

教育研究與 發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

第二十二卷 第二期
2026 年 6 月

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

i 編輯委員

iii 主編的話

研究論文

- 1 自願與被指定轉型模式對公辦公營實驗教育國民小學校長領導
的挑戰與影響
龔雅雯、李文旗、陳建志、劉雅琪
- 29 橘逾淮為枳？德國雙元制高等教育之發展
張源泉
- 77 能動性觀點下高中公民與社會科教師因應新課綱政策之研究
范育綺、曾冠球
- 115 高中國際教育專案課程轉化之個案研究
梁千柔、劉美慧
- 149 結合社會情緒學習之語文教學對國中生語言歷程與 SEL 能力發
展之影響
陳奕安、林羿汝、陳美如
- 181 徵稿啟事
- 189 審稿辦法
- 194 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表
- 195 授權書

Contents Vol.22 No.2

i Journal of Educational Research and Development

iii Words from the Executive Editor in Chief

Research Papers

- 1 Principal Leadership under Voluntary and Mandated Transformation Models: Challenges and Implications for Public Experimental Elementary Schools in Taiwan
Yea-Wen Kung / Wen-Chi Lee / Chien-Chih Chen / Ya-Chi Liu
- 29 Dual in Name Only? An Analysis of the Development of Germany's Dual Higher Education System
Yuan-Chuang Chang
- 77 A Study on the Coping Strategies of High School Civics and Society Teachers Regarding the New Curriculum Guidelines: A Teacher Agency Perspective
Yu-Chi Fan / Kuan-Chiu Tseng
- 115 A Case Study of Curriculum Transformation in an International Education Project-Based Course at the Senior High School Level
Chien-Jou Liang / Mei-Hui Liu
- 149 The Impact of Social and Emotional Learning-Integrated Language Instruction on Junior High School Students' Linguistic Processes and SEL Competency Development
Yi-An Chen / Yi-Ju Ling / Mei-Ju Chen
- 184 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 191 Paper Review Regulations
- 194 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 196 National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

教育研究與發展期刊 第二十二卷第二期

Journal of Educational Research and Development

2026 年 6 月 30 日出刊

Vol.22, No.2, June 30, 2026

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

Date Founded: June 30, 2005

發行人

Publisher

林從一
Chung-I Lin

國家教育研究院院長
President, National Academy for Educational Research

主編

Editor in Chief

楊洲松
Chou-Sung Yang

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長
Professor and Vice President, Interdisciplinary Program of Education, National Chi Nan University

編輯委員

Editorial Board

王如哲
Ru-Jer Wang

國立臺中教育大學教育學系特聘教授
Distinguished Professor, Department of Education, National Taichung University of Education

余民寧
Min-Ning Yu

國立政治大學教育學院特聘教授兼院長
Distinguished Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University

侯永琪
Angela Yung-Chi Hou

國立政治大學教育學系教授
Professor, Department of Education, National Chengchi University

張新仁
Shin-Jen Chang

財團法人大學入學考試中心主任
President, College Entrance Examination Center

陳昀萱
Yun-Shiuan Chen

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員
Associate Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

甄曉蘭
Hsiao-Lan Chen

國立臺灣師範大學教育學系教授
Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

蔡明學
Ming-Hsueh Tsai

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

蔡清田
Ching-Tien Tsai

國立中正大學師資培育中心教授
Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

龔心怡
Hsin-Yi Kung

國立彰化師範大學教育研究所教授
Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

主編的話

教育變革的實踐與轉化—從制度脈絡、教師能動性到學生學習歷程

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長 楊洲松

在全球化與社會快速變遷的浪潮下，教育改革已成為各國回應時代需求的核心策略。然而，任何宏大的教育政策或制度設計，若欲在教學現場生根發芽，都必須經歷一段充滿挑戰的「轉化」歷程。本期期刊以「教育變革的實踐與轉化」為核心議題，精心收錄了五篇兼具理論深度與實務價值的學術論文。這五篇研究從宏觀的制度比較與學校轉型，到中觀的教師能動性與課程轉化，再到微觀的學生內在素養與語言發展，為我們勾勒出當代教育改革落地實踐的真實全景。

宏觀視角：制度脈絡、資源配置與領導動能

教育制度的轉型往往牽動著龐大的組織動力與資源重分配。龔雅雯等人的研究探討了臺灣公辦公營國民小學轉型為實驗教育學校的歷程，深刻指出「自願」與「被指定」兩種轉型模式背後所蘊含的制度資源差異，會直接影響學校的組織動能與發展潛能。該研究發現，校長在面對不同轉型起點時，若能有效運用分布式領導與促能型學校結構，將是凝聚教師共識、降低流動率並推動教育創新的關鍵策略。

將視角延伸至國際，張源泉教授針對德國雙元制高等教育的發展進行了歷史與現狀的評析。德國企業原本以職業教育為範本所創立的雙元制，在擴散至各類高等學校後，發展出了多樣化的辦學模式。然而研究也犀利地指出，隨著「實習整合型」與「混合型」模式的增加，最能彰顯雙元核心理念的「職業培訓整合型」卻逐年萎縮，導致了「橘逾淮為枳」的現象。這提醒我們，教育制度在跨層級或跨域移植時，極易因在地脈絡、法規寬鬆及參與機構的利益考量而產生實質變異。

中觀視角：教師能動性與課程實踐的落差

教育政策無論多麼完善，最終都必須仰賴第一線教師的詮釋與執行。范育綺與曾冠球的研究聚焦於 108 課綱下的高中公民與社會科教師，發現教師面對新課綱時展現出多樣化的「能動性」，其因應策略可歸納為順從、選擇性因應、調適（包含創造性調適與儀式性配合）及抗拒。這顯示政策執行絕非單向的指令傳遞，教師會

根據自身的專業認同、學生的學習反應及教學現場的限制（如時數不足、升學壓力等），進行策略性的篩選與重組。

同樣探討課程落實，梁千柔與劉美慧的個案研究檢視了高中國際教育專案課程（PjBL）的實踐歷程。該研究以「課程轉化」為理論視角，清晰呈現了從教師的「知覺課程」、師生互動的「運作課程」，到學生實際獲得的「經驗課程」間的動態關係與落差。研究點出，即使教師具備完整的專案設計與鷹架搭建，學生間的先備知識、學習態度及小組合作的品質，仍是決定運作課程能否成功轉化為正向學習經驗的關鍵變數。

微觀視角：素養導向下的學生內在發展

教育變革的最終目的，在於促成學生全人素養的提升。陳奕安等人將社會情緒學習（SEL）融入國中語文教學，透過自然語言處理技術，觀察學生在語言歷程中的轉化。研究證實，SEL 策略能有效滲透於語文教學中，學生的課後語段不僅展現出更多情緒覺察與社會理解的語彙，其語言風格更由單純的「敘事描述」深化為具備「反思與規劃」的後設語用結構。此實證研究為「素養如何被看見」提供了創新的語言學評量視角。

總結

本期收錄的五篇文章，雖然涵蓋了從國小、國中、高中到高等教育的不同教育階段，且橫跨本國實踐與跨國比較，但共同傳遞了一個核心訊息：教育改革是一個充滿不確定性、非線性且需要高度適應性的複雜系統工程。無論是學校校長的領導調適、高中教師的策略因應、國際課程的彈性轉化，或是語文課堂中的情緒引導，在在凸顯了「人」（教育實踐者與學習者）在體制中的主體性與能動性。

身為主編，我誠摯地向這五篇論文的作者群致上謝意，他們嚴謹的學術探究為我們提供了豐富的實證資料與理論視野。期盼本期內容能為教育政策制定者、學校管理者及第一線教育工作者帶來深刻的啟發，讓我們在未來的教育轉型之路上，走得更加穩健且踏實。

主編 楊洲松 謹識

2026 年 6 月

自願與被指定轉型模式對公辦公營實驗教育 國民小學校長領導的挑戰與影響

龔雅雯 致理科技大學兼任助理教授

李文旗 黎明技術學院助理教授兼通識中心主任

陳建志 國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授

劉雅琪 國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士候選人

摘 要

本研究旨在探討兩所公立國民小學轉型為實驗教育學校的案例，並以內在動機模型及動機理論作為分析架構，分析自願轉型與指定轉型兩種模式對校長領導及學校發展之影響。研究選取被指定轉型的 A 實驗小學和自願轉型的 B 實驗小學，這兩所學校在實驗教育歷程中展現出不同的組織動力與發展成果。本研究採用質性研究方法，透過半結構式訪談收集數據，訪談校長、行政人員、教師與實驗教育專家每校 6 位，總計 12 位，並運用 NVivo 14 軟體進行主題編碼與文本分析。研究結果顯示，A 校因轉型缺乏自主性，面臨師資流動率高、組織穩定性低等挑戰，校長需投入較多心力進行溝通協調；相較之下，B 校因具備轉型意願，教師留任率高、對學校願景高度認同，在教育局與基金會支持下，校長得以運用促能型學校結構與分布式領導策略，建立良好教學與學習環境。最後，本研究綜合分析顯示，不同轉型模式背後所蘊含的制度資源與政策設計因素，深刻影響學校的組織動能與發展潛能。轉型並非單純源自校內決策，而是與制度資源配置及外部支持條件密切相關，反映出制度結構對學校參與動力與發展方向的深遠影響。本研究亦提出相關建議，作為未來推動實驗教育之參考。

關鍵詞：公辦公營學校、自願轉型、校長領導、被指定轉型、實驗教育



Principal Leadership under Voluntary and Mandated Transformation Models: Challenges and Implications for Public Experimental Elementary Schools in Taiwan

Yea-Wen Kung

Adjunct Assistant Professor, Chihlee University of Technology

Wen-Chi Lee

Assistant Professor and Director of General Education Center, Lee-Ming Institute of Technology

Chien-Chih Chen

Associate Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Ya-Chi Liu

Ph.D. Candidate, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Abstract

This study examines the transformation of two public elementary schools in Taiwan into publicly-managed public experimental schools and investigates how voluntary and mandated transformation models influence principal leadership and school development. Drawing on the intrinsic motivation model and motivation theory as its analytical framework, the study explores the relationship between transformation approaches, organizational dynamics, and leadership practices. A qualitative research design was employed, focusing on two cases: School A, which underwent a mandated transformation, and School B, which voluntarily pursued transformation. These schools exhibited distinct organizational dynamics and developmental outcomes throughout the implementation of experimental education. Data were collected through semi-structured interviews with 12 participants, including principals, administrators, teachers, and experimental education experts (six participants from each school). NVivo 14 was employed for thematic coding and qualitative content analysis. The findings indicate that School A faced significant challenges due to the limited autonomy associated with its mandated transformation, including high teacher turnover and reduced organizational stability. Consequently, the principal was required to devote substantial effort to communication, coordination, and organizational adaptation. In contrast, School B demonstrated stronger organizational commitment, higher teacher retention, and greater alignment with the school's educational vision. Supported by local education authorities and private foundations, the principal was able to implement enabling school structures and adopt distributed leadership strategies, thereby fostering a positive teaching and learning environment. The study further reveals that institutional resources and policy frameworks embedded within different transformation models play a critical role in shaping organizational vitality and capacity for future development. School transformation is influenced not only by internal decision-making but also by the allocation of institutional resources and the availability of external support. These findings underscore the significant influence of structural conditions on school participation, organizational motivation, and long-term development. Based on these findings, the study offers recommendations for policymakers and practitioners seeking to advance the implementation and sustainability of experimental education.

Keywords: public experimental schools, voluntary transformation, mandated transformation, principal leadership, experimental education



壹、緒論

公辦公營學校型態實驗教育自 2014 年實驗教育三法通過以來，已成為臺灣教育的重要趨勢。許多公立學校依循《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）積極轉型為實驗學校，透過創新教育模式實現學校改革（Hsieh et al., 2021）。根據教育部統計處 112 學年度的資料顯示，學校型態實驗教育之學生人數已從 104 學年度的 277 人增長至 11,639 人，顯示出此教育模式的影響力和受歡迎程度（教育部統計處，2024）。《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）的制定，不僅為實驗教育在臺灣教育政策中確立了核心地位、提供法律基礎，更為學校教育創新和多元化發展創造了空間。

與西方的另類教育（alternative education）不同，臺灣的實驗教育不僅針對少數無法適應主流教育的學生，而是更廣泛地回應社會變遷，推動整體教育創新（陳榮政，2021；Hsieh et al., 2021）。這類教育強調「以學生為中心」的學習方式，鼓勵學生探索自我興趣，進而培養批判思維、問題解決與合作能力。

相較一般學校，公辦公營國民小學（以下簡稱公辦公營國小）因《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）所賦予的法規彈性，校方在推動教育革新時具備更高自主性，能靈活實施以學生為中心的教學模式，激發學習動機與潛能（Chen, 2024）。臺灣發展實驗教育以來，已累積豐富研究與實踐成果。例如，陳榮政等人（2022）指出，其歷程歷經理念形成、課程設計、實施分析與政策反思等階段，逐步形成系統化創新模式。此發展趨勢不僅顯示制度日益成熟，也說明實驗教育已成不可逆的改革路徑。

在此脈絡下，校長扮演教育創新的關鍵角色。其領導風格與策略深刻影響學校運作與教師動能（謝文全，2024）。校長不只是理念推動者，更是組織文化與教學品質的塑造者，對學校創新氛圍、教師動機與學生成效具有高度影響。

目前相關研究聚焦於實驗教育校長的課程與教學領導（曾煥淦、謝傳崇，2021；Hsieh et al., 2021），以及其領導職能的擴展（Chen, 2024）。實務上，許多校長強調願景引導、教師參與與團隊合作，展現出分布式領導（distributed leadership）特徵。該模式強調權力共享與信任建構，提升組織內合作與創新氛圍（Chen, 2024）。教師在此模式下更願意嘗試教學創新，有助於提升整體教育品質。

此外，公辦公營國小因招收學生人數有其上限，其組織結構通常更為扁平，這種結構特性也有助於實現促能型學校結構（Enabling School Structures, ESSs）（陳

榮政，2019）。促能型學校結構強調學校管理者與教師之間的雙向溝通，將挑戰視為學習的機會，鼓勵信任、合作與創新，通過開放的態度共同解決問題（Hoy & Sweetland, 2001）。在學校轉型過程中，自願轉型與被指定轉型對教師動機、校長領導風格、學校組織運作及教師專業發展的影響不容小覷。根據團體動力學（group dynamics）與團體社會化理論（group socialization theory）的觀點，當學校成員對轉型有高度共識時，更容易提升組織承諾（organizational commitment），促進學校內部的合作與穩定發展（Johnson & Johnson, 1991）。自願轉型的學校，因教師內部共識較高，通常展現出更強的團體動力，在組織運作上更具穩定性與創新活力。反之，被指定轉型的學校，成員可能因對學校發展目標認同感不足，面臨教師動力不足、組織運作不穩的挑戰（曾煥淦、謝傳崇，2021；范熾文、林錫恩，2023；Lewin, 1951）。

惟須強調之處為轉型模式中的「自願與否」並非全然反映學校內部的自主意願，有時亦會受到制度設計與資源分配影響。具備改革動能與外部支持的學校較易自願申請轉型，反之，資源匱乏者則可能成為政策推動下的被指定對象。因此，「自願與否」可視為一種制度性建構，反映教育體系中資源與權力的不對稱結構。而「制度條件」指影響學校轉型的政策法令、資源配置與外部支持機制（Sorensen & Holt, 2021; Song et al., 2025）；「組織動能」係指學校在轉型過程中展現的適應力、穩定性與創新潛力，本研究聚焦教師動機、團隊互動與領導策略等（Lewin, 1951; Maehr & Meyer, 1997）；再來，「共識」指學校成員對教育理念與轉型方向的認同程度，影響組織承諾與內部穩定性，係故本研究援引團體動力學與團體社會化理論進行探討（Johnson & Johnson, 1991; Mittal et al., 2022）。

本研究聚焦於臺灣公辦公營國小在實施學校型態實驗教育歷程中，自願與被指定兩種轉型模式的制度差異與參與條件，探討其對教師動機、校長領導與組織發展之影響。本研究屬質性研究之個案比較，目的不在於形成普遍化結論，而係透過具代表性之個案，深入分析制度轉型脈絡中領導實踐與組織動能。此外，既有研究多聚焦課程與教學實施，對轉型模式所帶來之制度條件與組織動能探討相對不足（Song et al., 2025）。再來，過去研究多集中於課程，本研究聚焦於制度轉型，因此，本研究以一所自願轉型與一所被指定轉型的學校為個案，分析校長在不同制度脈絡下如何運用領導策略，提升教師工作動機、組織結構運作與專業發展實踐，彌補研究缺口，並為後續政策設計提供實證參考。

貳、文獻回顧

為建構本研究之立論基礎，本部分首先說明實驗教育的制度脈絡與學校型態實驗教育的發展；其次，學校轉型實踐的理論基礎；最後，進行自願與被指定轉型模式之比較與挑戰。

一、制度脈絡與學校型態實驗教育的發展

實驗教育一詞，在國內大多翻譯為 *experimental education*。在過往一般而言，*experimental education* 是指透過特定的教育實驗，包括不同的教學法或步驟等，去改善實務上的問題，創新改革教育（吳清山、林天祐，2007）。臺灣過往所謂的實驗教育應較符合 *alternative education* 之界定，也就是另類教育（陳榮政，2021），然自從 2014 年實驗教育三法通過後，另類教育在法律上的基礎，似乎等同於實驗教育，也為臺灣教育帶來另一波改革契機（李嘉年、鄭同僚，2019）。

而在與本研究公辦公營實驗學校相關之研究指出，此類學校係由既有公立學校依《學校型態實驗教育實施條例》轉型而成，仍由公部門負責財政、人事與行政監督，但在課程設計與教學實施層面擁有較高彈性（曾煥淦、謝傳崇，2021；陳榮政等人，2022）。此種制度架構使得校長領導需在創新與符應法規間取得平衡，考驗其領導能力與治理策略。此外，公辦公營實驗學校在評鑑制度、課程規劃、教學方式與家長期望等面向，皆有別於傳統學校結構，導致校長與教師必須在制度、教學與文化層面進行多方調適與創新。這些特性深刻影響教師的工作動機、組織結構設計與學校永續發展潛能（Song et al., 2025）。

同樣地，國外文獻亦指出制度設計與轉型過程中政策安排對學校結構與教育資源分配具有深遠影響。例如，Sorensen 與 Holt（2021）探討當地因放寬特許學校（*charter school*）設立上限後，對傳統公立學校造成的影響。其等研究發現，特許學校若大量進駐，將導致傳統學校在教師流動、教師素質與生源組成上出現變化。此研究突顯教育制度條件與學校轉型之間的密切連動，與臺灣目前推動實驗學校所面臨的制度挑戰亦具對應性。

二、學校轉型的理論基礎

為補足既有文獻在組織動力與個體參與互動機制上的討論不足，本研究引介團體動力學、團體社會化之理論視角，建構分析基礎。

（一）團體動力學之意涵與轉型實驗教育學校的關聯

團體是由個人組合而成，在團體形成的過程中，個人的想法與行為是影響團體發展的關鍵因素。團體可視為一個動態的整體（a dynamic whole），其基礎在於個人與團體之間的相互依存（interdependent）（Lewin, 1951）。由於人類是群居動物，無法脫離團體而獨自生存，因此個人與團體之間總是處於相互牽動與互動之中，進而產生「團體行為」（Lewin, 1951）。Lewin 提出團體動力學（group dynamics）的概念後，許多國內外研究進一步探討其內涵，經過系統性的歸納，團體動力學可被理解為在任何時間內，團體內部所發生的各種現象，無論是顯性的還是潛在的（潘正德，2012；Johnson & Johnson, 1991）。這一理論主要透過科學方法來分析和識別團體內行為與現象，解釋團體成員行為的成因與知識結構，並將這些知識應用於實際生活中。

在臺灣的轉型實驗教育學校中，校長作為學校變革的領導者，需匯聚所有成員的力量，凝聚共識，以制定符合學校長期發展的策略。若學校是自願轉型，成員對於學校目標的認同度較高，團體內各種行為和知識的流動會更加和諧順暢。例如，在課程規劃、教學設計與執行、組織結構調整、面對挑戰時的溝通與協調等方面，皆因高度共識而更容易達成協作效果，從而促進學校整體發展與教育創新。

（二）團體社會化理論之意涵與轉型實驗教育學校的關聯

團體社會化可謂一種團體要求成員對團體付出承諾的過程，且在此過程中，團隊成員不但會鼓勵彼此從心理對團體目標產生認同感，也會期望團隊成員能遵守團體準則、確立團體發展方向乃眾人智慧集結而來（Mittal et al., 2022; Van Vugt & Hart, 2004）。Fehr 與 Rockenbach（2003）的研究中也發現，在分析團體行為時，成員對團體的承諾會被視為是一種利他行為。易言之，個人會因為自己對於團體的付出（例如自我奉獻、犧牲個人利益等）而對其產生承諾，而承諾將有益於團體之發展，並能夠幫助團體中其他成員，有益於整體發展。

當新成員從個體轉變成團體成員時，將會經歷一段時間的社會化歷程。團體社會化理論中亦提及，新成員在加入團體後，會透過與成員共同執行任務，並在與成員的互動當中，不斷觀察與經歷團體中的文化和社會角色（例如職位、向心力、主管與部屬關係等），從中學習到當面對不同的角色時，自己的行動該如何方才合宜（Wolfson et al., 2022）。過程當中，新進成員學習的過程通常為單向且較為被動，且容易受到正式契約（例如訂立之契約準則）與非正式規章（例如組織文化與主管領導風格）所影響。在此過程中，領導者也同樣透過社會化過程管理團體內部成員

(Arrow et al., 2000; Wolfson et al., 2022)，成員在此過程中形成對於團體與組織的承諾，並透過外在刺激（或情境）具體表現在成員的行為舉止上（Nesse, 2001）。

在臺灣，實驗教育學校的轉型通常伴隨教師流動問題。當新進教師加入學校團隊時，往往需要經歷一段社會化歷程，逐步適應新環境。團體社會化理論的應用為新教師在加入公辦公營國小後，會透過相關任務的執行，及與其他教師的互動中，不斷觀察團體中的文化和社會角色，並從中學習。若學校為自願轉型者，如同先前文獻提及，教師應會具備更高的工作動機，同時也會容易讓新進教師對於學校產生認同，進而提升其組織承諾。此外，學校轉型歷程中教師的心理感受與組織文化變遷同樣關鍵。Austin 與 Roegman (2021) 分析磁性學校 (magnet school) 轉型案例，發現儘管教師參與及準備感會有所提升，然滿意度卻呈下降趨勢。亦與 Kotter (1995) 所強調的組織變革歷程一致，顯示在轉型過程中，若未同步營造支持性文化與持續溝通願景，將不利於組織內部的穩定與認同。

綜上所述，團體動力學與團體社會化理論分別從組織互動與成員適應的角度，為本研究提供觀察轉型過程中共識形成、角色轉換與行為展現之依據。配合教師動機理論 (Maehr & Meyer, 1997; Robbins, 2001) 對個體內在驅力與行動機制的說明，共同構成本研究分析框架，協助釐清不同轉型制度下，校長如何因應制度脈絡與文化變遷，促進團隊成員投入、建構組織團隊與落實教育創新。

三、自願與被指定轉型模式之比較與挑戰

學校於制度上的轉型，常被視為一種較深層次的組織變革歷程，不僅涉及從既有體制邁向新的制度型態，亦伴隨著組織文化的重塑、權力結構的重新調整，以及成員角色認同的再界定 (Fullan, 2007)。臺灣公辦公營國小轉型為實驗教育學校的歷程中，自願與被指定轉型者，則可能源自外部制度資源配置與政策導向，其內部動力與組織適應性亦可能受到限制。因此，制度設計與轉型模式的差異，將深刻影響校長領導的施力點與學校發展的整體動能。

本研究嘗試分析不同轉型模式對學校發展所造成的具體影響，將教師工作動機、促成型學校結構與教師專業發展作為面向。此三者分別對應組織變革中的個體驅動、制度支持與能力建構，構成學校轉型歷程中動力來源、結構條件與專業支持等構面。首先，教師工作動機影響教師對學校願景的認同程度與實踐熱情，特別在組織面臨結構性調整時，動機的強弱將直接影響其參與轉型的深度與持續性 (Maehr & Meyer, 1997)。若教師缺乏內在動力，即便具備外在政策支持，轉型成

效亦難以落實；其次，促能型學校結構強調上下溝通、教師參與及創新，為實驗教育改革提供必要的制度條件，有助於打破傳統管理體系的僵化，提升學校彈性與協作能力（Hoy & Sweetland, 2001）。

最後，教師專業發展則為學校推動課程創新與教學轉化的關鍵支柱。若缺乏系統性的專業支持機制，教師易產生教學無力感與轉型倦怠（Chen, 2024; Leithwood et al., 2009）。本研究彙整相關文獻後，歸納討論以下面向於探討校長領導在不同學校轉型模式中的差異。以下因素分別從個人、組織及專業成長的不同層面，呈現學校轉型過程中的挑戰與機運。

（一）教師工作動機

動機（motivation）是推動個人達成目標的重要內在驅力，包含「強度」、「方向」與「持續性」三個層面（Robbins, 2001）。Maehr 與 Meyer（1997）認為，動機可以為個體注入行動的能量，使其行為具備穩定的方向感。而葉炳煙（2013）進一步指出，動機是將內在思維轉化為外顯行動的關鍵，影響個人在目標實現過程中的思考模式與行為表現。因此，深入了解動機的來源，有助於分析教師在面對學校轉型時的行為反應及參與度。

根據相關研究，教師的工作動機可分為外部動機與內部動機（Latham & Pinder, 2005）。外部動機主要來自於外在的酬賞，如薪資、職位安全感及福利待遇；而內部動機則聚焦於教師對教學工作的認同、自我效能感以及挑戰接受度（蕭佳純、王佩雯，2016）。在公辦公營國小的情境中，因薪資與升遷制度與一般公立學校無異，教師的內部動機尤其關鍵，特別是在學校轉型為實驗教育學校的過程中，教師對學校願景的認同與參與度將影響校長領導成效。

（二）促能型學校結構

促能型學校結構是 Hoy 與 Sweetland（2001）基於 Weber（1947）的官僚體制理論進行改良後提出的概念，旨在打破傳統學校組織中的僵化管理模式，創建更具創意、合作與專業發展空間的學校環境。促能型結構強調雙向溝通、支持多樣性、鼓勵創新，並視問題為學習與成長的契機，使學校能在面對變革時保持靈活性。在自願轉型的學校中，教師與校長之間通常已經建立良好的信任基礎，學校內部更容易形成促能型學校結構，致使校長能夠透過分布式領導激發教師的自主性，鼓勵教師在教學和課程設計中積極參與，進而促進學校組織的創新發展。然而，在被指定轉型的學校中，教師可能因缺乏認同感或轉型壓力而產生抗拒情緒，這時校長需要更靈活地運用領導策略，例如加強內部溝通、通過個別輔導增強教師的歸屬感，逐

步將組織氛圍轉變為促能型結構，促進學校內部合作和問題解決能力的提升（范熾文、林錫恩，2023；曾煥淦、謝傳崇，2021）。

（三）教師專業發展

教師專業發展是提升教師教學素養、促進教育創新、並持續反思教學實踐的重要途徑（孫志麟，2022）。Gordon 等人（2004）指出，教師專業發展的核心目標在於提升教育學生的能力、促進學生學習成效，並在教學方法上不斷創新。在實驗教育學校中，教師除了要應對 108 課綱中素養導向的課程設計外，還需積極參與實驗教育課程的開發、執行和評估，這對教師專業知能的要求更高。

在自願轉型的學校中，教師通常因為高度認同學校的教育理念，展現出對專業成長的積極態度，這讓校長的領導能更聚焦於提供資源與支持系統的建構，幫助教師在專業發展中獲得實質成長。而在被指定轉型的學校中，教師如果對轉型目標缺乏認同感，專業發展活動可能僅流於形式，無法產生較佳的效果（曾煥淦、謝傳崇，2021）。這時，校長需要採取更具策略性的領導方法，例如設定具體的專業成長目標、設計系統化的教學支持機制，甚至通過示範教學與回饋機制，逐步提升教師參與專業發展的積極性。

參、研究方法與設計

本研究旨在探討兩所公辦公營國小校長領導策略相關內涵，採質性研究方法進行。透過研究者與兩所個案學校的互動，理解研究現場的具體意義。本研究運用半結構式深度訪談，深入瞭解兩所個案實驗學校不同角色（如：校長、主任、教師等），與校外專家對於校長在學校轉型歷程中所面對之領導挑戰與策略回應的觀察與經驗。此外，亦透過文件分析（如：校務會議紀錄、課程發展計畫等），以釐清校長如何因應制度轉型與組織變革所展現之領導作為與影響。

一、研究方法的選擇

（一）半結構式訪談

王文科與王智弘（2018）指出，半結構式訪談結合系統化的結構式問題與開放式問題，深入地探討所規劃的議題。研究團隊自 2024 年 3 月至 2024 年 5 月間，訪談 A、B 兩校的校長、主任、教師團隊，以及熟悉該校實驗教育推展的同縣市校長與師培大學教授共 12 位，進行半結構式訪談，訪談時間每次約 1-2 小時，直至

資料飽和為止。此外，為強化本研究之制度脈絡理解與政策推動觀點，亦訪談熟悉 A 校與 B 校轉型歷程的外部專家，其等曾多次參與全臺不同縣市實驗教育評鑑、具政策實務經驗之現職公立小學校長與師資培育大學教授。透過此類外部行動者的經驗分享，補充學校轉型過程中，外部制度條件、政策支持與評鑑壓力等因素之影響。

（二）文件分析

研究者為了更具體瞭解公辦公營國小校長領導策略、教師工作動機、促能型學校結構與教師專業發展等內容，蒐集與課程發展相關之文件來驗證研究者訪談所得的資訊。鈕文英（2020）指出，質性研究中的文件，包括官方及私人文件與流行文件，本研究蒐集相關文件資料（如：課程發展計畫、校務會議紀錄等），以補充訪談內容。

二、研究對象

本研究選取兩所具代表性的個案學校作為研究對象，分別為南臺灣都會地區的 A 校（被指定轉型）與北臺灣偏遠地區的 B 校（自願轉型），採立意抽樣方式，兼顧地理區位與制度脈絡之差異，亦呈現實驗教育推動歷程中的多元樣態。兩校校長皆於現職服務滿六年，展現出高度分布式領導風格與團隊經營能力，對學校願景與發展方向具有高度認同與投入。選樣標準綜合考量學校轉型背景（自願／被指定）、地理位置（都會／偏鄉）、組織規模（均為六班），以及實驗教育推動年資與課程特色等條件，期能涵蓋不同制度條件與組織動能樣貌，進行具脈絡深度之比較分析。

其中，A 校位於南臺灣市區，成立於 1985 年。隨著學生數逐漸減少，學校在 2019 年轉型為公辦公營國小，112 學年度班級數為六班。該校致力於培養未來領導者，結合 STEAM 等創新教育策略，提供學生多元能力的發展機會，全面提升學生的綜合素養。學校透過親子共學（課後或假日進行）與主題課程等活動，打造富有支持性的學習環境；B 校位於北臺灣偏鄉地區，成立於 1985 年，隨著學生數逐漸減少，於 2021 年轉型公辦公營國小。112 學年度班級數為六班，該校致力於提供學生多元化的學習機會，結合基金會的特殊教學法，強調激發生命讓生命自由發展，著重學生的自主學習與全人發展。透過實驗教育的轉型，學校營造出一個適合學生探索與成長的支持性學習環境，並著重於提升學生的學習動機與綜合素養。

三、資料編碼與分析

（一）資料登錄與編碼

本研究的資料登錄以方法、西元日期（年月日）以及受訪者身份為排列順序，方法為訪談（IN）、文件（DO），受訪者身份分為 A 校與 B 校，其中校長為 A、主任為 D、教師為 T、教授為 P，詳細資料如表 1。舉例來說，IN20240318AA 為 2024 年 3 月 18 日 A 校校長的訪談資料。主題編碼的內容，由研究團隊多次閱讀資料討論並與受訪者討論後決定。

表 1
受訪者資料

訪談對象	性別	代號	該校 年資	訪談時間	備註（至 2024 年 7 月）
校長	男	AA	6	20240318、 20240502	2018 年 8 月擔任該校校長、2019 年 8 月正式轉型
教學發展 主任	女	AD	6	20240402	2018 年 8 月從他校調入，正式教師
教師兼學務 組長	女	AT1	6	20240408	2018 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師兼 訓導組長
教師	女	AT2	4	20240407	2020 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師
教師	女	AT3	6	20240416	2018 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師
教授	男	AP	-	20240318	熟悉 A 校實驗教育推動之師培大學教授
校長	男	BA	6	20240430	2018 年 8 月擔任該校校長、2021 年 8 月正式轉型
教務主任	女	BD	28	20240430	1996 年開始即在 B 校服務，正式教師
教師	女	BT1	10	20240508	低年級導師，正式教師
教師	女	BT2	5	20240508	中年級導師，正式教師
校長	男	BA2	-	20240516	熟悉 B 校實驗教育推動之該縣市現職校長
教授	男	BP	-	20240523	熟悉 B 校實驗教育推動之師培大學教授

（二）資料分析與研究信實度

本研究首先撰寫訪談逐字稿，由研究團隊反覆閱讀後，標記出與本研究主題與目的有關連性之重點性語句。其次透過 NVivo 14 進行編碼、自動編碼、範圍編

碼與文本搜索分類編碼所標記之重點語句。如本次分析中，A 校在「教師流動問題」主題中的編碼出現頻率達 32 次，而「內部溝通挑戰」出現 25 次，「認同學校願景」則僅有 8 次。相比之下，B 校在「教師認同感」主題中的編碼出現頻率達 45 次，「專業發展支持」有 30 次，「學校組織穩定」也達到 28 次，顯示出自願轉型模式下教師對學校發展目標可能有較高認同，及組織內部支持系統的完善。

最後透過三角檢證（研究團隊、A 校與 B 校團隊、外界校長與教授專家等不同人員）進行資料之比較分析（Lincoln & Guba, 1985），全面瞭解兩所公辦公營國小校長的領導策略，亦深入探討教師的工作動機、促能型學校結構的影響，以及教師專業發展的實踐情況。透過多重視角的資料比對，更精確地呈現各因素之間的關聯。

四、研究倫理

本研究訪談 A 校與 B 校之校長、行政團隊、教師團隊及外界相關人員，在研究進行前，已獲研究倫理委員會核准。正式進行訪談前，均清楚說明研究目的與流程，並讓受訪者簽署知情同意書。研究者亦尊重研究參與者隱私與確保研究資料匿名，研究結果亦如實呈現，並獲參與者確認。

肆、研究結果與討論

本部分結合研究發現與理論觀點，探討學校在校長領導策略與組織動態等之異同，以下為研究結果與討論。

一、研究結果

（一）兩校校長領導策略因應人員特性而略有殊異，然均以分布式領導概念為其領導核心

在 A 校，由於是被指定轉型，因此校長強調自己會依據學校階段調整領導方式，給予教師們較多的發揮機會，同時根據情況進行協助。A 校校長提到：「轉型實驗教育學校後，我會每週一開始的時候，可能禮拜三跟禮拜五都會做實驗教育的對談，後來就變成每個月，現在是每個學季的開始跟結束（IN20240318AA）」；而在 B 校，校長同樣以參與式領導為特色，並且透過分布式領導策略鼓勵教師成為領導者，強調團隊合作和共同參與，亦符合以分布式領導為核心的概念。「我來

就任的第一天，我就跟所有同仁說：我希望大家能夠開開心心上班、快快樂樂回家。我的個性就是會跟大家一起做一件事情（IN20240430BA）」。

A、B 兩校校長積極參與、傾聽與授權的觀點，亦可從學校團隊成員的訪談資料中得到印證。「本校校長主責本校實驗教育計畫，檢視大方向，然後將教學設計內容全權交由授課團隊內部討論和撰寫（IN20240408AT1）」。且在實驗課程方向擬定後，A 校校長會讓教師依據學生特性微調課程執行方案，從 AT3 訪談資料中可知，「校長讓我們在課程設計上有很大的自由度，尤其是主題課程的規劃，我們可以根據學生的需求和學校發展目標進行調整（IN20240408AT3）」。因而可知，這樣的做法不僅讓教師更有成就感，此觀點亦可從 A 校課程發展計畫中得到支持，計畫指出：「各學習主題由具備該領域實務經驗之教師規劃，組內教師可就自身專長提出教學建議，教學模式得依學習需求彈性調整（DO113 學年度課程發展計畫）。」B 校教務主任亦提及：「校長在指派一些任務的時候，會針對教師的專長指派負責人，只要有帶頭的人，我們就會跟著執行（IN20240430BD）。」相似論述亦出現該校其他教師的訪談資料中，「校長在分配任務時，會依據我們教師的專長和興趣來進行安排（IN20240508BT2）」。

整體而言，兩校校長在領導行動中均展現出分布式領導的典型特徵，包括依據教師專長進行任務分配、促進課程共構、以及與教師共同建構學校發展願景等。根據 Spillane 等人（2001）之觀點，分布式領導為一種由多重行動者與情境互動構成的領導實踐，打破傳統單一領導中心的模式。此外，Adams 等人（2025）亦強調，分布式領導須透過權力分享與角色互動，於領導者、追隨者與環境之間建立平衡關係。此觀點與本研究結果契合，顯示無論轉型起點為自願或被指定，校長若能有效運用分布式領導策略，皆可促進教師參與及學校整體發展。

（二）兩校校長皆透過激勵機制，強化教師工作動機與樂於挑戰承擔

在 A 校，教師的工作動機深受校長的領導影響，願意接受具有挑戰性的工作，無論是正式或代理教師均能全心投入工作。A 校校長特別重視根據不同教師的專長和學校發展階段來調整領導方式。A 校校長提到：「我們的實驗教育計畫推行過程中，正式與代理教師的角色同樣重要，我會讓教師們根據課程發展目標去挑戰自己（IN20240318AA）」。B 校的校長也同樣強調教師的積極投入的重要性，其提到：「我會依據每位教師的能力和特長分配適合的挑戰，無論是正式或代理教師，只要願意挑戰自我，我都會給予全力支持（IN20240430BA）」。

此兩校的校長均透過分布式領導策略，激勵教師們接受具挑戰性的工作。這

點從 A 校的教師訪談中得以獲知：「即便我是代理教師，但在校長的支持下，我有機會參與到學校的核心課程計畫，並獲得足夠的資源來完成具挑戰的工作（IN20240408AT3）」。此外，由於在 A 校，許多教師都是因為認同該校長的理念，因此隨著校長從其之前服務學校調任過來。一位教師就提到：「我也是校長前一個服務學校的家長，當這邊轉型成實驗國小時，我的孩子也一起轉來就讀，我也就到這裡擔任代理教師（IN20240408AT1）」。這種教師與校長之間的信任與合作，反映了隨著校長調任而來的情感，也強化了教師們對學校轉型和理念的支持。

在 B 校，教務主任則提到：「不管是正式教師還是代理教師，校長都會根據我們的專長給予挑戰性的任務，讓我們每個人都有發揮的空間（IN20240430BD）」。此外，由於 B 校引進某種特殊教育理念之公辦公營國小，因此該校教師若欲取得主教資格，需進行特定的師資培訓，根據 B 校 112 學年度校務會議紀錄中所載：「本校教師於 110-112 學年度中，共有三位報名主教課程，經教育局核准，每人排定公假共計 90 日，並由其他教師支援代課事宜（DO112 學年度校務會議紀錄）」。此舉不僅展現制度層面的支持，也反映學校對教師專業發展的高度重視。也因此 B 校的教師工作動機高，在實驗教育推動過程中產生關鍵作用。而 B 校校長在賦予教師更高的自主權與專業發展自由度的同時，也透過適當的授權和信任機制，促使教師們在學校的實驗教育中保持高度的工作熱情與動力，形成良好的學校文化與工作氛圍。

B 校的教師之所以具有如此高的工作動機，很大程度來自校長的領導與授權。教師們不僅能夠根據自己的興趣和專長進行專業發展，還能在教學中探索新的模式。（IN20240523BP）

上述顯示出兩校的校長均善於透過領導策略，提升教師的工作動機，讓教師們在面對挑戰時全力以赴。根據 Maehr 與 Meyer（1997）的動機理論，工作動機能促使個體在工作中持續追求目標。當校長透過分布式領導賦予教師更多自主與決策權，教師會更願意接受具挑戰性的工作，這種自主感是內在動機的重要來源。無論是正式教師還是代理教師，都在校長的支持下展現出更高的工作投入度與積極性，並在挑戰中提升其專業能力，因此可歸納兩校校長透過分布式領導策略，不僅成功激發教師內在動機，也促進學校教師專業成長。

（三）兩校校長皆運用促能型結構，建立扁平組織以優化學校治理與教師參與

在 A 校和 B 校推動實驗教育的過程中，兩校校長均強調組織的扁平化，並在充分授權下運用促能型學校結構的概念來進行學校運作。A 校校長提及：「我們實驗教育的推行過程中，校內的組織相對扁平。這樣的設計讓教師們有更多的參與空間，並且讓每個人都能發揮自己的專業（IN20240318AA）」。此外，教師的訪談資料也支持了這一觀點。A 校教師提到：「校長讓我們在課程設計中有更多的自由度，讓我們能更靈活地應對不同學生的需求（IN20240408AT3）」。

B 校的校長亦強調：「我們透過扁平化的組織架構，讓每位教師都能夠發揮自己的專長，並共同參與決策（IN20240430BA）」。顯示出 B 校校長運用促能型學校結構概念來推動實驗教育，強調團隊合作和教師間的協同運作，B 校教務主任也提及：「校長根據教師的專長進行任務分配，這樣的扁平化結構讓我們能夠更好地合作，並有效地執行學校的運作計畫（IN20240430BD）。」由上述資料可知，兩校校長均以促能型學校結構為基礎，這種結構讓教師感受到參與的重要性，並增強了教師的責任感。而根據 Hoy 和 Sweetland（2001）的理論，當教師在工作中擁有更多自主性和參與機會時，教師的工作滿意度和積極性會顯著提升，從而促進學校整體發展。

（四）兩校有其不同教師專業發展途徑，校長透過分布式領導推進教師專業成長與實踐反思

在 A 校和 B 校，兩校根據各自的實驗教育特色發展了不同的教師專業發展途徑，並均透過校長的領導來促進這些專業發展計畫的實踐。在 A 校，校長強調教師專業發展與實驗教育需求的緊密結合，並採取分布式領導來推動教師的專業成長。A 校校長提到：「我們的教師專業發展會根據實驗教育的主題課程進行調整，我讓各組教師根據專長進行分工，並在課程規劃過程中給予發揮的空間（IN20240318AA）（DO112 學年度課程發展計畫）」。專長分組的方式也在該校 112 學年度課程計畫中，實驗教育課程的四項分組中看出，根據實驗教育課程特色，組員分別有 STEAM、戶外教育、邏輯推理等專長，使得教師能夠在專業發展的同時，與學校的實驗教育目標保持一致。

B 校則發展出一套以實踐和反思為核心的專業發展模式，並同樣藉由分布式領導方式來推動教師的成長。B 校校長表示：「在我們學校，教師專業發展不僅僅是參加研習，而是讓教師們根據自己的興趣和實驗教育需求進行實際教學的改進和反思（IN20240430BA）」。此種領導方式讓教師能夠自主選擇發展方向。由兩校教

師的訪談內容也進一步證實了這一點。A 校教師提到：「我們在專業發展方面得到很大的支持，校長讓我們根據實驗教育的要求進行課程設計（IN20240408AT3）」。AT2 也說道：「學校在推動親子共學的時候，讓教師有更多機會與家長合作，讓我們在教學過程中感受到更多的支持（IN20240407AT2）」。

而 B 校的教務主任則表示：「校長給予我們專業發展的自由度，我們可以根據自己的專長和興趣進行學習（IN20240430BD）」。BT2 的訪談中也確認該教學法能夠同步提升師生的學習成長，「在本校課程中，教師的角色不僅僅是教導學生，更多的是引導學生自主學習，讓學生在課堂上有更高的參與感（IN20240508BT2）」。這種提升教師專業的論述，也在 AP 教授的訪談中提及，校長的領導應該以學習為中心。其指出：「校長應該思考，若校務經營時改變不了學校的教師，沒有辦法讓教師跟著你一起為學校的改變而努力，恐怕再好的理念都無法實踐（IN20240318AP）」。

歸納可知教師的專業發展途徑因學校實驗教育的特色而有所不同。根據 Leithwood 等人（2009）的分布式領導理論，領導權的下放能夠促進教師的專業發展，A 校校長強調，教師專業發展須與實驗教育的課程目標緊密扣合，符合 Leithwood 等人（2009）提出的「目標導向的分布式領導」，即在清晰的學校發展目標下，教師們能自主設計課程和發展計劃，從而提升專業能力。B 校校長採取以實踐與反思為核心的專業發展模式，讓教師們在整體實驗教育的脈絡框架下自主選擇實踐方向，並在日常教學中進行創新和改進，也體現了 Hoy 與 Miskel（2013）所強調的「反思性實踐」，教師通過反思和不斷調整教學策略來提升專業能力。

（五）自願與被指定轉型學校校長面對校務經營挑戰，各有對應策略，然仍受中央與地方規範所限

在 A 校和 B 校的轉型過程中，自願轉型與被指定轉型的學校分別面臨不同的校務經營難點。A 校作為被指定轉型的實驗學校，面臨的最大難點之一是教師流動頻繁。A 校校長提到：「我們學校正式教師比例低，代理教師每年都有不同程度的流動，這會對學校的知識管理和課程穩定性有所影響（IN20240318AA）」。儘管 A 校教師流動率高，然結果顯示教師離職原因還包括家庭因素、職涯發展等，顯示被指定轉型並非唯一因素，需綜合多重變數進行分析。

再來，A 校還需要應對一般評鑑的壓力，尤其是家長與教育處對學生學力的高度關注。A 校校長表示：「我們不僅要推動實驗教育，還要同時滿足家長和教育處對學力提升的期待（IN20240318AA）」。此外，親子共學也是 A 校的特色之一，

但此類的教學方式在一般評鑑體系下難以被量化評估，但透過訪談數據顯示，此活動顯著提升了家長對學校的支持度（編碼出現頻率 28 次）。教師表示：「當家長積極參與學校活動時，能夠減少教師在教育過程中的壓力（IN20240408AT3）」。

B 校作為自願轉型的學校，雖然有較多的自主性，但仍需面對一般評鑑的要求。B 校校長表示：「儘管我們是自願轉型的實驗學校，仍然要按照教育部的要求進行一般評鑑（IN20240430BA）（DO109 學年度實驗教育計畫）」、主任也提及：「我們要辦理實驗教育，但同時又要應付各種行政評鑑的要求（IN20240430BD）」，表明即使在擁有更多創新空間的前提下，B 校依然受限於中央與地方的政策規範。而在 A 校中備受困擾的教師流動率問題，在 B 校並未出現，B 校教務主任提到：「我們從轉型到現在這段期間六七年當中沒有教師調動出去（IN20240430BD）」。

B 校教師流動率低，導致其辦學成效佳也受到該縣市受訪校長的肯定，其指出：「該校在推動實驗教育的過程中，教師團隊的穩定性是非常重要的優勢（IN20240516BA2）」。同時也針對校長事必躬親的現象提出建言：「作為校長，雖然參與學校的日常管理是責任所在，但適當授權給行政團隊或其他領導者（IN20240516BA2）」。

兩校在面對校務經營難點時，均提出了對應的解決策略。A 校透過建立內部的知識管理系統，儘量減少教師流動帶來的影響，並且在課程設計中兼顧學力與實驗教育的需求；B 校則致力於在遵守評鑑規範的同時，尋找創新的空間。然而，兩校都無法完全擺脫來自中央和地方規範的壓力，使得團隊成員在推動實驗教育的過程中，仍需應對各種外在限制。從教師的訪談資料中也可以看到這些挑戰。A 校的一位教師提到：「親子共學的課程無法在一般評鑑中得到充分的認可，但這卻是我們學校實驗教育的重要一環（IN20240408AT3）」。而 B 校的教務主任則表示：「雖然我們努力在評鑑規範下進行創新，但還是有很多時候不得不按照傳統的評鑑標準來運作（IN20240430BD）」。

透過資料顯示，自願轉型與被指定轉型的學校各自面臨不同的經營難點，儘管有解決策略，但在中央與地方的規範壓力下，實際運作上仍然有許多困境。自願轉型學校如 B 校，因其內部成員對轉型有較高共識，符應 Lewin（1951）指出，當團體內部有共同的目標時，團體成員會自發性地合作與溝通；另一方面，被指定轉型的 A 校，由於初始轉型並非由內部自發推動，學校的團體動力較為複雜，因此這可解釋 A 校面對教師流動率高及是否要精簡課程的困境，故校長在此情境下需要花費更多精力透過建立共識來穩定團體動力。

（六）兩校校長與同仁因轉型歷程差異，在實驗教育未來展望上呈現多元期許

在 A 校和 B 校轉型的過程中，兩校經歷了不同的歷程，這使得它們對未來實驗教育的發展有著多元的期許。A 校作為被指定轉型的學校，面臨著來自外部單位的期許，教師們必須迅速適應實驗教育的模式。A 校校長提到：「我們轉型的過程中，遇到了不少來自家長和縣府的壓力，但我們在努力推動親子共學以及課程的精簡，希望未來能夠更好地平衡傳統評鑑與實驗教育的需求（IN20240318AA）」，而這種外部期許使 A 校希望在未來的發展中，能夠在穩定現有課程的同時，找到更適合學校的實驗教育發展模式。

相較之下，B 校是自願轉型的學校，因此擁有更多的自主性和創新空間。B 校校長表示：「我們學校自願轉型的過程中，教師和家長的認同度都很高，這讓我們能更靈活地設計課程（IN20240430BA）」。由於是主動選擇實驗教育，B 校對於未來有更高的期待，尤其是在創新教學法與學生多元發展的探索上。

此外，兩校教師對未來的期許也有所不同。A 校的一位教師提到：「我們希望能在推動實驗教育的同時，兼顧學生學力的提升，並且逐步精簡我們的課程（IN20240408AT1）」。而 B 校的教師則表示：「我們期待未來的實驗教育能夠更加自由，讓我們有更多的創新和嘗試空間（IN20240508BT1）」。

這些不同的轉型歷程和背景，使得 A 校更注重平衡實驗教育與傳統評鑑的需求，而 B 校則對創新與自主發展充滿了期望。從兩校對於實驗教育的未來發展中，也看得出其等對於學校與臺灣實驗教育推動的殊異，A 校重視教師工作動機的提升，以及師資來源的穩定；B 校則更重視課程效益的拓展與教師增能機會的提供，以及有朝一日可將「實驗」一詞拿掉，讓該類型教育普遍化。

可以對實驗教育學校教師提出久任獎勵，例如一起出去旅遊，像是出國見習，不一定要去看國外的實驗學校，但可以讓人放鬆一下，不只是給假或給經費。（IN20240502AA）

我們希望可以自己考我們需要的教師，在教師甄選時，可以自行甄選某些領域專長的正式教師。（IN20240402AD）

實驗教育、實驗教育三法只是一個過渡，我覺得最終立法應該走向一個讓臺灣教育更多元的方向，不需要冠上實驗這兩個字。（IN20240430BA）

二、研究討論

在本研究中，自願轉型與被指定轉型之公辦公營國小雖同屬於實驗教育型態，但在師資穩定性與組織發展脈絡上有其不同。根據 Lewin（1951）的團體動力學觀點，當組織成員對變革目標具備高度認同與心理契合，有助於凝聚內部合作氛圍，穩定組織運作並促進成員間正向互動。B 校即屬此類，其轉型為自發行動，教師多數自我選擇加入，是類組織動力有助於師資穩定、教學連貫與文化共識的建立，亦呼應社會化理論可對穩定轉型歷程之影響。

相對地，A 校屬於制度指定轉型，轉型初期因教師缺乏參與及認同，導致教師流動頻繁。此現象呼應團體動力學觀點，亦與 Johnson 與 Johnson（1991）關於變革阻力來自價值衝突與角色模糊的論述相仿，且 A 校作為被指定轉型者，初期面臨教師參與意願低落與高流動率，即便整體團體社會化歷程被啟動，仍未完全形塑穩定認同，此為理論應用的限制之一。然而，A 校校長透過建立共備機制、新進教師培育方案與親子共學活動等具體策略，彌補制度轉型所帶來的信任缺口。

表 2
校長領導與組織運作向度之比較

向度	A 校（被指定轉型）	B 校（自願轉型）
校長領導	依據學校階段調整領導方式，採分布式領導，但需更多共識醞釀	強調團隊合作與參與式領導，分布式領導成為常態
教師動機激勵	強調依教師專長給予挑戰與支持，動機來自信任與領導激勵能力	教師自主性高，認同學校理念，主動承擔教學與課程任務
組織結構	建立扁平組織，促進教師參與及自由度	扁平組織與教師專長任務分配，增進互信與協作
教師專業發展	專長分組，結合實驗課程目標規劃教師增能方案	強調反思、教學實踐與課程發展整合
經營挑戰	教師流動率高、評鑑壓力大，需兼顧實驗與學力要求	仍受評鑑規範所限，但教師穩定性高、文化支持強

再從組織結構面觀察，兩校皆呈現扁平化趨勢，特別在決策參與及組織互動面展現促能特質。Hoy 與 Sweetland（2001）所提出之促能型學校結構理論，強調去科層化、強調信任與支持性的制度環境，有助於促進成員專業發展與組織學習。B 校在此結構下展現穩定且持續的專業社群互動；A 校雖處於結構重建階段，惟校

長運用分布式領導策略，逐步強化教師參與及責任承擔，創造權責共擔的轉型文化，此歷程顯示，縱使轉型動能不足，然若能透過有意識的策略性領導與制度性安排，亦可逐步形塑促能型學校結構的核心機制。然而亦有個案例外情形，如 A 校某代理教師表現出高度投入與創意課程設計，然卻未能取得正式教職而轉離，反映制度支持不足時，即使具備個人動機與專業潛力，也難以留任，突顯組織制度與個體動機有所落差。

進一步對照 Robbins（2001）的動機理論，B 校教師展現出高內在動機，對於學校願景的認同感與成就感成為其參與及自我成長的驅動因素；而 A 校則需仰賴校長所設計的制度引導與激勵機制來建立類似的動機基礎。此類差異突顯出制度情境對動機產生與領導回應策略之影響，亦強調轉型過程中制度背景與文化契合度的重要性。整體而言，本研究顯示轉型模式並非單一決定性變項，但確實與學校組織內部的社會動力、結構安排與領導策略緊密相連。自願轉型模式因具備較高的成員契合與制度認同，在組織調適與專業成長上較具優勢；而被指定轉型則更仰賴校長領導的調和能力與制度設計的敏感度，用以克服內部動能不足與文化衝突的挑戰。

綜合而言，本研究回應研究問題發現，自願與被指定轉型模式本身並非單一決定性變項，但確實深刻影響學校內部的社會動力、組織結構運作與領導「實踐」。自願轉型模式因具備較高的成員契合與制度認同，在組織調適與專業成長上相對具優勢；而被指定轉型學校則更仰賴校長在制度限制下的調和能力與策略敏感度，以回應內部動能不足與文化衝突的挑戰。表 2 為校長領導與組織運作向度之比較。

伍、結論與建議

本研究以臺灣兩所公立國民小學的轉型為實驗教育學校為案例，探討自願轉型與被指定轉型在校長領導策略等方面的差異與挑戰，以下為研究結論與建議。

一、研究結論

（一）分布式領導策略作為校長回應轉型制度差異的關鍵行動

研究結果顯示自願轉型的 B 校在師資穩定性、教師教學效能及學校組織凝聚力方面展現出顯著優勢，而被指定轉型的 A 校則面臨較高的教師流動率及學校團體動力不穩定的挑戰，但亦展現出領導者的調適與回應能力。首先，在校長領導策略方面，B 校校長採用分布式領導策略，透過授權教師參與課程設計與校務決策，

提供專業增能機會，成功提升教師的內在動機與工作滿意度。這種領導模式不僅讓教師在教學中具有更高的自主權，還促進了學校內部的合作與創新，有助於維持學校團隊的穩定性與凝聚力。相比之下，A校因為被指定轉型，初期教師流動率較高，部分教師因無法適應實驗教育模式或考取正式教師資格後離開學校，導致學校組織運作面臨較大挑戰。然而，A校校長亦積極透過促能型學校結構，強調教師的自主參與，透過專業發展計畫及親子共學活動提升學校經營的正向效應，最終仍獲得家長和外界肯定。

（二）分布式領導作為促動教師動機與組織穩定的制度回應策略

在教師工作動機方面，自願轉型的B校教師對學校發展目標具有高度認同感，表現出更高的組織承諾，教師們願意持續精進專業知能，並積極參與學校的課程設計和創新教學模式，展現出更高的內在動機和教學投入度。A校雖面臨教師流動率高的問題，但透過校長靈活運用領導策略，如加強內部溝通、推行個別輔導，成功提升部分教師的歸屬感，逐步將組織氛圍轉變為促能型結構，減少了流動率對學校穩定性的影響。在學校組織運作方面，B校的組織結構較為扁平，強調雙向溝通與合作，學校內部充滿信任與支持，教師能夠在組織中發揮更大的影響力與參與度，這樣的組織氛圍促進了學校的穩定發展。A校在被指定轉型初期，組織內部曾出現抗拒情緒。然而，隨著校長採用分布式領導策略並強化團隊凝聚力，學校逐步趨於穩定。

（三）突破轉型政策框架局限，需從制度邏輯重新建構支持條件

整體而言，轉型模式所內含的制度條件與參與基礎，確實會影響學校內部的社會動力與領導實踐。以本研究所探討之兩所學校為例，自願轉型的B校因成員理念契合度高、參與動機明確，展現出較強的組織穩定性與創新潛能；相對地，被指定轉型的A校則仰賴校長的策略引導與制度支持，方能逐步克服初期的認同危機與組織文化重塑的挑戰。

本研究進一步指出，轉型模式所反映之差異，並非僅限於學校層次的主觀選擇，而是植基於制度建構下的資源配置與行動條件。在本研究中，自願轉型學校通常獲得較多政策資源與外部支持；而被指定轉型學校則因結構條件相對弱勢，較易成為政策推動下較為被動的實施對象。也揭示實驗教育轉型過程中制度選擇性與資源不均的結構問題，亦構成學校能否形塑發展主體性與持續創新的關鍵基礎。因此，理解學校轉型歷程，應跨越自願與被指定的分類，更進一步關注其背後所隱含之制度脈絡與權力條件。若可從制度層次出發，檢視資源分配邏輯、參與機制運作

與領導動能之構成過程，方能更精確釐清不同轉型模式下學校所面臨的挑戰，並為實驗教育的深化與永續實踐提供具體的理解與支持。

二、研究建議

基於研究發現，對未來公辦公營國小轉型實驗教育學校的發展提出以下建議：

（一）深化校長分布式領導的實踐場域

本研究發現，自願與被指定轉型學校，其校長皆能有效實踐分布式領導，特別是校長透過依據教師專長進行任務分配與促進決策參與，能有效凝聚組織認同並激發內部動能。自願轉型學校較能仰賴教師自主參與及課程共構，而被指定轉型學校則需校長透過強化溝通與引導，逐步建立教師信任與參與。建議未來自願型學校可擴展共學文化，深化教師領導；被指定型學校則應加強校長過渡期的領導支持與氛圍轉化策略。

（二）聚焦促能型學校結構的制度建構

促能型學校結構在本研究中展現出穩定組織運作、強化教師參與及推動教學創新的正向作用，尤其在轉型初期更是穩定學校文化的關鍵要素。然而，目前此類結構較缺制度化的政策支持與外部資源協力。建議自願轉型學校可進一步深化教師主導制度運作的能力，如課程發展委員會或教學自治機制，而被指定型學校則宜從校長主導期過渡至教師共構期，並透過制度設計強化教師的組織參與。

（三）設計多層次教師動機激發策略，穩定推動實驗教育

教師動機為實驗教育學校能否穩定轉型並持續深化教育創新的關鍵要素。建議未來政策規劃與學校實務操作應依據教師需求與組織發展階段，設計具體且多層次的動機激發機制。例如，本研究所訪之 A 校校長提及「久任獎勵」與「安排教師團隊出國見習」等策略，有助於提升教師留任意願與專業認同。另如「跨校參訪」與「團隊共遊」等社群動機措施，不僅強化教師之間的情感連結與學習交流，也能營造正向的組織合作氛圍。相較於僅提供物質性誘因，此類具體且情境化的激勵方式，或許更能貼近教師的內在需求，特別適用於制度轉型初期所需的支持建構階段。因此，建議教育主管機關鼓勵各實驗教育學校依據其組織文化與教師特質，彈性設計多元激勵模式，系統性地支持教師專業成長與長期投入。

（四）研究限制與未來研究方向

本研究採用質性設計，雖樣本數為 12 位受訪者，無法對全臺實驗教育學校進行統計推論，然已涵蓋校長、主任、教師等多元角色，具備資料來源的多樣性與觀

點交叉性，有助於形成完整架構。更重要的是，本研究著重於轉型制度脈絡下的領導實踐與組織動力進行深入描述，強調情境脈絡中的意涵建構，樣本雖少但已達資料飽和。未來研究可考慮擴展至多縣市、多校案例進行比較，或進行長期追蹤與縱貫式研究，探討不同政策條件下領導實踐的持續影響與策略演變。另 A 校位於市區、B 校位於偏遠地區，地理位置差異可能對招生環境、師資穩定等造成影響，形成轉型模式外的潛在干擾因素。雖研究中已控制基本背景條件（如班級數、學校規模等），惟仍無法完全排除背景因素之干擾，建議後續研究可進一步區辨制度與背景變項的影響。

參考文獻

王文科、王智弘（2018）。**教育研究法**（第十七版）。五南。

【Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2018). *Educational research methods* (17th ed.). Wu-Nan.】

吳清山、林天祐（2007）。實驗教育。**教育研究月刊**，155，168。

【Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2007). *Experimental education. Journal of Education Research*, 155, 168.】

李嘉年、鄭同僚（2019）。台灣實驗學校女性創辦人生命歷程之個案研究——以種籽親子實驗小學創辦人李雅卿為例。**應用心理研究**，70，279–316。https://doi.org/10.3966/156092512019060070008

【Li, C.-N., & Cheng, T.-L. (2019). A case study of a Taiwanese experimental school female founder's life: Li Ya-Qing, founder of the seedling experimental elementary school. *Research in Applied Psychology*, 70, 279–316. https://doi.org/10.3966/156092512019060070008】

范熾文、林錫恩（2023）。正向的力量：一所實驗學校行政與教學系統正向連結策略之個案研究。**教育研究月刊**，350，92–110。https://doi.org/10.53106/168063602023060350006

【Fan, C.-W., & Lin, S.-E. (2023). Positive power: Strategy of linking administration to teaching system in one experimental school. *Journal of Education Research*, 350, 92–110. https://doi.org/10.53106/168063602023060350006】

孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，15（1），1–27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001

【Sun, C.-L. (2022). What does the evidence say? The landscapes of professional development of teachers in elementary and junior high schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 15(1), 1–27. https://doi.org/10.53106/207136492022041501001】

鈕文英（2020）。**質性研究方法與論文寫作**（第三版）。雙葉。

【Niu, W.-Y. (2020). *Qualitative research methods and thesis writing* (3rd ed.). Yeh Yeh.】

教育部（2014／2018 修訂）。**學校型態實驗教育實施條例**。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070060

【Ministry of Education. (2014/2018 rev.). *Enforcement act for school-based experimental education*. https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070060】

教育部統計處（2024）。**高級中等以下學校實驗教育概況**。https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51

【Department of Statistics, Ministry of Education. (2024). *Overview of experimental education in schools below senior high school*. https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51】

陳榮政（2019）。**教育行政與治理——新管理主義途徑**。學富。

【Chen, R.-J. (2019). *Educational administration and governance: A new managerialist approach*. Pro-Ed.】

陳榮政（2021）。我國實驗教育實徵研究之分析與展望。**教育研究與發展期刊**，17（4），69–96。https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0003

【Chen, R.-J. (2021). The study and prospect of empirical researches of experimental education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 17(4), 69–96. https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0003】

陳榮政、林信志、謝知庭（2022）。臺灣實驗教育政策的實施與討論度分析——文字探勘之應用。**教育與心理研究**，45（1），53–93。https://doi.org/10.53106/102498852022034501003

【Chen, R.-J., Lin, H.-C., & Hsieh, C.-T. (2022). A study of experimental education policy and its analysis of the degree of discussion in Taiwan: Application of text

mining. *Journal of Education & Psychology*, 45(1), 53–93. <https://doi.org/10.53106/102498852022034501003>】

曾煥淦、謝傳崇（2021）。實驗教育學校校長轉化型課程領導之研究。**教育研究與發展期刊**，17（4），1–31。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17\(4\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0001)

【Tseng, H.-K., & Hsieh, C.-C. (2021). The study of the transformative curriculum leadership for the principals of experimental education school. *Journal of Educational Research and Development*, 17(4), 1–31. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17\(4\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0001)】

葉炳煙（2013）。學習動機定義與相關理論之研究。**屏東教大體育**，16，285–293。

【Yeh, B.-Y. (2013). A study of the definition of learning motivation and related theories. *Pingtung University Physical Education*, 16, 285–293.】

潘正德（2012）。**團體動力學**（第三版）。心理。

【Pan, C.-T. (2012). *Group dynamics* (3rd ed.). Psychological.】

蕭佳純、王佩雯（2016）。創意角色認定、工作動機及創造力教學技巧與創意教學行為關係之研究。**教育科學研究期刊**，61（2），185–211。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).07](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).07)

【Hsiao, C.-C., & Wang, P.-W. (2016). Relationships among creative role identity, work motivation, instructional skill for creativity, and creative instructional behavior. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(2), 185–211. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).07](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).07)】

謝文全（2024）。**教育行政學**（第八版）。高等教育。

【Hsieh, W.-C. (2024). *Educational administration* (8th ed.). Higher Education.】

Adams, D., Harris, A., Moosa, V., Jones, M., & Khaleel, S. (2025). Science mapping the knowledge base of distributed leadership in schools, 1988 to 2023. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251320782>

Arrow, H., McGrath, J. E., & Berdahl, J. L. (2000). *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452204666>

Austin, T., & Roegman, R. (2021). Satisfaction, preparedness, and implementation: Teacher culture and climate in magnet school conversions. *Education and Urban Society*, 53(8), 855–885. <https://doi.org/10.1177/0013124521996680>

Chen, C. C. (2024). Practice of leadership competencies by a principal: Case study of a public

- experimental school in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 25, 159–170. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09813-1>
- Fehr, E., & Rockenbach, B. (2003). Detrimental effects of sanctions on human altruism. *Nature*, 422(6928), 137–140. <https://doi.org/10.1038/nature01474>
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Gordon, J. A., Oriol, N. E., & Cooper, J. B. (2004). Bringing good teaching cases “to life”: A simulator-based medical education service. *Academic Medicine*, 79(1), 23–27. <https://doi.org/10.1097/00001888-200401000-00007>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296–321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hsieh, C. C., Tseng, H. K., & Chen, R. J. C. (2021). Transformation from traditional schools to alternative schools: Curriculum leadership of the principals of Taiwanese aborigines. *Asia Pacific Education Review*, 22, 53–66. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09663-9>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together-group theory and group skills*. Prentice-Hall.
- Kotter, J. P. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59–67.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 485–516. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105>
- Leithwood, K. A., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371–409. <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Mittal, S., Gupta, V., & Motiani, M. (2022). Examining the linkages between employee brand love, affective commitment, positive word-of-mouth, and turnover intentions: A social

- identity theory perspective. *IIMB Management Review*, 34(1), 7–17. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2022.04.002>
- Nesse, R. M. (2001). Natural selection and the capacity for subjective commitment. In R. M. Nesse (Ed.), *Evolution and the capacity for commitment* (pp. 1–44). Russell Sage.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Prentice Hall.
- Song, K. Q., Chen, C. C., & Chuang, C. H. (2025). A case study of the mechanism of teachers' work passion fluctuations in a public experimental elementary school in Taiwan. *Cambridge Journal of Education*, 55(2), 243–262. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2472958>
- Sorensen, L. C., & Holt, S. B. (2021). Sorting it out: The effects of charter expansion on teacher and student composition at traditional public schools. *Economics of Education Review*, 82, 102095. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102095>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Van Vugt, M., & Hart, C. M. (2004). Social identity as social glue: the origins of group loyalty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(4), 585–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.4.585>
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. The Free Press.
- Wolfson, M. A., D'Innocenzo, L., & Bell, S. T. (2022). Dynamic team composition: A theoretical framework exploring potential and kinetic dynamism in team capabilities. *Journal of Applied Psychology*, 107(11), 1889–1906. <https://doi.org/10.1037/apl0001004>

2025 年 8 月 13 日收件

2025 年 11 月 27 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 12 月 14 日第二次修正回覆

2025 年 12 月 25 日第三次修正回覆

2026 年 3 月 18 日通過複審

橘逾淮為枳？ 德國雙元制高等教育之發展評析

張源泉 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系特聘教授

摘 要

1971 年德國企業以享譽全球的雙元制職業教育為範本，創建職業學院；而後該辦學模式「斯圖加特模式」擴散至高等學校，進而創建雙元制高等教育體系。本文透過文件分析法，探究該體系之發展，並以職業教育為對照，評析其歷史發展、現況與趨勢。半世紀以來雙元制高等教育蓬勃發展，且參與機構已擴散至公私立不同類型高等學校，並發展出四種不同雙元制類型，其中最受關注的是初次職業教育階段的「職業培訓整合型」和「實習整合型」。雙元制高等教育肇始於斯圖加特模式，而後各邦因地制宜發展出多元化辦學模式，不僅出現了「混合型」雙元制，且「實習整合型」幾乎逐年遞增，而最能彰顯「雙元性原則」的職業培訓整合型卻逐年萎縮。再者，相較於職業教育詳備的法規範體系，雙元制高等教育為能靈活辦學，未制訂完備法規範，並使得下位法規範各行其是，甚至在統計數據上未納入職業學院。此外，職業教育的理論課程規劃都是為行會考試「量身訂做」，但雙元制高等教育的理論課程多是混班上課，導致越來越多學子需通過外部考試獲得職業資格。雙元制高等教育的肇建，雖以職業教育為藍本，但已發展出多樣化面貌、與後者相去甚遠，大抵可以用「橘逾淮為枳」來形容。

關鍵詞：雙元制職業教育、雙元制高等教育、德國教育



Dual in Name Only? An Analysis of the Development of Germany's Dual Higher Education System

Yuan-Chuang Chang

Distinguished Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

Abstract

In 1971, German enterprises established vocational academies based on the internationally renowned dual vocational education and training (VET) system. This institutional model, commonly known as the Stuttgart Model, subsequently expanded into higher education and gave rise to Germany's dual higher education system. Employing document analysis, this study examines the development of the dual higher education system and evaluates its historical evolution, current status, and future trends through comparison with the traditional dual VET system. Over the past five decades, dual higher education has experienced substantial growth and has expanded across a wide range of public and private higher education institutions. Four major forms of dual higher education have emerged, among which the training-integrated model and the practice-integrated model at the initial vocational education stage have attracted the greatest attention. While the Stuttgart Model served as the foundation of dual higher education, individual federal states subsequently developed diverse institutional arrangements in response to local conditions. As a result, hybrid forms of dual education have emerged, and the practice-integrated model has expanded steadily over time. In contrast, the training-integrated model, which most fully embodies the principle of duality, has gradually declined. Furthermore, unlike the comprehensive legal framework governing the dual VET system, dual higher education has developed without a fully standardized regulatory structure in order to maintain institutional flexibility. Consequently, lower-level regulations vary considerably across jurisdictions, and vocational academies are not always included in official statistical reporting. In addition, whereas theoretical instruction in dual VET programs is specifically aligned with occupational qualification examinations administered by competent chambers, theoretical coursework in dual higher education programs is often delivered in mixed cohorts. As a result, an increasing number of students must obtain occupational qualifications through external examinations. Although Germany's dual higher education system originated from the dual VET model, it has evolved into a highly diversified system that differs substantially from its vocational education predecessor. The findings suggest that the contemporary system has gradually moved away from the core characteristics traditionally associated with the dual principle, raising questions about whether the designation "dual higher education," still accurately reflects its institutional reality.

Keywords: dual vocational education and training (VET), dual higher education, German education



壹、前言

德國以產業界為主導、聚焦於企業實務培訓（*praktische Ausbildung*）的後期中等教育「雙元制職業教育」（*duale Ausbildung*），不僅被譽為二戰後德國快速重建所締造「經濟奇蹟」（*Wirtschaftswunder*）的「祕密武器」（*Geheimwaffe*）；甚至也是 2008 年經濟危機後德國經濟穩步增長的堅實後盾（*Handwerkskammer Frankfurt-Rhein-Main*, 2025; *Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.*, 2009; *Lassnigg*, 2016; *Wagner*, 1999）。

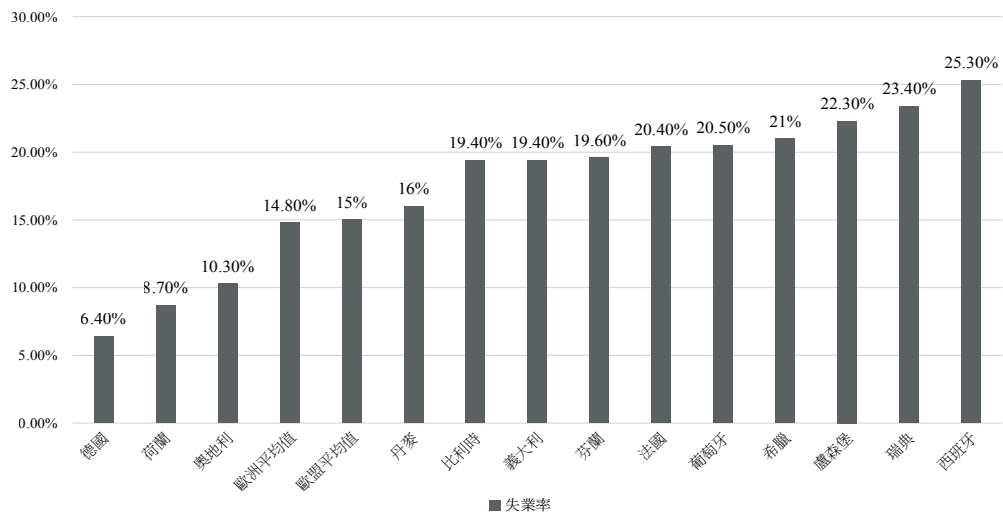
雙元制職業教育體系不僅在德國享有盛譽，世界各國亦將其視為職業教育典範，因此不遺餘力地與德國開展職業教育合作（*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*, 2025）。當前，歐盟委員會（*European Commission*）也採取多種措施，促進歐洲各國引入德國雙元制職業教育（*Euler*, 2013; *Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez*, 2022）；且對於該教育體制推崇備至：

奠基於「工作本位學習」（*arbeitsbasiertes Lernen*）的德國雙元制職業教育，能實現學校／企業間之「無間隙」過渡……雙元制職業教育對於青少年的低失業率居功厥偉。（*Chatzichristou et al.*, 2014, p.51）

無獨有偶，「經濟合作暨發展組織」（*Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2014）亦對德國的雙元制職業教育大加讚揚，認為德國雙元制職業教育的成功，是造就其青少年低失業率的主要因素。依最新的統計數據顯示，德國的青少年低失業率稱冠於歐洲其他國家（如圖 1）。

在前述雙元制職業教育發展脈絡下，德國高等教育亦不遑多讓！1971 年戴姆勒－賓士公司（*Daimler Benz AG*）提出實驗性教育方案，以雙元制職業教育為「範本」，將企業之實務培訓引入高等教育課程體系（*Hochschulkurs-System*），進而創建「職業學院」（*Berufsakademie*）；而後，這種辦學模式蓬勃發展，從創始機構「職業學院」擴散至應用科學大學（*Fachhochschule*）、綜合性大學（*Universität*），進而創建「雙元制高等教育」（*duales Studium*）體系（*Budde*, 2010; *Haufe Group*, 2025）。德國聯邦職業教育中心（*Bundesinstitut für Berufsbildung*, 2025a）對「雙元制高等教育」辦學模式提出以下的定義：

圖 1
歐盟國家之青少年失業率（2024 年 12 月）



註：修改自 Statista（2025a）。

雙元制高等教育是指在高等學校（Hochschule）／職業學院的理論課程與企業實務培訓整合之辦學模式，其與傳統高等教育課程的最大差異，在於包含高等學校／企業兩個學習場所、更聚焦於實務培訓，且企業實務培訓與高等教育在組織和課程方面緊密連結。

按照德國「學術審議會」（Wissenschaftsrat, 2013）的分類，雙元制高等教育專業學科共有四種不同形式：在初次職業教育階段（Erstausbildung）（應屆普通高中畢業生）包含「職業培訓整合型」（ausbildungsintegrierend）和「實習整合型」（praxisintegrierend）；在繼續教育階段（在職人員）包含「實習整合型」（praxisintegrierend）及「職業整合型」（berufsintegrierend）。此外，對應四種不同形式的「雙元制」亦有四種「非雙元制」（如表 1）。

表 1

雙元制／非雙元制類型

	雙元制	非雙元制
初次職業教育	職業培訓整合型	職業培訓伴隨型 (ausbildungsbegleitend)
	實習整合型	實習伴隨型 (praxisbegleitend)
繼續教育	實習整合型	實習伴隨型 (praxisbegleitend)
	職業整合型	職業伴隨型 (berufsbegleitend)

註：修改自 Wissenschaftsrat (2013, p. 9)。

在前述四種不同的辦學模式，「繼續教育階段」(Bereich der Weiterbildung)的雙元制辦學模式，乃針對具有職業資格的在職人士，學術教育／實務培訓之間的協調結合，多由學生主導規劃，具有相當的歧異性；而最常見、最受到關注的形式為「初次職業教育階段」(Bereich der Erstausbildung) (Wissenschaftsrat, 2013)。再者，由於「雙元制職業教育」都以職業培訓整合型呈現，因此本文對於「雙元制高等教育」之探究，亦以職業培訓整合型為核心，其他辦學模式僅能基於研究主題需要做附帶說明。

自 1971 年戴姆勒－賓士公司以雙元制職業教育為「範本」，提出試辦方案，至今已超過半世紀。雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係為何？二者的異同為何？本文透過文件分析法，探究雙元制高等教育體系之發展，並以雙元制職業教育為對照，評析前者之歷史發展、現況與趨勢。在行文順序上，以下先從歷史發展角度探究雙元制高等教育之肇建及其轉型，而後再探究雙元制高等教育之發展現況，最後進一步以雙元制職業教育為對照、反思雙元制高等教育的發展趨勢。

再者，本文僅探究德國雙元制高等教育體系之發展，尤其聚焦於雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係，亦即僅從「形式面向」探究二者的異同。誠然，不同教育系統／制度間的模仿或移植，都不能侷限於簡單的制度模仿或「照抄照搬」，而需將原有的制度進行某種程度的轉化與調適。但本文僅從「形式面向」探究雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係，至於雙元制高等教育如何進行轉化與調適，以及如何評價制度的轉化與調適後之實際運作，並非本文探究的焦點。

貳、雙元制高等教育之肇建及其轉型

本節從歷史發展的角度，探究雙元制高等教育之肇建及其轉型。以下先探究肇建雙元制高等教育之範本「雙元制職業教育」，而後再探究雙元制高等教育之肇建緣由，以及升格轉型。

一、肇建範本

若說美國以其蓬勃發展的大學，為全世界高等教育之創新體系奠定了基礎，那麼以雙元制職業教育為代表的德國職業教育，不僅是「德國製造」的重要基礎，且為全世界職業教育的楷模（Kutscha, 1992; Trifonov, 2014）。

所謂「雙元制」意指一種私人企業做為「一元」，與國家興辦的職業學校做為另「一元」，並將企業的實務培訓與職業學校的理論學習（theoretische Bildung）緊密結合，合作培育技能人才的職業教育制度。在德國，所有企業都有資格開展實務培訓，但並非所有企業都有資格參與、從事職業教育。只有經過各個行業行會依照《職業教育法》（Bundesberufsbildungsgesetz）規定之資格標準審查通過後的企業，才具有參與雙元制職業教育的資格，這樣的企業被美稱為「教育性企業」（Ausbildungsbetrieb），因其已由純粹營利導向的企業，轉型為承擔社會責任、培育人才的企業，從而具有崇高的社會聲譽；目前，在具有教育性企業資格的企業中，有 59% 實際參與雙元制職業教育，這些實際參與雙元制職業教育的企業，約為德國企業總數的 30%（Die Bundesregierung, 2025; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2025）。

在國家管理層面，雙元制職業教育必須遵循三個原則：

（一）雙元性原則（Dualität）

「雙元性原則」不僅指涉兩個（企業／職業學校）外觀「形式」的學習場所，更重要的是在實際「內容」上的雙元性。在管理與運作等宏觀層面上，強調教育部門／經濟部門，以及勞動市場需求／職業教育供給的結合；在課程／教學等微觀層面上，強調企業／職業學校的合作、實務／理論的緊密連結，尤其職業學校的教學內容是「量身訂做」，不僅需符應企業的實務培訓，且需對應「行會考試」（Kammerprüfung）的內容，以便利學徒能順利通過考試，取得「職業資格認證」（berufliche Qualifikation）（Hegelheimer, 1974; Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015）。Deutsches eLearning Studieninstitut（2025）與 Pütz（2003）具體而詳細地列出雙元性對照關係（如表 2）。

表 2
德國雙元制職業教育之雙元性對照關係

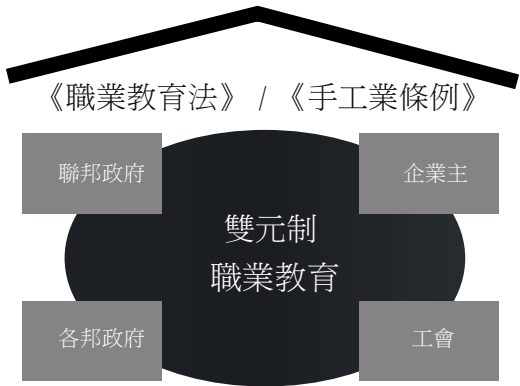
場所	產業界（企業）	職業學校
身分	培訓生（Auszubildenden）／學徒（Lehrling）（以下以學徒稱之）	學生（Schüler）
規範	職業教育法、職業培訓條例（Ausbildungsordnung）	各邦之學校法（Schulgesetze der Länder）
	職業培訓契約（Ausbildungsvertrag）	教學計畫（Lehrpläne）
諮詢與監督	行會或其他權責機構（Kammern oder andere zuständige Stellen）	學校監督／教育局（Schulaufsicht/Schulämter）
經費	企業	各邦政府、郡（Kreise）、鄉鎮（Gemeinden）

註：研究者自行整理。

（二）「協調性」原則（Koordinierung）

在聯邦法律方面，主要為《職業教育法》與《手工業條例》（Handwerksordnung）等相關「法規範」（Gesetze und Vorschriften），在此法規範架構下，相關的職業教育利益群體（如：聯邦政府、各邦政府、企業主、工人／工會），在職業教育發展與改革的基本問題上獲得共識後，才能執行相關共識決議（Die Bundesregierung, 2025）（如圖 2）。

圖 2
雙元制職業教育發展之協調架構



註：修改自 Bundesministerium für Bildung und Forschung（2017, p. 19）。

（三）「職業性原則」（Berufsprinzip）

在課程／教學層面，雙元制職業教育則遵循「職業性原則」。該原則意指職業教育／培訓都是以職業形式進行，不僅規範了職業教育的標準（專業、課程、教學、考試等），且職業教育理念以「職業能力」（Berufskompetenz）為目標，專業設置以職業需求為依據，課程設計聚焦於「工作過程導向」（Arbeitsprozessorientierung），教學實施以行動導向為原則，考試考核以「職業資格認證」為準繩（Deißinger, 2001; Reuling, 1998）。

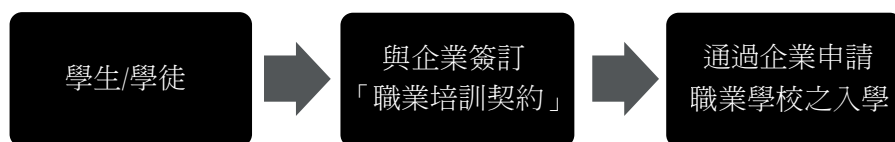
在「職業性原則」的指導理念下，20 世紀上半葉德國已制訂出行業技術標準目錄，以及根據目錄編寫標準化培訓教材；職業培訓需根據《職業培訓條例》規定的資格標準，透過工作過程導向方式培育學生的職業能力，而職業學校則需根據「教學計畫」傳授相關的理論知識（Die Bundesregierung, 2025; Feldman & Nocken, 1975; Kultusministerkonferenz, 2025a）。質言之，雙元制職業教育聚焦於特定職業所需要的技能，學徒必須立基於廣泛的基礎職業知識，並習得一項職業活動所需要的知識和技能；職業性原則在很大程度上表現為就業導向性。

在雙元制職業教育體系，產業界／企業主導雙元制職業教育的發展，學徒必須先與教育性企業簽訂「職業培訓契約」，而後再通過企業申請職業學校之入學資格，亦即沒有學徒（產業界端）即無學生（職業學校端），前者是主導，後者僅具有附屬作用（Hütig, 2016; IHK Reutlingen, 2025）（如圖 3）。

企業做為雙元制職業教育體系的主要培訓場所，必須根據經濟、社會和企業發展的需要，招收學徒。學徒每週 3-4 天在企業進行職業培訓，1-2 天在職業學校學習（Koch-Rust & Rosentreter, 2023）。學徒培訓結束後，通過各個行業行會舉辦的職業資格考試，學徒可以獲得「職業資格證書」（Zeugnis der Berufsqualifikation）（在手工業為「滿師證書」（Gesellenbrief）、企業培訓證書（Betriebliches Zeugnis des Ausbildungsbetriebes）與職業學校畢業證書（Berufsschulzeugnis）（如圖 4）。

圖 3

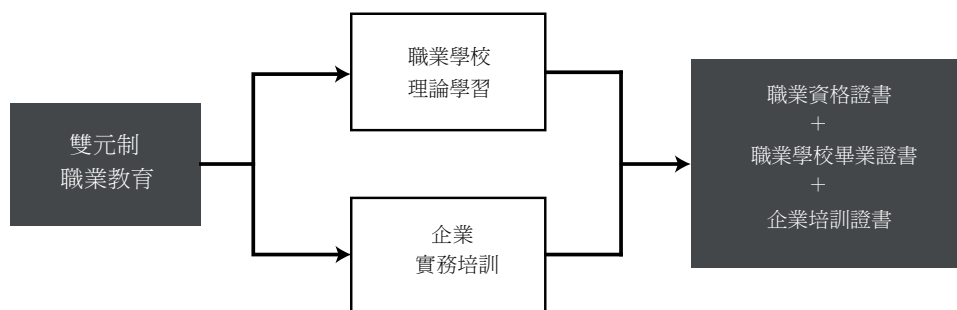
雙元制職業教育之入學流程



註：研究者自行整理。

圖 4

雙元制職業教育之歷程與獲頒證書



註：修改自 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017, p. 18)。

二、肇建緣由

1950 年代，西德在二戰廢墟中創造了舉世驚羨的「經濟奇蹟」，躍居為經濟大國；在經濟高速發展的前景下，人民對於高等教育的需求日殷，因此德國在 1960 年代開始大幅擴張高等教育規模，且在 1968 年創建「應用科學大學」（Holuscha, 2012; Wissenschaftsrat, 2010）。

在前述高等教育擴張的脈絡下，高等學校數量由 1960 年的 33 所，至 1970 年短短 10 年間已躍升為 139 所（Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2002）。再就高等學校學生人數而言，如表 3 顯示，1947-1948 年僅有高等學校學生 87,644 人，至 1967-1968 年已躍升為 338,550 人，至 1977-1978 更攀升為 905,897 人（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008a; Ellwein, 1985; Roche, 2014）。

表 3

1947-2025 年德國高等學校在學學生人數

年代	1947/48	1957/58	1967/68	1977/78	1987/88	1997/98	2007/08	2017/18	2024/25
人數	87,644	186,668	338,550	905,897	1,409,042	1,824,107	1,941,763	2,844,978	2,871,556

註：修改自 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025)

伴隨著前述高等教育的大幅擴張，德國卻未適時推動高等學校之內部改革措施，而使得高等學校負荷量超載、學生人滿為患等問題甚囂塵上，且由於高等學校學生未受到足夠的培訓，許多高等學校學生畢業即可能意味著失業（Ellwein, 1985）。

作為德國工業重鎮的巴登 - 符騰堡邦（Baden-Württemberg），這裡大型工業經濟體彙集，對專業人才的供需與素質有著高度「嗅覺」。許多企業擔憂產業界會出現技能人才斷層的危機；據此，1971 年戴姆勒－賓士公司向巴登 - 符騰堡邦學術、研究與藝術部（Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst）提出議案，擬將雙元制職業教育的辦學模式提升至高等教育層次，創建雙元制高等教育，以解決上述問題（Budde, 2010; Haufe Group, 2025）。

同一年，斯圖加特（Stuttgart）地區的戴姆勒－賓士股份公司和羅伯特·博世有限公司（Robert Bosch GmbH）、洛倫茲標準電力設備股份公司（Standard Elektrik Lorenz AG）三家企業與符騰堡管理經濟學院（Württembergische Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie）密切合作，開發出新式實驗教育課程「斯圖加特模式」（Stuttgarter Modell），並在 1974 年將此辦學模式引入高等教育領域，在斯圖加特和曼海姆（Mannheim）創建「巴登 - 符騰堡邦職業學院」（Berufsakademie in Baden-Württemberg）（Erhardt, 2006; Württembergische Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie e. V., 2025）。

1982 年巴登 - 符騰堡邦通過了《巴登 - 符騰堡邦職業學院法》（Gesetz über die Berufsakademien im Land Baden-Württemberg），確立了職業學院雖非隸屬於高等學校，但屬於高等教育領域。1995 年在哈勒（Halle）舉行的文教部長聯席會議（Kultusministerkonferenz）決議，職業學院的辦學水準屬於高等教育領域，符合 1988 年歐盟頒布的高等教育準則。1997 年職業學院的畢業文憑在歐洲範圍內得到承認（Erhardt, 2006; Staatsministerium Baden-Württemberg, 1982）。之後，職業學院的辦學模式擴散至其他各邦，目前有 10 所公立、19 所私立職業學院（Studis Online, 2025）。

相異於傳統高等教育體系聚焦於理論學習的辦學模式，職業學院採取理論與實踐密切結合的教學模式——理論教學在職業學院中進行，職業培訓在企業中進行——為德國經濟社會培育了大批高級應用型人才。這種重視實務工作經驗累積的辦學模式，受到許多學子的青睞，這也在學子選擇雙元制高等教育的動機之調查研究中獲得證實（Johannsen & Philipp, 2021; Statista, 2025b）。

三、升格轉型

2008 年巴登 - 符騰堡邦通過了《創建巴登 - 符騰堡邦雙元制高等學校法》（Gesetz zur Errichtung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg），以推動「巴登 - 符騰堡邦職業學院」之升格轉型。2009 年職業學院更名為「巴登 - 符騰堡邦雙元制高等學校」（Duale Hochschule Baden-Württemberg，以下簡稱 DHBW），成為德國第一所以「雙元制」命名的高等學校（Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2010; Landtag von Baden-Württemberg, 2008）。

DHBW 既有中央組織機構，也存在分散的組織機構。DHBW 的總部坐落在斯圖加特，下轄九所分校及三個分支機構。DHBW 的雙元制合作夥伴大約有 9,000 家教育性企業／機構，2024 至 2025 學年 DHBW 約有 34,000 名在校學生，以及超過 20 萬的校友規模，是當前巴登 - 符騰堡邦規模最大的高等學校（Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2025a, 2025b）。

DHBW 繼承了職業學院的特色；《巴登 - 符騰堡邦雙元制高等學校基本條例》（Grundordnung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg）第一條第二項即清楚地闡明其辦學宗旨：

DHBW 緊密結合高等學校的學術教育／教育性企業之實踐導向培訓，共同培育學生在職業實踐中獨立運用科學知識和方法的能力……。 （Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2022, p. 4）

升格轉型後的 DHBW 繼踵其前身職業學院之辦學模式（DHBW 的辦學模式，以下稱為巴登·符騰堡邦模式），依然以雙元制職業教育為範本、聚焦於雙元制高等教育，亦即每一名高等學校學生，同時也是一名學徒，通過高等學校／企業緊密合作，理論／實務培訓交替進行，學生不僅習得相關的知識與能力，也能獲得特定職業生活所需的行動能力和社會能力（Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2025a, 2025b）。

以社會科學院（Fakultät Sozialwesen）為例，每個年級的所有專業課程，劃分為兩個組群（A, B, C, D, E, F, G 與 J, K, L, M, N, O, P），且都具體規劃理論學習／職業培訓的時間劃分；兩個組群的理論學習／職業培訓彼此交錯（Fakultät Sozialwesen, 2024）。亦即當一個組群在進行理論學習時，另一組群在進行職業培訓，反之亦然。學士班的學業年限共 6 個學期，以下以第一學期為例，圖繪如圖 5。

圖 5
專業課程的理論學習／職業培訓之時間劃分

課程A, B, C, D, E, F, G	理論學習 2024. 10. 01-2024. 12. 23 共84天	職業培訓 2024. 12. 24-2025. 04. 04 共102天
課程J, K, L, M, N, O, P	職業培訓 2024. 10. 01-2025. 01. 03 共95天	理論學習 2025. 01. 04-2025. 03. 30 共86天

註：修改自 Fakultät Sozialwesen（2024）。

相較於傳統高等學校，DHBW 的畢業生更能迅速、有效地融入真實職業生活，因此在相關的問卷調查中，有高達 88% 的畢業生肯定（滿意）DHBW 辦學（Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2025c）。在勞動市場上，DHBW 的畢業生以其堅實的知識和豐富的實務培訓，始終具有強勁的就業競爭力。調查顯示，有超過 87% 的畢業生在培訓結束後，「無縫接軌」地被聘僱於與其簽訂職業培訓契約的企業，其他畢業生，僅需 2.1 個月即能迅速找到工作（Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2025c）。

參、雙元制高等教育之發展現況

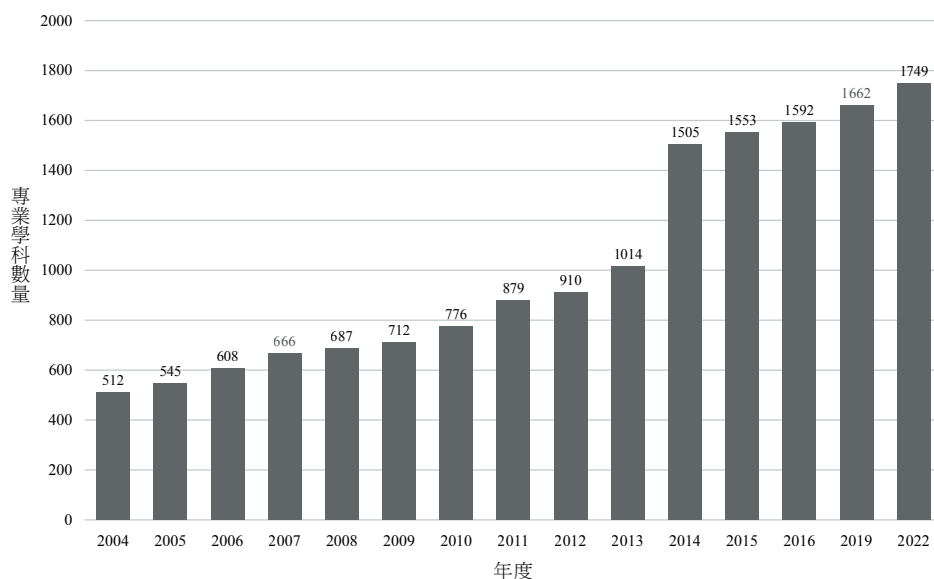
「職業學院」辦學模式發展至今，已擴散至高等學校，且其發展規模日益龐大，並形成多元的辦學模式；以下從發展規模、參與機構與雙元制類型（duale Studienformate）等向度，進一步加以探究其發展現況。

一、發展規模

依前述，職業學院的辦學模式蓬勃發展，已從創始機構「職業學院」擴散至雙元制高等學校、應用科學大學與綜合性大學等不同類型高等學校。在此發展脈絡下，高等教育雙元制的專業學科數量大幅增加。如圖 6 顯示，專業學科數量從 2004 年的 512 個，增加到 2022 年的 1,749 個，後者是前者的三倍多。

圖 6

2004-2022 年雙元制高等教育之專業學科數量



註：修改自 Statista（2025c）。

專業學科數量大幅增長的同時，雙元制高等教育之學生數量亦隨之大幅增長。從圖 7 中可以看出，在 2004 年僅約 4.1 萬人，至 2020 年已躍升約 12.1 萬人，約為前者的三倍。

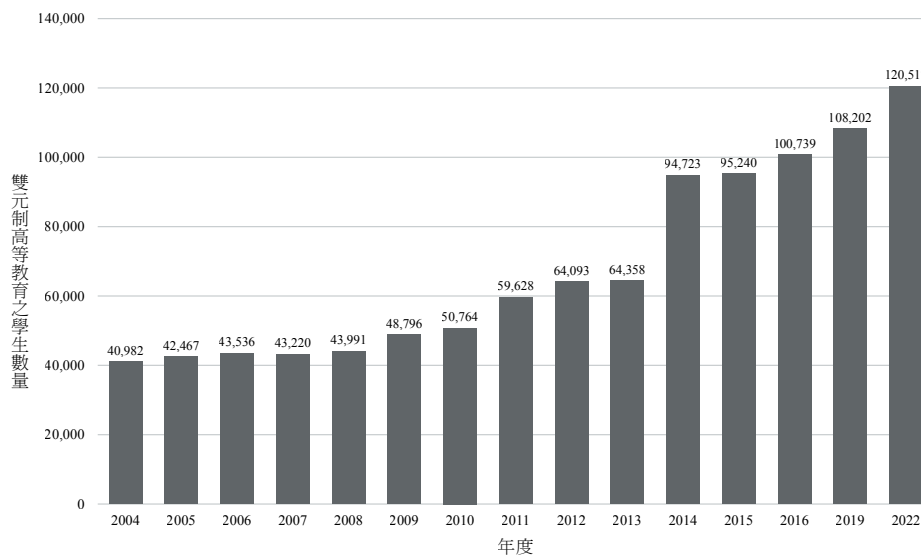
再從參與雙元制高等教育之教育性企業數量觀之，2004 年有 18,168 家企業與雙元制高等教育建立了合作夥伴關係，至 2022 年已多達 56,852 家，對比 2004 年／2022 年間的教育性企業數量，後者是前者三倍多（如圖 8）。

前述是從數量角度，探究雙元制高等教育的發展規模：從 2004 年到 2022 年無論是雙元制高等教育專業學科，還是學生、教育性企業數量都處於增長的態勢，且專業學科／學生／教育性企業數量的增長幅度密切相關。

圖 9 是以百分比（2004 年為 100%）闡釋雙元制高等教育的發展趨勢。除了 2011 年、2012 年參與雙元制高等教育的教育性企業數量特別多外，整體而言，雙元制高等教育的發展趨勢不斷地「茁壯」成長。

圖 7

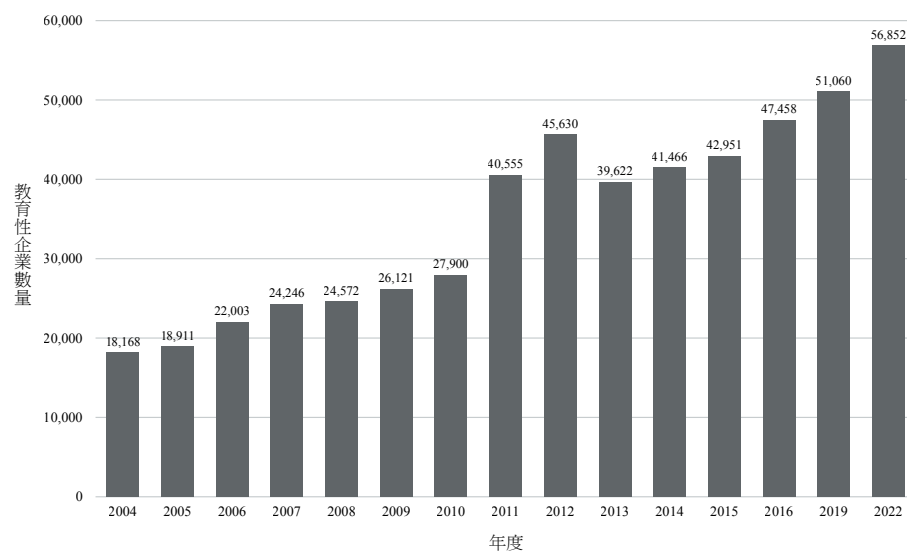
2004-2022 年雙元制高等教育之學生數量（學士班）



註：修改自 Statista（2025d）。

圖 8

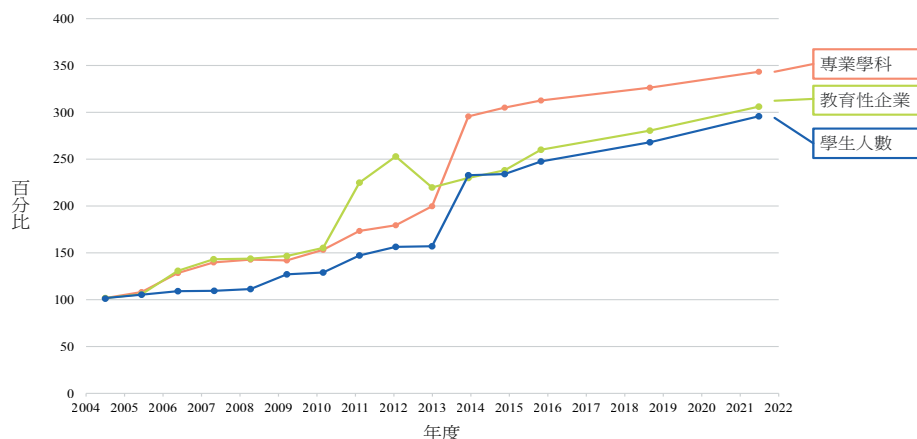
2004-2022 年參與雙元制高等教育之教育性企業數量



註：修改自 Statista（2025e）。

圖 9

2004-2022 年雙元制高等教育之專業學科、教育性企業與學生之比例

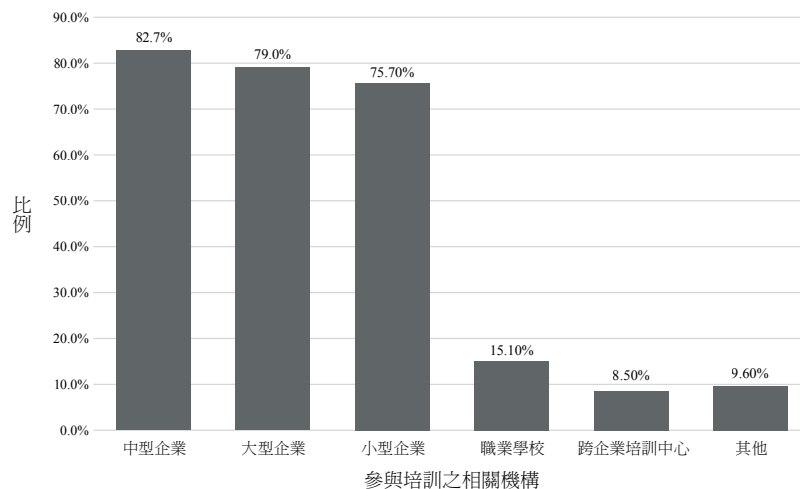


註：修改自 Hofmann 等人 (2023, p. 10)。

另外，Statista (2025f) 是一家全球性資料庫公司，該公司曾做過一項調查研究：約 82.7% 雙元制高等教育的負責人表示，他們曾與一家或數家的中型企業 (mittlere Unternehmen) (員工 50-249 人) 合作，79% 曾與大型企業 (große Unternehmen) (員工 250 人以上)，75.7% 曾與小型企業 (kleinere Unternehmen) (員工 1-49 人)，15.1% 職業學校，8.5% 跨企業培訓中心 (Überbetriebliche Berufsbildungsstätten) (如圖 10)。

圖 10

2021 年參與雙元制高等教育之相關機構比例



註：修改自 Statista (2025f)。

圖 10 顯示，德國中小企業參與雙元制高等教育的積極度，不遜於大型企業，顯見前者在產業界具有相當的競爭力。

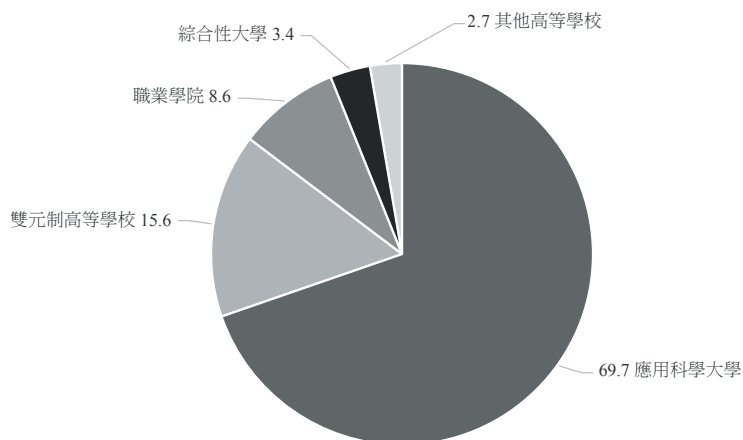
二、參與機構

依前述，「職業學院」辦學模式發展至今，已擴散至不同類型高等學校。從圖 11 顯示，應用科學大學提供了 69.7% 的雙元制高等教育專業學科（超過 2／3），雙元制高等學校 15.6%，職業學院 8.6%，綜合性大學 3.4%。

雙元制高等教育的辦學模式，原本僅存在於公立高等教育機構，而後越來越多的私立高等教育機構開始提供雙元制課程。從歷史發展角度觀之，德國高等學校的傳統是國家化，私立高等教育機構僅屬德國高等教育系統裡的「配角」。最早創建的私立高等學校為創立於 1969 年的菲德爾應用科學大學（Fachhochschule Wedel），而後德國 1975 年修正《高等學校基準法》（Hochschulrahmengesetz）第 70 條，才確立了設立私立高等教育機構的合法性（Buschle & Haider, 2016）。至 20 世紀 80、90 年代以來，在商業化和市場競爭導向背景下，以美國私立大學為榜樣，德國私立高等教育機構才有長足的發展。圖 12 顯示，私立高等學校的學生逐年遞增。且至 2024 年，私立高等學校數量已達 26%、學生人數達 13%（如圖 13、14）。

圖 11

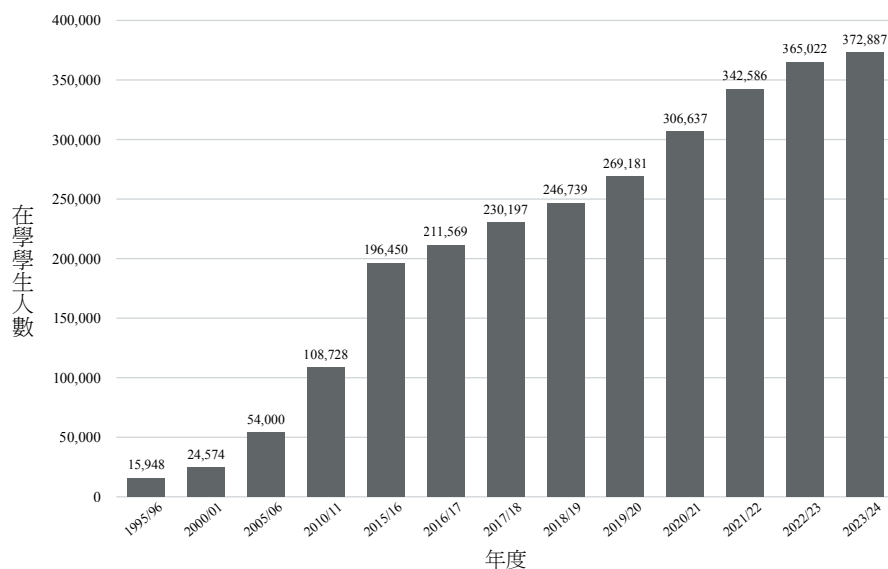
2022 年不同類型高等教育機構之專業學科比例（學士班）



註：修改自 Hofmann 等人（2023, p. 21）。

圖 12

1995-2024 年私立高等學校的在學學生人數



註：修改自 Statista (2025g)。

圖 13

公私立高等學校數量之比例

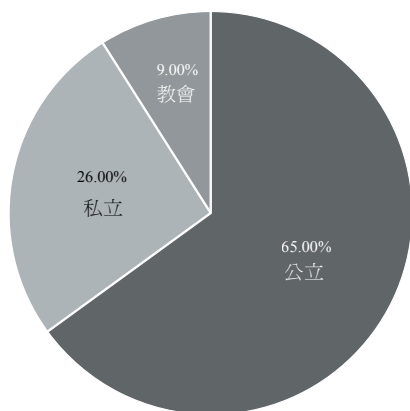
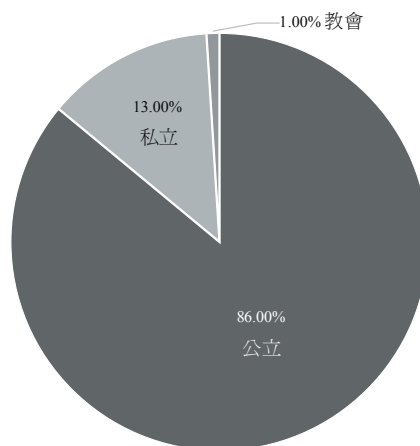


圖 14

公私立高等學校學生之比例



註：修改自 Centrum für Hochschulentwicklung (2025)。

表 4 顯示，2022 年的雙元制高等教育專業學科中，至少每五門課程就有一門是私立高等教育機構提供的，特別是在職業學院所提供的專業學科中，私立職業學院高達 61.2%（93 / 152）。顯然，私立高等教育機構在雙元制高等教育的發展趨勢，已具有舉足輕重的地位。

表 4

2011-2022 年公／私高等教育機構提供雙元制專業學科數量統計（學士班）

年度	應用科學大學			雙元制高等學校			DHBW		
	私立	公立	總和	私立	公立	總和	私立	公立	總和
2011	126	383	509	--	--	--	--	190	190
2012	93	443	536	--	--	--	--	198	198
2013	100	482	582	--	--	--	--	203	203
2014	185	827	1,012	--	--	--	--	208	208
2015	202	866	1,068	--	--	--	--	210	210
2016	236	864	1,100	--	--	--	--	211	211
2019	257	923	1,180	3	238	241	--	--	--
2022	257	961	1,218	5	267	272	--	--	--

年度	職業學院			綜合性大學			其他高等學校			總計
	私立	公立	總和	私立	公立	總和	私立	公立	總和	
2011	20	122	142	2	26	28	3	7	10	879
2012	34	101	135	3	27	30	5	6	11	910
2013	56	97	153	5	51	56	11	9	20	1,014
2014	85	101	186	16	55	71	15	13	28	1,505
2015	80	100	180	15	54	69	20	6	26	1,553
2016	95	91	186	14	55	69	19	7	26	1,592
2019	92	59	151	3	54	57	17	16	33	1,662
2022	93	59	152	1	58	59	22	26	48	1,749

註：修改自 Hofmann 等人（2023, p. 22）。

三、雙元制類型

德國高等學校根據自身的辦學條件與特點，以及社會經濟發展的需要，所建構的雙元制高等教育課程，各具特點、形式各異，但就其課程／教學運行組織來說，都包含高等教育機構／企業之雙元機構（Bundesinstitut für Berufsbildung, 2025a）；亦即在保持高等學校專業學科特點的同時，融入了職業教育要素。此外，Kultusministerkonferenz（2004）與 Wissenschaftsrat（2013）提出，雙元制高等教育需符合以下原則：

1. 雙元性原則：雙元制高等教育與傳統大學的最重要差異，在於前者包含了兩個雙元機構之不同學習場所，但除了雙元機構外，更重要的，這兩個機構需彼此協調整合，不僅在機構組織上協調學習／培訓之相關事宜，且在課程／教學內容上，理論學習／職業培訓需緊密連結。據此，缺乏內容或組織關連（inhaltlicher oder organisatorischer Bezug）的兼職學習計畫，即非屬雙元制高等教育。

前後對照雙元制職業教育／雙元制高等教育之雙元性原則，二者的理念如出一轍，都強調雙元性原則不僅指涉兩個外觀「形式」的雙元機構，更重要的是在實際「內容」——學習／培訓、課程／教學——間之緊密連結。

2. 課程的學術性（Wissenschaftlichkeit des Studiums）：雙元制課程必須屬於學術相關的培訓形式（wissenschaftlichbezogenes Ausbildungsformat），並符合文教部長聯席會議之相關高等教育準則的要求，才有資格被稱為雙元制高等教育。

依前述，按照德國「學術審議會」（Wissenschaftsrat, 2013）的分類，雙元制高等教育專業學科共有四種不同形式，且 Wissenschaftsrat（2013）與 Bundesinstitut für Berufsbildung（2017）對每一種類型的特徵描述如下。

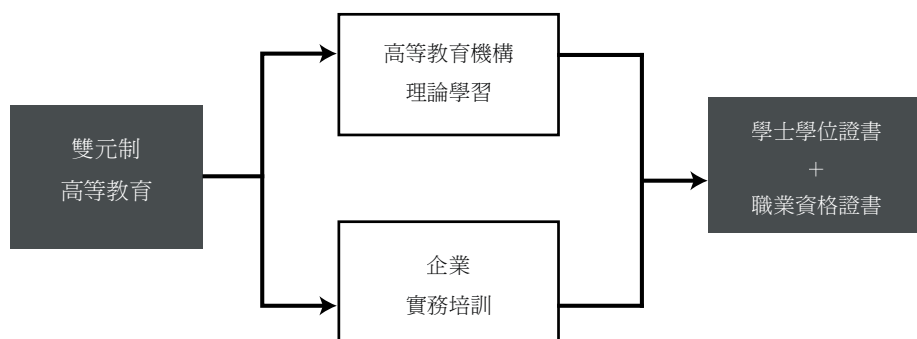
（一）職業培訓整合型／職業教育伴隨型

「職業培訓整合型」僅適用於初次接受職業教育的普通高中畢業生，在課程上高等學校／企業共同建構為一種組織結構共同體，有時還會有職業學校（Berufsschule）或者專科學校（Fachschule），甚至私人的「培訓班」（Lehrwerkstätten），彼此協作，推動實施雙元制高等教育（Hofmann et al., 2023, p. 9）。

職業培訓整合型將「職業培訓」系統性整合為高等學校課業，且為高等學校課程／成績的重要組成。在雙元制高等教育的四種類型中，僅「職業培訓整合型」需參加並通過職業資格考試，最後可以同時獲得學士學位證書與職業資格證書（Wegweiser duales Studium, 2025a; Wissenschaftsrat, 2013）（如圖 15）。

圖 15

職業培訓整合型之歷程與獲頒證書



註：修改自 Wegweiser duales Studium (2025a)。

在此辦學模式中，學生／學徒必須先與企業簽訂國家統一的職業培訓契約，而後才能入學高等學校，這一點與雙元制職業教育的要求是一致的（Hochschule Dual, 2025; Wissenschaftsrat, 2013）。以馬德堡大學（Universität Magdeburg）為例，其合作夥伴西門子公司（Siemens AG）先遴選具有高等學校入學資格的學子，並與其簽定職業培訓契約，再由該公司申請入學馬德堡大學，畢業後獲得學士學位和職業資格證書（Fink & Jenewein, 2025）。

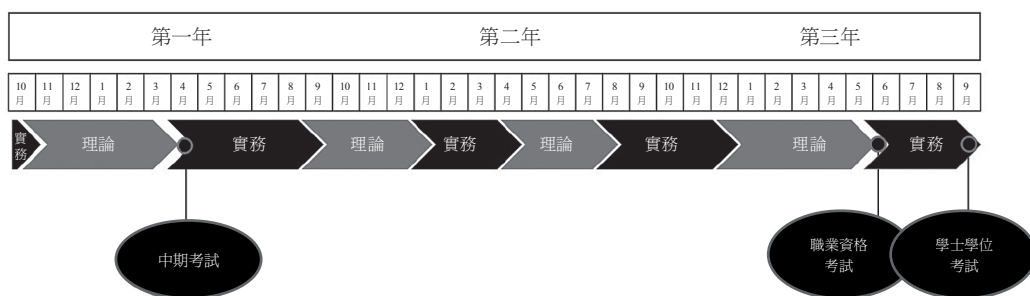
職業培訓整合型課程的時間安排大抵包含「板塊模式」（Blockmodell）、「週時模式」（Wochenmodell）兩種方式，這種時間安排與傳統高等學校的學期制時間無關。前者，多數以三個月或 12 週為一單元，在高等學校／企業往返。後者則每週三天在企業、兩天在高等學校（Wegweiser duales Studium, 2025b）。

以巴伐利亞邦公共管理高等學校（Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern）為例，在為期三年的時間裡，課程在高等學校理論學習／稅務局（Finanzamt）職業培訓之間輪替進行，前者總計 21 個月，後者總計 15 個月，且在第一年需通過中期考試（Zwischenprüfung），最後一學期需通過職業資格考試以及學士學位考試（如圖 16）。

職業教育伴隨型／職業培訓整合型之間的顯著差異，在於前者的職業培訓／高等學校課業不僅未整合，甚至呈現平行、彼此獨立關係（Wissenschaftsrat, 2013）。

圖 16

巴伐利亞邦公共管理高等學校之課程時間規劃



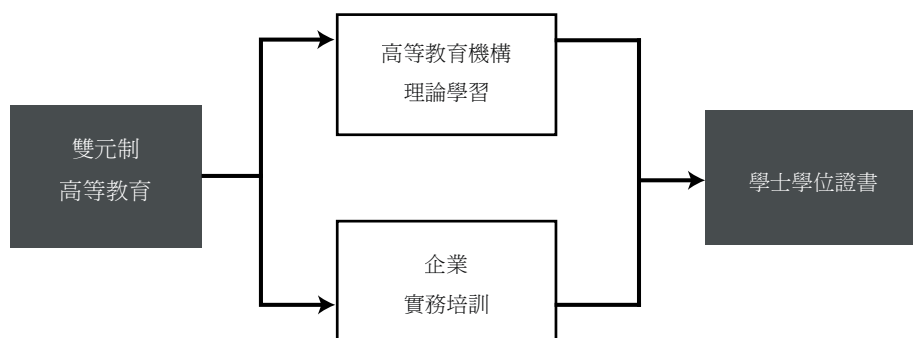
註：修改自 Bayerisches Landesamt für Steuern (2025) 與 Zeit Online (2025)。

(二) 實習整合型／實習伴隨型（含初次職業教育與繼續教育）

雙元制中的實習整合型適用於應屆高中畢業生和繼續教育的在職人員。在實習整合型中的實習部分，相比傳統高等學校課程的實習，實習期限更長，且為系統性必修環節；實習環節是高等學校課程／成績的一部分，需與相關教育性企業簽訂「實習契約」（Praktantenvertrag），但無需簽訂「職業培訓契約」，學生畢業時僅獲得學士學位證書（Wissenschaftsrat, 2013; Wegweiser duales Studium, 2025a）（如圖 17）。

圖 17

實習整合型雙元制高等教育之歷程與獲頒證書



註：修改自 Wegweiser duales Studium (2025a)。

實習整合型／實習伴隨型二者都有實習部分，但實習在前者為系統性必修環節，在後者則與高等學校課業呈現平行、彼此獨立關係（Wissenschaftsrat, 2013）。

（三）職業整合型／職業伴隨型

這種類型僅適用於在職人士的繼續教育，且包含全日制或業餘制學習（Voll- oder Teilzeitstudium），主要學習與自己工作相關的職業方向，學習內容基於一個設計好的框架，框架體現理論與實踐的結合（Wissenschaftsrat, 2013）。

在「職業伴隨型」模式中，在職人士的職業／高等學校學業「脫勾」，呈現平行、彼此獨立關係；很多參與職業伴隨型的在職人士，多為了培養第二專長（Wissenschaftsrat, 2013）。

肆、雙元制高等教育發展之反思

在當今辦學多樣化、靈活化，以及重視產學合作的高等教育發展趨勢，德國雙元制高等教育備受關注，且在德國國內外被賦予眾望；但當進一步檢視該辦學模式的組織運作與課程規劃，會發現以下一些議題值得做進一步的反思。

一、多樣化形式與結構

雙元制高等教育的發展，肇始於斯圖加特模式，而後各邦因地制宜發展出多元化辦學模式。辦學模式在多樣化發展的同時，愈來愈趨於靈活化，此誠如 Krone（2015）指出：

雙元制高等教育專業學科已發展出多樣化形式與結構，此導致雙元制高等教育很難形成一個具有共識的定義。（p. 16）

依前述，學術審議會提出，初次職業教育僅包含職業培訓整合型／實習整合型，但在多樣化辦學模式的發展趨勢，雙元制的辦學模式早已「衝破」前述分類模式，另創一種「混合型」（Mischform）：

既非職業培訓整合型亦非實習整合型的雙元制高等教育，稱之為「混合型」。（Hofmann et al., p. 9）

「混合型」既非職業培訓整合型，亦非實習整合型，那到底是什麼？聯邦職業教育中心（Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017, p. 10）對「混合型」雙元制做進一步界定：

每所高等學校的「混合型」雙元制充滿歧異性，但多僅將常規性學業（reguläre Studiengänge）與雙元制高等教育結合，或是提供職業培訓或是實習，其與常規性學業的差別，在於參與混合型的學生與企業簽訂契約，並透過外部考試（Externenprüfung）獲得職業資格。（Krone et al., 2019, p. 107）

在「混合型」雙元制之辦學模式中，高等學校提供的理論學習的課程多是混班上課，其與常規性學業的差異，僅在常規性學業納入部分的職業培訓或實習，且後者在前者應占多少比例，則由各個學校「自由心證」。但從參與混合型的學子都透過外部考試獲得職業資格，則可以推斷企業的實務培訓所占的比例不高，因為根據《職業教育法》第 45 條第 2 項的規定，透過外部考試獲得職業資格者，都是在原就讀學校無法提供充分的實務培訓（Bundesamt für Justiz, 2025）。在這種企業實務培訓占比不高的辦學模式，其與企業主導的雙元制職業教育之差距「不可同日而語」。

高等學校提供的課程多是混班上課，難匹配行會考試要求，導致職業資格的獲取越來越通過所謂的「外部考試」獲得（Kupfer, Köhlmann-Eckel, & Kolter, 2014, p. 41）；有些領域通過外部考試的比例特別高，例如，家政（Hauswirtschaft）47%、農業 10.5%、工業與貿易 7.5%（Bundesinstitut für Berufsbildung, 2025b）。

再者，雙元制高等教育之肇建範本「雙元制職業教育」，都屬於職業培訓整合型，且前者的創始機構「職業學院」，甚至後來改制的「雙元制高等學校」亦為職業培訓整合型；但在雙元制高等教育的發展歷程中，學術審議會亦將實習整合型劃歸為雙元制高等教育，使得雙元制高等教育發展出多樣化形式與結構。

在傳統德國高等學校中，許多專業學科即有「實習」；實習分為「義務實習」（Pflichtpraktika）和「自願實習」（freiwillige Praktika）兩種（Munich Business School, 2025）。不論專業學科是否要求實習，大部分學生都會利用假期或者在學期間，自行接洽相關的單位去實習，而洽談實習機會的過程，其實就是一個「逼真」的求職演練過程，因為一些好的實習企業或者職位，不僅要求實習生的成績優異，而且還需通過層層考核、多次面試才能獲得。因此，學生們通過實習不僅積累了社

會經驗和工作閱歷，而且也能進一步反思自己在學習上的不足。

義務實習一般要求在寫畢業論文之前完成。實習的時間期限根據不同的專業學科，從兩個月到六個月不等，個別專業甚至要求一年；實習後，學生需將實習報告和鑒定書交給學校權責單位認定是否核發實習學分（Indeed Editorial Team, 2024）。

誠然，相較於傳統高等學校的實習，實習整合型的雙元制高等教育引入時間較長、必修性質的實習，但在最後也恰如傳統高等學校僅授予學術型資格（Wissenschaftsrat, 2013）；僅憑較長的、必修性質的實習，很難將雙元制高等教育與傳統高等教育做區隔。

依前述，早於 1971 年戴姆勒－賓士公司提出雙元制高等教育試辦方案，1968 年德國已肇建新型的高等學校「應用科學大學」；後者在創立之初即標榜其與傳統大學「不同但等值」（andersartig, aber gleichwertig）、與企業合作的辦學方向，不僅在課程規劃多聚焦於實務導向，且其教學內容亦強調運用知識以解決實際問題，而非學科的系統知識（Bargel et al., 2008; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008b; Gellert, 1991）。亦即，在雙元制高等教育從創始機構「職業學院」擴散至應用科學大學前，應用科學大學即已與企業建立長期、穩固的合作關係，培育高級應用型人才。而後，應用科學大學雖躍升為雙元制高等教育的「大戶」（占 2／3，參見圖 11），但其實對於應用科學大學的辦學方向／宗旨，並未產生實質性影響。

再從專業學科的類型分布角度觀之，2011-2022 年的類型分布如表 5 所示。從表 5 可以看出，在 2022 年共有 1,749 個專業學科，其中實習整合型高達 920 個，尤其從 2013 年的 508 個增加到 2014 年 736 個，增加比例高達 44.9%，而後實習整合型在數量與比例上幾乎都呈現不斷增長的趨勢，且混合型亦幾乎呈現不斷增長的趨勢。但在雙元制高等教育整體擴張、實習整合型與混合型幾乎逐年遞增的同時，職業培訓整合型的比例幾乎逐年下滑，已從 2011 年的 50.9% 下降至 2022 年的 32.55%。

再從學生人數角度觀之，如表 6 顯示，在 2022 年，實習整合型的學生人數，約為職業培訓整合型的 2.3 倍，而混合型雖僅約為後者的 0.5 倍，但逐日攀升的趨勢指日可待。

表 5

2004-2022 年雙元制高等教育類型之數量與百分比

年度	職業培訓整合型數量	比例	實習整合型數量	比例	混合型數量	比例	總合
2011	447	50.9	395	44.9	37	4.2	879
2012	397	43.6	471	51.8	42	4.6	910
2013	445	43.9	508	50.1	61	6.0	1,014
2014	592	39.3	736	48.9	177	11.8	1,505
2015	576	37.1	759	48.9	218	14.0	1,553
2016	565	35.5	805	50.6	222	13.9	1,592
2019	580	34.9	840	50.5	242	14.6	1,662
2022	569	32.5	920	52.6	260	14.9	1,749

註：修改自 Hofmann 等人（2023, p. 12）

表 6

2022 年不同雙元制類型之專業學科數量與學生人數

雙元制類型	專業學科數量	學生人數
職業培訓整合型	569	31,827
實習整合型	920	75,552
混合型	260	16,138
總合	1,749	120,517

註：修改自 Hofmann 等人（2023, p. 13）。

依前述，Kultusministerkonferenz（2004）與 Wissenschaftsrat（2013）曾提出雙元制高等教育之框架原則，以及四種不同的雙元制類型，其中「職業培訓整合型」最能符應雙元制職業教育之框架條件、作為雙元制高等教育的「代表」。但在實際的發展趨勢，雙元制高等教育逐漸發展出多樣化形式與結構，一方面職業培訓整合型逐漸「萎縮」，而實習整合型與混合型則逐漸壯大。針對這樣的發展趨勢，Annen 與 Maier（2022）即指出，雙元制高等教育雖舉「雙元制」之大纛，但其實對於雙元性原則的落實，很難令人恭維。

再者，在傳統雙元制職業教育中，職業學校負責理論部分的教學，且在「職業性原則」的理念指導下，專業設置以職業需求為依據，職業教育理念以職業能力

為目標，課程設計聚焦於「工作過程導向」，亦即以通過「職業資格」為依歸，對於行會考試來說，學校的理論教學部分乃「量身訂做」，不僅與實務培訓緊密連結，且聚焦於行會考試。而在雙元制高等教育中，高等學校取代職業學校開設理論課程，但在實習整合型與混合型的辦學模式中，高等學校開設的課程是混班上課，既非與實務培訓緊密連結，亦非聚焦於行會考試、難匹配行會考試要求，亦即高等學校與企業之間沒有建立很好的協調關係，而且鑒於標準學期的要求，這部分的教學時間通常是被壓縮的（Krone & Mill, 2012）。

綜言之，在實際的多樣化發展趨勢中，雙元制高等教育中的實習整合型與混合型中，「雙元」僅指涉兩個不同的學習場所之合作，而合作的緊密程度差異極大，但基本可以斷定這種合作只達成了對「雙元」某種基本或最小的共識，其與雙元制職業教育的「雙元」相去甚遠。

二、「法規範」寬鬆

雙元制職業教育的前身為傳統行會的學徒制，其在技能傳承方式上，多透過師傅「傳幫帶」、以實做形式進行，此種培訓方式具有相當隨機性（Wolsing, 1977）。而後，「德意志機械設備製造業公會」（Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau）與「德意志技術學校委員會」（Deutscher Ausschluß für Technisches Schulwesen）合作，在 20 世紀上半葉已逐步制訂標準化學徒契約範本、行業技術標準目錄，並進一步根據標準目錄具體編寫標準化培訓教材（Feldman & Nocken, 1975; Herrigel, 1996; Stratmann, 1990）。而後，1969 年德國通過《職業教育法》，並積極建構雙元制職業教育嚴謹而詳細的法規範框架體系（參見表 2、圖 2）。

不同於詳備的雙元制職業教育法規範體系，雙元制高等教育為能靈活發展多樣化辦學模式，並未制訂完備法規範。以聯邦層級的《職業教育法》為例，該法的第 34、88 條，雖已明確定義高等教育之「雙元性原則」概念，但這裡僅侷限於職業培訓整合型，而實習整合型與混合型等其他類型則隻字未提（Bundesamt für Justiz, 2025）。

德國為聯邦國家，教育行政權限隸屬於各邦政府，尤其高等學校法規範亦為各邦之管轄權限，因此雙元制高等教育之相關法規範咸屬各邦之管轄權限。有些邦制訂職業學院法作為規範私立職業學院的法律基礎，例如《下薩克森邦職業學院法》（Niedersächsisches Berufsakademiegesetz），在該法第一條第一項即開宗明義界定非公立的、非高等學校的「職業學院」之辦學模式，且第一條第三項宣示，邦

政府禁止參與贊助私立職業學院（Das Land Niedersachsen darf sich an der Trägerschaft für eine Berufsakademie nicht beteiligen）（Schure.de, 2025）。除了前述的私立職業學院的相關法規範，下薩克森邦對於其他的雙元制高等教育——例如公私立綜合性大學、公私立應用科學大學——參與雙元制高等教育的法規範則完全付之闕如。

大多數的邦多僅在各邦之《高等學校法》（Hochschulgesetz）中，可以找到一些關於雙元制高等教育的說明，但亦缺乏明確界定，而且各邦對於雙元制高等教育的說明與描述，亦有相當大的差異，幾乎是「言人人殊」（Kultusministerkonferenz, 2025b）。在最近通過的法案，且較引人注意的是，薩克森（Freistaat Sachsen）甫於 2024 年通過《薩克森邦雙元制高等學校法》（Gesetz über die Duale Hochschule Sachsen），該法針對雙元制高等學校之辦學制度與組織結構（第一條、第二條、第三條）、管理（第五條、第六條）與學生的權利義務、產業界之合作夥伴（第十條）等做了明確規範；但該法之規範對象僅為雙元制高等學校，而未涉及應用科學大學與綜合性大學的雙元制高等教育（Sächsische Staatskanzlei, 2024）。

依前述，雙元制職業教育已建構了嚴謹而詳細的法規範體系（參見表 2），且在前述法規範框架下，已進一步擬定出行業技術標準目錄，以及根據行業技術標準目錄進一步具體編寫標準化培訓教材、「教學計畫」等。相較於雙元制職業教育法規範體系之完備，雙元制高等教育呈現出法規範寬鬆的問題。

再者，在上位法規範——例如前述之《下薩克森邦職業學院法》與《薩克森邦雙元制高等學校法》——寬鬆的前提下，也使得下位法規範都相對寬鬆、覆蓋有限。以契約為例：高等學校（或職業學院）與產業界的合作夥伴之間的權利和義務關係，需要締結契約規範相關事宜，舉凡企業／高等學校招收學徒／學生數量、遴選學徒／學生的標準、高等學校負責相關課程／教學的規劃與建構、產業界負責相關培訓的規劃與建構，以及契約終止的條件等（Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017）。另外，學徒接受教育性企業的培訓，二者之間亦需簽訂契約；而契約的類型取決於學習形式，例如職業培訓契約、實習契約、兼職契約（Teilzeit-Arbeitsvertrag）等。但由於上位法規範寬鬆，導致高等學校／教育性企業、學徒／教育性企業之間簽訂的契約各行其是，不一而足，欠缺相關的法規範（Krone, 2019; Nickel & Püttmann, 2015）。由此可看出，對雙元制職業教育的嚴格法律約束，並沒有完全傳遞至雙元制高等教育，這是雙元制高等教育／雙元制職業教育在法規範層面的重大差異。

誠如前述，不同教育系統間的模仿或借用，多需將原有的制度進行某種程度

的轉化與調適。但本文僅從「形式面向」探究雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係，至於雙元制高等教育如何進行轉化與調適，以及如何評價制度的轉化與調適後之實際運作，並非本文探究的焦點。未來期盼能在對此議題進行更深入研究，進一步探究法規寬鬆對於雙元制高等教育的影響及其改善策略。

再者，雙元制高等教育在德國教育體系中的重要性與日俱增，越來越多的學者投入此領域之研究，但可惜雙元制高等教育的統計資訊並不全面。以《德國教育報告》（Bildung in Deutschland）為例，內容依各級學校層級進行調查統計，在雙元制高等教育的統計方面，未納入職業學院這一承擔主體，因為職業學院屬於高等教育、但不屬於高等學校（Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Kamm, Lenz, & Spexard, 2016）；雖然職業學院是雙元制高等教育的創始機構，且至今仍為雙元制高等教育的重要辦學機構（參見表 4）。實在非常可惜，且也增加了研究的難度。

三、靈活的雙刃劍

依前述，職業培訓整合型最能符合「雙元性原則」，且能授予學術型與職業型資格；但具有授予職業型資格的權利，意味著高等學校的相關教學／課程需接受《職業教育法》和《手工業條例》的嚴格監管（參見圖 2），且需匹配行會考試的要求，此為高等學校的相關教學／課程設計，帶來了極大的挑戰和負擔。以下先從職業培訓整合型／實習整合型之對照加以說明（如表 7）。

表 7

職業培訓整合型／實習整合型之對照

雙元制類型	職業培訓整合型	實習整合型
準入資格	應用科學大學入學資格（Fachhochschulreife）或高等學校入學資格（Hochschulreife）	應用科學大學入學資格或高等學校入學資格
契約簽訂	職業培訓契約	實習契約
教學／課程	理論學習／實務培訓之內容與時間緊密連結（Inhaltliche und zeitliche Verzahnung von Ausbildung und Studium）	理論學習／實務培訓之內容相關（Inhaltliche Bezüge zwischen betrieblicher Praxis und Studium）
授予資格	學士與碩士學位、職業資格	學士學位
學業年限	3-5 年	3-5 年

註：修改自 Krone（2019, p. 464）。

表 7 顯示，職業培訓整合型／實習整合型間的重大差異，在於前者理論學習／實務培訓之內容與時間需緊密連結，而後者僅需二者的內容相關，此造成前述提及相關教學／課程設計的負擔。其實這不僅造成學校端的負擔，也會造成學生端的負擔。在表 7 顯示，職業培訓整合型／實習整合型修業法定期限都是三至五年，但在實際的調查統計中，前者絕大部分超過九學期，而後者多為六至七學期（如表 8）。

表 8

2022 年職業培訓整合型／實習整合型之實際修業年限統計

實際修業年限 （學期）	職業培訓整合型		實際修業年限 （學期）	實習整合型	
	數量	百分比		數量	百分比
6	74	13.0	6	500	54.3
7	116	20.4	7	259	28.2
8	143	25.1	8	27	2.9
9	156	27.4	9	12	1.3
10	26	4.6	10	3	0.3
12	1	0.2	12	1	0.1
12 學期以上	53	9.3	12 學期以上	118	12.8
總合	569	100.0	-	920	100.0

註：修改自 Hofmann 等人（2023, p. 15）。

早在德國高等學校引入雙元制高等教育之前，德國高等學校已發展出「枝繁葉茂」的景象，尤其綜合性大學不僅早在 14 世紀已創建，且在全世界享有盛譽。而雙元制高等教育的發展歷史不過半世紀左右，其作為「後起之秀」自難深刻地影響大學的辦學結構。在此前提下，德國高等學校引入雙元制高等教育，在教學／課程設計以混班方式進行，自然很容易理解，畢竟這是最節省成本，且又能「分食大餅」的模式（Hofmann et al., 2023; Krone, 2019）。

為能減輕教學／課程設計的負擔，許多高等學校開發出各種靈活方案，以巴伐利亞邦雙元制高等教育的共同模式為例：雙元制從長達 12 個月的職業培訓開始，在此階段，已完成大部分的職業培訓，並舉行職業性中期考試（Berufliche Zwischenprüfung）（《職業教育法》第 13 條第 2 項）。之後高等學校學習／職業培訓／企業實習輪替進行，但職業培訓與企業實習都安排於寒暑假、實習學期

（Praxissemester）。實習學期之後，舉行行會考試，通過者獲得職業資格證書；之後高等學校學習／企業實習輪替進行，最後完成學士班論文（如圖 18）。

與巴登·符騰堡邦模式相比，巴伐利亞邦模式雖也是職業培訓整合型，但採用更為靈活化的辦學模式：在入學第一年即已完成大部分的職業培訓，而後職業培訓／企業實習則安排於寒暑假、實習學期，且雙元制高等教育的學生與一般學生混班上課（Bayerns Netzwerk für duales Studieren, 2025; Weich, 2011）；如此一來，高等學校完全無需特別為雙元制開設課程，大大降低了高等學校參與雙元制的門檻與負擔。

相較於巴登·符騰堡邦模式、巴伐利亞邦模式，「克雷費爾德模式」（Krefelder Modell）的靈活性有過之而無不及。1980 年代初期，北萊茵 - 威斯特法倫邦（Nordrhein-Westfalen）為解決工程師短缺之窘境，該邦之工商行會倡議，由企業和高等學校共同培育工程師，之後在克雷費爾德（Krefelder）地區試辦「克雷費爾德模式」，成效顯著（Wachendorf et al., 2012）。以「下萊茵高等學校」（Hochschule Niederrhein）的「化學工程」專業學科（Chemieingenieurwesen）為例，說明其雙元制高等教育之課程規劃流程（如圖 19）。

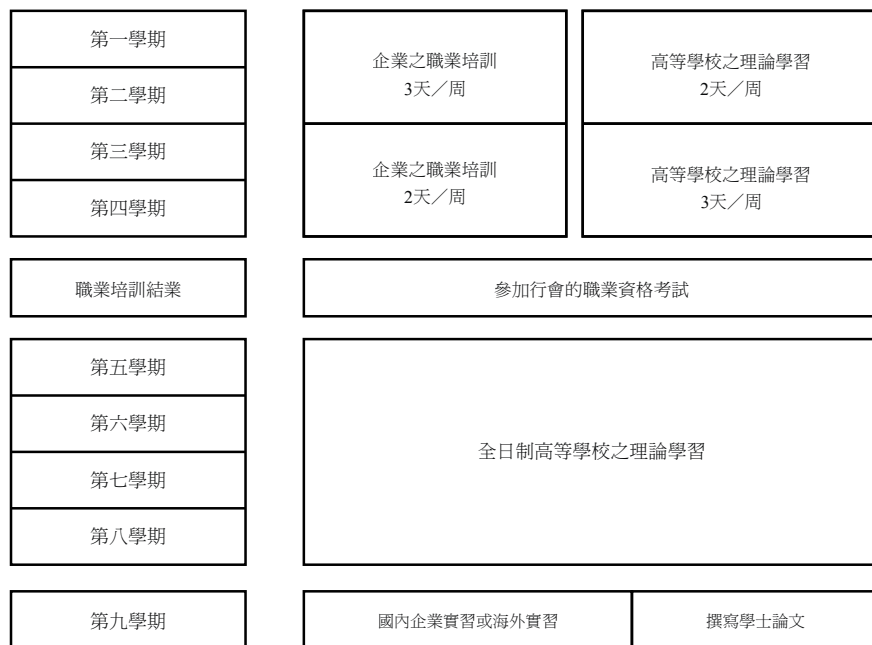
圖 18
巴伐利亞邦模式之課程規劃流程

	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	
第一年	職業培訓一年 9月1日開始												
第二年	 中期考試	 第1學期 4.5個月 10月1日開始					 職業培訓	 第2學期 4.5個月				 職業培訓	
第三年	 職業培訓	 第3學期 4.5個月					 職業培訓	 第4學期 4.5個月				 職業培訓	
第四年	 職業培訓	 第5學期 實習學期 4.5個月					 職業資格考試	 企業實習	 第6學期 4.5個月				 企業實習
第五年	 企業實習	 第7學期 完成學士學位論文 4.5個月											

註：修改自 Bayerns Netzwerk für duales Studieren（2025）。

圖 19

下萊茵高等學校化學工程學系之課程規劃流程



註：修改自 Wachendorf et al.(2012, p.5)；Pfundtner（1988, p. 14）。

在入學後的前四個學期裡，安排學生交替完成企業之職業培訓／高等學校之理論學習，但在第一年，前者為三天／周、後者兩天／周，而在第二年中，前者為兩天／周、後者三天／周。第四學期結束後，職業培訓結業、參加行會考試，通過者獲得職業資格證書。第五至八學期學生在高等學校參加全日制的理論學習，在第九學期，學生要在企業裡（或赴國外）完成實習任務，並撰寫畢業論文。完成全部學習任務後，才能順利畢業並獲得學士學位。

從前述的課程規劃流程觀之，在前四個學期的課程規劃裡，其「外表形式」與巴登·符騰堡邦模式幾乎沒有差別，但細究之，即可看出「克雷費爾德模式」靈活的辦學模式：在高等學校的理論學習／企業職業培訓之間互不相屬，並不「掛鉤耦合」（aneinander gekoppelt）；此意味著，即便學子先參與雙元制高等教育、接受職業培訓，但之後學子仍可「毫髮無損」地退出雙元制高等教育模式，「轉入」一般高等學校的理論學習，獲得高等學校文憑；亦即在入學後的前4個學期裡，雙元制學生在高等學校之理論學習，並非獨立開課，而是與一般的學生混班上課

（Hochschule Niederrhein, 2025, p. 2）。質言之，在巴登·符騰堡邦模式中，高等學校的課程規劃乃為行會考試「量身訂做」，而在「克雷費爾德模式」中，並未單獨開課，而是混班上課，且高等學校的理論學習／企業職業培訓恰似兩個不同的「模組」，彼此獨立。

在前述 Kultusministerkonferenz（2004）與 Wissenschaftsrat（2013）對於雙元制高等教育的說明與分類中，雙元制／非雙元制類型間的本質性差異，在於高等學校理論學習／企業實務培訓間的相互連結（參見表 1），而克雷費爾德模式為能節省企業參與學徒培訓的成本開銷、提升相關企業參與學徒培訓的意願，在內容和組織結構方面享有最大程度的彈性，企業可以根據自身需求與學徒共同擬定培訓內容，無需符合標準化培訓，使其不影響產業的生產運作（Wachendorf et al., 2012）。

針對企業參與學徒培訓的成本開銷議題，Bundesinstitut für Berufsbildung（2025c）很直白地指出：

對於企業而言，成本效益比（Verhältnis von Kosten und Nutzen）在決定其是否參與學徒培訓起著至關重要的作用。（p. 1）

根據 Bundesinstitut für Berufsbildung（2025c）的調查研究指出，每年企業參與學徒培訓的花費為 26,210 歐元／年／每位學徒，而學徒透過生產勞動為企業帶來 18,124 歐元／年／每位學徒，二者相減為 -8,086 歐元／年／每位學徒，亦即企業參與學徒培訓的淨支出高達 8,086 歐元／年／每位學徒，算是一種「賠本生意」，因此目前僅有 19% 企業參與學徒培訓。

近年來雙元制高等教育蓬勃發展，各邦紛紛提出靈活化的辦學模式，傳統的分類原則已難適用最新的發展趨勢，或許德國可以整合學術界與產業界的觀點並尋求共識，重新再提出雙元制高等教育的分類標準。

依前述，雙元制高等教育以雙元制職業教育為肇建範本，將後期中等教育階段的理論課程／企業實務培訓整合模式，引入高等教育領域，此在比較教育領域屬於制度移植或借用（System Transfer／Borrowing）（Phillips & Ochs, 2004; Zymek & Zymek, 2004）。誠然，不論是移植還是借用，高等教育領域借鑑於後期中等教育階段的教育經驗或制度，將其應用於高等教育以解決問題或促進改革，但不能侷限於簡單的制度模仿或是政策層面的「照抄照搬」，而需將原有的制度進行轉化與調適，進而推動自身系統的內生動力。但本文的主題僅聚焦於雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係及其異同為何，至於雙元制高等教育如何進行轉化與調適，

以及如何評價雙元制高等教育借鑑雙元制職業教育制度之轉化與調適，並非本文探究的焦點。轉化與調適的主題，厥為一個十分重要的主題，其所涉及的議題既深且廣，研究者期待未來能再針對德國的雙元制高等教育做更深入的探究，始能再對此議題做詳盡的說明與闡釋。

四、高等教育的「中繼站」

德國大學現代化的開端，始於 1808 年柏林大學（Universität Berlin）的建立，這也是其創立者洪堡（Wilhelm von Humboldt, 1767-1835）掀起的新人文主義（Neuhumanismus）教育改革之重要成果（Menze, 1975）。洪堡提出現代大學應以獲取純粹知識作為終極目標，極其反對高等教育的職業化和實用化（Humboldt, 1956）。

這種反實用化、注重純粹精神的取向，很大程度上脫離了近代工業發展進程，使德國高等教育發展罹患了「洪堡併發症」（Humboldt-Syndrom），其症狀表現之一便是學術教育／職業教育的分裂（Jarausch, 1999）。前述的分裂，形成德國學術／非學術兩條「涇渭分明」的教育路徑，各自遵循了不同的發展邏輯，以及不同的制度秩序和治理結構（institutionelle Ordnungs- und Governancestrukturen）（Bartz, 2005; Wolter, 2016）。

20 世紀中葉後，德國乃至西歐各國，都出現了教育民主化運動，且為了能提振職業教育的吸引力，原本隔離分立的兩條教育路徑，出現了越來越多的貫通與融通（Durchlässigkeit）發展。貫通是為了暢通職業教育畢業生升學通道，實現不同層級教育的系統銜接，而融通則是為了「拆除」學術教育／職業教育不同類型學校間的壁壘，因應產業升級轉型對於高層次應用型人才的需求（Berger, 2005; Euler, 2019）。

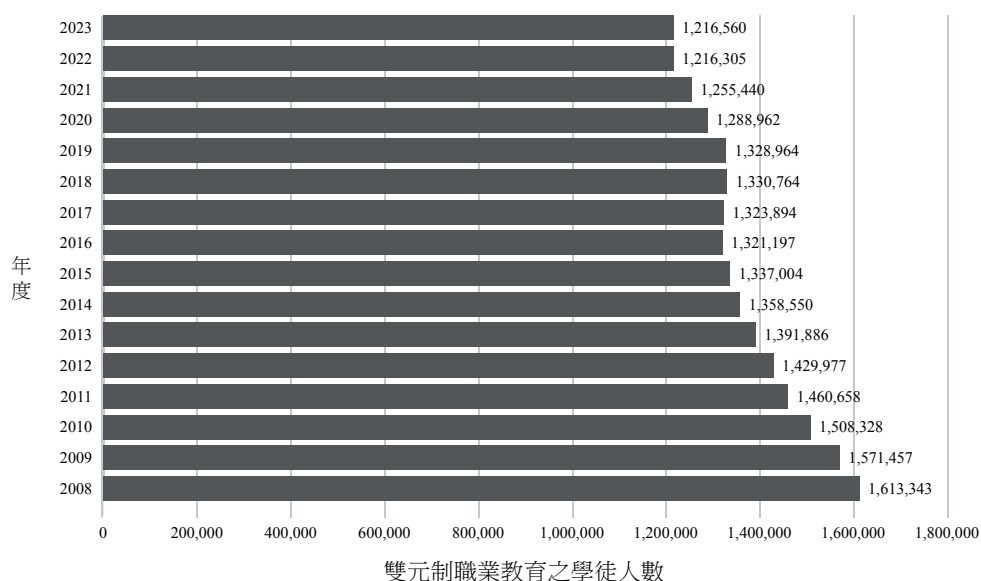
雙元制高等教育做為職業教育／學術教育融通的成功模式，在德國教育體系的重要性與日俱增，但雙元制高等教育發展至今，不僅職業培訓整合型的比例幾乎逐年下降，且多數雙元制類型並未授予職業型資格，或者需要透過外部考試獲得職業資格，更加劇了職業教育發展式微的隱憂。由相關的調查研究表明，高達 70% 的雙元制高等教育學生受訪者期望，課程規劃應更趨近高等學校（näher an der Hochschule），而非趨近企業實務培訓（Wolter, 2016）。

此外，根據 Wolter（2016, p. 55）的調查研究指出，雙元制高等教育的學子有 14%「無論如何」（auf alle Fälle）擬在取得學士學位後，繼續深造、攻讀碩士學位，

有 26%「極有可能」（*wahrscheinlich*）、36%「有可能」（*vielleicht*）（共 76%）。此調查研究明確地指出，多數雙元制高等教育的學子在取得學士學位後，擬再攻讀碩士，而非直接投入勞動市場、或在繼續教育上精益求精，獲得更高級的職業資格（如：師傅頭銜）。

雙元制高等教育的肇建乃以雙元制職業教育為範本，做為高等教育／職業教育不同教育體系之融通代表；但發展至今，雙元制高等教育不能視之為職業教育體系對職業型資格的創新發展和潛力挖掘，其實更多的是高等教育將職業教育納入課程，並使得雙元制高等教育對職業教育產生很大的競爭壓力，反而加劇了普通教育與職業教育在結構上的不平衡；因為在傳統教育體系中，為獲得職業資格多透過雙元制職業教育，而雙元制高等教育出現後，前者已無法再壟斷職業資格，且高等學校畢業學歷在社會上總體上還是獲得了較高的評價（Budde, 2010; Wolter, 2016）。許多學者評述這樣追求較高學歷的發展趨勢為「學術化狂熱」（Nida-Rümelin, 2014; Nida-Rümelin & Greger, 2019）。這也可以由德國高等學校不斷擴張的發展趨勢下，參與雙元制職業教育的學徒人數幾乎呈現逐年遞減的現象看出（如圖 20）。

圖 20
2008-2023 年雙元制職業教育之學徒人數



註：修改自 Statista（2025h）。

圖 20 顯示，雙元制職業教育之學徒人數的發展呈現下滑趨勢，誠然需考量德國的整體人口數的相關統計，但對照高等學校人數（表 3）的發展呈現上揚趨勢，即可清楚地看出高等教育／職業教育間的競爭態勢。

針對上述雙元制職業教育的發展，Wolter（2016, p. 58）即提出一個非常傳神且清晰的見解：雙元制高等教育不是雙元制職業教育的「進階版本」（gehobene Variante），而是在學術領域內一種極具吸引力的職業培訓與職涯升遷道路（hochattraktiver Ausbildungs- und Karrierepfad），亦即職業培訓僅能被視為高等教育的「補充」，進而增添後者的價值與吸引力。

質言之，雙元制高等教育奠基於雙元制職業教育的範本，其在長達半世紀的發展進程中，他已發展出不同的面貌，而與其肇建範本相去甚遠。本文並非比較教育的論文，並非如 Sadler（1900）與 Kandel（1933）探究不同國家／地區的教育制度之比較，而是探究德國不同教育系統／制度間的異同關係，但比較教育中的「橘逾淮為枳」隱喻仍十分傳神地適合本文的研究結論，因此借用之。

再者，將原本屬於中等教育層級的「雙元制」提升至高等教育層次，在某種程度上增強了「雙元制」的吸引力。但依前述，高達 70% 的雙元制高等教育學生受訪者期望，課程規劃應更趨近高等學校，且有高達 76% 學生擬再攻讀碩士，而非在特定職涯上之精進。這令人質疑，雙元制高等教育之所以有吸引力，並不是來自職業教育中的實務培訓要素，而是源自高等教育的高學歷要素，亦即雙元制高等教育蓬勃發展的源由，來自社會大眾對於高學歷的追求；如此一來，可能使得傳統德國社會引以為傲的職業教育淪為學術教育「中繼站」的風險（Elsholz & Neu, 2020; Euler, 2017）。

前述追求較高學歷、高等教育學歷替代職業資格的「學術化狂熱」現象，勢必在某種程度上吞蝕了德國原以務實為傲的職業培訓傳統，並進而造成德國基層技術勞動力的斷層與短缺。德國為能「逆轉」職業教育的劣勢，並進一步提升職業教育的競爭力與吸引力，提出了許多職業教育改革方案，此包含靈活化職業教育、附加職業資格（Zusatzqualifikation），以及職業教育／學術教育等值等改革方案（張源泉，2023；Alesi & Teichler, 2013；Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020；Hofmann, 2022）。相關議題非屬本文探究的主軸，且國內已有相關的學術研究成果，因此不再繼續探究與闡釋。

前述「高等教育學歷替代職業資格」的「學術化狂熱」現象，在某種程度上造成德國基層技術勞動力的斷層，侵蝕了德國原以務實為傲的職業訓練精神；德國

為了解決職業教育發展的困境、提升職業教育的競爭力，提出了許多職業教育改革方案，例如靈活化職業教育、「附加職業資格認證」（Zusatzqualifikation），以及職業教育／學術教育等值等（Alesi & Teichler, 2013; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020; Hofmann, 2022）。這些對至關重要的職業教育發展問題，由於不在本文的研究範圍，期盼未來能再對此進行深入探究。

伍、結論

1971 年戴姆勒－賓士公司以享譽全球的「雙元制職業教育」為範本，提出雙元制高等教育之試辦方案；而後該辦學模式「斯圖加特模式」，由創始機構職業學院擴散至高等學校，進而構建了雙元制高等教育體系。引入雙元制高等教育的主要原因，乃鑑於 1960 年代德國產業快速發展，對高級應用型人才需求孔殷，而德國高等教育雖已大幅擴張，但卻未提供實務培訓，而使得大學畢業生的就業能力受限。

超過半個世紀以來，雙元制高等教育蓬勃發展，不論是專業學科、學生人數，還是參與的教育性企業數量，都處於增長的態勢，且三者增長的幅度密切相關。在參與雙元制高等教育的機構方面，職業學院辦學模式發展至今，已擴散至雙元制高等學校、應用科學大學與綜合性大學等不同類型高等學校，尤其應用科學大學提供了 2 / 3 以上的專業學科，從而保持其作為雙元制高等教育主要貢獻者的地位，且私立高等教育機構在雙元制高等教育的發展趨勢，已具有舉足輕重的地位。

雙元制高等教育專業學科共有四種不同形式：對初次職業教育階段（應屆普通高中畢業生）來說有「職業培訓整合型」和「實習整合型」；對繼續教育階段（在職人員）來說有「實習整合型」及「職業整合型」。最受關注的是初次職業教育階段的「職業培訓整合型」，該模式的時間安排大抵包含「板塊模式」、「週時模式」兩種方式。以巴伐利亞邦公共管理高等學校為例，該校採用板塊模式，課程在高等學校理論學習／稅務局職業培訓之間輪替進行，最後需通過職業資格考試以及學士學位考試。

雙元制高等教育的發展肇始於斯圖加特模式，而後各邦再因地制宜發展出多元化辦學模式。辦學模式在多樣化發展的同時，愈來愈趨於靈活化，出現了既不是職業培訓整合型，亦非實習整合型的「混合型」，該辦學模式僅在常規性學業納入部分的職業培訓或實習，後者在前者所占的比例，則由各個學校自行決定。將混合

型劃歸為雙元制高等教育，而使得雙元制高等教育概念過於浮誇。再者，最能彰顯「雙元性原則」的職業培訓整合型逐年萎縮，而「實習整合型」幾乎逐年遞增。

在法規範方面，相較於職業教育詳備的法規範體系，雙元制高等教育為能靈活辦學，未制訂完備法規範，甚至聯邦層級的《職業教育法》雖已明確定義高等教育「雙元性原則」，但僅限於職業培訓整合型。雙元制高等教育的上位法規範寬鬆，也會使得下位法規範都相對寬鬆、覆蓋有限，例如高等學校／教育性企業、學生／教育性企業之間簽訂的契約各行其是，欠缺相關的法規範，且在相關的教育年度報告的統計方面，未納入職業學院這一承擔主體，因為他們不屬於高等學校。

再者，在傳統雙元制職業教育中，職業學校負責理論部分的教學，在雙元制高等教育中，高等學校取代職業學校開設相關課程。對於行會考試來說，職業教育的理論課程規劃都是為行會考試「量身訂做」，但雙元制高等教育的理論課程多是混班上課，難匹配行會考試要求，導致越來越多學子需通過外部考試獲得職業資格。

質言之，「雙元制高等教育」不是「雙元制職業教育」的「進階版本」，而是在學術領域內一種極具吸引力的職業培訓與職涯升遷道路，亦即職業培訓僅能被視為高等教育的「補充」，增添其價值與吸引力。雙元制高等教育的肇建，以雙元制職業教育為藍本，但在長達半世紀的發展進程中，他已發展出多樣化面貌，而與其肇建範本「雙元制職業教育」相去甚遠，這大概可以用「橘逾淮為枳」來形容。

誠然！以雙元制職業教育為範本，將其移植至高等教育，在某種程度上都需要將原有的制度進行轉化與調適，探究後者如何進行轉化與調適，厥為一個十分重要的主題，但為免研究主題過於渙散，且本文的主題僅聚焦於雙元制高等教育／雙元制職業教育間的關係及其異同為何，現階段僅能期盼未來在對德國雙元制高等教育進行更深度的研究後，能提出雙元制高等教育如何對雙元制職業教育的轉化與調適，以及轉化與調適後的成效等研究。

德國雙元制職業教育的肇建，是為了提升大學生的就業能力，此對於思考當下臺灣的現實問題，具有一定的啟發意義。但教育系統的建構是一個複雜的過程，其與歷史、社會、政治、經濟等形成一個關係密切的整體，期盼未來能進一步探究並梳理德國與臺灣教育所植基的社經環境，並進而參酌德國雙元制高等教育的優點，及其所面對的問題與挑戰，再提出對臺灣教育發展之具體建議。

誌謝

本研究為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫（計畫編號：NSTC 114-2410-H-260-022-MY2）、科學與技術人員國外短期研究計畫（計畫編號：114-2918-I-260-001）研究成果之一，謹此致謝。

參考文獻

- 張源泉（2023）。德國如何鞏固早期化教育分流體制。《教育研究與發展期刊》，19（4），1-53。https://doi.org/10.6925/SCJ.202312_19(4).0001
- 【Chang, Y.-C. (2023). Early tracking in the German educational system. *Journal of Educational Research and Development*, 19(4), 1-53. https://doi.org/10.6925/SCJ.202312_19(4).0001】
- Alesi, B., & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf-ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing, & U. Teichler (Eds.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 19-42). W. Bertelsmann.
- Annen, S. & Maier, T. (2022). *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820gw
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P., & Willige, J. (2008). *Studienqualitätsmonitor 2007: Studienqualität und Studiengebühren*. HIS.
- Bartz, O. (2005). Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14(2), 99-113. https://doi.org/10.25656/01:16444
- Bayerisches Landesamt für Steuern. (2025). *Duales Studium zur Diplom-Finanzwirtin (FH) / zum Diplom-Finanzwirt (FH)*. https://www.lfst.bayern.de/ausbildung-karriere/studium/diplom-finanzwirt-in-fh
- Bayerns Netzwerk für duales Studieren. (2025). *Studienablauf*. https://www.hochschule-dual.de/studieninteressierte/duales-bachelorstudium/verbund/

- Berger, P. A. (2005). Deutsche Ungleichheiten: Eine Skizze. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2005(37), 7-16.
- Budde, J. (2010). Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. *Die Hochschule*, 19(1), 135-147. <https://doi.org/10.25656/01:16338>
- Bundesamt für Justiz. (2025). *Berufsbildungsgesetz*. https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2017, July 18). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung*. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/16754>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2025a). *Duales Studium*. <https://www.bibb.de/de/702.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2025b). *Datenreport*. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2017/63472.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2025c). *Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht*. <https://www.bibb.de/de/11060.php>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2002). *Grund- und Strukturdaten 2001/2002*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008a). *Angewandte Forschung an Fachhochschulen im Verbund mit der Wirtschaft*. https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:1530036a-0576-492a-83e3-0ecec62feaf/evaluation_fachhochschulen2008_BMBF_dtld.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008b). *Grund- und Strukturdaten 2007/2008: Daten zur Bildung in Deutschland*. <https://doku.iab.de/externe/2008/k080617f09.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Duale Berufsausbildung sichtbar gemacht: Eine illustrierte Einführung mit digitalem Foliensatz*. https://www.freie-berufe.de/wordpress/wp-content/uploads/2017/09/BMBF_Duale_Berufsausbildung.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2025). *Tab 2.5.23: Studierende insgesamt und deutsche Studierende nach Hochschularten*. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K254.html>

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2025). *Duale Berufsausbildung ausweiten*. <https://www.bmz.de/de/laender/mexiko/kernthema-nachhaltige-wirtschaftsentwicklung-ausbildung-230550>
- Buschle, N., & Haider, C. (2016). Privater Hochschulen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik*, 2016(1), 75-86.
- Centrum für Hochschulentwicklung. (2025). *Hochschultyp und Trägerschaft*. <https://hochschuldaten.chen.de/private-und-kirchliche-hochschulen-2025/>
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., & Curth, A. (2014). *Duale Ausbildung- Eine Brücke zum Erfolg?*. European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_DE.pdf)
- Deißinger, Th. (2001). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. *Tertium comparationis*, 7(1), 1-18.
- Deutsches eLearning Studieninstitut. (2025). *Duales System der Berufsausbildung*. <https://www.delst.de/de/lexikon/duales-system-der-berufsausbildung/>
- Die Bundesregierung. (2025). *Duale Berufsausbildung: Rechtlicher Rahmen*. https://www.govet.international/dokumente/pdf/dual_vet_gesetzlicher_rahmen_DE_2019.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2010). *Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2009/ 2010*. https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschueren_Handbuch_Betriebe/DHBW_Jahresbericht_2009__2010.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2022). *Nichtamtliche Lesefassung einschließlich der 10. Änderungssatzung vom 7. März 2024 und einschließlich 1. Änderungssatzung der Weiterentwicklungssatzung vom 15. August 2022*. https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Amtliche_Bekanntmachungen/Nichtamtliche_Lesefassungen/Grundordnung_DHBW.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2025a). *Wir über uns*. <https://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns>
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2025b). *Grundständige Studienangebote*. <https://www.dhbw.de/studienangebot/bachelor#course-0>
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2025c). *Studieren an der DHBW: Schneller*

- Übergang in Erwerbstätigkeit*. <https://www.heidenheim.dhbw.de/dhbw-heidenheim/news/artikel/2017/10/studieren-an-der-dhbw-schneller-uebergang-in-erwerbstaetigkeit>
- Ellwein, T. (1985). *Die deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Hain.
- Elsholz, U., & Neu, A. (2020). Hybride Bildungsformate: Instrumente zur Förderung von Durchlässigkeit?. *denk-doch-mal.de*, 3, 1-7.
- Erhardt, M. (2006). *Die Berufsakademie- Ein bildungs- und beschäftigungspolitisches Erfolgsmodell*. https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:6a9edce5-1836-40ec-ae67-a754c67e79d2/BAH_Festvortrag_Erhardt.pdf
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland- Vorbild für einen Transfer ins Ausland?*. Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. (2017). Gleichartig, aber nicht gleichwertig? - Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In D. MünK & M. Walter (Eds.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne* (pp. 39-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_3
- Euler, D. (2019). Berufs- und Hochschulbildung- Durchlässigkeit oder Verzahnung? In B. Hemkes, K. Wilbers, & H. Heister (Eds.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (pp. 60-77). Verlag Barbara Budrich.
- Fakultät Sozialwesen. (2024). *Semesterplan für den Studienjahrgang 2024*. https://www.dhbw-stuttgart.de/fileadmin/dateien/Semesterplaene/2024_Sozialwesen.pdf
- Feldman, G., & Nocken, U. (1975). Trade associations and economic power: Interest group development in the German iron and steel and machine building industries, 1900-1933. *Business History Review*, 49(4), 413-445. <https://doi.org/10.2307/3113169>
- Fink, R., & Jenewein, K. (2025). *Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in dualen Studiengängen: Modellvorhaben von Universität Magdeburg und der Siemens AG*. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/Fink-Jenewein_AGBFN.pdf
- Gellert, C. (1991). Andersartig, aber gleichwertig: Anmerkungen zur Funktionsbestimmung der Fachhochschulen. *Beiträge zu Hochschulforschung*, 1991(1), 1-25.
- Handwerkskammer Frankfurt-Rhein-Main. (2025). *Geprüfter Betriebswirt (HwO) (m/w/d) (Sprinter)*. https://portal.hwk-rhein-main.de/seminar/ak-bw-hwo-sp/?gad_

- source=1&gad_campaignid=23765350253&gbraid=0AAAAA_TUe7JgsfEzWNwHnUSfF6Fb7JHjY&gclid=Cj0KCQjwrs7RBhDuARIsAIVfBD2ioIfxBJ3CVKhlLYnhxPLPx2CXUEApagMghnnp_aE9sZ4sQIXOcJQaAhBQEALw_wcB
- Haufe Group. (2025). *Duales Studium/ 7.3.2 Entstehungsgeschichte der Berufsakademien*. https://www.haufe.de/personal/haufe-personal-office-platin/duales-studium-732-entstehungsgeschichte-der-berufsakademien_idesk_PI42323_HI6754814.html
- Hegelheimer, A. (1974). Entwicklungstendenzen im dualen Berufsausbildungssystem: Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung*, 3(3), 1-9.
- Herrigel, G. (1996). *Industrial constructions: The sources of German industrial power*. Cambridge University Press.
- Hochschule Dual. (2025). *Studienablauf*. <https://www.hochschule-dual.de/studieninteressierte/duales-bachelorstudium/verbund/>
- Hochschule Niederrhein. (2025). *Häufige Fragen- Duales Studium an der Hochschule Niederrhein*. https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/dez_st/duales_studium/Haeufige_Fragen_dual.pdf
- Hofmann, S. (2022). *AusbildungPlus: Zusatzqualifikationen in Zahlen 2021*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hofmann, S., König, M., & Brenke, P. (2023). *AusbildungPlus: Duales Studium in Zahlen 2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Holuscha, E. (2012). *Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern?*. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0240/pdf/deh1.pdf>
- Humboldt, W. v. (1956d). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (pp. 82-90). Ullstein Taschenbuchverlag.
- Hütig, D. (2016). *Das duale System: Ein Vergleich zwischen Schule und Betrieb*. <https://blog.aus-und-weiterbildung.eu/ein-vergleich-zwischen-schule-und-betrieb/>

- IHK Reutlingen. (2025). *Berufsschule*. <https://www.reutlingen.ihk.de/ausbildung/unterlagen-und-informationen/berufsschule/>
- Indeed Editorial Team. (2024). *Pflichtpraktikum und freiwilliges Praktikum: Unterschiede bei Bezahlung, Urlaub und Co.* https://de.indeed.com/karriere-guide/jobsuche/unterschied-pflichtpraktikum-freiwilliges-praktikum?aceid=&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAhvK8BhDfARIsABsPy4garzq7_AOD5Pr25ptVrn0R3YjByc0MH_msfFj0NTdrpzvzH1SIDh8aAu88EALw_wcB&gclsrc=aw.ds
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (2025). *Kennzahlen zur betrieblichen Ausbildung in Deutschland 2023: Anteil der ausbildenden Betriebe 2023 in Prozent.* <https://iab.de/daten/kennzahlen-zur-betrieblichen-ausbildung-in-deutschland-2023/>
- Jarausch, K. H. (1999). Das Humboldt-Syndrom. Die westdeutschen Universitäten. Ein akademischer Sonderweg?. In M. G. Ash (Ed.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (pp. 58-79). Böhlau.
- Johannsen, Th., & Philipp, Th. (2021). Duales Studium. In J. Schabert (Ed.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (pp. 79-92). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-009>
- Kamm, C., Lenz, K., & Spexard, A. (2016). Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen: Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Eds.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (pp. 117-134). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kandel, I. L. (1933). *Studies in comparative education*. George G. Harrap.
- Koch-Rust, V., & Rosentreter, G. (2023). *Rechtsstellung Dual Studierender*. Bund-Verlag.
- Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.. (2009). *Fragen und Antworten zur Finanz- und Wirtschaftskrise*. https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_16827_1.pdf/3124f917-5e03-8617-3afa-a2564566ffd3?version=1.0&t=1539669412791
- Krone, S. (2015). Das duale Studium. In S. Krone (Ed.), *Dual Studieren im Blick* (pp. 15-28). Springer.

- Krone, S. (2019). Duales Studium aus der Perspektive der Studierenden. In B. Hemkes, K. Wilbers, & M. Heister (Eds.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (pp. 462-478). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Krone, S., & Mill, U. (2012). Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. *IAQ Report*, 3. <https://doi.org/10.17185/dupublico/45681>
- Krone, S., Nieding, I., & Ratermann-Busse, M. (2019). *Dual studieren- und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium- Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Kultusministerkonferenz (2025a). *Berufliche Ausbildung im Dualen System- Ein international beachtetes Modell*. <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html>
- Kultusministerkonferenz (2025b). *Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C., & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge- Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial?*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/7368>
- Kutscha, G. (1992). Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland- Ein auslaufendes Modell?. *Die berufsbildende Schule*, 44(3), 145-156.
- Landtag von Baden-Württemberg. (2008). *Zweites Gesetz zur Umsetzung der Föderalismusreform im Hochschulbereich*. https://www.landtag-bw.de/resource/blob/52802/114449ad24e04402a61de44b2fb01081/14_3390_D.pdf
- Lasnigg, L. (2016). „Duale“ oder „dualistische“ Berufsbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Österreich-Schweiz-Deutschland. In J. Seifried, S. Seeber, & B.

- Ziegler (Eds.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (pp. 23-42). Verlag Barbara Budrich.
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Schroedel.
- Munich Business School. (2025). *Phasen des Studiums: Grundstudium und Hauptstudium*. <https://www.munich-business-school.de/l/uniglossar/phasen-des-studiums-grundstudium-und-hauptstudium>
- Nickel, S., & Püttmann, V. (2015). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium: Ein Handbuch für die Praxis*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J., & Greger, T. (2019). Akademisierungswahn und Perspektiven beruflicher Bildung in einer digitalisierten Arbeitswelt. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 66(2), 201-211.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Skills beyond school: Synthesis report*. <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- Pfundtner, R. (1988). Berufsausbildung im Studium. Ein Ingenieurausbildungsmodell an der Fachhochschule Niederrhein Krefeld im Urteil seiner Studenten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, 7-27.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- Pütz, H. (2003). *Berufsbildung, Berufsausbildung, Weiterbildung: Ein Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Reuling, J. (1998). The German 'Berufsprinzip' as a model for regulating training content and qualification standards. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.), *Key Qualifications in Work and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5204-4_5

- Rindfleisch, E., & Maennig-Fortmann, F. (2015). *Duale Ausbildung in Deutschland durch Praxis und Theorie zur Fachkraft*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Roche, M. (2014). *Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten*. Felix Meiner Verlag.
- Sächsische Staatskanzlei. (2024). *Gesetz über die Duale Hochschule Sachsen*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/20710-Duale-Hochschule-Gesetz-#ef>
- Sadler, M. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review*, 7(3), 307-314.
- Schure.de. (2025). *Niedersächsisches Berufsakademiegesetz*. <https://www.schure.de/22280/ndsbakadg.htm>
- Staatsministerium Baden-Württemberg. (1982). *Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz- BAG)*. <https://www.landtag-bw.de/resource/blob/214504/b33262448229076d1c4247e0de78411c/GB1198210.pdf>
- Statista. (2025a). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im Oktober 2024*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/>
- Statista. (2025b). *Wie wichtig waren die folgenden Motive bei der Entscheidung für ein duales Studienprogramm?*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1386778/umfrage/motive-fuer-die-entscheidung-fuer-ein-duales-studium/>
- Statista. (2025c). *Anzahl dualer Studiengänge in Deutschland von 2004 bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1381323/umfrage/duale-studiengaenge-in-deutschland/>
- Statista. (2025d). *Anzahl der dual Studierenden in Erstausbildung (Bachelor) in Deutschland von 2004 bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1381331/umfrage/duales-studium-studierendenzahl-in-deutschland/>
- Statista. (2025e). *Duales Studium: Anzahl der Kooperationsunternehmen in Deutschland von 2004 bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1381326/umfrage/partnerunternehmen-fuer-duales-studium-in-deutschland/>
- Statista. (2025f). *Welche Kooperationspartner sind an dem von Ihnen betreuen dualen*

- Studiengang beteiligt?*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1386584/umfrage/kooperationspartner-bei-dualen-studiengaengen/>
- Statista. (2025g). *Anzahl der Studierenden an privaten Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 1995/1996 bis 2023/2024*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1089894/umfrage/anzahl-der-studierenden-an-privathochschulen-in-deutschland/>
- Statista. (2025h). *Anzahl der Auszubildenden in Deutschland von 1950 bis 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/582322/umfrage/anfaenger-einer-berufsausbildung-im-dualen-system-in-deutschland-nach-bbig-hwo/>
- Stratmann, K. (1990). Der Kampf um die ausbildungsrechtliche und ausbildungspolitische Hoheit der Unternehmer während der Weimarer Republik und im NS-Staat-die didaktische Unterordnung der Berufsschule. In K. Stratmann & M. Schlösser (Eds.), *Das duale System der Berufsbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten* (pp. 35-50). Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Studis Online. (2025). *Berufsakademien und Duale Hochschulen*. <https://www.studis-online.de/hochschulen/duale/>
- Trifonov, A. I. (2014). *Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Eine historisch-systematische Analyse seiner Entwicklung von 1869 bis 1945*. Diplomica Verlag.
- Wachendorf, N. M., Rath, M., & Lent, M. (2012). *Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“: Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein*. http://www.bwpat.de/ausgabe23/wachendorf_etal_bwpat23.pdf
- Wagner, H.-G. (1999). Deutsch-chinesische „Lern-Konflikte“: Berufspädagogische Paradigmen im Spannungsfeld unterschiedlicher soziokultureller Orientierungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3(95), 344-362.
- Wegweiser Duales Studium. (2025a). *Ausbildungsintegrierend, praxisintegrierend und Co.- Die Studienmodelle eines dualen Studiums*. <https://www.wegweiser-duales-studium.de/infos/studienmodelle/>

- Wegweiser Duales Studium. (2025b). *Block- und Wochenmodell: Die Zeitmodelle des dualen Studiums*. <https://www.wegweiser-duales-studium.de/infos/zeitmodelle/>
- Weich, M. (2011). Eng verzahnt: In Bayern macht man dual gemeinsam. *Quartera Magazin*, 2011(6), 70-76.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/WR_Zur_Rolle_der_Fachhochschulen_2010.pdf
- Wissenschaftsrat. (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wolsing, T. (1977). *Untersuchung zur Berufsbildung im Dritten Reich*. Kastellaun.
- Wolter, A. (2016). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. In U. Faßhauer & E. Severing (Eds.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (pp. 39-60). Bertelsmann.
- Württembergische Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie e. V.. (2025). *Die Geschichte der Württembergischen VWA*. <https://w-vwa.de/vwa-entdecken/akademiegeschichte>
- Zeit Online. (2025). *Studiengang: Finanzverwaltung praxisintegrierend*. <https://studiengaenge.zeit.de/studium/oeffentliche-verwaltung/studien-und-ausbildungswege/finanzverwaltung/studienform/praxisintegrierend>
- Zymek, B., & Zymek, R. (2004). Traditional-national-international: Explaining the inconsistency of educational borrowers. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 25-35). Symposium.

2025 年 8 月 15 日收件

2025 年 10 月 25 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 12 月 24 日第二次修正回覆

2025 年 12 月 29 日第三次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審 & 接受刊登

能動性觀點下高中公民與社會科教師因應 新課綱政策之研究

范育綺 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士

曾冠球 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

摘 要

在多元民主理念逐漸深化的社會脈絡中，108 課綱堪稱當前我國備受關注的課程改革政策之一。若欲深化課程政策的效能與制度設計，釐清教學現場實際運作情況實為關鍵。本文所聚焦的研究問題為：高中階段之公民與社會科教師如何回應新課綱所帶來的課程變革？本研究透過質性訪談第一線教師的經驗，並以「態度對課綱支持程度」與「教學實踐契合程度」兩個分析向度，建構出教師因應課綱變革之策略分類架構。研究結果顯示，多數教師採取「順從」或「選擇性回應」兩項策略，並根據課綱目標的差異，展現出因應策略上的多樣性。其中，支持課綱理念且實踐符合課綱要求者，多採「順從策略」，主動強化專業知能並調整教學方式以回應學生需求；對課綱理念持適度支持，且行動上依情境彈性執行者，則採「選擇性因應策略」；對課綱理念保留但實務配合度高者，則可歸類為「調適策略」，依其信念與心態不同，又細分為「創造性調適」與「儀式性配合」；最後，對課綱理念與實踐皆抱持否定態度者，則採取「抗拒策略」。換言之，教師在面對新課綱時，採取了多種不同的因應策略，這反映了「教師能動性」的多樣性——體現在「積極」與「消極」之光譜兩端。依據上述結果，本研究強調未來推動課程改革，應更積極地納入第一線教師的觀點與實務困境，並提供相應支持措施，方能有效促進公民教育之實質進展。

關鍵詞：108 課綱、教師能動性、因應策略、高中教師、公民與社會科



A Study on the Coping Strategies of High School Civics and Society Teachers Regarding the New Curriculum Guidelines: A Teacher Agency Perspective

Yu-Chi Fan

Master, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Kuan-Chiu Tseng

Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Abstract

In the societal context of increasingly deepening democratic ideals, Taiwan's Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education stands as one of the most highly anticipated curriculum reform policies currently. To enhance the effectiveness and institutional design of this policy, it's crucial to clarify the actual operational situations within teaching practice. This study focuses on the research question: How do senior high school Civics and Society teachers respond to the curriculum changes brought about by the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education? Through qualitative interviews, this research collected the experiences of frontline teachers and constructed a classification framework for teachers' strategies in responding to curriculum reform, using two analytical dimensions: "attitude towards curriculum support" and "degree of alignment with teaching practice." The findings indicate that most teachers adopt either "conformity" or "selective response" strategies, demonstrating diverse strategic adaptations based on the differing goals of the curriculum. Specifically, teachers who support the curriculum's philosophy and whose practices align with its requirements mostly adopt a "conformity strategy," actively strengthening their professional knowledge and adjusting teaching methods to meet student needs. Those who hold moderate support for the curriculum's philosophy and implement it flexibly according to context adopt a "selective adaptation strategy." Teachers who have reservations about the curriculum's philosophy but demonstrate high practical cooperation can be categorized under an "adjustment strategy," further subdivided into "creative adjustment" and "ritualistic compliance" based on their beliefs and mindsets. Finally, those who hold negative attitudes towards both the curriculum's philosophy and its implementation adopt a "resistance strategy." In other words, when facing the new curriculum, teachers have adopted various coping strategies, which reflects the diversity of "teacher agency" — manifesting at both ends of the spectrum of "active" and "passive" approaches. Based on these findings, this study emphasizes that future curriculum reforms should more actively incorporate the perspectives and practical challenges of grassroots teachers and provide corresponding support measures to effectively promote substantive progress in civic education.

Keywords: 108 Curriculum Guidelines (Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education), teacher agency, coping strategies, high school teacher, civics and society



壹、研究脈絡與問題意識

「十二年國民基本教育課程綱要」（簡稱 108 課綱）自執行以來已歷經一段時日，未來教育當局或有微調，故對 108 課綱進行回顧與檢討，將可為未來課綱的修訂提供參考。我國自民國 57 年推行九年國民教育制度以來，教育體制歷經多次調整與革新，以回應快速變動的社經結構。儘管高中課程綱要歷經多次重要修訂，大體而言，1995 年以前的課綱雖以學門分類作為表層架構，但實際內容多以傳遞統治者所欲塑造之政治意識形態為核心；相較之下，1995 年課綱以降，包括 2006 年與 2010 年（99 課綱）版本，則在延續學門架構的同時，逐步強化學科知識的理論性與概念化內涵（陳素秋，2024，頁 5），顯示課程取向已由早期「意識形態導向」轉向「知識本位」之傾向。以核心素養為導向的「108 課綱」，更逐步展現課程政策由「知識傳授」走向「能力導向」的轉型軌跡。此一改革意圖顯著指向學生的主體性與公民素養的培育，但實際能否落實，關鍵仍在教師如何詮釋與實踐課綱理念。換言之，教師不僅是教育政策的執行者，更是課綱落實的實踐者與再生產者，其行動直接影響課程改革的最終成效。

細究之，經多年論辯與政策倡議，我國於 2003 年全國教育發展會議上正式凝聚推動「十二年國民基本教育」的共識，並由行政院於 2011 年核定具體執行計畫（潘文忠，2014）。其後於 2014 年公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《總綱》），明確提出以「核心素養」為課程發展的基本理念，旨在培育學生面對未來挑戰的綜合能力。國家教育研究院亦隨即針對各學科領域啟動課程研修作業，並於 2018 年通過社會領域課綱，涵蓋「歷史」、「地理」與「公民與社會」三門學科，強調透過課程整合提升學生的公民素養，以因應未來生涯發展的多元需求（教育部，2018）。108 學年度開始，《總綱》及十二年國教的各領域與科目課程綱要陸續在國小、國中和高中執行，這套新課綱遂被稱為「108 課綱」。108 課綱以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，並揭櫫「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」作為總體課程目標。然而，上述目標的落實與否很大程度仰賴基層教師的承諾與投入。

基層教師如何因應新課綱的規範與期待是一項啟人疑竇的問題，特別是當我們結合某些理論觀點或視角來看待時。事實上，課程政策執行是一個複雜的過程，涉及個人、組織和環境等多個層面。Hudson 等人（2019，頁 1）指出「近年來，以不可預測性、非線性和適應性概念為基礎的複雜系統思維（complex systems

thinking），對於早期有關『政策與執行落差』（policy-implementation gap）的文獻進行了補強」，這意味著多數政策從制定到執行往往存在某種落差，且因果關係錯綜複雜（Gouëdard et al., 2020, p. 4）。果為如此，課程政策應該也不例外。Chen 與 Xiao（2021，頁 3）就表示：

將一套改革政策轉化為課堂實踐是一個複雜的過程，……更全面地瞭解教師如何看待特定的改革導向計畫、他們在日常實踐中遇到什麼挑戰，以及他們如何因應這些挑戰，是非常重要的。

這意味著教育變革的執行不是一個簡單的技術過程，而是深具社會和文化意涵的動態過程（Fullan, 2007, Ch 5）。

綜合上述，政策執行模式的觀點引導並形塑了本研究探究高中教師對於課程政策的因應策略所具有的學術意涵。有鑑於教師是影響 108 課綱執行的關鍵人物，而其能動性卻受制於多重因素的影響，探究高中公民教師對 108 課綱改革政策的因應策略，或可視為是「教師能動性」（teacher agency）的某種體現（Cong-Lem, 2021）——教學上做了什麼，是以，這項研究不僅能加深對課程政策執行過程的理解，亦有助於釐清教育變革與課程改革的成功條件。因此，本研究問題如下：基於課程政策執行過程的複雜性，高中教師是如何因應 108 課綱公民與社會科課程的變革？他們又為何選擇特定的因應策略？簡言之，本研究致力於探究高中公民與社會科教師的整體因應策略與相關文本的詮釋與理論對話。

貳、文獻檢閱

一、108 課綱公民與社會科的課程政策

課程不僅是與特定學科相關的固定和既定的知識體系，還關乎社會和教育系統中不同參與者（如政治人物、教育當局、教師團體等）之間的意義建構和協商（Wahlström, 2023, pp. 260-261）。Schubert（1986）指出，公共政策的範疇涵蓋教育政策，而課程政策則可視為教育政策之下的次級領域。其所指涉者，乃學校與教育體系對學生應具備之知識與經驗所做出的規範性規劃，即為課程政策。換言之，課程本身即構成教育政策表現的一種具體形式。周淑卿（1996）則進一步闡釋課程

政策的雙重意涵：首先，在「形式」層面上，課程政策關乎政策決策過程的架構設計，包括課程決定的參與機制、權力分配方式，以及政策的制定、執行與評鑑程序；其次，在「內容」層面上，課程政策涉及對課程內容的具體規範、教學執行方式的指引與說明，並延伸至教學現場中實際產生的課程行動。

根據國立編譯館（2001）對課程政策的界定，其乃將其視為規範課程發展與執行之基本原則、標準與方針。而課程政策的表現形式則呈現多種樣態，包括教育法規、教學標準、課程綱要、課程設計方案，以及由教育主管機關頒布之各類原則與行政指引，均屬課程政策範疇（Tanner, 1991）。楊龍立（2014）亦主張課程綱要即課程政策，課程政策亦是政府的一種公共政策。例如，課程綱要對教師教學行為與學生學習活動具有明確規範，同時觸及多項社會大眾關注議題，如教科書使用規則、升學考試制度，及教學資源的商業供應與流通等。基於此，課程綱要不僅是國家教育體系運作的核心政策工具，亦同時扮演為人熟知的重要公共政策角色（楊龍立，2014）。就我國而言，國民小學、國民中學與高級中等學校之課程執行，均需依循教育部所公告之課程綱要或課程標準。當新一版課程綱要完成修訂後，首要任務即為推動課綱理念的廣泛宣導，使教師充分理解與掌握課綱內容，進而將其內化於教學實踐之中，以落實課綱所欲達成之教育目標（周淑卿，2013）。

在課程政策的視角下，本研究稱「108 課綱」及「社會領綱」皆係指《十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域》（教育部，2018），不包含《十二年國民基本教育課程綱要——技術型高級中等學校：社會領域》及《十二年國民基本教育課程綱要——綜合型高級中等學校：社會領域》。本研究稱「高中公民與社會科課程」或「高中公民課程」，參考官方文件（教育部，2018），係指一般高中階段社會領域中公民與社會科所屬之部定必修課程（共計六學分），以及加深加廣選修課程（共計八學分）。其中，選修部分涵蓋三大主題課程，分別為「現代社會與經濟」（三學分）、「民主政治與法律」（三學分），以及「探究與實作：公共議題與社會探究」（兩學分）。相較於前一階段之 99 課綱，108 課綱在課程學分配置上呈現調整趨勢，主要表現為降低部定必修學分比例，並同步強化學生自主選修的學習機會與課程多樣性。

新課綱重視公民素養，這是課程政策的一大亮點。根據我國教育當局的說法，所謂「核心素養」，係指個體為了因應當代生活需求並積極迎向未來挑戰，所必須具備之知識、能力與態度。而公民與社會科課程的設計重點，則在於培養高中階段學生所需之公民素養，以因應其未來社會參與與生涯發展所需之基礎素質。籠統地

說，新、舊課綱之最大差別，乃過往要求學生學習「知識」，而新課綱則是要求學生培養「素養」。除此之外，相較於過往的課綱，108 課綱在公民與社會科的課程設計，至少具有以下三大內涵（教育部，2018；國家教育研究院，2016，2019）。¹

第一，課程內容不再以傳統的社會、政治、法律、經濟等學科分科，而是以「公民身分認同及社群」、「社會生活的組織及制度」、「社會的運作、治理及參與實踐」、「民主社會的理想及現實」等四大主題為主軸，亦即改以議題為中心作為教學內容規劃的重點，以學生學習為主出發來建構其學習進程。

第二，早期的課綱主要提供對學習內容的描述與解說，側重於知識的傳遞。然而，新課綱更強調引導學生進行思考和培養邏輯推理能力，因此學習內容多以問句形式呈現，在教學的過程中，教師可以帶領學生思考理論的意義、成因與應思考的價值觀念，協助學生在探索過程中發展批判性和邏輯性的思維，避免傳統課程中僅重視知識點的教條式傳授或重點整理，促進更深入的學習體驗。

第三，為提升教學成效，教師必須積極參與教學研究會或專業學習社群，深化社會領域內的教學探討，並加強與其他相關領域的課程整合。故而，教師可規劃具跨領域或跨科目性質之專題研究、實作導向課程或探索體驗活動，並視課程目標之需求推動協同教學，以此增進教學執行之成效。²

二、基層教師的能動性

除了課綱文本之內容與章節結構變動外，108 課綱對教學法、評量形式與教師專業發展亦提出實質挑戰。素養導向的教學需仰賴探究式、問題導向與情境化教學等比較活潑的策略，且這類教學法對師資備課提出了更高要求，因此，教師必須要對新課綱有一定程度的認同感，搭配持續性的專業發展，才有機會成功擺脫過往的慣習（林郡雯，2018；陳素秋，2024；Gouëdard et al., 2020）。是以，教師的專業發展（如長期共備、教學社群）與學校的支持與資源配置，乃成為新課綱能否在教學現場中穩健落地的關鍵因素。此外，若課綱目標與升學評量制度脫節（Gouëdard et al., 2020），教師不無可能因制度壓力而採取相對保守或選擇性實踐（Bascia et al., 2014）。

¹ 另見教育部 108 課綱資訊網普通型高級中等學校學科資源平臺。<https://ghresource.k12ea.gov.tw/nss/p/CivicsAndSocietyGuide>

² 蘇苑瑜與劉美慧（2022）指出，新課綱要求公民課程教學設計應傾向採行所謂的科際整合（interdisciplinary）或超學科（transdisciplinary）模式。

依此而論，教師不僅是教育政策的被動執行者，也可能在塑造、適應甚至抵制政策方面扮演著積極的角色。教師在知情的情況下做出決定，並採取有意的行動來實現改革的能力，此即所謂的「教師能動性」（Cong-Lem, 2021）。教師不是被動接受政策的人，他們具有某種主動性，會根據自身專業判斷和教學情境對特定政策進行詮釋和調整，諸如對改革的理解、工作負荷、學校文化以及外部支持系統等。Priestley 等人（2015）指出，教師能動性不單是來自個人固有的特質，尚受到個人資源（如：教師的知識、信念）、生態條件（如：學校文化、資源）和時間性（即教師的經驗和對未來的展望）等因素影響。換言之，「教師能動性的實現，總是源於個人努力、可用資源、情境和結構因素在特定且獨特情況下的相互作用」（Biesta & Tedder, 2007, p. 137）。是以，教師因應課程改革政策的策略可視為其主動調整和 / 或被迫因應外部要求的過程，而這樣的論點乃跳脫理念之爭（如：教師的信念、專業主義如何型塑），並邁向一種「實用主義」的哲學作為論證基礎，亦即教師的專業投入與因應策略或可視為「行動者—情境之間交易」（actor-situation transaction）的即興現象（Biesta et al., 2015, p. 626）。在此脈絡下，面對 108 課綱的教學壓力與挑戰，探究教師的因應策略等同於是外顯化「教師能動性的動態表現」（dynamics of teacher agency），同時也豐富化教師能動性的經驗證據。具備高能動性的教師可能會更具創造性地將政策要求轉化為符合其教學哲學和學生需求的具體行動；相對地，能動性較低的教師則可能會選擇較為被動或消極的因應策略。是故，教師能動性既可縮小政策與實踐之間的落差，亦可放大這種落差，而這取決於教師的能動性是朝向政策目標抑或是偏離政策目標，我們應持平看待。

課程改革政策的制定者與執行者之間不免存在立場、認知與解讀上之差異（Mellegård & Pettersen, 2016; Ng, 2009）。教師是政策與學生之間的重要橋樑，也是課程改革與執行核心，教師對於教育體制的心智模式很可能會影響他們對改革及其執行的詮釋（McCormick et al., 2006）。這意味著唯有當教師對課程改革具備高度敏感度並認識其重要性，才會在教學設計與實踐中落實改革理念（林進材，2020；秦玉友，2002；簡良平，2004）。在十二年國教改革中，教師的主動性尤其關鍵，教師的投入程度將直接影響改革的成敗（黃嘉莉等人，2020）。儘管如此，教師能動性不一定是正面的，教師作為政策的執行者，往往會根據自身理解、學校文化、學生狀況等因素，對政策進行詮釋（Chen & Xiao, 2021; Priestley et al., 2015），從而產生不同的因應策略。因此，探究教師的因應策略，將有助於了解政策在教學現場的執行情況，揭示政策在執行過程中的複雜性，這對於教育政策研究

將可提供豐富的經驗資料，亦有助於教育當局導入更有針對性的教師專業發展方案，特別是正向的、功能性的因應策略（Ghasemi, 2022），俾協助教師適應課程改革和提升教學品質。

三、基層教師的因應策略

教師對於改革理念的理解，固然對其課程與教學選擇具有重要影響，但還受到學生準備度、工作負荷、學校資源和文化等因素的干擾（Chen & Xiao, 2021, pp. 2-3）。教師在學校教育中所扮演的角色是複雜且多面向的，渠等同時受到外部的制度限制與內部的自我限制。因此，探究教師的教學態度與行為時，不能僅關注教師個人的因素，而應將其置於更廣闊的社會與文化脈絡下進行探究（Fullan, 2007）。抱持批判性觀點的教育學者甚至認為：

教師一開始就是受薪階級，但卻是服務意識型態再生產的受薪階級，扛起國家統治機器的職能……，因此，教師是在勞動階級與意識型態國家機器之間的中間矛盾地帶。（張盈堃、陳慧璇，2004，頁 43）

有關教師如何在學校教育的複雜而弔詭的情境中自處，Bascia 等人（2014）提供如下描述：

一些研究者認為，教師在學校教育中並非擁有絕對的權力，他們受到來自社會、文化等多方面的影響。即使在實際教學過程中，教師的決定也可能受到學校「潛在課程」（hidden curriculum）的制約。其他研究者描述了教師在調和課程任務與學生興趣、自身對良好教學的認識、有限的教學資源，以及相互競爭的需求時所遇到的困難。也有教師透過抵制、缺乏執行課程的意願或決心，甚至潛規則來反對課程政策的「消極能動性」（negative agency）。（p. 232）

在此背景下，檢視教師的「因應策略」（coping strategy）就有某種理論與實務意涵。因應策略一詞是指個體在面對壓力或挑戰時所採取的各種行為，亦即「為了改變、忍受或減少壓力因素的影響而採取的行動」（Lindqvist et al., 2020, p. 756）。在政策執行場域中，基層人員身處第一線，直接面對政策的複雜性與挑戰，

因此他們所發展出的因應策略對於政策成敗具有關鍵影響。基層人員可能會根據實際情況進行調整，這種調整可能導致了政策變遷，也因此，政策從制定到執行必然產生某種落差（Gouédard et al., 2020, p. 4; Mellegård & Pettersen, 2016），而研究基層人員的因應策略或可洞悉執行落差產生的原因。

著名的政策學者 Lipsky（1980）將「教師」視為所謂的「基層官僚」（street-level bureaucrats）。³基本上，身處公共服務前線的工作者經常面對複雜且充滿不確定性的情境，此類問題往往具多重面向、處理困難，且伴隨沉重的情感負荷，致使其常處於過度負荷的狀態。在如此艱困的條件下，基層人員仍被期待同時回應服務對象、組織及更廣泛的社會目標。儘管基層官僚身處行政體系的最底層，渠等仍擁有一定程度的自由裁量權（discretion）。其中，教師屬「準專業性」（semi-professional）的基層官僚，通常具有詮釋政策內容、選擇執行方式與配置資源的自主性。尤其在面對資源匱乏、缺乏控制能力、目標模糊及使人感到挫折之情境時，基層官僚常會運用「顧客需求的修正行為」、「工作概念的修正行為」、「顧客概念的修正行為」三種策略來因應挑戰（Lipsky, 1980）。上述研究觀點對本研究問題意識帶來一定程度的啟發。簡言之，教師作為基層官僚之一，其執行意願、態度與行動模式深刻地影響著教育政策之執行成效。

在相關研究方面，高國珮（2023）將國中階段教師依其回應 108 課綱之態度與策略加以分類，區分為三種類型：第一類為課程創新者，對 108 課綱持積極理解態度，其主要採行的因應方式偏向影響型策略與問題導向策略；第二類則為順從型配合者，對課綱改革抱持負面觀感，多以順從型或保護型策略作為回應方式；第三類為儀式型配合者，亦對課綱理念持否定態度，但主要傾向採取逃避或退縮的策略以回應變革。儘管此項研究之研究場域並非聚焦於高中階段之公民與社會科課程，然其對教師類型的歸納與策略分類，仍提供若干可資參照之經驗啟發與分析架構。值得注意的是，陳素秋（2022，2024）指出，高中公民科教師對 108 課綱所展現之支持程度，以及其是否完全採納新教材之取向，兩者並未呈現一致重疊的分布現象。該研究認為，教師在詮釋與回應新課程時，係於「知識建構之教學慣習」、「協助學生升學之任務責任」與「公民教育專業認同」等三種意義實作基礎之交互作用下進行，這一動態機制值得後續深入探究。類似地，楊惠倪（2021）亦發現，無論

³ 基層官僚包括但不限於教師、警察、消防員、社會工作者等，他們的工作性質多半會與服務對象直接互動，並握有某種行政裁量。

教師是否認同新課綱核心理念，多數仍表達願意以正面態度調整其教學方式；惟課綱與升學考試的制度性連結依舊存在，使教師在實際授課時，傾向採取「課綱包在外面，核心是看大考」的教學策略。換言之，新課綱的理念只是「外衣」，教學核心仍聚焦於應付大考，態度與行動之間有所落差。

Pogere 等人（2019）的研究顯示，良好的教師工作壓力（關心學生）和適應型的因應策略（以問題為中心）所帶來的益處，與不良的工作壓力（工作負荷過重）和不適應型的因應策略（以情緒為中心）所帶來的負面結果形成對比。相較於上述簡單的分類模式，Pollard 等人（1994）將教師在面對教育改革時所可能採取的因應類型區分為五種策略。其一為「順從」（compliance）：教師接受自上而下的改革措施，並相應調整其專業意識形態，將教育改革視為合理甚至具有吸引力的改變方向。此類策略常見於初入教職的新進教師，因其未曾經歷改革之前的教育實務環境。其二為「融入」（incorporate）：教師表面上接受改革，但實際上將其納入既有教學架構中運作，因此此類因應方式更傾向於適應而非真正改變，使得改革結果與原先設計目標產生偏離。此策略為多數教師常見的實踐模式，教師通常挑選數項自認適切的改革措施加以執行，而非全面接受政策設計的規範。其三為「調適」（mediation）：教師以主動且創造性的態度對應改革，並可能採取選擇性回應的方式處理各項變革要求，這類教師通常為具備創新精神的少數族群，致力於開發嶄新教學實踐形式。其四為「退縮」（retreatism）：教師未對其專業信念進行調整，卻仍被迫配合改革執行，此種策略常導致內在不滿、士氣低落與對制度的疏離感。年資較長的教師面對改革時，有時會表現出此類傾向，甚至萌生提前離職之念頭。其五為「抗拒」（resistance）：教師拒絕接受強制性的教育改革，甚至期望改革措施無法落實。採取此種立場的教師比例較少，但其存在反映了現場對政策推動可能產生的潛在阻力。上述西方學者的觀點，特別是他們在分類上提供的洞見，將有助於本研究形成一套概念架構。

總結前述，儘管研究主題有若干相似性，但本文與前述過往相關研究的差異，主要表現在教育階段（如：高中 vs. 國中）、分析的視角或觀點（如：教師能動性、基層官僚理論 vs. 符號互動論、慣習理論）、特定課程（如：公民與社會科 vs. 一般性），以及研究產出（如：類型建構與闡釋）之差異。簡言之，本研究係以基層官僚參與課程政策執行作為分析視角，合理化教師因應策略的理論基礎，並以高中公民與社會科教師作為研究對象、資料分析與詮釋的基礎，此乃主要差異之所在。

參、概念架構與研究方法

一、概念架構

根據前述文獻回顧結果，教師對於課綱改革所持之支持態度，在相當程度上的確影響其教學實踐是否與新課綱相契合，然而，教師是否支持新課綱理念，並非唯一決定其教學行動之因素，這點從基層官僚複雜的工作情境可以獲得佐證（Lipsky, 1980），比方說，教師本身「知識不足、缺乏支持和共識，以及由上而下地啟動（課程）改革」（Ng, 2009, p. 187），都是常見的因素；無怪乎，Organisation for Economic Co-operation and Development（OECD）的報告書提到「各國似乎正在考慮重新安排教學人員的工作時間、減少每班學生的人數、增聘教師或其他方法，以減輕教師的負擔並確保教學品質」（Gouëdard et al., 2020, p. 32），⁴也因此，教師面對新課綱的態度與相應行動未必能夠完全吻合（陳素秋，2023）。一般而言，「態度」是一種心理狀態，反映我們對某人、某事或某物的看法、評價和情感，而「行為」則是指我們外顯的行動，是態度在現實世界中的具體表現。多數情況下態度影響行為，但態度追隨行為或行為影響態度未必不存在（Ajzen, 1991）。組織行為學上的「認知失調理論」（cognitive dissonance theory）為後者提供了佐證，早些年 Festinger（1957）便認為行動主要是透過社會心理學家所謂的認知失調概念來影響態度。

為確保分析邏輯的清晰度，在確認態度與行動可能彼此獨立的前提下，⁵本研究進一步以「對新課綱之支持態度」與「實踐行動是否符合課綱」兩構面為分析基礎，同時適度參酌前述 Pollard 等人（1994）對教師因應教育改革的命名與分類原則，建構出本研究五種教師因應策略類型，分別為：順從、負心違願、選擇性回應、調適與抗拒（請參見下圖 1）。基於概念操作的一致性，上述策略類型可界定如下：第一，順從策略：指教師高度認同課綱理念，且在教學實踐上積極配合政策要求，

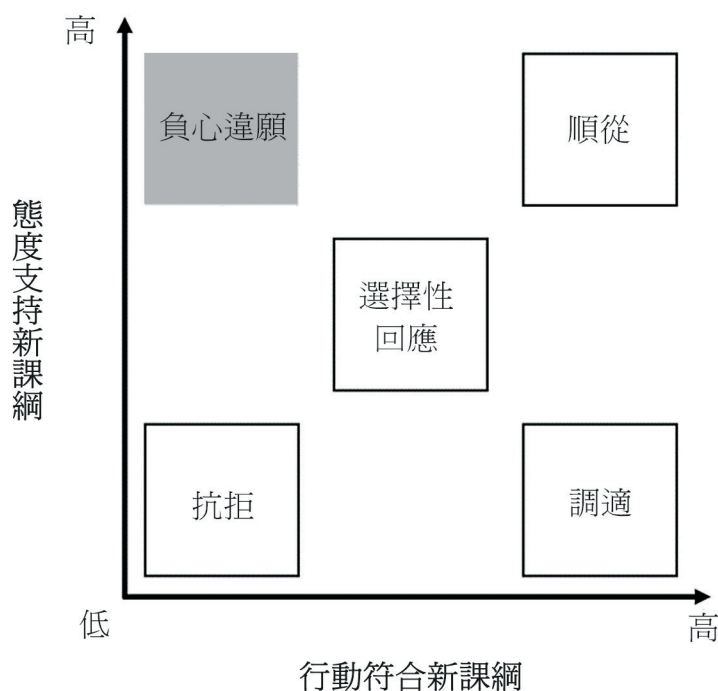
⁴ 這是一份由 Organisation for Economic Co-operation and Development 撰寫的教育政策分析報告，屬於課程改革與政策實施領域的國際比較研究文件。報告透過 OECD 提出的課程實施框架，分析各國在推動課程改革時面臨的「執行落差」（implementation gap）問題。其內容結合理論分析與各國成功案例，旨在提供各國制定具一致性與可行性的課程實施策略之參考資源。

⁵ 基於上述的理論基礎與相關研究所提供的洞見，本研究首先針對高中公民與社會科教師對於新課綱之態度評價進行初步編碼，繼而檢視其實際教學行動是否與態度表現一致。分析結果顯示，多數公民教師對 108 課綱的支持態度與其具體行動間存在落差，與過往相關研究之發現相互呼應。

主動調整教材與方法以契合課綱精神。第二，選擇性回應策略：指教師對課綱理念持中度支持態度，依據教學情境選擇性採行部分課綱要求，以維持教學效能與工作負荷之平衡。第三，調適策略：指教師雖對課綱理念保留，但在行動上仍符合政策方向，主要透過調整或妥協的方式來適應改革需求。第四，負心違願策略：指教師在態度上表達支持，但實際行為卻未落實課綱要求，呈現認知與行為不一致的現象。第五，抗拒策略：指教師明確否定課綱理念與實施要求，並在教學上採取消極或對抗性行動，以維護既有的教學慣習與信念。

圖 1

教師因應策略之分類架構



資料來源：本研究。

二、研究方法

本研究旨在探討教師如何因應 108 課綱下高中公民與社會科課程的變革。由於此議題涉及教師的個人經驗、專業信念與教學調適策略等深層歷程，研究者採用質性取向中的深度訪談法，以深入理解教師在課綱改革脈絡中的行動邏輯與能動性展現。為確保樣本的多元性與理論代表性，本研究運用「最大變異抽樣」(Patton, 1990)，針對不同學校屬性與制度條件進行目的性抽樣，並結合「滾雪球抽樣技術」以擴展訪談對象，獲取更具廣度的實務經驗。

本研究樣本共計 10 位教師，至少具有六年以上教學經驗（平均年資 12.5 年），現任於臺北市與新北市的普通型高級中等學校。此舉考量是雙北市的高中型態較為多元，研究者在一定的區域範圍內，便能接觸到背景與性質差異較大的教師與學生族群。基本上，此一樣本涵蓋了公立明星高中、社區高中與偏遠高中，分別代表升學導向強烈、學生組成多元及資源有限的三種典型情境，⁶有助於比較教師在不同制度壓力與環境條件下的課綱詮釋與實踐。此外，納入兩位私立學校教師，係考量雙北地區私立高中數量不小（共約 40 所），其行政文化與教師自主性有別於公立學校，得以適度補充教育市場化趨勢下教師能動性的差異表現。至於偏遠高中樣本雖僅一所，但由於雙北地區也僅有四所偏遠高中，故可視為兼顧數量分布與研究可行性的平衡抽樣。簡言之，本研究著重理論抽樣而非統計推論，亦即試圖建構具有某種解釋力的分析脈絡，而非以樣本數量或分布來代表母群特徵，以深化對教師因應策略在不同教育生態與制度脈絡中之整體分析與詮釋。

本研究依據受訪教師所屬學校類型及訪談次序進行編碼設計，採用字母 (A-E) 與數字 (1-4) 的組合識別字。樣本分佈如下：公立明星高中三位 (A01-A03)、公立社區高中四位 (B01-B04)、偏遠地區高中一位 (C01)、私立明星高中一位 (D01) 及私立社區高中一位 (E01)。受訪教師的編號與任教學校類型如下表 1 所示：

⁶ 我國國中畢業生的升學方式可分為免試入學、特色招生、未獲補助之私立學校單獨招生，以及其他類型等四種管道。然在普通型高中之入學路徑中，除少數如特色招生科學班甄選、試辦學習區完全免試入學、運動績優甄選等方式未採計國中教育會考成績外，絕大多數入學名額仍須參考會考成績。因此，可推論明星高中與社區高中等不同校類，其學生學業成績與學習需求亦存在顯著差異；而 108 課綱所強調之以學生為主體的課程理念，勢必受到學生學習狀況之高度影響，進而影響教師課程執行方式。

本研究所稱之「明星高中」係參照王秀槐與李宗楷（2012）所提出之定義，將具進入「國立臺灣大學」機會較高者視為明星高中，並根據駱明慶（2018）對臺大學生學籍資料進行之分析，選定 2011 年至 2014 年間畢業生人數最多之前二十所高中為「明星高中」。至於本研究所定義之「社區高中」，則涵括教育部未列入偏遠地區之普通型高中，不含明星高中範疇。

表 1
研究參與者名單

代號	生理性別	任教學校類型	任教地	年資	訪談日期
A01	女	公立明星高中	臺北市	14 年	2023 年 9 月 22 日
A02	男	公立明星高中	臺北市	17 年	2023 年 9 月 22 日
A03	男	公立明星高中	臺北市	13 年	2024 年 3 月 29 日
B01	女	公立社區高中	新北市	8 年	2023 年 10 月 20 日
B02	男	公立社區高中	新北市	6 年	2024 年 2 月 29 日
B03	女	公立社區高中	臺北市	15 年	2024 年 3 月 5 日
B04	女	公立社區高中	新北市	18 年	2024 年 3 月 8 日
C01	女	偏遠地區高中	新北市	14 年	2024 年 2 月 5 日
D01	女	私立明星高中	臺北市	8 年	2024 年 3 月 4 日
E01	男	私立社區高中	新北市	12 年	2024 年 3 月 8 日

資料來源：本研究。

本研究於 2023 年 9 月至 2024 年 3 月期間執行深度訪談，每次訪談大約進行 1 至 1.5 小時。本研究訪談綱要約略如下：（一）和過往相較之下，108 課綱高中公民課程有何特色與差異？（二）在教學現場落實特定目標會遇到什麼困難？（三）教師如何調整課程與教學，以回應課綱的要求？（四）108 課綱公民科打破社會科學學科劃分的學習內容架構、教科書編排方式，如何影響教師的教學及學生的學習？（五）108 課綱要求教師設計探究學習的課程與教學，其挑戰與困難為何？（六）教師通常如何因應這些挑戰？（七）是否有參與校內、外的教師共備社群？（八）共備小組的運作如何協助教師教學並落實 108 課綱？（九）貴校對於教師教學及落實 108 課綱的要求，給予哪些支持與資源？（十）家長的態度如何影響高中公民教師教學？（十一）升學考試的制度，如何影響公民老師的課程與教學？以上呈現的是基本架構，研究過程中訪談者會根據現場互動情形而做適當的追問，以求得比較完整的理解。

本研究的資料編碼策略係依據前述研究架構，據以建構出五種因應策略類型。另一方面透過模版式分析（*template analysis*）（張芬芬，2010）之步驟，將理論概念轉化為可操作化的編碼架構。在編碼程序上，研究者先以「對新課綱理念的態度」與「教學實踐行為的表現」為兩個主要範疇，於初次開放編碼階段中標示受訪資料中反映教師認同程度、行動取向、課綱配合度與調適策略等語句。其後，依據

語義與脈絡的聚合情形進行第二階段的模版修訂，逐步將教師的敘述歸納為五大策略。編碼歸類的主要依據包括：（一）受訪者對課綱理念的語詞表述與情感取向；（二）其在課程設計、教材選擇與教學方法上的具體行為；（三）態度與行為間的一致或分歧程度。最後，為確保分類一致性，研究者於每一階段分析後皆進行不同案例的比較（cross-case comparison），若出現界限模糊之案例，則回溯原始逐字稿與現場摘錄（備忘錄）以確認歸類依據。

在研究信實度方面，本研究於有限資源條件下，仍致力於擴充雙北地區受訪教師之樣本，藉以涵蓋不同地理位置與學校屬性，以提升資料來源的多樣性與代表性。另一方面，研究者與部分受訪教師之間存在一定程度的社會關係與信任基礎，使訪談互動更具開放性，並有助於獲取較為真實與深層的敘述內容。為確保研究詮釋的嚴謹性，研究者在資料分析過程中採用「厚實描述」（thick description）以展現脈絡細節，並同時呈現支持與質疑的不同觀點，以維持分析論述的平衡性與可審查性，使讀者得以從文本中判斷研究結果的可信度。

至於研究倫理方面，在訪談邀約過程中，作者係以電子郵件提供潛在受訪者詳細的「研究說明書」。在進入正式訪談前，研究者口頭說明研究目的，並於受訪者完全理解並同意後，方請其簽署制式的「訪談同意書」。在訪談結束後，本研究也貫徹上述原則，特別是所有可辨識個人身分之資訊，均在研究論文中予以遮蔽或刪除。所有錄音檔均以加密方式儲存於研究者個人受密碼保護之設備中，並將於研究結束後一定期間內安全銷毀。

肆、研究發現

基於前述分類架構，本研究進一步分析高中公民與社會科教師因應新課綱教學壓力與挑戰的策略模式。必須說明的是，作者並未發現受訪教師呈現「負心違願」（即認知行為不一致）的因應類型，故後續分析將不包含此類策略模式之探討。⁷

⁷ 根據原始設計，「負心違願」係用以描述教師在態度上表面支持改革、但行動上未積極落實的矛盾現象。然而，在本研究的訪談資料中，雖可觀察到教師面對制度壓力時的保留與調整，但並未出現典型的「口頭附和、行動疏離」之情形。多數受訪教師對 108 課綱的態度與行為相對一致，且展現出一定程度的專業反思與行動自主，顯示他們大多是在結構限制下進行策略性調適。此外，訪談樣本涵蓋不同類型的高中教師，故「負心違願」雖無法完全排除樣本偏誤的可能性，但更可能反映出受訪教師群體的專業特質。值得注意的是，部分教師雖採取「儀式性配合」的做法，例如，在文件上依循課綱要求、但實際教學上有所取捨，此一現象或可視為「負心違願」的經驗轉化型式。換言之，「負心違願」雖未以「原型」出現，但其概念意涵已在教師能動性的「消極端」中以較細膩的形式呈現。

一、順從策略

採取順從策略以回應 108 課綱之教師，其態度普遍傾向支持課綱理念，且在課程設計與教學執行等實踐層面，展現出高度符合新課綱要求的行動表現。

（一）主動提升專業知能

雖然採行順從策略的教師可能對新課綱提出若干批評意見，然而整體而言仍肯認其政策目標，並願意迎接課綱變革所帶來的各項挑戰。例如，B02 教師針對跨學科編寫之新教材所增加的備課負擔，表示這是「身為公民老師的使命」，同時也是「讓自己進步的方法」，由此可見其認為教師應持續精進自身的專業素養與能力。

我覺得老師也要不斷地去精進自己的能力，可能透過參加研習，或是參加很多的那個共備社群，然後讓你自己有更多的經驗可以跟學生分享，如果你再拿舊課綱的那一套去跟學生講，我覺得不是個辦法。（B02）

儘管 B02 教師認為舊課綱在教學上相對「方便」，並指出 108 課綱在課程活動設計及教科書選用等層面帶來更多「麻煩」，但其仍因新課綱順應未來發展趨勢而選擇予以支持。此類教師通常將改革視為自我提升專業知識與重塑教師角色認同的契機，並因課綱所倡議之價值與其個人信念相契合（Biesta et al., 2015），故能積極配合各項改革措施，且在專業實踐上不致產生價值衝突或心理耗竭等情形。

教師多以參與研習、共同備課社群等方式來提升其專業知能。然而，108 課綱新增如校訂必修、彈性課程及多元選修等課程類型，致使教師難以在正常上班時段安排社群成員皆可參與之時程。因此，教師專業社群往往須於週末假日進行共備活動。例如，任教於不同學校之 A02 與 B03 兩位教師即共同參與一校外教學社群，固定於週末針對素養導向試題及探究與實作課程之題型進行研討、回饋與修正工作。

我要強調我是自主性的喔……我們發現的確跟舊課綱的學測考題真的是差蠻多的，……所以當時的想法真的就是為了要教學，然後我就參加（教學社群）了。（B03）

假日就來用（學校場地），然後（學校）從來也沒有收（場地費），我覺得這個其實就已經很好了，啊其實他因為這個東西（共備社群）我們純自願，其實我們從來也沒有奢望過學校要給我什麼東西。（A02）

即使未提供額外誘因以鼓勵教師投入社群活動，且須於課餘時間主動承擔社群相關任務，兩位受訪教師仍自發性地參與教師專業社群，投入設計與 108 課綱目標相契合之試題，足以顯示教師具備提升專業知能、積極回應課綱變革之意願。

（二）調整教學執行

早在 108 課綱尚處於研修與討論階段時，B01 教師便主動參與相關會議，對課綱改革持樂觀其成之態度。然而，該教師近年於社區型高中任教時，面臨學生學習動機普遍低落的挑戰，對課程推動造成一定困難。面對此情境，教師不僅努力調適自身情緒，亦主動與學生溝通、理解其學習需求，並積極向校內其他同儕教師請益。最終，其於課綱所倡導之目標與規範、個人專業角色認同，以及學生實際學習狀況三者之間，逐步尋求出一種實踐上的平衡。

以前自己覺得，我們的素養應該是談很高，上位的那種公平正義啊，那種就是比如說族群平等，當然很重要，可是我會覺得學生屬性不同，其實如果真的要引起他們的關心跟動機，先從他們貼近的做起會比較適合這樣子，所以今年有調整了這些事情……我覺得該教的就是要教完，那個知識架構就是這樣建立上去，……那教得深跟淺，以及例子的選擇是我可以控制的。（B01）

不僅僅是 B01 教師，許多受訪者在執行 108 課綱課程過程中亦共同面對提升學生學習動機之挑戰。採取順從策略回應課綱變革的教師，在教學實踐層面普遍傾向調整教學方法，強調學習內容與生活經驗的連結，並運用班級經營策略，以多元方式激發學生學習興趣，進而實踐核心素養所強調之教學理念。例如，B02 教師經常藉由分享自身生活經驗，引導學生將其與公民科所學內容相互連結，藉此激發其學習動機與需求意識；B03 教師則透過學生即將步入成年後可能面臨之法律問題，以及即將擁有選舉權等具體場景，引導學生投入課程內容；而 B04 教師則透過課堂互動，積極經營與學生間之情感連結，強化師生間於課程中的互動關係與學習連結。

除學習動機不足之外，教師在面對 108 課綱所帶來的學分數調整與部分教學內容刪減時，亦常以教學調整方式進行因應。以 B02 教師為例，針對課堂時間不足而無法深入講解之概念與議題，會額外製作學習單提供學生參考與補充；B03 教師則不排斥課綱刪減內容，認為「並未禁止教授相關內容，我可以自行調整彈性處理」，因而重新設計課程架構，將高三選修中遭刪除之主題發展為多元選修課程內容，藉由無進度壓力的教學情境，引導學生更深入地探索相關議題。

我們以前在舊課綱的高三的選修課程當中，他其中有一課會講股票投資，可是他現在把這個東西抽掉，抽掉之後，那我覺得這個東西很重要，所以我就把它放進去多元選修的課程。（B03）

若干受訪教師所屬學校於 108 課綱正式執行前，便已於 106 及 107 學年度提前試行相關課程改革，要求開設諸如校訂必修、多元選修等課程。對此採取順從策略的教師，遂積極開發新課程與教學活動，以因應學校之政策要求。當 108 課綱正式上路後，A01 教師便將前期開課經驗加以系統整理，進一步發展出符合探究與實作精神的課程設計，並於執行過程中持續調整教學策略，以提升課程執行之適切性與效能。

我們蠻早就開始開（多元選修）了，那所以當時其實也有蠻多實作的東西，我就大概把那個時候的東西，就是教材啊，然後教法，就是整理，然後做成我後來的探究與實作的課程……但我們就是可能遇到有些地方帶不太起來，反正就是修正嘛，對啊，就是看學生的狀況，然後慢慢修正。（A01）

此外，對於尚無探究與實作課程授課經驗的教師而言，儘管面對新課程時難免感到不安與壓力，但多數仍展現出嘗試之意願，並主動向他校或同校教師請益，藉由情緒調適與尋求外部支持等策略，逐步適應新課綱所帶來的教學挑戰。

113（學年）我可能就要帶學生做，所以我也會就是請教○○啊，請教一些做過探究的老師，對，也很害怕自己帶不好，因為沒有做過，……但是不會不想嘗試，會覺得可以做做看。（C01）

為實現素養導向教學之目標，採取順從策略的教師積極嘗試多元教學方式，克服各類挑戰與限制，並以學生為學習主體調整其教學執行歷程。在設計探究與實作課程方面，此類教師不畏懼自基礎開始進行課程開發，亦樂於尋求外部支持資源，並依據學生的學習反應與表現，持續修正與優化教學活動。

（二）拒絕不符合課綱之作法

訪談過程中發現，某書商曾主動提出為教師客製化教科書裁切服務，旨在依循舊有教學模式，將法律領域相關課次重組，並以人工方式調整排序。儘管 C01 教師尚未完全適應新課綱，然考量此調整將顯著增加書商工作負荷且與新課綱精神

牴觸，遂婉拒該項提議，轉而採納 108 課綱之新教材。

他可以應我的要求，把這一課裁到前面，賣這個書給我，我都是買這個書，但是他幫我法律的，例如說把公民三的第一課幫我放到那個公民二最後面……他說老師如果這些教學上比較一致性，他們可以這樣做，可是我沒有，因為我覺得這樣他們是額外的啊，我覺得他們好辛苦……可是我這樣做，好像不符合 108 課綱的精神（C01）

儘管教師在教學上偏好舊課綱之教科書編排模式，面對「上有政策，下有對策」的變通方案，選擇順從策略的教師仍拒絕此種「誘惑」，以確保課程執行符合新課綱之既定目標。

訪談結果顯示，多數採取順從策略的教師展現高度的教師專業認同。例如，B02 教師期許自身「不要愧對公民科給你的那種感覺」，並致力於將其核心精神傳遞予學生。B01 教師亦提及師資培育教授曾言：「公民是心臟科，因為終究你學的這些知識，都是要讓你成為一個社會的公民」，此話語深刻影響其對公民科之觀點，進而促使其在此領域持續投入與奉獻。除了教師專業認同，受訪教師亦因生存考量及工作責任感，盡力適應新課綱帶來的變革，且通常不排斥改革要求。例如，A01 教師認為「或許我就覺得這是我的本分吧，我就是混這口飯吃嘛」，因此對開設新課程抱持開放態度，並認為 108 課綱公民課程並未構成過重負擔。

二、選擇性因應策略

針對採取選擇性回應策略的教師，其對新課綱的支持態度與執行程度均呈現中等水平。這類教師會依據實際情況篩選改革內容加以執行，主要考量為避免增加工作負擔及維持現有工作模式。

（二）必修課程採講述教學法、探究與實作課程採探究式教學

新課綱旨在鼓勵教師設計具備探究精神且強調提問的有效教學活動。然而，囿於教學時數不足及升學考試壓力等因素，A02、C01、B03、B02、E01 等教師普遍認為，講述法在必修課程中更具可行性與效益。為此，他們採取了選擇性因應策略，主要透過講述與問答方式執行部定課程。例如，A02 教師指出：「我沒有太大的改變，就是我還是以我的講述為主，然後可能偶爾拋一些問題下去」；C01 教師亦表示：「我覺得有時間應該是要做的，我大多是講述，還沒有設計過主題式讓他

們這一節課討論這個主題」。具探究精神的教學活動，則主要落實於探究與實作課程中，如 B03 教師所言：「比較能夠容易去揮灑出其他的教學方式的，不會只有限定在那個講述跟問答這件事情上面的，真的就是探究實作」。

此外，面對部定必修課程教學時間不足的挑戰，部分教師會篩選其認為「特別重要」的學習內容，並據此設計探究導向教學活動。

我真的覺得很重要的東西，我就會不管時間，我就一定要帶教學活動，比如說像媒體識讀這裡……所以我一個學期大概就是會挑一個、兩個，這樣特別重要的下去帶教學活動。（A01）

在探究導向教學的目標方面，採取選擇性回應的教師，其必修課程多半採行「講述為主，提問為輔」的教學模式。實踐探究式學習與教學的機會，主要集中於探究與實作課程。此外，也有部分教師會在部定必修課程中，挑選其認為特別重要的單元，帶領學生進行探究導向的教學活動。由此可知，由於部定必修課程的教學時數有限且學習內容豐富，要在這些課程中充分實踐探究式教學確實存在難度。因此，新課綱所倡導的探究理念，大多是在探究與實作課程中得以落實。雖然這種情況可能有些可惜，但這同時也凸顯了 108 課綱新增探究與實作課程的關鍵重要性。由於此課程在議題選取、實作取徑及教材編選上具備高度的多元性與彈性，使其更能有效達成探究學習的目標。

（二）適時捨棄連結跨學門知識

教師若採取選擇性因應策略，會嘗試連結不同學門的課次以符合新課綱要求。然而，教師會視具體情況評估是否執行此類連結。若評估兩單元間的知識概念連結可行度低，或考量教學時數及段考時間安排，教師在教學上可能會放棄連結跨學門知識，或僅透過調動教學課次的方式來回應。

那可是現在我們就要去想一想，現在插了一個民法進來，要怎麼說明，前面都在講市場啊，我現在要怎麼說明？而且民法它是整個民法插進來喔，連身分法也在裡面喔，哇這個要怎麼跟經濟學做連結？……我有時候就直接放棄。（A01）

因為高二那時候有教育旅行，所以下學期他們到一段的課是少的，所以我們那時候就把第三課先拉出來先講，等於我先把法律處理掉，剩下的剩下來的就全部是經濟的部分。（A02）

由此可見，教師適應跨學門新版教科書的過程並非易事。A02 教師對於新教材帶來的轉變直言：「我教了十幾年都是那樣教，然後你現在忽然要我變，人都是害怕改變的。」這段話凸顯了教師長期的教學習慣及個人知識建構慣習，對其因應 108 課綱策略的顯著影響。

（三）量力而為設計課程及參與研習

針對 108 課綱所新增的探究與實作課程，A02 老師認為此類課程有助於增進學生的社會參與與實踐能力，然而其是否會加重學生負擔仍具不確定性。此外，由於該課程的開設可能壓縮原有必修學分與學習內容，教師也擔憂是否會對學生的基礎知識造成影響。在課程執行層面，A02 老師依自身教學專業進行衡量，於上學期引導學生完成與校園議題相關的報告，下學期則進行 SDGs 倡議行動，整體課程難度不高。倘若要比照其他學校所推動之「轟轟烈烈」的公民科探究與實作課程，則教師必須額外投入大量時間以進行進修與準備。

（其他學校的探究與實作課程）相對來講會有點累，因為你要多學很多東西……我還沒有放那麼寬，就是我自己的能力還沒有到，……我覺得這些我還教不了學生，所以我的稍微小一點點。（A02）

針對因應新課綱所需的專業知能提升，B04 老師認為參與研習有助於精進教學成效。然而，由於多數教師已習慣既有教學方式，加上為配合新課綱課程已投入相當多的心力與時間，教師更傾向保留自身私人時間。基於「自身能力範圍內」及「工作期間內」的前提，B04 老師選擇在可行的條件下參與教學共備與相關研習活動。

我能力範圍有辦法參與的，或者是還是盡量利用那個就是工作期間有辦法可以參與的為前提，因為畢竟尤其很多像我這樣子有家庭的老師，其實你要再利用假日（參與研習）……我們其實都覺得有難度這樣子。（B04）

由此可見，採取選擇性因應策略的教師多半以「量力而為」為原則，評估自身專業能力與時間資源，在不顯著增加工作負擔的前提下，設計較易推行之探究與實作課程。此外，部分教師因需兼顧家庭陪伴責任，較難於個人時間參與研習及教學共備，因而傾向於在工作時間內進行教師專業成長相關活動。

整體而言，此類教師對新課綱的支持程度屬中等，在課程執行面則依據其所設定之自我詮釋框架，選擇具可行性的政策進行落實。例如，可能視情況省略跨領

域課程的設計，或因受限於教學時數與升學導向，於必修課程中採取傳統講授方式，而將探究式教學留於探究與實作課程中執行；在課程規劃及研習參與方面，則以不加重工作負荷為前提，選擇可達成之參與形式。

三、調適策略

在 108 課綱的執行過程中，採用調適策略的教師其態度多傾向不支持課綱理念，然而其實際行動往往仍符合課綱的要求。訪談結果顯示，以調適方式因應課綱的教師在教學信念與工作態度上呈現顯著差異。因此，本研究進一步將調適策略細分為「創造性調適」與「儀式性配合」兩類：前者著重於「主動掌握變革」，透過具創造力的因應方式，以維護自身教學理念；後者則較為「被動受制於變革」，在表面上配合政策執行，完成主管交付之任務，但因承受過多工作壓力，易產生怨懟、低落等情緒反應。

（二）創造性調適

採取「創造性調適」策略因應 108 課綱的教師傾向主動掌握教育變革，儘管對課綱規範與設計持保留態度，仍透過具創造性的教學實踐維護自身信念。A03 老師以「眼高手低」形容並評論 108 課綱，指出其中「疑問句式」的課綱條目過於抽象且難以理解，即使在某單元課程結束後，引導學生回應該單元所對應之學習內容條目，學生仍難以掌握其意涵。因此，在實際教學操作上，教師除講授教科書內容外，也延續既有教學模式，透過安排學生自選時事議題進行分組報告與評論，引導其掌握議題研究的基本方法，並培養提問與批判思考的能力。

包含那種基礎題，就是你要聽懂他的報告才能回答的問題，第二個就是立場問題，那你報告完之後，你覺得比如說政府的這個做法，還是民間這個做法，你覺得好不好？然後再來就是，我會請他們一定要說，那如果是你的話，就是那種假設性的問題，那如果你是政府的官員，你會怎麼做？（A03）

教師於課程中安排每週至少由一組學生進行課堂報告，其餘學生則在報告結束後，就報告內容所提出的問題進行討論。此教學安排有別於課綱及教科書所規劃之結構，但在執行過程中能有效培養學生的探究能力與提問技巧，契合新課綱所強調之核心精神與目標。

針對新課綱提倡核心素養與學習情境的生活連結，A03 老師認為相關規範仍顯

不足，其表示：「我不知道能不能可行耶，就是要逼迫所有的公民老師都帶學生去法院這種，你唯獨做這件事情，你才能體現他素養啊」，並進一步分享自身教學經驗。透過實際帶領學生參訪法院並旁聽法庭審理過程，學生獲得「震撼教育」，使學習超越教科書與考試框架，進一步延伸至真實生活場域中。

去法院看到那個法庭制度的設計，如果對於被告非常不利，你是不是覺得有一天你被告，你也會很衰，你要讓他有那種連帶感，讓他知道說我不可以變成這樣，我不可以讓這個制度變成這樣。（A03）

整體檢視《社會領綱》對普高公民科學習內容的規劃可知，雖高一、高二的必修課程與高三選修課程確實欠缺對參訪與踏查等教學活動之具體指引與規範，然新課綱並未完全忽略此類活動在素養導向學習中的重要性。例如，《社會領綱》於探究與實作課程的學習內容中提出「參訪學校或社區附近各類的市場」作為具體參考實例；而其執行要點亦強調，教學應靈活運用多元策略，不僅限於知識傳授，並須提供學生實地踏查、參與互動及實踐行動之機會，以促進其探究、創造與反思能力之發展，並培養主動學習的態度（教育部，2018）。

此外，升學考試無法有效對應 108 課綱所設定之學習目標，亦為 A03 老師批判課綱「眼高手低」的核心原因之一。由於現行考試內容與課綱所倡導的學習成果缺乏直接連結，使得課綱理念難以在教學實務中落地。教師舉例指出，一位就讀科學班的學生在高中三年僅修習兩學分公民課，卻在學科能力測驗中獲得社會科 14 級分，反映學習時數與考試成績失衡，且考試形式未能充分呈現學生之實質學習成果。不少學生雖能答對選擇題，卻無法具體解釋其答題依據；相較之下，能正確作答非選題者則多展現了課程學習的累積與理解。故 A03 老師建議提高大考中非選擇題比例至 40% 至 50%，並增設紙筆測驗之外的補充機制，如要求學生於申請大學校系時，提出其在相關領域進行探究與實作之具體經驗。

想要培養他這個素養是沒有幫助他升學的，那這個素養就算他有培育，他也不會存在啊，我想講眼高手低是這樣，除非啦就是我剛剛說的，他變得很量化，變得很實踐，你要申請我們系，至少要去法院見習一個月這種。（A03）

綜合而言，以「創造性調適」策略因應 108 課綱的教師，在態度層面多持批判立場，認為課綱所設計之創新「疑問句」條目不易轉化為可操作的教學內容，素

養導向學習亦缺乏具體施行指引；加之升學考試制度與課綱目標脫節，致使學生學習方式與課程推展成效受到影響。然在課程設計與教學執行方面，教師仍積極以自創教學活動引導學生發展探究能力與提問素養，並強調法院參訪活動於公民課程中的重要性，堅持安排學生至法庭旁聽，讓學習得以融入生活實境。

（二）儀式性配合

以「儀式性配合」策略回應 108 課綱的教師，其對課綱本身支持程度偏低，但實際行動卻多符合課綱要求。他們並非如採取「創造性調適」策略者般主動掌握變革契機，而是出於生存壓力與職責認知，在課綱上路後選擇表面性配合，完成校方所指派之相關任務。因長期承受過量工作壓力，部分教師逐漸產生怨懟、低落或疏離等情緒反應。

E01 老師任職於師生人數相對精簡之私立完全中學，需負責多個年級課程，同時規劃探究與實作、多元選修等課程內容，並協助招生事宜。對於課綱推行後所衍生的大量行政與教學工作，雖心生不滿，仍配合完成校方任務，不期待獲得額外支援，表示：「我們就是 peace 就好了，也不用什麼支持，就是把它做好就好」。訪談中，老師更以課表為例說明其日常已被繁重教務全面填滿。

因為我們科算是比較小科啦，就是歷史加公民大概五位而已，然後要教六個年級，所以可以看一下我的課表，這樣，還要開會的時間幾乎全滿……沒有算導師時間（一週）應該 24、25（節課）吧，導師時間加下去就應該 30 幾（節課）了。（E01）

在面對繁重的教學工作與備課壓力下，E01 老師選擇配合 108 課綱的改革，於新課程開設過程中主動尋求專業建議，諮詢經濟學領域教授意見，發展以國際貿易為核心議題的探究與實作課程。該課程內容包括設計學習單，並引導學生模擬企業經理人進行簡報，教師亦認為課程推行成效良好，師生互動亦具積極回饋。

然而，教師亦對課綱中新增之探究與實作課程表達強烈反感，直言「我希望回到舊課綱，我不想再做探究與實作」，認為課程設計應更具彈性，需考量各校之教學特性及師資人力編制差異，使課綱落實更為貼近教育現場需求。

因為課綱委員他會看你怎麼設計嘛，那他每一學期都會要求你去精進或什麼之類的，但其實像是我們私校他事情真的很多，那我覺得會覺得永無止盡的

備課，我覺得不是很舒服啊……學校的那個人數編制不一樣，那你硬要這樣做的話，那其實會讓很多老師就很累啊！（E01）

此外，E01 老師指出，素養導向題型與非選擇題的設計難度較高，其命題過程需投入大量專業判斷與時間心力，並明確表示反對將「素養命題的數量」納入課程評鑑指標之中。

各校的體質不一樣，你說拿那個素養命題夠不夠來當評鑑，我覺得我是很反對的……我覺得那些人是怎樣，就是覺得好像沒有吃過民間疾苦是不是？（E01）

在訪談中可觀察到，E01 老師對課程改革所伴隨的要求心生不滿，當研究者詢問其對未來課綱發展之建議時，教師最為關注的議題為私立學校教師待遇是否得以改善，並指出多數任職於私立學校的教師皆面臨校方壓迫與剝削。由此可見，教師對新課綱抱持反對態度，主要是受到工作環境與過重負荷的影響，然而基於生存壓力與責任意識，其行動上仍配合校方推動課綱相關課程。

綜合而言，本研究中採取「儀式性配合」策略因應 108 課綱之教師，其對課綱變革普遍缺乏支持，甚至傾向回歸舊課綱下之課程安排。教師所表達之不滿，主要源自既有工作量本已沉重，而新課綱除新增公民科探究與實作課程，亦要求開設多元選修課程，使師資人力有限之學校面臨更加沉重的負擔。儘管態度上存有疑慮，教師仍多在行動上配合課綱執行，如發展探究與實作課程及研擬素養題型，以因應制度要求。

四、抗拒策略

對於 108 課綱採取抗拒策略的教師，普遍對課綱理念缺乏認同，行動上亦不傾向配合其要求。由於課綱所倡導之變革方向與教師既有的價值觀與教學信念存在衝突，此類教師在教育理念與教學實踐層面皆不願妥協，而選擇依據自身信念進行課程規劃與教學操作。

本研究中呈現抗拒策略的教師任職於以升學導向為主的私立明星高中，其課程與教學安排係以考試成績為核心目標。在師生高度重視成績表現的教學情境下，相較於理解、因應或配合 108 課綱的理念與目標，教師更關心課綱推行後對考題型態與升學制度所可能產生的變化。

其實我們在整個誘因上面來說，其實真的沒有特別想做 108，就它是一個，我們知道該做，可是其實對我們來說，我們要的就是，我想要快速知道他的考題方向是什麼，那我該怎麼調整讓學生可以維持在現在的成績優勢。（D01）

就組織理論的工具性觀點而言（Christensen et al., 2007），無疑地，校方的辦學目標和學生家長的態度，成為強化教師對 108 課綱抗拒的重要因素。D01 老師在訪談中多次指出，師生與家長普遍高度重視升學考試，並直言：「我們學校的重點就是成績，所以除了成績之外，其他事情老實說我們不是很關心」。即使校內行政主管曾有意推動課程改革，引導教學朝向 108 課綱所倡導之理念與方向，但相關變革在執行過程中仍面臨來自多方的質疑與反對聲音。

他很努力想要去做一個校園變革，就是他希望我們不要只走升學，對，可是我覺得這個事情，在本質上跟學校的整體氛圍就不太一樣，所以其實他自己在推動時也遭遇蠻多的反彈，包含老師的質疑，包含家長的質疑，包含學生的質疑，就會覺得說，那我們到底，我們沒有走升學，那我們剩下什麼？（D01）

由於升學考試的命題方向成為課程執行的重要依據，教師在教學規劃上傾向將授課重點聚焦於考題中頻繁出現之概念內容；相對地，對於較少納入命題或對考試成效幫助有限之單元，則常遭排除，進而被視為次要或不重要的學習材料。

比方說我們最近在上那個國家主權認同的時候，我們可能就會說好，這個部分我希望你理解，那實際上到底有哪些東西是我們需要去記的，我就直接跟你說這邊不需要去記，因為它不重要，它不會考。（D01）

當課程與教學以升學為最高指導原則，且升學考試制度與課綱理念無法形成有效對接時，課綱所欲推動之教育理想便難以落實。然而，當大考命題趨勢逐步反映新課綱之精神與目標時，教師的教學行動亦將轉向更符合課綱理念。好比說，D01 老師觀察到跨科整合試題在大考中的比例有所提升，因此與歷史科及地理科教師加強交流合作，以促進整體課程銜接。此外，D01 老師所任教班級主要集中於理工、醫藥等領域（即「自然組」），該群學生在高一至高二僅修習 3 學分之公民課程，且在學科能力測驗時多不選考社會科，致使其學習動機普遍偏低。教師遂以

「將公民課視為放鬆課」作為策略，吸引學生投入課程，並藉由議題討論方式加深學生參與與理解，此種教學模式反而實踐了新課綱倡導之核心理念。

由此觀之，雖然 D01 老師以升學成效為重心，對新課綱多持抗拒態度，並於訪談中坦言「我們做得起來（108 課綱），我們只是不想做而已」，但當考試方向逐步對應課綱內容時，其教學實踐亦展現適應性調整，相應改變原本之因應策略。

伍、研究結論、討論與建議

一、研究結論

本研究顯示，大多數教師主要採取「順從策略」與「選擇性因應策略」，亦即其對 108 課綱的態度支持程度與教學實踐表現出一致性。採用「順從策略」的教師通常具備高度的專業認同感，顯示強化教師專業身分的建構，可能有助於課綱理念的落實與推展。值得注意的是，教師在面對 108 課綱所涉及的多重變革時，往往並非固定採取單一因應方式，而是依據具體目標與內容類型選擇不同策略，反映其實務操作中所展現的「實踐智慧」（practical wisdom）。例如，部分教師在課程內容編排上採納跨學科教材、嘗試連結多元學門知識時展現順從態度，但在執行探究導向課程時則傾向採取選擇性因應；於必修課程中維持講述式教學，於探究與實作課程中則轉向以學生為中心之探究教學；亦有教師因升學導向考量而表現出抗拒態度，但當大考評量趨向與課綱目標契合時，則又調整其教學策略以因應。

進一步分析顯示，與「順從」、「選擇性因應」及「抗拒」等態度與行動趨於一致的策略相較，所謂的「調適策略」在態度與行動間呈現非對應性，表面上看似「言行不一」，但實際上呈現兩種不同型態：「創造性調適」與「儀式性配合」。教師選擇何種調適方式，與其教學信念與工作環境條件密切相關。具備「創造性調適」傾向的教師，雖對課綱理念持保留立場，卻仍能主動形塑改革歷程，可能因其原有教學方法已與課綱核心理念具部分契合，進而在課綱施行後積極嘗試多元教學模式，使其能精確指出課綱設計之侷限，同時依循其教學信念設計課程，以達成課綱目標。相對而言，採取「儀式性配合」策略的教師則顯示出對改革的被動適應與情感排斥，儘管行動上完成課綱所要求之形式操作，實則對課綱理念抱持高度質疑與不滿，其主因多與任職學校人力資源配置不足、教師工作負荷沉重等結構性困境有關。

二、研究討論與建議

探究高中公民與社會科教師面對 108 課綱的因應策略，有助於我們更深刻地理解與掌握「教師能動性」之實用主義與經驗性意涵。在傳統上，教師能動性多被視為基層教師對教學擁有相對自主性，能在一定程度上實踐自己的教學理念。教師不僅是外部政策的被動接受者，而是具備主動反思、選擇和創新能力的專業人員。儘管如此，本研究結果卻顯示，教師在面對 108 課綱時，採取了多種不同的因應策略，這反映了「教師能動性」的多樣性（Jenkins, 2020）——體現在「積極」與「消極」之光譜兩端，前者如「創造性調適」，後者如「儀式性配合」。

教師能動性並非個人特質的自然流露，而是多重條件交互作用的產物。依據 Priestley 等人（2015）的能動性架構，教師的行動受個人資源、生態條件與時間性三層面影響；而 Biesta 與 Tedder（2007）則指出，能動性乃行動者與情境之間的「交易關係」（*transactional relation*）。本研究結果顯示，教師在 108 課綱改革下所採取的「順從」、「選擇性因應」與「調適」等策略，正可視為此種交易的多樣化表現。若將既有理論作為分析座標，可進一步理解教師策略並非單一反應，而是一種「脈絡化實踐」（*contextualized practice*）。例如，「順從策略」反映專業認同與結構支持相互強化的情形；「創造性調適」則呈現教師以實踐智慧回應結構限制的能動性展現；而「儀式性配合」則凸顯出制度壓力下的表層順應。此外，部分教師的因應策略雖具有「選擇性執行」的特徵，但其背後動機與表現形式與 Pollard 等人（1994）所述之「融入」策略似不盡相同。在面對 108 課綱時，教師並非僅是表面接受卻實質扭曲改革，而是基於教學現場的現實條件（如時數不足、升學壓力、學生差異等），主動且具策略性地篩選改革內容，並在必修與選修課程中採取差異化的教學方法。此種行為更貼近「策略性調適」而非「形式性納入」。因此，在既有的分析架構下，本研究的「選擇性因應策略」一方面保留了 Pollard 等人理論中「選擇性執行」的特徵，另一方面更強調教師在結構限制下仍保有某種積極的能動性。

進言之，Pollard 等人（1994）提出的「融入」策略，在本研究中轉化為更具能動意涵的「選擇性回應策略」。此一轉變反映出教師並非被動地將改革「融入」既有框架，而是積極根據教學時數、升學壓力、學生組成等現實條件（Lipsky, 1980），進行「策略性篩選與重組」。這與前述 Bascia 等人（2014）所指出的「教師在調和課程任務與學生興趣、資源限制時的困難」高度相關，也呼應 Mellegård 與 Pettersen（2016）所強調的「教師回應是內、外變革力量的平衡」。此外，本研

究所區分的「創造性調適」與「儀式性配合」，實則拓展了 Pollard 的「調適」與「退縮」類型，凸顯出教師在相同結構限制下，因信念、資源與能動性差異而發展出的異質實踐。此等細緻的分類，正可回應 Chen 與 Xiao (2021) 對「教師如何因應挑戰」的呼籲，並為 Gouëdard 等人 (2020) 所指出的「政策執行落差」提供更豐富的微觀機制解釋。

由此可知，多樣化的因應策略反映了教師能動性的動態本質，但「消極的能動性」顯然不利於課程改革政策的落地。此外，教師的能動性並非如此單一，教師的能動性會受到多重因素的影響。除了教師的專業信念、教學資歷、人格特質等會影響其對課程改革的回應方式，學校資源投入與社會文化等因素也會限制或促進教師的能動性。套用 Biesta 等人 (2015) 的看法，我們或可總結如下：

信念在教師的工作中（固然）扮演著重要的角色，教師個人的信念和價值觀與更廣泛的制度論述和文化之間存在著明顯的錯配，而且對教育宗旨相對地缺乏明確和堅定的專業觀念，這顯示教師能動性的提升不僅依賴於教師個人在實踐中所帶來的信念，而且還需要集體的發展和思考。（頁 624）

明顯地，上述發現挑戰了我們對基層教師作為「課程政策執行者」的單一理解。對於教育政策設計者來說，這也意味著課程政策的成功落實不僅取決於教師是否支持變革，更取決於他們在實際教學情境中的專業能動性和實踐智慧。和多數論者（Chen & Xiao, 2021; Priestley et al., 2015; Lipsky, 1980）的觀點一致，本研究認為，未來的政策設計應多考量教師的專業需求與工作情境，特別是為那些身處不利教學情境的教師，專門打造更具針對性的支持措施（如教育資源的投入、教師專業社群網絡的連結、多元入學方案的創新、課綱與考招的連動設計等），使他們能更認同並主動地參與課程改革。套用政策執行的術語，這意味著日後課程政策的調整應適度地轉向「由下而上」模式，亦即強調不同類型教師在改革過程中的核心角色（Gouëdard et al., 2020, pp. 7-8），以確保課綱改革的「執行完整性」（implementation integrity）。簡言之，未來課程政策若欲縮小政策與實踐之落差，不應僅單純訴諸教師的信念改變，更需正視不同策略背後的結構性成因。好比說，針對「選擇性回應者」提供彈性指引、為「儀式性配合者」減輕行政負荷、與「抗拒者」展開目標對話，方能促使教師能動性朝向政策期望的方向發展。

「改革（reform）可能源自於高層的倡議，而變革（change）則持續發生於組織的基層」（Christensen et al., 2007, p. 123）；⁸在此觀點下，特別是從基層官僚參與課程政策執行的視角出發，為提升課程政策的實效性，本研究提出若干整體性建議：未來課綱修訂應充分考量教師在政策執行中的主體性與詮釋空間，透過制度設計與資源整合，激發教師的創造性調適，縮短課程政策與教學現場之間的落差。好比說，課綱改革應從「自上而下推動」適度轉化為「雙向溝通與協商」，強化中央課綱委員會與地方教師團體間的溝通平台及其運作成效，以確保課綱理念能被教師充分理解與內化，同時也能回應並處理基層教師所面臨的關鍵執行障礙（尤其是教學時數不足）。此外，教育當局應協調考試制度，使素養導向的教學成果得以在升學評量中充分呈現，避免教師被迫採取儀式性配合或表面性實踐。

本研究旨在探究高中公民教師對新課綱的因應策略作為主要寫作目的，並以臺北市與新北市之普通型高級中學為研究場域；雖具區域侷限性，但此抽樣仍能適度反映雙北地區在新課綱推行過程中所面臨的制度與實務挑戰。然而，不可否認的是，作為質性研究途徑，本研究仍受地域（如：中南部及離島地區）與學校分布數量（如：更多的私立高中、偏遠高中）等樣本特性之限制，考量證據力與質性研究的本質，因此，行文過程中儘量淡化教師行為與高中屬性連結的因果評述，並將焦點置於整體的「類型建構」與「文本詮釋」工作。未來有興趣的研究者或可適度擴大規模，納入更多不同行政區域與學校屬性的高中教師，以檢視教師因應策略是否因地域發展程度、學校屬性或行政支持差異而產生不同模式，從而補足臺灣教育體系中課綱實施經驗的整體面貌。

⁸ 在定義上，「改革」是指政治和行政領導者為了改變課程政策特徵所做的積極且刻意的嘗試，而「變革」則是此等特徵實際發生的情況。

參考文獻

- 王秀槐、李宗楷（2012）。繁星計畫學生學習經驗與成效研究：以一所頂尖大學大一學生為例。《教育政策論壇》，15（3），1-39。https://doi.org/10.3966/156082982012081503001
- 【Wang, H.-H., & Lee, T.-K. (2012). A study on the learning outcomes of students admitted through the twinkling star program: An example from college freshmen in a top university. *Educational Policy Forum*, 15(3), 1-39. https://doi.org/10.3966/156082982012081503001】
- 周淑卿（1996）。我國國民小學課程自由化政策趨向之研究（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/3hx869
- 【Chou, S.-C. (1996). *The policy trend of liberalization of compulsory education curriculum in Taiwan* [Doctoral dissertation, National Taiwan Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/3hx869】
- 周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距—問題與成因。《課程與教學季刊》，16（3），31-58。https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002
- 【Chou, S.-C. (2013). The gap between textbooks and curriculum guideline: Problems and factors. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 31-58. https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0002】
- 林郡雯（2018）。幾個關於以核心素養為導向的課程轉化問題。《中等教育》，69（2），40-56。https://doi.org/10.6249/SE.201806_69(2).0017
- 【Lin, C.-W. (2018). Questions about curriculum transformation based on the core competencies. *Secondary Education*, 69(2), 40-56. https://doi.org/10.6249/SE.201806_69(2).0017】
- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。《台灣教育研究期刊》，1（1），157-175。
- 【Lin, C.-T. (2020). Discussing the practice and transformation of teachers' teaching ideas from the track of curriculum reform. *Journal of Taiwan Education Studies*, 1(1), 157-175.】

秦玉友（2002）。課程理解～課程改革與課程執行中日漸凸現的問題。《課程與教學季刊》，5（4），75-88。https://doi.org/10.6384/CIQ.200210.0075

【Qin, Y.-Y. (2002). Curriculum comprehension-curriculum reform and curriculum implementation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 5(4), 75-88. https://doi.org/10.6384/CIQ.200210.0075】

高國珮（2023）。學校教師對 108 課綱的理解及其因應策略——以一所北部國中之教師為例（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/x92678

【Kao, K.-P. (2023). *A study on schoolteachers' understanding and coping strategies for the 108 curriculum guidelines: Taking the schoolteachers of a junior high school in northern Taiwan as examples* [Master's thesis, National Taiwan Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/x92678】

國立編譯館（主編）（2001）。《教育大辭書》。文景。

【National Institute for Compilation and Translation (Ed.). (2001). *Dictionary of education*. Wenching.】

國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）——全體委員第 2 次會議紀錄。國家教育研究院。https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1181/1051203_十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）-全體委員第 2 次會議紀錄.pdf

【National Academy for Educational Research. (2016). *Minutes of the 2nd meeting of the 12-year basic education social studies curriculum guidelines research and development group (2nd term)*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/9/doc/1181/1051203_十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）-全體委員第 2 次會議紀錄.pdf】

國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域課程手冊。

【National Academy for Educational Research. (2019). *Curriculum handbook for the 12-year basic education curriculum guidelines: Social studies domain for elementary schools, junior high schools, and general senior high schools*.】

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。

【Chang, F.-F. (2010). Five steps of qualitative data analysis: Climbing the ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, 35, 87-120.】

張盈堃、陳慧璇（2004）。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。**應用心理研究**，**21**，35-62。

【Chang, Y.-K., & Chen, H.-H. (2004). Contradictions: Domination and resistance in teachers' everyday lives. *Research in Applied Psychology*, 21, 35-62.】

教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域。<https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等校-社會領域.pdf>

【Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines for 12-year basic education: Social studies domain for elementary schools, junior high schools, and general senior high schools*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等校-社會領域.pdf>】

陳素秋（2022）。邁向以公民身份為核心之課程？普通高中 108 公民與社會科課綱之探究（計畫編號：MOST 108-2410-H-003-065-MY2）。科技部。

【Chen, S.-C. (2022). *Towards a citizenship-centered curriculum? An inquiry into the 108 civics and society curriculum guidelines for general senior high schools* [Project No. MOST 108-2410-H-003-065-MY2]. Ministry of Science and Technology.】

陳素秋（2023）。在探究中養成公民身分：108 公民與社會課綱的探究與實作課程分析（計畫編號：MOST 110-2410-H-003-036-MY2）。國家科學委員會。

【Chen, S.-C. (2023). *Developing citizenship through inquiry: An analysis of the inquiry and practice curriculum in the 108 civics and society curriculum guidelines* [Project No. MOST 110-2410-H-003-036-MY2]. National Science and Technology Council.】

陳素秋（2024）。典範移轉後：高中公民教師對 108 課綱課程變革之回應。**台灣教育研究期刊**，**5**（4），1-26。

【Chen, S.-C. (2024). After the paradigm shift: High school civics teachers' response to the curriculum reform in the 108 course guidelines. *Journal of Taiwan Education Studies*, 5(4), 1–26.】

黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。《課程與教學季刊》，23（1），61–92。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23\(1\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003)

【Huang, J.-L., Sang, G.-Y., & Ye, B.-X. (2020). The enablement and constraint factors on teacher agency of 12-year basic education curriculum reform: A perspective of social structure duality. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(1), 61–92. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23\(1\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003)】

楊惠倪（2021）。課綱調整與高中教師的因應作為（碩士論文。東海大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/j3v65n>

【Yang, H.-N. (2021). *Re-framing of the 12-year basic curriculum guideline and the coping strategies of high school teachers* [Master's thesis, Tunghai University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. <https://hdl.handle.net/11296/j3v65n>】

楊龍立（2014）。課程政策發展的階段及重要任務。《市北教育學刊》，44，1–24。

【Yang, L.-L. (2014). Stages and major tasks of curriculum policy development. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 44, 1–24.】

潘文忠（主編）（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。國家教育研究院。

【Pan, W.-C. (Ed.). (2014). *Proposals for the curriculum development of the 12-year basic education*. National Academy for Educational Research.】

駱明慶（2018）。誰是台大學生？（2001–2014）——多元入學的影響。《經濟論文叢刊》，46（1），47–95。
[https://doi.org/10.6277/TER.201803_46\(1\).0002](https://doi.org/10.6277/TER.201803_46(1).0002)

【Luoh, M.-C. (2018). Who are NTU Students? (2001–2014): The Effects of the Multi-Channel Admission Program. *Taiwan Economic Review*, 46(1), 47–95. [https://doi.org/10.6277/TER.201803_46\(1\).0002](https://doi.org/10.6277/TER.201803_46(1).0002)】

簡良平（2004）。教師即課程決定者——課程實踐的議題。《課程與教學季刊》，7（2），95–114。
<https://doi.org/10.6384/CIQ.200404.0095>

- 【Jian, L.-P. (2004). Teachers as curriculum decision-makers-The issue about curriculum practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 7(2), 95–114. <https://doi.org/10.6384/CIQ.200404.0095>】
- 蘇苑瑜、劉美慧（2022）。高中公民與社會科教科書跨學門統整課程之設計。 **教育研究集刊**，68（4），1–39。 <https://doi.org/10.53106/102887082022126804001>
- 【Su, Y.-Y., & Liu, M.-H. (2022) The design of integrated curriculum in high school civics and society textbooks. *Bulletin of Educational Research*, 68(4). 1–39. <https://doi.org/10.53106/102887082022126804001>】
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R., & Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228–248. <https://doi.org/10.1111/curi.12044>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2007). *Organization theory and the public sector: Instrument, culture and myth*. Routledge.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

- Ghasemi, F. (2022). (Dys)functional cognitive-behavioral coping strategies of teachers to cope with stress, anxiety, and depression. *Deviant Behavior*, 43(12), 1558–1571. <https://doi.org/10.1080/01639625.2021.2012729>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Hudson, B., Hunter, D., & Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: Can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378>
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167–181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 35(6), 746–765. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage.
- McCormick, J., Ayres, P. L., & Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform: Applying theory to context. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 53–70. <https://doi.org/10.1108/09578230610642656>
- Mellegård, I., & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>
- Ng, S. W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform? *Teacher Development*, 13(3), 187–203. <https://doi.org/10.1080/13664530903335558>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Pogere, E. F., López-Sangil, M. C., García-Señorán, M. M., & González, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with

- emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269–280. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.001>
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994). *Changing English primary schools? The impact of the education reform act at key stage one*. Cassell.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134–148). Routledge.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Macmillan.
- Tanner, C. K. (1991). Planning in the context of state policy making. In R. V. Carlson & G. Awkerman (Eds.), *Educational planning: Concepts, strategies, and practices* (pp. 87-108). White Plains, NY: Longman.
- Wahlström, N. (2023). Curriculum policy, teaching, and knowledge orientations. *Teachers and Teaching*, 29(3), 259–275. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159364>

2025 年 8 月 3 日收件

2025 年 10 月 27 日第一次修正回覆

2025 年 10 月 31 日通過初審

2025 年 12 月 14 日第二次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審

高中國際教育專案課程轉化之個案研究

梁千柔 臺南市天主教聖功女子高級中學教師

劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系暨課程與教學研究所特聘教授

摘 要

本研究從課程轉化角度出發，探究一位高中英文教師之知覺課程、師生共同建構之運作課程及學生之經驗課程，以瞭解國際教育專案課程從規劃到實踐之歷程，及學生如何透過課程培養探究精神。本研究為個案研究，研究參與者為一班高二多元選修課程的個案教師與 16 位學生，田野研究為期 12 週，以文件分析、觀察和訪談蒐集資料，並採用主題分析法以呈現國際教育專案課程推動的整體面貌。本研究發現如下：（一）國際專案課程教師之知覺課程：個案教師期望透過國際專案課程培養學生的國際視野和 21 世紀關鍵能力，在意識形態上偏向國際主義。（二）國際專案課程師生建構之運作課程：鷹架搭建、經常性反思和專案式學習黃金原則能協助學生循序漸進完成任務。（三）國際專案課程學生之經驗課程：學生能藉由專案學習與同儕協同合作，並主導自身學習、主動建構知識。（四）知覺課程大致能轉化為運作課程，惟運作課程與經驗課程間存在明顯落差，主要源於學生之間先備知識、學習態度和學習風格的差異。依據研究結果，研究者針對欲在高中多元選修課程推動國際專案課程之教師及未來相關研究提出建議。

關鍵詞：國際教育、專案式學習（PjBL）、高中多元選修課程、課程轉化



A Case Study of Curriculum Transformation in an International Education Project-Based Course at the Senior High School Level

Chien-Jou Liang

Teacher, Catholic Sheng Kung Girls' High School

Mei-Hui Liu

Distinguished Professor, Department of Education and Graduate Institute of Curriculum and Instruction,
National Taiwan Normal University

Abstract

Drawing upon the perspective of curriculum transformation, this study explored an English teacher's perceived curriculum, the operational curriculum co-constructed by the teacher and students, and students' experiential curriculum in order to understand how an international education project course was planned, enacted, and experienced. The study further examined how students developed inquiry dispositions through participation in the course. This research adopted a case study approach. Participants included one teacher and sixteen students enrolled in a Grade 11 elective course at the senior high school level. Fieldwork was conducted over a 12-week period. Data were collected through document analysis, classroom observations, and semi-structured interviews, and were analyzed using thematic analysis to capture the overall process of implementing the international education project course.

The findings revealed that: (1) the teacher's perceived curriculum emphasized cultivating students' global perspectives and 21st-century competencies, reflecting an orientation toward internationalism; (2) within the operational curriculum, scaffolding strategies, ongoing reflection, and adherence to the Gold Standard PjBL framework supported students in progressively accomplishing project tasks; (3) within the experiential curriculum, students actively constructed knowledge through project work and peer collaboration while taking greater ownership of their learning; and (4) although the perceived curriculum was largely transformed into the operational curriculum, a notable gap existed between the operational and experiential curricula. This discrepancy was primarily attributable to differences in students' prior knowledge, learning attitudes, and learning styles. Based on these findings, the study offers recommendations for teachers seeking to implement international project-based courses within senior high school elective curricula and suggests directions for future research.

Keywords: international education, Project-Based Learning (PjBL), senior high school elective courses, curriculum transformation



壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著全球化時代到來，國與國之間相互依存、關係日益緊密，全球議題有賴各國共同合作解決。因應環境與社會的快速變化，教育部提出「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」的目標（教育部，2020）。在國際教育的推廣下，越來越多教師相繼投身國際教育。其中，課程進行方式可分為「議題融入」、「國際專案學習交流」及「結合國際交流」三軌，依據 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024）統計資料，在 113 年度課程項目補助申請通過的 147 校中，學校多選擇較易實施的國際教育議題融入課程，僅有 11 校選擇國際專案學習交流，是數量最少的課程進行方式（如下表 1）。

表 1
113 年度課程項目補助申請課程進行方式統計

教育階段	議題融入	國際專案學習交流	結合國際交流
國小階段	78	5	20
國中階段	28	6	17
高中階段	36	0	22
總計	142	11	59

註 1：出自 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024）。

註 2：部分學校同時採兩種（以上）進行方式，故總計數有超過原件數之情形。

由表 1 可知，相較於其他課程進行方式，國際專案學習交流在高中教育現場的推動門檻高，導致實施比例最低。然而，國際專案學習交流並非僅是課程實施方式的其中一個選項，而是在課程設計與學習歷程上具有高度潛力的教學模式，強調以真實的全球議題為導向，引導學生透過探究、行動與反思，深化對國際議題的理解，並實踐全球公民責任。正因其在課程規劃與學習歷程上對教師專業度與學生自主學習能力有較高要求，使其成為一種「實施困難卻具高度教育價值」的課程型

態，值得進一步深入探究。

國際專案學習交流可視為專案式學習（Project-Based Learning, 簡稱 PjBL）在國際教育脈絡下的延伸與應用。專案式學習以合作學習與自我導向學習為基礎，學生透過探究真實問題或任務主動建構知識，並將所學應用於真實情境（Blumenfeld et al., 1991），較能達到高層次的學習成果（Blessinger & Carfora, 2015）。相較於傳統講述教學，專案式學習強調以學生為中心，教師為引導的角色，學生主動探究、建構知識，主導並掌控自身學習（Blessinger & Carfora, 2015）。

在課程中，學生不僅能主動建構知識，培養學習動機和問題解決的能力（陳聖其、陳劍涵，2022；Danford, 2006），更能透過跨域合作與國際交流，增進跨文化理解與國際素養（范雅筑，2020；Naya, 2007）。因此，國際專案課程的核心不僅在於學習知識，更在於透過專案深化學習，實踐對全球議題的理解與行動。高中生已具備高層次思考和操作的能力，適合透過國際專案課程進行深入探究，培養國際教育全球公民素養。然而，即使 108 課綱設置多元選修課程，提供教師彈性規劃之機會，但課綱規劃者及現場教師的學術背景、學術地位和權力差異，皆可能使正式課程和運作課程之間產生落差（黃政傑，2013）。國際專案學習比起傳統教學更為困難且費時，在高中階段常受制於課程進度壓力與升學導向，導致課程實施具挑戰性。依據 108 課綱，多元選修課程數量需達班級數的 1.2 至 1.5 倍，但師資員額卻沒有因課程量增加而擴充，許多學校的選修課僅能由校內各科老師自行承擔（林秀姿、洪欣慈，2022；陳育萱，2016）；有些學校利用多元選修課來趕進度，有些學校則因師資不足無法開出足夠的課程（葉乃靜，2020），學生抱怨課程開設品質不佳、不夠多元（EdYouth，2024），限制了國際教育課程的推展空間。

因此，本研究以太陽高中某班高二多元選修課為研究對象，課程主題為「全球議題」，融入小陽老師自行設計的 iEARN 專案「Our Community, Our Responsibility」，課程聚焦於社區安全問題。此專案以王者飯店（化名）為專案服務對象，教師期望學生用英語探索新知、培養國際視野，並運用設計思維和資訊科技針對社區安全問題提出解決方案，整體課程架構如下表 2 所示。本研究區間落於上學期，任務五至任務九為下學期才會進行的部分，僅列出各任務標題。

表 2

太陽高中 112 學期高二多元選修課程「全球議題」之課程架構

模組一：帥氣說英語 Module 1: Cool English Speaker		
9/20	-	課程介紹
9/27 10/4	任務一	【小組和社區介紹（Team & Community Introduction）】
10/18	-	段考停課
10/11 10/25		
11/1 11/8 11/15	任務二	【認識全球永續發展目標（Get to know SDG Goals）】
模組二：社區踏查 Module 2: Tour in Your Community		
11/29	-	段考停課
11/22 12/6 12/13 12/20	任務三	【社區安全和保障（Safety and Security of the Community）】
12/27 1/3 1/10	任務四	【社區探究任務（Community Inquiry Mission）】
模組三：科技實驗 Module 3: Technology Experiment		
112-2 學期	任務五	【建立社區安全之雛形（Prototype for Building Safe Community）】
	任務六	【社區安全成品（Safe Community Product）】
	任務七	【社區安全展覽（Safe Community Fair）】
	任務八	【視訊會議（Video Conference）】
	任務九	【專案成果發表（Sharing of Digital Storytelling of Your Project）】

本研究由課程轉化的角度切入，深入剖析教師對課程的觀點、師生共同建構課程之歷程，以及學生對課程的詮釋與反思，期能補充現有文獻中較少著墨之高中國際專案實證研究，並回應其在實務推動上的挑戰與可能性。

二、研究目的

基於研究背景，本研究探究一位高中英文教師如何在高中多元選修課程推動國際專案課程，從課程轉化的角度出發，探究知覺課程、運作課程和經驗課程，以瞭解教師如何詮釋國際專案課程、師生共同建構課程的歷程，以及學生如何透過課程主導自身學習，成為具備國際素養的全球公民。綜上所述，本研究提出的問題如下：

- （一）個案教師對國際專案課程之知覺課程為何？
- （二）個案師生共同建構的國際專案課程之運作課程為何？
- （三）在個案學校之國際專案課程中，學生的經驗課程為何？
- （四）個案學校之國際專案課程從知覺課程、運作課程到經驗課程的轉化過程中，各課程層級間有哪些落差與關鍵？

貳、文獻探討

一、專案式學習黃金原則

本研究聚焦於國際專案課程，學生以專案為核心進行學習，並透過跨文化交流培養全球公民素養。專案式學習是一種以學生為中心的學習模式，透過合作、探究與自主學習，使學生在真實任務情境中建構知識（Blumenfeld et al., 1991）。

專案式學習不僅能促進學生的批判思考與問題解決能力，也能增進跨文化理解與學習動機（Mills & Treagust, 2003），特別適合應用於需要跨學科與跨文化合作的國際教育課程。

美國巴克教育機構（Buck Institute for Education, 簡稱 BIE）提出的專案式學習的黃金原則（Gold Standard PBL）是當前最具影響力的專案式學習理論架構，涵蓋兩大面向：（一）專案設計七大要素，如挑戰性問題、探究歷程、真實性、學生自主性、反饋與修正、公開發表等；（二）專案實施七大教學重點，包括課程規劃、

建構學習文化、管理安排活動、鷹架搭建、評量學生學習，以及教師在過程中的投入與指導（Buck Institute for Education, n.d.）。此架構凸顯專案式學習的核心價值，即「以問題組織學習，並透過具體成果來展現解決方案」。

圖 1

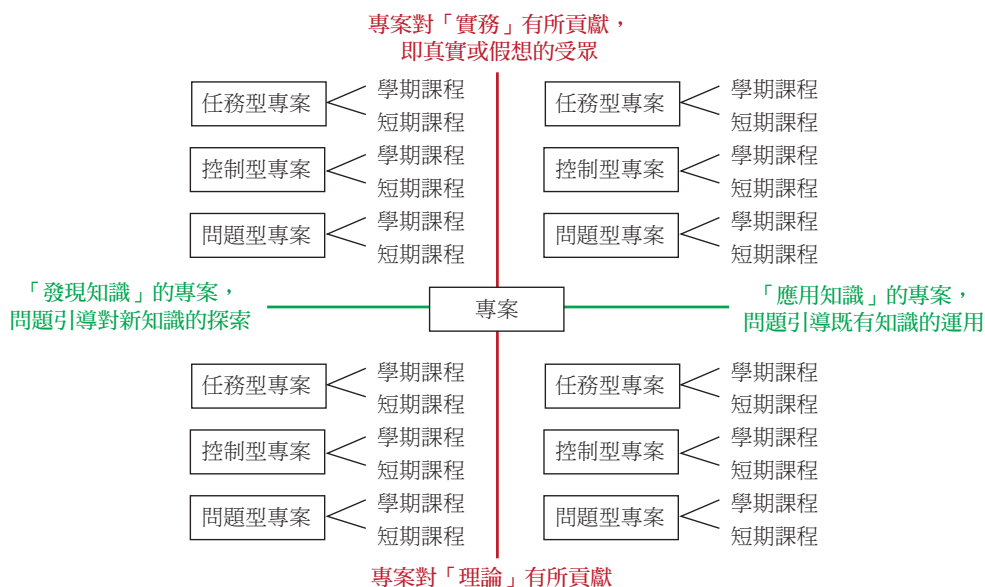
專案實施七大教學重點



註：Buck Institute for Education (n.d.)。

除了 BIE 的架構，Steenhuis 與 Rowland（2018）提出的專案類型分類，依據知識層次與教師掌控股，將專案劃分為任務型、控制型與問題型專案（如下圖 2），教師在設計課程時，可以依照學生能力與學習需求，調整專案任務的探究程度。對於具備較高思考與操作能力的高中生而言，若能從控制型專案逐步過渡到問題型專案，將能有效提升其探究深度與自主學習能力（陳聖其、陳劍涵，2022；Danford, 2006）。

圖 2
專案的種類



註：Steenhuis 與 Rowland (2018, p. 39)。

專案式學習不僅是教學策略，更與課程轉化息息相關。Goodlad (1979) 提出課程的五個層級——理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程，提醒研究者關注課程如何從設計走向實際實施，再轉化為學生的學習經驗。專案式學習在實施過程中常面臨挑戰，例如教師對課程的信念差異、學生能力落差、傳統師生角色轉變帶來的衝擊等等，皆可能影響專案式學習的落實與學習成效 (Condcliffe et al., 2017)。因此，探討專案式學習在國際專案課程脈絡下的轉化歷程，不僅能深化對課程實施差距的理解，也能為未來國際教育課程設計提供借鏡。

二、課程轉化之歷程

本研究以課程轉化作為切入視角，探究教育上級所規劃的課程如何在不同決定層級中逐步落實，並在過程中產生承轉、異動與落差 (黃政傑, 2013)。Goodlad (1979) 提出五個課程層級：「理想課程」(ideal curriculum) 指學者依理念與原則所設計的課程，屬於理想藍圖；「正式課程」(formal curriculum) 則為

教育行政當局頒布之官方課綱與教材；「知覺課程」(perceived curriculum)是教師、家長與學生對正式課程的詮釋與認知；「運作課程」(operational curriculum)則為教師實際操作、與學生互動所形成的課程；「經驗課程」(experiential curriculum)則是學生實際學習與建構的內容。課程自上而下的銜接歷程，即為課程轉化的核心。

在知覺課程轉化為運作課程的歷程中，教師對課程的觀點扮演關鍵角色。郭玉霞（1996）將教師的課程實施觀分為三類：忠實觀、相互調適觀與締造觀。忠實觀教師重視學者專家的權威，傾向依據正式課程完整執行；締造觀教師則強調專業自主與師生共構，課程彈性較大；相互調適觀則介於兩者之間，教師在尊重課綱的同時也會進行一定程度的調整。綜上，瞭解教師的課程觀，可進一步理解教師如何在既有課程架構與自身專業判斷間進行平衡，並影響最終的課程實施樣貌。

然而，運作課程轉化為經驗課程的過程中，仍可能產生顯著落差。學生的課程觀深受其過往經驗、生活環境與未來期待影響，而課程觀會影響其對課程的價值認同與學習動機（黃鴻文等人，2016）。若學生缺乏先備知識，或在新舊知識銜接上產生誤解，可能導致與教師的運作課程出現落差（Brophy, 1982）。Condcliffe 等人（2017）的研究則指出，在以專案式學習為主的課程中，學生的投入程度與自我效能感，是影響經驗課程品質的關鍵因素。

在本研究個案中，教師於高二多元選修課程中推動「國際專案學習交流」。由於多元選修課程並無明確的正式課程綱要與教科書，其轉化過程主要集中於後三個層級：教師對課程的詮釋（知覺課程）、師生共同建構的實施（運作課程）、以及學生實際獲得的學習成果（經驗課程）。因此，本研究不僅著重於課程轉化過程中教師的能動性與課程設計，也關注學生在國際專案脈絡下的參與及學習情形，藉此揭示國際教育專案課程在高中階段的實踐可能與挑戰。

參、研究方法與設計

一、個案研究

本研究聚焦在國際專案課程之實踐歷程與學生學習的經驗反思，為深入瞭解其複雜的現象，採用質性研究中的個案研究法。研究場域選擇中小學國際教育全球資訊網中課程進行方式屬於「國際專案學習交流」的高中，並以太陽高中（化名）

高二多元選修課程「全球議題」師生作為研究參與者，包含小陽老師（化名）與 16 名來自六個不同班級的學生。學生中包含自然組和社會組，部分學生先前已有專題探究或國際交流的經驗，其餘則由系統分配至此班，對專案式學習的經驗相對不足。

小陽老師是一位任教逾 20 年的英語教師，對教育抱持高度熱忱，並在參與國際教育工作坊後開始接觸 iEARN 國際專案平台。選擇該教師及班級作為研究個案，是因其課程具「典型性」與「獨特性」：典型性在於反映高中多元選修課程中推動國際教育的普遍挑戰，獨特性在於該班教師具長期國際專案實踐經驗，可提供深入案例以探討課程轉化歷程（尹·羅伯特，2002 / 2009）。

二、資料蒐集

本研究為期 12 週，以觀察、訪談和文件分析的方式蒐集資料。為充分了解個案教師推行國際專案課程之脈絡歷程，分析課程大綱、簡報、過去的成果分享簡報等文件紀錄，並於 112-1 學期 9-12 月前往課程觀察，每週觀課一次、一次兩堂課，以拍照、錄音、錄影等方式紀錄資料。

為深入瞭解研究參與者的想法，本研究在學期初及學期末個別訪談教師，學期初時詢問教師過去的經驗，學期末則訪談教師課程實踐的細節與反思，每次訪談約半小時至一小時，共進行二次。在學生方面，研究者與全班各組學生分別進行焦點團體訪談，兩人的組別共一組、三人的組別共兩組，和四人的組別共兩組，總共五組的組別，訪談利用中間下課時間進行，每次訪談約在 10 分鐘之內，訪談過程以錄音的方式進行紀錄，並撰寫逐字稿與編碼。雖然單次訪談時間有限，但透過多組別的設計與多次互動，確保能蒐集到多元觀點。因篇幅有限，僅列出訪談大綱之重點如下：

教師：期初訪談大綱

- （一）教師對於 iEARN 專案融入課程之過往經驗
- （二）教師對「國際教育」、「多元選修課程」之定位及「iEARN 專案」之詮釋
- （三）您對本學期以 iEARN 專案融入多元選修課程的課程規劃為何？
- （四）您計畫如何引導學生進行專案式學習？

教師：期末訪談大綱

- （一）對國際教育觀點的轉變
- （二）課程觀的轉變

(三) 教學策略的轉變

(四) 課程細節補充詢問

學生：訪談大綱

(一) 背景資料

(二) 課程收穫與心得

此外，研究者於課堂觀察期間進行非正式訪談，即時詢問教師或學生對任務設計與學習困難的看法，作為正式資料的補充。觀察焦點包括：師生互動、學生參與度、課程調整策略等，研究者角色為「旁觀參與者」，以減少對課程的干擾。

三、資料處理與分析

所有蒐集之文件、觀察與訪談資料依類型與時間進行編碼與歸檔（見表 3）。

其中，本研究之課堂觀察資料同時包含課堂錄音與研究者之觀察紀錄。課堂錄音主要用以捕捉教師與學生之實際語言互動與討論內容，而觀察紀錄則著重於課堂互動情形、學生參與狀態及非語言行為之描述等。在資料分析過程中，研究者以觀察紀錄作為主要分析文本，並於需要釐清對話內容、確認互動脈絡或補充細節時，輔以課堂錄音進行交叉比對。因此，課堂錄音與觀察紀錄並非兩筆獨立資料，而是作為同一課堂事件之互補資料來源，以提升資料詮釋之完整性與可信度。

表 3

資料編號一覽表

項目	資料類別	資料編號範例
檔案文件資料	課程大綱	文 01 課程目標
	學生回饋表單	文 02 視訊會議回饋
訪談資料	訪談錄音	訪 S231122_G1(錄)
	訪談紀錄	訪 T230824(文)
課堂觀察資料	課堂錄音	觀 231004(錄)
	課堂觀察紀錄	觀 231213(文)

本研究採取主題分析法（thematic analysis），以三級編碼方式進行資料整理與分析（格比奇，2006／2009）。分析過程中，研究者同時參考訪談逐字稿、課堂錄音與課堂觀察紀錄等，以提升對課堂互動與情境的理解。在第一階段，研究者反

覆閱讀逐字稿與觀察紀錄，標記與研究問題相關的意義單位，初步歸納出具描述性的編碼（如：學生能在真實情境下應用英文、部分學生英語能力較不足等）。第二階段則將編碼進一步歸納更高層次的類別或次主題，以釐清其所對應的課程層級或分析面向（如：學生的學習收穫、遭遇挑戰的原因）。最後，在第三階段，研究者將類別提升為具理論意涵的主題，形成完整的分析架構（如：學習國際議題的重要性、推行國際教育的挑戰）。為提升分析透明度，研究者於分析過程中同步撰寫反思札記，記錄編碼決策與概念調整的理由，並檢視是否存在「反例」，以避免單一視角的偏誤。

四、研究信實度與研究倫理

（一）研究信實度

個案研究應盡量透過多種管道蒐集資料，以多種證據互相印證、全方位的考察問題，驗證同一個事實或現象（尹·羅伯特，2002／2009）。因此，為提升研究的可信度，本研究採多元資料來源進行三角檢證，包括文件、觀察與訪談。分析過程除研究者本人外，亦邀請同儕於每月研討會中檢視編碼一致性，並邀請相關領域專家以專家視角檢核。雖然個案教師因時間關係未能完成成員檢核，研究者仍透過同儕審視與專家檢核加以補強。

（二）研究倫理

本研究於研究開始前向教師與學生說明研究目的與倫理規範，並蒐集知情同意書。研究期間依研究倫理原則蒐集資料，包括課堂錄音、課堂觀察紀錄、訪談錄音、訪談逐字稿與相關文件。所有原始資料於研究期間僅由研究者本人保存，並存放於具密碼保護之個人電腦與雲端硬碟中，未對外流通。研究完成後，為遵守隱私保護原則，研究完成後一年依原先承諾，刪除所有可辨識個人身分之原始錄音檔、完整觀察紀錄與知情同意書。

肆、研究結果與分析

針對國際專案課程教師之知覺課程、師生共同建構之運作課程、學生之經驗課程以及各課程層級之間轉化的落差，以下將分別進行討論。

一、國際專案課程教師之知覺課程

此部分說明小陽老師接觸國際教育並持續投入國際專案課程的動機，並總結小陽老師過往至今課程觀的變化。

（一）內外部因素驅動教師投入國際專案課程

小陽老師投入國際專案課程的動力主要源於自身積極向上、喜歡學習新事物的性格特質，以任教第九年參與的研習為契機接觸國際教育，又因著當時的校長不吝於針對微小的成果給予讚美，讓小陽老師願意深入持續精進自己的相關知能並投入國際教育。最初小陽老師的課程設計以表層的文化介紹、文化欣賞為主，透過加入國際專案平台與他國師生進行交流，以及參與各項研習與工作坊，在教師社群的支持下從國內外夥伴教師的經驗傳承中學習、成長，符應 108 課綱所著重的素養導向教學：讓學生實際去體驗操作、將學習與生活做連結，不僅能讓學生印象更深刻，也能促使學生針對議題做更深入的思考，甚至進一步採取行動改善問題，實踐真正的「從做中學」，讓國際教育的學習更深刻且有意義。然而，小陽老師也坦言，在考試導向的校園環境中，推動國際教育仍面臨時間與資源的限制，需依靠教師社群與外部計畫支持，才能持續推進。

（二）教師眼中的學生國際觀成長

小陽老師認為，即使一開始不熟悉專案模式，但仍願意持續投入，是因為看到學生的國際觀逐漸成長。例如，學生在國際交流中學會以英語介紹臺灣，不僅消弭文化偏見、學習尊重並欣賞文化差異，也增加了國際能見度與自信心（黃彥文，2021；楊雅妃、楊素綾，2021）。

然後學生就看到東南亞的學生原來英文這麼好，做出來的那個簡報啊、數位海報，什麼都做的非常好，他們就立刻對東南亞學生的那個偏見就改變……。

所以就是讓學生了解到文化，就是它的文化偏見會被導正。（訪 T230824）

在強化國際移動力方面，國際專案學習提供了學生使用英語的真實情境，不僅培養學生跨文化溝通的能力，也為學生開啟邁向國際的道路，激勵學生在未來成為國際化人才，不再只為了考試而學英文。在善盡全球公民責任方面，起初小陽老師從主題較為簡單的專案開始，如：和國外學生交換節慶賀卡的「Holiday Card Exchange」專案，而後逐漸深入到討論全球的永續議題，如：「Drastic Plastic」、「Gomi on Earth」等探討塑膠減量、垃圾處理等相關環保議題的專案。在參與專案

的過程中，學生需要與同儕合作進行探究，發現生活中的問題並提出解決方案，進而達到分析、評鑑甚至創造等高層次的認知能力展現。當教師將學習由表面的「事實」提升至更高層次的「概念」，便可增加學生學習的深度和廣度，形成恆久性的理解並促進學習遷移（劉美慧，2020）。若課程能深入探究全球永續議題，不僅能培養批判性思考和問題解決能力，也能鼓勵學生關心國際議題，喚起對全球公民責任的意識。

這些交流的活動都在學生的內心當中種下了一個小種子，就是他未來不管是求學或者是工作，有很多這些同學，他們高中的時候參加過這些專案，他們後來在大學就會去當那種大使。……然後讓他們未來的時候就是會想要，就是也許去國外去進修，然後也許工作的時候就可以常出國。（訪 T230824）

綜上所述，小陽老師期望透過國際教育培養學生之批判性思考、溝通協作等 21 世紀關鍵能力（訪 T230824），促進跨文化理解、和平共存、全球永續發展等態度和行動並增進全人類的未來福祉（Hill, 2012），在意識形態上偏向提倡培養國際情懷的「國際主義」，鼓勵學生培養文化多樣性、國際觀及公民責任意識（邱玉蟾，2012）。不過，小陽老師也提到，部分學生因英文能力不足，對於跨文化溝通仍感到挫折，顯示學生國際觀的養成並非所有人皆能均衡發展。

（三）個案教師國際教育教學觀的轉變歷程

總結小陽老師從起初接觸國際教育至今的變化，隨著經驗的累積，由不瞭解專案到熟悉專案運作模式；從原先著重在單字、文法等理解背誦的講述式英文課堂，到自行調查、蒐集資料並報告發現的探究式專案學習；由融入單一英文科，逐漸開始請教不同學科老師的意見、邀請各領域的老師加入共備團隊，形成跨學科共備合作。

以任教第九年參與的國際教育研習為契機，小陽老師意識到跨界連結的可能性，和國內外國際教育教師相互學習，逐漸增進自身的國際教育知能。此外，108 課綱於高中階段設置多元選修課程，提供教師彈性運用的機會，使小陽老師得在多元選修課程中融入國際專案，在不壓縮到英文考科進度的情況下推動國際教育。整體而言，小陽老師在國際教育相關研習、教師社群的支持以及課程改革的影響下，對教育的想法、課程設計和教學策略上皆產生轉變，對於課程的實施觀點已由最初單方面傳授知識的「忠實觀」，轉變為師生共同建構課程的「締造觀」，在教學生涯上呈現持續向上進化的曲線，如下圖 3 與圖 4。

圖 3

小陽老師之教學生涯曲線圖

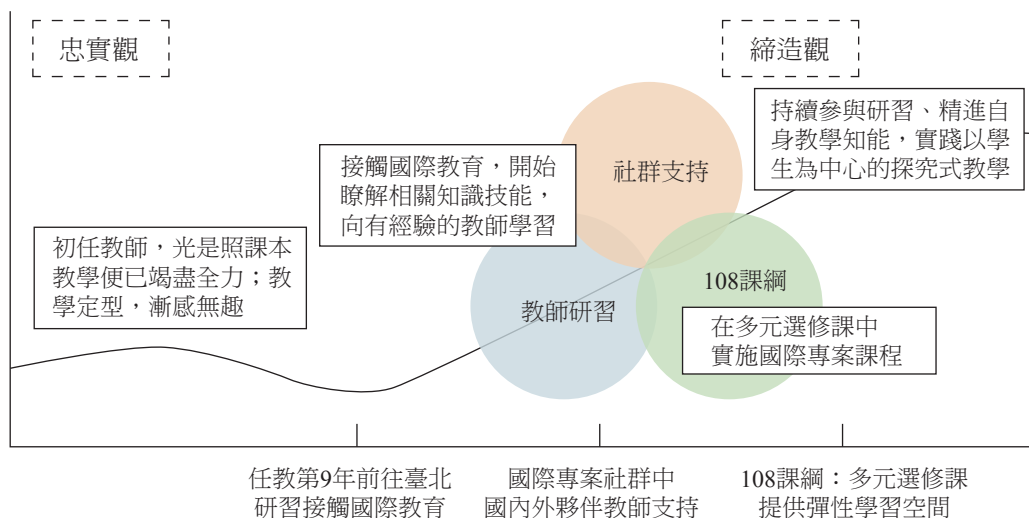
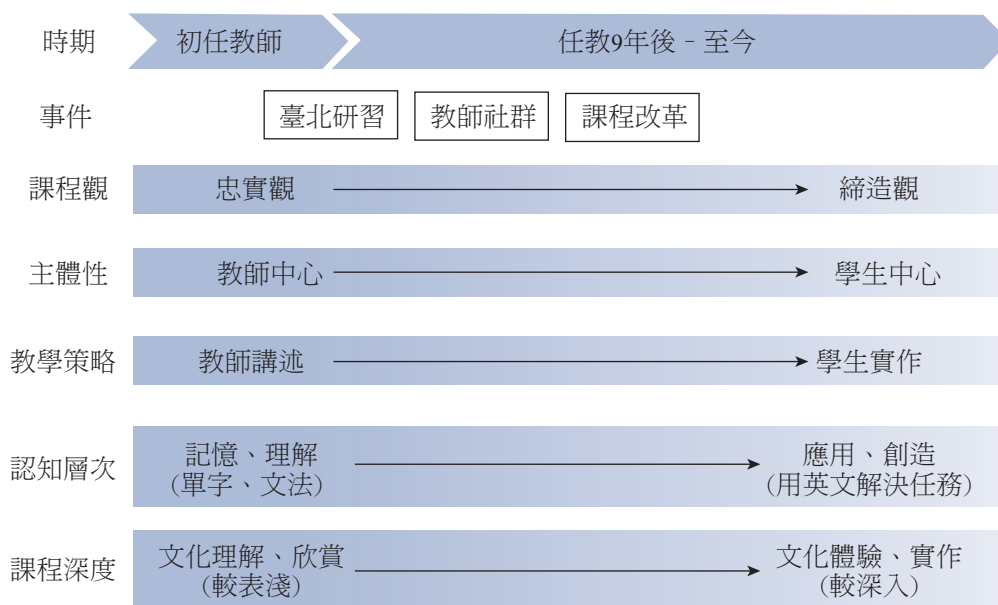


圖 4

小陽老師之國際教育教學觀轉變圖



二、國際專案課程師生建構之運作課程

教師的課程規劃與實施包含了教師本身的意識形態、態度及價值觀等（轉引自郭玉霞，1996），實際的運作課程由師生互動中共同建構。

以下將介紹本課程之「背景脈絡」，接著以「建構學習策略」、「緊扣專案式學習原則」以及「培養國際教育全球公民素養」等部分進行分述。

（一）課程設計與資源整合之脈絡

以下為課程之背景脈絡，針對個案學校國際專案課程之學生學習方式、專案類別與資源整合模式進行說明。

1. 自我監控的小組協作學習

本課程大部分學習活動皆以小組合作的方式進行。在班級經營上，小陽老師應屬民主型領導，學生擁有學習的主導權，大部分課堂任務皆由學生自行操作並監控自身的學習情形與進度規劃，教師僅從旁鼓勵協助。

2. 任務型專案學習模式

「全球議題」課程最核心的專案問題為「如何協助王者飯店解決問題？」，學生須思考王者飯店的可改進之處，界定出具挑戰性的安全問題，並以此設計和創作實際可行的方案成品。由於專案的貢獻對象是來自於真實生活中的王者飯店，因此專案問題屬於「實務」問題；學生不僅需要運用既有知識，還需自行搜索相關資料、擴充現有知識理論以解決問題，屬於「發現知識」層次。

在專案類型方面，此課程雖以社區真實問題為主題，但教師仍保有掌控，例如任務設計、對象選擇等幾乎由教師主導，顯示其屬於「任務型專案」（Steenhuis & Rowland, 2018）居多，僅在後段開放部分問題由學生自主探索。這樣的安排雖可降低不確定性，但同時也可能限制學生探究的深度。

3. 校內外資源整合

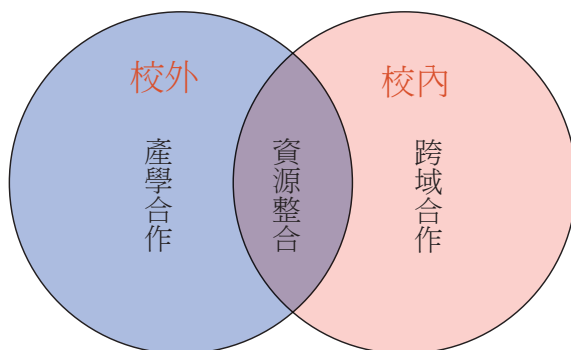
本課程專案以改善在地社區安全問題作為主軸，適逢太陽高中校長與當地的王者飯店（化名）簽約合作成為與太陽高中緊密相連的社區，小陽老師指定王者飯店作為專案對象，透過與校外產業進行合作，讓學習與真實生活情境連結，在問題解決的過程中培養學生分析、評鑑、創造等更高層次的能力。

在本研究中，小陽老師鼓勵學生選擇自己有興趣、擅長的主題（觀 230920；觀 231227），與其他學科老師形成「共同備課、各自授課」的跨域合作模式，藉由跨領域之專題式探究課程引導學生進行探究式學習和反思，使學習的面向更深更

廣（劉美慧，2020）。整體而言，太陽高中對外進行產學合作、提供學生探究的場域，對內則進行跨域合作，凝聚跨領域學科教師間的溝通協作，形成校內外資源整合，如下圖 5。

圖 5

校內外資源整合示意圖



（二）師生互動中的學習策略建構

此段落說明課堂中有效學習策略之建構，包含鷹架搭建、清楚的評量標準及反思引導。

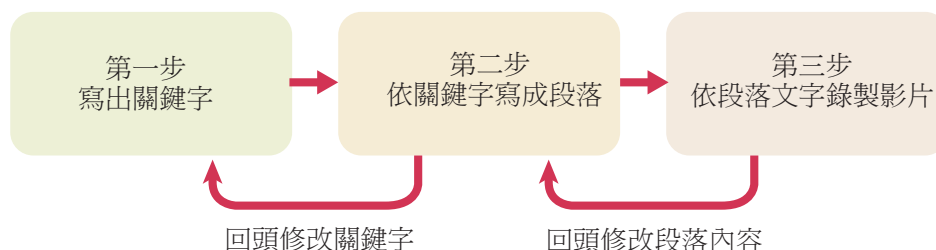
1. 以鷹架輔助任務操作

小陽老師在指派課堂任務時會先清楚說明並給予範例，若有學生仍然不曉得如何操作，再提供進一步說明和示範（觀 231206），課程依學生的反饋而有所調整，在教師和學生的互動下共同形成課程。此外，教師將專案核心任務拆解為九個任務（詳見表 2），再將各任務拆解為數個小任務，讓學生一步步進行探究和學習，協助學生產出最終的專案成品，循序漸進的方式有助於提高學生對任務的完成度和自信心，並在過程中不斷回頭進行反思、修改、調整，是一個循環往復的探究過程，如下圖 6 所示。

除此之外，小陽老師也試圖在「鷹架搭建」與「讓學生發揮創意」之間取得平衡，認為鷹架主要是提供給學習低成就的學生使其有跡可循，而高成就的學生往往不需要太多鷹架，因此老師也給他們自由發揮的空間，讓各組依照各自喜好的順序完成任務，針對不同學習情形的學生提供不同程度的幫助。

圖 6

任務一操作步驟流程圖



2. 以評量規準引導學習

小陽教師在規劃課程時採用逆向設計（backward design），先設定好學習目標和評量方法後，再依照目標設計學習內容和教學活動等細節，確保學習內容和教學活動協助學生達成學習目標、進行學習遷移，也能讓教師依照評量規準進行教學。小陽老師在期初說明課堂任務時給予清楚的評量規準，不僅作為教師評分、給予回饋的依據，也能讓學生清楚知道教師所期望的學習表現，可以說學習過程「錨定」（anchored）在評量規準之上，即評量規準可以引導教師的教學和學生的學習（Wolf & Stevens, 2007）。

3. 透過反思促進自我覺察並提升學習成效

國際教育特別重視學生在交流活動前後認知與觀點的轉變，國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, 2014）於《MYP: From principles into practice》中提出「探究－行動－反思」（Inquiry Cycle）的探究循環，強調學習者在完成探究與行動後，應透過反思評估自身的學習策略、調整學習方法，並培養靈活應變的能力。此外，反思亦有助於促進學習者的自我覺察與實踐，進而提升學習成效，使整體學習歷程更為完整。本學期學生未與國外夥伴進行視訊交流，為了讓學生模擬國際交流情境，小陽老師在任務二安排與黃昏高工（化名）學生分組進行全英語視訊會議，讓學生在心智圖製作完成後向黃昏高工學生發表，以加強對學習內容的理解與練習英文口說（觀 231108；觀 231115）。雖然交流對象是本國夥伴，小陽老師仍要求學生盡量以英文來發表、提問和對話，並讓學生在交流活動結束後填寫反思回饋單。

在反思回饋單中，許多學生對自己的表現仍不滿意，認為自己的英文還有需要加強的地方，需要更多的練習：「I think my performance for this video conference

was terrible, maybe the good way to do it better is practicing more.」、「I think I did better than expected this time, but next time I can do better on pronunciation.」；也有學生認為與他校學生交流是平常上課體驗不到的，是個有趣的經驗：「I think its very fun and it's a new things to do we also can learn more English word and made us say more English.」（文 02 視訊會議回饋）。由學生的反思回饋中可知，透過實際與他人進行交流，學生不僅能運用所學、強化對既有知識的熟悉度，也能藉由全英語交流察覺自身能力所及之處與不足之處，看見英語能力在國際交流中的重要性，或能增強學生學習英語的興趣與動機，鼓勵學生更多自主學習與精進成長。此外，小陽老師規劃在期末讓學生對整體課程以五點量表的問卷形式讓學生自評，鼓勵學生對自身英語能力和國際視野等面向進行反思，也幫助教師判斷學生在國際教育課程中的收穫與成長。綜上所述，本課程中的任務多交由學生自行操作，教師不再是唯一的知識來源，角色從知識的傳授者轉變為學習的引導者；學生由被動接受知識的灌輸，轉為主動探究、建構知識，成為學習的主導者和掌控者（Blessinger & Carfora, 2015）。課程中有效的學習策略包含鷹架搭建、詳細評量規準、反思引導等等，使師生共同建構有品質的專案式學習。

（三）專案式學習原則的實踐與挑戰

個案教師在教學實施上，緊扣「專案實施七大教學重點」，說明如下。

1. 架構完整並保留彈性的課程設計

教師依據學生生活情境選擇當地著名的王者飯店作為專案對象，自行設計 iEARN 專案並規劃整體課程實施，也為學生的想法和選擇保留一定的彈性，在課程規劃上符合專案實施七大教學重點。

2. 符合課程標準

教師熟知教育部之國際教育全球公民素養，瞭解國際教育中四大面向的重要性，規劃專案時也納入 SDGs 等重要概念，確保課程含括國際教育相關的關鍵知識和理解，使課程符合課程標準。

3. 建構正向學習文化

學期初時小陽老師除了介紹課程外也讓學生瞭解課程產出的專案成品對學習歷程檔案有所幫助，期望引起學生的學習動機和興趣，也強調課程以探究和實作為主軸，注重學生的自主性、團隊合作以及對任務品質的講究。

4. 提供鷹架

教師在課程中時常提供鷹架，例如：為每個任務提供範例和模板、將每項任務拆解為小任務，也運用各式各樣的網站工具和教學策略來支持學生達成目標。

5. 評量學生學習

教師在講解任務時說明評量規準，學生自行操作任務期間皆會在各組之間走動、觀察是否有學生需要協助，並在每項任務截止後依據評量規準評量學生的知識、理解和技能等等，也會依據小組分工表評量各組分工合作的情形。

6. 投入與指導

學習任務皆由學生自行操作，小陽老師僅清楚講解各任務要求與評量規準，不會主動干預各組的任務操作，大多數情況下學生須靠自己解決問題。

7. 管理安排活動

小陽老師清楚訂定每項任務的截止日期，也會觀察各組任務操作情形，然部分學生仍不瞭解作業要求，或是因基礎科技能力或英文能力不足，需要較多時間摸索而難以在期限內完成任務。

綜上所述，教師的教學符合黃金準則，但仍面臨時間不足、學生英文程度落差大等限制。在「投入與指導」層面，放手讓學生操作雖符合學生自主的精神，但對基礎較弱的學生可能造成學習落差加劇，顯見實踐專案式學習時在教師掌控度與學生自主性之間取得平衡的重要性。

三、國際專案課程之學生之經驗課程

此部分聚焦學生的學習情形及其對課程的想法，尤其是學生在國際專案課程中的心得與收穫，並以國際教育全球公民素養自評量表來瞭解學生在課程中培養國際教育素養的情形。

（一）學生在專案式學習中的主動性與限制

專案式學習中教師講述比例較低，課堂任務主要以小組合作學習方式進行，是以學習者為中心的學習模式。部分學生在操作任務時得心應手，認為這樣的學習是「主動式的」、「不會那麼死板」（訪 S231122），或者「沒有標準答案，可以自己自由發揮、能發揮的空間比較沒有受限」（訪 S231206）等，對於專案式學習抱持正向態度。以上學生反饋呼應小陽老師的課程目標，培養學生批判性思考、協同合作、溝通互動、創造與創新等 21 世紀的關鍵能力，協助學生未來有能力應對

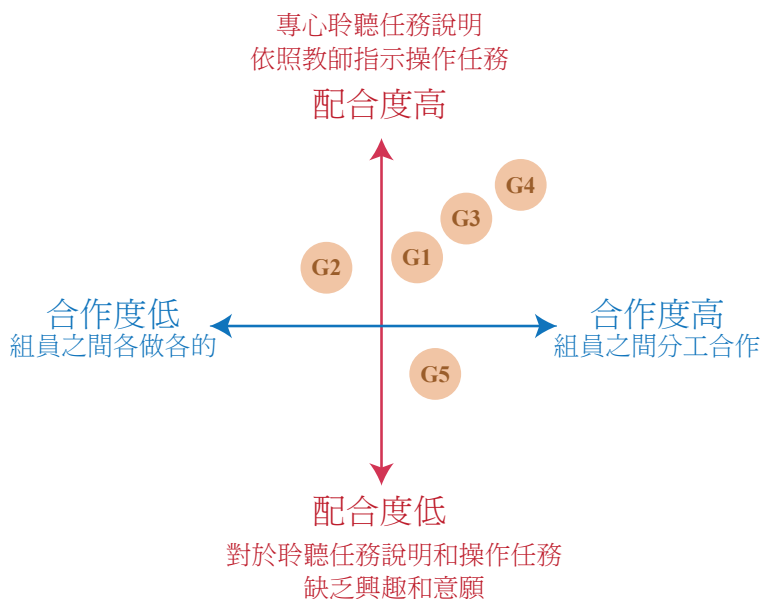
快速發展的全球化社會。值得注意的是，雖然部分學生認為專案式學習能增加學習的主動性，但亦有學生反映沒有標準答案讓人感到焦慮與無所適從（訪 S231122）。這顯示專案式學習中並非所有學生都能順利自由發揮，而是受到其英語基礎和自我效能感等因素影響。專案式學習強調學生主導，但在程度落差較大的班級中可能加劇能力落差，使部分學生失去參與動機。

（二）協同合作的學習經驗與張力

美國巴克教育機構認為在真正的專案式學習中，學生能以團隊合作、批判性和創意思考來解決問題並且與大眾分享所知，透過專案式學習培養 21 世紀最重要的「4C 關鍵能力」，即批判性思考、協同合作、溝通以及創造與創新能力；其中，協同合作指學生能夠與不同的團體有效率、相互尊重地解決問題，並實現共同目標，達到比個人獨立工作更好的成效（博斯，2013 / 2018）。考量學生的課堂參與度及合作情形將影響學習成效，研究者將「合作度」作為 X 軸，「配合度」作為 Y 軸，依象限分為四種合作類型並將各小組置於其中，如圖 7 所示。

圖 7

各組配合度與合作度之象限分布圖



在自行操作任務期間，大部分學生在負起責任、幫助小組、尊重他人和工作分配等面向上皆有不錯的表現，遇到問題時也大多能互相幫助，並透過討論來釐清任務內容和進行決策，在學習過程中逐漸培養協同合作的能力，掌控學習的主導權。然而，部分小組雖有合作，但分工不均導致少數人承擔大部分工作，顯示「合作」未必等同於「有效協作」，反映了專案式學習在真實場域中常見的困境——如何兼顧學生間角色分配與公平參與，使每位學生都能從中學習。

（三）全球公民素養的學習成效與落差

為瞭解學生在國際教育全球公民素養各面向的自評態度，本研究使用《教育部中小學國際教育全球資訊網》發展的「國際教育全球公民素養自評量表（高中版）」，於第二次段考後發放。本量表採用李克特四點量表，選項共分為非常符合（4分）、符合（3分）、不符合（2分）以及非常不符合（1分），四大意涵各有10題，總計40題：第1題至第10題對應「彰顯國家價值」；第11題至第20題對應「尊重多元文化與國際理解」；第21題至第30題對應「強化國際移動力」；第31題至第40題對應「善盡全球公民責任」。在本研究中本量表僅施測一次，目的是為瞭解學生在課程當下的自評態度和學習狀況。本研究發放16份量表，共收回16份回答。將填答結果依四大意涵分類，並將得分平均取至小數點後2位，去除無效回答後可整理為下表4。

表4
國際教育全球公民素養自評量表填答結果

各主題得分平均四大意涵	得分平均
彰顯國家價值	2.74
尊重多元文化與國際理解	2.92
強化國際移動力	2.88
善盡全球公民責任	2.5
整體	2.76

根據填答結果，四大意涵中學生在「尊重多元文化與國際理解」上的自評態度最高，滿分4分中得分平均為2.92分。其中，獲得得分最高的是第14題「我贊成跨文化合作能促進和平的生活型態」（對應國U6），平均得分為3.62分。其次，

「強化國際移動力」和「彰顯國家價值」得分平均分別為 2.88 和 2.74 分，前者可對應課程目標中的「學生可以用英語探索新知識，關注國際問題、瞭解國際形勢、具有國際視野。再加上對自己社區的瞭解，進而發展地球村的概念，尊重生命和全球永續發展」（文 01 課程目標）。在外語面向上的自評分數差距較大，部分學生對於自身的英語程度和國際理解力較無自信，沒有把握能與交流對象順暢的進行溝通；已有國際交流經驗的學生則對自身的英語程度和國際理解力較有自信。最後，學生自評態度最低的是「善盡全球公民責任」，全班自評得分平均為 2.5 分。

整體而言，「善盡全球公民責任」是個案教師在此課程中最重視的素養面向，如課程目標提及「學生可以利用資訊科技技術在社區安全相關問題上對人類社會施加影響力，以具備全球公民的關鍵能力」（文 01 課程目標）。然而，學生在此部分的自評分數卻為最低，反映學生較易在態度與認知層面表達支持，但在行動層面的轉化有限。此結果凸顯「運作課程」與「經驗課程」之間的落差：雖然教師在課堂上設計了永續議題專案，但學生尚未能將課堂學習遷移為實際行動。換言之，課程雖符合國際教育素養培養的目標，但在「知識—行動」的轉化上仍有斷層，顯示出專案式學習在落實全球公民教育時的挑戰（Condcliffe et al., 2017）。

四、國際教育專案各課程層級轉化之落差與關鍵問題

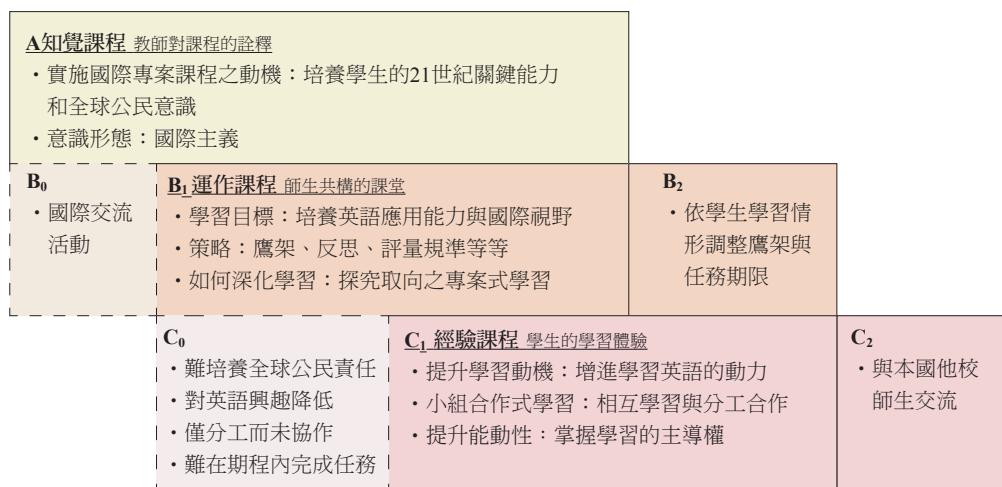
本研究聚焦於以教師和學生為主體的後三個課程層級，即教師對於課程的詮釋（知覺課程）、與學生互動而建構的課程（運作課程），和學生實際所經歷到的課程（經驗課程），以及各個課程層級之間轉化的過程。本節著重討論各課程層級轉化過程中消失的部分，及各階段之間產生落差的情形與背後值得討論的關鍵要素。

（一）知覺課程與運作課程之落差：國際交流缺席與教師調整的取舍

本節聚焦於教師知覺課程如何轉化為實際教學運作，並分析在此轉化過程中所產生的落差。如圖 8 所示，知覺課程為區塊 A，而教師對課程的詮釋不會完全轉化為運作課程，實際課堂上缺失的部分形成 B_0 ，由知覺課程轉化為實際教學的部分則為 B_1 ，最後教師依照學生學習情形調整教學，與學生互動產生新的火花，是為 B_2 。

圖 8

「全球議題」課程轉化歷程圖



為了因應全球化的趨勢，小陽老師期望透過國際專案課程培養學生的 21 世紀關鍵能力和國際素養等相關能力，由 A 區塊對國際教育的詮釋，轉化為 B₁ 區塊對課程的規劃與實踐。虛線內缺失的 B₀ 應是國際交流的部分，本學期並沒有聯繫到國際交流對象，也因此沒有機會在課程中看到與國際交流相關的學習活動。B₂ 則是教師與學生互動而形成的區塊，由於每屆學生的先備知識、學習風格、學習興趣等皆可能有所差別，小陽老師會依照學生的學習情形調整其教學，例如：當發現學生難以在預定期限內完成任務，老師便會給予更多鷹架、提供參考資料和資源，以及更多寬裕的時間。

綜上，儘管教師在知覺課程中將「國際交流」視為培養跨文化能力的核心，但在實際運作中卻因資源與時程限制而消失（B₀），顯示國際專案需視情況做因地制宜的調整，有時須轉而以國內模擬性活動替代。這種取捨固然確保課程能持續進行，但也可能使「全球視野」淪為象徵性學習，無法達到教師期待的跨文化素養培育目標。

（二）運作課程與經驗課程之落差：先備知識與學習態度造成的學習斷裂

本節進一步分析運作課程轉化為學生經驗課程時所產生的落差，特別關注學生先備知識與學習態度的差異如何影響學習結果。如同知覺課程不會完全轉化為運

作課程，運作課程也不會完全轉化為學生的經驗課程，在教師期望透過課程傳遞給學生的學習目標中，學生沒有成功習得的部分為 C_0 ，有習得的部分為 C_1 ，而在教師預期之外的學生收穫則為 C_2 。由研究結果可發現，在國際專案課程中部分學生能掌握學習的主導性，在過程中學習如何和同儕分工合作，運用既有能力搜尋資料、操作任務，更加瞭解 SDGs 的內涵，此即為教師有成功傳遞給學生的經驗課程 C_1 。此外，在與本國黃昏高工學生的英語交流活動後，也有學生表示交流活動很有趣，並引起更加精進自身英語能力的動機，屬於原先課程預期外的收穫，為 C_2 的區塊。

然而，對基礎能力較不足的學生而言操作任務還是過於困難，表示沒有從課程中得到收穫而有挫折感，甚至降低學習興趣和動機。當學生對於國際教育不甚了解，沒有看見課程內容與自己的關聯、不曉得能從課程中得到什麼收穫，可能會因此缺乏學習動力，也導致較低的全球公民意識自評分數。此外，許多學生認為課程最有挑戰性的部分便是使用英語操作任務：「我聽不懂英文」、「我覺得英文的部分就有困難」、「然後還有那個要報告，每次要（用英文）報告就覺得很難……如果是中文就還好」（訪 S231122；訪 S231206）。因本課程著重英語能力的應用而非閱讀技巧等基礎練習，部分先備知識不足的學生需要花較多時間自主學習，因此難以在教師所規定的期限內完成作業，或者在作業交出後須再依照教師的回饋進行大幅度修改，因此而感到挫折：「還是不喜歡英文……而且更討厭了」（訪 S231122）。此現象反映了專案式學習在異質性班級實施上的侷限：高能力學生收穫多，低能力學生反而被邊緣化。

在小組合作上，各組大多是屬於合作（cooperation）而非協作（collaboration），通常由小組中部分組員提出意見而其他人配合，而非全組組員共同激發新的想法；僅各自完成分配的工作再加以組合，沒有全組一起進行最終的討論和確認，可能導致彼此不瞭解對方做的部分，使任務作業較缺乏統整和一致性。小組合作模式停留在「合作」而非「協作」，或許是教師設計的鷹架未能真正促進深度合作。最後，教師設定各任務進程以促進學生妥善運用有限的課堂時間，而學生提及困難的部分在於需要自己思考、創作，並在期限內完成任務：「就想一些新的東西就會覺得，沒有什麼經驗，就會想很久」（訪 S231122），部分學生能參考教師給予的評量標準來進行任務操作，而部分學生則無法使用教師提供的評量標準來引導學習。以上皆屬於 C_0 的區塊，是運作課程與經驗課程之間的落差。

（三）經驗課程內部的差異：異質性班級中學生學習經驗的分化

即使坐在同一間教室裡，不同學生仍然會經驗到不一樣的課程。整體而言，在運作課程到經驗課程的轉化過程中，能力較強的學生能獲得更多收穫，而基礎不足的學生則容易陷入挫折甚至降低動機。這種兩極化的現象反映出專案式學習在異質性班級中的挑戰：並非平等地促進所有學生的學習，而可能強化原有能力差距。然而，這種現象並非必然，若小組合作歷程良好，高、低成就學生皆能提升集體效能感，獲得更高的學習收益；反之，若合作歷程不佳，高成就學生也可能因挫折而降低投入（Condcliffe et al., 2017）。此處呼應本研究的發現：多數小組僅停留在分工式的「合作」，而非真正的「協作」，可能是教師設計的鷹架與評量規準仍不足以推動深度協作，形成運作課程與經驗課程間的落差。

伍、結語

綜合上述分析，本研究從課程轉化的觀點，具體揭示國際專案課程在高中多元選修情境中，教師知覺、課程運作與學生經驗之間並非線性對應，而是在不同階段出現斷裂與重組。研究發現，即使教師具備清楚的課程理念與完整的專案設計，課程在轉化為學生實際經驗時，仍可能因學生先備知識、學習策略與合作歷程的差異而產生顯著落差。此一發現補足了過去國際專案學習與專案式學習研究多以教師視角或課程設計成效為主、較少關注學生經驗層次轉化歷程的不足，也指出在異質性班級中，專案式學習並非自然而然促進所有學生的深度學習，反而可能在缺乏適當鷹架與合作支持時，強化原有能力差距。

一、對國際專案課程實務之建議

（一）教師專業發展：從「課程理念」走向「轉化意識」

108 課綱的修訂提升課程彈性空間，於高中階段調降部定必修學分數、增加選修課比重，提供教師更多課程實踐的機會，如本研究中小陽老師在多元選修課程規劃國際專案學習交流，得在不壓縮到英文考科進度的情況下推動國際教育。多元選修課程不受到考試進度壓力的限制，即使一般考科以升學導向教學為主，仍能在選修課進行跨領域探究專題；若教師僅以自身興趣或才藝作為課程主題，將多元選修課視為休息、玩樂的時間，將錯失引導學生進行深度學習的機會。因此，高中教師可善用多元選修課的時間規劃國際教育探究取向課程，不僅可讓學生透過探究主動

建構跨越時間與空間的核心概念，提升學習的深度和廣度，也能使學生透過專案實際應用並擴增既有知識，更可促進學生的跨領域整合，將不同領域的知識技能融會貫通，培養學生成為善於解決問題、自主學習的終身學習者。然而，即使教師具備清楚的國際教育理念，並善用 108 課綱所賦予之多元選修課程彈性，知覺課程仍不會自動轉化為學生的正向學習經驗，若教師未意識到課程在轉化過程中可能出現的斷裂，學生的學習經驗仍可能與教師的期待產生落差。因此，本研究建議教師在專業發展歷程中，除關注課程理念與教學創新外，亦需培養「課程轉化意識」，持續檢視自身的教學設計是否真正被學生所經驗、理解與內化。

（二）課程設計：以「合作品質」而非「任務完成」作為設計核心

研究結果顯示，運作課程與學生經驗課程之間的落差，往往並非源於任務設計本身，而是出現在小組合作的實際運作過程。本研究中，多數小組的合作模式停留在分工式的「合作」，而非共同建構意義的「協作」，使部分學生在完成任務的同時，未能真正理解學習目標或形成整合性的學習經驗。

因此，國際專案課程在設計時，除關注任務能否完成，更應將「合作品質」視為核心設計重點。教師可透過明確的合作規範、角色輪替機制與共同檢核活動，引導學生在討論、修正與決策過程中共同參與。此外，透過驅動問題（driving questions）與循環往復（looping back）的設計策略，協助學生將各項學習活動持續連結至核心問題，有助於學生形成「需要知道」的學習動機，進而促進深度學習與經驗課程的有效轉化。教師應在教師掌控度與學生自主性之間取得平衡，提供明確的評量規準和鷹架搭建，視學生過去的背景、學習經驗、先備知識及當下的學習情形等等調整鷹架的多寡，協助學生習得「學習方法」（Approaches to Learning），即 IB 課程強調的溝通、社交、自我管理、研究、思考等技能，培養學生反思內省的能力，穩固自主學習的基礎。

（三）學生學習支持：將學習方法視為課程內容之一

本研究亦發現，學生是否具備足夠的學習方法與自我管理能力，為運作課程能否成功轉化為正向經驗課程的關鍵因素之一。部分學生因不熟悉任務拆解、進度規劃與反思方式，即使投入時間完成作業，仍感到挫折並降低學習動機。因此，國際專案課程中的學習方法不宜被視為隱性期待，而應成為明確的教學內容。教師可透過清楚的評量規準、階段性檢核與反思活動，引導學生學習如何規劃任務、監控進度與檢視學習品質。當學生能逐步內化組織、自我管理與反思能力，將有助於降低學習挫折感，並提升其在專案學習中的參與度與學習效能。

二、對未來相關研究之建議

本研究以課程轉化的視角，探究國際專案課程中教師知覺課程、運作課程與學生經驗課程之間的落差，揭示課程實施歷程中的轉化斷裂，但亦存在若干研究限制，有待未來研究進一步補充與深化。

首先，本研究發現國際專案課程在異質性班級中，學生的學習經驗呈現顯著差異，部分學生能在專案歷程中成功建構經驗課程，另一些學生則可能因先備知識或學習策略不足而被邊緣化。未來研究可進一步聚焦不同學生在專案式學習中的學習歷程，探討哪些學生在何種條件下能有效轉化經驗課程，以及哪些學生容易在專案學習中遭遇困境，以補足現有研究多偏重教師觀點的不足。

其次，研究顯示小組合作歷程為運作課程與經驗課程落差的重要來源之一。未來研究可更深入分析合作品質的形成機制，例如比較不同分組策略、合作規範或鷹架設計，探究何種教學設計能促進真正的協作，而非僅停留於任務分工式的合作。

最後，本研究僅以單一學校與教師為個案，未能呈現不同教育脈絡下課程轉化的多元樣貌。未來研究可採多個案或長期追蹤設計，從課程轉化的歷程性角度，比較不同學校、不同教師在推動國際專案課程時，知覺、運作與經驗課程如何隨時間調整與演變，以進一步深化課程轉化理論在國際教育與專案式學習研究中的應用。

參考文獻

- 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024 年 9 月 23 日）。課程與社群項目實施及成果報告填報說明。教育部中小學國際教育全球資訊網。https://drive.google.com/file/d/1RsOaKvi93vfpEtiQa-twk3NNSQnfSQ_d/view?usp=drive_link
- 【International Education Curriculum Project. (2024). *Guidelines for implementation and reporting of curriculum and community projects*. https://drive.google.com/file/d/1RsOaKvi93vfpEtiQa-twk3NNSQnfSQ_d/view?usp=drive_link】
- EdYouth（2024 年 5 月 28 日）。【新聞稿】多元選修資源落差 EdYouth 期待多元選修成為上大學的前哨站。<https://www.edyouth.org/news/240528>
- 【EdYouth. (2024, May 28). *Resource gaps in elective courses*. <https://www.edyouth.org/news/240528>】

- 尹·羅伯特 (Yin, R. K.) (2009)。個案研究——設計與方法 (三版; 周海濤、李永賢、張蘅, 譯)。五南。(原著出版於 2002 年)
- 【Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.; H. T. Zhou, Y. X. Li, & H. Zhang, Trans.). Wunan. (Original published work in 2002)】
- 林秀姿、洪欣慈 (2022 年 6 月 20 日)。108 課綱三年陷五大困境。聯合報。
<https://vip.udn.com/newmedia/2022/12-years-education/problem/>
- 【Lin, H.-T., & Hung, H.-T. (2022, June 20). *Five major challenges of the 12-Year Basic Education Curriculum*. United Daily News. <https://vip.udn.com/newmedia/2022/12-years-education/problem/>】
- 邱玉蟾 (2012)。全球化時代國際教育中的意識型態。課程研究, 7 (2), 1-30。
<https://doi.org/10.3966/181653382012090702001>
- 【Chiu, J. (2012). The ideologies in international education in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies*, 7(2), 1-30. <https://doi.org/10.3966/181653382012090702001>】
- 范雅筑 (2020)。國際教育專案在國中英語課程之實踐。中等教育, 71 (2), 82-99。
[https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0014](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0014)
- 【Fan, Y.-C. (2020). A practice on integrating international educational project into junior high school English course. *Secondary Education*, 71(2), 82-99. [https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0014](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0014)】
- 格比奇 (Grbich, C.) (2009)。簡明質性研究法分析 (司徒懿, 譯)。韋伯。(原著出版於 2006 年)
- 【Grbich, C. (2009). *Qualitative data analysis: An introduction*. Weber. (Original published work in 2006)】
- 教育部 (2020)。中小學國際教育白皮書 2.0 版。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/77269/363645da-b0a9-403d-b9bb-7487a3da8e33.pdf>
- 【Ministry of Education. (2020). *White paper on international education for primary and secondary schools 2.0*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/77269/363645da-b0a9-403d-b9bb-7487a3da8e33.pdf>】
- 郭玉霞 (1996)。教師在課程實施中所扮演的角色。國民教育研究集刊, 4, 53-60。

【Kuo, Y.-H. (1996). Teachers'role in the implementation of curriculum. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 4, 53–60. [https://doi.org/10.7038/BREE.199606_\(4\).0003](https://doi.org/10.7038/BREE.199606_(4).0003)】

陳育萱（2016 年 1 月 29 日）。【投書】多元選修抑或多元悲歌？獨立評論 @ 天下網站。 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3821>

【Chen, Y.-H. (2016, January 29). *Elective courses or elective tragedy?* Commentaries @ Commonwealth Magazine. <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3821>】

陳聖其、陳劍涵（2022）。國際專案式學習之雙語教學歷程探究。 *臺灣教育評論月刊*，11（10），122–144。

【Chen, S.-C., & Chen, C.-H. (2022). A study of the bilingual teaching process in international project-based learning. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(10), 122–144.】

博斯（Boss, S.）（2018）。**21 世紀的 PBL 教學——有效培養 4C 能力：批判性思考、協同合作、溝通和創造力**（社團法人臺灣國際教育資源網學會編譯小組，譯）。臺灣國際教育資源網學會。（原著出版於 2013 年）

【Boss, S. (2018). *PBL for 21st century success: Teaching critical thinking, collaboration, communication, and creativity* (International Education Resource Network in Taiwan, Trans.). International Education Resource Network in Taiwan. (Original published work in 2013)】

黃彥文（2021）。體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望。 *臺灣教育評論月刊*，10（2），5–11。

【Huang, Y.-W. (2021). Glocalization in practice: Issues and prospects of integrating International Education 2.0 with bilingual education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(2), 5–11.】

黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構研析。 *課程與教學季刊*，16（3），1–30。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001)

【Huang, J.-J. (2013). The exploration of an integrated investigation conceptual framework for curriculum transformation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 1–30. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001)】

- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。**臺灣教育社會學研究**，16（1），127–152。https://doi.org/10.3966/168020042016061601004
- 【Huang, H.-W., Cheng, Y.-C., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on school curriculum and their implications for curriculum research. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127–152. https://doi.org/10.3966/168020042016061601004】
- 楊雅妃、楊素綾（2021）。推動國際教育 2.0 於新課綱教育現場的意義與因應作為。**台灣教育研究期刊**，2（5），293–307。
- 【Yang, Y.-F., & Yang, S.-L. (2021). The meaning and implementation of international education 2.0 in the new curriculum guideline field. *Journal of Taiwan Education Studies*, 2(5), 293–307.】
- 葉乃靜（2020 年 8 月 26 日）。葉乃靜觀點：偏鄉是 108 課綱多元選修課程的單門。風傳媒。https://www.storm.mg/article/2971366
- 【Yeh, N.-C. (2020, August 26). *Rural areas as a challenge for elective courses*. The Storm Media. https://www.storm.mg/article/2971366】
- 劉美慧（2020）。從國際教育 1.0 到 2.0——學校本位國際教育課程與教學的發展與變革。**中等教育**，71（2），6–16。https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0010
- 【Liu, M.-H. (2020). School-based international education curriculum and development and transform on teaching. *Secondary Education*, 71(2), 6–16. https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0010】
- Blessinger, P., & Carfora, J. M. (Eds.). (2015). *Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: A conceptual and practical resource for educators*. Emerald Group. https://doi.org/10.1108/S2055-364120153
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1–13.

- Buck Institute for Education. (n.d.). *The gold standard for high-quality PBL*. <https://www.PBLworks.org/what-is-PBL>
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review* [Working paper]. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Danford, G. L. (2006). Project-based learning and international business education. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 7–25. https://doi.org/10.1300/J066v18n01_02
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. McGraw-Hill.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1177/1475240912461990>
- International Baccalaureate Organization. (2014). *MYP: From principles into practice*.
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education, is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*, 3. https://aaee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf
- Naya, Y. (2007). How intercultural disaster reduction education change students: A case study of an evening course senior high school in Hyogo, Japan. In T. Ishida, S. R. Fussell, & P. T. J. M. Vossen (Eds.), *Proceedings of the 1st international conference on intercultural collaboration* (pp. 368–381). Springer.
- Steenhuis, H. J., & Rowland, L. (2018). *Project-based learning: How to approach, report, present, and learn from course-long projects*. Business Expert.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

2025 年 3 月 6 日收件

2025 年 10 月 3 日第一次修正回覆

2025 年 11 月 11 日第二次修正回覆 & 通過初審

2026 年 1 月 5 日第三次修正回覆

2026 年 3 月 27 日第四次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審

附錄一 訪談大綱

教師－期初訪談大綱：

一、教師對於 iEARN 專案融入課程之過往經驗

- (一) 請問您約從何時起接觸 iEARN？開始 iEARN 專案的契機為何？
- (二) 您有執行過哪些 iEARN 專題呢？您認為 iEARN 專案的作用為何？
- (三) 您過去在執行 iEARN 專題的過程中是否有遇到問題 / 挑戰？您如何進行應對及調整呢？

二、教師對「國際教育」、「多元選修課程」之定位及「iEARN 專案」之詮釋

- (一) 您認為學生學習國際教育的重要性為何？
- (二) 您認為多元選修課程存在的功用為何？您為何選擇在多元選修課程融入國際教育的學習？

三、您對本學期以 iEARN 專案融入多元選修課程的課程規劃為何？

- (一) 此課程整體大致的課程內容與學習目標為何？

四、您計畫如何引導學生進行專案式學習？

- (一) 此專案的貢獻對象是「實務」或者「理論」？目標為著重讓學生「發現知識」或者「應用知識」？
- (二) 任務中有哪些部份保留彈性讓學生自行探究學習？
- (三) 您計劃讓學生進行之專案式學習的大致流程為何？您計畫如何引導學生的自主性？

學教師－期末訪談大綱：

一、對國際教育觀點的轉變

- (一) 您在尚未接觸 / 一開始接觸國際教育時，對國際教育的看法為何？
- (二) 您對國際教育的看法如何發生轉變？

二、課程觀的轉變

- (一) 您在一開始任教時，對課程實施的觀點為何？
- (二) 您現在對課程實施的觀點為何？
- (三) 您對課程實施的觀點如何發生轉變？

三、教學策略的轉變

- (一) 您在一開始任教時的教學策略為何？

- （二）您現在的教學策略為何？
- （三）您的教學策略如何發生轉變？
- （四）許多課堂任務需要學生自行討論、反思和決定，您如何引導學生進行探究？過程中是否遇到困難？

四、課程細節補充詢問

- （一）您如何在鷹架搭建與學生創意中取得平衡？
 - （二）您如何設定各任務的評量規準？
 - （三）您曾提及「語言就是要互動」，您是從何時起有這樣的想法出現？
 - （四）若學生的英文程度不足以自行操作任務，您會如何處理？
-

學生－訪談大綱：

一、背景資料

- （一）你之前有上過專案式學習的課程嗎？
- （二）為什麼會想選這門課？

二、課程收穫與心得

- （一）覺得課程中比較困難、有挑戰性的部分是什麼？你希望老師可以怎麼幫助你學得更好？
 - （二）你覺得老師給的範例和評量規準能幫助你更知道作業要怎麼做嗎？
 - （三）和一般講述式課程比起來，在這門課有什麼不一樣的學習或收穫？
 - （四）對這門課整體的心得、想法為何？
-

結合社會情緒學習之語文教學對國中生 語言歷程與 SEL 能力發展之影響

陳奕安 國立清華大學教育與學習科技學系博士生

林羿汝 國立清華大學教育與學習科技學系博士生

陳美如 國立清華大學教育與學習科技學系教授

摘 要

在 21 世紀教育強調全人發展與情緒素養的脈絡下，語文課程不僅是知識傳遞的載體，更是情緒表達與社會互動的實踐場域。社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）強調自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等能力，近年逐漸被整合進主流學科教學中，然其於語文教育中之實施效果與語言歷程轉化仍待探究。本研究採用嵌入式混合方法設計，結合簡化 Solomon 四組架構，針對臺灣國中生之語文學習情境，探討 SEL 導向課程對學生語段表現與語言能力轉化的影響。課程歷時一學年共十週（非連續），樣本涵蓋課前寫作、課中活動與課後反思語段，並透過自然語言處理與 LIWC 詞彙分析工具，標記學生語段中 SEL 能力的語用特徵與變化趨勢。研究結果顯示，學生於課後語段中展現出更多情緒覺察、社會理解與責任思考之語用詞彙，語段結構亦由敘事描述逐漸轉向反思與規劃，顯示 SEL 歷程已有效內隱於學生語言產出之中。為確保分析聚焦於可由文本直接觀察之語用特徵，本研究僅納入自我覺察、社會覺察、人際關係與責任決策等可語言化之 SEL 向度，以強化推論效度與語料可比性。本研究提供實證支持 SEL 策略可滲透語文教學歷程，強化語言與能力的交織建構，亦為語言能力發展與教育實踐的結合開啟新的研究視角。

關鍵詞：社會情緒學習、語段分析、語言歷程、語文教學



The Impact of Social and Emotional Learning-Integrated Language Instruction on Junior High School Students' Linguistic Processes and SEL Competency Development

Yi-An Chen

Ph.D. Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Yi-Ju Ling

Ph.D. Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Mei-Ju Chen

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

In the context of 21st-century education emphasizing holistic development and emotional literacy, language education serves not only as a vehicle for knowledge transmission but also as a site for emotional expression and social interaction. Social and Emotional Learning (SEL), which highlights competencies such as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, has increasingly been integrated into mainstream subject teaching. However, its pedagogical effects and linguistic transformation processes within language education remain underexplored.

This study adopted an embedded mixed-methods design combined with a simplified Solomon four-group framework to investigate the impact of SEL-oriented instruction on students' discourse performance and linguistic transformation in Taiwanese junior high school language classrooms. The ten-week course (non-consecutive) spanned one semester and analyzed hundreds of student texts collected from pre-lesson writing, in-class activities, and post-lesson reflections. Using natural language processing and the Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC) tool, the study identified the linguistic features and developmental trends of SEL competencies within students' discourse.

Findings revealed that students' post-lesson discourse exhibited greater use of linguistic expressions related to emotional awareness, social understanding, and responsible reflection. Their discourse structures gradually shifted from narrative description toward reflective and planning-oriented expression, indicating that SEL processes were effectively internalized into their language production. To ensure analytical precision, the study focused on SEL dimensions that are linguistically identifiable from discourse—namely, self-awareness, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making—thus enhancing inference validity and comparability across linguistic data.

This study provides empirical evidence supporting the integration of SEL strategies into language instruction, demonstrating how emotional and cognitive processes are interwoven in linguistic development, thereby offering new perspectives for linking language learning and educational practice.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL), discourse analysis, linguistic process, language education



壹、緒論

一、研究背景與研究意義

（一）研究背景

在全人教育與素養導向教學成為教育主軸的今日，語文課程不再僅承載語法與篇章理解之知識傳遞功能，更成為學生進行情緒表達、自我理解與社會參與的重要語境。語言作為思維與情緒的交會點，其教學設計應能同時培養學生的語用能力與心理素養，進而達到認知與情意的統整發展（Jones et al., 2019; Mahoney et al., 2021）。

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）近年被視為推動學生情緒管理、自我調節與人際理解的核心教育策略，其代表性理論架構由 CASEL 提出，涵蓋自我覺察、自我管理、社會覺察、關係技巧與責任決策能力（CASEL, 2020）。實證研究指出，SEL 能顯著提升學生的學習動機、心理韌性與學科成效，並促進其社交行為與自我效能（Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011）。然而，如何將 SEL 策略有效整合進語文教學，並觀察其於學生語言歷程中之具體展現，仍為當前研究與實務發展的重要議題（蔡曉楓、羅先耘，2025）。

語文課堂中，學生經由書寫與口語互動逐步建構對自我與他人之理解，情緒語言語句的使用頻率可作為 SEL 能力內化歷程之觀察指標。透過教學介入後的語段語料分析，能更具體呈現學生從描述經驗到反思自我、從語言表達到行動調節的語用轉化歷程（Osher et al., 2016）。本研究即試圖從語言輸出的視角，分析 SEL 策略導入語文課程後，學生在不同教學階段所產生語段中的情緒詞彙、認知語句與責任用語之變化樣貌，進一步理解 SEL 能力如何透過語言具體表現。

（二）研究意義

本研究的學術與實務貢獻可從以下三個層面說明：

1. 理論深化與實證基礎建構：本研究參考 SEL 能力與 LIWC 詞彙分析架構，提出語段中能力語言對應的標記系統，補足當前 SEL 文獻中多以問卷或自評為主的評量限制，提供語料驅動的補充觀察策略（Tausczik & Pennebaker, 2010; Taylor et al., 2017）。
2. 語文與 SEL 整合的課程創新探索：語文教學與情緒學習具高度交集潛能，學生

透過書寫與對話歷程可培養情緒識讀與反思能力。本研究透過語料分析實證 SEL 導入語文課程的可行性，並開創語用導向 SEL 教學模組的實務應用參照（Brackett et al., 2019; Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。

3. 教育現場的語言評量新視角：本研究所建構之語段分析指標與能力對應結構，可提供教師在進行教學回饋與學生學習觀察時，兼顧情緒歷程與語言發展的參考依據，促進 SEL 教學設計與語文課程整合的可操作性（McKown, 2019）。

二、研究目的與研究問題

（一）研究目的

本研究旨在探討社會情緒學習策略導入語文課程後，學生在語言使用歷程中之轉化現象，並檢視其語段中 SEL 能力語言表徵的變化趨勢。研究結合教學前後語段文本，從語用與情緒層面進行語言風格與能力發展的跨階段觀察。本研究鎖定可由文本直接觀察之 SEL 語用向度，聚焦自我覺察、社會覺察、人際關係與負責任的決策四項能力；「自我管理」因屬行為調節層面，非文本語料可直接辨識之類別，故不納入本次分析（CASEL, 2020; McKown, 2019）。

（一）研究問題

1. SEL 導向語文課程是否能有效促進學生語言表現的轉化與發展？
2. 在不同教學階段（課前／課中／課後）中，學生語段呈現出哪些 SEL 能力語言？其分布與變化趨勢為何？
3. 學生語段中之情緒語言、後設語句與反思結構如何反映其 SEL 能力之發展歷程？

貳、文獻回顧

一、從專科到跨域：社會情緒學習（SEL）之理論基礎與國際研究概況

SEL 強調學生在學習歷程中整合情緒覺察、認知理解與行動調節的能力（CASEL, 2020）。根據 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning（CASEL）的架構，SEL 包含以下核心能力：自我覺察（Self-Awareness）、自我管理（Self-Management）、社會覺察（Social Awareness）、人際關係技巧（Relationship Skills）與負責任的決策（Responsible Decision-Making），這些能力構成學生身心健康與學習成效的基礎（Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。Durlak 等

人（2011）的後設分析涵蓋 213 項學校型介入研究，證實 SEL 課程能顯著提升學業成就（效果量 0.27），同時降低學生焦慮與偏差行為。後續研究亦指出，SEL 的成效延續至成年階段，對學習動機、職場適應與幸福感具長期影響（Taylor et al., 2017）。

近年來，研究者強調高品質的 SEL 教學應符合 SAFE 原則（Sequenced, Active, Focused, Explicit），亦即課程需具系統性、參與性、聚焦性與明確性（Durlak et al., 2011）。SAFE 原則使 SEL 從理念走向課程化與可評估化，為教育現場建立可操作的設計依據。對應此理念，耶魯大學（Yale）的 RULER 模型（Recognize, Understand, Label, Express, Regulate）提供了明確的情緒學習步驟（Brackett et al., 2019）。RULER 策略認為情緒識讀與語言化是社會情緒能力的關鍵途徑，學生需先能「辨識與命名情緒」，再進入「理解—表達—調節」的發展歷程，這與語文教育中「由感受至表達」的教學取向相互契合。

在理論層次上，TSEL（Transformative Social and Emotional Learning）強調 SEL 應與文化、公平及社會責任連結（Jagers et al., 2019）。TSEL 認為情緒學習不只是個體能力的培養，更是社會互動與價值實踐的歷程。Osher 等人（2016）則提出 SEL 可作為教育公平的策略，使學校成為情緒與認知並重的支持系統。Cipriano 等人（2023）的整合性後設分析亦指出，當 SEL 實踐能結合語言、文化與情境脈絡時，其學習成效與學生能動性最為顯著。

此外，Immordino-Yang 等人（2019）從神經教育學視角指出，情緒是認知的催化劑，學習活動若能觸及情感共鳴與敘事連結，將促進長期記憶與高層思維的生成。這一觀點為「語言—情緒—學習」之間的交織關係提供科學依據。語文教育中若能藉由敘事、閱讀與寫作引導學生語言化情緒，即可實現 SEL 的深層內化。

綜上可知，SEL 的國際研究已從心理學介入走向跨領域整合，其核心轉向語言與情緒的交互作用。語言成為學生情緒理解與反思的主要媒介，而文本與書寫任務則提供了觀察情緒轉化與社會覺察的具體場域。

二、從政策到課堂：SEL × 語文教學在地脈絡與研究缺口

（一）政策與課綱連結的「系統—語言」雙軸

臺灣自教育部（2025）啟動《社會情緒學習中長程計畫（114—118）》以來，已將 SEL 明確定位為以情緒理解為核心，整合人際互動與責任行動的可教且可評之能力，並以十二年國教核心素養為對應架構。政策面強調，SEL 不應限於班級經

營或輔導，而應滲透於學科教學之中；語文課因兼具閱讀、對話、書寫與反思等功能，被視為最具「情緒語言化」潛能的場域（蔡曉楓、羅先耘，2025）。林哲立（2025）進一步指出，臺灣 SEL 政策推動已進入「全校性系統整合」階段，需強化學科內涵的在地轉化，並兼顧文化認同與多元語言脈絡。

Mahoney 等人（2021）提出「系統性 SEL（Systemic SEL）」理念，主張以政策、資源與教師專業共構學習條件；而 Jones 等人（2019）則視 SEL 為「人類發展的科學」，認為其應與學科教學共構學習意義。此觀點與我國《十二年國教總綱》所強調的「以人為本」及「全人教育」取向相互呼應（林哲立，2025）。整體而言，政策推動若要深化為課堂實踐，關鍵在於如何形塑「政策—課程—教師」的專業循環（林哲立，2025），以系統支持語言課室中情緒表達與反思的可教可評架構。

不過政策的落實最終仍須在學科教學層面具體化，語文課作為融合閱讀與情緒表達的核心場域，是觀察學生情緒語言轉化的最佳視角。

（二）語文場域的「內文驅動與情緒歷程」設計

語文教學除了承載知識，更是情緒與價值的交織空間。蔡曉楓與羅先耘（2025）指出，國語文課可透過「由內文觸發情緒—視角轉換—反思書寫—行動規劃」的流程，將 SEL 能力語言化，使學生在語段中展現自我覺察與社會理解。林文韵（2025）從兒童文學出發，主張以角色情緒曲線為媒介，讓學生在「感受—命名—表達」歷程中培養情緒詞彙與後設語言；黃瓊儀（2025）實證指出，SEL 策略能有效提升學生的英語學習動機與語言自信。這些研究共同建構了語文領域的 SEL 課程原型，顯示語文課能以文本為起點，發展學生的情緒識讀、同理思考與語言反思能力。

Schonert-Reichl 等人（2015）以 MindUP 課程驗證「閱讀—冥想—同理」的文本導向歷程，可促進學生認知控制與情緒調節；Corcoran 等人（2018）之後設分析更指出，語文與閱讀類 SEL 課程對學業表現具顯著正向影響。這與李燕菁（2024）在〈替更好的未來作準備〉中所言一致：語文課能以「情緒詞與故事內文」為橋樑，協助學生在語言中覺察、在敘事中修復。

若要讓語文場域真正成為情緒學習的溫床，教師的情緒覺察與文化回應能力必須同步成長，師資培育因此成為推動 SEL 的關鍵節點。

（三）教師情緒教學與語文課室互動：從國際視野到本土脈絡的學生 SEL 發展

國際研究皆指出，語言與情緒歷程具有深度交織性，而教師在課室中的語言實踐是學生發展 SEL 能力的關鍵中介。Jagers 等人（2019）提出的「轉化型 SEL」

指出，教師透過開放性提問、視角採取活動與關係修復對話，能促進學生的情緒辨識與理解，也能使語文課室成為文化敏感性與社會關係學習的重要場域。Mahoney 等人（2021）與 Schonert-Reichl（2019）亦強調，教師示範的情緒覺察、語言調節與人際協商方式，會透過課室互動內化為學生的情緒與社會行為。語文課中的閱讀、書寫與討論活動更被視為觀察學生情緒推論與同理表達的重要窗口，使語文學習與 SEL 的結合具有高度理論支持。

在臺灣脈絡中，相關研究逐漸指出教師情緒語用與課室互動品質，是學生在語言活動中展現 SEL 能力的核心條件。周育如（2024）引介 RULER 策略並指出，若教師能在文本閱讀、討論與書寫中引導學生「辨識、理解、命名、表達與調節」情緒，能有效提升課室情緒安全感與師生互動品質。李燕菁（2024）亦指出，語文課中的角色分析、情緒書寫與文本對話，本質上即是一個練習情緒理解與同理的語言歷程，若教師善用語言引導，SEL 不只不會成為額外負擔，反而能深化語文能力與幸福感。陳柳如等（2020）、黃綯質（2023）等研究也指出，教師的情緒覺察與語言敏感度會直接影響學生的情緒理解與人際感知，顯示課室語用與情緒教學之間具有緊密連動性。

綜合國際與國內的研究，可以看見教師情緒語用、師生對話品質以及語文課室中的情緒引導，均是學生展現 SEL 能力的重要媒介。然而，多數研究仍以教師取向的課程描述為主，較少直接呈現「學生是否真的在語言產出中展現 SEL 能力」。因此，本研究聚焦於學生在語文課堂所產生的書寫與語言行為，檢視教師情緒引導與課室互動如何轉化為學生可觀察的自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等語言化證據，並以此補足現有文獻所忽略的「學生角度的 SEL 語言化表現」缺口。

三、評量與語言化證據的在地缺口

評量是連結政策願景與實際課室學習的重要橋樑，然而現行臺灣 SEL 研究多仰賴量表、問卷或自陳資料，較少從學生的語段語料中觀察其情緒理解與社會互動歷程。McKown（2019）與 Cipriano 等人（2023）皆指出，SEL 評估若僅依賴自我報告，將難以捕捉學生在真實語言使用中所展現的情緒辨識、同理與價值推論，因此亟需發展能兼顧文化脈絡與語言表現的評估方式。臺灣近年亦開始出現語言化評量的研究嘗試（蔡曉楓、羅先耘，2025），但多仍停留於語言能力層面的分析，尚未真正將「語文教學×SEL 語言證據」建立為可操作的在地化評量架構。

本研究因此將此缺口視為推動 SEL × 語文教學的核心課題，主張語段語料是觀察學生 SEL 能力的關鍵資料來源。學生在書寫、文本回應與課室討論中的語言輸出，能直接呈現其自我覺察（如：情緒詞彙與感受描述）、社會覺察（如：視角採取與同理推論）、人際關係技巧（如：關係維持語句）與負責任的決策（如：價值表述與行動預期）等歷程。這些語言化指標亦能與 TSEL 所強調之批判意識與社會行動相呼應，使學生的文本與語言產出成為情緒與價值內化的可見證據。

此外，雖然 SEL 能力包含自我管理行為面向，但此類能力較難在純語言資料中被充分辨識，需搭配行為觀察或多源資料才能有效評估（McKown, 2019；CASEL, 2020）。因此，本研究聚焦於在語文課程中可直接藉由語段標記觀察的四項能力：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策，並不將自我管理納入語料分析範圍。

綜上所述，臺灣 SEL 的推動已逐漸從政策藍圖邁向課室實作，但在教師的語言轉化策略、文化敏感度與在地化評量機制之間，仍需建構更具系統性的循環。語言化證據的建立能補足現行研究的不足，也能引導本研究後續的方法設計，以呈現學生在 SEL × 語文教學情境下，其能力發展在語言行動中的真實展演。

參、研究方法

一、研究設計與架構

為探討 SEL 導向語文教學對學生語言歷程與情緒能力展現的影響，本研究採用嵌入式混合方法設計（embedded mixed-methods design），並結合簡化 Solomon 四組準實驗設計架構（Campbell & Stanley, 1963）。Campbell 與 Stanley（1963）提出之「索羅門四組設計（Solomon Four-Group Design）」被視為實驗研究中最能兼顧內部效度與外部效度的設計之一。其目的在於同時檢驗教學介入（treatment effect）與前測效應（testing effect）之交互作用，以排除前測可能對受試者行為產生的敏感化影響。然而，在實際教育現場中，完整的四組設計常受到樣本數不足、時間限制與行政考量的約束，難以全面執行。Shadish 等人（2002）指出，當研究情境無法完全符合嚴格實驗條件時，研究者可採取「準實驗設計」或「簡化索羅門設計」，並透過統計方法與效果量報告來補強推論的嚴謹性。

因此，本研究基於教育現場的可行性與研究目的，採用「簡化索羅門兩組設

計」以檢驗教學介入之成效。由於本研究之重點在於探討教學策略對學習成果之影響，而非檢驗前測效應，故以實驗組與控制組進行前後測比較的設計仍具合理性。為確保研究效度，本研究於資料分析階段以前測分數作為共變項進行共變數分析，並報告 Cohen's *d* 效果量，以補強內部效度並提升研究結果之解釋力。此種設計在教育研究中被視為具實務可行性的折衷方案，能兼顧現場條件與科學推論的嚴謹性。本研究兼具量化與質性取向，透過語段資料的統計分析與語言內容標記，觀察學生語言中 SEL 能力之表徵變化。

研究設計如表 1 所示，以兩個班級為樣本群體，實施為期十週之 SEL 導向語文課程，並依教學階段（課前／課中／課後）蒐集學生語段資料。量化部分進行語段前後的語言結構分析與標記統計；質性部分則透過語意標記與文本主題分析觀察語言風格與情緒能力語用轉化。

二、研究對象與分組方式

本研究樣本為臺灣北部某公立國中兩班七年級學生，總人數為 57 人，班級分配為實驗組與對照組各一班。為控制教師變項和學生變項，實驗組（*N*=28）與對照組（*N*=29）皆由同一教師授課，介入期間共計十週（並非連續，而是以課次為單位），每課兩節，於國文科部定課程實施，共歷時一年。學生皆未參與過其他 SEL 課程，具備共同課綱背景，並同時進行語文課程學習。本研究未依學業成績進行選樣，研究對象為一般學生，旨在觀察 SEL 導向課程於語文教學中對學生語言使用歷程與能力展現的影響。

三、研究者角色與信度

本研究之授課教師兼任研究者，具備 16 年國中國語文教學經驗，長期致力於語文教育課程設計與學生反思語言分析。其專業背景涵蓋語文教學、教育心理學領域，曾參與多項教育部計畫及跨校專業學習社群。為確保研究的信度與中立性，研究歷程採「多層次資料檢證策略」，包括：（一）課堂觀察與學生反思文本之交叉比對，課堂觀察教師共三位，皆為年資十年以上之國中國語文領域正式教師；（二）研究歷程與分析流程經由課程專家審閱；（三）資料編碼與詮釋階段遵循既有理論架構（如：CASEL, 2020; Jagers et al., 2019）。

四、教學設計與 SEL 策略融入方式

本研究以語文文本為主要教學素材，依據 CASEL（2020）社會情緒能力架構，並結合 RULER 策略（Recognize、Understand、Label、Express、Regulate）及知識翻新（Knowledge Building, KB）原則，設計為期十週之 SEL 導向語文課程。課程核心理念為「以文本啟動情緒覺察、以語言促進情緒轉化」，使學生在閱讀、討論與書寫歷程中逐步培養情緒理解與語用表達能力。

本研究之課程採以文本主題為情緒觸發點，搭配 RULER 策略與 KB 協作活動，使學生能於語文學習歷程中展現情緒理解、同理關係及反思行動的能力。其教學設計如表 1。

表 1
SEL 導向語文教學設計與實施步驟

週次	閱讀文本	RULER 策略	KB 協作活動	教學重點與語文任務說明
第 1 週	夏夜	Recognize, Label	夜之感官地圖：五感覺察夜晚情緒	透過描寫自然與夜色意象，引導學生辨識語言中蘊含的情緒。
第 2 週	無心的錯誤	Recognize, Understand	視角重寫任務：角色互換對話	探討誤會與理解，學生以角色視角改寫事件，練習同理與人際溝通。
第 3 週	母親的教誨	Label, Express	語氣診斷圖：辨識語氣強度	觀察文本中語氣與情緒的關聯，練習「我生氣時怎麼說」的語氣表達。
第 4 週	背影	Understand, Regulate	情緒曲線分析：行動中的情緒	以父子送行情節分析情緒轉折，練習書寫自身經驗行動中的情緒。
第 5 週	玫瑰淚	Understand, Regulate	心意行動樹：愛的語言討論	探討「愛的表現」與情緒責任，練習如何使用文字表達愛，結合語言與情感思辨。
第 6 週	聲音鐘	Recognize, Label	聲音記憶共創牆：聲音與感受分類	從文本與生活中辨識聲音情緒，撰寫聲音日記，練習情緒感官描寫。
第 7 週	孩子的鐘塔	Understand, Express	愛的漣漪計畫：小愛變大愛	分析尼可拉斯效應，學生設計「傳遞善意」行動方案，書寫〈我想傳遞的溫度〉反思文。
第 8 週	紙船印象	Recognize, Reflect	母親紙船重現：母愛象徵重構	透過摺紙船活動理解母愛意涵，書寫〈我心中的紙船〉，學習情緒傳承。
第 9 週	近體詩選	Label, Reflect	詩情共創牆：情緒詞共構	從詩句中找尋情感語言，書寫情緒小詩，反思語言中的情緒節奏。
第 10 週	貓的天堂	Reflect, Regulate	天堂定義辯思：自由與幸福	以安哥拉貓與老公貓的對比討論幸福定義，撰寫〈我的天堂在哪裡〉反思文。

整體教學設計以文本閱讀與情緒反思為核心，藉由語言分析、角色重建與協作討論三重活動層次，促進學生在語文理解中培養 SEL 能力。KB 活動讓學生共同生成情緒詞彙與價值語言，形成「從情緒覺察到語言建構」的學習循環。

課堂實施流程依據 SAFE 原則（Durlak et al., 2011）安排，包含：情緒標記任務（R-Recognize, L-Label）—協助學生從文本中辨識角色情緒與衝突點；視角轉換寫作（U-Understand, E-Express）—鼓勵學生以第一人稱重寫角色經歷，深化同理與語用轉化能力；小組協作與反思（R-Regulate + KB 原則）—學生共同建構角色行動策略與情緒調節方案，透過討論與反思建構情緒管理語言。教學過程中，研究者提供國語文教學常用的語言框架，引導學生在寫作與討論中使用反思性語言（如：我意識到、我學到、我發現我改變了），除了增進語言表達能力外，更可觀察語言風格的情緒與認知轉化。

五、研究工具

本研究採用之研究工具為國立臺中教育大學測驗統計與適性學習研究中心所編製之縣市學生學習能力檢測。根據臺灣國中七年級國語文課綱及語文能力分項架構之語文學力測驗，並經專家審查以確認內容效度。該測驗涵蓋 13 項語文能力向度，依據認知層次與知識類型劃分為形音知識、字詞知識、語法知識、章法知識、文體知識、國學知識、句詞理解、段落理解及篇章理解等，共 35 題選擇題。評量內容包含由基礎辨識到高層次理解之全方位語文素養能力，特別強調篇章理解、句義推論與語用分析，適用於觀察語文學習歷程中的能力成長與結構性變化。

測驗於教學介入前後施測兩次，以蒐集學生語文能力成績變化資料。信度以 KR-20 檢定為基礎，經預試結果評估整體信度達 0.84，顯示具有良好內部一致性與評量穩定性。

為進一步掌握學生於 SEL 介入歷程中的語言情緒表達行為，本研究亦蒐集實驗組學生於教學歷程中所產生之文本語料，包括情緒反思日誌、情境式寫作任務與小組討論回饋記錄。為觀察學生於教學歷程中語言風格與 SEL 能力的發展情形，本研究依據 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count）詞彙分析架構，將學生語段進行二類標記分類，包括：情緒詞彙（如：焦慮、開心、期待等）、認知詞彙（如：覺得、認為、學到等），進一步將其語段語意對應至 SEL 核心能力。本分類方法亦將應用於研究結果與討論章節之語段分析與趨勢圖視覺化，強化量化與質性之交互詮釋力。

六、資料分析流程

本研究採取嵌入式混合方法設計（embedded mixed-method design），以評估社會情緒學習導向之語文教學介入對國中學生語文學習成效與情緒語言歷程的影響。整體資料分析分為量化統計分析與質性語料詮釋兩個環節，採量為主、質為輔之佈局策略，符合教育介入研究中強調多重資料來源交互驗證與實證厚度提升之原則（Creswell & Plano Clark, 2018）。

針對前後測資料，首先進行成對樣本 t 檢定（paired-sample t -test），以確認實驗組與控制組在語文學力測驗上是否具顯著進步差異；再進一步進行 Cohen's d 之效果量分析，判斷教學處理的實質效益（Lakens, 2013）。此階段目的為建立介入成效的初步統計基礎。

為進一步控制個體基準差異對後測表現的影響，本研究亦對後測成績進行共變數分析（ANCOVA），以前測成績為共變項，檢驗在控制學業基準後，教學處理效果是否仍具顯著差異，以提升介入效益推論之內部效度（internal validity）（Shadish et al., 2002）。

質性部分以語言資料分析為核心，擷取實驗組學生於教學歷程中所產生之反思日誌、情境寫作與小組回饋語料。為對應學生語言中的心理功能與社會情緒能力，本研究依據 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count；Tausczik & Pennebaker, 2010）之心理語義分類邏輯，並結合 SEL（Social, and Emotional Learning）之四大核心能力架構，建立「LIWC-SEL 語義對應原則」（如表 2）。LIWC 將語言視為心理歷程的外顯指標，詞彙之類別可反映情緒覺察與思考推論等歷程；SEL 模型則將此心理歷程轉化為教育情境中的核心能力：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策，兩者皆以「心理歷程的可觀察化」為核心，因而可形成語義層與能力層之映射關係。

為確保不同學習階段之語言變化可被準確辨識與追溯，本研究依時間軸進行三階段語料編碼，分別以 Pr（課前）、In（課中）、Po（課後）為首碼，後接資料流水編號（如：Pr017、In039、Po045）。編碼單位以語義完整之語句為準，並以兩位研究助理獨立標註與複核機制校準一致性。其後，將各語句之 LIWC 詞類映射至 SEL 四項核心能力（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策），據此彙整階段別頻率、比例與關鍵語用樣式，進行「由情緒標記與經驗敘述 → 推論理解與決策反思」的歷程檢核。為強化質性詮釋之可證性，文本舉例均標示三階段代碼（如：In026、Po045），並於表註說明代碼規則，以利跨表跨段落對照與再現。

表 2
LIWC 詞彙分類與 SEL 能力對應操作表

LIWC 詞類	心理功能	操作性定義與 標記依據	對應 SEL 能力	語料代表例句
情緒詞彙 (Affective Words)	情緒覺察 與表達	指涉個人主觀情緒狀態（正向或負向），標記依據為句中出現情緒形容詞或感受動詞。	自我覺察 (Self-Awareness) 社會覺察 (Social Awareness)	「我好擔憂又好期待，擔憂是因為我還有家人，如果我死了父母應該會很傷心。」（Pr004） 「會出現一個又一個的心情，有不安、憤怒、緊張、猶豫。」（In005） 「那一刻我覺得自己很幸運，出生在一個不需要擔心沒有飯吃、沒有地方住、沒有衣服穿的家庭。」（Po051）
認知詞彙 (Cognitive Words)	思考、推 論與理解	表達對事件或他人行為的推論、理解與評價，標記依據為出現「覺得、認為、發現、理解」等動詞。	社會覺察 (Social Awareness) 人際關係技巧 Relationship Skills 負責任的決策 (Responsible Decision-Making)	「不久之後我發現她的行為一天比一天詭異……我很擔心她。」（Pr018） 「我認為格林夫婦在當下的心情可能是很悲痛的……我覺得就是因為理解，所以才會讓他們擁有想要捐贈的心。」（In024） 「但後來我發現其實朋友跟我想像中的不太一樣……這種感情是需要理解、包容的。」（Po089）

註：表中例句後之代碼為本研究語料之匿名化編碼方式。首碼分別代表語料階段：Pr 為課前語料、In 為課中語料、Po 為課後語料。代碼後方數字為資料流水編號，用以維持語料溯源與標記一致性，不涉及任何個人身分資訊。

本表所示之對應關係，係根據 LIWC 所說明的詞彙心理功能與 SEL 能力之理論連結所建構：情緒詞彙反映學生對自身及他人情緒的辨識與表達歷程，對應自我覺察與社會覺察能力；認知詞彙反映學生對人際事件的推論與理解，對應社會覺察與負責任的決策能力。透過此映射關係，學生於反思文本中所使用的詞彙類型可轉化為社會情緒能力的語言化指標，進而觀察其能力內化之歷程。

為確保測量推論一致性 (assessment-inference fit) 與標記信度，本研究僅納入可由文本語用直接辨識之 SEL 向度：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策；未將偏重行為調節與習慣養成之「自我管理」納入語料標記。此取捨基於（一）資料型態：自我管理較適合以多源或行為近側指標（如課堂觀察、作業紀律）來蒐集證據，僅憑學生撰寫的反思文本易造成過度推論；（二）理論焦點：本

研究重心在於反思歷程中的自我認同、能動性、人我關係與責任語言的可觀察化，與 T-SEL 與 Systemic SEL 之語言—情境導向相符（CASEL, 2020; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2021; McKown, 2019）。相關構念之機制（如：情緒調節／執行功能）在本研究作為背景機制納入討論，非語料標記類別（Schonert-Reichl, 2019; Schonert-Reichl et al., 2015; Tausczik & Pennebaker, 2010）。

為掌握學生於 SEL 介入歷程中的語言與情緒表達，本研究蒐集實驗組全體學生在十週課程中所產生之文本語料，包括情緒反思日誌、情境式寫作任務與小組討論回饋紀錄。所有文本皆先進行句子切分，以「句」為最小分析單位，並依據 LIWC 詞類與 SEL 四大核心能力進行標記與對應。標記採二元計分方式（出現 = 1，未出現 = 0），同一句可跨能力共現，後續將文本中所有可分析句子納入統計，計算各詞彙類別於課前、課中與課後語段中的平均比例，以句數總量為分母，並取平均百分比與標準差作為能力語言化程度的量化指標。為確定標記信度與效度，邀請兩位具心理學與語言學背景之觀課教師進行 10% 語料的雙重標記，Cohen's $\kappa = 0.86$ ，顯示一致性良好。標記完成後，再以詞頻比對與共現網絡分析呈現 LIWC 詞類與 SEL 能力間的語義連結，描繪學生在語言歷程中逐步內化社會情緒能力之發展軌跡。

研究結果進一步整合於研究結果與討論章節中，參照 Greenberg 等人（2017）所提出之 SEL 介入模型，從語文學業成效變化與 SEL 能力語言化指標兩個層面，分析社會情緒導向語文教學對學生學習表現與情緒素養發展的可能關聯，以強化本研究對 SEL 教學介入效應之理論詮釋與實證貢獻。

七、研究倫理說明

本研究以國中語文課程之常規教學活動為基礎，蒐集學生於課堂中所產生之學習成果、反思文本及課程成績資料進行分析。所有資料均屬既有之課程評量結果，並於分析前完成匿名化處理，未涉及可識別個人身分資料或心理介入行為。研究全程僅用於課程改進與學術探討，不涉及敏感個資或研究風險。依據《人類研究倫理審查辦法》第 5 條第 1 項第 2 款及第 3 款規定，本研究屬「不涉及可辨識個資之教育研究」，故免送學倫會審查。另為強化研究透明性與尊重家長知情權，研究團隊已主動告知參與學生之家長研究目的與資料使用方式，並取得學生本人及家長書面同意。資料蒐集經校方同意並採匿名化處理，不涉及學生個資揭露。

肆、研究結果與討論

一、學業成效的整體提升效果

本研究為探討社會情緒學習導向語文教學介入對學生整體語文表現與語言使用歷程的影響，採用語文學力標準化測驗進行前後測比較，作為課程實施前後學生語文能力發展之輔助觀察指標，結果如表 3 所示。

表 3
實驗組與控制組語文成績前後測比較結果

	前測平均數	後測平均數	前測標準差	後測標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	68.04	78.82	13.59	11.11	4.27	< 0.001
控制組	64.28	69.97	12.92	13.84	2.66	0.013

註： $p < .05$ 表示達顯著水準， $p < .001$ 表示達極高度顯著水準。

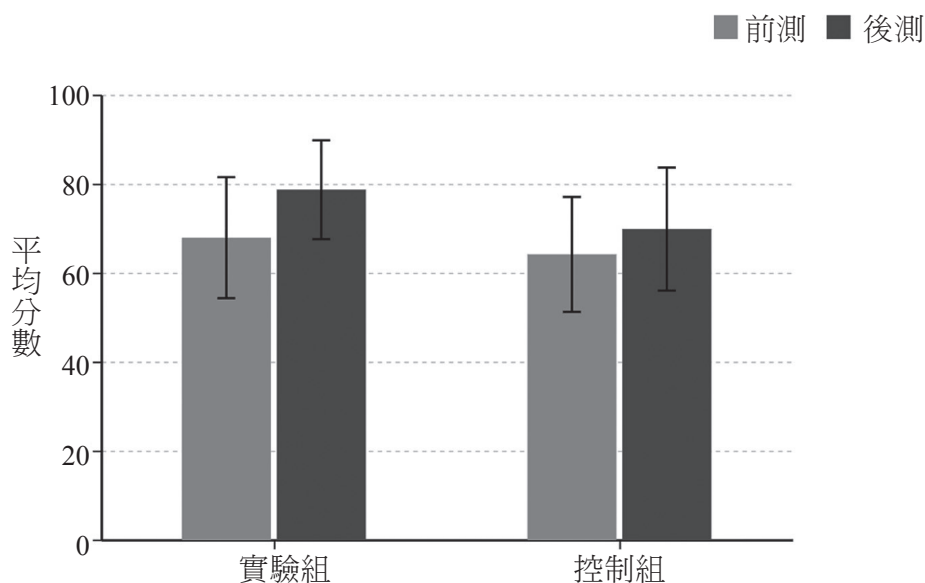
結果顯示實驗組後測成績顯著高於前測，顯示教學介入對語文表現具顯著促進效果；控制組亦呈現顯著提升但幅度較小。

為了進一步確認兩組學生在學習成效上的差異，本研究先比較實驗組與控制組在「進步分數」（即後測減前測的分數差）上的表現。如圖 1 所示，實驗組前測平均數為 68.04 分，後測平均數為 78.82 分，進步幅度達 10.78 分；控制組前測平均數為 64.28 分，後測平均數為 69.97 分，進步幅度為 5.69 分。兩組相比，實驗組的平均進步幅度明顯高於控制組，表示接受社會情緒學習導向語文教學的學生，在語文學習表現上有更顯著的提升。此結果在數值上顯示學習成效差異，亦達到統計上的顯著水準，說明該教學介入對學生的學習成長具有正向影響。

本研究進一步計算 Cohen's *d* 效果量，以評估教學介入的實質影響，補充傳統顯著性檢定的統計意涵。分析結果顯示，實驗組（ $n = 28$ ）之效果量為 $d = 0.81$ ，屬於大效果量（large effect），平均進步 10.78 分，顯示社會情緒學習導向的語文教學對學生語文表現具有強而顯著的實質影響。依據 Cohen（1988）與 Lakens（2013）的標準，此屬於教育研究中具實質意義的變化幅度，證明教學介入能顯著促進學生的語文學習成效。相較之下，控制組（ $n = 29$ ）之效果量為 $d = 0.49$ ，屬中等效果量（medium effect），其平均進步為 5.69 分，反映學生在一般教學情境下仍有自然學習進步，但其提升幅度顯著低於實驗組。

圖 1

實驗組與控制組語文成績提升幅度與效果量比較



註：圖中長條代表兩組學生的前測與後測平均分數，誤差線表示 ± 1 標準差 (SD)，反映分數分布的離散程度。實驗組在後測的平均分數顯著提升，且誤差線明顯縮短，顯示學生表現趨於集中、學習落差縮小。控制組則呈現輕微提升，整體變異幅度變化不大。

除平均成績的顯著提升外，實驗組學生後測成績的標準差由 13.59 降至 11.11，顯示學習表現趨於集中，學生間的成就落差明顯縮小。此一結果意謂社會情緒學習導向教學有助於兼顧高低表現學生的學習需求，使班級內成就分布更趨一致，進而呼應教育公平的實踐理念 (Corcoran et al., 2018)。整體而言，效果量分析與成對樣本 t 檢定結果一致，顯示社會情緒學習導向語文課程不只在統計上達顯著水準，亦在效果量上有實質意義。

綜上而言，本研究的結果與近年國際實證研究的發現相符。相關研究指出，融合 SEL 能力框架之課程能有效提升學生的語文學業表現與社會情緒能力 (Cipriano et al., 2023; Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011)。本研究結果呼應此趨勢，進一步證實社會情緒學習導向教學能促進語文學習成果，更能整合學生的情意發展與學習歷程，展現其在教育實務推動上的價值與潛力。

二、教學成效的共變數分析結果

為了確認兩組學生在語文學習成效上的差異是否確實源自教學介入，而非學生原有能力差異所致，本研究以前測成績作為共變項進行共變數分析（ANCOVA）。前一節已說明，兩組學生在前測表現相近，顯示其起點能力一致；因此，進一步分析其在控制前測影響後的後測表現。

如表 4 所示，前測成績對後測表現具有極高度顯著影響， $F(1, 54) = 25.56, p < .001^{***}$ ，表示學生原始語文能力與學習成果之間存在穩定的正向關聯。換言之，前測表現較佳的學生在後測中整體上也維持較好的成績。進一步比較兩組在控制前測影響後的差異，結果顯示組別主效應仍達顯著水準， $F(1, 54) = 5.86, p = .019^*$ ，其效果量（partial $\eta^2 = .098$ ）屬中等程度，代表此差異不只達統計顯著，也具有教育現場上的實質意義。這表示即使在起點能力相同的情況下，接受社會情緒學習導向語文課程的學生仍展現出明顯較高的學習成效

此外，從前述表 3 的前後測比較結果可觀察到，實驗組學生後測成績的分散程度較前測縮小（標準差由 13.59 降至 11.11），顯示學生在課程介入後的表現相對更為集中。結果反映多數學生的語文能力均有程度不一的提升，使整體分布呈現較一致的進步趨勢，也說明社會情緒學習導向語文教學可能有助於提升學生普遍的語文表現，形成較為一致的學習成長軌跡。

表 4
共變數分析

	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值	顯著性 (p)
組別（實驗 vs 控制）	673.34	1	673.34	5.86	0.019*
前測成績	2935.27	1	2935.27	25.56	< 0.001***
誤差	6201.71	54	114.85		

註：partial $\eta^2 = .098$ ，屬中等效果量； $p < .05$ 表示達顯著水準， $p < .001$ 表示達極高度顯著水準。結果顯示在控制前測影響後，實驗組後測表現仍顯著優於控制組，顯示社會情緒學習導向語文課程具有實質促進效果。

根據 Cohen（1988）與 Lakens（2013）對於教育干預效應值與解釋力之討論，邊緣顯著（marginal significance）在小樣本與教育場域研究中應予以高度關注，特別是當干預設計具備社會情緒性元素，可能產生延遲性或間接性效果（Greenberg et al., 2017）。實際上，SEL 所強調的自我調節與情緒管理策略，往往在學習過程中緩慢內化，其成果不一定立即於學科成績完全反映，卻在學生語言使用、學習自信與學習持續力中表現突出（Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017）。

ANCOVA 的結果顯示，於控制前測能力後，教學介入仍呈現一定程度的統計趨勢。此現象可能意味著 SEL 導向語文教學對學生學習歷程具有逐步累積的影響，其效益可能隨課程持續進行而緩慢內化。儘管此結果不足以推論結構性的作用，但仍可視為教學介入在學習調節與表現提升之間可能存在連續性的發展軌跡，值得在後續研究中以更長期或多元資料進行追蹤與驗證。

三、學生語段分析：語言風格與能力對應之歷程轉化

本章之語料分析架構，依據研究方法章節所述的標記分類與自然語言處理策略，採用 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count）詞彙分類邏輯，進行情緒詞彙、認知詞彙之兩層次標記；並將語段語意特徵對應至 CASEL 所提 SEL 核心能力架構，以量化方式呈現學生語言風格轉變與能力發展軌跡。該方法有助於理解 SEL 教學歷程中，學生語用轉化的具體表現。將分別從「語言風格變化」與「能力展現軌跡」兩個層面進行說明，最後以「語彙風格類型與 SEL 能力共現結構分析」小結。

（一）語言風格歷程變化：從描述走向反思

為分析學生在不同教學階段的語言使用歷程，本研究蒐集課前、課中與課後三階段共 770 句語料，並比較學生在兩類心理語彙（情緒詞彙、認知詞彙）以及四項 SEL 能力語言（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策）的分布變化，作為語言風格與 SEL 發展軌跡的指標（見圖 3）。

課前語料顯示學生多以情節再述與經驗聯結組織語言，情緒詞彙較為稀疏、認知詞彙多半停留於事件理解與直觀評價，SEL 語言呈現初步的自我覺察與零散觀點取替。例如學生在課前書寫中，多以角色視角重述故事情節，如：「從一開始在油屋門口的橋上對千尋產生興趣……最後在千尋的幫助下被帶離油屋……至此我不再是一個神秘的孤獨野鬼怪，而是一名在錢婆婆家工作的有工作的鬼怪」（Pr006），此類語段以事件經過為主軸，情緒表達僅見零星描述。部分語段雖出現初步的自我覺察，如：「我明明不是很喜歡他，卻在送別時有點不捨，不行，我

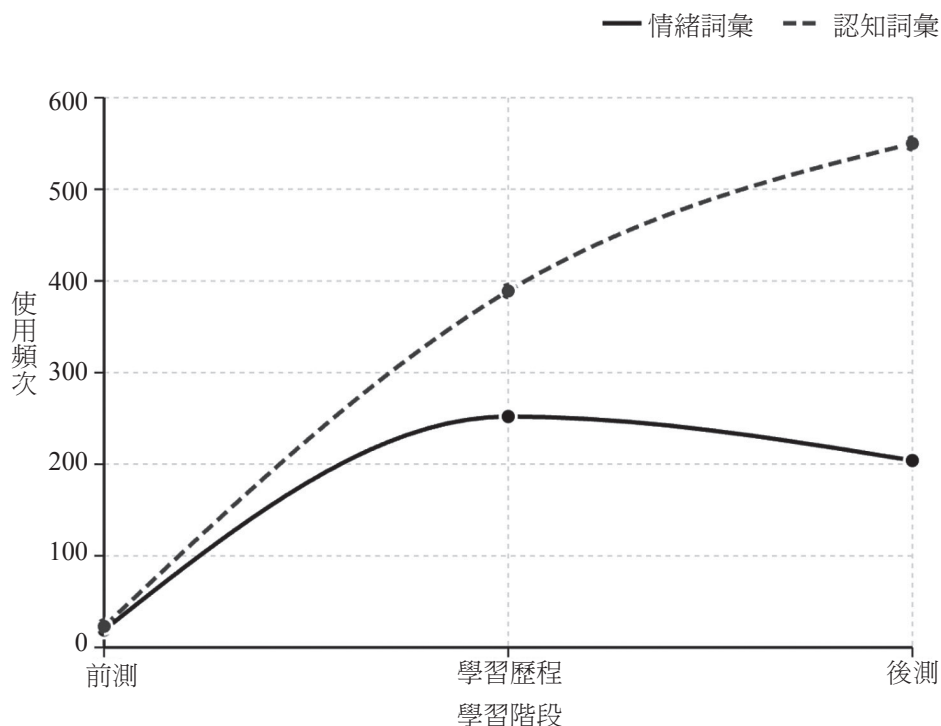
不能哭，到底為什麼我會想哭」(Pr010)，然其反思仍停留在情緒辨識層次，尚未深入探究情緒成因。另有學生嘗試進行觀點轉換，如：「我很心疼我的主人，只是我也無能為力，她在學校總是被排擠也常被欺負，讓我感到一陣心酸」(Pr013)，以及「我其實很擔心洋七在學校會不會感到孤單，但我也相信我媽媽會把他照顧好的」(Pr007)，顯示學生能以他者視角進行初步同理，惟多為直觀感受的陳述，較少涉及深層的理解與評價。

在課中階段，情緒詞彙與認知詞彙均明顯增加，說明學生在文本討論與小組互動中更頻繁使用情緒描述及思考推論語句。然而進入課後階段後，情緒詞彙略為下降，認知詞彙則持續上升，呈現由「個人情緒表達」逐步轉向「基於理解與評價的反思性語言」之趨勢。若從 SEL 能力語言來看，課中階段最常出現的是「自我覺察」與「社會覺察」相關語句，如辨識情緒狀態、進行觀點轉換、表達同理理解等。例如學生在課中反思中提到：「如果我是他們，我一定是充滿仇恨與不滿的」(In028)，「我覺得我可以站在他父母的角度思考他們為什麼要這樣做」(In046)，顯示其能透過角色代入辨識並表達情緒狀態；另有學生指出：「這個決定顯示出他們非常關心別人的幸福，並且願意在困難的時候做出對他人有益的事情」(In032)，「選擇器官捐贈，讓尼可拉斯的生命在他人體內延續，或許能賦予這場無法挽回的損失一種新的價值」(In026)，則呈現對他者行為動機的理解與價值判斷。課後語段則呈現「社會覺察」與「負責任的決策」語句的比例上升，包括反思自身行為、理解他人處境、調整未來行動方式等。學生在課後反思中提到：「讓我知道其實有很多人是關心你的、在意你的……別人沒必要為你這麼好，別人沒必要這麼關心你，吸取這次教訓，我也不再把『爸爸給我零用錢』當成理所當然，而是真心感謝」(Po040)，「那一刻我覺得自己很幸運，出生在一個不需要擔心沒有飯吃、沒有地方住、沒有衣服穿的家庭」(Po051)，顯示其能從他者處境反思自身；另有學生指出：「做事情多思考，會對自己有帮助，有時深入研究一件事，也會有意外的心得或好處」(Po038)，「我從中學會了一些處事的態度，讓我做人做事變得更成熟穩重」(Po041)，展現其在經驗反思後的自我調整意識。此變化顯示學生的語言使用歷程由情緒辨識與同理表達逐步轉向以反思、理解及決策為核心的後設語言，亦反映 SEL 課程所強調之情緒理解、觀點採取與責任行動的能力內化。

綜上而言，圖 2 所呈現之三階段語言風格與 SEL 語言變化軌跡，顯示學生從課前的相對被動語言使用，逐步發展為課中積極參與、課後內化反思的模式，構成了「由描述 → 理解 → 反思」的語言成長歷程，以回應研究問題二。

圖 2

不同學習階段之詞彙類別使用趨勢



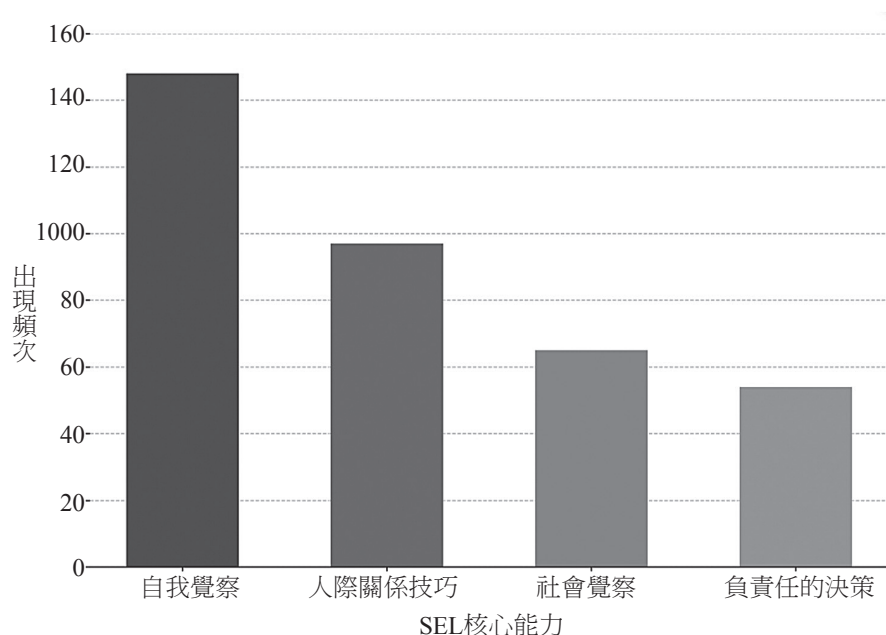
(二) SEL 四大能力展現：能力向度的語言映射

在語料分析中，本研究之文本標記僅聚焦於可透過語言外顯呈現的四項 SEL 能力向度（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策），並以「句」為最小分析單位進行編碼。自我管理屬行為與執行功能層面的調節歷程，非純語言化之心理表徵，故未納入文本比較範圍（Mahoney et al., 2021; McKown, 2019）。本研究統計之語料來源包含實驗組學生於十週課程期間產生的情緒反思日誌、情境式寫作與小組討論回饋，全數文本皆進行逐句編碼，以辨識各能力相關語句的實際出現頻次。

圖 3 呈現四項能力於全部語料中的出現次數，可觀察學生在自我覺察、人際關係技巧、社會覺察與負責任的決策等面向皆有語言化表現，顯示 SEL 能力在語言使用歷程中的分布情形。

圖 3

SEL 核心能力於語段中的出現頻次



其中，自我覺察出現 148 次，為最常見的能力類別，顯示學生能在語言中主動表達情緒與自我理解，如「我覺得我很焦慮」、「我發現自己變得更有自信」等語句，反映出學習歷程促進了情緒認知與自我反思能力。人際關係技巧出現 97 次，呈現學生在互動過程中強調溝通與協作的語言運用，如「我試著聽懂別人的想法」、「我們一起解決問題」。

社會覺察出現 65 次，顯示學生已能理解他人感受並從多元觀點思考，例如「我開始理解他為什麼那麼做」等語句；而負責任的決策出現 54 次，為四項能力中頻次最低者，學生雖能表達行動選擇與價值判斷（如：「我選擇冷靜面對」、「我決定改變自己」），但此類語言的深度與頻率仍待提升。

例如學生說道：「我覺得真的很偉大啊！因為換作是我，我一定是絕對不能接受。傷心欲絕啊」（In001），反映學生語言中已出現自我覺察的語義；另一位學生提到：「從今以後，我應該要去多多關心他人，並且不把自己討厭的事施加給別人……希望在未來，我能夠改過自新，改變那個自私自利又自以為是的我，做一個善良的人」（Po217），則展現負責任決策與社會覺察的交織。

綜上結果顯示教學介入成功促進學生的自我反思與情緒認知，呼應社會情緒學習（SEL）強調的「由情緒理解邁向責任行動」發展軌跡（Greenberg et al., 2017）。

（三）語彙與能力的語意結構共現分析

如表 5 所示，本研究建構了情緒、認知兩類語義詞彙與 SEL 核心能力之共現分析，以呈現各語類與能力在語段中同時出現的頻率與語義結構關聯（ $N = 770$ 筆語段）。

表 5

SEL 能力與詞類共現次數統計表

SEL 能力	與「認知」共現次數	與「情緒」共現次數
自我覺察	145	60
人際關係技巧	63	36
社會覺察	45	28
負責任的決策	33	20
總和	286	144

分析結果顯示，自我覺察與認知詞彙之共現次數最高 145 次，其次為人際關係技巧與認知詞彙 63 次及自我覺察與情緒詞彙 60 次。此外，社會覺察與認知詞彙之共現為 45 次，與情緒詞彙之共現為 28 次；負責任的決策之共現則分別為 33 次與 20 次。此結果顯示學生在表達自我認識與情緒經驗時，大量運用認知與情緒相關詞彙，語言結構中呈現出思考與感受的雙向交織。換言之，學生傾向以思考與推理的語言進行情緒詮釋與自我覺察，反映出 SEL 導向課程促使學生在語言表達中整合理性與情感的能力。

本研究進一步發現，所有 SEL 能力與認知詞的共現次數皆高於與情緒詞的共現，顯示學生在社會情緒學習過程中，語言使用更偏重於認知層面的思考、理解與反思，而非單純的情緒宣洩。例如學生提到：「我認為格林夫婦在當下的心情可能是很悲痛的……但是他們卻因為理解這樣的悲痛，所以選擇為了別的家庭、別的孩子以及他們的親人，捐贈自己孩子的器官，我覺得就是因為理解，所以才會讓他們擁有想要捐贈的心」（In024）；另一位學生亦呈現類似結構：「我覺得格林夫婦之所以可以在如此悲痛的情況下仍然選擇捐贈器官，是因為他們認為這樣才是對孩子最大的愛……他們可能也想到了其他需要幫助的孩子以及他們的親人的痛苦，並

且深有體會，所以才發揮愛的精神選擇捐贈」(In049)；此外，學生也展現情緒辨識與認知轉化的交織：「我覺得除了『懷念』與『感激』，還可以用『愧疚』來表達作者的心情，因為他成年後才明白母親的用心，卻已無法回報……童年時未能理解母親的心意，長大後才發現已錯過表達感謝的機會」(In396)。上述語料反映學生能將情緒理解轉化為認知推理，也呼應 Greenberg 等人(2017)所指出的觀點，即語言結構的理性化與內隱化可作為社會情緒能力內化的重要指標，說明學生的語段表達已逐步從情緒敘述轉化為具反思性與決策意涵的語用結構。

伍、結論與建議

一、研究發現

(一) SEL 導向語文教學能促進學生語文表現

本研究的課室介入結果顯示，將社會情緒學習元素有意識地融入國中語文課程，能有效帶動學生整體語文表現的提升。學生在經歷情緒覺察、角色觀點轉換與對話式討論後，不只在篇章理解與語意推論上展現較佳的表現，其在文本回應中也能更精確地表達想法與情緒，語言使用由單純再現文本內容，轉為能結合個人經驗與他人立場的整合性表述。綜上而言，研究結果顯示 SEL 導向語文教學作為一種能同時兼顧學科學習與情意發展的有效教學取向，而非附屬於語文課程之外的補充活動。

(二) 課前／課中／課後語段呈現由描述走向反思的 SEL 語言歷程

從課前、課中與課後三個教學階段的語段分析可見，學生語言使用呈現具體且一致的階段性變化。課前語段多停留在事件重述與直觀評價，情緒標記稀疏、認知語句以理解層次為主，僅見初步自我覺察與零散觀點取替。進入課中，隨著文本討論與同儕互動，情緒與認知兩類語彙同步上升，SEL 語言以自我覺察與社會覺察為主要樣式，學生更頻繁辨識自身情緒、嘗試站在他者立場理解情境(如 In028、In046)。至於課後，情緒詞彙相對回落、認知詞彙持續上升，語言風格由情緒與經驗敘述轉向以推論與評價為核心的反思語言；對應於 SEL 向度，社會覺察與負責任的決策語句比例上升，學生能回看行動前後果、提出替代方案並表述價值抉擇(如 Po040、Po051)。此一軌跡與圖 3 所示趨勢一致，顯示 SEL 導向語文教學有效促成由「單向描述」走向「關係理解」與「決策省思」的語言—情緒歷程，亦與本研究之 LIWC-SEL 對應操作相符。

（三）情緒與認知詞彙的提升反映 SEL 能力的語言內化

就語段中的情緒詞彙與認知詞彙而言，本研究發現學生在課程歷程中使用頻率增加，其語言質地亦呈現明顯精緻化的趨勢。情緒相關語句由單純標記情緒狀態，發展為能辨識情緒來源、說明觸發情境，並嘗試理解他人情緒的表達樣態，顯示自我覺察與社會覺察已逐步被語言化；認知相關語句則由片段式的「覺得」「認為」，轉為帶有「發現」「理解」「反省」等後設思考色彩的敘說，並連結到人際互動與情境選擇的評估歷程。綜合分析可見，學生已能在語段中同時處理情緒、關係與決策三個層面，展現出自覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等 SEL 能力向度的語言內化。換言之，情緒與認知詞彙的聯動提升，反映語言風格的變化，呈現 SEL 能力在文本書寫與語言實踐中「長成可被看見的樣子」的發展樣態。

二、教學實務與教學創新建議

隨著教育實務日益重視學生的全人發展，語文課程已不再限於語法與認知理解的單向培育，而是逐漸強調情緒表達、自我建構與社會參與等語用歷程的整合與轉化。本研究實證顯示，當語文教學設計納入社會情緒學習策略，學生在語段中展現出明確的語言風格變化與能力語用特徵，顯示 SEL 導向課程對語文表現與語言深度發展具有積極意義。

以下根據研究發現，提出三項具體教學建議，供語文教師與課程設計者參考：

（一）語文課程應結合情緒與反思歷程

本研究的第一項發現指出，SEL 導向語文教學能顯著促進學生的語文表現，顯示情緒覺察、觀點採取與對話性互動並非削弱語文教學的「非核心元素」，反而能成為支撐語文理解與語用思考的重要基底。基於此結果，語文課程宜有意識地結合情緒與反思歷程，將情緒命名、情境敘事、角色觀點與自我詮釋等活動編織入文本閱讀與寫作任務，使語文學習從單向的知識吸收，轉為以自我探索與他者理解為核心的深層語用歷程。學生在書寫與討論過程中的語言組織，不僅支持語文能力的提升，也能強化其理解情境、辨識情緒與表達觀點的能力。此項結論提醒教師：SEL 不應被視為額外活動，而應作為語文課室中促進語意理解、文本詮釋與語用推論的自然機制。

（二）依據課前／課中／課後語段變化設計語文教學歷程

本研究第二項發現說明學生在課前、課中與課後三階段中的語言使用呈現由描述走向反思的歷程性特徵。此結果意味著語文課程可依據不同階段的語言需求進

行精準設計，使語文學習具備清晰的「語言歷程線」。在課前，學生傾向以自我感受與事件描述為主，此階段的教學宜創造讓學生能「說出自己」的安全語言環境；在課中，因討論、合作與角色互動而大量出現關係理解與立場比較，教師可透過提問與同儕對話引導學生「看見他者」；到了課後，語段呈現明顯的評估與責任語言，顯示學生已開始進行反思與行動調整。此一語言軌跡提醒語文教師，在教學設計中可強化不同階段的語用目的，使語文課程除了是文本與練習的堆疊，更是引導學生從感受走向理解，再走向責任思考的語言成長歷程。

（三）以語段作為觀察 SEL 能力內化的教學與評量資源

第三項研究發現指出，學生在教學歷程中使用的情緒詞彙、認知詞彙與反思語句呈現明顯提升，並在語段中逐步展現 SEL 四大能力的語言化特徵。此結果顯示語段分析能反映語言風格的變化，也是觀察 SEL 能力是否逐漸內化的重要依據。基於此，教師可將語段視為教學與評量的重要素材：在書寫、朗讀、討論或學習單回應中，教師皆可透過關鍵語句辨識學生是否展現情緒覺察、社會覺察、人際技巧與負責任的決策等語言表徵。未來課程設計亦可依本研究之語段標記架構，發展適用於教師專業社群的語用導向 SEL 教學模組，使語文教學不只檢視學生是否「答對問題」，也能評估學生如何陳述情緒、如何理解他人、如何解釋行動與後果。透過語用視角檢視學生文本，SEL 能力便能在語言實踐中展現為可觀察、可回饋、亦可持續培養的學習歷程。

綜上所述，社會情緒學習是一種教育理念，更可透過語言任務與寫作結構的設計具體實踐於教室之中。透過情緒語言、認知引導與互動式任務設計，教師能有效促進學生語言風格發展與能力轉化，進而提升語文課程的深度與語言學習的整合性。

三、研究限制與未來研究建議

本研究以臺灣北部一所國民中學之自然班級學生為研究對象，樣本數雖足以支持教學介入成效之初步驗證，但外部效度仍受限於單一學校、特定社會文化環境與語言使用脈絡。研究場域位於以華語為主的語文教育體系中，學生語言表達習慣深受地方文化、情感表達規範與語際互動模式影響，因此其語段中呈現的情緒詞彙密度與語用結構，可能反映臺灣青少年在「情緒表達的文化抑制性」與「語用間接性」之語言特質（Wierzbicka, 1999）。此文化特性使得 SEL 語言化表現在跨文化比較時應謹慎詮釋。未來研究可於不同區域與族群語境中進行平行研究，以檢視 SEL 導向語文教學在多語文化環境中的遷移效應。

為控制教學變項與測驗效應，本研究採取「簡化所羅門四組設計（Simplified Solomon Two-Group Design）」，以班級為單位分為實驗組與控制組。此設計能同時兼顧介入成效與前測影響之控制，雖未達個體隨機指派，但已透過同一教師授課、教學時數一致與前測共變數控制（ANCOVA）等策略，以提升研究的內部效度與信度。此設計亦符合 Shadish 等人（2002）對教育現場準實驗研究之建議，能在真實教學情境中平衡實驗控制與生態效度。未來研究可進一步擴充為多校樣本或採用階層線性建模（Hierarchical Linear Modeling, HLM）設計，從不同學校層級與文化社群變項進行分析，以檢視 SEL 導向語文課程在跨文化與跨語境情境中的適用性與影響機制，進而提升 SEL 語言歷程研究之廣泛解釋力與比較價值。

此外，本研究雖以 LIWC 詞彙分類輔以人工標記，以捕捉學生語段中的情緒、認知語言特徵，然此方法仍侷限於靜態詞彙層級，對語意轉化與語境依存性之捕捉有限。後續研究可結合語義嵌入模型（如：BERT、RoBERTa）與文化語料庫比較分析，以更精準解析不同文化背景學生在情緒語用與反思風格上的差異（Wood, 2024）。

最後，本研究以靜態方式建構 SEL 能力共現圖譜，說明能力語言間之關聯結構，但未能呈現語言化歷程的動態演化。未來研究可導入時間序列語段分析（Time-series Discourse Analysis）與語彙風格演化模型，建構 SEL 能力語言化之動態視覺化系統，進一步掌握學生情緒理解、自我覺察與社會語用能力的發展軌跡。如此不僅可補足文化與語言環境的限制，也能使 SEL 導向語文教學研究在教育語言學與文化心理學層面上更具整合性與跨文化貢獻。

參考文獻

- 李燕菁（2024）。替更好的未來作準備——走在實踐社會情緒學習的路上。**師友雙月刊**，648，79–81。
- 【Li, Y.-J. (2024). Preparing for a better future: On the path of practicing social and emotional learning. *The Educator Bimonthly*, 648, 79–81.】
- 周育如（2024）。教導情緒調節：耶魯大學 RULER 方案的實用策略。**師友雙月刊**，648，19–24。
- 【Chou, Y.-J. (2024). Teaching emotion regulation: Practical strategies from Yale University's RULER approach. *The Educator Bimonthly*, 648, 19–24.】

林文韻（2025）。以兒童文學支援社會情緒學習。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 79–111）。國家教育研究院。

【Lin, W.-Y. (2025). Supporting social and emotional learning through children's literature. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 79–111). National Academy for Educational Research.】

林哲立（2025）。有效推動社會情緒學習課程：政策與學校層級的建議。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 1–43）。國家教育研究院。

【Lin, Z.-L. (2025). Effectively promoting social and emotional learning curricula: Recommendations at the policy and school levels. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 1–43). National Academy for Educational Research.】

教育部（2025）。**社會情緒學習中長程計畫**（114–118）。

【Ministry of Education. (2025). *Mid- and long-term plan for social and emotional learning (2025–2029)*.】

陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示——以美國聖荷西州立大學為例。**臺灣教育評論月刊**，9（5），30–36。

【Chen, L.-R., Lin, J.-H., & Chen, P.-Y. (2020). A preliminary exploration of integrating social and emotional learning into teacher education programs and its implications for Taiwan: The case of San José State University, USA. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(5), 30–36.】

黃絢質（2023）。大學生的社會情緒學習素養與其對嘲弄的正向感知之關係：以情緒調節策略為仲介變項。**教育心理學報**，55（2），241–268。[https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55\(2\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55(2).0002)

【Huang, H.-C. (2023). Relationship between social and emotional learning competencies and the positive perceptions of teasing in college students: Mediating effects of emotion regulation strategies. *Bulletin of Educational Psychology*, 55(2), 241–268. [https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55\(2\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55(2).0002)】

黃瓊儀（2025）。社會情緒學習融入國中英語教學之試探性研究。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 113–134）。國家教育研究院。

【Huang, Q.-Y. (2025). An exploratory study of integrating social and emotional learning into junior high school English teaching. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 113–134). National Academy for Educational Research.】

蔡曉楓、羅先耘（2025）。國語文教學中的社會情緒學習：為何進行？如何進行？載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 45–73）。國家教育研究院。

【Cai, X.-F., & Luo, X.-Y. (2025). Social and emotional learning in Chinese language arts instruction: Why and how? In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 45–73). National Academy for Educational Research.】

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all

- preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Tausczik, Y. R., & Pennebaker, J. W. (2010). The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/0261927X09351676>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.
- Wood, P. (2024). The interpretation and use of social and emotional learning in British primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2201–2217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088870>

2025 年 4 月 8 日收件

2025 年 10 月 22 日第一次修正回覆

2025 年 12 月 8 日第二次修正回覆

2026 年 3 月 25 日通過初審

2026 年 4 月 16 日第三次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議通過
2006.5.15 編輯委員會會議通過
2006.8.11 編輯委員會會議通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議通過
2011.2.10 編輯委員會會議通過
2012.8.16 編輯委員會會議通過
2016.3.21 編輯會會議通過
2019.12.9 編輯會會議通過
2021.3.25 編輯會會議通過
2022.6.8 編輯會會議通過
2023.03.31 編輯會會議通過
2023.10.13 編輯會會議通過
2025.12.02 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心 TSSCI 期刊評比收錄標準之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

|| 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

|| 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址（<https://naeraj.naer.edu.tw/wSite/mp?mp=journal>）註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 稿件經同意刊登，作者須加列英譯之中文參考文獻。相關說明如下：
 - 1. 每一筆中文參考文獻請於下方提供該筆之英譯資料並置於“【】”內。
 - 2. 若中文參考文獻本身並無英文譯名，作者可自行採取音譯或意譯方式處理。
 - 3. 英譯之後的參考文獻格式，請參考 APA 格式（最新版）之寫作格式。
- (六) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (七) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (八) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (九) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (十) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

|| 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部。

|| 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

Journal of Educational Research and Development

Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting
 Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting
 Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting
 Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting
 Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting
 Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting
 Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting
 Mar. 31, 2023 Passed by the Editorial Meeting
 Oct. 13, 2023 Passed by the Editorial Meeting
 Dec. 02, 2025 Passed by the Editorial Meeting

The Journal of Educational Research and Development is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from National Science and Technology Council. The Journal welcomes paper submission.

|| 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school

administration, and others.), “educational psychology, counseling and evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward, the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation, innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

|| 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<https://naeraj.naer.edu.tw/wSite/mp?mp=journal>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors' identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.

- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.
- (5) Upon acceptance of the manuscript, authors shall provide English translations of all Chinese-language references in accordance with the following provisions:
 - ① An English translation shall be placed immediately beneath each Chinese reference and enclosed in “【 】”.
 - ② Where no official English title exists, authors shall provide either a transliteration or an English translation.
 - ③ All translated references shall conform to the latest edition of the APA style guidelines.
- (6) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (7) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (8) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (9) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (10) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

|| 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.

- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail.

|| 4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.
- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會議修正通過
2018.9.28 編輯會議修正通過
2019.12.9 編輯會議修正通過
2024.3.13 編輯會議修正通過

|| 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

- (二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由發行人指定代理人進行預審。
- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - 1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。
- (五) 已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - 1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - 4. 與該文有利益衝突之可能。
- (六) 審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ～ 3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
 - 1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
 - 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

|| 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

|| 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on March 13, 2024 by the Editorial Committee Meeting.

|| I. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request

the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the publisher shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
 1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
 2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.
- (5) If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:
 1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
 2. Co-implementers of a research project during the review.
 3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
 4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.
- (6) In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
 1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
 2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development

Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	☐ 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) ☐ 課程與教學 (Curriculum and Instruction) ☐ 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) ☐ 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment)		
稿件字數 Word count	全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其他說明事項：			

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之
論 文：_____，
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

_____ published in the 《 _____ 》
hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: _____ (Month) _____ (Day) _____ (Year)

教育研究與發展期刊

第二十二卷・第二期 2026 年 6 月 30 日出刊
創刊日期：2005 年 6 月 30 日

出版者：國家教育研究院

發行人：林從一

主編：楊洲松

執行編輯：蔡明學、陳昀萱、林于郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://naeraj.naer.edu.tw/wSite/JERD>

編排：沈氏藝術印刷股份有限公司；電話：(02)2270-8198

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

GPN：4811500015

ISSN：1816-6504

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.22, No.2, June 30, 2026

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-I Lin

Editor in Chief: Chou-Sung Yang

Executive Editor: Ming-Hsueh Tsai、Yun-Shiuan Chen、Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

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

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright©2026 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative
Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫



airiti Library

華藝線上圖書館



台灣全文資料庫



台灣引文資料庫

研究論文 Research Papers

自願與被指定轉型模式對公辦公營實驗教育國民小學校長領導的挑戰與影響
龔雅雯、李文旗、陳建志、劉雅琪

Principal Leadership under Voluntary and Mandated Transformation Models:
Challenges and Implications for Public Experimental Elementary Schools in Taiwan
Yea-Wen Kung / Wen-Chi Lee / Chien-Chih Chen / Ya-Chi Liu

橘逾淮為枳？德國雙元制高等教育之發展
張源泉

Dual in Name Only? An Analysis of the Development of Germany's Dual Higher
Education System
Yuan-Chuang Chang

能動性觀點下高中公民與社會科教師因應新課綱政策之研究
范育綺、曾冠球

A Study on the Coping Strategies of High School Civics and Society Teachers
Regarding the New Curriculum Guidelines: A Teacher Agency Perspective
Yu-Chi Fan / Kuan-Chiu Tseng

高中國際教育專案課程轉化之個案研究
梁千柔、劉美慧

A Case Study of Curriculum Transformation in an International Education Project-
Based Course at the Senior High School Level
Chien-Jou Liang / Mei-Hui Liu

結合社會情緒學習之語文教學對國中生語言歷程與 SEL 能力發展之影響
陳奕安、林羿汝、陳美如

The Impact of Social and Emotional Learning-Integrated Language Instruction on
Junior High School Students' Linguistic Processes and SEL Competency Development
Yi-An Chen / Yi-Ju Ling / Mei-Ju Chen

