

季刊 / 第57輯
中華民國102年3月

2013
March

教育資料集刊——各國初等教育

第
57
輯

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

教育資料集刊

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

57輯

2013 年各國初等教育
Elementary Education in the World



國家教育研究院
National Academy for Educational Research

■ 本輯主題：2013各國初等教育

編輯弁言 / 溫明麗

臺灣國民小學家長校務參與之省思 / 陳幸仁

A Critical Analysis of the Parent Participation in the Decision-Making of School Administration in Taiwan Elementary Schools / Hsin Jen Chen

臺灣國民小學東南亞母語傳承課程實施現況與政策建議 / 葉郁菁、溫明麗

The Policy and Actual Execution of the Southeast Asian Language Courses at Elementary Schools in Taiwan / Yu Ching Yeh, Sophia Ming Lee Wen

中國大陸國民中小學與大學合作研究之理想與困境 / 魏宏聚
The Ideal and the Dilemma: Some Practical Considerations on the Collaborative Research Between Elementary and Secondary Schools and Universities in Mainland China / Hong Ju Wei

日本小學教學觀摩——教師專業成長之意義 / 歐用生
Teacher Learning from Observations of Teaching at Elementary Schools in Japan / Yung Sheng Ou

韓國道德教育課程的特色及其現況 / 陳延興、鄭鐸駿
The Main Characteristics of Moral Education Curriculum in Korea and Its Development / Yen Hsin Chen, Tak Joon Jung

芬蘭幼兒教保現況——教育均等理念之實踐 / 劉豫鳳
The Practice of Equality: Early Childhood Education and Care in Finland / Yvonne Liu

各國初等教育相關指標統計資料 / 編輯小組
The Educational Indicators among Countries for Elementary Education / Editing Team

ISSN 1680-5526



GPN:2006500027
定價：新臺幣200元

電話：(02)8671-1111

網址：www.naer.edu.tw

E-mail:quarterly@mail.naer.edu.tw

地址：23703新北市三峽區三樹路2號

目次

本輯主題：2013 各國初等教育（含幼兒教育）

編輯弁言／溫明麗

臺灣國民小學家長校務參與之省思／陳幸仁..... 1

臺灣國民小學東南亞母語傳承課程實施現況與政策建議
／葉郁菁、溫明麗 23

中國大陸國民中小學與大學合作研究之理想與困境
／魏宏聚 45

日本小學教學觀摩——教師專業成長之意義／歐用生 55

韓國道德教育課程的特色及其現況／陳延興、鄭鐸駿 77

芬蘭幼兒教保現況——教育均等理念之實踐／劉豫鳳 101

各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組 127

Contents

Elementary Education in the World, 2013

A Critical Analysis of the Parent Participation in the Decision-Making of School Administration in Taiwan Elementary Schools / <i>Hsin Jen Chen</i>	1
The Policy and Actual Execution of the Southeast Asian Language Courses at Elementary Schools in Taiwan / <i>Yu Ching Yeh, Sophia Ming Lee Wen</i>	23
The Ideal and the Dilemma: Some Practical Considerations on the Collaborative Research Between Elementary and Secondary Schools and Universities in Mainland China / <i>Hong Ju Wei</i>	45
Teacher Learning from Observations of Teaching at Elementary Schools in Japan / <i>Yung Sheng Ou</i>	55
The Main Characteristics of Moral Education Curriculum in Korea and its Current Development / <i>Yen Hsin Chen, Tak Joon Jung</i>	77
The Practice of Equality: Early Childhood Education and Care in Finland / <i>Yvonne Liu</i>	101
The Educational Indicators among Countries for Elementary Education / <i>Editing Team</i>	127

編輯弁言

初等教育是教育的根基，各國對於初等教育改革都甚為重視。本期主要探討家長參與、新住民母語教育、道德教育議題、幼保教育及課程與教學改革（含行動研究）等初等教育改革主要脈動。依照往例，各篇經匿名審查機制及編委會決議，確定刊登的文章有臺灣、中國大陸、日本、韓國和芬蘭等五國計六篇。

中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授陳幸仁透過文獻分析法，省思臺灣小學教育階段家長參與校務受市場化的影響之相關法令規章、實際運作、及其與教師專業權力拉距等現況，文末作者爲了孩子的學習，親師間應該建立良性合作關係，語重心長地向家長與教師呼籲，嘉義大學幼兒教育學系副教授葉郁菁暨華梵大學前副校長溫明麗教授，共同研究臺灣國小東南亞母語傳承課程實施現況，除分析 99、100 學年度全國母語傳承課程的實施情況外，更訪談 8 位承辦人，發現展演活動可增強新住民子女學習母語的動機，且新住民家長擔任母語講師，有助於增加其對社會的參與度；惟母語講師的教學專業能力仍亟待提升，並建議母語之推動應採「文化傳承為主、母語傳承為輔」的模式，更應納入國際教育議題。

河南大學教育科學學院教育學系副教授魏宏聚之文旨在探討中國大陸中小學與大學合作研究之課程改革理想與實際運作間的落差。作者發現，因爲雙方角色定位異化、合作權力不對等、投入時間不足及雙方對合作之終極目標功利化等理想與實踐間的分離，導致中小學與大學攜手研究的教育改革成效不如預期，於是作者建議中小學與大學的合作研究必須考量現實的情況方能有成。

臺灣首府大學講座教授歐用生以親自參訪日本的經驗爲基礎，分析日本小學的教學觀摩與教師學習的實施情況。該文指出，日本教學觀摩不但有效促進教師的學習和成長，也有助於學校邁向卓越。此等教學觀摩的作法不僅可促進教師專業提升，亦可提

供臺灣十二年國教強調活化教學之參考。

中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授陳延興暨韓國國立木浦大學倫理教育學系副教授鄭鐸駿共同為文，分析韓國道德教育特徵、課程綱要內容，以及韓國實施道德教育的現況與其面臨的問題。作者發現，韓國家長對孩子學習的期許和臺灣的現象類似，重視學業成績甚於個人道德，有鑑於此，韓國政府遂強調道德教育的目的要兼顧行為與判斷力，且必須涵蓋如公平、環境、和平等社會面，以及自我實現、個人幸福等個人面向的內容。

暨南大學國際文教與比較教育學系博士候選人劉豫鳳兼採文獻分析和實地參訪研究方法，深入了解芬蘭幼兒教保政策和內涵中的均等教育信念，也闡述該國落實均等教育信念的作法，文末並提出芬蘭個別學習計畫的具體作法，可供國內改進幼教教育之參考。

本期刊載各文已涵蓋臺灣、中國大陸、亞洲、歐洲等國當前初等教育的重要議題，故本刊編輯小組依據 OECD 及教育部教育統計資料，彙整初等教育相關指標，提供讀者參酌，期有助於讀者更易掌握世界初等教育改革動向。本期出刊過程，適逢農曆年節期間，然撰稿者、審查者、編輯委員及張雲龍主任、陳賢舜組長所帶領的編輯團隊均無私的默默付出，期能提供讀者最嚴謹、最重要，也最新的世界初等教育研究現況與發展趨勢。編輯團隊、編輯委員及所有為本刊付出之所有成員的辛苦，及專家學者們的踴躍賜稿，均將隨著讀者們的肯定，轉化為苦盡甘來的喜悅，也為未來本刊的層樓更上提供源源不斷的動力。然而進步是無止盡的，今後仍期盼各界不吝賜教，以光篇幅，並請持續督促本刊品質，俾讓本刊能成為臺灣探究國際教育改革趨勢的重要文獻。於此，再度感恩各界長期以來的支持和鼓勵。謹祝 各位吉祥如意！

總編輯

溫 明 麗 謹誌

2013 年三月 於臺北・日之軒

臺灣國民小學家長校務 參與之省思

陳幸仁 *

摘要

本文主要使用文獻分析法，探究臺灣小學教育階段家長校務參與的現況與評析。首先指出國內外允許家長校務參與，有學者稱之家長體制的時代來臨，乃有其時代背景與思潮影響，主要歸究於教育市場化的影響。其次，爲了將家長納入參與小學決定機制，國內在相關法令規章已進行修訂，賦予家長校務參與的法源依據。然而，實務上的運作真能反映出家長校務參與的影響力嗎？教育人員真能釋出權力空間，並適度地調整與家長在決定機制上平起平坐的心態嗎？教育人員與家長之間真能彼此互信，真誠地在決定機制平台上對話與協商嗎？從國內外實徵研究顯示，其結果似乎悲觀看待。因此，最後本文提出家長校務參與的省思與展望，最終企盼教育人員與家長能互結夥伴，共同爲孩子的學習建立良性合作關係。

關鍵詞：家長校務參與、家長體制、教育市場化

* 陳幸仁，國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授

電子郵件：hjchen@ccu.edu.tw

來稿日期：2013 年 1 月 3 日；修訂日期：2013 年 1 月 8 日；採用日期：2013 年 2 月 22 日

A Critical Analysis of the Parent Participation in the Decision-Making of School Administration in Taiwan Elementary Schools

Hsin Jen Chen*

Abstract

By means of literature analysis, this article critically studies the present state of the parent participation in the decision-making of elementary schools in Taiwan. One observes: first, parent participation in school decision-making (parentocracy) is a consequence of the marketization of education; and second, related laws and regulations have been revised allowing the participation of parents in decision-making. However, some questions are raised here: Can parents actually exert their power and influence in the decision-making mechanisms? Can educational practitioners adjust their attitudes towards parent participation in decision-making? Can educational practitioners and parents build a mutual trust in dialogues and negotiations during decision-making mechanisms? Most of empirical research findings gave a rather negative answer. For this reason, this article proposes a review of the policy of parent participation in decision-making with an aim of building a good and collaborative relationships between educational practitioners and parents.

Keywords: parent participation in decision-making of School Administration, parentocracy, marketization in education

* Hsin Jen Chen, Associate Professor, Center for Teacher Education & Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

E-mail: hjchen@ccu.edu.tw

Manuscript received: January 3, 2012; Modified: January 8, 2013; Accepted: February 22, 2013

壹、前言

臺灣教育發展的動向，隨著全球化的步伐越加快速，也反映在近年來教育改革與變遷上。相關文獻探討教改全球化的影響（陳幸仁，2005；van Zanten, 2002），反映在臺灣教育改革的特徵上，最為鮮明者莫過於「去集中化」（decentralization）的教育經營趨向。此一趨向乃以分享權力、參與管理為理念所發展的學校本位經營型態，其為近年來的教改重點。學校本位經營型態主要將教育權責下放到學校本身，而具體運作乃允許校內外相關利害關係人，能有一定的權利與責任共同來經營學校教育，使得校內外利害關係人能成為夥伴經營者。其中，長久以來，家長一直處於學校經營的旁觀者，尤其是在校務決定通常不具參與權，在這波學校本位經營型態下，已逐漸受到重視，並且政府機關修訂相關法令規章以賦予家長校務參與的權力（楊振昇，2006）。

教育改革應受其時代背景與思潮影響所致，而賦予家長校務參與的教改政策亦復如此。為落實家長校務參與，修訂相關法令規章成為基本的政策執行過程，在奠定法源基礎後方能實現家長校務參與，進一步亦可能改變以往家長處於較被動、消極的權力地位。然而，實際上教改真能反映出家長校務參與的影響力嗎？相關法令規章賦予家長校務參與的權力下，教育人員能釋出權力空間，並適度地調整與家長在決定機制上平起平坐的心態嗎？具體而言，教育人員與家長之間真能彼此互信，真誠地在決定機制平台上對話與協商嗎？對於上述疑問，可以從國內外相關實徵研究中，加以探討實際的運作層面。

綜上所述，本文首先探討公共部門市場化政策引發家長教育權的重視情形，接著探討臺灣目前小學家長校務參與決定的法令規章，以及從實徵研究探討家長校務參與的現況，最後提出家長校務參與的省思與展望。

貳、公共部門市場化政策引發家長教育權的重視

以往學校經營既不重視、也將家長排拒於決定機制外，主要原因乃是缺乏法令依據，當時的政治氣候亦認為學校經營乃教育人員的本務。過去國內外的政治氣候，傾向保守與威權色彩，學校經營也呈現科層控制至上的準則，教師與行政人員的權力關係不似現今較為平等些。在威權時期（例如政治解嚴前），家長認為教師是神聖的、清高的；教師則抱持著教師即是教育權威的觀念，是不容質疑的，而家長也認同此一觀念（Chen & Wang, 2011），此時家長是依附的角色，無權校務參與。

然而，學校絕不是孤島，學校經營並非存在政治真空之中，而是社會大眾關心的事務（Chubb & Moe, 1986）。復以政治氣候轉變，學校經營已不容由教育人員獨自決定，而教育人員也逐漸轉變為公共服務人員。由於學校經營屬於公共部門的一環，公務員與教師的待遇與所得皆由社會大眾所提供，因而公共服務的品質逐漸受到民意的監督，也扭轉公共管理的觀念。

受到西方教育管理興起「新公共管理」（new public management）的思潮及全球化教改風潮的推波助瀾，臺灣教育當局採用此種管理思維。新公共管理的基本邏輯，乃察覺人民或納稅人的需求永無止境，而政府資源（如財力與人力）有限的前提下，援引私人企業管理的理念，強調生產效益和公共績效，政府角色從公共服務提供者轉向公共服務品質操控者（莫家豪、羅浩俊，2001）。Ball（1998）和 Welch（1998）評論美國政府在八〇年代開始，有鑑於政府公共部門（包含公立學校機關）傳統受限於科層體制所帶來的組織缺乏彈性應變與行政效率不彰，進而引起納稅人對於政府不滿，期待公共部門透過引進市場原則與營運方法，來改變以往營運失效、不講效益的弊端。上述公共部門引進市場化機制，亦使得公立學校的經營型態產生變革。在市場化機制下，學校假定是教育的製造者或廠商，而家長乃

假定是消費者角色，透過家長進入校務決定機制內，學校教育人員不再是閉門造車，反而是須貼近消費者的需求，因此學校教育便能更符合家長的期望。尤其，受到少子化的衝擊，學校裁併或招生壓力與日俱增，學校的經營方針與對策如何吸引家長便顯得重要。因此，吸引家長選校的學校經營模式、甚至貼近家長需求而改變學校經營方向，皆成為當今學校經營的關鍵要素。近年來臺灣教育當局鼓勵學校朝向特色學校之發展方向，乃期許學校能體察現今社會意識抬頭，公共部門運作受到民意需求及壓力與日俱增，因而政府須增強對民意的回應能力與績效責任的壓力（蔡清田、陳幸仁，2013）。

Simpson 與 Cieslik（2002）甚至認為，將家長引進公立學校的決定機制內，乃將家長視為公立學校危機的解救者，企圖解決政府公共部門（包含公立學校）的合法性危機，而在家長進入決定機制後，形成另一種更民主化、更符合市場化的合法性基礎。在全球化教改風潮下，為了因應該趨勢，臺灣立法機關和教育當局亦修改家長校務參與的法令規章，下文簡要說明之。

參、國民小學家長校務參與之法令規章

家長校務參與有不同意涵，通常指家長提供非決定性、或擔任協助者，或參與學校教育的活動，甚至在家指導子女教育也能納入家長參與的範疇。林明地（1998）的研究發現顯示，在調查 313 位國中小校長的有關家長參與的開放性問卷後，大多數受訪校長認為家長適合參與庶務性和非專業性的活動，例如校慶等較大型的活動、擔任義工、提供學校經費、參與親職教育活動等。由於當時的法令規章未允許家長校務參與，¹ 因而家長校務參與無法參與決策。此外，有關家長參與之研究著重以理性—功能取向，採取量化研究途徑，研究顯示家—校關係乃是一種主導—協助的主從關係（陳幸仁，2008；陳慶雲，

¹ 真正讓家長校務參與法制化，乃始於 1999 年公布的《教育基本法》，影響日後在《國民教育法》和《教師法》修法中，規範相關委員會中家長須享有一定席次之規定。參見表 1 及表 2 所示。

2004；游娟淑，2005）。即使採取質化研究途徑，也將親師設定在協作關係上（丘愛鈴、丘慶鈴，2007；孫淑柔，2007），但仍與家長校務參與的層級有差距。隨著相關法令規章的制定，家長校務參與更弦易轍，家長的角色與定位已出現改變。

臺灣爲了提高家長參與教育權，其中允許家長獲得更多校務參與的權力空間，業已增訂或修改相關法令規章藉此提高家長參與教育，以回應家長期盼能有更多校務參與的機會權（李柏佳，2005）。例如，於 1999 年公布《教育基本法》，明確規範國民教育階段內，家長得應享有參與學校教育事務之權利。事實上，1948 年聯合國發布的《世界人權宣言》（Universal declaration of human rights）即指出，家長有爲其子女選擇和參與教育的權利（引自楊振昇，2006）。

社會各界體認出家長教育參與權乃人權範圍，應立法或修法予以保障（楊振昇，2006），臺灣小學階段家長與決定的法令規章所賦予的權利範圍廣泛，包括參與地方政府教育事務的決定、校長遴選、教師聘任與校務會議，而校務會議又包含議決各校教科書選用，皆與各校的校務決定息息相關。表 1 顯示家長校務參與的相關法律條文和相關決定權力。

表 1
家長參與地方教育事務的相關法律條文和相關權力一覽表

法律名稱 （年代）	內 容	家長校務參與 相關權利
《教育基本法》	第 10 條：直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長爲召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表。	賦予家長參與地方教育事務的權力。
《國民教育法》	第 9 條：家長參與校長遴選委員會，由主管機關訂定，參與比例不得少於 1/5。	賦予家長參與校長遴選權利。

（續下頁）

法律名稱 (年代)	內 容	家長校務參與 相關權利
國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則	第 5 條：直轄市、縣（市）政府應成立國中小常態編班推動委員會，負責推動國中小之常態編班。其中學生家長會代表不得少於委員總人數之 1/3。	賦予家長參與國中小常態編班的權利。
國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則	第 8 條：直轄市、縣（市）政府為審議實驗教育之申請許可、變更、續辦及其他相關實驗教育事項，應組成非學校型態實驗教育審議會。…其中家長代表和實驗教育相關團體代表之委員人數合計不得少於委員總額 2/5。	賦予家長參與非學校型態實驗教育審議的權利。

表 1 顯示家長能參與縣（市）層級的教育決定權限，顯示家長體制在近來的教改政策的制定上，已獲得重視。這不僅回應國內家長團體的期待，也適時制定出相關法令，允許家長參與教育決定。綜合言之，家長參與教育事務的權利，包含：賦予家長教育選擇權與參與學校教育權、有家長會代表成為直轄市或縣（市）政府教育審議委員會、國中小常態編班推動委員會及非學校型態實驗教育審議會之委員、及推選代表參與校長遴選。

另外，有關家長參與學校層級的決定權力詳見表 2 所示。

表 2
家長參與學校事務的相關法律條文和相關權力一覽表

法律名稱	內 容	家長校務參與 相關權利
《國民教育法》	第 10 條：國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之。	賦予家長參與學校校務會議決定的權利。
《教師法》	第 11 條：高級中等以下學校教師之聘任、分初聘、續聘及長期聘任，除依《師資培育法》第 13 條第 2 項或第 20 條規定分發者外，應經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。前項教師評審委員會之組成，應包含教師代表、學校行政人員代表及家長會代表 1 人。其中未兼行政或董事之教師代表不得少於總額 1/2；其設置辦法，由教育部定之。	賦予家長參與學校教評會決定的權利。

（續下頁）

法律名稱	內 容	家長校務參與相關權利
《國民教育法》	第 8 條之 2：國民小學及國民中學之教科圖書由學校校務會議訂定辦法公開選用之。	賦予家長參與教科書選用與決定的權利。
《國民教育法》	第 20 之 1 條其中規定，學校班級數在 12 班以上者，應成立學生申訴評議委員會，其中家長代表不得少於 1/5	賦予家長參與學生申訴評議委員會決定的權利。

從表 2 顯示，相關法令規章允許家長得以參與學校層級內校務相關決定機制，包含：推選代表參與學校校務會議、教師評審委員會、教科書圖書選用事項的決定、學生申訴評議委員會等參與決定之權利。

由於受到全球化教改浪潮下，興起學校本位經營型態，家長逐步校務參與決定，家長成為學校經營的重要成員。作者查閱各縣市校務會議實施要點，雖然發現部分縣市（例如彰化縣）將校務會議改為代表制，並納入家長代表與會。然而，在多次與現場中小學教師接觸後發現，目前僅有高雄市落實校務會議代表制，其實際做法乃將行政人員代表、教師代表和家長代表的比例平均，組成校務會議出席人員，應讓行政、教師和家長在席次相當的狀況下，達到權力平衡。

教育部於 2006 年訂定公布《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》。該辦法主要規範國民教育階段之中小學家長參與學校教育有下列重要規定：學校應依法設家長會和班級家長會（見第 5 條）「學校應主動公開下列資訊：學校校務經營計畫；班級或學校年度課程規劃、教學計畫與教學評量方式及標準；學校年度行事曆；學校輔導與管教方式、重要章則及其相關事項；有關學生權益之法令規定、權利救濟途徑等相關資訊；其他有助學生學習之資訊。同時，家長得請求前項以外與其子女教育有關之資訊，除法令另有規定外，教師或學校不得拒絕。」（第 6 條）。「教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，

應提出說明」(第7條)。此外,學校應舉辦家長日,主動向家長介紹教職員和辦學計畫(第8條)。細察上述辦法各條文,雖然無任一條文明確規範家長參與學校各種委員會,但學校各種委員會,在表2列舉的各項委員會中,家長代表或委員的產生,實務上皆透過家長會而產生,而家長會成立乃植基於《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》的規範,可見此辦法定位家長校務參與之重要性。

肆、國內外家長校務參與之研究

家長校務參與帶給學校哪些影響或衝擊?家長真正達到真實校務參與了嗎?倘若沒有,又該如何改善?本文先探討國內外家長校務參與之實徵研究。

允許家長進入教育體制校務參與,誠如 Brown (1997) 所稱,是「家長體制」(parentocracy)的來臨。長期以來,學校事務的決定,並不允許家長參與。在國內外相繼允許家長校務參與的趨勢下, Nakagawa (2000) 認為,家長校務參與已取得合法性的地位。然而,家長實際校務參與的運作層面為何,可進一步透過實徵研究得知。

大多數國外期刊論文的實徵研究顯示,家長校務參與僅是點綴或樣板,只有在少數地區進行較激進的改革,使家長能發揮更多的影響力。例如 Malen 與 Ogawa (1988) 分析當時美國鹽湖城(Salt Lake City)各校須設立二個委員會,其一是學校改善委員會(School improvement council),其二是學校社區委員會(School community council),後者乃學校教育人員代表與家長代表所組成的。Malen 與 Ogawa (1988) 研究發現,家長代表若非經由校長的邀約,就是原先學校社區委員會的成員。另外,在會議召開的過程中,校長和教師代表主導議程與討論內容,家長代表絕大多數時間乃聆聽但沒有發言。Malen 與 Ogawa (1988) 進一步分析家長未能積極校務參與的原因有三:第一,從調查家長的回覆資料顯示,家長缺乏對於學校活動與運作的資訊,大多依賴教育人員的報告後才得知,導致他們無法提出質疑;第二,家長代表本身並不清楚他們的權力基礎為何。他們在擔任

委員會成員後，並沒有相關的培訓方案以增強家長代表的權力行使；第三，家長代表是被邀請擔任的，並非透過選舉產生。由於家長擔任委員會代表並非透過選舉出身，而多來自校長之邀約來擔任委員會代表，使得家長代表受到人情壓力，不想成為麻煩製造者，久而久之成為校務參與機制內無聲的一群。

九〇年代美國進行家長校務參與的變革，除了在鹽湖城有相關案例研究顯示外，芝加哥市（Chicago City）也在同時間進行改革。例如，Easton 等人（引自 Bauch & Goldring, 1998, pp. 22-23）研究顯示，在 1988 年美國芝加哥市通過《學校改革法》（School reform act），規定市內每所學校須成立當地學校委員會（Local School Council, LSC），該委員會內須有家長代表。該研究收集 14 所小學共 155 次委員會會議，其中約占 64% 的比例乃由教育專業人員組成。此外，一項重要的發現是會議過程被校長或由校長—教師間聯合主導議程或討論的主題。家長代表的出席相當低，不僅是因為他們缺乏會議資訊的掌握，也過於信任學校的教育專業人員。Herr（1999）的研究也同樣顯示出教育人員對家長校務參與的不信任感，該研究指出，個案中學教師對於家長校務參與仍抱有戒心，不願真誠地讓家長了解議程資訊，也對家長是否有能力校務參與抱著懷疑的態度。不過，Easton 等人（引自 Bauch & Goldring, 1998, pp. 22-23）也歸類部分當地學校委員會的型態為激進型，委員會主席通常由家長擔任，家長代表和社區代表也十分活躍，該委員會也與校長處得不和睦，甚至是敵對關係，家長和社區代表與教育專業人員彼此間不信任情形也非常明顯。

部分美國州政府透過政策的制定，期待家校之間能更緊密合作，但是否能真正提升家長校務參與，仍有待進一步研究。例如，美國亞歷桑納州（Arizona）塔克森（Tucson）的聯合學區於 2007 年出版一份家長與學校間的合作方案：「家長參與小學之邀請」（An invitation to parent participation in elementary schools），其中有關家長校務參與部分，家長可參與學校改善委員會（School Improvement Committee）、輔導諮詢委員會（Guidance Advisory Committee）、學校管理委員會（Site Council）（Tucson Unified School District, 2007）。不過這份家校合作方案並未敘明家長如何成為委員會代表，

以及家長校務參與的實況。

雖然，美國政府期待家長與學校能進一步合作，但如，Fine（1997）於1990年調查美國費城學區（School District of Philadelphia）、費城教師聯盟（Philadelphia Federation of Teachers）和費城學校合作委員會（Philadelphia Schools Collaborative），共同決議該學區發展分享決定機制之主要改革重點，乃將學校管理委員會由行政人員、教師、家長組成，於管理委員會中建立人事和經費的分配、課程與教學及相關教育革新方案的諮議和決定、及定期向學校社區作報告，然而，家長和學校教育人員經常處於對立關係。

上述研究指出家長校務參與帶來負向影響，但家長校務參與也能帶來正向效益。Bauch 與 Goldring（1995）研究美國境內家長選擇，顯示一些專門學校提供共通課程，獲得家長高度意願參與課程決定，呈現正向親師合作關係。Bauch 與 Goldring（1995）認為，當家長擁有學校選擇的權力後，教育人員經常視家長為市場機制下的消費者角色，因而在學校經營的理念、方向和作法上，積極徵詢家長意見，也使得家長在校務參與機制時能夠提高影響力，使教育人員重視家長的需求與建言。

香港與臺灣同屬華人社會，相關文獻的研究發現應能提供啓示。例如，Ng（1999）研究香港中學家校關係，受訪家長表示，沒有空閒擔任學校管理委員會委員，對於學校經營與運作並不了解，也僅能在家協助指導子女課業。黃炳文與陳毓祥（2002）的研究顯示，香港的家長即使進入學校董事會擔任決定機制的成員，然習慣於以往學校一家長間由上而下的聯絡型態，家長多遵從學校的要求或指示，參與學生在家的學習與課業指導，而學校採取歡迎家長擔任協助者的角色，參與學校各項活動、擔任義工、支持募款捐助、或家校聯誼活動等，並且對家長校務參與決定缺乏信任，質疑家長對學校的認識與校務參與能力，甚至對家長校務參與抱持拒斥態度，傾向主觀認定家長校務參與有干預校務之境。

國內有關「家長校務參與」可從以家長參與為研究題目的論文中探討與家長校務參與的相關論述。例如，王威傑（1997）及林明地（1999）提及家長除了擔任義工或協助子女學習外，亦校務參與決定，

包含教師審委員會、教科書遴選、課程發展委員會等。雖然如此，上述研究僅以描述方式來說明法令授予家長校務參與決定，而非實徵性研究報告。Chen（2008）研究臺灣一所中學的策略領導與學校改革為主題，顯示個案學校與家長會的互動密切，個案學校為家長會提供自我成長工作坊，也偶會給予社區提供服務；家長會配合校務發展，承擔相當多的募款及引入更多家長，協助學校活動的推展。法令雖賦予校務參與，然而學校教育人員依然習於將家長視為協助者，而非同決定者的定位呢？總之，目前臺灣小學階段進行家長校務參與之實徵研究仍不多見。²

余豐賜（2002）以問卷方式，調查 447 名小學教育從業人員及 406 名家長後發現，教育從業人員和家長皆同意家長參與學校教育的角色，以協助者和支持者的意向最高，但傾向同意家長以決定者的角色之意向最低，顯見目前國內不論是教育從業人員或者家長，對於家長校務參與決定的看法較為保守。陳幸仁與余佳儒（2011）透過個案研究方式，探討一所小學以足球運動做為學校特色的微觀政治分析，發現校長強勢主導學校特色課程，家長在參與學校特色課程發展的決定過程中幾乎被邊緣化，例如家長被動告知學校欲成立體育班，或沒有事先與多數家長達成共識，或學校未能及早通知家長體育班開班暑訓，或者個案學校在徵選學生加入足球體育班後，召開家長說明會，會中家長表達強烈的反對聲音，家長強烈質疑加入體育班後，會衝擊其子女未來升學發展。

上述國內外實徵研究的文獻探究家長校務參與機制，大部分呈現家長校務參與可能威脅原本科層一專業的主導地位，因而造成學校行政人員與教師不能信任家長進入校務參與，致使產生如下現象：家長參與僅是為決定背書、學校專業人員仍居支配主導地位、家長代表被邊緣化的傾向，使得決定機制難以形塑一個有意義對話、討論的權力分享空間，甚至難以達到教育從業人員一家長共同解決問題，進而能提升校園民主的實質作為。Malen（1995）指出，九〇年代美國許多

² 大多數文獻聚焦於家長參與或親師互動，但真正以家長校務參與為焦點者，實屬少見。

州已開始修訂相關法令規章，³ 允許家長進入決定機制，然而對於家長能否在決定中形成影響力的實徵研究仍屬少見。國內相關家長校務參與之非實徵研究文獻顯示，家長推選出代表參與校級委員會，例如教師評審委員會、校務會議或課程發展委員會，家長即使提出意見，也通常被視為參考或諮詢性質，對於決定並無實質的影響力（商永齡，2009；顏秀如，2006）。借用 Achinstein（2002）所提出的邊界政治學（border politics）觀點，家長校務參與機制仍受制於科層和專業的主導和權力支配，致使家長代表成為相對少數與非主流團體，也因而容易淪為決定制定的沉默者與接受者。換言之，家長代表成為非主流、也成了決定機制裡的邊緣份子，無法與主流勢力周旋，無法跨出非主流的界線。

綜上所述，若欲改善家長校務參與的做法，則教育專業人員應展開心胸，歡迎家長參與，不該心生抗拒或不敢釋出專業資訊權，反而讓家長因專業知識不足而發聲空間受到組織權力結構限制，導致淪為橡皮圖章的決定戲碼，無法有效且真實地校務參與。Hargreaves（2000）評論家長或社區人士在引入校務決定機制後便是一種社會與教育改革運動。Hargreaves（2000）認為，現今學校教育不能自外於社區甚至整個社會的變遷與運作，並指出未來教育專業人員會面臨更多道德不確定（moral uncertainty）的教育改革方案，須懷抱更開放態度來面對，尤其現今消費型社會，家長已逐漸被視為消費者，學校經營在面對廣大的家長，除了強化專業知能，須積極主動親近家長，處理其威脅或專業傷害的情事，化危機為轉機。

家長是孩子的第一位教師，對於孩子的心理發展、行為舉止、性向等方面可提供教師在指導孩子的參考。當家長將孩子送到學校後，教師在面對某些孩子的行為或學業問題時，便可向家長請益，來增進雙方對孩子的認識與問題解決。然而，Coleman（1985）批評公立學校教師未能體認家長乃學生第一位教師的觀念，不積極經營親師關

³ Malen 在此篇收錄於 Scrobner 與 Layton（1995）合編的專書論文中，並未指出美國那些州已修改相關法令允許家長校務參與決定，但她指出美國中小學內，已成立正式決定機制，例如特定方案諮詢委員會（program-specific advisory committees）、學校本位管理委員會（school-based governing boards）等，允許家長進入相關校級決策機制。

係，造成家長越趨疏遠，也有越來越多高學歷的家長批評教師忽視家長參與學校教育的重要性。當今的社會變遷快速，隨之而來一波波的教育改革，致使教育專業人員經常無所適從，面對更多的不確定、甚至惶恐不安。Hargreaves（2000）指出，教育人員面對家長校務參與的時代，應該在專業知能和態度上充實，開放心胸來接受家長。

伍、家長校務參與的省思與展望

教育改革已促使國內修改相關法規命令，允許家長參與地方教育事務與學校層級的決定機制。然而，縱使法令授予家長校務參與，相關國內外實徵研究大多顯示家長校務參與仍有許多方面應加以改善。以下提出五點對於未來家長校務參與的省思與展望。

第一，對家長而言，需要進一步教育訓練。目前提供家長參與學校事務之教育訓練，絕大多數乃針對特殊教育學生的家長。例如，對於身心障礙學生家長施予溝通技巧、問題解決、決定等訓練，使他們更積極參與學校的教育活動，且能成為其他家長的服務資源（陳惠茹，2003；Wolf & Stephens, 1990）。由於家長參與決策有其益處，更能建立良性家校合作關係，汲取家長建議（Bauch & Goldring, 1995）。國內外研究指出，家長校務參與容易造成家長成為決定的橡皮圖章，讓家長校務參與流於形式（陳幸仁、余佳儒，2011；Herr, 1999; Malen, 1995）。然而，最大的問題乃出於家長缺乏校務參與決定的訓練，未能掌握與了解現今學校經營的趨勢與各項政策。香港政府引入家長校務參與的同時，必須規劃家長教育計畫，以協助家長校務參與時與學校教育人員合作，並充實其對教育政策改革和學校經營方向的知能（黃炳文、陳毓祥，2002）。這方面的作法值得臺灣教育當局思考與借鏡。

第二，教師本身必須改變較保守的態度，且肯定家長能進入決定機制。家長可以透過校務參與會議的方式參與學校政策的制定，決定學校未來校務發展的方向，但是這種參與的形式卻也是最受爭議的一種，因為它直接涉入及學校既有的行政層面事務並碰觸到權力與管

理的議題 (Davies, 2001)。對於行政人員而言，如何在科層控制和家長教育權之間拿捏，取得平衡，實屬不易。除此之外，當家長進入決定機制，經常遇到教育人員的保守心態，形成「我是教育專家」、「你/妳是教育門外漢」的二元價值思維 (Bauch & Goldring, 1998; Herr, 1999)。倘若學校教師遭遇家長對其教學專業提出質問，容易讓教師產生家長挑戰其權威的心態，故往往刻意保持專家理性、不輕易揭露真實的、較負向的情緒，以維護教師即專家的權威形象。因此，既然家長進入決定機制已是時代趨勢，教育人員應該改變原先較保守的態度。借用 Hargreaves 與 Goodson (1996) 的說法，教育人員應從古典專業主義 (classical professionalism) 轉向彈性專業主義 (flexible professionalism)，將教師即專家的思維稍為減弱，不妨聽聽家長對學校經營的建言，以利家校之間能長久合作。

第三，家長和教師合作夥伴的建立。家長能摒棄私人或本位主義心態，教師視家長為人力資源與決定合作夥伴。部分家長被視為可能干預校務運作，而此等被視為干預行為多來自於其爭取子女受教權所致。例如梁金都 (2010) 的實徵研究顯示，某些家長為了爭取子女的受教權，時而要求學校加強英文教學，時而要求強化孩子資訊能力，甚至對於校外教學地點也有所質疑。此外，黃炳文與陳毓祥 (2002) 的研究也顯示，家長代表所關心的僅是其子女的學業成績，對於校務決定的參與並不投入。總之，家長校務參與之際，應謹守家長團體代表的身分，摒除只為自己子女的受教權益而要求校方改變的自私心態。另外，教師也應抱持家長為人力資源與決定合作夥伴。雖然家長的角色逐漸從以往協助者角色，轉變為決定參與者，但是家長透過校務參與，更能將以往被動接收校方提供資訊的協助者角色，變身為積極提議建言的決定參與者，進而應能號召更多家長投入學校志工行列與資源贊助。

第四，資訊透明化是提升家長校務參與的基礎。Lewis 與 Nakagawa (1995) 的研究指出，校長控制學校管理委員會，乃與教師結盟，控制主要議題，形成科層一專業的支配，使得家長參與決定過程中逐漸不願意去挑戰科層一專業的支配；他們進一步認為，科層一專業的支配乃為其專業而辯護，家長只被提供有限的校務決定資訊，

使得委員會會議演變成家長「配合」演出的戲碼，家長成了沉默的參與者。Anderson 與 Minke（2005）指出，家長知覺在校務參與時是否具有效能感，即感受到是否有能力做決定，經常是影響家長是否真正投入校務參與的關鍵。楊巧玲（2002）調查顯示，多數受訪的高雄市國中教師和行政人員擔心家長校務參與的動機及代表性，因此，國內在實施家長校務參與後，應當信任家長，並給予家長彰權益能的權力空間，提供家長與會討論的充分資訊。

第五，宜考量增加家長代表校務參與的席次。例如，教師評審委員會中家長代表的席次僅有 1 位，容易流於形式。楊巧玲（2002）的研究指出，家長代表在教師評審委員只有 1 票，影響力不大，期待教師評審委員會能增加家長代表的席次。另外，有部分縣市（例如彰化縣）已將家長代表納入校務會議，但僅有高雄市規定國中小校務會議的家長席次不得少於總額的 1/3，其餘縣市尚未將家長代表的比例提至與高雄市同高。Bullock 與 Thomas（1997）指出，學校經營可區分科層控制（主要以行政人員為主導）、專業控制（主要以教師為主導）及社區控制（主要以家長為主導）。在現今教改強調去集中化、權力分享的趨勢下，應提高家長代表席次於學校重要決定機制，促使家長能發揮影響力，才不致讓家長之校務參與淪為橡皮圖章。

陸、結語

本文探討臺灣小學階段家長校務參與的現況，並提出對現況的省思與展望。近年來臺灣修訂相關法令規章，使家長校務參與得已法制化。然而在實務面上，仍無法跳脫教育人員主導決定機制、家長成為樣板的窠臼。因此，教育相關教育人員應再轉變其對於家長校務參與的態度，以正向、歡迎的心態，視家長為教育夥伴，並加強家長校務參與的訓練，讓家長了解教育改革政策，掌握學校變革的運作邏輯，使得校務運作更趨透明，也讓家長更易取得與了解資訊，如此才能使家校合作朝向良性發展。

參考文獻

- 王威傑（1997）。國民小學家長會組織及其運用之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。〔Wang, W. J. (1997). *A study on organizations and operations of parent associations in elementary schools*. (Unpublished master's dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 丘愛鈴、丘慶鈴（2007）。義工家長參與繪本共讀教學成效之行動研究。高雄師大學報——教育與社會科學類，23，127-147。〔Chiu, A. L., & Chiu, C. L. (2007). An action research on an instructional design of parental participation in picture books shared-reading project. *National Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Science*, 23, 127-147.〕
- 佘豐賜（2002）。臺南縣市國民小學家長參與學校事務及其相關問題之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南市。〔She, F. S. (2002). *A study on parent involvement in elementary school affairs in Tainan*. (Unpublished master's dissertation). National Tainan Teachers College, Tainan.〕
- 李柏佳（2005）。家長參與教育事務法制——以國民教育階段為例。教育研究月刊，135，5-13。〔Lee, B. G. (1998). Laws and regulations of parent participation in education: The example of compulsory education. *Educational Research Monthly*, 135, 5-13.〕
- 林明地（1998）。家長參與學校活動與校務：臺灣省公私立國民中小學校長的看法分析。教育政策論壇，1（2），155-187。〔Lin, M. D. (1998). A study on parent involvement in school activities and affairs: Principals' perspectives from public and private junior high and elementary schools in Taiwan. *Educational Policy Forum*, 1(2), 155-187.〕
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啓示。教育研究資訊，7（2），61-79。〔Lin, M. D. (1998). Research

and practice of parent involvement in schooling: Implications for educational reform. *Educational Research Information*, 7(2), 61-79.]

黃炳文、陳毓祥（2002）。家長參與校政決策：一個投訴個案的啓示。
教育曙光，45，1-11。〔Wong, P. M., & Chan, Y. C. (2002). Parent participation: The implications of a complaint case. *New Horizons in Education*, 45, 1-11.〕

孫淑柔（2007）。從夥伴模式探討國小啓智班學生學長參與之研究。
新竹教育大學教育學報，24（1），85-107。〔Sun, S. J. (2007). An investigation of parents' involvement of children with intellectual disabilities in special class in elementary schools: From partnership model. *Educational Journal of Hsinchu University of Education*, 24(1), 85-107.〕

梁金都（2010）。家長校務參與決策之微觀政治分析：平衡矛盾與弔詭的可能性。**教育學誌**，23，127-176。〔Liang, G. D. (2010). Micropolitical analysis of parent participation in school decision-making: Balancing contradiction and paradox. *Journal of Education*, 23, 127-176.〕

莫家豪、羅浩俊（2001）。市場化與大學理治模式變遷：香港與臺灣比較研究。**教育研究集刊**，47，329-359。〔Mok, K. H., & Lo, H. C. (2001). Marketization and the changing governance in higher education: A comparative study of Hong Kong and Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 47, 329-359.〕

商永齡（2009）。國民教育階段家長參與學校事務之法律問題。**學校行政**，62，169-188。〔Shang, Y. L. (2009). The regulations for parent involvement on elementary/secondary school affairs. *School Administration*, 62, 169-188.〕

陳幸仁（2005）。從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構一行動」理論之觀點。**教育政策論壇**，8（2），143-174。〔Chen, H. J. (2005). Principals' coping strategies towards the impact of globalizational educational reform: The implications of Giddens'

theory of structure-agency. *Educational Policy Forum*, 8(2), 143-174.]

陳幸仁（2008）。家長校務參與決策之微觀政治分析。國教教育研究學報，21，91-114。[Chen, H. J. (2008). Micropolitical analysis of parental participation in school decision-making. *Compulsory Educational Research Journal*, 21, 91-114.]

陳幸仁、余佳儒（2011）。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。教育資料與研究，103，143-172。[Chen, H. J., & Yu, C. J. (2011). An analysis of the micropolitics in the curriculum development of school features in an elementary school. *Educational Resources and Research*, 103, 143-172.]

陳惠茹（2003）。身心障礙學生家長與教師之合作。臺東特教，17，26-31。[Chen, H. R. (2003). Collaboration between handicapped students' parents and teachers. *Taitung Special Education*, 17, 26-31.]

陳慶雲（2004）。家長會組織運作對學校效能影響之研究——以桃園縣縣立竹圍國民中學為樣本（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園縣。[Chen, C. Y. (2004). *A study on the impact of organizational operations of parent associations on school effectiveness: The example of Chu-Wei Junior High School in Taoyuan County* (Unpublished master's dissertation). Yuan-Chi University, Taoyuan.]

游娟淑（2005）。臺中市國民小學家長參與學校行政決定之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。[You, J. S. (2005). *A study on parent participation in school decision-making* (Unpublished master's dissertation). National Taichung Teachers College, Taichung.]

楊巧玲（2002）。教師與家長參與學校決策之研究。教育研究月刊，100，108-116。[Yang, C. L. (2002). A study of Teachers and parents participating in school decision-making. *Educational Research Monthly*, 100, 108-116.]

- 楊振昇（2006）。**教育組織變革與學校發展研究**。臺北市：五南。
〔 Yang, G. S. (2006). *Organizational change in education and research on school development*. Taipei: Wu-Nan.]
- 蔡清田、陳幸仁（2013）特色學校的課程領導：微觀政治取向。**教育研究月刊**，225，23-38。〔 Tsai, C. T., & Chen, H. J. (2013). Curriculum leadership for the featured school: The micropolitical approach. *Educational Research Monthly*, 225, 23-38. 〕
- 顏秀如（2006）。從父母對子女之教育權探討家長參與學校教育權之範圍。**現代教育論壇**，14，497-511。〔 Yen, S. J. (2006). A study on parent involvement in schooling from parents' educational right towards their children. *Modern Education Forum*, 14, 497-511. 〕
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2005). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1995). Parent involvement and school responsiveness: Facilitating the home-school connection in schools of choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 1-21.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Brown, P. (1997). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 393-408). Oxford, England: Oxford University Press.
- Bullock, A., & Thomas, H. (1997). *Schools at the centre? A study of decentralisation*. London, England: Routledge.

- Chen, P. (2008). Strategic leadership and school reform in Taiwan. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 293-318.
- Chen, H. J., & Wang, Y. H. (2011). Emotional geographies of teacher-parent relations: Three teachers' perceptions in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 185-195.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1986). No school is an island: Politics, markets, and education. *The Brookings Review*, 4(4), 21-28.
- Coleman, J. S. (1985). *Schools, families, and children: Ryerson lecture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Davies, D. I. (2001). Family participation in decision making and advocacy. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 107-152). Greenwich, CA: Information Age.
- Fine, M. (1997). [Ap] parent involvement: Reflections on parent, power, and urban public schools. In A. H. Halsey., H. Lauder., P. Brown., & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 460-475). Oxford, England: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2000). Professionals and parents: A social movement for educational change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and realities of reform* (pp. 217-235). London, England: RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In A. Hargreaves & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London, England: Falmer Press.
- Herr, K. (1999). The symbolic uses of participation: Co-opting change. *Theory into Practice*, 38(4), 235-240.
- Lewis, D. A., & Nakagawa, K. (1995). *Race and educational reform in the American metropolis: A study of school decentralization*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping the multiple

- dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). Bristol, PA: Falmer Press.
- Malen, B., & Ogawa, R. T. (1988). Profession-patron influence on site-based governance councils: A confounding case study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 251-279.
- Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14(4), 443-472.
- Ng, S. (1999). Home-school relations in Hong Kong: Separation or partnership? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 551-560.
- Simpson, D., & Cieslik, M. (2002). Education action zones, empowerment and parents. *Educational Research*, 44(2), 119-128.
- Tucson Unified School District (2007). *An invitation to parent participation in elementary schools*. Tucson, AZ: Author.
- van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavage between headteachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case. *Journal of Educational Policy*, 17(3), 289-304.
- Welch, A. R. (1998). The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. *Comparative Education*, 34(2), 157-175.
- Wolf, J. S., & Stephens, T. M. (1990). Friends of special education: A parent training model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(4), 343-356.

臺灣國民小學東南亞母語 傳承課程實施現況 與政策建議

葉郁菁* 溫明麗**

摘要

教育部於 2009 年部務會議通過「新移民子女教育改進方案」，母語學習成為新住民子女教育輔導的重點。本文蒐集 99、100 學年度全國辦理母語傳承課程的 31 所國小的計畫書和成果報告，進行文件分析，並訪談 8 位承辦人員。研究發現如下：（一）超過 80% 的母語傳承課程上課時間為週間課後時段，且 90% 以上的母語課程為越南語。（二）展演有助於增強新住民子女學習母語的動機。新住民家長擔任母語講師，可增加其社會參與的機會。（三）母語傳承課程面臨專業師資與教材不足，也缺乏鼓勵子女學習母語的誘因。本文提出以下建議：（一）培養東南亞語言專業師資，並提升母語講師的教學專業能力。（二）強調從學習文化中理解語言，並納為國際教育重大議題，且不限於新住民子女。（三）持續透過母語學習成果發表，凝聚社會對母語學習的共識。

關鍵詞：母語傳承課程、越南語、新住民子女、母語政策

* 葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

** 溫明麗，國立臺灣師範大學退休教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw；sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2012 年 12 月 6 日；修訂日期：2013 年 1 月 15 日；採用日期：2013 年 1 月 31 日

The Policy and Actual Execution of the Southeast Asian Language Courses at Elementary Schools in Taiwan

Yu Ching Yeh* Sophia Ming Lee Wen**

Abstract

In accordance with the policy of “Educational Reform Program for Children from Cross-National Marriage Families” of the Ministry of Education (2009), thirty-nine primary schools with more than 600 primary school pupils have attended the maternal language courses in the academic year of 2010 ~ 2011. Based on the annual reports from the 31 primary schools, and on interviews of teachers, this paper studies the effectiveness and the difficulties of this program. My findings are as follows: (1) more than 80% of the maternal language courses are conducted during weekdays, of which over 90% are Vietnamese courses. (2) A high motivation and better performance among participant children, and an increasing involvement of immigrant parents as language teachers are registered. (3) The main difficulties are : a lack of capable language teachers and teaching materials, a not-yet full conviction of the benefit of the language courses from parents. From these findings, I suggest that: (1) A training program for language teachers should be provided. (2) A course on cultural understanding should be considered due to its importance in an international era. Maternal language can be best learned by means of cultural activities.

Keywords: maternal language courses, Vietnamese courses, children of cross-national marriage families, maternal language policy

* Yu Ching Yeh, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

** Sophia Ming Lee Wen, Retired Professor, National Taiwan Normal University

E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw; sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: December 6, 2012; Modified: January 15, 2013; Accepted: January 31, 2013

壹、前言：母語傳承課程與政策緣起

教育部於 2009 年部務會議通過《新移民子女教育改進方案》，99 學年度與 100 學年度分別補助中小學，推動新住民¹子女學習母語課程（教育部，2009）。再者，2012 年內政部啓動的《全國新住民火炬計畫行動方案》，總經費達新臺幣 11 億 8,440 萬元（移民署，2012）。不論是教育部或內政部移民署，均已將母語學習列為新住民子女輔導政策的重點。因此，為了解母語傳承課程政策推動的現況及遭遇的阻礙，對已經實施兩年的母語傳承課程實有檢討的必要，以提供政府未來繼續推動母語傳承課程之政策的參考，期能確保政策推動可達預期成效。

新住民子女的母語傳承課程攸關國家政策的立場會採取文化融合或文化保留的觀點。母語傳承課程的推動，乃基於認可新住民母國文化的重要性，並認為其子女也應學習新住民家長的語言。依據 Yeh 與 Ma（2010）研究男性新住民家庭，除歐美以英語為母語的跨國婚姻家庭外，東南亞新住民家庭口說母語或新住民家長教導子女說母語的比例不高。母語傳承課程的推動，面臨新住民家庭是否認同學習母語對新住民子女是重要的，且學校如何規劃與推動？母語傳承課程的學習活動是否為傳授母語的語言學習課程？還是涵蓋多元文化理解和語言接觸的學習活動？此將影響學校規劃的時間、邀請參與的對象以及實施母語傳承課程的內容和方法。目前政府推動的母語傳承課程，除了從學校系統切入外，雖也提供有教材、有講師的課程化學習活動，但是實施 2 年的結果，仍面臨師資和教材的困境，且因為學習母語的目的或具體效益並不鮮明，導致新住民家長對於母語傳承課程仍充滿疑問，社會對於母語傳承課程之共識性尚待建立。上述因素均可能扼殺政府推動母語傳承課程推動的成效。因此，本文旨在釐清國小階段

¹ 本文以「新住民」為統一用語，指稱東南亞外籍或大陸配偶。但若為教育部原始文件名稱為「新移民」，則維持原名。此外，國外研究所指「移民」，多半為移民家庭，包含子女皆為移民者，或為移民父母與移民第二代，與國內跨國婚姻之「新住民」不同，因此國外相關研究的稱述，仍以「移民」稱之。

之母語傳承課程實施的現況與困境，包括母語傳承課程對新住民子女的影響，並據以提出母語傳承課程的政策性建議。

貳、新住民子女語言學習的政策觀點

新住民家庭應期待子女精熟主流語言，以保障未來工作與社會適應？抑或鼓勵其學習多種語言，以保留母國文化和語言特質？此兩種不同立場攸關國家對新住民家庭語言學習政策規劃的思維方向。作者首先探討語言學習的文化保留或文化融合觀點、新住民子女語言習得的管道，最後闡述其他國家移民語言政策的做法。

一、文化保留或文化融合？

移民家庭的語言和文化傳承往往面臨少數民族特色文化保留（ethnic retention）或融入當地社會，以適應主流文化的矛盾。相關研究對此兩難亦有不同的觀點：例如，Heath、Rohton 與 Klipi（2008）研究德國的土耳其移民，強調應對移民的少數文化加以保留；但是 Kleyn 與 Reyes（2011）卻指出，美國紐約市因為大量移民和種族的多元性，學校面對是否應該採取文化保留觀點，將少數民族語言納入學校教育？此舉未具共識的情況可能阻礙移民者順利融入當地社會。相對的觀點則強調，應該避免標籤化非主流學生，更不能視移民者為有缺陷者，反之，應該儘速協助他們融入正式課程中，才能確保其未來在社會與主流學生一樣具有社會生存的能力或優勢。Moin、Schwartz 與 Breitkopf（2011）探討移民家長對於子女使用移居地「主語言」（host language）或其母語（heritage language）時指出，選擇的歷程是理性決策的結果，當移居地主語言是一種強勢語言的時候，家長勢必期待子女要精熟主流的語言，基於工具性價值（instrumental value）的考量，當子女習得主流語言時，才能確保他們未來在「接待社會」（host）的優勢地位。Uttal 與 Han（2011）的研究指出，從臺灣移民到美國的家長比較贊成其子女進入白人托育機構，此主要希望其子女能儘速融入美國社會。

臺灣早期對新住民的輔導策略傾向文化融合的觀點，移民署與教育部開辦成人識字班與生活適應輔導班，以協助新住民儘速融入臺灣生活，同時探討新住民子女在主流社會的學習表現（蔡榮貴、黃月純，2004）；教育部從 99 學年度開始推動母語傳承課程，鼓勵新住民子女除了學習主流社會的語言和文化外，政府也開始推動鼓勵新住民子女學習母語的政策。

二、新住民子女語言習得的管道

教育部與移民署確立母語傳承課程之推動政策後，國內面臨以母語為家庭日常對話語言之一的新住民家庭並不多，家庭未必重視新住民母語是箇中原因之一，加上長期以來新住民在家庭中的地位低落、家庭地位不對等（葉郁菁，2010），因此在臺灣由新住民家長教導其子女學習母語可能受到限制。然而家長的態度對母語學習卻有決定性地位，例如，美國以英語為主要語言，因此，美國境內少數民族或移民必須透過家庭網絡習得母語，而重視文化保留和語言傳承的家長，自然而然在家庭中會將母語融入生活情境，以傳承母語，可見家長的態度對母語傳承具有關鍵性的影響力（Park, Tsai, Liu, & Lau, 2012）。

為了保留少數民族的語言，學校以出版教材、每週固定授課時間等正式的、結構性（formal/structured）語言課程方式推行。Valdés、Fishman、Chávez 與 Pérez（2008）探討美國加州學校正式的西班牙語言課程對移民者之中學與大學子女的影響，其研究結果指出，這樣的課程安排引發理論和教學法上的疑問，學校的語言課程過於強調語調的準確度和文法的正確性，這些不恰當的課堂教學，反而使年輕學習者放棄移民家庭的母語。學校和家庭對母語推動，是具有相輔相成的功能，即除了家庭提供支持外，學校則提供結構化的語言課程。

三、新住民子女語言政策的國際趨勢

除了家庭的價值觀外，國家的語言政策和立場更攸關移民母語（heritage language）的存廢。以德國為例，德語為其官方語言，在該國境內，雖有土耳其、義大利、俄羅斯和阿拉伯等國家移民，這些

移民在家庭中多半使用母語，但德國的學校教育仍以德文為唯一的共通語言。過去 10 年來，德國的教育政策越來越重視學前到國小學童的識讀教育。國際學生學習能力調查（the Programme for International Student Assessment, PISA）結果顯示，不論是本籍或移民學生之各年齡層的德語能力表現並不理想（Moin, Schwartz, & Bretkopf, 2011），尤其對許多移民家庭而言，從小在家庭中透過母語學習，直到進入正式教育體系後，使用的語言則是德語，這也促成德國社會對雙語學習的共識，政府必須在學校中同時提供德語及移民者母語的學習環境，因為僅有德語的學習環境，將使移民子女出現更多學習困難（Moin et al., 2011）。德國多數移民家庭普遍以其母語進行溝通，但是學校卻僅使用單一語言，遂造成移民子女的學習困境。反之，臺灣的跨國婚姻家庭多半以國語或臺語為主要使用的語言，而非移民母語，因此新住民子女並沒有如德國般之語言轉換的問題。

語言學習的動機與該語言之使用性及其相對重要性有關。1968 年美國的《雙語教育法案》（Bilingual Education Act）通過後，政府依據該法案規定編列預算，並提供非英語系學生雙語學習的教育計畫（Cordasco, 1969）。但是為了達成以英語和數學等學科為主的《不讓孩子落後》方案（No Child Left Behind, NCLB）的績效測量指標，許多中小學強調英文學科學習的重要性，法文、德文、日文、俄文等第二外語課程並非績效測量指標的項目，因此許多學校停開第二外語課程，將時間挪移到正式學科的學習（Rhodes & Pufahl, 2010）。雖然美國政府的母語政策認為，在學校中推行母語，可以彰顯多元文化的價值，但是在實際教育現場，對移民子女學習成就的期待，仍以實用性高、相對重要的英文為主。

各國政府鼓勵新住民子女學習母語是否立基於文化保留或文化融合兩種不同觀點？若就融合的角度，則應盡量協助新住民家庭子女精熟主流語言，以融入當地社會，避免出現標籤化現象；但根據文化保留的立論言之，則應該重視不同文化的基本差異。迂衡實施母語政策的國家，推動母語政策端賴該項語言在家庭或社會中的使用性及相對重要性。若教育體系中缺乏鼓勵母語學習的機制，則可能導致母語學習在缺乏家庭支持和學校課程規劃下，逐漸被邊陲化。

參、研究方法

本文主要探討母語傳承課程的現況，研究的時段與對象以 99、100 學年度接受教育部補助，實施母語傳承課程的國民小學為對象，針對各承辦學校提出的申請計畫書、成果報告等進行文件分析，並選取 8 位承辦學校的教師進行訪談，以了解母語傳承課程實施情形、成效以及面臨之困境，據以提出制度面與執行面的建議，供政府制定此政策與學校推動母語傳承課程之參考。以下詳述資料收集方式。

一、文件分析

99、100 學年度接受教育部補助辦理母語傳承課程的學校，共計有新北市、臺北市、桃園縣、新竹市、臺中市、彰化縣、南投縣、嘉義縣、臺南市、高雄市、屏東縣及宜蘭縣等 11 個縣市之 39 所國小（詳見表 1），但或教育部承辦單位無完整的計畫書或成果冊，或因縣市教育局（處）承辦人員調動造成 9 所國小²計畫書或成果報告遺失等問題，未納入本文研究之分析。本文之研究所蒐集的資料為 31 所國小、40 份計畫書或成果資料，各校開設此課程之年度詳見表 1。

² 資料遺失的國小包含：A4 國小、G1 國小、H1 國小、I1 國小、I2 國小、I5 國小、J4 國小、K2 國小、L2 國小等 9 所。

表 1
99 學年度與 100 學年度承辦母語傳承課程之學校與縣市別一覽表

縣市別	國小代碼 與名稱	開課 年度	縣市別	國小名稱	開課年度
新北市	A1 積穗國小	99、100	臺南市	I1 柳營國小	100
	A2 安和國小	99、100		I2 菁寮國小	100
	A3 五股國小	99		I3 大新國小	100
	A4 乾華國小	100		I4 土庫國小	99、100
	A5 中園國小	100		I5 三慈國小	100
	A6 北投國小	99		I6 吉貝耍國小	100
桃園縣	C1 菓林國小	99、100	高雄市	I7 大光國小	100
	C2 義興國小	99、100		I8 大同國小	100
新竹市	D1 大庄國小	99、100		I9 開元國小	100
	D2 科園國小	100		J1 佛公國小	99、100
臺中市	E1 四張犁國小	99、100		J2 右昌國小	99、100
	E2 陳平國小	99		J3 中正國小	100
	E3 泰安國小	100		J4 港和國小	100
	E4 大里國小	100	屏東縣	K1 育英國小	100
	E5 霧峰國小	100		K2 潮和國小	100
	E6 福民國小	100	宜蘭縣	K3 港西國小	100
彰化縣	F1 大成國小	99		L1 大溪國小	99、100
	F2 大興國小	99		L2 孝威國小	99
南投縣	G1 新興國小	99			
嘉義縣	H1 秀林國小	99、100			
	H2 碧潭國小	100			

本文之文件分析主要有兩項步驟：

（一）文件編碼：首先，依據所收集之文件資料內容進行編號，即經過反覆閱讀文件內容，並扣緊研究主題擷取關鍵字詞，俾有系統地彙整文件資料，再者可增進作者對研究對象及文件的了解。

（二）主要項目分析：文件編碼後，依據以下項目逐項分析。

- 1. 課程要素：課程內容（生活會話、字母、單字教學等）、上課時間、教材來源、開設語言別、參加母語傳承課程的學生年級等。
- 2. 師資部分：師資的來源、學歷及講師培訓等。

3. 課程的影響：因課程尚未有評鑑指標，因此只能由個別學校依據實施報告書中指出的實施成效和訪談結果，分析母語傳承課程對教學者和學習者的影響。

4. 實施困境：同上所述，由報告書中分析學校提出的實施困境或建議。

由於計畫書或成果報告中較無法對學校具體實施的過程做詳盡的描述，因此作者進而採取訪談方式，訪談學校的承辦人員與母語傳承課程講師，希望可以透過訪談內容，了解更多母語傳承課程的實施歷程與國小承辦人員的觀點，並補足文件分析之不足。

二、訪談法

作者選取受訪國小承辦母語傳承課程業務的人員，其原則如下：作者先以 99 學年度辦理、但 100 學年度未續辦之 6 所學校，100 學年度新辦理的 21 所學校，以及兩學年度均辦理的 11 所學校行政人員為受訪母體，剔除 3 次連絡不到及不願意受訪的行政人員後，剩下的受訪對象則以隨機方式抽取正式受訪者，並將訪談大綱於訪談前先寄給受訪者，避免訪談失去焦點。本文之研究的受訪者分別為新北市 2 位、桃園縣 1 位、彰化縣 1 位、嘉義縣 3 位、高雄市 1 位，共 8 位，受訪學校、職稱與地區如表 2 所示。訪談的問題主要了解學校承辦人員如何規劃母語傳承課程？如何實施母語傳承課程？學校承辦人員從實施過程觀察的成效以及遭遇的困境為何？透過與學校承辦人員的對談，可以了解學校規劃與實施母語傳承課程的現況，並且進一步針對文件分析中所歸納的疑問加以釐清。歸納訪談的內容包含：

（一）母語傳承課程的規劃：貴校為何要辦理新住民子女的母語傳承課程？當初申請時如何規劃？規劃的課程內容和師資來源為何？

（二）母語傳承課程的實施：貴校在邀請新住民子女參與母語傳承課程的過程中，如何取得家長同意？母語傳承課程的時間和課程如何安排？學校行政人員如何協助母語講師編寫教材和提供哪些班級經營的協助？

（三）母語傳承課程的成效與困境：新住民子女、母語講師、家長、學校教師等不同對象對於母語傳承課程之學習的看法如何？學校

曾經遭遇哪些困阻？又如何解決？

訪談後，將訪談錄音內容轉譯成逐字稿，再進行編碼，編碼的方式包含以「文」代表文件資料、「訪」代表訪談紀錄，再標註日期及訪談稿編號，依照課程規劃、課程實施、成效與困境等三項主題，分別歸納各項主題的重要內容，並與文件資料的分析結果對照，以達到不同資料來源的交叉檢證（triangulation）。

表 2

母語傳承課程承辦人員基本資料表

受訪者代號	性別	職位	承辦年度（年）	任職學校地區
A 主任	女	教務主任	99 及 100	嘉義縣
B 校長	女	校長	99 及 100	嘉義縣
C 主任	女	輔導主任	99	彰化縣
D 教師	女	總務組長	99 及 100	桃園縣
E 主任	男	輔導主任	99 及 100	高雄市
F 教師	男	輔導組長	99 及 100	新北市
G 教師	女	輔導組長	100	新北市
H 主任	男	教務主任	100	嘉義縣

肆、母語傳承課程實施現況分析

母語傳承課程實施之現況分析包括「母語傳承課程的課程規劃與執行」、「母語傳承課程實施成效」以及「實施母語傳承課程的困境」等三部分，以下闡述分析結果。

一、母語傳承課程的課程規劃與執行

各校實施母語傳承課程的實施時間、課程內容、和參加對象個別差異性如下：

（一）實施時間：多數學校爲了避免影響正式課程的進行，皆選擇利用早自習、午休、週末或寒暑假等課餘時間實施母語傳承課程，時數最少的潮和國小以暑期課程的方式實施，僅有 2 次、每次 2 小時，

共 4 小時；最高時數的學校則為每週固定上課時間，最高達每學期 48 小時。除 5 所學校利用寒暑假以營隊方式辦理外，其他 25 所學校（占 83.3%）均為固定時段的連續性課程，安排在每週安排早自修、下午 4：30 之後的下課時間、週間晚間、或週末。

（二）課程內容：課程內容涵蓋越南文化體驗活動，包含品嚐越南美食、兒歌教唱、越南風俗習慣、地理位置、飲食文化等課程內容，提升學童對越南文化的認識，建立其多元文化觀。也有基本字母、單字（拼字）、數字、簡單會話等語言學習課程，甚至如 E5 國小、E1 國小、F2 國小的課程內容還包含複子音、句子與句型的練習等語音學的學習內容。教材編寫的部分則由負責授課的母語講師安排；課程內容的設計則依照教學者個人興趣安排，學校之間沒有共用的教材。

學校開設的課程多以越南語為主（共 28 所，占 93%），僅有新北市的積穗國小與屏東縣育英國小曾提供印尼語課程。因為越南語課程即占 90% 以上，因此本文所討論的母語傳承課程，多數為越南語課程的例子。碧潭國小在教育部推動母語傳承課程之前也曾經規劃過印尼語的母語傳承課程，但是後來學生在印尼語的學習上困難度很高，而且經過一學期的教學之後發現，印尼語語法之複雜並非幾堂課可以學會，學生的學習興趣也偏低，加上學校多數新住民子女的母親為越南籍，故 99 與 100 學年度改採越南語課程。

（三）參加對象：除 A3 國小因為僅有 1 位學生參加，且學校提供的課程內容為「協助學生生活適應與家人溝通」，故不列入母語傳承課程的分析，其他各校參加的人數大多在 20 至 30 人左右，臺中市 E6 國小和嘉義縣 H2 國小則全校參加，包含父母皆為本籍的學生，前者參加人數為 125 人，後者為 58 人；不過福民國小辦理時間只有 5 天，並非常態性課程。H2 國小校長認為，將東南亞語言放入鄉土語言課程，且使用 1/3 的時間，有助於增加學生更多的語言能力，因此將東南亞母語傳承課程涵蓋在鄉土語言課程中，與閩南語課程進行輪流教學，不區隔學生身分別，即全校學生都必須學習。

二、母語傳承課程的實施成效

依據學校母語傳承課程的實施計畫分析，歸納三項計畫可產生的

預期成效：第一，協助新住民子女了解越南語言和文化；第二，期望新住民女性藉由擔任母語教學的講師而提升其教學能力；第三，增進新住民子女與越南家人的語言溝通。本文對照上述預期成效與學校承辦人員的訪談結果，歸納學校推動母語傳承課程的實施成效如下：

（一）藉由展演，新住民子女對東南亞語言和文化的了解不斷正增強，對新住民子女而言，學習東南亞文化和語言能否對（父）母親所屬國家的文化產生認同，可能過於抽象且尙無實證研究結果支持此一論述。但受訪的學校承辦人員表示：新住民子女學習母語歷程中慢慢累積口語表達的能力，且因為展演的機會，讓新住民子女更有表現的機會。H 主任表示，

學生用越語歌唱的能力，真的有，所以學生的表達能力，包含說的能力、聽的能力，慢慢精熟。學生可以學習用越南語表達、用越南語唱歌，甚至我們還帶他們去社團表演、到社區去展演，這是這群小孩子以往沒有的經驗。（訪 H-120511）

學習興趣有時需要依賴外在的正增強，學校承辦人員認為，提供表演的機會，可強化學習者和新住民子女家長對母語傳承課程的認同，在母語傳承課程之推動具有重要意義。B 校長認為，

我們這裡有其他單位參訪的時候就讓孩子來表演，然後全縣的表演節目時候我們也會去，我們辦理了全縣國際日之類的活動，或是人家來參訪的時候，譬如說移民署謝立功署長也曾經來過，我們就是用孩子他們在課堂上學到的語言，那個歌曲童謠。他們有蠻多機會可以這樣子 SHOW，對家長來講，他們反而很樂在其中，因為看到自己的孩子在舞臺上表演，也很有成就感。（訪 B-120408）

（二）新住民家長因為擔任母語講師增加更多社會參與的機會多數學校聘用的母語講師為新住民家長，但是這些新住民家長中多半僅有中學學歷，但是鼓勵新住民家長擔任母語傳承課程講師後，

也間接促成他們更為積極參與社會活動。E 主任提及，

其實來教書的這個越南籍媽媽，表達和溝通能力成長很多，對自己也更具信心。她一開始根本不太敢站上臺前，也很少能主動和小朋友互動，後來慢慢地她可以融到裡面。那我們這個新住民媽媽，她也因為慢慢地進入校園以後，我們也推薦她去參加新北市的一些活動呀，她也是我們的新住民親善大使，也是我們的幸福家庭代表，甚至我們推薦她去參加內政部，移民署辦理的一些活動，她會比較勇敢的走出來。其實她們最需要的是機會。自信就產生出來了，這就是收穫，教學相長。（訪 E-120517）

（三）新住民母語講師與學校教師的協力合作

新住民家長懂得越南語，而且在其擔任母語講師前，未接受教育專業背景、設計教材的訓練、也欠缺教學經驗；學校教師雖具備教學知能，卻完全不懂越南語。因此，學校推動母語傳承課程時，就必須仰賴新住民家長和學校教師的搭配，互補不足，才能順利推動母語傳承課程。A 主任表示，

一開始他們在教學的能力也都幾乎沒有，他會講那個語言，但是他是不會教的。不曉得怎麼帶動孩子，怎麼去表達他的意思給孩子聽。我們旁邊的教師要協助帶她們教學技能。剛開始我會跟那個教師談，怎麼教、孩子怎麼分組，這個我們都事先安排好，然後（母語）教師要教甚麼課會先跟我們談，然後就教他怎麼樣帶孩子，這種教學技巧是我們帶給他的。（訪 A-120421）

三、實施母語傳承課程的困境

從文件分析和訪談資料分析學校實施母語傳承課程，歸納出以下三項實施此政策面臨的困境：第一，母語講師人數和專業能力不足；

第二，學生程度不一、較難因材施教；第三，缺乏鼓勵參與的動機。分述如后。

（一）母語講師人數、分布地區和其專業能力不足

越南語師資缺乏，造成各校師資尋求不易，甚至因為沒有師資，無法順利開課，若找到有意願教授越南語的新住民，也會因其沒有教學經驗與教育專業背景，導致教學方法不佳，課程進行不易，成效不彰。目前臺灣多數新住民家長在其原生國的教育程度不高，除了學歷問題外，他們也對教學方法不了解，匆促推動新住民家長擔任母語講師，可能反而增加其挫敗經驗。要依賴新住民家長成為語言教師，的確有其困難度，而且擔任教學的新住民家長也對母語傳承課程的鐘點費過低、學校安排的時間造成學童參加意願低等問題感到困擾。參與學習母語的學生從低年級到高年級都有，不僅課室管理是一項挑戰，有些學校要求新住民家長要自行規劃教材、尋找教學資源等，讓許多新住民家長因為無法勝任而不願意擔任母語教學講師。

以長期實施雙語教育的美國為例，也面臨師資雙語證照、雙語教材資源不足等問題（Kleyn & Reyes, 2011）。臺灣兼具教材教法專業知能與東南亞母語教學能力的新住民師資仍嚴重不足。分析師資產生困境的原因是：師資集中於北部、越南語教師數不足、學歷偏低等三項主要因素。

若分析「內政部入出國移民署各縣市服務站母語師資參考名單」（移民署，2009），結果也同樣發現：越南語講師中，以國小和國中學歷的講師占 40%、其次為高中學歷者（占 34%），大學以上學歷（含肄業者）占 26%；且多數（44.6%）師資集中於苗栗以北，若扣除教華語的大陸配偶、教英文的菲律賓配偶，則東南亞母語師資以越南籍最多（占 40%），但此與難以符合 99、100 學年度開課語言（越南語占 87%、印尼語占 13%）之教師需求。

目前，除了新北市已研發相關教材、培訓師資外（新北市教育電子報，2012），其他縣市多半由新住民母語講師自行編輯教材，學校教師指導其教材教法。桃園縣的 D 教師提到，

我們之前有辦教育研習班，就是針對已經上很多年課的新住民

媽媽，給他們很多機會上臺。我從其中找了一兩位，我就私底下花時間教他們，等於是我在培養這個媽媽。每次她上課，我都一定到，我是請她來上課，我隨時可以趕快支援，或者是提醒她，妳可以怎麼上，然後她在編教材，我就給她很大的空間，給她編，其他的，我們就盡量支援她就對了，然後她不知道怎麼編，不知道去哪裡找（材料）的時候，我就告訴她，找甚麼樣子。（訪 D-120527）

（二）學生程度不一，較難因材施教

母語傳承課程大多為一校一班，且為混齡教學，例如新北市 A1 國小 100 學年度是以一、二年級為一班；四到六年級為另一班；臺中市 E3 國小 100 學年度參加母語傳承課程的 15 位學童為一到六年級；彰化縣 F2 國小 100 學年度參加的 15 位學童中，有一半是本籍學童，另有 10 名越南配偶子女，5 名大陸配偶子女，同班學習越南語。新北市的 A2 國小在成果冊中未說明參加的 19 位學生年級，但在檢討報告中指出：「不同年級混齡教學，學習專注力不同，增加教學的困難。」（安和國小，2012，頁 2）。

99-100 學年度實施的經驗，多數學校採取混齡教學的方式，將一年級到六年級的新住民子女統一集中教學，這不僅忽略低年級較小學童的認知發展與高年級學童有很大差異，而且採用因應的教學策略也會因為學童年齡而有所不同。有些學校的越南語課程側重音標、單字等，高年級學童較能理解，但對低年級學童則太難；兒歌教唱吸引低年級學童興趣，但高年級學童卻覺得幼稚無聊。學生的學習理解能力及程度落差甚大，不同年齡學童適用的教學方法也有差異，越南語教師在設計課程及授課時感到困難重重，對於沒有教學經驗的越南語教師而言，要在中間尋求一個平衡點，是一項極為困難的任務。例如，C 主任提到在彰化縣實施的情況：

他（母語講師）越南話或者是他教的教材是用幼稚園的，但是來學的孩子他年齡比較高，他跟母親的對談，他的程度是比較好的，所以他去學那個幼稚園的教材，對他來說無聊，所以有

時候這些學生學到一半他就不來了，那有一些是高年級的，有一些五六年級的，他來學，但是又是學唱遊本，講那個東西跟他的生活不適合。（訪 C-120421）

（三）缺乏鼓勵參與的動機

新住民子女參與母語傳承課程意願低落的原因主要在於此非正式課程，較不受學生重視；加上部分學生原本已經安排安親班、補習班或其他課餘活動，學生會選擇原先安排的活動，而不願意參與此課程，若無其他獎勵措施，參與意願勢必降低。

家長的支持度也師影響學生參與意願的重要因素：若家長對此課程持反對意見，則學生也很難反抗家長來參與此課程，若參與意願持續低落，則會造成無法順利開班，或學生即使參與課程也無法專心學習的狀況，此乃學校需克服的困難。訪談南部學校的經驗後發現，新住民家庭的離婚率偏高，家中的新住民女性早已離家，對新住民子女或者家長，都欠缺因為回家要和母親溝通而學習母語的「必要性」，且回到家中也無人提供其好的輔助和指導，這些都會減損學習母語的動機。F 教師指出，

有的爸爸認為這個太太是我用「錢」買過來的，為什麼要學他們的語言，因為有一種情況，可能是媽媽已經離婚了啦，那這種他就會堅決抗拒，因為他覺得小孩子沒有必要去學，因為他也沒有使用的機會。（訪 F-120531）

C 主任也提到，

一般來講，這些越南籍的家庭經濟狀況比較優的，或者家裡就已經有在使用母語的，通常他就覺得孩子可以不用來。基本上，我們這邊的家長……我們是一直不停的鼓勵，而且灌輸。然後請越南媽媽請他來學校是……很不容易耶。開班親會有些家長、夫妻（關係好的），就會帶著越南的太太一起來參加班親會、一起來參加孩子的活動，然後……如果是那個，家庭經濟不好，

又要兼顧經濟的，他根本就沒有辦法管到這些事情，還說甚麼母語，賺錢都來不及了。（訪 C-120426）

除了學生及家長的參與意願外，學校教師的參與意願也會影響到學生的參與狀況，若學校教師皆能抱持著支持的態度，則會鼓勵家長讓學童參與此課程。再者，有的學校只採通知單調查的方式，當家長沒有意願讓子女學習母語傳承課程時，學校也很少做更多說明，例如，E 主任提到，

我們就是發傳單呀，都自由意願啊！其他的沒有參加的我們也不會介意、或者去給他解說，爸爸就反對讓孩子學媽媽、就是越南的母語。（訪 E-120531）

部分學校教師對辦理此課程也並不十分支持，且研究者發現，學校中僅有承辦教師對此課程較為熟悉，其餘教師因為沒有參與此課程而對課程實施的內容不清楚，無法從學校教師得到正向肯定，可見學校教師並不認為母語傳承課程有其必要性。桃園縣的 D 教師提到，

其實我看到還有，自己本身教師方面，我們學校教師其實並沒有說很支持，但是他們也不反對，所以，有時候像我們學校也有一些，就是有關教師方面，針對新住民這塊研習也有做啦，但就是不見得每一個教師都能夠非常的……理解。（訪 D-120533）

伍、推動母語傳承課程政策的建議

作者從母語傳承課程的文件和訪談分析中發現，母語傳承課程在執行過程中遇到家長對母語課程支持度低、師資也不足、教材又缺乏等，真可謂困難重重。同時，因為學校參加的人數不多，因此採取不同年級混齡上課，此不僅在教學活動設計不易，也增加母語講師班級

經營的困難度。若政府能解決上述推動母語傳承課程的困境，則或可進而鼓勵新住民家長及其子女更願意參與母語傳承課程。

母語傳承課程不僅應以新住民子女為對象，若能納入教育部國際教育重大議題中，鼓勵學生多理解東南亞文化，也可對應九年一貫課程中社會領域「全球關聯」的主題軸（教育部，2012）。本文之研究結果發現，從學校承辦人員與新住民家長的訪談發現，學生缺乏學習母語的誘因，若政府能對國際經貿人才進行需求評估，並善用新住民及子女之人力與文化資源，有計畫的積極培養國際人才，應可誘發新住民家長鼓勵其子女參與母語傳承課程的動機。此外，政府應鼓勵母語學習的成果發表，此亦是激勵的有效措施。

一、東南亞語言專業師資養成

母語傳承課程已實施 2 年，但多半學校仍由新住民家長擔任師資，進行教學，惟新住民家長在課程設計和班級經營的能力不足，須有賴學校人員予以培訓、或搭配 1 位協同教學人員；若政府決定將母語傳承課程納入未來教育部長期計畫的政策中，則專業師資與提升現有母語講師的教學專業能力，是有效持續推動母語教學課程應優先解決的問題。

新北市 101 學年度共有 11 所學校開設母語傳承課程，由教育局辦理「新住民母語暨國際文教師資培訓」，共有 7 位印尼語師資及 26 位越南語師資完成訓練，未來可投入母語教學（新北市教育電子報，2012）。新住民家長參加師資培訓，不僅可以培養新住民家長具備專業教學能力，也有助於引導新住民家長運用其文化資源、拓展人際網絡、增加就業機會，最終認同其自身文化價值。

二、東南亞語言和文化學習應納為國際教育重大議題

教育部將推動國際教育列為重大教育議題，並強化國內中小學與國際學校的交流，然培養具備未來世界公民的基本素養，必須強調國際觀和對不同族群文化的理解與欣賞。母語傳承課程除了學習語言之外，透過兒歌、節慶等有助於讓學生了解東南亞文化特質。研究者所以提出將校級推動的母語傳承課程定調為多元文化和語文的接觸性活

動之建議，乃基於下列理由：

（一）將東南亞語言和文化學習納入國際教育有其優勢

教育部推動國際教育，並在 10 年內促進中小學與國際姊妹校的交流。基於此，培育國中小學童具有國際觀為重要政策。美國擁有世界多元化的移民種族，2010 年境內的移民人數高達 4,000 萬人，其中每 4 位兒童就有 1 位來自移民家庭，故即便沒有移民的壓力，美國的教育政策仍須面對全球化歷程下的國際教育，因此，學校教育必須培養學生具備全球意識，並培養可以解決公共和政治領域等複雜問題的未來公民（Suárez-Orozco, 2011）。母語傳承課程的規劃應該借力使力，教育部在國際教育中心學校的計畫案中，除了強調美國歐洲等已開發國家外，可以重點補助亞洲國家（含越南、印尼）的交流案，這些政策的推動，不僅可增加國人對東南亞文化的尊重與理解，也符應九年一貫課程欲培養學童具備「文化學習與國際理解」的基本能力。從認識東南亞文化中，尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞東南亞國家的歷史文化，達成培養學童具有相互依賴、互信互助之世界觀目標（教育部，2012）。

（二）課程設計宜以文化傳承為主、母語傳承為輔

部分國小定位母語傳承課程為語言學習活動時，可能面臨將母語學習活動變成枯燥乏味的語言教學，國小學童也會逐漸對母語傳承課程失去興趣。在推動母語傳承課程較為成功的案例均發現，其採取較為輕鬆有趣的東南亞傳統文化、節慶的介紹，或以童謠、歌謠教唱為主，較適合國小學童學習經驗的方式為之，而非一開始就教音標或拼音。當母語傳承課程被界定為文化學習和語言接觸活動時，不僅可讓新住民子女參與、更讓全校學童一起參與，可避免將新住民子女標籤化，也不至於發生大陸及印尼配偶子女都必須學習越南話的怪現象。

三、透過展演和活動推廣母語學習的成效

承辦母語傳承課程的學校對於成果展現的方式有所不同，且僅有部分學校辦理母語傳承課程的成果發表會，提供學生表演的舞臺與機會。學習成果發表使新住民家長看見自己子女在母語學習的成果，不僅減少新住民家長和其家人的疑慮，也讓他們開始認同讓子女學習東

南亞語言的正面意義。此外，新住民子女也因為其能力透過成果發表等外部的增強和鼓勵，獲得肯定，增強他們學習母語的動機。

母語傳承課程的推動，凸顯政府對新住民家庭與文化延續的重視，政府鼓勵各縣市辦理母語傳承課程的初衷乃希望可增進新住民子女對其母語和文化的認同。不過，用意良善的母語課程政策推動要能長遠，必須減少新住民家長對政策認同的阻力，可由政府規劃母語人才需求和長期培育母語人才計畫，同時在既有的課程中，將東南亞文化陶冶納入國際教育和社會領域課程中，使東南亞母語的學習不限於新住民子女，而是學校課程的一部分，所有學童均有機會可以接觸。推動東南亞母語課程對於新住民家庭具特殊意義，有助於創造一個雙語平等的家庭語言環境，使新住民家庭增加另一種溝通工具；同時增權賦能新住民家長，使他們積極參與母語教學，也增加他們對自我文化價值感的認同。然而政府推動東南亞母語課程時，除提供經費，補助國中小辦理外，更要提出長期推動母語課程的目標，及政策與課程規劃，並須積極回應學校遭遇的困境。

參考文獻

安和國小（2012）。**100 年度（安和國小）推動外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫成果報告**。新北市：作者。〔An-Ho Elementary School (2012). *The annual report of education and coaching programe of children of foreign and Chinese spouses*. New Taipei City: Author.〕

教育部（2009）。**教育部部務會報通過新移民子女教育改進方案**。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2372 〔Ministry of Education (2009). *The administrative meeting of Ministry of Education passed the educational reform project for the new immigrant children*. Retrieved from http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2372〕

教育部（2012）。**97 年國民中小學九年一貫課程綱要（100 學年**

- 度實施)。臺北市：作者。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326 [Ministry of Education (2012). *The curriculum guideline of nine-year national curriculum of elementary and secondary schools (practice from 2011)*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326]
- 新北市教育電子報 (2012)。新住民母語傳承。取自 <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20120730082446BGN&e=EPA20110627113752UQB> [Electronic News of New Taipei City (2012). *The language heritage of new immigrants*. Retrieved from <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20120730082446BGN&e=EPA20110627113752UQB>]
- 移民署 (2012)。全國新住民火炬計畫行動方案。取自 <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1127810&ctNode=32968&mp=1> [The National Immigration Agency (2012). *The action plan of the torch project for the new immigrants*. Retrieved from <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1127810&ctNode=32968&mp=1>]
- 葉郁菁 (2010)。家庭社會學——婚姻移民人權的推動與實踐。高雄市：巨流。 [Yeh, Y. C. (2010). *Sociology of family: The promotion and practice of human right of marriage immigrants*. Kaohsiung: Chu-Liu.]
- 蔡榮貴、黃月純 (2004)。臺灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。臺灣教育，626，32-37。 [Tsai, J. K., & Huang, Y. C. (2004). The educational problems and coping strategies of foreign spouses' children in Taiwan. *Taiwanese Education*, 626, 32-37.]
- Cordasco, F. M. (1969). The bilingual education act. *The Phi Delta Kappan*, 51(2), 75.
- Heath, A., Rohton, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-215.
- Kleyn, T., & Reyes, A. (2011). Nobody said it would be easy: Ethno-linguistic group challenges to bilingual and multicultural education

- in New York City. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 207-224.
- Moin, V., Schwartz, M., & Breilkopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 515-533.
- Park, H., Tsai, K. M., Liu, L. L., & Lau, A. S. (2012). Transactional associations between supportive family climate and young children's heritage language proficiency in immigrant families. *International Journal of Behavioral Development*, 36(3), 226-236.
- Rhodes, N., & Pufahl, I. (2010). *Foreign language teaching in U.S. schools: Results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Suárez-Orozco, M. (2011). *Immigration's echo: Educating the immigrant generation*. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/5pq8s0h8>
- Uttal, L., & Han, C. Y. (2011). Taiwanese immigrant mothers' childcare preferences: Socialization for bicultural competency. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(4), 437-443.
- Valdés, G., Fishman, J. A., Chávez, R., & Pérez, W. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps towards the effective practice of heritage language re-acquisition/development. *Hispania*, 91(1), 44-24.
- Yeh, Y. C., & Ma, T. C. (2010, August). *Social adaptation of male immigrants: Issues of social class, gender, and race*. Paper presented at the Seventh Annual East Asian Social Policy (EASP) Research Network International Conference, Seoul, Sogang University.

中國大陸國民中小學與大學合作研究之理想與困境

魏宏聚 *

摘要

受到國外行動研究理論的激發，伴隨著中國大陸新課程改革的實施，興起大學與中小學合作研究的風氣。合作研究是理論與實踐相結合、促進中小學教師專業發展的理想途徑，但在實踐過程中，存在著合作雙方角色定位異化（扭曲、變味之意）；合作權力與投入時間不足及合作終極目標功利化等一系列現實困境。所以，中國大陸當前的大學與中小學的合作研究仍處於分離狀態，距理想與理論假設的實現仍有相當距離。

關鍵詞：合作研究、大學、中小學

* 魏宏聚，河南大學教育科學學院教育學系副教授

電子郵件：weihongju3@126.com

來稿日期：2012 年 10 月 22 日；修訂日期：2012 年 11 月 12 日；採用日期：2012 年 12 月 10 日

The Ideal and the Dilemma: Some Practical Considerations on the Collaborative Research Between Elementary and Secondary Schools and Universities in Mainland China

Hong Ju Wei*

Abstract

Along with the advocacy for the value of action research and the promotion of curriculum reform, collaborative research between universities and primary and secondary schools is widely practiced in China. Collaborative research, by integrating theories and practice, is certainly an ideal way to promote the professional development of teachers. However, a series of problems have emerged, such as role alienation, the insufficient authorization and inadequate time allocation, and the over-utilitarianism of the participating parties. The cooperative research between universities and primary and secondary research is still far from the ideal situation.

Keywords: collaborative research, universities, primary and secondary schools

* Hong Ju Wei, Associate Professor, Research Institute of Education Science, Henan University
E-mail: weihongju3@126.com

Manuscript received: October 22, 2012; Modified: November 12, 2012; Accepted: December 10, 2012

二十世紀八〇年代以來，中國大陸受到國外行動研究理論的激發，伴隨著新課程改革中提出「教師為研究者」的理念，教育界刮起一股「合作研究」之風，部分大學或研究機構人員，特別是師範院校的教師懷著崇高的教育理想，走出象牙塔，追尋陶行知（1891-1946）、梁漱溟（1893-1988）、晏陽初（1893-1990）等前輩的足跡，走進中小學校園，和中小學教師一起開展教育合作研究，實施「大學—學校」聯合（university-school，US）。但從各地對合作研究的實際回饋情況來看，目前大學與中小學的合作研究仍處於「摸著石頭過河」階段，效果不甚樂觀。

壹、大學與中小學合作研究理想與現況

教育合作研究是二十世紀末以來中國大陸興起之教育行動研究的一種模式。隨著基礎教育課程改革的推進，許多嶄新的教育理念，如教師成為研究者、校本研修與科研興校等相繼提出，並迫切需要將其具體實踐，此舉使教師的教學研究顯得比以往任何時候都重要，中小學教師成為研究者不僅必要而且可能，開展大學與中小學的合作研究正是在「教師成為研究者」的背景下展開。

一、大學與中小學合作研究的理想

大學與中小學的合作研究亦簡稱為「教育合作研究」，合作的一方是師範院校、綜合型大學的教育學院和其他教師教育機構，另一方是渴望開展校本教研的中小學校。其合作方式可分為：第一，以大學教師為主，以中小學教師為輔的理論研究，第二，以中小學教師為主，以大學教師為輔的應用研究兩種類型。中國大陸當前普遍開展的合作研究類型屬於後者。

大學與中小學合作研究的基本理想與假設是：大學學者擁有較高的理論素養與研究技術但較缺乏實務場域的經驗；相對的，中小學教師擁有豐富的實務經驗，但缺乏研究的意識與能力，二者的結合可以實現優勢互補，達到理論與實踐的完美結合。基於此，大量師範大

學或其他教育研究機構通過為中小學提供專業支援的方式，與中小學建立合作夥伴關係以開展教育研究，打開封閉已久的教育理論與中小學教育實踐的隔閡；中小學也在與大學等研究機構的合作中，體會到科研興校的實惠，部分中小學教師因此成為名副其實的研究型教師。然而，此等合作在現實與理想之間的差距較大，合作研究之路並不平坦，大學與中小學之間的合作仍然困難重重，典型的困境如：

目前中國大陸的大學—中小學合作模式易導致同床異夢現象，雙方對變革的期望值存在潛在的衝突，兩者懷抱的期望差異較大，難以統合，有時甚至南轅北轍，無法形成共同願景，導致合作不了了之。（金忠明、林欽利，2006：16）

總之，目前大學與中小學的合作研究在實踐中舉步維艱，存在一系列的現實困境。

二、大學與中小學合作研究現實困境描述

在大學與中小學的合作研究中，作者聽到學者如下的描述：

（一）行動研究擱淺

隨著基礎教育課程改革的深入，大學與中小學的合作研究被視理論與實踐的完美結合，然而現實與理想之間的道路並不平坦，合作研究的收穫不少，但感觸更多的是合作過程中的困境，以及合作困境帶給我們對合作理想與現實的思考（牛瑞雪，2006：69）。

（二）合作研究中存在矛盾或衝突

隨著中國大陸課程改革的不斷深入，大學—中小學合作變革蔚然成風，這種合作變革模式固然具備許多優點，但同時也潛藏著一些衝突和矛盾（金忠明、林欽利，2006：13）。困境究竟體現在什麼地方？在實踐過程中合作研究何以會擱淺？從張永英（2003）所描述的大學與中小學合作研究的場景與感受，大學與中小學合作研究的普遍性現實困境即可真實展現出來：

1. 合作之初：中小學校少不了盛宴款待，在觥籌交錯中，在言語輾轉中，各自揣摩著對方是「真學術」還是「假學術」？是真的進

行研究，還是僅為學校貼金（意指虛誇自己好的一面，華而不實）而已？

2. 合作過程：大學與中小學合作研究的必要條件就是必須走進學校，深入課堂，然而，課堂怎能允許自由出入，只有研究課和彙報課（係指教師為領導或參觀學習者專門展示的一節課堂教學活動）才可以入教室觀察。於是大學研究者所聽、所看到的課堂便像一道道精心製作的菜，過度的加工和注重形式的華美，此使大學研究者觀察到的「現象」離事實恐有一段差距。就此言之，研究的素材恐已失真，研究的結果又如何能期待其具備真實性價值。

3. 合作結束階段：教育合作研究在頗具期待的氣氛中拉開帷幕之後，開始長時間的冷場，能激動人心者也只是拉開序幕的那一刻。對於大學研究者來說，只要在成果報告上有厚厚的文字材料，在專家評鑑上有「過硬」的成果——即具有份量的學術論文，再加上周到的接待即可。

4. 合作的效果：研究報告出爐後，教育合作研究的理想與宗旨也於此時隨之被封存起來，學校依然在原有的軌道上井然有序地運著作，水仍然歸於水，油仍然歸於油，大學的參與僅起了裝點門面的作用，理論與實踐並沒有交匯。

總而言之，許多大學與中小學的合作研究效果不佳，此可以採用一位校長的話來佐證：「教育科研與教學仍然是兩張皮，水與油並沒有交融。」（田寶宏，2010）大學與中小學合作研究的理想為什麼在現實面前會如此蒼白？這是因為，大學與中小學兩個機構的文化差異過大所產生的文化碰撞和衝突，以及由此帶來的規範、角色、目標等方面都有明顯的不同（翁朱華，2003）。所以，大學與中小學的合作研究在實際的運作中將遇到諸多困境。

貳、大學與中小學合作研究困境分析

大學與中小學合作研究的困境基本上表現為三個方面，分別是研究角色定位的異化、合作過程中權力與時間投入的衝突與異化及合作

終極目標的異化，以下分述之。

一、大學與中小學教師角色定位的異化

大學與中小學合作研究過程中的參與雙方在研究中分別扮演的角色，及相互之間的關係，不但直接影響合作的實際運作和發展方向，而且影響合作對參與人員的意義。當前，中國大陸大學與中小學合作研究者的角色定位呈現異化，從以下兩個方面表現出來：一是中小學教師由研究主體異化為輔助者，二是大學教師由輔助、促進者異化為權威者與唯一主體。

（一）中小學教師從諮詢異化為接受

合作研究的初衷乃依據「教師成為研究者」的理想或理論假設，故中小學教師應成為合作研究的主體，否則「反思性實踐家」「教師成為研究者」的理論假設便不存在。所以，合作研究能否獲得預期成效，很大程度上取決於中小學教師是否為研究的主體，能否反思自己的教育實踐。簡言之，作為主體進行研究是大學教師所不能替代的。所以，大學教師只能提供參考意見，任何行動策略的制定都要由教師自己決定，這應是合作研究的基本原則。然而，事實上，中小學教師由於缺乏應具備的研究意識與獨立自主的研究能力，遂在合作研究中一味地依賴大學教師，不喜歡聽理論建議，只想聽如何「操作」；也不積極的對研究進行反思，僅一味的對大學教師的指導概括承受，從而使合作關係由「指導—諮詢」異化為「給予—接受」關係，大學教師成為研究的唯一主體，而中小學教師卻相反地成為研究的輔助者。

（二）大學教師的角色異化為專家權威

理想的大學與中小學的合作研究，大學教師是「促進者」角色，重於對研究主體—啓蒙中小學教師的反思意識和實踐精神，在研究中僅是諮詢與促進，發揮顧問及輔助研究的角色。對於中小學教師來說，諮詢、促進的最終目的是脫離諮詢與促進之境，逐漸離開大學教師的輔助，最後走上獨立進行專業發展之路。

然而，受傳統大學與中小學合作研究角色的影響，大學教師在研究中難以拋開自身「專家」的角色與地位，不願成為配角，往往以「專家」、「權威」的角色自居，不能、也無法傾聽第一線中小學教師的

心聲，使得研究效果大打折扣。最常見的現象是：參與合作研究的大學教師往往不與中小學教師直接接觸，大學教師將合作目的、操作規範、課題進度等問題與中小學校長及教研組長等進行溝通，再由他們傳達給一般教師，由教師進行實際操作。教師在研究中遇到問題，也是通過教研組長或校長轉給大學教師。由此可知，中小學教師在大學與中小學合作研究中完全處於被動，少有發言權，研究中本應成為主體者卻反淪為客體。

這種由權威、專家主導的合作研究最大的危害在於，難以為參與研究的教師提供較為寬鬆、自主的合作環境，反拉大大學教師與中小學一般教師的距離。教師在合作中喪失研究人員平等的發言權，成為專家理念和方案的執行者和操作者，原本希望該合作模式促進教師專業自主發展的美好設想也因此落空（金忠明、林欽利，2006）。由此言之，「權威、專家」的角色是與研究大學合作最大的障礙。一位參與合作研究的大學教師如是說：

事實上，我自己覺得，合作能不能成功，倒不是取決於小學教師，而是大學教師。因為這種合作研究方式是以小學為基地，不是以大學為基地。所以整個合作研究的障礙主要在大學，不是在小學。（翁朱華，2003：21）

二、合作過程中的衝突

（一）合作過程中大學教師掌握研究場域的權力不足

合作過程中權力流失主要指參與合作研究的大學教師在中小學研究場域上的權力不足。合作過程中，大學教師的建議或指導能否落實，取決於他們的影響力。其影響力除了來自自身的學術權威之外，還需要一定的權力，特別是中小學校長所賦予的權力。大學教師作為研究者卻沒有影響中小學教師的行政權，也沒有財政權，他們就像過客，時而來了，時而走了，對於學校的變革，對於參與研究的教師沒有任何約束與干預的力量，成為沒有權力的尷尬「促進者」。

隨著研究的推進，中小學的領導者對合作的新鮮感也逐漸消退，

他們對研究的重視程度及對研究的權力干預也隨之下降，大學教師與中小學教師之間的聯繫便難以維持，合作很可能陷入停滯狀態。回想研究開展之初，大學教師得到學校的熱情支持，校長及主管科研的領導帶頭出席研究活動，並在討論中積極鼓勵教師參與。然而隨著研究的深入，他們對研究的重視程度明顯下降；大學教師提出的研究條件，也因此被有意無意地忽略（牛瑞雪，2006）。在此情況下，大學教師成為沒有任何權力的「促進者」，其促進效果被大打折扣。

（二）中小學教師投入時間不足

大多數文獻都提到（魏宏聚，2005），投入時間的多寡，影響合作的成效。進行合作研究需要時間與精力的投入，對於大學教師而言，科研是其職責與義務，時間與精力均可受到保障，但對於中小學教師而言，在中考、高考升學率這一硬指標面前，他們投入科研的時間與精力就難以確保。此外，中小學教師的日常工作非常瑣碎，學生的年齡較小，自制能力較差，需要教師花大量的時間督促管理，教師在學校中總處於密集性工作超負荷的狀態，另外，還須利用課餘時間，參加培訓與考試（係指教師參加的一些培訓課程後的考試）（牛瑞雪，2006），對於終日忙於管理、教學工作的中小學教師而言，投入專門時間進行研究是異常困難之事。所以，要讓中小學教師們成為研究的主體，自己思考、行動，並在行動中不斷反思，時間和精力的投入恐成最大困境。

（三）合作過程中雙方對話習慣的話語衝突

大學研究人員對於問題的解釋往往習慣從理論層面描摹與分析，脫口而出的學術術語是中小學教師原有認知結構所不具備的。而中小學教師習慣於經驗敘事，傾向於獲得問題的應用和解決方案，對概念化、術語化的抽象解釋興趣不大，更希望獲得策略性、操作性強的意見，從而使二者在研究交流中存在對話方式的衝突。例如，在交流中，教師會不時地詢問××是這個意思嗎？交流的不暢還只是次要的問題，更重要的是我們的話語讓教師感到其與學者間的鴻溝，大學研究者總被認為有意無意地賣弄學識（牛瑞雪，2006）。這種感覺無形中拉大合作雙方的距離，導致大學教師很難進入一個有幫助的促進者的夥伴關係，中小學教師也很難入「研究場域」。

三、雙方合作之終極目標傾向功利化

大學與中小學合作研究的開展，需要建立共同的合作目標，以形成研究的合力。但是，目前無論大學或是中小學校各自都懷著功利化價值的追求目標，關注各自的利益，而非學術研究：大學以合作經費投入多少為標準；中小學則為名譽而合作，以課題的級別與「份量」做為是否願意合作的標準。這種合作研究重視合作的形式而非合作的內涵變革，其關注的不是學校教學本質上的變化。

中小學校希望通過這種合作模式，擴大學校的品牌效應，擺出變革姿態，爭取更多政治資本和積累更大社會聲望。一些學校從「九五規劃課題」實驗學校一直作到「十一五規劃課題」的實驗學校（「五年計畫」是中國針對全國重大建設項目而作出的規劃，為國民經濟發展遠景規定目標和方向。社會科學包括教育學「五年計畫」是配合國家「五年計畫」而制定，從1953年第一個五年規劃開始，至今已是第12個五年規劃），一輪又一輪，校門口金色的牌子層層疊疊，就像從學校畢業的孩子一樣，學校關心的是懸掛在學校門口「某某大學實驗學校」之招牌形成的對外宣傳效應，少有人真正關心這些科研是否真的對教學實踐有所幫助。同理，大學則以「文章」是否發表、「著作」是否出版為終極目標，更有許多大學是以合作學校是否劃撥合作經費、撥發經費多少為確定合作的目標。至於中小學教師是否真的成為「研究者」，其專業化的程度是否提升，則非其關注所在。由此可見，雙方對合作終極目標的期望值存在潛在的衝突，甚至是南轅北轍，無法形成共同的願景與合力，其結果只能使科研在中小學校的組織結構上就像一塊黏上去的外在部分，它的存在僅為了使學校增加一些亮點與金色而已。

綜上所述，雖然大學與中小學進行合作研究，一方面可以彌補中小學教育理論和研究方法的不足；另一方面有助於大學教師構建新的理論或從實踐中提升為理論。但是，當前大學與中小學的合作研究仍處於分離狀態，雙方的優點沒有充分體現出來，距理想與理論假設的實現仍有相當距離，合作研究之路仍然遙遠。

參考文獻

- 牛瑞雪（2006）。行動研究為什麼擱淺了——大學與中小學合作研究的困境與出路。**課程・教材・教法**，2，71-73。【Niu, R. X. (2006). Why does action research stranded: The dilemma and outlet of U-S cooperation research. *Curriculum, teaching material and method*, 27, 1-73.】
- 金忠明、林欽利（2006）。大學——中小學合作變革的潛在衝突。**上海教育科研**，6，13-16。【Jin, Z. M., & Lin, C. L. (2006). The potential conflict of the U-S cooperation revolution. *Shanghai Research on Education*, 6, 13-16.】
- 翁朱華（2003）。影響大—中小學合作的因素分析（未出版之碩士論文）。華東師範大學教育科學學院，上海普陀區。【Weng, Z. H. (2003). *Factor influencing school-university collaboration* (Unpublished master thesis). Institute of educational science, East China Normal University.】
- 張永英（2003）。關於教育合作研究的思考。**徐州教育學院學報**，1，77-79。【Zhang, Y. Y. (2003). The reflection about educational cooperation research. *Journal of Xuzhou Education Institute*, 1, 77-79.】
- 魏宏聚（2005）。中小學教育研究的阻障與對策。**天津師範大學學報（基礎教育版）**，1，16-20。

日本小學教學觀摩—— 教師專業成長之意義

歐用生 *

摘要

日本中小學正積極進行著「學習的革命」，主要策略是持續實施教學觀摩。日本中小學的教學觀摩是教師們合作實施的，教師們針對一個教學單元，集體備課，一起設計課程和教學，並於共同觀課後，一起進行課程慎思和檢討，同時，也是教學研究的過程。本文利用系統的方法，收集教師教學和學生學習的資料，對教、學作多面向、多角度的分析。本文分析據為日本神奈川縣濱之鄉小學教學觀摩實施情形和特色，研究後發現教學觀摩可有效促進教師的學習和成長，同時也有助學校邁向卓越，文末並申述其對教師學習的啓示。

關鍵詞：單元教學研究、教學觀摩、教師學習

* 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授

電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2013年1月7日；修訂日期：2013年2月19日；採用日期：2013年3月14日

* 日本小學已經是一個慣用語，日本研究相關資料幾乎都使用日本小學，如果使用國民小學易有日本戰前國民學校之誤解。因此，本文使用日本小學。

Teacher Learning from Observations of Teaching at Elementary Schools in Japan

Yung Sheng Ou*

Abstract

This paper analyzes and interprets the implementation and features of the observation of teaching in Hamanoge Elementary School in Japan and its implications. The *learning revolution* is an ongoing active force by a continuous implementation of teaching observation in elementary and secondary schools in Japan. Teaching observation is conducted through teacher collaboration, by which teachers focus on teaching lesson and, collectively and deliberately prepare for this lesson, design curricula, teach, observe other members' teaching and evaluate its outcome. Meanwhile, this is a process of teaching study in which a systematic method is developed, and multi-dimensional information of teaching and learning are collected and analyzed. Accordingly, the teaching observation of lesson study would upgrade teacher professional development.

Keywords: lesson study, teaching observation, teacher learning

* Yung Sheng Ou, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University
E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: January 7, 2013; Modified: February 19, 2012; Accepted: March 14, 2013

壹、前言

臺灣將自 103 學年度起實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教），這是國家的重大教育政策，其規劃和實施引起極大的關心和討論。但有志之士都認為，如果沒有根本的改變教室中傳統的教學型態，學生仍然專注於記憶、背誦，以得高分、考上理想大學為目標，如此，十二年國教的願景和理想根本無法實現。因此如何改變中小教師的教學觀和教學方式，以及學生的學習方式，以改進課堂教學，提升學習的深度和廣度，確實是實現十二年國教理想的關鍵課題。

臺灣正處在摸索教育改革方向的時代，許多中小學開始取法日本「學習的革命」的精神，希望吸取日本學校課堂改革的成功經驗，為失去創意的教學提供明燈，為死氣沉沉的教室注入新的活力。例如臺北市 5 所、新北市 31 所中小學已開始試辦，並加強教學觀摩，校長們也親自並示範教學，教師們也漸漸打開教室，互相觀摩，學校掀起教學改革的風潮，這是一件非常可喜的現象。

日本當前的「學習的革命」主要透過教學觀摩，讓教師們相互學習，也讓他們向學生學習以改進教學，並促進其獲致專業成長。但日本實施的教學觀摩和臺灣傳統觀念的教學觀摩之意義截然不同，如果沒有加以深究，可能橘淮為枳，反而收到反效果。在日本，這種機制稱為「單元教學研究」（lesson study，日文為授業研究），是教師們對一個教學單元（lesson）作系統性、整體性研究的過程（佐藤學，2010；Akida, 2006）。教師們針對一個單元，先集體備課，一起設計課程和教學，並於共同觀課後，一起進行課程慎思和檢討；同時，從開始到結束，教師們的觀、看、思都聚焦於「學生學習」上，備課時教師們須思考：學生可能如何學習，教和學之間可能產生哪些差距、如何彌補等；觀課時聚焦於課堂中發生的事實，和學生學習情形；慎思和檢討會時，以學生學習的資料來檢討和改進教學。

是以，日本的「單元教學研究」是教師改進教學的方式，也是促進其專業成長的方式之一，可謂為結合課程改革、教學創新和教師專業發展的一種校本研修制度。利用上述機制，師、生、同仁和家

長都能進行學習，並且彼此相互學習，經由協同學習（collaborative learning），每位學生皆能發揮自己的潛能，每位教師亦能成長為學習的專家，每位家長也都成為二十一世紀的市民。由於學校的每一分子都能學習、都在成長，因而建構「學習共同體」，達至邁向卓越的願景（歐用生，2012a）。

上述改良式的觀摩教學——「單元教學研究」確實存在許多優點，對教師的成長和學習有重要意義，也成為學校發展和教學改進的重要策略。作者根據多次到日本中小學參訪，參觀其觀摩教學，藉此收集相關資料，本文分析這些資料及相關文獻，探討日本小學實施教學觀摩的實際情形，並申論其對教師成長和學習的意義，作為國內推動學習共同體的參考。

貳、日本濱之鄉小學的教學觀摩實況

2012 年 10 月 25 日，作者帶領新竹縣校長教育訪問團到神奈川縣茅崎市濱之鄉小學（Hamanogo school）參訪，這是第 5 次參訪這所學校。濱之鄉小學校創立於 1998 年，是依據佐藤學「學習共同體」的理念設立的第 1 所學校（佐藤學，2000），經過 3 年的慘澹經營後，濱之鄉小學的名聲不逕而走，到校參訪的學者及教師已超過逾 20,000 人，該校現在已成為日本「學習共同體」的典範學校。

該校邁向卓越的作法乃透過每星期舉行校內教學觀摩 4-5 次，每月舉行地區性的公開教學 1 次，每年六月和十一月舉行全國性觀摩教學各 1 次（2008 年 11 月 20 日，佐藤學教授帶我來參加該年度的全國性教學觀摩，小小的校園內湧進上千位參觀者，場面壯觀，令人感動。）尾崎豐校長向我們校務簡報時，提到他們學校每年舉行教學觀摩上百次，參訪的團員幾乎都不可置信（前任校長加藤清也強調這件事，可見他們多麼強調教學觀摩）。佐藤學（2006）說，所有教師每年至少須擔任 1 次觀摩教學，每所學校要累積 100 次以上高品質的單元教學研討會，才能實現以學習為中心的教學改革，這正是濱之鄉小學邁向卓越的秘訣。

2012 年 10 月 25 日是該校地區性的例行性公開教學，特別聘請佐藤學教授來主持。參觀者除了我團 25 人外，日本教師也來了 30 餘人。日本的教學觀摩沒有繁雜的行政儀式，沒有長官、專家致詞，完全以教學為主。通常是第一節開放所有教室，讓參訪者自由參觀，參訪者會依據教師的年度研究主題，來觀察教師如何將教學和研究主題關連起來，這也是教師研究和專業成長上的一種特色。接著安排兩節教學觀摩，一節是二年級的數學，另一節是六年級的自然。中午時間校長向參訪者報告該校的研究主題，及研究結果。最後再針對兩節教學觀摩進行「授業研究協議會」，也就是教學檢討會，結束一天的行程。以下茲以二年級中村彩子老師的分數教學單元為例，說明教學觀摩的運作情形。

中村老師是位資淺的教師，她到濱之鄉小學才第二年，也是她入職的第二年。她在描述「單元與兒童」的資料上說，她是該班導師，全班 27 位小朋友（男 13 名、女 14 名），帶這班 1 年半以來，看到這些孩子身心方面的成長。兒童大多和教師單面溝通，彼此間的關聯性還不足，同伴學習的氛圍也還在形成中，所以今（2013）年將研究主題定為「朝向有關聯性的數學教學」，希望孩子們不只是回答問題，還要用自己的話將自己的思考表達出來，並要關心鄰座同學或小組同學的感受，對週遭人、事、物有更多關注。在很多節課裡，已漸漸發現，學生感覺到與其獨自學習，還是兩個人學習比較快樂。因此，今後要加強同伴學習或小組學習，讓孩子分享合作達成工作的成就感，更認識彼此新的一面。

中村老師說，兒童喜歡說故事，在數學學習上也是一樣，用這種方式頗能引發學生自由聯想，也能讓大家更專注傾聽，作者亦學習到自由氣氛的價值，讓大家一起思考、一起快樂學習。她一直在反省，自己和孩子們之間是否劃了一條線呢？尚有亟待學習的地方。

本教學單元是「發現分數的（等分後的）大小」，讓兒童與分數對話。在日常生活中，常聽到「分成一半」、「四個人平分」等語，但他們是否真正理解分數的意義？本單元在確認他們已真正理解「（等分後的）一半是相等的」，以引導到三年級的分數的學習。單元目標是「能表達 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{4}$ 的大小，培養日常生活中使用分數的能

力」，在「關心、意願、態度」上，「能將周遭事務的大小用 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{4}$ 表達出來」，在「數學的思考方式」上，「能從等分後每一等分的大小都相同，來思考分數的大小」，在「技能」上，「能利用紙張等物，將其摺成 $\frac{1}{2}$ 和 $\frac{1}{4}$ 」，在「知識理解」上，「能說出 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{4}$ 的意義，並寫出來」。

公開教學這節課是本單元的第三（最後一）節課，主要在理解 $\frac{1}{8}$ ，這是 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{4}$ 學習的發展性學習，先以正方形摺紙來操作 $\frac{1}{8}$ ，然後一起思考如何用長方形來摺，希望在學習中將兒童和數學思考結合起來，也將兒童們彼此作一連結。

以上是本單元的設計理念，接著說明教學過程。

走進教室，同團中眼尖的校長立刻問作者：「沒有看到電腦耶！」（該節課沒有使用電腦）該班座位採 U 字形，前後兩排，參觀者加上學校教師，包括校長，共約 8、90 位，站在教室四周，佐藤學教授和往常一樣，帶著攝影機，準備開始觀課。正要開始上課時，2 位小朋友鬧脾氣，大力甩桌上的東西，教室氣氛頗僵，這時教師面帶微笑，用手摸摸那 2 位小朋友的肩膀，幫其中 1 位小朋友整理鉛筆盒，同時用溫柔的目光注視著每位同學，企圖用身體、表情緩和大家的情緒，這時感覺到，空氣是純潔的、乾淨的、冷的、新鮮的。這才開始教學活動，離上課鐘響已過了 10 分鐘。

中村老師先複習教材，用正方形色紙摺成各種形式的二等分、四等分，貼在黑板上，引導學生討論什麼是 $\frac{1}{2}$ 和 $\frac{1}{4}$ ，並說出一半是 $\frac{1}{2}$ ，一半的一半是 $\frac{1}{4}$ ，確認學生已理解 $\frac{1}{2}$ 和 $\frac{1}{4}$ 的意義。然後進入 $\frac{1}{8}$ 的教學，讓學生用正方形色紙摺成 $\frac{1}{8}$ ，第 1 位小朋友一下子就摺出 $\frac{1}{16}$ ，中村老師把它貼在黑板的右上角，沒有加以教學上的處理。1 位小朋友上台示範 $\frac{1}{8}$ 的分法，雖然沒有分好，其他同學並沒有笑他或指責他。中村老師讓 1 位女孩上台示範成功分出 8 等分的方法，引起其他學生參與的興趣，接連著引發更多的分法，中村老師一再確認 $\frac{1}{8}$ 的意義。接著用長方形的色紙來摺，中村老師一再強調，不僅只有一種摺法，期激發學生多元的思考方式。中村老師找二位分法較為特殊的孩子上台說明想法，以釐清孩子的想法、脈絡與邏輯，確保學生對 $\frac{1}{8}$ 的正確認知。原定 45 分鐘的課程，在師生共同參與下，

花了近 70 分鐘的時間才讓大部分的學生體驗和發表，課程結束後，還有許多的孩子圍繞在中村老師身旁，想進一步和她分享學習心得。

這一節課晚 10 分鐘開始，且延遲 25 分鐘才下課。參訪團中的校長都認為，如果自己是這位教師，一定很羞愧；甚至有人說，會想找個地洞躲進去。因為教學觀摩是要讓教師「展露身手」，或「上好課」，提供我們示範。但這一節課並不是成功的教學，此正反映臺灣對教學觀摩的傳統看法。下課後，參訪團立刻去訪問中村老師，她說：她在校內已進行好多次教學觀摩，區域性的觀摩教學這是第 1 次，她自己也認為今天的教學並沒有很順暢，但她認為，觀摩教學不要強調教得好或不好，最重要的是學習，她可以向其他很多教師學習，也可以向自己學習。

接著，我們就來看看他們怎麼學習。下午 3 時進行中村老師教學的「授業研究協議會」，也就是教學觀摩檢討會。依照慣例，協議會會場必備兩種器材，一是錄放影機，供瀏覽教學情形，必要時可停格在某一畫面，以便細心觀看和檢討；另一是黑板，可將觀察到的資料貼或寫在上面，以供討論（當日並沒有用到）。參與觀課的教師都要參加，外校參與者坐在後面，學習濱之鄉教師們的課程對話。臺灣團的校長們都不懂日文，她（他）們本以為，檢討會很快就會過去了，但沒有想到，協議會足足進行了近 3 小時，真是讓臺灣參訪團的團員們開了眼界。

協議會由輪值教師主持，佐藤學教授親臨指導，在瀏覽錄放影機上的教學畫面後，中村老師扼要發言，接著開始討論。有位教師指出，小朋友摺出 $1/16$ 時，老師也許可以立刻做教學上的處理，教了 $1/16$ 的意義後，學習 $1/8$ 就比較容易了。佐藤學教授最後講評時，十分認同這位教師的看法，他強調，一節課中 $2/3$ 的時間就要把教科書的內容教完，其餘 $1/3$ 的時間進行發展性的學習或跳躍式學習。但不一定先教基礎的內容再教發展性的內容；相反的，有時先教發展性的內容，再教基礎的內容反而容易。例如在課堂上這位摺出 $1/16$ 的小朋友，教師可當作發展性的教學來處理，這也是一種即興的美學。

另外，有教師針對教學目標提出問題，希望能讓學生表達分數的大小，除了強調相等，如每個 $1/2$ 都相等外，還要比較 $1/2$ 、 $1/4$ 和

1/8 的大小；有教師提出，教學目標提到生活應用能力，如果能在摺紙後，多讓學生舉例說明 1/2、1/4 和 1/8 在日常生活上的應用，更能達到這個目標。教學過程方面，有教師指出，頭 10 分鐘雖有些長，但教師善用身體、手勢和表情吸引學生，很快的調整教學節奏，凝聚學生的一體感；鬧情緒那位小朋友在摺出 1/8 時，表情立刻放鬆，很快融入教室氣氛中；某位小朋友無法將摺紙和抽象分數概念關聯起來，某位小朋友雖然理解 1/8，但無法用語言表達出來等。

參加這場檢討會的 20 來位教師依序發言，包括校長，而佐藤學教授沒有插一句話，只是認真聽每位教師的發言，最後才進行點評。佐藤學教授先分析各國教科書對分數的呈現方式除了中村老師使用的正、長方形外，也可以用圓形，或用長條形來表達。

對中村老師第一次公開教學的表現也表示讚賞，並提出幾點看法，包括如何更機警掌握時機，實施發展性的學習；如何敏銳的察覺並創造教學的節奏，如這節課最後 20 分鐘，如何再提供機會，加強同儕學習（pair learning），以強化學生間的互惠學習；教師站穩，沒有隨意晃動，但如何調整教師的位置（positioning），如教師坐下，與小朋友同高，以拉近師生的距離？這場民主型的課程慎思中，教師都點出教、學上的問題，經由心得交流相互學習，每位教師都謝謝中村老師提供學習的機會，中村老師也一一鞠躬致謝。檢討會在「理性的批判、同情的理解」之氣氛中進行，全程近 3 個小時。

該校自 1998 年開始推動「學習共同體」，迄今已有 15 年的歷史，舉辦過上千次的觀摩教學，因此討論的深入，語言的精煉，和融洽的氣氛，反映該校教師學習的真實性。教師們在彼此尊重，彼此合作探討的關係下，形成濃厚的同事情誼（collegiality），彼此信任。在這種氣氛之下，教師才不會抗拒擔任觀摩教學，甚至樂於擔任、樂於學習，這種優質的學校文化和教師文化，也提供教師學習和發展的豐盈的土壤。

針對上述整個過程，訪問團的一位校長寫下這段話：

在研習會場，教師們自備寫字板與筆記，認真地記下教師教與學生學習的情形。看見學生如何自己思考、學習？如何參與討

論？小組如何形成共識？做成結論？這些都是觀察重點。看見日本教師對專業的敬重與投入，對工作的重視與付出，令我敬佩與汗顏。佐藤學教授因參與研究，自行攜帶錄影機隨時照相及記錄，完全不假手他人，親力親為，尤其令人感佩！（廖經華，2012）

參、日本小學教學觀摩之分析

日本小學教學觀摩大體上依據上述程序進行，通常是教師們先集體備課，然後舉行觀摩教學，之後進行課程討論或慎思，最後將整個過程整理為研究報告，分享給全體教師。秋田喜代美（2006，2008）將這整個過程用4個D（Design, Do, Deliberation/Dialogue, Document）來表示：

首先是設計階段（design）：此為準備階段，教師們依據年度的研究目標和重點，擬定一個單元教學活動計畫，包含設計理念、教學目標和評量標準等，並針對觀摩教學的一節課的內容進行比較詳細的規劃。教師們針對教學步驟和時間，如何將教材意義化、可能遇到什麼困難、學生可能的反應、學生們如何學習、如何思考、想法如何改變，和教師應留意的要點等，皆會予以討論。另外，此階段也要針對教學研究有關事項加以討論，如將收集何種資料和證據，收集和記錄的方式，詮釋資料的架構等。

是以，當觀摩教學時，全體教師如果對教學內容有深入的了解，討論將會更有深度，對教師學習也更有幫助。同時，一起設計表示大家陪伴擔任教學觀摩的教師，共同分擔教學的責任，以設法減輕他的壓力。濱之鄉小學實施數年後，教師覺得學習很多，都不排斥擔任教學觀摩，而且都具有獨立設計課程和教學的能力，所以現在除了特殊情況之外，教學設計工作已委由擔任教學觀摩的教師負責。

第二階段為實施（do）：由1位教師舉行教學，其他教師們共同觀摩，觀察教學者的教學行為，兒童的參與、表現、思考、行動和學

習情形，並用錄放影機、iPad、相機或筆記本等記錄下來。觀摩者態度認真，通常會在教室走動或走近兒童，記錄師、生的言、行、書寫或其他反應，任何蛛絲馬跡都不放過。

在御茶水女子大學附屬中學的觀摩教學時（2011年10月17日），該校研修部主任給我們每人一本便利貼，要我們寫下：什麼時間、哪位學生有什麼反應，學生們如何學習，自己有何想法等，教學後的省思就可以依時間順序，檢討教、學相關行為。日本學者和教師認為，教學觀摩不是在評鑑教師是否「上好課」，而是在「依據課堂教學的事實」，思考我「可以從這個教學實踐中學到什麼」（佐藤學，2006：4），因此紀錄越詳細，越能激發討論，也愈顯意義與價值。

第三階段是課程慎思或對話（*deliberation, dialogue*）：觀摩教學實施後就舉行「研究協議會」，全體教師皆參加，由於這是最重要的檢討和省思階段，故會議時間都在2小時以上。會中的檢討巨細靡遺，每位教師皆會發表意見，但並非高談闊論、不著邊際，而是以學生的學習情形為例，闡述自己的看見和發現，以及從任課教師所獲得的啓示。教授的評論也是從學生的學習出發，檢討教室裡發生的事實，由此切入教學的問題和意義。

事實上，學校日常的觀摩教學檢討會通常都是認真的進行討論，像在自然觀察中觀察螞蟻的行為一樣，仔細觀察教室中的每一件事實，任何教學的事實和兒童學習的事實，發現教學中細微的事件及其差異，從中學習，可見研討的重點不在「應該如何教」的問題，不是對執教者指指點點，而是依據課堂教學的事實，討論兒童學習成功之處在哪裡、失敗之處又在哪裡，兒童間的傾聽關係是否形成，協作學習是否形成等，並由此反省自己在觀摩這節課後學到了什麼。這是一種民主型的課程慎思，每個人都有發聲，但不受任何聲音的支配，使協議會成為不同教師多元聲音的交響。

第四階段是實踐紀錄（*document*）：討論結果通常由實施觀摩教學的教師整理成報告，以提供全體教師作一參考。報告內容包含單元教學和研究兩部分，前者包括教學目標、設計理念、教學過程、教學回顧和討論重點等；後者包含學生學習目標、挑戰、問題和議題，收集到的資料和研究方法，資料分析和結果發現，結論和附錄等。教師

將這些資料、師生學習的軌跡和故事發表於研討會或刊物上，或輯成學校的學報，漸漸累積並沉澱為學校文化的一部分。

綜上所述，日本中小學的單元教學研究或教學觀摩顯現以下幾個值得我們學習的特色：

首先，從開始到結束，都是教師們合作實施的，他們一起備課，共同構思教材、教學方法和策略，然後一起觀摩教學、收集資料、舉行教學檢討會、進行課程慎思和反省，追求彼此的專業成長。教師們合作實施是基於民主的理念和課程、教學的公共性，校長、教師、學生和家長都是學校的主人，彼此皆有權利關心兒童學什麼，如何學，因此要打開校門，打開教室的門，打開心胸，「互相漏氣求進步」；打破教師間、教室間、領域間、學科間和年級間的界線，打破權力、地位、職位和年齡的隔閡，全校教師手牽手，心連心，一起跨越教育改革的障礙。

第二，單元教學研究的假定是教師在進行有效教學之前，要先了解學生如何學習，因此教師要有「認知的同理心」，設身處地站在學生立場，從學生的觀點來檢視自己的實踐情形，思考學生如何解釋教材，可能遇到哪些困難，可能產生哪些迷思概念，自己的教學如何支持或阻礙他們的學習、如何克服等，讓學生的思考、活動和學習被看見，而且成為教師教學決定和專業判斷的重點（Cerbin, 2011）。教師們依據學生學習的理念來設計教學活動，觀摩教學時主要在觀察學生的學習情況，其後的討論主要在分析從觀察學生學習後所獲得的資料，然後利用學生學習的資訊來改進教學。整體教學過程要讓學生的思考公開化，可以被觀察或分析。這時，教師不僅向其他教師學習，也向學生學習，將有助於教學的改進。

第三，教學觀摩要從對教師的評鑑走向對教學的反省（佐藤學，2010），因此單元教學研究要成為一種研究的形式，教師扮演如課程發展者、教學者、研究者、甚至學生等各種角色，將教學、研究結合起來，對真實教學中教師行為、兒童的學習、參與和活動作近距離的研究和描繪，將從同事的討論或觀察中獲得技術或策略，在真實的教室中試驗。教學是一種複雜的行動且有智慧的活動，沒有唯一、正確的教法，教學研究不僅只有假設－驗證，而要詮釋事件意義的多樣

性，認識事件關係的結構性。因此教學研究要針對每個個案，運用多角度的、綜合的探討教、學的構成元素，與兒童的溝通關係，以增強教師現場實踐的洞察、反省和判斷。於是，教室成為長期收集學生學習資料的實驗室，而教師成為研究者，成為敏銳的觀察者，成為自主的、終生的思考者和學習者，並在改進課程、教材和教科書上扮演主要角色，漸漸將理論和實際結合起來，培養實踐智慧，從「教學的專家」成長為「學習的專家」。

第四，整個教學都是學習的過程，是教師、兒童、家長彼此互相學習的歷程。中村老師也強調，教學觀摩不是教得好或不好的問題，教學不順暢雖有些難過，但最重要的是學習機會，這種學習絕對不是只看別人教學，或只有參與討論所能及的，尤其她自己資淺，更應該抱著「不會」的虛心來學習。

佐藤學（2003）也強調學生「直接承認自己不會」的可貴，這裡又看到中村老師「直接承認自己不會」的可貴。「教學」要透過依賴性（dependency）、脆弱性（vulnerability）和感受性（receptivity）來思考，讓依賴和脆弱溫柔的顯現出來，仔細的從中學習，由此關連到自己的學習和回應，暫時留住悲傷和失敗，以與他人同在、關懷、分享的方式，或與生長、成就或進步不同的故事，在迷失、不可能和依賴中發現價值。再者，迷失、沮喪和脆弱正是創造的過程，模糊、矛盾和不確定性，能發現新的可能性，展開新生活（歐用生，2012b；Kind, 2008; Morris, 2008; Wilson, 2004）。這種學習讓教師和教學更精緻，更能回應風險，更具倫理性。

在課程設計和教學時，中村老師向「學生」學習；在教學過程中學生向教師學習並與同學互相學習；在教學檢討會中，中村老師向其他教師學習，其他教師也向她學習。佐藤學教授也向學生、向教師學習，教師們也向教授學習，就是這種協同學習和彼此的互惠學習，建構「學習共同體」的學校。

當然，在互學的過程中，學者、專家扮演重要的角色。教師的課程慎思，易忽略知識和環境這兩個共同元素（commonplaces），很少討論到學科教學的新理論或新觀念，也很少提到國內、外環境的轉變及其對教學的影響，難免流於舊經驗的複製，陷於狹隘的思維而不

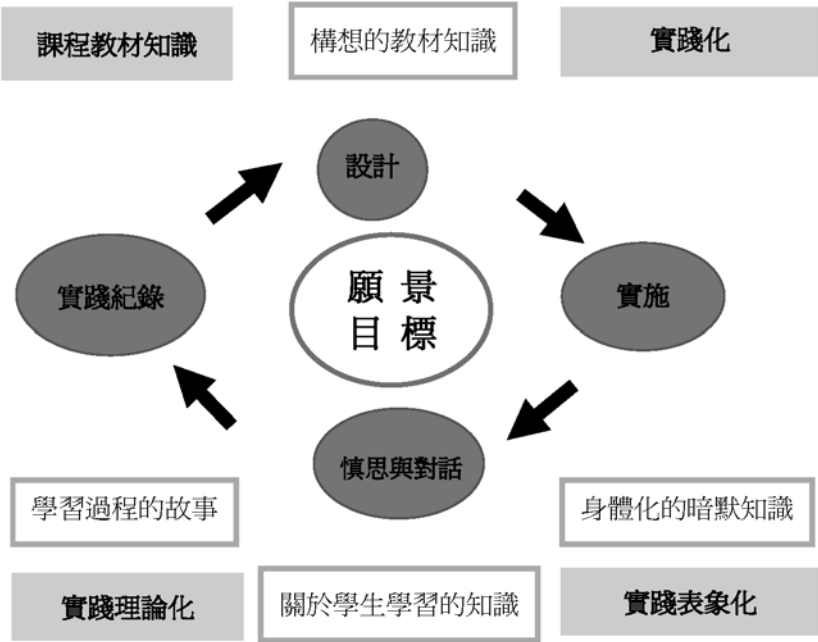
自知。因為同一所學校教師們的專門性極為類似，較難脫離既有的架構，產生新的想法，甚至過度重視關係，不願找出真實的問題。如果由研究者和實踐者構成學習共同體，則異質領域、思考差異者較能挑戰暗默的前提，覺醒被視為理所當然的假定，使各自的實踐知識和理論互相辯證（歐用生，2012）。

秋田喜代美（2006，2008）分析一所國小3年間教學檢討會的對話內容，發現其中存在有關「後設的、高層次的意義形成」的語言，例如將教學的價值用不同的表現方式來表達，從教學事件中概括出抽象的原理原則，提示不同的視野和觀點，較廣泛的學科、教材的脈絡，事件價值的轉換或再架構化等，這些都屬於抽象化的語言、原則和觀點，須仰賴學者、專家的指導，如此，教師才能挑戰前述的暗默的假定或前提，提供不同的可能性，所以學者、專家在學習共同體上的建構上扮演極為重要的功能。濱之鄉小學每月例行的或全國性的公開教學觀摩，都會聘請教授指導，挑戰教師自明之理的教學觀，覺醒教師課程、教學意識，以提高教師視野。

秋田喜代美（2006，2008）強調，教師在前述四個階段都在學習，因而獲得不同的知識。第一，設計階段，教師共同備課，討論和設計教材，預想兒童可能的反應、教師可能的回應等，這些討論讓教師獲得課程和教材的知識。第二，觀摩階段，教師共同觀察並省思教學者的身體、語言和其他行動，以及兒童學習的真實實踐，從中獲得具現化的（embodied）暗默知識。第三，對話階段，共同討論教學的現象、事實、學生學習的過程，將暗默的知識語言化、意識化，主要是獲得學生學習過程的知識。第四，實踐紀錄階段，教師將分析和研究結果歸納為課程、教學原理，可獲得課程與教學的知識。

總之，在上述過程中，教師實踐構想的（計畫的）教材，在實踐和對話中，使實踐表象化、身體化、語言化，經由一再的實施和對話，課程和教學的實踐就漸漸理論化。其過程如圖1所示：

圖 1 單元教學研究中教師知識的發展圖



資料來源：秋田喜代美（2008）。授業檢討會對話與教師學習。載於秋田喜代美、C. Lewis（編），授業研究與教師學習—Lesson study 的邀約（頁 18）。東京都：明石。

肆、學習共同體與教師學習

教師學習和成長的特徵在學習共同體的學校已呈現出來。秋田喜代美（2012）的研究發現，學習共同體試點學校教師的對話，大多聚焦於學生學習、師生答問方式、和對問題兒童的討論上，對這些問題的討論顯著多於非試點學校的教師。非試點學校教師的對話，大部分仍停留在教學技巧的改進上，而且試點學校學生在學習參與和學習成就上，也顯著高於非試點學校的學生，這種現象在低成就學生較多的學校更形顯著。可見教師的學習和成長在促進學生的學習參與和成就上已產生顯著的影響。

北田佳子（2012）研究一位教師在參與學習共同體前後的教學結果發現，教學型態和風格有極大的轉變：2008年，該教師沒有參與單元教學研究，一節國語課他的教學方式如次：先一起讀，然後大部分的時間是全班討論，最後做總結。

但2009年，該校實施單元教學研究後，他的教學方式增加小組討論和書寫感想，並穿插一起讀、全班討論、各自讀、最後全班討論等步驟。實施4年後的2012年，小組討論的時間增加了4倍，學生互學的風氣也逐漸養成。在教學型態的變化上，2008年時，教師講解約占60%，2009年，減少為40%，到了2012年，教師講解銳減為6%，大部分時間是小組討論和學生發言。該位教師的成長，正突顯佐藤學（2006，2010）強調的，教師要少「教」多「學」、少「說」多「聽」的意涵。

關於教師學習的內容，丸野俊一與松尾剛（2008）的研究很有意義。他們針對福岡縣一所小學的單元教學進行3年的個案研究，觀察1位教師的學習情形，結果也發現，教師的教學產生很大的轉變：

首先，教師逐漸由教師主導轉為以學生為主體的學習。第1年，師生間的對話多是傳統的「問、答、評（IRE）」方式，即發問（initiation）、回答（response）、然後評量（evaluation）的形式。但後來教師意識到過去視為理所當然的「具現化的知識」（embodied knowledge），並且加以質疑，逐漸覺醒「以學生為主體的學習」的實感，不斷反省：我看到學生的學習狀況嗎？理解學生思考的方式和流程嗎？等，並與其他同事共同反省，依此來改進教學。

第二，漸漸能促進學生相互學習。教師意識到，如何讓學生傾聽彼此的對話，讓「學生發現彼此間（對話）的差異」，於是努力將對學生的回答或疑問加以深究，將學生們的對話加以串連，衍生彼此的想法，充實對話的內容。學生們主動參與於團體對話中，教師也加入這個學習過程，維持著教學的節奏和旋律，彼此沉醉在新知識創造的「驚奇的瞬間」。

第三，教師漸漸意識到如何「向學生學習」。教師創造一個空間，冷靜的解讀自己設計的教學目標和實際教學流程間的關連，分析自己的施為和學生反應、思考和行動間的差距，開始嚴肅的面對：自己的

教學何以形成學生迷失概念，何以產生學習混淆，而漸漸的加以修正。這是教師「向學生學習」，在行動中思考後的發現，將自己和學生們的思考進行後設分析，這種後形式的思考（post-formal thinking）是專家教師不可或缺的重要能力。

第四，教師漸漸敏於教室的節奏和律動，作即興的思考、判斷和行動。教師注意每位學生的發言，掌握其間微妙的差異，及其中蘊含的意義，更能適時提供鷹架，將之作一關聯。上述「明察秋毫」、「動靜得宜」的教師素養，正是邁向「即興美學」的重要階段，有其重要的意義。

該位教師在 3 年間的專業成長和教學發展甚為驚人，甚至可以說是一種奇蹟。而這種奇蹟在日本學習共同體學校的每個地方都不斷出現，每天都在上演（佐藤學，2006，2010，2012）。濱之鄉小學福田悠子老師的學習故事也令人感動，她從生澀、懊惱和挫折的淚水起步，尤其是班上一位問題行為的孩子（K 小朋友），更讓她身心疲憊，痛苦萬分，她甚至痛恨這個孩子的母親為什麼把他教成這樣。

2011 年 10 月 14 日，研究者帶新北市教育訪問團到濱之鄉小學參訪，在福田老師的公開教學上看到 K 小朋友的上課情形，因為他的怪異行為，鄰座的女孩子根本無法學習，讓那節觀摩教學無法順暢進行。福田老師說，K 小朋友長得很清秀，但因為急欲引起別人注意，渴求能受到他人的關愛，所以會向他喜歡的同伴或大人撒嬌，抱著不肯放手，希望獨占，但過了不久又立刻翻臉，用髒話罵人，又喜歡和別人打架，在班上人緣不佳，對學習漫不經心，讓福田老師傷透腦筋。

福田老師在和含淚泣訴的 K 小朋友母親詳談後，經歷痛苦的學習和修練，福田老師改變了：「痛苦的不是我，應該是 K 小朋友吧？」她開始為 K 小朋友著想：為什麼小朋友會這樣？他想要表達什麼？哪裡出了問題？站在 K 小朋友的立場來思考時，福田老師發現到很多問題，自己的壓力也放鬆了。放下對 K 小朋友評價的眼光，好好的看他、感覺他，站在他的立場去想，不必感到理屈，這就是關懷，全然的接受，她領悟了。於是，福田老師漸漸看到 K 小朋友的優點，早讀時間沉醉於閱讀，很容易進入故事的世界，能和其他小朋友一起唱歌，這時他的表情十分自然，目光柔和。暑假過後，脾氣也變了，比較能控

制自己，下課時間也能和其他小朋友一起玩，也漸能和同伴互學。「作為他的導師能看到他的成長，是最幸福的事了！」

現在福田老師以愛心和智慧，全心接納這個孩子和他的母親，同時更細心的陪伴班上的每個孩子，教學能力漸臻成熟，在短短的數年間，她已成為一位自主自立的教師。佐藤學（2010：40）用一段話來描述福田老師的教學：

黑板前放了一個兒童座的小椅子，她坐下來，與兒童的視線同高，她的身體為兒童的發言、或竊竊私語，或幾乎不成聲音的聲音開放，隨時準備將發言的兒童和聽的兒童關聯起來。她營造了誰都能安心學習的環境，兒童們都帶著個性的、柔軟的、輕鬆的表情，很自然的學習著。

這樣柔和細膩的身體意像是無意識的、隱含的，通常是資深教師才能體會到的，但這位女教師只任教5年就學到了，可見教師學習的重要性，也說明單元教學研究的重要意義。

所以，佐藤學（2012）提及也可以向資淺的教師學習。資淺教師的教學設計和學生學習之間的差距可能比較大，探討這個差距，更可深究教材的特質和教學實踐的本質，而且資淺教師面臨的困難包含很多複雜的因素，對其診斷和解決本身更需較高的視野和更細緻的考量。因此如何注意到資淺教師生長的萌芽並加以培植，更需要有細緻的觀察和反省能力。

至於單元教學研究或教學觀摩是透過哪些機制來影響教師學習或學校發展？許多研究著重於其對教師學習的影響，例如丸野俊一與松尾剛（2008）強調，教學觀摩對教師學習有決定性的影響，先搖動教師既有框架的界限，再讓教師注意到新框架，且願意接受，然後將新的教學實踐框架內化到身知的層次，方能隨機應變，因地制宜。

秋田喜代美（2006）強調單元教學研究影響教師的知識觀、動機和社會化，提供教師三種學習，包括向其他教師和學生學習，不斷反省自己的教學觀和教學行動，與同事共有學校遠景指向的教學意像等，這三者對「教師專業知識和職業主體的學習是不可或缺的」（秋

田喜代美，2006：205）。

Fullan（2001）則強調：「脈絡中的學習同時改變個人和組織」（p. 126），更重視組織學習的價值。當學校成員們開始分享他們認為重要的爭議時，這個分享本身就創造了學習的文化，而學習的文化成為成員們社會生活和人際關係的基礎。

單元教學研究是很好的脈絡中的學習，提供很多機會，讓教師接受新的理念，依據學校的信念系統來爭論這些理念，共同實踐符合這些價值的教學行動，並從實踐中獲得成功，獲得專業認同感。這種深度的學習觸動教師的情緒、意願、希望和意圖，將學習和內在的承諾關聯起來，導向學校發展，所以教師學習和學校發展是一體的。

單元教學研究對教師學習有極大的影響，但如 Lewis（2008）所言，對單元教學研究作系統的後設分析，並由此建構有體系的理論、或有說服力的解釋架構，這方面的努力仍有待加強；單元教學研究透過何種機制對教師學習、教學、以及對學校發展產生影響仍不明確。這些都是很重要的議題，亟待繼續研究。

伍、結語

作者和中小學教師分享「學習共同體」的心得，並建議教師們拿掉麥克風（用麥克風上課是臺灣教室獨特的風景），關掉電腦，以營造「寧靜的教室」，進行少「說」多「聽」的教學。某中學教師立刻以「噓」的語氣回應：「今天資訊化的時代，不用電腦怎麼教學？」

日本中小學教室裡沒有麥克風，也沒有電腦，並不表示臺灣中小學的教室裡就不能有麥克風和電腦，而是我們能不能拋開既定的思維，思考另一個不同的可能性：如果臺灣中小學教師把麥克風拿掉，把電腦關掉，臺灣中小學教室會是怎樣的風景？中小學教學又會是怎樣的風景？最重要的是：我們要不要學習？又能向別人「學習」些什麼？臺灣的教師也可以好好思考自己的思維是否被某些框架框住而使專業發展受到限制？日本中小學教室裡，教師不用麥克風，也很少使用電腦。

佐藤學教授於 2012 年 10 月 25 日，和前往濱之鄉小學參訪的新竹縣校長教育訪問團對話時說：「日本教師不相信電腦」，他們相信自己，用自己的身體、眼神、表情和手勢來教學，來與學生溝通，用心來關懷學生。佐藤學（2003，2006）舉很多實例，說明日本教師全神貫注，虛懷若谷的傾聽，對兒童說話也是輕聲細語，聲調柔和而溫暖，兩眼相視，溫情脈脈，細緻入微的接納每位學生的疑問與困惑，串聯每位學生的發現與創意，使微妙的差異得以交互迴響。他認為，這才是潤澤兒童心田的課堂，才是寧靜的教室裡，教師循循善誘的課堂，教學就成為與新鮮境遇（encounter）和發現的旅程，這種潤澤性和慎密性正是培養兒童知性和感性的關鍵因素。這是「學習共同體」的主要精神，正是台灣教師可以努力學習的方向。

參考文獻

- 廖經華（2012）。濱之鄉小學訪問記（未出版）。〔Liau, J.-H. (2012). *A note on Hamanogo elementary school* (Unpublished).〕
- 歐用生（2012a）。日本中小學「單元教學研究」之分析。教育資料集刊，54，121-147。〔Ou, Y.-S. (2012a). An analysis on “lesson study” in the elementary and secondary schools in Japan. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 54, 121-147.〕
- 歐用生（2012b 年 11 月）。聽！教室裡的即興演奏——教學美學的邀約。「華南師範大學、國立臺北教育大學、大陸課程教材研究所、香港中文大學主辦：第十四屆兩岸三地課程理論研討會——課程實施與教師專業發展」。廣州市，華南師範大學。〔Ou, Y.-S. (2012b, November). *Listen! The improvisation in classroom: An invitation of esthetic pedagogy*. A keynote speaker paper presented at the 14th meeting of China-Taiwan-HongKong curriculum theory conference: Curriculum implementation and teacher professional development. Guangzhou, South China Normal University.〕

- 丸野俊一、松尾剛（2008）。教師對話與學習。載於秋田喜代美、C. Lewis（編），**授業研究與教師學習——Lesson study 的邀約**（頁 68-97）。東京都：明石。〔Maruno, J., & Matsuo, K. (2008). Teacher dialogue and learning. In K. Akida & C. Lewis (Eds.), *Learning from lessons: Teacher inquiry and lesson study* (pp. 68-97). Tokyo: Meiseki.〕
- 北田佳子（2012 年 11 月）。學習共同體的理論與實踐。論文發表於中華民國師範教育學會、國家教育研究院、國立臺中教育大學主辦「**2012 培育新時代良師國際學術研討會**」，臺中市。〔Kitada, Y. (2012, November). The theory and practice of learning community. Paper presented at the international annual meeting of good teacher in new era 2012. Taiwan, Taichung.〕
- 佐藤學（2000）。**教育改革的設計**。東京都：岩波。〔Sato, M. (2000). *Designing educational reform*. Tokyo: Iwanami.〕
- 佐藤學（2003）。**教師的挑戰——學習的革命**。東京都：小學館。〔Sato, M. (2003). *The challenge of teachers: The learning revolution*. Tokyo: Shogakugun.〕
- 佐藤學（2006）。**學校的挑戰——建構學習共同體**。東京都：小學館。〔Sato, M. (2006). *The challenge of schools: Constructing learning community*. Tokyo: Shogakugun.〕
- 佐藤學（2010）。**教師花傳書——教師如何成長為專家**。東京都：小學館。〔Sato, M. (2006). *How teachers become experts*. Tokyo: Shogakugun.〕
- 佐藤學（2012）。**學校見聞錄——學習共同體的實踐**。東京都：小學館。〔Sato, M. (2012). *Stories in schools: The practices of learning community*. Tokyo: Shogakugun.〕
- 秋田喜代美（2006）。教師力量的形成。載於金子元久（編），**日本的教育和基礎學力**（頁 191-208）。東京都：明石。〔Akida, K. (2006). The formation of teacher power. In M. Kaneko (Ed.), *The education and basic literacies in Japan* (pp. 191-208). Tokyo: Meiseki.〕

- 秋田喜代美（2008）。授業検討會對話與教師學習。載於秋田喜代美、C. Lewis（編），**授業研究與教師學習 Lesson study 的邀約**（頁 12-23）。東京都：明石。〔Akida, K. (2008). The dialogue in the meeting of teaching examination and teacher learning. In K. Akida & C. Lewis (Eds.), *Learning from lessons: Teacher inquiry and lesson study* (pp.12-23). Tokyo: Meiseki.〕
- 秋田喜代美（2012）。**學習的心理學——教學的設計**。東京都：左右社。〔Akida, K. (2012). *Learning psychology: The design of teaching*. Tokyo: Saeushy.〕
- Cerbin, B. (2011). *Lesson study: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Sterling, VA: Stylus.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kind, S. (2008). Learning to listen: Trace of loss, vulnerability, and susceptibility in art/teaching. In S. Springgay., R. L. Irwin., & C. Leggo (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 167-178). London: Sense.
- Lewis, C. (2008). Lesson study: Its development and challenge in American. In K. Akida & C. Lewis (Eds.), *Learning from lessons: Teacher inquiry and lesson study* (pp. 12-23). Tokyo: Meiseki.
- Morris, M. (2008). *Teaching through the ill body: A spiritual and aesthetic approach to pedagogy and illness*. London: Sense Publisher.
- Wilson, S. (2004). Fragments: Life writing in image and text. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography- rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 41-59). Vancouver: Pacific Educational Press.

韓國道德教育課程的特色 及其現況

陳延興 * 鄭鐸駿 **

摘要

本文分別從道德教育的特徵、道德教育課程綱要內容、到當前所面臨的問題，探討韓國道德教育實施的現況。首先，韓國的道德教育採單獨設科，在國定課程中分設有道德或倫理的課程，由專門的教師透過正式課程進行教學。其次，本文道德教育內容不僅處理有關韓國內部的道德問題，也處理外來的道德議題，如關切韓國的政治現況、資訊倫理與人權、外籍配偶等多元文化課題。第三，韓國道德教育試圖涵括社會層面與個人面向的道德議題，在社會面向主要關注衝突解決、公平、環境倫理、戰爭與和平等概念；就個人面向則包括個人的幸福、自我實現、關愛與自由等課題。第四，道德教育目的要能兼顧道德德行與道德判斷。儘管如此，韓國道德教育亦面臨許多挑戰，主要在於家長過度重視子女考試成績，且教育決策者較不重視道德教育。

關鍵詞：道德教育、道德教育課程、韓國教育

* 陳延興，國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授

鄭鐸駿，韓國國立木浦大學倫理教育學系副教授

電子郵件：cysk999@gmail.com；jungtj1@hanmail.net

來稿日期：2013年1月8日；修訂日期：2013年2月18日；採用日期：2013年3月15日

The Main Characteristics of Moral Education Curriculum in Korea and its Current Development

Yen Hsin Chen* Tak Joon Jung**

Abstract

In this paper, the authors mainly discuss the characteristics, contents and problems on the current implementation of moral education in South Korea. Four main characteristics are found: First, moral education is treated as an independent subject under the topic ‘morality’ and ‘ethics’ in the National Curriculum, which is practiced through formal curriculum by specialized school teachers. Second, moral education is recognized in a broader sense, dealing with both internal and external moral issues which include domestic affairs, unification of both Koreas, global problems, information technology, human rights and multicultural issues. Third, moral education tries to cover concepts and theories on social as well as individual moral issues, such as “resolution of conflict”, “equality”, “environment”, “war and peace”, “happiness”, “self-realization”, “love”, and “liberty”. Finally, moral education is constructed so that it is in harmony with moral virtues and moral judgment. Despite its comprehensive character, Korean moral education has been confronted with several problems which are largely connected with the academic achievement-driven social phenomena. This reflects the lack of interests in moral education among educational policy makers.

Keywords: moral curriculum, moral education, Korean education

* Yen Hsin Chen, Associate Professor, Center for Teacher Education & Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

**Tak Joon Jung, Associate Professor, Department of Ethics Education, Mokpo National University, Korea

E-mail: cysk999@gmail.com; jungtj1@hanmail.net

Manuscript received: January 8, 2013; Modified: February 18, 2013; Accepted: March 15, 2013

壹、前言

從 1948 年大韓民國（以下簡稱韓國，指的是俗稱的「南韓」）獨立後即訂定國定課程，並實行迄今，無論公私立學校均要實施國定課程；而在一開始，道德教育係以融入社會科的方式加以呈現，直到 1973 年，中小學才單獨設立道德科；而高中則是從 1974 年起設立倫理一科，因此韓國採取單獨設立道德教育科目進行教學（Chu, Park, & Hoge, 1996）。儘管國定課程歷經多次修訂，道德教育仍是列作十個核心課程之一的科目，目前全國有超過 10,000 名教導道德或倫理的教師，中小學生每週要上將近 2 小時的德育課程。

韓國重視道德教育的原因主要有二：

首先，韓國受到傳統儒家文化思想遵循生活型態的影響甚鉅，特別是孝順與敬重長者仍是韓國社會中最為重要的德行（詹卓穎、張介宗、傅濟功，2000；Koh, 1996）。儒家文化的教育目的在於培養人成為才德兼備的君子，而所謂「才德兼備的君子」係指擁有崇高德行且有學識的人。然而，近年來許多韓國移民或留美學者歸國，帶回西方之嘻哈文化，強調個人主義的價值觀衝擊韓國的文化與道德教育，導致學校推動道德教育產生困境（Jeong, 2007; Joh, 2002）。第二個原因與目前處於分治的南、北韓政治情勢有關，朝鮮半島存在兩大政治勢力，尤其在昔日民主陣營與共產勢力嚴重對峙時，道德教育深受政治與意識型態影響，當時的德育科目甚至與「反共」一詞畫上等號（Chu et al., 1996）。

韓國與臺灣地理位置相近，受到傳統儒家文化影響甚鉅，且在政治情勢下同屬民主與共產體制政權分治的情形；過去在冷戰時期，韓國與臺灣以作為民主政權的堡壘自居，僅管 1993 年韓國與我國斷交，兩國仍維持經濟與文化交流，特別是 1990 年代末期，韓劇普遍成為臺灣民眾喜愛觀看的節目，劇中經常有意無意顯現出韓國的傳統文化，特別是家族對於長輩的孝敬態度、兄友弟恭的情誼、在重要場合穿著傳統服飾等情節，充分展現韓國受到傳統儒家文化影響，韓國的偶像劇對臺灣流行文化造成不少的衝擊（崔末順，2009），亦觸動作

者欲了解該國道德教育實施現況之動機。質言之，韓國積極發展文化創意產業，偶像明星團體也成為不少臺灣青少年所追逐的流行文化，進而成為學生次級文化的一部分，因此，有必要了解韓國如何透過學校課程，在傳統與現代衝突中傳遞適當的價值觀與教導道德意涵，期能有助於我國教育人員了解韓國道德教育的脈絡與課程規劃。

此外，國內懂得韓文並研究韓國教育之學者較少，但我國除了借鏡英、美等國品德教育或價值教育經驗外，亟須了解與我國文化及國情相近的其他國家之作法。我國實施中小學九年一貫課程時，未能植基於國情與文化脈絡，且透過以科學研究為證據，而驟然取消道德教育單獨設科；然而韓國、日本、中國、馬來西亞華人等與我國文化相近國家仍設有德育課程，值得我國加以攻錯他山之石。

近年來，臺灣針對韓國教育進行研究的論文有崔榮杓（2007）就韓國教育改革動向進行論述、朴福仙（2007）探討韓國小學的改革現況與政策發展、金鎬城（2010）分析韓國師資培育的制度，探討師資培育的過程、問題與改善策略。¹

本文係採跨國合作進行文獻分析，韓國學者提供韓文協助並補充英文資料；臺灣學者則藉由理解中英文文獻，惟須留意部分專有名詞翻譯之妥切性，尤其是韓文譯為英文後再轉譯為中文的部分，對此本文作者尚且請益熟諳韓文的臺灣人和韓國友人協助，以求論述內容的精確度與翔實性。儘管韓國實施道德教育有其悠久的歷史傳統，目前仍面臨許多挑戰，特別是受到當前社會過度重視物質與偏重績效價值觀的影響。

本文透過分析韓國國定課程，歸納四項其德育的特色與問題，討論韓國德育課程之建議，且提出臺灣值得參考之處。

¹ 崔榮杓為韓國東新大學教授，曾以中文出書針對我國與韓國中央教育行政制度進行比較研究。朴福仙為我國國立政治大學教育研究所碩士與博士，專長為漢語教學、成人教育與中韓文化比較等，曾研究中國大陸之高等教育與成人教育，目前為韓國舟城大學教授，且為該國重要之成人教育學者。金鎬城教授曾擔任南韓國立首爾教育大學校長、現任極東大學韓中交流協力團團長，並曾於國立臺灣師範大學進行短期研究。

貳、韓國道德教育的主要特徵

韓國道德教育的主要特徵有二：中小學單獨設科；及探討社會的外在與內部議題。

一、中小學道德教育單獨設科

韓國的道德教育採單獨設科，每位國中小學生都必須學習，而高中二、三年級則列為選修。小學階段之道德教育目的關注基本的禮節與美德，國中階段則重視培養學生的道德判斷能力（Ministry of Education, 2007）。高中倫理科則兼顧美德與道德判斷能力，透過對美德的深度分析與運用各種道德判斷能力等較高層次的教法，教導學生如何在具體情境中做出適當決定。

參考韓國國定課程中（表 1），小學低年級除了學習韓文與數學外，另採行廣域課程的方式，學習社會科、自然科學與體育和藝術，包括「道德的生活」、「探索的生活」與「愉悅的生活」，德育主要透過「道德的生活」一科進行；高二與高三都是選修課程，為了吸引學生興趣與了解德育學科之內涵，將倫理一科分為「倫理學與思想」、「生活與倫理」兩科，前者重視學生對於倫理學理論之了解，後者強調應用理論以解決學生在實際情境所面臨的問題（Ministry of Education, Science and Technology, 2008）。

表 1
韓國國定課程的時間分配標準一覽表

科目	學校 年段	國民小學						初中			高中		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
科目／ 領域	韓文	210	238	238	204	204	204	170	136	136	136（8）		
	道德教育	道德的生活			34	34	34	34	68	68	34	34（2）	
	社會							102		68	102（6）		
	社會歷史	60	68	102	102	102	102	102			68	102（6）	
	數學	120	136	136	136	136	136	136	136	102	136（8）		
	科學	探索的生活		102	102	102	102	102	136	136	136（8）		
	實用藝術				-	-	68	68	科技、家政				
	愉悅的生活							68	102	102	102（6）		
	體育				102	102	102	102	102	68	68（4）		
	音樂	180	204	68	68	68	68	68	34	34	34（2）		
	美術				68	68	68	68	34	34	68	34（2）	
	外語 （英文）				34	34	68	68	102	102	136	136（8）	
	我們是 一年級	80											
	彈性活動	60	68	68	68	68	68	102	102	102	102（6）		
	課外活動	30	34	34	68	68	68	68	68	68	68	68（4） 8 學分	
	總數	830	850	952	952	1,054	1,054	1,122	1,122	1,122	1,190	（70） 144 學分	

資料來源：作者修改自 Ministry of Education, Science and Technology (2008). *The school curriculum of the Republic of Korea* (pp. 9-10). Seoul, Korea: Author.

說明：表中的數字代表一學年所上的節數，高中一年級的括號所標定的數字為學分數。

從表 1 可知，因為實施週休二日而縮減學習節數，上課週數每年 34 週，每週不超過 34 節為原則，國小每節 40 分鐘，國中為 45 分鐘，高中則為 50 分鐘。小學一年級每週的授課節數包括選修科目與課外活動為 30 節，各校可依據氣候、季節轉換、學生的發展階段、學習內容等因素，調整每節授課時間。表 2 與表 3 分別呈現中小學德育內

涵，小學道德教育區分為 18 項中心德目，確保從小三到小六均能夠教導中心德目，且能在各課的主題中透過認知、情意與實踐等教學，讓學生學習重要德行（Ministry of Education, Science & Technology, 2008）。高中與國中道德教育重視如何增進學生的道德判斷力，促使學生思考在生活情境中所面臨的各種道德問題，了解他們自身與人際、社會、世界乃至於超自然等面向，換言之，中學德育課程呈現各面向的道德議題，以協助學生逐步加強道德思考能力。

表 2

韓國小學三至六年級道德課程內容結構一覽表

核心價值與 中心德目	年級 範圍	三年級	四年級	五年級	六年級
1. 誠實	* 重視個人的道德行動主體性。	* 學習如何學會道德。	* 誠實地生活。	* 積極的生活態度。	* 自尊與自我發展。
2. 獨立自主		* 個人要過有價值的生	* 在生活中學會獨立自	* 良好的情緒管理。	* 爲自己所作所爲負責。
3. 正直		活。	主。	* 在生活中進行反省。	* 行爲舉止要展現勇敢。
4. 節制					
5. 負責					
6. 勇氣	* 自己與人際和社會的關係。	* 愛家與遵守家庭禮儀。	* 守信。	* 與鄰居保持良好的關係與態度。	* 守法與守規。
7. 孝順		* 對人衷心表達謝意。	* 公眾禮儀。	* 生活互助。	* 展現公平的作爲。
8. 禮儀		* 重視友誼及對待朋友的良好態度。	* 網路禮儀。	* 對話與解決衝突。	* 關懷與奉獻他人。
9. 合作				* 防範電腦遊戲沉癮。	
10. 民主對話					
11. 守法	* 個人與、族群、國家、與全球社群之關聯性。	* 重視國家意涵與培養愛國情操。	* 以韓國與民族爲榮。	* 了解兩韓人民的生活。	* 寬恕他人與克服偏見。
12. 公正		* 南北韓國家分治的背景與關注受難的百姓。	* 努力促成國家統一。	* 關心旅居海外的韓僑。	* 追求統一的願景。
13. 關懷					* 世界和平。
14. 愛國與愛人					
15. 和平					
16. 團結	* 個人與自然和超自然之關係。	* 珍貴的人類生活。	* 珍視自然的價值並與自然對話。	* 真切的美。	* 愛與慈悲。
17. 尊重生命					
18. 熱愛自然					

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

表 3
韓國初中至高一道德課程內容結構一覽表

核心價值與 中心德目	年級 範圍	七年級	八年級	九年級	高一
1. 誠實	* 重視個人的道德行動主體性。	(人類與道德)	(工作與學習)	(生活的目的)	(人與自由)
2. 獨立自主		* 道德的意義。	* 工作與遊戲。	* 認同自我。	* 自由與自我管理。
3. 正直		* 道德的探索。	* 學習與計畫未來。	* 快樂的生活。	* 道德判斷的歷程。
4. 節制		* 道德的行動。	* 規劃與成就。		
5. 負責	* 自己與他人和與社會的關係。	(良好舉止與道德)	(青少年與道德)	(人類尊嚴與人權)	(社會正義與倫理)
6. 勇氣		* 家庭生活與道德。	* 青少年與喪失人性的問題。	* 人類尊嚴與保護弱勢的權利。	* 社會體制與正義。
7. 孝順		* 學會作朋友與友誼的意義。	* 和平解決爭端與防範暴力。	* 性別平等的道德意涵。	* 社會倫理的議題。
8. 禮儀		* 留意並關懷鄰居。	* 異性的友誼與性方面的道德。		
9. 合作		* 網路世界的態度。			
10. 民主對話					
11. 守法	* 個人與國家、族群與全球社群之關聯性。	(我的生活與國家)	(統一與族群的社群倫理)	(世界和平與民胞物與)	(國家與族群倫理)
12. 公正		* 追尋國家的未來願景。	* 族群的生活與統一的必要性。	* 避免對於其他文化產生偏見。	* 國家與倫理。
13. 關懷		* 國家發展與個人之關係。	* 認識與關愛血脈相連的北韓老百姓。	* 世界和平與將大愛化為行動。	* 族群與倫理。
14. 愛國與愛人			* 統一的願景。		
15. 和平					
16. 團結	* 個人與自然和與超自然之關係。	(環境倫理)	(文化與道德)	(生命與宗教)	(理想的生
17. 尊重生命		* 環境與人類生活。	* 真切的美。	* 生命的有限性。	活)
18. 熱愛自然		* 以友善的生活方式與環境共處。	* 藝術與道德。	* 宗教與道德。	* 追求和平的生活。
			* 科學與道德。		* 完美的人與理想的社會。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

二、道德教育反映社會內部與外來的道德議題

韓國社會反映出對於道德教育的需求，就內部情境而言，韓國面臨兩項重要議題：南北韓統一問題以及資訊社會的衝擊。首先關於兩韓統一問題，道德教育本身即帶有「試圖理解對方」與「尋找兩個秉持不同價值觀者的交集」之倫理意涵，韓國自從 1945 年分治以來，討論統一的環境產生轉變，係從原本的「兩個相互抗衡的意識型態」對立轉到「在不同意識型態的觀點下尋求同一民族的和睦相處」。

道德教育的其中一項目的係指幫助學生在未來兩韓統一後，為如何調和彼此迥異的價值體系預作準備。據此，道德一科要處理許多議題，像是「國家分裂與受難老百姓的背景」、「韓國人對於追求統一所做的努力」、「理解身處在北韓的老百姓與北韓投奔者的生活」、「韓國人所追求的統一願景」等。本文舉七年級道德科中關於統一的內容為例，說明其實際內涵（如表 4 所示）：

表 4
韓國社會內部的道德議題（1）：兩韓統一

年級 範圍	三年級	四年級	五年級	六年級	七年級	八年級
* 個人與國家、族群和與全球社群的關聯性。	* 國家的象徵與熱愛國家。 * 國家分裂與受難老百姓的背景。	* 以韓國與族群為榮。 * 統一的必要性與致力於完成統一。	* 理解北韓百姓與北韓投奔者的生活。 * 關心旅居國外韓僑的生活。	* 寬恕與捐棄偏見。 * 值得追求的統一願景。 * 世界和平。	* 我的生活與國家。 * 值得追求的國家願景。 * 國家與個人的發展。	* 統一與族群間的倫理。 * 族群的生活與統一的必要性。 * 關愛北韓老百姓。 * 值得追求的統一願景。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

如表 4 所示，以教導七年級學生「值得追求的統一願景」為例，旨在讓學生了解到所有族群與社群成員均能有助於達成兩韓統一志

業，培養學生在社會整合過程與統一之後面對任何問題之態度，課程規劃也協助學生建構韓國統一的願景。因此，學生不僅要了解族群中每位成員對於統一的想法，同時以和平的態度交換意見與相互合作的情形下發現彼此的相同點。易言之，學生要了解未來如何協助北韓人適應南韓的社會生活，包括需要和平地理解彼此的需求，以及相互合作以發現彼此的共同點並克服差異、了解政府對於統一所做的努力、理解北韓人的社會問題與解決方式、探討統一後韓國人民在日常生活方面所整合的觀點。

第二部分，韓國是全球網路使用率最高的國家之一，超過 70% 以上的韓國人採用高纖網路上網。儘管資訊科技革命帶來生活上的許多便利，然而在日新月異的資訊社會中，道德教育亦要處理與資訊倫理相關的問題：如網路禮節、防範電腦遊戲成癮、以及培養在虛擬網路世界生活的良好態度。依據 2007 年修訂的國定課程，將資訊倫理內容作為道德科目的一部分（Ministry of Education, 2007）。

韓國學生在青少年初期開始接觸網路世界，從小學四年級起教導學生具備資訊倫理，了解處理與網路相關的課題（如表 5 所示）。

表 5
韓國內部的道德議題（2）：資訊倫理

年級 範圍	三年級	四年級	五年級	六年級	七年級
個人與他人 和與社會的 關聯性		網路使用 之禮儀。	預防電腦網路 遊戲成癮。		網路虛擬世 界的態度或 習慣。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

（一）四年級的網路禮節

面對資訊時代網路使用的相關議題，學生要認識網路對於個人與社會的影響，且要了解使用網路的禮節，秉持在虛擬社群中的良好生活態度。因此，在學習過程中，學生可以呈現他們使用網路過程中所遇到的道德問題，據此提供學生學習網路禮節。此內容包括學生使用網路所遇到的道德議題、違反網路禮節所引發的問題、以及如何實際

遵守網路禮節等。

（二）五年級預防網路遊戲成癮

此目的在於協助學生體認到線上網路遊戲成癮的嚴重性，培養學生正確使用線上遊戲的態度。因此，學生可以呈現他們使用線上遊戲的情形，並舉例說明對於網路遊戲成癮所遇到的困擾，進而尋求妥善使用線上遊戲的方式。具體來說，教師需要讓學生了解線上遊戲成癮的實際狀況與可能危害，鼓勵每位學生在使用線上遊戲時不斷反省，最後，讓學生了解如何適切地使用線上遊戲。

（三）七年級網路虛擬世界的態度

旨在讓學生了解在網路空間中需要尊重他人並負起道德責任，進而符合匿名保密、重視自主與尊重多元的特徵。學生要能培養尊重他人與維護他人權利的道德態度，學生需要在網路虛擬世界討論如網路空間與道德責任、維護隱私權等道德觀與態度。

就外在的情境所衍生的問題而言，韓國社會逐漸受到全球化浪潮的影響，韓國人民與外國人有較多的互動，外籍勞工與外籍配偶的數量大增，目前已有超過 100 萬的外來人口，同時外籍配偶子女也進入學校就讀，因此，尊重多元文化與人權教育亦成為韓國社會值得重視的道德議題。

身處多元文化的時代，韓國社會需要較高層次的社會整合，係從理解與接納他人的價值觀為基準點，了解融合與統整的重要性。就多元文化主義的觀點來看，重視寬容的道德價值，特別是反對歧視與避免偏見的態度，強調面對不同種族、文化、語言與各種外來的人，都需要學會如何與他們相處。韓國為單一民族的國家，社會融合一致性對於經濟發展有很重要的影響。因此，道德包含如寬容、了解不同文化與摒除偏見等與多元文化息息相關的議題。

表 6
韓國社會外來的道德議題（1）：多元文化主義

範圍 \ 年級	六年級	九年級	高一
個人與國家、族群和全球社群的關聯性	寬容與摒除偏見	摒除仇視其他文化的偏見	族群與倫理

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

從表 6 得知，六年級「寬容與摒除偏見」的內容旨在讓學生充分了解文化意涵，接受不同的文化，並以寬容的態度面對多樣態的文化。因此，學生自我檢視與了解個人所以反對文化歧視的理由，也不應對於不同文化存有偏見。具體來說，教育首先要從多元文化社會中學習到理解並尊重不同的文化，避免對不同文化的習俗和禮節所產生的偏見。其次，儘管全球化帶動經濟發展，且鼓勵大眾與其他人溝通，以增進市場的經濟效益。

然而，處在功績主義的韓國社會，開始面對全球化所產生的副作用，所顯現的問題在於少數人權益受到忽視，隨著全球化的發展，韓國社會中貧富差距亦逐漸擴大。就與階級有關的課題而言，道德教育關注性別、宗教、性取向等教育問題，換言之，德育關注人類尊嚴、保護弱勢者權益、性別平等、分配式正義與社會福利等面向。

表 7
韓國社會外來的道德議題（2）：人性尊嚴

範圍 \ 年級	九年級
自己與他人和社會的關係	人類尊嚴與保障弱勢者權益 性別平等的道德意涵。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

表 7 中提到九年級的德育內容重視人類尊嚴、維護少數族群的權益，以及強調性別平等，旨在讓學生了解人類尊嚴的意義，進而保護

文化不利之少數群體，消弭歧視與避免偏袒個人權益的情形。因此，透過學生在德育課程中要探討反對歧視的概念，保護弱勢學生，進而了解如何避免被社會孤立。可見道德課程強調人類尊嚴的深度意涵、對於承受社會被邊緣化的人賦予同理心，並反對歧視，且積極思考如何協助或保護弱勢者。

三、道德教育反映個人與社會的道德議題

根據前文第一與第二個道德教育的特徵——南北韓統一與資訊社會的問題所衍生的道德議題，是韓國社會特有的問題，而第三（個人的道德議題）與第四個特色（社會的道德議題）則與一般道德教育理論有關。儘管個人與社會相互依存，無論個人或社會層面的道德事物均有其各自的特殊性。因此，韓國道德教育內容試圖含括社會與個人面向的道德議題：個人部分，學生關注到有關「自我認同」、「自主性」、「自我實現」、「自由」與「幸福」，而這些議題與「我是誰？」、「我想要成為怎樣的一個人？」、「我的福祉或幸福為何？」的道德哲學問題息息相關。儘管這些問題不容易回答，但的確需要引導年輕人主動思考此等與他們切身相關的問題，並尋求解答。而在道德科目中與此相關的主題有自我認同、幸福的生活、自尊、自我實現、自由與自主性等概念。

如表 8 所示，九年級學生的自我認同乃透過仔細思考自身的存在問題，來發展自我的概念；以自我覺察和自尊為基礎，發展獨立與正向的認同，並維持其個性與獨立自主。據此，學生可以探索自我的內涵與意義，並且討論個性或性格的真正意涵，如「發覺自我」、「在個人生活中，『我』是主體或客體？」、「自尊與自我形塑」、「真誠個性的型態與意涵」等。

表 8
個人道德議題一覽表

範圍 \ 年級	三年級	四年級	五年級	六年級
以自我作為道德主題	* 個人過有價值的生 活。	* 獨立自主 的生活。	* 盡己所能開展生 命。 * 良好的情緒管理。 * 懂得反省的生活。	* 自尊與個人發展。 * 為個人自身行為負 責。
	七年級	八年級	九年級	高一
以自我作為道德主題			* 自我認同。 * 幸福的生活。	* 自由與自我規範。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

從上述分析可以發現，道德問題本身複雜多樣，如果僅藉由單一觀點無法妥善處理問題，因此，韓國道德教育期望學生能夠從社會習俗、社會正義、社會倫理等社會面向的學習課題檢視個人的道德。

從表 9 得知，高一學生宜了解現代社會制度的意義與運作的重要性，且能解決由制度不公所形成的社會議題。據此，學生要分析上述議題，並且能夠建立公義的社會的體制。其具體內容包括社會制度的基本價值、由於制度不公所產生的社會議題、社會正義的意涵（程序性正義）、公義的社會體制。

表 9
社會道德議題一覽表

範圍 \ 年級	三年級	四年級	五年級	六年級
我們與他人及社會的關係		公眾禮儀。	* 在生活中相互幫助。 * 對話與衝突解決。	* 守法與守規。 * 公正的行為。 * 在生活中關懷與奉獻他人。
	七年級	八年級	九年級	高一
我們與他人及社會的關係	* 樂於關懷鄰居。	* 和平解決問題與防範暴力。		* 社會制度與社會正義。 * 社會倫理的議題。

資料來源：Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.

另外，高一學生也了解現在社會中的倫理議題，並能夠加強問題解決能力。據此，學生要分析社會中重要且具爭議性的倫理議題，展現透過研究與討論，解決資訊社會與倫理議題、分配性正義與福利、有效的公民不服從案例、德行與道德判斷等倫理議題的能力。

四、道德教育兼顧德行與道德判斷

道德教育的目的除了協助學生學會道德德行並加以實踐外，還要幫助學生進行道德判斷，並能言行一致。第一個目的與社會化理論、德行倫理學、品德教育、社群主義等有關，第二個目的則與認知發展論、義務倫理與自由主義有關，儘管以德行取向的道德教育和以判斷取向的道德教育看似對立，但其都在於追求德育的完成。

韓國道德教育旨在兼顧道德德行與道德判斷。依據學生的道德發展階段，低年級相當強調直接教導學生道德德行，而高年級則是重視學生的道德判斷能力。因此，韓國道德教育幫助學生具備日常生活中的道德規範與禮儀，同時也引導學生能夠透過道德反省，以具備自主自律的道德感。可見，道德教育重點不僅在於遵守各項規範，維持良好行為，並形塑道德習性，同時發展學生的道德思考與判斷能力，以及理性解決各項道德議題。前文述及，小學道德科目有 18 項核心道德德目，小學三年級著重教導道德意義、道德探索與道德行動，循序漸進，到高一則強調道德判斷的歷程，兼重道德判斷與進行判斷過程。

高一學生不僅需要表達獨立思考的能力，更需要具備做出合宜道德判斷的能力。據此，學生展現批判思考能力，討論道德議題的相關論點，且在小組討論中進行溝通。教學目標主要包括四大重點（Ministry of Education, 2007）：

（一）培養學生了解道德議題與論點的特徵；

（二）培養批判思考的能力，包括針對訊息來源進行篩選與評價、分辨事實與看法的不同，採納他人的批評後進行觀點的修正、接受持不同意見者的觀點、或產生一致性觀點、深入了解偏見與謬論；

（三）具有道德想像、設身處地替他人著想、表現出可令人接受的情緒反應、關懷他人等觀念和態度；

（四）教導學生爲所做的道德判斷或行爲提出理由加以說明。

參、韓國道德教育的挑戰及其發展重點

一、韓國道德教育所面臨的挑戰

道德與道德教育雖然普遍受到重視，但是學校裡教導道德或在國定課程中規劃道德教育是另一回事。儘管韓國國定課程中道德教育單獨設科已經超過 30 年歷史，且道德教育實施亦頗具成效，但是韓國社會逐漸分化，韓國的道德教育面臨來自內部與外在的挑戰。首先，社會普遍重視學生的學業成就表現，許多學生爲爭取名列前茅，被迫相互競爭，因此，絕大多數學生與家長過度看重學校的考試成績，特別是被視爲未來進入頂尖大學關鍵要素之數學和英文分數（Joh, 2002），因此，教育決策者也因爲這與學校和學生所強化的課業成就表現分數沒有直接關係，越來越不重視道德教育，甚至大量刪減道德教育的時數，如 1990 年代初期小學道德教育的時數就被刪減了一半（Moon, 1995）。

其次，透過單獨設科進行德育教學的成效有限，特別是小學教師更認同這樣的看法。韓國小學教師因爲要進行包班教學，也因爲德育教學內容無法直接提升學生的學業成就表現，較未關注道德教育的重要性，有些教師甚至主張道德教育透過融入式課程教導更爲有效，不一定需要單獨設科。

另外，有半數教導道德的中學教師本身在大學時的主修並非道德教育，且大學生大多主修西洋哲學、東方哲學、社會思想、一般教育理論、家政、甚至是軍事教育等，並未有足夠系所培育道德教師資。換言之，大多數擔任德育教學的中學教師並未接受有系統的道德教師資培育，他 / 她們所學的專門知識無法涵括道德教育的全貌，也不清楚該如何去教。具體來說，有些教師僅教導他 / 她所熟悉的教材內容，當遇到不清楚的內容不是跳過不教，不然就是僅要求學生讀過，即敷衍了事。至於教科書的內容，韓國中小學教師以共同研究或合著

的方式，參與課程與教科書發展，且教育部也邀集教師參與官方課程發展，進而發展出兼具學理與教學實務經驗的教材。

二、韓國道德教育發展的重點

儘管道德教育對於提升學業表現不必然具有絕對的關聯性，但是道德面向的教導在教育上確實扮演重要的角色，因此前述有關課業表現重於品德的問題是韓國教育首要面對的課題。

第一個發展重點是普及道德教育的需求，達成道德教育目的。道德教學必須處理溝通能力、知識與價值系統等三大價值課題。設想當學生具有充足的知識，但是對於「究竟自己要成為怎樣的人」並不了解，或者不曉得怎樣才是有價值的社會，學生只會盲目遵守規則而未具備批判思考的能力。因此，如何教導學生建立有系統的價值觀，與道德教育實質內容息息相關，若沒有透過有效教導道德教育，則所有的教育成效仍然有所限制。

第二個發展重點在於如何透過單獨設科，強化道德教育的教學成效。儘管透過融入各科的方式、藉由課外活動或非正式課程進行道德教學也是一種方法，然而韓國早在 1960 到 1970 年代初期，德育就是透過各學科與課外活動等方式進行，未單獨設科前，道德教育是所有教師的責任，但也因如此，反而變成大家推卸責任而不從事道德教學（Chu et al., 1996）。因為每位教師均有各自所重視的科目，也沒有足夠的精力與責任感去進行道德教學，所以也就無法有系統地實踐或應用道德教育。德育單獨設科後，韓國道德教育採取結構化的教育內容與教學方法，由教育學院的科系負起培育從小學到高中道德教育師資的任務，依照適當的課程順序與範圍，有系統地實施道德教育師資的培育（Jeong, 2007）。

第三個發展重點在於符合時代的需求。當前韓國因為拜金主義當道，對於生命的輕視，導致自殺、或對於不道德的情形感到麻木不仁，道德教育面對「金錢至上」的物質主義衝擊；此外，傳統的家庭組織系統分化，儒家的道德社群面臨可能的崩解（Chu et al., 1996）。韓國家長沒有時間好好照顧小孩，也沒有大家庭可以代為照料，因此，家長希望學校扮演孩童道德教育的角色，期許透過道德教育課程，學

生能夠建立良好的道德價值觀與行為規範，培養良好的習慣、善良的心地、妥善與人相處、關心他人，並能經常反省。

為達成上述三個課程發展重點，必須透過道德教育的師資培育加以落實。儘管道德教育有系統性的課程內容與方法，但如果沒有專門的道德教育師資，道德教育仍無法有效落實。

因此，第四個發展重點在於活化道德教育的師資培育。無論在職進修或職前教育，道德教育的教師不僅要學會如何傳授課程內容，更要能規劃與設計整體道德教育。道德教育的內容愈簡化，其實愈不容易教，例如，小學要教導尊重與責任的價值，很難在短短 1 節 40 分鐘的課程內完成，故如果教師沒有事前做好準備，一節課只是解釋德行的意義與概念，將無法有效地進行道德教育。因此，道德教育需要加入各種相關的道德故事等學習活動，幫助學生理解道德，並融入情感，進而承諾或願意做出合乎道德的行為。

道德教育教師必須充分地了解教學內容，知道如何依據適切的教學目的與方法進行道德教學，無論做為設計者或規劃者，德育的教師必須深入了解道德教育的需求與目的，且需要設定具體的教學目標。此外，教師要能收集、選材與組織教學內容，並規劃與採行有效的教學策略，且能進行教學評量與回饋，同時在道德教學的過程中，教師需要考量學生的理解力、社經背景或地位、學校與所處社區的氛圍、以及學校特色等與學生學習相關的背景。

此外，道德教育教師要能了解與批判國定課程，特別當課程進行修訂時，道德教育教師必須提出教科書內容修正之建議，甚至主動編纂教科書。除了相關的教育課程外，道德教育師資培育課程應該包括一般的道德教育理論、道德教育的目的、道德教育的內容組織與課程、教學方法、道德教育評量等，接受師資培育課程的道德教學教師要能從鉅觀與微觀的角度檢視道德教育，且能依據適當的理論與實踐，理性規劃課程與進行道德教學。

肆、韓國道德教育課程對臺灣的啟示

Noddings (2010) 提及，面對全球化，處在價值多元差異的社會，教育人員要盡可能關愛學生，不僅要關懷受害者的安全與個人福祉，更須關心加害者的道德發展。楊深坑 (2004) 主張，因為品格與道德教育的內涵除了重視與個人相關的道德發展議題之外，更應該強調個體與社會、個體與自然生態的關係，進而強化民胞物與的博愛胸懷，尊重、理解與欣賞不同文化的存在，以培養相互依賴、互信互助的世界觀，可見於後現代的處境中發展全球教育的道德觀有密切相關。我國當前面臨各種衝擊，教育問題層出不窮，溫明麗 (2010) 以倫理為核心，探求臺灣教育主體性的危機，並主張落實道德教育應重視培育教師的批判思考能力，且教師應成為社會典範，以引領教育化解主體性流失危機。

然而，當前道德採取融入的方式進行教學，教師是否擁有足夠進行融入式道德教學的能力？當教師缺乏明確的課程引導，又未有固定教學時間，學校必須擔負起實施道德教育的關鍵角色，許誌庭 (2012) 指出，當前我國道德教學未能實質融入學科領域課程中，且學科領域融入式道德教學，大多是就課堂中偶發的隨機講解，或擇取社會中發生的案例，說明其中的道德意涵，並未預先融入課程計畫中；且學校教師普遍視生活教育為道德教育的內涵，因而缺乏道德推理的教學。

韓國與臺灣均受到傳統儒家文化影響甚鉅，從表 2 及表 3 所陳述的 18 個核心價值中心德目，以綱舉目張的方式列出，與我國目前《教育部品德教育促進方案》完全讓各地方政府、各級學校、或各班教師各自訂定核心價值或中心德目的作法不同 (教育部，2009)。設立德目或融入領域等方式各有優缺點，我國目前作法比較民主、尊重地方或區域特性，但是因為會隨著地方政府的政策走向、學校的課程重點或教師的偏好選擇與專長，可能忽略重要且全面的價值或議題，學生較無法有系統地從教學中學到重要的價值或德行。換言之，目前我國採取融入式教學，無法確保所有面向的道德內容均會被教到，且不同教師針對同一議題的教學很難有系統地進行教學，這是值得重視與深

入研究之處。韓國道德教育課程內容整合各項重要議題，將多元文化教育、網路倫理、性別與性教育、藥物防治、反霸凌、人權教育、情緒教育、家庭倫理、和平教育、環境倫理等價值面向有系統地呈現在課綱中，較為全面；相對的，我國中小學教師要疲於奔命，「融入」各式各樣的議題，在時間與專業能力限制下，無法確保所有議題的內涵均能有系統、有品質地被教導。

許誌庭（2012）認為，若欲解決上述困難，則應有完整的課程與教學規劃，而非放任教師自行處理，亦即應在確保道德教學的主體性後，再進一步依各科屬性將之分配、融入到各領域課程架構中，而不是在學科領域的主體之下，再將道德教學零碎式地依附在單元中；具體的做法是將道德教育列為重大議題，進而要求教科書出版商在各領域單元明確地納入道德教學的內容；並在教學指引中規劃完整的教學參考方案。而韓國透過德育單獨設科且強調德目教學雙管齊下的方式，若有固定時數、單獨設科或規劃道德為重大議題，將重要的道德要素或涉及道德的主題，以完整規劃且合乎課程安排邏輯的方式訂定，將有助於臺灣教師更有效實施道德教學。

伍、結論

韓國國定課程的道德教育的目的為透過學習核心的道德價值與禮節，幫助學生培養自律自主的性格，藉此建立學生道德思考、增進道德判斷的能力，以解決日常生活中的道德問題。本文歸納韓國道德教育之四大特色如下：

第一，道德教育單獨設科，在國定課程中分設有道德與倫理的課程，有在大學主修道德教育的專門教師。整體而言，韓國道德教育的實施是明確的，有專門教師在固定課堂中透過正式課程或教科書進行教學。

第二，道德教育內容不僅處理有關韓國內部的道德問題，也處理韓國政治現況的外來道德議題。舉例來說，道德教育必須呈現將來如何調和來自南北韓兩個不同政治意識型態的價值體系，且韓國的資訊

科技發達，道德教育必須特別注意資訊倫理的問題，包括全球化社會下處理人權、外籍配偶等多元文化課題等外在的因素或國際議題。

第三，道德教育試圖含括社會層面與個人面向的道德議題：社會面向主要關注衝突解決、公平、環境倫理、戰爭與和平等概念或學理；個人面向則包括個人的幸福、自我實現、關愛與自由等課題。

第四，道德教育的目的是要兼顧道德德行與道德判斷，不僅要幫助學生培養日常生活中的道德規範與禮儀，同時也要引導學生，透過道德反省，培養個人的自主性。道德教育的重點不僅藉由遵守規範與維持良好態度的過程中，涵養道德習慣，同時也要發展學生在面對各式各樣道德問題時，能夠透過道德思考與判斷做出理性的道德決定。

儘管韓國道德教育有上述特色，但是韓國道德教育亦面臨許多挑戰，主要與社會上重視學生學業表現有關，特別是家長過度重視子女考試成績，尤其是數學與英文等學科，而且，教育決策者較少重視道德教育的面向。有趣的是，許多家長很重視子女的品格發展，卻認為沒有足夠的時間可以照顧小孩，並且擔憂當前的環境會阻礙子女的道德發展。因此，目前韓國道德教育學者試圖說服家長與學校合作，協助學生拓展道德方面的成長。事實上道德教育本身就是學校教育中很重要的一環，應納入家長的力量，讓道德教育的內容更生活化，以有效培養學生的品德。

總之，道德教育的內容應該適時地回應家長與社會上的需求，應該增進學生的道德情感，包括透過情意故事，協助其發揮同學之愛的溫馨情懷；藉由文學、電影、藝術等媒材，在道德德行的引導下，透過多樣的道德教學方法，以強化學生與道德教育之間的連結。

為達成前述期望，最重要者莫過於加強教師的職前與在職進修，培養道德教育的專門教師。而道德教育教師之專長並非透過大量背誦知識或單憑經驗可培養，而是依據道德教育目的，選擇與組織適當的教學內容，展現多元的教學方法與評量方式，方能提升其教學設計與課程規劃的道德教學能力。

參考文獻

- 朴福仙（2007）。韓國小學的改革現況與政策發展。**教育資料集刊**，**33**，47-62。〔Park, B. S. (2007). The current situations of educational reform in Korean elementary education and some policy recommendations. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 33, 47-62.〕
- 金鎬城（2010）。韓國師資培育制度分析——師資培育過程、問題與改善策略。**中等教育**，**61**（4），20-39。〔Kim, H. S. (2010). An analysis of the teacher training system in South Korea—The teacher training process, challenges, and strategies for improvement. *Secondary Education*, 61(4), 20-39.〕
- 崔末順（2009）。產業化與商品化：全球化下韓國的文化策略。**臺灣社會研究**，**73**，189-210。〔Choi, M. S. (2009). Culture industry: Korean culture strategy under globalization. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 73, 189-210.〕
- 崔榮杓（2007）。韓國當代教育改革動向：「參與政府」時代為主（2003-2006年）。**教育資料集刊**，**36**，63-78。〔Choi, Y. P. (2007). Contemporary educational reform in Korea: Focused on the Participation Government Period (2003-2006). *Bulletin of Educational Resources and Research*, 36, 63-78.〕
- 教育部（2009）。**教育部品德教育促進方案**。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2009). *The improvement program of character education*. Taipei: Author.〕
- 許誌庭（2012）。國小教師對融入式道德教學模式的認知及實施現況之探討。**課程與教學季刊**，**15**（4）189-216。〔Hsu, C. T. (2012). A study of how the elementary school teacher sees the integrating moral education. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(4), 189-216.〕
- 楊深坑（2004）。後現代主義的品格與道德教育。**教育研究月刊**，

- 120, 15-21. [Yang, S. K. (2004). Character and moral education of postmodernism. *Journal of Education Research*, 120, 15-21.]
- 溫明麗 (2010)。臺灣教育道德主體性的重建。 **教育資料與研究**，96。1-26。 [Wen, S. M. L. (2010). A reconstruction of educational subjectivity in Taiwan based on ethical perspective: We can change the future. *Journal of Educational Resources and Research*, 96, 1-26.]
- 詹卓穎、張介宗、傅濟功 (2000)。 **韓國的教育與社會文化**。臺北市：商鼎文化。 [Chan, C. Y., Chang, C. T., & Fu, C. K. (2000). *Education of Korean and its social culture*. Taipei: Shundin.]
- Chu, B. W., Park, J., & Hoge, J. D. (1996). *Moral education: The Korean experience*. Retrieved from <http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/chu.html>
- Jeong, C. W. (2007). Formulating a developmentally appropriate and culturally sensitive program of moral education. In C. Tan & K. -C. Chong (Eds.), *Critical perspectives on values education* (pp. 50-67). Singapore: Pearson Prentice Hall.
- Joh, J. H. (2002). A dilemma in moral education in the Republic of Korea: The limitation of individualistic cognitive approaches. *Journal of Moral Education*, 31(4), 393-406.
- Koh, B. I. (1996). Confucianism in contemporary Korea. In W. -M. Tu (Ed.), *Confucian traditions in East Asian modernity* (pp. 191-201). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministry of Education (2007). *The national curriculum of Republic of Korea*. Public Notice No. 2007-79.
- Ministry of Education, Science and Technology (2008). *The school curriculum of the Republic of Korea*. Seoul: Author.
- Moon, Y. L. (1995). The status and perspective of moral education in Korea. *The SNU Journal of Education Research*, 5, 1-10.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 390-396.

謝誌

本篇文章得以完成，除感謝編輯與審查委員之指導外，也要感謝中正大學教育學研究所碩士生吳建鋒以及四位韓國朋友：首爾國立大學教授鄭昌宇（Jeong, Changwoo）、손경원（Son, Kyung-Won）、博士生김호현（Kim, Hohyun）與美國史丹佛大學博士生韓慧珉（Han, Hyemin）。

芬蘭幼兒教保現況—— 教育均等理念之實踐

劉豫鳳*

摘要

本文以文獻探討輔以實地參訪的方式，藉由探究芬蘭幼兒教保現況，了解均等理念透過何種方式在托育系統中實踐，以供國內幼兒教保規劃之參考。本文之研究發現如下：一、芬蘭從憲法宗旨、到社會福利及教育的內涵中，一以貫之地延續「均等」的信念。二、政策部分由基礎立法到學前課程規範的內容，逐步發展均等幼兒教保的內涵。三、芬蘭透過地方政府規劃及多元機構合作的方式，落實符合個別需求以達教保內涵均等發展之目的。簡言之，芬蘭幼兒教保均等內涵是由上而下，由福利及教育制度、教保政策、托育模式到機構，以不同的權限及功能貫徹其教育均等之理念。文末提出兩點建議：一、幼兒教保規範的訂定可效法芬蘭由上而下一以貫之的精神。二、在托育過程也可參酌芬蘭個別學習計畫的實施內涵，以提供符合幼兒個別需求的教學內容。

關鍵詞：教育均等、幼兒托育、芬蘭

* 劉豫鳳，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系博士候選人

電子郵件：yvonneok@gmail.com

來稿日期：2012年5月11日；修訂日期：2012年6月25日；採用日期：2012年9月24日

The Practice of Equality: Early Childhood Education and Care in Finland

Yvonne Liu*

Abstract

The purpose of this article is to explore how the ideal of equality is realized in early childhood education and care (ECEC) in Finland. Major findings include: 1. the ideal of equality is upheld in all acts and regulations concerning social welfare and education as well as in the constitution of Finland, 2. Finnish government promotes equality in early childhood education through legislation and all curriculum development projects of ECEC, and 3. ECEC models in Finland are organized by local authorities and coordinated among various institutions. To sum up, the ideal of equality is well implemented in the ECEC system through the integrated effort of all levels of institutions. It is suggested that the integrated development of ECEC institution in Finland can serve as a model in policy making, and that the individualized learning projects for preschool learners can be of important reference to ECEC institutes in Taiwan.

Keywords: education equality, early childhood education and care, Finland

* Yvonne Liu, Doctoral Candidate, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: yvonneok@gmail.com

Manuscript received: May 11, 2012; Modified: June 25, 2012; Accepted: September 24, 2012

壹、前言

均等理念的實踐為各國政府追求提升整體教育品質、弭平區域發展落差的重要策略。教育均等概念的發展包含三個不同階段：1. 首先是希望消除因個人背景因素所產生不平等的教育機會；2. 其次則是透過因材施教的方式，追求適合不同學生需求的教育；3. 最後則是實施補償教育，針對不同需求的對象，以積極性差別待遇的方式投入不同資源（楊振昇，1998）。而從教育的歷程來檢視，王家通（1998）認為教育均等應包含三個不同的面向，包含就學機會的均等、教育過程的均等以及教育結果的均等。由於均等理念從發展到落實於教育場域中，牽動範圍擴及龐大的教育規範、系統及制度，故如何整合前述內涵進而實踐之，則為實踐均等理念過程中的關鍵因素。

國內已有許多針對正式教育階段落實教育均等的政策及研究報告（吳清山、林天祐，1995；郭丁熒，2010）。在學前部分，近年來政府為了推廣普及且均等的幼兒教保服務，逐步規劃並實施不同方案。首先，為弭平城鄉幼兒托育的資源落差，嘗試提升學前均等的教育機會，如由1994年起政府開始在偏遠地區設立的國幼班（教育部，2007）。1997年起實施友善教保服務實驗計畫也提到，提供普及且高品質的幼托服務為其實施宗旨（教育部，2010）。今（2012）年甫實施的《幼兒教育及照顧法》（以下簡稱《幼照法》）第7條也規範各級政府應針對相對條件不利的幼兒提供優先的教保服務（全國法規資料庫，2011）。由此可見政府對於提升學前教育均等性，以及達成符合家庭需求所作的努力。

然而，作為國內幼兒教保母法之《幼照法》，在實施之初，其相關子法及地方政府規劃尚未清楚呈現，就已出現諸如校園設備不夠完善、專業人員工作標準不一等實施上的困難（許秩維，2012；鄭語謙，2012）。前述看似表面的實施問題，反映的是幼托系統整體規劃的缺失，特別是由中央規劃到地方落實的不聯貫問題。故落實法規的過程中，如何在立意良善的《幼照法》規範之下，透過不同單位的運作，真正達成均等化、普及化的目標，則尚需不同面向知識及經驗的

累積。

北歐國家以其完善的福利制度著稱，身為北歐國家中的芬蘭同時在近年的國際學力測驗中，展現傲人的教育成就。而該國的教保模式則是結合完善的福利制度與優質的教育水準，提供 6 歲以下幼兒高水準的教保服務（UNICEF, 2007）。且由於芬蘭之文化信念中，相當強調「均等」概念，此精神也落實在該國的托育系統中。故本文之目的為藉由探究芬蘭幼兒教保內涵之現況，以了解均等理念是透過何種方式在該國的托育系統中實踐。以下將先由芬蘭社會福利與教育之背景資訊為基礎，其次透過幼兒教保政策了解政府提升幼兒福利的具體行動，接著探究芬蘭幼兒托育模式內涵以及托育服務的實施情形，最後提出實踐均等概念的芬蘭教保現況中，可供國內參酌之處。期待透過北歐芬蘭的經驗，提升國內幼兒教保服務之品質。

貳、社會福利與幼兒教育

芬蘭依循北歐福利國家模式（Nordic welfare state model），是具有高度社會福利與服務的國家，政府由高稅收轉化為高度社會福利，肩負起提供每一位人民基本生活品質的責任（Ministry of Social Affairs and Health, 2006a）。該國在立國精神中相當強調均等，芬蘭憲法在人民基本權利中的第一項就列出「均等」（equality）為該國人民之首要權利（Ministry of Justice, 2007），這樣的精神也影響其境內許多制度設計的內涵。由於幼兒教保制度與其境內的社會福利、教育制度相關，以下即針對芬蘭社會福利及教育特色做一探討。

芬蘭政府有兩個與幼兒教保相關的部門，首先為主管社會福利之社會事務與健康部（Ministry of Social Affairs and Health），設立宗旨為促進社會保護以及維持社會福利。其服務內容相當廣泛，包含基礎社會福利與服務、對兒童與家庭的福利、以及對年長者及身心障礙人士的服務（Ministry of Social Affairs and Health, 2006a）。但不論針對哪一種對象的服務內容，都以服務對象的個別需求為首要考量，設計不同的服務內涵：例如在托老服務部分，針對個別家庭需求提供多

元的選擇方案，並且確切的落實在境內所有需求的居民（Ministry of Social Affairs and Health, 2009）。這樣個別化的服務精神，主要目的是希望可以透過政府的扶助，切實符合弱勢居民的需求，均衡不同社會處境的居民的生活，讓居民可在最基本的生活條件中獲得均等的生活品質（Ministry of Social Affairs and Health, 2006a）。

其次與芬蘭幼兒教保相關的為芬蘭教育與文化部（Ministry of Education and Culture），該部門與隸屬於其下的國家教育委員會（National Board of Education）負責全國所有階段教育規劃及實施事宜。芬蘭之教育宗旨強調品質、效率、均等以及國際化，透過高品質的教育服務提升全民競爭力以達成芬蘭福利社會的目標（Ministry of Education and Culture, n. d.），近年來芬蘭教育在國際上的卓越表現已成為其基礎教育實施成效的最佳證明。值得注意的是，在許多教育測驗評比中，芬蘭學生的評比不但高且均質。以經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）近年幾次的「國際學生評量計畫」（the programme for international student assessment, PISA）為例，芬蘭學生在多次的評比中除了名列前茅之外，學生之間表現的差距也最小，並且低成就學生的比例也相當少（OECD, 2000, 2003, 2006），此結果顯示芬蘭教育呈現高品質且均等的特色。至此，許多國家開始探究芬蘭卓越教育成就的原因。

該國曾對其在 PISA 表現以及教育成就歸納出幾項影響因素：首先，該國固有的教育傳統及教學哲學即為平等（equity），此信念深植於芬蘭的教育系統中。這樣的信念在教學現場中呈現的是提供學生相同（equal）的學習機會，以及依照不同家庭背景給予均等的支持，不論學生身在何處或背景如何，一律有接受均等教育的機會。同時針對不同需求的學生給予不同面向的扶助，減低學生因家庭背景造成學習上的阻礙，讓學生在同樣的條件之下學習，並且重視教學素材及方法的彈性以符合個別學生的學習特質（Valijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos, & Arffman, 2007）。但在前述的教育系統中不可或缺的是高素質的教師，芬蘭教育制度中相當重視教師的素質及訓練，該國透過訂定高標準的教師資格以及篩選具有動機的師資生進行培育（Malaty, 2006）。

綜合前述與幼兒教保極為相關的芬蘭社會福利及教育特色可知，該國從憲法宗旨、到社會福利及教育的內涵中，一以貫之的延續「均等」的信念，期待透過政府不同的扶助方式，讓全民都在高水準的環境下成長。這樣的信念，具體呈現在政府的服務方式上，是提供不同背景人民多元化的選擇，以符合其實際的需要，達成真正提升品質的目的。在此系統的運作中，也同時需要高素質的執行人員以洞悉服務對象的不同需求，並且將服務個別化、彈性化，故專業人員的培養也成為芬蘭政府在社會福利及教育中相當重視的一部分。由於針對不同的服務族群須有更為深入的政策及服務內涵，以下延續芬蘭社會福利與教育的信念，進一步聚焦於幼兒教保內涵。

參、幼兒教保政策

芬蘭幼兒教育思潮源於德國福祿貝爾的教育模式，在芬蘭當地的發展經歷兩個較重要的階段。烏諾·谷基那尤思（Uno Cygnaeus，1810-1888）在十九世紀中期由芬蘭的鄉村學校（Folk education）¹中開始發展針對幼兒年齡的教學活動，而漢娜·羅斯蔓（Hanna Rothman，1852-1920）則在 1888 年則由私人的教育機構中發展出經由德國認證的幼兒園教師名稱，此為芬蘭幼兒教育的發軔（Grierson, 2000）。但在此階段政府尚未對幼兒教保內涵在立法及政策上有具體的文件紀錄。

1900 年開始，芬蘭政府逐漸重視幼兒教保，在各項立法中確立幼兒教保的法定地位：1917 年開始，政府正式編列經常費用在幼兒園活動中；1936 年公布的《兒童福利法》（Child Welfare Act）以確立地方政府必須建立、協助、輔導當地幼兒托育機構的義務（OECD, 2001）。而在 1973 年則公布主要規範芬蘭幼兒園的基礎母法—《幼

¹ Folk Education 為十九世紀源於丹麥的一種教育機構模式，該教育模式多存在於鄉村地區，由共同擁有類似宗教、生活方式或信念的人們共同藉由該教育模式了解信仰以及語文及文字。此教育模式在十九世紀中後期在北歐地區廣為流傳（Ribble, 2010）。

兒園法案》（The Act on Children's Day Care of 1973），往後針對幼兒園的多項規範及修訂，皆源自此法（FINLEX, 2010）。在 1998 年的《基本教育法案》（Basic Education Act）中也可見芬蘭政府透過法律的頒布，期望提升境內各區及各城市對於 6 歲幼兒的教保服務（FINLEX, 2004）。

2000 年後，更多的政府規章頒訂，加速幼兒教育的發展。首先在 2000 年國家教育委員會公布針對全國「學前幼兒核心課程」（the Core Curriculum for Pre-School Education），在該規範中提到 6 歲幼兒的教育目標為促進幼兒均衡的身心發展，並且確保所有幼兒擁有相同受教育的機會。除此之外也詳細說明 6 歲幼兒的課程領域、政府提供的支持、評量以及教學實施的指引，同時說明對於特殊幼兒以及不同文化背景² 幼兒的教育內涵（FNBE, 2000）。同（2000）年 8 月 1 日，芬蘭境內所有的 6 歲幼兒得以全面享受自願參加的免費托育服務。其次，在 2003 年社會事務及健康部門則是公布「幼兒教保政策之定位」（Government resolution: Concerning the national policy definition on early childhood education and care），內容針對幼兒教保做出清楚地定義及說明政府對幼兒的服務方向（Ministry of Social Affairs and Health, 2003），堪稱是當代芬蘭幼兒教育政策的白皮書。其中具體指出政府對幼兒教保的責任是維持適切的幼兒教保立法、發展執行機構、進行評鑑，並且鼓勵各行政區訂定相似的政策方向，以落實境內各區幼兒教保服務內涵的均等。最後則是 2003 年公布的《國家幼兒課程綱領》（National curriculum framework for early childhood education and care），該綱領之內完整囊括芬蘭 0-6 歲幼兒教保的各項內容，³ 包含幼兒教保的定義、教保活動實施、各領域內涵（詳見五、幼托機構概況）以及對特殊需要幼兒的支持，在該綱領中同時也再次強調頒訂之目標是為追求境內幼兒都能接觸同樣品質的教保內涵（Ministry of Social Affairs and Health, 2004）。

² 包含芬蘭北邊的少數民族沙米人（Sami）、吉普賽人（Romany）、使用手語的幼兒以及移民幼兒。

³ 6 歲幼兒教育內容除外，因已規範於學前幼兒核心課程中。

本綱領中，更清楚地說明政府與各地方訂定教保政策的責任歸屬。首先，政府透過目前已存在的四項主要法規⁴訂出幼兒教保基礎內涵。而地方政府需在國家政策的基礎之下，依據當地幼兒及家庭需求，建立符合當地文化及環境的區域本位課程，並頒布「地方幼兒教保服務及定位」（Local policy definitions and strategies for ECEC），依此方向制定地方的幼兒教保課程內容（Local ECEC curriculum）以及學前教保課程（local pre-school education curriculum）。而該地區的每所幼兒園也在此區域課程中之下發展自己園所特有的課程。最後，再針對每一位幼兒的個別需要，與家長共同討論出符合每位幼兒的課程計畫（Ministry of Social Affairs and Health, 2004, pp. 10-11）。以首都赫爾辛基為例，該市針對居住於赫爾辛基的幼兒訂定赫爾辛基幼兒教保課程（Helsingin Sosiaalivirasto, 2009）以及特為 6 歲幼兒發展出的赫爾辛基 6 歲學前幼兒教學內涵（Helsingin Sosiaalivirasto, 2005），並也分別提出當地的幼兒以及 6 歲幼兒的個別教學計畫應包含的內容（Helsingin Sosiaalivirasto, 2008, 2009）。而該市中的一所名為帕西拉幼兒園（Pasila Päiväkoti），即依上述內容訂出屬於該園的課程內涵（Pasila Päiväkoti, 2007），並依此訂出屬於該園幼兒的個別學習計畫。

從前述針對幼兒教保部分的政策內涵中可見，近年芬蘭政府對幼兒教保服務在立法及政策上的努力，從基礎立法到課程綱領等內容，逐步且有效率地奠定該國教保的基礎。其次也透過政策及立法，規範國家境內實施幼兒教保的服務方向，以追求境內幼兒可以接受相似內涵的教保服務，實現該國重要「均等」信念。但在落實政策的方法上並非要求完全均一、相同的教保定義，而是尊重各地區、機構及幼兒的差異，在前述綱領之下訂定符合個別需求的教保內涵。以下即針對芬蘭幼兒托育系統的內涵做一探討，進一步了解在前述政策立法之下芬蘭幼兒教保內涵的運作情形。

⁴ 即前述的《幼兒園法案》、《幼兒教保政策之定位》、《學前幼兒核心課程》及《國家幼兒課程綱領》。

肆、幼兒教保系統

芬蘭對幼兒的福利基本概念是將幼兒與家庭視為一體，把對幼兒的服務及福利直接或間接透過家庭提供給幼兒，因為惟有在物質及心靈完善的家庭支持中，幼兒才得以在一定水準的環境中成長（Ministry of Social Affairs and Health, 2006b）。在前述芬蘭與幼兒教保相關政策的體制下，目前芬蘭境內是採取源於 OECD 組織的幼兒教育與保育（early childhood education and care, ECEC）模式，服務境內 6 歲以下的幼兒及所處家庭（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012）。而在執行上透過清楚規範的分工模式，以中央制定、地方執行的方式，形成一個提供均質、完整且多元服務的幼兒教保體系。目前的芬蘭幼兒教保模式圖最早出現在 OECD（2001）針對芬蘭幼兒教育的報告中，以下綜合該圖及芬蘭對幼兒及家庭的服務內涵，對芬蘭幼兒教保模式做一介紹（請參考圖 1）：

首先，在機構部分，除了幼托機構之外，各地政府均設有兒童發展中心及家庭中心。前者主要功能提供家庭在幼兒發展上的諮詢，或協助托育機構做幼兒發展上的評估及資源提供。家庭中心則是綜合前述針對家庭的輔助及津貼，提供家庭相關的資訊及服務。透過兩個整合性的機構，提供幼兒及家庭從出生到 6 歲的服務。

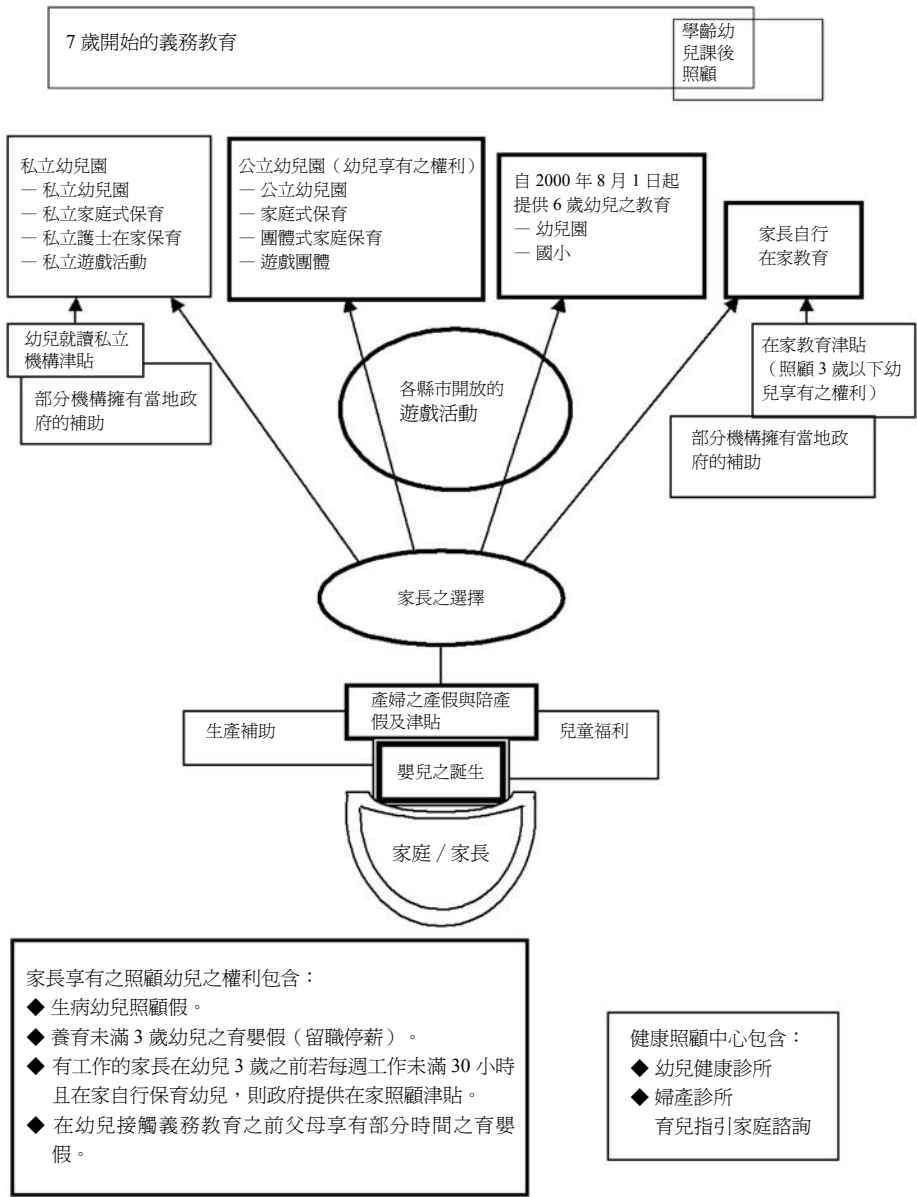
在服務內涵部分，由圖 1 中可了解幼兒從出生到 7 歲進入基礎教育之前，政府提供幼兒及家庭的各項支持：由幼兒出生前，政府就提供產婦健康服務、孕期津貼及育兒諮詢。嬰兒出生時，政府提供每位幼兒生產的津貼、醫療資源，給予母親產假津貼、父親產假及陪產津貼。同時政府也提供幼兒的家庭育兒津貼、使家庭在購屋、稅收上提供補助，此外並針對家庭中的突發事件給予津貼（如：家長臨時失去工作）給予社會津貼（Ministry of Social Affairs and Health, 2006b）。

當幼兒漸漸長大，家長可選擇在家照顧幼兒或將幼兒送至托育機構。不論是哪一種選擇，當地政府皆提供不同的補助或支持方式，例如在家育兒的家長育兒津貼或提供公立幼托服務。較多的家長選擇將幼兒送到托育機構中，從 2003 年的資料可知，3 歲以上的幼兒平

均在幼托機構的比例約為 70% (Ministry of Social Affairs and Health, 2004)。而自 2000 年 8 月 1 日起，所有在芬蘭境內的 6 歲幼兒均可免費接受學前 1 年的教育 (Esiopetus)，故 6 歲幼兒接受免費教育的比率高達 99.2% (FNBE, 2009)。此外，因為家長工作的需求，政府也提供幼兒課後照顧的服務。

根據上述，可歸納出芬蘭幼托系統呈現服務多元以及機構整合兩項特色。除了在生產以及最初育兒的福利津貼之外，家長在托育上的選擇多元，並且政府在各項津貼的提供上，也因著不同家庭的需求給予補助，且內容相當多元且到位。其次，其幼托系統是以家庭（或幼兒）為本位，整合不同行政系統以提供服務。由當中可看出該系統至少包含教育、社會福利、醫療等機構的服務，但並不是以行政機構作為系統服務的區隔，而是將家庭為該系統的中心，以家長及幼兒的需求及選擇作為系統建構的依據。在芬蘭的幼托系統中，嘗試以整合機構的方式提供多元服務、多元選擇，滿足不同需求以縮小家庭的托育落差，因而得以提供境內幼兒較為均等的成長環境。

圖 1 芬蘭幼兒教保系統圖



資料來源：OECD (2001). *OECD country note: Early childhood education and care policy in Finland* (p. 13). Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/52/27/2534770.pdf>

伍、幼托機構概況

芬蘭的幼托機構至少包含公立幼兒園（day care）、家庭式托育（family care and group family care）、私人機構以及其他類型的遊戲活動，如政府提供的短時間遊戲活動（open activities）等（Ministry of Social Affairs and Health, 2004）。在 3 歲之前，大部分的幼兒（70.4%）是由父母在家照顧的，較少進入機構接受托育（Ministry of Social Affairs and Health, 2006b, p. 17）。隨著幼兒長大，家長回到職場工作，3-5 歲的幼兒在公立幼兒園的比例至少有 60% 以上。而 6 歲幼兒的托育部分，根據芬蘭教育部（FNBE, 2009）統計的數字可知，從 2005-2009 年中，由幼兒園提供 6 歲幼兒托育的比率為 77% 到 80%。總括而言，0-6 歲的芬蘭幼兒進入公立幼兒園的比例為 31.6%、家庭式托育的占 14.4%、私人機構為 3.5%（Ministry of Social Affairs and Health, 2004）。故可知主要提供幼兒教保服務的機構為幼兒園，以下針對幼兒園之教保內涵、專業人員及社會變遷對托育服務造成的影響作一探討：

芬蘭幼兒園的設立目標滿足當地家長托育的需求，結合照顧（caring）、教育（educating）、及教學（teaching）等三個概念在每日的學習活動中，其特色在於幼兒為中心、重視家長參與、以多元專業的方式支持幼兒的學習（Hytönen, Korfkfors, Talts, & Vikat, 2003; Heinämäki, 2008; Karlia, Kinos, Niiranen, & Virtanen, 2005）。在教學內涵部分，根據國家幼兒課程綱領實施，含數學、自然科學、歷史與社會、肢體運動、倫理、宗教與哲學等六個領域（STAKES, 2004）。而 6 歲幼兒的教學內涵是依照教育部學前幼兒核心課程進行。其中課程內涵有語言與互動、數學、倫理與哲學、環境與自然、健康、肢體與動作發展（Physical and motor development）以及藝術與文化（Art and culture）共七個核心領域（Finland National Board of Education, 2000）。上述各學習領域是透過統整的方式融入每日的學習活動中，學習活動則是透過遊戲、肢體運動、藝術、自我表達讓幼兒探索學習，並且強調幼兒的學習歷程及個別差異。此外，延續芬蘭幼兒教

保中將幼兒與家庭視為一個整體的概念，教學過程中相當強調家長的合作，透過與家長頻繁的互動⁵隨時掌握幼兒的學習情形（Finland National Board of Education, 2000; Ministry of Social Affairs and Health, 2004）。

在專業人員的部分，幼兒園是一個多元專業並存的機構，在幼兒園中直接與幼兒接觸的專業人員至少有幼兒園教師（kindergarten teachers）、特殊幼兒教師（special kindergarten teachers）、社工領域教師（social educators）、以及幼兒園護士（practical nurses）等四類專業人員（Grierson, 2000），一般以及特殊幼兒教師，須經由大學（university）幼兒教育學系3年的課程訓練；社工領域教師的訓練機構為科技大學（polytechnic）3年半的訓練；而幼兒園護士則是需要的高中護理專科的學校受訓3年，才得以在幼兒園工作（OECD, 2001）。由於不同的專業背景及訓練過程，因此營造一個跨領域合作的模式在幼兒園中是相當重要的，專業人員必須依著專業知識與不同專業之間進行溝通，針對幼兒的需求，提供適切的學習活動。此外，幼兒園中的專業人員應對於幼兒的感覺及反應有著相當敏感的察覺能力，才能在與幼兒互動當中感知其需求而提供引導（Ministry of Social Affairs and Health, 2004）。

芬蘭原本是一個較為封閉且民族同質性相當高的國家，但隨著加入歐盟以及全球化的影響，造成芬蘭社會急速變遷，也使當代芬蘭幼兒教育實施面臨著一些變化及挑戰，同時影響幼兒園的服務內涵。Alanen、Sauli 與 Strandell（2004）歸納出從1990年開始由於社會文化發展對幼兒教育產生的影響，其中與幼兒教保較為相關的有下列3項。首先，芬蘭勞力市場在全球化的影響之下，許多家長的工作時間開始產生變化。部分家長的工作時間採輪班制，故許多家長可能工作的時間與原本幼兒園開放的時間無法搭配。其次，越來越多的幼兒生長在較以往不同的家庭結構之下。以結婚的父母為主要照顧對象的幼兒仍占多數，但越來越多的幼兒是由單親家庭（包含離婚或父母

⁵ 芬蘭幾乎所有的公立幼兒園皆無臺灣「娃娃車」的制度，故家長必須每日到園接送幼兒。此外，在幼兒的個別學習計畫部分，園所教師與家長每年必須至少進行單獨座談兩次，以針對該計畫做擬定及檢討。

死亡)的父母、同居家庭的父母或是重組家庭的父母撫養長大。除此之外，從 1990 年開始芬蘭境內開始大量湧入蘇俄以及巴基斯坦的移民，且芬蘭對於移民之教育主張為希望同時讓移民幼兒融入芬蘭教育及文化並且也保留及尊重其移民前國籍之文化，故對於各級教育學習的內涵以及師資的培育上均造成不少的影響 (Matinheikki-Kokko & Pitkanen, 2002)。

前文簡述收托概況、教學內涵、專業人員以及現況中的挑戰等。然而在幼托現場實際的運作情形為何？均等的概念如何在幼托機構實踐？以及機構如何面對現有的挑戰？若要了解芬蘭托育現況的全貌，尚須呈現來自於教保現場的資訊，以下即呈現幼托現場的落實部分。

陸、幼托現場的落實

作者於 2009-2011 年間以方便取樣的方式進行資料蒐集。2009 年赴芬蘭中部一所幼教師資培育機構，由幼教系教師推薦至 3 所該市的公立幼兒園進行參訪，並於參訪後進行教師與園所長的個別訪談。2011 年時再度造訪芬蘭另一個城市，以同樣的方式選取 3 所幼兒園進行訪問。並在研究過程中，在師培機構教師、幼兒園長、幼兒園教師、以及當地華人的介紹之下，針對家長進行訪談。共參訪 6 所幼兒園，訪談 6 位園所長，3 位教師以及 6 位家長。綜合與園所教學人員、家長以及師資培育機構教師的討論，歸納出第一線幼托系統的落實特色有以下三點：

一、落實法規的專業人員

作者走訪不同園所的過程中，雖然園所以及教師有不同的教學特色，但相當一致的是教師對整個教保系統以及相關政策的了解。所以上至幼兒教保政策綱領，下至該市、該園所的教保計畫，教師們都能如數家珍的清楚說明。同時在該地區的幼兒教保資源與服務部分，教師更是能針對幼兒以及家庭的需求，提供縱向以及橫向資源的連結。

這位從印尼來的孩子，目前我們透過教學去了解她的學習情形，我們也告訴家長他們可以尋找的資源，例如語言學習的書籍、方法或是其他印尼家庭的狀況……但同時我們也跟家長說明，在孩子6歲的時候，他們可能就要評估是讓孩子上芬蘭語的小學還是英語的小學，我們也分別說明兩種學校不同的情形，讓他們可以先行思考。（J 幼兒園資深教師 P）

由於教師在教保系統的工作經驗中，就包含與多元專業、不同系統的互動合作機會，所以在態度上保持相當高的彈性，隨時預備爲了提供幼兒最好的教保服務，而須與其他機構，不同專業人員合作的可能性。

幼兒園是一個相當開放的系統，不同的專業人員互相合作以及不同的政府、民間系統在這裡相遇，主要目的是可以讓我們的托育符合每個家庭及幼兒的需求。教師們很清楚這一點，每天也往這個方向努力著。（T 幼兒園園長 H）

在訪談教師以及園所長的過程中，作者深深感受到幼兒園的工作人員在此部分的正向態度以及合作能力。也是透過這樣的專業能力及態度，教師得以精準地掌握芬蘭幼托政策中希望達到的均等概念，也透過教師對於該系統的了解，得以提供幼兒最需要、最適用的資源。

二、幼兒個別學習計畫的討論

在教師具備專業知識以及正向態度的情形之下，幼托機構也透過幼兒個別學習計畫的討論，直接爲幼兒量身訂做學習內容。由教師以及家長的訪談結果中可清楚了解，不論公立的幼兒園皆確切地落實政府對幼兒教保的規劃，每位家長每年皆有兩次的機會單獨與幼兒園教師以及相關的專業人員，針對幼兒的個別學習情形，個別進行座談，並且這樣的計畫是普遍實施在每一位幼兒的學習過程中。這個看似微觀地針對個別的需求而討論，其實是始於芬蘭政府政策方針、透過地方教育以至該園所的教育計畫，在大方向的引導之下再針對幼兒

個別需求裁量的方案。

教師也提到個別學習計畫是芬蘭幼兒園中必須進行的重要工作之一。教師可以藉此依照幼兒的不同需求，就其家庭的情形，給予幼兒最需要的學習協助。

我認為幼兒個別學習計畫的討論，是我們了解家長、了解家庭的第一步……我也覺得透過這樣，我才能真正了解幼兒需要的是什麼，以及在他的家庭中，真正能幫助他學習的是什麼……我不能用一套標準用在所有的孩子上。（K 幼兒園教師 M）

對於家長來說，幼兒個別學習計畫的討論不啻是一個最佳的協助，藉由與教師的討論，家長可以獲得針對其幼兒、家庭最直接、深入的建議。對於特殊需要的家庭或幼兒，這更是一個可以讓他們有機會補足自己較缺乏，而有機會可以與其他幼兒獲得相同學習基礎的機會。故家長對於幼兒學習計畫的討論，皆給予極高的肯定。

我們是移民家庭，我的孩子在語言上就需要很多的協助，跟教師討論的過程中，他就針對我孩子的需求提供在語言學習的不同目標，也提供我一些在家跟孩子互動的方式……這真的讓我很受用，也讓我比較不那麼擔心我的孩子在普通幼兒園（說芬蘭語）中的適應情形。（家長 M. L）

透過個別學習計畫的討論，教師能深入的了解幼兒及家庭，依照其所處環境，針對其需要給予協助，藉此縮小不同家庭環境對幼兒學習條件上的影響。

三、務實的托育規劃

參訪幼兒園的過程中也了解芬蘭如何務實地以家長的需求彈性規劃托育的內涵。以托育時間為例，大多數的家長需求的托育時間為週間的上班時間，但由於不同產業的發展，部分從事旅遊業或從事輪班制的家長，可以透過當地方政府的教保系統，將其幼兒安置於 24 小

時都開放的幼托機構。

24 小時的幼兒園，也就是這幾年的事情，我們就針對他們（家長）工作時間的需要，去看要怎樣安排人力…像部分家長是從事郵輪工作的，一個輪班就是 7 天，在這 7 天中，孩子就在這邊跟我們一起生活……。（J 幼兒園資深教師 M）

此外芬蘭大部分的家長多選擇於每年七月進行他們為期約 3-4 週的年度休假，故大多與幼兒一同計劃旅遊或在鄉間小屋度假。此時因托育需求減少，故地方政府便將少數仍須托育的幼兒集中至特定園所。此法既能滿足幼兒保育的需求，同時也可減少不必要資源的花費。

由教育現場的觀察中可知，芬蘭均等教育的概念得以在複雜且龐大的幼托系統中落實，主要因素來自於能落實法規概念的幼托專業人員，在其專業的能力及態度之下，針對幼兒及家庭個別需求提供彈性的服務，以達成芬蘭托育能以均質的方式服務每個家庭的宗旨。

柒、結論與建議

一、結論

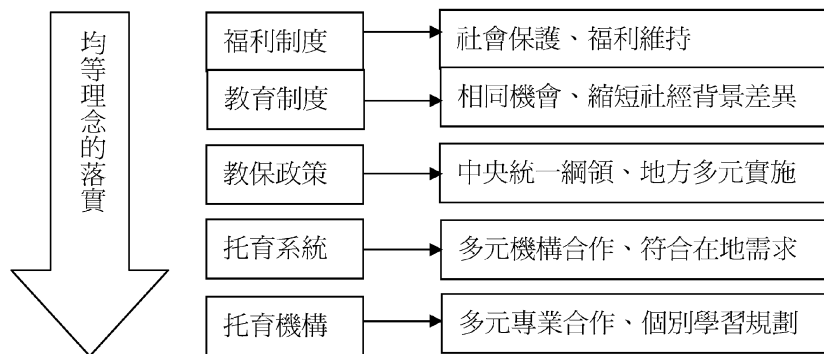
綜合本文的探討可知，均等理念在芬蘭幼托系統的實踐中，重視的不是齊頭式的平等，並非給予每個家庭及幼兒相同的福利及輔助，而是透過多種選擇、多元系統的支持，提供不同但卻符合個別需求的福利或服務，給予幼兒及家庭在立足點的平等。其特色有二：首先是訂定均等目標，在幼兒教保目標上就揭示追求幼兒個體之均衡發展、並且在境內不同地區的幼兒托育落實部分，也須依照國家訂定的基本規範，落實均質的托育內涵。其次為重視個別化需求，地方政府及機構須依照所在地區特色，訂定該地區及機構特有的教保計畫；並且當地政府也應針對轄區內不同背景或需求的家庭及幼兒，提供多元的托

育服務及活動。

就教育均等的發展階段而言，其服務範圍是將芬蘭境內的幼兒及家庭全數納入，避免任何因家庭背景因素影響受服務的機會。在服務內涵及過程中，透過多元的服務選擇，以及針對個別幼兒量身訂做的學習計畫，儘可能符合不同需求。此外也對條件不利的家庭或幼兒，積極性地投注特別的資源或服務。就均等概念的落實歷程而言，也可清楚見到幼兒接受幼托服務機會的均等、受幼托服務過程的均等。不過稍微可惜的是，目前未有研究報告針對芬蘭均等幼托服務的產出結果，做出較為完整性的說明。然而若就該國學生在國際學生評量中的表現，也可見其教育均等水準的延續程度。

由芬蘭幼兒教保內涵的探討可知，芬蘭從立國之初便以「均等」做為其重要的信念，此深植於芬蘭人心中的精神，幼兒教保不同層次的脈絡以不同的方式呈現著，研究者將此概念以下圖 2 說明之：首先在國家社會福利及教育的目標上，希望透過政府保護人民福利及生活水準的均等，且保證相等的教育機會，以縮小不同社經背景的人民提升生活水準的機會。其次，在與幼兒教保相關的政策制定部分，政府藉由中央統一綱領、地方多元實施的方式，希望真正符合適合不同背景幼兒及家庭的需求，追求境內幼兒在成長過程中擁有均質且高水準的環境。而在幼兒托育系統中，更具體可見機構間的合作促成幼兒及家庭能擁有多元的選擇機會，並且加入針對當地幼兒需要的服務活動，以滿足不同家庭的需求。最後在機構服務上，延續先前的概念，提供多元專業的人力，並在相同的課程綱領引導下，發展屬於個別單位以及個別幼兒的學習規劃。在從上而下層層落實均等概念的芬蘭教保系統中，藉由滿足個別化的需求，縮小幼兒在學習條件上的差距，造就了芬蘭高品質且均等的幼兒教保環境，聯合國 UNICEF（2007）針對富裕國家幼兒福利的調查中便指出，芬蘭無疑是一個適合幼兒健康成長的國家。

圖 2 芬蘭均等理念於各層次教保系統落實圖



二、建議

從前項論述中可知，芬蘭幼兒教保現況中，落實均等理念的關鍵因素為「由上而下的實踐歷程」，而當中的「確切實踐」可說是其托育系統運作的重要精神。芬蘭教保環境發展固然已達成熟，但臺灣與芬蘭在社會福利發展程度以及政治制度皆有差異。芬蘭對幼兒及家庭的福利及服務雖說是令人稱羨，但其資源主要來自於高度的稅收。相較於芬蘭，稅收較低的臺灣得以提供福利的資源立足點並不同。有限的資源自然影響幼托服務的範圍及可完成的目標，延續也牽動了制度及規範的訂定。故若將芬蘭幼兒托育落實均等概念的歷程照章移植，恐生淮橘為枳之弊。然而芬蘭經驗仍可在幼照法實施元年之際，提供國內規劃過程中的啓示，以下分為法規的實踐以及個別教學計畫的討論兩部分進行論述：

第一，法規的實踐。臺灣與芬蘭在法律以及政治系統的發展中相去甚遠，無法直接由法規內容中參酌。然而芬蘭均等的幼托法規中，仍有一項相當值得國內師法的部分——由上而下一以貫之的實踐精神。在《幼照法》中提出許多與教育均等相關立意良善的政策。但在過往許多新法實施的經驗中，仍存在著上有政策，下有對策的落差，而無法真正貫徹中央的理念。目前新法雖已實施，但仍在為期一年的過渡時期中，中央主管機關須清楚勾勒出國內幼托的藍圖，並且考量中央實施綱領在不同地區的合用性；而縣市政府規劃出各地《幼照法》的

細則中，也應同時在上承《幼照法》的理念、合乎教育部的藍圖中在不同行政地區發展前述概念。更重要的是須考量往下落實於轄區內不同性質的幼托機構的可能性，以求規劃出符合在地需求的托育內涵。同時，在目前已將教師、社工、護士納入教保（educare）概念的幼照法中，應整合不同系統的作業模式以及專業領域，以符合幼兒及家庭的個別需求。又，在地方政府間的教保規劃中，應保持一定程度的相容性，當家庭及幼兒遷移時，則得以順利的移轉對幼兒的照顧。

由於臺灣的幼托機構仍以私立為多，徹底上行下效的執行過程中須面對更多挑戰，但在轉換的過程中，仍可就不同機構的特性及優勢，逐步建構及發展更佳的幼托系統。如內部資源相對較多的公立幼兒園，可確切落實中央及地方政府對於當地幼兒托育的期望；而組織彈性較大的私立幼兒園，可補足公立幼兒園中無法觸及或須耗時調整的制度，使得幼托系統以共榮共生的方向發展。若能效法芬蘭在幼托系統的實踐精神，仔細思量並規劃在臺灣可以縱向、橫向串聯的幼托系統，便如同打通《幼照法》在實施過程中的任督二脈，使得已經在基本法規、政府政策中提到的均等教育概念，落實在國內幼托脈絡中。

其次為個別教學計畫的討論。雖然教育部在八〇年代就已頒訂幼稚園課程標準（教育部，1987），近年也提出幼兒園教學正常化說帖（全國幼教資訊網，無日期）、進行幼兒園教保活動與課程大綱的編制（幸曼玲，2010），期待勾勒出適合幼兒的教學藍圖。然而在落實的過程中，尤其是私立幼兒園，卻存在許多不適切的教學規劃。這種落差來自於臺灣主要以私立機構為主的性質。在私立幼兒園中，家長被定位為「顧客」的角色，園所多依照家長的要求而調整課程內涵，故主導幼兒園教學與課程的發展方向的主要是家長。

事實上許多家長對於幼兒的學習存在著一些迷思，認為提早學習對幼兒的未來有一定的幫助，但卻對於幼兒的學習方式、適合幼兒的學習內容了解有限。故家長若能從了解開始，至少對於幼兒階段的學習有不切實際的期待，也可能成為真正落實私立幼兒園教學正常化的一種可能。此部分即可參酌芬蘭幼托機構中，與家長各別針對課程以及幼兒發展的討論。家長可藉此確實的了解幼兒在園所中可以學習的內容，以及對幼兒學習歷程造成的正負面影響。同時也能在與家長的

個別討論中，深入了解幼兒以及家庭的需求，給予其最需要的協助，以縮小幼兒在學習環境中的差異。

就國內幼托環境的現況看來，公立機構中的教學較無來自於家長的壓力，除了得以依循政府規劃落實《幼照法》的內涵，更可積極地藉幼照法的實施更加提升與家長的互動以及教學的品質。由於目前政府針對弱勢的家庭或幼兒有優先就讀公立幼兒園的德政，故普遍來說公立幼兒園中較需要扶助的幼兒比例較一般私立幼兒園為多。由於幼照法 42 條中已清楚規定園所須與家長簽訂保育契約（全國法規資料庫，2011），故若可把握此機會，仿效芬蘭對於幼兒及家庭訂定個別的學習計畫。除不使此契約的簽訂流於形式之外，也可以同時針對較為特殊境遇的家庭或幼兒提出更個別化的學習計畫。藉由針對個別幼兒的規劃，提供扶助以縮小學習落差。

芬蘭，一個小而美的國家，透過重視個別化需求量身訂作個別化的服務，達成均等理念的落實，成就高品質的幼托系統。希冀遠在千里之外的我們，也能在幼兒教育發展的新紀元，由北國經驗中淬練出臺灣的實踐模式，真正達成政策中均等教育的美意。

參考文獻

- 王家通（1998）。論教育機會的均等與公平——以概念分析為中心。
教育政策論壇，1（2），118-132。〔Wang, J. T. (1998). On the equality and equity of educational opportunity: A conceptual approach. *Educational Policy Forum*, 1(2), 118-132.〕
- 全國幼教資訊網（無日期）。**學齡前幼兒英語教育政策說帖（二）**。
 取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/document/earleng2.pdf>〔National Early Childhood Education Webpage. (n. d.). *Explanation of educational policy on English learning in early childhood education*. Retrieved from <http://www.ece.moe.edu.tw/document/earleng2.pdf>〕
- 全國法規資料庫（2011）。**幼兒教育及照顧法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031>〔Database

of Laws and Regulations. (2011). Act of childhood education and care. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/Law All.aspx?PCode=H0070031>]

吳清山、林天祐（1995）。教育名詞淺釋——教育優先區。**教育資料與研究**，5，49。〔Wu, C. S & Lin, T. Y. (1995). Initial explanation of educational terms: Educational priority areas. *Journal of Educational Resources and Research*, 5, 49. 〕

幸曼玲（2010）。**幼兒園教保活動與課程大綱的發展理念**。取自 <http://www.cerc.ntct.edu.tw/upload/20100920123531.pdf>〔Shing, M. L. (2010). *The development of curriculum guideline in kindergarten*. Retrieved from <http://www.cerc.ntct.edu.tw/upload/20100920123531.pdf>〕

郭丁熒（2010）。何處有塵埃？——學校教育不公平之探究。**教育研究與發展**，6（3），31-60。〔Guo, D. Y. (2010). The study of inequity of schooling. *Journal of Educational Research and Development*, 6 (3), 31-60. 〕

許秩維（2012，1月4日）。**幼托整合匆促設施教學恐難銜**。中央社。取自 <http://www2.cna.com.tw/News/aEDU/201201040071.aspx>〔Shui, C. W. (2012, January 4). *The 'rush up' of integration in early childhood education and care*. Retrieved from <http://www2.cna.com.tw/News/aEDU/201201040071.aspx>〕

教育部（2010）。**友善教保服務實驗計畫，營造優質、全贏之教保服務**。教育部即時新聞網。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3173〔Ministry of Education. (2010). *Experimental project of education and care: create a high quality and win-win's care service*. News update of Ministry of Education. Retrieved from http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3173〕

教育部（2007）。**扶幼計畫，為幼兒打造快樂的學習園地**。**教育部電子報**，277。取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=109〔Ministry of Education. (2007). Government's support in early years: Create a happy environment for children.

- E-paper of Minister of Education*, 277. Retrieved from http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=109]
- 教育部 (1987)。 *幼稚園課程標準*。臺北市：正中。〔Ministry of Education. (1987). Curriculum guidelines in kindergartens. Taipei: Chen-Chung.〕
- 楊振昇 (1998)。教育機會均等的理念與省思。 *教育資料研究*，21，29-30。〔Yang, C. S. (1998). The idea and reflection of educational Equality. *Journal of Educational Resources and Research*, 21, 29-30.〕
- 鄭語謙 (2012，1月5日)。 *幼托整合上路，校長憂一校兩制*。聯合新聞網。取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=364540 〔Chen, Y. C. (2012, January 5). *Principles worry about the negative influence if different systems in the integration of early childhood education and care*. UDN news. Retrieved from http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=364540〕
- Alanen, L., Sauli, H., & Strandell, H. (2004). Children and childhood in a welfare state: The case of Finland. In A-M. Jesen et al. (Eds.), *Children's Welfare in ageing Europe*, (Volume I) (pp. 144-209). Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.
- Finland National Board of Education, FNBE. (2000). *Core curriculum for pre-school education in Finland*. Helsinki: Helsinki university press.
- Finland National Board of Education, FNBE. (2009). *Pre-primary education*. Retrieved from http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education
- FINLEX, Finland Legislation Data Base. (2004). *Basic education act*. Retrieved from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- FINLEX, Finland Legislation Data Base. (2010). *Lastensuojelulaki* (Children welfare). Retrieved from <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1936/19360052>

- Grierson, H. (2000). *Early childhood education and care policy in Finland: Background report prepared for the OECD thematic review of early childhood education and care policy*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/48/55/2476019.pdf>
- Heinämäki, L. (2008). *Early childhood education in Finland*. Retrieved from http://www.fnfkorea.org/uploads/document/OC39-Heinaemaeki-ECE_in_Finland.pdf
- Helsingin Sosiaalivirasto (2005). *Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma* (Guideline of children's learning plan in Helsinki). Finland: Helsinki.
- Helsingin Sosiaalivirasto (2008). *Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma* (Pre-primary children learning plan). Finland: Helsinki.
- Helsingin Sosiaalivirasto (2009). *Lapsen vasu* (Children's learning plan). Finland: Helsinki.
- Hytönen, J., Krofkbors, L., Talts, L., & Vikat, M. (2003). What education objectives are considered important by preschool teachers in Helsinki and Tallinn? *TRAMES*, 7(4), 257-268.
- Karlia, K., Kinos, J., Niiranen, P., & Virtanen, J. (2005). Curricula of Finish kindergarten teacher education: Interpretations of early childhood education, professional competence and educational theory. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 133-145.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette Des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Matinheikki-Kokko, K., & Pitkanen, P. (2002). Immigration policies and immigration education of immigrants in Finland. In P. Pitkanen, D. Kalekin-Fishman & G. Verma (Eds.), *Education and immigration: Settlement policies and current challenges* (pp.48-73). London-New York: Routeledg-Falmer.
- Ministry of Education and Culture. (n. d.). *Educational policy: Objectives and programmes*. Retrieved from <http://www.minedu>.

- fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/ linjaukset _ohjelmat_ja_hankkeet/?lang=en
- Ministry of Justice. (2007). *The constitution of Finland 11 June 1999 (English version)*. Retrieved from <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- Ministry of Social Affairs and Health. (2003). *Government resolution: Concerning the national policy definition on early childhood education and care*. Helsinki, Finland: Author.
- Ministry of Social Affairs and Health. (2004). *Early childhood education and care in Finland*. Helsinki, Finland: Author.
- Ministry of Social Affairs and Health. (2006a). *Social welfare in Finland*. Helsinki, Finland: Author.
- Ministry of Social Affairs and Health. (2006b). *Finland's family policy*. Helsinki, Finland: Author.
- Ministry of Social Affairs and Health. (2009). *Service and benefits for families*. Retrieved from http://www.stm.fi/en/social_and_health_services/old_people
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2000). *PISA 2000 results*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2001). *OECD country note: Early childhood education and care policy in Finland*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/52/27/2534770.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2003). *First result from PISA 2003*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/1/63/34002454.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2006). *PISA 2006 results*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Pasila Päiväkoti (2007). *Päiväkoti Pasilan Varhaiskasvatussuunnitelma (Children's learning plan in Pasila kindergarten)*. Retrieved from

<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/1b4610804a175e53a5c3ed3d8d1d4668/Pk+Pasilan+vasu2007.pdf?MOD=AJPERES>

Ribble, M. (2010). *A brief history of folk education*. Retrieved from <http://www.peopleseducation.org/folked.htm>

STAKES. (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Retrieved from http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Finland*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/49985030.pdf>

United Nations International Children's Fund, UNICEF. (2007). *An overview of child well-being in rich countries*. Retrieved from http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf

Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA-and some reasons behind It 2*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf>

各國初等教育相關指標 統計資料

編輯小組

配合本輯「各國初等教育」主題，本集刊編輯小組特別收集整理各國重要教育指標，本期重要教育相關指標與統計表則自 2012 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2012 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2012: OECD indicators），提供讀者展讀本輯時可以參閱。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation, OEEC）。

（二）OECD 國家：目前經濟合作暨發展組織計有 34 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

（三）EU21：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union, EU），歐盟目前有 27 個會員國，EU21 係指 OECD 會員國中屬於歐盟之 21 國，21 國包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、土耳其及英國等國家。

（四）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土內的經濟情況的度量。它被定義為所有在一個國家境內一段特定時間（一般時間為 1 年）內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

（五）PPP：購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）是一種根據各國不同的價格水準，以計算貨幣之間的等值係數，俾便於對各國國內生產總值進行合理比較。舉例言之，一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，則根據購買力平價指數，法國的 2.84 歐元兌美國的 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；此意味在美國用 1 美元購買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能購得。此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」（big mac index）。此為一項簡化的購買力平價指數，換言之，此指數乃按照各地相同產品之不同價格來衡量真實購買力；由於各國生活習慣及社會經濟環境不同，商品服務和消費數量亦不盡相同，若僅以單一商品來衡量普遍的消費水準，則難免失之偏頗，故仍應謹慎使用此指數。

（六）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2012 年教育概覽：OECD 指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校三類，茲簡要說明如下：

1. 公立學校：指由教育部（局）或其他公立機構直接管理者，學校大部分成員由政府任命或直接派任者；
2. 政府補助之私立學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，即其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理的學校；
3. 獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業等機構）管理，其內部成員全由私人經費聘用之學校。

（七）ISCED：國際標準教育分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類及其代碼如下：

- 「0」：學前教育（pre-primary education）。
- 「1」：初等教育（primary education）。
- 「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：
「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，
為職業準備教育；「3C」為進入就業市場的課程。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育第一階段（first stage of tertiary education）：又
細分 5A 和 5B：5A ——以理論為基礎的高等教育課程（如大學），
可進一步取得進階研究之入學資格；5B ——實務取向或職業明確之學
程（如技專校院）。

「6」：高等教育第二階段（second stage of tertiary education）。

（八）在圖表中可能出現「（1），（2），（3）」等阿拉伯數字，
其中的阿拉伯數字分別指一、二、三、欄；「x（數字）」指該資料（x）
與「欄內的數字相同」，例如 x（3），表示該資料（x）與第三欄內
的數字相同，其餘類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1—表 9 整理自《2012 年教育概覽：OECD 指標》中
關於初等教育的資料（線上版），網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站《教育統計指標之國際
比較》，網址為 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=5216&wid=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf&Index=1>。

三、各國主要初等教育指標

表 1
2010 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育生師比——按專任教師計算
Table 1

Ratio of students to teaching staff in pre-primary and primary education
(2010): By level of education, calculations based on full-time equivalents

單位：%

	學前教育		初等教育
	生師比（含助教與教師）	生師比	
	(1)	(2)	(3)
中華民國	—	12.6	15.3
澳洲 ¹	—	—	15.7
奧地利	10.3	14.7	12.2
比利時 ²	15.9	15.9	12.4
丹麥	—	—	11.5
芬蘭	—	11.0	14.0
法國	14.2	21.5	18.7
德國	9.9	12.6	16.7
義大利 ¹	11.8	11.8	11.3
日本	15.1	15.9	18.4
南韓	17.1	17.1	21.1
荷蘭 ¹	—	15.7	15.7
紐西蘭	7.1	7.1	16.2
波蘭	—	18.7	10.0
葡萄牙	—	15.7	10.9
西班牙	—	13.0	13.2
瑞典	6.3	6.3	11.7
瑞士 ¹	—	17.5	14.9
英國	15.0	15.9	19.8
美國	11.4	14.6	14.5
OECD 平均	12.3	14.4	15.8
EU21 平均	11.6	13.4	14.3

1. 僅包括公立學校。
2. 不包括私立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 2

2010 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育女性教師百分比——按專任教師計算

Table 2

Gender distribution of teachers (2010): Percentage of females among teaching staff in pre-primary and primary education, based on head counts

單位：%

	學前教育 (1)	初等教育 (2)
中華民國	99.0	69.0
奧地利	98.9	90.0
比利時	97.6	81.0
加拿大 ¹	x (2)	72.4
芬蘭	96.7	78.6
法國	82.6	82.8
德國	97.5	85.5
義大利 ²	98.4	95.9
日本	97.1	64.8
南韓	99.2	77.9
盧森堡	98.1	73.9
墨西哥	96.2	66.6
荷蘭 ²	x (2)	84.6
紐西蘭	98.1	83.6
挪威 ²	—	74.2
波蘭	98.0	83.7
葡萄牙	97.4	79.7
西班牙	94.2	75.0
瑞典	96.4	81.5
瑞士 ²	98.0	81.1
英國	95.0	87.0
美國	94.1	86.7
OECD 平均	97.1	82.0
EU21 平均	97.1	86.2

1. 參考 2009 年資料。

2. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 3
2010 年我國與 OECD 國家初等教育就讀公私立學校學生百分比
Table 3
Students enrolled in public and private institutions in primary education (2010)

	單位：%		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.0	—	2.0
澳洲	69.1	30.9	—
奧地利	94.3	5.7	x (2)
比利時 ¹	46.2	53.8	—
加拿大 ²	94.0	6.0	x (2)
丹麥	86.3	13.5	0.2
芬蘭	98.5	1.5	—
法國	85.2	14.3	0.5
德國	95.9	4.1	x (2)
義大利	93.2	—	6.8
日本	98.9	—	1.1
南韓	98.6	—	1.4
盧森堡	91.4	0.4	8.2
紐西蘭	97.9	—	2.1
挪威	97.7	2.3	x (2)
波蘭	97.2	0.8	2.1
葡萄牙	87.8	3.9	8.4
西班牙	68.2	28.0	3.8
瑞典	91.9	8.1	—
瑞士	95.4	1.5	3.1
英國	95.0	0.2	4.9
美國	91.1	—	8.9
OECD 平均	89.7	7.4	2.9
EU21 平均	90.1	7.2	2.8

1. 不包括獨立經營之私立學校。
2. 參考 2009 年資料。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 4

2010 年我國與 OECD 國家初等教育平均每班學生人數——按公私立分

Table 4

Average class size, by type of institution (2010): Calculations based on number of students and number of classes

單位：人

	公立	私立			總計
		私立總計	私立—政府補助	私立—獨立經營	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	25.8	33.7	—	33.7	25.9
澳洲	23.2	24.9	24.9	—	23.7
奧地利	18.4	20.0	x (2)	x (2)	18.4
比利時 (Fr.)	20.6	21.7	21.7	—	21.0
丹麥	19.9	16.3	16.3	—	19.3
芬蘭	19.4	17.7	17.7	—	19.4
法國	22.6	22.9	x (2)	x (2)	22.7
德國	21.5	21.9	x (2)	x (2)	21.5
希臘	16.8	20.7	—	20.7	17.1
匈牙利	21.0	19.5	19.5	—	20.8
冰島	18.1	13.1	13.1	—	18.0
義大利	18.8	20.2	—	20.2	18.8
日本	27.9	31.4	—	31.4	28.0
南韓	27.4	30.2	—	30.2	27.5
盧森堡	15.3	18.9	19.4	18.9	15.6
墨西哥	19.9	19.9	—	19.9	19.9
葡萄牙	20.1	20.4	23.5	19.3	20.1
西班牙	19.9	24.5	x (2)	24.3	21.2
英國	25.8	11.9	19.1	11.7	24.4
美國	20.3	17.7	—	17.7	20.0
OECD 平均	21.3	20.3	20.2	20.4	21.2
EU21 平均	20.0	18.8	19.0	18.2	19.8

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 5
2010 年我國與 OECD 國家初等教育教師工作時數表——按學年度教學週數、日數及淨教學時數計

Table 5
Organization of teachers' working time (2010): Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teacher working time over the school year

單位：小時					
	教學週數	教學日數	淨教學時數	應在校時數	規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	800-960	—	—
澳洲	40	196	868	1,093	—
奧地利	38	180	779	—	1,776
比利時 (Fl)	37	179	761	931	—
比利時 (Fr.)	38	183	732	—	—
加拿大	37	183	799	1,226	—
丹麥	42	200	650	—	1,680
希臘	36	177	589	1,140	—
芬蘭	38	189	680	794	—
法國	35	—	918	—	—
德國	40	193	805	—	1,793
義大利	39	175	770	—	—
日本	40	201	707	—	1,876
南韓	40	220	807	—	1,680
荷蘭	40	195	930	—	1,659
盧森堡	36	176	739	900	—
挪威	38	190	741	1,300	1,688
葡萄牙	37	173	865	1,283	1,456
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
英國	38	190	684	1,265	1,265
美國	36	180	1097	1,381	1,913
OECD 平均	38	187	782	1,178	1,678
EU21 平均	38	185	758	1,085	1,599

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 6

2010 年我國與 OECD 國家公立初等教育教師起薪和服務 15 年及最高薪資總平均表——以美元和各國購買力平價指數換算後統計

Table 6

Teachers' salaries (2010): Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale, by primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元

	最低起薪	教學資歷 15 年 教師平均年薪	教學資歷 40 年 教師平均年薪	教學資歷 40 年教師 平均年薪占最低起 薪比率（倍）
	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}				
學士	18,642	27,456	34,921	1.87
碩士	21,619	33,146	35,515	1.64
博士	23,839	36,106	36,106	1.51
澳洲	34,193	47,445	47,445	1.39
奧地利	30,812	40,818	60,973	1.98
比利時（Fl）	31,193	44,076	53,949	1.73
比利時（Fr.）	30,202	42,792	52,509	1.74
丹麥	43,393	50,253	50,253	1.16
希臘	26,583	32,387	38,934	1.46
芬蘭	29,029	37,455	39,702	1.37
法國	24,334	32,733	48,296	1.98
德國	46,456	55,771	61,209	1.32
日本	25,454	44,788	56,543	2.22
南韓	26,776	46,338	74,149	2.77
荷蘭	36,861	50,621	53,654	1.46
義大利	27,015	32,658	39,762	1.47
挪威	32,629	35,991	40,405	1.24
葡萄牙	30,825	37,542	54,158	1.76
西班牙	37,137	42,846	51,822	1.40
英國	30,204	44,145	44,145	1.46
美國	36,858	45,226	52,137	1.41
OECD 平均	28,523	37,603	45,100	1.58
EU21 平均	28,948	38,280	44,907	1.55

1. 教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，及支給主管職務加給。

2. 年薪係指 12 個月的月薪加上 1.5 個月年終工作獎金及 1 個月考核獎金。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 7
2010 年我國與 OECD 國家公私立初等教育教師年齡結構百分比——按年齡分

Table 7
Age distribution of teachers (2010): Percentage of teachers in public and private institutions by age group

	單位：%				
	< 30 歲	30—39 歲	40—49 歲	50—59 歲	≥ 60 歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	9.4	42.0	39.3	8.7	0.6
奧地利	9.4	20.8	32.8	34.9	2.1
比利時	22.6	29.7	26.0	20.2	1.5
丹麥	8.6	30.8	23.5	28.1	9.0
芬蘭	10.0	29.9	31.5	25.7	2.9
法國	13.0	35.7	29.1	21.4	0.8
德國	7.4	21.8	23.0	37.1	10.8
義大利 ¹	0.5	16.6	37.9	39.3	5.7
日本	13.1	23.4	35.1	27.8	0.7
南韓	22.5	36.2	25.3	14.0	2.0
盧森堡	24.4	32.3	21.2	21.1	1.1
荷蘭 ^{1, 2}	19.9	22.9	21.4	29.5	6.3
紐西蘭	12.8	23.8	25.2	27.0	11.2
挪威 ¹	12.2	29.6	23.1	24.0	11.1
波蘭	14.1	30.1	40.6	13.8	1.4
葡萄牙	9.4	35.4	28.0	25.2	2.0
西班牙	14.0	28.9	26.0	26.7	4.4
瑞典	4.4	23.2	24.9	31.0	16.5
瑞士 ¹	17.3	23.8	24.4	30.0	4.5
英國	31.7	29.7	19.2	18.0	1.4
美國	18.1	25.4	24.1	26.3	6.1
OECD 平均	14.0	27.7	28.4	25.2	4.7
EU19 平均	13.1	27.4	29.3	25.7	4.2

1. 僅包括公立學校。
2. 包括學前教育。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 8

2009 年我國與 OECD 國家政府教育經費支出比率表

Table 8

Total public expenditure on education (2009)

單位：%

	政府教育經費占政府歲出比率			政府教育經費占國內生產毛額比率 (GDP)		
	初等、中等 及中等以上 非高等教育	高等教育	各級教育	初等、中等 及中等以上 非高等教育	高等教育	各級教育
中華民國¹	12.55	4.26	19.93	2.69	0.91	4.76
澳洲	10.8	3.1	14.2	3.8	1.1	5.0
奧地利	7.3	3.0	11.4	3.9	1.6	6.0
比利時	8.1	2.7	12.2	4.3	1.5	6.6
加拿大 ²	8.3	4.7	12.3	3.2	1.8	5.1
丹麥	8.7	4.2	15.1	5.1	2.4	8.7
芬蘭	7.6	3.9	12.2	4.2	2.2	6.8
法國	6.8	2.4	10.4	3.9	1.3	5.9
德國	6.6	2.8	10.5	3.2	1.3	5.1
義大利	6.5	1.7	9.0	3.3	0.9	4.7
日本	6.4	1.8	8.9	2.7	0.8	3.8
韓國	10.8	2.6	15.3	3.6	0.9	5.0
荷蘭	7.6	3.2	11.5	3.9	1.6	5.9
紐西蘭	14.1	5.7	21.2	4.8	1.9	7.2
挪威	9.6	4.8	15.7	4.5	2.2	7.3
葡萄牙	8.3	2.2	11.6	4.2	1.1	5.8
西班牙	6.8	2.5	10.8	3.1	1.1	5.0
瑞典	8.2	3.7	13.2	4.5	2.0	7.3
瑞士	11.4	4.1	16.4	3.8	1.4	5.5
英國	9.0	1.6	11.3	4.5	0.8	5.6
美國	9.3	3.0	13.1	3.9	1.3	5.5
OECD 平均	8.7	3.1	13.0	3.8	1.4	5.8
EU21 平均	7.6	2.7	11.5	3.8	1.4	5.8

1. 我國各級教育經費係採各級政府教育經費並依會計年度預算資料（不含自籌經費）計算；國小、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係為公立學校學年度支出面資料。

2. 參考 2008 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 9
2009 年各國學前暨初等教育每生使用教育經費占國民每人國內平均生產毛額比率

Table 9
Annual expenditure on pre-primary and primary education per student for all services relative to GDP per capita (2009)

	單位：%	
	學前教育（3 歲以上）	初等教育
	(1)	(2)
中華民國	21	20
澳洲	21	21
奧地利	21	26
比利時	16	23
丹麥	23	29
芬蘭	15	21
法國	18	19
德國	22	18
義大利 ¹	25	27
日本	16	24
南韓	22	25
荷蘭	18	19
紐西蘭	38	23
挪威	12	22
波蘭 ¹	30	28
葡萄牙 ¹	23	23
西班牙	22	23
瑞典	18	25
瑞士 ¹	11	24
英國	19	26
美國	19	25
OECD 平均	20	23
EU21 平均	21	22

1. 僅計入公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

參考文獻

- 教育部（2012）。**教育統計指標之國際比較（2012 年版）**。取自
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=5216&wid=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf&Index=1>
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>

《教育資料集刊》作者基本資料表

Bulletin of Educational Resources and Research
Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) : (last name) (first name)	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者 (含單位及職稱) , 如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題 (Topic) : 輯別 (Vol.) :		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文 (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) 共 _____ 字。 (請務必填寫) Total Word Count: [_____] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc.		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文 (Chinese) : 服務單位 [_____] 職稱 [_____] 英文 (English) : Institution [_____] Position [_____]		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : (Mobile) :	(H) : (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是 : 指導教授為 Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____ 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號 _____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		
茲保證以上所填資料無誤, 且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權, 如有違反, 責任由作者自負。 I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper. 作者簽名 (Author's Signature) : _____			

《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 6 點

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議通過修訂第 5 點

中華民國 100 年 11 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 1、

2、3、4、5、6、7、8、9、10 點

一、本院《教育資料集刊》自 95 年度起針對歐、美、亞、澳洲等國各級教育發展趨勢及其重要教育政策興革等深入探討，期透過系統地搜集與匯整國外教育發展及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。

二、本刊為季刊，每年出版 4 輯，於 3、6、9、12 月出刊。

三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回復審查結果。

四、撰稿原則

（一）來稿請用電腦橫打（請用 Word 文字、新細明體 12 號字、單行間距存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index，TSSCI）之學術規範，文長以 13,000 字為原則，不超過 20,000 字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙大小以 A4 紙張為準。

（二）來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵字 3－5 組）；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。

（三）來稿所附之 Word 電子檔的檔案名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

（四）來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附注、

參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式請參考本刊或本刊之「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名（詳見撰稿格式）。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。

（五）若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並至於正文後，長度請勿超過 60 字。

（六）為審查客觀故，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。

五、來稿如有一稿兩投（含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者）、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，2 年內本刊不再接受該作者投稿。

六、本刊於出刊前 1 個月寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後 1 個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本院地址為臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國家教育研究院教育資源及出版中心，傳真：（02）23582497，電話：（02）33225558 轉 112 或 115；本刊聯絡電子信箱為：quarterly@mail.naer.edu.tw

七、本刊採匿名審查制度，由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家 2 人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應于作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

八、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊 2 冊，中文稿件每千字新臺幣 800 元，英文稿件每千字新臺幣 1,000 元，最高新臺幣 8,500 元；民國 102 年以後不再給稿費，但屬特殊性及特殊邀稿者例外。著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本院著作授權利用作業要點規定辦理。

十、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料集刊》徵稿主題

每年截稿月份	每年出刊月份	出版主題	說 明
10 月	3 月	各國初等教育 (含幼兒教育)	一、各國各級教育之「教育理論與思潮」、「教育政策與行政」、「課程與教學」等發展趨勢及主要議題、實務現況或優、缺點分析、特色說明，其及對我國各級教育之啓示或可供借鏡者；各主題均可涵蓋師資培育相關內容。 二、自民國 98 年起，原「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。 三、各國教育重要議題與趨勢之比較等文稿更受歡迎。（亦歡迎兩個及以上之國家教育之比較）
1 月	6 月	各國中等教育	
4 月	9 月	各國技職教育	
7 月	12 月	各國高等教育	

《教育資料集刊》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 10 月 13 日編輯委員會訂定
中華民國 101 年 11 月 16 日編輯委員會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- (一) 本刊編輯部門就來稿做初步預審，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者進行審查。
- (二) 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由主編（總編輯）確定後，逕予退稿。

二、初審

- (一) 預審通過之文章由主編（總編輯）聘請兩位評審人匿名審查。
- (二) 初審意見分為 4 類：1. 推薦採用、2. 修正後不必再送原審者看過即採用、3. 修正後再送原審者審查、4. 不予採用。

刊登建議

- ☐ 推薦採用
- ☐ 修正後不必再送原審者看過即採用
- ☐ 修正後再送原審者審查
- ☐ 不予採用

- (三) 初審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

【審查標準表】

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後 即可採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改	作者修改	作者修改	退稿
不予採用	送第三審	送第三審	退稿	退稿

三、複審

- (一) 凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於兩星期內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改說明」及「答辯說明」，寄回編輯委員會，由編輯委員會交原評審人審查。編輯委員會則於複審意見寄回後，根據複審意見及稿件數量決定採用與否。
- (二) 複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分「推薦刊登」、「修正後不必再送原審者看過即刊登」、「拒絕刊登」三級。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯委員會決議考慮接受刊登之文章，投稿者須根據審查委員意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改說明、答辯說明，否則恕難如期刊登。
- 二、寄回之修正稿件將交由編輯委員會審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會之決議，得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經主編審查合宜者提請編輯委員會複審通過後，將發給〈接受刊登證明〉，作者於接獲本刊之〈接受刊登證明〉後，需於一星期內寄回修正稿件、磁片或 E-mail（以 word 檔儲存）、授權同意書，以利出版，否則恕難如期刊登。

參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審查委員之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。
- 三、本刊之編輯委員及編務相關人員如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 四、審查委員名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業

審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

五、不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。

六、審查委員進行審稿作業，請依審稿標準表列之條件註記審查結果與建議修正意見，並於期限內完成審查作業，若有特殊情況，得由主編（總編輯）另聘審查委員審稿。

肆、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊 1 年內不接受投稿。

三、初審完成，編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。

四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）通知本刊編輯委員會，本刊統一給予 4 星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

《教育資料集刊》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過

中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。茲舉隅說明如下：

- 一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（ ）、西文以半形（ ）的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

- 二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（ ）、西文以半形（ ）、英譯部分以中括號〔 〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究雙月刊，專刊**，59-76。〔 Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76. 〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。**當代教育研究** 14（3），1-24。〔 Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24. 〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated

learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式 ""。

（一）中文稿件範例：

……研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

（二）西文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（4 個位元）

1.（6 個位元）

（1）（8 個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用新細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，新細明體 12 號字且須粗體；圖號與圖名同一行，均不須粗體，但圖名需用新細明體 14 號字。

範例：

表 1 表號自行一行；表名稱須粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。《教育資料與研究》，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

資料來源：溫明麗（2008）。**教育 101：教育理論與實踐**（頁 284）。臺北市：高等教育。

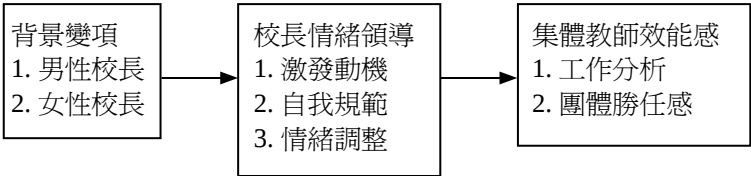
表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準	1993 年以前的課程標準	1993 年的課程標準	1998 年課程綱要
對多元文化的詮釋與處理			
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的論述，強調中華文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），**課程改革：反省與前瞻**（頁 152）。臺北市：高等教育。

圖 1 研究概念架構圖

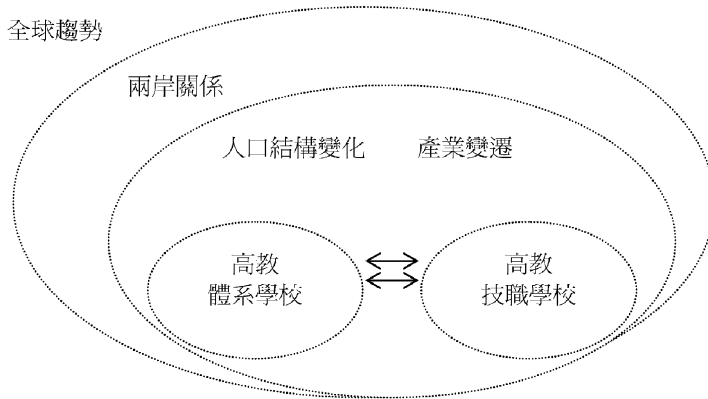
標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：蔡進雄（2009）。**國民中小學校長領導之研究：專業、情結與靈性的觀點**（頁 193）。臺北市：高等教育。

圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、（一）超過 40 字以上之全文引用：本刊文章統一使用電腦 Word 「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用若超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p.」，請參見範例一～四。未超過 40 字之全文引用，請參見範例五。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓

人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自 Graham, 1967, p. 64）

範例四：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否有足夠的能力自我實現之問題。

範例五：

……國家重要學術獎項之評選上亦應重新調整，避免理工領域、期刊為主，產生壓倒性之影響（王如哲，2011：106）。

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師，除非冠上姓氏）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）、「臺」灣（非「台」灣）。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95% 信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條（直線線條毋須呈現），表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源須依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不須註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱須粗體，且須與表格對齊

表 4
品質標準取向下的品質內涵之向度表

向 度	品質定義	實 例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號均須清楚說明，數字須靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 6
批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				-5.99**
前測	22	13.41	2.97	
後測	22	15.59	2.77	

（續下頁）

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「辨認假設」技巧				-1.32
前測	22	2.77	1.27	
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				-2.22*
前測	22	3.09	0.75	
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				-2.00
前測	22	3.32	1.32	
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				-2.14*
前測	22	1.95	1.25	
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				-1.32
前測	22	2.27	0.90	
後測	22	2.64	0.98	

* $p<.05$ ** $p<.01$

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯；但請盡可能英譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994-2007。教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 34, 3-24,〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。〔Yang, S. K.(2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37.〕

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture,

contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

- (二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗（2008）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。臺北市：三民〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming.〕

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009—Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

- (三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐（2004）。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.〕

秦夢群（2004）。教育的基本課題。載於**教育概論**（頁 1-39）。臺北市：高等教育。〔Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp. 1-39). Taipei: Higher Education.〕

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/*

Postmodernism (pp. 133-157). New York & London:
Routledge & Kegan Paul.

- (四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃 薈（譯）（2001）。**哲學概論**（原作者：R. P. Wolff）。臺北市：學富。〔Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.). Taipei: Pro-Ed.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- (五) 附註需於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- (六) 國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體）、會議舉辦地點、會議名稱（若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均需大寫）、及會議地點等，若有主持人須加註「（主持）」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

¹ 臺資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

蔡錦玲（2007 年 10 月）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），**日本、美國、及臺灣的海洋教育**。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007). Marine education in Taiwan: Building a closer link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International Symposium on Promotion of Marine Education, National Science and Technolocy Museum, Kaohsiung.〕

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

（七）網路資料的格式包括作者、出版年、篇名（中文粗體，西文斜體）、網址等均須齊全；若為電子郵件或部落格資料等，則須加註日期，名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

楊國賜（2006）。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。
取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> 〔Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>〕

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from <http://www.glocalforum>.

org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). *Re: Disputed estimates of IQ*
〔Electronic mailing list message〕. Retrieved from
[http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/
message/670](http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670)

- (八)學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文爲粗體,西文爲斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

嚴振農(2010)。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,埔里鎮。〔Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli. 〕

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《 》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、作者同意全部內容授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

Email：

年 月 日

出版機關：國家教育研究院

發行人：王如哲

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 8671-1111

傳真：(02) 8671-1274

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電子信箱：quarterly@mail.naer.edu.tw

1976 年 12 月創刊（1976-2005 年為年刊；2006 年改為半年刊；2007 年再改為季刊）

2013 年 03 月出刊（本刊同時登載於國家教育研究院教育資源及出版中心網站，網址：
<http://newpubs.nioerar.adu.tw/periodical/periodical.sp?cid:3>）

編輯委員會

召集人：王如哲

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

總編輯：溫明麗

編輯委員：王如哲／江愛華／吳明清／邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒／陳文團／
郭工賓／黃炳煌／黃能堂／彭基原／溫明麗／歐用生／劉春榮／劉美慧／
羅綸新／潘文忠（依姓氏筆劃）

編輯小組：張雲龍（召集人）／陳賢舜／王清標／郭英慈／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：羅天豪

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區 41267 中興路一段 288 號

電話：(04) 24953126

定價：每輯新臺幣 200 元（不含郵資）

銷售：

教育部員工消費合作社 地址：100 臺北市中山南路 5 號

電話：(02) 7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號

電話：(04) 2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓

電話：(02) 7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

（中華郵政板橋雜字第 175 號執照登記為雜誌交寄）

GPN：2006500027

ISSN 1680-5526

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權◎

Bulletin of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ru-Jer Wang

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

Director: Ru-Jer Wang

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Chen-Feng Shih / Chun-Rong Liu / Ge-Yuan Peng

Hui-Ying Duan / Kung-Pin Kuo / Lih-Jiuan Fann / Lwun-Syin Lwo

Mei-Hui Liu / Mei-Hung Chiu / Ming-Ching Wu / Neng-Tang Huang

Ping-Huang Huang / Ru-Jer Wang / Sophia Ming-Lee Wen / Van-Doan Tran

Wen-Chung Pan / Yung-Sheng Ou (in alphabetic order)

Staff Editors: Ching-Piao Wang / Hsien-Shun Chen / Ying Ezu Kuo

Yong-Cih Yang / Yun-Lung Chang (in alphabetic order)

Executive Editor: Yong-Cih Yang

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Submitting: Website: <http://quarterly.naer.edu.tw>

Subscription rates: NT \$200 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education, R.O.C.

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: December 31, 1976

Publishing Date: March 31, 2013

《教育資料集刊》編輯委員會

Bulletin of Educational Resources and Research Editorial

●召 集 人：王如哲，國家教育研究院代理院長
Chair of the Board: Ru-Jer Wang (Acting President, National Academy for Educational Research)

●總 編 輯：溫明麗，華梵大學前副校長
Chief Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Former Vice-President, Huafan University)

編輯委員 Editorial Board：

- 王如哲，國家教育研究院副院長
Ru-Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)
- 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所退休教授
Ai-Hua Chiang (Retired Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
- 吳明清，淡江大學退休教授
Ming-Ching Wu (Retired Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授
Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授
Cheng-Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
- 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育學系副教授
Hui-Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
- 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授
Lih-Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
- 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 郭工賓，國家教育研究院主任秘書
Cung-Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping-Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
- 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng-Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
- 彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長
Ge-Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, NTU)
- 劉春榮，臺北市立教育大學代理校長
Chun-Rong Liu (Acting President, Taipei Municipal University of Education)
- 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授
Mei-Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)
- 潘文忠，國家教育研究院副院長
Wen-Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
- 羅綸新，國立臺灣海洋大學教育研究所教授
Lwun-Syin Lwo (Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)