

季刊 / 第61輯
中華民國103年3月

■ 本輯主題：2014各國初等教育(含幼兒教育)

編輯弁言 / 溫明麗

臺灣幼兒教保人員美感素養之研究 / 陳玉婷

A Study on Preschool Educators' Aesthetic Literacy in Taiwan /
Yu Ting Chen

「流動」或「留守」：中國大陸農村學童之教育困境 /

沈有祿、鄭曉華

“Migrating” or “Left Behind”: The Dilemma of Rural Children in
Mainland China / You Lu Shen, Xiao Hua Zheng

美國加州公立小學之教學研究 / 林佳蓉

The Study of Public Elementary Schools' Instruction in California /
Chia Jung Maigo Lin

英格蘭小學雇用教學助理之人力改革政策 / 簡梅瑩

Workforce Remodelling Policy for Teaching Assistants Recruit-
ment in English Primary Schools / Mei Ying Chien

希臘教師在政經危機中對國家認同與教育困境之體認 / Maria Chalari
Greek National Identity and the Greek Education System in the
Age of Austerity: How Do Teachers Experience and Understand
the Current Situation? / Maria Chalari

各國初等教育相關指標統計資料 / 編輯小組

The Educational Indicators among Countries for Elementary
Education / Editing Team

2014
March

教育資料集刊—各國初等教育(含幼兒教育) 第61輯

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

教育資料集刊

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

61輯

2014年各國初等教育(含幼兒教育)
Elementary Education in the World



國家教育研究院
National Academy for Educational Research

EDUCATIONAL
RESOURCES
RESEARCH



ISSN 1680-5526



GPN:2006500027
定價：新臺幣200元

電話：(02)8671-1111

網址：<http://newspubs.naer.edu.tw>

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

地址：23703新北市三峽區三樹路2號

目次

本輯主題：2014 各國初等教育（含幼兒教育）

編輯弁言／溫明麗

臺灣幼兒教保人員美感素養之研究／陳玉婷..... 1

「流動」或「留守」：中國大陸農村學童之教育困境
／沈有祿、鄭曉華 33

美國加州公立小學之教學研究／林佳蓉..... 67

英格蘭小學雇用教學助理之人力改革政策／簡梅瑩 91

希臘教師在政經危機中對國家認同與教育困境之體認
／ Maria Chalari 107

各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組 171

Contents

Elementary Education in the World, 2014

A Study on Preschool Educators' Aesthetic Literacy in Taiwan / <i>Yu Ting Chen</i>	1
“Migrating” or “Left Behind” : The Dilemma of Rural Children in Mainland China / <i>You Lu Shen, Xiao Hua Zheng</i>	33
The Study of Public Elementary Schools' Instruction in California / <i>Chia Jung Maigo Lin</i>	67
Workforce Remodelling Policy for Teaching Assistants Recruitment in English Primary Schools / <i>Mei Ying Chien</i> ..	91
Greek National Identity and the Greek Education System in the Age of Austerity: How Do Teachers Experience and Understand the Current Situation? / <i>Maria Chalari</i>	107
The Educational Indicators among Countries for Elementary Education / <i>Editing Team</i>	171

編輯弁言

本集刊在 2009 年（41 輯）中，苗栗縣政府教育處處長彭富源曾為文反思臺灣初等教育的問題，並提及三大建議：第一，國小一、二年級班級人數可再降至 OECD 國家平均值；第二，應給予偏遠學校長期穩定且彈性自主的預算；第三，補足初等教育經費，以達先進國家學生之單位成本。

初等教育乃國之根本，各國均相當重視，並對政策、課程與教學等有其變革和作法，值得深入探討，相互借鑑。本期經嚴格匿名審查及編輯委員們熱烈討論和審慎評估後，計刊登臺灣、中國大陸、美國、英國之現況及希臘等國之初等教育發展動向之重要議題，篇篇都點出初等教育發展的應興應革，期能引發讀者共同關切臺灣初等教育之發展與未來動向。

〈臺灣幼兒教保人員美感素養之研究〉一文，調查臺灣雲嘉南地區公立教保人員美感素養之現況，並發現其整體藝術態度佳；另一方面，也發現幼保人員參與藝術活動的習慣，因地區而有不同。尤其，雲嘉南地區幼保人員無論對臺灣藝術家及音樂家或國外表演藝術家均較感生疏，此是否顯示臺灣幼兒美感素養培育之問題？未來臺灣幼保人員之師資培育該何去何從？美感素養又應重視哪些面向？本文除闡述現況外，也提供具有信效度的調查問卷，並深入調查及剖析，對提升臺灣幼保人員美感素養之政策規劃與制度，或對師資培育課程與教學，均具有學術與實用性價值。

中國大陸幅員遼闊，且隨著經濟的發展，農村人民也出現人口外移現象，導致中國大陸農村學童必須面臨駐留在出生地，或者隨家長外移至其他省市，形成流動經濟弱勢兒童「流動」或「留守」的兩難困境。〈「流動」或「留守」：中國大陸農村學童之教育困境〉一文，以大陸廣西省南寧市西鄉塘區為例，探討此「流動」與「留守」兒童面對的教育難、難管理及兒童心理適應不佳等問題，並在深入分析此特殊現象後，對政府提出，應讓流動兒童「進得去，留得住，學得好」；讓留守兒童「留得住，留得好，學得好」的懇切建言。該文再度喚起決策者、教師、家長和社會各界對弱勢兒童教育的關切，是初等教育發展過程中必須正視的課題。

在少子化與全球化趨勢下，世界諸多國家面臨多元文化和教

學創新等新興議題，〈美國加州公立小學之教學研究〉一文，即以田野研究方法，探討美國加州庫比蒂諾（Cupertino）公立小學之教學現況，尤其對合作學習、方案學習及加州標準測驗造成的影響等均有所闡述，值得臺灣小學教育工作者及政策規劃者思考落實適性揚才教育理想之參考。

英格蘭中小學近年來多以雇用教學助理方式，因應教師缺額及人力不足的問題，此現象與臺灣為因應少子化人口結構之改變，也採行不聘任專任教師，而改聘代課教師的情況相類。〈英格蘭小學雇用教學助理之人力改革政策〉一文，詳實檢視英國小學教學助理的聘用、正用與誤用，並探究其對教師教學專業、角色與權責等造成的影響，期能提供臺灣檢討少子化師資養成與員額配置等相關議題時，勿蹈英國的前車之鑑，俾協助臺灣在少子化考驗下，亦能維護教師專業與確保教學品質。

希臘教師已體驗了社會經濟危機和國家權力正當性低落的變局，臺灣亦應居安思危，防微杜漸。大抵言之，教師對於促進國家認同和理解多元差異必須具有一定程度的敏感度。〈希臘教師在政經危機中對國家認同與教育困境之體認〉一文，除探究希臘教師在國家發生經濟危機之際對教育議題的反思外，也檢視該國教師對不公平待遇、種族歧視和移民等的看法。行文中展現教育工作者對國家政經變革的憂心，良師興國的情懷顯露無遺，也間接激發教師在國難當前應具有勇於承擔的責任心與使命感，對臺灣初等教育的未來動向具有警示意義。

除了上述對各國初等教育相關議題的探討外，本刊編輯小組依據 OECD 及教育部之教育統計資料，彙整與初等教育相關之指標，以表列的方式呈現，俾便讀者進行比較研究或閱讀本期內容之參照。本期能順利出刊，首先感謝投稿者的熱心賜稿，尤其作者們對審查委員的審查意見均能審慎的回應，充分呈顯學者追求卓越的態度與行動，令人感佩。此外，本刊也特別感恩審稿者與編輯委員的用心；國家教育研究院柯華葳院長、張雲龍主任及黃以喬編審所帶領的編輯團隊日以繼夜默默地付出，更是本期出刊不可少的幕後功臣。最後，期望本刊所有的努力都能獲得讀者的肯定與支持，讓本刊可以在既定的基礎上永續發展、層樓更上。感恩！

總編輯

溫 明 麗 謹誌

2014 年 4 月 於臺南 · 首府大學

臺灣幼兒教保人員美感素養之研究

陳玉婷 *

摘要

本文旨在探討幼兒教保人員美感素養概況與相關情形。針對臺灣雲嘉南地區公私立幼兒園教保人員進行問卷調查，有效問卷回收 725 份。本文之研究結果為：（一）多數幼兒教保人員有參與藝術習慣，不同地區幼兒教保人員有顯著差異。（二）整體藝術態度佳，不同地區幼兒教保人員達顯著差異。（三）整體對藝術表現特質了解以繪畫表現、音樂基本能力、戲劇表演最佳，藝術元素了解以音樂元素最佳，作品風格辨識以音樂作品最佳；但不同地區幼兒教保人員無顯著差異。（四）整體對國外藝術家及音樂家、臺灣表演藝術家及表演藝術團體較熟識，對臺灣藝術家及音樂家、國外表演藝術家較生疏。（五）整體藝術表現與鑑賞技能偏中上，不同地區幼兒教保人員無顯著差異。（六）美感素養各層面及各藝術之藝術表現與鑑賞均達顯著正相關。最後，本文針對教保人員培訓及未來研究提出相關建議，如：增加偏鄉藝術活動等。

關鍵詞：美感素養、藝術、教保人員

* 陳玉婷，南華大學幼兒教育學系助理教授

電子郵件：chenyuti@gmail.com

來稿日期：2013 年 4 月 25 日；修訂日期：2013 年 5 月 27 日；採用日期：2014 年 2 月 20 日

A Study on Preschool Educators' Aesthetic Literacy In Taiwan

Yu Ting Chen*

Abstract

Using survey research method, this study aims to explore preschool educators' aesthetic literacy in Taiwan. The subjects are teachers and child-care workers in public and private preschools in Yunlin, Chiayi, and Tainan areas. A total of 725 valid questionnaires are retrieved. Findings include: (1) Most subjects have the habit of engaging in arts activities, with significant difference between the subjects from different regions. (2) They maintain positive attitudes toward arts, with no significant difference between different regions. (3) In terms of arts understanding, they are good at painting, music, and drama performance; in terms of arts elements and styles, they are good at music elements and music style. No significant difference is found between different regions. (4) They are more familiar with foreign visual artists and musicians, and Taiwanese performing artists and performing groups, than with Taiwanese visual artists, Taiwanese musicians, and foreign performing artists. (5) Their average capability of arts performance and appreciation is high, with no significant difference between different regions. (6) Significantly positive correlation is found between different aspects of aesthetic literacy and different arts forms. Recommendations for preschool educators' education and research are provided; for example, providing more arts activities in rural areas, etc.

Keywords: aesthetic literacy, arts, preschool educators

* Yu Ting Chen, Assistant professor, Department of Early Childhood Education, Nanhua University

Email: cheniyuti@gmail.com

Manuscript received: April 25, 2013; Modified: May 27, 2013; Accepted: February 20, 2014

壹、前言

美感素養（aesthetic literacy）是美感的修養，為審視客體之技術與能力，亦是檢視審美對象之讀寫能力（陳瓊花、林世華，2004）。美國當代知名的美感教育學者 Greene（1981）強調美感素養在通識教育的重要性。藝術教育學者 Hamblen（1985, 1986）認為培養美感素養是藝術教育的目標之一。美學素養也是國內目前教育部在大專院校推動的現代公民核心素養之一，進而培養具備營造美感社會能力的公民（教育部，2011）。因此，美感素養已成為現代公民關心的重要議題。

國內中小學九年一貫課程的藝術與人文學習領域（教育部，2003）、高中的藝術生活科（教育部，2008）均重視審美能力的培養。然而，在幼兒教育方面，教育部目前所推行的幼兒園教保活動課程暫行大綱亦將美感領域列入幼兒園課程的六大領域中，取代過去的音樂領域與工作領域，強調「豐富幼兒美感經驗，認識並欣賞多元文化」（教育部，2009，2012）。《學前教育》（信誼基金會，2010）、《蒙特梭利雙月刊》（蒙特梭利文化事業，2010）等民間刊物也陸續為幼兒美感教育作專題報導。由此可見，國內亦開始推展幼兒美感教育。

教育人員的美感素養影響美感教育的實施，擁有良好美感素養的教育人員才能教導出具備良好美感素養的學生（李鴻生，2012），因此，在實施幼兒美感領域教學以及推行幼兒美感教育的同時，幼兒教保人員個人的美感素養亦十分重要。為能了解目前國內幼兒園教保人員美感素養之概況與相關情形，作者針對雲嘉南地區的公私立幼兒園教保人員（含教師、教保員、助理教保員）進行問卷調查。本文之研究將有助於了解幼兒教保人員的美感素養之概況與相關情形，亦可作為未來教保人員培訓與美感教育推動之參考依據。是以，本文之研究目的有二：第一，探討幼兒教保人員的美感素養之概況與差異情形。第二，了解幼兒教保人員美感素養各面向之關係。相對應的待答問題如下：第一，幼兒教保人員美感素養之概況為何？第二，不同地區幼兒教保人員美感素養之差異情形為何？第三，幼兒教保人員的藝術態

度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞之關係為何？第四，幼兒教保人員的視覺藝術表現與鑑賞、音樂表現與鑑賞、表演藝術表現與鑑賞之關係為何？

貳、文獻探討

一、美感素養之意涵

美感是一種覺察與感受，透過五官和想像力而獲得驚喜的感受。美感素養又稱為美學素養或審美素養，是個體與審美對象互動的知識、經驗、技能（羅美蘭，2009），也是個體參與、辨別、反省藝術經驗的一種技術、知識與心智習慣（Clinard & Foster, 1998）。因此，美感素養與個人的知識、情感、知覺審美對象的能力，以及客體傳達性有關（Csikszentmihalyi, 1990）。美感素養的內涵極為廣泛，依據不同的審美對象而有不同的內涵。李鴻生（2012）認為美感素養涵蓋個人的生活美學素養、藝術的美感素養、人文素養等，生活美學素養為個人對日常生活美的感受，藝術的美感素養包括文學、繪畫、書法、玉石、古蹟古物、音樂等的品味與感知，人文素養則為人文情操與追求真善美的能力。

在藝術的美感素養方面，Clinard（1999）結合語文與藝術，認為美感素養的「讀」是對印刷品、影像、聲音的經驗、詮釋與回應，「寫」是溝通的延伸，包括：口語、音樂、動作、視覺語言。依據美國中小學的語文課程標準及藝術課程標準，審美對象涵蓋：文學、音樂、戲劇、舞蹈、繪畫、雕刻等（Hahn, 1994）。陳瓊花與林世華（2004）針對視覺藝術、音樂、表演藝術（含舞蹈、戲劇、電影）指出，美感素養的面向包括：藝術知識、藝術表現與鑑賞技能、藝術態度、參與藝術習慣。藝術知識包括個人對藝術史的特定人、時、地、物或藝術概念、形式原理、媒材、表現等知識；藝術表現意指運用媒材表現藝術的行為，如：繪畫創作、樂器演奏、戲劇扮演、舞蹈表演等；鑑賞技能則審視藝術品的相關能力，如：美感知覺、技法、作品內容、作

品詮釋等。藝術態度包括個人對藝術的信念、對藝術的情緒感受，以及參與藝術的行為意向等；參與藝術習慣意指個人在過去參與某藝術活動的次數或頻率。

美國聯邦政府自 1969 年起推展中小學生的全國教育成果評量（The National Assessment of Educational Progress, NAEP）（彭森明，2006；National Center for Statistics, 2013），其中藝術評量即包括藝術知識（knowledge about art）與藝術態度（attitudes toward art）。藝術知識包含：藝術元素、藝術史、美感判斷，藝術元素為藝術作品的內容意涵與形式表現，藝術史強調作品風格的辨識，美感判斷為評價作品的品質。藝術態度包含：參與藝術活動時間、藝術對自己或國家或文化的重要性、對藝術作品重要性與價值的接受度（NAEP, 1978a, 1978b）。綜上所述，陳瓊花與林世華（2004）所提出的美感素養面向與美國 NAEP 藝術評量內容有其相似之處，兩者皆包括藝術知識、藝術態度、參與藝術活動習慣、美感判斷等內涵。

本文研究的幼兒教保人員美感素養僅限於美感素養，由於陳瓊花與林世華（2004）的美感素養面向乃是針對臺灣民眾而設定，包含國際性與本土性，故本文參考之，以設計研究問卷。本文之美感素養問卷內容向度包括：參與藝術習慣、藝術態度、藝術知識、藝術表現與鑑賞技能；審美對象則包括視覺藝術、音樂、表演藝術（僅含戲劇與舞蹈），呼應幼兒園教保活動課程大綱主要涵蓋的藝術種類（教育部，2009，2012）。

二、實徵性相關研究

美感素養研究方面，國外文獻大多為論述性的探討以及對課程與教學的建議（Greene, 1981; Hamblen, 1985, 1986; Parsons, 1990; Sykes, 1982），僅有一篇以質量混合法（含問卷調查、訪談、觀察等）探討美國蒙大拿州（Montana）中小學實施美感素養課程改革（The framework for aesthetic literacy）對師生與行政人員的影響（Clinard, 1999）。而國內研究者多採問卷調查法探討研究對象的美感素養，以下闡述國內美感素養研究。

陳瓊花與林世華（2004）以問卷調查法調查臺灣地區民眾在視覺

藝術、音樂、表演藝術的美感素養，該研究結果發現，一般學生及民眾對藝術活動的參與度不高，臺灣民眾的美感素養，無論是參與習慣或相關知識與技能，均有待提升。潘金定（2006）以問卷調查法調查臺灣地區社區大學學生在視覺藝術、音樂、表演藝術的美感素養之概況，該研究結果發現，社區大學學生對藝術活動的參與率不高，美感素養也偏低。潘惠雯（2005）以問卷調查法探討國民中小學學生視覺藝術之美感素養與其影響因素，該研究結果發現，國小學生的美感素養優於國中學生，美術班學生的美感素養優於普通班學生，然而他們較缺乏參與藝術展覽的意願或實際實踐的習慣；影響國中小學生美感素養的因素為興趣、家庭活動習慣與專業程度。另外，王恭志（1998）採質量混合研究法，以問卷調查及訪談法探討臺灣地區國小教師美感涵養及美育教學信念與實務之相關情形。其研究的美感涵養包括：實用美感涵養（建築、園林、工藝）、造型美感涵養（書法、繪畫、雕塑、攝影）、表情美感涵養（音樂、舞蹈）、語言美感涵養（詩詞、散文、小說）、綜合美感涵養（戲劇、中國戲曲、電影、電腦藝術）。該研究結果發現，國小教師美感涵養之自我知覺屬中等程度。

由上可知，國內美感素養研究的審美對象以視覺藝術、音樂、表演藝術為主，而王恭志（1998）的美感涵養內容較廣，涵蓋文學、建築、繪畫、雕塑、音樂、舞蹈、戲劇、電影等八大藝術。國內的研究對象包括國小以上的學生、小學教師、一般民眾等，其美感素養均有待提升。由於目前尚未有幼教人員美感素養的相關研究，因此本文乃進行幼兒園教保人員美感素養之研究。

參、研究方法

本文採問卷調查法研究，作者針對臺灣雲嘉南地區公私立幼兒園的幼兒教保人員進行問卷調查，以了解其美感素養概況與相關情形。

一、研究對象

本文之研究對象為雲林、嘉義、臺南地區公私立幼兒園的幼兒教

保人員，含教師、教保員、助理教保員。由於作者服務於嘉義地區，並熟識部分雲嘉南地區的幼兒教保人員，因而以他們為研究對象。根據 2010 年底教育部統計處及內政部統計處的統計資料（內政部統計處，2010；教育部統計處，2010），雲林、嘉義、臺南地區公私立幼兒園教保人員總數共約 5,232 人。研究採叢集抽樣，共發出 873 份問卷，回收 776 份，扣除無效問卷 51 份，得有效問卷 725 份，有效問卷回收率為 83%。

二、研究工具

本文之研究工具為自編「幼兒教保人員美感素養」問卷。此問卷是作者參考陳瓊花與林世華（2004）所編的臺灣民眾美感素養與改進之問卷，將其改編為適合幼兒園教保人員填寫的問卷內容。在專家內容效度方面，作者聘請 5 位教授進行檢視，5 位專家分別具有音樂教育、視覺藝術、幼兒戲劇、幼兒舞蹈與戲劇，以及幼兒教育專長，並請公立幼兒園的資深教師做前測，修正題目與選項後，篩選成 26 大題（含 48 小題）的題目。

本文之研究問卷的美感素養包括三類藝術——視覺藝術、音樂藝術、表演藝術（戲劇與舞蹈）的美感素養。由於幼兒園的藝術類教學涵蓋上述三類藝術，且幼兒園教保活動課程大綱的美感領域主要為視覺藝術、音樂、戲劇，而肢體動作與健康領域包括舞蹈，因此本文之研究問卷僅探討幼兒教保人員在視覺藝術、音樂藝術、表演藝術（戲劇與舞蹈）三大類藝術的美感素養。美感素養向度分為四層面：參與藝術習慣、藝術態度、藝術知識、藝術表現與鑑賞。參與藝術習慣包括欣賞習慣與創作習慣，藝術態度包括藝術信念、參與藝術活動行為意向，藝術知識包括藝術概念、美術 / 音樂 / 表演藝術史、作品風格，藝術表現與鑑賞包括藝術表現、藝術鑑賞。本文之研究問卷為受調者自陳問卷，除了參與藝術習慣面向以及部分的藝術知識面向採計次作答、選擇題作答，其他部分均採四點量表作答。美感素養向度與對應題號表如表 1 所示。藝術態度、藝術概念之藝術元素意涵了解、藝術表現與鑑賞技能三層面的 Cronbach α 係數分別為 .867、.816、.926，全量表為 .933。

表 1
美感素養向度與對應題號表

美感素養向度		對應題號			
		視覺藝術	音樂	表演藝術	含括三類藝術
參與藝術習慣	欣賞習慣	3	5,6	8 , 9	
	創作習慣	1, 2	4	7	
藝術態度	藝術信念				10 (1) ~10 (3)
	參與藝術活動行為意向				10 (4) , 10 (5)
	藝術概念	11(1)~11(6) , 11(7)~11(10) , 11(11)~11(13) , 12 (1)	12 (2)	12 (3) , 12 (4)	12 (5)
藝術知識	美術 / 音樂 / 表演藝術史	17 , 18	19 , 20	21 , 22 , 23	
	作品風格	13	14	15 , 16	
藝術表現與鑑賞技能	藝術表現	24 (1) , 24 (2) , 24 (5)	25 (1) , 25 (2) , 25 (5)	26 (1) , 26 (2) , 26 (7) , 26 (8)	
	藝術鑑賞	24 (3) , 24 (4)	25 (3) , 25 (4)	26 (3) ~26 (6)	

三、資料處理

本文之研究使用 SPSS 16.0 套裝軟體進行問卷統計分析，運用的統計方法為：（一）以描述性統計分析幼兒教保人員美感素養之概況；（二）以卡方檢定（chi-square）分析不同地區幼兒教保人員參與藝術習慣、藝術表現特質了解方面等之差異；（三）以單因子變異數分析（one-way ANOVA）、雪菲法（Scheffe’ method）事後比較來分析不同地區幼兒教保人員藝術態度、藝術元素意涵了解、藝術表現與鑑賞技能之差異；（四）以皮爾森積差相關（Pearson correlation）分析幼兒教保人員美感素養四面向之關係以及三大類藝術表現與鑑賞技能之關係。各項統計考驗之顯著水準均定為 .05。

肆、研究結果

一、幼兒教保人員美感素養之概況與差異情形

本文分別從參與藝術習慣、藝術態度、藝術知識、藝術表現與鑑賞技能四面向探討幼兒教保人員之美感素養。

（一）參與藝術習慣：此向度包含欣賞習慣與創作習慣。

1. 欣賞習慣：欣賞習慣包括欣賞視覺藝術展覽習慣、欣賞音樂演出習慣、欣賞表演藝術展演習慣、聆聽音樂習慣及欣賞表演藝術影視節目習慣。

欣賞視覺藝術展覽習慣方面，從表 2 可以看出，最近 1 年內有 25.1% 的幼兒教保人員不曾參與公私立美術館、博物館或紀念館等展覽，26.2% 的幼兒教保人員不曾參與文化中心或表演藝術中心展覽，22.3% 的幼兒教保人員不曾參與學校文化走廊或附屬畫廊展覽。多數的幼兒教保人員有欣賞視覺藝術展覽的習慣，其中以參加 1 次公私立美術館、博物館或紀念館等展覽、文化中心或表演藝術中心展覽、學校文化走廊或附屬畫廊展覽的情形最為普遍，約占 30%。

不同地區幼兒教保人員在參與「公私立美術館、博物館或紀念館等展覽」層面上整體有顯著差異（ $X^2=26.34$ ， $p<.001$ ），其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比（11.3%）顯著高於臺南地區幼兒教保人員的百分比（5.7%）；臺南地區幼兒教保人員勾選 3 次的百分比（6.8%）顯著高於雲林地區幼兒教保人員的百分比（3.6%）。因此臺南地區幼兒教保人員參與「公私立美術館、博物館或紀念館等展覽」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在參與「文化中心或表演藝術中心展覽」層面上整體有顯著差異（ $X^2=40.23$ ， $p<.001$ ），其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比（13.2%）顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比（7.0%）和臺南地區幼兒教保人員的百分比（5.9%）。臺南地區幼兒教保人員勾選 3 次的百分比（6.9%）顯著高於雲林地區幼兒教保人員的百分比（3.2%）。因此臺南地區幼兒教保人員參與「文化

中心或表演藝術中心展覽」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在參與「學校文化走廊或附屬畫廊展覽」層面上整體有顯著差異（ $X^2=17.43$ ， $p<.01$ ），其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比（9.5%）顯著高於臺南地區幼兒教保人員的百分比（5.0%）。因此臺南地區幼兒教保人員參與「學校文化走廊或附屬畫廊展覽」多於雲林地區。

表 2
不同地區幼兒教保人員欣賞視覺藝術展覽之差異性分析一覽表

單位：%						
題目	選項	地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
1. 公私立美術館、博物館或紀念館等展覽	0 次	8.1	11.3*	5.7*	25.1	26.34***
	1 次	15.3	13.8	9.9	39.0	
	2 次	6.5	5.5	6.8	18.8	
	3 次	6.8	3.6*	6.8*	17.1	
	合計	36.7	34.2	29.1	100.0	
2. 文化中心或表演藝術中心展覽	0 次	7.0*	13.2*	5.9*	26.2	40.23***
	1 次	14.3	12.3	10.9	37.5	
	2 次	7.9	5.5	5.4	18.8	
	3 次	7.4	3.2*	6.9*	17.5	
	合計	36.7	34.2	29.1	100.0	
3. 學校文化走廊或附屬畫廊展覽	0 次	7.9	9.5*	5.0*	22.3	17.43**
	1 次	13.9	11.6	8.6	34.1	
	2 次	6.3	5.7	5.5	17.5	
	3 次	8.6	7.4	10.1	26.1	
	合計	36.7	34.2	29.1	100.0	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

在欣賞音樂演出的習慣方面，表 3 顯示，最近一年內有 44.8% 幼兒教保人員不曾欣賞文化中心或表演藝術中心演出，56.7% 幼兒教保人員不曾欣賞公私立音樂展演場所的演出，47.0% 幼兒教保人員不曾欣賞學校內之展演廳的演出。大約有 50% 的幼兒教保人員有欣賞音樂演出的習慣，其中以 1 次欣賞文化中心或表演藝術中心演出、公私立

音樂展演場所演出、學校內之展演廳演出的情形為普遍，約占 30%。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「文化中心或表演藝術中心演出」層面上整體有顯著差異($X^2=44.28$, $p<.001$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比(21.1%)顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比(13.5%)和臺南地區幼兒教保人員的百分比(10.2%)。臺南地區幼兒教保人員勾選 1 次的百分比(12.4%)顯著高於雲林地區幼兒教保人員百分比(8.8%)。因此臺南地區幼兒教保人員欣賞「文化中心或表演藝術中心演出」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「公私立音樂展演場所的演出」層面上整體有顯著差異($X^2=17.49$, $p<.01$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比(22.9%)顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比(18.6%)。因此嘉義地區幼兒教保人員欣賞「公私立音樂展演場所的演出」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「學校內之展演廳的演出」層面上整體有顯著差異($X^2=19.00$, $p<.01$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比(19.4%)顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比(11.2%)。因此嘉義地區幼兒教保人員欣賞「學校內之展演廳的演出」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「文化中心或表演藝術中心演出」層面上整體有顯著差異($X^2=35.87$, $p<.001$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比(20.8%)顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比(13.9%)和臺南地區幼兒教保人員的百分比(11.7%)。嘉義地區幼兒教保人員勾選 3 次的百分比(3.3%)顯著高於雲林地區幼兒教保人員的百分比(0.8%)。因此嘉義地區幼兒教保人員欣賞「文化中心或表演藝術中心演出」多於雲林地區。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「公私立劇團展場的演出」層面上整體有顯著差異($X^2=21.19$, $p<.01$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比(23.4%)顯著高於嘉義地區幼兒教保人員百分比(18.5%)。嘉義地區幼兒教保人員勾選 1 次的百分比(13.5%)顯著高於雲林地區幼兒教保人員百分比(8.3%)。因此嘉義地區幼兒教保人員欣賞「公私立劇團展場的演出」多於雲林地區。

表 3
不同地區幼兒教保人員欣賞音樂演出之差異性分析一覽表

單位：%

題目	選項	地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
1. 文化中心或表演藝術中心演出	0 次	13.5*	21.1*	10.2*	44.8	44.28***
	1 次	14.5	8.8*	12.4*	35.7	
	2 次	5.1	2.6	3.7	11.4	
	3 次	3.6	1.7	2.8	8.0	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
2. 公私立音樂展演場所的演出	0 次	18.6*	22.9*	15.2	56.7	17.49**
	1 次	12.4	7.7	9.7	29.8	
	2 次	3.6	2.6	2.5	8.7	
	3 次	2.1	1.0	1.8	4.8	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
3. 學校內之展演廳的演出	0 次	16.4	19.4*	11.2*	47.0	19.00**
	1 次	11.9	8.6	9.9	30.3	
	2 次	4.7	4.3	4.4	13.4	
	3 次	3.7	1.9	3.6	9.2	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

在欣賞表演藝術展演的習慣方面，表 4 顯示，最近一年內有 46.5% 的幼兒教保人員不曾欣賞文化中心或表演藝術中心演出，57.1% 的幼兒教保人員不曾欣賞公私立劇團展場的演出，50.8% 的幼兒教保人員不曾欣賞學校內之展演廳的演出。大約有 50% 的幼兒教保人員有欣賞表演藝術展演的習慣，其中以 1 次欣賞文化中心或表演藝術中心演出、公私立音樂展演場所演出、學校內之展演廳演出的情形為普遍，約占三成。

不同地區幼兒教保人員在欣賞「學校內之展演廳的演出」層面上整體有顯著差異 ($X^2=15.27, p<.05$)，其中雲林地區幼兒教保人員勾選 0 次的百分比 (20.7%) 顯著高於臺南地區幼兒教保人員的百分比 (12.7%)。因此臺南地區幼兒教保人員欣賞「學校內之展演廳的演

出」多於雲林地區。

表 4
不同地區幼兒教保人員欣賞表演藝術展演之差異性分析一覽表

單位：%						
題目	選項	地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
1. 文化中心或表演藝術中心演出	0 次	13.9*	20.8*	11.7*	46.5	35.87***
	1 次	15.3	10.1	11.9	37.2	
	2 次	4.1	2.5	3.6	10.2	
	3 次	3.3*	0.8*	1.9	6.1	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
2. 公私立劇團展場的演出	0 次	18.5*	23.4*	15.2	57.1	21.19**
	1 次	13.5*	8.3*	9.9	31.7	
	2 次	3.4	1.8	2.8	8.0	
	3 次	1.2	0.7	1.2	3.2	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
3. 學校內之展演廳的演出	0 次	17.4	20.7*	12.7*	50.8	15.27*
	1 次	12.6	8.4	10.2	31.2	
	2 次	4.3	3.2	4.0	11.4	
	3 次	2.5	1.9	2.2	6.6	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

在聆聽音樂習慣方面，從表 5 可知，0.4% 的幼兒教保人員從來沒有聆聽音樂習慣，8.0% 的幼兒教保人員表示很少，7.0% 的幼兒教保人員每月至少 1 次，22.1% 的幼兒教保人員每週至少 1 次，62.5% 的幼兒教保人員為每天。由此可知，99.6% 的幼兒教保人員有聆聽音樂的習慣，以每天聆聽音樂最為普遍。不同地區幼兒教保人員在「聆聽音樂的習慣」上整體有顯著差異（ $X^2=28.09$ ， $p<.001$ ），其中臺南地區幼兒教保人員勾選「每月至少 1 次」的百分比（3.7%）顯著高於雲林地區幼兒教保人員的百分比（1.5%）。然而，雲林地區幼兒教保

人員勾選「每天」的百分比（23.3%）亦顯著高於臺南地區幼兒教保人員的百分比（16.0%）。

在欣賞表演藝術影視節目習慣方面，從表 5 可知，1.0% 的幼兒教保人員從來沒有觀賞表演藝術類的影視節目，35.3% 的幼兒教保人員表示很少，27.2% 的幼兒教保人員每月至少 1 次，29.7% 的幼兒教保人員每週至少 1 次，6.9% 的幼兒教保人員每天觀賞，由此可知，99% 的幼兒教保人員有觀賞表演藝術類影視節目的習慣，表示很少觀賞表演藝術類影視節目的情形最為普遍，占了 35%，但表示每週至少 1 次的幼兒教保人員也占了近 30%。不同地區幼兒教保人員在「觀賞表演藝術類的影視節目」上整體有顯著差異（ $X^2=20.28$ ， $p<.01$ ），其中臺南地區幼兒教保人員勾選「每月至少 1 次」的百分比（9.4%）顯著高於雲林地區幼兒教保人員的百分比（6.6%）。

表 5
不同地區幼兒教保人員藝術欣賞習慣之差異性分析一覽表

單位：%					
題目	選項	地區			合計
		嘉義	雲林	臺南	
我有聆聽音樂的習慣	從來沒有	0.1	0.3	0	0.4
	很少	2.3	3.6	2.1	8.0
	每月至少 1 次	1.8	1.5*	3.7*	7.0
	每週至少 1 次	9.2	5.5	7.3	22.1
	每天	23.2	23.3*	16.0*	62.5
	合計	36.7	34.2	29.1	100
我會觀賞表演藝術類的影視節目	從來沒有	0.3	0.7	0	1.0
	很少	13.4	12.0	9.9	35.3
	每月至少 1 次	11.2	6.6*	9.4*	27.2
	每週至少 1 次	9.4	11.9	8.4	29.7
	每天	2.5	3.0	1.4	6.9
	合計	36.7	34.2	29.1	100

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

綜合言之，多數幼兒教保人員有欣賞藝術的習慣，其中以聆聽音樂習慣最為普遍（占 99.6%），其次為觀賞表演藝術影視節目（占 99%）、欣賞視覺藝術展覽（占約 70%）、欣賞音樂演出（占 50%）、欣賞表演藝術展演（占約 50%）。不同地區幼兒教保人員的欣賞藝術習慣有顯著差異，臺南或嘉義地區幼兒教保人員的欣賞習慣優於雲林地區幼兒教保人員。

2. 創作習慣

從表 6 得知，在視覺藝術創作習慣方面，3.0% 的幼兒教保人員從來沒有使用人造媒材製作生活中的視覺藝術品，45.2% 的幼兒教保人員表示很少，33.0% 的幼兒教保人員每月至少 1 次，17.1% 的幼兒教保人員每週至少 1 次，1.7% 的幼兒教保人員每天，由此可知，幼兒教保人員很少使用人造媒材製作生活中視覺藝術品的情形最為普遍，但表示每月至少 1 次的幼兒教保人員也占了 33%。不同地區幼兒教保人員在「使用人造媒材製作生活中的視覺藝術品」上整體有顯著差異（ $X^2=21.51$, $p<.01$ ），其中臺南地區幼兒教保人員勾選「從來沒有」的百分比（1.8%）顯著高於嘉義地區幼兒教保人員的百分比（0.3%）。

在音樂創作習慣方面，1.5% 的幼兒教保人員從未在生活中唱歌或演奏樂器，31.4% 的幼兒教保人員表示很少，19.3% 的幼兒教保人員每月至少 1 次，28.1% 的幼兒教保人員每週至少 1 次，19.6% 的幼兒教保人員每天，由此可知，幼兒教保人員很少在生活中唱歌或演奏樂器，但每週至少 1 次的幼兒教保人員也占 28%。然而，不同地區幼兒教保人員在音樂創作習慣上並無顯著差異。

在表演藝術創作習慣方面，8.8% 的幼兒教保人員從來沒有在生活中跳舞或進行戲劇扮演，40.7% 的幼兒教保人員表示很少，17.0% 的幼兒教保人員每月至少 1 次，25.2% 的幼兒教保人員每週至少 1 次，8.3% 的幼兒教保人員每天。由此可知，幼兒教保人員很少在生活中跳舞或做戲劇扮演的情形最為普遍，但表示每週至少 1 次的幼兒教保人員也占了近 25%。然而，不同地區幼兒教保人員在表演藝術創作習慣上並無顯著差異。

表 6
不同地區幼兒教保人員藝術創作習慣之差異性分析一覽表

題目	題目	地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
我會使用人造媒材製作生活中的視覺藝術品	從來沒有	0.3*	1.0	1.8*	3.0	21.51**
	很少	15.2	18.1	12.0	45.2	
	每月至少 1 次	13.5	9.4	10.1	33.0	
	每週至少 1 次	7.2	5.2	4.7	17.1	
	每天	0.6	0.6	0.6	1.7	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
我會在生活中唱歌或演奏樂器	從來沒有	0.6	0.8	0.1	1.5	14.15
	很少	10.8	12.0	8.7	31.4	
	每月至少 1 次	7.4	5.0	6.9	19.3	
	每週至少 1 次	10.5	8.7	9.0	28.1	
	每天	7.4	7.7	4.4	19.6	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
我會在生活中跳舞或做戲劇扮演	從來沒有	3.4	3.4	1.9	8.8	8.23
	很少	14.9	14.5	11.3	40.7	
	每月至少 1 次	6.3	4.7	5.9	17.0	
	每週至少 1 次	9.8	8.1	7.3	25.2	
	每天	2.2	3.4	2.6	8.3	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	

* $p < .05$ ** $p < .01$

整體而言，多數幼兒教保人員雖有創作藝術習慣，但表示很少在生活中進行藝術創作的情形最為普遍。不同地區幼兒教保人員在視覺藝術創作習慣方面有顯著差異，例如臺南地區幼兒教保人員略優於嘉義地區幼兒教保人員，但在音樂創作習慣、表演藝術創作習慣則無顯著差異。

（二）藝術態度

藝術態度包括藝術信念以及參與藝術活動行為意向兩方面，以分數計算做統計處理，「非常同意」為 4 分，「同意」為 3 分，「不同意」為 2 分，「非常不同意」為 1 分。藝術信念方面共有 3 題，從表 7 得知，所有幼兒教保人員平均分數為 3.14，臺南地區教保人員平均分數最高，為 3.21，其次為嘉義地區，最後為雲林地區。不同地區幼兒教

保人員在「藝術信念」層面上有達到顯著差異（ $F=3.36, p<.05$ ），且臺南地區幼兒教保人員藝術信念顯著高於雲林地區幼兒教保人員。

參與藝術活動行為意向方面共有 2 題，從表 7 得知，所有幼兒教保人員平均分數為 3.24，臺南地區教保人員平均分數最高，為 3.30，其次為嘉義地區，最後為雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「參與藝術活動行為意向」層面上有達到顯著差異（ $F=6.69, p<.01$ ），且嘉義、臺南地區幼兒教保人員的參與藝術活動行為意向皆顯著高於雲林地區幼兒教保人員。

表 7
不同地區幼兒教保人員「藝術態度」之差異性分析一覽表

地區	藝術信念			參與藝術活動行為意向	
	N（人數）	M	SD	M	SD
嘉義	266	3.13	0.51	3.27	0.52
雲林	248	3.10	0.44	3.15	0.45
臺南	211	3.21	0.49	3.30	0.46
合計	725	3.14	0.48	3.24	0.48
F 值		3.36*		6.69**	
事後比較		臺南 > 雲林		嘉義 > 雲林 臺南 > 雲林	

* $p < .05$ ** $p < .01$

綜言之，幼兒教保人員藝術態度平均分數偏高，參與藝術活動行為意向略高於藝術信念。不同地區幼兒教保人員在藝術信念、參與藝術活動行為意向之層面上達顯著差異，臺南地區幼兒教保人員的藝術信念、參與藝術活動行為意向顯著高於雲林地區幼兒教保人員，嘉義地區幼兒教保人員的參與藝術活動行為意向也顯著高於雲林地區幼兒教保人員。

（三）藝術知識

1. 藝術概念——藝術表現特質了解方面

從表 8 得知，在視覺藝術表現特質了解方面，75.9% 的幼兒教保人員表示了解繪畫表現特質，53.0% 表示了解攝影，36.8% 表示了解

設計，25.7% 表示了解雕塑，22.3% 表示了解工藝，16.8% 表示了解版畫。由此可知，幼兒教保人員表示了解繪畫表現特質的人數最多，了解版畫的人數最少。然而，不同地區幼兒教保人員在視覺藝術表現特質了解方面並無顯著差異。

在音樂表現特質了解方面，57.5% 幼兒教保人員表示具有音樂基本能力，52.3% 表示了解歌唱，41.9% 表示了解樂器演奏，20.0% 表示了解音樂創作。因此幼兒教保人員表示具有音樂基本能力的人數最多，具音樂創作概念的人數最少。不同地區幼兒教保人員在音樂表現特質了解方面則無顯著差異。

在表演藝術表現特質了解方面，41.0% 幼兒教保人員表示了解聲音與肢體的表達與展現，46.6% 表示了解戲劇表演，但僅有 11.7% 表示了解劇場製作。因此幼兒教保人員表示了解戲劇表演的人數最多，但了解劇場製作的人數最少。不同地區幼兒教保人員在表演藝術表現特質了解方面則無顯著差異。

表 8
不同地區幼兒教保人員藝術表現特質了解之差異性分析一覽表

		地區			合計	卡方值
項目		嘉義	雲林	臺南		
視 覺 藝 術 表現特質	繪畫	28.6	24.7	22.6	75.9	2.80
	雕塑	11.0	7.6	7.0	25.7	4.54
	版畫	5.9	5.1	5.8	16.8	2.16
	工藝	8.4	6.2	7.7	22.3	4.71
	設計	12.7	13.2	10.9	36.8	0.99
	攝影	19.4	18.5	15.0	53.0	0.26
音 樂 表 現 特質	音樂基本能力	21.7	19.4	16.4	57.5	0.40
	樂器演奏	14.8	14.5	12.7	41.9	0.58
	歌唱	18.8	19.3	14.2	52.3	2.89
	音樂創作	7.9	5.9	6.2	20.0	1.67

(續下頁)

項目		地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
表現特質 表演藝術	聲音肢體表達	14.9	14.6	11.4	41.0	0.57
	戲劇表演	17.9	14.9	13.8	46.6	1.53
	劇場製作	4.7	3.4	3.6	11.7	1.01

2. 藝術概念——藝術元素意涵了解方面

在藝術元素意涵了解方面，以分數計算做統計處理，4 分爲「非常了解」，3 分爲「了解」，2 分爲「不了解」，1 分爲「非常不了解」。藝術元素的內容包括：視覺藝術元素爲線條、色彩、形體等，音樂元素爲曲調、節奏、速度等，戲劇元素爲人物、情節、主題等，舞蹈元素爲空間、時間、力量、流動，藝術風格爲歷史上某一時期的藝術風格、某一國家藝術等。

從表 9 得知，在「視覺藝術元素」意涵了解方面，所有幼兒教保人員平均分數爲 2.71，且嘉義地區教保人員平均分數最高，爲 2.73，其次爲臺南地區，最後爲雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「視覺藝術元素」意涵了解上並未達顯著差異（ $F=0.22$ ， $p>.05$ ）。

在「音樂元素」意涵了解方面，所有幼兒教保人員平均分數爲 2.89，嘉義地區教保人員平均分數最高，爲 2.90，其次爲臺南地區，最後爲雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「音樂元素」意涵了解上並未達顯著差異（ $F=0.48$ ， $p>.05$ ）。

在「戲劇元素」意涵了解方面，所有幼兒教保人員平均分數爲 2.81，嘉義地區教保人員平均分數最高，爲 2.83，其次爲臺南地區，最後爲雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「戲劇元素」意涵了解上並未達顯著差異（ $F=0.55$ ， $p>.05$ ）。

在「舞蹈元素」意涵了解方面，所有幼兒教保人員平均分數爲 2.61，嘉義地區教保人員平均分數最高，爲 2.63，其次爲臺南地區，最後爲雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「舞蹈元素」意涵了解上並未達顯著差異（ $F=0.17$ ， $p>.05$ ）。

在「藝術風格」意涵了解方面，所有幼兒教保人員平均分數爲 2.42，嘉義地區教保人員平均分數最高，爲 2.48，其次爲雲林地區，

最後為臺南地區。不同地區幼兒教保人員在「藝術風格」意涵了解上並未達顯著差異（ $F=2.32, p>.05$ ）。

表 9
不同地區幼兒教保人員藝術元素意涵了解之差異性分析一覽表

地區	N (人數)	視覺藝術元素		音樂元素		戲劇元素		舞蹈元素		藝術風格	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
嘉義	266	2.73	0.54	2.91	0.53	2.83	0.56	2.63	0.60	2.48	0.65
雲林	248	2.70	0.56	2.87	0.49	2.78	0.52	2.60	0.60	2.42	0.59
臺南	211	2.71	0.55	2.90	0.49	2.82	0.52	2.61	0.62	2.36	0.60
合計	725	2.71	0.55	2.89	0.50	2.81	0.53	2.61	0.60	2.42	0.62
F 值		0.22		0.48		0.55		0.17		2.32	

3. 作品風格

從表 10 得知，在視覺藝術作品風格辨識方面，題目為「哪位畫家善於運用強烈的色彩與優美的漩渦式筆觸，展現繪畫魅力」，答案為「梵谷」（Vincent Willem van Gogh，1853-1890），53.2% 的幼兒教保人員選擇正確答案，但也有 39.9% 的幼兒教保人員表示不知道。

在音樂作品風格辨識方面，題目為「哪一項不是施福珍創作童謠〈點仔膠〉的特色」，答案為「豐富的和聲」，61.9% 的幼兒教保人員選擇正確答案，但也有 25.5% 的幼兒教保人員表示不知道。

在表演藝術作品風格辨識方面，題目為「哪一項不是古典芭蕾舞劇的特色？」，答案為「任何肢體動作皆可成為舞蹈素材」，23.9% 的幼兒教保人員選擇正確答案，但也有 39.6% 的幼兒教保人員表示不知道。相較於其他藝術類的作品風格辨識題，幼兒教保人員對舞蹈作品風格的辨識卻是較薄弱的。

題目為「哪一項對兒童劇的敘述是錯誤的？」，答案為「兒童劇實施時不需考慮謹慎、嚴肅」，67.0% 的幼兒教保人員選擇正確答案，僅有 7.0% 的幼兒教保人員表示不知道。

表 10
幼兒教保人員在「作品風格」答題題項統計表一覽表

單位：%						
題目	選項	地區			合計	卡方值
		嘉義	雲林	臺南		
哪位畫家善於運用強烈的色彩與優美的漩渦式筆觸，展現繪畫魅力？	高更	0.6	0.4	0.7	1.7	10.39
	梵谷	21.2	17.1	14.9	53.2	
	馬諦斯	0.6	0.4	1.0	1.9	
	米勒	0.7	1.2	1.4	3.3	
	不知道	13.7	15.0	11.2	39.9	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
下列哪一項不是施福珍創作童謠〈點仔膠〉的特色？	旋律口語化	1.5	1.1	0.4	3.0	9.58
	節奏簡潔活潑	1.2	0.6	0.8	2.6	
	豐富的和聲	21.7	21.0	19.3	61.9	
	富臺灣鄉土味	2.5	1.9	2.5	6.9	
	不知道	9.8	9.7	6.1	25.5	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
下列哪一項不是古典芭蕾舞劇的特色？	採童話或神話等題材	4.4	4.4	3.7	12.6	5.21
	女舞者穿著紗裙	5.5	4.3	3.4	13.2	
	音樂多舞曲或名曲	4.1	4.4	2.2	10.8	
	任何肢體動作皆可成為舞蹈素材	8.7	7.9	7.3	23.9	
	不知道	13.9	13.2	12.4	39.6	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	
下列哪一項對兒童劇的敘述是錯誤的？	大人演給小孩看的戲	1.7	3.3	1.1	6.1	14.39
	小孩演給小孩看的戲	5.8	6.6	4.1	16.6	
	劇中對話簡單	1.1	1.4	0.8	3.3	
	不需考慮謹慎、嚴肅	25.4	20.4	21.2	67.0	
	不知道	2.8	2.5	1.8	7.0	
	合計	36.7	34.2	29.1	100	

4. 藝術史

從表 11 得知，幼兒教保人員在認識國外藝術家方面，排序前 3 名的藝術家為梵谷、畢卡索（Pablo Ruiz Picasso，1881-1973）、達文

西（Leonardo da Vinci，1452-1519），且認識前 4 名藝術家的比例皆超過 50%。在認識臺灣藝術家方面，排序前 3 名的藝術家為朱銘、陳澄波、吳炫三，僅有第 1 名藝術家的比例是超過 50%。相較於國外藝術家的認識情形，幼兒教保人員對臺灣藝術家的認識卻比較少。

在認識國外音樂家方面，排序前 3 名的音樂家分別為貝多芬（Ludwig van Beethoven，1770-1827）、莫札特（Wolfgang Amadeus Mozart，1756-1791）、巴哈（Johann Sebastian Bach，1685-1750），且認識前 4 名音樂家的比例皆超過 60%。在認識臺灣音樂家方面，排序前 3 名的音樂家為朱宗慶、李泰祥、鄧雨賢，且認識音樂家朱宗慶的比例高達 92%，但認識其他音樂家的比例卻偏低。相較於國外音樂家的認識情形，幼兒教保人員對臺灣音樂家的認識是比較少的。

在認識國外表演藝術家方面，排序前 3 名的表演藝術家為莎士比亞（William Shakespeare，1564-1616）、馬叟（Marcel Marceau，1923-2007）、拉邦（Rudolf Laban，1879-1958），認識莎士比亞的幼兒教保人員皆超過 80%，但認識其他國外表演藝術家的比例卻都低於 20%。相對於國外視覺藝術家、國外音樂家的認識，幼兒教保人員對國外表演藝術家的認識較薄弱。

在認識臺灣表演藝術家方面，排序前 3 名的表演藝術家為孫翠鳳、李國修、林懷民，且認識前 4 名臺灣表演藝術家的比例皆超過 80%。相較於國外表演藝術家的認識，幼兒教保人員對臺灣表演藝術家是比較熟識的。

表 11
幼兒教保人員在「認識藝術家」方面答題題項統計表

國外藝術家	達文西	米勒	羅丹	梵谷	馬諦斯	畢卡索	夏卡爾	米羅
百分比（%）	66.5	54.9	10.1	89.0	22.2	88.0	38.2	44.4
排序	3	4	8	1	7	2	6	5
臺灣藝術家	陳澄波	劉其偉	洪通	楊英風	劉國松	朱銘	吳炫三	董陽孜
百分比（%）	46.8	18.9	21.4	16.1	5.5	67.3	33.8	5.5
排序	2	4	5	6	7	1	3	7

（續下頁）

國外音樂家	巴哈	莫札特	貝多芬	德布西	普羅高菲夫	奧福	蓋西文	馬友友
百分比(%)	79.6	91.9	93.4	9.8	4.4	43.3	5.0	68.1
排序	3	2	1	6	8	5	7	4
臺灣音樂家	鄧雨賢	呂泉生	許常惠	施福珍	馬水龍	李泰祥	朱宗慶	簡文彬
百分比(%)	30.9	10.1	12.8	25.5	21.0	35.4	92.0	9.0
排序	3	7	6	4	5	2	1	8
國外表演藝術家	莎士比亞	伊莎朵拉鄧肯	魯道夫拉邦	瑪莎葛蘭姆	馬歇馬叟	碧娜鮑許	巴瑞西尼可夫	彼德布魯克
百分比(%)	85.7	10.2	15.0	8.4%	17.2%	3.9%	4.1%	8.7
排序	1	4	3	6	2	8	7	5
臺灣表演藝術家	林懷民	魏海敏	孫翠鳳	唐美雲	李天祿	黃俊雄	李國修	趙自強
百分比(%)	86.6	23.2	93.7	73.5	70.2	76.1	87.2	85.8
排序	3	8	1	6	7	5	2	4
臺灣表演藝術團體	如果兒童劇團	九歌兒童劇團	紙風車劇團	屏風表演劇班	明華園	五洲園掌中劇團	雲門舞集	原舞者
百分比(%)	46.1	77.1	96.3	58.3	92.7	42.8	88.1	11.6
排序	6	4	1	5	2	7	3	8

在認識臺灣表演藝術團體方面，排序前 3 名的表演藝術團體為紙風車劇團、明華園歌劇團、雲門舞集，且認識前 5 名臺灣表演藝術團體的比例皆超過 50%。因此，幼兒教保人員在臺灣表演藝術團體的認識方面是蠻好的。

綜言之，在藝術知識方面，幼兒教保人員對三大類藝術表現特質了解以繪畫表現、音樂基本能力、戲劇表演的比例最高，版畫、音樂創作、劇場製作的比例最低，藝術元素意涵了解以音樂元素最高、藝術風格最低，作品風格辨識以音樂作品最高、舞蹈作品風格較弱；但不同地區幼兒教保人員並無顯著差異。此外，幼兒教保人員對國外藝術家、國外音樂家、臺灣表演藝術家、臺灣表演藝術團體較熟識，對臺灣藝術家、臺灣音樂家、國外表演藝術家較生疏。

（三）藝術表現與鑑賞技能

藝術表現與鑑賞技能包括視覺藝術、音樂、表演藝術三方面的表現與鑑賞技能，以分數計算做統計處理，「非常同意」為 4 分，「同意」為 3 分，「不同意」為 2 分，「非常不同意」為 1 分。視覺藝術表現與鑑賞技能方面共有 5 題，從表 12 得知，所有幼兒教保人員平均分數為 2.89，嘉義地區教保人員平均分數最高，為 2.92，其次為雲林地區，最後為臺南地區。不同地區幼兒教保人員在「視覺藝術表現與鑑賞技能」層面上並未達顯著差異（ $F=1.06, p>.05$ ）。

音樂表現與鑑賞技能方面共有 5 題，從表 12 得知，所有幼兒教保人員平均分數為 2.74，以嘉義地區教保人員平均分數最高，為 2.78，其次為臺南地區，最後為雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「音樂表現與鑑賞技能」方面並未達顯著差異（ $F=1.54, p>.05$ ）。

表演藝術表現與鑑賞技能方面共有 8 題，從表 12 得知，所有幼兒教保人員平均分數為 2.77，嘉義地區教保人員平均分數最高，為 2.79，其次為臺南地區，最後為雲林地區。不同地區幼兒教保人員在「表演藝術表現與鑑賞技能」方面並未達顯著差異（ $F=0.49, p>.05$ ）。

綜言之，幼兒教保人員在藝術表現與鑑賞技能的平均分數中上，視覺藝術略高於表演藝術與音樂。然而，不同地區幼兒教保人員在視覺藝術表現與鑑賞技能、音樂表現與鑑賞技能、表演藝術表現與鑑賞技能層面上並無顯著差異。

表 12
不同地區幼兒教保人員「藝術表現與鑑賞技能」之差異性分析一覽表

地區	N（人數）	視覺藝術表現 與鑑賞技能		音樂藝術表現與 鑑賞技能		表演藝術表現與 鑑賞技能	
		M	SD	M	SD	M	SD
嘉義	266	2.92	0.42	2.78	0.51	2.79	0.47
雲林	248	2.88	0.41	2.71	0.49	2.75	0.42
臺南	211	2.87	0.41	2.73	0.48	2.76	0.39
合計	725	2.89	0.41	2.74	0.49	2.77	0.43
F 值			1.06		1.54		.49

二、幼兒教保人員美感素養各面向之關係

（一）藝術態度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞之相關性

由表 13 得知，幼兒教保人員之藝術態度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞四層面達顯著正相關，其中藝術表現與藝術鑑賞的相關性最高（ $r=.752$ ），其次為藝術概念與藝術鑑賞（ $r=.555$ ）、藝術概念與藝術表現（ $r=.507$ ）、藝術態度與藝術表現（ $r=.432$ ）、藝術態度與藝術鑑賞（ $r=.368$ ），最低為藝術態度與藝術概念（ $r=.297$ ）。

（二）視覺藝術、音樂、表演藝術之藝術表現與鑑賞之相關性

由表 13 得知，幼兒教保人員於視覺藝術、音樂、表演藝術三者之藝術表現與鑑賞達顯著正相關，其中音樂、表演藝術之表現與鑑賞的相關性最高（ $r=.721$ ），其次為視覺藝術、表演藝術之表現與鑑賞（ $r=.593$ ），最低為視覺藝術、音樂之表現與鑑賞（ $r=.519$ ）。

綜言之，幼兒教保人員美感素養之藝術態度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞四層面達顯著正相關，視覺藝術、音樂、表演藝術三者之藝術表現與鑑賞亦達顯著正相關。

表 13
幼兒教保人員美感素養各面向之積差相關分析摘要表

項目	藝術態度	藝術概念	藝術表現	藝術鑑賞	視覺藝術 表現鑑賞	音樂 表現鑑賞	表演藝術 表現鑑賞
藝術態度	1						
藝術概念	.297**	1					
藝術表現	.432**	.507**	1				
藝術鑑賞	.368**	.555**	.752**	1			
視覺藝術 表現鑑賞					1		
音樂 表現鑑賞					.519**	1	
表演藝術 表現鑑賞					.593**	.721**	1

** $p < .01$

伍、結論與建議

本文之研究採問卷調查法，探討臺灣雲嘉南地區公私立幼兒園教保人員美感素養概況與相關情形。根據研究結果，本文提出研究結論與建議，作為未來美感教育推動之參考。

一、結論

（一）參與藝術習慣方面：多數幼兒教保人員有欣賞藝術的習慣，其中以聆聽音樂習慣最為普遍，其次為觀賞表演藝術影視節目、欣賞視覺藝術展覽、欣賞音樂演出、欣賞表演藝術展演。不同地區幼兒教保人員在欣賞視覺藝術展覽、欣賞音樂演出、欣賞表演藝術展演、聆聽音樂、觀賞表演藝術影視節目有顯著差異，臺南或嘉義地區幼兒教保人員的欣賞藝術習慣優於雲林地區。多數幼兒教保人員有創作藝術的習慣，但創作藝術頻率仍較少。不同地區幼兒教保人員在視覺藝術創作習慣上有顯著差異，臺南地區略優於嘉義地區，但在音樂創作習慣、表演藝術創作習慣則無顯著差異。相較於陳瓊花與林世華（2004）以及潘金定（2006）的研究結果，本文之研究發現幼兒教保人員參與藝術活動習慣比一般民眾及學生為佳。作者認為，藝術是幼兒教育的重要一環，多數幼兒教保人員能將藝術融入課程中，因此他們大多有參與藝術的習慣。

（二）藝術態度方面：幼兒教保人員藝術態度佳，參與藝術活動行為意向略高於藝術信念，且不同地區幼兒教保人員達顯著差異，臺南地區幼兒教保人員的藝術信念、參與藝術活動行為意向顯著高於雲林地區幼兒教保人員，嘉義地區幼兒教保人員的參與藝術活動行為意向也顯著高於雲林地區幼兒教保人員。相較於其他研究結果（陳瓊花、林世華，2004；潘金定，2006；潘惠雯，2005），幼兒教保人員與一般民眾、學生均肯定藝術的價值。

（三）藝術知識方面：幼兒教保人員對藝術表現特質了解以繪畫表現、音樂基本能力、戲劇表演的比例最高，藝術元素意涵了解以音樂元素最高；在作品風格辨識方面，以音樂作品最高；但不同地區

幼兒教保人員並無顯著差異。幼兒教保人員對國外藝術家、國外音樂家、臺灣表演藝術家、臺灣表演藝術團體較熟識，但對臺灣藝術家、臺灣音樂家、國外表演藝術家較生疏。作者發現，幼兒教保人員較少接觸臺灣藝術家、臺灣音樂家、國外表演藝術家的作品，因而對這些藝術家較生疏。

（四）藝術表現與鑑賞技能方面：幼兒教保人員藝術表現與鑑賞技能偏中上，視覺藝術略高於表演藝術與音樂，然而不同地區幼兒教保人員並未呈現顯著差異。作者認為幼兒教保人員大多能提供幼兒美術或美勞活動，因此他們的視覺藝術表現與鑑賞略優於音樂以及表演藝術類。

（五）美感素養各層面之相關性：幼兒教保人員美感素養之藝術態度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞等四層面達顯著正相關，視覺藝術、音樂、表演藝術三者之藝術表現與鑑賞亦達顯著正相關。潘金定（2006）的研究結果也發現，社區大學學生之藝術態度、藝術概念、藝術表現、藝術鑑賞四層面達顯著正相關。因此，幼兒教保人員應重視個人在美感素養四層面的培養，並兼顧三大類藝術之藝術表現與鑑賞能力。畢竟擁有良好美感素養的教育人員才能教導出良好美感素養的學生（李鴻生，2012），幼兒教保人員若能擁有良好的美感素養，更能進一步引導幼兒體會藝術之美、欣賞生活中具有美感的事物，落實幼兒美感領域教學。

二、建議

本文針對幼兒教保人員培訓及未來研究提出以下建議：

（一）增加鄉鎮及偏遠地區的藝術活動，鼓勵幼兒教保人員參與：由於雲林地區幼兒教保人員藝術欣賞習慣較少，作者建議政府宜平衡城鄉差距，增加鄉鎮及偏遠地區的藝術活動，並重視當地的鄉土藝術，如：歌仔戲、布袋戲、廟宇藝術等，鼓勵幼兒教保人員參與各種藝術欣賞活動，改善其藝術態度。

（二）鼓勵幼兒教保人員創造生活中的藝術，並欣賞具有美感的事物：本文之研究發現，幼兒教保人員雖有創作藝術的習慣，但卻較少使用人造或自然媒材製作生活中的視覺藝術品。建議幼兒教保人

員從生活環境取材，創造生活中的藝術，例如：以花卉、石頭或落葉布置教室環境。此外，幼兒教保人員可欣賞大自然之美或生活環境之美，並與幼兒分享具有美感的事物。透過豐富生活環境美感與欣賞美的事物，更能提升個人的美感素養。

（三）加強幼兒教保人員對藝術知識的了解：作者建議縣市政府針對幼兒教保人員較弱的藝術知識部分提供研習課程，提升藝術知能，如：舞蹈及藝術風格的認識、臺灣藝術家及臺灣音樂家的介紹、在地文化藝術的認識，或邀請臺灣藝術家、臺灣音樂家至各地展演，讓幼兒教保人員欣賞臺灣藝術之美。

（四）建立美感素養指標，提供美感教育課程研習與教學網站：目前幼兒園課程的美感領域、中小學九年一貫課程的藝術與人文學習領域、高中的藝術生活科，以及大專院校推動的公民素養核心之審美素養等，均重視美感教育。建議教育部建立美感素養指標，並提供教學者相關的美感教育課程研習與教學網站，以協助各級學校推行美感教育。

（五）未來研究之建議：本文之研究因時間、工具、人力、研究方法的限制，尚有無法兼顧之處，建議未來研究者進一步探討幼兒教保人員美感素養之影響因素。而美感素養的內涵甚廣，本文之研究僅探討藝術的美感素養，建議未來研究者探討其他方面的美感素養，或以質性研究法深入了解研究對象對美感素養的詮釋。

參考文獻

內政部統計處（2010）。99 年底托育機構概況。內政部統計通報 100 年第 26 週。取自 http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=4792 [Department of Statistics, Ministry of the Interior. (2010). Statistics of nurseries and day care centers in the Year of 99. Statistic Report from Ministry of the Interior, Year 100, Week 26. Retrieved from http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=4792]

- 王恭志（1998）。國民小學教師美育教學之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。〔Wang, K. C. (1998). *A study on aesthetic teaching of elementary school teachers in Taiwan*. (Unpublished master's thesis). Hsin-Ju Teachers College, Hsin-Ju.〕
- 李鴻生（2012）。教育人員涵育美感素養之探詢。耕莘學報，10，74-84。〔Lee, H. S. (2012). A research on the aesthetic temperament of education staff. *Journal of Cardinal Tien College of Healthcare & Management*, 10, 74-84.〕
- 信誼基金會（2010）。在生活中儲備美感競爭力。學前教育，402。取自 <http://www.kimy.com.tw/project/edm/preschoolepaper/201010/index.html> 〔Hsin-Yi Foundation (2010). Saving aesthetic abilities in the competition in life. *Early Childhood Education*, 402. Retrieved from <http://www.kimy.com.tw/project/edm/preschoolepaper/201010/index.html>〕
- 陳瓊花、林世華（2004）。臺灣民衆美感素養發展與藝術教育改進之研究。臺北市：國立臺灣藝術教育館。〔Chen, C. H., & Lin, H. H. (2004). *A study on the development of Taiwanese people's aesthetic literacy and the improvement of arts education*. Taipei: National Taiwan Arts Education Center.〕
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2003). *Grade 1-9 curriculum guidelines in elementary school and junior high school*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 教育部（2008）。普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2008). *Senior high school curriculum guidelines in the required subject: Arts and life*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 教育部（2009）。幼兒園教保活動與課程大綱（暫行版）。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2009). *Early childhood education and care activities and curriculum guidelines (temporary version)*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 教育部（2011）。現代公民素養核心能力養成計畫。取自 <http://hss>.

- edu.tw/plan_detail.php?class_plan=176 [Ministry of Education. (2011). *A plan of developing modern citizens' core competency in aesthetic literacy*. Retrieved from <http://stge01.kuas.edu.tw/~course/PAVAT/33.html>]
- 教育部（2012）。**幼兒園教保活動課程暫行大綱**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2012). *The temporary curriculum guidelines in early childhood education and care activities*. Taipei: Author.]
- 教育部統計處（2010）。**99 學年各縣市幼稚園概況統計**。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120917122430/99CityOrderk.xls> [Department of Statistics, Ministry of Education. (2010). *statistics of kindergartens in cities and counties in the academic year of 99*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120917122430/99CityOrderk.xls>]
- 彭森明（2006）。學習成就評量的多元功能及其相應研究設計。**教育研究與發展期刊**，2（4），21-38。[Peng, S. S. (2006). Multiple functions of student assessment their proper study design. *Journal of Education and Research*, 2(4), 21-38.]
- 蒙特梭利文化事業（2010）。從美出發，滋養孩子身心靈。**蒙特梭利雙月刊**，92，52-53。[Montessori Cultural Enterprise Co. (2010). To enrich children's body, mind, and soul: from the beauty. *Montessori Bimonthly*, 92, 52-53.]
- 潘金定（2006）。**臺灣社區大學學生美感素養之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。[Pan, J. D. (2006). *The study of students' aesthetic literacy in Taiwan's community university*. (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 潘惠雯（2005）。**國民中小學學生美感素養與其影響因素之研究——以視覺藝術為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。[Pan, H. W. (2005). *A study on junior high school and elementary school students' aesthetic literacy and its influential*

- factors—An example on visual arts*. (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 羅美蘭 (2009) 。通識藝術教育之規劃與實施論壇。取自 <http://stge01.kuas.edu.tw/~course/PAVAT/33.html> [Lou, M. L. (2009). A forum of plan and implementation in general arts education. Retrieved from <http://stge01.kuas.edu.tw/~course/PAVAT/33.html>]
- Clinard, J. (1999). *The impact of school reform: A follow-up study of the framework for aesthetic literacy*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Education, University of Montana, USA.
- Clinard, J., & Foster, L. (1998). Putting art standards into practice with aesthetic literacy. National association of secondary school principals. *NASSP Bulletin*, 82, 18-24.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. In J. F. Soltis (Eds.), *Philosophy and education* (pp. 121-141). The 80th Yearbook, National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hamblen, K. (1985). Developing aesthetic literacy through contested concepts. *Art Education*, 38(5), 19-24.
- Hamblen, K. (1986). Exploring contested concepts for aesthetic literacy. *Journal of Aesthetic Education*, 20(2), 67-76.
- Hahn, J. (1994). *Framework for aesthetic literacy: The Montana arts and English curriculum instructional guide*. Helena, MT: Office of Public Instruction.
- NAEP (1978a). Knowledge about art (Report 06-A-02). *National assessment of educational progress*. Denver, Colorado: Education Commission of the States.
- NAEP (1978b). Attitudes toward art (Report 06-A-03). *National assessment of educational progress*. Denver, Colorado: Education Commission of the States.

National Center for Statistics. (2013). *The national assessment of educational progress*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

Parsons, M. (1990). Aesthetic literacy: The psychological context. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 135-146.

Sykes, G. (1982). The case for aesthetic literacy. *Educational Leadership*, 39(8), 596-598.

「流動」或「留守」： 中國大陸農村學童之 教育困境

沈有祿 * 鄭曉華 **

摘要

流動與留守兒童屬於教育弱勢群體，本文根據自編問卷調查中國大陸南寧市西鄉塘區 2,500 多名流動及留守兒童的教育問題。本文調查後發現流動兒童因證件不齊無法進入公辦學校，同時也存在上下學交通安全與課後托育等問題；留守兒童更有缺少親情關懷、課後生活枯燥、易染上不良習慣等問題。可見流動與留守兒童都存在教育難、難管理及心理適應性不強的問題，弱勢地位更明顯。本文建議政府、學校、社會及家庭應通力合作，不放棄任何一位兒童，讓流動兒童「進得去，留得住，學得好」，讓留守兒童「留得住，留得好，學得好」。

關鍵詞：流動兒童、留守兒童、中國大陸

* 沈有祿，廣西大學教育學院教授兼副院長

** 鄭曉華，廣西大學教育學系碩士生

電子郵件：youlushen@126.com; shenyoulu@gmail.com

來稿日期：2013 年 6 月 13 日；修訂日期：2013 年 9 月 5 日；採用日期：2014 年 2 月 20 日

“Migrating” or “Left Behind” : The Dilemma of Rural Children in Mainland China

You Lu Shen* Xiao Hua Zheng**

Abstract

Both the migrant children and left-behind children belong to disadvantaged groups. The study is based a questionnaire survey on over 2,500 migrant and non-migrant children, left-behind and non-left-behind children from Xixiangtang district Nanning city. The migrant children, who usually do not possess legal household documents, are often rejected by the urban public schools. There are also problem of their safety in commuting between school and home, and the problem of noon-care and night-care. On the other hand, the left-behind children are often lack of family care, which easily leads to some misbehavior. Both the migrant children and left-behind children demonstrate resistance against education and discipline and poor mental adaptation. They are also vulnerable all kinds of infringement. And this leads to the worsening of their disadvantaged status. So the government, the schools, the families, the society should cooperate together to ensure that no child is ignored. It would take great efforts to help the migrant children and the left-behind children grow and learn healthily in their respective environments.

Keywords: migrant children, left-behind children,the Mainland China

* You Lu Shen, Professor & Vice Dean, Department of Education, Guangxi University

** Xiao Hua Zheng, Graduate Student, Department of Education, Guangxi University

E-mail: youlushen@126.com; shenyoulu@gmail.com

Manuscript received: June 13, 2013; Modified:September 5, 2013; Accepted:February 20, 20143

壹、前言

隨著中國大陸社會的經濟發展，城市化進程加快，每年有 1.5 億農民工在城鄉間流動，6,000 多萬人跨省流動，其子女（徐陽，2006：17）：

隨著父母流動到城市，就成了城市流動兒童；隨父母的一方或者其他親戚留在農村就成了農村留守兒童。留守與流動是同一原因不同情境下的兩種結果，這兩種結果的發生又是單一的，只能滿足一種，要麼流動，要麼留守。

流動與留守本身並無褒貶之意，僅是因爲父母爲了生存需要，兒童被動呈現的選擇與狀態。這些農民工子女無論是流動到城市還是留守在農村，其教育、監護與心理等方面或多或少都存在問題（範元偉，2008）。

中國大陸爲解決流動兒童教育問題，從社會和諧和教育公平的觀點出發，制定以流入地政府管理與公辦中小學「兩爲主」¹的教育政策。但馮幫（2010）從經濟排斥的視角分析流動兒童教育公平的問題，發現流動兒童教育在經濟消費能力上受排斥的不公平現象，即由於農民工教育支付能力較低，多數只能選擇收費較爲低廉的民工子弟學校，而不是公辦學校，王一濤（2008）的研究也指出，阻礙農民子弟通過教育獲得社會地位的關鍵因素，在於貧困家庭對義務教育的支付能力。另外，徐玲與白文飛（2008）發現，戶籍制度及城鄉二元結構體制、義務教育辦學體制、財政撥款體制、升學制度等，是促使流動兒童在城市生活與受教育時處於不利地位的因素。周國華與翁啓文（2007：101-102）歸納流動兒童教育問題相關研究主要有六：

第一，農民工子女教育的社會調查、個案觀察及部分地方政府的實踐探索；

¹ 中國大陸政府規定各地在接受流動兒童入學時，以流入地政府爲主，以流入地的公辦學校爲主，簡稱「兩爲主」。

第二，主要從社會融合與排斥的視角對農民工子女教育的社會學研究；

第三，從教育經費投入方式、體制、責任等視角進行農民工子女教育的經濟學研究；

第四，對農民工子女受教育權的法理學研究；

第五，對農民工子女教育政策的理念、執行等問題的政策分析研究；

第六，對農民工子女教育進行比較研究。

對流動兒童受教育問題產生的原因及其具體表現，以前從不同視角對流動兒童入學困難進行研究，但是對其具體表現與非流動兒童比較之研究則較少。

在解決流動兒童教育問題上，呂紹清（2007）認為要加強對流動兒童教育政策實施過程的監督，加大對民工子弟學校的扶持力度，打破戶籍制度的束縛，給予農民市民待遇；而付堯（2007）主張中央政府建立流動兒童義務教育經費財政轉移支付專項資金，按照地方流動兒童數量的多少進行分配，逐年核撥，例如以教育券的形式發到流動家長手中，家長用教育券向學校支付學費。

至於農村留守兒童從概念上，農村留守兒童一般指農村社區中因父母雙方或單方長期外出務工或經商，由父母單方、長輩、他人撫養和教育的兒童或無人照顧的兒童，年齡一般在 6—16 周歲左右（徐陽，2006：18）。留守兒童教育問題產生的因素包括（範先佐，2005：80-82）：

一、家庭教育的缺失；二、學校管理與教育的失誤；以及三、城鄉長期「二元分割」的結果。

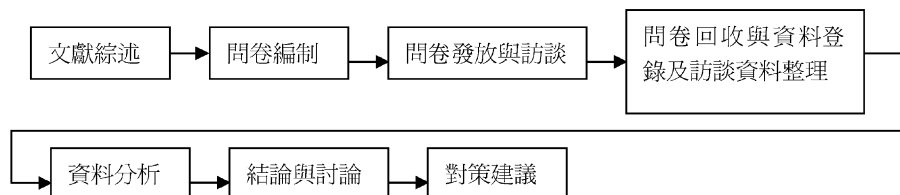
因此，範先佐（2005）認為，經濟承受能力、學校承受能力、政府支持能力和學生的適應能力是農民工不能將子女帶進城接受教育的主要因素。而解決留守兒童教育問題的治本之策，唐喜梅與盧清（2006）提出主張要加快戶籍制度改革，逐步拆除城鄉壁壘，加強對流動兒童教育政策實施過程的監督，大力吸納農民工子女入學。吳支奎（2010）則認為要逐步增加農村基礎教育財政投資，完善財政分配制度，並繼續推動課程教材和考試制度改革。此外，鄧勇（2007）主

張在學校職責方面要加強對留守兒童的學習輔導、心理輔導，採用寄宿制、分片管理制以及追蹤輔導制等措施。

廣西境內有極少數學者對少數民族流動兒童的社會化進行調查研究（崔娟，2010），但是尚未對廣西南寧市的城市流動兒童與農村留守兒童教育與心理問題的研究。本文之研究乃對廣西南寧市西鄉塘區城市流動兒童及農村留守兒童的受教育問題現狀進行調查分析，並據此提出解決對策與建議。

本文首先簡要綜述中國大陸農村學童的流動與留守現象的產生、問題與對策；然後說明本文採用之研究選題與實施過程；繼之，分析問卷調查及訪談所獲得的數據與資料，並比較大陸廣西南寧市西鄉塘區的城市流動兒童及農村留守兒童的受教育與心理問題及差異；最後，根據資料分析確立南寧市西鄉塘區城市流動兒童與農村留守兒童受教育的問題，並提出相應的對策建議。具體研究架構如圖 1 所示。

圖 1 本研究架構圖



貳、西鄉塘區義務教育基本概況

南寧市西鄉塘區位於南寧市西部，轄區內既有城市社區，又有農村行政村，是典型的城市與農村並存的一個行政區，西鄉塘區多數地區是城鄉結合部，在城區工作的流動人口比較多，隨其遷入城市的子女就成了城市流動兒童；在行政村由於學童父母外出打工而將孩子留在農村老家的就成了農村留守兒童。西鄉塘區總面積 1,298 平方公里，轄 3 個鎮 10 個街道辦事處，26 個行政村、71 個社區，人口約有 100 多萬（常住人口 76.25 萬，流動人口 23.75 萬），現有公辦中小學 114

所，其中初中學校 13 所，九年一貫制學校 10 所，截至 2012 年春季學期城市流動兒童共 23,991 人（其中初中生 6,405 人，小學生 17,586 人），農村留守兒童共 801 人（其中初中生 174 人，小學生 627 人），含市區留守兒童共 1,108 人（具體資料為 2012 年調研時，西鄉塘區教育局提供截至 2012 年秋季入學時的學生數）。

參、研究設計與實施

一、選題緣由與實施過程

《西鄉塘區城市流動兒童與農村留守兒童受教育問題研究，以下簡稱課題組》是中國人民政治協商會議南寧市西鄉塘區委員會，向社會徵集專題研究後，由西鄉塘區政協 2012 年專題調研工作領導小組確定課題，旨在發現西鄉塘區城市流動兒童與農村留守兒童的教育問題，並據此向當地政府提出可行的政策建議。

課題組實地調研部分於 2012 年 10 月 22 至 24 日展開，課題組先後到扶壯學校、華西小學、三十五中、那龍民族中學、金陵鎮居聯小學實地調研，每所學校都由校長、教師代表、學生代表、家長代表組成座談會，傾聽和反映西鄉塘區城市流動兒童與農村留守兒童的教育問題，在座談會上各代表都踴躍發言，提出若干建議與解決之道。

課題組參考相關課題研究後，自編《西鄉塘區城市「流動兒童」教育研究問卷（學生卷）（3-9 年級）》和《西鄉塘區農村「留守兒童」教育研究問卷（學生卷）（3-9 年級）》，問卷採取抽樣取樣的方式發放，主要在城市流動兒童和農村留守兒童比較集中的學校發放。流動兒童部分主要取樣在公辦學校，因公辦學校接受流動兒童入學率約 60%，故在民辦學校也取樣；留守兒童只在農村學校取樣。問卷在課題組實地調研前，發到受訪學校，回收的問卷由課題組帶回。10 月 31 日在秀靈學校由 15 位教師進行問卷輸入，並採用 SPSS11.5 統計之。

二、問卷發放與回收情況及資料分析

（一）城市「流動兒童」受教育問題部分

本課題組定義「流動兒童」為「離開自己爸爸/媽媽戶籍所在地，且在父母工作所在地學習半年（含）以上的兒童。」

本課題組參考國內對流動與留守兒童受教育問題的問卷，並增加心理測驗，編制「城市流動兒童受教育問題調查問卷（學生卷）」與「農村留守兒童受教育問題調查問卷（學生卷）」。問卷前半部圍繞流動兒童與留守兒童在家庭監護、學校教育、政府與社會支持、學生期待的解決辦法等面向，展開不同選項的選擇式問題；問卷的後半部則測試心理問題，即在性格、行為、情緒、社會適應、學習五個維度，每個維度分別設計 2-3 個問題，驗證有無顯著差異，心理測驗以五分值來計分，屬於連續變數。經分析，「城市流動兒童受教育問題調查問卷（學生卷）」的折半信度為 0.700，相關係數在 0.229-0.538 之間，且達顯著差異；「農村留守兒童受教育問題調查問卷（學生卷）」的 α 係數為 0.523，相關係數在 0.118-0.404 之間，且具顯著差異。

課題組共向 6 所中小學（其中 4 所公辦學校分別為三十五中、華西路小學、萬秀路小學、秀靈學校，2 所民辦學校分別為裕興學校、扶壯學校）發放學生問卷 2,610 份，回收 2,502 份，回收率為 95.86%，每份問卷有 5 題以上未回答者即視為無效問卷，有效問卷為 1,903 份，有效問卷為 72.91%，具體問卷發放與回收情況如表 1 所示。

表 1

西鄉塘區城市流動兒童受教育問題研究問卷發放與回收一覽表

學校	發放問卷 (份)	回收問卷 (份)	問卷回收率 (%)	有效問卷 (份)	問卷有效率 (%)
三十五中	330	320	96.97	258	78.18
華西路小學	400	390	97.50	294	73.50
萬秀路小學	370	364	98.38	275	74.32
秀靈學校	650	586	90.15	481	74.00
裕興學校	400	386	96.50	310	77.50
扶壯學校	460	456	99.13	285	61.96

（續下頁）

學校	發放問卷 (份)	回收問卷 (份)	問卷回收率 (%)	有效問卷 (份)	問卷有效率 (%)
其中公辦學校	1,750	1,660	94.86	1,308	74.74
其中民辦學校	860	842	97.91	595	69.19
城市（非）流動 兒童總計	2610	2502	95.86	1903	72.91

1,903 份回收有效樣本中，流動兒童 1,159 人，占樣本量的 60.9%；非流動兒童 722 人，占樣本量的 37.9%。男生 941 人，占樣本量的 49.4%；女生 945 人，占樣本量的 49.7%。公辦學校有 1,308 人，占樣本量的 68.7%；民辦學校有 595 人，占樣本量的 31.3%。

（二）農村「留守兒童」受教育問題部分

本課題組定義「留守兒童」為「留在自己爸爸 / 媽媽戶籍所在地，沒有跟著爸爸 / 媽媽外出，而是留在家鄉學習半年（含）以上的兒童。」

課題組向金陵鎮居聯小學、那龍民族中學發放學生問卷 950 份，回收 919 份，回收率為 96.74%，在回收的問卷中，每份問卷有 5 題以上未做回答者為無效問卷，有效問卷計 632 份（其中留守兒童 301 人），問卷有效率為 66.53%，具體問卷發放與回收情況如表 2 所示。

表 2

西鄉塘區農村留守兒童受教育問題研究問卷發放與回收一覽表

學校	發放問卷 (份)	回收問卷 (份)	問卷回收率 (%)	有效問卷 (份)	問卷有效率 (%)
居聯小學	250	240	96.00	141	56.40
那龍民族中學	700	679	97.00	491	70.14
農村（非）留守 兒童總計	950	919	96.74	632	66.53

三、資料分析

本文之量化研究採用 SPSS11.5 軟體進行分析，用卡方檢驗判斷流動兒童與非流動兒童的差異情況。問卷的後半部為對性格、行為、情緒、社會適應、學習等 5 個方面設計 5 點計分量表，並對各個測量

題目進行獨立樣本 t 檢驗來判斷兩者是否存在差異。

肆、城市流動兒童與農村留守兒童教育的主要問題

一、問卷調查及座談中反映出來的具體問題

根據調研座談會和問卷調查的整理和分析發現，城市流動兒童與農村留守兒童教育的主要問題表現在以下幾方面：

（一）家庭監護方面

1. 流動兒童流動性大，家長忙於生計，少有閒暇接送孩子，學校管理難度大。

首先是部分學校及班級流動兒童比例較大，父母工作流動性強；接收流動兒童為主的學校，其班級的流動兒童都超過 50%。如某班級 45 人就有 24 人是流動兒童，某班級 45 人中有 28 人是流動兒童。部分家長因工作地點變動而不得不常常搬遷，子女隨遷到新校就讀；而部分流動兒童則因未能及時辦理完轉學所需手續而未能安置在新住所附近的學校，只能繼續留在原學校就讀，產生學生接送的安全問題。

根據調查顯示，流動兒童轉學 2 所學校的比例為 28.4%，而非流動兒童為 22.6%；流動兒童轉學 3 所學校的比例為 14.7%，而非流動兒童為 8.3%；流動兒童轉學 5 所以上學校的比例為 2.5%，而非流動兒童為 2.2%。可見流動兒童因父母工作生活場所變更造成的轉學現象明顯，且與非流動兒童的轉學現象存在顯著差異（ $\chi^2=31.938$ ， $p=0.000$ ）。

其次，流動兒童家庭多為貧困家庭，家長忙於生計無暇照顧子女。流動兒童的家長多是做小生意、販賣蔬果、做建築或裝修零工、清潔工等低階且繁忙的工作，他們大多無暇照顧子女的生活與學習。整體而言，流動兒童家庭的教育環境比較差，很多是貧民子弟，父母

親為生活奔波，學生學習之餘還要幫父母幹活。有些流動家庭是年齡大的孩子帶年齡小的孩子，家長的關心和輔導非常欠缺。如一位在燒烤店工作的家長，晚上 2 點才能回來，學生上學時家長尚未起床，對子女的教育根本無法配合。據問卷調查顯示，流動兒童上下學沒人接送的比例為 77.8%（非流動兒童為 68.6%），留守兒童沒人接送的比例為 69.0%（非留守兒童為 55.3%）。

2. 部分流動及留守兒童家長素質不太高，不能積極配合學校教育。

據調研座談會的教師反映，流動兒童家長素質相對來說偏低，自己沒有時間管孩子也不積極配合學校管孩子。為提高教育教學品質，教師課後查缺補漏，部分家長卻認為在浪費時間，以自己事情忙為理由，拒絕讓孩子留校久一點。

有些留守兒童家長的文化水準相對低，對孩子的教育意識也差，不懂如何指導作業，也不知如何管教孩子，最後變成不學習、不寫作業的放任孩子。

3. 部分流動與留守兒童得不到課後輔導，尤其是留守兒童更容易處於作業無人監管狀態。

據調研座談會反映，部分流動及多數留守兒童在課後家庭作業很少得到家長及監護人的監管與輔導。作業交不了的多是留守兒童，放學後不能留學生，因為留學生在學校時，教師會餓，學生也會餓，故只能讓學生帶作業回家去做，可是學生並沒做作業。寄宿學校基本上有相同情況，但晚上如有教師進行作業輔導，效果會好一些；非寄宿制學校課後輔導功課，家長反而會質問怎麼不按時放學，但若不輔導，其家長也不會指導。

問卷調查顯示，流動兒童放學後家裡沒有人輔導或檢查其家庭作業的有 33.7%，非流動兒童為 29.6%，未達顯著差異（ $\chi^2=3.457$ ， $p=0.063$ ）。留守兒童放學後家裡沒有人輔導或檢查其家庭作業的有 67.8%，非留守兒童為 53.2%，存在顯著差異（ $\chi^2=14.020$ ， $p=0.000$ ），即近 70% 的留守兒童在放學後無人輔導或監督其家庭作業的完成。JL 小學（農村學校）一班主任反映在他班上布置完課外作業後，38 位同學中能完成作業的不到 8 位，可見留守兒童在課後作業

輔導及監管幾乎處於無人監管狀態。

4. 流動兒童最多的是和父母居住，而留守兒童更多的是隔代居住，流動兒童的監護人比留守兒童的監護人的教養態度來得好。

問卷調查顯示，流動兒童隨爸爸居住的（39 人）占 3.4%，隨媽媽居住的（93 人）占 8.1%，隨爸爸和媽媽居住的（927 人）占 81.0%，隨爺爺 / 奶奶或外公 / 外婆居住的（54 人）占 4.7%，隨其他人居住的（32 人）占 2.8%。

留守兒童隨爸爸或媽媽居住的（43 人）占 14.3%，隨爸爸媽媽居住的（48 人）占 16.0%，隨爺爺 / 奶奶或外公 / 外婆居住的（188 人）占 62.7%，隨其他親戚居住的（16 人）占 5.3%，隨其他人居住的（5 人）占 1.7%。

對流動兒童而言，監護人對其態度特別好的（637 人）占 55.1%（非流動兒童為 51.6%），比較好的（371 人）占 32.1%（非流動兒童為 32.2%），一般的（136 人）占 11.8%（非流動兒童為 14.0%），比較差的（10 人）占 0.9%（非流動兒童為 1.0%），很差的（3 人）占 0.3%（非流動兒童為 1.2%）。

對留守兒童而言，監護人對其態度特別好的（122 人）占 41.1%（非留守兒童為 32.0%），比較好的（125 人）占 42.1%（非留守兒童為 42.2%），一般的（40 人）占 13.5%（非留守兒童為 24.3%），比較差的（6 人）占 2.0%（非留守兒童為 1.2%），很差的（4 人）占 1.3%（非留守兒童為 0.3%）。

5. 流動與留守兒童平時與父母溝通交流最多的是學習情況，其次是飲食健康與安全問題，較少談及父母的工作和生活情況，更少談及學生的心理問題。

問卷調查顯示，流動兒童平時與父母溝通主要交談學習情況的有 705 人，占 62.2%（非流動兒童為 63.2%），談飲食健康與安全者有 358 人，占 31.6%（非流動兒童為 30.3%），談心理問題者（186 人）占 16.4%（非流動兒童為 15.8%），談父母的工作和生活者有 180 人，占 15.9%（非流動兒童為 14.4%），談其他話題者 485 人，占 42.8%（非流動兒童為 39.4%）。

留守兒童平時與父母溝通主要交談學習情況者 239 人，占

79.4%（非留守兒童為 76.4%），談飲食健康與安全者 128 人，占 42.5%（非留守兒童為 39.9%），談心理問題者 48 人，占 15.9%（非留守兒童為 12.7%），談父母的工作和生活者 62 人，占 20.6%（非留守兒童為 14.5%），其他話題者 84 人，占 27.9%（非留守兒童為 19.0%）。

6. 流動兒童與留守兒童的監護權不明確，增加學校教育難度。

調研座談會教師們（如 HXL 小學 W 老師、JL 小學 L 老師等）反映，孩子的監護權不明確，學生出了問題找不到監護人，沒有很好的溝通管道，難為教師了。相關政策定位孩子的監護權不明晰，社會就把這個壓力轉到學校來。如在 HXL 小學座談時 A 教師說道：

孩子的監護權是不明確的，到底是找爺爺奶奶還是爸爸媽媽，父母離異留給爺爺奶奶的，監護權模糊不清，這個就留個老師了，找不到監護人，沒有很好的溝通管道。社會上怎麼定位孩子的監護權，把這個壓力轉到學校來了。

又如 NL 中學 L 校長講道：

學生父母在外地打工，有的是在本地打工，但是早出晚歸，這些人我們聯繫都很難。

7. 流動與留守兒童從其監護人那裡得到的關懷不足，存在情感缺失，需要加強對家長及孩子的心理輔導與幫助。

對留守兒童而言，主要由其爺爺奶奶帶大，常常不能與其父母見面和溝通，容易產生隔代教養問題，小孩與父母從小分離，感情基礎薄弱，沒有溝通，關愛又少，易產生逆反心理和行為；有的孩子見到父母不喊爸爸媽媽，也不敢、不願和父母講話。如在 JL 小學座談時，B 教師說道：

我班 29 個同學中 21 個為留守兒童，其中有 18 個是父母雙方都出去打工的。班級中有個孩子是外公帶的，這個孩子平時給人的感覺較為冷漠，問他話，他也很難出聲。每當問及父母打電

話的情況時，孩子的眼淚就慢慢的流出來了。親情的缺失讓孩子缺乏了親情的那種溫暖。

又如 JL 小學 C 教師說道：

曾經有一位學生的家長反應過一情況：孩子出生幾個月時，媽媽就出去打工了，回來時，孩子連媽媽都不敢叫，一直躲，可是雙方剛剛相互熟悉媽媽就又要走，孩子說“媽媽你要回去了”！這樣的話，讓媽媽感覺好心酸。

再如 NL 中學 L 教師說道：

我班有個孩子是跟爺爺在一起的，8 年級的，還是聽爺爺的話的，小學 2 年級時父母就出去打工了，一直都是爺爺在監護這個小孩，只有在放假時才去廣東爸爸媽媽打工的那裏。

由於留守兒童長期與父母分隔兩地，造成情感缺失，此加大留守兒童的教育難度；此外，由於留守兒童的低齡化趨勢，因此學校的工作重點放在對其思想與心理的輔導。對流動兒童或留守兒童的家長或監護人而言，缺乏家庭教育知識、工作又繁忙，與學生的溝通也不多，容易造成父母與孩子間的心理問題。教師們反映，應該對家長和孩子進行家庭教育及心理輔導，而很多學校卻無專門的心理輔導教師及相關課程，造成問題無法解決。

（二）社會支持方面

1. 城市流動兒童住宿分散，午托及晚托問題突出。

進城務工子女的居住地比較分散，離學校較遠，流動兒童家長中午沒辦法接送小孩，因此強烈要求辦午托、午餐，有的家長還要求晚托到晚上 8 點至 10 點。學校因考慮到流動兒童中午回家吃飯的安全問題和路途奔波辛苦，承擔午、晚托的責任，儘量安排最遠的同學在校吃住，解決食宿和午休問題，並提供晚餐和晚托，晚自習後再讓學生回家，不僅滿足流動兒童家長的需求，亦可防止學生不回家吃

飯，在學校附近網咖沉迷遊戲的情況發生。

因公辦學校辦午托的政策不是很明朗，為填補這一塊的空缺和需求，公辦學校周圍的私立午托機構很多，這種午托機構隱患很大，大多數家長擔心學生的安全問題和食宿得不到保障，不放心把孩子送到私立午托機構，而午托問題涉及消防、衛生、安全等因素限制，也需要規範，希望政府能儘快解決公辦學校辦午托的問題。

2. 城市流動兒童上學及放學時，學校門口周邊道路安全隱患大；農村留守兒童則容易發生溺水等事故。

由於現在城市車流量增多，很多學校門口周邊沒有紅綠燈，校門口車多、人多、車輛亂停亂放，各種車輛也不注意規避行人，安全堪慮。學校及家長普遍希望政府能安排交警在上下學期間到校執勤，保護學生安全。對農村兒童而言，由於部分學校周邊水塘較多，放學後家長監管不到位，學生經常因游泳而造成溺水事故。

問卷調查顯示，除第一多事故為其他外，流動兒童及其同學周圍發生第二多的事故為「發生交通事故受傷或死亡」，占 27.6%，非流動兒童為 30.1%。留守兒童及其同學周圍發生第一多的事故即為「游泳溺亡」，比例為 41.0%，非留守兒童為 37.0%。

3. 城市流動兒童與農村留守兒童明顯弱勢，容易受到侵害。

調查顯示，兒童受侵害依次是「被同學或社會人員威脅或毆打或辱罵」，流動兒童選擇該項侵害者有 105 人，占 13.1%，非流動兒童為 99 人，占 15.9%。其次是「被監護人毆打或辱罵」，流動兒童選擇該項侵害者 71，占 29.5%，非流動兒童有 68 人，占 38.2%；第三高是「被教師毆打或辱罵」，流動兒童選擇該項侵害的有 38 人，占 18.7%，非流動兒童有 21 人，占 12.6%。

留守與非留守兒童受侵害依次是「被監護人威脅或毆打或辱罵」，選擇該項侵害者有 50 人，占 22.1%，非留守兒童有 36 人，占 14.7%；其次為「被教師毆打或辱罵」，留守兒童選擇該項侵害的有 72 人，占 40.4%，非留守兒童有 56 人，占 35.2%；第三是「被同學或社會人員威脅或毆打或辱罵」，留守兒童選擇該項侵害的有 52 人，占 29.9%，非留守兒童有 32 人，占 21.3%。

由上可見，無論是流動兒童或是留守兒童，都有不小比例的兒

童受到同學或社會人員、監護人、教師的威脅、毆打或辱罵，只是留守兒童大受自其監護人的毆打辱罵或威脅，而流動兒童則更多來自同學或社會人士的毆打辱罵或威脅。

4. 社會風氣的惡化，滋長流動及留守兒童的不良習慣，影響其教育效果，家長和教師們擔心在週末的 2 天受到社會不良行為和風氣的影響，導致在學校 5 天的教育效果被抵消，進而導致「 $5+2=0$ 」的效果。

家長和教師們擔心孩子在週末 2 天與社會青年泡網吧、飆車等；有的受其父母不良行為的影響，如父母賭博、買六合彩、不務正業等。學生受到社會上負面影響比較大，教師監管能力有限，學校積極上進的氛圍不濃，致使教師的努力達不到理想效果，部分學生失去其人生奮鬥方向。

（三）基礎設施建設有待加強

1. 部分學校的基礎設施建設有待加強，亟需進一步普及標準化建設。

調查發現，城市的部分學校缺乏多媒體教學設備，缺乏圖書，而農村的部分學校則連基本的醫務室都沒有。如 NL 中學（農村初中）遠離最近衛生院 4 公里，學生教師生病問題難以解決，學校及教師多次與上級溝通，均因編制的問題，直到現在，配備校醫及建醫務室的問題仍未獲得解決。又如 HXL 小學（城市學校）有 12 個班，只有 4 個班有多媒體教學，還缺 8 個班的多媒體教學設備。因此在學校標準化建設中，還需加大對弱勢學校的扶持力度，備齊基本的教育教學設施。

2. 農村留守兒童及教師住校條件有待進一步改善，部分城市流動兒童家庭住宿條件堪憂。

座談會中校長和教師們普遍反映：住宿條件緊張，希望改進。如那龍民族中學教師宿舍由 2 棟變為 1 棟，部分教師只能住到學生宿舍，而學生宿舍也由原先的 8 人一間，轉變為 12 人一間，學校宿舍樓供水也不足。

城市流動兒童多來自社會最低層的弱勢群體家庭，其父母工作艱辛，住宿條件堪憂。據三十五中的一個案例顯示，該校一位學生一

家四人住 20 多平米的房子，房子既用於賣菜，也用於住宿，門面賣菜，房後放 4 張架子床，旁邊就是臭鴨毛，窘境可想而知。

（四）學習態度表現方面

1. 流動兒童與留守兒童都很愛讀書，都認為讀書很重要，且流動兒童的比例高於留守兒童，且部分兒童不能養成自覺學習的習慣。

問卷調查顯示，流動兒童特別喜歡上學的有 604 人，占 53.5%，非流動兒童有 324 人，占 45.6%；留守兒童特別喜歡上學的以 119 人，占 39.5%，非留守兒童有 103 人，占 31.2%；流動兒童認為讀書非常重要的有 851 人，占 75.3%，非流動兒童有 531 人，占 74.8%；留守兒童認為讀書非常重要的有 197 人，占 65.7%，非留守兒童有 184 人，占 56.8%。

在出勤情況上，流動兒童從不遲到的有 617 人，占 54.8%，而非流動兒童有 372 人，占 52.4%；留守兒童從不遲到的有 137 人，占 45.8%，而非留守兒童有 102 人，為 31.2%。

由上可見，流動兒童與留守兒童與非流動兒童與非留守兒童，都珍惜寶貴的讀書機會。但是，據調研座談反映，部分小孩不能養成自覺學習的習慣。然而能否得到家長的關照，卻是孩子學習的關鍵。

2. 城市流動兒童比非流動兒童傾向於做家庭作業，而農村留守兒童不如非留守兒童。

問卷調查顯示，流動兒童放學後花費時間最多的活動是做家庭作業，其（728 人）比例為 66.5%，非流動兒童（460 人）的比例為 65.4%；流動兒童放學後花費時間第二多的活動是看課外書，其（343 人）比例為 31.4%，非流動兒童（245 人）的比例為 35.1%；流動兒童放學後花費時間第三多的活動是看電視，其（264 人）比例為 24.6%，非流動兒童（170 人）的比例為 25.0%。

留守兒童放學後花費時間最多的活動也是做家庭作業，其比例為 32.0%（96 人），非留守兒童（126 人）的比例為 38.8%；留守兒童放學後花費時間第二多的活動是做家務，其比例為 25.7%（77 人），非留守兒童放學後花費第二多的活動是和小夥伴玩（68 人），其比例為 20.9%；留守兒童放學後花費時間第三多的活動是看電視，其比例為 31.1%（92 人），非留守兒童（88 人）的比例為 27.2%。

由上可見，流動兒童放學後從事最多的活動依次是做家庭作業、看課外書、看電視，與非流動兒童沒有明顯差異。而留守兒童放學後從事最多的活動依次是做家庭作業、做家務、看電視，與非留守兒童存在明顯差異。

3. 流動兒童成績在前 10 名的比例不如非流動兒童高，但是成績在班級排名後 10 名的比例比非流動兒童低；留守兒童成績在班級前 10 名的比例比非留守兒童高，成績在班級排名後 10 名的比例也比非留守兒童低，即留守兒童的學業表現比非留守兒童的表現好。另外，流動兒童在流動前成績提高的比例高於留守兒童，與其父母沒有外出前成績相較，提高的比例高很多。其數據如次：

流動兒童的成績與其沒有隨父母流動前的成績相比較，提高者 475 人，占 41.2%，下降者 190 人，占 16.5%；其成績在班級前 10 名者有 176 人，占 15.4%（非流動兒童為 18.5%），比較後 10 名者 233 人，占 20.3%（非流動兒童為 21.6%）；留守兒童先前的成績與其父母沒有外出工作前的成績相比較，提高者有 57 人，占 19.2%，下降者 60 人，占 20.2%；成績在班級前 10 名者 57 人，占 19.1%（非留守兒童為 14.6%），比較後 10 名者 83 人，占 27.9%（非留守兒童為 31.4%）。

流動兒童與留守兒童成績所以提高，乃因學生想考好高中，考好大學，此與其父母每週打電話時，會灌輸孩子讀書可以改變命運的想法有關。據調研座談會的反映來看，教師們認為流動兒童和地段生（在戶籍所在地上的學生）成績沒有什麼差異，其主要在於家長的配合程度，尤其忙於生計的家長、流動得很厲害、或工作很忙，連學生都顧不上的家長等。

（五）學習與生活受挫時，學生向教師、父母還是同學尋求幫助或關懷。

1. 留守與流動兒童在學習上遇到困難時，首先求助的不是教師，而是好朋友或同學，在生活上遇到困難時，首先求助的是父母。

問卷調查顯示，流動兒童在學習上遇到困難常常向教師尋求幫助的有 521 人，比例為 46.1%（非流動兒童為 41.6%），常常向好朋友或同學尋求幫助的有 843 人，比例為 74.7%（非流動兒童為

69.5%），常常向爸爸／媽媽尋求幫助的有 485 人，比例為 42.9%（非流動兒童為 50.1%），常常向父母之外的親戚尋求幫助的有 73 人，比例為 6.5%（非流動兒童為 11.2%）。

留守兒童在學習上遇到困難常常向教師尋求幫助的有 144 人，占 47.8%（非留守兒童為 47.7%），常常向好朋友或同學尋求幫助的有 256 人，比例為 85.0%（非留守兒童為 80.6%），常常向爸爸／媽媽尋求幫助的有 108 人，占 35.9%（非留守兒童為 32.9%），常常向父母之外的親戚尋求幫助的有 17 人，比例為 5.6%（非留守兒童為 5.7%）。

流動兒童在生活上遇到困難，常常向教師尋求幫助的（228 人）比例為 20.2%（非流動兒童為 22.6%），常常向好朋友或同學尋求幫助的（503 人）比例為 44.6%（非流動兒童為 42.9%），常常向爸爸／媽媽尋求幫助的（802 人）比例為 71.0%（非流動兒童為 74.0%），常常向父母之外的親戚尋求幫助的（134 人）比例為 11.9%（非流動兒童為 15.9%）。

留守兒童在生活上遇到困難常常向教師尋求幫助的有 93 人，比例為 30.9%（非留守兒童為 31.7%），常常向好朋友或同學尋求幫助的有 191 人，比例為 63.5%（非留守兒童為 57.1%），常常向爸爸／媽媽尋求幫助的有 207 人，比例為 68.8%（非留守兒童為 65.6%），常常向父母之外的親戚尋求幫助的有 54 人，比例為 17.9%（非留守兒童為 14.8%）。

可見，流動與留守兒童在學習上遇到困難時，首先想到的是向好朋友或同學求助，教師、父母、父母之外的親戚依序排名第二、三、四。流動兒童與留守兒童在生活上遇到困難時首先想到的是父母，好朋友或同學、教師、父母之外的親戚分別排名第二、三、四。可見，教師在學習上的陪伴有待加強。

2. 留守兒童比流動兒童更加弱勢，在學習和生活上也更少得到教師的關心。

問卷調查顯示，流動兒童比留守兒童更容易得到教師關心。流動兒童得到教師「經常關心」其學習和生活的有 850 人，比例為 75.2%（低於非流動兒童的 76.6%），從不關心的有 29 人，比例為

2.6%（高於非流動兒童的 2.3%）；而留守兒童在學校裡得到教師「經常關心」其學習和生活的有 136 人，比例為 46.7%（低於非留守兒童的 46.9%），從不關心的有 70 人，比例為 24.1%（高於非留守兒童的 16.9%）。

問卷調查顯示，流動兒童比留守兒童更容易得到教師的家訪。流動兒童教師「經常家訪」的（297 人）比例為 26.5%（高於非流動兒童的 16.1%），從不家訪的（437 人）比例為 38.9%（高於非流動兒童的 35.9%）；留守兒童之教師「經常家訪」的（33 人）比例為 11.1%（高於非留守兒童的 9.7%），從不被家訪的（167 人）比例為 56.0%（低於非留守兒童的 65.7%）。

可見，雖然無論流動兒童或留守兒童、非流動兒童或非留守兒童，在學習和生活上都能得到教師的關心，但是留守兒童受到教師關心的程度還未超過 50%，仍有 24.1% 的留守兒童從未得到教師的關心；教師對流動與留守兒童的家訪還遠遠不夠，僅有 26.5% 的流動兒童的教師經常家訪，而教師經常家訪的留守兒童比例僅為 11.1%，教師從未家訪的留守兒童則高達 56.0%，此說明學校和教師亟需進一步提升對流動和留守兒童的關愛，也要關心其學習和生活，並經常家訪。

3. 流動兒童得到的關懷最多來自父母、同學，來自教師的關懷沒有排進前三位；留守兒童得到最多的關懷分別來自父母、同學和教師。

問卷調查顯示，在學習和生活上，流動兒童得到最多的關懷來自父母（468 人）占 42.8%（非流動兒童為 45.1%），得到第二多的關懷來自同學（391 人）占 36.9%（非流動兒童為 35.5%），得到第三多的關懷仍然來自同學（269 人）占 26.3%（非流動兒童為 26.8%），在學生心目中教師的關懷還不夠多，沒有排入前三位。

在學習和生活上，留守兒童得到最多的關懷來自父母（106 人）占 35.9%（非留守兒童為 35.5%），得到第二多的關懷來自同學（79 人）占 26.7%（非留守兒童為 46.7%），得到第三多的關懷來自教師（65 人）占 22.0%（非留守兒童為 20.5%）。

4. 流動兒童與留守兒童最期望的是能得到教師的指導與同學的

幫助與關懷以及父母的關愛與指導。

問卷調查顯示，流動兒童最期待的是教師多些學習指導和生活關懷（473 人）占 43.7%（非流動兒童為 50.2%），第二期望的事情是能多得到同學的幫助和關懷（369 人）占 34.8%（非流動兒童為 42.3%），第三期望的事情是父母多些關懷與指導（257 人）占 24.7%（非流動兒童為 34.8%），可見流動兒童期望這三件事的程度不如非流動兒童那樣強烈。

留守兒童最期待的事情是父母能常回家看孩子（99 人）占 33.9%（非留守兒童為期待教師多些學習指導和生活關懷，占 48.7%），第二期望的事情是能多得到同學的幫助和關懷（72 人）占 24.6%（非留守兒童為 32.5%），第三期望的事情仍是能多得到同學的幫助和關懷（65 人）占 22.6%（非留守兒童為得到監護人能更多地關愛和理解 24.9%）。

（六）家庭經濟狀況方面

1. 留守兒童家庭雖然在其父母外出工作後，家庭經濟狀況有很大改善，但是父母與留守兒童的聯繫溝通頻率有待加強，有近 9% 的父母未曾與留守兒童聯繫。

問卷調查顯示，留守兒童的家庭經濟狀況與其父母沒有外出前相比提高的有 151 人，占 51.5%，沒有提高的有 38 人，占 13.0%；留守兒童每個月與其外出工作父母聯繫的頻率達 4 次以上的有 141 人，占 47.5%，聯繫 3-4 次（含）以上的有 51 人，占 17.2%，聯繫 1-2 次（含）以上的（79 人）占 26.6%，沒有聯繫的（26 人）占 8.8%。

2. 流動兒童比非流動兒童更容易從父母那裡得到零用錢，留守兒童每週得到 10 元以下零用錢的機率要大於非留守兒童，但是非留守兒童得到超過 10 元以上零用錢的機率要大於留守兒童。

問卷調查顯示，每週家裡不給流動兒童零用錢者有 263 人，比例為 23.4%（非流動兒童為 32.9%），每週零用錢在 1-10 元的（492 人）比例為 43.9%（非流動兒童為 41.5%），每週零用錢在 10-30 元的（216 人）比例為 19.3%（非流動兒童為 15.5%），每週零用錢在 30-50 元的（86 人）比例為 7.7%（非流動兒童為 4.9%），每週零用錢在 50 元以上的（65 人）比例為 5.8%（非流動兒童為 5.1%）。

留守兒童每週家裡不給零用錢的（49 人）比例為 16.4%（非留守兒童為 18.8%），每週零用錢在 1-10 元的（175 人）比例為 58.5%（非留守兒童為 52.9%），每週零用錢在 10-20 元的（60 人）比例為 20.1%（非留守兒童為 21.6%），每週零用錢在 20 元以上的（15 人）比例為 5.0%（非留守兒童為 6.7%）。

（七）政府政策支持與落實方面

1. 流動兒童因「六證」（戶口本，暫住證、身份證、勞動務工就業證明、居住證明、流動人口婚育證明）不齊全，難以得到公辦學校的接納，只能上民辦學校，增加家長的負擔。

目前南寧市規定，公辦學校接收流動兒童需要家長出具「六證」，但很多家長卻辦不全六證，因為有的工作單位不和他們簽勞動合同，有的是農村出生的孩子沒有辦流動人口婚育證明，多數流動兒童是因這兩證不齊全而被公辦學校拒收。一旦被公辦學校拒收，就只能轉上民辦學校，而民辦學校一年的學費至少 1 千元人民幣（約新臺幣 5,000 元）以上，增加父母的負擔，而如果其子女能在公辦學校就讀，則不需要支付學費。

2. 需要擴大對貧困學生的資助程度。

教師及家長們反映，寄宿生活補助需要提高，受助面再廣一點。目前「兩免一補」² 標準提高，受助人數有減少現象。如 NL 中學（農村初中）今年有 60% 以上的兒童享受資助，672 名受資助農村困難學生和寄宿的學生。每位學生一年人民幣 1,000 元（換算新臺幣約 5,000 元），相當於 1 個月人民幣 100 元（換算新臺幣約 5,000 元），一天人民幣 3 元（約新臺幣 15 元），希望現在寄宿生補助面再廣一點。部分民辦學校資助經濟困難學生只能靠社會愛心基金。如 FZ 學校（城市民辦九年一貫制學校）每年有 200-300 名社會愛心補助生，每生人民幣 400-500 元（換算新臺幣約 2,000-2,500 元）的資助額度，但是這

² 「兩免一補」是「全部免除農村義務教育階段學生學雜費，對貧困家庭學生免費提供教科書並補助寄宿生生活費」的簡稱。是中國大陸政府首先於 2005 年在全國 592 個國家扶貧開發工作重點縣開始實施的教育惠民政策，其後實施範圍擴展至全國範圍內，2005 年，國家和地方政府共投入 70 多億元，使 3,400 多萬名貧困家庭學生從中受益。

種社會愛心資助不具持續性，一旦需資助學生沒有得到連續資助，學生就無法再上學了。

3. 對民辦學校的扶助政策有待落實。

據調研的民辦學校反映，2005 年南寧出臺「312 工程」，公辦、子弟學校、民辦學校接受農民工子弟納入國家計畫，由國家給予經費資助，但迄今未曾落實。每年九月都有政策，加大對民辦學校的扶持，但是因當地區一級政府財政收入有限，加之對民辦學校的不重視，這種市一級政府要求的對民辦學校的資助，在財政能力有限的區一級政府卻不能兌現。

武鳴縣與百色市的民辦學校給予「兩免一補」，扶壯學校質疑：何以百色市和武鳴縣的民辦學校有政府資助，而在南寧市的民辦學校卻沒有補助？他們認為政府希望民辦學校自生自滅。如 FZ 學校 Z 校長反映道：每年人大政協都有扶持民辦教育的提案，但都沒有執行，希望政府領導能解決此實際問題，加大對民辦學校的扶持，並落實到位。

二、心理測量反映出的具體問題

為比較城市「流動與非流動兒童」和農村「留守與非留守兒童」在性格、行為、情緒、社會適應、學習方面有無明顯差異，上述五個維度各設計 14 個問題，每個題目以五分值來計分，1、2、3、4、5 分，分別對應「非常不同意」、「不同意」、「不確定」、「同意」、「非常同意」。

具體問題如下：（1）在性格方面為「我感到自己是個有價值的人，至少與其他人在同一水準上」；「歸根結底，我傾向於覺得自己是個失敗者」。（2）在行為方面分別為「我經常不聽管教」；「我時常說謊」；「我欺負別的孩子」。（3）在情緒方面分別為「我容易哭泣」；「我感到害怕」；「我不能控制地大發脾氣」。（4）在社會適應方面分別為「我很容易在學校交新朋友」；「我和小夥伴一起時很少說話」；「我感到我什麼事也做不好」。（5）在學習方面分別是「與同學相比，我感到自己必須更努力學習，才能取得和他們一樣的成績」；「和同齡兒童相比，我的詞語理解能力非常差」；「我對同學的交談理解差，

注意力也不集中」。統計如表 3、表 4 所示。

(一) 就城市流動兒童與非流動兒童的差異而言，通過獨立樣本 t 檢驗後發現：

1. 城市流動兒童與非流動兒童在性格方面的兩個問題中，在「自我價值感」方面存在顯著差異，流動兒童的自我價值感(3.81)高於非流動兒童的(3.64)。在「自我是否是個成功者」方面無顯著差異。

2. 城市流動兒童與非流動兒童在行為方面的三個問題中，在是否「時常說謊」方面存在顯著差異，流動兒童(1.77)比非流動兒童(1.87)，更傾向於說謊。在是否「常不聽管教」及是否「欺負別的孩子」方面無顯著差異。

3. 城市流動兒童與非流動兒童在情緒方面的三個問題中，對是否「感到害怕」方面存在顯著差異，流動兒童(2.04)比非流動兒童(2.17)更害怕，即流動兒童存在安全憂患。在是否「容易哭泣」及「不能控制自己的脾氣」方面則無顯著差異。

4. 城市流動兒童與非流動兒童在社會適應方面的三個問題中，在是否「容易在學校結交新朋友」和「平時和小夥伴很少說話」這兩個方面存在顯著差異，流動兒童(3.66)比非流動兒童(3.47)更容易結交新朋友，流動兒童(1.82)比非流動兒童(1.99)更傾向於與其夥伴說話交流。關於對是否「感覺自己什麼事也做不好」方面無顯著差異。

5. 城市流動兒童與非流動兒童在學習方面的三個問題中均存在顯著差異，在「要更努力學習才能取得與其他人一樣的成績」存在顯著差異，流動兒童(3.52)比非流動兒童(3.67)的學習效能差；在「詞語理解能力比同齡兒童差」存在顯著差異，流動兒童(2.00)比非流動兒童(2.16)認同其詞語理解能力比同齡兒童差；「對同學的交談理解差，注意力也不集中」也存在顯著差異，流動兒童(1.85)比非流動兒童(1.98)更認定其對同學的交談理解差，注意力也不集中。

城市流動兒童與非流動兒童在性格、行為、情緒、社會適應、學習的獨立樣本 t 檢驗的具體參數值如表 3 所示。

表 3
城市（非）流動兒童在性格、行爲、情緒、社會適應、學習 t 檢驗

測度問題	樣本量	均值	標準差	Mean Difference	t	Sig. (2-tailed)
我感到我是一個有價值的人，至少與其他人在同一水準上	流動兒童（n = 1,159）	3.81	1.131	.16	3.073	.002
	非流動兒童（n = 722）	3.64	1.109			
歸根結底，我傾向於覺得自己是一個失敗者	流動兒童（n = 1,159）	1.81	1.045	-.02	-0.426	.670
	非流動兒童（n = 722）	1.83	1.056			
我經常不聽管教	流動兒童（n = 1,159）	1.85	1.027	-.06	-1.289	.198
	非流動兒童（n = 722）	1.92	0.988			
我時常說謊	流動兒童（n = 1,159）	1.77	.953	-.09	-2.025	.043
	非流動兒童（n = 722）	1.87	.995			
我欺負別的孩子	流動兒童（n = 1,159）	1.52	.828	-.04	-.984	.325
	非流動兒童（n = 722）	1.56	.836			
我容易哭泣	流動兒童（n = 1,159）	1.97	1.158	-.09	-1.599	.110
	非流動兒童（n = 722）	2.06	1.155			
我感到害怕	流動兒童（n = 1,159）	2.04	1.168	-.13	-2.378	.018
	非流動兒童（n = 722）	2.17	1.160			
我不能控制地大發脾氣	流動兒童（n = 1,159）	2.25	1.291	-.03	-.471	.637
	非流動兒童（n = 722）	2.28	1.274			
在學校交新朋友對我很容易	流動兒童（n = 1,159）	3.66	1.335	.19	2.943	.003
	非流動兒童（n = 722）	3.47	1.337			
我和小夥伴一起時很少說話	流動兒童（n = 1,159）	1.82	1.096	-.17	-3.269	.001
	非流動兒童（n = 722）	1.99	1.165			
我感到我什麼事也做不好	流動兒童（n = 1,159）	1.98	1.188	-.10	-1.862	.063
	非流動兒童（n = 722）	2.08	1.167			
與同學相比，我感到自己必須更努力學習，才能取得和他們一樣的好成績	流動兒童（n = 1,159）	3.52	1.371	-.15	-2.323	.020
	非流動兒童（n = 722）	3.67	1.332			

（續下頁）

測度問題	樣本量	均值	標準差	Mean Difference	t	Sig. (2-tailed)
與同齡兒童相比，我的詞語理解能力非常差	流動兒童 (n = 1,159)	2.00	1.109	-.16	-2.966	.003
	非流動兒童 (n = 722)	2.16	1.149			
我對同學的交談理解差，注意力也不集中	流動兒童 (n = 1,158)	1.85	1.048	-.14	-2.644	.008
	非流動兒童 (n = 722)	1.98	1.121			

(二) 就農村留守兒童與非留守兒童的差異而言，有如下發現：

1. 農村留守兒童與非留守兒童在性格、行為、情緒方面均無顯著差異。

2. 農村留守兒童與非留守兒童在社會適應方面的三個問題中，在「容易在學校結交新朋友」和「平時和小夥伴很少說話」存在顯著差異，留守兒童 (2.86) 比非留守兒童 (3.09) 更難結交新朋友，留守兒童 (2.41) 比非留守兒童 (2.23) 更不傾向於與夥伴說話交流。關於「感覺自己什麼事也做不好」無顯著差異。

3. 農村留守兒童與非留守兒童在學習方面，「要更努力學習才能取得與其他人一樣的成績」方面存在顯著差異，留守兒童 (3.36) 比非留守兒童 (3.68) 的學習效能差一些；在「詞語理解能力比同齡兒童差」及「對同學的交談理解差，注意力也不集中」方面均無顯著差異。

農村留守兒童與非留守兒童在性格、行為、情緒、社會適應、學習的獨立樣本 t 檢驗的具體參數值如表 4 所示。

表 4

農村（非）留守兒童在其性格、行為、情緒、社會適應、學習 t 檢驗

測度問題	樣本量	均值	標準差	Mean Difference	t	Sig. (2-tailed)
我感到我是一個有價值的人，至少與其他人在同一水準上	留守兒童 (n = 301)	3.32	1.050	.04	.557	.578
	非留守兒童 (n = 331)	3.27	.924			

(續下頁)

測度問題	樣本量	均值	標準差	Mean Difference	t	Sig. (2-tailed)
歸根結底，我傾向於覺得自己是一個失敗者	留守兒童（n = 301）	2.31	1.119	.05	.559	.577
	非留守兒童（n = 331）	2.26	1.078			
我經常不聽管教	留守兒童（n = 301）	2.18	.907	.05	.619	.536
	非留守兒童（n = 331）	2.14	.986			
我時常說謊	留守兒童（n = 301）	2.05	.895	.05	.680	.497
	非留守兒童（n = 331）	2.00	.837			
我欺負別的孩子	留守兒童（n = 301）	1.84	.819	.03	.428	.669
	非留守兒童（n = 331）	1.81	.800			
我容易哭泣	留守兒童（n = 301）	2.20	1.001	.07	.888	.375
	非留守兒童（n = 331）	2.13	.973			
我感到害怕	留守兒童（n = 301）	2.27	.984	.07	.928	.354
	非留守兒童（n = 331）	2.19	.975			
我不能控制地大發脾氣	留守兒童（n = 301）	2.40	.997	-.07	-.858	.391
	非留守兒童（n = 331）	2.46	.963			
在學校交新朋友對我來說很容易	留守兒童（n = 301）	2.86	1.172	-.23	-2.563	.011
	非留守兒童（n = 331）	3.09	1.115			
我和小朋友一起時很少說話	留守兒童（n = 301）	2.41	1.165	.18	2.064	.039
	非留守兒童（n = 331）	2.23	1.045			
我感到我什麼事也做不好	留守兒童（n = 301）	2.56	1.169	.14	1.526	.128
	非留守兒童（n = 331）	2.42	1.107			
與同學相比，我感到自己必須更努力學習，才能取得和他們一樣成績	留守兒童（n = 301）	3.36	1.330	-.32	-3.208	.001
	非留守兒童（n = 331）	3.68	1.199			
與同齡兒童相比，我的詞語理解能力非常差	留守兒童（n = 301）	2.64	1.035	.15	1.859	.063
	非留守兒童（n = 331）	2.49	1.016			
我對同學的交談理解差，注意力也不集中	留守兒童（n = 301）	2.43	.979	.08	.962	.336
	非留守兒童（n = 331）	2.35	.981			

伍、結論

依據上述座談與統計分析，本文歸納下列結論：

第一，流動兒童與留守兒童的監護權不明確，出現問題時學校不能及時聯繫；流動與留守兒童從其監護人那裏得到的關懷較少，缺乏情感基礎，須加強對家長及孩子的心理輔導與幫助；孩子與家長之間的溝通不夠多，家長忙於生計，少有閒暇接送或回家看望孩子，也少有時間，甚至不知道如何輔導孩子的課後作業。

第二，城市流動兒童住宿分散，午托及晚托問題突出，午托問題涉及消防、衛生、安全等因素限制，也需要規範；城市流動兒童上學及放學時學校門口周邊道路安全隱患大，農村留守兒童則容易發生溺水等事故；社會風氣的惡化滋長了流動兒童及留守兒童的不良習慣，影響其教育教學效果，產生「5+2=0」的後果。

第三，學校基礎設施建設有待加強，部分學校缺乏教室、實驗室、醫務室、食堂等，亟需加快普及標準化建設步伐；農村留守兒童及教師住校條件亦有待改善，部分城市流動兒童家庭住宿條件更堪憂。

第四，流動與留守兒童都很愛讀書且認為很重要，但是許多兒童不能養成自覺學習的習慣；城市流動兒童在放學後比非流動兒童更傾向於做家庭作業，而農村留守兒童在放學後不如非留守兒童那樣傾向於做家庭作業；流動兒童成績在班級前 10 名的同學的比例不如非流動兒童的高，但是成績在班級排名靠後的比例比非流動兒童低，原因可能是他們知道父母的辛苦勞作，自己需要加倍努力，才能改善自己未來的處境和實現父母的期望，因而學習努力；留守兒童則成績在班級前 10 名的同學的比例比非留守兒童的要高，成績在班級排名靠後的比例也比非留守兒童的低，即留守兒童的學業表現比非留守兒童的表現要好；另外，流動兒童在流動前，成績提高的比例高於留守兒童與其父母沒有外出前成績提高的比例要高得多。

第五，留守與流動兒童在學習上遇到困難時，首先求助的不是教師，而是好朋友或同學，在生活上遇到困難首先求助的是父母；留守兒童與流動兒童相較，處於更加弱勢地位，在學習和生活上更少得到

教師的關心；流動與留守兒童最期望的是能多得到教師的學習指導、同學的幫助與關懷以及父母多些關愛與指導。

第六，留守兒童家庭雖然在其父母外出工作後，家庭經濟狀況有較大幅度改善，但是父母與留守兒童的聯繫溝通頻率有待加強，有近 9% 的父母未與留守兒童聯繫。流動兒童與非流動兒童相比，更容易從父母那裏得到零用錢，留守兒童每週得到人民幣 10 元（約新臺幣 50 元）以下零用錢的機率要大於非留守兒童。

第七，流動兒童因「六證」不齊全，難以進入公辦學校，只能上民辦學校，增加家長的負擔；政府對貧困生的資助力度還不夠高，且對民辦學校的扶助政策有待落實。

第八，城市流動兒童與非流動兒童在性格方面的「自我價值感」存在顯著差異，「自我是否是個成功者」無顯著差異；在行為方面的「時常說謊」存在顯著差異，在「常不聽管教」及「欺負別的孩子」無顯著差異；在情緒方面的「感到害怕」存在顯著差異，在「容易哭泣」及「不能控制自己的脾氣」則無顯著差異；在社會適應方面的「容易在學校結交新朋友」和「平時和小夥伴很少說話」存在顯著差異，在「感覺自己什麼事也做不好」方面無顯著差異；在「要更努力學習才能取得與其他人一樣的成績」、「詞語理解能力比同齡兒童差」、「對同學的交談理解差，注意力也不集中」上均存在顯著差異。

農村留守兒童與非留守兒童在性格、行為、情緒方面均無顯著差異。在社會適應方面的「容易在學校結交新朋友」、「平時和小夥伴很少說話」存在顯著差異，在「感覺自己什麼事也做不好」無顯著差異；在學習方面的「要更努力學習才能取得與其他人一樣的成績」存在顯著差異，在「詞語理解能力比同齡兒童差」、對「同學的交談理解差，注意力也不集中」均無顯著差異。

陸、對教育政策的建議

根據上述討論，以下提出對教育政策的建議：

第一，明確流動與留守兒童的監護權，引導監護人承擔孩子的監

護責任，積極配合學校教育。在社區、居民集中的地方多開設青少年活動中心，豐富流動兒童與留守兒童的課餘生活與週末生活。政府和社會可辦理親子活動，增加流動兒童、留守兒童與其父母相聚和溝通的機會。要增加學校輔導人員編制，積極引進心理健康輔導方向的教師，對城市流動兒童與農村留守兒童進行心理疏導。同時，建議對家長進行家庭教育與心理問題方面的教育與培訓。

第二，制定相應的午托、晚托政策，規範私人和公辦學校舉辦午托和晚托行為，做到既保障安全、又解決家長後顧之憂。為孩子健康成長培育積極向上、文明的土壤，積極營造健康的社會風氣。積極保護城市流動與農村留守兒童，避免其受到傷害，尤其要防範來自教師體罰，甚至是性侵犯、猥褻以及社會人士的打架毆鬥。通過解決流動兒童上下學途中的交通安全問題及加強父母對流動兒童的監管和溝通，提高流動兒童的安全感。

第三，改善農村留守兒童及教師住宿條件，對部分城市流動兒童家庭進行資助；改善城市學校門口周邊道路安全狀況，加強對農村留守兒童的安全教育。

第四，積極引導流動與留守兒童，使其養成自覺學習的習慣；在課後留城市流動兒童與農村留守兒童一段時間，請教師幫助學生解答家庭作業的疑惑問題，並建議教師多輔導，家長多監督和關愛，方能提高兒童的學習效能。

第五，要求教師更關愛留守與流動兒童。教師要在兒童學習和生活上遇到困難時發揮積極作用；此外，教師也要引導父母、老師、同學、社會更關注和愛護流動兒童與留守兒童。

第六，父母儘量在經濟上不要苦了孩子，不要一味的窮養兒女，要給孩子基本的生活費與零用錢，確保孩子獲得足夠的營養與社會交往所需之資財，以免孩子養成不良的性格與心態，甚至鋌而走險去作違法犯罪的事情。

第七，希望政府介入公辦學校接收流動兒童，減少對「六證」的要求，儘量讓流動兒童在公辦學校就讀，讓流動兒童能隨其父母就近入學，減輕家長的負擔，也更有利於孩子的學習；並加快弱勢學校標準化建設，優先扶持農村學校建設，以及擴大對貧困生的資助，落實

民辦學校的扶助政策。

第八，政府、學校、社會、家庭通力合作，不讓任何一位流動與留守兒童落後，例如，政府可強化政府職能，做好帶領農民致富奔小康的工作，讓農民在自己的家鄉，讓他們通過種植、養殖、加工也能致富，引進建設項目，讓本地的農民在自家附近就能找到工作，如此就能減少流動兒童與留守兒童的數量。另外，各職能部門要發揮職能作用，如教育局、共青團、婦聯會、公安局、法院、文體局等職能部門要互相配合，共同努力做好這項工作。總之，各方必須通力合作，讓流動兒童「進得去（公辦學校），留得住，學得好」，讓留守兒童「留得住，留得好，學得好」，讓流動兒童與留守兒童在性格、行為、情緒、社會適應、學習方面做到與非流動兒童與非留守兒童有一樣的表現，在公平的環境中愉快幸福地生活，讓每個孩子實現心中的夢想。

謝誌

在調研活動中得到了以下各位同仁的極力支持，沒有他們的支持，本項調研工作將無法及時完成。要特別感謝西鄉塘區政協葉臻副主席、西鄉塘區政協謝友平副調研員、西鄉塘區政協辦公室宋異儉主任、華衡小學蘇金山校長、西鄉塘區教育局紀委黃放章書記、廣西大學教育學院副院長沈有祿教授 / 博士後、西鄉塘區政協辦公室主任科員騰植生、南寧市紅十字醫院禰中甯副院長、南寧小琳糧油公司覃小琳總經理、西鄉塘區教育局體衛藝室覃瑩副主任、西鄉塘區素質教育中心梁棟主任、扶壯學校張龍安校長、西鄉塘區政協辦公室周星、南寧市二十中梁小嬋、扶壯學校張龍安校長、三隻五中蘇金山校長、華西小學米亞萍校長、那龍民族中學盧啓文校長、金陵鎮居聯小學鄧啓武校長、廣西大學教育學院研究生鄭曉華、史鵬霜、陳志芳、沈晶、楊東梅、劉陽、李毅雲，以及在秀靈學校輸入資料的 15 位教師和其他參與座談的各位教師、家長和學生代表。

參考文獻

- 白天亮、李剛、曹玲娟（2013，12月20日）。中國每年有3,000多萬人中斷社保爲哪般？**人民日報**，17版。〔Bai, T. L., Li, G., & Cao, L. J. (2013, December 20). Why did over 30 million people withdraw from the social insurance security? *The People's Daily*, A17.〕
- 王一濤（2008）。農村教育與農民的社會流動——基於英縣的個案分析。北京市：社會科學文獻。〔Wang, Y. T. (2008). *The rural education and the socila migration of peasants: A case study from Ying County*. Beijing: Social Science Documents.〕
- 付堯（2007年10月）。城市化進程中流動兒童義務教育的投資主體研究——基於公平和效率的分析。**中國教育經濟學會2007年年會**，北京市。〔Fu, R. (2007, October). Research on the main bodies of the investment for the migrant children in the progresss of urbanization: The analysis based on the efficiency and equity. *The 2007 annual meeting of the Society of Chinese Educational Economics*, Beijing.〕
- 呂紹清（2007）。留守還是流動——民工潮中的兒童研究。北京市：中國農業。〔Lv, S. Q. (2007). *Stay or migrate: The research on the children of the migration of peasant workers*. Beijing: Chinese Agriculture.〕
- 吳支奎（2010）。制度突破：農村留守兒童教育問題的出路。**教育導刊**，6，23-25。〔Wu, Z. K. (2010). The institutional break: The way for the educational problems of rural left-behind children. *The Introduce Journal of Education*, 6, 23-25.〕
- 周國華、翁啓文（2007）。流動兒童教育問題文獻研究述評。**人口與發展**，5，101-112。〔Zhou, G. H., & Weng, Q. W. (2007). The literature review of the researches on the educational problems of migrant children. *Population and Development*, 5, 101-112.〕

徐玲、白文飛（2008 年 10 月）。流動兒童社會排斥的制度性因素分析。**中國教育經濟學會 2008 年年會**，上海市。〔Xu, L., & Bai, W. F. (2008, October). The institutional analysis for factors of the social exclusive of migrant children. *The 2008 annual meeting of the Society of Chinese Educational Economics*, Shanghai.〕

徐陽（2006）。農村留守兒童教育問題研究（未出版之博士論文）華東師範大學，上海市。〔Xu, Y. (2005). *The research on the educational problems of rural left-behind children*. (Unpublished doctoral dissertation) East China Normal University, Shanghai.〕

唐喜梅、盧清（2006）。農村留守兒童親子教育缺失問題及對策研究。**江西教育科研**，9，45-47。〔Tand, X. M., & Lu, Q. (2006). The research on the problems and counter-measures for the lack age of the education on parent-child relationship in rural left-behind children. *Jiangxi Education Research*, 9, 45-47.〕

馮幫（2010 年 10 月）。經濟排斥與流動兒童的教育公平。**中國教育經濟學會 2010 年年會**，武漢市。〔Feng, B. (2010, October). Economic exclusive and the educational equity of migrant children. *The 2010 annual meeting of the Society of Chinese Educational Economics*, Wuhan.〕

鄧勇（2007）。農村留守兒童教育問題的思考與對策（未出版之碩士論文）。四川大學公共管理學院，成都。〔Deng, Y. (2007). *The thinking and counter-measures for the educational problems of rural left-behind children* (Unpublished master's thesis). The school of public administration of Sichuan University, Chengdu.〕

範元偉（2008 年 10 月）。流動兒童與本地學生相互融合之研究——來自上海公辦初中學校的經驗證據。**中國教育經濟學會 2008 年年會**，上海市。〔Fan, Y. W. (2008, October). The inter- introjection between the migrant and local children: Empirical evidences from the public junior high schools in Shanghai. *The 2008 annual meeting of the Society of Chinese Educational Economics*, Shanghai.〕

範先佐（2005）。農村「留守兒童」教育面臨的問題與對策。**國家教**

育行政學院學報，7，80-82。〔Fan, X. Z. (2005). The problems and counter-measures facing by the rural left-behind children. *The Journal of National Academy of Educational Administration*, 7, 80-82.〕

崔娟（2010）。廣西少數民族流動兒童的社會化研究（未出版之碩士論文）。廣西師範大學教育科學學院，桂林。〔Cui, J. (2010). *The research on the socialization of the minority migrant students in Guangxi*. ((Unpublished master's thesis), The Science Guangxi Normal University, Guilin,.〕

美國加州公立小學之 教學研究

林佳蓉 *

摘要

本文是研究者在美國一年，對加州庫比蒂諾（Cupertino）公立小學親身觀察結果的分析。研究者透過觀察、訪談、文件分析、文獻回顧等方法，探討加州公立小學之教學現況，而本文的重要發現如下：美國多元的教育系統，家長教師會在小學的重要性、語言發展方案教學策略確能提升學生語文能力、方案教學從小學四年級開始廣泛應用、創新科技教學能幫助小學一年級學生的合作學習和高層次思考、以及加州學業標準測驗的現況與缺失等，期望透過本文的發現，讓臺灣的學界和教師認識美國加州公立小學的教學現況，並對其教學有所啟發。

關鍵詞：加州公立小學、創新科技教學、語言發展方案、方案教學、加州學業標準測驗

* 林佳蓉，國立台北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑所副教授

電子郵件：maigolin@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2013 年 7 月 8 日；修訂日期：2013 年 8 月 19 日；採用日期：2014 年 2 月 20 日

The Study of Public Elementary Schools' Instruction in California

Chia Jung Maigo Lin*

Abstract

As a visiting scholar in California for one year, the researcher investigated the current status of public elementary schools in California through observation, interviews, document analysis, and literature review. The Cupertino Union school district of Northern California was the subject in this study. The important findings of this paper are as below: American educational system being pluralistic, the importance role of Parent Teacher Association (PTA) in elementary schools, the teaching strategies of planned language production (PLP) improving students' language proficiency, project-based learning (PBL) widely applied into the four graders' learning, innovative technology into instruction increasing first graders' cooperative learning and higher-order thinking skills, and the current status and problems of standardized testing and reporting test (STAT test) and so on. The article hopes to help Taiwan educators learn more about the public elementary schools in California.

Keywords: California public schools, innovative technology into instruction, planned language production (PLP), project-based learning (PBL), standardized testing and reporting test (STAR test)

* Chia Jung Maigo Lin, Associate Professor, Department of Education & Master program of Educational Innovation and Evaluation, National Taipei University of Education

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

Manuscript received: July 8, 2013; Modified: August 19, 2013; Accepted: February 20, 2014

前言

研究者於 2012 ~ 2013 年受邀到美國加州聖荷西州立大學（San Jose State University, 以下簡稱 SJSU）擔任參訪學者，而自己的兩個孩子也進入加州公立小學就讀。在這一年中，除了擔任兩個孩子就讀之小學志工，有機會深刻探討該學區的教學特色外，並與 SJSU 的教授進行研究，也被學校推薦進入學區教育局擔任諮詢委員會（Advisory Committee Board）的委員，遂有機會參與加州特色課程和最新課程綱（Common Core State Standards, CCSS）相關會議，並且進入北加州庫比蒂諾（Cupertino）學區內 3 所不同小學進行約 120 個小時的臨床教學。本文將介紹研究者參訪一年的重要發現，如多元化的美國教育系統，加州公立小學科技創新教學的現況與特色，加州學業標準測驗報告（standardized testing and reporting, 以下簡稱 STAR test）的現況與問題，語言發展方案（planned language production, 以下簡稱 PLP）之教學策略對學童語言學習的幫助，以及方案教學（project-based learning, 以下簡稱 PBL）在小學四年級廣泛應用等內容。

本文主要以觀察法（參與式與非參與式）、深度訪談、文件分析及回顧文獻等研究法，綜合分析研究結果。而其中的訪談資料、研究札記和相關文件，所有質性資料的註記，將會以括弧的格式呈現資料來源，例如：（訪人名，時間）、（研究札記，時間）、（文件，時間），以呈現資料的取得途徑。期望透過本文的發現，能將加州公立小學的現況與特色，具體呈現。

壹、多元化的美國教育系統

美國是聯邦制國家，各州教育部獨立運作，但遵守聯邦教育部門的最高指導，因此美國的初等教育無法以某州的制度一窺全貌，以加州為例，加州教育部（California Department of Education, CDE）與其他各州的開學日、學童年級出生認定月份、課綱、州的大考不完全相

同（California Department of Education, 2013），此外，各州各城市也有學區（Union School District, USD）負責所有學區內 k-12 學校的課程與教學、學生註冊、教師校長人事聘任醫療保險評鑑以及家長教師會（Parent Teacher Association, 以下簡稱 PTA）等與學校學生、教師相關的事務。加州教育部決策所有與州層次相關的教育事項，並舉辦州內小學生每年 1 次的大考——加州標準測驗（state academic content standard，以下簡稱 STAR test），制訂該州 K-12 的課程標準¹。

此外，加州教育部授權各學區決定開學日、放假日、上下課時間，教學進度等。以庫比蒂諾（Cupertino）學區為例，學期中安排約 4 次教職員學習日，當天全學區 21 所小學都放假，但鄰近的城市如聖何西（San Jose）、薩拉託加（Saratoga）還是正常上課（Cupertino Union School District, 2013），然而，即使是同一學區，學區內各小學也能自主決定上下課和開學時間，完全沒有統一的規範，可見美國的教育系統的多元化特色。

本文主要以北加州聖塔克拉拉郡（Santa Clara county）的庫比蒂諾（Cupertino）學區的小學為研究對象和範圍。Cupertino 位於加州的矽谷區，集結所有高科技的人才，是蘋果電腦公司總部的所在地，也是矽谷區房價最貴的城市之一。庫比蒂諾人口約 6 萬人，列為全美國第 11 個有錢的城市，平均每戶收入是 16 萬美金以上。在 2012 年舉辦的全美最適合居住的城市票選活動票選活動中，Cupertino 獲得全加州第 2 名及全美國第 27 名高票（City of Cupertino, 2013）。另外，Cupertino 有北加州最好的明星學區，城市內的中小學，學術表現指標的分數（academic performance index, API）幾乎滿分，非常高²（California department of education, 2013），因此吸引許多家長搬入此學區，造成房價居高不下。Cupertino 城市的整體教育表現非常卓越，本文呈現此學區中許多創新和重要的教學成效。

¹ CCS 就和臺灣的九年一貫課程綱要能力指標一樣的功能，是加州教育局用來制訂 K-12 年級各個學習領域的學生能力指標

² 學術表現指標分數（academic performance index, API）是指學生在 STAR test 轉化後的分數。滿分 1,000 分。Cupertino 學區的 21 所小學 API 的分數都接近滿分 1,000 分的高平均。

貳、加州小學上課方式與教學

本節內容主要彙整加州公立小學比臺灣小學更具特色，並闡述之主要內容來自研究者實地的觀察走訪，包含上課方式、課表、午餐、PTA、PBL、PLP 等方面。

一、非結構式的課表

臺灣的小學係以結構方式安排課程，如每節課是 40 分鐘，間隔 10 分鐘的下課時間，教師要按照進度教學，有期中考、期末考以審視學生學習成效。加州的小學並沒有結構式的課表，教師有很大的空間和時間，來安排上課的進度和流程，所以，每天上什麼科目都由班導師決定。其優點是教師有很大的教學空間，可以依學生的程度進行適性教學；但根據研究者的觀察，其缺點在於，很多教師無法上完課本內容，造成學生程度很大落差。

加州小學的課表是以一段時間為單位（詳見圖 1），以庫比蒂諾（Cupertino）學區中的 M 小學為例，每堂課 1.5 小時，早上有 2 節課，下課時間 20 分鐘，中午吃飯時間 40 分鐘，沒有午覺時間。下午有 1 堂課，低年級（1～3 年級）在 2 時 30 分下課，高年級（4～5 年級）3 時 5 分下課。沒有期中與期末考試，只有平常的小考（quiz）。學生不用帶課本回家且課本放在教室中共同使用，學期結束後再傳給下一屆，家長不需要花錢買。

研究者訪談教師和教育局教學專家後得知，學校很少換教材，一個版本都會用很久，而且課本是屬於班級的書，學生不需要買課本，而老師將課本讓學生使用，並且一屆一屆的傳承下去。這和臺灣每年都要決定教材版本非常不同。學生每天大概有 1 至 2 頁的課後作業，而且是教師從學習活動本撕下來讓學生帶回去寫的。研究者就讀四年級的女兒 Audrey 和二年級的兒子 Edward 因為下課時間長、功課少、沒有考試，就非常喜歡在加州上小學。

表 1
加州公立小學庫比蒂諾學區中 M 小學的課表

庫比蒂諾 Day/Grade 日 / 年級	幼稚園早班 Kindergarten Early Birds	幼稚園晚班 Kindergarten Late Birds	1 ～ 3 年級 Grades 1-3	4 ～ 5 年級 Grades 4-5
星期一、星期三、 星期四、星期五	8:30am~ 11:55am	10:23am~ 2:35pm	8:30am~ 2:35pm	8:3am~ 3:05pm
星期二	8:30am~ 11:40am	10:15am~ 2:00pm	8:30am~ 2:00pm	8:30am~ 2:00pm
早上下課時間 (Morning Recess)	10:05am~ 10:25am	n/a	10:10am~ 10:30am	10:10am~ 10:30am
午餐	n/a	12:15pm~ 1:00pm	12:00pm~ 12:45pm	12:15pm~ 1:00pm

資料來源：研究者製圖，參考加州學區網站資料（http://www.edline.net/pages/Cupertino_Union_SD）

二、PTA 對於加州公立小學的重要性

近年來美國的財政不佳，教育經費也遭到刪減，經費不足必然影響到公立系統的學校。每位學童入學後，家長會收到來自 PTA 寫的信，請求家長捐款給學校。校內例如書展、萬聖節等活動都由 PTA 來舉辦，學校經費不足的地方，也由家長的捐款補足。可以說，公立學校得以正常運作，PTA 是最重要的資源支援者。以研究者孩子就讀的 M 小學為例，電腦、美術、音樂課的師資薪水，就是由 PTA 支付，為了讓自己的孩子能夠有更完整美好的教育，家長捐款給學校已經成為該校的常態。研究者在孩子一入學後收到來自於 PTA 的第一封信，便是請求捐款，信上如此說：

您的經費援助對於藝術、音樂、電腦等這些課程是否能夠繼續存在是非常必需的，因為教師的薪水幾乎百分之百是來自於您的貢獻…因此，我們希望每個家庭的學生能捐出 240 美金（約新臺幣 7,200 元）（Your financial support is necessary if these vital programs are to survive! Nearly 100% of the salaries of the Art, Music, and Technology instructors come from your contributions… We therefore ask that each family make a financial contribution of

\$240 per child for this year…)（文件：Letter from PTA on Aug, 30, 2013）。

爲了讓學校的電腦、美術、音樂課能夠正常運作，學區有錢的家長會捐款支持；但位於相對貧窮學區的學校，家長沒有錢捐款，這些課程只好停開。讓研究者非常驚訝的是，這些屬於培育學生素養課程的科目，卻因爲政府經費不足，導致美國公立學校無法給予所有學童公平學習的機會，若 PTA 沒有錢的話，許多活動和素養課程即不存在。任教於聖荷西州立大學的 Lu 教授告訴研究者說：

加州是同族群居住的社區，人們會和同種族和社經地位相當的人住在一起。（California is now segregated community. People live by their racial and social status（訪：Professor Lu, June 3rd, 2013）

Lu 教授所說的隔離社區（segregated community）是指加州人往往選擇種族和社經地位相近的人住在一起，形成種族和貧富壁壘分明的社區。舉例來說，墨西哥裔爲主的學區或聖荷西（San Jose）市中心學區的家長往往一天要打三份工方能求得溫飽，相對位於蘋果電腦公司總部的庫比蒂諾（Cupertino）亞裔爲主的學區，家長都住在至少百萬美金（約新臺幣三千萬元）以上的房子，兩個社區的 PTA 能支持公立學校的差距真大。根據研究者的觀察，在加州教育經費刪減後，PTA 變成影響公立學校數位與學習落差的重要因素之一。

三、PBL 在小學的廣泛應用

PBL 是一種透過做中學及情境學習（situated learning）的教學法，在教師的引導下，讓學生成爲主動的學習者，解決方案問題，達到高層次的學習，而不只是記憶知識而已。PBL 能促進學生的參與，並能夠探索與調查方案資料，提升分析與綜合能力（Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991; Markham, 2011）。由於 PBL 能激起學生的主動參與和高層次思考的學習，因此，近年來很鼓勵教師用以教學。

美國加州公立小學只有五個年級，小一到小三是低年級（lower grades）主要學會如何閱讀（learn to read）；四、五年級是屬於高年級（upper grades）主要是從閱讀來學習（read to learn）。根據研究者的觀察，PBL 廣泛應用在美國小學四年級的教學。從四年級開始，教學注重學生高層次思考，雖然每天功課很少，也沒有期中、期末考，但是四年級的學生要學習做方案（project），教師所給予的作業就是 PBL，鼓勵合作學習，用真實生活的情境來解決或發展一個方案，所以，PBL 的作業分量相對比較多，完成的時間會比較久，成果也很豐碩多元。

研究者常看到小學四、五年級的學生，人手捧著一堆資料、筆記本，和同學在討論。從這麼小就開始訓練和學習高層次思考，難怪研究者以前來美國留學時所遇到的美國同學都很擅長上台發表和寫報告。

Audrey 參與的第一個 PBL 是和全校四年級學生一起表演科學音樂劇，這是跨音樂和科學領域的表演方案（performance project），這個科學音樂劇方案從分組到最後上台表演，就要一個月的時間；第二個方案是屬於個人的要上台應用 PPT 簡報報告「我的偶像」（my idol），教師先引導學生，然後讓學生自由發揮，從蒐集資料、製作 PPT 檔，全部都由自己完成。研究者記錄當時的觀察中發現：

“Dec. 20, 2012, 今天是 Audrey 班上方案教學的發表會，教師邀請家長可以進入班級參觀。這是她來美國的第一個「個人」的方案。主題是「我的偶像」，花兩週的時間完成。這個作業是獨立研究，並不需要家長的幫忙，所有的內容都在學校完成。Audrey 選 Walt Disney³ 當她的偶像。我只有負責開車帶她去圖書館，而所有的搜尋資料、寫作、找圖，都是她自己完成的。她先寫成文字的報告後，教師在利用電腦課的時間，引導他們將文字改寫成 PowerPoint 的報告檔，並教學生 PowerPoint 的重點式寫法和一般的文章（essay）是不同，每一張投影片也要寫

³ Walt Disney 是米老鼠和迪斯奈樂園的創辦人。

一個標題。Audrey 上台報告的非常好，聲音大小，眼睛注視觀眾（eye contact）都很好，這個 project 我觀察到 Audrey 獨立蒐集資料、閱讀、寫作、電腦技能、presentation skills 的綜合能力，真的很棒！”（研究札記，Dec. 20, 2012）。

除了我的偶像方案外，美國加州所有四年級的小朋友在社會科（social study）有一個共同的作業，即探討加州 21 所教堂（mission church）的共同方案。一開始，教師先帶學生去鄰近的教堂參觀，發展成一天的校外教學（field trip），然後由學生上網找資料寫報告，最後還要製作成同等比例的縮小模型。這個作業已經發展成非常完整的課程，加州的 21 所教堂的網站也提供幫助小四生能完成作業的線上資料，也有志工。以 1770 年建立的卡梅爾教堂（Carmel mission church）的官方網站，就有提供學校和學生完成方案的網頁（可參詳見 <http://www.juniperoserra.org/>）。

由於這個作業最後還要製作成具體模型，因此，通常要家長一起幫忙，除了學校舉辦的一次校外教學參觀外，家長還要帶孩子去參觀第二次，甚至第三次，還要丈量教堂，方能正確製作模型。一位家長告訴研究者：

“……我們常常都會帶著自己的孩子去教堂參觀，好讓她們可以完成這個作業。這是加州所有四年級的小朋友都要完成的作業。我個人已經去這個教堂兩次因為我有兩個女兒。週末帶他們去那裡，雖然有點遠，但是 Carmel 真的是全世界最美麗的城市啊……（Usually, we take our children to see the mission church so they can finish their project. It is 4th grade project in California schools. I have been there twice since I have 2 daughters. Taking them to there some weekends, it is not far away, in Carmel the most beautiful city in the world.）”（訪：Mr. K on March 11, 2013）。

研究者在研究札記上也記錄陪伴女兒完成方案的過程：

March 10，來美國這麼久，第一次，女兒拜託我幫忙，希望我陪她寫 social study 的功課，這是有關探討加州的 21 所教堂。女兒要負責的是 Mission San Carlos Borromeo de Carmelo（譯：卡梅爾教堂）。我們從下午開始研究，原來沒有書本資料，答案都要自己 research。這個教堂的資料可以回溯到 1542 年，而教師給的 project 期望得到的是高層次思考的內容，而非只是網路蒐集來的知識。我陪著女兒先找書，找網路資料，從 org 的網站找。我們就這樣一起找資料，一起討論，也「玩」出興趣呢，終於這個 project 完成了。原來美國的小四社會科，是這樣上課的，我也學習到了！social study 對外國學生來說，真的是比較難的，因為有文化和成長背景不同的問題。不過，讓女兒可以在 9 歲的時候，試試與挑戰這樣的學習經驗，從「沒有受限」（without limitation）中去找尋答案，真的是很棒的學習經驗。（研究札記，March 10, 2013）

四、PLP 教學策略及優良教學的觀摩

沒有人的母語是學術語文（No one's first language is academic language）。這是 2013 年 5 月 15 日研究者參與學區教育諮詢委員會會議時，教學專家分享的一句話。研究者非常認同，因為語文是學習的工具，也被視為影響學生在學校學習能否成功的重要因素（Christie, 1999）。當天的會議特別請教學專家來分享他們如何在小學語文課應用 PLP 教學策略的經驗。原來 PLP 是由學區的教學專家們發展出來的教學策略，其理論基礎來自於鷹架理論（scaffolding theory）（Bruner, 1983; Torlakson, 2012）。在加州教育部所出版的有關語文發展的白皮書上也寫到，鷹架並不會自然產生，需要教師透過架構式的策略來幫助學生發展其語言（Torlakson, 2012），主要幫助低年級學生寫出正確且完整的句子，俾能在寫作上適切表達其內容。

目前在庫比蒂諾（Cupertino）學區由教學專家們所發展的 PLP 語文教學策略，不只被應用在以英語為第二語言（English as a second language, ESL）的學生，也應用在正規班（regulate）班級的課堂。

PLP 能幫助學生用正確的文法和句型，完整的表達自己的想法，2013 年獲得學區所頒發教學優良教師獎（site teacher of the year）的 Ms. Audap 老師說：

PLP 提供一個架構幫助學生能夠組織自己的想法。透過不斷的練習，學生能夠更有自信，也能夠更能清楚與精確的表達自己的想法（PLP provides a framework to help students organize their ideas. With continually practicing, students will become more confident and better presenter to articulate their ideas in accurate and precise way.）（訪 Ms. Audap, May 15, 2013）。

2013 年 5 月 29 日，研究者受 Ms. Audap 老師的邀請，進入教室觀摩其教學，學習她如何在語文課運用 PLP 教學策略。Ms. Audap 是一位非常優秀的資深教師，是學校教師的偶像，常常有教師進入教室詢問她教學上的問題。她的班級是一、二年級合併的班（稱為 Combo 班）。她的課堂活動非常多，小朋友一下要小組討論，要寫小白板、要實作，然後還有安靜唸書的時間（silent reading time），閱讀完後有全班探討和個別深入思考，真的很豐富、多元、互動多的教學方式，小朋友在教師的引導下，課堂秩序非常好，能動能靜，而且個個都能言之有物地回答教師的問題。

而有關 PLP 教學的部份，研究者觀察 Ms. Audap 老師以 T-chart 教具，設計一個 PLP 的互動學習單。題目是 “I can see _____ in a rural /an urban area.（譯：我看到_____在鄉村 / 都市）” 老師要學生先分小組討論，然後舉手發表，要學生以自己的觀察造完整的句子。如 “I can see tall buildings in an urban area.（譯：我在城市看到高樓）”。然後，老師會將學生的答案分別填入 rural 或是 urban area（詳見圖 1）。整個練習大概 20 分鐘，老師會在填入學生的答案到 T-chart 時，也會修正其文法或單字的錯誤。當全部的學生都發表完，他們會對者 T-chart 在全班大聲讀一次。

研究者發現，透過這樣的 PLP 的練習後，學生都能說出正確的完整句，也能更有自信的表達想法了。

這場長達 3 個半小時的教學觀摩對研究者而言，印象深刻而且學習很多。當天教學觀摩後，在研究札記上寫下：

今天我看到了小小孩子專注的小臉，以及優良教師如何活用 PLP 教學策略，看到高互動師生模式，居然發生在小一、小二學童的教室，讓我在 3.5 小時中，一直處在很感動的狀態。一位好的教師真的太重要了！（研究札記，May 29, 2013）

圖 1 教師透過 T 型圖在課堂實施 PLP 與學生互動後的教學成果

I can see _____ in a rural/ an urban area.	
a rural area	an urban area
<ul style="list-style-type: none">● a farm● snakes● fields● sheep	<ul style="list-style-type: none">● tall buildings● many cars● tall houses● subway● towers● trains● many buildings close together● skyscrapers● big airports● many restaurants● a lot of traffic● many schools with small playgrounds● many shops

資料來源：研究者整理（研究札記，May 29, 2013）

參、北加州矽谷區的科技創新教學現況分析

未來教室中所說的「未來」是以探索如何結合科技和適當的教學理論，提高學習動機與成效，針對教室內的學生，發展出適當的教學策略，讓創新教學方式透過科技而實現，例如利用多媒體平板電腦（multimedia tablet）結合無線網路，互動式教學模式，提高師生在教室內的同步互動，促進合作學習，提高學習動機與成效等（廖遠光、林佳蓉、吳慧盈、初恒翠、陳羿伶、李胤禎，2011a, 2011b）。因此，只要能夠在教室內結合科技，進行教學創新，改善教學問題，都可以稱為是未來教室（林佳蓉、林祐鉅、陳久正，2013）。

根據 Roblyer（2003）的定義，資訊科技融入教學並不只是會用電腦而已，而是指教師能利用多媒體電腦達到更有效的教學目標，並透過科技來幫助學生培養搜尋資訊的知識與技能，教師如何應用科技工具使得教學準備更有效率，教學內容與活動更多元，並使評量多樣化，才是資訊科技融入教學所要被強調的重點（Cuban, Kerkpatrick, & Peck, 2001; Lin & Lu, 2009, 2010; Mayer 2010; Mayer & DaPra, 2012; 林佳蓉，2006）。由於這幾年來科技改變許多，因此，本文所提的科技融入泛指桌上型電腦、行動載具、多媒體平板，如 Ipad、notebooks，智慧型手機如 Iphones、apps 等在課堂上的應用。

庫比蒂諾（Cupertino）學區位於加州矽谷，相對於其他學區的小學，這裡的公立小學獲得更多來自於科技公司的支援和贊助，因為企業界捐助小學可以獲得減稅的優惠。根據研究者的觀察，教師每天都有應用科技融入課堂，有時播放相關影片、多媒體教材，或應用實物投影機直接講解作業或訂正。學區中每位小學教師在四月還會獲得一台全新的專業級的蘋果筆記型電腦（Macbook Pro），以助其教學。教室中也裝配有一台資訊車，準備好教師所有與科技相關的設備及 Ipad，供學生使用。

學校也會購買線上教材，如幫助學生閱讀的 Raz-kids 閱讀網站（<http://www.raz-kids.com/>），網站中有豐富的互動式多媒體繪本、

單字教學，還有線上測驗等內容。由教師將學生以能力分組方式上網學習，線上考試通過後，就能進階。另外，學校和家長也有專屬的線上社群可以溝通，如 Edline (<http://www.edline.com/>) 這個平台可以讓家長和學校互動，以了解自己孩子在學校學習的狀況；另外還有如 EDmodo (<http://www.edmodo.com/>) 雲端學習系統，學生在回家後還能上網自修。

2013 年三月，研究者在學校推薦下，進入一位科技創新教學典範教師的教室進行教學觀摩。28 歲的 Joseph 老師任教一年級，擁有教育碩士，教學 3 年、喜歡科技、熱愛教育，是學區中科技融入教學的典範教師（*exemplar teacher*）。當研究者一進入他的教室，被教室中豐富的科技所吸引，包括 80 吋大電視、Ipads、群組電腦、Iphones 等，然而，這間教室的高科技規格是遠遠超越一般學區內的公立小學，原來，Joseph 老師想要讓小朋友上課更有趣、學習更好，在沒有足夠的預算下，他以自己的經費自行購買教室科技設備，由於他的熱情也受到家長的支持，因此也有家長捐贈的禮品卡（*donate gift cards*），而共同創造這間未來教室（見圖 2）。

根據研究者的觀察，Joseph 老師以 ipads 和適合的 apps 教育軟體，應用在課堂教學上。在 Joseph 班上能力強的小朋友會教能力弱的，而且還可以自然的討論或彼此協商不同的意見，完成團隊方案，這對小學一年級的學童來說，實在不容易。他總共用了約 40 個的 apps，但是他主張，教學不是只用科技，而是有順序，是一種順暢的流程……孩子和教師並不是一直擁抱科技，而是需要時才用，所以，科技對他們來說，是讓教學與學習更好的心智工具（*mind tools*）。

Joseph 在教室裡非常輕鬆、流暢地使用各種科技設備，他讓學生用一個創建圖書（*create books*）的 app，以 Ipads 建立自己的數學文字題，學生可以把學會的觀念，更精熟的變成創造者，所以，他教的一年級小朋友可以製作數學的文字題，並以電子書（*ebooks*）方式呈現，還用“*imovie trailer*”這種可以製作類似電影預告片的 app，把自己的讀書心得錄製成像電影一樣的預告片，非常有趣，而且都是小組合作的成果；此外他也用漫畫人生（*comic life*）的 app，而讓學生同時應用科學和語文的能力來呈現作品，創意十足。

圖 2 科技融入教學典範教師的教室



研究者連續 2 週去他的教室觀摩，學習非常多，也在札記上記下：

當數位原民教師（Digital native teacher）遇上數位原民學生（digital native students）～～科技創新教學「自然」的發生了！（研究札記，March 14, 2013）

肆、加州學生的標準測驗

2013 年 4 月 28 日這一週是加州標準測驗週（standardized testing and reporting，以下簡稱 STAR test），整個加州從 2 年級到 11 年級的學生都要參加，是全加州一年一度的大考（每年春天四、五月舉辦一次）。研究者的兩個小孩也參加了該考試，每天早上從 8：45 到 10：10 分，考語文和數學，高年級增加科學和歷史考題是一整本有點像托福的電腦閱卷題，Audrey 告訴研究者說：

「好嚴謹（serious）哦，語文有 81 題，數學有 72 題，而且鉛筆和橡皮擦都要用學校統一發的，教室牆壁上的佈置也要用白紙蓋起來。教師看起來好緊張…而且考題也不少，但我覺得很簡單…」（訪：Audrey, May 3, 2013）

標準測驗的目的是評量學生的學習成就是否達到加州所設定的能力指標（state academic content standard）。從 1998 年開始，爲了配合全美國《No Child Left Behind》（沒有一個孩子落後）法案⁴，全美國的學校都要幫助學生達到理想中的學術表現，如果學生學習落後，學校應該要負起責任（California department of education, 2013）。因此，全美國各個州都發展評量的考試，加州就是考標準測驗，該測驗的結果會以高級（advanced）、精通（proficient）、基礎（basic）、低於基礎（below basic）、更低於基礎（far below basic）五個基準（benchmarks）來顯示學生的成就。這些分級的標準都是由分數轉化來的，基礎的分數爲 325 分（2012 STAR, 2012），學生的學習表現至少要在第三級（basic）以上。如果低於第三級，學校可以建議學生留級。如果學生成績不好會怎麼樣呢？

加州教育部的目標是每一所學校的學生至少 85% 都要能夠達到高級和精通的標準。如果大部分的學生都是在基礎或以下，加州教育部會認定該校教學不力，違背《沒有一個孩子落後》法案，會採取兩個積極的策略：第一，連續兩年落後者，減少學校補助；第二，若連續好幾年都落後，該校將會被接管（taken over），即由州教育部直接介入管理，稱爲特許學校（Charter school）（STAR test, 2012）。因爲學生考不好，州會減少學校預算外，學校也有可能被政府接管，因此，學校和教師非常重視該測驗。

對於一向著重多元評量的美國教育界來說，居然有一個每年統一的大考，而且對象還是小學生，讓研究者非常意外。以臺灣來說，我們不可能對於全臺灣的小學生，舉辦 1 年 1 次的全國大考，因爲臺灣的教育部將學生成就的表現授權給各小學的老師來評量，教育部並不會介入。美國標準測驗的因果邏輯關係也讓研究者疑惑，因爲學生 1 次的考試可以直接影響學校好或壞的評定，並直接影響其預算和存活與否。相對於臺灣，我們評鑑一所小學會盡量用多元的角度，不會只以 1 次的學生大考成績爲之。例如臺北市校務評鑑的中小學評鑑，會

⁴ 《No Child Left Behind》（沒有一個孩子落後）法案是由美國前總統布希在 2001 年時提出來的，期望每一個美國的學生都沒有學習落後的問題。

委任大學教授或退休的菁英教師組成 5 至 6 人的評鑑委員，實際進入學校進行評鑑，而評鑑的向度分為「行政領導與管理」、「資訊規劃與執行」、「課程領導與教學」、「學生事務與輔導」、「特教團隊與運作」、「專業知能與發展」、「校園環境與設施」、「學生學習與表現」、「家長與社區參與」等（臺北市教育局，2009），委員也要進入學校 2 天，採隨機抽樣方式，訪談教師、家長和學生，並且經過討論後完成學校評鑑報告。

針對這些疑惑，研究者開始探討標準測驗的背景，也訪談了許多教師、校長、和大學教授，得到的發現彙整如下：過去加州對中小學採取放任主義，沒有績效責任制，由教師完全負責教室的教學，學區或學校並沒有統一的進度，因此，每位教師的教學有快有慢，一套一樣的書，每個班級的進度不同，有的 1 年可以教完，有的才教一點點。學校也沒有以考試來評量學生學習成效，因此造成課綱所名列之各年級能力指標不能完全落實，也發現若干美國高中畢業生數學程度只及小學程度，閱讀能力也不好。因此，2001 年，美國前總統布希頒佈了《沒有一個孩子落後》法案後，要求各州進行評量，以縮短學生落差。加州決定用 STAR test 的評量結果回應《沒有一個孩子落後》法案之要求。

過去幾年，預算足夠時，還有來自於「改善學習計畫」（performance improvement program）的經費，幫助學習落後的學生，然而，根據學區教學專家告訴研究者，這部份的經費陸續用完了。學校教師和校長都認為標準測驗的題目和加州課程綱要的能力指標很符合，而且他們現在都把標準測驗當成學生的總結性評量，讓一直沒有期末考的美國小學也能有一個高效度的評量工具。一位小學校長告訴研究者說：

標準測驗的考題和加州課程綱要非常的一致，能夠測出學生的能力是否有達到學習目標。而且標準測驗對教學是很好的引導方向……我們把標準測驗視為學生的總結性評量（STAR test is in a very good alignment with California Curriculum Standard. I consider STAR test is a good guider to lead instruction…STAR test

is treated as summative evaluation for students.）。（訪：Mr. S,a school principal, May 8, 2013）

標準測驗對於好學區的學校影響不大，因為社經地位高的學區，家長也會幫忙輔導學生準備測驗，但是對於社經地位相對弱勢的學區學校影響很大。根據聖荷西州立大學的 Lu 教授所說：

我在大學部有一門「社區服務」的課，讓學生去社區服務當志工回饋社會，我的學生會去 San Jose 市中心區的幾所小學，幫忙教學，這些學校因為是屬於標準測驗的低學習成就表現的學校，學校因為很擔心連續一直考不好，會影響預算或甚至學校被接管變成特許學校，所以，為了讓學生考好 STAR test，現在學校只教英文和數學了，而且因為這些學校也同時位於低收入區，家長社經地位低，也沒有錢捐給 PTA 用來彌補音樂、藝術、和電腦教師的薪水，因此，這些課也早就取消了，所以，這些學生也只能上英文和數學課了。（訪：Professor Lu, June 3rd, 2013）

學生考完標準測驗後，在 9 月會收到成績單，而每所學校的考試結果的分數也直接公告在教育部的網站，任何人都可以上網搜尋任何一所學校學生的標準測驗分數，可以上加州教育部網站（<http://cde.edu>）就能看到成績的結果。

如上所述，標準測驗的結果對於學校的影響高於其對學生的影響，因為對於學生頂多是學習上的建議。然而，標準測驗結果的公開反而成為影響學區內房價的重要因素，造成明星學區的房價居高不下的現象。根據一位在小學服務 20 年的教師說：「標準測驗是影響房價重要的隱藏因素」（STAR test has become an important hidden impact factor on housing price.）（訪：Mrs. W of a fifth grade teacher, May 27, 2013）。

所以，標準測驗最高分的庫比蒂諾（Cupertino）學區內 21 所小學，學術表現指標的分數幾乎都是滿分 1,000 分，最低也有 950 分以

上。所以，庫比蒂諾（Cupertino）學區內的房價居高不下，一間屋齡 50 年以上約 30 坪的房子能有高達 120 萬美金（折合新臺幣約 36,000 萬元）價格，比較相鄰的城市同樣的房子，大概要貴 4 倍以上的價錢。家長會提醒她的小孩好好考標準測驗，否則其房價會下跌。她說：「身為家長，我會提醒自己的小孩要好好考標準測驗，不然我們家的房價就會下跌了。」（As a parent, I remind my kids to do well on the STAR test, or the result might have a negative impact on our housing price）（訪，Mrs. S, May 21, 2013）。

根據研究者在 2013 年三月～五月之間，訪談的庫比蒂諾（Cupertino）學區教育局主任和小學校長，請他們針對有關公開學術表現指標分數而造成高房價的看法表示，他們告訴研究者，這是自由市場，他們無權干涉，而且基於法律，標準測驗分數必須公開，讓家長和學校可以查閱；再者美國的文化是個人主義，不是政府主義的信奉者，並不期待政府可以解決所有的問題。

雖然，標準測驗實施以來飽受爭議，然而在大多數教育從業人員的眼中，這是一個「有比沒有好」（better than none）的考試，至少可以讓學生知道自己在全加州學生的程度，也能夠讓學校和教師知道教學的進度以及必教的內容。

2014～2015 年，標準測驗將被一個「精明均衡評估」（smarter balanced assessment consortium，以下簡稱 SBAC）的新考試所取代，因為加州將採用與全美其他 45 州一樣的共同核心州立標準（common core state standards, CCSS）之新課綱稱。一旦課綱改變，能力指標也會隨之改變，所以，也將採取新的 SBAC 考試。由於 SBAC 考試還在測試中，但強調用電腦考試，而且是適性的互動考題，受訪問學區的教学專家 Katie 說：

新的 SBAC 評量包含適性問題和非適性問題兩種都是由電腦出題。老實說，題目看起來很有挑戰性但能整合七多種開放式技能，例如問題解決能力，寫作等…然而，由於是要電腦出題，要擔心是否所有的學校都有足夠的科技資源能夠讓學生完成考試（The assessment will contain both adaptive questions and

non-adaptive performance tasks both given on computer. Honestly, it looked extremely challenging but integrated several open-ended skills such as problem solving, writing, etc. One concern with these assessments is having enough technology resources for all students to complete the testing.) (訪：Ms. Katie of an instructional specialist, June 6, 2013)。

上述的訪談可以知道，SBAC 是一種電腦互動的適性考題，可以測出學生如問題解決和寫作的高層次學習，然而因為需仰賴電腦一對一的考試，經費不足的學校恐因電腦設備不足，造成實行的困難。

結論

本文以臺灣教育者的角度，探究加州公立小學的特色和優缺點，本文重要的發現如下：加州公立小學由於經費不足，藝術、音樂教師、和電腦教師的薪水都要由家長的捐款來支付，PTA 間接扮演影響學校運作的重要角色。然而，各個學區的家長社經地位的不同，學校所得到的資源也產生差異，PTA 間接造成學生數位落差、資源落差、和學習落差最重要的因素。另外，PBL 方案教學從小學四年級開始廣泛融入於教學中，學生學習整合探索、組織、分析、綜合能力完成報告。而加州學生一年一度的大考標準測驗，被視為是引導教師教學和總結性評量的考試，然而，由於公開在網路上發佈考試結果，意外造成明星學區的崛起，造成房價居高不下。而矽谷區的教師嘗試在教室中使用創新科技，讓數位原民學生（digital natives students）上課更專心、認真，並具有高學習動機。此外，讓人印象深刻的還有其 PLP 教學策略在語文領域中的應用，學生可以透過更多的練習來提供提高精確表達能力。

反思臺灣的小學教學，四年級的小朋友大都還沒有機會採用 PBL 教學策略，也很少看到一年級的教室中利用多種科技，讓小朋友以小組合作方式產出作業。我們在未來也可以嘗試上述融合科技的教學策

略，以激發學生高層次的思考能力，和上台報告的口語表達能力。研究者期望本文能夠讓臺灣的學界和老師，看到美國加州公立小學的優缺點，而我們可以見賢思齊，也能夠避免錯誤。

參考文獻

- 臺北市教育局（2009）。**台北市國民小學 96 年～100 年校務評鑑計畫書**。取自 [http:// www.cde.gov](http://www.cde.gov)。〔Taipei Department of Education. (2009). *The elementary schools' evaluation plan on 2007~2011*. Retrived from [http:// www.cde.gov](http://www.cde.gov)〕
- 林佳蓉、林祐鉅、陳久正（2013）。發展教師 Avatar 與 Google SketchUp 立體空間數位教材之初探性研究：以學習落後學童為個案。**教育科技與學習**，1（1），111～136。〔Lin, C.M., Lin, Y., & Chen, C. (2013). An exploratory study on developing 3D space multimedia learning materials by applying teacher avatar and Google SketchUP: The case of underachievers. *Educational technology & learning*, 1(1), 111~136.〕
- 林佳蓉（2006）以 HPT 模式及認知動機因素探討臺灣資訊種子小學科技融入教學之現況與相關因素研究。**國立臺北教育大學學報**，19（1），117-148〔Lin,C.M.(2006). Applying HPT approach and cognitive motivators to the study of effective technology-instruction integration for Taiwan technology seeds primary schools. *Journal of National Taipei University of Education*, 19(1), 117~148.〕
- 廖遠光、林佳蓉、吳慧盈、初恒翠、陳羿伶、李胤禎（2011a，12月）。以「未來教室」科技化創新教學模式提升八年級學生英語生字學習成效之研究。The International Conference on Addressing Student Learning Diversity 2011. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, December 9-10, 2011.〔Liao, Y., Lin, C.M., Wu, H., Chu, H., Chen, Y.,& Li, Y. (2011a, December). *The study of improving 8th graders' English vocabularies learning achievement*.

- The International Conference on Addressing Student Learning Diversity 2011. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, December]
- 廖遠光、林佳蓉、吳慧盈、王慧娟、陳羿伶、李胤禎 (2011b, 12 月)。以「未來教室」提升八年級學生英語文法學習成效之研究。**TANET 2011 臺灣網際網路研討會論文**，臺灣宜蘭：宜蘭大學。
[Liao, Y., Lin, C.M., Wu, H., Wang, H., Chen, Y., & Li, Y. (2011b, December). The study of improving 8th graders' learning achievement on English grammar by adopting the classroom of the future. Paper presented at the 2011 TANET conference, Taiwan, ILan: National ILan University.]
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26 (3&4), 369-398.
- Bruner, J. S.(1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- California Department of Education. (2013) Websites for California department of education. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ci/>
- Christie, F.(Ed.).(1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London, UK: Cassell Academic.
- City of Cupertino (2013) Websites for City of Cupertino. Retrived from <http://www.cupertino.org/>
- CupertinoUnion School District. (2013) *Cupertino union school district website*. Retrieved from http://www.edline.net/pages/Cupertino_Union_SD.
- Cuban, L., Kerkpartrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high schools classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834.
- Lin, C. M., & Lu, M.Y. (2010). The study of teachers' task values and self-efficacy on their commitment and effectiveness for technology-

- instruction integration. *US-China Education Review*, 7(5), 1~11.
- Lin, C. M., & Lu, M.Y. (2009). *The study of integrating technology into instruction for teachers in Taipei City*. Chinese American Educational Research and Development Association .
- Markham, T. (2011). Project based learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mayer, R.E., & DaPra, C.S. (2012). An embodyent effect in computer-based learning with animated pedagogical agents. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(3), 239~252.
- Roblyer, M. D. (2006) *Integrating educational technology into teaching* (4th Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- School Nutrition Departments. (2013). *Websites for schools nutrition departments*. Retrieved from http://www.schoolnutritionandfitness.com/snf_home/index.php?page=goals
- Standardized Testing and Reporting (2013). *STAR test*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/>
- Standardized Testing and Reporting (2012). *2012 STAR test results*. Retrieved from <http://star.cde.ca.gov/star2012/Index.aspx>
- Torlaksn, T. (2012). *Overview of the California English language development standards and proficiency level description*. Retrieved from [http:// www.cde.gov](http://www.cde.gov)

英格蘭小學雇用教學助理 之人力改革政策

簡梅瑩 *

摘要

英格蘭中小學校近年來多以雇用教學助理方式來因應長期存在之教師缺額及人力問題。教學助理主要是協助一般教師處理非具重要性教學事務，但近年來由其擔負教學工作的現象也相當普遍。本文採用文獻分析法，探討英格蘭小學大量雇用教學助理之背景、教學助理擔負之角色職務及雇用教學助理所衍生之問題與影響。分析結果發現：第一，英格蘭小學因應教育改革及教師評鑑制度而實施學校人事精簡與分工化措施，教學助理雇用是為了分擔與減低教師行政教學工作量、協助改善學生學習表現及擴增儲備教學人力；第二，教學助理主要是協助處理班級內非重要性事務及教師指派之工作，其對教學品質產生之負面影響包括教學趨於非專業化、師資專業資格貶值、教師角色權責模糊及教學轉移為績效表現。

關鍵詞：人力改革、教學助理、英格蘭小學

* 簡梅瑩，國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：myc101@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2013 年 6 月 27 日；修訂日期：2013 年 7 月 16 日；採用日期：2014 年 2 月 20 日

Workforce Remodelling Policy for Teaching Assistants Recruitment in English Primary Schools

Mei Ying Chien*

Abstract

The recruitment of teaching assistants to lessen teachers' workload and workforce problem has been extensively practiced at primary and secondary schools in England. Teaching assistants are mainly recruited to help teachers for non-essential tasks in the classroom; however, they have been often assigned to teaching in recent years. This paper is based on the use of literature analysis approach to explore the background of recruiting teaching assistants, the role and position of teaching assistants as well as their influences on teaching in English primary schools. The findings are summarized as follows: 1. The introduction of education reform and teacher evaluation system has enforced to remodel the workforce in English primary schools; teaching assistants are recruited to lessen teachers workload, improve pupil learning performance, expand the teaching workforce and improve teacher retention. 2. Teaching assistants are expected to help with non-essentials tasks in the classroom and the work assigned by qualified teachers; their influences as part of school workforce include de-professionalization of teaching, deregulation of professional standards, ambiguities of teachers' role and responsibility, and increasing focus on "high value-added" teaching activities..

Keywords: workforce remodelling, teaching assistants, English primary schools

* Mei Ying Chien, Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: myc101@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: June 27, 2013; Modified: July 16, 2013; Accepted: February 20, 2013

壹、前言

英國是由蘇格蘭、英格蘭、威爾斯、及北愛爾蘭組成之聯合王國（United Kingdom），英國國會在君主立憲制下擁有國家政治實權，歷年來由多數黨組成之內閣政府多以採行社會主義方式來制定實施國家各項政策，以能尊重與顧及不同組織團體與人民之需求（Wikipedia, 2014）；此對基層及不同團體權益之考量亦可見於其教育行政制度與政策改革。英國教育行政制度傳統以來採取地方分權制度，並重視「由下而上」意見彙集之教育政策擬定與實施；因此在各地方行政區設有「地方教育局」（Local Educational Authority, LEA）以監督及協助區內各校務之運作，在學校設有「學校理事會」（School Governing Body）以執行學校自我管理與相關決策之運作（楊思偉，2007）。但自 1988 年《教育改革法》（The Education Act）頒布實施後，中央政府將教育權力逐漸轉移為「由上而下」之運作方式，並將教育市場化，即以擴大家長自由選擇學校權力及市場機制方式來決定學校之存廢（溫明麗，2006）；此項改革雖促使中小學校失去課程與學生表現評量之自主權力，但卻藉由改革所提供之相對補償措施而得以有自行管理財務、雇用教師及臨時工作人力等權力（張芬芬，2001；楊思偉，2007）。

根據英國教育部（Department for Education, DfE）2012 年針對英格蘭境內由政府補助之公立中小學校人力調查，學校雇用之全職工作人員總數有 899,000 人，其中一般教師（regular teachers）442,000 人、教學助理（teaching assistants）232,300 人、行政協助人員（non-classroom based school support staff）137,800 人、廚房或清潔等人員（auxiliary staff）86,900 人；其中教學助理雇用人數從 2000 年相對教學參與總人數比例之 16% 提升至 2012 年之 34%（DfE, 2013），即過去 12 年間，教學助理比例已提升至 1 倍以上。英格蘭中小學對教學助理之需求，除用以協助教師教學外，主要是為支援學校所需教學人力（張芬芬，2007；Department for Education and Skills [DfES], 2003）。目前有許多學校面臨長期教師缺額問題，以雇用非具專業

資格或相關學歷者擔任學科教學之現象日益普遍；英國《泰晤士報》（The Times）教育版根據教育部公布之資料指出，多數參與英語、數學、及科學三大主要學科教學之教師未具備相關學歷背景，而此情況在中等學校更為普遍，約占總英語教學人數 1/5 之教師未具備相關專業文憑（Buchanan, 2013）。

2012 年英格蘭小學一般教師人數為 204,200 人，教學助理雇用數為 146,700 人（DfE, 2013），小學教學助理人數占中小學教學助理總數（232,300 人）之 63%。教學助理通常是協助一般教師處理非重要性（non-essential）教學事務，但近年來教學助理擔負教學工作的現象也相當普遍，即其角色職務形同代課教師，但多數卻無專業文憑或教育訓練背景（Yarker, 2005）。本文透過文獻資料分析，探討英格蘭小學大量雇用教學助理之背景為何？目前教學助理擔負之角色職務內容為何？及雇用教學助理所衍生之問題與影響為何？文末並根據分析結果，提供臺灣雇用代課教師現況之建議。

貳、英格蘭學校人力改革背景與教學助理之雇用

國家各項人力改革之發生，多與其推行之政策有關。英格蘭學校人力長久以來即因學校組織及課程改革而時有變動，但自教育權力移轉至中央，並以教育市場化方式推動《國定課程》（The National Curriculum）及教師評鑑制度（teacher evaluation system）後，更促使學校人力結構與需求之改變（Stevenson, 2007）。以下分別說明英國自 1980 年起所推動之教育政策與教師評鑑制度，及其對學校人力需求之影響。

一、中央控管與課程標準化之教育改革政策

英國向來尊重學校與教師自主權，教師教學多採以「學生為中心」之教育理念（child-centred approach），規劃有助個別學生學習

發展之課程內容與教學方法（Wyse & Torrance, 2009）。1960 及 1980 年間，英格蘭小學教師間更興起一股課程革新發展風潮，並取得整體社會對此課程自主運作之支持，包括許多以參與教室教學所發起之個人研究、學科專家組成之教學諮詢團、及由中央補助發展執行之一系列課程發展評估研究；這段期間小學教育能充分運用其自主權於各項教學活動，但同一時期也陸續開始有課程應朝中央標準控管之改革輿論（Stenhouse, 1980）。1988 年頒布之《教育改革法》及《國定課程》則將學校課程正式納入法規，邁向標準化，學校與教師也從此失去其課程發展自主權（Wyse & Torrance, 2009）。

1988 年《教育改革法》¹之起源可追溯自英國國內輿論對學校自主與績效（autonomy vs. accountability）之論辯。主張由中央控管教育者認為，國家應將教育經費做最有價值與經濟效益之運用，而中央掌控所採取之具體作法是制定與實施《國定課程》及國家考試。自此教師課程規劃與教學以能達成《國定課程》各階段之學習任務及協助學生通過各階段學習成就測驗為目標，學校教育走向也從著重學習內涵，轉移至追求學習表現。

Wyse 與 Torrance（2009）指出，許多國家之教育改革均視教師為提升學習與整體教育品質之關鍵，而此中央控管之教育運作方式，則排除教師及師資培育者之教育品質控管權。在此高度追求學習表現與講求教學效能之教育政策推動下，教師只需達成中央指派之「任務目標」（Harlen & Deakin Crick, 2002），而學校之教學人力也隨之異動，即需以教學助理來填補教師因忙於達成「任務目標」而缺乏之人力，以協助教師處理「非任務目標」之教學事務（張芬芬，2007；DfES, 2003; Thompson, 2006）。

¹ 教育改革法將中小學義務教育分為四個階段：階段一從 5 至 7 歲（Key Stage 1）、階段二從 7 至 11 歲（Key Stage 2）、階段三從 11 至 14 歲（Key Stage 3）、及階段四從 14 至 16 歲（Key Stage 4）；《國定課程》依據此四階段，分別明列各階段之學習任務與達成目標，國家考試則是進行於每一學習階段結束後（分別為 7、11、14、及 16 歲）以測驗學生是否達成各階段之學習成效目標（attainment targets）（溫明麗，2006；楊思偉，2007）。

二、教師評鑑制度形成人力缺口及因應之配套措施

自 1980 年代起，英格蘭的教育政策逐漸走向市場化，並藉學校與教師評鑑機制，以提高辦學及教學效能，此舉促使 1997 年執政之新工黨（New Labor Party）之學校教學現場面臨嚴重的教學人力問題，包括教師缺額、多數不適任教師與中途離職者、及代課教師素質參差，而上述問題在市區小學更是普遍（張芬芬，2001，2007；Bach, Kessler, & Heron, 2006）。新工黨執政前之教育政策與權力結構已屬「中央集權」，並重視「家長消費權」，中央藉由學校評比及訂定統一教師評鑑規章，授權地方教育局及學校，負責監督教師教學表現，教師評鑑基準包括學科專門知識、教學專業技能、學生學習表現及教師專業發展等（李奉儒，2006）。1988 年《教育改革法》實施國定課程與國家考試，前者需要教師記錄與彙整學生學習資料；後者需要教師在各學習階段結束前，能密集準備與協助學生熟練學習成就測驗，以提升學生測驗成績表現。

自新工黨執政後，更著力於師資改革及強調教師評鑑之重要性，除訂定政策將教師評鑑與學生學習成果直接連結以強調教師績效責任外，並自 1999 年起實施每年 1 次「表現敘薪評鑑」（performance-related pay）（李奉儒，2006；張芬芬，2007）。因此，英格蘭中小學教師除需專責於教學準備與班級管理外，為能達成教師評鑑或敘薪晉級標準，還需投注大量時間彙整學生學習表現資料及準備學習成就測驗。

為舒緩教師教學準備與評鑑之壓力，中央在 2003 年一月訂定之協議條文中明列，可由非專業資格者替代一般教師，並授權學校擴增職員及教學助理人數，以分擔一般行政及非教學工作；同年九月，再免除教師原需參與之 24 項行政事務（Bach et al., 2006; DfES, 2003）；2005 年九月，更藉由教師雇用合約，降低每週教學時數，並提供 10% 個人彈性教學準備時間，隨同此合約條款之修定，認可班級事務由非具專業資格者負責管理（Thompson, 2006）。中央訂定實施上述政策之目的在減低教師工作量，以改善學生學習表現，並認為教師只需負責「決議教學內容與作法」（take key decisions on what is taught and how），而不需全程參與實際教學（Stevenson, 2007；Yarker, 2005）。

參、英格蘭小學教學助理角色職務及其對教學之影響

根據英格蘭教育部統計資料（DfE, 2013），2012 年小學一般教師有 204,200 人，教學助理數有 146,700 人，一般教師中全職教師有 199,900 人具備教師資格（Qualified Teacher Status, QTS）及 4,200 人未具備教師資格（包括正在修讀教師資格學程者、具備教學經驗之外國人士及具有相關專長者）。上述資料顯示，幾乎每位小學教師分配到近 1 位教學助理，教師任用資格也相當有彈性。目前教學助理雇用資格並無明確規定，基本上年滿 16 歲且修完義務教育，並通過「普通教育修畢證書」²（General Certificate of Secondary Education, GCSE）會考即可；教學助理根據服務年資及表現，可分為四級：第一至三級（Level 1 to Level 3）及高級教學助理（High Level Teaching Assistants, HLTAs）（Bach et al., 2006; Yarker, 2005）。以下分別說明教學助理之角色職務、及雇用教學助理所衍生之問題與影響。

一、教學助理之角色職務

英格蘭在推動教育改革之際，也規劃有因應之配套作法；中央政府為能有利推動教師評鑑制度所採用之配套作法包括：擴增職員與教學助理人數以協助教師教學、及由企業提供學校人才仲介（張芬芬，2007）。雇用小學教學助理主要是為提供教師有更多時間投入於教學準備與提升學生學習表現，以俾達評鑑標準；此作法同時也能因應教師基本授課時數降低、及每位教師所享有每週 10% 備課時間與休假權利所產生之教學人力缺口問題。傳統以來，英格蘭中小學教師地位不高，再加上自 80 年代末起，一系列政策改革加重了教師的工作量

² 英國義務教育為 5 至 16 歲，學生完成義務教育後可參加「普通教育修畢證書」（GCSE）會考並取得證書，會考之通過評定成績由高至低分別為：A*、A、B、C、D、E、F、G；會考目的是為評估學生學業成績及學校教學水準，所評定成績亦可提供更高層級學校、用人單位、教育部門、及師生家長參考；教育機構及用人單位之甄選雇用條件通常多傾向於具備評定成績為 A* 至 C 者（Office of Qualification and Examinations Regulations, 2013; Wikipedia, 2013）。

和壓力，致使國內面臨校長與教師嚴重缺額的問題；繼《教育改革法》後，中小學由於需自行管理財務，故由學校自行招聘或透過人才仲介方式以雇用薪資付予相對較低之教學助理來補足學校所需教學人力，無疑是最實際也最具經濟效益之作法。1997 年新工黨執政後，更以推動人力改革及政策訂定方式，將教育經費作最大經濟效益之運用，即藉由雇用薪資便宜之非專業性人力，取代需長期投資且需提供福利保障之專業人力（Yarker, 2005）。

英格蘭小學向來就有邀請家長協助學校或班級活動之傳統，而以非具教學專業背景者擔任教學助理以輔導個別學習困難學生的情形也相當普遍（Bach et al., 2006）。1981 年《教育改革法》針對學校有特殊教育需求（Special Educational Needs, SEN）學生，撥款補助其聘請教學助理以協助個別學生學習（DfES, 2003）。1997 年新工黨執政後之《人力改革》（Workforce remodelling）政策對教學助理之角色有不同於以往之定位，包括協助改善學生行為與提升學生語言及數學學習表現、分擔與減低教師行政與教學工作量，以及提供學校擴增與儲備教學人力之需（Bach et al., 2006）。目前學校認定教學助理為協助教師處理非重要性事務，讓教師能專注於教學核心事務及致力於發展進階教學技巧；但何謂「非重要性事務」及「教學核心事務」？由於缺乏具體條文界定，導致學校與教師之認定不同，最常見情形為舉凡與核心學科（英語、數學、科學）及與學生成就無關之教學事務均被視為「非重要性事務」（Stevenson, 2007）。因此，教學助理需協助參與之工作包括從影印教學資料、輔導個別學生與小組學習、管理班級秩序與學生行為，乃至於搜尋教學資料、替代休假或備課教師教學等均有之。雖然教學助理參與並擔負如此多元且專業性任務，但從目前雇用資格與要求來看（年滿 16 歲且修完義務教育，並具有「普通教育修畢證書」即可），這些助理通常不具有教學專業資格或相關專長（Bach et al., 2006; Yarker, 2005）。另外，由於教學助理流動性大，學校多難以留住那些已累積有教學實務經驗的助理，因此在面對人力缺額狀況下所替補之教學助理常是新手，此情形在教學人力流動大的市區學校更為普遍（Bach et al., 2006）。

二、雇用教學助理衍生之問題

英格蘭小學大量雇用教學助理所衍生之問題包括：教學趨於非專業化、師資專業資格貶值、教師角色權責模糊、教學轉移為績效表現（Bach et al., 2006; Pollock, 2007; Stevenson, 2007; Thompson, 2006; Wyse & Torrance, 2009; Yarker, 2005）。茲細說如下：

（一）教學趨於非專業化

根據英格蘭教育部 2005 年九月所訂定之教師雇用合約條款，除減低教師每週教學時數及提供 10% 個人彈性教學準備時間外，並認可班級事務可由非專業資格者負責，教師只需負責重要教學決定與分派工作（引自 Thompson, 2006）。此規定允許不具教育專業之教學助理負責班級事務，即教學助理可替代休假或備課教師進行教學與班級經營，必要時甚至需要因應學校或教師要求，搜尋或組織教材、處理學生問題、及進行非核心學科之教學。而高級教學助理³（HLTAs）更被賦予等同一般教師之權責，包括教學規劃與準備、全班授課、監督學生學習與評量、記錄學生學習狀況與表現、面會家長與意見回饋（Yarker, 2005）。其他一般教學助理（具備 Level 1 to Level 3 資格）通常在教師指導與工作分派下執行教學，但此作法似乎將教學視為一項無需專業素養之技術性工作（Pollock, 2007）；另外，可由教學助理替代休假教師負責班級事務之作法，也會對女性教師占多數的小學教育帶來衝擊，即需申請產假及育嬰假女性教師之班級事務均被非具教學專業者代為管理（Stevenson, 2007）。長遠來看，上述狀況均可能導致小學教務工作逐漸走向非專業化，即教學之規劃執行不再要有專業訴求。

（二）師資專業資格貶值

新工黨執政期間所推動之擴增教學助理員額政策，除為協助教師減輕工作量外，也為因應當前師資人口逐漸老化及師資課程招收不到學生等儲備師資人力。政策制定者預設這些教學助理在參與教學實務工作後，可能會以成為正式教師為其生涯規劃，而教師缺額問題也可

³ 目前成為高級教學助理只需具備普通教育修畢證書（GCSE）英語及數學成績 C 以上，他們通常雖接受教學策略相關課程的培訓，但其專業性仍受質疑（Yarker, 2005）。

得以解決（Bach et al., 2006; Stevenson, 2007）。此意指「教學者」不再需要預先取得專業資格認證，且將教學及學生學習視為供有興趣或意願者測試其未來就業規劃之用。此人力改革運作方式不但忽視專業教師之職前與在職培訓，也促使更少人重視，或依循一般師資培訓方式以取得教師資格；另外，目前制度所賦予高級教學助理之職權幾乎等同於一般教師（包括負責全班授課、監督與記錄學生學習表現、及面會家長與意見回饋等），此亦促使具有教師資格者所代表之專業性與品質無從彰顯（Yarker, 2005）。

（三）教師角色權責模糊

自 2005 年教師雇用合約條款訂定一般教師可享有 10% 個人彈性教學準備時間及其班級事務可由未具專業資格者管理後，教師權責逐漸轉為管理及決議者，其僅需專責於如何有效率的組織教學及班級事務，而毋須親自執行教學（Thompson, 2006; Yarker, 2005）；即教師負責規劃與指派任務，再由教學助理實際執行任務。此運作方式是將教學區分為個別單位，採用分工及效率經營管理方式，讓教學相關人員各司其職；教師之主要權責為有效提升學生學習表現，所以僅需根據個人「教學專業知能」，負責學習任務與內容之決策規劃，特別是三大主要學科之學習表現，教學執行部分則由教學助理依據其所指派之內容與方式來完成即可（Yarker, 2005）。此等將教師抽離教學現場之作法，不僅忽視教學的全面性及教師「教」的職責，也低估師生互動歷程的影響與重要性。教師教學規劃需有師生互動為前提，以能瞭解學生學習困難，並提供符合其個別學習需求之方法與內容，如此學生學習權益也才能獲得充分保障（Stevenson, 2007; Wyse & Torrance, 2009）。

（四）教學轉移為績效表現

新工黨執政後之教育改革訴求主要在追求卓越（excellence），具體政策包括公布學校排名及導入教師評鑑制度，而此兩項評比主要以學生學習表現為基準，特別是核心學科之學習表現，此導致教師逐漸將教學轉移為以績效表現為目標。以核心學科學習結果為衡量教師績效表現之作法，不僅易將學科階級化（核心學科優先於其他學科），並易促使教學人力及時間分配也階級化（核心學科教師享有相對較高

地位與彈性時間）（Pollock, 2007; Stevenson, 2007）；即教師會只願意致力於具有「績效附加價值」之教學活動，舉凡無關績效表現之事務，均交付教學助理代為處理。另外，目前以學科測驗主導教學之作法，也將窄化學生的課程學習經驗及師生互動關係，並對整體教育品質產生潛在之負面影響（Wyse & Torrance, 2009）。

肆、結論與建議

本節總結除前文所探討之英格蘭小學雇用教學助理之人力改革背景及影響外，另根據其衍生問題之分析，思考臺灣雇用代課教師之現況，並提出建議。

一、結論

（一）英格蘭小學因應教育改革及教師評鑑制度而實施學校人事精簡與分工化措施：英國自 1980 年代後，中小學義務教育逐漸由地方分權走向中央集權式，中央並以標準化及市場化方式推動各項教育政策（李奉儒，2006；溫明麗，2006）。1988 年頒布之《國定課程》，首先將課程與學習內容標準化，教師主要任務為達成課程內之各項「任務目標」；政府中央為能擴大家長教育選擇權，繼而辦理學校與教師評鑑制度，藉由市場淘汰機制來提升學校與教師之成效。此一連串的政策改革，促使中小學教師長期缺額之問題更形嚴重；1997 年新工黨執政後，為減緩教師工作量，並因應師資人口逐漸老化與師培課程修讀人數降低等問題，乃以擴增未具教學專業，且薪資較低之教學助理員額之方式來因應（Bach et al., 2006）。

（二）英格蘭小學教學助理主要是協助處理班級內非重要性事務及教師指派工作：中央政府界定教學助理之角色職務，包括協助改善學生行為與提升學生語言及數學學習表現、分擔與減低教師行政教學工作量、及作為擴增與儲備教學人力之需。目前小學多認定教學助理為協助處理班級內非重要性事務及教師所指派之工作，包括輔導個別學生與小組學習、管理班級秩序與學生行為、替代休假或備課教師管

理班級事務及教學。英格蘭小學此等以教學助理負責班級及教學事務之人力改革對教學品質造成的負面影響包括：教學趨於非專業化、師資專業資格貶值、教師角色權責模糊、及教學轉移為績效表現。

二、建議

英格蘭學校人力改革之作法旨在發揮最大人力經濟效益，藉區分教學為個別單位及人員各司其職方式，讓有限的專業師資只負責管理與工作指派，其餘非重要事務則由教學助理代為執行，此運作方式不僅忽視需要師生互動之教學歷程，也低估教師對學生學習之影響（Yarker, 2005）。另外，新工黨政府擴增教學助理員額之另一目的在於儲備教師人力，但卻在雇用合約及期間內未訂定具體需接受教學專業訓練之要求，此不僅導致教學助理成為教學技術作業者，也侷限其發展教學知能，以具備一般教師之專業學習與成長的機會（Pollock, 2007）。

臺灣基於教育經費縮減及少子女化影響，無法提高正式編制教師員額，致近年來教育現場普遍有教師不足的現象，因此國中小學多採用代課教師來填補師資缺口問題（李文惠，2007）。繼《所得稅法》修正案自 2012 年 1 月 1 日起，規定公私立國中小及幼稚園教職員工均需課稅，教育部隨之擬定降低國中小教師授課節數辦法（教育部，2011）；全國教師會預計各縣市政府將因教師員額及授課節數改變而需增聘 15,000 名國中小代課教師（陳智華，2012）。國內以雇用代課教師方式填補師資缺口作法，此與英格蘭小學雇用教學助理以解決教學人力短缺問題頗為相似。臺灣因代課教師薪資所得不高且缺乏保障，多數學校在面臨未具教學專業資格者應徵情況下，只能轉而雇用僅具大學以上學歷者為代課教師⁴（李文惠，2007；洪逸馨，2013；

⁴ 依據《中小學兼任代理及代課教師聘任辦法》（2012），聘任三個月以上之代課、代理教師採下列三項資格順序公開甄選：一、具有各該教育階段、科（類）合格教師證書者；二、無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具有修畢師資職前教育課程，取得修畢證明書者；三、無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具有大學以上畢業。目前中小學如採第一及第二順序甄選之代課教師數仍不足，則再採以第三順序甄選來補足教師缺額。此文述及與對照英格蘭小學教學助理之代課教師是指具有第三項資格者，其多未具備教學專業相關背景與訓練。

陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文，2005）；這些代課教師雖不能擔任導師，也不負責班級事務，但卻需全權負責學校所分配之學科教學。目前國小新任且未具教學專業背景之代課教師普遍面臨的問題有學科專業知能與班級管理技能不足、缺乏教師知覺與自省等；因此有代課教師認定健康與體育課就是帶學生至操場玩，也面臨學生不聽從其指令參與學習活動等狀況（洪逸馨，2013）。如以英格蘭小學雇用未具專業資格教學助理衍生之問題為借鏡，臺灣中小學雇用未具教學專業背景者為代課教師以因應教師缺額的作法，不僅對整體基礎教育品質有負面影響，也可能犧牲學生學習權益。因此，規劃推動相關培訓方案，以協助代課教師發展教學知能，是刻不容緩之議題。

追求卓越及精緻化教育之必要投資就是專業師資與教學人力培訓。臺灣及英格蘭限於教育經費緊縮及專業教師缺額等現實因素，而以雇用非具專業資格背景者為替代之現況來看，國內可藉由師資培育機構、教師研習中心及學校單位之協力合作，共同規劃相關培訓方案，並可結合學者專家、教學輔導教師，以提供教學理論與實務分享，協助代課教師循序發展所需之專業知能，俾使其在教學現場能善盡其職，提升學校整體教學品質。

伍、參考文獻

- 李文惠（2007）。學校中的臨時工 / 吉普賽人——國中代理代課教師工作處境及專業認同之探討（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Lee, W. H. (2007). *Par-time worker/Gypsies in schools: The inquiry of working situations and the professional identity of junior high school substitute teachers* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示。*教育研究與發展期刊*，2（3），193-216。〔Lee, F. J. (2006). Preliminary planning of a teacher evaluation system for school

- teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 2(3), 193-216.]
- 洪逸馨（2013）。國小教學導師與代課教師參與教學輔導制度之探討（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育行政與管理學系，花蓮縣。[Hung, I. H. (2013). *The study of mentor teachers and substitute teachers involving in a mentor teacher program in one elementary school* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University, Hualien.]
- 教育部（2011 年 1 月 7 日）。立法院通過「所得稅法」修正案 未來國中小及幼稚園教職員工將課稅。國民教育司即時新聞公告。取自 http://140.111.34.54/EJE/news.aspx?news_sn=4190&pages=0&d_1=100-01-01&d_2=100-01-10 [Ministry of Education. (2011, January 7). Amendment of income tax law approved by the Legislative Yuan of Republic of China : The school teachers teaching in kindergartens, junior-high and elementary schools will need to pay income tax. *The latest news of Department of Elementary Education*. Retrieved from http://140.111.34.54/EJE/news.aspx?news_sn=4190&pages=0&d_1=100-01-01&d_2=100-01-10]
- 陳智華（2012 年 1 月 16 日）。想當老師趁今年 教職缺額創新高。聯合報，4 版。[Chang, Z. H. (2012, January 16). Best opportunity to be teachers: Vacancies available. *United Daily News*, p.4.]
- 陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）。國民小學教師合理授課節數與員額編制之研究。教育學刊，25，25-50。[Chen, L. J., Jhung, W. C., Lin, J. Y., Chen, S. T., & Yen, J. W. (2007). The teaching load and human resource allocation in the elementary schools. *Educational Review*, 25, 25-50.]
- 張芬芬（2001）。英國進階教師制度及其啓示。初等教育學刊，9，55-74。[Chang, F. F. (2007). The advanced skills teacher in England: The new initiative, its effects, and implications to Taiwan. *Journal of Elementary Education*, 9, 55-74.]

- 張芬芬（2007）。英國教師評鑑之背景、趨勢與啓示：胡蘿蔔與棒子下的英國老師。**初等教育學刊**，**28**，1-32。〔Chang, F. F. (2007). Teacher appraisal in UK: Context, development, and its implications. *Journal of Elementary Education*, 28, 1-32.〕
- 溫明麗（2006）。1988以降英國教育改革對台灣教育的啓示。**教育研究月刊**，**148**，5-16。〔Wen, M. L. (2006). The education reform after 1988 in England and its implications for education in Taiwan. *Journal of Education Research*, 148, 5-16.〕
- 楊思偉（2007）。**比較教育**。臺北市：心理。〔Yang, S. W. (2007). *Comparative Education*. Taipei, Taiwan: Psychology.〕
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: The case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2-21. doi:10.1111/j.1468-2338.2006.00387.x
- Buchanan, R. (2013, May 1). Fear for pupils as thousands of teachers lack qualification. *The Times*. Retrieved from <http://www.thetimes.co.uk>
- Department for Education. (2013). *School workforce in England: November 2012*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/a00263460/school-workforce-england-nov-2012>
- Department for Education and Skills. (2003). *Raising standards and tackling workload: A national agreement*. London: HMSO.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. Retrieved from <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=Pbyl1CdsDJU%3D&tabid=108&mid=1003>
- Office of Qualification and Examinations Regulations. (2013). *New GCSE grades research amongst employers*. Retrieved from <http://comment.ofqual.gov.uk/gcse-reform-june-2013/>
- Pollock, K. (2007). Differentiated access to teaching: Teacher recruitment agencies and flexible work arrangements. *Canadian and International Education*, 36(2), 51-70.

- Stenhouse, L. (Ed.) (1980). *Curriculum research and development in action*. London: Heinemann Educational Books.
- Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change? *American Educational Research Journal*, 44(2), 224-251. doi: 10.3102/0002831207302194
- Thompson, M. (2006). Re-modelling as de-professionalization. *Forum*, 48(2), 189-200.
- Wikipedia (2013). *General certificate of secondary education*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Secondary_Education
- Wikipedia (2014). *History of the socialist movement in the United Kingdom*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_socialist_movement_in_the_United_Kingdom
- Wyse, D., & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, 51(2). 213-228. doi:10.1080/00131880902891479
- Yarker, P. (2005). On not being a teacher: The professional and personal cost of workforce remodelling. *Forum*, 47(2), 169-174.

希臘教師在政經危機中 對國家認同與教育 困境之體認

Maria Chalari*

摘要

本文是一個小型研究的總結報告，主要探討希臘教師面臨社會經濟危機和面臨國家權力正當性低落之際，教育與國家認同與此現況之關係。本文採用半結構式訪談法，探究希臘教師在國家近期之社會經濟危機斷裂復甦後對國家認同的反思，也檢視教師對不公平待遇、種族歧視和移民等更為廣泛議題的看法。本研究結果顯示，希臘社會除了經濟危機面臨人道主義、價值和認同危機外，反移民的情緒也相當嚴重，高度斷裂和分化的社會，使排斥和融合政策激增，凸顯希臘人和移民之間的差異。對希臘人而言，當前社會經濟形勢出現的困難和問題是社會的新危機此已導致人民之間的一種新人道主義，即反對排外主義。上述發現顯示，希臘人民已喪失超越其他國家的自我優越感，並對國內正在發生的情事感到興趣。

關鍵詞：國家認同、人道主義、社會經濟危機

* Maria Chalari，倫敦大學教育學系研究生

電子郵件：mchalari@ioe.ac.uk

來稿日期：2014年1月9日；修訂日期：2014年2月6日；採用日期：2014年2月20日

Greek National Identity and the Greek Education System in the Age of Austerity: How Do Teachers Experience and Understand the Current Situation?

Maria Chalari*

Abstract

This paper is a summary report of a small-scale research project, which engages with issues around education, national identity - and their connectivity at this present time of socio-economic crisis in Greece. Specifically, using the method of semi-structured interviews, the study explores the way Greek teachers rethink the Greek national identity as it has fractured in the wake of the recent Greek crisis. It also examines teacher's perceptions of the issues of discrimination, racism and immigration. The findings of the project show that Greek society apart from the economic crisis is facing a serious humanitarian crisis, a crisis of values and an identity crisis. As anti-immigrant sentiments fuel, they reveal a rather severe, deeply divided and polarized society that proliferates politics of exclusion and inclusion through emphasizing deep rooted distinctions between Greeks and immigrants. The current socio-economic situation has made apparent difficulties and problems for Greek citizens but also new tendencies in society. The Greek crisis has prompted, over and against the growth of xenophobia, a new spirit of humanitarianism among Greek people. It has also made Greek people lose their sense of superiority over other nationalities and become interested in and conscious about what is happening in their country.

Keywords: Xenophobia, socio-economic crisis, Greek education system

* Maria Chalari, Research Student, Department of Humanities and Social Sciences, Institute of Education, University of London

E-mail: mchalari@ioe.ac.uk

Manuscript received: January 9, 2014; Modified: February 6, 2014; Accepted: February 20, 2014

Introduction

In the last few years, major political and economic changes have swept through Greece. These changes have generated growing complexity of the society, uncertainty in Greek people, unpredictability of the future and changing attitudes towards belonging and identity. The country every day is being driven into deeper and deeper recession, a fact that fuels xenophobic backlash (Amnesty International, 2012; EU-MIDIS, 2011; Eurobarometer, 2012).

Many Greek people have started expressing racism more and more as a result of their unemployment and their bad quality of life (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2011). Incidents of racial violence targeting indiscriminately aliens, based solely on their skin colour or country of origin have increased the last year, particularly in Athens. Apart from the escalation of racially motivated attacks there are many reports about failures by police officers to protect third country nationals from racial violence (Amnesty International, 2012).

Current debates in Greece include discussions about economics, fairness, concepts of national identity and perspectives on “outsiders”. In the Greek elections of April and June 2012 the political party with fascist and nationalistic ideology not only received enough votes to enter the Parliament but it was also the first party in a number of electoral districts, receiving more votes than any other single party. This situation raises fundamental questions about how the Greeks will treat present and future immigrants and how the immigrants will cope and respond to the already difficult situation in Greece.

Greece, at this present time of financial crisis and accompanying social uncertainty, is a really important context and a fascinating place to study the evolution and nature of the challenges the education system and teachers face, how certain social ideas are communicated through

schooling to young people and the role schools and teachers play in either enhancing or mitigating tensions of citizenship.

The purpose of this paper is to present a small scale research project which aims to understand how teachers think about the wider issues of discrimination, racism, and immigration or reflexively consider their own position in discussions on aspects of modern citizenship. Specifically, the project attempts to explore teachers' perceptions, attitudes and beliefs towards their national "selves" and national "others" (minorities and immigrants), teachers' views of the textbooks/curriculum and their relevance to their contemporary lived experiences, especially around Greek national identity, Europe, immigration. Moreover, it tries to find out if according to the teachers the Greek education system promotes anti-racism, whether teachers see this as important and necessary, and if they do, what challenges they think that the Greek education system is facing in order to promote anti-racism in this era of crisis.

The above issues, although they are pivotal for understanding the role of teachers and schools in tackling or enhancing growing discriminatory attitudes, have not yet been adequately researched in Greece. The studies that refer to the role of schools in the formation of national identity focus mostly on the ethnocentric content of the textbooks and the national curriculum and they examine the ways the Greek and the other nations are presented, described and evaluated in the Greek school. Teachers' perceptions towards the immigrants are examined only in a few studies, and teachers' key role in the formation of national identity stays almost in the dark. Perhaps given the proximity of the event it is still too early to speak of a lack of existing research.

This paper begins by discussing the Greek social and educational context. It briefly describes the geneses of Greek national identity and its transition after the entrance of Greece in the European Union, and it tries to shed light on what is going on in the present. It continues with some important features of the Greek national education system with specific

reference to its instrumental role in the formation of Greek national identity from the emergence of the Greek nation state until today. It also focuses on the key challenges for the Greek education system and Greek teachers in this age of austerity. Moreover, it discusses the role of schools and teachers in the fight against xenophobia, racism, aggressive nationalism and related intolerance in Greek society. Finally the paper presents the methodology of the project and the findings.

The social context

The entrance and settlement of waves of immigrants in many countries, especially during and after the nineteenth century, is a phenomenon that has given a diverse character to many societies in different countries all over the world (Lynch & Simon, 2003). Greece is among a number of European countries, that, as a result of immigration and asylum migration, have significantly and irreversibly seen its demography changed in social, cultural, economic, ethnic, racial and religious terms (Stratoudaki, 2008).

During the period following the 1990s, Greece not only witnessed a significant return of nationals to their homeland, but also experienced a shift from being a traditionally “sender” country to a main destination country for immigrants from Central and Eastern Europe and the former Soviet Union (Rozakis, 2001). Rapid demographic changes that took place during the last two decades have led to an increasing participation of immigrant people in Greek society and immigrant children in education (Stratoudaki, 2008).

This has resulted in a growing complexity in the Greek society and a dramatic change in its composition. The population has become progressively more heterogeneous and in turn this has affected the Greek national identity, which has grown more unconfident and xenophobic (EU-

MIDIS, 2011; Eurobarometer, 2012). A significant proportion of the Greek population now expresses both antipathy and fear towards the immigrants, who were generally seen as the main cause of the significant rise of criminality in Greece (Stratoudaki, 2008).

When the global financial downturn struck, Greece was badly prepared after years of profligacy, unrestrained spending, cheap lending, hosting the expensive Olympic games in 2004 and the failure to implement financial reforms. By the end of 2009, the Greek economy faced the highest budget deficit and government debt to gross domestic product (GDP) ratios in the European Union, which led to rising borrowing costs, ultimately resulting in a severe economic crisis, one of the worst in its history (Romanias, 2009).

Greece's fiscal and economic problems have left the country struggling with high levels of unemployment, especially among young people (Malkoutzis, 2011), and striving to pay its bills. The government in order to avoid a downward spiral has requested and agreed to a rescue package from the EU, the International Monetary Fund and the European Central Bank (Vayanos, Meghir, & Vettas, 2010). It has also begun to slash spending and has implemented very severe austerity measures that aim at reducing the deficit. It has applied tough tax evasion regulations, raised the retirement age by two years, imposed public sector pay cuts, closed schools and public hospitals; thousands of people have lost their jobs and more redundancies are planned (Vayanos et al., 2010).

The severe budget cuts and the savage measures adopted by the Parliament have led workers nationwide to stage strikes, closing airports, government offices and schools; Greeks to rally in central Athens to denounce politicians, bankers and tax dodgers; and a large number of Greek people to abandon the country and emigrate in search of better working and living conditions to the USA, Australia and other parts of Europe. Many Greeks are unwilling to accept the austerity measures, and are already showing dissatisfaction and public unrest (Pappas, 2010).

Economic reform in Greece has been met with protests, some of them quite violent, fortified by the belief of many Greeks that foreign forces such as European central bankers and other financial speculators are manipulating the crisis.

The educational context

National education systems began to develop in post-revolutionary Europe in the late eighteenth century as instruments of state formation and tools for developing a common national identity within specific geographical borders (Green, 1997; Wiborg, 2000). As Durkheim argued, schools as social institutions had a purpose, which was to ensure social cohesion, unity and harmony (Pickering, 2006). Today, three centuries later the education systems still hold this role even though many other agents of socialization such as family, peer groups, mass media etc. influence students as well. Education systems everywhere, through their subjects, their textbooks and other activities seek to initiate young people into the traditions and cultures of their society and promote cohesion and a sense of national identity (Goodings, 1987).

In Greece the education system seeks to cultivate the Greek national identity and to educate Greek students in a “natural” and “normal” way, as if the conceptualization of national identity is fixed by nature and given by god, into the culture of their society (Stamelos, 2000). The Greek education system is highly centralized and the teachers in schools must follow the school curriculum and teach each subject exclusively from the Pedagogical Institute textbooks, which are state-endorsed ¹ (Avdela, 1998;

¹ The Pedagogical Institute as a representative of the government writes the curriculum and the textbooks. The Institute takes advice from academics and teachers when it draws up particular textbooks, but the last word on content remains in the Ministry of National Education and Religions.

Coulby & Jones, 1995; Massialas & Flouris, 1994).

For the Greek government teachers are civil servants and their professionalism is connected with their professional knowledge, autonomy and responsibility. Teachers in Greece are degree holders from a four-year university-level course and they have access to teaching posts in the state sector by examinations administered by the Supreme Council for Civil Personnel Selection (Eurydice, 2010).

The public regulation of teaching in Greece controls both what is taught and how it is taught, lessening in a way teachers' professional responsibility and autonomy (Darling-Hammond & Berry, 1988). But although the government determines the professional identity of teachers, this identity is also mediated by teachers' own experience in and out of school as well as by their beliefs and values about what it means to be a teacher (Sachs, 2001).

Today, within the context of financial crisis in Greece, the multiple political restructurings and uncertainty, more problems have been added to the chronic inefficiencies of the Greek education system (Paraskevopoulos & Morgan, 2011). According to the Law 3833/2010 ("Protection of Greek Economy-Urgent measures for the treatment of fiscal crisis") the initial government's annual budget has been reduced by 10% for all ministries including the Ministry of Education. This has resulted in huge cuts in teachers' salaries, a reduction of the already limited resources,² an abatement of intervention programmes for schools with large number of students of migrant parents, and in many other problems (Christodoulakis, Leventi, Matsaganis, & Monastiriotis, 2011).

One of the most important challenge for the Greek government and the policy makers today is how to organise an education system that will address in its policy and curriculum documentation the full implications of the recent political and economic changes; will meet the needs of

² There is a large number of dated school buildings, lack of libraries, limited new technology infrastructure, reduction of teaching staff (Paraskevopoulos & Morgan, 2011).

teachers, learners, parents and the community (Bigelow, 2006); will inspire conciliation and peace, will promote an understanding of identity and diversity, construct a more tolerant conception of Greek national identity (Held, 2005; McKinnon, 2005; Tan, 2005) and “transform antagonism into agonism” (Mouffe, 1995, p. 108).

The emergence of Greek national identity

The emergence of the Greek nation state happened in the 19th century and it was a result of a revolutionary uprising with the demand of the national revival (Stamelos, 2000). Greek national identity was invented and constructed in the turbulent and doubtful period of 1922-1974 after the collapse of the “Great Idea” (1922) (Tsoukalas, 1982). The term “Great Idea” appears for the first time in Kolletis speech to the first Greek parliament (1844). This term refers to the expectation of some Greek politics³ that some regions, which were under Turkish sovereignty, would enter the Greek state of the 1830. After the Asia Minor destruction (1922), as the treaty of Lausanne brings to an end this expectation, the “Great Idea” collapses and the “Greek” nation is forced to accept the imposed reality, the new narrow boundaries of “its” land (Skopetea, 1988).

Historical evidence shows that nationalism has been brought to Greece by the Greek speaking Diasporas (Myrogiannis, 2010). As it happened with most national geneses the Greek-speaking intellectuals of the 18th and 19th centuries were greatly influenced by the spirit of the Enlightenment and carried it with them translated to the geographical, social and cultural environment of what was to become the Modern Greek kingdom. The above intellectuals believed in the superiority of the Greek nation and the Greek language at least in the Balkan Peninsula and Asia

³ Kolletis, Deligiannis, Venizelos.

Minor, the need to hegemonize the Balkans with an educated class of Greek speakers, and the need to expand the Greek state. Many of them were clerics and understood Enlightenment through the Orthodox dogma (Chrysoloras, 2004).

The Greek nationalist discourse was structured around a series of nodal propositions that prevail till today: a) there is a unified history of one Greek nation starting from the pre-Homeric era, through to classical Greece, the Hellenistic epoch, the Byzantium, and continuing in modern Greece. b) The nation is bound together by geography, history, language, and religion. c) Being Orthodox Christian is an almost necessary precondition for being Greek. d) The Greek nation is superior to almost any other nation in the world since Greeks are the heirs of almost all the great civilizations of the West (Chrysoloras, 2004, p. 17).

Greek national identity after the entrance of Greece in the European Union

The entrance of Greece in the European Union (EU) brought the country closer to the “European miracle”⁴ (Beck, 2005). The political project of the creation of the EU and the European citizen attempted to turn enemies to neighbours by dispelling from the horizon of Europe the threat of violence as a political option, whether between member states or against supranational institutions. The EU also aimed to ensure the health of the member states and the economy, effectively dealing with unemployment, and encouraging a lively democracy through a cosmopolitan viewpoint (Beck, 2005).

Soon after joining the European community in 1981, the Greek

⁴ A term coined by Eric Jones in 1981 which refers to the rise of Europe to geopolitical dominance during the modern period.

government aimed to introduce secularisation, modernization measures and increase Greece's standard of living, and made considerable steps towards this direction, liberalising the economy, and trying to replace the old clientelist politics with an effective bureaucracy. Greece also became the recipient of many grants from the EU to strengthen its agricultural sector and to build public works projects hoping to enhance economic growth (Dimitrakopoulos & Passas, 2004). However, even with the European Union's financial assistance Greece stayed behind many of its fellow EU members and remained one of the least economically developed member countries in the EU. In January 2001 Greece joined the EU's single currency (the Euro), thereby allowing the European Central Bank govern its economy.

Although many Greeks were positive towards the EU motivated mostly by economic advantage rather than a desire for deeper political and cultural convergence, a large part of the Greek population criticised the EU concentrating on the cultural rather than the political or economic aspects of the European unification, and felt more and more estranged from the new westernised "image" of Greece. Besides, the Greek attitude towards the West has always been equivocal, and the functioning of western-type institutions has often been disharmonious, if not always problematic (Chrysoloras, 2004).

Many Greek people thought that the new European order undermined the role of national culture and the socializing of the state and family and saw the EU as a threat against their imaginary collective identity. Those ideas have in effect prevented the full cultural and political integration of the country into the EU and its institutions. Under such social circumstances the nationalist discourse and especially that of the Greek Church found a fruitful background in order to develop. The Church presented itself as a cultural opponent to the forces of assimilation and homogenisation and the Greeks identified themselves strongly with it maybe as a reaction to the abovementioned "threats" (Chrysoloras, 2004).

The Greek case is an example, which demonstrates that the forces of Westernization and European integration do not automatically make weaker the forces of nationalism in Europe (Fukuyama, 2006). Maybe it is because the Greeks don't feel secure and confirmed in their national dignity. As Beck (2005, p. 114) argues, the more secure and confirmed Europeans feel "the less they will shut themselves off in their nation-states and the more resolutely they will stand up for European values in the world and take up the cause of others as their own".

Greek national identity in the age of austerity

Appadurai some years ago (1996) argued that the very epoch of the nation-state is near its end and nationalism enters a terminal crisis. Today, we see that nationalism not only doesn't enter a terminal crisis but also on the contrary in some countries is being revived. Even the most superficial examination of Modern Greek society reveals that the latest political and economical changes have fuelled xenophobic backlash in Greece, and that Greek nationalism has become even more racist, ethnocentric and looks at everything from the national perspective, a fact that jeopardizes national prosperity and democratic freedom (Christodoulou, 2010).

Like many European nations, Greece is currently undergoing a dramatic transition and seems to be in a state of confusion, feeling threatened that Greek national identity is becoming obsolete. The financial crisis, which has developed into socio-political crisis, has called into question the existing national identity and it has given rise to emotional responses that "resonate" within society (Christodoulou, 2010).

The media occupy a key site for the monitoring of the Greek self-imagining and the antagonistic relationship with the "others" in this era of socioeconomic crisis. By observing the pages of tabloid newspapers or the

TV shows we can see that negative language and misinformation for the “others” -that are not anymore only the immigrants from the surrounding Slavic and Balkan populations, but also the EU is very common.

Very common also is the use by protestors, commentators, politicians, bankers of the narrative of the all-seeing public economist for Greece, which goes like this: “Greece is a poor but honest country...The present crisis is a symptom of its exploitation by the European “centre”, whose essential nature is to be rich and exploitative. We poor Greeks were duped into entering the EU and adopting the euro. The cunning union gave us grants for our honest labour. Eventually, we were sucked dry: but the centre’s greed is boundless, and now they want to gain more through usury and, if bad comes to worse, political domination (Doxiadis, 2011).

The aforementioned narratives, which are very similar to the narratives that have been used since the emergence of the Greek nation state in the 19th century, treat Greeks as immature children, ultimately irresponsible for their acts and their faults, who must demonise others rather than understand themselves. Moreover, they enslave them to their worst ethnocentric self (Doxiadis, 2011).

The economic crisis has given rise to a dangerous new form of nationalism. The Golden Dawn, the once-marginal extremist party, has won 18 parliamentary seats in Greece’s general election by campaigning against austerity measures and immigration and by blaming undocumented migrants for the economic crisis. The above have contributed to the serious increase in violence and intimidation directed at Greece’s immigrants. In a recent report, Human Rights Watch (2013) warned that xenophobic violence in Greece has reached “alarming proportions,” and accused Greek authorities of doing nothing to stop the attacks.

In periods of social, political and economic crisis “the others” provide for a “distraction” from the real causes of the crisis and serve as a scapegoat and as a means for reasserting the positive identity of the nation against the odds (Triantafyllidou, 2010). If we look at the past we

will see that the revival of extremist movements in periods of crisis was a desperation reaction of “the disgruntled and the psychologically homeless, the personal failures, the socially isolated, the economically insecure, the uneducated, unsophisticated, and authoritarian persons at every level of the society” (Lipset, 1960, p. 175).

The role of the Greek education system in the formation of Greek national identity

The Greek national education system has played and continues to play significant role in the formation of Greek national identity. Some of the main reasons why Greek national identity has resisted international pressures that are attempting to construct a European or a more cosmopolitan identity, which would replace existing ethno-nationalisms, are the predominance of the ethnocentric national history in the Greek national education system and the ethnocentric content of the books and the curricula (Stratoudaki, 2008).

The curriculum and the textbooks, especially in subjects such as History, Greek Language and Geography promote Greek nationalism by presenting an image of the Greek nation, which is based on the common agreement of its homogeneity and superiority (Avdela, 2000; Zambeta 2000). They also attempt to identify the modern nation state, “via Byzantine Orthodoxy, with the city-states of the fourth century BC and thus with Hellenic civilization” (Psomiades & Thomadaki, 1993, quoted in Coulby, 2000, p. 92).

Students in Greece are exposed and become acquainted with other countries, as well as with the concept of Europe only in the context of warfare and hostility (Flouris, 1995; Hamilakis, 2003). The curriculum

and the textbooks see the Greeks as the fountainhead of European civilization and focus on other states only through the teaching of the wars, expansionary policies in the past and hostile stances in the present (Coulby, 2000; Flouris, 1998).

Relevant studies about the Greek education system and its role in the formation of Greek national identity in the present rapidly changing era show that the Greek education system seeks to make more efficient the curriculum and textbooks (Stratoudaki, 2008). Although different policies taking in account the current deep transformations, the new social conditions and the increasing and changing diversity are proposed, these policies do not seem to tackle the problems of Greek society with sufficient breadth.

The Greek education system fails to address in its policy and curriculum documentation the full implications of the recent political and economic changes and, as many other education systems around the world (Kiwan, 2008), it continues to propose a single national identity, even though it is acknowledging the presence of a plurality of nations, to be based on exclusion rather than inclusion and on ethnocentrism rather than multiculturalism, and to be racist and nationalistic (Stratoudaki, 2008).

Even if the curricula and books have improved being more tolerant and understanding to “others”, they still present an ethnocentric national history and tend to be introvert; they are still conservative and oblivious towards matters concerning religion or other nationalities, those traditionally seen as “enemies” and are still highly reluctant to accept the potential transformation of Greek society into a multiethnic society (Stratoudaki, 2008). It might be extreme to indicate that the Greek national education system encourages hostility and warfare; nonetheless it may be said that it undoubtedly does remarkably little to inspire conciliation and peace.

In short, having in mind the importance of education in the formation of the national identity, we could say that the predominance of the

ethnocentric national history in the Greek education system and in general the ethnocentric content of the books and the curricula may be one of the main reasons of the anti-Western feeling and of the persistence of identitarian discourses like nationalism.

Nonetheless, we should be cautious when we make judgments about teaching from curricula and textbooks alone (Council of Europe, 1996). Brindle (1996) reminds us that “we cannot assume that the content of the textbook is the same as the content of the lesson” (quoted in Goalen, 1997, p. 2). Grosvenor (1999) argues that in order to come to some conclusion about the impact of the teaching in identity formation, we need to extend our vision of schooling to consider the cumulative effect of value messages in both the formal and “hidden curriculum” and to look at the role of teachers.

Challenges for the Greek education system and Greek teachers in the age of austerity

The education sector is probably one of the most sensitive and politically charged areas of public policy because of its important role in identity formation and its potential to prepare students for their roles as world citizens (Kenway & Bullen, 2000; Wiborg, 2000). The severe complexity of issues surrounding nationality and immigration suggests a need for conceptualizing new forms of citizenship identity that are more appropriate to these new times (Halpin & Moore, 2006), a need for responsible citizens who can “assimilate the local to the national” and the supra-national (Whitty, 2002, p. 95).

If the schools are to meet the challenge of educating the next generation in a way that equips them for their contemporary life and for

their future, then they must change. The education systems should include a global perspective into the curriculum and teach in ways that encourage co-operation, critical thinking, democratic values of fairness and practices (Whitty, 2002; Steiner, 1994).

The above improvement efforts cannot be realised without the involvement of teachers (Johnson & Hallgarten, 2002). Teachers' role is crucially important; it is a very decisive and influential factor in social change (van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001). As Fullan (2001) states, any change attempted in society is strongly hinged on education and on what teachers think and do about it, and depended on public support, careful training of the teachers and teachers' improved status and professional identity (Darling-Hammond & Berry, 1988).

In order for Greek schools to change significantly and start promoting citizenship education with an understanding of identity and diversity teachers should: be critical educators committed to human rights, actively seek to keep informed, use a range of teaching styles, encourage their students to be active and participate in the wider societal context (Bigelow, 2006; Down & Smyth, 2012; Kiwan, 2008). Teachers should also have high morale, self-esteem, trust to themselves, energy and positive motivation to innovate and develop practice that improves learning (Johnson & Hallgarten, 2002).

Methodology

The purpose of this research project is to explore how teachers think about Greek identity and the wider related issues of discrimination, racism and immigration. The research project is located within a constructivist paradigm and the hermeneutic/interpretive perspective as well as symbolic interactionism informs theoretically its methodology and research process. Its intention is not to make generalisations but hopefully to shed light

upon the perceptions and beliefs of some teachers, and to produce possible explanations and arguments. It focuses on “teachers” voices’ because they offer an important range of insights into the current restructuring and reform processes in education (Goodson, 2000).

Research questions

The current study focuses on a specific institution, a typical inner city primary school (Dimotiko)⁵ in Athens with an ethnically diverse intake,⁶ and tries to answer the following questions:

- a. Has the current social and economic situation in Greek society affected the school, the students and in what ways?
- b. Has the current situation in Greek society affected behaviour in the school? Are there incidents of xenophobia among kids?
- c. Has the crisis led the teachers to think differently about ethnic diversity in Greek society?
- d. What skills, attitudes and values do teachers think they need to teach to students in order to prepare them for the future? Do they feel equipped to do this?

Methods for data collection

The area of study of this project is relatively new; therefore, at the strategic level of the research design, in conformity with the epistemological and ontological perspectives of the researcher, individual interviews were conducted with a small number of teachers. Specifically,

⁵ (demotic, meaning municipal) a carryover term from a time when such schools were run by local communities. The name remains although it has been obsolete for decades.

⁶ It had thirteen classes, two for year 1, 2, 4, 5, 6 and three for year 3. The total number of its students was two hundred eighty three, fifteen per cent of which were students from other nationalities: Albanians, Pakistani, Polish and Black African.

semi-structured interviews were chosen with questions open enough to permit amplification and expansion in order to distinguish and classify the main issues that will be investigated more thoroughly in the future.

Sampling—Access and procedures

In the present project a “purposeful sample” (Patton, 2002) was employed with a number of interviewees that would allow the exploration of the research questions and the classification of the main issues that will be addressed in the future. The method of sampling apart from “purposive” could also be described as “Snowball Sampling”, which is a nonprobability method that relies on referrals from initial subjects to generate additional subjects (Robson, 2002). Eight teachers (four women and four men) were purposively sampled on the basis of gender and teaching experience (years of teaching) with considerable diversity of experience.⁷

Even though the above sampling technique gave us easy access to the school and the teachers, this access came at the expense of introducing bias. This technique reduces the possibility that the sample will represent a good cross section from the population (Robson, 2002). Moreover, with this technique we have bias come into play if the initial subjects, recommend additional subjects that are “like-minded” and thus exclude diverse perspectives.

All the interviews were conducted in the school, after the end of the lessons, on the basis of mutual agreement. The interviews were conducted in Greek, as it was the native language of the teachers interviewed. Great care was taken over the selection and phrasing of the questions so that their meaning was both purposeful and clear and the research objectives comprehensible.

⁷ Some of the teachers had worked at the Greek education system around twenty-five years, some others around eight.

Findings Implications of the social and economic situation for students’ lives

The majority of the teachers I interviewed argued that just by looking at their students they understand their families’ financial problems. Teachers have observed many differences in the way students are dressed and in the way they act when they have to pay for something. Many students cannot afford to pay tickets for school excursions or visits to museums and the school tries to help them. In the classroom students discuss very often about the economic crisis and the financial problems of their families.

Almost all the teachers declared that they have noticed big differences in their students’ diet. Students most of the times bring food from their home. The good thing in this situation, as teachers made the point, is the fact that students eat homemade food and they don’t buy chips, chocolates or refreshments from the school canteen. Unfortunately the food sometimes is very little and occasionally some students have not got food at all.

Most of the teachers pointed out that students’ behaviour in the classroom has changed a lot. Students lately are much more aggressive, full of tension and stress. The teachers explained that students bring in the classroom their family tensions and problems.

Many of the teachers I interviewed (F₁, F₃, F₄, M₂, M₄)⁸ commented

8

Profile of Interviewees				
M ₁	Teacher	Male	49 years old	24 years service
M ₂	Teacher	Male	45 years old	15 years service
M ₃	Teacher	Male	52 years old	29 years service
M ₄	Teacher	Male	54 years old	18 years service
F ₁	Teacher	Female	51 years old	30 years service
F ₂	Teacher	Female	43 years old	16 years service
F ₃	Teacher	Female	31 years old	8 years service
F ₄	Teacher	Female	40 years old	18 years service

that students lately are much more aware of what is going on in Greece and they are very interested in understanding what brought the country in this situation “(...) *their thinking, their questioning, their concern has changed (...)*” (F₂). They watch the news, they discuss about the socio-economic crisis with their parents, their teachers and their classmates, and they are very worried about the future. The positive thing, as teachers declared, is that students nowadays are more conscious and they are able to realize the difficulty of the situation. The negative thing is that they are very worried and it is difficult for them to concentrate on their lessons or enjoy their childhood.

Some teachers stated that they have noticed some problems with students’ ability to work as a team. The classrooms are multitudinous (more than twenty-five students) and students are not willing to show understanding, and cooperate with their classmates. Students’ behaviour towards their classmates is often hostile and this makes the situation very difficult for teachers.

The economic crisis and Greek national identity

Most of the teachers noted that Greek society is facing a serious crisis of values. Hardly any day goes without some news indicative of the above. There is an erosion of social, moral, cultural, economic and political values at all levels. The erosion of values has led to corruption, violence, and abuse of human rights, frustration and crisis of character. Teachers went so far as to say that if we think that the political system alone is responsible for this crisis, we are mistaken. No political system can develop in vacuum; it is the sub-system of the entire social system that is responsible. Teachers suggested that merely criticism to a particular sphere will not

solve the problem, nor accusing individuals or groups would take us a long way.

The majority of the teachers claimed that Greece apart from the crisis of values is facing a humanitarian crisis. No one in the country thought that the situation could change so dramatically; no one really imagined that Greece could face a crisis like this. As a teacher said: (...) *it's the first time in my life that I meet so often people who look for food in the bins, people who sleep outside, children who faint because they haven't eaten for days (...)*. Greece now is a country in serious poverty and things certainly get worse every day. The poverty is rising all the time; many people have lost access to primary health services, medical examinations, hospitalisation and medication. In teachers' opinion before the crisis we had false security offered by the institutions and mechanisms of the EU.

The teachers also put forward that the Greek family institution is in crisis because of the economic crisis in Greece. According to the teachers there is a structural crisis in Greek families caused by the difficulties that their members are currently experiencing. The families have become disorganized and they experience stress. Family members have stopped communicating with each other and their closeness have started to diminish.

(...) we don't talk to each other as we used to talk (...) we are all the time in front of the TV or in front of the computers. We don't go out very often and we have stopped doing interesting things such as fun activities and sports (...) (F₃).

However apart from the above the teachers stated that Greek crisis has prompted a new spirit of humanitarianism among Greek people. Even if things are difficult for the majority of people in Greece, there are many people who try to offer goods (used clothes, books etc.), food, and heating oil to people in extreme need.

Implications of the social and economic situation for Greek national identity

Most of the teachers communicated feelings of shame, disappointment and discontent with both the state and society. Teachers explained that they are embarrassed towards Europe and the rest of the world for being included in the same collective group as Greek politicians: (...) *we are very embarrassed for being Greek and for having this kind of politicians* (...). For them the Greek economic crisis reflects a failure of society, as a moral and civil institution, and contemporary Greece reflects feelings of shame and embarrassment.

According to the teachers the implications of the crisis are very serious for Greek national identity. Nowadays the social space is infused with misery and feelings of inferiority. Many teachers admitted that they do not feel anymore proud of their nationality, and superior to other nationalities. Some of them argued that they have started losing their conceit and arrogance: (...) *we no longer believe that we are the “chosen people”, our feelings of superiority have come to an end* (...), which may be a good thing, but also the positive image of their national identity.

Some teachers claimed that one of the implications of crisis for Greek national identity is the fact that the self has become the internal “other” whom they blame for their existing misfortunes (e.g. corrupt politicians, tax evaders). They feel betrayed from their own compatriots. In the past they were afraid of the “others”, now the “others” are themselves.

A few teachers, after they commented that there is a crisis in Greek national identity, tried to justify it rationally in occurrences of the foreign criticism. They explained that Greek identity crisis is due to the fact that the other countries refer to the Greeks as lazy, corrupted, inefficient, and belonging to a backward-looking society whose mentality lacked communal feelings of public good.

Several teachers stated that they can see a xenophobic backlash in Greek society. Unfortunately, as they said, the revival of extremist and fascist movements is very strong because of the crisis. The worst thing for them is that the voice of the extremist movements is very loud unlike the voice of the democratic movements, which is very low. As a teacher noted the extremists (...) *insist on the purity of the Greek blood and they think that if they clean up the country from the non Greeks the country will be saved (...)*. The extremists are unified and they can approach easily the desperate people who look for someone or something to hold on.

One teacher tried to demonise the European Union and especially Germany for the whole situation in Greece. The teacher declared that the present crisis is a symptom of Germany's exploitation, and Greeks are irresponsible for the situation. She also pointed out that the European Union is jealous of Greece because of the fact that Greek people love their country and they were used to be very proud of it.

One teacher reported that the economic crisis has led people to shift to Greek products. Greek products never before were so much in demand. The crisis, according to this teacher, has made Greek people come together and unify against the external enemy, which is the other countries' economies.

In the view of one teacher Greece enters into slavery to international bankers. (...) *this is called economic enslavement (...) our children will be raised as slaves into poverty (...)*. Greece is going down because it owes so much money that it will never be able to pay it off. This means that Greek people have been placed in perpetual slavery to the banking cabal and will never be free to live their lives without banks exploiting them. The aforementioned, as the teacher claimed, have negative impacts on Greek national identity.

The increase of incidents of racial violence against immigrants

Many teachers in their attempt to explain the increase of incidents of racial violence against immigrants and asylum seekers told me that unfortunately, during this period of social, political and economic crisis the immigrants serve as a scapegoat and provide for a distraction from the real causes of the crisis. Immigrants are the easy target that Greeks need at present for fighting and bullying. As reported by the teachers there are some people who believe that the only problem in Greek society is the immigrants. Immigrants for them are very violent and they reduce working class opportunities in schools, jobs, and housing. According to these people, if they manage to solve this problem by sending them away, things will be much better for everyone.

Some teachers reported that there is an increase of incidents of racial violence against immigrants because immigrants are generally seen as the main cause of the serious rise of criminality in Greece. As they say: (...) *if there wasn't any criminality because of the immigrants, then things would be different (...)*. A significant proportion of Greek people, as they stated, express their antipathy and fears towards the immigrants as exaggerated patriotism and xenophobia.

Few teachers argued that the increase of incidents of racial violence has to do with the increase of crimes committed by undocumented immigrants. For them the undocumented immigrants should be sent back to their countries; they accept immigration but not illegal immigration: (...) *I disagree with illegal immigration... when someone is illegal and lives in squalid and overcrowded conditions then it is very easy for him to commit a crime (...)*.

Two teachers suggested that the increase of the incidents of racial violence is a result of the way the whole Greek society treats immigrants.

As they told me, although Greek society is regarded to be fairly open to diversity, in reality it is a non-inclusive, a racist society: (...) *Greek former farmers suddenly transformed to bosses and treated the immigrants as if they were slaves* (...). Greeks were racist before the economic crisis but they didn't have a reason to express it, now that they have lost their jobs and their quality of life they have many reasons to be racist and act like this.

A few teachers reckoned that the increase of the incidents of racial violence is the Greek state's fault. The Greek state is so disorganised that cannot protect its citizens from the immigrants; as a result the citizens try to protect themselves. The Greek state, according to these teachers, should have done something in order to avoid the inflow of immigrants in the country. There are too many immigrants in Greece, a number that it cannot handle.

Implications of the social and economic situation for students' behaviour towards immigrant students in the classroom

In some teachers' opinion there are no implications of the current social and economic situation for Greek students' behaviour towards immigrant students in the classroom. They argue that there are not any incidents of racist behaviour between the students. Sometimes Greek students communicate negative racial opinions for the immigrant students in the classroom and the schoolyard -they call immigrant students with their nationality and tell them to go back to their countries- but this happens mostly when they are fighting with each other. Teachers do not count the above behaviour as racist and they justified it as behaviour, which is a result of what students hear from their parents at home. Some of

these teachers believe that there are not racial incidents nowadays because the immigrants have been gradually integrated in Greek society.

Some teachers reported that Greek student's behaviour towards immigrant students has changed lately. Students' behaviour has become more racist than it used to be before the economic crisis. Greek students speak derogatorily of immigrant students sometimes just for fun and they keep on highlighting the differences between them. Immigrant students try to hide their nationality in order not to face racist behaviour and they stay isolated. As teachers posited the reason why students act like this is the fact that kids at this age need to identify with the majority, which is stronger, not with the minorities.

(...) I will never forget the student who suggested to the whole classroom that the best solution for the illegal immigrants would be to put them on a boat and let them die without food and without any help (...) (F₂).

Implications of the social and economic situation for the way teachers think about ethnic diversity

Most of the teachers argued that the current social and economic situation has affected the way they think about ethnic diversity. Because of the increase on racial incidents in Greece they try to think more about issues of racism and about their role as teachers. One teacher noted that there are no implications of the current situation for the way he thinks about immigrants. Another teacher admitted that sometimes it is difficult for her not to become racist in the classroom.

(...) I try to talk to my students about what it means to leave your country because of a war, what it means to live to another country without relatives, without job, without even a house to sleep (...) students show understanding when we talk about these issues but after a while some of them return to their nationalistic behaviour (...) nationalism is so deeply ingrained in our society that it is very difficult to get away from it (...).

One teacher pointed out that teachers should treat with the same way all the students no matter which is their nationality. She suggested that we should think of the immigrant students as potential Greek; they have been born in Greece and they go to Greek schools, so they are part of the Greek culture. This teacher had personal experience with immigrants in her home and in her classroom and she described this experience as something very positive: (...) *some immigrants who live in Greece many years are fully integrated and they offer to our country (...)* I also had many immigrant students and it was great (...) *there was an exchange of culture and traditions (...)*.

Few teachers stated that it is unfair for Greek people to live in a country full of immigrants. The state should have done something to prevent so many people to come to Greece. It should have accepted only the ones that could be positively absorbed.

Challenges for the education system

Almost all the teachers argued that the Greek education system should change in order to meet the new challenges. Teachers posited that the government should spend more on education. The Greek education system needs better buildings, libraries, better books, new technology infrastructure, and teaching staff.

Many teachers (F₂, F₄, M₁, M₂, M₃) suggested that the way school functions as well as its learning system should be changed: schools should be open fewer hours, especially in the warm months; active and meaningful learning should take the place of rote learning; the learning system should be more flexible and responsive to students' capabilities and interests; there should be vocational guidance and counselling for students.

They also noted that the Greek education system needs structure and priorities. Teachers should not teach all the subjects with the same importance, some subjects are more important than other and should be taught that way. They reported also that the education system does not promote students' critical thinking; it promotes only knowledge, fact that they don't like. They suggested that the national education system should: teach in ways that encourage critical thinking, co-operation and democratic values of fairness and practices.

Many teachers (F₁, F₃, F₄, M₁, M₂, M₃) stated that their role at times is very stressful, neglected by the state and put in a second-class position by those in authority, by parents and the wider public. They argued that the "frontistiria"⁹ (a prevalent type of private cram school in Greece) should be demolished. Parents should trust the state-sponsored education and appreciate teachers' work. Teachers feel a lack of reward following the cutbacks in their salaries and they believe that they need support from specialised staff such as psychologists, and moral rewards from the society. They also proposed that they need training and seminars. They admitted that although seminars are very important, it's up to them to improve their work.

⁹ Most Greek secondary and primary education students whose families can afford the significant fees attend a frontistirio because they believe that it is necessary given the poor quality of state-sponsored education in Greece. An even more expensive alternative is to hire private teachers who tutor the students at home (usually one teacher per subject).

Skills, attitudes and values for students in the present rapidly changing social context

All the teachers reckoned that in the present rapidly changing society it is very important for primary students to learn skills, attitudes and values. Most of the teachers noted that the education system should inspire conciliation and peace, promote an understanding of identity and diversity, construct a more tolerant conception of Greek national identity, transform antagonism into noble rivalry, encourage critical thinking, teamwork, co-operation, democratic values, respect, solidarity, imagination, creativity, stimulate spiritually the students to be good listeners, to be active, to participate in the wider societal context, and teach students how to learn.

Teachers' ability to meet the challenge of educating the next generation

Some teachers answered that they feel unprepared to fulfil their role as teachers. They explained that they need help from the state in order to meet the challenge of educating the next generation in a way that equip them for the future. They noted that professional development, trainings and seminars are more than necessary. They also claimed that apart from a change in education, a change of mentality in the family is required in order to help teachers do their work properly.

Few teachers told me that they try to improve their work all the time and especially nowadays that there is so much misery around. Their weapon in this difficult situation is their creativity. They try to approach

and teach their students using creative and pleasant activities. Their students respond with imagination and interest to their attempts.

One teacher stated that it is difficult for teachers to meet the challenge of educating the next generation because of the rise in the number of immigrant students in schools. Immigrant students, according to him, have got many problems, different background, different culture, and very often they are violent. It is hard for the teachers to be calm, fair and not to become racist even if they accept diversity. As a teacher stated

(...) we fight every day and we try through our love to show understanding but it is very difficult to justify some behaviour even for us who accept diversity (...) (M₁).

Teachers' views of the textbooks and the curriculum

Some teachers claimed that the new curriculum and textbooks¹⁰ are much better than the previous. They are not anymore solely based on national knowledge and they take into account the future of the students as world citizens. But despite the fact that the curricula and the books have improved and give more attention to tolerance and the understanding of "others", teachers think that they still tend to be introvert and conservative: *they have got many non Greek or disable characters, which is very positive, but I can say that they are still conservative (...) (M₂).*

Many teachers stated that although the curriculum and the books are better than the previous, they are outdated and they need to be reviewed and change. The teachers put forward that the textbooks as well as the curriculum have not got any texts or aims that are related to the

¹⁰ They were published in 2006-2007.

understanding of the economic crisis or the crisis of Greek family. They only deal with issues of knowledge. In their view the curriculum and the textbooks need to be adapted into the current needs of Greek society and give a new perspective, and why not a hope about how can Greeks overcome their problems.

Some teachers argued that the textbooks are unacceptable. As they explained the textbooks are written by academics and teachers at the Pedagogical Institute. The problem is that the academics and teachers who write the books have never taught in the classroom so they do not know the reality of it. Moreover, they pointed out that the books have not got any structure and topics that students are interested in, and they are not attractive.

Most of the teachers commented (F_1 , F_2 , F_3 , F_4 , M_1 , M_2 , M_4) that the textbooks are only one means of teaching. The way teachers teach is mediated not so much by the content of the books they use but mostly by their experience as well as their beliefs and values. Luckily, they feel free to use other books and materials if they want to.

Discussion

The discussion of the findings remains tentative because there are many limitations in this study in terms of the analysis. The analysis undertaken thus far highlights many issues but obviously there is a need of deeper analysis and more work with the data. Of course by reading the findings we cannot make claims about the majority of the teaching profession since the project relates to only a very small sample. Nonetheless, the findings do offer some interesting indications of teachers' thinking about Greek education system, Greek national identity and about issues of discrimination and racism.

The new social context and Greek teachers and students

Notwithstanding the huge economic difficulties, the anxiety for the future, the general disappointment and the pessimism of most of the teachers there are some teachers who have not given up hope and try to remain optimistic. These teachers find strength through their love for their students and believe that this crisis is one of a kind opportunity to redefine their life goals and rethink education as a process of self-knowing and empowerment in a period of enormous economic and ontological insecurity. They suggest that every single Greek is responsible for this situation, and that this current era could be a time of reform and opportunity for the whole country.

According to the teachers, Greek students face huge financial problems in their families. Teachers have observed differences in the way students are dressed and in their diet. They have also observed differences in students' behaviour in the classroom. Students lately are much more aggressive, full of tension and stress, and their behaviour towards their classmates, and particular towards their immigrant classmates, is often hostile and racist.

In the view of the teachers the new social context in Greece apart from negative implications has also some positive implications for students. Students lately are much more aware of what is going on in Greece and they are very interested in understanding what brought the country in this situation. They watch the news, they discuss about the socio-economic crisis with their parents, their teachers and their classmates.

Having in my mind teachers' responses on the implications of the crisis for them and for their students I could not agree more with Ken Jones who argues that a crisis is "a moment of contestation, in which

the reordering of social arrangements becomes a possibility” (Jones, 2010, p. 793). Crises are situations of difficulty that are causing chaos and constraints but also they offer opportunities for self-criticism, self-reflection and change (Christodoulou, 2010).

Any historical moment offers opportunities of change (Levin, 2012). Today, in Greece, we live and work in a historical moment of intense and rapid social change, which offers many possibilities. It is a chance for teachers to use this moment to come together, break the limitations that have been set up for teaching and learning in the past, and design a new path in education for the future (Cole, 2012).

The economic crisis and Greek national identity

Clarke and Newman (2012) claim that the economic crises are necessarily crises of ideas and values. If we look at Greek society we can see that apart from the economic crisis, which indicates a failure of society, as a moral and civil institution, it is facing a serious humanitarian crisis, a crisis of values, a structural crisis in the Greek family institution and an identity crisis. Contemporary Greece reflects feelings of shame, embarrassment and inferiority.

Greeks on the one hand feel betrayed from their own compatriots who have become the internal “other” whom they blame for their existing misfortunes; on the other hand they have come together and they have unified against the external enemy by demonising the European Union, the international bankers and the immigrants for the whole situation in Greece. The above have resulted in the appeal of extremist nationalist movements in Greece, and in a serious increase in racial incidents.

Unfortunately, there has been a complete lack of action by the

government and public bodies to address these issues. Xenophobic attitudes have increasingly been blamed for the absence of a civil society in Greece and the lack of anti-racist education in a country where children are still taught to take immense pride in their ethnic purity.

If we manage to sidestep the negative implications of the current situation in Greece we may succeed in becoming aware of the possibilities that this situation offers us. Crises, apart from amplifying disorientation and increasing the sense of flux, force people into the between and into bewildering array of new contexts that release creativity, energy and new possibilities (Bussey, 2012).

Most of the teachers argued that the current social and economic situation has made apparent new tendencies in society. The majority of Greek people have lost their sense of superiority over other nationalities; they have begun to lose also their conceit and arrogance, which, as teachers suggest, may be very positive. The Greek crisis has also prompted, over and against the growth of xenophobia, a new spirit of humanitarianism among the Greek people. Many philanthropy networks have been created lately all around Greece from people who want to offer to those in extreme need. Moreover, teachers feel that the current situation has influenced the way they think about being Greek and about ethnic diversity and it has made them think more about issues of racism and their role as teachers.

Challenges for the Greek education system

Teachers suggested that the Greek education system should change in order to meet the new challenges. The Greek education system needs better buildings, libraries, books, new technology infrastructure and teaching staff, although in relation to current economic policies of austerity

this is unlikely to be a priority for government. It also needs a change in its learning system; it should, the teachers argue, be more active and meaningful and more flexible and responsive to students' capabilities and interests.

Maybe the above reformulations would be more possible if Mouffe's critiques of deliberative approaches to democracy were taken seriously, and reforms established the possibility of an agonistic public sphere (Ruitenberg, 2008) and, as Norval (2000) argues, a non-essentialist account of identity formation that would not privilege the antagonistic over the differential dimension of identity.¹¹

Drawing upon the writings of Mouffe, we could say that in relation to such radical democratic citizenship education systems would not be concerned with overcoming the "us/them" distinction but with constructing the "them" in such a way that it would no longer be perceived as an enemy to be destroyed, but as an "adversary"¹² whose existence is legitimate and must be tolerated (Mouffe, 2000). Perhaps such schools could meet the challenge of educating students in a way that would prepare them for their present and for a different future.

All of this might be made more possible if new forms of teacher professionalism were to develop; in as much that teachers need to revise, renew and bring their teaching skills up to date by means of professional development. Most of the teachers that were interviewed feel unprepared to fulfil their role as teachers and they pointed out that they need help from the state in order to meet the challenge of educating the next generation in a way that equip them for the future. Unless teachers learn new skills to enhance their confidence, they will be unable to perform their central role in a rapidly changing society (Fraser et al. 2007; Guskey, 2000; Sachs,

¹¹ There is a crucial distinction between antagonism and agonism. Antagonism is a struggle between enemies, while agonism is a struggle between adversaries (Mouffe, 2000).

¹² That is, somebody whose ideas we combat but whose right to defend those ideas we do not put into question (Mouffe, 2000, pp. 101-102).

2000).

As far as the curriculum and textbooks are concerned, teachers commented that some of these are outdated and badly written and need to be reviewed and adapted into the current needs of Greek society. Although their content has improved and gives more attention to tolerance and the understanding of “others”, they still present the Greeks as the fountainhead of European civilization and focus on other states only through the teaching of the wars, expansionary policies in the past and hostile stances in the present. But as the teachers commented, the curriculum and the textbooks are only one means of teaching. The way teachers teach is mediated not so much by the content of the curriculum and the books but mostly by their experience as well as their beliefs and values.

Drawing on teachers’ responses we could argue that although centralization is at the root of many of the problems of the Greek education system, the centralization of curriculum and textbooks should not be viewed as a *de facto* de-professionalization of the teaching force. This would oversimplify the reality and would ignore important aspects of the complex relationships between teachers and the state (Sachs, 2001). We should not forget that teachers could be active in responding to the curriculum and textbooks control (McCulloch, Helsby, & Knight, 2000) even in Greece where the education system is highly centralized.

Conclusions

In the above discussion of the findings we attempted not to focus only on the negative implications of the socio-economic crisis for the Greek education system but to understand the core values of the current era and the crucial issues that may become opportunities as well as driving forces for reflection and change. Following Rogoff’s ideas (2008) we tried not to stick to how bad things are and to think about the principles we cherish in

the education process (Ball, 2012).

Greek society apart from the economic crisis is facing a serious humanitarian crisis, a crisis of values, a structural crisis in the Greek family institution and an identity crisis. As anti-immigrant sentiments fuel, they reveal a rather severe, deeply divided and polarized society that proliferates politics of exclusion and inclusion through emphasizing deep rooted distinctions between Greeks and immigrants, while creating a hostile gap that separates the two, rather than fostering conditions of reconciliation.

The current social and economic situation has made apparent huge difficulties and severe problems for Greek citizens but also new tendencies in society. The Greek crisis has prompted, over and against the growth of xenophobia, a new spirit of humanitarianism among Greek people. It has also made Greek people lose their sense of superiority over other nationalities, their conceit and arrogance, and become more interested in and conscious about what is happening in their country, which I believe is very positive.

We agree with some teachers who believe that this crisis is one of a kind opportunity to redefine our life goals and rethink education as a process of self-knowing and empowerment. There is room for imagining another way of thinking and I think that if we manage to sidestep the negative implications of the current situation in Greece we may succeed in becoming aware of the possibilities that this situation offers us, and in preparing for the new challenges.

To survive crises, financial or otherwise, requires new stories to emerge (Bussey, 2012), and we are of the opinion that the education system is well placed to offer such stories. We believe that we are in need of exploring precariously and insightfully what the socio-economic crisis in Greece may tell us about how to proceed in both opening up new understandings of pedagogy, education, politics, and establishing a notion of hope that is vigorous and at the same time realistic. We live at a crucial

time and we need to replace the ethos of surviving that we have adopted within the last years with the possibility of imagining a decent life and the promises of a real democracy.

By reviewing the findings of this study we can see that there is room for imagining another way of thinking. If we manage to think of the crisis from the bottom up, to see the gaps rather than the closures (Ball, 2012), and closely examine the breaks and rupture points through which new tendencies in society are disclosed and made apparent (Deleuze & Guattari, 1984), then we could deploy and use education in framing an imperative for insights and indications of what is to be done.

As Rogoff (2008) argues if education can displace our energies from what needs to be opposed to what can be imagined, or at least perform some kind of negotiation of their relation, then perhaps we have an education that is reconstructive rather than reproductive. “It is the very depth of the crisis that may force the shedding of the most deeply entrenched (mis)beliefs about education, enabling thereby a new space for innovation and growth” (Ball, 2012, p.ix). We have to prepare for the new challenges; a lot is at stake.

References

- Amnesty International. (2012). *Amnesty international report 2012. The state of the world's human rights*. Retrieved from http://files.amnesty.org/air12/air_2012_full_en.pdf
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Athens Labour Centre (EKA). (1995). *All different, all equal: Research for illegal aliens and work*. Athens: Athens Labour Centre.
- Avdela, E. (2000). The teaching of history in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 239-253.

- Avdela, E. (1998). *History and school*. Athens: Nisos.
- Ball, S. (2012). Crisis and attentiveness. In D. R. Cole (Ed.), *Surviving economic crisis through education* (p. ix). New York, NY: Peter Lag.
- Beck, U. (2005). Re-inventing Europe: A cosmopolitan vision. *Quaderns de la Mediterrania*. Retrieved from http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_109.pdf
- Bigelow, B. (2006). Getting to the heart of quality teaching. *Rethinking Schools*, 20(2), 6-8.
- Bussey, M. (2012). When no crisis is the real crisis! The endless Vertigo of capitalist education. In D. R. Cole (Ed.), *Surviving economic crisis through education* (pp. 247-256). New York, NY: Peter Lag.
- Christodoulakis, N., Leventi, C., Matsaganis, M., & Monastiriotis, V. (2011). *The Greek crisis in focus: Austerity, recession and paths to recovery*. Hellenic Observatory. Papers on Greece and Southeast Europe. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/GreeSE/GreeSE%20Special%20Issue.pdf>
- Christodoulou, E. (2010). Greek politics and passion(s): Reconstituting national identity in the midst of financial crisis'. *GPSG Working Paper #10*. Retrieved from http://www.gpsg.org.uk/wp-content/uploads/2011/12/Working_Paper_10.pdf
- Chrysoloras, N. (2004, June). Religion and nationalism in Greece. Paper presented at *Second Pan-European Conference, Standing Group on EU Politics*, Bologna. Retrieved from <http://www.jhubc.it/ecpr-bologna/docs/123.pdf>
- Clarke, J., & Newman, J. (2012). Summoning spectres: Crises and their construction. *Journal of Education Policy*, 25(6), 709-715.
- Cole, D. R. (Ed.) (2012). *Surviving economic crisis through education*. New York, NY: Peter Lag.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. London: Routledge

Falmer.

Coulby, D., & Jones C. (1995). *Postmodernity and European education systems: Cultural diversity and centralist knowledge*. London: Tretham Books.

Council of Europe. (1996). *The role of history in the formation of national identity*. Strasbourg, France: Author.

Darling-Hammond, L., & Berry, B. (1988). *The evolution of teacher policy*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1984). *Anti-oedipus: Capitalism and Schizophrenia* (Hurley, R., Steem, M., & Lane, H. R., Trans.). London: Athlone.

Dimitrakopoulos, D. G., & Passas, A. G. (2004). *Greece in the European Union*. London: Routledge.

Down, B., & Smyth, J. (Eds.) (2012). *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservatives times*. NY & London: Springer Dordrecht Heidelberg.

Doxiadis, A. (2011, June 22). Please stop patronizing us Greeks. *The guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/jun/22/greeks-economists-eu>

EU-MIDIS. (2011). *European Union minorities and discrimination*. Retrieved from <http://fra.europa.eu/en/publication/2011/eu-midis-data-focus-report-5-multiple-discrimination>

Eurobarometer. (2012). *Discrimination in the European Union: Perceptions, experiences and attitudes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/newsroom/discrimination/news/121122_en.htm

Eurydice. (2010). *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms*. European commission. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_EL_EN.pdf

Flouris, G. (1998). Human rights curricula in the formation of a European identity: The cases of Greece and France. *European Journal of*

Intercultural studies, 9(1), 93-109.

- Flouris, G. (1995). The image of Europe in the curriculum of the Greek elementary school. In G. Bell (Ed.), *Educating European citizens: Citizenship values and the European dimension* (pp. 104-119). London: David Fulton.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Fukuyama, F. (2006). Identity, immigration & democracy. *Journal of Democracy*, 17(2), 5-20.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College.
- Galanis, G. N. (2003). Greek Society and Migration: Greek people views about Albanian immigrants. In K. Kasimati (Ed.), *Migration policies and integration strategic: The case of Albanian and Polish immigrants* (pp. 223-268). Athens: Gutenberg.
- Gillborn, D. (2010). The colour of numbers: Surveys, statistics and deficit-thinking about race and class. *Journal of Education Policy*, 25(2), 253-276.
- Goalen, P. (1997). History and national identity in the classroom. *History Today*, 47(6), 6-8.
- Goodings, R. (1987). Becoming British: Inconspicuous Education for National Identity. In E. Gumbert (Ed.), *In the nation's image: Civic education in Japan, Soviet Union, the United States, France and Britain* (pp. 213-245). Atlanta: Centre for Cross-Cultural education, College of Education, Georgia State University.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 13-25). London: Falmer Press.

- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. London: Macmillan.
- Grovenor, I. (1999). There's no place like home: Education and the making of national identity. *History of Education*, 28(3), 235-250.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Halpin, D., & Moore, A. (2006). Educational professionalism in an age of uncertainty: The emergence of eclectic & pragmatic teacher identities. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38(2), 118-140. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10086/13802>
- Hamilakis, Y. (2003). Learn History! Antiquity, National Narrative, and History in Greek Educational textbooks. In K. S. Brown, & Y. Hamilakis (Eds.), *The usable past: Greek metahistories*, (pp.39-68). Lanham, MD: Lexington.
- Held, D. (2005). Principles of cosmopolitan order. In G. Brock, & H. Brighouse (Eds.), *The political philosophy of cosmopolitanism* (pp. 10-27). Cambridge: Cambridge University.
- Human Rights Watch. (2013). *Human rights in Greece*. Retrieved from <http://www.hrw.org/europecentral-asia/greece>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2011). *International civic and citizenship education study - ICCS 2009*. Retrieved from <http://www.iea.nl/icces.html#c909>
- Johnson, M., & Hallgarten, J. (2002). The future of the teaching profession. In M. Johnson, & J. Hallgarten (Eds.), *From victims of change to agents of change: The future of the teaching profession* (pp. 1-16). London: Institute for Public Policy Research.
- Jones, K. (2010). Crisis, what crisis? *Journal of Education Policy*, 25(6), 793-798.
- Kenway, J., & Bullen, E. (2000). Education in the age of uncertainty: An eagle's eye-view. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 265-273.

- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. London & NY: Routledge.
- Levin, B. (2012). Governments and Education reform: Some lessons from the last 50 years. *Journal of Education Policy*, 25(6), 739-747.
- Lipset, S. M. (1960). *Political man: The social bases of politics*. London: Heinemann.
- Lynch, J. P., & Simon, R. J. (2003). *Immigration the world over*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Malkoutzis, N. (2011). *Young Greeks and the crisis: The danger of losing a generation*. International policy analysis. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/08465.pdf>
- Massialas, B. G., & Flouris, G. (1994, March). *Education and the emerging concept of national identity in Greece*. Paper presented at the Comparative and International Education Society, San Diego, California.
- McCulloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism: Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McKinnon, C. (2005). Cosmopolitan hope. In G. Brock, & H. Brighouse (Eds.). *The political philosophy of cosmopolitanism* (pp. 234-249). Cambridge, Cambridge University.
- Mouffe, C. (1995). Politics, democratic action, and solidarity. *Inquiry*, 38(1-2), 99-108.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Norval, A. J. (2000). Trajectories of future research in discourse theory. In D. Howarth, A. J. Norval, & Y. Stavrakakis (Eds.), *Discourse theory and political analysis* (pp. 219-236). Manchester: Manchester University Press.
- Pappas, T. S. (2010). The causes of the Greek crisis are in Greek politics. *Open economy-open-minded economics*. Retrieved from <http://www.opendemocracy.net/openeconomy/takis-s-pappas/causes-of-greek-crisis-are-in-greek-politics>

- Paraskevopoulos, I., & Morgan, W. J. (2011). Greek education and the financial crisis. *Grundfragen und Trends—International*. Retrieved from <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/unesco/1/greekeducationandthefinancialcrisi.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pickering, W. S. F. (Ed.) (2006). *Emile Durkheim: Selected writings on education*. Oxon, UK: Routledge.
- Rogoff, I. (2008). *Turning. e-flux*. Retrieved from <http://www.eflux.com/journal/view/18>
- Romanias, G. (2009, December 28). The consequences of the crisis and the development of the unemployment in our country. *Newspaper: Vima*, pg. 25 (in Greek).
- Rozakis, C. L. (2001). Nationality law in Greece. In R. Hansen & P. Weil (Eds), *Towards a European nationality, citizenship, immigration and nationality law in the EU* (pp.173-192). New York, NY: Palgrave.
- Ruitenbergh, C. (2008). Educating political adversaries. Chantal mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers. international perspectives in changing times* (pp. 76-90). London: Falmer.
- Scott, D. (1996). Methods and data in educational research. In D. Scott, & R. Usher (Ed.), *Understanding educational research* (pp. 52-73). London: Routledge.
- Skopetea, E. (1988). *The “standard Kingdom” and the great idea. Aspects of the national problem in Greece*. Athens: Politypo.
- Stamelos, G. (2000). Preface. In J. M. De Queiroz, *The school and its*

- sociologies* (pp. 9-23). Athens: Gutenberg.
- Steiner, M. (1994). *Developing the global teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Stratoudaki, C. (2008). *Studies for the immigrants in Greece. Working papers 2008/20*. Athens: National Center for Social Research.
- Tan, K. (2005). The demands of justice and national allegiances. In G. Brock, & H. Brighouse (Eds.), *The political philosophy of cosmopolitanism*. (pp.164-179) Cambridge: Cambridge University.
- Triantafyllidou, A. (2010). National identity and the “other”. *Ethnic and Racial Studies*, 21(4), 593-612.
- Tsoukalas, K. (1982). *Dependence and reproduction. The social role of the education system in Greece (1830-1922)*. Athens: Themelio.
- van Driel, J., Beijgaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers’ practical knowledge’. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Vayanos, D., Meghir, C., Vettas, N. (2010). *The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity*. Retrieved from <http://greekeconomistsforreform.com/public-finance/the-economic-crisis-in-greece-a-time-of-reform-and-opportunity-2/>
- Whitty, G. (2002). Re-forming teacher professionalism for new times. In G. Whitty (Ed.), *Making sense of education policy* (pp. 64-78). London: Paul Chapman.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education: The ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education*, 36(2), 235-243.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education. *Intercultural Education*, 11(2), 145-156.

《教育資料集刊》作者基本資料表

Bulletin of Educational Resources and Research
Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) : (last name) (first name)	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 (含單位及職稱) , 如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題 (Topic) : 輯別 (Vol.) :		
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) : (Mobile) :	(H) : (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	本論文是否為博碩士論文改寫? <input type="checkbox"/> 否 (以下免填) <input type="checkbox"/> 是: 指導教授為 Is this paper a revision of your thesis / dissertation? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes: Advisor: _____ 是否與指導教授共同掛名? <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 Is your supervisor a coauthor? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No 本論文是否於研討會上發表或出版? <input type="checkbox"/> 是 出版號 _____ <input type="checkbox"/> 否 Is your paper already presented or published? If yes, then <input type="checkbox"/> Yes ISBN: _____ <input type="checkbox"/> 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) : _____			

《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 6 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 11 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 1、

2、3、4、5、6、7、8、9、10 點

中華民國 102 年 11 月 18 日編輯會會議通過修訂第 1、

6、7、9、10 點

中華民國 103 年 2 月 20 日編輯會會議通過修訂第 7 點

一、本刊針對歐、美、亞、澳洲等國各級教育發展趨勢及其重要教育政策興革等深入探討，期透過系統地搜集與探討國內外教育重要教育政策及發展動向和特色及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。

二、本刊為季刊，每年出版 4 輯，於 3、6、9、12 月出刊。

三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回復審查結果。

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、單行間距存檔），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 13,000 字為原則，不超過 20,000 字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙大小以 A4 紙張為準。

（二）來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵字 3－5 組）；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。

（三）來稿所附之 Word 電子檔的檔案名，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、附注、參考文獻(請用APA格式);APA格式請參考本刊或本刊之「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,並至於正文後,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、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。

六、本刊於出刊前1個月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,請來電或來函查詢。國家教育研究院(以下簡稱本院)地址為臺北市大安區(106)和平東路一段179號8樓,傳真:(02)23582497,電話:(02)33225558轉112;本刊聯絡電子信箱為quarterly@mail.naer.edu.tw

七、本刊採匿名審查制度,由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家2人(含)以上審查之;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。

八、來稿若經採用,發給「正式接受刊登證明」;惟因本刊編輯需要,保有文字刪修權。

九、來稿一經刊登,本刊將敬贈作者當期集刊2冊,不另給付撰稿費;但屬特殊性及特殊邀稿者例外,其撰稿費給付標準,依本院規定辦理。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、本辦法經本刊編輯會通過後實施,修正時亦同。

《教育資料集刊》徵稿主題

每年截稿月份	每年出刊月份	出版主題	說 明
10 月	3 月	各國初等教育 (含幼兒教育)	一、各國各級教育之「教育理論與思潮」、「教育政策與行政」、「課程與教學」等發展趨勢及主要議題、實務現況或優、缺點分析、特色說明，其及對我國各級教育之啓示或可供借鏡者；各主題均可涵蓋師資培育相關內容。 二、自民國 98 年起，原「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。 三、各國教育重要議題與趨勢之比較等文稿更受歡迎。（亦歡迎兩個及以上之國家教育之比較）
1 月	6 月	各國中等教育	
4 月	9 月	各國技職教育	
7 月	12 月	各國高等教育	

《教育資料集刊》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 10 月 13 日編輯委員會訂定
中華民國 101 年 11 月 16 日編輯委員會修正
中華民國 103 年 2 月 20 日編輯會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- (一) 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。
- (二) 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由總編輯確定後，逕予退稿。

二、初審

- (一) 預審通過之文章由總編輯聘請兩位評審人匿名審查。
- (二) 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

- (三) 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
修正後不必再送原 審者看過即採用	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

- （一）凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯會去函請作者修改，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」，寄回編輯會，由編輯委會交原評審人審查。編輯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。
- （二）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，需於一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、編輯會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯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。

《教育資料集刊》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。**教育資料與研究雙月刊，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、文稿若以中文爲之，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）；表號用新細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，新細明體 12 號字且須粗體；圖號與圖名同一行，均不須粗體，但圖名需用新細明體 14 號字。

範例：

表 1 表號自行一行；表名稱須粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

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：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。

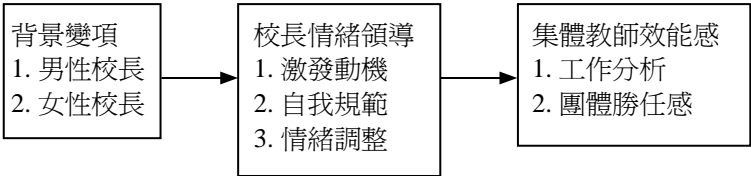
表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

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

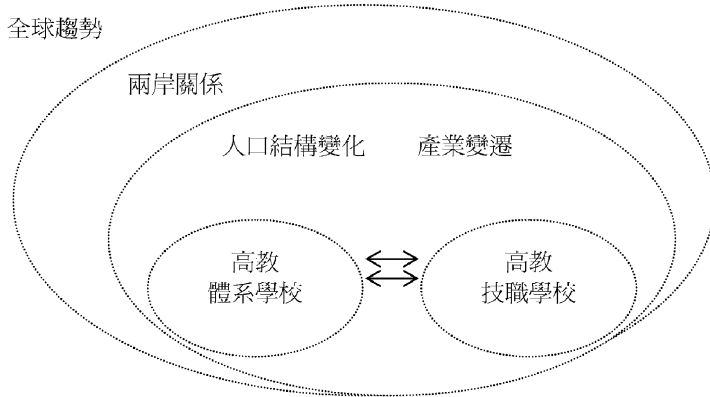
標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：蔡進雄（2009）。國民中小學校長領導之研究：專業、情緒與靈性的觀點（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、超過 40 字以上之全文引用：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、佐證或直接引用若超過 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.」，請參見範例一～四；未超過 40 字之全文引用，請參見範例五。

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，仍有個人是否有足夠的能力自我實現之問題。

範例五：

……國家重要學術獎項之評選上亦應重新調整，避免理工領域、期刊為主，產生壓倒性之影響（王如哲，2011：106）。

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，且資料來源須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」，跨頁表頭不須註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱須粗體，且須與表格對齊

表 4
品質標準取向下的品質內涵之向度表

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，數字須靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 5
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				-5.99**
前測	22	13.41	2.97	
後測	22	15.59	2.77	

（續下頁）

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「辨認假設」技巧				-1.32
前測	22	2.77	1.27	
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				-2.22*
前測	22	3.09	0.75	
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				-2.00
前測	22	3.32	1.32	
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				-2.14*
前測	22	1.95	1.25	
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				-1.32
前測	22	2.27	0.90	
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；但請盡可能英譯），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 National Institute 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），西文為斜體，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 zhuan yehua 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，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃 薈（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.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- (五) 附註需於標點之後，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，且第一個字母均需大寫）、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：

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。

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). Marine education in Taiwan: Building a closer 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 Technolocy 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，則須加註日期，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](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（中文爲粗體，西文爲斜體）、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：

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.

各國初等教育相關指標 統計資料

編輯小組

本集刊配合本輯「各國初等教育」主題，編輯小組特別取自 2013 年 9 月經濟合作暨發展組織出版之《2013 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2013: OECD indicators），匯整各國重要教育指標與統計表，俾供讀者參閱。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，其前身爲「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation，OEEC）。

（二）OECD 國家：目前經濟合作暨發展組織計有 34 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛文尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等。

（三）EU：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），歐盟目前有 28 個會員國。EU21 係指 OECD 會員國中屬於歐盟之 21 國，此 21 國指奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、土耳其及英國等。

（四）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土內經濟情況的度量，即一個國家一段特定時間（一般爲 1

年）內，境內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外的生產值，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

（五）PPP：購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）是一種根據各國不同的價格水準，以計算貨幣之間的等值係數，俾便於對各國國內生產總值進行合理比較。舉例言之，若一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，則根據購買力平價指數，法國的 2.84 歐元兌換美國的 2.2 美元，即以 1.29 歐元兌 1 美元；此意味在美國用 1 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能購得同樣數量和質量的物品，此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」（big mac index）。此為一項簡化的購買力平價指數，換言之，其乃指按照各地相同產品之不同價格，來衡量真實購買力的計算方式。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，商品服務和消費數量亦不盡相同，若僅以單一商品來衡量普遍的消費水準，則難免失之偏頗，使用者仍應謹慎。

（六）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2012 年教育概覽：OECD 指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校三類，簡要說明如下：

1. 公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；
2. 政府補助之私立學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，即主要資金來自政府機構，但非完全由政府獨自管理者；
3. 獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（七）ISCED：國際教育標準分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：學前教育（pre-primary education）。

「1」：初等教育（primary education）。

「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：

「3A」進入 5A 課程，為普通教育；「3B」進入 5B 課程，為職業準

備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育第一階段（first stage of tertiary education）：又細分 5A —— 以理論為基礎的高等教育課程（如：大學），進一步可取得進階研究之入學資格；5B —— 實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段（second stage of tertiary education）

（八）在圖表中出現「（1），（2），（3）」，其中的數字分別指 1—3 欄；看到「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料（x）與第三欄內的數字相同，其餘類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1—表 9 整理自《2013 年教育概覽：OECD 指標》中與初等教育有關的資料（線上版），該資料網址為 <http://www.oecd.org/education/eag.htm>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站之《教育統計指標之國際比較》，該資料網址為 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2013/i2013.pdf。

（三）OECD 發布之指標統計皆與該年度相差 2 年，以《2013 年教育概覽：OECD 指標》為例，僅可參閱至 2011 年統計資料。在不影響比較結果下，本集刊乃提供我國與 OECD 相同年度之相關統計指標資料，便於讀者和引用者進行比較或參照。

三、各國主要初等教育指標

表 1
2011 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育生師比——按專任教師計算
Table 1

*Ratio of students to teaching staff in pre-primary and primary education
(2011): By level of education, calculations based on full-time equivalents*

單位：%

	學前教育		初等教育
	生師比（含助教與教師）	生師比	
	(1)	(2)	(3)
中華民國	—	12.7	14.8
澳洲 ¹	—	—	15.6
奧地利	9.7	14.0	12.1
比利時 ²	16.1	16.1	12.4
丹麥	—	—	11.8
芬蘭	—	10.8	13.7
法國 ²	14.1	21.1	18.4
德國	10.0	12.7	16.3
義大利 ¹	—	11.8	11.7
日本	14.8	15.6	18.1
南韓	16.3	16.3	19.6
荷蘭	14.3	15.5	15.8
紐西蘭	7.2	7.2	16.3
波蘭	—	16.1	11.0
葡萄牙	—	15.8	11.2
西班牙	—	12.8	13.2
瑞典	6.3	6.3	11.3
瑞士	—	—	—
英國	12.2	17.1	19.9
美國	10.9	13.1	15.3
OECD 平均	12.2	14.4	15.4
EU21 平均	11.8	13.1	14.1

1. 僅包括公立學校。
2. 不包括獨立經營之私立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。
其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 2

2011 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育女性教師百分比——按專任教師計算

Table 2

Gender distribution of teachers (2011): Percentage of females among teaching staff in pre-primary and primary education, based on head counts

單位：%

	學前教育 (1)	初等教育 (2)
中華民國	99.1	69.3
奧地利	98.8	90.4
比利時	97.4	81.0
加拿大	97.2	78.8
芬蘭	82.5	82.7
法國	97.3	84.4
德國	98.4	96.1
義大利 ¹	97.0	65.0
日本	99.2	78.2
南韓	97.4	73.6
盧森堡	95.9	66.9
墨西哥	84.8	84.8
荷蘭 ¹	98.0	83.4
紐西蘭	—	74.4
挪威 ¹	98.2	85.1
波蘭	98.8	79.5
葡萄牙	94.6	75.3
西班牙	96.5	82.0
瑞典	98.1	81.3
瑞士 ¹	95.0	87.0
英國	94.0	86.7
美國	96.5	82.1
OECD 平均	96.3	86.2
EU21 平均	97.1	86.2

1. 僅指公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。

其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 3
2011 年我國與 OECD 國家就讀公私立學校之初等教育學生百分比
Table 3
Students enrolled in public and private institutions in primary education
(2011)

	單位：%		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)
中華民國	97.8	—	2.2
澳洲 ¹	69	31	—
奧地利	94	6	x (2)
比利時	46	54	—
加拿大 ²	94	6	x (2)
丹麥	86	14	—
芬蘭	98	2	—
法國	85	14	1
德國	96	4	x (2)
義大利	93	—	7
日本	99	—	1
南韓	99	—	1
盧森堡	91	—	9
荷蘭	100	—	—
紐西蘭	98	—	2
挪威	98	2	x (2)
波蘭	97	1	2
葡萄牙	88	4	8
西班牙	68	28	4
瑞典	91	9	—
瑞士	95	2	3
英國	95	—	5
美國	91	—	9
OECD 平均	89	8	3
EU21 平均	90	7	3

1. 不包括獨立經營之私立學校。
2. 參考 2010 年資料。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。
其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 4

2011 年我國與 OECD 國家初等教育平均每班學生人數——按公私立分

Table 4

Average class size, by type of institution (2011): Calculations based on number of students and number of classes

單位：人

	公立	私立			總計
		私立總計	私立—政府補助	私立—獨立經營	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	25.0	33.6	—	33.6	25.1
澳洲	23.0	24.8	24.8	x (2)	23.5
奧地利	18.2	19.8	x (2)	x (2)	18.2
比利時 (Fr.)	20.6	21.8	21.8	—	21.1
丹麥	20.6	19.3	19.3	—	20.4
芬蘭	19.4	17.7	17.7	—	19.4
法國	22.7	22.9	x (2)	x (2)	22.7
德國	21.2	21.4	21.4	x (3)	21.2
希臘	16.9	19.8	—	19.8	17.1
匈牙利	21.0	19.7	19.7	—	20.9
冰島	18.4	14.5	14.5	—	18.3
義大利	18.9	18.9	—	18.9	18.9
日本	27.9	30.8	—	30.8	27.9
南韓	26.3	29.5	—	29.5	26.3
盧森堡	15.4	19.4	18.1	19.5	15.7
墨西哥	19.9	19.6	—	19.6	19.8
葡萄牙	20.6	22.2	24.2	21.5	20.8
西班牙	20.1	24.3	24.6	22.2	21.3
英國	26.0	13.1	29.0	12.4	24.8
美國	20.3	17.7	—	17.7	20.0
OECD 平均	21.3	20.5	21.0	20.2	21.2
EU21 平均	19.9	19.0	20.0	18.1	19.9

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。

其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 5

2011 年我國與 OECD 國家初等教育教師工作時數表——按教學週數、日數及淨教學總時數計

Table 5
Organisation of teachers' working time (2011): Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teachers' working time over the school year

單位：小時

	教學週數	教學日數	淨教學時數(節)	應在校時數	規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國 ¹	40	200	640-800	—	—
澳洲	40	196	873	1,201	—
奧地利	38	180	779	—	1,776
比利時 (Fl)	37	178	757	926	—
比利時 (Fr.)	37	181	721	—	—
丹麥 ³	42	200	650	—	1,680
希臘	36	177	589	1,140	—
芬蘭 ⁴	38	189	680	794	—
法國	36	141	936	972	1,607
德國	40	193	804	—	1,793
義大利 ⁴	39	175	770	—	—
日本 ³	40	200	731	—	1,883
南韓 ²	40	220	812	—	1,680
荷蘭 ²	40	195	930	—	1,659
盧森堡	36	176	810	990	—
挪威	38	190	741	1,300	1,688
葡萄牙 ²	38	176	880	1,332	1,508
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
英國 ³	38	190	684	1,235	1,265
美國 ³	36	180	1,097	1,381	1,913
OECD 平均	38	185	790	1,215	1,671
EU21 平均	38	182	766	1,135	1,599

1. 依我國教育部 2014 年 1 月 20 日修正發布之國民中小學教師授課節數訂定基準，自 100 學年度第 2 學期起國中小教師授課時數以每週 16 至 20 節為原則（教學週數 1 學期為 40 週）。另年度淨教學總時數計算係以「節」為單位。

2. 最多教學時數。

3. 實際教學時數。

4. 最少教學時數。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。
其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 6

2011 年我國與 OECD 國家公立初等教育教師起薪、服務 15 年及最高薪資總平均表——以美元和各國購買力平價指數換算後計

Table 6

Teachers' salaries (2011): Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale, by primary education, in equivalent USD converted using PPPs

單位：美元

		最低起薪	15 年教學資歷 教師平均年薪	25 年以上教學 資歷教師平均 年薪	25 年以上教學資歷 教師平均年薪占最 低起薪比率（%）
		(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}	學士	20,618	30,365	36,100	1.75
	碩士	23,910	36,609	39,232	1.64
	博士	26,368	39,886	39,886	1.51
澳洲		34,610	48,522	48,522	1.40
奧地利		31,501	41,663	62,129	1.97
比利時 (Fl)		32,095	45,413	55,619	1.73
比利時 (Fr.)		31,515	44,407	54,360	1.72
丹麥		43,461	50,332	50,332	1.16
希臘		22,803	28,184	34,037	1.49
芬蘭		30,587	37,886	40,160	1.31
法國		25,646	33,152	48,916	1.91
德國		47,488	58,662	63,286	1.33
日本		26,031	45,741	57,621	2.21
南韓		27,581	48,251	76,528	2.77
荷蘭		36,626	52,292	53,974	1.47
義大利		27,288	32,969	40,119	1.47
挪威		33,350	37,585	42,055	1.26
葡萄牙		30,946	39,424	52,447	1.69
西班牙		35,881	41,339	50,770	1.41
英國		30,289	44,269	44,269	1.46
美國		37,595	46,130	53,180	1.41
OECD 平均		28,854	38,136	45,602	1.58
EU21 平均		29,123	38,602	45,001	1.55

1. 教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，及支給主管職務加給。

2. 年薪係指 12 個月的月薪加上 1.5 個月年終工作獎金及 1 個月考核獎金。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。

其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 7
2011 年我國與 OECD 國家公私立初等教育教師年齡結構分布百分比
——按年齡分

Table 7
Age distribution of teachers (2011): Percentage of teachers in public and private institutions by age group

	單位：%				
	< 30 歲	30—39 歲	40—49 歲	50—59 歲	≥ 60 歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	7.9	40.9	41.6	9.0	0.6
奧地利	10.4	20.5	32.1	34.6	2.4
比利時	21.8	30.1	25.5	21.2	1.4
丹麥	7.6	31.3	24.5	27.1	9.6
芬蘭	9.4	29.7	32.0	25.7	3.2
法國	11.3	36.3	29.8	21.6	1.0
德國	7.2	21.6	23.6	35.2	12.4
義大利 ¹	0.3	14.4	37.7	40.8	6.8
日本	15.3	23.4	30.0	30.3	1.1
南韓	22.5	36.7	24.7	13.7	2.4
盧森堡	5.7	38.4	25.7	19.3	10.9
荷蘭 ¹	19.2	24.1	20.4	29.3	7.0
紐西蘭	12.2	23.4	25.4	26.8	12.2
挪威 ¹	12.5	29.3	23.9	23.0	11.3
波蘭	12.4	27.3	42.5	16.3	1.5
葡萄牙	7.3	36.0	28.2	26.1	2.3
西班牙	14.0	30.0	24.6	26.8	4.6
瑞典	4.9	23.3	25.9	29.1	16.7
瑞士 ¹	16.8	24.3	24.0	29.7	5.1
英國	30.8	29.1	19.5	19.0	1.5
美國	18.1	25.4	24.1	26.3	6.1
OECD 平均	13.0	28.0	28.4	25.2	5.4
EU19 平均	11.6	27.7	29.5	26.0	4.9

1. 僅包括公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。
其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 8

2010 年我國與 OECD 國家政府教育經費總支出比率表

Table 8

Total public expenditure on education (2010)

單位：%

	政府教育經費占政府歲出比率			政府教育經費占國內生產毛額比率 (GDP)		
	初等、中等 及中等以上 非高等教育	高等教育	各級教育	初等、中等 及中等以上 非高等教育	高等教育	各級教育
中華民國 ¹	13.34	4.61	20.13	2.53	0.87	4.31
澳洲	11.5	3.4	15.2	3.9	1.1	5.2
奧地利	7.0	3.1	11.2	3.6	1.6	5.9
比利時	8.2	2.8	12.5	4.3	1.5	6.6
加拿大 ²	8.5	4.7	13.2	3.4	1.9	5.3
丹麥	8.9	4.2	15.3	5.1	2.4	8.8
芬蘭	7.6	3.9	12.3	4.3	2.2	6.8
法國	6.8	2.3	10.4	3.9	1.3	5.9
德國	7.7	2.6	11.4	3.5	1.2	5.2
義大利	6.4	1.7	8.9	3.2	0.8	4.5
日本	6.7	1.8	9.3	2.8	0.7	3.8
韓國	11.2	2.6	16.2	3.4	0.8	4.9
荷蘭	7.6	3.3	11.6	3.9	1.7	6.0
紐西蘭	13.1	5.5	20.0	4.7	2.0	7.2
挪威	9.4	4.5	15.2	5.5	2.6	8.8
葡萄牙	7.8	2.2	11.0	4.0	1.1	5.6
西班牙	6.8	2.5	10.9	3.1	1.2	5.0
瑞典	8.1	3.9	13.4	4.2	2.0	7.0
瑞士	11.0	4.0	15.8	3.6	1.3	5.2
英國	9.4	2.0	12.0	4.9	1.0	6.3
美國	8.6	3.3	12.7	3.7	1.4	5.5
OECD 平均	8.6	3.1	13.0	3.8	1.4	5.8
EU21 平均	7.6	2.7	11.4	3.8	1.4	5.8

1. 我國各級教育經費係會計年度資料，並含自籌經費；另初等、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係學年度資料，採各級學校經費支出加以計算，且不含教育行政、社教及國際文教等經費。

2. 參考 2009 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。

其餘各國資料取自 OECD（2013）。

表 9
2010 年各國學前暨初等教育每生使用教育經費占國內平均每人生產毛額之比率

Table 9
Annual expenditure on pre-primary and primary education per student for all services relative to GDP per capita (2010)

	單位：%	
	學前教育（3 歲以上）	初等教育
	(1)	(2)
中華民國	21	20
澳洲	22	23
奧地利	22	25
比利時	16	23
丹麥	23	27
芬蘭	15	21
法國	18	19
義大利 ¹	22	26
日本	16	24
南韓	23	23
荷蘭	18	19
紐西蘭	39	23
挪威	15	27
波蘭 ¹	29	30
葡萄牙 ¹	23	23
西班牙	21	23
瑞典	17	25
瑞士 ¹	11	24
英國	20	27
美國	22	24
OECD 平均	20	23
EU21 平均	20	23

1. 僅計入公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2013）。
其餘各國資料取自 OECD（2013）。

參考文獻

教育部（2013）。**教育統計指標之國際比較（2013 年版）**。取自
https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2013/i2013.pdf

OECD. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/eag.htm>

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

出版機關：國家教育研究院

發行人：柯華葳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電子信箱：quarterly@mail.naer.edu.tw

1976 年 12 月創刊（1976-2005 年為年刊；2006 年改為半年刊；2007 年再改為季刊）

2014 年 3 月出刊（本刊同時登載於國家教育研究院教育資源及出版中心網站，網址：
<http://newpubs.naer.edu.tw>）

編輯會

召集人：柯華葳

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）/
Susan Linda Greener（英國）

總編輯：溫明麗

編輯委員：王如哲／江愛華／吳明清／邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒／陳文團／
曾世杰／郭工賓／黃炳煌／黃能堂／彭基原／溫明麗／歐用生／劉春榮／
劉美慧／羅綸新／潘文忠（依姓氏筆劃）

編輯小組：張雲龍（召集人）／黃以喬／王清標／侯蘊玟／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：伍鴻麟／羅天豪

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區 41267 中興路一段 288 號

電話：04-24953126

定價：每輯新臺幣 200 元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

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

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

國家教育研究院總院區

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

國家教育研究院臺北院區

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

（中華郵政板橋雜字第 175 號執照登記為雜誌交寄）

GPN：2006500027

ISSN 1680-5526

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權◎

Bulletin of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Hwa-Wei Ko

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

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

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

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

Director: Hwa-Wei Ko

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / Geoff Whitty (U.K.)

Susan Linda Greener (U.K.) / William Sweet (Canada)

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 / Shih-Jay Tzeng / Ru-Jer Wang / Sophia Ming-Lee Wen

Van-Doan Tran / Wen-Chung Pan / Yung-Sheng Ou (in alphabetic order)

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

Yong-Cih Yang (in alphabetic order)

Executive Editor: Yong-Cih Yang

Assistant Editor: Hung-Lin Wu / Tien-Hao Lo

Submitting Website: <http://quarterly.naer.edu.tw>

Subscription rates: NT \$200 (one volume, postage excluded)

Retailers:

Ministry of Education, R.O.C.

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

Tel: +886-2-77366054

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

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

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

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

National Academy for Educational Research (Headquarter Campus)

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

Tel: +886-2-86711111-1239

National Academy for Educational Research (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: December 31, 1976

Publishing Date: March 31, 2014

Bulletin of Educational Resources and Research
Volume 61

《教育資料集刊》編輯會

Bulletin of Educational Resources and Research Editorial

- 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：溫明麗，台灣首府大學教育研究所講座教授

Chief Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University)

編輯委員 Editorial Board：

- 王如哲，財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

Ru-Jer Wang (Executive Director, Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

- 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學系副教授

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)

- 曾世杰，國家教育研究院副院長

Shih-Jay Tzeng (Vice President, National Academy for Educational Research)

- 郭工賓，國家教育研究院主任秘書

Kung-Pin Kuo (Secretary General, National Academy for Educational Research)

- 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)

- 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, NTU)

- 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，台灣首府大學教育研究所講座教授

Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Education, 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)

- 羅維新，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)