

教育人力與專業發展

Educators and Professional Development

雙月刊 第29卷第2期

本期專論主題：
十二年國民基本教育

12-year elementary education

VOLUME 29 NUMBER 2
APRIL 15, 2012



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路2號
電話：(02)8671-1151
網址：<http://study.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4810100028

◎ 教育人力與專業發展

第29卷第2期

十二年國民基本教育

國家教育研究院 發行



國家教育研究院 發行

中華民國 101 年 04 月 15 日



轉變親師觀念 釋放學生潛能

吳清山／國家教育研究院院長

啟動教育發展史上的艱鉅教育工程

十二年國民基本教育將於103學年度起正式實施，這是繼推動九年國民教育之後，一項跨時代的教育工程。

行政院亦核定教育部所研訂的「十二年國民教育實施計畫」，該計畫中提到實施願景有3大項：1.提升中小學教育品質。2.成就每一個孩子。3.厚植國家競爭力，而其五大理念分別為：1.有教無類。2.因材施教。3.適性揚才。4.多元進路。5.優質銜接，總共有29個方案，作為實施之依據。

就十二年國民基本教育之性質而言，前段是九年國民教育，屬於免試、免費和強迫教育；後段的高級中等教育則是普及、免學費、自願非強迫入學及免試為主。因此，前九年和後三年的國民基本教育實施方式略有不同，但都是屬於基礎教育，以培育人才為主要考量。

後三年的普及、免學費之性質，社會大眾並無爭議；至於自願非強迫入學及免試為主所區分的免試入學和特色招生，則仍處於爭論不休的態勢。

免試入學，常常與明星高中連接在一起，贊成免試入學者，認為有助於發展更多的優質高中，反對者則認為此舉等於消滅明星高中，「公說公有理，婆說婆有說」，社會追逐明星高中觀念不改，實在很難發揮十二年國民基本教育人才培育之功能。

超額比序是免試入學不得已的權宜措施

入學方式只是十二年國民基本教育二十九個方案中的一種，主要是將現行多元入學方式自103學年度起整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，以免試入學為主，75%以上國中畢業生免試入學。目前教育部的計畫，是先辦理免試入學，再舉行特色招生。所謂「免試入學」是指不必參加任何入學考試就可有學校讀，應不採計國中生學習領域評量，在國中階段做好性向探索與適性輔導，參酌學生性向、興趣及能力，提供進路選擇的建議，讓學生適性選擇鄰近學校就讀。而「特色招生」則指103學年度起，各招生區有0%至25%學生可選擇透過考試分發入學（採學科測驗）或甄選入學（採術科測驗），進入經各主管機關核准辦理特色招生之高中職或五專就讀，且須提供最低免試入學名額。

由於當前國內高中職尚未達到均優均質和區域分配均衡，加上家長們追逐明星高中，有些學校必然出現申請人數多出核定人數，於是就將出現超額比序的問題，這是免試入學不得已的權宜措施，不一定每個縣市和每個學生都會用得到超額比序，但卻非準備不可。

有些人認為超額採取抽籤方式決定，應屬最公平的作法；但是有些家長卻不認同和支持此種作法，認為孩子未來的前途怎可訴



諸於命運安排呢？在國內的教育環境中，人人自詡為教育專業者，任何教育措施都有自己的看法和堅持，不容易找到共識，這也是教育發展和革新的困境，超額比序可說是一項最好的實例。

免試超額比序的項目和權重很難面面俱到

超額比序是免試入學不得已的選擇，目前教育部初步研擬十二年國教免試入學超額比序7大參考項目：學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢業資格、均衡學習、多元學習表現，以及國中教育會考表現等，其中，操行成績、體育、藝文等成績都可列入參考指標。這些參考項目提供全國15個招生區參考採計；然而家長團體認為超額比序項目過多，將會增加學生學習壓力，最好不要超過3項。

超額比序項目多少最適合，可能見仁見智，很難定於一尊，必須考慮地區性的差異，這也是教育部只是研定參考項目，而不是統一項目的原因所在。各縣市超額比序項目草案紛紛出爐，結果民間家長團體批評太多太雜，教育部蔣部長認為可以再簡化（楊惠芳，2012，3月26日）。

基本上，免試超額比序的項目要面面俱到，人人滿意，那是不太可能的事。就以臺北區為例，「就近入學」符合學生就讀鄰近學校，不必舟車勞頓，應是蠻理想的比序項目；然而臺北市贊成，新北市和基隆市家長則不一定贊成，因為家長心目中的明星學校多集中在臺北市，若是以「就近入學」為比序項目，等於剝奪新北市和基隆市孩子就讀明星學校的機會，其他中投地區亦是如此，所以比序項目可說是「順了姑意，逆了嫂意」，兩面都不討好。再以「會考」為比序項目為例，會考應是一般人認為最公平的項目之一，然而部份團體認為它作為比序項

目，將會助長學生學習壓力。

其實，超額比序不一定每位學生都會用得到，社會各界若過度關注於超額比序的爭論，反而忽略實施十二年國民基本教育的目的—提升學習能力，實屬相當可惜。超額比序最重要是公平合理，社會大眾才容易接受，超額比序項目多少和權重比率應是透過討論，尋求共識，找到多數人所能接受的合理點較佳。

從公平合理觀點而言，學生志願序、就近入學、扶助弱勢、在校表現、會考表現等應可做為各縣市參考項目，其中在校表現可以看出其各領域學習和服務表現，也許部分人士認為以在校表現涉及到各校評分標準不一，恐有失公平，必要時可用統計的標準化加以克服。

各縣市可根據其實際需要，訂定超額比序項目之權重，千萬不能讓超額比序陷入泥淖之中，否則將會耗費社會成本。

親師觀念不改變 學生潛能難釋放

社會各界若是過度執著於免試入學和特色招生，可能會模糊十二年國民基本教育焦點，反而不利於十二年國民基本教育的實施。國家教育研究院於3月26日舉辦「教育高峰論壇—展望未來教育」，與會前任教育部楊朝祥部長認為：十二年國教最大問題，就是家長、老師沒多元價值觀（王彩鸞，2012，3月26日），的確值得大家來思考。

觀念是主宰行動的原動力，家長和教師每天所想的就是要讓孩子進明星學校，而不去關心孩子的興趣、能力和性向；家長要求孩子去補習，老師則是給予學生天天考試，這種狹隘的「補習至上，考試第一」的觀念，恐怕很難讓學生脫離學習的苦海，這種身心壓力源不是來自學生本身，而是家長和教師。



親師觀念不改變，學生勢必無法釋放其潛在能力。細數前幾任規劃教育大業的教育部長，多數並不是出身於明星學校，反而是就讀於能夠開展他們潛能的學校，例如：黃榮村前部長來自員林高中、鄭瑞城前部長來自宜蘭高中、吳清基前部長來自北門高中，現任蔣偉寧部長來自臺北市立復興高中。這些教育的舵手，雖是就讀一般高中，但卻憑著自己的努力，分別於國內或國外取得博士學位，後來對社會的貢獻，並不亞於明星高中的畢業生。所以就讀名校，不一定能保證將來就能飛黃騰達，最重要的是靠自己的努力和機緣，才能開創人生的一片天。

大家同心協力 推動十二年國民基本教育

十二年國民基本教育，不只是政府的重責，更是全民的大事。十二年國民基本教育

實施的成功，除了做好妥善的規劃和配套措施外，最重要的是全民支持，這也是政府積極不斷地宣導和溝通原因所在。

不管是國民教育向下延伸或向上延長，都逐漸成為各國教育發展的趨勢。根據聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）所提供的資料，目前已有二十七個國家實施十二年義務教育，例如：卡達、烏克蘭、烏茲別克、紐西蘭、紐埃、安圭拉、安提瓜和巴布達、百慕達、特克斯和凱科群島、比利時、聖盧西亞、美國、英國、德國、荷蘭、多明尼加、祕魯、聖文森特和格林那丁斯群島、荷屬安地列斯群島、聖克

表1 世界各國實施12年以上國民教育之國家一覽表

編號	國名	義務教育年限	開始實施時間	備註
1	Anguilla 安圭拉	13	1999	
2	Antigua and Barbuda 安地卡及巴布達	12	1999	
3	Bahamas 巴哈馬	12	1999	
4	Bermuda 百慕達	12	2010	
5	Belgium 比利時	13	1999	
6	British Virgin Islands 英屬維京群島	12	1999	
7	Cayman Islands 開曼群島	12	1999	
8	Chile 智利	12	2009	
9	Dominica 多米尼克	12	1999	
10	Germany 德國	13	1999	
11	Grenada 格瑞納達	12	1999	
12	Mauritius 模里西斯	12	1998	
13	Montserrat 蒙色拉特	15	1999	



14	Netherlands 荷蘭	13	1998	
15	New Zealand 紐西蘭	12	1998	
16	Niue 紐埃	12	1998	
17	Peru 秘魯	12	1998	
18	Puerto Rico 波多黎各	14	1998	
19	Qatar 卡達	12	1999	
20	Saint Kitts and Nevis 聖克里斯多福	12	1999	
21	Saint Lucia 聖露西亞	12	2008	
22	Saint Vincent and the Grenadines 聖文森	12	2000	
23	Turks and Caicos islands 特克斯和凱科斯群島	13	1999	
24	United Kingdom 英國	12	1998	
25	United States 美國	12	1998	
26	Venezuela 委內瑞拉	14	2009	
27	Ukraine 烏克蘭	12	2004	
28	Uzbekistan 烏茲別克斯坦	12	2002	

資料來源：United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (no date). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>

里斯多福等國家，如表1所示。

由表1所示：實施12年以上義務教育之國家共計28國，分別為亞洲2國、歐洲5國、美洲18國、大洋洲2國與非洲1國。顯然，我國實施十二年國民基本教育仍屬時代趨勢。

在民國57年這麼艱困的環境下，還是能如期實施九年國民教育，也造就不少人才，當時若未能實施九年國民教育，可能很多人都無法接受中等教育，筆者就是其中一位，

而且還是第一屆國中學生。如今思起，仍是相當感恩政府所提供的九年國民教育，否則今天也不可能有機會服務於教育界。

當前的教育環境要比民國57年好得多，倘若未來實施十二年國民基本教育能夠提供學生均優均質的後期中等教育，深信有助於培育更多優秀人才。因此，期盼大家同心協力，政府和民間一起努力，為十二年國民基本教育打下良好根基，才是學生的福氣。

參考文獻

- 王彩鸞（2012，3月26日）。十二年國教最大問題 楊朝祥：家長、老師沒多元價值觀。聯合晚報，第7版。
- 楊惠芳（2012，3月26日）。超額比序太複雜 教長：再簡化，國語日報，第1版。



十二年國民基本教育課程改革

蔡清田／國立中正大學教授兼教育學院院長

一、前言

我國中央政府教育部於民國100年元月公布《中華民國教育報告書》（教育部，2011a），此報告書係依據第八次全國教育會議的各項結論建議事項以及各界相關意見所擬定而成，揭櫫我國未來黃金十年的教育發展藍圖。在此份教育報告書中，依據「新世紀、新教育、新承諾」三大願景，以及「精緻、創新、公義、永續」四大目標，規劃出十項發展策略及三十六項具體行動方案。其中，在實施「十二年國民基本教育」方案中，提出訂定「建置中小學課程連貫與統整」之配套子計畫及具體方案如「建置十二年一貫課程體系方案」等課程改革方針。

「十二年國民基本教育」牽涉到幼兒園教育階段、國民小學與國民中學的國民中小學九年一貫課程、以及錯綜複雜的高中職教育體系之後期中等教育階段，尤其是在過去各教育階段業務分屬不同司處而有各有不同的單位主管與分工專責，其主管各司其專職並未能有密切的聯繫或整合，造成了各教育階段分工切割與藕斷絲連現象，未能針對國民學習進行整體且連續的規劃；換言之，目前十二年國民基本教育分成前九年國中小學的義務教育，以及後三年的高中職基本教育，但實際上，高中職、國中及國小的學校教育目標和課程內容都各自獨立，並未形成統整的十二年國民基本教育課程一貫體系，將使得十二年國民基本教育的成效大打折扣，是以十二年國民基本教育「建置十二年一貫課程體系方案」與「K-12年級一貫課程體系指引」的推動，應可促成此方面的進

步。

教育部推動「十二年國民基本教育」，是在國民中小學九年一貫國民教育的基礎上，秉持「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」、「優質銜接」等五大理念，進行國民教育整體規劃（教育部，2011b），合乎我國《憲法》與《教育基本法》精神。特別是（一）「有教無類」意指高級中等教育階段是以15至18歲的全體國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，機會一律均等，合乎我國《憲法》精神。（二）「因材施教」意指面對不同智能、性向及興趣的學生，設置不同性質與類型的學校，透過不同的課程與分組教學方式施教，合乎我國《教育基本法》精神。（三）「適性揚才」是指透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態，合乎社會需求。（四）「多元進路」是指發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或順利就業，合乎學生需求。（五）「優質銜接」意指高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業。

推動「十二年國民基本教育」的目標，係以國家、社會及學生個人多元角度之關懷照顧，訂定「總體目標」與「啟動準備階段具體目標」及「全面實施階段具體目標」。「總體目標」乃在提升國民基本知能，培養現代公民「素養」；強化國民基本能力，厚



植國家經濟競爭力；促進教育機會均等，追求社會公平與正義；充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展；落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業；有效紓緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展；強化國中學生學習成就評量機制，確保國中學生基本素質（教育部，2011c），合乎教育本質。

「十二年國民基本教育」的「啟動準備階段具體目標」（100年8月至103年7月），包括就學率達97%以上；免試入學率達70%以上；就近入學率達80%以上；全國優質高中職比率達80%以上；強化國中學生學習成就評量機制。就「全面實施階段具體目標」（103年8月至109年7月）而言，包括就學率達99%以上；免試入學率達80%以上；就近入學率達90%以上；全國優質高中職比率達95%以上。

「十二年國民基本教育」的基本內涵包含「國民教育」與「高級中學教育」，十二年國民基本教育分兩階段，前九年為「國民教育」，依《國民教育法》及《強迫入學條例》規定辦理，對象為6至15歲學齡之國民，主要內涵為「普及」、「強迫入學」、「免學費」、「以政府辦理為原則」、「劃分學區免試入學」、「單一類型學校及施以普通教育」；後三年為「高級中等教育」，將推動制定《高級中等教育法》，對象為15歲以上之國民，主要內涵為「普及」、「自願非強迫入學」、「免學費」、「公私立學校並行」、「免試為主」、「學校類型多元」及「普通與職業教育兼顧」，合乎我國《教育基本法》精神。

「十二年國民基本教育」的主要涵義包括「普及」、「自願非強迫入學」、「免學費」、「公私立學校並行」、「免試為主」、「學校類型多元」、「普通與職業教育兼顧」等七項重要意義，合乎我國《憲

法》與《教育基本法》精神。特別是「普及」乃針對15歲以上之國民，提供均等之教育機會；「自願非強迫入學」是指本階段將提供足夠且多元就學機會，但尊重學生與家長的教育選擇及參與權，不強迫入學，受教育，是學生的權利而非義務；「免學費」是指本階段將免納學費，但仍須繳納雜費、代收代付費及代辦費；「公私立學校並行」是指本階段設立主體，採公立學校與私立學校並行，對於獲學費補助私立學校，與公立學校之辦學需同受嚴格監督與評鑑，以確保教學正常與辦學品質；「免試為主」是指本階段國中畢業生七成以上將採免入學測驗方式升入高級中等學校，但主管教育行政機關得保留招生區內少部分名額，以供學校採特色招生方式，經採學科測驗考試分發入學或採術科測驗甄選入學；「學校類型多元」是指本階段實施機構，包括高中、高職、五專前三年、特殊學校及進修學校，另允許辦理非學校型態實驗教育；「普通與職業教育兼顧」是指十二年國民基本教育重視以學生中心的教學，高級中等教育階段將提供國中畢業生依其性向、能力和興趣，能為升學進路普通高中或職業學校、五專之分留選擇，分別施予適性課程教學，使每個學生潛能都能獲得開展（教育部，2011c）。

就實施原則而言，為有效推動「十二年國民基本教育」，將依據「分階段穩健實施」、「中央與地方政府共同合作」、「系統整合」、「家長參與」、「學校伙伴協助」、「教育優質化」、「學習一貫化」、「學習品質確保」等八大原則加以實施，特別是「分階段穩健實施」是指「十二年國民基本教育」計畫分為啟動準備階段及全面實施階段；「中央與地方政府共同合作」是指「十二年國民基本教育」計畫相關免學費、劃分免試就學區、免試入學及特色招生、政策宣導等多項措施，將由中央與地方主管教



育行政機關協調合作；「系統整合」是指「十二年國民基本教育」計畫已整合現階段正在實施之多項方案或先導計畫，以發揮永續發展的整體效益；「家長參與」是指「十二年國民基本教育」計畫將鼓勵和擴大家長共同參與諮詢與推動宣導工作；「學校伙伴協助」是指「十二年國民基本教育」計畫將邀請國小、國中、高中、高職及五專學校代表、相關行政人員及教師代表，參與諮詢及推動宣導；「教育優質化」是指改善並充實高級中等學校資源，縮小城鄉差距，逐步擴增優質高中職數量，以吸引學生就近入學；「學習一貫化」意指透過統整與連貫之課程結構，國中小教育與高中職教育相互銜接，使學生之學習經驗與身心發展階段連結；「學習品質確保」意指強化國中學生學習成就評量機制，審視學校教學成效，以確保國中生素質。

「十二年國民基本教育」實施計畫配套措施，計有「學前教育免學費」、「中小學課程連貫與統整」、「學生生涯規劃與輔導」、「學校資源分布調整」、「精進高中職師資人力發展」、「高中職評鑑與輔導」、「技職教育與產業發展」、「推動大學支持高中職社區化」、「高中職身心障礙學生就學輔導」、「促進家長參與推動十二年國民基本教育」、「政策宣導」等十一項子計畫；「學前教育免學費」強調五歲幼兒免學費方案；「中小學課程連貫與統整」重視強化中小學課程連貫與統整實施方案；「學生生涯規劃與輔導」包括國中與高中職學生生涯輔導實施方案、高中職學生學習扶助方案、國中小學生輟學預防與復學輔導方案及國中畢業未升學未就業青少年職能培訓輔導方案；「學校資源分布調整」強調高中高職學校資源分布調整實施方案；「精進高中職師資人力發展」重視提升高中職教師教學品質實施方案；「高中職評鑑與輔導」包

括高級中學學校評鑑實施方案、高職學校評鑑實施方案及高中職發展轉型及退場輔導方案；「技職教育與產業發展」包括技職教育推動產學攜手合作實施方案及技職教育宣導方案；「推動大學支持高中職社區化」旨在擴大辦理「大學繁星推薦、技職繁星」一引導就近入學高中職方案。「高中職身心障礙學生就學輔導」重視高中職身心障礙學生就學輔導發展方案；「促進家長參與推動十二年國民基本教育」促進家長參與推動十二年國民基本教育實施方案；「政策宣導」強調十二年國民基本教育宣導方案。其中特別是第二項配套措施「中小學課程連貫與統整」重視強化中小學課程連貫與統整實施方案，與「十二年國民基本教育」課程改革關係密切，可有效建立課程統整規劃機制，以利中小學教育連貫銜接，以下將論述「十二年國民基本教育」課程改革之時代背景、首要任務、相關文獻與預期成果。

二、十二年國民基本教育課程改革之時代背景

世界主要國家以學生為主體的理念，紛紛強化中小學課程連貫與統整，並建置中小學一貫課程體系。我國教育部於民國95年10月發布「中小學一貫課程體系參考指引」，供研修中小學課程綱要之參考。行政院於民國100年9月20日發布院臺教字第1000103358號函核定「十二年國民基本教育實施計畫」，其配套措施「2-1建置十二年一貫課程體系方案」，旨在研訂K-12年級課程發展建議書、核心素養（含基本能力）與擬訂K-12年級一貫課程體系指引草案、審議K-12年級一貫課程體系指引、研議K-12年級課程綱要、建置課程發展機制與支持系統（教育部，2011a）。因應民國103年實施十二年國民基本教育，推動「十二年國民基本教育」



方案，應積極進行「K-12年級一貫課程體系指引」基礎研究，研訂各教育階段學生核心素養、健全「十二年國民基本教育」課程發展機制，進行十二年國民基本教育一貫課程體系之課程改革，並強化課程實施支持系統及推動輔導網絡，以落實課程連貫與統整。

未來十二年國民基本教育「K-12年級一貫課程體系指引」課程規劃，須參考過去課程發展的經驗，以整合性的視野，不僅關照各學制階段教育之特性，思考整體教育目的與課程重點，也能深入探究課程綱要及綱要內部之間的連貫，考慮其形式與內涵，並進行可行性探析（陳伯璋，2010）。具體來說，現階段國家層級「十二年國民基本教育」課程的整體規劃，可參考並修正教育部於民國95年所公布的「中小學一貫課程體系參考指引」，參酌當今世界各主要先進國家「十二年國民基本教育」課程改革趨勢，並整合現階段國家教育研究院的先導型、臺灣變遷趨勢、核心素養相關研究發現，以及課程發展建議書相關建議，研訂十二年國民基本教育「K-12年級一貫課程體系指引」草案。

三、十二年國民基本教育課程改革之首要任務

「十二年國民基本教育」課程改革之首要任務旨在透過研發各教育階段核心素養，研訂並審議「K-12年級一貫課程體系指引」草案，引導課程連貫與統整，提供各級各類課程綱要研發與修訂之基礎；據此制訂「K-12年級一貫課程綱要」／各教育階段課程綱要，做為「十二年國民基本教育」一貫課程體系的主要依據，以落實「十二年國民基本教育」課程的縱向連貫與水平統整之實施。

目前國民中小學九年一貫課程、幼兒

教育及後期中等教育課程相關基礎性研究，即將進入到紮根階段，為兼顧學理、國際趨勢與本土脈絡，呼應教育報告書實施「十二年國民基本教育」之「建置中小學課程連貫與統整」計畫，將原先分幼稚園、國中小、高中、高職階段的課程規劃，轉而強化各教育階段的垂直連貫以及各領域的水平統整，目前已進行K-12年級各教育階段核心素養之「連貫體系」與「水平統整」之研究。在此基礎研究之上，「K-12年級一貫課程體系指引」草案，係進一步深化並轉化各教育階段核心素養之「連貫體系」與「水平統整」之研究，並整合先導型、臺灣變遷趨勢、核心素養之研究發現以及課程發展建議書，據以研訂「K-12年級一貫課程體系指引」。基於上述時代背景，其首要任務有必要進行研擬「K-12年級一貫課程體系指引」之基本理念、目標、核心素養的垂直連貫與水平統整、課程發展與設計、課程實施通則、課程評鑑與學習評量要點、相關教育行政配套措施支援系統等整合型研究。

民國101年6月可先著手進行「K-12年級一貫課程體系指引」草案之整合型研究，以兼顧課程發展學理、課程改革國際趨勢與本土脈絡，轉化K-12年級各教育階段核心素養之「連貫體系」與「水平統整」等研究，整合先導型、臺灣變遷趨勢、核心素養之研究發現以及課程發展建議書，據以研訂「K-12年級一貫課程體系指引」草案之內容。基於上述時代背景，「十二年國民基本教育」課程改革之首要任務，包括強化「十二年國民基本教育」各教育階段課程的垂直連貫性；強化「十二年國民基本教育」各領域課程的水平統整性；整合先導型、臺灣變遷趨勢、核心素養之研究發現以及課程發展建議書，研訂「K-12年級一貫課程體系指引」草案，以作為修訂或研擬幼兒教育階段之課程綱要、國小教育階段之課程綱要、



國中教育階段之課程綱要、高中教育階段之課程綱要、高職教育階段之課程綱要之參考指引，以引導建構未來K-12年級一貫的課程綱要，落實十二年國民基本教育理念。

其涉及的研究問題則包括「K-12年級一貫課程體系指引」的基本理念、目標、核心素養的垂直連貫與水平統整、課程發展與設計、課程實施通則、課程評鑑與學習評量要點、相關教育行政配套措施為何？如何連貫不同教育階段的課程綱要？特別是「K-12年級一貫課程體系指引」的幼兒教育階段課程綱要的內容為何？如何與國小教育階段銜接？國小教育階段課程綱要的內容為何？如何與幼兒教育、國中教育階段銜接？國中教育階段課程綱要的內容為何？如何與國小教育、高中教育、高職教育階段銜接？高中教育階段課程綱要的內容為何？如何與國中教育教育階段銜接？與高職教育階段的關連為何？高職教育階段課程綱要指引的內容為何？如何與國中教育教育階段銜接？與高中教育階段的關連為何？這些十二年國民基本教育課程改革首要任務的相關問題都有待進一步研究。

四、十二年國民基本教育課程改革初步文獻探討

「十二年國民基本教育」課程改革之首要任務，旨在透過研發各教育階段核心素養，研訂並審議「K-12年級一貫課程體系指引」草案，特別是「十二年國民基本教育」的課程連貫與課程統整之議題，關係到學生學習經驗的累進與完整知識系統的習得。有鑑於，國際組織與世界各主要先進國家與學者，無不重視課程體系的連貫與統整之重要性，透過課程體系的連貫與統整規劃，藉以提高學生的學習成就，並厚植國家競爭力。本文針對「十二

年國民基本教育」課程改革進行初步文獻探討：包括UNESCO「2015為全人類的教育」（Education for All by 2015）報告書、OECD2005年經濟合作與發展組織的核心素養、2010年美國「共同核心國家標準」（Common core state standards）、2009年英國下議院「國定課程」（National curriculum）建議報告書、課程連貫與課程統整。

（一）UNESCO「2015為全人類的教育」報告書

「聯合國教育科學文化組織」（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 簡稱「聯合國教科文組織」或UNESCO）的「2015為全人類的教育」報告書（UNESCO,2007:4），指出目前世界上182個國家地區中，有114個（63%）的國家地區，將「基本教育」（basic education）一詞，用來指涉幼稚園到12年級的教育方案。在這63%的國家地區中，有49%是採取9年制的教育方案，20%是採取10年制的教育方案，11%是採取8年制的教育方案，9%是採取6年制的教育方案。這114個國家地區基本教育方案的平均期限是8.8年。Jacobs（2010）也指出21世紀新課程的七項發展趨勢包括（1）在課程內容中，發展並呈現切實易實行的全球觀；（2）個人的與在地的觀點是需要培養的，每一位學習者均能夠創造與課程內容之間的關聯性；（3）對課程內容的選擇，應審慎仔細地考慮到學習者理智、情緒、身體與心靈的全面性發展；（4）未來職業與工作機會可能發展趨勢，主要著眼於創造力與想像力；（5）在真實世界中，學科持續地動態發展與統整；（6）科技與媒體的使用，擴展了課程內容來源的可能性，使得動態性的教材與靜態性的教材均可涵蓋於課程內容當中；（7）課程內容的複雜度是與學習者身心發展的年齡

及階段相互配合的。

(二) 2005年OECD經濟合作與發展組織的核心素養

「經濟合作與發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD)進行國際學生評量計畫調查發現,在大部分的會員國中,成年生活中所需具備的關鍵知識與技能仍有待加強,甚至有些國家有超過三分之一的學生無法完成適當與複雜的閱讀任務,而這卻是國民所應具備的核心素養之一。自1990年代中期之後,「經濟合作與發展組織」即積極關注於能力的界定與調查研究,由瑞士聯邦統計局負責計畫並執行「素養的界定與選擇」的研究專案,並提供一個全新的架構,引導長期評量且重視核心素養。「素養的界定與選擇」此一研究專案嚴謹界定出了「能互動地使用工具」、「能在異質社群中進行互動」與「能自律自主地行動」等三項核心素養層面,每項層面涵蓋了三項具體素養內涵,且彼此緊密關連,構成一個嚴謹的素養架構體系(OECD, 2005)。這些核心素養正是個人因應社會生活所需具備的素養,而這些素養的強化亦需透過終身學習的歷程來達成(蔡清田, 2011)。

(三) 2010年美國「共同核心國家標準」

2010年六月二日由美國「全國州長協會」(National Governors Association, 簡稱NGA)及「各州首席公立學校教育官員審議委員會」(Council of Chief State School Officers, 簡稱CCSSO)頒布「共同核心國家標準」,此標準採取「證據本位」與「研究本位」導向,其目的在於統一美國K-12年級的課程標準,協助學生做好升學及就業準備,並提升美國的國際競爭力。在其頒布的「英語文標準」與「數學標準」中,對於K-12年級學生所必需獲得的知識與能力,展現出某些特定的期望(CCSSO and the NGA

Center, 2010)。其中的「英語文標準」主要分為三個部分,其一是K到五年級採跨學科式課程設計,其二是六到十二年級的英語文部分,其三是六到十二年級的歷史/社會研究、科學與技術學科讀寫能力部分(Daggett & Gendron, 2010)。由「共同核心國家標準」與加州及麻州的課程標準進行比較,就每一個階段學習內容的多寡而言,有著較多的相似性;但相較之下,「共同核心國家標準」較具連貫性,這是由於「共同核心國家標準」提供了較為清楚明確的跨階段學習進程(Achieve, 2010)。

(四) 2009年英國下議院「國定課程」建議報告書

由英國下議院所發布的「國定課程」(The National Curriculum)建議報告書中,建議英國教育當局必須對於當前「國定課程」的目標,進行跨架構性的描述,包含幼兒教育階段、5到7歲、7到11歲、11到14歲及14到19歲等關鍵學習階段,都必須適當地融入「國定課程」的內涵與架構當中。這是為了反映「國定課程」的「目的性」(purpose)、「連續性」(continuity)與「連貫性」(coherence)(House of Commons, 2009:38)。下議院建議將幼兒教育階段、5到14歲及14到19歲的學習階段視為一「連續體」,並將此三教育階段置於國定課程跨架構性的目標描述之下。就此來說,這是英國下議院認為改進兒童與青少年學習機會「連續性」及「連貫性」的首要步驟(House of Commons, 2009:38)。

(五) 課程連貫與課程統整

課程的連貫包含了創造與維持在課程目的與學生日常學習經驗之間可見的連結(Beane, 1995)。在連貫的課程之中,預設的學習結果、教學歷程與學習評量是相互連結在一起的(Bateman, Taylor, Janik, & Logan, 2009)。課程連貫是一種社會建構的



現象，將同一個部門的所有成員聚集在一起，共同合作與創造一個有利於所有學生產生學習連結機會的環境。課程是環繞著個人與社會的重要問題或議題而組織，學生的學習經驗關聯到不考慮學科界線而選擇的論題之上（Beane,1996）。取代考試的準備與個別事實的累積，知識與能力素養是為了達成有組織的目的而發展與利用的，課程統整將重點放在方案與活動之上，讓學生自己學會關於知識與能力素養的實際應用。

上述課程連貫與課程統整都是強調課程一貫的緊密連結（Curriculum alignment）（黃光雄、蔡清田，2009；蔡清田，2008），特別是課程一貫的緊密連結是兩種範疇的一致或者符合（Squires,2009）。例如，在內容標準與教科書之間的連結、在教科書與教師能力素養之間的連結、在內容標準與教師能力素養之間的連結。

五、十二年國民基本教育課程改革之預期成果

「十二年國民基本教育」課程改革之預期成果，特別是「十二年國民基本教育」課程改革之首要任務研訂「K-12年級一貫課程體系指引」草案，可引導「十二年國民基本教育」課程的連貫與統整，提供各級各類課程綱要研發與修訂之基礎；不僅一方面可以呼應《中華民國教育報告書》實施「十二年

國民基本教育」之「建置中小學課程連貫與統整計畫」，另一方面更可進一步將原先各自獨立的幼稚園、國中小、高中、高職階段的課程進行整體而連續的規劃，可整合強化各教育階段的垂直連貫以及各領域課程的水平統整。

具體而言，「K-12年級一貫課程體系指引」有利於進行各教育階段課程的垂直連貫與水平統整之需要，可以「國民核心素養」作為課程設計要素，將國民核心素養轉化為具體的各教育階段核心素養，研擬幼兒、初等教育、前期中等教育、後期中等教育等各教育階段應該學習的核心素養之知識、能力與情意態度價值，建立K-12年級一貫課程的各教育階段「國民核心素養」連貫體系，並能透過課程設計原則、實施通則與學習評量等進行緊密連結加以實踐，貫徹學生為主體、增進教學效能、落實課程連貫與統整，呼應「十二年國民基本教育」課程改革之時代背景；未來可依據「K-12年級一貫課程體系指引」，研訂及審議「K-12年級一貫課程綱要」／各教育階段課程綱要總綱草案，進而研訂審議各教育階段之各領域／學科／群科課程綱要草案，完成「十二年國民基本教育」課程發展支持系統之建置，落實「十二年國民基本教育」課程改革之願景目標。



參考文獻

- 黃光雄、蔡清田（2009）。課程發展與設計。臺北市：五南。
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。課程研究，5（2），1-25。
- 教育部（2009a）。擴大高中職及五專免試入學實施方案（方案4-1）。十二年國民基本教育先導計畫，子計畫四調整高中職入學方式。臺北市：作者。
- 教育部（2009b）。十二年國民基本教育先導計畫（98年9月4日台中（一）字第0980151658號函訂定）。臺北市：作者。
- 教育部（2011a）。中華民國教育報告書。臺北市：作者。
- 教育部（2011b）。建國百年元旦馬總統宣示民國103年實施十二年國民基本教育～高中職學生全面免學費、大部分免試入學。臺北市：作者。
- 教育部（2011c）。十二年國民基本教育實施計畫（行政院100年9月20日院台教字第1000103358號函核定）。臺北市：作者。
- 蔡清田（2008）。課程學。臺北市：五南。
- 蔡清田（2011）。素養：課程改革的DNA。臺北市：高教出版社。
- Achieve(2010). *Comparing the Common Core State Standards for English Language Arts Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects to California and Massachusetts Standards*. Retrieved 5 June ,2011,from <http://www.achieve.org/files/CAMAELABrief.pdf>
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan A. (2009).Curriculum coherence and student success . *PÉDAGOGIE COLLÉGIALE*,22(5),8-18.
- Beane, J. A. (1995). Introduction: What is a coherent curriculum?, In J. A. Beane (Ed.), *Toward a coherent curriculum* (pp. 1-15).Alexandria, VA: ASCD.
- Beane, J. A. (1996). On the shoulders of giants! The case for curriculum integration. *Middle School Journal*, 28(1), 6-11.
- CCSSO and the NGA Center (2010). *Introduction to the Common Core State Standards*. Retrieved 5 June ,2011,from <http://www.corestandards.org/assets/ccssi-introduction.pdf>
- Daggett,W. R.& Gendron,S.(2010).*Common Core State Standards Initiative: Classroom Implications for 2014*. Retrieved 3 June ,2011,from <http://www.hopefoundation.org/blog/2011/05/26/common-core-state-standards-initiative-classroom-implications-for-2014/>
- House of Commons. Children, Schools and Families Committee (2009). *National Curriculum. Fourth Report of Session 2008–09. Volume II: Oral and Written Evidence*. London: TSO. Retrieved 3 June ,2011,from <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344ii.pdf>
- Jacobs, H.H. (2010). Upgrading content: Provocation, invigoration, and replacement .In Jacobs, H.H. (Ed.) *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (pp.30-59). Alexandria, VA: ASCD.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: Author.
- Squires, D.A. (2009). *Curriculum alignment: Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- UNESCO(2007).*Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century*. Geneva: UNESCO-IBE.



現行高中課程綱要架構之檢討 與十二年國民基本教育

方德隆／國立高雄師範大學教育學系教授
張宏育／國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

一、前言

回顧台灣高中階段課程，民國18年公布〈中小學課程暫行標準〉，自第二學年開始設置選修科目；民國21年將選修科目取消；民國25年第三學年可視地方需要設置職業科目；民國29年首次實施分組選修制度，高二起分甲、乙二組；民國37年將分組選修制度取消；民國51年為適應學生個別差異與配合大專聯考，恢復分為甲（修習自然學科為主）、乙（修習社會學科為主）二組，同時於高三設選修科目，以適應學生升學與就業之需要，以充分發揮職能；民國60年為因應九年義務教育的實施，加強高中教育分化功能；民國72年增加選修科目及選修時數加深分化程度；民國84年依「高一統整、高二試探、高三分化」原則，加強通識教育的實施，同時指導學生選修代替分組，以因應學生分化學習之需要；民國95年暫行綱要依「延後分化」原則，提供學生在選修科目上有較大的彈性；民國97年發布的課程綱要，在修訂過程為實現高中通識教育及全人教育的目標、提升國民整體的科學知能、強化試探的功能、呼應大學延後分化、不分系招生與強調通識教育的趨勢，與加強具有人文、社會與科技知能平衡的素養，乃揭示「延後分流」與「強化通識素養」，朝向「高一、高二不分化、高三才分組」的方向規劃。

93年4月教育部舉辦「全國高中教育發展會議」，會中針對高中定位方面達成三項

共識：一、縱使將普通高中定位為「普通教育」，只要在課程實施上充分發揮輔導、試探及適應的功能，仍可兼顧大眾教育和精英教育之需求；二、〈普通高級中學課程綱要〉規定從生活素養、生涯發展及生命價值三方面，輔導學生達成高中教育目標，因此普通高中教育除了強調延續、陶冶、試探、適應及預備之功能外，應另加強輔導功能；三、延後分流是世界各國教育發展的趨勢，但必須要有充足的配套措施。高中課程綱要之修訂仍源自教育部為提升普通教育素質，銜接九年一貫課程與大學通識教育，以及改善高中課程學科數目與授課時數太多、彈性不足難以適應學生個別差異等問題。歸納而言，95高中課程暫行綱要具有下特色（李坤崇，2010）：一、考量銜接大學基礎教育及九年一貫課程之精神，課程規劃以「課程綱要」取代「課程標準」；二、配合後期中等教育共同核心課程進行規劃，讓不同類型課程間可相互統整，不致造成課程間過分化與學生程度歧異等問題；三、分從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面規劃課程；四、依循「科目減併」原則修訂科目與學分數；五、採用學習領域概念，但因顧及高中學科師資培育、課程教學及知識理解之需求，仍沿用分科教學；六、強調學校本位課程精神，選修科目方面，除課程綱要中所列之各類選修科目外，亦可由學校成立課程發展委員會，依其經營理念自行規劃，以發展各校特色課程；七、配合高級中



學法規定，明訂畢業總學分數為160學分，以促進學生適性發展並增大學校辦學彈性。99學年度開始，普通高中將實施2008年1月24日教育部所公布之新課程綱要，新課綱敘及普通高級中學教育，除延續國民教育階段之目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修、「五育並重」之現代公民為目的。為實現本階段教育目的，須從生活素養、生涯發展及生命價值三層面輔導學生達成下列目標（教育部，2008）：

- 一、提昇人文、社會與科技的知能。
- 二、加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力。
- 三、增進團隊合作與民主法治的精神及責任心。
- 四、強化自我學習的能力及終身學習的態度。
- 五、增強自我了解及生涯發展的能力。
- 六、深植尊重生命與全球永續發展的觀念。

前述六項高中新課程目標的敘述，明顯從過去高級中等教育重視學術教育和職業教育為兩大主軸的型態，逐漸轉變成培養國民共同基本知能和素養的普及教育，課程目標也從知識的學習調整為基本能力的培養。另一方面，馬英九總統於2011年《元旦祝詞》宣布啟動十二年國民基本教育，日前行政院已核定「十二年國民基本教育實施計畫」，自2014年8月起全面實施（教育部，2011）。十二年國教計畫以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接等五大理念創新教育典範，期望由「應試教育」朝向「適性學習」發展，以達成「落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業」；而為配合十二年國教的實施，課

程方面亦積極規劃「K-12年級一貫課程體系」，強調各階段課程的縱向連貫與水平統整。

時值高中新課程的起步和K-12年級一貫課程實施的關鍵階段，有必要對於現行高中課程進行全面檢討，並對未來的發展探討因應策略。因此，本研究擬針對歷次高中課程標準（綱要）課程劃分和各學科課程時數分配的歷史演進進行探究，分析必修與選修課程劃分的目的、類別及問題，以及課程分化設計之目的、機制、時間點及配套措施，並探討未來十二年國教實施後，高中課程發展的因應。綜合言之，本研究之具體目的如下：

- （一）探究高中必修與選修課程劃分的目的、類別及問題。
- （二）探討高中課程分化設計的目的、機制、時間點及配套措施。
- （三）探討學習科目之整併或減量之可能性。
- （四）配合十二年國民基本教育的實施，研議高中課程發展的因應。

二、文獻探討

（一）我國高中課程綱要之歷史演進

歷次高中課程綱要之修訂的討論焦點總是在學科的上下、左右挪移，以及科目時數的增減調整，比較缺乏學理的宏觀視野來探討。以下檢視我國普通高級中學必選修科目演變情形，其次就最近修訂的高中課程綱要為例，說明修訂後有關課程時數分配的問題。



表1 我國普通高級中學必選修科目演變情形

類別	領域	科目	18	21	25	29	37	41	44	51	53	60	72	84	95	98			
			年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年		
			一 邊		甲 乙						甲 乙								
			般 疆		組 組						表 表								
必修	綜合活動	綜合活動													12	12			
		班會											6	6	6	6			
		週會											6	6					
		聯課活動											6	6					
		團體活動													6	6			
	語文領域	國文	24	30	30	30	26	34	30	30	30	30	30	30	30	30	24	24	
		英文		30	30	30			30	30	26		30	30			24	24	
		外國文	26				32	36											
		蒙回藏語			5														
		第二外語			5														
		數學	19						24	24	24	30	24				16	16	
	算數		30	30	20	28	20												
	社會領域	歷史				12	12	8	8	8	8	12		8	8	8	6	8	8
		地理				12	12	8	8	8	8	12		8	8	8	6	8	8
		人文地理												4					
		公民與社會															8	8	
		本國歷史	6	8	8	6													
		本國地理	3	6	6	6													
		外國歷史	6	6	6	6													
		外國地理	3	6	6	6													
中國文化史													4						
世界文化歷史															4				
世界文化地理																			
現代社會																			
三民主義									4		4	4		4	4	4	4		
黨義		6																	
公民	12			8	6	6	4	4		8	8			8	8				
公民與道德												8	8						
論理		2																	



專 論

自然領域	基礎物理				3													8
	基礎化學												6	8	8			7
	基礎生物																	16
	基礎地球科學											4						
	物理	8	10	10	12	10	8	10	10	10	12	6	12	6				
	化學	8	10	10	12	10	8	10	10		10	6	12	6				4
	生物					6	12	6	6	6	6	6	6	6				7
	地球科學												4					6
	基礎科學														12	8		
	地球與環境																	
	生物學	8	10	10	8						6	6	6	6				
礦物					2	2												
藝術領域	音樂		6		3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		6	6
	美術							4	4	4	4	4	4	4	4	8	7	7
	藝術生活																12	10
	圖畫		10		3	4	4											
	勞作					4	4	6	6									
	勞作與生產勞動																	
生活領域	家政（工藝）										8	8	8	8	8	4	2	8
	生活科技															4	7	7
	資訊科技概論																6	10
健康與體育	健康與護理																	4
	體育	9	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	衛生		2															
全民國防教育																4	2	
軍訓		12	12	6						12	12	12	12	12				
軍事訓練	6								18									
軍事訓練或看護					18	18												
選修	語文類																0	0
	數學類																	7
	社會學科類																19	19
	自然科學類																	
	第二外國語文類																	2
	藝術與人文類																	7
生活、科技與資訊類																	21	



理」二科，每週教學節數上下學期以2、3節分配安排開設，各校得視實際需要調整上下學期節數。二年級社會學科包括「世界文化史」（歷史、地理篇）及「現代社會」，每週教學節數各2節，學生應在上述科目中每週修習4節。歷史、地理（或現代社會）共18節；三民主義（高一）4節；公民（高二至高三）6節，社會學科合計28節。

（2）自然學科

一年級自然學科包括「基礎物理」、「基礎化學」、「基礎生物」及「基礎地球科學」四科，每學期開設二科，每週教學及節數各2節，各校得視實際需要調整開設學期。二年級自然學科包括「物質科學」（分物理、化學、地球科學三篇）及「生命科學」，其中「物質科學」（物理、化學篇）每週教學節數各3節，「物質科學」（地球科學篇）及「生命科學」每週教學節數各2節，學生應在上述科目中每週至少修習2節。高一基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學計8節；高二物理、化學、生命科學、地球科學擇一計4~6節，自然學科合計12~14節。

2010年正式實施的「普通高級中學課程綱要」（簡稱99課綱），其設計的精髓為「高一統整、高二試探、高三分化」，強調通識及延後分流的觀念（教育部，2009）。並以其「延後分流」的理念，規劃「高一高二不分化、高三才分組」之課程設計，希冀提升國民整體的科學知能、強化試探的功能，呼應大學延後分化、不分系的招生與強調通識教育的趨勢，加強未來高中生具有終生學習的能力，並具有人文、社會與科技知能平衡的素養，以實現高中通識教育及全人教育的目標（高中課程修訂計畫行政小組，2007）。

（三）高中課程分版

楊思偉、李咏吟、高新建、黃淑馨、李振賢、陳盛賢（2005）曾將課程分級定義為「依據學習者學科能力的速度快慢不同，提供不同難度與廣度的課程」，其目的在兼顧學生個別差異與素質的提昇，基本做法便是依照學生能力的不同，將課程分高低不同的等級。不過，在各科綱要完成之時，唯恐「分級」兩字有「優劣」的標籤作用，因此，更名為「A、B分版」。2010年開始，國內普通高級中學將實施「普通高級中學課程綱要」，其中為因應學生性向、生涯發展取向之差異，數學、英文、基礎物理三科教材自高二起分為A、B兩版，提供不同深度、廣度及學習速度的課程，且A版教材包含於B版教材，揭示台灣高中課程正式實施課程分版，可更突顯適性多元的思維（教育部，2009）。

99課綱實施課程分版，提供適性學習的機會，以因應高中生數量遽增、學生間個別差異逐漸加大的實務現況。然為免課程分級引發優劣之分，乃改為課程分版，彰顯適性學習、多元發展的理念。（李坤崇，2007）。事實上，學生程度參差問題存在已久，為改善此問題，教師應針對學生不同程度，施以不同難度的課程或教材，以協助學生適性學習。程度較佳者，提供其較深較廣的教材或活動，以強化學習；學習程度較低弱者，教師則應選取核心的內容優先教授，進而彈性引導介紹其於的部分，此即為A、B分版教學的主要重點。

三、研究設計與實施

（一）研究方法與工具

1. 歷史分析與文件分析

為瞭解歷次高中課程綱要（標準）架構



之演進，本研究採歷史分析與文件分析，蒐集和分析高中課程綱要變革之官方文件和各主要國家相關資料。其次，研究者將以關鍵字「高中課程綱要、高中課程發展、課程分流、十二年國民教育」，搜尋政府研究資訊智慧搜尋系統（GRB），分析國科會專題研究計畫成果報告，並使用國家圖書館「全國博碩士論文摘要檢索系統」，以及國家教育資料館「中文期刊篇目索引影像系統」，統整分析相關議題之研究發現。

2. 焦點團體座談

為蒐集高中教育實務工作者的意見，本研究於2010年底至2011年初分別召開五場次北、中、南三區「高中課程綱要與大學入學考試關係」焦點座談會，分區座談會附有會議參考資料，以事先提供與會人員對於議題

討論之相關背景知識，凝聚大家對於各項議題之討論核心。根據研究目的，本研究分區焦點座談討論大綱如下：

1. 高中必修與選修課程劃分的目的、類別及問題？
2. 高中課程分流設計的目的、機制、時間點及配套措施？
3. 學習科目之整併或減量之可能性？
4. 十二年國民基本教育實施後，高中課程發展如何因應？

(二) 研究對象

本研究以焦點團體座談進行聚焦討論，北、中、南區焦點團體座談對象包括高中校長、高中教務主任等身份類別，三區座談會共計5場，出席人員共計99人（57位高中校長，42位高中教務主任），出席人數見如下

地區	地點	時間	主持人	出席人數
北區（一）	國立臺灣師範大學	100.04.15	方德隆、高新建	9
北區（二）	國立臺灣師範大學	100.04.29	高新建、丘愛鈴	20
中區	國立臺中教育大學	100.05.06	方德隆、高新建	19
南區（一）	國立高雄師範大學	99.11.24	方德隆、丘愛鈴	14
南區（二）	國立高雄師範大學	99.12.01	方德隆、丘愛鈴	30

表。

四、研究發現

(一) 高中必修與選修課程劃分的目的、類別及問題

高中課程降低必修科目係呼應全國高中教育發展會議「降低高中學分數及刪減必修科目」之建議，2007年1月北、中、南三區公聽會，學生代表均提出減少必修學分數之建議，而教師均力主增加必修學分數。此次

高中課程修訂，減少必修科目乃國際趨勢與學生期盼，然顧及高中教師意見、師資、設備與相關配套措施，僅減少必修科目2-4學分。

我國高級中學法第4條規定，高中3年必須修習至少160個學分才能畢業，但實際上高中生在三年的學校生活中，往往修習超過200個學分數，甚至超越大學法第25條所規定，四年制大學的畢業應修學分數，不得少於128學分。因此99課綱減少必修科目，期使學生更主動學習，激發學習興趣，達到自



由學習的目標。本研究根據焦點座談資料，分析如下：

1.必、選修科目畫分的目的為適應多元社會需求

必、選修科目畫分的目的：主要是適應多元社會需求與未來大學課程內涵之銜接，強調彈性安排。（南10a）

2.必、選修科目畫分的類別應依照課程綱要來分類

類別：主要應依照課程綱要所示，在範疇上可以普通教育課程一類與生活素養、生涯發展及生命價值彈性課程一類，再分不同領域課程，落實必修、選修學分制度，由學生依照自己生涯規劃與生活所需進行選擇。（南10a）

3.必、選修科目太多，造成各科時數不足，應減少必修學科數

目前高中必、選修科目數高達22科，是全世界少見的多，造成各科時數均不足，實在是應加整併，才是學生之福，可考慮採領域方式處理彈性學分制。（北3a）

檢討現行必修與選修的科目規劃：符合課程設計之核心理念的科目列入必修，其餘歸入選修。現行必修的科目太多，選修又無法落實，形成困境。建議減少必修的學科數，並落實選修的適性精神。（南3b）

4.必、選修科目的規劃應考量學校本位課程發展的彈性

必、選修的科目時數可給學校一些校本彈性。（北14a）

單科選修或選組的現實性，應給學校更大彈性，不必受必、選修節數限定。（北6b）

5.必、選修科目的規劃應注意學校課程計畫的實施

選修課程須落實，不宜名實不符。請深入瞭解各校課程計畫送審內容。（北27a）

惟升學導向之影響卻未減低（國立大學

之光環及職業貴賤等觀念依然存在），選修科目在實行上卻有時掛羊頭賣狗肉，或更使教學不正常。（中18a）

6.必、選修科目規劃應避免重複性的選修，整併學科降低必修，增加選修空間

綱要中應避免重複性的選修，例如國英數為高中一二年級的主要學科，其學分數由6而5而4下降，導致授課時數嚴重不足，進而以不同名目開設選修1小時，而其實授課教師，就是同一科目，倒不如正視現實需要而調整。（中5a）

99課綱中高一每一學期只有4個選修學分空間，高二每一學期只有5個學分，應整併學科降低必修，增加選修空間。（中1a）

7.必、選修科目的規劃要配合升學考試及大學取才方式

高中課程之修定確定後，大學多元入學及選才方式亦必須隨之配合，以現在之學測時間及學生參與人數，甄選入學比例，造成近20年來高三選修科目理念無法落實，雖然99課綱在高三有19學分可選修，但為準備學測，又要兼顧甄選入學落榜後之指定科目考試，選修時數形同虛設，各校還是會往現實之考試來準備來進行規劃，這麼多年來高三學習之亂象，讓各校十分困擾，故建議課綱之精神確定後，大學多元入學制度，升學考試及大學取才方式都要配合因應。（中16a）

高級中學為發揮統整、試探及分化功能，以達成適性教育目標，課程規劃除必修外，確實有必要實施選修；然而，在學分制中，如何合理分配必、選修科目仍有爭議待釐清。我國高級中學法雖然規定，高中3年必須修習至少160個學分才能畢業，但實際上高中生在三年中往往修習超過200個學分數。潘慧玲、王如哲、葉興華、張炳煌、吳武雄、吳清埔等（2005）曾提出高中總學分



數可訂為168學分、必修學分數為118學分、選修學分數為50學分、必修級選修科目均調整為七大學習領域，但是後續的高中課程修訂並未參酌上數規劃。99課綱減少必修科目，期使學生更主動學習，激發學習興趣，達到自由學習的目標。即使如此，本研究參與者認為必修科目太多，造成各科時數不足，應進一步減少必修學科數。99課綱中高一一學期只有4個選修學分，高二每一學期只有5個學分，應整併學科降低必修，增加選修空間。另外，升學導向之影響未減低，選修科目無法落實，導致教學偏重升學科目的不正常現象。

（二）高中課程分化設計的目的、機制、時間點及配套措施

99課綱中，「科目與學分數表」揭示「延後分流」，強化「高一統整、高二試探、高三分化」的理念，規劃「高一高二不分化、高三才分組」，課程設計為必修社會領域為24學分、自然領域為16學分。其與95暫綱相比，社會領域不變，自然領域增加2-4學分。

99課綱強化通識素養，使學生學習能更全面，不因組別的關係而偏廢自然或社會學科。這也符合人本主義心理學提倡的全人教育理念。胡夢鯨（1991）認為現代全人教育可謂是通識教育為基礎的轉化與擴張，當通識教育從知識、見識、器識的會通和開顯，擴及於全人格的培養和全人格的育成時，就轉化成為現代全人教育的思想了。因此99課綱的實施，期待改善學生學習不均衡的現象，使社會組或自然組的學生都能學習到高中階段所應具備的基本知識。

根據焦點座談資料，分析如下：

1. 高中課程分化設計的目的在使學生適性發展並贊成延緩分化

高中課程分化最好能延後，但由於自然科目的課程難度無法配合，故延後分化難以

進行。（北5b）

依學生發展，個人較贊成延後分流，依教師教學需求，不贊成提前分流。（南17a）

2. 高中課程分化的機制在落實選修學分制及轉組

機制：落實選修學分制、學生擴大選組組別（工程、人文、教育、管理、財經、醫學等）即轉組機制的建立、選組後加深課程選擇。

（1）時間點：高一結束前選組與轉組機制時間設計。

（2）配套措施：

- 減少專任教師人數增加教師，以符合因應選修學生人數的課堂需求。
- 教學空間（教室）的增加。
- 選修學生人數較多學科教師，減授時數或增加鐘點費用。
- 分流學科在聯考科目可以分級（如數學甲、乙考試…）。
- 大學錄取採用分流學科等級或以類似全民英檢或相關檢定取代學科錄取標準。（南10a）

課程分流宜在高一升高二時實施，另再建制完善的轉組辦法。（南23b）

3. A、B 版本政策仍難以配合課程分流課程分流問題，A、B 版本是否能成功，一方面取決於聯考如何考？另一方面高中強調通識能力的培養，是否有不一致？教科書一綱多本，到最後所編的版本內容幾何雷同？為何？很清楚大家還是跟聯考走。（南27a）

雖然99課綱有分A、B版，但各校為了升學考量，都會選擇範圍較廣的B版。（北5b）

4. 高中課程分化的配套為簡化教材及教師教學節數等教學條件

內容、教材宜簡化、簡單、精簡，讓教



與學落實效能。(北27a)

目前選材設計，仍以分流學習為主！故目前課程太多，不利分流教學。課程彈性及設計，除課程內容外，亦須考慮教師教學時數規定及教學條件及環境安排。(北6b)

課程分化宜從「以國家工具導向的人才培養」之教育轉向「以學生本位為導向的」的思維與能力(黃炳煌、余霖、林永豐、林貴美、高熏芳、張煌熙、葉麗君、歐用生, 2005)，以適性學習、適時分化，取代分組教學之分化功能。本研究參與者也同意高中課程分化設計的目的在使學生適性發展並贊成延緩分化，但是「延後分流」，強化「高一統整、高二試探、高三分化」的理念，規劃「高一高二不分化、高三才分組」的理念並未落實，多數高中文理分組通常在高一升高二時實施，A、B版本政策仍難以配合課程分流，並未參酌楊思偉等(2005)對於高中課程分級採漸進式的具體模式。另一方面，高中課程分化的機制在落實選修學分制及轉組機制，配套措施則包括簡化教材及教師教學節數等教學條件。

(三) 高中學習科目之整併或減量之可能性

99課綱為貫徹以學生為主體的理念，減輕師生負擔，強化橫向統整機制，於總綱實施要點中指出：普通高級中學各領域課程發展應建置領域內不同學科間、跨領域間相互檢視及對話之機制，落實領域內學科、領域間課程綱要內容之相互統整(李坤崇, 2010)。根據焦點座談的資料，分析如下：

1. 高中學習科目應整併或減量

高中學習科目應整併或減量是多數與會者的共識，但是難以同時整併與減量。

目前高中課程科目太多，宜整併：現行國中科目在實施九年一貫之後已整併多年，但高中並未配合整併，形成課程銜接上的疏漏。且高中課目過多，各科節數減少，雜而不精，學習成效不佳。(南3b)

學習科目整併必要，減量不宜。(南14a)

但是亦有主張減量才能使學生有效學習：

學習科目應減量，讓學生有機會精熟學習，尤其減量部分應著重於課程內容的減量，不要每一個單元編很多內容，每位教師都在趕進度就無法有效的教學與學習。(南27a)

2. 不贊成高中學習科目進行整併(或減量或持保留態度者) 考量學生的適性學習

不建議學科整併，因高中為學科專門知識，菁英教育，不宜合科教學，教師專業素養不足(如：物理科、化學、地科)。建議空白課程增多，給學生自主學習空間。

(南16b)

學習科目不在於整併或減量，主要在於有沒有著眼於學生未來的生涯規劃。(南10a)

3. 高中學習科目應整併或減量的配套為師資及教材調整

師資：整併涉及教師第二專長的取得以及多元兼任教師的聘用，以方便開設多元彈性課程。(南10a)

教材：課程內容的重新編排與設計，教材的調整需要考量。(南10a)

高中學習科目應整併或減量是多數與會者的共識，但是難以同時整併與減量；少數不贊成高中學習科目應整併或減量或持保留態度者係考量學生的適性學習，高中學習科目應整併或減量的配套為師資及教材調整，可見高中學習科目之整併或減量之可能性有待凝聚共識。高中科目林立且劃分零碎，有礙整體的學習；科目的本位主義濃厚，教學時數的分配傾向利益之爭，甚至流於意識型態之爭，而掩蓋了專業的判斷，這也使得課綱的修訂橫生枝節、困難重重，甚



至產生干擾而延宕修訂時程（陳伯璋、歐用生、林永豐，2005）。跳脫科目本位之侷限，以統整原則規劃，未來高中課程統整之規劃需要重新考量。

（四）十二年國民基本教育實施後高中課程發展的因應

推展十二年國民基本教育旨在讓後期中等教育學術（職業）特色發展，透過高中職均質化與優質化等方案，讓高中職都能提供優質的學習環境，並透過具有特色的課程、校園文化或社團活動等，銜接國中畢業生適性發展所需，在輔以合宜的升學管道，讓學生都能選其所愛（吳清基，2011）。

根據焦點座談的資料，分析如下：

1.十二年國教在培養國民基本能力，高中課程應銜接國中小及大學

高中課程應由國家課程發展中心規劃檢視銜接九年一貫課程，更要與大學對話取得共識。分問題發掘、共識建立、宣導推廣、試辦、正式實施五階段實施。（南10a）

十二年國教實施後，高中課程規劃宜銜接國中、規劃基本能力的達成。（中18a）

2.十二年國教實施後，高中課程應能適應能力不同的學生學習需求

因應12年國教進程，免試入學幅度逐年擴增，使社區高中學生素質更加參差不齊，落差非常大，未若考試入學較為齊一，課程發展宜再因校特性給予彈性自主空間，讓社區高中提升為特色高中。（北18a）

現階段正朝12年國民基本教育方向前進，對於非都會區之高中而言，學生之異質性更大，故選修課程之彈性及合理之高中學生基本能力應一併考量，當然大學之取才亦應合理配合，讓高中教育能適性揚才，不是都在準備考試。（中16a）

3.十二年國民基本教育實施後，高中課程應能更有特色

十二年國民基本教育實施後，各校必須

在課程開設與眾不同的特色課程，才能呈現各校特色。（北5b）

4.十二年國民基本教育實施後，高中應更加強分組教學及適性教學

十二年國教，免試入學在101年全面實施後，學生之學習力勢必不齊，所以在發展高中課程的歷程中，鼓勵「分組教學」是必要的。（南14a）

十二年國教實施時，課程希望能重視多元智慧的教學與評量之方式，加強各校特殊班的教材及教學活動設計，啟發學生創造、創意潛能，提升競爭力。（南6a）

十二年國民基本教育預計於103學年度實施，日前對於學區劃分及特色招生有熱烈的論辯，但是對於K-12一貫課程少有討論，有關後期中等教育核心科目的規劃尚未進行，而後期中等教育共同核心課程指引總綱也未落實。黃炳煌等（2005）也曾提出落實高中、高職、五專前三年「核心課程」之建議。十二年國民基本教育實施後，學生個別差異在班級內、班級間，甚至在不同性質及地區的學校間會更顯現，各校必須在課程開設與眾不同的特色課程，進行適性教學，以適應能力不同的學生學習需求，展現各校特色。

五、結論與建議

本研究綜合文獻探討與實徵資料之分析，提出結論。首先，就高中必修與選修課程劃分的目的、類別及問題而言，必、選修科目畫分的目的為適應多元社會需求及學生適性發展，其類別則應依照課程綱要來分類。目前高中必、選修科目太多，造成各科時數不足，應減少必修學科數。此外，必、選修科目的規劃亦應考量學校本位課程發展的彈性、注意學校課程計畫的實施，並避免重複性的選修，整併學科降低必修、增加選修空間，以及配合升學考試及大學取才方式



等。其次，就高中課程分化設計的目的、機制、時間點及配套措施而言，高中課程分化設計的目的在使學生適性發展並贊成延緩分化，其機制為落實選修學分制及轉組，配套措施則包括簡化教材及教師教學節數等教學條件。再者，就學習科目之整併或減量之可能性而言，高中學習科目應整併或減量，而不贊成整併或減量或持保留態度者考量學生的適性學習；相關配套措施則包括師資及教材調整。

最後，有關十二年國民基本教育實施後，高中課程發展的因應方面，十二年國民基本教育在培養國民基本能力，高中課程應銜接國中及大學。十二年國民基本教育實施後，高中課程應能適應能力不同的學生學習需求、各校課程應能更有特色。此外，高中應更加強分組教學及適性教學。

本研究根據研究結論，提出建議如後：
一、高級中學在學分制中，如何合理分配必修選修科目仍有爭議待釐清；例如高中畢業總

學分的規定是否合理、必修與選修的比重，以及自然學科領域與社會科學領域學分數的消長及分配應進一步規劃。二、課程分化設計的目的在使學生適性發展並贊成延緩分化，但是「延後分流」，強化「高一統整、高二試探、高三分化」的理念，規劃「高一高二不分化、高三才分組」的理念是否應調整，A、B版本政策如何配合課程分流，以及如何落實選修學分制及轉組機制均有待規劃。三、高中學習科目應整併或減量是多年來課綱修定的方向，不贊成高中學習科目應整併或減量（或持保留態度者）希望考量學生的適性學習。如果進行高中學習科目整併或（及）減量，哪些科目可以整併或（及）減量，高中學習科目應整併或（及）減量的配套仍待凝聚共識。四、積極研議K-12一貫課程，以及規劃後期中等教育共同核心課程指引總綱，以配合十二年國民基本教育實施後，針對學生的學生個別差異，進行適性教學，以適應能力不同的學生學習需求。

參考文獻

- 李坤崇（2007）。高中新課程綱要總綱修訂的理念與特色。《教育研究月刊》，159，106-120。
- 李坤崇（2010）。高中課程99課綱與95暫綱之分析。《教育資料與研究雙月刊》，92，1-24。
- 吳清基（2011）。推展十二年國民教育邁向教育新世紀。《教育研究月刊》，205：5-13。
- 高中課程修訂計畫行政小組（2007）。高中課程綱要修訂總綱特色及問與答。2012年2月7日，取自<http://artlife.hs.ntnu.edu.tw/artlife/topical.pdf>
- 胡夢鯨（1991）。從教育合理性的詮釋與批判論教育的合理轉化。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳伯璋、歐用生、林永豐（2005）。我國普通高中課程綱要發展之基礎研究總計畫。教育部中等教育司委託研究報告。臺北縣：淡江大學教育學院。
- 黃炳煌、余霖、林永豐、林貴美、高熏芳、張煌熙、葉麗君、歐用生（2005）。我國普通高中課程綱要發展之基礎研究－普通高中課程分化之研究。教育部中等教育司委託研究報告。臺北縣：淡江大學課程與教學研究中心。
- 教育部（1962）。中學課程標準。臺北市：正中書局。
- 教育部（1973）。高級中學課程標準。臺北市：正中書局。

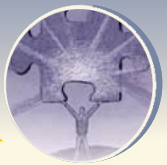


- 教育部（1983）。高級中學課程標準。臺北市：正中書局。
- 教育部（2006）。普通高級中學課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。普通高級中學課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部（2009）。普通高級中學課程綱要。2012年2月7日，取自<http://www.sfgsh.tp.edu.tw/sfweb/adm/teach/download/02.pdf>
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫（2011 9月20日院臺教字第1000103358號函核定）。臺北市：教育部。
- 楊思偉、李咏吟、高新建、黃淑馨、李振賢、陳盛賢（2005）。我國普通高中課程綱要發展之基礎研究－普通高中課程分級之研究。教育部中等教育司研究計畫報告。臺中市：國立臺中教育大學教育學系。
- 潘慧玲、王如哲、葉興華、張炳煌、吳武雄、吳清墉（2005）。我國普通高中課程綱要發展之基礎研究－普通高中課程必選修之研究。教育部中等教育司研究計畫報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。



專 論





從環保節能之觀點淺談數位學習教材之製作

林傑聖／行政院勞工委員會職業訓練局泰山職業訓練中心助理研究員

林傑恆／屏東縣國民教育輔導團資訊議題輔導員

一、前言

自從「 $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 」出現後，各方對其標題和內容的正確性多所討論，然而；不論結果如何，它引起人們對環保的注意和重視卻也是不爭的事實。另，近來政府在數位典藏和數位學習教材製作的推動不遺餘力，尤其2009年正式推動電子書產業，希望於2013年建構完整的電子書與數位出版上中下游產業鏈，使其總體產值能提昇至新台幣1,000億元（林修全、蔡佩芳，2009）。由於生動活潑的數位學習教材製作曠日廢時，暫不論民間對其使用和接受的程度為何，在數位教材如火如荼推動下，也應注意其製作的品質與過程，如此一來除能為教授者和學習者所運用外，也應能適度降低數位學習教材製作的相關成本。

二、近來數位學習產業的發展

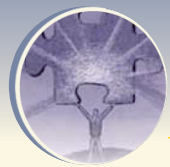
由於二十一世紀網路資訊的勃興，使得數位學習成為另一種學習趨勢，加上近年來政府為落實「e-化台灣」的理想，不斷地推動數位學習相關政策，使得台灣數位學習產業2009年的產值較2008年成長14.2%；達新台幣513.17億元（郭慧中，2009）。為延續產業的發展和得來不易的成果，政府將「數位內容學院計畫」和「數位學習與典藏增值計畫」納入六大新興產業中的文創產業（行政院，2009）繼續推動，若再加上2009年的電子書產業推動計畫，可預見的；日後台灣數位學習產業將不斷蓬勃發展。

三、數位學習教材的「綠色」思維

「綠色」目前已成為環保概念的代表觀念詞之一，而「 $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 」影片中所提「綠色」的概念主要有「節能減碳、充分利用、循環再生、避免污染、順乎自然」。單就生技、觀光、醫護及農業等四大新興產業觀之，其表面上較能看出與環保相結合之處。例如生技產業的廚餘回收利用、觀光產業的生態旅遊、醫護產業的自然療育和農業產業的自然有機耕法等。至於文創產業中的數位學習方面，除製作數位教材可以減少林木砍伐和染劑污染；並擁有循環使用等外顯效益外，數位學習教材製作過程也應該要有改善之處以符合環保風氣。以下將分別從需求者（公務機關、企業、學校單位）、規劃者（數位學習教材製作計畫承辦人員）、設計製作者（數位學習教材製作廠商／人員）、教學者（教材內容專家）和學習者（使用數位學習教材學習之人員）等五方角度，試著用「綠色」的概念去思考數位學習教材的製作。

（一）需求者端：公務機關、企業、學校單位

由於數位學習教材具有不限學習時間、地點和次數的特性，故其可降低培訓成本（例：講師費、差旅費、紙張費、印刷費等）和提升部分學習效果（鍾文正，2004、謝雅青，2006、陳惠馨，2007、翁貴美，2008、韋祿恩，2009、林國芬，2009、資策



會，2010），在政府的支持鼓勵下，除公部門和學校外，私人企業亦已接受與運用，在基於環保的趨勢下，筆者有幾點「綠色」思維供需求者進行數位學習教材製作時參考：

1. 資源提供

數位學習教材內容的正確性是最重要的。為讓教材能夠快速且正確的完成，需求者可主動提供相關資源以助教材製作（可包含人、事、物等），如此將能減少製作時人力、資料、設備籌備的時間與重複購置之成本，進而降低錯誤率並避免浪費，畢竟需求者所提供的資源（例：環境、工具、圖像、術語、內規…等）才符合其實際情況；而據之所製作的數位學習教材也才能真正符合其需求。

2. 參與製作

數位學習教材的設計與製作雖屬專業，但需求者仍然可以參與，其參與的重點不在刻意學會教材製作的相關技術；而是在瞭解製作歷程、軟體工具特色、教材呈現類型、教材應用方式等；以便掌握進度和提供日後必要的協助。換言之，需求者參與教材製作愈深；其對教材製作的整個過程愈清楚，在潛移默化下，自然逐漸熟悉教材製作的相關概念與注意事項，如此一來便能瞭解其製作的各項重要環節並盡量事先發現可能的問題，使其下次提需求時更能思慮周延，避免不必要的耗損。

3. 積極協助

數位學習教材製作時多少會遇到大小不等的問題（例：專家的搜尋與配合、教材風格樣式的偏好、設計意見的相左、跨政府單位的協助、外部資源的取得…等），而某些問題的產生可能牽扯到許多面向，其便不是教材製作承辦人員或廠商所能迅速解決的（例：跨政府單位的協助）。是以，需求者得知問題後，經瞭解若由其處理比較事半功倍的話，便應主導該項問題的解決，如此才

能將後續或連帶問題產生的機率降到最低，其節省下來的時間或資源便可充分運用在教材設計和製作上。

4. 試辦計畫的考量

教材本身需要適合數位化，並非為了數位而數位，此外其數位化後運用的層面和效能亦需要被評估，換言之，數位政策的相關計畫與推動除了事先的研究分析外；亦可進行部分試辦與廣宣，以瞭解並驗證教材使用族群的反應及成效是否真如當初研究之結果。

（二）規劃者端：數位學習教材製作計畫承辦人員

在確認數位學習教材需求政策後，相關計畫的執行是否順利便有賴承辦人員的協助，所以其在規劃與執行數位學習教材製作計畫時，關於綠色的可行思維有：

1. 去除動畫迷思

為了吸引學習者注意以引起學習動機，多數人均希望數位學習教材可以活潑且動態呈現，但要注意是否會變成為了動畫而動畫，因為過於絢麗的動畫或互動設計可能製造額外的學習負載，使學習者忽略內容焦點並花費更多時間習得知識（蔡輝龍，1998、陳橐芳，2000、周慶祥，nd、陳姚真，2008），如此一來便失去數位學習教材方便、迅速學習的優點；也耗費了相當的製作成本。換言之，除學習者背景或其他不可忽視的客觀因素外，在教材內容的呈現上，建議唯有在旁白、文字、圖片均無法清楚展現；且無適合的影片時方才設計動畫協助（例：物種動態演化、物體結構環繞透視），這樣的動畫才有教育意義和價值，而不是所有或大多數內容都採動畫呈現才是良善的數位學習教材。最後，唯有能夠引起學習興趣；且有效、正確和快速傳達內容的教材，才是設計最好的數位學習教材（林傑聖、林傑恆，2010）。



2. 公共財的運用

為讓相關數位資源能夠有效的運用以發揮最大功效，在符合智財權的條件下，規劃者可以考慮引用或修改公共財，如此除可加速教材製作和節省成本外；亦可快速增加衍生性物件，協助擴充公共財的資源。

3. 資源整合分類

不同特性的機關／產業／科系（以下簡稱「單位」）製作的數位學習教材所需資源可能不同；且相同的教材也可能因單位觀點的差異而有不同的分類結果。例如企管系和會計系可能觀念不同，將經濟學歸屬在不同需求類別（如：主修、選修；或6學分、4學分…等），而這當然便會影響其數位化的先後順序和內容規模。故，為確認教材的有無和運用的廣度，規劃者應依據單位屬性整合和分類相關數位資源，以方便日後的檢索及利用。筆者建議初步可先照醫、理、工、文、法、商、農等類別建立數位學習教材資料庫，並給予檢索編號及附註；然後設計各類的檢視網頁進行連結，以為需求者召開相關會議時檢視、討論之參考，相信如此將可盡量避免教材重複製作，進而提升運用的價值（例：若企管系6學分的經濟學數位學習教材能符合會計系4學分之需求，則會計系便可考慮不用再重新製作經濟學數位學習教材）。目前「國立自然科學博物館標準化數位學習服務平台」、「教育部數位教學資源入口網」以及「數位典藏與數位學習成果入口網」等大型計畫性平台具類似功能。

4. 教材品質認證的評估

為確保產出的數位學習教材具有一定的品質，故有「數位學習品質服務中心」和「教育部遠距教學交流暨認證網」之設立，分別針對產業界和教育界的數位學習教材進行品質認證，為教材使用者進行把關的動作，不過最近產業界進行教材認證時，卻發生候審時程過長（約1.5~2個月）、認證委

員與教材內容專家意見不合；以及不同評委意見相左之結果，此不但造成計畫執行的困擾；耗費時間和製作成本，也造成教材內容不一定符合教學者（教材內容專家）和需求單位課程安排之規劃。

爰上，筆者建議可採折衷方式解決。由於通過認證之數位學習教材本身具有品質保證，所以某系列數位學習教材在製作時，可視情況先送一個系列通過認證，其餘增補教材再比照通過認證的規格設計製作，如此一來不但可以讓該系列數位學習教材具基本的水準，還可減少時間和製作成本、配合內容專家教學規劃；並符合需求單位課程安排之所需。

（三）設計製作者端：數位學習教材製作廠商／人員

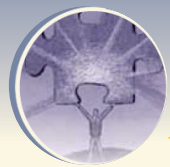
設計製作者是數位學習教材製作重要的一環，透過其教學設計和製作技術，除可使教材符合線上學習外；教材本身的價值亦由此建立。換言之，若以學習進行的情況而言，假如實體授課的價值在於講師課堂表現的話；那線上學習的價值則在於數位學習教材的設計和呈現。在現今步入節能省碳的時代裡，筆者認為數位學習教材的設計與製作可以參考下列幾項方式以符合環保概念。

1. 建置元件庫

在有限的時間和資源內，數位學習教材的製作若能運用以往的元件；或參酌相關樣式進行衍伸性設計，如此相信不但能加快教材製作的速度，還能擴展元件使用的廣度和壽命，讓物件可以不斷的被再利用。不過由於這類型的元件資料庫並不普及；在智財權的考量下取得和管理不易，且要成為公共財更需有必要條件，所以在暫不考慮外在條件下，設計製作者應充分建立自己的元件庫並運用之，如此相信將有助教材製作的速度。

2. 版型、檔案模組化

內容是與時俱進的，所有的數位學習教



材均將遇到需要修改的一天。是以，若採模組的方式設計製作教材的話，其除能簡化教材製作流程、提升教材製作速度與方便學習者操作外；更重要的是日後修改內容時，其只要進行元件的抽換或重新編排即可。若以動畫教材單元內容而言，假如在可行的條件下能適度分化與切割，最後再以組合的方式呈現單元內容；也就是儘量少用一支動畫去呈現整個單元，如此不但可以逐步建立版型模組，相信對於日後資料庫的建立和教材修改也將省下不少時間和精力。

3. 建立分類資料庫

教材元件與模組樣版均需建立分類資料庫（如同先前所提「國立自然科學博物館標準化數位學習服務平台」、「教育部數位教學資源入口網」以及「數位典藏與數位學習成果入口網」等大型計畫性平台），其資料分類依據的方式將成為日後是否方便運用的關鍵，而分類資料庫的建立亦有助於經驗傳承和知識管理。

（四）教學者端：教材內容專家

1. 整合資料的提供

以筆者先前所遇之經驗，不少教學者在協助製作數位學習教材時，所提供的資料若非零星或一般授課講義；便是只有授課用書（委製案件由多），如此不但增加教學設計的困難，也容易使教材內容不符需求；浪費時間與資源。所以為了提升教材內容的正確性、符合規劃需求並協助教材製作的速度，教學者應依據計畫需求內容盡量提交完整的資料，並對不足之處提出相關解決建議，如此對於計畫的執行將有莫大的助益，畢竟內容的正確性才是教材的首要條件。

2. 隨時檢視與回饋

數位學習教材製作時需要教學者共同參與，除依據計畫當初之構想和需求彙整資料予教學設計師並參與必要的製作活動外；內容專家也應耐心、分階段的協助檢視教材腳

本和成品，以確認其呈現樣式和內容的正確性，如此方能避免疏漏和製作時程、資源、人力的浪費。

（五）學習者端：使用數位學習教材學習之人員

1. 學習者參與

學習的主體是學習者而非教學者，所以在可能的情況下，數位學習教材的製作若能傾聽學習者的想法，歸納出可行的建議和方式，如此設計製作出來的數位學習教材將更能符合學習者需求，以發揮教材的真正價值。

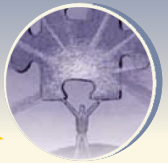
2. 主動回饋

學習者一旦對教材內容有任何疑議，均可透過相關管道進行反應回饋，這樣才有機會讓需求者、規劃者、設計製作者與教學者瞭解教材問題並提出回覆或修正，如此亦能延長教材的使用壽命。

綜上所述，可知在數位學習教材製作方面，其環保節能的綠色思維主要包括「建立互助觀念」、「規格化及標準化」、「資源的重複利用」、「自由資源的使用」、「縮短教材製作期程」和「延長教材使用年限」等意涵；而其均從「減少消耗」和「重複利用」兩大觀念上出發，希望藉此降低教材的製作成本並延長使用壽命，也讓其更名為教學者運用和學習者學習，以實現行動學習和終身學習的願景。

四、結語

歷經工業革命後，人類以幾近等比級數的方式影響地球（ $\pm 2^{\circ}\text{C}$ ，2010）。若把地球環境生態當成一個封閉的系統，在「熵反應」理論下（陳木金，1999、秦夢群，2001、溫昇樺，2003、葉蕙棻，2003），若人類的耗損作為超過地球限度時，除了我們將自食惡果外；也害了數以萬計無辜的物種。爰上，為了日後生命的延續，我們必須



要有保護地球的意識，讓節能減碳、充分利用、循環再生、避免污染等觀念成為日常生

活的一部份，以朝永續經營的理想目標邁進。

參考文獻

- ±2 ° C (2009)。2010年5月15日。取自：<http://xn--2c-692dw97bup4b.tw/>
- 朱苡俊、呂珏音 (2010年3月)。徐莉玲 (主持人)，結合綠色創意與生活的新型態消費市場。台灣綠色產業人才創新培育研討會。台北市學學文創志業大樓。
- 行政院 (2009)。行政院六大新興產業主題網。2010年2月11日，取自：<http://www.ey.gov.tw/ct.asp?xItem=57106&CtNode=3000&mp=97>
- 行政院勞工委員會職業訓練局泰山職業訓練中心 (2009)。訓練與研發，7。商周，台北市。
- 周慶祥 (無日期)。網路多媒體新聞學習成效之研究。2010年4月15日，取自：http://ccs.nccu.edu.tw/UPLOAD_FILES/HISTORY_PAPER_FILES/719_1.pdf
- 林國芬 (2009)。資訊素養、資訊科技融入教學與教學效能之相關研究：台東縣高中職教師為例。國立台東大學資訊管理學系碩士班論文，台東縣。
- 林傑聖 (2007)。數位學習面面觀－學校，您準備好了嗎?。Easy Test學習誌，146-148。
- 林修全、蔡佩芳 (2009)。5年21億政府推電子書產業。華視新聞網，2009年12月3日。取自：<http://news.cts.com.tw/udn/money/200912/200912030355626.html>
- 林傑聖、林傑恆 (2010)。數位學習運用的落差－從數位典藏談起。台灣教育雙月刊，661，40-42。
- 韋祿恩 (2009)。企業員工電腦學習態度、社會支持與數位學習滿意度之關係研究。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，台北市。
- 秦夢群 (2001)。教育行政－理論部份 (二版)。五南圖書，台北市。
- 翁貴美 (2008)。客家數位學習推動成效之研究－以哈客網路學院與客語能力認證網為例。國立中央大學客家政治經濟與政策研究所碩士在職專班碩士論文，桃園縣。
- 國立自然科學博物館標準化數位學習服務平台 (2007)。2010年5月15日，取自：<http://eltwlom.nmns.edu.tw/ELS/index.jsp>
- 教育部遠距教學交流暨認證網 (2009)。2010年5月15日，取自：<http://ace.moe.edu.tw/>
- 教育部數位教學資源入口網 (2010)。2010年5月15日，取自：<http://isp.moe.edu.tw/>
- 郭慧中 (2009)。2009 數位學習產業現狀與產值調查初探。2010年2月13日，取自：<http://www.epark.org.tw/respage.php?id=20100104170150>
- 陳木金 (1999)。混沌理論對學校組織變革因應策略之啟示。學校行政，1，61-67。
- 陳姚真、吳宇穎 (2008)。多媒體組合方式與知覺偏好對學習結果的影響。教育學刊，30，29-60。
- 陳惠馨 (2007)。大陸台商推動數位學習之成效研究－以A健身器材企業為例。國立台灣師範大學工業科技教育學系碩士論文，台北市。



- 陳彙芳、范懿文（2000）。認知負荷對多媒體電腦輔助學習成效之影響研究。《資訊管理研究》，2（2），45-60。
- 溫昇樺（2003）。學校組織的特色－由渾沌理論談在學校行政上之應用：渾沌理論在學校行政應用之啟示。《學校行政雙月刊》，25，43-52。
- 葉蕙茶（2003）。熵理論在組織內部稽核中的意涵與衡量模式建立之研究。中原大學企業管理研究所碩士論文，桃園縣。
- 資策會（2010）。企業數位學習成功案例。2010年4月15日，取自：<http://elearning.iiiedu.org.tw/taxonomy/term/3>
- 維基百科（2010）。耗散結構。2010年3月11日，取自：<http://zh.wikipedia.org/zh-hant/%E8%80%97%E6%95%A3%E7%BB%93%E6%9E%84>
- 維基百科（2010）。混沌理論。2010年3月11日，取自：<http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E6%B7%B7%E6%B2%8C%E7%90%86%E8%AE%BA>
- 數位典藏與數位學習成果入口網（2008）。2010年5月15日，取自：<http://digitalarchives.tw/>
- 數位學習品質服務中心（2008）。2010年5月15日，取自：http://www.elq.org.tw/elcc_apply/digi_material01.aspx
- 蔡輝龍（1998）。以彙總研究探討多種媒體呈現方式對學習成效的影響。國立中央大學資訊管理研究所碩士論文，桃園縣。
- 謝雅青（2006）。失業勞工數位學習成效評估之研究－以輔助參加提升數位能力研習計畫者為對象。國立政治大學勞工研究所碩士論文，台北市。
- 鐘文正（2004）。飛航組員利用數位學習成效評估之研究。輔仁大學科技管理學程碩士在職專班碩士論文，台北縣。



學童行為問題預防之探討

高博銓／實踐大學家庭研究與兒童發展學系助理教授

學習是人類適應環境，解決周遭問題，據以延續生命的重要機制。而在兒童成長的過程中，除了家庭之外，學校可以說是其學習最主要的場所。近年來，隨著社會的快速變遷，個人及社會所需因應環境的能力，日趨複雜且重要。有鑑於此，對於學校如何營造良好的學習環境，給予學生必要的輔導和協助，進而確保良好的教育品質，業已成為社會大眾關注的焦點。尤其在當前講求知識應用與創新的經濟發展趨勢下，國際競爭日益激烈，人才培育自然成為各國政府努力之目標。是以，改善各階段學校教育的品質，顯然是因應知識社會挑戰，非常重要的策略。

而就各階段學校教育的品質來看，學生的學習成效，無疑是其中的核心指標。事實上，學生的學習乃是教育的基礎，任何影響學生學習的因素，都應該加以深究，洞悉其影響的層面和程度，從而提高學生的學習成效。至於在相關左右學生學習的諸多因素中，學生本身的行為問題乃是常見影響其學習的要素之一。胡適在其「四十自述」中的「九年的家鄉教育」中曾描述一段他在「新書屋」求學時，小學同學逃學的情節：

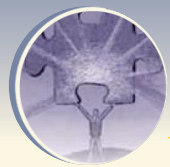
「他（嗣昭）逃出去，往往躲在麥田或稻田裏，寧可睡在田裏挨餓，卻不願念書。先生往往差嗣秬（另一同學）去捉；有時候，嗣昭被捉回來了，總得挨一頓毒打；有時候，連嗣秬也不回來了，……樂得不回來了，因為這是『奉命差遣』，不算是逃學！」（胡適，2006：50）

類似的行為或其他的行為問題，都可能出現在學校的班級情境中，雖然其影響班級學生學習的程度不一，但都直接造成行為者的學習問題。基於此，本文擬以學童行為問題的預防為焦點，探討如何藉由採取合宜的教育策略，以降低兒童的行為問題，甚至消弭於無形，進而提高其學習成效。首先，說明學童在教室中的行為問題；其次，從課程與教學的角度來分析如何預防學童的行為問題；最後，總結相關的討論。

一、教室中的行為問題

隨著人類與社會生活的不斷演進，教育也需要適應人的需要而革新發展。就學校教育來說，其教育的對象主要是那些尚未達到理想中的人，他們只是具有可以成為人的潛能，趨向於理想的人，也就是那些正在生長和發展中的兒童和青年（賈馥茗，2002）。準此而論，學校班級中的學生乃是身心尚未成熟的個體，他們具有明顯的獨特性和差異性，因此其在學習與發展的過程中，不免要面臨許多的挑戰和困境，亟需教師的協助與引導，以成為理想中的人。職是之故，教師在實施班級經營時，必須面對形形色色的學生及其所衍生層出不窮的各類問題，帶來教師班級經營極為嚴峻的考驗。

平心而論，學生的行為問題五花八門，各式各樣的行為問題皆有，而其數量之多，也恐非一般教師所能詳細列舉。美國有一個教育網站就提出了高達117種學生在學校和家庭中不當行為的問題，同時也提出可能的處理方法和策略，足見班級學生的行為問題極具複雜性和多元性（The Master Teacher,



2010)。值得關注的是，學生的行為問題僅是教師課堂教學過程中的一部份而已。實際上，課堂環境中的挑戰還包括其他各式各樣的問題。其類型從學生學習環境的規劃到教師教學活動的設計，以至於教師和家長方面的溝通聯繫等，都可能影響學生的學習，也都可能和學生的行為問題相關。

準此而論，課堂生活具有高度的複雜性，而其對於學生行為問題的產生也可能具有推波助瀾的作用。值得關注的是，課堂本身所具有的複雜性有時卻讓教師如入五里霧中，意識不到其課堂中的許多行為選擇或未能慎思其教學決定，以致使學生的行為問題擴大，錯失扭轉困境的契機。就此而言，Good 和 Brophy (2007) 研究指出，教師無法覺察其課堂中的諸多事件或未能做好有效的教學決定，主要是因為：(1) 課堂中的互動涉及迅速且複雜的溝通；(2) 教師本身的生活經驗使其對於課堂事件有不同的敏銳度；(3) 教師普遍未具有監控和研究教學行為的訓練；(4) 缺乏建設性的回饋系統。

由是觀之，若能提升教師的知覺，用建設性的回饋訊息，同時增進其課程與教學的專業知能，將可降低學生的行為問題，並且有助於促進其學習的成效。O'Donnell、Reeve 和 Smith (2009) 指出，高效能的教師會投入比較多的時間和精力，去規劃、組織教學活動，以減少學生的行為問題，而學生也能從師生的互動中，得到正向的效果，包括學生的想法、動機以及成就。是以，縝密地規劃課程和教學活動，同時採取適當的溝通模式，乃是提升學生學習成效的有效途徑。

二、學童行為問題預防之道

誠如上述，學校中的班級團體，乃是由具有多元歧異特性的學童所組成，屬於一個

高度複雜的小型社會。而其所出現的學生行為問題，屢見不鮮。然而，高效能的教師能夠洞燭機先，以其敏銳的感知能力，採取合宜的作法，將學童的行為問題阻絕於外，抑或是減輕其對課堂學習的衝擊。以下即從課程與教學的觀點，提出四種策略來預防學童的行為問題。

(一) 選擇統整式的課程設計

課程是學校教育實施的依據，其功能就像建築的藍圖，電影的腳本或是旅遊的指南，引導學校活動的進行。John Dewey 在其經典作品《兒童與課程》(The Child and the Curriculum) 一書中就指出：兒童與課程是決定教學歷程的兩個要件。這就像空間中的兩個點能夠決定一條直線一樣。兒童目前所持的觀點，以及課程所提供的相關事實與知識，兩者定義出教學的形貌 (Dewey, 2009)。準此而言，課程是學童所欲學習的內容，而其設計的良窳則左右教學過程中的師生互動。是以，我們必須確保課程可以發揮磁石的功能，讓學生專注於內容的學習，而探究的歷程中，不會有學童因分心而轉移焦點，甚至產生行為問題。

就此而言，選擇統整式的課程設計，應為最佳的策略。其原因有四，首先，知識社會中，知識要能發揮效用，必須從內聖（道德心性）之學，朝向外王（經世致用）之道。當代管理學者 Drucker 和 Wartzman (2010) 明確指出，學習已經從強調局部和個別組成單元的笛卡爾式宇宙觀，迅速轉向重視整體和形態的結構觀，因而對於原先知識領域間的界線形成挑戰。質言之，傳統以知識本身邏輯加以組織的學科形態，必須朝向統整實用的方向發展。其次，統整式的課程可以協助學童處理真實世界複雜的資訊，因應知識的快速成長，也為其將來的工作職場預作準備 (Drake, 2007)。畢竟，當前知識的擴增及周遭環境的變化，都較以往更為快速，



而吾人所面對的挑戰也更趨嚴峻。

再者，根據神經科學的研究，配合人類腦部的發展，我們應該在兒童適當的發展階段，提供適當的學習經驗，而這些學習經驗必須以有意義的方式連結，且通常是與生活有關，跨越不同的學科領域，因為這是大腦處理資訊以使世界產生意義的方法。依此，兒童所學越多且越能加以應用（Caine & Caine, 1997）。最後，選擇統整式的課程設計會使兒童在學校的生活品質產生實質上的差異，這些差異包括熱衷於學習且有更高的學習動機和自信；增加同學之間的合作、相互尊重、以及更有學習樂趣；提高創造思考技能、高層次思考技能、研究技能、以及社會技能等（Drake, 2007）。

事實上，根據教育部（2003：9）所頒布的「國民中小學九年一貫課程綱要」明確指出：「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」由是觀之，統整課程已成為當前學校課程設計的選擇之一。而上述所臚列之原因應該可以讓教師更瞭解統整課程的設計基礎。簡言之，統整課程符合人類知識社會的發展需要，同時配合人類大腦處理資訊的特性，讓學習產生意義並和生活連結，對於學童學習動機的增進，帶來莫大的助益，而這將有效地提高教師運用統整課程的意願。

（二）發揮潛在課程的功能

兒童行為的指導是一種教育性的活動，而此種教育目標的達成除了可以正式課程和非正式課程的安排外，也可以透過潛在課程

的方式來實施。黃政傑（2003）指出，潛在課程可以是有意而善意的設計，其功能是經由教育人員的身體力行去示範給學生學習，因而教師就不用嘮嘮叨叨，凡事說教，只要表現出希望學生照做的行為，學生自然會追隨去做。一般說來，學校所提供的「境教」和「身教」，都具有同樣的功能。質言之，學童合宜行為的習得可以利用潛在課程所具有的潛移默化之功效，從學校所設計的境教及教師所示範的身教中，讓學生自平時的師生互動過程中，自然習得。

事實上，有許多的教育人員認為，經由潛在課程所提供的示範性行為和態度，是教導兒童合宜行為的有效方法，因為研究發現，兒童會效法他們楷模的行為範例來建構他們本身適當的行為（De Schipper, Riksen Walraven, Geurts, & Derksen, 2008）。因此，以教師和家長的典範行為作為兒童的行為引導和常規表率，是相當不錯的作法。教師使用越多的時間來示範合宜的情緒和行為表達，那麼，他們花在學童常規問題的時間，就會越來越少，而學童也就能更專注於其學習活動上（Brady, Forton, Porter, & Wood, 2003）。

就此而言，Fields、Perry和Fields（2009）以學校教師所能示範的期望性行為為例，舉出學童在課堂平時的學習生活中，教師可以表現的行為範例，藉以引導學童瞭解並表現合宜的行為。至於他們所提出的相關行為範例，如下表所示：

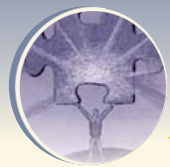


表1 教師的行為範例

行為	範例
• 展示內容	• 我因為無法正確操作智慧板而感到挫折。
• 表示道歉	• 茱莉（Julie），很抱歉。我知道妳真的把報告放在妳的位置上，但因為我弄錯，跑到凱莉（Carrie）的位置去找報告，所以就沒有拿到妳的報告。
• 接受情感	• 我可以瞭解，你今天未能排在隊伍的前頭而感到失望。我們來看一下行事曆，看看什麼時候輪到你排在隊伍的前面位置。
• 教導多元	• 沒錯，我的膚色和你不同。我的膚色是赤褐色，你的膚色是淺桃色。
• 表現親切	• 你的衣服濺到果汁，我幫你清洗一下。
• 勇於冒險	• 對我來說，那個名字的發音，有些困難。但是，如果我持續練習，我一定可以學會且正確唸出。
• 盡責協助	• 哇！我們今天有得忙了。你何不先把全部的三角板交給我，我先幫你放到架上。
• 信守諾言	• 我現在正在協助湯米（Tommy）。我會把你的名字登錄在預約單上，只要我幫完湯米，就會前去幫你。
• 動作示範不用口語講解	• 走路時，剪刀朝下。桌面保持乾淨。與兒童上搖搖船前，穿上救生衣。
• 依照規定	• 坐在你要學童坐的地方。如果你要他們坐在地板，你就不要自己坐在桌上。
• 分享共同之處	• 我也有一位弟弟，他的名字叫吉姆（Jim），塊頭比我大。我也喜歡肉桂口味
• 讓人喜歡	• 微笑，展現你的幽默，加入學童發起的活動。

資料來源：Fields, M. V., Perry, N. J., & Fields, D. M. (2009). Constructive guidance and discipline: Preschool and primary education (5th ed.)(p132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



社會楷模的行為能作為我們行為表現時，效法和校正的依據。當然，我們不會效法所有我們看到的行為，唯有重要他人的行為，才是值得我們學習的對象（Byrne, 2005）。研究顯示，角色楷模若是兒童最為崇拜的對象：具有重要性、有明顯的影響力、擁有高關愛特質，則其效果會最理想（Hyson, 2004）。小學階段的兒童，不管是男孩或女孩，都喜歡那些他們覺得樂於助人、親切和藹、溫馨關愛、活力充沛、勤奮努力、勇於冒險、自信心強、生性樂觀以及待人友善的人（Shayla-Holub, Tisak, & Mullins, 2008）。這種特性讓與學童一起活動的教師和家長感受到莫大的責任感。不過，教師和家長要把握機會，因為等到兒童年紀增長，他們就比較不會以成人為楷模，而逐漸轉向同儕學習。

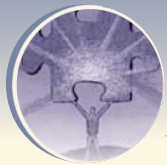
誠如上述，教師若能利用潛在課程的設計，正面示範所要學童學習的標的行為，則將能引導學童表現出較為積極正向的行為。基於此，Fields、Perry和Fields（2009）針對師生的關係指出，如果你和學生之間保有著溫馨關懷的關係，那麼你對學童所表現的尊重和公正的態度，將會影響學童如何對待他人。同樣地，你如何處理自己以及與他人互動的情緒，將會左右學童如何處理他們的情緒。而你所表現的關心和親切行為，會給予學童留下深刻的印象。至於你在學習新技巧和試驗新想法所傳達的冒險精神，將會鼓舞學童更勇於嚐試他們自己剛萌芽的新技巧和新概念。此外，當你樹立負責任以及養成良好安全習慣的典範，而不是枯燥地講述這些議題時，學童會比較願意花更多的心思去注意和落實。職是之故，就教師而言，其對於學童，確實擁有相當大的影響力，而他／她的一言一行都能發揮教育的作用，具有深遠的影響。

（三）規劃無縫式的教學銜接

學童在學校所安排的每日教學活動中，會接觸到各種不同的課程內容，由於這些課程的性質及其所使用的活動類型不盡相同，因此教師在進行教學轉換時，往往會造成學童的專注度下降，影響後續的學習活動。進而言之，教學轉換過程所可能經歷的時間等待、重新編組、位置移動、器材準備等，都可能引發班級的常規問題，舉凡聊天、騷動、推擠、嬉戲等行為，常在教學轉換的過程中出現，而此種現象不但為教師的班級經營帶來挑戰，更可能因為時間的虛擲而影響學童的學習成效。是以，教師如何規劃無縫式的教學銜接，讓學童在教學轉換的過程中，不會因此分心而影響本身的學習或進而干擾其他同學的學習，誠屬重要。

Fields、Perry與Fields（2009）指出，擁有教育專業知能的教師知道學生的行為問題何時最可能發生，而教師所具備的專業知能包括：兒童如何學習、情緒如何影響學習、如何組織班級環境、成人—兒童與同儕的互動關係、課程設計。當兒童不瞭解班級的例行作業規範及教師所抱持的期望，同時也不清楚課堂活動銜接的情形，這些都會讓他們經常表現出脫序的行為，影響教學活動的進行。而為了避免類似的困境，教師通常會整合教室資源、活動策略、例行作業、典章儀式等重要因素，以防範班級在活動銜接、等待期間以及團體活動時間，可能引發騷亂。

從課堂教學的現況來看，可以發現，許多常規問題發生的時間是在學童從一類活動轉換到另一類活動，或是自一個區域移動至另一個區域的過程。在兒童中心的班級中，有些學童的氣質無法處理因活動轉換所帶來的噪音和位置移動，因而衍生諸多行為問題（Hyson, 2004）。有鑑於此，這些學童多數需要教師或旁人來幫助他們處理類似的困境。事實上，大部份在轉換時間所引起的行為



問題，是因為教師對於學童等待的耐心，尤其當其他學童也準備加入活動時，存有不切實際的想法。誠心而論，尊重兒童的成人並不會浪費學童寶貴的時間，讓他們空等待。如果成人真的這樣做，那也是他們能確保學童夠聰明，可以自己妥善運用時間，規劃活動來打發無聊。令人憤懣的是，學童大都是被動的，很少老師可以體認這類創意作法的價值。

事實上，做好轉換活動的時間規劃可以預防學童在等待下一活動時，出現行為問題。有些經驗豐富的老師會在轉換活動的時間，使用歌唱或活動的方式。尤有甚者，有些老師更將此銜接的時段，視為兒童學習的機會，充份發揮其功能。因而在這些教室中，你會看到學童在繞口令（練習語音的辨識）；有些學童則是練習計算休息時間，或是到戶外活動場地，仔細計算其所經過步道的裂縫處之數量（數學）；也有的學童是努力思考，解決老師所提出的謎題（問題解決）。此外，大肌肉活動也讓學童在他們等待的期間變得更有興趣，舉例而言，定點移動、腳尖站立、輕拍身體不同部位等，都是兒童，尤其是較年幼的學童，相當喜歡的活動。總而言之，好好規劃銜接的活動可以協助兒童學習建設地運用時間，同時也提供他們進行遊戲式學習的機會。

（四）採取「反思性傾聽」的教學溝通

在學童的課堂學習中，教學溝通的品質是影響兒童學習成效的重要因素。早在希臘時期，柏拉圖的《費多》（Phaedo）篇中就記載，蘇格拉底強調，我們必須從別人經驗的觀點來和他們說話。也就是溝通時，應該要以接受者的經驗為基礎，用他們能理解的語言或詞句去說，溝通才會有效果。同樣地，教師在課堂的教學過程中，應該要使用符合學童經驗背景的語詞和他們互動，才能有效地溝通相關的訊息，避免因溝通障礙而產

生誤解，降低了學童的學習動機。

就此而言，心理學家Carl Rogers所倡導的「反思性傾聽」（reflective listening），頗值得參考。他提出的「反思性傾聽」係指在溝通互動的過程中，能夠洞悉說話者的意圖，瞭解對方是如何解讀所面臨的問題。準此而論，反思性傾聽是以當事者為中心的溝通活動。而在學校教育的場域中，許多教育者也深信，反思性傾聽是師生在社會和學習活動中，有效的互動方式，可以增進學生的學習成效（Arcavi & Isoda, 2007）。而Gordon（2003）則是第一位具體說明反思性傾聽概念的學者，他以Rogers的理論為基礎，設計了「父母效能訓練」（Parent Effectiveness Training），主要是用來改善親子之間的關係。之後，他又設計了「教師效能訓練」（Teacher Effectiveness Training），旨在改善師生之間的關係。這些訓練由於契合教育的本質，具體可行，饒富意義。

進而言之，Gordon（2003）認為獎勵和懲罰對於學生都是無效的，而應該強化教師效能訓練。其關注的焦點乃是在學生對於紀律的理解，學生基本上都具有認知的能力，其偏差的行為或態度主要源自於其錯誤的認知或疏忽。職是之故，教師可以學生的認知能力為基礎，運用方法讓學生熟悉各種紀律的定義，以培養學生自律的能力。而為了達成上述的目標，教師要能夠培養所需的技術，這些技術包括：明確地定義問題；洞悉學生需求的能力；改變班級環境和教學實務；改進學生的行為；運用「我一訊息」（I-messages）；採取「主動性傾聽」（active listening）等技巧。

事實上，反思性傾聽是Gordon訓練計畫中的核心要素，其在書中是使用「主動性傾聽」這個用語。然而，無論是反思性傾聽或是主動性傾聽，其內容主要包括重述、關心他人及同理他人的感受。換言之，反思性傾



聽是透過傾聽者反思說話者的內容，並能感同身受，如實地理解及複述，確保彼此溝通的精確性。而將反思性傾聽應用於師生之間的教學溝通，則可以促進師生之間的有效溝通。

誠如哲學家Martin Buber所指出，人性的二重性造成世界的二重性，主張人與人之間的關係應該是「我與你」(I and Thou)，而不是「我與它」(I and it)的關係。同樣地，就像著名的作品《荷頓奇遇記》(Horton Hears a Who!)中所強調，我們應該要學習荷頓的勇氣，學習對不同生命階層的尊重：「生命就是生命，不管他多麼的渺小，都值得尊重」(A person's a person, no matter how small.)。基於此，教師如果能避免採取從權力、成人以及知識權威的立場來和學生互動，而能運用反思性傾聽的溝通模式，那不但能夠消弭師生可能產生的對立和衝突，更可以進一步強化彼此之間的情感聯繫，對於學生的學習將有很大的幫助。

三、結語

對於心智尚未成熟的兒童來說，學校是他們在成長發展的過程中，非常重要的學習場所。然而，就是因為兒童仍未發展為健全

成熟的個體，所以他們在學校的行為表現，不免有偏差疏失之處，因而可能影響其在課堂的學習，甚至造成其與教師或同儕之間的緊張關係，帶來極大的困擾。為避免類似的困境發生，學校的教師對於學童行為問題的處理，莫不嚴肅以對，希冀透過有效的教育策略，改善學童的行為問題，藉以增進其學習的成效。

有鑑於此，本文試圖從課程和教學的角度來探討學童行為問題預防之道。根據前述的討論，提出四項具體的作法，這些作法包括：(1) 選擇統整式的課程設計；(2) 發揮潛在課程的功能；(3) 規劃無縫式的教學銜接；(4) 採取「反思性傾聽」的教學溝通方式。值得一提的是，本文所提出的作法是從預防的觀點出發，希望能對於兒童的行為產生實質的影響，消弭其行為問題於無形，達到治本的目標。尤其有關課程與教學的設計和實施技巧，都是屬於教師專業能力的核心能力，因而在教師職前的培育過程中，皆已接受相關的訓練。是以，教師若能加以深究，洞悉其班級文化和學童的特殊性，輔以反省性的經驗回饋，將能有效達成學童行為問題預防的目標。



參考文獻

- 胡適（2006）。四十自述。台北：遠流。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 黃政傑（2003）。課程設計。台北：東華。
- 賈馥茗（2002）。教育的本質。台北：五南。
- Arcavi, A., & Isoda, M. (2007). Learning to listen: From historical sources to classroom practice. *Educational Studies in Mathematics, 66*, 111-129.
- Brady, K., Forton, M. B., Porter, D., & Wood, C. (2003). *Rules in school*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Byrne, R. W. (2005). Social cognition: Imitation, imitation, imitation. *Current Biology, 15*(13), 498-500.
- Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M.A., Geurts, S. A. E., & Derksen, J. (2008). General mood of professional caregiver in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. *Journal of Research in Personality, 42*(3), 515-526.
- Dewey, J. (2009). *The school and society & The child and the curriculum*. New York : CreateSpace.
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drucker, P. F. & Wartzman, R. (2010). *The Drucker lectures: Essential lessons on management, society and economy*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Fields, M. V., Perry, N. J., & Fields, D. M. (2009). *Constructive guidance and discipline: Preschool and primary education* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2007) . *Looking in classrooms*(10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York : Three Rivers Press.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2009). *Educational psychology*(2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Shayla-Holub, C., Tisak, M., & Mullins, D. (2008). Gender differences in children's hero attributions: Personal hero choices and evaluations of typical male and female heroes. *Sex Roles, 58*(7), 567-578.
- The Master Teacher (2010) . *You can handle them all*. Retrieved October 17, 2010, from <http://www.disciplinehelp.com/teacher/>



幼稚園多元文化課程實施之探究 —以新移民主題為例

周佩諭／馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

前言

「君君（化名）媽媽會跟君君講越南話或者是會放越南兒歌給君君聽，可是君君很抗拒，會說『我聽不懂，你是越南人，我是台灣人』。當君君媽媽跟我們抱怨時，我們覺得非常的訝異」。（訪91223Tr2）

「媽媽是越南人，我是台灣人」是一個年僅四歲的新移民幼兒對母親文化的抗拒，園長認為這樣的文化抗拒是社會的隱憂，也許有很多新移民孩子不認同自己的媽媽，抗拒母親的文化，所以，要改變幼兒抗拒母文化的態度，必須把家長帶進課程裡，這是多元文化活動的重要目的，期望讓幼兒學會認同外籍媽媽的文化，提升外籍媽媽的自我肯定，也讓孩子接觸、體驗不同文化。

因此，本文將從多元文化教育的觀點，以幼稚園實施新移民為主題的多元文化課程為個案，透過訪談法、教室觀察與文件分析法藉探究課程的重要內涵及設計方法，分析其特色與困境，及解決策略等課程全貌，茲作為相關實徵研究與幼稚園課程教學的參考。

一、文獻探討

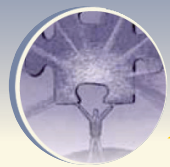
新移民自跨國婚姻比率增加，成台灣重要的新興族群之一，內政部統計處（2009）統計自2006年至2009年學前幼兒人數中，

新移民幼兒從原本9.4%（2.7萬人）增加到10.84%（30,172人），佔總人數的12.2%，新移民子女人數有增加趨勢，顯示在幼托機構中已可看到來自不同文化背景的幼兒越來越多，宛若一個多元文化的社會。

（一）多元文化教育對於幼兒階段的重要性

多元文化教育基於社會正義和教育機會均等的民主教育價值，主張不論種族、民族、性別、宗教、語言、社會階級、身心特殊性等身分認同特徵，透過教育實踐，消除偏見或歧視，促進學生認識與尊重不同文化價值，以能傳承並發展文化（林瑞榮、廖健慧，2009；黃政傑，2000；Banks, 1979, 2001；Bennet, 1995；Winter, 1994；Grant & Gomez, 1996；Tiede & Tiede, 1999；Pattnaik, 2003；Nieto, 2004）。

幼兒群體為小型社會，所有幼兒與家庭文化都應受尊重、納入機構，且應為自己的文化傳統感到驕傲。教師應要創造一種屬於所有幼兒的教室文化，不論他們的文化與語言背景，都應接納與支持，並提供最好的學習機會（賴文鳳，2007；Espinosa, 2005）。Manning和Baruth（2000）強調幼兒多元文化教育在於教導幼兒認識、接受與欣賞文化、民族、社會階級、性向、宗教、能力/失能力和性別的差異，朝向正義、均等和民主的學習任務。因此，幼兒多元文化教育應將多元文化教育融入幼教課程中，並營造一個平等、尊重與賞差異的多元文化的學習環境，發展幼兒尊重、欣賞彼此文化的涵養，建立



幼兒具有多元文化教育的視野與能力。

(二) 多元文化教育在幼兒階段的應用

幼稚園是正式教育體制中第一個面臨多元文化現象的教育機構，多元文化教育是一種跨文化接觸，幼教人員應具備支持與回應不同文化幼兒的正面態度等多元文化素養（巫鐘琳，2008），以建立尊重多元差異的學習環境，讓每一個幼兒都能自在適性發展之餘，亦能尊重他人。

多元文化課程以提供多元文化經驗為基本目的，協助幼兒瞭解世界各地人們的相似性與彼此文化，在奠定幼兒認識文化的異同之外，讓每個幼兒感覺自己被包含在內且受尊重，同時也對其他種族和文化團體的人友善及尊敬（林翠湄、王雪貞、歐姿秀、謝瑩慧，2002；Derman-Sparks等；Gordon & Browne, 2007；Seefeldt, 2005）。

多元文化教育在教材的選擇以能反映文化、性別及世界的多樣性，課程設計主題與內容必須結合幼兒之日常生活經驗，連結幼兒舊經驗。幼兒學習多元文化教育的開始，節慶活動的參與、品嚐不同文化的食物及幼兒遊戲與玩具皆是讓幼兒認識多元文化的可行方式，因此，節慶活動的內涵重點要擺在日常生活與信念，尊重每個家庭的慶祝方式（羅文喬，2000；Derman-Sparks等；Seefeldt, 2005）。

(三) 幼兒多元文化教育相關實徵研究的探討

根據國內自1996年起至2009年間探究多元文化教育相關研究發現，對於多元文化教育的討論已向下紮根，開始關注幼兒教育階段建立多元文化教育的必要性。研究者歸納探討幼兒為主的多元文化教育相關研究發現，在理論性研究（林乃馨、張耀宗，2007；洪福財、孫若梅，2006；吳季陵，2008；徐明，2008；張耀宗，2006；羅文喬，2000）探究幼教人員的信念等多元文化

素養內涵。實務性研究主題著重在幼稚園對多元文化教育需求的現況調查，及課程發展與實施成效（何祥如、劉于綺、劉于菁，2007；吳雅玲，2007；李雯佩，2006；周佩諭，2008；林乃馨、張耀宗，2007；徐明，2008；陳儒晰，2008；厲文蘭，2006）。

仔細分析這些研究，理論性質研究論述幼教人員面對多元文化的教學現場，其應具備的多元文化素養，對幼兒所產生的影響，並從實踐觀點歸擬出課程設計的原則，但未討論透過課程轉化中，是否容易落入觀光式或片段式的活動，無法建構具整體面貌的幼兒多元文化教育。實務性質研究中，雖然在課程主題選擇和教學方法的採納趨近多元化，且建立幼兒對知識學習與接納文化態度的成效。但卻獨立研究場域之外的嵌入式課程，研究中並未說明多元文化課程的設計與研究場域既有課程模式的關聯性，以致於能否從實施多元文化課程中，發展幼兒完整的學習經驗，無從得知。

綜合上述，在實務現場中，即使幼教人員意識到多元文化教育的重要性，但也會因多元文化教育素養不足，以及無參考學習的範例，以致於發展的多元文化課程容易流入片段式的學習經驗。

二、研究方法與設計

本研究藉由幼教學者專家的引薦，發現位於台北市士林區國小附設幼稚園實施以新移民為主題的幼兒多元文化課程，且其課程實施的目的在於培養幼兒具文化認同與文化欣賞的態度，符應多元文化教育的精神。

(一) 研究對象

本研究遂以台北市士林區的公立國小附設幼稚園作為研究對象，探究其實施新移民主題的多元文化課程，以結合家長資源發展課程，建立新移民幼兒對母親文化認同為核心。



（二）研究場域

A園自1987年成立，班級數一班，目前幼兒人數16人，年齡從4至6歲，其中有4位是新住民幼兒，該園兩位教師，其中一位兼園長行政職。其課程模式採單元主題教學法，教室規劃學習區，提供幼兒發展自主學習空間。

（三）資料蒐集

1. 訪談資料

訪談對象包括園長與老師，共兩位，自2009年12月底至2010年3月中完成訪談，訪談過程中徵詢受訪對象的同意，採錄音方式，每次訪談約1小時至1個半小時左右，訪談結束後再轉譯成逐字稿，作為訪談資料的分析。

2. 觀察資料

研究者藉由拍照與筆記進行觀察資料的蒐集，觀察重點包括環境佈置、師生互動、課程教學等面向，以作為探討幼稚園實施多元文化課程的後續影響。因此，研究者自2009年12月底至2010年3月期間，進入教室觀察，每一次觀察一個教學時段為半小時至1個小時。

3. 文件資料

本研究所蒐集的文件資料包括教案、活動照片、幼兒作品、課程對話記錄、成果記錄、學習單、教材與教具等資料，以作觀察與訪談資料的交叉驗證，檢核資料蒐集的客觀性。

（四）資料分析

資料分析部分是將觀察和訪談紀錄以質性研究的方式，進行分析。同時比對文獻資料，依據研究目的找出核心類別，統整整個理論架構，以作為研究結果的支持。

三、研究結果與發現

「幼稚園階段是一個容易改變孩子態度、建立觀念的階段」（訪091223Tr1），受訪園長強調，從小就要培養幼兒關懷、欣賞、尊重的態度，每一個人都有機會接觸到與自己不同的民族，不論社經地位高低，能夠主動去幫助弱勢的人，尤其是「尊重」的態度養成格外重要。

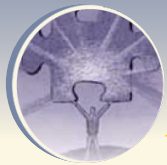
（一）新移民主題的幼稚園多元文化課程的內涵

A園以新移民為主題設計多元文化課程，目標在於改變新移民幼兒對母親文化抗拒的態度，採取邀請越南籍媽媽到園擔任教師一角的方式，提供不同的文化經驗讓幼兒接觸與體驗，同時讓新移民幼兒能排除對母親文化的偏見，進而能認同母親文化。課程從期初的規劃、告知家長課程的方向到最後學習評量結果，實際的課程實施只有一週，即與國小同步舉行的多元文化活動週。

1. 課程規劃前準備

（1）情境佈置

A園的學習區規劃僅有圖書區與益智區呈現與該主題相關的內容，如陳列各國文化的繪本，如斯里蘭卡「狡猾狐狸」、與原住民有關的「百步蛇新娘」，及「世界文化大不同」等。或是益智區擺設的地球儀，教師曾經介紹斯里蘭卡繪本時，在地球儀指出斯里蘭卡的位置後，幼兒常常會拿著地球儀找其認識的國家與位置。情境的佈置除了具體的物品之外，音樂也是營造氣氛的媒介，當幼兒進行實作活動時，教師加入越南兒歌作為情境音樂。文化也是情境要素之一，越南籍媽媽在教室教學，與幼兒之間互動之下產生文化知識與經驗的共構。



(2) 教師準備

教師從多元文化活動週的推動想法到實踐的過程，園長扮演領導者角色，根據園所的真實情況、社會的趨勢及幼兒對外籍媽媽的態度等現象設定以外籍配偶文化的方向進行，經由幾番討論後，主題設定為越南文化，邀請家長參與教學之外，教師因長年旅遊他國並蒐集當地文物的習慣，因此擔負統整教學的角色，整合家長教學成果與聯結越南文化風情，作課程的綜合分享與討論。

(3) 家長溝通

開學第一週是A園固定的家長日，當天約有8位家長參與，其中有5位是越南籍媽媽，當天園長說明「越南風情在A園」的課程構想，期待新移民家長的參與教學，當場就獲得本籍家長熱烈的認可，紛紛鼓勵新移民家長參與，當時新移民家長也同意這樣的方式有趣也很有意義，各自選擇一個教學活動進行準備。受訪園長強調，「在這個課程裡，我們不是主要的老師，那些媽媽才是主要的老師」（訪091223Tr1）。

(4) 教材選擇

「越南風情在A園」運用到教材包括越籍媽媽提供的越南兒歌伴唱帶與越南書，以及教師自行設計的電腦多媒體教材。教師以越南為主題的素材編撰成簡報作為教學教材，教材設計原則以真實照片或圖片為主，以「Q & A」形式呈現越南重要的生活文化，包括世界地圖、影響越南重要的戰役—越戰、國旗、地標、貨幣、服裝、少數民族、文字、傳統工藝、食物、米皮作法、另類美食—鴨仔蛋、路邊小吃攤、交通工具、經濟作物等越南生活情景。

2.課程實施

「越南風情在A園」以新移民為主題的課程內容，設計越南食物製作、歌謠、文字、語言等文化欣賞，運用家長參與教學與電腦輔助教學策略實施課程。

(1) 家長參與教學包括「越南河」、「越南春捲」、「越南兒歌」與「越南」，「越南河粉」和「越南春捲」是由新移民家長到A園現場製作，結果發現幼兒對於越南食物並無排斥，反倒對於不熟悉的魚露產生主動品嚐的態度。「越南兒歌」與「越南話」是新移民家長以越南當地拍攝的兒歌伴唱帶作為教材，教導幼兒吟唱越南兒歌，但效果不彰，因幼兒聽不懂，反而對越南話有興趣。受訪教師談到課程因應幼兒的興趣而有所調整：

越籍媽媽教小朋友唱的越南兒歌，有點類似我們台灣的「三輪車」、「兩隻老虎」這種琅琅上口的兒歌。因為我們聽不懂，不過後來小朋友卻開始問越南話怎麼說，比如「眼睛」的越南話怎麼講，那「服裝」等等的越南話怎麼講，這個活動最受迴響，所以就即刻發展「講越南話」活動。（訪091228Tr2）

(2) 電腦輔助教學是最後由教師做統整活動，受訪老師表示「認識越南的首件事就是要知道國家的地理位置，位於世界哪個角落，與台灣的距離，搭配地球儀讓幼兒觀察地圖上的距離，依序認識國旗、著名地標、生活中會用到的貨幣、服裝等生活化的事物，以建構幼兒對越南文化的圖像面貌」（訪091228Tr2）。

3.評量成果

教師藉由觀察、訪問及自我覺察評量課程實施結果是否達到目標，以下分別陳述幼兒、新移民家長與教師在經驗此次課程結果的改變。

(1) 改變幼兒文化抗拒的態度

教師觀察到新移民幼兒改變文化抗拒的態度，到園會主動教教師或其他幼兒越南話，經詢問新移民家長後獲知新移民幼兒回家會詢問越南話的講法，不排斥聽越南兒



歌，主動接納母親文化，逐漸建立文化認同的態度，也開啟了幼兒對越南文化的興趣，受訪教師特別指出幼兒的改變，「小朋友上完這課程，居然跟我們說『老師，帶我們去越南戶外教學』，可愛的想法讓我們看到他們的學習興趣」（訪091223Tr2）。

（2）提升新移民家長的成就感

新移民家長甫自進入課室進行參與教學後，幼兒與其互動的回應提升外籍家長的成就感，對於園所的課程也踴躍參與，整體而言，親師關係的互動良好。受訪園長表示：

我覺得這個活動真的是太有趣了，我幫助孩子，尤其是新移民子女他們與父母的互動，透過認識文化，繼而認同自己媽媽的文化。而且越籍媽媽到園所參與教學，媽媽的自信心都提升了。（訪091223Tr1）

受訪教師也補充說明：

家長的參與度也大大提升，對園所來說，親師關係的互動上很好。而且越籍媽媽因為教了有成就感，本來要安排規劃母親節活動，但可惜這位越籍媽媽後來得到腫瘤，就停擺。（訪091223Tr2）

（3）啟發教師對多元文化的興趣

教師在發展課程脈絡與幼兒共同經驗學習當中，透過文化互動，改變新移民幼兒的態度與親子關係，認同自己母親的文化，也提升了外籍家長的信心，更讓教師對多元文化產生極大的興趣，遂將之後的課程主題融入多元文化教育。即教師將原本規畫的主題「認識台灣的交通工具」、「歲末感恩活動」，及最後兩週的「我想到處走走」，融入多元文化教育方式實施，課程以多元文化擴及到世界文化的方向進行規劃，主題設定為「我們都是一家人」。

整體而言，A園的多元文化課程重視態

度的建立，培養欣賞與接納文化的態度。教師在規劃課程時考量幼兒的文化背景，結合新移民家長的資源以及多元化的教學策略，呈現真實具體的多元文化，吸引幼兒的學習興趣，促進幼兒自我建構對文化的圖像。

（二）幼稚園多元文化課程的特色分析與困境

1.特色分析

（1）多元文化課程建立家庭與學校文化資源連結的一致性

在課程中納入社區的資料，也可邀請家長參與教學，益於連結幼兒對家庭、社區與學校文化的一致性（王連生，2005；周淑卿，2000；林乃馨、張耀宗，2007；Gordon & Browne, 2007；Manning & Baruth, 2000）。A園在課程實施的策略以結合新移民家長的文化資源，以改變新住民子女的文化認同，增進對不同文化經驗的接觸。其成效確實能建立幼兒對家庭文化的認同，符應文獻結果。

（2）多元文化課程建立世界觀的理念

A園課程發展的核心價值為建立文化認同與尊重，擴及瞭解不同國家的文化，與黃政傑（2000）、Bennet（1995）、Jones（2005）、Pusch（1999）、Pattnaik（2003），及Hurtado與Silva（2008）等學者觀點一致，在學習多元文化的過程中，理解文化與世界的多樣性，瞭解不同國家在節慶儀式、服裝、食物、音樂等文化獨特性，從中建構對自我文化的認同，消除刻板印象，開啟世界觀的視野。

（3）多元文化課程設計以整合生活經驗實踐文化相似性概念

Seefeldt（2005）和Gallavan與Ramirez（2005）認為文化相似性是幼兒多元文化教育應強調的概念，課程要能融入人類共享的經驗與多元的文化，增加幼兒的文化認同，對他人的瞭解、關懷與尊重。A園在設



計幼兒多元文化課程考量文化相似性的原則，規劃與幼兒生活經驗相關的課程內容，學習尊重與欣賞他人的文化，符合Seefeldt（2005）和Gallavan 與Ramirez（2005）所建議的課程設計原則。

（4）多元文化課程結果促進幼兒、教師與新移民家長參的互惠與增能

A園增能新住民家長對己文化的成就感，也增能教師在多元文化教育的素養與融入課程設計。

2. 困境與解決策略

在實施過程中，面臨新移民家長內向退縮的特質以致於無法進行教學的困難，造成該主題單元活動得即時取消，教師改由別的教學活動做為替代方案，以利整個課程能順利往下進行。

教師缺乏進修或研習多元文化教育等訓練，即使發現問題也會視為理所當然，且受限學期時間，已至於課程整體實施雖達到課程目標，但未達課程設計者的理想。而此部

分，並沒有可行有效的解決策略。

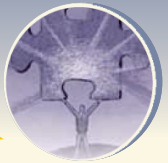
四、結論

幼稚園實施多元文化課程，消除幼兒對文化不熟悉所產生的誤解與偏見，建立幼兒對文化的尊重與認同態度目標。但本研究發現因教師的多元文化教育研習不足，以致於實施過程所面臨的困難，是無法解決從課程當中解決，較難達到永續性發展願景。

根據上述研究結果，本研究建議師資培育機構所開設多元文化教育的專業課程，除學理基礎外，可從教育現場實務培養多元文化教育專業素養。在幼托機構實務現場，建議、幼稚園宜將多元文化教育融入課程，發展園所本位課程。同時，教師宜加強納入家庭或社區文化資源，規劃多元文化的環境空間。最後，希望未來有更多人力投注於幼教階段的多元文化教育相關研究，以建立具銜接性與完整的幼兒多元文化教育體系，朝永續性願景發展。

參考文獻

- 王連生（2005）。現代幼兒教育學。高雄：麗文。
- 何祥如、劉于綺、劉于菁（2007）。應用多元文化兒童讀物於幼兒階段—以《母親，她束腰》與《百步蛇的新娘》為例。教師之友，48（5），45-54。
- 吳季陵（2008）。幼稚園新住民子女教學實務分享。北縣教育，66，50-53。
- 吳雅玲（2007）。幼兒多元文化課程方案之發展：以人際關係模式為主。高雄：復文。
- 巫鐘琳（2008）。幼稚園教師多元文化教育觀點之個案研究。幼兒教保研究期刊，2，119-130。
- 李雯佩（2006）。多元文化教育在幼稚園課程與教學之應用。教師之友，47（5），15-20。
- 周佩諭（2008）。電子童書設計研究—以「福爾摩沙寶島」為例。幼兒教育，290，36-57。
- 周淑卿（2000）。社區與多元文化學校。載於黃政傑主編，多元文化課程。台北：師大書苑。
- 林乃馨、張耀宗（2007）。原住民幼兒課程之組織。華醫社會人文學報，16，115-125。
- 林瑞榮、廖健慧（2009）。新移民子女教育相關議題—理論與反思。教育研究學報，43（1），1-21。



- 林翠涓、王雪貞、歐姿秀、謝瑩慧譯（2002）。Hendrick, J. 著。幼兒全人教育（初版七刷）。台北：心理。
- 洪福財、孫若梅（2006）。面對新興挑戰－強化幼、小教師多元文化教育專業知能。《幼教資訊》，190，20-26。
- 徐明（2008）。學前教室多元文化教育環境研究：以三所幼兒園為例。《康寧學報》，10，41-61。
- 張翠娥（1998）。《幼兒教材教法》。台北：心理。
- 張耀宗（2006）。幼兒園所的多元文化教育實踐。載自二〇〇五幼兒保育學術研討會「幼兒保育的多元發展：本土化經驗回顧與挑戰」（p.II2-1~2-12），台南縣。
- 陳儒晰（2008）。幼兒園教學實務的性別議題之分析：以「結婚」的主題教學活動為例。《教育研究與發展期刊》，4（2），177-203。
- 黃政傑（2000）。《多元社會課程取向》。台北：師大書苑。
- 厲文蘭（2006）。《多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究～以兩所原住民部落公立幼稚園為例》。國立台東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出，台東。
- 賴文鳳（2007）。聆聽邊緣之聲－以「新台灣之子」的敘說作為實踐幼兒多元文化教育的起點。《課程與教學季刊》，10（1），65-82。
- 羅文喬（2000）。淺談多元文化教育。《蒙特梭利雙月刊》，29，39-40。
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), pp.237-252.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education issues and perspectives* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennet, C. I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education Theory and Practice*. (3th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cook & Cook (2005).
- Derman-Sparks, L. & the A.B. C. Task Force. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and Assessment Considerations for Young Children from Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Backgrounds. *Psychology in the schools*, 42 (3), pp.837-853.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and Assessment Considerations for Young Children from Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Backgrounds. *Psychology in the schools*, 42 (3), pp.837-853.
- Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2007). *Beginning Essentials In Early Childhood Education*. Clifton Park, NY: CENGAGE Delmar Learning.
- Grant, C. A. & Gomez, M.L. (1996). *Making Schooling Multicultural Campus And Classroom*. NY: Prentice-Hall.
- Manning, M. L. & Baruth, L. G. (2000). *Multicultural Education of Children and Adolescents* (3th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



- Nieto, S. (2004). *From Affirming DIversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*(2nd ed.). Boston: Ally and Bacon.
- Pattnaik, J. (2003). Learning about the “other” : Building a case for Intercultural understanding among minority children. *Childhood Education*, 79(4), pp.204-211.
- Seefeldt, C. (2005). *Social Studies for The Preschool/ Primary Child. (7th ed.)*. NJ: Pearson.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1999). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: Allyn & Bacon.
- Winter, S. M. (1994). Diversity:A program for all children. *Childhood Education*, 71(2), pp.91-95.



媒體識讀教育的實施問題與探討

劉永健／南投縣政府教育處輔導團幹事

前言

普通高級中學課程綱要即將於99學年度實行，其中在公民與社會課程綱要中的特點之一即是加入媒體識讀的內容，其主要目的在使學生能夠對於媒體識讀有較為深入的瞭解，也能夠對當前的媒體訊息加以判定。

檢視普通高級中學「公民與社會」學科教學目標後可發現，該學科的主要目標在於增進學生的公民素質，又可分為三項目標，分別是第一、充實社會科學與相關知識。第二、培養多元的價值關懷與公民意識。第三、增進參與民主社會的行動能力（http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/公民與社會-必修.pdf）。

而為達到此系列目標，有必要進一步讓學生對於媒體識讀有更進一步的了解，才能正確而有效的解讀各類媒體資訊。而根據高中課程綱要，公民與社會領域中的「媒體識讀」綱要主要內容可分為三大部分，分別是媒體、資訊與閱聽人，媒體資訊的再生產、媒體監督與「近用權」（http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/公民與社會-必修.pdf）。根據課程綱要的安排，可發現本次所編定的課程綱要企圖讓學生認知到媒體與言論自由是具有正向關係的，且媒體會影響到個人的認知態度，我們所閱聽到的新聞資訊未必為真，最後則是希望每一位公民都能正確使用媒體近用權。但這樣的課程安排是否真能達到所預期的目標？研究者企圖由媒體的特性出發，進而討論新聞的特性，並引用社會學家魯曼（Luhmann）的系統理論加以檢視，最後提出建議。

一、系統理論的特性

魯曼在社會學上最大的貢獻可說是提出系統理論，該理論簡言之係認為環境係由許多次級系統所組成，而這些系統可分為封閉系統及開放系統，開放系統可進行自我再製，但自我再製系統在組織上是封閉的。社會系統也是自我再製系統，此系統在一個遞迴的封閉過程中可進行再生產，以達到由溝通中生產出溝通的目的（盧貴顯譯，1998）。

（一）新聞屬於一種社會次系統

就魯曼的認知而言，新聞媒體的特性即是其本身即為社會的次系統，因此具有系統的特性，也就是可以進行再生產。而媒體最主要的功能也在於「引導全社會的自我觀察」（胡育祥、陳逸淳譯，2006）。以藝術系統為例，藝術系統屬於開放系統，因此該系統的運作處在封閉性的層面上，系統封閉性的再生產出自身的運作，將自己與不屬於這個網路的環境劃分開來；且功能分化是該系統的特徵（張錦惠，2009）。但事實上，基於新聞媒體的特性，媒體所挑選的新聞事件其實是具有特定目的的事件，也就是說每一則新聞其實都可能與其他系統相關。也因此媒體識讀的教育便有其必要性。且由於大眾媒體系統的符碼是訊息與非訊息的區別，有了訊息，大眾媒體即能運作，因此訊息對於大眾媒體是必要的條件。但在每日的生活中，哪些事件能夠被獲得媒體的青睞，進而被呈現在社會大眾面前？魯曼認為，新聞有以下幾個選擇規準，分別是：此訊息必須是新的、具有衝突性質的事件、包括有數字的計量單位、與在地有關連性、違反規範的事



件、道德可被加入到違反規範的事件中討論時、事件的發生能被歸因到某些人、對事件進行意見的表達等幾個重要條件。

(二) 魯曼對於「新聞」的看法

依據上述的標準，魯曼同時對於新聞、政論性節目、深度報導加以區分，他認為新聞應該要和不依賴於每日事件的深度報導區分。深度報導告知人們可能的新消息所具有的脈絡。它的新消息價值不在於對所有人而言皆以相同速度流逝的時間，而是源於閱聽人被推測的知識狀態，或源於部份閱聽人被推測的知識狀態。而這些可以藉由資訊科技的進步而變的更有影響力，因為被播報的新聞以電子形式儲存起來，並能持續重複使用。在需要時，新聞能轉變為深度報導，系統重新從訊息中生產出訊息，因此長久被遺忘的新消息再次取得了訊息值（胡育祥、陳逸淳譯，2006）。

根據以上的想法，我們可推論每一位閱聽人在接受訊息的同時也增強了自己的於該事件的印象，同時也以本身的觀點去重新加以詮釋，賦予事件新的意義。但事實上卻很少人會去覺察為什麼是「這些事」而非「那些事」被呈現。而這也是媒體識讀教育的重要性。

二、現行課程綱要中媒體識讀教育的特點

如果依照魯曼的理論檢視現行的課程綱要，可發現有以下幾個問題：

(一) 現行綱要將媒體識讀主要定義在新聞導層面，如1-2媒體的公共角色，2-2新聞資訊的幕後，3-1新聞專業倫理與自律。忽略現行之網路媒體以及互動層面的探討。同時忽略新聞與深度報導的區分，如此將減低資訊科技在媒體識讀的重要性，也將使學

生在成為「閱聽人」的方向上失去著力點。

同時隨著網路科技互動的盛行，人人都可能成為新聞的傳播者，如近年來台灣各大新聞事件，如八八風災，民眾利用手機等器材拍攝畫面傳送至各大新聞台，事實上也反映出一種多元化的視角。

(二) 將媒體識讀的焦點集中在電視媒體，忽略如廣告、廣播、電影、網路等多樣化的媒體類型。同時未能正視「意義賦予」的概念在媒體識讀上的運用。而目前有許多新聞事件其實是由廣告或電影轉化而來，如廣告對於女性的物化現象探討、「阿凡達」所掀起的3D熱潮、或是目前在台灣新聞節目中常見的各大景點、餐廳介紹，其實有部分已經不能單純的稱之為「新聞報導」。如何讓學生了解這些資訊所傳達的意義可能是下一步應該努力的方向。

(三) 忽略權力與媒體之間深層的討論及對話，對於權力此一向度僅在2-1中提到政治強權，忽略如經濟、特定族群等與媒體此次系統的間的互動。事實上，根據魯曼的看法，媒體與藝術類似，都已經具備了系統的特性，可以進行再生產，同時也會傳遞作品本身以外的意義，因此各類型社會次級團體與媒體間的關係實可讓學生作深度思考。

三、媒體識讀教育可行的作法

根據以上所述，我們可以發現，如果要在學校層級落實媒體識讀教育，可以分為以下幾個層面來進行：

(一) 國家政策層面

統整現有國家通訊委員會及教育部相關人員，建立起媒體識讀研究中心，其中成立媒體教育資料庫，並結合縣市輔導團，研擬媒體識讀融入各領域之教學策略，由課程研發著手，逐步推展到相關教學媒體的充實，以提升媒體識讀教育的品質。



（二）教師教學層面

教師可利用各種機會，提早將媒體識讀教育融入中小學相關議題中加以討論，使學生得以了解各種資訊如何透過媒體影響我們的生活，如環保概念如何透過媒體改變我們的生活；各類廣告所具備的共同特型以及包裝策略等。同時在高中課程中發揮「學生的主體性」，讓學生主動發表、探索，以主題式的教學活動讓學生能深入思考隱藏在媒體背後的深層意涵。

且學校也應統整目前教育上各重要項目，但非屬重大議題的內容，如金融教育、國防教育、家庭教育等項目，思考與媒體識讀結合的可能性，使學生能具備統整思考的能力，亦即以媒體識讀所學習的思考方式來面對各種訊息。且就魯曼的觀點，以藝術為例，我們可以觀察在其他的功能系統中，藝術理論是如何被使用的，如在經濟系統中藝術理論必須被包裝成具有獲利能力的，但這些已經是屬於經濟系統的藝術理論（張錦惠，2009）。而媒體由於具有社會次系統的特性，同樣可被置於如政治、經濟、教育等系統中加以分析。

（三）教師增能層面

針對教師辦理增能研習，使老師了解如何透過不同教學法使學生了解媒體訊息所隱含的意義，並能瞭解自身的實際需要，針對媒體訊息做出回應。同時應多進行互動式的研討，讓老師了解到何謂「閱聽人」及「媒體近用權」。且同樣可由多面向對媒體進行分析，讓教師也能對於媒體有更深入的了解。

同時除傳統研習方式使老師增能之外，應強化國內目前媒體識讀推廣中心（<http://www.tvcr.org.tw>）的功能，使教師能夠由該網站上獲得相關教學資訊與國內外對於此議題的最新訊息。

（四）家長參與層面

透過各類型的家長參與學校事務宣導，讓家長體認到媒體對於子女的影響力，並能協助子女解讀媒體資訊，並能適時尋求管道為弱勢族群發聲，以達到「媒體近用權」的效果。同時讓家長了解現代公民所應具備的公民涵養，以達到公民教育的目的。並且能夠透過媒體，培養對於各族群間差異性的尊重。

四、結語

劉潔茹（2010）引用富邦文教基金會所發表的「2009全國兒童媒體使用行為研究調查」結果顯示，國小兒童在每天不到4小時的閒暇時間裡，有3小時花在媒體上，使用時間較長的依序為看電視、打電動以及上網。其中，網路是兒童心目中認為最重要的媒體，其次依序為電視、MP3、數位相機、掌上型電玩（富邦文教基金會，2009，轉引自<http://www.fubonedu.org.tw/projectActionView.aspx?itemID=new20091216170408P6U>）。

根據富邦文教基金會的調查以及相關學者的論述，可發現國內目前對於媒體識讀教育的教學目標確實應該加以調整，而不僅是偏重於新聞事件的解讀。同時對於媒體識讀教育的了解應不僅偏重於學生，而是應該由教師、家長、學生等面向共同成長，解讀媒體所傳播訊息的意涵。

由於現今每個人都身處資訊時代，在這變遷快速的社會，每個人每天都會接受來自各類型不同媒體的訊息，而媒體訊息所反映出來的其實也代表著某種權力的展現。如何能夠正確解釋這些訊息並且能夠加以應用，應該是當前公民所應面對的課題，因此媒體識讀教育有其必要性，希望透過教育，能讓我們的學生能夠具備足夠的能力來面對社會。



參考文獻

- 教育部（2010）。普通高級中學必修科目「公民與社會」課程綱要。（引自http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/公民與社會-必修.pdf）。
- 劉潔茹（2010）。帶孩子認識媒體。（取自http://www.tvcr.org.tw/edm_content3.php?t_id=118&no=38&no2=84&t1=2010-04-21&t=2010-04&part=2）
- 2009全國兒童媒體使用行為研究調查報告—變動的媒體 行動的兒童（2009），線上資料，富邦文教基金會。
- 張錦惠譯（2009）。社會中的藝術。台北市，五南。
- 盧貴顯譯（1998）。盧曼社會系統理論導引。台北市，巨流出版社。
- 胡育祥、陳逸淳譯（2006）。大眾媒體的實在。臺北縣，左岸文化。



澳洲資歷架構對台灣技職教育借鏡與啟示

莊謙本／國立臺灣師範大學工業教育學系教授

黃議正／行政院勞委會勞工安全衛生研究所副研究員

前言

「教育為國之本」，成功的教育就有富強的國度。澳洲在技職教育訓練有150萬名學生，而台灣卻是技職教育因升學主義與學術游移量朝下而漸漸地普通化（李隆盛、賴春金，2007）。因此，本文擬從澳洲的國家資歷架構（NQF）對技職教育角色以及訓練制度的影響，並造就澳洲技職教育為其經濟發展扮演重要的角色，此制度足以做為台灣發展技職教育之鑑鏡。本文首先介紹澳洲國家資歷架構的源起、其次探討國家資歷架構的行政制度與職責；復次，探討澳洲國家資歷架構的轉銜模式以及特色；最後，我國教育基本法第十二條亦強調國家應推動終身教育，以滿足國民及社會需要。所以，積極建立回流教育體制，結合業界與社會學習機構形成綿密之教育網絡與學習之轉換機制，提供國民多元學習途徑激勵國民在學習興趣，結合社會學習資源，提供更多元彈性之教育與訓練機會讓國民不斷學習新技能與繼續教育之機會，成為當今教育核心工作。因此，針對澳洲國家資歷架構特色對台灣技職教育與訓練制度上的提出相關建議。

一、澳洲國家資歷制度起源與行政組織

（一）澳洲國家資歷架構的源起

資訊時代的來臨和國家經濟競爭的趨勢，使一向以農礦原料為出口大宗的澳洲，感受到不得不變的壓力。尤其在1992年，澳洲

的失業率達至全國關注的高水平（10%）。當時澳洲經濟正從不景氣中復甦；面對科技、社會和結構上的種種變化，澳洲工商業的運作均處於調整期。當時的工黨政府決定採取多項措施解決有關問題，包括成立澳洲國家培訓局，作為全國規劃、撥款及協調機構，藉以建立統一的國家職業教育及培訓制度（香港教育局，2009），期提供公平開放機會，以供每一位澳洲公民學習各項技能，發展高品質職業技能訓練以配合業界需求並落實終身學習理念（ANTA,2003a, 2003b）。

「資歷（qualification）」是由稱職的實體透過評測與審核程序，判定個人已達既定標準所定學習結果的正式成果（EC,2008）。換句話說，資歷必須要有正式證書（Formal Certification）的佐證，以證明個體所獲得之學習成果或能力，或與個人專業、業界及社區需求之相關能力。而國家資歷架構（National Qualification Framework, NQF）係指個體在國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷的統合系統（李隆盛，2007、2008）。而根據紐西蘭品質認證（NZQA）局指出國家資歷架構（NQF）具有多元與無縫的教育與訓練制度，一致的標準和資歷，和提供所有知識與技能學習的識別與憑證，以期促進終身學習（NZQA, 2006）。

澳洲資歷架構（Australia Qualification Framework, AQF）就是澳洲的國家資歷架構（NQF）。澳洲聯邦政府基於發展經濟和增進個人教育的理念，在1995年召開「教育、就業、訓練及青年事務部長級會議」（



MCEETYA)。此會議旨在建立系統完整、流通彈性極大的「澳洲資格認證架構」的學習成就制度，來因應學習型社會理念，鼓勵終身學習、促進經濟發展，使有心學習、就業的澳洲民眾和國外學生，透過彈性的制度將學習成果轉化為證照和文憑，成為就業、升學最好的佐證證明。

此外，澳洲資歷架構AQF 是澳洲全國學校、職業教育與訓練（VET，主要為TAFE和私立機構）和高等教育部門（主要為大學）資歷的統一系統，其共分15 層級，各層級規範欲取得該資歷憑證者應具備的能力。同時，根據各界對AQF的認定資格內涵，AQF被賦予幾項目標：

1. 提供全國一致性的學習成果認定標準。
2. 發展彈性路進協助教育及訓練單位與業界之互動，以提供先修學習認可之基準。
3. 整合業界、個人、僱主與受雇者等需求。

4. 配合提供教育及訓練多樣化目的之需求。
5. 鼓勵透過教育及訓練提升個人發展之品質，明訂成就表現的內涵以促進終身學習。
6. 提供更好的職業教育與訓練品質以切合業界需求增進國家經濟發展。
7. 提升澳洲國內與國際認證標準。

(二) 澳洲國家資歷架構的行政組織與職責
在AQF行政制度劃分可分為中央與地方，組織圖如圖1。中央級單位如中央級的部長會議（MCEETYA）、澳大利亞資格認證架構監督委員會（AQFAB）、澳大利亞課程、評量與證書主管機關（ACACA）、澳大利亞國家職訓局（Australian National Training Authority, ANTA）及澳大利亞副部長會議（AVCC）。而地方級單位如州政府法定委員會和州及領地質訊管理局。而各職權說明如下（楊思偉，2007；饒達欽、黃議正、謝欣純，2006）：

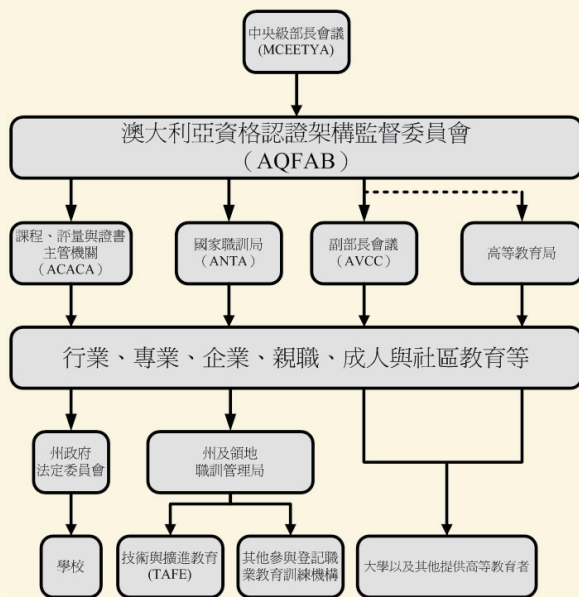


圖1 AQF架構下的行政體系

資料來源：AQF Implementation Handbook, Fourth Education 2007



- 1.中央級部長會議（MCEETYA）：其權責為制定政策方向。
- 2.澳大利亞資格認證框架監督委員會（AQFAB）：其為AQF制度真正執行單位，工作權責為制度執行、監督與考核、定期對部長級會議提出到高與修正方案。其組成委員有學校體系、職業教育及訓練體系（VET）、高等教育體系各二人，來自工會、行業及公正組織的社區代表各一人，聯邦政府一人、澳洲克成評量及證書主管機關一人，以及委員會主席一人，共計十三人（楊純青，2003）。
- 3.課程、評量及證書主關機關（CACA）：其為最高認證機關。
- 4.澳洲國家職訓局（ANTA）：ANTA的行政運作可分三層：
 - （1）管理階層：

包含部長審議委員會（Ministerial council）、ANTA董事會、各州及特區政府部長、聯邦政府教育部長、聯邦教育科學及訓練部、各州及特區訓練局、國家訓練總署ANTA本身等為管理階層，負責VET系統政策發展及認證標準之規劃等事宜。
 - （2）業界諮詢階層：

包含全國企業諮詢團體、各州及特區企業諮詢團體、企業及專業機構諮詢團體等負責以業界人才需求與培育之角度提供VET系統發展之建言。
 - （3）傳遞與支持階層：

包含企業訓練機構、已登記立案機構及新學徒制訓練中心等負責執行事務之協助事宜。

而ANTA其主要職責有三項：1.負責全國VET系統政策之發展；2.管理聯

邦政府補助各州及特區VET相關經費之執行；3.全國訓練綱領（National Training Framework）之政策發展。因此，ANTA在AQF主要職責是負責監督與管理VET系統之教育品質以及提供訓練課程標準以及標準化的「套裝訓練」（Training Package）教材。

- 5.副部長會議（AVCC）：負責高等教育以及其他高等教育提供者之事務。而ACACA、ATNA、AVCC也必須共同推動行業、企業、專業、親職、成人及社區教育等活動。
- 6.州政府法定委員會：州政府法定委員會主要負責發給高級中等教育資格證書或是協助高等教育課程委託或頒發證照。
- 7.州及領地職訓管理局：州及領地職訓管理局其負責審查有意參與提供職訓教育的機關注冊，並定期向參與機構蒐集資料並考核。而註冊成功機構只有五年有效資格。

至於訓練機構包括學校和私人企業組織，他們必須依據AQF架構提供套裝訓練、評量和發給證照之權責。

二、澳洲國家資歷架構類型與轉銜機制

（一）澳洲資歷架構AQF類型介紹

在AQF架構下所獲得之資格得以相互轉銜，學生所獲得各種文憑及證書即代表個人已具有其能力及資格，茲將澳洲資格架構下所承認之各項文憑及學位分述如下（AQF，2007）：

1.第一級證書（Certificate I）：

著重基本就業相關能力的預備性資格。培養能執行特定範圍之活動（大多為例行及可預測的工作）的人員。本級憑證學程的入學資格通常為修畢10年級或相當資格。



2. 第二級證書 (Certificate II) :

培養能執行規定範圍內例行工作和程序以及達到某些品質績效之要求的人員。本級憑證學程的入學資格通常為修畢10年級或相當資格，或者是已取得同領域第一級證書者。

3. 第三級證書 (Certificate III) :

培養執行特定廣域能力作業，含涉例行工作、方法與程序，但需作某些判別的人員。本級憑證學程的入學資格通常修畢10年級，且可能另外要求在數學、英文或科學方面需達一定能力，或者是已取得同領域第二級證書者。

4. 第四級證書 (Certificate IV) :

培養能應用廣域技能，含後設評鑑及分析現有實務、發展執行實務之新規準和程序，及能領導與輔導他人的人員。本級憑證學程的入學資格為修畢12年級的能力或已取得同領域第三級證書者。許多學程的入學資格另要求在數學、英文或科學方面需達一定能力。

5. 專科文憑 (Diploma) :

係擬專業 (paraprofessional) 資格。培養需自我導向運用知識與技能，在某些判斷場合尚需運用較深知識的人員。本級憑證學程的入學資格需具相當修畢12年級的能力或取得同領域第四級證書者。許多學程要求在數學、英文或科學方面需達一定能力，方能入學。

6. 專科進階文憑 (Advanced Diploma) :

係專業 (professiona) 資格。培養能跨越廣泛且常無法預測之相關領域，運用重要基本原理和複雜技術的人員。工作重點含廣域計畫、預算或策略之發展、本身及他人績效和責任的要求等。本級憑證學程的入學資格為具相當修畢12年級的能力或取得同領域文憑者。許多學程尚要求在數學、英文或科學方面需達一定能力。

表1 澳洲資格認證框架

學校系統	職業教育與訓練系統 (VET)	高等教育系統
		博士學位 (Doctoral Degree)
		碩士學位 (Master Degree)
	職業研究所文憑 (Vocational Graduate Diploma)	研究所文憑 (Graduate Diploma)
	職業研究所證書 (Vocational Graduate Certificate)	研究所證書 (Graduate Certificate)
		學士學位 (Bachelor Degree)
	進階文憑 (專科) (Advanced Diploma)	進階文憑 (Advanced Diploma)
	文憑 (專科) (Diploma)	基本文憑 (Diploma)
	第四級證書 (Certificate IV)	



中等學校教育證書 (十二年級畢)	第三級證書 (Certificate III)	
中等學校教育證書 (十年級畢)	第二級證書 (Certificate II)	
中等學校教育證書 (十年級畢) (各州及領地名稱不同)	第一級證書 (Certificate I)	

資料來源：黃政傑、沈珊珊（2000）；侯詠琪（2009）

AQF制度是澳洲教育部向澳洲聯邦政府、各州及地區政府、業界、技職訓練、與教育界代表，經過洽商後才定案。此一學歷評審制度包括義務性的中小學教育、高等教育、以及技職教育與訓練共十五個等級的資歷。在新體制下，學生依其完成不同階段的課程，而獲頒發該階段的修業結業證書或文憑。這個精簡化的體制目的，是整合並統一澳洲全國中等教育以上的各種教育與訓練資格學歷，以便學生能彈性銜接不同等級的教育以及訓練資格。

(二) 澳洲資歷架構AQF彈性學習路徑機制

AQF架構是一個理想連接三個區塊的系統，它給人們有極大的彈性學習空間，具有三個運作策略方式：

1. 累積與學分轉換計畫 (Articulation Credit transfer arrangement)：

學生在已註冊的教育訓練機構或是大學修讀，且各體系教材必須符合AQF架構，故學生所修習的學分可以在不同的教育區塊作轉換。

2. 先前學習成就認可 (Recognition of Prior Learning, RPL)：

其為評量個人在先前教育（指學校或學院的教育或是在職訓練的成人教育等）、工作訓練或生活經驗中所獲得知識技能規定。

3. 成就聲明書 (Statement of attainment)：

不同於AQF下的資格認證，但可透過累積制規定標準，也可以換取資格證照。換句話說，RPL提供人們在教育與職訓部門間的學習，且學習時間具有相當彈性，進而較易與終身學習理念結合。

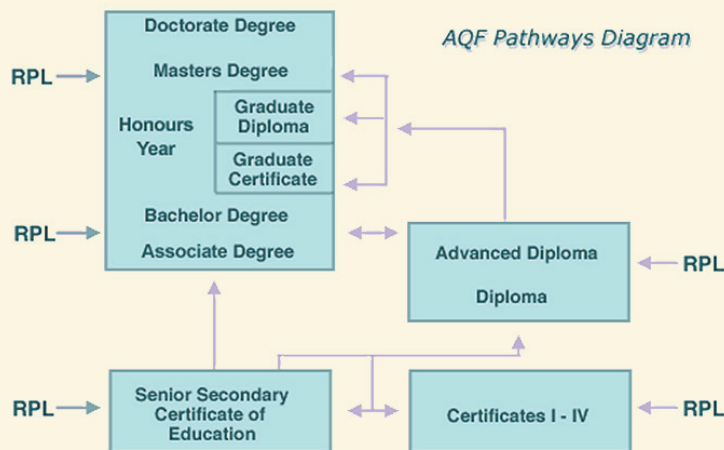


圖2 AQF架構路徑圖

資料來源：ANTA（2003a, 2003b, 2003d）

基於上述三種運作策略使AQF文憑與證照相互彈性流通，讓學習者更有彈性選擇，如圖2說明了RPL的功能，例如在澳洲取得高級中等教育證書後出外就業，在就業當中到AQF制度下所認可的職業訓練機構學習，當累積到一定規定即可以轉化專科進階文憑或副學士。此三種策略使AQF文憑與證照相互彈性流通，使學習者更有彈性選擇。

澳洲資歷架構為確保轉銜的品質以職業教育與訓練系統為例，其資歷（qualification）係以職業教育及訓練部門界定能力標準，特別著重於個體應用所學對於職場及環境變化所需之能力及技能，待學習者透過評測與審核程序，判定個人已達既定標準所定學習結果並給予該能力之正式證書（Formal Certification）。

此外，配合業界不斷更新變化之需求，職業教育及訓練的內涵亦隨之改變。因此對於資格認定影響頗具，其中最具影響者如下：

1. 現今職業資格係以企業導向，每項資格依不同企業需求而有不同的能力元件。

2. 每項資格的設計係依序進行，可逐步轉銜至另一項資格；另可搭配不同的能力元件，以累積學習成果，作為在職進修、升遷或進一步職業轉換之學習。

3. 評估職業資格所需之能力基準，有許多評估須於職場進行，以評定先前工作所獲得之知識及技能。此一評估過程稱為「先修學習之認可」（Recognition of prior learning；RPL）。

4. 已登記註冊之訓練機構（Registered Training Organizations；RTOs）係依AQF的需求提供受公認之機構。其主要是負責所有關於訓練實行的素質保證要求，這包括評量和認證。易言之，能力單元或模組的評估只能透過RTOs或者由RTOs主辦之單位進行。此外，RTOs也提供學校和其之間可為訓練計畫組件之實行及評估建立合作約定。是以，RTOs可以是TAFE、私人提供者、集團訓練公司、產業界組織，以及學校和工作場所



三、澳洲資歷架構在技職教育制度與課程應用

(一) 校園內的職業教育及訓練計畫 (VET in School)

澳洲政府為落實職業教育與訓練系統，乃積極推動校園內之職業教育 (VET in Schools) 計畫。校園內的職業教育訓練計畫 (VET in School) 旨在橫跨學校、TAFE、成人教育中心和大學。而學校所指的是可以提供行業本位的課程，這是給尚未畢業的學生，協助取得高級中等教育證書或取得一到四級級證書。

VET in school計畫所提供之課程係經由國家認證之企業所規劃的訓練套件 (Training Packages) 為主。學生所修讀的課程具有國家認證之全國一致之標準，因此，該項計畫所修讀之課程亦同時為各大學所承認，且得以作為進入高等學府後抵免部分學分之用。因此，ANTA (2003a) 校園所實施之職業教育與訓練 (VET in school) 主要係以中學11年級與12年級的學生為主要對象 (相當我國之高中二年級與三年級)，且參與學生高達94%。

根據中央級部長會議 (MCEETYA) 指出澳洲校園之職業教育訓練 (VET in School) 在於協助青年促進其中學後教育發展及獲得廣泛之職業試探，以增進職業興趣及加強職場作業環境及技能之了解。同時，VET in School計畫也提供個人與學校、業界、社區等之間之聯繫與互動功能。該委員會提列之「校園職業教育新架構」主要觀點如下 (MCEETYA, 2003)：

1. 校園內之職業教育與訓練需符合澳洲資歷架構 (AQF) 及國家訓練綱領 (National Training Framework, NTF) 所認證之能力基礎。

2. 重視對學生之支援服務，協助中學學生獲得職涯發展訓練課程以利轉銜發展。

3. 建立政府、社區、企業及其他勞工市場與機構間之夥伴關係及運作機制。以落實職業教育功能。

4. 蒐集各項資訊以利監督與評估。

5. 各州及特區相互合作貫徹政策並有效運用經費及執行各項計畫。

(二) 職能導向的澳洲訓練套件 (Training packages)

澳洲是推展職業教育與訓練相當成功的國家，其教育訓練完全是採職能取向 (competency-oriented) 的教育。澳洲訓練套件 (Training packages) 係指在職場工作上有效表現所需之技能與知識。其強調全國一致性之國家認證訓練，以評估學習者技能表現的訓練制度 (ANTA, 1999a)。澳洲訓練套件之發展係由業界主導，包含全國一致之訓練內涵及認證標準。訓練套件旨在提供一套彈性且全國一致標準之訓練資格，該訓練內涵強調由企業發展全國一致之能力標準以配合職場工作需求。所謂全國一致之能力標準 (National Competency Standards) 係指符合職場工作之技能。此一能力標準包含 (ANTA, 2003c)：

1. 工作需求之技術能力

2. 有效管理工作相關事務之能力

3. 協調及處理意外事件之能力

4. 能與其他工作人員配合之能力

澳洲訓練套件之主要特色在於其認證的過程與標準之建立。質言之，澳洲訓練套件係以企業為本位，先由業界諮詢與發展訓練套件之內容，再經國家認證與評估後，確認訓練品質及達全國一致之標準。而其認證的基本要素有三項，即國家能力標準 (Competency Standards)、評估指導 (Assessment Guideline) 與國家品質 (Qualification)。茲分述如下 (ANTA, 2003c)



)：

1. 國家能力標準 (Competency Standards)：

係指符合職場工作之技能。此一能力標準包含工作需求之技術能力、有效管理工作相關事務之能力、協調及處理意外事件之能力、能與其他工作人員配合之能力。

2. 評估指導 (Assessment Guideline)

3. 國家品質 (Qualification)

爰此，「澳洲國家職訓局」(ANTA)以套裝式訓練發展手冊為指引，由不同業界的「工業訓練顧問團」發展各業所需「套裝式訓練說明書」(Training Packages)。而各行業「套裝式訓練說明書」須包括三部分之內容：(1)「能力標準」：詳細描述業界就業所需的知識、技能、等級與對應的學歷資格；(2)「澳洲資歷架構」：達到能力標準時，所授與的學歷資格種類與等級；(3)「註冊的訓練組織」：可提供此類職業教育與訓練機構。因此以「套裝式訓練說明書」作為教育訓練的基礎，並訂定品質管制標準後，可使人才培育和業界需求之間的落差極小化。

(三) 澳洲國家資歷架構AQF在技職教育特色

澳洲國家資歷架構(AQF)旨在提供品質確保、無縫轉銜以及職能導向教育或訓練的依據，以促進個人的終身教育的實踐。Kathrin, Simon 和Troy等人(2008)在法國巴黎公布的世界經濟合作發展組織(OECD)教育報告，澳洲具有世界級的技職教育與訓練系統(Vocational Education & Training system, 簡稱VET)，其主要的優勢在於：雇主的高度參與、完善建構的機制、全國性的專業資格認證架構、對於創新的彈性與開放性。以下就澳洲國家資歷架構下的技職教育特色說明如下：

1. 重視業界能力導向的教育訓練

完全以業界需求為導向的教育訓練，重視能力本位的評量原則，有一致的教材和國家能力標準，已成為澳洲技術人力培育課程的基本依據，不但能夠充分符合業界所需職業知識與技能水準，所發展出的課程亦普遍獲得企業機構肯定。由於「套裝式訓練說明書」是由不同業界的「工業訓練顧問團」所發展，並經由「澳洲國家訓練局」核准，接受教育訓練的學生完成能力標準評量後，就可以獲得資格證書，並實際具備該領域相關就業能力。

2. 澳洲具備完善學歷資格架構

澳洲職業教育與訓練管道都是採用「套裝式訓練說明書」作為教育與訓練的內容，並以能力標準為評量基礎，完全合乎能力標準者，可獲得「學歷資格證書」；如只有部分合乎能力標準，則僅能獲得「成就證明」，並詳細記錄所完成的能力單元。且不同教育與訓練管道，都以學歷資格架構的機制作為授與資格的基礎，相互承認資格，對於學生的繼續進修或者銜接，具有相當的彈性。

3. 先前學習成果可以累積以取得學歷資格

利用「採認先前學習經驗」與「學分轉移制度」，任何的學習經驗都可以申請採認，部分的學習成就也可以獲得「成就證明」，累積起來可以獲得學歷資格，有助於鼓勵終身學習。

4. 同時培養「關鍵能力」與「專業能力」

前者是指所有工作共同需要的基本能力，例如蒐集分析與組織資訊能力、與他人及團隊工作能力、問題解決能力及使用科技能力等；後者則是個別職業在相關領域上所需知識與技能，以便在該領域順利就業。



5. 業界高度參與

澳洲技職教育的發展是由學徒和貿易人士的訓練開始。澳洲聯合九大政府和工商界人士組合了「國家訓練委員會」(NTB, the National Training Board) 來籌畫準備, 並於西元1990年正式開始運作, 並且尋求工商業界的支持與承認並提供技術上的支援, 諸如除每年挹注經費參與VET訓練計畫外, 同時主導全國之訓練套件(Training Packages)之發展。

四、澳洲國家資歷架構對我國之借鏡

本研究經蒐集澳洲國家資歷架構以及職業教育與訓練制度各項資料, 並透過文件分析後, 針對澳洲職業教育與訓練制度之探討與分析, 擬分別提出幾項建議供未來台灣技職教育改進之參考。

(一) 發展台灣國家資歷架構制度

澳洲資歷架構促成職業教育與訓練具有銜接能力外, 其也提供職業教育與訓練和高等教育銜接的橋梁。此外, 澳洲國家資歷架構為尋求一致性的標準與品質, 其所參與的組織包含政府與工會等, 針對資歷架構下的國家能力標準、評鑑指導與國家品質, 進行相關訓練套件。就因為教育品質標準控管, 使的教育品質能達一致性, 更可以促進各教育體制間的轉換, 進而達成無縫轉銜, 促進終身教育理念的落實。而台灣目前尚未有自我的國家資歷架構制度, 從目前技職教育課程探討就可窺其問題, 諸如高職課程與技專課程的銜接, 以及普通高中銜接技專校院, 或是職業教育學生銜接普通高等教育的問題依然存在。

此外, 教育的品質也尚未受到企業界認可。是以, 台灣急需建立起國家資歷架構, 促進技職教育的成長, 並帶動回流教育體制

更加完善, 以落實終身教育理念。

(二) 建構企業支援系統之系科本位實務課程

澳洲職業教育訓練內涵主要以業界所規劃之訓練套件為主, 然而訓練套件內涵無法完全滿足行業內所有業者之實際需求, 尤其社會變遷腳步迅速。因此以企業本位之職業訓練系統逐漸產生, 強調以企業為主體, 規劃滿足學習者與業界需求之訓練內涵為主軸, 方能不斷趕上社會進步之腳步。澳洲工商總會及業界對職業教育之投入值得借鏡與參考, 除課程規劃單位需與產業配合外, 更需透過政府高層單位親自領導垂詢業界之積極投入, 方能奏效。未來職業教育需建構企業支援系統並發展以業界需求為主之實務課程, 同時積極延聘企業界人士共同參與課程設計與規劃, 發展以各系科特色之實務課程。

(三) 建立完整台灣資歷架構暢通回流教育管道, 以落實終身教育理念

蔡培村、武文瑛(2007)在回流教育回顧中指出教育部在邁向教育新世紀全國教育改革檢討會議中, 確認以在職專班課程作為大專回流教育體系之基本策略, 包含促進技職教育多元化與精緻化、重視建立多元彈性教育體系、落實證照制度。但是, 台灣因尚未建立證照、文憑與學位彼此轉化的資歷架構, 且台灣職業證照些不符企業目前所需。另外, 在非正規教育之學習活動, 如坊間職訓應建立學習成就認證制度, 包括課程認可、學習成就之採認、學分之轉換等條件, 俾續為入學採認或是職場升遷之依據。

鑑此, 在台灣終身學習法指出各級主管機關應建立各級各類回流教育制度, 規劃完整的文憑與職業證書的無縫轉銜機制, 提供學習多元管道, 以滿足國民終身學習需求是刻不容緩。



(四) 調整現有課程發展中心成為跨部會國家職業教育訓練研發中心

目前於各技專校院設有七大類課程發展中心，惟其功能僅限於研發現有技職教育體系專業課程內涵及統整上下學制彼此間課程之一致性，至於各專業能力指標之研發尚待進一步規劃。由於目前課程發展中心係採任務編組且由各校教師兼任，無法發揮長期研發能力。未來可以參照澳洲國家職業訓練總

署模式由業界主導成立課程研發中心，必要時得由政府與業界共同投入經費改採法人團體，成立跨部會課程研發中心。

唯有台灣建立起完整的國家資歷架構，確保勞動品質、促進勞動力的流動、加強國際接軌以及促進國家落實終身教育制度，培養人民終身學習的理念，國家才有經濟繁榮且能永續經營，並在全球化的知識經濟年代建立自我核心能耐。

參考文獻

- 李隆盛（2007）。建立國家專業能力標準的程序考量。查詢日期：2009年6月15日，取自 http://203.64.173.77/~president/add/pdf/N_20071102.pdf。
- 李隆盛（2008）。未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。《就業安全》，7，4-8。
- 李隆盛、賴春金（2007）。技職教育現況及其未來發展。《國家菁英季刊》，3（1），35-45。
- 侯永琪（2009）。亞太各國建構資歷架構的發展。《評鑑雙月刊》，19，41-44。
- 香港教育局（2009）。學術及職業資歷評審條例草案。查詢日期：2009年6月15日取自 http://www.hkqf.gov.hk/media/doc_05.11.11_2.pdf
- 黃正傑、沈姍姍（2000）。《國際比較教育學》。臺北：正中出版社。
- 楊思偉（2007）。《比較教育》。臺北：心理出版社。
- 蔡培村、武文瑛（2007）。我國回流教育政策發展回顧與檢討。《教育實踐與研究》，20（1），91-118。
- 楊純青（2003）。「澳洲資格認證架構」制度介紹與探討。《教育研究月刊》，110，152-159。
- 饒達欽、黃議正、謝欣純（2006）。澳大利亞教育與訓練資格制度對臺灣終身教育的啟示。《商業職業教育》，101，56-64。
- AQF(2007). *AQF Implementation Handbook*. Retrieved Feb. 01, 2009, from <http://www.aqf.edu.au/pdf/handbook.pdf>
- Australian National Training Authority (1999a) *Policy For Training Package Development*, ANTA Melbourne.
- Australian National Training Authority(1999b) *Process For Training Package Development*, ANTA Melbourne。
- Australian National Training Authority (2003a). *Annual National Report of the Australian Vocational Education and Training System 2002*, ANTA Brisbane。
- Australian National Training Authority (2003b). *Australian Vocation Education and Training Statistics ,Students and Courses*, ANTA Brisbane。
- Australian National Training Authority (2003c). *High Level Review of Training Packages*, ANTA Brisbane。



- Australian National Training Authority (2003d). *Industry and Vocational Education and Training*, ANTA presentation data for visitors.
- European Communities (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Retrieved April 21, 2008, from http://Ec.Europa.Eu/Education/Policies/Educ/Eqf/Eqf08_En.Pdf.
- Kathrin H., Simon F., Troy R. J. and Moonhee K.(2008). *Learning for Jobs : OECD Reviews of Vocational Education and Training*. AUSTRALIA Publication.
- MCEETYA(2003). *The growth of VET in Schools programs: a national overview*. Retrieved April 21, 2008, from <http://www.curriculum.edu.au/mctyapdf/vetdata2002.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority (2006). *National recognition for your skills and knowledge*. Retrieved Feb. 26, 2009, from <http://www.nzqa.govt.nz/framework/index.html>.



教育與發展





新加坡勞動力技能資歷系統之探討

于承平／國立臺灣師範大學工業教育學系博士生
林俞均／國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士

前言

就業能力已經成為先進國家高度重視的教育與就業政策議題，而提升大學畢業生就業能力也成為歐美高等教育改革的主要驅動力之一。我國由於大學入學比率逐年提高，相對而言，大學畢業青年失業率亦呈現上升趨勢；失業率的上升影響社會安定及降低經濟發展，故應關注高等及技職教育能否培育具備核心就業能力的畢業生及符合產業升級轉型發展所需之人才。

而新加坡透過發展勞動力技能資歷系統，將各產業之職場所需就業能力融入其資歷系統之設計，使該國國民除具備核心就業能力外，並運用訓練及評估策略，促使國民具備產業間轉換之專業能力，以提升其國民就業能力降低其失業率。本文將就國家資歷架構之意義、新加坡勞動力技能資歷系統之特點與重要性、新加坡勞動力技能資歷系統內涵概述等項，分項論述之。

一、國家資歷架構之意義

根就國家資歷架構的定義，李隆盛（2008）指出國家資歷架構是一個國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷（Qualifications）的統合系統。EC(2008)提及「資歷」是由稱職的實體，透過評測與審核程序，判定個人已達既定標準所定學習結果的正式成果。

至所謂個人已達既定標準所定學習結果，依據經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development,

OECD）的定義，資歷架構是運用一些學習成果指標，來發展及分類資歷的工具。而這些指標可以是暗喻式或是清楚式的描述指標（OECD, 2007）。資歷架構的範圍可以廣泛的包含所有學習成果及歷程，或只包含某一特別階段如基礎教育、成人教育、職業教育及訓練等。所有的資歷架構都是為了在國內與國際增進資歷品質、可取得性、銜接性、公共及勞力市場對資歷的認可（APEC, 2009）。

國家資歷架構意謂衡量特定層級學習成就的一套標準，它是資歷分類的方法，目標在於整合及協調國家資歷次系統，及改善勞力市場及公民社會相關之資歷透明性、可取得性、發展性及品質保證（APEC, 2009；EC, 2008）。所以可將「資歷架構」定義為一個資歷及學位等級制度，是任何一個教育體系及職業訓練制度發展最重要的根基，通常是著重在資歷及學位如何被規劃及達到目標。主要是希望能建立一個橫跨不同類型資歷及學位的共同性，以連結彼此間標準、層級及結果之透明制度（侯永琪，2009）。

綜合而言，所謂國家資歷架構是一個國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷（Qualifications）的統合系統，該資歷係以分層能力呈現，每一層級有一清楚職能基準及核心能力指標，並以不同行（職業）別所需能力為基礎分別訂定。衡量職能基準及核心能力係以學習成果（Learning outcome）為依據，至學習成果可以有不同的衡量方式；資歷架構在於建立一個橫跨不同類型資歷及學位的共同性，以連結



彼此間標準、層級及結果之透明制度（于承平、高安邦、林俞均，2010）。

二、新加坡勞動力技能資歷系統之特點與重要性

Asia-Pacific Economic Cooperation (2009) 調查指出亞太經濟合作會議之會員國已分別有澳洲、紐西蘭、香港、菲律賓、馬

來西亞、新加坡、泰國等國家已建立該國之國家資歷架構，而汶萊、加拿大、智利、墨西哥、南韓、俄羅斯則正在發展，僅有台灣、印尼、日本、巴布亞新幾內亞、中華人民共和國、秘魯、美國、越南沒有發展國家資歷架構，詳表1。其中顯示新加坡發展的資歷架構，聚焦於職業教育與訓練，也就是其將資歷架構與就業能力緊密結合。

表1 亞太經濟合作會議（APEC）經濟體是否建立國家資歷架構一覽表

APEC經濟體	架構
具備NQF經濟體	
澳洲	所有部門，但職業教育與訓練（Vocational Education and Training, VET）及高等教育是有些區別
香港	所有部門，但某些產業領域尚未納入
馬來西亞	所有部門，但早期教育階段未實施
紐西蘭	所有部門，但區分職業教育與訓練及高等教育
新加坡	僅有職業教育與訓練
泰國	僅有高等教育
菲律賓	包含所有部門，但各部門分開管理
正在發展NQF經濟體	
汶萊	發展中
加拿大	已提案，安大略省具有部分架構。
智利	發展中
墨西哥	發展中，細節尚未完成
南韓	發展中
俄羅斯	發展中
沒有建立NQF經濟體	
台灣	沒有
印尼	沒有，但支持這項概念。
日本	沒有，但有可能發展。
巴布亞新幾內亞	沒有
中華人民共和國	沒有



秘魯	沒有
美國	沒有，在聯邦制度下某些支持是不切實際的。
越南	沒有

資料來源：APEC（2009）。

依據新加坡人力部所公布之該國居民歷年失業率統計，該國居民失業率從2009年金融海嘯期間最高曾達4.6%，之後逐月降低，至2010年6月已降至3.3%，回到該國金融風暴前的失業率水準，詳表2所示。反觀我國，在2009年金融風暴期間之失業率高達5.85%，為降低失業率行政院經濟建設委員會（2010）提出98-101年促進就業方案，其內涵係以「擴大產學合作」、「強化訓練

以促進就業與預防失業」、「提升就業媒合成功率減少摩擦性失業」、「提供工資補貼增加就業機會」、「協助創業與自僱工作者」，以及「加強短期促進就業措施」等策略為規劃主軸。惟至2010年7月份失業率僅降至5.20%，而該失業率之降低大部分歸功於加強短期促進就業措施，若無該項措施，我國失業率仍將居高不下。

表2 新加坡居民歷年失業率統計（%）（不含外籍人士）

年度	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
年度平均	3.8	3.7	3.7	4.8	5.2	4.4	4.1	3.6	3.0	3.2	4.3	-
3月	4.2	3.8	2.6	5.0	5.0	4.9	4.2	3.3	3.7	2.7	4.6	3.2
6月	3.7	4.7	3.0	4.5	4.7	4.7	4.4	3.5	3.1	3.0	4.5	3.3
9月	3.9	2.7	3.9	4.9	6.2	4.0	4.4	3.7	2.4	3.3	4.8	-
12月	3.3	3.1	5.2	4.9	5.2	4.2	3.5	3.8	2.5	3.9	3.3	-

資料來源：Ministry of Manpower（2010）

表3 中華民國歷年失業率統計（%）

年度	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010
月份	-	-	-	-		1	2	3	4	5	6	7
失業率	4.13	3.91	3.91	4.14	5.85	5.68	5.78	5.67	5.39	5.14	5.18	5.20

資料來源：中華民國統計資訊網（2010）



新加坡勞動力技能資歷系統（Singapore Workforce Skills Qualifications System）是整合繼續教育與訓練的系統，目的是為建構產業職能，以期與世界接軌和符合產業和企業的需要。「新加坡勞動力技能資歷證照」的目標與大學及高中職所提供的職前訓練（pre-employment training）不同，新加坡職前訓練是基於個人投入職場準備之教育規劃，包括中等、後期中等、理工學院及大學教育（成之約，2010；SWDA, 2008）。考量到參訓學員各種不同的需求，「新加坡勞動力技能資歷證照」提供各種不同的證照，從證書到文憑都有。故為提供「新加坡勞動力技能資歷證照」的課程，訓練組織或機構必須通過認證、取得「經認可訓練組織」的資格。因此，「新加坡勞動力技能資歷系統」在新加坡人力資源發展過程中扮演著相當重要的角色（成之約，2010）。

新加坡透過研析國際最佳實務以建立自身的產業資歷系統，並為產業及雇主所認可，即「勞動力技能資歷系統（Workforce Skills Qualifications, WSQ）」，當中也將早期的「國家技能認可系統（National Skills Recognition System, NSRS）」整合納入（汪方涵，2009；陳姿伶，2010）。故其特色為一個健全的繼續教育與訓練完整體系，從證書到文憑皆有含括，可滿足成年工作人員的多元訓練與專業學習需求，並藉勞動力技能資歷與國家技能認可來提供廣泛的認證與資格認定，因此，新加坡國家資歷認證標準的推行為透過WSQ及NSRS的相輔相成，提供一套可協助產業勾勒職能地圖、建構評測認可中心、規劃培訓課程和核發認證證書的系統化制度（陳姿伶，2010）。WSQ主要符合現正工作的成人，作為學校及教育機構如職業機構、理工學院及大學校院職前訓練的補充，主要焦點在工作能力，也就是能夠具有把工作做好的能力，包含就業能力、職位

及產業的技能（SWDA, 2007）。

三、新加坡勞動力技能資歷系統內涵概述

2004年起，新加坡勞動力發展署（Singapore Workforce Development Agency, WDA）著手發展一項整合的國家繼續教育及訓練（Continuing Education and Training, CET）系統，用以支持人力資本發展及形塑技能。它連接職能標準及通用就業力技能，用於職位及產業之工作相關能力訓練，及用CET職位對照資歷以認可訓練成就。就員工而言，WSQ提供一項路線圖以定義及發展相關技能。運用WSQ，產業可以將他們的能力需求與產業的職位結構相連結。因為產業所需能力持續改變。因此對員工而言，具備不同技能以在不同產業不同職場均能維持可就業狀態是相當重要的。直至2007年8月，WDA整合各領域夥伴，發展出10個不同產業之12項架構及147項資歷；12項架構中，其一為通用技能架構：包括就業力技能系統及WSQ優異服務等2項；另一為特定產業技能架構：包括社區及社會服務、金融、食物及飲料、資訊溝通、景觀、精密工程、零售、保全、旅遊及訓練等10項（SWDA, 2007）。其多為服務業類型，亦與新加坡國內服務業經濟型態發展息息相關。

勞動力技能資歷系統是植基於三層級技能集合（Three-Tier Skills Sets）規劃，其對於橫跨產業部門的所有職位層級提供系統化的必要技能集合。通用技能是橫跨所有產業部門的所有員工相關技能集合；產業群技能是與某一特定產業群共通的技能集合；職位技能是特定工作技能集合。這些技能集合是個別WSQ架構的基礎（SWDA, 2007）。而通用技能最重要部分為新加坡就業力技能系統（Singapore Employability Skill System, ESS），其提供所有產業均需要的核心能力



，即為核心就業力，所有員工必須在此項基礎下發展特定產業專業技能。

（一）新加坡就業力技能系統

新加坡就業力技能系統藉由提供符合職場必要能力需求的訓練，做為人們的生涯準備。這些技能是可攜的、必要的及與許多產業相關，及在持續變動經濟下幫助員工保有可就業的能力。這些技能意義定義為職場員工改善效率及效能之關鍵能力。其包含10項基本技能：（Yun, Hing Ai & Lansbury, Russell D., 2008 ; Zaharim, A., Yusoff, Y.M., Omar, M.Z., Mohamed, A., Muhamad, N. & Mustapha, R., 2009）

1. 職場讀寫及算數能力
2. 資訊及溝通技術能力
3. 問題解決及決策訂定能力
4. 主動進取及冒現精神
5. 溝通及關係管理
6. 終身學習
7. 全球化的心態
8. 自我管理
9. 與工作相關的生活技能
10. 健康與職場安全

（二）新加坡資歷證照制度

新加坡勞動力發展署是WSQ證書或資歷授予之主體，在WSQ證照制度下之資歷包括（SWDA, 2007 ; SWDA, 2008）：

1. 成就文件（Statement of Attainment, SOA）

SOA授予員工是基於他已成功完成對照某一層WSQ的能力標準評估需求之認可評估。每一項SOA有一對應之學分數。1個WSQ學分相等於10個建議的訓練及評估時數（1學分=10小時）。

2. WSQ資歷證照（WSQ Qualifications）

WSQ資歷是授予員工，當他已在相關資歷規則要求下成功獲得所有必要的SOA文件。WSQ包括7層資歷，每一層指出對應之知識複雜度、技能深度及符合職位需要之課責性。每項產業均有其各自的資歷集合。所有WSQ資歷均有一套資歷設計規則及最低學分數，詳表4所示（SWDA, 2007 ; SWDA, 2008）。

表4 新加坡勞動力技能資歷系統分級資歷及最低學分數對照表

層級	資歷	最低學分數
7	研究所文憑（Graduate Diploma）	15
6	研究所證書（Graduate Certificate）	15
5	專家文憑（Specialist Diploma）	15
4	文憑或專業文憑（Diploma/ Professional Diploma）	20
3	進階證書（Advanced Certificate）	15
2	高等證書（Higher Certificate）	10
1	證書（Certificate）	10

資料來源：SWDA（2007）；SWDA（2008）



有關新加坡WSQ分層資歷所需能力說明如下，各產業並依據該分級能力內涵建構其分級資歷架構（SWDA, 2007；SWDA, 2008）：

(1) 第7級－研究所文／第6級－研究所證書：

- 在複雜及變動的系絡及廣泛專業或專家工作活動中，具備應用、整合及系絡化之技能與知識。
- 需要具備高度專精及透過原創研究發展。
- 在非常廣泛範圍定義下，工作活動包含高層次組織及資源管理任務，在自我程序及產出中具有課責性及自主性及對他人負責。
- 活動主要是自我導向，必須具備策略思考及判斷的顯著能力。
- 研究所文憑及研究所證書間的差異在於特定領域的深度及廣度。通常研究所證書必須完成6個月期間（全時研究）或1年（部分時間研究）。研究所文憑必須完成1年（全時研究）或2年（部分時間研究）。

(2) 第5級－專家文憑

- 在變動系絡及複雜、技術或專業及專家工作活動中，具備應用、整合及系絡化的技能及知識。
- 知識的獲得涉及策略及關鍵地瞭解目前特定領域研究發展及相關訓練。
- 在已定義範圍內，工作活動包含大量的組織及資源管理任務，在自我程序及產出中具有

課責性及顯著自主性及對他人負責。

- 活動在最少監督下完成，需具備策略思考及判斷的顯著能力。

(3) 第4級－文憑／專業文憑

- 在寬廣變動系絡及廣泛高度技術及專業工作活動中，具備應用及系絡化技能及知識。
- 要求具備足夠的瞭解及理論性的概念知識。
- 在廣泛的範圍內，工作活動包含大量程度的個人課責性及自主性及對他人負責。
- 活動在最小監督下完成，必須具備判斷及決策訂定之顯著程度能力。

(4) 第3級－進階文憑

- 在工作活動範圍及變動系絡中，大部分是複雜及非程序性的，具備應用及系絡化技能及知識。
- 透過抽象及理論的單元獲得程序性知識。
- 工作活動包含透過他人指導、及某些規劃、資源分配的任務。
- 活動在一般性監督下完成，要求具備判斷的顯著能力。

(5) 第2級－高等證書

- 在變動系絡中，實施一定範圍工作活動的能力，某些活動是非程序性及複雜的。
- 知識的獲得主要是瞭解事實或程序間的關係或關連。
- 在特定範圍內，工作活動包含在線上監督者監督下採行高等技能集合，僅涉及某些課責



性。

- 活動在經常性監督下完成，要求某些判斷及理性能力。

(6) 第1級—證書

- 在大部分程序性、穩定及可預測系絡，實行一定範圍工作活動的能力。
- 知識主要透過事實及程序獲得，必須具備基本理解技能。
- 在明確及特定的範圍內，工作活動主要包含藉由進入級或操作性職位的個人完成基本任務，具備某些課責性。
- 工作在清楚指示及密切監督下完成，需要最少的判斷能力。

截至2010年，新加坡已建置48個繼續教育與訓練中心（CET），其教育訓練課程含括所有WSQ架構；其中280,000位員工經由WSQ訓練獲益，並已發出671,216張成就文件（SOAs），其數目並在持續增加中。2010年並將WSQ視為國家資歷證照融入新加坡教育分類標準（Singapore Standard Educational Classification, SSEC），使其等同中等教育後正規教育制度所頒發的證照（SWDA, 2010；SDS, 2010）。顯見新加坡勞動力技能資歷系統已從原先著重職業教育與訓練，轉而積極符應各國發展國家資歷架構趨勢，銜接與等同中等教育後及高等技職教育之正規資歷。

Harvey, Locke & Morey（2002）定義就業能力的本質為個人在經過學習過程後，能夠具備獲得工作、保有工作、以及做好工作的能力。綜合而言，新加坡藉由中等教育、中等教育後、理工學院及大學教育協助個人完成職前訓練，所謂職前訓練是個人投入職場前的準備，並為基於產業及職位所需能力標準進行課程規劃，使學生畢業後能迅速與職場銜接，降低學用落差，並減少摩擦性失

業。

至學生投入職場工作後，新加坡政府則透過WSQ提供在職人員加強其核心就業能力及特定產業專業能力，以供現職員工因應經濟發展及產業轉型，能夠在核心就業能力基礎下發展跨產業別專業能力，亦即具備可攜式能力及跨產業流動能力，降低結構性失業。

同時，新加坡現正持續發展職場健康與安全專業、職場健康與安全職業、航空、製造業通用能力、程序工程、花藝、創意、人力資源與領導、水療與健康（為旅遊WSQ的一部份）等通用技能及特定產業資歷架構（SWDA, 2007）。故為配合國內人力資源及產業發展及轉型策略，積極透過學校教育與在職訓練雙軌並行，預先規劃所需的人才供應、培訓及行（職）業轉換，是其維持高度經濟發展與低度失業率的基礎。在IMD的2010年世界競爭力報告排行，新加坡數十年來首次取代美國，成為世界競爭力排名第一的國家（IMD, 2010）。而支撐其經濟及競爭力高度成長之因素，除成功之產業發展及轉型策略外，最重要的在於其WSQ制度的充分銜接，提供優質的勞動力。

四、結語

我國為培育大專院校院畢業生具備核心就業能力，透過教育部獎勵大學教學卓越計畫之「生涯進地圖」與「課程學習地圖」使學生瞭解未來的生涯進路及如何透過課程學習達到某項產業及某項職位所需能力。但我國目前並無產業別的職能標準及分級資歷架構的建置，即使各大專院校院積極推動亦無所依循，造成目前學用落差仍相當嚴重。

其次，我國為降低失業率所提出之促進就業方案，其內涵係以「擴大產學合作」、「強化訓練以促進就業與預防失業」、「提升就業媒合成功率減少摩擦性失業」、「提



供工資補貼增加就業機會」、「協助創業與自僱工作者」，以及「加強短期促進就業措施」。但即便如此，因我國無產業群專業職能及核心就業職能的概念及資歷建構之建置，其多為暫時性的以短救長措施，並無法永久性降低失業率。

我國欲促進經濟成長及降低失業率，高素質人力的供給為其關鍵因素。故應積極參考新加坡勞動力技能資歷系統之建置，因應

我國經濟發展及產業轉型所需之人才培育，透過與產業合作訂定特定產業職能標準，並據以建構我國國家分級資歷架構，在學校教育與在職訓練雙軌並行下，提供個人具備獲得工作、保有工作、以及做好工作的能力，並具備職場永續發展的能力。

參考文獻

- 于承平、高安邦、林俞均（2010）。英國、澳洲及歐盟資歷架構發展經驗對我國之啟示。*教育資料集刊*，47，213-244。
- 中華民國統計資訊網（2010）。人力資源調查統計指標摘要。臺北市：行政院主計處。2010年9月1日，取自 <http://www.stat.gov.tw/public/Attachment/082315583871.xls>
- 成之約（2010）。如何協助青年規劃生涯發展與穩定就業？臺北市：行政院青年輔導委員會。2010年8月29日，取自 <http://youthhub.tw/ypu/upload/file/如何協助青年規劃生涯發展與穩定就業?.pdf>
- 行政院經濟建設委員會（2010）。98 - 101年促進就業方案（核定本）。臺北市：行政院經濟建設委員會。2010年9月1日，取自 <http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=7479>
- 汪方涵（2009）。國家職能標準制度建構之探討。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 李隆盛（2008）。未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。*就業安全半年刊*，97（1）。2009年8月3日，取自 http://www2.evta.gov.tw/safe/docs/safe95/userplane/half_year_display.asp?menu_id=3&submenu_id=464&ap_id=617
- 侯永琪（2009）。亞太各國建構「資歷架構」的發展。*評鑑雙月刊*，19，41-44。
- 陳姿伶（2010）。專業能力與認證制度。*研習論壇月刊*，115，11-16。
- Asia-Pacific Economic Cooperation, APEC (2009). *Mapping qualifications frameworks across APEC Economies*. Singapore: APEC Secretariat.
- European Communities, EC (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Retrieved August 25, 2010, from http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity*. London: Universities UK.
- International Institute for Management Development, IMD(2010). *Singapore, Hong Kong and the USA come out on top*. Retrieved October 20, 2010, from <http://www.imd.org/research/publications/wcy/upload/PressRelease.pdf>



- Ministry of Manpower(2010).*Unemployment*. Singapore : Ministry of Manpower. Retrieved August 29, 2010, from <http://www.mom.gov.sg/statistics-publications/national-labour-market-information/statistics/Pages/unemployment.aspx>
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD(2007). *Qualifications Systems : Bridges to Lifelong Learning. Education and Training Policy*. Retrieved August 13, 2010, from <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9107031E.pdf>
- Singapore Department of Statistics, SDS(2010). *Singapore Standard Educational Classification (SSEC)* . Retrieved September 2, 2010, from <http://www.singstat.gov.sg/statsres/ssc/ssec/ssec2010.pdf>
- Singapore Workforce Development Agency, SWDA (2007). *Singapore Workforce Skills Qualifications System : An Introduction*. Retrieved August 29, 2010, from <http://app2.wda.gov.sg/data/ImgCont/487/SupplementaryGuideforACTACU2007v1.pdf>
- Singapore Workforce Development Agency, SWDA (2008). *Interpretation of WSQ Competency standards for Training and Assessment*. Retrieved August 29, 2010, from <http://app2.wda.gov.sg/data/ImgCont/946/Competency%20Standards%20for%20Training%20and%20Assessment.pdf>
- Singapore Workforce Development Agency, SWDA (2010). *WSQ Milestones*. Retrieved September 2, 2010, from <http://app2.wda.gov.sg/wsq/contents/Contents.aspx?ContId=937>
- Yun, Hing Ai & Lansbury, Russell D. (2008). *Social Dialogue and Skills Development : Tripartite Approaches to Training in Singapore*. Geneva : International Labour Office, Social Dialogue, Labour Law and Labour Administration Branch.
- Zaharim, A., Yusoff, Y.M., Omar, M.Z., Mohamed, A., Muhamad, N. & Mustapha, R. (2009). Employers Perception towards Engineering Employability Skills in Asia. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 9(6),306-315.



教育與發展





孔子的幽默

林文樹／國家教育研究院副研究員

在日常生活中，隨時充滿著幽默的氣氛，那麼每天的心情將會十分愉悅舒暢。同樣在教學過程中，隨時充滿著幽默的對白，那麼學生的學習心情將會十分活潑自在。幽默，雖然不是日常生活、不是教學的重心，但畢竟它也擔任一個類似催化劑，能使事件達到圓滿效果的角色。孔子是一位模範教師，他和弟子在一起時，當然也會表現出輕鬆幽默的一面，甚至於在幽默之中隱含了更令人深思的莊嚴深刻的涵義。以下就來看看孔子和弟子之間的一些幽默對白。

孔子到子游所治理的武城去，聽到弦歌之音，想到弟子能實踐自己的理想，以禮樂治民，心中當然很高興，可他卻隨口說：「割雞焉用牛刀？」子游不了解孔子是在讚美自己，於是一本正經的說：「我曾聽老師教誨過，君子學道則愛人，小人學道則易使。」使得孔子不得不對隨行的弟子表白一下說：「各位，子游的話是對的，剛才我只是跟他開玩笑的啊！」（陽貨）

有一回孔子經過匡這個地方，因為陽虎曾經率軍騷擾過匡，給居民留下惡劣的印象，而根據史書的記載，孔子的相貌又和陽虎長得有些相似，所以匡人誤以為陽虎又來了，便糾眾鬧事。在慌亂之中，顏淵被衝散，落在後頭，經過幾番輾轉，才又趕上孔子。孔子平時非常賞識顏淵，對自己道業的薪傳，是寄予深深厚望的，這次在如此危急的情況下見不到他，心裡自然很著急，可是當孔子見到顏淵平安回來時，卻說：「我還以為你已經死了。」顏淵畢竟不愧是孔子的得意弟子，他不像子游那樣正經古板，不解人意，他了解孔子凝重的心情中所透露出的

幽默，因此他回答得更妙：「老師還健在，我怎麼敢先死呢？」（先進）不過世事總不如人所想像的順利，後來顏淵還是先孔子而死，那時孔子內心非常的悲慟，說：「唉！是老天要斷送我啊！是老天要斷送我啊！」（先進）

孔子四處奔波，沒有任何國君能任用他，並不是他不求進仕。孔子期望當時的執政者能多實行俎豆之事，能修己以安百姓，而執政者卻都希望更具體的軍事來擴充自己的實力。畢竟堅持內心某種理念，與現實環境總阻隔著永遠不能契合的距離，「如有用我者，吾其為東周乎！」能了解孔子心境的人太少了，包括他最親近的弟子們，子路就曾經氣忿的對孔子說：「君子也會有困窮的時候嗎？」孔子對他說：「君子儘管困窮，也會堅持自己的原則；小人一困窮，就無所不為了。」（衛靈公）子貢也懷疑孔子為甚麼不去作官，他曾打個譬喻暗示孔子說：「如果有一塊美玉，你是要把它裝在盒子裡藏起來呢？還是要討個好價錢把它賣了呢？」那個惡棍陽虎不也在鼓勵孔子出來作官嗎？要怎樣解釋才能讓子貢明白呢？孔子感歎「莫我知也夫」的心情是沉重的。孔子只對陽虎說：「是的，我將要出仕了。」回答子貢則說：「把它賣了，把它賣了，我正在等個好價錢哩！」（子罕）孔子內心的沉重之歎，給了子貢一個幽默的回應。

有一回，孔子得了疾病，病情十分嚴重，子路內心很焦急，於是跑去禱告老天，祈求讓孔子儘快恢復健康。子路平時對鬼神之事就已經存有一些好奇和信仰，他曾經向孔子問過有關如何事奉鬼神以及死亡的問



題，只是孔子認為既是人，就要先盡人事，鬼神的問題，渺茫難知，可以存而不論，至少明智的人應該「敬鬼神而遠之」，那時子路得到的回答是：「還不能事人，如何能事鬼？還不了解生存，如何了解死亡？」這次孔子病得利害，在盡人事之後，也不見有任何起色，子路自然又浮現出對天神的信仰，而以誠敬的心，寄望冥冥的力量，會有奇蹟出現。孔子問子路說：「聽說你去禱告上天，有這回事嗎？」子路答說：「有的，因為古書上有誄文記載說：『為了你向天地神祇禱告。』」子路知道孔子對鬼神的態度，但為了表明自己也不是盲目的信仰，就引出古書上先王早就這麼做的證據來。但子路並沒有完全了解孔子的意思，孔子當然知道這個習俗，也不是有來意責備子路，對於周遭的親人來說至少這也是一種心理上的安慰，儘管當事者不相信這有甚麼理性的根據，所以孔子就順著子路的話回答說：「其實我已經禱告很久了。」（述而）這是一句非常幽默而又富有意義的話。孔子不否定天神的存在，假如真有天神，那祂也必定要堅持應該或不應該的法則。人們若無原無故祈求天神賜福，這是人的諂媚；而天神也因此降福給人，這是天神的腐敗。如此，儘管有天神存在，祂又如何值得信賴呢？所以盡自己應該盡的本份，神就會降福，而做了不應該做的事，就算虔誠的禱告，神也不會降福。孔子自我省察，平常都沒有違背良心之處，和神明的信念早就符合了，不也是禱告很久了嗎！另外一則故事，也表現出孔子同樣一貫的信念，衛國有一位權臣叫王孫賈，曾經慫恿孔子說：「俗話說：與其親媚於奧神，倒不如親媚於竈神。你了解箇中的道理吧！」因為奧神尊貴，一般人接觸較少，向他禱告或許沒甚麼用處；竈神雖卑賤，反而時常用事，向他禱告則較容易賜福。言外之意是我王孫賈是位用事之臣，向我逢迎，自然少不

了有好處。孔子則回答說：「話不是這麼說的，如果得罪於老天，任你向誰禱告都是沒用的。」（八佾）

孔子想到在中國一直不能實現自己的理想，不禁很感慨的說：「既然道不行於天下，倒不如乘著竹筏在海上泛流吧！而能夠跟隨我的，只有子路了。」上一次孔子讚美顏淵說：「用之則行，舍之則藏，只有我和顏淵能夠這樣子。」子路聽了很是吃味，想說自己有勇，如果率領三軍，孔子必定會想到自己了，就問孔子說：「如果老師率領三軍，會找誰和你配合呢？」誰知道還是被老師數落了一頓，說甚麼「暴虎馮河，死而無悔者，吾不與也。」（述而）這一次孔子竟然主動邀請自己一起去泛舟浮海，不禁喜出望外，信以為真，趕忙收拾行李，整裝等待孔子一道出發，卻聽到孔子說：「子路實在是好勇過我，只是做竹筏的材料到現在還沒有著落哩！」（公冶長）子路讓孔子開了一個玩笑。

另外，孔子在讀書的時候，也有他輕鬆風趣的一面，《詩經》這部書在那時代常常被當作外交辭令應對上的引用依據。孔子對《詩經》的研讀也是多向性的，一方面他強調外交辭令上的運用，一方面他引導學生在詩義上作自由的引伸和聯想，一方面他也就詩中的本事本義上作鑑賞。逸詩中有一篇說：「唐棣之華，偏其反而；豈不爾思，室是遠而。」（子罕）意思是：「唐棣的花朵，隨風搖曳；我難道不想你嗎？只是你住的那麼遠。」就文義看，這應該是一首情詩，孔子賞讀之後，給他下一個幽默的評語：「是你沒有真正的想念而已，哪會住得很遠呢？」原文是：「未之思也，夫何遠之有？」讀來令人會心一笑。《荀子·宥坐篇》裡也有一則類似的記載：「《詩》曰：『瞻彼日月，悠悠我思；道之云遠，曷云能來？』子曰：『伊稽首不其有來乎？』」詩



義是：遙望那天上的日月，引起我悠悠的思愁，道路相隔這般遠，如何能夠回來呢？「稽首」根據俞樾的解釋是「首」和「道」通用，稽、同也；稽道猶同道。孔子所下的

評語是：「如果彼此志同道合，會不回來嗎？」這都表現出孔子讀《詩》時風趣的一面。





研習訊息(101年4月至5月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	130	三峽總院區	國小校長儲訓班	03.05-04.27	簡欣怡 吳翊菁
2		三峽總院區	公文寫作技巧與實務	04.02	魏明雯 萬寧
3	1017	三峽總院區	性別主流化進階研習班	04.03	林巧涵 林月鳳
4		三峽總院區	國二學生－自然科學習成就表現標準設定 諮詢會議	04.06-04.07	李慧雯 萬寧
5	1019	三峽總院區	中小學校長進階研究班－國小1	04.10-04.13	林月鳳 林巧涵
6	1020	三峽總院區	中小學校長進階研究班－國中1	04.10-04.13	林巧涵 林月鳳
7	1021	三峽總院區	學校層級(國小)數學領域召集人專業成 長研習班－1	04.09-04.13	王美芸 茹金崑
8	1022	三峽總院區	科學探究研習－1	04.09-04.13	茹金崑 王美芸
9	1023	三峽總院區	行政中立、犯罪防治及權益保障研習班	04.09-04.10	林月鳳 林巧涵
10	1024	三峽總院區	全國特教教師性別平等教育初階研習－國 中集中式身障特教教師	04.09-04.10	茹金崑 王美芸
11		三峽總院區	國二學生－社會科學習成就表現標準設定 諮詢會議	04.13-04.14	李慧雯 萬寧
12	1025	三峽總院區	面對媒體研習班	04.17	林月鳳 林巧涵
13	131	三峽總院區	國中主任儲訓班	04.30-06.08	王美芸 茹金崑
14	1026	三峽總院區	中小學校長進階研究班－國小2	05.01-05.04	林月鳳 林巧涵
15	1027	三峽總院區	中小學校長進階研究班－國中2	05.07-05.10	林巧涵 林月鳳



16	1028	三峽總院區	4等特考職前訓練NNS401	05.14-06.01	吳翊菁
17	1029	三峽總院區	4等特考職前訓練NNS402	05.14-06.01	簡欣怡
18	1030	三峽總院區	初等考試職前訓練101NZ01	05.14-06.01	林巧涵
19	1031	三峽總院區	初等考試職前訓練101NZ02	05.14-06.01	林月鳳
20	129	豐原院區	國中校長儲訓班	03.05-04.27	戴麗珍
21	1507	豐原院區	性別主流化進階研習班	04.05-04.06	陳素峰
22	1503	豐原院區	教育部介派高級中等以上學校護理講師101年度工作研習	04.10	羅彩紅
23	1508	豐原院區	教育部閩南語語言能力認證試題編攥研習班（第二梯）	04.12-04.13	郭益豪
24	1509	豐原院區	100學年度本土語言指導員第3次期中會議	04.12-04.13	陳素峰
25	1513	豐原院區	教師專業發展評鑑初階講座儲訓研習（教學觀察與會談組）	04.16-04.17	郭益豪
26	1514	豐原院區	教師專業發展評鑑初階講座儲訓研習（教學檔案及專業成長組）	04.19-04.20	羅彩紅
27	1516	豐原院區	100學年度本土語言創新教學研習（客家語）	04.23-04.27	陳素峰
28	1517	豐原院區	面對媒體研習班	04.23	羅彩紅
29	1522	豐原院區	全國國民小學補救教學種子講師研習（一）	04.30-05.02	吳于嫻
30	1523	豐原院區	全國國民小學補救教學種子講師研習（二）	05.07-05.09	吳于嫻
31	1525	豐原院區	本土語言年度學術研討會	05.17-05.18	吳于嫻
32	1526	豐原院區	教師組織工會相關問題研習營	05.17	戴麗珍



33	1524	豐原院區	教育部101年度特教種子教師薦送參加性別平等教育研習（高中職）	05.14-05.15	郭益豪
34	1528	豐原院區	行政中立、犯罪防治及權益保障研習班	05.24-05.25	羅彩紅
35	1529	豐原院區	101年度教育部暨部屬機關學校檔案管理教育研習—2	05.24-05.25	戴麗珍
36	1530	豐原院區	中階主管人員管理發展訓練研習營	05.28-05.30	陳素峰
37	1531	豐原院區	101年度教育部技所屬機關學校營繕工程工作研習班	05.31-06.01	羅彩紅





院務花絮



101.02.14 第1007期消費者保護與全民國防研習班講座上課情形。(林月鳳攝影)



101.02.17 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系來院參訪。(郭志昌攝影)



101.02.24 第1013期100年高普考教育行政專業法令集中實務訓練研習班，綜合座談暨結業式。（林月鳳攝影）



101.02.29 本院前課程及教學研究中心洪主任及前會計室江主任榮退，吳院長與副院長及同仁出席餐會共表祝福。（郭志昌攝影）



101.03.01 二級稀有保育類野生動物-領角鴞現身本院鐸聲館。(郭志昌攝影)



101.03.06 新北教育城教師「改變世界、從心開始」畫展於新北市柑園國小舉辦。(郭志昌攝影)



101.03.06 第130期國小校長儲訓班始業式典禮於文薈堂舉行。(林月鳳攝影)



101.03.12 本院辦理第130期國小校長儲訓班，儲訓學員於文薈堂向12位師傅校長舉行拜師儀式。(林月鳳攝影)



101.03.21 本院院歌發表：當清山遇見文山—教育與音樂的對話，院長、文曲作者與敦化國小合唱團合影。（郭志昌攝影）



101.03.23 本院舉辦2011年研究成果發表會—「中小學課程發展之相關基礎性研究」。（郭志昌攝影）



101.03.26 本院邀請歷任教育部部長參加院慶系列活動－「教育高峰論壇：展望未來教育」。(郭志昌攝影)



101.03.30 「飛躍100 邁向101」，吳院長與貴賓慶祝本院周年慶，祝國家教育研究院生日快樂。(郭志昌攝影)



101.03.30 「飛躍100 邁向101」，配合本院周年院慶，吳院長與貴賓共同主持本院院史室揭牌儀式。（郭志昌攝影）



101.03.30 「飛躍100 邁向101」，吳院長代表全院同仁敲響良師園前庭「鐸音廣沐」鐸鐘。（郭志昌攝影）



簡訊

