

主題論文 Special Issue

教師培育與專業發展 Teacher Education and Empowerment

- 1 從臺灣國民小學新住民語文教育現況論師資培育
張雅梁
Suggestions for New-Immigrant Language Teachers' Training: Current Implementation of Education Approach in Taiwan Elementary Schools
Ya-Liang Chang
- 31 「教師評鑑 2.0」：美國的經驗與對臺灣之啟示
方朝郁、方德隆
"Teacher Evaluation 2.0": Learning for Experiences of the United States of America and Implications for Taiwan
Chao-Yu Fang / Der-Long Fang
- 63 弱勢學生閩南語學習態度、口說能力與影響因素之研究
林信志、謝名娟、簡瑋成
A Study of Disadvantaged Students in Learning Taiwanese
Hsin-Chih Lin / Ming-Chuan Hsieh / Wei-Cheng Chien
- 91 南美洲「南南合作」型國際高等教育區域合作探析
洪小萍
A Study of Regional Higher Education Cooperation in South America
Hsiao-Ping Hung



2017年3月出版
季刊



定價250元 GPN 2009405238



教育研究與發展期刊

第十三卷
第一期

Journal of Educational Research and Development Vol.13 No.1

國家教育研究院

教育研究與發展期刊

Journal of Educational Research and Development

本期主題 | 教師培育與專業發展
2017年3月出版 Teacher Education and Empowerment

國家教育研究院
NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

目錄 第十三卷第一期

i	編輯委員
v	執行主編的話
	主題論文：教師培育與專業發展
1	從臺灣國民小學新住民語文教育現況論師資培育 張雅梁
31	「教師評鑑 2.0」：美國的經驗與對臺灣之啟示 方朝郁 / 方德隆
63	弱勢學生閩南語學習態度、口說能力與影響因素之研究 林信志 / 謝名娟 / 簡瑋成
91	南美洲「南南合作」型國際高等教育區域合作探析 洪小萍
129	徵稿啟事
133	審稿辦法
135	《教育研究與發展》投稿者基本資料表
136	授權書

Contents Vol.13 No.1

iii	Journal of Educational Research and Development
v	Words from the Executive Editor in Chief
	Special Issue: Teacher Education and Empowerment
1	Suggestions for New-Immigrant Language Teachers' Training: Current Implementation of Education Approach in Taiwan Elementary Schools Ya-Liang Chang
31	"Teacher Evaluation 2.0": Learning for Experiences of the United States of America and Implications for Taiwan Chao-Yu Fang / Der-Long Fang
63	A Study of Disadvantaged Students in Learning Taiwanese Hsin-Chih Lin / Ming-Chuan Hsieh / Wei-Cheng Chien
91	A Study of Regional Higher Education Cooperation in South America Hsiao-Ping Hung
131	Call for Papers
135	Journal of Educational Research and Development Submission Form
137	Transfer of Copyright Agreement

教育研究與發展期刊 第十三卷第一期

- 發行人 許添明（國家教育研究院院長）
- 總編輯 許添明（國家教育研究院院長）
- 副總編輯 洪儷瑜（國家教育研究院副院長）
- 郭工賓（國家教育研究院副院長）
- 本期主編 陳竑濬（南華大學幼兒教育學系教授）

「教師培育與專業發展」品質促進小組

林思伶（輔仁大學教育領導與發展研究所教授）
林新發（國立臺北教育大學教育學系教授）
孫志麟（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）
張民杰（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
黃嘉莉（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
劉春榮（臺北市立大學教育行政與評鑑研究所名譽教授）

編輯委員

一、課程與教學類

卯靜儒（國立臺灣師範大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學校長）
范信賢（國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員）
黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
黃炳煌（國立政治大學教育學系名譽教授）

二、教育政策與行政類

林子斌（國立臺灣師範大學教育學系副教授）
秦夢群（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
張鈿富（淡江大學教育政策與領導研究所教授兼教育學院院長）
曾大千（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）
楊國賜（亞洲大學經營管理學系講座教授）

三、教育心理、輔導與測評類

任宗浩（國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員）
余民寧（國立政治大學教育學系特聘教授）
林世華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）
洪儷瑜（國家教育研究院副院長）
張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

四、教師培育與專業發展類

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）
林佩蓉（臺北市立大學幼兒教育學系副教授）
張德銳（輔仁大學師資培育中心教授）
陳竑濬（南華大學幼兒教育學系教授）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）

Journal of Educational Research and Development

Vol.13 No.1 March 31, 2017

- **Publisher**

National Academy for Educational Research

- **Editor in Chief**

Tian-Ming Sheu President, National Academy for Educational Research

- **Vice Editor in Chief**

Li-Yu Hung Vice President, National Academy for Educational Research

Kung-Bin Guo Vice President, National Academy for Educational Research

- Executive Editor in Chief**

Andy Chen Professor, The Department of Early Childhood Education, Nan Hua University

Quality Improvement Team

Lucia Lin	Professor, Graduate Institute of Educational Leadership and Development, Fu Jen Catholic University
Hsin-Fa Lin	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Chih-Lin Sun	Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education
Min-Chieh Chang	Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University
Jia-Li Huang	Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University
Chun-Rong Liu	Professor Emeritus, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Editorial Board

Derray Chang	Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University
Dian-Fu Chang	Professor & Dean of College of Education, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University
Yu-Wen Chang	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Andy Chen	Professor, Department of Early Childhood Education, Nanhua University
Li-Hua Chen	Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
Joseph M. Chin	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Yu-Wen Chou	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Hsin-Hsien Fan	Associate Researcher, Research Center for Curriculum & Instruction, National Academy of Educational Research
Ping-Huang Huang	Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University

Li-Yu Hung	Vice President, National Academy for Educational Research
Jenq-Jye Hwang	Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
Lung-Sheng Steven Lee	President, Central Taiwan University of Science and Technology
Pei-Jung Lin	Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei
Sieh-Hwa Lin	Adjunct Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University
Tzu-Bin Lin	Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Chin-Ju Mao	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Tsung-Hau Ren	Associate Researcher, Research Center for Testing & Assessment, National Academy of Educational Research
Ta-Chien Tseng	Researcher, Research Center for Educational System & Policy, National Academy of Educational Research
Kuo-Shih Yang	Chair Professor, Department of Business Administration, Asia University
Min-Ning Yu	Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

執行主編的話

南華大學教務長 陳竑濤

「教育研究與發展期刊」13 卷 1 期主題為「師資培育與專業發展」，經過嚴謹的匿名審查，再經由本刊編輯委員會全體委員謹慎審查討論後，同意刊載「從臺灣國民小學新住民語文教育現況論師資培育」、「教師評鑑 2.0：美國的經驗與對臺灣之啟示」、「弱勢學生閩南語學習態度、口說能力與影響因素之研究」及「南美洲『南南合作』型國際高等教育區域合作探析」等四篇文章，對於師資培育及專業發展研究具有高度的參考價值。

首先，在「從臺灣國民小學新住民語文教育現況論師資培育」，針對新住民語文教育教師職能不足，在教法、教材和評量上都出現教學困境：1. 欠缺常設機構主導，2. 師培課程實用性不足且強調華語文教案書寫，3. 欠缺合宜教材，凸顯出師資培育（師培）的重要性，提出輔以新住民語文老師對師培的需求的建議，值得參考。

其次，在「教師評鑑 2.0：美國的經驗與對臺灣之啟示」，針對美國教師評鑑的問題與革新之道剖析，包括：評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員、結果應用及配套措施等七個面向，提出剖析美國經驗的啟示，作為臺灣教師評鑑立法及實施的建議，值得參考。

第三，在「弱勢學生閩南語學習態度、口說能力與影響因素之研究」，針對弱勢學生在本土語文學習態度與能力表現進行前後測探討，研究發現：1. 對於閩南語的學習態度，弱勢學生明顯比一般學生為佳；2. 弱勢與一般學生的閩南語學習態度都會正向影響知覺口說能力；3. 國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度明顯較國小弱勢學生為差；4. 與媽媽同住、爸爸是閩南人會正向影響國中小一般學生的閩南語學習態度；5. 與祖父母同住、媽媽是閩南人有助於國中小一般學生的閩南語口說能力；6. 國中一般學生口說能力表現明顯較國小一般學生為佳。

第四，在「南美洲『南南合作』型國際高等教育區域合作探析」，針對解析南美國家以南南型高教區域合作為策略促進其區內高教國際化及區域整合發展之

作為、成效及挑戰，研究發現：1. 南美洲之南南合作似有區域霸權的出現，須避免區域國家間不對稱發展；2. 不同組織各循途徑致力南南型高教合作，應協作及互補以達加乘效果；3. 南南型之區域高教計畫可運用的經費有限，尚須尋求區外經費的挹注，並提出國內主政當局宜積極構思如何透過高教學術全面國際合作與交流之途徑，開創參與區域發展之多元性及可能性的建議，值得參考。

最後，本期論文得以順利出版，感謝所有論文投稿者熱心投稿，論文審查委員不辭辛勞撥冗審稿，使得師資培育與專業發展研究論文品質得以蒸蒸日上。同時，我們也要感謝各篇論文作者撰寫內容的精闢，審查委員專精的評審，編輯委員會全體委員及編輯行政團隊之鼎力協助，由於他們的貢獻及鼎力協助，使得第13卷第1期「師資培育與專業發展」的教育研究與發展期刊得以趕上進度。本期執行主編要感謝藉此表示衷心感謝，無限感激！

執行主編

陳茲濬

謹識

2017年3月20日

從臺灣國民小學新住民語文教育現況 論師資培育

張雅梁 科技部補助國立暨南國際大學東南亞學系獨立博士後研究人員

摘 要

新住民語文教育教師職能不足，在教法、教材和評量上都出現教學困境，凸顯出師資培育（師培）的重要性，但現階段的師培對教學困境的協助有限，顯示教學困境與師培間的供需關係未能有效建立。本文採質化研究，包含焦點團體訪談、深度訪談與入班觀察；研究目的是要從新住民語文教育現況了解師培的問題。研究發現師培的問題有三：（一）欠缺常設機構主導。（二）師培課程實用性不足，且強調華語文教案書寫。（三）欠缺合宜教材。上述問題來自結構，可能也是教學與師培間未能有效建立供需的主因。本文剖析新住民語文教育困境，並輔以新住民語文老師對師培的需求，提供可行之短期師培案與建議。

關鍵詞：師資培育、教師職能、新住民語文、國民小學



Suggestions for New-Immigrant Language Teachers' Training: Current Implementation of Education Approach in Taiwan Elementary Schools

Ya-Liang Chang

Postdoctoral Research Fellow, Department of Southeast Asian Studies, National Chi-Nan University

Abstract

New-immigrant language courses will be implemented as quickly as the 107 academic year in Taiwan elementary schools. Because of the lack of teacher competency, difficulties with teaching methods, teaching materials and teaching assessment have emerged. For the above reasons, teacher training has become very important. Currently, the effectiveness of teacher training is limited because of the supply-demand relationship between teaching and teacher training has not been established. The research method of this article is qualitative research, including focus groups, depth interviews and classroom observations. The aim is to understand questions related to new-immigrant language teachers' training in Taiwan elementary schools. The results of this study point to three problems about new-immigrant language teachers' training: (a) the lack of a permanent establishment to lead the way; (b) the courses lack practicality and emphasize writing teaching plans in Chinese language; (c) the lack of appropriate teaching materials. The above problems arise from the current structure and may explain the failure to establish an effective supply-demand relationship between teaching and teacher training. This paper analyzes the plight of new-immigrant language education, refers to teachers' opinions, and provides a short-term teacher training plan to address the above problems.

Keywords: teacher training, teacher competency, new-immigrant language, elementary school



壹、前言

鑑於新住民母語受教權與培植東南亞人才的重要性，教育部於《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱十二年國教課綱總綱）中，將國小新住民語文納入，實施方式和本土語文相同。但檢視現階段新住民語文教學，由於教師職能不足，在教法、教材和評量上都出現教學困境，因教學效能與師資培育（以下簡稱師培）息息相關，故此刻討論師培其必要性。現階段師培功能有限，顯示出教學與師培間的供需關係未能有效建立。本文採質化研究，研究目的是要從新住民語文教育現況了解師培問題，進而提供可行建議。

貳、研究說明

一、新住民語文教育

（一）新住民語文是母語，也是外語

新住民語文是新住民的母語，也是東南亞國家的國家語言（national language），在臺灣脈絡下，新住民語文具本土和全球化兩種特性。對新住民及其子女而言，新住民語文是母語，有本土色彩；它也是移民語言，屬外語，具全球化特性，所以新住民語文是母語，也是外語。以十二年國教課綱總綱為例，在不同學習階段，對新住民語文有不同定位與名稱，國中小稱為「新住民語文」，高中則稱「第二外國語文」（教育部，2014：17），這是十二年國教課綱總綱用詞矛盾之處，但也凸顯了新住民語文是母語，也是外語的特性。

（二）國小新住民語文教育定位不明

國小階段的新住民語文從教學人員的聘任現況、課程實施方式與教育目的看來，其與本土語文教育的做法幾乎相同。加上公部門的部分新聞稿或公文，也會將新住民語文稱為「母語」，因此讓外界很自然將新住民語文聯想為母語教育，但其在「十二年國民基本教育課程綱要語文領域—新住民語文（草案）」（以下簡稱新住民語文課綱草案）的設計中又偏向外語教育，形成教育定位不明。

教育定位影響教學，應先釐清新住民語文在國小的教育定位後，才能依此擘劃師培。教育定位為何重要？因在國小教育體制中，「母語教育」和「外語教育」

的課程與師培方式，可謂兩套系統，而國小新住民語文教育究竟要走第二語 TESL（Teaching English as a Second Language）？第二外語 TEFL（Teaching English as a Foreign Language）？或其他教育路線？至今無法可據。或許原住民族語的經驗可提供思考，因為新住民語和原住民族語都屬於非主流語言。以「國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域的實施要點」為例，原住民族語強調文化教學和營造母語學習環境，這可供新住民語文參考，以養成聽、說能力為主；但現況卻由於新住民語文定位模糊，導致新住民語文課綱草案偏向外語教育，但實際上它的發展條件卻比較適合母語教育，此模糊定位也影響了師培。

（三）規劃新住民語文師培的前提

國小新住民語文的實施方式與本土語文的做法幾乎相同，但若以本土語師培的模式來操作新住民語師培並不適合，因為這兩類語文的特性、發展目標和學習環境上並不同，因此規劃新住民語文師培時，應立足新住民語文立場，不宜全然師法本土語文的經驗。以新住民語文師培而言，必須考慮四項前提，分別是：教育定位（母語？外語？）、教學人員的職場角色（專任教師或教學支援人員）、培訓時間（長期或短期）與培訓對象。（新住民？東南亞籍人士？現任小學教師？臺灣青年？）上述不同條件下所規劃出來的師培課程就會有所不同。

二、本文定位

本文將國小新住民語文教育視為母語教育，教師身份為教學支援人員，而新住民是主要師資來源。至於文末的建議方案，則採短期師培的模式規劃。

三、研究方法

本文採質化研究，包含焦點團體訪談、深度訪談與入班觀察，訪談主題為「國小新住民語文教育與師資培育」，旨在了解新住民語文教育與師培現況。研究者於臺灣北、中、南部分別進行 4 場焦點團體訪談（K 縣、P 縣及 N 縣及 T 縣，共計 20 人次），以及 21 場深度訪談，本文受訪者詳表 1。受訪者包含新住民語文老師、行政人員（校長或主任）、新住民家長與移民工作者共 32 人，32 人中，有 9 人重複參加焦點團體訪談、深度訪談或入班觀察。受訪者主要為新住民女性，30-35 歲居多，六成以上具有東南亞或臺灣的高中學歷，七成為華人血統，授課語種包含越南、印尼、泰、緬甸、柬埔寨、馬來、塔加洛語等。另外 9 場入班觀察，

均為混齡班，計中部 2 場（越、印語）和南部 7 場（越、印、泰、柬語），每次觀察時間為一節課。

表 1 受訪者一覽表

受訪者	訪談日期	受訪身分	授課語種
K1	20150226	老師	印尼語
K2		老師	泰語
K3		老師	越語
K4		老師	柬埔寨語
P1	20150309	老師	印尼語
P2		老師	越語
P3		老師	越語
P4		老師	泰語
P5		老師	印尼語
P6		老師	越語
N1	20150326	老師	越語
N2		老師	越語
N3		老師	越語
N4		老師	越語
N5		老師	馬來語
N6		老師	緬甸語
N7		老師	越語
T1	20150531	老師	緬語
T2		老師	越語
T3		老師	越語
S1	20150109	老師	印尼語
S2	20150206	老師	越語
S3	20150210	小學主任	無
S4	20150302	小學主任	無
S5	20150326	小學主任	無

（續下頁）

表 1 受訪者一覽表（續）

受訪者	訪談日期	受訪身分	授課語種
S6	20150327	新住民家長	無
S7	20150410	移民工作者	無
S8	20150415	老師	印尼語
S9	20150420	老師	越語
S10	20150422	老師	柬埔寨語
S11	20150427	小學主任	無
S12	20150504	老師	越語
S13	20150513	老師	印尼語
S14	20150518	老師	泰語
S15	20150520	老師	越語
S16	20150525	老師	塔加洛語
S17	20150528	小學校長	無
S18	20150617	老師	泰語
S19	20150605	老師	越語
S20	20150610	老師	越語
S21	20150627	老師	越語

資料來源：本文整理

代號說明：第一碼表訪談形式（K, P, N, T 表示於 K, P, N, T 4 縣市所舉辦的焦點團體訪談；S 表示深度訪談）。第二碼表數序（1~21）。如 K1 表示參加 K 縣焦點團體訪談的成員，序號第一。

參、國小新住民語文教育現況

國小新住民語文教育現況可分教育資源薄弱、教學困境和新住民語文課綱草案爭議三方面來談，三者互有關聯。

一、教育資源薄弱

新住民語文教育資源薄弱，（詳表 2）說明如下：

（一）能力認證（或檢測）無法源支持

新住民語文教學人員必須具備語言和教學兩種能力，國內目前雖無相關法源

明訂，但這兩種能力認證（或檢測）已在國內施行。第一種語言能力的認證（或檢測），不限對象，由大學或法人組織自辦，例如高雄大學越南研究中心、政治大學、泰國文化暨語言推廣協會等已陸續辦理過越語或泰語檢定。第二種教學能力的認證，是以會講東南亞各國語言的新住民或東南亞人士為主，著重培訓教學能力。語言和教學兩類能力認證（或檢測），由於沒有統一的行政主管單位主理，故認證（或檢測）標準可能落於主觀。

（二）缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助

從教學來看，表 2 中只有十二年國教課綱總綱具法源效力，細部施行細則雖然已草擬新住民語文課綱草案，但很多部分都尚未實施，感覺上只畫了餅。而跟教學一體兩面的教材，早期有《陪你快樂學母語》和《新住民母語生活學習教材》兩套，但內容複雜無分級、教學目標不明，還有拼音錯誤的問題，在研究者訪談過程中，多數老師對此反應不佳，致使現有教材的效益有限（嚴智宏、張雅梁，2016：70-71、131）。綜觀整個教學過程，上至課程目標、實施要點，下至教材、評量、師培與學習資源，都尚在形成中，而行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助機制也相當少，在這種情況下，要提昇教師職能，確實很困難。

（三）語言學習環境難以形成

新住民語文幾乎沒有世系傳承的語言學習環境，Fishman（1991）的「挽救語言流失」理論（Reversing Language Shift）為人熟知，Fishman 以母語使用的場所、人口和運用情形整理出可供施測的世代失調分級表（GIDS），這個分級表中，攸關母語發展的至要關鍵，就是母語傳承必須倚賴「環境」，意即學習母語要家庭配合，光靠學校教育是不夠的。新住民沒有家族世系或社區力量來維繫母語環境，甚至早期因被污名化，其國際婚姻所造成的婚姻不平等結構，影響台灣民眾的認知體系，形成不平等的人際與權利關係，不僅使新住民社會地位低落，也影響新住民語文的推展，直至現在，許多臺灣夫家是禁止或不鼓勵小孩學習新住民語（李國基，2007：139-141；夏曉鵬，2000：48，89；陳美瑩，2011：33）。本文調查得知，新住民父母對於是否讓孩子學習自己的東南亞母語，面臨糾結，一方面期待，一方面卻不希望子女學新住民語，擔心孩子被貼標籤，遭受歧視。受訪者 N6 坦言：

臺灣現在對外配的小孩有刻板印象，會歧視他們。很多外配的先生是臺

灣弱勢族群，所以外配也會被歧視，他們所生出來的小孩，你說有多少媽媽要讓小孩學母語？孩子如果學了母語，又會被歧視，那媽媽會讓小孩學嗎？所以是臺灣整個大環境需要改變。（20150326 焦點團體 N6）

新住民學童是否能學新住民語，家庭占重要因素，一旦家庭排斥，新住民語學習環境便難以形成。

表 2 新住民語文教育資源一覽表

項目	語種	新住民語文
語言認證（或檢測）法源	新住民東南亞語文認證作業要點。（研擬中）	
語言認證（或檢測）主管機關	教育部。（認證作業要點研擬中）	
語言認證（或檢測）首次推行	1. 高雄大學越南研究中心越語檢定—101 年。 2. 臺灣泰國文化暨語言推廣協會泰語檢定—104 年。	
語言認證（或檢測）級別	1. 越語檢定：高雄大學越南研究中心是與越南河內國家大學合作共同辦理檢定，檢定共分 A、B、C 三級。 2. 泰語檢定：臺灣泰國文化暨語言推廣協會主辦泰國語文檢定，檢定共分一到五級。	
實施對象	1. 越語檢定：高雄大學規定以非越語母語者及在臺外國人為對象。 2. 泰語檢定：臺灣泰國文化暨語言推廣協會並無限制，但希望受測者曾學過泰文。	
國小教學支援人員之聘任資格	「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」。（研修中）	
師培（專業增能）	如 102-104 年「新住民母語教學人才培訓」專案計畫、十二年國教新住民語文師資培育等。	
師資人力資料庫	未完整建置	
升學加分	無	
課綱	十二年國民基本教育課程綱要總綱	
基本理念	尊重與欣賞多元文化	
課程目標	培養新住民語文聽、說、讀、寫能力與拓展國際視野等。	
實施要點	1. 並重語言和文化學習。 2. 強調聽、說、讀、寫，重視拼讀。 3. 尊重多元文化差異。	

（續下頁）

表 2 新住民語文教育資源一覽表（續）

項目	語種	新住民語文
學習階段	混齡	
教材編選方向	1. 按不同語文特性，個別研發。 2. 並重語言和文化學習。 3. 分階設計，重視拼讀。 4. 選用傳統素材，結合生活情境。	
教材	如新北市《陪你快樂學母語》、移民署《新住民母語生活學習教材》、嘉義大學《兒童越南語繪本教材》、《新住民語文教學支援工作人員增能培訓教材》（臺北教育大學研發中）。	
評量	鼓勵多元評量，紙筆評量占學業總成績比例不宜過高。	
教學資源	僅提供做法，尚未實施。	
教學輔導團	闕如	
教育部訪視評鑑項目	闕如	
世系族群	闕如	
自學資源	闕如	

資料來源：內政部入出國及移民署（2015）、高雄大學越南研究中心（2014）、教育部（2014，2016a，2016b）、臺灣泰國文化暨語言推廣協會（2015）。

二、教學困境

新住民語文教學困境有幾：

（一）制度面：教育資源薄弱

承上，新住民語文大環境教育資源不足，目前能力認證（或檢測）的法源依據與標準尚在研擬中，也缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助，而現階段的新住民語文常以一種非正式的「活動」型態，點綴於國小課程之間，欠缺清楚教育定位，並缺乏合宜的統一教材來支持教學。

（二）教學面：教師職能不足

研究者於 2015 年入班觀察 9 場教學，發現教師職能不足，於教法、教材和評量都有改善空間，如：

1. 教學經驗不足，單向式口述教學方式與使用華語文授課的情形最常見，這與十二年國教課綱總綱中所強調沉浸式的教學目標頗有距離。
2. 自編教材欠缺系統性，教具使用少。
3. 缺少多元評量，不易與教材、教法形成有效學習循環。

以上現象說明新住民語文教師職能不足，主要是欠缺教學經驗和教學能力，因此如何協助新住民語文老師設計出有趣的教學活動以吸引兒童學習，是日後師培的規劃重點。

（三）環境面：不受家庭支持

本文多位受訪者共同指陳，因新住民早期被污名化，導致多數臺灣夫家並不願意下一代學習新住民語文，這現象至今仍存；而部分新住民及其小孩為免遭受社會歧視，遂抗拒學習新住民語文。

三、新住民語文課綱草案爭議

據新住民語文課綱草案與公聽會意見，關於新住民語文課綱幾個比較顯著的爭議是：教育定位、授課時間與授課內容。關於教育定位的問題，前文已有討論；而授課時間的問題，在「新住民子女教育發展五年中程計畫：第一期五年計畫（105年至109年）」（以下稱新住民子女教育發展五年中程計畫，教育部，2015）中已將親子共學納入，以彌補授課時間的不足；惟授課內容爭議較多，說明於下：

（一）課綱結構性不強

新住民語文課綱草案雖將新住民語文教育分為初、中、進、高四階，並分為語言和文化兩大學習要素，但細究內容，課綱的問題是結構性不強，對學習新住民語文的困難了解不夠，而落入聽說讀寫的學習窠臼。研究者以草案初階學習內容為例說明，首先，草案中語言和文化的學習內容條目無法縝密結合，如表3中的語言部分就包含了字母、拼讀、詞彙和語句四部分，一點都不簡單，同時，條目之間的關連性不強。而「語言學習」所對應的「文化學習」就包含了家庭（跨國）和學校兩個範疇，從個人、家人、同學到師長，小學生要學習問候、輩分、性別、數字、衣著，還要比較跨國文化，相當複雜，不僅主題不明確，學習重點也很多重，不知道教材該如何編？Kroon以荷蘭小學的母語教育為例，說明母語要跟母語知識做連結，才能使教學有效（Kroon, 2003: 41-42）。這也是很多國家在推動移民母語教育的做法，他們會鼓勵學校結合家庭與社區的資源，讓語言學習從學校延

展出去，立體化成為一種生活語境。因此新住民語文課綱草案並重語言和文化之舉，研究者贊成，但整體的學習內容條目應再緊實結構，使語言和文化的學習內容縝密結合，以「生活化」和「沉浸教學」為設計目標，從個人、家庭、朋友和學校一層層拓出，達到循序漸進的學習效果。

（二）強調讀寫與拼讀

新住民語文的學習重點應該是快樂學習「聽」與「說」，而非強調「讀寫」與「拼讀」。但草案「教材編選」第（六）點、「教學實施」第（七）點和「學習評量」第（四）點都提及新住民語文教育應實施讀說聽寫（教育部，2016a：8-9），不符以孩童為學習中心的精神。新住民語言的拼讀系統、文字符號都和華語文截然不同，尤其泰、緬、柬文的字母聲韻的難度更高，在教學時間少、學習門檻高又缺乏良師、環境的情況下，國小新住民語文應側重聽、說教育，方為可行之道。以泰國瑪希隆語言復振模式（Mahidol Language Revitalization Model）為例，這個多語教育的成功案例，就是以孩童為學習中心，營造語文學習環境。從幼兒園開始，先發展口語基礎，到小學二年級才發展文字學習。教材由學者帶領自編，將當地人的北大年馬來母語（Patani Malay）改用泰語書寫，目的在銜接國內泰文教育，使當地孩童既能學習母語，也能加強泰文（Premsrirat, 2014: 8-19；嚴智宏、張雅梁，2016：38-40）。但反觀新住民語文課綱草案規定，其中「教材編選」第（六）點載明：「新住民語言的發音、語調、字母與拼讀系統於第一學習階段開始學習。」然後又再「教學實施」第（七）點提及：「新住民語言字母與拼讀系統的學習課程，建議於學生已完成國民小學一年級注音符號課程後再實施教學。」前後文互有出入，讓人不清楚到底何時要學習文字？

新住民語文的學習精神應該是結合家庭教育，鼓勵「聽」、「說」母語，讓小朋友喜歡新住民語文，願意開口說比會讀寫重要。

（三）課程分階的問題

草案將新住民語文初分、中、高、進四階，可是卻在「教學實施」第（一）點述明：「學校可依照學生的學習程度進行混齡式能力編班。」（教育部，2016a：8），有課程分階，卻又要混齡教學，令人感到矛盾。

表 3 新住民語文課綱草案初階學習內容條目

語言學習		文化學習	
編碼	內容條目	編碼	內容條目
Aa- I -1	新住民語言的發音與語調（1）	Ba- I -1	與親屬互動時的問候規範（亦包含輩分、性別的因素）
Aa- I -2	新住民語言的聲調標記	Ba- I -2	與師長及同學互動時的問候規範
Aa- I -3	新住民語言的字母與拼讀系統（1）	Bb- I -1	與親屬、師長、同學互動時的肢體語言和面部表情（亦包含輩分、性別的因素）
Ab- I -1	簡單自我介紹時的新住民語言常用詞彙	Bb- I -2	與親屬、師長、同學互動時的座位、衣著等
Ab- I -2	家庭及學校生活中的新住民語言基本詞彙（如：稱謂、數字等）	Bc- I -1	新住民原生國的家庭生活環境
Ac- I -1	簡單自我介紹時的新住民語言常用語句	Bc- I -2	新住民原生國的學校生活情境
Ac- I -2	家庭及學校生活中的新住民語言基本語句（如：招呼語、感謝語等）	Bd- I -1	新住民原生國的親屬、師長、同學互動方式（包括語言與非語言）與我國的異同
		Bd- I -2	新住民原生國的家庭生活環境與我國的異同
		Bd- I -3	新住民原生國的學校生活與我國的異同

資料來源：教育部（2016a：5-6）

肆、新住民語文師培與問題分析

一、師培現況

研究者將臺灣新住民語文教育從 1990 年代迄今，分為三個階段（嚴智宏、張雅梁，2016：25）。其中母語傳承課程從 2004 年「外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」開始，但當時的教育政策主要是在協助外配融入臺灣社會（例如學習華語文）與新住民家庭，至於新住民語文師培則是從 2012 年後，由教育部和內政部共同實施的火炬計畫開始。

新住民語文師培的承辦機構分官辦、大學與民辦三類，詳表 4，說明如下：

（一）官辦：這是新住民語文師培的主要類型。以本文受訪者為例，七成以上的師培經驗來自之前移民署「新住民母語教學人才培訓計畫」，此計畫自 2013 年起，連續三年委託輔大於全國 22 縣市不同時段內辦理師培，每期受訓約 28 小時；第三年（2015）廣納雅言，於部分縣市增開進階班課程。另移民署師培未實施前，新北市政府已於 2012 年實施「新住民母語暨國際文教師資培育」（2012-2014 年），之後陸續開辦「新住民母語師資培育」（2015）、「新住民東南亞語言教學支援人力培訓」（2016），主要以東南亞新住民為師培對象。其它像臺中市政府，已將東南亞語言師資培育列入「臺中市推動新住民子女教育 3 年中程發展計畫（草案）」，預定實施。綜上，新住民語文師培主要推動於 2012 年後，以官辦為主，並因應國內新南向政策，目前各縣市逐年增加此類相關課程。

（二）大學：部分社區大學結合民間機構共同辦理師培，另有臺中教育大學開設在職教師專長增能班，如「越南教育與文化」、「越南語言、生活與親職教育」等，以提昇教師職能。106 年後，因應國內新南向政策，此類課程越來越多。

（三）民辦：民辦單位囿於財力、人力，常自辦小型師培，訊息不一定對外公布，師培目的主要是在協助新住民老師順利進入國中小授課，民辦單位扮演學校和老師間的溝通橋樑，如南洋臺灣姊妹會、屏東縣好好婦女權益發展協會等。

表 4 新住民語文師資培育相關計畫

項目 年份	新住民語文師資培育計畫名稱	培訓對象	主辦單位
2012	新北市 101 年度「新住民母語暨國際文教師資培育」	原生國籍為越南之新住民且具備高中學歷以上	新北市政府
2013	新住民母語教學人才培訓計畫	新住民及其子女或外籍人士	內政部入出國及移民署
	新北市 102 年度「新住民母語暨國際文教師資培育」	具新住民母國語言能力者	新北市政府
2014	新住民母語教學人才培訓計畫	新住民及其子女或外籍人士	內政部入出國及移民署
	新北市 103 年度「新住民母語暨國際文教師資培育」	年滿 20 歲新住民	新北市政府

（續下頁）

表 4 新住民語文師資培育相關計畫（續）

項目 年份	新住民語文師資培育計畫名稱	培訓對象	主辦單位
2015	新住民母語教學人才培訓計畫	新住民及其子女或外籍人士	內政部入出國及移民署
	新北市 104 年度新住民母語師資培育	年滿 20 歲東南亞新住民	新北市政府
	教師在職進修專長增能學分班	1. 國小合格在職專任、代理、代課或兼任教師。 2. 外籍之在職教師	國立臺中教育大學進修推廣部
	十二年國教新住民語文師資培育	新移民	南洋臺灣姐妹會、新北市永和社區大學
2016	新北市 105 年度「新住民東南亞語言教學支援人力培訓」	年滿 20 歲東南亞新住民	新北市政府

資料來源：內政部入出國及移民署、新北市政府、南洋臺灣姐妹會、國立臺中教育大學。

二、問題分析

不管是官辦、大學與民辦的師培課程，大多數是以新住民為培訓對象的短期課程，這些師培課程在組織、授課內容與教材上，常見幾個問題：

（一）欠缺常設機構主導

以本土語文而言，都各有行政主管單位主導本土語教育的發展與規劃，反觀新住民語教育，早期的火炬計畫，是由內政部和教育部跨部會統籌，事權重疊的情況容易造成政策執行的困難。目前新住民語教育行政主管機關應屬教育部，但一切都尚在規劃中。行政主管機關影響政策推行，以師培為例，相關組織網絡的建立、市調、規劃、人力資料庫、評鑑等環節，環環相扣，若欠缺主管機關的全盤擘劃，就無法建立起師培、教學、輔導與評鑑等流程制度。因此，確立行政主管機關實屬重要。教育部已規劃國教署與師藝司執行相關師培業務，但實際運作上仍有許多狀況未明，也欠缺常設機構。之前的師培，並非長期由教育系所、中心或學程來執行，往往透過發包，故容易出現承包單位短期辦理的現象，不但資源上捉襟見肘，且教學經驗不易傳承，因此不論是那個單位承辦，都非常辛苦。

由於短期承包，欠缺主管機關的大力挹注，致使師培課程辦理不易，很難立即解決學員們實際教學時的問題，透過師培提昇教師職能的成效打了折扣，此為制度的問題。是以若要使師培長遠見效，設立常設機構有其必要。

（二）師培課程實用性不足，且強調華語文教案書寫

新住民語文師培的師資難找，培訓課講師大多由大專院校教員或中小學教師兼任，講師群不一定具備教育、東南亞或語文背景，加上授課時間有限，可能不易根據各地（縣市城鄉）、各班（初階、進階、高階）或各國學員們之需求當場調整教材教法，以致有學員反映授課內容理論稍多，盼能增加實用性。例如講解教學目標，講師可能不太清楚學員的理解力，不自覺陷在「如何寫出教學目標」的教導上，而忘了以變通方式引導學員。研究者主持焦點團體時，受訪者 P2 就對師培課程的實用性直言：

我參加培訓課的經驗，大部分時間在教我們如何應付最後一天的考試，（教案、試教等）感覺只有一天上到課，其餘時間都一直在寫教案，收穫不大。（20150309 焦點團體 P2）

另一名 P4 則分享不同的上課經驗：

我參加過兩期培訓課，第一期感覺很實用，第二期就很理論。如果只上過第二期培訓課的同學，我想出來一定是不會教書的，還好我有上過第一期的培訓課，那一期的培訓內容很受用。（20150309 焦點團體 P4）

由此可知，新住民語文老師對師培的需求是實用大於理論，他們希望透過師培學到教學上的好方法。除了實用性之外，還有學習吸收力的問題，因師培主要以華語為溝通語，對部分新住民而言，可能會出現文化與語言適應的問題，因為多數學員雖可通雙語（東南亞語、華語），但不見得可閱讀華文，特別是專業用語的吸收力因人而異。受訪者 T1 提及這部分的困境：

培訓課會要求我們寫華語文教案，我雖然可以寫，但培訓課的同學會覺得很難，因為有些同學他們可能連講華語文都有問題，寫華語文可能不太行。…另外，我覺得上課所教的內容太深了，因為講師教我們寫的是詳案，不是簡

案，所以有些學員常常會搞不清楚老師在講什麼？（20150516 深度訪談 T1）

這種以華語文為主的上課形式，其實是落入本土思維的陷阱，因為國小新住民語文教育的實施方式和本土語文的做法幾乎相同，所以很自然會讓外界以本土語文的師培模式，來操作新住民語文的師培，卻忘記應立足新住民語文老師的立場，思考他們的需求。總之，之前新住民語文師培囿於短期發包、師資難覓和無法了解學員需求，導致有限的教學效果。

（三）欠缺合宜教材

之前出版的幾套新住民語文教材，最大問題是模糊了簡單實用的編訂原則。研究者舉泰文國小一年級的教材為例，泰國編訂教材有幾個特色，就是簡單、字少、重韻文與生活化，這些都是編訂國小語文教材的通則。押韻是泰文的特色，因為泰國文化底蘊之一就是歌謠，所以小朋友學習泰文時，除了欣賞韻文之美，也會自然學到泰國文化，這就是「在地觀」，一份好的語文教材，自然會讓學習者學到語言和文化的關係。一本具泰文字母的書與一本具泰國文化脈絡的書，兩者截然不同；若能編訂簡單實用的教材搭配師培，將有助教學。

三、教學與師培的供需關係未有效建立

教學與師培具供需關係，教學困境可透過師培提昇教師職能，協助教師解決教學問題。前文分析，新住民語文教學困境主要來自制度、教學和環境三方面，反觀現階段師培所提供的課程，於此三方面都沒有直接的對應關係，或者說助益不大。主要是因為現階段的師培本身也欠缺制度，承辦單位不太能掌握師資來源和學員需求，以致授課內容和學員的想像呈現落差，而太強調華語文教案書寫的情況，也讓部分學員無法負荷。上述種種，使教學與師培間的供需關係未能建立，師培對教學困境的協助有限，這並非師培承辦單位不用心，主要是制度的問題，所以不論是那個單位承辦師培，都非常辛苦。新住民語文教育從制度、教學到環境，均百事待興，這也造成教學與師培間的供需關係難以被建立，此為雞生蛋，蛋生雞的因果關係。

四、受訪者建議

本文受訪者對師培的建議，整理如表 5，很多受訪者了解教師職能必須提昇，

希望持續進修。師培課程上，希望減少理論，開設具實用和教學技巧的課程，以增強教學能力。同時，多位受訪者希望能開設藝術、教具製作、語文和教學多媒體應用等課程。統整建議如下：

（一）組織

希望有專責單位規劃師培，協助新住民語文老師持續增能。

（二）授課內容

建議採分階課程，希望培訓教學技巧與能力，著重實用、資訊與活潑性，以吸引兒童學習。

（三）教材

希望編定合適、活潑的分級教材。

表 5 受訪者對新住民語文師培課程的建議

類別	項目	建議內容	受訪者編號
組織	專責單位	希望有專責單位規劃師培課程，協助新住民語文老師持續增能。	20150210 深度訪談 S3
	進修配套措施	成立新住民語文專業學習社群	20150210 深度訪談 S3
	教學實習	希望能安排教學實習	20150518 深度訪談 S14
	培訓證書	希望培訓證書的核發能發揮篩選機制，不要太鬆，好像只要來上課就能取得培訓證書。	20150605 深度訪談 S19、 20150531 焦點團體 T2
授課內容	提昇教學能力	希望培訓課程增多，時間加長。	20150326 深度訪談 S5、 20150415 深度訪談 S8、 20150420 深度訪談 S9、 20150427 深度訪談 S11、 20150518 深度訪談 S14、 20150610 深度訪談 S20、 20150309 焦點團體 P4、 20150531 焦點團體 T3
		增強教學設計能力，學會將已知的資訊轉換成為課程內容。	20150302 深度訪談 S4、 20150410 深度訪談 S7

（續下頁）

表 5 受訪者對新住民語文師培課程的建議（續）

類別	項目	建議內容	受訪者編號
授課內容	提昇教學能力	增強教學演示能力	20150327 深度訪談 S6、 20150531 焦點團體 T3
		增強教學技巧，諸如：班級經營、 兒童心理（理論跟實務）、活動帶 領、混齡班教學模式等。	20150302 深度訪談 S4、 20150415 深度訪談 S8、 20150420 深度訪談 S9、 20150427 深度訪談 S11、 20150528 深度訪談 S17、 20150226 焦點團體 K3, K1 20150309 焦點團體 P2, P6
		希望加強寫教案跟試教的能力	20150226 焦點團體 K4、 20150531 焦點團體 T2
	教學實用性	希望理論課（如教案撰寫）減少， 開設實用、活潑課程。	20150309 焦點團體 P2、 20150531 焦點團體 T1
	教具	希望增加教具製作與藝術課程	20150605 深度訪談 S19
	語文能力	希望加強華語文寫作能力	20150531 焦點團體 T3
	多媒體資訊	希望開設教學多媒體應用課程	20150610 深度訪談 S20、 20150531 焦點團體 T1
		可以考慮開設開遠距課程	20150210 深度訪談 S3
	課程分階	希望分初、進階班上課。	20150326 深度訪談 S5、 20150605 深度訪談 S19、 20150610 深度訪談 S20
	教學觀摩	建議增加教學觀摩課程	20150326 深度訪談 S5、 20150528 深度訪談 S17
教材	編定分級教材	希望編定合適分級教材，重視趣味 性。	20150309 焦點團體 P1, P4、 20150226 焦點團體 K3

伍、研究發現

新住民語文教育因教師職能不足，在教法、教材和評量上都出現教學困境，凸顯師培的重要性。但國小新住民語文師培正值起步，其對新住民語文教學困境的協助似乎有限。研究發現師培的問題有三：（一）欠缺常設機構主導。（二）師培課程實用性不足，且強調華語文教案書寫。（三）欠缺合宜教材。上述問題來自制度和師培的不足，因此接續從行政制度和師資培育兩方面，提供可行建議，以期提昇教師職能。

陸、建議

本文一再提及，新住民語教育資源薄弱，教學困境主要來自制度、教學和環境三方面，但反觀現階段師培對上述困境，似乎助益有限，這並非承包單位不用心，而是制度的問題，因為教育資源薄弱，所以教學與師培間的供需關係很難被有效建立。這現象說明新住民語文教育百事待興。由於師培鑲嵌於新住民語文教育結構中，故研究者以提昇師培效能為目的，從行政制度和師資培育兩方面提供建言。

一、行政制度面

（一）確立教育部為新住民語教育的中央行政主管機關

目前新住民語教育行政主管機關應屬教育部，但「新住民子女教育發展五年中程計畫」於新住民語文教學人才培訓部分，又出現「內政部與教育部積極委託……」等字眼（教育部，2015：10），研究者建議事權應統一，確立教育部為新住民語教育的中央行政主管機關，一來名實相符，二來教育部有推動本土語和外語的豐富資源，所以政策執行上會比跨部會來得合適，因此應統一交由教育部規劃師培、教學、輔導與評鑑等相關制度。

（二）成立跨領域師培團隊，確保東南亞人文學者納入智庫

新住民語文教育涉及跨領域，建議成立跨領域師培團隊。目前新住民語文師培多採短期發包的作業方式，致使資源無法整合，經驗難以傳承。細究「新住民

子女教育發展五年中程計畫」，做法上是鼓勵師資培育大學開辦師培課程（教育部，2015：31）。研究者認為，此規劃的問題是：國內真正長年從事東南亞人文的學者非常有限。研究者曾就我國大學東南亞通識課程的實施現況進行調查，發現「非東南亞學研究的教師，為國內開設東南亞通識課程的主力師資群。」（張雅梁，2016：47）這主要是因為臺灣東南亞研究長期重政經少人文，現值新住民語文師培師資需求大增，更應將長年耕耘東南亞人文的團隊、系所或學者納入智庫，使師培真正發揮跨領域的合作精神，而不是又一味由師資培育大學主導，甚至落入學校、派別的喜好，只找熟悉的成員或只看表象的開課經驗，就開辦師培，這樣反而會失去組織跨領域師培團隊的機會。基於專才專用，本文建議由師資藝教司主導，成立跨領域的師培團隊，此師培團隊不求多，可於全臺北中南東擇四所大學主辦，結合教育和東南亞人文領域人才，規劃師培與建立師資人力資料庫，以為各界參考。此不僅有助專才專用，也節省公帑，助益師培推動，並能改善師培短期承包的現象。

（三）修訂新住民語文課綱草案，強調聽、說教育

新住民語文課綱草案的結構性應再加強，並以快樂學習為目標，側重聽、說教育。可參考原住民族語的實施要點，初階、中階以聽、說為主，進階後才開始慢慢導入讀寫。研究者有太多案例可支持此論點：P1 是新住民二代，從小在雙語家庭長大，他分享學習印尼語的經驗：

家庭的支持很重要，不然一個禮拜才學一次，再怎麼聰明的孩子一樣會忘記。媽媽如果可以陪孩子一起複習，這樣才是融入生活，像我現在跟我母親，每天都還是講印尼語，一直不會忘，語言就是一直練習跟融入兩件事。」（20150309 焦點團體 P1）

長大後的 P1，如今中、印雙語俱佳。童年學習語言的經驗是扎根教育，長年在國內各大學教授新住民語文的老師 S21 談及自己的教學實例：

我教過幾位新住民二代的成人學生，他們從小就會聽、說新住民語文，但不會讀寫，等成年後再來學新住民語文的讀寫，學習效果很快，大約一兩年內便能具備基礎讀寫能力。（20150627 深度訪談 S21）

所以國小新住民語文應側重聽、說教育，鼓勵親子共學。同時，現階段新住民老師大多為國、高中學歷，教導學童聽與說，才是這群老師所擅長的教學能力。

（四）明確國小新住民語文與教學人員的定位

需明確定位國小新住民語文教育究竟是歸屬母語教育或外語教育？此定位並不涉及國際認定，但卻會影響教育方式。倘若國小新住民語文要在名稱、實施方式上跟「母語教育」（例如本土語文）有所區分，那就應該正其名並有配套措施，而不是光以「新住民語文」為名，但實施方式卻幾乎比照本土語文。再者，新住民語文課綱草案實施要點又偏向外語教育，強調讀說聽寫。也就是說國小新住民語文想以母語教育的方式來實踐外語教育，讓人摸不清課綱設計到底是依母語教育或外語教育？然後又希望外界不要將國小新住民語文教育和母語教育或外語教育劃上等號，一再陷入名實困境，無益現狀。有鑑於目前國小新住民語文幾乎比照本土語文辦理，因此建議維持現狀，將國小新住民語文教育定位為母語教育，老師則為教學支援人員。

（五）師資來源以新住民為主，臺灣青年為輔

新住民語文師資來源，可分新住民、東南亞籍人士、小學合格教師與未受師培的臺灣青年等四類人選。本文建議師資來源應以新住民為主，臺灣本土青年為輔，原因有二：第一，各國做法大多如此。以紐國毛利語（Maori）、日本愛努語（Ainu）、泰國瑪希隆語言復振模式（Mahidol Language Revitalization Model）等母語教育案例和歐洲經濟合作暨發展組織（The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所彙整之各國母語教育發展趨勢而言，其母語師資來源都是以當地母語人士為主，雖有培訓其他非母語人士的計畫，用以擴充師資來源，但當地母語人士還是主要師資來源。（Kondo, 2002; Martin, 2011; OECD, 2009; Premsrirat, 2014; Premsrirat, 2009; UNESCO, 2005）。第二，為協助新住民家庭，符合社會正義。研究者調查得知，新住民任教職後，若提昇其教師職能，對其家庭、學校和社會均能產生正向影響（嚴智宏、張雅梁，2016：81-82），因此就人權與社會正義的考量，建議以新住民為主要師資。但為使師資多元化，研究者也建議開放部分名額，培植本土青年成為新住民語文老師，因本土青年有本土優勢，語言溝通上無障礙，只要取得新住民語言能力證明，一樣可成為出色老師。

(六) 擬定新住民語文教師專業表現指標與發展評鑑

因國內中小學教師專業知能與教師專業標準息息相關，國內教師專業標準，目前已有「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標（草案）」，這雖然不是針對單一教學科目所擬定的指標，但仍可循此擬定新住民語文教師專業表現指標，以為教師專業成長的參考。另建議擬定「新住民語文教學人員專業發展評鑑辦法」，以符中小學教師專業發展整合體系中，對教師專業、評鑑與成長的做法。

二、師資培育面

師培有長期跟短期兩種，研究者已於前文述及，本文定位是以新住民為主要教學支援人員，而教學支援人員多以短期師培為主，因此今以「短期師培」擬定相關建議，以期解決教學困境，提昇教師職能。至於長期師培增能，研究者也提供數點做法供參。

(一) 短期師培建議方案

1. 課程設計方向

研究者就前述問題與受訪者建議後，擬定幾個課程設計方向：

- (1) 課程依新住民語文老師（以下稱學員）能力，分初階、進階和高階三級。
- (2) 導引學員善用教學策略，朝互動、遊戲式的方向進行活動課程設計。
- (3) 以「教學技巧」與「教學實務」為設計主幹，鼓勵學員們發揮創意，將東南亞元素結合在教學中，活潑教學。
- (4) 不強調理論與華語文教案書寫，只給概念，允許學員使用自己的新住民母語設計教案，之後透過教學演示教案。重視教學演示的聯貫與清楚性，養成學員帶著走的教學能力。

(5) 增加藝術、音樂領域等的「教材教法」和「教具製作」課程。

(6) 排入「東南亞文化」與「語言學」課程，以提昇學員的教學專業與形象。

2. 課程類別

接續，依上述課程設計方向，以「教師、教材、教法、評量」為中心，規劃「教學法」、「文化教學」、「語言結構」、「教材教法」、「教學技巧」、「教具製作」、「教學多媒體應用」、「評量方法」、「班級經營」、「兒童認知與心理學」、「教學觀摩」、「親師教育」等 12 類課程，解決教學困境，提昇教師職能。

3. 三階課程說明

依上述 12 類課程，規劃短期三階師培課程。（參表 6）

（1）初階課程

初階課程以基礎能力為主，故有關教學能力的「教學法」、「教學技巧」、「教材教法」、「教具製作」和「評量方法」為必修。又為補強學員的教學經驗，故加入「班級經營」和「教學觀摩」2 類課程，協助學員在最短時間內，掌握教學能力。

（2）進階課程

進階課程立基於初階課程，但授課內容更深更廣，讓學員從教學經驗中反芻與修正，改善教學。此階段另加入「教學多媒體應用」、「兒童認知與心理學」、「文化教學」以及「親師教育」等 4 類課程，提昇學員的資訊、文化教學能力，並增進親師關係，鼓勵家長親子共學。

（3）高階課程

進階課程以培訓專業職能為主，初、進階的「班級經營」、「評量方式」和「親師教育」課程於高階班取消，另增「語言結構」課程，增加老師的專業能力。「語言結構」課程強調各語文間不同的特性與教導方法。不同語文在聲調、詞彙（動詞時態、動 / 名 / 形容詞、單複數、性別、代名詞）、句型、語序（主詞—動詞—受詞順序、或稱主語—謂語—賓語、比較級）上，常有差異。這些專業知識安排在「語言結構」課程中講授，使學員了解東南亞語文的個別特性，同時瞭解東南亞與華語文之間的差異，此有助於教導臺灣學生。

4. 教學人員核心能力與三階課程

新住民語文教學人員核心能力與三階課程的對應關係參表 6，目的為提昇教師職能。三階課程依循序漸進的原則設計，表 6 中的 12 類課程無法一一詳述，僅以表 6 第 2 列的「教學法」課程為例進行說明：初階班教學員學習教學活動設計，進階班時學習教學簡案設計，等到學員對活動、教案有概念後，再來學習沉浸式教學與應用，使達十二年國教課綱總綱中互動、沉浸式的教學目標。簡言之，初階養成學員立即上線的教學能力，進階強調活化教學的能力，而高階則培訓互動式教學與創造力。

表 6 新住民語文教學人員核心能力目標與三階師培課程

教師職能問題	課程類別	核心能力目標	三階師培課程		
			初階	進階	高階
單向式口述教學、多中文授課的情形。	教學法	具備任教新住民語文領域教學知能。	教學活動設計	教學簡案設計	沉浸式教學與應用
改變國人對東南亞、新住民的刻板印象。	文化教學	具備任教新住民語文領域專門知識。		東南亞文化（一）	東南亞文化（二）
提昇專業，改變國人對東南亞、新住民的刻板印象。	語言結構	具備任教新住民語文領域專門知識。			語言結構與語言教學
自編教材無系統、教學經驗不足、教具使用少。	教材教法	統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。	教學教材介紹與應用		教材教法實務應用
			童謠與手指謠	音樂律動	音樂律動與創作
			多元文化繪本運用	繪本製作	雙語繪本製作
			東南亞藝術教學與創作（一）	東南亞藝術教學與創作（二）	東南亞藝術教學與創作（三）
教學經驗不足。	教學技巧	運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。	教學演示方法與技巧	教學演示技巧與實務	協同教學
			團康活動與教學技巧	遊戲教學	
教具使用少。	教具製作	依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。	教具製作技巧	說故事道具製作及運用	偶戲 DIY、情境布置與教學運用
教學經驗不足。	教學多媒體應用	運用多元教學媒介、資訊溝通科技與資源輔助教學。		教學多媒體應用（一）	教學多媒體應用（二）

（續下頁）

表 6 新住民語文教學人員核心能力目標與三階師培課程（續）

教師職能問題	課程類別	核心能力目標	三階師培課程		
			初階	進階	高階
缺少多元評量。	評量方法	採用適切評量工具與多元資訊，診斷學生能力與學習。	教學活動評量介紹	教學活動多元評量與設計	
教學經驗不足。	班級經營	建立有助於學習的班級常規。	班級經營	課堂經營技巧與實務分享	
教學經驗不足。	兒童認知與心理學	了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習。		兒童心理與教學實務	兒童認知發展概論
教學經驗不足。	教學觀摩	參與進修研習，持續精進教學。	教學活動觀摩與討論	教學活動觀摩與討論	教學活動觀摩與討論
改變國人對東南亞、新住民的刻板印象、語言學習環境闕如。	親師教育	建立與家長良好的夥伴合作關係。		親師溝通	

資料來源：本文整理

5. 其他建議

（1）主辦單位

中央主管機關或縣市政府主辦，或邀請相關學校、團體協辦。

（2）師培對象與上課人數

建議以新住民為主，臺灣本土青年為輔。

（3）實施時間

假日班，初階 28 小時，進階 35 小時，高階 49 小時，三階課程的間隔時間以不超過一年為佳。

（4）培訓證書核發標準

三階課程均以「教學演示」為核發培訓證書的標準，目的在養成學員的教學能力。

(5) 授課師資來源與教學策略

師培師資應包含教育、東南亞人文領域的專業師資，師資以熟悉東南亞或新住民的專業人士為佳。教學策略以實務應用為主，重點在養成學員活的教學能力。

(二) 長期師培做法

1. 成立學習社群

於各縣市成立「新住民語文」的教學輔導團，並由教學輔導團協助新住民語文老師成立學習社群，定期聚會以增能。

2. 開設新住民語文師培專班

大多數新住民的華語文讀寫能力並不十分流利，加上要照顧家庭或居住偏鄉，因此進修不易。建議可針對現職老師，開設新住民語文師培專班，讓具高中學歷（含）以上的老師，透過口試或教學表現等方式進入師培專班，修畢後，授予專業證書。該新住民語文師培專班可依學生情況，開設假日或遠距課程，幫助有心進修又弱勢的老師。

3. 師培課程增加東南亞人文學程

建議在小學各類師資培育的教育學程中，（例如學士後、寒暑假學分班）增加東南亞人文學程，做為長期師培規劃，培植本土青年教師。

(三) 編訂分級教材與教師手冊

有鑑於重新編訂新住民語文教材的必要性，教育部已請國立臺北教育大學編制新住民語文教學支援工作人員增能培訓教材，先研發越南語及印尼語教材，其他語種再依學生需求研發（教育部，2016b）。至今新教材尚未出爐，研究者建議新住民語文教材應分級，以活潑、實用為原則，同時分級編制教師手冊，協助新手教師。上述教材可同步製作網路或自學資源，開拓多元學習管道。至於學生人數不足的語種，除網路教材與鼓勵學生自學外，校方可邀請家庭共學，因為家庭參與才是新住民語文教育能否成功的主要關鍵，不用一定執著「在校開課」。

本文從新住民語文教育現況與教學困境談起，剖析師培問題，並從教學與師培間的供需關係，說明現階段師培功能不彰，主要是制度的問題。繼之輔以新住民語文老師對師培的需求與建議，對應教學現況，從行政制度面和師資培育兩方面，提供可行之短期師培案與相關建議，以期改善師培，提昇教師職能。

致謝

感謝內政部移民署外籍配偶照顧輔導基金（105 年後更名為「新住民發展基金」）提供嚴智宏老師研究計畫（計畫編號 1041F302）及計畫助理（本文作者）經費，感謝兩位匿名評審提供寶貴建議，讓本文益臻完善。

參考文獻

- 內政部(2014)。**內政部統計查詢網**。取自 <http://statist.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>
- 內政部入出國及移民署(2014)。**新住民母語生活學習教材**。臺北市：作者。
- 內政部入出國及移民署(2015)。**104 年「新住民母語教學人才培訓」專案計畫簡章**。臺北市：作者。
- 內政部入出國及移民署(2014)。**103 年「新住民母語教學人才培訓」專案計畫簡章**。臺北市：作者。
- 內政部入出國及移民署(2013)。**102 年「新住民母語教學人才培訓」專案計畫簡章**。臺北市：作者。
- 李國基(2007)。**東南亞外籍配偶子女雙族裔認同之研究**(未出版之博士論文)。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。
- 林天祐、蔡文杰、周崇儒(2010)。**臺北縣新住民教育政策實施現況之研究**。臺北縣政府教育局研究專案。新北市：教育局。
- 施正鋒(2002)。**語言權利法典**。臺北市：前衛。
- 夏曉鵬(2000)。**資本國際化下的國際婚姻—以臺灣的「外籍新娘」現象為例**。**臺灣社會研究季刊**，39，45-92。
- 高雄大學越南研究中心(2014)。**越語檢定簡章**。高雄市：高雄大學。
- 教育部(2016a)。**十二年國民基本教育課程綱要語文領域—新住民語文(草案)**(105 年 2 月版)。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/33/pta_10132_1792559_01834.pdf。
- 教育部(2016b)。**107 學年度新住民語文課程實施相關規劃**(105 年 2 月 17 日)。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3AED9D9B0382BFA8。
- 教育部(2015)。**新住民子女教育發展五年中程計畫：第一期五年計畫**(104 年 12 月版)。取自 <http://www.k12ea.gov.tw/ap/index.aspx>。
- 教育部(2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**(103 年 11 月版)。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw>。
- 張雅梁(2016)。**從新住民語文教育談活絡大學東南亞通識課程的可能性**。**通識**

教育學刊，17，35-64。

張學謙（1996）。紐西蘭原住民的語言規劃（華文版）。載於施正鋒（主編），
語言政治與政策（頁 181-218）。臺北市：前衛。

陳美瑩（2011）。新移民女性子女母語教育：以東南亞新移民女性觀點為例。教師
專業研究期刊，2，19-46。

新北市政府（2013）。陪你快樂學母語。新北市：作者。

臺灣泰國文化暨語言推廣協會（2015）。泰語檢定簡章。南投縣：暨南大學。

嚴智宏、張雅梁（2016）。國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課
程規劃。移民署外籍配偶照顧輔導基金補助研究計畫成果報告（1041F302）。
臺北市：移民署外籍配偶照顧輔導基金。

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Kondo, Atsushi (2002). The development of immigration policy in Japan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 11(4), 415-436.

Kroon, Sjaak (2003). "Mother Tongue and Mother Tongue Education". In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *Language education* (pp.35-48). London, England: Kogan.

Martin, Kylie (2011). Aynu Itak : On the road to Ainu language revitalization. *Media and Communication Studies*, 60, 57-93.

OECD. (2009). *Policy area 1: Language support*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/44824195.pdf>

Premssirat, Suwilai (2014). Redefining "Thainess": Embracing diversity, preserving unity. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Contemporary socio-cultural and political perspectives in Thailand* (pp. 3-22). Netherlands, Dordrecht: Springer.

Premssirat, Suwilai (2009). *Bilingual education for national reconciliation in Southern Thailand: A role for Patani Malay and Thai*. Paper presented at Institute of Language and Culture for Rural Development. Bangkok, Thailand: Mahidol University, Retrieved from http://vijai.trf.or.th/Activity_detail.asp?topicid=840

UNESCO. (2005). *First language first: Community based literacy programmes for minority language contexts in Asia*. Bangkok, Thailand: Author.

「教師評鑑 2.0」：美國的經驗與 對臺灣之啟示

方朝郁 高雄市立壽齡國小校長

方德隆 國立高雄師範大學教育系教授

摘 要

美國是最早實施教師評鑑的國家之一，近年研究卻發現評鑑功能不彰，暴露出「零件效應」（Widget Effect）的問題，無助教師專業發展。相對於美國實施教師評鑑已有多年經驗，臺灣繼推動教師專業發展評鑑之後，刻正進行教師評鑑立法，尚未正式實施。他山之石，可以攻錯。本文旨在分析美國教師評鑑的問題與革新之道，作為臺灣教師評鑑立法的參考。本研究採用文獻分析法，首先探討美國傳統教師評鑑的問題，歸納分析美國教師評鑑的革新方向與初步成果。接著，介紹臺灣教師評鑑的發展沿革，蒐集目前立法規劃的相關資料，條析評鑑制度草案之內容重點。然後，以彙整相關研究所得之教師評鑑制度設計要素作為分析架構，包括：評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員、結果應用及配套措施等七個面向，剖析美國經驗的啟示，作為臺灣教師評鑑立法及實施的參考。

關鍵詞：教師評鑑、教師專業發展、零件效應、教師專業發展評鑑



“Teacher Evaluation 2.0”: Learning for Experiences of the United States of America and Implications for Taiwan

Chao-Yu Fang

Principal, Kaohsiung Municipal Shouling Elementary School

Der-Long Fang

Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

The United States of America is one of the first countries to implement teacher evaluation. However, recent studies have found that evaluation tends to be dysfunctional due to the “Widget Effect”, which is not helpful for teacher professional development. This study aims to analyze the problems and renovation of teacher evaluation in US to gain implications for the legislation of teacher evaluation in Taiwan after try-outs of Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD). In this project, the literature analysis method was adopted to first review the history and problems of teacher evaluation in US, summarize and analyze the suggestions for improvement of traditional teacher evaluation to propose the innovative directions for “Teacher Evaluation 2.0” and the initial results in the US. Secondly, the history and relevant information of the current Taiwanese teacher evaluation legislation was gathered and the content and focus of the draft was analyzed. Finally, the elements of the evaluation system design summarized in related researches were utilized as the analytical framework, including the following seven dimensions: evaluation purpose, evaluation design, evaluation content, evaluation methods, evaluators, the application of evaluation results and supporting measures. The implications were suggested to provide the reference for legislation and implementation of teacher evaluation in Taiwan.

Keywords: teacher evaluation, teacher professional development, Widget Effect, Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD)



壹、緒論

教師素質是確保教育品質的關鍵因素，先進國家莫不積極投入教師專業發展，以維持及提升教師素質。其中，教師評鑑在英、美、澳等教育先進國家的教師素質方案中，扮演舉足輕重的角色。實施教師評鑑以精進教師教學品質、提升教師專業能力，已成為維持教師素質之重要途徑（Danielson, 2001）。設計良好的教師評鑑系統，則有助於教師生涯發展專業化，並建立其專業領導地位（Benedict, Thomas, Kimerling, & Leko, 2013）。

美國自 19 世紀各地陸續設置公立學校以後，即有學校對教師進行評鑑的作法，是最早實施教師評鑑的國家之一；為維護教師素質與教育品質，現在 50 個州及華盛頓特區都有實施教師評鑑（National Council on Teacher Quality[NCTQ], 2017）。雖然美國已有超過百年的評鑑經驗，這幾年相關研究卻發現，許多地方的教師評鑑未能促進教師專業發展，甚至幾乎所有老師都被評為「滿意」，教師評鑑有如「零件效應」般，失去其應有之績效考核或專業成長的功能（Weisberg, Sexton, Mulhern, & Keeling, 2009）。教育專業組織將這些存在 21 世紀卻沒有發揮功能的評鑑稱為「傳統教師評鑑」，並大聲疾呼邁向「教師評鑑 2.0」（Teacher Evaluation 2.0）的必要性（The New Teacher Project [TNTP], 2010），相關學者及基層教師亦陸續提出改進之道，形成美國 21 世紀教師評鑑改革的新浪潮（Accomplished California Teachers [ACT], 2015; Danielson, 2011; Darling-Hammond, 2013; Hinchey, 2010; Marzano & Toth, 2013; TNTP, 2010; Williamson, 2011）。

臺灣的教師評鑑尚未法制化，只有現行的「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，但常被批評只有教師成績考核，缺乏教師專業發展，甚至流於形式（李奉儒，2006；秦夢群、張嘉原，2007；張德銳，2004；顏國樑，2003）。教育部為因應各界對實施教師評鑑、促進教師專業發展的呼籲，一方面於 2006 年試辦、2009 年全面推動「教師專業發展評鑑」（教專評鑑），協助教師專業成長、增進教師專業素養，以提升教學品質（教育部，2011）；另一方面則積極推動修正教師法部分條文，將教師評鑑納入教師法，為全面實施教師評鑑建立法源依據（教育部，2012）。「教師法修正草案」已在立法院二讀，教育部並透過一系列的公聽會及問卷調查，研訂「高級中等以下學校教師評鑑辦法（草案）」（教育部，2014），雖然尚未公布，從教育部一連串的工作進度，已可看出推動教師評鑑法

制化的積極態度。

他山之石，可以攻錯。美國教師評鑑的問題與改革方向，適可做為教師評鑑剛剛起步的臺灣重要之借鏡。本文旨在分析美國教師評鑑的問題與革新之道，作為臺灣教師評鑑立法的參考。為達此研究目的，研究者採文獻分析法，蒐集美國及臺灣的相關資料。首先彙整較具代表性的大型研究，分析美國傳統教師評鑑的問題、「教師評鑑 2.0」的革新方向與初步成果。接著，探討臺灣教師評鑑發展的沿革，蒐集目前臺灣教師評鑑立法規劃的相關資料，條析臺灣教師評鑑制度草案之內容重點。然後，以相關研究歸納之教師評鑑制度設計要素作為分析架構，包括：評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員、結果應用及配套措施等七個面向（ACT, 2015; Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2012; Danielson, 2011; Darling-Hammond, 2013; Hinchey, 2010; TNTF, 2010; Williamson, 2011），剖析美國經驗對臺灣教師評鑑的啟示，做為主管機關推動評鑑立法、設計評鑑制度之參考。

貳、美國傳統教師評鑑的問題

一、美國教師評鑑的緣起

18 世紀時，美國的城鎮主要由教會或地方政府辦學，他們聘任督學負責監控教育的品質，但因為缺乏對教育專業的重視，教師從評鑑或視導獲得的回饋，可謂良莠不齊（Marzano, Frontier, & Livingston, 2011）。19 世紀，公立學校取代教會學校，學校校長（headteacher）或專職行政人員自然負起評鑑教師的責任；不過當時的評鑑沒有書面程序，因此實際執行並不嚴謹（Stronge & Tucker, 2003）。另一方面，美國在 19 世紀尚未建立師範學校等師資培育機構以前，教師聘任係由學校委員會及行政人員決定，學校委員會成為教師素質的把關者；因為美國聘任教師之權在於學校，且沒有規定一定要取得教師證書，致使教師評鑑的需求日益增加，用以確保教師素質（黃嘉莉，2008）。

20 世紀前半葉，各地教師評鑑開始書面化、制度化，這個時期的教師評鑑和 20 世紀以前的年代一樣是總結性的，校長評斷教師表現作為續聘或解聘的依據，卻幾乎沒有提供教師任何專業的回饋（Stronge & Tucker, 2003）。20 世紀後

半葉，重視分析與改進教師教學行為的臨床視導興起，成為教師評鑑最常見的方式（Marzano, et al., 2011）。一些學者開始提倡兼具形成性功能的教師評鑑，強調評鑑應促進教師改善教學並有益專業發展，獲得大多數教師的認同（Stronge & Tucker, 2003）。教師評鑑從傳統的總結性本質、年度檢核表形式，發展出更精密的臨床步驟與更具省思性的評鑑模式。各州陸續制定教師評鑑法令規章，並提出愈來愈多的法定要求與相關訓練（Kersten & Israel, 2005）。

美國的教師評鑑從 18 世紀發軔以來，已有百年以上的歷史。從草創時期缺乏評鑑制度及專業素養，到後來相關法規及制度愈益周全，強調教師專業素質以及學生學習成果的提升等，可說已有常足的進步。

二、美國教師評鑑的問題

正當美國各州教師評鑑日益蓬勃發展、法制日益周全之際，21 世紀幾個大型實證研究卻發現，各地現行的「傳統教師評鑑」仍存在許多積弊，歸納起來有下列幾方面的問題：

（一）評鑑目的缺乏聚焦教師專業改進及學生學習成效

教師評鑑太少考慮學生的學習成果，總是聚焦在容易觀察的實務表現上，例如班級經營、學生是否專注學習等，卻沒有去關注學生的學習目標是否達成，甚至州法所定的學習成果要求也被忽略（ACT, 2015）。跨州的大型研究也發現，許多學區的教師評鑑內容並未聚焦在學生的學習。教師評鑑檢視的重點，沒有聚焦在學生的學業進步上面，反而是以與學生學習無關的教師表面行為當作評斷依據（Weisberg, et al., 2009）。

一項針對 1,333 名教師進行實際評鑑的研究發現，教師們的專業表現平平。表現最好的是行為、時間及教材等班級經營層面，至於教學層面（如教導學生高層次思考等）則是表現最差的一環。數十年來相關研究發現，學生的學習收穫會因教師的教學專業而有所不同；教學是如此重要，但是評鑑並未提供教師有用的專業回饋，與教師能影響學生學習的研究結論互相矛盾，這是教師評鑑的「全國性集體失敗」（Kane, Staiger, & Bill and Melinda Gates Foundation, 2012）。

（二）評鑑設計並未符應教師實際的專業需求

許多地方對於初任教師、資深教師、不適任教師等不同專業階段教師，採取統一的評鑑程序，並未設計不同的評鑑程序與評鑑標準，例如「區分性教師評鑑

系統」(differentiated teacher evaluation system)，透過評鑑給予不同專業階段的教師專業成長協助；尤其是初入杏壇、缺乏經驗的初任教師，評鑑制度經常忽略給予特別的支持與協助(Danielson, 2011)。

另一方面，教師評鑑的程序經常是依據地方教育局與教師工會的協議執行，沒有考慮到教師的實際需求。對於教師實際工作迫切需要支持或監督之處，並沒有加以著眼處裡(ACT, 2015)。

(三) 評鑑標準定義與敘述不夠清楚明確

現在，已有學者、專業機構發展出較為詳盡的評鑑標準，但許多地方的教師評鑑還在採用過時的評鑑規準，通常是檢核表的形式(Danielson, 2011)。其實評鑑者與受評者都需要更清楚、說明更詳盡的評鑑標準；但是許多教師與其評鑑者，對於各個發展階段的教師專業實務，並未獲得定義清楚、說明詳細的圖像(ACT, 2015)。

在許多學區，教師的評鑑結果只分為「滿意」(satisfactory)、「不滿意」(unsatisfactory)兩種等級。這種簡單二分法的評鑑，無法區分教師的專業是優良、普通或不佳，許多學區幾乎所有老師(99%)都獲得「滿意」的評等；即使在評鑑結果分為三個以上等級的學區，大部分的教師仍被評為最高等級(Weisberg, et al., 2009)。

(四) 評鑑方法缺乏多元資料途徑、專業對話與適當頻率

美國傳統教師評鑑大多使用粗糙的檢核表來觀察、記錄教師的專業表現，這樣的評鑑方法蒐集的資料太過單一，難以區分教師專業表現的良窳(Darling-Hammond, 2013; Jerald, 2012)。專業對話的匱乏，也是評鑑方法的一個重點；傳統的教師評鑑只是由上而下、單方向的訊息傳遞，缺乏評鑑者與受評者的溝通互動。教師認為評鑑只是「被迫承受」(done to)的事務，而且總是讓教師覺得像「被整了」(gotcha)一樣，有受到懲罰的感覺(Danielson, 2011)。

另一方面，一個橫跨 Arkansas、Colorado、Illinois 以及 Ohio 等 4 個州、15,000 位教師及 1,300 位行政人員的大型研究發現，教師評鑑的實施頻率缺乏經常性。許多老師，尤其是資深教師，並未每年評鑑一次。教師要收到關於專業表現的回饋，可能要經過很長的時間(Weisberg, et al., 2009)。

(五) 評鑑人員未能提供有用的專業回饋

美國校長可用來執行有效教師評鑑的時間太少，尤其是大型學校或高需求學

校這種行政要求很多的地方。事實上，一位評鑑人員要評鑑學校各個不同發展水準的教師專業，很難勝任愉快；即使這所學校獲得的相關資源很充足，也是如此。評鑑並未聚焦於改進教師的教學，教學觀察前或觀察後，很少針對如何改進教學作確實的討論。大部分的情況是，實施評鑑只是為了「順從法令」（compliance），不是為了「改進專業」（improvement）（ACT, 2015）。

教師在評鑑後經常收到過度簡略的評語，「待改進」、「滿意」或「傑出」等過於簡化的評鑑回饋，讓教師搞不清楚這些詞彙代表的意涵，也無法了解自己的專業優點與弱點何在（Danielson, 2011）。評鑑要能促進教師專業成長，專業回饋的品質是最重要的關鍵；但許多教師指出，評鑑並未提供他們在教室表現的有用回饋，無助提升其專業成長（Weisberg, et al., 2009）。

另一方面的問題是評鑑人員之間，缺乏評分的一致性。一位教師可能被某位行政人員評為最高等級，卻被另一位評為低等級的表現。如此造成教師在有些學校比較容易獲得終身職，在其他學校則不然，侵犯了工作上的平等原則（Danielson, 2011）。

（六）評鑑結果未能區分教師專業表現良窳

美國傳統教師評鑑大多使用檢核表來觀察、記錄教師的專業表現，這樣的評鑑方法未能區分教師專業表現良窳。一項研究統計 Chicago 區內 600 所學校，25,000 位教師 2003-2006 學年度的評鑑結果，高達 93% 的教師被評為「卓越」（excellent）或「特優」（superior），只有 0.3% 的教師被評為「不滿意」（unsatisfactory）。在那 4 年期間，88% 的學校沒有任何一位教師被評為不滿意，即使這些學校有超過 10% 的辦學績效是「教育失敗」（failing educationally）等級（TNTP, 2007）。

評鑑結果浮濫給優的現象，不僅是 Chicago，在其他州的許多學區，幾乎所有老師都獲得「滿意」的評等（99%）；即使在評鑑結果分為三個以上等級的學區，大部分的教師仍被評為最高等級（Weisberg, et al., 2009）。美國的教師評鑑已經喪失其功能，沒有人會相信將高達 98% 的教師評為「滿意」的評鑑系統，能對任何人（包括教師本身）有所助益（Kane et al., 2012）。

（七）結果應用鮮少用來改善教師專業發展

評鑑結果並未用來改善教師的專業需求，使得教師們更加認為，評鑑只是確保行政人員完成工作的例行公事而已，而非用來幫助教師精熟專業標準（ACT,

2015)。在許多地方，教師評鑑結果缺乏進一步的應用，很少被用來作為教師專業發展、薪資報酬、終身聘任或職位晉升的依據。事實上，許多學區只有在解聘教師時，才會考慮到教師的專業表現到底是好是壞（Weisberg, et al., 2009）。

研究發現，99% 的受訪校長相信，解聘表現差勁的教師是維持高素質教師團隊的重要方法；然而，被評為不滿意的教師卻極少被學校解聘。進一步調查校長不解聘不適任教師的原因，最主要的理由是他們認為應該再給教師一次機會，以及解聘的程序太過曠日廢時，所以不願積極處理這個問題（TNTP, 2007）。

綜合上述相關研究發現，美國教師評鑑仍存在許多問題。對於表現差勁的教師缺乏適當處置，對於一般教師則是評價過高，這種教師評鑑讓一些教師覺得很誇張；甚至也有被高度評價的教師認為，這種教師評鑑系統沒有什麼意義，只是一場「匆匆評價」（rush to judgement）罷了（Toch & Rothman, 2008）。

教師評鑑未能提出個別教師準確、可靠的專業表現資料，暴露出「零件效應」的現象。「零件效應」（Widget Effect）係指，各個學區普遍存在一個的錯誤信念—教師都是一樣的，沒什麼差別。這種謬誤思維把教師當作整個教育體系中，「可互換的零件」（interchangeable parts），而非「個別的专业人員」（individual professionals）。這樣的想法否定個別教師具有不同的強項與弱點，對於教師非常的不尊重；而將每位教師的教學效能視為無什差別，則是讓學生的學習生命淪入只能像賭博般碰運氣的境地（Weisberg, et al., 2009）。

參、美國「教師評鑑 2.0」的緣起與發展

20 世紀初，美國相關研究陸續發現教師評鑑問題的此時，「教師評鑑 2.0」意謂新世代的教師評鑑改革，底下介紹其緣起、革新之道以及初步的成果。

一、「教師評鑑 2.0」的緣起

如前所述，美國近年相關研究發現，各地現行的教師評鑑存在形式化的弊病，沒有發揮評鑑應有之功能，讓各界驚覺美國各地實施多年的教師評鑑制度，在 21 世紀的今日竟然還有那麼嚴重的問題。他們將現行充滿缺失的評鑑制度稱為「傳統教師評鑑」（tradictional teacher evaluaton），並呼籲進行教師評鑑系統的改革（ACT, 2015; Danielson, 2011; Kane et al., 2012; TNTP, 2007; Weisberg, et al., 2009;

White, Cowhy, Stevens, & Spote, 2012)。

在 21 世紀的第一個 10 年，大型研究發現並指出傳統教師評鑑的弊病，教師評鑑的適當性成為公共關注的議題 (Marzano & Toth, 2013)。基於對傳統教師評鑑弊病的反省，TNTP 疾呼，在進入 21 世紀第二個 10 年的此時，正是創造一個更好的教師評鑑系統之絕佳時機。有別於過去功能不彰的教師評鑑，他們將新一代的教師評鑑稱為「教師評鑑 2.0」(Teacher Evaluation 2.0)，以取代現有的評鑑制度，儼然成為美國新世代教師評鑑的代名詞 (TNTP, 2010)。

另一方面，聯邦政府 2002 年的《不讓任何孩子落後》法案 (NCLB) 要求教師必須是「高度適任」(highly qualified) 教師，教師評鑑成為各州重要的教育政策目標 (Hazi & Rucinski, 2009)。2009 年的「攻頂方案」(RTT) 更提供大量資金給願意大幅修改教師評鑑系統的州政府，並要求將學生學習成果納入教師評鑑項目，以及對教師及校長實施表現本位的評鑑標準 (Marzano & Toth, 2013)。

大型研究發現評鑑無法區辨教師專業表現的「零件效應」問題，以及聯邦政府透過法案補助願意改革教師評鑑的地方政府，有如提供了美國新世代教師評鑑革新兩大燃料，推動愈來愈多的州與學區大幅修改教師評鑑制度，催生新一代的教師評鑑系統 (Jerald, 2012)。

二、美國「教師評鑑 2.0」的革新之道

呼應教師評鑑革新的需求，近來一些學者及專業機構依據相關研究結果，提出有效的教師評鑑方案特色及評鑑制度設計要素，做為新世代教師評鑑政策制定及評鑑設計與實施的參考 (ACT, 2015; CCSSO, 2012; Danielson, 2011; Darling-Hammond, 2013; Hinchey, 2010; TNTP, 2010; Williamson, 2011)。本研究歸納這些「教師評鑑制度設計要素」為：評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員、結果應用及配套措施等七個面向，可作為規劃教師評鑑系統的完整架構，以及本文剖析美國及臺灣教師評鑑之分析架構。上述相關研究對美國教師評鑑革新的建議，茲統整分述如后。

(一) 評鑑目的

教師評鑑之目的包括形成性評鑑 (改善教學實務)、總結性評鑑 (決定教職的續聘、晉級或解聘) 兩大向度，在選擇評鑑策略之前，必須先釐清評鑑目的，是要促進教師專業成長，還是為了考核教師績效表現。形成性評鑑與總結性評鑑

的目的、功能皆不相同，若要採用兼具形成性與總結性雙重目的之評鑑系統，須有處理相關挑戰的計畫（Hinchey, 2010）。

有效的教師評鑑系統會在確認評鑑目的之後，將評鑑程序、評鑑方法與評鑑目的緊密連結，並以不同方法達成教師績效責任（總結性功能）與教師專業發展（形成性功能），避免出現評鑑程序、方法及結果等實際作法與評鑑目的不相吻合的情形（Williamson, 2011）。

雖然各州希望透過教師評鑑改善教師專業、確保教師素質，但傳統上都聚焦於教師的教學行為觀察，太少考慮學生的學習成果，甚至州法所定的學習成果要求也被忽略。教師的教學與學生的學習其實是一體兩面，因此教師評鑑應從改進教師教學專業，擴大到兼顧改善學生學習成效，以同時改善教師的教學表現與學生的學習成果（ACT, 2015; Darling-Hammond, 2013; Weisberg, et al., 2009）。

（二）評鑑設計

評鑑設計包含設計方向、設計技術與設計參與三個層面。教師評鑑的設計方向必須與評鑑目的是一致的，基本上應評量教師的專業表現，引導教師生涯持續專業學習與專業發展（ACT, 2015）。為了幫助教師生涯持續專業學習與發展，教師評鑑可結合「初任教師」、「專業教師」、「專家教師」的教師職級制度，讓通過評鑑的教師承擔不同的責任與薪資（Darling-Hammond, 2013; Goldrick, 2002）。此外，有效的教師評鑑系統，應思考如何符合領導績效責任的要求（Williamson, 2011）。教師並非獨立工作，他們的行動經常源自學校領導者的行動，學校領導者的行動又總是源於學區領導者的行動。因此，可以建立「分級評鑑」（hierarchical evaluation）制度，分別評鑑教師、學校領導者及學區領導者（Marzano & Toth, 2013）。

在設計技術方面，設計教師評鑑應採「研究本位」的精神，探討相關文獻，將現有評鑑工具與方案的高品質研究結果，納入設計評鑑制度的參考（Hinchey, 2010）。設計新的教師評鑑系統時，應該以當今成功、創新的專業實務為基礎。例如：以專業表現的高標準之教師自評、從各方面展現教師的教學實踐對學生的學習成就有所貢獻的證據本位檔案評量等（ACT, 2015）。

在設計參與方面，設計教師評鑑系統時，政策制訂者應廣邀評鑑利益關係人一起參與，包括教師與行政人員。在評鑑實施之前與實施的歷程，教育工作者與政府官員對於評鑑應該有充分的信賴與了解，教師評鑑才能長期永續的推動下去

(Goldrick, 2002)。

(三) 評鑑內容

評鑑內容包括專業標準、評鑑工具及表現水準(評分標準)三個重點。在專業標準方面,教師評鑑應以教師專業標準為基礎加以建構,並能在教師持續專業發展的各階段,都能純熟的評量出教師教學的品質(ACT, 2015; Darling-Hammond, 2013)。教師評鑑的主要內容在於教師的教學表現,故評鑑系統對於「好的教學」(good teaching)應制訂一致性的定義,可設計成一套專業表現的架構、模式或標準(Danielson, 2011; Goldrick, 2002; Williamson, 2011)。各州應將教師評鑑傳統上「輸入本位」(input-based)的過程,轉換為「結果導向」(outcome-driven)的歷程;衡量學生的學習成就,應作為首要的結果(Goldrick, 2002)。以學生學習證據為基礎,而非教師行為或例行公事;例如,教室觀察的表現水準應考量具體、可觀察的學生行為,諸如學生舉手回答教師提問的大致比例等(TNTP, 2010)。

在評鑑工具方面,教師評鑑應根據教師專業標準,發展出適當的評鑑工具。學區應發展清楚、簡潔的評鑑工具,幫助教學管理者評鑑教師是否達成這些專業期望。在表現水準方面,評分標準應該包含在專業期望之上、下至少各兩個評分等級,而且其意涵沒有模稜兩可的空間。每個學年度結束時,每位教師都應該獲得4-5個總結性評分等級的其中一個評等,例如:高效能(highly effective)、有效能(effective)、待改進(needs improvement)、無效能(ineffective)等。採用4-5個評分等級比較足以描繪教師專業表現清楚的圖像,亦能清楚區分教師專業表現的不同程度(TNTP, 2010)。

此外,行政人員在規劃或選擇評鑑標準時應該將教師納入參與,以確保教師和行政人員一樣,都能了解及接受其意涵。實施評鑑之前,須確定評鑑規準的可信度,並讓受評教師及評鑑人員都清楚了解其內容(Hinchey, 2010)。

(四) 評鑑方法

評鑑方法包含資料蒐集方法、專業對話及評鑑頻率三方面。關於資料蒐集方法,只靠單一的評鑑資料,無法描繪出教師專業表現的完整圖像;教師評鑑系統必須採用多元的評鑑方法,以決定教師的表現是否符合專業期待(TNTP, 2010)。結合不同的資料蒐集策略,使不同的評鑑工具能互補所長(Hinchey, 2010)。包括從多元管道及多元時間點蒐集教師專業表現及學生的學習成長情形(Marzano

& Toth, 2013)，例如：採「隨機觀課」(walk-through)技巧多次觀察教學行為及學生學習情形、蒐集教師課堂教學計畫、蒐集學生作品、評量結果(標準化測驗、學區測驗或教師自編測驗)、學習檔案等(Marzano & Toth, 2013; TNTP, 2010; Williamson, 2011)。

專業對話方面，教師評鑑不能只是最後獲得一個總結性評等就好，教學管理者應該藉由經常觀察教師教學，形塑聚焦教師專業表現的文化。教學管理者尚須與教師定期討論教師的教室表現、學生學習情形、專業目標、發展需求及需要學校提供的支援(TNTP, 2010)。教師評鑑應提供有意義的專業對話機會，尤其教學觀察後(反思)的會談，讓評鑑者及受評者雙方都能聚焦在教與學的重要議題上。這樣的會談徹底改變了傳統的評鑑方式，讓教師真正受益(Danielson, 2011)。

評鑑頻率方面，教師評鑑應該定期辦理，至少每年評鑑一次。每年定期評鑑是確保任何能力程度或服務年資的教師，都能獲得持續專業回饋的唯一方法(TNTP, 2010)。決定終身聘的教師評鑑，其實施應該更加密集，且要蒐集更多的證據來證明教師的教學品質(ACT, 2015)。

(五) 評鑑人員

評鑑人員的重點是專業素質，包括專業訓練及定期回訓。在專業訓練方面，教師評鑑應該經常辦理，且要由專業的評鑑人員執行，包括在教學現場展現專業的教師(ACT, 2015)。評鑑人員須經專業的評鑑及視導訓練，能夠準確評量教師的表現，並能提供專業回饋；包括對教學品質的認知與發展、了解受評教師的任教科目應如何教學、清楚評鑑工具的使用方法與步驟(ACT, 2015; Darling-Hammond, 2013)、判斷教師對學生學習的影響，提供專業發展與補救協助的領導才能(Goldrick, 2002)。

在定期回訓方面，有效的教師評鑑系統，除了應對評鑑人員進行高品質、持續的訓練之外，還要定期校準評鑑人員的評量行為，以確保他們對評鑑規準有一致性的應用(Hinchey, 2010)。此外，評鑑人員給教師的最終評鑑建議，應先經過受信賴的評鑑監督小組檢視，以確保評鑑報告的品質(ACT, 2015)。

(六) 結果應用

教師評鑑的結果應用，應與其評鑑目的相呼應。評鑑應伴隨有用的專業回饋，與專業發展機會連結，並接受評鑑小組或監督團體的評鑑，以確保評鑑的公允、一致性與可信度(ACT, 2015)。有效能的教師評鑑系統應該幫助教師教得更好。

學區及學校若採取這樣的觀點，就應該提供教師各種具體型態的支援（Marzano & Toth, 2013）。

教師評鑑應提供有意義的資訊，包括正面與負面兩方面的資訊，以協助教師人力資源進行系統性的改善，並獲得教師及學校領導者持續的支持。評鑑產生的資料，應能提供學區做為教師終身聘、津貼、發展、聘任、晉級及解聘等重要決定的要素。在此，要留意的是對評鑑結果盲目的忠誠。以評鑑結果作為聘僱決定的重要依據時，就要重視評鑑的專業評斷。例如，評鑑結果最佳的數學教師，不宜未經考慮其他專業品質，就自動選為數學的教練老師；同理，不可根據一次負面的教室觀察結果，就對教師進行解聘（TNTP, 2010）。

（七）配套措施

教師評鑑的配套措施包括：充分的評鑑人力資源、建立評鑑制度的持續性以及支持性的評鑑環境。在人力資源方面，美國傳統教師評鑑失敗的原因之一，是只靠校長一人執行教學觀察、教學輔導、同儕教練、記錄評鑑資料以及製作最終的評鑑報告。教師評鑑可以採用「同儕協助與檢核計畫」（Peer Assistance and Review, PAR）的諮詢教師制度，讓專家教師或教學輔導教師執行教師專業精進計畫。在持續經營方面，包括：納入充分的評鑑人力資源；建立不同發展階段教師的評鑑週期；推動評鑑以外的精進教學活動，如組織教師專業學習社群、辦理教師專業發展活動、規劃集體課程計畫、支持同儕教練等（Darling-Hammond, 2013）。

正向支持的評鑑環境，來自支持教師專業發展的學校文化。有效的教師評鑑系統應形塑支持教師持續專業學習的評鑑環境，評估學校的文化與氛圍，確保評鑑環境是支持教師持續專業學習的。形塑以全體學生為焦點的教與學、教師協同合作及教師反思實踐的學校文化，就是塑造支持性的評鑑環境（Williamson, 2011）。

三、美國新世代教師評鑑的初步改革成果

面對傳統教師評鑑的弊病，美國有一些州陸續做出改變，可以歸納如下。

（一）評鑑目的從改進教師教學專業擴大到兼顧改善學生學習成效

在美國，實施教師評鑑以精進教師教學品質、提升教師專業能力，已成為維持教師素質之重要途徑（Danielson, 2001）。為了達成改進教師專業的目的，教師

評鑑傳統上總是聚焦於教師的教學行為觀察，忽略了學生的學習目標是否達成。因此，愈來愈多學者呼籲教師評鑑應從改進教師教學專業，擴大到兼顧改善學生學習成效，以同時改善教師的教學表現與學生的學習成果（ACT, 2015; Darling-Hammond, 2013; Weisberg, et al., 2009）。

這樣的方向獲得愈來愈多州的認同，2009 年時只有 4 個州將學生學習成長納入教師評鑑規準，2015 年已有 17 個州將學生學習成長做為教師評鑑的「決定性規準」（preponderant criterion），另有 18 個州將學生成長評量作為「顯著性規準」（significant criterion）（NCTQ, 2015）。2016 年時，有 30 個州要求將學生學業成就作為教師評鑑的重大要素，另外 10 個州則要求必須將學生學習成長納入教師評鑑（NCTQ, 2017）。

（二）評鑑設計重視表現本位、區分專業需求與結合職級制度

為了讓評鑑能反映出教師真實的教學情形，新一代教師評鑑的設計趨勢是表現本位（performance based）。表現本位評鑑採用清楚描述教學表現的評鑑規準，觀察、評量教師的教學實況以及學生的學習作品，以了解教師的真實教學表現。例如 California 的初任教師評鑑、New Mexico 的三級教師評鑑等，都是採用表現本位的評鑑（Darling-Hammond, 2013）。考量不同專業階段的教師有不同的專業發展需求，美國近年來有愈來愈多州及學區採用三軌制教師評鑑系統，包括協助初任教師專業成長，以取得正式教師或終身教職資格；促進資深教師專業發展，以達到學區教學標準；支援邊緣教師 (marginal teachers) 提升教學能力，以通過評鑑標準（Danielson & McGreal, 2000）。

教師評鑑可以結合教師職級制度，成為教師生涯專業發展的連續架構，例如 New Mexico、Massachusetts、Ohio、Washington 等州。以 New Mexico 為例，在 2003 年就建立了全州性的三級教師證書制度，包括第一級「試用教師」(provisional teacher)、第二級「專業教師」(professional teacher)、第三級「專家教師」(master teacher)。通過該層級評鑑的教師，才能取得該層級的證書，每個層級都有其相對應的薪資與責任（Darling-Hammond, 2013）。

（三）評鑑內容走向標準本位，並將教師表現區分得更加清楚

美國新世代教師評鑑已經走向標準本位（standards based），例如全美教學專業標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）制定的「教學專業標準」（NBPTS, 1989）、Danielson（1996）以教與學的研究為基礎提

出的「教學專業架構」，為教學專業提供更完整、詳細、且清楚的定義，兩者已成為現今美國最常見的教師評鑑標準（Viviano, 2012）。

在表現水準方面，2016 年全美已有 38 個州要求教師評鑑的總結性評比，應該包括四個以上的等第級別。其中，有 4 個州制定了五個評鑑等第級別，例如 New Mexico 的教師評鑑等第包括：模範（exemplary）、高效能（highly effective）、有效能（effective）、低效能（minimally effective）、無效能（ineffective）等（NCTQ, 2017）。

（四）評鑑方法重視更準確的觀察與回饋、多重資料來源並提高評鑑的實施頻率

美國各州設計新一代教師評鑑系統時，教室觀察仍是最主要的評鑑方法。一些新評鑑系統捨棄過去粗糙的檢核表形式，改採更精密的觀察工具，通常是一組架構（frameworks）或評分標準（rubrics）。以「丹佛公立學校有效教學證據指引架構」（Denver Public Schools Framework for Effective Teaching Evidence Guide）為例，採用「層面 - 指標 - 觀察證據」（Domain-Indicator-Observable Evidence）的三層次架構，每個指標分為「未符合」（Not Meeting[1-2]）、「成長中」（Approaching[3-4]）、「有效能」（Effective[5-6]）、「卓越」（Distinguished[7]）四種表現水準、7 個評比等級，每個表現水準之下都分別列出教師、學生兩方面的觀察行為標準，提供觀察者能更準確評鑑出教師的專業水準（Jerald, 2012）。

除了教室觀察之外，多重評鑑資料來源也愈益受到重視。2013 年，全美只有 12 個州要求或同意將學生意見調查納入教師評鑑資料來源，2015 年時已有 33 個州的教師評鑑納入學生意見調查，21 個州納入家長意見調查，8 個州納入教師同儕意見調查。例如，Connecticut 要求學生意見回饋或全校性學生學習指標須占評鑑的 5%，Ohio 則允許學生意見調查可占教師評比的 15%（NCTQ, 2015）。

在評鑑頻率方面，2009 年全美有 15 個州要求每位教師每年要接受一次評鑑，2015 年已增加為 27 個州的全體教師每年都要評鑑一次。此外，45 個州要求所有新任及試用教師都要接受一年一次的評鑑，其中有 15 個州要求試用教師接受教室觀察（NCTQ, 2015）。評鑑頻率更加密集，朝向全體教師一年一評的制度發展。

（五）評鑑人員須經專業訓練、認證，以提升評鑑及專業回饋的品質

傳統教師評鑑效果不彰的另一個主因是評鑑人員的專業能力不足，美國新一代教師評鑑對評鑑人員有更多的專業要求。一項三年的縱貫研究發現，實施多元

觀察與多元評鑑者的學區，有助於改善教師對評鑑歷程的看法，並抱持更開放的態度接受評鑑人員的專業回饋（Bill and Melinda Gates Foundation, 2013）。

現在，絕大多數的州（43 州）要求評鑑人員須經專業訓練，其中有 17 個州進一步要求評鑑人員須經專業認證才能執行工作，甚至 Iowa、New Jersey、North Carolina、South Carolina 等 4 個州已設計了多元評鑑者（multiple evaluators）的機制，使評鑑結果更能客觀反映出教師的專業水準（NCTQ, 2015）。

（六）評鑑結果應用在教師的人事決定，甚至連結完整教師政策，涵蓋師資培育、專業發展及薪資績效

美國在 2009 年時沒有一個州將教師評鑑的表現結果，與教師的「終身聘」（tenure）相連結；2015 年已有 23 個州以教師評鑑的結果作為決定教師終身聘的依據。此外，有 19 個州將教師表現作為裁員決定的參考，超過半數的州（28 個州）將「無效能」的評鑑結果作為解除教師教職的依據。此外，2015 年有 16 個州對評鑑表現良好的教師提供表現獎金，其中有 7 個州將教師評鑑的結果與教師薪資直接連結（NCTQ, 2015）。這些最新的教師評鑑制度，明確的將評鑑評鑑結果應用在教師聘任、表現獎金甚至薪資水準等人事決定。

教師評鑑的關鍵問題是，評鑑結果是否用於改進教師教學以及學生學習。2015 年，全美有 29 個州要求評鑑表現不佳的教師必須進行改進計畫，25 個州更將教師評鑑結果做為全體教師專業發展措施的重要資料。目前，Delaware、Florida 以及 Louisiana 三個州已經領先全美，將教師評鑑結果連結到完整的教師政策中，包括職前師資培育、在職訓練、專業發展、精進計畫、薪資報酬以及績效考核，使教師評鑑發揮更大、更完整的力量（NCTQ, 2015）。此外，有的州採用「教師精進計畫」（Teacher Advancement Program, TAP），每位教師每年由專家教師或教學輔導教師評鑑 4 至 6 次，每次觀察後會一起討論並規劃成長計畫，促進教師持續的專業學習（Darling-Hammond, 2013）。

綜合上述美國新世代教師評鑑，對於傳統教師評鑑無法區分教師專業水準的「零件效應」、缺乏提供教師專業回饋、評鑑結果鮮少用於改進專業等問題，一些州與學區在評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員及結果應用等方面，已展現初步改革成果。這些改變，多少實現了各界對新世紀「教師評鑑 2.0」的部分倡議；然而，對照傳統教師評鑑長期以來累積的問題與其革新之道，今後仍有許多努力的空間。

肆、臺灣教師評鑑的沿革與立法規劃現況

臺灣教師評鑑的發展，是從教師成績考核辦法、教師專業發展評鑑，到今日的教師評鑑法制化階段，茲將其發展沿革與法案初步規劃說明如下。

一、臺灣教師評鑑的發展沿革

（一）1971 年實施至今的教師成績考核

由於教師評鑑在臺灣尚未法制化，現行的「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」自 1971 年起實施，是目前國內唯一全面性實施的教師評量制度。教師成績考核係針對教師工作情形與績效，進行系統性的評量歷程。考核標準依結果分為三等，列有簡要的標準條文。考核結果則作為晉級加薪、發給獎金或留支原薪的依據，具有濃厚的總結性評量色彩。

現行的教師成績考核辦法有許多問題：（1）制度方面：考核項目無法有效涵蓋教師工作範圍；考核標準定義模糊；考核委員會組成與運作程序不夠周全；（2）施行方面：考核方式不夠多元與彈性，平時考核不易落實；獎懲方式欠缺彈性；（3）結果方面：考核獎勵過於浮濫，無法達到評鑑真正目的；考核結果缺乏回饋與追蹤改善機制（秦夢群、張嘉原，2007）。從教師評鑑的專業成長需求來看，現行的教師成績考核辦法屢被批評只有考核教師績效，無益教師專業發展，甚至流於形式（李奉儒，2006；秦夢群、張嘉原，2007；張德銳，2004；顏國樑，2003）。幾乎人人甲等的教師考績，與美國傳統評鑑人人優等的「零件效應」問題如出一轍，都無法區分教師的專業水準。

（二）1999 年起地方推動的教師專業成長與評鑑制度

鑑於教師成績考核制度無法達成教師評鑑促進專業成長的功能，中央及地方政府都曾展開新的嘗試。臺北市教育局從 90 學年度（2001 年）開始試辦「臺北市中小學教學輔導教師制度」，以初任教師、新進教師、自願成長教師及教學困難教師為對象，由經過儲訓取得證書的教學輔導教師，採臨床視導方式進行輔導，協助其專業成長。「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較能發揮的三項主要功能；「教學導師與夥伴教師任教科目與年級未能配合」是最可能遭遇的困難，其他的困難點在逐年實施下已獲得改善（丁一顧、張德銳，2007）。

高雄市教育局則在 2000 年 2 月發布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，並於 89 學年度（2000 年）開始全市試辦教師評鑑。高雄市推動的教師專業評鑑，雖強調教師專業成長，但評鑑結果可以運用在考績及不適任教師的處理，並設有外部評鑑的機制（馮莉雅，2010）。

臺北縣有鑑於國內尚未有從教學現場建構教師教學評鑑成功模式之經驗，乃於 2005 年 2 月至 2006 年 7 月份推動「教學精進、專業昇華」形成性導向之教學專業評鑑試辦工作，強調教師專業之基本表現，並研發「教學專業評鑑基礎性指標」，包括：規劃能力、教學與管理能力及專業發展能力三大面向、25 條評鑑指標及 65 項檢核重點及示例。臺北縣的教學專業評鑑試辦計畫，後來成為該縣推動教育部教專評鑑的重要基礎（劉美慧、黃嘉莉、康玉琳，2007）。

（三）2006 年起推行的教師專業發展評鑑

教育部為因應各界對實施教師評鑑、促進教師專業發展的期望，一方面積極推動教師評鑑立法工作，另一方面於 2006 年制定、2009 年全面推動「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，鼓勵各級學校申辦「教師專業發展評鑑」（Teacher Evaluation for Professional Development, TEPD），期能透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，以提升教學品質（教育部，2011）。

教專評鑑以促進教師專業成長為宗旨，是一種強調教師專業發展的形成性評鑑（張德銳，2009）。歸納國內相關實徵研究結果，教專評鑑發揮了相當多的正面成效，包括：促進教師專業發展、協助教師改進教學、促動學校的組織學習三大項；另一方面，教專評鑑面對的挑戰則有：缺乏法源依據及資源配套、教師的時間壓力與工作負擔有待解決、教師對評鑑尚有疑慮及恐懼心理、教師的保守文化趨向迴避評鑑的衝擊等（方朝郁，2012）。總之，臺灣在發展「教師評鑑」過程中，逐漸重視「教師專業發展」的形成性目的與功能。

為使教師專業發展政策更貼近現場教師專業成長需求，建立與教師之夥伴關係，教專評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統，以自發、互助、共好之概念給予教師專業成長支持。對於新進教師（含實習生和初任教師）提供系統化之教學領導教師機制，協助增進教學通識技巧，並帶領校內教師學習社群，進行備課、觀課、議課，帶動新進同儕教師專業成長。針對年資達 3 年以上之教師，

也朝向給予由下而上的多元專業發展模式如揪團進修、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等更多的支持，透過持續對話、合作、分享與省思，增進教師學科知識及教學品質（教育部，2016a）。

（四）2012 年正式啟動的教師評鑑立法工作

雖然教育部推動了以專業發展為目的之教專評鑑，社會各界對於教師應持續專業成長，提升教育品質的呼聲依然居高不下。教育部決定將教師評鑑法制化，首先於 2012 年 8 月 24 日提送行政院「教師法修正草案」，新增教師法條文第十七條之一：「高級中等以下學校教師應接受教師評鑑；其評鑑項目、內容、指標、方式、程序、評鑑結果之運用及其他相關事項之辦法，由教育部定之。」。行政院於 10 月 19 日完成審議，並送立法院。立法院於 11 月 2 日進行一讀並交付教育及文化委員會二讀，12 月 13 日，立法院第 8 屆第 2 會期教育及文化委員會第 20 次會議詢答完竣，刻待逐條審查中。同時，立法院教育及文化委員會責成教育部對於教師評鑑實施之要項，應再補充說明，並辦理公聽會及問卷調查（行政院，2012；教育部，2013）。

2013 年，教育部辦理一系列的公聽會（含網路與實體公聽會）及問卷調查，以廣納社會各界意見，修訂「中小學教師評鑑制度規劃報告」，並據以研訂「高級中等以下學校教師評鑑辦法（草案）」（尚未公布）。教育部亦於 6 月辦理教師評鑑北、中、南分區說明會，並針對學校教育場域人員進行問卷調查，調查結果有 68.6% 的受訪者及 52.23% 的教師贊成教師應接受評鑑；有 17.4% 的教師不同意實施教師評鑑（教育部，2014）。

另一方面，教育部根據 2012 年公布的《師資培育白皮書》之理想教師圖像，研發「教師專業標準」，包括：教育專業、學科教學、課程設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等 10 大專業標準及 29 項教師專業表現指標。「教師專業標準指引」則言明，這套教師專業標準要應用在：師資培育課程、實習輔導與評量、教師甄選及精進教師專業成長措施、教師專業成長活動、教師終身學習及落實教師專業成長等五方面，作為引導教師專業化歷程，以及精進各階段教師表現之依據（教育部，2016b）。由於教師評鑑立法尚未通過，「教師專業標準」的用途並未涵蓋教師評鑑；此外，「教師專業標準指引」提到要在每項教師專業表現指標項下進行「教師專業水準」描述，也尚未公布。

二、臺灣教師評鑑制度目前的規劃

2012 年「教師法修正案」在立法院進入二讀程序之後，教育部為使教師評鑑法制化的推動更為順利，在 2013、2014 年邀集 3 個會員數最多的教師、校長及家長團體召開數次會議進行溝通，依據會議共識初步規劃了中小學教師評鑑制度（教育部，2014）。研究者以本研究彙整之「教師評鑑制度設計要素」為架構，整理目前教師評鑑辦法草案的相關內容如下：

（一）評鑑目的

在評鑑目的方面，教育部採納教育團體的共識：「教師評鑑以專業發展為目的，評鑑結果與教師成績考核及不適任教師處理機制分開處理」。至於社會各界對於應即時處理不適任教師的期待，則配套修正「教師成績考核辦法」及「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，以將教師成績考核指標具體明確化，並快速有效淘汰不適任教師。

（二）評鑑內容

在評鑑內容方面，評鑑辦法草案規劃教師評鑑內容以教師的課程、教學、班級經營、輔導、進修與責任為範疇。這樣的評鑑內容，與教專評鑑的「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」四大向度，實際上可謂相去不遠。

（三）評鑑方法

在評鑑頻率方面，教育部將評鑑對象分為初任教師（教學年資四年內）及一般教師兩種，初任教師二年評鑑一次、一般教師四年評鑑一次。在評鑑方法方面，則採用直接影響教師教學的教學觀察與教學檔案，期以教學觀察為主之評鑑結果，就未達專業基準之教師施以輔導協助，使提升其專業教學能力。

（四）評鑑人員

在評鑑人員方面，為確保評鑑與輔導的有效實施，教育部將繼續深化培訓教師評鑑的評鑑人員與教學輔導教師，期有效執行教學診斷性質的評鑑任務與改進教學性質的輔導任務。評鑑結合輔導專業成長的方向及作法，顯然也是沿襲 2006 年以來教專評鑑的經驗模式。

（五）結果應用

在評鑑結果的應用方面，目前規劃的是在教育部及縣（市）政府組織專業組

織及專責單位，培訓相關成員具備評鑑知能，俾以評鑑資料分析結果，系統性規劃教育部、縣市與學校的專業成長計畫，支援教師有效進行專業成長活動。

（六）配套措施

為落實評鑑、輔導、專業發展并行的策略，教育部刻正試辦校長及教師專業發展辦公室（中心），並積極研訂運作配套措施的子法及實施要點，包括教師評鑑推動會、校長及教師專業發展辦公室（中心）、中央與各縣市輔導群、評鑑與輔導人才權利義務等運作要點，以及教師評鑑規準與工具等，另外將建置教師評鑑作業網（含評鑑人才資料庫）、推動專業學習社群、培育校長教學領導知能等措施。

伍、美國經驗對臺灣教師評鑑的啟示

綜合美國教師評鑑的問題以及「教師評鑑 2.0」的革新之道，檢視臺灣目前規劃的教師評鑑制度，在此從評鑑目的、評鑑設計、評鑑內容、評鑑方法、評鑑人員、結果應用及配套措施等七個教師評鑑設計要素，探析本研究獲得的啟示。

一、結合教師專業支持系統，達成評鑑促進專業發展之目的

良好的教師評鑑制度對於評鑑目的有清楚的定位，以便系統性的設計其適用之評鑑方法、資料蒐集與結果應用等相關措施（Williamson, 2011）。教育部在此次增列教師法第十七條之一的條文，開宗明義指出教師評鑑的目的，是為了「提升教師教學品質，增進學生學習成效」（教育部，2012）；與教育團體的會議溝通共識，也將評鑑目的訂為「專業發展」。促進教師專業發展的形成性評鑑目的，就臺灣的教師評鑑制度正式啟程之初，無寧說是相當適宜的。

此時，教育部宣布同屬形成性評鑑性質的教專評鑑，將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統，針對新進教師提供教學領導教師帶動專業成長，對於資深教師提供多元專業發展模式，以自發、互助、共好之概念給予教師專業成長支持（教育部，2016a）。臺灣的教師評鑑制度可以結合這套教師專業發展支持系統，不僅可以整合相關人力及專業資源，亦可藉由教師專業發展支持系統的各項作為，協助教師評鑑達成促進教師專業發展之目的，可謂相得益彰。

此外，美國傳統教師評鑑聚焦於改進教師的教學行為，忽略了學生學習成效

的改善；現在已經產生改變，目前已有 40 個州要求將學生學習成果納入教師評鑑（NCTQ, 2017）。教育部的教師評鑑草案明述教師評鑑之目的，除了「提升教師教學品質」，也有「增進學生學習成效」，如此「師生共好」的評鑑理想，有待落實於評鑑內容、方法與結果應用等具體措施的設計與實踐。

二、評鑑設計結合教師職級制度，促進教師生涯持續專業成長

美國為了改善過去一套評鑑制度適用全體教師的弊病，現在已有許多州對初任教師、資深教師、不適任教師等不同專業階段教師，設計不同的評鑑活動，以促進教師專業發展（Danielson & McGreal, 2000）。國內學者主張實施「區分性教師評鑑」，以協助初任、資深、不適任等不同族群教師專業成長的建議（李奉儒，2006；張德銳，2012；顏國樑，2003），也獲得實證研究的支持（方朝郁，2014）。教育部的草案將教師評鑑對象分為初任教師（教學年資四年內）及一般教師兩種，初任教師二年評鑑一次、一般教師四年評鑑一次，未達專業基準之教師則施以輔導協助（教育部，2014），可說已具備「區分性教師評鑑」協助不同族群教師專業成長的精神。

另一方面，美國幾個州已將教師評鑑結合教師職級制度，成為教師生涯專業發展的連續架構，例如 New Mexico 全州性三級教師證書制度，包括第一級「試用教師」、第二級「專業教師」、第三級「專家教師」。通過該層級評鑑的教師，才能取得該層級的證書以及更高的薪資與責任（Darling-Hammond, 2013）。臺灣的教師評鑑制度設計上，亦可結合教師職級制度，作為教師專業發展「更上一層樓」的具體目標與誘因，促進教師生涯持續專業成長。

三、評鑑內容納入教師進修課程，學習並實踐教師專業標準

相對於傳統教師評鑑採用過時的評鑑規準與檢核表，美國新世代教師評鑑已經走向標準本位，為教學專業提供更完整、詳細、且清楚的定義，例如全美教學專業標準委員會（NBPTS）制定的「教學專業標準」、Danielson (1996) 以教與學的研究為基礎提出的「教學專業架構」，已成為現今美國最常見的教師評鑑標準（Viviano, 2012）。此外，為了改進「滿意」、「不滿意」這種簡單二分法無法區辨教師專業水準的弊病，2016 年全美已有 38 個州要求教師評鑑的總結性評比，應該包括四個以上的等第級別；其中，更有 4 個州制訂了五個評鑑等第級別（NCTQ,

2017)。

教育部公布的「教師專業標準」包括：教育專業、學科教學、課程設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等 10 大專業標準、29 項專業表現指標，要應用在教師的職前培育、在職成長及終身學習等方面，適可做為臺灣教師評鑑的評鑑內容。現在除了應積極研發每項專業表現指標之下的「教師專業水準」描述外，未來也應將教師評鑑標準做為教師在職進修的重要研習課程，讓全體教師學習教師專業標準，以便落實在日常的教師專業實踐。在評鑑立法實施後，更可運用動態修訂的方式使其與時俱進，成為真正有助教師生涯持續專業發展的利器。

四、規劃完整評鑑程序，重視多元方法、評鑑溝通與申訴機制

美國傳統教師評鑑方法有缺乏多元的資料蒐集途徑、專業對話與適當頻率等問題，現在一些新的評鑑系統在評鑑方法方面，已採用更精密詳細的觀察工具，包含可觀察的教師、學生行為表現以及更細分的表現水準評分等級 (Jerald, 2012)；更多重的資料來源例如教室觀察、學生、家長甚至同儕的意見調查、學生的學習成果等；評鑑頻率也更加密集，朝向全體教師一年一評的制度發展 (NCTQ, 2015)。

臺灣雖然國情不同，多元的評鑑方法取得的評鑑資料，比較能描繪出教師專業表現的完整圖像 (TNTP, 2010)。教育部目前規劃以教學觀察與教學檔案作為評鑑方法，建議可再加入其他評鑑方法以供選擇，同時設計自評與他評同步進行之機制。教育部刻正研發「教師專業標準」各項專業表現指標之下的「教師專業水準」，可以參考美國經驗區分四個等級以上，以清楚區分教師的專業水準。另外，教育部自 2006 年起推動至今的教專評鑑實施要點，對於評鑑政策的溝通、教師申訴的程序等，都未有明確的規劃 (方朝郁, 2012)，也是教師評鑑法制化需要加以妥善規劃的議題。

「第四代評鑑」視評鑑為協商，重視受評者的評鑑協商及參與決定 (Guba & Lincoln, 1989)。因此，臺灣正在立法的教師評鑑應強化教師的參與及溝通，規劃完整的評鑑程序，採用多元的評鑑方法，重視評鑑計畫的事前溝通，評鑑結果納入教師自評意見，建立第三公正單位的教師申訴機制等，使整個評鑑制度更臻完善。

五、建立專業評鑑人力資源，提供教師專業成長回饋

評鑑人員未能提供有用的專業回饋，甚至評鑑人員之間缺乏評分的一致性，是美國各地教師評鑑常見的問題（Danielson, 2011）。現在，大多數的州要求評鑑人員必須經過專業訓練，17 個州要求評鑑人員通過專業認證才能執行工作，甚至有 4 個州設計了多元評鑑者的機制，使評鑑結果更能客觀反映出教師的專業水準（NCTQ, 2015）。評鑑人員的專業能力夠強，才能看出教師專業表現的良窳，給予專業精進的有效建議（Danielson, 2011）。同一個學校或學區，不同評鑑人員也要建立高度的評分者一致性，才能提升評鑑的信度，讓受評教師覺得客觀公允（Hinchey, 2010）。

國內教專評鑑的實施經驗也發現，評鑑人員具備教學專業與評鑑知能，才能提供專業成長的具體建議，給予教師專業協助（王瑞璦，2009；黃琇屏，2009）。教育部為確保評鑑與輔導的有效實施，將沿襲教專評鑑的作法，繼續深化培訓教師評鑑的評鑑人員與教學輔導教師，期能分別有效執行教學診斷性質的評鑑任務與改進教學性質的輔導任務（教育部，2014）。建議教育部要建立各地方充足的評鑑人力，評鑑人員不僅需要專業培訓、專業認證、建立評分者一致性，還需定期回訓校準其評分行為，以避免產生將人人評為優等、無差別的「零件效應」，確保評鑑品質及評分者信度。

六、建構評鑑結果應用機制，全面促進教師專業發展

美國各州過去少用評鑑結果來改善教師的專業需求，讓教師們感覺評鑑只是確保完成工作的例行公事而已（ACT, 2015）。目前有的州採用「教師精進計畫」（TAP），每年由專家教師或教學輔導教師對每位教師評鑑 4 至 6 次，並在觀察後一起討論、分析及規劃教師的持續成長計畫，有效促進教師持續專業學習（Darling-Hammond, 2013）。有的州則明確的將評鑑結果應用在教師聘任、表現獎金甚至薪資水準等人事決定，其中更有三個州將教師評鑑結果連結到完整的教師政策中，包括職前師資培育、在職訓練、專業發展、精進計畫、薪資報酬以及績效考核，使教師評鑑發揮更大的力量（NCTQ, 2015）。

臺灣的教師評鑑制度應該將「評鑑結果應用機制」和教師專業發展政策相連結，亦即將評鑑結果回饋到職前師培、在職進修以及終身成長。對於全面性表現

較弱的專業指標，可在師資培育階段加強學習相關課程；對於校內多數教師需要精進的項目，可以規劃教師進修課程或教師專業社群來共同學習成長；對於教師個人需要加強的專業，則以「教師專業成長計畫」進行學習與改進。同時，對於評鑑表現良好的教師也應給予獎勵，甚至結合教師職級制度，提供教師生涯專業進階與發揮的空間。此外，政府亦應補助實證研究，蒐集彙整全國評鑑資料，分析評鑑實施的影響因素與實際效果，促進評鑑制度滾動修訂、永續精進。

七、提供專業資源到第一線學校，形塑正向支持的校園評鑑文化

完整的教師評鑑系統，需要充裕的配套措施及相關資源（Hinchey, 2010）。教育部規劃了從中央到地方的相關配套與資源，立意相當良好；然而在配套措施的需求上，教師認為最需要專業成長資源的協助（潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠，2010）。此外，工作負荷與時間因素是國內教專評鑑經常被提出的困難，亦是組織學習啟動時的挑戰（潘慧玲、陳文彥，2010）；即使教師評鑑已實施多年的美國，規劃時間進行專業對話仍是一大挑戰（Danielson, 2010）。因此，教育主管機關應寬列教育經費預算，將配套措施及專業資源落實到第一線的學校，以便更直接、更快速的協助基層教師專業成長。

從學校整體發展觀點來看，推動教師評鑑最需要的是形塑「持續專業學習」的學校文化與氛圍（Williamson, 2011）。國內學校推動教專評鑑的經驗顯示，教師文化是教師評鑑能否順利推動的重要關鍵（吳麗君、楊先芝，2009）。強調協同合作專業成長的「教師專業學習社群」，與教學輔導教師、專業成長導向教師評鑑一樣，是促進教師專業發展的有效途徑（張新仁，2012）。教師評鑑實施的現場在學校，學校校長日後在推動教師評鑑工作時，除落實依法行政、力求周延的評鑑實施外，亦應形塑聚焦學生學習、教師協同合作及反思實踐的學校文化，與教師一同塑造正向支持的校園評鑑環境，使評鑑發揮更大的效益。

陸、結語

美國實施教師評鑑已有多年經驗，不僅法令規章日益完備，學術研究及實務經驗亦相當豐富。近來相關研究發現各地教師評鑑的問題，也提出建立新世代教師評鑑的興革之道；美國的寶貴經驗，可以做為臺灣的借鏡參考。教師評鑑制度

應採取一個更宏觀、更整體的觀點來規劃，亦即建立一個完整的教師專業發展政策，並用橫向統整、縱向連貫的思維整合教師評鑑、專業標準與職級制度。在橫向統整方面，教師評鑑應考量不同族群教師的不同專業需求；在縱向連貫方面，可用教師專業標準做為教師從師資培育到教育現場的應知應行準則，結合教師職級制度來促進教師生涯持續專業成長。「他山之石，可以攻錯；慎始敬終，終以不困」。臺灣教師評鑑尚在立法階段，正可藉此時機妥善規劃更詳盡完善的評鑑系統，建構真正能增進教師專業發展的評鑑制度，裨益教師專業永續成長。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2007）。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。**臺北市立教育大學學報**，38（2），1-32。
- 王瑞璦（2009）。第一年參與試辦教師專業發展評鑑之歷史回顧。**教師之友**，50（4），16-29。
- 方朝郁（2012）。六年之後—教師專業發展評鑑的成效、問題與展望。**臺灣教育**，678，38-41。
- 方朝郁（2014）。初任教師形成性評鑑成效與影響因素之個案研究。**教育學刊**，42，151-188。
- 行政院（2012，10月）。行政院院會通過「教師法」修正草案。**行政院全球資訊網【即時新聞】**。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content2.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=F1838CAD76CC1343
- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示。**教育研究與發展期刊**，2（3），193-216。
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，89，89-118。
- 秦夢群、張嘉原（2007）。中小學教師成績考核制度與問題分析。**教育研究月刊**，158，115-124。
- 教育部（2011）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。**教師法部分條文修正草案總說明**。臺北市：作者。
- 教育部（2013，6月）。中小學教師評鑑相關制度公聽會與問卷調查開始囉！歡迎各界提供建議！。**教育部全球資訊網【即時新聞】**。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=19660&Index=3&wid=1112353C-88D0-4BDB-914A-77A4952AA893>
- 教育部（2014，4月）。教育部對於推動中小學教師評鑑之說明。**教育部全球資訊網【即時新聞】**。取自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=23186&Index=1&WID=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>
- 教育部（2016a）。教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統。**教育部全球資訊網【即時新聞】**。取自 http://www.edu.tw/News_Content.

aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277

教育部(2016b)。**教師專業標準指引**。臺北市：作者。

張新仁(2012)。**臺灣中小學教師專業發展的推動策略**。**教育人力與專業發展**，**29**(1)，13-24。

張德銳(2004)。**專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略**。**教育資料集刊**，**29**，169-193。

張德銳(2009)。**中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略**。**研習資訊**，**26**(5)，17-24。

張德銳(2012)。**區分性教師評鑑制度的規劃與實施策略**。**臺北市立教育大學學報-教育類**，**43**(1)，121-144。

馮莉雅(2010)。**教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例**。**教育研究學報**，**44**(2)，85-109。

黃琇屏(2009)。**教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略**。**教育資料與研究**，**89**，71-88。

黃嘉莉(2008)。**NCATE 師資培育認證制度問題之探討**。**教育政策論壇**，**11**(3)，113-142。

劉美慧、黃嘉莉、康玉琳(2007)。**臺灣教師評鑑制度之分析**。**當代教育研究**，**15**(3)，37-68。

潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠(2010)。**試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑(II)**。教育部委託專案研究。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。

潘慧玲、陳文彥(2010)。**教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究**。**教育研究集刊**，**56**(3)，29-65。

顏國樑(2003)。**從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略**。**教育資料集刊**，**28**，259-286。

Accomplished California Teachers. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17), 1-22.

Benedict, A. E., Thomas, R. A., Kimerling, J., & Leko, C. (2013). Trends in teacher evaluation: What every special education teacher should know. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 60-68.

- Bill and Melinda Gates Foundation. (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study. *The Education Digest*, 78(8), 59-62.
- Council of Chief State School Officers. (2012). *Chiefs' research primer: A summary of Measures of Effective Teaching's (MET) recent findings, gathering feedback for teaching--combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Washington, DC: Author.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goldrick, L. (2002). *improving teacher evaluation to improve teaching quality*. (Issue Brief). Washington, DC: National Governors Association.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generateon evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hazi, H. M., & Rucinski, D. A. (2009). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 17(5), 1-22.
- Hinchey, P. H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Jerald, C. (2012). *Ensuring accurate feedback from observations*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Kane, T. J., Staiger, D. O., & Bill and Melinda Gates Foundation. (2012). *Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with student surveys*

and achievement gains. Policy and Practice Brief. MET Project. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005). Teacher evaluation: Principals' insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, 36(1), 47-67.

Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation: That makes a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

National Board for Professional Teaching Standards. (1989). *What teachers should know and be able to do*. Detroit, MI: Author.

National Council on Teacher Quality. (2015). *State of the states 2015: Evaluating teaching, leading and learnings*. Washington, DC: Author.

National Council on Teacher Quality. (2017). *Running in place: How new teacher evaluations fail to live up to promises*. Washington, DC: Author.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY : Eye On Education.

The New Teacher Project. (2007). *Hiring, assignment, and transfer in Chicago public schools*. Brooklyn, NY: Author.

The New Teacher Project. (2010). *Teacher evaluation 2.0*. Brooklyn, NY: Author.

Toch, T., & Rothman, R. (2008). *Rush to judgment: Teacher evaluation in public education*. education sector reports Education Sector. 1201 Connecticut Avenue NW Suite 850, Washington, DC 20036.

Viviano, T. (2012). Charlotte Danielson or national board Certification: A comparison and contrasting of two major national frameworks for teaching. *Journal of Career and Technical Education*, 27(2), 114-119.

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 75(2), 31-35.

White, B. R., Cowhy, J., Stevens, D. W., & Sporte, S. E. (2012). *Designing and*

implementing the next generation of teacher evaluation systems: Lessons learned from case studies in five illinois districts. research brief. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.

Williamson, R. (2011). *Teacher evaluation. research brief.* Pittsburgh, PA: Education Partnerships.

弱勢學生閩南語學習態度、口說能力與 影響因素之研究

林信志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

謝名娟 國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

簡瑋成（通訊作者）國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

摘 要

近年來，本土語文在十二年國民基本教育課程中占有一席之地，因而探究國中小學生對於本土語文學習態度與能力表現成為重要之課題。此外，弱勢學生在一般學習過程中往往比一般學生更顯得不利，本土語文學習上是否也是如此，值得實際研究探討。據此，本研究以參與國中小第三學期閩南語課程計畫的新北市五所學校，共計 144 位弱勢學生與 367 位一般學生為研究對象，進行前、後測的閩南語學習興趣與知覺口說能力調查。最後得到四點主要研究結論：一、對於閩南語的學習態度，弱勢學生明顯比一般學生為佳，但在知覺口說能力上兩者則無明顯差異；二、弱勢與一般學生的閩南語學習態度都會正向影響知覺口說能力；三、國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度明顯較國小弱勢學生為差；四、與媽媽同住、爸爸是閩南人會正向影響國中小一般學生的閩南語學習態度；與祖父母同住、媽媽是閩南人有助於國中小一般學生的閩南語口說能力；且國中一般學生口說能力表現明顯較國小一般學生為佳。

關鍵詞：弱勢學生、閩南語口說能力、閩南語學習態度



A Study of Disadvantaged Students in Learning Taiwanese

Hsin-Chih Lin

Associate Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Ming-Chuan Hsieh

Associate Research Fellow, Research Center for Testing and Assessment, National Academy for Educational Research

Wei-Cheng Chien (Corresponding Author)

Assistant Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Abstract

In recent years, the native languages have attained an important position in Taiwan educational reform, and thus it is a necessary task to learn more about students' attitude and ability toward learning native language. Disadvantaged students in the general school education process are in less favorable position than nondisadvantaged students, so it is worth exploring their differences in learning Taiwanese. This study surveyed five New Taipei City school students, and sampled 144 disadvantaged and 367 the others. Four major findings are as follows: (a) disadvantaged students are better than nondisadvantaged students in attitude towards learning Taiwanese language, but there is no statistically significant difference in oral proficiency; (b) the learning attitude of disadvantaged students and nondisadvantaged students both have a positive impact on oral proficiency; (c) the learning attitude of the junior high school disadvantaged students is worse than elementary school disadvantaged students; (d) "living with mother" and "father is a Taiwanese" have a positive impact on nondisadvantaged students' learning attitude; "living with grandparents" and "mother is a Taiwanese" also have a positive impact on nondisadvantaged students' oral proficiency; junior high school nondisadvantaged students' oral proficiency is better than elementary school nondisadvantaged students.

Keywords: disadvantaged students, Taiwanese oral proficiency, learning attitude for Taiwanese



壹、前言

語文是人類重要的資產，多語文的社會反映多元文化的特質，而臺灣正是個多元族群的社會，多元的本土語文即是臺灣多元族群的具體表徵。然而臺灣諸多本土語文在歷經過去強力推行國語政策的影響之下，各族群的本土語文逐漸式微，甚至面臨滅絕的危機（黃建銘，2011）。直言之，臺灣無論過去國語文課程的強力推行，或是近期本土語文課程的開展，背後皆有強烈政治因素的影響，學者更明白指出「語文使用是自然的這種說法是錯誤的」，因為語文除了建立在出於善意的主觀願望外，還反映出政治支配者長期的有意引導（施正鋒，1996）。從多元文化教育的角度來看，本土語文係多元文化教育之重要環節，許多學者亦主張本土語文在十二年國民基本教育課程中應該占有一席重要的地位（鄭安住，2015），其重要性可見一斑。

近年來，國中小面臨十二年國民基本教育的衝擊和變革，如何提升本土語文教學成效，引起許多評論和檢討（吳俊憲、吳錦惠，2014）。根據過去本土語文實施相關研究，臺灣國中小本土語文課程之教學時數仍明顯不足，難以提升學生之語文學習成效。因此，教育部為增進國中小學生本土語文學習效益，於2014年起，委託國家教育研究院試辦以本土語文課程為核心課程，利用暑假之四週時間，以密集方式創造全語環境（以學校需要開設的本土語文設計語文環境），以適性教育理念作為輔助課程設計精神，定名為第三學期課程試辦方案。而本研究即為方案之一部分，重點著眼於暑期之閩南語文密集學習方案是否有助增強學生閩南語學習態度，以及增進其閩南語口說能力的表現。

再者，家庭是兒童語文學習的第一場域，係孩童語文學習最早接觸的社會化機構，提供潛移默化的刺激，影響孩子語文學習的發展。孩子學習語文的對象往往是家中平日的照顧者，若照顧者能用本土語文與孩童溝通，孩童便能在自然的語文環境裡學會自己族群的本土語文（林明慧，2013）。而相對於學校教學，家庭教育對本土語文的傳承成效依然更為顯著。但是受到目前家庭結構及生活形態的改變，在家中使用的語文漸以國語為主，較少使用本土語文，不利於本土語文的傳承（吳俊憲、吳錦惠，2014），究竟同住家人與雙親族群對中小學學生之本土語文學習的影響為何？值得實際研究進行探討。尤其弱勢學生與一般學生分別受到家庭背景因素之影響是否不同？這亦是相當值得探究之議題。

近年來針對本土語的研究對多著重於學校政策和教師教學的面向，本研究則從學生學習觀點進行討論，針對中小學學生本土語文學習態度與口說能力等進行調查與探究。其中，本研究更關注的是，弱勢學生在此方案中的本土語文學習表現。因為過去研究顯示，暑假期間是不同階級學生成就落差擴大重要的時間點（Entwisle, Alexander, & Olson, 1997；王麗雲、游錦雲，2005）。因為學生家庭社經背景的不同，不同家庭在暑假期間能夠提供給學生的資源也不同。依水龍頭理論（the faucet theory），暑假期間的學校（水龍頭）是關閉狀態，學生無法接受來自學校的影響，家庭影響力增大，社經背景差異即反映在學生暑假進展的差異上（陳順利，2013；關秉寅、李敦義，2010）。亦即，每一次暑假後的開學，弱勢學生與其他一般學生又站在不同的起始點上，如兩條岔開的線，越離越遠。然而這樣的現象往往發生在一般學科之學習表現上（D'Ambrosio, 2001; Lubienski & Lubienski, 2005; Stinson, 2006），因為一般家庭父母往往會比弱勢家庭更重視子女的課業學習，尤其是相關升學主流科目，投注更多資源於學生身上，因此在暑假期間往往會造成一般與弱勢家庭學生的一般學科學習成就落差擴大（王麗雲、游錦雲，2005）。然而，有趣的是本土語言學習一向並非升學主流學科，也多不受父母重視，因此在這樣的氛圍之下，弱勢學生在本土語言學習態度與表現上是否仍比一般學生為差，這值得探討之。因此，本研究將藉由實徵性研究資料分析，了解是否弱勢學生與一般學生在本土語言的學習上是否存有差異。再者，國中小弱勢學生與一般學生對於閩南語學習態度、口說能力是否存有差異，為本研究關注之重點。綜上，本研究問題如下：

一、國中小弱勢學生與一般學生對於閩南語學習態度、口說能力是否有差異？

二、國中小學生對閩南語的學習態度是否會影響他們的口說能力表現？弱勢學生與一般學生之間是否有差異？

三、弱勢學生的背景變項（包括國中小、性別、與家人同住、雙親是否閩南人）是否會影響學生的閩南語學習態度與口說能力？與一般學生之間是否有差異？

貳、文獻探討

一、本土語文課程發展與學生學習

學者曹逢甫（1997）明確指出學校實施本土語文教學課程是保存本土語文和本土文化最直接、最有效的方法之一。而回顧臺灣本土語文課程的發展，係從1987年解嚴後開始，1990年部分縣市長就職不久倡議的「鄉土文化」及「本土語文」的保存與發揚，引起各界很多的討論與迴響。到了1998年的「國民教育階段九年一貫課程綱要」更是重要影響因素，國小一到六年級皆須修讀「鄉土語文課程」，每週一至二節，採必修（閩南語、客家語、原住民語任選其一），國中則採選修方式。正是因應九年一貫課程本土語文的實施，學校依據學生的需求安排本土語文教學（李雪燕，2001）。2008年則公布100學年度起鄉土語文教師須通過認證，必須受過師資培訓及鄉土語文認證的教師才能進行教學，使鄉土語文課程的內容更加有保障。2014年宣布「十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）」，鄉土語文改為「本土語文及新住民語文」，且國中階段有兩派說法，必修或選修尚未決定。從歷史的脈絡可知，臺灣正努力將過往長時間流失的本土語文資產透過教育方式加以重整，讓學生體驗鄉土傳統文化的精神，以涵養學生良好的本土語文素養。從過往的歷史發展脈絡來看，可知我國的本土語言係從教育部政策命令頒布而來，透過由上而下的措施，促使學校著手進行本土語言教育的推廣；然而我國學校教育長期對於學科教育的重視勝於其他人文藝術，因此本土語言教育在學校之間的推廣，是否真能促使學生擁有最高的學習態度與意願，甚至能表現出較優異的學習表現，此係需要關注之議題。

從教育均等的觀點來看，本土語文課程不只是提供學生相同的教育權利，而是要提供適合學生背景及經驗的教育。提倡本土語文教學可使學生了解並學習不同文化的語文，進而依不同語文去了解不同文化，尊重文化多元性的價值，強調多元的生活方式，提供不同文化的觀點、經驗和貢獻。進言之，讓學生學習族群母語最大功能在於尊重各族群的語文文化與風俗習慣，藉此恢復對自己族群的信心，增進對其他族群的了解，可符合個人、社會及國家的利益與福祉（歐用生，1995）。目前學校的本土語文課程包含語文教學及文化認識，也就是以多元文化教育的方式實施。多元文化教育讓學生能認識並認同自己的文化，尊重不同

文化的優點及多樣性。在學生語文的學習方面，本土語文應該能讓學生學好與喜愛，然而部分研究指出國中小學生在語文學習上可能存在些困境，例如，林明慧（2013）進行國小本土語文教學現況之研究，發現學生本土語文的能力落差太大，學生語文使用習慣已定型。

綜合我國本土語文教育的發展來看，在本土語文的學習上，學生學習似乎動機不強烈，因此本文希冀透過實際研究學生本土語文的學習歷程，了解學生對於本土語文學習態度與能力表現之情況與相關影響性，以提供未來本土語文教育政策落實之參考依據。

二、本土語文學習態度、學習能力表現與背景因素影響之相關研究

除了了解現階段學生對於本土語文現況表現外，本研究亦想探討學生在本土語文學習態度、能力表現之間的關係，以及學生個人背景因素之影響情況。以下將先就相關研究文獻探討之。

（一）本土語文學習態度

學生在學習過程中，學習態度會決定學習成效高低。積極的學習態度有助於提高學習成效，促進學習表現；消極的學習態度則會降低學習成效，造成學習低落，所以積極的學習態度及高度的學習動機對於學生的學習有很大的幫助，能有效提升學生學習成效（盧雪梅，2000; Chang, 2010; Norris, 2011）。蔡文豐與王玲玲（2012）認為學習態度會指引學生學習的認知方向，較能具有明確的學習目標，促使學習過程中能用積極的學習態度行為去實踐，以達成良好的學習成果。故此，學習態度是影響學生學習成果的個人因素之一（余民寧，2006）。

雖然一般研究均指出，學習態度對於學生學習表現的正向影響力，但誠如前面所述，我國學校教育長期側重學科教育而輕忽其他人文藝術學習，而在政府開始大力推展本土語言的學習策略下，學生學習本土語言的學習態度與表現究竟如何？以及是否真的具有關聯性？實需再深究之。張毓仁（2004）的研究就曾指出語文態度被視為是語文表現變化情形的一個重要指標，它能夠顯示出語文使用的實際情形和語文當前的健康狀況。對於語文所持態度是相當複雜的行為概念與心理狀態，它既是外在的語文使用行為的內在心理因素，也是外在語文使用行為的具體表現。而就本土語文的學習態度來說，施任芳（2003）將之定義為喜愛自己的族群語文，能主動積極的學習本土語文，培養本土語文聽說讀寫作的基本能力

與探索欣賞本土文學作品，透過本土語文的學習了解族群文化，進而認同自己的族群，關懷族群語文的發展。

因此，可以得知學生若能透過使用本土語言來探索本土文化，進而增加對自我族群的認同，加深自身對鄉土的情懷，此係本土語言教育的最大目的。然而，根據 Chen（2011）調查卻發現，臺灣民眾對本土語言與國語、英文的態度截然不同，對於本土語言的重視態度明顯程度最低。然而，本土語言卻是最能凝聚族群的共識，因而如若繼續忽略學生在學習各種語言上，對於本土語言的相對較低學習心態，則不但可能使本土教育功能功虧一簣，長久下來也將逐漸使國家未來主人翁失去對族群的認同機會，故而了解目前學習於本土語言的學習狀況，強化學生對於本土語言的態度，實是現今本土化教育首重之要務。

（二）本土語文學習能力表現

在過往研究學生在本土語文的學習態度與能力表現的狀況方面，周曼華（2015）研究高雄市公立國民小學高年級學童，發現整體國小學童的本土語文態度尚稱良好，然而在本土語文學習情形表現上差；黃瓊慧（2012）探討屏東縣國小高年級學童本土語文學習動機與學習態度時，則發現學童本土語文的學習態度屬中下程度；王明柔（2010）研究屏東縣國小學生發現學生普遍具有正向積極的本土語文態度；施任芳（2003）研究屏東縣國小學童鄉土語言態度則發現學生具有正向積極的本土語文態度。從這些研究所得而言，我國學童的本土語言學習態度尚稱良好，但能力表現似乎不甚理想。再者，本土語文的學習態度對能力表現的影響如何，則需要再進一步探討之。

而在探討本土語文學習態度對學習能力表現影響之前，可先做一般性的研究來做個初步探討。許多研究多指出學生有好的學習態度就會有好的學習表現，例如 House（2006）以小學生的數學與科學教育成就趨勢調查資料進行研究，發現美國與日本學生的高成就表現和努力學習呈現正向關係。而在一般語文的學習情況又是如何，廖思齊（2011）的研究中發現國小四到六年級新住民子女的英語學習態度與英語學習成就間具有正相關存在。Chang（2010）則針對國小五年級學生，使用問卷調查、訪談、教室觀察等研究學生對國際英語村課程的學習動機與態度，發現大部分學生對課程感到興趣且能享受參與學習活動過程，對於課程具有正向的學習態度與動機，且亦能充分參與溝通及討論。從過往一般學科的學習態度或對語言的學習態度來說，只要學習態度較佳者，則相關能力表現就會愈好，同樣

道理，那是否學生愈具備良好的本土語文學習態度，則愈能有優良的語文能力表現呢？

就目前我國學生相關本土語文學習態度與能力表現的研究來說，部分研究均已指出對於自身本土語言的學習態度愈佳者，則可以反應出較為優異的語文能力表現，賴慶安（2002）、周曼華（2015）、王明柔（2010）等人的研究均有相同之研究結果。故而，我們相信只要能加強學生對於本土語言的學習態度，則愈能促使其本土語文能力表現之強化。

（三）本土語文學習背景因素

為了了解本土語文學習可能受到哪些背景因素影響？以下就背景因素影響方面的研究探討之。周曼華（2015）針對本土語文的學習研究中指出，和自己同族群居住的學童，在本土語文重要性及認同感和學習態度表現較佳，而且研究中也指出父母持鼓勵態度，則對於學童在本土語文態度的整體表現上最正向積極。從中，可以了解到，本土語文的學習如能接受同文化族群的薰陶，則可促成學童正向積極的學習態度；而父母在本土語文的學習環境塑造與激發上尤為重要，從周曼華（2015）的研究中，確實發現了父母對於子女本土語文學習態度與表現的影響性。這樣的發現，同時也於黃瓊慧（2012）、王明柔（2010）、張毓仁（2004）的研究中獲得相同的結果。然則，現今父母因為工作緣故，許多學童與父母相處與接受學習使用本土語文的時間並不見得都足夠，也有可能受到祖父母、外祖父母與兄弟姊妹等之影響，因為此類親人往往也多與學童本身具有相同族群與語言使用習慣，例如林明慧（2013）的研究就指出學生閩南語口語能力與其父親、母親或兄弟姐妹皆有正相關的關係，故而後續在分析上，會再細究不同親人之間對於本土語文學習的影響狀況。

在此探討過程中，父母對於學童的本土語文學習態度具有重要影響性，故而父母對於本土語文所持之態度往往會直接或間接影響了學童對於本土語文的觀感與學習態度。王明柔（2010）的研究中就指出家長態度差異會影響國小學童在本土語文認知表現、本土語文態度表現及本土語文行為傾向表現；同樣，林明慧（2013）的研究亦指出學生的閩南語口語能力與學生對閩南語的態度及家長對閩南語的態度之間皆有正相關的關係。這樣的研究結果，可知對於本土語文教育而言，因為並非一般升學考試重點科目，對於父母而言，往往會認為不必多花心思在上面；然而部分父母因為對於自身族群文化的認同感較高，因此會鼓勵學童對

於本土語文的學習，因此父母對本土語文的態度往往能從其是否具備同樣族群的關係中反應而出，父母親的族群對於子女的本土語文學習態度與表現，理應具有影響性，林明慧（2013）的研究中就確實發現學生閩南語口語能力受到父母親的族群的影響。因此，後續研究分析中，本文亦將父母親的群族視為可能影響學生本土語文學習態度與表現的背景因素。

王明柔（2010）研究不同背景變項對國小學童本土語文認知、態度及行為傾向之差異情形時，發現女學生的本土語文認知表現、本土語文態度表現及本土語文行為傾向表現較男學生正向積極，同樣施任芳（2003）研究學生對本土語文的認同態度中，亦發現女學生在鄉土語文態度各分量表的表現均較男生正向積極。不過，在林明慧（2013）中則發現學生閩南語口語能力與性別並沒有顯著差異。因此，性別在本土語文學習態度和表現上是否存有差異，亦需要再進行分析考驗之，故而後續的研究上本文亦將針對性別在本土語文學習態度與表現上進行差異分析。

歸結上述相關本土語文態度與能力表現的研究發現可以得知，態度與能力應具有正向相關性，唯過往研究多簡單使用相關分析探討之，缺乏更有效的統計分析方法，以及探討本土語文學習歷程的態度與能力狀況，因此本研究後續將針對過往研究較為研究不足之處進行分析探討。而且從上述相關研究發現也可得知，學生在學習本土語文方面，會受到來自相關家庭背景因素的影響。研究多認為家中成員若能重視本土語文，擔負學生在家學習本土語文的教學工作，使學生在家裡有學習環境，自然而然將本土語文落實到日常生活中，這樣不但能影響孩童學習本土語文的態度，語文學習的效果也一定會更好（林明慧，2013）。因此，在後續研究中，本研究也會考量學生個人背景家庭因素對於學習本土語文態度、能力的影響關係。

三、弱勢學生本土語文學習

弱勢家庭的學生常伴隨學習成就低落的問題，因此扶助弱勢已成為現今教育施政的主軸之一（陳淑麗，2008）。所謂弱勢學生係指環境不利因素所致的弱勢，包括單親、隔代教養、貧戶、沒有戶籍、僑生、原住民、駐外返國、大陸來臺、父母之一為外國人、受虐兒等十類。依據適應困難的相似度大致可分家庭環境不利、文化殊異、原住民等三類弱勢學生（洪儷瑜，2001）。

過往研究在探討本土語文的學習方面，鮮少從弱勢學生角度出發，缺乏相關實徵性調查研究結果。然而正如一般研究時常可以發現弱勢學生之學習成就普遍顯著低於一般學生（曾建銘，2014），在現今開始推展本土語文課程的教育體制之下，亦應該充分了解弱勢學生與一般學生在本土語文的學習上是否存在差異，才能提供未來政策落實之實施依據。唯過往研究並無特別針對弱勢學生與一般學生在本土語文學習上的比較研究，因此本研究將從一般性研究中先探索相關端倪，以為後續研究之立論依據。

在比較國中小弱勢學生與一般學生的學習態度與能力表現之研究方面，黃月純與楊德清（2011）研究雲林縣國小一年級，比較一般學生與弱勢學生（社經文化不利者、低成就、新移民子女）數學學習興趣與信心的了解與差異，發現弱勢學生在學習興趣與信心的表現並未表現弱勢。黃儒傑（2012）以問卷調查大臺北地區弱勢學生在未來時間觀、學習自我效能與學習任務價值上的現況及其與一般學生的差異情形，發現單親及中低收入學生在效能預期層面的學習自我效能顯著稍低於一般學生，各類弱勢學生在學習任務價值部分層面也都顯著稍低於一般學生。李宜玫（2012）參考學生上學期數學總成績以及同性別的一般生進行配對取樣以進行問卷調查，比較與分析新北市國中小弱勢學生與一般學生之數學學習的動機類型，結果發現弱勢學生和一般學生在「樂在其中」與「隨性鬆散」兩種類型中的比例有差異存在。

王仁葵（2013）研究發現來自於隔代教養、單親或者是新住民的經濟弱勢家庭之國小三、四年級學生，因家長忙於生計，而疏於關心學童教育，且弱勢學童對於語文的學習主動力低，造成學童語文學習低落。

從相關一般性研究再到語文方面的學習動機、態度與表現比較來看，弱勢學生似乎與一般學生存在些為差異，唯是否在本土語文學習上亦存在差異性，將成為後續本研究探討之重點。其次，透過有計畫性的課程安排，是否能讓弱勢學生在本土語文學習上不形成弱勢，達到良好的學習效果，亦是值得了解的問題所在。例如，美國為了降低學生的夏季學習失落現象，自 2009 年開始推動「夏日學校新願景計畫」（A New Vision for Summer School），「夏日學校新願景計畫」係由 9 位國中小校長所發起及主導，目前累積投入經費已經超過 2 億美金，實施對象涵蓋 32 個學區，例如：舊金山學區（San Francisco）、西雅圖學區（Seattle）、華盛頓學區（Washington）等，約 2 百萬名學生受惠（含一般學生及弱勢教育學生），

參與學校的課程設計依學區需求多元呈現。而其中語文學習，為執行層面的一大重點。例如其中的 Extended Learning Opportunities Summer Adventure in Learning 與 Montana Migrant Education Program，都鼓勵弱勢學生參與，尤其是父母具有移民背景，學童在英語文學習上有困難者優先鼓勵參與，其結果發現，透過暑期課程，大多數的弱勢學生在語文學習上都有顯著的進步。

其實，弱勢學生在學習上最感到無力的，往往是無法獲得來自家長的協助，例如，陳淑麗（2008）研究國小弱勢學生在課業輔導的執行上，就曾指出學校主管最感困擾的問題是學生學習動機低落以及家長不關心兒童的學習。來自家庭教育的協助對於學生學習來說也是重要的因素，尤其是本土語文教育除了依賴學校教學外，往往更需要家人的協助，才能塑造良好的本土語文學習環境。因此，在本土語文的學習上，弱勢學生是否因為家庭背景因素而與一般學生在語文學習上產生差異，這亦是一個過往未曾分析而值得探討的問題，本研究後續亦會將之納入探討之。

參、研究設計與實施

本研究主要在探究國民國中小弱勢學生與一般學生閩南語之學習態度、口說能力與背景因素影響，因此將以弱勢學生與一般生對閩南語學習態度、知覺口語能力的差異與關係模式進行分析比較，以及性別、與親人同住（包括祖父母、外祖父母、爸爸、媽媽、兄弟姊妹）、父母閩南人等背景變項是否會影響弱勢學生的閩南語學習態度與知覺口語能力。

為了解學生在閩南語學習上的狀況，必須透過課堂學習過程來進行比較，具有準實驗研究之特質，加以本研究配合國民中小學第三學期學生學習閩南語課程計畫實行，因此在研究對象數量和範圍上較有所受限，對象包括新北市三峽區 3 所國小與 2 所國中之學生，自 2014 年 7 月中至 8 月中進行閩南語課程教學。參與學習計畫之國中小學生總計有 511 人，國小參與學生為四、五年級學生，國中參與學生為七、八年級學生，其中符合新北市弱勢兒童及少年社會救助法規定之低收入戶內兒童及少年者，則視為弱勢學生，共有 144 人（占 28.18%），一般學生則有 367 人（占 71.82%）。雖然研究對象範圍有所受限，但後續所採用統計方法的分析樣本上仍顯足夠，因此分析結果仍具可信度。再者，為保障受試者權益、

安全與福祉，並因應 2012 年施行的個人資料保護法第 8 條，本研究團隊透過問卷向研究對象蒐集個人資料時，皆明確告知相關研究資訊與個資法行使之權利與方式，確保本研究倫理之維護。

過往針對學生對於閩南語的學習態度以及知覺口說能力並無設計相關的適用問卷量表工具，因此本文蒐集國內外相關的文獻後，並進行焦點座談討論，邀請 12 位國中小學教職員（包含教師、組長、主任與校長）、4 位中央輔導團教師，以及 3 位分別為教育社會學、多元文化教育與弱勢教育的專家學者，最後彙整討論相關意見後，設計「閩南語學習興趣問卷量表」，使問卷更能反應學生學習閩南語的實際狀況。問卷量表的第一部分係調查國中小學生對於學習閩南語所抱持之態度，問卷選項採 Likert 的 5 點量表，1 = 非常不喜歡、2 = 不喜歡、3 = 普通、4 = 喜歡、5 = 非常喜歡。第二部分係調查國中小學生知覺本身閩南語口說能力的表現，問卷選項亦採 Likert 的 5 點量表，1 = 非常不同意、2 = 不同意、3 = 普通、4 = 同意、5 = 非常同意，問卷題目列於表 1。

為確認量表題目的適切性，先進行了問卷預試，總計發放 100 份預試問卷，最後回收有效問卷 85 份，接著進行信度與效度的考驗，使用 Cronbach's α 係數進行信度分析，以探索式因素分析（exploratory factor analysis, EFA）來建立量表的建構效度，採用主軸因素法萃取因素，根據特徵值大於 1 選取因素。在閩南語學習態度方面，問卷題目共 9 題，以 EFA 恰好獲得 1 個因素，命名為「閩南語學習態度」，解釋變異量百分比為 62.50%，顯示建構效度頗佳；就信度而言，量表的 α 係數為 .94，量表的內部一致性程度相當良好。在知覺閩南語口說能力方面，題目共計 4 題，EFA 恰好獲得 1 個因素，命名為「知覺閩南語口說能力」，解釋變異量百分比為 68.62%，建構效度頗佳； α 係數為 .89，量表的內部一致性程度相當良好。因此，從預試問卷分析來看，問卷設計仍屬恰當，因此無需再進行修改，可做為正式課程實施的問卷施測。最後的正式問卷分析，同樣以 EFA 恰好獲得「閩南語學習態度」因素，解釋變異量百分比為 65.78%， α 係數為 .94；以 EFA 恰好獲得「知覺閩南語口說能力」因素，解釋變異量百分比為 69.72%， α 係數為 .90。整體來看，正式問卷的信效度都頗佳。

表 1 問卷題目

潛在變項	題目代號	題目
閩南語學習態度	X1	我對學校閩南語課程看法
	X2	我對聽與唱閩南（臺）語歌看法
	X3	我對看閩南（臺）語的電視節目看法
	X4	我覺得學校的閩南語教材很有趣
	X5	我對閩南語文化有興趣
	X6	我喜歡閱讀閩語文化相關書籍
	X7	我覺得學習閩南語很好玩
	X8	我喜歡講閩南語
	X9	我覺得學校應該多開一些閩南語課程
知覺閩南語口說能力	Y1	我覺得自己閩南語說得好
	Y2	我的閩南語發音很標準
	Y3	我可以用閩南語唸一段課文
	Y4	我可以用閩南語講一個完整的故事

確認正式問卷資料具有良好信效度後，後續將以單因子多變量變異數分析（multivariate analysis of variance, MANOVA）考驗弱勢學生與一般生對閩南語學習態度、知覺口說能力是否有所差別。最後，運用結構方程式模式（structural equation modeling, SEM）與多群組分析（multiple-group analysis）等統計方法分析弱勢學生與一般生在閩南語學習態度、知覺口說能力的關係模式上是否有所差異，以及使用 MIMIC 模型分析哪些背景變項對於弱勢學生的閩南語學習態度、知覺口說能力有所影響。分析資料的軟體工具則採用 SPSS 及 Amos 等統計套裝程式。

就分析弱勢學生與一般生在閩南語學習態度、知覺口說能力的關係模式而言，學生課前閩南語學習態度分別會影響課後閩南語學習態度，以及課前與課後的知覺口說能力；課前知覺口說能力分別會影響課後知覺口說能力、課後閩南語學習態度；課後閩南語學習態度會影響課後知覺口說能力，整體研究模式如圖 1 所示。

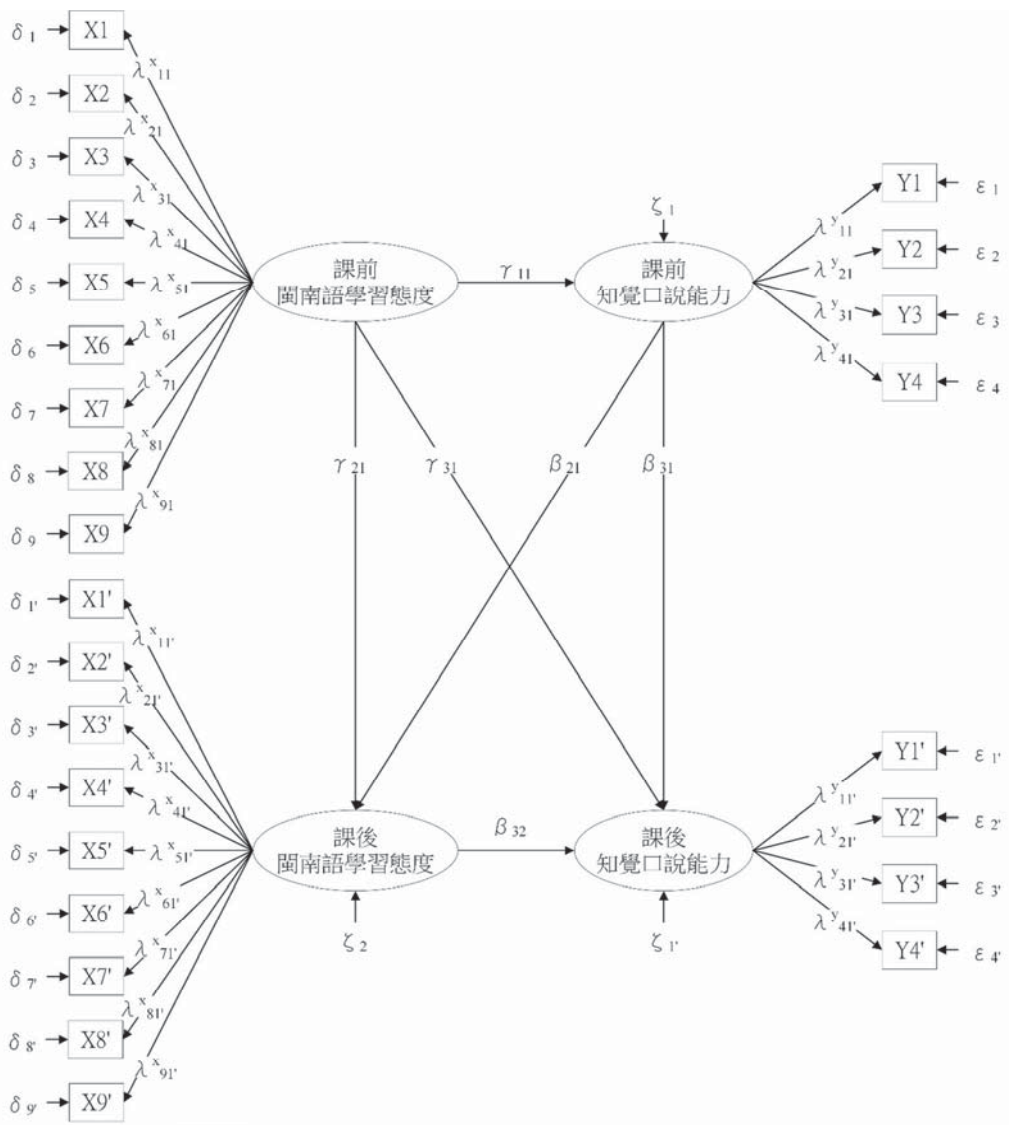


圖 1 國中小學生閩南語學習態度、知覺口說能力之關係模式

註：課前與課後同題項殘差之間具有相關，例如 δ_1 與 $\delta_{1'}$ 具有共變性。為避免圖型複雜而難以辨識，在圖中省略表現。

為了解弱勢學生的背景變項（包括國中小、性別、與家人同住、雙親是否閩南人）是否會影響學生的閩南語學習態度與口說能力，將以 MIMIC 模型進行分

析，都採用二分類別的背景變項包括「教育階段」（0 = 國小、1 = 國中）、「性別」（0 = 女、1 = 男），以及「與祖父母同住」、「與外祖父母同住」、「與爸爸同住」、「與媽媽同住」、「與兄弟姊妹同住」、「爸爸是否閩南人」、「媽媽是否閩南人」（0 = 否、1 = 是）。同時為了對照一般學生的差異，同樣再進行一般學生背景變項對閩南語學習態度與口說能力的影響作用分析。

肆、研究結果與討論

一、國中小學生本土語文的學習態度與口說能力之分析

以一般與弱勢學生對閩南語態度、知覺口說能力的 MANOVA 分析如表 2 所示。多變項的變異數同質性檢定方面，Box's M 值為 17.18 ($p > .05$)，檢定未達 .05 顯著水準，表示未違反變異數一共變數同質的假設；Bartlett 球面性考驗 $\chi^2 = 1278.75$ ($p < .001$)，表示依變項間有顯著相關，可進行 MANOVA 分析；Wilk's $\Lambda = .97$ 達 .01 顯著，個別對各因素再進行考驗，F 值介於 1.47 ~ 12.80 之間，課前與課後的閩南語學習態度都達顯著差異，F 值分別為 8.21 ($p < .01$)、12.80 ($p < .001$)，Cohen's d 分別為 0.28、0.35，表示弱勢學生的閩南語學習態度明顯比一般學生為佳。但在知覺口說能力表現上，未達 .05 顯著水準，可知並未產生差異現象，一般學生與弱勢學生知覺閩南語口說能力沒有顯著差異。

表 2 一般與弱勢學生對閩南語態度、知覺口說能力之 MANOVA 摘要

因子	課前				課後				Wilk's Δ	事後比較
	學習態度		知覺口說能力		學習態度		知覺口說能力			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
一般	2.91	0.79	2.74	0.85	2.83	0.79	2.70	0.87	.97**	課前與課後 學習態度： 弱勢 > 一般
弱勢	3.13	0.77	2.84	0.80	3.11	0.82	2.82	0.82		
F 值	8.21**		1.47		12.80***		2.05			
R^2	.02		.00		.03		.00			
Cohen's d	0.28		0.12		0.35		0.14			

** $p < .01$ *** $p < .001$

二、國中小學生閩南語學習態度與知覺口說能力之關係模式考驗

國中小學生閩南語學習態度、知覺口說能力之關係模式，以最大概似法（method of maximum likelihood）進行整體模式參數估計後，分析整理如表 3，同時將潛在變項之間關係標準化效果值繪製如圖 2，從中可以得知觀察指標的測量誤差以及內生潛在變項殘餘誤差都為正值，並沒有出現負的誤差變異數，且所有的誤差變異數皆達 .001 顯著水準。潛在變項與觀察指標之間的標準化參數估計值介於 .71 ~ .92 之間，符合 .50 ~ .95 之間的標準；而估計參數的標準誤介於 .03 ~ .06 之間，也符合「不能有很大標準誤」的標準，結果顯示模式的基本適配度完全符合（Byrne, 2001; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010）。

在絕對適配度指標方面， $\chi^2_{(280)} = 983.982$ ($p < .001$)、RMR = .04、RMSEA = .07、SRMR = .04、GFI = .87、AGFI = .84；在增值適配度指標方面，NFI = .92、RFI = .91、IFI = .94、TLI = .94、CFI = .94；在簡約適配度指標方面，PGFI = .69、PNFI = .80、PCFI=.81、 $\chi^2_{(280)}/df = 3.51$ ，就上述各項指標來看，模式適配指標多符合或相當接近標準，可知本研究的整體模式與實際資料適配程度良好（邱皓政，2011；Byrne, 2001）。

表 3 研究模式的標準化參數估計值

參數	非標準化參數估計值	標準誤	t 值	標準化參數估計值	參數	非標準化參數估計值	標準誤	t 值	標準化參數估計值
λ^x_{11}	1.00	-	-	.80	δ_1	0.27	0.02	14.64***	.36
λ^x_{21}	0.98	0.05	18.69***	.74	δ_2	0.38	0.03	15.06***	.45
λ^x_{31}	1.01	0.06	18.06***	.71	δ_3	0.47	0.03	15.19***	.50
λ^x_{41}	1.06	0.05	20.39***	.79	δ_4	0.31	0.02	14.68***	.38
λ^x_{51}	1.22	0.05	23.78***	.89	δ_5	0.19	0.02	13.16***	.21
λ^x_{61}	1.07	0.05	21.09***	.81	δ_6	0.28	0.02	14.50***	.34
λ^x_{71}	1.33	0.05	24.53***	.90	δ_7	0.19	0.02	12.56***	.19
λ^x_{81}	1.17	0.06	21.42***	.82	δ_8	0.32	0.02	14.43***	.33
λ^x_{91}	1.22	0.06	21.11***	.81	δ_9	0.37	0.03	14.52***	.34

（續下頁）

表 3 研究模式的標準化參數估計值（續）

參數	非標準 化參數 估計值	標準誤	t 值	標準化 參數估 計值	參數	非標準 化參數 估計值	標準誤	t 值	標準化 參數估 計值
λ_{11}^y	1.00	-	-	.85	ε_1	0.22	0.02	12.06***	.28
λ_{21}^y	0.96	0.04	24.28***	.87	ε_2	0.17	0.02	11.43***	.24
λ_{31}^y	1.12	0.05	21.64***	.80	ε_3	0.41	0.03	13.41***	.36
λ_{41}^y	1.08	0.05	22.40***	.82	ε_4	0.33	0.03	13.04***	.33
$\lambda_{11}^{x'}$	1.00	-	-	.82	δ_1'	0.26	0.02	14.50***	.33
$\lambda_{21}^{x'}$	1.01	0.05	20.68***	.77	δ_2'	0.38	0.03	14.97***	.41
$\lambda_{31}^{x31'}$	0.91	0.05	18.63***	.71	δ_3'	0.46	0.03	15.29***	.50
$\lambda_{41}^{x'}$	1.11	0.05	24.38***	.86	δ_4'	0.24	0.02	13.97***	.26
$\lambda_{51}^{x'}$	1.11	0.04	25.13***	.88	δ_5'	0.20	0.02	13.60***	.23
$\lambda_{61}^{x'}$	1.02	0.05	22.27***	.81	δ_6'	0.30	0.02	14.64***	.34
$\lambda_{71}^{x'}$	1.26	0.05	27.34***	.92	δ_7'	0.15	0.01	12.01***	.15
$\lambda_{81}^{x'}$	1.05	0.05	21.88***	.80	δ_8'	0.35	0.02	14.75***	.36
$\lambda_{91}^{x'}$	1.10	0.05	22.80***	.82	δ_9'	0.32	0.02	14.53***	.33
$\lambda_{11}^{y'}$	1.00	-	-	.91	ε_1'	0.15	0.02	10.22***	.17
$\lambda_{21}^{y'}$	0.92	0.03	29.24***	.88	ε_2'	0.16	0.01	11.34***	.23
$\lambda_{31}^{y'}$	1.04	0.04	25.30***	.82	ε_3'	0.37	0.03	13.47***	.33
$\lambda_{41}^{y'}$	0.96	0.04	23.76***	.79	ε_4'	0.38	0.03	13.93***	.38
γ_{11}	0.73	0.05	14.34***	.67	ζ_1	0.31	0.03	10.72***	.55
γ_{21}	0.78	0.06	13.43***	.73	ζ_1'	0.16	0.02	9.89***	.23
γ_{31}	0.03	0.06	0.51	.03	ζ_2	0.23	0.02	10.75***	.42
β_{21}	0.06	0.05	1.35	.06					
β_{31}	0.83	0.05	16.68***	.75					
β_{32}	0.20	0.05	4.13***	.18					

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

註 1：- 表觀察變項的參照指標，無需估計。

註 2： δ_1 與 δ_1' 等殘差之間共變關係省略不註明。

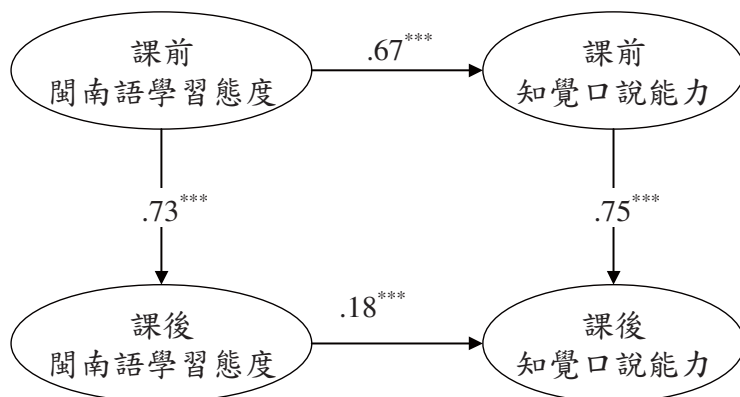


圖 2 潛在變項之間關係標準化效果值

接著為了解研究模式在弱勢與一般兩個群組之間異同，將進行多群組分析。進行多群組分析時，組間不變性的檢驗一般多只關注因素負荷量、結構路徑係數，以及因素共變異數等三個部分，因此以下分析將只著重於這三部分之考驗，以 $\Delta\chi^2$ 是否達.05顯著，以及 ΔCFI 是否超過.01，來判定模式是否具有差異（李茂能，2006；Cheung & Rensvold, 2002）。

進行弱勢與一般的群組分析時，弱勢組別人數已少於 200 人，加諸考量樣本應為模式待估計參數的十倍，則每組宜至少有 $71 \times 10 = 710$ 人較為恰當（吳明隆、張毓仁，2010）。為了避免在估計時，樣本數過少所造成模式不穩定，本研究將採 Bootstrapping 以克服部分組別樣本不足情況。所謂 Bootstrapping 係指以原來的樣本為抽樣之母群，採用置選隨機抽樣，從原來的樣本中抽取同一大小之樣本，如此重複抽取所得之樣本，以產製參數估計值的抽樣分配，因而可以不必理會常態性、獨立性與大樣本之基本假設（李茂能，2009）。群組分析以 Bootstrap ML 進行模式參數估計，標準化參數估計值如表 4，整體來說，兩組基本適配度皆能符合標準，而整體適配度考驗則如下： $\chi^2_{(560)} = 1422.89$ ($p < .001$)、 $\chi^2_{(560)}/df = 2.54$ 、 $RMSEA = .05$ 、 $CFI = .93$ 、 $TLI = .92$ 、 $RMR = .05$ ，整體看來模式配度良好（邱皓政，2011；Byrne, 2001），表示模式同時適配於弱勢與一般兩組。

表 4 弱勢學生與一般學生群組分析之標準化參數估計值

參數	弱勢	一般
λ_{11}^x	.79***	.80***
λ_{21}^x	.73***	.74***
λ_{31}^x	.61**	.75***
λ_{41}^x	.76***	.80***
λ_{51}^x	.89**	.88***
λ_{61}^x	.79***	.82**
λ_{71}^x	.88***	.91**
λ_{81}^x	.77***	.83***
λ_{91}^x	.77***	.82***
λ_{11}^y	.80**	.87**
λ_{21}^y	.87***	.87***
λ_{31}^y	.81***	.79***
λ_{41}^y	.83***	.81***
$\lambda_{11}^{x'}$	.81**	.83***
$\lambda_{21}^{x'}$	.73**	.78***
$\lambda_{31}^{x'}$	.66**	.73***
$\lambda_{41}^{x'}$	.80***	.88**
$\lambda_{51}^{x'}$	.89***	.87**
$\lambda_{61}^{x'}$	.70***	.85**
$\lambda_{71}^{x'}$	.92***	.92**
$\lambda_{81}^{x'}$	.79***	.80***
$\lambda_{91}^{x'}$	.79***	.83***
$\lambda_{11}^{y'}$	.86**	.92**
$\lambda_{21}^{y'}$	.83**	.90**
$\lambda_{31}^{y'}$	.84***	.81***
$\lambda_{41}^{y'}$	.80***	.79***
γ_{11}	.64***	.68***
γ_{21}	.74***	.70***

(續下頁)

表 4 弱勢學生與一般學生群組分析之標準化參數估計值（續）

參數	弱勢	一般
γ_{31}	-.06	.07
β_{21}	-.04	.11
β_{31}	.76***	.74**
β_{32}	.22*	.16*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

兩個群組分析之因素負荷量、結構係數與因素共變異數的限制模式 $\Delta\chi^2$ 分別為 19.230 ($p > .05$)、5.56 ($p > .05$)、0.05 ($p > .05$)， ΔCFI 均為 .00，證明兩組模式在測量和結構上並無顯著差異，即使再比較兩組結構係數在「參數間差異的臨界比值」（critical ratios for differences between parameters）的絕對值方面，比較 γ_{11} 時為 (< 1.96)、比較 γ_{21} 時為 (< 1.96)、比較 γ_{31} 時為 (< 1.96)、比較 β_{21} 時為 (< 1.96)、比較 β_{31} 時為 (< 1.96)、比較 β_{32} 時為 (< 1.96)，也都未發現個別性的顯著差異，可見弱勢與一般之間在比較關係模式時，閩南語學習態度與知覺口說能力之間的關係並沒有達 .05 顯著差異。即使考量 γ_{31} 與 β_{21} 未達顯著性刪除而重新進行模型估計，發現弱勢學生的 $\gamma_{11} = .63$ ($p < .001$)、 $\gamma_{21} = .72$ ($p < .001$)、 $\beta_{31} = .73$ ($p < .001$)、 $\beta_{32} = .18$ ($p < .01$)，一般學生的 $\gamma_{11} = .69$ ($p < .001$)、 $\gamma_{21} = .78$ ($p < .001$)、 $\beta_{31} = .77$ ($p < .001$)、 $\beta_{32} = .20$ ($p < .001$)，兩組結構係數也仍未達到 .05 顯著差異，且與未刪除前的模型估計相去不遠。

三、影響閩南語學習態度、知覺口說能力關係模式之背景變項考驗

從前述弱勢與一般兩組的關係模式具有不變性，則可知適合繼續運用 MIMIC 模型分析哪些背景變項會影響關係模式。以 Bootstrap ML 進行模式參數估計，整體適配度考驗 $\chi^2_{(1042)} = 2076.22$ ($p < .001$)、 $\chi^2_{(560)}/df = 1.99$ 、RMSEA = .04、CFI = .92、TLI = .91、RMR = .04，整體看來模式配度良好（邱皓政，2011；Byrne, 2001），適宜弱勢與一般兩組的背景變項分析。將背景變項對閩南語學習態度、知覺口說能力之標準化參數估計值整理如表 5。從表 5 可知，弱勢學生只有在教育階段會顯著影響閩南語學習態度，具有中度影響效果量（ $\beta = -.31, p < .001$ ），

國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度較國小為差。此外，會正向影響一般學生的態度包括與媽媽同住（ $\beta = .11, p < .05$ ）、爸爸是閩南人（ $\beta = .13, p < .05$ ）；而對口說能力有正向幫助的包括與祖父母同住（ $\beta = .10, p < .05$ ）、媽媽是閩南人（ $\beta = .11, p < .05$ ），且國中生表現比國小生為好（ $\beta = .11, p < .05$ ），然而這些家庭背景相關因素的影響效果則是十分微小，不過相比弱勢學生的家庭因素都無顯著影響作用而言，凸顯出即使是在本土語言教育方面，一般學生家庭仍多少可發揮教育功能，而非像弱勢學生家庭的無顯著影響功能。

表 5 弱勢與一般 MIMIC 模型標準化參數估計值

	潛在變項	教育階段	性別	與誰同住					是否閩南人	
				祖父母	外祖父母	爸爸	媽媽	兄弟姊妹	爸爸	媽媽
弱勢	學習態度	-.31***	-.01	.06	-.02	.04	.05	.02	-.01	.02
	口說能力	.10	-.09	.07	.15	.14	-.08	.11	.08	.10
一般	學習態度	-.08	-.06	.06	.10	.03	.11*	-.06	.13*	.07
	口說能力	.11*	.00	.10*	.06	-.04	-.02	.01	.00	.11*

* $p < .05$ *** $p < .001$

四、綜合討論

歸納上述分析，發現弱勢學生與一般學生在閩南語學習態度尚可，但弱勢學生與一般學生的閩南語學習態度有顯著差異，而在知覺口說能力上兩者則未產生顯著差異。可見得國中小學生對於閩南語學習並無特別喜好或厭惡，其中弱勢學生比一般生態度明顯為佳。就學生知覺閩南語口說能力來說，不論弱勢與否，學生知覺口說能力皆呈現尚可，且並未產生顯著差異。此研究發現與相關研究結果相符，周曼華（2015）、黃瓊慧（2012）、王明柔（2010）的研究也都指出學生學習本土語文態度尚稱良好。此與目前教育現場現象相當吻合，過往對於本土語文（包含閩南語）的教育並未特別重視，近年來教育開始強調本土語文教育之後，學生對於閩南語文化的接觸才日漸加深，因此閩南語口說能力表現仍處於尚可階段。

本研究也發現弱勢學生與一般學生在知覺閩南語口說能力方面雖然並無顯著差異，但在學習態度卻存有顯著差異，弱勢學生的學習態度明顯較一般學生為佳，

此研究發現有別於過往弱勢學生在一般學科學習表現上都較一般學生為差的研究結果。推究其原因，應為一般家庭要求子女花更多時間投入注於升學課業之學習，往往輕忽或排擠本土語言之學習，因此一般學生對於與升學考試較無相關聯之本土語言學習較無學習意願。反而弱勢學生因為隔代教養或生長環境因素之故，反而比一般學生接觸更多本土語言學習機會，因此弱勢學生在本土語言學習態度上反而比一般生為佳，不過在知覺口說能力方面，雖然弱勢學生稍高於一般學生，但仍未達顯著差異。

就國中小學生閩南語學習態度、知覺口說能力之關係模式分析結果來說，弱勢與一般之間在比較關係模式時，閩南語學習態度與知覺口說能力之間的關係並沒有顯著差異。整體來說，在課前學生的閩南語學習態度都會正向影響知覺口說能力（ $\beta = .67, p < .001$ ），課後亦是如此（ $\beta = .18, p < .001$ ），且歷經閩南語課程學習之後，課前態度會顯著影響課後態度（ $\beta = .73, p < .001$ ），課前知覺口說能力會顯著影響課後知覺口說能力（ $\beta = .75, p < .001$ ）；但課前態度並不影響課後知覺口說能力，課前知覺口說能力也不影響課後態度。與其他研究文獻相比，廖思齊（2011）、Chang（2010）均指出語文學習態度對於表現的重要性，賴慶安（2002）、周曼華（2015）的研究則直接證實本土語文的學習態度愈佳，在語文的表現上愈好，而林明慧（2013）研究更發現學生對閩語的態度與閩語口語能力表現具有正相關，這樣的研究結果亦於本研究中獲得證實，唯本研究更加證實不論學生弱勢與否，其結果仍具有一致性。

綜合說來，在參與短期閩南語課程教育方面，弱勢學生的學習與一般生並無明顯差異，可見在本土語文學習上弱勢學生並不會顯得弱勢，並不需要其他特別援助。然則，探討背景變項對於學生的態度、知覺口說能力的影響時，卻發現目前國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度明顯較國小為差（ $\beta = -.31, p < .001$ ），而在一般生無此現象。此現象說明了，目前弱勢學生從國小到國中階段，對於閩南語學習態度可能有稍為下降趨勢，唯本研究並非以縱貫資料進行分析，尚無法確實下此結論，但是這分析結果背後可能透露出弱勢學生在閩南語學習態度方面，國中生明顯不如國小生之現象，可能顯示出進入國中階段之後，或因升學導向與學習環境因素，致使弱勢學生不再對閩南語抱持既有的學習態度，這當中細節緣由值得進一步再進行研究分析，而相關教育單位亦應重視之。

就一般學生的影響模式而言，發現會正向影響一般學生的態度包括與媽媽同

住、爸爸是閩南人；對口說能力有正向幫助的包括與祖父母同住、媽媽是閩南人，且國中生表現比國小生為好。此結果與部分研究文獻相同，周曼華（2015）、王明柔（2010）、林明慧（2013）也都指出家長會影響學生的本土語文學習態度，且林明慧（2013）研究更指出父母親的族群與是否同住亦都有所影響。這樣的結果說明了對於閩南語文化的態度與口說能力之學習，部分家人確能發揮作用，且國中學生的口說能力也比國小學生為好，可知閩南語口說能力是會隨著教育時間累積而產生顯著的進步作用。然而上述發生在一般生的情況，確都會未能顯著發生於弱勢學生的模式，此中間環結可推想，弱勢學生即使與可幫助其語文學習的家人同住，然而因為家庭經濟各方面都十分不足，家人必須時常忙於家中經濟重擔，並無暇協助弱勢學生語文學習。且從弱勢學生國中與國小階段相比，並未發生顯著差別，可知弱勢國中學生未能顯著表現出應比國小生還要好的口說能力。雖然上述研究發現在短期參與課程學習後，弱勢與一般學生在口說能力上並無顯著差別，然而放大國小到國中教育階段來說，就會發生稍為顯著落差，這樣的現象亦是值得相關單位留意之處。

伍、結論與建議

一、結論

根據本研究分析結果，歸納以下幾點結論

（一）對於閩南語的學習態度，弱勢學生明顯比一般學生為佳，但在知覺口說能力上兩者則無明顯差異。

國中小學生對於閩南語學習態度多持普通觀感，並無特別喜好或厭惡，唯弱勢學生對比一般學生學習態度為佳，這樣的結果說明了，雖然弱勢學生在一般學科之學習上往往不如一般學生，然而在本土語言的學習方面，正也因為非屬於升學主流科目，一般學生更容易輕忽之，反而不像弱勢學生有更多機會與意願接觸，致使發現弱勢學生在閩南語學習態度上優於一般學生之現象。然而，在知覺口說能力表現方面，弱勢與一般學生的表現都屬尚可階段，雖然弱勢學生稍高於一般學生，但未達顯著差異，可見對於閩南語的短期學習，弱勢學生口說能力表現與一般生相去不遠。

(二) 弱勢與一般學生的閩南語學習態度都會正向影響知覺口說能力

弱勢與一般之間在比較關係模式時，閩南語學習態度與知覺口說能力之間的關係並沒有顯著差異。國中小學生的閩南語學習態度對知覺口說能力具有高度正向影響，且歷經短期閩南語課程學習之後，也發現後續的學習態度與口說能力都會受到先前狀態之影響。可見得不論是否為弱勢學生，只要能夠建立學生對閩南語的正向學習態度，都有助於口說能力之發展；而且如果能早期培養好學生對於閩南語學習態度與口說能力，則有助於未來對於閩南語學習態度與口說能力的正向發展。

(三) 國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度較國小為差

目前發現國中階段弱勢學生對於所抱持的閩南語學習態度較國小為差，然而一般生無此現象，可見得目前弱勢國中學生比小學生對於閩南語學習態度更有待加強。其次，此現象亦透露從國小跨越到國中教育階段後，對於閩南語學習態度有下降之可能，唯這樣現象仍有待後續從縱貫性資料研究再進行探討。

(四) 與媽媽同住、爸爸是閩南人會正向影響國中小一般學生的閩南語學習態度；與祖父母同住、媽媽是閩南人有助於國中小一般學生的閩南語口說能力；且國中一般學生口說能力表現比國小生為好。

對國中小一般學生來說，與媽媽同住、爸爸是閩南人都有助於學生對閩南語文化建立良好態度，且若能與祖父母同住，或者媽媽是閩南人，都有助學生的閩南語口說能力發展。雖然這些家庭背景相關因素的影響效果微小，不過相比弱勢學生的家庭因素都無顯著影響作用而言，透露出弱勢學生家庭比較未能發揮對學生本土語文學習協助之功能，此部分值得相關單位從其他方面嘗試提出策略補強，例如，協助提供弱勢學生課外本土語文練習之機會，以及本土語文數位影音教育資源支援等。

二、對未來研究之建議

本研究發現在學校短期閩南語課程，弱勢學生並未表現比一般學生為差，顛覆以往弱勢學生在大部分學科學習態度與表現都不如一般學生之現象，然而弱勢學生從國小跨越到國中教育階段後，對於閩南語學習態度有下降之可能，是否存有其他未見之潛在影響因素，值得後續研究深加思考。且語文學習研究，宜透過縱貫性長期追蹤資料進行分析，方能獲得更深入之分析結果，例如，弱勢學生是

否真的隨著教育階段改變而下降？是否有其他不利因素影響？

最後，本研究亦發現在家庭背景相關因素影響本土語言的學習上，一般學生家庭仍然可以發揮微小的影響作用，然而弱勢學生家庭則未能發現此影響功能，顯示出弱勢學生家庭對於學生的本土語言學習未能產生顯著影響作用，在當中的來龍去脈，尚需透過深入的質性研究，包括訪談與觀察等方式，再進一步探討之。再者，在家庭背景條件不能有效協助弱勢學生學習本土語文的情況之下，是否有其他有效策略可以加強或彌補，亦值得後續研究再進行探討。

參考文獻

- 王仁葵(2013)。提高國小弱勢學生語文力。**新北市教育**，9，58-60。
- 王明柔(2010)。**國小學童本土語言認知、態度及行為傾向之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 王麗雲、游錦雲(2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。**教育研究集刊**，51(4)，1-41。
- 余民寧(2006)。影響學習成就因素的探討。**教育資料與研究**，73，11-24。
- 吳明隆、張毓仁(2010)。**結構方程模式：實務應用秘笈**。臺北市：五南。
- 吳俊憲、吳錦惠(2014)。本土語言教學成效：問題分析與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，3(7)，92-96。
- 李宜玫(2012)。數學低成就學習動機之類型與區別分析：國中小弱勢學生與一般學生之比較。**教育科學研究期刊**，57(4)，39-71。
- 李茂能(2006)。**結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用：Graphics & Basic**。臺北市：心理。
- 李茂能(2009)。**圖解 AMOS 在學術研究之應用**。臺北市：五南。
- 李雪燕(2001)。**國小低年級客家歌謠教學實施之行動研究**(未出版之碩士)。臺北教育大學，臺北市。
- 周曼華(2015)。**高雄市國小學童本土語言態度調查研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林明慧(2013)。**國民小學閩南語教學現況研究：以臺中市龍峰國小中高級為例**(未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 邱皓政(2011)。**結構方程模式：LISREL SIMPLIS 原理與應用**(二版)。臺北市：雙葉書廊。
- 施正鋒(1996)。北愛爾蘭的語言政策。載於施政鋒(主編)，**各國語言政策**(頁199-235)。臺北市：前衛。
- 施任芳(2003)。**屏東縣國小學童鄉土語言態度調查研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東師院，屏東縣。
- 洪麗瑜(2001)。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。**教育科學研究期刊**，46(1)，45-65。

- 張毓仁（2004，12月）。**臺東縣家長雙語使用態度之調查研究：以馬蘭國小為例**。論文發表於臺東大學語文教育系舉辦之「語言人權與語言復振」學術研討會，臺東縣。
- 曹逢甫（1997）。**族群語言政策：海峽兩岸的比較**。臺北市：文鶴。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。**臺東大學教育學報**，19（1），1-32。
- 陳順利（2013）。國民小學實施第三學期課程之個案學校經驗分享。**學校行政**，84，187-207。
- 曾建銘（2014）。弱勢學生學習成就與評量相關議題探討。**教育研究月刊**，242，17-30。
- 黃月純、楊德清（2011）。國小低年級弱勢學生數學學習興趣與信心之研究。**嘉大教育研究學刊**，26，113-145。
- 黃建銘（2011）。本土語言政策發展與復振的網絡分析。**公共行政學報**，39，71-104。
- 黃儒傑（2012）。弱勢學生未來時間觀、學習自我效能及學習任務價值之研究。**中正教育研究**，11（1），1-44。
- 黃瓊慧（2012）。屏東縣國小高年級學童本土語言學習動機與學習態度調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 廖思齊（2011）。同儕關係對新住民子女英語學習態度與英語學習成就之影響：以雲林縣國小為例（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。
- 歐用生（1995）。鄉土教育的理念與設計。載於黃政傑、李隆盛（主編），**鄉土教育**（頁10-22）。臺北市：漢文。
- 蔡文豐、王玲玲（2012）。學習環境與學習態度相關之研究。**建國科大社會人文期刊**，31（2），53-76。
- 鄭安住（2015）。論本土語言在十二年國民基本教育課程中應有的地位。**教育研究月刊**，250，80-90。
- 盧雪梅（2000）。APA「以學習者為中心的心理學原則」。**課程與教學通訊**，4，8-12。
- 賴慶安（2002）。雙語教學對兒童族語學習與族群認同之影響（未出版之碩士論文）。國立屏東師院，屏東縣。

- 關秉寅、李敦義（2010）。國中生數學補得愈久，數學成就愈好嗎？傾向分數配對法的分析。**教育研究集刊**，56（2），105-139。
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2 nd.). New York, NY: Routledge.
- Chang, W. Y. (2010). *Taiwanese elementary students' motivation and attitudes toward learning English in English Village Program in Kaohsiung County* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3437606)
- Chen, S. C. (2011). Simultaneous promotion of indigenization and internationalization: New language-in-education in Taiwan. *Language and Education: An International Journal*, 20 (4), 322-337.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness of fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-310.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality*. Boulder, CO: Westview.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- House, J. D. (2006). Mathematics beliefs and achievement of elementary school students in Japan and the United States: Results from the third international mathematics and science study. *Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 31-46.
- Lubienski, S. T., & Lubienski, C. (2005). A new look at public and private schools: Student background and mathematics achievement. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 696-699.
- Norris, D. J. (2011). *Attitudes and motivations towards learning foreign languages: A survey of U.S. university students* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 1495276)
- Stinson, D. W. (2006). African American male adolescents, schooling (and mathematics): Deficiency, rejection, and achievement. *Review of Educational Research*, Winter, 76(4), 477-506.

南美洲「南南合作」型國際高等教育 區域合作探析

洪小萍 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

摘 要

兩極對立的冷戰結束後，世界經濟全球化與區域化進程加速。拉丁美洲亦循南南合作型態投入經濟區域整合建設的行列中。其中，南美的南方共同市場（Mercado Común del Sur, MERCOSUR）希冀透過國際高教南南型區域交流合作計畫，促進區域整合進程。本研究採文件分析法為研究工具，旨從區域組織及大學聯盟兩個層次，解析南美國家以南南型高教區域合作為策略促進其區內高教國際化及區域整合發展之作為、成效及挑戰。研究發現南美洲之南南合作似有區域霸權的出現，須避免區域國家間不對稱發展，故宜弱化區域強國主導之體系結構；其次，不同組織各循途徑致力南南型高教合作，應協作及互補以達加乘效果；再者，南南型之區域高教計畫可運用的經費有限，尚須尋求區外經費的挹注，且有鑑於區際交流的重要性，北南合作仍不可或缺，而南北南三方合作模式持續發展中；最後，國內主政當局宜積極構思如何透過高教學術全面國際合作與交流之途徑，開創參與區域發展之多元性及可能性。

關鍵詞：南南合作、高等教育、區域整合、南美、南方共同市場



A Study of Regional Higher Education Cooperation in South America

Hsiao-Ping Hung

Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

Abstract

After the end of the bipolar confrontation of the Cold War, the globalization of the world economy and the process of regional integration have accelerated. This worldwide phenomenon has attracted Latin America involvement in the construction of regional economic integration through South-South Cooperation (SSC). Among different zones of regional integration in Latin America, Southern Common Market Treaty (MERCOSUR) was established in 1991 that not only has gained progress in economy, but also has promoted the regional cooperation in education. Furthermore, higher education is considered as one of the key propellers of regional integration. The aim and meaning of this research lay in the analysis of the characteristics of MERCOSUR regional policies in the area of higher education as part of the broader political project within the integration agreement, focusing on the relevant discussions and problems of such regional policies and its relationship with the national definition of public policies. The research methods include literature analysis and document analysis. This research, by means of the examination of related bibliographies, attempts to analyze the planning and application of the above-mentioned topics.

Keywords: South-South Cooperation, higher education, regional integration, South America, MERCOSUR



壹、緒論

兩極競勢的冷戰結束後，世界局勢已從政治對立轉變為經濟實力競爭，經濟全球化、區域化進程加速發展。各國間形成高度依存與競爭的動態關係，知識經濟全球化更驅動高等教育（以下簡稱高教）國際化的競爭。另一方面，由於參與全球經濟體系的壓力增升，促使國家尋結盟友，以達成共同利益需求，故全球化亦促成區域化（Regionalization）產生（戴曉霞與潘琇櫻，2006：25；Torres, 2007: 69，引自莊小萍，2009：67）。面對上述國際發展境況，拉丁美洲（以下簡稱拉美）各國採循南南合作（South-South Cooperation, SSC）型態為基本策略，積極推動區域經濟結盟，希冀透過區域整合的能量互相協助解決其財經困境、尋求國家發展的利基，以增強國際競爭力，並加速該區域經濟和社會發展（Fulquet, 2008: 3 & 13）。目前在該區眾多區域經貿組織案例中，1991 年創設的南方共同市場（Mercado Común del Sur, MERCOSUR）對拉美區域整合建構深具指標意涵，亦是全球首個由發展中國家透過南南合作組成的共同市場。

不僅全球經濟呈區域化發展，高教國際化也有區域化趨勢。MERCOSUR 區域整合進程採 SSC 為框架，於成立之初即創設教育專責部門；此外，有鑒於高教對國家及區域發展的重要性，更將區域內高教合作與整合視為實現該區整合目標的關鍵策略之一（Perrota, 2008: 74），成立高教區域協調委員會（Comisión Técnica Regional Coordinadora de Educación Superior, CRC-ES），且與南美蒙特維多集團大學協會（Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, AUGM）簽約，將大學納入 SSC 之區域整合藍圖中，協力推動區域高教發展，希冀透過高教 SSC 區域交流合作計畫，促進整合進程。

國際合作為改善國家間政治、經濟、文化及環境關係的工具（Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur, 2014: 1）。然而，對南方國家尤其是經濟上較低度發展的國家而言，國際化常被等同於西化和現代化。在進行國際高教合作時，多數之亞、非及拉美的大學常師法歐洲和北美的大學，或者依賴北方國家的單方經援，即傳統的北南合作（North-South Cooperation, NSC），國際交流合作常有附加條件，且似乎僅限於模仿北方國家，未能符應自己國家的文化與經濟需求，以致悖離國家發展目標，無法有效協助國家發展。學者 De Wit（2014）即對此現象提出警訊，並呼籲拉美國家應加強區域內國家間的高教國際化合作，

藉以減緩歐美對拉美地區教育發展的影響。

由上述國際關係及合作途徑發展觀之，一方面有於區域化的趨勢，另一方面基於對北南合作模式的反動，南美國家寄望透過區域整合、南南合作及高教等三個相互交錯影響的策略提昇其融入全球體系的利基。故如何規劃適宜的南南型國際高教區域合作，以達到發展區域整合的目標實需審慎考量，其中以國家為單位的 MERCOSUR 及以學界非政府組織為主體的 AUGM 乃南美國家採行之高教南南合作兩個主要路徑。MERCOSUR 除透過相關教育部門建制辦理區域內國際高教學術合作計畫外，更將大學視為發展區域整合大業的重要一員。因此，MERCOSUR 之大學遂承擔起此份國家 / 共同體社會責任，積極協助相關的策略與計畫。究竟 MERCOSUR 如何善用高教的專業與資源，將對國家社會的承諾轉化成高教國際化的競爭力與區域整合志業的實踐力？

本文試圖達成之目的包含下列幾個層面：（一）瞭解霸權主義及不同國際合作方式與區域主義對拉美高教範疇之影響；（二）探究 MERCOSUR 教育部門推動高教區域整合之相關政策規劃、計畫成效與挑戰；（三）研析 AUGM 參與南美高教區域整合進程之發展、策略方案與實際作為，藉以探索大學對區域整合的實際回應、扮演的角色與貢獻；（四）檢視南美透過 MERCOSUR 與 AUGM 進行南南型高教區域合作之特色與挑戰。

貳、文獻探討

一、霸權主義與北南合作在拉美的體現

根據 Wallerstein（郭方等，1998），資本主義世界體系中存在核心、半邊陲與邊陲國家，而能領導其他核心國家的即為霸權或世界強權；而 Keohane（1984: 32-33）則突顯霸權國家之經濟優勢與世界話語權優勢間之緊密關係。上述對世界霸權國家的論述可印證 Gramsci 學說對霸權的概念，亦即統治階級擁有對於其他階級的知識與道德優勢，使之得以減少被壓迫者的質疑（Gramsci, 2000）。霸權意識型態的理論基礎衍生自現實主義的權力政治，即大國干預小國，小國依賴大國發展乃屬國際政治常態，而在全球化自由貿易時代，具經濟實力優勢的霸權國家更快速擴張，例如，美國在拉美即透過市場力量與資本利益回饋，讓其霸權得以

在該地區蔓延施展 (Franco, 1995: 31)。回顧拉美歷史，有於這幾世紀屈於強權國家干預，導致國家與經濟發展困境，從 1970 年代即開始推動南南合作，並在全球化浪潮襲擊下積極建構區域經濟結盟，藉以減緩對核心國家的依賴及對抗霸權國家的箝制。

傳統上，已發展之核心國家多位於北半球，發展中或低度發展之邊陲國家多位於南半球，因此兩者間的合作關係遂被稱為北南合作、發展合作或貿易援助等。北南合作通常與能緩和國際關係之軟實力資源，及世界體系之財富與權力分配不均條件等兩個關鍵要素作連結。拉美國家以往在發展過程中之資金、設備、技術與管理制度上都對殖民國家或北方已發展國家維持著不平等的依賴，長期偏重北南合作的模式，導致當地自主發展不易，且造成人才外流的現象 (Oregioni, 2013: 57)。學者 Sebastián (2007) 則認為已發展國家與發展程度較低國家間的科研合作，通常是前者單向提供後者科學及大學援助，並未適當考量接受國之實際需求或對其社會經濟造成的衝擊，以至於培育眾多拉美卓越之科技團隊並無助當地產業體系的發展。此外，亦有學者 (López, 2015: 318) 指出拉美國家在國際科研或大學的北南合作計畫中常居於配合執行之附屬地位，或者缺乏國家政策或策略將計畫適當導入符應當地社經需求的範疇，甚至無能力將科研知識技轉到經濟及社會部門，導致產業及國家挹注發展能量的成效受限。

然而，北南合作計畫對拉美國家並非僅衍生負面影響。學者 Kreimer (2006) 以歐盟在拉美推動的研究及發展計畫為例，說明北南學術計畫有助拉美國家獲致豐厚的研發經費、使用最新相關設備、參與國際熱門議題討論及研究，以及名列國際學術刊物共同發表者等正面效益。另有學者 Hurtado (2012: 24-27) 提醒應避免落入認定所有北南合作皆為負面或建構從屬關係連結、助長學術霸權的極端思維。據其觀點，科研領域北南合作應嵌入能整合科學活動至社經發展的國家長期科研政策中，此舉有助建構政治、策略、經濟及學術之目的及標準，以利選擇適合國家科研發展的北南合作提案。

歸納上述，已發展國家與發展中國家成垂直不對等地位之北南合作模式，對南方國家而言，有其優缺點。因此，在知識經濟全球化的時代，南方國家，如拉美國家，一方面希冀透過北南合作取得全球經濟體系的資本利基，提升國家發展，另一方面寄望擺脫已發展國家的支配，保有國家主體性。面對北南合作的兩難，南方國家遂循平行向之南南合作途徑，聯合發展程度較同質的國家共同成長，藉

此減緩對北方發達國家的依賴，並尋求符應國家發展的適切方向與策略。

二、南南合作發展沿革與在拉美的實踐

SSC 在國際合作領域為眾多合作策略中之一種，是指聯合國開發計劃署（United Nations Development Programme）自 1970 年代以降遵照布宜諾斯艾利斯行動計劃（Buenos Aires Plan of Action）所倡導的發展中國家間知識和經驗分享、培訓之技術合作與經濟合作，其中，拉美被視為是實踐 SSC 最活躍的區域（Ayllón, 2010: 5; Sánchez, 2013: 9-10）。學者 Ojeda（2010: 93）指出所謂 SSC 為面對全球化及不利的國際政治經濟秩序等挑戰，眾多發展中國家基於相似的歷史遭遇和獨立後面臨的共同問題遂遵循南南合作的原則與框架，甚或與相對低度發展國家，在平等互利基礎上透過不同機制（技術、經濟、科學、文化、社會等）在獲致成功經驗的領域展開合作關係，共同實現發展目標，合作模式包括雙邊合作、區域間合作和全球 / 三邊合作三個層次。

拉美大部份國家被界定為中等收入國家，而國際發展援助經費大都流向相對低度發展地區。拉美國家面臨此境況，遂建立合作夥伴關係、尋求相互協助；此外，該地區之新興國家於國際舞台逐漸嶄露頭角，亟欲展現實力及發揮國際影響力，也因而促成 SSC 的發展（Oregioni, 2013: 59; Rodríguez, 2014: 95）。SSC 在拉美區域自 1990 年代開始蓬勃發展，目前在北美及歐洲遭逢金融及債務的國際危機現勢下，北南合作的經費挹注優點呈限縮趨勢，促使拉美國家更積極強化南南合作。

總結而言，SSC 有助於拉美自治的提昇，並降低國際金融組織的影響與限制。但有學者（Rojas, 2011: 36, 39, 43）對 SSC 高舉利他主義的宣傳大旗提出批判，指出其未顯之目的跟北南合作相似，差別在於只是藉由 SSC 看似地位對等平行之方法，如中國對非洲的發展合作或巴西與拉美國家的合作等例，但可看出這當中強權再製的端倪。此外，儘管 SSC 模式具有對發展中國家間經驗可借鑒性和方案適用性更強、提供更民主和公平的合作模式（對等之夥伴關係），及更具彈性和成本效率（平行溝通模式與地緣近便性）等優勢，促使眾多發展中國家將其視為實現發展目標的有效框架，但其目的並非取代傳統的北南合作聯繫，而是有助創建更完善及公平的全球合作和管理體系。

三、南南合作型之區域主義發展

1980 年代出現的區域化是來自經濟全球化所帶來之邊陲化壓力，各別國家對全球化的政治反撲所結盟的新區域主義（Neo-Regionalism），又稱為開放式區域主義（Open Regionalism）（莊小萍，2009：67）。根據 Hettne（2003: 22-23）的看法，新區域主義為多極世界秩序下的產物，透過成員自主性進行區域整合，採取開放與互賴的方式與世界經濟共存，合作層面已擴及經濟、環境、社會、文化、政治或安全等跨國性議題，在全球架構下透過與不同行為者間的互動，進行不同層次的合作。

目前拉美以 MERCOSUR 獲致的整合成效較為國際社會關注，且朝深化整合方向演進，其會員或夥伴國雖同為發展中國家，但阿根廷及巴西把 MERCOSUR 作為其推行外交政策的平臺，尤其是後者，除強化其在 MERCOSUR 及南美洲國家聯盟（Unión de Naciones Sudamericanas, UNASUR）的領導者角色外，如創建聯邦拉美整合大學（Universidad Federal de Integración Latinoamericana, UNILA），更透過 SSC 模式積極經營與其它區域之發展中或低度發展國家的關係（Lechini, 2006）。

歸結上述，新區域主義於 1990 年代在拉美地區快速擴散，並伴隨聯合國倡導之區域性 SSC 國際經濟合作模式，主要以地理性為基礎，進而發展為區域意識（Regional Consciousness）。新區域主義風潮顯現後，為降低在全球化競爭過程中被邊陲化的危機，拉美國家自發性地倡議區域共同發展，而非依賴強國的支援或經援來進行其區域整合計畫，亦即採行發展中國家間的南南合作，希冀藉由強化經貿合作組織的方式，互相協助並縮短彼此間的差異性，以加速該區之經濟和社會發展，是確保開發中國家公平而有效地參與新興全球經濟的方法之一（Secretaría General Iberoamericana [SEGIB]，2014: 27; 莊小萍，2009：67）。

簡言之，SSC 模式有助同區域國家間之關係增進、促進整合，同時也有利與其他區域的夥伴國家建立聯盟。南南合作計畫被視是為能促進具由內發展、平行特性及區域整合強化的有效工具（Lechini, 2012）。MERCOSUR 由剛開始之新自由主義政治經濟方案發展成整體社會行動策略計畫，整合內容朝深化方向發展的趨勢，例如，攸關區域認同感建構的教育、社會與文化交流，以及牽涉人員自由移動的高教交流與學歷採認識題。

四、南南型高等教育國際合作之發展

全球化促進高教國際化之發展，因此高教的功能除原本的教學、研究與創新外，又被賦予國際合作的職能。隨著國際區域經濟合作範圍的廣化與深化，發展中國家需才若渴，SSC 的內容開始由經貿領域延伸到高教領域。學者 Sebastián (2004) 將 SSC 架構下之拉美高教國際化歸納為兩大類型，一為大學機構間的合作，屬同儕關係、位階對稱且回應學術和科研目標；二為促進發展之合作，奠基在大學之社會功能及其與環境的連結，目的在普及能增進人類發展之科研能力、機構發展與知識移轉。

大學之國際化從中世紀學生自發性跨國移動演進到現今系統化的國際化活動。Teichler (2004: 8) 將近代的大學國際化過程歸類為兩種合作模式，一為聚焦在透過機構簽訂雙邊協約進行之學生及研究人員交換活動；二是基於藉由大學集團（協會、網絡、聯盟）創設而成立之多邊關係，以推動層面更廣的國際學術合作。拉美大學國際化進程自 1990 年代開始以多邊架構的型式蓬勃發展（Miranda & Salto, 2012: 35），並對拉美區域整合進程提供助益。諸多學者（Canzani & Sotelo, 2013: 17; Stallivieri, 2007）即從拉美觀點指出大學機構及協會組織對高教整合的重要性，強調須從團結及內生的視角將國際化導向拉美大學的整合志業。

SSC 歷經幾十年演進，發展中國家間的經濟與技術合作在廣度、深度和多樣性等方面均呈大幅進展，其中，有別於北南合作模式，運作起來費用相對經濟（因地理近便性節省的旅行時間及費用）及先決條件限制較少（例如，發展目標之趨同性、平行溝通模式、制度上的同質性近、面臨的問題相似性）的 SSC 型高教合作亦蓬勃發展（Becker, 2012: 5）。例如：（一）跨區域層級一如亞、非及拉美學術合作計畫（Programa de Colaboración Tricontinental）；（二）次級區域層級一如 MERCOSUR 之高教領域合作；（三）國家層級一新興國家，如中國與巴西，竭力推動與其它發展中國家或區域組織的合作（含教育及高教）；（四）機構層級一如蒙特維多集團大學協會（AUGM）。

學者 Rojas (2011: 40 & 43) 指出，目前 SSC 主要過政府官方途徑開展，非公部門（公民社會組織、私部門和非政府組織等）作為利害關係人卻未能有效參與 SSC 活動，致使合作夥伴關係之建立面臨挑戰，且有鑒於科研對國家與區域發展的重要性，建議強化大學及學術界的角色。因此，MERCOSUR 致力促進高教領域

的區域合作，並將 AUGM 納入區域 SSC 架構中，藉以協助 SSC 的推動，強化南美區域整體發展。

參、研究方法

一、研究範圍

本研究之研究對象為南美洲推動國際高教南南合作之兩個重要組織：一是以國家為單位的 MERCOSUR；二為以高教機構為主體的蒙特維多集團大學協會（AUGM），藉此探討 MERCOSUR 之官與學界如何透過前者由上而下及後者由下而上的兩股力量，協力推動 MERCOSUR 高教之整合進程。而研究的時間軸與聚焦的議題為這兩個組織成立之 1991 年迄今在高教範疇推動的政策及計畫。以下先分別簡述兩者之重要內涵，並佐以表列呈現研究對象推動之計畫的基本資料。

（一）南方共同市場（MERCOSUR）

MERCOSUR 於 1991 年由巴西、阿根廷、烏拉圭、巴拉圭、委內瑞拉和玻利維亞等會員國及六個夥伴國組成，組織運作採政府間主義（Intergovernmentalism），並於 2005 年設立 MERCOSUR 架構趨同基金（Fondo de Convergencia Estructural del MERCOSUR, FOCEM），試圖弭平成員國間之差異，達到區域均衡發展目標。MERCOSUR 在創設之初教育部門（Sector Educativo de Mercosur, SEM）旋即籌組，並制定週期性教育策略計畫（Plan Estratégico para el Sector Educación）。SEM 透過教育部長會議（Reunión de Ministros de Educación）致力推動會員國教育機構間的跨國合作、教育制度之可相容性，及學位與學歷的相互採認，以利區內學生與就業者的移動（相關計畫內涵請見表 1）。

表 1 MERCOSUR 推動之相關計畫基本內涵

計畫類型	計畫名稱	推動年代
品質認可	南方大學學位區域認可（Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur, ARCUSUR）	1998
移動合作	區域學術流動計畫（Programa de movilidad académica regional para los cursos acreditados por el mecanismo de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, MARCA）	2006

（續下頁）

表 1 MERCOSUR 推動之相關計畫基本內涵（續）

計畫類型	計畫名稱	推動年代
	歐盟資助南方共同市場高教流動計畫（Proyecto de Apoyo de la Unión Europea al Programa de Movilidad en Educación Superior del MERCOSUR, PMM）	2008
跨機構合作	南方共同市場高等教育研究中心（Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior en el MERCOSUR, NEIES）	2008

資料來源：整理自 Mercado Común del Sur [MERCOSUR]（2017）。

（二）蒙特維多集團大學協會（AUGM）

有鑒於大學網絡組織對高教整合之助益，MERCOSUR 高教整合的進程除 SEM 由上而下主導外，大學機構亦積極參與，其中由南美大學組成的 AUGM 即扮演一個不可或缺的角色，MERCOSUR 議會（Parlamento del MERCOSUR, PARLASUR）更與其簽署協約，認可其學術諮詢地位，雙方在共同體架構下協力推動區域高教整合發展（Asociación de Universidades del Grupo Montevideo [AUGM]，2010）。AUGM 於 1991 年成立，屬大學機構自發性組成之多邊國際學術合作組織，為學術 SSC 合作的佳例，會員為阿根廷、玻利維亞、巴西、智利、巴拉圭及烏拉圭等六國共 31 所公立大學，並與眾多國際組織建立多邊關係。相關計畫基本內涵請見表 2。

表 2 AUGM 推動之相關計畫基本內涵

計畫類型	方案名稱	推動年代
學術區移動合作	教師交流計畫（ESCALA Docente）	1993
	學士生交換計畫（ESCALA Estudiantes de Grado）	1998
	研究生交換計畫（Programa ESCALA de Estudiantes de Posgrado, PEEPg）	2011
	行政主管及人員交流計畫（ESCALA Gestores y Administradores）	2015
學術區專業合作	核心學門（Núcleos Disciplinarios, ND）	1992
	學術委員會（Comités Académicos, CA）	1993
	青年研究學者工作坊（Jornadas de Jóvenes Investigadores）	1993
大學與社會聯結	大學、社會、國家國際講座（Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado, U-S-E）	2010
	城市及 AUGM 大學網絡（Red de Ciudades y Universidades de AUGM）	2011

資料來源：整理自 AUGM（2017）。

二、研究方法

本文除透過相關文獻的閱讀與整理，探究與南南合作相關的核心概念，亦採用文件分析法為研究工具，透過 MERCOSUR 與 AUGM 出版之相關政策宣言或會議決議、高教相關方案計畫書，及 MERCOSUR 自成立以來所發布實施的六份教育策略計畫書（Plan para el Sector Educación）等文件資料，評析南美洲透過南南合作型國際高教合作之途徑，及促進區域整合發展之策略與成效，聚焦在 MERCOSUR 與 AUGM 區域高教國際交流合作計畫的策略規劃與實踐作為。其中分析重點主要分為三大方向：（一）MERCOSUR 教育領域政策之整體發展脈絡、內涵與方案，以及教育在區域整合過程中之角色與功能；（二）MERCOSUR 推動各類高教區域交流合作之計畫類型、發展現況、成效與挑戰；（三）AUGM 參與高教區域整合進程之發展歷程、實際作為、扮演的角色與貢獻。

肆、研究結果與討論

一、南方共同市場在高等教育領域之發展與實踐

（一）MERCOSUR 在教育領域之發展現況

MERCOSUR 教育部門（SEM）經費來源大部份是外部經費挹注，例如，伊比利國家組織（Organización de Estados Iberoamericanos, OEI）、美洲國家組織（Organización de Estados Americanos, OEA）及歐盟，然而，參與國教育部的國家預算經費支援讓計劃方案得以延續，2005 年設立的 MERCOSUR 教育基金（Fondo Educativo del MERCOSUR, FEM）則有助計劃的長期運作（Perrotta, 2014a: 183）。SEM 教育方案的優先執行領域為培養有利於整合行動的區域意識、能促進發展的人力資源及教育制度趨同等三個層面。SEM 自 1992 年運作至今已推動多期之教育策略計畫，以三年或五年為週期（1992-1994、1995-1997、1998-2000、2001-2005、2005-2010、2011-2015），可將這二十年來的發展區分為五個階段（De Donini, 2009; Fulquet, 2008: 18-29; González, 2009; MERCOSUR, 1992, 1997, 2010a; Perrotta & Vázquez, 2010: 39-42）：

1. 1991-1996 年的草創期

這時期主要為法制化建構及強化教育領域整合的法理基礎，藉助 OEI 與 OEA 的經費及技術支援與經驗，主要進行強化教育整合的機構組織法理基礎建制（MERCOSUR/CMC/DEC. N° 07/92）（MERCOSUR, 1992）。

2. 1996-2000 年的發展期

優先推動的教育領域項目為透過相互瞭解與整合文化發展區域認同，以及促進人才培育的區域政策與改善教育品質。隨著相關教育計畫的開展，區內國家間的互助增加，彼此的互動與互信程度亦提高。此正面效益有助於改善合作關係，並連結各工作團體的互信，SEM 得以建構區域性教育資訊與溝通系統（MERCOSUR/CMC/DEC. N° 25/97）（MERCOSUR, 1997）。

3. 2001-2005 年的鞏固期

SEM 於此時期完成整體建制，有助相關政策的規劃與執行。推動的方案也在參與的國家社會中產生直接的衝擊，且加強與拉美其它區域學術組織的互動。在此階段開始突顯高教在區域整合的關鍵角色，並辦理學位認可機制試驗計畫（Mecanismo Experimental de Acreditación, MEXA）及之後延續的南方大學學位區域認可計畫（ARCUSUR）。

4. 2006-2010 年的對外期

此時期 SEM 主要進行國際合作的相關事務。開始與歐盟協商學術合作事宜並獲經費支援；2006 年獲美洲開發銀行（Banco Interamericano de Desarrollo）支持進行高教學位認可相關計畫；並與西班牙國際合作開發局（Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo）簽署合作備忘錄。

5. 2011-2015 年的強化期

主要強化區內不同部門的連結；促進成員國間彼此歷史、文化及語言的瞭解；推動不同教育制度間及 SEM 各工作小組整合；加強大學教師培訓；追求教育品質；推動學生、教職員及研究者的區域跨國流動，以及議定連結高教與 MERCOSUR 整合進程的政策。

由上述 MERCOSUR 在教育領域不同期別的發展可觀察到，前兩期並無較具體的政策或計畫提出，這與拉美地區在 1990 年代的區域整合具高度商業取向的情況有極大相關性。長期研究 MERCOSUR 教育發展的學者 Perrotta（2012）即指出，MERCOSUR 非屬商業性質的教育議程在 1992-2002 年期間能見度甚低，藉此拒絕回應當時僅獨尊市場化邏輯的主流思維。然而經過這些年的發展，SEM 在

高教領域已獲較顯著的進展。根據一些學者（Fernández, 2004; Lémez, 2002, June; Villanueva, 2004，引自莊小萍，2009：83）的研究，MERCOSUR 在創立之初即在教育方面進行合作與達成共識有助於區域整合過程的推展，推動的高教區域合作計畫業已獲致若干成效，並對參與國發揮實質的影響。

（二）在高等教育領域之實踐及區域合作計畫

MERCOSUR 的高教相關領域由高教區域協調委員會（CRC-ES）負責。自 2000 年開始，SEM 透過五年的週期教育領域策略計畫，明確訂出高教的策略目標與行動方案，例如，在 2001-2005 的計畫中將認可、移動與跨機構合作界定為高教優先推動的項目（MERCOSUR/CMC/DEC. N° 15/01）（MERCOSUR, 2001）；2006-2010 的高教目標及行動方案聚焦在提供認可及移動議題的延續性，並深化高教機構間之合作（MERCOSUR/GMC/ACTA N° 01/06）（MERCOSUR, 2006）；在 2011-2015 的策略計畫中，為了推動全民品質教育以作為社會融合、人類及產業發展的要素，提出四個與高教有關的策略性目標（MERCOSUR/CMC/DEC. N° 20/11）（MERCOSUR, 2010a, 2011）：1. 強化高教層級的師資；2. 加強及深化 MERCOSUR 計畫參與的高教機構及科系數，以改善學位品質與相互承認；3. 透過可增進品質保證過程的透明性及可性度的策略來促進品質制度的鞏固；4. 推動學士後的教育品質政策。

有鑑於高教在國家層級及區域內外日益重要的形勢，MERCOSUR 近年來積極推動各類高教方案，除了延續十年前開始發展的 ARCUSUR 計畫，目前正在推展的重點計畫如下（Perrotta & Vázquez, 2010: 47-59; Pérez Lindo, 2008, November）：

1. 南方大學學位區域認可（ARCUSUR）計畫

ARCUSUR 計畫之參與國為會員國、哥倫比亞及智利等國。1998 年開始推動之 MEXA 為其先導計畫，並設立負責協調與區域合作相關業務之 MERCOSUR 國家認可機構會議（Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación, RANA）。MEXA 旨在透過認可程序之共同參照架構，改善系所的品質，針對六個國家之農學、工程學與醫學等特定領域進行區域層級之科系個別性認可（莊小萍，2009：84）。由於該計畫獲致甚高的成效與迴響，於 2002~2005 年間共通過 62 科系認可（Passarini, Juri, Borlido, & Nogueira, 2015: 85），故自 2008 年開始將此計畫轉為正式的學位認可機制計畫，並更名為南方大學學位區域認可計畫（ARCUSUR），以 6 年為一評鑑週期，截至 2014 年已完成 227 個科系認可（詳見圖 1），其中阿

根廷、巴西及玻利維亞為通過科系認可最多的國家。此區域學位認可計畫乃由參與國協力建構共同參照之認可機制，然並非由區域層級的評鑑機構大規模地直接進行科系認可，而是由各國評鑑機關擔任認可機構，分別規劃執行相關業務，後由各國教育部進行最終認可（莊小萍，2010：45）。根據 2016-2020 年最新的教育策略計畫書（MERCOSUR/CMC/GMC/RME/XLVIII RME/ACTA N° 02/2015）（MERCOSUR, 2015），ARCUSUR 計畫的重點發展目標是擴大計畫涵蓋廣度及深度（國家、科系及大學）、改善計畫能見度、確保認可網絡之經費、人力、技術及設備資源、鞏固評鑑及認可機構間之區域互信關係，以及強化認可網絡在區域的領導地位。

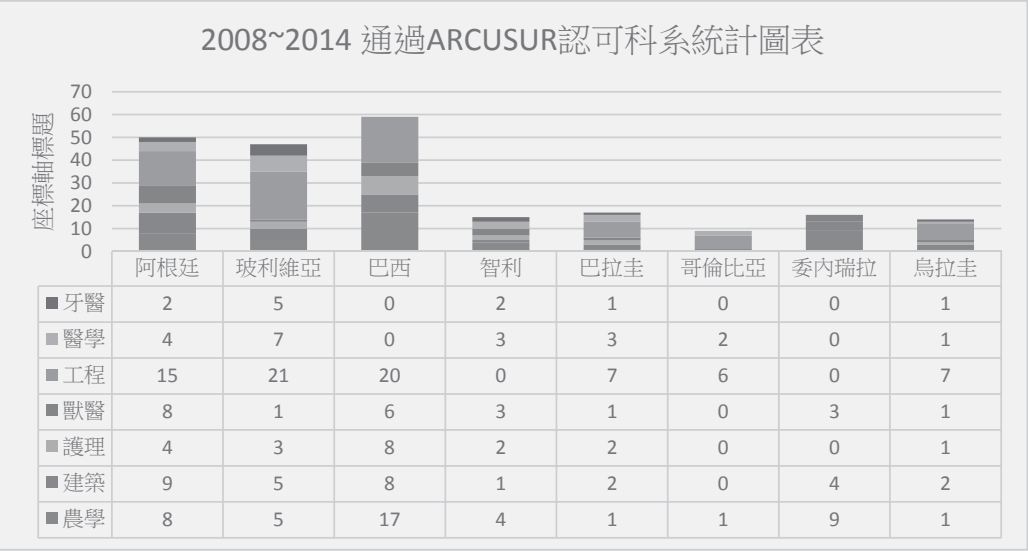


圖 1 2008~2014 通過 ARCUSUR 認可科系統計圖

資料來源：整理自 Passarini, Juri, Borlido, & Nogueira（2015: 88）。

2. 區域學術流動計畫（MARCA）

MARCA 計畫於 2006 年開始推動，旨在強化已通過 MEXA 及 ARCUSUR 認證之科系品質，提升其透明性、相容性與比較性，進而有助於高教的跨國合作交流。由於 MARCA 計畫採階段性運作，因此隨著科系認可益加增多，參與此交流方案的學生也可望增加。2013 年共有 413 人次參與此移動計畫，但阿根廷與巴西

合計即佔了七成，其中阿根廷選送及接待交換生人數最多（Solanas, 2014: 17）。該計畫旨在提昇經過 MERCOSUR 認可機制的科系品質（農學、工程學、醫學、獸醫、護理、牙醫與建築）；鼓勵高教機構間的合作和通過認可科系的國際高教合作；促進移動經驗的加乘效果；推動學位及學歷的認證並激勵高教機構發展國際學生相關政策與建制，以提昇國際知名度；強化區域內國家間之聯合行動方案，以提供學生深度參與社會的機會，進而有利國家整體的發展。

3. 歐盟資助南方共同市場高教流動計畫（PMM）

PMM 提供未參與 ARCUSUR 認可的科系學生有機會進行跨國移動交流，推動區內 60 所大學之高教跨國流動。該計畫經費之 75% 由歐盟挹注（三百萬歐元），2008 年開始運作，主要目標是促進區域人民對共同市場的歸屬感與區域意識，鼓勵參與的各國教育當局及大學發展學術網絡聯結與行動方案，以利高教共同區的建構與高教國際化，以及對區域身份認同的培養。為使 PMM 順利推動，亦辦理針對各國教育當局及大學負責國際合作之人員、教師及學生等團體的工作坊，使其能掌握相關的知識學理及實務運作（MERCOSUR, 2010b）。

4. 南方共同市場高等教育研究中心（NEIES）

NEIES 係據 2006-2010 的 SEM 策略計畫之高教目標與行動方案架構所創設，旨在促進 MERCOSUR 國家之大學跨機構合作，藉以推動對 MERCOSUR 高教與區域整合連結的反思與知識產出；促進高教對 MERCOSUR 整合貢獻的研究；提出有利強化公共政策形成過程的倡議及方案，以及引導 MERCOSUR 高教的決策。其目的為系統化學術倡議與研究的相關資訊；促進以 MERCOSUR 高教問題及其對區域整合貢獻為議題的相關研究；推動高教共同區的相關研究；協助參與高教共同區之利害關係人與決策者間的溝通與互動；制訂有利於強化 MERCOSUR 高教政策提案（MERCOSUR, 2010c）。NEIES 除辦理研討會外，並發行整合與知識線上期刊（Revista Digital de Integración y Conocimiento），將研究成果定期公開，以利散播研究成果並鼓勵有志者加入研究行列。

歸納 SEM 不同期別之計畫，MERCOSUR 高教之區域整合可分為三個次領域（Perrota, 2014a: 184, 2014b: 79）：1. 認可 - 大學學歷認證系統，為學位採認機制以利區域內流動，鼓勵進行評鑑藉以提昇教育品質，並有助教育訓練之學術品質歷程的比較；2. 學術移動 - 區域高教共同區之創設乃推展流動計畫的支柱之一，此計畫聚焦在學術及機構管理、學生流動、學分轉換系統，以及教師和研究人員交

流。首要之務是強化既有的區域計劃、鼓勵開創新合作領域，及拓展大學與教育協會間的關係；3. 跨機構合作 - 大學為高教區域整合歷程的主要行動者。共同行動方案強調學生共同研究計劃之發展、卓越網絡之建構及非高教層級教師之培訓合作計畫。

(三) 高等教育區域合作計畫討論分析

1. 高等教育區域合作計畫研析

MERCOSUR 透過各類高教區域合作計畫推動整合進程，從品質保證機制、學生移動及學術研究網絡等面向進行多方合作，希冀透過區域高教領域合作，逐步推展高教共同區之建構，進而促進區域整合進程，故就上述三個主要高教議題進行分析：

(1) 品質認可部份

MERCOSUR 之高教學歷認可計畫旨在尊重國家自主的前提下尋求個別國家的品質標準能與區域的準則相調和，亦即，MERCOSUR 認證章的訂立，並非朝特定模式進行法令修訂，而是透過國家及區域層級之相關領域專家學者與政府官員的協商過程，促進不同機構間相互承認及互信網絡的建立。此認可計畫為 MERCOSUR 歷時最久、涵蓋範圍最廣，且進展最顯著的區域政策，這可歸因於經費及政治兩個變項。首先，認可計畫所需之經費不似其他計畫花費龐大，如移動計畫，且主要經費由欲進行認可的機構或國家負擔；其次，阿根廷政府因擁有國內成功的高教認可經驗，故積極推動此計畫，希冀扮演 SSC 中新的區域領導者角色。然而，此計畫並未隨時間推演呈直線進展或增長，例如，原本規劃之初要全面針對學士及碩博士學位進行認可，但最後僅存學士學位認可；又認可之學位僅限學術性質，無職業證照效力，因而限制人才在區域內跨國流動的強度。這些變更顯示出某些國家，特別是巴西，對將學術能力與就業市場做連結有疑慮，而主要因素是國內壓力團體阻撓所致，如專業協會或機構（Botto, 2015: 103）。另一方面，實施結果顯示區域不均衡的發展，大多數通過認可的學位隸屬阿根廷及巴西的公立大學，因唯有這兩國能負擔相關費用，且強力主導區域認可指標的建構。而對原本無高教品保機構或機制的國家而言，此區域認可計畫有助強化這些國家相關的技術及機構能力。

(2) 移動合作面向

Fernández（2010）及 Gil 與 Roca（2011）的研究指出教育整合及學術移動是

促進區域整合的要件之一。MARCA 及 PMM 這兩個有關學生（皆為一學期交換計畫）、教師（7-30 天）及行政人員的流動計畫皆旨在擴增機構間的合作網絡，以利教學品質、推動共同研究、協助滿足國際學生需求之機構設施及管理，並促進彼此語言及文化理解，其最終目標是建構具區域認同意識之 MERCOSUR 公民社會。但礙於區域層級經費的匱乏，須由各國自行負擔，甚至依賴歐盟的外部經費（PMM 之 2008~2013 年計畫三百萬歐元預算）及技術協助，而這又受制於 MERCOSUR 與歐盟間的跨區域協商結果；此外，巴西近年國際地位的提昇牽動其國家策略轉為直接資助區域內及 UNASUR 之雙邊合作計畫，對 MERCOSUR 計畫興趣漸失，以至於區域流動計畫之進展幅度不大。

（3）跨機構合作層面

MERCOSUR 主要是透過南方共同市場高教研究中心（NEIES）強化會員國高教制度間的跨機構合作，例如，舉辦學術交流論壇。然而受限於經費短缺，MERCOSUR 之高教合作計畫在跨機構合作領域進展最為緩慢，各國政府雖於 2005 年共同提撥經費創設 MERCOSUR 教育基金（FEM），然而，投注在此項目的金額仍不豐。此外，接收經費最多的小國常出資最少，造成一些國家捐資意願不高。阿根廷因在 MERCOSUR 的區域高教領域發展具主導地位，故常透過提供經費的方式，推動特定政策或計畫，例如，資助研究學術網絡（Redes académicas de investigación）計畫。該研究學術網絡計畫由 NEIES 於 2013、2015 年舉辦兩年期計畫的徵選，分別補助 13 及 15 件網絡創設計畫，主題包括高教國際化、學術流動及區域整合網絡、大學品質評鑑、大學及產業界之聯結、大學推廣等議題（Mercado Común del Sur, 2016）。

歸結上述，高教的品質保證、學生區域性移動與學位跨國認可乃是實現 MERCOSUR 高教整合的重要支柱。儘管 MERCOSUR 在上述領域有所斬獲，然而，欲達到如歐洲高教區（European Higher Education Area）之跨國學位認可及執業資格全區流通的目標，尚存極廣的努力空間。另一方面，拉美在 2007 年開始推動區域高教共同區（Espacio Regional de Educación Superior, ERES）之建構，目標為提昇在全球之競爭力。但 MERCOSUR 則將 ERES 視為傳統的合作平臺，在幾個相關的倡議中，以巴西創設的 UNILA 較引發關注，然在欠缺 MERCOSUR 支持的情況下，這間以促進拉美整合為創校宗旨的大學，目前僅能依賴巴西單方挹注的資源。

2. MERCOSUR 南南型高教區域合作之挑戰

MERCOSUR 在教育整合之規劃乃致力提升高教品質與社會融合，透過合作行動方案消彌成員國間發展不均之情況，進而促進區域整體發展。然而，MERCOSUR 這二十幾年在高教領域獲致之成效並非盡如人意，例如，學者 Botto (2015: 90) 即認為南美高教截至目前的進展僅限縮在強化個別國家的能力，亦即，一方面促進區內較低度發展國家的改革，同時亦鞏固相對發達國家之策略及支配地位，但尚未達到建立區域高教共同體的目標。此外，MERCOSUR 推動之 SSC 高教區域合作也出現北南型模式的兩難特性：

(1) 區域霸權的出現—阿根廷與巴西因其經濟優勢擁有話語權，通常為策略規劃及計畫執行之主導者，且會因其國家利益影響區域政策方向；而其他經濟發展程度較低的小國常為附屬配合的行動者，但因能從區域合作計畫中取得國家發展的資源或經費，故尚能容忍區域核心大國的支配行為。因此，SSC 高教區域合作在 MERCOSUR 的實踐截至目前亦產生傳統北南合作方式中不對等關係的缺失，出現霸權複製的現象。

(2) 發展不均問題仍存—由於 MERCOSUR 的高教計畫經費多由參與國家或機構自行負擔，造成經費因素限制參與的程度，雖有區域教育基金 (FEM) 的資助，但財源較不足的國家仍無法大幅參與，以致於區域大國持續成長，邊陲小國發展受限，導致差異鴻溝擴大，誠如北南合作模式缺失再現。

(3) 南北南三邊合作模式出現—SSC 有助於 MERCOSUR 國家由區域內部自主處理共同面臨的問題，並發展符應區域或國家需求的策略，避免研究議題與區域所需分離或政策水土不符的窘境；而北南合作的優點之一即經費的挹注。礙於 SSC 常面臨經費有限及技術落差，由北方發達國家出資、交由南方國家透過南南合作方式運作的南北南三邊合作模式呈增長的趨勢，例如，MERCOSUR 的 PMM 計畫即接受歐盟的外部經費及技術協助。

二、蒙特維多集團大學協會 (AUGM) 推動之南南型國際合作

(一) AUGM 之發展背景與主軸

AUGM 的創設背景乃為對當時面臨之新自由主義挑戰提供適切的回應 (Lima, 2007: 17)：1. 單一機構極難涵蓋大學所有相關活動；2. 對提昇大學活動之卓越程度的需求；3. 除品質外，對大學活動適切性的要求。學者 Borón (2005) 亦提點出

AUGM 乃當時新自由主義結構改革的反動，對這股風潮造成之負面影響所提出的批判。

在上述情境脈絡下，AUGM 設訂的目標為（AUGM, 2016a; Canzani & Sotelo, 2013: 12; Oregioni, 2013: 60）：1. 協助區域及次級區域的整合；2. 強化人才培育、研究及知識移轉的能力；3. 推動繼續教育，以利次級區域公民整合的發展；4. 鞏固大學的結構及經營管理；5. 增強與社會的互動，推廣有益現代化的新知。而採取的策略為加強教師、學生及行政人員人才培育；支持提供科研誘因；促進對各國發展有益之研究創新、育成及技術轉移。

AUGM 由最初之四國八所大學擴增近四倍之會員數，試圖透過組織化的方式實踐其促設拉美共同學術區（Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano, ESCALA）的目標，並推動高教整合的進程。這個規模擴張的政策乃依循四個策略主軸發展，分別為學術區、移動計畫、特定性計畫及大學政策計畫（Campodónico, 2009: 33-40）。

（二）AUGM 規劃之相關計畫或方案

AUGM 推動眾多與 MERCOSUR 區域策略相關之高教、科研及創新發展的交換及合作學術方案，如學生、教師及行政人員交流、研究網絡與專業學術委員會的合作（Canzani & Sotelo, 2013: 13-16; Campodónico, 2009: 33-40; Miranda & Salto, 2012: 44）：

1. 教師交流計畫（Programa ESCALA Docente）

教師暨研究學者學術移動計畫為確保 ESCALA 計畫建構之優先運用工具，1993 年創設至 1998 年由 UNESCO 資助，後由於缺乏經費停辦，遲至 2005 年才復辦，之後每年呈增加趨勢（如圖 2 所示），經費機制改為由互訪學校共同分攤，資助年輕或受訓教師，以及一般教師暨研究學者一～二週的短期學術交流活動；

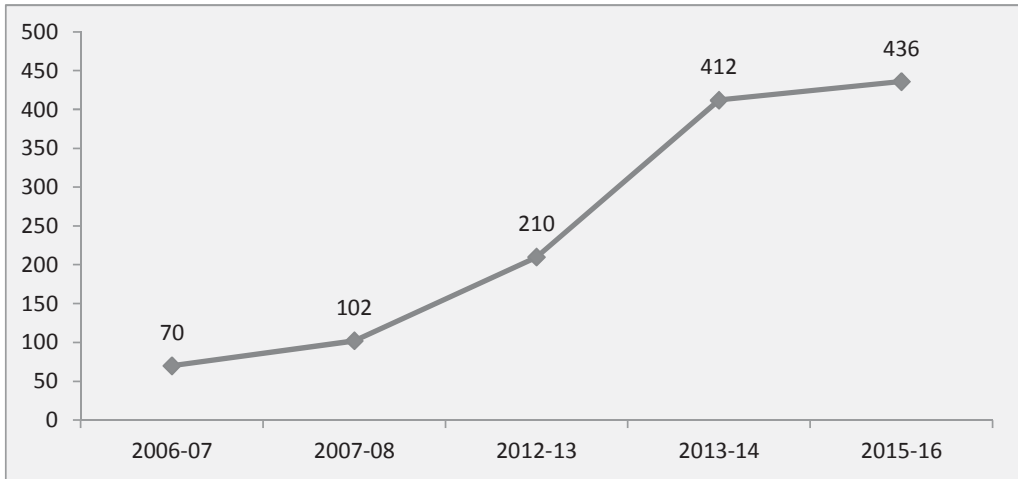


圖 2 教師交流計畫數量 2006~2015 學年度發展情形

資料來源：整理自 AUGM (2016b) 與 Campodónico (2009: 37)。

2. 學士生交換計畫 (Programa ESCALA Estudiantes de Grado)

1998 年設立，為學士生單學期交換計畫，旨在促進學術及文化之交流，由交換生母校支付旅費、接待學校負擔交換期間之住宿及生活費，透過互惠交換機制讓申請者不會受限於其社經條件，且自 2008 年開始，西班牙聖坦德銀行大學基金會 (Santander Universidades del Banco Santander) 亦提供交換生相關經費資助。2000 年開始正式推動且逐年增加名額，至 2015 學年度已累積超過六千五百人次 (如圖 3 所示)，學科領域以社會及人文類科比例居多 (Campodónico, 2009: 36)；

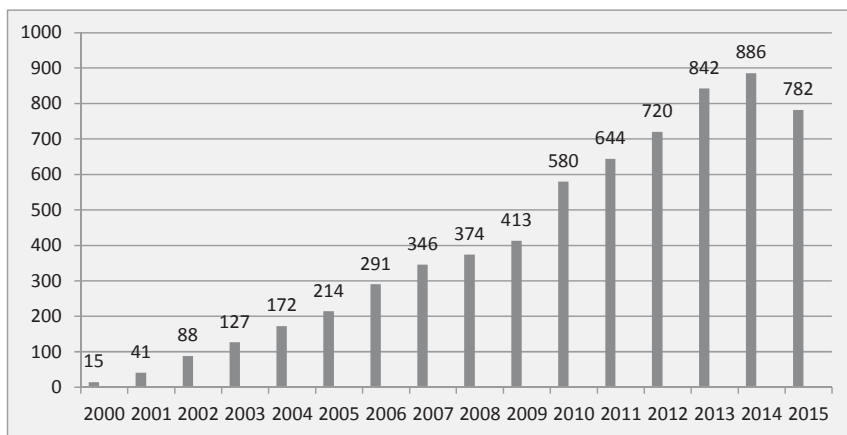


圖 3 學士生交換計畫交換生數量 2000~2015 學年度發展情形

資料來源：整理自 AUGM (2016c) 與 Campodónico (2009: 46)。

3. 研究生交換計畫 (PEEPg)

研究生交換計畫於 2011 年開始試辦，2014 年正式推動，至 2015 年共累積超過二百人次（如圖 4 所示）。該計畫旨在資助碩、博士生進行為期 15 天~6 個月的交流活動，例如，研究活動、實驗室實習、參加課程或講座等，透過研究生之移動交流與學術資歷認證，促進大學會員間之合作與整合，以及 MERCOSUR 區域高教國際化；

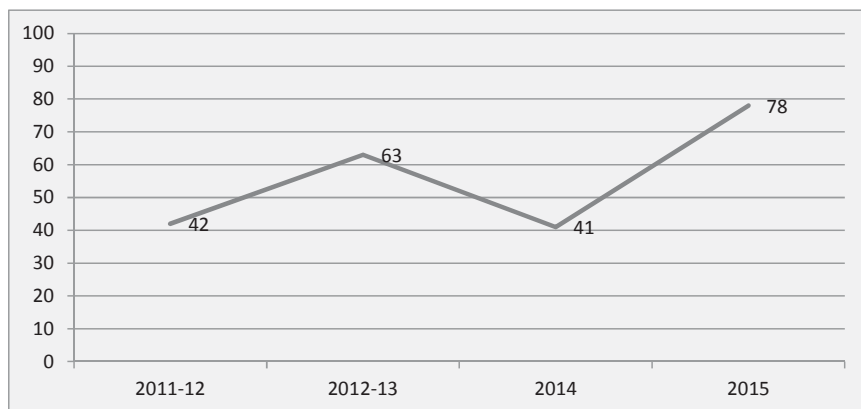


圖 4 研究生交換計畫交換生數量 2011~2015 年發展情形

資料來源：出自 AUGM (2016d: 206)。

4. 行政主管及人員交流計畫 (ESCALA Gestores y Administradores)

該計畫於 2015 年啟動，提供大學行政人員為期一週之跨國校際移動交流，至 2016 年累計 57 人次 (AUGM, 2016d: 289)，旨在強化大學之經營與管理，促進對不同組織架構及問題解決之認識；

5. 學術區專業合作

如表 3 所示，分為核心學門 (ND) 及學術委員會 (CA)，基於共同興趣的專業研究或跨學科團體，各會員大學視可支配的資源提供高階人力或物力，協力推動與區域特有議題相關的科研、教學及推廣活動；

表 3 學術區專業合作分類說明表

類別	核心學門 (ND)	學術委員會 (CA)
屬性	單一學科	跨學科領域
性質	由某一大學視其資源自發性籌組，其它大學自由參與	具區域層次之策略性發展領域，依據提供的機會加入團隊
數量	14	11
學門 / 領域	生物物理；科學及工程材料；捐贈與移植；整合教育；西班牙語教學及葡萄牙語為第二語言；機構評建、策略計畫暨大學經營；機械工程與生產；文學、想像、美學與文化；應用數學；天然生物產品及其應用；化學；學術網絡、遙測及應用氣象；分子病毒	農產品；水資源；初級健康照護；政治與社會科學；區域發展；能源；性別；歷史；區域暨邊界；環境；合作與結盟過程；動物健康

資料來源：整理自 AUGM (2016e, 2016f)。

6. 青年研究學者工作坊 (Jornadas de Jóvenes Investigadores)

為青年學者 (年齡低於 35 歲) 養成計畫，自 1993 年開始由大學輪流舉辦年度工作坊，通常依核心學門 (ND)、學術委員會 (CA) 及屬諮議性質之 AUGM 常設委員會 (Comisiones Permanentes) 的學門領域分類進行研究成果發表，由最初之每屆 195 件，到 2015 年度已達 640 件 (如圖 5 所示)，這可歸因於會員數增加及鼓勵參與的努力。此外，亦邀請資深研究者參與，促進該區域研究學者間及早建立關係，並推動共同研究計畫；

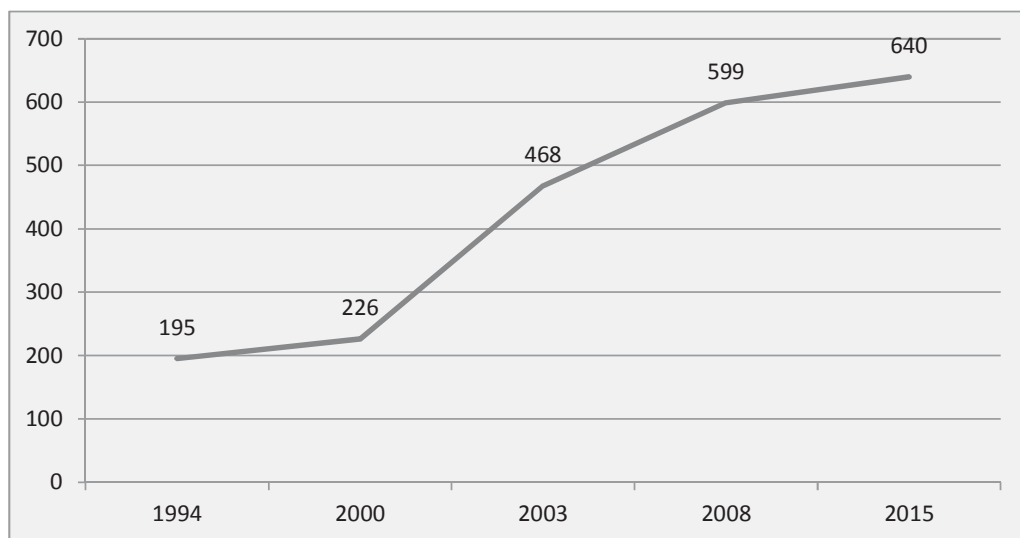


圖 5 青年研究學者工作坊年度研究成果發表數量圖

資料來源：整理自 Salto (2010, December: 9) 與 Universidad de la Plata. (2015)。

7. 大學、社會、國家國際講座 (Seminario Internacional U-S-E)

2010 年開始舉辦，迄今已辦理五屆，參與人員主要為大學校長、政府代表及學術界及社會各界人士，透過此平台討論與會員所屬社會相關的策略議題，通常依據各種專業委員會及團體研究的領域，或校長委員會的決議訂定年度講座主題，例如，永續能源、拉美大學改革與發展、大學在區域四百年的發展、MERCOSUR 區域整合永續發展，以及拉美民主的挑戰等議題；

8. 城市及 AUGM 大學網絡 (Red de Ciudades y Universidades de AUGM)

與負責公立大學政策之地方政府共同研議規劃及執行，AUGM 從知識及社會承諾角度扮演諮詢者角色，藉以將大學產出之知識與社會建立緊密聯結。

上述之計畫可歸納為屬人員流動之前四個方案、第五、六點的學術及科研合作，以及後兩項大學與社會合作關係經營等三大領域。AUGM 透過這三類合作計畫試圖取得其設定之目標，不僅促進區域國家人民文化交流、建立連結、個人學術經驗取得、瞭解不同高教制度，以及培育高階人才，亦推動符應區域特色及需求之共同研究計畫的進行，並且善盡社會責任推廣知識產出。

如前文所述，在 MERCOSUR 地理區域內有幾個不同的交流移動方案並存，

其中 AUGM 流動計畫及 PMM 計畫的對象非為特定學科，若將這兩個計畫進行比較發現，兩者皆未如 MARCA 計畫直接與學歷認可計畫作結合，而其最大差異在於 AUGM 流動計畫之經費來源主要為參與學校自行出資，為專門針對公立大學學生及教師的交流移動計畫；PMM 計畫部份則是 MERCOSUR（含歐盟之經援）的計畫性經費，包含項目主要有公私立學生、教師及行政人員的交流移動，以及學術網絡的建構，亦即，PMM 目標較多元。

（三）AUGM 之作為與影響分析

1. 專注發展南美大學學術實質交流與合作，有助 MERCOSUR 高教區域整合進程

AUGM 並非整合法理架構的 MERCOSUR，而是建構地理概念的 MERCOSUR，亦即基於文化、社會及政治上趨近而拓展的地域空間，然同時亦在正式的 MERCOSUR 框架中找尋到參與的機會之窗。有鑑於 AUGM 自創設以來即與南美關注之區域策略路線同步，致力發展高教國際交流與合作活動、科研及技術創新，MERCOSUR 議會（PARLASUR）與 MERCOSUR 社會學院（Instituto Social de MERCOSUR）基於強化南美區整合進程乃屬其權責之一，先後與 AUGM 簽署合作協約。希冀透過協約以助雙方合作及技術互補平台之建構，促進機構間互動，並推廣有利區域強化及整合新知。故 AUGM 被視為是 MERCOSUR 協助大學參與高教區域合作事務之重要學術組織。AUGM 可從學界專業觀點提出策進作為，提供 MERCOSUR 有關高教整合相關策略規劃及執行的諮詢，應有助後者制定更適切的政策及方案。簡言之，AUGM 對 MERCOSUR 區域高教整合的推進是關鍵環節，故雙方如何協調合作乃是高教區域整合的重要課題之一。

2. 對歐美國家高教市場化思維在南美區域擴散立下一道防線

綜觀 AUGM 的發展軌跡，除致力推動區域高教之整合與合作，並強力捍衛高教乃為普世人權及社會公共福祉的信念。大學隨著全球趨勢在演進，特別是大學國際化改變大學及學者的學術文化，而在高教服務自由化及國際學術關係深化之兩股大學國際化的思潮中，AUGM 網絡在將高教納入多邊貿易協議過程中所採取的立場是堅拒高教市場自由化。此捍衛公共高教的態度對 MERCOSUR 並未像有些自由貿易區，例如，北美自由貿易區（North American Free Trade Agreement），將教育納入自由化的市場運作中應發揮相當程度的影響。

3. 以南美為核心議題之區域高教合作，能減緩歐美國家對南美高教發展的影響

AUGM 透過整合各類學術活動，有計畫地推動大學國際化多邊合作及區內人才的培養，尤其是對年輕學者及教師的重視，例如，工作坊提供學術社群接觸的平台及合作的機會；透過教師移動計畫強化學術社群（例如：ND、CA）的能量；除學術合作外更透過教師與學生移動計畫促進區內文化交流。歸結而言，AUGM 有助於填補 MERCOSUR 在高教領域的不足，透過各類區域高教合作計畫的推動，逐步建構南美共同學術區（ESCALA），對不同計畫之參與者發揮的影響呈多樣性。就南南學術合作觀點而言，AUGM 在區域架構下推動大學社群網絡的建構，促進跨校、跨學科及跨國的學術合作與文化交流，並自尋符應區域利益及發展的研究主題與人才培育，能減少因北南合作引發之學術霸權及人才外流的問題。

4. 經費因素限縮南南學術合作發展的廣度與深度，外部經費的挹注有其必要性

AUGM 為大學機構自發性作為產生的多邊性、平行合作交流之大學合作網絡，非階層性之各校分權運作，故有助南南合作的持續推動。然而相關合作計畫經費多由大學自籌，常受限於經費預算而無法普及甚至停滯，故需藉助跟其他外部組織的合作以獲致經費，然此舉可能影響其運作或宗旨；再者，學術移動相關方案礙於經費參與人次尚無法普及，以致發揮成效受限（Miranda & Salto, 2012: 48-49）。

三、小結：MERCOSUR 及 AUGM 之比較

在南美區域整合進程中，有鑒於高教扮演一個重要至極的角色，MERCOSUR 及 AUGM 分別透過官方框架及學術網絡的途徑，以平行但合作的方式，促進高教區域化的發展，發揮高教在區域整合的功能。如表 4 所示，MERCOSUR 與 AUGM 在高教區域化整合志業上各有施力重點，前者致力推動相關政策，進行機制的建構，後者專注發展大學學術實質交流與合作，有助區域共識的凝聚，兩者對區域化整合具不同面向之影響力，雙方應思考如何深化及廣化合作互補範圍，以共同推進區域整合進程。

表 4 MERCOSUR 及 AUGM 高教相關規劃比較表

組織名稱	MERCOSUR	AUGM
屬性分類	官方框架	學術網絡
運作模式	由上而下配合政策	自發性之校際平行合作

（續下頁）

表 4 MERCOSUR 及 AUGM 高教相關規劃比較表（續）

組織名稱	MERCOSUR	AUGM
政策重點	致力提升高教的品質、學歷系統建置與區域社會融合，消彌成員國間發展不均之情況	強化大學人才培育、研究及知識移轉的能力、培養區域意識、鞏固大學的架構及經營管理、增強與社會的互動
計畫領域	品質認可、學生移動交流及跨機構合作	人員流動、學術及科研合作及大學與社會聯結
經費來源	共同資金、會員國自籌及外部經費	學校自籌及外部經費
優勢	協助區域共同發展、計畫具政策意涵有利制度化及延續性	涵蓋領域較廣、運作較具彈性、較易就大學實際問題及需求進行合作
挑戰	區域霸權出現、發展不均問題仍存	經費限制導致計畫無法普及

資料來源：筆者自行歸納整理。

伍、結論與建議

兩極對立的冷戰結束後，世界經濟全球化與區域化進程加速。這股國際風潮引發拉美循南南合作型態投入經濟區域整合建設的行列中。其中，南美的 MERCOSUR 不僅在經濟領域獲長足的進展，同時亦推動教育領域的區域交流，而高教更被視為是區域整合的關鍵推進器之一，希冀透過國際高教南南型區域交流合作計畫，促進區域整合的進程。本文從區域組織及大學聯盟兩個層次論述南美洲推動南 - 南合作型高教國際化與區域整合之策略、計畫內涵及實際運作的了解，提供不同視野與思考面向，補充目前國內大部分以歐美、日等國，或北 - 北合作、北 - 南合作為主的研究，進而豐富國內發展高教國際化及區域整合之研究的廣度與深度。以下茲就本研究獲致的結論與建議進行說明：

一、結論

（一）南南合作已為區域共識，然能否真正轉化成促進南美發展的動能亟待考驗

SSC 之平行合作機制有助區域互信基礎的建立、整合進程的推展，並且能促進與其他區域之發展中或低度發展國家的合作關係，以多元途徑融入世界體系，因此，南南團結合作已是南美區域共識無庸置疑，例如，MERCOSUR 及

UNASUR。然而，縱有具體的方向，但缺乏達到目標的有效策略和方法，僅憑理念倡議或零星計畫並無法達到促進區域整體發展的目標。唯有透過區域架構之協商和討論，化解分歧求同存異，各國貫徹政治意志，將無形的團結能量轉化成具體實質行動，並挹注所需資源，在永續發展下透過合作、創造互利，才能有效對內解決區域的問題與困境，對外提昇區域的全球競爭力。

（二）南南合作機制致力捍衛高教公共化理念，但高教國際化之市場思維無能杜絕

拉美高教國際化有兩股潮流，一是以聯合國教育、科學暨文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）為首的公共財、團結合作之國際化論述；二為由世界貿易組織（World Trade Organization）倡導的市場化、強調國際競爭，MERCOSUR 在高教領域遵循 UNESCO 的路線，故南南型團結合作蓬勃發展。過去三十年高教市場邏輯與商業思維在世界多處已成顯學，但透過 SSC 機制讓南美區域能共同論述此議題，並捍衛高教公共利益之價值體系。MERCOSUR 透過教育部長會議的商議及立場表述促使區內國家對反教育商品化、捍衛公立及免費教育取得共識。此外，並有助於促進高教國際化之法令架構的普及化，例如，高教認可制度之建制。因此，區域協商能導出參與國國內對相關議題的關注，並從區域進程合法性中產生邁向高教國際化的新途徑，亦即，不是僅將國際化視為提昇國際競爭及開拓教育市場的策略，且是促進國家社會經濟發展的工具。

（三）不同組織各循途徑致力南南型高教合作，能否協作及互補以達加乘效果實屬挑戰

南南型國際高教區域合作在南美洲主要是以兩種途徑推動，一是透過 MERCOSUR 之政策規劃，從上而下，從區域層級引導，經國家推動，再由大學或相關機構執行；二是大學與相關機構的網絡組織，如 AUGM，是學界自發性的倡議，且與 MERCOSUR 合作，可謂由下往上發展。AUGM 可從學界專業觀點提出策進作為，提供 MERCOSUR 有關高教整合相關策略規劃及執行的諮詢，應有助後者制定更適切的政策及方案。易言之，MERCOSUR 應思考如何借助 AUGM 的專業來豐富政策內涵與可行性，而 AUGM 宜在與官方合作推動區域高教整合過程中秉持學術自主與獨立精神。

（四）南南型高等教育合作持續發展，唯如何與北南型模式互補共存更顯關鍵

大學國際合作可分為水平式及垂直式，前者指發展程度相似的國家或區域（間）之合作，如拉美國家間或拉美與非洲的合作，南南型合作即為一例；後者為發展程度不同的國家或區域（間）之合作，如拉美國家與美加等國、或拉美與歐洲之學術合作，為北南型合作。**MERCOSUR** 推動計畫時通常是各參與國自行負擔相關經費，雖有區域共同教育基金（**FEM**）的設立，但經費不豐甚或短缺，有可能造成各國發展不均衡，且常需區域外資源的挹注，如國際組織的支援，或借助北南合作模式爭取外部經費。南南型不免還是需跟北南型搭配，尤其是在取得經費及經驗，如 **PMM** 的例子。因此，在強化南南型合作之際亦需同步推動北南型合作，或進行南北南三邊合作，藉以促進科研之發展，並非將之取代或偏廢，避免南南型合作變質為阻礙科技進步的咎因。

二、建議

（一）對 **MERCOSUR**、**AUGM** 及成員國高教當局的建議

1. **MERCOSUR** 須建立適切南南合作運作機制，以弱化區域強國主導之體系結構

MERCOSUR 之南南合作模式在高教領域有由阿根廷主導之雙邊動能產生，如認可計畫部份，以及有區域人才向巴西聚集的現象，上述境況跟區域經費由各國自行負擔分攤的運作模式具相當關聯性。故宜建立適切之南南合作運作機制，以弱化區域強國主導之體系結構。為預防區域新霸權之出現，應顧及各國同步均衡發展並保有發言權，以免造成區域內發展程度較高與較低國家間產生如北南合作模式的矛盾與缺點，形同北南合作模式在南美地區再製。

2. 成員國高教當局及大學應強化自身能量，以降低對北南型高教合作經費的依賴

囿於經費與經驗因素，南南型高教合作應與北南型搭配合作互補以達最大效益，如何持續推動自主型之南南型合作，而非依賴北南型之資金挹注，並抵擋其易取得性的誘惑，實需拿捏得當取得平衡點。擺脫依賴或比想像中長，但大學及主政相關機構實需創生轉化自我增權賦能的條件，以降低對北南型高教合作經費的依賴。除增加相關資源的挹注，並積極培育高階人才，以利南南型學術合作進行，例如，在人才國際競逐的時代，長久以來困擾拉美的人才流失問題，在南美區域的經濟發展後已有改善跡象。

總結而言，拉美／南美高教國際化由兩股趨勢推動，一為外部的，由國際經濟組織所推動；二為內生的，符應國家或區域發展需求的團結特性高教國際化策略。在面對高教國際化和全球參與潮流，南美洲發展中國家應善用此契機，積極開展國際合作與交流，除運用南北合作途徑外，亦應積極推動教育學術領域之區域內外南南合作，藉以促進與其他區域之發展中國家分享知識或經驗，進而提昇區域高教之國際競爭力與影響力。例如，與同屬拉美的中美洲共同市場（Central American Common Market）或加勒比海地區國家加強次級區域間的高教領域合作交流，進而深化及廣化拉美及加勒比共同體（Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, CELAC）的功能與影響，並推進拉美高教共同區的建構歷程；或者，積極建立與亞太地區國家的關係，尤其是與同屬發展中國家之東協經濟共同體（ASEAN Economic Community, AEC）的高教學術交流。

（二）對我國政府、大學及高教學術社群的建議

1. 對未來研究的建議

目前國內學術界對於拉美（南美）的研究主要聚焦在政經領域，甚少關注到教育層面，尤其是高教的研究極其少數。另一方面，長久以來學術界對國際高教合作的探討背景或議題研究較少談及發展中國家間之南南型合作，主要聚焦在已發展國家間之北北合作型、或已發展國家與發展中國家之北南合作型。因此，本文以南美洲推動南南型國際高教區域合作為主題，希冀透過評析相關政策與方案的執行情形，以及推動過程中所面臨的困境或缺失，提供國內從不同視野與面向來思考國內高教未來的發展，在擘劃高教國際化策略藍圖中可思考規劃展開更多元的交流和國際參與，並進行世界主要區域組織之高教相關研究，例如，比較探究歐盟、MERCOSUR 及 AEC 的高教整合發展，藉此突破國內高教國際化與區域連結困境的現況，將有助於豐厚高教國際化研究的內涵。

2. 主政當局宜透過高教學術全面國際合作與交流，開創參與區域發展之可能性

礙於國際現勢，臺灣欲透過官方途徑加強和全球及區域的連結有其限制性，但若能藉由相關政策的制定與經費的挹注，鼓勵國內大專院校或高教協會組織積極參與國際或區域（例如，亞太、東協）多邊及雙邊學術合作，或者加入高教相關國際學術組織，提升大學國際化的格局和多元性、多面向交流合作，並且擬定高教區域發展策略（例如，配合政府新南向政策），在尊重學術自由及專業的前

提下，整合各大學優勢（尤其是公立大學）協力行動，而非單打獨鬥，應有助突破當前國內高教國際化之侷限性及外交發展困境，並降低在區域發展當中被邊緣化的危機。

（三）對亞洲高等教育區域化的啟示

高等教育區域化的趨勢在亞洲亦有跡可循，最具代表性的當屬東協經濟共同體（AEC）之高教區域化及制度化發展。AEC 與 MERCOSUR 同為南南型區域合作模式，主要透過東協大學網絡（ASEAN University Network）促進區內各類跨國高教方案，除推動區域間學生流動、學者交流，亦設置學分轉換系統（ASEAN Credit Transfer System）及品質保證聯盟（ASEAN Quality Assurance Network），唯尚未全面普及。AEC 之各會員國發展不均且多元，若欲建置可相互參照採認的高等教育架構，則區域性品質保證框架、學分認定及學歷系統等面向必須兼顧，而 MERCOSUR 透過先行辦理特定學門之國際品質認可、後逐漸擴大學門採認範圍，以期建構區域認證機制的方式或許能提供東協高教區域化發展之參考；此外，AEC 區內大學若能自發性建構如 AUGM 非具官方色彩的區域學術網絡組織，則有助平行之跨國校際間合作並創造區域研究社群，進而在東協高等教育的區域整合過程中發揮影響力。

參考文獻

- 莊小萍（2009）。從區域合作觀點探究拉丁美洲高等教育國際化之發展策略。**教育政策論壇**，12（3），65-97。
- 莊小萍（2010）。拉丁美洲高等教育評鑑及認可制度：論區域主義對單一國家之影響。**教育研究集刊**，56（1），31-64。
- 郭方等（譯）（1998）。I. Wallerstein 著。近代世界體系（第三卷）（**The Modern World-System（3）**）。臺北：桂冠。
- 戴曉霞、潘琇櫻（2006）。全球化或區域化？主要地區及國家之外國學生來源分析。**教育政策論壇**，9（4），21-45。
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2010). *Convenio de cooperación entre el Parlamento del Mercosur y la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo*. Retrieved from <http://grupomontevideo.org/docs/PDF/convenio%20augm-parlasur.pdf>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016a). *Estatutos de AUGM*. Retrieved from <http://grupomontevideo.org/sitio/estatutos/>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016b). *ESCALA docente oferta de plazas-convocatoria 2015-2016*. Retrieved from <http://grupomontevideo.org/sitio/escala-docente-oferta-de-plazas-2015-2016/>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016c). *Programa ESCALA de estudiantes de grado-plazas*. Retrieved from <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/plazas>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016d). *25 años de historia. -construyendo un espacio académico regional latinoamericano*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias.
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016e). *¿Qué es un Núcleo Disciplinario?* Retrieved from <http://grupomontevideo.org/sitio/que-es-un-nucleo-disciplinario/>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2016f). *¿Qué es un Comité Académico?* Retrieved from <http://grupomontevideo.org/sitio/que-es-un-comite->

academico/

- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2017). *Institucional*. Retrieved from <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>
- Ayllón, B. (2010). El impulso de la cooperación sur-sur en América Latina. ¿Nuevas formas de cooperación regional? Retrieved from <http://www.cea.unc.edu.ar/boletin/n-anteriores/016/articulo1.pdf>
- Becker, R. (2012). *International higher education collaboration in the south: Worldwide developments*. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/en/library/international-higher-education-collaboration-in-the-south-worldwide-developments.pdf>
- Borón, A. (2005, December). *Las libertades académicas en tiempos neoliberales. Una mirada desde América Latina*. Paper presented at International Higher Education and Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/\(2005\)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/(2005)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf)
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 90-109.
- Campodónico, R. (2009). La AUGM y su contribución a la integración regional. *Educación Superior y Sociedad*, 1, 27-47.
- Canzani, A., & Sotelo, J. (2013). Asociación de Universidades Grupo Montevideo-un espacio académico común ampliado. *Integración y Conocimiento*, 2, 10-19.
- Clavento, M., & Rolandi, M. (2014, November). *La cooperación y el rol de los actores subnacionales en el ámbito del Mercosur*. Paper presented at the meeting of el VII Congreso de Relaciones Internacionales, La Plata, Argentina. Retrieved from http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44459/Documento_completo.pdf?sequence=1
- De Donini, A.M. (2009). El Sector Educativo del MERCOSUR en el marco de la integración regional: Una mirada evaluativa al Plan de acción 2006-2010. *Cuadernos Iberoamericanos de Integración*, 4, 57-71.

- De Wit, H. (2014, June 20). Latin America must build on intra-regional cooperation. *University World News*. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/>
- Fernández, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: Posibilidades y límites. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2), 9-43.
- Franco, A. (1995). *Imperio, dominio, supremacía y liderazgo: Hegemonía. Debate político*, 2, 21-40.
- Fulquet, G.A. (2008). *El proyecto educativo para Mercosur y los debates en torno a la internalización de la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Centro Argentino de Estudios Internacionales.
- Gil, A. & Roca, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *Revista de Educación a Distancia*, 26, 1-16.
- González, L.I. (2009). Etapas de la cooperación internacional en el Sector Educativo del Mercosur. Contribuciones de la Educación a la integración regional: El caso del Mercosur Educativo. *Cuadernos de Integración Iberoamericanos*, 4, 21-28.
- Gramsci, A. (2000). *The antonio gramsci reader: Selected writings. 1916-1935*. New York, NY: NYU Press.
- Hettne, B. (2003). The new regionalism revisited. In F. Söderbaum & T. Shaw (Eds), *Theories of new regionalism* (pp. 22-42). London, England: Palgrave Macmillan.
- Hurtado, D. (2012). La colaboración científica en dos ejes de cooperación clave: Sur-Sur (S-S) y Norte-Sur (N-S). In Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, *Hacia un mejor aprovechamiento de la cooperación internacional para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (pp.24-27). Buenos Aires, Argentina: Author.
- Keohane, R.O. (1984). *After hegemony: Cooperation and discord in the World political economy*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo. *Nómadas*, 24, 199-212
- Lechini, G. (2006). La cooperación Sur-Sur es aún posible? El caso de las estrategias de Brasil y los impulsos de Argentina hacia los estados de África y la nueva Sudáfrica.

In A. Borón & G. Lechini (Eds.), *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina* (pp. 313-342). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Lechini, G. (2012). Reflexiones en torno a la cooperación sur-sur. In C. Morrasso & G. Doval (Eds.), *Argentina y Brasil: "Proyecciones Internacionales, Cooperación Sur-Sur e Integración"* (pp. 13-26). Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Lima, J. (2007). El consejo de Rectores. In S. Solares, & J. Wainer, (Eds.), *15 años de historia: Asociación de universidades grupo monteideo*. Montevideo, Uruguay: Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

López, M.P. (2015). Cooperar... ¿con quiénes y para qué? In S. Lago Martínez & N. Horacio Correa (Eds), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp.315-324). Retrieved from <http://prealas2015bsas.com.ar/libro/Desaf%C3%ADos%20y%20dilemas%20de%20la%20Universidad.pdf>

Mercado Común del Sur. (1992). *Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur* (MERCOSUR/CMC/DEC. N° 07/92). Retrieved from <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC792.asp>

Mercado Común del Sur. (1997). *Prorroga de la vigencia del plan trienal para el sector educación en el contexto del Mercosur* (MERCOSUR/CMC/DEC. N° 25/97). Retrieved from <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC2597.asp>

Mercado Común del Sur. (2001). *Estructura orgánica y plan de acción 2001–2005 del sector educativo del Mercosur, Bolivia y Chile* (MERCOSUR/CMC/DEC. N° 15/01). Retrieved from <http://www.infojus.gob.ar/15-internacional-estructura-organica-plan-accion-2001-2005-sector-educativo-mercosur-bolivia-chile-rmd2001000015-2001-12-20/123456789-0abc-de5-1000-01002dserced>

Mercado Común del Sur. (2006). *Plan de acción 2006–2010 del Sector Educativo del MERCOSUR, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela* (MERCOSUR/GMC/ACTA N° 01/06). Retrieved from <http://www.mercosur.int/msweb/SM/Actas%20TEMPORARIAS/GMC/XXXI%20GMC%20EXT/GMC%20EXT%20>

ACTA%201-06%20-final.pdf

- Mercado Común del Sur. (2010a). *Documento metas, acciones e indicadores para el plan SEM: 2011-2015*. Montevideo, Uruguay: Author.
- Mercado Común del Sur. (2010b). *Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en educación superior*. Montevideo, Uruguay: Author.
- Mercado Común del Sur. (2010c). *Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior en el MERCOSUR*. Montevideo, Uruguay: Author.
- Mercado Común del Sur. (2011). *Plan de acción del Sector Educativo del MERCOSUR 2011-2015* (MERCOSUR/CMC/DEC. N° 20/11). Retrieved from <http://edu.mercosur.int/es-ES/component/jdownloads/finish/7/414.html>
- Mercado Común del Sur. (2015). *Acta de la XLVIII Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR* (MERCOSUR/CMC/GMC/RME/XLVIII RME/ACTA N° 02/15). Retrieved from <http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/finish/1326-2015/848-mercosur-cmc-gmc-rme-xxviii-rme-acta-n-02-2015.html>
- Mercado Común del Sur. (2016). *Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del MERCOSUR-Iniciativas*. Retrieved from <http://nemercosur.siu.edu.ar/iniciativas.html>
- Mercado Común del Sur. (2017). *Programa y proyectos de educación superior*. Retrieved from <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos.html>
- Miranda, E.M., & Salto, D. (2012). Cooperación académica internacional: Entre la política y la gestión universitaria, *Revista Argentina de Educación Superior*, 4, 34-52.
- Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur Sur. (2014). *What is south-south cooperation?* Retrieved from http://ssc.undp.org/content/ssc/about/what_is_ssc.html
- Ojeda, T. (2010). La cooperación sur-sur y la regionalización en América Latina: El despertar de un gigante dormido. *Revista Relaciones Internacionales*, 15, 91-111.
- Oregoni, M.S. (2013). La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). *Integración y Conocimiento*, 2, 53-67.
- Passarini, J., Juri, P., Borlido, C., & Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de

carreras en el MERCOSUR: ¿La carrera de veterinaria de Uruguay acreditaría con los niveles de exigencia de las agencias de Argentina y Brasil? *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 79-100.

Pérez Lindo, A. (2008, November). *Los alcances de la integración universitaria en el MERCOSUR*. Paper presented at the meeting of el VIII Coloquio Gestión Universitaria en América del Sur. Asunción, Paraguay.

Perrotta, D. (2008). La cooperación en MERCOSUR: El caso de las universidades. *Temas*, 54, 67-76.

Perrotta, D. (2012). ¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR. *Integración y Conocimiento*, 1, 4-17.

Perrotta, D. (2014a). La educación superior en el MERCOSUR: La acomodación entre las políticas domésticas y la política regional. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 2, 177-206.

Perrotta, D. (2014b). El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: Un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5, 68-92.

Perrotta, D., & Vázquez, M. (2010). *El MERCOSUR de las políticas públicas regionales-las agendas en desarrollo social y educación*. Montevideo, Uruguay: Centro de Formación para la Integración Regional.

Rodríguez, P. (2014). El MERCOSUR: Nuevas formas de cooperación y coordinación política. In B. Ayllón, T. Ojeda & J. Surasky (Eds.), *Cooperación Sur-Sur. Regionalismos e integración en América Latina* (pp. 90-107). Madrid, Spain: Los libros de la Catarata.

Rojas, F. (2011). Cooperación Sur-Sur y cooperación triangular: Nuevas formas de asociación y vinculación. In F. Rojas & T. Beirute, (Eds). *América Latina y el Caribe: Nuevas formas de Cooperación-las dimensiones sur-sur* (pp.19-38). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Salto, J. (2010, December). *Cooperación académica internacional en universidades del MERCOSUR*. Paper presented at the meeting of el X Coloquio Internacional sobre

- Gestión Universitaria en América Sur. Mar del Plata, Argentina.
- Sánchez, N.A. (2013). *La cooperación sur-sur bilateral: Un análisis desde los cambios político-institucionales de Argentina y Brasil*. Madrid, Spain: IUDC-UCM.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 195-208.
- Secretaría General Iberoamericana. (2014). *Informe de la cooperación sur-sur en Iberoamérica 2013-2014*. Madrid, Spain: Author. Retrieved from <http://www.segib.org/sites/default/files/Informe%20de%20la%20Cooperacion%20Sur-Sur%20en%20Iberoamerica%202013-2014.pdf>
- Solanas, F. (2014). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: Las políticas de movilidad académica en el Mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12, 3-22.
- Stallivieri, L. (2007). El papel de las instituciones de educación superior en el proceso de integración de América Latina. *Universidad*, 35, 39-49.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Universidad de la Plata. (2015). *640 trabajos de investigación fueron seleccionados para participar de las XXIII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Retrieved from http://jovenesinvestigadoresaugm.unlp.edu.ar/articulo/2015/8/4/640_trabajos_de_investigacion_fueron_seleccionados_para_participar_del_las_xxiii_jornadas_de_jovenes_investigadores_

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
 2006.2.13 編輯委員會會議修正通過
 2006.5.15 編輯委員會會議修正通過
 2006.8.11 編輯委員會會議修正通過
 2007.7.13 編輯委員會會議通過
 2009.8.10 編輯委員會會議修正通過
 2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
 2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
 2016.3.21 編輯委員會會議修正通過

《教育研究與發展》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照科技部人文社會科學研究中心「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

● 徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，徵稿主題如下：

徵稿主題	出刊日期
教師培育與專業發展	3 月 31 日
課程與教學	6 月 30 日
教育政策與制度 （含教育行政、學校行政等）	9 月 30 日
教育心理、輔導與測評	12 月 31 日

2. 所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

● 投稿原則

1. 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。

2. 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 <http://journal.naer.edu.tw> 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
3. 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
4. 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式【第六版】。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
8. 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
9. 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由編輯委員會議決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

● 著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部，本刊將敬贈作者當期刊物 6 冊，不另支稿酬。

● 稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

● 稿件交寄

來稿請使用「線上投稿系統」（<http://journal.naer.edu.tw>）註冊作者詳細資料並上傳作品電子檔案。

Call for Papers

Journal of Educational Research and Development (JERD) is the official periodical of National Academy for Educational Research, the national level for educational research institute in Taiwan. JERD provides a forum to discuss the issues regarding perspectives of educational research and development (R&D) to convey a brand new worldwide vision.

● Publishing Schedule (2017~2018)

Subjects	Date of publication
Teacher Education and Empowerment	31, March
Curriculum and Instruction	30, June
Educational Policy and Administration	30, September
Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment	31, December

● Information for authors

1. Manuscripts must be word processed and double spaced on A4 (210 x 297 mm) size paper with margins at least 1 inch on all sides.
2. The suggested maximum length of manuscripts is 12,000 words including an 300-word abstract, texts, tables, footnotes, appendixes, and references. 3-5 keywords or key phrases are required.
3. The manuscript should be in MS Word Format or Portable Document Format (PDF), and the file size is limited to 5MB. Please go to http://journal.naer.edu.tw/contribution_login.asp to register to the Online Submission and Peer Review system and upload your manuscript.
4. All submissions should follow standard APA style (6th Edition).
5. The manuscript should be original, and has not been published previously. Do not submit material that is currently being considered by another journal.
6. Authors of the articles being accepted are required to sign the Transfer of Copyright Agreement form.
7. Author of the manuscript should fill a submission form.
8. Author will receive 6 copies of the issue of the journal containing their article.

If more details regarding JERD are needed, please contact:
jerd@mail.naer.edu.tw

- **Review Procedures**

1. The manuscripts not meeting the requirement will not be reviewed, or accepted and will be returned for modification.
2. The author should not place his/her name on any of the manuscript pages to ensure anonymity during the review procedure.
3. All paper will be submitted for anonymous peer review by domain experts.
4. Acceptance, revision, or rejection letter will be mailed within 5 months after the manuscript is received.

Enclose three copies of the manuscript. Please send all manuscripts, the compact disk of the text files and the submission form to the following address by registered mail:

Editorial Board, Journal of Educational Research and Development
National Academy for Educational Research
No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過

2006.4.17 編輯委員會會議通過

2010.2.8 編輯委員會會議修正通過

2011.2.10 編輯委員會會議修正通過

2012.8.16 編輯委員會會議修正通過

2014.8.25 編輯委員會會議修正通過

● 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

1. 通過預審之文章由編輯委員會聘請兩位審查人進行匿名審查。

2. 初審意見分為五類：

- (1) 極力推薦採用 (90 分以上)、(2) 推薦採用 (80-89 分)、(3) 修正後不必再送原審者審查 (75-79 分)、(4) 修正後再送原審者審查 (70-74 分)、(5) 不予採用 (69 分以下)。

分數達 75 分以上者列為候選刊登名單，並提經編輯委員會會議議決刊登。

3. 若兩位審查人分數相差過大時，且其中一位分數達 75 分以上者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

4. 兩位審查人分數皆 74 分以下者，予以退稿。

三、複審

1. 若審查人建議為「修正後不必再送原審查者審查」及「修正後再送原審查者審查」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯委員會會議議決刊登。

2. 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯委員會會議討論收錄之期數。

四、審查迴避

1. 本刊之編輯委員會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

2. 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

3. 投稿作者未經編輯委員會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。

4. 編輯委員會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - (1) 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - (2) 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - (1) 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - (2) 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - (3) 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - (4) 與該文有利益衝突之可能。

審查迴避事項如有疑義，由編輯委員會議議決。

四、其他事項

1. 當期主題收錄以不超過 8 篇為原則，另收錄其它主題至少 2 篇，以平衡部分作者等待刊登時間略長之困擾。
2. 等待刊登時間超過半年之論文，列為優先刊登名單。
3. 「審查迴避名單」可由作者提出 2~3 名作為主編預審推薦參考。
4. 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯委員會議上提案討論。
5. 於正式出版前：
 - (1) 如發現違反學術倫理情況，由編輯委員會召開會議共同商議處理方式；
 - (2) 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
6. 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。

● 貳、稿件刊登

經審查為「極力推薦採用」、「推薦採用」、「修正後不必再送原審查者審查」及原審查人複審通過之稿件，將提請編輯委員會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

● 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

《教育研究與發展》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之主題 Category of submission	☐ 教師培育與專業發展 (Teacher Education and Empowerment) ☐ 課程與教學 (Curriculum and Instruction) ☐ 教育政策制度 (Educational Policy and Institution) ☐ 教育心理、輔導與測評 (Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment) ☐ 其他 (Others) _____		
稿件字數 Word count	全文共_____字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			

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《教育研究與發展期刊》第 卷第 期所發表之

論文：_____

本人同意下列所載事項：

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

立授權書人（作者）：_____（簽名）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

年 月 日

國家教育研究院

Transfer of Copyright Agreement

The copyright of this article is transferred to National Academy for Educational Research (NAER, Taiwan, R.O.C.), effective if and when the article is accepted for publication in the *Journal of Educational Research and Development* sponsored by NAER.

Title of the article: _____

Author(s): _____

- 1.The copyright transfer covers the exclusive right to reproduce and distribute, including reprints, translations, photocopies, electronic reproductions, and other forms of electronic publication.
- 2.The signed Agreement ensures that the NAER has the author's permission to modify and publish the article.
- 3.The Author warrants that the article is original and has not been published before.
- 4.The Author ensures that co-authors are informed of the terms of the copyright transfer and signs on their behalf.
- 5.The Author retains the rights to use all or part of this article for his/her own works, such as books, lectures, websites or teaching materials without the need to obtain further permission.

Signed: _____ Name printed: _____

Date: _____

教育研究與發展期刊

第十三卷・第一期 2017年3月31日出刊／創刊日期：2005年6月

出版者：國家教育研究院

總編輯：許添明

副總主編：洪麗瑜、郭工賓

本期執行主編：陳竑濬

本期品質促進小組委員：林思伶、林新發、孫志麟、張民杰、黃嘉莉、劉春榮

編輯委員：周恩文、張德銳、林佩蓉、陳麗華

執行編輯：張雲龍、朱麒華

助理編輯：陳璵哲

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7187

傳真：(02)7740-7184

網址：<http://www.naer.edu.tw/>；<http://journal.naer.edu.tw/>

本期刊載文章電子檔案同步於 <http://journal.naer.edu.tw/> 下載

排版印刷：財政部印刷廠

電話：(04)2495-3126

展售：政府出版品展售中心

五南文化廣場：臺中市中山路 6 號

TEL: 04-22260330；FAX: 04-22258234

國家書店松江門市：臺北市松江路 209 號 1 樓

TEL: 02-25180207；FAX: 02-25180778

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.13 No.1 March 31, 2017

Date Founded: June 30, 2005

Publisher : National Academy for Educational Research

Editor in Chief : Tian-Ming Sheu

Vice Editor in Chief : Li-Yu Hung / Kung-Bin Guo

Executive Editor in Chief : Andy Chen

Quality Improvement Team : Lucia Lin / Hsin-Fa Lin / Chih-Lin Sun /

Min-Chieh Chang / Jia-Li Huang / Chun-Rong Liu

Editorial Board : Yu-Wen Chou / Derray Chang / Pei-Jung Lin / Li-Hua Chen

Executive Editor : Weng-Long Chang / Chyi-Hwa Chu

Assistant Editor : Nancy Chen

Address : No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703,Taiwan (R.O.C)

Price : NT\$250 (for each copy)

Copyright@2017

National Academy for Educational Research

