

ISSN 2306-5966

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

2014年4月15日

第31卷 第2期

英語教育

國家教育研究院

臺灣西元 1999 年至 2013 年英語文教育研究的分析

林慶隆

國家教育研究院編譯發展中心副研究員暨主任

英語是國際上交流使用的主要語言，英語文教育向來是我國各級學校課程中主要的外國語文。至於課程的科目名稱，在國民小學及國民中學稱為英語，在高級中學以上的學校則稱為英文。資通訊科技的進步，跨國的交流迅速且頻繁，英語文溝通的需求就愈來愈大，相應的英語文教育就受到更大的重視。因此，國內除了自民國 89 年公布之國民中小學九年一貫課程暫行綱要正式將英語教育向下延伸至國民小學的課程（教育部，2000），自九十學年度，國小五、六年級同步實施英語教學，有些縣市或學校甚至利用學校可自主的彈性學習時間，漸進向下延伸至小學 1 年級實施，或增加授課時數。顯示英語教育普遍受到各界的重視，然而，英語文教育研究的情形如何？本文將由臺灣的碩博士論文及期刊論文進行分析。

一、臺灣碩博士論文之英語文教育研究

關於英語文教育的碩博士論文研究，在國家圖書館全國碩博士論文加值系統（臺灣博碩士論文知識加值系統，2014），以關鍵字「國小」、「國中」、「高中」、「高職」、「大學」或「科技大學」，分別與關鍵字「英語」或「英文」組合，查詢畢業年度自民國 88 年（西元 1999 年）至 102 年（西元 2013 年）論文摘要欄位後，逐一檢視分析查詢結果的論文題目，排除歸類不適當的論文，發現總共有 427

本碩博士論文，詳如表 1。這些研究，以學習階段而言，以國民中學英語文教育相關內涵為探討主題的 171 本最多，依次為國小 81 本，高中 69 本，大學 58 本，高職 37 本，科技大學 11 本最少。若研究的數量可當作該項工作受研究者重視程度的一個指標，高中及大學英語文教育相關主題的碩博士論文數量遠高於高職及科技大學，顯示普通教育類別的英語文教育受重視程度高於技職教育類別，這似乎與社會上很多人的印象相同。然而，全球化的時代，溝通傳達能力已成為國民應具的基本能力，英語文是國際上使用的主要語言，無論是終身學習或平常的溝通，都是很重要的工具。所以如何增進技職教育類別的英語文教育研究，以提升教師教學及學生學習成效，需要進一步探討。以年度而言，除了 1999 至 2002 年、2004 年及 2013 年外，其他每年都超過 30 本；其中 2013 年資料庫可能尚未完整的收錄資料，所以數量僅有 9 本。就學習階段內各年度的論文數量比較，數量明顯比較多的年度，國小有 2004、2007 及 2009 年，國中有 2007 及 2009 年，高中有 2011 年，高職有 2011 年，及大學的 2008 年。若就教育研究是為了探討教育政策、教學方法實施前後的規劃評估，問題的預防、解決或處理，上述碩博士論文數量明顯比較多的年度似乎與國民中

小學九年一貫課程綱要及高級中學課程綱要的發布實施年度沒有很明顯的相關，

實際情形如何，需要再探究。

表 1、臺灣碩博士論文中西元 1999 至 2013 年各學習階段英語文教育研究之數量

畢業年度	國小	國中	高中	高職	大學	科技大學	合計
2013	1	6	1	1	0	0	9 ¹
2012	8	14	5	4	7	0	38
2011	6	15	11	7	3	0	42
2010	3	13	3	2	9	2	32
2009	10	20	6	4	2	1	43
2008	7	12	6	4	12	2	43
2007	9	22	2	2	5	0	40
2006	8	11	3	5	5	3	35
2005	5	16	5	1	4	1	32
2004	9	8	3	1	5	1	27
2003	5	14	6	4	2	1	32
2002	0	10	7	1	1	0	19
2001	2	4	5	0	2	0	13
2000	2	3	3	1	0	0	9
1999	6	3	3	0	1	0	13
合計	91	171	69	37	58	11	427

注 1：資料庫可能尚未收錄到完整的資料。

二、臺灣期刊論文之英語文教育研究

關於英語文教育研究的期刊論文，在「臺灣期刊論文索引系統」（臺灣期刊論文索引系統，2014），以關鍵字「國小」，「國中」，「高中」，「高職」，「大學」，「科技大學」，分別與關鍵字「英語」或「英文」組合，查詢西元 1999 年至西元 2013 年論文摘要欄位後，逐一檢視分析查詢結果的論文題目，排除歸類不適切或重覆的論文，發現總共有 461 篇論文，詳如表 2。這些論文分散於包括英語教學、英語語言與文學學刊、國民教育、國教新知及教育研究等 166 種期刊，

超過一半的期刊都少於 2 篇的論文。分布在這麼多的期刊，使用者不太可能有機會全部接觸到這些論文，更不用說參考利用了。這些研究，以學習階段而言，以國民小學英語文教育相關內涵為探討主題的 256 篇最多，依次為大學 79 篇，國中 58 篇，高中 41 篇，高職 17 篇，科技大學 10 篇最少。類似於碩博士論文的情況，高中及大學英語文教育相關主題的論文數量遠高於高職及科技大學。以年度而言，除了 2013 年資料庫可能尚未收錄到完整的資料，所以不列入比較。以 1999 年 64 篇最多，其後依次為 2002 年的 50 篇，2004 年的 40 篇，及 2001 年的

33 篇。其中，論文數量明顯比較多的年度，國小 有 1999、2002 及 2004 年，都多於 20 篇。國中有 2002 年的 10 篇，及大學 2010 年的 13 篇。1999、2002 及 2004 年是國民中小學九年一貫課程暫行綱要及正式綱要發布實施前、實施中及實施後（教育部，2000；2003），國民小學論文數量明顯比較多似乎符合實際需要。

而且，國小亦可分為 1999–2004、2005–2008、及 2009–2013 三個階段。第一階段為課程實施前及實施的前期，有很多議題待研究；第二階段為課程實施的中期，議題著重在教學評量及教材內容的研究，至於進入課程實施的穩定期，可研究的議題相對就少了。

表 2、臺灣期刊中西元 1999 至 2013 年各學習階段英語文教育研究之論文篇數

出版年	國小	國中	高中	高職	大學	科技大學	合計
2013	3	0	1	0	8	1	13 ¹
2012	4	2	1	0	9	2	18
2011	9	2	3	0	9	2	25
2010	9	1	1	2	13	3	29
2009	7	2	1	2	7	1	20
2008	15	1	5	0	6	0	27
2007	13	6	3	4	3	1	30
2006	12	3	1	2	5	0	23
2005	18	2	5	1	4	0	30
2004	26	6	5	0	3	0	40
2003	19	6	2	0	2	0	29
2002	31	10	4	2	3	0	50
2001	21	6	3	0	3	0	33
2000	22	4	2	2	0	0	30
1999	47	7	4	2	4	0	64
合計	256	58	41	17	79	10	461

注 1：資料庫可能尚未收錄到完整的資料。

三、分析比較及建議

臺灣碩博士及期刊論文中西元 1999 至 2013 年各學習階段英語文教育研究之數量比較，詳如圖 1。國小及大學的期刊論文數量高於碩博士論文，顯示國小在國民中小學九年一貫課程暫行綱要及正式綱要發布實施前、實施中及實施後，除了碩博士學生，亦有很多學校教師及

研究機構的研究者進行研究。進一步分析研究的內涵，雖然以教學評量最多，但亦有相當數量的國小英語文教育政策、師資培育、課程、及教材發展及選用等之研究，涵蓋課程規劃及實施的全部過程。

臺灣碩博士及期刊論文中西元 1999 至 2013 英語文教育研究之數量比較，詳如圖 2。除了 1999–2002 及 2004 年外，

碩博士論文的數量均多於期刊論文的數量。而且，期刊論文的數量從 64 篇漸減為穩定的介於 20-30 篇，碩博士論文的數量則從 13 篇漸增為穩定的介於 30-40 篇。

這顯示每年有 30-40 位碩博士的新研究人力，但是為何期刊論文的數量僅為 20-30 篇，是將論文投到國外的期刊、改作其它研究或不發表？需要進一步深入的探究。

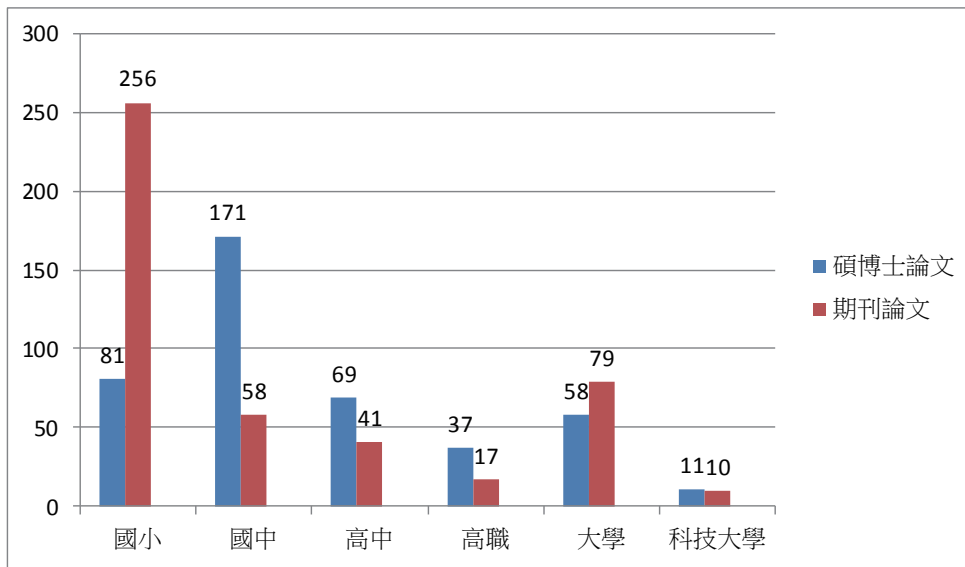


圖 1、臺灣碩博士及期刊論文中西元 1999 至 2013 年各學習階段英語文教育研究之數量比較 (各學習階段左邊長條圖為碩博士論文數量、右邊長條圖為期刊論文數量)

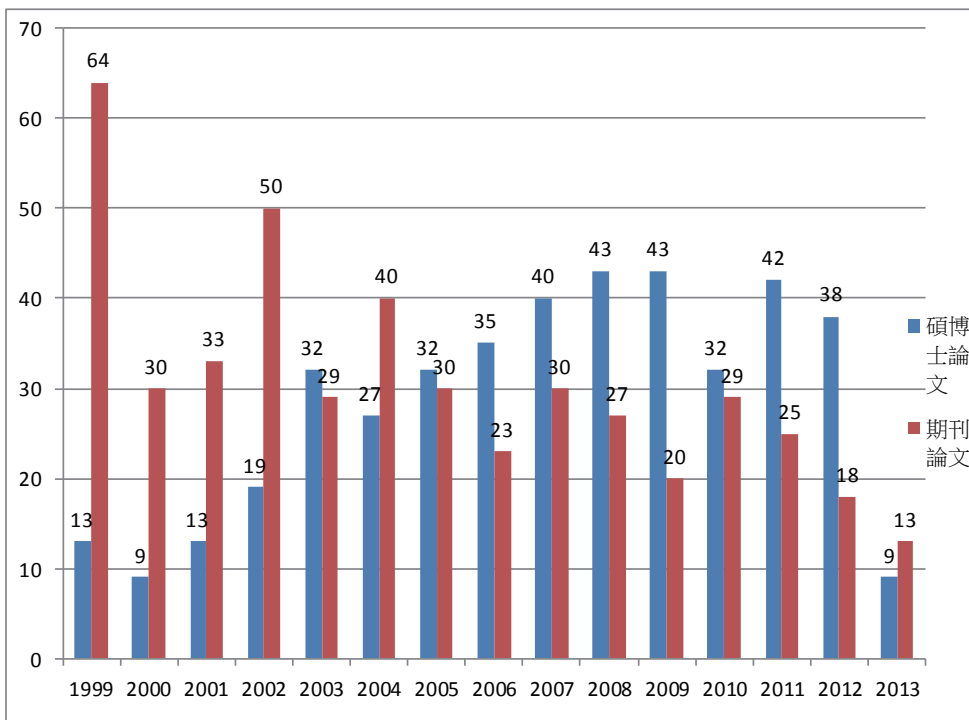


圖 2、臺灣碩博士及期刊論文中西元 1999 至 2013 英語文教育研究之數量比較 (各年度左邊長條圖為碩博士論文數量、右邊長條圖為期刊論文數量)

最後，課程及教科書都是發展出來的，而發展必須建構在研究及證據上。臺灣 1999 年至 2013 年英語文教育研究，碩博士論文有 427 本，這亦可說培養了 427 位碩博士研究人才。期刊論文有 461 篇，尚不包括發表在國外期刊的論文。然而，技職教育類別的英語文教育研究，無論是碩博士論文或期刊論文都很少，實不利

該類課程及教科書的發展，建議有關單位進一步探討並改善。而且，如果僅就論文的數量而論，除了國小的期刊論文數量的年度趨勢較符合課程綱要發布前、實施中及實施後的發展實際需要，其它就國小的碩博士論文數量年度趨勢及國中、高中及高職的碩博士論文及期刊論文，都沒有那樣的趨勢，建議進一步研究。

參考文獻

- 臺灣期刊論文索引系統（2014）。取自（<http://readopac.ncl.edu.tw/nclJournal/>）。
- 臺灣博碩士論文知識加值系統：自由的博碩士學位論文全文資料庫（2014）<http://ndltd.ncl.edu.tw/>。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。

全球化下的臺灣英文教育：政策、教學及成果

陳淑嬌

國立臺灣科技大學應用外語系教授兼系主任

一、前言

自從 1980 年代晚期東歐共產國家解體之後，全球化（globalization）一詞開始出現在學術研究及大眾媒體（Giddens, 1998:28），尤其是自 1990 年代起，全球化現象全面滲透、深化及衝擊至全世界各個層面，包括社會、政治、經濟、文化、科技、及教育等各領域。在教育領域，最受全球化現象衝擊之一是非英語系國家的英文教育（Kamwangamalu, 2010）及世界各國的高等教育，譬如美國（Brustein, 2007; Stevens & Miller-Idriss, 2009）及亞洲各國（Mok, 2007:444）。前者造成學習英文的兒童年齡不斷下降，加速世界各地國小英語教學普及化；後者造成各國大學廣收國際學生，並鼓勵以英文為教學語言（English as a medium of instruction），促進大學國際化。換句話說，全球化也影響非英語系國家高等教育的英文教育。就像世界其他非英語系國家一樣，過去十幾年來，臺灣的英語教育深受全球化現象影響，影響結果包括制定下列三項政策：（一）2001 年開始全面實施的國小英語教育政策；（二）2003 年行政院頒布的「挑戰 2008」國家發展重點計畫；（三）2006 年四月一日開始實施的「邁向頂尖大學計畫」。上述三項政策，看似不同，其實目標一致，主要目的之一就是培養

國人英文溝通能力，提升國人國際觀，加速臺灣國際化，以強化國家競爭力。簡而言之，國人的英文能力被視為影響國家競爭力的主要因素之一。

在政府政策的催化下，提升學生英文能力，建構國人英文學習環境，擴大國際雙向交流（包括招收國際學生及國人赴海外遊學），鼓勵國人通過英語能力檢定等各項活動全部出籠，學習英文幾乎成為臺灣的全民運動，這段期間可說是有史以來臺灣學習英文風氣最興盛的年代。雖然國人的英文能力受到如此重視，但是臺灣的英文教育界到底推動何種英文教學理念或使用何種教學方法策略似乎並未受到平等的關注，學生的整體學習成效也缺少全面的評估。若不瞭解臺灣英文教學的理念與方法及教學成效，將難以探知臺灣英文教育改變的方向及成果。職是之故，本文將探討在全球化下臺灣英文教育政策、教學技能及教學成果，藉此瞭解實施英語教育的內涵及實施後之成效，以便提供政府做為制定政策的參考。

為了達成此目的，本文將由分析學者的研究，瞭解政策產生的影響及教學方法的運用，由此得知在全球化下，英文教學從業人員如何培養學生的聽說讀寫技能？只有透過他們的研究，才能一窺

全貌。最後英文教學成效的資料則由問卷調查而來，然後進行量化分析，比較不同時間下的國人之英文能力。

二、資料來源

臺灣英文期刊或研討會文章基本上反映出英文教學從業人員涉及的教學事務或議題，故本文的臺灣英文教育政策及英文教學方法之運用的資料取自臺灣英文教學從業人員發表於國內主要英文教學期刊及研討會論文集。被選來分析的期刊包括英語教學 (*English Teaching and Learning*) 及臺灣英語教學期刊 (*Taiwan Journal of TESOL*)。此兩期刊具有審查制度，擁有廣大讀者，且曾被評為優良期刊 (Wang & Huang, 2006)。在研討會論文集方面，雖然幾乎各校都曾舉辦研討會，但具歷史悠久且能定期舉辦的研討會並不多見。最後選出用作分析的研討會論文集包括 ETRA 研討會論文集、ETA 研討會論文集、及銘傳大學舉辦的國際應用英語教學研討會暨工作坊論文集 (*The Proceedings of International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*)。為了配合「挑戰 2008」臺灣國際化的全面實施，被分析的文章必須發表於 2004 年之後，這個時間點也是臺灣由上向下的既定政策，全面進入全球化時代的開始。

在這些期刊及研討會論集中，蒐集到與本研究相關的論文總共 663 篇。根據討論的議題，文章內容分為兩種類

型：英語教育政策及語言技能發展（包括聽、說、讀、寫四項技能）。在這兩種類型中，有關語言技能發展佔最大宗。如果將語言技能分聽、說、讀、寫四項技能，最受歡迎的研究議題是有關寫作的技能，其次是有關閱讀，然後是說的技能，最後是聽力技能之研究且其所佔比率十分低。事實上，在四項技能中，聽力技能之研究被邊緣化不是臺灣特有現象，而是舉世皆然，譬如 Feyten (1991), Cheung (2006), Vandergrift (2007), 和 Lynch, (2011)。在這麼多的文章中，無法一一討論，只能選出一些較具代表性的文章。

教學成果最適當的研究方式之一是比较兩個不同時間點的國人英文能力或英文使用頻率的差異，本論文遵循此種方式，比較 2003 年及 2013 年國人的英文能力及英文使用頻率。這相隔十年的兩次研究案都是本文作者執行的國科會計畫（註一）。這十年間剛好臺灣政府由上至下（top-down）大力推動國際化政策，也與本文第一部份分析的英文教學研究議題發表之年代完全一致。教學成果研究以問卷方式蒐集資料，採量化分析方式。資料蒐集及資料分析將在教學成果部份敘述。

三、臺灣英文教育政策

（一）國小英語教育政策及補救教學

英文教育政策之制定主要配合時代的需求，也反應出時代的變遷。在全球化時代，與臺灣英文教育政策最相關也是

討論最多的議題包括國小英語教育政策、畢業門檻及以英文為授課語言。國小英語教育政策於 2001 年開始正式實施，以培養學生溝通能力為主，所以強調聽說重於讀寫。但實施數年之後政府及一些學者開始注意到一些問題。曹逢甫（2004）在其文章中談論臺灣學習英文的問題，他指出在臺灣學生很難在教室外練習英文或使用英文，因此他認為在台灣的語言情境，不適合只學口說，應該強調聽說讀寫並重才能建立良好學習英文基礎。他也建議到高中階段以後，學生宜加強廣泛閱讀能力及自我學習。此一見解充分表示國小英語課綱必需修訂。

張武昌等人（2007，2009）以語言教育政策為架構，進行一項比較全面的研究。他們首先找出問題，根據問題，再進行規劃。他們認為最大的問題之一是學生程度呈現雙峰現象，城鄉差距過大，因此指出補救教學的重要性。至此之後，補救教學的研究大行其道。

在眾多的補救教學研究中，Chu et al（2007）的研究值得一提。他們進行一項長達兩年的研究，對語音辨識有問題的學生提供語音補救教學。他們採用兩種補救方式：一種是持續教字母拼讀，另一種是既教字母拼讀也教語音覺識訓練。結果發現兩組學生在單字閱讀部份並未出現顯著差異，但學生在音與字的對應關係之覺識是有改善的。換句話說，使用適當的補救教學是值得推廣的。

補救教學原先主要為國小學生而設，

但很多學者後來也紛紛將補救教學應用在其他階段，譬如 Huang & Chen（2009）調查說故事對初中低成就學生學習英文的動機是否有幫助。Lee et al（2009）研究大一英文課的學生進行線上補救教學之成效。總之，對不同階段（包括大學階段）的低成就學生安排補救教學是台灣英語教學的特色之一。

（二）英文畢業門檻

自從 2004 年之後，特別是 2006 年教育部實施「頂大計畫」及 2005 年「教學卓越計畫」之後，英文畢業門檻幾乎成為既定政策，很多大學開始執行，各校訂定英語畢業門檻的論述大多是提升「學生競爭力」或促進「國際化」。然而各校程度不一，政府很難制定共同標準，標準就由各校自行訂定。有些學校訂定 GEPT 中級初試或相等程度的英文檢測通過即可畢業，有些學校訂在中高級程度，也有一些學校以多益成績為主。學生如果未能通過英文畢業門檻，各校也有不同做法。有些學校必須考到通過為止，其他學校訂定各種「後門條款」，譬如再加修一門課就可讓無法通過門檻的學生如期畢業。大致說來，畢業門檻雖然廣泛實施，但是門檻標準一直廣受爭議。如果門檻訂得太高，通過率過低，但如訂得太低，又失去訂定畢業門檻的意義。這些爭議造成政策不夠確定，執行也不夠積極，大大影響學者從事相關研究的熱誠。

這方面的相關研究相對比較少，其中之一是 Chen & Liu（2007），他們以問

卷方式比較大學生在政策前後的英文學習動機，最後發現畢業門檻的實施讓學生對學習英文、對老師、及對課程的態度比較正面。另一項研究（Shih, 2008），以訪談的方式調查大學生對用全民英檢作為畢業門檻的態度，結果發現有超過一半的學生都肯定畢業門檻的政策，但也建議考題及考試環境都需再改善。換句話說，大家對英文畢業門檻政策仍然十分支持，認為有助於提升國人英文學習動機。

（三）以英文為授課語言

以英文為授課語言在政府推出「挑戰 2008」國家發展重點計畫時即已規劃且鼓勵各校實施，但真正大力推動是在頂大計畫及教學卓越計畫。由於國際化是決定學校是否進入頂尖大學行列或是否可拿到教育部補助的項度之一，而以英文為授課語言及招收國際生又是國際化的主要內涵之一，因此很多學校積極鼓勵老師以全英文授課，各校教師可因此獲得不等的額外待遇。有些學校每門課多付教師二分之一的鐘點費，有些學校的教師上一門課可多拿一萬元。雖然以全英文授課的目的原本是為了招收國際生讓臺灣國際化，然而卻很少有研究討論實施英文授課的教學效果或困難，大部份研究討論學生對實施全英文授課的態度（譬如，Teng & Wang, 2009），或者調查以全英文授課是否可以改善學生的英文能力（譬如，Chang et al, 2006）。事實上，這些研究顯示，國人對全英文授課的焦點其實不很清楚，對於以全英文上課的專業

學習效果也討論不多，大多將研究焦點變成全英文授課是否可以加強英語能力。

四、英文聽說讀寫技能的發展

（一）閱讀技能發展

由於閱讀涉及單字識別能力（word recognition）及理解技能（comprehension skills）（Leipzig, 2001），在臺灣閱讀技能發展的研究比較常見的可分兩種：一是藉由廣泛閱讀討論單字習得，另一是閱讀策略的使用。單字習得的研究大多是由學者在自己教室進行實驗，聚焦於單字習得與廣泛閱讀的相關性（Shen & Yuan, 2005）。這一類的研究一直很受歡迎，主要由於單字長久以來被認為影響閱讀理解（Laufer, 1997）。臺灣也有不少學者進行相關研究，譬如 Min and Hsu（2008），用半實驗方式比較兩種教學法：一種是閱讀加上單字加強活動（reading plus vocabulary-enhancement），另一種是窄域閱讀活動（narrow reading）。結果發現閱讀加上單字加強活動的學習效果比較好，且比較容易記住。此發現與 Laufer（2003）的研究結果十分雷同。

另一種閱讀技能發展主要涉及閱讀策略的使用。雖然在第二語言的文獻上大多認為閱讀策略可以增加閱讀理解（Anderson, 1991），但在臺灣直到不久前才重視此類議題並進行研究。Huang, Chern, & Lin（2006）研究不同程度學生的線上閱讀策略。他們在線上設計十五個可以點閱的策略按鈕，以三十個學生做為實驗對象，並根據其英文程度分為高中低三等。學生進行閱讀時如果使用某種策略就點該策略按鈕。研究者根據學生

點閱行為記錄他們閱讀策略之使用。研究結果發現學生最常使用支持性的策略，包括使用字典、翻譯、文法，重點及筆記策略。最不常使用的是解決問題策略，包括總結、發音及語意概念圖等。同時，他們發現英文程度高的人，閱讀策略使用比較有效。

很多學者進行相關研究（譬如 Shang, 2008），但在取樣上，也大多拿自己上課的班級進行試驗，學生大多是大專程度且以英文為主修。這樣的研究結果之建議是否適合其他年級或其他主修的學生值得再思考。

（二）寫作技能發展

近年來臺灣社會開始注意到一般英文寫作及學術英文寫作的議題，這可能跟一般英文檢定（譬如托福、多益）開始測驗英文寫作能力有關。有些學者開始分析一般寫作過程或如何融入資訊的寫作過程，另一些學者對寫作的作品比較感興趣。無論進行何種分析，大多數的寫作研究仍集中於大學部或研究所的學生。

受到寫作過程理論的啓示，Chang & Hsu（2009）比較初級寫作者使用自行校正或同儕校正何者有效。研究結果發現經由同儕校正，這些年紀很輕的寫作者比較會注意到自己的粗心大意。Min（2009）執行類似研究，比較大學生在同儕修改前後的表現，發現學生進行同儕修改能夠改善寫作品質。這部份的研究大多比較同一個人在進行同儕評鑑前後的表現。但有一些學者採用其他研究方式，譬如 Lin and Liao（2009）評估初中學生日記

對話寫作的效果，證明日記對話可以幫助學生增加寫作的流利度及寫作的信心，也可進增進人際關係。

在強調寫作過程的教學裡，CALL 逐漸被採用，因為它容易記錄及展現過程。一些學者開始進行分析，譬如 Wang（2004）研究學生線上學習過程，分析的項目包括學習時間、學習風格及同儕評鑑。Pai & Liou（2009）使用部落格（blogs）及維基（wikis）作為瞭解不同背景學生協同寫作過程的平台。雖然線上寫作獲得很不錯的評價，但也有一些學者，譬如 Chen（2009），發現有些寫作軟體（譬如 My Assess!）給成績不穩定或比較極端，有時候比人為批閱成績高出許多，有時候又給的太低，給作者很多警語。Chen, Chiu & Liao（2009）也發現過一些線上評量給予的是誤導的評語。這種現象表示線上軟體仍待開發。

除了強調寫作過程的教學之外，有些學者比較重視作品的分析。在這方面，Yeh 進行系列研究，也有很多重要的發現，譬如她發現碩士生的論文比寫作專家使用更多的謹慎語（hedging devices）（Yeh, 2007），之後他又發現專家與學生的引述（citations）習慣不大相同；學生的論文引述比較少，且過度依賴長篇引述，同時，引述形式也缺少變化，且易產生錯誤的引述（Yeh, 2009）。

就像聽力技能一樣，說的技能之培養在臺灣也是長期受到忽視，直到國小英語教學開始推行以後才有一些轉變，特

別是托福 iBT 測驗推行之後，因為有考口說，大家才意識到必須正視此一問題。在大家逐漸重視此一語言技能之後，陸續有相關研究進行。Chen & Huang (2005) 認為正確發音是成功溝通的主要因素，因此他們設計英文課結合電腦科技，讓學生能經常練習音段及超音段英語發音模式，以便能夠清楚辨音，或辨認字母與音的關係，他們發現學生的口語表達因此進步許多。另有一些學者譬如 Chang (2004) 不聚焦於微小的發音方面，而是探討直接教授英語會話的效果，希望增進學生會話能力。這種教學法強調一般會話的過程、言談的用語及溝通的策略，所以玩遊戲或小組討論是常見的教學活動。

任務導向的課程也是很受歡迎的。Tseng (2008) 採用聽說讀寫混合技能的方法了解學生口語能力的發展。學生被要求先選主題課文，然後讀課文，再來聽老師講課，之後主持課堂上的討論，最後寫作業。在整個過程中，學生要記錄他們在每一個主題文章的口說任務之表現。結果顯示，聽、讀及寫的技能有助於口說能力的增進。這個結果證明 Nunan (1999) 的任務依賴原則 (task-dependency's principle) 是對的，也就是說被動式的技能 (聽、讀) 可以轉換成主動式的技能 (說、寫)。

(三) 聽力技能發展

在聽說讀寫四項語言技能中，聽力涉及我們總溝通能力的比率最高 (超過 45%)，其次是說 (30%)，然後是讀 (16%)，最後是寫 (9%) (Feyten, 1991)，然而聽力技能卻最不受重視 (Buck, 2001; Vandergrift, 2007)。如同在其他國家一樣，聽力訓練在臺灣也是被認為相對的不重要，這可由在過去大學英文系的聽力訓練課是由助教而非正式教師授課可見一般 (Chou, 2009)。自從國小英語教學開始實施之後，聽力才開始受到一些重視，也有學者進行相關研究。一向很受學者感興趣的研究議題是有關聽力困難的主題，譬如 Chao & Cheng (2004)，調查高學習成就及低學習成就的聽力困難之問題。研究結果發現聽力困難肇因於單字量不足、平日訓練不足及跟不上快速說話速度，但低成就者的困難度更大。

聽力焦慮問題也是一個熱門的研究議題。Cheng (2005)，採用 Vogely (1998) 的分析模式，比較聽力焦慮與有否使用視覺輔助的聽力活動之差異。結果發現使用視覺輔助能減緩學生緊張情緒，同時也發現聽力焦慮與學生在校成績或自我認定的能力無關。這些發現有助於教師們瞭解，在聽力訓練的課程，聽力策略教學是絕對必要的。

（四）口說技能發展

就像聽力技能一樣，說的技能之培養在臺灣也是長期受到忽視，直到國小英語教學開始推行以後才有一些轉變，特別是托福 iBT 測驗推行之後，因為有考口說，大家才意識到必須正視此一問題。在大家逐漸重視此一語言技能之後，陸續有相關研究進行。Chen & Huang（2005）認為正確發音是成功溝通的主要因素，因此他們設計英文課結合電腦科技，讓學生能經常練習音段及超音段英語發音模式，以便能夠清楚辨音，或辨認字母與音的關係，他們發現學生的口語表達因此進步許多。另有一些學者譬如 Chang（2004）不聚焦於微小的發音方面，而是探討直接教授英語會話的效果，希望增進學生會話能力。這種教學法強調一般會話的過程、言談的用語及溝通的策略，所以玩遊戲或小組討論是常見的教學活動。

任務導向的課程也是很受歡迎的。Tseng（2008）採用聽說讀寫混合技能的方法了解學生口語能力的發展。學生被要求先選主題課文，然後讀課文，再來聽老師講課，之後主持課堂上的討論，最後寫作業。在整個過程中，學生要記錄他們在每一個主題文章的口說任務之表現。結果顯示，聽、讀及寫的技能有助於口說能力的增進。這個結果證明 Nunan（1999）的任務依賴原則（task-dependency's principle）是對的，也就是說被動式的技能（聽、讀）可以轉換成主動式的技能（說、寫）。

上述的研究大多是老師在課堂上進行的實驗，反映出老師們專業的訓練是與世界接軌的，也反映出臺灣的英語教學是隨著時代在改變的。老師們善於利用各種最新的教學方法，從各個不同的面向，協助學生提升英文能力及競爭力。

五、教學成果

在全球化的時代，政府為了提升全民的英文能力，在政策上做了不少的改變，無論是 2001 年開始實施的國小英語教育政策、2003 年規劃的「挑戰 2008」國家發展重點計畫、2005 年開始實施的教學卓越計畫、及 2006 年開始推動的頂尖大學計畫，如前文所述，都已經改變臺灣英文教學模式。然而這些改變是否改變國人的英文能力及英語使用情形尚待研究。由於在臺灣英文的學習基本上仍是來自教室裡的教學，因此國人英文能力的改變，可視為英文教學的成果。為了瞭解臺灣英文教學的成果，本文將比較國人在 2003 年及 2013 年的英文能力及英文使用情形。從 2003 年準備實施「挑戰 2008」至 2013 年剛好相隔十年。這十年剛好是臺灣大力推動國際化的期間，也是全世界瀰漫著全球化思維的年代。國人英語能力改變的程度將從以下四個項度探討：

- （一）英文能力；
- （二）能以英文溝通的比率；
- （三）英文使用場域；及
- （四）英文使用時數。包括實施國小英語教學，及廣收國際生提倡以英文為授課語言，這些改變企圖讓國人英文學習向下紮根，培養國人英文能力，使臺灣的大學能夠國際化，達到臺灣國際化目的。

（一）英文能力

爲了瞭解國人的英文能力，2003年及2013年的研究均以問卷配額取樣（quota-sampling）的方式（Milroy, 1992）蒐集。蒐集的方式主要是在臺灣各縣市之國小（三年級以上）、國中、高中、及大學各找一個學校，每個學校隨機抽取一班，然後徵求學生及他們的家長同意之後再發放問卷由學生及家長填寫。資料蒐集範圍幾乎涵蓋全台。2003年問卷共回收2055份，2013年問卷共回收7343份。問卷回收後，再做資料分析。國人依年齡分爲12歲以下、13-18歲、19-29歲、30-45歲、46-59歲、及60歲以上。國人英語能力共分五級，1=幾乎完全不懂；2=大致聽得懂，但不會講；3=能與他人溝通，但有些困難；4=能與他人溝通，

沒有困難；5=相當流利。首先以平均數方式比較在2003年及2013年之間國人英語能力的改變，研究結果，詳見表1。

由表1顯示，在2003年時，國人整體的英文平均能力爲2.549，但在2013年時，國人平均的英文能力爲2.461，稍有微幅下降。換句話說，這十年來國人整體的英文能力並沒有成長。然而，如果以年齡分層探討，發現國人在29歲以前的三個年齡層之英文能力有顯著進步。12歲以下國人的英文能力平均數從2.6277變成2.82941；13-18歲，從2.5743變成2.7135；19-29歲，從3.0581變成3.1000。這三個年齡層剛好涵蓋國小、中學、及大學與研究所階段。此結果顯示由於政府大力推動國際化，學校的英文教育具有顯著成效。

表1 國人英文能力的比較（2003年 vs. 2013年）

年齡	人數（2003）	平均數（2003）	平均數（2013）	人數（2013）
(a) 12/ 以下	376	2.6277	2.8294 ↑	1020
(b) 13-18	754	2.5743	2.7135 ↑	2866
(c) 19-29	258	3.0581	3.1000	470
(d) 30-45	468	2.3248	2.0032	1863
(e) 46-59	134	2.2687	1.9819	994
(f) 60/ 以上	31	1.548	0.585	53
全體	2055	2.549	2.4610	7343

（二）能以英文溝通的比率

除了瞭解國人的英文平均能力之外，他們能與他人溝通的程度爲何尚須進一步釐清。由於那些無法用英文與他人溝通的人並非我們研究的對象，我們僅比較2003年及2013年中具有英文溝通能力的

人之比率（proportion），也就是在問卷上填答3，4，或5的比率（關於數值的意義，詳見5.1）。研究結果列於表2。爲清楚辨認發展趨勢，將表2以圖1表示之。

表 2 能以英文溝通（包括 3+4+5）的比率

年齡	人數 (2003)	平均數 (2003)	平均數 (2013)	人數 (2013)
12/ 以下	376	0.5585	0.6549 ↑	1020
13-18	754	0.5663	0.6507 ↑	2866
19-29	258	0.7248	0.8553 ↑	470
30-45	468	0.3953	0.2952	1863
46-59	134	0.3507	0.2928	994
60/ 以上	31	0.1613	0.1698 ↑	53
全體		0.5246	0.5192	

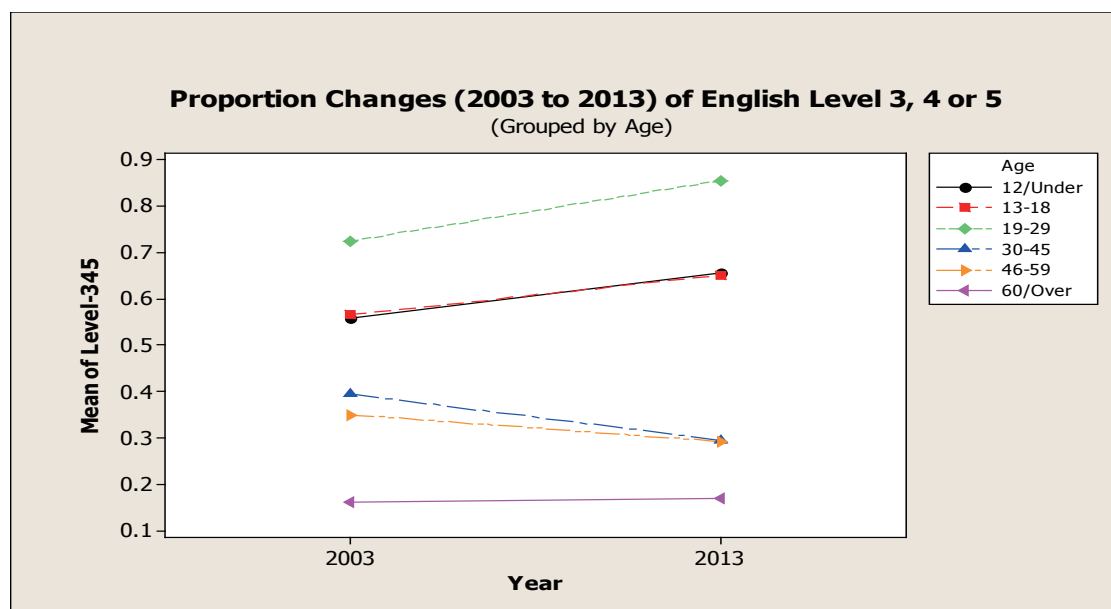


圖 1 能以英文溝通（包括 3+4+5）的比率

由表 2 及圖 1 得知，國人能夠使用一些英文與他人溝通的比率是頗高的，最高是 19-29 歲的年齡層，佔 0.8553（約 86%），而國小學生（65.49%）及中學生（65.07%）能使用英文溝通的比率也不低，這兩個年齡層的能力十分接近。整體說來，國人從 12 歲至 29 歲之間，能用英文與他人溝通是成長的。此結果顯示，學校的英文教育有助於國人培養英文溝通能力。

（三）英文使用場域

在英文使用方面，我們採用廣泛被使用的五個場域：家庭、宗教、朋友聚會、學校或政府機關、及工作場合（Fishman, Cooper & Ma, 1971），作為衡量英文在臺灣擴散的程度。在問卷中，語言在場域的使用分成三級：一是很少或不曾使用，二是有時使用，三是經常使用。在資料的分析上，我們只對有時使用或經常使用者有興趣，他們所佔的比率列於表 3。

表 3 在各場域有時使用或經常使用者之比率

場域	比率 (2003)	平均數 (2003)
在家裡	0.2277	0.25477 ↑
在宗教場域	0.10641	0.06103
場域	0.2141	0.29541 ↑
場域	0.16543	0.23658 ↑
場域	0.2036	0.20702 ↑

表 3 顯示，臺灣人平常在各場域使用英文的比率不很高，最高的使用場域（以 2013 為例），是朋友聚會場合，也僅有 0.29541（29.541%）。雖然使用比率不高，但是如果比較 2003 年與 2013 年的使用情形，發現除了在宗教場域之外，在其他場域的英文使用皆有增加的趨勢，特別是在學校或官方場域，從 0.16543 增加到 0.23658。在宗教場域的使用是減少的，這可能是由於 2003 年的樣本中不包含外籍配偶，但 2013 年的調查中有包含外籍配偶，而外籍配偶最大族群來自越南，他們基本上使用英文比率非常低（Chen, 2008）

（四）每日英文使用時數

探討每日聽、說、讀、寫英文的時數有助瞭解國人學習英文的情形以及使用英文的頻率，且可進一步瞭解英文在國人社會化過程中扮演的角色。由於本研究主要目的是調查國人平日在聽說讀

寫四個語言技能中使用的時間，因此英文使用時數的調查不包括教室上課的時數。在問卷的調查中，英文使用時數分成四個級次（rank）：1=幾乎不，2=少於一小時，3=一～三小時，4=三小時以上。調查結果，總結於表 4 及圖 2。

由表 4 得知，不管是在 2003 年或 2013 年的調查中，國人平均每天花在聽說讀寫的時間不算多，但人們在 2013 年花在聽說讀寫英文的時間比在 2003 年時大幅增加。這樣的結果可以說明，在全球化的時代，臺灣學習英文或使用英文的時間是有增加的，但增加幅度不很大。也就是說，英文扮演的功能仍然相當有限，國人很難以英文作為認知或社會化的主要工具。

表 4 每日使用英文時間之等級平均數

	(2003)	(2003)
聽	1.5846	1.8756 ↑
說	1.4542	1.6449 ↑
讀	1.5879	1.8071 ↑
寫	1.4083	1.6595 ↑

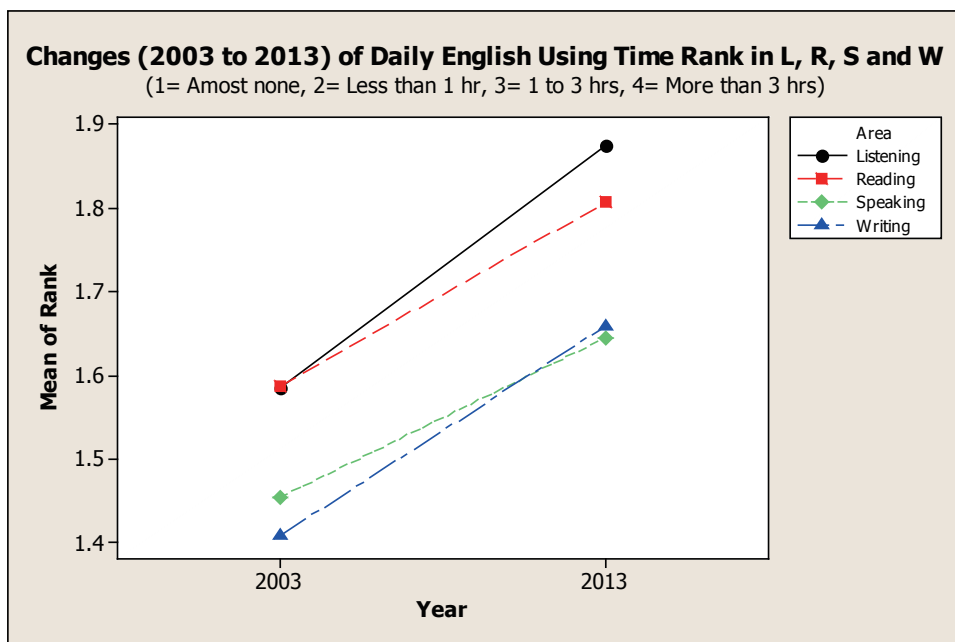


圖 2 每日使用英文時間之等級平均數

六、結語

在全球化的時代，由於英文能力被認為是具備國際移動力的重要指標之一，在政府各項政策的響應之下，學習英語在臺灣幾乎已經成為全民運動。英文教學從業人員更是費盡心思，調查、研究各項創新教學法或教學輔助的效果，使能有效應用於課室中，以提升學生聽說讀寫能力。由其研究中反映出臺灣獨特的社會情境，及社會語言環境的變遷，但亦已反映出課室英文教學者在研究方面及在教學方面的努力，在這方面的知識及能力都已能與國際接軌。換句話說，我們的英文教育政策或英文教學方法大多能符合國際趨勢，順應時代的潮流，學生的學習資源並不短缺。

在這麼重視英語學習的十年中，年青人的英文能力是增加的，使用的時間

及使用的頻率也是增加的。也就是說，英文教育政策的制定是受到肯定的，且英文教學是獲得回報的。然而整體國人的英文能力及使用頻率並沒有增加。這樣的結果，推論其原因可能有二：（一）我們必須使用英文的機會太少。在臺灣，絕大多數人可以國語溝通，即使國際生到臺灣也在很短的時間學會以國語與臺灣人溝通（Chen, 2013），這表示我們國際化的程度不夠；（二）政府採取親中政策，簽訂 ECFA，經濟倚賴中國，彼此使用國語足以溝通。根據觀光局的報告，在 2011 年時，來臺遊客有 41% 來自華語世界（大部份來自中國），只有 10% 來自英語系國家。也就是說，政府的親中政策削減國人使用英文的情境，因此國人雖然學習英文動機強，但離開學校之後，使用英文機會變少。英文一旦缺少使用，英文能力也就逐漸流失。

註 1: 感謝國科會補助專題研究，編號：NSC92-2411-H-415-002（2003 年計畫），編號：NSC100-2410-H-011-038-MY3（2013 年計畫）。

參考文獻

- 王旭、黃慧娟 (2006) 語言學門國內期刊國際定位之研究。台北：國科會。
- 曹逢甫 (2004) 〈利用閱讀教育突破在台灣教授英語的困境－語言規劃的觀點〉，《英語教學》，28.3, 1-15。
- 張武昌、葉錫南、周碩貴、游毓玲、陳秋蘭、廖美玲 (2007) 〈台灣英語教育政策對英語教學影響調查研究〉，《2007 國際應用英語教學研討會暨工作坊論文集》，672-686。台北：文鶴出版社。
- 張武昌、周碩貴、廖美玲、葉錫南、陳秋蘭、游毓玲、黃金城 (2009) 〈我國英語教育政策與教學之影響〉，《第 24 屆中華民國英語文教學國際研討會論文集》，19-20，台北：文鶴出版社。
- 張顯達 (2006) 語言學門熱門及前瞻學術研究議題調查計畫。台北：國科會。
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brustein, W. I. (2007). The global campus: Challenges and opportunities for higher education in North America. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4): 382-391.
- Chang, C. S. (2004). An investigation of listening support on test-takers' performance in EFL listening tests. *Selected papers from the Thirteenth International Symposium on English Teaching*. Taipei: Crane, 239-249.
- Chang, Y. Y., Y. P. Liao, S. Welsh, Y. C. Wu, P. C. Liu, C. Venhuizen, C. W. Chen & Y. R. Chen (2006). *Teaching subject courses in English: Threats or opportunities* for EFL college students in Taiwan. The Proceedings of 2006 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics. Taipei: Crane, 35-44.
- Chang, F. C., Chang, S. I. & Hsu, H. F. (2009). Self- and peer-proofreading for EFL young beginning writers. *Taiwan Journal of TESOL* 6, 23-51.
- Chao, Y. G. & Cheng, Y. P. (2004). Listening difficulties of Taiwanese EFL students in senior high schools. *Selected papers from the Fourteenth International Symposium on English Teaching*. Taipei: Crane, 260-268.
- Chen, H. H., Chiu, S. T. L. & Liao, P. (2009). Analyzing the grammar feedback of two automated writing evaluation systems: My Access and Criterion. *English Teaching and Learning* 33, 1-43.
- Chen, H. J. (2009). Examining the scoring accuracy and feedback quality of an automated essay evaluation program. *Proceedings of the 26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C.* Taipei: Crane, 121-135.
- Chen, S. C. (2008). Language maintenance and shift among Vietnamese brides and their children in Taiwan. In Shin-mei Kao & Shelley Ching-yu Hsieh (Eds.), *Language across Cultures* (pp. 33-59). NCKU FLLD Monograph Series (1). National Cheng Kung University.
- Chen, S. C. (2013). Language Policy and University Internationalization in Taiwan. Paper presented at International Symposium of Multilingualism, Identity, Education: Asian and European Perspectives. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Chen, S. W. & Liu, G. Z. (2007). The impact of English exit policy on motivation and motivated learning behaviors. *Proceedings of the Twenty-fourth International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei: Crane, 104-110.
- Chen, Y. L. & Huang, C. P. (2005). Effects of integrated and holistic pronunciation instruction on students' explicit knowledge about English phonology and oral performance. *English Teaching & Learning* 29, 65-86.
- Cheng, Y. S. (2005). EFL learners' listening comprehension anxiety. *English Teaching & Learning* 29, 25-44.
- Chou, H. N. (2009). Students' perceptions of GTA instruction of the English listening lab. *English Teaching &*

- Learning* 33, 35–83.
- Chu, H. M., Yu, Y. Y., Chang, H. T., Ting, L., Yu, C. & Hu, C. F. (2007). Effectiveness of phonological remediation for children with poor English word reading abilities. *English Teaching & Learning* 31, 85–125.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal* 75, 173–180.
- Fishman, J. A., R. L. Cooper and R. Ma (1971). *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington: Indian University Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Huang, H. L. & Chen, W. H. (2009). The effects of storytelling approach on English learning motivation of low achievers in junior high school. *Proceedings of the 26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C.* Taipei: Crane, 428–443
- Huang, H. C., Chern, C. L. & Lin, C. C. (2006). EFL Learners' Online Reading Strategies: A Comparison between High and Low EFL Proficient Readers. *English Teaching & Learning* 30, 1–22.
- Kamwangamalu, Nkonko M. (2010). Vernacularization, globalization, and language economics in non-English-speaking countries in Africa. *Language Problems & Language Planning* 34(1): 1-23.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review* 59, 567–587.
- Lee, Y. H., Leu, E. S., Shih, Y. L. & Yu, C. F. (2009). How to facilitate learning among low achievers in Freshman English course. *Proceedings of 26th Conference of English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei: Crane, 21–30.
- Leipzig, D. H. (2001). *What is reading?* <http://www.readingrockets.org/articles/352>.
- Lynch, T. (in press). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal for English for Academic Purposes*.
- Milroy, J. (1992). *Linguistic Variation and Change*. Oxford: Blackwell.
- Min, H. T. (2009). Peer review training and teacher feedback. *Proceedings of the 26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C.* Taipei: Crane, 625–629.
- Min, H. T. & Hsu, W. S. (2008). *The impact of supplemental reading on vocabulary acquisition and retention with EFL learners in Taiwan*. *Journal of National Taiwan Normal University* 53, 83–115.
- My Access! (2011). Retrieved from <http://www.myaccess.com/myaccess/do/log>
- Mok, K. H. (2007). Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4): 433-454.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publisher.
- Pai, C. W. & Liou, H. C. (2009). Collaborative writing with blogs and Wikis in EFL college context. *The Proceedings of 2009 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*. Taipei: Crane, 368–377.
- Shang, H. F. (2008). The effects of reading strategy use and self-efficacy on reading comprehension. *Proceedings of the 25th Conference of English Teaching and Learning in R.O.C.*, C36, 1–16.
- Shen, Y. S. & Yuan, C. M. (2005). Applying extensive reading in freshmen English reading course at college level. *The Proceedings of 2005 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*. Taipei: Crane, 331–341.
- Stevens, M. L. and Miller-Idriss, C. (2009). Academic internationalism: U. S. universities in transition. *Social*

Science Research Council, p.34.

- Teng, S. C. & Wang, C. (2009). Teachers beliefs about using English as the medium of instruction and their teaching techniques. *The Proceedings of 2009 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*. Taipei: Crane, 441–451.
- Tseng, C. T. (2008). A task-based, skill-integrated, and metacognitive approach to oral English proficiency training among senior AFL college students: A case study. *The Proceedings of 2008 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics*. Taipei: Crane, 616–627.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40, 191–210.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31, 67–80.
- Wang, M. J. (2004). A study on online peer feedback. *English Teaching & Learning* 29, 63–77.
- Yeh, C. C. (2007). Graduate students' use of hedging devices. *Taiwan Journal of TESOL* 4, 25–42.
- Yeh, C. C. (2009). Student researchers' citation behavior. *Taiwan Journal of TESOL* 6, 1–21.

Enriching Our Understanding of Written Corrective Feedback

Angela Yi-ping Hsu

Center for Teacher Education, National Tsing Hua University

INTRODUCTION

While providing corrective feedback may not be an L2 teacher's favorite job, most of us spend a great deal of time responding to student writing in hopes of helping students write more accurately. Some teachers believe that they are expected to provide their L2 learners with written corrective feedback and assume that their learners benefit from the feedback they provide, even if some scholars have questioned the efficacy of error correction and have vigorously debated the value of error correction in L2 writing pedagogy.

In the 1980s, researchers started to investigate teacher commentary on student writing (Knoblauch & Brannon, 1981; Sommers, 1982; Brannon & Knoblauch, 1982). Response to student writing has since then become a research concern for many writing specialists over the last few decades. Much attention has been devoted to the efficacy and value of teacher written feedback in SLA and L2 writing. Despite the negative pronouncements of research (e.g., Krashen, 1982; Truscott, 1996, 1999, 2007), L2 teachers continue to spend enormous amounts of time and energy on written feedback (Lee, 2008a, 2008b, 2009, 2014;

Lunsford & Lunsford, 2008; Montgomery & Baker, 2007). For most writing teachers, the question is how to provide feedback effectively.

As an L2 writer, I remember many red ink marks and underlining with question marks. As an L2 writing teacher, I have experienced the burden and overload of marking and struggled with providing sufficient and detailed feedback to student writing in a timely manner. As a teacher educator, I have noticed the ineffectiveness of current feedback practices. Due to my experience in multiple roles, instead of offering another experimental study in an already well-researched area of L2 writing, this paper will delve into the existing research and commentary about written feedback in order to ferret out the implications and will provide pedagogical recommendations to increase the efficiency and quality of written feedback.

PROLIFERATION OF STUDIES ON WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK

In SLA and L2 teaching research, written corrective feedback, also known

as written feedback, teacher written commentary, error correction, or grammar correction, has been a controversial topic for decades. Since Truscott (1996) argued that grammar correction was ineffective and harmful and should be abolished in L2 writing instruction, a heated debate on the value of written corrective feedback (Chandler, 2003; Ferris, 1999) was launched. Quite a proliferation of studies on various questions surrounding response to student writing has also been generated (Evans, Hartshorn, McCollum, & Wolfersberger, 2010; Ferris, 2003; Ferris & Hedgcock, 2005; Ferris, Brown, Liu, & Stine, 2011; Goldstein, 2005; Hyland & Hyland, 2006; Knoblauch & Brannon, 2006; Sommers, 2006; Straub, 1999, 2006). Some studies (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b; Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Sheen, 2007; Sheen, Wright, & Moldawa, 2009; van Beuningen, de Jong, & Kuiken, 2008, 2012) have shown that students with corrective feedback focused on specific grammar structures performed better on the targeted structures in new pieces of writing, compared to the text produced by students who did not receive feedback. Other studies investigated whether corrective feedback can help learners revise their texts and can benefit L2 development over time. Truscott and Hsu (2008) found that the benefits of corrective feedback were short-lived.

Students benefitted during the immediate revision process, but this did not carry over to new pieces of writing or enhance students' overall writing skills. In contrast, Van Beuningen et al. (2012) reported written corrective feedback led to improved accuracy in both revisions and new pieces of writing.

Interestingly, over the last 18 years, the value of corrective feedback is still under debate; even more ironic, the gap between research and real-world practice continues to exist.

Factors inference the effectiveness of written feedback

Evans et al. (2010) introduced three variables that influence effectiveness: learner, situational, and methodological. Learner variables consist of learners' L1, cultural identity, motivations, beliefs, attitudes, learning styles, and many additional individual differences. As Odlin (1989) noted, similarities of two languages may enable Spanish speakers to more easily master writing in English than speakers of Asian languages. Language distance plays an important role here. According to Guénette (2007), "They [high school students] wrote to pass the exam or to please me, but very few were genuinely interested in improving their writing skills, just for the sake of good writing.... If the students are not committed to improving their writing

skills, they will not improve, no matter what type of corrective feedback is provided” (p. 52). Learners’ attitudes and motivation toward written feedback may cause them to not intend to comments and corrections on their writing, and they may even choose to devalue or ignore teacher feedback. In addition, learners’ language proficiency, knowledge of grammar, and lack of linguistic awareness may mean teacher feedback is all in vain (Ferris, 2006).

Situational variables account for factors that shape the learning context. These include curriculum guidelines and objectives, class sizes, frequency of class meetings, the physical environment, the learning atmosphere, political and economic conditions, teacher workload and teacher variables, such as teacher training, teaching philosophy, teaching experience, and personality. Ferris (2006), for instance, observed that teacher differences led to significant variations in L2 writers’ performance. Methodological variables include the design of instruction and what is taught and how it is taught. As Evans et al. (2010) argued, “Even the highly motivated learner, for example, may miss the potential benefits of WCF [written corrective feedback] when instructional methodologies or activities lack appropriate sequencing, effective pacing, or adequate practice and repetition, or when students are overwhelmed with so much feedback

that they cannot adequately process or learn from it. We should identify what should be corrected, how it should be corrected and how often” (p.6).

By incorporating these factors, practitioners should be able to develop techniques and resources that are sensitive to learner variables, look for situational variables that facilitate learning, and determine the most effective instructional methodology to help students apply what they learn from teacher feedback to the subsequent writing.

Directive feedback vs. indirect feedback

A number of researchers have investigated whether direct feedback is more effective than indirect feedback. Some found no differences between the two approaches (Frantzen, 1995; Robb, Ross, & Shortreed, 1986); others reported direct feedback was most effective (Bitchener & Knoch, 2010b; Chandler, 2003; Van Beuningen et al., 2008); yet others stressed the value of indirect CF (Ferris, 2006; Lalande, 1982).

Direct written corrective feedback, as the name suggested, occurs when teachers mark the errors and provide explicit correction. It includes clearly marking the errors and providing correct linguistic forms or structures, crossing out unnecessary words or phrases, inserting missing words or connectors, and referring to grammar rules

or commonly used examples. It also includes one-on-one student-teacher conference and whole class discussion (of frequently made mistakes). On the other hand, indirect feedback involves calling errors to learners' attention but not supplying any corrections. Teachers underline or circle the error, or use codes to show the type of the error, and then learners need to solve the problem themselves.

In SLA research, direct feedback is viewed more influential for the acquisition of targeted structures over time since it efficiently provides clear information about the targeted structures (Bitchener & Knoch, 2010; van Beuningen et al., 2012). Ferris and Roberts (2001) reported that direct feedback was effective in helping learners to revise their errors. Furthermore, Chandler (2003) stated learners with poor writing proficiency can benefit from clear and explicit corrections. Bitchener and Knoch (2010) and Van Beuningen et al. (2012) both noted direct and indirect feedback were equally effective. Bitchener and Knoch (2010) further claimed only direct feedback had a sustained effect, while Van Beuningen et al. (2012) reported only direct feedback helped to improve grammatical accuracy significantly. Farrokhi and Sattarpour (2012) echoed these significant gains in accuracy, particularly in the use of English articles in a new piece of writing.

On the other hand, indirect feedback is

considered more valuable for the long run in terms of the writing development (Ferris, 2006). Indirect feedback “requires pupils to engage in guided learning and problem solving and, as a result, promotes the type of reflection that is more likely to foster long-term acquisition” (Bitchener & Knoch, 2008, p. 415). Lalande (1982) argued that indirect feedback led to long-term development of writing ability due to its nature of requiring learners to figure out the corrections.

Focused correction vs. unfocused correction

Some researchers (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2009, 2010a, 2010b; Sheen, 2007) investigated the effects of focused correction, whereby written corrective feedback only targeted one specific error type at a time. Ellis et al. (2008) suggested that when focusing narrowly on one grammatical feature, learners are more likely to notice and understand the corrections. If the target feature was prioritized based on learners' developmental readiness, as espoused by SLA cognitive theory, this approach can be most useful. For learners with limited writing abilities, such an approach can reduce the attention load on their processing capacity (Bitchener & Ferris, 2012).

While a focused approach may improve accuracy on targeted grammar features, in real L2 writing, learners need to work on a

variety of language features simultaneously to develop overall writing accuracy and possibly self-editing skills (Evans et al., 2010; Ferris, 2010). Van Beuningen et al. (2012) argued unfocused correction, which generally means providing comprehensive feedback on all errors noticed, better fits pedagogical practice as “a teacher’s purpose in correcting his/her pupils written work is to improve accuracy in general, not just the use of one grammatical feature” (p. 6). Likewise, Evans et al. (2010), in their classroom-oriented study, addressed a wide range of errors simultaneously and stressed the value of a comprehensive and manageable feedback that is returned to students promptly.

Feedback and mediated learning experience

Derived from Vygotsky’s theory of zone of proximal development, another approach called mediated learning experience aims to improve learning. According to Feuerstein et al.’s study (1988), three criteria must be met in order to qualify as a mediated learning interaction: (1) intentionality/reciprocity, (2) transcendence, and (3) meaning. Within the framework of feedback in writing, intentionality refers to “the teacher’s deliberate effort to mediate feedback for students, directing their attention to the strategies needed to solve their problems in writing (e.g., deliberately magnifying

particular stimuli, sharpening certain focuses), as opposed to the conventional unfocused or haphazard manner in which feedback is delivered” (Lee, 2014, p.204). Reciprocity involves both teachers’ and learners’ active participation in the feedback process. Transcendence reflects that teacher feedback enables learners to transfer learning from one feedback situation to another. Meaning refers to “the significance of the interaction, achieved by the teacher helping learners interpret the significance of the task and what they have accomplished in writing, mediating a sense of achievement. Feedback that provides [a] meaningful learning experience is, therefore, able to help students understand their strengths and weaknesses in writing and what they can do to close the gaps (i.e., improve the weaknesses) in their writing” (Lee, 2014, p.204).

PEDAGOGICAL VALUE IN L2 WRITING CLASSROOMS

Since Truscott’s (1996) argument for the ineffectiveness and potential harm of error correction, research on the effectiveness of corrective feedback has been fiercely debated. This article has reviewed previous studies of the effects of corrective feedback on SLA and L2 teaching. It does not advocate any specific set of techniques to solve the conundrum. Rather, it explains the theoretical basis of the concept and provides examples for teachers to better understand

the potential feedback has as a powerful tool to help learners develop writing abilities.

As an L2 writing teacher, my interest lies in its potential relevance to classroom teaching and the possibility of changing instructional orientation. As a teacher educator, I would like to contextualize corrective feedback in second language writing pedagogy (that is, help teachers integrate written feedback in their instructional context) and maximize the pedagogical value of written corrective feedback.

Current practice in teaching English writing in Taiwan

Although third grade is officially mandated by Taiwan Ministry of Education as the first year to start learning English, many children begin to learn English before entering elementary school. The elementary school classes meet for 40 minutes one to three times each week, depending on the policy of each county. The primary focuses of English learning at the elementary school level are listening and speaking, whereas reading and writing receive much more attention in secondary school. In terms of writing, children's lessons range from word recognition and alphabet/vocabulary spelling to sentence copying. Most teachers use direct feedback to mark student errors and make students copy the correct answer multiple times.

In junior high, English classes meet three to four times each week, with each class lasting for 45 minutes. Writing at this level focuses more on the sentence level and short paragraphs. Students are normally required to do drill-like writing exercises listed in the textbook or worksheets provided by their teachers. Answers are often checked during class time either by students themselves or by their peers.

In order to get to college, high school students are required to take the scholastic ability test after they finish their fifth semester. If students are not satisfied with the test results, they can take the college entrance exam in July. Both exams have English tests, in which multiple choice questions are worth 72 points and the translation and composition writing sections are worth 28 points. Students with upper-intermediate proficiency perform similarly on the multiple choice questions. Therefore, their performance on the writing section becomes crucial in determining the final score on the exam, and setting one student apart from another. In order to help students gain higher scores and to maximize practice for the exam, most teachers attach great importance to comprehensive and timely error feedback. That is, teachers respond to all errors and provide explicit corrections in a quick turn around. Interestingly, despite the great effort on the part of the teacher in providing detailed error feedback, students

are not required to rewrite the compositions, but rather are required to practice new pieces of writing for the exam preparation.

At college, students are required to take freshman English, which covers the four main language skills, with writing receiving the least emphasis. English writing, except for English majors, is an elective course. Since instructors teaching at colleges do not require a Ministry of Education-issued teaching certificates like those of elementary and high school teachers, it can often be difficult to find qualified teachers. In addition, it can often be a challenge to find instructors willing to take on the task of teaching writing courses. As Hsu (2010) reported, “.... when it comes to teaching such a writing course, few upper level faculty shoulder such responsibilities, and most tend to relegate this task to lower-level faculty or colleagues in the English Department/Writing (Language) Center.... Although the writing experience accumulated while finishing doctoral degrees may have made them more competent and accomplished writers, the lack of specific training to deal with the issues in student writing development and the overwhelming pressure for promotion compel them to pass on the burdon to part-time writing instructors” (p.2). Even though most schools now offer various incentives for teachers to take on the writing classes, such as teaching a 2 credit course which is counted

as a 3 hour teaching load, most teachers are reluctant due to the lack of special training in teaching writing and/or the overwhelming essay grading tasks.

Compared to high school product-oriented writing classroom, college writing courses place more value on the students’ writing process and self-correction practices. That is, students have opportunities to revise their writing. During feedback, some teachers prefer to work on students’ global errors (i.e. content) first, and then move on to the local errors (i.e. grammatical features) in the following draft. The interaction between students and teacher are often realized in the form of student-teacher conferences.

Pedagogical implications of previous written feedback studies

As Hyland (1998) noted “‘good’ feedback can only really be defined with reference to the individual writers, their problems, and their reasons for writing” (p. 275). Identifying learners’ needs, attitudes, and preferences for written feedback presents teachers with the immediate challenge of designing feedback practices that are useful, effective, and manageable in their unique teaching contexts. Instead of giving all errors the same attention and marking all essays in a similar manner, teachers are urged to assess learners’ attitudes and motivation toward written feedback. Furthermore, teachers could tailor their responses based on learners’ language proficiency and linguistic

awareness. More importantly, teachers are encouraged to perceive response as a formative tool that helps learners to develop writing skills rather than as an evaluative mechanism in order to simply score student writing. In that sense, the process-oriented approach is encouraged. Through multiple drafts and through interaction with teachers over written commentary, learners are actively involved in the learning process and are more likely to transfer what they learned from feedback on one writing assignment to another writing assignment. Awareness-oriented techniques, such as keeping an error log, can also encourage learners to be more proactive in their self-analysis of their language learning needs and make greater use of teacher feedback.

If feedback is tailored to learners' needs and preferences, learners can benefit from instruction and attend to language forms. If learners receive constant encouragement from their teacher, feedback can be motivating. Teachers should remind learners that making errors is a natural process in language learning. If learners are trained to make sense of feedback and have enough time to revise and apply the teacher's comments and corrections, feedback would be beneficial to the development of self-editing skills.

As part of a teacher's challenge in designing feedback practices, the instructor has to decide how much direct and indirect feedback to use. Whereas direct feedback

involves marking and correcting the error, indirect feedback only points out that an error has been made by underlining or coding the errors. No provision of correct forms is made; learners are left to correct errors on their own. For advanced learners, indirect feedback is sufficient; for learners with no explicit knowledge of a grammatical feature or limited linguistic repertoire to draw on, direct feedback is more helpful. For learners with low writing proficiency, a focused approach (which targets only one or two linguistic forms or structures) is more effective since it can reduce the attention load on their processing capacity. For classroom teaching, an unfocused approach (which provides feedback on a comprehensive range of forms and structures) is generally practiced. In terms of types of errors, treatable errors such as subject-verb agreement and third person singular only need indirect feedback because learners can reference rules to self-correct. For less treatable errors, such as word choice and more complex grammatical structures, which require learners to use acquired knowledge to make corrections, direct feedback is needed.

The writing classroom and the task of guiding students toward better writing does not need to be a struggle or a painful, time-consuming task. By using the results of research, teachers can arm themselves with the best feedback practices for their teaching situation. First, teachers need to

understand who their learners are, especially in terms of their needs, their attitudes toward writing, and their proficiency level. In exam-oriented classrooms, such as high schools in Taiwan, focusing on direct and comprehensive feedback on a single draft (meaning no rewriting) is understandable but not recommended. However, even with the stress of passing the college entrance exam, teachers could still manage to provide direct and focused feedback especially to learners with poor writing proficiency, who would benefit from clear and explicit corrections. Such feedback, which narrows in on one or two targeted features at a time, can enable learners to instantly internalize the correct form. Indeed, focused correction is considered to be pedagogically sound. Teachers can vary the feature(s) they focus on in each writing assignment. By doing so, a wide range of grammar can be covered over time. While the benefits of focused, direct feedback for less proficient writers are clear, it may be less clear that similar benefits can also be found using indirect feedback for more proficient writers. For more advanced learners, indirect feedback engages students in a more profound form of language processing and can promote deeper cognitive engagement. This can help them to monitor their writing autonomously in the long run. Finally and more important than what kind of feedback a teacher uses, interaction between the student and the teacher is absolutely necessary.

Regardless of the learners' proficiency level, conferencing with the teacher about their writing and discussions with the teacher about the writing process are beneficial to all learners. Indeed, the use of multiple drafts in this writing process benefits both teacher and student, allowing teachers to tailor and target feedback and students to concentrate on only a few areas in each draft.

CONCLUSION

After decades of debate over the effectiveness of written corrective feedback, it is time to embrace this issue with a more pedagogical view. Rather than arguing for a particular form of feedback, this article encourages teachers to contextualize research findings within the framework of learner, situational, and methodological variables and put mediated learning experience theory into practice. More importantly, there is no one best approach for written feedback. The ultimate goal of all the research presented in this paper, hopefully, is to center on how to help learners write better and develop stronger self-editing skills, and also to provide teachers with the techniques to best accomplish this. With that end in mind, this paper has focused on identifying which feedback practices work best with different learners under different situations, and on providing teachers with useful insights for the writing classroom.

REFERENCES

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*, 102–118.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language Acquisition and writing*. New York, NY: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research, 12*, 409–431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009a). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System, 37*, 322–329.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009b). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal, 63*, 204–211.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics, 31*, 193–214.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 19*, 207–217.
- Brannon, L., & Knoblauch, C. H. (1982). On students' rights to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication, 33*, 157–166.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 267–96.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*, 353–371.
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R., & Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research, 14*, 445–464.
- Farrokhi, F., & Sattarpour, S. (2012). The effects of direct written corrective feedback on improvement of grammatical accuracy of high-proficient L2 writer. *World Journal of Education, 2*(2), 49–57.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*, 1–10.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp.81–104). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 181–201.
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H., & Stine, M. (2011). Responding to L2 students in college writing classes: What teachers say and what they do. *TESOL Quarterly, 45*, 207–234.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*, 161–184.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. (1988). *Don't accept me as I am*. New York, NY: Plenum.

- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate content course. *Modern Language Journal*, 79(3), 329-344.
- Goldstein, L. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gue'nette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Hsu, A. Y. (2010). Teachers' Voices: Exploring the Training and Needs of Writing Teachers. *Journal of Applied English*, 3, 1-17.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 255-286.
- Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Knoblauch, C., & Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, (10), 1-4.
- Knoblauch, C., & Brannon, L. (2006). Introduction: The emperor (still) has no clothes—revisiting the myth of improvement. In R. Straub (Ed.), *Key works on teacher response (pp. 1-16)*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall.
- Lalande, J. F. II (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (2008a). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-164.
- Lee, I. (2008b). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Lee, I. (2009). A new look at an old problem: How teachers can liberate themselves from the drudgery of marking student writing. *Prospect: An Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 24(2), 34-41.
- Lee, I. (2014). *Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives*. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213.
- Lunsford, A. A., & Lunsford, K. J. (2008). "Mistakes are a fact of life": A national comparative study. *College Composition and Communication*, 59, 781-806.
- Montgomery, J., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge University Press.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 148-156.
- Sommers, N. (2006). Re-visions: Rethinking Nancy Sommers's "Responding to student writing," 1982. *College Composition and Communication*, 58, 246-256.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing, 8*, 111–22.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners’ ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing, 16*, 1–18.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing, 17*, 292–305.
- van Beuningen, C., de Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners’ written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics, 156*, 279–296.
- van Beuningen, C., de Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classrooms. *Language Learning, 62*, 1–41.

從語言學角度探討英語教學法

楊立勤

高雄醫學大學人文社會科學院語言與文化中心專任助理教授

一、前言

國內大學英語專業系所針對系所發展與學生學習需求，在聘用教師方面，往往以文學、語言學、英語教學、翻譯等做為教師專長之徵聘分類。教師所授課程，除了可能包含本系或外系（通識）英語聽說讀寫基礎課程外，必然包括個人領域專長之專業課程。然而，對於沒有設置英語專業系所之大學的通識教育單位而言，英語教師之聘用恐怕著重的是教師是否擁有英美文化素養以培育學生之國際觀，以及教師是否擅長英語教學以強化學生英語能力，進而拓展學生的國際視野。乍看之下，這兩項需求似乎由文學與英語教學專長之教師便足以達成，而不需借重其他英語專業人才，如此的謬誤，的確已扼殺部分相關領域人才之教學舞台。

以語言學為例，事實上，二十世紀以後，語言學理論與英語教學已被認為是不可分割的整體，而把語言學理論應用於英語教學上的活動與研究更是延續至今（引自黃自來，2004），因此，若假定語言學專長之人才不適任英語教學的工作，是個令人難以接受的假設。語言學是研究語言的一門科學，在科學理論基礎之上，除了能建構語言學習的方法，亦能協助解說語言現象的根源，達到有效學習的效果。本文旨在強調英語教師接受語言

學訓練的重要性，從語言學幾個理論與研究切入說明，期能促使正視語言科學在英語教學的影響力。

二、語言學理論與研究做為英語教學之參考

（一）英語語音知識應用於英語發音之訓練

許多英語教師或許發現（甚或在教學上便是以此教導學生），台灣學生在區分緊母音（如：/i/, /e/, /u/, /o/）與鬆母音（如：/ɪ/, /ɛ/, /ʊ/, /ɔ/）時，皆以母音的「長短」做區隔標準，就如同日文中「biiru 啤酒」與「biru 建築物」的差別一樣。事實上，英語母音的確曾有長短之分，但那已是西元 1500 年左右之前，古英語及中古英語的時代，而現今的英語母音雖仍可說有長短差異，卻只剩 0.03 至 0.05 秒的差別，如此些微的差距不是母語非英語者所能區辨（Liu, Jin, & Chen, 2013）。

英語緊母音與鬆母音的發音與感知區辨相關研究指出，台灣的英語學習者因受到母語負面干擾及英語各母音之本質差異，時常無法正確發音或區辨英語的緊、鬆母音（陳麗美、鄭文琦、莊嫻婷，2005；Chen, 1999；Lai, 2010；Luo, 2002；Teng, 2002）。由於學習者容易將英語中和母語類似的音視為相同（Flege & Hillenbrand, 1984；Flege, 1986, 1987），因此，對於母語為國語及台語的英語學習

者而言，/l/ 和 /ʊ/ 這兩個國台語中沒有的英語母音就容易與 /i/ 和 /u/ 這兩個國台語都有的語音做混淆（董忠司，2001）。而各母音不同的語音特徵也是導致不同的習得困難的原因。例如：研究發現前母音比後母音能夠更正確地發音，可能是因為世界語言中，圓唇音與後母音原本就屬較為標記性的語音，所以較為難以習得（Prince and Smolensky, 2004）¹。

英語教師若知曉上述語言現象，在英語教學上或許便不會以母音的長短做為指導學生的指標，而是考量母語與目標語的差異以及語音之本質差異，讓學生反覆練習鬆緊的差別，並強調較不容易習得的 /l/ 和 /ʊ/ 兩個母音了。

值得注意的是，英語發音的教學不應只著重於各語音的基礎訓練。國內的英語口語課程多以課堂討論與練習為主，強調開口說英語的重要性，但鮮少有教師提及語音組合會產生的變化，雕塑學生帶有中文腔調的英語。以美式英語為例，台灣的學生總是規矩地將 student 中 d 的音忠實呈現，也就是氣流會在舌尖從齒齦滑落時衝出²，然而，真正的美式發音是不會讓氣流通過齒齦的，也就是舌尖會頂住齒齦而不滑落，發喉塞音（glottal stop [ʔ]）³。換句話說，如果將手放在嘴

前，念 student 的 d 時，感受不到氣流，便是美式發音。類似的單詞還有 curtain、kitten、suddenly 等。其規則便是，t 與 d 若在音節首，但不是在第一音節，且後方緊接的母音為 /ə/（因此也不會是重音節）時，便只將舌尖頂住齒齦而不滑落，發喉塞音。

不同語音的組合所造成的變化在英語教材中幾乎找不到。假若學習者沒有讓自己時常置身於英語環境下，又或者教師未給予相關指導，實難察覺語音變化的奧妙之處。詞典中單詞的發音標記僅是所謂的音素（phoneme），能使兩個一模一樣的語音環境卻只有一個語音不同的音串，產生兩種不同語意的詞彙，例如：lead /lid/ 與 read /rid/ 兩個不同語意的詞彙中，/l/ 與 /r/ 就是詞典中常見的兩種標記音素。然而，實際發音時，因為語音環境的不同，即便在詞典中的標記都一樣，還是有不同的發音，這些發音就叫做同位異音（allophone）。以 /t/ 為例，tie、style、sit、sit down、stray、tree 的 t 在詞典中的發音標記都是 /t/，但是實際發音卻各別如下：tie [tʰaɪ] 的 t 是含送氣音的 [t]（aspirated [t]）、style [staɪl] 的 t 是不含送氣音的 [t]（clear [t]）、sit [sɪt] 的 t 是含半送氣音的 [t]（half-aspirated

1. 根據優選理論（Optimality Theory），世界上所有的語言有一套限制規定（constraint）可以描述，但各語言的特性（language specific）則由這些規定的不同排序（ranking）來呈現。這樣的概念起始於普遍語法（universal grammar）的事實，也就是，雖然各語言看似差異極大，卻有些共同處。例如，幾乎所有語言的基本語音都有 /i/、/u/、/ɑ/，這些語音因為普遍存在，就被認為是與其他語音相較下屬於非標記性的語音，也比較容易習得。
2. 許多台灣的英語教師常告訴學生 st 開頭的詞發音等同於 sd，實是錯誤的教學。一方面錯誤指導 t 與 d 的無聲（voiceless）與有聲（voiced）的特質，一方面也錯誤將中文的ㄊ與ㄋ和英文的 t 與 d 配對。事實上，中文的的發音是不需喉嚨震動的、含送氣音的 [tʰ]，ㄋ則是不需喉嚨震動的、不含送氣音的 [t]，等同於英文 st 中的 [t]，而英文的 d 則是需要喉嚨震動的有聲音。
3. 喉塞音係指聲門關閉，氣流無法流出的聲音。中文常有這個語音，例如，念「棉襖」時，我們實際在「棉」與「襖」之間放入喉塞音，而發出 [mianʔaʊ]，而不是念成「棉腦」[mianəʊ]。

[t])、sit down [sɪt' daʊn] 的 t 是不釋放音的 [t] (unreleased [t])、stray [stʰre] 的 t 是圓唇的 [t] (rounded [t])、以及 tree [tʰre] 的 t 是含送氣音又同時圓唇的 [t] (aspirated and rounded [t])。英語教師若能指出如此多樣的差異，讓學生更認識英語這個語言的特質，學生勢必能在英語發音方面有更突出的進步。

(二) 語言學知識可用於解釋英文文法與實際語用情形

坊間英語文法參考書的內容大同小異，只是設計上越顯精緻美觀。教師在文法教學上除了可照本宣科，依照文法規則舉例並讓學生多做練習題外，如能懂得文法規則的理論根源，試圖讓學生以理解的方式代替記誦，更能幫助學生有效學習。舉例來說，所有的文法教材都提及，副詞子句 (adverbial clause) 如果出現在主句 (main clause) 之前，必須於副詞子句後標上逗號，如例 (1)；相反地，若主句出現在副詞子句之前，則不須使用逗號，如例 (2)。

(1) While I was eating, my dog gave several barks.

(2) My dog gave several barks while I was eating.

但，這到底是為什麼呢？我們或許可從心理語言學在語句理解的探討上尋求解答。心理語言學家認為，聆聽者或閱讀者在處理一個句子時，會將每一個聽到或讀到的詞彙及時處理並建構整個句子可能的結構，因此，他們必須立即決定每一個進入腦海的詞彙屬於什麼詞性，以及

應該放置於目前已建立的句構的哪個位置。當聆聽者或閱讀者面臨某個詞彙無法歸屬於已建立的句構時，就會產生「花園路徑效應」(garden path effect)，導致理解的困難，而後，需要重新分析整個句子 (Frazier & Fodor, 1978)。例 (3) 是說明這個理論有名的句子。

(3) The horse raced past the barn fell.

聆聽者或閱讀者在處理第一個詞彙 the 時，便建構了句子應有主詞 (subject) 與謂語 (predicate) 的結構，因而在 horse 進入腦海時立即置入主詞的位置，並在處理 raced 時放入動詞的位置。但是，當處理到 fell 時，才赫然發現前方的分析有誤，導致該詞彙無法歸屬句構內任一位置，而面臨理解的困難。在重新分析後，才了解 raced past the barn 是形容詞片語，整個句子則類似例 (4)。

(4) The horse that was raced past the barn fell.

當然，為使溝通或文字表達順暢，能盡量避免理解的困難是相當重要的。倘若例 (1) 沒有逗號，如例 (5)，則容易讓人誤解 my dog 是 eat 的賓語，而需要重新分析；相反地，例 (2) 無論是否有逗號，皆不會造成理解的困難。

(5) While I was eating my dog gave several barks.

上述副詞子句結構的文法教學，佔文法書的篇幅向來不大，也不會提到例 (1)，即左分枝結構⁴，與例 (2)，即右分枝結構，在實際語用上的差別，顯見台灣學生恐怕認為兩者沒有太大差異。但簡易

推論便可得知，若兩者沒有差異，豈不畫蛇添足？

語言學相關研究指出，分枝結構的表達與理解之難易度與該語言的基本結構型態有關（Bever, 1970; Dryer, 1992; Goodluck, 1991）。簡單來說，中文實質上屬左分枝結構⁴，因此，中文裡左分枝結構的副詞子句應比右分枝結構的副詞子句更為常見；英文反倒屬右分枝結構，所以，英文副詞子句之使用情況便與中文恰好相反。然而，以上中英文的使用差異僅是大方向的參考，在語言使用上，仍受語法象似性（iconicity）、複雜度（complexity）以及語用性（pragmatic import）的影響（Diessel, 2005, 2008）。語法象似性是指副詞子句與主句間對應的位置有其特定概念的排列順序。英文中帶有條件語意之副詞子句常見於與例(1)相同之左分枝結構，而帶有因果關係或純時間關係之副詞子句則常見於與例(2)相同之右分枝結構。當副詞子句較為冗長或內含其他子句時，傾向於與例(2)相同之右分枝結構。至於語用性方面，例(1)之左分枝結構慣用於組織整體言談，用於點出談話內容之主軸，並呈現後續資訊之背景知識，而例(2)之右分枝結構則做為言談中局部補充訊息之用（Diessel, 2005;

Verstrete, 2004）。中文的副詞子句同樣有其語法象似性，亦即，無論在口語或書面語中，含有條件與時間關係的副詞子句幾乎都是左分枝結構，而含有因果關係的副詞子句在口語表達時慣用右分枝結構，但在書面表達時，兩種分枝結構的情形各半（Wang, 1999, 2002, 2006）。雖然中英文的語法象似性不大相同，但值得注意的是，在語用方面的原則是一致的。

如此中文與英文的對比分析（Contrastive Analysis）一方面能幫助英語教師預測學習者可能遭遇的困難，另一方面能豐富英語教學的內容，在相關文法教學增加慣用分枝結構與語用功能的說明，甚至運用至英文寫作課程，使學生不僅在英語使用上更貼近實際情況，更能運用兩個不同語用功能的分枝結構，編排、撰寫出流暢的文章。有關如何運用至英文寫作，於下一節詳細說明。

（三）篇章結構的知識能強化英文寫作教學

文章的撰寫想要行雲流水，語句的安排相當重要。以敘事文為例，在景象安排上，較為顯著或重要的資訊應當利用各種語言技巧設計為前景，比如可使用主句、現在式、完成式、主動語態等，

4. 依據 Huang (1982) 的研究，中文是混合性分枝結構，當一個詞組不屬名詞時，該詞組須為右分枝結構，例如：句子的謂語屬於動詞詞組（VP），因此，中文的謂語係屬右分枝結構，亦即賓語名詞子句（CC）需位在動詞後，形成如同（i）的句子。然而，其他情況下，皆屬左分枝結構，例如：形容詞子句（RC）所形容的名詞詞組（NP），應屬左分枝結構，亦即形容詞子句不須位在名詞前，形成如同（ii）的句子。

(i) 小明 [VP 看見 [CC 飛機在天上飛]]

(ii) [NP [RC 戴著帽子的] 男孩在吃冰淇淋

純時間關係之副詞子句係指該時間副詞不帶有條件、目的、結果等其他語意。

而已述的或較為不重要的內容便設計為背景，以從屬子句、過去式、未完成式、被動語態等來表達（Chan, 1998）。前景與背景的安排能帶領讀者順著文脈的主題，有系統地、有連貫性地了解內容。雖說上一節所提的副詞子句無論左分枝或右分枝似乎皆為表達背景資訊所用，但在篇章結構裡扮演的角色仍有差別。Givón（1987）指出，左分枝副詞子句具有承先啓後的功能，倚賴前方文脈較為廣大、抽象的主題，以語意關係連結後方主句的內容，時常出現在文脈中主題中斷處；右分枝副詞子句則倚賴前方主句較為具體的內容，不太可能做為主題定位之用，時常出現在各主題之中。換句話說，左分枝副詞子句的結構格局大，用於建立後方主句及其他句子的文脈架構，而副詞子句內部之主詞則與前方文脈有關。例（6）中，副詞子句內主詞 he 指的則是前文所提之 Mohayed，子句內容延續前方文脈的主題「going out into the hills to ride the bike」，說明主角已經騎上腳踏車，並延伸出新的資訊於主句中，順勢讓主句成為前景的內容。

(6) Mohayed has always been a biking enthusiast. He loves to ride his bright red mountain bike in the hills outside of our town to get his daily workout. One day during a rainstorm, he went out into the hills to ride his bike. The trails are very muddy and dangerous when it rains, but he did not let that stop him. While he was riding down

the steepest hill on the trail, he lost control of his bike. The bike skidded in the mud, and he flipped over the handlebars... (Source: "A Little Bit of Rest" in Great Essays, Heinle, Cengage learning, 2010)

另一方面，右分枝副詞子句的結構格局小，其內容之詮釋必須倚靠前方主句之內容。例（7）中，副詞子句所提之內容在文脈承接上意義不大，因前方文脈已說明講述者雖想搭電梯卻苦無空位，而依據常識判斷，讀者很容易知道無論後續情況為何，電梯門總會關上。在此情況下，先撰寫主句以描述感受，再使用副詞子句提及可預見之後續情況，做為補充說明該感受的原因，自然較為恰當。相反地，若先撰寫副詞子句，會顯得多餘，也不順暢。

(7) I dragged my enormous suitcase behind me and followed the group. We finally got to the elevators. Oh, no!! They all fit in it, but there was not enough room for me. I watched in despair as the elevator doors closed. I had no idea what to do next... (Source: "Frustration at the Airport" in Great Essays, Heinle, Cengage learning, 2010)

文章中前景與背景的設計以及副詞子句左右分枝的運用，就像是導演掌鏡一般。若鏡頭忽遠忽近，鏡頭與鏡頭間沒有連貫性（coherence），整個故事便支離破碎，觀眾亦容易頭昏眼花，摸不著頭緒。相同地，若編劇沒有將故事的前因

後果交代清楚，或是贅述眾所周知的知識（common knowledge），觀眾也不容易理解故事情節。日常生活中許多的謎語就是操作內容的連貫性以及聆聽者／讀者與說話者／作者之間共同知識的差異而創造趣味。

要將文章中所有的資訊以符合邏輯的方式呈現，有許多方法，例如：新舊資訊的運用（information status）、不同句構的整合（syntactic position）、代名詞的語意連結（pronoun referent）、時態的操作（tense & aspect）、概念的溝通（intention of communicating ideas）、文體結構的分析（macrostructure）、資訊分佈的邏輯（information distribution）、語句間語意的凝聚（cohesion）、以及連接詞的使用（metadiscourse）。礙於篇幅的關係，本文僅以新舊資訊的運用說明篇章結構的研究如何應用至英文作文教學。

一般來說，文章中已提及之舊資訊應放置於句首（主詞）的位置，而尚未介紹的新資訊應擺在句子的謂語中（Brown & Yule, 1983）。而原先在謂語的新資訊，到了下一個句子便成了舊資訊，因此成爲下一個句子的主詞，用以帶出另一個更新的資訊。如此的組織模式與積木堆疊相似，總是把新的積木堆疊在既有的積木之上。McCarthy (1991) 給了一個很清楚的例子：

(8) Dear Joan,

I'm sitting here at my desk writing to you. A big lawn surrounded by trees is outside my window and a flower bed is in the middle of the lawn. It was full of daffodils and tulips in the spring. You'd love it here. You must come and stay sometime; we've got plenty of room.

Love, Sally

(McCarthy, 1991: 53 (2.45))

在第一句交代了作者在書桌前寫信的場景後，立即在第二句的開頭提及草地，如此會造成文脈的斷層，讓讀者不容易理解寫信與草地之間有何連結。同樣地，第二句在提及窗外後，立即談到花園，也讓讀者不容易建構花園與窗外的關係。原因是，草地之於寫信的場景係屬新資訊，而窗外之於花園亦是如此。將一連串的新資訊一股腦兒地丟給讀者，對於讀者而言僅是無法組織的破碎片段。假使能把新舊資訊適當排列，結果將大不相同：

(9) Dear Joan,

I'm sitting here at my desk writing to you. Outside my window is a big lawn surrounded by trees, and in the middle of the lawn is a flower bed. It was full of daffodils and tulips in the spring. You'd love it here. You must come and stay sometime; we've got plenty of room.

Love, Sally

(McCarthy, 1991: 54 (2.46))

例(9)中，在第一句交代了作者在書桌前寫信的場景後，讀者應已建構作者在一空間寫信的畫面，或許有門、有窗，因此，第二句以窗外做舊資訊開頭便相當容易理解。在謂語中帶出草地這個新資訊後，再提下一個句子時，草地立即形成舊資訊，可再引進另一個新的畫面進入讀者腦海。

當然，若整篇文章皆以此模式撰寫，容易讓讀者感覺主題不斷變化，像是走馬看花，繞得頭暈眼花。另一種撰寫方式，則是圍繞著單一主題（相同主詞）論述，優點是較容易閱讀，也能帶出較深入的內容，但缺點是因結構單調，沒有變化，而顯得無趣。因此，新舊資訊的運用必須以不同結構模式呈現，才能使文章富有活力。（引自 McCarthy, 1991）

（四）認知語言學的知識能協助改善語言教學

近年來許多學者特別注意認知語言學理論在外語教學的作用，尤其在原型理論（Prototype Theory）的應用以及隱喻概念（metaphor）如何將抽象事物具體化的相關討論相當值得英語教師參考、運用。以下便從認知語言學如何幫助英語教材的選擇以及如何影響英語詞彙與英語動詞時式的教學兩方面各別舉例說明。

1. 文章易讀性與教材選擇

坊間用於英語聽說讀寫之訓練的教材相當豐富，每一系列教材也都做了分級的設計，甚至列表說明各級數與英語檢定程度的相關性。教師在教材選擇上不太可

能面臨資源匱乏的問題，反而煩惱的是，該怎麼選擇。現今台灣許多大學要求學生必須符合某些英語檢定的級數才可畢業。而畢業門檻的設置必須要有配套措施，所以，整體英語課程的規劃以及補救課程的設計就顯得相對重要。部分大學為確保學生學習成效，不僅規劃英語聽說讀寫課程必須統一採用坊間的某一系列英語教材（針對不同英語程度的學生給予不同級數教材的教學）或是統一採用相同級數但不同系列之英語教材（英語程度相同之任課班級的教師可依個人需求選擇不同系列但級數相當之教材）或是統一採用相同級數且相同系列之英語教材（不同英語程度的班級使用不同系列但符合該班程度之統一教材），還會施以英語檢定的測驗，以證明課程規劃、教材選用與教師教學的確達到協助學生學習英語的效果。

然而，以上課程設計恐怕有些隱憂。第一，各教材的難易度分級是否恰當，仍有待審視。以某大學為例，該校英語系曾於四年間採用某系列不同級數之英語教材於不同年級的聽說讀寫課程，期間，學生與教師皆反映某一級教材與前一級教材的難易度相差過大，以致原定一學期上滿至少八個章節的進度改成一學年才能完成。第二，各教材的分級與英語檢定的相關性是否可信，同樣值得再檢視。尤其當英語檢定測驗為課程要求，且規劃之檢定為已分級之檢定（如：全民英檢）時，教材的難易度與課堂要求必須達到的檢定級數之間的關聯性更應明確定義。

認知語言學結合計算機語言學的相關研究對於英文閱讀課程之教材與英語檢定級數的制定提供了一些參考的資訊。Lin et al. (2009) 利用認知語言學中 Rosch et al. (1976) 提出的原型理論搭配 Princeton University 開發之 WordNet 詞彙網路而研發出一套計算文章閱讀難易度的公式。原型理論是認知科學中分級歸類的一種模式。在這模式中，同一類型裡，有些項目是核心成員，而其他項目則與核心項目有語意特質之連繫。所謂原型就是指核心成員，也是當我們想到某個類型時，第一個想到的項目，或是在同屬某個類型的眾多項目中，最快被指出、最具代表的項目。例如：在果類這一類型中，橘子就比核果更為容易被選出，因此，橘子是果類中較顯著的例子，也就是原型 (Rosch, 1975)。就整個詞彙系統而言，原型詞彙大多屬於基層詞 (basic level categories) (Brown, 1958, 1965; Rosch, 1975, 1977, 1978; Ungerer & Schmid, 2006)，其上下層級則有上層詞 (superordinate categories) 與下層詞 (subordinate categories)，例如：從 WordNet 查詢可知，orange 的上層詞是 citrus，而下層詞有 temple orange、bitter orange、Seville orange、sour orange 以及 sweet orange。就語言發展而言，兒童習得基層詞早於其上層或下層詞，因此，Lin et al. (2009) 便假定在文章理解方面，讀者較易取得由基層詞所傳達的概念，並認為含有較多基層詞的文章較容易理解。該研究以台灣及美國中學不同

級數的英語教材為佐證，證明了其易讀性檢核法是可行的。

以往在文章的易讀性研究上，不乏從詞彙的長度、句法的複雜度、語意的明確度來檢視的做法 (詳見 Lin et al., 2009)，但從認知的角度做判斷的研究是近幾年才出現。這些用於鑑定語言理解難易度的方法能提供重要的參考，讓英語教師除了隨著各系列英語用書自訂的級數選用教材外，能有更科學的方法，針對英語檢定級數的需求，做出更完整、更全面的課程規劃。

2. 隱喻法與英語教學

認知語言學中隱喻的概念常見於現今英語教學用於詞彙學習之教材設計上。隱喻係將兩個看似無關的項目連結，一個是來源項目 (source)，通常是較為具體或是較為常見的事物，另一個是目標項目 (target)，是較為抽象或較為罕見的事物。連結的方式則是把來源項目的特質套用於目標項目上，再藉由目標項目與文脈之間的語意衝突或張力，藉以達到隱喻的效果 (Black, 1962, 1993; Richards, 1936)。身體的各部位就常被當作來源項目，用於隱喻擴展 (Ungerer & Schmid, 2006)，例如：head 的語意原本是指人體的頭部，但當我們稱呼桌子的重要位置時，便利用人體頭部重要、上端、前端的概念說明，而可以 the head of a table 指涉主位。

過去許多英語教師承襲自己學習過程中被指導的教學方式，對於介系詞的

教學，常簡單帶過而不加以說明，因此，學生只能靠著多讀文章或記誦方式將用法熟記於腦海。隱喻的使用或許能夠提供一些解決之道。舉例來說，希臘羅馬神話故事裡 Narcissus 與 Echo 的對話中一句「I would give you power over me」讓人感受 Echo 願意受對方擺佈、委曲求全的心境。但，為什麼是 over 呢？在人類的認知中，有一條隱喻的概念「CONTROL IS UP」。在上位者代表的是擁有權力、掌控全局、甚至心境上較為輕鬆的人；相反地，在下位者代表的是沒有權力、不清楚整體狀況、甚至心境上較為緊張的人。基於此概念，英文中有許多類似的用法，如例(10)-(13)。

(10)He is still not over his divorce. 他還沒走出離婚的傷痛。

(11)He tried hard to keep on top of everything. 他努力試圖掌控所有的事。

(12)Everything is under control. 一切都在掌控中。

(13)It is beyond me. 那超出我的能力範圍。

這些隱喻用法看似已成慣例 (conventionalized)，甚至已經詞彙化 (lexicalized)，以致於辭典已把相關語意納入，然而，事實上它們的存在仍起因於我們認知中隱喻的概念，只是可能過於活躍或強大，而讓我們無意識地、毫不費力地使用 (Lakoff & Turner, 1989)。此說法可由中文與英文共有的隱喻證明之。例如：the head of the department 在中文也

可說是「這個單位的『頭』」，the root of the problem 在中文也可說是「問題的『根源』」，以及 the path to extinction 在中文也可說是「滅絕之『路』」，顯見人類的認知有許多相似之處。但，在教學上，教師應點出此語言現象，使得英語學習者能意識到語言的學習不應當是死記詞彙的衆多語意，而是能以理解方式學習。

隱喻不僅可將抽象事物具體化，亦能透過語言的表達與規則，呈現該語言所屬民族的認知方式及文化特色。如同上述 head 與 over，英語的時式也把空間做為來源項目，用以隱喻抽象的時間。例(14)中，behind 雖原本用以表達空間「在…的背後」之意，但在此句中，透過隱喻映射 (metaphoric mapping)，將空間套用至時間框架上，代表事情已經「過去」。同樣的隱喻也可從例(15)觀察到，原本用以表達「在…的前面」的 in front of 也被隱喻做為時間框架中「未來」的意思。也就是說，在英文裡，有關時間的隱喻有個規則：我們未來會遇見的事情是在我們面前，我們現在所面臨的就在我們所在處，而我們過去所經歷的事則在我們背後 (Lakoff & Johnson, 1999)。

(14)It's all behind us now.

(15)Here is our future in front of us.

那麼，這樣的隱喻如何應用在英語時式的教學呢？以未來式為例，文法教材對於 will 和 be going to 僅說明兩者皆是未來式必須使用的詞彙，頂多在表達個人意願或客觀事件 (will)、與未來計畫

(be going to) 兩個功能間再做區分，而英語學習者也只能謹記此規則，卻不知其原因。go 這個詞本身就含有空間移動的意思，如例(16)。當此空間移動做為來源項目而映射至時間框架時，未來一定會發生的事件就像是在說話者面前的一個目的地一樣，是他一定要前往(go)的地方(Sweetser, 1988; Tyler & Evans, 2001)。由於認知上已經有條通往該目的地的道路，因此這個事件是顯而易見的，而說話者也正移動前往中(Littlemore & Low, 2006)，如例(17)。反觀 will 這個詞，因為不含移動的意思，且原本就有「意志、意願、決心、意圖」的意義，所以用以表達個人的意願或陳述客觀的事件。

(16) She is going to the gym.

(17) She is going to wash her car.

教師於教學時如能說明文法的由來，協助學習者理解原因，定能提升學習成效。此外，教師若擁有語言學相關知識，更能說明許多看似不合文法教材所述規則卻是實際存在的句子，例如(18)與(19)。

(18) If John eats any more of that fish, he dies. (李櫻, 1996: 51 (39b))

(19) Last week I'm in the sitting-room with the wife, when this chap next door staggers past and in a drunken fit throws a brick through our window. (Cao, 2012)

現在式不僅僅用於表達現在發生的事，或是用於表示永恆的真理與習慣，也能用於標記未來或過去所發生的事件(李

櫻, 1996; Cao, 2012; Leech, 1978)。以現在式標記未來或過去所發生的事起因於「現在」代表著「真實」的這個含意。英語為母語的兒童在學習英語的過程中最早習得的時式是現在式，因為眼前看得見的事物對於兒童來說是最真實也因此最容易連結至語言或概念。而現在式代表著事物的確存在的概念套用至未來或過去發生的事時，便形成特殊的用法。簡單地說，現在式用以標記未來的事物時，表示說話者認為未來的事發生的可能性極高，就如同現在在眼前發生一樣的真實，如例(18)，帶有威脅的語氣(李櫻, 1996)。在標記過去的事物時，則表示說話者對於過去發生的事難以忘懷，事件的衝擊延續至今，就如同現在還在經歷一般，如例(19)。相關特殊用法自然還有其他細節，因篇幅有限，本文便不在此贅述。

有關認知理論如何應用於英語教學的研究不在少數，國內英語教學的研討會偶爾也能見到以認知理論為基礎的教學研究，英語教師可自行尋找資料閱讀，或許能幫助自己解決教學上多年的疑問。

三、結論

本文從英語母音的發音差異以及各語音在不同環境下的變化說明英語語音知識如何能應用於發音訓練，以副詞子句左右分枝結構在標點符號上和語用上差別點出語言學知識如何解釋英文文法與實際語用情形，利用前景背景的特

質與新舊訊息的差異介紹篇章結構的知識如何能強化英文寫作教學，更以教材分級的適當性與民族認知特色解釋認知語言學的知識如何能協助改善語言教學。其目的在於強調教師應試圖使英語學習者透過理解語言特質的方式學習外，更可協助學習者從語言現象的根源了解該語言的文化特色。

事實上，英語教材中常見詞彙結構的練習，亦即字首（prefix）與字尾（suffix）如何與字根（root）結合而影響詞義或詞性，便是語言學的應用。部分教材也納入句法學的概念，用以教導英語學習者如何透過句子的結構判斷克漏字填空練習中所缺少的單詞為何。顯見語言的科學研究

之於英語教學應是息息相關而不可排除、忽視的。

多年來英語教師爲了精進英語教學方法，舉辦或參與研討會以及組成教師專業成長社群，透過教學經驗與研究成果的交流，不斷創新教學方法與修正課程規劃，期能提升學生學習成效，達到師生無論在語言教學或學習方面皆充滿成就感的局面。倘若能在研討交流中，融入不同語言領域之專業知識，從各方專業人才的角度切入語言教學的議題，勢能開啓廣闊的視野，進而有能力在較大格局下思考如何能更適切地改進教學，爲英語學習者帶來更多實質的學習效益。

參考文獻

- 李櫻（1996）。〈從語用學的觀點透視英語時式的用法〉，《英語教學》，第21卷，第二期，頁39-53。
- 陳麗美、鄭文琦、莊嫻婷（2005）。〈英語母音發音錯誤類型語音及聲學分析〉，《中華民國音響學會第十八屆學術研討會論文集》，37-44頁。臺灣·台北：台北科技大學。
- 黃自來（2004）。《應用語言學與英語教學》。臺灣·台北：文鶴。
- 董忠司（2001）。《台灣語語音入門》。臺灣·台北：遠流。
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In R. Hayes (Ed.), *Cognition and language development* (pp. 279-362). NY: Wiley & Sons, Inc.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____. (1993). *More about metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 19-41). New York: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: CUP.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called? *Psychological Review*, 65, 14-21.
- _____. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
- Cao, L.-Y. (2012). *A tentative study of the English tense from a metaphorical perspective*. *International Journal of English Linguistics*, 2 (5), 25-39.
- Chan, Y.-C. (1998). *Background and Foreground Structures in EFL English Written Narratives: A Case Study in Senior High School*. Ph.D. Dissertation. National Taiwan Normal University.

- Chen, M.-L. (1999). *Interlanguage Phonology of EFL Students*. Unpublished MA thesis, National Kaohsiung Normal University.
- Diessel, H. (2005). Competing motivations for the ordering of main and adverbial clauses. *Linguistics*, 43 (3), 449-470.
- _____. (2008). Iconicity of sequence: A corpus-based analysis of the positioning of temporal adverbial clauses in English. *Cognitive Linguistics*, 19 (3), 465-470.
- Dryer, M. S. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language*, 68, 81-138.
- Flege, J. E. (1986). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In A. James, & J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 9-40). Dordrecht: Foris.
- _____. (1987). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, J. E., & Hillenbrand, J. (1984). Limits of phonetic accuracy in foreign language production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76 (3), 708-721.
- Frazier, L. & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6, 291-325.
- Givón, T. (1987). Beyond Foreground and Background. In R. Tomlin (Ed.), *Coherence and Grounding in Discourse* (pp. 175-188). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. UK: Basil Blackwell.
- Huang, C.-T. J. (1982). *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar*. Doctoral Dissertation, MIT.
- Lai, Y.-H. (2010). *English vowel discrimination and assimilation by Chinese-Speaking Learners of English*. *Concentric: Studies in Linguistics*, 36 (2), 157-182.
- Laoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Leech, G. N. (1987). *Meaning and the English Verb*. UK: Longman.
- Lin, S.-Y., Su, C.-C., Lai, Y.-D., Yang, L.-C., & Hsieh, S.-K. (2009). *Assessing text readability hierarchical lexical relations retrieved from WordNet*. *International Journal of Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 14 (1), 45-84.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability*. *Applied Linguistics*, 27 (2), 268-294.
- Liu, C., Jin, S.-H., & Chen, C.-T. (2013). *Duration of American English vowels by native and non-native speakers: Acoustic analyses and perceptual effects*. *Language and Speech*, online first version of record.
- Luo, C.-L. (2002). *Production and Perception of Similar and New Vowels by Mandarin Speakers: An Experimental Study of English High Vowels*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan

Normal University.

- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2004). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*. USA: Blackwell.
- Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 193-233.
- _____. (1977). Human categorization. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (pp. 1-49). London: Academic Press.
- _____. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Sweetser, E. E. (1988). Grammaticalization and Semantic Bleaching. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, 389-405.
- Teng, H.-Y. (2002). *Chinese Students' Performance in the Pronunciation of English Tense and Lax Vowels*. Unpublished MA thesis, National Taiwan Normal University.
- Tyler, A., & Evans, V. (2001). The relation between experience, conceptual structure and meaning: non-temporal uses of tense and teaching. In M. Putz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (pp. 63-108). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ungerer, F., & Schmid, H.-J. (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. UK: Longman.
- Verstaete, J.-C. (2004). Initial and final position for adverbial clauses in English: the constructional basis of the discursive and syntactic differences. *Linguistics*, 42 (4), 819-853.
- Wang, Y.-F. (1999). The information Sequences of Adverbial Clauses in Mandarin Chinese Conversation. *Journal of Chinese Linguistics*, 27 (2), 45-89.
- _____. (2002). The preferred information sequences of adverbial linking in Mandarin Chinese discourse. *Text*, 22 (1), 141-172.
- _____. (2006). The information structure of adverbial clauses in Chinese discourse. *Taiwan Journal of Linguistics*, 4 (1), 49-88.

新世紀教育政策研究的重要發展面向

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任

一、前言

所謂教育政策是政府為了解決教育問題或滿足民衆對教育的需求，所採取的各項作為（蔡進雄，2005），教育政策的制定影響層面甚大，透過教育政策的執行更是影響衆多的教育工作者及莘莘學子，甚至關係著國家的發展與競爭力。因此，教育政策的研究更顯其重要性及價值性。

吳定（2003）認為政策管理未來研究的重要面向包括智庫角色日漸彰顯、利益團體活動積極、公民參與成爲常態、政策行銷不可或缺及公民投票勢在必行。Starratt（1988）指出政策過程的傳統典範是州或聯邦制定政策，再由不同層級的行政人員執行政策，但政策制定應該加入各級行政人員的觀點。張鈿富（1995）亦曾從教育政策制定的原則、教育政策執行的策略及教育政策分析常設單位的建立等三方面提出建言。顏國樑（1996）表示在教育政策運作上宜善用傳播行銷理念、採取漸進的教育政策執行模式、建立權變執行策略的觀念、推展以學校爲中心的執行模式、把握政策執行運作的過程、提升基層執行人員的能力和意願及教育政策執行應以教育本質爲依歸。吳明清（2001）陳述教育政策常面臨對立與調和的決策考量，亦即在對立中努力尋求調和和平衡。張芳全（2006）亦曾主張教育政策規劃的未來展望包括科學化的規劃教育政策、教育政策規劃延

續性、教育政策規劃專業化、教育政策規劃的國際化、教育政策規劃統整化及教育政策規劃前瞻化等。林明地（2009）對於教育政策關鍵問題所提出的可能策略包括：建立並實施教育表現監督系統、減少競爭型經費補助所佔比例、真實強化藝能科教學、將教育改革方向授權學校規劃並要求負起績效責任、整全系統改革或增加縣市政府整個教育系統之教育試驗。

綜合上述各家之言可知，國內教育政策研究有諸多重要的趨向，本文從「教育政策制定模式的交互運作」、「教育政策目標與教育政策工具的連結」、「民意、民意調查對教育政策的影響」、「教育政策領導的絕對、相對與辯證」、「教育政策行銷的運用」、「利益團體的積極活動」、「教育學術研究者與教育政策制定者的合作」及「教育政策評估的落實」等方面闡述新世紀教育政策研究的發展方向，以供教育政策學術研究及實務之參考。

二、教育政策研究的重要發展面向

（一）教育政策制定模式的交互運作

教育政策制定的理論模式大約可分爲菁英理論、團體理論及公民參與等三種模式（吳定，2012）。菁英主義的決策模式認爲教育政策的決定應由專家學者、教

育行政高階官員及社會各界菁英所決定，重視的是菁英之智慧與能力，團體理論模式主張教育政策的決定是由各種利益團體彼此協商討論所達成的，公民參與模式則強調教育政策的制定應該透過公聽會、民意調查等方式來使民衆表達對教育政策的看法，並影響教育政策的制定。值得提醒的是，教育政策的制定通常是菁英模式、團體模式及公民參與模式等三種模式混合運用所形成的，一方面由學者專家、教育行政高級官員及社會菁英進行討論達成政策方向，另一方面聆聽及參考教師團體及家長團體等不同利益團體的聲音，同時也召開公聽會聽取一般民衆的觀點，或進行民意調查。

進一步說明的是，教育政策制定的理論模式各有其優缺點，菁英主義的教育政策制定模式之優點是考量專業及菁英的意見，缺點是忽略多數民衆的觀點，且教育政策僅反映少數菁英的價值；團體理論之優點是兼顧不同利益團體的聲音，其缺點是容易忽略較為弱勢團體的意見；至於公民參與模式是顧及一般民衆的意見，吻合民主的時代潮流，其缺點是忽略專業意見，且一般民衆對於教育政策常是一知半解或冷漠的。

總括說來，如圖1所示，教育政策制定的模式包括菁英理論模式、團體理論模式及公民參與模式，菁英主義模式偏向由上而下，團體模式及公民參與模式偏向由下而上，教育政策的制定大都是菁英理論、團體理論及公民參與等三種模式的混合體，並依政策性質或政策問題而有不同的參與程度，未來教育政

策研究則可以某一教育政策為例探究其政策制定模式之運作呈現方式。

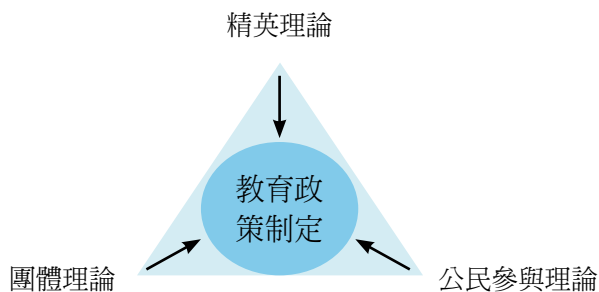


圖1 教育政策制定模式

（二）教育政策目標與教育政策工具的連結

任何教育政策均有其政策目標，例如十二年國教政策目標之一是舒緩升學壓力，攜手計畫的政策目標是扶助弱勢學生。為了達成教育政策目標，則需要運用有效的政策工具，簡言之，教育政策工具是達成教育政策目標的手段。政策工具的類型依學者的偏好有不同的類別區分，參酌相關文獻（丘昌泰，2010；Sergiovanni, Kelleher, McCarthy, & Wirt, 2004），筆者認為就教育政策工具而言，大致可分為強制性工具與非強制性工具，強制性工具是透過法令強制實行，例如某教育政策之實踐是直接由教育部或各縣市教育局處行文至各校強制執行；非強制性工具則是透過獎勵、補助或宣導等方式，鼓勵各校推動教育政策，如某縣市要推動學校優質化認證之地方教育政策，則該縣市教育局處可訂定各校比賽辦法，以獎勵參與此項政策的學校或教育人員。此外，運用強制性工具時，政府擁有較多的權力，反之，採用非強制性工具時，則政府擁有較少的權力。

教育政策工具雖有強制性及非強制性之類別劃分，但實際運作上通常是混合交互使用的，教育部或各縣市教育局處可強制規定學校執行某些教育政策，但同時也可進行宣導說明，或者對於願意配合政策推動的學校給予獎勵或經費補助。

值得一提的是，教育政策目標關乎價值理性，教育政策工具關乎工具理性，價值理性強調目標及理想，工具理性重視方法及手段，是故教育政策目標之重要性勝於教育政策工具，因為若教育政策目標錯誤，則再有效的教育政策工具也是枉然的，常言道「方向錯誤，努力也是沒用的」即是此意。也就是說，「做對的事」比「把事情做好」重要。

要言之，教育政策目標的達成要靠教育政策工具的運用，教育政策工具可以軟硬兼施、恩威並濟，但不管是軟硬或恩威之採用，宜視教育政策目標之內容與性質，以及教育政策利害關係人的感受，由於教育人員都是知識分子，因此教育行政機關在採用政策工具時更需審慎選擇運用。此外，何種教育政策工具較適合各教育階段亦是值得探究的重要課題。

（三）民意、民意調查對教育政策的影響

民意及民意調查是屬於公民參與方式之一，也就是說透過民意及民意調查可以影響教育政策的形成與制定。在新世紀強調民主參與的趨勢下，更顯得民意及民意調查對教育政策過程之重要性。

一個民主國家的可貴之處，在於政策制訂能以民意為依歸，而舉辦科學化的教育民意態度調查更可以擴大教育參

與的管道（林寶山，1985）。所謂民意是某一特定人群在某一段特定時間內，對某一特定議題所表示的意見（吳定，2012），而展現民意的方式包括公聽會、民意調查、集會遊行、公民投票、座談會等，可見民意調查是民意表達的途徑之一。民意調查的類別則包括網路民調、電話民調、問卷調查、當面訪問等。

常言道民意如流水，因此民意具有不穩定性，此外若全盤接受民意易形成所謂的民粹主義，但公共政策的形成應該是民衆之普通常識與專家之專業知識互補的（丘昌泰，2010）。以教育政策制定而言，由於教育是一種專業，因此教育政策的制定絕對需要以教育專業為基礎，沒有教育理論為基礎的教育政策往往無法順利推動，且欠缺合理性，所以教育政策的規劃不能完全以民意或民意調查為依歸，但這並不是否定民意及民意調查的功能，而是教育政策制定可以同時瞭解一般民衆的看法，兼聽菁英專家的觀點及民衆的看法，再審慎進行教育政策的制定。也就是說，民意調查是屬於公民參與的模式，民意調查可以協助政府得知一般民衆對政策的期待，但也有被批評之處如民意調查的正確性、忽視意見領袖的影響力及民意的不穩定性（彭懷恩，2008）。因此，我們對民意調查應該有清楚的認知，並謹慎進行民調及運用民調。

質言之，教育政策的規劃與制定常是菁英模式、團體模式及公民參與模式三種方式混合運用而成的，所以屬於公民參與模式之民意往往會影響教育政策的擬定及執行，甚至可以讓某一教育政

策終止，是故教育政策制定者宜體察民意走向，並適時透過民意調查瞭解民意之偏好與期望，即早做好因應措施，且同時政府部門與公民參與間宜理性溝通、平和對話，以圓滿解決富爭議性之教育政策議題（陳文海，1999），但另一方面亦應避免使民意成爲僅爲私利或犧牲少數的民粹主義，忽略教育政策之嚴謹專業考量。換言之，如何有效結合民意、民調及專業是未來教育政策研究的重要努力方向。

（四）教育政策領導的絕對、相對與辯證

教育政策領導的作爲可以從絕對、相對及辯證等三種方式加以闡明。絕對是一種堅持，不能有所懷疑與討論，教育政策領導過程以學生爲中心、考慮學生的最大利益，這是教育政策領導的絕對，但許多教育事務是沒有絕對標準的，教育政策領導與執行方式是可以隨時空不同而有所調整，不能一成不變，這是教育政策領導的相對，例如有時是要採取由上而下的政策領導，但某些情境是需要由下而上的政策決定。

申言之，教育政策領導所面臨的問題並非都可用單一絕對方式或標準加以處理的，然處處都是相對的結果卻變成沒有原則，找不到核心價值，因此較爲理想的方式與態度是教育政策決定盡量經由辯證的過程尋求共識，是以教育領導者應該多加強專業知能才可以在辯證討論中發揮影響力。近年來備受注意的商議式民主（deliberative democracy）正是倡導人

們不應只被視爲立法的客體，受政策影響的公民應該有機會在商議過程中提出理由（謝宗學和鄭惠文譯，2006）。質言之，除了絕對與相對的探討之外，教育政策領導的辯證亦值得我們加以關注，辯證可以說是一種正反合的開放性與互動性，亦即教育政策問題與議題都可以透過討論對話交流，針對不同觀點加以論辯，而不是一種權威的施壓。

不論是教育政策領導或教育價值，均有其絕對、相對及辯證，事實上，價值是鑲嵌在政策過程中（蘇偉業譯，2010）。以學生爲中心是教育政策領導之絕對的核心價值，而教育政策領導型態及策略應該是可以採相對，而不是簡單的是非、對錯二分法，宜視教育政策領導情境而定，此外在領導制定教育政策時，宜多透過對話討論與溝通進行理性論辯，整合多元意見，這也是新世紀民主社會的重要特徵及教育政策研究的趨勢。

（五）教育政策行銷的運用

公共政策的制定是否能符合民衆的偏好，向來是民主政治理論所關切的主題，是以政策行銷（policy marketing）的出現，不僅呼應了新公共行政的民主化運動，亦可視之爲在後官僚革新典範及師法企業潮流下，所激起的美麗浪花（胡龍騰，1997）。誠如吳明清（2003：2）所言：「政策雖然不是商品，但政策的制定與執行，猶如商品之必須獲得消費者青睞，才能發揮商品的價值。據此而言，企業行銷的觀念與方法應可相當程度的應用於教改政策的宣導與執行」。

政府的政策行銷功能為能塑造政府良好形象、凝聚民衆向心力、增強競爭能力、發揮預示通告、創造需求改變及提高服務品質（盧延根，2003）。所謂教育政策行銷就是運用行銷學的相關概念，使教育政策能滿足教育政策之各利害關係人之需求，讓教育政策得以順利推動，以達成教育政策目標（蔡進雄，2005）。在教育政策行銷的時機方面，事實上，不僅在教育政策規劃階段要說服各方的認同與支持，從教育政策問題的發生、教育政策規劃、教育政策合法化、教育政策執行到最後教育政策的評估，甚至是教育政策的終結，都是教育政策行銷的時機，其目的在於爭取教育政策利害關係人的認同與支持，唯有如此教育政策的推動才會順暢少阻力，易於達到教育政策目標（蔡進雄，2005），在教育政策行銷的具體作法上則可以從產品策略、定價策略、通路策略及促銷策略等加以努力。

綜合言之，在專業與民意之間如何取捨或平衡，考驗著教育政策領導者的智慧。但所謂：「民之所欲，常在我心」，在教育政策制定過程如能適時運用行銷，則將會減少「上有政策，下有對策」之現象，而能達到教育政策目標（蔡進雄，2005），職此之故，教育政策行銷是新世紀教育政策研究的重要發展面向。

（六）利益團體的積極活動

利益團體活動積極是未來政策管理研究的重要面向（吳定，2003）。利益團體經常可以改變政府的決策方向（丘昌

泰，2010）。Lester 和 Stewart 也表示在美國，利益團體在政策規劃上是有極為重要的角色，在許多解釋公共政策規劃方案中，最常被提及以及最具決定性地位的便是利益團體以及它的影響力（陳恆鈞譯，2001）。在強調論述及治理（governance）而非統治（government）的公共政策趨勢下（黃乃熒，2006；Peters & Pierre, 1998），教育政策制定者與利益團體的互動更顯得重要。

所謂利益團體就是為了共同利益或共同目標，而採取共同行動的團體。過去在威權時代，國內政策的推動較傾向菁英主義模式，但晚近民意高漲，教育政策的規劃或執行宜傾聽不同利益團體的主張及聲音。在利益團體類型方面，國內教育利益團體大都屬於單一議題式、組合的、專業性及學術性的利益團體（蔡進雄，2007），並且踴躍積極參與各項教育政策的制定，甚至監督教育政策的執行。

在民主開放時代之教育政策的形成，各利益團體都有發聲的機會並擁有某種程度的影響力，教育行政機關對於教育利益團體應抱持坦然面對及多溝通協調的態度，且宜體認到利益團體是民主社會的現象。利益團體雖然具有反映民意的正面功能，利益團體的形成亦是民主政治的常態，但如何避免流於僅照顧少數人利益之情形，則是考驗著教育政策制定者的智慧（蔡進雄，2007），同時各類利益團體對教育政策的影響情形也是教育政策研究不能忽略的議題。

（七）教育學術研究者與教育政策制定者的合作

從雙社群理論及相關文獻來看（翁興利，1999），學術研究者政策制定者是生活在迥然不同的價值世界，並在教育政策過程中扮演者不同的角色。教育學術研究者常扮演以下的角色：1. 分析者：透過知識生產分析教育政策趨勢。2. 協助者：提供研究報告供教育行政人員政策決策之參考。3. 啟發者：具價值的研究報告可啟發教育決策者新思維。至於教育決策者及執行者則宜有以下的態度：1. 不全盤接受也不全盤否定研究報告。2. 試圖從研究報告獲得不同思維角度及啟發。誠如謝美慧（2000）所言在教育研究與教育決策的互動歷史觀之，教育研究與教育決策互動關係是從指導、不信任，到重新定位與合作。翁福元（1999）也指出要維持教育研究與教育政策的對等關係。Husen（1984）則從研究者與政策制定者間的溝通觀點，歸出指出兩者間有啟發或滲透模式及政治模式之關係。

質言之，從雙社群理論來看，教育研究者與教育政策決策者是生活於不同的價值世界，由於教育研究報告可供教育決策參考並會影響教育決策的品質，故顯現學術研究者的價值，但教育學術研究者亦應體認教育決策之制定絕非以教育專業知識為單一的決策因素，還涉及政治、社會、經濟及民意等多方面的考量。職此之故，教育學術研究者與教育政策制定者如何有效聯結與合作是未來教育政策研究的重要課題。

（八）教育政策評估的落實

政策評估是針對某一政策，透過不同方式以蒐集資料，並進行價值判斷，以作為改進或決定的參考。而政策評估的功能在於提供政策績效的資訊、重新檢視政策目標與政策執行的妥適性、釐清政策責任的歸屬、作為政策建議的依據及提供給民衆相關政策資訊（李允傑、丘昌泰，2009）。但教育政策評估亦面臨一些問題，例如教育政策成效不易量化、影響教育政策執行成效的原因複雜不易確認彼此因果、教育政策成效緩慢等，例如對於師資培育政策評估，各家說法不一，實在不易論斷評估該教育政策對教育的影響，因為影響教育成敗的因素相當多元，其成效亦非短期內所能見。

為了能落實教育政策評估，以檢視教育政策目標是否能有效達成，教育政策評估宜兼顧教育政策執行前、教育政策執行中及教育政策執行後之評估，且適時運用量化及質性的評估方法，並掌握第四代教育政策評估的趨勢，與教育政策利害關係人多溝通多協商。

此外，值得一提的是，建立教育表現監視系統以蒐集各級各類學校及各政府層級之教育投入過程與產出的資料，可以評估教育政策的現象並轉換成為教育策略方向（林明地，2009；Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2006），相當值得吾人加以應用。

三、結語

教育政策研究的理由為瞭解科學知識、專業的宣稱及政策推介等（張芳全，2001），特別是在新世紀之後現代教育環境下，講求的是以專業論述為基礎的教育政策決定，因為缺乏專業的教育政策是盲的，而有了研究為基礎及教育專業才能提升教育政策決定品質，由此更顯現教育政策研究的重要性。有學者也指出公職人員應該是專業人士（蘇文賢和江吟梓譯，2010），可見影響教育政策之制定者也是具教育專業之人士。

總結說來，教育政策問題具有相互依賴性、歷史性、動態性及主觀性等特性（蔡進雄，2012），是以教育政策研究之面向也是經緯萬端，但歸納而言新世紀教育政策研究的主要發展方向包括「教育政策制定模式的交互運作」、「教育政策目標與教育政策工具的連結」、「民意、民意調查對教育政策的影響」、「教育政策領導的絕對、相對與辯證」、「教育政策行銷的運用」、「利益團體的積極活動」、「教育學術研究者與教育政策制定者的合作」及「教育政策評估的落實」等，本文即針對這幾方面加以闡述，以供教育政策研究及推動各項教育政策實務之參考。

參考文獻

- 丘昌泰（2010）。**公共政策：基礎篇**。台北：巨流。
- 吳定（2003）。**政策管理**。台北：聯經。
- 吳定編著（2012）。**公共政策辭典**。台北：五南。
- 吳明清（2001）。**教育向前行—開放社會的教育改革**。台北：師大書苑。
- 吳明清（2003）。知變、應變、求變：教改政策的行銷與因應策略。**台灣教育**，620，2-12。
- 李允傑、丘昌泰（2009）。**政策執行與評估**。台北：元照。
- 林明地（2009）。近年來我國教育政策的關鍵問題與可能對策。**學校行政雙月刊**，60，1-9。
- 林寶山（1985）。**教育決策與改革**。高雄：復文。
- 胡龍騰（1997）。**政策行銷之理論與實踐：「野生動物保育政策」個案分析**。國立中興大學公共行政及政策研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 翁福元（1999）。教育研究與教育政策的對話：一個概念性的討論。載於中華民國比較教育學會主編，**教育研究與政策之國際比較**（頁1-22）。台北：揚智。
- 翁興利（1999）。**公共政策—知識應用與政策制訂**。台北：商鼎文化。
- 張芳全（2001）。**教育政策導論**。台北：五南。
- 張芳全（2006）。**教育政策規劃**。台北：心理。
- 張鈿富（1995）。**教育政策分析—理論與實務**。台北：五南。
- 黃乃熒（2006）。教育政策對於論述之需求性探索。載於作者主編，**教育政策科學與實務**（頁3-25）。台北：心理。
- 陳文海（1999）。**公民參與之研究—在公共政策制定與執行上的限制及其突破策略**。國立中山大學政治研究所碩士論文，未出版，高雄市。

- 陳恆鈞譯（2001）。公共政策—演進研究途徑。J.P.Lester & J.JR.Steward 原著。台北：學富文化。
- 彭懷恩（2008）。政治學導論。台北：風雲論壇。
- 蔡進雄（2005）。教育政策行銷之探討。人文及社會學科教學通訊，15(6)，106-117。
- 蔡進雄（2007）。利益團體與教育政策之探討。師說，196，4-8。
- 蔡進雄（2012）。教育政策問題的特徵：以人才培育為例。國家教育研究院電子報，50 期。
- 盧延根（2003）。教育政策行銷功能及策略之探究。台灣教育，620，19-27。
- 蘇文賢、江吟梓譯（2010）。基層官僚：公職人員的困境。M.Lipsky 原著。台北：學富文化。
- 蘇偉業譯（2010）。公共政策入門。K.B.Smith & C.W.Larimer 原著。台北：五南。
- 謝宗學、鄭惠文譯（2006）。商議民主。A.Gutmann & D.Thompson 原著。台北：智勝文化。
- 謝美慧（2000）。教育研究與教育決策之關係。教育政策論壇，3(1)，137-155。
- 顏國樑（1997）。教育政策執行理論與應用。台北：師大書苑。
- Husen, T.(1984). Issues and their background. In T.Husen & M.Kogan(Eds.), *Educational research & policy:How do they relate?*(pp.1-36). New York:Pergamon Press.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D.(2006). *Making school smarter:Leading with evidence*(3rd.). Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Peters, B.G., & Pierre, J.(1998). Governance without government?Rethinking public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2, 223-243.
- Sergiovanni, T.J., Kelleher, P., McCarthy, M.M., & Wirt, F.M.(2004). *Educational governance and administration*. Boston, Mass:Allyn and Bacon.
- Starratt, R.J.(1988). Administrative leadership in policy review and evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 141-150.

國民中小學退休校長離職管理之研究

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理教授
國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導中心師資培育組組長

一、前言

民國 76 年解嚴以來，政治民主化，經濟富裕繁榮，社會日益開放多元，校園民主意識提高，致使行政人員、教師、家長、學生與校長之間的關係產生很大的變化。民國 84 年「教師法」公布，成立全國、縣市、學校三級教師會，雖有助於提升教師專業地位與權益，卻也增加校長領導及教師會互動上衝突之機會。民國 88 年《國民教育法》修訂，校長必須參加遴選，且明定校長採任期制，以四年為一任，屆滿得回任教職或參加他校的遴選，雖打破了過往萬年校長給社會的不良觀感，促進了校長人力的替換，然而也增添了校長治校的壓力，及增加校長職涯發展的不確定性。民國 99 年「工會法」修正通過，開放教師籌組工會，雖賦予教師團結權與協商權等權利，卻也容易造成教師工會與校長協商之衝突。

從上述政治、經濟與社會大環境的轉變，以及近二十年來相關法令規章的施行，造成中央、地方與學校權力結構關係的改變，再加上學校內外環境變遷的變遷，及教育政策一波波的推動，都增加校長在經營校務上的負擔及壓力。林明地（2012）即指出，近年來有關學校教師會、教師產業工會、校長遴選制度、課稅後老師與行政人員的待遇、減課、代課（教學品質）、少子女化後各校教師員

額管控等問題，都是容易產生校內人員衝突的制度與措施，教育行政機關應該務實而深入地進行探究，並進行必要的微調、變更，或加強溝通、宣傳，以排解紛爭。

在上述社會大環境變遷以及校園生態改變的影響之下，國中小校長面對的是「權力越來越少、責任卻越來越重」的現象，不僅經營校務更加艱辛，也對個人的生涯規劃產生影響，有些國中小校長甚至產生提早退休的作法，這種現象尤以這幾年為最，媒體更以「校長退休潮」形容。邱承宗（2012）指出自 1999 年起，全國約三千名國中小學校長中已有一千二百多人退休，近半數是提早退休。各縣市也都有類似校長提前退休的現象，校長選擇在年輕力壯擁有最豐富的行政經驗以及具有最高行動力之時刻退休，是國家的損失，也是教育之危機！

國中小校長異量退休，不僅是教育界的損失，對於校務經營的連續性也有影響，更不利於寶貴校務治理經驗傳承的「延續管理」。從人力資源管理的角度來看，組織對於離職員工，必須做好「離職管理」，了解員工離職的原因？關懷員工退休後的動向？未來組織要如何增加留任的誘因？（許耀東，2012）。為做好退休校長的離職管理，探究退休國中小校長任職時在校務經營管理上遇到的困難，

退休後的個人生涯規劃；以及以過來人的身分，提出對於未來有志於擔任校長職務之教師的建議，是本研究的主要動機。

基於以上研究動機，本研究希冀達成以下目的：

- (一) 探討國中小校長在校務經營上面臨到的主要困難或挑戰。
- (二) 分析國中小校長退休後之生涯規劃。

(三) 探究退休校長對於未來有志於擔任校長職務之教師的建議。

二、我國中小學校長退休現況

近年來中小學校長退休人數快速增加，例如 101 年中小學校長申請自願退休人數，公立中小學校長退休人數約各佔全國中小學校長人數的 10%，顯示一年當中就有高達十分之一的校長申請退休（如表 1）。

表 1 101 年中小學校長申請（自願）退休人數與各級學校校數比率

項目	國小	國中	高中職	總計
101 年申請（自願）退休人數	263	72	29	364
101 年公立學校校數（校長人數）	2,623	726	283	3,632
（退休人數 / 校數 × 100%）	10.02%	9.92%	10.24%	10.02%

資料來源：教育部 2012 年 8 月調查數據。

三、離職管理之目的與重要性

員工離職分為自願性與非自願性，一般組織試著避免非自願性流動的必要並且將自願性流動降到最低，特別針對頂尖的員工。此兩種流動的代價皆很高，因為員工替換的成本是很高的，而且新進員工需要時間學習，有效的人力資源管理可以幫助組織降低此兩種流動率（Noe, Hollenbeck, Gerhart, Wright, 2006）。對於離職員工，首先就要從員工提出離職開始，因此離職員工關係管理的第一步就是建立離職員工面談制度。不少跨國公司都非常重視員工離職面談，認為「員工離職意味著在人員管理上某些方面存在問題的人性化理念」。離職面談著重詢問員工為什麼離開？如果時間能倒退，組織怎麼做才能留住員工？（許耀東，2012）。

四、訪談結果分析

（一）研究對象與取樣方法

本研究透過立意取樣（purposive sampling）的方式，選取受訪對象計有 9 位。在選取訪談或書面諮詢對象方面，請教育局推薦名單近年退休之校長或在職校長，再由研究者以電話聯繫，詢問其接受訪談或書面諮詢之意願；另外，也希望能訪談到現任國中與國小校長，從現任校長的角度提供相關意見。其次，為廣泛蒐集資料，服務的縣市能涵蓋北、中、南部、東部。9 位受訪者（分別以受訪者 A、B、C、……I 表示）基本資料如表 2。

表 2 受訪者基本資料表

受訪者	主要經歷與現職
A	新竹縣退休國小校長
B	高雄市退休國小校長
C	新北市退休國小校長
D	台東縣退休國小校長
E	南投縣現任國中校長
F	台中市退休國小校長
G	台中市退休高中校長
H	彰化縣退休國小校長
I	彰化縣退休國中校長

註：訪談時間：民國 101 年 9-10 月

（二）結果分析

1. 在校務經營上面臨到的主要困難

校長在校務經營上面臨到的最大或最困難有三：第一是教育政策的相關問題，如須配合執行的政策過多且政策不穩定，教育經費不足。第二是外在環境的壓力，如：少子化造成的招生壓力；民意代表的壓力；政治力量對校長遴選與校內人事任用造成的干擾。第三是校內工作環境的困難，如教師擔任行政工作與校務工作意願低落；教師班級經營衍生出的親師生衝突。

（1）教育政策、行政業務與經費的相關問題

①教育政策不穩定

「教育政策的不穩定，讓校長在推行校務工作上難有長遠的規劃與無所適從。」（C 訪 01/10-11）

「我們國家目前教育政策的不明，而且經常變動，尤其最近這幾年，從李登輝總統末期到現在，我們的教

育部長已經不知道換了幾任了，甚至於有時候有些人連教育部長的名字都叫不出來！在這麼動盪不安的情況下，實在是給我們在辦學上有很多的扞格！昨是今非或者是今非明是，真的是難以適從！」（F 訪 01/14-18）

「面臨到的主要困難主要是『面對不確定性』，也就是在教育政策的制定上，讓學校在執行比較困難。另外在校園的安全也會有不確定性，例如學校突然會發生什麼事情，包括老師、學生、學校建築設備等等，突然會發生問題，讓校長心裡面產生一種不確定感，而造成壓力。」（I 訪 01/08-12）

②教育經費不足

「教育經費不足，校務發展無法如預期理想，校長辦學充滿挫折。」（C 訪 01/15）

③學校行政業務量增加

「應付教育部、教育處等上級單位的考評視導及訪視，幾乎2-3周就有一項訪視進行，學校行政業務量大增，且各校校長皆必須擔任訪視委員，在校務參與上時間被壓縮，最主要的教學工作反而被忽視。」（E訪 01/13-15）

(2) 外在環境的壓力

①少子化造成的壓力

「少子化減班的壓力。」（D訪 01/09）

②民意代表的壓力

「民意代表的壓力，如編班方式、學生選擇老師、學生名冊的索取、午餐食材的介入，關說代課教師的甄試。」（E訪 01/11-12）

「現在的民意代表水準都很高，他們也認為不會兼到學校的事務，比如說發包，民意代表也知道發包這是按照規定來做的，買東西當然需要錢，買東西也需要手續。假設我們沒有請託民意代表的話，他也不會來找我們，所以我認為公共關係的問題比較小，只要把學校內部處理好，外面的家長和民意代表都很清楚，他們會非常清楚這個校長一個星期在學校幾天，出去都會講。」

（G訪 01/28-33）

③政治力量對校長遴選與校內人事任用造成的干擾

「不同政黨及派系的校長遴選調校干擾。」（D訪 01/08）

「校內人事任用的外在干擾。」（D

訪 01/09）

「OOO校長曾經說過三權校長，現在又多一權叫四權校長，第一權就是有責無權，第二權赤手空拳，第三權是委曲求全，還有第四權就是若前三權都做不好那就屍骨不全，而且現在的校長在每四年的遴選又是完全沒有尊嚴。」（F訪 02/04-08）

(3) 校長有責無權的困境

「個人擔任校長總年資已達17年，因此，這麼多年的校長生涯感受很深，隨著教育改革變遷，學生家庭結構及功能也不斷改變，增加校長經營校務的難度，有責無權的壓力及無力感都是面臨選擇是否退休的原因之一。」（E訪 01/23-27）

「比如說**團體是比較有權無責的單位，所以專門就欺壓我們有責無權的單位。另外，媒體亦對教育界越來越不友善，不管什麼事情，沒有先平衡報導就直接把你抹黑、譁眾取寵，發現事實後，才登一篇小小的道歉啟示，完全不符合比例原則。」（F訪 03/9-12）

「希望讓校長有多一點權力，不要什麼都委員會，像教評會都是老師選的，校長只是當主席而已，主席表決時也沒有票。有很多制度就是這樣，若能讓校長有兩、三個案可以表決這樣或許會比較好，最起碼讓校長有一點權力，委員會都自己討論好了，最後才讓校長決議，那這樣誰要當壞人，……校長出門也是

希望能看到老師打招呼，不然，有的老師不理就是不理，想要強化校長留職意願最重要的真的就是工作環境改變，也要讓校長有一點權力，像是推動校務、老師的評鑑、考核，現在一點權力都沒有。」（G訪 07/11-18）

「第二個壓力是『三權校長』。第1個是『有責無權』，校長要面對全校整個校務，負完全責任，但目前教育的法令等等方面，讓校長沒有權力可以運作，也就是要負擔責任但沒有權力，因此在校務推展上會有一種困難存在，會有無力感，例如在聘任老師上，優秀的老師校長想聘，但教評會不見得會同意通過，另有些重大的學校行政事務，也要透過校務會議，校務會議人數很多不見得會形成共識，也會形成校長的無力感。第2個是『委曲求全』，校長在面對全校這麼多的教師，尤其現在教師有教師會，對於校長的觀念不能夠完全配合，但是為了要推展工作，所以也是要跟他們低聲下氣，委曲求全。第三個是『赤手空拳』，校長要單打獨鬥，學校的教師學生這麼多，當校長在面對困難的問題時，有時只能靠自己思考處理，尤其有些在跟教師權利義務有關的，教師都會站在自己的立場，但校長又要秉持著教育政策，依照教育當局的指示推展工作，不得不去完成，因此要赤手空拳打天下。這是主要的困難。」（I

訪 01/12-25）

（4）校內工作環境面臨的困難

①教師擔任行政工作與校務工作意願低落

「教師參與校內外競賽意願低落」

（B訪 01/11）

「行政團隊對於學校形象、榮譽，全力以赴、努力付出；而一般教師卻只在爭級科任、爭不站導護等，令人失望。」（B訪 01/12-13）

「每年7-8月份行政主管（主任、組長）難聘，教師擔任行政職務工作之意願不高，且新校長都安排於七月份遴選，8月1日上任後對於新任學校不熟悉的情況下，卻馬上得做出行政的安排及決定。」（E訪 01/08-10）

「我認為在擔任一個校長時，所面臨最困難的問題主要是校內—就是老師的管理！老師的觀念如果能跟校長配合的話，對推動校務上會更好，因此我所遇到最艱鉅的問題就是—如何把老師的教育觀念和精神喚起！」（G訪 01/14-17）

「像那個教師會—老師的團體當然是必要的，因為老師也要爭取權利，因此需要集體的力量會比較有效，若是個體的話，有時會基於情面的問題，而不敢爭取，所以教師會會爭取，這樣很好，但是在我們現行的法規當中，有很多的決定都要透過教師會，或由教師會參與，這都是無限上綱，有人認為教師會本身可以參加什麼，或可以決定什麼，

這都要有所規範。如果說無限上綱，什麼事情都需要透過教師會，那校長在推動校務方面一定是綁手綁腳，因為要顧慮到需要教師會的支持通過才能實施，所以我覺得最大的困難是老師的聲音。」（G訪 01/20-27）

「所以對人事上我比較困擾的就是，兩年一到我就要教一批新的，就是每一年都在指導新的，我來這裡四年總務用了四個，其中一個考上、一個調動，所以有缺他就趕快走了。」（H訪 02/05-07）

②教師班級經營衍生出的親師生衝突

「來自於家長的壓力，少子化的現象造成學生數減少，家庭子女1-2位，形成溺愛的普遍現象，及學生生活常規及行為的束縛鬆散，教師的班級經營不易，如發生親師生之衝突，最後的協調及責任通常都落在校長身上。」（E訪 01/16-19）

「教師對工作的熱情遞減，家長對子女的教育需求又無限上綱，導致親師衝突不斷，校長左右為難。」（C訪 01/12-14）

「現在校長在學校裡面就如同夾心餅或三明治，比如說現在社區家長普遍意識都高；學校老師也不聽你的話，那社區家長的小孩有什麼問題就會到學校來找校長；學校老師扯了爛汗，校長也要去替他們收拾，這個時候校長的支持在哪邊？」（F訪 01-02/36-02）

2. 退休後的生涯規劃

訪談的校長中，退休後的生涯規劃以陪伴家人居多；其次，是擔任義工或兼職，以及協助社區發展工作；另外，也有校長退休後擔任私立學校校長。

(1) 陪伴家人

「陪伴親人，強化興趣專長，再服務社會人群…。」（B訪 01/18）

「陪伴家人（父母妻子）、參與公益活動、回宜蘭老家種有機蔬菜分享親朋好友。」（C訪 01/22-23）

「退休後逾半年至一年內希望能充分休息，對於家庭的付出能多一些心力，重新檢視人生的價值。」（E訪 01/29-30）

「我沒有第二事業的規劃，最主要的想法是因為想幫忙孩子照顧孫子，孩子還年輕，需要去衝事業，於是我們可以幫忙照顧孫子。」（G訪 02/24-26）

(2) 擔任義工或兼職

「擔任義工，及協助子女工作。」（D訪 01/13）

「退休一年以後才考慮到大學兼任助理教授，或到私立高中職任職，或擔任慈濟義工，或各社團之義務工作皆可。」（E訪 01/31-32）

(3) 協助社區發展工作

「回歸田園農事，承授父親荒廢已久的農園，偶而提報社區文化經營計劃，協助社區文史工作紀錄。」（A訪 01/17-18）

「擔任社區發展協會總幹事。」（D訪 01/15）

「在事業方面，退休就是退休了，所

以我沒有其他規劃，若有規劃的話就是運動、爬山或找老朋友，過個悠遊自在的生活。」（F訪 02/22-23）

（4）轉戰私立學校

「我一退休後第一個到○○縣私立○○高級商工擔任董事會顧問。」

（I訪 01/34-35）

3. 對於未來有志於擔任校長職務之教師的建議

受訪退休校長對於未來有志於擔任校長職務之教師提出的建議：具有教育使命感與教育願景；對校長職務權責有充任認知，並增加行政歷練；具備勝任校長職務的人格特質；具備公共關係與行銷知能；與民意代表及政治人物保持適切互動關係；具備社會支持系統；調整心態，具備服務領導的精神等建議。

（1）具有教育使命感與教育願景

「強化校長治學使命感，有為者亦若是，楷模學習，不怕困難與挑戰。」

（A訪 02/12）

「對教育工作懷抱願景。」（C訪 02/40）

「對教育抱持犧牲奉獻的決心。」（C訪 03/02）

「所以其實我很鼓勵好的老師要出來當行政人員、當主任或是考校長，當然也不能有意願而已，還要有能力，如果一心一意想考校長，可是都沒考上，那就代表能力不足，未來就算當上校長，將會面臨到更大的困難，因此我覺得要有能力、有意願的人比較適合出來當校長。當

校長最主要的就是要誠懇，就像OOO局長說的，是要『做』校長，不是『當』校長，要做就要做好，不是當而已，當跟做就是不一樣，如果做了校長，就要態度誠懇，也要有自我要求，時間到了該做什麼就做！」（G訪 08/06-12）

「我想校長工作雖然難為，但是要力為，也就是盡量去做、努力去做，更要樂為，要快樂的去做，這樣擔任校長才會比較長，不會擔任幾年就退休了。所以我想校長雖然難為，但要力為，更要樂為。我想大概對於未來想擔任校長的老師，在心態上的訓練問題很重要，也就是要歡喜做、甘願受。」（I訪 06/17-21）

（2）對校長職務權責有充任認知，並增加行政歷練

「具有行政專業的歷練。」（C訪 03/01）

「對校長的工作權責有充分認知。」（C訪 03/06）

「建立完整教育行政專業與歷練，有好貨，才能不怕客戶貨比三家，專業最重要。」（D訪 02/11-13）

「要多一些歷練、不要急，至少要當一個組長以上，了解不同處室所負責的事情，很多人是從某一處室出來的，也因此只熟悉那處室的事情，導致只著重那一部分；而不了解的地方，不是忽略、不然就是被牽著走。」（F訪 05/20-23）

「現在的異動不容易，如果有行政很

強的就放手讓團隊好好的去做，如果是沒有正式的主任，就多體諒行政同仁，有機會讓各處室都有不同的歷練。」（H訪 07/09-11）

(3) 具備勝任校長職務的人格特質

「個人具有擔任領導者人格特質。」

（C訪 03/03）

「應該先問問自己適不適合當校長，所謂得適合就是——是否有恰當的人格特質，像是個性內向的或是以家庭為重的人就不太適合當校長，先認清楚自己。」（F訪 05/18-20）

「我認為要有高的EQ。」（H訪 07/05）

(4) 具備公共關係與行銷知能

「廣涉社會各界總體資源，積極發表學校辦學成效。」（A訪 02/14）

「與家長及社區要有良好互動，適時行銷學校的優點。」（E訪 02/39）

(5) 與民意代表及政治人物保持適切互動關係

「政治操弄教育，將永不可免；要水清無魚，或與政治人物混水好捉魚，其利害得失，要自我好省思之。」（D訪 02/16-18）

「與民意代表不可太過頻繁的接觸，但也不能沒有聯繫，適當的拜訪，主動提供學校資訊。」（E訪 02-03/40-01）

「只要自求不忤不求不卑不亢，對民意代表等外在壓力就不大。」（H訪 07/07-08）

「現在的校長一定要法律弄得很清楚，對金錢就是不忤不求，對民

意代表就是不卑不亢，就可以很安心，就不會有壓力。」（H訪 07/11-13）

(6) 具備社會支持系統

「個人家人等社會系統充分支持。」

（C訪 03/04）

「要有支持的訓練，我想擔任校長最主要的就是要能教育更多的孩子、更多的學生，要當作是修行積德的工作，不然的話心態會可能不能調適，另外就是要以孩子的成就、學校的進步當作人生最大的樂事，因此第二個支持訓練、修行積德、成就最樂。」（I訪 06/13-17）

(7) 調整心態，具備服務領導的精神

「目前有很多領導理論，如此就該慢慢地改變自己的觀念，目前社會就教傾向服務式領導，以服務代替領導，不要再有過去的觀念，認為校長是高高在上的權威。」（F訪 05/23-26）

「我想建議這些老師將來擔任校長的時後要調整心態，心態的調整非常重要，以前的校長很像圍牆中的國王，但現在不一樣，不能有以前的觀念，現在校長是公僕，要有像是人民的僕人的心態，這樣才不會對於校長的工作有埋怨。」（I訪 06/10-13）

(8) 其它

「校園民主化，責任共同分擔；建立良好溝通平台，是治校第一要務。」（D訪 02/14-15）

「適時協助上級辦理教育活動，以增

加學校同仁的向心力，但上級交辦的工作也不能全盤接受，以免工作量過多遭教師反彈。」（E訪 03/02-03）

「不要太早擔任校長職務，以二任八年內可以退休為年齡考慮，四十二歲以後再參加甄選，以免校長年資過長，想退休不可得，回任教師又不適宜之困境。」（E訪 03/04-06）

「而且對老師和其他員工也要非常客氣和尊重，他們也才會尊重你，就算只是一個工友！最後當然也要表現認真，還有發現老師們一些不錯的想法也要加以支持，大家才會覺得這個校長不錯，……總而言之，要當校長的老師，第一要有能力，第二要有意願。」（G訪 08/12-20）

「現在校長的工作壓力會比較大，來自家長、社會各層面，我建議養成運動的習慣，運動是一個很好的紓壓。」（H訪 07/05-07）

「在做決定時要聽聽老師們的心聲、學生及家長的需求、自己的理念。」（H訪 07/08-09）

五、結語

本文進行國中小退休校長離職管理，透過訪談9位退休校長，探究退休國中小校長任職時在校務經營管理上遇到的困難，退休後的個人生涯規劃；以及以提出對於未來有志於擔任校長職務之教師的建議，研究結語與相關建議分述如下：

（一）改善國中小校務經營困境，增進校長留職意願

校長在校務經營上面臨到的最主要困難有三：第一是教育政策的相關問題，如須配合執行的政策過多且政策不穩定，教育經費不足。第二是外在環境的壓力，如：少子化造成的招生壓力；民意代表的壓力；政治力量對校長遴選與校內人事任用造成的干擾。第三是校內工作環境的困難，如教師擔任行政工作與校務工作意願低落；教師班級經營衍生出的親師生衝突。

針對退休校長所提校務經營與管理上遇到之困難，為避免這些困難成為導致國中小校長產生退休念頭的原因，建議未來我國教育行政主管機關應進行改善，例如：穩健推動各項教育政策；全面檢討現行校長遴選制度的利弊得失，以期透過公正客觀之遴選委員會與遴選程序，建立良好之校長遴選制度；檢視現行教育相關法令（如國民教育法、教育人員任用條例、教師法等）與制度是否有不合時宜之處，營造權責相符的辦學環境，以增加國中小校長留職的意願與承諾。

（二）協助退休校長進行退休生涯規劃，善用校長人力資源與豐富辦學經驗

根據訪談結果，校長退休後皆有生涯規劃，以陪伴家人居多；再者，是擔任義工或兼職，以及協助社區發展工作；另外，也有校長退休後擔任私立學校校長。

根據教育部資料，近年來國中小校長

退休年齡多在 50 多歲，年紀尚輕，不僅體力足以勝任，且對於教育仍舊有相當的使命感與熱情，同時，也具備相當豐富的辦學經驗，未來教育行政主管機關，可協助退休校長進行退休後之生涯規劃，鼓勵優秀退休校長風華再現，讓這些對教育仍舊相當關心，也願意繼續貢獻心力於教育的退休校長，繼續貢獻其心力，例如傳承其寶貴的辦學與行政經驗，作為年輕校長學習仿效的楷模。

（三）採納退休校長對校長職務應具備特質之建議，作為培育校長重要參考依據

參考文獻

- 林明地（2012）。正視中小學校長的早退。《師友月刊》，546，9-13。
- 邱承宗（2012）。教育現場正在崩解。《師友月刊》，546，19-23。
- 許耀東（2012）。離職員工的財富價值。取自：<http://tw.news.yahoo.com/> 本報特約－企業管理－離職員工的財富價值 -233000666--finance.html
- Raymond A. Noe, John R.Hollenbeck, Barry Gerhart, Patrick M Wright (2006). *Fundamentals of Human Resource Management*. Columbus, the United States :McGraw-Hill.

對於未來有志於擔任校長職務之教師，受訪退休校長根據其過來人經驗及行政歷練，提出以下建議：具有教育使命感與教育願景；對校長職務權責有充任認知，並增加行政歷練；具備勝任校長職務的人格特質；具備公共關係與行銷知能；與民意代表及政治人物保持適切互動關係；具備社會支持系統；調整心態，具備服務領導的精神等建議。針對上述退休校長給未來有志於擔任校長職務之教師的建議，可納入校長甄選以及校長儲訓課程安排的重要參考依據，以培育出能符應現代學校教育需求的優質校長。

有笑學習，有效教學

張齡心

臺北市仁愛國小英語教師
臺北市英語輔導團輔導員

一、前言

學生笑容滿面的在教室裡學習，是每位老師和家長最希望看見的。有「笑」學習代表學生正處在開心的學習環境，尤其是對於國小學生來說，英文是大多數孩子所接觸的第一個外國語言，他們若能有適當的英語學習情境，輕鬆、快樂的學習就能跟著來了！我希望當我的學生一走進教室，就像來到「英語村」，牆上的圖片和英文提供他們視覺上的刺激，進而內化成學習；在布告欄上所張貼的學生作品中，每位學生皆能找到自己的創作，讓孩子對英語更有自信。自信能讓學生更有學習的意願，這樣老師的教學就能更有效果了！

在有效教學中，老師要注意到學生的個別差異，因此差異化教學和多元評量與有效教學是環環相扣的。在本文中將提出差異化教學和有效教學在英語課堂的重要性，多元評量的運用及有效教學活動設計分享。



學生的作品展示：我的學校



學生的作品展示：句子創作王



英文讀書角有不同程度的書籍，以不同的顏色標籤和籃子分類，讓學生能輕鬆找到適合自己的書籍。

二、差異化教學

現在的學生在國小階段就開始學英語，很多家長甚至讓孩子更早學習，希望他們能說出一口漂亮的英語。然而，不是每個家庭都能夠提供相同的語言學習環境和資源，孩子每週接觸英語的時數也有差異。這對於在臺北市東區教英語的我，是一大挑戰。十五年前剛進學校教書時，我是個充滿活力的年輕老師，與其他科目

相比較下，學生都很愛上英語課，因為老師總是會拿出好玩的道具，讓學生打打黑板上的單字，丟丟骰子得分，有得玩又沒什麼功課和考試壓力，當然深受學生的喜愛。幾年後，英語課的壓力卻慢慢增加了，英語不再是玩玩就好的一節課，而是要跟主科一樣有正式的期中、期末評量。英語筆試評量似乎還不夠，因此又設計了聽力測驗及口說測驗，漸漸的讓學生感受到英語課的壓力指數不斷的增加。在近幾年的教學中，我們看到有些學生承受了很大的壓力，因為他們總是跟不上班上同學的進度，成為班上的「客人」或是引人注意的角色。而在同一間教室裡，卻有另一群高傲的「客人」，總是認為老師教的內容他們已經學過，甚至取笑同學怎麼連這個都不會，時時在課堂中挑戰老師，干擾上課的氣氛。這樣混能力的班級要怎麼經營呢？

最基本的問題浮上檯面了，程度差異是大多數老師所要面對的問題，要讓學

生有效學習，老師必須要做到差異化教學。差異化教學的目的是為了提升學生的學習效果和引導他們適性發展，這也呼應了孔子提倡的「因材施教」。在教學過程中，老師能依據學生的個別差異和需求，在教學內容、方法、進度和評量等面相做更有彈性的調整。

吳清山教授（2012）提出，差異化教學則是讓老師的教學和學生的學習能夠產生有效的連結，這些連結則建立在三個理論基礎上：1. 腦力研究（Brain-based Research），2. 學習風格與多元智慧（Learning Styles and Multiple Intelligences），3. 真實評量（Authentic Assessment）。因此，在教學過程中，老師要注意到學生的差異性，課程必須與學生的學習結合，教學策略必須配合學生的需求，並以多元和適切的評量方式來評估學生的表現，學生的學習就能更有效，老師則能達到有效教學。



小組討論，完成任務



小組討論，完成任務

三、有效教學

在我的五年級教室中，有著不同程度的孩子，其中二、三位幾乎沒有學習英語的意願，他們說在二年級時就覺得自己不如其他同學，上課聽不懂，回家也沒有人可以幫助他們，所以很辛苦的跟到五年級，過程中能躲就躲，總是希望老師和同學不會注意到他們。另外有幾位學生有認字和閱讀的困難，缺乏練習和信心是他們最大的問題。在教室的另一頭則有五、六位程度超前的學生，他們從小接觸英文，對這些孩子來說，學校的英語課是休息時間，真正的課程在下午放學後才開始。幸好班上還有二十幾個程度「正常」的學生跟著學校的教材走。這樣下去真的不是辦法呀！我希望看見每個孩子都有自己的成長空間，對自己的英語學習有所要求，達成後所得到的成就感能給他們帶來信心，讓他們更有自信的向前走，上課時也能享受學習的樂趣。因此，在設計教案時我會先引起動機，創造出該單元內容所需的情境，讓學生看到、感覺到語意，唯有在語用環境中使用英語，練習才會是有意義的。有了情境和適當的趣味性或挑戰性，學生能重複的練習和操作。例如，將全班同學分成幾個小組或兩人一組採相互幫忙方式，讓全班同學都能對練習的內容朗朗上口，達到有「笑」及有「效」的學習。小組活動可採異質性分組，以期英語能力較佳的組員能協助其他同學，藉由合作學習讓差異化教學進行得更順利。老師亦可依照活動需求讓學生以同

質性分組，程度較佳的學生去挑戰難度較高的任務，而老師則有時間輔導其他需要協助的學生。在有效教學活動設計中，老師需考量學生的學習差異和需求，有彈性的調整內容和評量方式，讓每位學生皆能達到學習的效果，進而得到適性的發展。

多元的活動設計才能滿足不同學習模式的學生，在每個活動中，我會考量到不同程度學生可達到的目標，提供有彈性的進行方式，讓每位學生都有參與的機會與意願，有了意願才會想學，學會後才會想要繼續學。老師的活動設計對學生的學習成效有相當顯著的影響。

四、多元評量

活動多元，評量當然也要多元化。根據心理發展學家 Dr. Gardner 所提出的多元智能理論，每位學生在發展各方面智能時會有差異性，因此在學習過程中，學生會用不同的智能展現出所學的語言能力，老師應提供多元的評量方式讓學生充分的展現自我。在每個活動過程中或活動結束後，我會安排不同的評量方式，希望藉由多元評量來了解學生的學習成果並檢視自己的教學成效，同時也增加學生的成功經驗，提升學習意願。學生的學習和評量是不可分割的，評量活動貫穿整個學習過程。對於無法達成學習目標的學生，再進行立即的補救教學，即時的補救才不會讓學生落後太多。

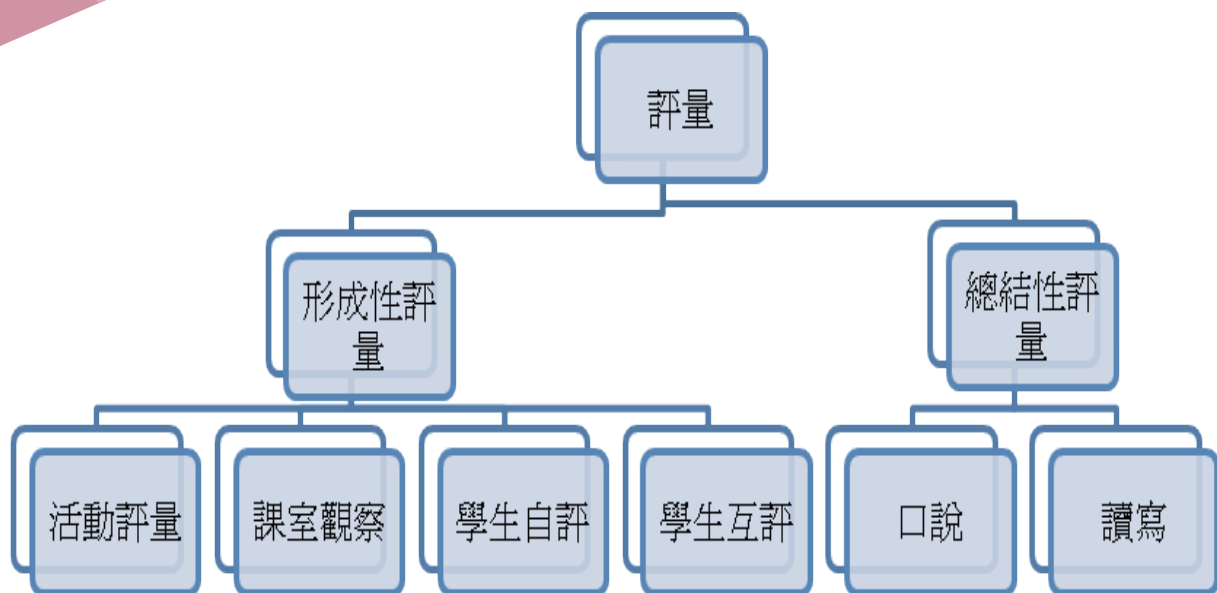


圖1 多元的評量方式

在課堂中我常運用活動評量（如圖1），在同一單元的活動中，一次觀察幾位學生的語文學習表現，並即時給予回饋與鼓勵。課室觀察可以讓老師隨時掌握學生的學習狀況，適時做調整，以達到有效教學的目標。當我在評量學生朗讀時，常常會讓學生做自我評量和相互評量，此時成績並不是重點，要讓學生知道評量的

結果是爲了要了解是否已達到學習目標，或是有「仍需加強，需要協助」的部分。大多數學生都能做很好的自評，但是相互評量的能力則較需要多加練習，希望學生能夠多彼此鼓勵，相互幫忙。如此一來，學習的效果會增加，學生的互動會更有趣，有「笑」學習也就跟著來了。

Self/ Peer Evaluation Sheet 自評 / 互評表 Class: _____ No.: _____ Name: _____

Unit 3 Building a Home

1. I can say and find these words. 我會說並找出以下單字。

nails home a break a bag build day and night rope















2. I worked hard at home. 我在家很努力練習。

Yes so-so No

I read the story _____ times. 這篇故事我讀了多少遍？

3. I can read these sentences. 我會唸出以下句子，念不出來的地方請劃線。

- () Many weeks passed and no ship came.
- () The Robinson family decided to build a house.
- () The family worked together.
- () The family worked day and night.
- () Finally they finished the house.

4. I can read with a partner. 我會和同學一起唸以下對話，念不出來的地方請劃線。

記得角色要交換，一回當A，一回當B。 My partner is _____ (同學的名字)

A: Are there any nails?

B: Yes, there are some nails in this bag.

A: Is there any rope?

B: Yes, there is. I'll get it for you.

A: What else do you need?

B: I need a break.

A: That was a lot of work.

B: It sure was. But our new home looks great.

念不出來，有劃線的地方，請趕快請教同學或老師呦！

5. How did I perform on stage? 我在台上的表現如何？ ☆ ☆ ☆ (請塗色)

6. I am a good listener. 我是好聽眾。

- ☆ 他/她聲音夠大
- ☆ 他/她念得很流利
- ☆ 他/她念得很有感情

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32

五、有效教學活動分享

在課堂中，我期許自己的課程能讓學生樂於投入，願意學習，並能夠在情境學習活動中做聽、說、讀、寫及綜合練習。在活動進行中，若要讓每位同學達到有效的學習，彈性是必要的，我們可以從學習的內容份量、練習過程、評量方法和學習成果表現做有彈性的調整。設計多元智能的活動及考量學生的學習風格差異，能夠激發學習興趣和產生有效的學習。

在每一個學習階段，學生之間的差異性一直都存在著，在國小階段，我發現年紀越大的學生對於自己異於同儕的壓力越大。因此，在高年級的英語課堂中，老師的活動設計更是重要，除了要照顧到學生的學習模式差異以及學生的英語學習成就外，還要關注到同儕間的互動模式。高年級學生喜歡和同學一起學習，因此，採用合作學習可以是很好的上課方式，針對需要協助的學生，我會找熱心的同學從旁幫忙，讓大家都可以順利的跟著課堂活動學習。

在我教書生涯中，高年級學生陪著我一起成長，我有相當多的教學活動靈感來自學生之間的互動以及他們在課堂中所給我的回饋；眼神及笑容則是最直接的方式。他們若表現得沒精神，代表我設計的教學活動不夠吸引他們，無法讓全班同學都有意願學習；若他們在學習中露出笑容，則代表他們樂於參與學習活動，這樣才能達到有「笑」和有「效」學習。

在此，我將上課常用到的聽、說、讀、寫及綜合活動記錄下來與老師們分享，希望能拋磚引玉，讓老師的教學活

動吸引更多的學生樂於學習英語。

（一）聽說篇

活動一：課文 / 故事教學活動

1. 學生先聆聽故事，老師再以 what, who, where, how, when, why 提問。
彈性做法：老師亦可問學生是否注意到故事中的特殊音效？為何有這些音效？此時英語能力較低的學生也能有參與的機會，他們可以試著說 I hear birds. I hear a boy. 接著老師再引導學生說出故事的幾個重點字或句子。
2. 第二次聆聽故事後確認學生了解故事內容。
3. 故事句子重組：老師事先將故事製作成句型小紙條，將學生分為四人一組。在聆聽故事時，學生將故事紙條依照內容排出正確順序。
彈性做法：針對英語能力較優越的學生，老師亦可先給他們句條，請他們在沒有 CD 輔助下，自行依照上下文排出故事句條的順序，這樣的進行方式更有挑戰性。



小組活動：故事句子重組

活動二：聽力大考驗 Listen and draw

1. 老師事先將要複習的單字句型條列出來，加上一點想像力，將這些元素寫成一篇小短文，內容和人物可依學生的喜好做調整。建議老師將學生或學校老師的名字放入故事中，讓聽力練習變得更有趣。
2. 老師可在課堂上讀給學生聽，或預先錄下再播放給學生聽。這是個有趣且有意義的活動，因為學生可從另一篇文章中複習所學過的內容，同時也能享受故事中的情節。
彈性做法：老師將學生依照英文能力或興趣分組，學生依照故事內容將所聽到的情節做成表格、漫畫、寫句子或寫大意，讓每位學生做適合自己的延伸活動，如果時間足夠，可以讓同學發表自己的創作。

活動三：味覺大挑戰 (How does it taste?)

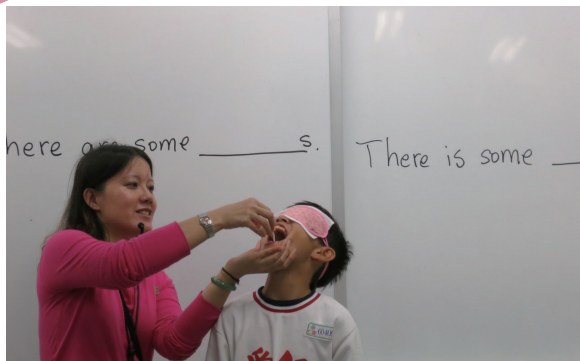
1. 老師可設計適合的語用情境，讓學生做有意義的溝通：
Q: How does it taste? A: It tastes _____ (sour, bitter, sweet, spicy) .
針對以上句型，若學生只是看著字卡或圖卡做練習，他們對此問答句的「感覺」很有限，不知如何運用，甚至有誤導的可能！閃示卡上可能會用辣椒代表 spicy，或用檸檬的圖片代表 sour，學生多次看到這些圖片後，有可能做的連結就是：辣椒叫做 spicy，檸檬叫做 sour。
2. 老師事先準備四種口味的食物，如黑咖啡粉或苦瓜切成小丁狀、維他命 C

片粉、糖、不要太辣的辣椒醬。此活動需要單字卡 (sour, sweet, bitter, spicy) 和眼罩一只 (爲了個人衛生，老師亦可準備衛生紙墊在眼罩裡，每位學生用完還可擦擦嘴巴，或將不好吃的東西吐出來！)

3. 學生上台戴上眼罩後，從四張字卡中抽出一張字卡，這即將是他要試吃的味道。其他同學同時看到字卡，此時學生在歡樂的氣氛中認讀單字，老師將該口味的東西送進挑戰者的嘴裡，全班同時問：How does it taste ? 這位同學則須依照感覺回答：It tastes _____.

彈性做法：針對每種口味，老師可以準備更多的食物，讓學生間的對話延伸，例如同學可以問挑戰者吃了什麼 What did you eat? 挑戰者則可猜猜看剛才吃的是什麼東西 I think I ate some...

4. 學生輪流上台挑戰，老師請學生上來依照同學所抽出的字卡給食物，這是認讀單字的評量。在過程中學生針對句型做了聽說練習。
5. 對於學生來說，這是有趣且有意義的體驗，加入感官的刺激，學習會更有效。在有笑與有效的學習中，雖然有程度上的差異，但是大多數的學生都能投入學習，程度超前的學生能帶動氣氛，看不懂字卡的學生會主動問隔壁同學，因為他想知道前面的同學即將要接受甚麼口味的挑戰，多次的練習後他也會認字並記得句型。



印象深刻的學習！It's sour.

活動四：聽聽看，猜一猜 Listen and guess!

1. 英語學習需要環境與練習，透過合適的語境設計，學生可以練習句型並兼顧語意及語用。我們在課堂中針對以下句型做練習 Is / Are there any _____(s) on the shelf? Yes, there is / are. No, there isn't / aren't. 這句型和中文的語法差異很大，許多學生會把「架上有好幾本書」說成“The shelf has many books.”因此學生必須多練習，多去感受到這句型的架構及用法，才能真正的學會。
2. 老師準備一個書架或箱子，將開口朝向班上同學，請一位學生上台，並將生字中的其中一樣實物放在架上，台上學生需依照聽到的聲音辨識物品，並詢問其他同學正確與否：Are there any markers?，同學則依照架上的東西回答：Yes, there are. / No, there aren't. 彈性作法：老師可依照學生對可數及不可數名詞的熟悉程度來決定句型，若學生的程度較基礎，老師可從可數名詞開始：Are there any _____s?，經過幾次練習後再帶入不可數名詞：Is there any _____?，最後在兩種名詞穿插出現，觀察學生是否能分辨並運用句型。

3. 此活動的趣味性在於老師或同學在放上物品時，台上的同學很專注地聽，其他同學也很期待看他是否能猜對。猜猜看的活動對高年級學生來說是很有挑戰性的。



聽聽看，猜一猜

台上學生需依照東西放置時所聽到的聲音辨識物品，並詢問其他同學正確與否。



聽聽看，猜一猜

台上學生需依照東西放置時所聽到的聲音辨識物品，並詢問其他同學正確與否。

活動五：Let's Go Shopping! 購物趣

1. 當老師在引導學生做對話練習時，情境的營造對於體驗語言的使用是很重要的。

Self/ Peer Evaluation Sheet 自評 / 互評表 Class: _____ No.: _____ Name: _____

Unit 3 Building a Home

1. I can say and find these words. 我會說並找出以下單字。

nails home a break a bag build day and night rope



2. I worked hard at home. 我在家很努力練習。
I read the story _____ times. 這篇故事我讀了多少遍？
Yes 50-50 No

3. I can read these sentences. 我會唸出以下句子，念不出來的地方請劃線。

- () Many weeks passed and no ship came.
- () The Robinson family decided to build a house.
- () The family worked together.
- () The family worked day and night.
- () Finally they finished the house.

4. I can read with a partner. 我會和同學一起唸以下對話，念不出來的地方請劃線。
記得角色要交換，一回當 A，一回當 B。 My partner is _____ (同學的名字)

A: Are there any nails?
B: Yes, there are some nails in this bag.
A: Is there any rope?
B: Yes, there is. I'll get it for you.
A: What else do you need?
B: I need a break.
A: That was a lot of work.
B: It sure was. But our new home looks great.

念不出來，有劃線的地方，請趕快請教同學或老師囉！

5. How did I perform on stage? 我在台上的表現如何？ ☆ ☆ ☆ (請塗色)

6. I am a good listener. 我是好聽眾。

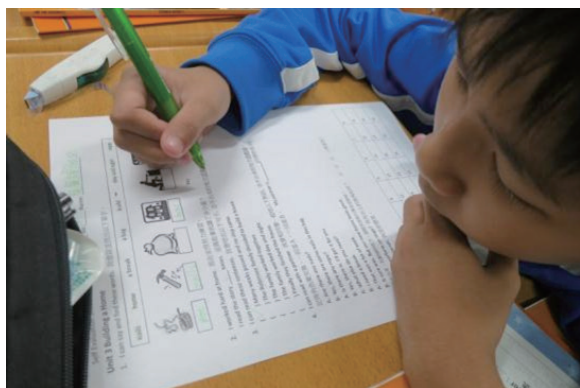
- ☆ 他/她聲音夠大
- ☆ 他/她念得很流利
- ☆ 他/她念得很有感情

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32

一張簡單的自評、互評表可以讓學生更了解自己的學習狀況。

4. 學生依照劇本角色分組，重複練習後再上台表演。小組間也有差異，程度較好的學生可帶領其他同學，有創意的學生可在劇本中加入小組特色，善於肢體表演的學生則可發揮所長，在台上又讀又演。通常學習成就比較低的學生會自己選台詞較少的角色，這也算是彈性做法，每位學生依照自己的能力，在同一時間、同一主題下，進行不同「量」的學習。

彈性做法：班上若有程度較落後的學生，或是個性較害羞的學生，老師可以讓兩人一組同時扮演一個角色，在有安全感的狀況下可降低學生在學習或使用外語時的焦慮感。



自我評量：

- 1- 生字辨識及朗讀
- 2- 自我努力程度檢視
- 3- 故事課文朗讀



同儕相互評量



上台前，小組練習。



小組故事發表，並請台下學生為台上個別表演者進行互評。

活動二：自由創作或日記分享

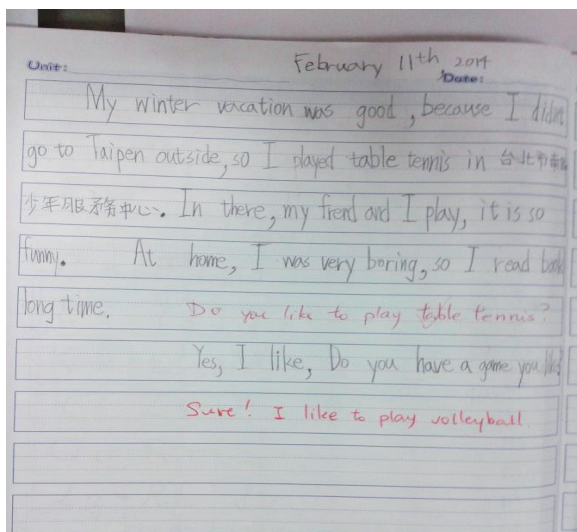
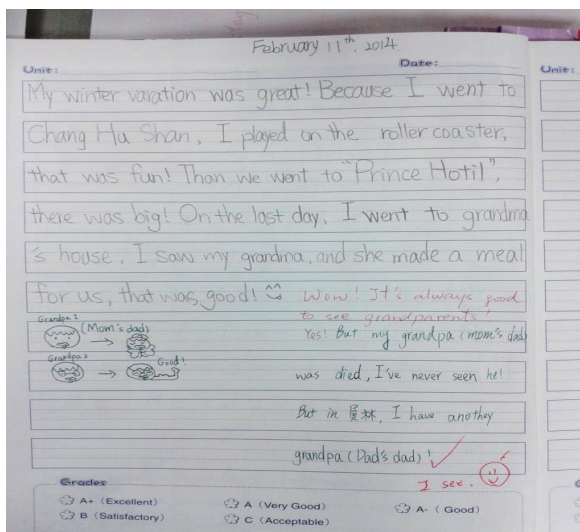
Free writing or journal sharing

1. 暑假或寒假過後，學生應該都有一些事情可以和老師分享，老師可訂一個學生有能力表達的主題，讓學生盡情的書寫。
2. Free writing 的目的是要讓學生試著用英文表達想法，因此老師可事先和學生溝通，表達的內容是最重要的，老師會針對內容給予回應，文法或拼字錯誤則不會被批改。
3. 老師針對學生的內容做回應。

彈性做法：針對程度較好的學生，老師可用英文做回應，並另加提問，讓學生繼續發揮；對於寫句子有困難的學生，老師可用簡單的單字或句子做回應。這樣一來，學生對於寫英文小

日記比較不會排斥，甚至還會跟老師一來一回的寫呢！一學期兩三次的自由寫作可讓學生在較低壓力下，不須

與同學比較，且無正確答案中，用自己的方式和英文單字量來表達。



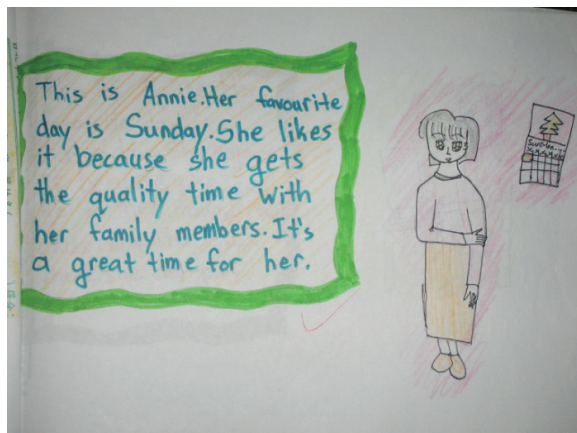
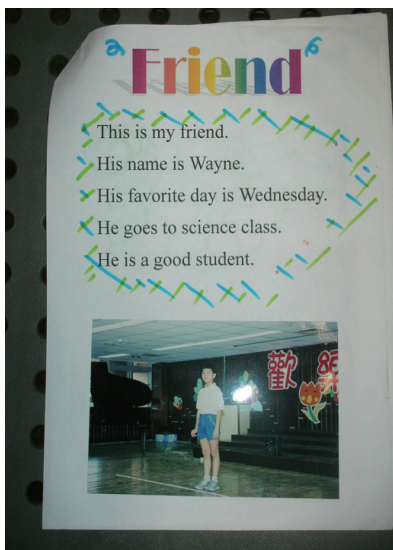
在小日記中，學生和老師的對話是很有趣的！此時，能夠表達與溝通才是最重要的。

活動三：專題報導 Special project

1. 老師可依照課文內容及句型引導學生仿寫。
2. 在仿寫的過程中，老師需要多協助程度較低的學生，而程度較高的學生可自由創作，同時老師也可鼓勵學生以

不同的方式呈現自己的專題報導（電腦、海報、漫畫等形式）。

彈性做法：在這個活動中，學生的表現有相當大的差異，老師要以彈性的作法，鼓勵每位學生寫出自己的小報導，同時也要肯定學生的多元智能表現。



學生可依照自己的英文程度，結合自己的專長來做專題報導。

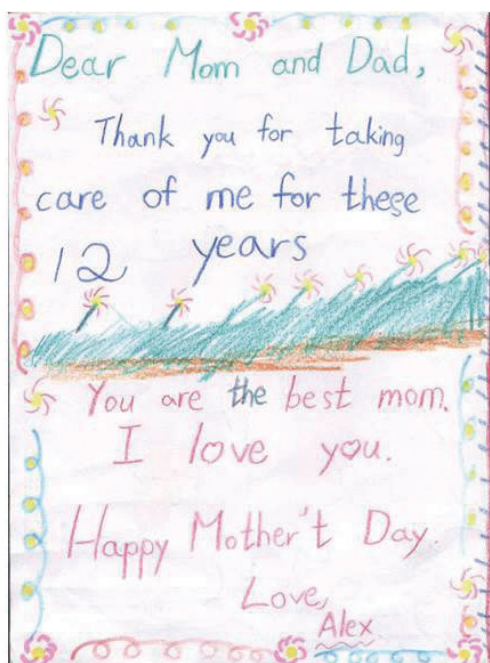
活動四：節慶教學：母親節卡片 (Mother's Day card)

1. 母親節快到了，學生可學習用英文寫出感謝父母親的話。
2. 老師引導學生說出感謝的話（除了 Thank you 還可以說甚麼呢？），請學生分組討論後寫在小白板上。
3. 各組上台分享並將句子寫在黑板上讓其他同學參考。
4. 老師可結合課程內容，如未來式 will 的練習，例如：
請學生在卡片中用 will 的句子來表達給父母的承諾，在這過程中學生將學習到 will 的用法，並能在生活當中運用。
5. 學生將卡片帶回家唸給家人聽，並在一星期內請家人給他回饋。希望藉由此活動讓學生在學英文的同時也能感恩家人對他的照顧。

彈性做法：學生可依照自己的英文程度造句子，老師給的基本句型是 I will _____. 學生可照樣造句，程度較佳的學生可寫出更多的想法，如：I will give you a massage when you are tired.



母親節卡片：感恩及承諾



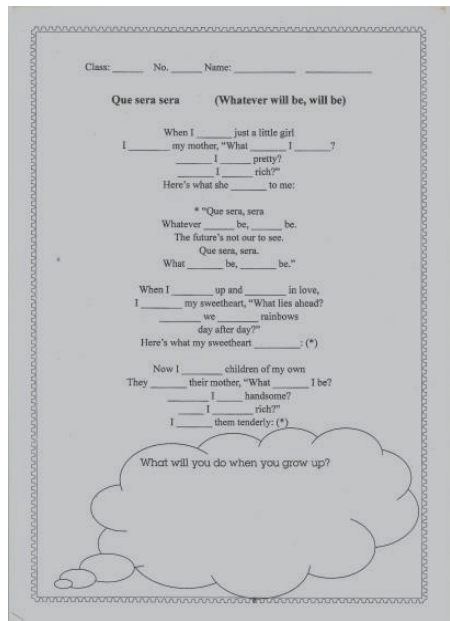
學生運用所學的動詞未來式，承諾要做到的事情。



父母給予回饋。

活動五：唱歌練文法 (Que sera sera)

1. 學生學了過去式的動詞變化後，往往在練習中表現很好，但卻無法運用。因此，重複且多元的練習是必要的。有一首英文老歌 *Que sera sera*，歌名為西班牙文，原意是「將來會怎樣，就讓它怎樣吧！」，也就是世事難料，順其自然之意。老師可透過這一首歌描述一位媽媽回憶小時及年輕時的故事。歌詞中穿插了過去式和未來式。老師可將歌詞裡的重點字挖空，讓學生邊聽邊填字。
2. 先撥放歌曲一到兩次，讓學生發表對歌曲的理解或感受。
3. 老師發下學習單，學生一邊聽歌一邊填寫單字。播放次數可依學生的需要。彈性做法：若學生有讀、寫的困難，老師亦可將歌詞圖像化，讓學生一邊聽一邊排出正確的順序
4. 老師可將歌詞以故事的方式與學生討論，讓學生了解並感覺到動詞時態的用法。
5. 學生可分成四大組合唱這一首歌：一組為主角小時候（唱第一段），一組為年輕時的主角（唱第二段），一組為成為媽媽後的主角（唱第三段），一組唱副歌（** chorus）。學生輪唱，反覆的練習可讓語言學習更自然。
6. 以多元的方式呈現課程，可以讓不同學習模式的學生得到有效的學習



歌曲學習單，除了聽、讀、寫、唱，學生可以寫出或畫出對未來的想法。

六、結語

教學不只是一種技巧，也是一門藝術，在每一間教室有不同的教與學不斷上演。老師所面對的是來自不同的家庭，有著不同人格特質及學習模式的學生，老師的任務就是要創造出有效的學習情境。國小英語老師應了解此階段學生的身心發展及需求，營造出友善的學習環境，設計有效的語言學習活動，透過有趣的學習過程，提升學生的英語運用能力。老師就像廚師，面對同樣的食材，必須依據客人的需求及喜好做出適合的菜餚。差異化教學就是如此，我們必須把教學的內容分

割成較小的單位再以多元的方式加以組合，提供給學生學習與練習。反覆且有變化的練習能促進學生對於內容的吸收，達到有效學習，同時藉由班上有趣的學習氛圍，適時的融入學習程度不同的學生，同學之間的友善愉悅互動可以大幅提高學習意願，讓學習變得更有效果。

語言學習的過程是長久的，我們希望學生對語言是有感覺的，透過溝通式、操

作式或任務導向等練習活動，讓學生不斷的進行聽、讀和說、寫的練習，進而將語言內化成生活的一部分，達到有效學習。西方有句名言：I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand.，讓學生透過多元創新的教學活動去體驗英語的使用，能使語言學習生活化，學生更能帶著笑容進行有效的學習。

參考書目

- 丘愛玲（2013）。成就每一個學生：差異化教學之理念與教學策略，*教育研究月刊*，**231**，18-32。
- 吳清山（2013）。動手學習，*教育研究月刊*，**236**，147-148。
- 吳清山（2012）。教多不如教會 學多不如學好，*國家教育研究院電子報*，**51**。
- Georgiou, S., & Pavlou P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic

我的高中英文教室是綜藝節目!?

李壹明

臺北市立中正高級中學教師

一、前言

這篇英文教學文章，跟一般的英文教學的學術論文大相逕庭。這篇文章介紹我英文教學及英文教學工作坊中所累積的相關簡易活動及遊戲，讓大家想一想是否自己一般的英文教室也能做得到。本篇的活動任務及遊戲其實反映出我如何結合「溝通式教學法」，「以學生為中心」，「重視程度差異」，「多元智慧理論」及「強調多元化」等觀念設計活動，引導我的學生有效地學習。希望大家在讀完之後，也能將這些簡易的創意活動融入在自己的英文教室中，讓自己在教學中 high! 也能讓學生在學習中也 high 到爆!

二、我的高中英文教室是綜藝節目!?

很多人認為高中英文教室中，就是文法翻譯教學法集大成的地方，但是其實高中英文教室也是可以搞得跟綜藝節目一樣，很有趣味，更能鼓舞學生學習英語文喔！不管高成就學生或低成就學生，就連要上不上，要下不下，卡在中間的學生也能因此互惠呢！以下是一些充滿綜藝味的英文教學活動及任務，希望大家跟著步驟走，一起把教室“翻轉”成綜藝節目吧！

(一) 電視遊戲秀：

大家可以搜尋以下的網站 (<http://>

powerpointgames.wikispaces.com/

(PowerPoint+Game+Templates)，就可以發現到幾個有趣的遊戲，如百萬大富翁 (Who Wants to be a Millionaire?)，大轉盤 (Big Wheel)，危險邊緣機智問答 (Jeopardy)，二十個問題 (Twenty Questions) 或類似百萬小學堂的 (Who's Smarter Than a Primary School Student?)。

關於百萬大富翁的遊戲，大家可以讓學生做分組複習的遊戲，每一排就是一組，每一個問題由每一列的學生來搶答，第一題就由第一列的學生搶答，第二題就由第二列的學生搶答，但要注意的是每個人只有五秒鐘能回答，如果超過五秒，就由其他同列的同學回答。當然，搶答的同學能選擇直接回答，或利用遊戲的三張卡。第一張卡是砍一半的選項，第二張卡是 Call-in，代表學生可以問同組同學，求得正解，第三張卡是 Call-out，代表學生可以問其他組同學問題。

第二個想介紹的活動是大轉盤，其實是一個沒有內容的遊戲，當你按下 Spin 之後，你只要等指標指向哪一個號碼，就由哪一組的同學回答，通常號碼有 1~8，可以應用於分組或叫號的遊戲中。

第三個有趣的活動是英文百萬小學堂，這個遊戲也是個分組複習的遊戲，每一排就是一組，但是第一題由第一組第一個人來回答，第二題由第二組的第一個人，來回答，直到輪完後，就到第一組

的第二個人來回答。當然每一個人也是只有五秒鐘來回答，回答不出來是，可以用卡，卡有分三種，第一個是好人卡，有「同學借我看」的功能，可以偷窺並參考你挑出來的小老師的答案，但不一定要完全一樣。第二張卡為同學卡，有「同學你罩我」的功能，使用此方法，則必須是與小老師的答案完全一樣。第三張卡為老師卡，有「老師你罩我」的功能，使用這一張時，老師必須提供相關指示。

（二）Rotation 之輪流活動真好玩



第二種方式能讓我用來協助學生作大學英文模擬面試時，拿來玩的遊戲，這個活動十分有意義。我要學生四個人一組，每一個人輪流當面試的學生及面試官，有一個學生，三個面試官。面試



“Rotation” 在英文中是輪流的意思，但這個字也能來做遊戲或活動喔！以下的四個英文學習活動就是靠輪流來進行的。

第一個是用輪流的方式來進行會話討論，通常是每兩排為一組，讓他們彼此面對面，討論某一個會話題目，當然你也要教他們如何問及如何答？等你說 Rotation 時，這兩排中的其中一排就要動，動的那一排裡，第一個人就要調到第二個位置，第二個人就要調到第三個位置，最後一個人就要調到第一個位置。如同以下照片中我課堂上學生的示範：



的學生要負責一分鐘的英文自我介紹及一分鐘的訪談，而面試官的責任則是用評分表（rubrics）評分及問問題，每兩分鐘輪一次，如以下的照片所示範的活動：



第三種方式就是請小老師群來輪流單字教學，當然也可以請他們輪流用 PowerPoint 或 Instamag (App 應用程式) 來介紹單字，但以下是我常用的方法，如果有二十四個單字，就需要有十二位小老師來教學了，小老師每一個人先負責一組及負責兩個單字，要教的內容有單字發音，單字用法，單字造句，及小測驗，每兩分鐘就會輪一次，第一組的小老師到第二組，第二組的小老師到第三組，如此依序下去。

(三) 英文歌唱活動之我的教室也是卡拉 OK!

很多人常常使用英文歌曲來教授英文單字及句法，其實這是非常不錯的方式，但是在英文教室中，還有跟英文歌曲相關的有趣活動嗎？

大家還記得阿妹及哈林在中國好聲音當評審嗎？我看完了那個節目後，我的



第二種將歌唱融入英文教學的方式，是想跟學生在教室裡唱卡拉 OK 有關，請想在教室裡跟學生唱歌的老師，使用以下的網站 KaraokeParty (<http://www.karaokeparty.com/>)，當然老師也能使用天籟 k 歌 (App 應用程式)，不過玩 KaraokeParty 時，可以讓學生分組挑戰英文歌曲，挑戰後還會有分數喔！所以是

最後則是關於閱讀任務，其實原理很簡單，則是來自於拼圖閱讀的概念 (Jigsaw Reading)，但是我要我學生挑戰極限，他們必須一個人負責一片拼圖的內容，並把內容內化後蓋住自己的拼圖，然後輪流依序把內容用簡單的英文來做口語摘要，彼此講完文章後，開始做閱讀測驗，來確認是否自己聽到及讀到的內容有問題。

第一個想法就是該如何融入到我的英文教學中呢？後來我想到聖誕節時，叫我高三的學生每一排負責一首一分鐘的英文歌，而我則是評審，我坐在綠椅子上，只要學生能在唱歌的前十秒感動到我的心坎，而讓我椅子轉過來，我就會繼續聽歌，聽完一分鐘後，則決定是否給聖誕節糖果。請參考以下關於聖誕好聲音的照片：



karaokeparty.com/)，當然老師也能使用天籟 k 歌 (App 應用程式)，不過玩 KaraokeParty 時，可以讓學生分組挑戰英文歌曲，挑戰後還會有分數喔！所以是

公正公開的英文卡拉 OK 活動，歡迎大家使用。

接著，我想介紹的是 Lyrics Training (<http://lyricstraining.com/>)，這是英文聽力訓練的極品教材網站，通常我會帶學生到電腦教室，然後根據一首歌曲來選擇自己的程度，可以選擇初級 (Beginner)，中級 (Intermediate)，高級 (Advanced) 及優級 (Expert)，這個網站跟新聞英文的 News in Levels (<http://www.newsinlevels.com/>) 簡直就是協助老師做差異化教學的寶物，讓不同程度的學生都能有學習的目標。

最後我還想介紹的是如何將英文歌曲及翻譯融合在一起的活動，就是讓學

生將自己喜歡的台語歌或國語歌翻譯成英文歌，但學生要學習的是，如果有六個國字，就要想辦法翻譯到六到七個音節的英文句子，這樣才方便來吟唱。以下是我學生的翻譯作品：

有一日咱若老
One day, when we're old
找無人甲咱有孝
And have no kids around
我會陪你坐悵椅寮
We will sit on the bench together
聽你講少年的時陣你有外擎
And you'll be bragging about the younger
days

(四) 英文單字真好玩 + 英文文法我不怕

談到教單字及教句型文法，好多老師都傷透腦筋，不知道有哪些活動可以玩，除了英文教學基礎模式 3P (Presentation, Practice, Production) 外，完全都不知道什麼活動能引起學習動機呢？

第一個有趣的單字活動跟另一個單字遊戲吊死鬼 (Hangman) 沒有關係，這個遊戲是改版過後的拼字大賽 (Spelling

bee)，但一般的玩法是每一排派出選手，然後念單字，最快舉手的選手就可以回答拼法及單字意思，但我的玩法就是每一排一個小白板，一隻馬克筆，及一個白板擦。然後我利用 PowerPoint 來呈現單字，最快將答案寫下的選手，就可以獲得一分。我通常用這個遊戲來複習學測或指考英文單字。



Crazy ABC 是一個從電視節目天才衝衝衝所學到的英文單字遊戲，每一排的學生都要輪流指定一個學生到教室的前方來口頭描述課本單字，但不能提及此單字，否則該組扣一分，如我學生曾說



過的句子 “We are normal. Joe is _____.”，其他組的學生就想到了 abnormal 這個英文單字，這樣子可以協助學生找到他們對單字的定義，並進而幫助他們背單字。



單字聯想 Tempo 也是從電視節目天才衝衝衝所學到的英文單字遊戲，每一排的學生為一組，老師負責打拍子念出 “請你跟我這樣做！”，每一個學生，要跟著拍子走並要根據單字，想到有關聯的人事物，但是不能講到其單字。如 apple，第一個學生可以說 Newton，第二個學生可以說 Steve Jobs，第三個學生可以說 keeps the doctor away，第四個學生可以說 Adam and Eve，輪完後。由全部的同學來猜這組的單字聯想是什麼？猜到的那一組得一分。

第四個要介紹的活動是英文單字接龍 (Word Chain or Letter Relay)，舉例來說，班上分成七組，每一排為一組，老師指定一個單字，接著組員合作，以指定字之字尾為字首，寫出一個單字，例如：robber – rabbit – terror，以此類推，直到比賽時間結束為止。當然老師可以設定每個字至少要有 5 個字母或 5 個字母以上或設定主題。這樣才能提升他們的英文單字競爭力。

接下來的免費米 (Free Rice) 活動時來自於 Free Rice 網站 (<http://freerice.com/>)，是一個以英文猜字遊戲來募款以幫助改善全球饑荒的慈善網站。每猜中一個生字的意思，該網站就會捐出 10 粒稻米給聯合國的世界糧食計劃署 (World Food Programme)，很適合鼓勵學生來複習學測及指考單字，如果學生程度沒有那麼好的話，可以選擇自己的程度。

單字抽鬼牌 (Joker Poker) 是有趣的單字撲克牌遊戲，當然在我的遊戲版本中沒有鬼牌，學生人數分成 2 人為一組，每位學生手裡各有相同的 23 張單字卡。甲學生抽出隔壁乙學生手中的牌，若抽到 transfer，甲必須念出英文出來，並說出單字意思。答對後，便可將乙的 transfer 的牌收入自己的牌內，找到自己手中的 transfer 牌配成對，然後丟出。接著該乙抽出隔壁甲學生手中的牌，如果有學生不會某單字是不可以將他人的牌收入自己的牌內的，最後剩下牌的學生是需要跟老師補考單字。



創造自己的單字情境 (Scenario) 是我最喜歡的教學活動，學生在每一課單字片語教完後，每一排組成一隊，然後老師提供全班學生一個情境，如同學會，然後叫學生依據此情境，編英文對話，

每個學生都要說到一句話，每一句話都要硬塞一個生字，感覺有一點故意，但結果其實很好笑，學生也學到了如何將單字用到不同情境中。



集體發想 (Group Imagination) 是我常用來做文法句型的活動，學生每一排為一組，在教完句型或文法後，要他們編寫一個有此文法句型的句，當然這個句子要十五個字以上，這樣才能有挑戰性。

接著每一組排在標示著他們號碼的黑板前方，然後輪流到黑板上寫下他們的句子，不過一個人只有五秒鐘來寫，越快越正確的組別為冠軍隊伍。



大家站起來 (Stand up)，是最簡單的文法或單字活動了，全班站起來，請老師發號司令，要求學生必須使用某種文法來造句，造完句子後便可坐下。當然我也將這個活動用於課文閱讀教學，

(五) 廣告時間 !!!!! (Commercial Break)

什麼！廣告時間！！！！老師在這50分鐘，怎可以有廣告時間呢？別擔心！此廣告時間其實也是搭配學生的學習曲線，在中間透過英文趣味小活動或影片，來提振學生的“士氣”舉例來說，每堂課過了25分鐘後，你可以先放個 Harry potter in 99 seconds 或相關的有趣 YouTube 歌曲影片，當然你必須設計學習單，讓學生從歌曲或影片中也可以學到英文。或者你也可以試 Kuso English 這個活動，叫學生分組討論想學的道地英文用法，這時你就適時地教導學生如老少配

當我教某個名人（如 Helen Keller）時，我會邀請班上的小老師來當名人，其他同學必須站起來，問他或她一個 Wh- 問句，才可以坐下，彷彿在辦小型記者會，很好玩呢！

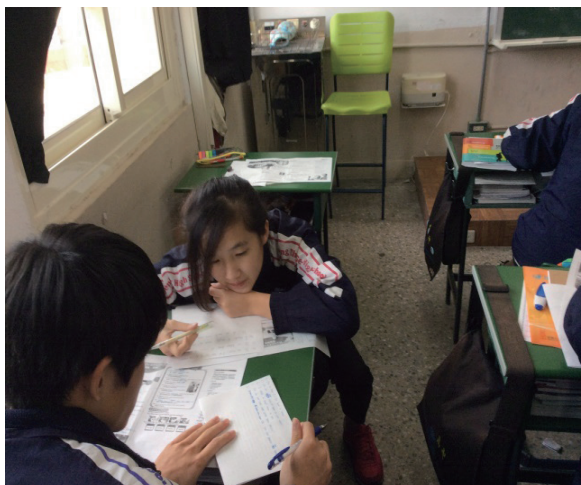
(May-December Romance) 或很難伺候 (high maintenance) 等有趣的用法。除了以上的課堂教學外，其實也可以做一些有趣的英文小活動，舉例來說，不NG劇場讓學生背一段對話，然後上台演出，但是只要忘稿，就得重頭來。當然也可以玩老師說的英文版 (Simon Says)，這樣一來學生就會活力充沛了。最後想跟大家提到的是最近的幾個 iPad 應用程式，也可以協助我們來進行“廣告時間”，如 Tellagami, ComicBook, 或 Toontastic 都可以幫助學生用趣味的方式來進行短時間的口說或寫作活動。



三、結語

教室本是教師的創意空間，英文老師就該讓學生在多元的學習空間裡展現不同的自信與發揮潛能。希望藉由英文字彙，文法，歌曲，戲劇與遊戲等活動的全方位英語學習，能觸發學生的學習

興致，教學成效便能事半功倍！希望各位的英文教室也能逐漸變成綜藝節目，這樣一來就能達成多元智能，多元開發，多元學習的創意英語文教學。



研習訊息 (103年4月至5月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	138	三峽總院區	國中校長儲訓班	103.02.24-04.18	許茹蘭
2	139	三峽總院區	國小校長儲訓班	103.02.24-04.18	吳翊菁 王美芸 張瑜芬
3	3021	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 4	103.03.31-04.03	林巧涵 張瑜芬
4	3025	三峽總院區	性別主流化基礎研習班	103.03.31-04.01	王美芸 吳翊菁
5	3022	三峽總院區	高級中等學校教師原住民文化教師增能研習	103.04.21-04.22	林巧涵 張瑜芬
6	3023	三峽總院區	行政中立研習班	103.04.21-04.22	吳翊菁 王美芸
7	3024	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 5	103.04.22-04.25	張瑜芬 林巧涵
8	3303	三峽總院區	2013 年均優學習論壇	103.04.25-04.27	許碧如 萬 寧
9	3026	三峽總院區	兩岸教育交流業務人員研習會	103.04.28-04.29	翁秀惠 許茹蘭
10	3027	三峽總院區	高中職校長在職專業研習 - 高中職	103.04.29-05.02	林巧涵 張瑜芬
11	3028	三峽總院區	教師適用勞動三法研習班	103.05.01-05.02	許茹蘭 翁秀惠
12	3029	三峽總院區	性別主流化進階研習班	103.05.05-05.06	王美芸 吳翊菁
13	3030	三峽總院區	幼兒園園長專業研習班 - 1	103.05.05-05.07	吳翊菁 王美芸
14	3031	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 6	103.05.06-05.09	翁秀惠 許茹蘭
15	3032	三峽總院區	高階人員領導訓練研習營	103.05.08-05.09	林巧涵 張瑜芬

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
16	3033	三峽總院區	教育人事法制及政策研習班	103.05.12-05.13	吳翊菁 王美芸
17		三峽總院區	教育部與地方政府生命教育工作聯席會議	103.05.12-05.13	林美雪
18	3034	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國中 4	103.05.13-05.16	翁秀惠
19	3035	三峽總院區	中階人員管理發展訓練研習營	103.05.15-05.16	張瑜芬 林巧涵
20	140	臺中院區	國中主任儲訓班	103.03.17-04.25	郭益豪 林例怡
21	3509	臺中院區	本土語言指導員第 2 次期中會議	103.04.10-04.11	羅彩紅
22	3510	臺中院區	性別主流化基礎研習班	103.04.28-04.29	林例怡
23	3511	臺中院區	教師適用勞動三法研習班	103.05.05-05.06	羅彩紅
24	3512	臺中院區	中階人員管理發展訓練研習營	103.05.07-05.09	林例怡
25	3513	臺中院區	文書及檔案管理研習班	103.05.12-05.13	羅彩紅
26	3514	臺中院區	公務倫理與品德（廉潔）教育研習班	103.05.14-05.15	郭益豪
27	3515	臺中院區	公務人員核心價值與核心能力研習班	103.05.19-05.20	羅彩紅
28	3516	臺中院區	性別主流化進階研習	103.05.21-05.22	郭益豪
29	3517	臺中院區	犯罪預防及法治教育研習班（人權保障及公平執法）	103.05.26-05.27	羅彩紅
30	3518	臺中院區	英語能力及國際競爭力研習班	103.05.29-05.30	郭益豪

院務花絮



103.02.19 本院課程及教學研究中心林月鳳輔導員榮退，由郭工賓主任秘書代表致贈感謝狀。



103.02.19 第3017期國中校長在職專業研習班辦理特色學校參訪課程 - 新北市柑園國中。



103.02.19 第 3018 期國小校長在職專業研習班，圓桌對話組間討論情形，當期主題：不適任教師預防與處理。



103.02.20 第 3017 期國中校長在職專業研習班進行圓桌對話討論情形，當期主題：教師正向管教。



103.02.20 第 3017 期國中校長在職專業研習班圓滿完成，本中心洪啟昌主任及邱懺英輔導校長與全體學員合影留念。



103.02.21 第 3018 期國小校長在職校長專業研習班圓滿完成，本院潘文忠副院長及洪啟昌主任與全體學員合影留念。



103.02.27 第 3019 期國小校長在職專業研習班圓滿完成，本中心洪啟昌主任與全體學員合影留念。



103.03.03 本院辦理 103 年國民中小學校長儲訓班，於文薈堂舉行始業典禮，本院柯華蕙院長及 8 位師傅校長與學員合影留念。



103.03.03 本院辦理 103 年國民中小學校長儲訓班始業典禮，柯華蕙院長將幼苗盆栽交給師傅校長及自治會主席，象徵教育傳承的意義。



103.03.25 本院辦理 103 年度院慶系列活動 - 研究人員原鄉教育與教學現場踏查（桃園縣羅浮國小）活動，與學校小朋友合影留念。



103.03.25 本院辦理 103 年度院慶系列活動 - 研究人員原鄉教育與教學現場踏查，地點：桃園縣羅浮國小。



103.03.25 本院辦理 103 年度院慶系列活動，於桃園縣羅浮國小進行研究人員原鄉教育與教學現場踏查，本院柯華蕙院長致贈紀念品予陳榮基校長。



103.03.27 第 3020 期國中校長在職專業研習班，課程安排美學藝術參訪 - 清水祖師廟巡禮。



103.04.02 第 3021 期國小校長在職專業研習班，當期主題：學校營繕工程，課程安排學校工程參訪 - 新北市立北大高級中學。

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

1984年3月31日 創刊

2014年4月15日 出刊

發行人 | 柯華蕓

總編輯 | 潘文忠

編輯委員 | 丁一顧 臺北市立大學總務長
李俊仁 國家教育研究院測驗及評量研究中心主任
李麗玲 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
何思謎 國家教育研究院教科書發展中心副研究員
林信志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心主任
孫志麟 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
秦葆琦 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
張鈿富 淡江大學教育學院院長
郭昭佑 國立政治大學附屬高級中學校長
蔡進雄 國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任
賴協志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
謝名娟 國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

執行編輯 | 洪啓昌

輪值主編 | 林慶隆、許民忠

發行機構 | 國家教育研究院
地址 | 23703 新北市三峽區三樹路2號
電話 | (02) 8671-1151
傳真 | (02) 8671-1146

期刊網址 | <http://study.naer.edu.tw>
GPN | 4810100028
ISSN | 2306-5966