

108.09

正/式/上/線

偏 鄉 教 育

R u r a l E d u c a t i o n

電子期刊

教育脈動

Pulse of Education

國家教育研究院 發行

19

教育脈動電子期刊第 19 期 目錄

主題：偏鄉教育

全球視野、在地理解：臺灣偏鄉教育的難題與未來／吳美瑤.....	1
偏鄉教育問題的批判思考與政策評析／劉鎮寧.....	7
偏遠地區師資政策現況分析／陳盈宏.....	13
從日本鹿兒島縣的複式教學思尋臺灣偏遠小校混齡教學之方向／洪千惠.....	20
〈偏鄉教育與發展希望工程〉：偏鄉和部落小學「夢想教室」之實施成效及未來願景／曾幼涵、謝蕙春、鄭龍水、周才忠.....	27
找回偏鄉學校的歷史與傳承——以三峽成福國小文史課程發展為例／張乃文.....	34
我們在偏鄉·跨域混齡——新成「梅香書客」校本課程發展歷程與反思／黃美樺.....	41
民族教育融入領域課程在原鄉學校的實施與展望——以介壽國中跨域統整校本泰雅文化課程為例／傅美華.....	52
在山林陶養中實踐十二年國教新課綱的核心素養／郭春松.....	61
提升偏鄉地區學生的寫作能力有方法——讀寫合一策略／陳淑麗、曾世杰.....	69
新移民與非新移民子女的家庭社經地位、家庭文化資本與家庭氣氛之貫時性研究／張芳全、王瀚.....	77
教育名詞——跨界能力／吳清山.....	84
教育哲語——史匹格堡的智慧／溫明麗.....	85
專書導讀——跨年級教學實務手冊／陳文正.....	93
教育法令／國家教育研究院教育資源及出版中心（彙整）.....	97
非書資料——107 年愛學網名人講堂帶您走進課本／高于婷（彙整）.....	99
教育櫥窗——書類資料／侯蘊珣（彙整）.....	101
偏鄉小學情境英語教學推動策略之行動規劃／張理誠、張吉宏、王健、蔡為本、陳煜清....	104
偏鄉學校創新經營之策略規劃／林錫恩、余志鴻、王天敏、黃素敷、關向君、松淑惠.....	109

主編的話

洪儷瑜 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

王政忠 南投縣立爽文國民中學主任

曾大千 國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

隨著全球化、都市化和少子化的影響，偏遠地區的學校教育問題日趨複雜，從各項國際調查評比或是國內的大型會考成績，確實發現過小的社區、學校普遍表現低於一般非偏遠小校。因應這個問題，立法院於 106 年 11 月通過之《偏遠地區學校教育發展條例》，試圖整合 2015 年陸續發布有關輔導偏鄉學校發展的各種方案或計畫，試圖開放彈性、提供支援輔導偏鄉學校發展更積極縮短城鄉差距的教育問題。本期特以「偏鄉教育」為主題，深入探討國內偏鄉教育的問題和小校的經驗，期待拋磚引玉，吸引更多教育工作和研究者關注此主題。

本期的專題論文有三篇，都是以政策為主，其中兩篇由全球的視野、批判的思維談整體的偏鄉教育政策，另一篇關注偏鄉學校師資政策。第一篇吳美瑤所著《[全球視野、在地理解：臺灣偏鄉教育的難題與未來](#)》，以全球針對偏鄉教育的雙重弱勢之因應經驗建議差異化資源分配、長期儲備師資、利用數位學習縮短差距和加強偏鄉地區的教育研究。第二篇劉鎮寧著《[偏鄉教育問題的批判思考與政策評析](#)》，以個人經歷的實際案例提醒偏鄉學校教育人員之負面思維和其運作機制之問題，並對《偏遠地區學校教育發展條例》提出四項批判：延長教師服務年限、增加教師員額、教育系統性問題、過於依賴教育部。第三篇陳盈宏在《[偏遠地區師資政策現況分析](#)》一文，指出國內目前偏遠地區學校的師資政策都以培育、延攬及留用等措施維持師資數量的穩定，而忽略強化師資品質之相關政策。

本期有六篇教學分享，分享各級偏鄉學校的教學實踐。除了洪千惠的《[從日本鹿兒島縣的複式教學思尋臺灣偏遠小校混齡教學之方向](#)》，以日本鹿兒島縣小校實施複式教學借鏡之外，其他五篇都是國內小學、國中和高中等不同類型的偏鄉學校之特色課程發展之分享。曾幼涵、謝蕙春、鄭龍水、周才忠的《[〈偏鄉教育與發展希望工程〉：偏鄉和部落小學「夢想教室」之實施成效及未來願景](#)》介紹公益聯盟在全國五所學校所推動的「夢想教室」。張乃文的《[找回偏鄉學校的歷史與傳承—以三峽成福國小文史課程發展為例](#)》，分享成福國小利用建校百年校慶並結合特色課程建立校本文史之歷程。黃美樺的《[我們在偏鄉·跨域混齡—新成「梅香書客」校本課程發展歷程與反思](#)》，分享台中市新成國小如何以校園梅樹和混齡教學建立校本課程的歷程。傅美琴的《[民族教育融入領域課程在原鄉學校的實施與展望—以介壽國中跨域統整校本泰雅文化課程為例](#)》，分享原鄉學校以泰雅文化結合校本課程發展，建立民族教育校本課程。郭春松的《[在山林陶養中實踐十二年國教新課綱的核心素養](#)》，分享嘉義竹崎高中以附近的高山結合戶外教育、生命體驗，建立一套山林陶養校本課程。

本期一般論文收錄兩篇，其一是教學策略，由陳淑麗和曾世杰合著的《[提升偏鄉地區學生的寫作能力有方法—讀寫合一策略](#)》。另一篇是張芳全、王翰的

《[新移民與非新移民子女的家庭社經地位、家庭文化資本與家庭氣氛之縱貫性研究](#)》，其由 1,587 名樣本長期追蹤新移民和非新移民國中生探討兩組家庭在社經地位、家庭資本與氣氛之關係。

本期書評介紹國教署委託專案發展的小校革新教學方法，由陳文正博士導讀。《[跨年級教學實務手冊](#)》是因應《偏遠地區學校教育發展條例》之混齡教學實施所需的教學指引，主要期待小校教師可以實施這種不受學生人數限制而影響學習品質的教學方法。

本期除上述專題論文、教學分享、一般論文與書評外，尚包括[教育名詞](#)、[教育哲語](#)、[教育法令](#)、[教育櫥窗](#)，以及[議題分析](#)等專欄。透過各類型資訊，提供政策、實務經驗與教育資訊，期望透過本刊的分享與交流，讓讀者掌握最新教育脈動。

全球視野、在地理解：臺灣偏鄉教育的難題與未來

吳美瑤*

摘要

本文試圖從全球化下的城鄉差距問題，闡述臺灣偏鄉教育目前的難題以及其可能可以採行的改善之道。首先，研究者從全球化的趨勢分析偏鄉教育中的弱勢學生可能出現的雙重弱勢現象，以及政府與民間資源挹注的有限性。其次，進一步地回顧近年來政府致力推動改善偏鄉教育的相關實施方案，以及可能潛在的限制。最後，再從個人曾經參與偏鄉地方教育輔導的實務經驗以及德國推動教育正義的策略模式等，提出未來推動偏鄉教育時可待商榷地進一步改善模式，以期為臺灣社會培育更多具有競爭力的社會公民。

關鍵詞：偏鄉教育、全球化、差異化、師資、弱勢學生



壹、前言

在全球快速變遷的時代中，許多社會不平等或差異的現象，也隨著全球化的過程蔓延到世界各個角落。誠如德國社會學家Ulich Beck在他的《全球化危機》一書中提到的，社會的不平等不僅增加，而且具有一種雙重相對性的現象（孫治本譯，1999:130-133）。換句話說，弱勢地區的弱勢者，在社會競爭的過程中，經常處於雙重弱勢的現象，衡諸當今臺灣偏鄉教育的問題，也具有這樣的現象。走訪偏鄉與離島地區，有時候可以看到該地區弱勢中的弱勢學生，因為教育資源的分配差異懸殊之故，不僅使其缺乏進入都會地區的就業機會，即使在偏鄉地區他們也居處弱勢，缺乏改善其未來生活條件的機會，綜觀其原因，可能與社會整體結構的資源分配結構有關。

近年來政府透過各種不同方式，希望縮短城鄉差距對教育品質與教育成效的影響，譬如：教育部曾經於2015年

有系統且全面地推動「偏鄉教育創新發展方案」、「偏鄉學校教育安定方案」(教育部, 2015a; 2015c), 2016年開始推動「教學訪問教師試辦計畫」並於2016年至2019年進一步地推行「偏鄉數位應用推動計畫(105-108年)」(教育部, 2015b)等。從政府規劃的這些改善偏鄉教育的方案可知, 教育當局正積極地面對偏鄉教育現場實際的問題, 譬如: 透過學校課程與教學創新、實驗教育、偏鄉特色遊學文化中心、強化行動學習與自主數位行動學習等, 試圖提升偏鄉教育的教學成效。然而, 上述這些方案的努力, 落實在實際的偏鄉教育中, 似乎依舊未能真正解決目前仍然存在的偏鄉教育問題。

從Pierre Bourdieu文化再製理論的觀點來看, 社會階級再製的現象, 不僅是受到經濟資本的影響, 也受到社會資本(人際網絡)和文化資本(語言、文字和生活習性)等的影響(Bourdieu, 1986)。雖然近年來政府透過各種政策想要改善城鄉差距所造成的教育機會不平等的現象, 但這些努力很多仍然只是侷限在透過以經濟資本改善教育資源不均的現象, 但目前所投入在偏鄉教育的經濟資本是否能夠真正成功地轉化為社會資本、文化資本等, 並有助於偏鄉地區學童, 特別是雙重弱勢的學童有機會改善其學習條件, 目前看起來似乎成效仍然有限。故, 本文將先整體回顧目前政府與民間對偏鄉教育的協助和支持系統, 再進一步地提出可進一步改善的可能之道。

貳、全球化趨勢下的偏鄉教育問題與政府民間採取之政策方案

在全球化趨勢的影響下, 過去數十年來, 臺灣社會受到新移民(immigration)、都市化(urbanization)和少子化(sub-replacement fertility)等社會發展情勢的影響, 致使偏鄉學校的教育問題變得比以往更加多元且複雜。長期以來, 偏鄉學校地處偏遠、交通不便、學校規模小, 所以班級數與學生人數少, 師生和同儕間的人際互動頻率少, 教師願意長期留任在偏鄉地區的意願低, 致使師資人力不足與教師流動率高等問題, 進一步地造成偏鄉教育的師資人力結構與教學上出現諸多問題。

在社會文化環境上, 近年來受到全球人口移動越來越頻繁的趨勢所影響, 偏鄉教育的現象出現原住民文化、新移民婚姻、單親(寄親)與隔代教養等各種多元因素同時交互影響, 使得偏鄉地區學童在學習與生活適應上, 較一般都會地區學生有更多的困難和不同的問題。這種雙重弱勢的現象, 似乎已成為一種國際普遍現象, 它不僅出現在全球各地的弱勢族群地區, 同時也出現在臺灣的偏鄉地區。以德國為例, 近年來德國聯邦教育與研究部(Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF)持續地提出一些改善方案以提升這些居處於雙重弱勢學生的教育提升方案(吳美瑤、楊深坑, 2016)。對此, 臺灣教育當局似乎也應針對偏鄉弱勢地區學生提出對症下藥的因應對策。

為了使偏鄉地區的學童能有更完整與健全的發展, 偏鄉教育的教師專業素養與課程教學內容的設計, 似乎都需要朝向更專業化和彈性的需求。然而, 若衡諸偏鄉教育現場的教學實況, 現實卻與實際需求背道而馳。長期以來, 偏鄉師資流動率高, 課程教學的內容仍深受都會主流文化所影響、學校行政主管或教師未必能真正理解和尊重偏鄉地區的文化傳統等問題, 致使其實際教育狀況與需要改善的方面呈現明顯地落差現象。

為了解決偏鄉教育的複雜問題, 提升偏鄉學生的學習成效和健全發展, 教育部陸續推動多項偏鄉教育的改善方案, 譬如: 為了讓偏鄉學校的教學人力穩定、師資素質良好, 於2015年1月發布「改善偏鄉離島地區師資人才不足政策」、同年10月2日發布「偏鄉學校教育安定方案」, 2016年也嘗試推動「教學訪問教師試辦計畫」, 2017年12月頒布「偏鄉地區學校教育發展條例」並擬定促使偏鄉地區專任教師久留偏鄉的規定和提升偏鄉教育教育品質的各項措施等。整體而言, 過去幾年來, 政府努力透過改善教師員額編制、修訂相關法規、提升偏鄉教師的住宿交通與生活福利、建立資源媒合平臺整合民間與政府資源等, 期待能讓優質的師資長久地留駐偏鄉。然而, 要使足夠數量的良師留任偏鄉離島地區, 上述的政策方案固然良好, 但更根本之道, 或許與如何提升專業優質

的偏鄉教師長久留任偏鄉的動機和意願有關。

此外，為了更全面地改善偏鄉教育問題，教育部於2015年配合教育創新與公平數位機會策略等國家發展策略，發布「偏鄉教育創新發展方案」和「偏鄉數位應用推動計畫（105-108年）」等，推動多軌方案併行之實驗教育課程、加強數位融入和遠距教學、成立教材資源整合中心和社群互連等。從方案規劃的內容來看，配合當代社會資訊科技的快速發展與創新發展做為全球社會的關鍵競爭力，政府當局對於偏鄉教育問題的用心和規劃，可以說是全面且務實的。然而，儘管國家資源與社會資源大量投入到偏鄉離島地區，但在實際實施時，由於資源分配不均、規劃內容與偏鄉離島地區教師或學生的實際需求有落差等，致使投入的資源與實際獲得的成效之間，仍有許多可進一步地檢討和持續地修正的空間。

參、可待商榷地進一步改善模式

個人過去幾年間，曾經配合教育部的政策方案，從事南部與離島地區的偏鄉教育輔導工作，有機會直接接觸幾種不同類型的偏鄉學校的教師、行政人員與學生等，從實際的互動討論中發現了一些問題，底下僅提出一些未來可能考量的改善方式。

一、以差異化的資源分配方式，改善偏鄉地區學童學習資源不平等的問題

誠如前文所言，儘管政府與民間投入大量的資源進入偏鄉與離島地區，然而，由於這些資源進入偏鄉與離島地區後，未必真正符合當地師生的真正需求，加上資源配置不平均，許多投入的資源尚未能真正照顧到偏鄉離島地區更加弱勢的學生。面對社會中不平等的教育現象，德國教育社會學家Niklas Luhmann曾經提出「以差異處理差異」的觀念（Luhmann, 2002:127-128）。類似的想法也出現在美國哲學家John Rawls在有關正義的兩個原則的論述中，討論如何進行不平等資源分配，以真正達到真正地「正義即公平」的實質平等（Rawls, 2009: 93-109）。更明確地說，每個孩童來到學校接受教育時，不是站在平等的基礎上，為了讓他們能夠真正得到全面地發展，必須透過不平等的資源分配方式，使每位學童都有真正平等的機會使其能力得以全面地開展。因此，在大量資源投入偏鄉與離島地區的教育時，實在有必要透過嚴謹的實務研究分析，釐清偏鄉地區各種不同類型學生的問題與學習需求，並以差異化的資源分配方式，注意到偏鄉地區更加弱勢的學生之照顧與支援方案的規劃。

有關弱勢學生的協助，依據德國聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF）的研究分析指出，早期的識字教育與教學資源的介入，可以有效地改善弱勢學生在各階段教育中的學習落差情形。同時，針對學生的個別需要，提供其在升學與就業方面的預先輔導，並依據其職涯發展方向，提供個別化的補救教學課程等，可以有效地減少弱勢學生學習意願低落或中途輟學的情形（Bendel, 2014, p.13; Mercator Stiftung, 2010, p.13, p.25）。他山之石，可以攻錯，從德國政府透過國家力量推動有關「教育正義」（Bildungsgerechtigkeit）政策的成功經驗，或許可以做為改善臺灣偏鄉地區教育的借鏡。換句話說，無論是政府或民間資源挹注到偏鄉地區時，若能將更多的資源分配到偏鄉學生的學齡前和小學教育階段的識字教育、提供更多學齡前和小學教育的教學資源，並建立各學習階段的升學或職涯發展的個別化生涯輔導系統，或許更能提升教育資源的使用成效。

誠如前文所述，無論是政府或民間資源介入偏鄉教育，其所投入的資源大多屬於Pierre Bourdieu文化再製理論觀點中的「經濟資本」，這些資源或資本是否能更有效地轉化為「社會資本」與「文化資本」，以提升偏鄉學童在升學與職涯發展上的機會，仍有待進一步地深思和探究。近年來政府或民間單位試圖整合各界人力資源介入偏鄉，藉由偏鄉離島地區特有的自然與文化資源，研發具有地方特色的學校本位課程，以期發展具有地方特色的偏鄉遊學

學校等。然而，若從偏鄉地區學童的生涯發展機會來看，學校本位課程仍需與其未來的生涯進路做良好的或適當的銜接，方能使其在人生長程的發展過程中順利成長。

二、長期培育來自偏鄉地區的儲備師資，創造富教育愛與多元理解的偏鄉教育環境

有關偏鄉地區師資人力穩定的問題，除了儘量改善偏鄉地區教師的住宿交通與生活福利，並在聘任正式教師時儘量以偏鄉地區當地人為優先考量外（譬如：原住民族區域的學校多聘用原住民族的教師、離島地區的學校儘量聘用離島地區當地的教師等），也可以考慮更有系統地長期培育更多來自偏鄉地區的儲備師資，更彈性地錄取有意願長期留任偏鄉的師培生，並給予以偏鄉教育為主的專業化師資培訓課程。

誠如前文所述，偏鄉地區的學生背景多元，有些學校的學生大都具有原住民族文化的背景，也有一些學生來自新移民婚姻的家庭，且由於經濟與家庭結構變遷的因素，偏鄉地區的單親、寄親與隔代教養等問題，經常同時與上述多重因素交互影響。為了更有效地且實質地協助偏鄉地區學童，偏鄉地區教師宜具備有關原住民族文化、新移民教育、單親寄親與隔代教養之家庭教育等多元文化教育的專業素養，並具備良好的發展心理學與學生輔導的專業知能，以因應偏鄉地區學生較為複雜且多元的發展適應問題。換句話說，針對目前已經在職的偏鄉離島地區教師，宜安排與偏鄉地區學童適應問題直接相關之教師專業發展課程，而在遴聘或培訓偏鄉地區的教師時，或許可以針對未來將前往偏鄉離島地區服務之專業教師，提升上述更專業化的教育專業課程。

然而，面對真正現實上的困難，偏鄉地區由於生活與交通便利不如都會地區，致使長期以來偏鄉地區教師的流動率高，學生需要持續適應新任或代理代課教師的不同教學模式。要真正解決這個問題，除了針對個別偏鄉地區教師面對的生活適應問題進行了解並提供適當地協助，協助其克服留任偏鄉的各種困難和提升其各方面的福利措施外，如何強化偏鄉地區教師投入偏鄉教育的熱誠與動力、教育愛，或許才是真正可以長久留住偏鄉地區教師的方法。

此外，個人在走訪偏鄉地區學校的過程中發現在原鄉地區服務的教師或學校行政主管，儘管似乎知道原住民族的文化內容和特色等，然而，其不經意的言行舉止中，有時不免仍然存在著對原鄉文化或新住民文化的偏見，也無法真正理解不同文化體系成長中的學童有不同形態的問題解決思考模式等，致使其言行舉止有時候對具原住民族背景的學校教師或學生造成傷害，也影響了原住民族或新住民學生的自我認同和自我價值感。因此，如何有效地提升偏鄉地區學校教師或行政主管人員的跨文化理解與跨文化的溝通能力，將有助於實質改善偏鄉地區的教育品質。

三、透過數位教育學習內容和遠距教學，克服偏鄉地區教學品質良莠不一的問題

隨著資訊科技 (Information technology, IT) 的快速發展，傳統的「師者，所以傳道、授業、解惑」的教師功能，除了傳道的人格陶冶功能仍然需要師生之間透過真實的人際互動方式進行外，教師的知識傳授與解答困惑的功能，已經逐漸被日新月異的資訊科技所取代。因此，遠距教學、數位教育學習內容已經逐漸成為改善偏鄉教學品質的重要途徑。

偏鄉地區學校由於組織規模小，教師員額數量有限，因此，教師通常除了任教自己專長的學科外，還必須要支援其他科目的教學工作，儘管教育部長期以來提供偏鄉地區教師進修第二專長或第三專長的機會，然而，由於偏鄉地區教師經常同時需要兼任行政職位、甚至數個學校職位等，使其參與教師專業進修的機會和意願降低。因此，若能透過遠距教學或虛實共學的方式，提升偏鄉地區教師符合其教學現場實際需求的進修教育，將有助於提升其進修意願，進而改善其教學品質。

此外，積極地建構優質的線上教學資源或數位教學課程和教材，發展人機介面友善、利於操作且能吸引學生自我學習的教學互動軟體，提供偏鄉地區學生更多直接接觸數位教材的學習機會，將有助於增加偏鄉地區學生接受優質教學品質的機會。特別是，偏鄉地區的小型學校經常只能各聘任一兩位主科專長教師，一旦任課教師請假，其他教師代理其課程時，經常必須教授非其專長的科目或教學內容，此時，若有優質的線上數位學習教材做為教學輔助工具，將能減少偏鄉地區學生無法接受與都會地區學生同樣優質教學的困境。

四、推動偏鄉地區的教育研究

長期以來，偏鄉教育的政策或資源無法真正有效地被推行或運用，可能與提供的協助與偏鄉地區師生真正的需求尚有一些落差有關。因此，若能積極地鼓勵或推動有關偏鄉教育的在地研究（不僅僅是推動實驗教育而已），了解不同偏鄉地區師生的真正需求和困難，以及學生真正需要學習的教學內容、教材編排方式、考試命題方式等問題，再進一步地形成偏鄉教育的教育政策方案，或許將更能對症下藥，以提升偏鄉地區教育資源的使用成效。

肆、結論

從全球視野的角度來看，城鄉差距所造成的教育落差問題，普遍地存在於世界各個角落，世界各國依據其國情，各提出相關的補救措施和因應政策。臺灣社會由於歷史、天然地理位置與特殊的文化因素等，使其偏鄉教育問題呈現多元且複雜的樣貌。近年來，儘管政府與民間單位積極介入，挹注偏鄉地區許多教育資源，然而，當地師生實際的需求與挹注的資源之間，仍然存在著落差。因此，透過實地的教育研究或以了解需求為主軸，並從宏觀的全人發展視野，進一步地規劃下一階段的偏鄉教育政策，將有助於再次提升臺灣偏鄉教育的教學品質與學生學習成效，為臺灣培育更多具有競爭力的國家或社會公民。

參考文獻

吳美瑤、楊深坑（2016）。德國新移民補救教學政策之研究。《教育研究月刊》，267，4-14。

孫治本譯（1999）。《全球化危機：全球化的形成、風險與機會》（原著者：Ulrich Beck）。

臺北市：商務印書館。

教育部（2015a）。《偏鄉教育創新發展方案》。臺北市：教育部。

教育部（2015b）。《偏鄉數位應用推動計畫（105-108年）》。臺北市：教育部。

教育部（2015c）。《偏鄉學校教育安定方案》。臺北市：教育部。

教育部（2017）。《偏遠地區學校教育發展條例》。取自：

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu>

Bendel, P.(2014). *Coordinating immigrant integration in Germany: Mainstreaming at*

the federal and local levels. Brussels, Belgium: Migration Policy Institute Europe.

Bourdieu, P.(1986). The forms of capital. In J.G. Richardson(Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*(pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Luhmann, Niklas(2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Mercator Stiftung(2010). *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster, Germany: Waxmann Verlag.

Rawls, J.(2009). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

* 吳美瑤 · 國立高雄師範大學教育學系教授

電子郵件 : meiyaowu@nkn.edu.tw

偏鄉教育問題的批判思考與政策評析

劉鎮寧*

摘要

本文主要是以學校教育的觀點，從以下四個層面評析臺灣偏鄉學校的教育問題：1.爭取經費發展學校特色提供多元學習，但不宜失去與基本學習能力的連結；2.偏鄉教育問題的歸因常常是歸責於外，缺乏對學校教育系統內的課責；3.偏鄉學生為何只被以低期待的方式對待，似已違背積極性的差別待遇；4.重視偏鄉學生基本學力的提升，卻被放大解釋成過度重視智育成績。接著，進一步對《偏遠地區學校教育發展條例》提出省思，最後綜以結語。

關鍵詞：偏鄉教育、偏鄉學校、偏遠地區學校教育發展條例



壹、偏鄉教育問題的另一個觀點

長期以來在探討偏鄉教育問題時，最常被論述的現象和有待解決的問題不外乎是偏鄉的師資流動率高、學校人力、經費或設備不足、欠缺文化刺激、家庭結構不完整、學生的父母親或主要照顧者的教養觀念偏差，抑或是對學校教育漠不關心等面向。這些問題確實存在於偏鄉學校，但並非所有的偏鄉學校都同時面臨上述問題，甚至於偏鄉學校所面臨的問題也存在地域上的個別差異，因此並非一套制度的建立或法令頒布，就能完全解決臺灣偏鄉當前的所有教育問題。這裡所謂「另一個觀點」，係研究者想要分享長期以來深耕於補救教學諮詢、輔導和訪視過程所記錄的3個例子，同樣影響著偏鄉教育的發展，但鮮少被人關注。

第1個例子是一所偏鄉的山區小校，在檢視該校的相關數據時發現，學生當學期的段考數學成績80分，補救教學篩選測驗的數學成績只有20分，這個差距顯然有很大的問題。因為補救教學篩選測驗所測題目並非學生當學期所學內容，而是以前一學年度的範圍做為施測的重點，以數學來說，怎有可能前一學年度的成績只有20分，提升一個年級後，卻能提高60分的表現。在綜合座談時，我提出一個問題並提供3個選項詢問該校教導處的某位夥伴，學校

段考的命題是：「1.教師按照教學進度正常的教，題目也依規定正常的出」；「2.教師按照教學進度正常的教，但段考題目出的比較簡單」；「3.教師是選擇性的教學，只教學生基本和簡單的部分，段考就出所教的內容」。在校長和相關人員都在場的情況下，這位夥伴給出的答案是3。

第2個例子是一所偏鄉的海邊小校，當天訪視時學校夥伴針對補救教學所做的簡報，確實令人讚賞該校對補救教學工作的用心，教師的投入程度甚至連都會地區的教師也未必做得到。為了能和教師有更多的討論和意見交換，我先邀請當時沒有課的教師前來會場，登入科技化評量系統一起檢視該班學生的施測結果，但始終沒有登入成功。下課時我再邀請其他的教師也前來會場做同樣的動作，結果仍然是無法登入。接著，我邀請校長以綜合權限的身分登入系統檢視全校學生的施測結果，仍不見系統登入成功的畫面。為何會出現如此的景象，因為不論是班級教師、授課教師或有綜合權限的校長，在系統上所呈現的登入次數，都是教導主任持著所有人的帳號、密碼努力登入的結果。換言之，絕大部分的教師可能根本不知道科技化評量系統所提供的重要資訊，又如何能運用這些資訊正確的評估學生的學習弱點，並有效地進行補救教學。

第3個例子是一所非山非市的學校，這所學校我連續去了3次，第1次正式訪視；第2次追蹤訪視；第3次繼續追蹤訪視，可以想見這所學校的現況為何。每一次到校總會聽到校長說，我們很努力的再改進、同仁也非常的辛苦，在第3次的訪視時，教務主任還自己詮釋他認為的補救教學應該是什麼，且直指當前政策的錯誤，若果真如此，學校應該會有更積極的做法，學生的施測結果應該也會有所改善，但結果正好相反。據此可知，當行政人員的觀念偏執且所選擇的策略無效時，再多經費的投入都是多餘、更是一種教育資源的浪費。換句話說，學校面對補救教學政策的推動，相關人員必須理解政策內涵，遵守政策對行政和教學所規範之作為，不可自行主張或曲解政策之本意，造成教育經費的投入無法產生應有的成效。

職是之故，研究者想要呈現的「另一個觀點」指得就是，偏鄉教育的問題如果只是一味固著於刻板印象下的傳統思維，而不是從看見整體的角度通盤檢視各環節的問題，往往所提出的解決策略，很容易會落入到頭痛醫頭、腳痛醫腳的牢籠中，甚至發生頭痛醫腳、腳痛醫頭的謬誤，即策略的對應只在於現象的症狀解，而非掌握問題關鍵的根本解。質言之，若要正視並提出偏鄉教育的解決策略，首要面對的就是存在於偏鄉學校內來自於教育人員的負向作為，及其所連帶影響的教育政策運作機制、實施成效和校園文化，此一根本問題必須優先獲得改善和解決，才能從解構中重新建構偏鄉教育的新風貌。

貳、系統內的批判思考 - 論臺灣偏鄉的教育問題

一、爭取經費發展學校特色提供多元學習，但不宜失去與基本學習能力的連結

不論在哪一個地區，每一位學生在接受教育的過程中要能得到公平、適性的教育，不可應學生的種族、性別、社經地位、文化或語言的不同而有差別待遇 (Sleeter & Grant, 1988)。據此而論，臺灣有很多的偏鄉小校透過競爭型計畫爭取經費挹注學校發展特色，確實為偏鄉學生提供了另類且多元的學習，是值得被肯定的一件事。例如：有學校結合在地文化或資源發展體驗式的學習課程；有學校發展原住民族音樂或舞蹈的社團課程，亦有學校發展傳統民俗技藝的相關課程等。只要發展得宜又有一定成效，學校往往會接到外界的邀請帶著學生到外縣市演出，或者是外部的機關、團體蒞校參訪時展現迎賓的熱情。正因為如此，學生常常為了下一次的演出必須經常性的練習。簡言之，學生的學習最後是為了演出而學習，還是持續有效的奠基在基本學習能力的連結而學習，這是必須被關注的問題。

二、偏鄉教育問題的歸因常常是歸責於外，缺乏對學校教育系統內的課責

綜觀臺灣偏鄉常被論及的教育問題可知，幾乎是將問題的根源歸因於外在因素，卻鮮少檢視一直存在於教育系統內與人有關的問題。本文所列舉的3個例子就是例證，而且在案例中所提到的相關人員，有三分之二左右是正式教師，而非流動率偏高的代理教師。即便偏鄉家庭結構和功能的不彰，確實影響著學生課後和假期的生活與學習，但並不能以此做為藉口，認為學校教育再多的作為都是無效；反之，更應該積極主張學校教育在偏鄉所扮演的關鍵角色。在此同時，更因為偏鄉家長對教育事務參與態度的不積極，甚至對學校教育事務或學生學習成效的漠不關心，使得學校不必擔心來自家長的監督，可以單方面的主張或宣傳其辦學成效有多好，但實際情形恐怕未必如學校對外所宣稱之內容。

換句話說，如果偏鄉教育系統內的課責機制未能被建立，原本應該善盡責任發揮效益的人依然故我，再多的外在措施也可能只是一場捨本逐末的空轉。在此值得一提的是，長期以來偏鄉學校的生師比明顯偏低，相較於都會地區每班學生人數，偏鄉學生理應獲得教師更多的教導與協助，學生的學生實不應每每敬陪末座，猶如跛鯨千里無法有所進展。因此，對於偏鄉學生學習成效的表現係有必要建立課責機制。

三、偏鄉學生為何只被以低期待的方式對待，似已違背積極性的差別待遇

劉政輝（2018）曾以「偏鄉教育問題在哪？打破低期待與標籤化，別讓他們繼續被犧牲」為題，指出許多帶著菁英思維來到偏鄉的教育組織，以自身的價值觀常常變相的讓偏鄉被貼上落後的標籤。但是從看得見的硬體資源來看，有時偏鄉未必是偏鄉，因為偏鄉的學校設備並非外界所言如此的不足，反而應該多關注社會心理層面長期對偏鄉學生所帶來的影響，尤其媒體對國中會考、大學學測或指考結束後的報導，只會關注成績優異學生的表現，對偏鄉學生的報導幾乎是在檢討的聲浪中曇花一現後就鮮少被提及了。本文所舉的第1個例子，對偏鄉學生所造成的影響更是深遠，因為學生在當下根本無法判斷應該學習和實際學習內容間的差距，這種作法已經剝奪了偏鄉學生的受教權。再者，從經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development）的報告書可知，低社經背景學生中，屬於低成就表現者較一般學生高出兩倍，且弱勢學生比例偏高的學校往往處於低成就表現的高風險之中（行政院經濟建設委員會，2012）。值此困境，實有必要認真思考如何真正的落實積極性的差別待遇。

四、重視偏鄉學生基本學力的提升，卻被放大解釋成過度重視智育成績

隨著十二年國民基本教育政策的啟動，把關基本學力的檢核機制，落實補救教學，提供多元適性的學習機會，達成學生學力品質的確保，係為十二年國民基本教育的重要課題之一。在每年的國中會考結束後，教育部和地方政府教育局（處）會針對國中學生在五大考科落入到待加強（C）的人數比例進行檢討，即各縣市有所謂的減C計畫。以實際面來看，學生從C提升到B只是一種門檻的概念，從終身學習的角度觀之，讀寫算等基本能力的養成更是不可或缺的重要元素。但是在偏鄉學校內持著多一事不如少一事的人，或者根本不想為這件事努力改變現況的人，卻刻意的將基本學力擴大解釋為過度重視智育，偏重學生在認知學習上的表現，故意製造行政和教學間的衝突，最後的結果只會犧牲了偏鄉學生的學習權益和品質。

參、對《偏遠地區學校教育發展條例》的評析

本文選擇《偏鄉地區學校教育發展條例》做為政策評析之內容，主要目的係為凸顯上述「偏鄉教育問題的另一個觀點」和「系統內的批判思考－論臺灣偏鄉的教育問題」所論述之重點，並未在該條例中受到關注。在此值得思考的問題在於，當冀期偏鄉地區學校教育能有所發展時，應當同時對現存的問題進行通盤檢討，並提出有效的行動策略，才使正本清源之道。以下本文進一步針對2017年12月6日公布實施的《偏鄉地區學校教育發展條例》，提出

下列四點意見供參：

一、延長服務年限解決師資流動率高的問題可能只是獲得緩解

《偏鄉地區學校教育發展條例》第五條之條文指出，「偏遠地區學校編制內合格專任教師，凡接受公費生分發或專為偏遠地區學校辦理甄選之教師，應實際服務6年以上，始得提出申請介聘至非偏遠地區學校服務。所稱實際服務6年，指實際服務現職學校期間扣除各項留職停薪期間所計算之實際年資」。在此值得思考的問題，只要偏鄉教師的留職意願不高，偏鄉教育的其他問題未能獲得改善，只要實施之後的第1個6年期滿，每年極有可能再次看到，偏鄉教師服務時間一到就申請調至其他縣市或調至非偏遠地區的學校。換句話說，延長服務時間至6年，只是短時間內看到師資流動率獲得緩解，但問題依然存在。

二、延長服務年限、增加教師員額編制未必能解決偏鄉學校內的教育事務

《偏鄉地區學校教育發展條例》第十一條條文指出，「偏遠地區國民中學及國民小學，除置校長及必要之行政人力外，其教師員額編制，應依教師授課節數滿足學生學習節數定之。另增加員額編制衍生之地方主管機關所屬偏遠地區學校教師人事費用，由中央主管機關補助其超過基本編制員額部分之薪給」。固然此一措施的立意良好，但從實際現況來看，正式教師往往一到任就必須兼任行政職務，有的甚至直接當起代理主任，導致初任教師原本應該提升的教學實務經驗和專業發展受到影響，行政工作也因缺乏經驗需要花更多的時間在相關業務上，此一問題如果從延長服務年限的角度來看，似乎解決的是部分偏鄉學校不用每年找行政人員的困境。

此外，就另一個現實面觀之，並沒有任何一所學校因為地處偏鄉公文量就相對減少，即便行政減量已被關注，但配合教育政策所要做的事情還是得做，更何況法有明定者，若未依規定辦理相關教育活動就是違反規定。再者，當前所推動的課後補救教學、課後照顧、夜光天使，也因為偏鄉人力的匱乏，這些工作又通通落在學校教師的身上，偏鄉教師的忙碌必須要充分發揮腦力、勞力和體力三力合一的角色功能。

整體來說，教育部近年來在國中和國小所推動的合理員額編制，增加偏鄉小校的代理教師人數，確實緩解了教師在教學上的負擔，但對於教師所承受的行政負擔卻毫無助益。因為現行學校的行政組織編制依《國民教育法》的規定，係以班級數的多寡做為依據，即班級數越少行政人力就相對越低，即便《偏鄉地區學校教育發展條例》第十四條條文指出，「行政業務得指定學校集中辦理，並合理調配人力」。但與教務、學務、輔導和總務有關之行政業務與教師教學、學生學習息息相關，即便行政業務集中學校辦理，但執行面還是要回到個別學校相關人員的身上，在此過程中還包括前置作業和成果彙整。再加上個別學校間的差異，計畫撰寫的過程更不可能沒有原校人員的參與。

簡言之，延長服務年限、增加教師員額，其實並無法解決長期以來存在於學校現場行政事務繁雜的問題。因此，不論是教育部或地方政府教育局（處）應當要積極且加速落實行政減量，並對因噎廢食、繁文縟節的檔案簿冊進行簡化。此外，亦可依據《偏鄉地區學校教育發展條例》第十條的規定，「偏遠地區學校的行政組織依需要彈性設置，不受國民教育法及高級中等教育法之限制」，增置學校行政人力降低偏鄉學校教師行政工作的負荷量，才能對解決偏鄉學校內的教育事務產生實質的效益。

三、教育系統內的問題不解決，現今的策略可能會讓問題更嚴重

偏鄉教師需要的不只是熱情，還需要教育專業的表現和負責任的態度。基本上，延長服務年資、願意投入偏鄉教育的教師，即使沒有上述的條件，只要不犯錯，考績年年一樣可以四條一款，時間一久還能符合請領久任獎金或

取得其他激勵措施的資格。根據教育部公告《偏遠地區學校校長及教師久任獎金發給辦法(草案)》可知,在偏遠、特殊偏遠、極度偏遠學校任職滿8年,除了支給考核獎金外,另給予7萬元至15萬元不等之獎金,在服務滿11年後之久任獎金更可高達22萬元,此一久任獎金在現行的考核機制下係人人有獎,甚至變成只看久任、不管成效的花錢政策。

假設用神經傳導的概念來形容臺灣學校的地理分布,偏鄉學校好比處在末梢神經的位置,但如果機能運作正常,即使是末梢神經的傳導也會發揮穩定運作的狀態;但實際上,在偏鄉學校確實會發現末梢神經傳導失能的問題。在此研究者再談一個偏鄉的真實案例,在一次針對某教育方案推動成效的座談會,聽取每一位教師的經驗分享後發現,只有一位代理教師的英語教學,學生的成績呈現穩定進步的狀態,她具體指出在每一次的跨校教學增能和專業對話後,她一定照著該次的內容逐步進行教學,並自己設計輔助教材,研究者亦回應該師,妳的備課過程應該花了不少時間,這時卻聽到該縣市的某位正式教師,同時也擔任該縣英語領域輔導團的輔導員說,我們有告訴她沒有必要這麼認真努力,這句話是否意味著劣幣驅逐良幣的現實,而且出自正式老師的言說內容。

綜觀本文所提出的4個例子,了解偏鄉教育的人一定知道這不是個例,在此同時也反映出偏鄉校園文化的問題。換句話說,偏鄉教育系統內的問題如果不正視、不解決,進到偏鄉教學的教師如果很快融入在此文化中,且一待就要6年,對這所學校的學生來說是何等的不公平,服務的時間一久又能領取久任獎金,對捉襟見肘的地方財政來說,何嘗不是一種教育經費的浪費。因此,如何強化地方教育的體質,建立教育課責(educational accountability)的機制,必須要有更具體明確的做法,為振興偏鄉教育提供利基。

四、偏鄉教育的問題應該從跨部門的立場分進合擊,教育系統並非萬能

學校教育、家庭教育、社會教育彼此之間環環相扣相互影響,教育問題的根源、延伸甚至惡化,也並非上述任何單一系統即可解決,長期以來,學校教育似乎一直扮演單打獨鬥的角色,明知學生的問題與其生長的環境,周遭的人事物有著密切的關係,一旦出了問題、上新聞了,學校教育往往成為被檢討的第一個對象,不然就是看見相關部門互推皮球,讓第一線的教育工作者往往有著力不從心的感覺。再者,從學校服務時間來看,原本的固定作息隨著社會變遷的需要,放學之後增加了補救教學、課後照顧,再往後延伸到夜光天使。此外,原本的營養午餐也陸續增設營養早餐、營養晚餐的供餐機制,這些現象不只是在偏鄉地區、非山非市的學校也同樣存在。如果學校教育的機制漸漸取代了父母的角色和家庭的功能,這應該不是學校教育必須承擔的責任,質言之,學校教育相對於家庭應該發揮的是補充的功能而非取代。

從《偏鄉地區學校教育發展條例》第三條的規定可知,該條例所稱的主管機關,在中央為教育部;在地方為直轄市、縣(市)政府。熟悉地方政府行政事務的人應該知道,只要是教育部來的公文必定會由教育局(處)收文,且絕大部分的教育政策幾乎都和人事、經費有關,只要涉及到人員和自籌經費的增加,最好的策略就是在教育預算的總範圍內進行調挪,以因應政策推動的需要。一旦受限於經費調整空間的限制,必須和相關部門溝通時,財、主、人事等部門不同的承辦人和主管的法令見解和個別差異之大,只有親身經歷才可感受其中。

除此之外,地方政府與偏鄉教育相關問題之連結,在業務上除了教育局(處),還包括社政、衛生、警政、文化、原住民、災害防救等等之單位或機關有關。因此面對偏鄉地區學校教育的發展,應當要以問題為核心,從系統思考的角度,在策略擬定時就應該是跨部門的集思廣益,解析各部門彼此之間在此問題上的關聯性,而非看見教育兩字就先畫地自限,高掛歉難照辦的招牌。整而言之,當政府高倡社會公平正義和教育機會均等的同時,也應該同時關注行政部門的執行正義,促使行政部分在整合有限資源的環境下,共同面對問題,發揮分進合擊的策略以收其綜效。

肆、結語

臺灣偏鄉教育問題長期以來一直受到高度的關注，公部門所投入的教育經費有增無減，來自私人企業或個人的捐贈也未曾中斷，教育政策或法令也因應社會發展的需要，適時的進行修訂或新頒，但從學生學習品質、成效和持續升學的現況來看，仍顯現出偏鄉教育的問題與困境。值此現況，有必要同步了解從輸入到產出的過程，是否受到其他因素的影響，導致結果的不佳。因此，不論是教育系統內存在於教學現場的問題、抑或是校園文化或校長專業領導的影響，以及教育系統外源自於學生個人、家庭和社區的問題，都必須同步納入改善的環節。因為站在偏鄉教育的問題上，這些問題或因素都屬於不可分割的整體，都是造成問題結構循環的因子。總而言之，偏鄉教育問題的改善到品質的提升，若只是從外加的角度給予更多經費和資源的挹注，而非從問題的根源、影響層面、以及政府各部門間的整合，提出兼具治標和治本的具體策略，很有可能原本的問題依然存在，甚至新的策略有可能演變成新的問題，凡此種種，實有賴於公私部門的審視、協力和提出更積極有效的作為。

參考文獻

行政院經濟建設委員會（2012）。OECD呼籲應支持弱勢學生與學校。《就業市場情報》，10，26-28。

偏遠地區學校教育發展條例（2017）。取自[http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

[id=GL001698#lawmenu](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

劉政輝（2018）。偏鄉教育問題在哪？打破低期待與標籤化，別讓他們繼續被犧牲。取自

<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/407/article/6685>

Sleeter, C. E. & Grant, C. A.(1988). *Making choices for multicultural education:Five approach to race,*

class,and gender. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

* 劉鎮寧，國立屏東大學教育行政研究所副教授

電子郵件：educator@mail.nptu.edu.tw

偏遠地區師資政策現況分析

陳盈宏*

摘要

「偏遠地區教育發展」向為我國教育法制政策關注重點，長期以來也受到諸多法律保障及政策支持，隨著《偏遠地區學校教育發展條例》的實施，更象徵偏遠地區教育發展受到專法保障；由於「偏遠地區學校師資質量」為「偏遠地區教育發展」的成功關鍵之一，故關於偏遠地區學校師資政策現況分析有其必要性；根據本文分析，目前的偏遠地區師資政策在教師培育、延攬及留用皆努力想維持偏遠地區學校師資數量的穩定，例如：教師服務年限的規範、提供教師久任激勵獎金等，但仍有可以更精進之處，例如：偏遠地區師資組成的資訊透明度、專聘教師方案的規劃、跨部門協力治理的運用等；本文期許未來的偏遠地區師資政策規劃及調整，可以改變「只追求偏遠地區學校師資數量維持穩定」的政策邏輯，進而實踐「願意進入及留在偏遠地區學校的師資都是優質的教師」的政策理想。

關鍵詞：偏遠地區學校師資、偏遠地區師資政策、偏遠地區學校教育發展條例



壹、前言

「偏遠地區教育發展」向為我國教育法制政策關注重點，「偏遠地區教育發展」屬於「地域弱勢」的類別，「地域弱勢」則是憲法保障的獨立弱勢類別（曾大千、葉靜輝、葉盈君，2015），所以，我國政府長期以來對於「偏遠地區教育發展」給予許多的法律保障及政策支持，在法律保障方面，包括《教育基本法》第10條、《教育經費編列與管理法》第5條、《離島建設條例》等，在政策支持方面，包括教育優先區、攜手扶助方案、補救教學方案等。尤其在2017年12月6日公布施行的《偏遠地區學校教育發展條例》，其不僅象徵「偏遠地區教育發展」受到專法的保障，更賦予偏遠地區學校組織、人事、經費及運作等面向的相關優惠規定。

承上所述，雖然長期以來，政府給予偏遠地區教育發展許多的法律保障及政策支持，但是，「偏遠地區教育發展」仍存在許多尚未改善的教育問題，其中，最受關注的是偏遠地區學生的學習表現仍然和都會地區的學生存在差異，例如：從不同國際評比的證據觀點（李哲迪，2016；林陳涌、任宗浩、李哲迪、林碧珍、張美玉、曹博勝、楊文金，2014；柯華葳、詹益綾、丘嘉慧，2013），偏遠地區學生的數學、科學及閱讀成績都低於都會地區學生；另外，從國內為數不多的研究發現（宋曜廷、邱佳民、張恬榮、曾芬蘭，2011；陳奕奇、劉子銘，2008），也可發現偏遠地區學生和都會地區學生的學習表現的確有所落差。

根據相關研究文獻（許添明、葉珍玲，2015；陳盈宏、葉川榮，2018），偏遠地區學生學習表現的影響因素，可以歸納為七項主要因素，包括：地理因素、交通條件、生活機能、家庭背景、人口結構、文化因素及教育資源因素。其中，在教育資源因素方面，以「偏遠地區師資質量」的課題最受到關注，諸多文獻皆指出偏遠地區學校的教師必須優質，方能解決偏遠地區學生學習成就低落的問題（許添明、葉珍妮，2015；曾大千，2017）。

綜上所述，本文先說明我國偏遠地區師資組成情形，再根據《偏遠地區學校教育發展條例》及依其規定所訂定的各項法規，據以說明目前偏遠地區師資的相關強化措施及不足之處，最後，本文則提出強化偏遠地區師資的應有策略思考。

貳、我國偏遠地區師資組成情形

依教育部統計處最新統計資料，本文整理102學年度至106學年度偏遠地區學校相關數據進行分析（表1）；首先，偏遠地區國民小學數量從102學年度至105學年度逐年下降，但在106學年度增加了5所，惟其占全國國民小學總數的比例皆約維持在三成三；另外，偏遠地區國民中學數量，從102學年度至105學年度逐年下降，但在106學年度增加了1所，惟其占全國國民中學總數的比例皆約維持在三成。據此可知，我國每年約有三分之一左右的國中小屬於偏遠地區學校¹。

表1

偏遠地區學校概況

學年度	偏遠地區國民小學數量	偏遠地區國小占全國國小比例	偏遠地區國民中學數量	偏遠地區國中占全國國中比例
102	891	33.62%	225	30.49%
103	888	33.59%	224	30.35%
104	885	33.61%	223	30.42%
105	881	33.50%	225	30.61%
106	886	33.66%	226	30.79%

資料來源：本文研究者整理自教育部統計處（2018）。

再者，在偏遠地區國民小學師資組成方面（表2），雖然從102學年度到106學年度偏遠地區國民小學專任教師人數增減幅度不大，且就其占全國專任教師總人數之比例始終維持在12.5%至13.5%之間，且生師比逐年下降，此與過去文獻指稱的「偏遠學校教師人力不足²」之困境並不一致（呂玟霖，2016；楊藝，2018）；另外，偏遠地區國民小學未滿30歲教師比例始終維持在10%至11%，高於非偏遠地區國民小學未滿30歲教師比例，據此，偏遠地

區國民小學教師年齡的確呈現較為年輕化的特性。

表2

偏遠地區國民小學師資結構

學年度	全國國小 教師人數 (A)	偏遠地區 國小教師 人數 (B)	偏遠地區 國小教師 占全國教 師之比率 (B/A)	全國國小 生師比	偏遠地 區國小 生師比	偏遠地區 國小未滿 30歲教師 之比率	非偏遠 地區國 小未滿 30歲教 師之比 率
102	94,407	12,610	13.36%	13.31	7.42	10.12%	7.42%
103	95,081	12,811	13.47%	12.71	6.88	10.87%	7.72%
104	97,368	12,638	12.98%	12.47	6.57	10.82%	7.34%
105	98,580	12,480	12.66%	12.35	6.29	10.88%	6.92%
106	97,436	12,714	13.05%	12.15	5.99	11.04%	6.99%

資料來源：本文研究者整理自教育部統計處 (2018)。

此外，在偏遠地區國民中學師資組成方面 (表3)，從102學年度到106學年度偏遠地區國民中學教師數逐年下降，其占全國教師總數之比例亦是逐年下降，此與過去文獻指稱的「偏遠學校教師人力不足」之困境一致 (呂玟霖，2016；楊蕙，2018)，但其生師比呈現逐年下降趨勢，從過去小班教學的倡導觀點，或可視為教學精緻化的契機，其實踐關鍵即在於教師素質 (吳善揮，2012)。另外，偏遠地區國民中學未滿30歲教師比例逐年下降，但高於非偏遠地區國民小學未滿30歲教師比例，據此，偏遠地區國民小學教師年齡年輕化趨勢已呈現趨緩。

表3

偏遠地區國民中學師資結構

學年度	全國國中 教師人數 (A)	偏遠地區 國中教師 人數 (B)	偏遠地區 國中教師 占全國教 師之比率 (B/A)	偏遠地 區國中 生師比	全國國中 生師比	偏遠地區 國中未滿 30歲教師 之比率	非偏遠 地區國 中未滿 30歲教 師之比 率
102	46,772	5,818	12.44%	10.07	15.86	21.57%	15.52%
103	48,063	5,765	11.99%	9.80	15.40	19.46%	14.10%
104	50,394	5,627	11.17%	9.40	14.84	17.11%	11.18%
105	52,154	5,447	10.44%	9.00	14.30	15.38%	8.52%
106	52,451	5,354	10.21%	8.71	13.97	12.66%	7.06%

資料來源：本文研究者整理自教育部統計處 (2018)。

參、我國偏遠地區師資的相關強化措施

根據《偏遠地區學校教育發展條例》及依其規定所訂定的各項法規，例如：《自願服務偏遠地區學校校長及教師特別獎勵辦法》、《偏遠地區學校合聘教師及巡迴教師聘任辦法》、《偏遠地區學校專案聘任教師甄選聘任辦法》等，目前偏遠地區師資的相關強化措施可分為教師培育、教師延攬及教師留用等三個面向，茲說明如下：

一、教師培育

根據《偏遠地區學校教育發展條例》第6條及其立法理由，為了解決偏遠地區長期師資不足及流動快速等問題，各師資培育之大學，應保留修習師資職前教育課程一定名額予偏遠地區學生，並得依偏遠地區學校師資需求提供公費名額或設師資培育專班。

依前揭內容，現今偏遠地區教師培育的相關策略規劃，的確回應了長期以來偏遠地區教師人數不足的困境；然而，保障偏遠地區學生在各師資培育之大學修習師資職前教育課程一定名額之政策邏輯，其並未正視當偏遠地區在地師資滿足服務年限的規定之後，往往選擇離開服務學校的事實（陳盈宏、葉川榮，2018），另外，也未正視許多長期偏遠地區學校服務的優秀教師未必都是在地師資之事實，例如：在南投縣中寮鄉爽文國中長期奉獻的王政忠老師，其是在臺南新市地區長大（陳昌遠，2017），這些非在地師資的偏遠地區優秀教師都是真正了解偏遠地區教育環境相關條件，且具有教育專業及具有將偏鄉教育作為終生志業的教育理念。

二、教師延攬

根據「偏遠地區學校教育發展條例」第5條及其立法理由，為了保障偏遠地區師資數量穩定，偏遠地區學校可以聯合甄選、介聘、接受公費生分發及專為偏遠地區學校辦理的教師甄選等四種方式聘任編制內合格專任教師。且根據「偏遠地區學校教育發展條例」第10條及其立法理由，考量偏遠地區學校特定專長領域教師授課節數少且招聘不易，高級中等以下學校，就特定專長領域，跨同級或不同級學校，聘任合聘教師或巡迴教師。另外，根據「偏遠地區學校教育發展條例」第7條及其立法理由，偏遠地區學校得控留教師編制員額三分之一以下之人事經費，由各主管機關以契約專案聘任具教師資格之教師（簡稱專聘教師）。

依前揭內容，現今偏遠地區教師延攬的相關策略規劃，除了透過多元攬才方式保障偏遠地區師資來源及數量之外，亦透過「合聘教師或巡迴教師」的制度規劃，以回應長期以來偏遠地區師資專長分配不均的困境。另外，其較為特別之處，是透過「專聘教師」的制度創新，可以吸引有合格教師證的教師願意到偏遠地區學校教師服務；然而，「專聘教師」必須要具有合格教師證的規定，並未正視目前諸多偏遠地區學校歷經多次招聘仍無法找到代理教師的困境（莊哲權，2015），且有合格教師證的教師是否就一定是最適合偏遠地區學校的專聘教師，尚有待更多的研究證據來佐證，而非只是基於「唯恐破壞既有師培制度」的主觀論調。

三、教師留用

根據「偏遠地區學校教育發展條例」第5條及其立法理由，為保障偏遠地區學生之受教權，透過接受公費生分發及專為偏遠地區學校辦理之甄選的教師係接受偏遠地區學校聘任者，應實際服務6年以上，始得提出申請介聘至非偏遠地區學校服務。且根據「偏遠地區學校教育發展條例」第9條及其立法理由，提供教職員工生住宿設施是需要優先採取的偏遠地區學校發展措施。另外，較為特別之處，是為了增加教師久任誘因，提供偏遠地區學校教師獎金激勵。

依前揭內容，現今偏遠地區教師留用的相關策略規劃，除了以法令規範偏遠地區學校教師任教期限，也透過久任獎金的制度創新，希望可以回應長期以來偏遠地區師資流動率過高的困境。然而，透過法規強制偏遠地區學校教

師必須實際服務6年以上方得申請介聘，並無助於舒緩偏遠地區教師流動率及解決偏遠地區教師年資偏淺的困境，例如：以一位偏遠地區學校初任老師，大約22歲至23歲的年紀，經過6年的教學服務累積了寶貴教學經驗後，卻面臨成家立業的人生規劃問題，加上目前教師介聘機制有偏遠地區學校加分的規定，所以，滿足實際服務年限的偏遠地區教師只要申請介聘到非偏遠地區學校，原先的偏遠地區學校一定是留不住這位教師。

另外，從教育現實面，目前長期留在偏遠地區的所有教師，也未必就是最適合偏遠地區學校的教師，加上，目前的不適任教師處理機制效率不彰，若教育主管機關沒有更積極去處理不適任老師的問題，因為偏遠地區學校老師人數少，即便延攬少數優質教師進入偏遠地區學校，受到強調協力合作、忠於同事及平凡規範的教師文化之影響，不難想像優質教師的熱情及理念會受到諸多挫折。

肆、結語

「偏遠地區教育發展」是我國教育政策法制的長期關注焦點，其亦具有教育機會均等及社會正義的政策價值，尤其自《偏遠地區學校教育發展條例》在2017年12月6日公布施行後，象徵偏遠地區教育發展受到專法保障；另外，不同偏遠地區的教育需求具有個殊性及複雜性，若要有效促進偏遠地區教育發展不可能只依靠教育力量。所以，教育主管機關在規劃及執行偏遠地區教育發展策略，必須秉持協力治理觀點，進行跨部門的資源整合，並具體掌握及揭露偏遠地區的真实資訊，以讓更多人對偏遠地區教育發展有充分理解及務實回應各偏遠地區的教育發展需求；另外，不同利害團體（非營利組織、教育利益團體、學者專家等），亦應秉持開放心胸、擺脫本位利益考量及放下專業傲慢，彼此為偏遠地區教育發展共同努力。

綜合本文相關分析，有關強化偏遠地區師資的應有策略思考，尚包括：教育主管機關對於「偏遠地區師資質量」的政策規劃，必須先了解偏遠地區國民小學和國民中學的師資組成情形並不完全相同³，例如：偏遠地區國民小學教師人數占全國教師人數之比率並未逐年下降，但偏遠地區國民中學教師人數占全國教師人數之比率則是逐年下降；再者，目前教育主管機關對於偏遠地區師資組成的資訊揭露程度仍有待加強，例如：偏遠地區國民中小學的教學年資未滿5年教師人數、代理教師比率等，皆未見相關公開的歷年數據。最後，本文期許未來的偏遠地區師資政策規劃及調整，在「偏遠地區教師培育、延攬及留用」方面，可以改變「只追求偏遠地區學校師資數量維持穩定」的政策邏輯，進而實踐「願意進入及留在偏遠地區學校的師資都是優質的教師」的政策理想。

參考文獻

吳善輝（2012）。淺談自主學習的首要配套——小班教學的實施。《臺灣教育評論月刊》，2（7），95-98。

呂玟霖（2016）。淺談偏鄉學校教師人力的困境與突破。《臺灣教育評論月刊》，5（2），26-28。

宋曜廷、邱佳民、張恬熒、曾芬蘭（2011）。以國中基本學力測驗成績探討學習成就落差。《教育政策論壇》，14（1），85-117。

李哲迪（2016）。以TIMSS資料檢視2003至2011年臺灣八年級學生數學成就城鄉差異。《教育研究集刊》，62（4），1-40。

林陳涌、任宗浩、李哲迪、林碧珍、張美玉、曹博勝、楊文金（2014）。《國際數學與科學教育成就趨勢調

查2011國家報告。臺北市：國立臺灣師範大學科學教育研究中心。

柯華威、詹益綾、丘嘉慧（2013）。PIRLS 2011報告-臺灣四年級學生閱讀素養。桃園市：國立中央大學

學習與教學研究所。

偏遠地區學校教育發展條例（2017）。取自[http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

[id=GL001698#lawmenu](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

教育部統計處（2018）。各級學校名錄。取自[https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3)

[n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3)

莊哲權（2015）。開學了，臺東代課教師還缺10名。取自

<https://www.chinatimes.com/newspapers/20150901000587-260107>

許添明、葉珍玲（2015）。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。臺東大學教育學報，26（2），

63-91。

陳昌遠（2017）。裂縫有光，偏鄉教師王政忠。取自

<https://www.mirrormedia.mg/story/20170921pol002/>

陳奕奇、劉子銘（2008）。教育成就與城鄉差距：空間群聚之分析。人口學刊，37，1-43。

陳盈宏、葉川榮（2018）。我國離島地區國民教育階段教育發展現況之研究。教育行政論壇，10（1），

99-120。

曾大千（2017）。偏鄉師資，優質才是關鍵。取自

http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=151&Sn=2222

曾大千、葉靜輝、葉盈君（2015）。臺灣偏遠地區教育法制之平等原則檢視。教育與多元文化研究，12，

1-32。

楊蕓（2018）。偏鄉小校師生少，跨年級教學有解。取自<https://udn.com/news/story/6898/3177386>

1 雖然目前已有「偏遠地區學校分級及認定標準」提供偏遠地區學校認定的具體評估公式，但其評估指標的合理性仍有不少疑慮，例如：未涵蓋醫療資源評估、文化評估因素僅納入原住民地區及山地鄉、缺乏學生學習成果評估指標等，但此並非本文探討重點，留待後續專文再論。

2 依據《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》，係以班級數為學校教師員額編制之計算基礎。

3 過去諸多文獻常以偏鄉學校、偏鄉小校等用語含括偏遠地區國民中學及國民小學，容易導致對於偏遠地區國民中學及國民小學師資結構現況及困境的誤解。

* 陳盈宏，國立臺灣大學博士後研究員

電子郵件：yhchen712@gmail.com

從日本鹿兒島縣的複式教學思尋臺灣偏遠小校混齡教學之方向

洪千惠*



壹、緒論：臺灣混齡教學的蓄勢待發

社會的變遷、經濟型態的轉變，少子化是臺灣教育目前最嚴峻的挑戰之一，尤以2010年（出生人口166,473人）、2018年（出生人口180,656人）最為嚴重（內政部戶政司，2019）；加上都市化的雙重影響，臺灣小校數量正快速增加中，根據教育部統計處（2019）資料顯示，臺灣百人（含）以下在100學年度為745所，到了107學年度卻已達到1020所。

因應此種現象，立法院於2017年三讀通過「偏遠地區學校教育發展條例」，其中第十條、第十一條等部分（教育部，2017），明確給予偏遠學校實施混齡教學的法源基礎。混齡教學，似乎成為偏遠學校得以解決辦學困境，保障學生受教權益的另一條康莊大道。

然而到了教育現場，種種來自學校行政、教師、家長與社會大眾對混齡教學的疑惑卻接踵而來，代表著混齡教學之於臺灣社會的陌生，也代表著需要更明確具體的規劃，透過政策與對策的攜手並進，立基於偏遠小校的優勢與彈性，才能發展出在地化的混齡教學模式。

107年5月底，筆者隨著教育部國民小學跨年級教學推動計畫團隊至日本鹿兒島縣，參訪了包含鹿兒島縣綜合教育中心、鹿兒島大學附小及多所小型學校，並與當地教師一起參與鹿兒島大學附小的校園開放日，得以一窺較為完整的複式教學運作樣態。以下以一位偏遠小校校長之角色，先重點整理在鹿兒島的所見所聞，再結合自身相關的實務經驗，提出臺灣未來推動混齡教學的建議，希冀為臺灣多樣態的偏遠小校，尋出另一種可能。

貳、取經：日本鹿兒島縣複式教學觀摩的重點歸納

位於日本九州最南方的鹿兒島縣，特殊的地理環境，加上學齡前兒童的減少，形成了兩大教育特色：「南北600公里的教育」及「偏地小規模學校比例高，設有複式學級班的學校多。」（中雄信仁，2018）。因此，複式教學自然成了鹿兒島縣的教育重點之一，以下將在鹿兒島複式教學的所見所聞重點列出：

一、學級規範具體化

依據日本文部科學省於平成29年（2017年）修正後頒佈之「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準」第三條中明訂，在小學階段，除一年級以35人為上限外，其餘年級的班級人數上限為40人；而若每個年級少於8人，則須採複式學級，複式學級的班級人數上限為16人，但有一年級學生的班級上限則下修為8人。鹿兒島縣綜合教育中心教科教育研修課中熊信仁先生（2018）介紹了三種不同的複式學級班的編制方式：

（一）一般複式學級

表1
一般複式學級編制表

學年	一	二	三	四	五	六	計
兒童數	5	3	8	7	10	6	
複式學制 班級人數	8		15		16		39

表1中的學校將全校39名學生分為3個複式學級班級，其中：一、二年級學生共8人編成1班；三、四年級學生共15人編成1班；五、六年級學生共16人編成1班。

（二）變則複式—連級複式學級

表2
變則複式—連級複式學級編制表

學年	一	二	三	四	五	六	計
兒童數	4	5	3	2	1	0	
複式學制 班級人數	4	8		3		0	15

表2的學校，全校學生共15人，學校將全校15名學生編成三個班，一年級4人單獨成班、二年級與三年級學生共8人編成一班、四年級與五年級學生共3名編成一班，以符合規定。

（三）變則複式—跳級複式學級

表3
變則複式—跳級複式學級編制表

學年	一	二	三	四	五	六	計
兒童數	3	10	7	0	6	11	
複式學制 班級人數	3	10	13		11		37

表3之學校共分成4班，其中一、二、六年級為單式學級班，而三年級則與五年級共組一個複式學級班，這樣跳躍式的狀況，稱為「跳級」。

有了具體的學級規範，學校便有依據地進行單式或複式學級班的編班作業，進而再安排後續事宜。

二、運作方式標準化

從不同學校觀課時所見的類似運作模式，讓人深刻體會到當地複式教學已形成一套標準化的運作模式。

首先，在空間配置部分，由於兩個年級同時在同一間教室內上課，其教室前後方皆設有黑板，一個年級面向前方、另一個年級面向後方，以方便教師進行個別年級的教學活動。若遇到兩者有共同的教學活動，或是教師需講解共通的學習概念時，兩個年級學生則移動椅子同時面向教師來進行。

其次，複式教學須同時兼顧兩個學年的學習進度，才算落實的進行。複式學級班的教學計畫，可以分成以下幾種基本形態（中雄信仁，2018）：

（一）從「分級教學」來看—

- 1.科目交錯的教學：兩個年級各自進行不同的學科。
- 2.同科不同單元的教學：班級內兩個年級都進行同一個科目的學習，只是單元不相同。

（二）從「同單元教學」來看—

- 1.共同指導方案：兩個年級使用既有課本同步進行教學活動，若遇到其中有不同內容或同內容、不同程度的情形時，教師要盡安排適合教導兩個年級學習內容共通處的教學場合。
- 2.輪替指導方案：將教材分成AB兩個年度進行教學，兩個年級在內容與程度上都相同的。
- 3.折衷方案：混合共同指導方案與輪替指導方案來進行。
- 4.完全共同指導方案：將原本兩個年級的教材打散重編成兩者在這一學年度的學習的內容。

緊接著，教師應進一步思考如何安排教學流程，以兼顧同一班內的兩個年級的學習。一般而言，教學歷程可大致分成四個階段：掌握學習重點、探索學習重點、釐清與確認學習重點、運用與延展學習重點（中雄信仁，2018）。

其中，掌握學習重點、釐清與確認學習重點這兩個階段，得靠教師的直接教學來完成；在探索學習重點、運用與延展學習重點這部分，則可以透過間接指導來實踐。複式教學的實踐，需巧思安置兩個年級教學歷程四階段的順序，使教師在一個課堂中得以在不同時間點進入不同年級內進行必要之教學與指導，移動於年級之間來完成教學任務。

鹿兒島複式教學的標準化，一方面減少了現場不可預期的複雜，有助於複式教學能大量被複製；同時，也讓讓教師能按表操課，有益教師專業增能的規劃與落實。

三、學生學習責任化

在複式教學的課堂中，教師得根據學生學習狀況與教學進度在不同年級移動，在教師至其他年級進行直接教學時，學生並非被忽視，取而代之的是間接指導班內更熱絡的合作學習。學生自主能力的養成，是隱身於複式教學背後被培養出的最關鍵也最難得之處，可說是鹿兒島縣複式教學成功的關鍵之一。

但自主能力是需要透過階段性的訓練與學習才能日趨成熟。在小學六年的學習歷程中，需經歷字卡引導、基礎練

習、強化學習才能進入真正的討論學習階段，逐步發展出聽從指令、說明指令、組織問題、分析及整合等能力。(中雄信仁，2018)

四、教師成長支持化

日本教師是屬於「教育公務員」身份，任職若干年之後必須調動至他校，此為上級權力與個人義務(楊思偉、陳盛賢、江志正，2008)。換言之，鹿兒島教師有相當高的機會擔任複式學級班的教學工作。例如在參訪其中一所學校時，中年級複式班教師剛於從其他學校調入，之前沒有任何複式教學的經驗，於是學校一方面安排他到綜合教育研習中心進修，另一方面也透過安排與校內有經驗的教師共同討論、進行觀課等方式，提供必要的行政支持。

此外，鹿兒島大學附小所辦理的公開研究會，也是很好的學習來源。這一天，縣內不同學校的教師們得以在一天內觀摩到一至六年級(包含複式班)的公開授課，再加上分科研討會，讓參與人員迅速掌握教學實務的重點與關鍵。

綜合來談，在教師專業成長部分，鹿兒島縣有著一套內外兼顧的支持系統。附加，鹿兒島的學校對複式教學並不陌生，教師即便沒有任教過，可是都曾聽過或看過，這樣的環境無形中也助於教師的專業成長。

綜上，學級規範的明確化、運作方式的標準化、學生學習的責任化、教師成長的支持化，多方和諧的運作共同交織出一張綿密的合作網絡，透過複式教學的方式讓偏遠小校學生的學習更加的優質化。

參、思考：臺灣混齡教學實務推動的方向思考

兩地文化不同，鹿兒島的複式教學經驗可以提供臺灣在混齡教學即將起步的當下提供參考，但不能完全移植。以下綜合自身相關推動經驗，就混齡教學的制度規劃、實務運作、學生學習、師資養成等面向，提出建議，以為參考。

一、採「跨年級教學」精神進行混齡教學的制度規劃

無論是混齡教學也好、跨年級教學也好、複式教學也好，這些名詞彼此都有重疊的部分，也有著若干程度的差異。在臺灣教育現場對混齡教學的進行仍處於摸索狀態之際，行政單位宜先在政策面先進行明確的操作型定義。

由於現行法令都採「混齡教學」一詞，目前可先暫時統一使用此名詞。但就學童的身心發展狀況、就實務推動的難易度等因素而言，混齡教學在教學方面應採「跨年級」來進行，在制度規劃方面的建議有三：

(一) 當班級人數少於4人時一定要進行。班級人數實在過少，長期不利學童群性發展，故需透過混齡以保障學生的學習品質與身心發展。

(二) 除非特殊狀況，應以上下兩個年級混齡為原則，兩者合計至多不能超過16人。

(三) 一年級學生應另做考量，含一年級學生的混齡教學可將人數下修為8人，或是一年級在第十一週後才開始與二年級一起混齡學習。

長遠來看，臺灣應逐步朝向混齡編班，未來可參酌當時狀況，制定更具體的編班原則。現今不宜冒進，可先小範圍的試辦，並透過實際的補助與資源挹注，讓學校願意投入、讓大眾理解混齡教學的優勢所在，也能在過程中逐步去除或找到實施困境的可行因應之道，在穩健中為偏鄉小校找尋有效、可行的「未行之路」(The Road Not Taken)。

二、採「標準化作業」思維，發展混齡教學的運作實務

一如教科書與教師手冊之間的關聯，即便是發展複式教學多年的日本，迄今仍不斷透過大學端的研究發展、實務端的觀課與研討等多重方式，持續精進複式教學的運作，更遑論混齡教學正在萌芽的臺灣。少子化加上小校不斷增多的臺灣，確實需要發展出一套適合臺灣文化的「標準化」之混齡教學模式。

在硬體空間的安排，是最容易的，參考日方經驗進行微調即可。課堂上的實務運作才是最艱辛的一塊。以下先將日方的運作模式重新分析成表4。

表 4
日本複式教學的運作模式分析表

單元安排		教學安排	教材安排
不同單元教學	共同指導方案	分級	維持原來的教科書
	輪替指導方案	不分級	維持原來的教科書
同單元教學	折衷案	分級+不分級	維持原來的教科書 分 AB 年度教完
	完全共同指導方案	不分級	維持原來的教科書
			整編教科書內容

就學科屬性而言，各領域有各自不同的發展重點，在此很難直接斷定哪種模式最為合適。建議主管機關可委託教育研究發展單位就國語、英語、數學、社會、自然等五個領域進行更深入的研究專案，並根據結果發展出適合的教學模式以進行推廣。至於教科書部份，建議盡可能維持既有的教科書，或採輪替方式進行完畢，若真需要整編亦需通過審查機制，保障學生的學習權益。

至於其他領域，課程結構較為鬆散，重新解構再建構的難度較低，且結合在地特色的機會頗大，不妨留給各校善用偏遠地區學校教育發展條例第十條「.....四、混齡編班或混齡教學；其課程節數，不受課程綱要有關階段別規定之限制。」(教育部，2017)所給予之空間充分發揮優勢。

在教學流程方面，臺灣的混齡教學需要更為具體且精準的說明，前述介紹日本的教學四階段其實也頗適合臺灣的教育現場。除了必須「錯開」兩個年級間的直接指導時段外，另外也要把握「同進同出」的原則，即是上課一開始一起進行兩個年級在該堂課的任務解說、結束時一起進行課堂總結與交代後續任務，讓課堂更加完整。教師可以將混齡教學想像成是將異質性較高的分組合作學習，以單元教學來看，其教學歷程並沒有太多改變，以下以高年級數學領域的教學為例以為參考。

表 5
混齡教學流程進行表—以高年級數學為例

項目	五年級 多位小數	直接指導位置	六年級 小數的除法
教學活動	教師檢討預習單	●	小老師檢討預習單
	教師說明多位小數 加減的概念	●	各組開始進行分數 除法文字題的討論
	各組開始進行多位 小數加減題目練習		●
	教師統整課堂重點	●	●
			●

三、採「互動式學習」模式強化混齡教學的學習品質

教師除了需要安排上述直接指導的時間點外，另一個更需思考的問題是：「在教師進行直接指導時，另一個年級

的學生該做什麼？」唯有間接指導的時段得以順利運作，混齡教學才能算成功。

前面提到日本的自主學習，對臺灣也不陌生。只是在臺灣，幾乎很少學校做到全校性的培養與訓練，多半是個別教師自行的推動。這部份目前非常需要更加明確的發展歷程的經驗及書面資料，如果能建立出一定的流程與教導指引，絕對有助於培養偏鄉小校學生的自主學習能力，這部分也正是混齡教學的最大優勢。此外，教師也不妨加入「做筆記」的元素於課堂教學中，鼓勵孩子將學習內容重新整理後加以記錄，也是另一種幫助學生深化學習的有效方式之一。

互動式學習，不是單指學生與老師間的互動而已，更包含了學生與學生間、學生與學習內容之間等的種種互動，這部份是混齡教學得以將成長無限延展之關鍵，也是判斷混齡教學能否成功的最大關鍵。

四、採「同步化進行」方法綿密混齡教學的師資養成

必須坦承，臺灣教師具備混齡教學的教學能力者，少之又少；現有師培單位已能立即提供混齡教學相關課程者，亦是缺之弗如。這部份，是目前臺灣混齡教學在推動方面的一大瓶頸，需靠教育主管機關大力且長期的支持才有希望獲得解決，唯今之計只能「且走且做」，一方面透過專案計畫，於各區設置重點學校，並系統性整理重點學校的推動經驗，並配合大學端的專案研究與長期追蹤，以學術觀點建構出臺灣在地化的理論、研究與常模。同時，這些重點學校的教師們或其他從事混齡教學的教師，已可透過公開觀課、訪問教師等多樣形態，讓更多現職教師或師培學生共同參與學習，讓混齡教學的推動經驗得以從點而線至面的發展。

臺灣因為人口分布不均，各縣市對於混齡教學的需求也大大不同。理想上，未來應該可以朝分區負責來思考，擇定對話窗口後，於各區範圍中設立一至四間不等的重點學校，由師培機構專責輔導、縣市政府協助、學校進行實務推動，三者同步啟動，透過專案研究、研習、工作坊、公開觀議課、學術研討會.....等多元方式，逐步解決混齡教學的師資問題。

當小型學校越來越多的時候、少子化的狀況越來越明顯的時刻，混齡教學的需求便會越來越高。上述的各個方向，應以師資培育最迫切，其他三項可同步進行。

肆、結語：穩健發展，往更美好的未來前行

本文確實仍有許多地方未能論及，諸如特教學生的安置、餘裕節數的安排等，僅能先就部分面向提出看法與建議。由於臺灣社會對於混齡教學仍然陌生，加上許多配套也尚未健全，現階段臺灣的混齡教育需要的是「穩健發展」，不宜操之過急。

或許有人會問：混齡教學真能解決所有偏遠小校的學習困境嗎？答案也尚未能立即回應，但有品質的教與學，確實能幫助所有學生的學習，只要朝這個方向來前進，相信定能確保每個孩子的學習品質，無論其身在哪種類型的學校。

混齡教學只是一種教學方式的改變、一種學習方式的深化，其最終的目標還是期盼能讓孩子學得更好、走得更遠。日本鹿兒島縣綜合教育中心的門口有一句標語：「教學一如」，為該中心的核心價值，意思是教等於學，學就是教，勉勵教師們不斷精進。不只教師，當世界不斷轉變時，學校更需要透過不斷的蛻變往更美好的未來前行！

文部科學省 (2017) 。公立義務教育諸學校の学級編制及び教職員定数の標準。取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/29/1383845_01.pdf

中雄信仁 (2018年5月) 。鹿兒島県のへき地|小規模校教育。池田浩一 (主持) 。台湾教員研修視察。鹿

児島県総合教育センター。日本鹿兒島県。

内政部戶政司 (2019) 。人口統計資料—出生數按性別及粗出生率。取自

<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>

教育部統計處 (2019) 。各級學校基本資料。取自[https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96)

[n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96)

教育部 (2017) 。偏遠地區學校教育發展條例。取自[http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

[id=GL001698#lawmenu](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698#lawmenu)

楊思偉、陳盛賢、江志正 (2008) 。日本教師教育改革之研究。教育研究與發展期刊。4 (1) 。27-54。

* 洪千惠，雲林縣大埤鄉仁和國民小學校長

電子郵件：weiweiching@yahoo.com.tw

〈偏鄉教育與發展希望工程〉：偏鄉和部落小學「夢想教室」之實施成效及未來願景

曾幼涵¹ 謝蕙春² 鄭龍水³ 周才忠⁴



壹、引言

由社會福利、慈善團體、專家學者、熱心企業及人士共同成立的社團法人臺灣公益聯盟(以下簡稱「公益聯盟」)，以扶持、照顧臺灣身心障礙、新住民、貧困家庭等弱勢，實現尊嚴、充分的社會福利與支持，並推動、監督臺灣各項公共議題及政策為職志。其秉持一貫關心弱勢的宗旨，於民國107年起投入〈偏鄉教育與發展希望工程〉，結合夢想天使供餐與陪伴，由具有服務熱忱且修習教育學程或心理系的大學生們進行課業與學習輔導，並禮聘大學教授、諮商博士、心理師、研究生協助潛能探索及親職教育等活動，讓孩子們得到溫暖支持和學習效果的提升，同時也增進父母相關教養知能。民國107年3月起，首先與新北市貢寮區貢寮國小合辦綜合性課輔活動(含提升心理素質、生涯探索、親子閱讀及共餐)的「社會情緒學習(social-emotional learning, SEL)」前導模式，亦以經費支援新北市貢寮區澳底國小辦理夜光適性揚優計畫，民國107年9月開始亦增設新北市貢寮區和美國小的「夢想教室」，支助其學生至澳底國小參加跨校夜光課程(如閱讀與寫作、資訊科技與創客等)，逐步扮演貢寮區國小校際課後多元學習資源整合的外部重要角色。另外，107學年度上學期也在桃園市復興區光華國小與羅浮國小、宜蘭縣南澳鄉東澳國小陸續推動部落「夢想教室」課後方案(含假日科學成長營)，嘗試朝向原住民啟蒙教育(Head Start)發展。長期願景則嘗試融入家庭系統的改善措施，期望建立偏鄉社區長期營造的模式，為公益聯盟濟弱扶貧的願景扎下一些根基。

貳、各校夢想教室方案之初步成果

一、新北市貢寮區貢寮國民小學：

公益聯盟自107學年度上學期開始執行方案，有34位孩子參與，占全校學生的83%：

(一) 週一補救教學服務：

提供8次國語與數學的特需生一對一教學，禮聘專業師資量身訂做其個別化教育方案 (individualized education program, IEP)，並與班級導師等密切合作，冀望能找到孩子學習的基準線及優勢管道，有系統地建立學科基本能力，使其不錯過學習之關鍵期。公益聯盟秉持「大隻雞慢啼」的信念，願為這些學習落後或困難的孩子開啟另一扇窗，目標瞄準月亮，即使沒達到，仍將置身於繁星中。這些孩子雖然跑得慢，但只要努力向目標邁進，就是潛能的展現。

(二) 週二夜光系列活動：

1. 提升心理素質與生涯探索部分：

透過全校學生需求調查發現，其心理素質 (生活滿意度、快樂感、自我了解、人際關係、問題解決等) 皆在中上，如表1所示。

表 1
新北市貢寮國小「夢想教室」課後方案學生需求調查結果 (N=40)

1.你對「現在的自己」，覺得滿意嗎？				
非常不滿意	不太滿意	普通	有點滿意	非常滿意
1人 (3%)	4人 (10%)	21人 (54%)	5人 (13%)	8人 (21%)
2.你對「目前的生活」，覺得快樂嗎？				
非常不快樂	不太快樂	普通	有點快樂	非常快樂
1 (3%)	2 (5%)	16 (42%)	6 (16%)	13 (34%)
3.你覺得了解自己嗎？				
非常不了解	不太了解	普通	有點了解	非常了解
0 (0%)	4 (10%)	16 (40%)	8 (20%)	12 (30%)
4.你覺得自己在學校的人際關係如何？				
很差	有點差	普通	還不賴	很好
1 (3%)	1 (3%)	10 (25%)	20 (50%)	8 (20%)
5.當遇到困難時，你覺得自己有辦法解決嗎？				
完全沒辦法	有些困難	或許有辦法	一定有辦法	
1 (3%)	10 (25%)	19 (48%)	10 (25%)	

依上述調查結果，公益聯盟規劃了共計14次的夜光系列活動 (含親子共餐共讀)，每次活動開始前與結束後，亦進行情緒臉譜評估 (1至4分)。統計結果 (表2) 顯示，學生在活動前的情緒已較為正向 (M = 3.07)，而活動結束後，情緒仍有提升 (M = 3.21)，前、後測的平均數差異達到顯著水準 (t = -2.13, p = .035)。意謂著原本已經快樂的孩子，變得更加快樂。

表 2
夜光系列活動前、後之情緒分數差異比較

	M	SD	t值	p值
前測	3.07	1.12	-2.13	.035
後測	3.21	1.09		

從現場參與式觀察中，可看出生涯探索主題對5至6年級生較具吸引力。從這些實施經驗出發，107學年度下學

期再度規劃14次相關進階活動（增進自我控制感、社交與溝通技巧、社會適應能力、觀點取替作法、真人圖書館—職涯志工分享成長經驗、探索多元智能—讓天份發光等），並將中/低年級與高年級分開於兩個場地，以小團體方式進行。每次餐前會帶領靜心與指導用餐禮儀。藉由這些活動，從小培養孩子的正向心理資產及良好品格，看見自我並發掘他人的寶藏，相信對其一生皆受用無窮。



圖1.貢寮國小夢想教室週二夜光活動（探索多元智能）

2.親子共餐與親職教育部分：

由需求調查中發現，對孩子影響力較大的，除了導師，就是父母了，因此針對此部分，將父母的議題設定為親職教育，並納入夜光系列活動中，兩學期共進行8場相關活動。每次參加的家長人數介在5至10人之間（含夫妻檔、家長會長）。透過全校家長親職教育需求調查初步發現，「親子溝通」之主題對家長們最具吸引力，故規劃一系列與此主題有關的活動：如何讀懂孩子的心、釐清需要或想要、父母的為難與困境、家庭教養正向經驗、貢寮家庭力量—共聊與共療等單元（含影片欣賞）。參與的家長們，或許是帶著原生家庭的信念來教導子女，或許在教養過程遇到困難且缺乏支援，或許是不了解自己和孩子需要及想要，而出現諸多的親子衝突及困難；帶領的教授或專家均給予家長們適切的回應及指導。綜觀之，可概分「幸福烘焙DIY」、「親子共讀繪本」、「父母知能訓練」、「探索家庭動力」及「展現家人同心」五大進展階段。公益聯盟除了與偏鄉學校師長一同協助學子，也致力於凝聚偏鄉家庭幸福之動力。



圖2.貢寮國小夢想教室週二夜光活動（父母親職教育）

（三）課輔與綜合活動時段：

每週五午休過後，由2位課輔老師陪伴中低年級完成作業或解答疑惑（每人平均陪伴8至12位混齡學生），此協助仍需要有原班導師的協同合作，否則學科成績成效很難有提升的空間。接續帶領小朋友們至操場或遊戲場運動、跳健康操、玩各種球類等。第三節再進行室內綜合活動，主題含括新課綱八大領域，期望能增進相關學習動機、核心素養。兩學期下來，發現孩子們對「自然科學」特別感興趣，尤其是動手做的實驗單元，若干人甚至將此視為有生以來做過最有成就感且最為開心之事。17至20位孩子在時限內成功完成目標的比例皆達八成以上，也會大手攜小手相互協助，團隊合作效果彰顯其中，藉此也獲得諸多自信與成就感。此活動共研擬出超過30份各科教案，並將此分享予學校師長存參。



圖3.貢寮國小夢想教室週五課後各領域綜合活動（詳見：<https://youtu.be/O0ExOUT4Py0>）

二、新北市貢寮區澳底國小：

107學年度上學期於澳底國小執行「夜光適性揚優計畫」，計15週（週一至週四），共有17位弱勢家庭孩子受益，占全校學生一成二比例。其班別包括：打開寫作新視窗、資訊科技與創客、手作唐詩、籃球、生活化美語、民俗技藝（扯鈴）、體操與表演藝術、音樂與美勞手作。在資訊科技課程方面，主要指導孩子使用線上App Inventor 2應用軟體設計電子琴APP、以及設計自己的遙控車操控畫面和編寫程式，並在二手平板電腦上安裝學生自己設計的APP來驅動WIFI小車；創客課程則讓孩子以廢棄的紙箱為主要材料，分組進行各種創意作品製作，透過團隊討論、設計、分工合作的方式完成作品。因為學校沒有自動販賣機，所以學生就自己做了一台。想要去滑草，兩人小組就動手做了一台滑車。小男孩組幻想未來是機器人世界，便動手創造了獨一無二的機器人。107學年度下學期增設創意桌遊、兒童瑜珈、綜合球類與體能。此外，特地撥出7位名額讓和美國小的中高年級學童來參加「閱讀與寫作」和「資訊科技與創客」兩門課程。

三、新北市貢寮區和美國小：

該校近年來全力發展海洋體驗與冒險教育，也積極與國際接軌（如訓練小小英語解說員）。公益聯盟從107年10月開始資助支援其每週四下午的科技（程式設計）、體育（攀岩）、與綜合（釣魚）課程經費，亦派專業師資蒞校帶領4次一年級的課後陪伴與英語科綜合活動。為驗收此教學成效，最後一堂課請4位孩子們扮演小小英語解說員，也邀校長及組長充當外國遊客。公益聯盟期望與師長們並肩努力，共同打造多元創意的海洋學習環境，使和美孩子發揮智慧、美德、勇氣等潛能，鍛鍊出身心健康韌性，使其未來對社會更有貢獻。和美國小夢想教室英語科綜合活動詳見<https://youtu.be/6lhyByQ9KWA>）。

四、桃園市復興區光華國小：

重重山脈無法阻隔泰雅孩子們奮發向上、求知之心，故公益聯盟以經費資助其20週課後照顧方案（每週四天，16:00~18:00），全校24位學生均參加，包括國語、數學、與英語指導，並提供餐點。此採「部落人照顧部落人」，聘請校內多位熱忱教師和優秀泰雅青年輪流帶領，發揮良師益友功能，給予最適切的關心與教導。另外，也與該校合辦了兩場假日科學成長營（含供餐），共有9~14位一至六年級小朋友參加，此活動需立基於「地方本位教育」觀點及「文化完形」概念，例如我是泰雅神射手、守護泰雅的飛機、轉轉泰雅魂、火山爆發、氣球動力車、彩色分層水等單元主題，期望能提升孩子們的基礎科學知能及文化認同感。若干項實驗需透過縝密思考及具難度的精細動作技巧方能達成，但時限內成功達標者達九成以上；據現場觀察發現，諸多孩子獲得一些學習信心與成就感。



圖4.光華國小夢想教室課後照顧方案（假日科學成長營活動）

五、桃園市復興區羅浮國小：

該校一直致力發展與傳承原住民教育，並兼顧現代多元取向的全方位教學活動，期望延續泰雅優良傳統文化。故以經費支持20週課後藝術與人文領域的「美術與書法學習」活動，每星期兩天，總計一至四年級43位學童（占全校53%）參加，此師資由校方禮聘畫家和書法家擔任，主要培養孩子們的創造力與審美觀，及達到陶冶心性、身心發展之目標。另外，公益聯盟亦派研究生帶領低年級14位小朋友共5次系列性的數理科輔導活動，培養「小小科學人」，希望建立原住民孩子們相關探索、思考、動手、操作等能力，激發其對自然科學的興趣，並進一步獲得問題解決及邏輯推理的能力。



圖5. 羅浮國小夢想教室數理科輔導活動（詳見：<https://youtu.be/DEGiGaEwA68>）

六、宜蘭縣南澳鄉東澳國小：

公益聯盟資助該校辦理5次自然領域探索活動，每星期1天（週三或週五下午3節課），主題皆圍繞在「廚房裡面的科學」（含溶解、比重、酸鹼、熱、氧氣與二氧化碳）。透過自願或校長引導，共有10位高年級學生參加，此師資由學校自行透過教育處輔導團引介聘用2位自然科老師擔任。由於部落小校實驗軟硬體設備皆不若都市來得齊全、先進，故其中兩場活動移師到羅東少年科學教育中心，在跨校合作與熱血師長們的努力下，些許弭平社會結構性的缺憾。另外，亦與學校合辦兩場「假日科學成長營」，對象為低中高年級14~32位學童，並融入在地文化元素於活動單元之中，希望協助該校逐步發展出辦學特色及亮點。單元包括射飛魚大賽、永不跌倒的泰雅鳥、飛行魔杯、旋轉小精靈、火山爆發、飛魚射箭知識王、自製檸檬汽水、手作投石器、神奇海洋彩色水、史萊姆樂園等項目。每位小朋友均認真各項實驗、不吝發問，並展現原住民的科學天賦與優勢（如創意、耐心、堅持等）。詳參東澳國小夢想教室第一次假日科學成長營活動（詳見：<https://youtu.be/dOdC5znh2Mk>）及第二次假日科學成長營活動（詳見：https://youtu.be/O1jRi6a8_DU）

參、偏鄉教育與發展希望工程之未來方向

如同公益聯盟理事長揭藝，各地「夢想教室」之願景是期待能翻轉偏鄉和部落諸多不利的年輕生命，如生長自弱勢家庭的孩子們。但這是長期且艱鉅的工作，有賴在地熱血師長們協同合作才能竟全功，畢竟百年樹人事業需言教身教的潛移默化，而非不停的知識澆灌。從提供的量化或質性資料，雖可看到整體性的諸多成效，但持續效果很難在短期就明顯展現，必須仰賴創新、支持、歸屬的學習與家庭環境（含模式建立、資源傳輸），方可以將學習效果長期延續下去。若有任何些許正向之改變，實應歸功於學校師長們長期對孩子們的關愛與用心。

公益聯盟將107年定位成「夢想教室」的探索年，期望未來能募集社會更多善心資源，繼續擴展偏鄉與部落的合作學校數，並一步一腳印朝向深化與多元發展，具體方向如下：

一、依據學生特質及差異與校本課程方向來逐步發展具在地特色的「夢想教室」

107學年度上下學期6間合作小學，雖僅貢寮國小屬公益聯盟主導，但也藉由外加課程或假日成長營方式，進一步了解其他偏鄉和部落孩子們學習的狀況與優勢，以及校方欲發展但苦無經費的特色課程。108年新課綱強調每個學校發展自己的特色，也強調按學生差異給予不同教育，透過這些既有執行成果的基礎，未來有機會發展提升心理素質相關活動的實證模式，如「社會—情緒學習（SEL）」與「品格教育（character education, CE）」，因為108年新課綱強調素質導向及生活應用，此類教育政策創新方向，皆有利外部公益組織更釐清本身的協作角色，例如以增強學習動機為導向。對此也可針對學生個別特質做不同的調整，並運用在地資源，發展學校的特色課程。

二、有效運用熱血、優秀的學校或社區師資以解決偏鄉與部落交通不便的問題

目前諸多偏鄉師長們皆充滿教育熱忱，願為其孩子們付出更多心力，校園也出現教育部蹲點教師人力，以及跨校之間逐漸形成相互支援的同盟關係。另外，在部落現有不少待業的高學歷青年或志工媽媽們，其對當地的文化與需求有較多的了解，便能以長期合作的方式進行，也能延續更多的關懷。因此，如能妥善透過學校招募當地社區民眾，並與之合作，相信可減少課輔或專業人員往返於都市與偏鄉的舟車勞頓問題。

三、扮演區域學校相關課輔需求的發掘、評估、資源募集等角色並形成共同體的情感

偏鄉或部落小學相關課輔資源不足，此問題存在已久而無法獲得解決。主因在中央與地方政府所提供的經費，往往只夠運用在放學前的正課時間（如補救教學），夜光活動（含供餐）也不一定能滿足每週辦理四天所需費用。公益聯盟〈偏鄉教育與發展希望工程〉的長程目標，將嘗試獨立募款的可能性，例如主動與各大中小企業合作、向

群眾募資(小額)、募集二手電腦(含平板)、積極爭取政府(教育部、教育局處、原民會)相關專案計畫等,以獲得足夠經費及物資,來維持現有各校「夢想教室」方案的永續經營,並更加擴展到其他偏鄉及部落地區,甚至逐步延伸至鄰近社區或弱勢家庭,接軌未來「幸福家園」照護方案。

肆、結語

夢想就像人們欲達成的一個目標,它帶來了趨向動機(approach motivation),引領人們有動力朝目標邁進。若孩子缺乏夢想,則在學習路上更有可能感到茫然、不知為何而學;學習的落後又讓他們更難具備追求理想的本錢,因而產生惡性循環。有夢想的孩子,其學習成效較容易顯現,孩子學習動機的增加也會鼓勵老師在教學上更有動力。由此看來,偏鄉課後方案的重點放在夢想的設立與實踐(如夢想多元性、社會情緒能力、學業成就、及自我效能),實有其重要性。因為「非認知」能力會影響認知的學習,且對於某些弱勢孩子來說,這塊資源相當缺乏。

公益聯盟投入〈偏鄉教育與發展希望工程〉,迄今已屆一年嘗試時間。至少在貢寮國小孩童身上,經第一及第二研究者的參與式觀察,顯示此方案執行強化了其原有的優勢能力—正向情緒、自我管理、人際關係的能力等「社會情緒能力」。家長參與親職教育活動中展現出頗高的學習意願與投入度,除了願意分享自己和聆聽別人的教養方式,並有所自覺可再調整、精進的部分;此外,家長更願意在教養上多些耐心與嘗試,俾使親子關係更加良善。若能長期持續的進行下去,亦會影響學校,發展正向氛圍,家長與校方也將產生良好的合作關係,進而讓孩子們越來越好。因此,改善親子間的互動,穩固及積極的親子關係更是偏鄉孩子夢想起飛的後盾。

儘管有上述的優點,我們認為「夢想教室」課後多元方案的成效不應只侷限於方案執行過程的指標測量與觀察,也冀望孩子將方案中所習得的能力,於其一般生活中展現出來。未來若有機會透過更為科學、審慎的方式,讓「夢想教室」方案執行受到更嚴謹的檢核、修正、並持續進行,期待其成為偏鄉小學課後方案的典型,讓偏鄉教育投資更有效果。此外,方案執行相關人員都發現,偏鄉孩子具有都會孩子沒有的優勢能力及韌性:包括高度的正向情緒、自我意識較高、願意給予正向回饋、壓力指數較低、人際互動是熱情而非冷漠、混齡互動過程培育出的領導與照顧能力...等等,若能透過課後多元方案來協助他們樹立夢想以及培植能力,相信以偏鄉孩子本俱的優勢能力與韌性,會讓他們成為社會上更強壯的棟樑。

1 曾幼涵, 東吳大學心理學系助理教授, 電子郵件: yohanlian@scu.edu.tw

2 謝蕙春, 暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系兼任助理教授, 電子郵件: cohiesh@gmail.com

3 鄭龍水, 社團法人臺灣公益聯盟理事長, 電子郵件: gragonwater8000@yahoo.com.tw

4 周才忠, 社團法人臺灣公益聯盟組長, 電子郵件: compsy.tw@gmail.com

找回偏鄉學校的歷史與傳承—以三峽成福國小文史課程發展為例

張乃文*

摘要

本文探討百年老校透過歡慶百週年生日的同時，進一步連結社區與校友，建構出符合十二年國教核心素養精神的人文史課程。藉由這段課程發展過程，展現學校教師共同合作，連結社區文化、產業與校友，共同發展課程的過程與結果。過程中，除了文史課程結果的產出，社區與校友尋回學校過往的美好回憶，教師也重新找到校訂課程新的方向與定位。

關鍵詞：偏鄉學校、文史課程、校訂課程



壹、前言

社會經濟結構轉變及少子化現象，嚴重的衝擊偏鄉學校的教育生態。新北市三峽區成福國民小學位於三峽區橫溪水域三所學校中最接近市區的學校，學校創立於民國7年（大正7年）4月1日，學校成立係因當時煤礦開採的需要引進大量的人工及眷屬，由於人數持續增加，之後陸續增設大成國小及建安國小，學校全盛時期學生數達千人，學校往昔因在地礦產、茶業、柑橘等產業，也聚集一些經濟力量，近年因交通便利，經濟環境改變，礦坑不再等因素，學校社區發生了極大的變化，人口結構產生改變，人口外移也自然產生。

在迎接學校百週年校慶的同時，如何找回學校過往的歷史以及校友的認同感，成為重要課程，學校以原有的特色課程為基石，將在地文化及經濟產業融入課程，並且配合十二年國教素養導向的精神，建構新的校訂文史課程。

貳、課程規劃的理論基礎

十二年國民教育的核心精神是培養學生的核心素養。所謂「核心素養」，乃指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，且不以「學科知識」為學習的唯一範疇，強調其與情境結合（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015）。仔細審究本校過往的課程發展重點，也秉持此一理念規劃，以教育部訂定的領域目標結合學校在地特色課程進行教學，結合情境學習（*Situated Learning*）的理念，將學習置於真實或模擬情境之中，透過學習者與情境間的互動，使學生更有效率地將習得的知識應用在實際生活中（林吟霞、王彥方，2009）。例如，本校的濕地教育與行動學習，都是讓學生親身體驗，從中培養知識、興趣與能力。而這樣的課程發展與教學實踐理念，也實現了「兒童中心教育」（*Child-Centred Education*）的先驅帕克爾所提倡的教育中最好的部分是在無意中獲得，尤其在小學階段，更應鼓勵兒童從事自然的活動（馮朝霖，2000）。這種課程觀在發展學生個人意義，認為教育是一種由內而外的生長，教師的任務不是雕塑學生，而是使其自然生長（Eisner, 1985）。

這種課程發展，也體現Cornbleth（1990）的論點。Cornbleth（1990）在《脈絡課程》一書中批評，過往的課程認為知識是固定的，知識被處理為確定和不可改變，知識獨立於個人之外，等待人的發現；而他提出「另類」（*Alternative*）的課程知識，課程不只是一種為實踐教學所使用的文件或計畫，而是將重心放在班級中的實踐，課程是生活，經由學生與他人、環境及自我互動而發生；是一種持續性的社會活動，這種活動是透過班級內教師、學生、知識及環境間，真實互動中型塑。申言之，Cornbleth（1990）的脈絡課程認為課程與教學是一種持續性的社會互動，透過這種過程，培育學生活化知識、活用所學的能力，而這也體現十二年國教核心素養的精神，藉由透過學生與各種客體與主體之間的互動，建構出素養能力。

在規劃百週年校慶課程的同時，正值十二年國教如火如荼展開，如此巧合的契機，再搭配學校參與教學卓越獎比賽的同時，給予學校修訂課程的絕佳機會。十二年國教的課程設計所重者乃素養，非常重視連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義（周淑卿、吳碧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。一直以來，學校課程以生態為主，乃是依據學校實際具有的濕地情境脈絡為主而發展，每學年開學為新生設計穿著青蛙裝下水，結合學校當年度生態特色及教育政策規劃一年一週的生態週課程，每年暑假的生態數位夏令營，教師帶著孩子一同更深入體會學校特色生態及後山社區之美，在在為學生連結實際的生活情境，期待孩子透過學習更了解學校生態，而這正是Cornbleth（1990）脈絡課程論點的實現，將重心放在教學實踐，課程是生活，經由學生與生態環境，學生與其他同學、老師，以及學生自我的探索互動而發生。

另一方面，學校在行動學習的部分，孩子透過生態的認識，運用科技及攝影技術，讓孩子留下美好的畫面及回憶，尤其是在許多資源班的孩子透過相機鏡頭所呈現出的畫面，讓孩子願意拿起相機自主拍攝，學校實實在在的強化學生參與和主動學習，得以運用與強化相關能力（周淑卿等，2018）。

參、學校原有的重要課程內涵

學校現今的特色係以生態課程為主軸，結合行動學習，將學校特色發揚光大，以下介紹學校最主要的兩大特色課程。

一、生態課程

現今的水草塘位置，過往係學校教師宿舍，為一日式建築，因老舊拆除改建為停車場，在細心的老師觀察下，向下開挖發現了湧泉及黏土土質，老師們勇敢開挖了三公尺深的水草塘，開始了學校的生態課程，經歷十多年的課

程發展，學校曾獲得了民國98年教學卓越獎金質獎、102年教學卓越銀質獎、104年國家永續發展獎及105年國家環境教育獎；學校接續引入科技工具及攝影課程，讓學校的課程透過鏡頭展現出學校的特色與魅力；106年為迎接百週年校慶，完整學校課程，決定建基於生態環境，藉由百週年校慶活動，配合十二年國教政策，將文史課程融入校訂課程，增加特色課程的新元素。

二、行動學習課程

學校的行動學習課程，係以發展學生圖像為目標，自然觀察家、生活應用家、環境實踐家及藝文創作家，在全校一心的投入下，近年已發展出相當之成果，並榮獲教育部105年資訊科技融入教學創新應用團隊及多項殊榮。行動學習以生態為基礎結合攝影工具展現學校之美，包括3D列印及雷雕延伸發展的創客活動，以空拍、AR、VR成就出的不同視域學習，也就是說將科技工具應用於課程中，引領學生更多的自主學習。詳言之，本校參考庫柏的經驗學習圈模式，加上做中學的體驗式課程，透過教師社群利用數位工具與網路資源的研發與討論，將體驗-反思內省-歸納-應用4個階段融入學校行動學習課程中，讓學生進行深入學習，且樂在學習。

肆、百週年校慶-「成福走讀6+1」文史課程

為結合百週年校慶，討論後發現最能連結在校生與畢業校友的是社區遠足課程，而這樣的課程在經歷一次又一次的走讀後，竟成為全校親師生、社區與校友最期待的課程。依本課程發展緣起、社區概況與課程範圍及課程內涵，分述如下：

一、課程發展緣起

文史課程的開發是一段有趣的過程，緣於百週年校慶尋回老校友的過程中，校友和學校的連結，許多校友提到小學的「遠足」活動，他們的共同回憶「長壽山遠足」，啟動我們「走學長、學姊的路」；其次，學區內居民及家長多數是校友，我們希望大家知道百週年校慶的訊息，所以我們決定帶著孩子敲鑼打鼓走入社區，讓社區看到我們正在進行的活動，讓孩子和家中長輩有共同的話題，喚起校友們對學校的注意，希望觸動校友回娘家的動念，我們在99週年校慶前，結合成福煤礦的課程，以成福里為出發，高舉學校活動旗幟，為99年校慶 / 啟動百週年校慶活動，熱鬧的走入社區，過程中除引起社區高度關注外，可愛的孩子們大聲唱著校歌，成功的為百年百桌啟動了成功的開關，也奠定日後「一起遠足趣」文史課程的契機。

二、社區概況與課程範圍

百年以前，學校學區含括溪東里、溪北里、溪南里、成福里、竹崙里及安坑里等六里，後因大成國小及建安國小陸續設校後，學生數逐漸減少，現今學生來源仍含括五個里的學生。「一起遠足趣」活動圓滿順利，校友的支援與協助是活動成功的最大因素，每一次二百多位師生一同走入社區，五位里長的全力支持，是功不可沒的，教師的事先探勘、社區人力資源的體驗課程安排、社區及各式團體提供的美食及禮物、社區巡守隊及警察的安全維護，全校師用一年的時間共同完成百週年校慶「一起遠足趣」的課程，是所有夥伴的支持與努力，實在太太好了。

學校在發展百週年校慶的過程中，文史課程已繼生態課程及行動學習課程之後，成為學校校訂課程中的第三大主軸，以認識在地社區、文化及產業為主。為百週年校慶詳實呈現文史課程內容，結合文史社群夥伴、學校教師、校友及社區支援，教師們共同完成「一起遠足趣」課程書面資料。五里五條路線中，獨缺百年前學區安坑里，在里長及校友的提醒下，我們決定以學校設立初始時的六大里學區範圍，將該里課程融入學校文史課程，有利學生了解成福國小的歷史，並以完整的橫溪水域做為課程的設計，所以學區文史課程六條路線，正式定位。

學校在「一起遠足趣」系列課程實作之後，也連動了其他點狀式課程，包括李梅樹紀念館長期合作的藝術文化課程及祖師廟課程，透過滾動式課程概念，結合學校文史課程，由單點課程進入全校性文史課程，我們在在地情懷，前進三峽的概念，將文史課程以橫溪水域6個里課程加上三峽街區，規劃出「成福走讀6+1」文史課程。

三、課程內涵

校本課程發展的行動，須先建構「學校願景→課程願景→核心素養→能力指標」系統。確認學校課程願景、教育行動之目標方向，依據各年段學生欲培養之能力，進行課程設計與實施歷程。即決定學校願景，確認學校課程目標、依據核心素養、參照能力指標，按此實施系統開始進行課程規劃行動（鄭淵全、陳殷哲，2016）。依據此一過程，本校文史課程由此而展開。

基本上，這六個里各有不同的特色，各有不同的人文與可供探訪、學習的重點。為配合全校每學期一次大遠足，遂將文史課程分為低、中、高年級三大區塊。低年級強調走讀、中年級進行藝遊、高年級發展深根，讓每位成福的孩子皆能體驗社區在地文化，並培養學生愛鄉愛土的情操。然因有限篇幅，僅列溪東里課程大綱（如表1）搭配十二年國教核心素養，以供參考，其他的課程方案，可詳見《百年成福·成就幸福：創校百週年慶紀念特刊（二）》（新北市三峽區成福國民小學，2019）。

表1

溪東里課程大綱與12年國教核心素養

教學單元名稱		教學重點
低年級	走讀溪東 柴埔山生態探索	1.草寮精神與佛典故事聆聽。 2.民間信仰（土地公、迎尪公）故事聆聽。 3.柴埔山田園生態與鳥類棲地探索。 作業：完成「聽故事、畫故事」學習單。
中年級	藝遊溪東 生活藝術茶禪	1.「博學雅健」的生活型態與茶禪體驗。 2.園藝創作與生態、故事寫生。 3.柴埔山魚類棲地與蝴蝶棲地探索。 作業：完成「園藝創作與故事寫生」。
	深根溪東	1.學習寺院總體環境營造概念與兒童禪修體驗。 2.溪東里學習步道的解說與攝影。

高年級	綠活步道解說	3.柴埔山蕨類棲地與濕地棲地探索。 作業：製作溪東綠活圖。
<p>預期達成目標：</p> <p>E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。</p> <p>E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。</p> <p>E-B3 具備藝術創作與欣賞的基本素養，促進多元感官的發展，培養生活環境中的美感體驗。</p> <p>E-C3 具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性。</p> <p>自-E-A1能運用五官，敏銳的觀察周遭環境，保持好奇心、想像力持續探索自然。</p> <p>自-E-C1培養愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力。</p> <p>自-E-B3透過五官知覺觀察週遭環境的動植物與自然現象，知道如何欣賞美的事物。</p> <p>藝-E-A1參與藝術活動，探索生活美感。</p> <p>藝-E-B3善用多元感官，察覺感知藝術與生活的關聯，以豐富美感經驗。</p> <p>社-E-A2敏覺居住地方的社會、自然與人文環境變遷，關注生活問題及其影響，並思考解決方法。</p> <p>社-E-B3 體驗生活中自然、族群與文化之美，欣賞多元豐富的環境與文化內涵。</p> <p>社-E-C3了解自我文化，尊重與欣賞多元文化，關心本土及全球議題。</p>		

伍、課程發展的省思

課程發展是一項長期的工作，需要專業知識，同時需要老師願意投入時間發展，最重要的是老師必須從發展過程中，彼此合作、共同投入，才能成就本校校訂的文史課程。綜觀此次課程發展能完成，可以歸納出以下幾點要素。另一方面，課程發展與教學實踐，本為一體兩面，學生從「一起遠足趣」過程中，也學會十二年國教核心素養的知識、技能與態度，社區與學校之間更緊密的連結，也是本次文史課程發展的重要回饋與收穫。

一、課程發展成功的要素

(一) 具課程發展專業能力及意願的教師

綜觀此次課程發展，教師的投入是課程發展能完成的重大原因。教師本為學校最重要的資產，只有具備專業能力的教師願意投入發展，才能成就學校的各種課程規劃。此次，在形成共識全力完成學校百週年校的情況下，老師

意願多花時間投入，是成就文史課程最重要的因素。

(二) 專業合作的學校文化

在教學時間安排上，學校很難安排老師共同專業對話的時間，成福國小目前共有7個教師社群，除教師自覓對話時間外，學校星期一放學後的時間，已成為社群最重要的專業發展對話時間。除此之外，此次文史課程發展過程，成功的因素尚包括，週三教師進修與教授及社區支援教師的共同討論，以及學校先生態社群、行動學習社群過程中，培養出專業合作的學校文化，皆是完成文史課程的重要原因。

(三) 通力支持的學校與社區

學校本身和社區的全力配合與支持，更是課程發展的重要因素。這幾年因為籌辦百週年校慶，全力拜會地方仕紳、耆老、校友及里長，過程中，所建構出的網狀人脈資源，全力支持學校發展文史課程，在教學實踐的過程中，更動用諸多的人力支援，如警力、社區人力等等，在在顯示學校與社區的全力動員，均為成就此次文史課程發展成功的重要關鍵。

二、課程實踐的回饋

(一) 學生對社區的認識與喜愛

在未發展與實施文史課程前，學生對社區的認識與了解並不深，更遑論喜愛與願意親近社區。然而學生從「一起遠足趣」實施過程中，能更深入地了解不同鄰里之間的特色與差異，也從中認識社區的過去與現在的發展，不但建構學生認知鄉土的知識與能力，同時培育學生熱愛鄉土的情操，而這正是十二年國教強調的核心素養，我們希望透過學生走入社區，了解社區文化及產業，增加他們未來服務家鄉的機會。

(二) 社區學校之間的緊密連結

過往社區與學校雖常有聯繫，然而彼此之間的連結並不強。透過此次文史課程發展的過程，社區人士更深入地投注心力，支持學校發展課程，讓學校與社區彼此間產生更強的聯繫，更能凝聚學校與社區的關連，每回聽到社區夥伴大聲說：「我是校友耶！」那才是最開心的回饋。

(三) 老師能充分體驗社區資源

過程中曾有老師分享：「校長，我在這裡服務了二十多年，這是我第一次走入這個社區，我真的好感動。」也有老師分享：「第一次遠足時，我們覺得走路好辛苦，但為了配合百週年校慶，我們不好意思說。可是，現在我們已經愛上遠足了！」「遠足」也成為全校親師生共同的話題。最重要的是，教師在遠足系列活動後，更理解社區可用資源，對學校未來執行校訂課程時，增加了無比助力。

陸、結語

百週年校慶的三年計畫，經過99週年啟動儀式，100週年盛大舉行，101年復刻校友記憶的「長頸鹿」揭幕儀式後畫下句點。學校以兩本校慶特刊做為全紀錄，記錄了百年歷史與榮耀，以及三年校慶系列活動照片，詳實呈現學校三大特色主題，七個教師社群，優質的刊物可見全體教職員及校刊編輯群的用心。

偏鄉小校的我們，在百週年校慶收到校友及社區對學校的滿滿支持，在歡慶學校百週年校慶的同時，除完成各

式活動外，學校教師與社區人士共同努力，完成深具意義與價值的文史課程，是成福國小親師生最大的福氣。唯有認識自己的家鄉，未來才更有機會留在社區，而這種強調情境脈絡的課程觀，才是符合十二年國教核心素養的最重要內涵。

參考文獻

林吟霞、王彥方（2009）。情境學習在課程與教學中的運用。*北縣教育*，69，69-72。

周淑卿、吳碧純、林永豐、張景媛、陳美如（2018）。*素養導向教學設計參考手冊*。臺北市：教育部國民及學前教育署。

新北市三峽區成福國民小學（2019）。*百年成福·成就幸福：創校百週年慶紀念特刊（二）*。新北市：新北市三峽區成福國民小學。

國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。*核心素養發展手冊*。新北市：國家教育研究院。

馮朝霖（2000）。帕克爾Parker, Francis Wayland。教育大辭書。取自

<http://terms.naer.edu.tw/detail/1306338/>。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。（2018-06-17）

鄭淵全、陳殷哲（2016）。析論學校本位課程發展。*教育脈動*，7，取自

<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/35c5a4da-75c5-4c0b-8ec5-3ad2f1e5f9f0?insId=0c4498ad-8c3a-4538-ac36-018c70d6655d>

Cornbleth, C.(1990). *Curriculum in context*. London: Falmer Press.

Eisner, E. W.(1985). Five basic orientations to the curriculum. In E. W. Eisner(Ed.), *The educational imagination*, pp. 61-86. NY: Macmillan.

* 張乃文，新北市三峽區成福國民小學校長

電子郵件：may85@ms10.hinet.net

我們在偏鄉·跨域混齡—新成「梅香書客」校本課程發展歷程與反思

黃美樺*

引言

每年冬季，愈冷愈開花的梅，就像客家人的硬頸精神，在經歷一番寒徹骨後，雪白的梅花一朵朵在枝頭綻放，偶爾的晨間小雨，頑皮地滴掛在嬌俏的梅花上，倒映出一整排的校舍。春季來臨時，梅梢結出豐碩果實，有的鮮翠欲滴、有的胭脂粉嫩，沉甸甸的掛在枝頭，此時，是孩子們最開心時候，也拉開新成釀梅的序曲。

位於臺中市東勢區新成國小，校園內有一排樹齡20多年的美麗梅樹，這是新成的梅林大道。我們透過校本課程的發展、實踐與反思，以素養為導向，在自發、互動、共好的課綱願景之下，一步一步落實到生活情境中，培養孩子愛美力、關懷力、生活力與跨界力，型塑新成「梅香書客」。



壹、我們的孩子

新成學區的孩子來自上城、下城以及詒福里，屬於客家大埔腔的重點發展地區。社區周圍為丘陵地形，有許多的果園，老一輩多以栽種水果為業，年輕一代則大多到外地工作，孩子們擁有著十分純樸的個性。

但也因地處偏鄉，除了每一里的信仰中心：東興宮、和興宮、濟安宮以及鄰近社區活動中心之外，商店、菜車、門口一擺的早餐店與菜攤，就成了人們活動交流與聚集的日常。道路上來往的車輛也不多，固定班次的公車，是社區人們往返的輸送帶。孩子們鮮少跨出東勢區，因此保留了更多可耕耘的在地因子，以及可開發的跨界因子。

一、學生圖像

我們盤點種種因子後，決定以愛美力、關懷力、生活力、跨界力四個核心素養發展出新成國小學生圖像，在藝術老師的協助下，繪製了以下圖像（圖1），並從其意涵發展課程主軸：

愛美力：從生活中啟動學生美感經驗，培養學生感知生活的美感素養。

關懷力：在日常活動中涵養學生品格，培養學生關懷、利他與公民的素養。

生活力：以閱讀、梅子、運動為內涵，發展學生心智體能，培養學生生活素養。

跨界力：立基客家，以旅行、創客及社區踏查，培養學生跨出界線的勇氣與素養。



圖 1.新成國小學生圖像

二、家族混齡

新成家族是我們在發展課程中的一個重大收穫。在一次邀請綜合活動輔導員到校陪伴的過程中，輔導員提及帶小六孩子照顧小一孩子的大手牽小手課程，觸動了新成教學團隊，也啟動了新成家族的第一步。

從一開始的發想，將全校學生混齡編入每一個家族，我們堅持每一家族都必須有各年級的孩子，親兄弟姊妹則須避免編在同一家族。接著進行家族命名，由六年級孩子擔任家族長，並且邀請級任及科任老師擔任家族指導老師。雛形慢慢建構起來後，學校開始舉辦家族活動，如：食農教育、跑跑科博、體育競賽、植樹節、採梅季、美感步道以及樓梯彩繪.....等，都是以家族進行的精彩實例。

家族制度目前已經進入第三年，也正好搭上12年國教校訂課程的列車，新成教學團隊的師長們準備將家族系統納入正式的彈性學習課程中，學校就是像是大家庭，孩子們在家族中，找到歸屬、找到彼此照應的溫暖。



圖 2.新成國小家族混齡之照片紀錄

貳、我們的課程

在九年一貫課程中，我們發展了閱讀、英語與資訊的彈性時數，採梅子的部分停留在活動，這些均尚未形成課程。

藉由此次課程發展，將學生圖像確立之後，我們開始著手進行校本課程地圖的討論。新成國小是通過臺中市校務評鑑五優的學校，擁有很扎實的基礎。我們盤點了學校的資源與優弱勢分析，重新整合學校課程發展願景為「Let Children be Themselves」，並將美力自信、溫馨達禮、知書健康、樂創恆毅構築為學校發展的核心理念。

一、繪製課程地圖

在核心理念下，我們將學生的四個核心能力開展出四大意象「梅」、「香」、「書」、「客」，其意義與內涵分述如表1：

表1

新成國小課程地圖

課程願景	Let Children be Themselves				
核心理念 (108微調)	美力自信	溫馨達禮	知書健康	樂創恆毅	
課程意象	梅	香	書	客	
本校課程 核心素養	愛美力	關懷力	生活力	跨界力	
對應12年國 教總綱面向	B溝通互動	C社會參與	A自主行動 C社會參與	A自主行動 B溝通互動 C社會參與	
對應12年 國教總綱核	B3藝術涵養與美感素 養 B1符號運用與溝通表 達	C1道德實踐與公民意 識	A1身心素質與自我精進 C2人際關係與團隊合作	A3規劃執行與創新應 變 A2系統思考與解決問 題	

心素養				B2科技資訊與媒體素 養 C3多元文化創新與國 際理解	
課程主軸	梅風雅韻展長才	梅大梅小溫馨成	梅開眼笑好健康	梅邊梅際鄉土情	
學習內容	1.新成笛精靈 2.梅友繪本 3.舞梅弄墨 4.梅力四射	1.幼老共學 2.社區服務 3.三好校園 4.新橋心橋	1.閱讀悅讀 2.SH150 3.脆梅製作與品嘗 4.梅子成長書紀觀 5.醃梅觀察家	1.新成小梅愛上客 2.小梅子旅行 3.小梅子畢業旅行 4.耆老說故事 5.客客社團(客語 +創客)	
學習展現	梅香書客成年禮— 班經動態表演/畢業 典禮/美展	新成有品— 節慶/關懷據點/社 區服務/刊物	新成家族— 校慶/採梅/食農/運 動競賽	新成小梅— 社區踏查/自助旅 行/	
基礎養分	知書—領域扎根、學習扶助、多元課照、多元社團				

二、初嘗跨域課程實踐精彩三例

(一) 梅友繪本

此教學活動年級為四年級，運用國語文二節以及藝術與人文八節共十節，符應學生圖像為「梅—愛美力」，課程主軸為「梅風雅韻展長才」，梅友繪本也在優質樂學策略聯盟的規劃下，登上東勢區戶政事務所展出，以下是教學團隊之教學設計與反思：

【教學目標】

- 1.能了解並分享採梅的過程。
- 2.能與同學合作創作出繪本的文字內容。
- 3.能與同學合作創作出繪本的插圖。

【教學素材】

梅樹、簡報

【教學簡要流程】

- 1.進入梅子成熟季節，參與採梅過程。
- 2.口頭發表採梅過程中印象深刻的人、事、物。
- 3.將討論內容寫成短文。
- 4.發表個人短文創作，並欣賞他人短文創作。
- 5.欣賞繪本—學習繪本大師們的創作方式。
- 6.將小短文畫成繪本。
- 7.學習如何裝訂繪本，並完成一本繪本。

【教學評量方式】

分享短文與繪本

【教學省思】

- 1.寫作時較容易出現流水帳式的內容，可在採梅前事先引導寫作方式，幫助孩子注意各種細節的事情。
- 2.繪本創作時，圖畫編排美感較不易呈現，可嘗試剪貼方式。

【教學照片紀錄】



(二) 醃梅觀察家

此教學活動年級為五年級，運用綜合活動與彈性時數共六節，並結合自然教師共備，符應學生圖像為「書—生活力」，課程主軸為「梅開眼笑好健康」，以下是教學團隊之教學設計與反思：

【教學目標】

- 1.透過小組學習合作模式，學生能共同討論與醃梅製作。

- 2.透過評選活動，學習歸納出各種醃梅的最佳製作方式及賞味期。
- 3.透過省思活動，引導學生思考成功或失敗的經驗，並分享收穫與感想。

【教學素材】

梅子、評分表

【教學簡要流程】

- 1.梅來醃趣：分組蒐集醃梅的方法。(綜合活動1節)
- 2.醃梅大集合：小組討論決定製作的方式(過程履歷的紀錄)及口味。(綜合活動1節)
- 3.醃梅實作：全校採梅活動後，開始實作。(彈性3節)
- 4.醃梅知多少：整個教學活動的回饋分享(綜合活動1節)

【教學評量方式】

- 1.觀察評量：觀察兒童參與學習活動的表現。
- 2.口頭發表：發表經驗分享的表現。
- 3.學習單

【教學省思】

- 1.梅來醃趣：
 - (1)藉由公開課，邀請教師同仁一起參加備課及議課，使課程設計及實施可以順利。
 - (2)分組討論成效佳，學生上台報告大方不怯場。
 - (3)有一位同學不敢吃，引導他用另一個方法完成，使其有參與感。
 - (4)引導學生形容梅的滋味很成功，學生的表達都很具體，有美食當家的意味。
 - (5)學生上台報告，一開始忘了注意事項，提醒後就表現得很好。
 - (6)學生在預測醃梅的方法時，使用「一段時間」很抽象的形容詞，教學者再提問：「請問一段時間是幾天？或幾小時？」，幫助學生澄清時間的具體性。
 - (7)提供畫面給學生：有看過曬梅子的畫面嗎？有聽過醃梅子之前梅子要用熱水燙過嗎？為什麼他們會用這樣的方法？提起學生好奇心，可以蒐集更多元的方法。
- 2.醃梅大集合：

彙整小朋友蒐集的資訊後，分成三組：阿嬤組、網路組、叩叩豬組。小朋友分組進行，很能從實際體驗中，發現失敗與進步的關鍵。

3.醃梅實作：

(1) 謝謝廷浩阿嬤特別協助指導其中的一組，還支援器具及材料，最重要的是提供珍貴的家事秘訣法寶，免去我們還要找石頭的麻煩事情呢！

(2) 到底最後是哪個組最厲害？哪個口味最受歡迎呢？哇！要半年後才会有答案唷！

(3) 不論孩子多大年紀，都會偷吃鹽，而且吃得津津有味！

【教學照片紀錄】



(三) 梅力四射

此教學活動年級為六年級，運用綜合活動、社會與彈性時數共八節，並結合校慶活動，符應學生圖像為「梅—愛美力」，課程主軸為「梅風雅韻展長才」，以下是教學團隊之教學設計與反思：

【教學目標】

1. 探研究生產目的（利潤）的影響原因與因應方法及各項消費進行價值判斷與選擇。
2. 透過小組學習合作模式，學生能共同討論梅子行銷方式並實際進行操作練習。
3. 透過省思活動，分享收穫與感想。

【教學素材】

梅子、教學簡報

【教學簡要流程】

1. 梅子產品的行銷（社會1節）（10/8）
2. 梅子廣告包裝設計+公益活動。（綜合活動2節）（10/24）
3. 梅子產品製作（綜合活動2節）（11/21）
4. 行銷活動。（彈性1節）（11/21）
5. 銷售練習（結合37週年校慶）（彈性1節）（12/1）

6.省思活動。(綜合活動1節)(12/03-12/07)

【教學評量方式】

實作(行銷成效)、分組口頭討論

【教學省思】

1.三位老師透過公開課的方式將「梅力四射」課程設計完成,並實際運作一次的感覺還蠻棒的!

2.是否讓學生討論「銷售新成梅的價值」,於課程設計時就很掙扎,擔心無法拉回「代表新成國小做公益」。後來,學生的討論中,有「做愛心」的答案,讓我安心不少,也深深覺得學校一直努力帶孩子回餽社會的觀念,已深植學生心中。

3.此校本課程架構完整,唯細節處,例如:引導影片的選擇、討論議題的進行方式,梅子產品的製作細節(SOP)等等可再加以調整。

【教學照片紀錄】



三、校本課程實踐歷程

在108課綱開跑之前,我們已經進行了兩年的課程的校訂課程討論,我們選定校園中的一排梅樹,決定以「梅」為發展主題。教學團隊們在這段期間透過對話、專家帶領、群體共備,逐漸組織課程地圖,再由地圖中發展出教學模組,實際教學實踐與反思,以下是我們課程發展的分期:

(一) 盤整期:

以105學年度為跨度,我們盤整了學校既有資源、硬體設備、社區文化、過去的課程與教學、學校師資、社區家長與學生特質等等,從「看見新成」出發,這是我們故事的起點。

一個純樸的客家庄

一所充滿綠意的迷你小學

一群對教育有夢的教師

和每一個孩子相遇的故事

(二) 發展期:

106學年度起，我們開始轉化學校願景，將原本的「知書達禮、溫馨安全」逐步轉型為「梅香書客」的學生意象，再由意象中發展出四個核心素養與主軸課程。在過程中我們不斷對話、討論，也邀請專家陪伴，讓新成故事長出血肉與情感。

(三) 實踐期：

107學年度是新成教學團隊課程發展的重要時期，這段期間我們實踐了上一學年度發展的教學方案，進行分享與反思，教學團隊中有了領域與領域之間的合作，師長們不再單打獨鬥。

除此之外，108課綱的實施預備也在這個時期上路了。我們將課程地圖繪製成型，引進素養導向的概念，也參加了客語校訂課程的試辦，先以一年級作為發展重點，教學團隊在專家的引導與社群對話中，形成課程核心小組，逐漸對焦彈性（校訂）學習課程。

此時，學校社群也開始嘗試發展新型態的教學模組，為教學團隊再注入新能量。

(四) 調整與穩定發展期：

108學年度起，我們預定每學年末安排課程分享與反思會，進行課程討論微調，以利來年調整與發展。

經歷這三年來的課程發展，教學團隊的成長與成果都十分豐碩；不過，我們也有過許多的遲疑、理念不同、腳步不一與負荷過重的時候，在課程發展與團隊整合的這條路上，曾經的跌跌撞撞，都將成為我們的養分，持續為孩子們而努力。

參、我們的教師

新成國小教師群不大，全體教師大約13人，平常研習時，大多由學校安排主題，全校一起成長，107學年度，我們嘗試展開教師社群發展，企圖激發教師熱忱與對課程的創發。

一、教師社群發展

我們試著由校內教師分二群發展共備群組，並且在整個學年度的週三進修時間裡，為社群保留了六次的群組時間，讓社群可以進行討論與成長。

在這六次的社群發展中，目標以學校課程地圖為主要脈絡，創新發展，並做出簡易課程模組，進行課程實踐與反思，在最後一次社群時間裡進行分享。

二、課程實踐與分享

(一) 跑跑科博

移動教室社群跨出學校範圍，將孩子由東勢移動到市中心的科博館，以科博館為課程實施場域，由社群教師依科博館主題設計課程，計有：中國農業、神秘大洋洲、豬事大吉、古代人說故事以及六上總複習等。以學生為主的設計概念，並以家族混齡的方式進行，讓孩子自己賺午餐點數，也在過程中學習「由大帶小、小尊重大」的合作模式。

在課程實施前，教學端社群教師透過共備、場勘規劃，行政端則協助相關行政流程，讓課程順利進行。這是一

個全新的概念，以往在新成沒有過。因此跨域的整合、外部資源的配合與內部流程的調整，都是我們很大的挑戰！但社群教師秉持著教學的狂熱，為開拓孩子學習視角而努力，教學反思充滿熱情（如圖3），這也是我們未來發展創新課程一個重要的里程碑。

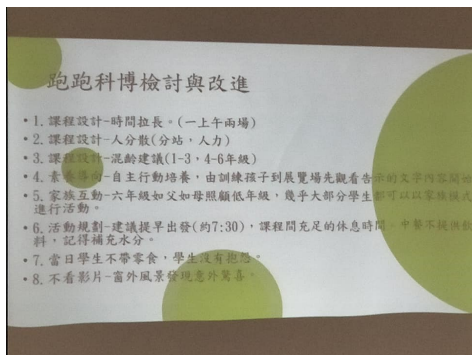


圖3.跑跑科博教師社群的反思與檢討

（二）食農、在地、環境

頭汙角的芬多精社群一開始由社區健行步道發想，這是我們以前新成國小孩子們遠足的路線，也可以說是新成秘境。秘境中有許多化石、臺灣原生種，結合特生中心的課程，讓孩子們學習製作校園地圖、長葉茅膏菜的復育與植物標本製作。

社群也發展了食農教育。教師群在校園洗手台改造的快樂農園裡，和孩子們共議，栽種了食蟲植物以及各種的蔬菜，運用這些蔬菜，製作了豬籠草蒸飯、客家淡菜肉丸，不僅新奇有趣，更拉近班級情感與開創家庭話題！

在地部分則發展了東興宮踏查、家鄉巡禮以及新成小梅愛上「客」的模組，活動性的課程，讓學業上較慢的孩子獲得了很大的成就感，而社群教師也發展了「愛護地球」的實踐課程，帶領孩子實地到社區撿拾垃圾，並發展了愛地球行動卡的連署活動，最後孩子的回饋，願意為環境做的0.1，可能改變20年後的上城（如圖4），讓老師感動不已！

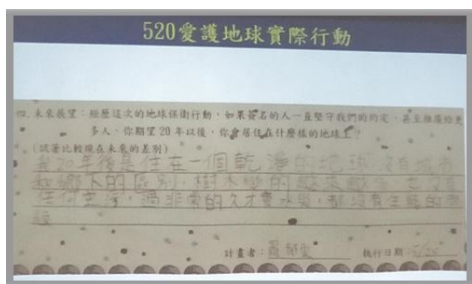


圖4.頭汙角教師社群的反思與檢討

三、發展反思—從Me到We的感動

偏鄉小校要發展教師社群十分有難度，因為人數少，通常只能有一個社群。再加上社群申請與成果報表有許多文書作業，令人望之卻步。我們為鼓勵教師發展社群，第一步先解開社群報上級的成果壓力與人數限制，第二步將時間安排出來，第三步則由社群發展課程模組與實踐，最後一步則為分享與反思。

創新的第一步總是比較辛苦，社群課程的時間需要多面向的整合，這考驗著學校團隊；而另一個面向則是創新之後的延續，如何讓這把燃起的教學之火持續燃燒，也考驗著教師群。在這個過程中，我們彼此手拉著手，在前進中，互相欣賞，領略從『心』的教學風景！

肆、結語—偏鄉課程發展的反思

在偏鄉發展課程，有其限制性，也有其開創性。這樣的特殊性來自於學校團隊的編制、所處地區、文化與組織氣氛等，若能透過課程的整體發展，將其限制性轉化為開創性，將能走出一段不同的教育風景。以下是我們發展過程所得到的省思：

一、以小搏大

偏鄉學校通常組織屬於小班小校，傳導神經相對來說，可以十分敏捷有效。因此較能快速的凝聚課程共識，進行全面性的互動溝通，進而發揮大成效。

二、在域中突破

偏鄉學校地處偏遠，但文化刺激不足不應該是宿命，而應視為域中突破點。因著其地區特性的在地因子，大膽嘗試跨領域方案、混齡家族，由偏遠地區前進市中心乃至其他城市，醞釀新成小梅的跨界力。

三、讓創新成為價值

當創新與突破能成為價值，那麼就形成了意義。課程為誰而作？課程為誰而存在？身為課程發展團隊的每一個人，都應該能感受到其存在意義。這樣的課程風景，讓來自臺中市東勢區新成國小的教師團隊與梅香書客告訴您！

感謝新成國小團隊每一位教師認真投入的身影！

* 黃美樺，臺中市東勢區新成國民小學校長

電子郵件：mayhuang9911@gmail.com

民族教育融入領域課程在原鄉學校的實施與展望—以介壽國中跨域統整校本泰雅文化課程為例

傅美琴*



壹、前言

甫於民國108年6月19日公布施行的《原住民族教育法》，最大的突破在於增加「民族教育」專長教師證書，啟動民族教師培育。顯見長久以來，雖然政府振興原住民族文化的努力與作為有目共睹，然而對於斷層已久的原住民語言與技藝文化，唯有引進民族教育專長教師，透過系統化課程設計並與各領域課程跨域合作，兼顧文化扎根與學力培養，方有可為。

本文依據作者在原鄉原住民重點學校推動民族教育校本課程的實務經驗，脈絡化介紹課程實施的背景、理念、準備、方式、內容、成效與反思，從課程資源的貧乏到充裕；教師課程觀的生澀到成熟；學習地圖由學校延伸到社區部落，將原鄉特殊的自然生態、歷史人文及族群技藝像珍珠串成項鍊一樣，整合成能彰顯原住民重點學校特色的課程，也符應新課綱素養導向的課程精神，提供學校推動民族教育的參考。

貳、跨域統整校本泰雅文化課程實施方案

在多元文化尚未成為普遍共識之前，即使是原鄉的介壽國中也與其他國中並無二致，不管是校園建築、校園情境建置與課程教學的規劃與實施，活脫脫就像從都會區搬到山上來的一般學校。學校既找不到發展亮點，老師的教學專業無著力處，學生也對課程無感，亟待一個可以讓全校活力甦醒的課程方案。

一、方案背景

本校是桃園市唯一的山地區—復興區的唯一國中，該區占地350平方公里，約占桃園市三分之一面積，是泰雅族賽考列克語系族群的生活部落，也是石門水庫上游重要的集水區，經濟活動因而受到限制。除了少數務農之外，部落居民多向外地發展，漢化程度頗深，對母文化語言缺乏傳承與學習，學生明顯自我認同不足；加上學校制式課程與其生活經驗缺少連結，難以產生學習遷移，基本學力相對低落，導致從課室逃走，中輟或動輒缺課的學生比例甚高。

但是，身為原住民重點學校，且是原鄉唯一的國中，有其主體性與特殊性，如何扎根泰雅文化，建立孩子的民族自信心，是責無旁貸的使命；同時身為國門之都的桃園市學校，培養具有前瞻思維使能與國際潮流接軌的現代公民也是應然的任務。至此，學生的學習圖像便清晰明確起來—「左手持桂竹，向下扎根泰雅文化；右手拿iPad，向上接軌世界潮流」成為現代的泰雅人。介壽國中校本課程發展模式遂定調為：「將部定課程與校訂課程融入統整成為校本課程」（圖1）。

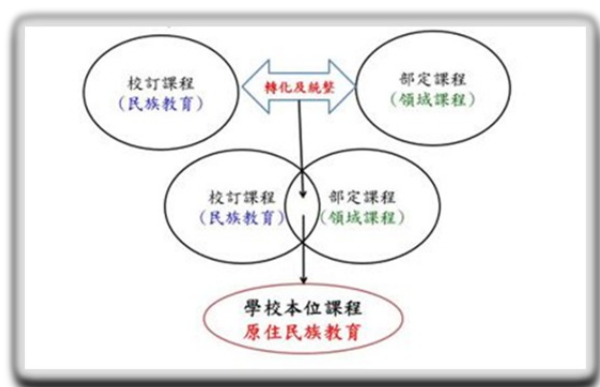


圖1.介壽國中校本課程發展模式

如何培育這樣的學生呢？學校遂集思廣益想要發展一套符合學生生活經驗，讓學生感興趣並願意留在學校，又能夠提升基本學力的課程，乃與由桃園市原住民族教育資源中心培訓出來的泰雅族工作坊師資，一同建構學校本位課程。

由於部落居民的食、衣、住、行、育樂都少不了桂竹，滿山的桂竹就成為學校老師教學的題材，發展出包含生態、人文、藝術、創課四單元的「桂竹課程」。這套跨越自然領域、語文領域、藝術人文領域的課程成功地吸引學生的注意，喚起學生的學習興趣，締造當年度的學生零中輟紀錄，也替學校贏得104學年度教育部教學卓越金質獎。

不僅如此，老師的專業氛圍也逐漸產生質變，當發現桂竹課程遇到瓶頸，不是選擇縮手而是將之加深加廣為泰雅族十大技藝課程。推動一年，又發現十大技藝課程偏重操作面，缺乏對泰雅文化脈絡的理解，無法窺知部落居民生活全貌與先民傳統智慧的文化內涵，於是在105學年度通過課發會決議，實施七、八、九年級隔周二節泰雅文化課程，由泰雅工作坊師資與學校領域老師協同教學，工作坊老師主責技藝傳承，精熟孩子的「技能操作」；學校領域老師主責學科原理原則的解說，側重孩子的「知能發展」，藉由技能操作與知能發展，形塑孩子的「文化能」素養，讓孩子從「知之」到「好之」到「樂之」，成為「左手持桂竹，向下扎根泰雅文化；右手拿iPad，向上接軌世界潮流」的「現代的泰雅人」。

二、方案理念

原鄉孩子自小即以大自然為教室，生活上的大小事多透過父教子、母傳女而來，採用「師徒制」的學習模式。在進入學校之前，多數都有「動手做」過各種勞動的經驗，如暗夜戴著頭燈去打飛鼠；春天到山林挖竹筍；初夏到果園採摘水蜜桃，他們會告訴你：「要在清晨太陽還沒出來之前完成」，為什麼？他們往往雙手一攤：「我阿公說的」，靠著學前的「經驗法則」，他們學會「技能操作」。

往往到學校後，透過領域老師原理原則的剖析，孩子才恍然大悟，「哦！原來如此！」。例如：學生製作醃肉，工作坊老師親自示範各種步驟，肉要加上鹽巴、小米要煮熟、肉和小米的比例.....，為什麼？這就要靠自然領域老師的學理依據了。包括食物的酸鹼值、食物的發酵原理、肉與鹽巴與小米的配置最佳比例.....，這是學生的「知能學習」。

結合「技能操作」及「知能學習」，讓孩子「知其然，也知其所以然」就完成學習了嗎？譬如狩獵課程，孩子陷阱做得很精熟，且能捕獲很多獵物，他就是一個好獵人嗎？並非如此，部落長輩還會教你「要留下母獸和幼小動物」的生態保育觀念及敬畏大自然的謙卑態度，這是「文化能型塑」。

透過學生技能、知能、文化能相輔相成的統整學習，讓孩子學會理性思考問題、解決問題，同時感性的以愛和包容面對萬事萬物，就是新課綱素養導向課程的精神。

三、課前準備

跨領域課程設計，最重要的是持續的溝通與對話。本方案首先將富涵文化底蘊的部落耆老、原資中心培訓的工作坊師資包括族語及技藝教師請到學校，與領域老師展開專業對話。甚至辦理多場原住民族文化課程研習，讓教師理解多元文化內涵並實踐文化回應教學。

在持續的對話過程中，我們驚喜的發現，原本不同領域專長、不同文化背景的老師竟然能逐步達成共識，激發課程研發的熱情。因此，我們成立了學校跨領域教師專業社群，每周一次召開課程會議，針對該周的課程實踐提出檢討與改善，以滾動修正的模式，讓這套課程內容更趨完善，建構出本校獨樹一幟的校本課程。

四、實施方式

本方案為主題式課程，將泰雅族民族教育（校訂課程）與各領域課程（部定課程），以跨領域統整為課程設計主軸，由部落耆老、文史工作者及民族教育教師與學校領域教師協同教學（圖2）。

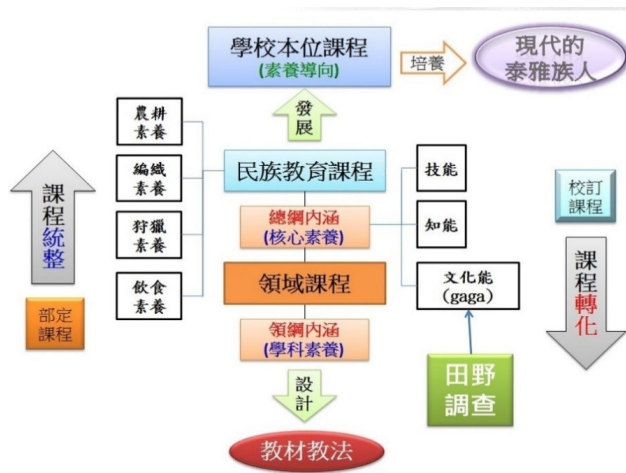


圖2. 介壽國中原住民族文化課程跨領域課程設計

方案分成四個單元：七年級教授泰雅農耕；八年級教授泰雅編織；九年級教授泰雅狩獵與泰雅飲食，各年級課程皆以隔週2節課的方式進行。

先由民族教育老師指導泰雅文化的操作部分，領域老師協同；再由領域老師結合部定課程內容，就前面操作課程向學生做原理原則的解說（圖3）。

年級	單元	單元主題	第一節	第二節	第三節	第四節	第五節	第六節	第七節	第八節	第九節	第十節
七年級	課表	泰雅農耕	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日
	課程	泰雅農耕	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日
八年級	課表	女-泰雅織布 男-泰雅竹編	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日
	課程	女-泰雅織布 男-泰雅竹編	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日
九年級	課表	女-泰雅飲食 男-泰雅狩獵	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日
	課程	女-泰雅飲食 男-泰雅狩獵	2月12日	2月19日	2月26日	3月5日	3月12日	3月19日	3月26日	4月2日	4月9日	4月16日

年級	單元	單元主題	第十一節	第十二節	第十三節	第十四節	第十五節	第十六節	第十七節	第十八節	第十九節	第二十節
七年級	課表	泰雅農耕	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日
	課程	泰雅農耕	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日
八年級	課表	女-泰雅織布 男-泰雅竹編	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日
	課程	女-泰雅織布 男-泰雅竹編	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日
九年級	課表	女-泰雅飲食 男-泰雅狩獵	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日
	課程	女-泰雅飲食 男-泰雅狩獵	4月23日	4月30日	5月7日	5月14日	5月21日	5月28日	6月4日	6月11日	6月18日	6月25日

作息時間表	
第一節	8:30-9:15
第二節	9:25-10:10
第三節	10:20-11:05
第四節	11:15-12:00
第五節	13:10-13:55
第六節	14:05-14:50
第七節	15:10-15:55

年級	週五	週六	週日	學生數	男	女
七年級	4	15	7	26	11	15
八年級	1	17	8	26	11	15
九年級	1	19	6	26	11	15
合計	6	51	21	78	33	45

圖3. 七八九年級泰雅文化課程教學進度表

五、課程內容

將泰雅文化課程分為三個單元：農耕、編織、狩獵飲食，分別安排在七、八、九三個年級實施。其中，為依循文化傳統，八年級男生學竹編，女生學織布；九年級男生學習狩獵文化，女生學習飲食文化。同時學科領域視單元相關性融入課程，讓學生除了傳承泰雅文化、認識祖先的智慧外，也能了解背後的原理原則，進一步思考文化創新的可行性。

(一) 各年級學習單元：

(1) 七年級農耕 (圖4、圖5)

- A.技能操作—使用耕種的器具、熟悉砌石灌溉的技巧。
- B.知能發展—依照節氣播種收割、農作物的生長特性。
- C.文化能型塑—小米與自然的關係、小米對民族的意義、遵守gaga的規範。



圖4.七年級農耕課程-砌石



圖5. 七年級農耕課程-小米園區除草

(2) 八年級編織 (圖6、圖7)

- A.技能操作—種麻、曬麻、搓纖、紡紗、絡紗、煮線、整經、織布體驗；背簍、網袋、藤編容器編製技巧。
- B.知能發展—麻布做為織品原料的優缺點；選擇竹、藤編製器具的原因。
- C.文化能型塑—織布於泰雅女性的意義、織布與人際關係的連結、於文化傳承的代表地位、遵守gaga規範。



圖6.八年級編織課程-男生竹屋模型製作



圖7.八年級編織課程-女生織布實作

(3) 九年級狩獵飲食 (圖8、圖9)

A.技能操作—製作陷阱、製作醃肉。

B.知能發展—獵物的生活特性、獵人的自我保護知能、醃肉食材的比例、食物貯存知識 (圖9)。

C.文化能型塑—禁殺母獸與幼小獵物的生態保育觀念、自然環境的維護、遵守gaga規範。



圖8.九年級狩獵課程-男生陷阱製作



圖9.九年級飲食課程-女生醃肉實作

(二) 評量方式

兼具形成性與總結性評量方式，如實作評量、口語表達、檔案評量、文化能展現等。

六、方案成效

本校自推出彰顯部落文化、符合學生生活經驗、融合學科知識的校本泰雅文化課程後，不僅榮獲104學年度教

育部「營造空間美學與發展學校特色」評比特優，同時獲得該年度教育部教學卓越評比國中組金質獎；2017年亦獲得遠見天下文化教育基金會「未來教育·臺灣100」入選殊榮，隨著學校能見度越來越高，國內外學校教育交流參訪活動愈趨頻繁，這股教育活水注入學校，成功翻轉校園生態，學生的學習態度積極了！老師的教學成就感湧出了！部落家長的參與度提升了！學校成了大家肯定、大家都能貢獻力量的開放的、友善的校園。

(一) 課程亮點

- 1.耆老及民族教育教師示範操作，學生動手體驗，指導過程中或以母語解說，實踐文化回應教學理念，強調民族文化主體性。
- 2.課程內容大致反映泰雅部落的生活日常，尊重部落文化的態度獲得部落家長的支持，樂於加入教學團隊或貢獻所知所學，落實「學校即社區，社區即學校」理念。
- 3.課程設計不僅教知識也教技能、情意，型塑學生的文化能，符應新課綱素養導向精神。



圖10.泰雅醃肉的生物學原理-水的滲透作用、擴散作用

(二) 教學翻轉

- 1.一改傳統「老師教，學生學」的教學方式，強化學生在操作中產生問題意識，指導學生收集資料、分析資料、解決問題，強調學習歷程中認知、技能、態度的培養，而非只著重學生成績表現。
- 2.培養學生在學習中的自主行動態度，主動發現問題，主動尋求解決方案，能與同儕團隊合作以解決問題。
- 3.老師教得少，學生學得多 (teach less, learn more)，強調學生學習主體性。
- 4.民族教育教師與領域教師透過課前的共備課，課室的協同教學，提供學生跨域統整的學習內容，減少支離破碎的零碎知識供應。
- 5.課程與學生生活經驗連結，增加教學互動頻率，提升學習興趣，減少學生中輟比例。
- 6.學生學習涵括技能、知能及文化能，強調素養的型塑，符應新課綱精神。

(三) 學生展能

- 1、2014天下雜誌希望閱讀國中專題競賽全國第二。

- 2、2015天下雜誌希望閱讀國中專題競賽全國第一。
- 3、第三、四、五屆桃園市族語單詞競賽第一名。
- 4、第三、四屆全國族語單詞比賽冠軍。
- 5、第56、57桃園市科展國中「生活科技與應用」組第一名。
- 6、第57屆全國科展國中「生活科技與應用」組第二名。

(四) 教師精進

- 1、104學年度教育部營造空間美學與發展學校特色方案評比特優。
- 2、104學年度教育部教學卓越評比國中組金質獎。
- 3、2015、2016、2017 全國學校經營與教學創新 KDP國際認證獎《學校經營創新類》優等。
- 4、106年遠見天下文教基金會「未來教育·臺灣 100」徵選入選。
- 5、榮獲「國家教育研究院新課綱協作學校」認證。
- 6、榮獲「教育部108課綱核心學校」認證。

(五) 整體成效

- 1、學生愛上學，中輟生及學生缺曠課比例降低，生活常規與紀律逐步建立，學習快樂指數提高。
- 2、教師教學自信心提升，從過去管教大於教學，到師生專注於教學活動，老師拾回做為老師的尊榮感。
- 3、社區部落與學校有更多的交流，對於學校規劃跨域統整課程，既有傳承泰雅文化的意義，又能習得可與主流文化銜接的學科知識，抱持欣慰與支持的態度。
- 4、隨著跨域統整校本課程實施的愈趨成熟，與校際的交流活動更趨頻繁，成功塑「差異化優勢」，建立「生在部落、學在部落、用在部落」的共好學習模式，找回原住民重點學校的主體性。

七、反思

介壽國中既是偏鄉也是原鄉，偏鄉的城鄉落差與原鄉的文化式微，都是學校必須克服的問題，增加校本課程的深度與厚度，既能彰顯學校永續存在的價值，也能為原鄉之子搭建銜接主流社會的鷹架。這是學校的理想，但是路，仍舊很長。

(一) 學科減C與傳承文化的兩難

學校雖然位於桃園市唯一山區，但部落居民的漢化程度相對仍高，對於孩子「減C」的期望高過於「傳承母文化」，如何讓跨域課程兼顧「提升基本學力」與「傳承泰雅文化」雙目標，成為學校老師發展課程最大的壓力與督促力量。

(二) 建構原住民文化知識體系的急迫性

即便是原鄉的原住民重點學校，非原民教師的人數仍遠多於原民籍，而年輕的原民籍老師也多失落母文化，所以民族教育課程要建構完善，需要更多專業的協助，包括師資的培力與教材的研發，非一所原鄉小校能力所及，建議政府部門宜規劃「原住民課程發展中心」系統建構原住民文化知識體系，讓原住民各族文化的傳承更具體有效。

(三) 「做中學，做中覺」是原鄉孩子樂學的王道

原鄉孩子的學習，通常是先透過手的操作「技能」來認識世界，再通過老師的解說，「知能」背後的原理原則，與傳統孩子先「認知」事物原理原則再學習「技能」操作的路徑迥異。若學校老師仍循傳統「講解」方式教學，不僅無法提升學力，甚至造成學生從課室逃走，因此建構泰雅學子的學習模式，培養學生泰雅傳統道德規範 (gaga) 的人格特質，Teach less Learn more 把學習時間讓給孩子操作探索；把學習主權還給孩子「做中學，做中覺」，應是讓原鄉孩子樂學的「王道」。

參、結語

發展民族教育是法令賦予原住民族的權利，也是原住民重點學校復振文化的使命。然而，由於部落文化的斷層與原住民族的漢化程度，往往成為學校推動民族教育的困境，因此，這套兼具傳承與創新的跨域統整校本泰雅文化課程，一方面向下扎根泰雅文化，讓孩子以自己身上流淌的原民血脈而自豪；一方面向上接軌世界潮流，讓孩子以差異化優勢適應主流社會的競爭模式，是學生、學校、家長三贏的策略。

* 傅美琴，桃園市復興區介壽國民中學校長

在山林陶養中實踐十二年國教新課綱的核心素養

郭春松*



前言

庫伯 (David Kolb) 對「體驗學習」有如下的精闢闡述：「對我講述，我會忘記；示範呈現給我看，我可能會記得；讓我身歷其境地融入，我將會理解。(David Kolb, 1984)」。儒家重要代表人物荀子的《荀子》〈儒效〉中也強調：「不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之。學至於行之而止矣。」。不論庫伯 (David Kolb) 或荀子，體驗被視為是學習與發展的泉源。在十二年國民基本教育課程綱要中，體驗學習更符應十二年國教新課綱中最重要的概念—「核心素養」的主要意涵。

竹崎高中，一所位於嘉義縣山區的完全中學，自105學年度第2學期開始獲教育部遴選成為十二年國教新課綱高中前導學校，積極推動新課綱的課程發展，105、106、107學年度整合各項行政配套，以實驗試行為主，並在108學年度穩健上路，無縫接軌。

竹崎高中在發展學校本位課程歷程中，試圖發展深具特色的陶養課程，陪孩子成就一張深刻獨特的學習履歷。陶養課程包含心性陶養、山林陶養和生命典範陶養課程。本文將說明竹崎高中如何透過山林陶養課程的設計實踐十二年國教新課綱的核心素養。

壹、十二年國教新課程綱要總綱的核心素養

一、核心素養是當前課程改革重點

如同目前歐盟各國、紐西蘭、臺灣及未來中國大陸基礎教育的國定課程，都是以培養學生的核心素養作為課程改革的重點 (楊俊鴻, 2016)，我國十二年國民基本教育課程綱要總綱與各領域/科目課程綱要，也以核心素養作為連貫與統

整的主軸。

二、核心素養的涵義

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》載明「核心素養」的涵義是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014）。「核心素養」承續過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵（蔡清田，2014）。

三、十二年國民基本教育課程綱要之核心素養

「十二年國民基本教育課程綱要之核心素養」係指「一個核心的三面九項」：「一個核心」是強調培養以人為本的「終身學習者」，分為「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向。三大面向再細分為九大項目，分別是「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」（教育部，2014）。

貳、體驗學習

Grass於1990指出，所謂「體驗學習」，即在學習活動中整合學生身、心、靈的健全發展，由做中學過程滿足學生的好奇心、詢問和解決問題的需要（引自李文富，2015）。在《體驗學習》一書中，庫伯（David Kolb，1984）提出了體驗學習的四個階段：具體經驗、觀察及反思、形成抽象概念與類化、在新情境中檢驗概念內涵。

此外，筆者在從事輔導及推動生命教育歷程中體認到，一個有效的體驗學習策略應該包含以下四個歷程性的重要概念：首先是「接觸」（Contact），其次是「理解」（Understand），再者是「感動」（Touch），最後是「改變」（Change）。茲以「人與自然」的關係進一步說明上述四個歷程性的重要概念。

「接觸」自然才能讓人和自然發生連結，感受自然的一切，包含它的美麗與哀愁。

「理解」自然才能讓人感受到需要、重要、必要與想要——對自然的需要、自然本身的重要、和諧共處的必要及永續發展的想要。

「感動」是人類體悟到人屬自然一部分該有的謙卑，領悟到自然是人類生存根源，感悟到失卻自然就失卻生命的共生必要。

「改變」是感動後的具體實踐，包含認知、情意和行動上的轉變，並為下一階段或更高層次的「接觸」、「理解」、「感動」和「改變」奠下厚實的根基與可能。

參、山林陶養的課程設計

一、山林陶養課程規劃

結合生命教育課程和學生團體活動，竹崎高中為學生規畫三年拜訪三座山的山林陶養課程。

高一拜訪獨立山（海拔840公尺），象徵生命「邁向獨立」。結合十六歲成年禮，在獨立山上的獨立車站，讓學生寫下獨立宣言，並透過團體分享及鏡頭發表自己的獨立宣言。

高二拜訪大凍山（海拔1976公尺，位於奮起湖附近），象徵「生命奮起」。高二是承先啟後的階段，生涯定向後就

積極奮起，向高中的生涯發展目標前進。

高三拜訪鹿林山（海拔2845公尺，在鹿林山頂可遙望前方的玉山主峰），象徵「登高望遠」。高三雖是高中生涯發展的最後階段，但仍有下一階段的生涯發展目標要追求，登高望遠，繼續向前邁進。

此外，從鄰近竹崎高中低海拔的獨立山，到嘉義縣與南投縣交界高海拔的鹿林山，也象徵步步高升，向人生更高境界邁進。

二、山林陶養課程的哲思

（一）以生態中心的環境倫理為初始

面對環境危機與地球窘境，人類如果要繼續生存，必須轉移思想典範：從「人類中心」改變為「生態中心」。竹崎高中山林陶養課程即以奈斯（Arne Naess）在1973年提出「深層生態學」（Deep Ecology）概念為初始，他認為「深層生態學」可以視為一種哲學的取向，是以一個更整體的、非人類中心的觀點，找出造成這些環境問題的社會及人文病因。深層生態學原則包括兩個「最高倫理規範」：「自我實現」（Self-Realization）和「生命中心平等」（Biocentric Equality）。「自我實現」就是透過與自然界其他部份的互動，以實現自我的過程。「生命中心平等」就是指所有的有機體都是平等的成員，共同存在於一個互相關連的整體中，並且擁有平等的內在價值源（引自王從恕，2001）。

竹崎高中帶著三個年級的學生走進山林，一年級拜訪獨立山，二年級拜訪大凍山，三年級拜訪鹿林山，使用「拜訪」一詞，乃是因為大自然是山林的主人，人們只是他們的訪客，既是訪客，就該保持謙卑和以禮相待之心。

（二）以合作共生的靈性生態為目標

金斯利（David Kinsley）於1995出版的《生態學與宗教：跨文化視野中的生態靈性》一書，對於靈性生態學曾列舉十項基本原則（引自馮朝霖，2016），竹崎高中山林陶養課程汲取其中二項原則形塑共生概念：其一，人類與自然之間的適當關係應該是相互的。那就是人類不僅認知其與自然的相互依存性，而且也應促進與大自然之間的雙向互利互惠關係。其二，人類對於自然的行為應該節制，避免因人類中心主義的傲慢而對土地與其他資源有過度、浪費及破壞性的使用。

此外，竹崎高中山林陶養課程也汲取莎托瑞斯（Elisabet Sahtouris）宣揚《模擬生物的合作文化》的理念，認同「物種的永續和長久生存的關鍵就在合作」（引自馮朝霖，2017，頁5）。

合作的真義乃在於自發、互動和共好。自發性的想要達到目的是合作的前提。良性的互動是合作的歷程，互助依存才能共生，齊心扶植才能永續。共好是合作的理想境界和終極目的。合作關係中的共好能成就個體的和諧發展，但個體和諧的獨好發展未必能凝結成共好的和諧狀態。人類應以謙卑和敬畏的心面對大自然，既是源於斯，就應與之共生共好。若此，環境的永續就得以實現。

對於學生生活世界中的「自然」經驗，傳統的教育幾乎都是在課堂中透過教師的講解認知到自然的重要，透過影音感受到自然的美麗，透過文字理解自然的演進。聽了、看了、學了，但就僅止於認知層面上的記憶，缺乏身體的感動。

因此，「親親自然」就成為竹崎高中協助孩子豐富直接和自然「面對面」的生命經驗。透過「接觸、理解、感動、改變」（CUTC）歷程讓自然的美好和共生之道自然存在於學生的生命歷程中。

肆、在山林陶養中，實踐十二年國教新課綱的核心素養

一、「以終為始」、「逆向設計」的核心素養教學設計

吳璧純、詹志禹(2018)在〈從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思〉一文中關於核心素養教學設計的建議,文中建議教師採取「以終為始」、「逆向設計」的策略,先掌握最終目標的核心素養,再逆向回推素養和表現,如此才可以避免學習表現落入瑣碎,同時避免核心素養落入空洞。竹崎高中的山林陶養課程其課程的設計正符應了「以終為始」、「逆向設計」的核心素養教學設計。

竹崎高中的山林陶養課程預期實踐的核心素養如下:身心素質與自我精進、符號運用與溝通表達、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解。

二、在山林陶養中實踐核心素養

竹崎高中從104學年度開始設計山林陶養課程提供高中部學生參與體驗,透過「接觸、理解、感動、改變」(CUTC)歷程實踐預期中的核心素養。茲就課程規劃及學生心得的文字敘寫逐一說明實踐的核心素養。

(一) 符應「自發、互動、共好」的新課綱理念

竹崎高中的山林陶養課程,是學生衡量自己身體狀況,並取得家長同意後報名參加的,是學生自發性地想要參與這項山林陶養課程。再者,寧靜且徐行的過程,讓學生有更多和自己、他人及大自然互動的機會。此外,班級同學必須分成數小隊,以小隊為單位和班級同行,小隊成員若有狀況,其他小隊成員必須停下來協助,然後再向前行。因此,山林陶養課程是基於團隊合作,同行共好出一趟又一趟的山行。如同一位學生用以下的文字敘寫他的感受:

雖然在爬山的過程中,自己臨時身體不舒服,身旁一愛的大家也都停下腳步來關心我,有的同學還幫我背書包,真的謝謝一愛的各位。我了解到過程中大家的相互扶持,也學習到有時身體實在不舒服,就休息一下,而最終也有走完全程,這不只是一種所謂的榮譽感,收穫更大的的是了解到相互扶持的重要。(高一學生)

(二) 符應「身心素質與自我精進」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程,高一拜訪「獨立山」,象徵生命邁向獨立,並且在獨立山上辦理十六歲成年禮;高二拜訪「大凍山」,象徵生命奮起(大凍山在奮起湖附近);高三拜訪「鹿林山」,象徵生命登高望遠(玉山在鹿林山正前方)。這是一個循序漸進,自我精進與超越的歷程,更讓學生有步步高升,堅持到底,永不放棄的生命體驗。以下依高一、高二、高三次序引用學生們的文字敘寫他們的體悟:

我想告訴我自己,我做到了。雖然過程真的很累,很想放棄,不過我們依舊到達了目的地。上了高中,第一件必須做的事,便是獨立。雖然過程和爬山一樣很累,可是與其逃避,不如正面迎擊。我們每個人都必須對自己負起責任,我到了高三後,能夠對過去的我說:我做到了。(高一學生)

夢想這條路踏上了,跪著也要走完。每年參與山林教育的過程中,和同班同學相處在一起時,就猶如平時的人生路,有酸、有甜、有苦、也有辣。當登頂的時刻,就有如大老闆公司事業有成那份激動與喜悅。大自然的內心是我們永遠無法全然了解的,他們有想發展的舞台,我們也有我們的夢想。期待未來在大凍山頂的各位夥伴們都朝向自己的目標發吧。(高二學生)

三年的旅程,在鹿林山上,正式宣告三年的生命成長終於完成了。在這座見證成長的鹿林山,生命的旅程令人讚嘆解生命的美好。和同學及老師一起爬上這座山,證明自己是高三生,見證生命的成長。獨立、奮起、登高望遠,是生命的美好奇蹟與心性陶養。(高三學生)

(三) 符應「符號運用與溝通表達」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程，在拜訪山林的過程中，透過小隊必須同行的設計，小隊成員需要同理他人，並設法協助他人，讓全隊得以繼續向前行。此外，靜心諦聽大自然的聲音是人與大自然的心靈互動，靜心諦聽後書寫自己的感受是文字的表達，一年級寫下「我的獨立宣言」，二年級寫下「生命奮起之歌」，三年級寫下「登高望遠」的回顧與期許。再者，站上大自然的講台，分享自己的感受是口語的表達，不論是照著已經書寫好的文字唸，或是隨性感發，都能獲得師生的熱情掌聲鼓勵。茲舉高一學生「我的獨立宣言」做說明：

今天的山林教育活動，我覺得很有意義。在爬獨立山的過程中，雖然天氣很熱，但所有人都還是非常努力，靠自己一步的走向目的地，克服了大太陽。有的人到後來走不動了，其他人都會互相幫忙，讓人感覺非常溫暖。透過這個活動我學到了很多。「16 years old」的成年禮，希望未來一愛的每個人都能變得更好。（高一學生）

成長的路，像爬山一樣，又長又累，會有想放棄的時候，但只要休息一下，就能走更多的路。邁向獨立的路雖然難，但得到的果實卻是甜美的，只要堅持一下，未來你會是明亮的，成功也會是你的。（高一學生）

經過這次的山林教育，讓我學會了很多。課業繁忙之餘，也需要偶爾沉澱一下。雖然爬山的過程很辛苦，但在過程中到許多人的鼓勵，山裡的寧靜也使人淨化心靈，活動過後，也會更加獨立，迎向未來。（高一學生）

（四）符應「藝術涵養與美感素養」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程，不只讓學生親親自然，更希望能讓學生領略自然之美，涵育自身的美感素養。歷程中的天藍、雲白、山青、人新，寧靜徐行享受每一個呼吸的自在，近看遠觀賞欣每一幕風雲的開闢，領略古人「不登高山不知天之高，不臨深谿不知地之厚」的美感。茲舉學生的文字敘寫印證這樣的感受：

雖然因為陰天，而使山頂景色較模糊。然而在來的途中，我看到山腳下的景色是多麼美麗。儘管我們學校就在山腳，但因忙碌於課業，而使我們忽略了它的美麗，也因此只有靜下心，仔細的觀察它，才能領悟美的所在。（高二學生）

森林之歌，有別於都市的吵雜，陣陣吹來的涼風，有別於平地的微風，靜靜地聆聽，用心感受，體會山林的美是自然的，看不到任何的高樓，只有高大的林木。大凍山，讓我感受到了大自然無盡的美。（高二學生）

（五）符應「道德實踐與公民意識」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程，不只期盼讓學生感受大自然無盡的美，更期待能透過「接觸、理解、感動、改變」(CUTC) 歷程，喚起學生的愛護大自然的公民意識與社會責任，並能主動參與環境保育與社會公共事務。

這次的山林之旅中，我了解到了人類的渺小，還有保護大自然的重要性。雖然在山上的路程中，一度想要放棄，但最後還是撐下去了，這讓我了解到堅持下去的重要，只要不放棄，終究會成功。（高三學生）

離開了吵雜的日常，是超脫，亦是救贖。入了山，山神抱持著不散的雲霧，我不得不屈服於其強大的力量下。霧是禱語的哭嚎，哭號著逝去的鄰人，哭號著因狂妄的人類而倒下的巨木。鳥兒見了於心不忍，不時的遞予安慰的言語，但一步是在為淨土的保留而開心著，且又為孤獨的山神可憐著。千頭萬緒，在心中來回震盪著。命運一般的指引，我卻停了下來，但那悲情卻不止於心中。（高三學生）

（六）符應「人際關係與團隊合作」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程，在拜訪山林的過程中，透過小隊必須同行的設計，小隊成員需要同理他人，並設法協助他人，讓全隊得以繼續向前行。這是人與人之間的真情互動，能夠同行，相互支援，抵達終點，這是團隊合作的精神與行動。以下是學生分享被協助，然後繼續前行的心情：

雖然在爬山的過程中，自己臨時身體不舒服，身旁一愛的大家也都停下腳步來關心我，有的同學還幫我背書包，真的謝謝一愛的各位。我了解到了過程中，大家的相互扶持，也學習到有時身體實在不舒服，就休息一下，而最終也有全程，這真是有一種所謂的榮譽感呢。但收穫更大的是了解到了相互扶持的重要。（高一學生）

嗨17歲的你做到了！走得比去年快、穩健，也少了想放棄的心。大凍山沒讓你的熱情結凍，努力跟上前方，鍛煉自己生命奮起。路上還有人推了自己，希望下次我會是那個給別人力量的人。拋開世俗，離開凡塵，打開心眼，做一天的小小孩。（高二學生）

（七）符應「多元文化與國際理解」的核心素養

竹崎高中的山林陶養課程，規劃拜訪的三座山都在嘉義縣竹崎鄉，以及嘉義縣和南投縣的交界處，從在地文化和自然開始，深化學生的在地認同力，堅持自我的文化價值。此外，在高一的拜訪獨立山行程中，特別結合文化部推動的「阿里山森林鐵道申請世界遺產」，透過竹崎高中培訓的「阿里山青年大使」介紹阿里山森林鐵道和竹崎車站，更實地搭乘阿里山森林鐵路火車，從竹崎站到樟腦寮站，並看著火車在獨立山以螺旋狀繞行，十六歲成年禮活動結束後，再從獨立山站回到竹崎車站。「愈在地，愈國際」，將在地的文化推向國際是竹崎高中透過山林教育期盼能帶給學生的新視界。

很高興學校能安排這樣的山林教育，讓很多來自外地的同學一起來認識我的故鄉竹崎。聽著竹崎車站和阿里山森林鐵道的解說，我也更加了解它們的歷史背景和文化價值。好期盼阿里山森林鐵道可以成為世界遺產，這樣就會有更多人認識臺灣和竹崎，認識竹崎的一切美好。（高二學生）

伍、結語

「核心素養」是十二年國教新課綱中最重要的概念，指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。

在環境教育課程中認識自然的重要性，在生命教育課程中了解生命的獨特性和無限可能，在藝術教育課程中欣賞名家們在畫作上呈現的山水之美……，課堂中的認知學習是知識層面的擴增，技能上的培養，竹崎高中嘗試以山林陶養課程，透過體驗學習「接觸」、「理解」、「感動」、「改變」的四個歷程，讓學生「接觸」自然、「理解」自然，讓學生「感動」，體悟到人屬自然一部分該有的謙卑，領悟到自然是人類生存根源，感悟到失卻自然就失卻生命的共生必要，讓學生「改變」，包含認知、情意和行動上的轉變，並為下一階段或更高層次的「接觸」、「理解」、「感動」和「改變」奠下厚實的根基與可能。

上述的體驗學習，是課堂知識學習與生活的結合，並且在「以終為始」、「逆向設計」的課程活動中實踐十二年國教新課綱的核心素養。

哈佛大學教育學院加德納（Howard Gardner）教授1983年提出了著名的多元智能理論。包括：語言智能、邏輯-數學智能、空間智能、身體-動覺智能、音樂智能、人際智能和自省智能、自然智能。在《失去山林的孩子》一書中，作者洛夫（Richard Louv）更進一步闡述：

當孩子與自然有了親密的接觸以後（或許是第一次），他或她眼裡閃現出的那些小小頓悟，總是讓我感到驚訝。對來說這也是一樣可以發生的，讓他們想起某些他們甚至從不知道自己已經遺忘了的事情。……第八智慧，就是存在！中的智慧，是等待一旦有人出現就能被學習的課程。（郝冰、王西敏，2014，頁95）

竹崎高中第12期《崎讚竹中》有著寫給完成獨立山和大凍山拜訪之旅學生的一段話：

親愛的孩子們：當你行走在崎嶇的山路上，你是否看見了～花朵在意想不到的地方綻放，雲霧變換著流轉的方向。用全新的眼耳開始聆賞大自然的脈動，或許你將會發現：禮物就藏在腳下的沙塵、身旁矗立的林木中！願你走過這趟旅，能擁有更深刻的體驗與智慧。（郭春松，2017）

在文中預示著這樣的山林陶養課程是竹崎高中學生深刻且獨特的學習歷程。

感謝天地自然為竹崎高中師生準備的陶養課程，天藍、雲白、山青、人新，寧靜徐行受享每一個呼吸的自在，近看賞欣每一幕風雲的開闢，不登高山不知天之高，不臨深谿不知地之厚，因著自發性踏實的每一步，我們方能和自己伴、自然有良善的互動，進而和天地共好出一堂身心靈的山林陶養課程。（郭春松，2017）

這是竹崎高中山林陶養課程分享會中的一段談話，談話內容更呈顯出山林陶養課程符應了十二年國教新課綱「自發、互動、共好」的理念，以及核心素養的實踐。

參考文獻

王從恕（2001）。西方環境倫理概要。《科學教育月刊》，241，26-34。

李文富（2015）。戶外教育的理論基礎。載於黃茂在、曾鈺琪（主編），《戶外教育實施指引》（26-37

頁）。臺北市：國家教育研究院。

吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。《教育研究與發展期刊》，

14（2），35-64。

郝冰、王西敏（譯）（2014）。失去山林的孩子：拯救「大自然缺失症」兒童（原著者：Louv, R.）。

新北市：野人。（原著出版年：2009）。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取

自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf。

馮朝霖（2016）。靈性生態學與美感教育。《教育脈動》，2。取自<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f3182cfa-4797-4bb7-8c3a-40cdd502afcd?insId=f628a856-bdda-4986-93c4-da58a908d1fc>

馮朝霖（2017）。靈性美學—生態村運動之教育啟示。收錄於李崗（2017）主編，《教育美學：靈性觀

點的藝術與教學》（頁1-22）。臺北：五南。

楊俊鴻(2016)。導讀：《課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養》。《教育脈動》，5。取自

<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/89b695b6-4eb3-4607-9411-338589879bc8?insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>

蔡清田（2014）。《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。臺北市：高等教育。

Kolb, David A.,(1984). *Experience learning: Experience as the source of learning and*

development. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hell.

* 郭春松 · 嘉義縣立竹崎高級中學校長

電子郵件：csku885@gmail.com

提升偏鄉地區學生的寫作能力有方法—讀 寫合一策略

陳淑麗¹ 曾世杰²

摘要

本文介紹一個經教學實驗證實為有效的讀寫合一策略，這個策略的教學設計有五個學習步驟：（一）教文章結構或閱讀策略；（二）以範文練習文章結構分析；（三）利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫；（四）完成文章；（五）同儕互評與回饋這個。學習步驟，閱讀先，寫作後。在閱讀課程裡，先讓學生奠基與寫作主題有關的背景知識和文章架構，以解決低成就學生寫作內容乏善可陳、缺少組織架構的問題。在寫作課程裡，讓學生應用在閱讀課程中習得的主題知識與文章結構，進行「寫作計畫」，再進一步把寫作計畫轉譯為文章，最後再透過回饋系統，讓學生學習評估文章的品質。這個教學設計，不僅希望解決學生不會寫的問題，也希望透過讀寫合一的整合，解決老師寫作教學時間不足或不知道怎麼教寫作的困擾。



壹、前言

夜行者

你知道世界上有什麼會發光的生物嗎？現在就讓我跟你們介紹吧，一種叫鮫鱗魚，另外一種叫螢火蟲。

首先我要跟妳們介紹的是鮫鱗魚，告訴你們一個小秘密喔，…（略）

這些動物是少數會發光的生物，我們要感謝牠們，是這些生物帶來我們的好奇心，不斷的探索，發現更多的動物（但1）。

以上的作品是一位語文低成就學生在讀寫合一課程中完成的寫作作品，你能相信他才四年級嗎？

讓我們再看看兩則偏鄉學校五年級學生的寫作作品。老師提供一張圖片，圖中有10個小朋友在遊樂場遊戲，請學生根據圖片寫一篇作文，以下是兩個學生的作品。個案二只寫了42字，其中有7個錯字，用了4次注音，省略了3個標點符號，而且只使用逗號。個案3的文意概念還在具體動作層次，且標點符號的運用錯誤多。

有10個小朋友有兩個玩勾勾秋千，有一個勾勾則推另一個勾勾則玩，有一個在玩當勾勾他在上面掉都掉不下來」（個案2）。

有一天小朋友們就在公園裡玩有人在玩盪秋千還有些人在游泳、做操、在聞玫瑰花、有人在轉圈圈……一個人玩盪秋千5分鐘」（個案3）。

上述的個案1參與了本研究設計的讀寫合一課程，在充分的鷹架支持下，他的寫作表現質量明顯較佳—作品文字通順、文章內容言之有物、組織有條理。個案2及個案3的寫作，則僅有圖片的提示，由學生獨立完成作品，在缺少足夠的鷹架下，學生的寫作相當困難的，錯字多、常使用注音符號、標點符號的運用錯誤多、文長短，內容貧乏、文意概念還停留在描述具體動作的層次，這些都是低寫作能力者常出現的寫作特徵。這三個作品品質的差異告訴我們，低寫作能力學生的寫作能力，可以透過設計良好的教學得到大幅提升。

寫作是高層次的能力，涉及複雜的認知歷程，多數學生對寫作感到困擾及負擔，許多老師也對寫作教學也覺得頭痛。本文將分享我們如何設計讀寫合一的寫作課程，解決學生和老師在寫作上遇到的困擾。我們已經透過嚴謹的教學實驗檢驗這個寫作教學策略，研究結果支持其有效性，個案1正是這個策略的受惠學生之一。以下先說明教學實驗的設計和成效。

本文發展的讀寫合一策略，以嚴謹的教學實驗設計確認其成效。這個實驗以國語課進行長達一年的介入，實驗設置有實驗組和對照組，兩組學生國語課節數一樣，差異只有：實驗組採用讀寫合一教材，對照組採用原學校選定的審訂國語教材。所有參與學生都接受3次標準化的寫作診斷測驗以進行寫作能力評估：實驗前（第一學期期初）、第一學期末及第二學期末。研究結果發現，採用讀寫合一課程的實驗組學生，其寫作能力的進展明顯優於對照組學生。介入一學期，實驗組學生寫作長度就有明顯的進步，錯別字、標點符號、語法等基礎語文技能也有明顯進步；但對照組只有錯別字、標點符號、語法等基礎語文技能有明顯進步，寫作長度則沒有明顯進步；介入一年後，實驗組學生則在寫作品質（文意層次）上也呈現明顯的進步，且其進步幅度明顯優於對照組學生。且經過一年的介入，實驗組學生的寫作能力能逐漸脫離寫作低分群的範疇，但對照組學生則未看到此趨勢。這個實驗結果告訴我們，讀寫合一策略對提升偏鄉地區兒童的寫作能力，有明顯的成效，值得進一步推廣到教育現場（陳淑麗、曾世杰、林慧敏，2018）。以下先說明寫作教與學的現況與困境，再說明本研究如何設計課程，以幫助偏鄉學生克服寫作的困擾。

貳、寫作教與學的現況與困境

寫作是許多老師和學生都感到頭疼的教與學的任務，老師常抱怨，國語課教生字詞及閱讀理解，時間就不夠了，還要擠出時間來教寫作，學生寫出來的東西，要怎麼批改，更是難題一樁。而且，老師經常缺少寫作教學策略，一對一指導又分身乏術，因此難以在課堂上讓學生完成寫作任務，常見的情況是，難度最高的寫作，反而成為回家後的指定功課，讓家長傷腦筋去。

寫作為什麼難？因為它涉及一系列複雜的歷程，低層次歷程包括寫字、寫作體例及標點符號的運用能力；高層次歷程包括計畫、起草和修正。其中任何一個環節出問題，都會讓寫作發生困難。而高層次的歷程更不容易教導，因為這部分常與學生的先備經驗息息相關，缺乏先備知識，學生常不知道要寫什麼，內容乏善可陳，這可能和閱讀量不夠，缺少寫作的素材有關；即使有素材，許多學生仍不知如何組織這些材料，只能「我手寫我口」，以致於寫出的內容東一塊西一塊，連貫性弱，這可能和缺少文章結構基模有關。因此，如何解決低寫作能力者在寫作上遇到的困難，除了加強基礎語文技能外，結合閱讀來拓展學生的經驗並建立組織文章的基模，可能是必要的途徑。

我們設計的寫作課程，因此強調「讀寫合一」。首先，閱讀和寫作的主题是類似的，例如教材是連續三篇記遊的課文，閱讀之後的寫作，就讓學生以「校外教學日」為題，寫一篇文章。期待這樣的設計，能夠豐富兒童和寫作主题有關的經驗，累積寫作的素材；其次，寫作教學的最終產出，是一篇結構和課文相同的作文。例如，記遊的文章描述了兩個景點，以起因、經過、結果來鋪陳，寫作就讓學生用相同的文章結構，聚焦兩個景點，描述校外教學的經驗。這樣就可以同時解決學生缺少寫作素材、不知如何組織寫作素材的困難。讀寫合一課程中的閱讀課程，為學生的寫作素材和寫作架構奠定了基礎，這不但增加學生寫作的成功經驗，同時也可減少寫作的教學時間，節省下來的時間，就可以讓學生在課堂上完成寫作作品。學生因為有鷹架可遵循，會寫出質量較佳的作品，相對地也節省下老師許多批改的時間。

參、讀寫合一策略的教與學

一、寫作歷程模式

早期有學者主張寫作是一個線性歷程，例如Elbow (1974)認為寫作是先腦海中釐清與建構寫作意義後，再精確地將意象轉譯為文字；Rohman (1965)則將寫作分為寫作前、寫作與改寫三階段，此階段模式比較關注寫作作品的產出，而非寫作者內在的寫作歷程。近年受到認知心理學的影響，有學者主張寫作並非固定的線性歷程，而是動態循環的歷程，Flowers及Hayes (1981)主張寫作有三個主要歷程—計畫、轉譯和檢視，其中計畫是根據長期記憶中有關主题、讀者及寫作計畫的知識，產生內容、設定目標與組織內容；轉譯則是把組織過的內容以文字呈現；檢視則是對作品的評估與修正。因此，寫作從早期被視為一個線性的歷程，後來，被視為一個複雜的認知歷程，且各層面的因素彼此交互影響。本文分享的讀寫合一策略就是以Flowers及Hayes主張的寫作歷程為基礎，設計學習步驟。

二、有效的寫作教學策略

寫作低層次歷程如寫字、標點符號的運用能力不足，及高層次歷程如計畫、起草和修正等能力偏弱，都會讓寫作發生困難。有研究指出，臺灣低寫作能力學生，容易出現讀題目後不知道要寫什麼、不知如何安排內容、開頭不會寫等問題（楊淑華、葉憲峻、王暄博，2009），或是轉譯速度非常慢、寫一句想一句，文意無法貫串、寫作像在拼湊字數，寫一點就準備要結束、寫完後沒有閱讀、評估和修改的習慣（陳鳳如，2007）。寫作是需要被教導的，特別是高危險群學生，許多研究指出，如果能增加寫作時間，教導孩子寫作策略，就能提升學生的寫作能力。（eg：Macarthur & Philippakos, 2010）。例如有的研究教導學生什麼是好作品，好作品會具備哪些元素，也教導計畫組織、起草、修正等寫作策略；有的研究設計三階段的閱讀與寫作整合教學模式：包括教導學生故事結構、寫作程序（計畫-組織-寫作-編輯修改），最後應用前兩階段所學寫出故事；有的研究以明示的教學，教導學生文章結構、寫作計畫策略、教導以文章結構為基礎的寫作策略，並加入自我監控策略；有的研究教導學生以心智圖組織寫作計畫。研究結果發現，透過寫作策略的教導，能夠提升學生寫作的品質，且寫作愈困難的學生，愈能在教導策略的教學中受益。本文介紹的讀寫合一課程也是強調寫作策略的教導。

三、讀寫合一策略

我們設計的讀寫合一寫作課程，以Flowers及Hayes所說的「計畫、轉譯和檢視」歷程為基礎，共有五個學習步驟。本文讀寫合一五個學習步驟與設計概念說明如下：

（一）教文章結構或閱讀策略：（閱讀理解成分的教學）

課文的文章結構或策略重複出現3~4次，以幫助學生建立文章結構的基模。

（二）以範文練習文章結構分析：（進入寫作階段）

寫作一開始，再提供一篇文章結構相同、內容較簡單的文章，進行文章結構分析練習。

(三) 利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫：

此步驟相當於Flowers等人的「計畫」歷程，又分成兩個元素：

A.先以討論或提供寫作素材等多元方式讓學生取得更多的寫作材料。

B.再讓學生用已熟悉的文章結構，設計寫作內容。

(四) 完成文章：

此步驟相當於Flowers等人「轉譯與檢視」歷程，即根據寫作計畫，寫出一篇文章。

(五) 同儕互評與回饋：

以檢核表作同儕互評和回饋，相當於Flowers等人「檢視」歷程，但增加了同儕回饋的歷程。

這五個學習步驟，強調透過閱讀教學，讓兒童建立發現文章結構基模及獲取豐富的寫作素材；並在步驟清楚的指導下，讓兒童可以習得如何組織他們的寫作素材，對學生來說，有了比較多的鷹架支持，因此，完成一篇文章的難度就大大的降低，學生寫作的品質是可以有效提升。對老師來說，這個讀寫合一課程的策略及教學程序清楚，讀寫合一的作法，也節省了許多教學的時間。

四、讀寫合一策略教材實例說明

國內目前部分國語課本的寫作，也有採讀寫合一的設計。例如，康軒三年級的國語教材，有一篇「回到鹿港」的記遊課文，其教學指引的設計，讓學生運用「回到鹿港」的文章結構，寫一篇校外教學參觀的遊記。讀寫合一策略雖被運用在國內的國語教科書，但系統性不夠，在教材中點狀的出現；另外，教科書為了豐富文章類型的多元性，一個單元通常包括三課不同類型的文體，這對於學生文章結構的學習較為不利，可解套的方式是透過補充主題與結構相似的文本，增加學生的經驗，例如上「回到鹿港」文章，可以補充文體、主題與難度接近的「參觀安平古堡」（康軒，三上教材）一文，來增加學生記遊的寫作基模與素材。陳淑麗和曾世杰主編的永齡的國語文補救教材，以系統與完整的方式設計讀寫合一的教材，且已有嚴謹的教學實驗確認其可行性與有效性。

這套教材，從小二就採用讀寫合一的策略，幫助學生學習寫作。小二和小三，重點為奠定學生的語文基礎，例如如何運用標點符號、如何加長句子、疊詞運用...等等，寫作從寫句子、寫一段，再慢慢增加強調讀寫合一的寫作計畫大綱至於把寫作計畫轉譯為文章部份，則視主題難度提供鷹架，例如提供故事的「起頭」或「結尾」，或解決提供「一個解決方法」，讓學生接續寫故事接下來的發展，以增加寫作的成功經驗。

從小四開始，這套補救教材設計了更系統化的讀寫合一策略，一學年共規劃了8個單元，一個單元有4篇課文，兩課老師教，兩課由學生自學；4篇課文的文章結構相同，每一個單元寫一篇作文，一年共寫8篇作文。每個單元有4節寫作課，包括1節「寫作技巧加油站」、3節運用讀寫合一策略，在課堂完成一篇作文。「寫作技巧加油站」以明示的方式教導學生各種寫作技巧，例如如何寫出吸引人的開頭、如何寫結語、句子精緻化、修辭、使用連接詞組織句子...等寫作技巧，以幫助學生寫作的精緻化。讀寫合一寫作課，寫作題目和單元的結構及主題有關，例如某一個單元的主题是「名人棒棒堂」，這個主题著重推論策略中的找觀點和支持理由，寫作教學設計就讓學生寫出他們熟悉的人物或卡通人物的特質（觀點）與支持理由（論據）。圖1是四年級教材和寫作主題的整理（陳淑麗主編，2015a），從圖1可知，寫作的主题，與閱讀理解文本的「主题」與「文章結構或策略」是一致的。

永齡四年級寫作教學：讀寫合一





四上單元	讀(閱讀策略)	寫(寫作)																
單元一 名人棒棒堂	找支持理由 <table border="1"> <tr> <th>觀點</th> <th>支持理由</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	觀點	支持理由							推薦欣賞的卡通人物 <table border="1"> <tr> <th>觀點</th> <th>支持理由</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	觀點	支持理由						
觀點	支持理由																	
觀點	支持理由																	
單元二 受歡迎的食物	畫時間順序結構圖 	介紹食物的演變、發展 																
單元三 動物奇觀	畫主題細節結構圖 	介紹動物 																

圖1.永齡國語文補救教材四年級寫作課程設計

在第一個學習步驟中，學生有多次機會透過閱讀指導精熟該單元的文章結構或閱讀策略，因此可以假定透過4篇課文，學生應該已經熟悉課文的結構或策略，而且，後續的寫作題目，和單元的內容相關，這樣的設計，也應該提供了學生較多的寫作素材。第二學習步驟開始進入寫作教學階段，學生有3節課的時間從事寫作活動。這時，我們會再提供一篇文章，讓學生運用已經熟悉的結構，再次進行文章結構的分析，這個步驟的目的為接下來的寫作，做先備知識的連結與技能的再強化。以下以永齡國語文補救教材—奇妙閱讀村3第一個單元為例（陳淑麗主編，2015b），這個教材設定的教學對象為五上學生，簡述這個單元的讀寫合一教學設計。

（一）教文章結構或閱讀策略：（閱讀理解成分的教學）

1.單元名稱：心情溫度計。

2.單元內容：共有4篇課文，前兩課由老師做明示、結構的閱讀教學（瘋狂的賭注—上、下，如圖2）、後兩課由學生自行學習（我的家人我的家—颱風、難忘的一個年）。

3.文本結構：課文為複雜故事結構-背景、起因、問題、內心反應、行動、結果，有兩個事件。

4.教材特色：這個單元的課文均為小說，有較複雜的角色關係與情緒變化。瘋狂的賭注因文章長，分為兩課。這故事內容是探討海邊游泳溺水的事件，兩個人去海邊游泳，打賭冒險游到危險區，卻發生了可怕的溺水事件。

5.閱讀教學重點：閱讀教學重點有二：

第一，摘要策略：分析故事的結構，以故事的結構摘大意。

第二，推論策略：分析與推論人物特質、人物的情緒變化。

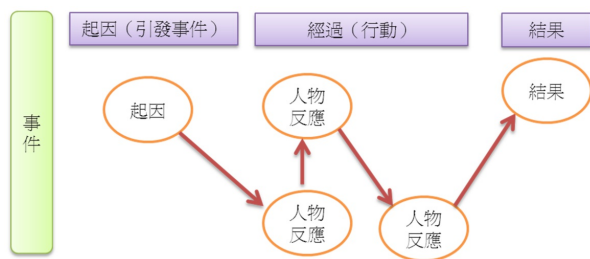


圖2.「瘋狂的賭注」故事結構圖

(二) 以範文練習文章結構分析：(進入寫作階段)

五年級學生通常對故事結構已經相當熟悉，因此這個步驟在本單元省略。

(三) 利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫：

A.先以討論或提供寫作素材等多元方式讓學生取得更多的寫作材料

1.寫作主題：本單元的寫作主題設定為「去空屋探險！」

2.學習活動：老師提供一張圖(圖3)，引導學生討論：場景的特色、設定角色的關係與人物特質、根據事件與人物特質，預測人物的內心反應與可能的行動，學習單如圖4。

B.再讓學生用已熟悉的文章結構，設計寫作內容

1.學習活動一：以「瘋狂的賭注」的故事結構，引發學生討論怎麼設計「去空屋探險！」的故事結構可以如何安排，內容如何鋪陳？寫作大綱的學習單如圖5。

(1) 起因：「瘋狂的賭注」這個故事，小誠和阿龍去海邊游泳，這個事件是怎麼引發的？你們想怎麼安排「去空屋冒險」的引發事件？

(2) 行動：引發事件後，角色開始行動。故事的角色開始空屋探險後，可能會發生什麼事？他們可能會分別有什麼情緒反應或行動？他們可能會說什麼話？

(3) 結果：「瘋狂的賭注」最後結果是阿龍溺水了，不知道有沒有找到。你們要為「去空屋冒險」故事安排什麼結局？

2.學習活動二：讓學生設計自己的寫作大綱，並分享寫作大綱。



圖3.「去空屋探險！」情境圖



二、整理寫作大綱
人物特質和環境的設定，會跟你寫的故事息息相關喔！我們一起來設計這篇故事吧！
(一)設定故事角色

人物	人物關係	人物特質	可能出現的行為反應
圖4. 「去空屋探險！」故事角色與場景設定學習單			1. 知道有空屋時：
			2. 在空屋中探險時：
			1. 知道有空屋時：

(三)寫作結構(挑戰版)
想一想，你的故事從什麼「引發事件」揭開序幕？之後故事人物有哪些「行動」反應？故事的「結果」是？

起因(引發事件) 經過(行動) 結果

圖5. 「去空屋探險！」寫作大綱設計學習單

(四) 完成文章

學習活動：寫作學習單，寫作引導提醒學生寫故事時，要使用剛學過的「句子化妝術」—描寫顏色、聲音、動作、味道、譬喻等技巧，讓空屋探險故事更吸引人。寫作學習單的引導如下：

完成短文：請參考寫作大綱，完成一篇段落清楚、文字通順的文章。記得加入有趣的開頭和結尾，寫作時，使用「句子化妝術」或「譬喻法」，會讓文章的畫面更生動喔！

(五) 同儕互評與回饋：

學習活動：互相欣賞同學的作品，並以檢核表互評（表1）。最後由老師帶領學生進行回饋分享活動。

表1

寫作互評學習單

同儕回饋評量單：親愛的孩子，先給自己一個掌聲，恭喜你完成了一篇屬於自己的記遊文章！現在請你邀請一位同學，欣賞與回饋你的文章喔！			
項目/標準分數	很棒	不錯喔	還有進步空間
1.標點符號運用正確			
2.句子通順			
3.各段重點清楚			
4.故事標題和內容一致			
5.故事內容吸引人			
6.人物反應描寫精彩			

7.景物描寫細緻、有畫面感			
---------------	--	--	--

肆、結語

本文介紹了一個經教學實驗證實為有效的讀寫合一策略，這個策略有5個學習步驟，閱讀先，寫作後。讀寫合一策略強調讀寫的整合，閱讀課程的學習內容，為寫作奠基與寫作主題有關的背景知識與組織文章的架構，然後再讓學生運用在閱讀課程中習得的主題經驗與文章結構，進行寫作設計、寫作與評估。這個學習策略，有完整的支持鷹架，對偏鄉學生的寫作有明顯的幫助。

(本文改寫自「陳淑麗、曾世杰、林慧敏 (2018) 。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。教育研究與發展，14 (4) ，71-100」。)

參考文獻

陳淑麗、曾世杰、林慧敏 (2018) 。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。教育研究與發

展期刊，14 (4) ，71-100。

陳淑麗主編 (2015a) ：奇妙閱讀村1。臺北市：永齡教育基金會。

陳淑麗主編 (2015b) ：奇妙閱讀村3。臺北市：永齡教育基金會。

陳鳳如 (2007) 。國中學生寫作能力的學習潛能評估之分析研究。師大學報教育類，52 (2) ，73-94。

楊淑華、葉憲峻、王暄博 (2009) 。寫作評量之研發與應用：以國小六年級記敘文為例。教育科學研究期

刊，54 (3) ，139~173。

Elbow, P.(1974). *Writing without teachers*. N. Y.: Oxford University Press.

Flower, L. S., & Hayes, J. R.(1981). A cognitive basis theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-378.

MacArthur, C. A., & Philippakos, Z.(2010). Instruction in a strategy for compare–contrast writing. *Exceptional Children*, 76(4), 438-456.

Rohman, D. G.(1965). Prewriting, the stage of discovery in the writing process. *College Composition and communication*, 16, 106-112.

1 陳淑麗，國立臺東大學教育學系教授，電子郵件：L2205@nttu.edu.tw

2 曾世杰，國立臺東大學師範學院院長，電子郵件：jay.Tzeng@gmail.com

新移民與非新移民子女的家庭社經地位、 家庭文化資本與家庭氣氛之貫時性研究

張芳全¹ 王瀚²

摘要

本研究探討基隆市新移民與非新移民子女就讀國民中學學生的家庭社經地位對家庭文化資本與家庭氣氛之影響情形。研究中以張芳全(2010-2013)建置之「國民中學學習狀況之追蹤調查第一至第五波」資料庫之1,587名追蹤樣本，運用潛在成長曲線模型進行分析。獲得以下結論：(一)新移民與非新移民子女的共同點：1.國一時的雙親教育程度對國一時的_{家庭文化資本}與家庭氣氛有正向影響；2.國一時的_{家庭文化資本}與家庭氣氛為正向關聯；3.國一時的_{家庭氣氛}與國一至國三的家庭氣氛成長幅度為負向關係。(二)新移民與非新移民的差異點：1.非新移民子女的家庭氣氛與家庭互動明顯高於新移民；2.新移民子女的_{父母親教育程度}對家庭氣氛成長幅度為負向影響；非新移民為正向影響；3.非新移民子女在國一至國三的家庭文化資本與家庭氣氛成長幅度為正向關聯。

關鍵詞：新移民子女、社經地位、文化資本、家庭氣氛



壹、緒論

新移民子女教育是一個值得重視的研究議題。據教育部(2018)統計，94至107學年之新移民子女學生數卻由11萬4千人增加為21萬3千人。新移民子女人數快速增加，臺灣以這些研究對象為研究議題及數量逐年增加。臺灣面臨少子化，在國中小學生人數減少，新移民子女卻逐年遞增，學齡人口結構產生變化，影響教育發展。新移民子女的教育越來越受重視，本研究以國中生為範圍，區分為新移民與非新移民子女，來了解這兩群學生的家庭社經地位對家庭文化資本與家庭氣氛之成長情形。

檢視國外資料庫多為橫斷面調查(cross-sectional survey)缺乏縱貫性追蹤。若以追蹤資料研究稱為縱貫性研究(longitudinal survey)、貫時性研究(panel research)。貫時性研究在長期追蹤受試者行為表現，不僅了解受試者的

行為成長 (growth) 與變化 (change) 幅度，而且也能了解受試者長時間的行為表現軌跡。本研究以張芳全 (2010-2013) 對基隆市99學年就讀國中一年級學生，追蹤這些學生五個學期學習表現 (共有五波) 資料庫。透過這資料庫分析，來了解基隆市國民中學生的家庭社經地位對家庭文化資本與家庭氣氛之成長關係。臺灣的新移民子女的家庭社經地位與文化資本較非新移民子女低，家庭氣氛應有所不同。在此資料庫中，調查對象包括新移民子女與非新移民子女，因而在長期追蹤資料下，究竟新移民子女的家庭社經地位、文化資本與家庭氣氛成長變化關係為何？也就是說，國一下學期新移民與非新移民子女的家庭社經地位對於國一的家庭文化資本與家庭氣氛的影響情形為何？國一下學期的家庭社經地位對於國一至國三 (五波) 的家庭文化資本與家庭氣氛成長 (五波之間的成長情形稱為成長幅度或斜率) 的影響情形為何？以及家庭文化資本起始點與其成長幅度、家庭氣氛起始點與其成長幅度的關聯性為何？

貳、文獻探討

一、社經地位之意涵

社會經濟地位簡稱為社經地位，它是一個家庭擁有物質與精神的總稱 (如：權勢、財富、聲望)，透過所包括職業、教育程度與經濟收入。這些面向不但有高低，而且是關係到每個人的主觀地位或聲望，它會依不同的社會階層分配於各家庭，透過社經地位高低，來代表個人或家庭之階層。簡言之，社經地位是一個資源與聲望的整合性指標，在資源方面，測量物質資源、社會資源及資產 (包括收入、財富與教育程度)；在聲望方面，測量個人在社會階級中的地位，評估個人的職業聲望等。

二、家庭文化資本之意涵

文化資本 (culture capital) 為法國社會學家Bourdieu在《文化再製與社會再製》 (Cultural Reproduction and Social Reproduction) 提出，文化資本包括內化形式 (the embodied state)、具體化形式 (the objectified state)、制度化形式 (the institutionalized state) 的資本。本研究將家庭文化資本內涵分為教育資源、閱讀習慣、一般 (補習) 與精緻型文化活動 (藝文活動)。在教育資源方面，它是學生家庭中擁有的教育設備，包括字典、參考書、課外讀物、專用書桌等各種學習資源。在閱讀習慣方面，它是指學生個人對於學習及閱讀行為，學生會運用時間到圖書館找尋閱讀材料，增加文化刺激。在一般型文化活動方面，臺灣國中普遍性的課後活動為課後補習為主要活動之一。這些校外活動也是家庭文化資本的一環，而取名一般型文化是因為國中生在此階段較常面對的補習課程，因此取名為一般型文化活動。國中生補習對於學習表現有其影響，因此在一般型文化活動加入補習項目，包括家教或安親班課程、國文、英語、數學等各類補習課程。在精緻型文化活動方面，它是指個體參加較為高階的文化活動，包含參加音樂會、藝術表演活動與文學閱覽活動。本研究的精緻型文化活動包括：聽音樂會、文藝、科學展覽、參觀美術展。

三、家庭氣氛的意涵

家庭環境影響子女的自我影像 (self-image)，即使到了青春期的青少年，家庭對於青少年的自我概念、身心發展與行為表現仍具有決定性的影響。家庭環境及其成員從日常生活中會塑造家庭氣氛，而什麼是家庭氣氛呢？測量家庭氣氛應包含：1.家庭組成：指單親家庭與雙親家庭的差異性所產生的情境；2.家庭互動：包括家庭參與、溝通、紀律與家庭決策；3.家庭成員間的觀念差異：家庭之中不同的聲音及意見表達的流暢性。雖然家庭氣氛內涵相當分歧，但是家庭成員在平時生活互動所建立的情感聯結。本研究在家庭氣氛分為家庭情感及家庭互動。在家庭情感方面，強調家庭內親密或親子關係，家人彼此有部分時間生活在一起，擁有著規範與承諾，具歸屬及認同感，形成與維護家庭的重要基礎，家人能建立起歸屬感，使得每個人都有安全感，並相互產生感情。在家庭互動方面，強調家人彼此聯繫的關係與相互關懷，它不僅增進互動對象的勝任感，也增進家庭成員的愉悅感，從互動關係中感受到的彼此情感的聯結性。

參、研究設計與實施

一、變項測量

本研究探討新移民（非新移民）子女的家庭社經地位對家庭文化資本起始點與成長幅度之影響。新移民子女是指99學年度就讀基隆市國民中學的國一學生，這些學生從國一至國中三都在基隆市公立國民中學就讀，同時這些學生的母親來自於越南、印尼、泰國、馬來西亞、中國大陸等，她們與中華民國之男性為婚配關係移民進入臺灣。

而家庭社經地位係指一個家庭在社會中的相對地位。本研究的家庭社經地位係指新移民與非新移民子女的父、母親職業與其教育程度構成的變項。本研究資料是以「國民中學學習狀況之追蹤調查問卷」的題目調查的。職業類別做為測定社經地位。在父、母親接受之最高學歷，各選項代碼如下：1.小學沒畢業或沒有上過學、2.國小畢業、3.國中畢業、4.高中/職畢業、5.專科畢業、6.大學畢業、7.碩士以上學位、8.我不知道。為求計分的準確度，依照臺灣的學制，這些教育階段的畢業年數為依據，分別以0年、6年、9年、12年、14年、16年、18年接受教育作計算，其中若受測者填答我不知道的選項，該筆就予以刪除，不列入分析。

家庭文化資本是指家庭中擁有的一切有形與無形資本，可以提供子女學習的資源。本研究在家庭文化資本區分為教育資源、閱讀習慣、一般與精緻型文化活動，它以資料庫的「國民中學學習狀況之追蹤調查問卷」，在上述各面向中的題目作為測量。以教育資源來說，在各題問卷選項為沒有、有，依序給予1分與2分；個人閱讀之選項為從不如此、偶爾如此、經常如此、總是如此，依序給予1~4分；一般型文化活動的測量分成沒有、一週1次、一週2次、一週3次（含以上），依序給予1~4分；精緻型文化活動為沒有、一個月1次、一個月2次、一個月3次，依序給予1~4分。最後再將上述面向及各面向分數加總，假若分數愈高，代表家庭文化資本愈豐富。

家庭氣氛是一個家庭成員在平時生活互動下所建立的情感聯結。本研究家庭氣氛分為家庭情感與家庭互動。本研究以「國民中學學習狀況之追蹤調查問卷」中在上述各面向的題目作為測量，由受試者選出符合自己的情形。以家庭情感來說，在各題的選項區分為非常不同意、不同意、同意、非常同意，依序給予1~4分。而家庭互動則分成從不如此、偶爾如此、經常如此、總是如此，依序給予1~4分。家庭氣氛由上述兩個變項構成，得分越高者，代表家庭氣氛愈佳。

二、分析樣本

本研究採用張芳全（2010-2013）建置「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫之樣本，它以99學年基隆市國民中學就讀七年級學生為追蹤調查樣本，五波都有完整資料者（有效樣本）為1,587名，其中包含新移民子女98名與非新移民子女有1,489名。

三、研究工具的信效度

本研究估計研究工具效度是運用因素分析直交轉軸特徵值大於1之因素有4個，總累積變異量為50.40%。在家庭氣氛之效度，其直交轉軸特徵值大於1之因素共有2個，測量題項分為家庭情感及家庭互動，總累積變異量為52.54%。本研究以Cronbach's α 係數估計研究工具的信度，它對同一向度的題目進行內部一致性分析，藉此了解研究工具的信度。本研究在家庭文化資本的信度係數，除了家庭資源為.62之外，閱讀習慣、一般型文化活動及精緻型文化活動各為.89、.74、.72等都在.70以上，有不錯穩定與精確性，整體文化資本的係數為.73。在家庭氣氛問卷的Cronbach's α 係數，其中家庭情感的 α 係數為.78；家庭互動則為.70，整體家庭氣氛的 α 係數為.75。

肆、研究結果

一、各波家庭文化資本與家庭氣氛之情形

本研究繪製基隆市國民中學學生的家庭文化資本成長曲線，從圖1可知，新移民子女在精緻型文化資本第一至五波，呈現上升 - 下降 - 下降 - 下降；而非新移民子女則呈現上升 - 下降 - 下降 - 下降。在兩群的國民中學生，第一至五波都

反應出非新移民子女較新移民子女的家庭文化資本高，但是兩者差異不大，且兩者在線條成長幅度相似（因為刻度放大的關係，其實這些線條都接近直線），其中第一至第二波的家庭文化資本都有劇增現象，但是隨著時間推移，至第三、四、五波又逐漸下滑，僅有非新移民子女在第四至第五波，呈現些許回升狀態。第一波至二波家庭文化資本速率急遽上升的原因可能是，學生從國民小學進入國民中學之後，學習內容及材料不同，需要更多及不同類型的學習資源，因而教育資源有明顯增加。同時在升至國二後，即將面對升學考試，家長自然而然對家庭文化資本更加重視（包括教育資源、閱讀習慣、一般與精緻型文化活動），接著隨後逐漸下滑原因在於，國三升學參加基本學力測驗，課業壓力日益繁重，使得閱讀習慣與精緻型文化受到壓縮，整體家庭文化資本開始降低，但仍然較第一波高。

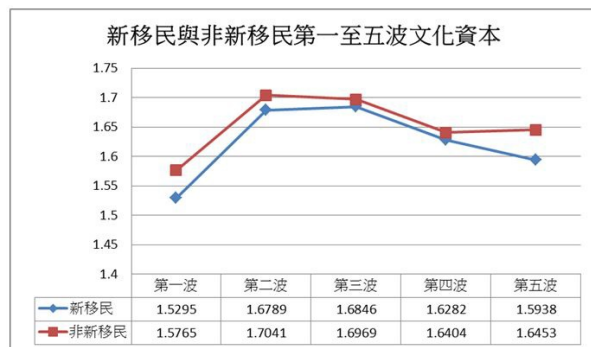


圖1.新移民與非新移民子女在第一至五波文化資本之成長線

本研究繪製基隆市國民中學學生的家庭氣氛成長情形，從圖2可知，新移民子女在第一至五波的家庭氣氛，呈現下降 - 下降 - 下降 - 下降；非新移民子女則是下降、下降、下降、上升的狀態。雖然新移民子女在家庭氣氛起始點（國一下學期）較非新移民子女的家庭氣氛高，但是在第三波時，非新移民子女的家庭氣氛開始高於新移民子女，第四波又回復新移民子女略高的情形，到了第五波，非新移民子女的家庭氣氛再次高於新移民子女。從各波表現來看上，除了非新移民子女在第四至第五波有上升現象之外，其餘皆呈現隨時間逐漸下滑，此與家庭互動的線條發展非常相似。推測原因是：學生隨著年級增加，升學及課業壓力也漸漸增加，使得家人之間的互動與關懷可能相對減少，直至國三下學期才又逐漸地恢復。

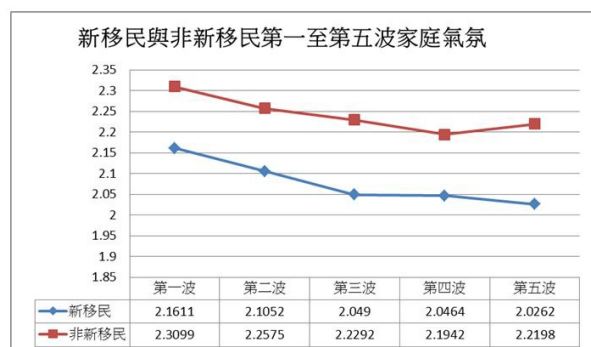


圖2.新移民與非新移民子女在第一至五波家庭氣氛之成長線

二、新住民子女的成長模式

基於上述，新移民子女的家庭社經地位愈高，他們在國一的家庭文化資本愈豐富；而新移民子女的社經地位愈高，他們在國一時的家庭氣氛愈好，這與預期一樣。同時新移民子女在國一時的社經地位愈多，其家庭氣氛愈好，這與預期結果一樣，代表如果新移民子女的家庭中有豐富的文化資本，可以帶給他們有較好的家庭氣氛。

然而新移民子女的家長社經地位較非新移民略低，家長長期忙於工作、照顧家庭，因而較沒有閒暇帶子女參觀博物

館、音樂會與科學展覽；同時新移民的夫妻間因文化與國情的不同，對於教養的觀念會有些差異，以及新移民子女的家長教育程度偏低，家長能與就讀國中子女陪讀時間及其能力有限，因而使得新移民子女會隨著年級增加，其家庭氣氛逐漸不好是可能原因之一。在此情形下，新移民子女與家人相處及互動的時間自然縮減，親子互動不好，家庭氣氛一定不佳。由於新移民子女的家庭文化資本較少，加上可以參加補習機會有限，一般型（補習）文化活動（包括家教、安親班、補習國文、英文與數學）就很少；他們的家庭文化資本在國中三年累積少。新移民子女在國中三年的家庭文化資本成長少，無法影響家庭氣氛提升。新移民子女的家庭文化資本少，加以雙親對於子女的教育較難以關注，同時他們從國一至國三有學習壓力，國三學生面臨升學壓力，自然專心準備考試，而雙親難以提供專業知識，尤其是新移民女性普遍上中文不佳，在學業上較難指導孩子，以及難以與子女良好互動，尤其是新移民女性與家人（包括先生）相處的適應問題，影響她們的情緒（較常不被了解、孤立無援感），這也會影響到與親子關係，這也可能是新移民子女的家庭氣氛較低的原因。

三、非新移民子女的潛在成長模式

非新移民子女的家庭社經地位愈高，國一時的 z 家庭文化資本及家庭氣氛愈好；國一的家庭文化資本愈好，國一家庭氣氛起愈好；以及學生的家庭文化資本從國一至國三的正向成長，家庭氣氛有正向成長。支持社會階層理論說法，家庭社經地位對於家庭文化資本具有累積效果，這代表了非新移民子女的國中生在家庭文化資本逐年增加，會提高家庭氣氛。而在非新移民子女的家庭社經地位對家庭文化資本及家庭氣氛，並沒有隨著年級增加而提高，代表非新移民子女的家庭社經地位僅有在國中一年級具有起始效果，無法在持續就讀的年級中，對家庭文化資本及家庭氣氛具有累增效果。換句話說，非新移民子女的家庭社經地位對於文化資本及家庭氣氛的影響有其侷限性。

至於非新移民子女在國一的家庭文化資本，以及與後來家庭文化資本的成長幅度沒有關聯；他們在國一的家庭氣氛，以及後來家庭氣氛成長幅度沒有關聯，探究原因，非新移民子女從國民小學進入國中之後，學習環境改變，學習科目變的多，課程變的更困難，學生學習需求增加，家庭文化資本有所提高。然而從國一至國三各學期都有學習壓力，國三學生更有升學考試壓力，自然而然會努力準備考試，較沒有時間從事藝文活動，與家人互動時間自然減少；再加上，學生校外補習，在國三上學期大多告一段落，學生自行念書，家教、安親班、補國文、英文與數學頻率減低，因而家庭文化資本沒有增加。加以非新移民子女的課業及升學壓力增加，影響了親子互動，也影響了家庭氣氛，尤其隨著年級愈高，升學壓力增加，更無法提高家庭氣氛。

最後，非新移民子女在國一的家庭文化資本對國一至國三的家庭氣氛成長幅度沒有關聯、以及國一的家庭氣氛對國一至國三的家庭文化資本成長幅度沒有關係，代表了家庭文化資本與家庭氣氛不一定有必然的關係，也就是說，國中生一開始有豐富的家庭文化資本，並不必然在後續的年度有良好家庭氣氛，而國一生一開始有良好的家庭氣氛，並不必然在後續的年度有豐富的家庭文化資本。家庭文化資本是促進家庭氣氛提升的原因之一，但是它更需要有成員良好互動、良好親子關係、沒有壓力溝通等。

伍、結論與建議

一、結論

（一）新移民與非新移民子女的共同點

1. 國一時的雙親教育程度愈高對於國一的家庭文化資本與家庭氣氛為正向助益：

本研究結果發現，新移民與非新移民子女在國一時的雙親教育程度愈高，對於國一時的 z 家庭文化資本與家庭氣氛正向助益。國一時父母親的教育程度越高，他們在國一時的 z 家庭文化資本與家庭氣氛比較好。

2. 國一的家庭文化資本與家庭氣氛有正向關聯：

本研究結果發現，新移民與非新移民子女在國一時的家庭文化資本與家庭氣氛有正向關聯。國一時的家庭文化資本愈高，國一時的家庭氣氛愈好。

3.國一的家庭氣氛與國一至國三的家庭氣氛成長幅度為負向關聯：

本研究結果發現，新移民與非新移民子女在國一時的家庭氣氛，與其後來年度的成長幅度為負向關聯。國一時的家庭氣氛好，但隨著年級增加，至國三時的家庭氣氛比國一時略微下滑。

(二) 新移民與非新移民子女的差異

1.新移民子女父母親教育程度對家庭氣氛成長幅度為負向影響，而非新移民子女為正向影響：

本研究結果發現，新移民子女的父母親教育程度對於家庭文化資本成長為負向影響。亦即在國一至國三的雙親教育程度愈高，他們在三年的家庭氣氛卻逐漸變得較不好；非新移民子女的父母親教育程度對於家庭文化資本則為正向影響，它代表在國一至國三的雙親教育程度愈高，他們在國中三年的家庭氣氛成長也隨著年級逐漸變好。

2.非新移民子女在國一至國三的家庭文化資本與家庭氣氛成長幅度為正向關聯：

本研究結果發現，非新移民子女從國一至國三的家庭文化資本與家庭氣氛的成長幅度為正向關係。亦即國一至國三時的家庭文化資本成長越快，他們在三年的家庭氣氛成長越快；反之，家庭文化資本成長越慢，家庭氣氛成長越慢。非新移民子女在上方面則沒有這樣的結果。

二、建議

(一) 增加國中學生家庭文化資本的多元性，透過豐富的文化資本，來提高家庭氣氛：

本研究結果發現，新移民與非新移民子女在國一時雙親的教育程度對國一的家庭文化資本與家庭氣氛具有正向提升效果，而國一時的家庭文化資本與家庭氣氛為正向關聯。這代表家長教育程度及家庭文化資本豐富是可以提高家庭氣氛。建議家長對於家中的文化資本，在數量及類型應不斷地增加，尤其本研究的家庭文化資本是多樣性，包括教育資源、閱讀習慣、一般型文化活動及精緻型文化活動。也就是說，本研究不是僅有建議家長需要購買的教育資源與較高級精緻型文化活動，本研究仍建議可以透過雙親對於子女閱讀習慣養成。例如，家長應多與子女陪讀共學，讓子女養成閱讀習慣。此外，家長應運用時間與子女一同參觀美術館、博物館，欣賞展覽等，這些活動對成本較低，但又具有教育意義，尤其新移民子女家長在閒暇，多與子女參與此類活動對子女有助益。

本研究發現兩群學生在國一的家庭氣氛與國一至國三的家庭氣氛成長幅度為負向關聯，代表了國中生的家庭氣氛，在三年求學時逐年往下滑。因此提升學生的家庭氣氛對學習有其重要性。由於家庭環境對孩子的人格發展影響很大，它會逐漸形成無形資本，因而影響子女的學習態度及學習表現。因此，透過家庭文化資本的建立及增加文化資本的活動及增置，逐漸形成良好的家庭氣氛，培養親子學習樂趣及對話氣氛是重要的。所以，父母若能參加社區大學、讀書會、補習學校進修或是民間的新移民團體的自我成長課程，藉由接觸不同形式文化來提升自己的文化品味，尤其是新移民子女的家長，更能改善家庭氣氛，同時家長的身教，運用工作餘閒與子女參觀美術館、博物館，欣賞展覽及音樂會，建立良好的家庭文化資本，進而帶動家庭氣氛。

(二) 關注新移民子女的家庭狀況，提供新移民親職教育課程，營造良好家庭氣氛：

本研究結果發現，新移民子女的父母親教育程度愈高，其家庭氣氛隨時間，略有下滑的情形，且新移民子女的家庭氣氛較非新移民子女低；同時非新移民子女的父母親教育程度對家庭氣氛成長幅度為正向影響。也就是說，新移民子女

的家庭雙親的教育程度較佳，不代表他們在國中三年的家庭氣氛會隨著時間而不斷提升，而非新移民子女在國一的家長教育程度愈高，其國一至國三的家庭氣氛愈好。這突顯出兩群子女的差異性，這代表了新移民家庭有不同的文化呈現模式，不一定文化資本較不足，而是家庭氣氛不同所致。因此，學校及學校導師應持續了解新移民子女的家庭狀況，給與較差的氣氛之新移民子女更多協助。而主管機關應透過學校、社區與家庭的合作與資源整合，積極推展新移民親職教育，提供新移民家庭的親職教育與增加父母的教養效能。國民中學更應加強新移民子女的輔導，加強子職教育，健全家庭的支持網絡，讓新移民子女的學習融入家庭生活之中。

(本文改寫自「張芳全、王瀚 (2014) 。新移民與非新移民子女的家庭社經地位、家庭文化資本與家庭氣氛之縱貫性研究。教育研究與發展，10 (3) ，57-94」。)

1 張芳全，國立臺北教育大學教授，電子郵件：fcchang@tea.ntue.edu.tw

2 王瀚，國立臺北教育大學教育經營與管理碩士，電子郵件：kensington9706@gmail.com

教育名詞—跨界能力

吳清山

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

跨界能力 (transversal competence) , 又稱橫向能力 , 係指一個人具備在未來社會中所應具備的重要知識、技能、價值、態度 , 並能轉化到生活、學習與就業。

芬蘭在2016年實施的新課程 , 重視結合能力導向與主題導向的教學及學習新模式 , 主要在於培養學生下列七大的跨界能力 , 內容包括 : 1. 思考與學習如何學的能力 ; 2. 文化識讀、互動與自我表達能力 ; 3. 自我照顧、管理每天生活能力 ; 4. 多元識讀能力 ; 5. 資訊、通訊和科技能力 ; 6. 工作生活能力與創業精神 ; 7. 參與和建立永續未來的能力。這些能力與認知、學習、生活、溝通、管理、數位、創新和永續等都具有密切關係。

綜觀芬蘭所提倡的七大跨界能力 , 相較於我國在2014年發布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」之九大核心素養 : 1. 身心素質與自我精進 ; 2. 系統思考與解決問題 ; 3. 規劃執行與創新應變 ; 4. 符號運用與溝通表達 ; 5. 科技資訊與媒體素養 ; 6. 藝術涵養與美感素養 ; 7. 道德實踐與公民意識 ; 8. 人際關係與團隊合作 ; 9. 多元文化與國際理解 , 兩者雖然文字略有不同 , 但其重視未來社會所具備的關鍵能力是相同的。

不論是芬蘭的七大跨界能力或我國的九大核心素養 , 必須透過課程設計與教學實施 , 才能培養學生這些能力或素養。因此 , 傳統的學科式學習必須有所調整與改變 , 除了要將跨界能力列入各學科的課程與教學之中 , 另外採行主題式、統整式的學習 , 並鼓勵學生進行跨領域的學習 , 發揮主動學習的態度 , 對培養學生跨界能力將有所幫助。

在基礎教育階段讓學生具備跨界能力 , 有助未來繼續升學或就業扎下根基 , 而在高等教育階段培養學生跨界能力 , 等於做好持續學習和就業的準備 , 對於爾後的生涯發展必會產生正向的效益。因此 , 基礎教育和高等教育階段 , 都能培養良好的跨界能力 , 將來在職場上必能得心應手 , 發揮所長。

尤其當前跨領域的行業紛紛興起 , 企業界需要更多跨領域多專長人才 , 顯然需要人才具備更厚實的跨界能力 ; 換言之 , 除了本身具有專精知能外 , 也需要理解不同領域的專業知能 , 以及具備符應未來社會需求的軟實力 , 將具有更高的就業實力和競爭力。

教育哲語—史匹格堡的智慧

溫明麗

臺灣首府大學榮譽講座教授

The Wisdom of H. Spiegelberg

社會現象學方法的特別處就是其既是社會宣言，也是對社會懷疑論抱持開放態度的宣稱。～

Spiegelberg, 1975, p. 68

This particular sociophenomenological approach is both a social manifesto – proclaiming an attitude of “open-minded social skepticism.” ~ Spiegelberg, 1975, p. 68

史匹格堡 (Herbert Spiegelberg, 1904-1990) 生於法國東部的史特拉斯堡 (Strasbourg) · 曾赴海德堡 (Heidelberg) · 弗來堡 (Freiburg) 及慕尼黑 (Munich) 學習 · 1928年在慕尼黑大學以《法律與道德》(Law and morality) 為題的論文取得博士學位(Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018) · 史匹格堡在德國弗來堡期間受到現象學創始人胡塞爾 (Edmund Gustav Albrecht Husserl · 1859 - 1938) 的影響甚鉅(Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018) · 此也奠定其後來在美國推動現象學的基礎。

1937年移居美國之前 · 史匹格堡曾在英國停留1年 · 定居美國之後 · 他先後曾服務於美國賓州 (Commonwealth of Pennsylvania) 極富盛名的斯沃斯莫爾學院 (Swarthmore College) 和勞倫斯大學 (Lawrence University) · 勞倫斯大學並授予其榮譽博士學位(Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018) · 自1963年以後到退休 · 史匹格堡一直於密蘇里州聖路易的華盛頓大學 (Washington University in St. Louis) 任職 · 該校並於1981年為其設置現象學講座 · 在此期間 · 史匹格堡分別於1965年、1966年、1967年、1969年和1972年夏天舉辦現象學學術研討會(Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2018) · 對推動美國現象學的風起雲湧發揮關鍵貢獻。

現象學興起於歐陸 · 創始者是胡塞爾；美國現象學主要的推手是史匹格堡 · 他區分現象學運動為舊的超驗現象學 (transcendental phenomenology) 與精華現象學 (Essential phenomenology) (Spiegelberg · 1981) · 胡塞爾倡導還原本質的現象學 · 是回到自我意向性的超驗意識；史匹格堡更進一步將自我意向性和日常生活結合 · 讓超驗意識能脫離獨我和不斷還原的歷史迴圈 · 也為胡塞爾現象學的超驗性和獨我性解危 · 析言之 · 史匹格堡 (Spiegelberg · 1981) 認為 · 對尚未顯現客觀證據之前的分析 · 應先「放入括弧/懸置」(epoché) · 即先存而不論；另再借用還原歷史真相的方式 · 蒐集證據 · 並進行確立和解讀 · 俾揭露現象的本質。

然而 · 若一直停留於還原本質 · 那就難免被侷限於歷史迴圈 · 反而略了現象的時間性 · 以致於使理解無法向前 · 更與現實生活脫節 · 違反現象學掌握當下的真諦 (Spiegelberg · 1981) · 析言之 · 現象學不能停留於自我意

識，需要融入社會，包容人—我間的群性。有鑑於此，史匹格堡依據海德格 (Martin Heidegger, 1889-1976) 「在世存有」的理念，將現象學運動推向日常生活世界 (Spiegelberg, 1994)，此舉為胡塞爾超驗現象學的獨我或沒有他者 (the *sine qua non*) 的危機解困，而此強調日常生活的現象學就是所謂的「世俗現象學」 (secular phenomenology)。

史匹格堡 (Spiegelberg, 1975) 指出，社會現象學方法的特別之處就是其一方面是一種社會宣言，此意味著現象學之本質存在共通性的社會生活；另一方面，現象學也顯示人對社會抱持開放的態度，在追尋真相和還原本質的歷程中，虛心接納各種疑惑和不同見解，更包容不同意見。此等開放的態度確保我們對現象的掌握不會只是自我意向或意識的反思，而能透過自己的際遇、自我理解和與他人的言談，讓分析者對現象的反思性觀察更為寬廣，並具有互為主體的客觀性，也涵納群體的價值體系和個人的自我意識，對現象的描述也可致精微而鞭辟入裡，更讓現象及其背後的動機和不顯著的目的「被看見」或被揭露出來，此等揭露現象的方式讓現象猶如自己呈現出來一樣 (to let that which shows itself be seen from itself in the very way in which it shows itself from itself) (Cavalier, nd.)，更逼近真相的本質。

奧地利的現象學和社會學家—舒茨 (Alfred Schutz, 1899-1959) 特別關心他者怎麼解釋自己、彼此、群體、自己的行動、群體的作為以及事情發生的情況等，此不同於胡塞爾專注在分析他人究竟如何通過意義轉移和追尋原初事實的旨趣 (Chojnacki, & Schutz, 2004)。總之，現象學的觀察不同於一般的「眼到」，而是以同理心進入經驗的場景，解碼經描述「所見」而來的符碼，並將之圖像化，期望揭露本質，並試圖讓他者更能理解，以降低現象對人的誤導。

大抵言之，現象學方法的觀察是相對直接的理解，觀察者在進行觀察之際，也不斷自我反思，但是透過觀察的理解，仍難以避免個人的偏見；若通過行動或與他人的對話或論辯，來理解觀察所得，則無論對話結果是否獲得共識，其結果均比僅透過觀察得出的結論更可靠性，也更客觀。此乃因為經驗就是想像的資料庫，所以在行動和言說歷程中對現象的觀察就不僅僅是個人單面向的想像，而是多元經驗的相互輝映和檢證，此即立於社群的脈絡與他人的不同視野間的視域融合 (Schutz, 1970)。此等通過社會論述、言說或行動等的想像，是基於現象和文化脈絡的想像，已經由平面邁向立體的想像；立體的想像使得「還原」的活動不再天馬行空，而承載著普遍性經驗。可見，史匹格堡 (Spiegelberg, 1975) 認定現象學乃對質疑社會宣言者抱持開放的態度和宣稱，正是一種謙卑的智慧，也是因為此等謙卑，較可能排除人的偏見和獨斷。

上文扼要分析現象學的發展脈絡和精神，同時闡述現象學乃將任何已呈現的現象 (given)，透過自身的同理心和普遍的經驗，「再現」現象本質 (Giorgi, 1997)。此顯示現象學方法所涉及的經驗、言說和論辯並非侷限於學校中或教科書中狹隘的「經驗」，而是對日常生活的際遇進行學校或個人既有知識的「轉化」、拓展和創造，此即主體對現象的觀察，並透過自我理性的反思和心理學透顯意識和潛意識的方法，剖析此邂逅的現象，再一層層脫掉現象背後隱藏著的神秘面紗，以揭露真相。

現象學還原本質和避免獨斷的「懸置」 (放入括弧) 方法，顯示經驗不能只有獨一性，需要多重性和多元性的經驗交融，此亦闡明欲理解現象需要涉入時空和社會脈絡方能逼近原貌。就此言之，十二年國民基本教育提倡的素養導向教學及跨領域學習和現象學追求真相的方法、歷程和態度存在相通之處：既融入他者的經驗，也不斷自我反思，並透過批判性思考，分析掌握到的現象，辨識問題癥結及緣由，致力於揭露現象的本質，進而拓展知能的深度與廣度。此與21世紀教育所強調之培養學生具備跨文化認知與理解力、溝通及團隊合作力、問題解決力、自主學習與批判性思考力等相呼應，也促使學習不再囿於象牙塔中的知識，而能因應變局，走出自己的路，超越自我知能、社會，乃至於跨越全球。

素養猶如日常智慧，運用已具有的普遍知識去認識日常生活面對的殊異現象，同時解決遭遇的問題（Spiegelberg, 1981），此等能力其實就是一種跨界能力（interdisciplinary），而批判性思考能力就是此種跨界能力的必要條件和跨界能的彰顯（溫明麗, 1997）。知識可以藉由獨自學習而積累；素養則必須透過互動來培養：此互動包含與自我內在信念互動、與他人互動，或與外在的客體世界互動。此等互動即為直接與經驗面對面的關係，亦是依照自己已保有的知能指向外在世界，並通過此等面對面的經驗與原有知能的對應、延續和補充。

學校教育中習得的知識是經驗材料，而當經驗材料面對日常生活的情境即為現象，觀察、描述、解碼此現象即將習得的知識和正待探索的未知世界進行知識的整合（a basic unit of knowledge between the explored and unexplored horizons），並從中補充或創造新的經驗，建構了新的、殊異性的認知，產生新的認知基模，並使之成為個人認識世界或對世界進行價值判斷的依據。可見，既有知識對應生活世界的關係所產生的新經驗，已經不再是學校教育所習得的普遍知識，也不僅僅是原有知能的延伸，更是原有知識對新現象的轉化創造。可見跨界學習具有生命力，對個人的成長具有特殊意義。一言以蔽之，跨界學習是一種從普遍到殊異的知識創造歷程和生命的彰顯。而此正和現象學具有「觀點可互換性」之理念異曲同工。

跨界能力能把握社會生活的認知，並透過面對生活問題的探索、反思和解決，轉化知識並創造新知。日常生活的世界乃社會互動的空間，在此空間中，個人藉由既有知能（given knowledge）與他者互動，並將客體之物（noema）轉化為文化的價值體系和主體獨具的信念，且發展知識體系。由此可見，跨界能力不是靜止的能力，而是不斷變異和發展或創造所積累而成的知能。

然而，無論分析者如何還原本質，深入現象，描述者或分析者的經驗無法和經驗者自身的感受和認知完全同一，此即所謂「如人飲水，冷暖自知」，因此，現象學方法雖然可以透過觀察或知覺描→描述→心理與社會意義的解碼和詮釋，將所「看見的」或「潛藏」在看見底下的意涵揭露出來，但仍必須謹慎，避免個人主觀的偏見，並排除過早臆測，俾讓物件顯露出其原初的樣貌。質言之，現象學方法乃一兼容哲學和科學的嚴謹方法，旨在檢證日常生活世界中被視為理所當然的認知，以還原物件原初的本質，故不但需要自我反思，更需要批判性思考。現象學方法的精神和態度與跨界能力的展延意義和特質相通，故現象學方法亦可應用於提升跨界能力，透過現象學方法以揭露真相亦是一種跨界能力的展現。以下以兩個案例闡述現象學方法後，再將之對應於跨界能力的提升。

現象學方法的步驟可歸納如下：

第一，動機（顯著和潛意識的動機）與目的的揭露：即立於觀察者意向性的經驗基礎，將看到、聽到者描述出來，此即現象描述的經驗場景。在此經驗場景的描述中，分析者需要思考：看到什麼？想到什麼？認定是什麼？何以如此認定的依據？未能找到立據之前，應先將認定放入括弧（懸置論斷），並設法還原本質→。

第二，本質的還原：此歷程旨在拆解分析者對現象的描述與詮釋所描述的意義。析言之，拆解描述就是試圖還原本質，也就是為那些被視為理所當然的經驗找到科學的客觀證據；至於意義的詮釋則透過合理的、系統的思維，建立意義詮釋的概念和時空結構，包括邏輯結構、文本結構、社會結構和心理結構，此結構乃建立在時間/空間、說話情境、身心感受、自我與社會期待等人事物的關連性上。

以下（如表1所示）以實例示範現象學方法對掌握真相的歷程與結果。此僅僅是一個場景的現象描述，至於整體現象的發生脈絡、動機和目的仍待進一步觀察或訪談方能獲得較為真確的結論，此階段即暫時放入括弧並尚待揭露的部分。

表1

現象學方法的案例分析表

看到或聽到者	現象或文本描述	拆解描述	意義詮釋	放入括弧· 待還原本質者
<p>案例一：</p> <p>……老嫗： (擺個苦瓜臉)我這輩子欠你們老陳家的，你說我一個人辛辛苦苦帶大四個孩子，剛想喘口氣，你又得了病，我伺候小的完了後，還要伺候你這個老的，我跟你們老陳家作了一輩子的牛馬，現在我老了，我病了，我像廢物一樣，沒用了，你們就嫌棄我了……</p>	<p>人物：</p> <p>1.老人 2.老伴 3.子女：3男1女</p> <p>表情：</p> <p>1.老嫗的苦瓜臉。 2.老伴無奈。 3.子女默不吭聲，臉上完全看不到任何笑容，站在房門前和客廳中聽著媽媽的抱怨，看似要勸阻，卻欲言又止。</p> <p>時空：</p> <p>1.21世紀 2.晚飯前 3.老公下班回家 4.老大(女，大學畢業，已婚，但仍住在娘家)、老二(研究生)、老三(高中)、老四(小六生) 5.老夫婦分別為90</p>	<p>場景描述：</p> <p>1.家中，老公在廚房準備晚餐。 2.有時回應老太太的話，有時默不吭聲。 3.呼喚老伴和子女來吃飯。 4.家人圍坐在餐桌準備用晚餐。 5.老太太坐在輪椅上，嘴上仍不斷嘮叨，抱怨不止。</p> <p>語言解碼：</p> <p>1.老太太行動不便，心理也不順心，言語中包含若干事實的陳述和負面情緒語言。 2.老先生語言不多，「可能」平常都如此，已經習慣了，所以並未真正想說服老太太改變其語氣、態度和價值觀。 3.子女言語不多，臉上浮現不奈、不悅和厭煩的表情。</p> <p>行為或行動解碼：</p>	<p>心理意義：</p> <p>1.老太太感受到不被重視的危機；也對自己的身體力不從心而煩憂。 2.老先生同情的理解老伴的絮叨，也習以為常。 3.人格特質及成長歷程影響一個人的價值觀和行為表徵。 4.老太太渴望被「看到」、被愛。 5.每個人的想法和個性為何？對此家庭氣氛和關係的期望為何？有何解決策略？對目前的方式是否滿意？ 6.如何解決目前的家庭氣氛？ 7.影響老太太的社會關係核心人士是誰？ 8.老先生基於何種想法而默默承受？之稱其包容的重要因素為何？ 9.每位家庭成員隨著時間是否有所改變？家中氣氛有何關鍵因</p> <p>社會意義：</p> <p>1.家人之間的情感會影響每個家人的情緒。 2.語言的表達方式決定人際關係的綿密或淡薄。 3.事出必有因，家人的相處模式是日積月累的結果。 4.行為或習慣的養成需要時間。 5.每個人的行為都牽動家庭互動的模</p>	<p>1.老太太的抱怨從何時開始？ 2.什麼原因造成老太太的牢騷？ 3.家人這樣的相處方式有多久了？剛結婚時、婚後、生病後是 否有不同？ 4.老太太對外人的態度是否與對待家人不同？ 5.每個人的想法和個性為何？對此家庭氣氛和關係的期望為何？有何解決策略？對目前的方式是否滿意？ 6.如何解決目前的家庭氣氛？ 7.影響老太太的社會關係核心人士是誰？ 8.老先生基於何種想法而默默承受？之稱其包容的重要因素為何？ 9.每位家庭成員隨著時間是否有所改變？家中氣氛有何關鍵因</p>

<p>看到或聽到者</p>	<p>歲和88歲 看現與聽到的描述 紀要描述：</p>	<p>1.家人以老太太的話最多，話語權也最大。 拆解描述 2.老先生習慣了這種家</p>	<p>式；每個社群或許皆有「主導者」意義詮釋（key person）。</p>	<p>素或階段性的改變？ 放入括弧， 10.子女心中的感受為何？ 待選原本質者 家長對子女的理解為何？</p>
	<p>1.病體纏身的老人種種抱怨。家中每個人都是她抱怨的對象，自己也怨自艾。 2.家人的氣氛並不愉快。 3.老嫗認定，自己對家中付出很多，應該有主導地位。 4.孩子們還算聽話、孝順。 5.老先生有個好脾氣。 6.老嫗現在需要坐輪椅，行動不便。</p>	<p>庭氛圍，逐漸不把太太的抱怨和嘮叨放在心上。 3.孩子們和媽媽的對話很少有交集，也把媽媽的話當耳邊風，兄弟姊妹間對媽媽都有相類似的看法，也有些情緒上的抗拒，親子情感不深。</p>		<p>11.家人是否討論過如何改變家庭氣氛和相處方式等？</p>
<p>案例二： 我媽媽不愛女兒，總設法把女兒送給人家養。在我不懂事的年齡就把我送人了，到了新家之後，因為我一直哭個不停，加上又久病不癒，那家人沒辦法，怕養不活我，只好把我</p>	<p>1.舊時代的家庭仍有封建思想。 2.民國40年代的農村家庭普遍貧窮。 3.一般家庭重視男丁，女孩沒人要。 4.案主和其他的姐姐一樣被媽媽送人，只有案主跑回家，最後沒有被送人。 5.案主的家境不佳。 6.案主心中對不受媽</p>	<p>1.封建社會 2.重男輕女 3.金屋銀屋不如自己的狗窩。 4.孩子認為自己不受母親喜愛，也自認自己的命並不好。 5.案主家境經濟恐不甚佳。 6.案主幼小被送人的經驗對其有負面影響。此負面影響可能影響其往</p>	<p>心理意義： 1.案主的成長經驗對其心理恐造成傷害。 2.案主有被拋棄感，渴求疼愛。 3.案主自覺命不好，恐有自卑感。 4.案主恐有戀家情結。 5.案主的母親不喜歡女兒，重男輕女。</p>	<p>1.案主何以都未提及其父親？ 2.案主到今天仍對幼年不悅的經驗耿耿於懷，此代表何種意義？關鍵原因何在？是否案主目前的家庭生活仍令其不滿意？ 3.案主幼年的經驗是否影響其人生觀，及其對家庭和子女的態度？ 4.案主的母親將女孩送人難道只是因為重</p>

<p>送回媽媽家；8歲時，媽媽又看到我或聽到者把我送給一戶有錢人家，我</p>	<p>媽喜愛的情況，心中一直存在疑惑。現象或文本描述 7.縱令家中再窮，案主心中仍喜歡住自己家。</p>	<p>後的婚姻、家庭及子女教養態度等。拆解描述</p>	<p>社會意義： 意義詮釋 1.民國40年代的農村仍有封建思想。</p>	<p>男輕女？此價值點如何形成？將女兒送人後她心中的感受為何？何以數度將案主</p>
<p>數度偷偷跑回家；但回家不久，她又把我送給另外一家人，那家人有兄弟，但沒有女兒，對我也很好，但是我還是偷跑回家。心想：我這麼乖，為什麼媽媽總要把女兒都送人，我家窮，送去的人家比我家富有，但我總是想留在家，這或許就是我的命，如今回想，我當時若不堅持跑回家，也許命運會改變，說不定還會有好命……</p>	<p>8.案主認為自己是苦命人，自幼沒人疼。 9.案主一直未提及父親。</p>		<p>重男輕女是封建家庭的表徵。 2.當是社會的人口制度和生育觀念或計畫均尚未完善。 3.經濟因素對案主家庭影響甚鉅。 4.當時親子的互動未被重視，家長和子女都不知道如何相處。</p>	<p>送人？ 5.何以案主的姐姐都安分的接受被送給他，但案主卻從行動上反抗，甚至嬰兒時就顯示不適應別人的家庭？ 6.兄弟們對家中姊妹被送人有何感受？是否採取過行動？ 7.案主對幼年和現在的生活、生命是否有悔恨或不滿？</p>

上述兩案例乃依據現象學方法所進行的描述、分析及詮釋。由上述案例的現象學理解可知，若欲正確的掌握現象，除了需要具有分析、質疑、反思的批判性思考能力外，也需要能運用既有知識，反思歷史與文化的脈絡，此外，現象的描述者或分析者對於現象的掌握除了運用自己既有的知能外，也需要加入日常生活的經驗，而且對於不同或超出既有知能者，也能藉著揭露現象而創造新知。此等知識可視為跨界知識或能力。由此可知，跨界能力有助於拓展個人的視野，也拓展個人創造生命奇蹟的機會。

茲舉兩位同窗校友為例，說明具有跨界能力與否對未來生命發展的差異：一人是學業上的優等生，另一人則不想學習，學業成績總是最後一名，又調皮、又常惹事，是教師頭痛的學生。畢業後，優等生如其家人的期待，成為公務員（當時服務於公務機關被認為是高尚且難能可貴者，社會地位崇高），也循規蹈矩，步步高昇；相對的，那位被視為冥頑不靈的學生因為成績不佳，又屢屢打架而被退學。高中肄業的他為了生存，四處找尋「發跡」之道，

吃了很多苦頭，受了很多磨難，失敗是其家常便飯，命運之神似乎並不怎麼眷顧他，但是，他的堅持、刻苦，愈挫愈奮的毅力和勇氣促使他從旅遊業、餐飲業、物流業、建築業等一個行業轉過一個行業，每次都需要從最基層做起，且邊做邊學。而這些求生存的技能都不是他從學校教育中獲得的能力，而是依靠學校習得的基礎知能，加上自己的人格特質，以及永遠向前邁進的正向思維和永不向困難或災禍低頭的生存動力所致。

在此生活歷程中，他必須不畏失敗，不斷累積經驗，不斷求新應變，也需要謙卑學習才能存活。最後，他終於建立起跨國公司。相較言之，擔任公務員的優等生充其量只是順從師長的教誨，勤於背誦又能考高分；而那位被視為社會底層又歷經人生滄桑的低成就學生卻在求生存和逐夢的過程中，慢慢強化解決問題的能力，也品嚐生活需要從經驗中不斷學習與成長的滋味兒，甚至培養勇於接受失敗和挑戰的勇氣與毅力，並透過冒險和終身學習，感悟到滋長跨界能力的重要。

以上個傳統教學和跨界能力養成對一個人未來產生不同影響的案例。然而此並不表示只有跨界能力有其重要性，也不表示學業成績好的學生就沒有跨界能力，而闡明跨界能力與一般的學習應該相輔相成，並需要不斷自我超越，尤其在此風雲變化的網路時代，把學習侷限於課本、教室或學校內是不足的。而現象學方法的態度和精神正給當代教育培養學生具備跨界學習理念和跨界能力提供了啟示。

畢竟，現象學整合並連結了時空，也涵攝心理學、社會學、邏輯學等哲學與科學的知識和方法，俾能更真確地理解現象，確保文化傳承不至於斷層。同理，跨領域學習也可促進學習不侷限於校園內，可以從課本中和教室內連結到生活、社會和全球，並將所學融入日常生活世界，解決學習和生活之間的隔閡，有助於強化在變異世界中掌握「變或不變」的分寸。總括言之，跨領域學習就是在普遍性的學術性理論之知與變異的現象或行動的實踐之知間搭建起相輔相成的關連性，藉此開啟人類的新視野，創造人類的新知識，彰顯人類的謙卑和智慧。

參考文獻

溫明麗 (1997)。批判性思考教學：哲學之旅。臺北市：師大書苑。

Cavalier, R. (nd.). *The preliminary conception of phenomenology*. Retrieved from

<http://caae.phil.cmu.edu/Cavalier/80254/Heidegger/introductions/Phenomenology.html>

Chojnacki, M. & Schutz, A. (2004). Herbert Spiegelberg and Alfred Schutz: Some affinities.

Human Studies, 27(2), 169-185.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a

qualitative research procedure. *Journal of phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.

Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Spiegelberg, H. (1975). *Doing phenomenology. Essays in and on phenomenology*. The Hague,

Netherlands: Martinus Nijhoff.

Spiegelberg, H. (1981). *The content of the phenomenological movement*. The Hague, Netherlands:

Martinus Nijhoff.

Spiegelberg, H. (1994). *The phenomenological movement: A historical introduction* (3rd edition).

Nowell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2018). *Herbert Spiegelberg*. Retrieved from

https://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_Spiegelberg

專書導讀—跨年級教學實務手冊

陳文正*



近年來，少子化的趨勢正影響著我國的國民小學教育體制，依據教育部（2018）《106學年度各級教育統計概況分析》，全國有452所（17.5%）全校學生數低於50人的國民小學，相較105學年度的406所（15.4%），小型學校的比例有逐漸增加的趨勢，而這些小校大多分佈在偏遠鄉鎮，少子化現象讓偏鄉小校面臨併校廢校的危機，政府除了以減班裁校來控管偏鄉的教育品質整外，更應該採取積極作為來提升偏鄉小校的學習效能。事實上，許多鄰近市區的小學，位於市中心邊陲，不符合政府對偏鄉地區的定義，導致教育資源被邊緣化，少子化現象不僅影響著偏鄉小校，現已慢慢衝擊到市區邊陲的學校，全臺灣有越來越多小學正面臨著共同的現象和困境（關鍵評論，2017），也就是全校與班級內的學生人數變少之後，若仍然採取傳統單一班級的教學策略及流程，較無法發揮教學的效能與效率，需要找尋有別於一般班級的教學方式，其中，讓不同年級的學生合在同一個教學場域共同學習是可能的選擇之一，而跨年級教學（multi-grade instruction）就是讓學生合班上課的一種教學模式。

針對少子化現象對教育的影響，社會輿論關注的是學生人數陡降導致學校面臨減班、裁校的問題，但更值得注意的是班級人數變少對偏鄉小校的學校經營及教學實務方面的影響。本書的第一章是跨年級教學概論，研究者指出臺灣的偏鄉小校面臨著社區發展不佳、交通聯繫不便、師資流動比率、學生能力低落...等共同問題，現今各國皆著重教育公平性的議題，制定法律提供經費及資源以確保偏鄉地區的教育品質（常本照樹，2017；UNESCO, 2013），近期我國也正在研擬《國民中學及國民小學實施混齡教學或跨年級教學參考原則》，鼓勵偏鄉小校勇於創新實施混齡教學或跨年級教學，裨益學生群育發展，同時增進學生學習，以確保偏鄉小校的教育品質及永續經營。

目前，有許多詞彙用來描述不同年齡層的學生在同一班級或團體裡，由教師進行相關教學活動，其中，國內比較常見的是「跨年級教學」及「混齡教學」。在2015年教育部的《偏鄉教育創新發展方案》實施之後，國內有兩個研究團隊進行相關研究，分別是鄭同僚教授倡導的混齡教學，以及臺灣師範大學洪麗瑜教授主導的跨年級教學，前者是實驗性質的混齡教學，後者則是著重以課綱為主的課程與教學發展，兩者的取向不同，卻都同樣關注班級人數減少之後，安排不同年齡、不同年級的學生在一起上課，該如何調整學校現行的課程與教學模式，以協助偏鄉小校

提升學童的基本能力。這本書的內容就是洪教授研究團隊與合作學校這幾年級投注在跨年級教學研究的智慧結晶與寶貴成果。

一提到把不同年級的學生合在一起上課，一般人通常都會使用「混齡教學」對應這樣的教學場景，在我國尚未正式公佈的《國民中學及國民小學實施混齡教學或跨年級教學參考原則》的條文裡，將「混齡教學」定義為：教師於同一節課中，對不同年齡或不同年級之學生進行教學，而將「跨年級教學」定義為：教師於同一節課之同一教學場域中，對不同年級之學生進行教學。由前述的定義來看，跨年級教學與混齡教學有相似及相異之處，然而，跨年級教學更強調在課堂上教師必須依據課程綱要，考量學生個別身心發展與學習方式之差異，就不同年級之學生設計差異化之教學活動，包括教學目標、學習歷程與學習評量。至於跨年級教學和混齡教學在定義上有何不同？讀者可閱讀第一章的內容，獲得進一步的了解。

跨年級教學並非創新的概念和名詞，也非限於偏鄉小校實施，有些國家執行跨年級教學以降低文盲比率及擷節教育經費，甚至在許多已開發國家也在實施跨年級教學，這種教學被認為革新的教學，強調不同年級的學生一起合作。「基本能力弱、同儕互動少、競爭力不足」是大多數人對於偏鄉小校學生的刻板印象，那麼，推動跨年級教學有助於解決這些困境嗎？依據洪儷瑜教授團隊針對跨年級教學合作學校的校長、老師及學生進行訪談結果，顯示多數學生都喜歡跨年級教學，老師們也肯定學生的學習動機、課程參與度等都獲得提升，也可以凝聚校內教師共識，獲得與同儕教師共備交流的機會。但是要成功地推動跨年級教學，並不只是單純的將學生合在一起上課而已，必須還要有許多關鍵條件的配合，例如：在行政方面要持續地與家長溝通、適當調配教師人力、依據教師專長配課；在教學方法要提升教師在課程設計、教學策略、分組教學等方面的能力。有關達成如何達成這些關鍵條件的具體作法，本書的第二章到第七章的內容都有清楚的論述，讀者在閱讀之後，應可獲得初步的概念。

現場教師最關心的應該是如何規劃、實施跨年級教學呢？基本上大致可從「調整課程」及「分組教學」兩種方面來著手，其中，調整課程的方式可分為全班教學、平行課程、課程連貫與螺旋課程、課程輪替、科目交錯等五種；而分組教學的方式則可分成全部合班、合班同質性分組、合班異質性分組和重組同質性班級等四種，本書的第二章提供了詳盡的說明，在此不再贅述，若您需要閱讀實務經驗的知識，本書的第三章、第七章則提供合作學校的教學案例可以參考。另外，當兩個班級合在一起上課時，會衍生出班級經營方面的議題，本書的第六章也提出許多可行解決策略。

此外，若您正在偏鄉小校服務的教師，正困擾著自己的教學策略選擇受限於班級人數變少，但仍還在猶豫自己的班級是否需要實施跨年級教學，建議您可以依據本書第三章的「實施跨年級教學思考流程」（表3-3, p48），判斷自己的班級是否有實施跨年級教學的必要，若是您已經決定要嘗試跨年級教學，關心的是如何進行跨年級教學的課程規劃與教學設計，本書第二章的「成為跨年級教學的好手：課程與教學設計者的學習藍圖」（表2-6, p26）極具參考價值。若您有實施跨年級教學的經驗，曾經遭遇兩個班級合班之後所產生的常規、設備、空間等問題，本書第六章的「決定班級經營內容前的自我評估」（表6-1, p83）可以提供給您不同的觀點做參考。

筆者在同一所偏鄉小校服務至今已18年，服務的學校自2014年起參與洪儷瑜教授主持的跨年級教學專案計畫，本人在校內扮演著跨年級教學的主要推動者，也曾經在體育、美勞、英語、自然、彈性、數學...等科目實施跨年級教學。依據這5年的推動經驗，建議一所國小在推動跨年級教學之前，要先進行學校的基本條件評估與先行作業，包括：了解教師專長、凝聚校內共識、取得家長認知、盤點校內的課程、初步決定領域...等，在推動初期階段，由校內課程領導者（校長或教導主任）負責規劃跨年級教學的實施領域及頻率，可以在藝能科、健體、綜合、生活、彈性等領域，以「全班教學（課程）+全部合班（分組）」試行跨年級教學，以增加校內教師的教學知能。由於教師的意願、動機及信念對於跨年級教學有決定性的影響，在推動的中期階段，在班級導師及任教科目之安排方面，

要儘可能把有活力、有意願的教師安排在同一年段、同一科目，並且鼓勵教師建構伙伴關係，提升教師意願以增加實施跨年級的領域及頻率，進一步在各個領域嘗試不同的「課程規劃」及「分組教學」之組合。另外，教師的流動率過高或過低一直都是偏鄉小校共同面對的困境之一，所以，在推動的後期階段，要以組成教師社群為主要任務，組成社群有助於跨年級教學的推動，要定期安排全校共備的時間，設定主題紮實討論，鼓勵教師建構符合學校特性、在地文化、教師專長的跨年級教學模組。假若您是校內的課程領導者，想透過課程領導及行政支持來推動跨年級教學，可以依據本書第四章的「學校行政團隊的工作參架構」（表4-2, p63），逐步規劃並推動校內的跨年級教學。

在社會變遷和少子化趨勢下，洪儷瑜教授領導研究團隊推動跨年級教學方案，以在地化角度思考，帶領著合作學校探討在臺灣的偏鄉小校實施跨年級教學之可能困難及解決方法，本書即為兼具理論依據和實務經驗的成果，詳實記錄著計畫團隊和合作學校在面對問題、解決問題的思考結晶。雖然本書不是執行跨年級教學的百科全書，無法窮盡所有的理論與實務，更無法提供所有問題的解答，然而閱讀本書確實能為在偏鄉小校的教師提供教學實務研發和領導新的思考方向，也為教學現場提供跨年級教學的概念架構和推動實踐的參考模式。整體而言，本書從跨年級教學的概念切入，從學術的角度加以論述和記錄，也關心教育現場的實際操作層面，從跨年級教學的理論出發，接著介紹課程與教學模式，教學領導與實踐等層面，透過理論建立及案例分享，領引讀者理解「跨年級教學」的概念和發展的脈絡。

本書總共分成七章具有完整架構，初次閱讀本書，請先從第一章的跨年級教學概論開始讀起，至於本書的第二章到第七章，可依據讀者在服務學校扮演的角色，選擇不同章節來閱讀。若是學校的校長、主任或是課程領導者，建議先閱讀第四章跨年級教學的行政規劃與支持、第五章跨年級教學領導與學習社群的內容，可以了解如何透過學校的行政規劃來調整學校的課程安排、教師專長授課及軟硬體資料，同時，透過教學領導來組織校內的教師學習社群，更能有效率的推動校內的跨年級教學；若您是一位沒有執行跨年級教學經驗的教師，建議先閱讀第二章跨年級教學課程與教學設計、第三章跨年級教學實施歷程與操作，可以依據第三章建議的實作流程來規劃及執行跨年級教學，您將會對於透過課程調整及分組來實施教學跨年級教學有更進一步的認識；若您是一位具有執行跨年級教學經驗的教師，建議先閱讀第六章跨年級教學的班級經營、第七章跨年級教學的教案設計探究，透過這些合作學校的跨年級教學案例，應該能給您帶來一些啟發，而且有效的班級經營策略，更是跨年級教學成功的不可或缺之元素之一。

如果你閱讀本書之後，除了知道一些有關跨年級的理論及定義，尚無法深深感受到跨年級教學到底是什麼？對學生的學習有什麼幫助？執行上會有什麼困難？對自己的專業成長有何助益？建議您最好參考本書的內容建議，在自己的教學場域嘗試跨年級教學，讓自己從零開始，深入體會實施跨年級教學如何對學生學習及教師成長產生影響。當您有過跨年級教學經驗之後再來翻閱這本書，以實際的跨年級教學問題在書中尋找相關建議及可行策略，您應該就能理解為何這本書會以「跨年級教學實務手冊」命名。有關跨年級教學知能的學習，是一位教師教學專業的再學習，當您能夠接觸到本書精髓時，會更有意願嘗試跨年級教學，也將會發現更多的問題，思考更多可行的解決策略，透過「行動→問題→解決→再行動」所累積下來的實務經驗，將會對偏鄉教育提供更有效能的實務知識。一個人做是榜樣，一群人做就是力量！你的投入，是孩子們的未來！讓我們一起為偏鄉教育共同努力！

參考文獻

常本照樹（2017，10月）。日本偏鄉學校教育與愛努民族教育之現狀與課題。論文發表於2017偏鄉學校

教育與教學創新國際研討會。臺北市：國立臺灣師範大學。

教育部 (2018)。106學年度各級教育統計概況分析。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/106_all_level.pdf

關鍵評論 (2017)。愛不分城鄉，為幸福出發：只有一個人的一年級—從南投跨校小學運看臺灣偏鄉

難題。取自：<https://www.thenewslens.com/feature/mitsubishi-motors-young-2017/82059>。

UNESCO.(2013). *Practical tips for teaching multigrade classes*. Bangkok, Thailand: UNESCO.

* 陳文正·花蓮縣大興國民小學教導主任/國立東華大學師培中心兼任助理教授

電子郵件: redhair8888@mail.edu.tw

教育法令

國家教育研究院教育資源及出版中心彙整

法規及政令	資料來源
1、訂定「高級中等以下教育階段學生及教保服務機構幼兒團體保險爭議處理辦法」	2019-05-27 第025卷 第097期
2、訂定「教育部主管政府捐助之財團法人監督辦法」	2019-05-27 第025卷 第097期
3、訂定「高級中等學校課程評鑑實施要點」，自公告日生效	2019-05-30 第025卷 第100期
4、訂定「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）立附設國民中學部之高級中等學校充實行政人力要點」，自公告日生效	2019-05-31 第025卷 第101期
5、訂定「體育紛爭仲裁辦法」	2019-06-04 第025卷 第103期
6、訂定「全國性教育財團法人誠信經營規範指導原則」，自公告日生效	2019-06-05 第025卷 第104期
7、訂定「十二年國民基本教育體育班課程實施規範」、「十二年國民基本教育體育班體育專業領域課程綱要」，自108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施	2019-06-06 第025卷 第105期
8、訂定「教育部補助國際數理學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生出國參加國際學術會議作業要點」，自公告日生效	2019-06-10 第025卷 第106期
9、訂定「教育部遴選學生參加國際數理學科奧林匹亞競賽作業要點」，自公告日生效	2019-06-10 第025卷 第106期
10、訂定「十二年國民基本教育高級中等學校建教合作班課程實施規範」，自108學年度高級中等學校一年級起逐年實施	2019-06-21 第025卷 第115期
11、訂定「運動場館重大投資案件單一窗口作業要點」，自公告日生效	2019-06-24 第025卷 第116期

12、訂定「師資培育之大學辦理師資職前教育注意事項」，自公告日生效	2019-06-26 第025卷 第118期
13、訂定「無動力飛行運動專業人員訓練與檢定及複訓審議小組組織及作業要點」，自公告日生效	2019-07-01 第025卷 第121期
14、訂定「教育部補助地方政府發放二至四歲幼兒育兒津貼作業要點」，自公告日生效	2019-07-01 第025卷 第121期
15、訂定「高級中等以下教育階段學生及教保服務機構幼兒團體保險效力理賠補助及管理辦法」	2019-07-01 第025卷 第121期
16、訂定「教育部所屬機構實施作業基金進用編制外人員人事支出之比率」，自公告日生效	2019-07-09 第025卷 第127期
17、訂定「職場互助式教保服務實施辦法」	2019-07-10 第025卷 第128期
18、訂定「高級中等教育階段實驗教育學生學習歷程檔案作業要點」，自108年8月1日生效	2019-07-15 第025卷 第131期
19、訂定「高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點」，自108年8月1日生效	2019-07-15 第025卷 第131期

(摘錄自行政院公報資訊網<https://gazette.nat.gov.tw/egFront/>)

非書資料—107年愛學網名人講堂 帶您走進課本

教育資源及出版中心 高于婷彙整

107年度「名人講堂」首次規劃自中小學教材類、偏鄉教育、實驗教育及其他教育議題中邀請相關人物陳述其人生故事，了解如何善用一己所長，對大眾做出貢獻的利他精神。每個單元影片中，都可以看見主角人物們，以正面態度為理想而努力，更可感受到其面對現實困難時的創新思維。每單元約6-8分鐘的「名人講堂」影片，除了呼應學生學習知識連結，更是教師在教學上最貼近生活的實例輔助教材。

與愛學網一同走進課本

本次名人講堂主題之一，是邀請目前中小學課本中的名人現身說法，向學子們訴說人生理念，以及寫作時的經歷的心路歷程，例如：走在風景的文學家張騰蛟老師、兒童文學作家林武憲老師、海洋的信差廖鴻基老師、用青春故事啟發青春的王溢嘉老師、愛旅行的鳥人劉克襄老師以及用膝蓋跳舞的女孩郭章齊。

走在風景裡的文學家—張騰蛟

張騰蛟筆名魯蛟，出生於1930年，其著作主題多與自然山野有關。早年張騰蛟以詩的創作為主，晚年才開始寫散文創作，因此其散文章句簡潔有力且充滿詩意，多篇散文先後入選國中、高職、高中等國文課本和大學文選。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330591&t=f)

為孩子寫詩的人—林武憲

林武憲老師為臺灣知名兒童文學作家，作品並編入臺灣與多國之語文以及音樂教材中。從與彰化縣新港國小學生一同讀詩的互動中，除了欣賞童詩作品外，同時了解武憲老師創作的靈感及理念。影片中更前往彰化縣伸東國小，深入感受老師臺語詩作品的風格及詩中對土地的關懷。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330583&t=f)

海洋的信差—廖鴻基

廖鴻基是臺灣著名的海洋文學作家，他的著作多以海洋生態、海洋環境，尤其是關於鯨豚的題材更是著墨甚深，許多文章都編入國中國語文教材中。因為對海洋的喜愛和關懷，他組成臺灣第一個鯨豚海上生態調查小組，調查成果也促成了現今的花蓮賞鯨活動。廖鴻基秉持珍古德博士所說：「唯有接觸才有認識，唯有認識才有關懷。」

」因此每到寒暑假廖鴻基會在寫作之餘，擔任起賞鯨活動的導覽人員，藉此將海洋知識傳遞給更多社會大眾，吸引更多對海洋生態環境的重視與關愛。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330589&t=f)

用青春故事啟發青春的作家—王溢嘉

王溢嘉是臺灣暢銷散文作家，畢業於國立臺灣大學醫學系，曾從醫2個月，但因為對寫作的喜愛，王溢嘉毅然決然放棄本學的醫科，改而從事全職作家。王溢嘉的多本散文著作，名列多個網路書店的暢銷排行，其中《蟲洞書簡》以及《青春第二課》2本書，為王溢嘉專為年輕人所寫，內容淺顯易懂、敘事獨特，相當受年輕學子的喜愛。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330593&t=f)

愛旅行的「鳥人」作家—劉克襄

劉克襄從事自然觀察、歷史旅行與舊路探勘十餘年。因年輕時多以鳥類生態為散文題材，又相當喜愛賞鳥，故有「鳥人」之稱號，也開啟臺灣自然寫作風氣。在多年的散文創作過程裡，劉克襄不斷嘗試各種自然寫作文體和題材的試驗，大至地理文史的論述，小及昆蟲花草的研究。近年來創作主題則以生態旅遊、古道探查，以及社區營造為主。曾出版詩集、散文、小說和自然旅行指南等多部著作，並獲中國時報新詩推薦獎、臺灣詩獎、吳三連獎、臺灣自然保育獎等。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330597&t=f)

用膝蓋跳舞的女孩—郭韋齊

郭韋齊是一位克服身體障礙、勇於追逐夢想的生命鬥士，她在7歲時因感冒併發敗血症而導致腦部受損，被迫截掉四肢，但她不畏身體殘缺，一路成長過程中，學跳舞、學鋼琴，更挑戰單車環島、飛行傘、泳渡日月潭，甚至完成玉山與雪山攻頂壯舉，擁有不可思議的堅韌生命力，她激勵許多人的奮鬥故事，編入了國小課本中，更獲選為2015年十大傑出青年。

(網址：https://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=330595&t=f)

透過多元對話型態，呼應課程教學使用

107年度錄製的名人講堂16單元影片，期藉由受訪者在面對現實與困難時所處理的正面態度，啟發閱讀者的思考，並呼應學生學習及教師教學輔助，達到共好美意。

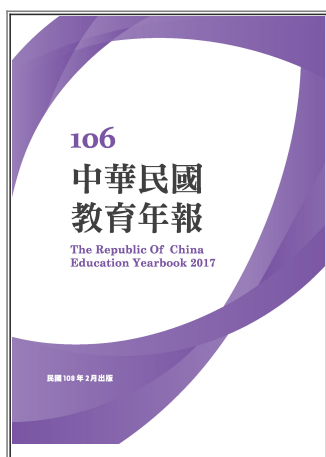
本次影片除中文字幕外，配合英語與多元文化環境，另錄製印、泰、越3種字幕供大眾學習使用；其他歷年拍攝之名人講堂影片掛載於本院愛學網平臺，歡迎師生與社會大眾透過網路平臺隨選資源。(網址：

<http://stv.moe.edu.tw/>)

教育櫥窗—書類資料

教育資源及出版中心 侯蘊玟彙整

本期介紹《中華民國教育年報（民國106年）》及《教育研究與發展期刊（第十五卷·第一期）》二書。教育年報，大致承襲往例，依各級各類教育敘述，編纂當年度重要的教育發展與事件，並對教育發展進行客觀記載及系統性整理分析。後者，教育研究與發展期刊，收錄編輯二篇主題論文主要即針對當期主題師資培育重要議題進行探討及一篇其他類論文。



書名：中華民國教育年報（民國106年）

發行人：許添明

總編輯：張鈺富

發行者：國家教育研究院

出版年月：2019年2月

GPN：2008800283

ISSN：1563-3608

全文網址：登載於國家教育研究院網站，網址為：

<https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1310.php?Lang=zh-tw>

內容摘要：

《中華民國教育年報》之編印，為本院每年度重大工作項目之一，主要纂輯內容包含：（一）當年度重要的教育發展與事件；（二）重要施政成效；（三）由社會環境變遷衍生之教育問題及因應對策；（四）教育法令之頒布及增修；（五）教育未來發展動態及發展建議。

年報以一年出版一次為原則，本次編輯收錄內容及範圍自民國106年1月起至106年12月止。在體例和內容上，大致承襲往例，依各級各類教育敘述，對於各級教育共通性主題及新興議題，例如品德教育、生命教育、資訊與科技教育、性別平等教育及新移民子女教育等，則採融入方式撰寫。

全書共計15章，記載內容先依事分類後，再依時序敘述，分為下列十五類：（一）總論、（二）學前教育、（三）國民教育、（四）高中教育、（五）技術及職業教育、（六）大學教育、（七）師資培育及藝術教育、（八）終身教育、（九）特殊教育、（十）原住民族教育、（十一）學校體育、（十二）學校衛生教育、（十三）國際及兩岸教育交流、（十四）學生事務與輔導、（十五）青年發展。各章分4節敘述，包含基本現況、重要施政、問題對策及未來發展動態等項。

此外，附錄部分之教育大事紀則以教育部每日提供教育輿情資料為主，重要教育法令以當年度頒布或增修之法令為主（詳見光碟版），文末並編列索引，便於讀者查詢參考。



書名：教育研究與發展期刊 第十五卷·第一期

總編輯：許添明

執行主編：陳麗華

出版者：國家教育研究院

出版年月：2019年3月

ISSN：1816-6504

全文網址：<http://journal.naer.edu.tw>

內容摘要：

有高素質之教師才有高品質的教育，有高品質之教育才足以確保政、經、社會文化之永續發展。本期主題為「師資培育與教師專業發展」，共收錄二篇主題論文及一篇其他類論文。第一篇〈師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思〉為一篇政策實施的期中評估研究成果。研究者關注2012年師資培育白皮書發布數年後，師資職前培育與教師專業發展政策的落實情形與問題。透過文獻探討及相關文件分析，歸結五項研究發現，包括師資專業標準指引待修正之處、教師專業發展的具體內容之規範及師資培育制度的調整方向等有意義的發現。

第二篇〈臺灣本土語文教師科技教學內容知識指標之建構研究〉一文則從教師角度關注資訊科技融入本土語文教學的論文。先解析本土語文教師在科技教學內容知識需呈現的特質與面向，復邀請本土語文、教師專業發展、數位學習等領域共11位專家，進行三回合的德懷術問卷調查，建構出本土語文教師資訊科技應用的科技教學內容知識(TPACK)測量工具。該研究結果可用以探討本土語文教師之TPACK，做為將來本土語文師資培育方案規劃的參考，具有應用性價值。

第三篇〈心智圖法與ATDE模式應用於創新研發專題課程之研究〉，是一篇富有創業、創新精神的研究。透過創新研發專題研究，引導學生以ATDE模式進行創新研發設計「七合一多功能親子逃離背心」，並採取心智圖法紀錄及分析學生進行創新研發的構思、設計歷程。該課程及研發成果非常亮眼，獲得專利及國際發明競賽首獎。本文將創新研發的實作歷程與成果轉化為學術論文發表，對於創業、創新教育的操作很有參考價值。

偏鄉小學情境英語教學推動策略之行動規劃

張理誠¹ 張吉宏² 王健³ 蔡為本⁴ 陳煜清⁵

壹、個案介紹

一、緣起

傳統的英語教學是以考試為導向，忽視口語和聽力的訓練，在實際生活中不能隨心所欲的運用，使得學生對於英文學習易產生「英語學習焦慮」（王仁癸，2009），很多的學生在多年的英語學習之後仍無法使用英語進行做簡單的溝通對話，也因而喪失了對英語學習的興趣和信心，面對108年課綱之推動，學校必須在過去的基礎上深化落實，更重視跨科整合，讓學生在真實情境中學習知識、重視應用，並培養正向的價值觀與態度。

二、現況

（一）個案學校概況

個案學校位於宜蘭縣美麗鄉，社區居民為泰雅族原住民，全校普通班16班（含1分校、1分班），國幼班2班，小班小校管理方便，自然生態資源豐富，為擴大學習空間效益，結合當地區性特色環境，產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步發展成各具特色資源的學校。

（二）目前英語課程概況

個案學校目前教材係以○○版本為主；教學方法透過多元化之平面及有聲教材來訓練學生聽與說之能力；規劃跨領域課程，強化英語教學的成效。例如：結合節慶（例，萬聖節）辦理全校性英語情境闖關教學活動，以聖誕跨年教學活動辦理班級英語成果展演，以及結合村村校聯合運動會辦理靜態動態英語成果表演。

貳、轉化策略

一、個案學校轉化策略系統圖（如圖1）

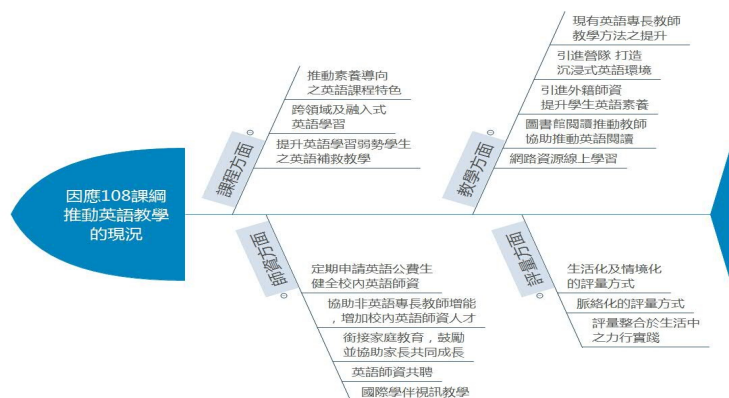


圖1. 個案學校轉化策略系統圖

二、文字說明

根據問題分析系統圖，轉化策略分別說明如下：

(一) 師資方面

1. 定期申請英語公費生，健全校內英語師資

偏遠或特殊地區之學校對於英語師資需求，得透過直轄市、縣（市）政府教育局，依公費分發辦法提報公費生名額，經教育部調整核定分配至相關師資培育之大學培育，作為分發服務之依據，以穩定學校英語師資來源。

2. 協助非英語專長教師增能，增加校內英語師資人才

(1) 成立非英語專長領域教師之英語社群

為提升教師強化口說、使用英語之環境，落實108課綱素養導向「在生活及情境中整合活用、實踐力行」之原則，理英語專長教師教學演示、英語童書教材共讀分享與交流、英語口說交流對話、英語教師英語語言學習經驗分享、共讀書會等。

(2) 鼓勵辦公室說英語

建議以校內英語社群基礎，鼓勵自發之方式，以同仁間彼此多元互動、互助為前提，以日常生活對話為學習目標，英語學習環境共好，使彼此成長。

3. 銜接家庭教育，鼓勵並協助家長共同成長

(1) 請專業的英語說故事老師來指導說故事志工之說故事技巧。

(2) 成立家長英語成長社群，也可以與教師英語社群交流。

(3) 成立英語讀書會。

4. 英語師資共聘

申請英語師資共聘相關之計畫，整合鄰近學校需求，透過共聘英語外師的機會，增加學生實際與外師互動之體驗，進而感受英語學習之實用性與生活化。

5. 國際學伴視訊教學

善用數位科技及遠距教學，例如：參與教育部國際學伴計畫，利用SKYPE等通訊軟體做遠距視訊英語學習。由於生依國籍背景，介紹該國特色文化或設計主題式，以全英語線上互動方式增加更多元之師資。

(二) 課程方面

1. 推動素養導向之英語課程特色

(1) 可透過展演、操作、情境體驗等有效的教學活動與策略，如：英語讀者劇場、英語話劇表演、英語小小解說員等，引導學生創造與省思，提供學生更多力行實踐的機會。

(2) 重視學習的歷程與方法，如：課堂的對話練習、英語自我介紹、英語單字桌遊等，培養學生有自主學習之能力與動機。

(3) 重視情境學習，學生能主動與週遭的人、事、物建立起英語連結，並將所學內容轉化為探索世界之工具。

(4) 將在學校所習得知英語素養落實於生活行動，並且擴大個人的國際視野。

2. 跨領域及融入式英語學習

學校可推動CLIL(學科內容與語言整合學習)或沉浸式英語學習(immersion)，亦可推動校內之課室英語，並易之課堂用語改以英語取代，此外可善用外籍師資共同備課進行跨領域協同教學，校內大型活動如：校慶、運動會業典禮或戶外教育等活動亦可融入英語。

3. 提升英語學習弱勢學生之英語補救教學

善用資訊科技及補救教學平台，提升英語學習弱勢學生之英語補救教學，如：均一教育平台以及教育部推動之國際學伴計畫。

(三) 教學方面

1. 提升現有英語專長教師教學方法：

彙整公部門及民間相關資源，鼓勵並提供校內現有英語教師學習、進修、增能之管道。

2. 引進英語教學營隊，打造沉浸式語文環境：

持續引進定期或不定期之英語營隊，增加學生使用英語之機會，如：僑務委員會推動之「海外華裔青年英語服務計畫」、教育部國民及學前教育署推動之「群英行腳~大專「英」樂夏令營」等。

3. 引進外籍師資，提升學生英語素養：

引進外籍師資，透過相關活動與英語教師協同教學及跨領域課程等方式增進學生素養導向之英語學習。外籍師資進之機會如：臺灣傅爾布萊特計畫(Fulbright Taiwan)，安排國外領取該計畫獎學金之研究生到臺灣偏鄉服務如AIESEC國際志工機構，可申請英美語系國家之國際志工進駐校園，每次6至8週。

4. 增設圖書館閱讀推動教師，協助推動英語閱讀：

教育部國民及學前教育署所推行之「增置國民中小學圖書館閱讀推動教師實施計畫」可依學校需求增設英語閱讀教師，有效整合學校英語閱讀資源，協助形塑優質閱讀氛圍，為培育國中小英語閱讀教育之種子教師。

5. 善用網路資源與線上學習：

教師、學生及家長皆可善用多元之免費網路學習資源及平台進行教學與學習，如：engvid學英文、B B C Learn English、Voice Tube、Ted talks等，一來教師可將英語教學透過網路平台與世界連結，二來學生在學習上可跨越時間空間之限制，讓英語學習更無障礙。

(四) 素養導向評量方面

1. 生活化及情境化的評量方式：

以學生生活經驗為中心，善用生活中可找到英語相關之元素作為命題素材，例如：捷運站中之英語告示牌、交通觀光局之英文版網站、課室英語、英語自我介紹、小小解說員、英文小記者、甚至結合在地文化，運用閒置牆面，掛英語情境看板，發展口語評量。

2. 脈絡化的評量方式：

命題者可結合「圖表及數據資料」以「題組」形式呈現題目，協助學生培養脈絡性英語思考，例如：提供學生區地圖與網路，依地圖之線索及網路資訊，規劃旅遊行程、交通方式與住宿選擇，以上台分享作為評量依據。

3. 評量整合於生活中之力行實踐：

將生活所學之英語實踐於生活中，例如：可請學生分享整學期英語「自學」之收穫，包括英語讀物之研讀、與人口語交流之成長、網路英文影片之觀賞等等，讓英語成為學生生活中不可或缺之一部分。

參、結論

綜觀上述，偏鄉學校英語教學在108課綱的推動及素養導向課程的實施上，仍然有許多問題亟待克服，諸如師資是否充足、課程節數是否足夠、素養導向之教學法如何精進、評量方式如何提升學習動機等，都很值得我們思考。國小階段的英語學習以聽、說為主，讀、寫為輔是各界普遍之共識，而素養導向英語課程教育的目標，主要在於培養學生如何藉由英語獲取各個領域的新知，增廣見聞。除了學習語言知識與技能以及他國文化，課程內容也應涵蓋學習方法與策略，以發展學生的自學能力，為未來的終身學習奠定基礎。

參考資料

王仁癸 (2009)。情境教學在國小英語教學的應用。《北縣教育月刊》，69，87-91。

1 張理誠，臺南市政府教育局候用校長。

2 張吉宏，臺南市政府教育局課程督學。

3 王 健，宜蘭縣政府教育處國教輔導員。

4 蔡為本，花蓮縣政府教育處候用校長。

5 陳煜清 · 宜蘭縣政府教育處國教輔導員 ·

偏鄉學校創新經營之策略規劃

林錫恩¹ 余志鴻² 王天敏³ 黃素數⁴ 關向君⁵ 松淑惠⁶

壹、前言

立法院為讓偏鄉學童受完善教育，於106年11月三讀通過《偏遠地區學校教育發展條例》，此條例所稱偏遠地區學校，指因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形的公立中、小學校。此外，也將離島地區學校全數納為偏遠地區學校。從立法條例的通過可以看出：政府本諸教育機會均等之理想與社會公平正義之精神，對文化資源不利地區及學習弱勢族群，訂定適當的教育支援策略，提供積極性差別待遇，並透過制定法律，整體提升偏遠地區學校教育發展，並關注教育資源分配之合理性，以有效發揮經費補助的實質效益，希望有助於學生的學習與成長。

然偏鄉學校教育，除了法律的規範保障外，更重要的還是在於學校領導者如何洞悉現況，了解創新的必要性，在學校的創新經營策略上去落實以發揮教育的積極性功能及目的。

貳、偏鄉學校教育現況

雖然我國國民教育普及，但城鄉差距或差異就像是一條無形且逐漸加劇的鴻溝。綜觀偏鄉教育的現況不外乎以下幾個面向：

一、就學生學習方面

偏鄉孩子的學習成就或學力表現，長久以來都是補救教學所積極探討的主要課題，探究其原因包括：學習資源的貧窮，如數位閱讀資源及文化刺激不足；學習能力的失衡；教育資源的落差也實際反映在孩子的學習能力上，僅半數偏鄉弱勢學童能答對基本學力題目，與優勢學童相差近三成。

二、在教師結構方面

偏鄉教師普遍給外界知道的現象是，流動率高不穩定性，代理代課老師比率高，有些地區也存在著兩極化的現象，如年輕或是資深，年輕的老師具有熱忱、肯學習，但是經驗相對不足；而資深老師讓學校文化呈現不易創新改變的現象。

三、就家庭功能方面

比起都市學童，有較多的偏鄉兒童家庭收入不穩定，偏鄉地區的留守兒童也較多，甚至偏鄉學童來自隔代教養家庭的比例是都市兒童的2.3倍；此外，放學後沒人指導功課的偏鄉學童數是都市學童數的1.2倍，而且須於放學後幫忙家務的偏鄉學童數是都市學童數的4倍之多（兒童福利聯盟，2016）。這顯示有些偏鄉學童無法隨時且長期獲

得父母親之養育與關注等親職資源，反而需要變成小大人，照顧家庭生活，此外，偏鄉兒童也較缺乏網路與電腦等數位學習資源。

四、就經濟弱勢方面

偏鄉缺乏就業機會造成人口外流嚴重，也造成偏鄉學校生源不足，面臨裁併校危機；此外，偏鄉經濟的弱勢，也反映學生的學習成就方面，都市孩子之所以學習成效良好部分原因來自於父母親有傲人的財力和學識，因此偏鄉孩子學習成效不良之原因有可能起因於學生家庭背景低落或資源落後。近十年來臺灣社會一直在談論的議題—經濟所得M型化社會，在教育實務現場產生不少衝擊，使得孩子們的生活和學習似乎呈現兩極化發展的樣貌。

參、偏鄉學校創新之必要性

一、學生流失主因：

「少子女化」及「都市化」現象，必須透過學校經營及課程教學的創新，建立差異化以留住社區學生並吸引認同學校經營的學生就讀。

二、學校功能之移轉：因家庭教育相對不足，偏鄉學校成為學生學習及生活重心，學校扮演的重要性更形增加，傳統學校的功能已不敷現今偏鄉學校的需求，積極轉型創新才能創建藍海。

三、偏鄉學校自然資源及文化資產豐富，存續可為社區注入活力：

學校是社區的學習中心，一所具有教學活力、課程多元、活動創新的學校，能為社區注入活水，帶動社區活化。

四、教師扮演學校創新關鍵角色：

教師可推行教育革新，降低以升學為主之教學型態，多元展能適性揚才，提供社區學子多元的學習樣貌、多元的未來發展想像。

肆、偏鄉學校創新經營可行策略

一、提升學生學力多元發展

利用多元課程、創新教學、學習平台運用激發孩子的學習動機，鼓勵孩子參加社團，為其搭建發揮舞台，營造成就機會，讓孩子能藉由互相觀摩同儕、典範學習的機會，展現自我效能。

二、協助教師增能專長培力

鼓勵校內教師成立專業學習社群，進行策略聯盟或跨校共備的活動，增進城鄉交流的機會。此外，亦可結合大專院校，引進師培教師資源，或利用教學換宿的方式，引進教育志工，使教師們能教學相長，專業能力大幅提升。

三、促進家長參與共識凝聚

讓家長實際參與學校教育機制建立，結合社區特色，多辦理親子活動，提高家長參與活動的意願。

四、活化社區發展穩定生源

鼓勵學校師生平時多走訪社區，參與社區服務，亦可結合社區文化，設計遊學課程地圖，讓孩子從中了解社區特色，使學校與社區的關係連結更為緊密，家長能放心將孩子送到學區內的學校就讀。

五、整合資源運用效益加乘

積極建構及行銷學校特色，爭取外界認同，努力拓展向外資源管道，與他校建立良好的互動關係，必要時亦能發揮共享互助精神，將資源的使用效益提升至最高。



圖1.偏鄉學校創新經營之策略

伍、結語

創意是學校創新經營的來源，唯有發揮創意的價值，形成具體的策略與活動，始有助於學校教育品質的提升（顏秀如、張明輝，2005）。偏鄉學校的發展性雖有其先天不利的條件，但相信只要創新經營，突破現狀，即能開創新局。期許透過教育創新，充分運用學校具有的優勢條件，整合資源，將意念轉化實際行動，帶領孩子迎向一個有希望的未來，學習帶得走的能力，方能更加彰顯偏鄉學校存在的教育價值。

參考文獻

兒童福利聯盟（2016）。2016年「台灣學童城鄉差距」調查報告發表記者會。

取自https://www.children.org.tw/news/activity_detail/1692。

顏秀如、張明輝（2005）。學校創新經營的意涵與實施計畫。《中等教育》，56（3），28-53。

1 林錫恩，新北市新店區屈尺國民小學校長。

2 余志鴻，新竹縣橫山鄉沙坑國民小學校長。

3 王天敏，澎湖縣七美鄉七美國民小學校長。

4 黃素敷，桃園市新屋區笨港國民小學校長。

5 關向君·臺南市鹽水區荖頭港國民小學校長。

6 松淑惠·臺東縣達仁鄉台坂國民小學校長。