

季刊 / 第53輯
中華民國101年3月

■ 本輯主題：2012各國初等教育(含幼兒教育)

編輯弁言 / 溫明麗

中國一位幼兒教育家的特質及其啓示—陳鶴琴 / 霍力岩、高宏鈺
Some Inspirations Derived from the Characteristics of
Chen-Heqin, a Chinese Early Childhood Educator /
Li Yan Huo, Hong Yu Gao

北京市幼兒園進階教師信念研究 / 李敏誼
A Study of Kindergarten Advanced Beginner Teachers'
Beliefs in Beijing / Min Yi Li

美國《無落後兒童法案》之小學課程與教學變革研究 / 湯維玲
Changes in Curriculum and Instruction of Elementary
Schools under NCLB in USA / Wei Ling Tang

蘇格蘭的小學教育對臺灣的啓示 / 吳麗君
Primary Schooling in Scotland and the Lessons Learned for
Taiwan / Li Juing Wu

英國幼兒基礎階段之課程改革及其對臺灣之啓示 / 葉郁菁
The British Reform of Early Years Foundation Stage and Its
Implications for Taiwan / Yu Ching Yeh

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

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

ISSN 1680-5526



GPN:2006500006
定價：新臺幣200元

2012
March

教育資料集刊—各國初等教育(含幼兒教育)

第 53 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

53 輯

2012 年各國初等教育(含幼兒教育)
Elementary Education in the World



國家教育研究院
National Academy for Educational Research

目次

本輯主題：2012 各國初等教育（含幼兒教育）

編輯弁言／溫明麗

中國一位幼兒教育家的特質及其啓示—陳鶴琴／霍力岩、高宏鈺
..... 1

北京市幼兒園進階教師信念研究／李敏誼 23

美國《無落後兒童法案》之小學課程與教學變革研究／湯維玲
..... 47

蘇格蘭的小學教育對臺灣的啓示／吳麗君 81

英國幼兒基礎階段之課程改革及其對臺灣之啓示／葉郁菁
..... 105

各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組 125

Contents

Elementary Education in the World, 2012

Some Inspirations Derived from the Characteristics of Chen-Heqin, a Chinese Early Childhood Educator / <i>Li Yan Huo, Hong Yu Gao</i>	1
A Study of Kindergarten Advanced Beginner Teachers' Beliefs in Beijing / <i>Min Yi Li</i>	23
Changes in Curriculum and Instruction of Elementary Schools under NCLB in USA / <i>Wei Ling Tang</i>	47
Primary Schooling in Scotland and the Lessons Learned for Taiwan / <i>Li Juing Wu</i>	81
The British Reform of Early Years Foundation Stage and Its Implications for Taiwan / <i>Yu Ching Yeh</i>	105
The Educational Indicators among Countries for Elementary Education / <i>Editing Team</i>	125

編輯弁言

初等教育是一個人教育與發展的重要而特殊的階段。由於社會變遷與時代進步，二十世紀後期接受教育已被視為基本人權之一，初等教育也屬於一般人應接受的普通教育。聯合國教育科學暨文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）於 2000 年四月「達喀爾全民教育行動綱領：實現集體承諾」（The Dakar framework for action education for all: Meeting our collective commitments）中即揭櫫：教育是一項基本人權……也是有效參與二十一世紀全球化社會與經濟不可或缺的手段。復以，目前臺灣初等教育也正開啓幼托整合新頁之際，以「初等教育」為之後，本期從眾多審查通過文稿中擇取與本期主題相關者刊登，包含臺灣、中國、美國與英國和蘇格蘭等關於初等教育（含幼兒教育）之思想、課程與教學等文章，期能提供讀者掌握初等教育發展之重要議題，並思考全球初等教育發展脈動之何去何從。

北京師範大學博士生導師霍力岩暨碩士研究生高宏鈺為文探討中國幼兒教育家陳鶴琴對幼兒教育之熱忱、科學研究方法，以及其創新幼兒教育本土化理論之歷程，並提出行動研究對創新本土教育理論之呼籲；相對地，北京師範大學副教授李敏誼則進行北京市 7 名幼兒園進階教師信念之實徵研究，結果發現，園長、同事、家長與幼兒、及教師人格特質和興趣等「人」的因素，和園所制度、教師專業發展活動和外部檢查等「事」的因素均是影響教師信念之相關因素。此研究發現值得制定教育政策者與提升幼兒園經營成效之參考。

2001 年，美國實施《無落後兒童法案》（No Child Left Behind Act）後，不但影響美國教育變革，也對全球教育的發展造成挑戰。國立屏東教育大學副教授湯維玲之文，旨在探究該法案對美國小學課程與教學變革所面臨的挑戰及發展趨勢，並分析因應該法案所衍生之問題及其改革藍圖，包括支援教師、發展全

方位教育、採用多元評量等。此對我國十二年國教政策之實施應有一定的參考價值。

國立臺北教育大學教授吳麗君擅長質性敘事研究，也熟知英國教育，她借鑑蘇格蘭國花之一（野薊）的堅毅樸實精神，透過文獻與文件分析，並訪問英國學者，提出蘇格蘭小學學生、教師、課程與教學之變革，並為臺灣學校評鑑、教師專業發展等提出可供借鏡之卓見；國立嘉義大學副教授葉郁菁留學英國且對英國教育鑽研多年，也關切臺灣的幼兒教育，她有感於國內幼托整合政策之實施，撰文分析英國官方報告和民間評鑑書，歸納英國學前教育基礎階段之發展現況與課程改革方向，並點出學前教育基礎階段與小學課程銜接的不連續性是值得關注的議題，且強調幼兒教學應以遊戲為主，並以幼兒發展為主進行課程設計，此有助於臺灣落實幼兒園教保活動與課程大綱。

無論何等層級的教育或課程改革均須考量師資專業、課程規劃與教學策略等教育信念與理念。本期除了刊登5篇探討初等教育（含幼兒園教育）之相關論文外，編輯小組亦依據OECD及我國教育部之教育統計資料，彙整相關教育指標，方便讀者閱讀本期各文之對照。國家教育研究院除為響應節能減碳，且因為本刊已同步提供電子檔，故自本期起，紙本資料將由原來的6,000本縮降為1,000本，期讀者能諒解，並多善用電子檔，免費下載文稿。於此，本人謹代表院長暨編輯團隊特別對為本刊長期付出心力的撰稿者、審稿者及編輯委員表示謝忱，也誠摯地向支持、肯定與鼓勵本刊的讀者群致上感恩之情，並懇請踴躍賜稿，也請不吝指教。

順頌 春祺！

總編輯

溫 明 麗 謹誌

2012年二月 於臺北・月之軒

中國一位幼兒教育家的特質及其啟示—陳鶴琴

霍力岩 * 高宏鈺 **

摘要

中國學前教育改革與發展已經進入新的歷史時期，「教育家辦學」是促進教育改革、實現教育發展的必由之路。因此，解決「何為教育家」、「什麼樣的人才可成為教育家」等問題，對於釐清教育家的本質與內涵、對於教育家的培養與成長具有重要的現實意義。本文選取中國著名幼兒教育家陳鶴琴為個案研究探索幼兒教育家的「類本性」，通過文獻法總結發現陳鶴琴所具備的三個特質：即：熱愛兒童並獻身教育、求真求是並研究教育、知行合一並創新教育，這一結論對於當今幼兒教育工作者的成長與培養具有一定的啟示作用。

關鍵詞：陳鶴琴、幼兒教育、教育家特質

* 霍力岩，北京師範大學學前教育研究所教授、博士生導師

** 高宏鈺，北京師範大學國際與比較教育研究院碩士研究生

電子郵件：liyanhuocn@126.com；yuhonggao@126.com

來稿日期：2012 年 1 月 2 日；修訂日期：2012 年 2 月 4 日；採用日期：2012 年 2 月 23 日

Some Inspirations Derived from the Characteristics of Chen-Heqin, a Chinese Early Childhood Educator

Li Yan Huo* Hong Yu Gao**

Abstract

In China, Early Childhood Education reform has entered a new period. Devoted educators are needed to ensure sound development of education. What, however, are the characteristics of a true educator? In our attempt to answer this question, Chen-Heqin, a famous early childhood educator in China, is the key figure to be the subject of this study. Through literature review, the paper mainly analyzes three major characteristics of Chen-Heqin as signifying those of a true educator. These include his great passion and devotion to early childhood education, his insistence on seeking truth from empirical data, and his innovation in educational theories, methods, and practices. The findings of this paper hopefully may arouse some inspiration for the development of future early childhood educators.

Keywords: Chen-Heqin, early childhood educator, basic characteristics

* Li Yan Huo, Professor & Doctoral Teacher, Department of Early Childhood Education, Beijing Normal University

** Hong Yu Gao, Master Student, Department of Comparative Education, Beijing Normal University

E-mail: liyanhuocn@126.com; yuhonggao@126.com

Manuscript received: January 2, 2012; Modified: February 4, 2012; Accepted: February 23, 2012

壹、前言

當今中國的學前教育經過 30 餘年的改革與發展，正進入「把發展學前教育擺在更加重要位置」之新的歷史時期，在《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）》（以下簡稱《教育規劃綱要》）明確提出「基本普及學前教育」的戰略任務後（中國人民共和國教育部，2010），《國務院關於當前發展學前教育的若干意見》（國發〔2010〕41 號）進一步提出，

保障適齡兒童接受基本的、有品質的學前教育……必須堅持科學育兒，遵循幼兒身心發展規律，促進幼兒健康快樂成長。（中國人民共和國國務院，2010）

可見，中國學前教育發展面臨的關鍵任務不僅是教育規模的擴大與教育資源的供給，而且在於切實地改善學前教育結構，提高學前教育品質，因為「沒有建立在教育品質切實提高基礎上的規模擴張，只能加大教育問題的影響範圍」（何炳章，2008：13），使問題變得日益突出，也就是說，當前中國學前教育改革已經步入實質發展的核心領域。

如上所述，隨著學前教育改革的不斷深入，以科學的教育觀念與思維方式處理教育核心問題已經成為學前教育改革與發展的基本取向；因此，學前教育發展必將擺脫過去「外行」辦園「熱火朝天」的局面，而步入由教育專業人士解決教育核心問題、改革與推進學前教育的時期。由此《教育規劃綱要》明確指出，

應創造有利條件，鼓勵教師和校長在實踐中大膽探索，創新教育思想、教育模式和教育方法，形成教學特色和辦學風格，造就一批教育家，宣導教育家辦學。（中國人民共和國教育部，2010）

教育家辦學正成為國家和社會的迫切需求，此將深刻影響幼兒教

育工作者邁向教育家的進程，並藉此影響中國學前教育改革和發展的方向和品質。

在國家政策大力推動下，中國學者們對教育家本質與特徵、教育家辦學的意義與運作方式等進行大量的探討，某些高等師範學校、研究機構還成立專門的教育家組織。如「教育家書院」委託北京師範大學提供長期的資源與研究支援，以其教育學科及其教育研究的優勢，為促進優秀教師（校長、班主任、幼兒園園長）的成長和提高服務，以期造就傑出的教育家。

作者認為，當前中國教育家辦學政策的頒布為幼兒教育家的產生，提供有力的政策支持，社會各界對教育家辦學的理論探討與實踐研究也為教育家的成長提供良好氛圍。時至今日，促進幼兒教育家產生的外部條件已經具備，未來十年，教育家辦學的外部條件會逐步成熟。在這種形勢下，研究教育家個體與群體的品質、結構和歷史責任，探索教育家培養與成長的基本方向具有重要的理論意義和實踐價值。當前，學者們對於教育家辦學的基本問題：何為教育家？教育家有何特徵？討論不一。為此，本文選擇深受中國社會公眾認可的幼兒教育家陳鶴琴（1892-1982 年）作為案例，分析其辦教育過程中體現出的教育家特質，並對當代幼兒教育工作者應如何繼承優秀的教育家特質提供幾點建議。

貳、陳鶴琴之教育家特質分析

作為中國現代幼兒教育的重要奠基人，陳鶴琴是我國近代當之無愧的幼兒教育家之一——他熱愛幼兒教育，畢生獻身於幼兒教育事業，積極探索適合中國國情、符合兒童身心發展的中國化、科學化、大眾化的幼兒教育理論和實踐體系；他懂得幼兒教育，畢生用科學方法研究兒童和兒童教育，在幼兒心理、幼兒教育、師範教育、社會教育等方面進行開拓性的實驗和實踐，以其創造的「活教育」理論，奠定現代幼兒教育的基礎；他始終站在幼兒教育的第一線，在為幼兒教育奮鬥近七〇年，堅持不懈地從事幼兒教育的實驗與實踐，先後創

辦南京鼓樓幼兒園和江西省立幼稚師範學校，並完成大量的論文和著作，88歲高齡還為中國兒童編寫《水珠兒》、¹《火孩子》²等科普讀物（陳秀雲、陳一飛編，2008a：672-691）。他為建設中國的幼兒教育事業做出開創性貢獻，具體言之，陳鶴琴的教育家特質在以下三個方面有其突出表現：

一、熱愛兒童，獻身教育

（一）熱愛兒童：基本人生態度和教育態度

著名心理學家潘菽曾盛讚陳鶴琴是位很真誠、很純樸、很熱情的人，只有這樣一個人才能真正熱愛兒童，兒童也才可能喜歡他。他不僅喜歡自己的孩子，也喜歡所有的兒童（潘菽，1982：1）。這種對兒童的熱愛是陳鶴琴的基本人生態度和教育態度，是他獻身教育最初的動力和不竭的源泉，也是他成為教育家的基本品質和堅固基石。正如陳鶴琴在談到創辦鼓樓幼兒園初衷時說：「因為我喜歡孩子，因為我教兒童心理，我就注意兒童的教育。」（引自柯小衛，2008：114）1914年，陳鶴琴作為庚款學子遠赴美國，在眾多學生選擇醫學強體、實業興國的時候，陳鶴琴選擇了教育，他在《我的半生》中寫道：

究竟我的志向是什麼？我的志向是為個人的生活嗎？決不！……我的志向是要為人類服務，為國家盡瘁。……我是喜歡兒童，兒童也是喜歡我的，我還是要學教育，回去教育他們好。（陳鶴琴，1990：48）

基於喜歡兒童和被兒童喜歡，陳鶴琴選擇在美國學習教育學這個與兒童打交道的學科，並立下通過兒童教育事業為人類服務、為國家盡瘁的志向。5年後，陳鶴琴學成回國，當時中國時局混亂，整個社會並不重視幼兒教育。一方面，政府乃至社會都認為幼兒教育無關

¹《水珠兒》由陳鶴琴寫，楊輔京畫，1979年十二月江蘇人民出版社出版。

²《火孩兒》由陳鶴琴寫，王道珍、保彬畫，1979年十二月江蘇人民出版社出版。

緊要；另一方面，幼兒教育觀念陳舊腐朽，不顧兒童心理特點，貽誤兒童發展的教育現象非常普遍，陳鶴琴對此深感憂慮，在重新審視中國幼兒教育的基礎上，他清楚地認識到幼兒教育對兒童個體生存發展與社會進步的重要價值：首先，幼兒教育是一切教育的基礎，幼稚期是人生可塑性最大的時期，所以幼稚時期是奠定兒童人生健全發展的時期，兒童應一律享受相當教育，達到身心最充分的可能發展，以成為健全的公民，並享受到人類的應有的幸福（陳鶴琴，1926a：12-13）；再者，「中國社會的一般貧困需要幼兒教育，使貧童、難童以及特殊兒童都能得到社會的養護。」（陳鶴琴，1947a：412）此外，「托兒所、幼兒園……最大的作用則在於方便工作婦女從事工作」（陳鶴琴，1947a：421），從而提高社會生產力，創造更好的社會條件。「熱愛兒童就是熱愛祖國」，對兒童的熱愛寄予陳鶴琴愛國愛民的思想與振興中華的宏大理想，基於這種人生態度，陳鶴琴選擇了兒童教育，並堅定其獻身兒童教育事業的志向。

（二）獻身教育：基本人生追求和教育追求

從二十世紀二〇年代起，陳鶴琴就以兒童觀、教育觀作為改革幼兒教育的突破口，他的兒童觀是以對兒童的愛為基礎的。對兒童的愛表現為他對兒童的理解、信任和尊重。陳鶴琴認為，兒童不是小大人，兒童的心理與成人的心理不同，兒童具有好動心、模仿心、好奇心與遊戲心，我們應當尊重兒童的人格，愛護其爛漫天真（陳鶴琴，1921：7）；他通過對長子的連續觀察，總結出兒童的生理、心理特點和發展規律，為矯正當時謬誤的兒童觀奠定基礎（陳鶴琴，1925a：54-91）。之後，陳鶴琴在南京創辦了中國最早的學前教育實驗中心，積極探索更具活力之實踐幼兒教育的方法（陳鶴琴，1926b：4）。1929年，教育部頒布了依據鼓樓幼兒園實驗基礎編制的《幼兒園課程暫行標準》，為中國學前教育課程的發展提供重要指引（陳鶴琴，1929：155）。1935年，陳鶴琴發表「一切為了兒童」的九點宏願：

願全國兒童從今日起，不論貧富，不論愚智，一律享受相當教育，達到身心兩方面的可能發展；願政府及慈幼機關為兒童福

利著想，盡力設計，多予兒童以安全的保障等。（陳鶴琴，1935：1）

1937年，抗日戰爭爆發後，陳鶴琴懷著「保育民族幼苗」的熾熱之心，集合社會熱心人士和愛國教師，全力搶救孤兒、救濟和教育難童；四〇年代幼兒園發展迅速，幼兒園教師短缺，陳鶴琴帶領學生破除萬難、艱苦創業，創辦了江西省立幼稚師範學校，承擔起培養中國化幼兒園師資的之責任（陳鶴琴，1947：37-42）。五〇年代起，教育領域開始全面清算以杜威為代表之資產階級反動思想，陳鶴琴與其活教育理論遭受強大火力的政治批判（引自人民教育社，1955：28-40），但他始終沒有放棄活教育理論，沒有放棄對學前教育事業的持續探索——即使1951年，其教育思想受到嚴厲批評情況下，他在全國師範教育會議閉幕式上仍然發表以下的講話：

我今年60歲了，假如有人問我：你來生願意做什麼？我說：我還是願意做老師。要問為什麼？我說：因為我喜歡小孩子。（引自柯小衛，2008：363）

因為熱愛兒童，陳鶴琴「終生不失赤子之心」，他將一生獻身於幼兒教育事業，獻身於研究幼兒教育，獻身於實踐幼兒教育，其以高齡參加全國幼兒教育研究會成立大會時他仍動情地說：

我已經88歲，但熱愛幼教事業的心依然十分強烈，我願在新長征路上做一個老兵，為重振幼教做貢獻。（引自柯小衛，2008：442）

只有熱愛兒童，教育者才能親近兒童、了解兒童，也才能喚醒兒童，產生真正的教育，也才願意為兒童的發展奉獻終身。為此，顧明遠（2003：45）曾說：「沒有愛，就沒有教育」。這種對兒童發自內心的愛，是一切有效教育的開端和一切成功教育的前提，有沒有這種愛，是一個人能否有資格從事教師職業的基本人生態度，更是區別教

育家和以教育謀生者的根本標誌。對於教育家的成長來說，愛孩子是第一位重要的事情，也是幼兒教育家特質的最根本體現。

二、求真求是，研究教育

（一）求真求是：宣導科學研究方法

兒童教育是一門科學，科學意味著求真求是，因此陳鶴琴十分重視和切實開展科學研究與實驗。在霍普金斯大學（Johns Hopkins University）留學期間，陳鶴琴被其研究精神所浸染並感悟到：「一個遊學生到國外去遊學，最重要的不是許許多多的知識，乃是研究的方法和研究的的精神。」（引自柯小衛，2008：55-56）之後，陳鶴琴在哥倫比亞大學（Columbia University）受業於著名教育家克伯屈（W. H. Kilpatrick，1871-1965）、門羅（Paul Monroe，1869-1947）等人，鑽研教育理論且學習科學研究方法，之後，哥倫比亞大學師範學院所提倡的科學實驗精神對陳鶴琴影響深遠，也作為其倡導新教育運動的大本營。陳鶴琴曾說：

世界上所要知道的知識，實在太多了！……若得到研究的方法和研究的的精神，你就可以回國後自己去研究技術，去獲得知識，去探求真理。方法是秘訣，方法是鑰匙，得到了秘訣，得到了鑰匙，你就可以任意去開知識的寶藏了。（引自北京市教育科學研究所編，1992：591-592）

正因為掌握科學研究方法這把「鑰匙」，回國後的陳鶴琴開始深入研究教育諸多領域，他最早的兩項研究是學生婚姻問題和語體文應用字彙的研究：前者採用問卷和統計的方法獲取資料，後者則以教育測驗為研究工具，其研究方法之開創性受到盛讚；陳鶴琴在長子出生後，對其進行連續 808 天的觀察，用文字和攝影方式記錄幼兒身體發育、動作發展、感覺、模仿、好奇心等心理活動及言語、學習、遊戲等資料，他較早嘗試兒童教育的個案研究，並成為最早以觀察法研究兒童心理的教育家（唐淑，1992：10）。同時，他還蒐集其子從 1 歲到 16 歲的繪畫作品共計 561 幅，從兒童繪畫中總結兒童的心

理特點，此也是作品分析法的早期嘗試。在《兒童心理之研究》（陳鶴琴，1925b：8）一書中陳鶴琴運用歐美科學家、心理學家和兒童教育家傑克斯（L. P. Jacks，1860-1955）、崔西（Fredrick Tracy，1820-1892）、霍爾（G. S. Hall，1844-1924）等人的實驗資料，用統計學、數學和心理測驗等方法解釋兒童心理的特點與發展規律，為提供研究兒童心理發展第一手資料與研究方法。

總之，陳鶴琴以求真求實的研究精神，綜合多種科學研究方法，為幼兒教育的科學化實踐奠定理論基礎。

（二）研究教育：致力於兒童教育的科學化

陳鶴琴（引自陳秀雲，2004：19）曾指出：要使幼兒教育科學化，就要實地了解兒童、研究兒童，了解其生長發展的科學規律，只有按兒童生理心理發展的特點和兒童教育規律才能教育好兒童。他在運用科學方法研究兒童與兒童教育上，付出巨大努力，也取得巨大成就。其中，《兒童心理之研究》為兒童教育科學化奠定心理學基礎；1925年，其出版對兒女的觀察與教育實驗提出101條科學化、民主化、兒童化之家教原則的《家庭教育》一書；之後，陳鶴琴（1927：83）為系統研究兒童和兒童教育，創辦南京鼓樓幼兒園，進行幼兒園課程與教材、教學方法、環境設備、識字教育等多項實驗，並發表〈我們的主張〉一文，該文提出「幼兒園是要適合國情的」；「兒童教育是幼兒園與家庭共同的責任」；「凡兒童能夠學的而又能夠學得，我們都應當教他」等15條辦園主張；1928年，陳鶴琴負責起草《幼兒園課程暫行標準》，並於1929年由教育部頒布實施，為我國幼兒園課程走向科學化提供參考（柯小衛，2008：132）。

陳鶴琴的研究並不限於南京鼓樓幼兒園，他還擔任曉莊師範學校幼稚師範院院長，與陶行知合作研究幼兒教師培養途徑之「藝友制」³。此外，陳鶴琴還聯合幼兒教育學術團體，開展廣泛研究，編寫如《幼

³ 藝友制是指用朋友之道教人學做藝術或手藝，陶行知與陳鶴琴等人將藝友制應用於師範教育中，是指用朋友之道教人學做教師，主張學做教師有兩條途徑：一是從師，二是訪友，其根本方法是教學做合一，即事怎麼做便怎麼學，怎麼學便怎麼教，共教共學共做才是真正的藝友制，其起因在於陶、陳等對當時師範教育學理與實踐分為二事之缺憾的認識。

兒教育論文集》、《兒童故事》、《兒童遊戲》、《兒童唱歌》、《兒童節奏樂》、《幼稚生新謎語》等多種幼教書籍和兒童讀物幼兒教育（陳秀雲、陳一飛編，2008a：290）。另外，當時國內科學心理測驗認識還很薄弱，對兒童評價仍然停留在經驗層次，陳鶴琴與廖世承（1892-1970）共同進行心理實驗研究，他們開設測驗課程，編製《圖形智力測驗》、《顏色美感測驗》、《觀察量表四類》等 10 餘種測驗材料，並合著《智力測驗法》和《測驗概要》等書（陳秀雲、陳一飛編，2008b：479），大力推動中國心理與教育測驗事業的發展。

總之，陳鶴琴一生所從事的各項工作始終堅持科學研究的基本思路，他對兒童心理做系統的科學實驗；對幼兒園教育和幼兒師範教育進行深入的科學研究；開展對幼教教材和兒童讀物的研究；還進行大量的心理測驗與教育測驗。陳鶴琴的教育事業處處體現著求真求是、科學研究的精神，他用科學的方法探究教育的真理、探索科學化的幼兒教育。

如果說兒童的發展是人類歷史發展的複演，則兒童教育工作者應如人類孜孜不倦地探究人類的起源、人類的幼年一樣，該鏖而不捨地用求真求是的態度和科學研究的方法去探尋「童年的秘密」——幼兒身心發展的內在動力與外部條件、幼兒身心發展的關鍵時期與教育方法。只有基於童年的秘密和童年教育真諦的理解，教育者才可能真實、準確地把握兒童的年齡特徵和個性差異，洞悉兒童的「100 種」表達方式和內心世界，為兒童提供適宜其身心發展特點與發展需要的科學理念與方法。由此，科學研究精神和科學研究方法是當代教育工作者必須具備的專業素養，是教育家特質得以實踐於科學教育行為的重要保障。

三、知行合一，創新教育

（一）知行合一：理論與實踐相結合

陳鶴琴在師承大家、學貫中西的基礎上，宣導知行合一，他以西方實用主義思想為基礎進行中國化的新教育實踐，並在實踐基礎上形成中國化、民族化、科學化的「活教育」體系，所謂，實踐出真知，要從實踐中才能摸索出教育兒童的規律。

陳鶴琴深受西方教育思想，尤其是杜威實用主義教育哲學的影響。杜威（J. Dewey，1859-1952）認為，

傳統教學實質上來自上面的和外部的灌輸。它把成人的標準、教材和方法強加給只是正在逐漸成長而趨於成熟的兒童。（引自趙祥麟，王承緒，1981：346）

此外，杜威並提出「新教育」的概念，主張以兒童為中心，充分尊重兒童的個性，提出「教育即生活」、「教育即生長」和「做中學」的思想（引自趙祥麟，王承緒，1981：154-158）。陳鶴琴在哥倫比亞大學師範學院學習時觸摸到美國新教育的脈搏（柯小衛，2008）。回國後，陳鶴琴分析當時幼兒教育的狀況，指出中國幼兒教育抄襲西洋，不切合中華民族性，不適應中國國情，不能使中國兒童適應；且陳腐傳統的「死」教育存在著嚴重脫離實際的問題，不可能培養出有思想、有創造力、有獨立生活能力的人。為此，陳鶴琴將實用主義哲學思想中「學以致用」的精神，創辦南京鼓樓幼兒園，探索中國化的幼兒園課程、教學方法與識字教學等內容，逐漸克服長期以來幼兒教育洋化、死氣沉沉的弊端，進行中國化的新教育實踐。

基於長期的中國化新教育實驗，陳鶴琴將「新教育」思想逐漸轉化為「活教育」理論，並於二十世紀四〇年代初陸續提出「活教育的目的就是做人、做中國人、做現代中國人」、「大自然、大社會都是活教材」、「做中學，做中教，做中求進步」（陳鶴琴，1946：371）等重要思想，對幼兒教育的目的論、課程論與方法論以及教學原則等核心問題進行深入探討，這是中國學者提出的第一套系統性幼兒教育理論和方法，推動中國近代幼兒教育本土化和科學化的進程。

總之，陳鶴琴受杜威實用主義哲學思想的影響，深刻剖析中國二十世紀二〇至三〇年代傳統專制教育的各種弊端，結合中國國情探索中國化的新教育實踐，在實踐基礎上開創更符合中國國情、中國兒童特點的「活教育」理論，實現教育理論與實踐的融合共生。正如潘菽所說：

陳鶴琴有一個特點，就是知行合一、即知即行、由行而知。用現在的話來說，他能做到理論結合實際。（潘菽，1982：2）

（二）創新教育：創造本土化解決方案

陳鶴琴深諳西方教育之道，但他沒有拘泥於其中，相反地，他將西方教育思想與中國本土問題緊密結合，力行尋求中國幼兒教育問題的解決方案，為幼兒教育事業發展提出獨創性的貢獻。

陳鶴琴在長期教育實驗與研究基礎上，提出「活教育」的理論體系，其「做人，做中國人，做現代中國人」的教育目的論從普遍的人類情感和認識出發，賦予教育以國家的民族意識、時代精神和現實需要等內涵，即教育建築在中國的歷史傳統與民族文化基礎，並致力於培養具有時代需要的人才，重新定位幼兒教育的價值取向。同時，「大自然、大社會都是活教材、活教師」的教育內容理論，主張「所有的課程都要從人生實際生活與經驗裡選出來」，這種源自生活的內容觀，突破舊中國幼兒教育脫離兒童生活、不符合兒童特點的非適宜性實踐，能夠尊重兒童的特點、興趣、愛好、動機，建立在兒童真正需要的基礎上，體現課程內容選取的適宜性原則；而「做中學」的教育方法論及「凡兒童自己能夠做的，應當讓他自己做」「凡兒童自己能夠想的，應當讓他自己想」等 17 條教學原則（陳鶴琴，1947c：372），旨在讓兒童成為學習的主體，自己活動、自己思想，直指中國傳統教育讀死書、死讀書的弊端，力求以「做」為核心方法，培養更有主動精神、更具創新能力的人才。

另一方面，陳鶴琴終身提倡的是民族的、科學的、大眾的、社會的、健康的、藝術的、現實的、陶冶性的、可持續發展的兒童教育，他所提出的「五指活動」⁴理論，幼兒園課程編制「十大原則」⁵，辦

4 幼兒園課程是整個的、連貫的，促進兒童之整體發展，他以人的五個連為一體的手指作比喻，提出「五指活動」，其中五個方面是：健康活動；社會活動；科學活動；藝術活動；語文活動，這五個方面相互聯繫，共同構成整體功能的課程結構。

5 編制課程的原則包括：是民族的，不是歐美式的；是科學的，不是封建的；是兒童化的，不是成人化的；是發展的、連續的，而不是孤立的；是配合當前形勢和實際需要而不是脫離現實的等，共十條。

好幼兒園的「十五條主張」⁶，以及「九點宏願」等教育主張，並非簡單地複製西學，而是深深植根於中華民族傳統文化土壤之中；同時陳鶴琴在所編撰的兒童讀物中對歷史名人的選擇幾乎全是如岳飛、花木蘭、文天祥、鄭成功、班固等中華民族英雄（王炳照、秦學智，2006：3），體現陳鶴琴對民族傳統精神的傳承與兒童民族英雄人格培養的格外關注。

正因為陳鶴琴等人的努力，逐漸將幼兒園從日本和歐美國家幼兒教育的模式中擺脫出來，努力走上符合兒童特點和中國國情的「活教育」實踐模式。正如陳鶴琴在回憶辦園歷程時寫道：

鼓樓幼兒園的辦學宗旨、教學內容、課程、教學方法、設備，一切的一切以中國兒童為物件。以「中國化」為目的，為起點，為歸宿。（引自柯小衛，2008：118）

總之，陳鶴琴在切實認識我國學前教育存在的問題後，做到理論與實踐相結合、東方和西方相貫通，努力尋求並創造具中國立場、中國價值的中國解決方案，做到聚焦祖國教育、不忘自己承擔本土教育改革與發展的使命，因地制宜地研究中國教育改革面臨實際問題，並積極投身於對實際問題解決方案的研究與實踐中，是教育家特質的核心要素，是一個教育工作者能夠得到社會普遍認同，最終被稱其為「教育家」的必備條件。他是民族教育家的傑出代表。

⁶ 《我們的主張》是陳鶴琴針對幼稚園抄襲國外的弊病而提出的中國辦園主張，共十五條，包括：幼稚園是要適應國情的、兒童教育是幼稚園與家庭共同的責任、凡兒童能夠學的而又應當學的，我們就應當教他、幼稚園的課程可以用自然、社會為中心等。

參、陳鶴琴之教育家特質對當今幼兒教育工作者成長的啟示

如前所述，中國學前教育改革與發展呼應教育家辦學，新時期、新機遇和新課題都為教育家的成長提供有利的社會環境、基礎條件和外動機。在外部環境為教育家成長提供肥沃土壤的同時，幼兒教育工作者的素養成為塑造教育家的關鍵所在——光有肥沃土壤，沒有一顆顆潛藏著「內在生命力」之優良品種，成長無從談起。因此，當今幼兒教育工作教育者應該仔細體會陳鶴琴的教育家特質，努力實踐熱愛教育、敬畏幼小生命之愛的情懷研究教育，探究童年秘密，並創新、尋求本土解決方案。只有抓住機遇，足下起步，著力塑造自身優秀特質，幼兒教育工作者才能成為國家和社會需要的教育家。

一、熱愛學前教育：敬畏幼小生命之愛的情懷

教育的物件是人，是有心理活動和精神世界的人，而不是獨立於人之外的客觀世界。教育是雙向的，教育首先是教師與兒童精神上的交流（李鎮西，2009：10），離開了與教育物件的精神交流，教育將一事無成。教育迥異於其他工作之獨特就在於它以情感交流為媒介，以對工作物件的愛為前提，教師要知道如何去喚醒兒童靈魂中的「內在生命力」，因此，

教師固然可以不厭其煩地提醒孩子，也可以嚴聲厲氣地指正兒童錯誤的行為。但是，一位真正理解了教學之道的教師，才更懂得用比強迫壓制更有效的辦法來引導兒童走入正軌。毫無疑問，這有賴於隨時的觀察以及持續的努力，教師必須隨時留心兒童的狀況，謹慎地安排學習環境。這比起命令和告誡，以上方法簡單多了！但是方法雖然簡單，卻不是一件容易的工作，還得要有無盡的愛心和洞察能力才可。（胡純玉譯，2006：69）

由此可見，優質教育必定是心心相印的活動，唯有從心裡散發出來，才能達到心靈的深處，這種精神層面的交流與兒童生命力的喚醒，需要教師對兒童發自內心的愛。因為幼兒教育工作者每天面對的學齡前兒童正處於身體、智力和情感發展的奠基階段，就更需要幼兒教育工作者發自內心的關愛和呵護。

二、研究學前教育：探究童年秘密之研究精神

幼兒不是小大人，而是有自身身心特點和發展規律的獨特個體。由此，幼兒教師不僅要熱愛兒童，還要懂得如何去愛兒童，特別是要了解兒童。正確的兒童觀與科學的兒童教育需要教育工作者用科學的方法去探尋。陶行知（1891-1946）曾說：

教育必須是科學的。這種教育是沒有地方能抄襲得來的。我們必須運用科學的方法，根據客觀情形繼續不斷的把它研究出來。
（陶行知，1981：258）

自二十世紀八〇年代以來，「教師成為研究者」已經成為教師專業化發展的重要趨勢。一方面，研究逐漸成為教師的日常教育行為乃至於生活方式。事實證明，沒有教師參與的教育研究即使是「看起來很美」的教研成果，在教育實際中也難以運用，故教師應該成為研究者。正如「教師即研究者」的積極宣導者史丹豪斯（Lawrence Stenhouse，1926-1982）所說：

如果沒有得到教師這一方面對研究成果的檢驗，那麼就很難看到如何能夠改進教學，或如何能夠評定課程規劃。如果教育要得到重大的改進，就必須形成一種可以使教師接受的，並有助於教學的研究傳統。（引自鄭金洲，2002：154）

另一方面，正是通過科學研究，教育工作者能夠理解兒童，掌握兒童教育的規律，保證兒童在身心健康、習慣養成和智力開發等的充分發展，也正是通過科學研究，教育工作者才能形成科學精神和獨立

思考的態度，具備專業知識、能力與品質，發展自身的專業化。

值得注意的是，與專家做學問不同，教師的研究應該與教師的教學活動緊密地聯繫在一起，脫離教學實踐環境，教師就失去研究的條件和意義，尤其幼兒園教師面對的對象還不成熟，工作任務具有很強的情境性與複雜性，其遇到的實際教育問題不可能存在現成的主義或方法。因此，幼兒園教師在教學工作中必須以求真求是的態度，對教育研究對象及其行為，和教育行為背後的依據進行反思，以科學的研究方法認識與處理教育教學實踐中的問題，俾達到改進自身教學實踐，闡述幼兒發展的目的，作者認為這也是教育研究的最終目的。

因此，教師在日常教學中應逐漸培養自身的研究意識，多思考教學中「為什麼」出現問題，再審慎地考察和反思班級教學情境、自身教學行為等，如嘗試撰寫教學反思、教學日誌等。另外，教師可以從簡單到複雜地運用研究方法，例如對某幼兒持續觀察，對某個教育問題進行文獻分析等，或務實地解決教育中的實際問題等行動研究，都是教師研究的根本動力。由此，陳鶴琴的科研方法與教育實驗可以提供幼兒園教師研究的參考。

三、創新學前教育：尋求本土解決方案之實際行動

如何在西方學前教育觀點和模式衝擊中國學前教育的全球化背景下，創造出「中國化、科學化和大眾化」的學前教育理論體系和實踐模型？如何在「傳道授業解惑」的知識導向的教育傳統下，深入開展基於兒童思維特性的素質教育？如何在兒童發展適宜性與學業有效性的張力間尋找新的平衡？如何實現教師專業發展，建設高素質幼兒教師隊伍培養？上述學前教育改革與發展中出現的新課題需要如陳鶴琴般懂實踐、能創新的教育家創造學前教育本土化的解決方案，建設富有中國特色與風格的「新」學前教育體系。然而，

新教育學不是在抽象思想的痛苦煎熬中產生出來的，而是在人的活生生的行動中產生出來的……。（文穎譯，1957：172）

且「教師本體性知識與學生成績之間幾乎不存在統計學上的關

係。……並非本體性知識越多越好。」（熊川武，2002：15）條件性知識可以通過密集式的培訓達到，但實踐性知識卻須經過教師長期教育教學實踐的日積月累，易言之，實踐性知識是教師個體的知識綜合，是教師開放性、探究性與創造性解決問題的知識基礎。從這個意義，如果教師能夠長期參與課程實踐，能夠持續反思自身的教育教學行為、能夠創新教育內容或教育方法，並通過實踐檢驗、修正與提煉，逐漸將零碎、散見的教學經驗提升為系統的理性闡釋與藝術闡釋，最終形成具有合法化、實踐可行性的獨特實踐性的理論或知識，就是教師的創造性行為。因此，面對幼兒教育內容和方法之獨特性、實踐性與複雜性，幼兒教師站在教育的第一線，須通過教育實踐與反思，不斷積累豐富的實踐性知識，繼而創造獨特的、有價值的幼兒教育教育理論與實踐模型，這是一般教師走向教育家的經驗基礎和發展條件。

質言之，教育工作者創新解決方案的實際行動必須立足於中國國情與現實條件之上。教育與教育改革如果沒有中國化、本土化的意識和實踐為基礎，就猶如無根之木、無源之水，也不可能創造出立足中國現實、解決中國教育問題的有效方案。

總之，學前教育改革正進入教育家辦學的國家戰略時期，新時代為教育家辦學提供理想化為實踐的歷史機遇，而本土學前教育解決方案的創造成為幼兒教育家不容迴避的歷史責任，幼兒教育工作者應當把握今日學前教育改革為教育家成長提供的有利條件，提升熱愛兒童、熱愛事業的教育情懷，科學研究學前教育改革面臨的重大問題與實際問題，在本土教育實踐中創造出中國特色、中國風格的理論模型和實踐模型，並在實際解決中國學前教育問題、建設中國學前教育體系的過程中，努力成長為「中國的蘇霍姆林斯基」、「中國的蒙台梭利」和「新時期的陳鶴琴」。當更多符合《教育規劃綱要》要求和人民需要的教育家群體不斷湧現之時，其所代表的優質學前教育必將開啓人類社會之童蒙心智，為提升整個社會之境界、學養與素質奠基。

參考文獻

- 人民教育社（1955）。**「活教育」批判**。北京市：人民教育。
〔Renminjiaoyushe (1955). *On the criticism of living education*. Beijing: People's Education Press.〕
- 中國人民共和國教育部（2010）。**國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）**。取自 http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/201008/93785.html 〔Ministry of Education of the People's Republic of China (2010). *National outline for medium and long-term education reform and development (2010-2020)*. Retrieved from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/201008/93785.html〕
- 中國人民共和國國務院（2010）。**國務院關於當前發展學前教育的若干意見（國發〔2010〕41號）**。取自 http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm 〔The State Council of the People's Republic of China (2010). *Circular of the state council on the current development of preschool education in the several opinions*. Retrieved from http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm〕
- 文穎（譯）（1957）。**馬卡連柯全集（第三卷）**（原作者：Антон Семенович Макаренко）。北京市：人民教育。〔Макаренко, A. C. (1957). *Complete works of Makarenko (Vol.3)* (Y. Wen, Trans.). Beijing: People's Education Press.〕
- 王炳照、秦學智（2006）。**陳鶴琴學前教育思想的傳統文化淵源**。**學前教育研究**，3，22-25。〔Wang, B. Z., & Qin, X. Z. (2006). The traditional cultural origin of Chen Heqin's preschool education thoughts. *Studies in Preschool Education*, 3, 22-25.〕
- 北京市教育科學研究所（編）（1992）。**陳鶴琴全集（第六卷）**。南京市：江蘇教育。〔Education Scientific Research Institute of Beijing (Ed.). *Complete works of Chen Heqin (vol.6)* Nanjing:

- Jiangsu Education Publishing House.]
- 何炳章（2008）。教育家和教育家辦學。**教育文匯**，5，13-16。〔He, B. Z. (2008). Jiaoyujia he jiaoyujiabannxue. *Bulletin of Educational Resources*, 5, 13-16.]
- 李鎮西（2009）。追隨蘇霍姆林斯基。上海市：華東師範大學。〔Li, Z. X. (2009). *Zhuisui suhuomulinsiji*. Shanghai: East China Normal University Press.]
- 柯小衛（2008）。陳鶴琴傳。南京市：江蘇教育。〔Ke, X. W. (2008). *The biography of Chen Heqin*. Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 胡純玉（譯）（2006）。發現孩子——了解和愛孩子的新方法（原作者：Maria Montessori）。北京市：中國發展。〔Montessori, M. (1986). *The discovery of the child* (C. Y. Hu, Trans.). Beijing: Chinese Development Press.]
- 唐淑（1992）。陳鶴琴與中國幼兒教育。**南京師大學報（社會科學版）**，3，10-13。〔Tang, S. (1992). Chen Heqin yu zhongguo youzhijiaoyu. *Nanjing Normal University Journal (Soc.Sci)*, 3, 10-13.]
- 陳秀雲（2004）。陳鶴琴先生對現代中國幼教的開創性貢獻——紀念中國幼教百年。**愛滿天下**，1，19-23。〔Chen, X. Y. (2004). Chen Heqin dui xiandai zhongguo youjiao de kaichuangxing gongxian-Jinian zhongguo youjiao bainian. *Ai man tianxia*, 1, 19-23.]
- 陳秀雲、陳一飛（編）（2008a）。**陳鶴琴全集（第三卷）**。南京市：江蘇教育。〔Chen, X. Y., & Chen, Y. F. (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.3)*. Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳秀雲、陳一飛（編）（2008b）。**陳鶴琴全集（第五卷）**。南京市：江蘇教育。〔Chen, X. Y., & Chen, Y. F. (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.5)*. Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴（1921）。兒童心理及教育兒童之方法。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第一卷）**（頁 1-7）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1921). Ertong xinli ji jiaoyu ertong

zhi fangfa. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.1)* (pp.1-7). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1925a）。一個兒童發展的程序。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第一卷）**（頁 54-91）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1925). Yi ge ertong fazhan de chengxu. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Collected works of Chen Heqin (vol.1)* (pp. 54-91). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1925b）。兒童心理之研究。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第一卷）**（頁 8-371）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1925). Yi ge ertong fazhan de chengxu. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.1)* (pp. 8-371). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1926a）。為什麼要辦幼稚園。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第二卷）**（頁 12-15）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1926). Yinianlai nanjing gulouyouzhiyuan shiyan gaikuang. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.2)* (pp.12-15). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1926b）。一年來南京鼓樓幼稚園試驗概況。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第二卷）**（頁 4-11）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1926). Yinianlai nanjing gulouyouzhiyuan shiyan gaikuang. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.2)* (pp. 4-11). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1927）。我們的主張。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴文集**（頁 83）。南京市：江蘇教育。〔Chen, H. Q. (1927). Wo men de zhuzhang. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Collected works of Chen Heqin* (p. 83). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

陳鶴琴（1929）。教育部頒發幼稚園暫行標準。載於陳秀雲、陳一飛

- (編)(2008), **陳鶴琴全集(第二卷)**(頁155-164)。南京市:江蘇教育。[Chen, H. Q. (1929). Jiaoyubu banfa youzhiyuan zanxing biao zhun. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.2)* (pp.155-164). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴(1935)。對於兒童年實施後的宏願。載於陳秀雲、陳一飛(編)(2008), **陳鶴琴文集**(頁1)。南京市:江蘇教育。[Chen, H. Q. (1935). Duiyu ertongnian shishi hou de hongyuan. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Collected works of Chen Heqin* (p.1). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴(1946)。活教育的三大目標。載於陳秀雲、陳一飛(編)(2008), **陳鶴琴文集**(頁371)。南京市:江蘇教育。[Chen H. Q. (1946). Huojiaoyu de sandamubiao. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Collected works of Chen Heqin* (p. 371). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴(1947a)。戰後中國的幼兒教育。載於陳秀雲、陳一飛(編)(2008), **陳鶴琴全集(第二卷)**(頁412-423)。南京市:江蘇教育。[Chen, H. Q. (1947). Zhanhou zhongguo de youzhijiaoyu. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.2)* (pp. 412-423). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴(1947b)。創辦幼師的動機和經過。載於陳秀雲、陳一飛(編)(2008), **陳鶴琴全集(第五卷)**(頁34-43)。南京市:江蘇教育。[Chen, H. Q. (1946). Chuangban youshi de dongji he jingguo. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin(vol.5)* (pp. 34-43). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]
- 陳鶴琴(1947c)。活教育的理論。載於陳秀雲、陳一飛(編)(2008), **陳鶴琴文集**(頁372-376)。南京市:江蘇教育。[Chen, H. Q. (1946). Huojiaoyu de lilun. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Collected works of Chen Heqin* (pp. 372-376). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.]

- 陳鶴琴（1990）。**我的半生：中國著名教育家陳鶴琴先生自傳**。香港：山邊社。〔Chen, H. Q. (1990). *Wo de bansheng: Zhongguo zhuming jiaoyujia Chen Heqin xiansheng zizhuan*. Hong kong: Sunbeam Publications. 〕
- 陶行知（1981）。**陶行知教育文選**。北京市：教育科學。〔Tao, X. Z. (1981). *Anthology of Tao Xingzhi's Education*. Beijing: Educational Science Press. 〕
- 熊川武（2002）。試析反思型教學。**教育研究**，2，59-76。〔Xiong, C. W. (2002). Research on reflective teaching. *Educational Research*, 2, 59-76. 〕
- 趙祥麟、王承緒（編譯）（1981）。**杜威教育論著選**（原作者：J. Dewey）。上海市：華東師範大學。〔J. Dewey (1916). *Anthology of Dewey's works* (X. L. Zhao & C. X. Wang, Trans.). Shanghai: East China Normal University Press. 〕
- 潘菽（1982）。終生不失赤子之心。載於陳秀雲、陳一飛（編）（2008），**陳鶴琴全集（第一卷）**（頁 1-3）。南京市：江蘇教育。〔Pan, S. (1982). Zhongsheng bu shi chizi zhi xin. In X. Y. Chen & Y. F. Chen (Eds.), *Complete works of Chen Heqin (vol.1)* (pp. 1-3). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House. 〕
- 鄭金洲（2002）。**教育研究專題**。上海市：華東師範大學。〔Zheng, J. Z. (2002). *Research topics in education*. Shanghai: East China Normal University Press. 〕
- 顧明遠（2003）。教育需要愛與藝術——一位老教師的教育體驗。**中國教師**，1，45。〔Gu, M. Y. (2003). Jiaoyu xuyao ai yu yishu-Yiwei laojiaoshi de jiaoyu tiyan. *Teacher's Journal*, 1, 45. 〕

北京市幼兒園進階教師 信念研究

李敏誼 *

摘要

本文旨在了解幼兒園進階教師個人的教育信念，及其對兒童學習與發展的早期教學實踐的看法。透過對北京市某學區 7 名公立幼兒園進階教師的深度訪談，從教師的視角去了解這種信念在教學實踐中如何體現，分析阻礙教師實現自己教育信念的相關因素。本文之研究結果發現：一、幼兒園進階教師信念現況：分為職業認同及信念來源兩方面。二、幼兒園進階教師信念之內涵：包括兒童觀、教育觀、課程與教學觀三方面。三、影響幼兒園進階教師把信念付諸實施的因素：「人的影響」方面，分為園長、園所教師（同事）、家長與幼兒、本身人格特質和興趣；在「事的影響」方面，分為園所制度、教師專業發展活動和外部檢查等方面。後續的討論部分針對政府、教育部門、園所、教師和家長等提出建議。

關鍵詞：幼兒園教師、進階教師、教師信念

* 李敏誼，北京師範大學學前教育研究所副教授，博士生研究導師

電子郵件：lmycherry@126.com

來稿日期：2012 年 1 月 31 日；修訂日期：2012 年 2 月 15 日；採用日期：2012 年 2 月 29 日

A Study of Kindergarten Advanced Beginner Teachers' Beliefs in Beijing

Min Yi Li*

Abstract

The purpose of the study is to investigate kindergarten advanced beginner teachers' beliefs and their perceptions of developmentally appropriate practices for early development. Furthermore, the study aims to describe how the kindergarten advanced beginner teachers brought their beliefs into practice and what kind of obstacles they would face in their effort. The designed research process is through seven teacher's interview to explore their beliefs. The major findings of the study are summarized as follows: 1. Teachers' beliefs can be studied from two aspects: professional identity and sources of beliefs. 2. The content of teacher's beliefs includes their perceptions of children, of education, and of curriculum and teaching. 3. The factors that have effect on kindergarten teachers' effort to realize their beliefs are in two categories: (1) human factors: these include the kindergarten principal, experienced teachers, teacher assistants, parents, children, and teachers' own personal characteristics; and (2) institutional factors: kindergarten's institution, professional workshops, and external assessment. Suggestions based on the findings are made to the government, education facilities, teachers, and parents.

Keywords: kindergarten teachers, advanced beginner teachers, teachers' beliefs

* Min Yi Li, Associate Professor, Early Childhood Research Institute, Beijing Normal University

E-mail: lmycherry@126.com

Manuscript received: January 13, 2011; Modified: February 15, 2012; Accepted: February 29, 2012

壹、前言

一、研究緣起

2010 年中國大陸學前教育的改革是學前教育發展史上的里程碑。2010 年 7 月 29 日，中國政府出版《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）》（以下簡稱《教育規劃綱要》），提出到 2020 年「基本普及學前教育」，幼兒園教師成為改革重點（新華社，2010）。《教育規劃綱要》提出，嚴格執行幼兒教師資格標準，切實加強幼兒教師培養培訓，提高幼兒教師團隊之整體素質，依法落實幼兒教師地位和待遇（引自新華社，2010）。

11 月 24 日，國務院頒布《關於當前發展學前教育的若干意見》（國務院辦公廳，2010），明確提及加強教師隊伍建設問題。由上可知，無論是政府還是公眾都認識到，建設一支優秀教師隊伍是教育改革成功的決定性因素。

已有研究發現（Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004; Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley, & Fleege, 1993; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Vartuli, 1999），教師的教育行為往往不是隨機的、偶然的，它取決於教師本人的教育信念（teacher's belief），包括教師如何看待兒童的學習與發展、有效教學策略以及不同教學場景的本質等問題。教師信念往往會影響師幼互動等系列教學實踐。而進階教師（advanced beginner）是教師團隊的新生力量，他們在入職初期往往面臨理論與實踐的矛盾，經歷諸多信念與行為的衝突。隨著政府普及學前教育，如何幫助進階教師形成自己的教育信念與教學風格，並逐漸成長為勝任型教師、熟練型教師、甚至是專家教師也是當前的需求。

本文選取北京市某學區幼兒園的進階教師為代表，探討教師教學理念的內涵，並深入剖析其來源和影響因素，希望能對政策和實踐提出建議。本文旨在了解幼兒園進階教師個人的教育信念及對有利於兒童學習與發展的早期教學實踐的看法，並通過教師的視角了解其信念

在教學實踐中如何體現，進而分析阻礙教師實現自己教育信念的相關因素。

二、名詞釋義

（一）幼兒園進階教師

本文所指的「幼兒園進階教師」，係指取得教師資格證書，被幼兒園聘用，並從事教學工作 3 至 5 年的幼兒園教師，包括長期聘用的正式和臨時聘用的教師。國外學者（Benner, 1984, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986）從技能習得的角度，把專業教師劃分為新手（novice），進階（advanced beginner），勝任（competent），熟練（proficient）和專家（expert）等五個階段。一般研究者（Huberman, 1993; Sherin & Drake, 2000）把教齡不滿 3 年、教學處於為「生存」而戰的教師定義為新手教師（beginning/novice teachers）。本文所稱進階教師指教齡 3 至 5 年的教師。本文之所以選擇教齡 3 至 5 年的教師主要考慮中國大陸幼兒園教師專業成長的實際情況。中國大陸幼兒園教師不僅是全科教師，還是陪伴幼兒至少 3 年的教師。新手教師需要經歷小中大班 3 年的帶班經歷才可能對幼兒園工作、兒童學習與發展的特點有全面的認識和理解。其次，本文考慮到中國大陸幼兒園教師職稱評定和教師專業發展之階段，也綜合考慮教齡、職稱和業績，乃將教齡在 3 年以下的新入職教師稱為新手教師；教齡在 3 至 5 年之間、職稱中級（包括中級）以下的教師定為進階教師；教齡 6 至 14 年，且參加過骨幹教師培訓班的教師定為勝任型教師；教齡 15 年以上且參加過骨幹教師培訓班的教師定為熟練型教師；教齡 15 年以上且具有高級職稱或特級教師資格的教師定為專家型教師。

（二）教師信念

信念是個體對某一事物信以為真而堅定不移的看法，主要受到個體對該事物認知的影響。因此，信念具有一定的個體特殊性。信念的定義眾說紛紜（Pajares, 1992），但是眾多研究者（Pajares, 1992; Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007）嘗試從多個角度定義之，例如，一般性教師信念乃針對具體學科的教學信念，指教師一般性的、對有關教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，這些判斷引導教師在教學情

境中的決策和行爲，也影響教學實踐和學生的身心發展。

貳、文獻探討

一、教師信念的意義

「教師信念」在西方的研究文獻經常與「教學信念」混用。Pajares（1992）從信念的內隱性及教師信念的內涵來界定，認為教師信念是隱喻的，指教師持有的關於教育、學校教育、教學、學生、課堂和教學內容的觀念。

中國大陸的文獻中，教育信念（溫潤芳，2006；顧明遠，1992）、教師信念（俞國良、辛自強，2000；謝翌，2006）和教師教育觀念（易凌雲、龐麗娟，2004）這三個術語也是經常被混用。顧明遠（1992）主編的《教育大辭典》中指出，教育信念指個體對一定教育事業、教育理論及基本教育主張原則的確認和信奉，且個人所持教育信念因所處的時代、社會地位、所具有的哲學思想不同而異；俞國良與辛自強（2000）指出，教師信念是教師對教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，影響其教育實踐和學生的身心發展。謝翌（2006）指出，教師信念不僅包含教學方面的信念，更主要指教師關於教育整體活動的信念，他提出「大教師信念」即從學生時期開始積存和發展，教師個體信以為真的、以個人邏輯和心理重要性（中心—邊緣）為原則組織起來的「資訊庫」，它們是教師教育實踐活動的參考框架。易凌雲與龐麗娟（2004）認為教師的教育信念有五大特點：（一）教師的教育觀念是一個觀念群，由許多觀念組成；（二）教師的教育信念會因為時間、文化和地域的不同而不同；（三）教師的教育信念來源多樣，既可通過嚴密的思維提煉出來，也可以從日常生活中的樸素看法中得來；（四）教師的教育信念反應的是教師本人對教育問題的價值取向；（五）教師的教育信念會不斷變化。

教育信念、教師信念和教育觀念和界定可以歸納以下三個共通性：（一）教育信念、教師信念和教育觀念都是關於教育的認識和看

法；（二）教育信念、教師信念和教育觀念是在社會實踐過程中結合自己的思考所得出，且個體對此信以為真者；（三）教育信念、教師信念和教育觀念都會對個體的行為產生影響。是以，教育信念、教師信念和教育觀念的實質和內涵是一樣的。但是，教育信念和教育觀念是所有個體都具有的，教師信念將主體的範圍限定為教師，而且教師信念的來源比一般個體的教育信念（或觀念）更豐富。析言之，教師信念乃直接對教學行為與實踐的反思；且教師信念與教育對象接觸的時間長久；也具有教育對象的個體性、獨特性等。

基於上述教師的教育信念、教師信念、教育觀念等術語的語境不一，本文在引用過程中不再強行區分，而把「教師信念」界定為：教師一般性的、對有關教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，這些判斷引導教師在教學情境中的決策和行為，也影響教學實踐和學生的身心發展。

二、教師信念之內涵

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）（2009）依教師教學信念之本質（beliefs about the nature of teaching and learning）分為兩類：直接傳遞主義的教學觀與建構主義的教學觀。直接傳遞主義的教學觀要求教師以清晰、結構化的方式傳遞知識、解釋正確的解題方法、確保課堂的安靜和專注；建構主義教學觀強調學生在獲取知識的過程中是積極的參與者，教師要幫助學生進行探究、提供學生發展獨立解決問題能力的機會、允許學生在教學活動中發揮積極作用。總之，建構主義教學觀更強調思維的發展和推理過程，而非特定知識的獲得。

表 1
不同研究者對於教師信念內涵的認識一覽表

學 者	教師信念的內涵
Pajares（1992）	教學工作、教師角色、課程、學生、學習，涵蓋教師的教學實踐經驗與生活經驗。

（續下頁）

學 者	教師信念的內涵
周雪梅、俞國良（2003）	教師的效能感；教師的歸因風格；教師對學生的控制；教師與工作壓力有關的信念。
趙昌木（2004）	教學目的的信念；教學活動的信念；教師角色的信念；學科內容與自我學習的信念；學習環境與教學模式的信念；認知類信念；教學效能感；自我效能感等。
易凌雲、龐麗娟（2004）	教育觀：教育目的觀、教育價值觀、教育功能觀、教育品質觀、師生觀等。
	課程與教學觀：課程觀、教學內容觀、教學方法觀等。
	學生觀：對學生的看法（學生觀、學生發展觀、人才觀、對學生的期待等）。
呂國光（2004）	教師觀：對教師的看法（教師角色觀、自我效能感等）。
	教育觀、學生觀、教育活動觀、學習者和學習的信念、教學的信念、關於學科的信念、關於學會教學的信念、關於自我和教學作用的信念。
	兒童觀、教學觀、教師觀。
于愛江（2005）	關於學校願景（學校教育的目的和學校未來發展的信念）；教育活動（課程和教學活動、德育活動、科研活動、管理活動）；關於學生及教師自我信念等。
謝翌（2006）	有關課程的信念、教學內容的信念、教學方法的信念、教學環境的信念、學生的信念、自我的信念。

教師信念內涵的探討涉及對教師角色的把握。然不同的學者對教師信念的內涵有不同的解釋，但綜合他們的觀點後可以歸納出教師信念的主要內涵有二：（一）涉及教育的主要參與者的信念：即關於學生、教師自我、師生關係等信念，在此基礎上，延伸出關於學生學習、教師自我效能感等信念。（二）涉及課程與教學的信念：指對課程、教學目標、教學內容、教學方法、教學學科、如何改進教學、教學行為等信念的統合。

三、影響教師信念的因素

教師信念並非「空中樓閣」，其形成和發展既需要時間的醞釀，也需要多因素的綜合作用。Richardson（1996）指出，教師信念和態度的主要來自個人經驗、學校教育和教學體驗、以及正式知識的經驗

（包括學校科目和教育學知識）等三方面。辛濤與申繼亮（1999）認為，教師教育觀念的來源有二：（一）自我建構，即產生於個人的直接經驗，每個人都有不同的「個人建構過程」；（二）文化腳本，即教師教育是經由文化適應、教育、學校教育等三種文化傳遞途徑所形成。Leman（2002）總結影響教師信念變革的實踐活動有六：（一）與同事共同投入；（二）個人目標與可見性情境的衝突；（三）大學導師在塑造與所宣導的理念相一致的有效實踐中的作用；（四）教師採用革新性的課程材料；（五）課堂支持；（六）教師參與在職培訓，提高學位或參與研究項目。

四、幼兒園進階教師信念的相關研究

國內外有關教師信念的研究非常多，顯示出這個概念在教育領域的研究價值。然而專門針對幼兒園進階教師的研究並不多。Lin、Gorrell 與 Slivern（2001）研究臺灣地區 298 位幼兒園教師，提出教信信念包括：教師角色、教室意向、幼兒需求、幼兒學習方法、受教理由、師生關係等。于愛江（2005）在廣東省 13 所幼兒園隨機抽取 166 名教師進行問卷調查，有效回收率 93.4%，其研究顯示，幼兒教師在兒童觀、教學觀和教師觀上總體趨於開放。大多數教師能意識到幼兒之間的個別差異，教師也重視幼兒的情感需求；且多數教師在教學內容和教學方法上能夠考慮幼兒的需求和能力、經驗，也尊重幼兒的主體性，通過提供材料，創設情境引發幼兒的興趣；另外，多數教師還能充分利用各種教學資源；至於在教師職業認同上，半數以上的教師認同幼兒教師職業並盡職做好，但有 29% 的教師態度模糊；此外，教師也意識到自己的言行對幼兒的影響；但是該研究不足之處在於對兒童的權利認識不清，超過半數的教師對兒童的特點認識不清或者完全錯誤。

朱小娟（2008）的研究指出，該研究幼兒園的教師在環境教育與幼兒發展之間的關係認識、師生交往問題上相較正確，但是在教與學的認識、幼兒園的主要任務的認識上存在如忽視幼兒的權利，反將傳授知識作為工作重點等偏差，且對幼兒的認識、教與學的關係認識、幼兒園主要任務、教學與遊戲的認識、教學的三種組織形式（集體、

區域和小組活動）上存在明顯的差異。另外，教師的教學沒有真正理解幼兒教育的實質內涵，反而過度強調教師的主導作用，未能尊重幼兒主體性的體現；在教學內容上重視知識技能的傳授和智力開發，卻忽視情感態度、能力的發展；在教育目標和內容、活動形式與方法、環境創設與幼兒發展之間還不能有效的整合，而一味地追求外在教育形式，卻忽略幼兒的發展。另一方面，教師的教學也重視教育而輕視保育，更注重集體教學活動而不是滲透在一日生活中的各個教育環節，也不相信兒童的能力；再者，教師與學生家庭聯繫不夠，評量學生學習成效時亦以教師為主，教師權威性比兒童高。

綜上所述，每位教師都有自己對教師角色、學生、課程等不同信念。本文考慮幼兒園教師面對的是 3 至 6 歲兒童，同時結合國家《幼兒園教育指導綱要（試行）》政策的有關內容，建構幼兒園進階教師的教學方案。

參、研究設計與實施

一、研究對象

北京市某學區共有公立幼兒園 8 所，教師共 235 人，其中進階教師 12 人。本文採用立意取樣方法，依據園長推薦及教師本人意願原則，每所幼兒園抽取 1 名進階教師進行訪談。由於其中 1 所幼兒園最年輕的教師已有 8 年工作經驗，因此不適合本文所稱之進階教師，故共計 7 名進階教師參與研究。

表 2
受訪幼兒園進階教師基本資料表

受訪者項目	A	B	C	D	E	F	G
年齡段（歲）	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25
教齡（年）	3	5	5	3	3	3	5
目前學歷	本科在讀	大專	本科在讀	本科在讀	本科在讀	本科在讀	本科在讀

（續下頁）

受訪者項目	A	B	C	D	E	F	G
園所性質	一級一類 (市級示範園) ¹	一級一類	一級一類 (市級示範園)	一級一類	一級一類 (市級示範園)	一級一類	一級一類 (市級示範園)
目前任教班級	小班	中班	大班	小班	中班	中班	中班
職 稱	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級
工作經歷	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師

二、研究方法與實施過程

(一) 深度訪談法

研究者以開放半結構式的一對一訪談，以探討幼兒園進階教師個人的教育信念及對有利於兒童學習與發展的早期教學實踐的看法，並通過教師的視角去了解這種信念在教學實踐中如何體現，了解阻礙教師實現自己教育信念的相關因素，再把訪談材料與文獻相互對照，探討其中邏輯結構，採用開放性編碼並運用扎根理論分析資料。

(二) 實施過程

本文對每位研究參與者進行 1 次的訪談，過程中徵求受訪者同意而全程錄音。訪談者由 2 名教育和心理專業研究人員和 2 名研究助理擔任，並在訪談前，先行培訓，以保證訪談標準的一致性和訪談的有效實施。整個訪談過程在幼兒園教師辦公室進行，並確保每次訪談環境的安靜。每次訪談 1 名受試者，用錄音筆記錄整個訪談過程；訪談錄音由研究助理依據逐字轉錄，形成電子文檔。訪談過程中，研究者既記錄受訪者的主要敘述，也記錄重要訊息及關鍵字。訪談後，研究

¹ 根據北京市教育委員會和北京市衛生局 2000 年九月開始實施的《北京市托幼兒園所分級分類驗收標準及細則（試行）》的規定，把托兒所和幼兒園的質量等級（從高到低）分為：三級（考察辦園方向、物質條件、人員條件和管理工作）和三類（考察保教工作、衛生保健和兒童身心發展）。其中一級一類幼兒園被認為是質量最好的幼兒園。於此同時，2000 年北京市教育委員會也開始推動示範幼兒園的評選活動。一般來說，只有一級一類幼兒園才有資格申請成為市級示範幼兒園。市級示範幼兒園目前被認為是北京市質量最好的幼兒園。

者也及時記錄自己的感受。最後，研究者請求受訪者提供教學活動設計方案、一日生活流程表、針對兒童的觀察記錄和教學反思筆記等相關檔以輔助進行資料分析。

三、編碼與分析

在正式編碼前，4 名研究小組的成員先閱讀所有轉錄問卷，根據本文所關注的問題和閱讀過程中的思考，對「教師信念的現狀」形成職業認同及信念的兩個來源進行主題分析。「教師信念內涵」又細分為（一）兒童觀；（二）教育觀；（三）有效的班級教學；及（四）幼兒學習的不同形式等四項次主題。確定主題後，作者進一步閱讀每個主題下的原始資料，歸類每個主題的核心概念（Hill, Thompson, & Williams, 1997）的觀點，如果一個碼在所有的 7 個被試中都有出現，這個碼就被稱之為「普遍的」；如一個碼有一半或以上受試者都有出現，就被稱為「具代表性」；如果不到 1/2 但多於 2 個，則稱為「偶爾或有時」。總之，整個資料分析過程是意義建構的複雜過程。

肆、結果與討論

本文之研究結果有如下發現：

一、教師信念的現狀

在「職業認同」方面，教師基本上都是畢業於本地專科學院的學前教育專業，她們選擇當幼兒園教師的主要原因是喜歡孩子、所學專業方向、喜歡工作內容多才多藝和豐富多彩、成長經歷和家人影響等。在擇業之初，她們都認為做幼兒園教師比較美好、快樂，應該算是比較好的職業，經過幾年工作後，對幼兒園教師的職業特點和相關教育信念發生轉變，大都認為不像當初印象中那麼簡單。不同教師對做幼師的整體感覺和評價差異較大，最後得出的結論很不一樣，有積極的一面，如和孩子在一起快樂、幼兒園工作環境單純、工作中收穫很多；也有消極的一面，如對硬性工作要求很有壓力，業務繁忙，除

了日常帶班教學，還需要裝扮牆飾、教具製作、做家長工作等。

A：當時上大學的時候覺得當幼兒園教師特別的美好……真正地踏入這個行業以後才會發現……做一個好的幼兒園教師真的不容易。除了你有過硬的素質，你的基本功，你的心態，包括跟孩子在一起工作的態度，然後包括你的為人處事，可能都會影響到孩子，包括家長工作。真的是挺全面，挺多方面的。

B：因為從小開始學習這些東西，鋼琴啊、舞蹈，所以說最後這個職業就選擇幼兒園教師……接觸孩子，孩子有很多不同的性格、個性，包括和家長的溝通，很多業務都有經驗的積累。

C：第一是喜歡孩子……而且這個專業在藝術領域涉及的比較多，唱歌跳舞的，我都挺喜歡的。（感覺做幼兒園教師）還行，挺好的。

D：學了這些東西不光能有一項工作，並且有利於自己孩子未來的發展……（感覺做幼兒園教師）還好，挺喜歡的。

E：（工作前後）我覺得差異挺大的吧。當初選的時候就是單純地跟他們玩，……沒想到還有好多的事，什麼要寫論文什麼的，然後事挺多的，也挺複雜的。受益匪淺。（事情挺多挺複雜的）但是自己也成長了很多呀，然後就像對孩子以前更多的是玩，簡單的陪玩那種，但是現在涉及了一些目標、概念什麼的，也覺得其實跟孩子玩也不是單純地玩，而是從玩中滲透一些理念。

F：幼兒園教師痛苦又快樂：就是感覺是很辛苦，很累的，現在孩子特別多，一個班真的是挺多孩子的，然後要照顧到每一個孩子真的是非常非常的累，然後還包括環境、教學，家長現在對幼兒園的要求非常高，教師壓力非常大，有的時候真的感覺心有餘而力不足。

G：我覺得（當幼兒園教師）特別好，因為現在咱們國家各行各業，都特別複雜，只有在幼兒園跟孩子在一起才能感受到那種特別純真的境界，特別好。

在「教師信念來源」方面，教師們大都認為自己的教育想法受到自己所學專業、資深教師的帶領、同事交流、幼兒園教研和學習氛圍以及自己日常積累等多方面的影響。有的教師受到園所教師學習氛圍和資深教師影響較多（B、F、G）；有教師受到已有的訓練以及專業期刊等影響較深（A）；有教師受到自己實踐探索和成長經歷的影響較大（C）；還有教師非常注意從日常生活中尋找靈感、和兒童一起探索（D）；有的教師更容易受父母、新聞和書籍的影響（E）。

上述研究結果正如于愛江（2005）及朱小娟（2008）的研究所提到，幼兒園教師對於職業認同度比較高的現象。但是，教師信念與實踐存在明顯衝突，即教師信念來源非常多元化，符合辛濤與申繼亮（1999）所說的雙重建構。

二、幼兒園進階教師信念的內涵

在兒童觀和教育觀方面，教師都認為應該注重幼兒的基本能力或全面發展，發展兒童的學習興趣和生活能力比學習知識技能重要，但是知識學習也是不可或缺。不同教師對幼兒應該學什麼的細節差異還是比較大的，具體說明如表 2。

表 2
受訪幼兒園進階教師的兒童觀與教育觀一覽表

教師編號	兒童應該學什麼	學什麼對兒童最重要
A	適應集體生活；情感；知識技能。	適應集體生活；情感，尤其是學會感恩。
B	知識，各方面的技能，人與人之間的交往。	發展他身體上、心理上的技能。

（續下頁）

教師 編號	兒童應該學什麼	學什麼對兒童最重要
C	五大領域皆有所涉及。	均衡的發展最重要。
D	習慣的培養，興趣的培養，做事的 思維方式和方法。	做事的能力，思維、交流、解決問 題。
E	生活的技能，心理承受力，不用太 多小學化的識字算數等。	自理能力。
F	五大領域，興趣、技能。	興趣，社會領域。
G	合作、禮貌，基礎知識，解決問題 的能力。	與人交往最重要。

在「有效的班級教學」方面，教師課前除了準備相關的物質材料，也注意根據該班兒童實際情況進行活動計畫和安排，必要時教師自己會先行練習，預設教育教學中可能存在的問題及其解決方法；上課都注意通過材料或情境引入、引導幼兒發揮自主性、通過遊戲的方式讓兒童在玩中學等；對於兒童的提問大多能即時靈活處理，如針對問題的性質，或臨時解答，或課後單獨解答，或通過家園合作解決等；教師大都有課後反思的習慣，並做工作紀錄；發現兒童的興趣點會做課程延伸，教學大多在區角活動中豐富和提升。

至於受訪教師呈現的不同之處如次：

（一）在教學準備方面：有的教師注重對兒童進行課前滲透，如「在區域活動或是小組活動和戶外活動的時候，經常向孩子滲透一些這節課的內容」（G）；「我在之前會先給他們出一些關於經驗上的，殘疾人方面的，再利用家長資源，讓家長給孩子也滲透交流一些」（F）；有的教師注重自己先做準備，「可能我的動作我都會照著鏡子自己先做一做，是不是很美觀啊、符合孩子」（A）；「節奏譜、節奏譜的練習、歌曲的學習、節奏譜的製作，然後還有各種樂器的學習」（C）；有的注重前後教學的聯繫（E 將兒童先前小雞作品添畫變成花孔雀）。

（二）在教學引導方面：有的注重教師示範下幼兒的探索，如「事先我是給他們示範了幾個畫，就幾種規律吧，然後讓他們試著自己探索出有規律的」（E）；有的注重兒童的自主創造，如我會讓孩子先

去聽音樂……然後讓他自己跟著音樂先去活動活動，讓他自己有一個創造性的過程、一個探索的過程，然後最後教師才會教（A）。

（三）活動延伸的形式不同：如通過一日生活強化（G 的攀登英語）、和兒童討論商量（E 的數學教育）、根據兒童興趣開展不同形式的活動等。「興趣點是一個很小範圍的，我們可以形成一個小範圍的活動，如果說興趣點比較大，那麼可以生成一個主題」（F）；也可以通過小組或區域活動（E 將兒童的繪畫延伸成手工；C 把不同音樂節奏類型引入小組活動）。

（四）在「幼兒學習的不同形式」方面：教師們都認為兒童既需要集體活動，也需要活動區活動，但是大都認為活動區學習和集體活動學習兒童的參與和表現不同，區域活動中兒童的表現更自由，集體活動的限制相對較大；不過他們認為二者都對兒童的發展非常重要，缺一不可。

（五）教師回答的角度也不同：有的分析環境氛圍的差異，如一個正規、規矩，一個寬鬆、輕鬆的班級（A）；有的比較參與人數和活動範圍，集體面對全體幼兒，如活動區面對 4 至 5 名幼兒（C）；有的從教師指導方面比較二者不同，如集體活動容易忽略中間兒童，活動區活動範圍小、教師觀察和指導更方便、更容易關注個別幼兒（E 和 G），教師幹預時間也比較靈活（F）；有的從兒童活動表現方面比較，如集體需要教師引導，活動區比較自由、符合兒童興趣和個性（A、B、C），集體活動中兒童模仿同伴的行為相對較多（E）；有的分析活動效果的不同，如集體活動目標性強、有主線，區域活動效果比較長遠（A、G）；區域活動的目標是滲透性的，也可以發現兒童的興趣和問題（D）；也有分析兒童對不同活動的喜歡程度，兒童更喜歡區域活動（F）。

上述研究結果顯示，由於幼兒園教師是全科教師，其信念內涵更豐富，同時也體現教師所面臨的衝突。本文部分印證 Lin、Gorrell 與 Slivern（2001）等人所提出的包括兒童觀、教育觀、課程與教學觀等教師信念內涵。此外，中國大陸幼兒園長期關注集體形式的「上課」，而非個別化的區域活動。朱小娟（2008）研究顯示，教師在教育中更加注重集體活動，而非一日生活中的教育，不相信兒童的能力；家園

聯繫不夠，評價時教師居於主體地位，具有權威性；本文結果也驗證，教師更重視集體教學活動的規劃，而非區域個別化活動。

三、影響幼兒進階教師實施教育信念的因素

7 位受訪教師都談及影響自己教育理念付諸實施的諸多因素，大致可以分成人及事影響兩個維度：

（一）「人的影響」方面此分爲：1. 園長：園長的教育理念；2. 同事：尤其是與進階教師配對的「師傅」對於幼兒教師的影響最大，其次就是與主班教師一起工作擔任配班教師的同事；3. 家長：家長的教育理念以及行爲對教師行爲有直接的影響；4. 幼兒：幼兒的興趣和個別化差異較大，同時班級人數較大也影響教師落實個別化教育理念；5. 教師本人：教師所具備的強項和興趣、兒童發展知識以及教師在專業領域的知識、以及經驗等都影響教師的理念與實踐。

（二）「事的影響」方面分別爲：1. 園所制度：幼兒園所設置的各種對教師評價的規章制度會直接引導教師的教育行爲，包括寫觀察紀錄、製作教具等具體的要求等，還包括各種評比活動；2. 教師專業發展活動：教師專業發展活動能直接爲進階教師提供支援性幫助，影響教師的執行能力；3. 外部檢查：幼兒園所面臨的各種外部檢查、參觀及其評價結果也會影響教師理念與行爲。

上述結果與 Leman（2002）的研究有共鳴之處，同時也體現出文化對於教師實現自己教育信念的強大影響力。如何幫助教師克服這些障礙？Katz（1972, 1995, 2005）曾經把幼兒園教師的專業發展劃分爲四個階段：生存（survival）、鞏固（consolidation）、更新（Renewal）和成熟（Majority）等四階段。每個階段都有不同的發展任務及對應的培訓需求。按照 Katz 的定義，本文進階教師指正在經歷更新而邁向成熟階段的教師，這個階段對於專業發展的需求尤其強烈，如何幫助進階教師更快的成長是個值得探討的問題。

伍、結論與建議

一、結論

（一）幼兒園進階教師信念的現況

在「職業認同」方面，不同教師對做幼師的整體感覺和評價差異較大，消極和積極兼而有之。造成不同教師對工作感受差異的原因包括：第一，個人專業素質和工作適應方面；第二，受家人或他人觀念影響；第三，8位教師所在園所環境和面臨的幼兒群體不同，教師所在幼兒園的制度和環境、所帶年齡班也有一定影響。在「信念來源」方面，教師信念受到自己所學專業、資深教師的帶領、同事交流、幼兒園教研和學習氛圍以及自己日常積累等多方面的綜合影響。

（二）幼兒園進階教師信念的內涵

在兒童觀和教育觀方面，教師都認為應該注重幼兒的基本能力或全面發展，強化兒童的學習興趣和生活能力比學習知識技能更重要，但是知識學習也不可少。在「有效的班級教學」方面，教師既重視課前的準備，也重視上課過程中的個別化指導，還重視課後的延伸和複習等活動。在「幼兒學習的不同形式」方面，教師們都認為兒童既需要集體活動，也需要活動區活動，重視兒童不同形式的學習活動。不同教師的兒童學習觀和學習內容差異主要源於以下原因：一是不同幼兒園的課程設置；二是家長對知識技能教育的要求和教育觀念的影響；三是教師自身的專業信念和教育理念差異。

（三）影響幼兒園教師信念付諸實施的因素

「人的影響」方面分為園長、園所教師（同事）、家長與幼兒、本身人格特質和興趣；「事的影響」方面分為園所制度、教師專業發展活動和外部檢查等方面。總的來說，入學準備的壓力和家長觀念；教師工作繁瑣和專業不夠成熟；幼兒園對教師的開放空間和教師課程開發的權力大小；不同教師的專業發展差異等都是造成幼兒園教師無法把教育理念付諸實施的主要因素。

二、建議

2001 年教育部頒布的《幼兒園教育指導綱要》（試行）中要求「教師應成為幼兒學習活動的支持者、合作者、引導者」（教育部，2001）。與此同時，教育部去年底已經在教育界內部諮詢《3—6 歲兒童學習與發展指南》的相關建議，這兩個國家層面的教育改革都對幼兒園教師的專業理念和教育實踐有更高的要求。2011 年 11 月 28 日，北京市召開學前教育工作會，政府承諾進一步提升師資水準和辦園品質（北京市教育委員會，2011）。最後，本文提出以下建議：

（一）政府要增加教師人手以降低師生比

目前北京市大部分幼兒園班級是兩教一保的人員配置，師生比基本超過 1:10，有的甚至到達 1:15。從本文之調查研究中發現，其中一所公立幼兒園居然 8 年沒有招收新教師，教師編制的緊張可見一斑。降低師生比，既可以減低教師的工作量，也更有利於實現《幼兒園教育指導綱要》中提出的個別化教育的要求。

（二）教育部門應提供教師專業發展及在職進修的專項經費

目前義務教育階段的教師專業發展皆有專項經費支持，但是學前教育長期以來都是基礎教育階段的「灰姑娘」，乏人關照。在訪談中，教師幾乎沒有談及與學前教育專家的合作。園所如果能獲得教師專業發展的專項經費，就可以資助更多教師參加專業學習、出外考察，學習不同課程模式的幼兒園如何實踐難題解決經驗，俾有利於截長補短，並重新審視自己的信念與行為。

（三）學區和幼兒園要為進階教師的成長需要專業支援

師徒制已經在國際教育界展示出對於新手教師成長的重要作用。北京市已經建立幼兒園名師工作室，如何更好地發揮高級教師、甚至是特級教師的引領作用，引導進階教師得到更專業的支持應該是下一步研究的重點。

（四）幼兒園進階教師也需要加強合作性反思，並提升教學成效

從訪談來看，教師由於疲於工作，儘管也有自我反思，例如觀察紀錄或者工作反思等，但是這些分析報告基本上是交給幼兒園，缺乏有效的合作性對話和集體備課等工作。教師需要不斷的自我反思和合

作性對話，以修正自己的教學，並通過各種管道強化自己的積極信念來提升教學成效。

（五）加強家長工作，增進家長認識建構式學習的內涵及其對兒童發展的長期效應

從訪談來看，該學區的家長接受的是直接傳遞式的教學，教師的教育信念時常與家長的想法和行為產生衝突。學區和幼兒園應該考慮從幼兒園的實際情況出發，在滿足家長需求的前提下，進一步引導家長的教育需求，幫助家長認識建構式學習內涵及其對兒童發展的長期效應。

參考文獻

- 于愛江（2005）。對廣州市幼兒教師三個基本教育觀念的調查研究（未出版之碩士論文）。華南師範大學教育科學學院，廣州市。
〔Yu, A. J. (2005). *An survey on early childhood teachers' basic educational beliefs in Guangzhou* (Unpublished master's thesis). Guangzhou, GD: South China Normal University.〕
- 北京市教育委員會（2011）。北京市召開學前教育工作會。取自 <http://www.bjedu.gov.cn/publish/portal0/tab103/info12899.htm>
〔Beijing Municipal Commission of Education (2011). *Beijingshi zhaokai xueqian jiaoyu gongzuohui*. Retrieved from <http://www.bjedu.gov.cn/publish/portal0/tab103/info12899.htm>〕
- 朱小娟（主編）（2008）。幼兒教師適宜行為研究。北京市：教育科學。
〔Zhu, X. J. (2008). *Early childhood teachers' developmentally appropriate practice*. Beijing: Educational Science.〕
- 呂國光（2004）。教師信念及其影響因素研究（未出版之博士論文）。西北師範大學教育學院，蘭州市。
〔Lu, G. G. (2004). *Teachers' Beliefs and the Influential Factors* (Unpublished doctoral dissertation). Lanzhou, GS: Northwest China Normal University.〕
- 辛濤、申繼亮（1999）。論教師的教育觀念。北京師範大學學報

- (社會科學版), 1, 14-19。〔Xin, T., & Shen, J. L. (1999). On teacher's educational beliefs. *Beijing Normal University Record (Social Sciences)*, 1, 14-19.〕
- 周雪梅、俞國良 (2003)。教師的信念。早期教育, 3, z-3。〔Zhou, X. M., & Yu, G. L. (2003). On teacher's beliefs. *Early Childhood Education*, 3, z-3.〕
- 易凌雲、龐麗娟 (2004)。教師教育觀念：內涵、結構與特徵的思考。教師教育研究, 16 (3), 6-11。〔Yi, L. Y., & Pan, L. J. (2004). On teacher's educational beliefs: Connotation, structure and characteristics. *Teacher Education Research*, 16(3), 6-11.〕
- 俞國良、辛自強 (2000)。教師信念及其對教師培養的意義。教育研究, 5, 16-20。〔Yu, G. L., & Xin Z. Q. (2000). On teacher's beliefs and the implications for teacher training. *Educational Research Review*, 5, 16-20.〕
- 國務院辦公廳 (2010)。關於當前發展學前教育的若干意見。取自 http://www.gov.cn/zwgk/2010-11/24/content_1752377.htm〔General Office of the State Council (2010). *Guangyu dangqian fazhang xueqian jiaoyu de ruogan yijian*. Retrieved from http://www.gov.cn/zwgk/2010-11/24/content_1752377.htm〕
- 教育部 (2001)。教育部關於印發《幼兒園教育指導綱要（試行）》的通知，教基 [2001]20 號。取自 <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201001/81984.html>〔Ministry of Education (2001). *Jiaoyubu guangyu yinfa youeryuan jiaoyu zhidao gangyao shixing de tongzhi*. Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201001/81984.html>〕
- 新華社 (2010)。國家中長期教育改革和發展規劃綱要 (2010-2020)。取自 http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm〔Xinhua News Agency (2010). *Guojia zhongchangqi jiaoyu gaige he fazhang guihua gangyao*. Retrieved from http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm〕

- 溫潤芳 (2006)。**對一位教師教育信念的研究** (未出版之碩士論文)。西南大學教育學院，重慶市。〔Wen, R. F. (2006). An study on a teacher's beliefs (Unpublished master's thesis). Chongqing: Southwest University.〕
- 趙昌木 (2004)。**論教師信念**。《當代教育科學》，9，11-14。〔Zhou, C. M. (2004). On teacher's beliefs. *Contemporary Educational Science*, 9, 11-14.〕
- 謝翌 (2006)。**教師信念：學校教育中的「幽靈」——一所普通中學的個案研究** (未出版之碩士論文)。東北師範大學，長春市。〔Xie, Y. (2006). Teacher's beliefs: A case study from an ordinary middle school (Unpublished master's thesis). Changchun, JL: Northeast China Normal University.〕
- 顧明遠 (1992)。**教育大辭典**。上海市：上海教育。〔Gu, M. Y. (1992). *Educational dictionary*. Shanghai: Shanghai Education.〕
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition. *Bulletin of Science Technology Society*, 24, 188-199.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.
- Dreyfus H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling*

- Psychologist*, 25, 517-572.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Katz, L. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Stamford, CT: Ablex.
- Katz, L. (2005). *The developmental stages of teachers*. Retrieved from <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages.html>
- Lerman, S. (2002). Situating research on mathematical teachers' beliefs and on change. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 233-243). Dordrecht: Kluwer. (DOI: 10.1007/0-306-47958-3_14)
- Lin, H. -L., Gorrell, J., & Silvern, S. B. (2001). Taiwan's early childhood preservice teacher's professional beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 242-255.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Author.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2000). *Contrasting models of curriculum use for novice and veteran teachers*. Manuscript submitted for publication.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and

their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.

Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.

附件 訪談大綱

訪談時間：		訪談地點：		訪談人：	
訪談物件基本資訊：			省：		市：
編號：	學歷：	從事幼教年限：		年齡：	

課題簡介：我們這個調研是想了解一下當前幼兒園教師對教育理念和幼教實踐的一些看法和想法。要談的內容沒有什麼對錯之分，調研報告中也不會涉及到幼兒園或個人的名字，您不用擔心。

徵求錄音許可：由於當場用筆全部記錄下來比較困難，我可以用錄音筆錄音嗎？（如果不同意錄音，只能設法當場用筆記，記不下來的地方過後隨即補充）。

1. 您是從哪一年開始做幼兒園教師的？（信念現狀）
哪個學校畢業的？工作幾年了？
當初為什麼要選擇當幼兒園教師呢？
現在做了幾年，感覺做幼兒園教師怎麼樣？
2. 您覺得兒童在幼兒園三年期間應學習些什麼？（兒童觀和教育觀）
可追問的問題：如生活習慣、知識技能、能力、態度？等
在這裡面，您覺得最重要的學習是什麼？為什麼？
3. 您在班裡教些什麼課？你能不能詳細描述一下您最近幾天上的一節課？（上課實況）
比如說怎麼準備，準備時考慮了哪些因素？
上課的過程怎麼樣？
遇到孩子提出一些您沒有準備的問題時，您一般會怎麼解決？

課後有什麼想法？

如果這節課發現一些兒童的興趣點，接下來您會怎麼做呢？

4. 您覺得兒童在這節課裡是怎樣學習的？（兒童是如何學習，兒童學習的本質）

能不能就您剛才說的舉一些個別兒童學習的具體例子？

5. 您覺得兒童在活動區的學習與集體活動中的學習有什麼不一樣嗎？

6. 您知不知道「最近發展區」這個概念？

能不能談談您對「近側發展區」的看法？能舉一些例子說明嗎？

7. 以上您談到了一些很好的教育想法，那麼您覺得這些想法是怎麼形成的呢？

8. 您剛才談到，哪方面的內容對幼兒學習……最重要，在教育實踐中您覺得容易做到嗎？不能做到的原因是什麼？

9. 在您的教育實踐中能做到「根據兒童的實際發展水準」對兒童進行針對性的個別化教育嗎？能舉例嗎？

10. 現在一般班上的孩子都較多，在實施個別化的教育時有沒有一些實際困難？

11. 總體上看，您覺得自己的教育理念在教育實踐中可以實現嗎？

12. 如果不能實現，主要的原因是什麼？還有其他原因嗎？

美國《無落後兒童法案》之 小學課程與教學變革研究

湯維玲 *

摘要

本文分析美國 2001 年《無落後兒童法案》（No Child Left Behind, NCLB）頒布實施後，小學課程與教學所產生的變革、面臨的挑戰及發展趨勢。首先概述《NCLB》實施的背景，依據相關文件建立課程與教學的分析架構後，探究《NCLB》在課程與教學的變革為：（一）發展標準本位的課程與測驗；（二）教學偏重需要測驗的核心課程，以通過年度適當進步幅度為績效目標；（三）教師課程決定權限緊縮。因變革而面臨的挑戰亦有三項：（一）課程與教學窄化的問題；（二）考試領導教學的弊病；（三）測驗為本的績效迷思。為了解決因《NCLB》而產生的諸多問題，遂以《NCLB》的修正藍圖，提出未來《NCLB》發展的三個方向：（一）給予教師資源與支持，重視與肯定教師；（二）擴展課程範圍，發展全方位教育；（三）採用多元評量，修訂測驗為本的績效系統等。最後作者歸結出對臺灣引為殷鑒之建議。

關鍵詞：無落後兒童法案、課程、教學、美國小學

* 湯維玲，國立屏東教育大學副教授

電子郵件：tangwl@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2012 年 1 月 4 日；修訂日期：2012 年 1 月 31 日；採用日期：2012 年 2 月 23 日

Changes in Curriculum and Instruction of Elementary Schools under NCLB in USA

Wei Ling Tang*

Abstract

The objective is to analyze changes, challenges and trends in curriculum and instruction of elementary schools affected by the 2001 No Child Left Behind Act (NCLB). First, the study addresses the background of NCLB and its implementation. Then it goes on to establish the analytical frame of curriculum and instruction by document analysis. Three changes under NCLB are found, including 1) the pursuit of standards-based curriculum and assessment, 2) emphasis on core courses with measurable performance, and 3) limitations of teachers' decision-making on curriculum design. The challenges are narrowed scope of curriculum and instruction, teaching and learning for the sake of testing, and the myth of quantitative testing. To solve the aforementioned problems, the revised NCLB blueprint made proposal to 1) support teachers and provide more teaching resources, 2) broaden the scope of academic subjects and develop a rich well-round education, and 3) adapt multiple assessments to modify the accountability system based solely on quantitative testnig. The study concludes with some suggestions for education in Taiwan.

Keywords: No Child Left Behind Act, curriculum, instruction, elementary schools in America

* Wei Ling Tang, Associate Professor, Department of Education, National Pingtung University of Education E-mail: tangwl@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: January 4, 2011; Modified: January 31, 2012; Accepted: February 23, 2012

壹、前言

作者曾於 2007 年至 2008 年期間赴美進行短期研究，訪美期間和美國教育學者與小學教師談及《無落後兒童法案》（以下簡稱 NCLB）總是以影響師資培育、小學教師教學與學生學習，來回答作者所提之問題，顯現出對於《NCLB》的不安與不贊同的態度。不過，美國教育協會（National Education Association, NEA）曾於 2004 年實施調查研究，該研究結果顯示有 37% 的受試者認為《NCLB》對學校有正面的影響，21% 的受試者則認為產生了負面的影響（McGruinn, 2006）。雖然從研究文獻（楊巧玲，2007；McGruinn, 2006）中已知《NCLB》及其可能衍生的問題但真正由「局內人」（insider）的美國教育學者與現場教師口中回應時，卻引起作者一探究竟的好奇心，到底《NCLB》頒布至今，對於美國學校教育的實際影響為何？尤其是教室中教師所呈現的課程與教學有何改變？哪些變革所引起的問題，讓教育學者與教師有此反應，著實需要進一步探討。

近年來臺灣地區已有許多學者或研究者關心《NCLB》的制度，例如楊巧玲（2007，2008）分析乙份有關《NCLB》的報告書指出，《NCLB》高合格教師能否改進教學品質仍受人質疑；又如劉芷妘（2005）與林煥民（2007）也曾廣泛性地分析《NCLB》的形成背景、概述法案內容、成效或特色；張鈿富、葉兆祺與林友文（2007）則對美國初等教育改革動向分析，指出《NCLB》要義與問題，並定位聯邦政府在中小學教育扮演「由上而下」提升美國公立中小學教學品質的角色；該法案也鼓勵實證研究教學效能，加強對教育成果的績效要求，以及擔負照顧好每位學生的責任。另外，李文欽（2007）與林俊傑（2009）均標榜《NCLB》追求績效特點；而蔡清華（2009）則從整體美國教育指出《NCLB》的重要性與影響；陳惠敏（2010）分析美國學者 2005 年之書籍內涵，並從批判教學論評論《NCLB》；陳孟君、湯維玲（2009）以及陳孟君（2011）從《NCLB》的師資培育制度分析美國高合格教師與高素質教師之要求與實施的問題。

上述有關《NCLB》的文獻所探討的議題相當廣泛，部分述及

《NCLB》，也有專文分析其中某一主題，不過甚少聚焦於《NCLB》實施後，美國小學課程與教學實際的影響與改變，以及從事教學的現場教師，他們面對變革的態度有待深入分析。是故，本文以文件分析法進行研究與論述，首先概述《NCLB》的發展背景，呈現教育改革的氛圍與主張，建立課程與教學的分析主題，再歸納出《NCLB》對於小學課程與教學所產生的變革與衍生的問題及學校所面臨的挑戰和因應之道，最後提出結論與建議。

貳、美國《NCLB》的發展背景

一、教育改革風潮

1970年代末期與1980年代初期，因為美國工業競爭力受到挑戰，且美國中、小學生的標準測驗成績逐年下降，國際學生學業成就競賽中落後其他先進國家，再加上學生問題行為與學校暴力增加，大眾普遍認為這是學校教育的問題，學校未能提供優良的技術與勞動力，維持美國在其他工業國家的經濟領先地位，因此需要著手提升學生素質與學習成效（湯維玲，1998；蔡清華，2009）。此現象受到雷根（Ronald Wilson Reagan，1911-2004）總統的關注，聯邦政府著手美國學校教育的改進，1981年8月26日聯邦教育部（U.S. Department of Education）部長貝爾（Terrel Howard Bell，1921-1996）成立一個18人的「全國卓越教育委員會」（National Commission on Excellence in Education，NCEE）探討美國教育的品質，於1983年發表《國家在危機中：教育改革之必要性》（A nation at risk: The imperative for educational reform）報告書，指出美國學校「平庸化潮流」（rising tide of mediocrity），學校系統的缺失引起美國大眾對教育的高度關注，要求聯邦政府介入基礎教育，各州政府也加強對中、小學教育的經費補助，要求提升公立教師的任教資格與限制班級最高人數，以及採用更高與可測量的標準，提升中、小學學生學術表現等措施，將教育列為國家最優先的事項，也顯示教育權限由地方分權的地方學

區，朝向各州主導教育政策的趨向（湯維玲，1998；蔡清華，2009；Bieber & Martens, 2011; NCEE, 1983; Yell & Drasgow, 2005）。

二、《NCLB》的修法過程

自從美國 1983 年《國家在危機中》將教育政策提高至國家層級，成為聯邦政府重要議題後所進行的一連串教育改革，其結果都被評估為僅達到中等的（moderate）程度，所以需要由《NCLB》繼續推動教育改革，透過學區與學校，加重聯邦的責任（Bieber & Martens, 2011）。《NCLB》的前身乃 1965 年詹森（Lyndon Baines Johnson, 1908-1973）總統提出的《中小學教育法案》（Elementary and Secondary Education Act, ESEA），以「教育機會均等」為主要訴求，重新定義聯邦政府在幼稚園至高中（K—12）教育階段的責任，該法案促使聯邦政府挹注經費，扶助低社經兒童的教育（Knapp & Meadows, 2005; U.S. Department of Education, 2007a）。爾後 1988 年雷根總統重新授權《ESEA》，將焦點置於測驗為本的績效制度（Penfield & Lee, 2010）。發展至 1990 年代期間，美國兩黨對於聯邦政府的教育政策已達成共識，一致同意支持提升所有中、小學學生的學術標準，於是柯林頓（Bill Clinton, 1946-）政府與之後的小布希（George Walker Bush, 1946-）政府分別規定聯邦與全國的教育策略，發展州層級的標準本位改革（standards-based reform）（DeBray, 2006）。

柯林頓政府的教育政策具體表現於 1992 年至 1998 年間提倡的標準化運動，以 1994 年通過的《目標 2000：教育美國法案》（Goals 2000: Educate America Act）與《改進美國學校法案》（Improving America's Schools Act，以下簡稱 IASA）兩法案，確立聯邦政府的標準化運動角色，並強調提升學校和教師的教學效能，改善學生學習成效；其中《IASA》要求州政府發展標準本位改革與學術測驗，建立年度考核學校的績效，以及增加補助高度貧窮學校等理念，後來經過修正，大多已保留於《NCLB》之中，成為《NCLB》的精神（Cochran-Smith, 2006a, 2006b; DeBray, 2006; Yell & Drasgow, 2005 ; Penfield & Lee, 2010）。

2001 年繼任的小布希政府透過立法推展教育政策，在美國第 107 次的國會議決，強化總統為教育決策核心，調整聯邦政府的教育方針，朝向更具決定權的方向發展；將中、小學教育列為美國國內最優先的政策，針對《ESEA》的訴求與精神，重新制定《NCLB》強調以「標準導向」作為評量學生閱讀與數學的學習成效，希望藉此法案的推動，提高學生的平均學業成就，終於在 2002 年 1 月 8 日順利通過《NCLB》，期望在 12 年內（2014 年），所有學生都能通過重要的學術內容測驗（陳孟君、湯維玲，2009；Cohen-Vogel, 2005; DeBray, 2006; Knapp & Meadows, 2005; U.S. Department of Education, 2002, 2007b; Yell & Drasgow, 2005）。

三、《NCLB》的精神

2001 年，《NCLB》開宗明義指出：「用績效、彈性和選擇，結束成就的落差，使兒童不落後」，宣示每位兒童都具備學習的能力，希冀透過政府的力量，整合來自各方的資源與力量，落實教育機會均等的理念（U.S. Department of Education, 2002, p. 1）。由於布希政府不僅延續過去教育改革政策，建立在標準化與績效運動之上，2001 年 1 月 24 日布希政府更積極提出教育革新理念，轉化聯邦政府的教育角色，強調必須使每位孩子不落後，將《NCLB》作為教育政策之主軸，規劃出四方面的藍圖（DeBray, 2006; U.S. Department of Education, 2002, 2007b）：（一）加強學生學業成就的績效；（二）有效改善學校教育品質與提升教師專業素質；（三）減少科層體制，增加州與學區的彈性；及（四）授予家長教育選擇權。

其中提高學生學業成就、消除成就落差最重要的因素之一是「教師素質」，因此《NCLB》設定目標由「高合格教師」（highly qualified teachers, HQT）教導學生，強調學校與教師的績效，也提供家長與學區有關學生學習與成長的相關資訊，並塑造有利學生學習與成長的環境，提高學生的學習成效；以及給予家長選擇學校的彈性，鼓勵家長參與孩子的學習，結合學區、學校與家庭，共同建立一個安全、健康的學習環境，促使學生遠離毒品與暴力之威脅（陳孟君、湯維玲，2009；Cohen-Vogel, 2005; Knapp & Meadows, 2005; U.S.

Department of Education, 2002, 2007b; Yell & Drasgow, 2005)。由於美國透過《NCLB》重新定位聯邦政府的角色，影響力已從周邊的教育活動，逐漸進入學校教育的教學層面，前柯林頓總統政府的教育顧問羅瑟漢（Andy Rotherham）聲稱：《NCLB》代表聯邦政府高調地介入教育（引自 Cohen-Vogel, 2005; McGuinn, 2006）。

綜合上述，從 1980 年間開始的教育改革運動，針對縮短學生學業成就落差，使聯邦政府在教育角色的地位漸顯加重，加上採用市場導向的教育政策，強調標準化、測驗本位與績效，以及批判師資培育制度，重新定義高合格與高素質教師等，均影響美國的教育發展。這些教育改革具體呈現在《NCLB》中，因此《NCLB》被視為《ESEA》公布以來美國最重要的教育政策。

參、《NCLB》實施後之小學課程與教學變革

本文主要探討《NCLB》法案實施後對美國小學教育的影響，且具體呈現在小學課程與教學的變革為何，又衍生哪些問題？由於學校教育品質、學生學業成就與教師素質有密切關係，《NCLB》宣稱的高合格教師、年度適當進步幅度（adequate yearly progress, AYP）、待改進學校（school in need of improvement, SINOI）乃是美國師資培育機構要求準教師與在職教師均應了解之重點（Johnson, Musial, Hall, Gollnick, & Dupuis, 2005）。因為《NCLB》要求 2005 年至 2006 年底，各州均能確保州內所有擔任核心學術科目的教師都是高合格教師，所謂「高合格教師」在《NCLB》的定義，乃是指公立中小學教師擁有州所認可的教師證書，而非緊急、臨時或暫時性的證書（引自 Johnson et al., 2005）。詳言之，所謂「高合格教師」意指凡接受《NCLB》第一章（Title I）規定之經費補助的公立學校，任教於公立中、小學核心學科的教師，至少需要具備下列三項要求：第一，學士學位以上的學歷；第二，通過州所規定的教師任教學科，如閱讀、寫

作、數學，或其他基礎課程的知識與教學技能測驗，獲得完整的州教師證照；第三，教師必須能夠展現其任教學科的專門知能（陳孟君，2011；U.S. Department of Education, 2002, 2007b）。

從《NCLB》重視教師的合格率與教師素質，以績效、標準化測驗和年度適當進步幅度要求提升學生學業成就，達成《NCLB》的目標，其具體作法就是透過各州舉辦的閱讀與數學測驗，了解該州各校學生進步的情況，如果在規定期限內未能達到設定的學生學習標準，完成年度適當進步幅度的要求，就成為《NCLB》定義的「待改進學校」（陳孟君、湯維玲，2009；U.S. Department of Education, 2002, 2007b）。因此《NCLB》在「標準化」、「測驗」與「績效」的精神下，美國小學課程與教學有何變革，作者歸納出以下三項主要變革：

一、發展標準本位的課程與測驗

美國追求標準本位（standards-based）的教育改革可追溯至 1983 年《國家在危機中》報告書，其中建議採取嚴格的畢業要求、延長學習時間，憑藉標準化成就測驗來了解學生的表現標準（student performance standards），甚至要求學生學習特定的內容標準（specific content standards）；直到《NCLB》公布後，更進一步將測驗分數是否達到預設目標之結果與聯邦經費的補助或懲處結合（Mathison & Ross, 2004）。美國所稱「標準」有不同的概念與運用方式，Johnson 等人（2005）指出三種形式的標準：

第一種標準著重學科內容，視為內容標準（content standard），這些標準通常與該學科重要概念、主題、概念組成成分有關，也會設定相關的基準（benchmark），列出精熟與正確回應的百分比，具體的內容標準如數學標準、科學標準、社會科標準等，這些標準除了學科知識之外，也會明確陳述教師或學生所需要的思考與歷程之技巧與策略。第二種標準是表現標準（performance standard），著重教師與學生應完成的知識與技能之成就（accomplishments），是接續內容標準後的下一步驟，包括表現的描述（performance descriptions），及作品範例與評述（commentaries）兩個部分，所以各學區可發展出不同的表現標準。第三種標準則是學習機會的標準（opportunity-to-learn

standard），又稱為輸入或傳遞標準（input or delivery standards），重視學生達到內容標準與表現標準所需要的資源與支持系統，提供合適的條件，包括教學資源、評量、系統結構等，使學生能以其學習步調與不同的方式、再加上教職員的協助等達到預定的標準。

美國各州在《NCLB》實施後，必須為所有年級的學生訂定閱讀、數學的學習標準，2008 年之後又增加科學的學習標準（Penfield & Lee, 2010）。《NCLB》要求各州可以依據州自訂的學術標準（state academic standards），選擇與設計各州自己的測驗，各州每年舉行閱讀與數學的州測驗，用以檢測學生是否達到標準或超越標準，所以學校需要設定閱讀、數學的年度適當進步幅度，再加上至少如寫作或科學等 1 科其他學術指標的測驗成績，不過科學測驗的舉辦僅規定在三至五年級、六至九年級、十至十二年級，各年段至少實施 1 次的科學測驗，無需每年每年級進行檢測，直至 2011 年，《NCLB》尚未要求科學測驗成績一定要列入年度適當進步幅度；其次，聯邦政府對於經濟不利學生、特殊學生、英語學習者、不同種族與族群的學生，期望學生能達到精通（proficient）的測驗標準；再次，如果有學校超過 2 年仍未達到設定的進步，那麼就會要求這些學校改進，而且學區的公開報告也會公布學生的表現；最後，法案預計實施至 2014 年，屆時美國所有的中小學學生能力期望均能達到所要求的年級程度，符合制定《NCLB》時的改革要求（Johnson et al., 2005; McGuinn, 2006; Penfield & Lee, 2010），所以《NCLB》影響學生學習的課程、教學與評量，一切均朝向達成標準而努力，也影響學校教師課程安排，必須納入各學科每年級所規定的標準內涵，使學生擁有該年級的知識與技能（Johnson et al., 2005）。

就各州所訂定的核心科目標準而言，2008 年聯邦教育部教育統計中心（National Center for Education Statistics, NCES）統計分析，各州均訂有英文、數學、科學、社會（或歷史）此四種核心科目的標準；清楚明定學科內容標準的州數，分別為英文 8 州、數學 24 州、科學 28 州、社會（或歷史）2 州；而定期修訂標準者有 38 州（National Center for Education Statistics, 2008）。接受《NCLB》聯邦經費補助的各州，必須提交年度適當進步幅度報告給聯邦政府，州測驗成績

決定資源多寡，不過各州可以決定年度適當進步幅度的構成、達成程度、未達學區與學校的懲處方式（Penfield & Lee, 2010）。上述資料顯示標準本位的課程在《NCLB》的推動下更具體地落實，學校須依據各科與各州所訂定標準進行選擇與設計，最後教學結果需達到各州測驗所規定的標準。

二、偏重測驗的核心課程教學以通過年度進步幅度為其績效目標

各州雖訂有英文、數學、科學、社會（或歷史）此四種科目的標準，不過依據《NCLB》的規定，各州可以設定自己的標準和舉辦州測驗，學校需要依據州所訂定的標準，設定閱讀、數學的年度適當進步幅度，以達成目標作為績效證明，雖然至少需要再加上 1 科測驗成績作為其他學術指標，但整體而言，教學仍偏重於需要測驗的英文閱讀與數學兩種核心課程（Bieber & Martens, 2011; Penfield & Lee, 2010）。實際的作法是教師在標準本位的課程設計要求下，需要學習如何以「標準本位」進行教學，這種專業的挑戰使教師的角色必須有所轉變，從知識傳遞者與執行者，轉變為學生的教練與協助者，而且教師與學生在教學開始前均須了解所欲達成的標準與測驗評量方式才能達成《NCLB》的期望（expectation）（Johnson et al., 2005）。

《NCLB》影響所及，形成教師教學著重核心課程的測驗，教學的目的是為了達到年度適當進步幅度的要求，避免淪為失敗學校之列。以下詳述之。

（一）考試領導教學，以閱讀、數學、科學需測驗科目為重

《NCLB》根本上就是測驗為本的政策，主張透過測驗可以改進課程與教學，而且該法案認為學生的學習結果也能表現在測驗分數上（Penfield & Lee, 2010）。不過 Koretz（2008）曾指出一些因《NCLB》影響而產生的教學現象，例如教師放棄過去正常使用的教學改進措施，改走捷徑，甚至不當地準備考試或考試結果作假；甚至有些校長曾反映州政府要求教師應將教學時間用在州標準所要求的科目，不必將時間花在無須測驗的科目。雖然 Koretz（2008）也認為高風險的測驗（high-stakes tests）更有效激勵教師努力工作，教師教學內容會更

加貼近考試內容，有益於診斷學生學習，卻可能出現測驗分數灌水（inflate test scores）的弊病。

Koretz（2008）更進一步歸納出教師在《NCLB》的政策下，對於教學與評量所作的改變。教師教導學生應試（test preparation）的七種型態包括：更有效率地工作、教更多、更努力工作、再指派（reallocation）、結合（alignment）、教練（coaching）、以及欺瞞作假（cheating）（Koretz, 2008）。前三種型態是《NCLB》所期待的方式：第一種是「更有效率地工作」，例如以更好的方式呈現教材使學生學習；第二種「教更多」，指教師挪出更多時間來教學；第三種為「更努力工作」，教師致力於教導學生需要測驗的課程。第二與第三種型態若超過學生的學習負荷，易導致學生厭惡學校教育或厭學，抵銷了短期的成果。前三種應考準備方式大致可以達到預期的成果，使學生獲致較高的學業成就。

至於後四種型態，以第七種「欺瞞作假」最為極端與不當。易言之，指派、結合與教練三者的好壞界線較模糊：第四種型態之「再指派」，指單純的資源重新分配，例如教學時間、學生學習時間、配合特定測驗方案等的重新分配。重新分配又可分為兩類，一為學科之間的重分配，減少未測驗學科的授課時間；另一則為學科內的重分配，著重應考內容的教學。Koretz（2008）指出，測驗成績僅是學生成就的一小部分，在時間與經費的壓力下，如果教師掌握到測驗的內容、測驗項目的型式，就能重新分配與安排；至於在學區與學校方面，會樂於協助教師了解測驗與進行測驗的準備。第五種之「結合」型態意指教學與評量兩者必須結合學科內容和表現標準，事實上教師通常將教材與「強勢標準」（power standards）相結合，反而忽略其他的標準或學科內容。至於第六種之「教練」型態就是熟練測驗項目，包括測驗形式、評分項目或少數的內容項目，此一型態的缺失易產生學校教師為了提升測驗分數而窄化課程。有人歸咎上述負面結果為「不良」測驗，縱使是好的測驗，也無法解決上述問題，因為標準化測驗很困難，甚至無法測出重要的教育結果，所以最終問題即是以測驗為基礎的績效，造成考試領導教學，教師只重視考試科目的教學。

（二）績效掛帥，以達到「年度適當進步幅度」為目標

《NCLB》公布後，美國聯邦政府對學校績效的要求更甚以往，學校需要清楚說明學生學習結果與成本支出，教育經費的支出和產出結果之間的關聯性（Johnson et al., 2005）。2001 年至 2002 年為學生成績的基準線，測驗結果包括個別學生的成績，並依據不同類別（族群、經濟狀況與其他類）學生分門別類報告，也比較各類的差距、進步與各次級團體間的變異性；若各次級團體未達精通層級，必須由州政府向聯邦政府報告每年測驗成績結果的進步情況，《NCLB》就是期望各州 12 年期間所有學生均能達到精通標準，這就是所謂的「年度適當進步幅度」，此不但影響教師教學指標，也影響實際的教學（Johnson et al., 2005; McGuinn, 2006）。

詳言之，由於每州必須為全州學生自訂 12 年內的年度適當進步幅度，基本指標就是學生在各標準化測驗下的表現，而且所有學生必須逐年表現進步幅度，最後在 2013 年至 2014 年時全部達到各測驗科目標準所設定的精通程度；不過，仍會依據經濟不利、主要族群與種族、弱勢學生、以及英語學習者等不同類型學生，區分學生的測驗成績（Johnson et al., 2005）。例如，《NCLB》要求各州在 2005 至 2006 學年度對於三年級至八年級學生，進行數學與閱讀的年度測驗；2007 至 2008 學年度時，再加上小學、國中與高中每年 1 次的科學測驗，以了解學生在各州標準化測驗的學業成就表現，提供給學生、家長與教師有關學生學習成效，科學的「年度適當進步幅度」是各州可以自行選擇納入與否；測驗的結果將被公開在學區與州的報告卡（report cards）上，若學校連續 2 年在「待改進學校」名單之列，家長比較各學校學生學業成就表現後，將其子女轉學到學生表現水準較高的學區就讀（Johnson et al., 2005; Koretz, 2008; McGuinn, 2006; Penfield & Lee, 2010）。教師在此壓力下必須逐年提高成績，符合進步幅度，以確保學校的發展。

（三）避免學校被懲處或貼上失敗學校的標籤

假如學校學生的學業成就表現未達到各州年度適當進步幅度的要求，就是《NCLB》定義的「待改進學校」，成為「低度表現」與「失敗」的學校；若學校連續 2 年未達年度適當進步幅度，就被定義為「需要改進」，並得接受地方學區教育局技術上的指導；若連續 3

年未達年度適當進步幅度，學校則須提供家長「補充性教育服務」（supplemental educational services），以供家長選擇，也包括私人家教（private tutoring）式教育服務，至於來自低收入家庭的學生則可轉學至他校；如果連續 4 年未達年度適當進步幅度，學區可以實施校正行動（corrective actions），包括更換教職員、實施新課程、減少學校的管理權限、容許校外專家進入學校、延長學生在學校學習時間，或者改變學校內在組織結構；最後，如果連續 5 年未達年度適當進步幅度，則須重組學校或重建為特許學校（charter school），更換學校多數或全部教職員，由州政府接管學校的運作或重新治理學校（Johnson et al., 2005; McGuinn, 2006）。

三、教師課程決定權限緊縮

美國各州經立法與州教育廳決定課程後，由各學區安排與支持課程，再由學校選擇課程。州教育廳的課程職責有二：第一，建立學生學習內容；第二，決定教學所需教材（instructional materials）（Johnson et al., 2005）。由州設立課程標準，形成課程的來源依據，州內設立委員會，成員包括教師、學校行政人員、高等教育的教授、州政府官員或立法者等代表，同時也組成每一學科的課程標準委員會，其成員與州課程委員會組成方式相仿，每一委員會瀏覽各種學科全國性課程標準相關內容，舉辦公聽會，讓各種利益團體能夠表達意見，再由委員們向州教育廳建議一套州立課程標準，經州政府教育廳同意後，所有學區與學校需要教導這些標準；各學區的工作與目標是在課程選擇與課程實施方面，由教師、校長、家長，或高等教育教授組成學區層級的課程委員會，共同分析學科與學生在測驗上的表現，檢視可獲取的文本與教材後，向學區教育局建議購置，再由學區選擇並購置所需之教科用書與課程材料內容；至於學校層級的課程決定則由學年會議或大型學校增設學科會議決定之；教師除參與學校層級的課程決定之外，部分教師代表亦可參與學區課程委員會（Johnson et al., 2005）。

《NCLB》實施前，課程以學校和教師為主；實施後，課程決定逐漸朝向州與學區集中化。教師過去擁有較多課程選擇與教學的彈性，不必憂心如果不按照課程指引或綱要教學會有何後果；今日的

教師受到美國聯邦教育部、家長、贊助團體與出版商參與之影響，有責任協助學生學習已頒布的標準與基準，相較於《NCLB》實施前，美國教師對於課程的選擇相較受限，即教師課程決定權受到緊縮（Johnson et al., 2005）。

由上所述，教師決定課程內容的實權緊縮，反而受到許多利益團體影響課程內容與組織。一開始各州決定課程，各州又受《NCLB》影響，逐漸趨向國家層級的課程決定。所以一旦課程標準與重要概念決定後，州與地方學區課程委員會僅能決定內文與教材，並購置給學區內各校，供教師在教室中使用（Johnson et al., 2005）。而且課程選擇與實施後，需依據原訂定的課程標準進行課程與學生的學習成果評鑑，因此，教師依據既定的課程標準發展課程，完成學生學習的課程內容與教材上，足見《NCLB》限制了教師的課程決定權限。

肆、《NCLB》實施後小學課程與教學面臨的挑戰

從標準本位的課程與測驗、偏重英文與數學核心課程的教學，以及教師課程決定權限緊縮的三個變革趨向，衍生出《NCLB》實施後小學課程與教學所面臨等三項問題與挑戰。

一、課程與教學窄化的負面影響

有教師觀察到《NCLB》已成為教學上的焦點，因為《NCLB》規定這些測驗，（教師）將原本需要充實的學生學習經驗，因為測驗而選擇減少或捨去（Tracey, 2005, pp. 91-92）。《NCLB》的核心科目為閱讀、數學與科學。因為州課程標準與評量科目僅列入上述核心科目或再加上社會科課程標準，僅有測驗內容的核心科目才是小學教育的重點，《NCLB》導致窄化的課程與教學，此為問題之一。

《NCLB》的績效導向負面影響教師的教學與課程，導致教師僅重視需要測驗的科目和列為學科考試的內容；教師傳遞課程時忽略

不必應考的科目；再加上學校與學區鼓勵應考策略的學習，爲了提升學生的測驗分數，結果可能導致課程的窄化（Koretz, 2008; Tracey, 2005）。Tracey（2005）發表一份有關《NCLB》對教師教學影響的研究報告，認爲學校教師能否設計出高標準與高品質的課程，與該州所訂定的學術標準密切相關；其次，教師認爲以教學品質作爲評量教師的依據，可以提高學生的學習成就，不過若真正有公平的教學表現評量系統，則傾向會接受績效責任制的作法，因爲《NCLB》假設外在績效與懲處可以強迫學校改進，激勵教師改變教學實施，也使得學生有更佳的學業成就表現，這種市場機制（market mechanisms）有助於改善學校。該研究（Tracey, 2005）結果顯示，近 70% 的教師表示，他們逐漸轉移注意力和投注更多時間在應考科目，減少非應考科目的授課時間。又因考試領導教學，有位教師表示，他所任教的學校，減少社會科與科學的授課時間，希望學生在數學與英文的表現標準，能從「基本」到「精熟」。該研究（Tracey, 2005）結果也有意見相左處，例如部分教師贊同未達年度適當進步幅度的學校受到懲處，期促進學校的改進；然而，有些教師不贊同學生轉校的作法，贊同提供「補充性教育服務」來改進學校，以提高學校學生的測驗分數。該研究結果也出現教師否定測驗必可改進教師教學或改進課程的說法，反而認爲這些改革將窄化課程，導致教學只重視測驗科目，研究結果傾向於《NCLB》對課程與教學產生的負面影響。

教育政策中心（Center on Education Policy, 2007）之調查研究也同樣發現，自實施《NCLB》之後，有 62% 學區反映學區內的小學，增加英文與數學學習時間；相對地，有 44% 學區內小學減少其他科目的學習時間或活動時間，如社會、科學、美術與音樂、體育、或午餐與休息時間，平均每週減少 141 分鐘，減少上述科目教學總時數將近 31%，將之挪爲英文或數學之教學；同時學區內的小學有 84% 改變了英文課程內容，81% 調整數學課程，以符應州的測驗內容。

雖然自從 2007 年至 2008 年科學納爲《NCLB》之核心課程後，改變原本小學教育忽略科學教學的現象，尤其原先都會學校學生與少數族群學生受到的負面影響甚劇，希望透過州納入科學測驗後，小學教師能安排科學的教學時間、調整科學教材與補充資源，藉此協助教

師在科學學科上的專業發展，也能滿足多數學生以及少數學生文化與語言差異上的需求（Penfield & Lee, 2010）。Hawley（2008）認為，科學社群對於《NCLB》將科學納入核心課程抱持正面看法，僅提醒科學測驗的語言與文化問題。整體而言，仍會出現因《NCLB》窄化教學目標，產生不當的教學負面效應。Hawley（2008）指出，以州測驗評定教學績效，乃不了解教學的複雜性，不僅無法改進教學，也無助於發展學生所需要的教學，反而降低教師的教學效能，因為《NCLB》高風險的測驗會降低教學品質，尤其對於無法有足夠學習機會的學生更為不利，教師將時間放在標準化測驗的科目上，教導測驗技巧與低層次的技能，降低學生學習的機會反而使學生遠離學校。

二、考試領導教學

Johnson 等人（2005）提出《NCLB》產生學校「因壓力而作假」、「教導如何考試」、「一體適用（one-size-fits-all）的測驗」、「國家測驗的威脅」、「增加教師的工作負荷」等問題。

首先，「因壓力而作假」：例如在高風險的測驗下，學校教師會停止正規的教學活動長達 1 週或以上，以準備測驗，練習多選題的作答，複習該年度所教授的課程內容，有些校長或教師協助學生作弊，從如何回答特定問題到更改答案，要求學習不利學生測驗當天請假等均有之。其次，「教導如何考試」有 2/3 的教師指出會將教學重點放在測驗的內容上，占用其他教材的教學時間；有 80% 的教師教導學生應試技巧，相對地減少教學內容的總時數。不過，Johnson 等人（2005）卻指出，事實上州測驗很少與州所訂定的內容標準相符合，反而強調學區所使用的課程教材內容，所以如果學區的課程能包括州所規定的標準，學生就能有較佳的測驗成績表現。Johnson 等人（2005）指出，教導應試的另一影響是學生專注準備測驗，而減少學習其他科目或教材，例如減少學習不必考試或風險不高的表演藝術；而教師教導測驗時也忽略批判思考與高層次的思考技巧。

其次，「一體適用的測驗」挑戰了美國原先重視學生個別差異，主張所有學生的認知發展並非同一進度的教育傳統，所以用相同的測驗來測得所有學生，測驗結果可能對部分如貧窮的都會區學校與學生

不利，此種一體適用的測驗本身信度與公平性陸續受到教育學者的質疑（Johnson et al., 2005; Penfield & Lee, 2010）。至於面臨「國家測驗的威脅」方面，許多州使用相同的測驗，其目的是為了避免最後形成一種全國性的國家考試與全國性的國定課程，因為一體適用的測驗發揮至極致者就是國定課程；例如國家評量管理委員會（National Assessment Governing Board, NAGB）乃經國會通過而創立，並專門為執行「國家教育發展評量」（National Assessment of Educational Progress, NAEP）政策而設，定期分析全國各州與學區學校中小學生學業成就趨勢，以了解學生每年的進步情況，並進行各州的比較；對於接受《NCLB》經費補助的州與學區，四年級與八年級學生每 2 年必須參加 NAEP 所舉辦的閱讀與數學國家測驗，同時三至八年級也得參加各州規定的測驗，此沉重的壓力與花費的時間導致學校不願意參與（Johnson et al., 2005; McGuinn, 2006; National Assessment Governing Board, 2010）。

最後，測驗評量「增加教師的工作負荷」也是為人所詬病之處（Johnson et al., 2005）。Hawley（2008）指出，教師為因應測驗準備而教的結果，教學重點置於測量的技巧上，較少關心教材內容能否結合州課程標準，導致課程逐漸窄化與不具挑戰性；又基於績效的要求，訂定目標時就盡量安排易於測量與易達成者，造成許多州與學區所設定的目標，無法反映出學生應學習的深度與廣度，而且為了避免被懲處，州政府反而設定較低的成就標準，以符應學生的表現。

三、測驗為本的績效迷思

本文以為這種測驗為本的績效成為判定課程與教學成功之依據，源自美國 1980 年代教育改革。Johnson 等人（2005）指出，1980 年代時績效的獎勵較多，《NCLB》的獎勵就顯得少，並出現對州、學區與學校各種形式的威脅與制裁；而且《NCLB》規定各州須實施閱讀、數學的標準化測驗，至 2008 年時又增加科學的標準化測驗；實施的結果，教師必須對所有學生的學習負責，並反映在州內同一種內容測驗的結果；尤其當不同背景與能力的學生必須在同一窄化的標準化測驗上表現所知，這是受到質疑的作法；不過，《NCLB》的支持

者卻認為假以時日，當學區聘用高合格教師就能有效教導閱讀，以及運用「以科學為基礎之研究」進行教學，將提高黑人與拉丁裔學生的測驗成績。

（一）以年度適當進步幅度作為聯邦補助經費與懲處有所不當

Tracey（2005）指出，學校學生的閱讀與數學 2 科目的州測驗成績未達到州教育廳所定義的精通層級，即未達成規定的年度適當進步幅度，依據測驗成績結果被歸類為「待改進學校」，必須受到懲處。

《NCLB》規定有兩種懲處方式：第一種懲處是轉校第 1 年待改進的學校須提供學生轉換至較高學業成就表現的學校的機會；第 2 年學生可自由選擇參加「補充性教育服務」。這兩種作法的假設建立在「競爭」可以改善學生表現不佳學校的教學方案（Tracey, 2005）。然而，實際的影響正如 Johnson 等人（2005）所言，當《NCLB》使學校面臨校名與等第被公開的狀況，並且被大眾質問為何未達到年度適當進步幅度，這是一種「高風險測驗」，以測驗結果作為教學績效。再者，學校受到的獎懲決定校長或教師是否有額外的薪資，是學校是否可得到協助或被州政府接管的後果，此一懲處制度，反而造成教師離開待改進學校（Tracey, 2005）。總之，Hawley（2008）、Johnson 等人（2005）與 Tracey（2005）均認為，《NCLB》的外在績效或懲處無法改進教師教學或學校，甚至懷疑市場競爭能否改進學校，當然也不贊成學生轉校的作法。

在《NCLB》的政策之下，學校只為了避罰，不願冒險變革或持續發展，也不願為學生的學習設定更高遠的目標，那麼改革學校的理想勢必落空。《NCLB》任憑各校條件不同，卻訂定相同的年度適當進步幅度，作為經費補助或懲處依據，忽視各地差異性與學生特質，此乃《NCLB》為人所詬病的主要因素。

（二）誤以為測驗為本的績效系統可提升學生學習成效

Koretz（2008）認為，標準化測驗無法測量出重要的目標，甚至忽略重要的目標，應該思考何種形式的績效系統最能提供學生機會，減少副作用，所以應該超越測驗分數，關注學生學習的結果。Koretz（2008）直指許多州測驗的進步幅度，通常比 NAEP 測驗所測得的結果高很多，此現象反映出各州內的學校在承受高風險測驗的憂慮下，

可能製造出州內各校學生學習成效逐漸進步的假象。Sunderman、Kim 與 Orfield (2005) 的研究也指出：《NCLB》的績效系統確實對於教師實際教學與課程產生負面的影響，質疑《NCLB》能改變學校與改變教學實踐的根本假設，不相信外在的績效、罰則與市場機制可以促使學校改善；因為教師為了績效，只重視測驗科目之教學，卻忽略未測驗的主題，最嚴重的問題是教師認為《NCLB》的罰則，造成優秀教師離開那些被認定為待改進學校；所以 Sunderman、Kim 與 Orfield 等人 (2005) 認為，提供教師教導學生所需要之資源才是真正關鍵。這種以測驗為本的績效系統違背原本《NCLB》為低收入與少數族群學生服務的目的，許多研究 (Penfield & Lee, 2010; Sunderman, Kim, & Orfield, 2005; Valli, Croninger, Chambliss, Graeber, & Buese, 2008) 顯示，《NCLB》對這些族群的影響產生負面結果。2011 年五月國家研究協會 (National Research Council) 之研究報告也顯示，《NCLB》僅稍微提升小學四年級學生的數學表現，但與原期望達成的目標仍有一大段差距，其他年級與科目學生測驗分數未顯著提升，因此建議避免以高風險的單一測驗分數來決定績效 (Hout & Elliott, 2011)。

歐巴馬 (Barack Hussein Obama, 1961-) 政府的教育口號為「邁向巔峰」(Race to the top) 也聲稱是對《NCLB》的根本修訂，但此使中央與聯邦更能控制教育，仍然未建立全國性通行的國家標準 (Bieber & Martens, 2011)，所以測驗與評量仍分別為州層級與國家層級，也未實施全國性的課程標準。NAEP 於 2011 年十一月公布國家報告卡 (National report card) 指出，2011 年，四年級與八年級學生的閱讀與數學評量結果持續呈現「中等幅度進步」(continue a pattern of modest progress)，其中全國四年級閱讀成績 2011 年與 2009 年無差異，但數學則較 2009 年進步 (NAEP, 2011a, 2011b; U.S. Department of Education, 2011a)。此結果顯示美國學生並未完全具備面對二十一世紀之知識經濟社會的能力，所以歐巴馬政府繼續保障教師工作並提供資源給學校，認定改進教育是發展國家經濟的關鍵，故需要及時提供學生一個世界級的教育。

伍、《NCLB》的修正與發展

《ESEA》起源於對教育機會均等與扶助弱勢學生的關懷，而《NCLB》則以績效要求學校提升所有學生學習成效，此乃延續自1994年後各州標準化與測驗改革的趨勢（McGuinn, 2006; Penfield & Lee, 2010）。易言之，《NCLB》植基於標準化運動、測驗評量及績效系統，影響美國小學的課程與教學邁向標準本位的課程與測驗，教學偏重需測驗的核心課程，以及緊縮教師課程決定權限的變革，衍生出課程與教學窄化的問題、考試領導教學的弊病，以及測驗為本的績效迷思。

從2002年實施至今，聯邦政府面臨上述質疑與挑戰，為解決上述問題，歐巴馬遂於2010年3月13日提出對《NCLB》的修正藍圖，即「改革藍圖：《中小學教育法案》之重新授權」（A blueprint for reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act）（U.S. Department of Education, 2010a），以及同（2010）年八月提出《專為教師而設：改革藍圖如何使教育工作者增能賦權》（Built for teachers: How the blueprint for reform empowers educators）（U.S. Department of Education, 2010b）。這兩份藍圖旨在解決《NCLB》引發考試領導教學、非測驗科目（歷史、科學等）不受重視、刻意降低州訂標準以避免學校被貼上低成就標籤等弊病，再加上2011年9月23日歐巴馬宣布《無落後兒童法案彈性計畫》（No child left behind flexibility），作為《ESEA》修正案未通過前的過渡行政措施（駐美國臺北經濟文化代表處文化組，2011；U.S. Department of Education, 2011b）。上述改革藍圖與陸續提出的公告或報告書成為《NCLB》未來的發展方向，也成為本文省思與展望《NCLB》小學課程與教學之依據。本文歸納出下列三大修正方向：

一、提供教師資源與支持

《NCLB》造成有改進需求學校的教師素質降低，而且學校的教育目標局限於學生學業成就的測驗成績，引發教育界批判，呼籲應批

判《NCLB》以績效、競爭壓力與懲處來決定教師教學品質與學生學習成效之政策；因為真正有助於提高學生學業成就的是高合格與高素質教師，若能發展連貫性的教學方案、吸引高素質教師進入職場、規劃小班制、實施高品質的教學才能達成《NCLB》的目標，所以《NCLB》的修正方向應朝向給予教師資源與經費，購置與州學科標準更貼近的課程與教學教材、並且使教師有充裕的時間和同儕教師合作、推展小班教學、提供更多的教學助理與優秀行政人員的協助、鼓勵更多的家長參與才能確保教學品質的提升（Cochran-Smith, 2006a, 2006b; Sunderman, Kim, & Orfield, 2005; Tracey, 2005）。綜合言之，教師需要更多的資源與支持，而非僅是透過績效系統來改進教學或者是提升學生學業成就表現。正如一位教師所言：

《NCLB》出發點是好的，實施方式不一定正確，我不認為教師應接受那麼多的壓力，這對教師而言是不公平的。（引自 Tracey, 2005, p. 103）

具體而言，訂定可達成的目標、呈現「蘿蔔與棍子」（carrots and sticks）獎懲的綜合體、提供較佳的資源與教材，並給予教師更多的尊重與正面對待，降低因《NCLB》而產生的緊張關係，才能避免優秀教師離開學校，順利地推動教育改革。

前述美國教育學者提出的諸多建議，已具體納入歐巴馬政府的教育改革藍圖之中，如「尊重教師的專業」包括認識教師的重要性，使教師可以依據個人專業表現獲得公正的評價，而學生表現僅是其中一個考慮因素，而非全部；所規劃的藍圖中，鼓勵教師運用多元評量，提供有意義的回饋，也使優異的教師獲得更佳的實質酬賞（U.S. Department of Education, 2010b），這些措施都是以尊重與肯定教師做為修訂《NCLB》的方向。

二、擴展課程範圍並發展全方位教育

《NCLB》要求學校與學生通過年度適當進步幅度，因而窄化了課程（Tracey, 2005）。而且 Johnson 等人（2005, p. 392）也指出，「標

準無法滿足學生各種需求，容易忽略個別學生的獨特性」。美國各州採用閱讀、數學與科學的核心科目標準進行測驗，導致教師僅重視測驗科目，教授應考技術，忽略歷史、藝術與其他重要的科目，也減少了學生參與學習、批判思考與全方位教育的機會（U.S. Department of Education, 2010b）。歐巴馬在 2010 年提出的改革藍圖中增加「表演藝術」，以擴展教師教學的範圍，提供學生高品質的教育；同時也擴充各州教師課程決定的權限，如增加藝術與外語，提供經費給有改進需求的學校，聘任高素質的優秀教師，進行藝術與外語的教學；最後，聯邦政府授權各州在績效系統下，彈性制定學術科目，發展更好的評量測驗，以測得更複雜的技能或實際生活上的知能（U.S. Department of Education, 2010b）。這種擴展課程範圍，增加科目或授權給予各州彈性的作法，希望以全方位教育培養出全方位的學生，實施至今的成效仍有待觀察。

三、以修訂測驗為本的績效系統應採用多元評量

Johnson 等人（2005）認為，採用常模參照測驗有其限制，學生學業成就測驗是一標準化的紙筆測驗，標準化、表現評量雖是全國性運動，基本上有助於教師訂定明確清楚的教學目標、教學內容與方法，並據以評量學生學習結果，不過也影響教師教學與學生學習的負面後果，所以 Johnson 等人（2005）主張，應採取多元評量方式評估學生表現，不應以紙筆型式的標準化測驗作為唯一的測驗評量依據。《NCLB》要求以單一的測驗結果決定績效，造成學生達成「精通度比例」（percent proficient）就是「錢的範圍」（the coin of the realm），「分數」成為測量成功唯一的工具。縱使學生分數持續進步，但是學校與教師仍被冠上失敗的標籤，這種未考慮學校條件，不公平地對待學校，增加學校負擔，「一體適用」的測驗與標準造成學校教育人員必須戰戰兢兢地避免被貼上失敗學校的標籤，而且特殊學生未因《NCLB》而受益，反蒙其弊，通常越需要的社區越難獲得經費資源的補助，這是《NCLB》所造成的問題（Johnson et al., 2005; Koretz, 2008; Tracey, 2005; U.S. Department of Education, 2010b）。此外，原《NCLB》擴大州政府的責任，卻不給予相對應的資源，或提供執行

法律實施時所需要之專門知識，造成法令落實誤差；因為州政府也需要了解《NCLB》影響資源分配，從州到學區，學區到學校，績效系統實質上已影響學校課程與教學的內涵，所以 Sunderman、Kim 與 Orfield（2005）建議，修訂年度適當進步幅度，不要誤用測驗資料，需要重視測驗成績的「進步」，而非要求所有學生在同一時間內「達到」精通標準。

了解因「一體適用」的測驗與標準衍生的問題後，歐巴馬政府的改革藍圖採取多元評量的觀點作為修正方向，除了標準化測驗外，尚包括檔案或方案評量，鼓勵各州和州內的大學校院合作發展新的測驗，使學生未來能具備就讀大學和就業所需之知能（U.S. Department of Education, 2010b）。甚者，正面看待學生學業成就，提供更多的經費給達到高標的學生與進步中的學校，例如「邁向巔峰」即是其中一項額外的補助方案，補救《NCLB》所形成的單一測驗問題（U.S. Department of Education, 2010b）。雖然歐巴馬政府的改革藍圖仍維持高門檻的績效系統，不過已給予地方學區選擇彈性和掌控的權限，以因應都會學校與郊區學校的差異性。

目前上述三個修正方向已獲得各州的回應，歐巴馬更進一步在 2011 年宣布實施《無落後兒童法案彈性計畫》，第一階段已有 11 個州正式提出《NCLB》部分條款的豁免計畫（waiver program），以此彈性作法來執行《NCLB》之計畫審查結果將在 2012 年一月公布（U.S. Department of Education, 2011c）。該豁免計畫聚焦在低成就及高成就落差學校的轉型、創造優質校長及教師評鑑方案的嚴謹績效系統（rigorous accountability systems）等；實施的重點在：（一）以設定高中生達成「大學及生涯準備度」的表現目標，取代《NCLB》所規定的 2014 年達成 100% 精熟之目標；（二）設計地方化的中介策略（locally-tailored interventions），取代原聯邦政府訂定的一體適用作法，做為補救策略；（三）運用多元評量評估學校的進步情形，替代原先以測驗分數做為單一評量之作法；（四）擁有更多運用《NCLB》「第一篇（Title I）：改進不利地區學生學業成就」經費的彈性（駐美國臺北經濟文化代表處文化組，2011；U.S. Department of Education, 2011c）。

綜上得知，《NCLB》給予美國學校不放棄任何一位學生的憧憬與期許，以績效、標準與測驗為手段，在實施過程中出現許多問題與挑戰，因此歐巴馬政府陸續提出《NCLB》改革藍圖，包括增加法案實施的彈性與多元性，正面酬償重於負面懲處，正視美國學校的差異性，避免一體適用測驗的不公平性等措施，希望在 2014 年《NCLB》重新授權時，美國中、小學生均能接受高素質的教育，提高學習能力。

陸、結論與建議

美國教育權限應歸屬各州，但在一連串教育改革之後，逐漸趨向教育聯邦化與教育市場化，《NCLB》就是兩者的巧妙結合。聯邦政府透過法令規範，給予各州與各校經費補助，影響小學課程與教學層面，係透過標準化課程與測驗，以學生核心課程之測驗分數是否達到年度適當進步幅度，作為學校績效之依據，並施予獎懲後果。

《NCLB》原本希望縮短學習落差，提升學生學習效果，最後設定在 2014 年時所有學生都能在英文、數學，及 2008 年加入的科學能達到精熟程度，朝向帶好每一位學生的目標，提升美國教育素質，並能與世界各國校競，使美國國力繼續居於世界的領導地位。

《NCLB》於 2002 年實施後，對於美國小學課程與教學產生三項變革，並面臨三大主要問題。為解決問題與根除弊病，近年來歐巴馬政府提出《NCLB》的改革藍圖，希望在 2014 年《NCLB》重新檢討或授權之前能有彈性調整的行政機制。歸結本文分析《NCLB》對小學課程與教學產生的變革有三：分別為「發展標準本位的課程與測驗」、「教學偏重需要測驗的核心課程，以通過年度適當進步幅度為績效目標」與「教師課程決定權限緊縮」。法案實施後，衍生的問題與面臨的挑戰則亦有三大項，包括「課程與教學窄化的問題」、「考試領導教學的弊病」與「測驗為本的績效迷思」。

為了解決《NCLB》所出現的問題，歐巴馬政府未來改革朝向「給予教師資源與支持，重視與肯定教師」、「擴展課程範圍，發展全方位教育」與「採用多元評量，修訂測驗為本的績效系統」等三個方向

修訂。歐巴馬政府未來具體的修定為：以培養未來大學生的表現標準取代英語與數學 100% 的精熟；重視各州原教育權限，給予州《NCLB》豁免計畫的彈性；以多元評量考評學校，取代以單一學生成績作為評量學校成功與否之依據；彈性運用有關弱勢學生學業成就提升之經費等。

美國《NCLB》實施至今出現的變革與衍生的問題對臺灣小學教育的課程與教學有如下的啓示與建言：

一、政府有責任落實教育機會均等精神以照顧好每位學生

《NCLB》的立法原意甚佳，用績效、彈性和選擇，結束成就的落差，使兒童不落後，也源於照顧弱勢學生之教育機會均等精神。但在標準化、績效與測驗的風潮下，甚多作法與措施不當，使立法精神盡失，造成處於文化不利區或弱勢學習不利之學生更加地不利。標籤化失敗學校的結果不僅學校與教師受到大眾另眼看待，也使未達到年度進步幅度學校的學生也受到歧視。此對臺灣教育的啓示是：政府有責任照顧好每位學生，實施法令所採用的配套措施很重要，應本於教育機會均等的精神，追求教育公平與正義。美國運用競爭與績效，投入大量經費，迄今仍未見學生學習成效顯著性的效果，負面後果反而影響小學課程與教學。

臺灣教育應從美國實施《NCLB》的結果思考：政府為競逐巔峰，挹注大量經費補助，僅靠測驗、績效決定獎懲，難以一體適用於各州與各校，缺乏配套措施，簡化教育過程，僅關注學生測驗分數之結果，導致教育改革尚未成功卻已必須以行政措施修訂之地步。

二、課程綱要修訂應與時俱進並擴大教師課程決定權

臺灣在 1990 年代教育改革之後，改變國民教育階段的課程與教學從原本中央決策之由上而下的課程政策，逐漸授予地方教育當局、各校課程發展委員會及班級教師課程決定與教學評量。例如，教育部頒布九年一貫課程綱要，訂定出各學習領域能力指標，再由出版商的編輯群依據能力指標撰寫教科用書，經國立編譯館審查通過，各校課

程發展委員會再選用，以供教師與學生使用；而各縣市教育當局與各校也可發展鄉土教材與學校本位課程（教育部，2001）。不過教育部頒布的課程綱要須與時俱進，定期檢視與修訂，並給予地方教育當局與各校修訂課程綱要之權限，方能符合因地制宜之精神。

其次，美國教師選編教材雖受各科課程標準之規範，但實際在教室中所使用的教材並非僅止於一本教科書，可以使用多本教科用書或教師所編輯之學習教材，教師課程決定權限與彈性較臺灣大。縱使如此，美國教育界仍認為已緊縮教師課程決定權限，所選用的教材與實際教學內容已受到標準與測驗之限制，因此省思未來法案修正時，應朝向擴展課程範圍，給予教師更多課程決定權。反觀臺灣小學教師大多使用審查過後的教科用書，各學習領域僅選擇一本教科用書來教導學生知識與技能，教師成為教科書的使用者而非設計者。擴大臺灣教師課程決定權限的首要之務為教師須具備課程設計能力，並能依據能力指標編輯適合的教材，也避免只教書而忽略學校、社區與學生主體的多樣性；同時，各縣市教育廳局也能組織編輯人員，因地制宜編輯出適合該縣市的教材。

三、改進考試領導教學的弊病並避免測驗績效為本的窠臼

美國《NCLB》以學生英文、數學及科學的測驗分數做為學校績效的依據，並以之決定學校排名、校長辦學、教師教學績效考評和學校獎懲。《NCLB》導致考試領導教學，教師教學內容侷限於應考科目的重點內容，；忽略教學的複雜性、高層次批判思考之教育目標，簡化教學為應考技巧，窄化課程，甚至出現許多因測驗而生之弊病，徹底改變美國多元社會原重視學生個別差異性的教育現場。縱使學生學習結果有所增進，卻因一體適用的測驗訂定了年度適當進步幅度，學生雖有成長但未達標準者，仍淪為失敗學校。不當的措施導致優秀教師離開失敗學校或另謀高就，因此《NCLB》有「使學生落後」、「使教師落後」的戲謔之說（Acevedo-Garcia, McArdle, Osypuk, Lefkowitz, & Krimgold, 2007; Meier & Wood, 2004; Sunderman, Tracey,

Kim, & Orfield, 2004)。雖然歐巴馬政府增加表現藝術，希望學校不要忽略非測驗科目，如歷史與地理的教學，但作者以為短期間影響不大，因為未來聯邦經費補助款若仍要求以英文與數學測驗分數為補助依據，縱使《NCLB》納入再多學科，仍空有核心課程之名，所以各州申請《NCLB》的豁免計畫如何減低測驗的影響力，值得後續觀察。

就臺灣教育而言，培養學生成為全方位的學習者，各科目均有其價值；而學習內涵並非僅限於知識層面，態度與技能也同等重要。臺灣雖設有課程綱要與能力指標，不過國小階段並未要求進行標準化測驗。作者認為應避免實施單一紙筆測驗來決定各校學生的學習成效，並以此排名或公布失敗的學校以免有違教育機會均等，也不符合公平正義。畢竟教育的目的不在於給學生一個分數，而應從學生個別差異著手，提供弱勢且學習不利學生更優良的師資與補救教學。臺灣國小教育階段應堅持德、智、體、群、美五育均衡發展的教育目標，避免考試領導教學的弊病；認清紙筆測驗的單一考試成績並非學生學習成就的全部；落實多元評量，如此才能真正了解學生學習過程與結果。

四、提升師資素質使其成為教育改革的樞紐

《NCLB》以提升師資素質，尊重與肯定教師對教育之貢獻，提供教師教學資源與支持力，並加強對校長與教師的評鑑，期望能發展出嚴謹績效的評鑑方案，以補救過去美國聯邦政府不當地對待教師所產生的後果，這些都是臺灣教育可引以為鑑者。作者以為，「師者，為成就學生之人」，臺灣教育當局若尊重與肯定教師的表現，並提供良好的教學環境與適當資源，相信教師本身對教學專業之堅持與投注之內在動力，將外顯為關注學生的個別差異，對學生給予全方位、多元化的教導與評量；同樣地，教師應以專業人員自我要求，追求專業的表現與成長，方能受到相對等的尊重；因此，臺灣必須確保有高素質的優良師資，方能教導出優質的學生，落實帶好每位學生的理想。

行政院教育改革委員會於 1996 年公布報告書，進行教育鬆綁，提倡由下而上的教育改革迄今，具體落實於小學課程與教學層面者包括：實施九年一貫課程，由課程標準轉變為課程綱要；使教師具有課程發展與設計能力，並鼓吹精進課堂教學與多元評量；教師增能賦權，

並自願性施予教師專業發展評鑑；也給予鬆綁後的地方教育局處和學校更多的課程權限。

本文所彰顯的是美國實施《NCLB》後，教師之課程與教學自主性和聯邦政府的標準化與以測驗為本的績效間產生衝突，此對臺灣教育有兩方面的啓示：消極面，臺灣應以美國為殷鑑，避免標準化測驗影響教師課程選擇、教學活動設計，以及教學評量的實施；積極面，教育部應進一步關注多元社會下的學生個別差異性，給予地方因地制宜的彈性，並了解教育機會均等的意涵，勇於追求教育的公平正義，才能縮短學生的學習差距，發展學生的全人教育，而非以追求分數作為培育學生或評鑑學校的單一指標。

參考文獻

- 李文欽（2007）。美國 NCLB 法案之課責系統在我國可行性之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔Lee, W. C. (2007). *A study of the feasibility of accountability system of NCLB act in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Department of Education, Kaohsiung City.〕
- 林俊傑（2009）。美國 NCLB 法案中教育績效責任制度之評析——以加州 AYP 制度為例。**教育研究（高師）**，17，1-16。〔Lin, J. J. (2009). NCLB Act in the U.S. educational accountability system for the assessment. *Education Research*, 17, 1-16.〕
- 林煥民（2007）。「不讓每個孩子落後」法案對我國教改之啓示。**菁莪**，19（2），2-14。〔Lin, H. M. (2007). Implication of “No Child Left Behind Act” to education reform in Taiwan. *Jing Curcuma*, 19(1), 3-14.〕
- 陳孟君（2011）。美國《帶好每位孩童法案》（**No Child Left Behind Act of 2001**）師資培育政策探析（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育學系，屏東縣。〔Chen, M. C. (2011). *The study of*

teacher education policy in 《No Child Left Behind Act of 2001》 in America (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Education, Department of Education, Pingtung County.]

陳孟君、湯維玲（2009年8月）。美國《NCLB》法案之師資培育政策初探。2009東亞國際教育研究論壇。日本琉球大學生涯學習教育中心，琉球，日本。〔Chen, M. C. & Tang, W. L. (2009, August). *Investigation on teacher preparation policy under NCLB Act in the United States*. Paper presented at 2009 East Asian International Education Research Forum. Osaka, Japan: Career Learning Center of Osaka University.]

陳惠敏（2010）。美國《沒有任何孩子落後法》之評析及其對我國中小學教育之啓示——批判教學論觀點（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。〔Chen, H. M. (2010). *The implications of the 《No Child Left Behind Act》 to Taiwanese primary and secondary education in the light of critical pedagogy* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Department of Education, Chiayi County.]

教育部（2001）。90年暫行綱要。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_90.php 〔Ministry of Education (2001). *Grade 1-9 curriculum interim guidelines*. Taiwan Elementary and Secondary Educator Community. Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_90.php]

張鈿富、葉兆祺、林友文（2007）。美國初等教育改革動向。教育資料集刊，33，125-150。〔Chang, D. F., Yeh, C. C., & Lin, Y. W. (2007). Analyzing the trend of elementary education reform in the United States. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 33, 125-150.]

楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後。教育資料集刊，36，153-170。〔Yang, C. L. (2007). The development of US education policy and its implication: No child left behind. *Bulletin of National Institute of Education Resources and*

Research, 36, 153-170.]

楊巧玲 (2008)。美國初等教育革新的突破與困境：「補充性教育服務」之現況、爭議及啓示。**教育資料集刊**，37，97-117。

[Yang, C. L. (2008). Success and failure of the innovation of American elementary education: State, controversy and implication of 'supplementary education services'. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 37, 97-117.]

湯維玲 (1998)。美國師資教育理論的發展——兼述八〇年代美國師資教育改革。**臺東師院學報**，9，61-90。[Tang, W. L. (1998). Development of teacher education theories in America: The teacher education reform during 1980s'. *Journal of National Taitung Teachers College*, 9, 61-90.]

駐美國臺北經濟文化代表處文化組 (2011 年 12 月 22 日)。美國 11 州申請豁免《NCLB (沒有孩子落後)》部分條款。**教育部電子報**，492。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=9062 [Cultural Division TECRO in the United States (2011). 11 states seek flexibility from NCLB. *Ministry of Education e-paper*, 492. Retrieved from http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=9062]

劉芷妘 (2005)。美國《別讓孩子落後法》內涵及其評析 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。[Liu, C. Y. (2005). *Connotations and critics of "No Child Left Behind Act" in America* (Unpublished master's thesis). Taipei Municipal University of Education, Department of Elementary Education, Taipei.]

蔡清華 (2009)。美國教育。載於楊深坑、李奉儒 (主編)，**比較與國際教育** (頁 73-110)。臺北市：高等教育。[Tsai, C. H. (2009). American education. In S. K. Yang & F. R. Lee (Eds.), *Comparative and international education* (pp. 73-110). Taipei: Higher Education Press.]

Acevedo-Garcia, D., McArdle, N., Osypuk, T. L., Lefkowitz, B., &

- Krimgold, B. K. (2007). *Children left behind: How metropolitan areas are failing America's children*. Retrieved from http://diversitydata-archive.org/Downloads/children_left_behind_final_report.pdf
- Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lesson from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.
- Center on Education Policy (2007). *Choices, changes, and challenges: Curriculum and instruction in the NCLB era*. Retrieved from <http://www.menc.org/documents/advocacy/harrispoll/cepstudyjuly2007.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2006a). Prologue: Policy, practice, and politics: Taking stock of the field. In M. Cochran-Smith (Ed.), *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education* (pp. xxv-1). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M. (2006b). The politics of teacher education and the curse of complexity. In M. Cochran-Smith (Ed.), *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education* (pp. 169-178). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cohen-Vogel, L. (2005). Federal role in teacher quality: "Redefinition" or policy alignment? *Educational Policy*, 19(1), 18-43.
- DeBray, E. H. (2006). *Politics, ideology & education: Federal policy during the Clinton and Bush administrations*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hawley, W. D. (2008). NCLB and continuous school improvement. In G. L. Sunderman (Ed.), *Holding NCLB accountable: Achieving accountability, equity, & school reform* (pp. 173-189). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hout, M., & Elliott, S.W. (Eds.) (2011). *Incentives and test-based accountability in public education*. Washington DC, National Research Council, National Academies Press. Retrieved from <http://>

www8.nationalacademies.org/onpinews/newsitem.aspx? RecordID = 12521

Johnson, J. A., Musial, D., Hall, G. E., Gollnick, D. M., & Dupuis, V. L. (2005). *Introduction to the foundations of American education* (13th ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn and Bacon.

Knapp, M. S., & Meadows, J. L. (2005). Policy-practice connections in state standards-based reform. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 133-151). Netherlands: Springer.

Koretz, D. (2008). The pending reauthorization of NCLB. In G. L. Sunderman (Ed.), *Holding NCLB accountable: Achieving accountability, equity, & school reform* (pp. 9-26). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mathison, S., & Ross, E. W. (2004). Introduction: The nature and limits of standards-based reform and assessment. In S. Mathison & E. W. Ross (Eds.), *The nature and limits of standards-based reform and assessment* (pp. xvii-xxv). New York and London: Teachers College Press.

McGuinn, P. J. (2006). *No child left behind and the transformation of federal education policy, 1965-2005*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

Meier, D., & Wood, G. (Eds.) (2004). *Many children left behind: How the no child left behind act is damaging our children and our schools*. Boston, MA: Beacon Press.

National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2011a). *Reading: Summary of major findings*. Retrieved from http://www.nationsreportcard.gov/reading_2011/summary.asp

National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2011b). *Mathematics: Summary of major findings*. Retrieved from http://www.nationsreportcard.gov/math_2011/summary.asp

National Assessment Governing Board (NAGB) (2010). *Reading*

- framework for the 2011 national assessment of educational progress*. Retrieved from <http://www.nagb.org/publications/frameworks/reading-2011-framework.pdf>
- National Center for Education Statistics (NCES) (2008). *State education reform. Table 2.1. status of elementary, middle, and high school content standards in academic subjects, by state: 2007—08*. Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/statereform/tab2_1.asp
- National Commission on Excellence in Education (NCEE) (1983). *A nation at risk*. Retrieved from <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>
- Penfield, R. D., & Lee, O. (2010). Test-based accountability: Potential benefits and pitfalls of science assessment with student diversity. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 6-24.
- Tracey, C. (2005). Listening to teachers: Classroom realities and NCLB. In G. L. Sunderman, J. S. Kim, & G. Orfield (Eds.), *NCLB meets school realities: Lessons from the field* (pp. 81-103). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sunderman, G. L., Kim, J. S., & Orfield, G. (Eds.) (2005). *NCLB meets school realities: Lessons from the field*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sunderman, G. L., Tracey, C. A., Kim, J., & Orfield, G. (2004). *Listening to teachers: Classroom realities and no child left behind*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Howard University. Also, retrieved from <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/nclb-title-i/listening-to-teachers-classroom-realities-and-no-child-left-behind/sunderman-tracey-kim-orfield-listening-teachers.pdf>
- U.S. Department of Education (2002). *The no child left behind act of 2001*. Retrieved from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.pdf>
- U.S. Department of Education (2007a). *Margaret spellings*. Retrieved from <http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/070423.html>

- U.S. Department of Education (2007b). *Building on results: A blueprint for strengthening the no child left behind act*. Retrieved from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/buildingonresults.pdf>
- U.S. Department of Education (2010a). *A blueprint for reform: The reauthorization of the elementary and secondary education act*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>
- U.S. Department of Education (2010b). *Built for teachers: How the blueprint for reform empowers educators* Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/teachers/publication.pdf>
- U.S. Department of Education (2011a, November 1). *Statement by U.S. secretary of education Arne Duncan on NAEP reading and math 2011 results*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/statement-us-secretary-education-arne-duncan-naep-reading-and-math-2011-results>
- U.S. Department of Education (2011b, September 23). *Obama administration sets high bar for flexibility from no child left behind in order to advance equity and support reform*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-sets-high-bar-flexibility-no-child-left-behind-order-advanc>
- U.S. Department of Education (2011c, November 15). *11 states seek flexibility from NCLB to drive education reforms in first round of requests*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/11-states-seek-flexibility-nclb-drive-education-reforms-first-round-requests>
- Valli, L., Croninger, R. G., Chambliss, M. J., Graeber, A. O., & Buese, D. (2008). *Test driven: High-stake accountability in elementary schools*. New York and London: Teachers College Press.
- Yell, M. L., & Drasgow, E. (2005). *No child left behind: A guide for professionals*. Saddle River, NJ: Pearson.

蘇格蘭的小學教育對 臺灣的啟示

吳麗君 *

摘要

本文探討的焦點是國內學術社群較為忽略的蘇格蘭小學教育。作者首先採用編輯分析的精神，將官方文件、蘇格蘭教學總會之出版品、報章之教育評論、相關的研究文獻以及實地參訪的資料均視為文本進行分析；其次，從學生、教師、課程與教學等三個面向描述蘇格蘭的小學教育；接著從臺灣的視角，借鑑蘇格蘭在特許教師、教師的年度專業評估與發展，加上學校的自我評鑑的經驗，最後以蘇格蘭野地常見的薊草為譬喻來總結本文。

關鍵詞：蘇格蘭、特許教師、年度專業評估與發展、學校的自我評鑑

* 吳麗君，國立臺北教育大學教育學系教授

電子郵件：lijuing.wu@gmail.com

來稿日期：2011 年 12 月 19 日；修訂日期：2012 年 2 月 6 日；採用日期：2012 年 2 月 29 日

Primary Schooling in Scotland and the Lessons Learned for Taiwan

Li Juing Wu*

Abstract

Focusing on Scotland, which has been ignored in Taiwan's educational community, primary schooling is briefly explored in this article. In terms of research method, text analysis has been employed. Official reports, published articles from GTCS, reviewed articles from newspapers, relevant researches as well as the observation from the researcher have all been regarded as text. The spirit of an editing style of analysis has been adopted in the process of data analysis. Three elements have been delineated in the second part of this article, i.e. student, teacher, and curriculum and teaching. In the third section of this article three educational issues emerging from Scotland are discussed from the perspective of Taiwan. The three issues are as follows: the chartered teacher, annual review and professional development as well as school self-evaluation. The metaphor of thistles on a cold windy day has been used to interpret Scottish education in the last part of this article. The image of beautiful thistles on a cold windy day manifests the strong will of the Scottish people to protect their own culture and education.

Keywords: curriculum for excellence, Scotland, chartered teacher scheme, annual review and professional development, school self-evaluation

* Li Juing Wu, Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
E-mail: lijuing.wu@gmail.com

Manuscript received: December 29, 2011; Modified: February 6, 2012; Accepted: February 29, 2012

壹、前言

大不列顛具有四個不同的教育體系，分別是：英格蘭、蘇格蘭、北愛爾蘭和威爾斯。其中英格蘭、北愛爾蘭和威爾斯三地的教育制度較為相似，而臺灣的教育界常討論、借鏡的是英格蘭的教育制度、政策等（李奉儒，2006，2007；傅木龍，1995）；不僅在臺灣如是，英語世界的出版品亦然。在地理上蘇格蘭雖位居北方，但是對於蘇格蘭這個體系進行的研究在國際上的能見度遠遠低於邊界之南的英格蘭，教育的研究也不例外。唯能見度低並不意謂蘇格蘭的教育表現遜於英格蘭，相反地，蘇格蘭向來自認其教育品質優於英格蘭（Gatherer, 2008; Henderson, 2006; Humes & Bryce, 2008a）；作者對此一宣稱不做價值判斷，因為 Matheson（2000）就曾認為這是一種迷思，但蘇格蘭的教育制度別具特色則是可以肯定的事實。

以作者撰稿時（2011 年）英國的熱門教育議題之一來看，從 2012 年起英國大學生在英格蘭和威爾斯就讀大學可能得付每年 9,000 英鎊左右的學費（折合約新臺幣 400,000 元），但蘇格蘭的學生就讀蘇格蘭大學則依然是免費的（Tuition fees 2012, 2011），這個不同只是諸多例子其中的一個。從歷史的角度來看，遠在 1999 年大不列顛位居倫敦的政府進行權力下放（devolution）之前，蘇格蘭的教育體制就一向有別於英格蘭，蘇格蘭的教育比較強調民主及均權的色彩（Humes, 2008, p. 69）。在教學文化上蘇格蘭也被學者評論為比較信任教師，比較重視專業發展而非績效控制，例如強調學校的自我評鑑而不像英格蘭較依重外部教育標準署（Office for Standards in Education, Ofsted）的視察（Doherty & McMahon, 2007）。因此本文以能見度較低但卻別具特色的蘇格蘭之小學教育為探究的焦點。

蘇格蘭教育體系所展現之民主色彩和其「規模」多少具有關聯，蘇格蘭的教育規模遠小於邊界之南的英格蘭，例如：2010 年的數據顯示，英格蘭有 450 萬名左右的小學生，而蘇格蘭則僅有 40 萬名左右的小學生，¹ 規模不及英格蘭的 1/10。又以教師人數來看，2010 年蘇

¹ 請參見 Wikipedia（2010）。

格蘭的小學教師為 23,160 位。² 而 2010 年三月英格蘭的小學教師約有 207,896 位，³ 蘇格蘭小學教師的人數約為英格蘭小學教師的 1/9。規模小有助於政策決定者和教育實務社群的互動，小規模亦有助於建構較人性的氛圍，此乃締造蘇格蘭不同於英格蘭之教育文化的因素之一（Swan, 2007）。

聚焦於蘇格蘭的小學教育，本文所參考之資料來源包括已出版的書籍、期刊文章、官方文件、重要組織之網頁資料（如蘇格蘭的教學總會，General Teaching Council for Scotland, GTCS）、蘇格蘭教師在網路上的討論，以及個人於 2011 年上半年在蘇格蘭期間的觀察與訪談，這些資料均視同文本一起進行分析。在資料分析上採用編輯分析（editing style of analysis）的精神（Miller & Crabtree, 1992）。

本文第二節將從學習者、教師、課程教學等三個元素對蘇格蘭的小學教育進行描繪，第三節則以一個臺灣師資培育者學習借鑑的角度，討論與蘇格蘭小學教育密切相關的三個議題，分別是：特許教師、教師的年度專業考評和發展以及學校的自我評鑑。第四節以蘇格蘭的象徵－野薊－為譬喻來畫下句點。

貳、蘇格蘭小學教育的素描

本節從學校教育的三個重要元素——學習者、教師、課程與教學來討論蘇格蘭的小學教育，觀看的視角包括藉由各種統計數據的遠觀，及運用「身在此山中」的微觀角度來描繪。鳥瞰蘇格蘭的小學教育，其圖像如下：蘇格蘭的孩子 5 歲左右入學就讀小學一年級，小學有 7 個年級，絕大多數為小型的公立學校，平均班級學生數為 20 餘人；就教師的面向來看，教師須先在蘇格蘭的教學總會註冊方能在蘇格蘭任教。女性小學教師遠多於男性，絕大多數小學教師是包班的導師（generalist）。就課程與教學來看，目前在卓越課程的引領下強調統整的跨科設計，該課程改革的目標有四，分別是：成為成功的學習

² 請參見 The Scottish Government (2011)。

³ 請參見 BBC (2010)。

者、成為有自信的個體、成為負責任的公民及成為有效能的貢獻者。茲詳述如下：

一、蘇格蘭小學生的生活世界

蘇格蘭的義務教育從 5 歲到 16 歲，義務教育的前 7 年在小學（Wallace, 2008）。蘇格蘭的孩子 5 歲左右入學就讀小學一年級，小學有 7 年，絕大部分的孩子就讀於學區內的公立學校，這些公立學校由蘇格蘭 32 個地方當局提供經費，蘇格蘭只有少部分的學生（約 4% 左右）唸私立學校（Smith, 2008）。

蘇格蘭亦出現學齡人口下滑的趨勢，2005 年的數據顯示：蘇格蘭共有 2,194 所公立小學，就讀於公立小學的學生數為 390,260 人；私立小學有 60 所，就讀的學生有 11,592 人。目前（2011 年八月）蘇格蘭最新的官方資料顯示：⁴2010 年蘇格蘭共有 2,099 所公立小學，就讀於公立小學的學生數為 365,326 人。5 年內短少 95 所公立小學，而就讀公立小學的學生數在 5 年內短少 24,934 人。蘇格蘭一如臺灣亦呈現學齡人口下降的趨勢，預估至 2019 年蘇格蘭小學生的人數將下降至 352,000 人左右（Smith, 2008, p. 12）。

蘇格蘭的小學的學校規模及班級規模均小，每班學生平均人數約 20 來人。在包班的制度下學生每天面對同一位教師，而這位教師有很大的機率是一位白人女性教師，因為少數族群及男性在教師團體的比例偏低。蘇格蘭的小學生也必須面對國家層級的考試，但相較於南方英格蘭之國家課程評量來看，這個考試的彈性較大，例如教師可以視學生的發展情形而調整其與試的時間，用愛丁堡大學教育系一位工講師的語言來說，這個考試猶如駕駛考試，教師必須確定學生已經達到水準才會建議學生與試，故學生及教師所面對的壓力較小。

蘇格蘭公立小學的平均規模為每校 178 位學生及 10 位教師（Smith, 2008, p. 13）。規模小導致教師在專長上的互補不高，絕大多數的小學教師是包班的導師，他們幾乎得教導自己班級學生的所有科目，因此從學生的角度來看，從上學到放學在班上看到的是同一

4 請參見 The Scottish Government（2011）。

位教師的臉孔。蘇格蘭公立學校的班級規模有多大呢？1998 年一個班級約有 24.9 人，2005 年班級人數降至 23.6 人。另就生師比來看，1998 年的生師比是 19.4，2005 年降至 17.1，2010 年更進一步降至 15.8；⁵ 私立學校的平均班級人數和生師比均低於公立小學，2005 年時平均班級人數是 18.3 人，生師比為 12.8（Smith, 2008, p. 13）。

蘇格蘭的小學生在學校要學習哪些課程呢？正式課程有：英文、數學、科學、社會科學、宗教、藝術、音樂及體育。部分學生有機會學習蘇格蘭的在地方言葛利克（Gaelic），目前在蘇格蘭有 60 多所小學教葛利克這種方言，這些學校大部分位於蘇格蘭高地或離島（Wallace, 2008）。蘇格蘭小學生的生活節奏如何呢？以愛雷米爾（Aileymill）小學為例，他們白天的上課結構如下：第一節從早上 9 點到 10 點 35 分，休息 15 分鐘後至 10 點 50 繼續上課。第二節從 10 點 50 到 12 點 30 分。午餐從 12 點 30 分至 1 點 15 分，下午課程從 1 點 15 分進行至 3 點。⁶ 另依據政策，放學回家後小學生每天會有 30 分鐘左右的家庭作業。

二、蘇格蘭的小學教師

在蘇格蘭任教需在其教學總會註冊並繳交會費。從教師人數來看，2010/2011 年在蘇格蘭教學總會註冊的小學教師有 37,499 位，註冊為小學及學前機構之校長者有 2,472 位。註冊的小學教師大多數為女性，男教師僅有 2,739 位。依年齡分布來看，51 歲至 60 歲的教師占小學教師總數的百分比為 33%。⁷ 但是在教師總會註冊之教師人數未必是實際任教於蘇格蘭小學的教師人數，通常註冊人數會高於實際任教之人數，例如 2010/2011 年在蘇格蘭教學總會註冊的小學教師有 37,499 位，但實際在學校任教的教師大約只有 23,160 位。此外，值得一提的現象是註冊為特殊專長教師的比例很低。例如 2005 年數據顯示：實際任教於公立小學的 22,873 位教師中只有 1,145 位是具有特殊專長的教師（specialist），例如藝術與設計、音樂、體育或特殊教

⁵ 請參見 The Scottish Government（2011）。

⁶ 請參見 Aileymill Primary School（2011）。

⁷ 請參見 GTCS（2011）。

育教師（Smith, 2008, p. 13）。

「教學」在蘇格蘭被認為是一種有價值的工作，但是教師並未被賦予很高的社會聲望（Gatherer, 2008）。在蘇格蘭要成為合格小學教師的主要管道有二，分別是：大學層級的教育學士（Bachelor of Education, BED），另一途徑是拿到大學文憑後再唸 1 年的教育專業學位（Professional Graduate Diploma in Education, PGDE），依據蘇格蘭的架構，該學位介於學士和碩士之間，其等級未達碩士水準，類似臺灣過去辦理的學士後師資班。

身為蘇格蘭的小學教師，其教學工作的樣態，首先就教學時數來看，2001 年之前蘇格蘭教師每週的工作時數是 32.5 小時，其中 27.5 小時是教學，外加 5 小時讓教師去處理家長日、撰寫學生報告等。2001 年初的麥克隆協議（McCrone agreement）增加教師的薪水，但也增加每週的工作時數至 35 個小時（MacDonald, 2002）；但誠如一位現場教師——勾登·樓瑞（Gordern Lawrie）（Lawrie, 2011）寫給麥克寇麥克（McCrone）教授的信所言，幾乎所有的教師都是超時工作。以下是一位蘇格蘭小學教師的一天，從中或可窺得其工作之大致樣貌，並淺嚐蘇格蘭小學教師的生活世界。

聖·巴尼（Sean Branley）任教於弗佛（Fife）區的林奔（Lynburn）小學，他是七年級的教師，以下是他一天⁸的圖像：

我是蘇格蘭小學七年級的教師，通常我在早上八點左右到校，以便給我自己一個鐘頭的時間來做教學的準備。早上我會在黑板上寫下當天的挑戰題，好讓學生到校之後可以很快地安定下來，並激發他們的學習動機。這些挑戰題從數學、語文到一般常識性的題目都有。

今天有一個小時的數學課，我們進行了心算、筆算，然後以「全班教學」（whole class teaching）做為課程的結束。今天是有些怪異的日子，因為攝影師來學校，所以班上的孩子陸陸續續地離開教室去照像。我本來想進行寫作教學，但孩子這樣進進出

8 請參見 A day in the life of a primary teacher (2011, June, 3rd)。

出根本無法順利進行寫作教學，所以我改上比較具有彈性的藝術課程。

目前我們正在進行的專題和歷史有關，今天下午我們探討 1970 年代，我給了一些和 70 年代有關的問題，例如：1979 年誰是英國的首相？找出五首 1970 年代的歌曲？學生可以自由地使用各項工具找尋答案。附帶一提，中午有些學生打架，我得處理這些行為問題。

我通常在學校把學生的作業改完，因為這一個班有 31 名學生，如果把作業帶回家批改就得攜帶很多的本子回家。在家裡我會做一些課程準備的工作，例如上網找資料或列印學習單等等。今天不需要批閱作業，因為我用藝術課取代了原先的寫作課。不過明天我會進行寫作課，教皇要到蘇格蘭來訪問，而我們目前正在練習為名人寫傳記。今天晚上我自己會花時間先寫一篇，以便讓學生知道我對他們這一篇寫作的期待。

從聖·巴尼的一天可以耙梳出和蘇格蘭小學教育有關的要素，首先從班級學生人數來看，他教七年級，班上有 31 名學生，雖然相較於蘇格蘭的小學班級平均人數而言是個大班級，但仍符合法令的規定。蘇格蘭規定小學一至三年級的班級學生人數不得超過 30 人，小學四至七年級班級學生人數不得超過 33 人，但彈性仍存在，例如部分時間回歸的特殊生⁹或開學才轉進新的學生等。其次可以看見他一如絕大多數的蘇格蘭小學教師是一位包班的教師；此外，在分科的課程結構之外，蘇格蘭小學也有跨領域的專題研究，這種統整課程在 2004 年執行「卓越課程」（curriculum for excellence, CfE）的改革後尤其顯著。接下來將描繪學校教育另一個重要的要素——課程與教學。

三、蘇格蘭小學的課程與教學

在 2011 年談論蘇格蘭小學的課程與教學，首先映入眼簾的畫面是「卓越課程」。這個語彙出現在各種官方文件、學校網頁，也不斷

⁹ 請參見 The Scottish Government (2011)。

出現在師資培育課程以及現場教師的日常對話之中；但是在簡述「卓越課程」前有必要回到歷史脈絡，以便進一步理解其意義。Cassidy（2008）的分析指出，1960 年代之後蘇格蘭經歷三次的重要課程改革，第一次是在 1960 年代由彼時的蘇格蘭首相威廉·羅斯（William Ross）所倡導，強調孩子的主動參與是學習的核心，這一個改革在蘇格蘭通常稱為備忘錄（Memorandum）；第二次的課程改革是 1980 年代後期的「5-14 歲的課程」，其背後的主要精神乃強調課程的廣度（breadth）、均衡（balance）、協調（coherence）、持續性（continuity）及進展性（progression），上述原則在理論上應有助於統整的學習，但落實於學校層級所展現的卻是「均衡性」這個原則被過度強調。因為彼時數學和語文兩者獨大的現象被視為不健康，故「5-14 歲的課程改革」建議小學階段每一個領域教學時間之分配如下：數學 15%、語文 15%、表現藝術 15%、環境研究 25%、宗教與道德 10%，另 20% 的彈性學習時數由各校自行設計課程，或強調全校性課程或進行跨領域教學等（Adams, 1994）。「5-14 歲的課程」本意在於「建議」，但在執行後卻被教師們視同官方的「規定」，於是嚴格的教學時間分配造成課程的破碎，原來該課程改革所強調的課程協調性、持續性均不見落實，於是有了最近這一波 2004 年的「卓越課程」改革。

卓越課程是什麼呢？初步接觸卓越課程的相關文件時作者有一種似曾相識的熟悉，再仔細分析閱讀後我看見這個熟悉感有兩個面向，一個是跨越地理疆界的熟稔，「卓越課程」和臺灣的「九年一貫課程」有諸多神似之處；第二個熟悉來自跨時間的歷史比較，卓越課程和蘇格蘭 1960 年代課程的相仿，讓作者想起研究教育改革的學者說：

所有的一切我們在過去都說過了，可是卻沒有人仔細的聆聽，因此我們只得回過頭去重新再來一遍。（Cubar, 1990, p. 3）

此外 Sarason（1971）也說，改變的愈多就有愈多的事物和原先的老樣子相同。

作者 2011 年在蘇格蘭的數個月期間不斷地在日常生活中聽到或看到卓越課程這四個字，對於文化局內人的蘇格蘭人而言似乎已經不

言自明，不需要再多加解釋。作者的女兒提到，她的語言班教師的父母皆在蘇格蘭的學校任教，語言班教師在上課時說他的父母恨透卓越課程。在 Youtube 上鍵入「curriculum for excellence」亦可蒐尋到以希特勒為譬喻來譏諷卓越課程的影片；蘇格蘭最大的教師工會「蘇格蘭中學教師協會」（Scottish secondary teachers' association, SSTA）也印製並散發反對卓越課程的摺頁文宣。在這個觀察中我見到新的課程改革對於現場教師在情緒上所帶來的擾動和不安是跨文化的。

「卓越課程」的內涵到底為何呢？2011 年 6 月 23 日，作者前往愛丁堡近郊去拜訪一位蘇格蘭小學校長，她告訴我，卓越課程是爲了對蘇格蘭過去非常強調考試的課程與教學，希望把學生培養爲成功的學習者，並且相當強調公民教育（citizenship education）。2011 年二月至七月間，在旁聽愛丁堡大學教育學院的課程時，作者藉機詢問並觀察其師資生對於卓越課程的看法，亦發現「跨領域的教學」是他們口頭不斷強調的重點也是教學的重心。

除了上述這些橫看成嶺側成峯的微觀之外，如果以鳥瞰的角度來看，卓越課程的風貌為何呢？卓越課程是蘇格蘭地區 3—18 歲學生的國家課程，其涵蓋範圍之大是值得注意的一個焦點（Henderson, 2010）。就課程發展的歷史來看，該課程始於 2002 年的諮詢活動，2003 年十一月蘇格蘭的部長成立一個檢視課程的團體，該團體經過廣泛諮詢於 2004 年十一月出版〈一個卓越的課程〉（A curriculum for excellence），該文件指出教育的基本目標有四，分別是：成爲成功的學習者、成爲有自信的個體、成爲負責任的公民以及成爲有效能的貢獻者，¹⁰而這四項就是卓越課程希望達成的目標，目前（2011 年）它已經常出現在蘇格蘭小學的學校網頁之上。從教學的面向來看，該課程改革給予教師較大的專業自主空間。如果要以畫龍點睛的方式來描繪蘇格蘭的卓越課程，作者認爲是該課程的背後的理念一給予各個學校彈性空間去發揮想像，利用創意的方式組織學生的學習，以便維繫永續而深刻的學習（Henderson, 2010）。

¹⁰ 請參見 Wikipedia（2010）。

參、在蘇格蘭的教育議題中學習

囿於篇幅及作者之關懷，本節僅討論特許教師（chartered teacher）、教師的年度評估與專業發展和學校的自我評鑑等三項蘇格蘭別具特色的作為。

一、凍結中的特許教師制度

教師評鑑是目前臺灣教育社群相當關切的議題之一，蘇格蘭與教師評鑑有關的政策，有下列兩項作法特別值得討論，分別是：特許教師以及中、小學裡每年進行的年度檢核和專業發展，而這兩項作為都奠基在其師資培育中「標準本位」的作法之上。

蘇格蘭的全國持續專業發展架構為不同階段的教師訂定不同的專業標準，在「特許教師」之官方文件上提及三個階段，分別是：實習教師、正式教師（full registrated teacher）和特許教師。師培畢業生在實習 1 年後若沒有不良表現通常可以順利成為正式教師，因此在蘇格蘭扁平的教師生涯結構上加了「特許教師」這一個位置，是一個肯定優秀教師的設計，同時也讓一般教師有一個挑戰自我的機會。這種作法接近於李奉儒（2007：44）研究英格蘭的制度後給予本土的建言，故格外值得注目。「特許教師」的制度提供給任職多年，薪水已達基本薪資結構最高階的蘇格蘭教師另一個選擇的路徑，如果這些教師不想選擇行政、管理的職務，藉著「特許教師」的設立，熱愛教學的教師有了一個具挑戰性的生涯目標。

「特許教師」不是一個職務，而是一種資格。依據蘇格蘭官方文件——「特許教師的標準」（Standard for chartered teachers）（The Scottish Government, 2002a），特許教師需具備以下四個面向的相關素質，分別是：（一）專業價值和個人承諾；（二）專業知識與理解；（三）專業及個人的特質；（四）專業行為。上述四項素質必須以整全的方式來觀看，而專業價值和個人承諾被視為核心，其基本假定是特許教師必須具有下列四個核心的專業價值和個人承諾的特徵：

（一）能有效促進教室裡的學習；

- (二) 能進行批判性的自我評鑑與發展；
- (三) 能協同合作並發揮影響；
- (四) 具有教育意義的社會價值觀。

同一分文件 (The Scottish Government, 2002a) 指出：「特許教師」應該證明自身具有以下能力，以提升學校的教育品質並拓展教學的專業知識，例如 (The Scottish Government, 2002a)：

- (一) 提供同儕在教與學方面的具體忠告；
- (二) 對學校發展有貢獻，例如自評、藉由分享、同儕對話、示範教學來提升自我能力；
- (三) 對學校現行的持續性專業成長 (Continuing Professional Development, CPD) 活動有貢獻；
- (四) 不論在教室內或教室外，能擔任團隊中的領導者，分享好的實務經驗，促進教與學，並能主動發展相關資源運用於校園；
- (五) 主動提高學校工作的品質並產出有力的成就；
- (六) 在正式的學習時間外能提供額外的課程、學習支持等；
- (七) 發現並挑戰負向的學校文化，像是低期望和貧困的關係或是差別對待的習慣，並激勵同儕以帶動進步；
- (八) 支持師培生，並與負責師培的高等教育機構合作；
- (九) 和社區 (如家長和社區內的專家) 建立正向的夥伴關係；
- (十) 能與公眾討論和教育、教與學有關的文學作品或做出相關貢獻。

Menter 等 (2004) 比較蘇格蘭和英格蘭教師專業成長的作法後強調，「特許教師」雖然也設置了專業標準，但是更為看重發展的歷程，蘇格蘭設計一套專業發展的方案來協助有意願成為「特許教師」者，這些方案都必須經過專業團體 (亦即教學總會) 認證後方能開設，從 2003 年八月開始執行，有些開設在大學裡，有些由相關的專業團體開課。有意願的教師可以自費在夜間或週末進修，全程可以長達 6 年 (Patrick, Forde, & McPhee, 2003)，教師在「特許教師」方案的協助下，以自身的工作環境為探究的焦點，在探究中達到專業的成長，因此在特許教師的檔案評量裡可以看到他們進行的行動研究。此外，教師修習這些專業發展課程可以同時拿到「特許教師」的資格以及碩

士學位，還有具體的豐厚加薪。但愛丁堡大學的榮譽教授歐布瑞（J. O'Brien）教授¹¹表示，「特許教師」方案的難度遠遠超過一般的碩士學位。

Menter 等人（2004）及 O'Brien（2010）均表示，目前蘇格蘭有資格申請「特許教師」的人選中，真正提出申請要接受這個挑戰的人數仍嫌少。2010/2011 年在蘇格蘭只有 1,107 位教師獲得「特許教師」（chartered teacher）的資格，即便在金錢上，具有「特許教師」的資格意謂著每年多出 6,000 多英鎊的收入，以英鎊和新臺幣的匯率約 50 元的比例計算，「特許教師」一年多了新臺幣約 30 萬元的收入，其誘因是存在的，但參與該方案的人數仍不多。Menter 等人（2004）提到可能原因之一是：成為「特許教師」除了自己專業知能被肯定，還必須善盡輔導及影響同儕的責任。另 O'Brien 教授的觀察是，蘇格蘭的文化保守，通常蘇格蘭人不願意突顯自己。此外，值得一提的是 Connelly 與 McMahon（2007）的調查顯示：參與「特許教師」專業發展方案者普遍認為他們自己在專業上受益，而且自身在教室層級的教學也有成長，但是這些「特許教師」所服務學校是否也受益呢？研究指出：證據非常薄弱，這一個證據薄弱指出教師專業成長在規畫上的困難，同時也成為特許教師於 2011 年被凍結的原因之一，其它如財政上的考量也是不容輕忽的因素。另 McGeer（2009）以問卷調查蘇格蘭 1,182 位教師對「特許教師」的看法，結果顯示：半數強的教師對該方案持正向的看法，但教師們仍對該方案背後的哲學、經費等持保留的態度。

「特許教師」的方案在蘇格蘭已經被凍結，但是任何一個制度有陽光面也必然會有陰影面，從一位臺灣師資培育者的角度來觀察，作者發現該制度有四項優點：第一，該制度結合專業成長和教師職涯，有助於鼓勵教師繼續攻讀碩士學位，蘇格蘭教師並不像臺灣教師積極於獲取碩士學位；第二，蘇格蘭強調「特許教師」要己立立人，己達達人，讓學校文化因「特許教師」之存在而具有加分的效果，不管在執行歷程這個良好的設計意圖是否被充分落實，其設計理念相當值得

¹¹ O'Brien 教授 2010 年訪臺時之個人談話。

留意；第三，特許教師方案必須經過蘇格蘭教學總會的認證，且上課歷程邀請實務工作者協同進行，課程內涵重視理論和實務的對話，同時它也是一種植基於教學工作現場的專業發展方案，相當值得臺灣借鏡；第四，要進入特許教師方案至少要有 6 年的任教年資，也就是其薪水已達基本薪資結構最高階者，因此在進修歷程有豐富的實務經驗可以和理論視野對話。

二、教師的年度評估和專業發展

2010 年蘇格蘭學者歐布瑞訪台，討論到「教師年度評估和專業發展」時指出：這一個課題目前在蘇格蘭尚未出現有系統的學術研究，故本文只能就有限的文件資料以及個人於 2011 年上半年在愛丁堡地區所做的觀察來描繪其粗略的樣態。在英國時報教育增刊（Times Educational Supplement，TES）教師的網路討論區裡出現一則蘇格蘭教師回應英格蘭教師有關教師評估（teacher appraisal）的對話，這一位蘇格蘭教師說：¹² 我們每年有一次機會坐下來和校長一起檢視自己的表現，並決定自己下一年的目標和該調整的地方。這一位蘇格蘭教師談的內容其實就是年度評估和專業發展，蘇格蘭為教師發展完整的持續性專業發展架構來協助教師個人及校方進行年度的評估和專業發展。這一個架構建基在專業標準之理念之上，學校的管理階層可以在年度評估和專業發展時使用此一發展架構做為和教師討論的基礎，並以之做為規劃教師來年專業發展方案的根據（The Scottish Government, 2002b）。

蘇格蘭公立學校的教師每年必須進行 35 個小時的專業進修，這些進修的範圍很廣泛，除了傳統的研習課程之外還包括到同儕的教室進行觀察、自行閱讀、建立人際社群網絡（networking）、參與學校的相關教育方案等。從 2003 年開始教師必須建立自己的進修檔案，首先依據個人的需求，規劃年度的專業繼續發展計畫，在小學裡個別教師的專業繼續發展計畫必須經過校長評估同意後方能執行，校長的評估則帶進組織的願景需要等，這個簡單的圖像顯示：其回應教師個

¹² 請參見 TES（2011）。

別的专业需求但又不離集體的需要，這個機制倘能確切的落實是不容小覷的；惟受訪的蘇格蘭現場教師¹³也很坦誠地指出蘇格蘭教師的年度評估和专业發展仍有很大改善空間。

在蘇格蘭〈專業檢核與發展〉（Professional review and development）的官方文件中（The Scottish Government, 2002b）清楚地規劃教師在七個面向及六個生涯階段的持續性專業發展的架構，例如新手教師在教與學的面向必須做到下列六項，分別是（The Scottish Government, 2002b）：

- （一）了解教學方法；
- （二）能清楚而有目的地發問；
- （三）進行評量與記錄；
- （四）使用資訊科技來協助學生的學習；
- （五）規劃每日的活動；
- （六）使用學校既定的規格來撰寫學生的學習報告書給家長。

〈專業檢核與發展〉（The Scottish Government, 2002b）又指出，這個清楚的架構可以發揮四種功能，分別是：

- （一）教師在準備年度評估時，該架構可以成為教師自我評鑑的工具。
- （二）教師可藉助該架構來追溯自己的專業發展，或用此一架構來提供建議給同儕。
- （三）有助於描繪、規劃自己下一步的專業發展。
- （四）有助於支持或監控自己在發展目標上的實現或進展情形。

蘇格蘭教師年度專業檢核中的持續性發展架構，不但有系統而且以教師的專業成長為考量，相較於臺灣小學使用的《公立學校教職員成績考核辦法》，不但流於形式而且無法在教師的專業成長上發揮實質的影響。國內學者對於此一現象已有深刻的觀察（吳清山，2004），蘇格蘭的作法再次提醒我們存在臺灣小學現場的沉疴。有趣的是，蘇格蘭教師年度專業檢核把重心放在形成性的協助教師專業成

¹³ 作者於2011年二月至七月間參與愛丁堡大學兩班在職進修的課程，於課間或用餐時進行非正式訪談。

長而非總結性的能否進級加薪，因此在晤談中有蘇格蘭校長表示，沒有胡蘿蔔也沒有棍子讓這個檢核規準設計得很嚴謹的制度無法真正落實；而反觀臺灣的年度成績考核是有胡蘿蔔的機制，年終考核獎金是個正增強，但是我們卻未善用這個力道來進行教師專業成長的實質考評。這個對照讓我再次深刻感受到比較教育的功能「站在別人的國土上，格外能看清楚自己國家的問題」。

三、學校的自我評鑑

蘇格蘭小學的評鑑／視導過去由教育皇家督學（HM Inspectorate of Education, HMIE）負責，但蘇格蘭教育和終身學習（education and lifelong learning）部長在2010年10月14日宣布整合教育皇家督學和蘇格蘭的學習與教學（Learning and Teaching Scotland, LTS）這兩個單位成為「蘇格蘭教育」（Education Scotland）。¹⁴ 易言之，未來在蘇格蘭學校評鑑將由這一個稱為「蘇格蘭教育」的新單位負責。

提及視導和評鑑，在表現管理（performance management）的論述喧囂塵上之脈絡下，蘇格蘭非常強調「自我評鑑」（self-evaluation），《我們學校有多好？》（How good is our school）（HMIE, 2007）在蘇格蘭的教育實務社群已經是耳熟能詳的語彙，《我們學校有多好？》報告書將「自我評鑑」視為反思的工具，藉由自我評鑑而讓學校更清楚地了解自己的優勢及弱點，並設定應該改進的優先次序，所以在蘇格蘭「自我評鑑」本身不是目的，其旨在改進教育，這是相當健康而陽光的態度（HMIE, 2007）。

《我們學校有多好？》報告書強調學校在自我評鑑時要關注下列三個問題，分別是：我們做得如何？我們如何得知？接下來我們該做什麼？值得強調的是，蘇格蘭強調學校的自我評鑑必須是全校所有教師都參與的工作，而不是管理同仁的行政業務，如是才能發揮自我評鑑中的反思繼而調整、改進的積極功能。此外，蘇格蘭的學校很務實地將學校自我評鑑分項安排在全年的行事曆中（HMIE, 2007），而非外部評鑑之前才急著熬夜趕工做資料夾，這是臺灣的學校評鑑應該借

¹⁴ 請參見 Education Scotland（2011）。

鏡的精神。

此外，蘇格蘭在學校的自我評鑑中強調孩子的聲音，學校自我評鑑不但看見學生在認知面向的發展，也強調學生在情意面向和態度上的發展，並以之回饋於學校的發展（Thomas, Smees, Macbeath, Robertson, & Boyd, 2000）。這些論述配合蘇格蘭的小學評鑑報告書中執筆的評鑑委員會親自寫一封信給該校小朋友，除了致謝亦告知學校評鑑的大致結果。這種以行動強調「兒童／學生」之重要性的作為相當值得肯定。此外，強調學生在情意面向和態度上的發展也值得臺灣反思。

肆、代結語—寒風中薊草

本文從學生、教師、課程教學等三個面向來描繪蘇格蘭小學教育的圖像。簡言之，蘇格蘭的小學絕大多數係公立學校，小學有七個年級，學校及班級的規模均小，近年來蘇格蘭亦面臨學生人數下降的困境。蘇格蘭的小學教師絕大多數是包班的教師，男性教師、科任教師及少數族裔教師均為少數。目前小學教師每週的工作時數為 35 小時，每年亦須具備 35 個小時的專業成長。蘇格蘭從 2004 年開始推展 3—18 歲的「卓越課程」，主要目的有四，分別是：成為成功的學習者、成為有自信的個體、成為負責任的公民以及成為有效能的貢獻者。此外，本文亦從特許教師、教師年度評估與專業發展及學校自我評鑑等三個議題來觀看蘇格蘭的小學教育。

蘇格蘭人常自嘲他們有九個月的冬天外加三個月的壞天氣，薊草堅忍地存活在這種惡劣的環境中，成為蘇格蘭的象徵。¹⁵ 在蘇格蘭多雨而寒冷的草原上經常可以見到薊草搖曳在這種困難的生存環境中，就外貌來看，薊草雖然不顯眼但仔細觀察，它具有一種不張揚的美，尤其值得一提的是薊草在莖及葉片上長滿了刺，這個機制讓薊草不會淪為草食性動物的食物。從一個文化局外人的角度來看，這一個意象

¹⁵ thistle 和藍鈴 blue bell 二者都是蘇格蘭的國花，但在蘇格蘭的日常生活裡薊草的能見度遠高過於藍鈴。薊草圖片請見附錄一。

傳神地描繪了蘇格蘭的歷史文化。蘇格蘭成為大不列顛的一部分之後，這個歷史的轉折讓蘇格蘭人失去政治的獨立自主，故只能努力地在教育、宗教、文化上竭力維護其特色及自我認同。

在蘇格蘭的各種教育論述中可以清楚感受到他們刻意凸顯自身不同於英格蘭的情結，在日常的對話中也常遇見這種藉由「劃界」來自我肯定的語彙。這個差異的劃定，是精神層面的楚河漢界，一如長在薊草莖葉上的刺，用以維護蘇格蘭教育獨特性的展現，而其成果則一如寒風中的野薊，展現謙抑而不張揚的美，它猶如謙虛的蘇格蘭人，涵而不露，堅毅刻苦；但只要一面對南方的英格蘭則其自我保護的刺便開始發揮功能。從慶祝差異、強調多元的角度來看，蘇格蘭原野寒風中的薊草精神是值得敬重的，而蘇格蘭的教育作為也是在英格蘭之外可以提供給臺灣借鏡的重要他山之石。

回到蘇格蘭的小學教育，至少可以從下面幾個具體的事實來看見其薊草的精神，第一，在英格蘭強調表現評鑑時，蘇格蘭的特許教師看重過程中的專業發展；第二，特許教師的方案必須經過蘇格蘭教學總會認可，而英格蘭則計畫著要關掉其英格蘭的教學總會；第三，蘇格蘭的學校評鑑強調自我評鑑，而不像英格蘭倚重外部評鑑；第四，當英格蘭的國家課程走向分科的一端時，蘇格蘭的國家課程——卓越課程——則位移至統整課程。除了這些瑩瑩大者，還有諸多南北的不同，例如英格蘭的小學 6 年而蘇格蘭的小學教育 7 年等。這些表徵都清楚地展現著蘇格蘭在艱困的寒風中努力地維護他們教育文化的特色，用劃界後的差異來維護蘇格蘭的認同。而蘇格蘭的學校自我評鑑被認為具有世界級的水準，其特許教師的制度亦贏得不少關注，這些美好的教育實踐則猶如那美得不張揚的薊草花。行筆至此，作者開始懷念起謙抑而有充實內涵之美的蘇格蘭人了。

參考文獻

- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示。**教育研究與發展期刊**，2（3），193-216。〔Li, F. R. (2006). Guozhong xiaoxue jiaoshi pingjian jizhi guihua zhi chuyi: Yingguo de jingyan yu qishi. *Journal of Educational Research and Development*, 2(3), 93-216.〕
- 李奉儒（2007）。英國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），**中小學教師素質管理制度比較研究**（頁 17-50）。臺北市：高等教育。〔Li, F. R. (2007). Yingguo zhong xiao xue jiaoshi suzhi guanli zhidu zhi yanjiu. In S. K. Yang, Q. R. Wang & F. R. Li (Eds.), *zhong xiao xue jiaoshi suzhi guanli zhidu bijiao yanjiu* (pp. 17-50). Taipei: gaodeng jiaoyu.〕
- 傅木龍（1995）。英國中小學教師評鑑制度研究。載於中國教育學會（主編），**教育評鑑**（頁 273-308）。臺北市：師大書苑。〔Fu, M. L. (1995). Yingguo zhong xiao xue jiaoshi pingjian zhidu yanjiu. In China Education Society (Ed.), *jiaoyu pingjian* (pp. 273-308). Taipei: Journal of Education.〕
- 吳清山（2004）。提昇教師素質之探究。**教育研究月刊**，127，5-17。〔Wu, Q. S. (2004). Tisheng jiaoshi suzhi zhi tanjiu. *Journal of Educational Research*, 127, 5-17.〕
- 張芬芬（譯）（2005）。**質性研究資料分析**。（原作者 Miles, M. B., & Huberman, A. M）。臺北市：雙葉。〔Miles, M. B., & Huberman, A. M. *Zhixing yanjiu ziliao fenxi*. (F. F. Zhang, Trans). Taipei: shuang ye.〕
- Adams, F. (1994). 5-14 framework and context. In G. Kirk & R. Glaister (Eds.), *5-14 Scotland's national curriculum* (pp. 1-25). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Aileymill Primary School (2011). Retried from <http://aileymillprimary.inverclyde.sch.uk/>

- A day in the life of a primary teacher* (2010). Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/day-in-the-life-primary-teacher.aspx>
- BBC (2010). *Men in short supply in state primary schools*. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/education-11175850>
- Cassidy, C. (2008). Scottish primary education: Philosophy and practice. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 23-32). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Connelly, G., & McMahon, M. (2007). Chartered teacher: Accrediting professionalism for Scotland's teachers—A view from the inside. *Professional Development in Education*, 33(1), 91-105. Retrieved from <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a770675818>
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, January, 3-13.
- Doherty, R. A., & McMahon, M. A. (2007). Politics, change and compromise: Restructuring the work of the Scottish teacher. *Educational review*, 59(3), 251-265.
- Education Scotland (2011). *New agency to lead support for education in Scotland*. Retrieved from <http://www.hmie.gov.uk/Generic/New+agency+to+lead+support+for+education+in+Scotland>
- Gatherer, B. (2008). Scottish teachers. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 894-902). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GTCS (2010). *Statistical digest*. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/education-in-scotland/statistical-digest-autumn-2010-2.pdf>
- Henderson, J. (2010) Curriculum for excellence. *Nutrition Bulletin*, 35(1), 40-44. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-3010.2009.01800.x/abstract;jsessionid=5F936B5D4894E90A42B55F6D8AF67FB1.d04t02?systemMessage=Wiley+Online+Librar>

y+will+be+disrupted+17+March+from+10-14+GMT+%2806-10+EDT%29+for+essential+maintenance&userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage=

HMIE (2007). *How good is our school?* Livingston: Author.

Humes, W. (2008). Policy making in Scottish education. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 69-79). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Humes, W., & Bryce, T. (2008a). The distinctiveness of Scottish education. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 98-110). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Humes, W., & Bryce, T. (2008b). The future of Scottish education. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 905-918). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Henderson, D. (2008, May 12). *Schools are doing better in Scotland*. Times Educational Supplement. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2233986>

Kirk, G., & Glaister, R. (Eds.) (1994). *5-14 Scotland's national curriculum*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Lawrie, G. (2011, June 10). *Dear professor McCormac...(An open letter to the chair of the teacher employment review)*. TESS, Issue 2218.

Macdonald, G. (2011, May 27). *McCormac review may have some answers*. TESS, Issue 2216.

MacDonald, A. (2002). Collegiate or compliant? Primary teachers in post-McCrone Scotland. *British Educational Research Journal*, 30(3), 413-433.

McGeer, J. (2009). The chartered teacher scheme in Scotland: A survey of the views of the teachers. *Professional Development in Education*, 35(1), 5-22.

Menter, I., Mahony, P., & Hextall, I. (2004). Never the twin shall meet—Modernising the teaching profession in Scotland and England. *Journal of education policy*, 19(2). Retrieved from <http://www>.

- tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341042000186336a
- Miller, W., & Crabtree, B. F. (1992). Primary care research: A multi-method typology and qualitative road map. In B. F. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing qualitative research: Research methods for primary care* (Vol.3). Newbury Park, CA: Sage.
- O'Brien, J. (2010, June). *Teacher professional development standards and frameworks: The U. K. experience*. Paper presented at the Internatimal Conference on Teacher Education, National Taiwan Normal Universitil. Tainei.
- Patrick, F., Forde, C., & McPhee, A. (2003). Challenging the "new professionalism": From managerialism to pedagogy? *Professional Development in Education*, 29(2), 237-254. Retrieved from <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a751257238>
- Richardson, L., & Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rowe, J. (2011, May 27). *Not a charter for sniping*. TESS, Issue 2216.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, I. (2008). Educational provision: An overview. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish education* (3th ed.) (pp. 11-22). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Swan, J. (2007). *It's all about control*. In TESS 20th July 2007. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2416008>
- TES (2001). *Discuss debate or let off a bit of steam*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/forums.aspx?navcode=14>
- The Scottish Government (2002a). *Standard for chartered teachers*. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Publicatio ns/2002/12/15833/14074>
- The Scottish Government (2002b). *Professional review and development*. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Publicatio>

ns/2002/12/16014/15705

Thomas, S., Smees, R., Macbeath, J., Robertson, P., & Boyd, B. (2000). Valuing pupils' view in Scottish schools. *Educational research and evaluation*, 6(4), 281-316.

Tuition fees 2012 (2011). *Tuition fees 2012: What are the universities charging?* Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2011/mar/25/higher-education-universityfunding>

The Scottish Government (2011). *Pre-schools, pupils and teachers*. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2011/03/04154230/3>

Wallace, S. (2008). *Oxford dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press.

Wikipedia (2010). *Education in the United Kingdom*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_Kingdom

附錄一

美麗又堅強的蘇格蘭國花薊草（thistle）



英國幼兒基礎階段之課程 改革及其對臺灣之啟示

葉郁菁 *

摘要

英國規範 0-5 歲幼兒的學習與發展目標。不論教育部門或民間學術組織均對幼兒基礎階段課程實施結果進行檢討，並提出改進建議。本文首先略述英國學前與小學課程的發展與架構，並從近年發表的官方報告和民間評鑑書整理英國幼兒基礎階段課程的發展現況與課程改革方向。英國幼兒基礎階段的課程經驗與改革方向，不論是在教育部版本的政策建議書或是民間版的課程評鑑書，均提出幼兒基礎階段與小學課程銜接的不連續性，以及對於學前階段幼兒以遊戲為主要教學活動、幼兒個人發展為主導的課程模式此與小學階段的分科教學有所差異。英國的經驗正可以為臺灣《幼兒園教保活動與課程大綱》提供新思維。

關鍵詞：幼兒基礎階段、課程評估、幼小銜接、第一基階

* 葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2011 年 10 月 4 日；修訂日期：2011 年 11 月 31 日；採用日期：2012 年 2 月 15 日

The British Reform of Early Years Foundation Stage and Its Implications for Taiwan

Yu Ching Yeh*

Abstract

The basic stage of childhood education is programmed for the learning and development of children from one-to-five-year old age. The evaluation reports of the Department for Education and the Cambridge Primary Review provided suggestions for a better basic curriculum of the early years foundation stage, helping children ready to school and able to learn. The primary and Childhood curricula are introduced at the beginning of this article. It also presents the main themes of the reform of the early year curriculum. Early year curriculum takes a pedagogy different from the primary curriculum. It reflects the discontinuity of the childhood foundation stage and the first year of primary school. Based upon the British curriculum reform experiences, this paper offers suggestions to the practice of the new curriculum.

Keywords: early years foundation stage, curriculum evaluation, school transition, Key Stage 1

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

E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: October 4, 2011; Modified: November 31, 2011; Accepted: February 14, 2012

壹、前言

英國小學課程跨越 5-7 歲的第一基階（key stage 1）、7-11 歲的第二基階（key stage 2），而 5 歲以前的課程，則另由幼兒基礎階段（early years foundation stage, EYFS）的學習目標與教學指引所規範（Qualifications and Curriculum Development Agency, 2011）。不論教育部門或民間學術組織，均對幼兒基礎階段課程實施結果進行檢討，提出許多改進建議，尤其 2010 年《提凱爾評鑑書》（Tickell review）中所提的幼兒基礎階段政策建議，將由教育部公告並作為 2012 年課程修訂的依據（Department for Education, 2011a）。本文首先略述英國學前與小學課程的發展與架構，並從近年發表的官方報告和民間評鑑書整理近年英國幼兒基礎階段課程的發展現況與課程改革方向。

英國學前教育強調以幼兒發展為核心，但是在課程實際執行時卻以「幼小銜接」的形式，使得學前教育課程不斷小學化，英國教育部設定的學習目標，均指向提高幼童進入小學之後在語文識讀和學科能力的提升，忽略幼兒基礎階段對於以幼兒能力發展為核心的基本立場。包含幼兒學習能力的評估、以及統整課程和分科教學的落差銜接，上述不僅是英國學前教育改革面對的問題，同時也是我國實施幼兒園教保活動新課綱可能面對的問題。臺灣《幼兒教育及照顧法》於 2011 年三讀通過，於 2012 年八月施行幼兒教保活動新課綱。不論是教育部版本的政策建議書或是學者版的課程評鑑書，英國幼兒基礎階段的課程經驗與改革方向，正可以為臺灣幼兒教保活動新課綱提供若干思維。

貳、英國幼兒基礎階段與小學課程的發展

英國 1967 年公布的《普魯頓報告》（Plowden report）揭示教育過程的核心是兒童，兒童成為教育的主體性開始受到重視。學校課程的規範從 1967 年由地方教育當局（Local Education Authority, LEAs）決定，轉變到 1988 年國定課程（national curriculum）公布實施後，所有義務教育階段的學校均必須遵循國定課程的規範，將以往授權地方政府自行規定、轉變為收編中央控管（QCDA, 2011）。

國定課程設定四個基礎階段（key stage），分別為 5-7 歲的第一基階、7-11 歲的第二基階、11-13 歲的第三基階（KS3）、13-16 歲的第四基階（KS4），以及在每個基礎階段，分別設定不同學科學童應該達到的基本能力分級（QCDA, 2011）。

一、幼兒基礎階段的課程架構與內容

依據 2009 年小學國定課程目標，英國國家課程不只是義務階段的教育，而將 5 歲以前的幼兒一併納入（Alexander & Flutter, 2009）。幼兒基礎階段課程包含個人、社會與情緒發展；溝通、語言和閱讀；問題解決、數學；對世界的知識和理解；體能發展；創造發展六大學習與發展領域（Alexander & Flutter, 2009）。

幼兒基礎階段的教學者必須確保幼兒在被關懷與被重視的氛圍中提供幼兒遊戲和學習的機會。幼兒基礎階段強調教學者必須事先作完整的規劃，妥善的教學規劃可以確保學習者得到有效的、多樣化的、進步的學習。教學者必須建構個別學童學習的知識基礎，並且維護一個正向的學習環境，但教學計畫規劃時，也必須保持彈性，以因應班級幼兒隨時可能引發的新主題（Department for Children Schools and Families, DCSF）（DCSF, 2008）。

作為一個有效能的教學者，必須同時兼顧幼童的發展，觀察、傾聽與紀錄，有效的教學，教學規劃與提供資源等五個面向（DCSF, 2008）：

（一）幼童的發展：教學者必須能夠辨別幼兒在幼兒基礎階段習得的知識、技能、理解和態度，並且評斷幼兒的學習是否達到幼兒基礎階段設定的學習目標。教學者必須了解所有幼兒在各項能力的表現並非同時進展。幼兒在某個學習領域可能達到預設的學習目標，但在另外一些學習領域可能落後，因此教學者必須提供足夠的學習評量診斷，以修正幼兒的學習活動。

（二）觀察、傾聽與紀錄：教學者對幼兒的觀察可以協助他們評估幼兒進步的狀況。觀察可以協助教學者決定應該提供幼兒那些學習的協助和指導，因此教學者在教室中必須能夠觀察、傾聽幼兒說話，並且做成紀錄。教學者必須基於幼兒的興趣和需要，依照幼兒適合的能力提供遊戲和適當的學習經驗。

（三）有效的教學活動：教學者必須能夠清楚掌握幼兒的學習狀況，才能提供到位的學習引導，提供幼兒學習和發展的支持，並且擴展其學習經驗，同時教學者也要能清楚掌握不同年齡階段幼兒應該達到的學習目標。

（四）教學規劃和提供資源：教學者預先做好教學規劃對於幼兒有效的、多樣化的學習有所助益。好的教學規劃可以使教學者在教學歷程中，清楚掌握個別幼兒的學習特質，從而鷹架其所需的資源。教學者也可以從教學反省中，重新構思如何提供豐富的學習環境。

（五）學習診斷與評量：教學者必須對於個別幼兒的發展和學習狀況提出有效的分析和評估，然後依據幼兒的學習和進步情況擬定之後的教學計畫。學習評量可以分為形成性評量和總結性評量，在幼兒基礎階段要求所有教學者必須在幼兒進入預備班（reception class）¹之前完成幼兒基礎階段的學習評量，並了解幼兒的學習能力表現。教學者必須提供幼兒發展和學習的指引和充分訊息，以提供小學一年級教師規劃中長期計畫，使幼兒進入第一基階後，小學一年級教師可以提供協助和擴展學生的學習經驗。

¹ 預備班指進入小學前的一學年，幼童年齡為4—5歲，通常為小學附設。

二、小學教育課程發展

英國初等教育課程則與上數學前的統整領域課程不同，在第一基階（5-7 歲）和第二基階（7-11 歲）均採分科教學，兩階段包含 10 個基礎科目（foundation subjects）²，其中英語、數學和科學三者為核心學科（core subjects）。另外，宗教教育和性教育也同時列入國定課程，但並非屬於基礎科目。學童學習國定課程的學習成效必須透過能力檢核，以了解學生學習課程後達到的能力指標。

第一基階的學童必須達到第一至第三級（level 1-3），第二基階必須達到第二級到第五級（level 2-5），但是 Alexander 和 Flutter（2009）指出，國家對於必須達到能力指標的學生比率每年不斷修正，2002 年對於小學畢業（11 歲）學童的語文閱讀須達到第四級（level 4）的比例要求為 80%，但在 2007 年「學童計畫」（Children's plan）報告書將標準提高至 2020 年語文閱讀和數學都必須達到 90%（Department for Education, 2007）。

參、學前到小學教育階段課程實施的檢討與評估

英國教育部針對幼兒基礎階段的課程發展委託學者進行評估研究（Brooker, Rogers, Ellis, Hallet, & Roberts-Holmes, 2010; Garrick, Bath, Dunn, Maconochie, Willis, & Wolstenholme, 2010），並由提凱爾夫人（Dame Clare Tickell）執行幼兒基礎階段的政策建議書，即《提凱爾評鑑書》，即為英國改革幼兒基礎階段的重要依據。

民間版對國小與幼教基礎教育課程（KS1 和 KS2）提出的評估與改革建議主要有《劍橋初等教育評鑑書》（Cambridge primary

² 基礎科目包含藝術和設計、公民教育（非 KS1，KS2 的法定學科）、工藝與科技、地理、歷史、資訊科技、現代外語（2009 年非法定學科、2010 年開始列為 KS2 法定學科）、音樂、體育、以及社會和健康教育（非 KS1，KS2 的法定學科）（Alexander & Flutter, 2009）。

review），此自 2006 年持續至今，爲一完全獨立不受官方引導的評鑑報告（Brundrett, 2011）。Alexander 與 Fultter（2009）在《劍橋初等教育評鑑書》中指出，原本應由羅斯爵士（Sir Jim Rose）針對小學課程重新做獨立檢視。

《羅斯報告》（Rose review）應爲過渡性且暫時性的非正式報告，並在 2008 年十二月提出之後開放各界提供意見和諮詢，但課程與資格發展委員會（Qualifications and Curriculum Development Agency，QCDA）並未依據開放諮詢的結果提出課程修訂的建議，2009 年公布的《羅斯報告》中對四種「學習和生活技巧」、以及六個「學習領域」訂出的框架毫無協調空間（Alexander & Fultter, 2009）。在小學課程的修訂過程，民間版本和官方版本對於小學課程的核心價值與目標存在相當大的歧見。

英國教育部曾委託學者進行幼兒基礎階段的評估（Brooker et al., 2010）。該項評估研究針對全英國六大行政區超過 200 位現場教師進行質性資料蒐集與訪談工作，研究結果的主要發現如下：

首先，幼兒基礎階段的教師必須依照幼兒基礎階段的架構進行教學，此一套架構不僅影響幼教師與保育員每日的教學活動和規劃，同時也提升幼兒在學習活動的經驗，但仍有少部分教師認爲幼兒基礎階段過於強調評估和學習衡鑑，此等現象的確造成教師在教學上的壓力。

其次，幼兒基礎階段是以遊戲爲基礎、以兒童爲主導的架構，同時現場教師也認同：學前教育階段應該爲未來小學的學習做準備，同時學前教育的發展也被視爲是兒童發展的重要基礎階段。

第三，現場教師對於幼兒基礎階段方案的適切性，尤其是不同年齡階段在溝通技巧、語言和文學、問題解決、數學等應該達到的能力目標仍有不同看法。

這個研究結論回應到兒童、學校與家庭部（Department for Children Schools and Families, 2009）對國小課程的體檢報告（亦稱爲《羅斯報告》），其中建議教學者應對個別學童在該年齡階段應該達到的能力有更多理解，尤其夏天出生的學童在能力發展上幾乎比同班較大的學童少 1 歲，因此在對應能力分級的描述上應考慮不同學童年

齡成熟的差異。一些預備班的教師指出：要求達到學習目標並且對幼兒進行學習評估，已經造成教師壓力和挫折。

第四，幼兒基礎階段方案仍然對不同年齡階段的幼兒提供發展的指導原則，但是這些與教師秉持的「每個幼兒都是獨特的」理念不符。

第五，就發展而言，學前階段的幼兒，其學習內容充滿多樣性，因此單一的評估方式並無法順應多樣化的學習樣態，尤其在幼兒基礎階段，又強調從學前階段到國小評估的連續性，但是因為評估者對於衡鑑內容和指標的理解不同，國小教師與學前教育教師對於同一位幼兒的評估結果可能產生差異。

當幼兒進入小學之後，原本的形成性評估轉化為以紙筆測驗為主的總結性評估，而且評估的內容也幾乎跟學校課程綑綁在一起，凸顯學習評量的不連續性。同時，Brundrett（2011）也指出，目前學生基本能力的測驗依據國定課程安排在 7 歲（KS1 結束）、11 歲（國小結束）與 16 歲（中學結束）等階段轉換時，卻可能忽略不同學校在課程規劃、學校類型（國家政府補助或獨立學校）等特殊性。

第六，家長對於幼兒基礎階段的訊息不足，因此當幼兒基礎階段方案期待家長可以參與幼兒學習成果的評估，但受限於家長能夠取得的訊息有限，造成家長參與的普及度不高。

第七，雖然事前教育主管單位提供許多教師的培訓工作，並且告知幼兒基礎階段的架構和設計、內容及形式，但仍有許多教師獲得的教育訓練有很大差異，例如有些透過研習課程、有些則來自海報、網站訊息或者光碟宣導片，因此現場教師對於幼兒基礎階段規範和要求的理解仍有相當差異。

教育部同樣也蒐集幼兒在幼兒基礎階段的研究資料和評估，該結果發現（Garrick et al., 2010）：對於幼兒而言，他們談述最多的仍在該遊戲，包含扮演遊戲、建構式遊戲、畫圖、電腦遊戲和足球等。在六大領域課程中，幼兒比較喜歡遊戲中含創造發展、對世界知識和理解、以及身體動作發展、和語言溝通。他們透過模擬與真實生活經驗有關的學習，如：煮飯、逛街、照顧寵物等擴增學習經驗。

但上述研究結果並未能反映在 2012 年將修訂的小學課程中。Alexander 與 Flutter（2009）指出，他們無法認同在《羅斯報告》中

認為應該把預備班的課程視為小學課程的準備、把小學課程視為中學課程的準備等要點；學者亦抨擊上述作法只關注下一階段、只重視「未來」，但卻看不到「現在」。

若將青少年前期（pre-adolescent）階段視為是個完整的整體，就不應該忽略學童在不同年齡階段的發展需求。而 Alexander 等人（2009）更提出，官方版的《羅斯報告》所範定的課程，僅限縮在閱讀、寫作、數學、科學、資訊科技、與第二外語等所謂傳統式的認知課程，與課程目標中所宣稱之「全人式」的發展矛盾。

肆、幼兒基礎階段課程改革方向

2010 年英國政府委請提凱爾夫人執行有關幼兒基礎階段實施的總體檢報告——《提凱爾評鑑書》，該項報告將作為英國改革幼兒基礎階段的重要依據。2012 年，英國幼兒基礎階段進行重大變革，主要將原本的 69 個學習目標減少為 17 個（Department for Education, 2011b），同時強調「個人的、社會的和情緒的發展，體能發展，語言和溝通表達」等三個基本能力的精熟，尤其是基礎的語言能力。

此三項基本能力的精熟主要是為了與小學課程進行銜接。英國政府回應《提凱爾評鑑書》，並提出下列三大主要改革措施（Department for Education, 2011a）：

第一，0-5 歲課程大幅縮減；

第二，聚焦在進入小學之後的適應；

第三，政府提供免費的兒童照顧，使家長時間安排上更有彈性。

課程改革包含使 0-5 歲幼兒在學前教育階段在個人的、社會的和情緒的發展（personal, social and emotional development）、體能發展（physical development）、語言和溝通表達（communication, language and literacy）等三大主要領域的學習。

上述三大領域大致涵蓋幼兒教育階段的語文、數學、藝術設計、和對世界理解等教學活動。Alexander 與 Flutter（2009）認為，2009

年的小學課程改革並未兼顧 5 歲以下幼兒的需求。2008 年的幼兒基礎階段課程綱要中的「幼兒學習目標」(early learning goals)將上述三個主要領域再細分為六個「學習與發展領域」，分別為(DCSF, 2008)：

第一，個人、社會與情緒發展（性格和態度、社會發展、情緒發展）；

第二，溝通、語言和識字（和溝通與思考、讀、寫、與字母和發音有關的語言）；

第三，問題解決、推理和數字（唱數和計算的數字、形狀、空間和測量）；

第四，對世界的知識和理解；

第五，體能發展；

第六，創造發展。

Alexander 與 Fultter (2009)認為，上述六個學習與發展領域應該涵蓋於小學課程中。不過在執行上，因為小學課室活動和幼兒園教學方法(pedagogy)不同，課程的操作仍有差異，例如，在幼兒園教室中課程的進行以遊戲為基礎(play-based learning)，此與小學課程中的分科教學不同；幼兒園課程可以依據幼兒在不同發展領域的表現做個別學習評量，但是小學課程則傾向採取固定的學科評量方式，較難依據個別學童的學習結果做評估。同時，學前教育基礎課程必須反映社會上普遍對於在學前階段進行識字教學的共識和期待。這些現況和需求可能使得不同發展階段的學童所需要的課程規劃、以及課程執行後的評估方式，不易同時滿足各基礎階段的發展目標和跨學部銜接的多樣化需求。

縮減後的 17 個學習目標將可使預備班到小學一年級的銜接更為順暢。同時《提凱爾評鑑書》也建議應對 2 歲學前兒童進行發展能力評估，以提早鑑定有特殊需求的幼兒。其具體做法為邀請專家針對 2 歲學童的學習能力進行評估，並適時邀請家長參與，且對於特殊需求兒童的家長提供協助(Department for Educaation, 2011b)。

伍、統整的幼小課程——兼論對我國幼兒教保活動課綱的啟思

我國《幼兒教育及照顧法》歷經 14 年的推動，於 2011 年六月完成三讀程序，並於 2012 年一月正式實施。此法案象徵我國學前教保制度的大變革，未來幼稚園及托兒所將整合改制為幼兒園，招收 2 至 6 歲的學齡前幼兒，幼兒教育和保育雙軌合一，由教育部門監督管理（教育部，2011a）。

《幼兒教育及照顧法》通過施行後，2012 年八月將正式實施《幼兒園教保活動與課程大綱》，取代原來 1987 年公布施行的《幼稚園課程標準》。

從英國學前教育的課程評鑑和改革方向，作者提出下列三項幼小課程銜接的議題進行討論：

首先，從幼兒發展的觀點，學前教育課程應以幼兒發展為核心設計課程，但幼教教師對幼兒在六大學習領域的發展並不夠了解，因此可能產生幼教教師設計課程時並非以幼兒發展為基礎。

其次，幼兒園新課綱強調學習領域的課程統整，與小學的分科教學，兩者如何銜接？

第三，學前階段強調幼兒能力的表現，而小學階段強調總結性評量結果，教師需要對於學習成果的意義和新課綱中對於學習評量的意義有清楚認知，才能對幼兒的學習表現作更精確的評估。

一、英國與臺灣學前教育課程的發展目標——以幼兒發展為核心的學習領域

《幼兒園教保活動與課程大綱》」（草案）（教育部，2011b）與英國幼兒基礎階段的課程宗旨，均一致性地朝向以「幼兒獨特發展任務」，而非學科專業知識的教學為主要目標。在這個基底之上，幼兒發展與學習領域應涵蓋認知、語文、社會、情緒、美感及身體動作等。此六個發展與學習領域延伸六項幼兒園教育的總目標：

幫助幼兒擁有安定的情緒與健康的身心養成自主的生活態度、習慣與技能；建立幼兒的自信，陶養豐富的情感，學習情緒的調適與表達；重視幼兒語言的理解與敘說，啟發在人際溝通中友愛合作的情懷；支持幼兒對自然環境與人文世界的好奇與探索，發展思考及表現創意；豐富幼兒的文化經驗，建構在地文化的認同，認識並欣賞多元文化；拓展幼兒的美感經驗，培養幼兒對環境的覺知，愛護環境與珍惜自然。（教育部，2011b：總綱 -3）

上述總綱強調幼兒生活的態度、自信心的建立、與他人的溝通、對世界的好奇和探索、對環境的覺知等，被視為是幼兒的核心「素養」，也就是幼兒應該具備的重要知識、能力、和態度，以因應未來小學生活（或社會生活）所需（蔡清田，2011）。「適性教學」（developmentally appropriate practice）的意識脈絡源自於美國幼兒教育協會（National Association for the Education for Young Children，NAEYC）所指稱，透過方案（programs）以協助幼兒發展（Bredekamp & Kopple, 1997）。

「發展」一詞受到反「成熟主義理論」的學者抨擊，實際上包含皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）的發展理論或者維高斯基（L. S. Vygotsky, 1896-1934）的鷹架理論等概念，此等概念仍源自於相信幼兒是個被動的個體，需要依賴外界（尤其是教師）的引導（Fisher, 2010）。若幼兒教育課程的推進和規劃需要依賴教師的引導，教師需要適時地將課程的主體回歸到幼兒，以回應對幼兒適性發展的期待，且必須隨時關注幼兒對於課程的反應和想法。

如此一來，課程未必能夠依照教師預擬的進程逐步進行，教師在這個動態的過程中如何兼顧幼兒適性發展、但又不「隨性」，能呈現統整課程的完整性，其必要條件是幼教師必須充分了解課程的「基礎」（foundations）及有哪些影響或塑造課程內容與組織的力量（forces）（陳清溪，2007）。

不論英國或臺灣，幼兒園教師未必均足夠理解幼兒的發展，教師的教學並非依循幼兒發展進程設計，師資培育機構對於教師的訓練必

須在開始教學之前，就預先進行課程的規劃，教師對於教學的方式、課程的設計、教學活動如何進行、預期達到幼兒的學習目標等早已胸有成竹，學童又如何透過第一手的經驗建構其學習？所以「以幼兒發展為核心的學習領域設計」實際上需要先檢視其正確性，也就是教師在進行教保活動課綱前，需要對幼兒能力的發展具有基礎概念後，才能據以規劃適切的學習領域和課程。

二、幼小銜接的不連續性

在臺灣的教保活動課綱中同樣也強調幼兒園階段到小學課程的銜接。陳惠珍（2009）指出，幼小的課程教學銜接應該包含課程結構的銜接、教學型態的銜接、上課形式的銜接、與作業評量四個項目。《幼兒園教保活動與課程大綱》中指出，幼兒園必須扮演主動的角色，協助幼兒順利適應新環境，因此幼兒園必須有計劃地進行幼小銜接活動，但對於課程的銜接及幼兒學習評量的結果如何對應小學課程和學習活動，或許因為非新課綱的主旨，在新課綱的規劃中並未具體呈現。

盧美貴（1993）在臺北市政府的幼小銜接課程實驗研究中即指出，小學採行的分科教學方式可以改以課程統整化、遊戲化的分組教學；同時小學也可以改變以紙筆測驗為主的考試評量方式，改以「學習單」進行形成性的評量。

英國幼兒基礎階段的課程評鑑報告也指出，小學以成人為主導的分科教學，與幼兒教育階段強調遊戲和自我引導的教學方法截然不同，第一基階（5-7 歲）幼兒即必須習慣教師講授為主的教學方式（English, Hargreaves, & Hislam, 2002）。英國國家教育研究基金會（National Foundation for Educational Research, NfER）的研究報告指出，從基礎階段（foundation stage）進入一年級的學童表示，小學的課程幾乎少有機會讓兒童透過遊戲學習，部分學童則擔憂一年級的作業負擔，寫作的課業增加、而且對其充滿困難，學童對於一直坐在教室聽講也經常感覺厭倦（Sanders, White, Burge, Sharp, Eames, McEune, & Grayson, 2005）。

雖然許多臺灣的幼兒園強調主題課程，但園所教師仍不免採用坊

間已經設計好的教材當成主題進行，在教材所規劃的主題中，試圖融入其他領域的學習，實際上課程的進行仍是分科教學。

坊間私立托兒所的作息表，除了主題活動外，還包含資優數學、唐詩、美術、奧福音樂、趣味運筆、ㄅㄆㄇ魔法書、美語等分科式的教學，課程之間不僅無法連貫統整，再者這些課程是以教師講授為主，與幼兒的發展和生活經驗未必可以連結。幼兒園採分科教學以及以授課教師為主導的教學方法，雖然與國小課程和教學法一致，但是此並非學前教育的理想課程模式，學前教育的課程內容應以幼兒發展和學習經驗為主軸。

就幼兒基礎階段論，幼兒的生活與學習經驗應該從遊戲中建構，新課綱欲打破分科的藩籬，至少在學前教育階段可以一個能以主題課程串聯領域學習的模式。但是幼兒教保活動新課綱與九年一貫課程之間，是否也會產生如同英國幼兒基礎階段與第一基階因學科分立和教學方法不同而產生的銜接問題？

1993 年通過、100 學年度修正的 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》（100 學年度實施），提供國民教育階段課程個體發展、社會文化及自然環境等三大面向，共分為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域（國民教育社群網，2011）。其中一年級課程包含本國語文、健康與體育、生活（包含社會、藝術與人文、自然與生活科技）、數學與綜合活動。九年一貫課程中並未將《幼兒園教保活動與課程大綱》中情緒和美感的發展和學習領域列入，新課綱中缺乏的「綜合活動」在九年一貫課程中指稱一般可以引導學習者省思與實踐，並能應用所學的活動。但作者認為在藝術與人文以及生活領域或許可涵納新課綱所泛指的「情緒」或「美感」。

《幼兒園教保活動與課程大綱》中的發展與學習領域仍可與九年一貫課程產生對應，³ 不過幼兒教保活動課綱與英國幼兒基礎階段

³ 課程的銜接應不僅有學科領域銜接對應的問題，還有兩者在教學法基本理論的差異。小學課程是以學科方式進行，但在幼兒教保活動課綱中，比較強調是跨學習領域的統整。因此即使是勉強連結了兩者對應的學科，在小學一年級和學前基礎教育階段，各學習領域的比重仍有不同。

同樣皆以幼兒發展脈絡為主軸，回應 Alexander 與 Fultter（2009）、Fisher（2010）對於小學和學前教育階段銜接的疑問，一個以發展為脈絡的課程轉化到以學科為主的課程結構時，原本統整化的課程將因此被迫散落在各學科領域之中。若依《幼兒園教保活動與課程大綱》所指，幼小課程的銜接與整合應由幼兒園有計畫地進行。幼兒園若以小學課程為主軸，似又回歸到以學科分科的教學活動，反而失去推動新課綱實驗的基本精神。

三、學前與小學階段課程與評量方式的銜接存在落差

Fisher（2010）以一所小學實施發展觀點的課程活動，並且小學教師嘗試採取觀察學童的紀錄等方式，提供紙筆測驗以外的學習診斷評估。該研究發現：許多小學教師認為，以學童發展為目標的教學和評量方式，的確可以改變教室的氛圍，教師規劃與教師講授不同的教學活動，學童不但反應熱烈，而且對於課程的主動參與度也比較高。

惟許多小學教師對於以發展模式進行第一基階課程的評量方式尚在摸索，他們需要時間透過實務操作累積評量學童是否達到課程標準的專業知識（Fisher, 2010）。對於 2012 年實施新課綱的園所教師，同樣也需要一段時間摸索新課綱中對於學習指標的意義，並清楚如何透過有效的評量了解幼兒學習能力，並提供足夠的鷹架和資源。

《幼兒園教保活動與課程大綱》（教育部，2011b）指出，以測驗方式進行幼兒學習評量並不恰當，單次的、單一個人的評量方式，並不足以反映幼兒真實的學習歷程，因此教學者必須透過多樣化的資訊來源，蒐集有關幼兒參與學習活動的內容，據以客觀分析。但是園所中的教保員或幼教師需要一些範本或實例，以確實了解如何達到有效的評估和診斷，避免教師對於幼兒能力表現出現內部評量的不一致性。同時教學者更應該思考，幼兒的學習表現將因地區性的城鄉差異、甚或是單齡或混齡的班級而有相當的差異，單一的教保活動課綱很難滿足不同類型的園所需求，因此教師必須能夠因地制宜，提出符合幼兒學習評量的結果，除了提供幼兒在該年齡階段的表現之外，更重要的是提供教師作為教學改善並提供適當教學活動的重要依據。

幼兒教師對於幼兒學習能力的評量，經常流於制式化表格的勾

選，以五等分量表評量幼兒是否已經達到該項能力。但這樣的評估方式不易準確評估幼兒在課程中能力的表現，同時也不容易呈現不同地區幼兒能力的個別化差異。

未來因應雲端科技的使用和教學媒體的科技化，若要真正達到學前和小學課程與評量方式的鏈結，可以採取教學平台化的方式，上傳幼兒學習歷程和學習作品的紀錄、家長即時回饋、以及教師對於幼兒作品和學習成果的評量，除了對幼兒在學前階段發展歷程做形成性的評估和描述，同時也能在幼兒基礎階段結束時對幼兒在六大發展與學習領域的表現做一總結性的評估。

陸、結論

5 歲到 6 歲的學童透過自己的驅策力和慾望探索世界，因此教學者扮演重要的引導者角色，在學習的過程中透過鷹架、提供示範、以及不斷的挑戰提供學童支持（Piaget, 1951）。以幼兒為中心的發展思考大都會與教學情境中教師主導性相矛盾，即便在《幼兒園教保活動與課程大綱》中鼓勵教師採取統整式課程，但不可否認，教師對課程的規劃和進行仍具有相當的主導性。教師必須了解幼兒在六個領域的基本能力才能規劃妥適的幼教課程；同時，教師在課程執行之後，必須隨時關注幼兒對於課程的興趣點和想法。隨著課程的進程，涵納與尊重幼兒對於課程發展方向的引導。在《幼兒園教保活動與課程大綱》施行初期，小學教師未必對於新課綱有足夠的了解，若能透過幼兒學習檔案的說明和分析，小學教師對於幼兒進入小學前的先備能力和經驗就能有更清楚的了解。

雖然英國幼兒基礎階段於 2012 年將原有的課程發展目標從原本的 69 個減為 17 個，但幼兒基礎階段的課程仍存在一些基本問題，包含從學前教育階段以幼兒發展為基底、從遊戲中建構幼兒學習經驗的課程模式，如何轉化到小學分科教學的學習課程。此外，即使幼兒學習能力的評估為幼兒基礎階段的重點工作，但仍很難達到內部的一致性，甚至考量不同年齡幼兒成熟的差異。臺灣與英國的學前教育課程

均強調以幼兒發展為學習領域的設計原則，即使在教學過程中，仍不免由教師主導課程的進行。「以幼兒發展為主體」往往跟「鷹架」相違背。

教師實施《幼兒園教保活動與課程大綱》時，應該思考如何透過遊戲活動或者主題課程的進行，發展幼兒該年齡階段應有的能力。從學前階段到小學課程的分科教學很難僅依賴幼兒園進行幼小的銜接，因為兩者的教學方法不同、評量方式各異，未來若能建構雲端的平台，讓幼兒在學前階段的作品、家長對於幼兒學習的回饋、以及幼教師對於幼兒學習結果的形成性評量，透過平台方式提供給小學教師，同時小學教師也可以對幼兒進入小學後，在六個學習領域的表現進行回饋。

若此，則雖然小學階段仍以分科教學為主，但在語文、社會、身體動作、認知、情緒、與美感等領域仍有不少課後閱讀、校慶活動、社團活動、班級幹部等與上述六大領域的學習相關，小學教師若能適度蒐集學童的學習表現，不失為多元評量的一種方式，同時選擇適當的主題或方案方式進行統整化的實驗課程，如此才能減少幼小銜接過程中的落差，達到課程的真正統整。

參考文獻

- 國民教育社群網（2011）。97 年國民中小學九年一貫課程綱要（100 學年度實施）。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php [Taiwan Elementary and Secondary Community (2011). 2007 elementary and secondary school curriculum (practice in 2011). Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php]
- 教育部（2011a，6 月 10 日）。學前教保體制新時代的開端「幼兒教育及照顧法」在立法院完成三讀程序電子報。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4260 [Ministry of Education (2011a, June 10). 'Education and childcare act for young children passed']

(e-paper). Retrieved from http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4260

教育部 (2011b)。幼兒園教保活動與課程大綱 (草案)。臺北市：作者。[Ministry of Education (2011b). *Curriculum guideline of teaching and childcare activities in nursery schools (Draft)*. Taipei: Author.]

陳清溪 (2007)。制定 K-12 年級課程綱要的基礎性研究與運作機制之探討。研習資訊，24 (6)，77-86。[Chen, C. S. (2007). The construction of foundation research and its operation of K-12 curriculum guidelines. *Inservice Education Bulletin*, 24(6), 77-86.]

陳惠珍 (2009 年 12 月)。國幼班幼小銜接指標建構之研究。載於國立屏東教育大學教育行政所主辦之「2009 教育行政與管理學術研討會」論文集 (頁 107-126)，屏東市。[Chen, H. C. (2009, December). The indicators of transition from kindergarten to elementary school. In *The Essay of 2009 Conference of Educational Administration and Management* (pp.107-126). Pingtung City: Department of Educational Administration, National Pingtung University of Education.]

蔡清田 (2011)。課程改革中的「素養」之本質。研習資訊，28 (2)，67-75。[Tsai, C. T. (2011). "Competence" in curriculum reform. *Inservice Education Bulletin*, 28(2), 67-75.]

盧美貴 (1993)。幼稚園與小學銜接問題之研究。幼兒教育學報，2，215-246。[Lu, M. K. (1993). The research of transition problems of kindergarten and elementary schools. *Journal of Early Childhood Education*, 2, 215-246.]

Alexander, R. J., & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. part 1— Past and present*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.

- Brooker, L., Rogers, S., Ellis, D., Hallet, E., & Roberts-Holmes, G. (2010). *Practitioners' experiences of the early years foundation stage*. London: DfE.
- Brundrett, M. (2011). The national curriculum review, access to schooling and early years education. *Education 3-13*, 39(2), 103-105.
- Department for Children Schools and Families (2008). *Practice guidance for the early years foundation stage*. Nottingham: Author.
- Department for Children Schools and Families (2009). *Independent review of the primary curriculum: Final report*. Nottingham: Author.
- Department for Education (2007). *The children's plan: Building brighter futures*. London: Author.
- Department for Education (2011a). *Government sets out reform of early learning and children's centres*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a00191829/government-sets-out-reform-of-early-learning-and-childrens-centres>
- Department for Education (2011b). *Early years foundation stage to be radically slimmed down*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a0076193/early-years-foundation-stage-to-be-radically-slimmed-down>
- English, E., Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the national literacy strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behavior. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 9-26.
- Fisher, J. (2010). Building on the early years foundation stage: Developing good practice for transition into key stage 1. *Early Years*, 31(1), 31-42.
- Garrick, R., Bath, C., Dunn, K., Maconochie, H., Willis, B., & Wolstenholme, C. (2010). *Children's experiences of the early years foundation stage*. London: DfE.
- Piaget, J. (1951). *The child's conception of the world*. London: Routledge

& Kegan Paul.

Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) (2011).

Welcome to the national curriculum online. Retrieved from <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>

Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R., & Grayson, H. (2005). *A study of the transition from the foundation stage to key stage 1*. (DfES Research Report SSU/2005/FR/013) London: DfES.

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，特別蒐集整理各國重要教育指標，提供讀者展讀本輯時可以參閱。本期內容主要從 2011 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2011 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2011: OECD indicators）中擇取重要教育相關指標與統計表，並適時加入臺灣教育統計資料，提供讀者參閱。以下簡要說明各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義。

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 30 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、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、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，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（一般範圍時間為 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，以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計算貨幣之間的等值係數，俾對各國的國內生產總值進行合理比較。舉例來說，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 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能購得到同樣數量和質量的物品，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，乃按照各地相同產品之不同價格，來衡量真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，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，仍應謹慎使用。

（六）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2011 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，簡要說明如下：

1. 公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的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，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；
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）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（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。

「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 education¹（not leading directly to an advanced research qualification）】：5A——以理論為基礎的高等教育課程（如：大學），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：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段——進階研究資格取向【second stage of tertiary education（leading to an advanced research qualification）】。

（八）在圖表中出現「（1），（2），（3）」，其中的數字分別指1—3欄；「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料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《2011年教育概覽：OECD指標》中關於初等教育部分的資料（線上版）。該資料網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2011>。

（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》。該資料網址為 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=27577。

¹ 參考教育部統計指標之國際比較譯為高等教育，tertiary education 因各國學制有所不同，可譯為「後中學教育」或「第三階段教育」等（教育部，2011）。

三、各國主要初等教育指標

表 1
2009 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
(2009): By level of education, calculations based on full-time equivalents*

單位：%

	學前教育		初等教育
	師生比（含助教與教師）	師生比	
	（1）	（2）	（3）
中華民國		10.8	16.1
澳洲 ¹	—	—	15.8
奧地利	10.7	15.2	12.6
比利時	15.8	15.8	12.5
丹麥	—	5.5	9.9
芬蘭	—	11.2	13.6
法國	19.7	19.7	19.7
德國	10.6	13.6	17.4
義大利 ¹	11.0	11.0	10.7
日本	15.6	16.3	18.6
南韓	17.5	17.5	22.5
荷蘭 ¹	—	15.8	15.8
紐西蘭	10.3	10.3	16.3
波蘭	—	18.6	10.2
葡萄牙	—	15.7	11.3
西班牙	—	12.1	13.3
瑞典	6.2	6.3	12.1
瑞士 ¹	—	17.4	15.4
英國	15.5	16.4	19.9
美國	—	13.2	14.8
OECD 平均	12.6	14.3	16.0
EU21 平均	11.9	12.9	14.5

1. 僅公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2011）。
其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 2

2009 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 (2009): 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	98.8	68.6
奧地利	98.9	89.6
比利時	97.8	80.6
芬蘭	97.0	78.5
法國	82.4	82.6
德國	97.8	85.0
義大利 ¹	96.3	94.0
日本	97.1	64.8
南韓	99.2	77.5
盧森堡	98.4	73.6
墨西哥	95.4	66.5
荷蘭 ¹	x (2)	84.4
紐西蘭	98.4	83.9
挪威 ¹	—	73.9
波蘭	97.9	83.7
葡萄牙	97.4	79.6
西班牙	93.5	74.3
瑞典	96.6	81.6
瑞士 ¹	98.3	81.1
英國	92.4	80.8
美國	94.0	86.7
OECD 平均	96.9	81.5
EU21 平均	96.9	85.6

1. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2011）。

其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 3
2009 年我國與 OECD 國家初等教育學生就讀公私立學校百分比

Table 3
Students enrolled in public and private institutions in primary education, 2009

	單位：%		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.1	—	1.9
澳洲	69.5	30.5	—
奧地利	94.4	5.6	x (2)
比利時 ¹	45.9	54.1	—
加拿大 ²	95.0	5.0	x (2)
丹麥	86.5	13.2	0.3
芬蘭	98.6	1.4	—
法國	85.1	14.3	0.5
德國	96.1	3.9	x (2)
義大利	93.2	—	6.8
日本	98.9	—	1.1
南韓	98.6	—	1.4
盧森堡	91.8	0.4	7.9
紐西蘭	87.6	10.2	2.1
挪威	97.7	2.3	x (2)
波蘭	97.4	0.7	1.9
葡萄牙	88.1	3.2	8.7
西班牙	68.5	27.8	3.7
瑞典	92.4	7.6	—
瑞士	95.5	1.4	3.0
英國	94.9	0.1	5.0
美國	90.2	—	9.8
OECD 平均	89.5	7.6	2.9
EU21 平均	90.2	7.0	2.7

1. 不包括獨立經營之私立學校。
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（2011）。
其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 4

2009 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 (2009): 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	26.7	34.2	—	34.2	26.8
澳洲	23.2	24.8	24.8	—	23.7
奧地利	18.8	20.5	x (2)	x (2)	18.9
比利時 (Fr.)	19.6	20.7	20.7	—	20.1
丹麥	20.0	16.3	16.3	—	19.4
芬蘭	19.8	18.4	18.4	—	19.8
法國	22.6	23.0	x (2)	x (2)	22.7
德國	21.7	22.0	x (2)	x (2)	21.7
希臘	16.8	20.7	—	20.7	17.0
匈牙利	20.8	19.2	19.2	—	20.7
冰島	17.9	14.3	14.3	—	17.8
義大利	18.7	20.2	—	20.2	18.8
日本	28.0	32.1	—	32.1	28.0
南韓	28.6	30.5	—	30.5	28.6
盧森堡	15.3	19.4	19.7	19.4	15.6
墨西哥	19.9	20.4	—	20.4	19.9
葡萄牙	20.2	20.8	23.2	20.0	20.2
西班牙	19.8	24.5	x (2)	x (2)	21.1
英國	25.7	13.0	25.7	12.9	24.5
美國	23.8	19.3	—	19.3	23.3
OECD 平均	21.4	20.5	20.4	20.7	21.4
EU21 平均	20.0	19.0	19.6	18.5	19.8

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2011）。

其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 5
2009 年我國與 OECD 國家初等教育教師工作時數表——按教學週數、日數及淨教學時數計

Table 5
Organization of teachers' working time (2009): 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	197	874	1,201	—
奧地利	38	180	779	—	1,776
比利時 (Fl)	37	178	801	926	—
比利時 (Fr.)	38	183	732	—	—
丹麥	42	200	648	1,306	1,680
希臘	36	178	593	1,140	—
芬蘭	38	188	677	—	—
法國	35	—	918	—	—
德國	40	193	805	—	1,775
義大利	39	172	757	—	—
日本	40	201	707	—	1,899
南韓	40	220	836	—	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	175	875	1,289	1,464
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
英國	38	190	635	1,265	1,265
美國	36	180	1,097	1,381	1,913
OECD 平均	38	186	779	1,182	1,665
EU21 平均	38	184	755	1,124	1,596

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2011）。
其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 6

2009 年我國與 OECD 國家公立初等學校教師最初和服務 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 (2009): 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	15 年教學資歷 教師平均年薪	40 年教學資歷 教師平均年薪	40 年教學資歷教師 平均年薪占最低起 薪比率 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}	學士	17,846	26,285	31,243	1.75
	碩士	20,697	31,732	34,000	1.64
	博士	22,822	34,566	34,566	1.51
澳洲		34,664	48,233	48,233	1.39
奧地利		30,998	41,070	61,390	1.98
比利時 (Fl)		32,429	45,614	55,718	1.71
比利時 (Fr.)		31,545	44,696	54,848	1.73
丹麥		46,950	54,360	54,360	1.16
希臘		27,951	34,209	41,265	1.47
芬蘭		32,692	41,415	50,461	1.54
法國		24,006	33,359	49,221	2.05
德國		46,446	57,005	61,787	1.33
日本		27,995	49,408	62,442	2.23
南韓		30,522	52,820	84,650	2.77
荷蘭		37,974	50,370	55,440	1.45
義大利		28,907	34,954	42,567	1.47
挪威		35,593	43,614	43,861	1.23
葡萄牙		34,296	41,771	60,261	1.76
西班牙		40,896	47,182	57,067	1.40
英國		32,189	47,047	47,047	1.46
美國		36,502	44,788	51,633	1.41
OECD 平均		29,767	38,914	48,154	1.62
EU21 平均		30,150	39,735	47,883	1.59

1. 教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，以及支給主管職務加給。

2. 年薪係 12 個月月薪加上 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（2011）。

其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 7
2009 年我國與 OECD 國家公私立初等學校教師年齡結構百分比——按年齡分

Table 7
Age distribution of teachers (2009): 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	10.9	43.4	36.8	8.3	0.6
奧地利	8.9	21.0	33.9	34.7	1.6
比利時	23.3	29.3	26.6	19.2	1.6
丹麥	9.3	30.0	23.1	29.1	8.4
芬蘭	11.1	30.2	30.9	24.9	2.8
法國	14.3	35.2	28.9	20.9	0.7
德國	6.6	22.1	22.0	39.9	9.4
義大利 ¹	0.9	17.1	37.2	39.3	5.5
日本	13.1	23.4	35.1	27.8	0.7
南韓	23.2	35.3	24.9	14.9	1.6
盧森堡	24.7	31.5	20.6	22.0	1.2
荷蘭 ^{1, 2}	20.4	22.1	22.8	29.4	5.3
紐西蘭	13.3	24.1	25.3	27.2	10.2
挪威 ¹	12.1	29.9	22.2	24.7	11.1
波蘭	15.3	31.3	40.0	12.1	1.2
葡萄牙	11.3	33.5	27.8	25.5	2.0
西班牙	13.8	27.1	27.4	27.5	4.2
瑞典	5.0	23.1	23.8	32.3	15.8
瑞士 ¹	17.9	23.2	25.3	29.6	4.1
英國	25.3	27.7	21.4	23.9	1.7
美國	18.1	25.4	24.1	26.3	6.1
OECD 平均	14.5	27.5	28.5	25.1	4.4
EU19 平均	13.6	27.3	29.6	25.5	4.0

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（2011）。
其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 8

2008 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, 2008

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	13.95	4.49	20.53	2.59	0.83	4.23
澳洲	9.7	3.0	12.9	3.1	1.0	4.2
奧地利	7.2	3.0	11.2	3.5	1.5	5.5
比利時	8.7	2.8	12.9	4.3	1.4	6.5
加拿大 ²	7.8	4.5	12.3	3.2	1.7	4.9
丹麥	8.9	4.2	14.9	4.6	2.2	7.7
芬蘭	7.9	3.9	12.4	3.9	1.9	6.1
法國	7.0	2.3	10.6	3.7	1.2	5.6
德國	6.5	2.8	10.4	2.8	1.2	4.6
義大利	6.7	1.7	9.4	3.2	0.8	4.6
日本	6.8	1.8	9.4	2.5	0.6	3.4
韓國	11.0	2.2	15.8	3.4	0.7	4.8
荷蘭	7.7	3.3	11.9	3.6	1.5	5.5
紐西蘭	11.8	5.5	18.6	4.1	1.9	6.4
挪威	9.6	5.1	16.0	5.4	2.9	9.0
葡萄牙	7.9	2.2	11.2	3.5	0.9	4.9
西班牙	7.1	2.6	11.2	2.9	1.1	4.6
瑞典	8.3	3.5	13.1	4.3	1.8	6.8
瑞士	11.8	4.0	16.7	3.8	1.3	5.4
英國	8.7	1.7	11.1	4.2	0.8	5.4
美國	9.7	3.2	13.8	3.8	1.3	5.4
OECD 平均	8.7	3.0	12.9	3.6	1.3	5.4
EU21 平均	7.8	2.7	11.7	3.5	1.3	5.4

1. 我國各級教育經費係會計年度資料，並含自籌經費；另初等、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係學年度資料，採各級學校經費支出加以計算。

2. 參考 2007 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2011）。

其餘各國資料取自 OECD（2011）。

表 9
2008 年各國學前暨初等教育每生使用教育經費占平均每人生產毛額比率表

Table 9
Annual expenditure on pre-primary and primary education per student for all services relative to GDP per capita, 2008

	單位：%	
	學前教育（3 歲以上）	初等教育
	(1)	(2)
中華民國	18	19
澳洲	16	17
奧地利	19	24
比利時	16	23
丹麥	16	26
芬蘭	14	19
法國	17	18
德國	19	16
義大利 ¹	25	26
日本	14	22
南韓	16	20
荷蘭	16	17
紐西蘭	25	19
挪威	15	25
波蘭 ¹	32	27
葡萄牙 ¹	21	21
西班牙	20	22
瑞典	17	23
瑞士 ¹	11	20
英國	19	24
美國	21	21
OECD 平均	19	21
EU21 平均	19	21

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（2011）。
其餘各國資料取自 OECD（2011）。

參考文獻

- 教育部（2011）。**教育統計指標之國際比較（2011 年版）**。取自
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=27577
- OECD (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Retrieved
from <http://www.oecd.org/edu/eag2011>

《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. _____		
稿費寄奉方式 (Remuneration Disbursement)	身分證字號 : ☐ 銀行帳戶 (Bank Account) 戶名 (Account Name) :		身分證字號 : ☐ 郵政存簿儲金帳戶 (Post Office Account) 戶名 (Account Name) :
	銀行及分行名稱 (Bank and Branch name) :		局號 (Bank and Branch name) :
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 2 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、闡述各國各級教育「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢及其主要議題、實務現況或優、缺點分析、特色說明，以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。
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	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。

《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；表名稱需粗體，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 對多元文化 的詮釋與處理	1993 年以前的 課程標準	1993 年的 課程標準	1998 年 課程綱要
	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
對多元文化的詮釋			
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

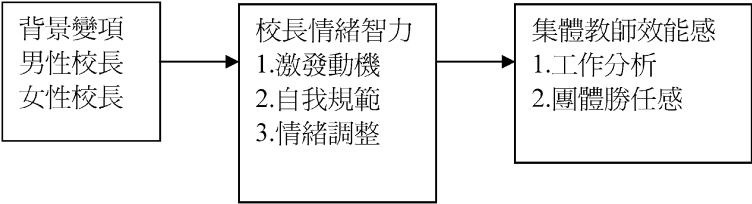
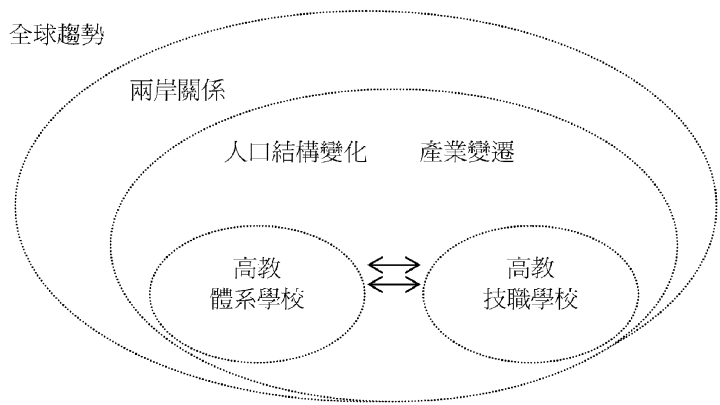


圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

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，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

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：

表名稱需粗體，且須與表格對齊

表 4
品質標準取向下品質內涵之向度表

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），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 藿 (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 Publishing. 〕

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 Technology 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，則需加註日期，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(中文為粗體，西文為斜體)、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、本篇論文作者保證未曾發表或出版。
- 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及國家教育研究院再授權之第三人不行使著作人格權。

立授權書人（作者）：_____（簽名）

身份證字號：_____

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：吳清山

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)

2012 年 3 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：吳清山

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：謝雅惠 (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：2006500006

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: Ching Shan Wu

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: Ching Shan Wu

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

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

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ru Jer Wang / Ai Hua Chiang / Ming Ching Wu / Mei Hung Chiu

Hui Ying Duan / Lih Jiuan Fann / Cheng Feng Shih / Van Doan Tran

Kung Pin Kuo / Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Ge Yuan Peng

Sophig Ming Lee / Yung Sheng Ou / Chun Rong Liu / Mei Hui Liu

Wen Chung Pan / Lwun Syin Lwo

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang

Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo / Yung Tzu Yang

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

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, 2012

《教育資料集刊》編輯委員會

Bulletin of Educational Resources and Research

- 召 集 人：吳清山，國家教育研究院院長
Chair of the Board: Chin Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)
- 總 編 輯：溫明麗，國立臺灣師範大學退休教授
Chief Editor: Sophia Ming Lee Wen (Retired Professor, National Taiwan Normal 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教授
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授
Ming Ching Wu (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 Juan 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，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, 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，國立臺灣海洋大學人文社會科學學院院長
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)