

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十四卷 第二期
2021年8月

Volume 14 Number 2
August 2021

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	蔡清華 Ching-Hwa Tsai
總編輯 Editor-in-Chief	黃政傑 Jenq-Jye Hwang
主編 Editors	王雅玄 吳俊憲 Ya-Hsuan Wang Chun-Hsien Wu
編輯委員 Editorial Board	王立心 國家教育研究院教科書研究中心主任 Li-Hsin Wang, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授 Ya-Hsuan Wang, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University 吳俊憲 國立高雄科技大學師資培育中心教授 Chun-Hsien Wu, Professor, Center for Teacher Education, National Kaohsiung University of Science and Technology 李文富 國家教育研究院課程及教學研究中心主任 Wen-Fu Lee, Director, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research 李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心副研究員 Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 林吟霞 臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授 Yin-Hsia Lin, Associate Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei 洪麗瑜 國立臺灣師範大學特殊教育系教授 Li-Yu Hung, Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University 許育健 國立臺北教育大學語文與創作學系副教授 Yu-Chien Hsu, Associate Professor, Department of Language and Creative Writing, National Taipei University of Education 陳麗華 淡江大學教育與未來設計學系教授 Li-Hua Chen, Professor, Department of Education and Futures Design, Tamkang University 游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授 Tzu-Ta Yiu, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University of Education 楊國揚 國家教育研究院教科書研究中心退休助理研究員 Kuo-Yang Yang, Retired Assistant Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 楊智穎 國立屏東大學教育學系教授 Jyh-Yiing Yang, Professor, Department of Education, National Pingtung University 甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授 Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授 Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 藍順德 佛光大學副校長 Shun-Te Lan, Vice President, Fo Guang University
執行編輯 Managing Editor	李仰桓 Yang-Huan Li
助理編輯 Assistant Editor	郭軒含 Hsuan-Han Kuo

本刊獲行政院科技部人文社會科學研究中心補助編輯費用
2008年6月15日創刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十四卷 第二期
2021年8月

Volume 14 Number 2
August 2021

主編的話

「多元文化與國際理解核心素養」是《十二年國民基本教育課程綱要》努力的方向與重要目標。多元文化教育的改革已經很長一段時間，但仍無法改變課室教學的主流色彩，本期策劃如何串聯多元文化素養與教科書、教材、學習之間緊密的關聯性？多元文化素養如何進入教科書以便賦予素養導向的學習？重新檢視課綱、教科書、教材中如何具體實踐多元文化素養的目標。

本期以「多元文化素養教材與學習」為主題，經過公開徵稿、審查及修訂後，共收錄3篇專論文章。第一篇李隆盛、郭芊彤、陳芊妤合著〈技術高中生涯規劃教科書與課綱及其他建議的契合度之內容分析〉，發現教科書內容尚未能契合課綱「多元文化與國際理解核心素養」，宜加強國際化、多元文化與環境適應、跨文化、世界地球村、新南向、創業等內容。

第二篇劉豫鳳所撰〈幼兒教育的多元文化圖像——中港澳臺學前課綱文本論述比較〉，透過課綱的文本與論述分析，批判檢視幼兒課綱中的可見與不可見論述，本文除了提供讀者看見不同幼兒課綱的多元文化圖像，更能體現本土脈絡如何開展各具特色的多元文化教育面貌。

第三篇陳雅鈴、謝妃涵合著〈幼幼客語闖通關客語教材之設計與發展歷程〉，採用設計研究法進行客語教材研發。客家文化亦為臺灣多元文化重要的一環，本教材採統整教學精神，將客語教學進行跨領域統整同步學習，發展本土語教材是直接落實多元文化素養的策略。

本期論壇主題為「多元文化素養教科書的圖像」，討論提綱包括：一、素養導向學習、多元文化素養與教科書圖像之對話；二、想像多元文化素養文本的圖像；三、各科實例分享。多元文化素養融入教科書的層面、原則與可能作法；四、其他教師自編教材、探究與實作教材內容。邀請自然領域、社會領域、語文領域等不同背景之學科專家與學者參與圓桌論壇，激盪出相當有深度的對話與教科書新圖像的火花。

書評專欄邀請李淑菁介紹 2020 年出版的《多元文化素養》。本書將多元文化理念具體化為可以實踐的素養，全書以不同理論、實務經驗與多樣研究處理從個人到結構環環相扣的議題，提供多元文化素養量表、多元文化素養使用情境與多元文化教學資源。書評以另類視角加入對話，提供讀者不同觀看位置的再看見。

本期收錄文章皆從多元文化視角針砭教科書相關問題進行實徵探析，提出精闢見解與評論。期能啟發更多相關研究者對教科書在教與學的多元文化圖像，邁向教科書的新時代。

主編 王雅玄
吳俊憲

謹識

教科書研究

第十四卷 第二期

2008年6月15日創刊

2021年8月15日出刊

專論

- 1 技術高中生涯規劃教科書與課綱及其他建議的契合度之
內容分析

李隆盛 郭芊彤 陳芊妤

- 41 幼兒教育的多元文化圖像——中港澳臺學前課綱文本論述
比較

劉豫鳳

- 75 幼幼客語闖通關客語教材之設計與發展歷程

陳雅鈴 謝妃涵

論壇

- 105 多元文化素養教科書的圖像

王雅玄 吳俊憲 曹雅萍 張如慧 黃春木 劉美慧 謝建豐

書評

- 127 多元文化素養

李淑菁

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 14 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: August 15, 2021

Articles

- 1 Content Analysis of the Fit of Vocational-High-School Career Planning Textbooks With Their Curriculum Guideline and Other Suggestions
Lung-Sheng Lee Chien-Tung Kuo Chian-Yu Chen

- 41 Multicultural Images in Early Childhood Education: A Comparison and Discourse Analysis of Preschool Curriculum Guidelines in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan
Yvonne Yu-Feng Liu

- 75 Design and Developmental Process of Children's Hakka Language Teaching Materials
Ya-Ling Chen Fei-Han Hsieh

Forum

- 105 Multicultural Literacy Images in Textbooks
Ya-Hsuan Wang Chun-Hsien Wu Ya-Ping Tsao Ju-Hui Chang
Tsun-Mu Hwang Mei-Hui Liu Chien-Feng Hsieh

Book Review

- 127 Multicultural Literacy
Shu-Ching Lee

技術高中生涯規劃教科書與課綱 及其他建議的契合度之內容分析

李隆盛 郭芊彤 陳芊妤

「促進生涯發展」是我國十二年國民基本教育課程綱要 4 項總體課程目標之一。技術高中是職業準備教育機構，對學生生涯發展尤為重要，但依課綱編審的教科書「生涯規劃」與課綱及其他建議契合度為何？本研究由審定的 9 本教科書隨機抽樣 3 本，針對 11 個主類目和 34 個次類目，利用質性研究軟體進行內容分析發現如下：一、教科書與課綱契合度高；二、主類目中占比最高的是自我覺察、危機管理和職業生活；三、次類目中占比最高的是學習歷程、自我探索和職涯發展；四、教科書與課綱之外其他重要建議的契合度在「生涯願景」及「自我實現」較不足；五、教科書內容未能契合課綱「多元文化與國際理解核心素養」，宜加強「國際化」、「多元文化與環境適應」、「跨文化」、「世界地球村」、「新南向」及「創業」內容。總而言之，技術高中「生涯規劃」教科書與課綱及其他建議契合度高，但生涯願景等議題尚待補強。

關鍵詞：生涯規劃、教科書、內容分析

收件：2020年7月7日；修改：2020年10月29日；接受：2021年1月14日

Content Analysis of the Fit of Vocational-High-School Career Planning Textbooks With Their Curriculum Guideline and Other Suggestions

Lung-Sheng Lee Chien-Tung Kuo Chian-Yu Chen

Promoting career development is one of the four overall curriculum goals of Taiwan's Curriculum Guidelines of 12-years Basic Education. Vocational high school is a vocational preparatory education institution that is crucial for promoting students' career development. This study analyzed whether the textbook "career planning" edited according to Taiwan's national curriculum guideline appropriately fits the guideline. This study randomly selected three of the nine career planning textbooks and conducted a content analysis. The main findings are as follows: 1. The overall fit between the textbook content and curriculum guideline was high. 2. Among the 11 main categories, the top three that accounted for the highest proportions were self-awareness, crisis management, and occupational life. 3. In the 34 subcategories, the top three that accounted for the highest proportions were learning process, self-exploration, and career development. 4. The analysis of the fit between the textbook content and suggestions other than those in the curriculum guideline showed that the textbooks have insufficient content related to career vision and self-actualization. 5. Contents of "internationalization", "multicultural and environmental adaptation", "cross-cultural", "global village", "new southbound" and "entrepreneurship" should be strengthened. In conclusion, the career planning textbooks analyzed are compatible with the national curriculum guideline.

Keywords: career planning, textbooks, content analysis

Received: July 7, 2020; Revised: October 29, 2020; Accepted: January 14, 2021

Lung-Sheng Lee, Retired Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University.

Chien-Tung Kuo, PhD Student, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University,
E-mail: joycek0125@gmail.com

Chian-Yu Chen, PhD Student, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University.

壹、緣起與目的

我國十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）課程綱要於 108 學年度起由各教育階段逐年實施。課程綱要以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，並訂定「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」和「涵育公民責任」等 4 項總體課程目標，以協助學生學習與發展（十二年國民基本教育課程綱要總綱【十二年國教課綱】，2014）。以上課程目標應結合核心素養加以發展，並考量各學習階段特性予以達成，以落實十二年國教「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，以達全人教育之理想。

「促進生涯發展」是十二年國教課綱的 4 項總體課程目標之一，「生涯規劃」則是新課綱中的 19 項議題教育之一（十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校——綜合活動領域【綜合活動領綱】，2018）。相較於普通及綜合高中，技術高中是職業準備教育機構，對促進學生生涯發展及生涯規劃尤為重要。但是依課綱編審的教科書「生涯規劃」與課綱及其他建議的契合度為何？為回答此一問題，Glatthorn（2000）主張學校校長需關注下列 7 類課程的校準：建議課程、書面課程、施教課程、支持課程、評估課程、實學課程和潛在課程。課綱和教科書皆屬書面課程，而教科書依據課綱編定，課綱又依據建議課程研訂，所以在建議課程、課綱及教科書這三者間，應進行垂直校準，以提高其內容上的契合，以利其後續持續改善及提高教學成果。「校準」（alignment）係指兩個項目或範疇的一致或契合。劉美慧等人（2013）認為，校準可分為在課綱內容與教科書之間的校準、在教科書與教師能力之間的校準，以及在課綱內容與教師能力之間的校準等。透過「課程校準」的研發，將有利於學生學習經驗的累積與完整知識系統的習得。

緣上，本研究之主要目的在於：一、了解技術型高中生涯規劃教科書與課綱的契合度。二、了解技術型高中生涯規劃教科書與課綱之外的其他重要建議的契合度。

貳、文獻探討

十二年國教本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」為主要精神，十二年國教課綱以「核心素養」作為課程發展的主軸，以落實課綱的理念與目標，也兼顧各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整，課程核心素養內涵架構在「3面9項」，分為「A自主行動」：A1身心素質與自我精進、A2系統思考與解決問題、A3規劃執行與創新應變；「B溝通互動」：B1符號運用與溝通表達、B2科技資訊與媒體素養、B3藝術涵養與美感素養；「C社會參與」：C1道德實踐與公民意識、C2人際關係與團隊合作、C3多元文化與國際理解，其中綜合活動領域的理念包括：擴展價值探索與體驗思辨；強化體驗學習、著重省思分享、建構內化意義；讓學習者開展、發掘並分享屬於個人的意義（國家教育研究院，2020）。

依據教育部的十二年國教課綱政策推動說明，新課綱的課程發展以「核心素養」為發展主軸，課程的推動係以培養學生個人身心素質及規劃執行能力為出發點，逐漸延伸至透過科技資訊及藝術涵養等運用強化人際溝通，再落實於團體合作與多元文化等社會參與的關係建構，以協助學生奠定學校生活與社會生活連結的良好基礎。

針對兩大研究目的，相關文獻之評論如下：

一、生涯發展和生涯規劃

「生涯發展」是指一個人一生中，與外在環境產生的交互影響，隨著時間的改變形成連續的成長歷程，每段歷程都有不同的外在行為及社會期待，完成每階段的自我成長，構成一個完整的生涯發展（謝念儒，2008）。《論語·為政》：「吾十有五而志于學……。」（教育部，無日期）說明高中生正處於一個學習及探索的生涯階段，而這個階段的個人角色是在家庭、學校及社會，不斷變動的關係網絡中探索找尋最合適的位置（王秀槐、陳珍德，2019）。

十二年國教實施計畫強調教育為個人提供潛能開發、培育核心能力和專業能力的機會，而為因應全球化競爭趨勢，需要調整傳統升學觀、增加學生對自我與職場的探索與決策能力、銜接教育歷程與社會需求（陳安琪，2016）。而未來人才培育著重跨領域之素養整合，推動學習歷程檔案可引導學習發展、有效檢核檔案內容可促進學習發展成效（戰寶華、侯欣彤，2017），現行繁星推薦以及申請入學制度，即已具有學習歷程檔案之類似概念，可協助學生發現利基優勢，以利職涯抉擇與發展。

生涯教育（career education）是由曾任美國教育署長的 Sidney Marland, Jr. 於 1970 年代所提出的一種新構想（引自楊朝祥，2010）。他認為生涯教育是全民的教育，從幼兒教育開始延伸至高等及成人繼續教育的整個過程，這種教育同時具備學術及職業教育的功能，為升學及就業作完善準備，在技職教育中啟發學生了解職業世界建立職業價值，其目標是培養學生未來能與工作無縫接軌，開啓職涯規劃的初始門，一步步地自我實現，這是發揮教育真實價值的整體構想（袁善民、陳文進，2005）。

美國賓州教育廳（Pennsylvania Department of Education, n.d.）指出在過去 75 年間的生涯發展理論可分為四類：（一）特質因子理論：著重個人特質匹配職業（Frank Parson 於 1920 年代提出）；（二）發展理論：著重整個生命跨幅的自我概念（Donald Super 於 1950 年代提出）；（三）決定理論：著重情境或社會學（Albert Bandura 於 1970 年代提出）；（四）心理理論：著重人格類型匹配工作環境（John Holland 於 1980 年代提出）。Leung（2008）則指出過去幾十年來在美國以及國際上為職業輔導、諮商實務和研究提供指導的 5 大生涯發展理論是：（一）工作調整理論；（二）Holland 的工作環境中的職業人格理論；（三）Super 以及近來由 Savickas 提出的生涯發展自我概念理論；（四）Gottfredson 的界限與妥協理論，以及（五）社會認知生涯理論。Indeed Editorial Team（2021）則指出生涯發展理論主要源自差異心理學、人格特質、社會學和發展心理學 4 個研究領域，並綜整出當今最熱門的生涯發展理

論是：Frank Parson 的特質與工廠理論、John Holland 的職業類型理論、Albert Bandura 的社會認知理論、Donald Super 的自我概念發展理論、Anne Roe 的人格理論，其主要主張如表 1。

此外，Ginzberg（1972, 1984）與 Ginzberg 等人（1951）的職涯發展理論將職涯發展分為 10 歲以前的幻想期、11~17 歲嘗試期和 17 歲以後現實期 3 個階段，高中時期屬於現實期，是生涯抉擇上非常重要的時期，在這時期的學生即將步入工作世界，所以必須能夠精準地闡述自己對職業的期待與需求，同時能評估自己的主觀條件、能力、專業，以及初步的媒合自己與工作所需的條件是否適配，進而找到適合自己興趣的工作。Super（1953）生涯發展理論把「生涯」定義為生活中各階段事件的演進方式及歷程，它統合了人一生中的各種職業和生活角色連結的總和，職業生涯（以下簡稱職涯）發展階段理論是一種縱向職業指導理

表 1 生涯發展理論

理論	主張
1. Frank Parson 的特質與工廠理論	講求 3 個動作：（1）檢查正在規劃之職涯的人格特質；（2）清點工作的性格特質；（3）根據工作特質評量個人人格特質。
2. John Holland 的職業類型理論	生涯選擇與發展基於人格特質，人格特質和工作環境愈相似，工作滿意度愈高。
3. Albert Bandura 的社會認知理論	個人的動機和行為基於經驗（個人受到 3 方面的影響——自己相信能達成的目標、看到別人達成的目標與方法、周遭無法控制的因子）。
4. Donald Super 的自我概念發展理論	視生涯為人的一生，個人對自己改變的看法最重要。時間和經驗有助於形塑個人評價其生涯及所設定目標的方式。
5. Anne Roe 的人格理論	個人職涯選擇係基於與其父母的互動，孩童與父母互動方式導致其尋求人際取向或非人際取向的工作。

資料來源：整理自 Indeed Editorial Team（2021）。

論，重在對個人的職業特質和職業抉擇過程進行探究，高中時期屬於探索期（exploration）中的過渡期，在這時期將開始規劃職涯也準備正式進入工作世界，或者再進入更專業的職能培訓，再次確定自己的職業興趣。例如，江學滢（2020）認為，在視覺藝術精進專業者之生涯選擇過程中，強烈的學習動機是由高中美術老師鼓舞推動，並帶動高等教育之後的相關專業學習。「生涯彩虹圖」為 Super 主要貢獻之一，他認為在個人生涯發展的每個歷程中，隨年齡的增長將有不同的角色扮演，包括子女、學生、休閒者、公民、工作者、持家者 6 種不同角色，他們的職位與角色交互影響個人特有的生涯類型。另亦透過心理觀點定義生涯成熟，以及各階段生涯所需完成的階段性任務（陳佳惠，2017）。

Tiedeman（1963）認為在職業選擇過程中，可分預期與實踐兩大時期，其中預期時期需藉多樣化的自我探索活動來了解自己的興趣、能力及職業世界，並逐步建立一種個人與工作平衡統整的狀態。Krumboltz（1994）主張個人人格與行為主要受到學習經驗影響。學習經驗是生涯發展決定社會學習理論中最重要內容，影響個人生涯決定歷程的因素，包括遺傳天賦與特殊能力、環境條件與事件、學習經驗與完成各種任務的技能。一個人的學習經驗愈多，愈能做出符合自己的生涯決策，生涯決定理論強調「自我與環境的學習更勝於做選擇」。透過觀察自己（能力、興趣、價值觀）與環境（工作市場等），作成生涯的決定。Holland（1985）主張選擇職業是一種人格特質的展現，從事相同職業的人，會有相似的人格與相似的生涯發展歷程。個人對職業滿意程度、職業穩定性與職業成就感，取決於個人的人格特質與工作的適配性（即契合度）。

「生涯規劃」以深入分析與統整個人特質，發展職業興趣與休閒生活的知能，連結人生各階段的發展任務，具備生涯轉折與調適的能力等為主要學習內容（綜合活動領綱，2018）。學習重點包括下列 8 個類別：成長歷程與生涯發展、自我覺察與整合、自我調節與態度培養、生活挑戰與調適、教育發展與職業選擇、職業生活與社會需求、生涯評估與抉擇及生涯行動與實踐。

在有系統的生涯發展教育中，培養學生未來面對生涯選擇時所需的知識、態度和技能，並能規劃自己未來的職業，為未來的生涯發展做好準備，未來將是「沒有界線的生涯」（李慧貞，2004）。我國現行的《技術及職業教育法》第9條中要求：

高級中等以下學校應開設或採融入式之職業試探、生涯輔導課程，提供學生職業試探機會，建立正確之職業價值觀。國民小學及國民中學之課程綱要，應納入職業認識與探索相關內容；高級中等學校及國民中學應安排學生至相關產業參訪。（技術及職業教育法，2019，第9條）

並於第11條提出：

高級中等以上學校（以下簡稱學校）辦理職業準備教育，其專業課程得由學校與產業共同設計，建構合宜之課程安排，且兼顧學生職業倫理之培養與職涯發展、勞動及技術法規之認識，並定期更新課程設計。（技術及職業教育法，2019，第11條）

由此可見生涯輔導、職業試探、產學合作、職涯發展為技術高中綜合生活領域「生涯規劃」之教學重點。

二、技術高中學生的生涯規劃和其他重要議題

課程是學校為達成其教育目的，透過有組織、有系統的安排，依照一定的進程組織並建構的各種學習活動。在教材編選上，從自我了解、生涯探索到職業選擇及行動計畫，透過行動連結個人與環境。此外，教育部在2016年提升青年學生全球移動力計畫中設立了4目標：具備國際溝通之語言能力、具備國際視野、跨境運用的專業知能、跨境就業意願及能力（教育部，2016）。作為教育主要內容的課程，理當根據當前社會變化而有所變革，課程改革的啟動原因，便是因應這些環境變遷所進行的策略行動。然或因國情與地區文化的差異，其因應方式有所殊

異，而此因應方式可為課程政策，為一個國家課程改革與發展的關鍵（卯靜儒等人，2012）。

面對社會的變遷與全球化時代的來臨，學校教育須與時俱進，實施議題教育，以補充與強化學生對議題的認識，2014年11月28日發布之《十二年國教課綱》，規定領域課程設計應適切融入性別平等、人權、環境……生涯規劃、多元文化、國際教育等19項議題。其中國際教育的目標在於幫助學生了解個人及國家在科技系統當中的角色。國際教育可以奠定學生未來進行國際人才流動以及在地球村中生活與就業的能力（楊正誠，2018）。為使議題能適切融入各領域／科目課程綱要，國家教育研究院於「十二年國民基本教育領域課程研修工作計畫跨領域小組」之下設立「議題工作圈」，進行議題融入之整體規劃，並與各領域／科目課程綱要研修小組協作，將議題完善有效融入各教育階段之各領域／科目課程綱要（國家教育研究院，2020）。議題與各領域／科目課程綱要或進行課程文件（各領域／科目之學習內容與學習重點等）進行交叉檢視，以求各領綱的基本理念、核心素養、學習目標、學習重點及實施要點能適切融入議題之核心價值、學習主題／實質內涵、實施注意事項等。各領綱提供了議題融入之說明與示例，可作為教科書編寫及學校課程規劃、教師教學、教材編輯之參考。

對正面臨個人生涯抉擇重要課題的技術高中學生而言，他們將需要培養相關的工作知能、做個人生涯探索、嘗試做生涯規劃並建立個人的生涯價值觀，如一般技巧與能適應的技巧、工作經驗、改良的職業準備，以及產業與教育的結合。然而，適當有效的生涯教育需要新的教育整合，須重視課程架構的統整及整合，因此各國近年來多於高中課程開設多樣化的選修科目，另為了迎接新世紀的挑戰，一些國家也會開設綜合課程以培養學生綜合能力，例如，英國將學校的生涯教育整合了個人、社會和健康等課程（黃純敏，2009）。

三、小結

我國推動十二年國教的重點任務之一，就是落實生涯發展教育，並強調適性與多元發展的重要（徐昊杲、蔡宜穎，2013）。教科書雖然只是教材的選項之一，而非課程的全部（呂秀蓮，2017），但對學生未來生涯或職涯的規劃及選擇，有相當的引導及參考價值。生涯發展教育和協助學生生涯規劃，在十二年國教課綱及技術及職業教育法中均有所要求，而在技術高中生的生涯規劃中，教科書扮演了重要角色。例如，在美國高中（10~12年級）生涯輔導常採用之 Gonzalez（2019）所撰寫的教科書中，他認為職場管理要領（Career Management for Essentials, CME）策略應包含一系列步驟，能滿足高中學生及其父母對於子女在高中畢業後，能達到百分之百就業率及較低就學貸款的滿意度；而為了達到這樣的目標，他提出 CME 每個步驟，皆含有可由高中學生及其父母共同合作回答的問題所需的資訊，包括對某一特定工作所需的職場條件、應於高中時期選擇的課程，以及在課程中尋求的諮詢協助。該教科書中非常務實地，一步步教導高中學生及其父母，如何辨別個人的專長及興趣、如何選擇個人最適合的職業、如何利用職場教練及學校諮商資源、如何確定具有潛在受僱人員特質、如何查明現有的工作機會，以及如何在畢業後選擇職業技術學校進修等。書中甚至有針對父母的行動清單（To Do List），是和子女溝通就業或升學及督導學習的實用表單。

目前我國的職業現場中卻不斷有企業主表示，學校和職場之間一直有不小的落差。因此加強產學之間合作，以培養務實致用的第一線人才成為技職教育的核心事項之一（陳光諭，2017）。國家教育研究院（2020）提出課程轉化為議題融入課程／科目的成功關鍵。課程轉化必須能精確傳達課程綱要與議題的精神與內涵，尤其教材、教科書選用、教學、學習者間之系統連結與轉化、統整機制，直接關乎學校課程融入議題的教育品質。且課程轉化不只統整課程間之相關元素，更涉及批判性價值的實踐，包含課程綱要與議題的基本理念、學習目標、學習重點與實質內涵的轉化，以形成教材、教學實踐與教學評量。爰此，技術高中生涯規

劃教科書內容，與其課程綱要及其他重要建議之契合情形，為本研究之重點。

參、方法與程序

本研究為了解已通過審定之技術高中「生涯規劃」教科書內容，與課程綱要所列內容之契合程度進行比較，所採用之研究方法、信度與效度概述如下。

一、研究與分析方法

本研究採內容分析法，將截至 2020 年 2 月由國家教育研究院（無日期）審查通過之 9 本技術型高級中學綜合活動領域項下之「生涯規劃」教科書，分別為樂學、啓芳、龍騰、信樺、新文京、謳馨、幼獅、育達及翔宇，以 1 至 9 編號，並以線上亂數產生器（<http://toolskk.com/random>）隨機取樣，所抽結果為編號「2、4、3」3 本，匿名編碼後為：「A、C、B」。

將隨機取得的 3 本（代碼為 A、C、B）「生涯規劃」教科書，將其影像檔輸入閱讀軟體 MAXQDA 2020 進行文本分析，該程式屬於定性資料分析軟體程式，允許使用者有系統地組織、評估和詮釋文本以及多媒體資料（張奕華、許正妹，2010；GmbH, 2020）。

綜合活動領綱（2018）「生涯規劃」教科書課綱的學習重點，包含以深入分析與統整個人特質，發展職業興趣與休閒生活的知能，連結人生各階段的發展任務，具備生涯轉折與調適的能力等為主要學習內涵。該科目包括 8 個類別：「成長歷程與生涯發展」、「自我覺察與整合」、「自我調節與態度培養」、「生活挑戰與調適」、「教育發展與職業選擇」、「職業生活與社會需求」、「生涯評估與抉擇」與「生涯行動與實踐」。以及「學習表現」12 項、「學習內容」38 項。

本研究依據 Gonzalez（2019）對於高中生以「就業」、「升學」輔導生涯規劃務實角度，將課綱中「學習內容」生涯 Ba-V-4_ 性別平等、

族群平等及移除刻板印象的職涯發展」，以及「學習表現」「涯 6a-V-2_ 認識性別、族群文化與勞動權益相關法令知識，培養文化敏感度，提升生涯競爭力」，依據我國民意機構立法意涵及多元文化社會發展趨勢等，將其內容分列編碼於次類目「6-1 社會期許」、「8-1 職業倫理」、「10-3 社會變遷」。另整併課綱中的「涯 Ba-V-2_ 個人學習歷程檔案的自我探索」及「涯 Ha-V-3_ 生涯行動計畫與學習檔案的建立與檢核」，編碼於次類目「3-2 學習歷程」。

二、研究信度與效度

許禎元（2003）認為內容分析法的步驟，應包含：1.形成問題與假設、2.界定母群體、3.抽取樣本、4.建構類目、5.界定分析單位、6.建立量化系統、7.建立信度、8.內容編碼、9.分析資料、10.解釋與推論。在類目建構上為了符合互斥、窮盡、可靠等原則，因此，本研究依據學生在學（主類目 1~3）、未來職前（主類目 4~8）、未來在職（主類目 9~11）等 3 個階段，將主類目分為 11 項、次類目分為 34 項以涵蓋課綱項目及其他重要建議（加底線標示）。從隨機取樣的 3 本教科書中發現，為提高學生學習動機及興趣，各章節多輔以各行業成功案例作為教材個案，為符合編碼窮盡原則，從其案例中彙整增列其他重要議題於次類目中的「1-2 生涯願景」、「3-4 成就動機」、「6-1 社會期許」、「11-1 自我實現」。又依據前述 Glatthorn（2000）主張的 7 類課程，其中建議課程的理想位階高於書面課程（課綱和教科書），課綱依據建議課程研訂，教科書又依據課綱編定，教科書中若有符合課綱以外之重要建議內涵，亦可合理編納於主／次類目中或以其他重要發現陳述。依據表 2 發現，課綱類別中的「成長歷程與生涯發展」在主類目中分成「1 生涯發展」、「2 成長歷程」兩項；課綱中的「自我調節與態度培養」也分為「8 態度培養」及「9 自我調節」兩項主類目。至於主類目「6 社會需求」雖未見於課綱類別裡，但相對應之次類目「6-1 社會期許」及「6-2 溝通協調」，則在課綱找得相關之「涯 Ba-V-4」、「涯 Fa-V-5」、「涯 Fa-V-6」、「涯 Fa-V-8」及「涯 Ca-V-3」、「涯 Fa-V-7」等項次之學習內容。另本研究

為符合編碼之「窮盡」及「互斥」等原則，將次類目在課綱類別及學習內容外，衍生次類目項目計有 3 項，包括「1-2 生涯願景」、「8-2 職業道德」及「8-3 工作態度」，整體主類目與次類目項目名稱如表 2。

表 2 技術型高中「生涯規劃」教科書編碼次數表

版本				A 版		B 版		C 版		合計		
章 / 節				10 / 34		8 / 33		8 / 33		26 / 100		
頁數				177		201		233		611		
8 個課綱類別	11 個主類目	34 個次類目	38 個課綱學習內容	次數	%	次數	%	次數	%	次數	%	序位
成長歷程與生涯發展	1 生涯發展	1-1 生涯規劃	涯 Aa-V-1 涯 Aa-V-2	25	5.01	37	5.06	23	2.88	85	4.18	4
		1-2 生涯願景		13	2.61	15	2.05	15	1.88	43	2.11	25
		1-3 生涯目標	涯 Aa-V-3	15	3.01	25	3.42	20	2.50	60	2.95	14
	2 成長歷程	2-1 原生家庭	涯 Aa-V-5	15	3.01	23	3.15	15	1.88	53	2.61	18
		2-2 生活角色	涯 Aa-V-4	14	2.81	17	2.33	17	2.13	48	2.36	21
		2-3 生涯彩虹圖	涯 Aa-V-7	9	1.80	4	0.55	4	0.50	17	0.83	34
自我覺察與整合	3 自我覺察	3-1 自我探索	涯 Ba-V-1	30	6.01	34	4.65	46	5.75	110	5.41	2
		3-2 學習歷程	涯 Ba-V-2 涯 Ha-V-3	32	6.41	83	11.35	85	10.63	200	9.85	1
		3-3 職涯發展	涯 Aa-V-6	26	5.21	44	6.02	29	3.63	99	4.87	3
		3-4 成就動機		10	2.00	31	4.24	30	3.75	71	3.49	10
教育發展與職業選擇	4 職業選擇	4-1 職涯進路	涯 Ea-V-1 涯 Ea-V-2	16	3.21	34	4.65	30	3.75	80	3.94	7
		4-2 受僱技巧	涯 Ea-V-3	18	3.61	9	1.23	28	3.50	55	2.70	15
		4-3 求職技巧	涯 Ea-V-3 涯 Fa-V-4	9	1.80	12	1.64	2	0.25	23	1.13	30
		4-4 職涯定錨	涯 Ea-V-4	4	0.80	11	1.50	7	0.88	22	1.08	31
職業生活與社會需求	5 職業生活	5-1 產業發展	涯 Fa-V-1	10	2.00	32	4.38	22	2.75	64	3.15	12
		5-2 就業型態	涯 Fa-V-2	20	4.01	20	2.74	23	2.88	63	3.10	13
		5-3 職業轉換	涯 Fa-V-4	6	1.20	6	0.82	9	1.13	21	1.03	33
		5-4 創新創意	涯 Fa-V-9	8	1.60	25	3.42	11	1.38	44	2.16	24

(續)

表 2 技術型高中「生涯規劃」教科書編碼次數表(續)

版本				A 版		B 版		C 版		合計		
章 / 節				10 / 34		8 / 33		8 / 33		26 / 100		
頁數				177		201		233		611		
8 個課綱類別	11 個主類目	34 個次類目	38 個課綱學習內容	次數	%	次數	%	次數	%	次數	%	序位
職業生活與社會需求	6 社會需求	6-1 社會期許		15	3.01	19	2.60	45	5.63	79	3.89	8
		6-2 溝通協調	涯 Ca-V-3 涯 Fa-V-7	18	3.61	10	1.37	12	1.50	40	1.97	26
生涯評估與抉擇	7 生涯評估	7-1 生涯抉擇	涯 Ga-V-1	19	3.81	17	2.33	32	4.00	68	3.34	11
		7-2 決策技巧	涯 Ga-V-2 涯 Ga-V-3	10	2.00	10	1.37	28	3.50	48	2.36	21
自我調節與態度培養	8 態度培養	8-1 職業倫理	涯 Fa-V-3	9	1.80	14	1.92	16	2.00	39	1.92	28
		8-2 職業道德	涯 Fa-V-5 涯 Fa-V-6	7	1.40	3	0.41	12	1.50	22	1.08	31
		8-3 工作態度	涯 Ea-V-4	9	1.80	21	2.87	25	3.13	55	2.70	15
	9 自我調節	9-1 情緒管理	涯 Ca-V-1	5	1.00	8	1.09	23	2.88	36	1.77	29
		9-2 壓力調適	涯 Ca-V-2	11	2.20	13	1.78	25	3.13	49	2.41	20
		9-3 人際關係	涯 Ca-V-3	27	5.41	33	4.51	25	3.13	85	4.18	4
生活挑戰與調適	10 危機管理	10-1 生涯危機	涯 Da-V-1	17	3.41	13	1.78	25	3.13	55	2.70	15
		10-2 生涯轉機	涯 Da-V-2	16	3.21	10	1.37	21	2.63	47	2.31	23
		10-3 社會變遷	涯 Da-V-3	12	2.40	26	3.56	37	4.63	75	3.69	9
		10-4 科技資訊	涯 Da-V-4	17	3.41	38	5.20	29	3.63	84	4.13	6
生涯行動與實踐	11 生涯實踐	11-1 自我實現		12	2.40	21	2.87	17	2.13	50	2.46	19
		11-2 時間管理	涯 Da-V-5 涯 Ha-V-1 涯 Ha-V-2	15	3.01	13	1.78	12	1.50	40	1.97	26
各版本總計				499	100	731	100	800	100	2,030	100	34

本研究將高中生生涯規劃分為上述主類目及次類目，並進行簡要定義作為「編碼須知」(coding instruction)，預定編碼最小單位為以次類目代表的詞 (term) 作為分析單元，於編碼預測階段時為滿足互斥及窮盡等原則，將「危機辨識」併入「10 危機管理」、將「生涯行動」併入「3 自我覺察」；以同一編碼員於不同時間，依照相同類目及編碼規則，對上開隨機選取的教科書「A、C、B」3 個版本進行編碼，結果大致相同。

本研究採兩名編碼員進行相互同意度考驗，第二名編碼員針對第一名編碼員編碼結果進行檢視，其相互同意度 R 為 95.37%，其中 M 相同次數為 1,883 次 (A 版 499 次、C 版 695 次、B 版 689 次)，N1 為 1,919 次、N2 為 2,030 次，經兩位編碼員核對差異，主要出現在第一次編碼時，將法令相關章節排除於本研究主題「生涯規劃」，第二次編碼則歸類於主類目「6 社會需求」下之「6-1 社會期許」、「6-2 溝通協調」，計算公式如下 (許禎元，2003)：

$$R = \frac{2M}{N1+N2} \quad (R = \text{相互同意度、} M = \text{兩次編碼結果相同次數})$$

(N1 = 第一次編碼次數、N2 = 第二次編碼次數)

肆、結果與討論

本研究分析技術高中生涯規劃課程中 A 版、B 版、C 版生涯規劃教科書之內容，完成各主類目、次類目的出現次數及比例，並對不同版本生涯規劃教科書與教科書之不同單元型態的差異情形以及和相關文獻探討所得進行討論。

綜合活動領域生涯規劃教科書中的語句分析，以「生涯發展」、「成長歷程」、「自我覺察」、「職業選擇」、「職業生活」、「社會需求」、「生涯評估」、「態度培養」、「自我調節」、「危機管理」、「生涯實踐」11 個為主類目，而每個主類目又分成若干個次類目。

一、技術型高中生涯規劃教科書與課綱的契合度高

依研究分析顯示 3 本教科書的編譯內容皆依據綜合活動領綱（2018）規劃之核心素養與學習重點，所以在內容架構上並無顯著的差異，在章節上以 A 版 10 章 34 節為最多，但其頁數（177 頁）卻是 3 本中最少的，故在類目的出現次數上大多比其他教科書少。主類目「自我覺察」在 3 本教科書中的占比皆為最高，顯示在課綱的指引下 3 本教科書皆認為「自我探索」、「學習歷程」、「職涯發展」、「成就動機」為技術高中時期生涯規劃的課程重點。合於 Super（1957）在生涯發展理論中分為成長期（growth）、探索期（exploration）、建立期（establishment）、維持期（maintenance）、衰退期（decline）的階段分期，高中時期為探索期，主要是探索認識自己的興趣、能力與職業社會價值、就業機會，開始進行擇業嘗試。

「學習歷程」為 3 本教科書次類目中占比最高的，學習歷程檔案（portfolio）乃是有系統地蒐集及呈現學習者資料，有助於全面瞭解學習之過程與成果，並確實提供反思成長之檢核機制（戰寶華、侯欣彤，2017；Cavaller, 2011; Loughed et al., 2005），顯示教科書內容重視「系統性」的學習，且須能完整地載錄 3 年的學習過程，作為未來升學或職業選擇的參考與依據。戰寶華與侯欣彤（2017）的研究發現以 4R（記錄／recording、反思／reflection、精煉／refinement、加強／reinforcement）循環式學習模式強化學習歷程檔案，可讓學習發展有顯著績效，也支持教科書中的內容。

以下針對不同版本的內容分析發現進行說明與討論：

（一）A 版生涯規劃教科書內容分析

A 版共 10 章 34 單元。每個單元的詞句逐一分析後，發現每個單元都包涵了生涯規劃的意涵（見表 3）。

表 3 「A 版」生涯規劃內容次數統計表

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
1 生涯發展	1-1 生涯規劃	25	5.01	53	10.63
	1-2 生涯願景	13	2.61		
	1-3 生涯目標	15	3.01		
2 成長歷程	2-1 原生家庭	15	3.01	38	7.62
	2-2 生活角色	14	2.81		
	2-3 生涯彩虹圖	9	1.80		
3 自我覺察	3-1 自我探索	30	6.01	98	19.63
	3-2 學習歷程	32	6.41		
	3-3 職涯發展	26	5.21		
	3-4 成就動機	10	2.00		
4 職業選擇	4-1 職涯進路	16	3.21	47	9.42
	4-2 受僱技巧	18	3.61		
	4-3 求職技巧	9	1.80		
	4-4 職涯定錨	4	0.80		
5 職業生活	5-1 產業發展	10	2.00	44	8.81
	5-2 就業型態	20	4.01		
	5-3 職業轉換	6	1.20		
	5-4 創新創意	8	1.60		
6 社會需求	6-1 社會期許	15	3.01	33	6.62
	6-2 溝通協調	18	3.61		
7 生涯評估	7-1 生涯抉擇	19	3.81	29	5.81
	7-2 決策技巧	10	2.00		
8 態度培養	8-1 職業倫理	9	1.80	25	5.00
	8-2 職業道德	7	1.40		
	8-3 工作態度	9	1.80		

(續)

表 3 「A 版」生涯規劃內容次數統計表（續）

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
9 自我調節	9-1 情緒管理	5	1.00	43	8.61
	9-2 壓力調適	11	2.20		
	9-3 人際關係	27	5.41		
10 危機管理	10-1 生涯危機	17	3.41	62	12.43
	10-2 生涯轉機	16	3.21		
	10-3 社會變遷	12	2.40		
	10-4 科技資訊	17	3.41		
11 生涯實踐	11-1 自我實現	12	2.40	27	5.41
	11-2 時間管理	15	3.01		
合計				499	100

在表 3 中發現每一個主類目都含有生涯規劃內容的語句，其中以「自我覺察」最多；而「危機管理」次之，序 3 為「生涯發展」。高中階段為探索時期，故大多呈現在「自我探索」、「學習歷程」、「職涯發展」等內容。

在次類目上以「學習歷程」、「自我探索」、「人際關係」出現次數為前 3 名，在高中時期，一方面需探索自己的興趣、性向、能力、價值觀、成就等自我相關訊息，以評估自我與環境的關係；另一方面也嘗試由實際執行決策過程及結果的經驗中，蒐集、運用相關資訊，以獲得修正並釐清目標的機會，藉此統合與未來方向有關的資訊。高中時期也是發展同儕關係與對外人際連結的初始，故了解人際關係的培養在高中時期頗為重要。

（二）B 版生涯規劃教科書內容分析

B 版共 8 章 33 單元。每個單元的詞句逐一分析後，發現每個單元都包涵了生涯規劃的意涵（見表 4）。

表 4 「B 版」生涯規劃內容次數統計表

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
1 生涯發展	1-1 生涯規劃	37	5.06	77	10.53
	1-2 生涯願景	15	2.05		
	1-3 生涯目標	25	3.42		
2 成長歷程	2-1 原生家庭	23	3.15	44	6.03
	2-2 生活角色	17	2.33		
	2-3 生涯彩虹圖	4	0.55		
3 自我覺察	3-1 自我探索	34	4.65	192	26.26
	3-2 學習歷程	83	11.35		
	3-3 職涯發展	44	6.02		
	3-4 成就動機	31	4.24		
4 職業選擇	4-1 職涯進路	34	4.65	66	9.02
	4-2 受僱技巧	9	1.23		
	4-3 求職技巧	12	1.64		
	4-4 職涯定錨	11	1.50		
5 職業生活	5-1 產業發展	32	4.38	83	11.36
	5-2 就業型態	20	2.74		
	5-3 職業轉換	6	0.82		
	5-4 創新創意	25	3.42		
6 社會需求	6-1 社會期許	19	2.60	29	3.97
	6-2 溝通協調	10	1.37		
7 生涯評估	7-1 生涯抉擇	17	2.33	27	3.70
	7-2 決策技巧	10	1.37		
8 態度培養	8-1 職業倫理	14	1.92	38	5.20
	8-2 職業道德	3	0.41		
	8-3 工作態度	21	2.87		

(續)

表 4 「B 版」生涯規劃內容次數統計表（續）

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
9 自我調節	9-1 情緒管理	8	1.09	54	7.38
	9-2 壓力調適	13	1.78		
	9-3 人際關係	33	4.51		
10 危機管理	10-1 生涯危機	13	1.78	87	11.91
	10-2 生涯轉機	10	1.37		
	10-3 社會變遷	26	3.56		
	10-4 科技資訊	38	5.20		
11 生涯實踐	11-1 自我實現	21	2.87	34	4.65
	11-2 時間管理	13	1.78		
合計				731	100

在表 4 中發現每一個主題都含有生涯規劃內容的語句，其中以「自我覺察」最多；而「危機管理」次之；序 3 為「職業生活」。在次類目以「學習歷程」、「職涯發展」、「科技資訊」為前 3 名。技術型高中就業為教育重點，所對於外在環境，如產業趨勢、就業型態的評估可以提早為就業做準備，許多生涯學者主張高中生可透過多方嘗試去了解職業世界，更加深入地覺察自我特色、了解他人及工作類型（蘇鈺婷，2002）。

（三）C 版生涯規劃教科書內容分析

C 版共 8 章 33 單元。每個單元的詞句逐一分析後，發現每個單元都包涵了生涯規劃的意涵（見表 5）。

表 5 「C 版」生涯規劃內容次數統計表

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
1 生涯發展	1-1 生涯規劃	23	2.88	58	7.26
	1-2 生涯願景	15	1.88		
	1-3 生涯目標	20	2.50		
2 成長歷程	2-1 原生家庭	15	1.88	36	4.51
	2-2 生活角色	17	2.13		
	2-3 生涯彩虹圖	4	0.50		
3 自我覺察	3-1 自我探索	46	5.75	190	23.76
	3-2 學習歷程	85	10.63		
	3-3 職涯發展	29	3.63		
	3-4 成就動機	30	3.75		
4 職業選擇	4-1 職涯進路	30	3.75	67	8.38
	4-2 受僱技巧	28	3.50		
	4-3 求職技巧	2	0.25		
	4-4 職涯定錨	7	0.88		
5 職業生活	5-1 產業發展	22	2.75	65	8.14
	5-2 就業型態	23	2.88		
	5-3 職業轉換	9	1.13		
	5-4 創新創意	11	1.38		
6 社會需求	6-1 社會期許	45	5.63	57	7.13
	6-2 溝通協調	12	1.50		
7 生涯評估	7-1 生涯抉擇	32	4.00	60	7.50
	7-2 決策技巧	28	3.50		
8 態度培養	8-1 職業倫理	16	2.00	53	6.63
	8-2 職業道德	12	1.50		
	8-3 工作態度	25	3.13		

(續)

表 5 「C 版」生涯規劃內容次數統計表（續）

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	小計	%
9 自我調節	9-1 情緒管理	23	2.88	73	9.14
	9-2 壓力調適	25	3.13		
	9-3 人際關係	25	3.13		
10 危機管理	10-1 生涯危機	25	3.13	112	14.02
	10-2 生涯轉機	21	2.63		
	10-3 社會變遷	37	4.63		
	10-4 科技資訊	29	3.63		
11 生涯實踐	11-1 自我實現	17	2.13	29	3.63
	11-2 時間管理	12	1.50		
合計				800	100

在表 5 中發現每一個主題都含有生涯規劃內容的語句，其中以「自我覺察」最多；而「危機管理」次之；序 3 為「自我調節」。此時期的生涯發展任務為生涯成長與探索：經由自我探索，了解自己的性向、興趣與能力，對自己未來的職業選擇有更正確的認識；透過生涯發展與職業世界的探索，了解工作成就與生涯規劃間的關係，並學習蒐集相關資訊，了解科技發展、認識就業市場變動與人力供需，進而透過對自己及生涯的期望，將其逐步具體實現於生涯選擇和決策中。在「自我調節」中能辨識自己的情緒與壓力且能適切的表達並找到調適的方法，此種良好的情緒管理會讓人際關係產生良善的循環。

二、技術型高中生涯規劃教科書最著重自我覺察

由表 6 可知，就整體而言，「自我覺察」是出現最多的主類目，共出現 480 次，占 23.62%；「危機管理」次之，出現 261 次，占 12.83%；其次是「職業生活」，出現 192 次，占 9.44%；出現最少的是「生涯實踐」，共出現 90 次，占 4.43%。

表 6 主類目之整體分布情形

主類目	次數	%	次序
自我覺察	480	23.62	1
危機管理	261	12.83	2
職業生活	192	9.44	3
生涯發展	188	9.24	4
職業選擇	180	8.85	5
自我調節	170	8.36	6
社會需求	119	5.86	7
成長歷程	118	5.80	8
生涯評估	116	5.70	9
態度培養	116	5.70	9
生涯實踐	90	4.43	11
總計	2,030	100	

由表 7 可看出在各主類目中出現次數最多的次類目是：「生涯發展—生涯規劃」、「成長歷程—原生家庭」、「自我覺察—學習歷程」、「職業選擇—職涯進路」、「職業生活—產業發展」、「社會需求—社會期許」、「生涯評估—生涯抉擇」、「態度培養—工作態度」、「自我調節—人際關係」、「危機管理—科技資訊」和「生涯實踐—自我實現」。

表 7 整體次類目在各主類目中分布之情形

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	次序
1 生涯發展	1-1 生涯規劃	85	4.18	1
	1-3 生涯目標	60	2.95	2
	1-2 生涯願景	43	2.11	3
2 成長歷程	2-1 原生家庭	53	2.61	1
	2-2 生活角色	48	2.36	2
	2-3 生涯彩虹圖	17	0.83	3
3 自我覺察	3-2 學習歷程	200	9.85	1
	3-1 自我探索	110	5.41	2
	3-3 職涯發展	99	4.87	3
	3-4 成就動機	71	3.49	4
4 職業選擇	4-1 職涯進路	80	3.94	1
	4-2 受僱技巧	55	2.70	2
	4-3 求職技巧	23	1.13	3
	4-4 職涯定錨	22	1.08	4
5 職業生活	5-1 產業發展	64	3.15	1
	5-2 就業型態	63	3.10	2
	5-4 創新創意	44	2.16	3
	5-3 職業轉換	21	1.03	4
6 社會需求	6-1 社會期許	79	3.89	1
	6-2 溝通協調	40	1.97	2
7 生涯評估	7-1 生涯抉擇	68	3.34	1
	7-2 決策技巧	48	2.36	2
8 態度培養	8-3 工作態度	55	2.70	1
	8-1 職業倫理	39	1.92	2
	8-2 職業道德	22	1.08	3

(續)

表 7 整體次類目在各主類目中分布之情形 (續)

主類目 / 11	次類目 / 34	次數	%	次序
9 自我調節	9-3 人際關係	85	4.18	1
	9-2 壓力調適	49	2.41	2
	9-1 情緒管理	36	1.77	3
10 危機管理	10-4 科技資訊	84	4.13	1
	10-3 社會變遷	75	3.69	2
	10-1 生涯危機	55	2.70	3
	10-2 生涯轉機	47	2.31	4
11 生涯實踐	11-1 自我實現	50	2.46	1
	11-2 時間管理	40	1.97	2

由表 8 可看出在整體 34 個次類目中，出現次數最多的是「自我覺察」中的「學習歷程」(200 次, 9.85%)，其次依序是「自我探索」(110 次, 5.41%)，「職涯發展」(99 次, 4.87%)；出現 80 次以上的有 4 項，分別為「生涯規劃」(85 次, 4.18%)，「人際關係」(85 次, 4.18%)，「科技資訊」(84 次, 4.13%)，「職涯進路」(80 次, 3.94%)；出現百分比在 1.5% 以下的有「求職技巧」、「職業定錨」、「職涯道德」、「職業轉換」、「生涯彩虹圖」。

依技術型高中以就業為導向之教育宗旨，「求職技巧」、「職涯定錨」、「職業道德」應為這時期重要之學習，尤其是「求職技巧」這是在找工作之前很重要的求職技能訓練，透過學校時期的演練可讓學生未來在面對履歷表撰寫及面試技巧上能有更符合企業期待的表現，但在 3 本教科出現比例明顯偏低，這是較為不足的地方。

表 8 次類目之整體分布情形

次類目 / 34	次數	%	次序
3-2 學習歷程	200	9.85	1
3-1 自我探索	110	5.41	2
3-3 職涯發展	99	4.87	3
1-1 生涯規劃	85	4.18	4
9-3 人際關係	85	4.18	4
10-4 科技資訊	84	4.13	6
4-1 職涯進路	80	3.94	7
6-1 社會期許	79	3.89	8
10-3 社會變遷	75	3.69	9
3-4 成就動機	71	3.49	10
7-1 生涯抉擇	68	3.34	11
5-1 產業發展	64	3.15	12
5-2 就業型態	63	3.10	13
1-3 生涯目標	60	2.95	14
4-2 受僱技巧	55	2.70	15
8-3 工作態度	55	2.70	15
10-1 生涯危機	55	2.70	15
2-1 原生家庭	53	2.61	18
11-1 自我實現	50	2.46	19
9-2 壓力調適	49	2.41	20
2-2 生活角色	48	2.36	21
7-2 決策技巧	48	2.36	21
10-2 生涯轉機	47	2.31	23
5-4 創新創意	44	2.16	24

(續)

表 8 次類目之整體分布情形（續）

次類目 / 34	次數	%	次序
1-2 生涯願景	43	2.11	25
6-2 溝通協調	40	1.97	26
11-2 時間管理	40	1.97	26
8-1 職業倫理	39	1.92	28
9-1 情緒管理	36	1.77	29
4-3 求職技巧	23	1.13	30
4-4 職涯定錨	22	1.08	31
8-2 職業道德	22	1.08	31
5-3 職業轉換	21	1.03	33
2-3 生涯彩虹圖	17	0.83	34
合計	2,030	100	

本研究除了依據表 2 呈現出 3 本教科書版本內容與十二年國教課綱契合度高之外，不同版本教科書的編排、用語及呈現方式雖有些微出入，其內容仍符合課綱項目，說明如下：

A 版在 3 本教科書中頁數最少，僅 177 頁，但在教材編排上卻有其獨特性，最大特色在於每章節盡量以各行業個案的人生小故事給予學生啟發，包含：「討論區」、「活動時間」、「生活暖身區」、「我的生涯想一想」等不同的 Q（問題），讓學生藉由和其他同學的討論及分享，找到屬於自己個人獨特的 A（答案）（劉庭妤，2019）。這呼應國家教育研究院（2020）在「教學資源與設備」中所提倡，教學過程應搭配學生生活裡各地方議題相關景點、博物館、歷史建築或機關等，例如，二二八紀念碑或公園、海洋博物館、婦女館、法院等，來加以運用規劃學習活動或進行校外教學參訪等，故 A 版與課綱外的重要建議原則相符。

B 版對於產業方面論述相對較多（吳芝儀，2019），切入點是鼓勵青年學子為因應世界產業趨勢及潮流，培養自身能力以期在全球職場上

能脫穎而出，針對政府推動的「5+2 產業創新方案」以及「工業 4.0」等最新的產業政策，加入一些企業個案的發展歷程及說明，對於高職學生求職有一定的啓蒙功效。以上開表 4 編碼統計的結果，確實也驗證出 B 版教科書對於「職業生活」的論述確實篇幅較多。此外，在第六章第五節至第七節加入性騷擾、性侵害以及族群歧視等防制概念，對於勞工法令及職業安全衛生等，相較於其他兩本教科書著墨較多（吳芝儀，2019）；除了一般性受僱技巧或應注意事項外，甚至提供對於想創業時的參考資訊及是否適合創業的性向測試。此呼應國家教育研究院（2020）在《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議題融入說明手冊》概念篇裡提到的「4 項重大議題」，包括性別平等、人權、環境及海洋等 4 項延續性重大議題教育。這 4 項議題教育的理念回應了人類發展的反思與精進，從自我個體中心逐漸轉移提升為認同不同性別、不同族群，甚至不同物種的價值，故 B 版與課綱外的重要建議原則也相符。

C 版不同之處，除了在每章的最後一頁增加「本章重點」，協助學生複習該章節學習重點外（張明敏，2019），還增加對於「角色衝突」的說明，並且使用較新穎的流行用語來貼近青少年使用者的觀點，例如：斜槓人生、玩出我的關鍵能力——周哈里窗、OFF 學 · 學 OFF ——給自己放個假等。此外，C 版用非常多的篇幅，非常詳盡地說明應如何準備「學習檔案」，並提供相關範例及步驟給學生參考；而在討論情緒管理的重要性及各面向也較其他兩個版本多。依據本研究表 2 發現，課綱學習內容「涯 Ba-V-2_ 個人學習歷程檔案的自我探索」、「涯 Ha-V-3_ 生涯行動計畫與學習檔案的建立與檢核」在本研究中同被編碼到次類目「3-2 學習歷程」中，戰寶華與侯欣彤（2017）認為推動學習歷程檔案可引導學習發展，有效檢核檔案內容可促進學習發展成效，爰符合十二年國教課綱之學習內涵。綜上所述：

(一) 生涯規劃教科書內容分布有明顯差異

3 個版本的生涯規劃次數，以 C 版最多，達 800 次；B 版次之，達 731 次；A 版最少，達 499 次。這顯示出 A 版生涯規劃教科書融入較少的生涯規劃概念於教學內容。在頁數上，A 版 177 頁是 3 版本教科書中最少的，但章節上卻是 3 本教科書中最多的（10 章 34 節），在 34 個次類目中則有 19 個次類目出現次數為 3 本教科書中最低。其他兩版本各為 B 版 201 頁（8 章 33 節）、C 版 233 頁（8 章 33 節），由此可推敲，A 版在各課綱的論述上應再深入。

技職教育是以就業為導向培養技術應用型人才的教育。就業技能及對產業的深入了解對技職教育發展有著重要的導向作用，技職教育必須能面向就業市場需求，堅持以就業為導向，以提高學生就業能力行為，故求職技巧與職場相關資訊應是課程重點（如履歷撰寫、面試技巧、產業發展、就業型態），但在 34 個次類目中，產業發展、就業型態列為序 12 與 13，惟求職技巧為序 30，在總次數 2,030 次中僅出現 23 次（1.13%），占比應該再加強，使其與產業發展、就業型態占比相似，內容才能讓學生在尋職上有足夠的「求職技能」。

(二) 生涯規劃主類目在各版本教科書中分布類似

1. 各版本生涯規劃主類目均以「自我覺察」出現次數最高，其中以 B 版達 192 次；其次為 C 版出現 190 次；最少為 A 版出現 98 次。各版本所占比例而言，B 版最高達 26.26%；C 版次之 23.76%；A 版最低 19.63%，這顯示 3 個審定版生涯規劃教科書，同等重視自我探索、學習歷程、職涯發展與成就動機。

2. 3 個版本中出現最少的主類目，其中 A 版為「態度培養」25 次（5.00%）；B 版為「生涯評估」27 次（3.70%），C 版為「生涯實踐」29 次（3.63%）。A 版的占比最高。這反映出 3 個審定版生涯規劃教科書，在生涯評估與生涯實踐重要議題上之內容占比應再提升。

(三) 3 版本生涯規劃教科書次類目分布類似

3 個版本生涯規劃教科書皆以「學習歷程」次類目占的次數最多，C 版 85 次（10.63%）、B 版次之 83 次（11.35%）、A 版最少 32 次（6.41%），這反映 3 本教科書都重視這時期學生之各項學習檔案建立。

三、技術型高中生涯規劃教科書與課綱之外其他重要建議的契合度顯示在「生涯願景」及「自我實現」的內容較不足

另依據前述 Gonzalez（2019）美國高中生生涯教科書提供參考的 CME 職場管理要領策略步驟，其內容和我國課綱及類目原則相符的議題包含：教導學生辨別個人專長及興趣、選擇職業、利用學校資源、職業需才特性分析以及未來進修選項等。

惟該教科書中提及鼓勵青年分析在地產業特性及在地就業發展，以及書中針對父母和高中生溝通共同完成的就業或升學行動清單等，或可作為我國生涯規劃綱領研修及教科書編撰之參考。

此外，針對 3 本教科書進行內容分析時發現（如表 2），其他重要議題為「1-2 生涯願景」出現次數 43 次（占 2.11%），該次類目為序 25；「3-4 成就動機」出現次數 71 次（占 3.49%），該次類目為序 10；「6-1 社會期許」出現次數 79 次（占 3.89%），該次類目為序 8；「11-1 自我實現」出現次數 50 次（占 2.46%），該次類目為序 19。

綜合以上研究結果及結果之間的討論，3 本審定教科書內容分析，主類目中以「自我覺察」出現次數的占比遙遙領先，雖意味著自我探索受到高度重視，但也有過多之虞，而且在生涯發展理論的取向上，針對表 1 所列 Albert Bandura 的社會認知理論和 Anne Roe 的人格理論較少關照。而在整個次類目中以「學習歷程」出現次數占比最高，「求職技巧」出現次數占比甚低，則與前述常被美國高中採用的教科書（Gonzalez, 2019）所提出的職場管理要領策略之著重點有出入，有待未來教科書編審及課綱檢修時留意。

伍、結論與建議

本研究針對研究目的探討與分析十二年國教生活領域課程中，A、B、C 版所發行的生涯規劃教科書內，生涯規劃內容之分布情形及不同版本間的異同。所獲結論如下：

一、結論

- (一) 生涯規劃教科書內容與課綱契合度高，在 11 個主類目中以「自我覺察」的契合度最高，但有內容過多及生涯發展理論涵蓋面不夠之虞

分析 3 個審定版生涯規劃教科書的主題活動，結果發現 3 個版本皆重視十二年國教生涯規劃的目標與分段能力指標，而這些指標全含納在本研究所建構之分類模式，亦指各版本的教科書都有「生涯發展」、「成長歷程」、「自我覺察」、「職業選擇」、「職業生活」、「社會需求」、「生涯評估」、「態度培養」、「自我調節」、「危機管理」、「生涯實踐」11 個主類目，而在分布上以「自我覺察」契合度最高，凸顯在高中時期自我探索與自我了解及職涯規劃受到重視，但其內容是否過多則有待未來編審時著眼；次之為「危機管理」，這跟目前的現狀有很大的關聯，對於科技運用需熟練、對於社會變遷需具敏感度及在生涯發現危機時能扭轉情勢，化危機為轉機。整體而言，技術高中「生涯規劃」教科書與課綱及其他建議的契合度高。

- (二) 生涯規劃教科書內容 11 個主類目中以「生涯實踐」契合度最低，未來編審或教學上有待加強其內容

分析 3 本審定生涯規劃教科書，以「生涯實踐」契合度最低，涵蓋兩個次類目「自我實現」、「時間管理」，這顯示在教科書內容編列上除了重視自我了解及職涯規劃外，更應該加強「實踐力」的續航。自我實現是一個「從計畫到行動」的過程，在生涯規劃的課程中，除了讓學生了解自我優勢與職業適性外，更應鼓勵學生持續優化「學習檔案」轉換

成未來的求職履歷，生涯規劃的目的是評估自己的能力，精準的規劃未來並持續行動直到成功。

(三) 生涯規劃教科書內容 34 個次類目中以「學習歷程」出現次數最高，「生涯彩虹圖」出現次數最低，次類目的衡平性有待檢修

在次類目的分布上如表 2 所示，以「學習歷程」出現最高，學習歷程是記錄在這個教育階段的學生就學期間的行為，除了課堂的學習成果外，更詳盡記載其他的表現，如社團、志工、檢定與競賽等成果，將有助於未來的全面自我檢核。而出現比例最低的類目則倒數依序為「生涯彩虹圖」、「職業轉換」、「職業道德」、「職涯定錨」與「求職技巧」，尤其是在「求職技巧」類目上應多著墨，畢竟技術型高中是以就業為導向的教育宗旨，而求職工具的完善是必備的功課。未來編審時宜檢視各次類目之均衡性。

(四) 技術型高中生生涯規劃教科書內容與其他重要議題之契合方面，「生涯願景」和「自我實現」較不足，有待補強

「成就動機」(序 10) 和「社會期許」(序 8) 在契合度上高。成就動機是一種自我追求與渴望成功驅動的原力，擁有這樣驅動力的人，會不斷努力直到達成目標；而社會期許是透過良好的行為表現而達到社會的期待，這階段的學生是所有社會道德觀念建立的重要時期，能理解除個人之外，家庭、學校、朋友對自己的期待，進而努力為自己達成目標。

「生涯願景」和「自我實現」契合度較不足(排序均在中後段)。人生有夢，但需勇敢築夢、努力踏實，生涯願景就是一種築夢踏實的過程，在生涯規劃中，目標、方向、定位是不可或缺的，有明確的目標才有努力的方向，才能清楚地勾出生涯願景；自我實現是在社會環境中實現個人理想和抱負的過程，過程中需透過不斷地修正與執行而達成目標。

教科書在課程改革中一直扮演著重要的角色，是教師主要的教學憑藉，是學生學習的重要引導，教科書能否確實呈現課綱精神並發揮功

用，有賴於完整的編審制度，一本適切的教科書編列應以學習為中心，引導學生獲得知識理解和習得技能，同時也能將知識轉換運用在實際的生活中。本文之分析希望有助於促進上述理想之實現。

二、建議

根據前述結論，建議如下：

（一）教科書編審方面須持續維持優點和檢修過與不及

前述技術高中「生涯規劃」教科書與課綱及其他建議的整體契合度高，但「生涯實踐」的契合度最低、「生涯願景」和「自我實現」契合度較不足、「自我覺察」內容有偏多之虞、各次類目不夠衡平等，均有待未來編審時持續維持優點和檢修過與不及之處。此外，未來課綱修訂時也該檢討現有類目的妥適性並考慮收納其他重要建議。

（二）教科書運用方面宜善用資通科技補充資訊和解決問題

生涯規劃與發展需隨著環境變遷而改變內容與方式，師生運用「生涯規劃」教科書時宜善用資通科技當工具和管道補充資訊，乃至解決本身在生涯規劃與發展上的問題。

（三）授課教師須及時增能

技術高中的生涯規劃科目主要由輔導教師授課，但林幸台等人（1992）針對高中輔導教師在推展生涯輔導工作所需加強與增進之處進行的研究發現，輔導教師對推展生涯輔導工作有待加強的需求殷切，其中尤以「充實生涯輔導專業知識」之需求最高（韓楷檉、蘇惠慈，2008），目前此等需求依然存在，有待授課教師及時增能。尤其授課教師在課堂上扮演的角色應從輔導者轉型成爲一個引導者及資訊提供者，甚至不斷的自我成長，從生涯跨進職涯發展領域，了解不同產業的職涯路徑，從不同領域中學習，給予學生更社會化的生涯引導。

(四) 內容宜加入全球化的多元能力

世界已是一個地球村，在高中時期教科書內容應加強其對國際觀的體悟及多元文化的適應，跨文化的理解、包容及未來在創業上的資源取得其風險評估。

本研究僅就國家教育研究院審定的 9 本生涯規劃教科書中隨機抽樣 3 本進行初探式內容分析，未來若有後續研究能就所有教科書進行分析和檢視，將更為周妥。

教科書參考書目

- 吳芝儀（主編）（2019）。技術型高級中學生涯規劃（初版，全冊，一年級）。龍騰。
- [Wu, Z.-Y. (Ed.). (2019). *Career planning for vocational senior high school* (1st ed., Full vol., 1st grade). Longteng.]
- 張明敏（主編）（2019）。技術型高級中學生涯規劃（初版，全冊，一年級）。信樺。
- [Zhang, M.-M. (Ed.). (2019). *Career planning for vocational senior high school* (1st ed., Full vol., 1st grade). Hsin Hua.]
- 劉庭好（主編）（2019）。技術型高級中學生涯規劃（初版，全冊，一年級）。啓芳。
- [Liu, T.-Y. (Ed.). (2019). *Career planning for vocational senior high school* (1st ed., Full vol., 1st grade). Ci Fang.]

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校——綜合活動領域（2018）。
[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Integrative activities domain for vocational senior high school education.* (2018).]
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2014).]
- 王秀槐、陳珍德（2019）。問世間「生涯」為何物？臺灣大學生生涯概念原型分析研究。《教育科學研究期刊》，64（2），39-68。http://doi.org/10.6209/JORIES.201906_64(2).0002
- [Wang, H.-H., & Chen, J.-D. (2019). What do you mean when you think of career? A prototype analysis of the conception of career among Taiwanese college students. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(2), 39-68. http://doi.org/10.6209/JORIES.201906_64(2).0002]
- 卯靜儒、甄曉蘭、林永豐（2012）。高中課程改革之政策形塑與實施的歷程分析：以 95 課程暫綱為例。《課程與教學季刊》，15（3），181-205。http://doi.org/10.6384/CIQ.201207.0181
- [Mao, C.-J., Chen, H.-L., & Lin, Y.-F. (2012). Exploring a process of high school curriculum reform policy and practice: The 95 tentative edition of high school curriculum guidelines as an example. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(3), 181-205. http://doi.org/10.6384/CIQ.201207.0181]
- 江學澄（2020）。視覺藝術精進專業者的職業生涯發展之因素探究。《藝術教育研究》，39，79-113。http://doi.org/10.6622/RAE.202005_(39).0003
- [Chiang, S.-Y. (2020). Research of factors affecting the career developments of advanced visual arts professionals. *Research in Arts Education*, 39, 79-113. http://doi.org/10.6622/RAE.202005_(39).0003]
- 呂秀蓮（2017）。十二年國教 107 課綱核心素養的評量。《臺灣教育評論月刊》，6（3），1-6。http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/topic/01.pdf
- [Lu, X.-L. (2017). Shiernian guojiao 107 kegang hexin suyang de pingliang. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(3), 1-6. http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/topic/01.pdf]
- 技術及職業教育法（2019）。
[*Technical and vocational education act.* (2019).]
- 李慧貞（2004）。「挑戰與契機」——看社會變遷下的「生涯發展教育」。《輔導季刊》，40（3），61-66。http://doi.org/10.29742/GQ.200409.0010
- [Li, H.-Z. (2004). "Tiaozhan yu qiji": Kan shehui bianqian xia de "shengya fazhan jiaoyu". *Guidance Quarterly*, 40(3), 61-66. http://doi.org/10.29742/GQ.200409.0010]
- 林幸台、陳清平、楊世銳、徐西森（1992）。高級中學生涯輔導具體措施。教育部。

- [Lin, H.-T., Chen, C.-P., Yang, S.-R., & Shyu, S.-S. (1992). *Gaoji zhongxue shengya judao juti cuoshi*. Ministry of Education.]
- 徐昊杲、蔡宜穎 (2013)。面對十二年國民基本教育，學校教師會應扮演的角色。臺灣教育評論月刊，2 (6)，43-46。http://www.ater.org.tw/commentmonth2_6.html
- [Hsu, H.-G., & Tsai, Y.-Y. (2013). Miandui shier nian guomin jiben jiaoyu, xuexiao jiaoshi hui ying banyan de jue. *Taiwan Educational Review Monthly*, 2(6), 43-46. http://www.ater.org.tw/commentmonth2_6.html]
- 袁善民、陳文進 (2005)。生涯教育之探討。中華技術學院學報，33，123-138。http://doi.org/10.7095/JCIT.200512.0123
- [Yuan, S.-M., & Chen, W.-C. (2005). Research of career education. *Journal of China Institute of Technology*, 33, 123-138. http://doi.org/10.7095/JCIT.200512.0123]
- 國家教育研究院 (無日期)。教科書審定資訊網。2020年2月27日，取自 https://censor.naer.edu.tw
- [National Academy for Educational Research. (n.d.). *Jiaokeshu shending zixunwang*. Retrieved February 27, 2020, from https://censor.naer.edu.tw]
- 國家教育研究院 (2020)。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議題融入說明手冊。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2020). *Shier nian guomin jiben jiaoyu kecheng gangyao guomin zhongxiaoxue ji putongxing gaoji zhongdeng xuexiao yiti rongru shuoming shouce*. https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf]
- 張奕華、許正妹 (2010)。質化資料分析：MAXQDA 軟體的應用。心理。[Chang, I.-H., & Hsu, C.-M. (2010). *Zhibhua ziliao fenxi: MAXQDA ruanti de yingyong*. Psychological.]
- 教育部 (無日期)。教育部重編國語辭典修訂本。2020年7月7日，取自 http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gswweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z00000144781
- [Ministry of Education. (n.d.). *Revised Mandarin Chinese dictionary*. Retrieved July 7, 2020, from http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gswweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z00000144781]
- 教育部 (2016, 4月12日)。青年轉動全球工作坊攜手齊力提升青年學生全球移動力。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=0EE6B89A9CF30056
- [Ministry of Education. (2016, April 12). *Qingnian zhuandong quanqiu gongzuofang xishou qili tisheng qingnian xuesheng quanqiu yidongli*. Ministry of Education. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=0EE6B89A9CF30056]
- 許禎元 (2003)。內容分析法的研究步驟與在政治學領域的應用。師大政治論叢，創刊號，1-29。http://rportal.lib.ntnu.edu.tw:80/handle/20.500.12235/18750

- [Hsu, C.-Y. (2003). The research process of content analysis method and its application for political study. *Journal of N.T.N.U. Political Science, Initial issue*, 1-29. <http://portal.lib.ntnu.edu.tw:80/handle/20.500.12235/18750>]
- 陳光諭 (2017)。技術型高中是國中會考後的第一選擇嗎？臺灣教育評論月刊，6 (3)，116-119。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/free/05.pdf>
- [Chen, K.-Y. (2017). Jishuxing gaozhong shi guozhong huikao hou de diyi xuanze ma? *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(3), 116-119. <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/free/05.pdf>]
- 陳安琪 (2016)。性別刻板印象威脅效應影響女高中生生涯發展決策之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學性別教育博士學位學程。
- [Chen, A.-C. (2016). *Exploring gender stereotype threat effects on the decision-making of career development for senior-high-school girls* [Unpublished doctoral dissertation]. Doctoral Program of Gender Education, National Kaohsiung Normal University.]
- 陳佳惠 (2017)。高職學生父母生涯支持、生涯成熟與生涯決定相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士班。
- [Chen, C.-H. (2017). *The relationships among vocational high school students' parental career support, career maturity and career decision* [Unpublished master's thesis]. Master Program of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University of Education.]
- 黃純敏 (2009)。課程改革的趨勢綜觀。學富文化。
- [Huang, C.-M. (2009). *Kecheng gaige de qushi zongguan*. Pro-Ed.]
- 楊正誠 (2018)。將國際教育議題融入課程教學的一些國外觀點分析。臺灣教育評論月刊，7 (10)，26-30。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/7-10/topic/05.pdf>
- [Yang, C.-C. (2018). Jiang guoji jiaoyu yiti rongru kecheng jiaoxue de yixie guowai guandian fenxi. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(10), 26-30. <http://www.ater.org.tw/journal/article/7-10/topic/05.pdf>]
- 楊朝祥 (2010)。美國技職教育發展的沿革、現況與展望。教育資料集刊，47，135-164。
- [Yang, C.-S. (2010). Historical background, current status and developmental trends of vocational and technical education in the United States. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 47, 135-164.]
- 劉美慧、楊俊鴻、尤淑慧 (2013)。十二年國民基本教育課程的連貫與統整之擬議研究。十二年國民基本教育課程發展建議書擬議整合型研究 (NAER-101-13-A-1-01-02-1-07)。國家教育研究院。
- [Liu, M.-H., Yang, C.-H., & Yu, S.-H. (2013). *The study of curriculum coherence and integration for the twelve-year basic education program*. The integrated study for the twelve-year basic education program development proposal (NAER-101-13-A-1-01-02-1-07). National Academy for Educational Research.]
- 戰寶華、侯欣彤 (2017)。從社會認知生涯理論探究高中學習歷程檔案之運用模式。臺灣教育評論月刊，6 (3)，201-208。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/free/22.pdf>

- [Chan, B.-H., & Hou, H.-T. (2017). Cong shehui renzhi shengya lilun tanjiu gaozhong xuexi licheng dangan zhi yunyong moshi. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(3), 201-208. <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-3/free/22.pdf>
- 謝念儒 (2008)。新世紀的生涯輔導——綜合高中生涯規劃課程的轉化與實施之行動研究 (未出版之碩士論文)。慈濟大學教育研究所。
- [Hsieh, N.-J. (2008). *The career guidance of new century: The action research of the comprehensive senior high school career planning curriculum's conversion and implement* [Unpublished master's thesis]. Institute of Education, Tzu Chi University.]
- 韓楷樑、蘇惠慈 (2008)。高中輔導教師專業職務角色個人變項、學校變項與生涯輔導專業能力關係之研究。輔導與諮商學報, 30 (2), 63-82。 <http://doi.org/10.7040/JGC.200811.0063>
- [Han, K.-C., & Su, H.-T. (2008). The roles of individual and school situational variables in relation to senior high school counselors' career competencies. *The Archive of Guidance & Counseling*, 30(2), 63-82. <http://doi.org/10.7040/JGC.200811.0063>
- 蘇鈺婷 (2002)。在學青少年生涯發展之相關因素研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所。
- [Su, Y.-T. (2002). *A research on career development and its relevant factors of adolescent* [Unpublished master's thesis]. Institute of Education, National Cheng-Kung University.]
- Cavaller, V. (2011). Portfolios for entrepreneurship and self-evaluation of higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.005>
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 169-191). Jossey-Bass.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. Columbia University Press.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested* (2nd ed.). Corwin.
- GmbH, V. (2020). *MAXQDA 2020* [Computer software]. <https://www.maxqda.com/new-maxqda-2020>
- Gonzalez, A. (2019). *Career planning for high-school students: The career management essentials*. Global Summit House.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Indeed Editorial Team. (2021, June 10). *Career development theory: Definition and introduction*. Indeed Career Guide. <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/career-development-theory>
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Consulting Psychologists Press.
- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). Springer.

- Lougheed, P., Bogyo, B., & Brokenshire, D. (2005, October 2-5). Formalizing electronic portfolios in the SPARC ePortfolio tool. In L. Aroyo & D. Dicheva (Chairs), *SW-EL '05: Applications of semantic web technologies for e-learning* [Conference workshop]. Third International Conference on Knowledge Capture, Banff, Canada. Pennsylvania Department of Education. (n.d.). *Overview of career development theories*. <https://reurl.cc/R0l869>
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. Harper & Brothers.
- Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. College Entrance Examination Board.

幼兒教育的多元文化圖像—— 中港澳臺學前課綱文本論述比較

劉豫鳳

本文為探究中港澳臺幼兒教育之多元文化圖像，透過課綱的文本與論述分析，理解其與社會脈絡之連結，且輔以批判視角，嘗試探究課綱中可見與不可見，與 4 地多元文化教育發展的各自論述。本文分析的文本為中國、香港、澳門與臺灣 4 地由官方正式公布，且目前使用中的學前課綱。研究結果發現，整體圖像共通性部分，呼應全球化的多元文化教育精神，宣稱不因各種文化背景產生學習偏見與落差的均等追求；其次，在社會領域呈現與多元文化相關的具體目標，豐富幼兒多元文化經驗，同時強調幼兒的自我認同；最後搭配統整與結合生活經驗的教學方法來實踐多元文化教育。在個別圖像獨特性部分，中國側重國族文化與國家團結之認同；香港強調多元族群背景共融的需求與具體作法；澳門凸顯在地與中國連結的文化論述；臺灣重視多元文化各類議題與性別平等意識。

關鍵詞：中港澳臺、幼兒教育、多元文化圖像、學前課綱

收件：2021年2月18日；修改：2021年5月25日；接受：2021年6月3日

Multicultural Images in Early Childhood Education: A Comparison and Discourse Analysis of Preschool Curriculum Guidelines in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan

Yvonne Yu-Feng Liu

To explore the multicultural images of early childhood education in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan, this study explored the association of multicultural education with the social context through text analysis and discourse analysis of curriculum guidelines, supplemented by critical perspectives. Moreover, the visible and invisible curriculum and the respective expositions of the development of multicultural education from four regions were explored. The texts analyzed in this study were official preschool curriculum guidelines that are currently used in four regions. The study results revealed that the common portions of the whole images echo the spirit of global multicultural education, manifesting the pursuit of equalization without learning biases and gaps due to various cultural backgrounds. Second, the images present specific goals related to multicultural education in the social learning area, enriching children's multicultural experience and self-identity. Finally, the teaching methods used integrate and combine real-life experiences to practice multicultural education. Through the uniqueness of individual images, China focuses on national culture and national unity, Hong Kong emphasizes the needs and specific practices of the integration of ethnic diversity, Macau depicts the local identity and its connection with China, and Taiwan highlights various multicultural issues and gender equality.

Keywords: China, Hong Kong, Macau and Taiwan, early childhood education, multicultural image, preschool curriculum guideline

Received: February 18, 2021; Revised: May 25, 2021; Accepted: June 3, 2021

壹、緒論

多元文化教育源於 1960 年代的美國，伴隨著民權覺醒與對單一文化霸權的省思。全球化時代中，隨著交通、經濟、教育、區域組織等跨國連結與移民遷徙，使得許多國家的人口組成多元化，多元文化教育的需求應運而生。針對多元文化教育有深入著述的專家不少，歸納各家理論可知：其宗旨為跨越學生文化背景的藩籬，追求教育均等的目標，內容包含性別、種族、特殊、階級等議題，以反偏見、尊重與同理等核心價值，採用以學生為中心的方法，進行課程實踐（劉美慧，2012a；Banks & McGee Banks, 2010; Bennett, 1990; Sleeter & Grant, 2007）。然而，前述多元文化教育基本概念的落實，卻鮮少在學前階段的課程中被檢視。

學前為形塑認知發展的關鍵階段，幼兒透過生活經驗建構對社會文化的最初理解。許多研究指出，在幼兒階段進行多元文化教育，不論是在單一或多元族群組成的脈絡，都能在幼兒最初發展文化理解的階段，形塑正向的多元文化觀（Ogletree & Larke, 2010; Ojala, 2010; Wardle, 1998）。此外，相對於義務教育階段，幼兒園課程格外強調生活經驗且呈現跨領域的特色，此與多元文化教育強調以學習者為中心、結合生活經驗的本質相當契合（王淑芳，2009；吉內娃·蓋伊，2000/2006；劉美慧，2012b；Gay, 1995, 2010）。故學前階段在學習者與課程本質上，有其發展多元文化教育之深遠意義與條件。

2000 年後，中國、香港、澳門與臺灣先後公布了新版的學前教育課程綱要（以下簡稱學前課綱），並以該文件作為發展學前教育之最高指導原則（中華人民共和國教育部，2001；幼兒園教保活動課程大綱，2016；香港課程發展議會，2017；澳門教育暨青年局，2015），正可作為探究學前階段多元文化教育圖像之依據。多元文化教育因其所處社會脈絡相異，在教學主軸與方向上不盡相同（Abdullah, 2009; Ojala, 2010; Ramsey, 1982; Wardle, 1998），故在進行多元文化教育探究之際，也當考量所處國家或文化之發展背景，方能以較為宏觀的視野理解多元文化

教育之圖像。兩岸 4 地的中港澳臺，歷史與社會發展擁有共同的文化基礎，但因中國崛起、兩岸特殊政治關係、香港澳門回歸等影響，呈現同源但不盡相同的多元文化教育發展路徑。

本文旨在分析中港澳臺學前課綱文件，試圖描繪其對幼兒教育的多元文化圖像之共同期待為何？中港澳臺分別回應自身個殊社會脈絡下，幼兒教育的多元文化圖像之獨特性為何？

貳、文獻探討

一、多元文化教學之發展

多元文化教育源於美國 1960 年代，當時民權運動開始反思主流白人文化的霸權與單一性，因而開始針對差異、弱勢族群認同等內涵發展出較為深入的討論（王雅玄，2020；李淑菁，2017；劉美慧，2012a）。因多元文化思維的開展，延伸至 1990 年代美國對多元文化教育內涵的討論。以下綜合多位學者對於多元文化的討論內容，依照課程發展的教學目標、內涵、方法（含評量），分別進行說明：

（一）多元文化教學目標

Banks 認為多元文化教育的目標有四：幫助來自不同背景之學生有均等的學習機會、提升學生對不同背景的群體發展出正向的態度、協助弱勢團體學生建立自信，以及透過角色取替的方式考慮不同族群的觀點（劉美慧，2012a；Banks & McGee Banks, 2010）。Bennett（1990）提出的全球與多元文化觀點中指出，多元文化教育的核心目標為接受與珍視文化多樣性、尊重人類尊嚴與權利、尊敬地球，以及成爲一個負責任的全球社群成員。其另提出了 6 個在課程中可思考的次要面向，包含：發展多元歷史觀點、強化文化意識、提升跨文化能力、對抗種族歧視與偏見、提升對於全球動態的覺知，以及發展社會行動技巧。Grant 與 Sleeter（1996）認為，若要達到滿足多元文化教育的需求，在課程與教

學須達到 4 項目標：發展學生批判思考的能力、提供多元教導知識的方法、發展對自我與他人的尊重，以及發展具道德與反思的社會行動。而 Sleeter 與 Grant 清楚分析了 5 個態度從保守到積極的多元文化教育取向：包含教導特殊者與異文化者取向、人際關係取向、單一群體研究取向、多元文化教育取向，以及作者支持與期許的多元文化與社會正義教育取向（周新富，2018；劉美慧，2009；Sleeter & Grant, 2007）。

綜合前述學者的論述可知，多元文化教育之宗旨為消弭不均，期待透過各種教學的方式與內容，減少因文化背景產生的學習落差。具體教學目標為提升多元意識以及尊重多元，意即除了自我文化認同之外，也提升學生對文化多樣性的理解與認識，使其珍視與看重不同文化的價值，並透過行動進行改善。

（二）多元文化教學內涵

多元文化教學內涵相當廣泛，本文分為教學重點與教學議題兩部分說明。第一，在教學重點方面，Tiedt 與 Tiedt（2010）認為影響人類關係、阻礙多元文化概念發展的不外乎偏見、刻板印象、歧視 3 項要素；而尊重（esteem）、同理（empathy）、均等（equity）是多元文化教育中不可或缺的 3 個核心概念。Banks 與 McGee Banks（2010）認為提升多元文化能力的重點為減少偏見、平等教學及賦權的學校文化 3 項。在王雅玄（2020）建構的本土多元文化素養量表中，則包含了理解、共融、欣賞、同理、省思、批判、跨文化等素養內涵。前述學者指出的是多元文化教育關注的核心要素，意即在教學中的重點內容，主要包含：1. 批判與反思因背景、偏見而造成學習不均的情形；2. 在賦權中理解、接納與同理文化間的差異；3. 尊重與欣賞不同文化的存在。本文將多元文化核心要素歸納為反偏見、同理與尊重 3 個教學重點。

第二，在教學議題方面，Banks 與 McGee Banks（2010）認為所有個體都具備 6 個多元文化屬性——國家、性別、社會階級、特殊／非特殊性、宗教、種族／族群，因此形成了 6 大多元文化議題。王雅玄（2020）運用 Banks 的個體 6 大文化屬性進一步發展出 6 大多元文化議題之類目

架構。Tiedt 與 Tiedt (2010) 以族群為核心，認為多元文化教學議題可探尋種族、階級、文化、民族、宗教、國家等。綜合上述學者論述，本文界定多元文化教學議題為族群／種族、性別、階級、特殊、宗教、國家等 6 個議題。

(三) 多元文化教學方法

多元文化教育要如何教學呢？從幾位重要學者的課程模式中可見其共同之期待：Banks (1995) 依多元文化融入，改變既有觀點與課程的深度，提出 4 個層次的課程模式：將特定族群的故事加入課程的貢獻模式；不改變課程結構但將文化內容加入課程的附加模式；改變既有課程架構與觀點的轉化模式；澄清價值觀並採取行動的社會行動模式。Banks 與 McGee Banks (2010) 提出的多元文化課程面向中，提到教學過程應將多元文化與教學內容統整，教師應從不同文化與族群的例子進行教學闡述，另也意識到知識建構的歷程，宜協助學生理解知識建構歷程中可能產生的影響。Gay (1995) 依課程內容提出 4 種模式，包含：將文化融入基本學習、跨越學科的概念學習、以族群共同議題為主的學習，以及與特定族群相關的文化要素學習。而 Gay 提出的文化回應教學，更是具體且仔細地闡述了透過回應學生需求與學習特質的教學設計，藉由教學語言、教學材料、教學引導等方法，可以大大提升學生的學習興趣、動機與成效（王淑芳，2009；吉內娃·蓋伊，2000/2006；劉美慧，2012b）。總之，多元文化教學方法可歸納為 3 大要項：1. 融入與統整，主張多元文化教育不宜獨立存在，應融入學習的各面向統整進行；2. 學習者中心，也就是關注學生文化背景作為課程設計的核心基礎；3. 多元設計，基於學生的多元文化背景，宜在教學方法、觀點轉換、知識建構、教學評量等各面向，以符應學生學習特質的方式進行設計。

前述多元文化教育之綜合性論述中，教學目標部分是否能對應學前幼兒的認知理解與行為方式？教學重點如何與學前課綱連結？教學議題如何選取與規劃？又教學方法的部分是否適用於幼兒階段？以上內涵均須回到幼兒教育整體目標與教學原則等內容，進一步探究之。

二、幼兒多元文化教育課程與教學

學前幼兒因其特有的發展階段與任務，在多元文化教育的實施上有其特殊意義。Ramsey (1982) 指出，因幼兒正開始發展人我、對生活環境與社會的了解，所以此時若能進行多元文化教育，便可藉豐富且多元的學習內容，減少偏見的產生。且不論是幼兒所處群體為多元族群或單一種族，多元文化教育的實施都有其積極且深遠的意義 (Ogletree & Larke, 2010; Ojala, 2010; Wardle, 1998)。

第一，學前多元文化教育目標與其他階段相似但可能不相同。周梅雀 (2014) 綜合多位學者之理論歸納出：認知目標需接觸與認識多元文化、情意目標需培養對他人文化的尊重與減少偏見、技能目標則是發展與不同文化背景者相處之技能。然對應到多元文化的一般性論述，幼兒階段似乎較少提及社會正義與行動相關的目標。第二，在教學內涵中，教學重點宜以幼兒生活經驗為基礎，連結多元文化內涵 (吳雅玲, 2009)，另因學前是發展自我認同的重要階段，而自我認同是多元文化教育的重要基礎，對於主流與相對弱勢族群的幼兒來說，都是形塑健康正向族群與文化認同的方法。故除揭示多元文化教育宗旨與具體目標外，在學前階段也應重視自我認同的內涵 (周梅雀, 2014; Wardle, 1998)。在議題上，可從幼兒本身背景或所處脈絡發展多元文化教學內容，不需遵循依種族、性別、階級、特殊、宗教等類別規劃固定教學內容，也不適合教導與幼兒生活脈絡沒有連結的文化，而應引導幼兒關注自身文化背景以及與社會整體的關係、文化間的異同 (Ramsey, 1982)。第三，在教學方法上，學前教育的本質就是以幼兒中心、跨領域、統整等為核心價值，其多元文化教育更強調將文化多樣性融入學習活動中，例如，教師可以規劃具有不同族群、性別或階級的活動，讓幼兒體會人類多樣性 (Abdullah, 2009; Ramsey, 1982)。除了提供文化多樣性的內容豐富幼兒的學習經驗，更要提供多元觀點，將多元文化精神融入幼兒的整體學習中 (Ojala, 2010)。

此外，多元文化教育可能藉由政府政策、課程指引或教師實踐來呼應脈絡需求而有不同的發展重點，例如，芬蘭的多元文化課程近年關注

於移民孩童融入芬蘭社會的教育品質，且透過個別化的教學計畫來達成符合多元需求的高品質幼教（Ojala, 2010）；馬來西亞學前教育的多元文化課程則重視境內既有族群間的融合（Abdullah, 2009）；而美國則是基於幼兒所處環境，提升其對於不同族群的了解，或是深化幼兒對所處環境內多元族群現象的認識（Ramsey, 1982; Wardle, 1998）。整體而言，相較於多元文化教育的一般性原則，學前教育階段的課程規劃更強調在符合幼兒發展任務的基礎上，透過與幼兒生活經驗相關的文化素材，以融入學習的統整方式，將多元文化教育與幼兒生活連結。因此，要比較中港澳臺學前階段的多元文化教育圖像，則須探究當地與多元文化發展相關的脈絡發展。

三、中港澳臺幼兒多元文化教育脈絡與發展

教育無法抽離社會脈絡，多元文化的存在更與當地發展背景、現況挑戰與需求有密不可分的關係。目前各國多元文化教育皆有其發展主軸，例如，加拿大與澳大利亞促進移民之適應、美國強調化解種族歧視等（王熙，2012）。中港澳臺皆是以華人文化為主體的區域，有相似的文化基礎，然因近年全球化與民主化過程影響了當地的文化發展樣貌，同時在政治變遷（如港澳回歸）過程中，也觸發了對多元文化的新思維。以下分別簡要探討 4 地多元文化教育的發展背景。

中國雖是由多元民族組成，但仍以漢族傳統之儒家思想為主流文化（吳明海，2014a）。過去與多元文化相關的教育內涵包括幾個面向：首先是以均等為目標的民族教育，此部分重視提升少數民族學生教育均等的機會；其次也包含對於弱勢者如殘疾人、扶貧的教育協助（鄭新蓉，2004）。在全球化的脈絡下，多元文化教育的實踐除延續對教育均等的關注之外，也期待提升學生批判思考、自我認同、支持多樣性等相關內涵。然而中國的多元文化教育，似乎存在著一元與多元力量的消長。樊改霞與王嘉毅（2013）指出，多元文化課程的出現雖可提升少數民族的自尊，但也可能同時分裂國家精神。中國的多元文化與民族教育呈現「一核多元、中和位育」的特色，一個核心思想與多元文化達成美好共

存，團結合一才是民族教育的最高宗旨（吳明海，2014b）。而這樣的思想也體現在教科書中，陳月茹（2007）指出，中小學教科書中的多元文化教育素材，存在著以漢族為中心的思想，同時忽略農村文化、簡化階層文化等現象，限制了學生對多元文化的接觸經驗。此外施正鋒（2016）指出，在習近平領導的中國之下，愛國主義的呼籲遠高過民族主義，多元文化的發展似乎趨向與漢族團結，朝國族認同前進。事實上，多位中國學者也指出發源於美國的多元文化教育，因著華人的脈絡與歷史背景，應有具東方特色多元文化的闡釋，並以此作為對抗西方文化霸權的一種覺醒（王熙，2012；吳明海，2014a；Geng, 2013）。故在具有高度國家認同的中國脈絡裡，其多元文化的發展以及追求本土多元文化詮釋的中國，會如何在學前階段反映國家與多元認同的平衡，值得進一步探究。

香港因其殖民歷史一直富有多元文化特質。有「東方之珠」美名的香港，在經濟發展上與紐約、倫敦齊名，並以「紐倫港」（Nylonkong）之名登上時代雜誌封面（Elliott, 2008），可見其在國際城市的重要地位。前述脈絡加上英國殖民背景，使得香港富含多元文化的元素，因此在華人為主的人口結構中，仍可見其在政治、教育與生活中，展現出東西文化激盪的產物。回歸中國後的香港特別行政區，針對各階段教育進行了全面性的盤點，並在2000年開始進行了一連串的教育改革。從其公布官方文件《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》、《學會學習—課程發展路向》中，也可以開始看到對於中華文化、國民身分的認同內容（香港教育統籌委員會，2000；香港課程發展議會，2001）。多元文化薈萃的東方之珠，回歸後的多元文化可能因管轄權的轉移產生微妙的變化，而在這樣的定位下，香港的多元文化教育目標、內容與方法，是否也呈現出融合全球化與中國化的特徵，並展現在學前教育的課綱中？

澳門與香港同有殖民歷史，回歸中國後同樣重新檢視了特區的整體教育。澳門教育暨青年局（Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, DSEJ）發布了《非高等教育發展十年規劃（2011~2020）》。並依據澳

門《非高等教育制度綱要法》，從 2015~2020 年間先後訂定了幼兒園至高中的課程框架與基本學力要求（澳門教育暨青年局，2015）。殖民時代結束後，由澳門特區的教育目標與課程發展上可看出對於中華文化以及澳門本地文化的重視（黃素君等人，2018）。這樣的情形反應在從過去獨尊葡語的現象，改變為目前以 3 文 4 語為主的語言規劃中（張桂菊，2009）。¹ 在教育上有別於過去放任的態度，回歸之後的澳門政府，在教育內涵的關注與干預上越發增加，也形成了政治、教師、教學過程中對於澳門本土文化與認同的反動（Huang & Huang, 2010）。在殖民文化、華人文化與澳門本土文化的擺盪中，該區學前教育要如何藉由課綱塑造前述內涵的認同感，亦值得進一步了解。

臺灣的多元文化教育發展史是隨著社會變遷，由一元獨大逐漸轉變為重視多元的歷程。最初為提升對原住民族之重視，接著延伸至對兩性、鄉土或本土語言的重視。而隨著臺灣人口結構變遷，新住民與新臺灣之子的人口數逐漸增加，多元文化教育在臺灣越發受到重視。近年關於多元性別、東南亞語文的議題，可以在課程內容、教學科目以及教學語言上，看見對於更多族群的重視。李淑菁（2017）即指出，臺灣的多元文化教育，始於對教育機會均等的現代化概念，接著因全球在地化的因素，擴充與發展為更加多元的概念。不論是國民中小學九年一貫課程綱要或是十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），多元文化都被列為重要的學習內涵。且在十二年國教課綱中，不論是對於課程發展背景描述的總綱，或是在素養發展的細項，都更為具體、詳細地描繪了對於多元文化學習的意義與價值性（十二年國民基本教育課程綱要總綱【十二年國教總綱】，2014）。而在學前階段，周宣辰（2017）指出幼兒園教保活動課程大綱能掌握多元文化內涵，同時藉由各領域的引導，展現在幼兒園教學上實踐多元文化教育的可行性。本文欲實際分析臺灣的學前課綱在華人地區中有何獨特性。

¹ 書寫文字有葡文、中文、英文共 3 文；口說語言有葡語、華語、英語、廣東語共 4 語。

綜上所述，學前多元文化教育內涵奠基於美國對於多元文化的討論，希望追求弱勢學生均等、提升學生多元意識的目標，並透過種族、性別、階級等相關議題，將反偏見、同理與尊重等概念帶入，藉由以學習者為中心、多元與統整的方式進行課程設計。而在學前階段，多元文化教育更需與幼兒生活經驗與發展任務連結，且重視所處脈絡的社會文化發展。故本文期待透過學前課綱了解中港澳臺幼兒教育多元文化之整體樣貌與內涵異同。

參、研究方法

一、研究方法與分析視角

本文為探究中港澳臺對幼兒教育的多元文化圖像，透過課綱的文本分析與論述分析，探究其與社會脈絡之連結。文本分析藉由社會產物（課綱）進行解釋與分析，論述分析則除文本之外亦將相關的社會場址與歷史文化因素都納入討論，除留意已說的資訊、同時重視未說（或不可說）的資訊（游美惠，2000）。本研究分析主體為課綱，與教科書具體、仔細的文本內容不同，故嘗試以文本為主，輔以論述的方式，連結中港澳臺4地的社會文化脈絡。此外亦結合批判觀點，留意不同文化脈絡下顯見與隱微之意涵，試圖從課綱的微觀角度出發，也期待連結鉅觀的社會背景，呈現更具有脈絡意義的分析。

至於課綱的比較方法，則參酌 Bereday 的比較教育研究方法論，以描述、解釋、並排、比較的方式進行分析。首先描述中港澳臺學前多元文化教育之內涵，並輔以當地發展脈絡之對照進行詮釋；接著從課綱文本中歸納出足以進行並排、對照與比較之焦點並深究之（楊思偉，2007）；最後輔以批判視角，嘗試探究課綱中可見與不可見的問題，以及4地多元文化教育發展的各自論述。

二、文本來源與限制

課綱為國家或區域主管機關對各教育階段課程的最高指導原則，但仍有其分析限制。首先，課綱與實際教學可能存在落差，以課綱為分析主體，雖能得知官方對課程運作與發展的期待，卻無法呈現多元文化教學實踐樣貌。其次，課綱雖對課程發展有具體的引導與參考作用，但並沒有呈現進一步的教學細節，而學前教育階段也未使用教科書，故無法實際分析教學現場的多元文化教材或文本。本文初探中港澳臺多元文化教學之圖像，先由教育主管機關對於學前多元文化教育之期待出發，故以課綱為分析主體。

本文以中港澳臺目前使用的學前課綱為分析素材，中國以《幼兒園教育指導綱要（試行）》（中華人民共和國教育部【中國綱要】，2001）中針對學習領域、教學內容與引導的部分進行分析，因其內容略為簡要，同時輔以《3~6歲兒童學習與發展指南》（中華人民共和國教育部【中國指南】，2012）進行補充；香港以《幼稚園教育課程指引》（香港課程發展議會【香港課綱】，2017）為分析依據；澳門以《幼兒教育課程指引》（澳門教育暨青年局【澳門課綱】，2015）為分析依據；臺灣則以《幼兒園教保活動課程大綱》【臺灣課綱】（2016）為分析依據。

三、分析架構、論述主軸與資料處理

由於課綱為整體課程發展之指引，內容廣泛，難以專為多元文化教育進行論述；且課綱行文內容相對教科書簡要，無法詳述多元文化之教學內容；又中港澳臺的課綱架構、內容繁簡程度與敘述架構皆不盡相同。但課綱內容皆包含教學目標、內涵與方法之說明，故仍可由前述3個要項作為探究架構，分析呼應多元文化之內容，藉此建立對課綱之理解。

本文資料分析分為兩階段：首先，在課綱各章節中以「文化、多元、偏見、包容、尊重、性別、差異、不同、特殊、經濟、弱勢、認同」等字詞進行地毯式搜索，尋找與多元文化相關的概念內容。接著開始進行

內文標記，先將內文依教學目標、內涵或方法 3 個面向進行分類標記、閱讀與分析。由於課綱繁簡程度不一，本文較少以量化觀點切入，而是針對內文主旨、課綱內涵以及內容間的對應性進行探究。前述資料先以課綱中教學目標、內涵與方法呼應多元文化內涵之論述為第一軸線，呈現 4 地課綱在多元文化教育的整體樣貌。其次以地區為第二軸線，搭配當地政治、社會發展脈絡與教育制度等相關資訊，形成 4 地課綱多元文化教育發展之個別論述。

在分析與論述過程中，邀請 2 位具有幼兒課程與教學或多元文化專長之大專院校教師，共同檢視研究者之初步分析，以求在資料分析與論述上不過於偏頗。2 位專家認同本文初步分析後，給予以下兩個面向的建議：（一）在整體圖像的部分，宜加入教學目標、內涵、方法各面向之命名，並搭配相關論述以勾勒多元文化整體圖像，故增加各段落之命名與修改整體圖像之呈現。（二）在個別圖像部分，建議以重點摘要的方式呈現 4 地課綱的特點，並針對多元文化教育與發展層次、現在與未來進行綜合比較，故增加課綱比較表格並調整綜合論述之內容。

肆、研究發現與討論

一、幼兒多元文化教育之整體圖像

在具體呈現教學目標、內涵與方法前，中港澳臺學前課綱在總則中即可見呼應多元文化教育宗旨，期待藉由關照幼兒的多元性，使不同背景的幼兒朝向均等的學習條件邁進。此部分先於課綱各領域的敘述中呈現，為多元文化教育在課綱中奠定開展之基礎。例如，中國綱要（2001，頁 2）總則中指出幼兒教育應「關注個別差異，促進每個幼兒富有個性的發展」；香港課綱（2017，頁 10）的課程設計主導原則三為「照顧幼兒的多樣性及不同需要」；澳門課綱（2015，頁 9）於課程發展準則中指出幼兒教育需「關顧各幼兒在體格、認知發展在體格及社會文化背景等方面的差異及教育需要」；臺灣課綱（2016，頁 8）總綱的實施通則

中提及「關懷與尊重不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、及不同身心狀態的人……」。

（一）教學目標：提升多元意識與經驗

在總則之下的各領域中，社會領域具體點出與多元文化相關的領域學習目標敘述，² 主要圍繞在豐富多元經驗上。4 地課綱中社會領域的具體目標均提到藉由認識、接觸、體會以提升幼兒對於環境中多元文化的了解。例如，「接納尊重與自己的生活方式或習慣不同的人（社會領域目標四、5~6 歲發展目標）」（中國指南，2012，頁 24）；「主動認識不同的群體，展現投入和積極參與的態度（社會領域學習目的）」（香港課綱，2017，頁 37）；「初步體會澳門文化的多樣性（社會領域基本學力要求-3-7）」（澳門課綱，2015，頁 31）；「認識生活環境中文化的多元現象（社會領域學習指標-1-6）」（臺灣課綱，2016，頁 66）。

整體而言，中港澳臺學前課綱在總則部分宣示了多元文化教育關注多元以追求均等之宗旨，接著在社會領域具體指出欲豐富幼兒多元文化經驗之目標。對照文獻提及之多元文化教學目標，豐富幼兒多元文化經驗可作為奠定多元意識、尊重多元之基礎，然社會行動與正義的部分，則需綜合批判思考、反省、問題解決與行動等能力（Banks & McGee Banks, 2010; Sleeter & Grant, 2007），且需具備一定程度的生活經驗，同時搭配較高的認知思考層次方能達成。考量幼兒的身心發展狀態，此部分尚不適合作為學前課綱中明定的目標，故在 4 地課綱中，皆較著墨認識與提供多元經驗之基本內涵。

（二）教學內涵

1. 教學重點：反偏見、尊重、認同

4 地課綱在教學要素部分，大致符合多元文化教育中提及反偏見與尊重的主要內容，且根據課綱的領域內容，可進一步看出符合幼兒階段

² 社會領域指幼兒於所處的社會環境中，在個人與他人或社會互動中進行的學習內涵。此領域在臺灣與中國稱為「社會領域」、香港稱為「個人與群體」、澳門稱為「個人、社會與人文」，本文為求行文一致，以「社會領域」統一稱之。

的認同內涵。首先，4地課綱均提及不應因背景的不同而對於幼兒的學習或發展產生限制，此符合反偏見以追求均等之宗旨，內文中也可見強調尊重與欣賞多元的能力，例如：

引導幼兒學習用平等、接納和尊重的態度對待差異。（中國指南，2012，頁24）

幼兒應不受文化、種族、家庭背景、發展和能力等因素所影響，享有接受優質教育的機會。（香港課綱，2017，頁62）

懂得相互欣賞、尊重、愛護和幫助身邊的人。（澳門課綱，2015，頁33）

幼兒表達自己的想法及其互動的對象，應不受其性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等限制。（臺灣課綱，2016，頁71、73）

與現有文獻不同的是，4地課綱較少具體提及以同理的方式包容文化差異。研究者認為是依據幼兒階段性發展任務，在此先以接觸、探究幼兒的生活為主（Ramsey, 1982），豐富幼兒多元文化經驗，奠定日後同理之基礎。

此外，在社會領域中也呈現了認同的內涵，此為幼兒階段豐富生活經驗、強化自我認同以形成多元文化正向發展的重要內容（Wardle, 1998），其中包含自我歸屬的認同、在地理解與本土認同。例如，「知道自己的民族」（中國指南，2012，頁28）、「初步認識中華文化及作為中國人的身分」（香港課綱，2017，頁37），前述呈現的是對於所屬族群、文化與國家的身分認同；而「激發幼兒愛國家、愛澳門的情感」（澳門課綱，2015，頁35）、「認同本土、了解文化」（臺灣課綱，2016，頁2）則是呈現了對於在地文化的理解與認同。

由教學重點的內容可知，兩岸4地的學前課綱中，上承總綱追求均等的宗旨，在教學內容中皆以反偏見的方式切入，輔以幼兒處於多元文化與自我概念的發展階段，以尊重、欣賞搭配幼兒階段重要的自我認同內涵。

2.教學議題：恐失多元的多元性

中港澳臺學前課綱中常以「多元性」、「多樣性」、「差異性」等字眼概括可能出現的多元文化議題。而在文本具體列出的各項議題中，所有課綱都出現的有「特殊性」、「族群」與「國家」3項：在特殊性部分以關注特殊幼兒的需求為主，如「關注幼兒的特殊需要，包括各種發展潛能和不同發展障礙」（中國綱要，2001，頁7）；族群的部分則是以提升對自己與其他族群的了解為主，如「認識生活環境中不同族群的文化特色」（臺灣綱要，2016，頁70）；而國家的部分則是以認識自己與其他國家為主，如「知道自己的國家」（澳門綱要，2015，頁35）、「尊重其他國家、民族的文化」（香港課綱，2017，頁37）；而性別、階級、宗教等議題就未具體出現在所有課綱的文本中。進一步檢視多元文化議題在各課綱的呈現，可發現中港澳臺各有不同議題的側重，例如：

引導幼兒實際感受祖國文化的豐富與優秀。（中國綱要，2001，頁4）
了解、接納和欣賞每位幼兒的獨特成長、背景、文化生活習慣。（香港課綱，2017，頁64）

重視多元文化及課程教學自主（澳門課程特點2）。（澳門課綱，2015，頁6）

幼兒的生活環境中存在著種種差異，包括不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、不同身心狀態等多元現象。（臺灣課綱，2016，頁4）

中國綱要具體指出國家認同議題；香港課綱特列與移民融入相關的議題；澳門課綱點出其重視多元文化社會的本質；臺灣課綱則強調廣泛的多元文化議題，包括性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等。

然而，不論是整體或個別課綱，針對多元文化的議題都存在缺失的可能。雖然幼兒階段的多元文化教學無須根據所有議題分別規劃課程內容，但若將目前中港澳臺學前課綱的多元文化教學議題和王雅玄（2020）、Banks與McGee Banks（2010）或Tiedt與Tiedt（2010）提及的多元文化議題對照，仍以種族、國家、特殊性3項為主，少見與階

級、宗教、性別相關的內涵。從實徵研究也可見教學中可能因政治氛圍、教師偏好等因素，在實施上產生表淺與偏食的情形（吳雅玲，2009；施正鋒，2016），導致失去多元的深度與廣度。課綱為學前階段教學規劃的關鍵參考文件，在議題上宜參照幼兒身心發展狀態，敘明更完整的實踐方向，如性別類可能實踐的議題，與補充宗教、階級類議題可能探究的內涵等。目前僅以多元、多樣、差異等籠統用詞稱之，而未有進一步說明，恐在引導教學上失去議題的多元性。

（三）教學方法：結合生活經驗

回應多元文化教育之統整、學習者為中心與多元設計 3 大教學方法，在 4 地學前課綱的一般性原則中皆有提及「統整學習」的重點（中國綱要，2001，頁 2；香港課綱，2017，頁 24；澳門課綱，2015，頁 5；臺灣課綱，2016，頁 4），此亦為幼兒教育之重要原則。而課綱中最具體可見的教學方法就是從幼兒生活經驗出發，藉由日常節慶、社會資源、生活環境等，透過真實的互動進行多元文化學習，例如：

利用民間遊戲、傳統節日等，適當向幼兒介紹我國主要民族和世界其他國家和民族的文化。（中國綱要，2001，頁 24）

善用自然環境及社區資源，安排適當活動，讓幼兒從真實和生活體驗中認識社會。（香港課綱，2017，頁 34）

利用本澳豐富的社會資源與文化，讓幼兒通過參觀、調查、訪問等形式開展集體性的社會教學活動。（澳門課綱，2015，頁 36）

幼兒的生活經驗是實踐社會領域最佳的素材，教保服務人員宜提供幼兒親身參與社區生活的機會。（臺灣課綱，2016，頁 78）

此外，香港與臺灣課綱也具體提及要以多元分組方式進行，讓幼兒有更豐富的社會互動經驗。例如：

彈性採用各種分組模式……安排不同族裔、背景、語言和興趣的幼兒一起遊戲。（香港課綱，2017，頁 63）

讓幼兒有機會以一對一、小組或團體等不同互動形式，與不同熟悉程度、不同年齡、不同性別及不同需要的同儕一起遊戲工作與對話，提供幼兒豐富的社會互動經驗。(臺灣課綱，2016，頁 77)

就目前的課綱內容，可了解中港澳臺在活動規劃上的一般性原則皆強調活潑多元，在評量上則強調來源多元的形成性評量。至於教學活動、知識建構以及評量設計，都屬於教學實施細部內容，無法呈現在課綱層次中。茲將中港澳臺學前課綱的多元文化教學目標、內涵與方法整理如表 1。

綜上所述，中港澳臺在學前課綱中，從總綱即揭示追求教育均等的多元文化教育目標，接著在社會領域目標說明提升多元意識之細部內容。在教學內容部分，多元文化教學重點皆關注反偏見教育，不因幼兒文化背景而使其學習受限。在尊重差異的教學方面，以豐富幼兒外在的多元文化經驗為手段，進而轉化成為內在尊重與欣賞生活中存在的多元

表 1 中港澳臺學前課綱多元文化教育之整體圖像

		整體圖像	中國	香港	澳門	臺灣
教學目標		提升多元意識與經驗	接納與尊重多元背景	認識多元群體	體會文化多樣性	認識文化多元現象
教學內涵	重點	反偏見尊重	尊重差異性	不因背景產生學習限制	欣賞尊重他人	不因背景影響學習
		認同	自我認同、在地理解、本土認同			
	議題	以「多元性」統稱之	特殊性、族群、國家			
		祖國文化	家庭背景、生活習慣、語言	在地文化多元	性別、年齡、身心狀態、社經背景等	
教學方法		結合生活經驗	民間遊戲、傳統節日	善用社區資源、彈性分組	運用本地社會資源	社區生活經驗、多元分組

價值，且符合幼兒發展任務中，在地理解與認同的內涵。在議題部分課綱多以「多元性」為議題主軸，但4地課綱皆有不同議題的側重。最後，在教學方法上，皆以學習者中心，圍繞在幼兒生活經驗，選擇環境中的多元文化為教學素材，搭配統整的方式融入學習中。整體而言，中港澳臺的學前課綱，在教學目標、內涵與方法上，都能呼應全球化的多元文化教育基本原則，且符合學前階段幼兒的發展任務與學習特性。然而在實際的本地實施細部內容中，仍可見中港澳臺對多元文化的不同描述與界定，在推動方向、著墨深度、關注內涵上各有其脈絡特色，此與社會發展背景現況有關。以下進一步探究4地多元文化教育圖像的個別獨特性。

二、幼兒多元文化教育圖像之個別獨特性

從中港澳臺學前課綱多元文化之整體圖像，可理解其大致符應多元文化之論述內容，然仍可由4地課綱中見其各自呈現的個別獨特性，以下分別論述之。

（一）中國：國族文化認同與國族團結

首先，在文化認同方面，中國綱要與中國指南所陳述的多元文化教育宣稱，在提升多元意識的同時，必定要先強調中華文化的國家認同。而在社會領域提及引導幼兒了解文化多樣性的同時，也在中國指南社會領域的目標中具體指出希望提升幼兒對祖國與中國人身分的認同。例如，社會領域，目標5「愛長輩、老師和同伴，愛集體、愛家鄉、愛祖國」；社會領域，社會適應目標3，5~6歲指標4「知道國家一些重大成就，愛祖國，為自己是中國人感到自豪」（中國綱要，2001，頁4；中國指南，2012，頁28）。前述內容呼應了欲走出西方霸權、嘗試開創中國特色的多元文化教育發展之意圖（Geng, 2013）。從課綱中可見的似乎是以強化中華、中國文化認同的方式，從幼兒階段開展對於東西方文化認同的平衡。可理解的是，在中國崛起之際，對中華文化的認同是與西方霸權分庭抗禮的重要基礎，且中國為華人世界中人口最多、國際影

響力最鉅之地，可說是中華文化之傳承代表。故認同、喜愛國族文化等提升國族自信之內涵，為中國綱要呈現的特色之一。

其次，在國族團結方面，課綱中的能力要項經常出現「友好」與「團結」，希望幼兒在社會上能發展與不同背景族群友好團結的能力。在多元文化教育的教學方法上，中國綱要與指南的描述較為簡要，但從整體課綱的描述內容來看，提及國家、國族認同的內容明顯多於對各族群內容的描述，且在提及多元民族內容的同時，大多伴隨著團結的概念。例如，社會領域，人際交往目標 4，教育建議「幫助幼兒感知文化的多樣性和差異性，……應該互相尊重，友好相處」；社會領域，社會適應目標 3，5~6 歲指標 3「知道中國是一個多民族的大家庭，各民族之間要互相尊重、團結友愛」（中國指南，2012，頁 24、28）。

整體而言，多元文化教育在中國展現之特色為強調國族之文化與認同，呼應中國民族教育展現的「一核多元」的特色（吳明海，2014a），在中國綱要呈現出需與一元同在的多元。多元文化在國族團結與認同的主軸下發展，而個別民族文化的傳承與認同，似乎較少見於課綱的論述中，此亦與中小學教科書的編制情形呼應（陳月茹，2007）。回顧中國近代發展史，對於國族之強調有其與多元文化連結與矛盾之處。首先，中國期待藉由走出西方霸權的遊戲規則，這樣的意識成為全球化時代裡中國抗拒單一霸權，走出自我解放之路的展現（汪宏倫，2014）；然而，為強調中國的主體性，國族的一體化便成為強調整體、少談個別族群的權力與自決（胡鞍鋼、胡聯合，2013），這又違背多元文化中尊重多元價值的要素。相較於港澳臺 3 地，人口眾多、幅員遼闊、民族多元的中國，在管理上以國族作為形塑中國夢意識的方法有其特殊需求與背景，但多元文化在中國學前課綱展現強國族、弱民族的特色這點，雖能在早期提升幼兒對中國、中華文化的認同，但對未來是否也可能產生單一國族認同的限制。

（二）香港：回應多元、重視在地融合

首先，「回應多元」是香港課綱的核心價值，總綱以最主要且正面的方式揭示了香港的文化多樣性，此外也從不同領域（如幼兒語文學

習) 回應這個多元社會的組成, 例如, 第七章〈家校合作與社會參與〉中提及在香港這個多元化的社會中, 家長來自許多不同的背景: 「多元化」也被列入建議納入學校課程內的核心及輔助價值觀和態度中(社會領域的輔助價值); 並於幼兒學習語文的特質中提及「香港是一個多元的社會, 多元性的語言景觀有助幼兒接觸英語」(香港課綱, 2017, 頁 77、82、88)。

由課綱中可見香港在多元文化的陳述與說明上, 呼應過去發展的多元背景, 重視且強調多元共融內容, 且持續存在於課綱的不同章節中, 並包含許多細節的描述與不同面向的方法與規劃說明。例如, 在多元文化議題上, 香港課綱中除種族、語言、文化、國家外, 亦針對學習特殊以及移居香港幼兒有課程與輔導上的著墨; 在建議納入學校課程內的核心及輔助價值觀和態度的說明中, 也具體提到了與階級、城鄉、宗教相關的多元議題(香港課綱, 2017)。

其次, 「重視在地融合」是香港課綱專門開闢為非華語或新來港幼兒融入服務的對象說明, 特別在教育主管機關相關資源及支援上, 呈現了較為細緻的說明, 例如:

非華語或新來港幼兒, 均需適應本地的生活習慣和文化, 及早融入學校和社區生活; 提升他們聽、說粵語的能力, 幫助他們學習繁體字; 教師亦應認識非華語或新來港幼兒的文化和習俗。(香港課綱, 2017, 頁 65)

前述內容詳述了移居至香港的幼兒, 在生活、學習、文化等各面向幼兒園可提供的協助。亦可見其目標為希望藉由各種方法, 協助幼兒融入香港的語文與文化中。但課綱中少見的是回歸後的香港對於中華文化、中國的連結與從屬關係, 目前僅見於一處呈現「初步認識中華文化及作為中國人的身分」(香港課綱, 2017, 頁 37)。香港人的身分認同一直隨著歷史的遞進而變化著, 從英屬到中屬的回歸之際浮現對中國的認同, 儘管同為香港人與中國人的認同一直並存, 但香港仍以國際城市之姿, 試圖建立其獨特的定位, 前述內涵亦可見於中小學教科書中(陳

麗華、吳雯婷，2011)。然而，隨著北京政府對香港治理力道的改變，其試圖延伸中國之國族主義於香港治理中，反而使得香港對中國的認同感急速下降（Fong, 2017）。

整體而言，香港課綱回應了英國殖民史與國際城市發展歷史中，社會多元背景組成的本質，同時也透過具體的策略，在課綱中特闢專章強調多元文化融合的做法。此學前課綱內容並未強調與中國的連結，而是從多元出發，優先聚焦於在地融合。

（三）澳門：澳門意識崛起、在地與母國的連結

首先，澳門的學前課綱充滿了澳門意識的崛起，呈現了澳門在地意識認同的重要性，同時也回應過往殖民背景，但更強調當前與中國文化連結的內涵。課綱的基本學力要求之個人、社會與人文領域中，就有兩個指標具體指出學習澳門的內容，分別為「C-3-6 初步知道澳門主要的名勝古蹟、C-3-7 初步體會澳門文化的多樣性」（澳門課綱，2015，頁33）。除課程架構與各領域學力要求內容說明外，有近三成的篇幅是以「澳門是我家」為主題的教學範例與活動設計。³以澳門課綱針對小中大班在「澳門是我家」主題的設計為例，⁴該主題範例是以《幼兒教育基本學力要求》內容之領域為主題發展向度，故各年級的主題課程中，都有健康與體育、語言、個人社會與人文、數學與科學、藝術等5個領域的活動設計（澳門課綱，2015）。表2呈現與多元文化最為相關的社會領域中，相關的活動名稱與目標，顯見澳門認同在課綱中的重要性。回歸後的澳門政府，揮別過去放任的態度，在課程中改以澳門本體為主的精神，透過主題設計、教案設計等詳細範例，展現對於澳門文化、歷史的重視。

³ 「澳門是我家」的主題範例與說明（頁59-66）、教學活動設計示例（頁73-95），共31頁，澳門課綱總頁數為104頁，故「澳門是我家」的內容占課綱篇幅的29.8%。

⁴ 澳門課綱中以一、二、三年級稱之，其對應的是臺灣幼兒園學制的小、中、大班，為求名稱概念與名詞統一，以小中大班稱之。

表 2 澳門學前課綱主題活動名稱與目標一覽表

級別	活動名稱	活動目標（部分）
小班	澳門樂悠遊	體驗模擬旅遊遊戲的快樂
中班	你可知 Macau	感受澳門悠久歷史文化，初步萌發愛國愛澳的情感
大班	澳門的古今	體驗當一名澳門小公民的自豪感

資料來源：澳門課綱（2015，頁 63-65）。

其次，澳門在地的殖民文化與回歸祖國的連結，是澳門主體課綱的特色，處處可見其處理過往殖民背景與當前回歸從屬的文化內涵。例如，在葡萄牙殖民影響的部分，語文領域即提到可提供幼兒多語的環境：

教師提供第一語言和簡單的第二語言環境，幫助幼兒熟悉、聽懂並會說粵語（普通話）、葡語、英語。（澳門課綱，2015，頁 31）

在藝術領域的韻律教學內容中，亦提出可以葡萄牙土風舞作為教學素材（澳門課綱，2015）。

雖在部分內容中呈現過往葡萄牙文化的影響，但回歸後的澳門在課綱中，以更多的篇幅展現了對於中國、中華文化的連結。例如，在個人、社會與人文領域中，澳門與國家方面的具體學習內容就提到，了解中國文化、歷史、名勝等內涵；在主題活動課程設計的說明中強調中華文化的融入，「增強幼兒對澳門及中國文化的認識，薰陶幼兒的人格，從小養成中華文化底蘊」（澳門課綱，2015，頁 35、60）。

整體來說，澳門多元文化的發展主軸強調的是本土認同，同時搭配回歸後與中國的連結。而殖民文化的影響，僅在目前幼兒生活可見的文化遺產及尚存的葡語內容中有所著墨，可見其與葡萄牙的關聯逐漸淡去。與同有殖民歷史的香港相似，澳門一直以來存在著本地、葡屬與中國的重疊認同，在回歸的過程中皆以一種變動並存但不互斥的方式存在著（陳宇威、蕭家怡，2019）。但與香港不同的是，澳門對於中國的認同度目前仍存在著本地與中國的二元認同，且認同中國的程度比香港高（王佳煌、詹傑勝，2019），這或許解釋了澳門課綱中，雖強調本地認

同但也與中華文化並存的狀態。澳門回歸後才開始較為正視學前教育而訂定課綱，且其學前教育發展仍受考試文化、教科書、分科教學等影響（澳門課綱，2015），故如何在目前強調本土與母國文化連結的方向中，搭配適切的教學方法實踐，可能為澳門實踐多元文化教育課程的接續挑戰。

（四）臺灣：反偏見、消弭不均、性別平等意識崛起

首先，臺灣學前課綱的多元文化特色為反偏見、消弭不均，這樣的特色貫串了基本理念、學習內容到實施原則。如先在總綱的實施通則二中提到，需關懷與尊重多元背景的人（臺灣課綱，2016）。另外，「……應不受性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等限制。」這句話在領域內容的學習指標中多次出現，例如，在社會領域中出現了16次「應不受性別……等限制」之內容（臺灣課綱，2016，頁69-71、73），而在情緒領域也出現了3次（臺灣課綱，2016，頁95）。如此持續強調各族群議題，且重視在學習目標、教學內容以及方法上，須避免出現因族群背景而產生的限制，並在課綱重要環節皆緊扣此概念，可見臺灣課綱極為強調消弭族群背景帶來的不均等，這成為臺灣課綱的獨特之處。

其次，性別平等意識崛起是臺灣學前課綱與眾不同之處。在多元文化的各類議題中，臺灣課綱特別強調對性別刻板印象的關注。除了其他課綱皆有提及的性別認同之外，學前課綱特別強調避免在教學過程中因性別刻板印象對幼兒產生的影響，且在每一個學習領域中都具體提到各領域在教學方法上可避免性別刻板印象產生的細節。例如，在身體動作與健康領域的教學方法中，提到應「慎選多元合宜的教材與設備，體驗各種身體動作及健康活動，且避免性別刻板印象的再製」（臺灣課綱，2016，頁25）；認知領域教學方法中提到學習環境布置不宜以藍色與粉紅色代表男與女（臺灣課綱，2016）；語文領域提到在分組互動應豐富與不同性別幼兒互動之機會，且閱讀文本的選擇應「避免再製性別刻板印象」（臺灣課綱，2016，頁60）；社會領域在教學方法、評量原則中，更多處提到教保人員應避免傳遞並敏於覺察及回應環境中與性別刻板印

象相關的內容，同時在評量上也宜避免對於性別的主觀印象；情緒領域的教學方法與評量皆提及，不宜用性別刻板印象過度要求男孩或女孩抑制情緒表達；美感領域的教學方法也提到，環境、素材的選擇，需要跳脫男女刻板印象的顏色與相關道具（臺灣課綱，2016）。

從上述性別平等意識融入各個不同領域的教學方法內容看來，在在顯示了臺灣課綱針對性別刻板印象的強調力度以及說明細緻的程度。臺灣課綱重視多元均等聚焦基礎，對照其發展的背景可知，其多元文化之焦點從原住民族、兩性開始，逐漸遞移至性別、東南亞文化等內涵中（李淑菁，2017），可見其重視因背景而產生偏見或學習不均的情形。在臺灣國家發展相關政策、學前、中小學課綱中，也相當強調多元文化的意涵、價值與教學方向（十二年國教總綱，2014；周宣辰，2017；鍾國允，2017），可見臺灣在多元文化教育的推動上，期待掌握兒童多元文化發展的基礎階段，扎根正向的多元文化觀。課綱中性別平等的內涵是臺灣在 4 地中較為突出的特色，近年臺灣頒布了不少與性別平等相關的重要法律，如 2002 年《性別工作平等法》、2004 年《性別平等教育法》與 2019 年的「同婚專法」等，性別平等議題的發展在亞洲各國中是相對進步的。由前述發現搭配中小學課綱可知，性別平等教育在臺灣是從學前到高中都被關注的重要議題（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學——語文領域：本土語文（客家語文），2018，參見附錄二：議題適切融入領域課程綱要）。若此為臺灣社會脈絡與課綱呈現的重要特色，如何搭配實踐層面的課程規劃，則值得進一步針對教學現場之資料，對照其實踐成效。

茲將中港澳臺的學前課綱在幼兒教育的多元文化圖像比較整理如表 3，從本文分析顯示，中港澳臺雖然皆為華人社會，有共同發展的基礎，但也因背景脈絡、國家發展、多元定位與本土認同，在多元文化教育的發展中有各自著墨的內涵。而綜合前文整體圖像之教學目標、內涵與方法，搭配個別圖像的論述，可見 4 地在多元性上存在著不同層次的內涵。中國綱要關注多元需求但追求整體認同，呈現趨向合一的國族文化價值；香港聚焦於多元背景，但期待從背景的多元走向融入於香港一地；

表 3 中港澳臺學前課綱多元文化圖像之獨特性比較

國家	獨特性
中國	中華文化認同、國族團結
香港	英國殖民文化、多元移民、香港意識
澳門	葡萄牙殖民文化遺產、澳門意識、與中國文化連結
臺灣	多元族群均等、性別平等意識

澳門開啓在地主體性的覺醒，連結中國之際也期待善用澳門的多元性；臺灣則在歷經數次多元化浪潮後，在課綱各領域展現多元文化遍地開花之樣貌。其次，搭配社會脈絡背景再次回看 4 地課綱的圖像，同時可見多元文化教育課程的圖像，受到過去、現在與未來 3 個面向的交互影響：過去歷史發展的背景，成就了臺灣對於多元文化議題的廣度、香港國際城市多元組成的本質；現在的國家發展與政治現況，增加了中國對於國族文化的重視、提升了澳門對於中國文化連結的著墨；未來的發展方向，揭示了中國多元文化發展的主軸，也增強了澳門期待提升自我認同的力道。中港澳臺的多元文化教育在搭配發展背景、社會現況與未來發展中，開展在共同基礎上的多元樣貌。

伍、結論與再思

一、結論

本文旨在探究中港澳臺學前課綱中幼兒教育之多元文化圖像。整體而言，中港澳臺的學前課綱皆呼應多元文化教育追求均等的基本宗旨，同時掌握幼兒發展階段，以豐富經驗與形塑認同作為奠定多元文化發展之共同基礎。但也由於各自的歷史背景、現況條件、國家發展等因素差異，分別開展出各具特色的多元文化教育面貌。

在整體圖像的共通性部分，呼應全球化的多元文化教育精神，總則先點出不因各種文化背景產生學習偏見與落差的均等追求；接著在社會

領域呈現與多元文化相關的具體目標，透過多元議題豐富幼兒多元文化經驗，也強調幼兒的自我認同；最後搭配統整以及結合生活經驗的教學方法實踐多元文化教育。在個別圖像的獨特性部分，中國側重國族文化以及國家團結之認同，也呼應其對於多元文化——中國定位的期待（王熙，2012）；香港課綱兼顧殖民歷史與移民人口，強調多元族群背景共融的需求與具體作法；澳門課綱展現回歸後殖民影響逐漸淡去，轉以在地與中國連結的文化論述；臺灣則從學前階段即強調各類多元文化議題，展現落實追求多元均等之意圖。

二、再思：課綱後的多元文化

（一）課綱中多元文化教育的可見與不可見

本文分析中港澳臺可見的課綱文本，根據學前課綱在教育目標、內涵與方法上的多元文化內涵，可見其大致的多元文化幼兒教育圖像。但在課綱的文本分析後，仍有3個難以窺探的不可見：

首先為多元文化在課綱文本的「為何不可見」。雖說中港澳臺課綱大致符合多元文化主要內涵，但仍可能有值得深入思考的隱藏圖像。例如教學目標部分少見社會行動層次這點，除是因幼兒發展條件，亦可能因課綱為國家期待、政策方向的主要依歸，導致其未能見於課綱；另在教學內涵部分，部分多元文化議題如宗教、階級、性別等，並未出現於所有課綱，儘管課綱以多元／多樣性加以涵蓋，但是否可能因政治因素、社會發展程度而出現不可提及或已不須提及之隱藏圖像？本文因篇幅有限，僅能點出若干不可見之內涵，而不可見之交錯複雜的因素，尚需搭配個別課綱的社會脈絡、國家政策、幼兒教育發展與執行層面進行剖析。故可以本文探究的多元文化個別課綱圖像為基礎，延伸探究之。

其次為多元文化在學前階段的「延續不可見」。本文可見學前階段在目標、內容與方法上符應多元文化教育內涵之處，但因學前課程組織方式跨領域、課程貼近生活經驗之特性，在文本中得以與多元文化相呼應。然多元文化教育之目標除提升多元意識與珍視多元價值外，尚有擴

及全球社群、反思社會行動、支持社會正義等較大範圍或較高層次之範疇（Banks & McGee Banks, 2010; Bennet, 1990; Sleeter & Grant, 2007）。若擴大視野思考多元文化的縱貫性發展，幼兒進入國小後，需藉由學前階段經驗的累積，搭配基礎教育課綱的內涵來深化其多元文化素養。假設多元文化在教學實踐上確如課綱宣稱般美好，但仍不可見接續至正式教育後，在以分科教學為主（如澳門）、重視學科測驗（如香港）、跨領域尚在嘗試階段（如臺灣）、區域落差大（如中國）的脈絡中，學前課綱的多元文化教育是否可能產生延續發展的意義。

最後為多元文化在教學現場的「落實不可見」。多元文化教育多半主張以融入課程的方式進行，這需要教師相當程度的專業自主性與自由度的掌握。如果教師處於學前教育課程尚在發展或課程自由度偏低的脈絡中，可能容易因僵化的領域範疇而難以融入或找不到切入點，這就違背了多元文化融入課程的理想。多元文化教育發展的本質與整個社會的反霸權、自由民主和解放思想有關，例如，臺灣幼兒教育與課綱的發展較澳門早，且領域能力與學科導向性較低，臺灣的幼教教師在課綱各領域融入多元文化議題的面向就比澳門來得寬廣。上述顯示，學前課綱中雖然已經強調多元文化教育的全球化顯見思維，但在不可見文本部分仍須留意教學實踐中來自教師與教學脈絡的隱性效果，雙管齊下才能對多元文化教育的實踐有較為完整的理解。

（二）課綱後多元文化教育發展的各自論述

本文僅以課綱進行中港澳臺的多元文化幼兒教育圖像初探。在未能串聯實踐教學分析的情況之下，本文發現中港澳臺皆一致闡述全球化的多元文化教育思潮，擁有尊重多元性之基礎、邁向多元性的發展等圖像。然而，若搭配4地當前社會脈絡思考未來多元文化教育的走向，則似乎可看出4個同源的華人文化區，因國家發展、政治制度與社會氛圍，在其多元文化教育上可能產生在理解課綱文本後，延伸出個別多元文化教育發展的不同路徑。

首先，中國眼中所謂的多元文化究竟是什麼仍值得深究。目前中國的學前課綱試圖模糊多元文化為習慣的差異性或不同國家的差異性，並未正視國內的少數族群文化，是否削弱幼兒對於所屬族群與在地文化的認同？又其發展出一種鉅觀性的中國式多元文化，且在學前課綱強調中國國族認同，此種思維如何與世界各國的多元文化對話？

接著，港澳雖同為回歸中國之特別行政區，且殖民的影響逐漸淡去，但對於在地文化、中華文化與國族連結的強調程度有所不同，對於幼兒來說重要的認同問題，似乎也投射著兩地的社會氛圍。近年逐漸改變的地方治理與社會運動中，是否對於身分認同產生影響，進而影響多元文化教育朝向聚焦在地或連結中國的不同道路。故兩地多元文化教育的未來走向，也值得持續觀察。

至於臺灣的學前課綱看似議題類型多元，且領域融入面向寬廣並呈現重視性別議題，但教學現場是否引導幼兒真正接觸到文化的實體差異、進一步了解文化間的權力不平等，是否進入文化同理心真誠接納文化差異性，且延續到各教育階段的學習，這些都需要多元文化教學實踐的田野調查與多重教學場域的體驗實踐，方能有更為精確的認識與理解。

致謝

感謝審查委員之建議，使本文在論述條理上更加完備，特此致謝。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學——語文領域：本土語文（客家語文）（2018）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Native language domain (Hakka) for elementary and junior high school education.* (2018).]
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2014).]
- 中華人民共和國教育部（2001）。*幼兒園教育指導綱要（試行）*。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html
- [Ministry of Education of the People's Republic of China. (2001). *Guideline for kindergarten education (Trial basis)*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html]
- 中華人民共和國教育部（2012）。*3~6 歲兒童學習與發展指南*。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html
- [Ministry of Education of the People's Republic of China. (2012). *Early learning and development guideline*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html]
- 王佳煌、詹傑勝（2019）。澳門人身份認同研究——與香港比較。二十一世紀，176，78-94。
- [Wang, C.-H., & Jan, J.-S. (2019). Aomenren shenfen rentong yanjiu: Yu Xianggang bijiao. *Twenty-First Century*, 176, 78-94.]
- 王淑芳（2009）。文化回應教學：理論、研究與實踐。載於劉美慧（主編），*多元文化教育名著導讀*（頁 255-289）。學富文化。
- [Wang, S.-F. (2009). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. In M.-H. Liu (Ed.), *Guided readings of multicultural education* (pp. 255-289). Pro-Ed.]
- 王雅玄（2020）。*多元文化素養*。元照。
- [Wang, Y.-H. (2020). *Multicultural literacy*. Angle.]
- 王熙（2012）。全球化時代背景下多元文化教育的內涵與中國特色。*全球教育展望*，6，60-65。
- [Wang, X. (2012). The understanding of multicultural education and its uniqueness in China in the time of globalization. *Global Education*, 6, 60-65.]
- 幼兒園教保活動課程大綱*（2016）。
- [*Curriculum guidelines of preschool activities.* (2016).]
- 吉內娃·蓋伊（2006）。*文化回應教學法：理論，研究，與實施*（解志強譯）。文景。（原著出版於 2000 年）
- [Gay, G. (2006). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (C.-C. Shei, Trans.). Win-Join. (Original work published 2000)]
- 吳明海（2014a）。一核多元 中和位育——中國特色多元文化主義及其教育道路初探。*民族教育研究*，3，5-10。

- [Wu, M.-H. (2014a). On multi-cultural education with Chinese characteristics: Study on multiculturalism Chinese characteristics and educational way. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*, 3, 5-10.]
- 吳明海 (2014b)。一核多元、中和位育：中國大陸當代少數民族教育法律與政策述評。課程研究，9 (2)，79-96。http://doi.org/10.3966/1816533820140902004
- [Wu, M.-H. (2014b). One-core with diversities, justice and harmony: An analysis of contemporary education laws and policies of minority ethnic groups in Mainland China. *Journal of Curriculum Studies*, 9(2), 79-96. http://doi.org/10.3966/181653382014090902004]
- 吳雅玲 (2009)。以社會階級為主題之幼兒多元文化課程方案發展。課程與教學季刊，12 (2)，47-76。http://doi.org/10.6384/CIQ.200904.0047
- [Wu, Y.-L. (2009). Developing multicultural social-class program for young children. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12(2), 47-76. http://doi.org/10.6384/CIQ.200904.0047]
- 李淑菁 (2017)。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。臺灣教育社會學研究，17 (2)，1-44。http://doi.org/10.3966/168020042017121702001
- [Lee, S.-C. (2017). Imagination and formation: Discourse analysis of multicultural education developments in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(2), 1-44. http://doi.org/10.3966/168020042017121702001]
- 汪宏倫 (2014)。理解當代中國民族主義：制度、情感結構與認識框架。文化研究，19，189-250。http://doi.org/10.6752/JCS.201409_(19).0013
- [Wang, H.-L. (2014). Understanding contemporary Chinese nationalism: Institutions, structures of feeling, and cognitive frames. *Routledge: A Journal of Cultural Studies*, 19, 189-250. http://doi.org/10.6752/JCS.201409_(19).0013]
- 周宣辰 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱之多元文化教育意涵評析。教科書研究，10 (3)，133-158。http://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).05
- [Chou, H.-C. (2017). Understanding and implementation of multi-cultural pedagogical meaning in early childhood education & care curriculum framework. *Journal of Textbook Research*, 10(3), 133-158. http://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).05]
- 周梅雀 (2014)。多元文化教育的教學。載於王建堯、葉玉賢、周梅雀、謝斐敦、謝苑玫、林麗青、魏宗明、沈玫宜、鄭伊恬、陳韻文 (編著)，幼兒多元文化教學 (頁 63-92)。華都文化。
- [Chou, M.-C. (2014). Duoyuan wenhua jiaoyu de jiaoxue. In C.-Y. Wang, Y.-H. Yeh, M.-C. Chou, F.-D. Hsieh, Y.-M. Hsieh, L.-C. Lin, T.-M. Wey, M.-Y. Shen, Y.-T. Cheng, & Y.-W. Chen (Eds.), *Early childhood education in multicultural contexts* (pp. 63-92). Fardu Wenhua.]
- 周新富 (2018)。教育社會學 (二版)。五南。
- [Chou, H.-F. (2018). *Sociology of education* (2nd ed.). Wu-Nan.]
- 施正鋒 (2016)。中國的民族主義。臺灣國際研究季刊，12 (2)，41-71。
- [Shih, C.-F. (2016). Chinese nationalism. *Taiwan International Studies Quarterly*, 12(2), 41-71.]

- 胡鞍鋼、胡聯合（2013）。中國夢的基石是中華民族的國族一體化。清華大學學報（哲學社會科學版），4，111-116。
- [Hu, A.-G., & Hu, L.-H. (2013). China dream: It belongs to everyone of the Chinese nation. *Journal of Tsinghua University (Philosophy and Social Sciences)*, 4, 111-116.]
- 香港教育統籌委員會（2000）。終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議。
https://www.e-c.edu.hk/tc/publications_and_related_documents/rf1.html
- [Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. https://www.e-c.edu.hk/en/publications_and_related_documents/rf1.html]
- 香港課程發展議會（2001）。學會學習——課程發展路向。
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- [Curriculum Development Council. (2001). *Learning to learn: The way forward in curriculum development*. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>]
- 香港課程發展議會（2017）。幼稚園教育課程指引。
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC_KGECG_2017.pdf
- [Curriculum Development Council. (2017). *Kindergarten education curriculum guide*. https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC_KGECG_2017.pdf]
- 張桂菊（2009）。澳門回歸後「三文四語」教育現狀研究。比較教育研究，31（11），13-16。
- [Zhang, G.-J. (2009). Macau's educational status of "sanwen siyu" since its return to China. *International and Comparative Education*, 31(11), 13-16.]
- 陳月茹（2007）。中小學教科書中的多元文化問題。全球教育展望，36（2），63-66。
- [Chen, Y.-R. (2007). The issues of pluralism in school textbooks. *Global Education*, 36(2), 63-66.]
- 陳宇威、蕭家怡（2019）。政治無力感下的新出路：國族主義所重塑的澳門人身分認同。香港社會科學學報，53，97-134。
- [Chan, U.-W. S., & Sio, K.-I. (2019). The reconstruction of Macau people's identity through economic nationalism. *Hong Kong Journal of Social Sciences*, 53, 97-134.]
- 陳麗華、吳雯婷（2011）。形塑香港特區的國家認同——中小學社會教科書之論述分析。教科書研究，4（2），25-59。
<http://doi.org/10.6481/JTR.201112.0025>
- [Chen, L.-H., & Wu, W.-T. (2011). Formation of national identity in Hong Kong SAR: A discourse analysis of grade 1-9 social studies textbooks. *Journal of Textbook Research*, 4(2), 25-59. <http://doi.org/10.6481/JTR.201112.0025>]
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究——方法與應用，8，5-42。
<http://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005>

- [You, M.-H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research: Method and Application*, 8, 5-42. <http://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005>]
- 黃素君、黃樂源、謝均才（2018）。公民身分與意識初探：澳門小學《品德與公民》教科書分析。《教育學報》，46（2），67-86。
- [Vong, S.-K., Wong, L.-U., & Tse, K.-C. T. (2018). An exploration of citizenship identity and civic awareness: An analysis of moral and civic education primary school textbooks in Macao. *Education Journal*, 46(2), 67-86.]
- 楊思偉（2007）。《比較教育》。心理。
- [Yang, S.-W. (2007). *Comparative education*. Psychological.]
- 劉美慧（2009）。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧（主編），《多元文化教育名著導讀》（頁 51-75）。學富文化。
- [Liu, M.-H. (2009). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. In M.-H. Liu (Ed.), *Guided readings of multicultural education* (pp. 51-75). Pro-Ed.]
- 劉美慧（2012a）。多元文化教育的基本概念。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編），《多元文化教育》（三版，頁 1-37）。高等教育。
- [Liu, M.-H. (2012a). Duoyuan wenhua jiaoyu de jiben gainian. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You (Eds.), *Multicultural education* (3rd ed., pp. 1-37). Taiwan Higher Education.]
- 劉美慧（2012b）。多元文化課程轉化。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編），《多元文化教育》（三版，頁 297-325）。高等教育。
- [Liu, M.-H. (2012b). Duoyuan wenhua kecheng zhuanhua. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You (Eds.), *Multicultural education* (3rd ed., pp. 297-325). Taiwan Higher Education.]
- 樊改霞、王嘉毅（2013）。多元文化教育的實踐困境與理論悖論。《華東師範大學學報（教育科學版）》，31（3），8-16。
- [Fan, G.-X., & Wang, J.-Y. (2013). Dilemmas of multi-cultural education in practice and theory. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 31(3), 8-16.]
- 鄭新蓉（2004）。多元文化視野中的課程與教材建設。《教育研究與實驗》，2，26-29。
- [Zheng, X.-R. (2004). The development of curriculum and material of multicultural education. *Educational Research and Experiment*, 2, 26-29.]
- 澳門教育暨青年局（2015）。《幼兒教育課程指引》。http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant_guide_2015c.pdf
- [Education and Youth Development Bureau. (2015). *Infant education curriculum*. http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant_guide_2015c.pdf]
- 鍾國允（2017）。我國推動族群發展政策之法制盤點與調適。國家發展委員會委託研究（NDC-DSD-105-005）。國立中央大學。
- [Zhong, K.-Y. (2017). *Ethnic development policy, ethnic legal system, indigenous peoples, Hakka, new inhabitants*. National Development Council commissioned research (NDC-DSD-105-005). National Central University.]

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). Macmillan.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Wiley.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Elliott, M. (2008, January 17). A tale of three cities. *Time*. <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1704398,00.html>
- Fong, C. H. B. (2017). One country, two nationalisms: Center-periphery relations between Mainland China and Hong Kong, 1997-2016. *Modern China*, 43(5), 523-556. <https://doi.org/10.1177/0097700417691470>
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Geng, L. (2013). Reflection on multicultural education under the background of globalization. *Higher Education Studies*, 3(6), 53-57. <http://doi.org/10.5539/hes.v3n6p53>
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. RoutledgeFalmer.
- Huang, S. K., & Huang, M. (2010). Made in Macao: How history, politics and teachers frame curriculum practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(4), 61-109. <https://doi.org/10.6384/CIQ.201010.0063>
- Ogletree, Q., & Larke, P. J. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1), 1-9.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13>
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural education in early childhood. *Young Children*, 37(2), 13-24.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). Wiley.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (8th ed.). Allyn and Bacon.
- Wardle, F. (1998). Meeting the needs of multiracial and multiethnic children in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 26(1), 7-11. <https://doi.org/10.1023/A:1022974423276>

幼幼客語闖通關客語教材之 設計與發展歷程

陳雅鈴 謝妃涵

本研究主要目的在探究全國 4~6 歲幼兒客語教材之設計特點、研發歷程與實施建議。本研究採用設計研究法的方式進行客語教材研發。在設計雛型階段，規劃出 5 個主題、10 個情境教材，以及發展本教材之評量工具。評估階段，在形成性評量部分，改善教材語境、圖示、文化差異與使用方式等問題，總結性評量是未來使用可能會遇到的問題，包含混齡班教材的運用、提供字卡協助教學、善加運用建議的教學活動、改善評量人力不足。最後，本研究提出本土語教材研發建議，包含組成跨領域團隊、尊重各區語言表達方式、插圖要清楚且有提示作用、透過試教來評估教材、教材要能活用、不要讓評量領導教學，以及應提供多元輔助教材等。

關鍵詞：幼幼客語闖通關、本土語教材、幼兒客語教學

收件：2021年3月29日；修改：2021年5月25日；接受：2021年6月3日

Design and Developmental Process of Children's Hakka Language Teaching Materials

Ya-Ling Chen Fei-Han Hsieh

This study explored design characteristics, research, development, and implementation suggestions for Hakka teaching material for children aged 4-6 years nationwide. The teaching material was developed using the design-based research method. During the preliminary design stage, we planned teaching materials under 5 topics and 10 scenarios and designed the assessment tools for these materials. Formative assessment was conducted by solving problems encountered in teaching material contexts, diagrams, cultural differences, and usage methods. Summative assessment of problems that may be encountered in the future was also performed, including teaching materials used in mixed-age-group students, the need to provide word cards as a teaching aid, the use of teaching strategies suggested in the materials, and improving the lack of manpower for assessment. Finally, this study proposed suggestions for researching and developing heritage language teaching materials, including forming a cross-domain team, respecting the language expressions of people in each region, providing clear illustrations that provide clues to the vocabulary's meaning, test teaching to assess teaching material, flexibly using the teaching material, preventing dominant position of assessment, and offering diverse assistive teaching materials.

Keywords: children's hakka language evaluation, heritage language teaching material, hakka language teaching in preschool

Received: March 29, 2021; Revised: May 25, 2021; Accepted: June 3, 2021

壹、緒論

現代社會經濟的發展，傳統客家庄人口外流，住在都市的年輕人說客語的機會減少，客語及客家文化逐漸消失與沒落（張麗君、郭珍姘，2005）。根據最近一次客家委員會 2016 年度全國客家人口暨基礎資料調查資訊顯示，會說流利客語的比例為 46.8%，13 歲以下聽得懂的比例是 31%，會說的比例僅 13%（客家委員會，2018）。

客家委員會爲了推廣客語向下扎根學習，自 2012 年起推出第一代幼幼客語闖通關教材與施測，希望藉由全國性的幼兒闖通關方式，鼓勵滿 5 足歲幼兒學習客語，並透過參與闖通關方式，評估幼兒客語聽說能力表現及推廣幼兒客語。幼幼客語闖通關每年吸引許多幼兒報名，2018 年全國就有上萬名幼兒參與。由於幼幼客語闖通關是全國性的活動，它影響了多數幼兒園進行幼兒客語學習的方向，因此這套客語學習教材的編輯及設計顯得特別重要。幼幼客語闖通關與一般語文教材最大的不同是，它是針對「幼幼」年齡層（4 足歲以上的學齡前幼兒）特別設計的客語教材，因此教學內容的安排與設計主要在考量學齡前幼兒的語言發展特點。舉例來說，Wen（2016）建議幼兒學習語言單詞的記憶廣度有限，不宜太多，否則會超過幼兒認知負荷。因此，研究者在設計此教材時，即將每週教授的單字及句型量限制在工作記憶範圍之內。另外，由於教學對象是幼兒園幼兒，因此研究者在設計教學活動時，會以可融入幼教多元教學模式爲主要考量。如此，幼教師不論進行何種教學模式（如主題、方案或是學習區）均可彈性融入這些客語教學活動。最後，由於現今幼兒已多不會說客語，因此本教材設定幼兒是以學習「第二語言」的方式進行客語學習。根據 Baker（2011）的建議，幼兒學習第二語言應以聽說溝通能力及學習興趣爲主要目標。研究者在設計客語教材時也將目標設定爲：培養幼兒客語聽說溝通能力爲主，因此教材的單字及句型均擷取自幼兒在家庭、學校及社區情境中的常用語。

第一代幼幼客語闖通關的設定是以家庭客語為主，因此教材使用對象主要是以家長為主，提供家長參考要如何在家與幼兒說客語，同時讓家長瞭解客語闖通關施測的範圍。然而，根據客家委員會 2016 年的調查結果顯示：客家民衆僅有 10.7% 在家經常用客語與子女交談，其中有 45.6% 因素是因為家長自己已經不會講客語了（客家委員會，2018）。因此，第一代幼幼客語闖通關的教材雖然主要設計之使用對象為家長，但實際上教導客語的責任多落在學校教師身上。所以，第二代幼幼客語闖通關的教材設計即以學校為主要教學場域進行設計。然而，當教學場域改為學校後即面臨了混齡班教學的問題，許多公私立幼兒園有大比例的 4~6 歲混齡的班級，因此闖通關的教材及評量設計要更能符合 4~6 歲幼兒的發展階段。

由於教學場域的改變及學習年齡層的下降二項因素，客家委員會在 2018 年委託研究者們研發「第二代幼幼客語闖通關教材與闖關評量方式」。第二代教材之教學場域即設定在幼兒園，主要使用對象為幼兒園教師，學習者為 4~6 歲幼兒。闖通關教材及評量主要目的為提供全臺灣幼兒園教師一套生活客語教材，讓幼兒能熟悉並使用生活客語，並在闖關評量中呈現客語學習的學習成效。據此，本研究主要目的在呈現幼幼客語闖通關教材及評量之設計特點、研發歷程及實施建議。本研究主要研究問題如下：

一、幼幼客語闖通關之幼兒客語教材及評量設計特點為何？二、幼幼客語闖通關之幼兒客語教材及評量發展歷程為何？三、幼幼客語闖通關之幼兒客語教材及評量之實施建議為何？

貳、幼兒客語教材發展相關理論

一、幼教課綱語文領域之核心素養

《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱幼教課綱）在「語文領域」中希望幼兒能將語文視為一種社會溝通系統，幼兒能透過肢體、口語、

圖像符號、文字功能等學習面向，培養幼兒溝通的理解及表達的能力。在多元的學習目標中，跟本土語言較有相關的學習目標包括：「認識並欣賞社會中使用多種語文的情形」、「認識社會使用多種語言的情形」。在 4~6 歲的學習指標中，更明訂希望引導幼兒「認識社會使用的多種語言」、「知道生活環境中有各種不同的語言」、「知道自己和所屬族群代表的符號、理解文字的功能、認出標示所屬族群的文字」（幼教課綱，2016）。在本研究研發客語教材時，首先即以幼教課綱語文領域之素養作為規劃的基準。

二、語言教材編寫原則

陳雅鈴（2016）歸納許多語文教材的編輯研究，將客語教材的編寫原則統整如下：（一）符合幼兒時期常用語：以日常生活常用的社交用語、常見的物品、常做的動作或形容用語為主；（二）符合語言真實語境：語境要多元且真實，幼兒才能運用所學在真實生活中；（三）具溝通性及互動性：教材編輯需注重句型的對話性及溝通性，發展幼兒使用該語言的溝通交際能力；（四）文化知識融入：語言學習與文化無法分割，教材編輯應適時融入文化訊息；（五）知識性及科學性：語言教材之編寫順序要掌握由近到遠、具體到抽象、簡單到複雜的原則，著重新舊經驗的連結；（六）符合幼兒發展階段：學齡前幼兒認知記憶有限，單字詞及句型的數量應符合幼兒發展階段，不宜過多、過難；（七）立體原則：教材應多面向發展，除了教材本身外，應包含教師手冊、視聽影音、字卡等多元輔助教材。

三、第二語言教學法

在教案的編寫上，本研究融入許多第二語言的教學法，包括：直接教學法、肢體反應法、聽說教學法、溝通式教學法等方法作為教學活動的設計基礎。Baker（2011）歸納各個研究法的特點如下：「直接教學法」強調不透過翻譯而透過情境、肢體動作或實物等方式，協助學習者連結

目標語、涵義及使用情境。「肢體反應法」則強調幼兒在學習口說之前，會先經歷理解及肢體反應階段，因此活動設計主要著重在幼兒是否能運用肢體回應出其對所學語言的理解。「聽說教學法」則強調運用刺激—反應等不斷練習的行為，形成語言習慣，建立基本語言單字及句型運用能力。「溝通式教學法」則強調營造語言溝通的情境，創造資訊差（information gap）讓學習者練習使用第二語言互相對話溝通。

四、語言沉浸式教學模式

本研究在進行教材設計時，其教學手冊的編寫主要是根據「客語沉浸教學」的理論作為依據，亦即以客語為教學媒介語，進行客語及幼教課程結合的整合性教學。語言沉浸式教學主要依據自然教學法（natural approach）之理論來教授第二語言，在自然教學法中，強調提供學習者豐富的語言輸入及使用情境，學習者會自然而然地獲得語言（Christian, 2011）。因此，在設計此客語沉浸教學的計畫中，客語並不獨立成語言學習科目，而是將客語作為生活溝通及教學媒介語，用來教授其他課程內容。換句話說，本教材的編排並不僅限於客語的學習，也同時統整了幼教其他領域的學習。

五、CLIL 教學策略

除了運用語言沉浸教學理論，本研究也參考了近年來歐洲非常風行的「內容和語言整合式學習」（Content and Language Integrated Learning, CLIL），CLIL 的理念與沉浸教學有許多雷同，但也有些差異。主要相同處是：二種教學模式都強調內容及語言整合性學習，而主要的差別是：CLIL 所指的教學媒介用語主要為外國語，學生在家庭及社區場域較無使用機會；而沉浸教學的教學媒介語則主要是學童家庭或主流社會的本土語或是官方語（Lasagabaster & Sierra, 2009）。由於 CLIL 與沉浸式教學理念相同，皆強調語言與內容整合性學習，因此本研究運用了許多 CLIL 的教學策略（Banegas, 2012）作為教材研發中教學策略的設計參考。CLIL 的教學策略原則如下：

(一) 重視社會建構學習：著重於社會互動和鷹架學生的學習經驗，學習重點在於學生體驗和主動式學習 (Cummins, 2005; Marsh et al., 2015)。

(二) 兼顧顯性及隱性學習：強調顯性和隱性的學習，所謂顯性的學習包含表面上的語言和內容主題；隱性的學習則是透過學習環境及在學習語言歷程中認知活動引起的相關學習 (Mehisto & Marsh, 2011)。

(三) 提供真實語境：學習注重語言在真實語境下的應用，在教學過程中設計許多促進師生或學生間交流互動的環境及機會，讓學生運用目標語進行交流和表達。

(四) 整合學科內容與語言學習：學科知識和語言學習同步進行，在此歷程中，語言可以支持學科內容的學習；語言使用亦得與真實語境融合。

除了考量 CLIL 教學特點外，本研究亦參考 Meyer (2012) 提出 CLIL-Pyramid (CLIL 金字塔) 作為教學策略設計的參考，CLIL-Pyramid 指出教學策略設計要點如下：

(一) 多元豐富輸入：提供多元的輸入模式，以符合多元智能及不同語言程度孩子的學習需求。根據情緒心理濾網及自我監控理論，輸入必須能引起學童學習動機，要與學童生活連結，才有意義及真實性。另外，學習輸入要能與學童先前的知識和經驗連結，才能建構學童更高層次的思考。

(二) 鷹架策略：學童需要有充足的鷹架支持，才能有效率地處理不同的語言輸入。良好的鷹架可以降低認知和語言的負荷，協助學生在適宜支持狀況下，完成一個具挑戰的任務。在語言的鷹架支持策略中，教師可以事先教導重要的專有名詞及句型，也可以布置一個充滿情境訊息的語言環境，讓學生在不需理解全部目標語狀況下，也能理解教師傳遞的訊息內容，降低學習內容知識時理解的困難度。

(三) 設計輸出的任務：教師需要設計一些「輸出任務」讓學童能運用所學的語言及學科內容整合性能力，引導學童進行較高階的思考及真實的溝通互動。因此，「輸出任務」的設計要考量學童既有的語言能

力及所學的內容知識。輸出任務的設計可以很多元，包含：設計真實的溝通情境、合作型態的小組討論或是繪本感想分享等方式。

歸納上述，本研究研發客語教材主要奠基於：幼兒園課程以統整式的教材及課程為主，在教學設計上融合多個領域與客語同步學習，讓幼兒以客語為媒介學習多元領域的幼教課程內容。另外，本研究結合第二語言教學法、客語沉浸教學模式及 CLIL 的教學策略作為本研究設計客語教學策略的參考。

參、研究方法

一、設計研究法

本研究採「設計研究法」(design-based research, DBR)來進行客語教材及評量工具的研發。DBR 是由 Brown (1992) 擷取設計科學觀念而發展出來的教育研究方法。Brown 把教育研究看成一個設計，目的是發展可以應用在實務教學上解決教學問題的產品（如教材、課程、教學方案或評量方法）。同時，研發出的產品也希望增進研發者對於設計程序的理解，最終能發展或確認教與學的理論 (Cobb et al., 2001)。DBR 強調在設計教學實務產品中，理論扮演著重要的角色，有理論支持的教學產品設計才能發揮它的影響力，並轉化到實際的教學場域中 (Anderson & Shattuck, 2012; Plomp, 2013)。DBR 的研究步驟沒有固定形式 (翁穎哲、譚克平, 2008; 許瑛珺等人, 2012; Cobb, 2001; Collins et al., 2004; Reeves, 2000)，不過，主要原則有二：(一) 能應用在教育情境：DBR 強調教學產品的研發必須要能使用在真實的教育情境中。產品的研發過程中，現場教師要與研究者一起合作；(二) 研究文獻及現場實作支持：此外，產品的研發必須要有研究文獻及現場實作的支持，且要有清楚的評估標準，因此要清楚記錄實驗介入的時間、執行的方法及持續性，才能判斷此產品的效應。

二、教材研發團隊

本研究團隊在初期的研發階段主要由 2 位研究者、3 位幼兒園教師及 1 位南四縣客語專家組成。2 位研究者為幼兒教育、雙語教育及客語沉浸教學專長。3 位幼兒園教師為參與客語沉浸教學 10 年以上，且獲客語教學特優獎項之資深教師，這些教師對於如何使用客語作為媒介語言進行教學相當熟悉。南四縣客語腔調專家則具備客語專業知識及客語教學專長。研究團隊主要負責教材雛型的研發，待雛型研發完成後，則邀請其他幼教語文教學及客語腔調專家擔任諮詢委員，¹ 開會審訂教材的適宜性並提出修改建議。教材雛型初步完成後，則交由 12 所幼兒園進行試教，再針對試教予以修改。最後版本的教材及評量工具為經歷數次討論—修改—試教—再修正後的成果。

三、教材發展階段

教材發展的階段主要根據 DBR 的理論進行，主要發展階段包含：

（一）前置研究階段

本階段主要在發掘和分析實務問題，並進行情境及文獻分析以發展理論架構來進行此研究。本研究以幼教課綱中語文領域核心素養及語言教材編寫原則作為教材內容及評量編寫的基礎，教學方法則結合第二語言教學法、客語沉浸模式及 CLIL 教學策略進行教案的編輯。

（二）設計和雛型發展階段

運用既有設計原則及理論來建構教材及評量工具的雛型設計，然後不斷地改進及精化，重覆修正，直到達成教材的預設目的。

¹ 目前客語較普及的有北四縣、南四縣、海陸、大埔、饒平、詔安腔調。因此，本研究對譯版本以此六腔調為主。

（三）評估階段

針對設計完成的教材進行總結性評量，檢視教材成品是否滿足先前設定的標準。這個階段的評估可對日後教材的實務使用提出建議，因此也稱總結性評量（McKenney & Reeves, 2018）。除了教材完成後之總結性評量外，在教材研發過程中也不斷地進行形成性評量，以便進行教材的修正（Bhat & Bhat, 2019）。

四、資料收集與分析

本研究之教材研發從 2018 年 12 月開始到 2020 年 12 月完成，總共經歷 7 次教材研發討論會議及 12 所幼兒園教師的培訓及試教。資料收集包括觀察、專家會議討論及文件收集。觀察資料收集主要發生在教材試教階段，觀察重點在：試教過程中教師教材使用的狀況、幼兒回應及教學中遇到的問題。觀察時期從 2019 年 6 月至 2020 年 6 月。專家會議主要是教材研發初期、中期及完成期所召開的專家諮詢會議，主要成員包括：2 位幼教客語教學專家學者、現場幼兒園客語教師或園長（每次人數不一）、腔調專家（每種腔調 2 位）、現場有客語教學經驗的幼教師及園長，成員隨著不同時期而略有不同，主要包括：客語專家、幼教學專家。會議總計舉辦 7 次，討論的重點為對教材的各項建議。另外，研究者亦透過文件的收集來修正教材的設計。文件收集包括教師在試教教材過程中所產出的教案、教具及省思札記等。

資料分析主要著重在客語教材的研發歷程、實施狀況及問題。教材研發歷程主要聚焦在：「教材如何研發？如何在幼教場域中實行？師生的反應為何？」資料分析首先採用開放式編碼方式，對文本中萌發的概念進行編碼。開放式編碼後，研究者參考文獻，加入理論及研究方向的重要概念來進行編碼（如教材適宜性、形成性評量、總結性評量、教師回饋等）。接下來，研究者將相似的概念進行歸類（如用詞不同+說法不同 \geq 文化地域差異）。接下來，再細讀各項概念試著提取抽象類目，試著建立整理的解釋。在資料分析當中，2 位研究者不斷討論激盪想法，

整理研究結果的發現。資料的編碼主要以「發言者-資料來源-年月日」的方式編碼。

肆、研究結果

一、闖通關前置研究階段

此階段主要為分析第一代幼幼客語闖通關教材及評量工具的問題，改進後重新編製教材及評量工具。跟過去第一代幼幼客語闖通關教材比較，本教材做了以下的主要改變：

（一）教學場域改為幼兒園

第一代幼幼客語闖通關教材主要針對的使用對象是家長（家長手冊），希望家長參考此套教材在家庭與幼兒說客語即可提升幼兒客語能力，完成客語闖通關的評量。然而，根據客家委員會 2016 年的統計指出，僅有二成以下客家民衆與子女交談使用客語，單依賴家庭提升幼兒客語能力成效並不如預期（客家委員會，2018）。此外，根據多年參與幼幼客語闖通關討論會議觀察，多數幼兒學習客語的場域仍以幼兒園為主，因此本研究主要的教材編輯即以幼兒園作為教材的主要使用場域來編製。

（二）幼兒學習年齡向下延伸

第一代幼幼客語闖通關教材當時設定的學習對象為 5 足歲幼兒。然而，目前在許多公私立幼兒園都採中、大混齡班，且收托的年齡層愈來愈往下降。為了更符合較小年齡層幼兒的學習需求，原教材的設計及評量工具需要更有趣、更多元才能引起更小幼兒的學習動機及興趣。

（三）統整幼教課綱各領域

第一代幼幼客語闖通關的教材因為教學場域設定在家庭，因此並無考量到幼教課綱多元領域的統整教學需求。在新教材中，因為場域設定

爲幼兒園，客語的教學希望能融入更多元的課綱領域做統整的學習。因此，此教材的教學內容並不僅限於語文的領域，而是涵蓋了認知、語文、身體動作、社會、情緒及美感的多元領域教學活動。

（四）教材內容及教學法奠基於理論基礎

本研究在教學內容的編排上，主要以幼教課綱的語文領域素養及語言教材編寫原則做依歸。考量幼兒客語開始學習客語的語境以家庭及學校爲主，因此以學校及家庭常用語作爲主題的規劃。另外，考量幼兒階段學習客語的目的主要以客語聽說能力的溝通爲主，因此以情境對話方式編製相關句型及單詞，教學活動也注重溝通情境的安排及互動性。單元課程安排同時考量到知識性及科學的編排，由簡到繁，由具體到抽象。所有圖像及內容編製均考量到符合幼兒發展階段，單字詞的安排以不造成幼兒過度負荷爲基準。此外，教材不僅只有文本，還有教師手冊、視聽影音、評量教具及互動遊戲的設計，達到立體原則，發揮教材的最大功能。在教師手冊的教學法設計上，則運用上許多第二語言教學法、客語沉浸教學理論及 CLIL 的教學策略作爲編寫的原則。

二、設計和雛型發展階段

（一）目標學習年齡

客語系列教材主要針對的學習對象爲 4~6 歲不諳客語之幼兒，主要針對初學者設計。教師運用時可彈性依幼兒程度、經驗、背景做適度調整，以符合實際現場之需。

（二）規劃 5 大情境主題

研究者藉由觀察幼兒學校及家庭日常生活及訪談幼教師，收集幼兒學校及家庭情境常用語，規劃出了 5 大主題、10 個情境，以幼兒喜愛的動物爲主角，進行教材內容的編製。每個情境後面附有客語教學教案，給予教師客語教學活動的建議。另外，每個主題教案中亦附有「活動建議」一欄，建議教師除了客語方面的活動外，還可以用客語進行幼

教課綱中其他領域的教學。例如，在「清潔好寶寶」情境中，除了教導清潔相關的客語單字、句型及對話外，亦可以運用客語進行關於自我清潔的「身體動作與健康」領域活動。爲了讓這套客語教材的學習活動更加多元，研究者在設計「活動建議」時，會考量是否整套教材能涵蓋所有課綱的6大領域（包含語文、認知、社會、情緒、身體動作與健康、美感）（幼教課綱，2016）。本教材內容的5大主題及子題內涵如圖1所示。

1.位置及陳設：家庭成員（如爸爸、媽媽、哥哥等）；認識簡單的方位（如上、下、裡、外等）；認識家庭陳設（如客廳、房間、廚房等）及家中常用品（如袋子、鞋子、手機等）。

2.天氣變化及生病：天氣變化（如好天、壞天、下雨天等）；天氣感受（如冷、熱）；天氣用品（如電扇、冷氣、口罩）；生病（如肚子痛、頭痛、發燒等）及身體照顧（如休息、喝水、吃藥等）相關對話及詞彙。

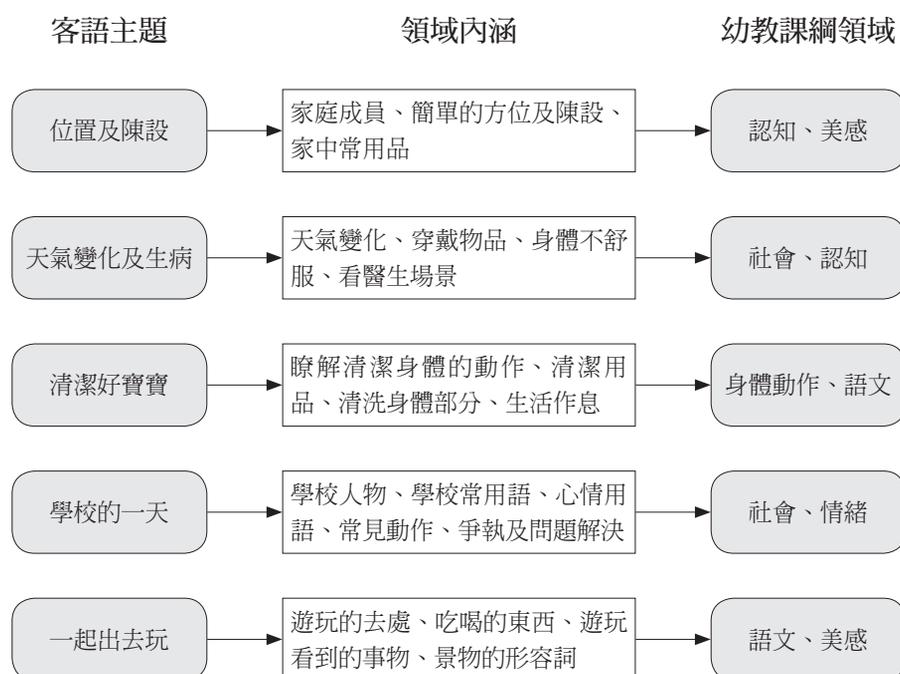


圖1 幼兒客語教材教學主題模組

3.清潔好寶寶：清潔身體的動作（如關水、開水、沖、放）；清潔用品（如香皂、洗髮精）；清洗身體部分（如臉、身體、腳等）；生活作息（如睡覺、起床、上廁所等）相關對話及詞彙。

4.學校的一天：²學校人物（如阿姨、伯伯、叔叔）；學校常用語（如早安、午安、再見、上課、下課、聽故事、畫圖）；心情用語（如高興、生氣、難過、哭、笑）及常見動作（如排隊、站起來、坐下、安靜）及爭執動作（如一起玩、吵架、打架、罵）之相關對話及詞彙。

5.一起出去玩：遊玩的去處（如公園、圖書館）；吃的東西（如飯、麵、麵包、漢堡、炸雞、薯條）；喝的東西（如水、果汁、茶、汽水）；遊玩看到的事物（如草、山、石頭、房屋、花）及形容詞（如高高的、漂亮的、可愛的等）對話及詞彙。

（三）版面編排

每一個主題的版面主要包含以下情境（客家委員會，2021）。

1.對話頁：提供主要單字及句型情境頁，協助幼兒瞭解對話的使用情境。

2.單字句型：每一個情境有 20 個左右單字以及 3~5 個對話句型，句型以問句及答句的對話句型為主，單字均可套用在對話句型中。單字及句型量以一個月的教授時間來規劃，可以幼兒園的課程模式、主題搭配、幼兒經驗能力來調整，研究者建議一週可有二次搭配本教材進行活動，一次上課約 30 分鐘，每次上課以 3~5 個單字、1~2 個句型為原則，可以視幼兒經驗來調整進度。

3.教學活動教案：此教材附有一份建議教案供教師參閱。每份客語教案的目標單字與句型參考幼兒認知限制的建議，以不超過 5 個單字、2 個句型作為基準，教師可以依據幼兒能力彈性調整。教學主要流程包括：情境引導單字句型、聽力活動、口說活動、對話模擬應用。首先運

² 「學校的一天」的單字及句型主要以觀察一般幼兒園中的常用對話作為編寫原則，不同型態幼兒園的常用語可能會有不同。

用「直接教學法」的方式，以「情境引導」（如戲劇演出或角色扮演），將客語對話的情境呈現出來，協助幼兒在不透過華語翻譯的狀況下，瞭解單字及句型的涵義。「聽力活動」則是透過「肢體反應教學法」的方式，先讓幼兒理解字詞及句型的意義，運用肢體反應遊戲，評量幼兒的聽力理解能力。接下來，則運用「聽說教學法」的方式，透過各式不同的遊戲或活動創造幼兒反覆練習對話的機會，直到幼兒能活用單詞及句型進行基本對話。最後，透過「溝通式教學法」的方式，設計模擬真實運用客語對話的情境，讓幼兒在模擬情境中練習真實對話溝通，最後再應用在真實生活情境中。一份教案建議教授時間為一個星期，教師可視幼兒回應狀況做彈性調整。

除了客語教學活動外，每份教案後都有一欄「活動建議」，這一欄的活動設計主要是根據幼教課綱搭配客語主題所做的延伸學習活動。延伸活動是由現場優秀教師及幼教師培生所設計，融合了認知、語文、身體動作、社會、情緒及美感多元領域的學習。例如，「學校的一天」客語教學主題談到幼兒發生衝突時會用到的客語情緒詞彙，幼教課程延伸活動即對應「社會領域 2-2-2 理解他人感受和需求、展現同理或關懷行動」、「情緒領域 2-2-1 運用動作、表情、語言表達自己的情緒」，設計「小天使，小主人的照顧他人」及「幼兒製作心情日曆」等對應活動。又例如，「天氣變化及生病」的客語主題活動中，延伸學習活動即對應課綱「社會領域 2-1-2 調整與建立合宜的自我照顧行為」、「認知領域 1-2-3 以圖像記錄天氣自然現象的訊息領域」，設計了「天氣告示版」，讓幼兒記錄天氣變化及「完成自我照顧行為的繪畫學習單」活動。「活動建議」的設計主要是讓客語學習不限於單一領域，而是可以延伸到其他領域的統整學習活動。

4.客華對譯：華文版的客語教材編輯完成後，經由客家委員會聘請全臺灣各腔調專家編譯成不同腔調版本，目前南四縣、北四縣、海陸、大埔、饒平、詔安 6 個腔調的版本已編譯。

（四）評量工具

幼幼客語闖通關教材研發的另一重要項目即是研發一套評估教材學習成效的評量工具，作為總結性評量。由於幼兒面對測試環境會有焦慮感，評量的設計必須能轉移幼兒注意力，降低幼兒的緊張感（McLachlan et al., 2018）。因此，此教材評量的設計以遊戲互動的闖關方式進行。闖通關評量總共有 5 個關卡，配合教材 5 個主題，每個主題有一個對應的遊戲關卡，每一個關卡都有 10 個題目：5 題測聽力、5 題測口說，每題滿分 2 分，5 關滿分為 100 分。關卡教具、施測題目及計分內容請參閱附錄 1。評量的施測人員有全臺統一培訓及篩選機制，必須領有合格施測人員證書才能擔任幼幼客語闖通關的施測人員。

（五）教材信度與效度

本研究採專家效度及內部一致性分析 Cronbach's α 來進行信效度檢測。在教材及評量工具研發完成後，寄給 5 位專家進行內容的審訂，每個教材的教學情境及評量工具均有適合、修改後適合、不適合的選項，專家給完意見後，研究者再根據專家們提出的意見進行討論，並做適度的修正。在評量工具的信度方面，本研究採用內部一致性 Cronbach's α 係數來檢測教材評量工具的信度。研究者在教材定案後，請全臺 12 所幼兒園教師接受培訓及試教，並在試教後施測 12 所幼兒園之幼兒。試教的時間從 2019 年 6 月至 9 月，共計 225 位幼兒參與（北四縣 51 位、海陸 31 位、大埔 20 位、饒平 47 位、詔安 15 位、南四縣 61 位）。研究者採用 SPSS 23 進行內部一致性分析，Cronbach's α 係數為 .95，顯示教材評量工具有極佳的內部一致性信度。

三、評估階段

評估階段從二方面進行：一是教材研發過程中的形成性評量；二是研發完成後的總結性評量。以下，即從形成性評量和總結性評量二面向來討論：

(一) 形成性評量

形成性評量目的在教材研發過程中提供修正的參考 (Bhat & Bhat, 2019)。本研究在教材研發過程中有許多形成性評量的機制。首先是 2 位研究者的討論評估，2 位研究者在研發初期不斷地開會討論，針對教材的內容反覆討論修正。在教材研發出雛型後，研究者即邀請幼教現職教師及客語專家進行焦點訪談，經過數輪討論並根據專家意見修改後，才發展出正式的雛型。

教材雛型完成後，研究者先培訓全臺各腔調種子教師約 30 位。因本案以南四縣腔開始研發，故先於高雄 1 所、屏東 2 所幼兒園進行試教及預試。3 所幼兒園試教班級分別是一所私幼大班、私幼中班、公幼中大混齡班。試教的教師為研究者挑選高雄及屏東的特優客語沉浸教師，擁有豐富的客語教學經驗。試教過程中，研究者們會請教師們錄影，研究者也會入班觀課並記錄教材需改善之處。3 所園所試教後，教材會再經歷一次修改。接下來，為了測試教材內容是否符合各腔調與不同地區的文化差異，研究者接下來在全臺其他 5 個腔調共計 9 所幼兒園進行第二次試教，試教教師一樣是有經驗的客語沉浸教師。試教歷程則聘請該腔調專家學者（專長幼教本土語或雙語教育）入班觀課並記錄建議。形成性評量中的主要建議如下：

1. 是否呈現多種客語說法及用法

專家表示，有些客家語有許多種說法，是否要全列上去，讓幼兒學習各種說法：

廚房的說法有許多種，是否要全列上去？「牙搓仔／牙掃仔」海陸腔為「牙掃仔」，是否要把「牙搓仔」混入，宜斟酌。（腔調專家-專家會議-20190305）

2. 是否要加入現代常用語

專家們表示，有許多幼兒生活常用語應該要加入教材中，較符合幼兒生活所需：

有些生活常用詞彙如無客語用詞，如「薯條」及「漢堡」，請腔調專家翻譯時協助檢視是否可以加入創新現代生活客語名詞，以合宜時勢所趨。(長官-專家會議-20190201)

3.客華對譯會有用字差異

因為教材第一版文字為華語及南四縣腔，腔調專家表示譯成不同腔調後，客語用字會有所差異，華語也可能要修正：

因文化或腔調的用字差異，客華對譯時要修正。(腔調專家-專家會議-20190201)

對譯客語時，語法和習慣性要注意，用字許多不正確。(腔調專家-專家會議-20190305)

4.用詞語氣要注意語境及對談對象

有專家提到，編字詞及語句時，要注意圖中的對談對象及語境的合適性：

有些對話，像是：「跣床咧／先去洗牙齒」，建議改為「好跣咧」，不要用「跣床咧」，有命令之感，不合父對子說話的語境。(幼教專家-專家會議-20190429)

5.插圖要更清楚並加上情境線索

許多專家提出教材中的圖需要修正，否則不夠清楚，容易混淆：

圖卡標示不是很清楚，如第一關的廁所和廚房圖片內容物太多，不易聚焦，第五關的果汁和汽水圖太相似；第二關的打噴嚏和咳嗽，頭痛和發燒，也容易混淆；毛巾、棉被對幼兒也常分不清；吵架／罵人／打架圖示辨別度不清，會和打架相似。(幼教專家-專家會議-20190605)

由於幼兒認知能力尚未發展完成，在繪圖上需要更多的情境線索讓幼兒清楚辨識字詞的意義：

發燒的圖旁邊加溫度計，會讓幼兒更清楚；喉嚨痛也要加上一些情境線索，否則不易辨別。(幼教專家-專家會議-20190609)

休息、睡覺、睡午覺圖卡易搞混。(幼教專家-專家會議-20190930)

若能加上情境線索的，日後修正時都會做改進。若加上情境線索仍不能清楚辨識的，則建議運用實物圖代替繪製圖。

6. 評量工具的設計及操作需改善

專家們對於教材評量工具的教具設計及操作順暢性也有一些改善建議：

遊具轉盤中間的指針需要是可活動的，讓施測者能自由的轉動；每一情境都應該具有互動前指導語。(幼教專家-專家會議-20190305)

若幼童能以完整句子回答，或使用更多語詞回應，應註記於得分欄位，以便瞭解客語程度及學習成效。(長官-專家會議-20190429)

7. 不要讓評量領導教學

由於評量是評估幼幼客語闖通關的教材學習成效，有專家建議要小心不要讓評量淪為引導教學的方式：「未來教師要提早教學，避免讓幼兒用背誦記憶方式來準備闖通關」(幼教專家-專家會議-20190308)。

總結上述，在形成性評量中，專家會議給的建議主要著重在以下幾個面向：(1) 不同腔調、不同地域的用字及說法差異問題；(2) 客華對譯時，語法和慣性用法要注意；(3) 注意語句及互動情境是否吻合問題；(4) 插圖是否清楚易辨識，是否有鷹架圖示協助瞭解；(5) 闖通關評量工具的教具及操作清楚及便利性；(6) 教材使用不要受制於評量而採用死板的背誦方式。

(二) 總結性評量

1. 教材設計得宜，幼兒客語聽說能力佳

在總結性評量部分，主要是透過試教後的討論會議及幼幼客語闖通關試測來評估教材的適切性及對幼兒客語學習的影響。各班在完成試教後，即進行討論會議及試測。參與討論會議的人主要有參與試教的教

師、訪視試教人員及研究者，教師們在會議中提到對客語教材的看法如下：

教材很生活化，幼兒參與度很高；教具教材活潑，與幼兒互動增加；教材具有趣味性，能符合孩子的需求；教材內容生活化，加上遊戲活動，增加孩子的學習興趣。（教師-試教討論會-20191031）

試教的教師們對於教材有非常正向的評價，都認為這套教材兼具生活化、趣味化、符合孩子需求及具互動性的特點。在每班試教時，研究者均有安排專家訪視人員入班觀課並給予回饋。針對幼兒客語能力的提升部分，訪視專家及教師們提到：

對話很自然，孩子詞彙量漸多；幼兒能用整句話與老師及孩子溝通互動。（教師-試教討論會-20191031）

在教學者引導下，幼兒用客語回答問題頻率增加，也都表現很好；客語圖字卡的出現，增強幼兒辨識客語字的能力。（訪視專家-試教討論會-20191031）

在討論會中，教師及訪視專家均指出幼兒在試教中呈現出客語能力的進步，幼兒詞彙量變多，且會運用整句話與人溝通及互動，在客語字的辨識能力上，也有增長。

除了討論會外，研究者也在 12 所幼兒園進行「幼幼客語闖通關」試測。施測仿照正式「幼幼客語闖通關」的方式進行，共有 5 個關卡，採在園施測的方式進行。每個關卡有 10 題與教材相關的題目，5 題測聽力，5 題測口說，每題滿分 2 分。施測題目及給分方式請參照附錄 1 中的「評量內容範例」。每一關卡有 1 位施測員（負責教具操作及與幼兒口語互動）及 1 位計分員（負責觀察幼兒客語回應並記錄分數）。所有施測員及計分員都參加 2019 年 5 月 31 日的施測培訓 6 小時的工作坊。工作坊中除了介紹施測工具外，亦讓教師們演練教具操作及計分，所有計分可能的問題及差異都會提出現場討論。因為計分標準非常清楚且易遵循，最後所有計分員評分都能達到八成以上的一致性。施測的結果顯

示，全部幼兒每一題的平均分數介於 1.5~1.9 分（滿分 2 分），客語聽說能力有非常不錯的表現。

2.教材可再修正及改善之處

不論從教師質性回饋或是量化的試測結果來看，此套客語教材都有非常不錯的結果。因此 2019 年底教材編製完成後，客家委員會即決定採用此套教材進行全臺灣的推廣。在評量方面，客家委員會委託國立臺灣師範大學於 2020 年 7~8 月辦理第一梯次全國初階與進階研習、2021 年 2~3 月辦理第二梯次全國初階與進階研習，對象是幼兒園教保服務人員、幼兒園客語支援教師與陪伴員，每一梯次參與者約 900 人次（初階與進階），採分區辦理，由研究者擔任主講者，教材研發團隊教師擔任助教，研習內容為介紹教材內容、教師使用方法、教材編制考量，以及評量各關卡的遊具操作、計分標準以及如何因應幼兒的反應。以下歸納在專家會議中收集到的總結性建議：

（1）混齡班中教學策略之彈性調整

現在幼兒園許多班級採用中大混齡或大中小混齡上課（尤其是公幼），因此有許多教保服務人員提出此教材如何在混齡班級中教學的問題。針對這個問題，研究者回答到：

因為客語的能力並不一定與年齡有關，尤其是有的小班孩子在家有講客語，他的客語能力可能比中大班的孩子好。因此，教材的使用必須藉由教師來做彈性調整，教師可以根據自己的觀察，決定每週要上的客語單字及句型量，教學策略也可以靈活運用，採能力分組進行不同活動的方式，靈活地運用這套客語教材。（研究者-研究者說明會-20190930）

研究者強調，混齡並不是主要的問題，因為客語能力不一定與年齡有關。重要的是教師是否覺察到班級中不同年齡及不同客語程度幼兒的需求，適時地調整上課的內容及教學方法，以符應幼兒的多元需求。研究者強調教材僅是提供不知如何設計客語課程及教學活動的新手教師參考，建議有經驗的教師可以自編教案，發展出更具創意的教學法。

(2) 發展符合現代生活情境的用詞

以往設計客語教材會著重在融入客家元素，詞彙較屬上一輩的用語，但現在幼兒的生活經驗與從前差異很大，是否要符應幼兒現在生活用語的取捨有些困難。例如，在介紹客家食物時，會教客家麻糬、面帕粄等詞彙，但現代都市幼兒比較常吃到的可能是漢堡、薯條等，是否在教材的編排應優先符應幼兒生活用詞為主？「客語教材仍要以幼兒會使用到的詞彙為主，要與時俱進」（長官-專家會議-20190605）。

鍾鎮城等人（2019）研究指出，若客語一直不與未來生活結合（如科技用語），學童在生活中會愈來愈無法用到客語，則客語反而會讓人有語言老態之感。故經過幾次討論後，本教材單字即添加一些比較符合現代幼兒生活經驗的詞彙，如手機、電腦、薯條、漢堡等。

(3) 可提供紙本教材及字卡方便教學

目前教材已完成數位化，網路資源亦提供給幼兒園教師使用，但幼兒園教學需有輔助教具，方可達到較好成效，教師反應：「都要下載再製成教具，部分幼兒園的電腦或網路設備較老舊，教師要花很多時間作圖卡」（教師-專家會議-20190930）。

教師表示希望幼兒都能拿到紙本教材，才不必一直盯著電腦看。另外，教師在進行活動時也需要運用字卡做遊戲。目前教師需要自行上網列印，也不是彩色的。因此，紙本教材及字卡是許多教師目前急需的輔助教材。

(4) 現場教師應善用教材建議之多元教學活動

第二代幼幼客語闖通關目前以在園施測形式進行，教師應該教完整套教材以後，再申請辦理闖關評量，並無進度壓力，也沒有通過與不通過的問題：

但部分教師對於評量認知不足，會將評量成績等同於其教學績效，尤其是入園教客語的陪伴員教師，為了讓幼兒參加評量，只有教目標單字，且用背誦方式進行，沒有提供幼兒相關遊戲活動的學習經驗，只靠背圖卡與單字後就參與闖關。（教師-專家會議-20190930）

雖然教材已研發完成，且在培育闖通關施測人員時，也同時將教材研發理念及實施方式做有系統的培訓。然而，在現場實際推行時，有的幼教師或客語薪傳師（或陪伴員）只希望讓幼兒快速的記憶闖關評量的內容，不僅沒有採用教材建議的教學法，還常常採用與本教材背道而馳的教學法，造成幼兒壓力，無益於客語學習。

（5）培育更多客語教學及評量人才

爲了讓幼兒在遊戲中評量，幼幼客語闖通關需要大量人力擔任施測與計分人員（每一關需要 1 位施測員、1 位計分員），雖然客家委員會每年定期培訓施測員與計分員，但人力依舊不足，特別是部分較少人口的腔調，這是目前在教材評量遇到的主要問題之一。

伍、結語與建議

本研究主要在描述研發全國性幼幼客語闖通關之幼兒客語教材之設計特點、研發歷程及實施建議。幼兒客語教材的目的除了希望提升幼兒客語聽說能力之外，亦希望培養幼教課綱中語文領域提及的核心能力。此教材採統整教學的精神，將客語教學與其他領域統整在一起，同步學習。在教學法上，教材融合多種第二語言教學法，以客語爲媒介整合其他幼教學習領域。教材的研發歷程採用設計爲本的動態發展歷程，不斷地在研發討論—設計雛型—修正的歷程中循環，並透過幼兒園的試教實際瞭解教材在教學場域的使用狀況及問題。雖然幼兒園教師多反應良好，但教材設計及使用仍應保有彈性。本研究鼓勵教師應隨時根據幼兒的回應、客語程度、幼兒學習興趣做適時地調整。教材本身主要提供客語新手教師做參考，客語教學經驗豐富之教師仍鼓勵其自編教材並採用創新之教學法。

最後，研究者針對日後幼兒客語教材的研發與實施提出幾點建議：

一、對幼兒教保服務人員使用本教材的建議

以下針對本研究的發現，提出使用本教材的幾點實務建議：（一）靈活運用教材作為教學資源：教材的研發是提供現場教師一個教學資源，教師仍需視班上幼兒的能力及回應做彈性的調整。建議經驗豐富且有創意的教師仍能自己研發適宜的教學方法及策略，提供幼兒更多元豐富的學習經驗；（二）不要讓評量領導教學：本教材為了進行成效評量，設計有闖通關的評量機制。很可惜的是，有些教師無視於教材建議的多元教學方法，而採用較快速的被動式背誦方式教學，僅希望幼兒在短時間通過闖通關的評量。建議日後能有更多的客語教師培訓，讓教師能瞭解本教材的教學理念，採用較適合幼兒的客語教學法，才不至於讓幼兒在不適合的教學環境中失去對客語學習的興趣；（三）提供多元的輔助教材教具：目前的客語教材已完成數位化，故未提供紙本。部分幼兒園電腦設備較老舊，且非每一班都有投影機設備，教師教學之前要花不少時間製作教具圖卡。建議日後客家委員會可提供紙本教材給園所，方便教師教學使用。

二、對未來編製幼兒客語教材的建議

針對日後編輯幼兒客語教材，提出以下幾點建議：（一）組成跨域專業研發團隊：教材的研發人員組成應有幼兒雙語教育學者、客語專家、優良客語教學幼教師及插圖設計師，因為教材的編輯需要跨域的合作，這些領域專長的溝通協調缺一不可，若能在教材發展初期即有專業團隊的定期會議溝通，教材的發展會較為順利；（二）呈現多元的語言表達方式：本土語教材研發過程常會遇到腔調及說法不同的問題。客語有多種腔調，每種腔調的說法差異頗大。有時，就算同一腔調，也會因為地域及文化的差異，有不同的音調或說法。因此，本研究在對譯成各種客語腔調的過程中，即遇到許多不同說法及念法的問題。因此，除了找到不同腔調學有專精的專家外，更重要的是能夠在教材中呈現多種可行說法，尊重客語多元的表達方式及在地語言的特點，才能保存在地特

色的客語；(三) 插圖清楚且具提示情境：本研究發現插圖在幼兒客語教材中扮演重要的角色，幼兒的認知及語言發展都尚未成熟，無法識別圖形中的細微差異。因此，若圖案不夠清楚或是圖案太過雷同，則會混淆字詞的涵義。因此，教材的圖卡需要實際試教並觀察幼兒反應，才能夠修正出幼兒易辨識的圖卡。此外，若圖卡能適宜的加入一些情境線索，則可協助幼兒辨認相似的字詞涵義，也較能瞭解對話使用的真實情境；(四) 試教及試用是必要程序：教材發展歷程中，試教及試用是非常重要的步驟，此教材在試教及試用的歷程中，我們發覺有些原本認為沒有問題的教具及操作流程在實作中有困難，而逐漸修改到較為完善的狀況。因此，在教材雛型建立後，建議一定要在不同文化及腔調情境中進行試教及試行，作為修正的參考；(五) 將闖通關的評量改為線上遊戲認證：目前教材闖關的認證採現場一對一互動的方式進行，需要大量人力、物力（場地布置），常有施測員培訓不足的問題產生。建議未來可以參考教材數位化的形式發展數位化認證，讓幼兒可以在合理時間的前提下使用 3C 設備進行遊戲闖通關，以克服人力不足及耗費大量人力、物力的情形。

三、對未來研究之建議

本研究主要在描述「幼幼客語闖通關」客語教材之設計與發展歷程，在評量教材成效部分，仍有其研究限制。例如，本研究除了教師質性的回饋外，雖然設計「幼幼客語闖通關」的量化評量，但因為本研究並未設計比較實驗組及對照組在前後測的差異，無法證明幼兒客語能力的進步是由於教師採用此教材進行客語教學。因此，建議未來評估此教材成效的研究可以採用實驗研究法或準實驗研究法，較能有強力的證據證明此教材的成效。另外，研究者鼓勵教師可自行研發具創意的教學法來教導此套教材，因此未來研究可有系統地整理及分析現場多元的教學策略個案，提供實務人員更多參考的範例。

致謝

感謝審查者提供寶貴修改意見。本文為客家委員會研究計畫「108 年度幼
幼客語闖通關認證及數位教材研發」之部分研究成果，特此致謝。

參考文獻

- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
[*Curriculum guidelines of preschool activities*. (2016).]
客家委員會（2018）。105 年度全國客家人口暨語言基礎資料調查（AM010005）
（原始數據）。中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術
調查研究資料庫。http://doi.org/10.6141/TW-SRDA-AM010005-1
[Hakka Affairs Council. (2018). *Survey on national Hakka population and language basic data, 2016* (AM010005) [data set]. Survey Research Data Archive, Academia Sinica.
http://doi.org/10.6141/TW-SRDA-AM010005-1]
客家委員會（2021）。*幼幼客語新教材教師客語教學創意手冊*。https://abst.sce.
ntnu.edu.tw/yoyohakka/src/upload/doc/20200612112025.pdf
[Hakka Affairs Council. (2021). *Yoyou keyu xin jiaocai jiaoshi keyu jiaoxue chuangyi shouce*.
https://abst.sce.ntnu.edu.tw/yoyohakka/src/upload/doc/20200612112025.pdf]
翁穎哲、譚克平（2008）。設計研究法簡介及其在教育研究的應用範例。*科學
教育月刊*，307，15-30。http://doi.org/10.6216/SEM.200804_(307).0003
[Weng, Y.-C., & Tan, H.-P. (2008). Sheji yanjiu fa jianjie ji qi zai jiaoyu yanjiu de yingyong
fanli. *Science Education Monthly*, 307, 15-30. http://doi.org/10.6216/SEM.200804_
(307).0003]
張麗君、郭珍姘（2005）。美濃客家地區家長語言能力與幼兒在家語言使用現
況之調查研究。*臺北市立教育大學學報——教育類*，36（2），141-170。
[Chang, L.-C., & Kuo, C.-F. (2005). A survey in Hakka Meinung about parents' language
abilities and young children's language uses at home. *Journal of Taipei Municipal
University of Education: Education*, 36(2), 141-170.]
許瑛珺、莊福泰、林祖強（2012）。解析設計研究法的架構與實施：以科學教
育研究為例。*教育科學研究期刊*，57（1），1-27。http://doi.org/10.3966/2
073753X2012035701001
[Hsu, Y.-S., Chuang, F.-T., & Lin, T.-C. (2012). Exploring the framework and
implementation of the design research method in science education. *Journal of
Research in Education Sciences*, 57(1), 1-27. http://doi.org/10.3966/207375
3X2012035701001]
陳雅鈴（2016）。*幼兒園客語系列教材發展歷程及成果*。全球客家研究，7，
265-297。

- [Chen, Y.-L. (2016). The process and result of the Hakka language teaching materials for preschools. *Global Hakka Studies*, 7, 265-297.]
- 鍾鎮城、施朝凱、林雅綺 (2019, 12月3-6日)。數位科技，可否作為客語復興的方法論 (論文發表)。大數據數位人文產學前沿應用教學研討會，臺北市，臺灣。
- [Chun, C.-C., Shih, C.-K., & Lin, Y.-C. (2019, December 3-6). *Shuwei keji, kefou zuowei keyu fuzhen de fangfalun* [Paper presentation]. International Workshop of Education on Digital Humanities Innovative Application in the Big Data Era 2019, Taipei, Taiwan.]
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Bhat, B. A., & Bhat, G. J. (2019). Formative and summative evaluation techniques for improvement of learning process. *European Journal of Business & Social Sciences*, 7(5), 776-785.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Christian, D. (2011). Dual language education. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 3-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch1>
- Cobb, P. (2001). Supporting the improvement of learning and teaching in social and institutional context. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 455-478). Lawrence Erlbaum.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_6
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Marsh, D., Pérez-Cañado, M. L., & Ráez-Padilla, J. (Eds.). (2015). *CLIL in action: Voices from the classroom*. Cambridge Scholars.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.

- McLachlan, C., Flear, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mehisto, P., & Marsh, D. (2011). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. In Y. R. de Zarobe, J. M. Sierra, & F. G. del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 21-48). Peter Lang.
- Meyer, O. (2012). Introducing the CLIL pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 265-283). Universitätsverlag Winter.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research part a: An introduction* (pp. 11-50). SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Reeves, T. C. (2000, April 24-28). *Enhancing the worth of instructional technology research through “design experiments” and other development research strategies* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.
- Wen, Z. E. (2016). *Working memory and second language learning: Towards an integrated approach* (6th ed.). Multilingual Matters.

附錄 1 施測關卡一：位置及陳設評量表

評量項目	客語基本能力	備註
遊戲方式：你推我擠	得分	1.特別反應（哭、拒測、說中文等） 2.回答型式

提示語：小朋友，請你把這個框框推到我說到的東西上面喔！（示範一次）。

試玩題：請你把手機放在櫃子裡（引導幼兒看物品圖卡區）。

測驗聽力

1.書包放在櫥櫃裡面。	2	1	0	
2.鑰匙／水壺放在椅子上面。	2	1	0	
3.鞋子放在客廳。	2	1	0	
4.爸爸／媽媽在廚房煮飯。	2	1	0	
5.哥哥／姐姐／弟弟／妹妹在房間玩。	2	1	0	

測驗口說（施測員指定）

1.他在哪裡？他在_____。 廚房／廁所。	2	1	0	<input type="checkbox"/> 完整句型 <input type="checkbox"/> 詞彙多樣化
2.他在做什麼？他在_____。（對應第 1 題） 煮飯／洗手／洗澡／上廁所。	2	1	0	<input type="checkbox"/> 完整句型 <input type="checkbox"/> 詞彙多樣化
3.他在房間做什麼？他在_____。 玩玩具／看電視／看書／打電腦。	2	1	0	<input type="checkbox"/> 完整句型 <input type="checkbox"/> 詞彙多樣化
4.什麼不見了？鑰匙／襪子／鞋子。	2	1	0	<input type="checkbox"/> 完整句型 <input type="checkbox"/> 詞彙多樣化
5.（鑰匙／襪子／鞋子）在哪裡？ 在_____那邊。（對應第 4 題） 櫥櫃／桌子／椅子。	2	1	0	<input type="checkbox"/> 完整句型 <input type="checkbox"/> 詞彙多樣化
總分				

提示：

- 第一次若幼兒沒有回應，施測者可再說一次；若沒有回應則跳至下一題。
- 若幼兒未以客語回答，請施測者用華語說：「請用客語回答」；若仍未用客語回答，則標記無反應。
- 幼兒的回答比預設答案更豐富多元（可重覆勾選）：（1）詞彙呈現多樣化（如加上形容詞或副詞等詞彙）（2）能回答完整的句子。

論壇

多元文化素養教科書的圖像

時 間	2021 年 1 月 22 日 (星期五) 下午 2 時
地 點	國家教育研究院 (臺北院區) 501 會議室
主持人	王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授 吳俊憲 國立高雄科技大學師資培育中心教授
與談人	曹雅萍 臺北市立中山女子高級中學教師 張如慧 國立臺東大學教育學系教授 黃春木 臺北市立建國高級中學教師 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授 謝建豐 高雄市立鳳翔國民中學教師

引言

王雅玄：「多元文化與國際理解核心素養」是《十二年國民基本教育課程綱要》努力的方向與重要目標。因此，中小學的教學與學習正在變革朝向素養導向努力，多元文化素養如何能融入課程設計、教材編輯、教學實施、學習評量中，成了最新關注的教育議題。教科書必須依據新課綱進行編輯，出版業者也努力編輯具素養導向的教科書。值此之際，如何串聯多元文化素養與教科書？如何透過教科書編／審／選／用，才能培育出學生的多元文化素養？事實上，多元文化教育的改革已經很久了，但是與課室裡的教與學並沒有太緊密的連結，常見的課程設計都是添加式或活動式的。真正要提升對話素養其實不是很容易，但我覺得整個中小學教科書還是以學習為重點，有沒有辦法改寫教科書、改編教科書，具有素養導向的樣貌，這是我一直在思考的問題。我現在有一位博士生在改寫歷史教科書，因為現在歷史教科書給人的感覺太陽剛。但是教科書一直是那樣，很難改變和提升人們的素養，我覺得素養是一種心

理素質，其實是非常不容易說得很具體、很清楚，不只是認知或技能，可能有情意，又要落入行動然後實踐，又是一個正向的。期望在座各位學者共同討論，提出具體建言。

素養導向這個主題在人文社會領域做得比較多，似乎在數理領域比較困難些。我在 2020 年出版《多元文化素養》，今年出版《科學教育的多元文化想像》，也都是素養導向的著作。科學可以進行多元文化素養的實踐，只是大眾普遍認為科學難與多元文化連結。有位數學專家教師以「比例教學」分享素養導向設計，計算比例原本是枯燥無聊的，但他以達文西的黃金比例讓小朋友算身材的比例，學生就玩得很開心，可是過程中發現小朋友開始嘲笑對方是烏龜比例，距離黃金比例還差得很遠。畢竟黃金比例是個固定標準，多元文化素養融入數理領域如何能反過來思考文化中的統一標準？我們是不是都是使用主流文化標準在評價誰才是黃金比例？我認為多元文化素養在不同領域的課程設計需要教師轉化能力，以數學黃金比例的教學為例，可以轉化為無論與生俱來的身材比例如何，都需要大家可以欣賞差異，但這很不容易，如何讓教科書設計漸漸地朝這個方向前進？

吳俊憲：在座的學者專家及來自教學實務現場教師，我相信大家對於素養教學應該都不陌生。十二年國教或九年一貫談的多元文化課程，就是採議題融入；多元文化議題融入課程常見於人文社會領域，尤其是社會領域，但如何融入不同領域進行素養教學設計，尤其是教科書設計，希望透過這個論壇眾人腦力激盪的結果，可以啟發更多教育現場的老師，產出更具多元文化素養的教科書的圖像。

掌握多元文化核心概念並運用行動取向 課程設計，培養學生多元文化素養

劉美慧：首先，什麼是多元文化素養？如何透過教科書呈現多元文化？我這幾年比較關注中小學社會科教科書有沒有多元文化的內容。我發現一些情況：第一，課程設計的方式大多採附加模式，也就是為了多元而

多元，比如說原住民族的部落和社區是不同的概念，但是可以在同一課程裡分別敘述，讓學生知道這是同一主題下不同文化的組織方式，以呈現多元文化。但是，我們會看到有些教科書以一整課介紹原住民族的部落，這就是附加的方式，這樣固然提供更豐富的內容，但也會造成一個問題，就是原住民族文化被特別區隔出來，無法融合到主題中。多元文化教育強調融入式的課程設計模式，課程設計者可以仔細研讀社會領域課綱中的學習內容，以不同身分的公民為核心思考如何從不同文化觀點切入，就能呈現多元文化觀。其實要做多元文化的議題融入是非常容易的，可以和性別、人權或環境永續的議題連結。不同的族群其實有不同的思考方式，都是非常好的融入素材。

第二，素養整合認知、情意與行動。以認知而言，應該包含不同文化的內容與觀點。我發現教科書談得比較多的是知識內容，多元文化的知識內容很多，我們不可能將所有的族群文化都納入教科書中，這樣一定會課程超載。如果今天是以學習內容為課程架構的核心，應該要抽取這個學習內容主要傳遞什麼樣的核心概念？從概念本位的方式來設計教材，如果文化的同質性與異質性是我們要學的核心概念，其實透過兩個不同的族群文化，即可導引出文化的同質性與異質性。我覺得要強化的是多元文化的核心概念，然後圍繞核心概念做知識的編排。

此外，多元文化觀點融入課程也是非常重要的，很多知識受到文化的影響，文化會形塑我們看待世界的方式。比如說城鄉差距，我們常常從都市觀點去看待鄉村，這種以都市為中心的內容無法呈現多元文化觀。所以，在教科書的編寫時，如何讓同樣的主題或議題呈現不同的觀點？我覺得很重要。

在認知這部分，我還發現另外一個情況，教科書在談多元文化時，常用安全的方式呈現，例如，提到表面的飲食文化差異，但是避談文化衝突。或是提及族群的刻板印象或偏見時，不是以臺灣的族群為例，而是採用國外的例子，例如，美國的黑白族群衝突，但這些例子和學生的經驗有距離。

情意的部分，常呈現政治正確的語言，例如說因為文化差異，大家要互相尊重、欣賞與包容。這樣的敘述缺少思辨與探究的歷程，從我們是不一樣的，很快的導引到應該互相尊重、欣賞與包容，太多政治正確的語言，讓學生沒學到什麼內容。沒有人會反對我們要互相尊重、欣賞與包容，可是學生真實面臨到的狀況，就是刻板印象與偏見，沒辦法解構。我覺得教科書可以多設計個案分析，運用一些很真實的情境，讓老師引導學生思考與探究。我覺得同情的理解是很重要的，比如說優勢族群的學生如果沒有經歷過被歧視，或是被誤解的狀況，如何能理解弱勢族群的處境？

另外，多元文化素養也很強調行動，教科書設計雖然強調素養，但總是在教室的靜態課程，行動探究的活動還是比較少的，比較少行動指引的課程，比較少針對一個議題，讓學生去了解、研究然後付諸行動。我覺得教科書可以多朝這個方面來思考與設計。

教科書的新革命——多元文化素養導向的設計

一、多元文化教育、課程綱要與素養導向教學之間的關聯

張如慧：對於多元文化如何融入教科書，我通常會回到課綱的角度，因為多元文化是融入的議題之一，但也是「C3 多元文化與國際理解」核心素養，所以本來就應該存在或融入教科書中。不過對教科書多元文化內涵分析的結果顯示，在教科書的觀點與呈現上還是有許多待處理的問題，例如，論述的核心仍是以主流或強勢文化為主體、採傾向和諧而非衝突的觀點，以及仍較停留在認知層面的知識學習為主。然而素養導向的教學可能是多元文化教育得以實踐的契機，因為素養導向強調「整合知識、能力／技能與態度」、「在情境脈絡裡學習」、「學習的歷程、方法」，與「實踐力行的表現」等4原則。而從多元文化教育的理念來看，它本來就是與素養緊密結合的。這樣講有點抽象，若以國小的國語文教

科書來說明，領綱強調透過閱讀各類的文本落實 C3 核心素養，再加上附錄二的多元文化教育，強調認識文化的豐富與多樣性，以及尊重差異與追求實質平等的跨文化素養。所以可從這樣的觀點來看，想像國小國語文教科書可以怎麼處理多元文化的內容。

二、深化現有教科書與多元文化相關的學習內容

首先，在文本或學習內容部分，「文化內涵」是國語文領綱學習內容三大主題之一，檢視後或許會認為現今教科書有些是太不符合多元文化的理想，但其實教科書中並不是都沒有多元文化的素材和內容。我相信許多教科書編者是具有多元文化素養的，因此可以請書商或編輯先從既有教材再做一些深化，這對教師在教學時發展後續的教材教法，或是進行調整和轉化，都會容易一些。另外，教科書也可提供一些族群或是文化之間的對話、互動、衝突，以及比較真誠的和解例子，這都可引發學生進行跨文化的討論。

三、融入多元文化的轉化教學設計

其次，在學習活動設計部分，我在師培服務，我覺得師資生在國語文教材分析中較大的困難之一是教閱讀大意、內容深究的時候，其實探究不出什麼東西，就算有教師手冊在旁邊，你會發現教師手冊的提問都非常簡略。所以有沒有可能在教科書或手冊中提供一些比較有深度或層次的提問或是討論的架構，對學生或老師來說都會比較方便，甚至學生自己去看，他就會有那個架構，而不需要老師的提問或是重新設計學習單提問。而這些都與素養導向教學重視的學習歷程方法，或是情境脈絡與實作等有關。不管是哪一個領域，其實都會有大概概念來進行段落單元編排，比如說 4 課就有一個大概概念，或統整的活動。例如國語課本可以再做一些與社會脈絡情境結合的補充閱讀，或是一些討論和活動。如果以實際的課文來說的話，有一篇五上的〈小樹〉，就是小說《少年小樹之歌》做一些截取，然後變成課文。五下還有另外一篇文章〈山豬學校

飛鼠大學〉，是排灣族作家撒可努的作品。這兩篇文章原文其實都蘊涵「衝突」的概念，因為這兩篇明明都是以少數族群的文化為主題或是與文化被破壞經歷有關，但是教科書在選取概念及手冊中，只有著重在對大自然的敬畏或親子關係，對於被破壞或被邊緣化的歷史避而不談。其實有多元文化意識的老師會做一些轉化，比如說森小曾經發表一篇文章在講森小的一堂國語課，老師只要多提幾個提問，就會讓多元文化意涵浮現在課程裡面。比如說請學生找找看小樹的爸媽死了，他怎麼都沒有哭？或是問學生是否會覺得這裡面哪裡怪怪的？其實就會帶出族群與文化衝突的概念。或是讓學生對照原著，只要對照前面大概兩、三頁就可以了，這對國小高年級來說，是沒有問題的。

其實教科書本來就有與多元文化有關的內容，我覺得應該鼓勵出版社願意放入這些內容，不要害怕挑戰，讓他們有信心這樣做對孩子是更好的，我覺得這個還蠻重要的。剛剛提到這兩篇都是原住民族的議題，如撒可努那篇文章，還可以讓小朋友做採訪，語文領域有很多這類報導、採訪的訓練內容，國小學生也都做得到，而且這又可符應素養導向的4個原則。

四、強化圖畫中的多元文化意涵

最後，在編輯出版的部分，我現在是教育系及數位媒體與文教產業學系的合聘老師，我覺得到數媒系有一個好處是，我會常常去看圖，檢視圖文如何配合。因為文章數量篇幅無法增加，可是花一點錢和設計，加上更適合的圖是可以的，利用圖來做多元文化的討論。比方說某版本教科書較傾向都市的觀點，呈現出的圖畫如學校會畫成樓房，有PU跑道，住家是高樓，爸爸外出工作穿西裝打領帶等。若有更多元的圖，多元文化的觀點也會被呈現出來，而且孩子對圖的感受和反應可能更具體、更好。

王雅玄：謝謝張老師幫我們點出幾個教科書設計的重點。教科書一直以來都有固定形式，就像是國文，總是文本先出來，然後介紹作者、注釋、翻譯等等。光這樣直接點出考試重點，素養就被忽略了。其實圖片放的

方式、提問的架構，都很重要。如果整個教科書的編排型態改一下，素養可以浮現出來，這就是我們想要的。不過，很多人會說，教科書做得不太好，但關鍵在老師，老師如果能夠有這樣的意識做一些提問設計，剛好彌補教科書不足的部分。不過我們還是希望能發展更完善的教科書協助老師，老師忘記要提的，但是教科書有設計出來，這就是有素養的教科書。這個部分在語文社會領域教科書比較明顯看得到素養導向的思考題項之設計，那麼，數理領域呢？自然科學領域如何融入多元文化素養呢？

科學與文化的美麗相遇

一、科學中的多元文化視野：知識、能力與態度的文化素養

曹雅萍：爲什麼我會在這裡？我是自然科老師，自然科老師參與多元文化的議題真的是蠻神奇的。我在思考這個題目的時候，是從素養的定義開始想起。國教院辭典中素養的英文是 competency，包括知識、能力與態度，另外，還有真實情境的脈絡。

「知識」涉及科學概念，我覺得比較難與文化進行聯想，不同的文化會有一些差異與衝突，可能與語言文字有關係。但是科學目前普遍被視爲暫時的真理，科學概念常常是被視爲普及的，自成一套語言，於是難以辨識出文化的差別。

再來，如果提到「態度」與「能力」，應該比較有機會與多元文化有一些關聯性。當我們在講態度的時候，很容易講到科學態度和科學本質。科學本質，在東、西方的想法哲學是完全不一樣的。東方哲學觀來說，是一種宇宙觀，講的是個人的修養。以科學的角度來說，就會有黃曆，然後就是煉丹，到最後偏向實用的醫學。有些人對於東方醫學不太能接受是因爲它是沒有經過實質、實際證據驗證的科學性，所以對中醫藥好像有一些負面的想法，但是最近幾年可能有一些不一樣。不知道各

位對科學諾貝爾獎熟不熟？前幾年中國科學家屠呦呦，一位女性科學家，她因為看到《本草綱目》而引發萃取出治療瘧疾藥物的靈感，進而得到諾貝爾獎。從科學哲學角度來談西方科學史，就和東方不太一樣，從亞里士多德時代開始理性主義、經驗主義和實證主義。慢慢出現假設演繹法，就是邏輯實證主義，先有假設然後實驗確認，確定科學方法之後，開始有一些定量、估算的想法，慢慢出現科學的記錄、科學的實證和科學的研究架構。再加上西方歷史的影響，在工業革命的那段時間，科技進展應該是很大的轉折點，那時候科學是為人類服務的工具。因此，西方的科技是往原理、往科學方法的方向走。對學生來說，東、西方科學在教科書會出現兩小段，分別講東方的文化、東方的科學，再講西方的科學，然後就結束了。但是我覺得這邊一些思考方式、背景和文化是有相關性的，或許可以帶學生探討。但是大概有點難，因為科學老師覺得時間不夠用，想要教很多、很多的東西。但是換個角度想，如果教會學生如何演繹歸納的思考方式，知道文化脈絡對於發展的重要性，或許會讓科學創意再多一點。

「能力」的方面，對於化學來說比較多是實驗研究法，還有發展出來的科技：最後產品。在不同的國家有不同的地理、社會、歷史、文化背景，產出的東西就會不太一樣。我沒有很高深的學問，看到的都是實際的例子。比如說傅麗玉教授《吉娃斯愛科學》系列原住民族科學動畫片，就很有趣。以奈米科技裡的蓮花效應為例，原住民的文化中以滴水方式，變成一顆球或是散開，就知道那個植物（姑婆芋或芋頭）有沒有毒性。我也曾經隨隊參加化學奧林匹亞，其實背後看到的是一個國家為了一場比賽在努力。每一次國際化奧比賽都是很多年前就決定哪一個國家要舉辦這次比賽。為了舉辦這麼多學生來參加的比賽，會花很多的力氣規劃試題，而且考題一定與當地文化相關。其實就是國家文化、地理、環境所形塑出來的考題，比如說，法國的考題為測量法國酒中鐵質的含量；喬治亞或中亞國家，考題是鑑定香料與有機化學相關；土耳其的安哥拉貓，兩隻眼睛顏色不一樣，其實與生物有關；或是當地硼礦很多，則以提煉礦產為主題。所以我一直在想，如果有人很認真，或有教

授很認真，可以翻譯這些內容，之後再轉化成不同階段學生所需要的能力，再放進不同科學單元當成適用的例子，我覺得應該可以看到地理、歷史、文化與科學中間的結合。另外，我剛剛上網查科學領綱在 C3 部分，具體內涵是全球議題、永續保護，正好是探究實作很多學校的議題，這部分的議題，應該是蠻好的融入點。

二、多元文化科學的發展

王雅玄：目前臺灣的多元文化科學發展，除了傅麗玉教授製作的原住民族科學動畫《吉娃斯愛科學》，還有公視金鐘節目《科學小原子》，都是以原住民的文化、生活經驗發現科學原理。剛提到的中醫也是，那也是科學，可是還沒被廣為信仰，西方科學是現在的主流價值，所以是不是可以被挑戰？不同於西方這套推論的科學，中醫是否可以變成另類的科學？如針灸、推拿、刮痧等，都有其科學原理。在西方文化之外的科學發展，我覺得潛力還蠻大的，等於是在原有科學本體論之外，再置入多元文化背景脈絡，或許是跨領域的科學發展，但這樣的科學或許就是多元文化素養的科學。如果不同文化進入科學知識一起討論，科學文本裡就可以有歷史、地理，就不只是抽離式的科學知識，而是更多潛在脈絡、社會文化置入的科學樣態，可能有全球化、國際化、世界各國或各族群多樣化的科學，聽起來應該會更有趣。

三、科學中「多元文化」的思辨與實踐

曹雅萍：若是討論它的正確性，就會回到科學概念本身；討論科學的社會性，則不是現在科學課教的東西。我一直覺得如果我們學校可以教科學哲學，應該是一件很有趣的事，但是科學哲學不好教，目前科學教師的背景沒有科學哲學這一塊。

黃春木：多元文化基本上比較屬於價值態度的部分，之前曾與曹老師合作，大致上我們在講論證的時候，自然科學都在講 claim、evidence、reasoning、rebuttal（CER），不太會強調 argument。因為科學處理的主

要是事實面的東西，不太需要論點。那什麼時候出現論點呢？當你把科學與技術應用的時候，就會出現 argument。比如說以 200 年、300 年或是 50 年為防洪的基準，為什麼臺北市是 200 年？彰化是 50 年？這中間其實就是 argument 的問題。基本上科學會涉入到態度、價值的判斷，很重要的是在後端應用的時候。另外在前端，比如說我們今天非常重視永續發展，就會導引許多科學研究。50 年前可能根本沒有這個觀念，有效就好，會不會耗用水資源這件事情不在討論的範圍之內。科學會涉入到價值或態度的關聯性，就是前面這部分在引導科學的發展，以及後面成果應用的時候，就會產生。所以如果從自然科學談多元文化，或其他社會價值議題有關的話，可能就在前端及後端，比較有機會。中間這塊基本上比較是屬於事實的判定，不然就是已經是一個定理，沒有什麼好用來說服、評價的。

國語文教科書裡的多元文化圖像

謝建豐：全球化的浪潮席捲而來，交通方式的進展增加跨國人口的移動，媒體的跨界交流等溝通方式的遞進，更能增加彼此間往來的機會。進一步來說，跨文化的交流已經成為我們的生活方式。在教科書許多的方面可發現與多元文化的結合，尤其是將教科書與生活結合在一起。國語文學習領域正是開啓跨文化交流的一把金鑰匙，課程即生活，生活是我們實踐課程的場域。教科書是將課程的理念落實於生活之中，取材於生活，然後更實踐於生活之中。生活是文化的底蘊，從中探討自然而然地將會發現一些文化符碼，文化符碼是識別彼此的一種方式。當我們擁有相同類似的文化符碼，會覺得很熟悉、放心、感動，進而理解對方接下來會做什麼。例如，只要提到夜市，文化符碼就會跑出來，可能是夜市會出現的哪些小吃，或是相關的遊戲。這種共同的文化符碼有不言而喻的一種默契，是喚醒彼此文化思考的一種依據。但是文化符碼並不是限制我們往來的禁錮，反而成為不同文化溝通的媒介，對等尊重和認同的條件之下，不同的文化交流成為一道像是七彩的虹，使生活更加多彩多姿。

國語文學習領域每週的授課節數比其他領域還要多，這是有特別的意涵。聽、說、讀、寫的學習是國語文領域的基礎，同時也是其他領域學習的基礎。學生應用題不會的時候，數學老師會請他去問國文老師，這是國語文學習領域的使命感。國語文學習領域除了聽、說、讀、寫的學習之外，文學素養也是國語文領域的內涵。從基本的審題、立意、取材、組織、遣詞、造句，進而綴句成段，集段成篇章，輔以適切的修辭、寫作技巧來潤飾作品，從生活中取材，抒發個人的情懷或是關心社會的議題，把作者的意象或是對事情的看法徵之於記敘文本、抒情文本、說明文本、議論文本及應用文本這 5 項文本的表述，呈顯出生活的意義與生命的價值。從多元文化的角度來探討國語文教科書，便可以發現，國語文學習領域是文化的傳承者及探索者，以及與他人之間溝通的橋梁。以聽、說、讀、寫為學習基礎，從生活中汲取學習的素材，探索與理解彼此文化之美，培養理解、尊重、批判與欣賞文化之美的情懷，並實踐於生活之中。這是我對於國語文領域與多元文化之間，以及素養之間對話的看法。課程也是一種理解，也是一種經驗不斷的重組與改造。如何分辨素養導向，學習多元文化素養，還有教科書之間的對話，都是不斷的重組的概念。當我們接觸到異文化、他文化的時候，與自己的文化不斷重組我們的經驗。還有素養導向與多元文化素養及教科書之間的對話，我認為是不斷的從生活中取材，以全球為範疇，跨界為原則，不再侷限於既有的文化素養。這之間不斷的發展、重組學生的學習經驗、擴充學生的學習向度。

國語文領域和其他學科比較不同的是，以文本為主，每一課就是一篇文本。十二年國教之後，各出版社與以往九年一貫甚至國編版有很大的不同，且取材範圍就更大了，下面就 3 個出版社的現行課文，探討多元文化與教科書的結合，進而推究出教科書與多元文化之間的對話及發展方向。

翰林版〈孩子的鐘塔〉這一課，這篇文本內容提到，有一對美國夫婦帶小孩去義大利玩，小孩在當地被槍殺死掉。照理來說會對義大利人有一些怨懟，但是美國夫婦不但沒有怨懟，反而把小孩子的器官捐贈給

當地人，進而引起很大的回響。老師講解課文的單字，或是讓學生朗讀課文，理解作者想傳達的想法之外，如果導入對於器官捐贈的議題，讓學生討論贊不贊成器官捐贈，課程將更有意義。以東方人來說，死後要留全屍，不會贊成器官捐贈，但是西方人認為可以器官捐贈，可從不同文化的概念探討這方面的想法。

南一版第一冊的〈鮭魚產卵，力爭上游〉、〈飛翔的舞者〉、〈茶葉的分類〉等課次，內容導入科普概念，文本的學習除了增加科普知識，也可以培養對於生活周遭的觀察能力。也就是說國語文學習領域不再只是既有文化的傳承，而是將觸角延伸，學生所學習到的不只是文學的表現技巧，亦同時兼及生活經驗的探索。

康軒版〈拍痰〉這課，文本第7段提到每一位病弱的老人，身旁幾乎都有一位黝黑的外籍看護，大眼、微胖、黑髮。上課的時候我會提問：你們印象中的東南亞外籍看護的長相是不是如此？這段最後提到工作人員吃得怎麼樣，有沒有帶他們出來走走？這是移工的工作，也可以探討移工的工作，把多元文化納進來。我發現現在的教科書愈來愈多樣，不只是取材自社會，也涵納更多的文化元素。

衝突與碰撞——多元文化教科書革新的難題

吳俊憲：剛才在張老師與劉老師談話當中，我發現了一件有趣的事，教科書基本上還是商業底下的產品，必須找一群人來寫，完成後還不能用，因為還要送審，還要考慮到市場的大小，在這個過程中會有安全性的問題，比如說劉老師提到教衝突很好，可是張老師提到，教科書出版業者會擔心送審不通過怎麼辦？或者學校不選這家的書怎麼辦？所以出版業者大多還是會打安全牌，結果就是編出來的教科書還是終究比較保守，沒有辦法在教科書裡真正發揮多元文化的意識。請大家再進一步對話，如何鼓勵教科書出版業者，多呈現多元文化衝突與階級，並尊重與包容差異。

王雅玄：多元文化融入教科書比較困難的議題是要納入什麼樣的例子作為危險多樣性（dangerous diversity）的討論。族群對立的事件確實很多，畢竟我們經過白色恐怖時期。其中國二選文〈拆牆〉提到，各有一對美國夫婦及華人夫婦是鄰居，兩對夫婦隔著一道牆彼此互不往來，在各自的配偶逝世之後，他們才開始交流東、西文化，之後便拆了中間的圍牆並結婚。討論跨國婚姻很尋常，臺灣也很多不是嗎？東南亞外籍配偶也是跨國婚姻，跨國婚姻會遇到文化衝突。我覺得〈拆牆〉這篇文章很棒，這樣的選文會讓孩子認識他沒經歷過的人生、沒經歷過的文化，及跨文化的經驗。早期國文教科書中比較沒有這種跨文化文本，多為文言文這類的，而白話文的選文都很一致。現在國語文有很大的空間選文，非常廣泛，包括醫學、器官捐贈、海洋、生命教育等跨領域的選文。如果，自然科學教科書也跨領域，國文教科書也跨領域，最後就幾乎不分領域，綜合呈現人類世界的樣貌。透過教科書文本來呈現是最直接的，特別是國文，我認為這是可以改造的方向。文化衝突是大家不太想談的，如何讓教科書以可以接受的方式引發大家的文化思辨，解構一些刻板化，萌生文化同理心，漸漸達到多元文化素養融入。我個人認為國文挺好做到，只要多選這種文本，然後再設計一些提問，允許不同的聲音，甚至回家訪問自己的爸爸、媽媽，對於與外國人結婚的看法，有時候覺得別人可以，自己還是不行，或是探討同志婚姻，要有反身性的討論。

我覺得很多人讀教科書會背了，考試也都會，內容大意也理解，但是忘光光，反正那也不是我的。我認為過去我們太過重視認知，很重視考試。雖然現在還是很重視考試，比較有趣的是把素養變成考題，素養的評量也是很大的問題，很多人把它變成很長的文章，我也有看過數學素養考題，科學也是變成很長的題目，這樣就是素養嗎？不一定，爲了要和生活上結合，就寫了很長一段，讓學生看不懂。教科書除了變更文本，形式上有沒有更好的？我想問國文老師，特別是文言文。

謝建豐：現在文言文只注釋單詞，避免整句話的注釋。以前的課本會注釋整句話，現在教科書盡量朝這個方向來撰寫，以培養學生的閱讀理解能力。

王雅玄：的確，文言文的教學很容易側重理解字詞意思，而忽略整篇的意思。如同讀英文時只顧著查出單字，但是整篇是在討論什麼就忽略了，這樣根本沒辦法談什麼詮釋、解讀。我覺得文學要進入素養，基本上讓學生對該篇文章有所感動、有感覺，或是有觀點，表達並討論情感部分，才會進入素養的層級。

黃春木：提到多元文化教科書革新的部分，部定必修就不要想了，課程塞得滿滿的。只能從多元選修或非正式課程思考這個問題。也許具體的操作方法，看看能不能把目前臺灣此時此刻與多元文化教育有關的議題，訂定比較具體、仔細一些，利用這些議題，設定一些具有情境脈絡的案例，然後討論。

另外，可能還是需要有實地的參訪或互動，不要只有純粹在教室的情境。最後，整個課程架構的設計，應該要依循「50%、50%」的原則。老師做比較多主導的，最多不要超過 50%；讓學生做相關的學習活動，老師從旁協助與輔導支持的，至少 50%，不要把課程設計的太滿。如此的課程設計與教材的規劃，至少在落實多元文化教育的客觀條件上會比較充分一點。如果能做到這裡，算是不錯的，接下來有一件事情是很重要的，這件事情與民主社會運作是有關的。在承認多元文化的前提下，有沒有尋求共識的能力？還是咱們河水不犯井水？爲了整體社會最大的可能性，尋求共識或是彼此妥協這樣的能力，應是必要的。其實，我們談民主政治也會用到這些能力。多元文化應該是一體適用的，如何培養這種能力，當然也是很大的挑戰。

王雅玄：其實這個衝突就是比較難解決的問題，我覺得歷史比較有機會討論到這種議題，因爲歷史都在記錄一些戰爭、強權欺壓，比較有機會討論到爭議性、權力不對等的議題。但是如何呈現？讓學生閱讀後就有多元觀點的植入？剛剛劉老師一直在談，我們的教材最好是有不同的觀點，同一件事情不同的觀點。從小培養讓學生知道有不同的族群、不同的觀點、不同的國家、不同的文化，不會有絕對的標準，絕對的對錯。我很同意老師的主導不要超過 50%，但是現在好像很困難，教科書設計一半讓學生做什麼，我覺得可能可以辦到。因爲我們大家都太相信教科

書，所以希望看到教科書有沒有完成，如果教科書有一些實地體驗探究的實作、省思回饋，比較接近素養，有機會去體驗、去想、去感受，然後去落實、去回饋、去省思、去批判。最後的結論再來想一想，我們歸納哪些可以改變教科書的樣貌？

邁向多元文化素養的教科書圖像

王雅玄：教科書如何去改編、或是如何編寫才會連結到素養？當然素養的連結是老師自己可以做，教學絕對可以素養導向，但是現在我們想要的是教科書素養導向，不是教學素養導向。如果老師拿到了一本素養導向的教科書，那麼老師在教學時就不得不素養導向了。各位有沒有想法？不管哪一科，自然、國文、歷史，目前教科書樣貌有朝向多元文化素養導向嗎？

一、價值思辨的討論，科學論證教學的可能性

張如慧：剛才黃老師提到必修是不可能的，或許選修有機會，也有領綱。

黃春木：加深加廣選修應該也沒有機會。從課綱到教科書是非常結構性的，撰寫教科書通常也是大學教授，一直把大學的學科知識結構透過某種形式轉化教給高中。比如說先前在課審會審議課綱的時候，我們就挑戰物理課綱，為什麼要教高中生宇宙學呢？

曹雅萍：可是大學教授的角度和我們現在討論的角度並不一樣。我認為如果是科學教科書，會有一個正確答案，可是當有正確答案的時候，論證的空間會縮小。而且我很贊同黃老師提到 50% 空白留給學生，但是老師有沒有另外 50% 的能力？假設以東、西方文化交流來說，臺灣都要戴口罩，可是西方卻爲了不戴口罩抗爭，請問誰對誰錯？如何從文化的角度來解釋這個現象？沒有標準答案，這是論證、思辨，而且絕對有文化脈絡。從論證的過程決定學生的表現是好還是不好？西方爲什麼抗爭？東方爲什麼乖乖的戴？本來文化的想法就不一樣，我們會祝人家長

命百歲，人家是不自由毋寧死，或許在文化上對生命的價值感受不一樣。當這樣沒有正確答案需要思辨的題目，科學課本不會教這個，可能課本會提到戴口罩比較安全的原因，但是我覺得沒有幾位科學老師敢挑戰這樣的題目。

王雅玄：我們可以讓學生思考，科學真的沒有論證空間嗎？科學結構化的知識……愛因斯坦相對論都有人推翻了，所以如果愈不敢質疑，愈不敢懷疑，就愈沒有開創新科學知識的可能性。

黃春木：大學教授希望高中生多學習學科知識，在這個情況下，我想哪一科都一樣，比如說有一位政治系教授來看我們公民科上課，看了兩節課，他的結論是：「剛剛講的這些東西，我們花一個學期可能講不完，高中老師兩節課就搞定了」。看起來，只有多元選修或非正式課程比較彈性。

曹雅萍：如果沒有基本的科學知識，其實沒有辦法論證。學生用科學語言不一定那麼熟悉，可能在語言的使用上，本身就碰到很多的困難。若是裁剪掉一些不是大概念的內容，或許可以有更多選修或多元的彈性時間學習。可是回歸教科書，我覺得路還很遠。

二、透過案例與問題設計，提供學生高層次思考的機會

王雅玄：我覺得如果各個領域都能夠置入一些素養導向，包括化學、物理、生物……，大約 20% 的篇幅，也不用很多。國語文可以做到的程度相對較多，真的蠻多的，就是選文多樣性，那如果自然科學教科書中能置入更多的彈性空間……，基本上現在大多數教科書已經開始邁向素養導向，也有多元文化元素的融入。

黃春木：課綱引導的資訊非常有限，教科書編寫者在這部分，我相信把課文編完應該已是強弩之末。現在有一些教科書，素養導向的活動或評量是交給高中老師設計，課文的部分是大學教授編寫，可是這中間整合性是有一些問題。可能是大學教授覺得沒辦法設計這些學習活動，所以就弄給高中老師做。高中老師可能也沒有參與整個教科書編寫過程，看

完之後就以他自己的理解設計一些活動，而且通常這部分的設計離審查時間很近，所以工作時間都很短，有很多結構性的問題。

曹雅萍：不管是教科書的立場，還是市場的立場，都期待最後活動會有正確答案，可能是政治正確的答案，總之就是要你想出正確答案。如果沒有正確答案，通常老師和學生也不想寫，但是素養本來就沒有標準答案，比較期待的是過程。有不同的理由、不同的想法、不同的思路，經由討論可能比較適合哪個答案？不過這些過程需要時間，但是都很沒有時間。

劉美慧：我贊成黃老師提到，到底有哪些議題和案例，可以提供給教科書參考；也贊成張老師的提問架構，其實素養導向的課程設計，強調透過探究來培養素養，教科書設計絕對不是只有一種文本。我發現文本還是一直在說明與解釋什麼是多元文化，有哪些多元文化的現象，用很多圖片呈現 A 文化、B 文化，然後再透過「動動腦」、「想一想」等非常基礎的題目要學生回答，比如說吃過哪些不同國家的食物，請學生分享經驗。這些屬於事實性的問題，或是個人經驗的問題，都是用 what 開頭的，缺少概念性或更高層次可辯論性的問題。或是課文後面加上個案閱讀，再出兩、三個類似閱讀理解的題目。未能透過文本或是活動的設計做比較深度的討論或探究。我贊成這樣的文本 50%，活動設計 50%，還蠻期待這種教科書。我最近在研究 International Baccalaureate (IB) 教科書，我很驚訝教科書可以這樣設計，真的很棒。教科書有很多議題可以從本土接到全球，不會只能談 local，然後談 global 是另外一個主題。IB 教科書有好多教學活動，比如說我最常看到思考—配對—分享 (think-pair-share)，我覺得這樣才有深入探究的意義。

三、與生活情境脈絡關聯的教科書設計

王雅玄：也就是說，教科書需要置入一些可辯論性的題目，進入這種真實情境的脈絡討論。剛才劉老師提到教科書很喜歡放那種很安全的，講什麼都不會錯的，也就是一些所謂安全的多樣性 (safe diversity)。我現

在想像教科書，不管哪一科，可以設計有一半的篇幅納入案例討論或是教學活動設計，也就是說，前半篇幅是文本，後半篇幅是情境案例。比如說國文〈拆牆〉文本讀完，學生很可能沒有感受到跨文化，只是在讀大意，然後了解詞彙的注釋，並沒有情感上的投入，因為課堂老師沒有，教科書也沒有。如果此時教科書的篇幅進入真實情境案例討論，搭配幾個系統性提問架構，可要求學生做探究式的活動或是體驗課程設計，可能就會更好，後半部都是提升素養。

張如慧：剛剛提到知識量的部分，可透過教材的編寫來傳達知識，我舉一個前一陣子看到國中健體課本的例子，在談到化學、食品安全成分時，有本教科書內容是設計兩瓶常見的飲料，然後帶學生看成分表，再帶出化工成分，健體課本中很多都是這種比較操作、探究、討論之類的內容。不過這也和教育階段有關，可能高中和國中是不大一樣，高中很重視知識的含量，但是如果能夠做一些小小的調整，從問題出發，像剛剛黃老師提到科學一定要放在應用情境下，才會有素養或討論。若有像剛才健體課本類似的情境，然後再進入化學、生物的知識，學生可能更會覺得學這東西是有用的，其實素養就是對我們人生有用的東西，這是我比較粗淺的想法。當然，這又可能會再牽涉到結構性問題，包括考試、知識含量等。

曹雅萍：其實這些教科書都有在做，開始出現比較深化的東西、問題，但常常導入圖片、問題，但沒有後續。其實我覺得還是看老師，有的老師會照教科書的改變教學，但是高中科學老師有很多上課用自己萬年的自編講義，他們都不看課本的，課綱的變動對他們是沒有影響的。認為時間安排會上不完，問題不是課綱沒動，是老師沒動。

王雅玄：越是專業的科目，如物理老師、化學老師會自己編講義，教科書幾乎沒使用，但是教科書編得很好，很多很棒的圖照，配合文字看完就知道意思了。其實臺灣的教科書是有逐漸在改變，但現況是教科書好不容易編出來但結果還是沒有人看。理論部分當然是需要的，因為知識量很重要，但是能不能每一個單元的理論都加上情境、實踐及應用，也

就是主要文本呈現完之後，都能夠納入素養，目前應該是多多少少有做到了，只是花在這上面的時間很少。

四、反身性思考的引入——「設身處地」教學是必要卻是困難的

黃春木：我曾開玩笑地建議臺師大英語系陳秋蘭教授，應該開設必修課，如何讓英語系學生妝扮成西方人。如果教室有一位外籍老師，特別是膚色比較白的，家長都很喜歡。早期我們很難想像教室怎麼會有膚色較黑的外籍老師？可是他的母語是英語，而白人的母語或許是法語，不是英語，但家長不會理會這些。其實這是我們的刻板印象。再舉一個例子，我在歷史課會教哈伯法，把氮變成氨，但切入點跟化學課大不相同。其實我們講兩件事情，第一是第一次世界大戰的情境，中南美洲和德國之間的聯繫遭受封鎖，第二是哈伯做這個研究，同時也關心世界性的饑餓問題，想要發展化學肥料。氨可以用來做炸藥，也可以做肥料，因為哈伯法的發明，哈伯得到諾貝爾獎。我們在教這一段歷史，關心的是那個時代與社會脈絡之間的連結。哈伯最後的下場是很慘的，因為他是猶太人。

接下來是外傭的問題，我通常會問學生誰家裡有雇用外傭，並問他們是哪個國家的？基本上是印尼人。於是我會追問，你們家裡有穆斯林，知道嗎？目前高中課本，主要是歷史科會學到伊斯蘭教、伊斯蘭文明，可是學生完全沒有意識到其實家裡就有穆斯林，在他們眼中只是經濟、文化位階比較低的人來家裡幫忙。所以有些學生突然發現，我們在課程上學到的伊斯蘭文明，其實可以與外傭一起討論。雖然中文的表述沒有那麼好，但還是可以溝通，特別是已經在臺灣幾年的。

其實有一些移工朋友，可能 20 幾歲而已。我會問學生，你們 25 歲的時候，有能力飄洋過海到別的國家工作嗎？爲了要貼補家裡的經濟，這很勇敢，對不對？他們會慢慢發現，原來家裡的移工朋友真的不簡單。當然這是在歷史課的教法。我們花很多力氣，教學生如何設身處

地？比如說 8 世紀的時候，駐守在西域的唐朝士兵，當然有些史料，如透過他的書信、日記，這些文字的歷史脈絡梳理，想像當時的心情。但是，這中間其實是很困難的。學生可能沒機會站在一個風雪交加的城牆上，漫漫黑夜的駐守。要促成這種很難的體會，也許可以透過影像的協助，或文字上的感受，再加上老師的解說，帶領學生想像，針對可能不一定有切身經驗的議題，深入的了解。透過各種多元的媒材，再加上老師的引導，其實是可以做到的。如何進行設身處地「神入」的教學，是要花相當大的力氣。在教學技巧與方法上，有哪些可以參考的？有沒有國外既有的研究成果，或是實際的教材可以參考？當然，我同意切身經驗是很重要的，一部很老的電影《誰來晚餐》，劇中的爸爸品格多高尚，一直跟他女兒講尊重黑人，有一天女兒突然帶黑人朋友回家，整部戲就在介紹男朋友的時候，開始產生那種張力，最後是喜劇收場，可是前提是那位黑人必須非常優秀。如果這是真實故事，這位爸爸花了 20 年時間告訴小孩，要尊重少數民族，可是所有的信念在那 1 個小時內就崩潰了，但是他又重新建構起來，所以我想那種親身體驗，或是反身性的省思很重要。可是現在談得是國中到高中，甚至是小學生，所以我想教學技巧或一些媒材，活動的引導，可能就更需要了，因為《誰來晚餐》的角色畢竟是成熟的大人。具體來說，教材的設計及教學活動如何安排？可能是我們要幫現場老師準備的。過去習慣教既定的知識，突然之間變成素養導向，對很多老師來說無法因應，或是用一種比較排斥的態度來面對。探究的時候幫學生搭鷹架，但是現在並沒有幫老師搭鷹架，卻是預期老師一拿到課本就會。

多元文化教科書的未來展望

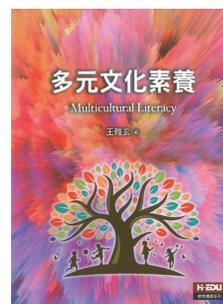
謝建豐：我覺得今日的教科書與以往比起來，已經有滿大的改變，以前類似那種教條式的，現在變成有點像是探究式，但是剛才提到的文化衝突，這方面是可以加強。建議如果出版社他們目前沒辦法做，可以在教師手冊有一些提示，這樣老師也會知道可以怎麼做。

王雅玄：非常感謝各位老師的分享，綜合大家的討論，我彙整了幾個多元文化教科書的未來展望。第一，從內容上不同文化的選入：選擇不同文本就是盡量涵蓋不同文化的素材。第二，從觀點上不同文化視野的並陳：除了文化之外，不同的觀點要進來，讓學生知道同一件事情有不同的觀點。第三，改造教科書的編寫形式：爲了並呈不同觀點，我們必須改造教科書的編寫形式，打破以前形式，可能改爲 50% 是文本，另外 50% 是活動的提問架構，或是情境的、實作的、探究的、應用的，看不同科目所需。理論知識面雖然是必要的，但是應用面、情境面、討論式的實作面還是要顧到，才有辦法進行反身性思考，文化統整性，所謂神入就是同情的理解，那學生才有感覺，素養才會出來。綜合來說，跨領域也很重要，爲了讓知識滲入各種經驗，必須跨領域。國文不那麼國文，國文有時候有一點科普，科學不那麼科學，有時候有一點地理、歷史，那樣的感受是在科學層面人文性變強，在人文層面科學性變強，從生活經驗淬鍊素養可能的方向，期待我們未來的教科書革新足以引導學生從日常生活中去身體力行，將所學到的知識、技能，賦予情意，並落入實踐。

書評

多元文化素養

王雅玄 著
元照, 2020, 328 頁
ISBN 978-957-511-343-8



李淑菁

壹、前言：不同觀看位置的再看見

不同於一般書評的制式寫法——內容大要、內容導讀、評論的次序安排，此篇書評嘗試以對話，以及夾敘夾議，偶爾跳出來反思的方式，帶領讀者重新閱讀王雅玄教授新作《多元文化素養》一書。「經驗」(experience) 與「對話」一般被認為較不具科學式 (scientific) 論證，然而在多元文化教育與多元文化素養的培養過程中，過去經驗與感受的反思，讓我們學會從不同視角觀看，並逐漸具備感人所感的同理能力，就如貝爾·胡克斯 (1994/2009, 頁 127) 所言：「『對話』作為跨越邊界的開始。」本文也異於前例地以對話與反思作為寫作方式。

貳、經驗對話呈顯結構與個人的關係

《多元文化素養》(Multicultural Literacy) 這本書是國立中正大學教育學研究所教授王雅玄所著，於 2020 年 6 月由元照出版。該書涵蓋多元文化論述、多元文化素養的概念建構、多元文化素養評量工具的發展與應用、多元文化教師圖像、多元文化教學實踐、教科書文本比較、多

元文化學校，到論多元文化霸權危機，在人口日趨多元的今日臺灣，該書的出版可以提供學術工作者、教育及各個場域工作者更多的思索與對話。

在閱讀任何一本書之前，筆者往往先閱讀作者；在研究所課程的閱讀書目中，筆者也常要求學生先認識作者，因為作者的經歷與學思歷程，往往決定或影響著書中想呈現的基本精神與內涵。在方法論（methodology）的訓練中，研究者必須謙卑地體認到沒有任何人可以「價值中立」（value-free），因為人們就在社會中長成，社會價值（特別是主流價值）左右著人們思考的方式，這是任何研究者必須先具備的理解，也因而能夠反思。而讀者如筆者，也帶著自身的經驗或傷痕進入這本書的世界，這樣的視角交融可產生深層對話的積極性意義。

其實筆者從 2003 年到英國劍橋大學念書就開始閱讀雅玄，我們都叫她 Sunny。初到劍橋之際，指導教授 Madeleine Arnot 介紹一個也是來自臺灣的學生給筆者認識，就是 Sunny。那時候已經快要畢業的 Sunny，做原住民族教育與族群相關議題，每次聽她眉飛色舞地講著她的博士研究生涯，總是充滿了羨慕，當時的她很享受劍橋的學習環境，也對各國文化充滿興趣，沃爾森學院（Wolfson College）羽球隊的隊長身分也讓她能夠認識一群各種文化背景的人，強化歸屬、認同與榮耀感。

沃爾森學院是劍橋大學 31 個學院中年輕的學院之一，只招收年齡超過 21 歲的學生，我們稱為“mature students”，因此以研究生為主，學習氛圍也非常文化友善與國際化，與筆者所屬的耶穌學院（Jesus College）以大學部、白人、上流階級中心的傳統學院氛圍非常不同，因此劍橋給的功課也不同。就如筆者之前在《再見香格里拉藍：旅行教我的事》一書所敘：

種族／族群……，那是在劍橋大學的第一課，也是最後一課。我不是做族群或種族研究，但在劍橋四年中的每一天每一刻，我在其中，我在經驗，我以身如度的學習到優勢文化與弱勢族群個人能動性之間的關係。從第一年的難過、無力，只能用筆自我療傷，到後來的了解、或許習慣，然後在縫隙間求生存、找樂子、安於其所。到最後一年，

情況沒有好多少，我曾寫下一句話「今天我想立刻走人，如果可以的話。」（李淑菁，2013，頁159）

作為英格蘭菁英大學中的少數族群（minority），筆者羨慕 Sunny 所處的沃爾森學院讓她有一個友善的、提供支持的學習環境，學院提供學生生活與學習上非常多的協助，因此讓 Sunny 即使畢業後，幾乎常常回到劍橋回味那樣的溫存。而筆者，留學那 5 年間因種族／族群與社會階級差距交織揉合所烙下的傷痕，讓筆者 10 年間沒勇氣再踏進英國土地。一直到畢業 10 年後（2018 年），筆者決定再回到那個地方直視自己的傷口，跟那個地方和解。再次要離開劍橋的最後一天，筆者看到了彩虹。那一次筆者走得好慢好慢，細細的欣賞這個地方，細細的體會當時每一步足跡的感受。這 10 年，筆者用時間空間修護自己的心靈，再用轉換過的自己重新看這個地方，它美了，唯一仍難跨越的是作為少數族群所處的結構。

環境會傷人，雖然環境不會知道。就像社會學家亞倫·強森（1997/2003）所言，大家非常不願意討論特權，特別是身處特權位置的人。筆者在《邊緣教育學：寫給教育新鮮人的導讀書》提及：

享有特權（privilege）的主流群體成員往往不知道自己享有特權，因為社會的準則、規範、標準，基本上就是為主流群體而設置，導致我們對於自己習焉不察的特權沒有感覺，甚至覺得是理所當然。（李淑菁，2020，序言）

劍橋的環境讓我們有許多不同的學習經歷，沃爾森學院成為 Sunny 很棒的一段多元文化人生旅程，耶穌學院讓筆者從另一個角度用肉身細緻的體會文化友善的環境應該長什麼樣子。雅玄回國後的研究從原住民族、族群教育逐漸轉向性別，而筆者卻是由性別教育逐漸走到族群與交織性研究。這些經驗、感受與學習歷程的差異也交織出這篇文章不同觀看位置的對話。這樣的「差異」對話，並非「悲觀／樂觀」、「負面／正面」、「個人／結構」的二元對立，反而跨越世俗的對立觀點，在肯認（recognize）與珍視所有經驗的前提下，讓讀者重新思考個人與社會文化結構的關係。

參、素養：是個人的，也是社會的

個人的「經驗」是個人的，但具備「社會學的想像」(sociological imagination) (Mills, 1959) 之後，「個人」不再只是「個人」，而是社會結構中的個人經驗。個人的經驗、感受，或是自我敘述的方式，都扣連到族群、階級與性別的多層次社會交織結構中。結構 (structure) 與個人能動性 (agency) 的關係，一直以來是社會學討論的核心要旨，兩者的關係也並非二擇一的對立關係，而是以一種動態關係 (dynamics) 彼此影響著，就如 A. Giddens 新創「結構化」(structuration) 一詞，破除結構與行動的二元對立。他認為結構裡含有行動，而行動中也有機會產生新的結構樣態；結構限制了人的行為，但同時人也是建構結構的媒介，此即結構的雙重性 (duality of structure) (洪謙德，1998；許殷宏，1998)。

那麼，「素養」是否也有其結構的雙重性呢？《多元文化素養》一書作者從「跨年晚會：文化殖民或多元文化？」揭序，以其在 2002 年時曾書寫關於跨年晚會的論戰，從參與跨年晚會的感受及美好的情感，指出個人及國家在過程中「自信」的重要性，如序言陳述：

文化殖民主義或多元文化主義？一念之間。應該說，有自信的國家，會說這是多元文化現象；而，沒有自信的國家，則說這是文化殖民主義。文化學習與文化殖民，就好像天才與白痴，一線之隔耶！（王雅玄，2020，序言）

「自信」是很個人的詞彙，順著這樣的軸線，在「前言」中，作者的標題為「素養：人的心理素質」，開場白就將「素養」作了一個看似個人式的解釋：「素養，是一種微觀的、軟體的個人心理狀態，也就是人的心理素質。」（王雅玄，2020，頁 1）。

既然素養是人的心理狀態與素質，在這樣的前提之下，王雅玄強調使用多元文化素養量表可以協助教師評估自身多元文化能力，也可作為多元文化訓練課程之評估量表，或多元文化教學之實用指引，甚至能幫

助學生評估學校環境是否具備多元文化氛圍。因此，此書第一章「多元文化：論述與評量」首先介紹臺灣多元文化現象與多元文化論述之現狀，從中理解在臺灣社會中的教師的確需要具備多元文化素養。第二章「多元文化素養：概念與使用」介紹了多元文化素養的內涵，分析當代教師教學過程中的盲點與問題，並提出多元文化素養的教師應挑戰哪些舊觀念？重建哪些新理念？轉化哪些社會行動？實踐哪些具體能力？第三章「多元文化素養量表：工具與建構」旨在呈現臺灣本土多元文化素養量表的建構歷程，並檢視此本土建構之合理性。接著則開始進入教學實踐的範疇，從第四章「多元文化教學實踐：進入情境與歷史」、第五章「多元文化教師圖像：批判與反思」、第六章「多元文化文本：港臺國語教科書比較」到第七章「多元文化學校：希望與愉悅之所在」，類似序言「跨年晚會：文化殖民或多元文化？」的叩問，第七章最後提問「究竟是要重視主流文化還是弱勢文化？」（王雅玄，2020，頁222），而此書最後以第八章「多元文化霸權危機：誰與爭鋒？誰敢不從？」總結，將多元文化霸權視為一種危機。上述為該書的架構。以下由筆者從自身學術訓練與經歷的不同立足點，提出來與此書對話，也帶領讀者一同思考所謂的「多元文化素養」。

一、多元文化素養既是微觀的，也有其社會性

作者雖然開宗明義就對素養下定義為人的心理狀態與素質，是從個人化的層次思考素養，就如作者在序言陳述：

聚在一起，同心倒數計時，迎接新的一年來到，這是多麼美好的情感！為什麼不用一個欣賞的眼光來看待？（王雅玄，2020，序言）

然而如前所述，「素養」是否也有其結構的雙重性呢？美好的情感與欣賞無損於我們同時亦可嘗試從結構、從批判理論，重新來觀看現象，或許有不同的理解。

其實讀到這序言，筆者會心一笑，因為很巧的，在千禧年時，筆者是國立臺灣大學國家發展研究所社會組碩士班學生，當時正在修一門新聞研究所的「傳播批判理論」。在跨進千禧年的最後一刻，筆者正在客廳一角寫著題為「媒體包裝下的千禧危機與商機」期末作業。摘錄部分當時不純熟的總結，或可與此書序言對話：

2000年，原本只是在人類歷史文明洪流中的二千分之一；1999年最後一天的最後一秒，原本也只是每年數億秒中的一秒而已；2000年的第一道曙光，也是一天中太陽照射地球許多光芒中的一道而已，但在商業和媒體的共同包裝下，一切都有「意義」了起來，而且是「重大的意義」。當然，對一般較不具反思性的人來說，這也算是「三贏」吧！因為商業發展可以更加蓬勃、新聞內容可以更有賣點，媒體可以賺取更多的廣告收入，而一般人則可沉醉在充滿「希望」的「虛擬」情緒之中，對大家而言似乎都沒什麼壞處。只有等待哪一天，某些「一般人」可以「看破」了這一些技倆，重新找回真正的自己（而非媒體塑造出的自己），才是真正的對於現狀有了「對抗」的能力！

當時「傳播批判理論」課程談葛蘭西文化霸權、阿圖舍的意識形態理論、賀爾的文化研究、傅柯、哈伯瑪斯等，相關理論的思辨讓筆者理解到，跨年議題不只是文化殖民或多元文化之間的辯論，其背後商業資本主義的運作邏輯如何形塑這樣的「文化」，或許應該被考慮進來。當我們談文化殖民、文化帝國主義（cultural imperialism），抑或多元文化，或者資本主義，這些都是結構性的討論。從結構性因素來看，「自信」不僅是個人因素，而與國際政治經濟權力關係、與文化階序相關，更與整體環境有關，例如，母親來自東南亞國家的孩子，可能無法很有「自信」的對同學說「我的母親是越南人」，但母親來自歐美國家的孩子，卻能有「自信」的大聲說「我的母親是美國人」。若從結構的雙重性來看，當然也有人在壓迫與臣服的結構中，透過行動展現其主體性與能動性，進而來改變結構本身。

儘管作者開宗明義就對素養下定義為人的心理狀態與素質，但文後也從教學、教科書、學校、社會進行不同層面的討論，特別在第三章呈現出「多元文化素養量表」。該量表涵蓋的8個向度當中，有5個向度（環境、關係、族群意識、文化意識、語言意識）與結構有關，甚至本身就是需要深探的社會結構性因素，就如作者在第五章「多元文化教師圖像：批判與反思」所言：

本研究發現幾個巨觀層面會影響研究成果，例如，臺灣社會對族群議題的敏感、對多元文化有異議，建議未來可擴及研究學校環境外影響多元文化實踐的巨觀因素，例如，從社會重建取向來增加不同的訪談情境。（王雅玄，2020，頁154）

此外，後面幾個章節所談的教學實踐，包含教科書、多元文化學校與霸權，都直指社會結構性因素。換言之，多元文化素養，看似是「個人」的素養，其實也受到社會結構的多重影響。當然，「結構」的影響並非是決定性的，而每個「個人」在面對結構時，也存在著明顯差異，且亦會隨著時間推移呈現流動狀態。

二、多元文化素養內涵再思索

順著前面有關素養的探問，究竟多元文化素養內涵為何？作者在第四章將「認知、情意、技能」三面向歸為多元文化素養之「內涵」，以「文化、族群、語言」作為多元文化素養之「實踐」。倘若封底圖案作為該書重要概念文本呈現的話，封底呈現的是以「多元文化素養」為核心，外層一圈為「認知、情意、技能、文化、族群、語言、環境、關係」，似乎又把「認知、情意、技能」與「文化、族群、語言」放在同一個層次。那麼，究竟「認知、情意、技能」與「文化、族群、語言」的關係為何？封底圖案的最外圈是以5個「驚嘆號」（！）及1個「問號」（？）為「多元文化素養」核心的衍伸層面，包含「多元文化論述！」、「多元文化文本！」、「多元文化教學！」、「多元文化教師！」、

「多元文化學校！」而「多元文化霸權？」是唯一的問號。作者沒特別解釋為何使用「驚嘆號」(!)及「問號」(?),但從內文可以看出,作者可能認為有關論述、文本、教學、教師及學校等作為實踐的相關要素,都是需要被檢視,因而以「驚嘆號」呈現,而「多元文化霸權？」是作者總結的提問也是批判。

多元文化素養內涵為何?如果跳出書外與書對話,倘若教師多元文化素養的內涵是跟著多元文化教育學門而來,追溯臺灣多元文化教育的發展脈絡,可以發現臺灣「多元文化教育」始於教育機會均等的現代化想像,最初以族群為主,接著從「族群」中心到以「弱勢」學生為核心概念,以及兩性(性別)教育的置入。在經過20世紀末、21世紀初的全球化浪潮,臺灣「多元文化教育」內涵也開始擴充延展,由原住民族、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語文(李淑菁,2017),或許在「種族/族群」文化素養量表之外,隨著臺灣人口面貌的轉變,有關東南亞區塊文化內涵、性別、階級等社會面向,也是未來需要加以補充的指標內涵。

肆、多元文化社會共識之內涵圖像待釐清

該書以「多元文化霸權危機：誰與爭鋒？誰敢不從？」作為總結，將多元文化霸權視為一種危機。「多元文化」是現階段國人的共識，成爲一種政治正確（political correctness）。作者在第八章舉出同性戀霸權的類比，帶領我們一起思考所謂的「霸權」以及民主社會的樣態，摘錄如下：

如果有人稍為懷疑同志教育的適齡性，就可能被誤解為反同志教育，甚至是缺乏性別平等意識，這就是一種同性戀霸權。我們希望一個真正民主的社會，是允許眾聲喧譁、樂意討論各種議題的。多元文化亦然，當多元文化走到政治正確論述時，誰敢反對多元文化？（王雅玄，2020，頁232）

葛蘭西（Antonio Gramsci）使用「文化霸權」（cultural hegemony）的概念來解釋統治階級如何透過文化與意識形態鞏固其統治基礎，例如，透過國家、教育、宗教等機構進行文化上的宣傳以達到讓人民心悅誠服地順從，因而逐漸成爲一種「霸權」（hegemony）（Gramsci, 1971）。然而，“hegemony”一詞普遍中文翻譯成「霸權」卻也容易產生誤讀，因此有人將之翻譯爲「王道」或「領導權」；再者，由於「霸權」形成的過程是文化霸權理論的核心，也因此張錦華（1994）稱之爲「文化爭霸」，而不使用靜態的「霸權」一詞，以彰顯其動態與過程，強調在討論任何一個霸權體系時，必須做歷史性的研究。「霸權」是對政治、經濟、文化相關聯的批判性結構分析，批判的對象是結構而非個人，雖然葛蘭西對於「結構」一詞有不同的解釋，然而其目的跟此書作者一樣，都是希望一個真正民主、允許衆聲喧譁、能夠討論各種議題的社會。

倘若多元文化是國家社會文化發展過程中，逐漸往某個方向前進的社會價值轉變、凝聚，並逐漸形成的共識，我們接著要探究的是這個社會中的「多元文化」社會共識之內涵圖像爲何？「多元文化」一詞常被使用，也常被誤用，因此 Kincheloe 與 Steinberg（1997）才在《改變中的多元文化主義》（*Changing Multiculturalism*）專書中區辨出不同多元文化主義的概念與內涵。當大家在談「多元文化」一詞時，可能是不同的概念指涉，這也是未來需要被進一步釐清的圖像。

總的來說，本書作者很用心地統整多年來有關多元文化素養的相關研究，讓讀者能有更通盤性的認識與了解。作爲一直閱讀 Sunny 與第一時間就迫不及待購買此書的讀者，站在不同的觀看位置，拋出一些對話的角度與面向，包含重新思考素養、多元文化素養內涵，以及多元文化「霸權」，延伸該領域可能的思考與未來潛在的研究方向。

經驗的對話可以跨越邊界，可以呈顯結構與個人的關係，更是學術往前的重要推力。經驗交織於結構與個人能動性的動態關係中，特別是透過反思自身經驗，形成一種能夠「看穿」結構的能力。以前述不同的劍橋求學經驗爲例，即使筆者當時所處的結構讓筆者傷痕累累，但這樣的位置增益筆者的覺察能力，也能切身了解並逐漸生成處於主流結構中

的生存策略，特別是畢業約莫 8 年後，突然收到來自學院「祝農曆年快樂」的信件，筆者知道結構正在鬆動，而短短一封信卻令人有一種自身文化終於被看見的開心。

觀看位置的不同有其先天與命定，但如何看見不同位置的看見，則需要多元文化素養的養成，也把這本書介紹給大家！

致謝

感謝匿名審稿人的修改建議，讓此評論更為深入完整，也感謝當年在劍橋堅強的自己。

參考文獻

- 王雅玄（2020）。多元文化素養。元照。
 [Wang, Y.-H. (2020). *Multicultural literacy*. Angle.]
- 李淑菁（2013）。再見香格里拉藍：旅行教我的事。魚籃文化。
 [Lee, S.-C. (2013). *Re-seeing Shangrila blue: What travel teaches me*. Yulan Wenhua.]
- 李淑菁（2017）。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。臺灣教育社會學研究，17（2），1-44。https://doi.org/10.3966/168020042017121702001
 [Lee, S.-C. (2017). Imagination and formation: Discourse analysis of multicultural education developments in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(2), 1-44. https://doi.org/10.3966/168020042017121702001]
- 李淑菁（2020）。邊緣教育學：寫給教育新鮮人的導讀書。五南。
 [Lee, S.-C. (2020). *Education fringe: An introduction for the education freshers*. Wu-Nan.]
- 貝爾·胡克斯（2009）。教學越界：教育即自由的實踐（劉美慧主譯）。學富文化。（原著出版於 1994 年）
 [hooks, b. (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M.-H. Liu, Trans.). Pro-Ed. (Original work published 1994)]
- 亞倫·強森（2003）。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾（成令方、林鶴玲、吳嘉荅譯；二版）。群學。（原著出版於 1997 年）
 [Johnson, A. G. (2003). *The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise* (L.-F. Cheng, H.-L. Lin, & C.-L. Wu, Trans.; 2nd ed.). Socio. (Original work published 1997)]
- 洪謙德（1998）。社會學說與政治理論——當代尖端思想之介紹。揚智。
 [Hong, L.-D. (1998). *Social theory and political philosophy*. Yangzhi.]
- 張錦華（1994）。傳播批判理論：從解構到主體。黎明。

- [Chang, C.-H. (1994). *Chuanbo pipan lilun: Cong jiegou dao zbuti*. Liming.]
- 許殷宏 (1998)。紀登斯 (A. Giddens) 「結構化理論」對教育社會學研究的啓示。教育研究集刊, 40, 93-112。https://doi.org/10.6910/BER.199801_(40).0005
- [Hsu, Y.-H. (1998). The implication of Giddens' "Structuration theory" toward the studies of the sociology of education. *Bulletin of Educational Research*, 40, 93-112. https://doi.org/10.6910/BER.199801_(40).0005]
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Lawrence & Wishart.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University.

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》（以下稱本刊）為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材相關議題之研究成果。冀望透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，推動教科書研究及發展，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊每年發行 3 期，於 4 月、8 月及 12 月出刊。

三、徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析，以及研究方法論等。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 15,000 字為原則，至多不超過 20,000 字；英文稿件以 8,000 字為原則，至多不超過 10,000 字；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 10,000 字為原則；英文稿件以 5,000 字為原則；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以 5,000 字為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- (2) 教科書及課程標準（綱要）引用格式請參據本刊「撰稿格式」。

3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻（範例 3-1），如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯（漢語拼音）及意譯（範例 3-2）。

範例 3-1：

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究，*教育研究集刊*，51（3），1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時（1976）。*歷史與思想*。聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Linking.]

4. 文件格式：

(1) 內文：電子檔案格式須為 MS Word (.doc .docx) 或開放文件格式 (.odt)，並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。

(2) 圖片：內文如有圖（照）片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

(1) 投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」上傳至「線上投稿系統」，網址：<https://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/JTR>。

(2) 本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查、修改及刊登

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。

2. 審查結果及意見將個別 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者外，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。

3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。

4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。

5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。

2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。

3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。

4. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者當期期刊 2 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7773
2. 信箱：ej@mail.naer.edu.tw
3. 官網：ej.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：106011 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯會

《教科書研究》稿件基本資料表

篇 名	(中文)			
	(英文)			
字 數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄等) 共_____字			
姓 名	(中文)	最高學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位)	
任職機構 (就讀校系)	(中文)	職稱	(中文)	
	(英文)		(英文)	
E-mail				
通訊地址				
電 話	聯絡電話：()		分機	
	行動電話：			
屬 性	是否為學位論文或研究計畫所改寫？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，指導教授(或計畫主持人)姓名：_____			
如為共同著作，請詳填以下共同著作人欄位，非共同著作則免填。(以下欄位不敷填寫時請自行增加)				
共同著作人	姓名	任職機構(就讀校系)	職稱	貢獻度(%)
第一作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第二作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第三作者 (<input type="checkbox"/> 通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
1. 著作人保證所填基本資料正確，投稿稿件未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，或違反著作權相關法令等情事。 2. 著作人了解並同意《教科書研究》著作權授權規範，並保證有權依此規範進行相關授權。 3. 著作人因投稿《教科書研究》而提供中英文姓名、最高學歷、任職機構(就讀校系)、職稱及聯絡方式等個人資料；著作人同意國家教育研究院或國家教育研究院委託之第三人，基於行政業務或本著作出版發行目的而為蒐集、處理、揭露、國際傳輸及利用前開個人資料。著作人就所提供之個人資料，得依法行使請求補充或更正，請求停止蒐集、處理或利用，以及請求刪除等權利。				
填表人：_____ 日期：_____年_____月_____日				

註：

1. 投稿時請檢附「稿件基本資料表」電子檔，不需郵寄紙本。
2. 若稿件通過審查確定刊登，著作人應提供「稿件基本資料表」及「著作利用授權書」簽名正本(紙本)。

教科書研究

徵稿

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH
CALL FOR PAPERS



預定主題

- 15 卷 2 期：國際教育與教科書
（2022.08 出刊，截稿日 2021.09.30）
- 15 卷 3 期：轉型正義教育與教材設計
（2022.12 出刊，截稿日 2022.01.31）



徵稿辦法及相關文件

本刊收錄於臺灣社會科學核心期刊 TSSCI，
常年徵稿，稿件採雙匿名審查制，隨到隨審。
徵稿相關文件請至本刊官網查詢及下載。

華 文 世 界 第 一 本
教 科 書 研 究 專 業 期 刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊

First Issue: June 15 2008

2021年8月15日出刊

Current Issue: August 15 2021

第十四卷 第二期

Volume 14 Number 2

出版者 國家教育研究院

地址 237201新北市三峽區三樹路2號

電話 (02)77407890

網址 www.naer.edu.tw

E-mail ej@mail.naer.edu.tw

刊期 一年三期，於四月、八月及十二月出刊

定價 新臺幣150元

GPN 2009704417

ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online)

展售處 國家書店

104472臺北市中山區松江路209號1樓

(02)25180207 www.govbooks.com.tw

五南文化廣場

400002臺中市區中山路6號

(04)22260330 www.wunanbooks.com.tw

Publisher National Academy for Educational Research

Address No. 2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 237201, Taiwan (R.O.C.)

Tel 886 2 77407890

Website www.naer.edu.tw

E-mail ej@mail.naer.edu.tw

Frequency Triannually in April, August and December

Price NTD.150

GPN 2009704417

ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online)

Retailers Government Publications Bookstore

1F, No. 209, Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 104472

886 2 25180207 www.govbooks.com.tw

Wunanbooks

No. 6, Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 400002

886 4 22260330 www.wunanbooks.com.tw

TSSCI
臺灣社會科學核心期刊
第二級



除另有註明，本刊內容均依據創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出。
Unless otherwise noted, all of the articles published in this journal are licensed
under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license.



專論 Articles

技術高中生涯規劃教科書與課綱及其他建議的契合度之內容分析

李隆盛 郭芊彤 陳芊妤

Content Analysis of the Fit of Vocational-High-School Career Planning Textbooks
With Their Curriculum Guideline and Other Suggestions

Lung-Sheng Lee Chien-Tung Kuo Chian-Yu Chen

幼兒教育的多元文化圖像——中港澳臺學前課綱文本論述比較

劉豫鳳

Multicultural Images in Early Childhood Education: A Comparison and Discourse
Analysis of Preschool Curriculum Guidelines in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan

Yvonne Yu-Feng Liu

幼幼客語闡通關客語教材之設計與發展歷程

陳雅鈴 謝妃涵

Design and Developmental Process of Children's Hakka Language Teaching Materials

Ya-Ling Chen Fei-Han Hsieh

論壇 Forum

多元文化素養教科書的圖像

王雅玄 吳俊憲 曹雅萍 張如慧 黃春木 劉美慧 謝建豐

Multicultural Literacy Images in Textbooks

*Ya-Hsuan Wang Chun-Hsien Wu Ya-Ping Tsao Ju-Hui Chang
Tsun-Mu Hwang Mei-Hui Liu Chien-Feng Hsieh*

書評 Book Review

多元文化素養

李淑菁

Multicultural Literacy

Shu-Ching Lee



GPN 2009704417

定價 150元

ej.naer.edu.tw/JTR