

編輯手記

一如本校肩負全國中等學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充份反映學校教學現場及教師的需求，規劃70卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
70卷第1期	實驗教育	鄭同僚教授
70卷第2期	校園空間與美感教育	湯志民教授
70卷第3期	素養導向評量	任宗浩教授
70卷第4期	正念教育	謝傳崇教授

中等教育期刊701期為「實驗教育」專號，由國立政治大學教育學系鄭同僚教授擔任責任編輯，邀請數位學者、專家、與教師共同就「實驗教育」相關議題撰稿；本專號亦收錄其他主題之文稿，提供不同專長或興趣之教育從業者相互交流學習。

【焦點話題】

本期「實驗教育」以詹志禹教授的「臺灣實驗教育師資培育的困境與希望」拉開序幕，談到目前法規與師培系統下，培育具備實驗教育理念與教學專業的師資的困難處；詹教授也指出應正視並系統規劃多元的師資培育與教師專業發展，才能幫助實驗教育教師在以專長授課時更具教育專業知能，有效幫助實驗教育中的孩子（通常多數具不同學習特質）進行學習。

【專題論文】

本期的專題論文由駱明儀老師與陳榮政教授共同撰寫，主題為「由另類教育分析創新教學之實施：以耶拿學校為例」。本文簡介耶拿學校的教育理念與基礎設計原則，透過觀察與訪問耶拿學校中不同角色（如：老師、學生），耶拿學校在我國並不普及，故本文使我們更加了解其教育特色的實際運作狀況。

【學術論文】

本期共收錄二篇學術論文，解析臺灣十二年國教課綱中實地情境學習和紐西蘭課程的發展，特別適合教育從業人員思考在現今新舊課綱轉換之際所造成的課程創新發展需求與可能發展。

黃儒傑教授與兩位國高中教師所撰寫之「十二年國民基本教育課程之中學實地情境學習理念與實施」一文中，闡述實地情境學習的設計理念、原則與案例，希望能藉由設計且能有效支持學習的課程整體提升學生的核心素養發展，使學習意義化並和社會深度連結。

「紐西蘭國家教育成就證書（NCEA）之發展歷程」一文是由陳致遠博士生所撰寫，探討紐西蘭國家教育成就證書（NCEA）以及中小學學習表現的評分內容與方式，如何在評分標準與學習表現間兼顧學習意義與評鑑公平性，經長期發展的NCEA其實可以做為我國發展素養評量的參考。

【教學專題】

十二年國教的重點是素養導向教學，詹恩華博士生與丘愛鈴教授透過「應用MAPS教學策略於素養導向之體育教學設計——以高職競爭型籃球運動單元為例」探討常見於文科教學中的MAPS教學法，幫助學生發展體育教育所強調的「身體素養」，本文的教學案例顯見學生在體育課中也發展非技能性的多元學習潛能，故有必要推廣讓更多老師了解現今體育教育學習內容與學習表現的多元性。

【實務分享】

同樣回應十二年國教的素養導向教學，林淑儀老師在其「弱勢族群的居住需求與扶助政策之專題寫作教學探究」一文中，以其帶領學生進行議題探究並書寫成為專題，培養學生人文研究與思考素養的實際教學經驗，分享其中議題探究過程中教師的引導方法與學生可能遇到的困難。此文的案例有助社會科與語文科的教師規劃學習活動，以及如何協助學生在探究過程中發展公民素養和專題能力。

【心靈加油站】

本期的心靈加油站收錄簡惠貞老師「參與教育部偏遠學校國中小海外進修後之教學改變及後續性教學發展」與符元馨老師「那些，被自己遺忘的美好」，這兩位經驗教師皆在長期教學後，仍不忘鼓勵自己或是持續學習，很適合鎮日忙於教學與學校行政的教師們在喘口氣時閱讀，用來鼓舞自己在教學這項志業中持續堅持教學品質與追求心靈回報。

【特色學校】

本期的特色學校由周樂生校長的「宜蘭人文國民中小學的教育」與梁右典老師的「公益學校——南華高級中學職業進修學校的辦學特色」分別介紹「以人為本」與「有教無類」在學校的實踐，這兩篇學校介紹幫助我們認識特色辦學的可能，文章雖短但精煉，指引我們在了解特色辦學可能性的同時，若有興趣也可以在未來進行更多相關研究。

感謝責任編輯鄭同僚教授的大力支持，全體投稿人、審稿者、編輯委員和編輯同仁的付出，中等教育季刊的「永續經營」和「展現品質」是需要您扶持的！

Contents

編輯手記 Editor's Note

焦點話題：實驗教育專號

Focus Topics: Experimental Education

臺灣實驗教育師資培育的困境與希望 / 詹志禹8

The Predicament and Hope of Teacher Education For Experimental Education in Taiwan

/ Jason C. Chan

專題論文 Special Interest

由另類教育分析創新教學之實施：以耶拿學校為例 / 駱明儀 陳榮政17

Innovative Pedagogy Practice in Jenaplan Schools: Reflecting from Alternative Education

/ Ming-Yi Lou Robin Jung-Cheng Chen

學術論文 Research Paper

十二年國民基本教育課程之中學實地情境學習理念與實施 / 黃儒傑 戴晨修 洪梅芳37

The Principle and Implementation of Field Situational Learning in Secondary School for 12-year

National Basic Education Curriculum / Ju-Chieh Huang Chen-Hsiu Tai Mei-Fang Hung

紐西蘭國家教育成就證書（NCEA）之發展歷程 / 陳致遠51

The Development of New Zealand's National Certificate of Educational Achievement

/ Chih-Yuan Chen

教學專題 Teaching Special Subjects

應用MAPS教學策略於素養導向之體育教學設計——以高職競爭型籃球運動單元為例

/ 詹恩華 丘愛鈴70

The Application of "MAPS" Teaching Strategies for Physical Literacy Instructional Design - A

Case Study of Competitive Basketball Sport Class in Vocational High School

/ En-Hua Chan Ai-Ling Chiu

實務分享Sharing of Educational Practice

- 弱勢族群的居住需求與扶助政策之專題寫作教學探究 / 林淑儀85
Academic Writing Teaching and Study on Residential Needs and Support Policies for Vulnerable
Groups / Shu-Yi Lin

心靈加油站Chicken soup Station

- 參與教育部偏遠學校國中小海外進修後之教學改變及後續性教學發展 / 簡惠貞93
The Changes and Development of Subsequent Instruction Mythology with Overseas Advanced
Education Program for Remote Junior/Elementary Schools by the Ministry of Education
/ Hui-Chen Chien
- 那些，被自己遺忘的美好 / 符元馨98
The Glory that You Shall Recall / Yuan-Xin Fu

特色學校Feature Schools

- 宜蘭人文國民中小學的教育 / 周樂生101
Education in Humanity Primary School in Yilan / Luke Chou
- 公益學校—南華高級中學職業進修學校的辦學特色 / 梁右典104
School for Charity: The Feature of Running Nanhua Senior High School Vocational Training
School / You-Dien Liang

徵稿辦法 Call for Papers111

審稿要點 Review Criteria113

徵稿內容 Submission Guidelines115

訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education116

臺灣實驗教育師資培育的困境與希望

詹志禹* 教授

國立政治大學教育學系

《學校型態實驗教育實施條例》第三條所定義的實驗教育範圍（教育部，2018a），包含「校長資格與產生方式」及「教職員工之資格與進用方式」在內的整合性實驗教育，其師資亦得聘僱經工作許可之外國人，因為，教育理念、課程教學與行政運作等各層面之實驗，皆與教育工作者之素養息息相關，如果人才素養不能搭配，學校難以進行整合性實驗教育。此外，《非學校型態實驗教育實施條例》第八條要求「實驗教育之教學，應由實質具有與教學內容相關專長者擔任。」（教育部，2018b）表示大幅放寬其師資之法定資格要求，但也同時表示其師資之條件在於實質要求，包括：適切掌握實驗教育之理念、具有與教學內容相關專長、善於引導學生適性學習等實質條件。至於《公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例》第十六條規定：「受託人得依校務發展及辦學特色需要，聘請具特定科目、領域專長人員擔任教學人員，具教師證書者，得優先聘任。」（教育部，2018c）表示不具教師證書者亦得應聘，只是可能必須更符合該校實驗教育之需求。所以，實驗教育三法鬆綁實驗教育師資來源與條件的法律規定，但實驗教育的辦學者與師生都知道：自由帶來更大的責任，尋覓適當師資是關鍵卻不容易，如果我們的教育系統培養不出適當的實驗教育師資，則法律鬆綁無濟於事。何況，目前「實驗教育所需的多元師資，呈現求過於供情形，來不及培育」（林錫恩、范熾文、石啟宏，2018，頁138）。那麼，我們該如何培育實驗教育界所需的師資呢？

*本篇通訊作者：詹志禹，通訊方式：jyjan@nccu.edu.tw。

壹、實驗教育師資應具有哪些素養

從法令定位來看，實驗教育屬於例外情況，所以其數量限定在少數。數量雖少，卻是高度多元化，其異質性程度甚至可能高過多數的傳統學校。辦理實驗教育的學校、機構或團體，都有自己獨特的一套教育理念，其宇宙觀、價值觀、教育目標、學生圖像、個體發展理論、師生關係、課程與教學、評量方式、生活節奏、組織結構等各方面，可能彼此之間都各自不同，並與傳統學校不同，那麼，實驗教育所需的師資，有可能存在共同的教師圖像嗎？

「實驗教育」與「另類教育」這兩個概念很相似，它們都不是一類教育，而是眾多教育理念與模式的泛稱。馮朝霖經過多年探究，為另類教育歸納出九項共同精神：彰顯孩童的真實圖像、洞察孩童的遊戲天性、珍惜孩童內在自發性、重視學習的人權價值、實踐教育的民主責任、進行學校的文化反思、肯定教師的轉化角色、鼓勵親師的合作創造以及開顯教育的美學意涵（馮朝霖，2012；馮朝霖，2015），這九大精神對於實驗教育的師資培育頗具啟發性。此外，鄭同僚（2017）接受教育部委託進行「臺灣實驗教育師資培育研究」，結果歸納各界期待的實驗教育師資圖像，包含下列三大項：

一、特質

熱情溫暖、彈性開放、具創意想像力、有好奇學習熱忱等。

二、能力

- （一）專業力：專業理念態度、課程開發與設計、課堂經營以及對於兒童發展與學習歷程的理解等。
- （二）領導力：同理心、覺察力、引導討論與對話、親師溝通、團隊合作、行政能力等。
- （三）實踐力：自主學習、科技運用、反思批判、現場反應、彈性調整課程等。

三、生命歷練

對生命與道德議題的理解與洞察、經驗經過淬練與轉折、足以成為他人的生命導師。

這些教師圖像也成為國立政治大學接受教育部委託辦理「2018年臺灣實驗教育工作者培育計畫」的基礎，引導招生甄選、課程設計與學習過程。

貳、實驗教育師資可如何培育

「2018年臺灣實驗教育工作者培育計畫」充滿實驗哲學與行動研究精神，它創造一種可以演化的雛形，提供有價值的學習，但沒有正式學分；它提供結業證書，但並非教師證書。結業學員只能提升有關實驗教育的素養，但並非獲得參與教師資格檢定考試的法定條件。已具有教師證者，也可以參加。這個計畫擁有下列特點：

一、高度異質並對實驗教育頗具關懷的學員

報名者大多是對於實驗教育感興趣或有需求的人，總人數百人上下，經過兩天的個別面試與團隊動力考驗，三十人成為學員。他們的來源與組成非常多元，從十幾歲到五十幾歲，從高中應屆畢業生到資深校長，從教育專業外行到任教廿餘年的體制內教師，從在家自學的家長到關心更生人教育的臭豆腐店老闆……，他們唯一的共同點是：關心人性的本質與教育的本質，對於體制內教育有些失望，對於實驗教育頗有熱誠。他們的異質性，也構成他們組合創業團隊的互補基礎，目前結業後仍有些創業團隊正在發展當中。

二、以生命感通生命的教師

這個師培計畫的師資，來源與組成不循大學常軌，純以專長素養、教育理念、實驗教育精神、實驗教育參與度、教學熱誠與本計畫課程特性等條件為主要考量，盡量邀請最適合人選，根本不在意是否擁有博士學位或發表幾篇「i級論文」，但卻注重這些教師與學員之間能否產生生命的碰撞、能否以生命感動生命。

三、回應實驗教育精神的課程

這套實驗教育的師培課程，主要考量實驗教育的必要元素、成為人師的必要特質、學員學習的內在動機以及個別差異的自主需求，故課程設計極具彈性與實驗性，甚至容許學員很大的課程參與權和決定權，完全不必遵照教育部的正規師培課程規定。從課程結構來看，大致包含四類課程：

（一）基礎通識

指的是實驗教育師資所特別需要的共同素養，包括「實驗教育概論與另類教育哲學」、「自主學習專題」、「個體與群體多元性」以及「生命對話與探究」等課程，內容與過程主要由授課教師設計，共120小時。

（二）組課共學

由學員自行尋找教育理念與學習需求相近的夥伴，形成共學小組，自主設計課程主題、學習活動與講師人選，共同發起課程，在一定規範下完成課程，共105小時。

（三）場域實習

由學員自主尋找理念契合之實習單位，進行 256 至 386 小時之現場實習工作，並由學員徵詢實習單位中彼此契合之資深工作者擔任實習導師，以師徒制的方式進行。

（四）活動課程

含期初的共識營、期間的導生聚會與討論課、期末的學習成果發表等，共 48 小時。

四、多層次、動機強烈又極辛苦的學習歷程

學員從報名面試就體驗到不太一樣的甄選歷程；參加期初共識營開始認識大家、組合團隊、熔解師生界線、獲得情感支持；展開九個月的課程學習，經歷許多對話、討論、參訪、作業、評量、自主學習、師生共學與同儕共學；而獲選代表參與課程發展會議的學員，更深刻體驗到一種民主學校的精神，驚訝地發現：他們的權利、提案與意見，無論多麼不成熟或僅代表學員主觀立場，都受到民主程序的保護，受到同樣的重視與討論，而不是受到管理者的敷衍、婉拒或仁慈施捨。學員對於組課共學的課程特別感興趣，因為能自主決定課程主題、學習方式與授課人選，故願意花費許多時間進行團隊協調與課程設計，這些協調與設計經驗也是寶貴的學習機會。當然，進入實驗教育場域實習更是不可或缺的學習經驗，讓學員有機會觀察現場、接觸業師、從做中學、連結理念並反思實踐。最後，成果發表則是提供一個統整自我與連結外界的機會。由於課程要求嚴格，作業量很大，而許多學員在職進修、工作忙碌且路途遙遠，故學習動機雖強，學習壓力卻很大，因此有少數人無法獲得結業證書，但仍高度珍惜這段學習經驗。

五、具有服務熱誠與行動研究精神的行政支援

行政團隊先探索國內、外的理論文獻與研究成果，再採訪國內從事實驗教育卓有心得的工作者，整理規劃出本計畫的師培課程，除了課程設計與教學模式要在獲取學員反饋訊息後隨時調整之外，許多課程制度的建構，包括：組課共學的辦法、場域實習的辦法以及評量的方式等，也要經過課程發展會議納進教師與學生的多元意見，透過民主程序進行整合。行政人員不只處理庶務、管理財務和協調聯繫，他們也提供非常熱情而即時的服務。他們不只提供行政服務，也從事理論思考、系統性規劃、現象觀察、影像紀錄、意見蒐集、反思調整、解決問題和創造意義。這是一種行動研究的歷程，並且獲得學員的高度肯定。

經過這樣的師培過程，學員是否就準備好進入實驗教育現場呢？大致來說，這個學習過程希望回應前一節所揭櫫的「實驗教育師資應具有的素養」；但是，在高等教育當中，一個更為完整的師培課程，至少應包含四大類：（一）普通課程（類似大學的通識課程），（二）專門課程（任教學科領域如國文、數學等），（三）教育專業課程（如教育

概論、教育心理學、教育社會學等)，(四)教育實習課程(含分科教材教法與教學實習等)；而本計畫學員的背景或學習起點頗具個別差異，有人完全未接觸過上述任一類課程，有人在前兩類課程非常強(博士班程度)，也有人早已完成上述四類課程。本計畫的師培過程，能為他們注入火苗，幫助他們重新面對自己、重建教師圖像、再思學習的本質，並強化他們對於實驗教育的認識與熱情，但是，他們進入實驗教育現場的準備度仍然不一樣，他們一樣的地方在於認同：教師成長的歷程必須是一個終身學習的過程。

參、傳統師資培育制度為何很難回應實驗教育之所需

從九年一貫課程改革年代之後，傳統學校雖然已經在教材方面不受限於國家統一的課本，但是，仍受限於國家統一的課綱，統一的學期制，統一的基本理念、總體課程目標與核心素養／基本能力，統一的教師資格檢定標準與程序，以及大同小異的學校行政組織結構。因此，培育傳統教育師資的教育大學、教育學院系以及師資培育中心，也提供大同小異的套裝課程，這些套裝課程的設計與更動，全都必須送教育部根據《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表》審查；其他如專門科目(任教領域)名稱，動一個字也得重新送審；承辦人為求防弊，經常採取嚴苛的「科目名稱逐字對照」方式進行審查，陷入唯名主義與形式主義；師培單位為求省事和時效，也通常委曲求全。再加上教育部定期進行師培評鑑，對於違反規定的單位也會採取懲罰措施，所以，全國各師培單位的風格變得極相似，培養出來的教師也太相似，難以促進教育典範的多元化，也較難以回應创新型學校、偏鄉學校或另類學校之所需。馮朝霖(2015)就曾經大聲疾呼：

「臺灣實驗教育要大步向前邁進，最急迫的要件是國家機器對整體師資培育制度管控的解嚴。……政府若不能鬆綁師培制度的霸權式管控，不論何種模式的實驗教育或另類教育都很難上路，實驗教育三法的制定也只能說是徒具美意。」(p.17)

教育部於2018年6月29日修訂完成並公布「中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」，鬆綁對師資職前培育課程之管制，讓各大學的師培單位可以根據教師專業素養指標規劃更具特色的學程；但指引當中，每一項專業素養都包含若干「指標」、「課程核心內容」與「參考科目」，鬆綁的幅度仍然非常有限；這不單純是教育部的問題，也是教育專業社群大部分都偏向漸進、謹慎而保守。

再觀察臺灣目前高等教育的氛圍，各大學的師培單位依然很難提供實驗教育所需師資，原因如下：

一、學生來源方面

傳統師資培育單位的學生必須通過許多考試門檻（包括學測等），排除掉很多有心但考試能力不佳的學生，也排除掉許多人生道路比較曲折的學生，所以考進來的師資生素質比較整齊、同質、單一，傾向追求穩定的職業與薪水，首要目標常為證照考試和正式教師，對於實驗教育較缺乏熱情，其中有些人甚至對於學習成長與教育工作也缺乏熱情。在目前大學的招生制度之下，考不出人生熱情，也考不出學習者對於人性本質與教育本質的關懷。

二、師資方面

一般大學（包括教育領域）徵聘教師，除了考量專業適合度之外，近二十年來極端重視博士學位、論文發表篇數、甚至英文教學能力；因此，一般大學師培與實驗教育師培對於師資條件的期待極為不同，在大學三級三審的教師聘任程序之下，難以聘進實驗教育師培所需的師資。此外，一般大學教師多將研究發表的重要性排在教學與服務之前，許多教師不願花時間在教學設計，甚至避免與學生互動，更談不上個別輔導與師生關係經營，對於教學有熱情、對於教育有理想且對於實驗教育有理解的教師是極少數。

三、課程方面

最近教育部雖趨向開放，容許各師培單位有更大的彈性自主空間——根據教師專業素養指標來設計課程，但各師培單位已有慣性，課程架構早已僵化，大多無心善用新增的彈性空間來重新設計有特色的師培課程，也無心討論中、小學教育現場的最新發展與特殊需求，只想以最少的精力應付教育部最新的變革，例如請所有既存課程的任課教師勾選自己的科目符合教育部哪些指標，匯整之後回覆教育部便可以交差了，這類應付策略最能節省大學教師精力，不影響教師研究或升等，也不干擾教師生產論文。師資培育單位如果要發展一套有機整合的特色課程以回應實驗教育的需求，需要花費大量時間討論、激發教師開課動機、進行跨單位連結、整合內外資源，經過一番努力，將課程規劃報部，尚有可能遭審查為難，所以，大多會持「多一事不如少一事」的態度。

簡單來說，傳統師資培育單位除非得到充足的外部資源、有力的內部支持以及強烈的革新動機，否則會以不變應萬變，不會回應實驗教育或另類教育之需求，也不會回應教育政策之期待。

肆、未來實驗教育師資的培育該走向何處

好老師的樣態有千百種，培養好老師的方式也應該有千百種，特別是在實驗教育、另類教育以及創新教育方面，好老師的樣態與培育過程必須搭配教育理念，例如：華德福學校的師資培育課程特別重視人智學、人的本質、兒童發展、藝術、知識論、幾何學、語文與說故事、歌德方法學等（財團法人人智學教育基金會，2019），道禾實驗學校的師資培育課程特別講究以東方自然美學為基底，融入節氣生活、山水學、農學、古琴、棋學、弓學、書學、茶學、武學、劍學等素養教育（道禾實驗教育學校，2016），為臺灣而教（Teach for Taiwan）則考量偏鄉學校的特性，在師資培訓方面特別強調專業與實務、多元與創新、領導與影響、使命與熱情等四大類素養（為臺灣而教，2014）；其他尚有蒙特梭利教育、探索體驗教育（Expeditionary Learning）等，不勝枚舉；他們都有獨特的教育理念，都需要好老師，但所期望的好老師圖像都長得不一樣；所以，師資培育課程／學程如果由國家統一並加以標準化，絕對無法回應多元典範的教育現場需求。建議未來的師資培育政策，可以考慮以下幾個發展方向：

一、鼓勵不同師培單位發展具有實驗性質的師培課程

去年（2018）修訂公布的《學校型態實驗教育實施條例》已經開放專科以上學校辦理實驗教育，各大學的師資培育單位如能善用此一彈性空間，或結合教育部最近對師培課程管制鬆綁的趨勢，創造出具有實驗教育性質的師培課程，會有助於師培模式的多元化，不只師範大學、教育大學、綜合大學、科技大學可以培養出不同型態的好老師，甚至同類型的大學也可能培養出不同理念典範的好老師。不過，目前各大學內部缺乏辦理實驗教育的動機，師資培育單位也缺乏改變的動力，教育部必須先以資源誘發改變，再以信任賦予專業自主，初期可以採取計畫補助的方式明確支持 5%—15%的師培單位開創具有實驗教育性質的師培模式，但長期而言，仍須讓多元化的師培模式常態化。

二、支持師培課程強化情意層面的奠基

在自然科學的領域，實驗通常是為了理解因果關係；在人文社會領域，實驗通常是為了創造更美好的未來；所以，實驗教育的師資最需要創造力與理想價值；但是，過去學界對於創造力的研究發現：智能是多元的，每個領域都各自有傑出的創造性人物，他們的共通能力很難被找到，而最為共通的特質是在情意層面，特別是對於工作的內在動機（intrinsic motivation）、心流經驗（flow）與熱情（passion）（Csikszentmihalyi, 1996）。而教師永遠有兩種並存的工作對象：學習者與課程領域；所以，好老師對於工作的熱情也永遠包含兩種：對於教學對象的熱情以及對於授課領域的熱情。過去的師資培育課程

都太偏重知識與能力的傳遞，未來的師培課程應更重視情意層面的奠基，包括興趣好奇、內在動機、工作熱情、人生意義、利他取向、關懷弱勢與理想價值等。當然，要培養這些情意層面的素養比傳遞知識更為困難，它不只需要適當的課程內容與過程，它還需要真實情境、組織氛圍、文化浸潤與感通的師生關係來搭配。

三、拉長視野貫穿師資職前培育與在職成長

師資職前培育無法決定教師一生的發展，因為教師個體不是一個機械式的封閉系統，而是一個終身學習的開放系統。不願意終身學習的個體，基本上不適合進入教師這個行業。職前培育系統，固然有助於培育好老師，但在職成長的時間遠多於職前培育數十年，而且在職成長自然就在真實情境當中，更有機會受到組織氛圍與文化浸潤的影響，雖無正式的師生關係，但有專業學習社群，可以兼採自主學習、行動研究、課程發展和實踐反思等方式，經常來回於理念與實務的辯證，其學習效果遠勝於職前培育。所以，最佳的師資職前培育課程，必須奠定教師在職成長所需的內在動機與學習策略。

參考文獻

- 林錫恩、范熾文、石啟宏（2018）。學校型態實驗教育經營策略之探析。《臺灣教育評論月刊》，7（1），135-142。
- 為臺灣而教（2014）。認識 Teach For Taiwan 培訓課程。取自 <https://www.teach4taiwan.org/%E8%AA%8D%E8%AD%98teach-for-taiwan%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A%B2%E7%A8%8B/>
- 財團法人智學教育基金會（2019）。2018—2019 臺灣華德福基礎師資養成課程。取自 <http://www.anthroposophyilan.org.tw/training/course/content-85.html>
- 教育部（2018a）。學校型態實驗教育實施條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001381>
- 教育部（2018b）。高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001382>
- 教育部（2018c）。公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001719>
- 馮朝霖（2012）。另類、教育與美學三重奏。載於中華民國教育學會主編：2020 教育願景，83-116。

馮朝霖 (2015)。把根紮深、把夢作大——臺灣實驗教育發展願景。《新北市教育》，14，13-18。

道禾實驗教育學校 (2016)。教學特色。取自 <http://www.natural-way.com.tw/origin/>

鄭同僚 (2017)。臺灣實驗教育師資培育研究計畫成果報告。教育部委託研究計畫。臺北：教育部。

Csikszentmihalyi (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.

由另類教育分析創新教學之實施： 以耶拿學校為例

駱明儀* 教師
陳榮政 教授

新北市義方國民小學
國立政治大學教育學系

摘要

本研究以歐洲耶拿學校為例做分析，探討耶拿學校教學實施之特色與運用，研究透過深度訪談與實地田野調查之質性研究方法，深入記錄該學校型態，經分析歸納後，本研究認為耶拿創新教學可分述如下：一、落實以學生為主體的學習，以別具特色的四大活動——對話、遊戲、工作與歡慶，交錯安排串連起每日課程，具適應個別需求的彈性時間與空間安排。二、課程設計著重自主學習與混齡團體合作，兩者交互作用下，學生從混齡團體發展自主學習，學習小組發展互助合作混齡團體，提升內在動力與團體動能。三、耶拿教師是團體的領導者，具備多元動能、宏觀的組織能力，重視情境的營造與團體氛圍，以細心的引導與充分信任支持學生，給予自由與責任來引領學習，建立學生積極主動的課堂參與。

關鍵詞：另類教育、創新教學、耶拿學校

*本篇論文通訊作者：駱明儀，通訊方式：minyil118@hotmail.com。

本論文係駱明儀提國立政治大學教育系研究所之碩士論文的部分內容，在陳榮政教授指導下完成。

Innovative Pedagogy Practice in Jenaplan Schools: Reflecting from Alternative Education

Ming-Yi Lou *

Teacher

Robin Jung-Cheng Chen Professor

New Taipei City Yifan Elementary School

Department of Education, National Chengchi University

Abstract

This study aims to understand innovative pedagogy, and its teaching effects echoing from alternative education. The study took Jenaplan school as example, discussing the characteristics and applications of innovative teaching in Jenaplan school. After analysis and induction, the study concludes that the innovative pedagogy of Jenaplan school were analyzed as follows:

I. Through the four distinctive activities: dialogue, play, work and celebration. They realize student-centered innovative pedagogy perspective. The four activities are arranged alternatively with flexible schedule and space in daily courses.

II. The curriculum design focuses on self-regulated learning and cooperation with multi-age groups. Under the interaction of the two elements, students develop self-regulated learning from multi-age groups, and the learning groups develop mutual-help and cooperative multi-age groups to enhance internal motivation and group dynamics.

III. Jenaplan teachers are the group leaders. They always emphasize on the creation of context and group atmosphere, with careful guidance and trust to support students. They have multiple kinetic energy with macro-thinking and excellent planning and organization ability to give freedom and responsibility for students to build their in-class participation.

keywords: alternative education, innovative teaching, Jenaplan school

*Corresponding author: Ming-Yi Lou, E-mail: minyi1118@hotmail.com

壹、研究目的與動機

我國十二年國教課綱中，強調「核心素養」的概念，其指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，並強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。顯見現今教育的功能應依據學生自然的本性和體驗，注重多元發展和個人成長，適度給予孩子自由，引領有價值的知識、能力與態度，並與生活結合，接軌未來。「核心素養」概念從學生為學習主體的觀點出發，回歸人的學習者生命主體之開展與完成，「自發」、「互動」、「共好」為課綱核心理念，培養以人為本的終身學習者（教育部，2014）。十二年國教教育鼓勵自主學習、多元探索，回應每個孩子不同的學習需求，跳脫升學主義與學科至上的桎梏。

研究者本身在小學任教，有感於多元化、全球化及快速變遷的社會中，教學上應思考如何提升學生學習動機與興趣、如何符應學生需求、如何以更多元創新的方式進行。耶拿學校有許多發自內心主動參與學習、體會學習的樂趣的重要特質，雖在德國發跡，但是在荷蘭、比利時等西歐國家發展迅速研究，目前尚未在亞洲盛行，國內的文獻也為數不多，這是研究者好奇與聚焦所在。因此，研究者走訪荷蘭進行田野調查，體驗不同國度的教育現場，盼帶來不同的教育思維及給學生多元的學習體驗，讓我們的教育更趨向多元與適性。基於上述研究動機，本研究目的為由另類教育分析創新教學特質，透過實地田野調查與訪談，以探究耶拿學校中的實踐內涵，本研究之研究問題如下：

- 一、耶拿學校在另類教育創新教學概念下的課堂樣貌？
- 二、在耶拿學校課堂中有別於其他學校的課程特色為何？
- 三、耶拿學校師生互動歷程與教師專業特色為何？

貳、文獻探討

一、另類教育理念

另類教育（alternative education），從字面上是指「另一種選擇的教育」，指的是和主流體制不同的教育，強調多元、自主、尊重、參與，以及以學生為中心等的體制外的教育（彭千芸，2011）。另類學校不只是使「制式化」的學校教育制度有了「異質」的多元樣貌，也強調價值的多元化，並尊重個體自由的發展潛能，其背後亦蘊含著多元而又豐富的教育思想與哲學理念。

蒙特梭利的教育理念之基本原則為尊重兒童的自由，讓兒童自然發展，主張每個兒童都有其獨特的內在建構藍圖，認為兒童有自我教育的天賦及相信智慧可以改變，更強調幼兒自發性的學習、自我成長（邱淑雅，2006）。華德福學校，以人智學（Anthroposophy）為基礎，以啟迪生命意識之愛的藝術心靈為緯，致力於發展「身、心、靈」平衡的自由教育，其主要關懷在於「通過體驗與瞭解之意識以邁向自由，並進而達致更富創造性的精神生活」（彭千芸，2011）。此外，佛賀內教育思想以兒童為中心，也關注身、心、靈教育，盼人類能在大自然之中共生共榮，與大進行身、心、靈的對話與共舞，其中寧靜自主（人與自己）、協同合作（與他人）、樂活共生（與大自然／世界）（許宏儒，2017），認為兒童須從經驗學習，兼顧群性培養與他人合作的群體生活，且與環境自然互動的學習生活，與自然共榮共生同時也重視身、心、靈的全人觀點。另外，尼爾的夏山學校以「自由、民主、愛」為信念，認為必須遵循兒童的自然天性，使孩子充分發展，強調尊重生命與自由的生活教育（許詩屏，2002）。英國的夏山學校、美國的道爾頓制，這些學校皆認為認為孩童有充分的自由，決定自己的學習步調與內容，培養個體獨立自主性（鄭國民，2003；郭實淪，2008）。本研究之耶拿教育，也強調重視個體的獨特性，滿足個別需求，協助孩子均衡發展進而探索自我，滿足情感、社會、智力、道德和審美需求（Freudenthal-Lutter, 1971）。

綜上，不難發現另類教育與全人教育的觀念密不可分，並且教育改革思潮皆朝此方向邁進，全人教育觀正符合當代教育改革訴求，以「適性揚才」、「全人教育」的出發點，追求身、心、靈全方位成長，來開展學生的潛能與多元智能，並與所處的人文與自然環境建立良好互動關係。

二、耶拿學校

耶拿計畫學校（原文 Jenaplan-Schule，以下簡稱耶拿學校）來自教育學家 Peter Petersen（1884-1952）教授的構思，根據 Klaben（1992）耶拿計畫由 Susan Freudenthal-Lutter 教授於 1964 年正式引進荷蘭。荷蘭的耶拿計畫運動是一個教學法，並有充分理由作為學校改革的例子，荷蘭人接受了耶拿計畫運動並用它來形容他們高效率的學校改革（Both, 2004; Klaben, 1992）。

根據 Freudenthal-Lutter（1971）耶拿學校為傳統教育學制所改革而成，課程小組取代年級制度為中心把學校打造成小型社會，重視兒童與世界的關係，教導對環境的關注，提供了解世界的內容。Petersen 認為，學校帶來的意義必須從根本改變，學校的設立是為了教育及使人敬畏生命，學校哲學以社群社會的觀點出發，認為學校是小型社會、世界的縮影，點出社群意義的教育（Koerrenz, Blichmann, & Engelmann, 2018）。Petersen 表示所有義務教育都是基於對人的獨特性，應實現人性化孩子，滿足個別需求，

協助孩子均衡發展進而探索自我，在個人方面，滿足情感、社會、智力、道德和審美需求，在群體方面，透過混齡團體的學習，培養團體默契、彼此團結及獲得歸屬感，並能樂於助人、尊重他人，試圖讓學校變成一個溫暖且有意義的家，也通過個人探索得到自由、依賴與熱愛學習的心（Freudenthal-Lutter, 1971）。研究者根據文獻，在另類教育教學與耶拿學校特點中，歸納出幾點屬於耶拿學校較具特色的創新教學之處如下。

（一）社群生活概念

Petersen 認為社群生活是帶動耶拿學校計畫的重要元素，教學以生活、社群學校為原則，對社群共同生活的理解就是：「這是耶拿小小學校尋求實行真正的容忍、人本精神，幫助孩子尊重、了解」具其他世界觀的人們之思想和意志，「認真學習」和「不同想法的人共同合作的藝術」（吳仁瑜，2003）。Petersen 特別注重學校社群生活的建立，其重要性在於體驗他人，與他人一起工作與生活，培養、發展許多共同生活及共同工作的形式，他認為一個具有教育意義的小組必須透過社群的概念來執行，目標是打造理想中之「人」的教育學校，如平民教育之父裴斯塔洛齊所提的「人的學校」（Koerrenz et al., 2018），以人本與社會為基礎的學習，才能真正發揮其學校教育的意義。

（二）混齡教學

Petersen 認為分級制是失敗的，應以數個年次混合組成分組（Freudenthal-Lutter, 1971），其分組方式是異質的家庭小組：幼兒園 4-6 歲兒童，小學部分則為三個主要混齡小組，分別為 6-9 歲多歲的低年級混齡小組；9-12 歲兒童的中年級混齡小組，12-14 歲兒童的高年級混齡。小組中成員的成熟度各不相同，具有不同知識性成就、利益和社會背景等，小組互動充滿著不同的社會刺激，對孩童來說都是重要的，相信教育能在異質群體中發揮最大效益（Freudenthal-Lutter, 1971）。混齡團體為異質性較高的學生社群，基本讀寫及教化功能在傳統權威教育認為須經教師主導，但 Petersen 認為混齡小組也具此功能，團體裡隨時發生學習（Freudenthal-Lutter, 1971），在耶拿計畫裡每一個孩子每一年的位置都有所變化，孩子交替在最小、中間和最大的混齡小組行動，團體裡年齡和學習程度帶來教育、教學上豐富的效果。因此，他主張以混齡團體為生活及工作社群來取代年級制。

（三）促進學習的四種形式：對話、遊戲、工作、歡慶

Petersen 提出多元而彈性的四項基本活動：對話、遊戲、工作及歡慶，此四項活動交替進行，形塑日常教學活動樣貌及構成有節奏的週工作計畫。四項活動是人類學習最初的基本形式與基礎，其涵蓋了生活與學習（Freudenthal-Lutter, 1971）。以下為四項基本活動的共同形式：

1. 對話

師生圍成一圈對話或交談，透過課程設計，讓孩童透過溝通、體驗、感受、價值、想法的分享與交換來學習，通常在週一早上，會讓孩子說說自己這週完成的事項，及週五放學前圍圈討論反思與分享；另外，課堂上問題的討論也常運用圍圈對話進行，其他形式還包含進行晨會、團體對話、團體發表、主題介紹、討論學校事務、班級討論或是兩人說話、演說、發音、演講或發表、討論、反思、一般討論事務，可能有不同的座位安排或小組分配，藉由此「家庭式的圍圈」討論形式，彼此溝通交換意見、經驗、想法，同時學習計畫、評量、探求知識、關心他人與分享，發展耶拿課堂有意義的學習歷程（King, 1967；Both, 1985；Both, 2004）。對話強調自我表達與溝通能力，增進彼此情誼，將對話發展成教育上有意義的課程。

2. 遊戲

遊戲在耶拿學校是一項重要的基本活動，在混齡團體的耶拿學校幼教與小學階段中必須學會在遊戲中學習，此源自於 Froebel（1887）的教育理念，他認為兒童在遊戲時最感到愉快、興奮，因為遊戲可以讓他感覺自己的存在，了解到自己是團體中的一員，是教育過程不可或缺的一部分。遊戲同時是許多學習的基礎如語言發展、執行不同活動、社交與創意發想，其他形式的遊戲還包含戲劇、運動、引導遊戲、團體活動、自由活動與休息，皆與其他三項學習基本形式適時結合，在過程中孩子能盡情展現天性，同時藉由遊戲活動表達自身，再內化成自己的學習（Both, 2004；陳榮政、徐永康，2017）。遊戲是兒童的天性與學習的最初形式，遊戲滿足兒童喜歡玩的需求，能夠培養人際互動與展開內在動力，對孩童成長培育、社會常規行為教育、培養專注力都有助益，耶拿教育透過遊戲學習，形成其獨特價值的教育基本形式。

3. 工作

任務清單工作概念是透過「週工作計畫」，讓每一個孩子能在個別教導與團體互動中，重視自我表達、社會性和創造性活動，發展以生活為中心的學習（Klaßen, 1992）。在耶拿學校裡每個人有自己該完成的「週工作計畫」，可藉獨立完成或請教他人合作完成，透過個別教導與團體互動，當達成一階段即可往下一階段的工作清單前進，每個人依著自己的目標向前（Klaßen, 1992）。「週工作計畫」是彈性易於靈活應用的大塊工作時間，可安排各種高度集中和意義的活動，可以由學校在同一時刻，一起進行創建一個和兒童在家裡感受到的結構相似的規律時間意識，發展在生活中有節奏的自然作息，除自身工作任務外，其工作形式還包括計畫課程、科學類小型主題研究計畫、組別任務、寫作、算術練習、個別閱讀、準備閱讀分享、週末節慶活動準備等（Both, 2004）。工作強調自主性，藉由勞動與作業任務，學習獨立與自我負責的學習態度。

4. 歡慶

歡慶在耶拿學校課程中頗具特色，它與其他三項活動緊密結合，是一種多樣性整合式活動，在活動設計的內容上帶有技術性與目的性。在角色與領導方面也是彈性多變化的，例如在一週的開始與週末結束前都會有聚會，可集合全校或在班級裡，週末結束前的歡慶會，其形式包含生日、迎新與學習分享，藉由歌唱、戲劇、舞蹈、詩歌、閱讀、多媒體、表演、說故事等，為孩子的生活創造亮點與樂趣，並且學會一起分享與同樂（Freudenthal-Lutter, 1971）。歡慶祝情況而有不同程度的師生參與，活動重視在人格的陶冶與準備過程的價值。

耶拿學校的課程組織在對話、遊戲、工作、歡慶四項教育基本學習形式交互相關，四項活動間並沒有明確界線，彼此交集相通、交替運行，學生在過程中將會體認到愛自己、為自己負責、尊重他人、與他人互動合作、分享的喜悅等美好價值。

（四）跨學科專題計畫課程

耶拿學校在課程規劃上，以3年為一個混齡課程期間，分低中高年級三組，客製化設計課程，專題大約進行6週左右。課程內容專題盡可能為跨領域式的主題學習，多為探索性、生活觀及展現自我的課程設計，甚至有讓學生自選主題的課程以及許多自我表達的課程。性質多為小組工作的計畫課程（例如：音樂、美術、體育、手工藝、木工和社會）和學習團體的工作（自然、地理、歷史、德語、道德、宗教）及團體工作計畫（每週3次，一次長約100分鐘）（OECD, 2012）。在所有學習團體中「團體工作計畫」是最主要的工作計畫，因為在團體工作計畫裡，孩子能發展自己的興趣、蒐集組織科目的教材、作筆記、為自己的報告內容負責、運用時間，最後展現出自己的成果（OECD, 2012）。在與他人互動的過程和相互幫忙的過程中，社會技巧也同時有所發展。學習者的團體工作計畫課程會重複出現，屬螺旋式學習，並且涵蓋不同科領域，讓耶拿學校的學習歷程帶向一個新紀元。

參、研究方法

本研究的主要方法採用質性研究（Qualitative research）中的田野調查法與深入訪談為主，而以文件分析為輔。

一、研究工具

研究者以完全觀察者的身分，採隨機或有目的的方式進行觀察，並製成田野札記；本研究所有訪談的工作皆由研究者自行擔任，訪談部分全程以英文進行，並進行後續翻

譯、擅打逐字稿工作；本研究的訪談大綱乃根據文獻探討及本研究目的所擬訂之訪談大綱實施訪談。

二、研究對象

本研究以荷蘭一所耶拿學校做為研究對象，根據此研究主題，一探耶拿學校的整體樣貌，訪談對象為學校場域與該校教師、行政人員、學生與家長。

研究學校的理念認為學校是一個社區，孩子們不僅獲得知識，也有許多機會得到自信，有了知識和積極行為態度得以發展自己，希望孩子盡可能地學習。校內提供一個非常有吸引力的現代化良好教育學校，校方希望除了教導孩子基本能力動腦外，也讓孩子學習用心和用手。學校最初是由當地的家長創辦的，通過家長有意識的選擇學校，該校校長認為父母、老師和孩子，應該是一起通力合作，使耶拿計畫概念成為現實。

本研究將訪談對象進行編碼，編碼代號中，教師以姓名英文文字首字母之組合代表不同教師；其他人員以 I (interview) 開頭，後面字母為對象，「IA-」、「IP-」、「IS-」三類受訪者分別為學校之行政人員、家長及學生，以序號作為區分，而「FN-0131-」為研究者田野札記之內容。

三、分析方法

研究者將蒐集的資料，包括：田野調查、訪談、照片、影像及文件資料轉成文字檔，其中訪談內容需由英文翻譯成中文記錄下來，建構現場情境的脈絡。本研究以 NVivo 11 軟體分析逐字稿，進行質性分析工作，再進一步作歸納、分析與解釋資料內容，最後提出本研究結論及討論。

肆、研究結果與討論

一、以學生為主體的耶拿學校課堂

(一) 落實以學生經驗為中心的四大典型活動

1. 對話

耶拿圍圈談話方式，改變以往教學模式增加與師長、同儕對話互動的機會，氣氛上來說是輕鬆自在的，能面對面看見彼此，集中目光在發言的人身上，孩子能感受到彼此正在交流。由田野觀察資料、學生與教師訪談資料顯示分析，週一圍圈開始嶄新的一週，從談話分享、當週目標宣布，為一週暖身；平日早晨圍圈交代工作事項與討論，更快進入學習狀態；平時有些討論也以圍圈對話形式進行，例如閱讀、英語朗讀和團康活動，學生能清楚明白位子的轉換便是討論交談和分享的時刻；而週五讓兒童自己總結做了什

麼、學了什麼，反映出兒童對於自己的學習認知，讓孩子在歡樂中結束一週，並為一週畫下完美句點。耶拿的孩子，大部分的孩子都很期待每天的圍圈時刻，每一次都圍圈談話都是分享與聆聽的時刻，如此頻繁的互動增進團體的情誼，長久下來，對於團體裡孩子人際關係與個別的發展都是走向正面良善的成長。

像週一我們討論週末做了什麼，分享一些自己的事；週五，我們討論這週學了什麼，像是回顧自己這週學了什麼，什麼都可以說，也可以聽聽別人的說法。
(IS-15-38~40)

一早晨英語、戲劇的討論，這些要 30 分鐘左右，其他問候、談談週末去哪玩以及這週的計畫，這些大概 15 分鐘。週五圍圈，有時候我們會談談這週學了什麼，有時可能讀一本書，有時玩玩遊戲。(LT-04-93~96)

2. 遊戲

在耶拿遊戲是學習活動之一，老師通常會將遊戲安排在教學前暖身、活動轉換間、孩子工作結束後的空檔，遊戲時也是成圍圈進行，讓大家面對面的參與，特別討論圍圈結束前後，因為可以配合圍圈座位。其形式多元，包含：教師圍圈時帶領的遊戲，自由時的活動、休息、運動、話劇、桌遊等，透過遊戲學習在耶拿學校裡具有獨特價值的教育基本形式，讓孩子充分展現天性，滿足最基本的動能需求，能在活動間轉換，即時的釋放與重新獲得專注、獲得力量。課堂遊戲使孩子反應與注意力提升，是耶拿課堂活動轉換時必要的調劑與點綴；自主小遊戲中與同儕腦力激盪，探索不同益智遊戲的奧秘；戶外活動遊戲讓充分孩子釋放動能，達到運動慾的滿足。遊戲在學校交錯安排下，各種體驗與嘗試，能激發不同想像與創意，達到身心靈平衡，也顯示老師對孩子的信任，其有畫龍點睛之效，並在有形與無形中為耶拿的學習加分。

老師利用午餐之前瑣碎的時間或是下一個學習活動轉換時，進行團體小遊戲，第一個遊戲，他們做些動作、伸展、發出動物聲音、模仿動作等等，順便可以動動肢體，……遊戲看似簡單卻能讓孩子能重新獲得專注與能量。(FN-0201-628~639)

他們可以自己使用電腦做些拼字、算數的練習，小朋友的主動學習性很強，即便是看影片或玩小遊戲也都是有教育意義的。(FN-0201-576~568)

3. 工作

依據每一位孩子的「週工作計畫」，也就是他們所謂的有節奏、有韻律的週學習計畫，工作計畫上寫著一整週該完成的事項，例如在座位工作的獨立完成任務，像是語文、

算術作業、科學或藝術作品、自選課程、交付任務的完成，藉由勞動與作業學習獨立與自我負責的自主學習。研究認為「週工作計畫」，依著孩子的能力而運作著，陪著孩子一步步成長，有其獨特的韻律推進著孩子，如同翻譯名稱所言「有節奏的學習計畫」，因為有節奏地規律自主學習著，更深層的說，在我們真實的人生裡會有這四大活動，相對於在學校耶拿的孩子有這四大活動去體驗真實的生活，在工作上，跟著個人與團體的節奏，也學著去計劃不同活動、自我規劃學習，將這些內化成生活中一部分，有韻律的學習，化做自身的養分，慢慢成長茁壯。

我們有週工作計畫，會把今天教學內容、工作項目、科目貼在白板上跟它搭配著。在 group3 時他們做日的計畫，接著到 group4 時，會做週工作計畫，自己處理安排進度，從日到週，很自在的學習氣氛，會慢慢習慣這些事。(HT-01-20~22)

對，我們有週工作計畫，我會自己安排一天要做什麼，先做什麼、再做什麼，再看看計畫確認一下，我都會把它完成。(IS-13-15~16)

4. 歡慶

歡慶在耶拿學校課程是典型耶拿學校的特色活動，以研究學校來說，是在每週五下午固定的全校性集合，全體師生和家長都能一同欣賞演出，幾個班級會出表演，表現一週所學和想分享的事物，如同文獻所提歡慶是一整合式活動，與其他三項活動緊密結合，以對話、工作和遊戲週間活動為基礎而結合，展現一週的學習，共同度過週五下午的美好時光。其表演形式多元，例如：生日、迎新、歌唱、戲劇、舞蹈、詩歌、閱讀、多媒體、表演、說故事等。在歡慶裡活動中學習尊重他人、聆聽、欣賞他人演出，賦予活動期待及讚賞，不但為自己所學感到驕傲、欣慰，也學習去欣賞、去尊重，彼此珍惜，相互鼓舞，砥礪自己每一次的演出，激盪更多不同火花，是大家真切體驗的共同美好回憶。

有時我會和他們討論要表演什麼，或是他們自己討論，有時他們會準備一下，他們已經是大孩子了，為歡慶的準備，我會給些時間，但不會刻意指導，想要什麼形式都可以，像這次他們就準備唱歌，便在課堂上練習了起來。(IT-05-172~174)

歡慶可以學到去分享與聆聽，除了當個好觀眾外，也能有機會在眾人面前表現、說說話，是一個表現的舞臺，讓孩子變得更大方、有自信，依照當天是表演者或觀眾，能將自己放入對的位置，拿出魅力秀出自己，有良好的態度面對歡慶活動。

(LT-03-129~132)

(二) 符應學生需求的彈性時間與空間安排

耶拿學校在空間與時間上，符應學生需求，學習環境簡樸溫馨卻又真切實際，許多開放專屬學生的空間，能自在移動的學習場域，配合彈性的工作學習時間與活動交錯安排，對學生的個別適應性與專注度的延續有效提升。如表 1-1 課程表為研究者進行田野調查，利用觀察學校作息規律所觀察之課程作息表，得知學校採彈性課表，每日課堂時間不固定。學生則各自有自己的「週工作計畫表」(表 1-2)，是個人的學習進度，需與課程時間搭配。此外，學習時間有相當的彈性，課堂時間不以單節計算，而是讓學生擁有大塊的工作時間，進行週工作計畫，此優點是讓學習集中、延續，充裕的時間能有更多的彈性。整體而言，基礎學科學習幾乎都在上午，如學科或學習工作小組，下午則會有大量的活動安排，如專題計畫、新聞專題、閱讀、討論，再搭配部分自我工作與彈性選擇工作的交錯安排。因此，在學習過程中，結合彈性時間的安排與運用，讓孩子常有自在的移動的權力，去滿足其內在需求與達成目標驅力。

表 1-1 荷蘭耶拿學校中年級 (group5) 作息時間觀察表 (2018.01/29~2/2)

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
8:30-8:55	圍圈	閱讀	Kiva ¹ 圍圈	閱讀	閱讀
8:55-9:00	諮詢圈	諮詢圈	諮詢圈	諮詢圈	諮詢圈
9:00-9:45	工作時間	工作／ 個別教學	工作 (數學)	工作時間	工作
9:45-10:00		休息時間	大聲朗讀		
10:00-10:40	休息時間	騎腳踏車到 體育館	休息時間	休息時間	音樂
10:40-10:50		體育課			閱讀
10:50-11:50	工作	回程	寫作	小組討論	工作／ 個別教學
		工作	工作		
11:50-12:00	圍圈	圍圈	圍圈	遊戲	午餐
12:00-12:15					
12:15-12:20	午餐	午餐	清理、放學	午餐	午餐
12:20-12:30					

¹ Kiva 為反霸凌課程計畫，kiva 圍圈談話教導孩子處理人際關係、如何面對霸凌事件與防止其發生。

表 1-1 荷蘭耶拿學校中年級 (group5) 作息時間觀察表 (2018.01/29~2/2) (續)

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
12:30-13:00	戶外	戶外		戶外	戶外
13:00-13:15				閱讀	
13:15-13:20	閱讀	閱讀			
13:20-14:50 (創作課程)	專題課程	影片概念 教學		新聞概念	閱讀/ 選擇工作
		專題課程 (實作課程)		分組討論	
				圍圈討論	歡慶
14:50-15:00	清理；放學	清理；放學		清理；放學	圍圈/遊戲 清理；放學

註：休息時間包含：水果點心享用與新聞誌觀看、戶外遊戲下課時間。

資料來源：研究者根據田野觀察自行整理。

表 1-2 中年級 (group5) 週工作計畫表 (2018.01/29~2/2)

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
	主題課程	體育館動主題 課程		下午節目	游泳
週目標					
圍圈+閱讀	圍圈	Avi 或 安靜閱讀	Kiva 圍圈	Avi 或 安靜閱讀	安靜閱讀 節奏閱讀
週工作時間	週工作時間	週工作時間	週工作時間		週工作時間
新聞概念	思考 2 頁		思考 2 頁	新聞概念 介紹	完成新聞 閱讀理解
數學	繼續使用總和 在標題中工作	CITO	CITO	CITO	完成 CITO
拼字	CITO 第二部		工作		工作
寫作	寫一首名字詩	1 頁	寫歌	1 頁	寫指令 文字討論
電腦	打字 (15 分鐘) 算術 (20 分鐘)	NB XL (20 分鐘)	拼字 (15 分鐘)	打字	打字
準備	(額外) 寫作 (額外) 熟思	英語 (iPad)	語言遊戲 Tafelboek	語言遊戲 英語 (iPad)	素描 語言遊戲

註：Avi：閱讀速度與正確率測驗、Tempo lezen：閱讀測驗 (3 分鐘內)、NB: News Understanding 新聞閱讀理解，每週會有一新聞主題，包含：一些問題與任務、CITO: Central Institution Testing Organization 國家學科測驗。

資料來源：研究者根據田野觀察自行整理。

二、著重自主學習與混齡合作的課程設計

(一) 有節奏的「週工作計畫」有效提升自主學習

「週工作計畫」如表 1-2 根據學生自身能力、作業進度與老師共同討論出來，每個孩子可能有不同的學習進度，工作先後順序可由孩子自己決定。學校裡學生有三大重點工作，一為核心工作、二為選擇工作、三為專題計畫工作，皆安排在週工作計畫中，給予學生最大的學習自主權。專題計畫課程採跨領域的設計，融入相關知識與體驗的課程，著重在世界探索學習與生活連結，深化學習內涵。基本讀寫算的作業，可以自行完成，也可與他人討論，在工作時間可自行在教室移動，去請教他人或老師。學生善用週工作計畫，在獨立工作與團體合作時間不同時間區塊，運用獨立思考、尋求協助與他人合作等方式去完成任務與工作，學習到如何為自己與團體負責。

他們會自己依著週工作計畫工作、學習著，而我們有很多空間讓他們移動，他們可以隨自己想要移動，在那工作、在這工作。安排自己的學習計畫，看自己要在一週內完成哪些事情。而那只是工作計畫，還有很多其他活動，像是圍圈交談、戲劇、遊戲、體育，這些是必須跟團體一起的，不然其他都是可選擇的。(JT-02-34~41)

有時我走來走去巡視看看孩子狀況，看誰需要幫忙，有時請一些需要再做指導的孩子，來這張大桌，做些教學活動。我們的步調不會很快，因為學習是要一步一步地陪孩子成長，依著孩子的能力一步一步地學，所以它透過有規劃的活動，像我們的週工作計畫，其實是有規律的課程，讓孩子熟悉、體驗、感受，然後慢慢地內化成為孩子在生活中的一部分。(LT-04-34~38)

(二) 混齡學習建構團體的動能

耶拿的孩子會待在混齡團體三年，同一位導師陪伴，三年裡一起工作、成長、認識、瞭解彼此，這分情感關係是發展過程不可或缺的，因為若沒有團體的扶持就沒有後來的成就。根據研究訪談顯示，分析出耶拿的混齡優勢，第一、團體支持性很強，成員能互相學習、互相幫助；第二、每一個人都可以是團體學習的對象，每一個人都可以是自己擅長事務的專家；第三、在三年的混齡團體裡，學習內容的重複，彼此能當同儕間的小老師，是一種團體練習的方式，加深學習印象，學得更確實、更穩固；第四、混齡的環境時常變化，孩子可以感受到自己在團體年齡與能力的變化，不會永遠是最好也不會永遠是最弱的，環境是彈性的，孩子從中學習去適應，幫助能力中等的孩子重拾自信，在團體裡有許多自我練習的機會，能獲得成長與改變的成就感。第五、混齡團體的孩子就在真實社會環境中學習，需接觸各式各樣不同的人，互動過程中有著不同的學習，對孩子來說是去適應生活、人際互動的，對於與人社交、溝通上都有很大的幫助。

混齡的環境不就是社會的樣子。有時你是年輕的、有時你是年長的，在不同環境你的能力不會永遠最好，所以從小就知道這個道理，能去適應生活。(HT-01-67~69)

有一點我覺得很棒，例如說當在學習閱讀時，在一般的學校同齡分組，他的讀的能力不好，他從小一到八的階段就會一直覺得，讀的能力在班上很差，但在這裡，當他是 group5，有 group3 的孩子進來，他反而能去幫他或一起再學一次，這幫助他重拾自信、也是在團體裡自我練習的方式。(IA-07-61~65)

真實世界是你會遇到不同的人、不同年齡的人，環境是一直在變的，學習適應不同的環境，有些人會一直換朋友，有些人可能在你生命中留下、在你生命中離開、有些人因為某些原因在你生命中帶來意義，都是不確定，但我們都要去經歷的，我覺得他們很好的是在現在這年紀就在經驗這些，從小就開始經歷了，這些他們會知道這是很正向、很自然要與不同的人互動，讓未來的人生更好。(IP-11-61~67)

三、教師成為掌握教學情境與氛圍的團體領導者

(一) 重視情境營造與信任

耶拿的老師細心敏銳察覺班上每一位學生狀況，老師要關注的不僅是學業上的發展，還有身心、情緒上、情感上的處理，以學生為中心的概念深植教師心中，學生有狀況必瞭解其內在原因，若有發現問題點必盡快解決。在傳統一般學校中，在一個龐大的班級人數裡，有些學校為了管理統一，要學生來適應學校，學生沒辦法被完整的照顧。耶拿教師總是仔細觀察孩子，信任他們，依著他們的個性與需求，找尋最好的方式去符合每一位孩子，當孩子有所需求，盡可能滿足，對於此，教師認為耶拿學校確實落實以學生為中心、把學生需求放在第一優先的重要理念。

我們不跟著同一套固定計畫，我們是依著孩子和他們的需求，當然，所有的孩子都需要學習，但我們試著去找尋最好的方式去符合每一個不同的孩子。(RT-06-19~21)

團體裡有各式各樣的孩子，老師要能掌握全局，除了事前備課，也需要有一顆敏銳的心去瞭解學生差異，運用細心與耐心，給予陪伴和協助。孩子都被我們視為完整的人，因為我們也有特殊的孩子，我們也賦予他們一些責任，一起學習，閱讀、寫字，他們是和所有孩子一起學習的。(RT-0131-260-267)

耶拿學校的導師一整天與學生相處，沒有一般學校的科任課空堂時間，老師與自己班上的學生全天相處，包辦所有的課程，因此會做好充分的教學準備，在學校裡的時間全部留給學生，為的是給每一位孩子周全的照顧與指導。他們稱自己的角色為「團體領導者」(group leader)，相對於學生，好像只有讀書這件事，然而他們視孩子為完整的人，

習慣上用孩子（children）來稱呼，不希望有地位不平等的隔閡，而是要像家人一樣貼近學習者，且以非常民主的方式去信任孩子，給予極大自由，放手讓孩子自己去行動，並持續相信他們能做到，常常提問給予他們要的支持與協助，讓孩子感受到安全與溫暖。他們較少以說教方式引領著孩子，這樣的團體領導者是對「教育家」的特質有所掌握，他們受耶拿概念啟發，並會充分省思、反思，時常以身作則，展現給孩子看，是孩子們的好榜樣。也因如此，孩子對學校、對老師充滿信任與安心，師生的互動是自然且溫暖的。

在耶拿教育裡，我們對於孩子，其實不稱學生，因為學生，是讀書的代表，我們教孩子不只有讀書，我們視他們為完整的人，相當地信任孩子，這樣的信任不是放手，因為我們清楚目標，要帶孩子到怎樣的地方，因為不是只有對孩子教書而已，有很多很多，所以我們更稱作是團體領導者。（JT-01-54~57）

（二）成為學生課堂參與的引導者

耶拿教師自詡是掌握教學氛圍的團體領導者，情境的營造和信任孩子是首要工作，有了良好師生關係，彼此互相信任，能放手給予夠大的空間和自由，引領著孩子朝著自己的目標持續的邁進，一起生活和學習。耶拿教師每天包辦著各式各樣的課程，他們細心與耐心的陪伴孩子每天各種時刻，有著良好的身教，能以身作則，成為孩子的榜樣，並能隨情境轉換角色，信任著孩子，讓孩子得到好的回饋與影響。在教學上，教師以提問方式引領思考學習，拋出問題鼓勵孩子自己去探詢與思辨，團體領導者營造的課堂氛圍是包容孩子的各種想法與答案，不否定孩子，盡量不提供標準答案，引發孩子有更深的探尋。教師背後高度的課前準備，經過細心設計與規劃的學習內容與計畫安排，讓學生能有效率的工作，教師善於擬訂計畫，課前的準備中便循序漸漸的按期制定不同時程的計畫，來確認目標的達成程度，從中調整與改進，而有反思的行動，配合學生需求與狀態，保持彈性且動態的做法。

耶拿學校需要去感受他，他是很有機、尊重、民主、相信孩子，看見孩子、相信孩子、看照著孩子、給予孩子支持、常問孩子，不要常要孩子不許講話，而是要告知你的計畫，讓他們能彼此討論或與老師討論，他們之間需要多說說話，能給他們許多安全感、也能很快融入在團體裡，通常他們都會感到很好、很安全、舒適。孩子都被我們視為完整的人，因為我們也有特殊的孩子，我們也賦予他們一些責任，一些學習，閱讀、寫字，他們是和所有孩子一起學習的。（RT-0131-260-267）

問問題同時也是耶拿教育計畫的起點，在學校裡十分重視提問，當孩子提問時證明他在學習，老師提到當我們查看周遭的世界與所處的生活，有許多事物都隱含值得去學習及探問的樂趣，問題是有許多被發想的機會與空間，保有疑問的態度，對世界充滿好奇，對學習與生活將會充滿熱情。如果成長過程中沒有任何疑問，長大以後很容易對事物產生理所當然的態度，思考空間易變得很狹隘；相反地，如果保有疑問的態度學習與成長，能與他人討論與質疑、從中創造想法或點子、讓事情變得不一樣。因此，從日常生活中訓練自己的好奇心，從問問題的能力開始，透過這樣對話、質疑反覆的過程，能訓練反思能力，這是耶拿教育正在做的事，也是值得省思的方向。

我們學了很多未經疑問的事，但如果你仔細想想一件東西，你會想到為什麼，那麼平常的事像電話怎麼會響、怎麼運作的、燈為何會亮、你知道很多很多可以提問的，如果你是經由這樣沒有任何疑問長大，你以後就會認為理所當然，相反地，如果你都保有疑問的這樣長大，你會討論東西、創造點子、讓事情變得不一樣，這正是我們教育在做的，不要只是做你自己做的，要去想我們為什麼要做，這很重要，因為孩子正在學習。（JT-02-112~4）

教師的事前準備充分，仔細規劃，能讓自身在課堂是看似輕鬆，給予孩子許多獨立工作的發揮，而有充裕的時間，給予需要幫助的孩子。從訪談紀錄、田野觀察與教師文件檔案，發現教師幾乎都是在課堂結束後的下班時間進行準備，有的老師會依據大範圍目標的月計畫下，一次規劃一週，或是一週大概要做什么，前一天一定要再仔細思索與準備，並且電子化及紙本化，是相當詳實有規劃、有結構的，由此可見，背後充足的準備與所費心力絕對是耶拿教師必備的工作之一。

作為老師的部分，就是準備，因為要孩子自我負責，老師必須要準備好，工作項目要準備確實，孩子才知道自己該做些什麼，否則，他們無法開始，所以老師一定要充分準備，如果準備得好，將會是很輕鬆簡單的一天，如果準備得不好，會很不順利，會是麻煩的一天。（JT-02-84~87）

我會事先規畫好，我要給各組上什麼、我今天要教學內容是哪些、何時教學，及我這些上課目的、教學目標是什麼，各組今天要做什麼、要學什麼，這些在家都要事先預備好，至少前一天要完成，要好好思考隔天的課怎麼安排、怎麼上。（JT-02-50~54）

耶拿教師在教學上投入許多心力，擁有不斷反思自省的能力，他們善於擬訂計畫，課前的準備中便循序漸進地按期制定不同時程的計畫，來確認目標的達成程度，從中調整與改進，而有反思的行動，配合學生需求與狀態保持彈性且動態的做法。學校的教師群對耶拿有著堅定的共識，本著陪伴孩子、信任孩子找尋他們的亮點與自信的角色，時常相互交流扮演教學、同伴、觀察、思考等多元教師角色，保有彈性與動能，時常檢討反思、精進自身，共同來實踐讓學生主動參與的課堂。

伍、結論與啟示

一、結論

(一) 耶拿學校重視以學生為中心之經驗與分享

耶拿的學習與生活以學生為主體，在經過自身思考、協尋、解決自己與他人的難題或困擾，如同在真實生活中，生活與處世的精神態度，自己找尋問題解決方式、助人與合作的過程，配合學校生活環境與安排有著較高的彈性與限度，能自在移動的思考、行動與尋求協助。耶拿教育高度展現學生中心的課堂樣貌，耶拿學校顧及學生本體的發展，在不斷地適應個人的能力與所處環境，增加個人在團體裡的適應性、主導性及內控能力，讓學習內化在學生的行為中。

(二) 耶拿學校以週工作計畫、專題計畫課程落實自主學習與混齡學習

耶拿學校學生在不同齡的混齡團體中，需要彼此合作、協助，持續向前邁進。學生能在不同年齡、不同學習目標下，依循個人與團體工作任務持續前進，其自主學習及團隊合作能力備受肯定，在有節奏的週工作計畫與專題計畫課程中，發展自主與合作的學習，自主學習如生活概念般內化在學習者心中，並在混齡環境交互作用下，讓團體更為和諧融洽，彼此間互助互愛，既能獨立思考，也能相互合作，為自己與團體負責。自主與合作學習提供了伸展跳躍豐富的機會與支持性，有了團體的支持性，學生在許多自行該完成的任務上，能更有自信地去做，對學習有更深刻的體會，豐富學習資源和學習成果。

(三) 耶拿教師具備專業多元動能

耶拿教師是團體的領導者，引領著孩子朝著自己的目標持續的邁進，一起生活和學習，能掌握教學情境與氣氛去觸發孩子，思考如何激起學生渴望知識、追求知識，幫助他們找到自己的興趣、發揮潛能，盼有更多幫助孩子成長的可能。在老師細心的關心與陪伴下，團體領導者能看見每一位孩子的獨一無二，包容接納所有孩子，給予最大支持，

瞭解每一位孩子各方面狀態，依教學與生活情境有著更彈性、多元的角色來輔助孩子，信任孩子。教師擁有著不同角色陪伴孩子，舉凡教練、專家、學習組織者、學習促進者、鼓勵者、陪伴者，都能給予孩子適度責任與自由，耶拿教師同時也是良好的課程組織規畫者，可說是全方位的領袖。

二、啟示

（一）自主學習與多元學習之啟發

研究認為現今學校若能將另類教育創新元素帶入課堂中，勢必能帶給師生多元的挑戰與學習刺激。耶拿學校首重以學生為主體，依據孩子的能力與需求，給予所需協助，其中讓孩子展開自主學習，是最能體現以學生為主體實質的作法，能增加學生的自我能力和自我控制，而教師允許學生選擇正確及提供回饋、支援學生努力及自我控制，學生對認知學習活動也會更有興趣，並且更加有責任感。在一個翻轉教育當道的世代，孩子就該有自主學習的能力，而教師藉由課程的設計與安排，提供學生適當的工作計畫或任務安排，把自主學習權還給學生，讓學生找尋自己的興趣所在，激發多元學習的可能。

（二）合作學習與混齡教學之嘗試

依據本研究結果顯示，耶拿整體環境帶有自主學習動力與混齡團體合作氛圍，若在教學上能多方嘗試合作的學習小組甚至是混齡小組，透過個人工作與團體工作，有著從自身發展逐漸與他人互動的關係，藉由與他人互動接觸、相互學習，增加自身學習的主動性與積極性。研究建議教師可在課堂編組上採小組方式，小組以異質分組進行，若為混齡小組亦安排不同年齡或不同能力學生編組，運用學生差異，使不同特質學生各盡所能、各得其所，來降低差異所造成影響，讓學生適性發展。混齡團體有著強大的團體支持性，因為學生在混齡團體中練習社會角色，重視孩子互助合作及尋求他人協助的主動能力，小組成員間接納差異、相互包容、與積極溝通，運用良好的團體互助和合作技巧，培養彼此默契，讓小組更有凝聚力。

（三）教師教學方法與引導方式的改變

傳統的教學模式，未能充分考慮學生實際的需求和個體的特殊性，需要進行深化改革，近年來「翻轉教育」的盛行，顧名思義便是翻轉舊思維，落實新哲學。在面對十二年國教之際，孩子該有的是新價值、新方法、新學習能力及新思考方式。應將學習的主體回歸學生，教師能適時引導學生從「做中學」，進一步的探究課程內容，透過個人任務達成、工作小組、小組合作、體驗學習，進而與環境、世界相連結，教師從旁扮演輔助及串聯統整的角色，有效教學技巧刺激學生學習上獨立思考、判斷能力，教師的責任不在於追趕教科書的內容，而在於教師超越學科的界限，發想創新教學、引導方式，以

學生為中心，提高思考及問題解決能力，培養批判思維及交際能力，滿足學生個性化需求及拓展視野，豐富人生經驗需求，讓學生走上自主、快樂、活化的學習，師生都能不斷地進步，得到潛能的釋放。

參考文獻

- 吳仁瑜 (2003)。耶拿計畫——一份學校改革藍圖。《比較教育》，55，66-99。
- 邱淑雅 (2006)。快樂做自己。《蒙特梭利雙月刊》，64，9-13。
- 許詩屏 (2002)。尼爾的兒童教育理念對臺灣教育改革的啟示。《國立高雄師範大學教育學系教育研究會教育研究》，10，47-57。
- 彭千芸 (2010)。另類教育與即興美學——一位華德福學校學生的生命故事 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 許宏儒 (2017)。寧靜自主·協同合作·樂活共生：法國 Freinet 教育學與公立佛賀內學校。《教育研究集刊》，63 (2)，1-48。
- 郭實淪 (2008)。夏山學校展現的民主教育精神。《通識教育學刊》。
- 陳榮政、徐永康 (2017)。2030 的教師圖像：以歐洲耶拿學校教師為例。《教育研究月刊》，281，25-38。
- 教育部十二年國民基本教育課程綱要 (2014)。國家教育研究院。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1587-1.php?Lang=zh-tw>
- 鄭國民 (2003)。道爾頓制教育在中國實驗的啟示。《北京師範大學學報 (社會科學版)》，3，48-55。
- Both, K. (1985). Time and space in the Jenaplanschool. In Both, K. (ed.). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp.66-74). Zutphen, Neatherland : Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).
- Both, K. (2004). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp. 1-6). Zutphen, Neatherland: Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).
- Froebel, F. (1887). *The education of man*. New York: D. Appleton and Company.
- Freudenthal-Lutter, S. (1971). Jenaplanschool in the Netherlands - Peter Petersen and his school in Jena. In Both, K. (ed.). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp. 27-39). Zutphen, Neatherland : Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).
- Netherland Jenaplan Vereniging website. (2018, September1) Retrieved from: <https://www.jenaplan.nl/nl/jenaplan/wat-is-jenaplan/essenties>.

- OECD, (2012). Innovative Learning Environment: Inventory Case Study-The Jenaplan School of Jena Germany (Thuringia). Ministry for Education, Science and Culture of Thuringia, Germany: <https://www.oecd.org/edu/cei/DEU.THU.003.%20Finalwihcover.pdf>
- King, R. (1967). The bridge of Jena. In Both, K. (ed.). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp. 43-46). Zutphen, Neatherland: Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).
- King, R. (1970). Peter Petersen and the 'Jena Plan'. In Both, K. (ed.). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp. 47-50). Zutphen, Neatherland : Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).
- Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2018). *Alternative Schooling and New Education : European Concepts and Theories* [eBook version]. doi:10.1007/978-3-319-67864-1.
- Klaßen, Th. F. (1992). Jena Plan education in international setting. In Both, K. (ed.). *Jenaplanschool in The Neatherlands - A Reader* (pp. 7-27). Zutphen, Neatherland: Jenaplan Assosiation of the Netherlands (NJPV).

十二年國民基本教育課程之 中學實地情境學習理念與實施

黃儒傑* 教授
戴晨修 博士生
洪梅芳 教師

淡江大學課程與教學研究所
淡江大學教育領導與科技管理博士班
新北市立明志國民中學

摘要

實地情境學習是十二年國民基本教育課程新納入的重要焦點之一，強調透過戶外教育、產業實習、服務學習等實地情境，連結學生學習與生活的最後關鍵一哩路，經由跨領域的整合與活用，進行理論與實務交互辯證，增進核心素養的學習。本文針對實地情境學習的意涵、中學實地情境學習的教學設計示例、實地情境學習的實施策略與學習效果、以及實地情境學習的願景加以探討，以供學校教師在未來實施十二年國民基本教育課程之參考。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程、實地情境學習、中學

*本篇論文通訊作者：黃儒傑，通訊方式：ruchieh@mail.tku.edu.tw。

The Principle and Implementation of Field Situational Learning in Secondary School for 12-year National Basic Education Curriculum

Ju-Chieh Huang* Professor
Chen-Hsiu Tai Doctoral Student
Mei-Fang Hung Teacher

Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
Educational Leadership and Technology Management, Tamkang University
New Taipei Municipal MingZhi Junior High School

Abstract

Field situational learning is the important focus of the 12-year national basic education curriculum. It is closely linked to students' classroom learning and life situations through outdoor education, service learning, industrial internships and other field situations. Students can get complete learning through interdisciplinary learning and the integration of theory and practice in field situational learning. This paper explores the concepts of field situational learning, instructional design examples of field situational learning, implementation strategies and learning outcomes of field situational learning, and the vision of field situational learning to provide schools and teachers with a reference to the implementation of a 12-year national basic education curriculum.

keywords: 12-year National Basic Education Curriculum, field situational learning, secondary school

*Corresponding author: Ju-Chieh Huang, E-mail: ruchieh@mail.tku.edu.tw

壹、前言

核心素養是十二年國民教育課程的核心理念，強調培養學生適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014），而實地情境學習是連結學習與生活的關鍵一哩路，可以透過實地情境的體驗、觀察、感受，獲得深度、有意義的學習，顯示實地情境學習具有培養學生核心素養的重要教育價值。因此，在十二年國民基本教育課程綱要總綱的實施要點中，新增強調教師宜適切規劃戶外教育、產業實習、服務學習等實地情境學習，以引導學生實際體驗、實踐品德、深化省思與提升視野（教育部，2014），其中之戶外教育亦屬於十二年國民教育課程的十九項議題之一（教育部，2017），同時，教育部國前署委託師範大學辦理十二年國教宣講種子教師增能培訓課程，亦列此為重點的培訓課程主題（教育部國民及學前教育署，2018）。由此觀之，實地情境學習是十二年國民教育課程新興且重要的關注主題，有助於讓學生的課堂學習與實地生活情境產生緊密聯結，透過情境化、脈絡化的實際體驗，深化學習與省思。

就實地情境學習、跨領域學習與核心素養的關係來看，實地情境學習是帶領學生到課室外，進行戶外教育、服務學習或產業實習等真實生活情境的體驗學習，讓學生將課堂的知識、技能、理論，加以融會貫通、整合活用，真正在實地生活情境中體驗、對話、辯證，統整與深化所學，讓學習穩固完成，以實踐品德、深化省思與提升視野，如此，不僅需要進行跨領域的綜合學習與應用，更能在真實情境中引導學生適應生活與思考如何面對未來挑戰。再者，實地情境學習是十二年國民教育課程新增的重要焦點，教師在實際教學時更需要有相關理念、教學設計與實施策略作為參考，以利推廣。故探討實地情境學習理念與實施，深具教育意義與價值。

再就實地情境學習來看，十二年國教課程總綱指出實地情境學習是指教師帶領學生進行產業實習、戶外教育、服務學習等真實情境的學習，同時也指出領域課程綱要可以規劃跨科統整型、探究型或實作型之學習內容，發展學生整合所學運用於真實情境的素養（教育部，2014）。由此觀之，總綱期待領域課程可以發展學生能運用在真實情境的素養，而實地情境學習就是很好的課程實施場域，能夠讓學生在戶外教育、服務學習或產業實習等真實情境中學習，進行實際體驗與深化省思，將所學生聯結到生活環境與未來職場。因此，帶領學生進行實地情境學習，能夠統整與深化跨領域學習，讓學習更加完整。

基於上述考量，本文從實地情境學習的意涵與相關理論、中學實地情境學習的教學設計示例、實地情境學習的實施策略與學習效果、以及實地情境學習的願景等方面，探討實地情境學習之理念與實施，作為未來學校教師進行實地情境學習之設計與教學的參考，提供學生的核心素養。

貳、實地情境學習的意涵與相關理論

一、實地情境學習的意涵

實地情境學習是指帶領學生在課室外的實際生活情境進行學習。十二年國民基本教育課程總綱指出實地情境學習的目的在於引導學生實際體驗、實踐品德、深化省思與提升視野（教育部，2014）。就其實施範圍來看，實地情境學習大體上包括戶外教育、服務學習、產業實習等方面（教育部，2014）。其中，戶外教育屬於十二年國民教育課程綱要十九項重要議題，是指教師帶領學生走出課室外，運用真實生活環境之教學，幫助學生認識生活環境，了解各學科、環境和人之間的相互關係，不僅是強調親身體驗的學習，也是科目、知識與技能在真實環境中的綜合學習與應用（教育部，2017）。另外，施宜煌、李佩真與葉彥宏（2017）指出戶外教育是指在教室以外的活動，讓學生有印證課程知識的機會；張民杰與林昱丞（2017）也指出戶外教育活動，能讓學生走出教室，身歷情境，透過觀察、實際體驗，獲得跨領域的整合學習。由此觀之，戶外教育是在真實的情境中，透過觀察、實際體驗，獲得跨領域的整合學習，並提供印證課程知識的機會，以進行有意義的學習。

其次，服務學習是一種經驗教育，強調服務與學習並重，於課程中結合有意義之服務活動及結構化之反思與互惠過程，達成學習目標（教育部，2018）。江政寬（2017）也指出服務學習不同於社區服務、志願服務之處在於反思與互惠兩個中心要素，學生參與服務活動時具有學科學習目的，經由服務過程的反思，整合與深化自己的學科學習。林梅琴、趙珮晴、楊百川與周宗穎（2016）認為服務學習是一種課程活動，兼含服務與學習，不僅可以改善被服務者、社區等，學生也可以透過服務學習有所成長與提升，接受服務者與學生同樣是受惠者。高建民（2006）指出高品質的服務學習應重視有意義的服務、與課程連結、反思、尊重多樣性、夥伴關係等，同時也指出反思是在整個服務學習歷程中進行，而非只是其中一個程序。由此觀之，服務學習是直接到被服務者或社區之實地場域進行服務，將所學到的學科知識與技能，加以融合與統整，協助被服務者或社區，同時，也透過實地場域的服務體驗與反思，深化學習，並提升個人生命體悟、人際相處互動。

第三，產業實習是學校與產業進行合作規劃的課程，提供完善的實習課程與實務實習場域，讓學生提早到產業獲得實際工作經驗的專業體驗學習（藍冠麟，2017；Chen, Hu, Wang, Chen, 2011），不僅可以由實務學習的過程，培養良好的工作態度並印證學校所學知能與理論（吳淑禎與吳武忠，2006），也能批判性的自我反思能力，並確定未來的職業生涯發展方向（Chen, Hu, Wang, Chen, 2011），同時，也有助於增加職場適應力與競爭

力（藍冠麟，2017），拓展就業機會（教育部技術及職業教育司，2016）。由此來看，產業實習是帶領學生直接到產業工作場域進行實地情境的工作體驗學習，經由體驗與反思，整合學校所學理論與工作實務，培養學以致用的專業能力與良好的工作態度，進而增進就業競爭力，拓展就業潛力。

由此觀之，實地情境學習是帶領學生到課室外實際生活情境進行學習，透過行動探索、體驗、觀察，深化所學知識的意義與價值，以獲得實用知識、實踐品德、深化省思與提升視野。

二、實地情境學習的相關理論

實地情境學習具有情境學習理論及實用主義等相關理論基礎。在情境學習理論方面，強調學習活動應與社會文化情境結合，讓學生在真實活動脈絡中運用所學進行探索與建構（徐新逸，1996），而且透過真實生活情境進行學習，才能瞭解所學知識的意義與價值，並獲得實用的知識（方吉正，2003；吳宗立，2000；黃鳳俞，2009）。另外，在實用主義方面，Bovornkitti（2017）指出實地考察教學（fieldtrip）應用了杜威實用主義理論，杜威的「做中學」強調學生學習的產生需要透過自己的行動觀察和反思。同時，杜威亦提出教育即生活，認為學生需要從生活中、自然中、社會環境中，去發現實際的世界來加以行動與反思（劉育忠譯，2007）。由此觀之，就前述理論觀點來看，實地情境學習讓學生在真實生活情境學習、行動與反思，有助於深刻學習，獲得實用的知識。

參、中學實地情境學習的教學設計示例

十二年國民基本教育課程總綱指出實地情境學習大體上包括戶外教育、服務學習、產業實習等方面（教育部，2014），由於戶外教育與服務學習屬於目前教師較能自主、克服困難加以嘗試的教學改變，而產業實習涉及的學校層面較廣，需要克服的問題較複雜，以下僅針對自然領域之戶外教育及英文領域的服務學習（兼含戶外教育），說明中學實地情境學習的教案設計示例如下：

一、自然領域實地情境學習教案（戶外教育）

本教案為七年級之「熱的傳播方式」單元，透過實地情境之戶外教育帶領學生到北投圖書館綠建築進行實地踏查，讓他們實際體驗與觀察到生活情境中熱傳播方式的示例，以期能融會貫通課本所學內容與實際生活應用，深化省思與提升視野。教案內容係參考十二年國教自然科學領域課綱草案之課程設計原則，兼含核心素養指標、學習重點（含學習表現與學習內容指標）、跨領域、議題融入、教學活動、以及核心素養與實地

情境學習說明等架構進行設計。茲針對實地踏查前置教學、實地踏查教學、以及實地踏查後省思教學三部分加以說明（洪梅芳，2018）：

（一）實地踏查前置教學

前三節分別於課堂上進行熱傳播方式之熱傳導、熱對流及熱輻射的實驗，先讓學生理解課本重要概念與原理。首先，在熱傳導的部分，教師先提問生活中熱傳導的現象，如：炒菜鍋子為什麼要用金屬製作？而把手卻不用金屬製作？老師再以實驗說明產生傳導的原理：用蠟油將三支牙籤固定在三種不同材質長條棒上方的小凹槽上，使用酒精燈加熱，並觀察牙籤倒下的先後順序。引導學生思考：牙籤倒下的時間愈短，表示傳熱的效果如何？最後，老師引導學生對實際生活傳導現象進行小組討論，如：屋頂上蓋有閣樓的房子或是木造的房子，為什麼較能保持冬暖夏涼？再由老師總結課程，並讓學生上網搜尋熱對流的資料，作為下次課程準備。

其次，在熱對流部分，教師先引發學生新連結，延伸「固體藉由傳導傳熱的方式」，引導學生思考「液體是否與之相同？」，引發學習動機。老師再以實驗的觀察，說明產生對流的原理，如：熱空氣密度小→浮力大→上升，反之冷空氣下沉。最後，老師引導學生針對生活中之對流現象進行小組討論，如：冷氣機及暖氣機擺放方式等，再總結課程。第三，在熱輻射部分，教師先提問：太空中沒有介質，所以聲音無法在太空中傳播，但卻可以看到從太陽發出來的光，那你能感受到太陽的熱嗎？再以實驗說明產生輻射的原理：準備四杯水，裡面裝等高溫的水，分別用白色和黑色紙兩兩包起來個自放置在室內及太陽光下，觀察水溫變化。同時，教師強調重點易吸收輻射熱能，也易放出輻射熱能。最後，老師引導學生針對生活中之輻射現象進行小組討論，如：紅色、白色、藍色和黑色等四輛同型號的轎車，停在露天停車場，若其車窗皆緊閉，則在烈日的照射下，什麼顏色的車內溫度會上升得最快？學生反思討論後，再總結課程。

（二）實地踏查教學

第四到第五節實地參訪北投圖書館的綠建築，體驗與觀察熱傳播之實地生活應用，瞭解如何實際應用熱傳導、熱對流及熱輻射原理，達到環保節能之效用。首先，北投圖書館是有名的綠建築，運用了熱傳播原理進行設計，因此，老師提醒學生在活動過程中須認真觀察，並思考如何應用所學的綠建築設計來改造校園一隅。老師設計五條不同路線，避免不同小組擠在同一個地方，並針對不同設施給予不同暗示，引導學生去觀察聯想其應用方式，並記錄在各自的筆記本上，如：大量陽臺深遮陽及垂直木格柵，降低熱輻射進入室內，降低耗能達到節能效果等。其次，教師帶領學生在圖書館外，由老師進行提問，學生以組為單位進行搶答，若有回答不足的地方請其他組別進行補充，並指出

地點所在，最後由教師總結綠建築設計原理。最後，教師發下一張 A4 紙，讓學生小組依照所學設計構思改照校園一隅，作為下次課程準備。

（三）實地踏查後省思教學

最後一節係進行熱傳播校園應用設計，思考如何應用熱傳導、熱對流及熱輻射原理，進行校園改造設計。在參觀完北投圖書館後，各小組學生已了解熱傳播原理的實際運用，教師先請各小組成員構思與討論校園的改造理念，再讓各組分享校園環境改造的設計構想，師生給予反饋。最後，老師總結各組設計的分享，及所應用的熱傳播原理。

二、英文領域實地情境學習教案（服務學習）

本教案是結合高中英文科「Learn English, Go global」單元，透過與日本學校到校的參訪交流中，進行跟日本學生用英文介紹臺灣特色與校園導覽之服務學習，同時，也在校園中進行中日國際文化交流體驗、餐敘交流生活環境與學習經驗，亦兼含有戶外教育之設計。教案內容係參考十二年國教語文領域（英語文、第二外國語文）之課程設計原則，兼含核心素養指標、學習重點（含學習表現與學習內容指標）、跨領域、議題融入、教學活動、以及核心素養與實地情境學習說明等架構進行設計。茲從實地踏查前置教學、實地踏查教學、以及實地踏查後省思教學三部分加以說明（戴晨修，2018）：

（一）實地踏查前置教學

前三節進行課本內容之文本、文法句型之教學活動，瞭解相關的字彙、文法、句型等。第一節，教師先引導學生進行課本文章閱讀、老師講解難字並進行相關補充（如：字根、字首、詞類變化、特殊用法等）、分享各國語言中問候語（如：哈囉、你好、謝謝、再見等）、進行「知識大哉問」活動（如：有四億的世界人口以英文為母語，請列舉有哪些國家？）等暖身活動，再設計單字練習題目，請學生使用手機作為行動學習載具，登入 Quizlet 進入遊戲分組進行團隊合作答題比賽。第二節，教師進行課文導讀並講解內文之文法重點，帶領學生討論文章主旨並以 Graphic Organizer 整理架構，再引導學生摘述課文大意，並以簡單的閱讀理解問題進行 Q&A，確認學生理解文章內容的情形。第三節，教師先進行文法教學，舉例說明與練習使役動詞的用法。再設計使役動詞的題目，以 Kahoot 作為行動學習的媒介，讓學生複習使役動詞的用法，並 sentence making 句型練習，幫助學生的文法概念化。

第四至五節進行文化導覽的教學，先與學生討論：臺灣、臺北的形象？在世大運活動中，從國際視角看臺灣是什麼樣子？再據此著手構想導覽重點。再請學生進行分組討論，以自我介紹、介紹臺灣（北）、介紹學校等主題，蒐集資料並寫下各組介紹稿。各組完成導覽內容後給老師檢視修正，再做成簡報。最後分組上臺實際演練導覽介紹臺北或學校，並拍成影片，上傳至 google classes 分享給班級內同學，互相給予回饋。

第六至八節針對臺灣傳統美食、傳統民謠、傳統藝品，準備臺灣的「名物」，以作為與外國學生交流的準備。首先，教師先進行線上的世界之旅——全球 papago，討論世界各地的名產與簡單介紹。再請同學分組討論臺灣的「名物」是什麼？接待外國友人你會準備什麼？其次，引導學生依不同的面向來準備臺灣的「名物」，如：傳統美食（臺灣水果）、甜點／品茗（烏龍茶）——利用家政課帶領同學實作；傳統民謠（如：雨夜花）——利用音樂課練唱；傳統藝品製作（如：平溪天燈小吊飾）——利用美術課製作臺灣傳統代表性手工藝品。最後，呈現實作成品，互相分享並回饋。

（二）實地踏查教學

第九至十二節進行半天的實地情境之服務學習，進行日本文化參訪的義工協助服務，包括：校園導覽介紹、文化交流體驗、以及餐敘交流等。首先，在實地與外國參訪團學生進行交流方面，先進行雙方師生相見歡，交換禮物、小卡片，再透過校園導覽介紹交流，對彼此的國家、生活環境及學習經驗有更深的認識。再實施文化交流體驗，進行「日本文化——摺紙」／「臺灣文化——天燈製作」及音樂活動交流、以及餐敘交流。其中，評量方式強調觀察學生在擔任外國學生文化交流之服務學習的導覽大使工作中，實際體驗與外國學生進行的英語對話交流情形，並讓學生在交流後記錄學習情形與反思，不僅能增進在生活中的英語表達能力，同時也能深刻體認到英語是世界公民溝通的重要橋樑。

肆、實地情境學習的專家協作發展磨合歷程、實施策略與學習效果

實地情境學習係十二年國民基本教育中新納入的內容，雖然在以往的教學中也會進行校外教學、服務學習，但多是偶發性、零碎式的教學活動。但在十二年國民基本教育總綱中，期待實地情境學習是能夠結合課堂所學，以跨領域統整方式，在戶外教育、服務學習與產業實習中，進行實際體驗與省思，深化與整合核心素養的學習，達成連結生活與面對未來挑戰的最後一哩路之願景。因此，對於進行實地情境學習時，除了要有好的實施策略之外，更要能體認到實地情境學習對學生學習效果的影響，才有更強的意願與動力進行教學改變。再者，本研究進行大學教授與中等學校現場教師課程發展之磨合歷程，亦可以提供相關學校發展課程之參考。因此，以下針對專家協作發展磨合歷程、實施策略與學習效果三方面加以說明：

一、專家協作發展磨合歷程

為了讓實地情境學習的理念能實際應用於教學活動，研究者們經由八個月的大學教授與中學教師的協作，以共備互學、滾動式進行實地情境學習之實踐案例研發。進行 10 次的正式會議討論，每次大約 3-4 小時，以及多次非正式個別討論與交流。經由概念釐清與共識、發想教案主題、教學活動設計等過程，逐步發展實地情境學習之戶外教育與服務學習範疇之教案示例，在這些發展磨合歷程中，大學教授與中學教師對於素養與實地情境學習，以及十二年國民教育課程綱要，都有著不同的期待與解讀，初期很容易有發散、找不到焦點之情形。然而，就像是腦力激盪般，集思廣益，漸漸找到焦點與共識，包括：深深對於當前學生學習所缺乏的能力，感到迫切的需要改善；期待十二年國民基本教育能夠有效改善當前學生缺乏學習動機、未來競爭力、自主與獨立思考的能力等問題，並決定以總綱所提及實地情境學習的「戶外教育、產業實習、服務學習」為教案設計核心。當後續討論到的教案主題、教學活動設計、教學實施與省思修正，雖然會有不同的想法，但在互學、共學的合作分享模式，找到大家共同可以接受與認同的方式。

二、實施策略

實地情境學習的實施策略，主要包括：概念釐清與共識、發想教案主題、教學活動設計、教學實施與省思修正等步驟。首先，在概念釐清與共識方面，參與教師需要對核心素養與實地情境學習有共識與參考方向，作為實施的核心價值，如前所述，本研究參與教師雖然對核心素養與實地情境學習解讀不同，但都期待課綱能有效改善當前學生缺乏學習動機、未來競爭力、自主與獨立思考等問題，並以總綱實地情境學習的「戶外教育、產業實習、服務學習」為教案設計核心。

其次，在發想教案主題方面，可以採跨域領合作的方式，從學校願景、校本課程或三面九項核心素養等方面，思考可行的核心教案主題。例如本研究參與教師英文領域發想學校進行日本文化交流時的國際教育與服務學習；自然領域發想日常生活與校園中的熱傳播現象應用、參訪北投圖書館綠建築等。

第三，在教學活動設計方面，覺得思考課堂學習與實地情境的連結、課室外的挑戰二方面。在課堂學習與實地情境的連結方面，十二年國民基本教育強調學習應具有脈絡性，而實地情境學習也不是單獨實施，是需要學生融合課室所學各領域知能，統整應用在實地情境的學習上，因此，應該要讓課堂學習與實地情境都成為學習的主軸，緊密結合在一起，而能具有一加一大於二的加乘效果。在此方面的教學思考包括：如何結合原有課程延伸進行實地情境學習？如何發展有意義的實地情境學習？如何讓學生統整學習課堂所學與實際生活應用？這些問題都需要深度的考量，如同前述教案設計示例，在

自然科前三節先進行熱傳播方式之熱傳導、熱對流及熱輻射的實驗，先讓學生理解課本之重要概念與原理，再進行北投圖書館綠建築之實地情境學習。先在課室教學中讓學生充分理解相關的概念與原理原則，作為實地情境學習的先備知識與學習條件，將有助於學生融合課室所學知能，統整應用在實地情境的學習上。其次，在課室外的挑戰方面，實施實地情境學習更大的挑戰在於如何克服學校、課程安排、家長等方面的問題，以進行課室外的體驗學習，尤其是帶學生到校外的挑戰性更大。除了事先聯繫實地情境參訪體驗的機構（如：北投圖書館導覽）、交通安排、進行調課、學生安全問題，還要取得學校及家長的同意與信任等，這些都是實施實地情境學習需要克服的問題。

此外，教學實施與省思修正方面，則是實際進行實地情境教學後，進行學習效果的分析、教學省思，再進行教學修正。學習效果分析可參考下一節本文所設計之實地情境學習教案的學習效果分析，檢視教師在教學實施後的學生學習效果，以作為改進教學之參考。

三、學習效果分析

十二年國教之學習評量重視學生是否學會，強調多元評量方式，並兼顧認知、技能、情意層面的學習表現（教育部，2014），因此，本文從學生學習參與與反應、學習作品等方面，檢視學生的學習效果，供學校教師實施時參考。帶學生到校外進行實地情境學習，需要老師克服許多問題，並增加額外的工作負擔，然而，當看到學生進行實地情境學習所展現出來的學習動機、學習態度與學習表現，會相信這些努力都是值得的。在前述自然與英文教案設計示例的教學過程中，看到許多學生的學習效果有很大的不同，其中，在自然實地情境學習中，教師發現：「在這段踏查的過程中，學生們的神情明顯較上室內課時興奮許多，在互相討論時那雀躍的心情，顯著地令人感受到有別於平時的主動」。藉由綠建築這個龐大的實地情境範例，發現所學的知識最後能夠建構出偉大設計時產生的驚喜，讓他們迸發出一個個設計創意。從學生的作品中可以發現，他們的作品中充滿著巧思及知識概念，像是在原本冰冷的水泥牆上，藉由種滿綠色攀藤植物並使其垂掛下來，這樣一來不但美觀，還能遮陽，讓教室更加涼快；或將屋頂設計成斜面，並在底下設置雨水收集器，利用大自然的餽贈來澆灌植物；還有，在窗戶上除了將氣窗打開之外，還設計了排風機以增加教室內的空氣對流，進而達到降溫的效果」（洪梅芳，2018），學生作品如圖 1 所示：

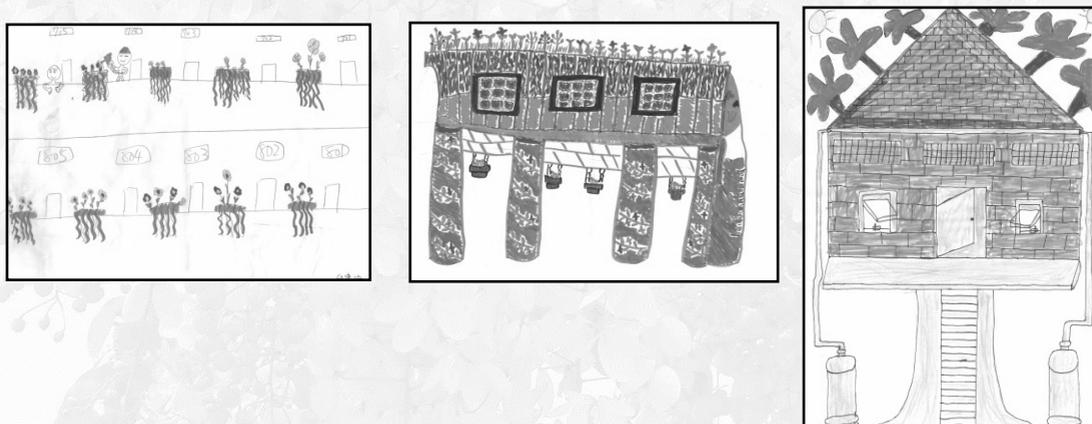


圖 1 自然科實地情境學習之學生應用熱傳導改造校園設計作品

資料來源：洪梅芳（2018）。自然與生活科技領域自然科實地情境學習教案設計示例，44 頁。

另外，在英文實地情境學習中，教師發現：「在活動實施過程中，學生開始思考如何將所學的英語知識與實際生活做有效連結，有些在學習上屬於較為被動或是缺乏動力的學生，因為不知道為何而學？學有何用？。而當孩子們在真實情境下遇到難題之後，願意回頭埋進書堆裡面找答案，其畫面會讓師長感到欣慰。說得再多不如讓孩子去身歷其境、感同身受，當心裡產生了震撼、開始感受到自己交了一個外國友人，學生就願意去找出更多的方法與友人做連結，增長自己的英語能力，而能活用在生活情境中」（戴晨修，2018）。

由此觀之，雖然實地情境學習比起課堂教學更加辛苦，卻是有助於讓學生融會貫通課堂所學，應用到生活實際情境的良方，而且實際體驗與省思，更能深化與整合核心素養的學習，值得學校與老師嘗試。

伍、結語：實地情境學習的願景

實地情境學習是核心素養連結學習與生活的關鍵最後一哩路，可以透過戶外教育、服務學習及產業實習的實地體驗、觀察、感受、省思與實踐，統整與深化核心素養的學習。然而，實地情境學習的實施確實會面臨到一些教學現場的問題，包括：如何與課堂教學緊密連結？如何克服帶學生到校外進行實地情境學習的問題等？這些都是影響教師實施意願的關鍵問題，極需要教育行政機關與學校提供強而有力的配套措施加以支持。具體而言，在實地情境學習與課堂教學緊密連結方面，學校宜積極協助教師組成跨領域的教師社群，以共備及專家協作的方式，發想、構思能與課堂教學緊密連結，且具

教育意義的實地情境學習。其次，在帶學生到校外的問題上，更需要教育行政機關與學校有公開宣示鼓勵的作為，並在實地情境參訪機構的聯繫、交通安排、調課之課務協調安排、取得家長同意、多派人員隨行協助學生安全及相關平安保險與意外處理等方面，積極地提供協助。再者，亦可採取跨校策略聯盟方式，共同備課或分享中學實地情境學習的教學設計示例與實施，提升教師此方面之專業知能與實務能力。此外，亦可配合校訂課程的規劃，逐步發展出具學校特色、脈絡化、情境化之學校本位課程，讓學生的核心素養學習更加穩固。

此外，回歸到十二年國民基本教育，如何培養學生適應當前生活與面對未來生活挑戰的整合與通用的核心素養（含有知識、情意、技能、態度與行動等），產生自發、互動、共好的學習，應是此波教育改革的關鍵使命。因此，學校與教師更需要進一步思考如何在學校的當地的生活情境脈絡中，進行深度的學習，發展學生的核心素養。如果只關注在菁英學生、關心抽象知識的記憶與背誦，如何對學習有感？如何能關懷生命、關懷社會？我們相信唯有實地生活情境的體驗學習，才会有深刻的體驗、感受、反省，才能產生深度學習，深化生命的意義與價值。雖然無法培育人人都是菁英，但是卻可能讓每個「常民」都成為社會有用、有貢獻、願意付出努力讓社會共好的良善公民。

參考文獻

- 方吉正（2003）。情境認知學習理論與教學應用。載於張新仁主編，**學習與教學新趨勢**（345-402）。臺北：心理。
- 江政寬（2017）。歷史記憶與社區參與：以國立中山大學服務學習課程「史蹟導覽」為例。**通識學刊：理念與實務**，5（1），37-75。
- 吳宗立（2000）。情境學習論在教學上的應用。**人文及社會學科教學通訊**，11（3），157-164。
- 吳淑禎與吳武忠（2006）。實習生的工作表現與工作滿意分析——以觀光產業為例。**餐旅暨家政學刊**，3（4），473-491。
- 李玉馨（2010）。「進步」的揭示與開創：論杜威學說與美國進步主義教育各派別之差異。**教育科學期刊**，9（2），53-76。
- 李咏吟（1998）。**認知教學——理論與策略**。臺北：心理。
- 李雯琪（2016）。論杜威進步教育下的兒童中心思想。**臺灣教育評論月刊**，5（6），195-201。

- 林梅琴、趙珮晴、楊百川與周宗穎（2016）。授課教師知覺服務學習課程的核心學習內涵及其檢核機制。師資培育與教師專業發展期刊，9（3），57-79。
- 林毓瑩（2014）。教師校外教學成效認知、規劃需求與考量因素之研究——以嘉義市國小為例（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。
- 施宜煌、李佩真與葉彥宏（2017）。十二年國民基本教育課程議題釐析——以「戶外教育」為例。經國學報，33，131-140。
- 洪梅芳（2018）。自然與生活科技領域自然科實地情境學習教案設計示例。載於教育部國民及學前教育署，十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫手冊（39-44）。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 徐新逸（1996）。情境學習在數學教育上的應用。教學科技與媒體，29，13-22。
- 高建民（2016）。服務——學習模式之探究：意義、發展與建構。臺灣教育評論月刊，5（10），197-225。
- 張民杰與林昱丞（2017）。教師專業學習社群的組織與運作——以研發中山樓戶外教育學習單為例。臺灣教育評論月刊，6（10），30-34。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。引自：<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。引自：<http://163.21.249.63/joomla/upload/cht/attachment/5c238ec6a6c330567e19e788e24743e1.pdf>
- 教育部（2018）。大專校院推動服務學習及志願服務注意事項。引自：<https://servicelearning.yda.gov.tw/upload/file/20160704110217321.pdf>
- 教育部技術及職業教育司（2016）。大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊。<https://www.iaci.nkfust.edu.tw/upload/FormDownload/636305326205015635.pdf>
- 教育部國民及學前教育署（2018）。十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫。載於教育部國民及學前教育署，十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫手冊（5-9）。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 黃鳳俞（2009）。情境學習理論在教學上的啟示。北縣教育，69，60-63。
- 黃儒傑（2018）。實地情境學習的理念與實施策略。載於教育部國民及學前教育署，十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫手冊（21-24）。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 廖樞陽（2012）。皮亞傑與布魯納認知發展理論於兒童舞蹈教學之應用。國際藝術教育學刊，10（2），139-197。

- 劉育忠譯 (2007)。教育哲學。臺北：五南。
- 戴晨修 (2018)。語文領域英文科實地情境學習教案設計示例。載於教育部國民及學前教育署，十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫手冊（51-56）。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 藍冠麟 (2017)。技專校院推動產業實習教育之成效、問題與因應策略。臺灣教育評論月刊，6（8），57-60。
- Bovornkitti, L. (2017). Effects of the Constructivist Learning Theory Through a Fieldtrip on Arts Education: Exploration of Taiwanese Art and Cultural Heritage. *The International Journal of Arts Education*, 15(1), 31-58.
- Chen, C. T., Hu, L. J. L., Wang, C. C., & Chen, C. F. (2011) A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(2), 61-73.

紐西蘭國家教育成就證書 (NCEA) 之發展歷程

陳致遠* 博士生

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系

摘要

本文要探討紐西蘭國家教育成就證書 (NCEA) 的發展起源與形成過程。作為檢驗中學教育成就與大學入學證明的證書，NCEA 在設計上與實施上相當複雜，但由於縝密嚴謹的查考過程，使得 NCEA 的認證仍能獲得國際上共同的認可。了解 NCEA 的發展歷程或可作為臺灣在轉向學習成就素養導向標準本位評量時之參酌。

關鍵詞：紐西蘭國家教育成就證書、紐西蘭教育、標準本位評量

*本篇論文通訊作者：陳致遠，通訊方式：galaxietw@gmail.com。

The Development of New Zealand's National Certificate of Educational Achievement

Chih-Yuan Chen* Doctoral Student

Department of International and Comparative Education, National Chi-nan University

Abstract

This study aims to understand the development of the New Zealand's National Certificate of Educational Achievement. As the certificate to examine a student's achievements of the secondary education and to enroll universities in New Zealand, NCEA's design and implementation are quite complicated. However, due to its sophisticated and strict exercise, NCEA still wins recognition internationally. Therefore, understanding the development of NCEA may serve as a reference for Taiwan to adopt standard-based assessments of student achievement.

keywords: NCEA, New Zealand education, standard-based assessment

*Corresponding author: Chih-Yuan Chen, E-mail: galaxietw@gmail.com

壹、前言

臺灣開始執行 108 課綱，十二年國教課程綱要是以「核心素養」作為課程發展之主軸，根據教育部「國民中小學學生學習成就素養導向標準本位評量」網站所述，新的課綱「在評量方面，與此變革攸關的國中教育會考，以及與學生核心素養培養攸關的課室評量，應有妥善的素養導向評量配套規劃，以落實課綱目標的達成。」（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2018）。

然而，素養導向的評量相對於臺灣教育現場是較為陌生的場域，許多教師對於以往常模參照評量要轉為素養導向標準為本評量，懷有未知的恐懼與猜測。因而，本文希望參考國外現行標準為本評量的發展歷程，以期對發展標準為本評量做歷史性的了解。

紐西蘭高中自從 2002 年以來，開始實施紐西蘭國家教育成就證書（National Certificate of Educational Achievement, 以下簡稱 NCEA），迄今已有十餘年時間。作為一個標準本位評量，NCEA 無疑是當代相當成功的標準為本評量的案例。自 2002 年開始實施以來，NCEA 不但已取代了以往紐西蘭的多項學歷資格證書，而且也獲得國際認可。根據紐西蘭學歷資格審議局 NZQA 的資料（NZQA, 2018），在美國、澳洲與英國，NCEA 的成績都能獲得認可，大概相當於 GCE Advanced（普通教育證書高級）、澳洲高中畢業證書（Senior Secondary Certificate of Education）等級。NCEA 亦名列於大學入學國際資格認證指南（International Qualifications for Entry to University or College）之中，可以依此就讀英國各大學，因此 NCEA 的成功有目共睹。而且紐西蘭在推動學生學習成就素養導向標準本位評量上有全面性、實施時間與經驗豐富以及人口規模較小的特色，加上與臺灣有類似地理、族群組成以及政黨政治，作為研究對象較為合適。

NCEA 是紐西蘭教育成就證書的縮寫，顧名思義，它代表了一個學生在中學時期所獲得的教育成就的證明，透過這個認證機制，學生可用來申請進入大學、進入其他高等教育或進入職場，因此它是相當全面的教育設計。它開始實施的時間並不長，從 2002 年起才正式上路，到 2004 年完全實施。研發這套制度的目的在於要建立第一套國家學歷認證的標準，並且承認廣泛的知識與技能。它設計用來挑戰所有等級學生，也給學校彈性來發展課程，以便符合所有學生需求。它的設計取代了幾種證書：學校證書（School Certificate）、大學入學證書（University Entrance）、第六級證書（Sixth Form Certificate）、高等教育公費（University Bursary）（NZQA, n.d.b），等於涵蓋了學生未來要升學與就業的證明，也就是它代表中學畢業證明、大學入學申請、就業資格和評鑑機制。

NCEA 最大的特色就是提供更精確的學生學習成就的敘述。它的特色可用幾個要點描述：

一、標準參照的測驗方式

學生的成就並不是單純以分數呈現，而是設定一系列繁複的標準，以內部評鑑與外部評鑑並行的方式，描述學生的學業成就。

二、如同大學的學分系統

當學生獲得某項成就的學分，就意味著他展現出獲得這個學分所需要的技能與知識。

三、詳實的成就紀錄

在每學年過後，每個學生都會收到學校成果總結報告（School Results Summary），裡面會列出每項科目的成果，學生也可以要求一份成就記錄（Record of Achievement）列出在校以及以後所有達到的標準（NZQA, n.d.a）。

四、透明化的評量過程

NCEA 還有一項極為透明化的設置，所有評分過的試卷都會發還給學生，學生可以審視他們的試卷，並提出覆議的要求。每年紐西蘭學歷資格審定局（NZQA）都會在網站上公布與分析當年內部與外部評鑑的數據。每個學校的內部評鑑的品質也會公布，稱之為「國家評量經營」（Managing National Assessment）。老師與評分員所使用的標準也公開在 NZQA 網站上，而學生達到標準的表現範例，連同評分員的評論，也公布在網站上。若想要擔任評分員工作，也可在網路上獲得。在外部評鑑的部份，之前的考題、評分時程、評過分的試卷，也可在網站上看到（NZQA, n.d.a）。

這些繁複但是透明化、公開的設計使得 NCEA 獨樹一格，也獲得紐西蘭老師、學生、家長的認同。

NCEA 的名稱，是從 1997 年開始才出現，但正式實施在 2002 年，作為一套發展發展不到二十年新評鑑機制，NCEA 已建立起非常完整的架構，並取代過去多項的評鑑方式，所以要完整探討 NCEA，也必須先瞭解它的前身，因此本文將從紐西蘭中小學教育評鑑發展談起。

貳、什麼是NCEA

NCEA 是紐西蘭目前公立高中學生（國民教育第十一年到第十三年）在高中第一、二、三年年底要參加的總結性評量，分成 NCEA 一級（高一學生參加）、NCEA 二級（高二學生參加）、NCEA 三級（高三學生參加）。

這是以學分制的標準本位評量，學生達到及格（achieved）等級即可獲得。共分一到三級，在第一級，學生必須修完 80 個學分，其中要有 10 個讀寫學分和 10 個算數學分。在第二級，學生必須修完 60 個二級以上學分，再加上 20 個一級學分或是更高級數的學分，所以總數也是 80 個學分。在第三級，學生必須修完 60 個三級以上學分，再加上 20 個二級以上或更高級數的學分，所以總數也是 80 個學分。每個學分大概等於十個小時教學、學習與評量活動的總和（NZQA，2018）。整理如下：

表 1 NCEA 各級要求學分數說明

	要求學分數	說明
NCEA 一級	80	包含 10 個讀寫學分+10 個算數學分
NCEA 二級	80	60 個二級或以上的學分+20 個其他級數的學分
NCEA 三級	80	60 個三級或以上的學分+20 個二級以上學分
總計學分	240	

資料來源：整理自 NZQA，2018。

要得到 NCEA 的學分，必須通過兩個標準：成就標準（achievement standard）和單元標準（unit standard）：

成就標準：由教育部根據紐西蘭課綱的成就目標所研擬的，因此有些會在校內評鑑，有些要通過 NZQA 所舉辦的統一校外考試才能獲得。NCEA 的成就標準分為四級：特優（E, excellence）、良好（M, merit）、合格（A, achieved）、不合格（N, not achieved）。得到特優、良好或合格即可得到該科學分。

單元標準：由 NZQA 與企業訓練組織（Industry Training Organization）共同研擬，主要針對職業類科發展出來的一套標準，認可的是實際情境下表現出來的能力，因此單元標準都是在校內實施評鑑，而且有些科目只有合格與不合格之區別，沒有特優與良好的等級。

無論是單元標準或是成就標準都不是不變的，每個標準都有使用期限，通常是兩年會做一次審核，決定是要小修、大修、廢除或是繼續使用。NCEA 的學分廣泛使用在大學入學與職業通路上，一般來說，就業需求至少要有通過 NCEA 第二級，大學入學通常要通過第三級。由於職業類科與學術類科的學分等級是等值的，因此不會有重視學術類科，輕忽職業類科的弊病。

由於 NCEA 為標準本位評量，為了保障各校與各個教師間不同的評分差異，紐西蘭採用兩套審核程序：內部評鑑（internal assessment）與外部評鑑（external assessment）。

一、內部評鑑

內部評鑑是在校內舉行，特別針對無法以傳統紙筆測驗展現的能力與技巧進行評估。比如說實驗過程、演說能力、舞蹈表演等等，評鑑活動由教師根據 NZQA 的指引來設計與指導，可以在教學後實施，學校也可以視狀況決定何時何種方式來進行。

內部評鑑又分成校內與校外兩個程序。所謂的校內審核是在校內或學校之間進行。而校外審核是由 NZQA 的審查員負責，通常會抽出 10% 的校內考核進行審核，主要是審查校內自我的考核是否符合標準。外部評鑑由 NZQA 這個第三方單位主持，基本上就十分公正有效。

由於每個教師和學校會有不同的標準或是看法，因此 NZQA 另有一套外部評分系統來調整各校內部評鑑的準確度和一致性。學校必須有一套流程確保教師的評分是根據標準進行，這稱為內部調整。教師也要有第二個同科教師審核評分過的結果，以確保教師的評分過程具一致性。學校在上報評分結果給 NZQA 之前必須要完成上述步驟（NZQA, 2018）。

NZQA 至少會每四年一次重新審核每個中學的評分系統，以確保評分是公平、有效、可靠、具有一致性。如果 NZQA 對學校評分有疑義，可以撤銷評分資格。因此，透過校內與校外的審核機制，可以達成內部評鑑的效度與信度。

二、外部評鑑

外部評鑑是由 NZQA 主持與評分，每年的十一到十二月會舉行測驗，學生們是在同一時間同一條件下受測，因此具有校際可比性。NZQA 大概會訓練兩千到兩千五百名教師來評分和發展測驗。一個學科最高可以有三個標準使用外部評鑑。外部評鑑的方式可以是紙筆測驗，但也可以是由學生繳交一份檔案資料，比如視覺藝術或是科技的作業或報告，來證明他的能力符合標準（NZQA, 2018）。

每個測驗的設計大概要花費十八個月。為了確保外部評鑑的效度，有許多單位與成員都提供意見做教材評估、科目主題檢驗等等。NZQA 內的國家評鑑協助與編輯小組 (National Assessment Facilitators and Editors) 專職負責這一方面的工作。這個小組大約有 30 個成員，由九個行政人員負責支援。

評分過程包括檢查與平衡測驗的結果，小組組長和一位資深評分員會將當屆學生的考卷抽出，與前一年的考卷相對照，以確定評分標準一致。然後才會核准評分時程表。改完的試卷會還給學生，因此學生若有核分上的疑慮，可以申請複查。

由以上來看，NCEA 是相當嚴謹的標準本位評量。透過國家級的組織 NZQA 統合，以內部評鑑與外部評鑑的方式，來進行全國性的標準本位評量。標準又以學科種類分成單元標準與成就標準，等於是將職業類科與學術類科視為等值，對各個不同領域擅長的學生是相當公平的。

參、紐西蘭的公立中小學評鑑發展歷程

一、十九世紀的紐西蘭公立中小學評鑑發展

1877 年隨著教育法案 (The Education Act 1877) 的頒佈，紐西蘭才開始實施義務教育，在這次 1877 年法案實施後，所有五歲兒童可以免費接受教育直到 15 歲，但只有 7 歲到 13 歲這一段才是強制義務教育。第一批移民的學校通常分佈不均，而且也沒有強迫入學，有錢人將小孩送到私人付費的學校，教會與主日學校才是教育一般大眾的教育機構 (Swarbrick, 2012)。學生若是有通過第四級標準 (無論年齡) 或是達到 13 歲 (無論有無通過標準級數) 就可以不用上學。不過由於強迫入學的條款是由地方學校委員會所執行，而他們可以選擇是否要執行 (Hodder, 2008)，而且由於不願得罪鄰居甚或是自家成員，因此執行效率並不徹底，要求並不嚴格 (Campbell, A. E., 1941)。也因此，成效並不如當初設想的良好。

1887 年之後，教育委員會 (Education Board) 督學每年都會訪視小學，檢驗小學生學到的知識。通過考試的學生能升級到下一年級，未通過的就必須重讀該年級。由於成績會公布在當地報紙上，因此給了學童很大壓力，未通過者形同被公開羞辱。到 1904 年教師才自己有權力決定評量學生是否有達到第五級標準 (第七學年) (Swarbrick, 2012)。

1899年起，督學可以設定一個證書，稱之為「精熟證書 (Proficiency)」，給在某些科目通過第六級標準 (第八學年) 的學生。另一份證書「能力證書 (Competency)」是頒給通過第五級標準 (第七學年) 的學童。學校教育是從初級到第六級標準，大約是一到八年。實務上，此時的教育不是強制的，兒童依法只要一半時間有上學即可，在偏遠地區甚至不是規律性的，因為家長會要子女儘快去上班工作，如果兒童能完成第四級標準 (第六年) 學業的話，就可在十三歲之前不用再去上學。1898年時，這個標準提高到第五級標準 (第七年) (Swarbrick, 2012)。但是在 1900年時國小畢業生繼續升學的人數不到 10%，這是由於大部分的工作不需要高學歷 (Bolstad and Gilbert, 2008)，因此繼續升學的意願不高。

十九世紀的紐西蘭公立中小學教育已經開始注重教育義務化與評鑑的重要性，但由於產業結構因素，學生與家長的升學意願並不強烈。而所謂的義務教育在此階段也尚無強制力，這顯示當時對學校教育的不重視。而相對之下，有錢人往往進入私校，造成教育落差。而教師此時並沒有內部評鑑的權力，學童的成就以督學設定的外部評鑑 (能力證書與精熟證書) 來衡量。

二、二十世紀上半葉的紐西蘭公立中小學評鑑發展

在 1901年，開始把離校年齡提高到十四歲，以符合第五級標準的條款 (Swarbrick, 2012)。1910年的教育修正法 (Education Amendment Act 1910) 首次要求七到十四歲的學童必須上學，因此從 1877年教育法規定的強迫入學，到三十多年後才真正實現 (Hodder, 2008)。從 1914年起，只有超過十三歲並且持有精熟證書的學生，在通過第六級標準 (第八年) 之後才能不用上學 (Swarbrick, 2012)。

接下來的時期，對中等教育的需求日殷，主要是更多工作需要更高階的學歷。有些鄉村地區建立了區域中學 (district high school)，這是一種在原本小學裡附設的中學部，但是也要收費。為了解決需求，有些小學引入一種免費的「第七級標準」 (standard seven)，是讓有中學教育需求的兒童額外多讀一年，以便參加 1886年建立的初級公共服務測驗 (junior public service examination)，在這個考試裡得到高分的學生可謀得安穩公職工作。從 1905年到 1912年之間，讀到第十年的學生均可參加這個考試。從 1913年到 1936年間，通過公共服務測驗或是中級測驗 (intermediate examination) 的學生都可以繼續深造，有一個高等國家獎學會提供額外的資助 (Swarbrick, 2012)。

學生在中學讀到第三年或第四年時可以參加大學入學許可考試 (Matriculation) (稍後成為大學入學測驗 University Entrance)，但大多數的學生會待到第四年以參加高等離校測驗 (Higher Leaving Certificate)，因為它包含大學學費，學生也可以嘗試獲得大學獎學金。(Swarbrick, 2012)。

1903 年起，「能力證書」就是進入中學的標準。然而「精熟證書」是更受到重視的，特別是因為持有者可以獲得免費兩年的中學教育 (Swarbrick, 2012)。這是由於時任教育大臣 (Secretary of Education) 的 George Hogben 為通過精熟證書的學生引進免費就讀中學的機會，在此之前，出身貧困的兒童只能靠贏得獎學金才能進入中學。初等免費機會有兩年，高等免費機會是給能通過進一步測驗的人。由於商業發展與公共事業的擴張，創造出許多白領階級工作機會，而家境較差的學生也想要有就讀中學的機會來應徵這些工作，因此 Hogben 的想法便是讓他們免費就讀中學。當時的私立學校並不太支持這種免費政策，因此政府花了幾年的時間克服反抗聲浪，然而成果令人刮目相看，免費中學政策也成為 Hogben 在位時的一大政績 (Roth, 1993)。

然而，1905 年起，有更多城市工人階級家庭的子女選擇進入新的技術學校，在學校他們可以獲得免費訓練，以便在第五級或第六級標準 (第七年或第八年) 拿到能力證書 (Certificate of Competency)。他們可以學到有關商業與文書工作的技能 (Swarbrick, 2012)。這可說是職業教育的最早期發展。

這些發展顯示了公立中學系統的明顯成長。1900 年時有 2,792 名中學生，1909 年時已經有 7,063 名學生，其中 2,207 人是在技術中學 (Swarbrick, 2012)，到 1917 年時已經有 37% 的國小畢業生進入中學 (Bolstad and Gilbert, 2008)。

1934 年開始採用學校證書 (School Certificate, SC)，1936 年正式廢除精熟證書。1945 年，學校證書成為第五級 (Form 5) 唯一的證書形式，能在英語和其他最好的三個科目合格的學生，就能獲得 (Lennox, 2001; Swarbrick, 2012)。

1944 年起，大學入學測驗 (University Entrance, UE) 原本是在第十一學年開始，現在改為在中學第四年末 (第十二學年) 頒給，同時，根據內部評量頒給的第六級證書 (Sixth Form Certificate) 也同步實施，繼續讀到第五年的學生可以參加獎學金 (scholarships) 與公費 (bursaries) 的考試。當時的大學入學資格是只要就讀第六級或第七級的學生有修習英語和其他三到五科大學測驗的科目即可獲得，有資格的學生就不用再參加大學入學考試，而是在本校校長的推薦之下就有大學入學資格。未受推薦的學生則要參加考試。可頒授此種資格的學校必須每年證明自己是否符合頒授標準。一直到 1985 年，大學入學測驗廢除 (Swarbrick, 2012)。

1946 年起，學校證書是在第三年底舉辦 (第十一學年)，雇主會用來評估學生學術科目與職業科目的成就。被暱稱為「學校 C」的學校證書測驗通常標示著一個人的高中學業的結束 (Swarbrick, 2012)。

進入二十世紀之後，由於產業結構改變，對中學教育的需求增加，因此出現了幾種教育發展趨勢：義務教育強制化、離校年齡逐步提昇、中學數量增加、證書種類多樣化、證書質量提昇。這是由於各項就業考試的成立、大學入學多元化、精緻化、大學學費由國家供應，反映出紐西蘭在此時期工商業的發展迅速以及人才需求孔急的情形。

義務教育強制化和離校年齡的提升，對人口素質改善有很大幫助，因此原有的證書形式已有不足，取而代之的是學校證書與第六級證書。值得注意的是，此時期的大學入學考試開始多元化，除了入學考試之外，學生尚可參加獎學金考試與公費考試，甚至可以校長推薦的方式進入，反映出大學的自主性與對大學生的需求增加，這也是因為中學畢業生逐步增加的緣故。

此外，為平衡貧富差距、加速社會流動，政府官員利用免費公立中學教育的機會來提攜貧困家庭出身的學生，而強迫所有兒童進入學校就讀，也是促進了男女的平等發展，相當反映出紐西蘭的公平理念。

三、二十世紀下半葉的紐西蘭公立中小學評鑑發展

二戰之後，1950 到 60 年代，更多中學設立，這是由於戰後的嬰兒潮。1943 年中學生(包括毛利與私立學校)有 38,810 人，十年之後是 67,478 人，1963 年時已經是 149,063 人。1960 年代，許多孩童是五歲或六歲入學，但在 1964 年教育法 (Education Act 1964) 頒佈之後，6 到 15 歲的兒童必須入學就讀，六歲入學就開始成為義務教育的標準。中學教育的區分開始淡化，普通中學與技術中學的正式區別漸漸消失，有些技術中學分成一半是中學，一半是技術機構。區域中學重組，數量也急遽下降，相反的，中間學校 (intermediate school) 數量增加。另一個改變是毛利學校系統的消失，這些學校主要是在毛利社區裡運作。事實上，大多數的毛利兒童都在 1877 年公立系統開始時，就去就讀普通學校 (Swarbrick, 2012)。

1967 年學校證書變成只頒給單科成績。從 1967 年開始，就沒有所謂的國家認證的全科通過 (Lennox, 2001)。

1969 年，教育學者 Jack Shallrass 要求廢除學校證書，因為它只針對單科單次考試頒給，而不是針對能力。(Lennox, 2001)。同年，中學教師聯盟 (PPTA) 公布了許多小冊提供建言，其中一本「改變中的教育 (Education in Change)」呼籲不要採用只是單科數據，而是要獲得認同的評判標準、清楚敘明的學習目標以及整體報告。實際上早在 1965 年，PPTA 年度大會上就表達出學校證書無法符合所有中學生的需求。隔年，PPTA 表達更清楚的立場，對中學課程首次做出廣泛的檢討，對學校課程做出廣泛的定義，試圖引導所有學校活動與評量。「改變中的教育」支持課程中生涯調適與社會改良學派的觀點，不僅把重點放在學生調查、當代社會、自尊，並且將課程與評量結合起來，連結到社區改變 (Lennox, 2001; Openshaw, 2009)。

從1975年起，經濟情況惡化，許多私立與天主教學校整併到公立系統裡，促使1970年代末期進行教育經費削減 (Swarbrick, 2012)。1975年的私立學校有條件整併法案 (The Private Schools Conditional Integration Act) 通過，私立學校可自願有條件的併入公立系統。這時的大學入學管道包括就讀某些學校完成四年的中學學業，或是參加由自治性質的大學入學委員會 (University Entrance Board) 舉辦的大學入學考試 (Department of Education, 1977)。

1974年，全國性的教育發展會議 (Educational Development Conference) 計畫要汰除學校證書，以評分過的教師評量取代，標出每個科目的成績等級。同年，引介完全的學校證書藝術科與數學科的內部評量選擇。相同的機制也在之後引介到自然科與英語科 (1976) 與工作坊科技 (workshop technology) (1979)。這些選擇權今日還存在 (Lennox, 2001)。

1981年，紐西蘭雇主聯盟 (New Zealand Employer Federation) 在宣傳小冊中呼籲，學校證書要有完全的內部評鑑，有要根據標準的評量，結論作為個人整體資料，以及移除所謂的「學術」與「職業」類科的區別。同年中學教師聯盟期刊 (PPTA Journal) 包含了一系列的關於評量的文章。大部分的作者都提倡進階的內部評量與認可大規模的技能與能力 (Lennox, 2001)。

1985年，Warwick Elley 在中等教師聯盟期刊中，描述到「我們內部評量的進步遲滯」，指出很少有相同國家在三個等級都有國家級測驗。Elley 提倡學校有更大彈性來規劃學習，並且認為排名方式要廢除，仔細描述學生「能做的事」是一個「遠程目標」。同年，第五級到第七級的課程、評量與學歷資格調查委員會 (the Committee of Inquiry into Curriculum, Assessment and Qualifications) 的臨時報告立即取消了大學入學測驗 (UE)，取而代之的是完全的內部評量第六級證書 (SFC)，因為第六級證書並不完全是用來升學之用，而是不升學的人也可當作一種學歷資格之用，因此證書不由大學入學委員會 (University Entrance Board) 頒給，而是改由教育部頒給，學生至少要有四科成績才可獲得。當時 UE 的通過率大約是六成，但是之中六成的學生並不直接升入大學，而是選擇多留在中學一年，到第七級時才會入學 (Livingstone, Ian, 1985)。接下來 1985 年到 2003 年的 18 年之間，紐西蘭高中生只有兩個測驗 (學校證書與第六級證書)，直到 2003 年引入 NCEA 第二級測驗為止 (Lennox, 2001)。

1986年，「學習與成功」(Learning and Achieving) 這份 1985 年調查委員會的完整報告呼籲要有長遠考量的改革。這是測驗與學歷資格演化的一份關鍵文件。整體來說，這份報告認為要有更大的學校彈性、更多的內部評量以及根據標準的評量。

報告研擬：

第五級：在三個階段都使用標準來做完全的內部評量，以及整體報表。學校要能夠規劃自己的課程。

第六級：類似第五級的系統。

第七級：一個以成就為本的系統，使用五級成就階段，部分使用內部評量 (Lennox, 2001)。

同年，教育部嘗試第六級成就基準評量 (form 6 achievement based assessment, ABA)。在各科不同部分發展與等級有關的標準，也嘗試調查評量教師評分的方式。因為當時國家對第六級證書成績的分配模式 (所有考生中，只能有百分之四拿到第一級) 過於狹隘，以及統計方式有出入 (使用該校前一年的學校證書結果來分配學生等級比例，但是考生已經不是原來的學生。而且因為完全的內部評鑑，各校沒有統一標準，無法使人信服) (Lennox, 2001; Livingstone, 1985)。本質上，這個目標是賦予學校證書有更多實質意義。不過，這個測試持續到 1988 年就結束，因為在 1988 年 Hawke 報告書中，預告了更加激烈的學歷資格與評量的改革，其中建議要有國家教育學歷資格系統，實際上就是直接造成紐西蘭學歷資格審定局 (NZQA) 與國家學歷資格架構 (NQF) 的建立。在評量第六級證書時，許多學校仍繼續使用與等級有關的標準，因此當學校必須與國家規定的常模參照架構妥協時，就造成了混淆與挫折 (Lennox, 2001)。

1987 到 1990 年之間，工黨的教育部長 David Lange 大幅度改革初級與中等教育部門，一方面也是給家長與教師更多權力去決定學校風格與方向 (Swarbrick, 2012)。Lange 的做法是聘請一位商業界人士 Brian Picot 做教育改革的調查報告，因為財政部建議他，改革不該被圈內人所限。Picot 的想法的確是商業化的。他認為為了應對改變迅速的世界，學校和大學應該像企業一樣經營，因為獲得教育會帶來高薪工作，因此會給私人獲益 (private gain)，而不是像一般思維所想的，認為教育是帶來公共利益 (public good)，對整個社會帶來好處。也因此，教育經營者應該改成由董事會 (board of trustees) 經營，而不是傳統的管理者，而頭一次，家長在此過程之中，也能取得決策的角色 (Booking, 2004)。這些改變也表明了紐西蘭中學教育往市場化的方向傾斜。

1989 年，第四任工黨政府成立了一個工作小組 ABLE 計畫 (Project ABLE)，用意是提出一個評量系統以監督紐西蘭學校系統的效率，且評估個別學校的效率，特別針對這個國家雙重文化遺產的特色 (Fiske and Ladd, 2000)。ABLE 計畫報告書確認了「學習與成功」的方向，並且加入「學校證書大致上該功成身退 (outlived its usefulness) 了」字眼。這份報告呼籲一個標準參照的方式以及單一的累積國家證書的方式。同年，離校年齡提高到 16 歲，反映出學生在繼續升學或就業之前需要堅實的中學教育 (Lennox, 2001)。1989 年的教育法 (Education Act 1989) 也為之後的紐西蘭課程架構打下基礎 (Baker, 2001)。

到 1990 年末，許多主張仍然形同具文，除了三個戲劇性的發展：

- (一) 在每科分別層面上，國家課程已經奠基在學習結果的文字敘述。
- (二) 所有中等學歷資格第一次由政府機構 NZQA 執行。
- (三) 國家學歷資格架構 (NQF) 有具體的影響，特別是在試著引進更有變化更彈性學習的學校，以回應日益增加的留級率。

不過許多演變已經被融合在系統內，大概三分之二的學校證書與高等教育證書都採用了完全或部分的內部評量。許多測驗都描述了結果與目標，而不是只有內容 (Lennox, 2001)。

1993 年公布紐西蘭課程架構 (New Zealand Curriculum Framework)，這是繼 1942 年 Thomas 報告書、1988 年 Picot 報告書以來第三次課程改革，但實際上是與原本英國的國家課程 (National Curriculum) 非常雷同。為了因應職業認證的概念，它引入單元標準的概念，每個單元都拆成一系列的能力指標。這個發展在教師、商業社群、學術界都不受好評，因此 1997 年政府不得不發布綠皮書，公布另一項政策，稱為「2001 成就 (Achievement 2001)」(Priestley and Higham, 1999)，裡面包含了完整的中等教育學歷資格系統的大翻修。在新系統之下，學生將會被三到四級的資格系統所評估，這系統稱為國家教育成就證書 (NCEA)，登記在國家學歷資格架構 (NQF) 之下 (NZQA, 2014)。這也是 NCEA 一詞最早出現的時間。

1998 年，NCEA 已經被描述為一個雙重系統：單元標準 (Unit standard) 與傳統測驗為本 (examination-based) 的證書。學校應該提供兩者或是其中一種。當然這並不是一個系統，而是不協調的大雜燴，出於多年來累積的不統合與未獲解決的改變。整個 90 年代的政府目的就是在架構就位時，就移除測驗為本的系統 (1993 年，目標是在 1997 年時把所有國家學校學歷資格都根基於單元標準)。NCEA 被認為是國家學歷資格架構與以傳統考試為本證書的混合體。雖然許多人視為是一種妥協，可是也是過去三十年來無可避免的產物 (NZQA, 2014)。

在二戰之後，紐西蘭公立中小學教育評鑑進入了快速變化的時期，其中有幾個關鍵因素與進展：

(一) 戰後嬰兒潮

這使得中學與中學生數量大幅成長，相對的公共教育支出增加。同時，學生的異質化使得教育單位與學者開始思索教育系統的多樣性，如一般中學與技術中學的分界模糊化、區域中學與毛利學校的減少、中間學校的增加等。

（二）證書的簡化與進化

學者與教師開始思考各項證書的實用性與複雜度，其中對以往學科的重視程度逐漸減弱，轉而朝向整體課程的整合與平均重視。從學校證書的逐步汰除、大學入學測驗以第六級證書取代、學校證書與高等教育證書採用內部評鑑等等，可看出簡化與進化的趨勢。

（三）工商業組織的影響與經濟情勢

在工商業組織，如雇主聯盟的遊說與商業界人士 Picot 的教育改革之下，紐西蘭教育做出市場化的趨勢，這是由於經濟情勢的改變，使得教育政策做出務實的轉向。

（四）由獨尊外部評鑑逐漸轉向內部評鑑

在工商業組織與教師團體的努力之下，內部評量的重要性得到關注，教師們認知到職業類科的能力無法從外部評鑑得到適當評量，而雇主也認為證書無法反映出學生的就業能力。因此到第六級證書時已完全採用學校的內部評鑑。

（五）家長的影響力日增

家長對學校的影響在 1989 年的明日學校改革中正式得到重要地位，取得對學校的經營決策權，這也是教育市場化的重要指標。

（六）由常模為本轉向標準為本的評量方式

對採取單科單次成績頒給的學校證書，許多人以為然，因此 Shallrass 與中等教師聯盟都建議廢除學校證書。1974 年的教育發展會議中提到成績等級的標示，80 年代開始漸漸有人呼籲採用標準的內部評量，如紐西蘭雇主聯盟與中等教師聯盟都不約而同呼籲內部評鑑與根據標準的評量，到了 90 年代末期，學習結果已全部用文字敘述的方式呈現。

（七）國家學歷資格的集中管理

1988 年 Hawke 報告書中建議了國家學歷資格系統，由此成立了未來的紐西蘭學歷資格審定局 NZQA，所有的中等學歷資格都由此機構執行。

四、開啟二十一世紀的NCEA實施時期

NCEA 原本的實施日期是定在 2001 年，但 2000 年時決定新資格考察辦法的開始日期延後一年到 2002 年，因為不管是學校方面或是中央層級，新系統都尚未準備完全。在 2002 年，正式開始實施 NCEA 第一級，首批學生教師開始體驗新的資格考察。但同時學校證書、第六級證書以及大學入學測驗仍在並行（NZQA, 2014）。

2003 到 2004 年之間，持續實施 NCEA 第二級與第三級，另外的獎學金測驗 (Scholarship examination) 登記在架構的第四級之下，但內容仍屬於第三級標準。而在每一級施行之後，對應的資格考察就隨之取消，除了第六級證書以外。在 2003 年還沒準備施行第二級的學校中，第六級證書可以繼續施行兩年 (NZQA, 2014)。

2004 年九月，教育部長 Trevor Mallard 在紐西蘭中學教師協會 (PPTA) 年會上公布，在 2005 年會有一個低調的 NCEA 檢討，點名未來策略性的計畫來增進資格考察系統。2004 年末，資格考察系統已經在紐西蘭學校中穩定施行，第一階段已經完成。2006 年十一月，新風貌的學習記錄 (Record of Learning) 與結果通知 (Result Notice) 已經發展完成 (NZQA, 2014)。

2007 年，教育部宣布一套 NCEA 的修正案。在七月最先公布的是 NCEA 證書加註設計 (endorsement)，來認可學生是否達到良好 (Merit) 或特優 (Excellence) 程度。十一月關於中等教育的「國家評量經營 (Managing National Assessment)」報告已經可以在網路上獲得 (NZQA, 2014)。

2008 年一開始，全職的評分員 (moderator) 上任，開始增加內部評估學生作品的數量 (大約百分之十)。引介不合格 (Not Achieved) 的結果報表供給內部評量標準之用。三月時引介一套新的監察系統，用來比較內部與外部資料。四月，學習記錄 (Record of Learning) 重新命名為成就記錄 (Record of Achievement)，以便更能反映出它的目的。五月時引介隨機選擇內部評量學生表現來做外部評分，以增加公眾對內部評量信度的信心。這年也第一次將國家評量經營報告首次在網路上公布 (NZQA, 2014)。六月，開始對新的紐西蘭課綱做檢討與調整標準，並且提出學分等值和重疊的問題。新調整的標準將預期在 2011 年引入，從第一級標準開始。2008 年也將 NCEA 的完整審計結果上網公布並隨時更新 (NZQA, 2014)。

2009 年一月，內部評量不合格的結果列在學生 NCEA 年度結果通知 (NCEA Annual Results Notice) (與學校結果總結 (School Results Summary))。四月，學校結果總結首次寄送給學生。五月，在 NZQA 的網站上公布新風貌的統計頁面，包括根據參與率、性別與族裔的資料 (NZQA, 2014)。從 2009 年到 2011 年，成就標準 (achievement standard) 調整成與國定課程互相連結 (MOE, 2017)。七月，對第一級標準的草案與第一到三級的主題課表的諮詢已經完成，對內部評估標準所設的新規則，用來給進階評估機會，在這個月也開始引介，允許每年每個學生有進階的評估機會。

2010年四月，教育部長 Anna Tolley 宣布將在 2011 年引入 NCEA 課程認證 (course endorsement)。課程認證是能讓在單科表現優秀的學生在這些科目得到特優 (Excellence) 或是良好 (Merit) 的認證。如果在單科得到 14 個特優的等級學分，那麼就能得到科目特優的認證，得到 14 個良好等級的學分就能拿到良好的認證。為確保學生在兩個評量方式都能表現出色，大多數科目中 14 個學分中至少要有三個是來自內部評量標準，三個來自外部評量標準。(NZQA, n.d.a.)。

教育部會持續對 NCEA 做檢視，最初的檢視在 2018 年初開始，年底會有結果公布。這個檢視會涵蓋英語與毛利語的範圍。自從 2010 年 NCEA 列入 NZQF 之後，2013 年更新了紐西蘭學歷資格架構列入與操作規定 (NZQF Qualification Listing and Operational Rules)。根據新的規定，每隔五年都應該要做一次檢視，所以 2018 年將會是第一次檢視 (MOE, 2017)。

從 NCEA 上路後，許多措施都在持續做滾動式修正，我們可以從下面歸納得知幾個情形：

- (一) 在 NCEA 逐年實施的時候，學校證書、第六級證書、大學入學測驗仍在並行實施，而且學習記錄、結果通知、年度結果通知、學校結果總結、成就標準與國家課程在 2009 年才達成連結等等，說明 NCEA 的上路仍略嫌匆促，許多配套措施並非是事前規劃完善的。
- (二) 2007 年的 NCEA 證書加註認證和 2010 年的 NCEA 課程認證，讓學科表現與單科學科表現出色的學生可以得到額外的認證，說明單純的 EMAN 四級標準已經不足以標示出學生的優秀表現，必須要額外標示。
- (三) 2008 年全職評分員的聘任，說明各校內部評估的標準仍有不一情形，必須透過外部監察系統尋求標準的一致性。
- (四) 由於標準本位評量的實施，使得成績報告與統計成為相當繁瑣的工作。從 2004 年開始有資格考察系統。2006 年發展學習記錄與結果通知。2008 年引進全職評分員，同年引介新的監察系統、隨機選擇內部評量學生表現、檢討紐西蘭課綱。2009 年首次寄送學校結果總結、成就標準調整為與國家課程連結、學生獲得進階評估機會。2011 年引介新的調整標準、課程認證。這些評鑑方式的調整可想會對學校與教師造成負擔。
- (五) 此時期可說是全面走向標準本位評量，NCEA 在邊實行邊修正的情況之下，已可說是一個全面的系統。

肆、結論：NCEA發展歷程的啟示

作為一個學歷資格認證的系統，NCEA 經過了一段很長的醞釀期。即便如此，在上路之後，仍在持續地修正。本著教育是百年大計的思考，還不到 20 年的 NCEA，仍有繼續成長的空間。從 NCEA 的發展歷程，可以歸納出幾個重點：

- 一、十九世紀的紐西蘭公立中小學教育已經開始注重教育義務化與評鑑的重要性，進入二十世紀之後，因此出現了幾種教育發展趨勢：義務教育強制化、離校年齡逐步提昇、中學數量增加、證書種類多樣化、證書質量提升，反映出紐西蘭在此時期工商業的發展迅速以及人才需求孔急的情形。二十世紀中葉後，由於戰後嬰兒潮，學校與學生人數大幅增加，連帶增加了教育支出。受到經濟衰退，教育開始走向市場化，工商業與家長影響力增加。各項證書也有簡化與進化的情形。同時，獨尊外部評鑑的狀況逐漸轉向重視內部評鑑。由常模為本的評量也轉向標準為本。學歷資格的管理也轉為中央統一。二十一世紀 NCEA 實施後，匆忙上路的結果造成連續的滾動式修正，到 2018 年才要進行第一次檢視。
- 二、評量過程由外部評鑑轉向內部評鑑，再轉向內外部評鑑並重的方式，可看出評鑑方式逐漸修正的軌跡。從早期督學設立外部評鑑的能力與精熟證書，到第六級證書全以內部評鑑的方式，進化到 NCEA 內外部評鑑並重，可見在實施過程中逐步體驗偏重其中一方的缺失。
- 三、NCEA 的實施也標明了網路時代的來臨，所有資訊皆是以公開透明的方式在網路揭露，最新的資訊也會在 NZQA 的網站上更新。這使得學校、教師、家長、學生皆可以用最快方式獲得來自主管機關的資訊。
- 四、NCEA 的實施過程也提示了由常模為主轉向標準為本可能會遇到的問題，如內部評鑑標準不夠一致，這在增加全職評分員的數量、擴大評分取樣的範圍、網路公布流程與結果多重輔助之下，得到改善。而與國家課程配合度的問題，在 2009 到 2011 年之間做了調整，但這也暴露了起初課程與評鑑沒有同步發展的弊病。此外，NCEA 的發展越趨精密，也是增加教育單位的執行負擔，為了顧及各個層面，建立了許多負責機構，無形中也是增加了教育花費。

總而言之，一個學歷資格認證系統要達到成功，需要長時間不斷的研究、實驗、調整與施行，從 NCEA 長時間的發展過程，可看出教育改革非能一蹴可及，即便是投入許多人力物力，仍是要在不斷摸索中，才能緩慢前進。

參考文獻

- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心 (2018)。國民中小學學生學習成就素養導向標準本位評量。 <https://www.sbasa.ntnu.edu.tw/SBASA/Assessment/assessment1.aspx>
- Booking, Tom (2004). *History of New Zealand*. Westport, Conn.: Greenwood.
- Bolstad, Rachel and Jane Gilbert (2008). *Disciplining and drafting, or 21st century learning?* Wellington: NZCER.
- Department of Education (1977). *Development of education 1974-1976*. Wellington. Retrieved from UNESCO (1978) 36th Session of the International Conference on Education (Geneva, 30 August-8, September 1977). http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/NewZealand/nr_mf_nz_1977_e.pdf. December 10, 2017.
- Fiske, Edward B. and Helen F. Ladd (2000). *When Schools compete: A Cautionary Tale*. Brookings Institution, Washington D.C.
- Hodder, Catherine (2008). *Demography of Nineteen Century New Zealand Education*. Sarbrücken, Germany: VDM.
- Lennox, Bill (2001). Where did NCEA come from? Retrieved from <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/understanding-ncea/history-of-ncea/where-did-ncea-come-from/>. December 10, 2017.
- MOE (2017). NCEA Review. <http://www.education.govt.nz/ministry-of-education/information-releases/ncea-review/>. December 10, 2017.
- NZQA (n.d.a). History of NCEA. <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/understanding-ncea/history-of-ncea/>. December 10, 2017.
- NZQA (n.d.b). Understanding NCEA. Retrieved from <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/understanding-ncea/> December 10, 2017.
- NZQA (n.d.c). Secondary school qualifications prior to 2002. <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/results-2/secondary-school-qualifications-prior-to-2002/>. December 10, 2017.
- NZQA (2014). *An Independent Review of the Effectiveness of NZQA's Implementation of the 2007 NCEA Enhancements*.
- NZQA (2017). *Understanding NCEA*. <http://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/Brochures/Understanding-NCEA-A5-brochure-ENGLISH.pdf>. December 10, 2017.
- Openshaw, R. (2009). *Reforming New Zealand Secondary Education: The Picot Report and the Road to Radical Reform*. NY: Palgrave Macmillan, 2009.

- Priestley, Mark and Jeremy Higham. (1999). New Zealand's Curriculum and Assessment Revolution. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002221.doc. January 10, 2018.
- Roth, Herbert. Related biographies for 'Hogben, George', Dictionary of New Zealand Biography, first published in 1993. Te Ara - the Encyclopedia of New Zealand, <https://teara.govt.nz/en/biographies/2h44/hogben-george/related-biographies>. 12 December 2017.
- Swarbrick, Nancy (2012). 'Primary and secondary education', Te Ara - the Encyclopedia of New Zealand. <http://www.TeAra.govt.nz/en/primary-and-secondary-education>. 13 October 2017.

應用MAPS教學策略於素養導向之 體育教學設計——以高職競爭型 籃球運動單元為例

詹恩華 博士生

丘愛鈴* 教授

國立臺灣師範大學體育學系

國立高雄師範大學教育學系

摘要

臺灣教育部發布自 108 學年度開始實施十二年國民基本教育課程綱要，實施素養導向的課程與教學，以培養具備核心素養的終身學習者為課程目標。在體育課程推動「身體素養」概念的體育教學意指個體能具備動機、信心、身體能力、知識和理解，致力於將有目的之身體活動應用於生活並融入其生活型態。本文首先說明素養導向體育教學的學習重點；其次，分析王政忠老師自創的 MAPS 教學法的理念與心智繪圖、提問策略、口說發表和同儕鷹架等四個教學策略；最後，以高職競爭型陣地攻守籃球運動單元的教學設計為例，提供高職體育教師規劃和實施素養導向體育教學之參考。

關鍵詞：十二年國民基本教育、身體素養、MAPS教學法、體育教學設計

*本篇論文通訊作者：丘愛鈴，通訊方式：chiu2551@gmail.com。

The Application of “MAPS” Teaching Strategies for Physical Literacy Instructional Design - A Case Study of Competitive Basketball Sport Class in Vocational High School

En-Hua Chan **Doctoral Student**

Ai-Ling Chiu* **Professor**

Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

Taiwan Ministry of Education will start to enact new curriculum guideline of 12-year compulsory education from 2019. In fact, the goal of new curriculum development is to cultivate “lifelong learners”, as well as initiate literacy-oriented curriculum and instructions. Therefore, the concept of physical literacy and physical education means individuals are physically literacy with motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding in a wide variety of physical activities in multiple environments that benefit the healthy life style of the whole person. This paper begins with a clarification of literacy-oriented physical education. Then it analyzes the concept of “MAPS” - 4 teaching strategies, including “mind-mapping”, “questioning strategies”, “oral presentation” and “Scaffolding instruction” invented by Mr. Wang, Zheng-Zhong. In the end, the article takes the competitive basketball class which uses skills of offense and defense in a vocational high school

*Corresponding author: Ai-Ling Chiu, E-mail: chiu2551@gmail.com

as an example, to explore the implement of “MAPS” teaching strategies. Therefore, it provides a reference for the planning and implementation of physical education for high vocational PE teachers.

keywords: 12-year compulsory education, physical literacy, MAPS instructional strategies, physical education instructional design

壹、前言

教育部於 2014 年發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，強調以「核心素養」作為課程發展之主軸，培養以人為本的「終身學習者」，並說明「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。我國十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）強調素養導向的課程與教學，在體育課程中，著重身體素質的培養、團隊合作默契的培養及運動計畫的擬定與執行等部分（楊俊鴻，2016）。而國際上體育領域於 2000 年後即開始關注素養（literacy）之重要性。英國學者 Whitehead 曾提出「身體素養」（physical literacy）的概念，蘊含身體動作能力，意指個人能具備動機、信心、身體能力、知識和理解，致力於將有目的之身體活動應用於生活並融入其生活型態（Whitehead, 2010）。而若要培養具有身體素養的個體以達我國十二年國教之核心素養，須轉化身體素養的內涵，採用不同的教學策略，幫助學生提升學習動機、信心和身體能力。然而十二年國教自 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施（教育部，2017），多數教師仍然對於素養的認知，轉化為課程、教學和評量的能力，皆不易掌握（吳清山，2017），在教師課程改革所產生的衝擊下，2017 年 9 月一部感人熱淚的電影《老師，你會不會回來？》，講述王政忠老師成功的翻轉偏鄉孩童的學習成就，其著作提出他成功翻轉的 MAPS 教學法（王政忠，2016），涵蓋四個教學策略—心智繪圖（Mind mapping）、提問策略（Asking question）、口說發表（Presentation）和同儕鷹架（Scaffolding instruction），能成功幫助學生提升認知、情意與學習動機和成效，無疑是提供教育改革一股熱血力量，而筆者深入探究其策略後，發現雖然此方式常用於文科的教學中，但其策略背後之概念，以建構主義的方式，強調學習者中心，對於十二年國教素養導向體育教學期望能夠培養學生具備認知、情意、技能和行為目標，能加以運用與參考。於此，筆者試圖以 MAPS 策略幫助學生建構對於體育活動中的戰術學習。而筆者選擇以競爭性運動單元中的籃球運動，培養學生合作與競爭等多種能力，有助於提升學生之身體素養。因此，本文將應用 MAPS 教學法的四項教學策略在素養導向體育教學中，並且以高職競爭性運動籃球單元的教學設計為例，提供高職教師規劃和實施對十二年國教素養導向體育教學之實務參考，期望能以此翻轉教學的取向為體育教學開創新的策略與幫助學生具有身體素養。

貳、十二年國教素養導向體育教學的學習重點

十二年國教以核心素養為課程發展的主軸，楊俊鴻（2016）指出，素養導向的體育課程即是在體育的課程設計與教學實施過程中，能考量到《總綱》三面九項核心素養的落實。其次，針對國際上體育課程發展的趨勢而言，許多國家如加拿大、美國、英國、澳洲、荷蘭、紐西蘭、北愛爾蘭與威爾斯等國家，採用「身體素養」（physical literacy）的概念作為國家課程目標與評量指標，以及視為體育課的最終目標（Aspen Institute, 2015）。身體素養是由技能、能力和行為的各種組合，以及具有在各種環境中身體活動的能力（Delaney, Donnelly, News, & Haughey, 2008; Haydn-Davies, 2005）。Tremblay 和 Lloyd（2010）指出，身體素養是與健康積極生活和促進身體休閒機會相關的特徵、屬性、行為、意識、知識和理解的基礎，以及在整個生命週期做出積極健康選擇。據此，國際身體素養協會（International Physical Literacy Association, 2015）定義身體素養包含「動機與信心」、「身體能力」、以及「知識和理解」，「重視和承擔對終身身體活動的責任」。根據詹恩華、關月清、掌慶維（2017）分析英國、美國、加拿大、澳洲四個身體素養發展較為成功的國家中（Aspen Institute, 2015）之體育課改革發現，素養導向課程之目的與健康和身體的關係更為緊密；內容以目的取向之動作形式，強調基本動作技能與體適能的發展、理解與應用；評量方式提供教師支持系統和研究結果，拓展身體素養的評量工具系統的限制，最後由專業團隊和整合社會資源推廣，並加強指導者的支持系統，提供成功的示範課程方案來協助推動素養導向體育課程。以上各國的作法皆能幫助在推動素養導向體育課程之參考。

教育部（2018）公布的十二年國教健康與體育領域綱要中，可以看出身體素養的國際發展趨勢，從過去的能力指標，轉變成學習重點下分為學習內容與學習表現，而在體育領域中，學習表現上分為認知、情意、技能與行為，學習內容也從過去的術科導向，轉變為目的取向如：挑戰型、競爭型、表現型運動等學習內容項目，參見表1。

表1 十二年國教健康與體育領域中體育的學習重點（學習表現、學習內容）

學習表現 向度	學習內容	
	主項目	次項目
認知 技能 情意 行為	挑戰型運動	田徑、游泳 網／牆性球類運動：羽球、桌球、排球
	競爭型運動	陣地攻守性球類運動：籃球、足球、手球 標的性球類運動：高爾夫 守備跑分性球類運動：棒球、壘球
	表現型運動	體操、舞蹈、民俗性運動

資料來源：教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——健康與體育領域。頁6-7。

其次，在十二年國教健康與體育領域體育科的課程與教學，除了學科內容的學習外，更強調學習策略的活用、高層次思考及問題解決能力的培養、團隊戰術的應用、運動風險之評估及運動欣賞等學習表現的歷程（教育部，2018）。核心素養的培養強調透過展演、體驗、省思、行動等學習歷程，學生能靈活地將所學運用於日常生活情境當中。綜上所述，素養導向的體育教學全面性兼顧認知、情意、技能並應用在其生活行為上，期望能夠培養具有動機、信心、身體能力，且對終身身體活動有價值承諾的個體。

參、王政忠自創MAPS教學法的四項教學策略

王政忠老師現為南投縣爽文國中的教導主任，該校位於經濟、家庭、文化、教育、社區等方面弱勢的偏鄉地區，學生普遍缺乏學習動機和信心。為提升學生的基礎學習能力，王政忠老師自 2010 年開始構思及實驗，在 2014 年之前，自稱其教學法為「教學旅行」，2014 年 1 月正式命名為「MAPS」的原創教學法（王政忠，2016）。MAPS 教學法是根據美國學者 Edgar Dale 提出的「學習金字塔」（Cone of Learning）理論（如圖 1），進行反思所得到的啟示來建構其教學設計的理念。於此，王政忠（2015）根據「學習金字塔」理論所指出各項教學模式所能產生的學後保留遷移效果，發展其 MAPS 版教學金字塔，參見圖 2。



圖 1 Edgar Dale 的學習金字塔

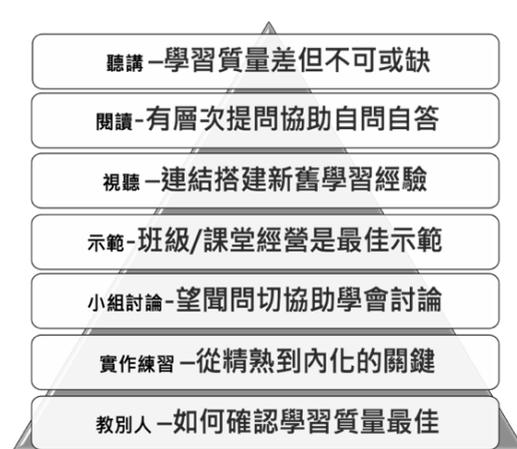


圖 2 MAPS 版的學習金字塔

資料來源：王政忠（2016）。我的草根翻轉：MAPS 教學法。頁 98-100。

MAPS 教學原來是在偏鄉發展的。因此，其並不強調「數位學習媒材」，或是學生能不能在家完成觀看各類線上學習教材，而是強調「透過系統化教學設計引導並激發學生在課堂上學會如何學習」。「MAPS 教學法」之系統化教學設計是由「心智繪圖」、「提問策略」、「口說發表」、「同儕鷹架」四個教學策略所構成。課程發展是透過教師深度提問，學生小組成員間進行合作討論、彼此間搭建同儕鷹架，並由個人或小組共同產出心智繪圖，將零碎的學習內容結構化，以及提供學生口說發表的展現舞臺等連續過程所組成，整個歷程共有四個階段，每個學生依照其能力，由教師分組，每組的成員有不同角色——教練、明星球員、球隊老闆與黑馬，組成異質性分組的合作學習模式，在不同階段進程有不同的學習任務，協助常態班級學生從共學走到自學，參見圖 3。

P1	P2	P3	P4
前測暖身	前測暖身	前測暖身	前測暖身
小組共讀	小組共讀	小組共讀	自學課文
提問引導	提問引導	提問引導	提問引導
心智繪圖	心智繪圖	自學共學	自學繪圖
口說發表	口說發表	口說發表	口說發表
提問統整	提問統整	提問統整	提問統整
PISA後測	PISA後測	PISA後測	PISA後測
自學作業	自學作業	自學作業	自學作業
總結後測	總結後測	總結後測	總結後測

圖 3 王政忠老師 MAPS 教學的四個進程

資料來源：王政忠（2016）。我的草根翻轉：MAPS 教學法。臺北：親子天下。頁 116。

一個教學的成功必須要經得起驗證，王政忠（2016）提出翻轉教學如果沒有經過後設測驗驗證有效，極可能只是一場遊戲，而不是學習，除此之外，有效如果沒有經過翻轉進行內在認知，極可能只是一個分數，而不是能力。從圖 3 中可知，王政忠老師自創的 MAPS 教學法，在四個階段的教學設計中都包括：前測暖身、總結後測，以瞭解學生學習能力的進步情形，或診斷學生需要補救教學以達到精熟學習之處。

肆、MAPS 教學策略在體育教學上的應用實例

MAPS 教學策略是融合心智繪圖、合作學習等建構取向的教學策略，是以學習者為中心的教學模式，與我國十二年國教重視學習者為主體的理念相符，而在體育教學中，更是適合發展學生對於概念的理解、同儕合作與互動，彼此搭建鷹架學習，以及口語表

達等能力，結合認知、情意、技能與行為的學習目標，以提升學生的核心素養。本文以筆者所任職的高級職業學校體育課程之競爭型攻守入侵籃球運動為例，應用 MAPS 教學策略於素養導向之體育教學，並設計八節的教學教案，說明如下：

一、心智繪圖與概念構圖

心智繪圖 (mind mapping) 是一種放射思考，涵蓋了知識的獲得、技能的訓練以及情意的培養，教師以心智繪圖來進行學科的教學，能引發個體的創意思考、產生新的靈感與創意，並促使採取行動、繼續運用創意思考、重新組織先前的概念以創造新的概念結構、以及腦海中有新點子能夠馬上抓住及能有創意地計畫事情的一種方式 (孫易新, 2017; 許麗齡、章美英、謝素英, 2008)。體育領域較常應用概念構圖 (concept mapping)，係由 Novak 與 Gowin (1984) 依據 Ausubel (1968) 的認知同化理論提出的具體學習策略：是一套能運用到其他學科知識領域的工具，目的是幫助學生達到有意義的學習，透過視覺工具來協助學生建構概念和意義的教學策略。在體育教學上的運用，包含體育課程的認知學習、動作技能、批判思考及多元評量 (周建智、涂馨友, 2009; 曹弘源、潘義祥, 2011)。然而心智繪圖與概念構圖有何差異呢？許麗齡、章美英、謝素英 (2008) 指出心智繪圖與概念構圖皆有概念的層次關係與概念的連結，但彼此間仍有所不同，特別是在體育領域的應用中，心智繪圖主要是強調發散的概念，是以體育教學中健身目的取向，培養學生思考的方式，而概念構圖則常使用於動作分析、認知與批判思考分析，較屬於競技取向，其比較表參見表 2。

表 2 心智繪圖與概念構圖在體育領域使用比較表

	心智繪圖 (Mind mapping)	概念構圖 (Concept mapping)
目標	動作概念 (健身取向)	動作分析 (競技取向)
階層性	屬於語意圖，是由中心向四周分支擴散。	從上層漸漸往下，愈接近下層者愈屬於一般性、概括的概念，愈特定具體的概念愈排在下層。
概念關係	強調將分支間的相關概念連結起來。	概念叢集 (cluster) 與概念叢集間可透過橫向連結 (cross link) 加以連結。
連接方式	沒有聯繫詞。	有聯繫詞連接概念節點。
呈現方向	以文字及弧線呈現，而且強調符號、色彩及圖案。	以文字及直線呈現。

資料來源：作者自行整理。

林錚、廖桂君、徐岳聖、陳毓卿（2007）指出，在體育教學中，若能讓學生瞭解運動的動作認知概念，並認清概念與概念的關係之後，能運用在學習上，藉由與過往學習經驗聯結，成為各種運動情境問題解決的依據。因此，筆者為了能幫助學生在運動比賽的概念上能有初步的思考，並先不重視概念的連結，只要讓學生能夠先有初步的分析，並且能夠激發創意思考，找尋各組的勝利關鍵，教導學生採用「心智繪圖」的方式，幫助學生熟悉放射思考的模式，將其在比賽中遇到的問題，進行分析，讓學生分析該隊伍的優缺點以及勝利關鍵，透過反思繪製出來，學生討論心智繪圖的活動進行與成果如圖4、圖5所示。



圖4 學生討論心智繪圖

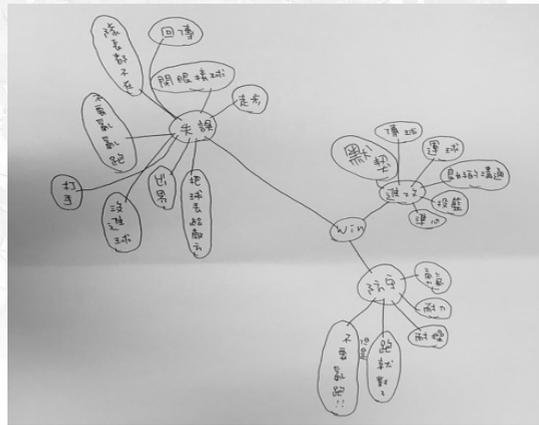


圖5 學生心智繪圖成果

二、口說發表在體育教學的運用

口說發表（presentation）策略可以提供學生表現的舞臺，透過發表的展現建立自信心；同時，發表是具有更高學習效能的一種學習方式，可以協助學生更有效的進行學習（王政忠，2016）。口語理解與表達能力可說是兒童在生活、交友、閱讀與書寫等基本學業技能的重要基礎（Anthony, Davis, Williams, & Anthony, 2014），所以，當學生的口語表達能力提升時，學習能力也較好，應多鼓勵學生在課堂中能夠進行口說發表。而口說發表較常使用在語文類的科目上，在體育教學中較不常被重視。因此，教學者運用此策略能同時協助學生將各組討論的結果透過公開的發表，訓練其口語表達的能力，誠如大華（化名）同學在學習單中回饋到正向的感受：「這是第一次了解在教室上體育課不會乏味，跟同學一起討論也是很棒的體驗」（2018年1月6日）。分組發表討論結果如圖6、圖7所示。



圖 6、圖 7 分組發表討論結果

三、提問策略與問題導向學習

王政忠（2015）認為整個 MAPS 最重要的核心是在提問策略（asking question），能夠引導心智圖的繪製、解決小組合作學習中優勢學習者的框架問題。除此之外，王政忠（2016）也指出：「好的提問，能夠引導學生理解文本架構，產出心智繪圖；好的提問，能夠引導學生深入思考，情意聯結，所以提問是核心，但提問來自好的備課，沒有好的備課，沒有活化教學；沒有深度備課，就沒有翻轉教學」。建構式的體育教學強調在情境脈絡下培養問題解決的能力，因此常使用問題導向學習（Problem-Based Learning，簡稱 PBL），此模式是起源於 1965 年 McMaster 大學醫學院教授 Howard Barrows 帶領實習生的臨床教案，PBL 以學生為中心，強調實務操作與小組討論的概念，使學生在過程中能學習發現問題、解決問題提升思考能力。（楊幸鈞，2014，Barrows, 1996; Barrows & Tamblyn, 1980）。問題導向學習的主要內涵包括：以學生為中心、以小組合作方式進行學習、教師為促進者或引導者、以問題為中心，其問題為發展解決能力的重要媒介，進而提升內在動機、問題解決能力、合作學習、批判思考等生活知能與正向的學習成效（張政亮，2009；張琬淪、黃美瑤、鍾榮朕、劉榮聰，2011）。於此，當使用提問策略在體育教學中時，教師應在課堂中安排小組討論時間，並以引導者、促進者、支持者等角色不斷檢視學生思考過程、小組互動情形（梁繼權，2008）。團體討論戰術和教師從旁引導提問如圖 8、圖 9 所示。



圖 8 團體討論戰術



圖 9 教師從旁引導提問

四、同儕鷹架與運動教育模式

同儕鷹架(scaffolding instruction)是由 Vygotsky 的學習理論當中的近側發展區(zone of proximal development, 簡稱 ZPD) 的概念。「近側發展區」指學習者自己獨立學習所能達到的表現水準, 與經由他人給予協助後可能達到的表現水準, 二則之間的差距(張春興, 2013)。MAPS 教學法中同儕鷹架的功能為: 透過同儕合作學習的力量喚醒同學潛在的學習動機。其操作重點分為組內角色安排和分組模式(王政忠, 2016)。

在體育教學中, 由於團隊運動比賽的特質, 常使用合作學習(cooperative learning)的方法, 能讓學生的學習態度產生正向的效果, 並能有效地增強學習動機和提升學習成效(陳婷婷、王文宜、蔡琪揚, 2015; 鄭麗媛、邱文信、曾德明, 2014; 彭可嫻、黃志成, 2015)。在體育教學實務上, 常以運動教育模式來培養學生團隊合作, 此模式是基於遊戲理論與全民運動參與為基礎所發展出來的課程與教學模式(Siedentop, 1994), 有以下六大特徵: (一) 運動季(seasons): 延長同一個運動項目的教學時間。(二) 團隊小組(affiliation): 將所有學生分組, 並維持至運動季結束。(三) 正式競賽(formal competition): 正式比賽、由學生規劃賽程表、擔任裁判紀錄等行政工作。(四) 季後賽(culminating event): 季後賽功能在創造事件完結的歡樂慶祝氣氛, 讓學生了解決賽的快樂層面應超過競賽層面。(五) 記錄保存(record keeping): 協助學生將所有的學習單、比賽紀錄等做成學生檔案。(六) 慶祝活動(festivity): 透過頒獎及慶功等儀式創造學習環境。此模式具有許多優勢, 能讓學生更具有學習動機, 並且在學習過程中與同儕一起學習, 互相幫助, 並同時兼顧認知、情意與技能的學習成果(王文宜、陳毅芬、周麗卿, 2015; 黃月嬋、趙信賓、李翠玲, 2005; 謝育臻、田仁秀, 2017; 蔡俊賢, 2009)。綜上所述, 教學者採用運動教育模式的課程設計, 除了能轉化素養導向體育教學外, 更能夠以此提升學生同儕鷹架學習, 將學生分組並指派不同任務, 讓學生透過同儕合作互動, 提升學習成效。學生擔任裁判、紀錄和指派任務的過程如圖 10、11、12。



圖 10 學生擔任裁判

圖 11 學生分組指派任務

圖 12 學生擔任紀錄

伍、教學反思與建議

十二年國教課程綱要總綱以「自發」、「互動」、「共好」為理念（教育部，2014），108 課綱推動素養導向的體育教學重視認知、情意、技能與行為的全人發展，不再如過去過度強調技能教學。本教案設計採用運動教育模式，讓學生有較長的單元時間發展運動能力，融入 MAPS 教學法四項教學策略包含：心智繪圖、提問策略、口說發表與同儕鷹架，能夠具體協助學生在戰術與策略的分析，透過心智繪圖分析組別的優勢與劣勢，並找到解決辦法，接著教師透過提問引導，讓學生更能清楚分析後，進行口說發表各組的分析成果，並讓同儕提問討論，最後在這個過程以分組角色並分派不同學習任務，更能結構化地幫助提升學生身體素養所需具備的認知、理解能力、體育技能，進而提升學生同儕鷹架的學習動機與成效。

王政忠老師的 MAPS 教學法以學生為主體，其培養偏鄉學生帶著走的能力與生活應用的國語文核心素養，雖然此模式目前多使用於國文科的教學，本文運用 MAPS 教學策略於身體素養導向教學，對於體育核心素養導向教學目標具有正向的助益。因此，建議未來教師在素養導向的體育教學中，若是需要建立概念與分析戰術策略時，可以考慮採 MAPS 教學策略，幫助學生達成 108 課綱身體素養的翻轉學習，以及認知、情意、技能與行為的全人教育核心素養發展。其次，建議未來以更嚴謹的實證性教學實驗研究，建構出更多樣化的身體素養導向的 MAPS 教學模式。

參考文獻

- 王文宜、陳毅芬、周麗卿（2015）。運動教育模式對排球技能學習成效及學習動機之影響。《運動與健康研究》，4（1），39-47。
- 王政忠（2015）。MAPS 教學法。《中等教育》，66（2），44-68。
- 王政忠（2016）。我的草根翻轉：MAPS 教學法。臺北：親子天下。
- 吳清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。《學校行政雙月刊》，112，14-27。
- 周建智、涂馨友（2009）。以合作式概念構圖發展學童運動學習。《中華體育季刊》，23（4），117-127。
- 林錚、廖桂君、徐岳聖、陳毓卿（2007）。國小教師運用概念構圖從事體育教學情形之個案研究。《96 年度大專體育學術專刊》，105-110。
- 孫易新（2017）。心智圖法的生活應用：用一張圖全方位掌握高效率的創意人生。臺北：商周。
- 張政亮（2009）。問題導向學習（PBL）的理論與應用——以 Intel 創新思考教育計畫為例。《國教新知》，56（1），11-13。
- 張春興（2013）。教育心理學——三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張琬淪、黃美瑤、鍾榮朕、劉榮聰（2011）。國小學生的學習態度與問題解決能力之提昇：PBL 的體育教學觀點。《臺灣運動教育學報》，6（2），1-17。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱修正發布令。臺教授國部字第 1060048266A 號令。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——健康與體育領域（2018 年 6 月 8 日臺教授國部字第 1070052820B 號令）。
- 曹弘源、潘義祥（2011）。概念構圖在理解式球類教學法之應用。《中華體育季刊》，25（4），774-782。
- 梁繼權（2008）。Problem Based Learning 教師手冊。臺北：臺大醫學院。
- 許麗齡、章美英、謝素英（2008）。心智圖——一種促進學生學習策略的新工具。《護理雜誌》，55（2），76-80。
- 陳婷婷、王文宜、蔡琪揚（2015）。體育課結合體適能元素與定向遊戲之設計與應用。《大專體育》，134，10-19。
- 彭可嫵、黃志成（2015）。合作的美好師生籌辦體育活動之行動研究。《國北教大體育》，10，44-60。

- 黃月嬋、趙信賓、李翠玲 (2005)。九年一貫健康與體育課程教學方案——運動教育模式的實踐。《國教輔導》，44 (3)，23-28。
- 楊俊鴻 (2016)。以核心素養為導向的體育課程與教學。《學校體育》，153，7-18。
- 詹恩華、關月清、掌慶維 (2017)。素養導向體育課程評析：以英國、加拿大、美國、澳洲為例。《大專體育》，143，1-13。
- 蔡俊賢 (2009)。運動教育、理解式與合作學習體育教學模式之整合。《大專體育》，104(10)，39-45。
- 鄭麗媛、邱文信、曾德明 (2014)。合作學習教學法對體操學習表現之影響。《體育學報》，47 (1)，129-138。
- 謝育臻、田仁秀 (2017)。運動教育模式在體育課課程設計與應用。《國教新知》，64 (2)，3-15。
- Anthony, J. L., Davis, C., Williams, J. M., & Anthony, T. I. (2014). Preschoolers' oral language abilities: A multilevel examination of dimensionality. *Learning and Individual Differences*, 35, 56-61.
- Aspen Institute. (2015). Physical literacy: A global environmental scan. Retrieved from https://www.shapeamerica.org/events/upload/GlobalScan_FINAL.pdf
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York, NY: Rinehart and Winston, Inc.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-11.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. N. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. NY: Springer.
- Delaney, B. J., Donnelly, P., News, J., & Haughey, T. J. (2008). *Improving physical literacy*. Belfast: Sport Northern Ireland.
- Haydn-Davies, D. (2005). How does the concept of physical literacy relate to what is and might be the practice of physical education? *British Journal of Teaching Physical Education*, 36 (3), 45-58.
- International Physical Literacy Association. (2015). *International physical literacy association homepage*. Retrieved from <http://www.physical-literacy.org.uk>
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tremblay, M. S. & Lloyd, M. (2010). Physical literacy measurement- the missing piece. *Physical and Health Education Journal*, 76 (1), 26-30.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy throughout the life course*. New York, NY: Routledge.

弱勢族群的居住需求與扶助政策 之專題寫作教學探究

林淑儀* 教師
新北市立溪崑國民中學

壹、參賽的緣起

於 108 年實行的十二年國教，社會領域課綱揭發了以議題探究式的教學與活動，作為培養學生練習蒐集資訊、閱讀資料、思辨討論，書寫為論述的能力，進而啟發學生的人文思考，涵養公民素養為目標。

而新北市每年舉辦的「北區四城市中小學學生專題寫作比賽」，正如課綱的實行方向，即是鼓勵教師利用課餘的時間，帶領學生進行議題探究，書寫成為專題，讓學生練習探究與寫作，培養學生人文研究與思考的相關活動。筆者於 2016 年以當代居住正義的社會議題「弱勢族群的居住需求與居住扶助政策探討」為探究主題，¹帶領學生參賽，獲得北北基桃四城市總決賽特優。筆者整理帶領比賽的歷程與方式，可為日後欲參與比賽，或從事探究議題式教學的教師作為參考。

*本篇通訊作者：林淑儀，通訊方式：linlittleyi@gmail.com。

此篇發表於 106 年 6 月 2 日在教育部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組——社會學習領域所舉辦之「十二年國民基本教育社會領域重要議題與教學策略的理論與實踐」年度研討會。感謝評論人及與會者給予指導。

¹ 「北區四城市中小學學生專題寫作比賽」自 93 年開始舉辦，參與縣市也由升格前的臺北縣單獨主辦，逐年加入臺北市、基隆市、桃園市四個城市等，活動網站：<http://sthesis.tp.edu.tw/SthesisWeb/Calendar>。因比賽網站系統更換，無法閱覽歷年成果，本篇請參看新北市溪崑國中學校網頁之「學生校內活動公告」。網址：http://www.ckjhs.ntpc.edu.tw/news/u_news_v2.asp?id={3CD8E6FA-4612-4A0B-962A-3A3A569644CA}&newsid=24504。

貳、教導專題寫作的歷程與方法

社會學科的研究中，應帶入所應用資料的脈絡、社會結構探尋等更多深度層次的思考，點出隱而不易察覺的結構性問題所在，突顯出批判思考與價值判斷，讓整個議題探究更具意義。筆者先從議題的設定開始，蒐集各類的資訊，確定了研究的方向與方法，對資料進行分析，不時發覺問題深入思索，形成論述，再寫作成為整篇專題。以下分別介紹各部分的教學細節。

一、設定議題與研究導向

2016年比賽的主題為「弱勢關懷——弭平落差，翻轉未來」。時值總統大選，輿論必然會檢視重要的社會問題。此時局中，居高不下的房價，成為首要民怨，居住正義成為各界的關注焦點，各組總統候選人莫不提出方案，開出當選後的政策支票。而參考國外的經驗，社會住宅是為弱勢族群居住問題的一方解藥。再者，自溪崑校園抬頭向北望去，觸目可及大漢溪對岸高聳林棟較市價為低的合宜住宅。這原是解決中下階層購屋的解決方案之一，其中種種問題卻讓購屋民眾遲遲無法入住，糟蹋初始照顧中下階層政策的美意，大眾也只能低嘆再三。

社會輿論所延燒的高房價民生問題，至身臨即可觀察到的現象，人民的安居問題並非於天邊無感，已是一般民眾的煩憂，可想像弱勢族群必然更為辛苦。因此觸發了筆者和學生，決以弱勢族群的居住議題，作為參賽的探究議題，練習如何對議題進行深度的思考與論述。

然而，如何探尋出弱勢族群居住問題下，更深度的結構層面？對此議題認識從零開始發展的我們，除了閱讀相關資料外，也試著找尋相關專家的意見。在各式觀點的輿論場域中，有位精於房地產業，批判資本家囤積資產，於中下階層居住正義立場發聲的專家 Sway，向其諮詢。

首先從資料中摘出弱勢族群的居住問題，Sway 建議我們，可以找尋租房的相關數據比對，探知弱勢族群居住的困難之處。但這些數據產生的方式對我而言不甚熟悉，在短時間也不易理解解釋數據的方式，因此未列入此次研究的資料來源及方式。

倘若能取得弱勢族群自身對居住問題看法的第一手資料，借此微觀的一隅，可循線窺知居住正義更宏大的問題與背景。然而，該如何探訪弱勢族群的生活情況與說法？曾任記者的 Sway 經驗是在街坊聊天，探尋到弱勢族群的聲音。但對校園生活為主的我們而言，並沒有太多時間深入鄰里，找尋弱勢族群。若請政府單位警察、社會局協助，時程上是緩不濟急。轉念思索，鄉里中與民眾生活最為熟悉的人物，則非里長莫屬。即協請學校行政單位協助，拜託里長接受我們採訪，再順水推舟請里長推薦可以親訪的弱勢族群民眾，聽聞他們的心聲，甚至貼近觀察他們的居住情況。

二、教導閱讀資料與覺察問題

閱讀資料看似容易，但絕對不僅是字面上的訊息——資料蘊含著作者的觀點，言外之意，甚至不經意流露作者的想法與價值觀，還有其他附帶的資訊。研究者應試著更深入細緻解讀資料，再運用資料內的訊息進行整理與書寫，才不至於偏誤，讓研究結果更經得起考驗。而這般運用資料的教學研究與發展，英國歷史教育有其獨到的成果。英國歷史教育的導向，是以歷史學的理论與史學家運用資料的研究方式為根基，讓學生學習史家的思維方式與運用資料等相關方法。筆者即借鏡推動英國歷史教育、頗具影響力的「學校委員會」2006年起所編纂七年級至九年級的教科書，擷取資料運用的相關概念，讓學生認識。²

然而，紙上談兵容易，實際進入閱讀資料的實作時，如何教導學生找出資料的觀點與立場？筆者設計了一個表格如下（詳圖1），請他們帶資料回去閱讀後填寫，聚會時向大家報告並一同討論。

專家學者	日期	來源(媒體)	篇名	論點
房市專家sway	20140611	三立新聞	獨家/合宜住宅顧「弱勢」？直擊名車來看房轉手賺3成	確實不少有錢投資客把合宜住宅當標地大炒特炒，嚴重排擠有需要的弱勢族群，
房市專家sway	20151207	房市觀測站		對總統大選青年對談中居住正義政策，認為房東租屋大多高價出租；6年租金補貼則可能要用在應屆地

圖 1

² 本文的翻譯請參考拙著林淑儀（2016）。英國歷史教科書中資料運用之變化：以「學校委員會」版（1991—2008）為例（未出版之碩士論文）。東吳大學，臺北市。

作者這份表格包括作者、發布時間、論點等，對照後很容易找出哪些是對此議題有所研究的學者專家，以及專業的民間團體與相關單位。但須注意到，與學生共同討論時，即使單是條列出資料的相關內容，仍須將資料作大段落、整個篇幅貫串的思考：這篇論點的前後是否一致？這和作者的出身背景是否有所關聯？資料來源透露出是個人，還是媒體的觀點？或者是具有實證的研究？甚至在此波偏向同情弱勢族群的輿論風向時，論點是否跟作者的從業符合？同篇的論述裡，有著駁雜的觀點原因可能為何？有趣的是，如果是公益的 NGO 團體，呼籲協助弱勢居住問題的內容，自是與我們的論文相一立場；但若是以投資為業的作者，論點會偏向社宅的需求程度以及政策推行的實際面可能發生的問題。然而，這正可藉由這些論點的比對，再更深入探討問題的成因、政策執行可能的發生的情況，以及不同族群與階層對於居住議題的想法，還可以體會臨近大選時，價值觀的趨向會有所變化。甚至從發布時間的標註，探尋此論點交鋒的時間點，看出彼此攻防後，論點是否有所轉折。研究者若能找出資料曲隱的幽徑，即更容易可看出問題多重既複雜的層面。³在與學生共同進行細密閱讀的過程中，體會這些資料運用的相關概念，學習深度理解資料的方式。

待閱讀部分相關資料，經過論點比對後，可清晰對照出對此議題相關專家與團體的立場以及觀點。我們整理出長期為弱勢族群解決租屋問題的「崔媽媽基金會」，以及為解決弱勢族群居住問題的社運團體「社會住宅推動聯盟」，還有常對此議題發言的花敬群教授、Sway 等。當然也少不了官方的單位，中央是內政部，臺北市為都發局，新北市則是新北市城鄉局。

我們還發覺新聞報導多關注社會住宅興建的討論，其實還有另一長期的政策——租金補貼卻較少提及。於是我們商定了這次比賽要探討的題目「弱勢族群的居住需求與居住扶助政策探討」。

因居住正義是當前社會所關注的議題，新聞繁多，更迭迅速，須多時追蹤，跟上資訊的變化。不僅媒體的資訊累牘充斥，臺北市都發局還舉辦「居住正義進行式：臺北公共住宅展」展覽，呈現了民間對社宅的想像以及官方對居住議題的推廣與努力，這也增加我們從官方角度論述的認識，當然我們也到現場體會展覽所欲傳達的意涵。

而在閱讀資料的同時，筆者要求學生要記錄下任何的疑問，寫在我們的共同檔案上。待閱讀資料告一段落，筆者設計了以下表格，將這些疑問以探究議題為核心逐一整理及揀捨，疑問會逐漸聚焦，並分出問題的層次。（詳圖 2）

³ 這類對資料的作者與產生情境閱讀理解的方式，稱之為「脈絡化思考」，詳情請參考：林慈淑（2010）。*歷史，要教什麼？——英、美歷史教育的爭議*。臺北：學生書局。還有宋家復（譯）（2016）。S. Wineburg, D. Martin, & C. Monte-Sano 著。*像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養*（Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。



圖 2

除了現有資料可以解答外，接著討論可詢問何者，來解決這些疑問，甚至預想同一問題可能因不同的立場，會有不同看法可以交鋒論對，也可以再多所延伸，發展更深的問題。即在整理問題、設定對採訪對象的同時，也是草擬我們的採訪問題。這也是一次給學生的機會教育：任何的訪問，都須先作過功課，由被訪者曾經談論過的內容加以延伸，絕對不可問過於淺顯明白或者是重複被訪者先前發表過的內容。這是一種認真的態度，也是對受訪者的尊重。

三、教導採訪與身歷情境觀察

將問題整理成採訪單後，還必須教導學生採訪的細節與流程。事前約訪的同時，須將預計採訪的內容一併給予受訪者，讓對方有所準備，對談也更能聚焦，也容易解開我們的疑惑，得知更多的想法與觀點。

這次探討弱勢民眾的居住議題，初發的視角即是從他們自身面對的問題開始談起。若要探尋底層民眾的生活情景，與民眾生活有著密切連結，最為曉知即為里長。我們共採訪兩位里長，其中成和里鄧里長已是二十多年的老經驗，熱心服務不在話下，也幫我們引薦了可以採訪的弱勢民眾。藉此我們得以有機會採訪到兩位領取租金補貼的弱勢民眾，詢問他們對政策的看法，也讓學生身歷體會其居住情況。

另外，我們也列出一些長期關注居住議題須採訪的非營利組織。最主要的是「崔媽媽基金會」，以及關心社會住宅問題的「社會住宅推動聯盟」，此外還有對身障人士的居住議題曾發表過看法的「身心障礙聯盟」、「算障團」等，我們也列入。另一方面，既然是討論政策，所以我們也列出了相關主管機關「新北市城鄉局」代表官方的看法。此外，專家學者們也是可以對議題更深入探討的諮詢對象。

但是，對 14 歲的青少年而言，與受訪者見面一開始的態度，並與他人進行有論點的對談，沒有太多的經驗。於是筆者一再交代採訪須注意的幾件事，⁴重點是要讓對方感受到採訪者的同理與關心。另一方面，在採訪的過程中，讓學生試著與對方論談，但畢竟學生的年紀小經驗少，多是聽大人的論說。筆者在旁，仍須引導對方回答我們所預設的問題。然而，難得有這樣的採訪實際接觸採訪經驗，試著同理對方，從甘苦談觸動心底事，進一步探知出對方的價值觀與理念，印象更為深刻。

採訪也是一種重要的資料來源，在親臨訪問的同時，對方娓娓訴來的生命經驗，真情流露，易讓我們身歷情節之中，直接感受到弱勢民眾與協助者力無可及的無奈。透過採訪對照資料的內容，可以讓論點更精準的呈現。更在採訪的過程裡，我們問到更多關於租金補貼執行的實際情況，這正是我們所蒐集到相關資料缺少的部分，甚至有些觀點與新聞報導的資料有些不同，再進行比對，作更深入的探究。這些從採訪蒐集到現場實際面的資訊，豐富我們的論述。

四、整理論點與書寫的呈現

待資料閱讀、整理到一段落，進入書寫階段。筆者要求學生，書寫時挑選引據資料皆有所本，都必須要註明來源，這是一種「言而有據」的習慣。寫的時候也不可照抄資料原文，要自己梳理篇文觀點再寫出。更重要的，引用的資料和論點是必須針對問題的回應而書寫，須思路緊密，有邏輯而不鬆散，內容更須言之有物。⁵

學生剛開始書寫技巧都非常生澀，並非不會寫作，而是不熟悉論文的書寫模式。筆者則借用英國歷史教學中「證據三明治」的方式，⁶讓學生認識寫作結構，有範式可以模仿。在學生進行書寫時，筆者會問道：「引用這段好嗎？這是作者的意思嗎？」、「你寫這句是要表達什麼？」、「跟前句／段意思連貫嗎？」書寫時不時檢視每個句子與段落，理路要貫通，寫完要試著讀過是否通達，前後須貫串，成為言之成理且有物的篇章。

因主題在於政策的探討，我們即以租金補貼、社會住宅這兩個政策併列，共同討論後條列兩者的特點，與形成此特點的原因，作出細部的論點分析，並且交鋒呈現，讓層次更為清楚。兩項政策的特點正也呈現其優勢與不足之處，引出改善弱勢族群居住問題可行的建議，整理出各方可行、施力關鍵點作出闡述。

雖然呈現了政策的優缺點，但如何將整個議題的結構面呈現，成為真正精彩有深度的評析？這須對論點的原因作深度的探討，而深度在於不僅是單點的說明，擴及橫向面跟其他想法作連結，再深入則要溯及論點產生的時空背景，增強評論的張力以及正確度。

⁴ 在本次專題寫作比賽的討論區中〈採訪的技巧與感想（2016/1/30）〉。

⁵ 緊扣探究議題而對資料進行證據的運用稱為「證據概念」，相關教學概念的討論，請參考林慈淑（2016.12）。證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析。《臺大歷史學報》，58，249-286。

⁶ 請參考張元（2004）。證據三明治：讀 Teaching History 91。《清華歷史教學》，15，143。

所以我們列出了一章相關政策的歷史背景回顧，以及資料來源的介紹，讀者更可以理解脈絡的演變，研究的內容也更為堅實，讓整篇論述更有依據。

至於章節的安排，以弱勢居住從問題的現況，再到解決問題的策略作發展。因此先以整體的問題意識為激發，讓此篇成為有意義的討論，接著呈現弱勢族群各類居住困難之處，對照政策的因應之道，再回到實際面可以施力之處。

然而，整篇寫作除了以文藻潤飾人文的關懷，感性的文字打動讀者外，對本次比賽主題的命題，我們仍須叩問：為什麼要關懷弱勢族群？為什麼要以社會福利協助他們？此即正義理想的實踐嗎？於是筆者鎖定「正義」為主題，挑選了廣受好評、影響廣泛的《正義：一場思辨之旅》一書，跟學生一同閱讀來思辨「正義」的哲理，對政府是否該以「社會福利」協助弱勢族群，進行價值澄清。另一方面，筆者與學生一同思辨哲理時，帶入不同的時空下，「社會福利」有著不同的意義與目的，讓學生反思並非理所當然會發展為當前的結果，現在正在進行的現象，都有著時空背景因素，會與人們的想法互為映襯。當依著時空感落筆為文時，即少有以今非古而評，易存有對過去溫情的敬重。

於是論文的初始，即置入居住正義的立論，而在篇章的末尾，加入了以正義為討論的核心。這些討論與書寫的安排，將整篇論文的討論層次拉升，以思路滲出感性，帶動讀者對「正義」價值的共鳴。當加入對弱勢族群居住正義層累論思的歷程，更得以堅實對人性關懷的終極信仰，也讓這次的議題探究的活動與論寫賦予了更高的意義。

五、練習動態發表與口試

比賽的評比項目還包括動態的發表與口試。動態發表的部分，因論文中囊括多重角色的看法，我們設計以談話性節目的型態，將記者、里長、民間團體、學生幾個角色嵌入，扮演該角色對弱勢族群的居住問題的看法，表現整篇論文的內容。口試則委請學校老師扮演口試委員，訓練他們的臨場感。

參、結語

這回帶領學生進行專題寫作，藉著浸潤長達五個月的任務過程中，讓我們認識以房產利得的投資，擴大貧富差距擴大的趨勢下，高房價讓弱勢族群難以委身，維護他們居住的基本權益以實踐社會公平正義與社會安全的當前議題。更難得的是有機會跨出校園，接觸底層民眾到公益組織等各種社會層面，體會其中辛苦無奈之處，或是善感熱血的心境，也有奮起正向的積極面……這些人群擴展了我們的視野，讓我們見識到，個體的努力以及制度層面的著力點與無法觸及之處，讓我們對弱勢族群的居住議題有更多的善感與同理。

在議題探究的活動裡，少不了閱讀資料與論思為文的過程。筆者試著以歷史教學中的資料運用概念，並以交叉比對、反證等資料運用等方式，回歸資料本身源頭，深入解讀採訪內容、資料等訊息，練習讓學生不受限於字面的理解，令資料的內容與觀點更為清晰，進而透視出弱勢族群居住問題的結構裡層，更深入理解相關的居住政策。再以緊扣追尋問題為核心的證據概念，將引用的資訊較有條理地累實為論述。

而書寫與議題探究教學的最終目的，仍須回歸根本人性深層的哲理思考。先從挑戰議題命題能否成立，發展至結論，若能加入具有時空感的哲理的思辨，可豐厚理解，增與更多的同情。加上了這些串實於篇章中的層析研理，令弱勢關懷非是淺薄的教條口號，使讀者是以理隨之，得以堅信而支持，累實對人性良善與光明的肯定。

成果不僅參與比賽、完成論文，更讓人驚喜的，學生逐漸將這些運用資料的概念內化在思辨的理路中。有回我們觀看對社會住宅政策討論的影片時，⁷學生已經會問道：「這是什麼時間的影片？」將「資料來源」的思考方式——史學研究稱之為「脈絡化」——逐漸習於嵌入思考模式中。學生接著又問道：「好像少了哪個立場的說法？」除了是對議題熟稔後，能辨析應有著哪些立場才足以呈現社宅議題的面貌，更顯示學生不會將資訊照盤全收，而是從關注資料的「立場」開始探討，發展著思論的邏輯來看待各種的論述。透過這回議題探究的實作，學生思考模式的轉變與提昇，才是難能可貴的成長以及學習的成果。

⁷ 57 新聞王 20160126 影片的 14~26 分討論社會住宅 由花敬群教授、東森房屋總經理王應傑、房產專家 Sway 進行對談。網址：<https://www.youtube.com/watch?v=98mXQv2CIDw&list=PLXum85pWmFYQzY4hdNcJQWEfrGo-F1-yK>。

參與教育部偏遠學校國中小海外進修後 之教學改變及後續性教學發展

簡惠貞* 教師

南投縣立北梅國民中學

筆者於 2017 年參加由教育部委託臺灣師大辦理之中小學教師海外進修計畫，到美國進修後，學校從此開啟英文遠距教學的創新課程，筆者在教學法上也突破許多瓶頸。本校位於南投偏遠山區，是一所僅有四個班級，共 65 人的國民中學，學生分布的族群有賽德克族、泰雅族、客家、閩南以及新住民子女。大部分的家庭都是弱勢、隔代教養或者單親家庭居多，也因為多種族社群和多元的社經背景，英語教學更是充滿困難與挑戰。

筆者在南投縣北梅國中已服務將近 15 年，但是隨著學生人數以及素質不斷地降低，這幾年偏遠地區的國中生英語程度不再呈現雙峰現象，而是崩盤成「低峰見谷」之慘跌現況，半數學生進入七年級連 A~Z 字母都不會，課本對這些孩子們來說根本是無字天書，學習僅止於課堂上，放學後他們的父母或長輩連基本的生活供給也不一定會給予，學生完全處於放生狀態，試問英語學習對他們而言是生活的重要選項之一嗎？「夜生活」才是部分原住民孩子生活真正的開始，他們晚上必須去打獵、捉魚、設陷阱……，白天是孩子們補眠的最佳時光，英文在他們的生活中實在是一個遙不可及的天書。有些孩子在父母不管教的情況下，使用智慧型手機整晚於聊天網站流連，白天學習的時間拿來補眠和用餐，因為對他們來說也有可能一天只吃這麼一餐，學生雖然痛恨學習，但是每天來學校至少還有午餐可吃。這些是現況，而非八點檔賺人熱淚的灑狗血劇情，是多數臺灣偏遠地區學校學習狀況一隅。

*本篇通訊作者：簡惠貞，通訊方式：chiaochiao22@gmail.com。

如此現象是筆者每日所要面對的教學現況，絕不是虛構情節。在夜深人靜之時，筆者常一個人不斷地思考還有什麼樣的方法可以引導這些山裡的孩子有更多不同的發展？也努力地想讓願意讀書的學生有不一樣的學習氛圍，因此決定參加 2017 年教育部所實行的海外英語教師進修計畫。這當中當然需要克服許多困難，包括：國中教師暑假依然需要上輔導課，暑期課程的人事如何安排與協調，以及家裡還有一雙兒女，如何在進修的五個星期裡妥善地安排，都是行前自己需要事先安排的挑戰與功課。但是，這些問題都是小事，因為目前而言，提升學生能力才是現下最重要的事情。

參與海外進修後，筆者做了幾項教學改變與創新：

壹、教學改變

教學上最大的改變除了以學生為中心之外，更重新設計學習單和個別設計不同孩子的差異化教材以及考試卷。也因位於偏遠小校學生人數少，所以可以針對每個孩子的學習狀況和需求而改變教學內容和教材，在月考時根據不同學生設計不同程度的考卷，這是參加完海外進修後，教學最大的改變。

貳、將世界帶進學校

孩子們生長在部落，「出國」這件事對他們而言根本是遙不可及，所以把世界帶進校園應該比將孩子帶出國更容易，因此從三個方向來著手：

一、來自全世界各地聖誕老公公的祝福

於 10 月份時，第一步嘗試讓孩子著手寫信給世界各地的聖誕老公公，讓各國的聖誕老公公可以回信給學生，學生們選擇自己喜歡的國家來投寄，如芬蘭、德國、法國、英國、加拿大、澳洲、紐西蘭、瑞典、挪威、香港……等。學生們第一次動筆寫信到國外，也期待各國的聖誕老公公能夠真的提起筆回信，大家滿心期待能夠收到回信。收到回信的同學興奮地說不出話來，雖然有些信件到隔年才收到，但是我們把世界各地的回信收集在英文教室，集結成一個地球村的明信片區，讓全校的學生都可以看到來自世界各地聖誕老公公的回信。另外，善加利用學生們的回收餐盒，剪下可用的部分來做明信片，既環保又有創意，加上黏貼具有中國水墨藝術的郵票，希望世界各地收到我們明信片的聖誕老公公都會很感動。信件的內容，希望孩子們不是只寫自己希望要什麼，而是對聖誕節這個日子能夠有不一樣的想法，並且表達對周遭的人事物不一樣的看法。

雖然孩子無法出國，但是希望藉由世界各地的聖誕老公公的回信，讓孩子可以感受到世界之大，而不再侷限於這個小小的原鄉部落中。

二、來自印度的全時志願服務工作者

筆者從大學時就是道德重整協會的志工，也因著協會的關係，這次藉由許壽峰理事帶著二位遠從印度來的全時志願服務工作者，與學生面對面地進行全英文的深入交談。

二位印度友人 Peno Heikha、Siddharth Singh 及協會理事許壽峰先生到訪本校，並和全校 65 位國中學生進行面對面的交談，二位朋友介紹來訪的目的，以及許壽峰理事簡介道德重整的志工服務內容，理事也教導學生誠實、純潔、仁愛、無私等四個絕對標準，並請學生在思考 1~2 分鐘後和同學討論自己想要改變的事情，學生們舉手表示要好好努力讀書準備會考，有人舉手表示想要當志工服務需要的人，更有學生表達想要協助有類風濕關節炎的同學……。學生們雖然害羞於表達自己的想法，但是他們願意安靜下來認真地思考自己能夠貢獻的可能。分享的過程中，Peno Heikha 提到在她住的地方有 16 個不同族群的原住民，而她本身也是印度其中一個種族，當她離開部落到印度其他大都市的時候，她的長相和當地人很不一樣，這樣的外型讓她常常感到自卑、沒自信，所以當她獨處時，她認為自己應該要改變這樣的想法，經過多次的努力以及練習之後，現在的她可以自信地與人交談。這樣的分享內容，對於全校三分之二原住民學生有很大的影響，因為我們的學生在畢業後到其他大都市的高中學習時也遇到相同的問題。

第一節課，二位印度友人和九年級 10 位原住民學生以及學校的外籍老師 Diana 做更深入的對談，學生們很好奇 Sid 腳上面為何戴戒指，Sid 藉此談到這是他對於印度已婚女性需要在手上戴戒指的習俗表達一種無言抗議的行動，雖然他未婚但是他決定在自己的腳上戴戒指，以行動方式表達印度對待已婚女性不公義的行為。學生對於印度第一個印象是咖哩、牛、泰姬瑪哈陵、辣椒、甘地……等等。Peno 本身是印度的原住民，因此賽德克和泰雅族的學生們對於他的文化更加好奇，孩子們把自己的傳民文化、黔面、吹口簧琴和印度的原住民文化相比。學生問很多生活相關的問題，例加：印度的傳統服裝怎麼穿？為何不吃牛肉？印度哪裡好玩？你們住在印度的哪裡？孩子們也將所認識的印度和 Sid 和 Peno 分享，包括：西塔琴、寶萊塢電影、三個傻瓜……。Sid 更幽默地說他們二個就是電影裡頭的那二個傻瓜，還有一位在印度沒有來，完全展現印度式的幽默特質。

課程結束之後，許理事帶著二位友人前往清流部落以更了解學生的生活環境、以及認識莫那魯道之賽德克族人的歷史典故。隨即又返校，第三度與本校八年級學生進行深入的對談，由於八年級的學生相當活潑，提的問題更是五花八門，包括：印度與臺灣的匯率、時差、印度的語言、服裝、飲食，你曾經去過哪些國家？臺灣和印度有哪些不一樣？Sid 與 Peno 更是使出渾身解數，一一對所提的問題詳細回答。當中 Sid 談到自己如何克服學習障礙的困難，及目前以志工身分統籌印度道德重整主辦的大專青年領導力訓練方案，同時本職是擔任專業人資培訓師的工作。

Sid 分享他旅遊的國家無數，也已經來臺多次，包含參加 2014 年臺灣主辦的亞太區青年會議、2017 年的亞太區道德重整團隊協商會議等。對於臺灣這個寶島印象最深刻的是資源回收非常確實，也因此臺灣才充滿了綠意的環境，這點是他最為推崇的。

而 Peno 分享自己是東北地區和解信任外展及訓練的計畫協調人，最近 Peno 與幾位部落青年在自己部落內設立一處社區中心，提供飲品、圖書及社交、聚會、論壇空間等多元活動，希望為自己部落帶來更多活化社區生命的契機；這樣的分享內容也帶給本校八年級的學生對部落有更深的反思能力。Peno 分享曾於 2009 年參加日本道德重整協會主辦的小學品格教育到校訪問團計畫，同年也到臺灣參加亞太區青年會議（Asia Pacific Youth Conference）。

這次二位印度友人雖短暫停留，但是與學生深入的對談卻改變許多學生對於自己、對於環境、部落、臺灣、印度，甚至於世界有更不一樣的想法。期許這樣的種子在他們的內心發芽，最後茁壯產生出更多改變人心的動人故事，並且持續延續、轉動世界。

參、二度與美國遠距上課

參與海外進修計畫後，試著將美國老師帶進班級，同時希望能夠製造孩子英語環境的首部計畫，所以 2017 年啟動英語學習力的開端，當時僅有一個班級學生參與。2018 年計畫雖然已經結束，但是好不容易幫學生點燃的英語熱火不想就這樣熄滅，此時上帝感受到孩子們火熱的學習欲望，校方收到來自加州 Ruben S. Ayala 高中 Tiffany Liu 的來信，表示願意以遠距的方式來教導學生英語，並全程運用英語對話方式和學生進行教學。這次想讓全校更多的孩子受惠，不再僅只有一個班級的孩子，所以第二次的遠距視訊我們讓每個班級的學生都有機會可以和美國學生一起利用視訊遠距上課。

於學校每週三、四、五的早修，每個年級一天與美國學生進行遠距視訊的英語晨光時間，學生們從害羞、靦腆到開口說，教師們花費極大的精力與時間，終於慢慢地轉動學生的英語學習力。

想要持續性英語遠距課程的想法，主要來自於第一次海外學習一年視訊經驗，所以嘗試全校性的每週三天的英語晨光遠距學習時間。縱使事前需克服遠距備課及雙方時差等因素，但看到學生們開始開口大膽說英文的那一刻，心中露出一抹希望的曙光。

肆、思索下一步：帶孩子們出去飛，真正擁抱這個地球村

期待讓偏鄉的學生暑假時能到世界當志工，或到海外進修學習，讓英語實際與生活結合。秉持著這樣的信念，希望能夠加速啟動學生學習英語的動力，筆者給學生的理念是：我們雖處偏鄉，但是願意努力的孩子，永遠都有機會獲得資源。

那些，被自己遺忘的美好

符元馨* 教師
臺北市立仁愛國民中學

那是一個天氣悶熱的下午，明明應該是寒冷的十二月，卻為了明天是否讓班上孩子穿短袖而苦惱，天氣好熱，心頭好亂。

「老師，今天的聯絡簿我先放在這裡囉！」

從背後叫住我的，是今年我負責指導的一位實習老師，會跟著教學和班級的經營。年資略淺的我，被校方邀請帶領一位系上的學妹，在一開始的見面會，我們笑談著過去在學校的點點滴滴，也聽著她說出對之後實習的期許。其實對於學妹的來臨，一方面感到期待，但另一方面，也開始擔憂自己能帶給學妹的是否適合？因為九月迎來的不只有她的到來，同時自己也開始在研究所的課程，並新接了七年級的導師班與任課班，而導師班的孩子，和過去所帶領過的班級風格截然不同。至今為止三個月過去了，仍努力地和孩子們磨合中，也時常協調孩子們和任課老師間的相處，但我知道，這一切都還需要很多努力。

「老師，是因為窗簾上有蟑螂，我才揮窗簾的，國文老師誤會我了！」

「老師，是否可以將聯絡簿拍下來傳群組給家長，我怕我的孩子漏抄了……」

一件件待處理的事情，讓我每天都馬不停蹄地來往在教學和班級之間，而實習老師也亦步亦趨。每次我處理事情時，她總是十分認真地聽著我和孩子之間的對話，並且在下課的空檔，與我討論一番，不論是課程教案的討論，或是班級布置與經營的內容，她總是觀察細微。剛開始的我，戒慎恐懼，深怕哪個環節不夠專業，讓學妹對教學和教育有不當的認知，覺得自己壓力龐大，每晚走在回家的路上，心裡掛念的，除了教學課程

*本篇通訊作者：符元馨，通訊方式：a657@jajh.tp.edu.tw。

的設計、導師班上的大小事情，還多了思考實習老師的指導內容。老實說，著實有點吃不消，而放在心中對於自我教學的困惑，也越來越重。

那天，班上的孩子又因為跟任課老師之間的誤會，再度產生衝突。兩個男孩一臉不服輸的樣子，站在辦公室的外面，我看了看手中的自述書，聽完任課老師的描述後，和實習老師走向他們……

「怎麼了？這次又是發生甚麼事了嗎？」

「老師，真的不是我先吵的，因為他先……」學生開始述說他眼中的課堂，以及自己的委屈。聽完之後，我請他們進來辦公室內坐下，開始向他們細說這件事情的全貌，請他們站在不同角度來看整個班級的管理，談著談著，一個孩子眼眶默默泛淚了，我問他是因為委屈才哭的嗎？他搖頭說：「我覺得好像影響到全班了……」對於他的回答我感到十分吃驚，調皮的外貌下，竟然心裡仍舊很在乎班上。最後，在兩個學生情緒都較緩和之後，我決定先讓他們回教室。一方面思考該如何解決這次的事情，一方面其實也對自己的班級經營感到有些挫折，我轉頭對著實習老師說：「看來班上離安定還有一陣子啊，不過還好他們都願意受教。」

此時，實習老師突然很認真地看著我說：「老師，我覺得是你和他們談話的內容讓他們願意受教，因為你總是很理性地和他們說話。」

這段話讓我嚇了一跳。因為，我從來沒有想過自己覺得理所當然的談話，原來在學妹眼中是很有力量的。我只是單純地想瞭解學生們發生的事情，而我能夠用什麼方式來幫助他們，如此而已，而這最簡單的日常，竟被我遺忘了。

於是，趁著這個時間的空檔，我開始和她聊聊最近的心情，由於學妹也已經跟著觀課和教學演示一陣子了，想必有所感想。她先關心了最近幾個任課班的段考成績，因為有些班級的成績並不在前茅，擔心因為她的教學演示而使學生的成績有所影響。我向她表示，雖然學校在臺北都心區，升學傾向在所難免，不過不用太放在心上，相較於做很多練習卷的方式，我希望還是學生能在上課時間好好互相討論，畢竟公民課程是和生活相關的課程，學生能夠舉手發問，能激起他對生活的好奇心，這些才是我希望課程能給予他們的。因此我建議她在之後的課程設計中能多發想問題，讓課程更生動豐富，同時我也問了她對於我上課的一些想法，她舉了一些課程內容後，突然停下，並告訴我：「老師，其實我最喜歡的是您的課堂風格，因為班上的學生是關注您的，而且會想提出疑問，也會說出一些他們遇到的事情，整個班上的氣氛很好！希望之後我也能帶給學生這樣的上課氛圍。」

一直以為，身為一位實習輔導老師，是要將自己所會的都教給她，並且給予她鼓勵和支持，沒想到，真正受到鼓舞和安慰的，是我。

因為這學期的事情太多，研究所和學校兩邊燒的我，總是對備課時間感到不足，也開始對自己的教師身分產生懷疑，灰心的心情讓我覺得自己沒有能力帶好一位實習老師，甚至思考自己是否該改變教學方式。然而，實習老師眼中的我們，卻是處處都可以觀察學習的對象，只是這些小事，有時候太習以為常而被我們忽略，那一張張花費時間設計的講義，那一次次在午休促膝長談的對話，那一句句「老師原諒你，但請你下次要改進。」的期待，這其實都是身為一個教師的日常，只是我們忘記了，忘記自己其實，很棒。

我想我是幸運的，在今年遇到一位好學妹，讓我有機會透過教學相長的方式，幫助實習老師的同時也能自我反思。但我很確定的是，我身邊還有許多非常優秀的老師夥伴們，大家默默地在自己的崗位上，守護著自己那一份對教師的信念。很想對他們說：「別忘記了你很好。」偶爾也要停下來提醒自己，才能讓這條路越走越長。對我來說，「老師」是一個對世界和生活永遠充滿好奇心的職業，所以接下來也要繼續進行教育進修，努力能讓自己更上層樓。而在我們探索世界，將其化成教學的同時，老師，別忘了也要記得找找自己的好，因為那些好，一直都在。

宜蘭人文國民中小學的教育

周樂生* 校長

宜蘭縣立人文國民中小學

「人文的教育是什麼？」、「人文的孩子畢業如何銜接？」是我們在辦學時常被家長詢問的問題，每當被問到這個問題時，我們都會需要回到教育的本質去思考「學校能帶給孩子的教育是什麼？」，是數學公式、或是英文單字？是化學元素表、或是八國聯軍口訣？在現代教育的趨勢來看，學校不再是單向的授課場所，而是能提供給孩子成長的一個場域，讓孩子不斷探索、思考、學習、成長及找到人生目標。人文國中小重視「以人為本」，而這裡所提到的「人」不只是孩子、同時也是家長和教師，所以學校提供的學習環境，是能讓孩子、教師、家長都能夠成長與發揮的空間。

根據人文展賦教育理論，學校遵循「人類發展信念」，每一個「人」都有自己的發展歷程，我們重視孩子每個階段的成長任務，也鼓勵每位成人終身學習；每個孩子有自己的學習歷程與任務，而同樣身而為人的家長和教師也會有自身的階段性任務，所以在學校裡是每個人都在自己的道路上成長與互相提攜的場域，不是制式的內容與標準。

幼小的孩子們在「玩學」階段探索多元的環境，藉由豐富的生活經驗累積知識與技能，同時也可以在混齡的班群中看見年紀較大的同儕如何累積成抽象知能、逐漸成就出自己的專長與天賦；較成熟的孩子在「行動」階段嘗試探索世界，藉由發展抽象知能與公民合作讓自己的觸角伸得更遠、認識得更真切，同時也可以有許多在發展第二專長、第三專長的成人榜樣，給孩子終身學習與多元發展的寬度與深度，而不至於陷入短視的升學考試。

*本篇論文通訊作者：周樂生，通訊方式：sika0324@gmail.com。

我們認為，身為楷模的家長教師應該實踐「終身學習」、「全人教育」，不論在人生的哪個階段，都要持續學習持續成長，孩子也才能在家庭、學校教育學到：人生是一個持續的學習歷程，並不會因為離開學校就結束；人生的路是自己的路，自己要開拓，自己要轉換，自己要銜接。回到家長詢問，關於畢業後的銜接問題，也就不是問題。每個人應該反問自己另一個問題：職場上有很多人從事的工作也並非他們在學校可以銜接的，那他們是如何從一個學生發展到另一個領域？我們的看法是，當孩子找到人生想追尋或探索的目標，自然就會有方法引導他們走向自己熱愛的事物，過程可能不順利或有碰撞，這些經驗都會成為人生的養分。而學校、家長能做的，並非替孩子鋪好這條「銜接」的路，而不過是在孩子探索所愛的路上，扮演一個好的楷模，同時提供陪伴和支持。

壹、孩子的未來，誰的夢

臺灣的家庭教育裡，不難看見汲汲營營的父母「為孩子鋪好未來的路」，從小就開始學才藝學美語，「不讓孩子輸在起跑點」，把寄望都放在孩子身上，期待孩子能成為社會上的菁英份子，耀祖光宗。同時也常聽到很多的父母向孩子嚷嚷著：「我都是因為你，當初才沒……」、「要不是生了你，我現在早就是……了」。學校與教師們聽到諸如此類的言語時，心中不免感到非常遺憾，如果家長拿孩子來當藉口停止追尋夢想，逃避困難，甚至是投射自身的期望到孩子身上，將孩子當作是人生僅剩的「籌碼」，往往會導致一個雙輸的局面：家長從此以後的自我實現與否只靠孩子的成就來判斷；相對地，孩子人生很大一部分也為了父母的期許而活。這對家長和孩子都是偌大的壓力，也會無形中傳遞給孩子「學習只是為了達成父母或社會的期望」的想法，試想有多少學生在完成作業、達成考試目標後放棄學習，比較有方向的孩子投入自己真正的興趣，可能是音樂、運動之類，比較沒方向的孩子就逃離現實世界、埋首電玩。可是孩子的未來，到底應該是誰的夢？是完成家長自己在人生中尚未達成的那些自我期許、還是讓孩子全心探索自己所熱衷的天賦興趣？

貳、學校的模樣

在「以人為本」的理念下，人文國中小實踐「以學習者為中心」的課程，以「成就每一個孩子」為目標，學校的模樣又是如何？在我們的規劃裡，學校提供的是一個讓孩子、教師、家長都能實踐終身學習的場域。

對孩子而言，教學活動與課程設計在學校形成一個正向的微型多元化社會，賦予孩子一定的探索機會和犯錯空間，讓孩子們在這個微型社會中學到如何與其他人互動，並在實際操作的過程中學習到學科知識與其他能力。在這個安全的環境裡，孩子們能夠找到自己的興趣和天賦，並透過與人互動來累積正向能量，進而能培養出自主、自信、自省、且自重的正向性格。

對教師而言，學校提供教師校內研習，也鼓勵教師向外學習，為的是讓不同專長、不同特質的教師相互分享切磋，以同儕為典範，我們期待教師也能實踐全人教育的理念，活到老學到老，對於新知的追求能不受限於自己原本的專業。

在家長方面，學校鼓勵家長積極參與學校事務、投入社區發展、善用學校場地資源、實踐自我興趣發展。例如：許多原本工作領域與烘焙無關的媽媽，在協助校內多元課程中偶然接觸到相關的課程，對烘焙產生興趣，進而參加校內外課程培養新的興趣或技能，甚至開課擔任外聘教師。

根據人文展賦教育理論，家庭是孩子最直接的學習榜樣，家庭的天賦也最容易直接遺傳烙印到孩子身上，若家長能對學校、社會事務有所貢獻、為人生負責任，孩子同樣也能得到家庭天賦的傳承，天生就發展出「建構自我」、「育成公民」的特質；人生有方向，生命有價值，亞洲國家普遍所謂「拒學」的情形當然也就不存在了。我們期許人文國中小能不只是孩子、更是教師和家長終身學習的資源與園地，當學校裡不同角色的人們都能持續往理想的生活學習、進步，人文展賦教育理論中「建構自我」、「育成公民」、「學用合一」、及「生命創價」的核心價值才能真正被實踐。

公益學校——臺北市南華高級中學 職業進修學校的辦學特色

梁右典* 教師

臺北市南華高級中學職業進修學校

壹、開場白

「我的高中未來不是夢！」借用已故歌手張雨生的著名曲目——「我的未來不是夢」，並增添「高中」二字作為《中等教育季刊》的開場白。隨著教育日漸普及，民眾生活水準逐步提升，連帶影響許多人對於學校與學習，越來越有想法，進修意願風氣與日俱增。一方面，高中職學歷的取得是不少上班族的目標；另一方面，南華高中的自由學風與多元教學，也深深吸引許多莘莘學子。再加上年少失學，40、50歲以上長輩，或是中國、東南亞來的新住民，想多充實自己，融入臺灣社會，也都可成為南華高中的生力軍，且為學校注入無窮活力。

位於臺北市南端的南華高中，定位為一所「公益學校」，提供因故轉學、休學、失學的人能夠進修，我們創造就讀的機會，以及學習的園地。這是「有教無類」的現代翻版。並要把「不可能變成可能」，把「好的變成更好的」。這也是「公益教育」的展現。然而，這所學校又要將學生帶到什麼地方呢？又抱持什麼樣的教學理念與精神？總而言之，南華高中的辦學特色是什麼呢？讓我細說從頭，一一道來。

*本篇論文通訊作者：梁右典，通訊方式：ude10008@gmail.com。



圖 1 位於臺北市南端的南華高中，前身為「雅禮補校」。

貳、南華高中自我定位是公益學校

學校位於臺北市中正區汀州路三段 58 號，於都會鬧區、城市叢林中顯得小小清新，並帶有大大幸運。清新之因乃是週遭環境單純，幸運之因則是附近資源十分豐富（靠近臺大、臺科大圖書館）；再加上交通便利，因此北北基、宜蘭、桃園成為我們學生來源的主要區域。也由於學制相當彈性（上午班、晚上班、兩日班），甚至還有從嘉義北上求學，就讀兩日班，保持通勤，令人佩服！

話說二十年前，南華高中還有一個更廣為人知、歷史悠久的名稱——「雅禮補校」，自 1953 年在臺復校以來，已超過 60 年頭。就人的年齡計算來說，一甲子代表的不是年華老逝，而是成熟、智慧的象徵。南華高中的特色就是「公益教育」，屬於「非典型中的典型」，不同一般教育體制，更是一間帶有「教育魔法」的學校。非典型是相對一般高中職體制而言，在此只是區別，並非對立。我們希望提供這些不適合傳統典型學校的學生有多一個選擇的機會。「另」是「另類」，卻也是「有教無類」。另類學校是一處「沃野」，自然期待日後結出無數「美好果子」，讓南華學子都成為國家社會的生力軍，也讓我們再為臺灣教育下一個不同註腳。師生可以很驕傲地說——南華，有妳真好！

參、公益教育的魔法

典型的高中職學校生活，例如：重視學科或術科成績，考取大專院校或取得專業證照；因而按表操課，希望同學達到學校為他們安排的種種計畫，一步一步落實。不用說，透過以上訓練，自然可以增強同學多種能力。但是，同學內心是否感受到學校帶給自己正面影響，包括被接納、被關心、被尊重，進而肯打開心胸，願意與他人和平相處，懂得尊重他人，為自己負責。我相信這也是教育重要的一環。老師要求卻不苛求，傾聽替代懲罰；幫助同學心中的希望種籽能夠萌芽成長，我們知道，這需要時間澆灌，無法一蹴可幾，但也絕非無計可施。我們不會放棄任何一位學生，哪怕要花上三年時間，甚至更長。南華高中可比喻成帶有「魔法」的學校。可以將「魔法」以「藥」的意象呈現，那麼可以肯定的是「魔法」並非「特效藥」，而須慢慢燉補，分次啜飲，調養體質，方能見效。教育需要循序漸進。

肆、公益教育的多元教學與評量

除此之外，成績評量與考核並非單一，我們重視的是啟發與引導，是等待與陪伴。老師需要教學技巧，也要輔導熱忱。課程進度不是我們的最終訴求，雖然內容安排得宜也不容忽視；希望讓同學有更多時間探索自我，開拓更多興趣，這是我們學制保持彈性的主要考量。因此，這間「公益學校」，最強大的教學力量就是由心而發——「愛心」與「耐心」，一步一步，點石成金！我們把人視為目的，而不是工具。我們尊重每一位學生，師生關係因而產生微妙的變化。

教育是百年大計，不能揠苗助長，無法一針見效。老師是同學生命中的「園丁」——觀察適應情況，需要細心灌溉，更須透過多種資源協助，發揮他們專長與潛能。因此，「溫室裡的花朵」，無法長成大樹；我們採取種種不同的教學方式，例如：多媒體科課程參訪「股票博物館」，觀光科課程走訪歷史古蹟或商圈市集，「正式」與「非正式」課程能夠相輔相成、「理論」與「實際」能夠達到平衡。不僅是「知識人」，也是「行動人」。我們知道五育中的德、智、體、群、美不應偏廢，但以往教育環境往往偏重智育，而忽略整體發展，非常可惜。南華高中看到了！不再複製以往教育模式，改為鼓勵同學尋求多元發展的可能。課業成績不是唯一評量模式。其他方面，學校也相當鼓勵同學，能夠認識自己潛能，發揮本身專長。例如：在花式溜冰、游泳，本校都有相當亮眼成績。美容、觀光相關證照，更是不勝枚舉。近來更與「臺北市動態藝術嘻哈文化業職業工會」合作，培養舞蹈人才。為的是什麼？讓有興趣的同學找到機會與舞臺，透過訓練，產生更多可能性。同學在此找到自信，可能不是成績，因那不是唯一。



圖 2 明亮舒適的學習環境，教師創造種種學習可能。

要如何具體執行，遇到的困難不小，但因為目標是明確的，這是一所「公益學校」，更讓教師在教學相長過程，清楚定位所在。我們發現，同學大多來自社經地位低落的家庭，加上家庭功能較不周全，因而造成學習動機普遍低落。但我們萬萬不可否定他們，可能是時間問題，需要等待與陪伴；是方法問題，需要生活與經驗；是適應問題，需要經營與安排。讓同學漸漸敞開心房，認同南華高中。如同我們說過，南華高中是一所「公益學校」，不僅要幫助這些同學，更要把「不可能變成可能」，把「好的變成更好的」。看到學生成長是我們最感欣慰的事情。

伍、公益教育須與家庭結合

沒有一個孩子的心房是走不進去，在正式課程之外，我們關心同學的家庭狀況。畢竟家庭是成長背景最重要的因素，深深受其影響，不可小覷。家庭重要性完全不亞於學校教育。唯有兩相配合，方能相得益彰，才能期待教育功能達到事半功倍。因此，導師不定期做家庭訪問，校長更是以身作則，也到學生家中訪問，在開門的那一剎那，常讓家長與學生覺得相當感動。「想不到高中還有家庭訪問」！家長知道學校不但沒有放棄他們的孩子，反而家長同受激勵，因而達到更好的親師互動，也更清楚同學的生活狀況，對於師生關係大有助益。

陸、公益教育的社會責任

透過家庭訪問，我們看到社會底層人物縮影，了解同學故事。了解現狀是解決問題的第一步，接下來則是培養同學在品行、學業、技能能夠齊頭並進，不淪為社會的負面阻力，而是成為正面提升的象徵。透過教育可以讓同學們，有意識改變——包括：性格、態度，日後將可翻轉人生，有更多更好的機會，等著同學去嘗試。把眼光放遠，將來他們也會把好的、正向力量回饋給社會。我可以毫不猶豫地說，南華高中正是有這樣的使命感與社會責任。



圖3 2017是南華高中二十週年校慶，此為學校網頁

柒、公益教育的實際行動

與一般學校不同於強調成績、榜單、升學率，南華高中訴諸「公益教育」，先讓同學能在學校得到包容、接納、自我肯定，進而再去幫助其他類似成長背景的朋友。因此，我們鼓勵同學「做公益」。例如：美容科同學曾到三總護理之家，為爺爺奶奶們剪髮；全校同學自發性捐贈發票給慈善機構；也曾多次參加健走，將報名費幫助更多需要協助的弱勢朋友。教育從來不只是發生在課堂，也常常在教室之外。以實際行動來展示我們對公益教育的重視。

捌、公益教育的拓展對象

南華高中相當重視新住民及其子女，是臺北市最照顧新住民的高中職，並提供「新住民獎學金」申請。為什麼南華高中要這麼做呢？我們相信未來他們將成為臺灣的生力軍，國家經濟、家庭結構、多元文化，都與新住民朋友息息相關。因此，公益教育的對象就不僅僅限於臺灣學生。就目前接觸過的學生來看，來自國家有中國、越南，他們一邊讀書，一邊照顧家庭，相當不容易，表現好學精神。因此，也常常是班上其他同學的表率與楷模。南華高中提供新住民朋友能有進修學習的園地，正是因為我們看到新住民的重要與需要，期盼以後他們能為臺灣帶來更多正面力量。

玖、公益教育的學習管道

經由不定期但密集的演講，培養同學公益精神，真正落實「取之社會，回饋社會」的教導。例如：校友黃寶元，目前任教於大學餐旅管理系，獲獎無數。曾在本校校慶二十週年，與學弟妹面對面接觸。黃教授曾說：「做為一個廚師，我希望能把美味帶給所有人。看到客人吃菜時的滿足和快樂表情，那是我最開心、最幸福的時刻。」以利他利人作為前提，傳達正確價值，南華高中需要這樣的教育。一而再、再而三傳遞給同學。學校也曾邀請許多名人蒞校演講，例如：漫畫家魚夫、主持人鄭弘儀、導演李崗等等，共同營造公益教育的觀念，逐步落實於生活。

拾、公益教育的自主學習

學校提供同學在課餘時間，自由選修有興趣課程。例如：日間班學生可至兩日班、夜間班選修課程；兩日班、夜間班學生也是比照辦理。課程完成將頒發獎狀與獎金，以資鼓勵同學好學精神。學生的主要目的之一，就是幫助想學習的同學，能盡情享受學習的樂趣，不要因為金錢而阻斷種種可能。也無須被既有學制框架侷限。在南華高中，公益教育是我們的重點，自主學習更是當中的重要展現。

拾壹、公益教育的軟實力

學校用意在於公益教育，面對學生以最大的彈性與包容，也相當清楚輔導、安置、轉銜的自我定位，而有清楚視野，幫助同學探索生涯，展現自我。例如：提供社團活動，創意氣球社、吉他社等等，透過本身興趣，與人為善，無形中為自己加分，在未來升學面試也有所助益。南華高中對於正式課程與非正式課程同等看重，而且為人處世的態度絕不亞於課堂成績，我們積極培養同學的軟實力。

拾貳、公益學校南華高中

經由以上介紹，南華高中做為一所公益學校已經十分清楚。學校特色在於幫助社會各階層想要求學的朋友，提供進修管道，取得文憑機會，增進自身智能與技術。把「不可能變成可能」，把「好的變成更好的」。對於社會而言，這正是公益精神的展現，也多次得到教育局的肯定。在這樣的觀念基礎上，同學畢業後，也多能抱持社會責任，以正面力量回饋社會。新住民朋友也是如此，培養他們成為臺灣社會的生力軍。我們每一位老師同樣抱持公益教育的理念，除了課堂知識的傳授，更希望這些孩子成為社會的資產，創造更多的價值。每一位同學在南華教師眼中都有其獨特意義。人本身就成為目的，而不是工具。這是公益學校南華高中的辦學特色！

《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨： 究與實務資訊，致力提昇中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 學術論文	與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
教學專題	與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究。	字數上限 10,000字為原則	單審
實務分享	各縣市在地之中等學校教育報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗） 教育想想（以當前中等教育之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核
特色學校 ／單位	各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念	字數上限 4,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。

2.投稿學術論文或領域教學類之文

章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。

3. 來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
4. 「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導項下網頁下載。
5. 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊五冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處網頁。

十、來稿請自行印出紙本一式三份，以掛號方式寄至10610臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
: 2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25
: 修正、2006/1/12修正、2007/1/18修
: 正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、
: 2009/01/01施行、2010/03/11修正、
: 2011/01/01施行、2012/02/02修正、
: 2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施
: 行、2017/02/17修正施行
.....

《中等教育季刊》審查要點

壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／學術論文」為雙審制；「教學專題」及「實務分享」類文章則採單審制。

第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

第二階段：外部審查

- 一、初審
 - (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
 - (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
 - (三)審查稿件如屬「專題論文／學術論文」類，所考量的審查規準如下：
 - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）

- 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
- 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
- 4.文字精確、流暢之程度（20%）
- 5.原創性、學術性或應用價值（20%）

(四)審查稿件如屬「教學專題」及「實務分享」類，所考量的項目如下：

- 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
- 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
- 3.文字精確、流暢之程度（25%）
- 4.應用或參考價值（25%）

(五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。

(六)初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。

(七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

二、複審

(一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。

(二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。

(三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。

(四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

第三階段：編輯委員會審查

一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。

二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

貳、稿件修正與刊登

一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修

改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。

二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。

三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「接受刊登證明」，作者於接獲本刊之「接受刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

參、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

肆、本法之施行

本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行

《中等教育季刊》徵稿內容

中等教育季刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年3、6、9、12月出刊。

※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
70卷第1期	實驗教育	鄭同僚教授
70卷第2期	校園空間與美感教育	湯志民教授
70卷第3期	素養導向評量	任宗浩教授
70卷第4期	正念教育	謝傳崇教授

※徵稿範圍

專題論文／學術論文／教學專題／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導項下「中等教育季刊」網頁（<http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/>）

●專題論文／學術論文

與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

●教學專題

與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究，需送一位審查委員審查。

●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

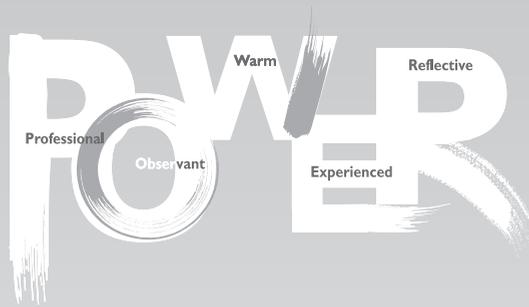
●特色學校／單位

歡迎各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。









發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／劉美慧

[STAFF]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

吳麗君、林陳涌、林威志

張嘉育、黃政傑

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

任宗浩、邱淑娟、林樹聲

周麗端、胡益進、張素貞

湯志民、鄭同僚、蔡居澤

謝傳崇

副總編輯／葉怡芬

責任編輯／鄭同僚

執行編輯／劉育珊

英文校對／中天聯合企業股份有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[發行所]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育
與就業輔導處地方教育輔導組）

電話／（02）7734-1245

傳真／（02）2363-1872

[經銷商]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／market@psy.com.tw

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元