

教育研究

主題論文：幼兒教育 *Early Childhood Education*

幼兒自主認知之初探／林昭溶、毛萬儀、吳敏而

Analysis of Agentive Perception to the Day Care Center Situation

/ Chao-Jung Lin, Wann-Yi Mau, Rosalind Wu

幼教工作者生活世界的探究——朝向文化研究取向的可能性／張盈堃

An Investigation of the Life-World of Early Childhood Education

Teachers-Towards an Approach of Cultural Studies / Yin-Kun Chang

少子化日本的幼兒教育改革——幼托的分合爭議與優質人才培育／翁麗芳

Early Childhood Education and Care Reform in Japan-Debate on

Integration or Separation of YOCHIEN and HOIKUSHO and the

Cultivation of High Qualified Citizens / Lee-Fong Wong

多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學對促進照顧者教養知能之效果

／段慧瑩、楊曉苓、黃馨慧

Impact of Multimedia-Integrated Interactive Parent Education on

Parenting Knowledge of Caregivers of Infants and Young Children

/ Hui-Ying Duan, Hsiao-Ling Yang, Hsin-Hui Huang

高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒語文和數學能力之影響／郭李宗文

High/Scope Curriculum and Indigenous Local-based Cultural Activities-

Its Impact on the Learning Abilities of Language and Mathematics of

Young Children / Li Tsung-Wen Kuo

以課程為核心之幼兒園行銷個案研究／葉致齊、周淑惠

A Case Study on Preschool Marketing Strategies with Curriculum as a

Core / Chih-Chi Yeh, Su-Hui Chou

托兒所視導歷程與受輔經驗之個案研究／張碧如

A Case Study of the Supervision Process and Experience in a Nursery

School / Bih-Ru Chang

一般論文

臺灣與東南亞國協高等教育之相關研究／王立天、周祝瑛

A Study of Higher Education in Taiwan and ASEAN

/ Li-Tien Wang, Chuing Prudence Chou

日本民間教育產業及其評鑑制度探究／林雍智

The Current Status and Evaluation Systems of Japan's Private

Educational Industry / Yung Chih Lin

教育資料

教育名詞：磨課師／吳清山

Massive Open Online Courses / Ching Shan Wu

教育哲語：有機知識份子的智慧／溫明麗

The Wisdom of Organic Intellectuals / Sophia Ming Lee Wen

書評：回歸教育本質

「教育小語」與「教育物語」之啟示／江愛華

Book Review / Ai Hua Chiang

教育法令／王清標

Laws and Regulations / Ching Piao Wang

國內教育輿情／張雅淨等

Domestic Events / Ya Ching Chang, etc.

國際教育訊息／洪意雯

International Events / Yi Wen Hung

書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素珩

Educational Materials / Ya Lan Fu &

Sue Nien Chou



ISSN 1024-3058



GPN:2008300178

定價：新臺幣120元

2013
November

教育資料與研究

第111期

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

第111期

2013年11月出版/季刊

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

目次

編輯弁言／王如哲

教育研究

主題論文：幼兒教育

幼兒自主認知之初探／林昭溶、毛萬儀、吳敏而	1
幼教工作者生活世界的探究——朝向文化研究取向的 可能性／張盈堃	29
少子化日本的幼兒教育改革——幼托的分合爭議與 優質人才培育／翁麗芳	55
多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學對促進照顧者 教養知能之效果／段慧瑩、楊曉苓、黃馨慧	99
高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒語文和數學 能力之影響／郭李宗文	121
以課程為核心之幼兒園行銷個案研究／葉致齊、周淑惠	155
托兒所視導歷程與受輔經驗之個案研究／張碧如	189

一般論文

臺灣與東南亞國協高等教育之相關研究／王立天、周祝瑛	221
日本民間教育產業及其評鑑制度探究／林雍智	243

教育資料

教育名詞：磨課師／吳清山	267
教育哲語：有機知識份子的智慧／溫明麗	269
書評：回歸教育本質「教育小語」與「教育物語」之啓示 ／江愛華	274
教育法令／王清標	279
國內教育輿情／張雅淨、伍鴻麟、羅天豪、李詠絮、周仲賢	282
國際教育訊息／洪意雯	291
書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素咩	300

Contents

Educational Research

Thematic Articles: Early Childhood Education

- Analysis of Agentive Perception to the Day Care Center Situation / *Chao-Jung Lin, Wann-Yi Mau, Rosalind Wu* 1
- An Investigation of the Life-World of Early Childhood Education Teachers-Towards an Approach of Cultural Studies / *Yin-Kun Chang*..... 29
- Early Childhood Education and Care Reform in Japan- Debate on Integration or Separation of YOCHIEN and HOIKUSHO and the Cultivation of High Qualified Citizens / *Lee-Fong Wong*..... 55
- Impact of Multimedia-Integrated Interactive Parent Education on Parenting Knowledge of Caregivers of Infants and Young Children / *Hui-Ying Duan, Hsiao-Ling Yang, Hsin-Hui Huang*..... 99
- High/Scope Curriculum and Indigenous Local-based Cultural Activities-Its Impact on the Learning Abilities of Language and Mathematics of Young Children / *Li Tsung-Wen Kuo* 121
- A Case Study on Preschool Marketing Strategies with Curriculum as a Core / *Chih-Chi Yeh, Su-Hui Chou* 155
- A Case Study of the Supervision Process and Experience in a Nursery School / *Bih-Ru Chang* 189

General Articles

- A Study of Higher Education in Taiwan and ASEAN / *Li-Tien Wang, Chuing Prudence Chou* 221
- The Current Status and Evaluation Systems of Japan's Private Educational Industry / *Yung Chih Lin* 243

Educational Materials

- Massive Open Online Courses / *Ching Shan Wu*..... 267
- The Wisdom of Organic Intellectuals / *Sophia Ming Lee Wen*.. 269
- Book Review / *Ai Hua Chiang* 274
- Laws and Regulations / *Ching Piao Wang*,..... 279
- Domestic Events / *Ya Ching Chang, Hung Lin Wu, Tien Hao Lo Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou*..... 282
- International Events / *Yi Wen Hung* 291
- Educational Materials / *Ya Lan Fu, Sue Nien Chou*..... 300

編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」統整分析、「教育研究」成果發表，以及「教育訊息」傳播等多元任務，宗旨在於加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、以及教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐品質。本刊各期內容均已上載於本院教育資源及出版中心出版品網站，歡迎讀者上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.naer.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

面對少子化社會的結構改變下，教育的重視也逐漸往下扎根，幼兒教育不僅僅是學前教育，同時也是開啓往後吸收知識的歷程。有鑑於此，本期以「幼兒教育」為題，廣為徵稿，期能為幼兒教育的推動提供經驗分享的交流平臺。

經嚴謹匿名審查結果，共刊載九篇主題專文。首篇由經國管理暨健康學院幼兒保育系林昭溶副教授、毛萬儀副教授及國家教育研究院吳敏而研究員為文之「幼兒自主認知之初探」，文中針對 Piaget、Vygotsky 及 Reunamo 等人的觀點探討幼兒與環境自主認知的探索反應。接著，由國立政治大學幼兒教育研究所張盈堃副教授撰文之「幼教工作者生活世界的探究—朝向文化研究取向的可能性」，內文旨在探討幼教老師生活世界的衝突與情緒勞務作為例子，強調需要貼近現場的脈絡，看見不同文化脈絡下的文化建構。

第三篇由國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系翁麗芳教授為文之「少子化日本的幼兒教育改革—幼托的分合爭議與優質人才培育」，文中提到「少子化」與「幼托整合政策」係 21 世紀臺日共通的社會狀況，「幼托整合政策」可視為當代兩國幼兒教育改革政策代表，也關係少子化問題的解決。本文彙整 1990 年代以來日本的少子化相關法規以及制法過程中的各種會議資料等等的過程，其結論為：日本當代的幼兒教育與照顧問題錯綜複雜，3 歲以下嬰幼兒的待托問題成為相關政策焦點。第四篇為國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系段慧瑩副教授、楊曉苓副教授以及黃馨慧副教授等三人為文之「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學對促進照顧者教養知能之效果」，旨在探究「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」，對促進照顧者

教養知能之成效。

第五篇由國立臺東大學幼兒教育學系郭李宗文教授爲文之「高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒語文和數學能力之影響」，主要目的爲，探討高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒數學及語文能力的影響。第六篇爲新竹市私立親仁實驗幼兒園葉致齊教師及國立新竹教育大學幼兒教育學系周淑惠教授所撰之「以課程爲核心之幼兒園行銷個案研究」，本文採用質性研究法，以觀察、訪談、文件檔案等方式探究一所私幼如何兼顧理念與營運進行以課程爲核心之行銷，探討問題爲個案私幼運用之行銷策略爲何。第七篇則由國立屏東科技大學師資培育中心張碧如副教授所撰之「托兒所視導歷程與受輔經驗之個案研究」，爲一個托兒所訪視輔導歷程的個案探討，並了解訪視輔導的歷程，以及參與者對視導的感受，進而討論影響視導的因素，並提供幼稚園所訪視輔導計劃落實的參考。第八篇是由銘傳大學國際學院王立天助理教授及國立政治大學教育系周祝瑛教授爲文之「臺灣與東南亞國協高等教育之相關研究」，旨在研究東協高等教育市場發展及我國的高等教育未來因應之道。

第九篇則由日本東京學藝大學林雍智哲學博士候選人撰文之「日本民間教育產業及其評鑑制度探究」，透過文獻分析方式了解日本民間教育產業的概況，經由探究其專業評鑑制度和師資檢定作法後提出三項啓示，期能供我國未來在規劃相關制度上之參考。

教育部國民及學前教育署吳清山署長特別爲文撰述教育名詞一「磨課師」，溫明麗教授則呼應教育名詞，特別以「有機知識份子的智慧」爲題撰文。同時，本期分別由王清標先生提供讀者近期更新的教育法令；洪意雯小姐彙整國際教育訊息；並由張雅淨、伍鴻麟、羅天豪、李詠絮、周仲賢等人彙整分析國內重要教育輿情；傅雅蘭、周素吟小姐則細心介紹書類與非書類館藏，以供讀者及時豐富的教育資訊服務。

本期的出刊，需感謝撰稿者、審稿者、編輯委員及編輯團隊們的同心協助，祈請各界踴躍賜稿，讓本刊能提供讀者更寬廣的教育視野。

《教育資料與研究》季刊總編輯 王如哲 謹誌
2013 年 11 月

幼兒自主認知之初探

林昭溶* 毛萬儀** 吳敏而***

摘 要

Piaget 曾提出順應理論來說明幼兒與環境互動時的同化或調適的反應。順應—同化的反應是指兒童會在既有的認知基模中增加新資訊；順應—調適的反應則指兒童會改變既有觀點來適應新訊息。Vygotsky 認為兒童與環境互動時會企圖改變環境，而提出 agency 的觀點。Reunamo 以 Piaget 與 Vygotsky 的觀點為基礎，提出幼兒與環境互動的四種反應類型：順應—同化、順應—調適、自主—同化、自主—調適等。本研究以 Reunamo 所提之觀點，訪談臺芬兩國 1,064 位 3 至 6 歲的幼兒，在 16 個假設情境下，他們的做法為何？幼兒的回答依 Reunamo 所提的四個類別進行歸類。結果顯示：幼兒最常出現自主—調適的反應，即嘗試改變環境也調整自己；出現次多的反應是順應—調適，即不企圖改變環境，而是調整自己的想法來適應環境。這兩類反應皆隨年齡成長而增加。自主—同化的觀點以及順應—同化的觀點為數較少，且皆隨年齡成長而減少。

關鍵詞：學前幼兒、自主認知、皮亞傑、維高斯基、Reunamo

*林昭溶，經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

**毛萬儀，經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

***吳敏而，國家教育研究院研究員

電子信箱：joyce@ems.cku.edu.tw；wany@ems.cku.edu.tw；rozwu@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 7 月 22 日；採用日期：2013 年 10 月 14 日

Analysis of Agentive Perception to the Day Care Center Situation

Chao-Jung Lin* Wann-Yi Mau** Rosalind Wu***

Abstract

According Piaget's adaptive theory of cognitive development in response to the environment, the child adds new information to his original conception by not changing his viewpoint. But to the stage of adaptive-accommodative response, the child changes his original viewpoint by accommodating new information. Vygotsky interpreted such a change as the development of the dimension of agency which is understood as the one making change. Based on Piaget's and Vygotsky, Reunamo worked out four categories of responses: as adaptive-assimilation, adaptive-accommodation, agentive-assimilation, agentive-accommodation. Using Reunamo's 4 categories, this project interviewed 1,064 children, aged from 3 to 6, to explore how they respond to 16 hypothetical situations. The results are as follows: First, the most responses were agentive-accommodation. That means the children themselves try to change the environment, and change themselves in the process. Second, the next most visible category is adaptive-accommodation. In this category, the children do not try to change the environment but change themselves to accommodate to the situation. These two categories responses are increasing with ages. The less responses are agentive-assimilation and adaptive-assimilation which are decreasing with age.

Keywords: Early childhood, Agentive perception, Interview, Piaget, Vygotsky

*Chao-Jung Lin, Associate professor, Department of Early Childhood Educare, Ching -Kuo Institute of Management and Health

**Wann-Yi Mau, Associate professor, Department of Early Childhood Educare, Ching -Kuo Institute of Management and Health

***Rosalind Wu, Researcher, National Academic of Education Research

E-mail: joyce@ems.cku.edu.tw; wanyi@ems.cku.edu.tw; rozwu@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: July 22, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

生存，是一個不斷地與環境中的人、事、物互動的過程。幼兒進入園所，是正式社會化階段的開始，與他人互動的機會增加，此時必須學習適應外在環境的要求，而內在的需求也待滿足，當二者出現衝突時，孩子是如何面對衝突？是如何看待以及處理周遭的人、事、物？若堅持自己的看法雖然可以自我滿足，但同時也會提升衝突，導致關係的破裂；若放棄自己的想法，雖然能維持關係，但卻不能滿足自己的需求。學前幼兒各方面能力皆正在發展，其認知發展處於前運思期，比較自我中心、易於從自己的角度來進行思考，他們對於周遭問題的處理有何想法？是本研究關切的重點。

基本上，幼兒和環境的互動與其認知的關係密不可分，而認知的本質與發展向來是學者們關注的焦點，其中 Piaget 與 Vygotsky 二人對於認知發展之理論建構有卓越的貢獻且影響深遠。Piaget 曾提出認知發展的順應理論，據以說明幼兒與環境互動時的同化或調適的反應。當出現順應—同化（adaptive-assimilation）的反應時，兒童會在既有的認知基模中增加新的資訊；當出現順應—調適（adaptive-accommodation）的反應時，兒童會改變既有的觀點來適應新的訊息。Vygotsky 則強調兒童不僅是順應環境，同時也會改變環境，提出 agency 的觀點，agency 意指嘗試改變。芬蘭學者 J. Reunamo 以 Piaget 與 Vygotsky 的理論架構為基礎，從 1998 年起即陸續進行相關研究，在歐洲已發表相關論文，且於 2007 年試圖整合訪談、系統性觀察、教師評量等資料，藉以了解幼兒對於情境的觀點（Reunamo, 2001, 2005, 2007a, 2007b）。臺灣研究團隊與 Reunamo 分別在臺芬兩國同步進行研究，驗證 Reunamo 所提之理論模式，本文為訪談內容之部分研究結果。本研究主要目的是探討與環境互動時，幼兒是如何看待周遭環境？除了了解幼兒自主認知（Agentive perception）理論模式之應用性，亦期對於臺灣教保實務之專業提升有所助益。

貳、文獻探討

一、Piaget 的認知發展觀點

Piaget 關心「知識是怎麼形成的」，並致力於將哲學基礎的認知論建立在科學之上。以一個生物學家來說，Piaget 所建構的心理學是關切有機體如何適應環境。他的認知發展理論，引用進化論中的生物適應概念，詮釋兒童如何在與環境互動的過程中，整合個體的基模（schema）與環境的資訊，以達到平衡狀態（equilibrium），此過程被稱為順應（adaptation）作用。Piaget 假設：「這種尋求認知基模與環境間的平衡是一種生物性的驅力」。在其理論中，對於兒童知識建構有個相當重要的觀點是為「自我協調理論」（self-regulation）（Piaget, 1971），意指個體在遭遇不能理解的事物時，一種主動找尋新的推動模式的認知本能，Piaget 認為這是促進認知成長的原動力，而同化（assimilation）與調適（accommodation）即為二個自我協調的作用，此過程便稱為順應（adaptation）作用。Piaget 進一步說明在前述順應作用中的同化性反應（adaptive-assimilative response）為：兒童試圖應用原有認知基模來解讀新的資訊，也就是說原有的認知架構並未改變；調適性反應（adaptive-accommodative response）則為：兒童改變既存的基模以整合新的資訊或情境，也就是說原認知架構已然改變（Huitt & Hummel, 2003）。Piaget 認為影響個體的知識成長或認知發展有四個條件：成熟、經驗、社會互動與傳遞、平衡作用，其中前三個都是必要但非充分條件，最後還是必須透過同化與調適二者之平衡化而達成（Piaget & Inhelder, 1969）。Piaget 的順應理論提醒我們：兒童在與環境互動的過程中，如何透過平衡作用發展其認知基模以及內在基模調整的現象，對於幼兒認知發展與教育課程理論影響深遠。

二、Vygotsky 的認知發展觀點

相較於 Piaget 的個人建構取向，Vygotsky 受到馬克思的影響，採取社會建構取向，從歷史、社會和文化的角度探究人類高層次心理

能力發展歷程，也強調語言符號在思考發展上所扮演的角色，他將人類的認知發展視為是「社會—文化」（social-cultural）或「社會—歷史」（sociohistorical）的過程，認為個體行動的環境是一個不斷改變的社會歷史環境，高層次的心理能力的發生是根源於社會，它的發展也是受到社會文化的影響（陳淑敏，1998；游麗卿，1996；蔡敏玲、陳正乾譯，1997）。再者，雖然 Vygotsky 與 Piaget 都強調個體認知與環境之間的互動關係，但是 Vygotsky 受到 F. Engels 的影響，相信一個人的意圖是起源於社會情境脈絡的限制，這些限制使得個體要透過各種方法、策略來克服問題及改變環境，這使得人與環境之間的關係是一種「辯證的取向」（dialectical approach），主張不僅是個體心智結構因文化資源的吸收內化（internalization）而發生改變（transformation），環境（context）也因受到個體的作用而有變化，意即人也會影響自然並且經由它對自然所做的改變，進而為了他的生存而創造出一個新的自然情境（陳正乾，1995；陳淑敏，1994），並非如 Piaget 所言僅是去順應環境。

綜上所述，Piaget 並未考慮到基模會改變環境的可能性，他所指的調適（accommodation）只有改變個體內在的認知基模，而非改變環境，而我們亦可思考 Vygotsky 提出 agency 的概念，認為個體並非僅僅依循既存的舊經驗去再製新的認知學習，也具有主動學習與主動改變外在環境的動力，而去開創新的情境（Reunamo, 2007b）。

三、自主認知¹

首先說明自主性（agency）的意義。自從 1960—1970 年代美國社會運動的興起，加上 1980—1990 年代歐洲社會的動盪劇變，促使諸多不同領域的學者對於 agency 這個主題感到興趣，想要探究人們是如何再製或改變曾經形塑他們的社會結構（Ahearn, 2001）。

¹ 郭靜晃、吳幸玲（1993）在其翻譯的發展心理學一書中，提及學步期兒童在發起行動、堅持活動、決定什麼時候應該結束活動等願望上更為武斷，曾將 agency 翻譯為主體感，意謂兒童是活動發起者的看法，會擴大到行為層面。本研究則將 Reunamo 提出的 agentive perception 暫譯為自主認知，代表幼兒在面對外在環境時，嘗試表達自我主張或控制／改變環境的一種主體性覺知。

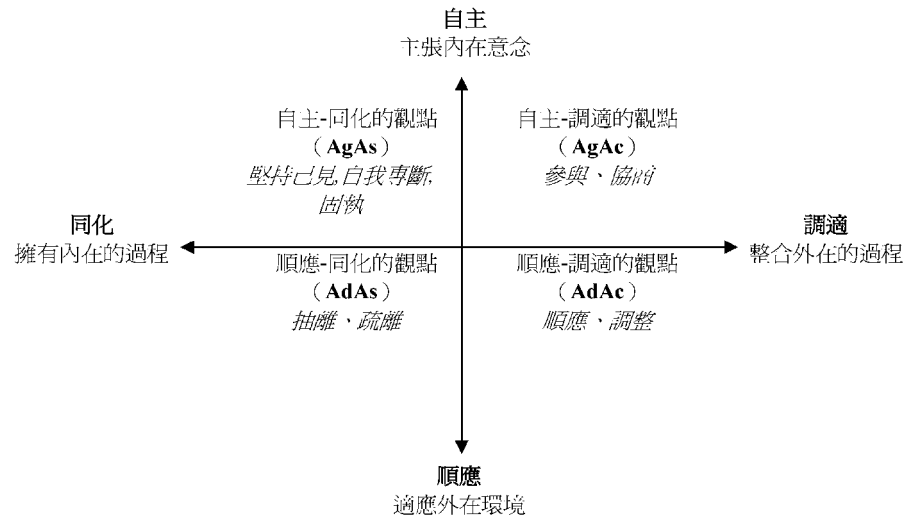
Ahearn (2001) 指出 agency 一詞在學術上的定義不易明確或統一，哲學家們把 agency 當作是一種自由意志 (free will)，其中的內涵包括個體的意圖、自我的展現、理性的觀點、動機、責任、期望等，不過，這樣的觀點似乎較不關切社會改變、權力結構或衝突等層面。女權運動者則將 agency 視為反抗 (resistance) 的同義詞，雖然這也許是她們為了努力打破父權社會的宰制，或者經由重現社會無形的對立傳統來達到鼓勵婦女參與的目標，然而，「對立」也僅是 agency 的諸多面貌之一。由於 Ahearn 強調社會文化脈絡的影響，他提出了一個暫時性的定義，意指社會文化斡旋式的行動能力 (Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act)，她說不論這個詞如何被多元或誤解地定義，對社會理論 (social theory) 的影響已是遍地開花，建議學術界應該要謹慎而寬廣地定義之，或者將 agency 加以分類以回應其複雜且模糊的特性。此外，語言學家對於語法和語意中的 agent 的概念亦有諸多探討 (Cruse, 1973; Corey, 2010; Davidson, 1971; Dowty, 1991; Jackendoff, 1987; Reinhart, 2002)。綜合前述語言學家們的觀點，agent 具有兩個重要元素，其一指涉一種意圖 (intention)、有意志的 (volitive) 心理狀態 (mental state)；其二意味改變，亦即個體的行為會帶來改變。類似地，在人工智慧的科技領域裡，亦認為 agent 意味著展示權力或產生影響，尤其強調是對於他人或他物有影響力，同時很明顯地具有目標導向 (Luck & d'Inverno, 1995)。

Reunamo (2005) 指出當人們彼此互動時，是主動參與在關係與社會情境中，事實上，在與環境互動時，人是具有潛在的改變能力。受到 Piaget 與 Vygotsky 的啟發，Reunamo 將 agency 定義為：對於某些事物有所影響的行動 (Agency refers to action that has an effect on something.)。為了更清楚地揭示兒童在社會參與過程中，同時發生對內與對外的平衡化作用，他引用 agency 與順應 (adaptation) 成為相對的社會性平衡作用 (Reunamo, 2007a)。Reunamo 認為嬰兒一出生即具有改變外在環境的影響力，而此種企圖影響外在環境的行動，也有同化與調適的區別。隨著年齡而增長，這種影響力可能有意識地來自「自己可否改變」及「外在環境可否被改變」所交織而成的「自主認知」 (agentive perception)，換言之，自主認知意指幼兒在面對

外在環境時，嘗試表達自我主張或控制／改變環境的一種主體性覺知（Reunamo, 2007a）。以幼兒園班級經營為例，在幼兒園的教室情境裡，多半有固定的行為準則，但是幼兒是否都能遵守呢？幼兒各項身心發展隨著年齡增長而逐漸成熟，同時也逐漸接受社會化，所表現出來的言行舉止，不能因自己的喜好而為所欲為，而是要遵照社會的期待與規範，因此孩子可能一方面想要滿足自我需求，一方面被要求學習社會規範，內外在此的衝突於焉發生。尤其當孩子開始試圖運用逐漸發展的肌肉，想要自己打理所有的事情，例如：進食、穿衣、排泄、遊戲等，或者想要自己做決定，依其意志決定做什麼或不做什麼，進而可能與環境進行協商，甚至為了滿足個人慾望而違反社會規範或團體紀律，而可能出現違規行為。

Reunamo 所提之「自主認知」模式包含了平衡（equilibration）與自主（agency）。前者是應用 Piaget 所指幼兒以調適及同化的過程來順應環境的概念，後者則以 Vygotsky 之強調幼兒不僅是順應環境，同時也會企圖改變環境的概念為基礎，提出兒童與環境的關係可區分為兩條連續線。其一為 Piaget 所提的 accommodation-assimilation，指的是經驗是否改變內在的認知結構？或是嵌入於既存的內在結構中？其二為 adaptation-agency，「改變」是其中的核心。這兩條連續線構成了四種組合：（一）順應—同化（Adaptive-Assimilation, AdAs）：基模是封閉而適應的，亦即個體並未改變環境，基模也未改變；（二）順應—調適（Adaptive-Accommodation, AdAc）：策略是適應與開放的，亦即個體的基模並未改變情境，但是環境可能改變個體對於情境的看法；（三）自主—同化（Agentive-Assimilation, AgAs）：基模是封閉且自主的，意味著個體的觀點改變環境，但是環境並未改變個體的基模；（四）自主—調適（Agentive-Accommodation, AgAc）：基模是自主和開放的，亦即個體和環境都可能改變等（Reunamo, 2005, 2007b）。圖 1 為參考 Reunamo 所提概念由臺灣研究團隊補充說明四向度的特質：

圖 1 Reunamo 自主認知四向度



資料來源：Reunamo,, J. (2005, August 31-September 3). Curriculum: How open and changeable can it be? Paper presented at the EECERA Conference in Dublin (p.6).

四、實徵研究

Reunamo 自主認知觀點尚處於理論建構的階段，國外相關的實徵研究十分有限，國內部分則付之闕如。以下除了說明 Agency 的相關研究外，並輔以幼兒衝突解決策略之實徵研究，蓋因自主認知觀點雖然不等同於實際所表現的行為，但對於幼兒與環境互動時的行為的確有其重要影響，而幼兒的衝突解決策略即可視：為是幼兒與環境互動的方式之一。再者，由於研究工具中與同儕互動的題目較多，幼兒在幼兒園中與同儕互動的經驗也較多，因而探討幼兒和環境互動時之同儕衝突解決策略以茲參考。最後則探討年齡與 Agency 及衝突解決策略之相關性。

(一) Agency 的相關研究

從 adaptation-agency 這條連續線觀之，Reunamo (2001) 訪談幼兒對於「如果失敗了，你會怎麼做？」的反應，發現幼兒的回答可以歸納為兩類：一、未改變環境但是改變自己（如：我就停止不做了，把它放到抽屜裡）；二、改變環境（如：我再重新做一個）。認

為失敗情境是可以改變的這類幼兒，傾向於認為其他情境也是可以改變的。而當進行幼兒行為觀察時，在 11 項（如：教師指導進行的活動、扮演遊戲、規則性遊戲、工作等）情境中，這兩類幼兒的最親近的同伴，出現「其他行為」（即無法被歸類的行為）的比例達到顯著差異，亦即認為情境是可以改變的幼兒，其同伴表現出無法歸類於既存環境中的行為的比例較高，意味著此類幼兒是處在一個未知的、非既定的、尋求改變的環境中。再者，教師對於這類幼兒社會能力的評量，亦高於認為情境是不可以改變的幼兒，顯示幼兒對環境的看法與其在幼兒園的實際行為表現的相關性。若從 accommodation-assimilation 這條連續線來看，Reunamo、Lee、Wu、Wang、Mau 與 Lin（2013）指出，花較多時間在從事角色扮演遊戲的幼兒，在訪談時對於不同的問題情境表現出較多封閉的（closed）策略，亦即這些幼兒不易被他人或情境影響，比他人更為堅定自身的想法，企圖改變而不放棄，換言之，花較多時間在從事角色扮演遊戲的幼兒較不採取順應（accommodative）他人的策略，而是依循自己的意念。如果以自主認知四向度的觀點來看幼兒的同儕關係，Reunamo 發現順應型（adapting）的幼兒對同儕的注意多於被同儕注意，支配型（dominating）的幼兒亦如是，但影響型（influential）的幼兒則最受矚目，因為他們不以強迫方式去影響他人，同時較具社會能力、較能接受改變（Reunamo, 2004）。

在具體行為表現方面，Markström 與 Halldén（2009）以觀察法進行質性研究指出，在瑞典這個以幼兒最大福祉為考量的福利國家，認為學齡前幼兒是需要接受機構式的學前教育。幼兒在此環境中，需要面對諸多常規及社會要求，在何時、何地、做什麼活動，都有清楚的時間表，即使是進行所謂的自由遊戲的空間或用具亦被事先規劃，無論是時間表、活動或教具，亦都是為了集體而設計，對於幼兒個別性的發展，可說是一種限制或阻礙。然而在集體環境的架構下，仍然可以看到孩子在尋求抗拒社會要求、企圖自主或影響環境的可能性，比如透過保持沈默或離開現場地繼續做自己的事、和老師或同儕協商、聯合同儕去改變規則或部分接受規則等策略，爭取時間和空間給自己，以滿足自己的需求。

就社會化的角度而言，幼兒需要接受成人指導而成長，然而對幼兒來說，幼稚期不僅只是一個依賴成人的階段，同時也是學習展現自主的階段。從上述研究可知，具有 Agency 特質的幼兒，其特徵是尋求改變的、開放參與的、協商的、較具社會能力的、較被注意的；另一方面，也有堅持己見的、封閉的類型，符合 Reunamo 所描述之自主—調適及自主—同化兩個向度所具之特質。

（二）幼兒衝突解決策略

幼兒的衝突解決策略，類型繁多不一而足。Krasnor 與 Rubin（1983）指出在所觀察到的 11 項策略中，學前幼兒較常使用的策略包括：「以語言描述自己的立場」、「命令」、「表達自己的需求」、「交換條件」或「威脅」等。Laursen 與 Hartup（1989）的研究顯示學前幼兒在「堅持」、「協商」、「逃避」、「與第三者介入」的策略中，最常使用的解決策略是「堅持」，「協商」出現的比例則最低，類似地，蔡玉惠、陳佳芸和蔡宜芳（2002）等人的研究結果亦指出幼兒處理衝突的方式以「抗爭型」為主，即以堅決的口語或行動做為處理衝突事件的方法。然而章淑婷、蘇建文（1990）探討大班幼兒人際問題解決能力與其同儕關係，發現幼兒人際問題解決策略，大致可分為「利社會」、「爭論性」、「訴諸權威者」、「利誘、哄騙」、「情感性」、「放棄或轉移目標」等 6 類型，其中使用最多的是「利社會」策略，亦即以徵詢他人同意的要求、利他分享、輪流公平等策略居多，其次為「爭論性」策略，即自我中心、直接命令、批評等，再次為「利誘、哄騙」。

Chen、Fein、Killen 與 Tam（2001）提出以「堅持度」之高低來進行分析：高堅持策略（用肢體而非語言的方式得到需求）、中堅持策略（堅持自己立場、直接說出需求、找大人幫忙）、低堅持策略（非肢體的、間接的、消極性的反抗比如忽略別人的需要）與不堅持策略（解釋、判斷、退讓、妥協、協商），其中以採中堅持策略為數最多。王琳（2004）以 82 位大班幼兒為對象，設計 10 題開放式的衝突情境，以了解幼兒的衝突解決策略及目標，結果得到 5 種策略因素，即：「主動爭取」、「藉助外來資源」、「尋求外人處理」、「離開不處理」、「肢體行動」等，包括了堅持到完全不堅持之間的所有策略，其中幼兒亦

較常使用「尋求資源」及「尋求他人幫助」等中堅持度的方式解決衝突。一般而言，幼兒最少採取「關係攻擊」、「肢體攻擊」等攻擊性策略（王琳，2004；蔡玉惠等人，2002；Chen et al., 2001; Krasnor & Rubin, 1983; Laursen & Hartup, 1989）。

綜合上述研究結果得知：1. 幼兒衝突解決策略甚多，學者以因素分析分別獲得不同的結果，Chen 等人（2001）則提出堅持度為主要分析的向度。2. 學者們或因其採用之研究方法（觀察法／訪談法）、研究對象年齡（3.5 — 4.5 / 3.4 — 5.4 / 5 — 6 / 4 — 6）、擬定之問題情境（2 — 10 種）以及策略定義之不同等因素，幼兒所採行之衝突解決策略之比例多寡因而有所差別，一般傾向於採取中堅持度的解決策略，採取攻擊性策略則較不常見。如以本研究之理論架構觀之，無論是堅持、抗爭、徵詢他人同意、說出需求、找大人幫忙、輪流公平等策略，皆可看出幼兒企圖改變環境的動機。

（三）年齡與 Agency 及衝突解決策略

在 Agency 的表現方面，Reunamo（2001）指出認為情境是不可以改變的幼兒之平均年齡為 5 歲 2 個月，而認為情境是可以改變的幼兒，其平均年齡為 5 歲 9 個月，這兩類幼兒的年齡達顯著差異。Chen 等人（2001）表示 2 歲的幼兒認為外在的環境自然會滿足他們的需要，2 至 5 歲時，口語表達更為熟練，也較有能力了解自己以及他人的意圖，因此能夠更有效率地表達且達成需求，此亦反映 2 至 5 歲的幼兒衝突因應會出現質的變化。謝惠君（2005）即指出 5 歲幼兒於衝突情境中，運用無效的解決衝突策略明顯少於 4 歲幼兒。Chen 等人提到在衝突發生時，2 歲幼兒雖然會退讓，但也會用拿的或搶的以及口語堅持的方式來解決問題，3 歲幼兒會做說明或解釋，四歲幼兒則更會協商了，再者，堅持的反應、肢體衝突皆隨年齡增加而減少，合作的行為則隨年齡而增加。Westlund、Horowitz、Jansson 與 Ljungberg（2008）發現 6 歲組的幼兒與同儕衝突時採取協商的比例亦高於 3 至 5 歲組，此外，3 至 6 歲的男童與同儕衝突之後，和解的次數亦隨著年齡而增加。鄭雅婷（2006）對於 4 至 6 歲的學前幼兒所做的研究亦提到年齡愈大的幼兒，在利社會、親和與獨立等正向社會行為表現比年齡較小的幼兒多，且負向的社會行為較少。及至學齡階段，孩子最

常使用的是協商、輪流等利社會策略，而較少以破壞關係或攻擊的策略來解決衝突（Chung & Asher, 1996; 王琳，2004）。

綜上可知幼兒認為環境是可以改變的觀點，隨著年齡而增加，衝突解決策略的運用，亦隨著年齡而出現變化，即使年齡差距範圍不過 4 歲，亦可看到幼兒合作協商、和解次數隨著年齡而增加，幼兒衝突解決能力隨著年齡愈來愈多樣化之外，也愈來愈朝向滿足自己的需求同時兼顧他人或關係的方向發展，如 Reunamo 所描繪之自主－調適觀點之展現。

基於上述，本研究目的如下：

- 1. 以 Reunamo 自主認知觀點為架構，探討學前幼兒與環境互動時的觀點。
- 2. 幼兒自主認知觀點與年齡的關係。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象是臺芬兩國 3 至 6 歲的幼兒，共 1,170 位，有效樣本數為 1,064 位。幼兒基本資料分布情形由表 1 可知：男女近乎各半，5 歲幼兒人數較多，3 歲較少。分別來自於臺灣的 7 家幼兒園（5 公設民營、1 公立、1 私立），位於臺北市與基隆市，採取開放式教學居多；以及芬蘭的 48 家園所，是赫爾辛基衛星 7 鄉鎮的所有園所。

表 1
幼兒基本資料之次數與百分比

項目類別		臺灣	芬蘭	總計
性別	男	199（54%）	356（52%）	555
	女	167（46%）	335（48%）	502
年齡	3 歲	63（17%）	118（17%）	181

（續下頁）

項目類別		臺灣	芬蘭	總計
年齡	4 歲	95 (26%)	149 (21%)	244
	5 歲	125 (34%)	206 (30%)	331
	6 歲	83 (23%)	225 (32%)	308
總計		366	698	1,064

二、研究工具

由於在實徵研究上很難證實「意圖」的客觀性，Reunamo 亦曾嘗試在教室中直接觀察幼兒的自主性，發現很難在動態情境中界定幼兒的哪些行為是自主行為，因此以訪談方式來探討幼兒在不同情境下的觀點。訪談題目主要是由 Reunamo 所研擬，再經臺灣研究團隊李慧娟及汪麗真兩位學者至芬蘭與 Reunamo 共同討論修訂完成。其中刪除 2 題較不符合臺灣幼兒園情境的題目，另外增加 4 題與成人互動有關的題目，使得幼兒與兩種不同的對象（成人及同儕）互動的題數較為相近。題目內容以幼兒在園所的活動與經驗為主，主要探討在 16 個假設情境下，孩子的做法為何？其中有 9 題與同儕互動有關，比如：「如果想要別人手上的玩具，你會怎麼做？」；有 6 題與成人互動有關，比如：「如果教師要你停下來你正在玩的事，你會怎麼做？」。另有 1 題則是與人際互動無關：「如果你在做的東西沒有辦法成功，你會怎麼做？」。此外，並非全部的問題情境皆具衝突性或與自身直接相關，如：「如果教師講的正是你想要的，你會怎麼做？」、「如果你看到有小孩在吵架，你會怎麼做？」。所有訪談題目如表 2 所示。

表 2
研究工具一覽表

題號	內容
1	如果你想要玩別人手上的玩具，你會怎麼做？
2	收拾的時間到了，你不想收拾，你會怎麼做？
3	如果正在和你玩的朋友，想要換別的遊戲，但你不想，你會怎麼做？
4	如果你的朋友不跟你玩，你會怎麼做？

（續下頁）

題號	內容
5	如果有別的小孩對你搗蛋，你會怎麼做？
6	如果老師講的正是你想要的，你會怎麼做？
7	如果老師要你停下來你正在玩的事，會怎麼做？
8	如果你不同意老師說的，你會怎麼做？
9	如果你和朋友正在玩，你想要換遊戲，但是他不肯，你會怎麼做？
10	如果老師安排的活動你不喜歡時，你會怎麼做？
11	如果你看到有小孩在吵架，你會怎麼做？
12	如果你和別人玩遊戲時，他不遵守規則，你會怎麼做？
13	如果你想做的事老師不同意時，你會怎麼做？
14	如果你在做很重要的事，有人來煩你，你會怎麼做？
15	如果你在做的東西沒有辦法成功，你會怎麼做？
16	如果有人搶走你的玩具，你會怎麼做？

三、資料收集

臺灣的訪談員皆為幼保系畢業且具有多年豐富的幼教經驗，芬蘭的訪談員亦皆為現場教師，對於幼兒的反應皆能敏感察覺與因應，使得訪談得以順利進行。在正式訪談之前，辦理 2 次訪員訓練，藉以說明研究目的、訪談步驟、訪談技巧、注意事項、試訪後問題討論等，以確保其中的一致性。由於訪談對象的年齡甚小，本研究特請專人依照題意設計繪圖，以增進幼兒對於題意的理解。訪談員全程以圖片輔助（1 題 1 圖）的方式進行訪談，藉以增加信效度及嚴謹性。此外，圖片人物皆以中性的性別呈現，避免性別因素可能造成的偏誤。

訪談前，先由教師代發邀請函給家長，說明研究目的與意義、資料內容的保密性等，進而邀請家長讓孩子參與本研究接受訪談。取得家長同意之後，由研究助理安排時間進行訪談。訪談當日，由幼兒教師為幼兒介紹訪談員，訪談員隨即和幼兒在安靜的獨立空間進行個別訪談。在進入訪談地點的途中，訪談員會與幼兒邊走邊聊，一方面建立關係，再方面輕鬆地說明訪談將會如何進行。訪談過程予以錄影或紙筆記錄，記錄內容以幼兒的第一句回答為主。每位幼兒進行訪談的時間平均約為 20 分鐘。

四、資料處理

在資料處理方面，研究者首先依據 Reunamo（2007b）提出的四個向度（AdAc，AgAc，AgAs，AdAs）將幼兒的回答進行歸類。AdAc：意指幼兒會調整自己去適應環境；AgAc：意指幼兒認為情境是可以改變的，試圖運用自己的觀點，但環境未必改變，亦有可能調整自己；AgAs：意指幼兒運用自己的觀點改變環境，但自己不願改變；AdAs：意指幼兒並未與環境互動，情境不變，但幼兒有可能離開至別的情境做要做的事。當幼兒的回答是無法進行歸類時（如：我不知道或含糊不清者），則歸為不確定。舉例說明如表 3 所示：

表 3
資料處理範例

類別 \ 題目	如果你想要玩別人手上的玩具，你會怎麼做？
AdAc	等他看完我再看、會等他玩好再去拿
AgAc	可不可以借我、可不可以跟你一起玩、可以讓我玩一下下嗎？ 問他，可不可以，如果不可以就先去玩別的、會跟別人交換
AgAs	就去拿、給我玩、趁他不注意的時候拿走
AdAs	去玩別的、不要玩、自己玩

若將資料進一步歸納，應用 Piaget 所提之調適／同化（accommodation／assimilation）這兩個向度來看，當答案涉及調整自己的觀點時，歸為 accommodation（Ac），亦即將上述之 AdAc 和 AgAc 予以合併；如果幼兒仍然保有自己的觀點，則歸為 assimilation（As），亦即將上述之 AgAs 和 AdAs 予以合併。再者，若應用 Vygotsky 所提之 agency 的概念，將資料區分成順應／自主（adaptation／agency）這兩個向度來看，當答案顯示幼兒並未改變情境，歸為 adaptation（Ad），亦即將上述之 AdAc 和 AdAs 予以合併；如果答案顯示試圖改變情境，則歸為 agency（Ag），亦即將上述之 AgAc 和 AgAs 予以合併。

每個答案皆由研究團隊中的兩位研究者分別進行歸類，再將其中不一致之處與研究團隊的其他 3 位共同討論，以建立一致性。歸類後

的資料，以 SPSS PC+ 第 19 版進行統計分析，計算出每位幼兒在每一向度回答的百分比，再計算每一向度回答百分比的平均值，做為統計分析之依據。

肆、結果與討論

依據研究目的，首先說明幼兒與環境互動時的觀點，其次說明幼兒所持觀點與年齡的關係。

一、幼兒與環境互動時的觀點

（一）以 Reunamo 之自主認知觀點分析

表 4 顯示幼兒與環境互動時的想法以自主—調適（AgAc）的比例最高（ $M=38.55\%$ ）；其次是順應—調適（AdAc）（ $M=29.42\%$ ）；比例較低的是自主—同化（AgAs）（ $M=10.65\%$ ），與順應—同化（AdAs）（ $M=9.51\%$ ），達顯著差異（ $F_{(3,3189)} = 942.07, p<.001$ ），事後比較結果如表 2 所示。意謂幼兒在面對不同的情境時，出現最多的反應是認為情境是可以改變的，並試圖運用自己的觀點和環境中的他人協商溝通，若環境未改變，亦有可能調整自己；其次是會調整自己去適應環境的改變或要求；再次是幼兒會運用自己的觀點來改變環境，具有濃厚的堅持己見的意味；幼兒出現最少的反應是逃避抽離、未與環境互動，情境沒有改變，但幼兒有可能在別的情境做自己要做的事。

自主—調適（AgAc）的觀點之展現，類似於章淑婷、蘇建文（1990）所指幼兒使用最多的是「利社會」策略，亦即徵詢他人同意、輪流公平等。亦如 Chen 等人（1990）、王琳（2004）所言之中堅持策略，如直接說出需求、尋求資源、找大人幫忙、尋求他人協助等。此外，順應—調適（AdAc）出現的比例次高，則如 Chen 等人（1990）指出不堅持策略中的退讓、妥協亦為數次多。至於蔡玉惠等人（2002）的研究結果指出幼兒最多採取「抗爭型」，即採取堅決口語或行動、身體侵略、威脅訴諸權威者、暴力威脅、口頭侵略、阻擋、拒絕等方

式，則類似本研究所指之自主一同化（AgAs），出現的比例占第三高。最少出現的順應一同化（AdAs），則類似王琳（2004）研究中的「離開不處理」，出現次數亦最少。然而在 Laursen 與 Hartup（1989）研究中的「逃避」則是出現次多的反應。其間的差異有可能是來自觀點與行為之間的落差，或是因以觀察法進行資料蒐集，較能直接觀察到口語行動抗爭或逃避的相關行為，有待進一步探討。

表 4
幼兒自主認知答案百分比之平均數、標準差與差異性考驗（N=1064）

變項		M	SD	差異考驗	事後比較
Reunamo 四向度	1. 自主一同化（AgAs）	10.65	10.10	F=942.07***	2 > 3 > 1 > 4
	2. 自主一調適（AgAc）	38.55	19.13		
	3. 順應一調適（AdAc）	29.42	13.69		
	4. 順應一同化（AdAs）	9.51	10.95		
Piaget 調適／同化	調適性（AdAc+AgAc）	67.96	24.48	t=90.55***	
	同化性（AgAs+AdAs）	20.16	16.69		
Vygotsky 自主／順應	自主性（AgAc+AgAc）	49.19	18.14	t=84.22***	
	順應性（AdAs+AdAc）	38.93	15.08		

註：表格內數值為 %

*** $p < .001$

（二）應用 Piaget 調適／同化之觀點分析

Piaget 指出經由不斷同化與調適的過程，個體的認知基模越來越豐富（蘇建文、程小危、柯華崑、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美，1991；Reunamo, 2007b），同時使個體得以適應環境（Reunamo, 2005），同化與調適的運作，共同開啓了新的可能性（Reunamo, 2007b）。當我們應用 Piaget 之調適／同化的觀點，將順應一調適（AdAc）和自主一調適（AgAc）合併為「調適性」，自主一同化（AgAs）和順應一同化（AdAs）合併為「同化性」來分析時，由表 4 可知幼兒的回答明顯偏向「調適性」的觀點（M=67.96%），採「同化性」觀點的回答者較少（M=20.16%），達顯著差異（t=90.55,

$p < .001$ ），意謂幼兒與環境互動時，多數傾向採取適應與開放的觀點或策略，無論是調整自己的想法或需求來適應環境，或者是參與、協商。

此結果與章淑婷、蘇建文（1990）所指幼兒使用最多的是「利社會」策略（徵詢他人同意、利他分享、輪流公平），以及王琳（2004）所言之尋求資源、尋求他人協助等中堅持策略，或是 Chen 等人（1990）指出幼兒採取中堅持策略（堅持自己立場、直接說出需求、找大人幫忙）（占 42.5%）與不堅持策略（解釋、判斷、退讓、妥協、協商）（占 37.3%）為數較多，而採取高堅持策略（用肢體而非語言的方式得到需求）（占 15.5%）、低堅持策略（非肢體的、間接的、消極性的反抗比如忽略別人的需要）（占 4.7%）相對較少等結果一脈相承。不過，此結果與 Laursen 與 Hartup（1989）提出幼兒最常使用的策略是「堅持」，以及蔡玉惠等人（2002）指出幼兒採取「抗爭型」為最多等研究結果不同，一方面可能與資料蒐集方式是觀察或訪談有關，其次可能與問題情境有關，因為本研究關注的情境對象除了其他幼兒之外，尚有教師，以及不涉及和人互動的情境，與 Laursen 及 Hartup（1989）、蔡玉惠等人（2002）直接觀察幼兒與其他幼兒將物品占為己有、遊戲規則的認定、違反規定、空間分配、同儕及友誼的排拒侵略行為、主張與意見的衝突等行為反應有所差別。

（三）應用 Vygotsky 自主性之觀點分析

Vygotsky 認為人的行為是一種具有目的導向的活動，當人處在一個環境中，我們會想要去理解社會環境與我們之間的關係，想要理解社會環境對我們的限制，然後思索著如何可以改變環境以達到個人的意圖，亦即人類會透過思考和可使用的可行方法來影響環境使得環境更能符合我們的需要（陳正乾，1995）。當我們應用 Vygotsky 的觀點，將自主—調適（AgAc）和自主—同化（AgAs）合併為「自主性」，將順應—調適（AdAc）和順應—同化（AdAs）合併為「順應性」來解讀時，由表 4 可知幼兒的回答比較傾向「自主性」的觀點（ $M=49.19\%$ ），採「順應性」觀點的回答者較少（ $M=38.93\%$ ），達顯著差異（ $t=84.22, p<.001$ ）。

無論是 Laursen 與 Hartup（1989）提出幼兒最常使用的策略是「堅

持」，或者蔡玉惠等人（2002）的研究結果指出幼兒最多採取「抗爭型」，即採取堅決口語或行動、身體侵略、威脅訴諸權威者、誘之以社會規範、暴力威脅、口頭侵略、阻擋、拒絕等方式，皆類似本研究所指之自主一同化觀點之表現。或如章淑婷與蘇建文（1990）所指幼兒使用最多的是「利社會」策略，即徵詢他人同意、利他分享、輪流公平等，其次為「爭論性」策略，即自我中心、直接命令、批評等，再次為「利誘、哄騙」，以及 Krasnor 與 Rubin（1983）所言之學前幼兒較常使用的策略包括：以語言描述自己的立場、命令、表達自己的需求、交換條件或威脅等。綜合以上研究結果皆與本研究結果相呼應，亦即幼兒與環境互動時，的確反映出 Vygotsky 所指個體企圖改變環境的想法，對於各方面能力皆未臻成熟的幼兒，以傾向堅持自己觀點、需求或試圖改變環境者較多，順應配合環境要求的想法者相對較少。總之，幼兒與環境互動時，無論堅持度如何，抑或是否能夠顧及環境的要求，其試圖改變環境來滿足自己的需求已為不爭之事實。

二、幼兒自主認知與年齡之關係

（一）以 Reunamo 之自主認知觀點分析

各年齡層之 Reunamo 四向度之平均數及標準差如表 5 所示。當我們進一步探討不同年齡和四個向度之間的關係時，由表 6 發現年齡與順應一調適（AdAc）呈正相關（ $r_s = .23$ ），與自主一調適（AgAc）亦呈正相關（ $r_s = .41$ ），另外與自主一同化（AgAs）及順應一同化（AdAs）皆呈負相關（ $r_s = -.20$, $r_s = -.33$ ），由此可見幼兒順應一調適（AdAc）和自主一調適（AgAc）的認知隨著年齡成長而逐漸發展；相對地，幼兒自主一同化（AgAs）和順應一同化（AdAs）的觀點則隨年齡增加而減弱。意謂幼兒不但越來越會調整自己去適應環境要求之外，採取和環境協商的方式來滿足自己的需求，想要運用自己的觀點去改變環境的想法也明顯增加，如大班幼兒較常使用的是「利社會」、「尋求資源」及「尋求他人幫助」、「協商」等策略即為例證（章淑婷、蘇建文，1990；王琳，2004；鄭雅婷，2006；Westlund et al., 2008）；另一方面，也愈來愈不堅持保有自己的觀點或退縮逃避從環境中抽離，如 Chen 等人（2001）提到幼兒的堅持、肢體衝突皆

隨年齡增加而減少。這是否與幼兒語言表達能力、人際互動能力之增進或與幼兒的園所學習經驗（臺灣訪談對象所屬幼兒園較具開放性）有關？有待進一步探討。

表 5
各年齡層在 Reunamo 四向度之平均數及標準差

	順應－調適		自主－調適		自主－同化		順應－同化	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3 歲	.23	.14	.20	.18	.14	.12	.17	.13
4 歲	.28	.12	.36	.19	.12	.10	.12	.12
5 歲	.31	.13	.44	.15	.10	.09	.07	.09
6 歲	.33	.13	.46	.16	.08	.09	.06	.07

表 6
年齡與 Reunamo 四向度之相關分析

	1	2	3	4	5
1. 年齡	—	.23**	.41**	-.20**	-.33**
2. 順應－調適		—	.06**	-.30**	-.23**
3. 自主－調適			—	-.37**	-.55**
4. 自主－同化				—	.30**
5. 順應－同化					—

** $p < .01$

（二）應用 Piaget 調適／同化之觀點分析

我們進一步探討年齡和調適性／同化性的關係，由表 7 可知年齡與「調適性」呈正相關（ $r_s = .44$ ），與「同化性」呈負相關（ $r_s = -.33$ ），亦即年齡愈大的孩子，愈能參與在環境中，進行協商溝通或調整自己的想法或需求來適應環境；反之，年齡較小者則比較關照或侷限在自己的世界裡，堅持自己原有的想法。此結果與 Chen 等人（2001）、Westlund 等人（2008）提到愈年長的幼兒與同儕衝突時，採取協商或衝突後達成和解的比例愈高的結果一致。或與幼兒隨著年齡增長，對於他人的覺知、考量他人觀點的能力、道德規範的學習、藉由運用成

人權力等能力皆在逐漸增長有關。

表 7
年齡與向度的相關分析

	1	.2	3	4	5
1. 年齡	—	.44**	-.33**	-.05	.33**
2. 調適性		—	-.72**	.09**	.52**
3. 同化性			—	.22**	-.20**
4. 順應性				—	-.52**
5. 自主性					—

** $p < .01$

（三）應用 Vygotsky 自主性之觀點分析

我們繼續探討年齡和自主性／順應性的關係，由表 7 可知年齡與「自主性」呈正相關（ $r_s = .33$ ），和「順應性」幾近無關（ $r_s = -.05$ ），意味著幼兒的自主性隨年齡成長而增加，亦即年齡較大的孩子，展現愈多企圖改變環境的想法，與 Reunamo（2001）的研究指出失敗時，會想要改變環境的往往是較為年長的幼兒之結果相呼應。頗值得玩味的是幼兒的順應性則似乎平穩地發展，與年齡大小幾近無關，亦即順應外在環境的想法者，幾無年齡差異，是否與順應－調適的比例隨年齡成長而增加，而順應－同化的比例卻隨年齡成長而減少，因而產生抵銷作用有關？抑或另有他因，有待探討。

伍、結論與建議

一、結論

關於幼兒自主認知的發展情形，說明如下：

（一）本研究結果支持 Reunamo 所提出的幼兒自主認知論點，亦即幼兒不只是適應環境的要求，同時也嘗試改變環境以滿足自身需求。以 Reunamo 所提之四向度觀之，幼兒與環境互動時採取自主－

調適的觀點為數最多；其次是順應—調適的觀點；再次是自主—同化的觀點，最少的是順應—同化的觀點。此外，在年齡與自主認知的關係方面，幼兒自主—調適和順應—調適的觀點隨著年齡成長而增加，而自主—同化以及順應—同化這兩類的觀點則隨年齡成長而減少。

（二）應用 Piaget 調適／同化的觀點言之，幼兒明顯傾向「調適性」的觀點，採「同化性」的觀點者不多。此外，幼兒「調適性」的觀點隨年齡成長而增加，而「同化性」的觀點則隨年齡增加而減少。

（三）應用 Vygotsky 的觀點言之，幼兒比較偏向採取「自主性」的觀點，採「順應性」的觀點者較少。此外，幼兒「自主性」的觀點隨年齡成長而增加，而「順應性」則近乎無年齡差異。

二、建議

（一）在教學實務方面

教育不應只是展現出調適與同化的平衡，同時也應是一種適應與自主之間的平衡（Reunamo, 2007a）。傳統教育的觀點，認為兒童為學習者、發展者，然而本研究結果發現兒童同時也扮演了影響環境或他人的角色。教師須知幼兒的心智並非空無一物，他們與外在世界的互動過程有自己的一套想法，這些想法有可能有利於幼兒學習與適應，亦有可能不利於幼兒學習與適應，因而教師應考量學習者的自主認知發展，以便設計合適的課程或進行個別輔導。如何使得幼兒的自主認知開花結果，進而有助於孩子的學習與成長？教師首要思考：我是否了解自主認知的意義及其重要性？繼而覺察自己對於幼兒自主認知的態度為何？當幼兒表現自主性的反應時，我的感受與回應為何？我是否能接受幼兒自主認知可能帶來的挑戰與衝擊？在教學活動或課程設計上，我給予幼兒自主認知發展的機會足夠嗎？總之，教師不能只是想著如何改變孩子，亦需正視孩子如何在改變環境。

（二）在未來研究方面

1. 本研究在協助理論建構及教學實務的提醒，有其重要意義，雖然研究對象來自芬蘭與臺灣的幼兒，其中芬蘭幼兒占 65.6%，而臺灣的研究對象並非來自隨機抽樣，主要集中在臺北市，且多半來自公設民營的幼兒園，幼兒園多半採取開放式的教學理念，可能影響研究

結果的分布，結果的推論性亦受到限制。建議未來相關研究的取樣能依幼兒園屬性按抽樣原則進行。

2. 未來研究可作縱貫性研究設計，持續追蹤幼兒到學齡階段時自主認知發展的內涵及其變化。橫向研究設計方面，可繼續探討幼兒自主認知與環境改變之間的關聯、與教師對幼兒的評量、與教師／同儕的互動關係等，可更全面地了解自主認知的意涵。

三、研究限制

本研究除了上述研究樣本的限制外，在推論上尚有以下幾點限制：

（一）由於個體與環境的互動，往往是一個動態且複雜的過程，本研究僅採用幼兒的第一句回答來做分析，因而無法進一步說明幼兒與環境互動的過程及全貌。

（二）本研究主要是在探討幼兒與環境互動時的想法，因此，以圖片式的問題訪談所獲得的回應，未必能夠完全反映出現實生活中實際表現的因應方式。

（三）本研究所設計的問題情境，雖然是教師眼中經常發生的事件，但未必能夠涵括所有幼兒園現場所發生者，如有其他類型的問題發生，或有可能影響研究結果。

參考文獻

- 王琳（2004）。幼稚園兒童衝突解決目標及策略之探討。*教育與心理研究*, 27（3），583-602。〔Wang, L. (2004). Kindergarten children's discussion of objectives and strategies for conflict resolution. *Educational and Psychological Research*, 27(3), 583-602.〕
- 郭靜晃、吳幸玲（譯）（1993）。發展心理學：心理社會理論與實務（原作者：Philip and Barbara Newman）。台北市：揚智文化。
- （原作者出版年：1991）〔Newman, P. & Newman, B. (1991). *Development through life: A psychological approach*. (J. H. Guo & X.

L. Wu, Trans.). Taipei: Yang Zhi culture]

陳正乾（1995）。從維高斯基的理論來討論其對幼兒教育的應用。教育資料與研究，4，14-19。[Chen, Z. C. (1995). From Vygotsky's theory to discuss their application for early childhood education. *Journal of Educational Resources and Research*, 4, 14-19.]

陳淑敏（1994）。Vygotsky的心理發展理論和教育。屏東師院學報，7，121-141。[Chen, S. M. (1994). Vygotsky's theory of psychological development and education. *Journal of Pingtung Teachers' College*, 7, 121-141.]

陳淑敏（1998）。從社會互動看皮亞傑和維高斯基的理論及其對幼教之啓示，幼教天地，15，167-183。[Chen, S. M. (1998). The social interaction between Piaget's and Vygotsky's theory and its enlightenment on preschool education, *Preschool Corner*, 15, 167-183.]

章淑婷、蘇建文（1990）。幼兒人際問題解決能力與其同儕關係之研究。家政教育，11（4），56-68。[Zhang, S. T., & Su, J. W. (1990). Study on the relationship between early childhood interpersonal problem-solving skills with their peers. *Home Economics Education*, 11(4), 56-68.]

游麗卿（1996）。Vygotsky 對研究概念發展的啓示。皮亞傑與維高斯基的對話學術研討會，臺北市立教育大學，臺北市。[You, L. C. (1996). *Enlightenment of Vygotsky's research concept development*. Piaget's and Vygotsky's Dialogue Symposium, Taipei Municipal Teachers' College, Taipei.]

蔡玉惠、陳佳芸、蔡宜芳（2002）。幼兒衝突類型與處理方式——以遊戲時間的角落活動為例（未出版之學士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。[Tsai, Y. H., Chen J. Y., & Tsai, Y. F. (2002). *Early childhood conflict types and management-take learning corner activity for example* (Unpublished bachelor's thesis). Taipei Municipal Teachers' College, Taipei.]

蔡敏玲、陳正乾（譯）（1997）。社會中的心智——高層次心理過程

- 的發展（原作者：L. S. Vygotsky）。臺北市：心理。（原著出版年：1978）〔Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society-level psychological processes of mind development*. (M. L. Tsai, & Z. Q. Chen, Trans.). Taipei: Psychological.〕
- 鄭雅婷（2006）。跨文化家庭中主要照顧者之教養方式對幼兒社會行為表現之探究——以臺南市為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學幼兒保育系，臺中市。〔Zheng, Y. T. (2006). *In intercultural family rearing patterns on the primary caregivers of children's social behavior of inquiry-the case of Tainan City* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Development and Education, Chaoyang University of Technology, Taichung.〕
- 謝惠君（2005）。幼兒心智理論與衝突情境下協商行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學幼兒教育研究所，新竹市。〔Xie, H. J. (2005). *Theories of child behavior related studies in consultation with conflict situations* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 蘇建文、程小危、柯華歲、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美（1991）。發展心理學。臺北市：心理。〔Su, J. W., Cheng, X. W., Ke, H. W., Lin, M. Z., Wu, M. E., Xing, M. L., Chen, L. C., Lin, H. Y., & Chen, S. M. (1991). *Developmental psychology*. Taipei: Psychological.〕
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Reviews*, 30, 109-137.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Chung, T. Y. C., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- Corey, B. (2010). *Agent and intention*. University of Florida Honors

- Program (unpublished).
- Cruse, D. A. (1973). Some thoughts on agentivity. *Journal of Linguistics*, 9, 11-23.
- Davidson, D. (1971). Agency. In Binkley, R. (Ed.), *Agent, action, and reason* (pp.3-37). Toronto: University of Toronto.
- Dowty, D. R. (1991). Thematic proto-roles and argument selection, *Language*, 67, 547-619.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/piaget.html>
- Jackendoff, R. (1987). The status of thematic relations in linguistic theory. *Linguistic Inquiry*, 18, 369-411.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Laursen, B., & Hartup, W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(3), 281-297.
- Luck, M. & d'Inverno, M. (1995). *A formal framework for agency and autonomy*. In Proceedings of the First International Conference on Multi-Agent Systems (pp. 254-260). San Francisco: AAAI Press/MIT Press.
- Markström, A-M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23, 112-122.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton & Company.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reinhart, T. (2002). The theta system: An overview. *Theoretical Linguistics*, 28, 229-290.
- Reunamo, J. (2001, August 29-September 1). You fail. What do you do?

- Paper presented at the *EECERA conference in Alkmaar Netherlands*.
- Reunamo, J. (2004). *Peer orientation in kindergarten*. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/Peers4.pdf>
- Reunamo, J. (2005, August 31-September 3). Curriculum: How open and changeable can it be? Paper presented at the *EECERA Conference in Dublin*.
- Reunamo, J. (2007a). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365-377.
- Reunamo, J. (2007b). Children's agency: Imperative in education for sustainable development. In A. Pipere (Ed.), *Education and sustainable Development: First steps towards changes, Volumn 2*, (pp.20-37). Daugavpils: Daugavpils University Academic Press Saule.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wu, R., Wang, L.-C., Mau, W.-Y., & Lin, C.-J. (2013). Perceiving change in role play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 292-305.
- Westlund, k., Horowitz, L., Jansson, L., & Ljungberg, T. (2008). Age effects and gender differences on post-conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour*, 145,1525-1556.

幼教工作者生活世界的探究——朝向文化研究取向的可能性

張盈堃 *

摘 要

本文主要探討幼教工作者的生活世界。相較於其他層級的教育工作者而言，幼教工作的本質就是一種情緒勞動，除了必須承擔超長的工作時間、勞心勞力的班級經營與自行設計的課程教學，以及低報酬的勞動條件之外，幼教老師隨時面臨人際間的衝突與壓力，包括帶班同事間主教與輔教的立場衝突、與家長教育理念的迥異，以及來自園方主管的壓力等等。但目前相關研究常見的手法就是呈現幾個幼教老師的生命故事，但這樣的研究方式無法系統性地看到文化的集體性與普遍性，容易有去脈絡化的問題。本文以幼教老師生活世界的衝突與情緒勞務作為例子，強調需要貼近現場的脈絡，看見不同文化脈絡下的文化建構。

關鍵詞：幼教場域、生活世界、文化研究

* 張盈堃，國立政治大學幼兒教育研究所副教授

電子信箱：ykchang@nccu.edu.tw

來稿日期：2013 年 7 月 12 日；修訂日期：2013 年 8 月 1 日；採用日期：2013 年 10 月 14 日

An Investigation of the Life-World of Early Childhood Education Teachers – Towards an Approach of Cultural Studies

Yin-Kun Chang*

Abstract

This paper discusses the concept of life world of preschool teachers, whose conflict with colleagues and parents is the central issue. First, the author argues that educational study is not pure macro-oriented only such as policy analysis and ideological formation, but rather synchronic with actually socio-historical process and daily-life baseline in the micro level. Consequently, this paper is in favor of the view that culture-in-interaction and the cultural construction of emotion may be the window for an investigation of the schoolteachers' life world. To argue for this view, a focus on the narratives of teachers' life is insufficient. We have to systematically analyze the logic of practice behind cooperation and conflict in certain context via cultural studies.

Keywords: the field of early childhood education, life world, cultural studies

* Yin-Kun Chang, Associate Professor, Institute of Early Childhood Education, National ChengChi University

E-mail: ykchang@nccu.edu.tw

Manuscript received: July 12, 2013; Modified: August 1, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

近二十多年來臺灣幼教發展的重要趨勢就是幼托制度的整合，從民國 89 年教育部與內政部共同提出「幼兒托育與教育整合方案（草案）」起，到民國 90 年教育部與內政部共同成立的「幼托整合推動委員會」，進行「幼托整合方案」專案研究，「幼托整合」之詞才成為政策推動的正式用詞。民國 96 年「幼托整合」的議題開始進入具體政策之規劃，然此該政策之母法「兒童教育及照顧法草案」因牽涉層面廣泛，各界人士爭議不斷。幾經各界協商與論辯，於民國 100 年 6 月 10 日立法院三讀通過「幼兒教育及照顧法（以下簡稱 幼照法）」，並奉總統於 100 年 6 月 29 日公布及自 101 年 1 月 1 日施行。自此「幼稚園」及「托兒所」的名稱走入歷史，由「幼兒園」代之。依《幼兒教育及照顧法》其涵蓋的層面，包括幼兒園的教保服務內容、人力資源配置、幼兒權益、家長權利及義務、與組織管理等，並據此發展各相關配套措施，如師資培育、課程綱要、評鑑規範、人事管理、與幼兒就學協助等。該政策的目的之一就是為解決現行幼托體系分流所衍生之問題，並符應幼兒教育及保育制度整合之國際趨勢。

雖然幼托整合政策表面上解決幼稚園與托兒所之間的分野，但幼教師與教保員的職稱還是存在著階層不對等的關係。過去同時並存幼稚園教師及保育人員兩大系統，執行類似的業務，二者主要以 6 歲以下的兒童為主，除提供安全照護之外，托兒工作也兼辦兒童教育事項，在我們的日常生活中也習慣稱兩大系統的工作人員為老師。從這群幼教工作者的相關敘事中，總是透露著對社會分類不滿或是鄙視的事實，諸如幼教系學生表達被其他學系的人瞧不起，認為騙小孩的工作不需要太多的訓練，而幼教系畢業的學院派幼教老師總是瞧不起這群未經正規學院訓練的幼教工作者（參加保姆訓練 80 小時者），而幼教師與保育員之間也存在著差異的關係。原先幼教場域就存在教育與保育的不對等，但幼托整合之後值得關注的議題是教師與教育保員之間的階層化。舉例來說，在幼稚教育法中規定 1 班 2 師，到幼照法卻變為 1 師 1 教保，同樣的工作薪水卻至少了 5 千元（大學學歷的教

保員起薪 3 萬 4 千元，而幼兒園教師起薪近 3 萬 9 千元），大部分的教保員也擁有教師證，卻擠不進教甄窄門的夥伴，難道就因為這群夥伴在筆試部分比較弱，就應該要領比較低的薪水嗎？這樣上下高低的分類體系對於幼教場域實務工作者的生活世界，所造成的影響都很值得分析。

雖然許多研究從實務面提出相關的討論，但文本最後擬轉向文化研究的觀點來討論幼教場域工作者的生活世界，特別是知名幼教學者 N. Yelland（2005）在她所編輯的《幼兒教育的批判議題（Critical issues in early childhood education）》專書中，一開始就提到幼兒教育研究的未來趨勢必須走向文化層面的探討。一般而言，文化是個複雜的概念，文化包含社會的概念以及具體的社會制度，並且受到明確的行為原則、控制或是權力的形式等等所駕馭著。此外，文化——意識形態的實行就像是一般的社會實行一樣，其中有著知識／權力的關係、有著宰制／屈從的關係、有著融入／排除的關係，進而塑造特定的文化以及規範制度性的方式，因此文化勢必影響到我們的信念、解釋以及從經驗中學習到的東西。於是，Hannerz（1992, p.3）總結地提到：

文化已經被視為意義的事務。研究文化也就是研究想法、經驗、感受，以及外在的形式……文化之所以有所意義在於這是整體社會中的成員所創造出來的，因此文化是一種集體的方式（Hannerz, 1992, p.3）。

因此，在鉅觀層次，文化視為在生活世界中一套包含各種價值、權力等等的系統；在微觀層次，此文化系統影響了在其中運作的施行者。簡言之，文化指稱的是一群人或一個社會共同持有的風俗、價值、信仰、規範、知識和表達符號。這個共同持有的特質使生活在相同文化地域的成員，在社會經驗、文化認同和行為思考上，呈現一種相知或相似。但本文主要針對相關的概念進行概念式的討論與引介，並不涉及實際的田野訪談與觀察。

貳、教師的生活世界

何謂生活世界（life world）？為什麼要對教師的生活世界進行探討？現象學派的 Husserl（1936 /1970）主張每一個人的「生活世界」，就是他對其日常生活經驗的反應、認識、解釋、以及統合。日常生活最重要的原始特質，即所謂的「習常性」（sameness）。對於圍繞著我們的習常世界，我們認為每一個經驗都是從「平常的」生活中產生，並且和我們過去的經驗連續成一體。當我們知覺到某一對象時，我們知道：這個「當下呈現」的物件是一個「回顧」（retentions）的連續體，在它後面，有一個找不到始端的「過去」。同時，它也是一個「前瞻」（pretentions）的連續體，在它前面，還有一個沒有終端的「未來」。在生活世界內素樸地生活的個人，都隱約知道：他的世界是一個與他人共有的實在世界。他知道：他和那些與他共處的其他的人實際或潛在地生活在一起，能夠進入時而實際、時而潛在的接觸。在他們的實際接觸中，他們知道：每個個人都有不同的視域，但他們所指涉的東西確是取自同一個多樣性的整體。生活世界的概念提醒我們：作為研究者所面對的施為者或受訪者，乃是質性研究的「表層對象」；至於施為者背後的生活世界，才是質性研究的「深層對象」。簡言之，生活世界是意義的根源，作為理解之所以可能的前提條件，而生活世界是語言為核心所建構出來的意義世界，它是以背景共識、情境定義的方式預先存在人類象徵互動的過程中，成為人與人互動、溝通、交往的前提，因此對生活世界意義的掌握，也能因而掌握文化集體性的意義。

對教師生活世界的探討，從 Wilson 發表《教師的角色：一種社會學的分析》一文以來，教師的角色衝突與異化逐漸變成重要的研究對象。Philip Jackson（1968）出版的《教室中的生活（Life in Classroom）》是一本極為經典的書籍，他提到老師的工作具有「此時此刻的急迫性」，老師的行動必須依賴來自學生的「浮動的行為提示」，以便調整演出，繼續前進。Jackson 比較非正式的層面，包括了現實性、投入感和比較喜歡的教學風格，這與教師自主有很大的關

係，因為老師最怕的正是毫無彈性的課程安排和行政干擾，這足以破壞專業性的判斷與現實性。此外，Dan Lortie 於 1975 出版的《學校教師：社會學研究（Schoolteachers: A Sociological Study）》也算是教師社會學的重要經典著作之一，其分析研究的資料雖為 1960 — 1970 年代，但所討論的教師工作本質內涵的問題，現今依然存在，故其對於長久以來始終爭論不休的教師究竟是否是專業的問題，仍具有相當程度的解釋力。Lortie 指出教師具有現實性（presentism）的傾向，並且老師低落的社會地位，以及這項專業所面臨的許多問題，特別是是一種對自我的否定，也就是自我責怪，而非自我接受。間隔十年後，Pollard（1985）延續 Lortie 的論點，認為孤立的教學環境空間明顯的阻礙教師間的交流活動，因而降低彼此交換心得、意見與價值的機會，在此種情況下教學變成一種單調與重複性的工作，教師在其班級教室的國度中往往轉向保守性而非創造性。

批判教育學也算是教師生活世界探究的重要參照理論，這個立場的研究者主要根據馬克思主義的論述，類比學校教師為工廠的勞工，也就是分析「去技術化」（deskilling）的教書匠。去技術這個概念源自 Braverman 的討論，Braverman（1974）主張在寡占的資本主義下，勞動的過程也就是去技術化的過程，因為資本主義最首要的勞動控制在於打破工人對於生產技術的掌握，用新的科學管理來重新組織勞動過程，因此勞動過程的長期趨勢即是去技術化：用簡單的機械操作來取代熟練的技藝，造成構想與執行的分離。如此一來，工人喪失任何抵抗的籌碼，成為純粹依賴資本的附庸。換句話說，透過受薪勞動的機制（即馬克思所謂的客觀社會條件的異化），資本主義剝奪任何人實現他們自己的機會（即馬克思所謂的疏離的主觀個人感受），以致異化的過程有意識地被理解，或是超越個體的控制。不過，Braverman 的論點也存在若干的問題，例如其勞動控制的論點並不會涉及到工人意識，因為只憑著技術優勢，資本家可以不斷地讓工人的謀生技能貶值，因此，在這種分析勞動過程的分析中，工人的現場文化是闕如的，這也使得批判教育學同時汲取英國文化研究學派 Paul Willis 等人有關抗拒（resistance）的論點。批判教育學者 Apple（1995, p.140-141）曾指出去技術化的特色包括「規則導向」、「強烈的依賴

性」以及「內化企業的目標與價值」：規則導向乃是規則與流程的覺察，並且習慣性地遵循這些規則與流程；強烈的依賴性指的是操作工作在相對一致的層次上，逐漸地依賴並且把工作完成，甚至規則會逐日逐日地調整以符合每天的狀況；至於內化企業的目標與價值指的是衝突是極小化的，並且在管理者與受雇者之間的外在利益朝向和諧的趨勢。

Scheff (1994) 觀察到教師經常與其他老師一起忙著無關教學緊要的雜事，因而把學生單獨留在教室裡面，Scheff 指稱這種為雙重型態的異化 (bimodal alienation)，不只是教師的異化，連學生也異化了。此外，LeCompte 與 Dworkin 使用精疲力盡來指涉教師的日常生活。精疲力盡的老師陷入泥淖，即教師沒有目標，相反地學生沒有目的，他們是異化的卻又無法逃離這種處境。LeCompte 與 Dworkin 定義精疲力盡為一種角色異化的極端形式，也就是一個人的工作是無意義的，而且無力去影響改變。這種無意義感與無力感之所以強化是藉由連結至角色的規範，以及教師工作性質的本身是單獨或是孤立的 (LeCompte & Dworkin, 1991, p.94)。換句話說，學校教師很難彼此交流互動或是分享教學上的意見。有一個很主要的原因來自蜂窩狀的學校空間配置，即學校的運作幾乎完全以班級為基本單位。這種設計意味著每個老師都被指派一個負責任的特定區域，並且預期教導學生規定的知識與技巧，而不需要來自其他人的協助，更不要說有相互碰撞的火花與攜手同行的想像。換句話說，這種蜂窩狀的組織延緩彼此的互動，而非增強相互的交流。教師在工作場合無法組織起來去提升探究或是建立這份職業的知識資本。就像 Lortie (1975, p.159) 所言：「教師似乎是寂寞的。他們是單兵作戰，並且他們的意識經常地流失。」

教師被安置於特定的社會位置，遵循特定的角色規範，建構其學校生活的運作邏輯，這反應了 Bourdieu (1990) 所強調的「結構的雙元性」。這種結構的雙元性原則下，學校每日活動中教室活動是教師的、是個別的；教室之外的全校性活動是屬於行政人員的範疇，是學校的、行政的與整體性，也因此在這種分類的原則下，教師只屬於教室內的活動，面對校務活動泰半採取被動、消極的態度，不然就是保

持緘默。也因為生活於物理與社會空間二元分立的學校脈絡，這也不意外教師習慣將教室看成是自己的天地，教室是個人的私領域，也就是說，教室不僅是各分割的物理空間，同時教室的設計也分割了教師專業空間和交流、互動的方式。吳康寧（1998：214）也提出結構雙元性的說法，他認為教師確實比其他社會成員更易形成雙重人格（即在學生面前更多地表現為「作為教師的人」，而在其他教師面前則更多地呈現為「作為人的教師」），這種雙重人格主要是在學校生活中形成的，並主要是社會代表者與同事這兩種社會學特徵幾乎完全相背的角色頻繁轉換與衝突的結果。也就是說，教師對學生的談話更多地體現社會要求，而教師與同事的談話則是更多地反應個體的需求。

參、幼教老師的生活世界

如果我們把範疇縮小到幼教老師的話，不得不提到 William Ayers（1989）的《幼教典範，六個傑出的幼教老師（The Good Preschool Teachers: Six Teachers Reflect on Their Lives）》一書。Ayers 長期探訪 6 位傑出幼稚園教師的生活與工作的成果，目的藉由深入訪視幾位傑出教師的工作成果，為她們的幼教生涯做出有意義的詮釋，並測知他們對自己的認識，以及她們的態度對教育工作有什麼影響。在美國，幼稚園教師常被視為另類教師、教師的附屬品，甚至是不屬於教育這一行業，因此她們常是相關教育改革或報導中刻意被忽略的缺席者，但事實上，由社會對此行業迫切的需求與幼教師們在此領域中努力的成果而言，有關幼教師研究的重要性不僅不應被忽略，且更應當受到高度的重視。這種現象當然也如實反應本地的現況，但 Ayers（1989, p.5）強調幼教老師的重要性：「在幼稚園裡，一些人們向來視為理所當然的教學方式，會在教育界產生一些啓示作用。有些觀察者曾經注意到，幼稚園的生活中，有些簡單的事實——例如，要求公平、將物品歸回原位、清理自己製造出來的混亂等等，就是解決目前我們社會問題的一個合理的開始」。

另外，Ayers 也提到美國晚近的教育改革提案經常都是基於狹隘

的教育模式，這些模式忽略了情感、價值觀、意圖、及態度的重要性，在這群專家眼中，只看見一些偏狹的學術概念。因此，在教育的相關報導當中，老師們（當然也包括家長及學生）都常被標示為非人化、反智的，也沒有有任何改變的力量。要改變這種情形，只有當老師們的生活受到重視，他／她們真正而多樣化的經驗有人看到，獨特的狀況和教學的歷程有人理解時，老師們的聲音才算是真正的發聲。如同 Ayers 所言，想要有意義地改善教育，想讓這些改革真正深入所有老師和學童的生活，就必須仰賴那些身處其中的人，就必須真正了解教室世界裡的主體。也惟有如此，老師們才真的能像是一個「人」。

在一般的社會印象裡，精力耗竭大概是幼教場域工作者再熟悉不過的癥狀，其中之一的原因是職業的性質使然——典型的幼教工作為低薪、工作時間長、責任繁重；除了工作環境內實際的壓力，幼兒教育獨特而不同於其他教育階段的工作本質也常帶給教師精神上無比的壓力。特別是臺灣幼兒教育與照顧「市場化」的比例相當驚人，包括學費漫天開價、教學品質缺乏保障、城鄉階級差異極大、幼托專業不受重視，影響所及，連帶地教保人員的薪資偏低、工時拉長、且人才大量流失，這些惡果皆來自於資本主義自由市場競爭下的成品。

勞動力可視為一種勞動潛力，資本家為了獲得最大的利潤和最多的剩餘價值，盡可能將勞動力的最大產值發揮到極致。資本家如何獲得剩餘價值呢？每個工作日的勞動可分為兩個部分：必要勞動和剩餘勞動。在資本主義生產關係下，必要勞動的產品，以工資的形式歸工人所得；而剩餘勞動的產品，則以剩餘價值的形式為資本家所併吞。資本家從勞動力獲得剩餘價值後，會把剩餘價值轉化為追加資本的方法。因此，這些擴大化的資本，使他得以獲得更多的剩餘價值，接著他又把這個剩餘價值轉化為追加資本以再一次獲得更多的剩餘價值，如此就構成資本積累的過程，這個積累的過程也構成了資本主義發展源源不絕的推動力。在資本主義積累的欲望驅使下，資本家會不斷的相互競爭，為了就是要比別人獲得更多的剩餘價值、更多的額外利潤（何琇伊，2003）。為了得到更多的剩餘價值，難怪部分私立的幼托園所如此競爭，他們採行的是將「資本經濟中的達爾文主義」推廣到教育體系，並確信會創造更優質的教育。他們常自誇營利性園所會優

於公立園所，學校願意配合家長需求，提供高標準的教學內涵。實際上，私立業者所謂優質的教育內涵，外顯的是家長一眼就能望穿與比較的「門面」，忽視幼兒教育的本質；內含的是家長所關心的才藝教學、英語教育，捨棄全人教育、遊戲教學；執行的是高薪禮聘的外籍教師，放棄高成本的專業師資。

資本主義的最高極致是隨時將自身的利益置於他人之上，幼兒教育市場化的悲哀只是捨幼兒的福祉、棄專業人員的尊重，而求取幼教機構經營者的最大利益。超高度的營利化幼兒教育，導致價格昂貴，且使「追求利潤」成為我國學前兒童照顧和教育制度最普遍的準則（劉毓秀，2002）。在以市場機制為導向的幼托教育市場中，「生存」變成是所有人要面對的根本課題。「獲取利潤、創造利益」成為經營者生存的藉口。當然，資本的創造邏輯本就是憑藉著多數人的生產來維持資產階級的鞏固，讓這些少數人卻擁有多數人所產出的利益或價值。所以不變的生存法則——壓低成本支出，提高資產所得，是其中運作的一個簡單的原理。營利事業（幼托園所）若想壓低成本，即是將矛頭對準第一線勞動者（教保人員）的人事支出，最常見的就是薪資付出的最小化，也又是縮減薪資以節省人事成本。他們可能在盡力討好市場消費者（家長）的同時，卻給予勞動者（教保人員）最嚴格的對待。他們所使用的招式可能要求他們更多的工作時間、百般忍耐經營者或家長的無理需求而只賺取微薄的薪資。這樣的思考邏輯是以市場的消費者（家長）為主，以價格來促進消費，但又在獲取最大利益的考量下（低薪），剝削、犧牲了底層的工作者（翁倖惠，2003）。因此，園所的教保人員除了與幼兒相關的教學活動之外，園所為了節省人事成本，常要求教保人員兼任過多的行政事務，嚴重的影響教師的教學品質，例如兼任園所長、主任或組長教師（簡楚瑛，1997a）。同時，兼職的工作包括教材購買、秘書、清潔人員或文書整理工作等雜務，有時為了應付招生窘境，尚須於招生期間以電話、家庭拜訪或前往公共場所（市場、小學等）廣為招攬幼兒，提振入學率，這種額外的行政工作往往使得教師顧此失彼，無形中降低了教學品質（孫立葳，2000）。

薪資福利的不合理，一直是教保人員長期以來的傷痛，他們的薪

資普遍低於其他的行業。教保人員被剝削的事實，當然就涉及到社會普遍看待專業與否的分類意向。幼教工作者又因為被視同為「和孩子玩樂」的工作，所以很少被認同為具有教師專業知能的工作，導致教師流失率嚴重（孫立葳，2000）。同時，簡楚瑛（1997b）提出教師的在職進修其內涵往往脫離教師的教學生涯，專家與進修人員缺乏互動，提供的知識不切實際或呈現片斷的學習樣態。再加上某些園所認為教師進修乃屬個人成長，不僅不支持進修，還會擅加抵制或刁難，這種在工作定位上的不確定感，都是教保人員的壓力主要來源。

綜合言之，「工作壓力和薪水不成比例」一直是幼教工作者生活世界最重要的問題。因此，武藍蕙（2006）從幼兒教育的政策、課程規劃、幼兒園教師的工作現況以及幼兒教育研究等四個層面，來呈現幼兒教師當前複雜且弱勢的處境：

一、在政府的幼兒教育政策方面，幼兒園教師在臺灣教育界的處境長期以來處於弱勢，在薪資、福利、專業自主等匱乏的情況之下，讓許多優秀的幼兒教師紛紛求去。

二、在師資培育的課程架構方面，幼兒園教師與社會之間的關係受到相當的漠視，目前幼兒教師的培育機構為教育大學的幼兒教育系以及大學幼兒保育、兒童福利與生活應用科系，基本上仍以實務能力的培養為主，但已開始正視幼兒教師的研究發展潛力，如「潛在課程研究」與「批判思考教學研究」等課程都有可能為幼兒教師在思考學校課程與更大的政治文化因素的關係奠定基礎。但多數的課程似乎不脫心理學與人類發展課程的傳統，而輕忽哲學與社會學的探討。

三、在幼兒教師的工作與生活方面，臺灣的幼兒園大致以私人機構為主，而私立園所的商業化傾向更顯示了工具理性的科學思維控制了園所的課程，促使各類才藝與美語充斥在幼兒的課程之中，幼兒教師只是執行標準化評量與認知訓練的工具而已。至於公立園所的教師在薪資福利方面普遍都優於私立幼兒園教師，但同樣因為師生比例過大，而工作內容又非常瑣碎，一天工作的時間常被切割成許多零星的片段。

四、在幼教課程探究的現況方面，在課程決定與教材選擇的方向上，幼兒園教師似乎比國中小教師享有更多自主權，但是市場化的趨

勢卻使得資本主義的商業氣息（美語化、才藝化）充斥於幼兒教育現場之中，而不同的課程模式（蒙特梭利、華德福、高瞻、方案、多元智能）之間似也存在門戶之見，彼此鮮少交流與互動，因此不管公立或私立的幼兒教師，面對幼兒教育改革的種種議題與方向，似乎是沒有論述、沒有聲音、也沒有主體性。

綜合上述文獻，我們不得不承認幼教老師處於艱苦的工作環境之中，其生活世界充滿著極度的工作壓力，包括人際壓力、工作負擔時間支配、班級教學、報酬與心理需求等層面。因此，幼教老師也需要正式組織及非正式團體，對個體所提供支持，好比情緒支持、社會網路的支持、自尊的支持、實質的協助、訊息支持等，以下就幼教工作者其生活世界的表層與深層兩個面向進行討論。

肆、幼教老師生活世界的表層探究：人際的合作與衝突

幼教老師日常生活所面臨最核心的議題就是人際間的衝突（interpersonal conflict）。何謂人際衝突？不同的學者有不同的看法與定義，國內學者張春興（1992：334）定義為「人與人之間因意見不合或感情不睦而起爭執的情形」。至於外國學者對衝突所下的定義也不同，舉例來說，Weber（1992）認為人際衝突是一種緊張的經驗，起源於兩個或兩個以上的個人或團體之間目標的不協調。而 Walton（1987）定義人際衝突為：互動雙方在有關工作上與情感的事件上，彼此需求、利益、目標與意見產生不一致或無法配合的情形。簡言之，就是「兩造不合」。

鍾育琦（2001）歸納出下列四種「人際衝突」的原因有：（1）價值觀或目標之差異：每個人的生活環境不盡相同，再加上後天的經驗累積，對人、事、物的看法自然有所差異，往往有不同價值觀或目標。這些認知上的差異，有時便成為衝突的來源。（2）溝通不良：我們生活在世界上，每天都會遇到溝通的問題，但要達成有效的溝通並非意事，當溝通態度、方式不佳時，許多的誤解與衝突就因而產生。（3）資源的競爭：若資源有限，雙方都要爭取的情況下可能會因此

產生衝突。這也是許多專家學者認為引起衝突的重要根源。(4) 責任歸屬的問題：每個人有一定的角色責任，也認為他人該有一定的角色責任。當個體推卸應負的責任時，或因責任範圍分割不清楚，使得問題責任歸屬不明時，衝突或現象自然發生。

在幼教老師的生活世界裡，發生人際衝突的來源主要包括與同事教學理念的衝突與親師之間溝通上的衝突這兩大類：

在同事間教學理念的衝突部分，歐姿秀（1998）曾將幼稚園老師的合作情形分為三種拍檔：第一種是「最佳拍檔」：這是一間默契十足的教室，老師們理念相同、目標一致，討論、決定意見時經常不謀而合。教室有任何狀況都能馬上補位主動處理。老師們彼此互相欣賞、互相支持、同心協力，同班共處、合作共事時，「相見恨晚」的心情油然而生，而園所對此現象也會感到慶幸不已。在這個教室的家長及幼兒則最為輕鬆愉快，得以享受和諧氣氛下的學習與成長。就像一個家庭和樂、父母共同關心，且在高度共識的教養下，孩子得以獲得全面均衡的發展一樣。第二種是「夢魘組合」：有些教室中的共同夥伴，彼此互不以為然明爭暗鬥，甚至分門別派互不相讓。更有甚者，當同事間情感交惡、理念相閤的情況嚴重到公開化的程序時，孩子與家長更會有草木皆兵、無所適從的困擾。曾有孩子回家「轉播」老師在教室吵架的盛況，相信對於老師們、園方、親子間都是不樂見的景況。第三種是雖不盡滿意但可以接受或調適的工作團隊：相對於以上兩種兩極化的互動模式，老師們同班相處較常見的情形大多是：平時相安無事，但偶爾偶件不同意見、習慣或衝突事件時，就是彼此關係變化與否的關鍵時刻。

在親師溝通衝突部分，家長和教師在互動過程中，彼此在思想、意見或作法上不同或互相牴觸，而這種現象經過醞釀發展後，產生從潛在對立發展到行為反應等不同程度的衝突現象。Katz（1980）歸納幼稚園老師最常見與家長碰到的衝突有幾方面：（1）價值觀不同：幼稚園教師常會將自己所屬的社會團體的價值觀或傳統的行為模式當作正確的行為標準，因而引起家長與老師觀念上的衝突。（2）教育觀點不同：幼稚園教師大都喜歡非正式、開放式或以幼兒為中心的課程目標或教學方式，但多數家長卻喜歡以老師為中心的傳統形式課程

及教學方法。(3) 行為參考基準不同：在幼兒的行為中，因著家長與幼稚園教師的「參考基準線」(referent baseline) 不同，而產生無數的爭執與衝突。有時幼稚園教師的專業經驗不能被家長全盤接受，就會面臨既要顧及專業理念又要整合家長要求的矛盾和衝突中。4. 隱私權的維護：家長常會將幼稚園教師捲入個人的家庭問題內，或是有時家長所談論的問題超出幼教教師的專業範圍，而必須轉介到其他專業機構輔導時，會因侵犯家長的隱私權而引起衝突。

關於衝突後的處理方式，Thomas (1976) 提出衝突處理方式有五種策略：(1) 競爭 (Competing)：當事者只求自己的利益或需求的滿足，而不顧他人的反應，為求勝過對方，不擇手段，所採取的支配性行為。為了得到成功，會運用各種權力為籌碼，而展開一場輸贏之間沒有和局的遊戲，是一種「我贏你輸」的策略。(2) 合作 (Collaborating)：面對問題，個體與對方試圖一起合作，找出對彼此雙方最為有利的解決問題方式，期使雙方都能獲得最滿意的結果，以求兩全其美「雙贏」策略。(3) 妥協 (Compromising)：當事者與對方彼此經由溝通、談判、折衷，平衡彼此不同的意見以滿足自己和對方的部分利益，藉此謀得和平共處，各自「互有輸贏」的局面，使雙方獲致雖不是很滿意，但可接受的共識。(4) 逃避 (Avoiding)：當事者既不再乎自己的權益也不在乎別人對事情的看法，不願正面去面對衝突，採取退縮或壓抑的方式，使自己和別人保持適當距離，並拒絕公開的表達自己的意見，以為如此就可以避免衝突的產生，是駝鳥的心態，呈現「雙輸」的局面。(5) 順應 (Accommodating)：當事者並不在乎自己的權益，寧可犧牲自己成就他人，以忍讓順應他人的需求，採取息事寧人，消極屈從，是一種「我輸你贏」的策略。相似地，本地學者林欽榮 (2001) 也提出人際衝突的處理方式有以下的幾項：(1) 消極抵制：人際間較溫和的衝突方式是採取消極抵制的措施，其方式乃是故意採取延誤的行動或是提供錯誤的資訊，企圖去阻擾或妨礙對方的行動。此種潛在的衝突態度相當持久，且不容易顯現出來，以致形成衝突意識，衍生對立情緒的發展。(2) 仇視鬥爭：乃指敵對雙方採取仇視態度，彼此想盡辦法駁倒對方，以求取更大的利益。不過衝突兩方多方多半表現於態度的顯現，較少採取明顯的外

線行動。(3) 口角爭辯：此為最常見的衝突方式。口角爭辯不僅止於知覺衝突而已，且包含激動的情緒，如：壓力、緊張、焦慮與仇恨，並於付諸口語，顯現於外顯行為上。此種行為可能迫使個人發展出激烈的情緒狀態，並採取與敵對個人的分裂行動，破壞彼此的和諧關係。(4) 攻擊行動：此為最激烈的衝突方式。強烈的攻擊行動是所有社會所禁止的，極易造成社會秩序的嚴重破壞。

不管是同事間教學理念的衝突或是親師衝突部分，二者均反應出溝通的重要性，然而在生活世界中對於溝通或互動規則的掌握卻是相當地不容易。Goffman (1963) 認為不論語言溝通或是非語言溝通，情境規則都是主導互動過程的因素之一。人們多半只能隱約地意識到那些非語言化的情境規則，然而就是這種微妙的規則維持了社會互動的常態模式，使得人們或多或少可以預測對方的行為軌跡，順利地進行社會互動。然而規則情境的理解是複雜的，Goffman (1959) 區分給予 (give) 與散發 (give off) 的區別。前者包括他所明確使用的口頭符號及其替代物，其唯一目的在於傳遞訊息。後者則包括一系列被其他人被視為可以表現某人特徵的行為：人們知道這種行為的真正目的，並不是表達以這種方式傳遞的訊息。Goffman 認為個體無疑會通過這兩種交往類型—前者包含欺騙，後者包含者偽裝一來有意識地傳遞某種虛假的訊息 (Goffman, 1959, p.2)。

伍、幼教老師生活世界的深層探究：情緒勞務

一般人在日常生活即需要處理情緒和衝突，更不見說身為教師或是教保員他們更須妥善地處理情緒勞務。幼教老師這份工作的本質像是 Hochschild (1983) 所提出情緒勞務的概念 (emotional labor)，這意味著一個人為了組織的規範和要求而必須製造或壓抑自身的情緒。雖然 Hochschild 的研究並沒有談到幼教老師，但卻很值得用這樣的觀點加以檢視本研究的對象與其生活世界。

情緒勞務的概念是從 Hochschild (1983) 在《被管控的心靈 (The Managed Heart)》一書提出，認為在企業中員工必須根據制度所允許

的方式—情感規則，努力偽裝情感或表達情感，使顧客感到快樂，這種努力便稱作爲情緒勞務。在最早的討論是以空服員爲例，空服員如何控制情感並展現出符合工作要求的情緒，因而提出該詞來描述說明員工有意圖的努力表現工作中特定的情緒。除 Hochschild 的定義外，Putnam 與 Mumby（1993）定義爲情緒表現受到無形或有形的控制工作和角色，以及 Ashforth 與 Humphrey（1993）認爲這是勞工提供服務時應該表現的預期情緒，Morris 與 Feldman（1996）基於情緒交互模式將情緒勞務定義爲處理人際勞務時，爲表現企業規範的情緒，勞工在規劃和控制個人情緒上的努力。簡言之，情緒勞務是一種在與人接觸頻繁的工作場域中，遵守情緒表達規則，修飾控制自我情緒的表層行動，以控制內在思考感受展現合乎專業需要的深層行動等情緒種種面向的調節，控制與表達的心力付出。

依據 Goffman（1959）的理論，可以再區分爲前台的情緒規則與後台的情緒規則，前台可以包括 Hochschild 的研究所指出組織中的情緒規則，包括（1）組織成員對待顧客的情緒規則；（2）組織中同事相處的情緒規則、（3）下屬對上司的情緒規則；至於後台的情緒規則係情緒勞務的失衡與平衡。Hochschild（1983）提出兩種偽裝方式，一種是表面功夫（surface acting），即試著去改變外在的表現，即使外在的表現不一定誠實的反映內在的情感，另一種是行如所感（deep acting），即致力於改變情感，使行爲因情感的指引而自然流露。表面功夫係指我們試著去改變自己外在的表現、動作與行爲，這些舉動是外顯在肢體語言中，如偽裝出來的微笑、裝模作樣的控制表情等等。相反地，行如所感這是致力改變情感的一種自然結果，並不是試著表現出一個特定的樣子，而是發自內心自然而然流露出來。但是表層與深層之間存在著情緒協調、情緒失衡與情緒偏差的問題，第一種是工作者所表達的情緒符合他人對該角色的期待，相反地失衡是表層與內在產生衝突、偏差的是只表達出自己的感受卻不顧情緒規則的遵守。

吳宗祐（2003）綜合 Hochschild 前後期的論述，把情緒勞務分爲（1）壓抑與表達、（2）深淺的策略，以及（3）對待自己與對待他人這三個面向。Hochschild 指出情緒勞務包括引發情緒（evocation）

與克制情緒 (suppression) 兩種，而表面功夫就是放上去的偽裝，人們透過改變外在的情緒表現來達到情緒偽裝的目的，而非改變內在的情緒感受。行如所感就是一種發自內心的偽裝工作，不過按照馬克思主義的看法，這也是極端異化的狀態。最後，情緒勞務同時可以是自己對待自己，也可以是自己與他人間的互動。然而有意義的研究除探索情緒規則外，同時也需要探討社會化技術與社會化管道與媒介。

在企業管理的領域裡，多數採用此概念進行的研究都是以量化問卷進行資料蒐集，如國內學者林尙平（2000）參考 Hochschild 與 Adelman 等人對情緒勞務的定義，以及 Morris 與 Feldman 所提出情緒勞務的四個面向，進行量化的實徵研究，並發展出五個構面：（1）基本的情緒表達、（2）表達的情緒控制、（3）深層的情緒偽裝、（4）情緒多樣性程度，以及（5）互動程度。這些量化研究探討的個人背景變項包括性別、年齡、服務年資、教育程度、現任職務等，而環境背景變項主要探討單位規模。多數的研究結果包括（1）教師是一項高情緒勞務的工作、（2）情緒勞務是一種程度上的問題，並不是有與無的二分法。（3）情緒勞務之實施會受服務經驗、服務者心態和勞務特質的影響。

相關的教育應用包括江文慈（2003）提出教師於工作情境中即使負面的情緒被引發，教師仍必須費心地控制自我的情緒，以免影響教學工作，也就是說教師情緒勞務指在工作環境中控制自己的情緒的勞務。以幼教場域工作者為對象，李新民與陳蜜桃（2006）針對 377 位幼兒教師進行研究，結果發現幼兒教師情緒勞務知覺與心力付出程度越大，則工作倦怠感則越強烈，由此可知教師的情緒勞務對工作倦怠有相當的影響力。該研究結果顯示，幼兒教師情緒勞務係屬於一個二因素直交的概念，也就是幼兒教師情緒勞務可分為工作焦點與員工焦點兩種情緒勞務：工作焦點包含情緒表達、情緒多樣化程度、互動程度 3 種；而員工焦點的情緒勞務的基本因素為表層的情緒控制與深層情緒偽裝兩種。張純子與洪志成（2008）以質性研究的觀點探討 8 位公私立幼兒教師的情緒勞務，指出表層情緒演出採取控制負面情緒、妥協因應／委曲求全、負面情緒忍讓等等，而深層情緒演出為情緒轉化／情緒回饋、認同組織／達成任務、情緒理解／同理關懷等。

陸、轉向文化研究的可能性：看見不同脈絡中的文化建構

雖然可以從實務面向探討幼教老師生活世界的衝突與情緒勞務，這也是一個值得長期觀察與分析的好題材，衝突絕非僅僅目前文獻回顧中這些原則性的看法而已，未來的研究需要貼近現場的脈絡，看見不同文化脈絡下的文化建構。如果我們分析人際衝突與合作的文化的話，那麼我們就必須知道團體中的成員，如何在生活世界中的情境裡面，展現與使用屬於團體風格（group style）的行為舉止，因為在微觀互動中所展現的儀式乃是意義運作的形式，儀式形成於生活例行事務，並且這些儀式附著在私有與建制的生活框架之中。換句話說，微觀的互動過程體現了特定團體風格的文化。Eliasoph 與 Lichterman（2003）質問文化如何在日常生活的設置中運作？因為目前的社會研究通常將文化理論化為一種集體的表徵（collective representations），諸如字彙、符碼或符號，建構著人類思考與行動的能力。他們批評這樣的說法忽略了團體如何使用集體的表徵於日常生活的互動中。在文化社會學的傳統裡面，大多數的看法把文化視為可以公開分享的符號或演出的劇目，建構人們思考與分享理念的能力。為發現人們如何使用集體的表徵，以便可以在日常生活中一起產生意義，但 Eliasoph 與 Lichterman 認為我們需要從象徵互動論者、認知社會學者以及實用主義的社會哲學者的論點中萃取出其重要的洞見。人們總是在特定的社會處境下製造意義，不管是在大團體、小團體或是面對面或虛擬的狀態，並且他們所製造的這些意義是彼此關聯。行動者隨著集體的表徵來製造意義，並且他們這樣子做，通常是在執行著有意義的、有著分享基礎的互動。Eliasoph 與 Lichterman 把這種分享的基礎視為團體風格（group style）。他們主張這樣的風格過濾集體的表徵，並且這樣的結果稱之為互動中的文化（culture in interaction）。團體的風格並非只是為了溝通交往意義的中立媒介，在其實行的制定之前已經形成。團體的風格，就像是集體的表徵，是文化的元素之一。日常生活的經驗使得團體風格這個概念，直覺地看似有理。當人們走進特定的團體設置裡面時，他們通常也能夠感知到這樣風格的展現。按照這樣

的論點，顯然不同的園所有著不同的團體風格，而現階段的分類往往忽略的不同團體中的互動文化。

此外，不只是概括性地引介情緒勞務而已，情緒的文化建構也是重要的概念。在西方學界，早先心理學研究情緒時，主要將情緒置於個人化的心理層面，而非社會與象徵的範疇，心理學晚近發展的文化心理學（Bruner, 1990），才以情緒與文化為研究主題，著重於探索形塑情感、情緒的文化因素。人類學界雖然在較早期的文化與人格研究中便對於情緒現象有相當的碰觸，但一直到 1980 年代的詮釋人類學（interpretive anthropology）興起後，才開始產生越來越多具有深度的民族誌，探討非西方文化裡的情緒的意涵。Lutz（1988）在麥克羅尼西亞（Micronesia）的 Ifaluk 島做的研究便將情緒從過度自然化的觀念解構，轉向將情緒視為思想的實踐（ideological practice）。Lutz 的情緒研究是文化建構論，亦即認為情緒的基本上是由特殊的文化體系、特殊社會與物質環境所建構。

人類學者在討論情緒的時候，尤其是探討情緒與自我的關係，將情緒視為文化建構的產物，特定的文化有其獨特的表達情緒的語言和行動，並建構出不同的情緒範疇與意義，以及強調情緒的文化力量（Geertz, 1973; Lutz, 1988）。舉例來說，Lutz（1988）著重於從日常生活的互動行為、事件、社會情景（social scenarios）中理解 Ifaluk 的情感語彙的意義，然後和研究者自身文化中情緒語彙做比較。例如在 Ifaluk 社會的日常生活中，fago（愛；憐憫和悲傷）的意義在強調家戶間集體性的關懷照顧和食物分享，這和中產階級的美國人對愛、憐憫；悲傷趨於個人化的解釋很不相同。Lutz 發現情緒和文化價值是有關聯的，亦即日常生活的情緒經驗是由文化所建構，例如特殊的歷史經驗、語言傳統，政經及生態情況等都可能影響到情感的建構。在每一個文化社會群也會有一些社會情景（social scenes）最能夠展現出某種情緒，成為研究者觀察的目標。

針對社會文化因素如何影響個人情緒的表現（包括認知態度以及行為反應），Ekman（1972）曾用表達規則（display rule）的概念來做說明。他認為不同社會的人在成長的過程中，透過不同的社會化經驗，自然學到如何知覺，表現以及處理人際互動中情緒行為的不同模

式與法則。此外，Markus & Kitayama（1994）也認為文化與情緒的表現，彼此是相輔相成、相互影響的。他們認為在特定文化環境下，自有特定的文化架構（cultural framework）來規範導引人們的情緒與行為表現。在特定的情境脈絡下，這些文化架構會鼓勵、孕育社會認可與接受的情緒表現，而排拒、懲罰不被接受的情緒表現；當這些社會認可或接受的情緒確實展現時，它們也會回過頭來強化延續這些既有的文化架構。Markus 等人更進一步指出，在文化與情緒展現相互影響的過程中，自我實則扮演一個關鍵的中介角色。也就是說，文化架構所蘊涵的價值或風土民情要能發揮作用，它必須透過文化規範對自我的形塑或自我對文化規範的認同過程後，社會所認可與接受的情緒表現行為，才能成為個體行為反應的目錄（repertory of behavior）。這正是為什麼同一個文化社會下的不同個體，在同一個情境脈絡下，由於自我認同文化規範的程度不同，因而常會出現不同的情緒反應模式。文化可以滲透到情緒過程的每個成分中發揮作用，日常生活中有許多的情緒事件，包括引發情緒的前置情境、對這些事件的認知評價、身體的生理反應、心理的主觀經驗感受和行為的傾向等等，構成了整個情緒的角本（Abelson, 1981）。以 Markus & Kitayama（1994）的觀點，情緒也就是生活在同一文化中的成員共同分享的劇本（socially shared script）。強調情緒的文化差異性，並非忽略情緒的基本成分，而文化的重要性應可以在情緒體驗中顯現。

文化研究有趣的是強調這樣的潛在共識並非一成不變，隨著不同的社會、文化、政治或是空間的條件底下，因此概念的形成與轉變直接或間接地涉及文化協商的過程，並且超越任何單一個體的理念（Harre, 1984）。文化不只是脈絡而已，文化更是活動與實行：文化世界是差異性的，因為這是個製造意義的持續過程，人們扮演主動的角色來製造文化，並且人們的行為舉止也是受到文化而組織起來。換句話說，在文化中的實行有兩種意涵：行動形塑著文化，同時也被文化所形塑。如果依這樣的架構來進行田野研究，相信可以找到更多豐饒的個案資料。未來的研究應該扣緊臺灣特定的文化脈絡，豐厚目前相關研究的限制，缺乏臺灣特定脈絡的細節描述正也是本文的限制之一。

〔感謝審查委員提供寶貴的修改意見，本文部分內容來自國科會研究案「幼教老師日常生活世界的合作與衝突」（97-2410-H-153-015-），同時也感謝國科會的補助〕

參考文獻

- 江文慈（2003）。教育改革中的教師情緒。師友月刊，10月號，1-5。
〔Chiang, W. T. (2003). The study of teachers' emotion in educational reform. *The Educator Monthly*, October, 1-5.〕
- 李新民、陳蜜桃（2006）。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。高雄師大學報（教育與社會科學類），20，67-90。
〔Lee, H. M., & Chen, M. T. (2006). The factorial structure of preschool teachers' emotional labor and its influence on job burnout. *Kaohsiung Normal University Journal (Education and Social Sciences)*, 20, 67-90.〕
- 林尚平（2000）。情緒勞務負擔量表之發展。中山管理評論，8（3），427-447。
〔Lin, S. P. (2000). A study of the development of emotional labor loading scale. *Sun Yat-Sen Management Review*, 8(3), 427-447.〕
- 林欽榮（2001）。人際關係與溝通。臺北市：揚智文化。〔Lin, C. R. (2001). *Interpersonal relations and communication*. Taipei: Yang Chih Books.〕
- 何琇伊（2003）。勞動彈性化的性別批判：以部分工時為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學勞工研究所，臺北市。〔Ho, S. I. (2003). *A criticism on the labor force flexibility from gender perspective* (Unpublished master's thesis). Institute of Labor Research, National Cheng Chi University, Taipei.〕
- 吳宗祐（2003）。工作中的情緒勞動：概念發展、相關變項分析、心理歷程議題探討（未出版之博士論文）。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。〔Wu, T. Y. (2003). *Emotional labor at*

- work: Development of concept, analysis of related variables, and exploration of psychological process issues (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Psychology, National Taiwan University, Taipei.]
- 吳康寧（1998）。教育社會學。高雄市：復文。〔Wu, K. N. (1998). *Sociology of education*. Kaohsiung: Fu Hwen Books.]
- 孫立葳（2000）。幼兒教師工作壓力之研究。新竹師院學報，13，265-279。〔Sun, L. W. (2000). A study of early childhood teachers' stress. *Journal of National Hsin Chu Teachers College*, 13, 265-279.]
- 翁倖惠（2003）。私領域的性別突圍：彭婉如基金會之社區照顧福利互助支持系統（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。〔Weng, H. H. (2003). *Gender and the politics of care-giving: A study of PWR Foundation's community welfare policy* (Unpublished master's thesis). Institute of Multicultural Education, National Hualien Teacher College, Hualien.]
- 張春興（1992）。現代心理學。臺北市：東華。〔Chang, C. H. (1992). *Modern psychology*. Taipei: Dong Hwa.]
- 張純子、洪志成（2008）。幼兒教師之情緒勞務—勞心勞力的脈絡情境分析。國立臺南大學教育研究學報，42（2），45-66。〔Chang, C. T., & Hung, C. C. (2008). Preschool teachers' emotional labor: Context and features. *Journal of National University Tainan (Education)*, 42(2), 45-66.]
- 武藍蕙（2006年3月）。從批判教育學的觀點檢視幼兒園教師的專業自主。學校教師的日常生活世界：批判教育學的理論與實務研討會。淡江大學課程與教學研究中心，淡水鎮。〔Wu, L. H. (2006, March). The study of professional autonomy in kindergarten teachers: Perspective from critical pedagogy. *Conference of the life world in schoolteachers: Theory and practice of critical pedagogy*. Center of Curriculum and Instruction, Tam kang University, Tamsui.]
- 歐姿秀（1998）。幼教老師同班共處問題面面觀。成長幼教季刊，

- 34, 18-21. [Ou, C. H. (1998). The discussion of interpersonal relationship between the early childhood education teachers in the same classroom. *The Quarterly of Healthy Grow Early Childhood Education*, 34, 18-21.]
- 簡楚瑛 (1997a)。幼教老師在職進修的現況與展望。新幼教, 14, 16-19。[Chein, C. Y. (1997a). The situation and prospects of teacher's advanced training for professionals in early childhood education. *The Journal of New Early Childhood Education*, 14, 16-19.]
- 簡楚瑛 (1997b)。幼稚園班級經營。臺北市：文景。[Chien, C. Y. (1997b). *Classroom management in kindergartens*. Taipei: Win Join Books.]
- 鍾育琦 (2001)。國民小學教師對親師衝突的觀點及處理方式之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師院國民教育研究所，屏東市。[Chung, Y. C. (2001). *The study of conflicts between schoolteachers and parents: Viewpoints from the elementary schoolteachers* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Pingtung Teachers College, Pingtung.]
- 劉毓秀 (2002)。後現代性產業的慾望機制，及其與後現代論述及後期資本主義的關聯。中外文學, 31 (2), 39-67。[Liu, Y. H. (2002). The mechanism of postmodern desire: Sex industry, postmodern discourse, and late capitalism. *Chung-Wai Literary Monthly*, 31(2), 39-67.]
- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Ashforth, B. E., & Humphery, R. N. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ayers, W. (1989). *The hood preschool teachers: Six teachers reflect on*

- their lives*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, 19 (pp.207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2003). Culture in interaction. *American Journal of Sociology*, 108(4), 735-794.
- Geertz, C. (1973). "Person, time and conduct in Bali." *In the interpretation of cultures: Selected Essays*. New York: Basic.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Behaviors in public places*. Glencoe, IL: Free Press.
- Harre, R. (1984). Some reflections on the concept of social representation, *Social Research*, 51(4), 927-938.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Husserl, E. (1936/1970). *The Crisis of European Sciences and the Transcendental Phenomenology*. Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. G. (1980). *Mothering and teaching-some significant distinctions: Current topics in early childhood education*. Norwood , NJ : Ablex.
- LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student*

- dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The Cultural construction of self and emotion: Implications for Social Behavior. In S. Kitayama & H.R. Markus (Eds.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence* (pp.89-130.) D.C.: American Psychological Association.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt.
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (1993). Organization, emotion, and the myth of rationality. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in Organization* (pp.36-57). Newbury Park, CA: Sage.
- Scheff, T. J. (1994). *Blood revenge: Emotions, nationalism and War*. Boulder, CO: Westview.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.889-935). Chicago: Rand McNally.
- Walton, R. E. (1987). *Managing conflict: Interpersonal dialogue and third-party roles*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Weber, A. L. (1992). *Social psychology*. New York: Harper Collins.
- Yelland, N. (Ed.). (2005). *Critical issues in early childhood education*. New York: Open University Press.

少子化日本的幼兒教育改革—— 幼托的分合爭議與優質人才培育

翁麗芳 *

摘 要

「少子化」與「幼托整合政策」係 21 世紀臺日共通的社會狀況，「幼托整合政策」可視為當代兩國幼兒教育改革政策代表，也關係少子化問題的解決。本研究彙整 1990 年代以來，日本的少子化相關法規以及制法過程中的各種會議資料、官方發行的白皮書、經濟、幼教機關提出的研究報告等，分析其從幼托〈幼稚園、托兒所〉分立歷經「幼托一元」構想到「幼托一體」構想的過程。其結論為：日本當代的幼兒教育與照顧問題錯綜複雜，3 歲以下嬰幼兒的待托問題成為相關政策焦點；日本政府從整體教育、經濟、家庭結構、女性的社會參與、社會貢獻等諸領域處理幼兒教育與照顧問題，處處牽絆，以面面俱到為目標，政策推動多所牽制以至難成。現任安倍晉三首相提出社會保障法總體改革案，預定 2015 年達成托育問題等的解決。

關鍵詞：少子化、日本、幼托整合、幼兒教育與照顧、待機兒童

* 翁麗芳，國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

電子信箱：wong0809@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2013 年 6 月 29 日；修訂日期：2013 年 7 月 25 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

Early Childhood Education and Care Reform in Japan-Debate on Integration or Separation of YOCHIEN and HOIKUSHO and the Cultivation of High Qualified Citizens

Lee-Fong Wong*

Abstract

The “integrated kindergarten-nursery school policy” can be viewed as the indicator of contemporary policy reform of early childhood education in Taiwan and Japan. It also responds to one of the possible solutions to the trend of declining birth dates. This paper studies integrated laws and regulations relating to the Japanese declining birth rates, and all kinds of data covering the legislations, government white papers, reports (gathered by the economic/early childhood educational governmental agencies since 1990). The changes on the question of separation, continuity, and integration of HOIKUSHO (nursery schools) and YOCHIEN (kindergartens) are analyzed in this study. The Japanese government dealt with the issues of early childhood education and care in relating to social factors such as overall education, economy, family structure, equal employment and child welfare, and social contribution. As such, these problems are more complicate. As consequence, it is more difficult to promote the policies. Currently, the Japanese government has proposed a comprehensive reform of social security and tax, hoping that the dilemma in child care and child-rearing would be solved by 2015.

Keywords: trend of declining birth rates, Japan, integrated kindergarten-nursery school, children and childrearing, early childhood education and care

*Lee-Fong Wong, Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education

E-mail: wong0809@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: June 29, 2013; Modified: July 25, 2013 Accepted: October 14, 2013

壹、前言

「少子化」與幼稚園、托兒所統合為一的「幼托整合政策」，為 21 世紀臺日共通的社會狀況。臺灣幼托整合政策由 2003 年公布草案，2012 年正式實施，幼稚園、托兒所消逝，整合為幼兒園。無獨有偶，日本也在 2003 年創設幼托整合辦公室，中央政府正式著手推動整合的準備工作，然迄今，雖然出現整合機構「認定幼兒園」，但是幼稚園、托兒所依然存在，被譏諷不僅未解決幼托雙軌問題，反而成為三頭馬車狀況。

本研究基於 19 世紀末以來臺日兩國重疊的幼稚園、托兒所發展過程以及 21 世紀初共同的「少子化」與「幼托整合」政策議題，探討當代日本幼托整合政策的推動過程，分析其所謂失敗的原因，及新願景、新制度的內涵，或可做為我國今後處理整合後幼兒教育與照顧諸種問題的參考。

1990 年代以來的少子化相關法規以及制法過程中的各種會議資料（厚生勞働省，2002a、2002b；內閣府共生社會統括官，2012）、政府發行的白皮書（日文「白書」；內閣府，2009、2010、2011、2012a、2013；內閣府少子化對策，2010、2012a、2012b、2012c、2013a、2013b、2013c）、日本經濟研究中心等研究機關提出的研究報告等，都是本研究重要的分析依據；另外，日本幼教學者以及學會、期刊的相關研究報告、報導也提供本研究不同觀點的分析資料。

日本的政府組織分國家、都道府縣、市町村三級。國家行政機關指包括 1 府 12 省廳的中央省廳；1 府是指內閣府，12 省廳指包括主管教育的文部科學省、主管福祉事務的厚生勞働省等。都道府縣相當於我國的縣市層級，都道府縣之下設置市町村（相當我國鄉鎮市層級）；相對於內閣府及中央省廳的國家團體性質，都道府縣及市町村都是地方公共團體。全國總計 47 都道府縣（含 1 都（東京都）、1 道（北海道）、2 府（大阪府、京都府）、43 縣、1,742 市町村。首相即內閣總理大臣，是最高行政決策者。

「兒童」一語，日文除了「兒童」、「幼兒」之外，還有「子ど

も」、「こども」等詞，皆同樣是相對於成人之孩童的意思，然每一詞語卻又蘊涵不同意涵。本報告多以「兒童」、「幼兒」譯之，少部分譯為「小孩」。

貳、「少子化」與「少子化」意識的變化

一、「少子化社會」的形成

1989 年號稱日本社會 1.57 警訊年（「1.57shock」，原文「1.57 ショック」），這一年的 1.57 低生育率掀起日本社會「少子化」意識序幕。生育率跌落不起，「少子化」成為社會集體恐慌，逐漸形成「少子化對策」意識。於是，1994 年，文部、厚生、勞働、建設四省大臣聯合推出了強化支援幼兒保育的天使計畫（「angel plan」，原文「エンゼルプラン」），推動工作與育兒兩全的各種策略；1999 年，推出新天使計畫，新計畫在原來的中央四省之外，還又納進大藏省及自治省。總之，教育、福祉、勞工、建設及財政等中央主管部會都在幼兒教育、保育政策上占一席之地。

「少子化社會對策基本法（草案）」在 1999 年出爐，4 年後，幾乎在公布〈少子化社會對策基本法〉（2003/7/30）的同時，〈次世代育成支援對策推進法〉（2003/7/16）以及首相特別任命的「少子化大臣」問世。

依據〈少子化社會對策基本法〉，內閣府必須設置「少子化社會對策會議」，首相擔任會長〈召集人〉，研訂「少子化社會對策大綱」等。日本社會十餘年累積出來的少子化憂慮至此顯露無遺，然而，種種政策議論中過度強調「少子化」的問題也遭指責，〈次世代育成支援對策推進法〉便是以「次世代育成」取代「少子化對策」討論的結果。簡言之，以積極作為取代消極悲情，少子化趨勢已成定局，人才品質成為未來社會的競爭關鍵，就此展開支援新世代的成長，邁向正向的培育未來優質人才的少子化對策。

〈少子化社會對策基本法〉、〈次世代育成支援對策〉不僅涉及

幼兒養育、照顧問題，也包括青少年的成長、就業以及家庭的養育新世代支援等，包涵各階段教育、經濟產業及國際競爭等人才需求的綜合性法案。種種對策當中，輕減家庭教養負擔、提升生育率仍然是重要目標。茲將 1999 年以來，少子化對策下因應的重要的幼兒教育、養育相關法案彙整於下：

- 1999/12 少子化社會對策推進基本方針
- 1999/12 新天使計畫
- 2002/9/20 少子化對策外加之提案（原文「少子化對策プラスワン—少子化對策のいっそうの充實に關する提案」）
- 2003/7/30 〈少子化社會對策基本法〉；2005/4 修訂。
- 2003/7/16 〈次世代育成支援對策推進法〉
內閣府設置「少子化社會對策會議」，研訂「少子化社會對策大綱」。
- 2004/6/4 少子化社會對策大綱〉
- 2004/12/24 〈小孩・育幼加油計畫〉、〈2005-2009 年度少子化社會對策大綱重點政策之具體實施計畫〉
- 2007/12 「少子化社會對策會議」制定公布「為小孩和家庭加油的日本」重點戰略〈「子どもと家族を應援する日本」重點戰略〉
- 2008/12 「少子化社會對策會議」提言：「“大家的”少子化對策」（“みんなの”少子化對策）
- 2010/1/29 「少子化社會對策會議」決議並經內閣會議通過，公布「小孩・育幼願景」〈「子ども・子育てビジョン」〉
- 2012/6/15 社會保障・稅一體改革確認書（「社會保障・稅一體改革に關する確認書」）
- 2012/8/10 參議院本會議可決・成立小孩・育幼相關 3 法

二、從「少子化對策」到「小孩・育幼支援」

〈少子化社會對策基本法〉中明確規範國家在幼兒保育事情上的責任與義務，成為當前所有育幼相關政策的依據。以下摘譯其第 9、第 11、第 12 條內容。

政府每年應向國會提出少子化狀況及少子化施策的報告書。〈第 9 條〉

國家及地方公共團體應呼應養育小孩者的多樣需求，提供良質的保育服務等，並努力充實病兒保育、低年齡幼兒保育、假日保育、夜間保育、延長保育及臨時保育，擴充課後健全照顧等、其他保育等相關體制的配套，以及促進提供保育服務相關資訊的必要措施，同時，促成靈活運用幼稚園、托兒所等保育服務設施，達成提供育幼相關資訊及諮商實施等的育幼支援。

國家及地方公共團體應慮及幼稚園在保育上的角色，充實其保育角色的同時，有關前項其他保育等相關體制配套的推動，應致力幼稚園與托兒所銜接的強化以及幼稚園與托兒所相關設施的總合化。〈第 11 條〉

國家及地方公共團體應致力整備地方上生、育小孩者的支援據點，同時對於致力形成能安心生、育小孩的地域社會活動的民間團體的支援，促進小孩與其他世代的交流等的措施，推動支援生、育小孩者的地域社會的形成。〈第 12 條〉（內閣府，2005）

由於〈少子化社會對策基本法〉，2003 年起，發行少子化白皮書，公開幼兒保育服務以及幼、托合作、整合政策的狀況成為日本政府年度性工作。內閣出現「青少年育成及少子化對策擔當」、「少子化・男女共同參斷擔當」大臣也始於 2003 年。這種由首相機動任命的「特命擔當大臣」制度反映少子化問題的嚴重性，也顯示執政當局將之拉升至國安層級，嚴陣以待的態勢。十年來政黨輪替，首相更迭 7 次，每一任內閣都有 1 至 3 名特命大臣負責少子化及其他重要議題，

如 2003 年第一次小泉內閣設置「青少年育成及少子化對策擔當」〈小野清子〉，2005 年第三次小泉內閣設置「少子化・男女共同參畫擔當」〈豬口邦子〉，2006 年第一次安倍內閣設置「少子化・男女共同參畫」〈山口早苗〉大臣，目前〈2012 年 12 月啟動〉的第二次安倍內閣森雅子大臣的職稱是冗長的「少子化・男女共同參畫、消費者及食品安全特命擔當大臣」。邁入 21 世紀的這 13 年，日本顯然不減少子化問題重視度，並且將併合提升女性地位等問題全面檢討少子化對策。

2009 年修訂公布，2010 年實施，100 人以下企業的部分延至 2012 年實施的〈育兒・介護休業法〉也是社會配套少子化對策的一例。該法訴求企業育嬰假、育兒假，打造友善育兒家庭的職場環境。2012 年的修訂內容主要是追加以下 3 點企業責任：

（一）養育不滿 3 歲小孩員工若有需求，企業應設置 6 小時〈5 小時 45 分—6 小時〉的短時間工作制度。

（二）養育不滿 3 歲小孩員工若提出申請，應免除其一定場所外工作。

（三）有看護需求家人的員工若提出申請，企業應准其看護假。

（厚生勞動省，2010）

企業育嬰假、育兒假相關規定 1991 年公布以來因為不具強制力，成效不彰。少子化社會對策會議等強調「為小孩和家庭加油」，於是出現上述 2009、12 年修改法令強制企業優待育兒員工的策略。2012 年 12 月安倍新內閣啟動，打出擴大兒童津貼、托育服務及上述企業育兒支援等多重方式「大家一起養」口號。總之，1989 年 1.57 警訊以來，「少子化」問題意識只見增強，不見握弱。官方的少子化社會對策因而持續不歇。

參、待機兒童¹問題

從「少子化對策」到「次世代育成支援」，從《少子化社會白皮

¹ 「待機兒童」為日本當前幼兒托育政策專有名詞；意指排在托兒所入所候補名單，等待機會進入托兒所的幼兒。

書》到《小孩・育幼白皮書》，從小孩・育幼加油到小孩・育幼願景，日本的幼教政策愈來愈厚實愈耀眼，「待機兒童」始終是其中的關鍵詞。「零待機兒童」口號自 2002 年便頻頻出現於厚生勞働省等育幼相關政策，現任首相安倍一上任便宣稱 5 年內根絕待機兒童問題；幼托整合政策也不脫擴充保育量，消解「待機兒童」的目的。

一、待機兒童問題現況

待機兒童問題有地區性差異，集中在 0 到 2 歲幼兒，雙薪家庭高比例的都會區。除了上述日本社會對於幼齡兒童家庭具備「全職母親」期待，造成機構托育量供應不足的原因之外，收托 3 歲以下幼兒之機構須設置托嬰設備，須對應較高的教保人員配置基準，較繁瑣、專門的飲食調配，經營難度高於 3 歲以上部分，都是難以提升 3 歲以下幼兒托育供應量的原因。

日本全國待機兒童人口的半數集中於埼玉、千葉、東京、神奈川、京都、大阪、兵庫等都會縣，而屬於農業縣的富山、石川、福井、山梨、長野、愛媛各縣並不存在待機兒童的問題（厚生勞働省雇用均等局、兒童家庭局保育課，2010）。

厚生勞働省每年都要進行待機兒童人數調查，表 1 是 2007 年以來待機兒童人數的變遷，表 2 是目前待機兒童的年齡分布狀況。

表 1

2007 年 ~2012 年待機兒童人數變遷表

	4 月	10 月	4、10 月比較
2007 年	17,926	36,860	增加 2.1 倍
2008 年	19,550	40,184	增加 2.1 倍
2009 年	25,384	46,058	增加 1.8 倍
2010 年	26,275 人	48,356 人	增加 1.8 倍
2011 年	25,556 人	46,620 人	增加 1.8 倍
2012 年	24,825 人	46,127 人	增加 1.8 倍

資料來源：厚生勞働省雇用均等局、兒童家庭局保育課（2013）。保育所待機兒童數（2012〈平成 24〉年 10 月）について。取自 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002yapj-att/2r9852000002yar0.pdf>

每年 4 月 1 日是日本的新年度起始日，4 月因此是就職、續職、免職各種任免狀況浮動時機，4 月的調查結果往往不能代表實際需求狀況，政府依據前一年度調查的待機兒童人數努力擴充托育員額，即使達到估計的需求量，實際需求卻又飆高。這樣的情形在官方各階層嚴格檢討待機兒童以後，增加 10 月份的調查，每年度對比 4 月與 10 月調查結果，以求確切掌握待機兒童問題。

2012 年官方公布有 24,825 名待機兒童，1—2 歲的嬰幼兒是待機兒童人口最大宗。對比 2007 年以來的 4 月與 10 月調查結果，顯然最近 6 年待機兒童人口成長已經趨緩。

根據厚生勞動省公開的資料，2012 年 4 月 1 日托兒所總計 23,711 所，招收有 216 萬 1 千人。其中 0—2 歲者有 79 萬 9 千人，3 歲以上者有 138 萬 8 千人（厚生勞動省，2013a）。2 歲以下占全體托兒所人口的 36.2%。托兒所招收 0—6 歲 6 個年齡層幼兒，但是實際招收狀況是前 3 個年齡層合計占 36.2%，後 3 個年齡層合計占 63.8%。3 歲以上幼兒占托兒所人口一大半，再對照幼稚園的 3 歲以上人口 160 萬 6 千人，待機兒童人口集中於 3 歲以下的情形非常明顯。此種集中在 3 歲以下的待機兒童人口結構是二十多年來的日本幼托問題特色。

在職父母使用育嬰假、育兒假的期間多在小孩出生的第一年，復職上班時就要面對小孩托育的難題，所以 1—2 歲兒比起 0 歲兒處在待機受托狀態者多出 4.5 倍，這種狀況促使待機兒童對策將企業調整工作型態、工作時間、延長育嬰假等企業文化、社會文化的變革也納入目標。

二、安倍首相與待機兒童問題

安倍晉三第一次登上首相座是 2006 年 9 月，2012 年 12 月二度掌權執政。再度出馬的安倍首相以復興日本經濟為口號，打出「成長戰略」，提出「待機兒童解消加速化計畫」，將待機兒童與農業、大學改革、健康長壽社會、贏在世界舞臺的年輕人，並列為推動現代日本社會成長的重大問題。以下為安倍首相 2013 年 4 月 19 日公開講演「成長戰略」的部分內容：

「待機兒童」，全國有約 2 萬 5 千人。是個值得深思的問題。但是，有一個從「全國最多待機兒童」狀況，想盡辦法，短短 3 年，實現了「零待機兒童」的市區町村——「橫濱市」！我希望這個「橫濱方式」在全國展開，盡快解消待機兒童問題。首先，迄今未曾納入國家支援對象的認可外保育設施，以將來的認可為目標為前提，強力支援。迄今也不在支援對象內的 20 人以下的小規模保育及幼稚園的長時間延托，也納入支援對象。再來是，活用租賃樓層等，一方面促成多樣主體的托兒所設置，新加入保育事業，同時放寬企業內保育要件，做好具即効性的保育服務準備。也必須穩住保育士人才。具保育士資格者，全國有 113 萬人。但是，實際任職者只有約 38 萬人。有將近 7 成的保育士在結婚、生產時就從第一線引退，其後就不回保育現場了。我將改善保育士的待遇處境，促進保育士復歸職場。我準備了總合性的對策「待機兒童解消加速化計畫」（「待機兒童解消加速化プラン」）。「小孩・育幼新制度」預定在 2 年後啟動。但是，狀況嚴重，等不了那麼長的時間。所以，從今年度立即開始此計畫的實施。2013・14 年度的二年期間，整備 20 萬人分保育量。再來，在保育需求高峰點的 2017 年度之前，確保 40 萬人分的保育量，邁向「零待機兒童」。（首相官邸，2013）

5 年內解決待機兒童問題的宣誓之外，媒體大篇幅報導的另一個焦點是「橫濱模式」〈原文「橫濱方式」〉。橫濱市待機兒童人數原來居全國排行榜首，2011 年時有 1,552 名排隊候托的待機兒童，企業 CEO 資歷的林文子〈女性〉，2009 年 8 月接掌市長後，積極檢討幼兒保育政策，2010 年度起待機兒童對策成為橫濱市重點施策之一，2012 年 4 月 1 日待機兒童降至 179 人，2013 年 4 月降至 0（讀賣新聞，2013）。

今（2013）年 5 月底，橫濱市衝刺保育 3 年有成的例子透過媒體不斷傳播，「橫濱模式」成為安倍首相「待機兒童解消加速化計畫」的成功典範。安倍的「成長戰略」還包括重用女性、〈對於申請育兒假者的〉職場復歸支援等內容，不但重視待機兒童問題，也呼籲經濟產業界支援配套措施，表現出徹底解決待托問題的決心。這些都也牽涉下節論述的小孩・育幼新制度內容。

三、待機兒童加速解消計畫

2002 年 9 月厚生勞動省公布少子化對策外加之提案（「少子化對策 plus one」），打出「零待機兒之作戰」（「待機兒童ゼロ作戰」）方針，此後，年年宣揚要擴充保育量，解決待機兒童問題，待機兒童人數消消長長，卻從來不曾達成「零」目標，更甚的是，經濟不景氣，都會區反而出現待機兒童成長現象。預定 2013 年實施的新制度顯然緩不濟急，於是，2010 年 10 月，首相下令成立「零待機兒童特命小組」（簡稱「特命小組」），特命小組在 11 月 29 日提出「中央與地方政府同心協力解決待機兒童問題的『先跑』計畫」。

安倍首相「成長戰略」（參見前文「三」）講演也提及待機兒童解除加速計畫：強調「以解除待機兒童為目標」，不待兩年後（2015 年）小孩・育幼支援新制度的實施，當下（2013 年）中央即將針對有意願的地方提供最大可能的支援，展開最快的、釜底抽薪的方法。所謂「有意願」，係指配合中央高標政策，將潛在托育需求也納入待機兒童解消對象的地方政府。啟動中的加速計畫分兩階段：2013—15 年為緊急密集籌組期間，以「保育緊急確保事業」資金為財源運作；2015—17 年為小孩・育幼支援新制度轉換期。目前擬定「以租賃方式及靈活運用國有地整備托兒所」、「確保保育士人才，以支撐保育量的擴大」、「先行試辦小規模保育事業等新制度」、「支援有意成為被認可園的認可外保育設施」、「支援企業內附設的保育設施」等五大組配套擴充托育量（內閣府少子化對策，2013b）。

中央、地方雙管齊下的待機兒童加速解消計畫從硬體（找地新建托兒所、舊建築整修、改建）、軟體（確保教保人力、提升托兒所防災對應機能）層面多管齊下，意圖達成擴充托育量並保障幼兒教保

品質（但是學者仍然抨擊品質問題）。以下彙整加速計畫裡規範地方政府的 5 項重點工作，說明當代日本政府的待機兒童以及教保政策觀點。

（一）確保教保員人力以達成解除待機兒童問題

為儘快解除待機兒童問題，擴大托兒所數量的同時，穩住教保員（「保育士」）人力也是必要課題。而且，與其企求新手人才，著手改善工作條件，以穩住現有人才繼續工作更有必要。2013 年 1 月 11 日內閣會議通過的「邁向日本經濟再生的緊急經濟對策」，便包含確保教保員人才之重點項目，此項目明言是以解決待機兒童問題為目標的；具體內容例如實施「保育士等處遇改善臨時特例事業」：對於著手改善保育士等待遇處境的民間托兒所，以托兒所營運費中之「民間設施給與等改善費（民改費）」為基礎，另外撥交相當額度的托兒所營運費。托兒所教保職員的平均工作年資愈長，政府便相對提撥愈高的改善費，藉整體性改善保育士的待遇處境以預防其離職。

（二）促進托兒所建築耐震化

2012 年 4 月 1 日日本全國托兒所建築耐震化率調查結果為 74.9%，發現除了各都道府之間呈現相當大的差異之外，公私立設施之間也出現差異：72.6% 的公立托兒所為耐震化建築，私立托兒所則是 76.5%。職此，加速計畫指出努力促進托兒所建築耐震化是各都道府縣政府的要務，2012 年度已經以預備費支援安心兒童基金，以基金繼續提供托兒所進行耐震化工程支援。

在公立托兒所的設施整備費方面，總務省 2013 年度預算案將「災害時對於需要援護者的社會福祉設施的耐震化」列入緊急防災・減災事業費對象內；地方政府單獨事業的公立托兒所耐震化工程也納為緊急防災・減災事業對象。

（三）推展保育服務的多樣化

包括延長保育、病兒・病後兒保育等的多樣保育服務是 2013—2014 年度的具體推展重點，「待機兒童加速解決計畫」藉著 2012 年度補正預算及 2013 年度預算案積極推展下列 4 項工程：

1. 保育及育幼支援的充實

藉 2012 年度補正預算的增加、延長，實施認定幼兒園事業費、

團體型小規模保育事業、認可外保育設施營運支援事業等設施整備以外的事業。

臨時保育事業方面，呼應育兒家庭需求，創辦假日以及長於一般托兒所保育時間的「基幹型設施」（厚生勞動省，2013b：444）。

2013 年度繼續積極推動托兒所緊急整備事業、團體型小規模保育事業、認可外保育設施營運支援事業等。

2. 病兒・病後兒保育事業

病兒・病後兒保育事業設定 2014 年度結束時總計 200 萬人次的數值目標。

3. 家庭式保育事業的推進

2013 年度預算案新設「家庭式保育開設準備經費」，補助家庭式保育事業；2012 年度補正預算增加「安心兒童基金」，延長實施「家庭式保育改修事業」、「家庭式保育賃借料補助事業」、「家庭式保育者研習事業」補助。「待機兒童解消『先跑』計畫」下的團體型小規模保育事業同樣提供「家庭式保育開設準備經費」「家庭式保育改修事業」補助。

4. 保育對策等促進事業費補助金的移撥申請

地方政府必須遵守保育對策等促進事業費補助金的移撥申請及成效報告的繳交期限（厚生勞動省，2013b：445）。

（四）托兒所過敏等手冊的靈活運用

2008 年 3 月厚生勞動省修正公布《托兒所保育指針》，據而策定「托兒所品質提升之行動方案」，制作保健、衛生層面的托兒所的過敏等的對應指引、餐食提供指引、感染症對應指引三手冊。

1. 托兒所過敏等的對應指引手冊

托兒所過敏等的對應指引手冊是以托兒所、家長／監護人、醫療關係者為對象，以三者對於過敏疾患具備正確知識，聯手進行適切對應為目的。2012 年 9 月更進一步完成開放複製的 DVD 手冊，實體手冊發送全國市區町村，並且在厚生勞動省網頁成立動畫視聽網站。

2. 托兒所餐食提供指引手冊

托兒所餐食提供指引手冊除了呈現托兒所餐食方法多樣化觀點外，也提供托兒所職員、管理者、行政負責人者等製作查核表做為檢

討、評鑑、改善幼兒餐食的參考。

3. 托兒所感染症對應指引手冊（2012 年改訂版）

感染症對應指引手冊乃於 2009 年 8 月發出的嬰幼兒感染症對策的提示。對應 2012 年 4 月〈學校保健安全法施行規則〉修訂，本手冊也於 2012 年 11 月提出修訂版。手冊說明感染路徑別的具體對策，以及包括托兒所職員等人健康管理及預防接種的重要性（厚生勞働省，2013b：446-447）。

（五）托兒所等的安全管理及意外事故防止

托兒所及認可外保育設施的兒童安全管理素來即是官方政策重點。「加速解消計畫」提示地方政府當依據《托兒所保育指針》（2008 年 3 月 28 日厚生勞働省告示第 141 号）「第 5 章健康及安全」對轄下托兒所進行適切的對應；確立、強化以設施長或負責人為中心的意外事故預防及發生時急救應變體制。

肆、幼托的區隔與幼托整合園的構想

一、幼托的區隔

6 歲以前的學前階段，日本採幼稚園 = 教育、托兒所 = 兒童福祉雙軌制度。

幼稚園與小學校、中學校、高等學校、中等教育學校、特別支援學校、大學、高等專門學校同樣屬文部科學省管轄、學校定位〈法源依據：〈學校教育法〉第 1 條〉，係依據《幼稚園學習指導要領》實施幼兒教育的教育設施。托兒所〈原文「保育所」〉則屬厚生勞働省管轄、定位兒童福祉設施，依據〈兒童福祉法〉針對有需求之幼兒實施保育。一般而言，幼稚園係以全職家庭主婦之 3—6 歲幼兒為對象的半日制機構；托兒所則是針對雙薪家庭 0—6 歲幼兒的全日制機構；但二者的區隔不僅收托時間而已。

茲以表 2 說明幼托在設施性質、法源依據、教保內容、設置主體、人員、財源與支付費、設施設備基準等層面的差異。

表 2
日本幼稚園與托兒所比較表

區分		幼稚園	托兒所
依據	設施的性質 法令依據	學校 〈學校教育法〉	兒童福利設施 〈兒童福祉法〉
教保內容等	對象	滿 3 歲～就學前幼兒	0 歲～入學前，欠缺保育的兒童
	開設日數	39 週以上〈有寒、暑、春假〉	約 300 日
	教保時間	以 4 小時為基準 ※ 得實施臨時保育	以 8 小時為原則 ※ 施行延長保育、臨時保育
	保育、教育內容	《幼稚園教育要領》 〈追求與《托兒所保育指針》的相整合〉	《托兒所保育指針》 〈追求與《幼稚園教育要領》相整合〉
	設置主體	國家〈含國立大學法人〉、地方公共團體、學校法人 ※ 但，私立幼稚園的學校法人化暫時為非必要條件	無限制
人員	教保人員的配置基準	1 班 35 人以下	0 歲 3：1 1、2 歲 6：1 3 歲 20：1 4、5 歲 30：1
	資格	幼稚園教諭： 專修證照〈研究所畢業〉、1 級證照〈大學畢業〉、2 級證照〈二專畢業〉	保育士〈國家資格〉
	任免依據 在職人數	〈教育職員免許法〉 11 萬 1 千人〈2012 年 5 月〉	〈兒童福祉法〉 30 萬 2 千人〈2011 年 10 月〉
財源與支付費	關於營運經費	私立〈私學助成金〉 2013 年預算案 333 億日圓〈3~5 歲幼兒〉 〈2012 年預算 323 億日圓〉 公立〈提撥交付稅〉	私立〈國庫負擔金〉 2013 年預算案 4,256 億日圓〈0~5 歲幼兒〉 〈2012 年預算 3,962 億日圓〉 〈國庫負擔 1/2、都道府縣負擔 1/4、市町村負擔 1/4〉 公立〈提撥交付稅〉
	保育費	各幼稚園自訂保育收費〈政府依家長所得發放就園獎勵補助費〉	以市町村訂定保育費 依所得調整負擔費用
設施	設施設備基準	〈幼稚園設置基準〉〈文部科學省令〉	〈兒童福祉設施之設備及營運相關基準〉〈厚生勞動省令〉
其他	入所設施數 園兒數	家長 / 監護人與幼稚園設置者訂立契約 1 萬 3 千所〈國公立 5 千、私立 8 千〉〈2012 年 5 月〉 160 萬 6 千人〈國公立 28 萬 3 千人、私立 131 萬 5 千人〉	市町村與家長 / 監護人訂契約 〈依家長 / 監護人意願〉 2 萬 3 千所〈公立 1 萬、私立 1 萬 3 千〉〈2012 年 4 月〉 216 萬 1 千人〈公立 85 萬 7 千人、私立 130 萬 4 千人〉

資料來源：保育研究所（2013c）。幼稚園と保育所の比較。月刊保育情報 438，15。

雖然幼稚園、托兒所分屬學校教育（《幼稚園教育要領》）與兒童福祉（《托兒所保育指針》）體系，然 3—6 歲幼兒是幼托二者重疊的對象，追求此二課程活動綱要的融合運用成為幼托的指導原則。

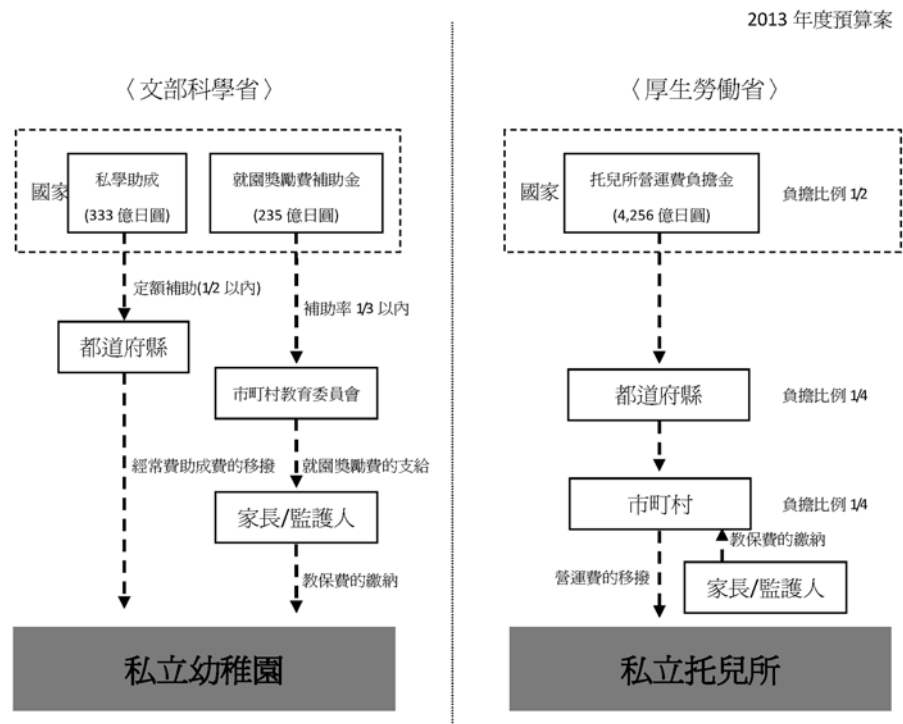
1947 年制定公布的〈兒童福祉法〉是托兒所實施保育服務的依據，其後 1951 年制定的「兒童憲章」及 1994 年聯合國通過的「兒童權利條約」都是日本保育政策的重要參照。相對於幼稚園的家長教育選擇權，托兒所強調的是「兒童權利保障」，保障兒童的最佳利益的觀點。

國家（中央政府）制訂上述兒童福祉相關法規，都道府縣政府擬定地方兒童福祉工作計畫及規範，市町村是托兒所事業的實施主體。在私立托兒所營運經費上，中央政府負擔 1/2，都道府縣政府負擔 1/4，市町村政府負擔 1/4（參見圖 1）。市町村政府執行托兒所營運具體管理：以國家的兒童福祉規定為原則，訂定申請托兒所保育服務的使用者排序以及保育費用。弱勢者占排序優勢，然各市町村政府各訂立其針對單親、身障等各種弱勢狀況之優先順序，分配幼兒進入托兒所就托，稱為「措置制度」。保育費用依據幼兒家庭之年所得訂立 8 個繳納級距，每月保育費用由 0 至 10 萬日圓以上，各市町村所有托兒所（含公私立）費用一致。幼兒家長／監護人繳交保育費用的對象為市町村政府。

私立幼稚園營運經費上，國家（中央政府）編制有「私學助成」及「就園獎勵費補助金」。「私學助成」是提供給都道府縣政府的定額補助，額度為 1/2 以內；「就園獎勵費補助金」則是提撥市町村教育委員會，支用於給家長／監護人的就園獎勵費，此就園獎勵費由中央補助的額度是 1/3 以內。私立幼稚園的教保費額由園方自訂，也因幼兒家庭之年所得分五個級距，每月費用由 6,600 至 2 萬 5,700 日圓，幼兒家長／監護人直接繳交予園方。

簡言之，幼稚園是家長行使選擇權的教育事業，家長直接繳費予幼稚園；托兒所是代替國家行使保育的兒童福祉事業，保育費用的收取是國家的職責。

圖 1 日本私立幼稚園、私立托兒所的經常費



※公立幼稚園、托兒所方面，乃以市町村的一般財源及家長/監護人所繳費用作為經常費。

資料來源：保育研究所（2013d）。私立幼稚園・私立保育所の經常費。月刊保育情報，438，15。

二、幼托整合與幼托整合園的構想

幼、托兩軌制度分立，二者的人員資格、設施設備以及教保內容規範都不同，但是 3—6 歲幼兒是二者重疊的對象。整合幼、托，讓所有幼兒不分進入幼或托都獲有同等品質的教育與保育，此種稱為「幼保一元」、「幼保一體」的幼托整合議題，二戰之前即已見討論，二戰之後，1963 年當時的文部省、厚生省也曾聯合發出相關文書（田澤薰，2012），議論不曾斷絕，近年因為少子化議題重新掀起討論熱潮。2006 年修訂公布的（教育基本法）新設幼兒教育相關規定：「幼兒期的教育是培育生涯人格形成基礎的重要之事」（第 11 條），此法條成為促使政府正視幼、托分軌、機能相異問題，審慎檢討幼托整

合的依據。

幼托兩軌分立：主管幼稚園業務的是文部科學省初等中等教育局幼兒教育課，主管托兒所業務的是厚生勞動省雇用均等・兒童家庭局保育課；2003年，文部科學省在中央教育審議會裏設置幼兒教育小組，厚生勞動省在社會保障審議會裏設置兒童小組，二小組召開共同檢討會議，展開幼托整合相關議論，開辦總合設施示範事業。經過3年的磋商，2006年，兩省聯手設立幼托整合辦公室：「幼保連攜推進室」，10月公布「認定幼兒園」（「認定こども園」）的4種型態構想：幼托整合型（「幼托整合型」）、幼稚園型、托兒所型（「保育所型」）、地方裁量型（全國認定こども園協會，2010）。幼托整合型是綜合幼托的教育與保育功能的機構，幼稚園型是立案幼稚園加附托兒所功能的機構，托兒所型立案托兒所加附幼稚園功能的機構，地方裁量型是前述三型態之外，由地方政府自行裁量認可的機構。

三、「認定幼兒園」與幼托整合相關政策的演進

少子化現象持續不退，民眾對於教育、照顧需求多樣化，中央及地方政府都覺知百餘年歷史的幼托制度已經疲於對應當代育幼問題，尤其待機兒童問題長久未能解決，幼托制度與功能明顯出了問題（兵庫縣，2012），此為「認定幼兒園」構想產生的背景。2006年幼托整合辦公室定位認定幼兒園是「學前教育・保育一體的一貫性的總合設施」，推動實施；2008年7月29日，文科省初等中等教育局、厚生勞動省雇用均等・兒童家庭局召開「認定幼兒園制度普及促進相關事項檢討會」，說明實施一年半來，獲有逾9成幼兒園，近8成家長的肯定評價，只是在財源及餐點、會計處理上有實施窒礙；為促進普及，除改善窒礙外並將創設「兒童交付金」（こども交付金）制度以闢財源。

然而，相對於官方的實施成效良好評價，民間對於「幼保連攜推進室」推出的認定幼兒園、幼托整合政策普遍不看好。塘利枝子（2010）教授指出幼托整合的推展，有以下8項艱困工程：

（一）幼稚園教育課程與托兒所保育課程的統一。幼稚園課程所依據的《幼稚園教育要領》〈文部科學省〉與托兒所活動所依據的《托

兒所保育指針》〈厚生労働省〉的整合。此整合後的課程活動綱要暫名「小孩指針」〈「こども指針」〉。

（二）主管機關的統一。在幼稚園、托兒所托的主管機關文部科學省、厚生労働省之外創設管轄二者的部會。「小孩家庭省」（「こども家庭省」）是 2006 年新部會的暫定名稱。

（三）相關法令的制定與修訂。

（四）幼稚園與托兒所名稱的統一。「幼兒園」（「こども園」）、「綜合施設」是 2006 年提出的整合後的暫定名稱。

（五）幼、托的學費、保育費繳納方法等的整合。幼稚園的學費是直接繳給幼稚園，托兒所的保育費用是繳付給市／區公所，整合後當如何處理？

（六）幼、托官方補助費來源與額度均不同，如何整併？

（七）幼、托人員的配置基準不同，如何整併？

（八）幼稚園教諭具備國家證照，托兒所保育士具國家檢定考試資格；如何整併證照？

塘利枝子（2010）批評幼托整合推展成效不彰，並且歸納出 5 點推動困難的原因：

（一）私立幼稚園的反對

幼托整合政策要求幼稚園往下延伸收受 3 歲以下幼兒，政府輕忽私立幼稚園多有其辦學理念、建學精神（例如宗教），很難輕易對轉彎的政策買單。

（二）政策反覆不定

2006 年開設「幼保連攜推進室」以來，內閣總理及文部科學大臣幾乎年年換人，相關政策反覆不定，譬如原來有過整合幼稚園、托兒所，統一名稱為「幼兒園」，再加一種「綜合施設」之議，2011 年卻又轉保留幼稚園、托兒所雙軌制，再加「（認定）幼兒園」，政策反覆不定招怨連連。

（三）財源有困難

評估實施擴增保育量的認定幼兒園政策每一年需要追加逾 1 兆日圓的經費。

（四）幼托法源依據相異

如表 2 所示，幼、托法源依據相異，幼稚園是「教育」、全職家庭主婦子女、教育設施；托兒所為「養護」、雙薪家庭子女、福祉設施；幼托迥異的角色定位在日本社會裡已經根深柢固。

（五）幼托設備規範相異

廚房對幼稚園而言不是必要條件，而設置廚房（「給食室」、「調理室」）是托兒所必要條件。

四、幼托一元化轉為幼托一體化

幼托整合諸多試行政策及批判之中，2010 年 1 月 29 日，內閣府公布幼托整合政策大轉彎的「小孩、育兒願景」。願景說明「幼托一元化轉為幼托一體化」，強調不追求一軌，以幼、托併合共存為目標，徹底解決待機兒童問題的決心，並且提出 5 年期程的育幼支援政策（內閣府少子化對策，2010）：

（一）擴增認可托兒所招生員額：每年約增加 5 萬人，預計 5 年內擴增 26 萬名額。

（二）2010 年有 762 所的幼托整合型「認定幼兒園」，預計 2014 年時擴增至 2 千所以上。

但是，依據幼保連携推進室發布的 2012 年 4 月 1 日全國認定幼兒園的 911 認定數，距離上述 2000 所目標甚遠，情況不佳。表 3 是 4 種類型及公私立別的「認定幼兒園」認定件數表。

表 3

2012 年 4 月 1 日「認定幼兒園」認定件數明細表

認定件數	公私立		類型別			
	公立	私立	幼托整合型	幼稚園型	托兒所型	地方裁量型
911 件	182 件	729 件	486 件	273 件	122 件	30 件

資料來源：文部科学省・厚生労働省幼保連携推進室（2012）。認定こども園。取自 <http://www.youho.go.jp/press120425.html>。

伍、小孩・育幼新制度（「子ども・子育て新システム」）

2009 年，內閣府開始討論「小孩・育幼願景」，2010 年正式公布願景；再而，2012 年公布「小孩・育幼新制度」〈以下簡稱新制度〉，是達成願景的手段。以下分：願景、新制度的形成、對於新制度的批判、新制度與社會保障・稅一體改革 4 項說明新制度。

一、「小孩・育幼願景」

1990 年代以來策定、推動了不少的少子化相關計畫及對策，但是不見成果。是以，內閣府決定將視點由「少子化對策」轉移到「小孩・育幼支援」（內閣府 2011：19）。

2009 年 10 月內閣府少子化對策大臣、副大臣、大臣政務官組成「小孩・育幼願景檢討工作小組」，召集專家學者、幼托業者、中央、地方業務承辦人等，並廣募國民意見，而後在 2010 年 1 月 29 日，內閣會議決議通過「小孩・育幼願景」（內閣府，2013：2）。「小孩是主人翁」〈兒童為首〉是願景的基本思考點，目的在打造「重視小孩的社會」，提供均衡、總合性的育幼支援。2010 年度版少子化白皮書出現「小孩・育幼願景」一詞，說明工作小組在廣集資料後，對照日本社會結婚、生育實況，擬定出未來 5 年中央與地方攜手打造社會全體支援育幼的願景（內閣府，2011：19）。

2012 年度版小孩・育幼白皮書第一章名「邁向打造小孩・育幼新體系」，說明新制度是以市町村為實施主體，國家及都道府縣市為後盾的單軌制度，目標是：「保障所有孩子有良質的成育環境，以社會全體之力支援小孩及育幼家庭，整併包括幼托整合的小孩・育幼相關諸制度及財源」，制度內容包括提供一體性優質的學校教育與幼兒保育、擴充幼兒保育量、充實家庭養育支援、統整小孩・育幼相關諸制度、財源及給付（內閣府，2012：18）。

二、小孩・育幼新制度的形成

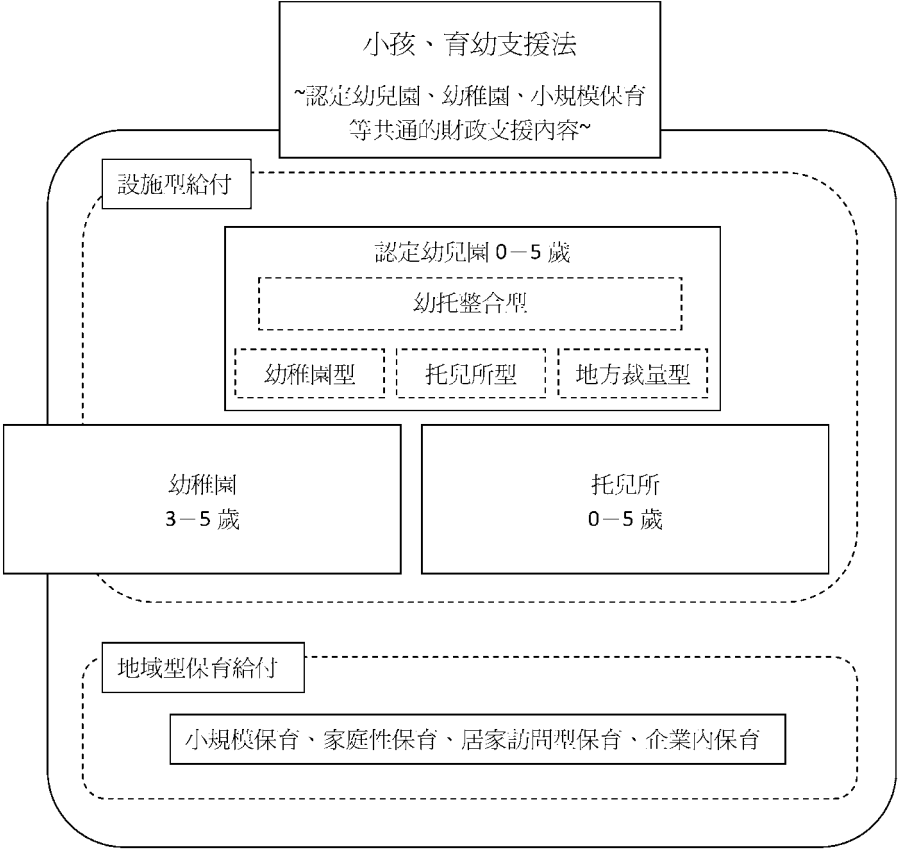
新制度的實施跟待機兒童問題、幼托制度的改革綁在一起。上述

「保障所有孩子有良質的成長環境，以社會全體之力支援小孩及育幼家庭」目標下，明確列出「幼托一體化：創設幼兒園」手段。具體而言，新制度欲透過整合幼托相關制度〈包括創設新的整合機構「幼兒園」〉與財源，達到擴充托育量，學前教保與學校教育相互銜接，並且內容優質的境界。

小孩・育幼支援法案在 2012 年 8 月通過，明訂實施日期為 2013 年 4 月 1 日，規定：「國家應朝向設置小孩、育兒會議努力，地方也應致力設置實施符合地方兒童及育兒家庭實情的小孩、育兒施策」；即中央及地方政府都應設置「小孩、育兒會議」，諮詢、調查審議幼兒相關政策。中央級的小孩、育兒會議成員必須包括兒童之家長／監護人、都道府縣長、市町村長、事業經營者代表、工作人員代表、小孩、育兒支援相關事業工作者、相關學者等；地方級小孩、育兒會議也應參考上述成員結構，邀集均衡的、廣層面的相關人員參與。2013 年 1 月公布新制度實施期程如下：2012 年度通過相關法規的立法，2013 年度具體檢討「小孩・育幼會議」的設置；2014 年度市町村進行認定幼兒園等相關準備工作，2015 年度正式實施。後面兩個年度的進程特別加註是「預定」進度（內閣府、文部科學省、厚生勞動省，2013：1）。

圖 2 是小孩・育幼支援法案通過後，小孩・育幼新制度下，育幼機構與育幼支援的關係圖。政府藉著統一給付，整合起所有的機構。值得注意的是，幼稚園方框部分溢出，表示部分私立幼稚園不在此新制度管轄內。

圖 2 小孩・育幼新制度下的育幼機構與育幼支援關係



資料來源：保育研究所（2013e）。子ども・子育て支援法。月刊保育情報，438，17。

三、新制度的批判

成立於 1969 年的全國保育團體連絡會 2012 年裡便針對小孩、育兒新體制提出 4 次以上的公開呼籲。以下摘譯其中 2 則：

2012 年 7 月 7 日

侵害小孩的權利的「小孩、育兒新體制」関連法案應該廢案。
關於「小孩、育兒新體制」修正法案的參議院審議（子どもの權利を侵害する「子ども・子育て新システム」関連法案は廢

案に「子ども・子育て新システム」修正法案の参議院での審議にあたって）（全國保育團體連絡會，2012b）。

2012 年 5 月 11 日

保育市場化、侵害小孩的權利。要求「小孩、育兒新體制」関連法案廢案。關於「小孩、育兒新體制」関連法案的審議〈保育を市場化し、子どもの權利を侵害する「子ども・子育て新システム」関連法案を廢案に「子ども・子育て新システム」関連法案の審議にあたって〉（全國保育團體連絡會，2012a）。

對於新制度的批判可以 2012 年小孩・育幼支援法案的通過為分界，2012 年以前，反對理由多落在保育制度由國家責任轉為市場化、重量而輕忽品質與保護幼兒的責任；2012 年以後因為立法成功即將邁入實施期，掛勾社會保障體制的立法內容與過程成為批判重點（參見〈五〉新制度與社會保障・稅一體改革）。茲將近 3 年間各界批判重點整理如下：

（一）2010—2012 年：批判新制度公開資訊不足

「反對新制度要求做好日本的保育・育幼」團體的組成是新制度受抨擊的一個鮮明實例。這個團體在 2010 年 10 月由伊藤周平、大宮勇雄等大學法律、幼教相關學者發起人，透過網路 3 個月之間迅即招募到破萬的聯署會員及 1 千 2 百萬日圓捐款，購買報紙版面刊載反對新制度意見書。

學者及專業團體對於新制度的批判不外兩個重點：第一、新制度顛覆日本保育制度，政府未善盡告知國民的責任；第二、新制度的規劃忽略幼兒教保品質，不能真正解決育幼問題。

伊藤周平等指責新制度是顛覆日本當前托育（「保育」）制度的制度，而政府未善盡告知國民責任，意指日本的托育制度係以市町村為托育實施主體，政府對於欠缺托育之幼兒負有提供托育的責任，家長／幼兒是被動承受者；但是新制度的設計是家長主動選擇托育機構，家長與托育機構訂定契約，雖然托育服務多元多樣，但政府的角

色由主動轉為被動，可預見將出現有托育需求之幼兒因而無法受托的弊病。上述反對團體指出媒體對於新制度的報導焦點集中在幼保一體化、幼兒園，但是並未具體說明托育制度將徹底改變，政府企圖蒙混國民（新システムに反対し、保育をよくする會，2012）。

除了對於新制度公開資訊不足的批判之外，其實還有擔憂新制度不能周全保護兒童的指責。田澤薰（2012）便指責官方強調「一部分理應委交民間的裁量權；教保水準可望因為競爭而提高，父母可以自己選擇托兒所，不是被動接受通知，此種鬆綁、放寬管制的托兒所制度是時代趨勢」（田澤薰，2012：136）的說法是成人觀點，欠缺兒童觀點。

（二）2012 年以後：批判財源等的不安定性

民間（幼托專業團體及學者）雖然期待政府的育幼改革行動，但是對於小孩・育幼新制度、以及 2012 年的小孩、育兒關連三法卻多所批評；主要觀點在於不認同新制度能有效解決托育需求，以及預設財源的不穩定性。法學教授伊藤周平針對新制度的使用者付費及托育提供方式撰文大肆撻伐，批評新制度名為強化育幼支援，欲解除待機兒童問題，其實構築的是縮減公費支出的托育市場化新制度（伊藤周平，2012）。簡言之，牽動「認定幼兒園」政策的幼教關連三法靠提高消費稅製造財源，但是，增稅會降低社會保障、增加國民負擔，非國民之福。

另外，幼托及婦女團體也抨擊育兒新體制，認為新體制等是政府只求簡便速成、減輕成本的不負責任方式（全國保育團體連絡會，2012b）；此外，以財政困難為由關閉公立托兒所，或是將公立托兒所改交民間經營等近年各縣市都出現的景象也是反對論者批判政府縮減保育經費，影響保育品質的焦點。

四、新制度的確立

2011 年 5 月 23 日，社會保障改革集中檢討會議在總理指示下將包括幼托一體化的「育幼支援強化」溶入「社會保障安心 3 大柱」的第 1 柱。在此之前，社會保障改革的主要論點在老人年金、高齡者醫療及看護保險，與小孩・育幼新制度並無交集。2012 年 1 月 6 日內

閣會議議定「社會保障、稅一體改革案」：消費稅係法律明定的社會保障目的稅，2014 年 4 月提高至 8%，2015 年 10 月提高至 10%，消費稅收入用途擴大至少子化對處相關施策（新システムに反対し保育をよくする會，2012）。

2012 年 8 月 10 日，參議院通過社會保障・稅一體改革相關八法，其中通稱小孩・育幼關連三法的三法案成為小孩・育幼新制度的實施法源。關連三法是：小孩・育兒支援法案、綜合幼兒園法案及相關法律的關係整備法案。民主、自民及公明黨三大黨協議確定 2015 年度正式實施小孩・育幼新制度。以下是三大黨對於新制度聯合發表的公開說明：

內閣府應整備小孩・育兒支援法案及新認定幼兒園法所規定體制

政府應針對幼稚園教諭證照與保育士資格檢討帶動幼托一體化的改善方法。

為提供高品質的教育、保育，政府應針對幼稚園教諭、保育士及課後兒童俱樂部指導員等待遇的改善，以及潛藏保育士人力復職的支援進行檢討。

為達成幼兒教育、保育、育幼支援的質、量的充實，政府應致力於確保財源安定。

以本法實施 2 年後為目標，檢討總合性的實施小孩・育幼支援的行政組織。

政府應檢討次世代育成支援對策推進法 2015 年度以後的延長，必要時應研擬相關措施。（民主黨、自由民主黨、公明黨，2012：3-4）

五、新制度與社會保障・一體改革

新制度的成立可謂是 1990 年代以來少子化對策、待機兒童問題諸戰略的成績單。然而，21 世紀初是日本景氣不佳時代，2011 年 3 月 11 日東日本大震災，包括核能外洩等的災後重建工程成為近 2 年

日本當局最迫切課題，國庫緊縮，包括小孩・育幼支援新制度等的政策計畫被迫更改實施期程或內容。

社會保障關連法繁複、牽扯諸多跨領域執行問題，被批評是「前代未聞的缺陷法」。衆議院審議階段媒體便報導指摘問題重重，即使經過三大黨協議修正，問題仍未能完全消解。譬如制度設計是無須經國會審議便可直接成立的重要基準制度，此雖說是促使順利實施的手段，但卻冒著民主施政的大風險。

陸、幼托新制度的困境

2012 年公布確定小孩・育幼新制度以來，批評不斷，幼托整合政策是其核心問題。以「幼兒園」名稱而言，2003 年推出的「幼托整合型認定幼兒園」爲 4 種類型的幼托機構之一，至 2006 年宣稱「認定幼兒園」是學前教、保一體的總合設施，所有幼托機構都將整合爲認定幼兒園，2012 年定案的新制度卻又宣稱保留幼稚園、托兒所，再增加「幼托整合型認定幼兒園」，合稱總合幼兒園。此幼兒園與 9 年前的彼幼兒園是否同一物，複雜的狀況成爲眾所指責的事實。再者，9 年之間，內閣更迭 7 次，民主黨與自民黨兩大政黨各有幼兒教育與照顧論述，也都有下野再上朝的經驗。此種輪番執政的政局造成兩種困惑：一則是政見無法貫徹，二則是政策無法劃清是前朝遺物還是吾黨所宗者。2012 年 3 月 2 日內閣會議後厚生勞動省小宮山大臣與媒體記者的對話便勾描出新制度的困境：

（記者）

新制度，非常，就是原本的狀態呀。並不是要幼稚園全面的移行新制，說是以誘因吸引，那就是允許幼稚園繼續存在的意思。民主黨一直訴求幼托一體化，這麼看來，〈自民黨〉給人倒退走回頭路的感覺。

（大臣）

〈新制度〉常常被報導成倒退或者不是一元化，是三元化，但我認為絕非那樣。當初是想全部整合一起，構想案就有 6 案，但現實上全都要實現非常難。如果沒有消費稅確保稅源，要想推動總合幼兒園的話，顧慮（人力、面積）配置基準、職員待遇條件等問題，必須採自願方式。所以必須提出誘因吸引園所自願進來。托兒所除了 0、1、2 歲極少數所之外，在消費稅提高到 10% 的階段時，拋出誘因，開始總合幼兒園方案，我推測約 3 年時間所有的托兒所會轉為總合幼兒園。幼稚園方面，因為宗教法人幼稚園等必須予教徒優先入園權，還有些名牌幼稚園有其升學特色，……這些原本就在預想之內的幼稚園排除之後，其他的幼稚園加入總合幼兒園方案來的話，約 8 成的幼稚園加開辦臨時托育，這方面將有穩定的財源，我認為大多數幼稚園會有意願加進來。我估計大約 10 年時間幼稚園可以全部移行改制，最終是可以達成開辦多數的總合幼兒園的目標的。另外，關於一元（單軌）管理，當初〈自民黨政見報告書〉承諾創設小孩家庭省，但目前是無法的，所以，在內閣府裡設置一個總合性統括部署，合併管理總合幼兒園以及剩餘的托兒所、幼稚園，真正一元化進行，就不是三元化了。（厚生勞動省，2012）

掌管兒童福祉的中央大員的此種樂觀卻又含糊的說詞，顯示新制度內容的不確定性。本節綜合 1990 年代以來各界論述，歸納 4 點的幼托新制度的困境；前 2 點是最近兩年（小孩・育幼願景、新制度問世以後）針對新制度的直接問題；後 2 點是 2003 年以來幼托整合議論中屢受探討，延續至今的改革課題。

一、從兒童福祉轉向社會保障制度，欠缺國家立場轉彎的說帖

小孩・育幼新制度靠著併入社會保障・稅一體改革找到財源，日本的幼兒保育卻因此將走上社會保險制度之路，1947 年以來定位兒童福祉事業的托兒所保育制度將走入歷史。新制度有兩個特色：直接契約制度、育兒保險制度，不但改變目前的保育制度，也顛覆二戰迄

今日本的兒童保護思想。公共政策的此種轉變蘊涵相當複雜的問題，伊藤周平等指責政府未清晰交代。

（一）嶄新的直接契約制度

當前（二次戰後迄今）認可托兒所的對象限於「欠缺保育的孩子」，使用者（幼兒家庭）與托兒所之間並沒有直接契約關係，是市町村對於使用者行使分配權的措置制度。新制度的「認定幼兒園」則將「非欠缺保育的孩子」也納為對象；保育由國家的保障兒童成長責任，轉變為家庭與保育機構之間的契約關係。簡言之，日本的保育由公領域、國家責任，透過直接契約制度轉為私領域、家庭責任。

（二）嶄新的直接補助方式、育兒保險制度

當前（二次戰後迄今）國家編列的保育經費係使用在補助托兒所經營上，新制度則採直接補助學齡前兒童家庭方式。新制度結合社會保障、稅改革，意謂保育將走上使用者付費的社會保險制度，當前歸屬兒童福祉體系的保育制度採用的是社會整體共同支援共助理念，而直接補助、育兒保險的新制，採用的是使用者付費的公平理念。

新制度強調具有幼兒家庭福祉普遍化的意義，將篩選性強的現行措置制度轉換為一般大眾都有利用可能的制度。然而目前缺乏中央及地方歲出明細、社會保障制度及稅制、育兒保險及育兒基金等社會整體分擔方式的說明。

二、新制度資源、人力的統整

以提高消費稅為財源手段的正當性以及穩定性遭受質疑之外，新制度在新的幼兒園及地區型保育事業的認定、公定價格，以及教保人力的資格條件、待遇基準，都是還不見端倪的難題。

「貳・待機兒童問題」處曾敘述日本政府十分注意確保現職教保人力，以求對應待機兒童問題，然而未來的新制度在處理現行的幼稚園教諭、托兒所保育士（表 1）兩種不同體系人員上是一大難題。依〈認定幼兒園法〉第 14 條第 1 項，幼托整合型幼兒園在園長之外應設置「保育教諭」。同法第 14 條第 10 項：「保育教諭之職為園兒的教育及保育」，資格為具幼稚園教諭普通證照及保育士資格併有者（同法第 15 條第 1 項）。針對上述人員雙重資格條件，2013 年 3 月

29 日文科省召開幼稚園教諭證照特例相關檢討會議，以幼稚園教諭、托兒所保育士取得雙種資格證照為前提檢討相關法規的修訂（幼稚園教諭の普通免許状に係る所要資格の期限付き特例に関する検討會議，2013）。雖然已經著手推動幼稚園教諭、托兒所保育士互取得對方資格，也訂出未來新制度實施的最初 5 年期間凡持有幼稚園教諭或保育士單方資格者得具「保育教諭」資格之特別設計，但是教諭與保育士在現行幼稚園、托兒所的人力配置、工作條件都不同，如何制定出合理可行的基準是一大挑戰。

三、鬆綁幼托機構經營條件的利與弊

為了擴充保育量，2002 年以來待機兒童相關對策擬出一些放寬幼托機構經營條件的策略。例如，待機兒童加速解消計畫（貳之四）提出政府協助取得托兒所土地、支援有意成為被認可園的認可外保育設施等，這些鬆綁政策著眼於增加收托量，解消待托人口，然而相對出現具爭議性的教保品質問題。以下分官方與民間團體二項敘述鬆綁幼托經營條件，說明保育量與品質之間的爭論。

（一）中央與地方政府鬆綁政策不同調

2011 年 10 月 7 日公布的〈兒童福祉設施之設備及營運基準〉（原文：「兒童福祉施設の設備及び運営に関する基準」，以下簡稱新中央基準），將原來〈兒童福祉設施最低基準〉（簡稱原最低基準）針對托兒所面積、人力配置等規定，制定「應遵從的基準」、「應參酌的基準」之規定條文，賦予縣市（原文：「都道府縣」）政府主管調整的權限。縣市（都道府縣）政府依中央的上述基準得自訂托兒所設施設備基準的地方條例（以下簡稱新條例），結果出現中央鬆綁、地方政府不鬆綁的不同調情形。

0—未滿 1 歲嬰兒室（原文：「乳兒室」）面積原最低基準為每 1 人 3.3 m² 以上，新中央基準修改為每 1 人 1.65 m² 以上，未滿 2 歲兒的匍匐室為每 1 人 3.3 m² 以上。然而有 9 個地方政府（山形縣、福島縣、埼玉縣、千葉縣、東京都、岐阜縣、愛知縣、廣島縣、福岡縣）超越此新中央基準，在其新條例中提高嬰兒室面積標準到每 1 人 3.3 m² 以上（若林俊郎，2013）。

教保人力配置部分，新基準規定不滿 1 歲嬰兒 3 人需配置 1 名以上保育士；1—未滿 2 歲兒 6 人需配置 1 名以上保育士。有部分的政令指定都市提高 0—未滿 1 歲兒的保育士人力配置基準，也有一些都道府縣雖然沒有提高人力配置基準，但透過編列縣內補助事業預算，實際上行使高於國定基準的保育事業。例如長野縣實施「低年齡兒保育支援事業」，針對 1—未滿 2 歲兒保育增加配置職員的經費：1 歲兒 4 人，配置 1 名以上保育士（國定基準是 1—未滿 2 歲兒 6 人，配置 1 名以上保育士）。茨城縣「兒童福祉施設育兒支援體制緊急整備事業費」，對轄內每個托兒所擴增 1 保育士等的名額，由縣府全額補助經費。山形縣的「安心入園支援事業」，配置保育士，對應隨著母親產假結束而在學期當中入園的嬰幼兒保育需求。群馬縣、千葉縣、以及京都府等都有雷同的補助保育士配置事業，都是在托嬰部分採高於國定基準的保育士配置，由縣市政府提供經費補助。

（二）民間團體對於中央鬆綁政策的爭論

兒童福祉設施相關基準的鬆綁政策，在 2011 年新基準公布前就已經引發不少的幼兒教育、兒童福利以及法律相關專業團體批判。全國社會福祉協議會在 2009 年 3 月發表《著眼於機能面的托兒所的環境、空間之總合報告書》，提出未滿 2 歲兒的必要面積基準為 4.11 m² 以上的建議，並說明此面積數值未含匍匐爬行及遊戲時的必要空間，強調還有提高的可能性。日本律師聯合會在 2010 年 12 月發表《有關地域主權改革，從保障保育、教育的觀點，訴求慎重且徹底的審議之意見書》，指責即便依當時的空間最低基準（原最低基準）也還不能充分保障嬰幼兒安心、安全的成長發展，空間過小將造成嬰幼兒精神層面壓力加大，衍生教保人員費神照顧嬰幼兒之疏忽空隙，造成死亡意外危險要因。在 2011 年新基準公布之後，2012 年 4 月 6 日日本律師聯合會會長發表公開聲明：「不要放寬托兒所面積基準」，指責新基準的放寬基準是：「以解消待機兒童為名目，換來更嚴重的小孩子的安全・安心的成長發展的重大危險。不能容許放寬托兒所的居室面積基準」。如果放寬面積基準現實化、將招來侵害小孩成長發展權的危機」的立場（日本弁護士連合會，2012）。

千葉縣律師會也在 2011 年 12 月提出「制定條例時必須充分保障

小孩的權利」〈「條例化は子どもの権利を十分に保障すること」〉及「訴求都道府縣等制定條例在制定兒童福祉設施設備營運基準時充分保障小孩權利的意見書」〈原文「都道府縣等が條例で兒童福祉設施設備營運基準を定めるにあたり子どもの権利を十分に保障する内容とするよう求める意見書」〉意見書，呼籲地方政府在制定兒童福祉設施設備營運基準時不應低於迄今的中央基準，「反而應增加職員配置人數等，制定出比目前更好的，保障使用設的小孩的權利的內容」等（千葉縣弁護士會，2011）。

四、開放企業加入幼托經營

日本原來限定由福祉法人經營托兒所，2002 年以來「零待機兒戰鬥」之下出現「保育服務規制鬆綁」策略，放寬幼托機構經營條件，讓企業或個人進入保育事業。鬆綁的目的在擴增托育量，解消待機兒童問題，並且促成市場化，提供多樣的保育服務，造就滿足各種需求的各種保育產品。若林俊郎、田澤薰等學者、兒童相關團體指陳官方爲了達成擴增托育量，鬆綁幼托經營條件，犧牲教保品質，指責國家喪失主動保護兒童的立場。相對地，也有官方鬆綁／放寬步調太慢，太僵硬，甚至出現因爲企業難以快速加入經營，以致待機兒童問題拖延至今無法解決的說法（保育研究所，2013b：9）。

目前揚名全國的「橫濱模式」也是採取優待企業加入幼兒教保事業的方式，橫濱市之能在 3 年內快速達成零待機兒童都市，鬆綁幼托經營規定開放企業加入不可謂無功，但是也有應再冷靜檢證檢討的呼籲。

柒、結語

少子化時代的幼兒教保議題，仍然回歸到幼兒教保品質問題。1990 年代以來日本歷任首相均信誓旦旦重視幼兒、重視待機兒童問題，著手幼稚園、托兒所以至於企業工作型態、社區的育幼支援等諸種擴充托育量的策略。無論改革結果是兒童福祉或是社會保險制度，

無論是尊重女性、協助育兒家庭還是尊重家庭功能，無論是國家責任還是家長的自由選擇權，是滿足育兒家庭的多樣需求還是幼兒的最佳利益問題，培育優質人才是日本幼兒教育、養育政策的最終目標。

從「少子化對策」到「天使計畫」、到「次世代育成」、「小孩・育幼」，幼兒的教育與照顧與少子高齡化、青少年等問題相交集，匯聚於優質人才培育。

發展百餘年的幼托制度，在臺灣已經整合為一，日本的幼托整合議論仍然遲不落幕，即使立法通過新制度，宣稱 2015 年實施，仍然質疑不斷。同屬少子化國家，日本近 20 年的幼兒教養政策改革過程值得臺灣鑒察。例如擴充教保量、滿足育兒家庭需求的諸多事業中，針對罹病中以及病後療養中兒童的教育與照顧、一般兒童的夜間、假日的托育照顧，以及防震、耐震化園舍建築、注意幼兒過敏性疾病、餐食提供指引、感染症對應等。幼托整合的教保人力問題也是一個值得關切的重點。臺灣正興起教育體系（教師）與非教育體系人才（教保員）在幼兒園中的角色區隔以及所適用薪資待遇的問題。日本躊躇不前的幼托整合，小孩・育幼新制度的批判以及難題討論，足可資臺灣檢討幼兒園教育與照顧得當行之道。

參考文獻

- 千葉縣弁護士會（2011）。都道府縣等が條例で兒童福祉施設設備運営基準を定めるにあたり子どもの權利を十分に保障する内容とするよう求める意見書」。取自 <http://www.hoiku-zenhoren.org/nurture/data1/120406-145026.html> [Chiba-ben. (2011). *Statements on guarantee of childrens right*. Retrieved from <http://www.hoiku-zenho ren.org/nurture/data1/120406-145026.html>]
- 內閣府（2005）。2004 年度平成 16 年版少子化社會白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2004/pdf-g/gaiyoh.html> [Cabinet Office. (2005). *Declining Birthrate White Paper 2004*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2004/>

pdf-g/gaiyoh.html]

內閣府（2009）。平成 20 年版少子化社會白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2008/20pdfgaiyoh/20gaiyoh.html> [Cabinet Office. (2009). *Declining Birthrate White Paper 2008*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2008/20pdfgaiyoh/20gaiyoh.html>]

內閣府（2010）。2009 平成 21 年版少子化社會白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2009/21pdfgaiyoh/21gaiyoh.html> [Cabinet Office. (2010). *Declining Birthrate White Paper 2009*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2009/21pdfgaiyoh/21gaiyoh.html>]

內閣府（2011）。2010 平成 22 年版子ども・子育て白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2010/22pdfgaiyoh/22gaiyoh.html> [Cabinet Office. (2011). *White Paper on Children and Young People 2010*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2010/22pdfgaiyoh/22gaiyoh.html>]

內閣府（2012）。〈少子化社會對策基本法〉平成 15 年法律第 133 號。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfhonpen/pdf/furoku1.pdf> [Cabinet Office. (2012). *Declining Birthrate Strategy Basic Act*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfhonpen/pdf/furoku1.pdf>]

內閣府（2012）。平成 24 年版子ども・子育て白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfhonpen/pdf/1-1-3-2.pdf> [Cabinet Office. (2012). *White Paper on Children and Young People 2012*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfhonpen/pdf/1-1-3-2.pdf>]

內閣府（2013）。平成 25 年版少子化社會對策白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2013/25pdfhonpen/25honpen.html> [Cabinet Office. (2013). *Declining Birthrate White Paper 2013*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2013/25pdfhonpen/25honpen.html>]

内閣府、文部科學省、厚生労働省（2013）。リーフレット「おしえて！子ども・子育て支援新制度」。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/pdf/leaflet.pdf> [Cabinet Office、Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology、Ministry of Health, Labour and Welfare. (2013). *Leaflet: Tell us! The New System of Supporting Children and Child Care*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/pdf/leaflet.pdf>]

内閣府少子化対策（2010）。「子ども・子育てビジョン」について 子どもの笑顔があふれる社会のために（平成 22 年 1 月 29 日閣議決定）。<http://www8.cao.go.jp/shoushi/vision/pdf/gaiyo.pdf> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2012). *Vision of Children and Child Care* 〈2010/1/29 Cabinet Meeting Decided〉. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/vision/pdf/gaiyo.pdf>]

内閣府少子化対策（2012a）。「子ども・子育て新システムに関する基本制度」等〈平成 24 年 3 月 2 日少子化社会対策会議決定〉。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/kihonseido.html> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2012a). *A Basic System on the New system of Children and Child Care, etcetera*. 〈2012/3/2 Japan Declining Birthrate Strategy Meeting Decided〉. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/kihonseido.html>]

内閣府少子化対策（2012b）。「平成 23 年度 少子化の状況及び少子化への対処施策の概況（子ども・子育て白書）【概要】」。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfgaiyoh/pdf/cover.pdf#page=1> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2012b). *The General Situation and Policy of Declining Birthrate 2011 (Children and Child Care White Paper)*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2012/24pdfgaiyoh/pdf/cover.pdf#page=1>]

内閣府少子化対策（2012b）。「別添 1 子ども・子育て新システムに関する基本制度」。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/>

08kosodate/pdf/kihonseido/s1-b1.pdf [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2012b). *A Basic System on New system of Children and Child Care*. 2013/4/10 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/pdf/kihonseido/s1-b1.pdf>]

内閣府少子化対策（2012c）。別添2 子ども・子育て新システム法案 骨子。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/pdf/kihonseido/s1-b2.pdf> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2012c). Appendix2 *The Bill Gist of Children and Child Care New System*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/pdf/kihonseido/s1-b2.pdf>]

内閣府少子化対策（2013a）。平成24年版 子ども・子育て白書。[Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2013a). *Children and Child Care White Paper 2012*.]

内閣府少子化対策（2013b）。子ども・子育て支援新制度説明會資料 10-1 待機児童解消加速化プランについて平成25年6月10日。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/setsumeikai/h250610/pdf/s10-1.pdf> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2013b). *Materials for New System of Supporting Children and Child Care Explanatory Meeting 10-1 “About Accelerative Solving Waiting for Chances Children Plan”* 2013/6/10. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/setsumeikai/h250610/pdf/s10-1.pdf>]

内閣府少子化対策（2013c）。子ども・子育て支援新制度説明會資料 10-2 待機児童解消加速化プランについて平成25年6月10日。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/setsumeikai/h250610/pdf/s10-2.pdf> [Declining Birthrate Strategy, Cabinet Office. (2013c). *Materials for New System of Supporting Children and Child Care Explanatory Meeting 10-2 About Accelerative Solving Waiting for Chances Children Plan*”. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/setsumeikai/h250610/pdf/s10-2.pdf>]

内閣府共生社會統括官（2012）。子ども・子育て支援新制度 自治體説明會における主な質疑について参考資料2。取自 <http://>

www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/event.html [Cabinet Office. (2012). *Materials2 for New system of Children and Child Care Self-governing Bodies Explanatory Meeting*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/event.html>]

文部科学省・厚生労働省幼保連携推進室（2012）。認定こども園。取自 <http://www.youho.go.jp/press120425.html> [MOECS&MOHW. (2012)。Ninteikodomoen. Retrieved from <http://www.youho.go.jp/press120425.html>]

日本の保育・子育てをよくなるアピール News NO.1（2010）。取自 http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/images/NEWS01_NEW.pdf [*Appeal to be good on Japan's childrearing News NO.1* (2010). Retrieved from http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/images/NEWS01_NEW.pdf]

日本の保育・子育てをよくなるアピール News NO.2（2011）。取自 <http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/documents/news.no.3.pdf> [*Appeal to be good on Japan's childrearing News NO.2*. (2011). Retrieved from <http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/documents/news.no.3.pdf>]

日本の保育・子育てをよくなるアピール News NO.3（2011）。取自 <http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/documents/news.no.3.pdf> [*Appeal to be good on Japan's childrearing News NO.3* (2011). Retrieved from <http://www.no-shinsystem-hoikuappeal.com/material/documents/news.no.3.pdf>]

日本弁護士連合会（2012年4月4日）。子どもの成長発達権を侵害する保育所面積基準の緩和を行わないよう求める会長聲明。取自「保育情報データベース」網站。[Japan Federation of Bar Associations. (2012, April 4). *Statement by President of the JFBA: Not to practice on mitigate the criteria on day care center's size*. Retrieved from 「hoikuzixyouho data base」 website.

幼稚園教諭の普通免許状に係る所要資格の期限付き特例に関する検討會議（2013）。幼稚園教諭の普通免許状に係る所

要資格の期限付き特例について（報告） 取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/094/hou_koku/icsFiles/afieldfile/2013/04/10/1333169_1.pdf [Conference on Special Case about Definite Period for Kindergarten Teacher's General Certificate. (2013). *Report on Special Case about Definite Period for Kindergarten Teacher's General Certificate*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/094/hou_koku/icsFiles/afieldfile/2013/04/10/1333169_1.pdf]

田澤薫（2012）。幼保一元化と保育の公的責任の歴史——保育制度の改革に保育學はどうかかわるかー。収録於日本保育學會 保育學研究第50巻3号；135-137。[Tazawa, K. (2012). Yohoichikenka and the History of Public Responsibility on Childrearing. In Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education. *Research on Childrearing*, 50(3), 135-137.]

伊藤周平（2012）。子ども・子育て新システムにおける利用者負担と保育の措置。月刊保育情報，422，5-14。[Ito, S. H. (2012). User's Burden about Childrearing new System and Children and Childrearing Action. *Data on Early Childhood Care and Education*. 422, 5-14. Tokyo: The Research Institute of ECCE]

民主黨、自由民主黨、公明黨（2012）。社会保障・税一体改革に関する確認書。取自 <http://www.dpj.or.jp/article/101147/> [Minsiyuto, Liberal Minsiyuto and New Komeito. (2012). *Note of Confirmation on the Integrated Reformation on Social Security System and Tax*. Retrieved from <http://www.dpj.or.jp/article/101147/>]

全國保育團體連絡會（2012a）。全保連・「子ども・子育て新システム」関連法案審議入りにあたっての见解を発表。取自 <http://www.hoiku-zenhoren.org/news/data1/120511-205401.htm> [Zenkokuhoiku dantairenrakukai. (2012b). *ZENHOREN's Opinion on the Related Bill about "the New System for Children and Childrearing"*. Retrieved from <http://www.hoiku-zenhoren.org/news/data1/120511-205401.html>]

全國保育團體連絡會（2012b）。全保連・「子ども・子育て新システム」関連法案 参議院での審議入りにあたっての見解を発表。（2012.07.09）。取自 <http://www.hoiku-zenhoren.org/news/data1/120709-175414.html>〔Zenkokuhokudantairenrakukai. (2012b). *ZENHOREN's Opinion on the Related Bill about "the New System for Children and Childrearing"*. Dated 2012/07/09. Retrieved from <http://www.hoiku-zenhoren.org/news/data1/120709-175414.html>〕

全國認定こども園協會（2010）。認定こども園の具体的な諸事例にみる園運営に関する調査研究報告書。平成21年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充實に関する調査研究」。取自 <http://www.youho.go.jp/data4/201005jireishu.pdf>〔Association of ZENKOKU NINTEIKODOMOEN. (2010). *Report on the Operation of NINTEIKODO MOEN by Investigating*. Investige Research Commissioned by MOE 2009. Retrieved from <http://www.youho.go.jp/data4/201005jireishu.pdf>〕

兵庫県（2012）。認定こども園について。取自 http://web.pref.hyogo.lg.jp/hw10/documents/000154462_1.pdf〔Hyogo Prefecture. (2012). *About NINTEIKODOMOEN*. Retrieved from http://web.pref.hyogo.lg.jp/hw10/documents/000154462_1.pdf〕

和田ひさゑ（2013）。兵庫縣姫路市 / 幼保一體化推進に向け市民意向アンケートを実施。月刊保育情報，**436**，41。〔Wada, H. (2013). Inquiry on Hyogo Prefecture/ Himezi city on the Integration of YOCHIEN and YOIKUSHO. *Data on Early Childhood Care and Education*, 436, 41.〕

若林俊郎（2013）。「児童福祉施設の設備及び運営の基準に関する条例」（都道府県）の特徴。月刊保育情報，**436**，23-35。〔Wakabayasi, S. (2013). Regulations of Facilities and Operation Criteria for Child Welfare Institutions. *Early Childhood Care and Education*, 436, 23-35.〕

保育研究所（2006）。規制改革・民間開放推進會議。月刊保育情報，**356**，50-53〔The Research Institute of ECCE. (2006). Conference

on Regulation Reformat ion. *Data on Early Childhood Care and Education*, 356, 50-53.]

保育研究所（2013a）。待機児童解消加速化プラン 横浜市モデルの普及でいいのか？載於月刊保育情報，**439**，10-11。〔The Research Institute of ECCE (2013). “About Accelerative Solving Waiting for Chances Children Plan” Is it right-to Populaize Yokohama city model? *Data on Early Childhood Care and Education*, 439, 10-11]

保育研究所（2013b）。株式会社の参入促進要請・安全基準見直し検討。月刊保育情報，**439**，9〔ARequest for promoting the entry of stock company into the Child Rearing Market. *Data on Early Childhood Care and Education*, 439, 9〕

保育研究所（2013c）。幼稚園と保育所の比較。月刊保育情，**438**，15〔Comparison between YOCHIEN and HOIKUSHO. *Data on Early Childhood Care and Education* ,438, 15〕

保育研究所（2013d）。私立幼稚園・私立保育所の経常費。月刊保育情報，**438**，15。〔Operating Expenses of Privite YOCHIEN and HOIKUSHO. *Data on Early Childhood Care and Education*, 438, 15〕

保育研究所（2013e）。子ども・子育て支援法。月刊保育情報，**438**，17。〔Act for Children and Childrearing. *Data on Early Childhood Care and Education* 438, 17〕。

厚生労働省（2002a）。（少子化社会への対応を進める際の留意点 「少子化社会を考える懇談会」中間とりまとめ（平成14年9月13日）抜粋。取自 <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html> 〔Ministry of Health, Labour and Welfare (2002). A Chat for “Thinking Declining Birthrate Society” Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html> 〕

厚生労働省（2002b）。少子化対策プラスワン——少子化対策のいっそうの充實に関する提案。取自 <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html> 〔Ministry of Health, Labour and

- Welfare (2002). Declining Birthrate Measures plus one. Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html>]
- 厚生労働省 (2010)。改正育児・介護休業法のあらまし (平成 22 年 7 月)。取自 http://www.mhlw.go.jp/topics/2009/07/dl/tp0701-2o_0001.pdf [Ministry of Health, Labour and Welfare (2010). *The gist of Amendment to Act of Childbirth and Nursing Vacation 2010 July*. Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/topics/2009/07/dl/tp0701-2o_0001.pdf]
- 厚生労働省 (2012)。小宮山大臣閣議後記者会見概要。取自 <http://www.mhlw.go.jp/stf/kaiken/daijin/2r985200000249ii.html> [Ministry of Health, Labour and Welfare (2012). Press Conference by Mr. Komiyama, the Minister of MHLW. Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/kaiken/daijin/2r985200000249ii.html>]
- 厚生労働省 (2013a)。保育所関連状況取りまとめ (平成 25 年 4 月 1 日)。取自 <http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000022681.pdf>
- 厚生労働省 (2013b)。全国児童福祉主管課長会議資料 (平成 25 年 3 月 15 日)。保育課関係資料。取自 <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002xbvy-att/2r9852000002xc1o.pdf> [Ministry of Health, Labour and Welfare (2013b). Meeting Data for All Head of Child Welfare of Japan dated March 15, 2013. Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002xbvy-att/2r9852000002xc1o.pdf>]
- 厚生労働省雇用均等局、児童家庭局保育課 (2013)。保育所待機児童数 (2012 年 10 月) について。取自 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002yapj-att/2r9852000002yar0.pdf> [Equal Employment, Children and Families Bureau, Ministry of Health, Labour and Welfare (2013). *The total number of Children on the Day Care Center Waiting List, October 2012*. Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002yapj-att/2r9852000002yar0.pdf>]

首相官邸（2013）。平成 25 年 4 月 19 日安倍總理「成長戦略スピーチ」。取自 http://www.kantei.go.jp/jp/96_abe/statement/2013/0419speech.html [Prime Minister of Japan and His Cabinet (2013). Speech on Growth Strategy by Prime Minister Shinzo Abe at the Japan National Press Club [Friday, April 19, 2013] . Retrieved from http://www.kantei.go.jp/jp/96_abe/statement/2013/0419speech.html]

翁麗芳（2007）。少子與良民：日本少子化對策中的兒童教養策略。國教學報，19，29-48。[Wong, L. F. (2007). Few Children vs. Quality Citizen: Japan's Childrearing Policy in the Few-Children Age. *Journal of Elementary Education*, 19, 29-48]

翁麗芳、塘利枝子（2011）。少子化日本の育兒：從「待機兒童」問題探討當代日本的托教政策與實際。臺灣社會福利學刊，9（2），135-183。[Wong, L. F., & Tomo R. (2011). Child Rearing in the Era of a Declining Birthrate: ing Contemporary Japanese View on Child Rearing by "Children on the Waiting List". *Taiwan Journal of Social Welfare*, 9(2), 135-183.]

渡邊英則（2013）。子どもにとってふさわしい生活とは。日本保育學會會報，156，1。[Watanabe, H. N. (2013). What is Proper daylife for Childrens. *Bulletin of Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education*, 156, 1] .

塘利枝子（2010 年 4 月 2 日）。日本の幼児教育、托育及其人才培育。（國立嘉義大學），嘉義市。幼兒教育學術研討會，[Tomo, R. (2010, April 2). The Early Childhood Education and Care and the Educator's Training in Japan. *Paper preiented at the ECEC Conference*, National Chayi University, Chayi.]

新システムに反対し保育をよくする會（2012）。新システムはなぜ問題か。保育情報，424，3-15。[Association for Against New System, Make Childrearing good (2012). What's wrong with "New System". *Early Childhood Care and Education*, 424, 3-15]

讀賣新聞（2013）。「横浜方式」待機兒童ゼロ…ワースト 1 から

3 年。取自 <http://www.yomiuri.co.jp/national/news/20130520-OYT1T00622.htm> [Yomiuri Shimbun. (2013). “*Yokohama Model*” *Waiting for Chances Children zero-3 years after worst 1*. Retrieved from <http://www.yomiuri.co.jp/national/news/20130520-OYT1T00622.htm>]

多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學對促進照顧者教養知能之效果

段慧瑩 * 楊曉苓 ** 黃馨慧 ***

摘 要

本研究旨在探究「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」，對促進照顧者教養知能之成效；該教學採用融入多媒體內容的「0—2 歲親職教育之實體簡報教材」，共有「兒童發展」、「親子互動」、「生活照顧」以及「生活安全」等 4 個主題課程。以 185 名嬰幼兒照顧者為研究對象，採實驗組對照組前後測之準實驗設計，實驗組為參加主題課程教學者，對照組係未參加該主題課程教學者，前後測實施自編之「嬰幼兒教養知能測驗」，研究資料採共變數分析考驗。研究發現該教學能有效提升照顧者「兒童發展」、「親子互動」之教養知能，在「生活照顧」、「生活安全」的教養知能效果有限。

關鍵詞：親職教育、多媒體、教養知能、嬰幼兒

*段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授兼主任

**楊曉苓，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

***黃馨慧，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

電子信箱：huiying@ntunhs.edu.tw；hlyang@ntunhs.edu.tw；hsinhui@ntunhs.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 28 日；修訂日期：2013 年 7 月 3 日；採用日期：2013 年 10 月 14 日

Impact of Multimedia-Integrated Interactive Parent Education on Parenting Knowledge of Caregivers of Infants and Young Children

Hui-Ying Duan* Hsiao-Ling Yang**
Hsin-Hui Huang***

Abstract

This research aims at probing into the effectiveness of an multimedia-integrated interactive parent education program for caregivers of infants and young children. The content of the program is a set of multi-media materials of 'parent education for 0-2 years old', consisting of four theme courses: child development, parent-child interaction, child care practices and child safety. Participants were 185 caregivers of infants and young children. The study adopted a pretest-posttest quasi-experimental design in which only the experimental group attended the parent education courses. All participants completed a parenting knowledge test before and after the intervention. Results showed that caregivers in the experimental group improved their knowledge in child development and parent-child interaction but not in child care practices and child safety.

Keywords: parent education, multimedia, parenting knowledge, infants and young children

*Hui-Ying Duan, Chairperson & Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

**Hsiao-Ling Yang, Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

***Hsin-Hui Huang, Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

E-mail: huiying@ntunhs.edu.tw; hlyang@ntunhs.edu.tw; hsinhui@ntunhs.edu.tw

Manuscript received: May 28, 2013; Modified: July 3, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

一、0 至 2 歲親職教育的重要性

從出生至 2 歲是個體一生身體發育、行為型塑、能力養成及品格培育的奠基期，這段期間的發展狀況對日後的人格養成具有關鍵性的影響力。誠如 Bronfenbrenner 生態系統發展（ecological systems theory）觀點所強調，在幼兒最早接觸的小系統（microsystem）情境下，通常是家庭環境中的活動、照顧者與幼兒彼此密切互動進而產生影響（引自 Berk, 1991）。對幼兒而言，家庭是最重要的社會文化脈絡情境，文化、社區等生態系統變項亦藉由家庭影響兒童。研究亦支持，父母與子女間的主動關係對於兒童人格、心理、社會行為及各方面的發展有深遠的影響及密切的關係（Dehart, 2004；Shelov, 2009）。因此，協助家長了解有關嬰幼兒發展知識，進而培養正確教養技能與態度，適當扮演家長角色的親職教育，益顯其重要性，透過如書籍、手冊、雜誌、報紙、收音機、電視等等大眾媒體傳達形成的親職教育，深受重視（Croake & Glover, 1977）。

二、大眾媒體實施親職教育相關研究

過去研究顯示，透過大眾媒體如定期通訊、教育資訊、廣播等方式來傳達親職教育，對於提升照顧者的親職教養知能都有顯著成效。例如 Nelson 和 Cudaback（1985）分析美國境內每月發行的親職教育刊物——「育兒節奏通訊（Age-Paced Newsletters）」之影響成效，該通訊每期約 4—8 頁，內容著重孕產、兒童發展與親職角色，有 19 州是免費索取贈閱。因為是紙本發行，郵寄到家，同時可以和他人交流分享，有一州還發行西班牙文版，受惠家庭超過 10 萬戶。該研究以其中 3 州為對象，收回 880 份家長問卷調查，結果顯示該通訊最實用的主題為嬰兒成長、學習、營養與安全等內容；超過 95% 的讀者認為對於學習嬰兒成長知識極有幫助，73% 認為有助於增進為人父母的自信心，65% 認為有助於他們自己的寶寶照顧，50% 覺得幫助他們

更有效地關心自己的需要。接著，Riley（1997）以 1 年的時間，以一群沒有接受處遇治療的兒虐家長為研究對象，比較每月有收到和沒有收到該通訊的家長發現，有收到刊物的家長對孩子的教養信念及打屁股、打耳光的情況都有顯著改善。

為了評估該通訊對不同教養經驗母親的影響，Ostergren 和 Riley（2012）以中西部某州的 8 個郡，家有 13—36 個月學步兒的媽媽為對象，在至少收到 6—12 期之後，發出 1,967 份自我評估問卷，收回 1,002 有效問卷；其中，47% 是新手媽媽，53% 是有經驗的媽媽，平均年齡約 31.53 歲。該研究檢視學步兒家長對「育兒節奏通訊」的評價，從有效的自我評量數據顯示，母親們普遍認為該刊物所提供的訊息和醫護人員提供的訊息同樣有用，而且與其他資訊相較更為實用。研究發現新手媽媽比有經驗的媽媽更常閱讀，將近 3 分之 2 的媽媽會在社交互動圈分享或是和爸爸討論，顯見該刊物的影響性是寄送家戶數的倍數。新手媽媽也因為閱讀之後，正向改變他們照顧嬰幼兒的行為，諸如：會和孩子一起參與更多日常瑣事；跟孩子說話的時候，更會解釋為什麼；或設法安排家庭環境更安全更適宜學步兒生活與學習等等。研究建議未來因應 E 化趨勢，可以進一步分析郵寄資料與 E 化資料等不同特性。

除了以郵寄方式傳遞親職教養訊息之外，其他研究也顯示當家長將子女委外托育時，從子女照顧者接受親職教育資訊的機會，也跟著增加。如 Weigel（1993）研究美國內華達州內 4 個郡，278 名合格托育人員、108 個托育中心、170 個居家式托育服務，送托家長總計約達 8,646 個家庭，登記參與名為「Tune Into Kids」的方案，由托育人員每週定期提供約 11 種免費且圖文並茂、輕鬆易讀，有關嬰幼兒發展、教養、親子溝通、家長信念、學習活動等親職教育資訊。研究發現，父母行為以及幼兒正向行為均有所轉變，家長認為閱讀這些資訊小冊之後，有助於他們安排學習活動、花較多時間關注在幼兒發展、以及和幼兒的正向互動，對於父母角色更具信心，較能處理家長壓力。

多媒體的親職教育管道也有助於提升照顧者的知能，如 Cudaback、Marshall 和 Knox（1994）分析於美國境內的廣播電台 The

Magic Years (Los Anos Magicos de la Infancia) 以西班牙語陸續播出 40 段各 3—4 分鐘有關嬰兒、學步兒的親職教育節目成效，總計 224 名女性參與者，其中 154 名於節目播出前後受訪，完成家長信念之前測與後測，發現收聽親職教育節目對了解兒童發展、正確教養信念等都有顯著成效。Mullis (1999) 亦研究肯定 Popkin 創設於 1983 年以影音影帶為媒介的親職教育方案「Active Parenting」具有相當成效，有助於強化家庭互動與關係，受惠家庭超過百萬。此外，其他舉凡為幼兒家長 (Garton et al., 2003)、為父親 (Brotherson & Bouwhuis, 2007)，以及對未來新手家長或家庭所設計的親職刊物，如「新手家長指引 (Guide for New Parents)」等研究，無不顯示提供親職教育資訊的重要影響 (Futris & Stone, 2011)。

反觀我國親職教育的施行管道也十分多元，至於親職教育的成效，一般而言對於改善親子關係、學習傾聽與同理都有正面效益 (陳惠英, 2003)。如江淑卿 (2006, 2007) 以高屏地區新移民 / 本國籍母親與其學前幼兒為對象，根據 Feuerstein 學習潛能評估模式，由評估者教導母親學習活動後，觀察新移民 / 本國籍母親在遊戲情境和數學學習情境的親子互動行為，解析不同國籍女性展現自發的引導策略，以及幼兒反應類型。該研究發現，透過脈絡化的親子互動式學習潛能評估，不僅能提升幼兒語言與數學能力，更能改變新移民 / 本國籍母親與幼兒的親子互動行為。林家興 (2007) 則透過家長評量的親子關係和兒童行為問題，比較讀書會、班級教學以及團體輔導等 3 種方式對國小階段親職教育團體實施效果，結果顯示，上述方式對兒童行為問題並無立即影響；但團體輔導和讀書會對親子關係和兒童行為問題在 3 個月後有顯著正向影響；班級教學則對受試子女的行為問題在 3 個月後有顯著效果。莊錦英、郭洪國雄 (2009) 研究也發現，透過平面、影像媒體學習的親職性教育實施方式，最符合幼兒園家長實際的需求。黃馨慧 (2010) 則探究不受時間地點的「部落格」(Weblogs) 資訊平臺，作為補充性親職教育形式的可行性，多位部落客認為透過部落格可以提供新手父母便利的學習管道，只是網路資料的正確性或適用性，要由讀者謹慎判斷。

三、我國親職教育實施概況

我國早在 1945 年教育部即頒訂「推行家庭教育辦法」，將育嬰教導定義為重要內涵；陸續成立「親職教育諮詢中心」，後更名為「家庭教育服務中心」、「家庭教育中心」，進而提出「學習型家庭」概念（林如萍，2003）。於 2003 年初次制定《家庭教育法》，以作為鼓勵增進家人關係與家庭功能之各種教育活動之法源依據。2012 年修正公布的《家庭教育法施行細則》其中，第二條指陳：親職教育係指增進父母職能之教育活動。而不論是在《優生保健法》（2009）或《兒童及少年福利與權益保障法》（2012）亦明定主管機關應實施嬰、幼兒健康服務及親職教育；鼓勵、輔導、委託民間或自行辦理對兒少及其父母之親職教育。此外，更關注於弱勢家庭、外籍配偶子女的教育照顧，透過如「教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則」（2012），以建立親職教育支援體系。內政部兒童局¹（2012）也特闢「育兒親職網」（<http://babyedu.sfaa.gov.tw/>）專區，陸續提供各類主題之親職教育影音媒體資料，以協助家長養育子女知能之提升。綜合上述，本研究目的即在探討我國在嬰幼兒親職教育實施「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」之成效。以下分述研究方法、研究結果與分析，最後提出結論與建議，供各界參考。

貳、研究動機與目的

一、研究動機

本研究之緣起，為內政部兒童局為幫助照顧者提升 0 至 2 歲親職教育知能，及時獲取照顧寶寶及養育相關資訊，委託本研究團隊，針對「兒童發展」、「親子互動」、「生活安全」、「生活照顧」主題，

¹ 配合政府組織改造，原內政部兒童局部分業務自 102 年 7 月 23 日起移撥至衛生福利部社會及家庭署。

整合發展嬰幼兒親職教育之數位化課程暨實體簡報教材，依嬰幼兒成長階段介紹發展概況，以提供照顧者應有的認知。其中，實體簡報教材係指由講師親自授課，融入多媒體內容，以增進嬰幼兒照顧者教養知能之互動教學；數位化課程則係將嬰幼兒親職教養知能教材數位化，建置 0 至 2 歲親職教育互動式學習網站（<http://babyedu.sfaa.gov.tw/>）。

本研究針對其中之實體簡報教材，探討以多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學對照顧者「兒童發展」、「親子互動」、「生活安全」、「生活照顧」教養知能的成效。

二、研究目的

（一）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「兒童發展」教養知能的差異情形。

（二）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「親子互動」教養知能的差異情形。

（三）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活照顧」教養知能的差異情形。

（四）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活安全」教養知能的差異情形。

三、研究問題

（一）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「兒童發展」教養知能是否有差異？

（二）比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「親子互動」教養知能是否有差異？

(三) 比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活照顧」教養知能是否有差異？

(四) 比較參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活安全」教養知能是否有差異？

四、研究假設

(一) 排除前測之影響，參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者與未參加對應主題課程的照顧者，在嬰幼兒教養知能「兒童發展」分測驗之後測得分有顯著差異。

(二) 排除前測之影響，參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者與未參加對應主題課程的照顧者，在嬰幼兒教養知能「親子互動」分測驗之後測得分有顯著差異。

(三) 排除前測之影響，參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者與未參加對應主題課程的照顧者，在嬰幼兒教養知能「生活照顧」分測驗之後測得分有顯著差異。

(四) 排除前測之影響，參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者與未參加對應主題課程的照顧者，在嬰幼兒教養知能「生活安全」分測驗之後測得分有顯著差異。

參、研究方法

一、研究對象

研究對象為嬰幼兒的主要照顧者共 185 人，參與「兒童發展」、「親子互動」、「生活照顧」、「生活安全」四個主題課程者分別有 27、69、54、35 人，涵蓋不同區域（北區、中區）、學歷（碩士以上、大專、高中職、國中以下）、性別、年齡（50 以上、49—40、39—30、29—20）、及照顧者角色（保母、家長、祖父母）。研究對象基

本資料分析如表 1。

表 1
研究對象基本資料

類別	區域	學歷			性別			年齡			照顧者角色			
項目	北 / 中	碩士以上	大專	高中職	國中以下	女	男	50歲以上	49 40	39 30	29 20	保母	家長	祖父母
兒童發展														
實驗組	15/0	0	4	6	5	15	0	10	3	1	1	9	1	5
對照組	12/0	0	6	3	3	11	1	4	0	8	0	4	5	3
合計	27/0	0	10	9	8	26	1	14	3	9	1	13	6	8
親子互動														
實驗組	0/35	0	22	9	4	33	2	7	11	15	2	15	20	0
對照組	0/34	0	14	9	11	30	4	20	9	4	1	17	9	8
合計	0/69	0	36	18	15	63	6	27	20	19	3	32	29	8
生活照顧														
實驗組	28/0	0	15	9	4	26	2	8	12	7	1	17	5	6
對照組	26/0	0	14	7	5	25	1	4	9	11	2	16	6	4
合計	54/0	0	29	16	9	51	3	12	21	18	3	33	11	10
生活安全														
實驗組	0/18	0	11	4	3	15	3	3	5	9	1	6	9	3
對照組	0/17	0	9	3	5	16	1	6	8	3	0	9	3	5
合計	0/35	0	21	6	8	31	4	9	13	12	1	15	12	8

二、研究設計

採實驗組對照組前後測準實驗設計，前測係教學前實施「嬰幼兒教養知能測驗」，後測係教學後實施「嬰幼兒教養知能測驗」；實驗組係參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，對照組係未參加對應實驗組主題課程的照顧者。

「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」包含「兒童發展」、「親子互動」及「生活照顧」及「生活安全」共 4 個主題課程，每個

主題課程約 3 小時，各主題課程可獨立或合併進行。本教學特色：（1）運用「0—2 歲嬰幼兒親職教育之實體簡報教材」。（2）融入多媒體的影像、語音教材。（3）由講師講述學習重點，同時在教學過程中重視講師和照顧者相互討論。

三、研究工具

（一）0—2 歲親職教育之實體簡報教材

教材係內政部兒童局於 2012 年委託本研究團隊研發，以提升 0 至 2 歲照顧者親職教育知能，針對「兒童發展」、「生活安全」、「親子互動」及「生活照顧」等主題，分別從 0—6 個月、7—12 個月、以及 13—24 個月等階段，融入多媒體內容發展成為嬰幼兒親職教育之實體簡報教材。本教材課程內容重點、研發方法等內容效度架構說明如下。

1. 教材內容重點：

（1）兒童發展：包括嬰幼兒發展的一般通則，以 0—6 個月、7—12 個月、13—24 個月等階段分齡從身體動作、認知、語言、社會情緒等領域介紹兒童身心發展狀況、教養原則及發展篩檢的重要指標，以及提供早期療育相關資源。

（2）生活安全：包含居家及外出場所時，判斷與照顧各階段嬰幼兒需注意之安全事項，認識兒童安全相關法規，免於觸法，及教導遇到緊急事故如何做出適當的判斷與處理。

（3）親子互動：說明親子互動對親與子的益處，介紹各個不同年齡層進行親子互動時應留意的原則與各發展領域適合進行的趣味親子遊戲活動範例等。

（4）生活照顧：包含如何照顧寶寶日常生活的基本觀念、照顧技巧，特殊照護及預防保健方法等。

2. 教材研發方法：

（1）專家諮詢會議：邀集不同地區、性別之幼兒教保育、兒福、醫護與親職教育等領域之學專與機構團體代表，總計 15 人。以專長別區分為教保類 7 位、醫護類 4 位、社福類 4 位；以區域別為南區 2 名、中區 2 名、北區 11 名；分別來自學術機構 9 位、社團組

織代表 4 位、服務於醫療院所 2 位；男性 3 位、女性 12 位等多元背景。就本教材內容召開 12 次諮詢會議，審議教材內容，以及教材試用後的修正方案。

(2) 家長焦點座談：分區舉辦北中 2 場家長焦點座談，邀集育有 0—2 歲幼兒之家長計 10 名與會。蒐集有關照顧孩子最大的問題或困難，並審議修正有關教材課程大綱草案內容，以符合家長照顧嬰幼兒需求。

(3) 教材試用方案：為測試教材內容之實用性，分北中區辦理實地課程計 12 小時試用，121 人次參與。蒐集有關課程內容之回饋意見及作成紀錄，作為修正教材成品之依據。

(二) 嬰幼兒教養知能測驗

本研究編製「嬰幼兒教養知能測驗」，目的在評量照顧者有關 0—2 歲嬰幼兒教養知能。本測驗包括「兒童發展」、「親子互動」、「生活照顧」、「生活安全」等 4 個分測驗，各 12 題，每題有 4 個選項，答對 1 題得 1 分。

「兒童發展」分測驗內容包括發展的一般原則與個別差異、身體動作 / 認知 / 語言 / 社會情緒等領域發展、教養原則與發展警訊等；題幹舉例如「關於嬰幼兒的粗動作能力哪一個最早發展？」、「處理幼兒搶玩具而攻擊的問題，以下何者最為適當？」。「親子互動」分測驗內容包括親子互動原則與技巧、遊戲環境、各領域發展的親子互動遊戲範例等；題幹舉例如「為嬰幼兒預備的書，應符合之原則？」、「幼兒在遊戲過後不肯收拾玩具時，何者處理方式不適合？」。「生活照顧」分測驗內容包括生活照顧的一般原則與概念、生活習慣養成、清潔技巧與原則、預防保健與護理等；題幹舉例如「副食品添加的原則？」、「什麼時候開始幫孩子清潔口腔？」。「生活安全」分測驗內容包括生活安全的一般原則、安全守則與信念態度、居家環境 / 玩具用品 / 外出生活 / 遊戲 / 乘車等安全議題；題幹舉例如「帶幼兒使用戶外遊戲設施，下列何者不正確？」、「有關幼兒居家安全環境的敘述，下列何者正確？」。

在內容效度方面，試題依 4 個主題課程的學習重點與目標，以及知識、理解、應用等層次進行命題。在專家效度方面，邀請本研究四

個主題顧問群進行審題據以修正。教材內容與知能測驗雙向細目表如附錄 1。

在重測信度方面，僅「生活安全」分測驗相關係數 .24 較弱，「兒童發展」、「親子互動」、「生活照顧」分測驗相關係數依序為 .67, .50, .81，皆達 .05 顯著水準，顯示重測信度頗佳。

四、資料處理

以 SPSS 進行共變數分析考驗，進行共變數分析前，先考驗組內迴歸係數同質性之假設。若符合假設，表示共變項對依變項進行迴歸分析所得的斜率並無不同，才能進行共變數分析，排除前測（共變項）對後測（依變項）的影響，比較實驗組和對照組（自變項）在各分測驗調整後的後測得分（依變項）之差異。

肆、結果與討論

一、「兒童發展」主題課程之成效

表 2 為兩組在前測、後測、調整後測得分之平均數與標準差。先考驗組內迴歸係數同質性之假設，F 值為 .71，未達 .05 顯著水準，符合假設接著進行共變數分析。

表 3 為共變數分析結果摘要，比較實驗組和對照組在各分測驗調整後測之差異，F 值為 19.91，達 .05 顯著水準，顯示排除前測（共變項）對後測（依變項）的影響，實驗組與對照組在嬰幼兒教養知能「兒童發展」分測驗之後測得分有顯著差異。進一步事後比較發現，實驗組與對照組有顯著差異，且實驗組（ $M' = 9.52$ ）高於對照組（ $M' = 6.61$ ）。

由上述結果發現：參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「兒童發展」教養知能有顯著差異，亦即該教學的「兒童發展」主題課程，能有效提升照顧者「兒童發展」教養知能。

表 2

照顧者在嬰幼兒教養知能「兒童發展」分測驗之平均數與標準差

組別	N	前 測		後 測		調整	後測
		M	SD	M	SD	M'	SD'
實驗組	15	6.33	1.40	9.27	1.79	9.52	.43
對照組	12	7.08	1.44	6.92	2.07	6.61	.48

表 3

照顧者在嬰幼兒教養知能「兒童發展」分測驗之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F'
實驗處理	52.66	1	52.66	19.91*
誤差	63.49	24	2.65	

* $p < .05$

二、「親子互動」主題課程之成效

表 4 為不同組別在前測、後測、調整後測得分之平均數與標準差。先考驗組內迴歸係數同質性之假設，F 值為 4.04，未達 .05 顯著水準，符合假設接著進行共變數分析。

表 4

照顧者在嬰幼兒教養知能「親子互動」分測驗之平均數與標準差

組別	N	前 測		後 測		調整	後測
		M	SD	M	SD	M'	SD'
實驗組	35	8.69	2.37	10.14	1.35	9.39	.25
對照組	34	7.00	1.71	6.88	1.65	7.09	.26

表 5 為共變數分析結果摘要，比較實驗組和對照組在各分測驗調整後測之差異，F 值為 58.60，達 .05 顯著水準，顯示排除前測（共變項）對後測（依變項）的影響，實驗組與對照組在嬰幼兒教養知能「親子互動」分測驗之後測得分有顯著差異，且實驗組（ $M' = 9.94$ ）高於對照組（ $M' = 7.09$ ）。

由上述結果發現：參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「親子互動」教養知能有顯著差異，亦即該教學的「親子互動」主題課程，能有效提升照顧者「親子互動」教養知能。

表 5
照顧者在嬰幼兒教養知能「親子互動」分測驗之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F'
實驗處理	119.42	1	119.42	58.60*
誤差	134.50	66	2.04	

* $p < .05$

三、「生活照顧」主題課程之成效

表 6 為不同組別在前測、後測、調整後測得分之平均數與標準差。先考驗組內迴歸係數同質性之假設， F 值為 .02，未達 .05 顯著水準，符合假設接著進行共變數分析。

表 6
照顧者在嬰幼兒教養知能「生活照顧」分測驗之平均數與標準差

組別	N	前 測		後 測		調整	後測
		M	SD	M	SD	M'	SD'
實驗組	28	10.82	1.63	11.25	1.24	11.20	.14
對照組	26	10.65	1.62	10.81	1.17	10.86	.14

表 7 為共變數分析結果摘要，比較實驗組和對照組在各分測驗調整後測之差異， F 值為 2.98，未達 .05 顯著水準，顯示排除前測（共變項）對後測（依變項）的影響，實驗組與對照組在嬰幼兒教養知能「生活照顧」分測驗之後測得分未有顯著差異。

由上述結果發現：參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活照顧」教養知

能未有顯著差異，亦即該教學的「生活照顧」主題課程，未能有效提升照顧者「生活照顧」教養知能。

表 7
照顧者在嬰幼兒教養知能「生活照顧」分測驗之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F'
實驗處理	1.59	1	1.56	2.98
誤差	27.13	51	0.53	

四、「生活安全」主題課程之成效

表 8 為不同組別在前測、後測、調整後測得分之平均數與標準差。先考驗組內迴歸係數同質性之假設， F 值為 .09，未達 .05 顯著水準，符合假設接著進行共變數分析。

表 8
照顧者在嬰幼兒教養知能「生活安全」分測驗之平均數與標準差

組別	N	前 測		後 測		調整	後測
		M	SD	M	SD	M'	SD'
實驗組	18	9.28	1.90	9.78	1.80	9.79	.35
對照組	17	9.35	1.58	9.88	1.11	9.87	.39

表 9 為共變數分析結果摘要，比較實驗組和對照組在各分測驗調整後測之差異， F 值為 .03，未達 .05 顯著水準，顯示排除前測（共變項）對後測（依變項）的影響，實驗組與對照組在嬰幼兒教養知能「生活安全」分測驗之後測得分未有顯著差異。

由上述結果發現參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活安全」教養知能未有顯著差異，亦即該教學的「生活安全」主題課程，未能有效提升照顧者「生活安全」教養知能。

表 9
照顧者在嬰幼兒教養知能「生活安全」分測驗之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F'
實驗處理	.07	1	.07	.03
誤差	69.75	32	2.18	

五、小結

承上述研究結果：參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「兒童發展」、「親子互動」教養知能有顯著差異，可知該教學能有效提升照顧者「兒童發展」「親子互動」教養知能。本研究結果誠如 Klein 和 Hudeide（1996）所認為家長透過有關認知發展的特定任務，與幼兒互動，有助於家長教養知能，可激發幼兒心智發展。同時，亦呼應 Brown（2001）分析多媒體互動課程（Interactive multimedia curricula, IMC）具備眼見為真（to see is to believe）等特質，經由影像技術之輔助，提高學習效果，促進轉變為以學習者為中心（learner-centered）的教育經驗。但必須注意一次使用一種媒體輔助解釋內容，以避免學習者感官刺激的混淆；此外，鼓勵學習者對問題情境的互動回應設計，以促進學習者了解問題與提高學習興趣，更是多媒體互動課程成功的重要核心。而本課程教材之實施與知能測驗結果，顯現親職教育方案對家長的教養知能的影響性，與 Waterston 等人（2009）的實驗結果雷同，家長經過一年定期收到相關教養資訊，不論在親職經驗、態度，以及教養嬰幼兒行為等都有所改變。除此之外，能延續嬰兒期的教養資訊提供至幼兒階段，更能發揮其影響性（Landry, Smith, Swank, & Guttentag, 2008）。

再者，參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活照顧」、「生活安全」教養知能未有顯著差異，可知該教學對於提升照顧者「生活照顧」、「生活安全」教養知能之效果較有限。研究者推測由於此兩主題的前測分數也較高，又可能是因為照顧者已經具備基本知識，因此課程內容未

能有效提升測驗分數，此外「生活安全」的分測驗重測信度較低，也可能影響分析結果。

伍、結論與建議

本研究目的在探討我國在嬰幼兒親職教育實施「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」之成效，獲得下列結論：（1）參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「兒童發展」、「親子互動」教養知能有顯著差異。（2）參加「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」的照顧者，與未參加對應主題課程的照顧者，在「生活照顧」、「生活安全」教養知能未有顯著差異。

研究發現運用實體簡報教材，由講師親自授課，融入多媒體內容之「多媒體融入嬰幼兒親職教育之互動教學」，能有效提升照顧者「兒童發展」、「親子互動」教養知能，對於「生活照顧」、「生活安全」的教養知能之促進效果有限。建議未來可結合各地「家庭教育中心」、「家庭婦幼中心」、「托育資源中心」等，應用多媒體融入教學之互動教學，推廣親職教育，以有效幫助家長或照顧者，了解嬰幼兒階段的心理需求，學習親子互動技巧與教養知能。另也建議政府與民間可積極投入各類多媒體、數位、網際網路等 E 化平臺之親職教育教材研發，以符應現代家長資訊管道之多元性，除提供免費光碟於各社教醫療等婦嬰機構供索取外，同時廣於各政府網路平臺連結可隨時下載個別化需求的親職教育方案內容，不收費、不受任何時間地點限制，以普及親職教育知能。

本研究亦有限制，由於本教材研發成果係公開於內政部兒童局網站（配合組織改造後移轉至衛生福利部社會及家庭署），以嬰幼兒照顧者為對象，未限定專為保母或家長（父母或祖父母），因此，施測樣本涵蓋上述對象，分析時並未將照顧者是否具備嬰幼兒教保專業背景納入考量，建議未來研究可更進一步分析已取得相關證照或訓練者，實施親職教育課程的影響有何差異性。其次，本研究 4 項主題課

程實施各為 3 小時，受試者係主動報名參與，學習動機較為強烈，施測範圍僅限本教材研發之內容，檢測結果不能代表實際的教養方式或能力，為本研究限制。

參考文獻

- 內政部兒童局（2012）。育兒親職網。取自 <http://babyedu.sfaa.gov.tw/>。〔Child Welfare Bureau, Ministry of Interior. (2012). *Parenting network*. Retrieved from <http://babyedu.sfaa.gov.tw/>〕
- 江淑卿（2006）。新移民女性家庭學前兒童心智能力之學習潛能評估研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，21，43-66。〔Jiang, S. C. (2006b). A study of the learning potential assessment of mental ability for preschool children with immigrant mothers from Southeast Asia. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences*, 21, 43-66.〕
- 江淑卿（2007）。新移民女性家庭學前兒童的親子互動式學習潛能評估。行政院國家科學委員會研究成果報告（NSC 95- 2413- H- 020- 003）。〔Jiang, S. C. (2007). *The learning potential assessment of parent-child interactions for preschool children with immigrant mothers from Southeast Asia*. National Science Council (NSC 95- 2413- H- 020- 003).〕
- 兒童及少年福利與權益保障法（2012 年 8 月 8 日）。〔The Protection of Children and Youths Welfare and Rights Act. (2012).〕
- 林如萍（2003）。我國家庭教育發展之展望—知識體系之建構。家政教育學報，5，121-154。〔Lin, J. P. (2003). The development of family life education in Taiwan. *Journal of Home Economics Education*, 5, 121-154.〕
- 林家興（2007）。親職教育團體對親子關係與兒童行為問題的影響。教育心理學報，39（1），91-109。〔Lin, J. H. (2003). The effects of parent education groups on parent-child relationship and child

- behavior problems. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(1), 91-109.]
- 家庭教育法（2011 年 12 月 28 日）。〔Family Education Law. (2011)〕
- 家庭教育法施行細則（2012 年 11 月 2 日）。〔Enforcement Rules for the Family Education Law. (2012).〕
- 教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則（2012 年 11 月 28 日）。〔The K-12 Education Administration, Ministry of Education allowance for foreign, mainland spouses and children education and counseling programs operation principles. (2012).〕
- 莊錦英、郭洪國雄（2009）。高雄縣幼稚園家長性知識、性教育態度與親職性教育需求之相關研究。臺灣性學學刊, 15（2），35-51。〔Chuang, C. Y., & Kuo Hung, G. H. (2009). A study of the correlations among the kindergarten parents' sex knowledge, their attitude toward sexuality education and the need for parental sexuality education in Kaohsiung County. *Formosan Journal of Sexology*, 15(2), 35-51.〕
- 陳惠英（2003）。親職教育之父母效能成長團體方案的實施。諮商與輔導, 211，24-27。〔Chen, H. Y. (2003). The parenting education program implementation performance in parents' groups. *Counseling and Guidance*, 211, 24-27.〕
- 黃馨慧（2010）。E-parenting—從部落格中的親職經驗發展親職教育資訊平台。行政院國家科學委員會研究成果報告（NSC 99-2511-S-227-006）。〔Huang, H. H. (2010). *E-parenting: Develop an information platform of parent education from parenting experiences portrayed in Weblogs*. National Science Council. (NSC 99-2511-S-227-006).〕
- 優生保健法（2009 年 7 月 8 日）。Genetic Health Act. (2009).
- Berk, E. L. (1991). *Child development* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brotherson, S. E., & Bouwhuis, C. J. (2007). Reaching fathers in parent

- education: Perceptions of newsletter value among fathers and father figures. *Journal of Extension*, 45(3). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2007june/a3.php>
- Brown, R. (2001). Thinking in multimedia: Research-based tips on designing and using interactive multimedia curricula. *Journal of Extension*, 39(3). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2001june/tt1.php>
- Cudaback, D., Marshall, M. K., & Knox, J. (1994). The magic years: Parent education by Spanish language radio. *Journal of Extension*, 32(4). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/1994december/a3.php>
- Croake, J. W., & Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *The Family Coordinator*, 26(2), 151-158.
- Dehart, G. (2004). *Child development: Its nature and course*. Boston: McGraw-Hill.
- Futris, T. G., & Stone, H. M. (2011). Now they know: Helping new mothers gain parenting knowledge and become aware of family and consumer sciences extension programming. *Journal of Extension*, 49(1). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2011february/a9.php>
- Garton, M., Hicks, K. Leatherman, M., Miltenberger, M., Mulkeen, P., Nelson-Mitchell, L., & Winland, C. (2003). Newsletters: Treasures or trash? Parenting newsletter series results in positive behavior changes. *Journal of Extension*, 41(1). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2003february/rb5.php>
- Klein, P. S., & Hudeide, K. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a meditational approach* (Vol. 887). New York: Garland.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 1335-1353. doi: 10.1037/a0013030
- Mullis, F. (1999). Active parenting: An evaluation of two Adlerian parent

- education programs. *Journal of Individual Psychology*, 55, 225-232.
Retrieved from <http://www.activeparentingcanada.com/research/apt>
- Nelson, P. T., & Cudaback, D. (1985). Catch them when you can. *Journal of Extension*, 23(2). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/1985summer/a4.php>
- Ostergren, C. S., & Riley, D. A. (2012). Testing Age-Paced Parenting Newsletters up to age 3: Greater impact on first-time parents. *Journal of Extension*, 50(1). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2012february/a9p.shtml> 1/10
- Riley, D. (1997). Using local research to change 100 communities for children and families. *American Psychologist*, 52, 424-433.
- Shelov, S. P. (2009). *Caring for your baby and young child: Birth to age 5* (5th ed.). New York: Bantam.
- Waterston, T., Welsh, B., Keane, B., Cook, M., Hammal, D., Parker, L., & McConachie, H. (2009). Improving early relationships: A randomized, controlled trial of an Age-Paced Parenting Newsletter. *Pediatrics*, 123, 241-247. doi: 10.1542/peds.2007-1872
- Weigel, D. J. (1993). Parent education through child care providers. *Journal of Extension*, 31(4). Retrieved from <http://www.joe.org/joe/1993winter/iw4.php>

謝誌

本文係依據內政部兒童局 2012 年委託專案「0 至 2 歲兒童親職教育教材編製計畫」之部分研發成果撰寫。主持人為段慧瑩，共同主持人為張淑萍，「兒童發展」主編為黃馨慧、「親子互動」主編為楊曉苓、「生活安全」主編為陳娟娟、「生活照顧」主編為林孟螢，專案助理為孫景皓，僅予誌謝。

附錄 1

教材內容與知能測驗雙向細目表

主題	教材內容	知能測驗題號
兒童發展	發展的一般原則	1、2
	發展的黃金時期：敏感期	3
	寶寶的氣質、個別差異	7
	身體動作、認知、語言、社會情緒等領域發展	4、6、8、12
	教養原則、發展警訊	5、9、10、11
生活安全	生活安全的一般原則	
	安全守則、信念與行為態度	1、3
	居家環境如何避免危險	2、7、10
	安全玩具與用品	6、11
	外出生活安全	4、8、9
	安全遊戲設施	5
	乘車安全	12
親子互動	親子互動原則與技巧	3
	照顧者停看聽	10、11
	親子遊戲環境	1、2
	增進身體動作、認知、語言、社會情緒等領域發展的親子互動遊戲	4、5、6、7、8、9、12
生活照顧	生活照顧的一般原則與概念	
	哺乳、營養、衣物、睡眠、如廁、刷牙等	1、2、6、8、9、11、12
	生活習慣建立與養成	
	寶寶清潔技巧與原則	3
	預防保健與特殊照護	4
	視力 聽力 口腔保健 過敏 用藥等護理	5、7、10

高瞻課程與原住民地方本位文化活動 對幼兒語文和數學能力之影響

郭李宗文 *

摘 要

本研究之主要目的為，探討高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒數學及語文能力的影響。以量化之多因子準實驗研究法進行，準實驗研究為期一年。於實驗前、後，以「幼兒數學能力測驗——第二版」及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」進行檢驗。實驗期間，依據高瞻課程及地方本位文化活動進行作為實驗之操作。研究結果發現：1. 高瞻課程對於幼兒數學能力之增進有其一定的成效。2. 雖然幼兒花費部份的時間於原住民族語言和文化的學習；但對於原住民幼兒家長所重視的語言和數學能力的表現上，並沒有因此而削弱。

關鍵詞：原住民、高瞻課程、地方本位文化活動

* 郭李宗文，國立臺東大學幼兒教育學系教授

電子信箱：tsungwen@nttu.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 7 月 3 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

High/Scope Curriculum and Indigenous Local-based Cultural Activities - Its Impact on the Learning Abilities of Language and Mathematics of Young Children

Li Tsung-Wen Kuo*

Abstract

This study explores the influence of the High/Scope curriculum and place-based cultural activities to the learning abilities of language and mathematics among the young children in indigenous area. A multi-factor quasi-experimental quantitative study method is adopted in this one-year study. The TEMA-2 and PPVT-R are used as pre-and-post tests. An experimental adoption of the High/Scope curriculum and the place-based cultural activities is conducted. The results of study are as follows: 1. The High/Scope curriculum increases the mathematics ability of young children. 2. The learning of indigenous language and culture does not decrease their language and mathematics abilities.

Keywords: indigenous people, High/Scope curriculum, local-based cultural activities

* Li Tsung-Wen Kuo, Professor, Department of Childhood Education, National Taitung University

E-mail: tsungwen@nttu.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: July 3, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

當全球都關注幼兒教育的重要性的同時，臺灣的幼兒教育界卻沒有長期的研究可以證實，而高瞻課程以長期追蹤的研究報告追蹤這些幼兒到 27 歲時，受過高瞻課程與未受高瞻課程對照組的差異，確實讓身為幼教人的我深深感動（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993）。經審視過相關的資料後，認為高瞻課程是適合臺灣發展的課程，於是在民國 83 年的暑假前往高瞻課程基金會的總部（Ypsilanti, Michigan）受訓練人員的訓練。

當時認為高瞻課程適合在臺灣推動的原因有以下幾點：（1）高瞻課程有長期的追蹤研究證明這個教學法對於低收入的幼兒有長期持續性的影響；（2）高瞻課程有完整的訓練課程，讓學習者可以接收到完整且較一致的課程訊息及訓練；（3）高瞻課程屬於開放架構式的課程（open framework），所以強調概念的應用，但沒有制式的課程內容或一定要搭配購買的教具；（4）高瞻課程強調兩位教師協同教學，符合臺灣幼兒教育法中一個班兩位教師的法規；（5）高瞻課程的重要經驗（key experiences）中，有許多一般臺灣家長所重視的認知方面的學習，可以減少親師之間對於課程內容差異的摩擦；（6）高瞻課程以幼兒主動性為中心，強調孩子自主性自發性的發展，活動流程中有幼兒自主活動的時間，教師和幼兒分享課程的主導權；（7）高瞻課程重視家長的參與，更重視學習環境與家庭環境的相容性，所以課程進行時減少強勢文化引入的危機。高瞻課程也符合全美幼兒教育學會（NAEYC）所認同的適性發展課程（Developmentally Appropriate Practice, DAP, Bredekamp & Copple, 1998）的標準，即適合幼兒的發展年齡、適合幼兒的個別差異、及適合幼兒的家庭文化（Frede & Barnett, 1992）。以上相關研究結果與課程的特質，是作者認為臺灣原住民地區幼兒教育值得試行高瞻課程的動機之一。

十多年來，雖然持續幫一些非位於低收入地區的園所，進行高瞻課程的輔導，但是高瞻課程對於低收入戶孩子的成效，卻讓我無法忘懷。這幾年來，我在臺東市區推展高瞻課程，與幼稚園進行高瞻課程

相關的協同行動研究（李宗文和吳茉莉，2003；郭李宗文、呂盈盈、吳茉莉、劉素玲，2004；郭李宗文、吳茉莉、劉素玲、呂盈盈、王錦臻，2006）、在學校開設相關課程、並且為原住民地區的幼稚園教師及托兒所保育人員開設高瞻課程工作坊，得到許多良好的回應也慢慢發現高瞻課程地方本位化時需要做的修正。95 學年度，透過教育部幼兒教育輔導方案的推動，我與臺東的東排灣族地區 X 國小附幼合作在該班試行高瞻課程中主動學習及小組活動並結合原住民文化的課程，目前看到幼兒的表現相當不錯，尤其教師對於實施高瞻課程後幼兒對於學習中自我效能的表現相當滿意。而文化活動方面，我們則邀請家長一同參與，有些家長在參與活動時說他們以前都沒有機會好好地認識自己的文化，趁著參與自己孩子的學習活動才有更多地了解。幾年來在臺灣試行高瞻課程後，發現幼兒的表現及家長和教師的接受度也頗高，而高瞻課程在美國也證實適合用於弱勢幼兒的地區，這是研究者想在原住民地區推動高瞻課程的動機之二。

2005 年高瞻課程追蹤幼兒至 40 歲的報告出爐，結果發現實施高瞻課程教育組與非實施組有顯著差異，在貧困幼兒 3—4 歲期間投資的 1 塊錢以每年 5% 的通貨膨脹率加以計算後，到其 40 歲時有 12.9 倍的回收，此回收來自較少的犯罪率、較少接受社會福利補助、較少接受補救教學、較低的中輟率、較高的入大學率、較高的收入、較多擁有自己的房子、較高的納稅等（Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2005）。看到高瞻課程有對幼兒的長期影響顯著，這成為我的第三個研究動機。

原住民幼兒教育是我這些年來持續研究的範圍，且研究的取向都是在現有的課程中融入原住民族語言和文化。此研究則希望將高瞻課程與原住民地方本位文化活動同時作為準實驗研究的操作變項，並以原住民家長所關注的語文和數學能力作為依變項，來探討高瞻課程與地方本位文化活動對原住民地區幼兒之數學及語文能力的影響為何？

貳、文獻探討

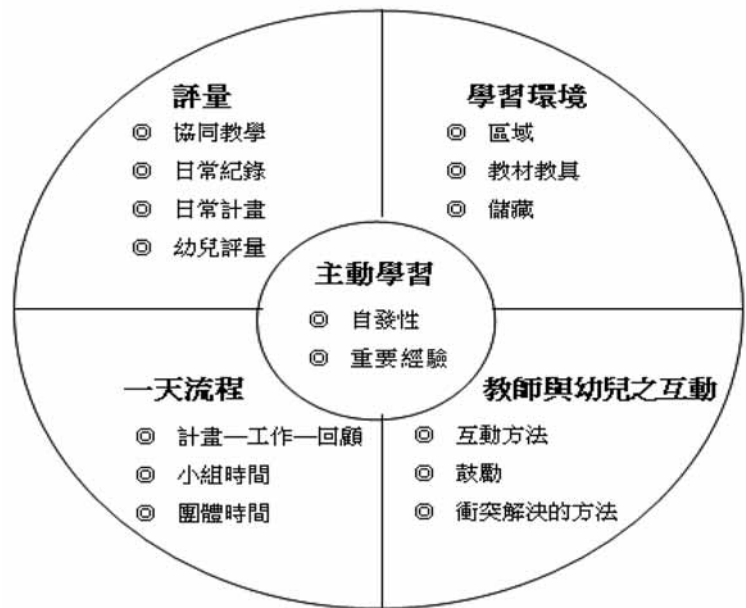
一、高瞻課程簡介

（一）高瞻課程的緣起及重要內涵

High/Scope 基金會是由 Dr. David Weiker 所創設及領導以發展教學課程及研究為主的基金會，國人目前將它譯為高瞻基金會，而此基金會所推行的課程模式則稱為高瞻課程。1960 年代初期，美國 Ypsilanti, Michigan 公立學校中，一位負責特別事務的 David P. Weikart 鑑於該市立高中生中，來自低收入家庭者在學校的成就一直是高退學率、智力測驗和學科測驗的成績很低，於是開始探索原因。Weikart 認為學生智力成績低落並非本身智商的問題，而是幼兒期缺乏學前教育的機會。於是，1962 年，Weikart 在密西根州政府的經費支持下，成立了密西根第一個政府贊助的托兒所方案，稱為「佩芮托兒所方案」（Perry preschool Project），即為後來聞名的「High/Scope Perry preschool project」（Hohmann & Weikart, 1999）。佩芮方案的理論基礎深受皮亞傑學說所影響，發展出來的課程於 1971 年出書，書名是《The Cognitively Oriented Curriculum: A framework for preschool Educators》。可以看出在 1971 年以前，佩芮方案的教育目標與焦點是在教老師有關皮亞傑認知學派的實驗工作與學說，將理論中的結構部分逐字解釋與應用。高瞻課程主要包括五大要素：主動學習、學習環境、每天流程、評量、成人與幼兒間的互動；其他四個項目都繞著主動學習的中心思想。項目中的要點可以參考高瞻學習輪（圖 1）（Hohmann & Weiker, 1999；李宗文，1995）。

以下針對，與本研究較為相關的課程內容，主動學習的要項、學習環境規劃及一天流程中的計劃—工作—回顧作介紹，其他部分的說明可參考郭李宗文（2012）的高瞻教學學前課程：

圖 1 高瞻學習輪



資料來源：李宗文（1995）。High/Scope 基金會及教師訓練課程之介紹。國教之聲，29（1），17。

核心要素：主動學習（Graves, 1989，引自楊淑朱，1995），強調幼兒用感官去發現週遭環境的過程，不強迫幼兒學習而鼓勵家長和教師布置學習環境讓幼兒能主動學習。主動學習包括五大要項：（1）各學習區提供多元多功能的學習材料；（2）鼓勵幼兒自由去發現操作所提供的材料；（3）讓幼兒選擇活動的目的、材料及參與的方式；（4）與幼兒溝通時語言和肢體語言的互動；（5）成人支持由幼兒引發的活動（楊淑朱，1995）。主動學習的五大要項是本研究中相當強調的教學內涵，所以在研究中與教師討論時，經常會提醒教師在活動中要包含主動學習的要項。

學習環境規劃。為了實踐主動學習的課程，符應課程學習環境的規劃是必備的條件之一。高瞻課程將其室內學習環境的規劃重點分為三項：規劃學習空間、選擇教材教具、放教材教具。分述如下（李宗文，1996）：（1）規劃學習空間：教師根據不同的遊戲型態做空間規劃、學習區命名應讓幼兒易懂、學習區要建立視覺界限、規劃時

應考慮硬體設備及學習區之間的動線、空間規劃需整體考慮需求及作息空間、隨時修訂學習區；（2）選擇教材教具：教材教具要能反應幼兒的興趣、提供適合幼兒發展階段的教材教具、選用多用途的教材教具、利用實際生活中的器材、選擇可反應幼兒不同種族、文化及生活經驗的教材教具、布置安全、清潔、舒適且妥善維護的教材教具及教室空間；（3）存放教材教具：讓幼兒能夠自由取用教材教具且放在幼兒視線範圍裡、教材教具固定放在同一個位置上、在教具架及裝教具容器上做標示，以便幼兒歸放教材教具。本研究，會先與實驗的班級確認學習區的規劃上，符合高瞻課程的基本要求，對於參與園所較難取得的教材教具，則由研究單位來提供，例如，文化生活經驗教具，協助園方準備當地部落的服飾、傳統的器皿、張貼文化活動的照片或族語兒歌的海報、製作著傳統服飾的手偶等等規劃於各學習區中，讓幼兒可以操作及觀看。

一天流程。大致上，可分成幾個時段：計劃—工作—回顧時間、小組時間、團體時間、戶外時間及轉銜時間。高瞻課程中與其他課程較不同的在於計劃—工作—回顧時間，這是一天裡最長的一段時間，目的在順著幼兒的興趣發展他的興趣與能力以及解決問題的能力，在此時段中幼兒依據自己的興趣先計劃其在工作時間將要進行的活動、同伴、使用的教材教具及如何使用（簡楚瑛、鄭秀蓉，2003）。計劃—工作—回顧是本研究執行高瞻課程內容最為要求參與之實驗班，要有每週3天以上於早上的時間要有此時段的安排，且需要安排於正式課程的時段中（不是幼兒入園及離園前的自由活動時間）。為期一年的研究時間中，實驗班於上學期都安排了每週3天，下學期則安排了每週4天。

本研究的高瞻課程實施與美國高瞻課程的實施中，較大的不同在於：（1）有訂定活動主題，臺灣的園所大多習慣有主題的課程活動設計；但美國的高瞻課程則不強調一定要有主題的課程設計，而是以重要經驗的活動設計為主。（2）幼兒評量的實施不同，高瞻課程有一套對於「幼兒觀察記錄」的評量系統（李宗文，1998a、1998b、1998c），以軼事紀錄方法為主，作為幼兒發展上是否有符合各領域發展的依據。但臺灣的幼兒園較習慣於使用檔案評量的方式，進行

對幼兒於課程活動中資料的蒐集。因為要熟悉「幼兒觀察記錄」需要長期的訓練及練習，所以於本次的研究中並未強調教師必須使用此方法，但在課程討論時有詳加介紹給實驗班的教師們，也鼓勵教師多關注幼兒的發展面向。

（二）高瞻課程相關研究

有關高瞻課程的研究，High/Scope 基金會自 1960 年代開始，將 123 位住在密西根州亞伯斯蘭堤城市佩芮小學附近非洲黑人家庭的小孩，分成兩組，一組接受高品質及主動式學習的學齡前教育課程，另一組是未接受任何學前課程的教學，並進行近 30 年的追蹤研究。分別在 3 至 11 歲，14 至 15 歲，19 歲，及 27 階段的評估，變項有人格特質、能力、態度及表現的型態。該研究的特點為內部效度高，也提供了科學性的信度，研究結果發現在學前課程之後的團體差異在表現及態度方面的確是受了學前課程的影響。將此份研究，評估過程得出的重要結果列出：（1）在 5 歲時有 90 以上的智力測驗成績是 64% 對 27%（2）在 14 歲時平均或較好的學校成績是 49% 對 15%。（3）在 15 歲時學校的課業在家預先準備的是 68% 對 40%。（4）在 19 歲平均或較好的讀寫是 61% 對 38%。（5）曾經接受智障教育的是 15% 對 34%（楊淑朱，1994 & 1995）。

另外讓高瞻教育研究基金會倍受矚目兩項研究，第一項為課程比較方案（Curriculum Comparison Project），在 1960 年代末期，追蹤三組參與不相同學前教育課程的幼兒，一組參與高瞻學前教育課程，第二組參與傳統幼兒園的課程，第三組則是參與大部份活動都由教師主導，結構性極高的課程。前兩種課程裡，幼兒常被鼓勵選擇他們自己的活動，而第三組則極為強調直接教學（Schweinhart, Weikart, & Lerner, 1986）。另一項即佩芮幼兒園的研究，追蹤那些在 1960 年代參與亞伯斯蘭佩芮幼兒園（Ypsilanti Perry Preschool）的弱勢幼兒直到 27 歲（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993）。這兩項研究的結果分別提出重要的觀念，一是參與高瞻課程的幼兒，在社會行為上有明顯不同；一是學前教育經驗與成人生活中重要領域的成功有關。將此二份研究的成果做以下簡略的綜述：（1）成功地進入高中的比例較高。（2）超過兩倍的人，有意願進入大學或接受職業訓練。（3）有

較高比例的人願意守住工作並能自給自足。(4) 他們較少涉入青少年犯罪或依賴社會福利。(5) 低於 50% 的人發生十幾歲青少年懷孕的事件。(6) 較少的補救教育。(7) 收入較佳。(8) 在社會福利及司法系統上的花費較少。其他近十年來與高瞻課程相關的研究，均顯示出高瞻課程對於低收入及弱勢兒童，在短期的效能上可以幫助幼兒順利銜接國民教育的學習；而長期的效能可以持續至成人期的社會表現。

西方之相關研究略舉如下：Frede 和 Barnett (1992) 在其適性發展的公立幼兒園的研究中大規模地檢視公立幼兒的課程和兒童入學能力的相關因素來研究幼兒園的品質及效能的問題，發現高瞻課程提供適性課程的經驗給弱勢的幼兒並增進他們進入小學時的技能。Luster 和 McAdoo (1995) 以高瞻課程中的佩芮幼兒園的資料分析，發現非洲美裔的青少年在高瞻課程中因得到充分的主導權且有被人重視的感受，而使這些青少年有較高的自我尊重 (self-esteem) 的分數。

Weikart (1996) 將高瞻課程的佩芮幼兒園長期研究中，123 位當幼兒期處於貧困高學習危機的非洲美裔的成人，在他們 27 歲時訪談了其中 95% 的參與者，發現這些參與者比未參與此課程的對照組，有較少的犯罪率、較高的收入及較好的財務、較好的婚姻維持。所以他認為高品質的幼兒園確實可以改善成人期的狀況。Little (1999) 在其檢驗健康、教育和社會服務的內涵中預防和介入對兒童發展的相關研究中，發現高瞻課程的模式及英格蘭現代課程模式有將健康、教育及社會服務連結在一起提供兒童更好更新的服務。Rojas-Drummond, Mercer 和 Dabrowski (2001) 在對於墨西哥幼兒解決能力的研究中指出高瞻課程的教師使用較多的互動、合作、支持的技巧。Stellar (2002) 蒐集並探討有關預防中輟的文獻討論中，指出高瞻課程可以降低高危險群的兒童並減少中輟率。Schweinhart 和 Weikart (1997) 描述從 1962 開始實施高瞻課程佩芮幼兒園 (Perry Preschool)，因為提供高品質的幼兒教育而對非洲美裔的學生有短期及長期的影響。長期影響包括：有較高的收入、擁有自己的房子及第二輛車、較高的教育程度、較少被逮捕及較少使用社會福利補助。

Greenberg (2002) 以「啟蒙方案」的課程表現規範時比較加州

幼兒學習和課程之間的關係，發現高瞻課程和萌發課程是最能符合該規範標準的課程。Schweinhart（2003）最新的研究中指出高瞻課程是一個對於出生貧困兒童有效果的高品質幼兒教育方案。高瞻課程追蹤當初在佩芮幼兒園的參與者從 3 歲到 41 歲。這些追蹤研究一再指出幼兒教育的課程影響兒童入學的準備度，以及幼年期後他們教育的成功、經濟的成功、犯罪率的減少。高瞻課程、啓蒙研究（Abecedarian Study）和芝加哥親子中心研究（Chicago Child-Parent Centers Study）提供強烈而有利的證據，證明高品質的幼兒教育對貧困的兒童確實有長遠的影響。研究中也提出建議，接下來最大的挑戰在於如何讓全美國貧困中的兒童都能接受這樣的教育而有相似的效果。

臺灣地區進行高瞻課程模式的經驗，則有楊淑朱（1995），曾在嘉義市某一所採用 High/Scope 學齡前教育課程育之教學模式的私立幼稚園進行研究。該利用 High/Scope 的 COR 評量表中的六大領域表來記錄教師與幼兒間的互動情形及幼兒行為觀察。同時，用課程實施概要評量以評估課程實施的概況。其研究指出，High/Scope 課程之教學模式的實施，從教師、幼兒及家長的適應上面，都證實了實施的可行性；然而許多家長為孩子選擇幼稚園仍偏重學業取向，對於以學習區進行活動及從遊戲中學習的觀念尚未建立，學校行政人員也缺乏對 High/Scope 課程的認識，常在提供電話服務或帶領家長參觀時，與教師說法不一，導致家長產生困惑，產生對教師的不信任，進而阻礙 High/Scope 課程的推展。所以楊淑朱的研究經驗部分可以作為本課程實驗研究的借鏡，如讓學校行政人員知道高瞻課程及其影響，並與家長介紹高瞻課程。但楊淑朱和本研究案較不同的點在於幼兒家長的關注點及幼稚園的型態，楊的研究是在嘉義市區的私立中型幼稚園，從研究結果中可知家長對於幼兒的認知、寫字活動相當要求。相對於本研究對象是為處於偏遠地區的山地原住民公立國小附設幼稚園，該園不提前教幼兒寫字等活動已行之有年，家長也頗能接受。

綜上所述，透過的長期追蹤與系統化的評估，接受高瞻課程模式學前教育的幼兒，在往後的生活中，無論求學或者社會行為表現，都顯著地優於未接受學前教育的幼兒。官方網站中也將高瞻課程列為高品質、主動性高的學前教育課程，且肯定其帶給美國貧民區的非裔兒

童長期發展上的助益。在陸陸續續的研究中也發現高瞻課程與對於兒童的自我尊重、預防中輟、教師使用較多的互動、合作、支持的技巧、符合許多標準的高品質幼兒教育課程。高瞻課程的佩芮實驗園的幼兒多是非裔美國人、低社經地位、低 IQ、多高風險家庭（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993），與本研究中的東排灣原住民地區，同樣地都屬於少數族裔、弱勢、低收的家庭較多，學童的學習成效低落。所以研究者認為高瞻課程或許對原住民幼兒未來的發展也有正向的關係。

二、原住民族地方本位文化課程

（一）地方本位文化教學 vs. 多元文化教學

臺灣自民國 76 年解嚴，社會民主化及本土意識的覺醒，造成多元教育的主張逐漸受到重視（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。吳清山、林天佑（1996）對於多元文化教育（multicultural education）的定義為，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立的一種教育。這樣的觀點比較是從主流文化的觀點出發，因為主流文化已在平時的各種管道中讓社會大眾所接受，但是其他的弱勢文化則需要更多元的方式，更特別的學習才能讓一般大眾了解；這了解並非深入的了解，而是僅止於避免族群衝突或僅止於欣賞的了解。但是就本文主要對象的原住民族而言，一方面要為了與主流社會互動、謀生，而必須熟悉主流文化中的細節；另一方面又要鞏固自己的文化，以免缺乏族群文化認知的雙面負荷。所以在原住民族地區實施本族的語言和文化教育，則屬於地方文化教育。

多元文化教育百科全書（Mitchell & Salsbury, 2000, p.151），說明多元文化教育有時可參照多族群教育、反種族教育、多種族教育，對人類的多樣性及提升所有學生的潛能持正向的價值。多元文化定義的基本前提為：1. 對成熟敏銳的教師，文化是一個分析的單位；2. 民主社會的教育中，教師需要尊重不同文化背景學生的權利；3. 多元文化教育拒絕同化理論而成為種族主義的軼事；4. 多元文化教育需要為維護族語及文化而努力。多元文化教育可從五個面向來加以定義：

1. 在基本的教育概念中，教師需要從說明多種的微文化來舉例於課程內容的整合；2. 知識建構的過程在於分析其內容中的偏見與架構如何影響學科中的基本概念與構成的參照；3. 強調平等有助於各種社經背景及文化特色的學生透過有用的教學式態來促進其學業成就；4. 減少並處理學生帶來教室的種族主義與種族歧視的態度，並以各種教學策略和多元文化的了解，幫助更高層次的包容度的發展；5. 賦權於學校和社會結構使其能更有效地幫助學生跨越種族和族群的界線，而成為學校的一份子。在多元文化的時代裡，師資培訓系統應該要加強教師們對於不同文化的包容度和認識度，並強調尊重不同文化差異性的重要（Hickling-Hudson, 2005）。所以培養教師具備多元文化的素養，成為師資培育課程不可或缺的部份；然而教師們有了多元文化的素養後，是否就擁有了在原住民地區任教的能力？這兩者之間似乎還不能劃上等號。

Aldridge 和 Aman（2000）認為多元文化錯誤概念，同文同種不見得就有同樣的文化，其中還受到歷史、其他族群或文化的影響。所以僅擁有對原住民一般性的認識，就想成為在原住民地區適任的教師是不夠的。就以排灣族為例，在一般的人類學上的區分，還可分為北排灣、中排灣、南排灣及東排灣。在東排灣的各部落間仍存在著語言及風俗習慣的差異性。若將多元文化課程的目標放在提供社會真實、多元的觀點，適應來自不同文化背景學生的需要，引導學生欣賞自己及他人的文化資產，同時也應引導學生覺知對於不同種族、文化、性別、宗教及階層的偏見，建立正向的態度，培養批判分析的能力，協助思考、選擇、決定社會行動，其終極目標是導向社會的公平與正義（張茂源、吳金香，2007），這比較情意取向的課程目標或者課程信念，或許是可行的方法。然而這仍無法解決幼兒教師到原住民地區任教所需面對的教學壓力。

因應全世界多元文化的潮流其重點在於了解和欣賞他族文化，所以實行的重點在於文化的傳遞；地方本位文化則是在多年的族群文化壓抑中解脫，為搶救殘留不多的文化內涵，希望能盡力將目前仍存的盡量保留下來，傳承給下一代。傳遞和傳承，以動作的圖像來分析，前者只用兩隻手指頭的力量就可以達成；但是傳承，則需要用盡全身

的力氣，在我們這一代好好的撐住，更期待下一代可以將其承接得更好。

（二）地方本位教育

地方本位教育與社區本位教育的觀點有相當相似的教育目標。就如 Theobald（1997）提出地方本位教育幫助學生看見他們的生活、他們的社區、環境三者相互依賴的關係，地方本位教育的目標是增加學生欣賞他們的地方環境而終極目標在於幫助學生學習維護當地的環境。Smith（2002）也認為地方本位教育的基本價值在於加強學生和他們生活地區的連結。地方本位教育同時服務於個體和社區，幫助個體經驗他們所握有的價值並允許社區從社區成員的貢獻中獲益。Sobel（2004）則說地方本位教育是以地方為焦點的教育模式，以地方本位社區與環境為學習的資源，學習是各領域整合的且通常是焦點計劃的課程。

然而若要區分，Knapp（2005, p.277-278），則認為地方本位教育是一個新的教育領域。Knapp（2005）和 Smith（2002）都認同地方本位教育根植於現場經驗教育（the field of experiential education），且之前多用於生態或環境教育中；但是地方本位教育更強調從現場中直接經驗個人與地方及文化的關係，且地方本位的概念均強調在原住民教育理念和實務上的應用。

Smith（2002, p.586）將地方本位教育定義為「紮根於學生的生活經驗和地方現象的學習。」他認為地方本位教育是由具體特定的語言環境，來創造原住民經驗學習的模式，以免於目前許多課室內的教學與學生生活脫節的狀況。地方本位教育是以地方上的資源為教學資源，這些資源包括自然的、歷史的及文化的資源，甚至是內涵於這些資源中的價值、信念和社區文化（Baker, 2005; Knapp, 2005; Smith, 2002）均可統整於課程中。Antonio（2006）則認為現代的地方本位教育，則包含以經驗學習的模式提供文化相關的原住民教育取向。地方本位的教育內涵，包括經驗學習的過程及舊知識與新知識的連結，並能將實務的、彈性的、整體的、文化回應的原住民經驗學習模式整合於原住民傳統的實務中。Smith（2002, p.593）提出地方本位教育的五個要素：1. 以能延伸到其他地點並且形成抽象知識的環境現象為

初始課程。2. 學習經驗重點在於能使學生成為知識的創造者，而非他人所創知識的消費者。3. 以學生的問題與關注事項為探究和解決問題的焦點。4. 教師扮演著促進者、共同學習者和學校與社區資源的來源。5. 透過學生、教師及社區成員之間頻繁的交流而具有更強滲透力於學校與社區之間的疆域。

從上述文獻中可以看出地方本位教育對於原住民社區之語言和文化教育有相當的關聯性，也相當適用於原住民地區的學校及社區教育中。臺灣的研究中，簡淑真、熊召弟、陳淑芳、林品君（2010）泰雅竹琴的地方本位自然科學探究方案課程中發現，教師肯定地方本位教育對幼兒探究能力提升的價值。但是許夙岑（2008）探究原住民地區公立幼稚園教師對於地方本位教育之觀點發現，雖然在課程目標、教學內容及教學方法上教師們都傾向關注於泰雅族文化之相關議題，但 11 位受訪教師中只有 3 位實際上願意運用地方本位教育的內涵於教學中。洪如玉（2010：78-79）綜合許多學者對地方本位教育的探究後，認為地方本位教育強調地方本位化（localized）、個人化（individualised）的具體（embodied）與微觀經驗，地方本位教育的提倡可以提醒教育決策者與教師重視地方特色與個人經驗的重要性與價值，並從中找尋抗拒全球化教育一味追求標準化而成為把師生—教育主體—變成同質化與單一化的客體存在的危險。

Gay（2000）認為學校文化和不同種族的文化間，不可能完全一致。這種不連續性會影響學生的成就，部份的原因是基於學生慣用的認知處理技巧、表達方式、和學習型態，和學校採取的方式不同。此結構上和程序上的矛盾可能會限制學生展現其知識和技能（Au, 1980a; Cazden & Hymes, 1985; Holliday, 1985; Spindler, 1987; Spring, 1995），因此教師必須要了解不同文化間的相容與不相容，降低不同文化間的對抗性，消除不同文化間的鴻溝（引自解志強譯，2006：27）。Lee（2002）經文獻分析後指出，面對不同文化和語言背景的學生，教育應提供具有文化和語言考量的教學資源，讓學童能有意義的學習學科知識。Allen 和 Boykin（1992）的研究結論，如果能夠將學生文化經驗中的某些因素和課業的環境結合，非裔美國學生也能夠達到較優學生的水準。

Smith (2002) 將地方本位教育定義為「紮根於學生的生活經驗和地方現象的學習 (頁 586)。」地方本位教育是以地方上得的資源為教學資源，這些資源包括自然的、歷史的及文化的資源，甚至是內涵於這些資源中的價值、信念和社區文化 (Baker, 2005; Knapp, 2005; Smith, 2002) 均可統整於課程中。Antonio (2006) 則認為現代的地方本位教育，則包含以經驗學習的模式提供文化相關的原住民教育取向。地方本位的教育內涵，包括經驗學習的過程及舊知識與新知識的連結，並能將實務的、彈性的、整體的、文化回應的原住民經驗學習模式整合於原住民傳統的實務中。本研究所謂的地方本位文化活動是以地方本位教育 (place-based education) 為取向，以學習情境發生之原住民地區的文化內涵及生活經驗作為活動的內容。

Jennings、Swedler 和 Koliba (2005) 以融合量性與質性資料的研究方法，檢視美國國家課程標準和地方本位教育目標間的關係，發現此兩者間非但沒有衝突性且有互補性，地方本位教育讓學生在學習時更具有文化脈絡意義。所以本研究中提出地方本位化的活動，將研究範圍內的原住民生活與文化的內涵，請教師與族語教師共同合作，以同一個主題將其融入於教學活動中。所以，不僅是族語課程中有在地文化相關的活動，在一般主題活動中也會有在地文化的活動課程。只是族語課程中使用的族語較多；一般課程中以國語進行較多，班級教師也會隨時於課程中提醒幼兒某些族語辭彙的說法。所以本研究的地方本位課程是一種融入式的課程。

參、研究方法

一、研究構想與目的

課程的成效需要長期的研究投入才能看出延續性的結果。所以在本研究的前一年，先以行動研究的方式，協助教師更熟悉高瞻課程、協助建立良好的學習環境、及原住民文化活動的準備。另外對高瞻課程是否可促進幼兒學習的自我效能，並在語文和數學能力的資料上先

做初期的蒐集及比較。也因行動研究中發現，教師們對於主題活動仍然相當堅持，且對於高瞻課程中小組活動和團體活動的方式仍受舊經驗的影響，無法與高瞻課程的內涵相似，所以本研究的高瞻課程則以強調主動學習的精神，以計劃—工作—回顧的活動為主要訴求，並以學習區規劃為基本的教學環境。

本研究將招募四個同一族群的國幼班，以多因子實驗設計方式來進行課程的實驗。高瞻課程以「計劃—工作—回顧」部份作為主要之實驗操作。地方本位文化活動，則依據該班所進行的族語及在地文化課程活動作為實驗內容。

二、研究方法

本研究以量化之多因子準實驗研究法進行，準實驗研究為期一年（2008 年 9 月—2009 年 9 月），於實驗前、後，以「幼兒數學能力測驗—第二版」及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」進行成效檢驗。實驗期間，依據高瞻課程及地方本位文化活動進行作為實驗之操作。A 組同時實施高瞻課程及地方本位化活動；B 組僅實施高瞻課程；C 組僅實施地方本位文化活動；D 組則實施以坊間教材之主題課程為主，且未實施地方本位文化活動。

表 1
高瞻課程及地方本位文化活動多因子研究設計表

	高瞻課程	一般課程
地方本位活動	A（高瞻 + 地方本位）	C（地方本位）
無地方本位活動	B（高瞻）	D（對照組）

三、研究工具

（一）修訂畢保德圖畫詞彙測驗（陸莉、劉鴻香修訂，1998）：此測驗適合測試 3 歲至 12 歲兒童的「應用」語文的快速評量工具。1959 年開始第一版至 1981 年修訂第二版，並分為甲式及乙式 2 份，其內容共分為 19 類。此測驗在臺灣施測的信度：折半信度：.90 — .97

(甲式)、.90—.97(乙式)；測量標準誤：3.70(甲式)、3.66(乙式)；重測信度：.90(甲式)、.84(乙式)；複本信度：.60—.91。選擇此一工具，除其在臺灣有良好的信效度外，從文獻資料中得知高瞻課程可增進幼兒語言的發展研究，且本研究可以延續到 12 歲的兒童。

(二) 幼兒數學能力測驗第二版(Ginsburg & Baroody, 許惠欣譯, 1996)：適用於 3—8 歲兒童。內容包括：a. 非正式數學：相對大小之概念、數算技能及計算技能；及 b. 正統數學：傳統規定之知識、數字運算表、計算技能及十進位概念。信度：內部一致性 = .94；重測信度 = .94；測量標準誤 = 4。效度：內容效度，有系統與控制性的試題選擇及分析；效標效度，與診斷式成就量表之數學計算分測驗 = .59、與快速計分成就測驗 = .46；建構效度，與生理年齡有關、與其它測量學術能力之測驗結果有顯著程度之相關、與測量學校性向之測驗有相關、早期數學之學校成就結果具鑑別高低成就者、試題相似特質有高相關。使用此量表因有研究結果原住民在數學能力上較差(陳枝烈, 1996)，所以想檢視高瞻課程對於幼兒的數學能力是否有幫助。且此量表可以使用到 8 歲之兒童，與本研究的參與者年齡相符。

四、研究對象

研究對象為，位於東排灣地區之 4 個混齡國幼班內之 5 歲幼兒。其中 A 組 12 位，B 組 12 位，C 組 15 位，D 組 9 位，共計 48 位。各組距離臺東縣政府的距離約為 A 組 43.1 公里、B 組 52.2 公里、C 組 58.9 公里、D 組 45.6 公里。實驗組與對照組基本資料包括：族群、性別、父母關係、家庭型態、主要照顧者，詳如下表：

表 2

實驗組與對照組學童基本資料百分比

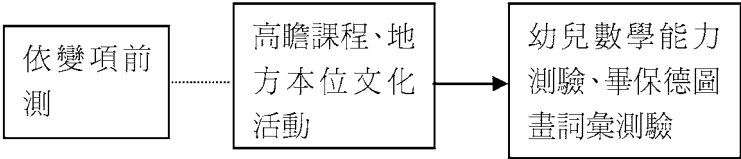
項目	實驗 A 組		實驗 B 組		實驗 C 組		對照組	
	N	%	N	%	N	%	N	%
族裔								
原住民	11	92.7	11	91.7	14	93.3	9	100

(續下頁)

項目	實驗 A 組		實驗 B 組		實驗 C 組		對照組	
非原住民	1	8.3	1	8.3	1	6.7		
性別								
男生	6	50	11	91.7	9	60.0	7	77.8
女生	6	50	1	8.3	6	40.0	2	22.2
父母關係								
同住	8	66.7	10	83.3	10	66.7	7	77.8
分居					1	6.7	2	22.2
離婚	1	8.3			1	6.7		
其它	3	25	2	16.7	3	20.0		
家庭類型								
雙親	6	50	10	83.3	10	66.7	7	77.8
單親	3	25			1	6.7	2	22.2
隔代教養	3	25	2	16.7	4	26.7		
主要照顧者								
父母親	8	66.7	7	58.3	11	73.3	8	88.9
祖父母	4	33.3	4	33.3	4	26.7	1	11.1
親戚			1	8.3				

五、研究架構

圖 2 研究架構圖



本研究之自變項為「高瞻課程」及「地方本位文化活動」，依變項則有標準化測驗之「幼兒數學能力測驗」及「畢保德圖畫詞彙測驗」，並有此兩個測驗之前測分數作為控制變項，如圖 2。

六、研究流程

（一）前測於國幼班開學後半個月幼兒多數已熟悉學習環境後，

以一對一施測方式實施。施測人員均受過測驗前的說明及試測。

（二）高瞻課程之實施時間從上學期 10 月開始到隔年 1 月放寒假前，再從 3 月開始到 5 月。以高瞻課程中的「計劃—工作—回顧」為實施內容，A 組及 B 組每週均實施 3—4 天，每次約 1—1.5 小時。

（三）地方本位文化活動之實施時間與高瞻課程相似。實施內容則配合該班之族語教學活動，A 組及 C 組之族語課程內容於開學前先請 2 位族語教師和 4 班級教師共同討論其內容有相似之程度，只是執行的時間會配合各班的主題而調整。主要內容包括：身體名稱、家庭成員的稱謂、傳統食物、服飾、傳統歌謠、居家用具、傳說故事等。

（四）後測於下學期的 5 月中旬開始到 6 月中旬實施，也是採用一對一方式進行。

七、資料蒐集與分析

研究基本變項的資料將包括：（1）幼兒的個人資料；（2）幼兒家庭資料。修訂畢保德圖畫詞彙測驗及幼兒數學能力測驗第二版均以幼兒之年齡換算成標準分數。量化資料分析方法將以 SPSS（視窗版）套裝軟體加以處理，主要的統計方法以 ANCOVA、T 檢定，分別分析兒童的語文及數學能力之前後測成績，且以次數分配、百分比、平均數及標準差來描述研究對象的基本變項。

肆、研究結果

一、語文及數學能力相關結果

表 1 只有數學前測和語文後測之間的相關達 .05 的顯著水準；其他的測驗間均達 .01 以上的相關顯著水準，且都是正相關，詳見表 3。可見語文能力和數學能力間有著相當程度的關聯性，這樣的結果與許多研究結果（陳世杰，2004；秦麗花、邱上真，2004；謝美熹，2006）是一致的，但先前之研究以國小及以上學生為主要研究對象。

表 3
語文與數學能力前後測商數相關表

測驗類別		數學前測	數學後測	語文前測	語文後測
數學前測	Pwarson 相關	1	.597 (**)	.414 (**)	.267
	顯著性 (雙尾)		.000	.003	.067
	叉積平方和	10679.917	5384.042	4177.667	1940.042
	共變異數	227.232	114.554	88.887	41.277
	個數	48	48	48	48
數學後測	Pwarson 相關	.579 (**)	1	.499 (**)	.348 (*)
	顯著性 (雙尾)	.000		.000	.015
	叉積平方和	5384.042	7609.479	4252.167	2136.979
	共變異數	114.554	161.904	90.472	45.468
	個數	48	48	48	48
語文前測	Pwarson 相關	.414 (**)	.499 (**)	1	.624
	顯著性 (雙尾)	.003	.000		.000
	叉積平方和	4177.667	4252.167	9526.667	4291.167
	共變異數	88.887	90.472	202.695	91.301
	個數	48	48	48	48
語文後測	Pwarson 相關	.267	.348 (*)	.624 (**)	1
	顯著性 (雙尾)	.067	.015	.000	
	叉積平方和	1940.042	2136.979	4291.167	4958.479
	共變異數	41.277	45.468	91.301	105.500
	個數	48	48	48	48

* 代表 0.05 時 (雙尾)，相關顯著；** 代表 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

二、語文能力描述統計

從畢保德圖畫詞彙測驗的前後測標準分數平均數和標準差的描述統計表中，在前測的部分，實驗 A 組其平均數為 104.91、標準差為 10.17；實驗 B 組其平均數為 116.66、標準差為 18.62；實驗 C 組其平均數為 103.33、標準差為 10.01；對照組其平均數為 107.44、標準差為 15.09，實驗 B 組平均數為是四組中最高。

而在後測的部分，實驗 A 組其平均數為 110.5、標準差為 7.65；實驗 B 組其平均數為 115.08、標準差為 13.38；實驗 C 組其平均數為 107.4、標準差為 7.83；對照組其平均數為 105.66、標準差為 10.61，實驗 B 組與對照組的平均數在後測中有稍微降低；但是標準差的部份則所有的組在後測中都有縮小的現象，詳見表 4。

表 4
實驗組與對照組語文能力前後測描述性統計結果

		人數	平均數	標準差
語文標準 分數前測	實驗 A 組	12	104.91	10.17
	實驗 B 組	12	116.66	18.62
	實驗 C 組	15	103.33	10.01
	對照組	9	107.44	15.09
	總和	48	107.83	14.23
語文標準 分數後測	實驗 A 組	12	110.50	7.65
	實驗 B 組	12	115.08	13.38
	實驗 C 組	15	107.40	7.83
	對照組	9	105.66	10.61
	總和	48	109.77	10.27

三、幼兒數學能力測驗描述統計結果

從幼兒數學能力測驗的前後測標準分數平均數和標準差的描述統計表中，在前測的部分，實驗 A 組其平均數為 91.16、標準差為 10.37；實驗 B 組其平均數為 107.16、標準差為 16.82；實驗 C 組其平均數為 99.93、標準差為 15.24；對照組其平均數為 104.77、標準差為 113.14，其中以實驗 B 組的平均數是四組中最高。

而在後測的部分，實驗 A 組其平均數為 102.91、標準差為 11.08；實驗 B 組其平均數為 110.25、標準差為 12.48；實驗 C 組其平均數為 97.88、標準差為 12.05；對照組其平均數為 104.4、標準差為 13.53，實驗 C 組與對照組的平均數在後測中有稍微降低；但是標準差的部份則只有對照組在後測中都有稍微擴大的情形，詳見表 5。

表 5
實驗組與對照組數學前後測描述性統計結果

		人數	平均數	標準差
數學標準 分數前測	實驗 A 組	12	91.16	10.37
	實驗 B 組	12	107.16	16.82
	實驗 C 組	15	99.93	15.24
	對照組	9	104.77	13.14
	總和	48	100.45	15.07
數學標準 分數後測	實驗 A 組	12	102.91	11.08
	實驗 B 組	12	110.25	12.48
	實驗 C 組	15	97.88	12.05
	對照組	9	104.40	13.53
	總和	48	104.27	12.72

四、高瞻課程之組內成對樣本檢定

實施高瞻課程與未實施高瞻課程的組內數學前後測及語文前後測的組內比較發現，未實施高瞻組的前、後測比較，樣本在數學前、後測平均數的差為 -.20，前後測分數差的標準差為 11.45，其經 T 考驗結果，t 值為 -.089，p 值為 .930，表示樣本在數學前後測沒有顯著差異性存在；而樣本在語文前、後測平均數的差為 -1.87，前後測分數差的標準差為 9.11，其經 T 考驗結果，t 值為 -1.008，p 值為 .324，表示樣本在語文前後測沒有顯著差異性存在。

而實施高瞻課程的實驗組的組內前、後測發現，數學前、後測平均數的差為 -7.41，前、後測分數差的標準差為 12.99，其經 T 考驗結果，t 值為 -2.797，p 值為 .010，表示樣本在幼兒數學能力前後測有顯著差異性存在，語文前後測平均數的差為 -2.00，前後測分數差的標準差為 13.17，其經 T 考驗結果，t 值為 -.744，p 值為 .465，表示畢保德測驗前、後測則沒有顯著差異存在，詳見表 6。

表 6
高瞻之組內成對樣本檢定表

高瞻課程	測驗類別	平均數	標準差	T 值	自由度	顯著性
未實施	數商前測 —	- .20	11.45	-.089	23	.930
	數商後測					
	語文前測 —	-1.87	9.11	-1.008	23	.324
	語文後測					
實施	數商前測 —	-7.41	12.99	-2.797	23	.010
	數商後測					
	語文前測 —	-2.00	13.17	-.744	23	.465
	語文後測					

五、地方本位文化之成對樣本檢定

實施地方本位文化與未實施地方本位文化的組內數學前、後測及語文前、後測的組內比較發現，未實施地方本位文化組的前、後測比較，樣本在數學前後測平均數的差為 1.19，前後測分數差的標準差為 13.91，其經 T 考驗結果，t 值為 .392，p 值為 .699，表示樣本在數學前後測沒有顯著差異性存在，而樣本在語文前後測平均數的差為 1.66，前後測分數差的標準差為 11.61，其經 T 考驗結果，t 值為 .658，p 值為 .518，表示樣本在未實施地方本位文化組的語文前後測沒有顯著差異性存在；實施地方本位文化的實驗組的組內前後測發現，樣本在數學前後測平均數的差為 -7.70，前後測分數差的標準差為 10.21，其經 T 考驗結果，t 值為 -3.917，p 值為 .001，表示樣本在數學前後測有顯著差異性存在，而樣本在語文前後測平均數的差為 -4.74，前後測分數差的標準差為 10.23，其經 T 考驗結果，t 值為 -2.408，p 值為 .023，表示樣本在幼兒數學能力以及畢保德圖畫詞彙測驗均有顯著差異性存在，詳見表 7。

表 7
地方本位文化之成對樣本檢定表

高瞻課程	測驗類別	平均數	標準差	T 值	自由度	顯著性
未實施	數商前測 —	1.19	13.91	.392	20	.699
	數商後測					
	語文前測 —	1.66	11.61	.658	20	.518
	語文後測					
實施	數商前測 —	-7.70	10.21	-3.917	26	.001
	數商後測					
	語文前測 —	-4.74	10.23	-2.408	26	.023
	語文後測					

六、二因子變異數分析

因為以多因子實驗設計，所以組間比較以二因子變異數分析，並且控制前測，得到結果是：由表六可得知，實施與未實施高瞻課程的組間 F 值為 6.444，已達到 .05 顯著水準，表示兩者有顯著差異性；實施地方本位文化與未實施地方本位文化的 F 值為 3.225，未達 .05 顯著水準，且地方本位文化與高瞻的交互作用間的 F 值為 1.736，未達到 .05 顯著水準，表示地方本位文化與高瞻課程交互作用項沒有顯著差異性存在，詳見表 8。

也就是說，一年的實驗後，發現有實施高瞻課程組的幼兒數學能力高於未實施高瞻課程組間，且從 R 平方為 .427，相當高，表示此結果不僅具有統計上的效應也具有實質性的應用效力。目前我們尚未找到相關的研究結果可以比較，但對於多數原住民學童在數學能力的相關研究都呈現偏低的數學能力表現而言，或許是一個相當不同的結果。

表 8
數學能力之二因子共變數分析表

來源	SS	df	MS	F	顯著性
校正後的模式	3617.750	4	904.438	9.743	.000
截距	1943.812	1	1943.812	20.939	.000

(續下頁)

來源	SS	df	MS	F	顯著性
數學商數前測	2799.926	1	2799.926	30.162	.000
高瞻	598.178	1	598.178	6.444	.015
地方本位	299.391	1	299.391	3.225	.080
高瞻 * 地方本位	161.109	1	161.109	1.736	.195
誤差	3991.729	43	92.831		
總數	529485.0	48			
校正後的總數	7609.479	47			

a. R 平方 = .475（調過後的 R 平方 = .427）

b. 使用 alpha = .05 計算

在語文測驗方面的二因子統計分析結果則顯示，實施高瞻課程與未實施高瞻課程的組間 F 值為 2.587；實施地方本位文化與未實施地方本位文化的組間 F 值為 .681；而高瞻課程與地方本位文化間的 F 值為 .385，所以不論實施高瞻課程組與地方本位文化組，以及此兩者間的交互作用，均未達 .05 顯著差異。雖然 R 平方為 .380，也相當高，詳見表 9。但無論是高瞻課程或地方本位文化課程對於語文能力的影響是有限的。

表 9
語文能力之二因子共變數分析表

來源	SS	df	MS	F	顯著性
校正後的模式	2146.430 ^a	4	536.607	8.205	.000
截距	2685.446	1	2685.446	41.064	.000
語文標準分數前測	1565.467	1	1565.467	23.938	.000
高瞻	169.194	1	169.194	2.587	.115
地方本位	44.529	1	44.529	.681	.414
高瞻 * 地方本位	25.183	1	25.183	.385	.538
誤差	2812.050	43	65.397		
總數	583341.000	48			
校正後的總數	4958.479	47			

a. R 平方 = .433（調過後的 R 平方 = .380）

b. 使用 alpha = .05 計算

參與高瞻課程組幼兒之數學能力高於未參與組幼兒；但在語文能力的表現上則無差異。高瞻課程相當重視幼兒在計劃—工作—回顧中，幼兒的思考能力，可能因此影響幼兒的數學邏輯能力。參與文化課程組幼兒與未參與組幼兒，在語文及數學能力的表現上均未出現差異性。此結果與一般教師擔心實施地方本位文化課程會壓縮其他主要課程的進行，有不同的結果。此次研究之幼兒數量雖然不算多，但在統計的結果上，都呈現相當不錯的統計效果力。

由於和本研究結果之相關研究沒有被搜尋到，所以無法與相關研究進行更進一步的討論。

伍、結論與建議

一、結論

（一）高瞻（High/Scope）課程備受矚目來自於其長期的研究成效，尤其實施在弱勢、低社經背景之家庭幼兒。本研究將其施行於原住民學童之教學上，發現對於數學能力的增進有其一定的成效，而數學正是一般原住民學生相當不擅長的學科，值得針對原住民族之幼兒來進行更多的研究。

（二）實施地方本位文化課程與教學雖然花費部份的時間於原住民族語言和文化的學習；但對於幼兒家長所重視的語言和數學能力的表現上，並沒有因此而削弱。所以對原住民幼兒之教學中，結合原住民族語言和文化的教學，是值得鼓勵的，其可使幼兒學習到本族文化的部份，但不影響其認知相關學習的表現。

二、建議

（一）建議可以再重複或擴大此研究以確認高瞻課程對於臺灣原住民幼兒的學習影響。

（二）增加非原住民幼兒為研究對象，比較一般幼兒與原住民幼兒在高瞻課程或 / 及地方本位文化課程的實施時組間的差異性。

（三）鼓勵原住民地區教師可嘗試採用高瞻課程及地方本位文化活動於教學活動中。

參考文獻

- 李宗文（1998a）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（一）。*幼教資訊*，75，20-23。〔Li, T. W. (1998a). High/Scope child observation record I. *Early Childhood Education information*, 75, 20-23.〕
- 李宗文（1998b）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（二）。*幼教資訊*，76，36-41。〔Li, T. W. (1998b). High/Scope child observation record II. *Early Childhood Education information*, 76, 36-41〕
- 李宗文（1998c）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（三）。*幼教資訊*，77，34-39。〔Li, T. W. (1998c). High / Scope child observation record III. *Early Childhood Education information*, 77, 34-39〕
- 李宗文（1996）。布置一個幼兒主動學習空間 -High/Scope 課程的室內環境規劃要點。*新幼教*，6，28-33。〔Li, T.W. (1996). Arranged an active learning space for young children: High/Scope indoor environmental arrangement. *New Early Childhood Education*, 6, 28-33〕
- 李宗文（1995）。High/Scope 基金會及教師訓練課程之介紹。*國教之聲*，29（1），15-17。〔Li, T. W. (1995) . High/Scope Foundation and the teacher training course introduction. *Voice of the Elementary Education*, 29(1), 15-17〕
- 李宗文、吳茉莉（2003）。幼兒園美語教學加入高瞻課程之行動研究，1-30。東師學報 2002 年行動研究專刊：教育行動研究與教學實踐。臺北市：心理。〔Li, T. W., & Wu, M. L. (2003). An action research of integrated English teaching into High/Scope curriculum in kindergarten (pp.1-30). *2002 Action Research monograph of Journal of Taitung Teacher's College: Educational Action Research and Teaching Practice*. Taipei: Psychology〕

- 吳清山、林天佑（1996）。**教育名詞**。臺北市：國立教育資料館。
〔Wu, C. S., & Lin T.Y. (1996). *Educational terminology*. Taipei: National Institute of Educational Resources and Research〕
- 洪如玉（2010）。全球化時代教育改革與發展的另類思考：地方本位教育。**幼兒教保研究期刊**, 5, 73-82。〔Hong, R. Y. (2010). An alternative reconsideration of educational reform and development in the global era: Place-based Education. *Journal of Early Childhood Education and Care*, 5, 73-82.〕
- 秦麗花、邱上真（2004）。數學文本閱讀理解相關因素探討及其模式建立之研究—以角度單元為例。**特殊教育與復健學報**, 12, 99-121。〔Chin, L. H., & Chiu, S. C. (2004). The Development of A Model For Mathematics Text Reading Comprehension: Angle Unit In The Mathematics Text As An Example. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 12, 99-121.〕
- 郭李宗文（2012）。高瞻教學學前課程。載於郭李宗文等（主編），**幼教課程模式**（頁 4-1~4-42）。臺北市：華騰。〔Kuo, L. T. W. (2012). High/Scope preschool teaching curriculum. In L. T. W. Kuo etc. (Eds.), *Curriculum models in early childhood education* (pp. 4-1-4-42). Taipei: Farternng Culture Co.〕
- 郭李宗文、吳茉莉、劉素玲、呂盈盈、王錦臻（2006 年 11 月）。西遊記、嬉遊季、戲由紀。**第三屆健康的幼兒教育學術研討會—幼兒教育創造力提升及創新教學**。亞洲大學，臺中市。〔Kuo, L. T. W., Wu, M. L., Liu, S. J., Lu, Y. Y., & Wang, J. Z. (2006, November). Journey to the West, season game, and drama process record. Paper presented at the *Third Conference on Health of Early Childhood: Enhance Creativity and Innovative Teaching on Early Childhood Education*, Asian University, Taichung.〕
- 郭李宗文、呂盈盈、吳茉莉、劉素玲（2004）。幼兒學習檔案評量—不可能的任務（行政篇），**2004 年行動研究研討會**。國立臺東大學，臺東市。〔Kuo, L. T. W., Lu, Y. Y., Wu, M. L., & Liu, S. L. (2004). Learning portfolio assessment for young child: A impossible

- mission (administrative part). Paper presented at the 2004 Action Research Conference, National Taitung University, Taitung.]
- 張茂源、吳金香（2007）。論多元文化與新臺灣之子的教育。研習資訊, 26 (2), 95-100。[Chang, M. Y., & Wu, C. H. (2007). Multiculture and new Taiwanese children's education. *Educator and Professional Development*, 26 (2), 95-100.]
- 許夙岑（2008）。碧綠縣原住民地區公立幼稚園教師對於地方本位教育之觀點（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系在職進修碩士班，臺北市。[Hsu, S. C (2008). *The view of public kindergarten teachers to place-based education in indigenous areas of Green County* (Unpublished master's thesis). Department of Human Development and Family, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 許惠欣（譯）（1996）。幼兒數學能力第二版（原作者：H. P. Ginsburg & A. J. Baroody）。臺北市：心理。[Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (1990). *The test of early mathematics ability (second edition)*. (H. S. Shu Trans.). Taipei: Psychological Publishing.]
- 陳世杰（2004）。國小學童閱讀理解策略與數學文字題閱讀理解、數學文字題解題表現之相關研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學教育系，高雄市。[Chen, S. J. (2004). *A correlative study between students reading comprehension strategies and mathematical reading comprehension problems and mathematical literature problem solving performance in elementary school* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 陳枝烈（1996）。都市原住民兒童適應問題之探討——二個兒童的晤談。原住民教育季刊, 1, 33-57。[Chen, Z. L. (1996). Exploration of adaptation issues to urban indigenous children: Interview two children. *Aboriginal Education Quarterly*, 1, 33-57.]
- 陸 莉、劉鴻香（修訂）（1998）。修訂畢保德圖畫詞彙測驗（原作者：L. M. Dunn & L. M. Dunn）。臺北市：心理。[Dunn, L. M.,

- & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. (L. Lu & H. S. Liu revised). Taipei: Psychological Publishing.]
- 解志強等譯（2006）。G. Gay 著。文化回應教學法：理論，研究，與實施。臺北市：文景。[Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, research, and implementation*. (C. G. Hsie etc. Trans.). Taipei: Win Join.]
- 楊淑朱（1995）。美國 High/Scope 高瞻學齡前教育課程再臺灣地區的實驗探討——一個幼稚園的實施經驗。幼兒教育年刊，8，1-20。[Yang, S. C. (1995). High/Scope preschool education programs in USA and experimental study in Taiwan: A kindergarten implementation experience. *Early Childhood Education Annual*, 8, 1-20.]
- 楊淑朱（1994）。美國亞伯斯蘭堤 High/Scope 高瞻學齡前教育課程 - 主動學習方法的探討與研究。嘉義師範學院學報，8，519-538。[Yang, S. C. (1994). High/Scope preschool education programs in Ypsilanti, US: An exploration of active learning. *Journal of Chiayi Teachers College*, 8, 519-538.]
- 謝美熹（2006）。國小高年級學童詞彙能力與數學解題之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學數學教育研究所，臺北市。[Hsieh, M. H. (2006). A correlative study between vocabulary ability and mathematical problem solving to fifth and sixth grade students in elementary school (Unpublished master's thesis). Department of Mathematics Education, National Taipei Educational University, Taipei.]
- 簡楚瑛、鄭秀蓉（2003）。High/Scope 課程模式。出於簡楚瑛主編，幼教課程模式：理論取向與實務經驗（471-475）。臺北市：心理。[Chien, C. Y., & Zheng, H. R. (2003). High / Scope curriculum model. In C. Y. Chien, edited. *Preschool curriculum model: Theoretical approaches and practical experience* (471-475). Taipei: Psychology]
- 簡淑真、熊召弟、陳淑芳、林品君（2010）。泰雅竹琴：泰雅部落幼

- 兒師生共同建構地方本位自然科學探究方案課程之研究。2010 原住民學生數理科教 / 學理論實務學術研討會。〔Chien, S. C., Hsiung, C. T., Chen, S. F., & Lin, P. C. (2010). Atayal bamboo harp: Study of teacher and children co-construct the place-based natural scientific inquiry in Atayal tribe. *Paper presented at the 2010 Theory and practice symposium of teaching/learning in mathematics and science to indigenous students.*〕
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。臺北市：空中大學。〔Tan, G. D., Liu, M. H., & Yu, M. H. (2001). *Multicultural education*. Taipei: Air University.〕
- Aldridge, J., & Aman, R. (2000). *15 misconceptions about multicultural education*. Retrieved April 6, 2006 <http://www.udel.edu/bateman/acei/misconceptions.htm>
- Allen, B. A., & Boykin, A. W. (1992). Africa-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4), 586-598.
- Antonio, M. B. (2006). *Creating an indigenous experiential learning model*. Prescott College (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No.1456710)
- Baker, M. (2005). Land fullness in adventure-based programming: Promoting reconnection to the land. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 267-276.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds). (1998). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs — Revised edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Frede, E., & Barnett, W. S. (1992). Developmentally appropriate public school preschool: A study of implementation of the High/Scope curriculum and its effects on disadvantaged children' skills at first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 483-99.
- Greenberg, S. (2002). The preschool transition into primary grades: Is curriculum a factor? Developmentally appropriate practice. *Journal*

- of *Early Education and Family Review*, 9(4), 6-11.
- Graves, M. (1989). *The teacher's idea book: Daily planning around the key experiences*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hickling-Hudson, A. (2005). "White", "ethnic" and "indigenous": Pre-service teachers reflect on discourses of ethnicity in Australian culture. *Policy Futures in Education*, 3(4) 340-358.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1999). *Educating young children: Active learning practices for preschool and children care program*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Jennings, N., Swidler, S., & Koliba, C. (2005). Place-Based Education in the Standards-Based Reform Era-Conflict or Complement? *American Journal of Education*, 11(1), 44-65.
- Knapp, C. E. (2005). The "I-Thou" relationship, place-based education, and "Aldo Leopold". *Journal of Experiential Education*, 29(3), 277-285.
- Lee, O. (2002). Chapter 2: Promoting scientific inquiry with elementary students from diverse cultures and languages. *Review of Research in Education*, 26, 23-69.
- Little, M. (1999). Prevention and early intervention with children in need: Definitions, principles and examples of Good Practice. *Children & Society*, 13(4), 304-16.
- Luster, T., & McAadoo, H. P. (1995). Factors related to self-esteem among African American youths: A secondary analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 451-467.
- Mitchell, B. M., & Salsbury, R. E. (2000). *Encyclopedia of multicultural education*. Retrieved from Google books:http://books.google.com.tw/books?id=58kdm1XZ_LrwC&pg=PA178&lpg=PA178&dq=encyclopedia+Multicultural+education+M+itchell+%26+Salisbury&source=bl&ots=11vaO4fIN0&sig=C5vw0K3iWkTrVd64tf8o6O--ep4&hl=zh-TW&ei=SHC_TYaTPJCmvQPPx-y8BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDYQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false

- Rojas-Drummond, S., Mercer, N. and Dabrowski, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican preschoolers. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 179-96.
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry preschool program. Paper presented at the 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (70th, Tampa, FL, April 24-27, 2003).
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z. Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation Number Fourteen, Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 12. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of the three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Stellar, A. (2002). Effective dropout prevention strategies developed by the High/Scope Educational Research Foundation. *Journal of At-Risk Issues*, 8(1), 1-4.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal*

of community. Boulder, CO: Westview.

Weikart, D. (1996). High-quality preschool programs found to improve adult status. *Childhood. A Global Journal of Child Research*, 3(1), 117-20.

謝誌

本研究感謝國科會的經費支持及所有參與本研究的教師、幼兒、家長及助理們對於本研究的付出及熱情參與。

以課程為核心之幼兒園行銷個案研究

葉致齊 * 周淑惠 **

摘 要

本研究採用質性研究法，以觀察、訪談、文件檔案等方式探究一所私幼如何兼顧理念與營運進行以課程為核心之行銷，探討問題為個案私幼運用之行銷策略為何？研究發現其行銷策略可分為以產品、價格、通路、推廣、人員為旨的「外部行銷策略」，例如提供優質幼教專業課程、給予互惠關係之彈性折扣、積極規劃第二園等；「內部行銷策略」，例如支持教學民主、招入理念謀合家長等；以及「互動行銷策略」，例如力行全園全方位互動之夥伴關係。所有策略均共同烘托優質課程，而優質課程則讓行銷更為順暢。本研究建議對其他園所為：以課程為行銷核心，戮力發展以幼兒為念之優質課程；對個案園所為：對外分享園所課程、設立課程研發小組、持續修正行銷策略；對未來研究為：探討與比較園所教師和家長對課程與行銷之認知、比較不同課程模式或性質幼兒園之行銷策略。

關鍵詞：幼兒園行銷、行銷管理、幼兒園課程

*葉致齊，新竹市私立親仁實驗幼兒園教師

**周淑惠，國立新竹教育大學幼兒教育學系教授

電子信箱：eric8247@hotmail.com；chou@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 8 月 26 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

A Case Study on Preschool Marketing Strategies with Curriculum as a Core

Chih-Chi Yeh* Su-Hui Chou**

Abstract

The study aims to explore how a private preschool exercises its marketing with curriculum as a core considering both its educational ideals and the generation of revenue. This case study used qualitative methods, such as observation, interview, and documentation to investigate marketing strategies employed by the preschool. The results showed the marketing strategies included “external marketing strategies” such as providing high-quality curriculum, discount, etc., “internal marketing strategies” such as supporting teaching autonomy, finding suitable parents, etc., and “interactive marketing strategies” such as having a good interaction among people in preschool and parents, containing parents-teacher contact, parents-teacher communication, and parents-teacher cooperation. All these strategies mutually supported curriculums and curriculums paved the way for active and successful marketing. Finally, the research proposes recommendations based on the findings. For other preschools, the suggestion is to launch innovative curriculums as a goal. For this preschool, the suggestions are to establish curriculum research task force, to share excellent curriculums with others, and to revise marketing strategies according to the changing societal need. For future research, the suggestions are to compare the perceptions of marketing between preschool teachers and parents, and between different types of preschools.

Keywords: preschool marketing, marketing management, preschool curriculum

*Chih-Chi Yeh, Teacher, GeniusLand Kindergarten, Hsinchu

**Su-Hui Chou, Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: eric8247@hotmail.com; chou@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: August 26, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

「行銷」意指產品或服務之發展與傳遞持續關注顧客變化中的需求，以滿足顧客需求為目標，近年來「行銷」活躍地出現於各領域社會活動中，沒有機構可規避行銷，甚至包括教育體系（Brooks, 1982; Ozretic-Dosen & Martinovic, 2003）。此乃因為 21 世紀是一個資訊科技社會，亦是急遽變化的時代，若要讓機構組織或學校取得致勝先機，立於不敗之地，除了不斷追求創新或轉型以促進組織成長外，同時也須致力於滿足顧客需求與願望，方能確保客源、永續經營，此即行銷管理也；換言之，值此變動時代，學校也要有行銷概念（王明鳳，2006），行銷應成為學校的日常且必要活動（Ozretic-Dosen & Martinovic, 2003）。

行銷是公立學校生存之鑰（Brooks, 1982），更是掌握私立園所生存之命脈，在當今臺灣社會生態環境下更為凸顯。由於政府普設公幼政策，近年來公立幼兒園數與班級數大幅躍升，再加上出生率遞減幼生自然減少，直接衝擊全國私立幼兒園。根據行政院主計處、教育部統計處資料，從 80、90 至 100 學年度，公立幼兒園數分別為 716、1,288、1,581，班級數分別為 1,678、2,827、3,112；私立幼兒園數分別為 1,779、1,946、1,614，班級數分別為 6,626、7,317、6,223。以上資料清楚顯示，原本占全國高比例的私立幼兒園在今日面臨前所未有的生存競爭與挑戰壓力（林鴻璋，2003）。進一步言之，私幼雖具有自負盈虧的企業經營特性，然而在本質上仍是教育機構，有其神聖之教育使命，因此它必須在教育使命與營運利收間戮力效命，在現今備為艱困之情勢下，如何能兼顧二者並且運用得當的行銷策略，化危機為轉機並生機盎然，成為重大課題，更是一項嚴厲挑戰。

任何學校都應該致力於行銷工作，發展能滿足學生變動需求的最佳可能產品（Brooks, 1982），這產品即為課程，而課程內涵在學術或教育系統中是一個最主要的成分，教育者必須發展與提供有效的課程，即強化與當今及未來時代專業需求有關的經驗，並強調課程的持續改進（Barnett, Dascher, & Nicholson, 2004）。不可否認的，

在幼兒園行銷中，課程是最重要的，是幼兒園行銷的核心（許明珠，2007）。然而國內幼教學者紛紛指出，我國幼兒園課程現況尚有諸多進步空間，例如採用「大雜燴」式的課程，忽略課程間之「相容性」（阮碧繡，1993）；完全依賴坊間現成的「主題本」，未考量幼兒園之在地優勢與特性（陳淑琴，2007a）；提早教幼兒寫字、注音符號，進行大量團體式教學（胡倩瑜、臧瑩卓，2008；劉佳蕙，2008）；迎合家長實施全美語教學與才藝教學（黃麗卿，2006；劉慈惠，2003）。誠如教育部全國幼教普查計畫（2002）和周淑惠（2006）明白指出，我國幼兒教育課程與教學現況有數項特徵：以分科與才藝教學為主、過於依賴坊間教材、教學開放性不足以及對美語教學與全美語之迷思。

坊間幼教經營者以讀寫算、全美語教學、才藝課程等偏頗方式吸引家長注目，試圖營運生存，但研究者以為在神聖的幼兒教育使命下，幼兒園行銷首要思考的是在適度關照家長下，如何持續發展以幼兒（顧客）需求為念並考量時代所需的優質特色課程，以達永續經營目標，而非全然地迎合家長，完全失掉教育機構的立場。

兒愛幼兒園（化名，後以「兒幼」簡稱）原是社區中的小型托兒所，實施基於社會建構論的主題探究課程，即在課程發展歷程中，親師生共構並積極促動幼兒運用各項探究能力以發現解答；夏天園長（化名）為國外幼教碩士，深具教育理念，非常注重幼兒興趣與符應時代需求「帶著走」的探究能力，也非常重視教師專業成長及與家長間的夥伴關係。幼兒園曾歷經家長、幼兒與教師大量流失、幾乎無法生存的慘痛課程轉型經驗，這顛簸行來之路，她始終堅持理念致力於課程領導，力圖園所成長與落實「以幼兒興趣為探究取向之主題課程」（楊于萱、周淑惠，2010），並在經驗教訓下，不僅積極與家長溝通，讓其隨時掌握幼兒學習成果，而且援用家長資源，適度參與主題課程，最後終於贏得認同與支持。目前園所招生數滿額，甚至增班、開拓分園，這在現今諸多幼兒園減班、閉園，以及為迎合家長而隨波逐流、甚而受制家長失掉教育立場的亂象中，實屬難能可貴，印證以上研究者之信念。

此一案例激發研究者意欲探究在少子化與公幼數相對增加衝擊私

立幼兒園生存之際，為達生存及兼顧教育使命，兒幼是如何堅持以幼兒為念的優質課程來進行幼兒園行銷工作，其具體行銷策略為何？期望透過此一個案研究，提供當今正面臨經營困境的私立幼兒園一些實質建議，進而達拋磚引玉之效，引發坊間幼兒園致力於課程創新暨行銷，而非揚棄教育理念，亦即不僅能善盡教育機構之責，而且能永續經營，甚而健全幼兒教育整體體質。

貳、相關文獻探討

一、幼兒園行銷與其核心：課程

學校是教育機構，屬於「非營利組織」，即非以賺取營利為其重心，而是使用行銷手法讓目標族群接受社會認可的想法，同時在組織目標、顧客需求和社會長期利益中取得平衡，並負擔社會責任（吳炳銅，2006；Anderssen & Kotler, 2003; Kotler, Roberyo, & Lee, 2002）。研究者綜合相關文獻，「學校行銷」為：學校透過凝聚教師共識，將學校特色與教育理念轉換成優質課程與教學，並運用行銷策略讓家長與社會大眾了解學校特色和教育理念，同時在學校、家長和社會利益中取得平衡，滿足學校、家長、社會大眾的利益需求（吳炳銅，2006；吳國基，2005；黃義良，2006；Gray, 1991; Kotler & Fox, 1995）。弔詭的是，本個案為私立幼兒園，既屬學校教育機構，又具企業經營特質，即不僅要發揮學校之社會功能，並且也須維持機構之生存營運，然而無疑地，運用行銷策略是實現目標之不二手段，而具有以幼兒（顧客）為念的優質課程則為幼兒園行銷之重要核心，猶如企業行銷核心為其所推出的產品或服務。因此此處學校行銷定義亦適用於幼兒園行銷情境。

幼兒園課程為幼兒在園內與人、事、物互動的所有生活經驗，包括預期的與臨時萌發的（周淑惠，2006），而在社會建構論下，教學被定義為「被協助的成就表現」（Tharp & Gallimore, 1988），即教師搭構鷹架支持幼兒的學習。綜觀當今幼教課程與教學趨勢，例如我

國教育部新頒布之《幼兒園教保活動課程暫行大綱》、全美幼兒教育協會頒布之《幼兒教育適性發展教學實務》，較合宜的適性課程目標為強調幼兒全人均衡發展，內容為著重生活經驗與統整聯貫，方法為強調遊戲化、探索化與鷹架支持，評量則著重多元與真實評量（周淑惠，2006，2013；教育部，2013；陳淑琴，2007b；陳淑琦，1994；Copple & Bredekamp, 2009）。至於幼兒園課程的制定有幾個因素必須考量：符應幼兒發展與學習需求、與園所教育目標叩合、融入園所在地特色與優勢、反映時代與社會所需生活技能，如是方能發展具有園所特色的課程（周淑惠，2006；教育部，2013；陳淑琦，1994；Wortham, 1994）。兒幼實施以幼兒興趣為探究取向的主題課程，不僅符應當今幼教課程與教學趨勢，而且也反映幼兒園課程制定之重要考量要素。

二、幼兒園行銷之策略

行銷策略可分成組織對外與顧客間之「外部行銷」，組織對內與員工間之「內部行銷」，以及員工與顧客間之「互動行銷」（Kotler, 2006），運用於幼兒園則組織代表幼兒園、顧客代表幼兒與家長、員工代表教師。外部行銷係指組織與顧客進行理念傳遞，並讓顧客認同於組織理念且購買其相關產品，是整體組織對外的行銷工作。外部行銷的「4P 策略」係指產品（Product）、價格（Price）、通路（Place）與推廣（Promotion）（Kotler, 2006）；但教育著重於教師、學生和家長之間的互動，因此 Gary（1991）認為教育行銷的外部行銷應包含第五個 P，也就是人員（People）。綜合實徵研究顯示，幼兒園外部行銷「產品策略」可歸納為提供專業幼教課程與教學、擁有專業幼教師資以實現專業幼教課程、提供以顧客取向的多元服務（指課後才藝、課後托育服務等），即著重於提供專業課程、師資與服務；「價格策略」可歸納為彈性調整課程價格、提供清寒家庭優惠、提供教育券，即著重於提供學費之優惠措施；「通路策略」可歸納為在交通、硬體與園所規劃上做具體規劃、提供適合幼兒之園所環境、建立綿密順暢的服務網絡，即著重於在眾多據點提供服務與改善據點品質；「推廣策略」可歸納為對外舉辦活動與參與活動、建置網路部落格、對外

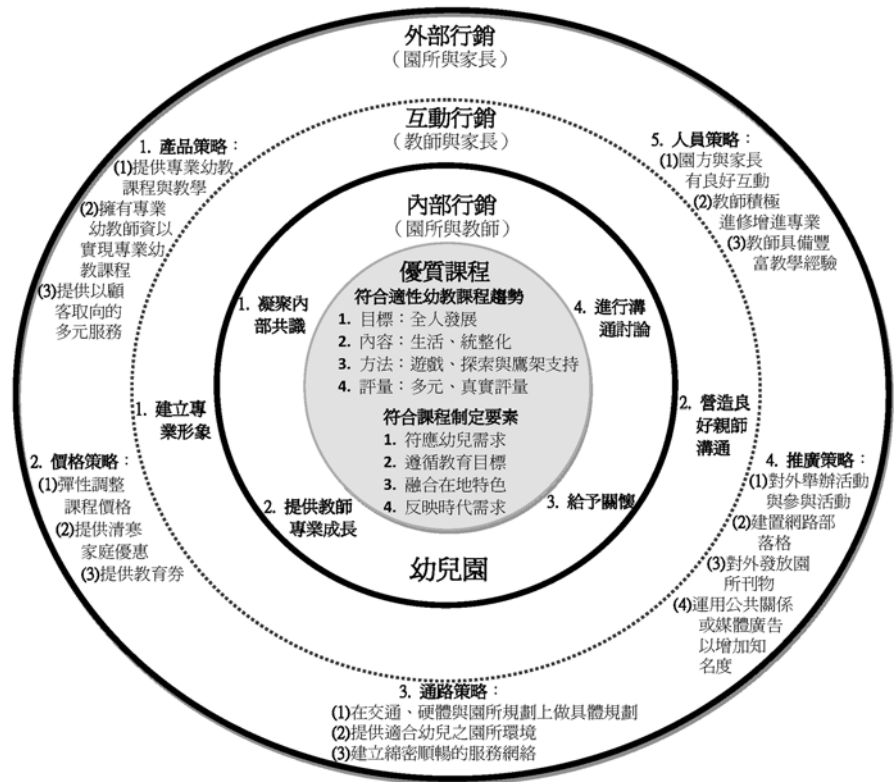
發放園所刊物、運用公共關係或媒體廣告以增加知名度，即著重於運用多元方式提升知名度；「人員策略」可歸納為園方與家長有良好互動、教師積極進修增進專業、教師具備豐富教學經驗，即著重於提升服務人員的專業與服務品質（方採勤，2006；李潔茹，2009；林綵薰，2007；翁麗禎，2010；黃義良，2006；黃麗卿，2006；楊海濤，2009）。

內部行銷指組織有效率的訓練和激勵員工，讓員工擁有以顧客為中心的理念，形成團隊來服務與滿足顧客需求（Kotler & Armstrong, 2004; Armstrong & Kotler, 2005），是組織對內的行銷工作。綜合實徵研究顯示，幼兒園內部行銷策略含：「凝聚內部共識」，指園方向教師宣傳理念並運用方法讓教師融入園所生態；「提供教師專業成長」，指園方使用多種方式以提升教師專業，例如鼓勵進修、研習、觀摩教學等；「給予關懷」，指園方關懷教師遭遇之困難，協助教師面臨之問題；「進行溝通討論」，指園方與教師溝通須遵循之法規、配合事項、班級經營與教學問題等（李潔茹，2009；彭孜婷，2008；黃義良，2006；黃麗卿，2006）。

互動行銷是指員工與顧客之間的互動，員工服務品質的好壞是由當事者的感受所決定的。若組織的產品是以提供服務為主，那員工和顧客之間的互動就非常重要（Kotler & Armstrong, 2004; Armstrong & Kotler, 2005）。綜合實徵研究顯示，幼兒園互動行銷策略含：「建立專業形象」，指教師透過親切態度、認真教學、細心照顧孩子等讓家長感受教師具幼教專業；「營造良好親師溝通」，指家長和教師互相信任，有問題時及時溝通（李潔茹，2009；彭孜婷，2008；黃義良，2006；黃麗卿，2006）。它與外部行銷中之「人員行銷」有關，但是外部行銷中之人員行銷係指園所整體對外的行銷，除教師外尚包括上層的園長、行政人員等。

文獻歸納顯示：幼兒園行銷乃以優質課程為核心並包含外部、內部與互動行銷等層層策略及其子策略，如圖 1 所示概念架構。

圖 1 幼兒園行銷概念架構圖



參、研究方法

個案研究係指對一個存在著某種特殊行為之類型對象加以研究（潘淑滿，2003），在現今公幼數大幅攀升且少子化問題嚴重衝擊幼兒園生存之際，私立兒愛幼兒園（簡稱兒幼）不隨波逐流，仍然堅持理念據以實施以幼兒為旨之適性課程，不僅實現教育使命，而且獲得家長認同，亦達生存營運目的，實深具個殊性頗值探究，尤其是以課程為核心之行銷策略。

一、研究場域

兒幼原本是由春天老園長（化名）於 1987 年創立，事後因健康因素於 2002 年改由夏天以家長身分接棒園長工作，旋即於 2003 年進

行課程轉型，摒棄坊間教本實施教師自行設計之主題課程。初始驟然轉型之舉造成園所教師相繼離去、幼生大量流失，幾乎無法繼續營運；但夏天園長在秉持「以幼兒為中心，以生活為內涵」的教育理念下，反而愈挫愈勇，延聘合乎理念的教師夥伴，持續顛簸行於課程創新之路。為了讓園所繼續成長，兒幼於 2006 年向教育部申請輔導計畫，邀請輔導教授入園輔導、檢視教學，全面進行對話與師訓，並同時大幅降低師生比，每班 10 來位幼生配有 2 位教師，使其既能成長又能專心於教學；經過 2 年的輔導以及在夏天園長溫和而堅持地進行課程領導下，終能逐漸奠定反映在地優勢與資源及符映時代所需的「以幼兒興趣為探究取向的主題課程」。其後於 2009 年增班，為激勵教師團隊與藉以自省教學，曾數度至國內外發表論文或創新實務經驗，並開放園所為各項研究場域與實習場所。特別值得一提的是，為因應滿額家長之需，兒幼於 2012 年秋季成立第二分園，該分園在口碑相傳下，未招生即達滿額。

二、資料蒐集與分析

本研究蒐集資料方式為在園觀察、訪談與蒐集文件檔案。共歷經 17 個月（2009 年 10 月至 2011 年 2 月），包含 7 個月的先驅研究與 10 個月的正式資料蒐集。研究者平均每星期入園 3 次，包括 2 個整天與 1 個半天，若兒幼晚上有活動如讀書會、班親會，則亦留下蒐集資料。

研究者實地觀察兒幼與行銷相關的所有事件，含括夏天園長與家長、教師之間的對話、教師和家長之間的應答、教師在班級的教學等，以及園務兼教學會議（每星期 1 次）、讀書會（每月 1 次）、家長座談會、期末主題成果展、畢業典禮等，以了解兒幼對內對外所運用之行銷策略。此外，還正式與非正式訪談夏天園長、教師與家長，並且蒐集園務兼教學會議紀錄、讀書會紀錄、雙週報、部落格網站、園方檔案等相關文件資料，試圖與上述觀察資料共構行銷圖像並進行交叉檢證。蒐集資料過程中，乃秉持開放、全面探究心態，並不受限於文獻歸納所指，且同時進行資料整理與分析工作；若過程中產生不清楚或是疑問之處，則再度回到研究場域加以澄清與補足。

至於在資料分析上，乃運用社會學家 Glaser 與 Strauss 在 1967 年提出的紮根理論（grounded theory）概念，以歸納的方式將資料加以反覆分析，並且發展成此領域的概念與理論（徐宗國譯，1997）。如是，本研究乃將蒐集的三大類資料（觀察、訪談、文件檔案）先進行閱讀與分類，接著再持續不斷地比較與歸納，讓資料凝聚轉為主題，再讓主題成為概念，以回答本研究問題，最後將研究結果與文獻歸納所得對照比較。此外，研究者亦運用受訪者交叉檢核、資料間檢核、長期參與、厚實描述等方式，以增加本研究之信實度。

肆、研究發現

研究發現夏天園長實施行銷策略乃經分析園所內、外情勢之前置作業，這些分析包含現行幼教法令政策（如兒照法、幼托整合政策等）、在地社會狀況（含經濟）、園所現有資源概況（含教師）、家長理念與互動關係等，據以定位幼兒園、分析市場並設定目標家長群，接著擬訂含括園長個人、園所整體與園所教師各層級之近程、中程與遠程行銷目標，這些目標以園所層級為例，包含近程之穩健經營與擴班、中程之園所揚名並開拓新園、遠程之永續經營等（園長訪 100816；園長訪 110211；園長訪 110218；園檔_園所 DM100529），並進而規劃具體的行銷策略以落實之（園 & 教會觀 101130；園所觀 101221；園 & 教會觀 110125；園長訪 100809-10；園長訪 110211；園長訪 110218；園檔_法規修正表 110211）。這些分析與規劃前置作業乃為具體行銷層層策略奠定基礎，再加上所實施之具體行銷策略彼此相輔相成、共同作用與烘托，使兒幼「以課程為核心之行銷」經營得以成功。限於篇幅，本篇以闡述兒幼具體實施之行銷策略為旨，分為外部、內部與互動行銷等層層策略，以下詳實描繪之。

一、外部行銷具體策略

（一）產品策略

在產品上之具體策略為「發展優質幼教專業課程」、「提供系統

化學習成果」、「具有專業師資」和「提供課後托育服務」。發展優質的幼教專業課程是兒幼行銷之核心，它實施以幼兒興趣為探究取向的主題課程，每天上午均為主題探索時間（含入園角落操作活動）。舉課程實例而言，西瓜班教師於竹山旅遊後帶回地瓜餅名產與幼兒分享，引發幼兒探究園所在地名產動機，擬欲步行前往在地名產聚集的廟宇，於是全班決定採用詢問園長並配合查閱地圖方式在教師陪同下自行摸索前往，而於迷路時設法詢問路人或警察，最後抵達廟宇品嚐美味的名產小吃一貢丸與米粉（西觀 100907-08；西觀 100914-15；西週報 100914；西週報 100924），其後並藉繪製廟宇地圖與探訪小書以統整幼兒外出經驗（西觀 100929；西週報 101008）。此行引發後續的參觀米粉工廠（西觀 101109；園誌 101102；西主檔 101119）、研討米粉是如何製成、以親子學習單共構貢丸製做方法、親手製做貢丸與品嚐比較不同作法的湯品（西觀 101026）、以肢體表徵貢丸製作與烹煮過程、以美術作品表徵米粉製作機具（西觀 101124）等活動，最後則積極致力於籌備期末主題成果展一貢丸米粉工廠（西觀 101124；西觀 101130），並在與家長互動中實際營運、展出（西成展觀 110114）。

整個主題歷程中均是以幼兒興趣為核心引導探索方向，教學內容環繞於在地名產的幼兒生活經驗；教學方法為教師鷹架下引導幼兒運用觀察、訪談、查閱、記錄、推論、討論等探究能力，以解決問題或發現答案；至於教學評量則是在真實情境中運作，並以雙週報、主題成果展等方式系統化地呈現幼兒學習成果。此外園方強調課程統整，例如在美語時段配合該班主題課程內涵，教導相關單字如廟宇、地圖、交通工具等（西觀 100921；西主檔 100924）。整體而言，課程是以幼兒感興趣的主題統整各領域的學習，教學目標則為全人均衡發展。在主題成果展當日，家長觀賞整學期教學紀實影片與聆聽孩子的導覽及講解後，均驚艷於幼兒的優異表現與對教師肯定及讚賞（西成展觀 110114；天星訪 110114），足見這是一個有品質的幼教專業課程，完全符合當代適性發展幼兒教育趨勢，且其課程制定是充分反映幼兒需求與興趣、當地特色、時代所需能力的課程制定要素。

除發展與提供優質課程外，兒幼亦提供系統化呈現的幼兒學習

成果，其考量是家長均極關心孩子的學習狀況，因此讓家長不僅清楚知悉孩子的學習成果，而且亦能感受課程與教學的專業度，成為兒幼極為重視的一件大事。除最基本的聯絡簿外，系統化呈現的幼兒學習成果主要包含出版雙週報、架設部落格、製作主題實況檔與課程總檔案、以及舉辦期末主題成果展等。隔週出版的各班雙週報除重點記載幼兒探索軌跡與所運用探究能力外，亦分析教師搭構的教學鷹架，可讓家長了解幼兒的思維方式、概念轉折與教師的教學用心；而園方部落格生動的活動剪影則補充了分析取向的雙週報，不僅可滿足家長了解課程進行實況與孩子在園狀況，而且可以互動對話隨即解決疑惑。又主題實況檔案可讓家長鉅細靡遺地了解主題進展的細節，具檔案評量功效，例如透過草莓班 99 學年度第一學期第一期的主題實況檔案，可了解草莓班在主題探究歷程中之所有探究內涵，包括主題相關繪本、認讀英文單字與國字、教具、孩子作品、活動、參訪等（草主檔 101001）；而學期末各班將整學期所經歷的課程編排整理成主題課程總檔案，則敘說與呈現班級主題探究課程的來龍去脈，含初始如何萌發、發展歷程與最終結果（草總檔 110215）。

此外各班在期末均舉辦主題成果展，以其獨特方式呈現親師生共構的整學期主題歷程與成果，在導覽、解說或活動主持時多由幼兒擔任，例如西瓜班成果展為「貢丸米粉工廠」，有示範如何洗米並將米集中放好，有說明如何將米製作成米粉，有表演如何將米粉包裝入袋等，有製做貢丸並請大家品嚐（西成展觀 110114；西學單 110114；西總檔 110215）；甚至教師亦將本學期主題課程統整製成 PPT 播放。凡此種種資料互補且共構幼兒學習圖像，讓家長得以全面掌握孩子在園狀況與整學期探究內涵。

兒幼能提供優質專業的幼教課程及系統化的幼兒學習成果，最主要原因是具有專業的幼教師資，因為無論是課程的共構與執行、雙週報的撰寫與分析、檔案的編排與呈現、部落格的維護與互動、主題成果展的統整與呈現等，均需具有專業且能熱情投入的教師，方能勝任，將於人員行銷策略部分詳加說明教師的專業資歷。又園方也顧慮園區家長下班較晚，提供課後托育服務至七點，若有特別需求可再設法共同解決；此外亦附設課後安親班，讓有小學孩童的家長能放心地

讓孩子待在安親班做完功課（園長訪 110204）。

（二）價格策略

在價格上之具體策略為提供彈性多元的學費優惠，係指孩子在兒幼上學時能透過各種優惠措施減輕家長負擔，包括：（1）給予互惠關係之彈性折扣，例如家長工作職處與兒幼有特約關係者、家長一次繳清學費者（園檔_收入明細 100513）、家中有二位以上孩子就讀兒幼等均能在學費上得到折扣或優惠，彼此互惠得益（園長訪 100513；園長觀 100617）；（2）提供免費試讀（園長訪 100513；園長觀 100622；園長觀 100719）；（3）資助經濟困難家庭之學費（園長訪 100806；園檔_收入明細 100823）；（4）接受教育券折抵（園長訪 110204）。

「那一段時間（指無薪假之時）對各行各業的影響都很大。……他們（指家長）有夫妻是放無薪假，在經濟上會比較困難，他們跟我提到費用的事情，我都會說：『孩子愛上學就來，費用沒關係，你不要想這麼多。』你知道嗎？他們就好感激。不是說我不差那個錢，而是對教育比較有理念的家長，我們當然是要支持他們。」（園長訪 100806）

小元媽：「園長你這樣（指園長未收一星期試讀費用）我會不好意思啦！該拿多少就拿多少，你不要客氣。」

園長：「沒有啦！媽媽對我們學校的支持才是最大的幫忙。」（園長觀 100719）

（三）通路策略

在通路上之具體策略為「積極規劃第二園」、「在其他據點提供相關服務」與「持續改進園所環境」。首先為滿足日益增多的入學所需，兒幼積極著手規劃與興建第二園以服務更多社會大眾（園 & 教會觀 110104；園長訪 101201），該園已於 2012 年秋季正式開班，未招生即額滿。在現今少子化諸多園所招收不足或歇業狀況下，兒幼擴建第二園之舉，無異說明園所的適性發展課程品質與專業表現深受家

長青睞。

在其他據點提供相關服務的目的是讓社會大眾不只在兒幼得到專業服務，也可在其他據點得到相關服務，例如全園教師協助幼教協會舉辦研討會，在現場協助指引路線、發放文本、答覆問題等（園 & 教會觀 101026）；或是在市府舉辦的幼教博覽會中協助好書交換活動，服務民眾、答覆問題等（園 & 教會觀 100518；（園檔 _ 活動 100529）。此外夏天園長在當地市政府擔任公立幼稚園評鑑委員、寄養家庭評鑑委員、兒照法草案研擬委員，貢獻自己的專業能力、服務社會（園長訪 100803；園長訪 100827）；而且也在當地大學擔任講師，常在授課中舉課程與教學實例連結理論，並開放園所成為觀察或見習場域，以讓職前教師具體連結理論與實務（園所觀 100518；訪客表 100518；園誌 101026），以上種種均為兒幼在其他據點提供相關服務的事實。

持續改進園所環境是指園方一直戮力打造一個符合法規與幼兒發展所需、具優良軟硬體之專業幼兒園，讓社會大眾能得到兒幼的優質專業服務，例如為擴增與家長、社區互動空間，曾將一班遷移他處，空間騰出使之與門口櫃台相連，在透明大幅玻璃下更與社區連接（園所觀 110204；園長訪 110204）。再如為配合課程與幼兒需要，將每班教室隔間改成可移動材質，隨時可彈性調整空間（園所觀 100603；園長訪 100603）。

（四）推廣策略

在推廣上之具體策略為「積極對外宣揚課程」、「開放園所成為研究、實習場域」和「建置網路部落格」。後者已於前面產品策略處略為提及，它不僅滿足家長了解幼兒學習狀況之需求，而且也透過無國界的網路，推廣課程與遠播聲名。積極對外宣揚課程是藉各種方式，讓園方課程與聲名曝光，藉此推廣園方優質課程，如，夏天園長與教師團隊常於研討會或研習會分享園方轉型經驗，如到基隆的教師研習中心分享與家長建立夥伴關係與課程轉型議題（園長觀 100804；園檔 _ 課講 100804），其後參與研習者並來園所參觀（園所觀 100824）；甚至也準備遠赴香港、澳門發表分享課程經驗（園 & 教會觀 110215；園長訪 110204）；此外園長在大學擔任講師授課

時常以園所課程實例分享之，並讓有可能成為未來兒幼老師之職前教師入園見習，連帶認識園所的專業課程（園長觀 101026；訪客表 100518；園誌 101026）。再如兒幼受地方政府補助主辦「創造性課程與教學：語文」研習時，特意邀請輔導教授前來分享，該教授即以兒幼的現場研究為例說明語文創造性教學（園 & 教會觀 110208），連帶也推廣了兒幼的適性課程與教學。

開放園所成為研究、實習場域是指歡迎大學幼教相關科系之教授、研究生、大學生前來研究、觀察、試教與實習，這無異是推廣兒幼之舉，它也顯示園所課程與教學有一定品質，使大家願意來此研究與實習，而前來兒幼者也會將所見所聞與他人分享，讓更多人得見兒幼的專業。例如鄰近大學學生在上、下學期入園實習，園所教師均擔任輔導教師，為學生解惑，或教育大學學生入園觀察語文教學等，均使大家更加認識兒幼的專業課程（園所觀 100526；園 & 教會紀錄 100817）。在接受研究方面，包括新手教師所運用之班級經營策略（櫻觀 100519；園檔_研究單 100519）、幼兒心智發展（香觀 100819；園檔_研究單 100805）、幼兒創意教學（園 & 教會紀錄 100713）等，也能讓研究者看見兒幼的專業課程。

（五）人員策略

在人員方面的具體策略為「具幼教（保）專業資歷的師資」、「持續提升教師專業知能」、「具專業理念與知能的園長」與「形成全園全方位互動之夥伴關係」，具專業理念與知能的園長已於研究場域與緒論處略為提及，而形成全園全方位互動之夥伴關係是指全園上下與家長的關係猶如夥伴般親密，園方（含園長、行政教師）與教師團隊經常且持續地運用各種方式與家長互動，包含課程內與課程外，由於教師團隊為多數，將於教師與家長間的互動行銷處論述。具幼保專業資歷的教師是確保教師專業的一個準則，也是讓幼兒能在兒幼接受專業學習的保證，表 1 即顯示每位教師學歷均為大學幼教（保）科系畢業且具專業證照、實務經驗至少 2 年以上，完全符合法令規定。

表 1
教師背景資料表（100 學年度上學期）

學歷	人數	年資	人數	證照資格
研究所	1 人	2-5 年	8 人	幼教教師證 8 人
研究所進修	1 人	5-7 年	4 人	合格保育員 8 人
大學	14 人	7 年與以上	4 人	（其中具保母證照 4 人，蒙氏證照 2 人，所長班證照 1 人）
合計	16 人			

持續提升教師專業知能是指積極地透過多元方式提升教師幼教專業知能，進而對幼兒與園所有所助益。首先是針對新任教師，園方在暑期即召開新教師會議，旨在導入園所理念與介紹課程與教學（新師會觀 100722）。其次是園所每週均固定舉辦園務與教學會議，固定討論教學議題與交流各班課程發展經驗（園 & 教會觀 101109；園 & 教會觀 101125），有利彼此激發與同儕學習，例如番茄班的海棠教師因未具整學期進行一個主題的教學經驗，因此在會議上提出，園所上下皆給予回應協助（園 & 教會觀 101116）；又如曾於會中研討實習問題，藉此提升教師實習輔導能力（園 & 教會觀 101005）。

海棠教師：「因為我之前是一個月教一個主題，現在變成一個學期一個主題，所以我一直在思考要怎麼呈現，還有後面的成果展？」

公英教師：「成果展是展現成果也要歷程，是要展覽課程中規劃的事情。所以課程剛開始是要廣度，中大班才會有深度來發展課程。」

園長：「妳自己在教學時要先訂目標，後面看要怎麼規劃，接著再慢慢發展支線，找出孩子有興趣的議題延伸。」

海棠教師：「可是我擔心時間不夠，不知道該怎麼延伸？」

日葵教師：「就像你們班去工藝館和動物園，妳可以讓孩子分組進行製作，呈現他們去過這些地方，就是讓他們

把這個歷程展現出來。」（園 & 教會觀 101116）。

園長：「大家對於實習老師有沒有什麼問題要討論？儘管說出來沒有關係。」

風信教師：「我們班的實習老師好像都不知道要做什麼，也分不清楚哪些事情是要先做，不清楚事情的輕重緩急。」

水仙教師：「……（所以）第1、2天時就先將要做什麼事情讓實習老師知道，直接讓他們進入狀況，但也要先讓對方知道不是在操他們，只是讓他們提早進入狀況。」

梅花教師：「……直接告訴實習老師當下的狀況，讓實習老師知道要做什麼。」（園 & 教會觀 101005）

接著是每月一次的讀書會，教師們亦可透過閱讀研討，增進專業新知，並曾在會中安排具有研究所資歷的行政教師天星教導同儕撰寫向家長報導孩子學習成果的「雙週報」，包括分析幼兒所運用能力與教師所搭鷹架，使教師與雙週報均更具專業水準（讀會觀 100511；天星訪 100504）。極其重要的是，園所非常鼓勵教師團隊於研討會發表，並於事前透過 PPT 製作與討論促使教師重新省思自己的課程與教學，使專業得以提升，例如準備長庚大學發表課程創新議題（園所觀 100603；園檔_課講 100611）、準備遠赴澳門和香港發表課程經驗（園 & 教會觀 110215；園長訪 110204）；或者是鼓勵教師參與研究案，如丁香老師參與「新手教師班級經營策略」之研究，藉此使其不斷思索如何提升班級經營知能（櫻觀 100519；園檔_研究單 100519）。

二、內部行銷具體策略

內部行銷的具體策略為「支持教學民主」、「招入理念謀合家長」、「形塑第二園之願景」、「傳遞園所教育理念」、「提供教師專業成長機會」、「歡迎隨時溝通」、「提供福利與關懷」與「教師彼此關懷」。限於篇幅，僅說明前三項關鍵策略。支持教學民主是

指園方在課程與教學上採民主作風，不僅容許各班在大主題之下可依孩子興趣自由探索與發展小主題，使各班課程貼近孩子生活、更具特色，例如全園大主題是「在地趴趴 Go」，各班所發展小主題分別為：西瓜班「食尚玩家」、木瓜班「在地族群」、檸檬班「在地觀光巴士」、香蕉班「在地『風』晴」等（園 & 教會紀錄 100914；西、木、檸、香週報 100924；西、木、檸、香主檔 100917）。而且很重要，當教師想豐富幼兒課程時，園長一定會設法協助，例如木瓜班想帶孩子參觀在地客家文化博物館，園方不僅支持這項決定，也支付導覽費用（園長訪 101020；丁香訪 101026）。

「……就像上次我們課程進行到客家這方面，想讓小朋友實際去參訪，我就問園長，園長就說：『去啊！』那因為去參觀還有導覽費用的問題，那園長就說：『如果對小孩有幫助都沒有關係。』這就是園長對於我們在活動上的支持。」（丁香訪 101026）

木瓜班因參觀了在地客家文化博物館，因此發展出用生活周邊物品搭建客家新瓦屋、製作客家文化染布的活動。最後在主題成果展中，孩子用其獨特方式呈現客家新瓦屋和客家染布技術（木觀 101201；木成展觀 110113；木週報 101223）；而其他班則隨其班上主題發展，在成果展中也各具特色，如香蕉班的在地「風」情（香成展觀 110113），西瓜班的貢丸米粉工廠（西成展觀 110114）。

此外，當教師在教學上有問題時，可在園務與教學會議上獲得支持與回應，園長也歡迎教師隨時與她討論（新師會觀 100722；園長訪 20101117；園 & 教會紀錄 101116）。例如會議中日葵教師說明班上的主題進度，園長聽了之後建議再多一些分支，深入探究在地族群食衣住行。

日葵教師：「那我們在想還可以怎麼進行我們的主題？」

園長：「我建議可以深入探討（在地族群）食衣住行。……我鼓勵你們（指木瓜班）出去，這樣就可以把「行」

帶出來，（像是）為什麼這裡的馬路不同於 XX 路、OO 路這麼大，因為之前的路是給馬在走的，在那裡叩叩叩，現在的路則是給汽車在走的。所以這就可以去探討。」（園 & 教會觀 101109）

招入理念謀合之家長是指園方不僅直接支持教師，還更積極地招入教育理念一致的家長，即園所刻意篩選與園所開放教育理念相近之家長，如此家長方能信任教師與支持園所的適性課程。假若碰上理念不相符之家長，夏天園長會不惜地婉拒入學，因為理念不同彼此想法與期待自然不同，日後很難合作，勢必無法與園所建立和諧與信任關係，對教師將造成極大的困擾。園長表示自己必須成為支持教師的力量。

「家長在參觀時我們都會跟家長溝通，釐清理念是否一樣，如果理念不一樣的話，後面就會有問題。像你知道小慶媽，她對我們教師一點都不信任，你（指家長）對我（指園所）完全沒有信任，那我們就完全沒有辦法合作。外面有些業者就會說現在的學生已經很難招了，你幹嘛還要對方跑掉？可是很有趣，不是說我們不缺學生或是有很多備取，而是我們今天是純然站在教師的支持上來支持教師……」（園長訪 100810）

至於形塑第二園願景係指園方想藉興建第二園提供更多服務員額，滿足慕口碑而來的家長，同時也能藉此激勵資深教師使其有晉身園長、主任機會，甚至一般教師也能感受園方茁壯樣貌，以身為一份子為榮。當園長在園務與教學會議分享第二園的願景與興建現況時，從教師聽完之後臉上的愉悅感，就能感受園長和教師對未來美好願景的喜悅（園 & 教會觀 110104）。

三、互動行銷具體策略

互動行銷具體策略為「重視親師聯絡」、「強調親師溝通」、「實施親師合作」和「力行全園全方位互動之夥伴關係」。因後者可

涵蓋所有策略，故聚焦於此。力行全園全方位互動之夥伴關係是指全園上下形成夥伴關係並運用各種方式、時機與家長互動，這也是研究者發現最有意義的互動行銷策略，因為家長透過與全園人員互動關係更能全面了解園所的課程、班級課程進度及孩子在課程中的學習與成長。首先是學期初的各班親師座談會，不僅班級教師間與家長間彼此交流，教師藉機說明與解答家長對課程與教學的疑惑，而且園長、行政老師也會參與其間與家長互動，讓家長更加了解課程精神與走向。

百合教師：「我們這一次的主題就是希望以『愛』還有『關懷』來尊重，來營造關懷。這一張啊（手拿主題網）就是我們的主題，我們會從『愛』開始出發。……那我們的小朋友就會說『我們要愛……』，其實媽媽們你們猜一下，他們是要愛什麼？」

媽媽們（大家異口同聲地說）：「公園」。

百合教師：「對！就是我們常常都會去的，公園。」

水仙教師：「對！他們竟然說要去愛公園。」

百合教師：「還有還有，精采的來了。（用手點滑鼠讓PPT出現一張孩子畫的圖）你們猜一下，這棟建築物是什麼？」

水仙教師：「媽媽們你們猜一下。」（媽媽們開始在猜是什麼建築）

水仙教師：「你們猜一下喔！在本地裡面喔！……沒錯，就是在地城門，孩子們把在地城門畫成這樣，而且也說要去愛在地城門喔！」（親師會觀 100906）

其次是各班因主題課程所需經常發放學習單，讓家長與幼兒共構所探索的主題，例如西瓜班請家長與幼兒共同查詢貢丸製作方式，幼兒回園後以口語分享學習單所查閱資料並共同彙整繪成貢丸製作步驟圖，以為製作貢丸湯品之參照（西觀 101026；西學單 101026；西主檔 101119）。

最值得一提的是前所提及的提供系統化呈現之學習成果，含具分

析性的雙週報、親師可互動的部落格、經整理編排完整的主題課程檔案、總結幼兒所學的主題成果展等，讓孩子的學習成果了然於家長面前。尤其是期末的主題成果展，透過親師生互動，園長和行政教師也會穿梭在各班中參與互動，家長從中充分了解班級主題內容與學習成果，例如園長跟翰翰奶奶說明翰翰在成果展中負責夾布條、綁布條，顯示翰翰的小肌肉發展不錯，精細動作很棒（木成展觀 110113）；又風信教師、天星教師在歷程展時與西瓜班家長分享主題歷程影片，說明孩子從期初開始建構主題到期末的豐富與驚人表現（西成展觀 110114），實有助於園家關係。

「我們做的影片，有些家長看影片看到哭，因為很感動，而且家長也讚美我們教師的教學，說我們教得很好所以小孩也表現得很好。你知道嗎？我聽了之後真的很感動。」（天星訪 110114）

其實每日的接送時間，教師均會向家長分享孩子當日的上課狀況，園長與行政教師也會利用此段時間與家長閒聊孩子的狀況，可以說全園上下全方位地與家長互動著。例如天星教師在家長來接幼兒時與家長分享孩子在母親節體驗活動有趣的地方，像是小煌挺著一個「氣球」肚子彎腰行走、迅速收拾玩具、快速摺疊棉被等（天星觀 100506）。

伍、綜合討論

一、兒幼行銷策略與文獻之對照

表 2、3、4 皆以對照方式整理本個案研究與文獻歸納（如圖 1 所示）之行銷策略，對應處為研究結果與文獻歸納相符之策略，空白處為研究結果未發現策略或文獻歸納未顯示策略，並以粗體灰底凸顯相異之處。

（一）外部行銷策略

從表2可得知兒幼使用之產品策略為「發展優質幼教專業課程」、「具有專業師資」和「提供課後托育服務」，與文獻歸納策略相符，著重在專業幼教「課程、師資與服務」；而另一項策略「提供系統化呈現學習成果」是文獻所未顯示，透過多元且互補的方式，有系統地展現孩子在優質課程中的學習歷程與成果，讓家長安心地將孩子交託於此。兒幼價格策略為「給予互惠關係之彈性折扣」、「提供免費試讀」、「資助經濟困難家庭之學費」和「接受教育券折抵」，與文獻提及完全相符，著重在彈性折扣之「學費」。兒幼通路策略為「積極規劃第二園」、「在其他據點提供相關服務」和「持續改進園所環境」，著重在相關「據點」提供服務；惟積極規劃第二園策略是文獻所未顯示，此為少見現象，尤其在此少子化激烈競爭的時代，更不容易，不僅代表其專業投入，讓更多幼兒受惠優質課程，也顯出家長對優質課程之口碑與認同。兒幼推廣策略為「積極對外宣揚課程」、「建置網路部落格」，與文獻提及相符，著重在提升知名度；另一項策略為「開放園所成為研究、實習場域」，是文獻所未顯示，此策略代表兒幼藉由開放園所，讓更多社會大眾認識園所適性課程與相關服務，無異於推廣園所；此外，文獻顯示「對外發放園所刊物」和「運用公共關係或媒體廣告以增加知名度」，這是兒幼未使用之策略，此乃因為其以優質課程與相關服務為核心的行銷在家長、社區間已深獲信任與口碑，無須再運用其他傳媒來增加知名度。至於兒幼人員策略為「具幼教（保）資歷的師資」、「持續提升教師專業知能」、「形成全園全方位互動之夥伴關係」與文獻歸納大致相符，著重在園所服務人員的專業以及和家長的互動，不過兒幼則更進一步地在課程裡、外形成夥伴關係；另一項策略為「具專業理念與知能的園長」是文獻所未呈現，此乃兒幼之優勢，園長具國外幼教碩士學位，富專業理念與知能，實可堅持信念並發揮課程領導之效。以上發現足以顯示外部行銷是以課程為核心。

表 2

兒幼外部行銷策略與文獻之對照

兒愛幼兒園之行銷策略		文獻歸納之行銷策略		
外部行銷策略	產 品	發展優質幼教專業課程	提供專業幼教課程與教學	
		提供系統化學習成果		
	品	具有專業師資	擁有專業幼教師資以實現專業幼教課程	
		提供課後托育服務	提供以顧客取向的多元服務	
	價	給予互惠關係之彈性折扣	彈性調整課程價格	
		提供免費試讀		
	格	資助經濟困難家庭之學費	提供清寒家庭優惠	
		接受教育券折抵	提供教育券	
	外部行銷策略	通 路	積極規劃第二園	
			在其他據點提供相關服務	建立綿密順暢的服務網絡
路		持續改進園所環境	提供適合幼兒之園所環境	
			在交通、硬體與園所規劃上做具體規劃	
推 廣		積極對外宣揚課程	對外舉辦活動與參與活動	
		開放園所成為研究、實習場域		
廣		建置網路部落格	建置網路部落格	
			對外發放園所刊物	
銷			運用公共關係或媒體廣告以增加知名度	
人員	人	具幼教（保）專業資歷的師資	教師具備豐富教學經驗	
		持續提升教師專業知能	教師積極進修增進專業	
	員	具專業理念與知能的園長		
		形成全園全方位互動之夥伴關係	園方與家長有良好互動	

（二）內部行銷策略

從表 3 可知「傳遞園所教育理念」、「提供教師專業成長機會」、「歡迎隨時溝通」、「提供福利與關懷」和「教師彼此關懷」與文獻歸納策略相符，顯示園方全力支持教師教學、重視與教師之互動、給予關懷，使教師能全心投入於教學上，讓園所的優質課程得以實現。另三項策略為「支持教學民主」、「招入理念謀合之家長」、「形塑

第二園之願景」是文獻所未呈現策略，然而卻是兒幼以課程為行銷核心之最有意義策略；招入理念謀合之家長，減少來自於家長方面的壓力，讓教師無後顧之憂全心落實以幼兒為念的適性課程，再加上園方支持教學民主，讓教師專業得以自主並安心施行課程，以及在第二園願景的激勵下，無怪乎兒幼能於艱困情勢下開拓分園且招生滿額。此乃顯示內部行銷各項策略均在支持優質課程，同時也無疑地驗證內部行銷優先於外部行銷，因為內部員工將顧客導向的理念內化為本身的價值觀之後，員工才會真心為顧客提供卓越的服務，組織對顧客滿意的承諾才有意義（Kotler & Armstrong, 2004; Armstrong & Kotler, 2005）。

表 3
兒幼內部行銷策略與文獻之對照

	兒愛幼兒園之行銷策略	文獻歸納之行銷策略
內 部 行 銷	● 支持教學民主	
	● 招入理念謀合之家長	
	● 形塑第二園之願景	
	● 傳遞園所教育理念	凝聚內部共識
	● 提供教師專業成長機會	提升教師專業成長
	● 歡迎隨時溝通	進行溝通討論
	● 提供福利與關懷 ● 教師彼此關懷	給予關懷

（三）互動行銷

從表 4 可得知兒幼使用之策略為「重視親師聯絡」、「強調親師溝通」與文獻呈現策略同；惟「實施親師合作」、「力行全園全方位互動之夥伴關係」是文獻所未呈現策略。其實力行全園全方位互動之夥伴關係包含親師聯絡、親師溝通、親師合作等，在優質課程為念下，其人員與互動形式上是全面性的且是有如夥伴關係般地，而文獻僅提及營造良好親師溝通、建立專業形象。

表 4
兒幼互動行銷策略與文獻之對照

	兒愛幼兒園之具體行銷策略	文獻提及之行銷策略
互 動 行 銷	● 重視親師聯絡	營造良好親師溝通、建立專業形象
	● 強調親師溝通	
	● 實施親師合作	
	● 力行全園全方位互動之夥伴關係	

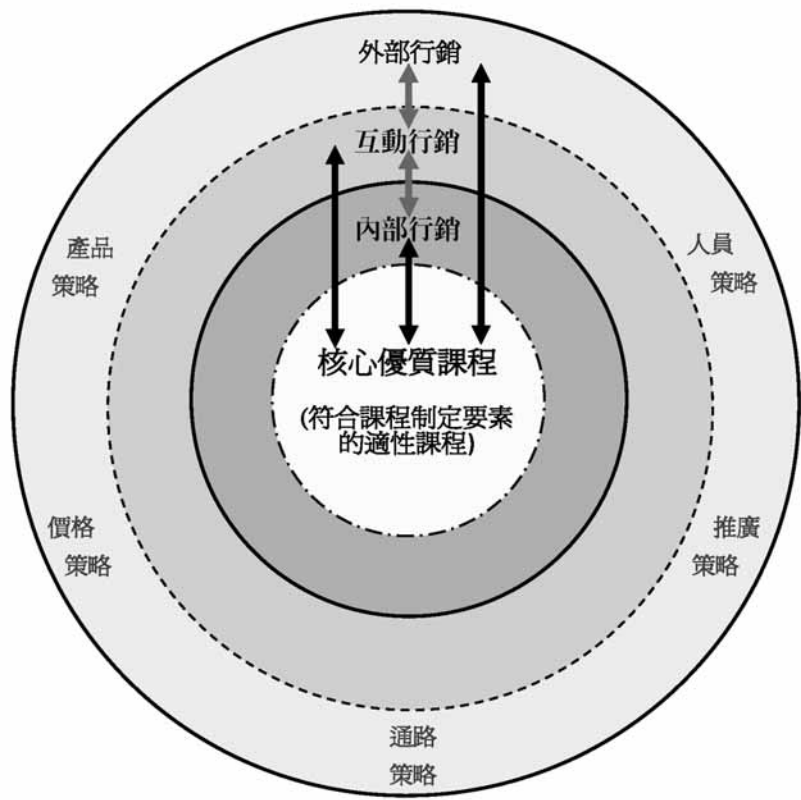
二、兒幼行銷策略與課程之關係

研究者運用紮根理論將資料加以反覆分析與歸納，發現如上所指，所有行銷策略均支持與烘托著優質課程，即優質適性課程為幼兒園行銷之核心。從圖 2 可發現外部、內部和互動行銷均以優質課程為核心支撐著它，且三類行銷緊密交織、共同作用以烘托優質課程：內部行銷是支撐優質課程的主要關鍵，若未做好內部行銷工作如支持教學民主、招入理念謀和家長、形塑第二園願景、傳遞園所教育理念等，就沒有優質課程的產生甚至其他相關服務的提供如雙週報、課程總檔案與期末成果展等系統化學習成果，以供外部行銷之用；在內部行銷的基礎下，續而透過外部行銷的產品、人員、價格策略吸引家長前來，及通路與推廣策略增加園所能見度與知名度下，更加帶來認同與口碑；這其中在全園全方位互動的夥伴關係形成下，讓整體行銷網絡關係更形密實與穩定，可以說兒幼的內部、外部與互動行銷策略是共同合作的，缺一不可。

而在另一方面，具核心之適性優質課程也會讓內部、外部與互動行銷更為順暢易行，達成行銷目的，例如兒幼完全不需透過媒體廣告、發送刊物等方式，以優質課程本身為號召，就能受社區家長青睞，甚而拓展第二園並且未招生即滿額。因此在核心的優質課程與各類行銷間是雙向互補、互惠關係，以黑色雙箭頭符號表示。此外，三種行銷之間也是相互影響的，以灰色雙箭頭表示：內部行銷扎實，自然促進互動行銷品質，連帶促進外部行銷成效；反之，外部行銷活絡使家長滿意，就能促進互動行銷讓家長與教師保持良好關係，進而讓內部

行銷中的教師與園方團結同心，最終則使核心的課程更為穩固與優質。

圖 2 兒幼行銷策略與課程之關係圖



陸、結論與建議

研究者依據上述討論，提出結論與建議如下。

一、結論

依據上述討論，兒幼所運用之行銷策略以及與課程之關係總結如下：

（一）兒幼所運用之行銷策略

兒幼的「外部行銷策略」為：（1）提供專業優質課程、師資與服務之「產品策略」，例如提供優質專業幼教課程、提供系統化學習成果、具有專業師資等；（2）提供彈性優惠學費之「價格策略」，例如給予互惠關係之彈性折扣、提供免費試讀、資助經濟困難之家庭學費等；（3）在各據點提供相關服務之「通路策略」，例如積極規劃第二園、在其他據點提供相關服務、持續改進園所環境等；（4）透過各種管道提升知名度之「推廣策略」，例如積極對外宣傳課程、開放園所成為研究與實習場域、建置網路部落格等；（5）提升園所教師服務專業之「人員策略」，例如具幼教（保）專業資歷的教師、持續提升教師專業知能、具教育理念的園長、形成全園全方位互動之夥伴關係等。其次「內部行銷策略」為支持教學民主、招入理念謀合之家長、形塑第二園願景、傳遞園所教育理念、歡迎隨時溝通、提供教師專業成長機會等策略；最後「互動行銷策略」為力行全園全方位互動之夥伴關係，包括親師聯絡、溝通與合作等。

（二）兒幼行銷策略與文獻對照及其特色

兒幼行銷策略大體上與文獻歸納同，較具特色且為文獻所未顯示的外部行銷策略為提供系統化學習成果、積極規劃第二園、開放園所成為研究與實習場域、具教育理念的園長，以及形成全園全方位與家長互動的夥伴關係；較具特色且為文獻未顯示的內部行銷策略為支持教學民主、招入理念謀合之家長與形塑第二園願景；較具特色為文獻未顯示的互動行銷策略為力行全園全方位與家長互動的夥伴關係。此外，很特別的是，兒幼並未運用對外發放園所刊物的外部行銷策略，也未曾運用公共關係或媒體廣告來增加知名度，然而卻在口碑下能另闢新園且招生滿額。

（三）行銷與課程間呈現互惠關係：行銷策略共同烘托核心優質課程以及優質課程俾利行銷

兒幼所運用之行銷策略是以課程為核心，而外部、內部和互動行銷策略共同作用、相互配合，造就優質課程並帶來口碑。首先，內部行銷策略為優質課程之關鍵與所有行銷之先決條件；其次，運用外部行銷來展現園所以課程為核心之產品，並配合價格、推廣等策略吸

引家長；接著，透過全園全方位互動的夥伴關係的互動行銷策略形成密實的行銷網絡，使家長完全認同園方專業課程與服務，並獲致良好口碑。相對地，有了核心優質課程也會裨益各種行銷策略的實施，使其更為順達，二者間實為互惠關係。而三種行銷策略之間則是相互影響、彼此依存的。

總之，本研究發現個案幼兒園所有行銷策略均以優質課程為旨，而優質課程則讓行銷順達，二者互惠；換言之，推展優質課程幾乎等同於幼兒園行銷工作，不似坊間園所多依賴媒體廣告等行銷策略，就能開拓分園且招生滿額，打破行銷包裝有利促銷觀點。此外，在實務上本個案可激發坊間幼兒園回歸教育理念，致力於課程創新，以優質課程為行銷核心。因此本學術論文於理論與實務上均有其重要性。

二、建議

依據上述研究結論，研究者提出對其他園所、兒幼自身及未來研究之相關建議如下。

（一）對其他園所之建議

課程是教育體系的重要元素，本個案研究充分顯示優質課程為行銷的核心：若幼兒園盡心致力於以幼兒需求為念的適性課程及相關服務如提供系統化學習成果等，則無須透過媒體廣告或公共關係，亦能獲得家長青睞與口碑。因此建議幼兒園需秉持教育理念，實施以幼兒為念的適性課程，積極進行幼兒園課程創新，並統整考量相關行銷策略，使能永續經營。

（二）對兒幼之建議

課程既為行銷的核心，為求課程與教學更加精進，研究者首先建議兒幼成立課程研發小組，從事諸如制定幼兒核心能力指標、落實教師評鑑、安排班際教學觀摩等事宜；其次建議兒幼更加積極對外分享課程，以發揮拋磚引玉之效，提升國內幼教水平；最後亦期盼兒幼因應時代變化與幼兒需求，持續檢討與修正行銷策略以符應社會所需。

（三）對未來研究之建議

建議可深入比較教師與家長對課程與行銷之認知，探討二者之間的差異，以做為幼兒園行銷實務之參考；此外，亦可比較不同課程模

式之私立幼兒園的行銷策略，或者是比較公私立幼兒園之行銷策略，累積更多實徵研究資料。

參考文獻

- 王明鳳（2006）。行銷在非營利組織的運用之探討。社區發展季刊，115，131-140。〔Wang, M. F. (2006). Discussion marketing on the nonprofit organization. *Community Development Journal*, 115, 131-140.〕
- 方採勤（2006）。中部地區幼稚園促銷策略之研究（未出版之碩士論文）。亞洲大學經營管理學系碩士班，臺中市。〔Fang, F. C. (2006). *The promotion strategy of kindergartens in middle Taiwan* (Unpublished master's thesis). Department of Businessman Administration, Asia University, Taichung.〕
- 李潔茹（2009）。新成立幼兒園園長運用行銷策略之個案研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學幼兒教育學系，新竹市。〔Lee, C. J. (2009). *A case study of director's marketing strategies in a new kindergarten* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 吳國基（2005）。學校行銷策略在學校行政上的應用與實務。學校行政雙月刊，37，96-108。〔Wu, K. C. (2005). School marketing strategies apply and practice in school administration. *School Administrators Research Association*, 37, 96-108.〕
- 吳炳銅（2006）。教育行銷學。臺北市：桂冠。〔Wu, P. T. (2006). *Education marketing*. Taipei: Kuei Kuan.〕
- 阮碧繡（1993）。談行歧路的幼兒教育課程——替當前台灣幼教課程把脈。研習資訊，10（4），42-47。〔Juan, P. S. (1993). Early childhood curriculum in a wrong way: To diagnose early childhood curriculum for Taiwan. *Research and Study Information*, 10(4), 42-

47.]

林鴻璋（2003）。台商投資大陸幼兒園所經營策略之個案研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學幼兒保育學系，臺中市。〔Lin, H. C. (2002). *A case study of the managing strategy for kindergartens invested by Taiwan enterprises in Mainland China* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Development and Education, Chaoyang University of Technology, Taichung.〕

林綵薰（2007）。幼稚園行銷策略之研究——以雲嘉南地區幼稚園園長經營為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學幼兒教育學系，嘉義市。〔Lin, T. S. (2007). *A study on kindergarten marketing strategies: A case study of principals' management in Yunlin, Chiayi, Tainan* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Education, National Chiayi University, Chiayi.〕

周淑惠（2006）。幼兒園課程與教學：探究取向之主題課程。臺北市：心理。〔Chou, S. H. (2006). *Curriculum and teaching in kindergarten: An inquiry-oriented & thematic curriculum*. Taipei: Psychological.〕

周淑惠（2013）。遊戲 VS. 課程：幼兒遊戲定位與實施。臺北市：心理。〔Chou, S. H. (2013). *Play VS. curriculum: The position and implementation of early childhood play*. Taipei: Psychological.〕

胡倩瑜、臧瑩卓（2008）。協助一位幼兒園在職進修教師課程轉型之行動研究。幼兒保育學刊，6，25-45。〔Hu, C. Y., Tsang, Y. C. (2008). An action research on helping an in-service kindergarten teacher transforming curriculum. *Journal of Child Care*, 6, 25-45.〕

教育部（2002）。全國幼教普查計畫。教育部專案補助計畫。〔Ministry of Education. (2002). *National survey on early childhood education*. Granted by Ministry of Education.〕

教育部（2013）。幼兒園教保活動課程暫行大綱。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2013). *The tentative outline for edu-care activities in early childhood education*. Taipei: Author.〕

陳淑琦（1994）。幼兒教育課程設計。臺北市：心理。〔Chen, S.

- C. (1994). *Early childhood education curriculum design*. Taipei: Psychological.]
- 陳淑琴 (2007a)。幼兒教師主題教學信念與教學行為之研究。臺中教育大學學報：教育類，**21** (2)，27-52。 [Chen, S. C. (2007a). A qualitative study on early childhood teachers' belief and teaching practice in implementing thematic teaching. *Journal of National Taichung University of Education: Education*, 21(2), 27-52.]
- 陳淑琴 (2007b)。課程組織型態。載於陳淑琴、謝明昆、薛婷芳、林佳慧、謝瑩慧、魏美惠 (合編)，*幼兒課程與教學：理論與實務* (頁 89-116)。臺北市：華都文化。 [Chen, S. C. (2007b). Type of curriculum organization. In S. C. Chen, M. K. Hsieh, T. F. Hsueh, C. H. Lin, Y. H. Hsieh, & M. H. Wei (Eds.), *Early childhood curriculum and teaching: Theory and practice* (pp. 89-116). Taipei: Farseeing.]
- 徐宗國 (譯) (1997)。質性研究概論 (原作者：Strauss, A. & Corbin, J.)。臺北市：巨流。 [Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. (T. K. Hsu, Trans.). Taipei: Chu-Liu.]
- 翁麗禎 (2010)。新竹地區私立幼托園所行銷策略與內容之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學幼兒教育學系，新竹市。 [Weng, L. C. (2010). *The study of marketing strategies for preschool in Hsinchu* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]
- 許明珠 (2007)。幼稚園行銷策略探討。教師天地，**146**，21-25。 [Hsu, M. C. (2007) The exploration of marketing strategies for kindergarten. *New Horizon Bimonthly for Teachers in Taipei*, 146, 21-25.]
- 黃麗卿 (2006)。幼稚園專業服務行銷之個案研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學兒童發展研究所教師在職進修幼教教學論文，臺北市。 [Huang, L. G. (2006). *A case study on professional*

- service marketing of kindergarten (Unpublished master's thesis). The Graduate School of Children Development and Department of Teacher in-service Education Early Childhood Teaching Thesis, Taipei Municipal University of Education, Taipei.]
- 黃義良 (2006) 。幼稚園服務行銷之個案研究。彰化師大教育學報，10，1-32。 [Y. L. (2006). A case study on the kindergarten service-marketing. *Journal of National Changhua University of Education*, 10, 1-32.]
- 彭孜婷 (2008) 。幼教產業的經營模式與體驗行銷之探討——以某私立體智能館為例 (未出版之碩士論文) 。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。 [Peng, Z. T. (2008). *A study of preschool education industry business model and experiential marketing: A case of private preschool education industry* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Management, National Taipei University of Education, Taipei.]
- 楊海濤 (2009) 。幼兒園品牌經營與行銷研究——以東森 YOYO 幼兒園為例 (未出版之碩士論文) 。國立東華大學高階經營管理碩士在職專班，花蓮市。 [Yang, H. T. (2009). *Study of the brand operation and brand marketing of kindergarten illustrated by the case of Dong Sen YOYO Kindergarten* (Unpublished master's thesis). Executive Master Program of Business Administration, National Dong Hwa University, Hualien.]
- 楊于萱、周淑惠 (2010) 。台灣幼兒園園長課程領導之個案研究。教育資料集刊，45，27-58。 [Yang, S. S., & Chou, S. H. (2010). A case study on kindergarten leadership in Taiwan. *Bulletin of Education Resources and Research*, 45, 27-58.]
- 劉佳蕙 (2008) 。幼稚園與國小以「發展模式」做銜接之調查研究。幼教研究彙刊，1 (2)，55-78。 [Liu, C. H. (2008). A survey study on the development model for kindergarten children transits to the first grade in elementary school. *Journal of Early childhood research*, 1(2), 55-78.]

- 劉慈惠（2003）。從「幼兒美語風潮」談父母如何看孩子的學習。
國教世紀，206，29-32。〔Liu, T. H. (2003). How do parents view children's learning from the trend of early English learning. *Guo Jiao Shi Ji*, 206, 29-32.〕
- 潘淑滿（2003）。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。〔Pan, S. M. (2003). *Qualitative research: Theory and application*. Taipei: Psychological.〕
- Anderasen, A. R., & Kotler, P. (2003). *Strategic marketing for nonprofit organizations*. New Jersey: Prentice Hill.
- Armstrong, G., & Kotler, P. (2005). *Marketing: An introduction* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hill.
- Barnett, S. T., Dascher, P. E., & Nicholson, C. Y. (2004). Can school oversight adequately assess department outcomes? A study of marketing curriculum content. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 79(3), 157-162.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, D.C.: NAEYC.
- Brooks, J. (1982). Marketing the public school. *Educational Leadership*, 40(2), 22-24.
- Ozretic-Dosen, D., & Martinovic, M. (2003). Marketing of services in secondary schools in the Republic of Croatia. *Educational Studies*, 29(4), 373-386.
- Gray, L. (1991). *Marketing education*. Buckingham: Open University Press.
- Kotler, P., & Fox, K. F. (1995). *Strategic marketing for educational institution* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotler, P. (2006). *Marketing management* (12th ed.). New Jersey: Prentice Hill.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2004). *Principles of marketing* (10th ed.). New Jersey: Prentice Hill.

Kotler, P., Roberyo, N., & Lee, N. (2002). *Social marketing: Improving the quality of life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

Wortham, S. C. (1994). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

托兒所視導歷程與受輔經驗之 個案研究

張碧如 *

摘 要

本文是一個托兒所訪視輔導歷程的個案探討，目的在了解訪視輔導的歷程，以及參與者對視導的感受，進而討論影響視導的因素，並提供幼稚園所訪視輔導計劃落實的參考。本次訪視工作共進行 5 次到園輔導，從開始著重信任關係的建立，到發現研究對象具有潛能，並將主導權轉移給研究對象，之後達到教師增能的目的。在針對研究對象的訪談中發現，訪視工作帶給教師及園所改變與成長的動力，而且認為視導人員如能以隨和、坦言、尊重、為對方著想等立場，並表現出針對問題、回答具體可行的專業，可以在信任關係中，達到學校本位及教師增能的專業發展。

關鍵詞：訪視輔導、教師增能、學校本位、教師專業發展

* 張碧如，屏東科技大學師資培育中心副教授

電子信箱：brchang@mail.npust.edu.tw

來稿日期：2013 年 3 月 2 日；修訂日期：2013 年 4 月 25 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

A Case Study of the Supervision Process and Experience in a Nursery School

Bih-Ru Chang*

Abstract

By describing a supervision process and the experience and reflection from participants' perspectives, this paper discusses the factors influencing the effectiveness of supervision. The focuses of each visit to a nursery school are gradually changed. In the beginning, building a trusty relationship is the target. However, when the supervisor noticed that teachers are full of potential and are willing to invest themselves into their professional development and school change, the target changed to provide opportunities for them to be empowered. From the teachers' experience, the supervision process does bring force to make a change. What they are concerned about in the supervision process is more than the supervisor's attitude since they believe that the supervisor, if who is considerate, respectable, and is able to give directive suggestions, will bring a positive change.

Keywords: supervision, teacher empowerment, school-base, professional development

* Bih-Ru Chang, Associate Professor, Center for Teacher Education Program, National Pingtung University of Science and Technology

E-mail: brchang@mail.npust.edu.tw

Manuscript received: March 2, 2013; Modified: April 25, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、緒論

幼稚園所的經營與特色，隨著時代不斷改變。因為出生率降低、園所競爭激烈所延伸的招生問題、家長對孩子教育過度重視、社會充斥對美語學習的狂熱等特色的時代，讓許多園所經營得意興闌珊，是幼稚園與托兒所轉型幼兒園必須經過的改制過程（教育部，2007），更讓很多園所在面對出生率降低、家長及社會風氣、以及政策改變考驗時，顯得相當沉重。

其實，許多園所都很努力的經營，也希望能提供幼兒最好的學習環境，但不見得知道該如何進行。可能的原因是，在競爭激烈的環境下，園所長期以來都各自為政、少能有分享與互動的機會，所以許多園所只能自己摸索。此外，園所與學術界幾乎沒有什麼互動，園所的很多觀念很難因學術界的刺激而更新（張碧如，2005a）。在政府的支持方面，每年都會舉辦的園所評鑑工作，其成效爭議又很大，甚至有人認為對園所的幫助有限（張碧如、段慧瑩，2004；陳淑芳，2004；廖信達，2001）。林林總總，不禁讓人感嘆，園所經營品質的改善與提升，似乎並沒有什麼具體有效的管道。

教育部訂頒的（發展與改進幼兒教育中程計畫）（教育部，1999），開始了對公私立幼稚園評鑑及獎勵的重視，之後在 2006 年啟動 5 年的（教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫）（教育部，2006），是為其後續工作。其目的，在透過幼稚園及托兒所之相關輔導方案，以促進學前教育之發展，並適度加入輔導，作為幼托整合之前期準備，進而逐步提升幼教的整體品質。從計畫中補助範圍的廣泛，以及經費投入的情形，不難看出教育部對園所輔導的用心。

在這波 5 年輔導方案之前，其實已經有一些園所輔導的方案在進行了。由屏東縣政府社會局主辦的托兒所訪視輔導計畫，是針對屏東縣 2001 年至 2003 年公私立立案托兒所評鑑成績不理想者，透過專業團隊的學者、專家之視導，以及與業者之實地對談，進行個別實地視導，以提升托育機構行政管理與教學效能（屏東縣政府，2004）。視導期間是在 2004 年初到 2005 年底，分 3 階段進行。作者從一開始即

參與視導團的工作，也與團內委員進行視導的行前、期中、期末檢討會議，對於視導工作有一些經驗。開始兩階段作者各輔導 1 個園所，分別到園 7 次及 5 次，但離開時都很擔心園所在視導結束後可能恢復以前的樣子（張碧如，2005a），在第 3 階段的視導中（2005 年下半年），因為視導園所的特色不同、視導方式也有了改變，而有一次自認為具視導成效的經驗。本文希望能分享該次視導歷程與受輔經驗，以提供目前幼稚園與托兒所進行輔導方案的參考。因此，研究的目的包括：

一、探討該次視導模式上的運用情形，以及學校本位視導模式的發展過程。

二、探討視導模式改變的影響因素。

三、探討視導經驗中，受輔者對視導者專業表現，包括態度、知能，以及技巧等的看法。

貳、文獻探討

一、視導模式

目前較廣泛探討的視導模式，包括臨床視導、同僚視導、發展性視導等。

（一）臨床視導

臨床視導（clinical supervision）由 Cogan、Goldhammer 與 Anderson 所創，是視導工作的基礎，它是由教師和視導人員面對面的關係，透過系統程序，蒐集教師教學的第一手資料，並記錄、分析，以達改進教學及促進教師專業成長的目的（邱錦昌，1995；張德銳，2007；張德銳、李俊達，1999；陳建良，2005）。換言之，臨床視導是以面對面溝通的方式，進行班級事件及教師教學的分析與改善的循環過程，而其目的在改進教師課堂之行爲。

臨床視導是目前被運用最廣泛的模式，但因為是由外來者主導，被視導者總有被監督的感覺，而且彼此間的信任關係很難建立，加

上人數比太少、視導者永遠不能放下重擔、視導時間太短，所以很難形成真正的改變（邱錦昌，1995；張清濱，2005；Daresh, 1989; Sergiovanni, 1990, 1993）。此外，Acheson 與 Gall（引自張德銳、丁一顧，2004）對臨床視導成效雖給予肯定，但也表示臨床視導與學生表現間的連結似未有說服性的證據，其原因是，視導者為外來者，不可能隨時在教室中，也可能並不了解學校的情形，很難給予最適切的協助與建議。最後，視導者在視導一段時間之後會離開學校，而經常的情形是，視導結束後學校可能恢復原來的運作模式（張碧如，2005b）。所以，如果沒有在視導理念上改變，臨床視導模式的缺點很難避免。

（二）同僚視導

在對臨床視導的反思，以及體認教師是最了解教學問題與學校狀況、最能將改變融入日常生活中、最能提供立即回饋的人，所以在教師本身是最好視導者的觀念下（Daresh, 1989），有所謂同僚視導觀念的產生。同僚視導是由同僚來擔任視導的工作，因為他們是最了解園所狀況，也最能將改變納入日常生活中的人；教師及視導人員在同僚關係裡，要比其他關係更容易獲得成長與改變，也更容易引發出內在動力，以及達到教師自我增能的目標（張德銳，2007；張德銳、丁一顧，2004；陳建良，2005）。Powell、Berliner 與 Basanova（1992）認為，同僚間的研究小組，是形成教師專業增能的可行方式。Sergiovanni（1993）則強調，應該透過同僚之間的合作與互助，將學校營造成為一個學習型社區。

同僚視導的視導者，可能是行政人員或任何教師，或者是學校裡的校長（席榮維，2006；張宗義，2007；陳建良，2005）。因為是著重在同事間建立的自我改善過程，也因為教師的專業自主性的成長是需要一段時間的引導（Daresh, 1989），所以同僚視導適合長期的改變。李順銓（2007）認為，同僚視導及同業審查是建構專業發展的策略，也就是透過同僚之間的討論、分享、彼此觀摩、互相支持等方式，而達到專業發展的目的。

（三）發展性視導

發展性視導是由 Glickman（邱錦昌，1995；Daresh, 1989）綜合

各家學說所發展出來的。他認為，視導過程中因為每個人的狀況不同，適應階段也不一樣，所以視導者應該依教師的「概念思考的階段」及「對其教學改進意願上的承諾」兩個指標，來判斷要採取何種視導方式。當教師「投入承諾程度」及「抽象思考程度」都具一定水準時，可以給予更多的自主權；反之，當有所不足時，可能必須用更傳統、更「上對下」的方式。依據教師不同特性所採用的視導方式，包括：非指導式（nondirective）是由教師自我規劃計畫；協商合作式（collaborative）是由視導雙方共同計畫；直接指示訊息式（directive informational）是由視導人員建議計畫；直接控制式（directive control）則由視導人員指派計畫（邱錦昌，1995）。

二、學校本位專業發展

所謂學校本位專業發展（school-based improvement），是以學校層級為基準的管理模式，包括由行政人員、教師、學生、家長共同參與學校事務的運作、擔負學校改善的責任（張德銳、李俊達，1999）。萬新知（2006）強調以學校為中心，由校內成員組成教學視導小組，依學校之辦學願景、資源、教師與學生背景、社區特性等進行視導，充分尊重學校專業自主；而傳統的外部視導，則只居於協助與評鑑腳色。江文雄、陳瑞榮、江義平、林秀玉、林雅玲（2003）則強調，學校本位專業發展是以學校為中心，並由校內成員自行推動相關計畫。

對於如何形成學校本位的改變，建議者非常多，包括校長的領導、發展同僚團體關係，以及加強教師的專業發展等。首先，許多研究認為，校長的領導，是形成學校本位的最大動力（席榮維，2006；張宗義，2007；陳建良，2005）。1996 年行政院提出的（教育改革總諮議報告書），開始重視學校本位管理模式，並強調校長應對教師之教學及服務等，負有協助、監督及評鑑之責。張宗義（2007）強調，世界新近國家，都是由校長或副校長來進行教學視導。陳建良（2005）也直陳，校長可以掌握學校本位教學視導，因此強調「校長專業檔案」的視導職能。

其次，同僚團隊的合作關係是形成學校改變的重要因素。

黃哲彬（2004）、張德銳、李俊達（1999）強調學校績效的責任（accountability），也就是學校成長責任是由學校本身來擔負，包括由學校成員共同發展學校目標、塑造學校整體文化，並透過同僚團隊合作，以打破孤立狀態、產生歸屬感等。同僚合作的重要性，在文獻中也多有探討（李順銓，2007；張宗義，2007；萬新知，2006）。例如，張宗義（2007）提出，視導的實施方式必需建立在同僚教學的夥伴關係上，萬新知（2006）也強調，學校本位視導是以校長及教師共同發展同僚視導模式。然而，李順銓（2007）提醒，同僚視導經常聚焦在同僚的關係，忽略彼此「教導訓練」的精神，也就是，同僚關係的目的在自我的提升，而不是人際關係的層次而已。其它建議還包括建立學校教育社區，例如，Sergiovanni（1993）提到，學校要改進，必須要從建立學習社區開始，也就是要營造一個好的改進氣氛，也讓這個學習社區的環境，引領改變的持續。

學校本位的改善，其目標是在提升教師的專業發展（professional development）。爲了達到教師專業發展目的，首先必須加強其反省性教學能力（郭木山，2004），以成爲具反省力的教師（reflective teacher）、行動者、作者，以及轉化的知識份子等。Powell、Berliner 與 Basanova（1992）強調教師對自己專業發展的責任，而且相信，從同僚研究小組的活動中（collegial study groups），教師可以藉由對自己負責的態度，達到增能的目的。蔡芸（引自郭木山，2004）則提到，要達到教師專業發展，可以鼓勵他們研究自己的問題，達到「教師即作者」的理想。

參、研究方法

本文爲一個托兒所視導歷程與受輔經驗的個案探討，主要是透過作者的視導歷程紀錄，包括視導內容紀錄、視導省思，並對被視導者進行個別訪談，以了解他們受輔經驗的看法，最後佐以所蒐集的文件資料，進行整理與分析。

一、研究場域與對象

個案是屏東縣政府社會局主辦的托兒所訪視輔導計畫所輔導的園所，也就是在 2001 至 2003 年評鑑成績不理想者，視導期間是在 2005 年的下半年。雖然被列為視導對象，也就是在之前評鑑中被認為是表現較差的園所，但它的體質算是不錯，當初是因為園所易主初期就接受評鑑，之前園所沒有留下資料，所以評鑑結果不理想。該園所位在屏東縣的鄉下，離屏東車站約 40 分鐘車程。該園是當地唯一的私立托兒所，月費 4,000 元，算是貴族學校，競爭對手是收費低廉的公立園所，包括 1 個公立托兒所，以及 1 個國小附設幼稚園。

園所有 1 位所長及大中小 3 個班級教師。所長自認為經驗不是很豐富，但希望能把園所經營好，配合意願相當高。大班教師非幼保相關系科畢業，是嫁到當地才開始嘗試教保工作，目前年資 3 年。中班教師在該園易主之前已在園所工作，是當地人、未婚。小班教師在教保領域工作了 15 年，年紀最大、經驗也最豐富。所長及 3 位教師才剛進修完，大部分是進修兒童福利專業人員訓練以及幼保相關學位的課程。作者在第一次訪視時，對 3 個班教師的觀察為：「大班教室的擺設有注意視高；教師說話很溫柔，也營造了一個很溫馨的睡覺氣氛。中班的白板稍高，教室中的圖書、積木算是豐富，教師為每位孩子準備一個資料夾。小班教室無教具歸位設計，但經營出還不錯的氣氛」（視 1 記）。也就是，就一個被評為表現不佳的園所來說，3 位教師算是具有幼教概念。研究對象的基本資料如表 1：

表 1
研究對象背景資料

職稱	年齡	學歷背景	資格及管道	教保年資	該所年資	婚姻情形	到當地原因
所長	62 年次	大學幼教系	幼稚園教師 主管人員（戊類課程）	9 年	3.5 年	未婚	男朋友是當地人，並在園所擔任執行長
大班教師	6 年級初	專科非幼保 相關科系	保育人員（丙類課程）	3 年	1 年	已婚	嫁到當地，2 小孩

（續下頁）

職稱	年齡	學歷背景	資格及管道	教保年資	該所年資	婚姻情形	到當地原因
中班教師	69 年次	二專幼保科	保育人員	6 年	5 年	未婚	當地人，未婚
小班教師	57 年次	大學幼保系	保育人員	15 年	3.5 年	已婚	嫁到當地，2 小孩

資料來源：作者整理

二、資料蒐集

（一）視導紀錄與視導省思

作者是該次視導的主導人，在視導前會做準備工作，也習慣將當天情形及省思在事後做成紀錄，也就是，視導紀錄包括視導過程的追憶紀錄以及事後的反省紀錄。視導紀錄盡量客觀呈現視導過程，個人想法則寫在省思中紀錄。作者共到園視導 5 次，詳細資料如表 2：

表 2

到園日期及視導內容

次數	日期	視導內容	資料代碼
第一次	2005/09/22	認識環境、彼此認識	視導紀錄（視 1 記）、視導省思（視 1 省）
第二次	2005/09/26	臨床視導	視導紀錄（視 2 記）、視導省思（視 2 省）
第三次	2005/10/24	教師增能	視導紀錄（視 3 記）、視導省思（視 3 省）
第四次	2005/10/29	家長講座	視導紀錄（視 4 記）、視導省思（視 4 省）
第五次	2005/12/01	教師增能	視導紀錄（視 5 記）、視導省思（視 5 省）

資料來源：作者整理

（二）訪談

在視導工作結束後，作者與視導的 3 位教師及 1 位所長進行訪談。根據胡幼慧（2002），訪談最適宜的研究題材，是當資料不易從外面觀察，或只有少數人涉及，尤其是，當所需資料是針對過去所發生的事件、無法觀察的經驗，或者是受訪者的反省時。本文在探討教師參與視導過程的感受，包括個人的改變歷程及經驗反省，所以非

常適合訪談法。訪談是採取半結構方式（吳芝儀、李奉儒譯，1995；Vaughn, Schumn, & Sinagub, 1996），也就是，作者在事前擬好訪問大綱（interview guide），在訪問進行當中擔任引導者角色，除了必要的追問（probes）外，避免引導受訪者的思考。然訪談大綱資料如表 3；經研究對象同意進行全程錄音，之後轉謄逐字稿。4 場訪談資料代碼如表 4。

表 3
訪談大綱

訪談對象：	訪談時間：	訪談場次：
訪談問題內容		
1. 訪談對象背景資料（職稱、年齡、學歷背景、資格與管道、教保年資、該所年資、婚姻情形、到當地的原因）為何？		
2. 您對個人在視導過程中給教師的印象是如何呢？		
3. 您對視導人員的專業知能表現的看法是如何呢？		
4. 您對視導人員所提供的協助看法如何？		
資料來源：作者整理		

表 4
訪談日期及內容

次數	日期	受訪者	資料代碼
第一場	2005/12/13	大班教師	（2005/12/13 訪談大）
第二場	2005/12/20	中班教師	（2005/12/20 訪談中）
第三場	2005/12/22	小班教師	（2005/12/22 訪談小）
第四場	2005/12/22	所長	（2005/12/22 訪談所長）
資料來源：作者整理			

三、資料分析

本文資料分析的持續過程，主要是依循資料縮減（data reduction）、形成類目（categories）、驗證（constant comparative process）等建構與再建構的持續過程，期望能使自己逐漸具備理解

及呈現資料結果的能力。所謂資料縮減，是將龐雜的原始資料（raw data）選擇、集中、簡化、編碼，使資料縮減成有條理、方便管理。之後，將蒐集到的資料以「聚斂」原則歸納出各種可能觀點，以形成類目、主題或類型，並考慮之間的相容性及差異性。之後持續比較，驗證假設與資料是否相互呼應，並藉由反覆閱讀及自我的批判省思，不斷檢視所得結論，期望在反省資料的關係和意義的過程中，能建立出研究的架構。以下茲就本文資料分析編碼舉例說明（如表 5）。

表 5

資料分析編碼說明

原始資料內文	資料編碼
印象、感覺喔，很隨和、很容易親近。……就覺得你不是很嚴肅的人，因為剛開始所長說「教授」要來，想說會不會很嚴肅啊？（2005/12/20 訪談中）	受輔者對視導人員專業態度表現的感受
我覺得你真的很親和，有的教師會覺得高高在上，大概會讓你覺得沒有辦法暢所欲言……。很多是用威嚴或權威式的方式，我是比較不能接受。（2005/12/22 訪談小）	

資料來源：作者整理

肆、視導的歷程

我國目前並沒有一套完善的教學視導系統可茲依循（席榮維，2006），所以視導模式大多是由視導者自行發展，或與被視導者共同建構。本次視導是基於作者本身的經驗，以臨床視導模式開始，但因教師們的專業知能比想像的高，也因為之前兩次視導的經驗，因此轉型為以園所為本位，希望利用同僚力量，讓園所教師能自我引導（self-directed），並達到增能（empowerment）的目的。其視導過程，可以分為以下幾個階段。

一、臨床視導的介入

在正式視導前，作者事先由以前園所視導的經驗以及對該園所觀

察的結果整理建議內容，並做成表格發給教師，主要建議包括：環境，尤其是角落的建立，以及教學方法，尤其是教案撰寫的說明。在視導會議中，作者嘗試詢問教師們的教學特色，說明他們所運用的教學模式較偏向單元教學及角落設計，以及是比較適合他們的方式，之後說明落實的建議。換言之，一開始，是比較採取由作者主導、教師被動接受的過程，也就是比較偏向臨床視導的模式。

在會議進行時，詢問教師平常教學上的困境。開始提問時教師們顯得很猶豫，尤其是談到家長問題時，之後漸漸踴躍，可能是發現作者可以針對他們的問題提出看法，也覺得該看法對他們有所幫助，因而越問越多。此現象也可以看出，「他們平時在教學上是有疑問的，只是因為沒有諮詢的管道與對象，大多只能獨自摸索。在針對教師問題回答時，教師更認真聽，而不像我一個人主導時，教師較為被動的聽，所以也是一個可以嘗試的視導方式」（2005/09/26 視 2 省）。教師們在平常的教學中是有疑問的，他們需要聽聽「專家」的建議、需要了解一下別的園所是怎麼做的，以及自己做得如何；這個現象也呈現出，教師們可能並沒有適當的諮詢管道及對象，因此發問的情形相當踴躍。

發現教師的理解比預期中好得多，之前視導其他園所要花 3、4 次時間還不見得能溝通的觀念，在該園所竟然一下就講完了，教師甚至找出以前做過的教案，要作者確定他們的概念是否清楚、做法是否正確。因為，「教師們本來就有這些理念，甚至有些是以前曾經落實過，只是因為當地家長的引導，讓他們漸漸不再依循理念來教學了」（2005/09/26 視 2 記）。這個觀察讓作者既愉快又擔心，愉快的是教師素質不錯，而且都剛進修完、對學理的理解相當清楚，所以期待有一次具有成效的視導經驗；擔心的是，教師都能理解作者的建議，如果這些建議都被改善了，之後作者要為他們做什麼呢？所幸之前就讀博士學位時受到的視導訓練，讓作者重新檢視視導的價值與意義，然後省思到，「臨床視導的限制是，當視導者主導越多，被視導者可能變得越被動；因為最後視導者必須離開，所以我應該盡量放手，讓每個人去找出自己的需求，以及找出達成該需求的方式，並盡量以增加教師的能力為目標。我的思維漸漸從臨床視導的主導，轉而以園所為

本位，並重視教師的自我增能（empowerment）」（2005/09/26 視 2 省）。

二、視導模式的轉型

在決定轉型後所召開的會議中，除針對前次討論的內容進行檢討與建議外，作者開門見山的提到對未來視導方式的想法及期許，也就是，「基本上我不再告訴他們該怎麼做了，而是希望他們提出自己的想法，也就是自己找出園所必須改善的地方，及擬訂出達成目的的規劃。我也說明，在鄉下地方觀念容易變得保守，剛好教師的素質都不錯，希望他們能用同僚的力量，來共同維持自己的成長」（2005/10/24 視 3 省）。

當作者開始不說話，並期待教師發言時，發現一片沉靜，作者只好再拋出建議。第一個建議是可以做園訊，然後大家說以前也曾想過，只是因為不太可能落實，所以就沒做了。作者提醒在落實時應注意到積少成多，以及拉家長進來參與等觀念，也鼓勵教師藉由平時撰寫文章，以累積自己的能力；此外還談了一些零零碎碎的觀念，例如組成讀書會、做親職走廊等。因為作者的釐清與鼓勵，教師們開始談得比較多，但主要還是作者在主導，換言之，教師還是需要作者起個頭才能銜接之後的規劃，但至少透過示範，他們比較知道如何找到想法、如何信任自己的判斷，並開始經驗形成改變的歷程了。

幾次視導會議結束後，所長都會將作者留下，談她覺得領導很辛苦，卻不知道該如何扮演好其角色的疑惑；她想再進修，卻認為頻繁進修會耽誤其領導工作，所以一直拖延；她覺得好累、覺得事情做不完等等。作者提到領導者應有的角色與工作、強調放手的重要性，並提醒她要從簡單的事情做起。在一次次的對談後突然發現，所長的根本問題是，她並沒有領導方面的概念，「終於想通所長覺得很辛苦的原因了，因為她其實並不具有領導的概念。想想也是，學前階段的許多領導者，事實上都沒有這方面訓練，而是因為他們是好教師，所以升起來當園長」（2005/12/2 視 5 省）。換言之，提供所長領導知能的建議，也是視導者所需具備的專業知能。

三、協助與支持的結束

經過鼓勵教師自訂園所發展計畫及落實，以及示範之後，隔了一個多月的時間才進行下一次視導，這也是緊湊視導進度中，時間隔最久的一次。中間有以電話連絡，知道他們真的有討論自我的需求及改變的方式，因此非常期待看看教師努力的成果。

一碰面，教師們表示今天是輕鬆期，因為他們該做的事「通通有做」，所以視導會議主要是讓作者看看他們最近的努力成果，言語間，感受到教師的興奮及成就感。成果包括教案、園訊、讀書會的紀錄。讀書會的模式是教師們自行發展出來的，而園訊，作者只建議做一頁，他們做了四頁。會議中，小班教師說了一句話，「他（所長）來規劃，我們（3 位教師）來打江山」（2005/12/1 視 5 記），呈現了對團體的認同。作者在給予建議後提到，希望他們能繼續做改變，而且要用自己的力量，當越願意付出，會發現收穫越大。在最後一次視導中，作者主要扮演聆聽、釐清、鼓勵者的角色，而且發現，當作者不在場時，教師的主導性反而更容易出現。

在教師們分享之後，大家隨意聊，然後聊到幼托整合的目前情形。教師們對該議題完全不了解，並表示，目前網路發達，他們也會上網，但有些訊息的理解很難單單透過網路，所以需要外來的直接協助，就像由作者來直接說明幼托整合情形，以及後續的影響，他們在這個基礎下再去看網路資料，才能夠理解。換言之，新資訊的提供，也是視導者必須扮演的角色。

伍、視導者的專業表現

以下僅就 4 位受訪者的受輔經驗，分享他們對視導人員的態度、專業知能，以及所運用的技巧等看法，來探討視導者的專業表現。

一、視導人員專業態度的表現

作者在視導過程中給教師的印象是如何呢？對此問題，沒有任何

教師在訪談時主動談及作者的專業，他們強調的是作者表現出來的態度。在態度方面，教師們的看法相當一致。

印象、感覺喔，很隨和、很容易親近。……就覺得你不是很嚴肅的人，因為剛開始所長說「教授」要來，想說會不會很嚴肅啊？（2005/12/20 訪談中）

我覺得你真的很親和，有的教師會覺得高高在上，大概會讓你覺得沒有辦法暢所欲言……。很多是用威嚴或權威式的方式，我是比較不能接受。（2005/12/22 訪談小）

感覺蠻好的。你的問題，嗯，很舒服的問答方式，對啊，不是很強勢。（2005/12/13 訪談大）

跟以往的經驗不同，以前來的教授通常都盛氣凌人。對呀，【你】直接都針對問題。……我覺得您給我的印象還蠻好的，不會讓我們有很大的壓力…我就覺得您很隨性啊、很好溝通。（2005/12/22 訪談所）

教師表示較能接受的是親切、輕鬆的視導關係，例如小班教師提到，「【作者】在服裝上的打扮 ok，沒有很正式。我要很正式的面對你，我就很有壓力，你愈隨和我就愈能夠把心裡的話告訴你；你一個高高在上的時候，我可能就很多的防衛，我可能不會把我的真心話告訴你」（2005/12/22 訪談小）。

此外，對被視導者的尊重，也是教師們很在乎的。

譬如說你在給我們要修改的部分的時候，其實你會尊重我們的意見，然後經過討論之後才是，才定案的，不會說我說要怎麼做就要怎麼做。對，其實都是有溝通的空間。……其實您跟我們那種溝通方式，我覺得說有什麼問題真的會很實際的講

出來、很切實的講出來，這樣會比較能解決問題……。印象深刻的地方，就是我那時候覺得其實有什麼事情都可以溝通。
(2005/12/22 訪談所)

二、視導人員專業知能的表現

視導要有成效，除了態度必須讓被視導者信任及接受外，專業知能也是一個重要因素。教師們對視導人員的專業知能表現的看法又是如何呢？在訪談中，她們沒有提到對作者專業知能的感受，但不斷強調作者的協助對他們是有幫助的。換言之，視導者具備多少知能不是重點，重點是要對他們有幫助。例如，作者是否有針對他們的問題回應、提供建議時是否考慮到他們的立場，以及提供的建議對他們是否有幫助等。大班及小班教師的看法是，

譬如說我們把我們的問題拋給你，你都會回應嘛！像我們的問題都蠻隱私的，對孩子來講，我們是不能跟其他人、其他家長做這方面的討論，所以我們把問題拋出去，你給我們做回應……。你真的有幫我們想。……像我有問題嘛，其他教師也有問題，透過問題的分享，其實這就是在建立一些關係了啦！
(2005/12/13 訪談大)

你問的問題都，還有拋出來的東西啦，我覺得都很實際。……因為我們的需求，我是覺得你有針對到教師的感受啦！然後有針對到教師，有切入到主題啦！我覺得這是我們想要的，所以，就會自然的覺得親切，就比較信任啦。(2005/12/22 訪談小)

在與教師們訪談的過程中，發現一些特殊現象。首先，家長溝通是教師們表示最困難、最無法著力的地方，尤其是偏遠地區家長的想法可能更偏向認知學習，而園所也可能在配合家長需求下，漸漸失去教育的堅持。視導者因此必須具備家長溝通的知能，甚至必須挺身而出的直接面對家長，以減緩對園所的困擾。作者在視導過程中便進行

了一場與家長面對面的溝通，然後體會到偏遠地區親職溝通的困難。「發現教師真的需要有『專家』來跟家長溝通，因為他們是賣方，和家長的買方處於對立關係，很難真正達到親職教育目的。然而，這麼小的園所、這麼偏遠的地方，資源的獲得很難，而這也可以看出，資源上的城鄉差距是相當大的」（2005/10/29 視4省）。

其次，作者認為教師最有收穫的地方應該是角落佈置及教案撰寫，因為這是作者花費最多心力的地方，但教師卻認為是履歷資料等新概念的學習。分析後發現，教師們對本身已具有概念的提醒並不認為是收穫，只是增加其工作的動力而已；教師覺得有收穫的地方，是以前不具概念的學習。從此也可以得知，視導者必須了解教師、站在教師的需要，並著力在提供新經驗的學習。

收穫喔，都還好ㄝ，因為當時你教我們怎樣採取角落嘛，情境的佈置那個我都知道，只是都沒有去做，那，只是說可能你要加上要寫教案啊！更何況那些教案我們也做過，所以後來才改版，這次又重寫一次。沒有獲得什麼。……教師作自己一本的什麼資歷，那個我印象最深刻。因為我不知道要做那個，因為我想說一家幼稚園而已，只是把教師個人資料或是他的學歷證件……。因為我們園所是這樣子作，是把教師所有的什麼資歷全部夾在一本檔案夾，所以我不知道還可以做這樣子一本放在園所。（2005/12/20 訪談中）

中班教師的這段話也可以看出，教師們對平日的許多工作並沒有意識其意義，所長要求教師做履歷時，從來不覺得有什麼重要性，直到作者進入園所說明。換言之，工作意義與價值的了解，並將之傳遞給教師，也是視導者必須具備的知能。

三、視導人員技巧運用的表現

以下從信任關係建立、具體協助提供，以及溝通與鼓勵等方面，來分析視導相關技巧的運用。

視導的成效，立基於視導雙方信任關係的建立，作者也提醒自

己需在這方面特別努力。在第一次視導時，作者的努力包括，「先告訴他（所長）被視導或被視為不好的園所不算什麼，但希望此次的努力可以讓園所進步；我不是反對配合家長，因為園所也需要生存，但希望在配合家長的同時仍能保有專業；希望能找出彼此適合的視導方式，而不是要教師來配合我的方式，所以也歡迎教師提出意見及需求」（2005/9/22 視 1 記）。換言之，作者盡量站在園所的立場，也盡量表現協助的能力與誠意。此外，作者表達了期望教師累積自己能力的心意，例如，作者鼓勵教師整理自己的履歷資料，並拿了作者學生的範例讓他們參考。「在對談過程中，我盡量從教師利益與角度出發，而不是站在園所的角度，例如，教師以後可能會考研究所、會換工作，強化自己履歷是很重要的」（2005/10/24 視 3 省）。當教師覺得可以從視導者身上學到東西、以及感受到是為他們設想時，很自然的會產生信任關係。

此外，發現教師們需要的是直接、具體經驗的協助，而且，就是因為這些協助讓他們可以有成長的感覺，因此產生改變的動力。首先，教師提到視導者提供的視導總表，讓他們有一個具體的方向。「你有做一個表格，裡面有寫說在行政上面有什麼事情要用，那一張，嗯，我覺得那一張讓我們更清楚說，還有哪一個，要做哪一個，哪一步已經完成了，那個我感覺不錯。那一張表格讓我們更清楚」（2005/12/20 訪談中）。對中班的教師來說，他所需要的直接協助，就是到學校去吸收新的經驗。「打個比方，比如說我們這樣子上課、每天上班，久久一次去研習，你有到外面吸收不一樣的經驗，是不是，對孩子的相處，回到學校，整個人就感覺被充電、就更有衝勁」（2005/12/20 訪談中）。教師們也表示，最直接的鼓勵，是提供教師改變的動力。小班教師提到，因為每個人都有惰性，外來的推力對園所教師是相當重要的。

那個 push 真的是很，就像教師不講哪時候要交作業，誰要做啊！？沒人要做，那教師說交作業，大家都開始拼了，怎麼拼都要拼出來。……我覺得人都是被動的啦…。妳每次來，我們總是要有一些進度給你看對不對，有人監督是會比較紮實的走。

(2005/12/22 訪談小)

溝通技巧的運用也是相當重要的，它不僅幫助視導者更有效提供協助，也有助於信任關係的建立。首先，作者在行前提醒自己，「給予教師建議時要先與教師溝通觀念，再給予方法上的建議，以便教師更容易理解，而如果建議是教師無法接受的，也準備好隨時調整」（2005/09/22 視1省）。此外，溝通時，因視導者與被視導者的角度與經驗不同，溝通時要站在對方立場，而不能以自己的想法來假設教師的需求。例如，作者認為教學日誌撰寫的概念已經跟教師講得很生活化、很清楚了，教師卻不懂作者所指為何。又例如，當視導者講得比較含蓄時，反而讓建議不清楚。「那時候第一次才剛開始講，我們把【教學日誌】範本拿給你看的時候，我是覺得你沒講得很清楚，所以教師都說到底還要不要寫？因為你講得比較婉轉，但是大家聽得就比較不清楚」（2005/12/20 訪談中）。又例如，作者認為舉其他園所蒐集「向日葵」教材的例子很清楚，教師卻表示無法想像。小班教師就認為作者在某方面的溝通不夠具體，所以希望能有照片或其他具體的東西來協助溝通。

我是覺得說，如果我要跟我的主題能夠切入的話，我可能帶一些圖片給大家，大家能夠看看，或是拿一些 power point 的東西給大家看，我覺得那種感受比你用嘴巴講的還生動。例如有一次你講說有個園所的主題是「向日葵」，然後蒐集的資料很多，很多是家長協助蒐集的，很不錯。這我就很難想像，如果你有照片，嘿，我就知道了。（2005/12/22 訪談小）

陸、綜合討論

一、視導歷程的轉變

視導應該是一個階段性工作，其目的是讓被視導者具備自我改

進的能力，並讓視導者的必要性消失。因此，視導過程除了告訴被視導者如何做之外，更應該引導他們具備自我改善的經驗及能力。在這次視導中，作者嘗試從臨床視導模式，轉向以園所為本位，並強調教師專業自主及責任的方式，並發現，此想法是可行的。然後才發現，利用同僚的力量、強調自我增能，由園所人員共同參與學校事務的運作，可以達到園所本位及教師專業發展的目標。

一開始的輔導方式，是作者根據自己的專業背景及對園所的觀察，規劃出建議改變的內容、做成表格，並在正式視導時以講述及說明等方式，讓教師接受作者認為應該改變的內容，這種視導方式有較多的主導意味。作者認為，該視導方式，偏向 Glickman 發展性視導（developmental supervision）行為模式中的直接指示訊息模式（directive informational interpersonal approach），或 Cogan、Goldhammer 和 Anderson 所創的臨床視導模式（Clinical Supervision）（引自邱錦昌，1995；張德銳，2007）。之後，因發現教師專業背景不錯，也相當積極主動，在第三次視導時，視導者與教師是以共同討論的方式，來建構園所需改變的地方，以及可能的改變方向，當時園訊就是共同討論出來的改變內容；換言之，作者從主導的視導模式，轉而讓教師參與及自主，因此進入了「協商合作的模式」。在最後一次視導時，教師們報告進行改變的情形，尤其是讀書會的辦理是由他們規劃並落實，所以已經進入「非指導模式」或「同僚視導模式」，也就是，作者的主導性消失，而以園所為本位，進行教師專業發展的工作。

二、影響模式改變的因素

讓作者決定進行改變的原因，是因為教師的專業表現相當不錯。一開始對教師的專業表現只是一種直覺及猜測，進行研究時，嘗試將這個直覺概念化，之後接觸到 Glickman（邱錦昌，1995；Daresh, 1989）的發展性視導，了解視導者可以依教師對其教學的「投入承諾程度」，及其本身的「抽象思考程度」，來判斷應採取的視導方式及理念。本文發現，4位園所人員的「投入承諾程度」及「抽象思考程度」都相當好。在投入承諾方面，教師們都非常積極主動、會因為有進步

及成就感而興奮、會主動問問題，也不太在乎工作量的多少；在概念思考方面，4位人員都具有幼教概念，如維持視高、與孩子互動溫和等，而作者提到一些改變的觀念，他們馬上可以理解，甚至提到，很多概念他們本來都有，只是缺乏外在動力而漸漸不做了。所以，當作者放手的時候，教師們很自然的接手，並開始慢慢自行規劃及落實改變。作者也發現，該過程增加教師許多工作量，但因為教師的「投入承諾程度」較高，並不認為是辛苦，因而很快感受到進步與成就；而其「抽象思考程度」較高的結果，讓他們有能力自行思考如何改善園所，也形塑了對團體的認同感（commitment）。小班教師「他來規劃，我們來打江山」一句話，就是團體認同的例證。

除了「投入承諾程度」及「抽象思考程度」外，研究還發現，教師的年資與經驗，以及人格特質，也會影響視導及互動的方式。在本文中，小班教師的經驗豐富，也對自己的專業相當有自信，所以不認為視導者在協助他們成長，而只是提供動力、讓他們做應該做的事而已；相較之下她較少問問題、很快的可以抓到作者傳達的意思，也能夠達到改變的目的。大班教師因經驗較少、個性較含蓄，會需要作者對她的情境佈置給予意見。換言之，因教師年資與經驗的不同，以及個性的差異，所使用的視導方式與態度也必須不同。這與李順銓（2007）的看法，也就是成員間的人格特質，是影響視導成效的重要因素，也是決定採用何種視導方式的結論相符合。張宗義（2007）也強調，教師的教學信念、人格特質、合作氣氛、所投注的時間等，是視導能否有成效的關鍵因素。該結論，也與本文的結果相符合。

三、受輔者對視導專業表現的看法

（一）受輔者對視導者態度的看法

作者在視導過程中的態度及互動方式，呈現了一個間接行為的視導風格。本文的受輔者也直陳，他們可以接受作者的視導方式，就是因為親切尊重的視導風格。

根據胡立霞（1999），國小教師大部分偏好非指導式視導風格，其次是合作式和指導式。褚希雯（引自張宗義，2007：49）的研究也發現，校長及教師都認為理想的校長視導風格，為非指導式的。

Blumberg (引自邱錦昌, 1995: 9) 則結論出, 教師們較喜歡間接作風, 而不喜歡直接指揮作風的視導方式, 然而, 視導人員較傾向於用直接指揮式而非間接方式, 也就是, 教師與視導人員間的交互行為, 似乎不是以雙方所期待的方式進行。因為被視導者對視導態度的偏好, 蕭美智 (2004) 建議, 實施教學視導時, 宜採合作式或非指導式的風格, 因為這是被視導者較能接受的視導態度。劉仲成 (2005) 則因國小校長的教學視導以協同合作式居多, 而建議採用間接行為作風的視導風格, 不過他也發現, 強勢的督導方式, 對整體學校專業發展與組織績效的影響最為顯著。

因為國人對視導的接受程度, 其實是不足的, 因而呈現視導者態度的重要性。根據呂木琳 (2002)、席榮維 (2006)、張德銳 (2007)、江文雄等 (2003), 多數教師對視導有防衛心態, 甚至以各種方式拒絕。江文雄等 (2003) 強調, 這是因為目前國內學校行政人員或教師相當缺乏教學視導的概念。因此, 張德銳 (2007) 提醒, 在進行教育視導時, 必須更以教師的角度去考量; 張宗義 (2007) 也強調, 建立夥伴關係是視導工作中非常重要的一環, 所以, 傳統的上對下視導模式, 是必須改善的。

本文的結果與文獻大致符合, 尤其是, 如此的視導風格是被視導者可以認同, 視導者也因此感受到教師的認同與成長。換言之, 在質化研究的實際視導經驗中, 再次驗證視導者採用間接視導風格的重要性。

(二) 對視導者專業知能的看法

幼稚園所輔導時所需的知能, 也就是園所成員所需要的專業協助, 包括課程、教學、班級經營、親師溝通等。這些知能是許多文獻中曾經探討過的。本文著重在發現其他專業知能的需求, 包括偏遠地區家長的溝通能力, 以及領導者的知能等。

首先, 在提出教學上的疑問時, 發現家長的問題是教師們最關心、表示最難處理, 也認為在鄉下更為嚴重的議題。教師們承認, 因為招生的壓力及家長的要求, 他們會配合家長需求來更動教學方向, 久而久之就不再堅持原有的教育理念了。換言之, 教師們能了解教育理論, 但實務因家長的引導, 而可能無法依據理論進行教學。因此,

視導者如能具備偏遠地區親師溝通的經驗與能力，除可以引導教師釐清觀念或進行改善外，也可以如本次視導者為園所進行一次親師座談，除進行示範外，也藉此釐清家長的疑問。

另一個特殊經驗是，領導知能的提供在視導過程中也相當重要。根據文獻，許多幼兒園所的經營者並沒有足夠的訓練來面對時代變革。例如，Katz 以及 Vander 均認為（引自李文正、張幼珠譯，1999），在幼稚園中，許多園長是在年輕或經驗不足時就擔任園長的工作，而其派任領導職務的考量是依據被派任者個人特質、性向或與幼兒相處的情形，而不是根據正式的訓練計劃、教職員管理理論、臨床督導理論或其他相關的領導技巧理論。這些沒有相關訓練的園所長在經營園所時，多是緣用個人的價值判斷或其他也無相關訓練園所長的經驗分享，所以經常在缺乏學理依據下做錯誤的嘗試。他們就算知道需要配合時代改變，但對如何改變以及改變的可能策略等，大多毫無頭緒。其實，領導者的角色是相當重要的。張宗義（2007）強調，為達到領導的目標，一個領導者必須具備人際關係技巧，以及衝突解決、決策制定、團隊建立、形成改變等能力。劉仲成（2005）也指出，視導的成效主要決定於校長的專業度上；陳建良（2005）更因此建議，校長必須建構其專業檔案，以為落實其視導職能。

本文的所長一直強調領導工作的困難，其接受該職務的原因是其男朋友為執行長，實際的領導知能相當缺乏。在接受領導工作後，有困難無法向教師尋求協助，又沒有其他支援的情形下，只好一直硬撐。因此，在視導過程中，對領導者的協助，包括示範及溝通領導概念等，也是視導者必備的知能。

（三）視導者相關技巧

為了將所知道的理論與實務，以及最容易落實的方式傳遞給教師們了解，視導者必須具備相關技巧。作者在本次視導過程中，重視信任關係的建立、重視對教師們的實質協助、重視溝通與鼓勵等，都須具備相關技巧。以下僅就文獻中對這些技巧的探討進行分析，以與研究結果相驗證。

在信任關係上，視導員及被視導教師之信任及合諧關係，攸關視導工作的成效（呂木琳，1998；邱錦昌，1995；張宗義，2007；張德銳，

2007；Daresh, 1989）。爲了建立這個信任及合諧的關係，許多研究強調必須形成同僚間的合作氣氛。例如，張宗義（2007）提到平等的夥伴關係的重要性，蔡棋安（2005）也指出，推動學校本位視導的最佳方式，爲「鼓勵教師同僚間相互合作，分享教學經驗」。爲了達到這個支持與信任關係，宣導與溝通是不可減少的（張宗義，2007）。

在實質的協助上，根據研究（邱錦昌，1995；Daresh, 1989; Sergiovanni & Starratt, 1993），視導工作能否幫助教師的改變與成長，會直接影響視導者對視導成效的觀感；也就是，要達到視導目的，視導者必須讓被視導者有成長的感受。利一奇（引自張宗義，2007：50）強調，除了信任關係外，訓練與支持也是同僚教練成功的條件，因此，視導者必須提供應有的訓練與支持。Cogan（1973）認爲，在建立視導人員與教師間的良好關係之後，視導者還必須幫助教師建立視導及程序的共識，以及引導教師在視導工作上擔負起新的角色與功能。

在溝通的技巧方面，主要是希望因溝通而了解，進而建立共識、形成支持。張德銳（2007）強調了解與共識的重要性，他認爲，共識是推行學校本位視導的動力，了解是彼此支持的基礎；唯有透過溝通及宣導，才能使同仁了解視導的意義，及出現支持的成效。江文雄等（2003）也認爲，因爲國人對視導仍有排斥觀念，可以藉由溝通減少該排斥，進而讓大家願意配合視導的措施。張宗義（2007）也認爲，校長必須花費更多心力在溝通及消除疑慮上，如此才能營造一個專業、溫暖、分享、信賴及支持的環境。

柒、結論與建議

一、結論

在視導歷程的轉變方面，本文一開始採取由視導者主導的模式，後來因爲被視導者對視導內容相當有反應、會主動詢問、視導重點很快就溝通完畢，視導模式轉變爲以園所爲本位、增加被視導者自主

性，以及重視自我增能的經驗等。換言之，視導是一個階段性工作，視導過程除了指導園所該如何改進外，更應讓他們具備自我改善的經驗及能力，因此，結合同僚的互相合作、加強園所領導知能的訓練，可以落實園所本位改善及教師專業發展的目標。

在影響視導模式改變的因素方面，被視導者的「投入承諾程度」及「抽象思考程度」外，教師的年資與經驗，以及人格特質等，也會影響視導的進行。

在視導者的專業表現方面，態度、專業知能、視導技巧等，是影響視導者專業表現的主要內涵。首先，被視導者對視導者態度的感受要比對其專業知能的感受強，而被視導者較能接受的，是親切尊重的視導風格。其次，對被視導的實際協助、家長溝通、新概念的獲得、領導的知能等，是視導者專業知能表現的重點。最後，信任關係、具體協助、溝通技巧等的運用，可以表現出視導人員在技巧運用上的成果。

二、建議

（一）應持續辦理幼稚園所的輔導工作

幼稚園所是需要外來協助的，尤其是偏遠地區，因此視導工作在配合 5 年計畫後，仍應持續進行。首先，教師是有疑問的，只是沒有諮詢的管道及對象，而偏遠地區的資源更是少，所以輔導及支援管道很重要。建議大規模的計畫及經費的溢入，否則城鄉差距還是會繼續存在。此外，網路雖然無遠弗屆，但可能必須有一定的理解才達到網路傳達訊息的目的，這也是需要有輔導進入的原因。

（二）視導工作應協助園所發展學校本位的概念與能力

園所應意識到學校本位發展的重要性，並擔負起自我成長的責任。目前園所輔導是政府學前教育的重大政策，所以投入的人力及經費相當多，但是，輔導工作有結束的日子，園所應學習擔負起本身的改善責任，以達學校本位發展的目的。為了協助園所發展學校本位的概念與能力，在 5 年計畫，甚至未來的視導過程中，應試圖突破視導者為主導的臨床視導模式，加強園所本位發展、自我增能等輔導，並在後續追蹤中繼續考評。

（三）視導者應接受視導訓練，以加強其視導態度與技巧

目前視導者多由教育學者擔任，他們對教育理論與實務嫺熟，卻不見得具備相關態度與技巧，因此建議接受相關訓練，且訓練重點應在態度及技巧的運用上。在態度方面，被視導者比較喜歡間接行為之視導人員，因此，視導人員應建立溫和、坦白直言、尊重、站在被視導者立場等態度；在技巧方面，尤其應著重在信任關係的建立以及溝通技巧的運用等。

（四）除教學相關專業外，視導者也須具備家長溝通及領導等相關知能

視導者必須是教學與課程的專家，也必須具備實務經驗，才能針對疑難問題回答、協助也才會具體可行。園所品質提升的困難之一，是家長引導教學，以及大部分園所領導者並未具有領導知能的相關訓練，因此，視導者必須具備親師溝通及領導專業的相關知能，並協助建立園所領導者與其他園所的互相協助關係。

（五）輔導工作應從自主性較高的園所或教師開始

視導者在視導時，應針對被輔導者的特質選擇適合的輔導方式。對於素質不錯且願意投入的教師，只要開啓他們改變的動力，他們就能源源不絕的發揮本有的能力，而產生持續的改變；對於無法投入，或抽象思考較弱的教師，可能需要更多的主導。因此，建議視導工作可以針對素質不錯的園所做起，讓園所品質快速及有效提升，並藉由高素質園所及教師增能的結果，讓他們變成種子園所，因而擴大視導的資源。

參考文獻

- 江文雄、陳瑞榮、江義平、林秀玉、林雅玲（2003）。職業學校學校本位教學視導策略規劃與實證研究。中華技術學院學報，27，282-306。〔Chiang, W. H., Chen, R. J., Lin, S. U., & Lin, Y. L. (2003). The research of strategy planning and experiment for the school-based instructional inspection of the vocational school. *Journal of*

- Chia Institute of Technology*, 27, 282-306.]
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。質的評鑑與研究（原作者：M. Q. Patton）。臺北市：桂冠。〔Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Wu, Z. Y., & Lee, F. R., Trans.) Taipei: GueiGuan.]
- 呂木琳（2002）。教學視導——理論與實務。臺北市：五南。〔Lu, M. L. (2002). *Clinical iinstructional supervision: Theory and practice*. Taipei: Wu Nan.]
- 李文正、張幼珠（譯）（1999）。成功的托教行政管理：園所領導之鑰（原作者：J. Rodd）。臺北市：光佑。〔Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood: the pathway to professionalism*. (Lee, W. Z. & Zhang, Y. Z., Trans.). Taipei: Kuang Yu.]
- 李順銓（2007）。同僚視導在教學專業發展的再概念化。北縣教育，59，31-35。〔Lee, S. Q. (2007). The re- onceptualization of geaching professional development in colleaguage-supervision. *Taipei County Education*, 59, 31- 35.]
- 邱錦昌（1995）。教育視導的理論與實際。臺北市：五南。〔Qiu, J. C. (1995). *The theory and practice of education supervision*. Taipei: Wu Nan.]
- 屏東縣政府（2004）。屏東縣兒童保育資源中心——九十三年度巡迴輔導團參考手冊。屏東縣：作者。〔Pingtung County. (2004). *The resource center of Pingtung Child Care: Reference book of Counseling Group in 2004*. Pingtung: Author.]
- 胡幼慧（2002）。焦點團體法。載於胡幼慧（主編）質性研究：理論、方法及本土女性研究實例（頁 223-238）。臺北市：巨流。〔Hu, Y. H. (2002). Focus group. In Y. H. Hu (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Methods and Examples of Local Femals* (pp.223-238). Taipei: Chuliu.]
- 胡立霞（2000）。國小教師教學視導風格選擇取向與教師人格特質相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Hu, L. X. (2000). *The relationship between*

teacher preferences of instructional supervisory style of instructional supervisors and teacher's personality among elementary school teachers (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taipei University of Education, Taipei.]

席榮維（2006）。以微觀政治觀點分析校長的教學視導。學校行政雙月刊，36，17-25。[Xi, R. W. (2006). The analysis of the school principals' teaching supervision from the viewpoint of micro-political study. *Journal of School Administration*, 36, 17-25.]

張宗義（2007）。教學視導的實施原則與建議。北縣教育，59，45-53。[Zhang, Z. Y. (2007). The practice principles and suggestions of teaching supervision. *Taipei County Education*, 59, 45- 53.]

張清濱（2005）。教學視導與評鑑。臺北市：五南。[Zhang, QBin (2005). *Teaching supervision and evaluation*. Taipei: Wunan.]

張碧如（2005a）。托兒所視導輔導之歷程與成效探討。兒童與青少年福利期刊，9，153-162。[Zhang, B. R. (2005a). An investigation of the process and effectiveness of supervision in day care centers. *Journal of Children and Teenagers' Welfare*, 9, 153-162.]

張碧如（2005b）。幼稚園所評鑑與視導理念之分析與探討。「94學年度優質幼兒教育學術研討會」。國立屏東科技大學，屏東縣。[Zhang, B. R. (2005b). The analysis and exploring of ideals in evaluation and supervision of kindergarten. *Paper presented at the Academic Seminar of Excellent Children Education in 2005*, National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung.]

張碧如、段慧瑩（2004）。從評鑑看臺灣私立學前教育機構——以臺中、花蓮為例。載於陳漢強（主編），兩岸民辦幼兒教育（頁239-256）。臺北市：五南。[Zhang, B. R., & Duan, H. Y. (2004). The evaluation of Taiwan private preschool education institutes: From examples of Taichung and Hualien. In H. D. Cheng (Ed.), *Private Children Education Institutes in China and Taiwan* (pp. 239-256). Taipei: Wu Nan.]

張德銳（2007）。學校本位教學視導的推動策略——從教師的觀點談

- 起。北縣教育，59，14-18。〔Zhang, Derray. (2007). The strategy of school-based instructional supervision: From the viewpoint of teachers. *Taipei County Education*, 59, 14-18.〕
- 張德銳、丁一顧（2004）。臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。初等教育學刊，17，27-56。〔Zhang, Derray., & Ding, Y. G. (2004). The impact of clinical supervision on the teaching effectiveness of primary school student teachers. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 17, 27-56.〕
- 張德銳、李俊達（1999）。推動學校本位的教學視導與評鑑。技術及職業教育雙月刊，52，2-6。〔Zhang, Derray., & Lee, J. D. (1999). The advancing of school-based instructional supervision and evaluation. *Journal of Technology and Vocational Education*, 52, 2-6.〕
- 教育部（2006）。教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫。臺北市：作者。〔The Ministry of Education. (2006). *The counseling program of conducting the public and private kindergarten*. Taipei: Ministry of Education.〕
- 教育部（2007）。幼兒教育及照顧法（草案）。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2007). *The law of child education and care*. Taipei: Author.〕
- 郭木山（2004）。學校本位教師專業發展之意含與實踐。教育資料與研究，62，108-117。〔Guo, M. S. (2004). Meaning and practice of school-based teacher professional development. *Journal of Education Resources and Research*, 62, 108-117.〕
- 陳建良（2005）。建構「校長專業檔案」視導職能。北縣教育，37，139-147。〔Chen, J. L. (2005). The establishing of supervision function in school principles' professional files. *Taipei County Education*, 37, 139-147.〕
- 陳淑芳（2004）。臺東縣幼稚園評鑑實施成效研究。臺東大學教育學報，15（2），87-122。〔Chen, S. F. (2004). Meta-evaluation of kindergarten evaluation in Taitung. *NTTU Education Research*

Journal, 15(2), 87- 122.]

黃哲彬（2004）論推動學校績效責任之執行策略。教育趨勢報導，8，3-9。〔Huang, Z. B. (2004). The strategy of advancing school accountability. *Trend of Education Report*, 8, 3-9.]

萬新知（2006）。教師自我診斷視導之分析與策略。學校行政雙月刊，41，26-42。〔Wan, X. Z. (2006). The analysis and strategy of teachers' self-diagnosis in supervision. *Journal of School Administration*, 41, 26-42.]

廖信達（2001）。幼兒園所評鑑政策之分析。中華民國幼兒教育改革研究會 90 年度學術研討會，臺北市。〔Liao, X. D. (2001). The snalysis of policies of evaluation kindergarten. *The Academic Seminar of Child Education Revolution in the Republic of China*. Taipei.]

劉仲成（2005）。國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究（未出版之博士論文）。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所，臺北市。〔Liu, C. C. (2005). *A study on principal's supervision of instruction, school professional development and organizational performance of primary schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.]

蔡棋安（2005）。國民小學學校本位教學視導實施內涵與策略之研究——以桃園縣為例（未出版之碩士論文）。中原大學教育研究所，桃園縣。〔Tsai, C. A. (2005). *A study of the contents and strategies for school-based instructional supervision of elementary schools: Taoyuan County as an example* (Unpublished master's thesis). Department of Education Policy and Management, Chung Yuan University, Taoyuan.]

蕭美智（2004）。校長實施臨床視導之研究——以臺北縣快樂國小為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所。〔Hsiao, M. C. (2004). *A study of an elementary school principal's conducting clinical supervision: Taking example by Taipei County Happy Elementary School* (Unpublished master's thesis).

Department of Education Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.]

- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton.
- Daresh, J. C. (1989). *Supervision as a proactive process*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Powell, J. H., Berliner, D. C., & Basanova, U. (1992). Empowerment through collegial study groups. *Contemporary Education*, 63(4), 281-284.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. San Francisco, CA: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47(8), 23-27.
- Sergiovanni, T. J. (1993). *Building community in schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Vaughn, S., Schumn, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

臺灣與東南亞國協高等教育 之相關研究

王立天 * 周祝瑛 **

摘 要

近年來，隨著全球區域保護主義的興起，各區域在經濟貿易上成立合作架構。其中，與臺灣近在咫尺的「東南亞國協」，近年來區域快速成長，透過市場的開放，吸引大量外國投資。然而由於政治等因素，臺灣一直被排除在亞洲經濟整合架構之外。有鑑於此，本文旨在探討東協高等教育市場之發展與我國高等教育未來因應之道，透過國內外文獻、實地考察等方法，了解美日韓中與東協之高教合作現況，以此檢討我國現有高等教育與東協交流之問題，如：專責機構、發展重點及方向、資源整合、招生策略與臺灣的國際教育市場開放度等方面。最後進一步提出：設置跨部會的專責單位、結合多元資源開發東協高教市場，與掌握重點專業與市場需求進行試辦等建議，期能提供我國未來高等教育與東協交流之政策參考。

關鍵詞：高等教育、東南亞國協、東協 +3、經貿合作、國際化

* 王立天，銘傳大學國際學院助理教授

** 周祝瑛，國立政治大學教育學系教授

電子信箱：ltwang@mail.mcu.edu.tw；iaezcpc2007@gmail.com

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 7 月 29 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

A Study of Higher Education in Taiwan and ASEAN

Li-Tien Wang* Chuing Prudence Chou**

Abstract

With the rise of regional economic and trade cooperation among countries in southeastern Asia, the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) is rapidly becoming a focal point of attention. Geographically close to Taiwan, ASEAN encompasses a vast territory, large population, and abundant resources. Through the opening of the market in recent years, substantial foreign investments have been attracted to the region, which led to the Asian economic boom. In order to narrow the developmental gap with developed countries, ASEAN needs to accelerate its human resource development and rapidly improve the quality and quantity of its educational system with the help of foreign countries. Meanwhile, developed countries take this opportunity to fortify long-term relationships with ASEAN through higher educational cooperation. However, due to political factors, Taiwan has been excluded from many economical frameworks in Asia. The regional trade agreements, such as ASEAN+3, have had an impact on Taiwan's economy. The purpose of this paper is to review the practices in countries like US, Korea, Japan and mainland China. This study gathers relevant information by literature analysis and field interviews. It is hoped that the current research can shed light on literature and facilitate Taiwan's policy making regarding internationalization of higher education

Keywords: Higher Education Exchanges, Trade Cooperation, ASEAN, ASEAN+3, Internationalization

*Li-Tien Wang, Assistant Professor, International College, Ming Chuan University

**Chuing Prudence Chou, Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: ltwang@mail.mcu.edu.tw; iaecpc2007@gmail.com

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: July 29, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

近年來，在全球化、區域化與本土化的趨勢下，有鑑於國內人口少子女化與高等教育擴張後所引起的招生短缺問題，教育部先後推出對東南亞地區招生之政策。尤其這個人口高達 5 億 7 千餘萬人，土地面積計 448 餘萬平方公里，生產毛額（Gross Domestic Product, GDP）總值為 1 兆 3 千餘億美元的「東南亞國協」（Association of Southeast Asian Nations, ASEAN，簡稱東協或東盟）（姚鴻成，2009），正藉著自由貿易協定的崛起的趨勢，吸引各國與之合作。

由於 1997 年亞洲金融風暴的機緣，爲了促進東亞地區金融穩定，東協在該年的高峰會上邀請了韓、日、中首領列席，「東協加三」（ASEAN Plus Three，簡稱 ASEAN+3 或 APT）的合作模式逐漸成形。接著在 2005 年起「東協加三」論壇轉型成爲「東亞高峰會」（East Asia Summit, EAS），目標是成立東亞政治組織與自由貿易區，由區內夥伴洽簽自由貿易協定（Free Trade Agreement, FTA）（吳玲君，2007）。對於被排除在外的我國而言，此一發展趨勢，影響深遠，且其所帶來的貿易障礙及資本出走等衝擊，使得我國經濟與產業等各方面面臨嚴重挑戰。特別是在東亞各國之間存在著許多歷史的和現實的矛盾情況下，「東協加三」機制提供了一個各國「對話平臺」，加深彼此了解，進而改善關係與增加合作。甚至預訂 2015 年成立「東協共同體」，轉向加強區域內經濟環保等領域的合作，並積極與區域外國家或組織展開對話與合作。

尤其，中日韓 3 國與東協高教的互動與交流頻繁，中國不僅由政府提供優厚的獎學金，廣西與雲貴等地大學也提供學費全免的優待入學條件。每年雙邊舉行東協與中國大學校長會議，甚至落實到針對大學生留學事宜、研究生及交換學生的細節做討論。除此，日、韓對於東協也十分重視。以韓國爲例，數年前即成立知名的 ASEAN-ROK 對話，提供東協國家學生前往韓國留學的長短期獎學金，與長期且持續性的投資。而日本國際合作機構（JICA），更以一流大學結合新加坡國立大學，與東協近 20 所大學進行合作，協助提升當地的工程教

育教學品質，快速的為日本企業未來鋪路。

由此可見，上述區域經濟加速整合，臺灣經貿與教育發展必須及早予以因應。本文擬探討東協地區的高等教育發展，以及其與美國、歐洲、韓、日、中等國家的交流，研議我國高等教育未來因應之道，藉由文獻分析與實地訪談等方式，進行相關資訊之蒐集。期能透過具體策略及建議，開拓我國未來高等教育之海外發展。

貳、區域整合性架構與東協

隨著全球區域保護主義的興起，各區域在經濟貿易上成立了整合性的架構。區域性的結盟雖然強調的重點在於經貿的合作，但與經貿發展密切相關的人才培育，已逐漸成為各區域協定的討論重點，其中又以高等教育之培育與合作為甚。例如，歐洲地區在 1991 年馬斯垂克條約（Maastricht Treaty）制定之後，確定了諸國間的政治、社會與文化生活秩序後，在「異中求同」（unity in diversity）的原則下，成立了歐洲聯盟（European Union, EU, 簡稱歐盟）。歐盟政策以一種結合政治、經濟、教育與區域的整合來取得更多的彈性空間，而「教育整合」一直是歐盟建立文化生活秩序中重要一環。對於教育層面的整合訴求漸漸採取積極主動的態度，除成立歐洲大學聯盟外（European University Association, EUA），並於 2010 年 3 月延續波隆納進程的約定，建設一個開放溝通與大學系統制度相容的歐洲高等教育區域（European Higher Education Area, EHEA）（Curvale, 2009）。

而美洲相關經貿架構主要有 1994 年由加拿大、美國、墨西哥所組成的北美自由貿易協定（North American Free Trade Agreement, NAFTA）、1991 年以南美諸國為主體成立的南錐共同市場（Mercado Común del Sur, Mercosur）、以及始於 1994 年的美洲國家自由貿易區（Free Trade Area of the Americas, FTAA）。但是位於同一區域之不同國際組織，因發展程度因地區有別，因此在高等教育的議題討論上，仍有一定的區隔。以 NAFTA 來說，面對國際變遷中人力素質提升的需求，即認為在此區域性條約下，必須兼顧高等教育文憑條件的

相互認定，以篩檢出符合本區域發展的人力標準。在美國的主導下，墨西哥即在其人才培養與專業人士的養成上，進行系列的調整與改革（Marginson & Rhoades, 2002）。然而相較於 NAFTA，在 FTAA 主要的成員國家，其國民所得與教育水準未如前者，因此在此區域內的高等教育，大部分仍在國際組織的援助下進行，諸如世界銀行（World Bank）或聯合國教科文組織（UNESCO），至今尚未制定出如歐盟或 NAFTA 的高等教育人力培育協定（UNESCO, 2003）。這顯示經貿合作組織間之形成、運作、價值，將對區域內高等教育之人才培育工作產生一定之影響。

相對之下，距離臺灣最爲接近的「東南亞國協」（Association of Southeast Asian Nations, ASEAN，簡稱東協或東盟），則是一個集合了東南亞區域國家的國際組織，於 1967 年 8 月 8 日在曼谷成立，五個創始會員國爲印尼、馬來西亞、菲律賓、新加坡及泰國。其後汶萊、越南、寮國、緬甸和柬埔寨陸續加入形成東協 10 國至今（ASEAN, 2009a）。東協成立初期多爲防止區域內共產勢力擴張，因此合作多著重在軍事安全與政治中立方面。到了 1990 年代，美蘇冷戰結束後，隨著區域保護主義抬頭，東協各國開始轉向經濟、環保等領域的對話，合作方向改以金融爲主體，加強區域內技術及實質性的合作，並預訂在 2015 年成立「東協共同體」（ASEAN Community），快速朝向資本市場發展（ASEAN, 2009b）。亞洲發展銀行（Asian Development Bank, ADB）也在 2000 年擬定了「清邁倡議」（Chiang Mai Initiative, CMI），籌資成立基金以相互支援（廖舜右，2010）。到了 2009 年發展成爲「清邁倡議多邊化協議」（Chiang Mai Initiative Multilateralisation, CMIM），並在 2010 年 3 月 25 日正式生效。亞洲貨幣基金（Asian Monetary Fund, AMF）的雛型已顯，將邁向亞洲貨幣單位（Asian Currency Unit, ACU）。

參、東協高等教育發展重點

在東南亞地區的合作發展進程中，高等教育始終位居重要議題之

一。早在東協 1967 年成立之前，「東南亞教育部長組織」（Southeast Asian Ministers of Education Organization, SEAMEO）於 1965 年就予以啓動，其目標是促進在東南亞地區教育、科學、文化上的合作交流。其他的相關國際組織如亞洲開發銀行（Asia Development Bank, ADB）等，也都將教育列為培養人力資源的核心。例如，針對大湄公河經濟區的發展推動的「大湄公河次區域經濟合作」（Greater Mekong Subregion, GMS），在其人力資源發展的規劃裡，將提升教育質量列為關鍵的策略（ADB, 2009）。而在「Strategy 2020」的長期計畫裡，也將教育列為重要發展項目（ADB, 2010）。

而東協的發展目標中，計畫在 2015 年建立一個「東協共同體」（ASEAN Community），其中包含「政治安全共同體」（Political-Security Community）、「經濟共同體」（Economic Community）、「社會文化共同體」（Socio-Cultural Community）等理想。其中「文化社會共同體」的工作重點是教育，因為東協清楚了解，提高競爭力不止在於人力資源的培養，還必須創造一個以知識為本的社會。因此，東協在 1977 年召集第一屆各國教育部長會議，同時成立「教育專屬委員會」（Sub-committee on Education），推動教育相關的各種事務，如：「東協小學生運動會」、常態性「教育部長會議」等。並建置常設機構「資深教育官員會議」，推動及落實相關政策（ASEAN, 2009c）。

其中負責高等教育的交流合作的是「東協大學聯盟」（ASEAN University Network, AUN），其任務為促進東協各國學者及科學家的合作、發展學術及專業人力資源、增進學術社群之資訊傳達，以及區域內高校的學分轉換系統。東協除了進行區域學歷承認外，還致力於境內學生的流動性（mobility），以達到專業勞力自由流動等理想（ASEAN, 2010）。東協的教育目標不僅止於人力資源的培養，更是希望如同歐盟一般，讓該區域的青年世代能超越單一國籍的觀念，建立「東協國民」（ASEANness）的身分認同（ASEAN, 2009b）。因此東協透過網路資源，建立 ASEAN+3 Youth Festival、Youth@ASEAN、及知名社群如臉書（facebook）等，推動青年交流。

肆、東協與各國的高教交流

美國與歐洲等先進國家在推動國際教育交流之餘，也具有長遠的政治、經濟與外交等策略考量（Liu, 1985）。相對而言，東協的立場則強調自主，極力避免強權的介入。然而，爲了拓展在經濟上與東協的長期合作，許多國家地區都積極地爭取與東協高教交流的機會，藉著教育交流成爲進入東協的敲門磚。以美國爲例，自 1970 年代從中南半島的戰場撤退，與部分東協國家的關係相當矛盾，爲了重啓與這些國家的交流，美國自 1977 年，已經提供東協部分國家超過 7 千 5 百萬美元的各式獎學金（Enhanced Partnership, 2009；Koblitz, 2009；U.S. Embassy, 2010）。此外，歐洲相關國家成立了「亞歐會議」設置專職教育秘書處，推動教育交流；其中成立 Asemundus 獎學金，利用 Academic Cooperation Europe-South-East Asia Support（ACCESS）及 EU-Asia Higher Education Platform（EAHEP）等機構推動高等教育交流（參見 www.aseminfoboard.org），甚至在新加坡成立「亞歐基金會」（Asia Europe Foundation），以提升亞歐間的合作關係。

除了美、歐之外，韓國也長期致力於東協的深耕工作，早在 1997 年就建立了知名「韓國與東協」對話平臺 ASEAN-ROK（ASEAN, 2009d）；在教育文化領域設置文化中心，如：「東協韓國研究中心」（ASEAN Center for Korean Studies），提供長短期的獎學金。其中，韓國官方的國際合作署（Korea International Cooperation Agency, KOICA），連續 15 年提供 1,306 人次的獎學金給柬埔寨一國（Yin, 2009）。至於李明博前總統早在 2000 年就開始擔任柬埔寨總理的經濟顧問（Myo-ja, 2009）。2009 年 7 月在濟州島舉辦 ASEAN 領袖特別高峰會議，加強韓國與東協各國的教育培訓及研究進修合作計畫，並派員前往東協各國傳授韓國發展經驗（Lee, 2010；姚鴻成，2009）。

日本也提供不同交流管道，如：日本國際協力機構（Japan International Cooperation Agency, JICA）所主導推動的 AUN/SEED-Net（Southeast Asia Engineering Education Development Network）工

程教育交流平臺，以日本 11 所一流大學，結合新加坡兩所國立大學，與東協 19 所優良大學進行合作，提供多元的留學模式，同時還派遣日本教授赴東協國家教學（Japanese Professors Dispatch Program），目標是提高工程教育研究與教學質量。其中，第一階段從 2003 年至 2007 年，已養成 445 位的碩、博士，完成 222 件合作研究，及發表 300 多篇學術論文。到了 2008 至 2012 的第二階段中，訂定 9 個工程領域的進一步合作計畫（AUN/SEED-net, 2010）。其中，日本國際協力機構（JICA）所培養的菁英模式，表面上是幫助東協國家提升工程教育，影響東協國家的工程制度甚至工業標準，而長遠來看則是為東協各國的日本企業鋪路。

至於中國大陸除了提供優厚的國家獎學金（China Scholarship Council, 2009）給東協諸國外，各地高校（尤其西南地區）也以多元的模式，獎助東協學生不同領域的學習（貴州大學，2008）。此外，每年與東協舉行多國校長會議（ASEAN-China Rectors' Conference），與會學校的數量甚至遠超過東協大學聯盟（AUN）的會員總數。透過這些會議，中國與東協討論研究生及交換學生事務的細節，倡議加強區域內高等教育合作，以提升東亞地區的整體競爭力（Chan Thon Hang¹，會晤，2010.3.26）。中國政府並宣示，在 2020 年以前要達到 100 萬的東協學生與中國進行各式的教育交流（Xinhua, 2010），明顯可見中國對東協的強大企圖心。

從上述國家與東協之間的交流中，可以發現各國紛紛提出與東南亞地區不同的合作計畫，除了政治、安全、環境、能源外，更包含高等教育等中長期目標及合作方案，藉由社會基礎建設、資訊產業及人力開發等合作方案，協助引進各國資本；透過高教體系，拓展「東協十加三」在文化和高科技等合作機制。近年來，東協尤其重視各國間人才培訓與大學學分及學制轉換，以此建立東協各國的高等教育交流與合作機制。

¹ Chan Thon Harg, Vice Rector, Royal University of Phnom Penh.

伍、臺灣與東協高教交流之問題評估

相對上述各國，臺灣對與東協教育市場也逐步受到關注，自 2003 年開始推動「臺灣與東南亞暨南亞大學校長論壇」（SATU, 2008），仿效他國建立高等教育交流平臺。在此期間，國內各大學陸續招收東南亞地區學生與進行學術交流活動，歷年來東南亞外籍生在臺灣約有 1 萬多名，占外籍生總人數比例的 2 分之 1，但來臺灣留學的東協國家人數僅占東南亞出國留學比率的 3.14%，顯示仍有很大的發展空間，且整體政策目標尚有待加強。到 2010 年底，受到少子化趨勢等威脅，馬英九總統宣誓要打造臺灣為東南亞高教大國，視教育輸出為國家重要政策後，行政院於 2011 年元月由「高等教育產業輸出推動小組」，提出「深耕東南亞計畫」，將我國高教從「對內提供服務」轉型為「對外交流競爭」，將臺灣高等教育向東協國家如：泰國、越南、印尼、馬來西亞等鄰近東南亞國家輸出，由教育部建立共同招生平臺，區隔各大學招生領域與對象（行政院，2011；呂苡榕，2011）。其中，由高等教育國際合作基金會協助各大學校院發展國際交流合作事宜，培育海外招收國際人才，並籌組在東協舉辦大學博覽會，提供臺灣獎學金，吸引東協等地區學生的來臺就讀（FICHET, 2008；教育部，2009）。

有鑒於此，本文綜合上述國內外相關文獻、實地考察東南亞國家高教，與東協相關人員進行訪談等結果，針對我國現有高等教育與東協交流中所遭遇之問題，逐一提出檢討。

一、專責機構有待建立

長期以來，在東協區域教育發展的狀況，臺灣較欠缺如上述國等具前瞻性負責機構，也缺乏持續性的關注以有效掌握發展動向。此外，有關於東協周邊組織也有待臺灣進一步了解；例如「大湄公河次區域經濟合作」（GMS）在人力資源開發著墨甚多（ADB, 2009），但是臺灣對該計畫的相關研究幾乎付諸闕如，且未涉及教育方面議題，而相對的中國大陸在 GMS 方面則著墨甚多，值得我方留意。

由此可見，爲了因應我國高教到東協深耕之需，跨部會的專責機構必須儘早建立，透過外交、經濟等部會的合作參與，而非僅限於教育現況的理解。例如，早年臺灣曾經因外交法規上有所謂第四類或第五類的高風險國家限制，導致這些地區留學生無法獲得簽證來臺進修。其中，柬埔寨知名的大學皇家金邊大學（Royal University of Phnom Penh）副校長 Chan Thon Hang 表示（會晤，2010.3.26），曾突破該國家的外交部限制，與臺灣某高校建立合作，派遣教師來臺灣進修深造，後來卻因我方不提供學生赴臺簽證而中斷該計畫，殊爲可惜。這說明要推動國際教育交流，是需要建立多方的共識、跨部會的整合及單一窗口。

二、發展重點及方向有待確立

政府與東協的高教交流必須有明確的方向，如：日本 JICA 所推動的工程教育（AUN/SEED-Net）即值得參考，可說爲日本奠定了未來在東南亞發展的基礎（AUN/SEED-net, 2010）。由此可見，我方政府如何應用藍海策略（Kim and Mauborgne, 2005），以國家利益優先，配合經貿及產業的發展，集中力量來具體規劃東協高教市場的發展方向，甚至提出重點發展學科。

三、資源整合有待加強

近年因越南的教育市場較爲開放，臺灣高校出現了一窩蜂搶進的狀況，據河內經貿與科技大學（Hanoi University of Business and Technology）的資深副校長 Le Khac Doa（會晤，2009.1.18）表示，該校每週皆需接待許多專爲來越招收，但交流深度不足的臺灣高校團體，顯示臺灣高校在越南招生多是單打獨鬥與相互排擠。

此外，針對吸引外籍生首要誘因的留學獎學金來看（Roberts, Chou and Ching, 2010），迄今政府對外國學生發放獎學金的主要單位有教育部、外交部、國家科學委員會、國合會等，各單位核發獎學金是否確實符合國家利益及未來發展有待進一步研究，對於受獎學生的來源背景及畢業動向也須有詳實分析，以作爲下一階段發展的參考。而其前提應該督促政府整合資源與集中目標。

四、招生策略宜結合臺灣的經濟實力

臺灣在推展東協教育交流的行動上，除了有少數廠商赴學校招聘東協留學生的個案，未見企業界能結合教育界大規模攜手進入東協。其實臺灣在東協地區的經濟實力，以及「臺灣經驗」特有的中小企業模式，是臺灣在開發東協教育市場上的競爭優勢。尤其是讓臺灣經濟起飛的技職教育，也正是許多開發中國家的模仿對象。以越南為例，自 1988 年來臺灣在投資案及投資金額上，是越南的外國投資排名第 2 的國家（駐越南代表處經濟組，2010），尚不包括臺商透過第三國進入的投資。同時因為歷史因素，越南對中國具有潛在敵意（Le Khac Doa, 會晤，2009.1.18），雖然中國給予越南學生優厚的留學條件，但近年來越南學生赴臺人數不減反增，越南是目前在臺灣外籍學生中人數最多的國家（見表 1）。然而因臺灣在東協的發展上未能整體與時俱進，臺灣的優勢在許多東協國家恐將逐漸消失（江睿智，2006）。如果政府未能適時掌握時機，鼓勵臺灣的企業結合高等教育成為包裹向外推展，臺灣高等教育在海外發揮的空間與時間都將受限，而成果堪慮。

表 1
東協國家在華留學生人數比較

國 家	（人口） 單位：萬	05'-06'	06'-07'	07'-08'	08'-09'	09'-10'	89'-10' 總計
汶萊 Brunei	（330）	-	-	4	3	-	17
緬甸 Burma	（49,088）	80	57	79	47	33	898
柬埔寨 Cambodia	（12,200）	29	57	36	24	14	203
印尼 Indonesia	（203,456）	1,394	1,555	1,658	2,056	1,492	19,914
寮國 Laos	（5,218）	-	-	-	-	-	14
馬來西亞 Malaysia	（23,266）	425	671	872	1,001	1,560	5,714
菲律賓 Philippines	（76,320）	164	197	252	302	313	3,364
新加坡 Singapore	（4,018）	22	45	71	67	103	543
泰國 Thailand	（62,408）	332	379	487	549	637	4,599

（續下頁）

國 家	(人口) 單位：萬	05'-06'	06'-07'	07'-08'	08'-09'	09'-10'	89'-10' 總計
越南 Vietnam	(77,686)	671	836	1,275	1,779	2,592	8,974

資料來源：1. 教育部（2009）。外國在華留學生人數表。臺北市：教育部統計處。
2. Conceptbank (2010), ASEAN Statistics

五、臺灣的國際教育市場開放度有待提升

東協教育市場是國際教育的範疇之一，掌握國際教育市場的發展趨勢，能避免產生閉門造車的情形。國際教育是多元的，國際型態的學校進入開發中國家已是不可擋的趨勢，以全英語型態的國際學校為例，在近一年全球成長就達到 7.2%（Brummitt, 2010）。連位居東協教育龍頭的新加坡，也積極與世界名校合作，不僅爭取優秀頂尖學者，同時還推出各種教育配套招攬國際學生（Economic Development Board, 2009），長期的目標是要開發星國成為「全球學習場所」（Global Schoolhouse）。而地處歐陸進入亞洲交通樞紐的泰國，由於費用相對歐美國家低廉，地理位置處於眾多新興國家之中，也成為國際教育投資的熱絡市場。

由此來檢視臺灣的高等教育市場，似乎尚未真正受惠於 WTO 的自由市場機制，例如：國際型態中小學在臺灣成長緩慢，國際高校在臺灣的活動仍受諸多限制。以韓國為例，該政府正式認可的國際學校近年成長達 40 餘所，全英語型態的學校已有 28 所並且持續增加（Korean Educational Development Institute, 2010）。尤其韓國政府不僅提供土地資金鼓勵國際學校的設立，並且有條件的開放本地學生就讀（Thomas Hwang², 會晤, 2010.11.25）。而在中國的國際學校，20 年間從個位數成長到 249 所。馬來西亞也有 4 所以上外國大學設立分校（Studymalaysia, 2010）。由此可見，如何提升外國學生（包括東協）來臺灣的意願，開放與提升臺灣自身國際教育市場已到刻不容緩的階段。

² Thomas Hwang, Business Administrator, Gyeonggi—Suwan International School, Korea.

陸、臺灣高教輸出東協之建議

以下謹就臺灣高等教育在東協發展的可行性策略，提出建言：

一、設置跨部會的專責單位

由於東協幅員廣大，單一部會無法全面顧及地區上政、經、文化之差異或變化，因此必須跨越產、官、學界設立專責機構，因為清楚掌握資訊才能洞察市場契機。專責機構最基本的任務，不僅要能留意東協的行事曆（ASEAN, 2009e）與風俗傳統，對重要教育活動做即時的回應，並且要能與相關核心人士建立關係。例如，東協大學聯盟（AUN）的秘書處設在泰國曼谷的朱拉隆功大學（Chulalongkorn University），AUN 的執行秘書由該校副教授兼任，AUN 的活動也多由該校負責執行（Chan Thon Hang, 會晤，2010.3.26）。我方專責機構若能設法接近 AUN 的核心，平時保持良好的關係，就會降低間接或直接參與 AUN 活動的困難。

至於對東協外圍組織所進行的教育交流，專責機構也應持續關注並爭取參與，例如掌握「東南亞教育部長組織」（SEAMEO），以及亞歐基金會（ASEF）舉辦的校長會議等資訊。與此同時，專責機構應該有效結合在地資源，以擴展教育交流的效果。例如近年來越南爲了提升高教品質，積極推動高教師資培育計畫，於 2010 年開始推動 Vietnam International Education Development Scholarship Program（VIED）計畫，提供 800 個碩、博士留學獎學金的名額（Nuffic Neso, 2010），並且與許多已開發國家之優秀大學直接進行合作（參見 www.fundingusstudy.org/Listing.asp?MDSID=IIF-135&AdListingID=,cfsites1.uts.edu.au/nmh/scholarships/scholarship-detail.cfm?code=0000021697,vied.vn/vn/media/tainguyen/hocbong/vietnam-austria-scholarship-programme_34917.aspx）。在此情況下，如果我國政府能配合本身需要發展的臺越高教交流重點，選擇性的發放相對補助與獎學金，勢必能吸引更多優秀的越南人才來臺留學，無形中建立雙方高教長遠的互惠關係。

另外，爲了就近活動的便捷性，政府應當選擇與臺灣友好的東協國家成立專責機構的前進基地。例如，新加坡就是理想的據點，不僅與臺灣關係良好，而且其高等教育的經驗在東協諸國無有能出其左右者，更是東協教育政策的主要幕後策劃（Chan Thon Hang, 會晤，2010.3.26）。臺灣若在新加坡設立半官方的教育交流機構，經由新加坡轉進東協其他國家，藉助新加坡在東協國家心目中的教育權威性，獲得某種程度的保障。而該半官半民單位之型態可以仿效中國的新華通訊社（新華社），對內爲中國國務院的部級單位，對外則爲單純的國際新聞機構，發揮在國際間的外交功能（林麗香，2006）。

二、結合多元資源、開發東協高教市場

東協強調以教育來培養人力資源（ASEAN, 2009f），部分東協國家爲快速達成目標，有明確政策願意借重外部經驗，這是國際教育市場獨特的機會。例如，越南開放外國學校赴越南設校，已有澳洲、新加坡等高校進入。以澳洲墨爾本皇家理工學院（Royal Melbourne Institute of Technology, RMIT）在胡志明市分校爲例，現代化校舍於 2005 年落成後招生即額滿，目前共有 5,000 餘學生，多爲本地生，已 2,000 多人畢業。值得一提的是，該校收費比照澳洲國內的標準，但不乏越南等待入學生源，且 RMIT 繼續在河內市另增設分校以因應市場需求。另外，越南政府鼓勵私人興學，預計在 2020 年將私立高校比例從目前 13% 提高到 40%，高校發展型態包含 70% 的技職院校與 30% 的研究型大學（陳智華，2008）。技職教育是臺灣高教的特色與強項，也深受東協國家的肯定，如何掌握市場時機，將是我國高教南進發展的關鍵（嚴文廷，2008）。

尤其，開發東協的教育市場，不僅著眼於如何招收學生來臺灣唸書，還應該思考如何將臺灣的高等教育延伸到東南亞。可以將臺灣豐富的技職教育經驗與資源，結合臺商企業的拓展作爲開發的理想模式（嚴文廷，2008）。例如，數幾年，鴻海集團前進越南時不僅以高薪招攬通曉華語的大學畢業生，同時還需招募兩萬名工程師。因越南專業人才不足、教育訓練仍待開發，鴻海集團捐贈河內工業大學 500 萬美元，成立科技人才培育中心（楊瑪利、游常山，2008）。政府似宜

掌握類似機會，結合企業動向，選派臺灣優質高校進入合作，要求與相關大學共同成立培育中心。

三、掌握重點專業與市場需求進行試辦

至於對高等教育交流的推展方向，就如同 JICA 所推動的 AUN/SEED-Net，政府必須有明確的重點，應該考量當地市場甚至臺商之需求，而且發展需能適時修正以符合所需。例如目前海外臺商徵才，「財務會計」、「人力資源」的需求上升，而「生產製造」、「業務」需求的比例相對減少。但是在越南的臺商電子資訊業的需求比例卻從 9.7% 成長到 33.4%，而建築業的人才需求從 2006 年前的 30%，目前已下滑到 5%（職場趨勢，2007）。但是教育合作也必須顧及學生的意願；一般外籍學生來臺灣讀書，多以商管、工程等學科較為熱門（教育部，2009）。但是東協來臺學生就讀的科別不若其他外籍學生集中。表 2 以最多外籍學生人數的 6 個科別為例，東協來臺學生未必以這 6 個科別為重點，56.15% 的東協學生就讀其他科別。以人文與經社 / 心理學科而言，就顯示出相當之差別。究其原因為何值得深入研究探討，可以做為未來教育合作項目的參考依據。

表 2

2006 學年臺灣全體外籍學生與東協外籍學生就讀取向最多科別之比較

	商管類	工程類	人文	經社 / 心理	大傳	數學 / 電腦	其他
全 體	25.94%	13.34%	14.33%	9.76%	6.73%	6.02%	23.88%
東協國家	15.61%	9.35%	5.40%	2.65%	6.46%	4.38%	56.15%

資料來源：教育部（2009）。外國在華留學生人數表。臺北市：教育部統計處。

另外，高等教育師資的培育在多數東協國家一直有龐大需求。例如，越南教育訓練部（Ministry of Education and Training, MOET）的發展策略中，計畫將在 2010—2020 年間培養兩萬名博士級的大學教師，期望能快速提升高等教育的師資水平（MOET, 2006）。在東協不同地區的實地訪談過程中，對於臺灣若能協助高等教育的師資培育，許多高校領導均深表歡迎（Chanhan Chhuon³，會晤，2010.3.26；Chan

Thon Hang, 會晤, 2010.3.26; Le Khac Doa, 會晤, 2009.1.18; Kimsan ENG⁴, 會晤, 2010.3.26)。雖然師資培育的成效不易立即顯示,但是效應是長遠的。例如馬來西亞 60 多所獨立中學共約 2 千多的教職員中,有一半以上是留臺校友(李珊, 2005),這些教師在臺、馬關係上的之影響深遠。

柒、結論

近年來,有鑑於國內人口少子女化與高等教育擴張後所引起的招生短缺的嚴峻挑戰,教育部先後推出對東南亞地區招生之政策。在深耕東南亞計畫中,將高等教育輸出訂為國家重要政策,並且由教育部建立共同招生平臺,向東協國家輸出,明示臺灣高等教育將轉型為「對外交流競爭」。然綜觀近年來對於東協之高教交流,相對於美、歐、韓、日與中國的整體結合經貿以推動與東協等高等教育交流的做法,我國在整體政策目標與具體做法上,仍然侷限在吸引東協等地區學生的來臺就讀層面,有待改進。有鑒於此,本文綜合上述國內外相關文獻、實地考察東南亞國家高教,與東協相關人員進行訪談等結果,針對我國現有高等教育與東協交流中所遭遇之問題,如:專責機構、發展重點及方向、資源整合、招生策略與臺灣的國際教育市場開放度等方面,逐一提出檢討。最後綜合三項建議,包括:設置跨部會的專責單位、結合多元資源開發東協高教市場,與掌握重點專業與市場需求進行試辦等,期能提供我國未來高等教育與東協交流之參考。

³ Chanthan Chhuon., Rector, IIC University of Technology, Cambodia.

⁴ Kimsan ENG, Dean, Pannasstra University of Cambodia.

參考文獻

- 行政院（2011）。擴大招收境外學生行動計畫，臺北市：教育部。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=7084F4E88F1E9A4F&s=75D58F8EF1B493F8 [Executive Yuan. (2011). *The Study-in-Taiwan Enhancement Program*. Taipei: MOE Statistical Department. Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=7084F4E88F1E9A4F&s=75D58F8EF1B493F8]
- 江睿智（2006）。政府不重視東協，疏於經營臺越關係，孤軍打越戰 臺商節節敗退。中時電子報，取自 <http://money.chinatimes.com/95rp/1214vietnam/02/06121301.htm> [Chiang, R. J. (2006/12/13). *The indifference of government's ASEAN and Taiwan-Vietnam relationship has rendered the defeat Taiwanese businessmen who strived alone*. China Daily. Retrieved from [http:// money.chinatimes.com/95rp/1214 vietnam/02/06121301.htm](http://money.chinatimes.com/95rp/1214vietnam/02/06121301.htm)]
- 吳玲君（2007）。東協國家與東亞經濟合作：從「東協加三」到「東亞高峰會」。問題與研究月刊，46（2），117-139。[Wu, L. J. (2007). ASEAN and the economic cooperation in the Far East Asia. *Issues and Studies*, 46(2)，117-139.]
- 李珊（2005）。留臺人之歌。臺灣光華雜誌。取自 http://www.sinorama.com.tw/show_issue.php?search=1&id=200559405008c.txt&cur_page=1&table=0&keyword=%AFd%A5x%A4H%A4%A7%BAq&type=1&height=1&scope=4&order=1&lstPage=1&num=10 [Lee, S. (2005). *The eulogy of foreigners in Taiwan*. Taiwan Panorama. Retrieved from http://www.sinorama.com.tw/show_issue.php?search=1&id=200559405008c.txt&cur_page=1&table=0&keyword=%AFd%A5x%A4H%A4%A7%BAq&type=1&height=1&scope=4&order=1&lstPage=1&num=10]
- 林麗香（2006）。解放軍政的治影響力——解放軍參與外交政策之研究（未出版之博士論文）。國立中山大學中國與亞太區域研究所，取自 <http://nccuir.lib.nccu.edu.tw/retrieve/79549/100701.pdf> [Lin, L.

- H. (2006). *PLA political influence—PLA participation in diplomatic policy* (Unpublished doctoral dissertation) Institute of China and Asia-Pacific Studies, National Sun Yat-sen University. Retrieved from <http://nccuir.lib.nccu.edu.tw/retrieve/79549/100701.pdf>]
- 呂苡榕 (2011) 。臺灣高教前進東南亞淘金。臺灣立報。取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-103581> [Lu, Y. R. (2011). *Taiwan's Higher Education Marching to Gold Mine*. Lihpao Daily. Retrieved from <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-103581>]
- 姚鴻成 (2009) 。中國、日本、韓國經濟外交必爭之地——東南亞國協。WTO 電子報。取自 www.wtocenter.org.tw/SmartKMS/www/Epaper/wtoepaper/article178.htm [Yao, H. C. (2009). *Competing for economic cooperation with ASEAN among China, Japan and Korea*. WTO Newsletter. Retrieved from www.wtocenter.org.tw/SmartKMS/www/Epaper/wtoepaper/article178.htm]
- 教育部 (2009) 。外國在華留學生人數表。教育部統計處。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/95/edusta_foreign.xls [Ministry of Education. (2009). *The statistics of international students in Taiwan, ROC*. MOE Statistical Department. Retrieved from https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/95/edusta_foreign.xls]
- 陳智華 (2008) 。越南籍學生躍增臺越合作培育師資。聯合報。取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=107982 [Chen, J. H. (2008/1/24). *The drastic increase of Vietnamese students in Taiwan opens up teacher training opportunities*. United Daily, Retrieved from http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=107982]
- 貴州大學 (2008) 。留學資訊。中國—東盟教育交流資訊網。取自 http://210.40.3.82/zh_CN/abroad/5 [Guizhou University. (2008). *Overseas study Bulletin*. China-ASEAN educational exchange net. Retrieved from http://210.40.3.82/zh_CN/abroad/5]

楊瑪利、游常山 (2008)。臺越學術交流熱一邊大學過剩，一邊人才不足。遠見雜誌。取自 <http://www.gvm.com.tw/Board/content.aspx?go=cover&ser=13957> [Yang, M.L. and Yu, C. S. (2008/3). *The heat between Taiwan and Vietnam academic exchange*. Global Views Monthly. Retrieved from <http://www.gvm.com.tw/Board/content.aspx?go=cover&ser=13957>]

廖舜右 (2010)。多邊清邁協議 (CMMI)。APEC 通訊。取自 http://www.ctasc.org.tw/02publication/APEC-125__p12-14.pdf [Liao, Shun You. (2010). *Chiang Mai Initiative*. 104 APEC Communication. Retrieved from http://www.ctasc.org.tw/02publication/APEC-125__p12-14.pdf]

駐越南代表處經濟組 (2010)。2010 年前 5 個月越南外人投資統計。國際商情。擷取自 <http://www.trademag.org.tw/News.asp?id=537882> [Taipei Economic and Cultural Office in Hanoi. (2010). *Foreign investment in Vietnam in the first 5 months of 2010*. International Trade. Retrieved from <http://www.trademag.org.tw/News.asp?id=537882>]

職場趨勢 (2007)。跟著鴻海的腳步！越南臺商人力需求暴增。104 職涯發展中心。取自 <http://www.104.com.tw/cfdocs/2000/pressroom/104news960727.htm> [Workplace Trend. (2007). *Follow the footstep of Hon Hai*. 104 Career Development Center. Retrieved from <http://www.104.com.tw/cfdocs/2000/pressroom/104news960727.htm>]

嚴文廷 (2008)。技專逆勢看俏外生搶著唸。臺灣立報。取自 http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS200812181108175CD [Yen, W. T. (2008/12/18). *A reverse trend among international student fever over attending technical colleges*. Lihpao Daily. Retrieved from http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS200812181108175CD]

ADB. (2009). *Strategic Framework and Action Plan for Human Resource Development in the Greater Mekong Subregion (2009–2012)*. Asian

- Development Bank. Retrieved from <http://www.adb.org/publications/strategic-framework-and-action-plan-human-resource-development-greater-mekong-subregion>
- ADB. (2010). *Education Sector*. Asian Development Bank. Retrieved from <http://www.adb.org/Education/default.asp>
- ASEAN. (2009a). *The Founding of ASEAN. Association of Southeast Asian Nations*. Retrieved from <http://www.aseansec.org/24268.htm>
- ASEAN. (2009b). *Overview. Association of Southeast Asian Nations*. Retrieved from http://www.aseansec.org/about_ASEAN.html
- ASEAN. (2009c). *ASEAN Education Ministers Meeting (ASED)*. Association of Southeast Asian Nations. Retrieved from <http://www.aseansec.org/20044.htm>
- ASEAN. (2009d). *ASEAN-Republic of Korea dialogue relations*. Association of Southeast Asian Nations. Retrieved from <http://www.aseansec.org/7672.htm>
- ASEAN. (2009e). *ASEAN Calendar of Meetings & Events 2010*. Association of Southeast Asian Nations. Retrieved from <http://www.aseansec.org/24097.htm>
- ASEAN. (2009f). *ASEAN Cooperation on Education Overview*. Association of Southeast Asian Nations. Retrieved from <http://www.aseansec.org/21002.htm>
- ASEAN. (2010). *Joint Statement of the Fifth ASEAN Education Ministers Meeting (5th ASED)*. Association of Southeast Asian Nations. Retrieved from <http://www.aseansec.org/24268.htm>
- AUN/SEED-net. (2010). General Info: Achievements. Retrieved from <http://www.seed-net.org/info.php>
- Brummitt, N. (2010, April 1). The Changing Face of International Schools. ISC Research. Retrieved from <http://www.iscresearch.com/home.aspx>
- Conceptbank. (2010). Asean Statistic, Retrieved from http://concept-bank.com/?page_id=634
- Curvale, B. (2009, March 19). *Quality Assurance Challenge in the EHEA*.

- Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/events/thematic_cluster_meeting2009/documents/4_curvale.pdf
- China Scholarship Council. (2009). *China/AUN Scholarship*. Retrieved from <http://www.csc.edu.cn/Laihua/scholarshipdetailen.aspx?cid=97&id=2047>
- Economic Development Board. (2009). *Singapore is a Home for Talent*. Retrieved from www.edb.gov.sg/content/edb/en/why-singapore/about-singapore/strategy/home-for-talent.html
- Enhanced Partnership. (2009). *United States Assistance to ASEAN*. The ASEAN US Enhanced Partnership. Retrieved from <http://asean-us-partnership.org/library/press-materials/united-states-assistance-to-asean-2>
- FICHET. (2008). *Taiwan Scholarship*. The Foundation for International Cooperation in Higher Education of Taiwan. Retrieved from <http://www.fichet.org.tw/FICHET/NewLst.aspx?TYP=NWT200903251753543FQ>
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. (2005). *Blue Ocean Strategy*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.
- Koblitz, N.(2009). *Comments on the U.S.-Vietnam Education Task Force Final Report*. Sunflower Mission. Retrieved from <http://www.sunflowermission.org/print/268>
- Lee, B. J. (2010). *Selling South Korea*. Newsweek. Retrieved from <http://www.newsweek.com/id/232786/page/1>
- Liu, Y. Y. (1985) *Chinese Intellectuals' Sense of Mission and Their Attitude Toward Foreign Study*. Ph.D. Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Korean Educational Development Institute. (2010). *International School Information*. Retrieved from <http://www.isi.go.kr/>
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002) Beyond national state, market, and system of higher education: *A glonacal agency heuristic*. Netherlands: Higher Education, 43, 281-309.

- Myo-ja, S. (2009, October 23). Seoul, Phnom Penh sign agreements. Joon Ang Daily. Retrieved from <http://editorials.cambodia.org/2009/10/seoul-phnom-penh-sign-agreements.html>
- MOET. (2006). *The Education Development Strategic Plan for 2001-2010*. Vietnam Ministry of Education and Training. Retrieved from <http://en.moet.gov.vn/?page=6.1&view=3450>
- Nuffic Neso. (2010, March 17). *Vietnam International Education Development Scholarships*. Nuffic Neso Vietnam. Retrieved from <https://www.nesovietnam.org/>
- Roberts, A., Chou, C. P., & Ching, G. (2010). Contemporary trends in East Asian higher education: dispositions of international students in a Taiwan university. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 59(2), 149-166.
- SATU (2008). *Presidents' forum of Southeast, South Asia, and Taiwan*. Retrieved from <http://conf.ncku.edu.tw/satu/index.php>
- Studymaysia. (2010). *The national higher education system*. Retrieved from http://www.studymalaysia.com/education/art_education.php?id=nationaledu
- Xinhua (2010). *Chinese state councilor proposes integrated education with ASEAN countries*. Xinhua News. Retrieved from http://news.xinhuanet.com/english2010/china/2010-08/03/c_13428618.htm
- UNESCO (2003) *Report of Direct General*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138877E.pdf>
- U.S. Embassy (2010). *Third education conference a success! U.S. Embassy Hanoi*. Retrieved from <http://vietnam.usembassy.gov/education.html>
- Yin, L. (2009, September 12). *KOICA provides scholarship to Cambodian Students & Government Officers*. ODA News in Cambodia. Retrieved from <http://camkaa.wordpress.com/2009/09/14/for-15-years-koica-provides-scholarship-to-cambodian-students-government-officers-a-total-of-1306-persons-english-version/>

日本民間教育產業及其評鑑制度探究

林雍智 *

摘 要

日本的民間教育產業，自古以來一直扮演著協助正規教育、啓蒙民智與培育人材之角色，雖然民間教育產業在發展過程中，依時代的演進被賦予不同之功能，但隨著知識經濟社會的來臨，其亦成爲了終身學習的管道之一。目前，日本民間教育產業在多年發展下，已形成一個規模龐大的產業，因此對其進行專業評鑑，以確保所提供之服務、師資與課程皆能達到一致水準，非但有必要，也成爲了日本民間教育產業界自 2011 年起進行的重大革新方案。由於我國的補習教育，目前仍缺乏以教育專業之角度進行評鑑，並爲教學品質把關的完整機制，因此如何設計一套有系統性的評鑑作業，乃爲當務之急。因此，本文透過文獻分析之方式，首先了解日本民間教育產業的概況、再經由探究其專業評鑑制度和師資檢定作法後提出三項啓示，期能供我國未來在規劃相關制度上之參考。

關鍵詞：補習班、教育產業、評鑑制度、日本

* 林雍智，日本東京學藝大學哲學博士候選人

電子信箱：satorulin@gmail.com

來稿日期：2012 年 11 月 21 日；修訂日期：2013 年 1 月 8 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

The Current Status and Evaluation Systems of Japan's Private Educational Industry

Yung Chih Lin*

Abstract

Japan's private educational industries have played an indispensable role in assisting the public education system to impart peoples' knowledge and to foster human resources since long time ago. Private educational industries were given different functions in their developing process depending on Japan's interests, but fundamentally, they are the ways of life-long study. Since private educational industries are huge, a professional evaluation is necessary to ensure good service, sound teacher resources and updated curriculum. Evaluation is essential for the innovation projects since 2011. Unlike Japan, Taiwan lacks of an overall evaluating and checking mechanism of tutoring center's instructional qualities from the angle of educational professionalism. Hence, a systemic evaluation procedure must be the prerequisite for Taiwan's innovation. For this purpose, the paper consists of three parts: the first part is a general introduction of the present condition of Japan's private educational industries, the second part is an investigation of the ways for professional evaluation and certification, and the final part provides three recommendations for Taiwan's development of evaluation system.

Keywords: tutoring center, educational industry, evaluation system, Japan

*Yung Chih Lin, Ph.D Canditate, Tokyo Gakugei University, JAPAN

E-mail: satorulin@gmail.com

Manuscript received: November 21, 2012; Modified: January 8, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

在近現代日本的教育發展過程中，民間所提供的私塾與補習教育一直扮演著協助學校教育的角色，對日本民智開展與識字程度的普及、國民基本素養的提升、升學以及正規教育以外知識、技能的習得有重大的貢獻。日本的「民間教育產業」，以日人通用的稱法，稱為「學習塾」¹，其含意與我國「補習教育/班」之意相同。

在二次大戰前的江戶時期與明治時期（1868—1912），學習塾所扮演的角色較屬於民間自發的教育，其早於公共教育制度形成之前。當時，除了在「藩校」接受教育之武士階層外，庶民、農民等也能透過「寺子屋」等私塾，習得文字和身心修養等涵養。二次大戰後，日本經濟走向快速復甦，學習塾的功能也轉變為協助學生準備升學的角色；在 1990 年後，更因學生基本學力的不足問題，學習塾成為了學校教育之輔助機構，協助學生能確保基本競爭能力。目前，日本學習塾的存在和我國補習班一樣，在學習塾的受教經驗已成為學生生涯成長之中不可或缺的回憶。另外學習塾在日本也被認為是「第二的學校」，隨著多年的發展，並已形成為一個規模龐大的產業。目前，日本全國擁有 5 萬餘所各類型學習塾，從業人員已有 28 萬餘人，而整體經濟規模更高達 1 兆 4 千日圓程度²（長谷川雅也，2011；矢野經濟研究所，2004；全国私塾情報センター，2011）。

在我國，由於長久以來對於與學生息息相關的補習教育，一直缺乏以教育專業之角度進行評鑑，以確保教學品質，並為學生的學習權益把關的完整機制。固然市場機制決定了大部分學生與家長選擇補習班之行爲，補習班經營不善者自然會遭到淘汰，但契約糾紛、師資良窳與否等問題仍時有所聞。因此如何參考公共教育系統上，例如對學校進行校務評鑑的經驗，以民間的補習班為受評對象，進行有系

¹ 學習塾（gakushujyuku）在日本，亦常被簡稱為「塾」（juku，泛指各種升學或才藝補習班）或是「預備校」（主指以提供高中升學大學之補習或為取得某項資格證照前所上之補習班）之兩種稱呼。

² 以 2013 年 1 月匯率換算，約新臺幣 4,300 億元。

統、有組織性的評鑑工作，成為主管機關與學界當務之急必須研擬之對策（自由時報電子報，2010）。其中，由於日本的整體教育制度補習教育的角色與功能等，與我國皆存在高度的相似性，日本「學習塾」的角色、功能、分類與運作現狀，以致整體社會各界對「教育」所具備的相關意識，在我國規劃補習班相關評鑑制度時，日本的「學習塾」在相關的認證或評鑑作法上，當然也值得我國做為參考。因此，本文茲採文獻分析方式，以日本教育產業，亦即升學型與才藝型學習塾的現況及其進行相關評鑑措施的作法為例進行探討，最後並提出三項啓示，期能提供我國在規劃補習班評鑑政策時，做為對照與參考之用。

貳、日本教育產業的定義與概況

日本的教育產業，包含了公私立之學校與民間補習機構兩種類。其中「學校」在日本指的是依《學校教育法》規定³而設立之公私立學校，而不屬於該法規範的其於教育產業（機構），則可歸納於民間補習機構，亦即日人稱為「學習塾」之類別（以下，日本的民間產業統一以學習塾稱之）。茲分別說明日本民間教育產業的定義、分類、變遷與現況。

一、日本教育產業與學習塾的定義及分類

日本的教育產業，依照《日本標準產業分類》之規定，被歸納在「服務業」之大分類中。再細部區分之，教育產業屬於在服務業之下之中分類：「教育」類別（財団法人岐阜県産業經濟研究センター，2000）。另外，「教育產業」該詞最早被用做為該當業種之分類以進行調查研究者，大約始於1999年的「99教育產業總覽」（山口經濟出版）與「99教育產業白皮書」（矢野經濟研究所，2004）。然而，

³ 日本《學校教育法》第一條規定：所謂學校，指的是小學、中學、高中、中等教育學校、大學、高等專門學校、盲、聾學校、養護學校及幼稚園。在該法規定外的教育機構，不論其名稱是否冠以「學校」兩字，皆視為學校類別之外的教育產業（如各種以學習技能為目的之專門學校即屬此類）。

從日本主管教育文化的中央行政機關——文部科學省在對教育產業所做的調查資料中也發現，文部科學省有依教育產業的特性之區分：1. 與學校相關之產業；以及 2. 與社會教育相關之產業，如終身學習等，將其相關資料置於「學校基本調查」與「社會教育調查」報告之情形。

另外，在民間教育產業，亦即學習塾之定義上，學習塾主指以擔任私教育工作的民間私人企業。此一私人企業與每個家庭（家長、學生）訂定契約，提供「教育」服務，並自其對價關係中獲取報酬。由於私人企業的經營本質為以追求利潤為主，因此學習塾所提供之以教學為核心的教育服務，即可謂之商品，其中，購買這些服務的家庭，則屬於消費者。

結城忠、佐藤全與橋迫和幸（1987）分析日本學習塾的特性，發現學習塾擁有：（一）私教育；（二）享受私教育和營業的自由；（三）自由契約之原則（自由競爭與選擇之自由）；（四）聚焦的教育目標；（五）補償學校教育之功能；（六）與學校同時分享學生等六項特性，而此六項特性不單只是學習塾本身的特質，也成為讓學習塾之角色經常受到外界批判之原因。例如：「學校教育之補償」一項，因有學校就有學習塾，亦即補教市場是由學校所開拓的，學校和學習塾形成了共生關係而讓教育的實施造成公、私教育之間的牽扯與混淆；而「與學校同時分享學生」一項，則造成教育體制的重疊，讓學生必須兼顧兩者，形成身心負擔等。

由上所述，可知日本的學習塾雖具有上述學校教育與社會教育相關之功能，但在「學習塾」之分類上，大致上可以依其功能和教育目的，分為：（一）進學塾，也就是以輔導學員升學考試為目的之補習班；（二）補習塾；（三）綜合塾；（四）救濟塾等四種類型（結城忠、佐藤全、橋迫和幸，1987）。但是「補習塾」、「綜合塾」與「救濟塾」之間，本應指提供學員學習才藝、趣味或其他能力之課程的補習教育，但其界線卻因為近年來整體社會結構，如少子化現象與教育的精緻化等轉變，而逐漸模糊。

另外必須提及的是，日本的民間教育產業原本依市場之特性，以所指導之學生人數進行區分，可分為：「學習塾」以及「家庭教師」等兩大不同市場，但在社會結構及對教育產業需求度的變化下，其特

性有逐漸從以往的「團體教學」方式，轉往「少人數教學」，甚或「個別教學」的方式（日文稱之為集團指導轉向個別指導的方式）。也因此聚集學員展開教學活動的學習塾，與主以個人或二、三人為主的家教市場之間的界線也逐漸消失，此也是目前之「學習塾」概念，可以代表團體與個別教學之教育產業之緣故。

二、日本民間教育產業的變遷

雖然日本最早出現私人的教育機構，係為明治維新前的江戶時代起，如當時的國學塾、洋學塾及漢字塾等為武士及百姓階級所進行的啟蒙教育是主要之特色，但若談及二次世界大戰後，亦即現代日本民間教育產業的發展階段，則可發現隨著整體國家發展與社會環境結構的改變，可以區分為幾個不同的階段。例如：日本的綜合研究開發機構在其《由學習塾看日本的教育》報告書中，將學習塾的變遷分為：

（一）萌芽期（1960 年代前）；（二）成長期（1960 年代）；（三）擴大期（1970 年代）；（四）茁壯期（1980 年代）；與（五）1990 年代迄今（確定期）等五個階段（綜合研究開發機構，1996）；而小宮山博仁（2000）則將其區分為：（一）1960 年以前；（二）1960 年代之第一次學習塾蓬勃期；（三）1970 年代之第二次學習塾蓬勃期；與（四）1980—1990 年代之第三次學習塾蓬勃期，等四個時期。為了解上述日本民間產業變遷的情形，作者茲綜合上述文獻，歸納為三個階段並分別敘述如下。

（一）萌芽期（戰後至 1970 年代）

二次世界大戰之前，為升學至舊制的中學，日人必須參加考試。此時學習塾的存在並不普及，大多數人也未上學習塾補習。戰後，日本實施九年義務教育，但公立高中的升學率不低，私立高中的入學測驗亦不難，因此 1950 年代的日本，雖有進學塾的存在，但基本上數量仍不算多（小宮山博仁，2000）。

不過隨著戰後第一次嬰兒潮於 1960 年開始升入高中，適逢日本經濟的高度成長期，在消費支出以每年 10% 提升的狀態下，透過提高學歷所帶來的薪資差異，引發日本家長和學生競相投入升學的競爭潮，此現象也造成學習塾的數量開始快速增加，因此 1960 年代可謂

是日本的第一次學習塾蓬勃發展期。

（二）成長期（1970—1990 年代）

時序進入 1970 年代，在當時的新版「學習指導要領」⁴ 修訂後，日本的國中階段教材增加了許多新的項目，造成學子參加學習塾的需求較前一階段大幅的增加。文部省於 1977 年與 1985 年進行了首次及第二次對日本全國學生的學習塾就讀狀況進行統計，結果發現當時的小學生參加學習塾的比例從 1977 年的 12% 增加到 85 年的 16.8%、中學生參加補習的比例從 38% 增至 44.5%，全國參與學習塾的學生人數也從 310 萬人增至 450 萬人，而學習塾數量也達到了 5 萬餘所（其中有 88% 是個人經營；且全體學習塾的 43% 為 1971 年後所創立）（文部科学省，2008），因此本階段，可說是學習塾成長最為迅速的一個階段。

再者，該統計也發現學習塾的講師有 17.2% 是由現職學校教師所兼任，此亦迫使文部省與各地方教育委員會於 1977 年發布「兒童、學生的校外學習活動的合適化」⁵ 相關通知（文部省，1977；東京都教育委員会，1977），重申公立學校教師之身分為教育公務員、應遂行自己職務以獲得家長之信賴，且依法應專任、不得兼任與本務產生干擾之職務之規定。此外，學習塾團體之「社團法人全國學習塾學會」也於此一階段（1988 年）獲得日本「通商產業省」的設立許可而成立。

（三）改革期（1990 年代迄今）

1990 年代之後，隨著日本公共教育改革的方針轉變為「新的學力觀」、「生存能力（生きる力）」與實施週休二日制度，亦即教育改革的潮流轉變為寬鬆教育（ゆとり教育）的影響，日本民間教育產業的市場，逐漸有從之前的團體教學轉向為個別教學的趨勢。不過在少子化現象逐漸加遽下，市場開始萎縮，因而出現了供給過剩的狀況。

除了大型連鎖學習塾不斷的經由併購擴張版圖，導致業界自身的

⁴ 日文稱之為「學習指導要領」者，其概念等同於我國之課程標準。

⁵ 「兒童、學生的校外學習活動的合適化相關通知」之日文原為「児童生徒の学校外学習活動の適正化について」。

競爭加速外，因為寬鬆教育造成的學力兩極化現象，也讓天秤兩端之學子需求不盡相同，產生了對補習教育之不同的需求。進入 1990 年代改革期之後的學習塾，將從以往從升學考試中獲得學生的方式，改以符合學生生活或學習狀態及需求贏得商機之模式。因此，學習塾必須要從加強品牌認同、推出受肯定的教學方式（如團體或個人教學）、擴大學生年齡、多角化（結合升學與終身學習等）經營的方向，為自己謀求生存契機，也因此，接受自律評鑑以獲得消費者認可的方式，開始產生必要。

三、日本民間教育產業的現況

在學習塾的普及面上，依文部科學省在 2008 年對「學生在學校外之學習活動」之調查結果，可以發現日本的國中三年級學生有 65.2%，國小六年級學生有 37.8% 參與學習塾的補習課程（文部科學省，2008）；另有聘雇家庭教師之比率者，在國中三年級學生部分為 6.8%，國小六年級學生有 1.5%；加上透過遠距課程進行補習者（國三有 15.0%，小六有 15.2%），並扣除重覆者，可以看到學生利用學習塾進行學習活動的比率，是極高的。

在經營組織面上，日本的學習塾約有 68.5% 為個人所經營，另有 31.5% 為企業法人所經營（2005 年日本總務省調查），而在企業法人所經營的學習塾規模中，有 93.8% 的比例屬於全體員工在「30 人之下」的小規模經營情形。然而，根據日本總務省 1976 年與 1985 年個人經營所占比率之調查結果中（1976 年：88.3%；1985 年 74.5%），可以發現個人經營學習塾之比率有逐年下降的趨勢、而企業法人經營學習塾的比率則有上升的現象。以近期來看，企業法人經營之學習塾也出現了加盟化與大者愈大之趨勢，在激烈競爭與系統化的合併潮下，目前日本已出現約有 20 所大型、且具有全國性網絡之學習塾企業組織，形成了多數的小規模學習塾和少數的大規模學習塾企業之間相互爭食補教大餅之現象（千葉誠一，2011）。

四、日本民間教育產業的課題與展望

由於學生在課後到學習塾進行補習或學習才藝的狀況，幾已變

成了每日常態，因此導致學校與學習塾在擔負教育功能上，其角色定位的模糊化情形。目前，日本的學校教育在實施正規課程中，也有利用民間學習塾功能的情形，例如引進學習塾的英語教師，或是邀請學習塾提供在校內較難進行活動設計的「校外體驗」、「創造性體驗」等課程。學校本身除利用學習塾等外部資源之優勢增加辦學成效外，也出現了如東京都杉並區的「教育改革進行計劃」（2004年）與東京都港區的「星期六特別講座」中，將教室出借給學習塾進行所謂「學校內進學塾」之補習教育情形。然而，在學校與學習塾建構夥伴（partnership）關係的過程中，卻進一步引發了國民對「公共教育」（public education）與教育的私事化（privatization）⁶之界限之爭論。學校與學習塾的合作，導致了在諸如教育公平、教育機會均等、不利弱勢學子透過教育向上流動等議題上，呈現正反意見對立之爭辯。

目前，學校與學習塾的合作、聯繫關係，在基於當今社會之背景與上述爭論的議題下，仍有下述幾點積極的前瞻性存在，值得思考。

（一）公共性與私事性並非不能調合。學習塾可以做為學校教育系統的輔助，讓原本「私有」性質、選擇性的補習教育行為，亦具有公共性之機能以補足學校教育不足之處（黑石洋憲、高橋誠，2009），以符應知識經濟與學習型社會之建構宗旨。

（二）雖然私教育的費用對弱勢家庭子弟有不利之影響，但目前在日本的育兒政策下每兒童每月可以獲得來自政府的育兒經費補助⁷（林雍智，2011）。此經費若用於接受補習教育上，則可以如「教育券」般，減輕弱勢家庭之負擔。

（三）考試領導教學的現狀仍未改變。在此情況下，高中等於成為了升學至高等教育之預備學校，而升學的影響更向下擴大到了國中

⁶ 私事化之概念個人化（individualization）、個別化（individuation）類似，其為一個和「公共」的相對概念，主指教育事務變成「僅與個人相關」之事務。但依磯田朋子與香月保彥（2008）的歸納，個別化其實和私事化在定義上是有程度差異的，私事化比單向的個別化更具方向性，且具有：1. 歸範非拘束性；2. 情緒取向；3. 對公共世界的關心撤退；4. 追求短期、直接的利益；與 5. 適應等五個面向。

⁷ 2011年時為每月13,000日圓、約新臺幣4,000元。

小。因此，有必要透過對入學甄選方式的改革，來引導學校教育能夠培育更多具有創造力的人材，依此條件，學校與學習塾有進一步合作的空間（長谷川雅也，2011）。

參、日本民間教育產業的評鑑

現階段而言，日本的主管機關並無直接對學習塾進行評鑑的機制，學習塾一般被視為是民間產業，在經營層面上，大型的學習塾隨著其證券之上市，在財務、人事與經營管理上需接受相關法規之規範與稽核，其透明度必然增加，然而在評鑑制度實施之前，學習塾的經營成效仍表現在例如升學成績、學生或家長間的口耳相傳上。目前，日本雖然有少部分學習塾業者參與 ISO 29990 之國際認證系統，但該系統設定之類別較廣，並不限定於升學型學習塾。如以教育層面上而言，近期由「社團法人全國學習塾協會」（Japan Juku Association, JJA）⁸ 推出的認證制度，包含「學習塾認證制度」、「學習塾講師檢定制度」與「學習塾法務管理者制度」⁹ 等，係以產業自律的方式對旗下加盟的會員進行一定程度的評鑑和審查，其架構較為完整。因此，本文茲以該協會所舉辦的學習塾認證與講師檢定制度為案例，進行闡述分析。

一、全國學習塾協會的「學習塾認證制度」

日本的全國學習塾協會於 2011 年推出的「學習塾認證制度」之目的，是要讓消費者能安心的接受學習塾的服務，並對其服務建立信賴感，也讓學習塾的服務能有高品質之表現，該認證系統主要是經由

⁸ 社團法人全國學習塾協會成立於 1988 年，其成立目的為對學習塾進行相關研究調查與推展自主管理，期使學習塾能獲得信賴並健全發展。該協會受日本經濟產業省（類似我國經濟部）與相關團體的支援成立，目前該協會在全日本各地區皆設有分部，並擁有上千名學習塾會員。

⁹ 「學習塾法務管理者制度」（2004 年 6 月引進）之主要目的是為了確保學習塾能遵守經營活動與企業倫理之準則（如教材的著作權、個人資料保護等）而進行的認證制度。

實施外部評鑑，對學習塾的服務水準進行認證，而認證通過的學習塾則由該協會授予認證標章，以做為識別。

（一）認證目的：認證的目的在於了解學習塾是否能確保利用者個人資料的保密度、提供消費者學習塾服務的資訊、充實顧客諮詢的機制、對於消費者的客訴是否能迅速的處理並減低客訴情形等。

（二）認證的對象與單位：認證的實施不論公司法人或是個人經營的學習塾，皆以單一辦公室（教室）為單位（非以全體公司為一單位），接受認證之申請。經審查合格者，也以單一辦公室為單位授與認證合格標章。

（三）認證的費用與效期：認證的費用採自費制，一件認證大約為 2 萬日圓（約新臺幣 6,100 元），效期為 2 年。

（四）認證人員：以外評方式，由全國學習塾協會派出人員對每一辦公室執行認證行為。

（五）認證基準：評鑑基準分為八大項目，其中每一項目又有幾個中分類與細目指標，其詳細如表 1 之所示。從表中也可得知，該評鑑制度主要是在於規範學習塾的營運、與消費者的應對以及處理爭議事項之情形，其中雖有提到學習塾之員工至少應實施每年 1 次的研習，但在師資來源、素質上則由另一項「學習塾講師檢定制」進行規範。

表 1

日本全國學習塾協會舉辦之學習塾認證基準

大分類	中分類	細目指標
1. 能否提供消費者十分合適的資訊	1.1 資訊公開	1.1.1 基本資訊的公開
		1.1.2 備妥記載財務狀況的資料，並公開
	1.2 服務內容的明確化	1.2.1 提供明確的服務價格與內容
	1.3 簡介資料的提供與說明	1.3.1 提供概要資料
		1.3.2 概要資料的記述事項
	1.4 誇大廣告的禁止	1.4.1 廣告、宣傳之陳示因素根據
		1.4.2 廣告、宣傳使用之實證績效數字的定義與表示

（續下頁）

大分類	中分類	細目標
2. 與消費者締結之合適的契約與解約	2.1 簽約	2.1.1 契約資料的說明與提供
		2.1.2 契約書面的記載事項
	2.2 無條件解約	2.2.1 無條件解約的受理時間與處理
		2.2.2 無條件解約時締約者誤解時的對應
		2.2.3 無條件解約時之退費
		2.2.4 無條件解約時之手續
	2.3 中途解約	2.3.1 中途解約之受理
		2.3.2 中途解約時之損害賠償額
		2.3.3 中途解約時前收取訂金的退費
		2.3.4 相關商品販售契約之中途解約時之損害賠償
		2.3.5 中途解約之手續
3. 確保顧客的安全	3.1 使顧客的安全對策明確化	
4. 充實顧客的諮詢窗口	4.1 設置顧客諮詢窗口	
	4.2 顧客諮詢內容保管與對策之檢討	
	4.3 對顧客諮詢之合適應對	
5. 個人資料的確保	5.1 個人資料的保護規程等	5.1.1 制定與公布個人資料保護方針
		5.1.2 個人資料保護規程
	5.2 個人資料保護體制	5.2.1 保護個人資料的機制
		5.2.2 個人資料的保護方法
6. 約定事項	6.1 認證審查時，學習塾應對認證機構出具誓約書，保證不對顧客進行不當誘導、不實告知或故意不告知等八項誓約內容	
7. 在職進修	7.1 規定學習塾的負責人、行政人員及與顧客應對之從業人員，應每年 1 次進行對增進本認證基準及相關法令理解之研習，並將計畫書與實施結果報告書以書面方式保存	
8. 遵守認證基準，進行營運狀況的確認與自律的改善	8.1 任命經營管理負責人	
	8.2 是否遵守認證基準的確認方法	
	8.3 認證基準遵守狀況確認計劃書	

(續下頁)

大分類	中分類	細目標標
	8.4 認證基準遵守狀況實施報告書	
	8.5 代表者的責任	
	8.6 認證基準遵守狀況的保管與提交	
	8.7 可能引起錯誤情形與諮商處理預防措施	
	8.8 事件發生之報告	

資料來源：作者依社團法人全國學習塾協會（2012a）。學習塾認證制度、認證基準。
 取自 <http://www.jja.or.jp/certify/attestation/pdf/standard.pdf>，翻譯並整理成表。

二、全國學習塾協會的「學習塾講師檢定制度」

全國學習塾協會有鑑於任教於學習塾之教師（日人稱在學習塾任教之教師為講師）之非正職比率有超過 6 成之情事，其帶來學習塾師資的多項問題，因此該協會在 2008 年時設計了「學習塾講師檢定制度」（社團法人全國學習塾協會，2012b），期待透過對學習塾教師的評鑑，能確保學習塾師資，並提高師資的能力。

在該制度中，除首先對學習塾的願景與學習塾教師圖像進行界定外，最主要的架構是提供了學習塾教師「學習塾講師集團指導一級」、「學習塾講師集團指導二級」與「學習塾講師集團指導三級」等三階段的檢定機制。在等級上，以一級為最高，二級次之，三級為入門級別。學習塾教師取得檢定級別的順序依序與對應能力如表 2 所示，除表 2 所示之資料外，以下再簡介該檢定制度之目的、升級基準、效期與免除條件等相關規定¹⁰。

¹⁰ 學習塾教師的檢定制度為自費，須由受檢者負擔約新臺幣 2,300 元（三級）至 4,300 元（二級）間的檢定費用。

表 2
學習塾講師檢定級別區分一覽表

級別	程度	所需能力	取得所需年限
三級	入門	做為學習塾教師必須具備的基本倫理觀；對任教科目充分具備的知識	滿 18 歲以上，不論是否任教於學習塾，皆可參與檢定
二級	進階	在三級條件之外，尚須對於在團體指導時能具備指導者所需之資質，對於學生的動機和理解程度能做十分的考量，給予確實的學習指導	團體指導實務經驗 1 年以上，但實際平均年資為 2~3 年左右
一級	高級	在三級和二級條件外，尚須加入：1. 在團體指導的場合能具備指導者所需之品格，活化自己的個性；2. 受到學生的信賴，並以學習塾的教材為基礎，能考量「每一位學生」的理解度和反應度，進一步加以調整，以提高學生的動機；3. 確實掌握增進學生的學力及成績的重點，進行有效果的學習指導等 3 大項目	團體指導實務經驗 3 年以上，但實際平均年資為 5 年程度

資料來源：作者自行整理

（一）檢定目的：學習塾教師檢定制度之目的是為了擔任學習塾教學工作之教師所必須具備之共通能力，以客觀、可判斷之方式對其知識、技術與能力作評量，以確保教師的競爭力為主要目的。

（二）檢定對象：本檢定制度係以「學習塾教師之教學行動」所呈現之結果為評鑑、檢定之對象。檢定只對教師的知識、能力或技術在實際教學中所呈現的行動為評鑑對象，另外，如教師的「態度」、「意識」等除在行動中所呈現者為評鑑對象外，其餘不在評鑑之列。

（三）檢定級別：如表 2 之所述，分為三級，依序為入門、進階與高級，共三個級別，除三級資格不需實際任教資歷外，學習塾教師要向上升級時，除需通過二級或一級檢定外，尚須滿足實際任教年資之規定。

（四）檢定流程：參與三級檢定者，需進行筆試；參與二級檢定者，除須研讀相關資料通過筆試外還要進行實際教學情境之測驗；參與一級檢定者，基本上測驗類別與二級相同，然而要求之精準度與專業度更高。

（五）檢定內容：學習塾相關資料的閱讀方式，可採紙本或 DVD 方式進行研讀，其檢定內容包含：1. 學習塾的願景與受期待的教師圖像；2. 對學生與家長的態度；3. 對法令的遵守與企業規則的服從；與 4. 學生的安全管理之四個章節。而筆試部分之內容則以：1. 相關資料之內容；與 2. 任教科目（其等級約為公立高中入學測驗程度）之理解度測驗為主，受檢者可以任選國語、數學、理科、社會、英語等任一科目參加檢定。

（六）檢定效期：除三級者無效期規定外，二級、一級之效期皆為 5 年。

（七）檢定的免除條件：一般所謂的超級教師與名師（charisma teacher），因被視為已掌握教學技巧，且能充分發揮教師特性進行教學，所以可能較無需要再以「為測量新進教師」的檢定制度課以受檢義務。對此類教師來說，亦容易取得資格，因此，超級教師與名師等級之教師不在本檢定之設定之受檢對象中。另外，在當年度受檢時，部分通過之科目，可以在下年度列入免除檢定之對象，減輕受檢者重覆準備之負擔。

（八）評鑑人員：全國學習塾協會對於執行學習塾教師檢定之人力資源，建立了一套規程。依該協會《學習塾講師檢定審查員規程》¹¹之規定（社團法人全國學習塾協會，2012c），評鑑人員分為：1. 主任審查員；與 2. 審查員兩種身分，其所需資格為：主任審查員最少需具備在學習塾任教 10 年以上的團體教學經驗及 5 年以上的個別教學經驗；而審查員則需具備在學習塾任教 10 年以上的團體教學經驗。主任審查員主要審查範圍為一級與二級檢定，而審查員負責範圍則限定於二級檢定上。審查員在進行審查之前，必須先修畢委員會所規劃之初階研習課程方可執行業務。另外，審查員亦可以經審查委員會之審議，依經驗、技能與見識升等為主任審查員。

¹¹ 「學習塾講師檢定審查員規程」係由全國學習塾協會於 2008 年 5 月制定公布，是一部規範由全國學習塾協會認可，執行學習塾教師檢定之「公認審查員」的章程。

三、綜合分析

綜合以上對日本學習塾評鑑機制之介紹與評析，可以發現即使在自由經濟發達、但社會規範嚴謹的日本，對學習塾進行系統性之規範仍然至近期才得以建立。再者，歸納上述認證、檢定或評鑑制度，可以發現其具有下列五項特徵，茲說明並分析之：

（一）強調以協會為中心的自律規範。在日本國內，社團法人全國學習塾協會屬於全國性且最大規模之學習塾協會，因此由其規劃評鑑機制，並以業界自律評鑑的方式，可以免除公權力以評鑑公共教育的角度對依存市場機制的教育產業進行之干預，也可消弭受評學習塾對評鑑機制不公平之疑慮。

（二）以保護消費者（學生及家長）之立場出發，對學習塾的商業行為進行一定程度之限制。由於消費者在選擇學習塾時，容易陷入所獲得之資訊不對等的狀況，而讓其處於較弱勢地位。因此在不論是在學習塾認證基準之各項分類，或是學習塾講師的檢定制度中，皆可看到以保護消費者為出發點的設計。

（三）不論是學習塾認證或教師檢定制度，其通過的難度皆不高，代表該協會試圖對學習塾進行一種客觀、可向消費者說明的依據為出發點，以評鑑方式介入協會所屬會員的經營行為，但此種介入並非為消極的以人為方式進行汰弱留強，相反地，其更有設計一個進階模式，提供易於「向上改善」空間之意涵。

（四）民間教育產業的興衰大多數以自由市場機制為依歸，招生情況不佳之學習塾自然面臨調整之壓力。因此在協會所訂立之認證機制與教師檢定規範下，雖尚無看到在罰則上的積極規定，充其量學習塾只是不接受評鑑，無法獲得認證標章而已，另外，教師持有的檢定資格則不受影響。

（五）接受學習塾認證評鑑的學習塾數量仍少，至 2012 年為止，日本全國只有 11 件通過該項評鑑之學習塾業者（社團法人全国学習塾協会，2013）；另外依日本「經濟產業省」之資料，日本於 2010 年第一次實施「學習塾講師集團指導一級」檢定，但自 2008 年檢定制度開始以來，至 2010 年時通過二級檢定，可參與一級檢定之師資，

日本全國僅有 268 人（經濟產業省，2012）。儘管名師不需受評，但通過教師檢定之人數仍低，推測其原因除了實施時間尚短之外，學習塾教師尚未體認到評鑑之必要性，與全國學習塾協會所規劃的評鑑機制仍未形成強大的約束力，亦不無相關。

由於日本的學習塾認證與教師檢定之機制實施迄今僅不過數年，未來在後續修訂相關辦法時，會進行何種調整，讓整個評鑑機制更加完善？其動向值得持續關注。

肆、對我國之啟示

對我國來說，補習班的良莠不齊現象存在已久，在品保機制以外，建立一套專業評鑑機制對其提供的經營、師資與教學進行評鑑，不但有助於改善經營體質，亦可協助補習班獲得消費者肯定，創造補習班與消費者雙贏之局面。因此，本文根據上述對日本學習塾的現況與評鑑制度的探究，提出幾項值得我國在發展相關機制時之啟示。

一、重新檢視我國補習班是否需要進行專業評鑑

補習班在招生與教學過程中所出現的收費、經營管理、師資素質等爭議在我國來說並非偶發，一直以來相關問題仍層出不窮。雖然我國近期有例如臺北市政府教育局自 2006 年 6 月起進行的補習班評鑑試辦工作，並規劃了硬體設備、行政管理與教學輔導等相關指標做為評鑑的依據（中時電子報，2011；自由時報電子報，2011 年）。但是在補習班評鑑的導入初期，補教業者對評鑑抱持觀望的態度，與其對評鑑指標與內涵在可靠性、代表性上是否能評鑑出師資素質之質疑，也讓評鑑工作能否順利執行和發展增添了許多變數。也因此，我國需要針對是否進行補習班評鑑一事，進行重新檢視。

以日本之案例來說，可知日本的學習塾雖然存在許久，但也是直至最近才得以初步導入專業評鑑制度，此種現象也代表著「評鑑」的理想雖高，但不易實施之困難性。不過，面臨少子化與終身學習社會的到來，以及家長對子女受教品質益趨精緻等消費者的要求下，日本

的學習塾不得不積極對應市場需要，進行轉型並求得生存契機，此時代背景也讓實施專業評鑑的必要性逐漸形成。

主管機關的重視、消費者的意識、以及補教業者對經由評鑑能否帶來商機與其必要性的正確認知，可說是在實施專業評鑑時不可或缺的三大支柱。日本進行學習塾評鑑的時間雖然尚短，但仍能提供我國一個如何開始、如何排除困難、漸進形成共識等配套上之參考。因此未來我國若評估實施補習班評鑑確有其必要，並有建立全國一致基準的規劃時，日本的經驗可供參考。

二、補習班評鑑宜由同業公會以自律方式實施之

近十多年來，我國在公共教育評鑑上的發展、無論是學術研究、指標擬定、評鑑流程與內涵策劃等皆累積了許多成果，此經驗當有助於規劃補習班評鑑的機制，因此現階段要如何對應補習班在分類上的差異，設計出完整的評鑑制度已不成問題。然而，如同日本的學習塾一樣，我國的補習班的汰留亦依市場機制運行，且其能否獲得學生，主要是依其私事性的特質，與特殊的教學方式而定。也就是說，民間補習班的運作機制，和經營一般的公私立學校有很大的差異。

若以公權力去規劃的評鑑制度，或許立意良善，也可規劃完整架構，不過進行公共教育評鑑之觀點，姑且不論其能否適用於評鑑補習班上面，首先便可能遭遇業者態度上的抵抗問題。要解決這個現象，或許仿效日本模式，由補教團體，如同業公會、協會等為主體，對不同類型的補習班以自律方式實施評鑑，可能才能以同等立場，取得補教業者的信賴。公權力或評鑑機構在過程中可以站在協助的立場，提供如何規劃制度上之建議，當然公權力的行使，亦可避免外界對補教同業公會在評鑑過程中有球員兼裁判的疑慮。至於認證、表揚或是罰則等獎懲措施，則可授權予同業公會自行訂定實施辦法，再逐步依市場的接受度修正。

另外，評鑑之架構也應朝由規範最低水準的要求，在逐步建立補教業者的共識後，對提高師資、課程素質，給予進階性的標準規範。公權力在過程中，除要體認到補習班已是學校教育與學生生活中不可忽視的一部分，需正視其品質問題外，其和實施評鑑的同業公會在角

色上之差異要如何拿捏，並共同為評鑑機制的形成盡力，亦不得不加以正視之。

三、可率先經補教師資評鑑導入教師分級制度

補習班教師能否招到更多學生，憑藉著的是能否讓學生滿意，例如能否增進學生成績、表現或能否習得才藝而定。對於教師的學歷、是否畢業自相關科系的要求，自是不如其教學能力重要。因此，在規劃補教師資評鑑時，不能逕行以實施公共教育評鑑之做法替代，而需讓評鑑指標涵蓋富有個別差異的補教教師。

以日本案例來看，其《學習塾講師檢定》制度只評鑑教師的「技能」，不將課堂上看不到的學歷、認知或情意等向度做為評鑑項目之設計，可以看出是為配合學習塾特性所採取之權宜做法。再者，推敲現階段名師不需參加檢定之原因，除係評鑑機制在現實上較難對名師做客觀認定外，在評鑑導入初期減低不滿聲浪，應是其第二考量。

日本三級制的學習塾講師檢定制度，本身即屬於一種教師職級的設定，讓補教教師以客觀資歷，例如團體和個別教學的年資、授課與研習進修情形做為升級之根據，其不但有助於協助教師獲得肯定，以入門門檻的易取得、進階階段的客觀性以及高級階段的前瞻性，包括整體制度向上升級並不困難的設計來看，職級制的嘗試不但可以解決初期名師未納入評鑑的問題，也有助於提供公共教育系統教師未來引進職級制之參考。因此，本項做為啟示之一，建議我國可以參考日本案例、規劃出含有職級進階的補教師資評鑑制度，除讓其做為教師專業發展的依據外，先自具私事性的補教業中尋求教師職級制的運用，當能俾於將來在公共教育系統中引進教師職級制時，更有周全的規劃與配套。

伍、結論

從本文上述之日本民間教育展業的現況與評鑑制度之探究中，可以看出由於時代背景的變化，日本的民間教育產業現今面臨到的課

題，在需求量、需求質、需求背景的變化上皆遭逢前所未有之挑戰，這些挑戰，如少子化下學生人數的減少、消費者意識的高揚與選擇的個別化、對提高教學品質與符應知識經濟時代要求之資訊化等，對民間教育產業來說，也提供了一個轉變的契機。在相關的對策方面，民間教育產業可以重新檢視其角色定位，並開拓新的潛在需求，例如與公共教育系統進行合作、超越既有學校教育與市場的機制以因應學生在基本學力、競爭力的挑戰，或開拓學習與生涯發展所需的複合領域。

目前在日本的民間教育產業供過於求的狀態下，創設不過數年的認證機制和教師檢定制度雖然可以給予消費者基本的信賴，然而消費者、家長等對教師素質的要求愈加高漲、對學習塾服務品質與經營方式的多樣化需求下，原有以保障最低經營水準而引進的認證制度，也有進一步加以調整之需要，其應形成一個動態的機制，隨時對應時代的發展做出適合的調整。

東亞諸國在發展經濟、提升國力的過程中，常因為過度的競爭而讓學生飽受壓力，並助長了補教產業的蓬勃發展，日本為如此，我國亦不遑多讓。對主管機關和教育界而言，補習班的存在不是和公共的學校教育進行零和的競爭，當民眾對於補習之需求呈現不可或缺的存在時，如何讓補習班的功能做為協助學校教育對知識的補完、以及連結終身學習社會下每位國民對於增進自身知識與才藝的需求，是不該逃避，且應予以正面看待的課題。

因此，我國不應也不能忽視補習班對學生一輩子的影響，以及其分擔、協助公共教育上之角色。當實施補習班專業評鑑之需要性業已形成之時，主管機關和補教業者必須從「要不要做」進展到「如何做」才正確、才能順利推動評鑑制度之面向進行思考。當然未來我國規劃之補習班專業評鑑機制，也可以反向提供給日本業界做為參考，讓兩國的民間教育產業，在更完善的評鑑制度下，謀求更健全、更有產出，且更善盡社會責任的良性發展。

参考文献

- 小宮山博仁（2000）。塾一学校スリム化時代を前に。東京都：岩波書店。〔Koyama, H. (2000). *Juku-Before the age of school slimming*. Tokyo, Japan: Iwanami shoten.〕
- 千葉誠一（2011）。新教育産業 2011 年度版。東京都：産学社。〔Chiba, S. (2011). *New educational industries, Version of 2011*. Tokyo, Japan: Sangakusha.〕
- 中時電子報（2011 年 1 月 13 日）。六月試辦補習班評鑑，業者興趣缺缺。取自 <http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112011011300066,00.html> 〔The Chinatimes e-paper. (January 13, 2011). *Tutoring center evaluation will start to pre-process at June, but the tutoring centers have no interest*. Retrieved from <http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112011011300066,00.html>〕
- 文部省（1977）。児童生徒の学校外学習活動の適正化について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19770318001/t19770318001.html 〔Ministry of Education. (1977). *About getting children's outside school learning activities to be applicable*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19770318001/t19770318001.html〕
- 文部科学省（2008）。子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告。東京都：作者。〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *An actual situation survey reports about Children's outside school learning activities*. Tokyo, Japan: Author.〕
- 矢野経済研究所（2004）。教育産業白書 2004 年版。東京都：作者。〔Yano Research Institute. (2004). *The white paper of educational industries, Version of 2004*. Tokyo, Japan: Author.〕
- 自由時報電子報（2010 年 10 月 6 日）。補習班師資、教局擬納入評鑑。

- 取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/oct/6/today-taipei16.htm> [The Libertytimes e-paper. (Oct 6, 2010). *The Taipei DOE will bring tutoring center teachers into evaluation*. Retrieved from <http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/oct/6/today-taipei16.htm>]
- 自由時報電子報 (2011 年 4 月 27 日) 。補習班評鑑 6 月上路。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2011/new/apr/27/today-taipei13-2.htm> [The Liberty times e-paper. (Apr 27, 2011). *Tutoring Center Evaluations will starts at June*. Retrieved from <http://www.libertytimes.com.tw/2011/new/apr/27/today-taipei13-2.htm>]
- 全国私塾情報センター (2011) 。學習塾白書 2011-2012 。東京都：作者。 [Japan Jyuku Information Center. (2011). *The white book of gakushujuku 2011-2012*. Tokyo, Japan: Author.]
- 社団法人全国學習塾協會 (2012a) 。學習塾認證制度、認證基準。取自 <http://www.jja.or.jp/certify/attestation/pdf/standard.pdf> [Japan Juku Association. (2012a). *Systems and standards of gakushujuku certification*. Retrieved from <http://www.jja.or.jp/certify/attestation/pdf/standard.pdf>]
- 社団法人全国學習塾協會 (2012b) 。塾檢—學習塾講師檢定—。取自 http://www.jja.or.jp/training/approve/group/shudan_panfu.pdf [Japan Juku Association. (2012b). *The Jukuken: Certification for gakushujuku teachers*. Retrieved from http://www.jja.or.jp/training/approve/group/shudan_panfu.pdf]
- 社団法人全国學習塾協會 (2012c) 。學習塾講師檢定審查員規程。取自 <http://www.jja.or.jp/training/approve/4/4.3.pdf> [Japan Juku Association. (2012c). *Regulations of certicators for gakushujuku teachers*. Retrieved from <http://www.jja.or.jp/training/approve/4/4.3.pdf>]
- 社団法人全国學習塾協會 (2013) 。學習塾認證取得事業者一覽。取自 <http://www.jja.or.jp/certify/pdf/itiran.pdf> [Japan Juku Association. (2013). *A List of tutoring centersto the acquisition of certification*. Retrieved from <http://www.jja.or.jp/certify/pdf/itiran.pdf>]

東京都教育委員会（1977）。学校外学習活動の適正化について（昭和 52 年 05 月 11 日教指管発第 115 号）。取自 http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/kohyojoho/reiki_int/reiki_honbun/ag10125361.html [Tokyo Metropolitan Board of Education. (1977). *About the applicability for students' outside school activities (No. 115, order of education, instruction and management, May 11, 1977)*. Retrieved from http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/kohyojoho/reiki_int/reiki_honbun/ag10125361.html]

林雍智（2011）。日本民主黨政府の教改政策及其啓示。教育研究月刊, 209, 130-140。[Lin, Y. C. (2011). Education reform policies and revelations of the Democratic Party administration in Japan. *Journal of education research*, 209, 130-140.]

長谷川雅也（2011）。学校と教育産業の対立・協調・連携。載於結城忠（編），公教育経営の展開（頁 264-276）。東京都：東京書籍。[Hasegawa, M. (2011). The opposition, cooperation and collaboration between schools and educational industries. In M. Yugi (Ed), *The expansion of public education management* (pp. 264-276). Tokyo, Japan: Tokyo Shoseki.]

経済産業省（2012）。学習塾講師検定制度初の 1 級試験の実施。取自 <http://www.meti.go.jp/press/20100113001/20100113001-1.pdf> [Ministry of Economy, Trade and Industry. (2012). *The first implementation of 1st grade examination of gakushujuku teacher evaluation systems*. Retrieved from <http://www.meti.go.jp/press/20100113001/20100113001-1.pdf>]

結城忠、佐藤全、橋迫和幸（1987）。学習塾。東京都：ぎょうせい。[Yugi, M., Sato, M., & Hashisako, Y. (1984). *Gakushujuku*. Tokyo, Japan: Gyosei.]

財団法人岐阜県産業経済研究センター（2000）。岐阜県における教育産業の発展方向に関する基礎調査。取自 <http://www.gpc-gifu.or.jp/chousa/houkoku/11/kyouiku.pdf> [Gifu Industrial & Economic Research Center. (2000). *A basic study on perspectives of educational*

industries in Gifu Prefecture. Retrieved from <http://www.gpc-gifu.or.jp/chousa/houkoku/11/kyouiku.pdf>]

黒石洋憲、高橋誠（2009）。学校教育と塾産業の連携について一研究：現状の分析と今後の展望。教育総合研究，2，1-14。

[Kuroishi, N., & Takahashi, M. (2009). A study on collaborations between the cram-school industry and public education: From present circumstances to future proposals. *Comprehensive studies of education*, 2, 1-14.]

総合研究開発機構（1996）。学習塾からみた日本の教育。東京都：作者。[National Institute for Research Advancement. (1996). *An overview of Japan's education from gakushujuku*. Tokyo, Author.]

磯田朋子、香月保彦（2008）。「個人化」、「個別化」と「私事化」概念—概念の整理と指標化に向けて—。社会情報学研究，14，69-74。[Isoda, T., & Katsuki, Y. (2008). Individualization, individuation and privatization-With the aim for reconsideration of concepts and making operational definition-. *Research of social information*, 14, 69-74.]

教育名詞

磨課師

吳清山 *

磨課師（Massive Open Online Courses，簡稱 MOOC 或 MOOCs），又稱大規模開放式線上課程，是一種透過網路所開設的大規模互動參與和開放式之課程，提供有興趣修習課程者註冊選讀。

線上課程之理論基礎，可追溯到 1960 年代，Richard Buckminster Fuller 提出教育科技工業化發展的概念；但磨課師一詞最早出現在 2008 年，由加拿大兩位學者 Bryan Alexander 與 Dave Cormier 提出，後來逐漸成為全球熱潮，目前有 Coursera、edX、Udacity 等主要課程聯盟，美國許多著名大學紛紛開設，包括史丹佛大學、普林斯頓大學、密西根大學等，學員選修課程採免費，不限年齡，歡迎任何人參與註冊。

磨課師與傳統的開放式課程（Open Course Ware, OCW）略有不同，它並非單純以錄像方式記錄課堂，單向傳遞教學內容；而是教師需設計並錄製小單元分段課程，每週課程也由教師自行規劃作業內容，學生可自行決定學習進度、進行線上學習與評量、並給予即時線上回饋。因此，磨課師可歸納為下列特性：1. 自主性：學習的進度由學員自己決定和自主管理，展現主動學習精神與態度；2. 分段式：學習內容劃分為各種不同小單元，而不是傳統的 1—3 小時，避免學習者過度疲勞；3. 互動式：教學過程中，不是單向講座講授內容，而是可以保持師生或生生雙向溝通；4. 社群式：學員形成一個大的學習社群，透過網路相互討論學習心得和分享經驗。雖然磨課師有其優點，但也有其面臨的問題，例如：教師必須花費更多的時間和心力準備線

* 吳清山，教育部國民及學前教育署署長、臺北市立大學教授

上課程資料、線上評量防弊仍待努力、高註冊率但低完成率；當然資訊通訊科技基礎設備也必須完善，才能發揮線上學習效果。

磨課師開啓資訊科技時代的新學習模式，印證學習無國界的事實，已成為美國高等教育的主流，也漸漸受到中小學的重視，尤其用來協助高成就學校學生學習，更有其效果，預估磨課師將會成為未來學生完成學業的一部分；而磨課師對實體的教師教學及學生學習勢必有所衝擊，身為學校經營者及教師必須有所認識，並妥為因應，才能避免學校實體課程與教學的弱化。

國內大學對開放式課程亦相當重視，國立交通大學在 2008 年 12 月集合公私立大學，成立「台灣開放式課程聯盟（TOCWC）」，從事建置與推動開放式課程，但這個聯盟與磨課師計畫仍有差異。教育部為讓台灣成為亞洲數位學習的領航者，乃與部分頂尖大學合作，於 2013 年宣布啓動「磨課師（MOOCs）計畫」，提供線上選修課程，以建立華人 MOOC 的領導品牌，足見教育部的企圖心。

磨課師的倡導，不可避免地會對傳統的學校經營、教師教學和學生學習產生深遠的影響，必須及早因應。基本上，磨課師在激起學生學習興趣、開啓學生自主學習型態和提供豐富多元的知識來源，有其積極性的價值，值得加以重視和推動。

教育哲語

有機知識份子的智慧 (The Wisdom of Organic Intellectuals)

絕大多數兒童的個人意識，反映出社會和文化的不同關係，也反映了兒童和學校課程間的對立關係。

葛蘭西《獄中手札》

The individual consciousness of the overwhelming majority of children reflects social and cultural relations which are different from and antagonistic to those which are represented in the school curricula.

~ Gramsci (1971, p35)

葛蘭西 (Antonio Gramsci, 1891–1937) 是義大利的馬克思主義者，也是位新聞從業人員，生前 11 年都在獄中度過，但也完成其約 3,000 頁的《獄中手札》(Prison notebooks) (infed, 2005)，該書主要為已開發的資本主義社會找到馬克思理論的適用之地，但該書直到 1970 年方有英譯本問世。

葛蘭西是繼霍克海默 (Max Horkheimer, 1895–1973) 及阿多諾 (Theodor Adorno, 1903–1969) 之後持續對文化工業進行批判的學者，縱令在獄中仍未曾放下其對社會中存在之文化霸權的關注。其《獄中手札》中更堅定的呼籲，知識份子應成為「有機的知識份子」(organic intellectuals)，而不能只是傳統的知識份子，而且人人均可成為有機的知識份子，因為有機知識份子不是知識份子獨有的，所有勞動階級的人只要能意識到自由和自主權力被不合理的瓜分或壓抑，並透過自己的行動集結起來對抗此不合理的權力，則這些覺醒又採取行動的人都

*溫明麗，臺灣首府大學講座教授

是葛蘭西所稱之「有機的知識份子」（Gramsci, 1971）。可見有機的知識份子必須採取行動，以改造社會，不能只有動口，尚須採取實際的行動，以改造社會現況之不良，此也是知識份子的責任。一言以蔽之，有機的知識份子是關注社會，不是冷眼看社會的化外之人。

十九世紀初期的義大利仍分為南北兩部分：南部絕大部分是文盲農民，北部偏向都會型，大部分為工人階級。葛蘭西雖然出生在極少數人識字的小鎮，但其因在校成績表現優異，故也獲得進入都靈大學（University of Turino）就讀的獎學金。1904 年，都靈大學創建於位於北義大利區的都靈市（Turino），該城市經常有遊行罷工（Burke, 2005）。葛蘭西在這樣的文化環境薰陶下，耳濡目染地孕育出其批判思想，對造就葛蘭西成為當時義大利第一位反對馬克思主義之資本主義社會宰制的領銜學者，產生重大的影響。

臺灣自解嚴後，國人對政治的言論雖然已經相當自由，但是台灣南部的民眾或政客也經常吶喊：別拿臺北人的眼光看中南部。若就葛蘭西的觀點，這種拿「臺北看天下」的思維就是一種文化霸權的表徵。文化霸權也是一種意識型態，一種融合價值觀、信念和行為的群體價值，此等價值觀將透過社會化而進入每個人的日常生活中（Burke, 2005; Gramsci, 1971）。但因為此種價值觀乃經由大眾的「共同現象 / 共感」（common sense）或社會化歷程之後方形成其認知與價值觀，並已融入日常生活中，故難以背社會大眾察覺。此亦是有機知識份子的社會責任，即喚醒大眾的自我覺知能力，進而對此文化霸權進行理性批判。

質言之，文化霸權雖然已經具備了共感的基礎，但因為人終究不是神，不可能全知全能，勢必存在出錯的可能，只是人類不容易、也不樂意去面對可能的錯誤，這就是自我反省的困難所在。此等不習慣自我反省的文化或思維方式，更容易讓緊抱共同價值的信念加速物欲意識型態的流竄，甚至讓社會大眾不再懷疑其真理性，最終形成拉卡托斯（Imre Lakatos, 1922-1974）所關切的「硬核」（hard core）價值帶（Lakatos, nd.）。此價值帶雖建立在共同信念上，但該共同信念不僅不易被覺查出來，更不容外人質疑或反駁。由此可見，價值的硬核猶如意識型態般固著，不易撼動，除非是自我省思。此亦是知識份子

必須展現實際行動，以改善社會的責任；相對的，若只流於空談，卻不知自省者，也就不配稱為有機知識份子。

人的慾望如溝壑，巨大而難以滿足；相對的，文化工業卻運用了人類物欲橫流的特性，致力於創造人類對物質的需求，並從中牟取利益；相對的，人也在此等文化工業推陳出新下逐漸迷思了自我；在追逐物欲滿足的同時，忘卻了人類真正的需求其實並非這些社會大眾所追逐的物質，而是自由、創造力和真正的幸福（Gramsci, 1971）。葛蘭西（Gramsci, 1971）也提到，學校教育存在與之相類似的狀況，即學生習於被動的接受訊息，卻不去咀嚼，並隨意地認定學校所學的即為真理，導致學習的成果只是複製學生心中認定的真理，而不是讓學生積極的去創造。

舉例言之，大學需要和社會脈動結合一起，大學培養的學生也應該具有專業知能和進入職場的職能。然而一旦大學汲汲營營於標榜排名，忽視學生主體具有自由自主的特性，只期許學生的學習和行為能符合社會需求，卻無顧於學生的獨創性，則大學極易淪為企業職場的人才庫，卻難以培育創造企業、活化企業的人。此與當今大學長期暴露在評鑑機制、世界排名和畢業生就業率的意識型態中而不知覺醒，遂使此等意識型態形成一種被大學利害相關人視為理所當然的經營方式有關。一言以蔽之，當今的大學已經成為意識型態霸權¹的溫床和製造工廠。諷刺的是，世界各大學紛紛爭取更多一流學子，期盼這些一流的學子將來能為學校開疆闢土，發揮影響力，為大學或該社會形構更大、更強、更壯的文化霸權。殊不知大學這種狹隘的經營理念極易損害大學之學術與教學自由不說，也會斷傷大學學子的自由意志和創造力。析言之，有機知識份子必須思考：我們要的是在社會權力中分一杯羹？抑或要成為製造權力的麵包師？抑或在成為製造權力麵包師後將權力完全釋出給社會大眾，讓人人均可自製權力麵包？此意向性也決定有機知識份子的深度與文化素養。

¹ 此所稱之意識型態霸權意指那些發生在社會上，且被大多數人接受並認為是社會「共同現象」或「社會運作的唯一方式」者（Ideological hegemony meant that the majority of the population accepted what was happening in society as “common sense” or as “the only way of running society.”）。

受到全球化趨勢及數位科技發達的影響，世界各大學開始跨界的策略聯盟，期能確保大學的競爭力，進而拓展大學的影響力，因此，大學跨界的影響力也將隨著全球化趨勢和數位科技而無所不入。是好事壞？非一刀兩刀可立見分曉。如大學爲了降低成本，增加生源和影響力，而以知識經濟爲基礎開設的新興媒體課程「磨課師」（Massive open on-line courses, MOOCs），技能加速大學的人才流動，也能透過修課學生的流動與口碑，強化大學的品牌，更何況也多少有助於增加大學的資源（Chiang, 2013, p110；Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2013）。

開放本身不是壞事，但是，開放的結果若只是爲了更容易讓更多人的價值觀形成共識，或從中獲取更多利益，而非爲了社會大眾的利益，則此等開放將只是表層和形式的開放，而非從根部、從裡子的開放，嚴格言之，此等開放也只僅能說徒具開放之名，卻乏開放之實。真正有機的知識份子就必須具自我反省能力，也必須開放其思想，尤其透過社會化的過程，拓展社會大眾自我覺知的意識，讓其習於自我反省，以行對社會改造有利之事。大學若爲因應全球化與數位科技的趨勢，對全球開設線上開放課程，此乃掌握時代趨勢機會的作法，只是此等開放性課程是否符合大學育人之高度與深度？如何評鑑其成效與掌握其課程品質？如何在數位科技協助下，讓更多人能跨界學習，的確也是一樁美事，惟如何在拓展影響力、豎立品牌、及解決大學本身問題外，能不造成另一種文化霸權等議題，實是值得國內外專家學者持續研究。

參考文獻

- Burke, B. (2005). Antonio Gramsci, schooling and education. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>
- Chiang, L. L-C. (2013, October). MOOC and TNHE: Challenges but opportunities for student mobility in the Asia-pacific Region. In

- Proceedings of International Conference on Talent Competition and Circulation, Migration and Economy* (pp. 110-121). National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London, England: Lawrence and Wishart.
- infed (2005). *Antonio Gramsci, schooling and education*. Retrieved from <http://infed.org/antonio-gramsci-schooling-and-education/>
- Lakatos, I. (n. d.). *Falsification and methodology of scientific research programmes*. Retrieved from <http://www.csun.edu/~vcsoc00i/classes/s680f11/Lakatos.pdf>
- Wikipedia, the Free Encyclopedia. (2013). *Massive open online course*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course

書評

回歸教育本質 「教育小語」與「教育物語」之啟示

江愛華 *

德國哲學家康德（Immanuel Kant, 1724—1804）名言「人是唯一必須受教育的造物」，指出了教育在人類社會與歷史上之重要性。各級學校教師、行政人員、以及社會眾多參與教育大業者皆被認為是教育理念專家與實踐者，然而台灣教育問題卻依然層出不窮，教育改革計畫亦一波接著一波從未曾間斷，雖有些教改議題備受檢驗或爭議，但相關教改議題仍指向回歸教育本質，如強調「校長為學校首席教師兼任行政首長」清楚定義校長職務為「教學領導」，或如強調「適性教學」將每個孩子帶起來之教育本質等議題。

黃炳煌教授（以下簡稱作者）因著學生之言，激發了他將教育三十餘年教學經驗所洗鍊出的教育箴言與寓言彙集成冊，出版了《教育小語》及《教育物語》兩冊書，以格言及引喻方式闡釋教育本質與目標，為當前混淆的教育問題中注入了一股清流。《教育小語》以小語或格言的方式表達作者“對於教育本質、教育理想與原則、優良教師或教學之規準，以及課程設計與發展的看法”，全書收錄超過四百則教育格言，涵蓋校長、教師、學生、家長、綜合、自勵、答客問等七篇。有別於諸多「應然」之抽象理念的教育格言，《教育小語》呈現「實然」可行之教育理念。其次，作者創新國內教育書寫方式，在《教育物語》中，以諸物引喻各種教育現象，闡明作者的教育理念與理想，此書涵蓋人物、植物、動物、景物、器物、建物、食物、文物、玩物、及綜合等十篇。

*江愛華，臺北基督學院教授兼教務長

壹、作者基本理念

研究作者之教育立場與理念，首先應可從作者回憶錄《杏壇老頑童：黃炳煌的真與諍》一書，得知其成長歷史與人生經歷。作者自小就喜愛在戲台下看戲，無論文戲或武戲都一律照單全收：

年幼的他看戲雖然還不懂得看門道，但也並不僅僅只是看熱鬧，他把那些忠孝節義的段子一齣齣看進眼裡、心底，不僅看戲時，心游神雕與劇中主角一起行俠仗義，一起衣錦榮歸，散了戲依舊忘不了要成為英雄、成為主角。

英雄的忠孝節義深深烙印在作者幼小心靈，「成為掌握自己人生的主角」之志願更使其一路均出好成績；同時，其父母親身體力行的「孝順」、「誠實」、「知恩圖報」之身教，更為他從小奠基道德品質。求學之經歷讓他深信「只要老師喜歡學生，學生的表現就會更好」，此種用“心”投入教育的信念成為其基本教育理念。

貳、杏壇箴言：教育小語

閱讀《教育小語》，好似聽聞良師在旁娓娓道來人生與教育哲學，是這麼易懂，更是有著一種親切感。在那簡潔的字裡行間，找到了教育的箴言。

在「學生篇」中，“求學”的真理是“態度”；在「家長篇」中，“親職”的真理亦是“態度”。作者強調“正確的態度”為學生求學、家長關心子女之首要根基：

求學的最高或最終目的，不在於考試得高分和升入明星學校，也不在謀高位，求發財，而應是「己力」〔自我實現〕而「立人」〔造福人群〕。

讀書要有成，除了用功之外，還要用心。

可以“幫助”小孩，但不要“綁住”他們。

在教師篇中，作者強調教師的使命與教學的本質：

教育是一種志業，必須具有理想性。若從教育中拿掉「理想」，那就毫無教育可言。

教育的本質是輔導或協助，而不是代替。

要把學生當成「主體」（subject）而非「客體」（object）：要把他們當成「目的」（objective）而非「手段」（means）。

在校長篇中，作者指出校長的權力問題：

擁有校長的「職權」（authority），並不等於你已獲得了「領導權」（leadership）：因為前者是根據法令或依其職位而「被賦予」（given）的；而後者則是憑個人的學問、智慧、道德與才識而贏得的（earned）。

一位校長之優秀與否，端視其心力究竟是用在猛抓職權（grasp power of authority）——人事權、經費權，抑或贏取人心（catch and touch the hearts of...）

——師生、家長的心——之上而定。

作者以簡短易懂的「教育小語」精準詮釋「領導權」的意涵，指出好壞校長之別。作者之論點對應了 2007 年獲選為「世界領導大師」（Guru of World Leadership）全球排行第一名的 John Maxwell 之領導哲學。John Maxwell 在其著名的《360 度領導：開發您在組織中的任何地方的影響力》一書中指出組織中有關領導的七種迷思，包括

職位的迷思、目的迷思、影響力的迷思、非經驗的迷思、自由的迷思、潛力的迷思、以及非整即零的迷思。其中，「自由的迷思」(The Freedom Myth)，意謂「當我到達頂點，我將不再受限制」(When I go to the top, I'll no longer be limited)，對校長而言，此種迷思恐誘惑校長走入極權的陷阱，以致濫用「領導權」，包括濫用人事權與經費權等，對學校與教師造成無可彌補的傷害。

作者以“贏取人心”或“猛抓職權”作為評量校長優秀與否之準則，亦作為造成學校光明與黑暗、公義與不義之別的主因，此亦呼應了不變的真理：有怎樣的校長就有怎樣的學校(As is the principal, so is the school.)。「教育小語」確為教育箴言，是教育的智慧之言，在功利的社會中，維護了教育本質與理念。

參、寓言與教育：教育物語

作者稱其所著之「教育物語」為「以物喻教」，此物可含動植物、景物、食物、建物等，而在宇宙諸物運行中發現教育之隱喻。例如，作者引用我們耳熟能詳的「龜兔賽跑」之寓言，指出「適性教育」之重要性：

從過去現在，師長或父母常常對他們的學生或子女講龜兔賽跑的寓言，藉此教導他們：「驕者必敗，有志必成」。但從現代的眼光來看…現在的兔子大概不會、也不可能中途打瞌睡…今日參加補習的學生…以明星學校的學生或資優生居多，所以要靠對方偷懶而獲勝的機會微乎其微…如果真要舉行動物運動會，也應該分類、分級舉行，才算合理。

作者認為讓水中活動的烏龜爬到陸地上和兔子比賽，結局是烏龜必輸；而若讓陸地的兔子跳進水中和烏龜比賽，兔子立即就會溺死。傳統的「龜兔賽跑」寓言應用於今日教育情境，不僅成為對「其一標準」評量方式之批判，更成為現今所推動的多元適性之教學活動，亦

即教學的實施必須確實面對學生在文化、語言、知識背景、學習偏好、社經環境等異質性所產生的學習需求，以學生當下的能力做為教學起點（黃政傑、張嘉育，2010）。作者以「龜兔賽跑」故事來設喻，以寓言方式呈現抽象的教育意涵，使其成為讓人容易瞭解並接受之具體可行的教育概念，同時解構「龜兔賽跑」的傳統寓言，使成為後現代寓言，讓人折服。

肆、回歸教育本質

作者以其三十餘年教學經驗所淬煉之「教育小語」及「教育物語」兩冊書正如「教育箴言」與「教育寓言」的兩冊經典書籍，其中所闡釋的教育理念再次強調教育的核心主體與目的是學生，教師及行政人員之職位及功能乃為協助學生達成學習目標。教育目的的成功與否端賴於相關協助學生學習者之內在的品質，亦即協助學生學習者之正確認知與態度，因此，師資培育、校長主任的培育與親職教育之目標除了相關能力的培養外，此兩冊書所指之深層教育本質意涵，更應是從事教育大業者之重要思考方向。

參考文獻

- 黃振華（2005）。康德哲學。台北市：時英出版社。〔Huang, Z.H. (2005). *Kant Philosophy*. Taipei: Shi-ying.〕
- 黃政傑、張嘉育（2010）。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學季刊，13（3），1-22。〔Huang, Z.J., & Chang, C.Y. (2010). Make Learning More Successful: Ideas and Strategies for Adaptive Curriculum and Instruction. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(3), 1-22.〕

教育法令

王清標 *

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
1. 預告修正「原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法」草案。	第 019 卷第 204 期	2013-10-30
2. 訂定「高級中等學校辦理建教合作考核辦法」。	第 019 卷第 201 期	2013-10-25
3. 修正「教育部補助推動閱讀植根與空間改造計畫作業原則」第六點，並自即日生效。	第 019 卷第 199 期	2013-10-23
4. 教育部令：核釋「學校教職員退休條例施行細則」第 12 條第 1 項第 2 款所稱因辦公往返遇意外危險以致傷病之相關規定 [PDF]	第 019 卷第 198 期	2013-10-22
5. 訂定「高級中等以下學校及幼兒園教師證明書申請補發作業要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 197 期	2013-10-21
6. 訂定「高等教育階段學校特殊教育專責單位設置及人員進用辦法」。	第 019 卷第 197 期	2013-10-21
7. 預告訂定「高級中等學校組織設置及員額編制標準」草案。	第 019 卷第 196 期	2013-10-18
8. 修正「大學擴大甄選入學名額比率審查基準」，名稱並修正為「大學擴大個人申請入學名額比率審查基準」，並自即日生效。	第 019 卷第 195 期	2013-10-17
9. 修正「教育部與所屬機關（構）對直轄市及縣（市）政府計畫型補助款處理原則」第七點，並自中華民國一百零二年九月六日生效。	第 019 卷第 194 期	2013-10-16
10. 預告訂定「高級中等學校評鑑實施辦法」草案。	第 019 卷第 193 期	2013-10-15
11. 訂定「高級中等學校優質認證實施要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 192 期	2013-10-14
12. 修正「教育部國民及學前教育署均衡教育發展獎勵國中畢業生升學當地高中職獎學金實施要點」，名稱並修正為「教育部國民及學前教育署均衡教育發展獎勵國中畢業生升學當地高級中等學校獎學金實施要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 192 期	2013-10-14

（續下頁）

*王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

13. 修正「香港澳門居民來臺就學辦法」。	第 019 卷第 190 期	2013-10-09
14. 訂定「教育部補助大學校院推動課程分流計畫要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 188 期	2013-10-07
15. 修正「教育部補助留學生就學貸款辦法」部分條文。	第 019 卷第 185 期	2013-10-02
16. 修正「教育部體育署編制表」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 019 卷第 183 期	2013-09-30
17. 預告修正「教師進修研究獎勵辦法」第十四條草案。	第 019 卷第 183 期	2013-09-30
18. 修正「教育部檔案申請應用作業要點」部分規定，並自即日生效。	第 019 卷第 181 期	2013-09-26
19. 預告修正「不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法」第三條、第六條、第七條草案	第 019 卷第 176 期	2013-09-17
20. 預告修正「國民體能檢測實施辦法」草案。	第 019 卷第 172 期	2013-09-12
21. 廢止「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」。	第 019 卷第 169 期	2013-09-09
22. 訂定「教育部青年發展署處務規程及編制表」。	第 019 卷第 166 期	2013-09-04
23. 訂定「高級中等學校多元入學招生辦法」。	第 019 卷第 161 期	2013-08-28
24. 訂定「教育部及所屬機關（構）學校公務人員交代條例施行細則」。	第 019 卷第 161 期	2013-08-28
25. 修正「五專特色招生核定作業要點」，並自中華民國一百零二年九月一日生效。	第 019 卷第 159 期	2013-08-26
26. 修正「高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法」第七條。	第 019 卷第 158 期	2013-08-23
27. 修正「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」，並自中華民國一百零三年一月一日生效。	第 019 卷第 156 期	2013-08-20
28. 預告修正「高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法」草案。	第 019 卷第 156 期	2013-08-20
29. 預告修正「公立高級中等以下學校校長成績考核辦法」部分條文草案。	第 019 卷第 154 期	2013-08-16
30. 訂定「提升國民中學專長授課比率推動教師進修第二專長作業要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 150 期	2013-08-12
31. 修正「大學開設境外專班申請及審查作業要點」部分規定，並自即日生效。	第 019 卷第 149 期	2013-08-09

(續下頁)

32. 公告本部委託財團法人高等教育評鑑中心基金會辦理「102 年度大學校院全英語學位學制班別訪視計畫」。	第 019 卷第 147 期	2013-08-07
33. 修正「教師請假規則」第四條。	第 019 卷第 145 期	2013-08-05
34. 訂定「體育事務財團法人財務處理要點」，並自即日生效。	第 019 卷第 144 期	2013-08-02

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>)

國內教育輿情

張雅淨 * 伍鴻麟 **

羅天豪 *** 李詠絮 ***** 周仲賢 *****

教育部啟動第二期技職教育再造計畫

張雅淨

為提升國家競爭力，提供產業發展所需優質技術人力，教育部於 2013 年 9 月宣布推動第二期技職教育再造計畫；計畫期程自 2013 年至 2017 年，總經費為新臺幣 202 億餘元，主要用於設備更新、實務增能、就業接軌與創新創業等項目，期能提升技職學校畢業生立即就業力及實務能力。¹ 第二期技職教育再造計畫主要從制度調整、活化課程及促進就業三大面向及政策統整、系科調整、實務選才、課程彈性、設備更新、實務增能、就業接軌、創新創業及證能合一九大策略推動。²

教育部刻正研擬「技術及職業教育法」草案，明定技職教育從職業試探、職業準備、職業繼續進修三階段著手，從中小學開始讓學生了解技職教育，並強化技職學生實務能力；此外，明定產業與學校合作辦學、長期提供實習名額、保障一定比率實習生畢業後可獲聘為正式員工、獎勵企業捐贈設備給學校等規範，鼓勵企業參與人才培育工

* 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士

** 伍鴻麟，桃園縣三光國小校長

*** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士

***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系博士生

1 2013 年 9 月 18 日民眾日報第 15 版任青莉報導。

2 2013 年 9 月 18 日自由時報 A 16 版湯佳玲報導。

作。³

教育部⁴亦將成立跨部會小組研商縮短學用落差，建立高職、技專校院與產業公協會交流平臺，發展產學人才培育模式及技術合作機制，並定期檢討高職與技專校院系科設置及調整入學制度，如高職辦理技術會考、四技二專擴大甄選入學名額與增加技術實作考試及對先就業再升學的學生放寬加分比例。

除配合十二年國民基本教育調整課程綱要，將補助學校更新教學設備，並分三階段鼓勵學校調整實作課程比例，以活化課程，今（2013）年以製造業、電機業等機電領域為主，明（2014）年則是醫護、農業海事與水產領域，其他產業則訂在 2015 年。此外，鼓勵教師寒暑假至公民營機構學習，並成立業師資料庫，邀請業師到校協同教學，促進業界與學界間的交流。

在促進就業方面，推動以就業實務為導向的產學合作人才培育計畫，由高職與產業機構或大專院校合作規劃課程，讓學校教育可以對應產業人力需求：103 學年度開始實施高職就業導向課程專班，讓高職生有機會到職場體驗，預估補助 100 個專班、每年培育 4,000 名學生；且擴大辦理「產業學院契合式人才培育專班」，102 學年度補助開設 40 個產業專班，103 學年度將擴大至 300-400 個學程，每年培養至少 6,000 名以上企業所需人才，並由企業保證留用 80% 畢業生。⁵

為推動校園創新創業文化，教育部研議開放衍生企業（或稱校辦企業），由教育部六個區域產學合作中心協助學校透過成立新公司，將國際發明展得獎作品等研發成果商品化，讓研發成果可以量產上市，並由教師兼辦新創公司業務，學生參與實習、折抵學分，以促進區域經濟發展。⁶

技職教育攸關國家的經濟發展，提升學生實作能力、就業力、教師實務經驗、縮短學用落差及培養符合產業需求之人才都是重要課題。教育部推動第二期技職教育再造，主要透過法制面，即建立技職

³ 2013 年 9 月 17 日聯合晚報 A 5 版王彩鸞報導。

⁴ 2013 年 9 月 18 日大紀元時報 A 1-1 版江禹蟬、賴友容報導、國語日報 15 版楊惠芳報導。

⁵ 2013 年 9 月 17 日聯合晚報 A 5 版王彩鸞報導。

⁶ 2013 年 9 月 18 日眾聲日報第 9 版報導。

教育法源，並從入學制度、系科設置、課程設計、師資、設備進行改革，更結合企業力量，開拓產學合作平臺，鼓勵學生先就業再升學，發揮技職教育就業導向的特色，促進學用合一，提升國家人力素質及整體競爭力。

十二年國教相關配套——活化教學、分組合作學習、美感教育及補救教學

伍鴻麟

十二年國教重心與關注不僅升學制度的改革，更在課程教學的創新。教育部公布最新國中活化教學策略示範包括「走出教室上生物課」、「體驗式地理課」、「牙菌斑實驗健教課」等，以培養學生帶得走的能力；另積極推動「分組合作學習」、「美感教育」以及「補救教學」政策，做為十二年國教相關配套措施。

活化教學讓師生更快樂。⁷彰化縣線西國中生物教師林苑如堅持帶學生到戶外學習大自然的知識，用分組討論、海報競賽、模型製作、概念圖等讓學生發揮所長、增強動機；⁸宜蘭縣復興國中地理教師石春華舉辦歐洲旅遊紀念品特展、規劃活動做西藏糌粑與品嘗酥油茶以及設計校園生活地圖將風土民情搬進教室等，讓地理成為活知識；⁹而臺北市永吉國中健教教師鄭惠玲在上課中讓學生吃零食，利用牙菌斑顯示劑呈現牙菌斑的數量，使學生體會飯後刷牙的重要性，俾改變潔牙習慣。¹⁰

⁷ 2013 年 7 月 12 日聯合報第 AA4 版陳智華報導。

⁸ 2013 年 7 月 12 日眾生日報第 9 版台北訊。

⁹ 2013 年 7 月 26 日人間福報第 6 版台北訊、台灣立報第 1 版黃文玲報導、國語日報第 16 版陳祥麟報導。

¹⁰ 2013 年 9 月 11 日人間福報第 6 版羅智華報導、聯合報第 AA4 版張錦宏報導。

此外，教師以師傅帶徒弟方式，¹¹鼓勵學生從合作中學習。教育部倡導「分組合作學習」旨在希望教學不再侷限於教師指導，而能提供學生主動思考及小組討論的機會，讓學生負起學習的責任，成為教室中的主人。¹²率先參與「分組合作學習」計畫的新北市坪林國中校長李永旭指出¹³，小組師徒制改變教學生態，師生相互討論讓學習更精進。目前已有 133 所國中參與「活化教學合作學習計畫」，102 學年度希望擴大至 936 所國中每校至少 1 個學習領域實施分組合作學習。⁸

另一方面，國語日報與人間福報提到⁹，教育部預計 5 年內投入新臺幣約 40 億元，成立「美感教育大學基礎學校」，從幼兒園扎根，培養學生對美的「感受力」、「想像力」、「創造力」及「實踐力」，採取大學與中小學「大手牽小手」的合作概念，將美感融入各領域，全面提升學生美感素養，並逐步擴展至終身學習。

教育部宣布¹⁰配合十二年國教扶弱政策，未來將取消低社經家庭限制，只要學習成就低落，即可參加補救教學，並研議國中升高中職一年級學生先進行補救教學。教育部將補救教學預算從新臺幣 12 億元增加至 15 億元，¹¹高中職生學科成績後 25%，採「課中抽離」模式集中輔導，參加學生不強制且不收費，預計每年將有 10 萬人次以上受惠。¹²

¹¹ 2013 年 7 月 18 日台灣立報第 1-1 版黃文玲報導。

¹² 2013 年 7 月 18 日中國時報第 A6 版林志成報導、台灣立報第 1-1 版黃文玲報導。

¹³ 2013 年 7 月 18 日台灣立報第 1-1 版黃文玲報導

⁸ 2013 年 7 月 18 日自由時報第 A12 版林曉雲報導。

⁹ 2013 年 8 月 17 日國語日報第 1 版陳祥麟報導、人間福報第 A2 版羅智華報導。

¹⁰ 2013 年 9 月 11 日自由時報第 A9 版林曉雲報導。

¹¹ 2013 年 8 月 18 日聯合報第 AA3 版陳智華報導。

¹² 2013 年 9 月 11 日台灣立報第 4 版中央社台北電、聯合報第 AA4 版張錦宏報導。

私立高中職以上學校之轉型與退場輔導

羅天豪

少子化現象造成臺灣高中職以上學校面臨招生不足，例如今（2013）年全國高中職招生缺額達 60,000 多人，甚至國立高中職也有 2,600 多名缺額，¹⁴ 臺北市教育局估算，若公立高中不減少招生人數，4 年後私立學校恐怕招不到學生。¹⁵ 根據教育部統計，2016 年擬入學的大專新生將驟減 5 萬人。¹⁶ 生員數的銳減使部分私校面臨招生壓力，故教育部依據「高級中等學校發展轉型及退場輔導方案」及「輔導私立大專校院改善及停辦實施原則」對招生困難、經營不善或學校未達標準之高中職及私立大專院校進行轉型或退場輔導。

教育部技術及職業教育司司長李彥儀表示，根據 2012 年資料，退場輔導包含 21 所高中職和 8 所大專院校，計 29 所學校。¹⁷ 若高中職學生數 600 人以下，或招生率未達 60%，教育部將進行「發展輔導」；若學生數在 300 人以下，或連續 2 年招生率未達 50%，則轉為「轉型輔導」；學生數在 100 人以下或欠薪、減薪達 3 個月，或自願退場者，則進行「退場輔導」；¹⁸ 大專校院只要招生人數不到 3,000 人、近 2 年註冊率不滿 60%；最近 1 年校務評鑑有 2/3 以上的系所評鑑未通過、或有嚴重欠薪與違法事項，校方若不願提出改善計畫或經輔導仍無法改善者，即啟動停招、停辦、改辦和解散等退場機制。¹⁹

教育部已於「高級中等學校發展轉型及退場輔導方案」明定，學校轉型分為學校類型與班別調整兩類：前者尋求轉型的類別包括普通高中、綜合高中、單類科高中、職業學校、進修學校、分校分部等；後者乃是指調整科別、實用技能班、進修學校、產學建教合作班等班制。²⁰ 另外，對於上述被列為退場輔導的 29 所學校，教育部國民及

¹⁴ 2013 年 9 月 3 日自由時報 A13 版林曉雲、花孟璟報導。

¹⁵ 2013 年 8 月 16 日聯合晚報王彩鸞報導。

¹⁶ 2013 年 9 月 8 日中央社陳至中報導。

¹⁷ 2013 年 9 月 25 日中華日報 A3 版姜伯誠報導。

¹⁸ 2013 年 9 月 25 日中華日報 A3 版姜伯誠報導。

¹⁹ 2013 年 9 月 25 日中華日報 A3 版姜伯誠報導；201395 人間福報第 6 版臺北訊。

²⁰ 2013 年 9 月 27 日眾聲日報第 9-1 版臺北訊。

學前教育署副署長黃新發強調，學校若在各面向有所改善，轉型及退場機制是「可逆轉的」，但如學校發生連續欠薪 3 個月等重大情事，則直接列入退場輔導期。²¹

2014 年即將推動十二年國民基本教育之際，教育部進行高中以上的學校之轉型或退場，除了能有助於衡平公立學校的自主性與公共性，更可促使各校之間進行公平而良性的競爭，以提升整體高級中等學校之教育品質；另外，高等教育亦在政府機關的監管之下，公私立大專院校皆能妥適經營，維護教職員生的權益。如此在整全的教育體系運行之下，將讓臺灣教育可以達致「質量並重」的教育目標。

十二年國教共同就學區規劃應納入地域考量

李詠絮

預計於 103 學年度推行的十二年國教強調「就近入學」，但臺灣許多地方縣市交界並不明顯，例如苗栗縣的苑裡、通霄等鄉鎮與臺中海線地區雖同屬一個生活圈，卻分屬不同行政區和招生區，故教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）要求相鄰縣市規劃共同就學區，並於今（2013）年八月核定公布。²²

所謂「共同就學區」就是讓鄰近縣市的國中生，可以跨縣市選擇比較近的高中職就讀，不限在國中所在地的招生區升學。縣市政府得考量地理位置鄰近、共同生活圈、交通便利性及學校分布等因素，協定訂出跨區域的共同就學區，提教育部審議核定。²³

國教署高中職組組長李秀鳳²⁴指出，共同就學區分為「部分開放」及「全區開放」，如新北市貢寮、雙溪、坪林等三區屬部分開放，該

²¹ 2013 年 9 月 26 日自由時報第 A8-1 版林曉雲報導。

²² 2013 年 7 月 30 日人間福報第 6 版臺北訊報導、2013 年 7 月 30 日眾聲日報第 9 版臺北訊報導。

²³ 2013 年 7 月 30 日聯合報第 A4 版張錦弘報導。

²⁴ 2013 年 7 月 30 日聯合報第 A4 版張錦弘報導、2013 年 7 月 30 日自由時報 A11 版湯佳玲報導。

區之國中生只能跨區就讀宜蘭縣頭城鎮的學校，該區學生若想就讀頭城家商，可直接報名基北區的免試入學，學生除基北區的學校外，亦有頭城家商可選擇。雖然共同就學區內考生升學權利以對等為原則，但也有例外。譬如苗栗縣卓蘭、苑裡、通霄、三義與臺中全區屬於共同就學區，苗栗這四個鄉鎮考生可免試進入臺中一中、臺中女中就讀，但臺中僅有東勢、新社、豐原等八個鄉鎮考生可進入苗栗卓蘭、三義的高中職就讀。²⁵

全國教師工會總聯合會專業發展中心執行長張文昌²⁶表示，全教會支持共同就學區的政策，因為有些行政區的地理位置與交通便利性不足，跨區到鄰近的外縣市就讀反而便利；但他也批評部分學區規劃會破壞十二年國教就近入學原則，例如苗栗縣卓蘭、苑裡、通霄與三義等鄉鎮原本與臺中市的大甲、大安與清水等區較為接近，但是讓苗栗苑裡的國中畢業生到臺中大里高中就讀，距離將超過 50 公里，不符就近原則，為的是讓學生就讀明星高中。²⁷

國教署李秀鳳組長²⁸表示，就近入學是理想，但也須考量教育資源的分布，苗栗縣希望藉此提升學校的均優質化，且兩地雖然距離超過 50 公里，但搭乘臺鐵還算便利。國教署署長吳清山表示，十二年國教實施在即，目前儘量取得各縣市的最大公約數，共同就學區未來會逐年檢討，讓學生儘量就近入學，避免跨區就讀。²⁹

新手教師專業上路：教育部首次舉辦初任教師研習

周仲賢

為因應十二年國民基本教育之實施，教育部於今（2013）年 8 月

²⁵ 2013 年 7 月 30 日中國時報 A1 版林志成報導。

²⁶ 2013 年 7 月 30 日人間福報第 6 版臺北訊報導。

²⁷ 2013 年 7 月 30 日自由時報 A11 版湯佳玲報導。

²⁸ 2013 年 7 月 30 日自由時報 A11 版湯佳玲報導。

²⁹ 2013 年 7 月 30 日人間福報第 6 版臺北訊報導。

7日至9日、12日至14日，首次於全國各地分2梯次，針對22縣市甄選錄取正式專任教師及公立中、小學與幼兒園公費分發約4,000名教師（含特教教師），按教育階段別，辦理24場次的初任教師基本專業知能研習。³⁰

教育部表示，初任教師雖修畢職前教育課程，有教學與教育實習的經驗，且部分曾任代理代課教師，但在初任教職時仍會有學校生活適應、教學發展、班級經營及親師溝通等問題，³¹故舉辦本研習活動，每位初任教師須參與3天計22小時的基礎課程，包括當前重要教育政策、關懷學生個案分享、班級經營百寶箱、教師專業發展資源介紹、教學典範傳承、當前學校教育工作重點、親師合作模式分組研討等；並再到師資培育大學參與包括班級經營與教學觀察工作坊等2次各7小時的精進課程；未來還須參加地方教育局（處）與學校分別辦理的初任教師研習，以建立中央、地方及學校緊密銜接的研習系統。³²

本研習還特別安排遴選自全國教師專業發展評鑑的198位教學輔導教師、教育部教師專業發展評鑑中央輔導團、師資培育大學或地方教育主管機關推薦具教育熱情與教學經驗豐富的「薪傳教師」擔任初任教師輔導志工，其中不乏師鐸獎得主。這些薪傳教師將於未來3年內，每2個月擇1天帶領初任教師參加6小時研習。³³

許多初任教師表示，其最想學的是親師生溝通與班級經營，資深教師也認為親師生溝通的重要不亞於教學。³⁴苗栗縣大湖國中地理科教師陳秋璉就指出，研習中介紹十二年國教相關理念架構，未來更能與學生、家長溝通；指導初任教師的新北市福和國中退休教師余麗卿認為，初任教師很有教育熱忱，然而教學不只是教書，若無優秀且有經驗的教師協助，通常孤軍奮戰3年，教育熱忱就會消磨殆盡。³⁵

³⁰ 2013年8月7日教育部新聞稿、8月8日人間福報6版臺北訊報導。

³¹ 2013年8月8日國語日報15版楊惠芳報導、臺灣立報5版臺北訊報導、眾聲日報9版臺北訊報導。

³² 2013年8月7日教育部新聞稿、8月8日聯合報AA4版陳智華報導、人間福報6版臺北訊報導、眾聲日報9版臺北訊報導。

³³ 2013年8月7日教育部新聞稿、8月8日人間福報6版臺北訊報導、聯合報AA4版陳智華報導、臺灣立報5版臺北訊報導。

³⁴ 2013年8月8日聯合報AA4版陳智華報導。

³⁵ 2013年8月8日聯合報AA4版陳智華報導。

爲落實初任教師專業輔導機制，教育部同時要求縣市與學校於教師始任教職 3 年內，安排教學輔導教師給予教學知能及生活適應等的諮詢與協助，並帶領初任教師進行協同教學，提升專業、融入校園。

³⁶

教育部師資培育及藝術教育司司長張明文指出，教師專業發展投資報酬率最高的是初任教師，任職前 3 年打好基礎，可以服務 30 年。³⁷ 他並表示，未來將持續編列預算，辦理初任教師研習，並將私立學校一併納入。³⁸ 而爲鼓勵初任教師分享問題與經驗，特建置「102 級初任教師臉書社群」交流平臺，建立人際網絡彼此提供解決策略，並邀請薪傳教師加入適時給予意見。³⁹

³⁶ 2013 年 8 月 7 日教育部新聞稿、8 月 8 日國語日報 15 版楊惠芳報導。

³⁷ 2013 年 8 月 8 日國語日報 15 版楊惠芳報導、臺灣立報 5 版臺北訊報導、聯合報 AA4 版陳智華報導。

³⁸ 2013 年 8 月 8 日眾聲日報 9 版臺北訊報導、臺灣立報 5 版臺北訊報導。

³⁹ 2013 年 8 月 8 日聯合報 AA4 版陳智華報導、人間福報 6 版臺北訊報導。

國際教育訊息

洪意雯 *

本期國際教育訊息承「駐澳大利亞代表處教育組」、「駐美國代表處教育組」、「駐巴拉圭共和國大使館教育參事處」、「駐英國代表處教育組」、「駐俄羅斯代表處教育組」等境外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國際教育訊息全文資料庫」，網址為：http://search.naer.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg。

澳洲重新評估大學教師教學能力的重要性¹

駐澳大利亞代表處教育組

兩百多年前歷史學者巴森（Jacques Barzun）說過：「教學不是逝去了的藝術，然而對它的尊重卻是逝去了的傳統。」（teaching is not a lost art, but the regard for it is a lost tradition）

「教學」與「研究」兩項能力，同樣需要智慧、知識、技巧與關懷，孰輕孰重實取決於高教師資晉用體系長期以來根深蒂固的主流價值，大學教師之職責從傳統的價值看來，實應「教學」與「研究」兼容並蓄、不可偏廢，「研究」固然重要，但以學生的角度「教學」更重要。

最近在澳大利亞發表的兩份研究報告皆針對大學師資的「教學」品質提出檢討，其不約而同地指出：重「研究」輕「教學」仍是澳洲大學表現評鑑的主流價值，建議大學在聘任師資時應回歸到以「教

*洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

¹ 本文出自 2013 年 9 月 12 日墨爾本時代報，中文摘譯由駐澳大利亞代表處教育組供稿。

學」為辦學的基業，重新擁抱「以學生為主體」的教育核心價值。

根據本（2013）年 7 月澳大利亞公共政策智庫格拉頓研究所（Grattan Institute）公布的調查評鑑報告「Taking university teaching seriously」指出，近年來澳洲高等教育產業的成長，不僅有越來越多的國際學生選擇前往澳洲就讀高等教育，澳洲本國的學生也比以往有更多機會接受大學教育，面對學生第一線的「教學」工作就愈顯重要。

調查指出，現今有 40% 的澳洲本地高中畢業生選擇進入大學高等教育，然而，以低分錄取進入大學的學生人口中有四分之一無法完成學習、半途而廢。儘管自 90 年代起澳洲的大學即開始不斷強化師資的教學品質，但在學生評鑑教師教學中普遍認為還有改進的空間，評鑑中學生指出在大學的上課出席率原本就不高，即便參與科目的態度不夠積極教師也未施加壓力，大學生與教師課內的互動不夠且課外的聯繫甚少。

調查發現，重「研究」師資的學校「教學」能力不一定好，學生在重研究的學校學習與輕研究的學校學習，接受到的學習經驗其實十分相似。事實上，捨棄「研究」完全專注提升「教學」表現並不能解決重研究輕教學的問題所在，完全放棄「研究」工作的學校也不能保障「教學」品質的精進。

報告最後建議，主張以不增加經費原則（cost-neutral scheme）下，在全國 12 所大學各學科領域雇用 2,500 名以「教學」工作為主體的師資，一來教師的教學成就較易評估與發展，二來可打破學術主流長期以來重「研究」輕「教學」的迷思。

另一份報告來自澳大利亞聯邦政府委託「教與學辦公室」（Office for learning & teaching）²，由維州前拉籌伯（La Trobe）大學副校長暨前墨爾本大學人文藝術學院院長貝琳達·普羅伯特（Belinda Probert）

² 澳洲「產業、創新、科研與高等教育部」（Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education, DIISRTE）職掌補助與管理高等教育政策與計畫，成立於 2004 年的澳洲學習與教育委員會（Australian Learning and Teaching Council, ALTC）於 2011 年 12 月 31 日功成身退後由「教育、就業暨勞資關係部」（Department of Education, Employment and Workplace Relations, DEEWR）接手，自 2011 年 11 月 6 日展開運作的「教與學辦公室」（Office for learning & teaching）隸屬於 DIISRTE，列有 4 年澳幣 5 千 8 百 90 萬元的預算針對高等教育產業的教學與學習卓越計畫之成效持續進行評鑑與品質保證相關工作。

教授所發布的「澳洲大學教學教師的師資概況報告書」(Teaching-Focused Academic Appointments in Australian Universities)，報告指出澳洲高等教育以「教學」為專業的師資在近年來有逐年增多的趨勢。

事實上，高教教師自傳統嚴謹的學術研究型角色「鬆綁」現象已有一段時日，例如長久以來「研究」教師雖占有全職的職缺，然而大多數一線的教學工作是由非全職的教學講師來擔任。

傳統上，擔任學術研究主導的專業人員(content experts)做的是學習教育的課程設計工作、處理應用網路學習、課程大綱的顧問、語言及研究技巧的專家、圖書館員、學習與產業合作規劃的專員、學習環境空間的設計、甚至擔任創造課程的教學綱要與執行應用學習環境、學習經驗的實踐。

逐年增多的「教學」教師師資，除了反映當今高等教育教學空間與環境的變遷，當然還包括其它的誘因，貝琳達·普羅伯特教授指出，為了爭取國際評鑑排名的表現，許多大學因此廣泛聘任「教學」教師以取代沒有研究貢獻的全職教師，因為全職師資的數量會影響排名的前後，採購期制任用「教學」教師也不過只是權宜之計，對實際教學學習品質沒有深度的貢獻。

兩份報告同時指出，重獎「研究」教師仍是目前澳洲高教的趨勢，建議此時應督促負責高教的各部會以及學校領導人共同來討論高教教師的角色定位，建立共識，制訂導向作用的方案遏止重研究輕教學的歪風。

歐巴馬宣布新大學評價系統計畫³

駐美國代表處教育組

美國總統歐巴馬(Barack Hussein Obama)本(2013)年8月22

³ 本文出自2013年8月22日The White House. (2013, August 22). FACT SHEET on the President's Plan to Make College More Affordable: A Better Bargain for the Middle Class. Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/08/22/fact-sheet-president-s-plan-make-college-more-affordable-better-bargain->，中文摘譯由駐美國代表處教育組供稿。

日於水牛城大學演講時，宣布將由聯邦政府主導並創立全新的大學評價系統（new ratings system），提供透明清楚的資訊，以協助學生在選擇大學時做出更明智決定。這套新的大學評價系統，將與聯邦教育部提供給各大學的教育補助及學費獎助金等掛鉤，以遏制學費飆漲及提高大學學位完成率。

美國白宮也發布新聞（The White House, 2013），指出 30 年來大學學費漲幅超過 250%，而一般中產階級薪資收入只成長 16%。此外，聯邦每年提供 1,500 億美元⁴（折合新臺幣約 4 兆 5,000 億萬元）辦理大學補助及學生助學措施，而各州也約投資 700 億美元（折合新臺幣約 2 兆 2,500 億萬元）在公立大學教育，但相關經費補助多以入學學生人數為基準而非以畢業產出，歐巴馬總統的新計畫也將強調產出。這項大學評價系統將提供學生及家長選擇最有價值（best value）的大學相關資訊，結合聯邦助學措施及學校表現等資訊，讓學生可以評估選擇對自己最有利的就學機會，亦即以最低的學費獲取最大的教育價值。

這項新大學評價系統的計畫係呼應歐巴馬的二項重要高等教育政策一大學學費合理負擔（college affordability）以及提高美國大學學位完成率，在 2020 年前大學學為位比例領先世界。這套新系統將在 2015 學年度前實施，接下來的高等教育法案（Higher Education Act）修正時，也將納入修法，在 2018 年前將實施聯邦補助之分配將基於本套新系統來決定。

這項新的大學評價系統包括三個面向重點（The White House, 2013）：

壹、基於表現付費（Paying for Performance）

一、將助學補助與大學表現掛鉤，將從公布大學新評價開始，預計 2015 學年度前實施。

二、挑戰各州補助大學模式，改為表現本位模式。

三、賦予獲得聯邦助學補助的學生及大學完成大學取得學位的責任。

⁴ 2013 年 7 月 15 日匯率 1：29.334。

貳、倡導創新及競爭（Promoting Innovation and Competition）

一、挑戰大學使其提供學生更多負擔得起的以及高品質的教育機會。

二、提供教育消費者更清楚，透明的大學表現資訊，協助學生及家長作出明智決定選擇最有價值的學校。

三、修正及廢除不必要的規定以鼓勵大學創新改革。

參、確保學生貸款維持合理負擔（Ensuring that Student Debt Remains Affordable）

一、協助確保貸款者能負擔得起聯邦學生貸款債務，讓貸款者還款維持約在約負擔每月薪資的 10%。

二、要求聯邦教育部追蹤還款困難的學生，提供其他選擇與協助，使其不因學費或貸款而無法完成學位。

本項計畫將於 2015 學年前公布及實施，依上述白宮公布的腹案，評價指標將包括學費、畢業率、畢業負債率、就業起薪、及中低收入學生獲學費補助數額等。此外，這項新系統將只做級等評價（rating），不會做次序排名（ranking）（The White House, 2013）。

巴拉圭加強遠距教學⁵

駐巴拉圭共和國大使館教育參事處

美國大學入學考試機構（American College Tes, ACT）每 3 到 5 年進行一次「全美高中課程調查」，調查教師的授課內容、認為自己的授課主題對學生未來升學及就業的成功有多重要等相關項目。該機構於近日公布 2012 年所作調查結果供大眾參考。這份調查也詢問教師對 ACT 的「大學院校準備程度標準」和「共同核心課程標準」的看法。該報告中表示，ACT 進行「全美高中課程調查」的承諾如下：

1. 透過證據與研究成果，開發、驗證我們所提出的各種標準、評量、基準等；

⁵ 本文出自 2013 年 9 月 20 日 ABC 彩色報，中文摘譯由駐巴拉圭共和國大使館教育參事處供稿。

2. 維持健全的研究進度，持續報告各種重要教育指標（大學及就業準備條件、招生管理趨勢、以及大學準備程度的真實狀況等）；

3. 繼續開發評量、報告、介入措施等，協助個人探索從幼稚園到就業的成功之道。

因此，ACT 將秉持以下原則持續推動他們的課程相關改革進程：

1. 教學時間最大化。

2. 建立合理的測驗時間。

3. 提供透明管道，連接「大學校院準備程度標準」和「共同核心課程標準」。

4. 利用技術提高學生參與度，產出更多有意義的成果，並將這些成果即時分享。

5. 增強以證據為中心的評量設計，儘快使用新的科技（如人工智慧評分）。

6. 將科學納入評量的重要科目。

7. 透過研究驗證，反映現實上各種不同面向的「準備程度」與「成功」標準。

本次報告定名為「邁向更高標準的政策方向」，特別標示出 ACT 2012 全美課程調查結果與當前教育政策之間的關係。報告中揭示的教育政策與實務方向如下：

1. 高中教師與大學教師對「大學院校準備程度」的認知仍然有巨大的落差，這表示 12 年義務教育與高等教育之間仍然缺乏連貫，可能有礙於高中畢業生準備進入大學的努力方向。

2. 許多教室需要更好、更多、更安全的電腦科技設備，才能符合「大學院校準備程度」與「職業準備程度」的評量標準。各校、各地區、甚至各州之間的數位落差，都可能大幅影響評量結果的可靠性。

3. 各個高中對新評量標準的熟悉程度落差很大，地方政府與州政府所設的評量目標都還沒達到。這表示真正了解新的評量標準的高中教師還不夠多，教室硬體設施也還不足。

然而，12 年義務教育系統的教師其實普遍樂觀看待「大學院校準備程度」與「職業準備程度」評量。大部分教師都支持、並將致力於應對新的評量標準。

蘇格蘭教學協會致力推動新一波教師教學專業改革施⁶

駐英國代表處教育組

英國就地理位置上來說，共分成蘇格蘭、英格蘭、威爾斯及北愛爾蘭四大區域；但是就行政責任劃分上而言，除了國防以及外交等重大決策權由英格蘭政府掌管以外，至於法律、宗教及教育的權責則是由這四個地區自行處理。

以蘇格蘭為例，負責該地區中小學教師教學專業發展及訓練的主要專責單位為蘇格蘭教學協會（General Teaching Council for Scotland, GTCS）。該機構成立於 1966 年，為獨立於政府部門以外的組織；也因為此機構的績效卓著，曾於 2007 年獲得國際教科文組織的表揚。蘇格蘭教學協會底下成立各種委員會，而這些委員會的委員來自四面八方，包括中小學教師、大專院校人員、家長代表及企業界人士等。

由於蘇格蘭教學協會成立的目的是在於加強中小學教師的專業知識及教學成長，因此在 2000 年起所進行一連串的教育法案改革以及教育政策的推動上，該單位致力於現有教師的專業進修以及新進教師的專業訓練，同一時間也積極擴大更多蘇格蘭地區教育人員參與該協會運作。其中，教師專業的核心概念始終被蘇格蘭教師協會所強調，該單位期望透過專家學者參與討論所制訂出來的核心目標及教學專業標準，藉此擘畫出中小學教師在教學實務上所應努力的方向。

2010 年之後，由蘇格蘭政府委託格雷厄姆·唐納森（Graham Donaldson）所發表的《教導蘇格蘭的未來：蘇格蘭教師教育回顧報告書》（Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland），一般俗稱為 Donaldson 報告書，內容除了探討過去蘇格蘭教師教育的發展之外，同時也描繪出 21 世紀之後學校的行政與領導應該如何進行更緊密的結合，藉此有效幫助教師在學校的教學。值得注意的是，教師教學專業的提升始終被視為是一項非常重要的改革目標。

也因此蘇格蘭教學協會依據 Donaldson 報告書在近幾年內提出

⁶ 本文出自 2013 年 8 月 23 日蘇格蘭教學協會，中文摘譯由駐英國代表處教育組供稿。

幾項提高教師專業標準的計畫。例如該單位原本的會員以中小學教師為主，但從近期開始爲了加強學校與外界的合作，協會在 2013 年 8 月所提出這份《確保教學專業高標準》（Securing high standards of professionalism: A GTC Scotland policy paper on the registration of those working in education but outwith schools）政策報告書當中，即主張應積極鼓勵更多校外人士參與，包含學生家長、社會大眾以及其他教育專業組織單位。從過去的發展當中可以發現，光是依靠學校教育的運作並無法完全有效提升教師教學的成效，該協會相信唯有更多的人力資源投入才能達到此一目標。

該協會於 2012 年 2 月至 3 月間所進行的專家諮詢會議以及同年 8 月所進行的問卷調查，即廣納了地方政府、各級學校以及家長團體參與；今年（2013 年）8 月所進行的第二波教師專業標準及效能提升的問卷調查，邀請了更多中小學以外各級學校的教師參與，包括大專院校教師以及成人教育機構的講師，無非是希望提供更多元的外界意見來達到提升教師教學專業的標準。預期在這兩波的問卷調查完畢之後，蘇格蘭教學協會將會彙整各方的意見提出一份完整的報告，報告內容將會說明未來蘇格蘭地區教師教學專業標準的發展方向。

俄羅斯中小學教科書審定制度的公開透明⁷

駐俄羅斯代表處教育組

教育界及出版界專家在俄新網集團圓桌會議「中小學教科書：重要問題」上表示，於中小學使用的教科書推薦清單審定制度的應盡可能公開透明且清楚明晰。

2013 年 9 月 1 日新教育法生效後，進入聯邦中小學教科書清單的要求標準更加嚴格。俄羅斯聯邦教育科學部擬定命令，確立新的中小學教科書審定制度的。根據教科部估計，新審定制度的將使中小學能使用的教科書清單減少約三分之一。

⁷ 本文出自 2013 年 9 月 18 日俄新網，中文摘譯由駐俄羅斯代表處教育組供稿。

壹、對教科書的要求標準

國家研究型大學高等經濟學院副學務顧問列夫·盧比莫夫(Lev Lyubimov)認為，清楚訂立鑑定教科書適合於教學過程使用的要求標準，至為重要。他表示，「我認為僅存在一項要求標準 - 教科書內容需與國際學術主流趨勢相符。且不該存有其餘標準，否則將出現行賄、關說或自行解讀等情形。」

Ventana-Graf 出版中心主任康士坦丁·李茲科夫(Konstantin Ryzhkov)也認為必須明訂進入聯邦教科書清單要求標準。他說，「必須釐清，此次縮減聯邦清單的要求標準。為何有些通過科學院審定和教育審定的教科書，明天即需自清單中消失，而有些得以留存。在刪減教科書前，應說明刪減標準和理由。就個人觀點而言，最重要的為目前欠缺對教科書內容的要求標準。」依照李茲科夫所言，必須建立對教科書內容的聯邦要求標準目錄。

貳、審定機制

Drofa 出版社社長伊琳娜·庫姿妮佐娃(Irina Kuznetsova)表示，各界討論教科部命令時，出版社首先希望建立具積極效用的教科書審定機制。她說，「所有的出版社和作者支持送至學校的是良好品質的教科書，也都贊成清除聯邦清單上已過時的部分。」庫姿妮佐娃認為審定程序已經與作者和出版社失去連結，且審定程序的嚴格規定無法被理解。她補充說明，「我們希望審定機制公開透明清楚明晰，希望了解教科書如何進入聯邦清單。」

書類資料

傅雅蘭 *

本期介紹《藝術爲本的教師專業發展》及《生活課程有效教學與多元評量之教學實踐方案》二書。前書旨在探究藝術爲本教師專業發展的意涵與實踐的可能，豐富教師專業發展研究與實務觀點。後者則爲教育部生活課程輔導群以促進兒童生活能力發展爲核心，舉辦教學方案成果發表研討會，藉以相互交流，增進教師教學效能。簡述二書內容如下，提供學術研究及各界參考。

書 名：藝術爲本的教師專業發展

作 者：洪詠善

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2013 年 8 月

G P N：1010201708

I S B N：978-986-03-7772-9

內容摘要：

隨著社會變遷與課程教學革新趨勢，教師角色日趨多元，當教學情境錯綜複雜、外在世界的挑戰如此嚴峻時，藝術對於教師探究教學世界並形成實踐知識具有重要的啓示。而以藝術爲本（art-based teacher development）的教師專業發展係一內在轉移的深層學習歷程，在教師即研究者與教師即藝術家的論述基礎上，教師持續在行動與思考來回反復探究，發展出自己的教育理念、課程、教學計畫與行動。

本書結構完整，遵循學術論文格式之原則，並運用藝術爲本研究方法之多元表徵形式特質，激發閱讀者的反思與對話。全書分爲五章，首先分析藝術爲本的教師專業發展的意義、重要性和理論基礎，續以影像紀錄和教師心靈繪圖爲例，探討藝術與人文領域教師專業發

*傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

展的內涵，最後利用想像和創造的概念，描繪教師專業發展的新風貌和新的可能性。

綜言之，藝術為本教師專業發展不只是藝術教師的專業發展，它的重要性係培養教師對於教育現場深度觀看能力，鼓勵教師經由藝術認知，看見未曾看見，聽見未曾聽見之處，持續探尋自我 / 專業的論述，並形成自我 / 專業的實踐智慧。

書 名：生活課程有效教學與多元評量之教學實踐方案

主 編：教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2013 年 7 月

G P N：1010201411

I S B N：978-986-03-7550-3

內容摘要：

教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群 101 學年度推動的主軸是「有效教學與多元評量」，以此主軸為中心，輔導群展開一系列活動，包括初階、進階和領導人研習、生活課程多元評量工作坊、五區策略聯盟、分區研討會等，並於 102 年 5 月在國家教育研究院舉辦「有效教學與多元評量教學案例研討會」，總計發表 20 篇以「有效教學與多元評量」為主的教學案例，充分展現生活課程在不同縣市學校實施的多元面貌。

本書將發表的 20 篇教學案例編印成冊，以做為縣市輔導團向學校教師推展生活課程的參考範例。這些案例均以兒童為學習主體，運用日常生活可見的素材，在兒童真實的情境脈絡中進行教學與發展兒童生活能力，並進一步探求有效的教學策略與多元評量，以具體顯現學生的生活能力。

同時，為了讓閱讀者更深入瞭解生活課程的精神以及教學案例的特色，每一個案例後面都有附上一篇輔導群委員執筆的「整體評述」，使教學案例的特色及其所彰顯的生活課程有效教學與多元評量精神，能更清楚的被看見，也使每個案例的應用上有繼續延伸的無限可能。

非書資料

周素岷 *

本院為全國數位教學媒體資源寶庫之最，影音資源典藏豐富，此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果。為有效推廣及鼓勵全國教師多元運用媒體資源，及因應十二年國教課程之推動，本院近期製作完成十二年國教相關系列影片，並配送全國中等學校暨全國各縣市政府網路中心、國教輔導團與各大學師培中心。另有多媒體隨選視訊系統（MOD），讀者可以利用網路免費點播觀看下載。

教育資源服務及出版中心亦積極推動「外縣市」教學媒體「免費遞送」到校借閱服務，歡迎讀者從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）或與本院聯絡（服務電話：02-33225558 分機 117，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw）。

本期以熱門借閱之「天文氣象、海洋生態、環境保育及自然生態」與「親職教育」為推薦主題，列舉單元為：「全球議題——全球暖化」、「海洋世界生態之旅」、「地球環境」、「全球探索大驚奇」、「風暴觀測站」、「快樂新父母」、「孩子，讓我們一起來」、「益智百寶箱——甜蜜寶貝」等。茲扼要大意介紹如后，以饗讀者：

壹、天文氣象、海洋生態、環境保育及自然生態系列

一、全球議題——全球暖化

本單元為外購影片，由宇勗企公司發行，影片大意：近來常可聽到全球暖化的議題，因為排放到大氣中的二氧化碳等溫室氣體，使全球氣溫上升，造成氣候突變。自從科學家從 19 世紀開始測量大氣的溫度至今，全球暖化的現象日益嚴重，也促使地球表面溫度增加、

*周素岷整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

冰山融化、海平面上升、低窪的島嶼將無法居住。本單元除了探討全球暖化的原因之外，也將介紹各國際組織和臺灣爲了因應全球暖化現象的各種作法。我們每一個人有什麼改變的能力呢？全球暖化大家都應有具體的抗暖行動，盡一份已力，讓許多動植物不再面臨絕種的危機。

二、海洋世界生態之旅

本影片爲外購單元，由華標科技公司代理，大意介紹：本系列全套共 6 個單元，記錄及觀察海底動物在自然生態中的活動。海水中含有各種鹽類，其中以氯化鈉佔大多數。海水的運動分成海流、海浪、海嘯、潮汐等。海洋表面的海流是由風力造成，海底的海流則是因爲海水的密度、溫度及地球自轉所造成。海底也和陸地一樣有地形的高低起伏，世界上最高的山就位於大西洋的海底。在本片中，還可以看到許多海底景觀及各種魚類，相當生動有趣。

三、地球環境——雲層與天氣型態

本單元爲外購影片，由宇昂企公司發行，內容大意：本系列節目共分 6 單元，以人文景觀爲主軸，針對臺灣自然、歷史、地理、族群、語言、藝術等做深度解說，深富教育及宣揚本土文化之意涵。影片中將臺灣的地理景觀、生態環境、水的循環及河流的類型、山脈的形成、海岸線的變化、不同類型的雲和氣候間的關係，推介超時空領域之氣候型態，以活潑生動、深入淺出的方式精彩的介紹予觀眾欣賞。

四、全球探索大驚奇

本影片爲外購單元，由春暉國際發行，內容大意：本光碟全套共 10 集，以自然寫實的方式記錄海洋生態環境的全風貌。本系列節目已有 20 年歷史探險海洋的經驗，一直以不慍不火探險家與科學家精神冒著危險潛入深海，他們的目的是進入海洋最深處去發現，學習及分享。大海曾是這群探索者科學家的家，運用先進科技，並帶領他們環繞世界，到達最暗的角落。影片以自然寫實的方式在訴說人類探索海洋世界的不滅熱情，以及人類在惡劣大自然環境下的艱苦奮鬥。

五、風暴觀測站——瞬息萬萬變

本系列為外購單元，由麗音影音發行，內容大意：關鍵時刻，常牽一髮而動全局，天氣環繞我們的混沌現象，救難人員稍有不慎，反成禍首！不論是美國阿肯色州的超級暴雷、冰雹、閃電、微暴流，還是噴射機墜機田間、閃電擊中直昇機等，救難人員都需要運用機智、憑藉毅力，才能攔下冤魂！本影片介紹地球科學相關的海洋、氣象、地球形成的歷史、太陽系、宇宙等議題，值得推薦。

六、溫暖你的心——全球暖化溫室效應之的探討分析

本單元為本院媒體競賽得獎作品，內容大意：由於地球表面的大氣中充滿污染物，尤其是含有高溶度的二氧化碳，吸收了太陽輻射線中的紅外線，致使氣溫上升，此謂溫室效應。溫室效應導致大氣及海洋的溫度上升，南北極冰山溶解。海平面亦隨著上升沿海陸地將成澤國，地球氣候發生巨大變化，農作物欠收。本影片主要探討及分析全球暖化的原因，藉由短片欣賞來了解如何落實生活中的能源減量及使用方法的改變，並希望喚醒學生、大眾的環保觀念！

七、綠色地球

本系列為外購單元，由公共電視發行，內容大意：本系列全套共 6 集，影片跨越了 5 大洲、造訪 24 個國家，檢視地球的污染問題，並尋找解決這些問題的方案。本作品主要呈現臺灣這個典型的海洋國家，與歐洲兩大文明接軌，並擁有自然生成的峻偉的海岸地形、優質的養殖漁業。內容也討論到現代都市改造，新能源的尋找和全球糧食分配的問題，對全球面臨的挑戰作了最新的總整理，並以積極正面的態度，尋求解決的辦法，鼓勵政府、社會、大眾共同合作，才能有效的利用資源、減少浪費，進而達成海洋防衛以保家衛國、展現實力與回饋世界。

八、黑潮三部曲

本系列為外購單元，由公共電視發行，內容大意：黑潮，世界

最大海洋中最壯闊雄偉的洋流，也是藍色星球上的能量寶藏。亙古至今，人類的歷史因黑潮而更加繁榮，地球上無數的生命也因黑潮而滋養生長。它雖然沉默，卻熱情洋溢。它洶湧澎湃的訊息引領我們這趟豐富的黑潮行旅。「黑潮三部曲」是3個小時的紀錄片，花了將近半年的研究，以及一整年的拍攝時間。3集主要的內容如下：第一部，黑潮行旅——追尋身世之旅；第二部，黑潮生息——討海人的故事；第三部，黑潮脈動——海洋文化的省思。體認黑潮洋流的重要性，清楚地呈現黑潮深層的文化意含，正是本片最大的企圖與期待。

九、憤怒的地球——洪水來襲

本系列為外購單元，由百禾文化發行，內容大意：地球經過大自然幾十億年的孕育，受不了兩百年來人類工業化經濟發展帶來的毀滅性的破壞，地球憤怒了。旋風的快速、颶風的威力、閃電的力量、洪水的破壞或是火山爆發的瞬間威力。深入地球的心臟，感受最驚豔的大自然力量！本節目詳細記錄了大自然最驚異也最危險的景象，讓你體悟到大自然的奧妙，歷經長期追蹤和紀錄，鄭重向世人呼籲洪水氾濫及水之重要。

十、餓不飽的地球

本單元為外購影片，由輝洪開發發行，內容大意：在糧食過剩的這個年代，我們「餓不飽」的地球，究竟出了什麼問題？奧地利導演艾文瓦根霍夫橫跨兩大洲，走遍法國、瑞士、西班牙、羅馬尼亞以及巴西，深入探索自由貿易旗幟下，全球食品物資的移動與重整。當歐洲的「糧食儲存計畫」聲稱拯救了全球的糧食短缺，南美洲遭砍伐的雨林卻造就了另一個生態危機！維也納每年有200萬公斤的麵包滯銷，換算起來每日丟棄的數量，足供奧地利第二大城葛拉茲30萬居民所需；西班牙南部種植蕃茄的菜園面積，為荷蘭與比利時國土總和；有4分之1人口處於飢荒的巴西，卻是世界最大的大豆出口國；聯合國估計可養活120億人口的全球農產工業，卻造就每天10萬人死於飢餓！在這個號稱「我們要什麼有什麼」的年代，《餓不飽的地球》告訴你：飢荒難民的死亡，或許我們都是共犯結構下的殺人兇手！

貳、親職教育系列

一、快樂新父母

本單元為外購影片，由財團法人人本教育文教基金會行，內容大意：快樂新父母系列有聲書是廣受歡迎的家庭幸福寶典，內容包含不得不面對的教養問題、家庭中的各項難題等。新世代的父母親所要學習的教育新知甚多，廣博的學習教育新知，技巧性的交替應用，熟悉應用得越多，其所孕育出來的智慧就越豐富。每一種教育方法都有其優缺點，每個孩子都應依其不同特性施予不同的教育學習方法，由於父母所建構的家庭功能，對孩子人格發展和學習態度具有決定性的影響，所以家長應以樂觀想法與態度去引導孩子發揮他們的才華、魅力與正向特質，就是完美的教導。

二、孩子，讓我們一起來

本單元為外購影片，由公共電視發行，內容大意：學年開始，學校將「輔導偏差行為的學生」列為輔導工作要項之一，經由學校老師和社區家長的協助，培養了學生負責、積極、主動關心別人和建立自信心。大家都深信，只要肯用心，透過不同的方式輔導資質不一的學生，一樣能達成教育的效果。在孩子們盡情揮灑活躍生命的同時，我們才會真正看見他們自然純真而令人感動的生命力，看見生命的絢爛、希望與喜悅！為創造孩子的幸福和美好前程，與大家共勉以智慧和行動實現親職，認真看待生命過程中每一個階段的困境和突破之道，教導孩子們活出自己。

三、學生村

本單元為外購影片，由天際國際發行，內容大意：在雲南大理白族自治州雲龍縣名叫天登的地方，存在著一個特殊的村落。村民的年齡在 6—14 歲之間，約有 200 多人。他們全部隸屬於天登中心完全小學，而這群孩子們所聚集的村落也被人們稱作學生村。因地理和經濟等條件限制，當地方圓 168 平方公里內只有天登中心完全小學一所

學校，十里八村的孩子們聚集於此，因山勢陡峭、路途遙遠，渴望學習的孩子們唯有選擇住校，而蓋房子的錢則由他們的父母支出。孩子們除了日常的學業外，還要自己解決生火、做飯、洗衣服等一切的日常家事。但現實的經濟困境，仍讓不少孩子失去這來之不易的學習機會。本片拍攝歷時一年，紀錄了學生村的孩子、家長以及老師們，爲了擺脫貧困與愚昧，執著追求文化知識的故事，反映出偏遠貧困山區的人們奮發向上，積極進取的精神。

四、益智百寶箱——甜蜜寶貝

本單元爲外購影片，由比丹佛宗教文化發行，內容大意：本系列全套共 18 集，內容含：1. 小小童話王國——透過電腦動畫、偶戲、影子戲等，各種活潑有趣的表現方式，融入知識、生活禮儀、社會人際、溝通表達等內容，在愉快中聽故事並體認故事中所傳達的訊息。2. 生活百寶箱——透過感官遊戲動手操作、實物解說、影片描述、實地導覽方式，讓學童實際經驗生活週遭自然人文奧秘，並學習主動探索。3. 親子遊戲——以生活中隨手可得的器材與資源，設計有關烹飪、美容、體能、益智等各種有趣的親子遊戲，豐富學童的生活教育。在孩子們盡情揮灑活躍生命的同時，我們才會真正看見他們自然純真而令人感動的生命力，看見生命的絢爛、希望與喜悅！

五、真愛滿行囊

單元爲外購影片，由得利影視發行，內容大意：改編法國女作家安娜維亞珊絲姬（Anne Wiazemsky）的暢銷作品，書中描述一封來自陌生人的感謝信，那信署名給一個名叫「伊麗莎白」的女孩，「伊麗莎白」就是「貝蒂」，是一個男孩伊凡對她的暱稱。被判定有精神病的伊凡，在他逃離精神病院回家的路途中，曾經獲救於一個名叫「伊麗莎白」的女孩，短短幾天的相處，竟成爲男孩一輩子最快樂的日子。伊凡回到家中後不久即死去，年輕的他只記得和「伊麗莎白」曾相處過的美麗時光。伊凡的姊姊於是寫了一封帶著伊凡死訊的感謝信，循著伊凡回家的路途寄出，希望能找到「伊麗莎白」，以表達她心中的無限感激……。

《教育資料與研究》徵稿辦法

中華民國 94 年 2 月 2 日訂定發布全文 10 點
中華民國 94 年 4 月 1 日修訂第 7 點
中華民國 94 年 8 月 22 日修正，全文計 11 點
中華民國 94 年 12 月 14 日編輯委員會議通過修訂第 10 點
中華民國 97 年 6 月 12 日編輯委員會議通過修訂第 4 點
中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 7 點
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議通過修訂第 5 點
中華民國 100 年 9 月 26 日編輯委員會議通過修訂第 2 點及第 4 點
中華民國 100 年 11 月 28 日編輯委員會議通過修訂第 2、3、5、6、7、8、9 及第 11 點

- 一、本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。
- 二、本刊為季刊，每年出版 4 期，於每年 2、5、8、11 月出刊。自民國 94 年 2 月起，本刊分別自教育理念、政策、實務、研究與創見等相關領域徵求來稿；其他如期刊評介、研究實務、教育名詞、教育法令、教育輿情、教育訊息等項亦歡迎來稿；必要時，得邀約該領域具有學術聲望之專家學者撰稿或選輯國內外的教育輿情、資料與訊息，稿件處理原則依照本刊相關規定辦理。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回覆審查結果。
- 四、撰稿原則：

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用 word 文字、新細明體 12 號字、單行存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範，文長以 15,000 字為原則，含中英文摘要、註釋、參考文獻、附錄、圖表等請勿超過 20,000 字；稿紙大小以 A4（長 29.7 公分，寬 21 公分）紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中、英文摘要；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要勿超過 200 字，並請列出中、英文關鍵詞（Keywords）3 至 5 個；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數

位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

(四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註與參考文獻(請用APA格式);APA格式請參考本刊「撰稿格式說明」,並請在中文參考文獻中加註英文譯名(詳見撰稿格式)。若不符合此項規定者,本刊得退稿或請作者修改後再行送審。

(五) 若有致謝詞,請於通知稿件接受刊登後再加上,並置於正文後,長度請勿超過60字。

(六) 為審查客觀,故正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。

五、投稿者請於本刊網站 <http://bimonth.naer.edu.tw/> 註冊。若作者希望在特定卷期刊登,必須至少在該期出刊日期6個月前傳達,否則恕難如期刊登。本刊因編輯需要,得決定稿件刊登之期別。

六、來稿如有一稿兩投(含投送其他刊物正審查中,或研討會發表論文後編輯成專書者)、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛,除由作者自負相關的法律責任外,2年內本刊不再接受該作者投稿。

七、本刊於每期出刊前1個月將會寄發收稿證明或退稿通知,如投稿後1個月未收到任何通知,請再來電或來函查詢。本院地址為臺北市大安區(106)和平東路一段179號8樓,傳真:(02)2358-2497,電話:(02)3322-5558轉115;本刊聯絡電子信箱及網址為:bimonthly@mail.naer.edu.tw; <http://bimonth.naer.edu.tw/>。

八、本刊採匿名審查制度,由本刊總編或編輯委員聘請有關學者專家2~3人審查之;凡經審查委員要求修改之文稿,應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

九、來稿若經採用,發給「正式接受刊登證明」;惟本刊因編輯需要,保有文字刪修權。

十、來稿一經刊登,本刊將敬贈作者當期期刊2冊,中文稿件每千字新臺幣800元,英文稿件每千字新臺幣1,000元,最高新臺幣8,500元整;自民國102年以後不再給付稿費,但屬特殊性及特殊邀稿者例外。著作財產權歸屬本刊所有,凡經本刊錄用刊載之稿件,本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊,依本院著作授權利用作業要點規定辦理。

十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施,修正時亦同。

《教育資料與研究》徵稿主題

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說 明
112	102.8	103.2	人才培育	人才是國力的根本，而教育則是培育人才的基礎，尤以在少子女化及知識經濟的時代，人才培育政策更形重要。如何透過教育、訓練及體制支援，使人才之技能知識成長，成為不可或缺的珍貴資產，是維持國家競爭力的成功關鍵。本期歡迎各界就學理探討、政策的規劃、執行與實務問題等踴躍投稿。
113	102.11	103.5	生命教育與品德教育	生命教育與品德教育是現代公民素養的重要環節。藉由生命教育的落實，能培養學習者體會生命的重要性，並尊重生命。品德教育的實施，則可建立學習者的正確價值觀。目前因社會亂象與傳統價值觀的式微，已影響學生價值觀甚鉅，造成學生偏差行為層出不窮，霸凌事件亦頻傳。如何有效推動及落實生命教育，形塑優質品德的校園文化，並防止校園霸凌事件一再發生，學生輔導機制亦是重要關鍵。期能透過此園地，歡迎大家踴躍投稿，提出生命教育與品德教育相關的內涵、具體執行策略、學生輔導措施等面向之建言。
114	103.2	103.8	中小學教師專業發展評鑑	世界先進國家皆有教師評鑑制度的存在，目的旨在協助教師的專業成長，提高教學績效，並達成教學目標。教師評鑑的目的應是多重的，且方法多樣、結果是多向度的，才能客觀呈現教師的工作表現，並據此加以改善。為期有更周延、具公信力及專業的評鑑制度，歡迎各界從各個學術視野共同來關心此議題，並請踴躍賜稿。
115	103.5	103.11	十二年國教實施與策進	各界關注的十二年國教於 103 年如期上路，在民主多元的社會裡，任何公共政策都應該接受檢驗與評論，方能有所精進。歡迎先進就執行後的入學方式、課程內容、教學品質、學習壓力、教育經費、適性輔導機制等面向提出建言，促進國民教育改革工程穩進地推動下去。
116	103.8	104.2	休閒教育與體育教學	21 世紀以來，各國均持續致力於推動國民運動風氣與習慣，以強健國民體質、營造健康的生活、培育優秀運動人才及發展運動產業。我國自實施週休二日以來，休閒時間的增加，也顯示休閒教育同等重要，必須透過家庭、學校、教育長期培養才能養成良好的休閒習慣。歡迎各界就休閒教育、普及全民體育、落實體育教學、實際的研究與進修活動等面向予以賜稿。

(續下頁)

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說 明
117	103.11	104.5	國民素養與人才培育	面對全球化的時代，國民素養的能力已成為人才競爭力的基礎，而國際間重要的國際評比皆以素養進行評鑑，可見其重要性。教育部進行的國民素養專案計畫，內容包括語文、數學、科學、數位、教養 / 美感五面向，本期歡迎各界就國民素養的學理探討、制度規劃、實務問題及與人才培育間之關係等踴躍投稿。
118	104.2	104.8	兩岸教育	兩岸教育交流頻繁，不僅臺灣正式開放招收大陸學生，近年臺生赴大陸就學也有攀升趨勢。兩岸教育文化交流已進入新局勢，如學歷採認、招收方式、陸生來臺、臺生赴大陸、文教交流等，都是可探討之處，歡迎各界提出見解，為兩岸教育交流提供可資參考之建議。

《教育資料與研究》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定
中華民國 100 年 5 月 23 日編輯委員會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- 1. 本刊編輯部門就來稿做初步預審，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者進行審查。
- 2. 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由主編（總編輯）確定後，逕予退稿。

二、初審

- 1. 預審通過之文章由主編（總編輯）聘請兩位評審人匿名審查。
- 2. 初審意見分為 4 類：(1) 推薦採用、(2) 修正後不必再送原審者看過即採用、(3) 修正後再送原審者審查、(4) 不予採用。

刊登建議

☐推薦採用

☐修正後不必再送原審者看過即採用

☐修正後再送原審者審查

☐不予採用

- 3. 初審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

【審查標準表】

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後 即可採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改	作者修改	作者修改	退稿
不予採用	送第三審	送第三審	退稿	退稿

三、複審

1. 凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於兩星期內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改說明」及「答辯說明」，寄回編輯委員會，由編輯委員會交原評審人審查。編輯委員會則於複審意見寄回後，根據複審意見及稿件數量決定採用與否。
2. 複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分「推薦刊登」、「修正後不必再送原審者看過即刊登」、「拒絕刊登」三級。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯委員會決議考慮接受刊登之文章，投稿者須根據審查委員意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改說明、答辯說明，否則恕難如期刊登。
- 二、寄回之修正稿件將交由編輯委員會審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會之決議，得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經主編審查合宜者提請編輯委員會複審通過後，將發給〈接受刊登證明〉，作者於接獲本刊之〈接受刊登證明〉後，需於 1 星期內寄回修正稿件、磁片或 E-mail（以 word 檔儲存）、授權同意書，以利出版，否則恕難如期刊登。

參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審查委員之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。
- 三、本刊之編輯委員及編務相關人員如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 四、審查委員名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業

審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

五、不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。

六、審查委員進行審稿作業，請依審稿標準表列之條件註記審查結果與建議修正意見，並於期限內完成審查作業，若有特殊情況，得由主編（總編輯）另聘審查委員審稿。

肆、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊 1 年內不接受投稿。

三、初審完成，編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。

四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）通知本刊編輯委員會，本刊統一給予 4 星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

《教育資料與研究》投稿者基本資料表

Journal of Educational Resources and Research

Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	期 別 (Volume) : 論文主題 (Topic) :		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文 (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) 共_____字。 (請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文 (Chinese) : 服務單位 [] 職稱 [] 英文 (English) : Institution [] Position []		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : 行動電話 (Mobile) :	(H) : 傳真 (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	1. 本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是: 指導教授為_____ Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____. 2. 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 3. 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號 _____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		

茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。

I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper.

作者簽名 (Author's Signature) _____

《教育資料與研究》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（ ）、西文以半形（ ）的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（ ）、西文以半形（ ）、英譯部分以中括號〔 〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。教育資料與研究，專刊，59-76。〔 Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76. 〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。當代教育研究 14（3），1-24。〔 Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24. 〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式 ""。

（一）中文稿件範例：

……研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

（二）西文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（4 個位元）

1.（6 個位元）

（1）（8 個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，細明體 12 號字且須粗體；圖號與圖名同一行，均不需粗體，但圖名需用細明體 14 號字。

範例：表號自行一行；表名稱需粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

表 1

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。教育資料與研究，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

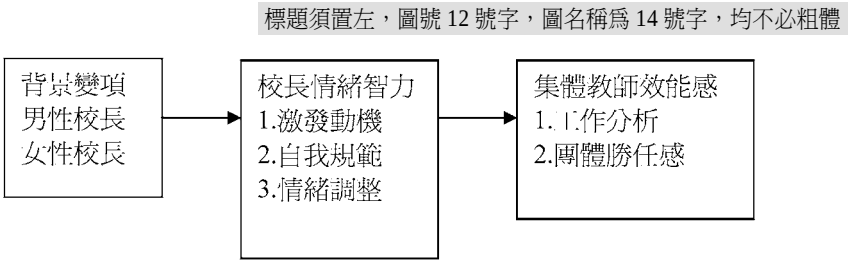
資料來源：溫明麗（2008）。教育 101 教育理論與實踐（頁 284）。臺北市：高等教育。

表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準	1993 年以前的 課程標準	1993 年的 課程標準	1998 年 課程綱要
對多元文化的 詮釋與處理			
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的 論述，強調中華 文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元 文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），課程改革：反省與前瞻（頁 152）。臺北市：高等教育。

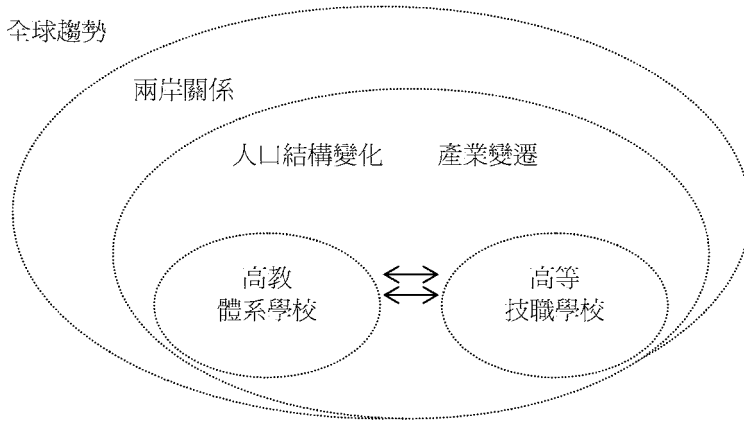
圖 1 研究概念架構圖



資料來源：蔡進雄（2009）。國民中小學校長領導之研究：專業、情結與靈性的觀點（頁 193）。臺北市：高等教育。

圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、本刊文章統一使用電腦 Word「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p」。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自 Graham, 1967, p. 64）

範例四：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師，除非冠上姓氏）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）、「臺」灣（非「台」灣）。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95% 信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條（直線線條毋須呈現），表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源需依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不需註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱需粗體，且須與表格對齊

表 4
品質標準取向下品質內涵之向度表

向 度	品質定義	實 例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號均須清楚說明，數字需靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 6
批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99**
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	

(續下頁)

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

* $p<.05$. ** $p<.01$.

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994-2007。教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 34, 3-24, 〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。〔Yang, S. K.(2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37. 〕

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

(二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），

西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗（2008）。教育哲學——本土教育哲學的建構。

臺北市：三民。〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming〕。

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009-Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

- （三）書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名爲粗體（中文須英譯或漢譯），西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐（2004）。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuanyehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.〕

秦夢群（2004）。教育的基本課題。載於**教育概論**（頁 1-39）。臺北市：高等教育。〔Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp. 1-39). Taipei: Higher Education.〕

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/ Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

- （四）翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名爲粗體，西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃藿（譯）（2001）。**哲學概論**（原作者：R. P. Wolff）。

臺北市：學富。〔Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.). Taipei: Pro-Ed Publishing.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- （五）附註須於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- （六）國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體）、會議舉辦地點、會議名稱（若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均須大寫）、及會議地點等，若有主持人須加註「（主持）」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

蔡錦玲（2007 年 10 月）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），日本、美國、及臺灣的海洋教育。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007, October). *Marine Education in Taiwan: Building a Closer*

¹ 臺資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

Link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International Symposium on Promotion of Marine Education, National Science and Technology Museum, Kaohsiung.]

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

- (七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名(中文粗體, 西文斜體)、網址等均須齊全; 若為電子郵件或部落格資料等, 則需加註日期, 名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例:

楊國賜(2006)。我國大學自我評鑑機制與運作之探討。
取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> [Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>]

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). Re: Disputed estimates of IQ [Electronic mailing list message]. Retrieved from <http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670>

- (八)學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文為粗體,西文為斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

黃俊斌(2007)。國小批判性思考教學模式及其在社會領域上的應用(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系,臺北市。〔Huang, C. P. (2007). *The critical thinking teaching model and it's application to social study in the elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei. 〕

嚴振農(2010)。女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,埔里鎮。〔Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli. 〕

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

《本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過》

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

作者（即撰稿人）於《_____》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：_____

身份證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

中華民國_____年_____月_____日

F-NAER-ER-P-01-01B

教育資料與研究

教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：柯華葳

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2013 年 11 月 28 日出刊（本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：
<http://newpubs.naer.edu.tw>）

編輯委員會

召集人：柯華葳

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

編輯委員：江愛華／吳明清／邱美虹／施正鋒／段慧瑩／范麗娟／陳文團／黃炳煌

黃能堂／郭工賓／溫明麗／彭基原／劉春榮／劉美慧／歐用生／潘文忠

羅綸新（依姓氏筆劃順序）

編輯小組：張雲龍（召集人）／陳賢舜／王清標／周素珣／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／侯蘊玟

執行編輯：侯蘊玟

助理編輯：林佳蓁

稿件傳送：<http://bimonth.naer.edu.tw>

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓（臺北院區）

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區中興路一段 288 號

電話：04-2495-3126

定價：每期新臺幣一二〇元（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

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：02-2518-0207

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

出版登記：行政院新聞臺誌字第一一四二二號

中華郵政板橋雜字第 174 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本院同意或書面授權◎

Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Hwa-Wei Ko

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia 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>

E-mail: bimonthly@mail.naer.edu.tw

Director: Hwa-Wei Ko

Chief Editor: Ru-Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Chen-Feng Shih / Chun-Rong Liu / Ge-Yuan Peng

Hui-Ying Duan / Kung-Pin Kuo / Lih-Jiuan Fann / Lwun-Syin Lwo

Mei-Hui Liu / Mei-Hung Chiu / Ming-Ching Wu / Neng-Tang Huang

Ping-Huang Huang / Sophia Ming-Lee Wen / Van-Doan Tran

Wen-Chung Pan / Yung-Sheng Ou (in alphabetic order)

Staff Editors: Yun-Lung Chang / Hsien-Shun Chen / Ching-Piao Wang / Sue-Nien Chou

Yi-Wen Hung / Yong-Cih Yang / Ya-Lan Fu / Hsuan-Yun Hou

Executive Editor: Hsuan-Yun Hou

Assistant Editor: Chia-Chen Lin

Submitting: Website: <http://bimonth.naer.edu.tw>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

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 (Taipei 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: November 28, 1994

Publishing Date: November 28, 2013

《教育資料與研究》編輯委員會

Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

●召集人：柯華葳，國家教育研究院院長

Chair of the Board: Hwa-Wei Ko (President, National Academy for Educational Research)

●總編輯：王如哲，財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

Chief Editor: Ru-Jer Wang (Executive Director, Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

●副總編輯：吳政達，國立政治大學教育學系主任

Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu (Chair, Department of Education, National Chengchi University)

編輯委員 Editorial Board：

●江愛華，臺北基督書院教務長

Ai-Hua Chiang (Dean, Academic Affairs, Christ's College)

●吳明清，輔仁大學教育領導與發展研究所兼任教授

Ming-Ching Wu (Part Time Professor, The Graduate School of Educational Leadership and Development, Fu Jen Catholic University)

●邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授

Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)

●施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授

Cheng-Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)

●段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

Hui-Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)

●范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授

Lih-Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)

●陳文團，國立臺灣大學哲學系教授

Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)

●黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授

Ping-Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)

●黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授

Neng-Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)

●郭工賓，國家教育研究院主任秘書

Kung-Pin Kuo (Chief Secretary, National Academy for Educational Research)

●溫明麗，臺灣首府大學講座教授

Sophia Ming-Lee Wen (Chain Professor, Taiwan Shoufu University)

●彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長

Ge-Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, National Taiwan University)

●劉春榮，臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

Chun-Rong Liu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei)

●劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授

Mei-Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)

●歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授

Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)

●潘文忠，國家教育研究院副院長

Wen-Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)

●羅綸新，國立臺灣海洋大學教育研究所教授

Lwun-Syin Lwo (Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)