

# 教育學誌

(原初等教育學報)

第四十二期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一〇八年十一月

# 教育學誌第 42 期

(原名初等教育學報，民國 93 年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 108 年 1 月至 109 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 尹玫君 王瑞堦 施淑娟 張麗麗 郭丁熒

董旭英 詹盛如 劉世雄 鄭彩鳳 蕭佳純

執行秘書：林郁馨

協助編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 108 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

# 教育學誌

(原南師初等教育學報)

## 第四十二期

### 目次

- 持續安靜閱讀對國小一年級學童識字能力與閱讀興趣之影響  
..... 盧雅雯、莊文啟、歐陽閻.....1
- 縣市層級課程推廣之個案研究：以新北市品德教育聯絡簿為例  
..... 侯一欣、高新建.....55
- 結合基本學力與多元學制所發展之紐西蘭學歷資格架構  
..... 于承平.....111
- 從教師專業發展角度看中國大陸公開課的影響與爭議  
..... 吳振興.....153



# Contents

The Effects of Sustained Silent Reading  
on First Graders' Word Recognition and Reading Interests  
..... Ya-Wen Lu, Wen-Chi Chuang, Yin OuYang.....3

A case study on the curricular dissemination  
at municipal level: The Character Educational Communication  
Book in New Taipei City  
..... Yi-Hsin Hou, Shin-Jiann Gau.....57

New Zealand qualifications framework -Linked  
to the basic academic competence and diversified school system  
..... Cheng-Ping Yu.....112

On the effect and dispute of the open class in mainland  
China from the perspective of teachers' professional development  
..... Zhen-xing Wu.....155



教育學誌 第四十二期

2019年11月，頁1~53

## 持續安靜閱讀對國小一年級學童識字能力與 閱讀興趣之影響

盧雅雯

國立臺南大學教育學系課程與教學碩士在職專班學生

莊文啟

澎湖縣鳥嶼國民小學校長

歐陽閻\*

國立臺南大學教育學系教授

### 摘要

本研究旨在探討持續安靜閱讀對國小一年級學童識字能力與閱讀興趣之影響。本研究採不等組前後測準實驗設計，以澎湖縣某國小一年級兩個班的56位學生為研究對象，一班為實驗組，人數28人，接受持續安靜閱讀；另一班為控制組，人數28人，未接受持續安靜閱讀。實驗時間共16週，每週5天，每天10分鐘。本研究之主要發現包括：(一)持續安靜閱讀對國小一年級學童的識字能力之提升效果不明顯。(二)持續安靜閱讀能有效提升國小一年級學

---

\*通訊作者:歐陽閻，聯絡方式:e-mail:ouyang@mail.nutn.edu.tw

童之閱讀興趣。(三)學生對於參與持續安靜閱讀多抱持正面看法。  
(四)家長對於推行持續安靜閱讀之意見回饋多為正面肯定。

關鍵字：持續安靜閱讀、識字能力、閱讀興趣、國小學生



# **The Effects of Sustained Silent Reading on First Graders' Word Recognition and Reading Interests**

Ya-Wen Lu

Master Student,

Master Program of Curriculum and Instruction,

Department of Education, National University of Tainan

Wen-Chi Chuang

Principal, Niaoyu Elementary School

Yin OuYang\*

Professor, Department of Education,

National University of Tainan

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effects of sustained silent reading (SSR) on first graders' word recognition and reading interests. The pretest and posttest nonequivalent group experimental method was adopted. Fifty-six 1<sup>st</sup> graders in an elementary school in Penghu County served as participants and were divided into the experimental group and the control group. Twenty-eight students in the experimental group received sustained silent reading. Twenty-eight students in the control group didn't receive sustained silent reading. This study took sixteen weeks, five days per

---

\*Corresponding Author: Yin OuYang; E-mail: ouyang@mail.nutn.edu.tw

week, and one ten-minute session each day. The findings of this study are as follows: (1) The experimental group scores on word recognition did not have significantly different with the control group. (2) The experimental group scores on reading interests were higher than the control group. (3) Students in the experimental group had positive attitude toward the sustained silent reading. (4) The parents had positive attitude toward the sustained silent reading.

**Key Words:** sustained silent reading (SSR), word recognition, reading interests, elementary school students

## 壹、前言

閱讀和國家競爭力的關係息息相關，孩子是國家未來的主人翁，培育好孩子的閱讀力，才能提升國家的競爭力。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2000）指出，國民閱讀水準的高低，深深影響國家經濟與社會的發展，閱讀能力越高的國家，國民所得越高，國家競爭力也越高。除此之外，閱讀更是教育與學習的核心，因為學校中每個領域的知識都是需要藉由閱讀而學習（齊若蘭、游常山、李雪莉，2003）。換言之，沒有閱讀能力，學習就無法順利進行。閱讀在孩子學習成長的過程中是自學最佳的工具與手段（柯華葳，2014）。閱讀是一個工具，可以打開人類知識的門（洪蘭，2015）。閱讀是學習各種學科的有效方法，但是閱讀能力也是需要學習的，透過書本的閱讀是學習閱讀的不二法門（柯華葳，1994）。李家同（2013）認為大量閱讀是基礎教育的起點，閱讀不夠就無法抓到文章主旨和表達自己的想法，當然各個學科的學習都不會好。但 Cagelka 和 Berdine 在1995年曾指出，如果不能識字，閱讀將只是一堆無意義的符號呈現於眼前（引自許彩虹，2012）。識字是閱讀的基礎（柯華葳，2014；萬雲英，1991），識字在閱讀的歷程中非常重要，是必須先行推動的要務（許彩虹，2012）。

最佳的識字能力養成關鍵時期依據Chall（1996）的看法，他認為閱讀發展階段從零歲開始，閱讀行為會產生質量之變化，依特殊性可分為六個階段：前閱讀期（出生到6歲）、識字期（6到7歲）、流暢期（7到8歲）、閱讀新知期（9到14歲）、多元觀點期（14到18歲）、建構和重建期（18歲以上），六個階段又可分為兩大區域：

前三期為學習閱讀（learning to read），後三期則是由閱讀中學習（reading to learn），後一個閱讀發展階段乃奠基於前一個階段，閱讀發展從零歲開始至終身仍不斷成長。依據閱讀發展階段來看，識字能力養成的關鍵期在國小低年級階段，讓此時期的學童能大量識字是非常重要的階段性任務，否則將會影響之後的閱讀能力，進而影響了整個學習歷程，識字教學是走向閱讀的首要之路，因此識字量被用來當做閱讀能力的重要指標之一（許彩虹，2012）。Stanovich（1986）提到在閱讀的發展過程中，閱讀好的孩子有較多詞彙幫助讀得更多，並在閱讀中進一步獲得新的語言經驗和詞彙，因此讀得更好；相反地，詞彙量不足的孩子，則是閱讀速度緩慢、閱讀量較少，由於詞彙量的發展速度較慢而抑制了閱讀能力的進一步增長，故兩者的閱讀表現差距越拉越大，形成了閱讀的「馬太效應」（Matthew effects）。因此越早讓學童具備良好的識字能力，在閱讀時才會引起他們更多的興趣，再由閱讀興趣來帶動更多閱讀行為，進一步提升閱讀能力，有了優質的閱讀力後，學習力也會因此跟著長大茁壯，走向學習的康莊大道。

陳新豐和方金雅（2016）在其研究中指出「偏遠閱讀教學學校」在低年級時即重視閱讀識字的教學，除了以閱讀教學課程為學校本位課程之外，在早自習也規畫了晨讀時間，因此小一升小二時，識字量就成長快速，不同於「偏遠學校」學生和「非偏遠學校」學生的識字量是在小二升小三時成長較快，由此可知指導學生進行閱讀活動越早越好。而從2006至2016年的國際閱讀評比中發現，閱讀興趣及對閱讀的自我評價越高，閱讀成就也越高，雖然臺灣學生在閱讀素養的排名上一直有穩定的成長與進步，但在閱讀興趣及閱讀能力的自信心在國際上仍是偏低的，顯示臺灣大多數學生不是為了樂

趣而閱讀，因此PIRLS 2016的報告書中特別強調，未來的閱讀推動需以培養學生閱讀興趣為首要目標，由此可知閱讀興趣對學生來說有多重要（柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧，2017；柯華葳、詹益綾、丘嘉慧，2013；柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2009）。誘導閱讀需要先激發興趣（洪蘭，2015）。只有樂在閱讀，才能持續學習（齊若蘭等人，2003）。

一年級的孩子，正是學習的起步階段，如果在這關鍵時刻，能透過大量閱讀發掘出自己的閱讀興趣，因此培養出良好的閱讀習慣，增進自己的閱讀能力，將有助於日後的學習。晨光時間是學生一天學習的開始，研究者多年來擔任低年級導師，發覺學生每天一早到校，除了抄寫聯絡簿、收作業外，大部分的學生都只是在座位上發呆或聊天，不會主動從旁邊的書櫃中拿書來閱讀，經由提醒過後亦然，可見他們對閱讀不太感興趣。此外，研究者也發覺對閱讀越沒興趣的孩子，讀書的速度相對緩慢，對簡易的語詞有時也不懂其意，甚至影響了數學、生活等其他學科的學習，於是研究者開始思考、尋找怎樣的閱讀方法既能提升學生的識字能力，又能啟發他們的閱讀興趣，在尋找閱讀妙方的過程中，發現了這種讓許多人著迷的閱讀方式就是「自由自主閱讀」(Free voluntary reading, FVR)：它是指想讀而讀，不需寫讀書報告、不用回答問題、不喜歡這本書也不勉強讀完它的一種閱讀方式，而校內可施行的FVR方式有三種：持續安靜閱讀 (Sustained Silent Reading, SSR)、自己選擇閱讀 (Self-selected Reading) 與廣泛閱讀 (Extensive Reading)，透過研究發現校內施行FVR可增進閱讀理解力、寫作能力、字彙等，證明自由閱讀是非常愉快的事，當孩子能因樂趣而閱讀時將會收穫許多好處 (李玉梅譯，2011)。其中持續安靜閱讀指的是在學校每天給

學生一小段時間，大多是10~15分鐘，讓他們自選書，讀想看的任何讀物，幾乎沒有應負之責任，即不用交報告或針對內容來考試，所以SSR是一種為了興趣而讀的閱讀方式，因為閱讀有趣甚至是迷人，讓學生不用逼也會自己去讀，如此就更有助於讀寫能力的發展（林俊宏譯，2017）。因此SSR是適合在學校推行自由自主閱讀的一種好方式，但在校時間有限，所以大部分選擇利用晨光時間來進行SSR，於是又稱之為晨讀。大家一起來，每天都讀，挑自己喜歡的書，只要讀就好，是晨讀成功的祕密（齊若蘭等人，2003）。晨讀對任何人來說都可簡單實行的，因為所佔用的時間不長，大部分以十分鐘為主，也不需要特殊設備及大量的人力、物力、財力，只要想做就可以做到（孫鶴雲譯，2018）。「晨讀十分鐘」在歐、美、日、韓長期的推行及研究後，都已證實是能引起國中小學生閱讀興趣，進而培養閱讀習慣最有效的運動，並由研究中顯示參與過晨讀十分鐘的學生，在閱讀測驗的技巧表現和單字量都比參加前進步許多，閱讀態度比未參加過的學生更積極，也會養成較好的閱讀習慣（賓靜蓀、張漢宜、李岳霞，2010）。

再者，家長是教師班級經營的重要夥伴，孩子生命中最重要陪伴者，孩子閱讀習慣的養成不應僅侷限在學校，學校教育也不是教育的全部，尤其對小一新生而言，家庭教育的重要性，可能更甚於學校教育，而且低年級學生的課外時間多於課內學習。因此，研究者希望透過家長在家對孩子的觀察與互動，來了解家長對於推行持續安靜閱讀的意見與回饋。

基於上述，本研究嘗試於晨光時間推動持續安靜閱讀活動，藉此提升學童識字能力及閱讀興趣，並探究家長對此活動的意見與回饋。茲將本研究的目的詳述如下：

- (一) 持續安靜閱讀對國小一年級學童識字能力的影響。
- (二) 持續安靜閱讀對國小一年級學童閱讀興趣的影響。
- (三) 探討學生對於參與持續安靜閱讀的看法。
- (四) 探討家長對於推行持續安靜閱讀的意見回饋。

## 貳、文獻探討

### 一、持續安靜閱讀之定義

持續安靜閱讀的概念是由Hunt於1960年代最先提出，一開始稱做不受干擾持續安靜閱讀(Uninterrupted Sustained Silent Reading, USSR)，它受到McCracken夫婦支持並將名稱縮寫縮短為SSR，在1970年代即推行於美國公立學校，廣受歡迎（沙永玲、麥倩宜、麥奇美譯，2015；Meyers, 1998）。

這種閱讀方法是隨手拿本書、報紙或雜誌，不被問問題、寫報告等干擾，純粹為了興趣而閱讀，這個概念在實施的過程中，出現許多的別名，有：拋開一切閱讀（Drop everything and read, DEAR）、每天獨立閱讀時間（Daily independent reading time, DIRT）、持續不受干擾的閱讀時間（Sustained quiet uninterrupted reading time）、自由自主閱讀（FVR）、提供每天閱讀的機會（Providing opportunities with everyday reading, POWER）等（沙永玲等人譯，2015；Gardiner, 2001）。

釐清了各種與持續安靜閱讀相關的閱讀形式的名稱後，了解這些閱讀方案之間實施程序雖略有差異，但Gardiner（2001）發覺它們都有相同的指導原則，包含：學生們每天都能安靜閱讀，可以自由選擇適合自己的書籍，閱讀時不被干擾，也可以不用看完一本

書，老師以身作則，而且不需要測驗或繳交讀書報告。因此王怡卉（2005）認為持續安靜閱讀不是偶一為之的趣味教學活動，不是用來填補上課零碎時間，也不屬於直接閱讀教學，而是一個規律且持續的給予學生在校閱讀時間，經由示範、模仿的過程，在沒有考試、評量的壓力下，使學生自然的將閱讀內化成自己的習慣。Manning、Lewis和Lewis（2010）則指出持續安靜閱讀是利用在校某段明確的時間，師生一起安靜閱讀，為了樂趣而讀，所以在過程中或事後無須任何的評量，最重要的目標在培養學生對閱讀的正向態度，希望藉此讓學生享受閱讀並培養良好的閱讀習慣，而持續安靜閱讀可以是閱讀課程的一部分，亦能是在課外促進廣泛閱讀的活動。

郭金枝（2011）認為持續安靜閱讀是一個符合個人需求的閱讀方法，不但讓閱讀成為愉悅的活動，也能練習閱讀技巧、累積個人習得的字彙、提升閱讀能力，更能引導學生自發性閱讀、養成閱讀習慣，對閱讀態度和閱讀動機都產生正向之轉變。郭得海（2015）亦指出持續安靜閱讀自從被提出後，便以不同的名稱及形式廣為教師所使用，主要使學生樂於閱讀為目的，在無評量壓力下讓學生自由選書，每天利用10~15分鐘規律閱讀，從中培養學生廣泛閱讀的習慣，藉此發展與其年齡相對應或更為高階的閱讀能力。

綜合上述，持續安靜閱讀有許多相同概念但不同名稱的別名，它是指在沒有任何考試及評量壓力下，經由老師示範、學生模仿的過程，給予學生一個規律、持續、安靜且能自由選擇書籍的在校閱讀時間，其目的主要在使學生樂於閱讀，自然的提升各種與閱讀相關之能力並將閱讀內化成習慣。本研究將「持續安靜閱讀」定義為利用週一至週五晨光時間中7:50~8:00的十分鐘，老師以身作則，陪同學生一起靜下心來安靜閱讀，並依自己的興趣選擇書籍，只要



讀就好，不必繳交學習單、心得報告等閱讀作業，盡情享受晨間閱讀的美好。

## 二、持續安靜閱讀之實施策略

持續安靜閱讀看似簡單易行，但在實施過程中仍要留意一些策略或掌握某些成功要素，才能順利達成讓學生享受閱讀並樂於閱讀的目的，發展出相應於其年齡或更為高階的閱讀能力。本研究綜整多位研究者對持續安靜閱讀的實施策略或是成功要素後發現，與上述提及 Gardiner (2001) 歸納的五項指導原則相呼應：即學生們每天都能安靜閱讀，可以自由選擇適合自己的書籍，閱讀時不被干擾、也可以不用看完一本書，老師以身作則，而且不需要測驗或繳交讀書報告。茲加以闡述如下：

### (一) 學生們每天都能安靜閱讀：一段持續專屬的閱讀時間

好習慣的養成，平均需要 66 天不間斷的練習，當你每天都在同樣情況下做同樣的事，習慣就會成自然 (Lally, Jaarsveld, Potts, & Wardle, 2009)。洪蘭 (2016) 亦提到閱讀是習慣不是本能，不能讓一個還沒有閱讀習慣的人一次讀很多，這會引起反效果。為了順利引起學生的閱讀興趣，活動不宜安排太長時間。年級越小的學生，能專注的時間越短，而且要持續不間斷才能養成習慣，為什麼以「十分鐘」為門檻呢？是因為十分鐘很短，是小學生可以忍受的長度，希望透過一個簡單容易達成的目標，日復一日養成習慣，因此閱讀時間長短的安排最好按照學生的年齡、專注力的發展來考量比較合適 (賓靜蓀等人, 2010)。

Pilgreen (2000) 指出比起閱讀時間更重要的是閱讀頻率，閱讀頻率成為閱讀是否能成為習慣的關鍵，與其一星期或一個月只讓學生進行一次較長時間的閱讀，不如每天給學生一些短暫卻固定的時間閱讀來得好。閱讀並非天生的能力，需要時間常常練習，為了促進閱讀習慣的培養，必須讓他們在學校有時間規律的閱讀，藉由學校進行固定的默讀來奠定獨立閱讀的自信和能力基礎，這對來自沒有閱讀習慣家庭的孩子更是需要（賓靜蓀等人，2010）。由於本研究對象是剛入學的國小一年級新生，凡事都處於新奇懵懂的階段，加上低年級在校的時間幾乎都只有半天，作息十分緊湊，所以不宜安排太長或一天兩次的閱讀時間，以免讓學生感到不耐煩，反而降低他們對閱讀的樂趣，而且趁他們剛起床精神好時，讀些有益身心的好書，開啟一天的學習，加上天天固定的時間進行，也比較容易讓學生養成習慣，因此利用晨光時間進行十分鐘的持續安靜閱讀，應是對小一新生最適當的安排。

(二) 可自由選擇適合自己的書籍，也可不看完一本書：學生自選書

許多與持續安靜閱讀相關的文獻中，都提及「學生自選書」是一大特點，所以引起學生閱讀的動機是很重要的，當兒童閱讀自己「想讀」而且「能讀」的素材時，他們才真正參與閱讀這件事（沙永玲等人譯，2015；林俊宏譯，2017；郭金枝，2011；歐怡君，2014；鍾明靜，2017；Krashen, 2011；Pilgreen, 2000；Yoon, 2002）。持續安靜閱讀時相當有

彈性並且無壓力，如果學生發覺自己對該書無興趣或不太懂其內容，可以隨時停止並換一本新的，還有為了讓學生持續專注在書本上，可請學生於每日專屬閱讀時間前，一次同時拿三本書回座位，總之學生手上的書，一定是要自己喜歡看的，因為唯有喜歡，才會發自內心的想要閱讀（陳德懷，2016）。當學生自己選擇的閱讀素材能吸引他們時，他們會花較多的心力、持續較長時間的閱讀，因此能高度投入及學得更多（Yoon, 2002）。因此，實施持續安靜閱讀最重要、最需要的第一要素即是讓學生能自選書，此要素也是此活動能否成功引起閱讀興趣的最大關鍵。

為了讓學生能順利選擇自己感興趣的書籍來閱讀，閱讀環境的建置十分重要，許多在過去成功的持續安靜閱讀課程，均是在學生參與自由閱讀的教室中提供了大量、容易取得的閱讀材料。Pilgreen（2000）強調在實施持續安靜閱讀時，教師提供給學生的書籍要包含「感興趣」、「易取得」及「多元性」三大原則，要讓孩子無處不逢書，因此班級閱讀角落或圖書館很重要，教室裡必須有適齡、多樣化、符合各種閱讀程度、不同類型的書籍。Krashen（2011）也指出教室內應有大量且類型不同的書籍，漫畫及報紙也可以。歐怡君（2014）認為要讓兒童喜歡並享受閱讀，硬體的設施、實施的親和力和教師營造班級閱讀氣氛的軟實力皆為重要，而班級圖書要具有方便、豐富的特質。展示書籍能吸引讀者閱讀，增加接觸書籍的機會，以往教室中

只露出書背的書籍很難讓孩子們注意到它們，可改用書籃或箱子擺放讓孩子很容易看見書的封面，同時還能一本本翻閱，因為顯而易見的書籍封面不只能吸引孩子的目光，也能「促銷」書籍（郭妙芳譯，2012）。除了教室，圖書館更是一個讓學生處於大量、豐富、多元類型圖書所包圍的環境，隨手就能輕鬆方便的取得圖書，較容易找到引起自己興趣的書籍，學生自然而然就能開始進行閱讀活動。PIRLS 2011 報告書中提到學校圖書館提供愈多引發學生閱讀興趣的書，使得愈多學生喜歡閱讀，進而提升他們的閱讀能力，亦發現學校藏書量超過一萬本，學生成績顯著較佳（柯華葳等人，2013）。想讓孩子自選書閱讀前，要提供充足、多元又豐富的書本。

### （三）閱讀時不被干擾：安靜舒適的閱讀環境

Pilgreen（2000）回顧文獻時，發現在大部份成功的實驗中，只加入不受干擾和安靜閱讀時間這個成分，雖只是讓學生處於傳統教室環境中平常坐的位子上，閱讀時他們仍受保護，免於噪音或干擾，在進行閱讀時，可有以下配套措施搭配，如：老師應出面勸阻閱讀時說話的學生、在教室門上掛上「請勿打擾」的牌子，或設置一個計時器避免學生因關注何時結束而分心，在這段時間內，學生不可從事任何和家庭作業有關的閱讀，單純是為了樂趣而閱讀。王怡卉（2005）發現舒適和安靜是主要組成一個有效閱讀環境的標準，閱讀區若有帶著家庭溫暖感覺的家具，

也許會更能增加閱讀環境的吸引力。然 Pilgreen (2000) 提及在經濟方面無法負擔特殊的設備時，一個安靜的環境亦能支持閱讀者進入那個沈浸於好書中的環境，因此僅僅只為學生提供一個愉悅的、安靜的地方仍可達成效果。總歸來說，安靜、舒適是營造一個有效的閱讀環境不可或缺的要件。

#### (四) 老師以身作則

老師是閱讀的領航員，也是示範閱讀樂趣的最佳人選，晨讀時間應不受干擾，老師要遵守和學生共同制定之規則，避免在這時檢查或批改作業，必須以身作則全程參與，閱讀自己想看的書(賓靜蓀等人，2010)。Pilgreen(2000)提及在學生閱讀時，教師親自示範是很重要的，當學生看見老師享受閱讀，也較易產生試著自己閱讀的意願，亦較能認同閱讀活動的價值。Yoon(2002)指出父母、老師或同伴等的閱讀行為示範，可以促進兒童學習閱讀，並對他們的閱讀態度有著很重要的作用。有愛讀書的大人，才有樂讀的小孩(齊若蘭等人，2003)。陳德懷(2016)也提及當老師安靜、全神貫注的坐在全班都能看見的位置和學生一起閱讀，無須特別解釋，學生便能清楚明白在晨光時間中進行身教式持續安靜閱讀時間該做什麼了，老師的身教加上境教是一股十分強大的力量，而老師的身教會影響學生對閱讀的價值、態度與看法。總而言之，希望學童愛上

閱讀前，老師自己也要先做最佳示範，在安靜的閱讀世界裡盡情投入與享受。

(五) 不需要測驗或繳交讀書報告：無評量的壓力

為了讓學生從閱讀中獲得最大的快樂，老師不以閱讀內容測驗學生，學生也不需寫任何形式的紀錄、報告或記下他們閱讀素材的資料，如書名、閱讀頁數（李玉梅譯，2011；沙永玲等人譯，2015；林俊宏譯，2017；陳德懷，2016；Gardiner, 2001; Pilgreen, 2000; Yoon, 2002）。Pilgreen（2000）發現 87%成功的持續安靜閱讀均有一個相同之處：學生應該在強調不需有閱讀理解的作業下自由自在的閱讀，任何形式的紀錄或報告因為看起來太像學校的作業會影響閱讀所帶來的快樂。PIRLS 2006 報告顯示，「每天」閱讀完寫作業或交報告的學生，他們的閱讀素養比「每週一次」或是「每月一次」的學生閱讀成績差，每天閱讀後有作業與閱讀成績不成正比，作業多並不能促進閱讀成績是一個跨國肯定的現象（柯華葳等人，2009）。

在持續安靜閱讀活動中沒有讀後討論的設計，當孩子們大量閱讀後，自然會有與他人分享的心情，老師要多多鼓勵，但注意聊書是沒有壓力的分享與推薦，目的是讓人與書更親近，千萬別讓孩子感覺是一項功課，而大人則可以與孩子共同為書本訂出「容易」、「剛好」、「挑戰」，透過對話一方面提醒，一方面給點小刺激，適度引導孩子提升閱讀難度，但仍讓孩子擁有自行決定閱讀難度程度的權利

(陳德懷, 2016)。從閱讀好書中得到樂趣與放鬆無壓力的體驗，是持續安靜閱讀設計的初衷，也是持續安靜閱讀確切想達成的目標。

綜合上述，持續安靜閱讀的實施方式雖然不算繁瑣，不過想達成預期中的目標，教師除了提供學生「感興趣」、「易取得」及「多元性」的圖書之外，在實施過程中仍需注意有無確實執行上述原則：每天提供一段持續、專屬的閱讀時間，讓學生能自選書，在安靜、舒適的閱讀環境中，教師以身作則與學生在無評量的壓力下一起快樂的閱讀，相信在這樣的原則下，學生更能從中發掘出閱讀之樂趣，進而提升自身的閱讀能力。本研究的持續安靜閱讀將採用上述五項實施原則為實驗設計依據，冀望利用晨光時間進行持續安靜閱讀讓學生的識字能力及閱讀興趣都能往上提升，並因此愛上閱讀。

由於持續安靜閱讀主要強調的理念是讓學生能夠真正喜愛閱讀，並透過持續、規律、安靜的閱讀來提升各種閱讀能力，且實施上無須大幅度更動班上的課程；另有鑑於國小一年級學童正處於Gunning (1996) 所說的閱讀能力的開始閱讀期發展階段，開始明瞭文字與語音之間連結或對應的關係，能力尚未自動化，在識字上須花費許多時間，因此閱讀速度十分緩慢（引自戴敬蓉，2008），因此本研究想藉由一簡易易實施、又不會對學生造成壓力的方式來引發學生的閱讀興趣及提升識字能力，故擬藉由持續安靜閱讀的推動來驗證其對學童識字能力及閱讀興趣是否有良好之實施成效。

### 三、持續安靜閱讀與識字能力之相關研究

陳德懷（2016）認為以持續安靜閱讀概念的閱讀方案皆屬於大量閱讀，也就是所謂的量讀的一種，透過日積月累的閱讀而積累的閱讀量不容小覷。李家同（2013）認為大量閱讀是基礎教育的起點，閱讀不足會造成學習任何課程都有困難，如：抓不到文章的主旨、無法表達自己的想法等問題；反之，透過大量閱讀，建立常識、累積知識、增廣見識後，才有足夠的辨識能力、批判思考能力及獨立思考的能力。因此培養獨立思考的好方法，便是一個人能靜下心來閱讀，所以我們應該把閱讀視為學習各種學科的有效方法（陳德懷，2016）。以持續安靜閱讀或晨讀為研究的主題，大多是與閱讀理解能力的探討有關，相較之下探討其與識字能力的研究就少很多，茲將國內外探討持續安靜閱讀與識字能力的相關研究彙整如表 1。

由表 1 可看出，雖然在探討持續安靜閱讀是否能提升識字能力這方面的研究並不多，但從這些少量的研究中，部分研究在進行持續安靜閱讀時會搭配閱讀教學（Melton, 1993; Owens, 2003）、而部分研究則僅實施持續安靜閱讀（王怡卉，2005；歐怡君，2014；Shin, 2001），均證實此種閱讀方法無論有無搭配閱讀教學，對於提升國小階段學生的識字能力都有所助益，對學習困難或是低年級學生亦是如此。其中，歐怡君（2014）的研究中提到利用下午第一節課作為持續安靜閱讀時間，是因為她任教的學校無晨光時間，她發現透過固定的時間，學生能主動準備拿出書來看，也能投入閱讀，實驗時間十四週雖然不長，卻已證實持續安靜閱讀能提升學生的識字能



力，雖然該研究對象的起始點與本研究同為一年級學生，但其實際的研究期程是一年級下學期跨至二年級上學期，而且主要研究時間是二年級上學期，因此該研究之研究對象定義為低年級學生，與本研究的小一新生不甚相同，需再留意。另外值得注意的是在王怡卉（2005）的研究結果中卻發現持續安靜閱讀未能顯著提升國小五年級學生的認字量，其推論造成原因可能是因為學生閱讀素材集中在漫畫類，文字不多而造成的，以及進行測驗時學生處於一個較浮動的情緒中，未來在進行本研究時，將多留意以上提及的部分。

表 1

## 國內外持續安靜閱讀與識字能力之相關研究

研究者 (年代)	研究對象	實施期程與方式	重要研究發現
Melton (1993)	國小三、四年級有學習困難的學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分為 2 組：實施每天 10 分鐘的安靜閱讀以及每天 30 分鐘的閱讀教學。</li> <li>2. 進行為期 6 個月的實驗。</li> <li>3. 學生每週一次會記錄他們閱讀書籍對內容的回應，並談論分享他們閱讀的書籍。</li> </ol>	接受持續安靜閱讀的學生，在文章中的認字方面有較好的成績，且達顯著差異。
Shin (2001)	閱讀能力低落而參加暑期補救課程的學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 每天有 2 小時的時間進行安靜閱讀。</li> <li>2. 師生每天會針對當天的閱讀內容進行 10~15 分鐘的面談。</li> <li>3. 校方購買了廣受學生喜愛的書籍與雜誌提供給他們當閱讀素材。</li> </ol>	學生在閱讀測驗以及字彙上的進步幅度約有 5 個月的成效，對照組的孩子反而是退步了。

(續下頁)

(接上頁)

研究者 (年代)	研究對象	實施期程與方式	重要研究發現
Owens (2003)	四至六年 級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 控制組實施每週共 350 分鐘的語文教學(包含閱讀、寫作、拼字、文法等), 實驗組除了接受相同的語文教學外, 再加上每個星期共 60 分鐘的持續安靜閱讀。</li> <li>2. 進行為期 4 個月, 共計 15 週的實驗。</li> </ol>	五年級學生比其他年級的學生在識字能力及閱讀理解上有顯著的進步。
王怡卉 (2005)	國小五年 級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 每週由 5-20 分鐘循序漸進。</li> <li>2. 進行一學期(五個月)的實驗。</li> </ol>	持續安靜閱讀在識字能力方面沒有高於控制組。
歐怡君 (2014)	國小低年 級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 利用下午第一節課的彈性課程進行。</li> <li>2. 進行為期 14 週的實驗。</li> </ol>	持續安靜閱讀在提升國小低年級學生的識字能力上, 優於傳統閱讀教學法。

資料來源：研究者自行整理

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究的設計係採用準實驗研究中的「不等組前後測設計」, 以兩班國小一年級學生為研究對象, 閱讀方法為自變項, 進行為期 16 週, 每週 5 天、每天 10 分鐘、每週 50 分鐘, 共計 800 分鐘的閱讀實驗, 實驗組以持續安靜閱讀進行閱讀活動, 而控制組則是未接受持續安靜閱讀。實驗開始前先針對兩組進行由黃秀霜(2001)所編製之「中文年級認字量表」及研究者自編之「閱讀興趣問卷」做為前測, 實驗結束後, 再進行後測, 以前測分數為共變數, 排除前

測成績的影響，探討接受持續安靜閱讀與未接受持續安靜閱讀的學生，在識字能力及閱讀興趣上是否有顯著差異。在實驗結束後，由實驗組學生及家長填寫持續安靜閱讀回饋單，並將相關調查數據與意見分別進行量化與質性分析，以了解學生對於參與持續安靜閱讀的看法及家長對於推行持續安靜閱讀的意見回饋。

## 二、研究對象

本研究以澎湖縣某公立國民小學一年級學生為對象，除研究者擔任導師之班級做為實驗組外，另外隨機選取一個班級為控制組，兩組人數均各為 28 人，其中男生 12 人、女生 16 人，總計 56 人。

## 三、實施方式

本研究的實施方式係根據上述文獻探討所彙整之持續安靜閱讀的實施原則加以規劃，茲說明如下：

### （一）一段持續專屬的閱讀時間

為達到持續不間斷的效果，閱讀時間為每週一至週五的上學日，早上 7:50 至 8:00，扣除期初、期末預留週次，共 16 週，每週 50 分鐘，共 800 分鐘的持續閱讀時間。

### （二）學生能自選書

由文獻探討中得知，實施持續安靜閱讀最重要、最需要的第一要素即是讓學生能自選書，此要素也是此活動能否成功引起閱讀興趣的最大關鍵，學生手中的書都是依自己喜好而挑選的書。

### (三) 安靜舒適的閱讀環境

文獻中提及在持續安靜閱讀的實驗中，只加入不受干擾和安靜閱讀時間這個成分，即使只是利用傳統的教室環境，讓學生坐在他們平常坐的位子上，因閱讀時保護學生免於噪音或干擾，所以大部分的結果都是成功的。因此班上在進行閱讀時，若有人講話或是交談時，老師需出面勸阻，並於閱讀前在教室門上掛上「請勿打擾」的牌子，也會設置一個計時器，為了避免學生因關注何時結束而分心；在這段時間內，學生、老師皆不可從事任何和家庭作業有關的閱讀，單純是為了樂趣而閱讀。

### (四) 老師以身作則

由文獻探討中得知，持續安靜閱讀時老師有無一起參與閱讀，是此活動的重要關鍵之一。研究者身為實驗組的導師，在晨讀時間時，不檢查功課、不批改作業、全程參與，並坐在教室前全班都能看見的位置和學生一起安靜、專心的閱讀自己想看的書，研究實施初期需偶爾抬頭觀察學生是否有投入閱讀或需要協助。

### (五) 不檢驗成果

由文獻中得知，閱讀作業多並不能促進閱讀成績，而且還會降低閱讀興趣，因此持續安靜閱讀時間，學生就只是讀，沒有學習單、心得報告，也不會問學生問題，讓學生快樂的享受無壓力的閱讀世界。研究者會提供學生每人一個書籃，每天持續安靜閱讀過後，將最喜歡的書放置最前面，學生可以自行利用下課時間進行書籍交換，希望一

方面學生可以在無壓力的情況下聊書，一方面也能藉此活絡並形塑班上的閱讀風氣，提升學生的閱讀興趣。

本研究為能順利進行持續安靜閱讀，讓學生無處不逢書，除了提供「感興趣」、「易取得」、「多元性」三大原則的豐富藏書外（Pilgreen, 2000），主要透過三種管道準備圖書：

（一）請孩子各自帶最喜愛的書來校

考慮學生家中未必都有購買圖書，所以不勉強。

（二）建立班級閱讀角落

利用教育部補助班級圖書添購 10~15 本推薦好書，本校各班導師由推薦好書名單中共同討論後，挑出適合低年級閱讀之書本，以繪本為主；另有學校推廣能源教育時獲贈一批與能源、自然議題有關之圖書、之前家長捐贈的圖書及導師自行添購之書本，共 250 本，類別包含：繪本、百科全書、兒童雜誌、知識性漫畫書等。

（三）圖書館藏書支援

本校圖書館於 106 年 3 月整修完成重新開館，館藏書籍種類多元，總館藏量有 26,139 本，總館藏分類量達 17,917 冊，分為：總類 448 本、哲學類 243 本、宗教類 504 本、自然科學類 1,805 本、應用科學類 848 本、社會科學類 895 本、史地類 668 本、世界史地類 1,145 本、語文類 10,193 本、藝術類 1,168 本，未分類圖書 8,222 本為適合低年級閱讀之繪本，本校圖書館藏書豐富，若不善加利用實為可惜，因此研究者協調設備組長及圖書教師支援，除了個人能借閱 3 本，以一星期為期限的原本規定外，讓實驗組學生可

以突破校方的借書規定，額外增加班級集體借閱書籍每人自行挑選 5 本，共 140 本，此部分只能放置於班上不帶回家，於每週一的持續安靜閱讀結束後的 8:00 至 8:35，由研究者帶學生至圖書館進行自選書時間，學生每人帶著自己的專屬書籃，讓學生邊選書邊裝籃，除了享有類似購物的樂趣外，並且能放在班上成為學生展示書本的書籃，如此班上每週除了固定擺放的 250 本課外讀物外，加上流動的 140 本，便能有 390 本的圖書放置班上進行選擇及交換閱讀用。

#### 四、研究工具





本研究為了解持續安靜閱讀對識字能力及閱讀興趣的影響，使用的研究工具如下：

##### (一) 中文年級認字量表

「中文年級認字量表」係由黃秀霜（2001）所編製。該測驗的目的在評估受試者在沒有注音符號的輔助下可以單獨認得多少字，適用對象從國小一年級到國中三年級。評量方式為看國字讀音，全部測驗包括 200 個字類由高至低的中文字，依照難度分為十個等級，從最簡單的第一級排至最難的第十級。每個難度等級 20 個字，每行有 10 個字，可採個別及團體施測兩種方式，本研究因考量研究對象為小一新生，因此採用個別施測。個別施測的方式是逐字讀音，連續念錯 20 個字便停止施測，每字 1 分，最高為 200 分，最低 0 分，兒童在測試中自我校正成正確者，亦可

得分。該測驗的內部一致性係數為.99，重測信度為.81~.95，折半信度為.99；效標關聯效度國小階段為.48~.67。

## (二) 閱讀興趣問卷

本研究的閱讀興趣問卷係參考段承汧、歐陽閻（2016）及鄭曉婷（2017）所編製之閱讀興趣問卷改編而成，內容包含「主動性」、「興趣性」及「投入性」三向度。採 Likert 式四點量表形式：非常同意、同意、不同意、非常不同意，並加上四種臉部表情符號：、、、，因研究對象為一年級新生，施測時會將題目投影於白板上，並由研究者協助念題及解說，讓學生依據問卷內容，勾選出最符合其心情的表情選項，藉此以了解學生的閱讀興趣。其計分方式，依 Likert 式四點量表：非常同意、同意、不同意、非常不同意，給予 4、3、2、1 分，問卷得分愈高，表示學生的閱讀興趣愈高。

本研究的閱讀興趣問卷初稿編製完成後，曾函請七位專家針對問卷內容之適切性、關連性等加以審查，提供建議與修正。並以本校一年級未參與正式實驗的兩個班級共 55 位學生為對象進行預試，經項目分析與主成分分析後，依問卷保留題目進行 Cronbach  $\alpha$  信度係數考驗，其中各向度的  $\alpha$  值依次為「主動性」.73（3 題），「興趣性」.83（5 題），「投入性」.80（4 題），整體信度為 .88（共計 12 題），顯示本問卷題目間的內部一致性佳。

### (三) 持續安靜閱讀學生回饋單

由研究者自編之「持續安靜閱讀學生回饋單」，主要依據持續安靜閱讀的相關文獻探討加以編製而成，為實驗結束後請學生填寫，經由學生自身參與的體驗或改變，以探討學生對於持續安靜閱讀的看法。本回饋單共分為二部分，第一部分為學童進行持續安靜閱讀後的感受，共包含十二題封閉性問題。題型分為對持續安靜閱讀的感受三題、對持續安靜閱讀實施方式的喜好六題、持續安靜閱讀結束感受自身的改變二題，繼續進行持續安靜閱讀的意願一題，由受試者根據選項中最符合自己的認同感受之答案擇一勾選作答，前九題採用四點量表來進行，每個題目後的敘述共有四個選項，分別是「非常喜歡」、「喜歡」、「不喜歡」、「非常不喜歡」，為讓一年級學生能確實分辨出選項的差異，施測時會將題目投影於白板上由研究者輔以口頭說明；第二部分為開放性問題，一題畫出自己參加持續安靜閱讀時的表情或心情，另一題為學生寫出對持續安靜閱讀之感受與想法。為增加內容效度，曾函請五位專家學者，針對本回饋單內容之適切性、關連性等加以審查，提供建議與修正，作為回饋單修訂之依據。

### (四) 持續安靜閱讀家長回饋單

在持續安靜閱讀實施前，研究者先寫了一封信給實驗組家長，信中除了讓家長了解持續安靜閱讀對一年級學生的重要性之外，也讓家長知道將利用 16 週的時間，探討以持續安靜閱讀來提升學生識字能力及閱讀興趣之成效。在



持續安靜閱讀實驗結束後，則發下「持續安靜閱讀家長回饋單」，以封閉式（9 題）和開放式（1 題）二種問題型式呈現，經由家長觀察孩子在家的閱讀情形，以了解學生在閱讀興趣方面是否有所提升，並知悉家長對推行持續安靜閱讀的意見回饋，藉此提高研究結果的準確性。本研究的持續安靜閱讀家長回饋單初稿編製完成後，為增加內容效度，曾函請五位專家學者，針對本回饋單內容之適切性、關連性等加以審查，提供建議與修正，作為回饋單修訂之依據。

## 肆、結果與討論

### 一、持續安靜閱讀對識字能力之影響

為了解接受持續安靜閱讀之實驗組與控制組學生，在「中文年級認字量表」上的得分是否有顯著差異。研究者以閱讀方法為自變項，「中文年級認字量表」的前測分數為共變量，「中文年級認字量表」的後測分數為依變項，進行單因子共變數分析，表 2 為實驗組與控制組學生在「中文年級認字量表」前後測分數之描述性統計摘要：

表 2

實驗組及控制組在「中文年級認字量表」前後測分數之描述性統計（N=56）

組別	人 數	前測				後測			
		平均數	標準差	最小值	最大值	平均數	標準差	最小值	最大值
實驗組	28	18.50	23.27	0	101	29.11	23.50	4	99
控制組	28	12.89	22.04	0	103	20.71	20.92	6	101

在進行共變數分析之前，首先針對實驗組及控制組進行組內迴歸係數同質性的檢定，由於組內迴歸係數同質性考驗之結果未達顯著水準( $F=0.223$ ， $p=.639>.05$ )，符合共變數分析的前提假設—組內迴歸係數同質性，因而可以繼續進行共變數分析。共變數分析結果如表 3，調整後的平均數與標準差如表 4 所示。

由表 3 可以得知，在排除「中文年級認字量表」前測成績的影響後，實驗組學生與控制組學生在「中文年級認字量表」的後測上並未有顯著差異( $F=2.118$ ， $p=.151>.05$ )。由表 4 可知，實驗組之後測調整平均數 26.55 雖高於控制組之後測調整平均數 23.27，但其識字能力並未達統計上之顯著差異，顯示國小一年級學生在接受持續安靜閱讀後，其識字能力與未接受持續安靜閱讀的學生並無顯著差異。

表 3

實驗組及控制組在「中文年級認字量表」前後測分數之共變數分析摘要表(N=56)

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間(閱讀方法)	148.842	1	148.842	2.118	.151
組內(誤差)	3723.696	53	70.258		
校正後總數	27708.554	55			

表 4

實驗組及控制組在「中文年級認字量表」調整後平均數之描述性統計(N=56)

描述性統計	人數	調整後平均數	標準差
實驗組	28	26.55	1.59
控制組	28	23.27	1.59

## 二、持續安靜閱讀對閱讀興趣之影響

為了解接受持續安靜閱讀之實驗組與控制組學生，在「閱讀興趣問卷」上的得分是否有顯著差異。研究者以閱讀方法為自變項，「閱讀興趣問卷」前測分數為共變量，「閱讀興趣問卷」後測分數為依變項，進行單因子共變數分析，實驗組與控制組之「閱讀興趣問卷」前後測分數之描述性統計摘要如表 5 所示：

表 5

實驗組及控制組在「閱讀興趣問卷」前後測分數之描述性統計 (N=56)

組別	人 數	前測				後測			
		平均數	標準差	最小值	最大值	平均數	標準差	最小值	最大值
實驗組	28	38.79	6.83	18	48	41.54	5.16	26	48
控制組	28	38.61	5.58	26	47	38.82	6.15	18	46

在進行共變數分析之前，首先針對實驗組及控制組進行組內迴歸係數同質性的檢定，由於組內迴歸係數同質性考驗之結果未達顯著水準( $F=0.475$ ,  $p=.494>.05$ )，符合共變數分析的前提假設—組內迴歸係數同質性，因而可以繼續進行共變數分析，共變數分析結果如表 6，調整後的平均數與標準差如表 7。

由表 6 可以得知，在排除「閱讀興趣問卷」前測得分的影響後，實驗組與控制組學生在「閱讀興趣問卷」的後測上有顯著差異 ( $F=4.140$ ,  $p=.047<.05$ )，表示經過持續安靜閱讀實驗處理的實驗組，在閱讀興趣的得分和控制組有顯著差異。且由表 7 可知，實驗組之後測調整平均數 41.49 高於控制組之後測調整平均數 38.87，顯示國小一年級學生在接受持續安靜閱讀後，其閱讀興趣顯著優於未接受持續安靜閱讀的學生。

表 6

實驗組及控制組在「閱讀興趣問卷」前後測分數之共變數分析摘要表 (N=56)

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間(閱讀方法)	96.576	1	96.576	4.140*	.047
組內(誤差)	1236.471	53	23.330		
校正後總數	1844.214	55			

\* $p < .05$ 

表 7

實驗組及控制組在「閱讀興趣問卷」調整後平均數之描述性統計 (N=56)

組別	人數	調整後平均數	標準差
實驗組	28	41.49	0.91
控制組	28	38.87	0.91

### 三、持續安靜閱讀學生回饋單之調查結果分析

#### (一) 學生對持續安靜閱讀實施方式之喜好

在進行 16 週的持續安靜閱讀後，研究者以封閉式問題型式，調查學生對持續安靜閱讀實施方式之喜好，其調查結果如表 8 所示：

表 8

學生對持續安靜閱讀實施方式之喜好調查結果 (N=28)

題項	非常喜歡	喜歡	不喜歡	非常不喜歡
	人次 (%)	人次 (%)	人次 (%)	人次 (%)
1. 喜歡持續安靜閱讀嗎？	17 (60.7%)	11 (39.3%)	0 (0%)	0 (0%)

(續下頁)

(接上頁)

題項	非常喜歡	喜歡	不喜歡	非常不喜歡
	人次 (%)	人次 (%)	人次 (%)	人次 (%)
2. 老師提供書籃讓同學自己挑書，我覺得：	23 (82.1%)	4 (14.3%)	0 (0%)	1 (3.6%)
3. 和老師一起持續安靜閱讀，我覺得：	21 (75.0%)	7 (25.0%)	0 (0%)	0 (0%)
4. 閱讀完不用報告或寫學習單，我覺得：	21 (75.0%)	6 (21.4%)	1 (3.6%)	0 (0%)
5. 教室的閱讀環境布置，我覺得：	21 (75.0%)	7 (25.0%)	0 (0%)	0 (0%)
6. 下課時和同學交換書、討論書，我覺得：	9 (32.1%)	16 (57.1%)	2 (7.1%)	1 (3.6%)
7. 每天早上都閱讀十分鐘，我覺得：	21 (75.0%)	7 (25.0%)	0 (0%)	0 (0%)

從上述的調查結果顯示，在經過十六週的持續安靜閱讀後，全班學生皆喜歡持續安靜閱讀，也喜歡老師和他們一起閱讀，並且喜歡每天進行持續安靜閱讀；對於提供書籃自行選書的設計，學生都覺得新奇有趣，只有一位學生非常不喜歡，因為他覺得很無聊；對於閱讀完不用報告或寫學習單，幾乎全體學生都覺得很好，這樣更能輕鬆無壓的享受閱讀帶來的樂趣，但有一位學生覺得寫學習單不但不會造成他的壓力，反而是有趣的，可見他對閱讀有高度興趣；對於教室閱讀環境之布置，學生都很喜歡，下課時常常會在閱讀區呈現各種閱讀姿勢：坐、趴或躺的，舒服

的享受著閱讀，連科任教師及以前的學生都覺得閱讀環境營造得很舒適，班上學生很幸福；下課時學生大部分會和同學交換書、討論書，尤其是老師介紹過的書，會搶著要和同學交換看，少數幾位喜歡享受自己安靜閱讀的感覺，所以不喜歡和其他同學討論。

### (二) 學生對持續安靜閱讀實施方式之感受

研究者以封閉式問題型式，調查學生對持續安靜閱讀實施方式之感受，其調查結果如表 9 所示：

表 9

學生對持續安靜閱讀實施方式之感受調查結果 (N=28)

題項	選項	人數(百分比)
8. 每天早上持續安靜閱讀時間十分鐘的長度夠不夠？	非常足夠	1(3.6%)
	剛剛好	3(10.7%)
	不夠	5(17.9%)
	太短了	19(67.9%)

從上述的調查結果顯示，大部分的學生覺得閱讀時間十分鐘不太足夠，常常閱讀時間結束的時候，還會哀嚎著想繼續看書或抱怨看得正精采時，怎麼時間就到了，亦或是根本不聽老師的指示，不放下書本繼續看下去，他們希望能再加長閱讀時間，多加個十分鐘會更好，才不會讓他們有種才剛開始讀得正入味時，就要馬上結束的感覺，真正喜歡閱讀的孩子永遠是嫌時間不夠的；而有一位學生覺得十分鐘剛好讓他閱讀完一本書，所以時間是非常足夠的；另三位學生覺得閱讀時間剛剛好是因為覺得下課或其

他時間也能閱讀，所以不需再加長時間了，而其中有位學生真的常利用下課時間靜靜的坐在位置上閱讀，在校半天花在閱讀的時間確實比其他學生更多了。

### (三) 學生對持續安靜閱讀實施結束後感受自身之改變

研究者以封閉式問題型式，調查學生對持續安靜閱讀實施結束後感受自身的改變，其調查結果如表 10 所示：

表 10

學生對持續安靜閱讀實施結束後感受自身之改變調查結果 (N=28)

題項	選項	人數(百分比)
9. 經過這學期每天早上的持續安靜閱讀後，我覺得自己：	(1)有改變，改變的地方是(可複選)：	28(100%)
	①上學變快樂	17(60.7%)
	②上學有精神	11(39.3%)
	③不會遲到	10(35.7%)
	④喜歡閱讀	15(53.6%)
	⑤認識很多國字	20(71.4%)
	⑥變聰明	16(57.1%)
	⑦喜歡去圖書館借書、讀書	15(53.6%)
	⑧學到很多課外知識	18(64.3%)
	⑨其他	0(0%)
	(2)沒有改變	0(0%)

從上述的調查結果顯示，學生皆能察覺自身的改變，從持續安靜閱讀活動中認識了很多國字、學到很多課外知識、上學變快樂、變聰明、喜歡閱讀，也喜歡去圖書館借書和讀書，看到學生有這麼多正向的改變，研究者甚感欣慰，若能因此閱讀活動讓他們一直保有良好的學習胃口，相信未來的學習之路會日漸寬廣、漸入佳境。

(四) 學生對下學期繼續進行持續安靜閱讀之意願

研究者以封閉式問題型式，調查學生對下學期繼續進行持續安靜閱讀之意願，其調查結果顯示全體學生皆非常支持持續安靜閱讀的活動，對之後繼續推動持續安靜閱讀表達高度參與的意願，由此可見學生真的很喜歡持續安靜閱讀。

(五) 學生畫出參加持續安靜閱讀時的表情或心情

研究者以開放式問題型式，請學生畫出「一想到持續安靜閱讀，我的表情或心情是…」，全班二十八位學生皆畫出自己參加持續安靜閱讀時的表情或心情。綜整學生的圖畫內容可發現，當學生一想到持續安靜閱讀都是感到開心及喜歡的，此一結果和表 8 在「1.喜歡持續安靜閱讀嗎？」、「3.和老師一起持續安靜閱讀，我覺得：」及「7.每天早上都閱讀十分鐘，我覺得：」三題中，皆有 100%的學生回答「非常喜歡」或「喜歡」相一致。由此可見，持續安靜閱讀提供學生一個安靜、舒適及無壓力的閱讀環境，而此活動亦帶給學生愉悅的「悅讀」心情。

(六) 學生對持續安靜閱讀之感受與想法

在此回饋單的最後一題，研究者請學生分享「關於持續安靜閱讀，我想跟老師說一些心裡面的悄悄話：」，全班 28 位學生皆給予回饋，其回饋意見大致可以統整歸納為三大類：閱讀能力、閱讀興趣及其他。在閱讀能力方面，學生認為持續安靜閱讀可以認識很多國字、學習更多課外知識，也能提高閱讀理解能力。在閱讀興趣方面，學生認為



參與持續安靜閱讀，讓他喜歡閱讀，想每天看書，也希望能夠多花一點時間來閱讀，因為閱讀對他們來說是一件很快樂、開心的事。學生也喜歡看有趣的書，因為書裡面有很有趣的圖片，讓他們覺得書很好笑、很好看，想要一直看下去。在其他方面，有學生提到自己每天會看一本書，閱讀能讓他平靜、讓他變聰明；也提到喜歡有籃子借書、喜歡看漫畫，希望持續安靜閱讀時間能夠延長，讓老師能有多一點的時間陪大家一起閱讀。

綜合上述，學生對於參與持續安靜閱讀的回饋意見多為正向的，認為持續安靜閱讀有助於提升識字及閱讀理解能力，也能學習到更多的課外知識。此外，學生也喜歡閱讀，想每天看書，因為閱讀能讓他們感到平靜、快樂和開心，甚至有時也會因為書很好看，而想要一直看下去。研究者在看到學生對參與持續安靜閱讀的正向回饋意見後，衷心期盼他們能盡情享受晨間安靜閱讀的美好，更冀望持續安靜閱讀有助於提升學生的閱讀興趣，使學生樂於閱讀，自然的提升各種與閱讀相關的能力並將閱讀內化成自己的習慣。

#### 四、持續安靜閱讀家長回饋單之調查結果分析

##### （一）家長在家對孩子的閱讀觀察與互動情形

在進行 16 週的持續安靜閱讀後，研究者以封閉式問題型式，調查家長在家對孩子的閱讀觀察與互動情形，其分析結果如表 11 所示：

表 11

家長在家對孩子的閱讀觀察與互動情形之調查結果 (N=28)

題項	總 是 如 此 人 次 (%)	經 常 如 此 人 次 (%)	很 少 如 此 人 次 (%)	從 不 如 此 人 次 (%)
1. 每天孩子會跟您分享持續安靜閱讀時發生的事物。	2 (7.1%)	5 (17.9%)	21 (75.0%)	0 (0%)
2. 孩子喜歡跟您分享好看的書本。	7 (25.0%)	11 (39.3%)	10 (35.7%)	0 (0%)
3. 孩子在家裡會主動閱讀。	7 (25.0%)	8 (28.6%)	13 (46.4%)	0 (0%)
4. 您會陪孩子閱讀。	1 (3.6%)	15 (53.6%)	12 (42.9%)	0 (0%)
5. 您會鼓勵孩子多多閱讀。	12 (42.9%)	12 (42.9%)	4 (14.3%)	0 (0%)

從上述的調查結果顯示，多數的孩子雖然不太會與家長分享持續安靜閱讀時發生的事物，但卻喜歡與家長分享好看的書，可見他們是真心喜好閱讀，亦代表學生閱讀不只侷限於晨光時間；在家中會主動閱讀的孩子超過半數，以女生佔多數，本班女生常被其他科任老師誇獎乖巧文靜，上課專心度、學業表現亦比較穩定；近九成的家長都希望並鼓勵孩子多閱讀，但能常常陪孩子閱讀的比例卻無法跟著到達如此高的數值，只有一位總是陪伴著孩子閱讀的家長，就是大力推動閱讀的教師媽媽，其本身也非常愛閱讀，正所謂「言教不如身教」，有愛讀書的家長就會有愛閱讀的孩子。

### (二) 家長在家觀察孩子每週的閱讀時間

研究者以封閉式問題型式，調查家長在家觀察孩子每週的閱讀時間，其調查結果如表 12 所示：

表 12

家長在家觀察孩子每週的閱讀時間之調查結果 (N=28)

題項	選項	人數(百分比)
6. 孩子每週大約花多少時間閱讀？	2 小時以上	11(39.3%)
	1~2 小時	6(21.4%)
	1 小時以下	10(35.7%)
	完全不看	1(3.6%)

從上述的調查結果顯示，多數的孩子每週能閱讀 1 小時以上，甚至近四成的孩子能超過 2 小時，這對專注力發展仍不夠好的小一新生是值得肯定的。至於其中一位完全不看書的小朋友，由他平時與老師對談及作業內容可得知，回家後幾乎都在玩平板遊戲。

### (三) 家長觀察孩子經過持續安靜閱讀後的改變

研究者以封閉式問題型式，調查家長觀察孩子經過持續安靜閱讀後的改變，其調查結果如表 13 所示：

表 13

家長觀察孩子經過持續安靜閱讀後的改變 (N=28)

題項	選項	人數(百分比)
7. 經過這學期的持續安靜閱讀，我覺得孩子比起開學時：	(1)有改變，改變的地方是(可複選)：	28(100%)
	①上學變快樂	11(39.3%)
	②上學有精神	3(10.7%)
	③不想遲到	10(35.7%)
	④喜歡閱讀	14(50.0%)
	⑤認識很多國字	17(60.7%)
	⑥變聰明	5(17.9%)
	⑦喜歡去圖書館借書、讀書	13(46.4%)
	⑧學到很多課外知識	15(53.6%)
	⑨其他	1(3.6%)
	(2)沒有改變	0(0%)

從上述的調查結果顯示，在經過 16 週的持續安靜閱讀實驗後，所有家長都察覺到孩子有許多正向良好的改變，如：認識很多國字、學到很多課外知識、喜歡閱讀、喜歡去圖書館借書、讀書、上學變快樂等，這樣的回饋真的是送給研究者及學生最棒的禮物了，顯示持續安靜閱讀真的是一個益處多多、值得大力推廣的好活動。

#### (四) 家長對班上繼續推行持續安靜閱讀之意見

研究者以封閉式及開放式問題型式，調查家長是否贊成班上繼續推行持續安靜閱讀的意見，調查結果發現全部的家長都贊成或非常贊成班上繼續推行持續安靜閱讀，統整家長的回饋意見可知，家長認為推行持續安靜閱讀可以給孩子多一點閱讀的機會，養成孩子閱讀習慣，讓孩子透過閱讀增廣見聞，同時也看到孩子愈來愈喜歡閱讀了，因

為閱讀能帶來許多正面的影響，也難怪家長如此支持班上繼續推行持續安靜閱讀了。

#### (五) 家長對推行持續安靜閱讀之感受與想法

在此回饋單的最後一題，研究者請家長分享「關於持續安靜閱讀，想跟老師說一些心底悄悄話：」，全班有 21 位家長給予回饋，其回饋意見大致可以歸納為三大類：閱讀能力、閱讀興趣及其他。在閱讀能力方面，家長認為持續安靜閱讀讓孩子認識更多字、增加更多課外知識，也能提升閱讀理解能力。在閱讀興趣方面，孩子會主動拿書閱讀，也更愛去圖書館借閱書籍，甚至會想去書局買新書，也會和家長、同學分享自己看過的書籍，變得愈來愈喜歡閱讀，對書中的內容也充滿好奇心，想要追根究柢。在其他方面，家長希望能繼續推動持續安靜閱讀，養成孩子閱讀的好習慣；也提到持續安靜能培養孩子的專注力，讓孩子能靜下心來閱讀，而孩子回家後與家長討論、分享閱讀的內容，也可增進親子互動、促進親子關係。此外，有些家長則擔心孩子偏愛漫畫書或文學類書籍，希望能擴展孩子的閱讀領域。

綜合上述，家長對於推行持續安靜閱讀的意見回饋多為正面與肯定的，認為持續安靜閱讀有助於提升孩子的閱讀能力及閱讀興趣，亦能養成孩子的閱讀習慣，促進親子關係。此外，家長還觀察到孩子成長的改變，變得喜歡閱讀，會主動看書，也會去圖書館借閱書籍，有時也會主動與家人、同學分享閱讀內容。研究者在看到家長對持續安靜閱讀的正向回饋意見後，衷心期盼這群孩子能盡情

享受晨間安靜閱讀的美好，也相信持續安靜閱讀有助於提升孩子的閱讀興趣，更冀望孩子能藉由喜愛閱讀，進而提升自我閱讀能力。

## 五、討論

本研究發現，接受持續安靜閱讀的實驗組學生在識字能力上與未接受持續安靜閱讀的控制組學生並未有顯著差異，此結果與王怡卉（2005）研究結果大致相符，但與歐怡君（2014）研究結果不一致。王怡卉（2005）指出在持續安靜閱讀的介入之下，對於提升國小五年級學生的認字能力並無明顯效果；歐怡君（2014）則指出持續安靜閱讀在提升國小低年級學生識字能力上，優於傳統閱讀教學法，然該研究的研究對象雖然一開始是一年級學生，但其研究期程是由一年級下學期進行四週後，中間間隔了暑假，二年級上學期再繼續進行為期十週的研究實驗，所以跟本研究對象小一新生的起點行為有所不同；再者，識字能力評量工具的選擇上也不同，因此亦可能是造成研究結果不同之因素。除此之外，研究者查閱與識字能力相關之文獻，發現關於探討持續安靜閱讀與識字能力之研究篇幅並不多，也顯示出持續安靜閱讀對識字能力之影響，尤其是針對低年級學生的影響，仍有賴後續相關研究持續且深入探討。

本研究在經過十六週的持續安靜閱讀後，接受持續安靜閱讀的實驗組學生與未接受持續安靜閱讀的控制組學生在相較之下，其識字能力並未有顯著差異，研究者推測造成此結果之原因，可能包括下列因素：

### （一）「中文年級認字量表」施測時間

本研究以「中文年級認字量表」對國小一年級剛入學新生進行施測，在前後測的時間，剛好從前十週的注音符

號教學，跨越到開始學習國字的階段。Gunning 在 1996 年提出閱讀能力的起始閱讀期(幼兒園~國小一年級) 發展階段，開始明瞭文字與語音之間連結或對應的關係，能力尚未自動化，在識字上須花費許多時間，因此閱讀速度十分緩慢（引自戴敬蓉，2008）。由於小一新生才剛開始進入學習國字的階段，很多國字對學生而言可能都是生字，因此在進行閱讀時，需花費較多的時間來認識國字，相對也須花較多的時間才能讀完一本書，因而無法在十六週的實驗時間大幅提升學生的識字能力。

## （二）識字評量工具的選擇

本研究雖然根據識字能力採用的定義據以選擇相關識字評量之工具，但發現無法得知本研究所選擇的識字評量工具中測驗之字彙與學生閱讀時真正接觸之字彙的關聯性高低程度，也許亦可能是造成本研究識字能力無顯著差異的原因，此點有待後續研究深入探究。

## （三）閱讀題材

持續安靜閱讀強調學生能自選書，研究者於每週一持續安靜閱讀十分鐘完畢後，會帶學生至學校圖書館挑書，再用書籃帶回教室進行晨讀，本校圖書館雖然藏書豐富，但一年級學生由於識字量並不多，通常喜愛閱讀文字偏少的口袋書、繪本及漫畫，而且這類書籍通常是以圖片為主、文字為輔；再者，學生挑選的書籍，有時缺乏注音來協助他們閱讀，所以在剛開始進行持續安靜閱讀的時候，研究者觀察到有些學生是透過”看圖片”而非以”讀文

字”的方式來理解書籍的內容，以致於無法直接的提升其識字能力。

#### (四) 持續安靜閱讀實施方式

由文獻中得知持續安靜閱讀是量讀的一種，藉由大量閱讀與無壓力評量的方式讓閱讀者自然而然的學會識字，研究者利用週一至週五晨光時間中的十分鐘來進行持續安靜閱讀，主要是讓學生能靜下心來一起安靜閱讀，在整個教學實驗過程中，強調的是提供學生一個安靜、無壓力的”悅讀”環境，並沒有涉及識字相關的教學活動，而且中文字與西方拼音文字不同，它是需要透過學生將字音與字形連結記憶後，才算學會識字，因此在閱讀過程中學生可能只是快速的瀏覽自己所選的書籍，並未認真去記自己所不認識的國字，另一個可能便是學生閱讀書籍的時間或數量仍不夠多，尚未達到所謂的”量讀”。

#### (五) 實施過程受外在環境因素干擾

本研究進行前，研究者已考量學校早上安排之作息，選擇了影響最小、最易調整的時間 7：50~8：00 進行十分鐘的持續安靜閱讀，並先向學校各處室轉達請求，請行政人員盡量避免於此時間進行廣播，但一週中仍難免有一、二次受廣播影響。如此一來，原本安靜投入閱讀世界的小朋友，因受外在環境廣播干擾，易使學生的閱讀活動中斷，相對也會影響孩子對閱讀的專注度及理解，此亦可能是影響學生識字能力進步的原因之一。



然在閱讀興趣方面，本研究發現接受持續安靜閱讀的一年級學生在閱讀興趣上顯著優於未接受持續安靜閱讀的學生。此結果與鍾明靜（2017）的研究發現，持續安靜閱讀有助於提高學童的閱讀興趣大致相符。本研究在經過十六週的持續安靜閱讀後，接受持續安靜閱讀的實驗組學生與未接受持續安靜閱讀的控制組學生在相較之下，其閱讀興趣達到顯著差異，研究者推測造成此結果之原因，可能包括下列因素：

（一）安排一段持續專屬的閱讀時間

每天雖然只有短短的十分鐘，長期下來卻也多了不少閱讀的時間，而且每天持續做較易形成一種習慣，進行幾週後，學生一聽見鐘響，就會自己搬書來進行閱讀。

（二）學生能自選書

要培養閱讀的興趣，自由選書是關鍵(陳德懷，2016)。鍾明靜(2017)的研究結果也發現給予選書自主權能激發學童閱讀興趣。研究者帶學生至圖書館中自由挑選他們喜愛閱讀的書本，不限制他們閱讀的種類及方式，並且提供書籃增添讓他們挑書的樂趣，活動進行一陣子後，發覺學生會開始期待每週的挑書時間到來，自選書的過程臉上都充滿著笑容。

（三）營造安靜舒適的閱讀環境

本校低年級各班都有圖書角，也都有一定數量的書籍提供給學生於下課或課餘時間閱讀，為加強班上閱讀環境的舒適度，研究者添購書籃與可愛的小沙發椅，並盡量將書本的封面展示出來，讓學生一下課就能隨時接觸到書

本，製造親近書的機會，也就能大大的增加閱讀的動機，而且透過研究者一陣子的觀察，發覺下課時自主選擇留在教室圖書角閱讀的學生比以往的多，有時學生還會彼此互相開心的分享書籍，他們也提及喜歡這樣的閱讀環境。

#### （四）老師以身作則

研究者以身作則，樹立典範，在持續安靜閱讀時間與學生一起閱讀，閱讀的書本也是依照自己的興趣選擇的，學生看見老師與他們做著一樣的事感到新奇又特別，覺得閱讀起來較有樂趣，也更有動力持續下去。

#### （五）不檢驗成果

持續安靜閱讀完，不用寫學習單，也不給外在的獎勵，研究者會用口頭誇獎學生，有時會說說故事或推薦新書，有時也會給予學生表現的機會，藉此來肯定他們認真的閱讀，讓他們有機會說故事給同學聽，能上臺分享的學生會覺得很得意，而其他學生覺得聽同學說故事很有趣，反而也促使更多學生跟老師預約上臺分享，學生對老師或同學推薦的書本，興趣很高，書本常在學生之間傳閱。持續安靜閱讀進行一陣子後，下課時間，開始有較多的學生會主動跟老師或同學聊書或薦書。

綜上所述，推行持續安靜閱讀時能落實其實施原則，的確有助於提升學生的閱讀興趣，有高度的閱讀興趣，進而讓學生愛上閱讀，瞭解閱讀是一輩子的事便是持續安靜閱讀的最大目標了。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究主要目的在探討持續安靜閱讀對國小一年級學童識字能力與閱讀興趣之影響。採不等組前後測準實驗設計，以澎湖縣某國小一年級兩個班的 56 位學生為研究對象，一班為實驗組，接受持續安靜閱讀；另一班為控制組，未接受持續安靜閱讀。綜整本研究之主要發現包括：(一)持續安靜閱讀對國小一年級學童的識字能力之提升效果不明顯。(二)持續安靜閱讀能有效提升國小一年級學童之閱讀興趣。(三)學生對於參與持續安靜閱讀多抱持正面看法。(四)家長對於推行持續安靜閱讀之意見回饋多為正面肯定。

本研究進一步分析「持續安靜閱讀學生回饋單」的結果顯示，全班學生皆喜歡持續安靜閱讀，喜歡每天進行甚至覺得十分鐘太短了，喜歡老師和他們一起閱讀，喜歡教室閱讀環境的布置，對於不用寫閱讀相關作業感到愉悅，且學生皆能察覺自身有許多正向的改變，如：認識了很多國字、學到很多課外知識、上學變快樂、變聰明、喜歡閱讀，也喜歡去圖書館借書和讀書，他們一想到持續安靜閱讀都是感到開心及喜歡的，對之後繼續推動持續安靜閱讀亦表達高度參與的意願，由此可見學生是真心喜愛持續安靜閱讀。此外，本研究分析「持續安靜閱讀家長回饋單」的結果亦顯示，多數的孩子喜歡與家長分享好看的書；超過半數的孩子在家中會主動閱讀；近九成的家長都希望並鼓勵孩子多閱讀，能以身作則陪孩子一起閱讀的家長約六成；多數的孩子每週能閱讀 1 小時以上，近四成的孩子則能超過 2 小時；全體家長都察覺到孩子有許多正向良好的改

變，如：認識很多國字、學到很多課外知識、喜歡閱讀、喜歡去圖書館借書、讀書、上學變快樂等，對於推行持續安靜閱讀之意見回饋多為正面肯定，認為持續安靜閱讀有助於提升孩子的閱讀能力及閱讀興趣，亦能養成孩子的閱讀習慣，促進親子關係，因此全數贊成班上再繼續推行持續安靜閱讀。

有鑑於目前國內外關於探討持續安靜閱讀對國小學童的識字能力與閱讀興趣之研究並不多，尤其針對正處於閱讀及識字能力發展關鍵期的低年級學童而言，本研究的研究發現將對閱讀教學此一領域在學術上及教學實務上提供一重要參考依據，此為本研究之重要貢獻所在。

## 二、建議

### (一) 可適度增加閱讀時間，以提高持續安靜閱讀的實施成效

實驗結束後，在識字能力上的結果雖然未達顯著差異，但大多數學生填寫回饋單時反應每天閱讀十分鐘太短了，由此建議在實施一陣子持續安靜閱讀後，若班上學生閱讀狀況不錯，可嘗試逐次增加 5 分鐘，時間增長，閱讀量也會跟著提高，或許就能得到更好的實施成效。而一年級新生剛入學時，尚在熟悉環境與各種事物的階段，建議初期還是先以十分鐘實施一陣子後，配合學生的專注力，再循序漸進的加長時間，也需注意避免時間增加過多(如五分鐘即可)，以免反而影響學生的閱讀興趣。換言之，老師實施時應確實掌握學生狀況，找到適合自己班上最佳的閱讀推動時間。

## (二) 可考慮推廣全校性持續安靜閱讀活動

澎湖縣政府訂 2019 為教育年，教育處積極推動「五化運動」，其中「閱讀深耕化」即鼓勵學校積極深耕閱讀活動，以培養孩子觀察、思維及自主學習能力。而本研究結果亦證實持續安靜閱讀有助提升學生的閱讀興趣，對閱讀變得比較主動，會去圖書館借書，下課時主動閱讀的學生增加了，且樂於分享；同時由回饋意見中亦發現家長不僅高度認同班級繼續推動持續安靜閱讀，他們也覺得持續安靜閱讀讓孩子的閱讀興趣有提升，孩子變得愈來愈喜歡閱讀，回家後不僅會主動閱讀，也會分享自己所看的書。由此可見，持續安靜閱讀真的是一個益處良多，且呼應本縣現行重要教育政策，是值得大力推廣為全校一同實施的好活動。

## (三) 鼓勵家長在家實施

本研究亦發現，家長知道閱讀的好處很多，因此有近九成的家長經常鼓勵孩子多閱讀，但能常常陪孩子閱讀的比例卻無法跟著到達如此高的數值，所謂「言教不如身教」、「做而言，不如起而行。」有愛讀書的家長才會有愛閱讀的孩子，除此之外，他們也察覺到持續安靜閱讀對孩子帶來許多正向的改變，如認識很多國字、學到很多課外知識、喜歡閱讀、喜歡去圖書館借書、讀書等等。再者，家庭教育勝於學校教育，父母才是孩子生命中最重要陪伴者，同時國小一年級新生的家長對參與學校活動是最關心、最積極的，低年級學生課外活動的時間也是多於在校學習時間的，若家長能多把握彼此相處的時間，進行輕鬆

有意義的活動，帶著孩子每天在家中也進行十分鐘持續安靜閱讀，藉此不僅能讓親師生三方面的關係更親密，也能培養孩子良好的閱讀習慣，進而提升閱讀興趣與能力。

#### (四) 未來研究可延長實驗時間

本研究因實驗設計上的限制，進行為期 16 週、每週 5 天，每天 10 分鐘的持續安靜閱讀實驗。然而本研究發現，雖然持續安靜閱讀對國小一年級學生的識字能力效果之提升不顯明，但多數參與實驗的學生及家長均對持續安靜閱讀活動抱持肯定的態度。因此建議後續之相關研究，能將實驗時間再延長，讓學生透過持續且大量的閱讀，慢慢累積閱讀量與字彙量，以進一步分析隨著實驗時間增加，學生在識字能力是否有所差異。

#### (五) 宜自編或採用更適切之識字能力評量工具

本研究受限於識字能力評量工具的選擇，因此有可能影響了研究結果，建議未來的研究可針對研究主題的特殊性，自編適合該研究對象之研究工具，或採用更適切之識字能力評量工具（例如陳修元（2001）的「簡單二百字認字量表」），讓研究結果更具有推論性。

## 參考文獻

- 王怡卉 (2005)。持續安靜閱讀對國小五年級學生閱讀態度與閱讀能力之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 李玉梅 (譯) (2011)。閱讀的力量—從研究中獲得的啟示 (原作者：Stephen D. Krashen)。臺北：心理。
- 李家同 (2013)。大量閱讀的重要性。臺北：五南。
- 沙永玲、麥倩宜、麥奇美 (譯) (2015)。朗讀手冊—大聲為孩子讀書吧！(二版) (原作者：Jim Trelease)。臺北市：天衛文化。
- 林俊宏 (譯) (2017)。自主閱讀—讓孩子自選與自讀，培養讀寫力 (原作者：Stephen D. Krashen、Syying Lee、Christy Lao)。臺北：親子天下。
- 柯華葳 (1994)。從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養。華文世界，74，63-67。
- 柯華葳 (2014)。教出閱讀力 2：培養 Super 小讀者。臺北：天下雜誌。
- 柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧 (2017)。PIRLS 2016 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告。桃園市：國立中央大學。
- 柯華葳、詹益綾、丘嘉慧 (2013)。臺灣四年級學生閱讀素養 (PIRLS 2011 報告)。行政院國家科學委員會。取自 <http://irn.ncu.edu.tw/Teacher%20web/hwawei/Project/PIRLS%202011%E5%AE%8C%E6%95%B4%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>
- 柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅 (2009)。臺灣四年級學生閱讀素養 (PIRLS 2006 報告) 第二版。行政院國家科學委員會。

取自

<http://lrn.ncu.edu.tw/Teacher%20web/hwawei/PIRLS%202006%20National%20Report%EF%BC%882nd%20Edition%EF%BC%89.pdf>

段承汧、歐陽閻（2016）。電子繪本教學對幼兒專注力及閱讀興趣影響之行動研究。*教育學誌*，**35**，85-143。

洪蘭（2015）。*科學教養與學習：如何用對的方式教孩子*。臺北：信誼基金會。

洪蘭（2016）。*遊戲與閱讀：最符合孩子需求的學習方法*。臺北：信誼基金會。

孫鶴雲（譯）（2018）。*晨讀 10 分鐘－快樂閱讀、增進學習的 78 種高效策略(第二版)*（原作者：南美英）。臺北：親子天下。

許彩虹（2012）。*識字教學策略*。臺北：秀威資訊科技。

郭妙芳（譯）（2012）。*飛向閱讀的王國*（原作者：Regie Routman）。臺北：阿布拉。

郭金枝（2011）。不同型式晨光閱讀對國小二年級學童閱讀能力的影響(未出版碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。

郭得海（2015）。不同形式的持續安靜閱讀對國小六年級學生閱讀理解能力的影響(未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

陳修元（2001）。*台灣兒童對漢語同音字理解的發展*。載於閱讀歷程與教學研討會論文集。臺北：行政院國家科學委員會。

陳新豐、方金雅（2016）。高屏地區不同類型國小學童識字能力成長之實徵研究。*臺灣教育評論月刊*，**5(2)**，111-130。

陳德懷（編著）（2016）。*明日閱讀：明日主題學習的基礎*。臺北：天下雜誌。



- 黃秀霜 (2001)。中文年級認字量表。臺北：心理。
- 萬雲英 (1991)。兒童學習漢字的心理特點與教學。載於高尚仁、楊中芳編，*中國人、中國心—發展與教學篇*，403-448。台北：遠流。
- 賓靜蓀、張漢宜、李岳霞 (2010)。全面啟動，晨讀十分鐘。*親子天下*，16，126-135。
- 齊若蘭、游常山、李雪莉 (2003)。閱讀—新一代知識革命。臺北：天下雜誌。
- 歐怡君 (2014)。持續安靜閱讀對國小低年級學生識字能力、閱讀流暢度與閱讀動機之實驗研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 鄭曉婷 (2017)。班級共讀教學對幼兒閱讀興趣及閱讀理解之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 戴敬蓉 (2008)。織網教學法對國小三年級學生閱讀理解能力影響之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鍾明靜 (2017)。身教式持續安靜閱讀提升台東縣偏遠地區學童閱讀動機與閱讀興趣之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading. *Educational Leadership*, 59 (2), 32-35.
- Krashen, S. D. (2011). *Eighty-three generalizations about free voluntary reading*. In *free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited. Retrieved from

<http://ebooks.abc-clio.com/reader.aspx?isbn=9781598848458&id=A3456P-99>

- Lally, P., Van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W. & Wardle, J. (2009). How are habits formed: Modeling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40, 998-1009.
- Manning, M., Lewis, M., & Lewis, M. (2010). Sustained silent reading: An update of the research. In E. H. Hiebert, & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp.112-128). Newark, DE: International Reading Association.
- Melton, E. (1993). *SSR: Is it an effective practice for the learning disabled?* (ED 397 569) Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=ED397569&id=ED397569>
- Meyers, R. (1998). *Uninterrupted sustained silent reading*. (ED 418 379) Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418379.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/39437980.pdf>
- Owens, G. M. (2003). *Effects of sustained silent self-selected reading on vocabulary knowledge and reading comprehension among intermediate grade students*. (Order No. 3094636). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305240255). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305240255?accountid=14224>

- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Shin, F. H. (2001). Motivating students with Goosebumps and other popular books: A self-selected reading program for middle school students. *CSLA Journal*, 25(1), 15-19.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Yoon, J. C. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39(4), 186-195.



教育學誌 第四十二期

2019年11月，頁55~109

## 縣市層級課程推廣之個案研究：以新北市品德教育聯絡簿為例

侯一欣

高雄市立嶺口國小總務主任

高新建

國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授

### 摘要

本研究問卷調查新北市實施品德教育家庭聯絡簿，受教師個人和學校背景的影響因素，結論如下：

- 一、教師研習有益於課程實施的成效、教室內具體融入情形及實施順暢度。
- 二、在謀求問題解決上，隨著教師年齡越長的經驗累積，能力表現越佳；然隨著在校服務越資深，卻越慣習於傳統，而漸失謀求問題解決的動能。
- 三、學校制度化程度與實施順暢度，對課程實施成效有正向的交互作用，但若僅提升學校制度化程度，則對課程實施成效有不利影響。

四、雖然教師參加研習，有益於個體的實施；但若學校環境越制度化，則教師個人參加外部研習的「新」經驗，因較易抵觸校內「舊」制度，而對課程實施產生不利影響。

五、課程推廣務須考量教師個人背景與學校組織脈絡因素。

關鍵字：課程推廣、課程實施、品德教育、階層線性模式

# **A case study on the curricular dissemination at municipal level: The Character Educational Communication Book in New Taipei City**

Yi-Hsin Hou

Director of General Affairs,

Kaohsiung Municipal Lingkou Elementary School.

Shin-Jiann Gau

Retired professor,

Graduate Institute of Curriculum and Instruction,

National Taiwan Normal University

## **Abstract**

The Character Educational Communication Books designed and implemented from 2011 owing to acting in concert with the Ministry of Education, have affected almost all elementary and junior high schools in New Taipei City. In order to realize how the background factors from individual teacher and organizational climate take effect in the dissemination from municipal government to schools, we surveyed 29 directors of student affairs and 612 teachers in junior high schools by questionnaire, and data gathered was statistically analyzed by HLM 7.0. According to the reviews and discoveries, we reach the conclusions as the follows:

1. If we only take the respects of individual background into account, teachers who had the learning experiences from external institutions would perform well in curriculum implementation, classroom instruction and fluency of implementation.
2. Accounting for the ability of problem solving, if individual teacher get older and more experiences, he would perform well in problem solving. However as the teacher stays in the same school more longer, he would lose more motivation of problem solving, just for being accustomed to conservative tradition in each school.
3. The degrees of institutionalization and affluent implementation interact positively in the effectiveness of curriculum implementation, but only highlight the degree of institutionalization would lead to negative effectiveness.
4. If we also take the respects of organizational background into account, teachers who had the 'new' learning experiences from external institutions would conflict with the traditional institutionalization and thus have negative effectiveness in curriculum implementation.
5. The background factors from individual teacher and organizational climate must be taken into account, especially about the dissemination from municipal government to schools.

**Key Words:** curriculum dissemination, curriculum implementation, Character Education, hierarchical linear model



## 壹、緒論

我國過去將課程發展視為教師的責任，或教師自有義務傳遞政府統編的課程，故鮮少談論有關「實施」(implementation)、「擴散」(diffusion)或「推廣」(dissemination)等理念或做法，直至1960年代，美、英等國參考行之有年的農業科技推廣經驗，開啟國家層級的課程革新，課程領域的學術研究始漸有「推廣」(dissemination)的術語(McBeath, 1995; Tamir, 2004)。至於國內課程在過去深受嚴密監控，包括課程規劃、上課時數、制度儀式等，莫不服膺中央政策，教師身為廣義公務員，更是將課程的實施，視作責無旁貸的使命與義務，因此在1980年代課程逐漸邁向自由化以前，亦不見有系統地論述推廣的經驗和做法。然推廣活動的進行若持續植基於技術官僚的思考架構，長期欠缺理論的反思，一如澳大利亞70到90年代經常面臨重蹈覆轍的教改失敗結果，理念與實務產生懸殊落差，我們便不得不重新審視有關推廣的環節(Green, 2003; McBeath, 1995)。

緊密的中央控制常不能令教師的熱誠投入革新活動，起初就缺乏基層考量的課程，往往在面臨失敗後，卻多諉過於現場教學並不直指有關課程上的問題，教師亦不敢多作批評，以確保職位及應付那些制定標準的要求(Al-Daami, & Wallace, 2007)。革新不等同是進步的，有時教師會抗拒那些違背他們專業判斷的革新，或是在面對雜亂的衝突、矛盾及政策要求，站在不顯眼的位置，表面地嘗試去達成政策(Carless, 2004)。由是理論和實務產生鴻溝，形塑「上有政策、下有對策」的詭秘氛圍。推廣並非如行政命令般的強制執行，也非像線性傳遞的生產過程，其涉及主體意識對資訊的偏好、

擇取和交流。研究發現：90年代後的課程推廣並非靜態、直線傳遞，它是訊息在成員的社會系統內，隨著時間於特定管道內的溝通，知識在形塑者和接受者的理解形式中化成（Farkas, Jette, Tennstedt, Haley, & Quinn, 2003）。調閱活動結束後各校送交教育局的文件，對於瞭解推廣過程和成效，顯然毫無助益，尤其對實施程度較低的學校，甚至也沒完成表格，也不知道做這些表件有何價值（Stein, Kataoka, Hamilton, Schultz, Ryan, Vona, & Wong, 2010）。因此，要瞭解新北市推動品德教育聯絡簿的成效，不能在調閱交付予市政府的表件與活動檔案上多所著墨，必須將研究焦點置放於實際促發人際交流的學校場域，自此社會系統內去理解教師個人、學校環境和課程的互動，方能真正釐清影響推廣過程的要素。

我國品德教育的實施歷經九年一貫課程改革，從科目轉向多元實施模式，面臨實踐的困境以及意識形態脈絡下的挑戰（李琪明，2017；劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華，2015）。在強調升學的环境下，品德教育的實施甚至面臨緊縮，並且影響教師融入教學的時間和意願（薛慶友，2015）。然國際趨勢多將品德教育作為促進公民社會的重點工作項目，國際公民素養調查結果亦顯示，學生的公民參與和學校中的教學活動、教學環境、家庭環境因素密切相關（楊晶雲、劉秀嫻，2016）。就品德教育實踐而言，學生的認知轉化及行為改變是複雜的歷程（唐淑華，2006）。職是之故，品德教育如何安排在學校課程中實施，才又被重新檢視而研擬出具體方案。

品德教育的實踐除受到教師、家庭、學校環境影響，政策協助層面亦是不可小覷的影響（吳煥烘、黃香穎，2012；李惠珍、林志宏、吳文芳，2011；陳馨文，2015）。即便品德教育的實施評估，

存在許多限制，但卻是推展品德教育的重要面向（沈六，2011；李琪明，2008；薛慶友，2015）；像是新北市品德教育聯絡簿的政策協助，就可以讓我們了解縣市政府的政策協助對學校教育實踐的影響。本來，國民教育隸屬縣市政府的管轄權，縣市層級的政策協助對各校之課程實施相較著墨，故本研究探討縣市層級課程推廣，對未來新課綱的實施極富啟示性。

## 貳、品德教育聯絡簿實施背景

欲瞭解課程推廣的過程，需事先釐清研究個案的歷史軌跡，以便充分掌握相關背景脈絡，豐富研究解釋的內涵。尤其，推廣研究是跨領域學門，附著於特定個案的脈絡下觀察方顯具意義（Farkas et al., 2003）。因此，在正式進行推廣研究前，有必要探討品德教育聯絡簿的實施背景。

品德教育又可稱為品格教育或道德教育（李琪明，2003、2008），需從認知、態度情感、行動等層面進行（王金國，2007、2009）。李琪明（2007、2017）在討論品德本位的校園文化營造時，指出我國目前品德教育的實施，由單獨科目的教學，改變為融入各科或校園生活中的樣態，或是轉而為與其他名稱加以整合推動，如透過道德討論、價值澄清、校風形塑等方式進行，而這些又極仰賴教師的教學設計。在相關個案的探討上，許多現場教師透過活動融入課程，如崔卓群、王金國、楊雅惠（2016）以班級遊戲活動形式，林安迪（2011）將品德教育融入體育教學，陳馨文（2015）透過品德教育闖關活動，王慧茹（2013）以議題融入國文課程等，皆活化品德教育的效果。方鳳山、洪夢梓（2013）的研究指出，學生認為師生互動討論的課程進行，對於品德教育學習較能有效的促進實踐

行動。在師資培育課程中，李雅婷（2010）自發展實踐取向的品德教育敘事教材之過程中，也發現情境式的活動發展，以及敘事教材的融入，能夠在認同感上形塑良好知能。

教育部為推動品德教育，制定「品德教育促進方案」，各校配合教育部政策，多藉由校內的非正式課程或潛在課程來推動品德教育（李琪明，2017；唐淑華，2006）。十二年國教亦對品德教育如何實踐，從核心價值、整體架構亦提出了完整的規劃（方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興，2015）。

新北市早在 2007 年至 2009 年，規畫了「知愛行善—品德教育在北縣促進方案」實施計畫。其實施目標和原則皆參考中央的「品德教育促進方案」，再考量地方特色而訂實施策略如：研究發展、環境營造、人力培訓、宣傳推廣、反省評鑑等（新北市品德教育資源網，2010）。組織市內三十多位國中小教育人員的努力，將十二個品德教育的核心概念「尊重、責任、公德、誠信、感恩、合作、關懷、助人、正義、反省、自主、孝悌」，分別以唐詩、論語、古代經典文學、佳句格言、品德小故事、學生投稿作品，依不同年級學生融入在每天親師生溝通橋樑的聯絡簿中（新北市教育局，2013）。自 99 學年起，「品德教育家庭聯絡簿」只區分低、中、高年級編印；100 學年後，新北市品德教育聯絡簿從一至九年級完整編印，同時在全市國中小免費提供超過 36 萬冊；101 學年加入全市私立國中小，免費提供數量超過 38 萬冊（今日新聞，2011；新北市教育局，2013）。新北市「品德教育家庭聯絡簿」，班級導師可以帶領學生閱讀當週的品德德目，寫下感言或心得分享，檢視自己的行為是否符合好品德，除了提供親師生互動使用，更能讓學生、家長和導師藉由品德小文的閱讀和分享，促進親師生溝通，並藉由潛

移默化達成品德教育之目標。即有相關教育工作者運用此一品德教育教材，分析教師使用經驗，以及所達成的實踐效果，進而肯定其教育價值（梁佳蓁，2016）。

新北市實施品德教育聯絡簿，既是落實中央教育部制定的「品德教育促進方案」，亦依據地方需求自訂策略，同時融入了基層參與編擬實際的課程內容並挹注資源，故能達到數量龐大的教材發送。因融入了在地利害關係，平衡了忠實觀和調適觀的實施，因此可以產生對政策高忠實，與符合地方脈絡及關係人需求的課程（Ozer, Wanis, & Bazell, 2010）。然高數量的教材發送後，實際的教學成效是否就能達成政策意圖的改變呢？本研究乃意圖分析學校整體和教師個體的脈絡，調查教師感受到學生學習的成效，分別以此為自、依變項，藉由階層線性模式的統計考驗，從而探究出影響新北市「品德教育家庭聯絡簿」推廣的因素，以此作為日後其它縣市政府推廣課程時的決策參考。

### 參、影響課程推廣成效的個人及組織脈絡

過去課程線性傳遞的影響幅度是有侷限的，缺乏周全的推廣措施易使理念和實際產生落差，推廣的過程其實是自此端到另一端的訊息聯繫，其過程深受主體背景和組織人際關係的影響（Neal, Neal, Atkins, Henry, & Frazier, 2011）。而跨越單一疆界的發展（例如不同班級乃至於校際間），更是依附於個人和組織的層次，展現出在個人成長、知識共享，乃至於文化支持等面向（Shatzer, Wolf, Hravnak, Haugh, Kikutu, & Hoffmann, 2010）。學校推廣課程，可以是匯集個別教師的認同與奉獻，從初期採用者的口碑和訊息交換，逐步從採用數的增長以達制度化的目標；然縣市制訂的課程藉由學校推廣到

個別班級，卻由於需要聯繫到不同的組織疆界，往往需多衡量學校脈絡、教師個體因素及其交互作用的影響。職是之故，以下探討可能影響縣市層級推廣課程，有關學校組織脈絡、教師個人背景等因素，裨益於參照新北市實施品德教育聯絡簿之成效調查，作為後續結果討論與改進參考。

### 一、教師個人背景因素

欲使課程在學校班級有效實施，不能將焦點關注在教師是否確實執行的短淺目光，而是課程實施在起初即考量教師行動的主客觀限制，否則新課程可能不會被教師納入在授課內容的考量中（Cotton, 2006）。縣市推動新課程的實施，除了尋求學校層級的配合，也須重視教師自主擇取和實施的彈性，理念的、正式的課程也才有機會轉化為運作和經驗層次。教師是否選擇採用與實施的決定，多和個人意識、背景息息相關。曾有研究對 500 個樣本以實驗法而非自陳式的調查，發現個人採納的決定多使用直覺知識的受限理性，勝過於以複雜的計算來做決定，其選擇會反映出個人的價值、偏見，而這些個人意識可由其背景特徵作預測，畢竟個人的直覺知識也是社會建構的（Ow, & Morris, 2010）。本研究在個人背景變項，設定為性別、年齡、服務年資和是否參加過品德教育研習，頗符合多數學校文化中性別刻板化、校園倫理和專業素養等的社會學考量，畢竟個人對職場事物的價值和意識，是在社會情境中建構而成，因此使用這些社會學變項作為個人背景，考驗品德教育聯絡簿的實施情形。

雖然有研究顯示性別、年齡和服務年資，與教師教學實施較無顯著相關，而與專業較為有關（Murphy, Neil, & Beggs, 2007）；然

在學校脈絡中進行革新，有時不免要留意資深教師的保守，使新進教師在面臨政治勢力的角逐下，受限於場域習性，容易屈就或妥協而對個人的奉獻熱誠產生不利影響（Hargreaves, 1989）。畢竟資深相較新進教師能覺察到組織的支持，且隨著時間影響個人在社交網絡中的人際位置，往往會造成種種支持或限制其資源和資訊的分配（Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010）。加上近年少子化導致面臨資淺超額的現象，不免擔憂因人員調離而限制了新課程的發展（Smith, & Rowley, 2005）。資深能深耕在地並獲得有利的人際互動和資源，有益於實質的推廣和持續的實施，乃資深附加的優點；缺點則是新進的熱情，有時會斫斷於資深對在地傳統的擁護與對新課程的質疑。為使舊瓶順利融入新酒，有效使外來革新和在地脈絡相互調適，建議促成社群夥伴的互動關係，新課程的推廣方才有效整合在地知識，促進差異的互動以創造和修正具體的實施方針（Frank, Zhao, Penuel, Ellefson, & Porter, 2011）。

部分研究顯示，教師對推廣新課程有關的認同與實施，並不因性別、年齡和年資而有顯著差異（黃志翔，2012；Murphy et al., 2007）；但有研究顯示，訊息間的推廣存有性別差異（Frias-Aceituno, Rodriguez-Ariza, & Garcia-Sanchez, 2013）。或許推廣上的性別差異，可能在態度、行為實踐和訊息獲得等不同表現層面上而有迥異結果，若確具顯著差異則值得本研究加以追蹤調查。至於年齡較長者或許心態偏向傳統，而不若年輕者易融入新事物及致力於對社群發揮影響力（Kemp, Nijhoff-Savvaki, Ruitenbunrg, Trienekens, & Omta, 2014）；然年長者卻由於歷練和經驗較為豐富，人際關係和溝通會較練達，所以在問題解決、教學實施等行為展現較年輕者為佳（丁雪華、徐超聖，2010）。

在眾多個人背景因素中，促進教師覺知最能改善學校執行和政府制定課程間的落差（Pedder & MacBeath, 2008）。是以，縣市政府推動新的教育政策，欲求落實常是辦理相關研習，宣導和示範新理念與配套作法。與在職訓練有關的研習，也的確能提供教師對新課程的理解、發現與修正問題，從而助益於教室內新課程的具體融入（Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002; Bessems, Assema, Paulussen, & Vries, 2011）。研習除了促進新課程的推動，也因讓教師更了解課程實施的內容和方法，簡化了教師在執行上的複雜度，使得教師在教學實施上更為順暢，大幅減低了課程實施上的困難情況（Bishop, Bryant, Giles, Hansen, & Dusenbury, 2006）。

## 二、有關支持成員的組織因素

革新的推動既是為促進行政層級的關注，融入更多的資源與支持以改善教學實際，故除了研習外，持續的資源支持和技術協助，方更能使新課程獲致有效的實施（Stein et al., 2010; Ennett, Haws, Ringwalt, Vincus, Hanley, Bowling, & Rohrbach, 2011）。尤其班級內教師工作孤離，缺乏專業對話與應用研究的機會，改變習以為常的教室實際，學校的文化、結構關係卻會影響教師的內在狀態（Leithwood, & Mcadie, 2007; Friesen, Martin, & George, 2007），非正式接觸的人際互動尤其有效引導革新的發展（Lo, 2007）。個別學校由於長年累積的互動關係，形成組織特有的文化關係與價值規範，因此人際網路的社群脈絡，提供連結個人角色規範和情境關係的觸媒，成為促進學校課程推廣的關鍵。以「結構相似性」（structural similarity）的理論而言，因組織內成員有共通資源和規範，會採用一樣的介入，以維持競爭地位和工作上的



合作關係；應用「凝聚」(cohesion)理論來研究，卻發現教師其實並不太喜同儕的個別建言，可見教師間的訊息擴散是十分關係導向而非個人導向的(Neal et al., 2011)。「結構相似性」關注在情境內的個人角色，理念常會散佈於相似的角色脈絡，因此縣市層級對學校的課程推廣，以角色規範和關係的考量為宜，尤其是對資源有限的學校，應更具效用。

革新的知識對個人而言時常來自於外部的研習，提供專業發展與實驗的機會，惟對群體知識推廣的取向卻是不同的。研究 13 所學校中的 470 位教師，超過一年的縱貫性研究，發現外來專業發展經驗，雖能促進校內個別教師的專業發展，卻難以造成校內社會互動的知識交換(Frank et al., 2011)。我們期待教師個人參加研習，會對新課程的實施有所裨益，弔詭的是，從外來吸收的專業是否真能相容於原先學校整體的支持脈絡？教師若不隱諱個人觀點於整體脈絡中，在學校微政治的觀點，會被界定成破壞的、不忠誠的、自私的，而使個人越加孤離於群體中，然組織多是努力維持統合並避免導向孤離的(Cooper, Ehrensals & Bromme, 2005)。正如同強龍壓不過地頭蛇的情況下，只能造成懷才不遇者的孤芳自賞，偏偏這些外來和尚若不能融入當地傳統，不但唸不了經反而破壞群體間的信任與和諧。為了促進差異間的彼此互動以創造知識，藉社會脈絡與認知符碼減低交易耗費，有外來研習經驗者可以學習在地脈絡中具有經驗之人，以獲取在地知識，然後試著將外界提供的新知融入在地，嘗試與夥伴成員互動整合，當知識透過探索與實驗而融入在地脈絡，革新就較能順利與舊文化相互整合(Frank et al., 2011)。因此，受訓過的個別教師適宜融入於在地社群的社會學習脈絡中，以便透過人際互動將訊息的推廣嵌入在情境關係，促進內外部的整

合。而未有相關經驗的教師，亦能從整體支持革新的社群互動中，得到同僚的支持，助益於社會學習及實施新課程（Cooke, 2000；Foster, 2004）。陳延興（2017）指出教師的專業自主性對於品德教育的實施相當重要。薛慶友（2015）也提到，學校在品德教育的實踐上，如果教師專業社群的聲音沒有被聆聽，則會造成實施的困難及負擔。因此，李琪明（2004）、李雅婷（2010）認為透過引入外部資源的方式，協助教師進行增能，可以減少教師品德教育課程發展時間，進而減輕負擔的目的。李惠珍、林志宏、吳文芳（2011）則進一步從學校參與品德教育推廣與深耕學校計畫的經驗，指出品德教育需要持續發展教師專業社群，否過度仰賴個別班級的教師熱誠去獨立實施，易形成教師的工作負擔。

當組織成員的整體支持和配合程度越高，不再把革新視為特殊，革新的實施會變成符合人性的、榮譽的、責任的，此時我們可以說課程推廣已臻制度化的目標，多數人已採用和實施，革新已形成組織內在功能的一部分（Colbeck, 2002）。依 Rogers 的創新擴散原理，群體對新課程的支持度越高，就會有越多人跟從採用和實施（Rogers, 2003; Rimm-Kaufman, & Sawyer, 2004）。基於制度主義，制度化亦使個人受制於群體採用人數的壓力和規範，為了名譽、利益和合法性而迎頭趕上去實施（Nikolaeva, & Bicho, 2011）。在組織氣氛的壓力下，教師整體的高配合和支持促進了教師集體效能，進而廣泛影響教師教學、班級經營及鼓舞學生，而且也顯著影響學生的學習（Schechter, 2008）。學校的制度文化對品德教育實踐的正面影響，已有相關研究證實（吳煥烘、黃香穎，2012；李惠珍等，2011；鄭進丁，2007）。因此制度化後教師整體的配合與支持，使課程的實施會愈加順暢有成效，其間或可能彼此有交互作用。惟教師的合

作須源自教師本身的主動配合，否則容易被曲解成管理主義的控制策略，使革新的效果大打折扣（Cooper et al., 2005）。表面上看來，教師整體配合和支持度高、實施程度高的課程，對各式的訊息溝通、回應文件程序駕輕就熟，相較低實施學校教師缺乏資訊上的理解與支持上的溝通，制度化使得革新獲得持續推動的基礎，但制度程序的連串繁瑣反而讓個別教師失去了自主的彈性（Stein et al., 2010）。應謹慎留意制度化後，繼續強調參與者交互影響的向心性、對目標的共同重視與責任，否則儘管有協調者熱誠奉獻、願意傾聽師生，但在社群凝聚的基礎已動搖的狀態下，信任將逐漸面臨崩解（Ritchie, Tobin, Roth, & Carambo, 2007）。本研究探討學校制度化程度，係依據各校主責品德教育推行的學務主任之主觀評定量表，而以教師整體支持度作為衡量校內革新的制度化程度指標，亦是根據 Rogers（2003）的創新擴散原理所發展而成。

## 肆、研究方法

本研究欲了解新北市推廣品德教育聯絡簿的成效，受學校脈絡及教師個人背景的影響，故採問卷調查 29 所國中主任及之中的 612 位導師，以 HLM7.0 版做階層線性模式分析。而為回應上述研究目的，擬訂研究架構、應用問卷工具及蒐集有關樣本的問卷填答情形，藉以考驗研究假設。茲說明方法程序如下：

### 一、研究架構

圖 1 為本研究的研究架構，自變項為設定教師變項的個人背景（性別、年齡、任教年資、是否參加過品德教育研習），學校變項為校內教師整體的配合支持度（以此作為學校制度化程度的依

據)。依變項則以上述自變項分別考驗品德教育聯絡簿的實施成效、具體融入程度、實施順暢程度及教師謀求問題解決的能力。將學校變項、教師變項與依變項相互考驗，探討層一和層二變項之間有無存在交互作用。研究假設則依據上一節相關文獻的探究後即臚列如下：

- H1：新北市品德教育聯絡簿的實施成效、具體融入情形、實施順暢程度及教師謀求問題解決的能力，受教師個人背景（性別、年齡、任教年資、是否參加過品德教育研習）的影響。
- H2：新北市品德教育聯絡簿的實施成效、具體融入情形、實施順暢程度及教師謀求問題解決的能力，受學校制度化程度的影響。
- H3：對新北市品德教育聯絡簿的實施成效、具體融入情形、實施順暢程度及教師謀求問題解決的能力而言，教師個人背景、學校制度化程度之間存在交互作用。
- H4：個別教師的具體融入情形、實施順暢程度、教師謀求問題解決的能力，及學校的制度化程度，影響新北市品德教育聯絡簿的實施成效，且個別情形與學校制度化之間是有交互作用存在的。

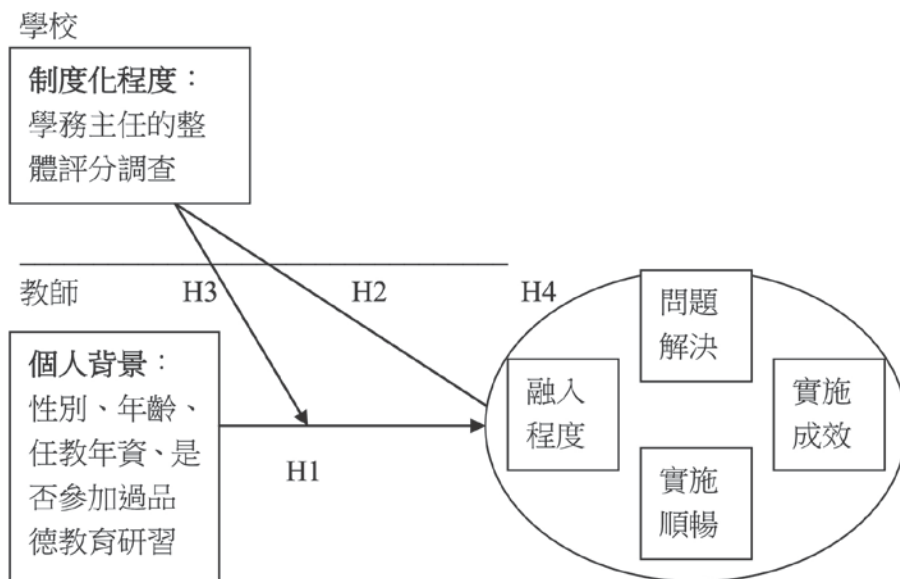


圖 1 研究架構

## 二、研究對象

班級導師是直接進行教育改革的第一線推動者，也是代表學生學習和家長監護的最佳利益守門人 (Holt,1980)，兼且國中又是品德教育聯絡簿實施的最末端所以推行較為不易，故問卷的實施，以新北市國中導師作為研究架構的第一層，乃是基於考量基層實際執行困情的資料收集之需要。教師依學校規模，作分層隨機抽樣。24 班以下中抽取 7 所學校共 45 位導師、25 班至 59 班中抽取 14 所學校共 326 位導師、60 班以上中抽取 9 所學校共 379 位導師，總共 750 位導師。問卷調查的實施時間為 102 年 6 月期間，共寄發 30 所新北市公立國中學校、750 份問卷，總計回收 29 所學校、612 份問卷，問卷回收率達 81.6%。

因學務處是品德教育推行最核心的學校行政單位，而如 Young (1990) 所言行政作為支援同僚及面對外界績效質疑的合法性組織代表，劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華 (2015) 為調查學校實施品德教育現況，亦以學務主任作為代表校方整體的問卷調查。是以學務主任的問卷資料蒐集，適合作為學校推動品德教育之整體情境脈絡考量。基於上述，故對 29 所抽樣學校的學務主任，進行校內教師整體支持度之評分調查，以此作為該校制度化程度之依據。

### 三、研究工具

問卷設計修改自洪曉慧 (2014) 自編工具，其針對導師部分的資料蒐集，問卷題項以 Likert 式四點量表的設計，除個人背景資料外，區分四個向度為具體融入程度、實施順暢程度、謀求問題解決能力和實施成效，且信度良好。為考驗部分題項的擇取是否適合本研究而成具效度的問卷工具，故以 SPSS 17.0 for Windows 統計套裝軟體，進行因素分析。表 1 到表 4 為因素分析摘要表顯示：KMO 值均在 0.70 以上，且球形檢定皆達顯著水準，各層次的特徵值亦均大於 1，適宜使用因素分析。各題因素負荷量皆大於 0.3，表示該因子均具高度重要性。而共同性 (communality) 均大於 0.3，均予以保留。各向度的可解釋變異量均大於 50%，尚稱良好，問卷可做進一步的施測以蒐集研究所需資料。針對學務主任則使用主觀評定的評分量表，以詢問各校教師整體的支持配合程度，作為學校制度化程度之依據。題項內容為：學校採用品德教育聯絡簿，教師的整體支持度，評定分數從 1 到 10 分。以教師整體支持度作為衡量校內革新的制度化程度指標，係根據 Rogers (2003) 的創新擴散原理一羣體支持和配合的人數越多即該革新越加制度化。

表 1-1

## 「具體融入」因素分析摘要表(N=51)

題號	具體融入情形（因素一：主成分分析法，無轉軸）		
	題目敘述	因素負荷量	共同性
BB2	利用各種時事，宣導 A 的核心價值	.760	.577
BB3	適時融入 A 核心價值，予學生行為回饋	.736	.541
BB4	利用任教時間，適時融入 A 核心價值	.736	.542
BB5	讓學生討論 A 中的品德觀念	.779	.606
BB6	讓學生分享 A 核心價值的實踐經驗	.782	.612
BC1	利用 A，指導學生對自己行為加以反省	.699	.488
BC3	引導學生於日常生活實踐 A 的核心價值	.717	.514
BD1	利用早自習時間引導學生使用 A	.793	.629
BD2	利用自習時間引導學生使用 A	.803	.645
BD3	利用導師時間引導學生使用 A	.800	.640
BD4	利用班會時間引導學生使用 A	.764	.584
KMO 值：.915		特徵值：6.378	可解釋變異量：57.983%
註：A 表示「品德教育家庭聯絡簿」			

表 2

## 「實施順暢程度」因素分析摘要表(N=51)

題號	實施順暢程度（因素一：主成分分析法，無轉軸）		
	題目敘述	因素負荷量	共同性
CB2	我不了解 A 的核心價值	.685	.469
CB3	我不清楚如何推動 A 內的「品德小品」	.725	.526
CC1	無暇引導 A 的核心價值和「品德小品」	.819	.671
CC2	授課有進度壓力排擠引導 A 實施時間	.831	.691
CC3	須配合大量學校活動，無暇落實 A	.845	.715
CC4	缺乏具體的評量指標，導致評量困難	.645	.417
KMO 值：.794		特徵值：3.488	可解釋變異量：58.138%
註：A 表示「品德教育家庭聯絡簿」			

表 3

## 「謀求解決問題能力」因素分析摘要表(N=51)

謀求問題解決能力（因素一：主成分分析法，無轉軸）			
題號	題目敘述	因素負荷量	共同性
DA4	能獎勵認真撰寫的學生，增加學習意願	.705	.498
DA5	能挑選優秀作品，有助學生分享交流	.729	.531
DA6	邀請偶像名人分享，增強學生動機	.652	.425
DB2	增加觀摩研討機會，豐富教學策略	.704	.495
DB3	由成效卓著的教師進行經驗分享	.726	.527
DC1	辦親職講座或家長日，向家長推廣功用	.715	.511
DC2	對推動有成效的教師，給予獎勵	.729	.531
KMO 值：0.787		特徵值：3.519	可解釋變異量：50.267%

表 4

## 「實施成效」因素分析摘要表(N=51)

實施成效（因素一：主成分分析法，無轉軸）			
題號	題目敘述	因素負荷量	共同性
EA4	學生對他人提供協助，能心懷感恩	.716	.513
EA5	學生在處理班級事務，能自動自發完成	.731	.534
EA6	學生犯錯，能深切反省，並加以改正	.746	.557
EA7	學生能信守承諾，且說到做到	.701	.492
EA8	學生能選擇孝順友愛親人的可行做法	.748	.559
EA9	學生對於自己份內的事能勇於負責	.770	.592
EA10	學生能對不公平事情，做適當分析討論	.693	.481
EA11	學生能相互尊重，減少同學之間的紛爭	.781	.610
EA12	學生對於需要幫助的人能適時伸出援手	.692	.479
EA13	學生能相互合作，完成任務	.722	.521
EA14	學生能遵守公共秩序和愛護公共設施	.769	.591
EA15	學生能主動關懷弱勢	.704	.495
KMO 值：0.939		特徵值：6.424	可解釋變異量：53.534%



#### 四、資料分析

研究的實證資料，若有描述教師個人層次的變項，也有描述其上較高層次組織的變項，則不同層次的教育結構資料，應有適切和有意義的方法把握此一重要而複雜的特質，此即使用階層線性模式（*hierarchical linear models, HLM*）的主要意涵。在運用階層線性模式時，依教育資料之層次性的結構，建立多個層次的統計模式，使每個層次均有代表該層次之效果的次模式，而在聯合的分析時，這些次模式能夠估計出發生在各個層次的效果，並且估量出各個層次所解釋的變異量（高新建、吳幼吾，1997）。從事統計上的運算時，各個次模式分別計算出發生在該層次的結構關連以及其殘餘變異（*residual variability*）；在進行綜合的統計分析時，階層線性模式可以估計發生在各個層次的效果、以及各個層次所能解釋的變異量（*Raudenbush & Bryk, 2002*）。由於本研究所蒐集的教師個人問卷資料，內屬（*nested*）於蒐集學務主任所代表的學校問卷資料，資料數據因具個人背景和組織脈絡的雙層特性，故適宜採用階層線性模式，乃以 *HLM7.0* 版作統計分析工具。

#### 伍、結果與討論

本節分別探討以實施成效、具體融入程度、實施順暢程度及謀求問題解決能力為結果變項，考量受個人背景（性別、年齡、任教年資、是否參加過品德教育研習）、學校制度化程度（校內教師整體支持度）的影響，最後做綜合上述變項的整體評估：

## 一、以實施成效為結果變項

### (一) 教師背景的個體層次

#### 教師模型

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(性別_{ij}) + \beta_{2j}*(年齡_{ij}) + \beta_{3j}*(任教年資_{ij}) + \beta_{4j}*(參加研習_{ij}) + r_{ij}$$

#### 學校模型

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

在斜率為固定效果與隨機效果的兩個模型中，同時考量性別、年齡、任教年資與是否參加過品德教育相關研習的變項，僅參加研習的變項，無論在固定效果  $\gamma_{40}=.12$  ( $t_{(579)}=3.72, p<.001$ ) 或隨機效果  $\gamma_{40}=.125$  ( $t_{(28)}=3.633, p=.001$ )，皆達到顯著水準，其餘變項則在固定與隨機效果皆未達顯著。教師參加研習與否，會影響品德教育家庭聯絡簿的實施成效，其相關係數約為.12，提升教師覺知與專業素養，對推廣與實施應具正面影響力。此發現呼應研習對教育推廣的影響( Buston et al., 2002; Bessems et al., & Vries,

2011)，亦驗證教師對品德教育的知能提升有助於學校品德教育實施的相關研究（李琪明，2007、2008）。

表 5

考量個體背景以實施成效為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.614 (.079)	40.773*** (<.001)	u0= .012	83.012*** (<.001)	.143 597.937
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.064* (.042)	-1.849 (.065)			
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.005* (.032)	.157 (.876)			
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	-.006* (.019)	-.303 (.762)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.12* (.036)	3.72*** (<.001)			
隨機 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.599 (.073)	35.669*** (<.001)	u0= .06	37.539 (.085)	.134 582.22
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.069* (.039)	-1.754 (.09)	u1= .016	37.04 (.094)	
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.004* (.031)	.12 (.905)	u2= .002	21.316 (>.05)	
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	-.0001* (.018)	-.005 (.996)	u3= .001	21.01 (>.05)	
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.125* (.034)	3.633** (.001)	u4= .009	33.296 (.187)	

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

## (二) 學校層級的制度化程度

## 教師模型

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{參加研習}_{ij}) + r_{ij}$$

## 學校模型

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j)$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j) + u_{1j}$$

在斜率為固定與隨機效果的兩個模型中，以教師參加研習與否作層一變項、學校的制度化程度作層二變項。作為層一的研習變項，對品德教育家庭聯絡簿實施成效的影響具顯著 ( $\gamma_{10}$  的 p 值皆小於 .05)；而作為層二解釋變項 (學校的制度化程度)， $\gamma_{01} = .01$  則不顯著 ( $t_{(27)} = .486, p = .631$ )，且斜率的隨機效果亦不顯著 ( $t_{11} = .005, p = .432$ )。

惟在階層線性模式固定斜率模型分析結果顯示，學校制度化程度和參加研習的交互作用， $\gamma_{11} = -.043$  呈顯著負相關 ( $t_{(581)} = -2.148, p = .032$ )。由此推論，學校推動品德教育聯絡簿，制度化程度越低時，若教師個人參加研習，則利於品德教育家庭聯絡簿實施成效；反之，學校推動品德教育聯絡簿時，若制度化程度越高，則教師個人若無參加外來研習經驗，反而更利於品德教育家庭聯絡簿實施成效。其原因出自於草創初期未及建立制度前，源自外來專業的個人研習確能改善實施成效，然制度化後源自外來專業的研習則可能與組織的在地舊傳統相衝突，而難以同時促進

實施成效 (Cooper et al., 2005 ; Frank et al., 2011)。教師具備品德教育實施的相關知能，固然有益於教學專業的提升，但若缺乏品德校園文化的營造，則品德教育深耕於學校課程的成效仍屬有限 (李琪明，2008；薛慶友，2015)。

表 6

組織背景以實施成效為結果考量模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	t	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.487 (.163)	15.252*** (<.001)	u0= .013	80.635*** (<.001)	.143 593.526
	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.01** (.02)	.486 (.631)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.482 (.17)	2.833** (.005)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.043* (.02)	-2.148* (.032)			
	截距	$\gamma_{00}$	2.493 (.138)	18.114*** (<.001)	u0= .006	32.134 (.227)	.141 589.871
隨機 斜率	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.008* (.017)	.501 (.621)	u1= .005	27.606 (.432)	
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.47 (.184)	2.552* (.017)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.041* (.022)	-1.887 (.07)			

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

## 二、以具體融入程度為結果變項

### (一) 教師背景的個體層次

#### 教師模型

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{性別}_j) + \beta_{2j}*(\text{年齡}_{ij}) + \beta_{3j}*(\text{任教年資}_j) + \beta_{4j}*(\text{參加研習}_{ij}) + r_{ij}$$

#### 學校模型

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

在斜率為固定效果與隨機效果的兩個模型中，同時考量性別、年齡、任教年資與是否參加過品德教育相關研習的變項，僅參加研習的變項，無論在固定效果  $\gamma_{40}=.188$  ( $t_{(579)} = 3.965$ ,  $p<.001$ ) 或隨機效果  $\gamma_{40}=.186$  ( $t_{(28)} = 4.071$ ,  $p<.001$ )，皆達到顯著水準，其餘變項則在固定與隨機效果皆未達顯著。教師參加研習與否，會影響品德教育家庭聯絡簿的具體融入程度，其相關係數約為.19，有研習的教師對品德教育家庭聯絡簿之具體融入程度較高。此乃因為研習提供了教師對新課程的理解、發現與修正問題之機會，從而有益於教師在課堂教學能具體融入新課程的實施 (Buston et al., 2002 ; Bessems et al., 2011; Murphy et al.,

2007)。未來十二年國教品德教育的實施，尤其需落實教師的定期研習及校長主任培訓相關知能（劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華，2015）。

表 7

個體背景以具體融入程度為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.558 (.102)	25.2*** (<.001)	u0= .018	73.281*** (<.001)	.223 863.572
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.054* (.05)	-1.09 (.276)			
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.047 (.087)	.967 (.334)			
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	-.019* (.029)	-.651 (.515)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.188 (.047)	3.965*** (<.001)			
隨機 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.557 (.094)	27.178*** (<.001)	u0= .1	32.474 (.215)	.205 846.158
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.049* (.047)	-1.031 (.311)	u1= .027	37.215 (.091)	
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.049* (.049)	1.012 (.32)	u2= .026	33.372 (.185)	
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	-.021* (.027)	-.767 (.449)	u3= .007	30.504 (.292)	
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.186* (.046)	4.071*** (<.001)	u4= .02	37.658 (.083)	

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

## (二) 學校層級的制度化程度

## 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{參加研習}_{ij}) + r_{ij}$$

## 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j)$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j) + u_{1j}$$

在斜率為固定與隨機效果的兩個模型中，以個人參加研習與否作層一變項、學校的制度化程度作層二變項。可見作為層一的研習變項，對品德教育家庭聯絡簿具體融入的影響顯著（ $\gamma_{10}$  的 p 值皆小於.05）；而作為層二解釋變項（學校的制度化程度）， $\gamma_{01} = .039$  則不顯著（ $t_{(27)} = 1.496$ ,  $p = .146$ ），且斜率的隨機效果亦不顯著（ $u_{11} = .011$ ,  $p = .376$ ）。

至於在階層線性模式固定或隨機斜率模型分析結果顯示，學校制度化程度和參加研習的交互作用， $\gamma_{11} = -.035$  未達顯著（ $t_{(581)} = -1.338$ ,  $p = .181$  或  $t_{(27)} = -1.315$ ,  $p = .2$ ）。由此推論，在品德教育聯絡簿的具體融入程度上，學校制度化程度和教師個人是否參加研習，並無存在顯著的交互作用。可見在具體融入的向度上，制度化、研習兩者並無交互作用，而高制度化也未必見得使具體融入程度較佳，與其在上政策下有對策的氛圍中打轉，學校組織倒不如安排有意義的研習。如前文述及須留意過度制度化的課程推廣，被教師曲解成管理主義的控制策略而心生抗拒(Cooper



et al., 2005)·及造成制度化程序的連串繁瑣使革新效果大打折扣的不利影響(Stein et al., 2010)。研究幾所品德教育績優學校後，亦發現與其研擬周詳的品德教育計劃，倒不如促成有意義的參與反而有助益於品德教育的實踐（薛慶友，2015）。

表 8

組織背景以具體融入為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.26 (.228)	9.907*** (<.001)	u0= .018	72.524*** (<.001)	.222 861.315
	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.039* (.026)	1.496 (.146)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.476 (.221)	2.15* (.032)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.035* (.026)	-1.338 (.181)			
	截距	$\gamma_{00}$	2.264 (.229)	9.874 (<.001)	u0= .023	49.303** (.006)	
隨機 斜率	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.038* (.026)	1.473 (.152)	u1= .011	28.686 (.376)	.22 860.36
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.475 (.227)	2.093* (.046)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.035* (.027)	-1.315 (.2)			
	截距	$\gamma_{00}$	2.264 (.229)	9.874 (<.001)	u0= .023	49.303** (.006)	

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .00$

### 三、以實施順暢的程度為結果變項

#### (一) 教師背景的個體層次

##### 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{性別}_{ij}) + \beta_{2j}*(\text{年齡}_{ij}) + \beta_{3j}*(\text{任教年資}_{ij}) + \beta_{4j}*(\text{參加研習}_{ij}) + r_{ij}$$

##### 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

在斜率為固定效果與隨機效果的兩個模型中，同時考量性別、年齡、任教年資與是否參加過品德教育相關研習的變項，僅參加研習的變項，在隨機效果  $\gamma_{40} = .108$  ( $t_{(28)} = 2.714$ ,  $p = .011$ )，達到顯著水準，其餘變項則在固定與隨機效果皆未達顯著。參加研習者，越能順暢實施品德教育家庭聯絡簿，其相關係數約為.108。如前文提及相關研究發現：研習使教師簡化了內容和方法上的複雜度，而讓教學實施上更為順暢，大幅減低了課程實施上的困難情況 (Bishop et al., 2006)。如同相關研究顯示：教師的品德教育素養，影響了國小實施品德教育的順暢度 (吳煥烘、黃香穎, 2012)。

表 9

## 個體背景以實施順暢為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.487* (.07)	35.288*** (<.001)	u0= .021	117.591*** (<.001)	.152 639.468
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.029* (.032)	.899 (.369)			
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.012* (.033)	-.383 (.702)			
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	.008* (.019)	.389 (.698)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.088* (.047)	1.862 (.063)			
隨機 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.493 (.067)	36.997*** (<.001)	u0= .044	35.862 (.118)	.14 609.358
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.02* (.028)	.702 (.489)	u1= .004	16.291 (>.05)	
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.021* (.032)	-.669 (.509)	u2= .005	24.785 (>.05)	
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	.009* (.018)	.475 (.639)	u3= .002	21.341 (>.05)	
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	2.487* (.07)	35.288*** (<.001)	u0= .021	117.591*** (<.001)	

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

## (二) 學校層級的制度化程度

## 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{研習}_{ij}) + r_{ij}$$

## 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j)$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j) + u_{1j}$$

在斜率為固定與隨機效果的兩個模型中，以個人參加研習與否作層一變項、學校的制度化程度作層二變項。可見對實施順暢度而言，無論是學校的制度化程度、個人參加研習與否、以及學校制度化程度和研習與否的交互作用效果均未達顯著。既然學校制度化程度及其與教師個人參加相關研習與否的交互作用皆未顯著，則需留意制度化後連串繁瑣的程序（Stein et al., 2010）、個人參加校外研習不易融入在地革新脈絡（Frank et al., 2011）等不利革新推廣的因素。以教師課堂實施順暢的結果端看，並不鼓勵學校特別薦派個別教師參加校外品德教育研習及刻意促進校內新課程的制度化程度。為使舊瓶順利融入新酒，有效使外來革新和在地脈絡相互調適，建議促成社群夥伴的互動關係，新課程的推廣方才有效整合在地知識，促進差異的互動以創造和修正具體的實施方針（Frank et al., 2011）。或許形成品德教育的社群參與，較易於轉化外在規則與內在校

園文化的陶冶潛能，避免形成應付上層命令的表淺制式，而是真正激勵深度的實施（李琪明，2008；薛慶友，2015）。

表 10

組織背景以實施順暢為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\tau$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.312 (.104)	22.274*** (<.001)	$u_0 =$ .017	98.277*** (<.001)	.151 631.619
	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.023* (.014)	1.664 (.108)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.164 (.291)	-.562 (.574)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	.03* (.034)	.876 (.381)			
	截距	$\gamma_{00}$	2.326 (.103)	22.541*** (<.001)	$u_0 =$ .001	23.807 (>.05)	
隨機 斜率	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.02* (.013)	1.505 (.144)	$u_1 =$ .026	49.644** (.005)	.144 610.179
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	-.111 (.241)	-.459 (.65)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	.027* (.029)	.927 (.362)			

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

#### 四、以謀求問題解決為結果變項

##### (一) 教師背景的個體層次

##### 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{性別}_{ij}) + \beta_{2j}*(\text{年齡}_{ij}) + \beta_{3j}*(\text{任教年資}_{ij}) + \beta_{4j}*(\text{參加研習}_{ij}) + r_{ij}$$

##### 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

在斜率為固定效果與隨機效果的兩個模型中，同時考量性別、年齡、任教年資與是否參加過品德教育相關研習的變項：年齡在固定效果  $\gamma_{20}=.065$  ( $t_{(579)}=2.108$ ,  $p=.035$ ) 或隨機效果  $\gamma_{20}=.072$  ( $t_{(28)}=2.341$ ,  $p=.027$ )，皆達顯著水準，足見教師年齡與謀求問題解決能力呈正相關關係。而任教年資在固定效果  $\gamma_{30}=-.054$  ( $t_{(579)}=-2.732$ ,  $p=.006$ ) 或隨機效果  $\gamma_{30}=-.058$  ( $t_{(28)}=-2.932$ ,  $p=.007$ )，亦皆達顯著水準，可知教師任教年資與謀求問題解決能力呈負相關關係。由上述結果可推測，教師年齡越大而服務年資越短者，較能在面臨品德教育聯絡簿實施困難時尋求更有效之問題解決。洪紫原、陳世佳(2007)運用 Milson 及 Mehlig 所建構的量表進行品德教育教師效能感的研究，指出教師的工作年資會影響品德教育教學實施效能感。出自於年齡代表生

命經驗與豐富歷練之累積，面對困難時的問題解決需要尋求生命累積之厚度（丁雪華、徐超聖，2010）；而年資長短則與接觸教育職場的慣習有關，以面對學校文化的傳統包袱來說，資深不如新進對新事物的熱情有活力（Hargreaves,1989）。在近年教甄缺額受限，新進教師多為應考多年的年長者，年齡未必與年資畫上等號的情形下，革新的推廣應用方面，年長者之新進教師較能有效謀求新課程問題之解決方式。

表 11

個體背景以問題解決為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.941* (.06)	48.993*** (<.001)	$u_0=$ .002	32.408 (.258)	.166 664.347
	性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.005* (.034)	.147 (.883)			
	年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.065* (.031)	2.108* (.035)			
	任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	-.054* (.02)	-2.732** (.006)			
	參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.07* (.042)	1.661 (.097)			
	截距	$\gamma_{00}$	2.937 (.063)	46.694*** (<.001)	$u_0=$ .017	31.954 (.233)	
性別 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.001* (.033)	.043 (.966)	$u_1=$ .002	23.71 (>.05)		
年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	.072* (.031)	2.341* (.027)	$u_2=$ .001	32.088 (.229)		
任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	2.941* (.06)	48.993*** (<.001)	$u_0=$ .002	32.408 (.258)		
參加研習 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{40}$	.005* (.034)	.147 (.883)				

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

## (二) 學校層級的制度化程度

## 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{年齡}_{ij}) + \beta_{2j}*(\text{任教年資}_{ij}) + r_{ij}$$

## 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}*(\text{制度化程度}_j)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}*(\text{制度化程度}_j)$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}*(\text{制度化程度}_j) + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}*(\text{制度化程度}_j) + u_{2j}$$

在斜率為固定與隨機效果的兩個模型中，以年齡、任教年資作層一變項、學校的制度化程度作層二變項。可見層一的變項（年齡、任教年資），和層二解釋變項（制度化程度），及其層間的交互作用皆未達顯著。可說教師個人的年齡和任教年資，雖會影響教師在品德教育聯絡簿實施困難時的問題解決能力，但其個人因素卻較不受學校制度化程度的背景脈絡所影響。此因自於班級內教師工作較孤離（Leithwood & Mcadie, 2007），學校的制度化脈絡對於個人而言亦可能恍若「數十年如一日」，未必與個人的年齡或年資產生交互作用。



表 12

## 組織背景以問題解決為結果模型(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\iota$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.981 (.317)	9.397*** (<.001)	u0= .002	30.301 (.3)	.167 680.128
	制度化程度 <sub>j</sub> →Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.001* (.038)	.016 (.987)			
	年齡 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.026 (.251)	.102 (.919)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	.005* (.028)	.162 (.871)			
	任教年資 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.056 (.144)	-.389 (.697)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{21}$	.0004* (.017)	.021 (.984)			
隨機 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.962 (.322)	9.204*** (<.001)	u0= .015	30.736 (.282)	.165 678.994
	制度化程度 <sub>j</sub> →Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	.003* (.039)	.078 (.939)	u1= .002	26.051 (>.5)	
	年齡 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.051 (.248)	.206 (.838)	u2= .001	32.282 (.222)	
	制度化程度 <sub>j</sub> × 年齡 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	.002* (.028)	.059 (.953)			
	任教年資 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.072 (.142)	-.507 (.616)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 任教年資 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{21}$	.002* (.017)	.126 (.901)			

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

## 五、學校制度化及教師具體融入、實施順暢與問題解決對實施成效的整體評估

### 教師模式

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{具體融入}_{ij}) + \beta_{2j} * (\text{實施順暢}_{ij}) + \beta_{3j} * (\text{問題解決}_{ij}) + r_{ij}$$

### 學校模式

斜率為固定效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} * (\text{制度化程度}_j)$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31} * (\text{制度化程度}_j)$$

斜率為隨機效果：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{制度化程度}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{制度化程度}_j) + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} * (\text{制度化程度}_j) + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31} * (\text{制度化程度}_j) + u_{3j}$$

在斜率為固定效果與隨機效果的兩個模型中，同時考量層一變項：具體融入、實施順暢、問題解決；並以學校的制度化程度作層二變項，瞭解其變項和其交互作用，對品德教育聯絡簿實施成效的影響。

由表 13 可知：學校制度化程度在固定效果  $\gamma_{01} = -.188$  ( $t_{(27)} = -2.732, p = .011$ ) 或隨機效果  $\gamma_{01} = -.18$  ( $t_{(27)} = -2.361, p = .026$ )，皆達顯著水準，學校的制度化程度和品德教育聯絡簿實施成效呈現負相關。足見刻意的要求學校制度化程度，有時易陷入上有政策下有對策的循環窠臼中。曾有研究調查一個 2 年間在 47 所中間學校 (middle school) 實施的防制吸煙方案，發現以學校為中心的實施較難產生忠實觀，校本方案除非經長期計畫，否不易成功 (Gingiss, Gray,

& Boerm, 2006)。革新的實施並不宜急著推展制度化的基調，而是要有計畫性的尋求教師基層的主動配合，才不至使實施的效果大打折扣。

由表 13 可知：具體融入在固定效果  $\gamma_{10}=.505$  ( $t_{(577)}=3.642$ ,  $p<.001$ ) 或隨機效果  $\gamma_{10}=.492$  ( $t_{(27)}=3.458$ ,  $p=.002$ )，皆達顯著水準，具體融入程度和品德教育聯絡簿實施成效呈現正相關。而交互作用層面，學校制度化程度、實施順暢在固定效果  $\gamma_{21}=.058$  ( $t_{(577)}=2.045$ ,  $p=.041$ ) 或隨機效果  $\gamma_{21}=.504$  ( $t_{(27)}=2.411$ ,  $p=.023$ )，皆達顯著水準，其兩者交互作用呈現正相關。制度化使個人因群體採用人數的壓力和規範，為了名譽、利益和合法性而更加將革新具體融入在班級教學中 (Nikolaeva & Bicho, 2011)；同時制度化使教師整體的高配合和支持促進了教師集體效能，進而使課程的實施愈加順暢 (Schechter, 2008)。此交互作用的結果正呼應了前文文獻探討的發現。

由以上結果推知：品德教育聯絡簿越能具體融入到教學中，則實施成效顯然較佳。以品德教育聯絡簿的實施成效而言，學校制度化程度、實施順暢度存有顯著正向的交互作用關係。然而，學校推動相關活動時，若僅是在意制度化的提升，則如前文文獻所提及：企圖形成管理主義的控制策略，希冀教師表面的整體支持配合，而非教師主動的合作配合，在上政策下有對策的氛圍中，反而崩解社群凝聚的信任關係而不利於品德教育聯絡簿的實施成效 (Cooper et al., 2005; Ritchie et al., 2007)。

表 13

## 影響實施成效的階層線性模型分析(N=612)

模式		$\gamma(Se)$	t(p)	$\tau$	$\chi^2(p)$	$\sigma^2$	Deviance
固定 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.354 (.586)	4.016*** (<.001)	$u_0=$ .003	40.573* (.045)	.092 332.083
	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	-.188 (.069)	-2.732* (.011)			
	具體融入 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.505 (.139)	3.642*** (<.001)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 具體 融入 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.013* (.017)	-.748 (.455)			
	實施順暢 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.405 (.227)	-1.779 (.076)			
	制度化程度 × 實施 順暢 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{21}$	.058* (.029)	2.045* (.041)			
	問題解決 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	.045 (.232)	.196 (.845)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 問題 解決 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{31}$	.017* (.028)	.593 (.553)			
隨機 斜率	截距	$\gamma_{00}$	2.251 (.66)	3.41** (.002)	$u_0=$ .219	32.586 (.211)	.083 299.136
	制度化程度 <sub>j</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{01}$	-.18 (.076)	-2.361* (.026)	$u_1=$ .013	45.899* (.013)	
	具體融入 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{10}$	.492 (.142)	3.458** (.002)	$u_2=$ .024	40.746* (.043)	
	制度化程度 <sub>j</sub> × 具體 融入 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{11}$	-.014* (.016)	-.862 (.397)	$u_3=$ .015	32.742 (.206)	
	實施順暢 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{20}$	-.335 (.186)	-1.798 (.083)			
	制度化程度 × 實施 順暢 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{21}$	.054* (.022)	2.411* (.023)			
	問題解決 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{30}$	.035 (.223)	.155 (.878)			
	制度化程度 <sub>j</sub> × 問題 解決 <sub>ij</sub> → Y <sub>ij</sub>	$\gamma_{31}$	.019* (.027)	.709 (.484)			

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

## 陸、結論與建議

根據前節的分析發現，研究架構中所臚列的假設未盡成立，僅有部分效果考驗顯著。如：教師個人背景（研習、年齡和年資）影響實施成效和問題解決能力；僅單靠學校制度化程度的提升則不利於實施成效；以實施成效而言，學校制度化程度與教師參加研習的交互作用呈現負向；個別教師實施順暢度與學校制度化程度之間，對實施成效而言存在顯著正向的交互作用。整理相關文獻對比研究發現後，歸納以下結論並提出有關建議。

### 一、結論

- （一）就教師而言，參加相關研習助益課程實施成效、教室內具體融入程度及實施順暢度

參加品德教育的相關研習，可增進教師對課程的理解、發現與修正問題的機會，並提升個人專業上的覺知。教師由此學會了將複雜的實施內容和方法上變得更簡易，因而使得教學更為順暢，降低所面臨的困難和挑戰。是以，若僅就教師個人而言，多鼓勵教師參加相關研習，對新北市品德教育聯絡簿的實施成效、教室內具體融入程度及實施順暢度具有裨益。

- （二）在謀求問題解決的能力上，教師年齡與其呈正相關，而任教年資則與其呈負相關，至於年齡、年資則與學校制度化程度並不存有顯著的交互作用

教師個人因素中的年齡和任教年資，雖顯著地影響教師在品德教育聯絡簿實施困難時的問題解決能力，但其個

人因素卻並不與學校制度化程度產生明顯的交互作用，即個人年齡和年資對謀求問題解決能力的作用，並不受學校制度化的組織脈絡所影響。因此出於年齡、年資對教師實施新課程的問題解決能力之影響，僅需探討教師個人背景的解釋即可，而不受學校制度化因素所左右。由於年齡較大的教師擁有較豐富的人生歷練、資源和經驗，是以在新課程實施上，謀求問題解決的能力表現，明顯較年輕教師表現為佳。然而隨著在校服務的資歷愈為資深，個人卻益加慣習於教育場域的保守僵化思維及對在地傳統的擁護，對新事物的熱情，就顯然不如新進教師，於是面對新課程的實施，容易缺乏謀求問題解決能力的動能。年紀雖增長個人在人生事務上的練達度，教育職場的年資卻逐漸衰減面對革新的熱情，乃導致年紀較長的新進教師對革新的困難較能謀求有效益之問題解決。為使在經驗傳承與革新熱誠之間謀取平衡，有必要促進校內社群夥伴的互動關係，方能有效整合外來革新和在地脈絡，形成差異的調適、意義的創造與觀念的轉化。

- (三) 學校制度化的程度與實施順暢度，對新課程的實施成效有正向的交互作用，但若僅要求提升學校制度化的程度，則對新課程的實施成效有不利影響

學校推行品德教育聯絡簿，制度化使得推行相關教學活動所需的人力、資源更加齊備，實施也會越加順暢；而實施越順暢也會反過來讓教師整體更配合和支持、制度化程度更明朗。制度化與實施順暢度，彼此正向的交互作用，

促進了品德教育聯絡簿的實施成效。然就學校制度化程度和實施成效的負相關看來，可以明瞭學校推行新課程時，若僅在意制度化程度的提升，企圖形成管理主義的控制策略而非教師主動的合作配合，在上政策下有對策的氛圍中，反而不利於品德教育聯絡簿的實施成效。因此，革新的實施並不宜急著推展制度化的程度，而是在「革新→實施→制度化」的過程，要有計畫性的尋求教師基層的主動配合，才不至使實施的效果大打折扣，此計畫性的尋求配合即是「課程推廣」。

(四) 學校制度化程度與教師參加外部研習經驗，對新課程的實施成效存在顯著的負向交互作用

對新北市品德教育聯絡簿的實施成效而言，個人取向的研習是與學校社群的支持脈絡相對立的，其原因與從外來吸收的專業，不見得相容於原先學校整體的支持脈絡有關。在校內制度化的程度不高以前，個人從研習吸收的外來專業發展經驗確能促進班級實施，但隨著新課程的實施逐漸形成制度化後，教師若持續藉助研習的外來專業觀點，對學校微型政治的脈絡來說，個人很容易被在地傳統界定為破壞的、不忠誠的、自私的。學校的制度化程度、參加外來研習經驗，無法同時共促新課程的實施成效。相較未制度化的學校可推派教師參加縣市舉辦的研習，借助外來專業的研習經驗以促班級內的實施；對已制度化的學校而言，要使革新內嵌成促進組織持續改變的觸媒，則宜從學校外派代表去參加校外的研習，改為申請講習至學

校，將校內教師統置於同一社群脈絡中研習，以便整合外來專業於在地觀點，裨益於內外部專業的持續整合和社會學習。

(五) 縣市層級的課程推廣務須考量教師個人背景與學校組織脈絡因素

從前述文獻及研究結果發現：推廣的過程其實深受個體背景和組織人際脈絡所影響，而跨越不同學校間的實施成效，更是依附於個人和組織的層次及其交互作用等因素。本研究直接證實教師從個體背景出發，主觀詮釋和擇取革新的同時，勢不免受到組織的人際互動及其制度化壓力之作用，以實徵結果發現正呼應推廣理論的宣稱。課程推廣的哲學奠基早已有其歷史軌跡，而展現在行政管理和課程實施等應用上（侯一欣，2013、2018）。本研究的主要貢獻即在於：以新北市推廣品德教育聯絡簿於學校實施的案例，提供課程推廣理論應用於縣市層級的方法學架構和實徵基礎，以填充國內教育學術極為鮮見的課程推廣研究。

## 二、建議

(一) 對教師個人的專業成長方面

雖然基於人生經驗的累積，年齡會影響個人致力於問題解決的能力，然而隨著在校年資的增長，習慣場域的文化和制度所造成保守僵化的心態，也會連帶使個人失卻對新事物激發問題解決的動能。參加校外的研習經驗，即使能使個人獲得專業知能而有利於教學實施，但面對校內固



有的制度思維和同僚文化，隱諱菁英觀點反較能安存於平庸的校園生態。因此，尋求共同致力於改變的社群夥伴，較能使個人在面對傳統守舊的氛圍和制度中，獲得有力的同儕支持與持續的專業成長能量。

### (二) 對學校層級的組織革新方面

制度化有利於資源和人力的齊備，使個人受制於群體採用人數的壓力和規範，為了名譽、利益和合法性而迎頭趕上去實施，從而使課程的推行更順暢且有效率。然高度的制度化卻易造成組織的僵化，制度程序的連串繁瑣也讓個別教師失去了自主的彈性。在人們習慣過去穩定的作法下，少數一兩個人外派研習的經驗，並無法使組織帶來革新的契機，反而少數菁英為求生活適應，較常隱諱個人的新穎於多數習慣的制度中。因此，為使外來革新能順利與在地脈絡的相互整合，有利於在原先制度的基礎下嵌入革新改變的觸媒，學校行政宜重視教師階層的需求和改變、強調參與者交互影響的向心性、對目標的共同重視與責任，則革新較易迎合在地脈絡而獲教師整體的配合支持，使新課程推行順暢。

### (三) 對縣市政府的推廣策略方面

新的事物要整合於原先組織成員早已習慣的作法，並非只是選派教師代表參加研習，就可以期待校外學習經驗帶來嶄新的改變。為使新的理念作法和在地脈絡相互調適，促成社群夥伴的良性互動關係，可以選擇團隊研習替代選派個人研習的策略，安排講習至各校示範理念作法，

並與各校差異的制度和文化的，共同對特定的情境關係形成互動與調適。關注在情境關係和角色規範的「結構相似性」，新課程的推廣方才有效整合在地知識，促進差異的互動以創造和修正具體的實施方針。

#### (四) 對未來相關研究的建議

本研究選定縣市層級對學校教師的課程推廣作為主題範圍，而中央層級對各縣市推廣的相關研究則較不多見，若能累積「中央－縣市－學校」三個層級的推廣研究，則有利於課程推廣實務的直向整合。至於橫向的縣市、學校或人員之間的交互影響，或可以採用社會網絡分析方法 (social network method)，去探討彼此的關聯強度和擴散 (diffusion) 關係，可參考文獻所列 Moolenaar 等人的研究去做進一步的延伸。

誌謝：感謝洪曉慧老師提供碩士論文問卷資料數據作為本研究使用

## 參考文獻

- 丁雪華、徐超聖（2010）。臺北縣國小教師同儕課程領導與專業發展之相關研究。**教育科學期刊**，**9**（2），1-29。
- 方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興（2015）。臺灣 1949-2014 年品德教育沿革剖析及其對十二年國民基本教育之啟示。**教育實踐與研究**，**28**（2），33-57。
- 方鳳山、洪夢梓（2013）。探討品格教育的教學與有效學習—以德明財經科技大學為例。**德明學報**，**37**（2），1-18。
- 王金國（2007）。品格教育的實施策略與活動設計。**教育研究月刊**，**162**，79-87。
- 王金國（2009）。**品格教育：理念與實踐**。臺北市：高等教育。
- 王慧茹（2013）。理解、詮釋、應用的合一——多元議題融入國文課程示例及其展開。**全人教育學報**，**11**，1-23。
- 今日新聞（2011，9月19日）。全國首創品德教育聯絡簿將在新北市全面實施。2015年5月10日，取自：  
<http://www.nownews.com/2011/09/19/11459-2743399.htm#ixzz2R0v0kB4r>
- 吳煥烘、黃香穎（2012）。國民小學推動品德教育關鍵成功因素之研究。**嘉義大學通識學報**，**10**，159-190。
- 李惠珍、林志宏、吳文芳（2011）。台中市新社區大林國小品德教育實施現況之探討。**區域與社會發展研究**，**2**，385-407。
- 李琪明（2003）。德行取向之品德教育理論與實踐。**哲學與文化**，**30**（8），153-174。
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。**學生輔導**，**92**，8-23。

- 李琪明 (2007)。中小學品德校園之實施策略與評鑑方式探析。 **教育研究月刊**，**159**，5-17。
- 李琪明 (2008)。國中小品德校園文化營造實徵研究。 **師大學報教育類**，**53(3)**，153 - 178
- 李琪明 (2017)。台灣品德教育轉型與困境及其歷史脈絡的宏觀剖析。 **教育學報 (香港)**，**45(2)**，1-23。
- 李雅婷 (2010)。品德教育敘事教材發展經驗之研究-一個師資職前教育課程行動。 **課程與教學季刊**，**13 (3)**，105-140。
- 林安迪 (2011)。品德教育融入體育。 **學校體育**，**123**，94-97。
- 沈六 (2011)。道德與品格教育的發展趨向。 **台灣教育**，**671**，6-10。
- 洪曉慧 (2014)。 **新北市國中品德教育家庭聯絡簿實施現況與成效之研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪紫原、陳世佳 (2007)。國小教師品格教育效能感之調查研究。 **學校行政**，**47**，184-203。
- 侯一欣 (2013)。美英兩國課程推廣發展背景之探析：從 1960 到 1980 年代。 **教育與心理研究**，**36 (1)**，63-87。
- 侯一欣 (2018)。課程實施在推廣中的意涵與革新體現：課程史觀點。 **教育科學研究期刊**，**63 (2)**，219-250。
- 高新建、吳幼吾 (1997)。階層線性模式在內屬結構教育資料上的應用。 **教育研究資訊**，**5 (2)**，31-50。
- 唐淑華 (2006)。會作弊的小孩是[壞]小孩？-目標導向觀點在品格教育上的應用。 **課程與教學**，**9 (3)**，139-150。
- 梁佳蓁 (2016)。國小附幼實施品德教育親師聯絡簿之探究。 **幼兒教育年刊**，**27**，25-45。

- 黃志翔（2012）。高職機械科教師對於實施新課程之看法。**育達科大學報**，30，27-50。
- 新北市品德教育資源網（2010）。**臺北縣公私立國民中小學辦理「知愛行善-品德教育在北縣促進方案」實施計畫**。取自  
<http://moral.ntpc.edu.tw/default.asp>
- 新北市教育局（2013）。**新北新學期品德教育聯絡簿**。取自  
<http://www.ntpc.edu.tw/web/News?command=showDetail&postId=269734>
- 崔卓群、王金國、楊雅惠（2016）。透過班級遊戲活動落實品格教育。**臺灣教育評論月刊**，5（5），121-124。
- 陳延興（2017）。臺灣與英國中學教師實施品德與公民教育之研究。**課程與教學**，20（3），27-57。
- 陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫻（2015）。十二年國民基本教育品德課程組織模式建構之研究。**課程與教學**，18（2），79-99。
- 陳馨文（2015）。品德教育這樣 [玩]。**師友月刊**，580，84-87。
- 楊晶雲、劉秀嫻（2016）。臺灣八年級學生的公民參與意向：ICCS 2009 資料庫的應用。**彰化師大教育學報**，30，1-29。
- 薛慶友（2015）。我國中學品德教育績優學校與深耕學校的剖析與反思。**中等教育**，66（4），119-134。
- 鄭進丁（2007）。學校推動品德教育的理念與作法。**教育研究月刊**，154，77-86。
- 劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華（2015）。品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究。**教育科學研究期刊**，60（2），79-109。

- Al-Daami, K. K., & Wallace, G.(2007). Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Curriculum Studies*, 39(3), 339-360.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17(1), 59-72.
- Bishop, D., Bryant, K. S., Giles, S. M., Hansen, W. B., & Dusenbury, L. (2006). Simplifying the delivery of a prevention program with web-based enhancements. *The Journal of Primary Prevention*, 27(4), 433-443.
- Bessems, K. M. H., Assema, P., Paulussen, T. W. G. M., & Vries, N. K. (2011). Evaluation of an adoption strategy for a healthy diet programme for lower vocational schools. *Health Education Research*, 26(1), 89-105.
- Cooke, M. (2000). The dissemination of a smoking cessation program: predictors of program awareness, adoption and maintenance. *Health Promotion International*, 15(2), 113-123.
- Colbeck, C. L.(2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43(4), 397-421.
- Cotton, D. R. E. (2006).Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Curriculum Studies*,38(1), 67-83.
- Cooper, B. S., Ehrensall, P. A. L. & Bromme, M.(2005).School-Level Politics and Professional Development:Traps in Evaluating the

- Quality of Practicing Teachers. *Educational Policy*, 19(1), 112-125.
- Carless, D.(2004).Continuity and ‘teacher-centred’reform: Potential paradoxes in educational change. *Curriculum Perspectives*, 24(1), 42-51.
- Ennett, S. T., Haws, S., Ringwalt, C. L., Vincus, A. A., Hanley, S., Bowling, J. M., & Rohrbach, L. A.(2011). Evidence-based practice in school substance use prevention: fidelity of implementation under real-world conditions. *Health Education Research*, 26(2), 361-371.
- Friesen, S., Martin, J., & George, J. J.(2007).Winning Ways. *Education Canada*,47(2), 27-29.
- Foster, M.(2004). An Innovative Professional Development Program for Urban Teachers.*Professional Development*, 85(5), 401-406.
- Farkas, M., Jette, A. M., Tennstedt, S., Haley, S. M., & Quinn, V.(2003). Knowledge dissemination and utilization in gerontology: an organizing framework. *The Gerontologist*, 43(1), 47-56.
- Frank, K. A., Zhao, Y., Penuel, W. R., Ellefson, N., & Porter, S.(2011). Focus, fiddle, and friends: experiences that transform knowledge for the implementation of innovations. *Sociology of Education*, 84(2), 137-156.
- Frias-Aceituno, J.V., Rodriguez-Ariza, L., & Garcia-Sanchez, I.M.(2013).The role of the board in the dissemination of integrated corporate social reporting. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 20(4), 219-233.

- Gingiss, P. M., Gray, R. C. & Boerm, M. (2006). Bridge-it: a system for predicting fidelity for school-based tobacco prevention programs. *PrevSci*, 7, 197-207.
- Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia: toward a local genealogy of the curriculum field. In Pinar, W. F. (Ed.). *International handbook of curriculum research* (pp.123-141). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holt, M. (1980). Strategies for Curriculum Change. In Holt, M. (Ed.), *Schools and Curriculum Change* (pp.175-196). London: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kemp, R. G. M., Nijhoff-Savvaki, R., Ruitenbunrg, R., Trienekens, J. H., & Omta, S.W.F. (2014). Sustainability-related innovation adoption: the case of the Dutch pig farmer. *Journal on Chain and Network Science*, 14(1), 69-78.
- Leithwood, K. & Mcadie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42-45.
- Lo, Y. C. (2007). The micro-politics of curriculum leadership. *Curriculum Perspectives*, 27(1), 26-39.
- Murphy, C., Neil, P., & Beggs, J. (2007). Primary science teacher confidence revisited: ten years on. *Educational Research*, 49(4), 415-430.



- McBeath, C.(1995). Overcoming barriers to effective curriculum change: a case study in dissemination practice. Retrieved May 10, 2015, from <http://www.clare-mcbeath.id.au/pubs/bris95.html>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C.(2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Nikolaeva, R., & Bicho, M.(2011). The role of institutional and reputational factors in the voluntary adoption of corporate social responsibility reporting standards. *J. of the Acad. Mark. Sci.*, 39, 136-157.
- Neal, J. W., Neal, Z. P., Atkins, M. S., Henry, D. B., & Frazier, S. L.(2011). Channels of change: contrasting network mechanisms in the use of interventions. *Am J Community Psychol*, 47,277-286.
- Ozer, E. J., Wanis, M. G., & Bazell, N.(2010). Diffusion of school-based prevention programs in two urban districts: adaptations, rationales, and suggestions for change. *Prev Sci*, 11, 42-55.
- Ow, T. T.& Morris, J. G.(2010). An experimental study of executive decision-making with implications for decision support. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 20, 370-397.
- Pedder, D., & MacBeath, J. (2008).Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and

- perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 207-224.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, E.M.(2003). *Diffusion of Innovations(5<sup>th</sup> ed)*. New York :The Free Press.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Sawyer, B.E.(2004).Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs ,Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Roth, W. M. & Carambo, C.(2007).Transforming an academy through the enactment of collective curriculum leadership. *Curriculum Studies*, 39(2), 151-175.
- Smith, T. M., & Rowley, K. J.(2005).Enhancing Commitment or Tightening Control:The Function of Teacher Professional Development in an Era of Accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.
- Schechter, C.(2008).Organizational learning mechanisms: the meaning, measure ,and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Stein, B. D., Kataoka, S. H., Hamilton, A. B., Schultz, D., Ryan, G., Vona, P., & Wong, M.(2010). School personnel perspectives on

their school's implementation of a school-based suicide prevention program. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 37(3), 338-349.

Shatzer, M., Wolf, G. A., Hravnak, M., Haugh, A., Kikutu, J., & Hoffmann, R. L. (2010). A curriculum designed to decrease barriers related to scholarly writing by staff nurses. *The Journal of Nursing Administration*, 40(9), 392-398.

Tamir, P. (2004). Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 281-294.

Young, J.H. (1990). Curriculum Implementation: an Organizational Perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(2), 132-149.



教育學誌 第四十二期

2019年11月，頁111~151

## 結合基本學力與多元學制所發展之 紐西蘭學歷資格架構

于承平

國立臺灣師範大學工業教育學系哲學博士

### 摘要

在全球自由貿易環境下，跨國間簽訂自由貿易協定已為普遍共識，且此舉帶來解除國家管制，促進金融、貨物及人才自由流動，惟人才流動涉及雙方締約國境內取得之學位、經歷、執照、證書或所取得之資格相互採認問題，臺灣甫與紐西蘭簽訂自由貿易協定，爰本文擬就此一部分予以探討。另為聚焦及明確凸顯問題分析重點，本文藉由文獻分析及文件分析法分別就紐西蘭高級中等教育及資格認證、第三級教育體制發展、及基於前述教育體制所建立學歷資格架構及品質保證制度等進行探討，進而提出紐西蘭促成學歷資格架構發展重要因素及對臺灣的啟示，包括高級中等以下教育應強化學生基本學力、第三級教育應逐步提高公立學校所占比率及確保每項學歷資格均具品質保證。

關鍵字：國家教育成就證書、第三級教育、學歷資格架構、品質保證、公立技術及理工學院

# **New Zealand qualifications framework -Linked to the basic academic competence and diversified school system**

Cheng-Ping Yu

Ph.D., Department of Industrial Education,  
National Taiwan Normal University

## **Abstract**

In the global free trade environment, cross-border free trade agreements have become a common consensus, that will bring about the removal of state control and promote the free flow of money, goods and talents, but the flow of talent involves the degree and experience acquired in the territory of both countries, and about license, certificate or qualifications are mutually recognized. Based Taiwan and New Zealand signed a free trade agreement. This article is intended to explore above problem and it's solution. In order to highlight the key points of problem, the study uses literature analysis and document analysis method to analyzed national certificate of educational achievement, the development of tertiary education system, and based on the diversified education system to establish the New Zealand Qualifications Framework and quality assurance. To go a step further explored the important factors that contributed to the development of the New Zealand Qualifications Framework, including senior high school education should develop students' basic academic competence,

tertiary education should gradually increase the ratio of public schools, and quality assurance for each qualifications.

**Key Words:** national certificate of educational achievement, tertiary education, qualifications framework, quality assurance , Institutes of Technology and Polytechnic

## 壹、前言

紐西蘭土地面積約 26 萬 9 千平方公里，約與英國、日本及美國加州相當，人口約 440 萬人，包括 68% 歐洲移民、15% 毛利人、10% 亞洲移民及 7% 泛太平洋地區移民，為多元文化的移民國家。其社會文化風貌從最初的單一毛利文化，過渡到與墾殖國英式文化並存的二元文化，到後來發展出融合各國文化特色的多元文化。期間固然歷經殖民與融合過程中的種種摩擦與陣痛，然而，今日的紐西蘭卻能充分發揮和解政治的智慧，創造族群融合的多元文化社會，為現代民主立憲國家豎立良好的典範（石忠山，2006；Ministry of Education, 2018a）。

紐西蘭一直以支持世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）多邊貿易體系為優先政策，惟在全球經濟區域化發展中，紐西蘭亦積極尋求與各國簽署自由貿易協定（Free Trade Agreement, FTA），以降低紐西蘭乳品及肉類等農產品之出口成本，建構更優惠對外經貿條件。紐西蘭從 1983 年 2015 年已簽定 10 項 FTA 協定，分別為澳洲、新加坡、泰國、新加坡紐西蘭汶萊及智利 4 國《跨太平洋戰略經濟夥伴協定》（Trans-Pacific Strategic Economic Partnership, TPP），中國大陸、馬來西亞、紐西蘭澳洲與東協國家、香港、臺灣、韓國等。此外，紐西蘭於 2009 年完成與海灣國家合作理事會（Gulf Co-operation Council, GCC）FTA 談判，另參與東協區域全面經濟夥伴關係架構（ASEAN Framework for Regional Comprehensive Economic Partnership, RCEP）談判，參與亞太區域經濟整合，並分別與印度及俄羅斯洽談 FTA（經濟部，2016）。



臺灣與紐西蘭在 WTO 架構下以會員身份締約，雙方於 2013 年 7 月 10 日簽署《紐西蘭與臺澎金馬個別關稅領域經濟合作協定》(Agreement between New Zealand and the Separate Customs Territory of Taiwan, Penghu, Kinmen, and Matsu on Economic Cooperation, ANZTEC)，該協定第 13 章跨境服務貿易第 13 條規定，締約一方係自主地給予承認者，應提供適當機會予締約他方，以證明在其境內取得之學位、經歷、執照、證書或所取得之資格應被承認。締約雙方同意促使在相關的專家、管制者及/或產業間建立對話機制，以鼓勵達成資格及/或專業註冊承認之觀點，分享並維持資格承認程序（臺灣 ECA、FTA 總入口網，2013）。

臺灣不論已簽定臺紐經濟合作協定或是持續推動臺歐盟洽簽經濟合作協議，無可避免將會遇到跨國人才流動及學位、經歷、執照、證書相互承認問題，而各國均採跨國或區域學歷資格架構銜接對照，做為解決該項問題重要手段及對策。紐西蘭除藉由與亞太地區國家簽訂 FTA 為基礎下，發展跨國學歷資格架構相互對照及採認，促進跨國人才移動及吸引更多優秀人才進入紐西蘭，且因透過與區域學歷資格架構相互認可，可直接與該區域內各國學歷資格架構進行銜接對照及採認，免除逐國認可之繁瑣作業，爰開始與各區域學歷資格架構（如歐洲學歷資格架構(European Qualifications Framework, EQF)及東南亞國協學歷資格參考架構(ASEAN Qualifications Reference Frameworks, AQRF)等）進行學歷資格架構分析比較及對照，且該國學歷資格架構發展係結合其義務教育後各類學制進行發展，主要在於學生完成義務教育後具備足夠基本學力，能依其興趣、性向自由選擇學術或職業進路，而其分類分級架構將能提供終身學習及產業就業環境快速變遷下回流進修的基

礎。紐西蘭學歷資格架構（New Zealand Qualifications Framework, NZQF）各項學歷資格稱作具品質保證，亦即從高一開始即導入品質保證作法，強調學生學習成果必須達到優秀以上始可授予證書、文憑或學位，若學校全面通過品質保證亦為授證主體，若未通過則由紐西蘭學歷資格局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA）進行學習成果評量及擔任授證主體，這些推動品質保證的努力，均有助於其他國家承認其頒授證書文憑或學位，進而與國際教育體制接軌。

爰本文運用文獻分析、文件分析法及次級資料分析法，分析紐西蘭相關教育制度及措施，透過政府支持建構第三級教育體系、學歷資格架構及品質保證，瞭解這些因素對於相關主題之影響。採紐西蘭教育部、學歷資格局及第三級教育委員會（Tertiary Education Commission, TEC）公開資料為主要文件，資料分析過程包括文件閱覽、資料歸納與比較、發掘文件資料間之共同性與差異性、資料之組織與整合等，解釋及呈現教育體系發展與學歷資格架構具體關聯性，繼而探討各類最新相關期刊、研討會文獻及研究報告，期能確切掌握紐西蘭教育發展重要特色及精義，最後並提出研究發現與結論。據此，本文提出下列二項研究目的：

- 一、分析紐西蘭建構學歷資格架構及品質保證發展背景及內容架構；
- 二、分析及探討建立紐西蘭學歷資格架構所進行各項教育制度變革及對臺灣的啟示。

基於研究目的，本文首先探討紐西蘭高級中學教育及資格認證、其次探討紐西蘭第三級教育特色，再者紐西蘭學歷資格架構及品質保證政策內涵；最後則是統整分析探討紐西蘭學歷資格架構與

教育政策規劃對臺灣的啟示，提供臺灣推動相關政策參考。此外，Tertiary Education 或有學者譯為高等教育，但在紐西蘭係指除高級中等學校以外之義務教育後各項學制，包括專科及科技大學、大學校院及各種私立或產業設立之教育組織，爰本文仍以第三級教育稱之，以示有所區別。

## 貳、紐西蘭高級中等教育及資格認證

紐西蘭高級中等以下學制包含 13 個年級，其中義務教育為 6 歲至 16 歲（亦即為 1 年級至 11 年級），惟大部分學生均會接續完成 12 或 13 年級課程。其區分初等教育為 1 年級至 8 年級，至於 7 至 8 年級學生可以是在初等教育學校，或是獨立的中等教育學校就讀，而初等教育著重在建立學生基本學力，特別是識讀能力（literacy）及數學能力（numeracy）。中等教育包括 9 年級至 13 年級（亦即是 13 歲至 18/19 歲），在紐西蘭可以稱做中等學校（secondary schools）、高級學校（high schools）或學院（college）。學校會提供學生專業職涯資訊及輔導，也會教授較為職業本質的課程，但不會直接區分為學術或技職學程，即使學生進入職場或大學就讀，並不會因為學生就讀中等教育學校型態而有所限制（Ministry of Education, 2018a; Nuffic, 2015）。

### 一、紐西蘭國家教育成就證書內涵

從 2002 至 2004 年，將國家教育成就證書（National Certificate of Educational Achievement, NCEA）導入國家高級中等學校學歷資格（national senior secondary school qualification），這些證書分為三個不同層級，層級 1 對應 11 年級、層級 2 對應 12 年級及層級 3 對

應 13 年級。NCEA 以該證書獎助人學第三級教育方式，逐步取代各類高中文憑，2002 年 NCEA 層級 1 取代學校證書 (School Certificate)、NCEA 層級 2 於 2003 年完成並取代第六學級證書 (Sixth Form Certificate)，2004 年 NCEA 層級 3 及紐西蘭獎學金 (New Zealand Scholarship) 用於申請大學入學 (University Entrance) 及各項獎助學金 (Bursaries and Scholarships) (Nuffic, 2015)。

NCEA 為紐西蘭中等學校主要學歷資格，且其三層級分別對照紐西蘭學歷資格架構 1 至 3 層級。NCEA 適用所有學生，某部分學生目標是進入大學、另一部分學生可能開始規劃職場實習，或是學習實務技能以便畢業後進入職場，不論選擇何種生涯進路學生，均可透過 NCEA 達成目標。NCEA 層級 1 提供所需建構知識及技能堅實基礎；層級 2 為從事工作或修習第三級課程所需最低資歷 (minimum qualification) 及必要入門層級 (entry-level)；層級 3 伴隨大學入學許可，也就是用於申請進入大部分大學及第三級教育課程；至於取得 NCEA 各級證書應修學分數如下 (NZQA, 2017; 2018)，其與 NZQF 比較對照則詳如表 1 所示：

NCEA Level 1：修畢 60 個 Level 1 以上層級學分、10 個識讀學分 (literacy credits) 及 10 個算術學分 (numeracy credits)；

NCEA Level 2：修畢 60 個 Level 2 以上層級學分、20 個任何層級學分、必須符合 Level 1 識讀及算術基本要求；

NCEA Level 3：修畢 60 個 Level 3 以上層級學分、20 個 Level 2 以上層級學分、必須符合 Level 1 識讀及算術基本要求。

表 1

NCEA 與 NZQF 1-3 層級應修學分對照表

	NCEA	NZQF
Level 1	修畢 60 個 Level 1 以上層級學分、10 個識讀學分(literacy credits)及 10 個算術學分	最少修畢 40 個 Level 1 以上層級學分
Level 2	修畢 60 個 Level 2 以上層級學分、20 個任何層級學分、必須符合 Level 1 識讀及算術基本要求	最少修畢 40 個 Level 2 以上層級學分
Level 3	修畢 60 個 Level 3 以上層級學分、20 個 Level 2 以上層級學分、必須符合 Level 1 識讀及算術基本要求	最少修畢 40 個 Level 3 以上層級學分

資料來源：(NZQA, 2016; 2017; 2018)

## 二、紐西蘭國家教育成就證書學習成果保證

NCEA 為確保學習成果品質，其實施內部評量為校內教師評量全學年學生技能表現，包括實務經驗、建構某些事物、從事演出或表演、發表演說等非紙筆測驗所容易評量者；外部評量則是由 NZQA 執行，包括學年度結束後評量、數學共同能力評量 (Mathematics Common Assessment Task, MCAT)、以及某些課程學科表現歷程檔案—如視覺及科技課程；NCEA 證書僅採認優秀及傑出學習成果表現，若所修習某一層級至少 50 學分以上成績為傑出，則 NCEA 將頒發傑出證書，若所修習某一層級至少 50 學分以上成績為優秀，或混合傑出及優秀，NCEA 將頒發優秀證書；評量結果等第分別為 (NZQA, 2017; 2018)：

N：未達成 (Not achieved, N)，代表未達成成績標準之規準 (the criteria of the standard)；

A：達成 (Achieved, A)，代表剛好符合成績標準之規準；

M：優秀 (Merit, M)，代表符合優秀水準 (very good level) 成績標準之規準；

E：傑出 (Excellence, E)，代表符合卓越水準 (an outstanding level) 成績標準之規準。

### 三、紐西蘭國家教育成就證書之職業進路規劃

紐西蘭教育部於 2013 年發布職業進路政策為《藉由顯示學生如何將其優勢及成就與廣泛研究選擇及生涯相結合，以提供學習方向性及關連性》，每項職業進路文件包括各職業類別內之特定產業資訊；工作型態，包括新進職場角色及學生能夠期望去發現每項職業類別成長潛能；需要那些層級或型態學歷資格為學生在職業類別內從事特定工作所需；學生在該職業類別均能獲致成功及享受工作；能力符合雇主需求，該能力對應紐西蘭課程關鍵能力；以及該職業類別對紐西蘭經濟所扮演的角色地位 (Harrity, 2013)。

若是學生選擇職業進路 (The Vocational Pathways)，則提供新的方式以達到 NCEA 層級 1、2 及 3 標準，並能由此進路持續進階學習、訓練及僱用；其涵蓋六項產業類別，包括製造及科技 (Manufacturing and Technology)、建築或基礎建設 (Construction and Infrastructure)、初級產業 (Primary Industries)、社會及社區服務 (Social and Community Services)、服務產業 (Service Industries)、創意產業 (Creative Industries)。不論選擇學術進路或職業進路之各層級 NCEA，均須於層級 1 修習最少 10 個識讀學分包括聽說讀寫能力，以及算術學分 (numeracy credits) 包括數字運算、評量、統計及其他數學技巧，始能接續修習層級 2 及 3 課程；學生開始修習 NCEA 課程時，強調課程彈性，讓學生可以探索多種不同職業進

路，避免要求學生太早專精於某項特定領域，而該項課程亦結合普通、職業及生涯聚焦（career-focused），讓學生可以發展所有雇主均尋求的基本技能（Harrity, 2013; NZQA, 2017; 2018）。

綜合而言，紐西蘭義務教育到高中一年級，即是體認到未來科技發展快速，學生必須具備足夠的基本學力，也就是聽說讀寫算，才能基於這樣的基礎，以自我意願選擇學術或職業進路，因為即使選擇職業進路，任何技能背後均有理論支持，基本學力又是支持理論學習或終身學習重要基礎，所以學生均須取得 NCEA level 1 證書；至於義務教育後，也就是高二及高三分別對應 NCEA level 2 跟 3，除了選擇學術進路者，必須修習大學入學所規定應修畢學分外，若選擇職業進路，學生必須修習對應國內六大產業學分，在學分分散情形下，也就僅限於認識產業現況，協助學生做成生涯決定。又因 NCEA level 1 至 3 分別對照 NZQF level 1 至 3，也因此 NCEA 必須具 NZQF 一致的學習成果保證機制，爰欲取得 NCEA 證書，學生學分成績不能剛好及格，而是必須達到優秀或是傑出等第。

### 參、紐西蘭第三級教育體制發展

2015 年紐西蘭第三級教育為一涵蓋超過 700 個第三級教育組織之體系（Tertiary Education Organizations, TEOs），其中包含正式學歷資格提供者，也就是第三級教育機構（Tertiary Educational Institutions, TEIs）及 11 個採學徒制之產業為本訓練（industry-based training）之產業訓練組織（Industry Training Organizations, ITOs）。TEIs 範圍涵括 8 所大學、3 所公立毛利學院（Wānanga）（為依據毛利文化及協議所運作），16 所公立技術及理工學院（Institutes of Technology and Polytechnic, ITPs）（為依各地區產業發展特色之技

術、職業及專業能力提供者)，至於其他非 TEIs，則包括 235 所私立第三級教育企業 (Private Tertiary Enterprises, PTEs)，及超過 400 社區教育組織；他們可以是每年招收少數學生之小型社區團體到具 5,000 名員工及 4 萬 2,000 名學生之奧克蘭大學(駐澳大利亞代表處教育組，2013; Marshall, 2017)。

另依據第三級教育委員會所發布 2014 年第三級教育績效報告顯示，以等同全時學生人數 (Equivalent full-time students, EFTS) 計算，2014 年度第三級教育約有 26 萬 8,396 人，其中紐西蘭大學學術品質署 (Academic Quality Agency for New Zealand Universities, AQA) 轄管大學人數約 11 萬 5,769 人 (約占 43.1%)，NZQA 轄管非大學部分人數約 15 萬 2,627 人 (約占 56.9%)，其中包括 ITPs 約 6 萬 1,194 人 (22.8%)、PTEs 約 2 萬 6,757 人 (10%)、Wānanga 約 2 萬 3,945 人 (8.9%) 及 ITOs 約 4 萬 0,721 人 (15.2%)，整體公立學校約占 74.8%，私立教育機構約占 25.2% (Tertiary Education Commission, 2014)。

ITPs 在紐西蘭最早是於 19 世紀出現的技術學院 (technical colleges)，這些學院主要是訓練 14 歲完成義務教育離校後 (school-leavers) 任職於技術職位，又因為這些人是日間全時工作者，所以大部分課程都是於夜間開設，且大多數坐落於市中心，最先設立的技术學院為 1886 年設校的威靈頓設計學院 (Wellington School of Design)，其為當時紐西蘭義務教育後之主要教育型態。1960 年代初期，技術學院被分割並創建獨立中等學校及 ITPs，自此紐西蘭教育開始區分為高中及技專教育之二元學制，該時期 ITPs 主要授予專科 (pre-degree) 學歷資格，包括證書及文憑 (Tertiary Education Commission, 2018)。



紐西蘭主要教育改革為 1990 年修正教育法案 (The Education Amendment Act)，該項改革聚焦於終身教育之學習理念，而非侷限於中等學校後幾年密集式的學習，同時義務教育離校年齡從 14 歲延伸至 16 歲，並持續至今。該教育法案促成幾項改變 (Tertiary Education Commission, 2018)：

- 一、ITPs 成為皇家機構 (Crown entities) (政府體制中非部會機關型態，而被交付執行公共任務的組織)：為委員會所管轄之獨立自主機構，及交由執行長 (chief executives) 管理。
- 二、首次允許 ITPs 授予學位，迄今 ITPs 已可授予紐西蘭學歷資格架構內所有學歷資格。
- 三、開始同意 ITPs 基於全部成本回收基礎下 (full cost-recovery basis) 招收國際學生。

紐西蘭預測該國約有 1/3 的工作職位可能受到工廠自動化之嚴重影響，而在即將來臨的 2022 年，將有超過半數的現職員工需要大量技能更新與再培訓；隨著低技術工作逐漸消失，紐西蘭需現職員工學習新技能，並在學習進修的同時能持續維持收入。爰預定於 2020 年 4 月 1 日前，將紐西蘭現有的 16 所公立技術理工學院 (ITPs) 整併為單一國立學院，名稱暫定為紐西蘭科技及技術學院 (New Zealand Institute of Skills and Technology, NZIST)。整併後之 NZIST 提供學生在職進修 (on-the-job) 及全時培訓 (off-the-job) 兩大主軸，提升 NZIST 就讀學生就業的競爭力 (駐澳大利亞代表處教育組，2019；Office of the Minister of Education, 2019)。

綜合而言，紐西蘭第三級教育主要是由佔全國 74.8% 就學學生之公立 TEIs 所組成，其也擔負著最主要頒發正式學歷資格的角色，紐西蘭不同於其他國家使用 higher education 而是採用 tertiary

education，在於義務教育後，學生可選擇就讀高中或是 ITPs，技職教育的主軸就是 ITPs，類似澳洲公立技術及繼續教育( Technical and Further Education, TAFE ) 學院，為澳洲最大職業教育與訓練 ( Vocational Education and Training, VET ) 提供者，亦為公立立案訓練機構 ( Registered Training Organisations, RTOs )，屬各省政府之公立教育與訓練機構，亦有些 TAFE 附屬於大學 ( 于承平，2016 )。ITPs 可頒發紐西蘭學歷資格架構 ( NZQF ) 內所有資歷，也就是從 level 1 的證書到 level 10 的博士學位，至於頒發學歷資格類別，主要在與地方產業發展特色相結合。這也代表著學生進入 ITPs 後，透過學習成果 ( learning outcomes ) 內外部評量之品質保證程序，可逐級取得學士或碩博士學位，又因課程逐級銜接，不會造成各層級課程重複修習的問題。

#### 肆、紐西蘭學歷資格架構及品質保證制度

學歷資格架構為發展、分類及認可經承認有連續層級的技能、知識及能力之工具，為將現行或新學歷資格予以結構化 ( 由學習成果所定義 ) 的方式，可清楚描述學習者在課堂、在職或非正式學習所必須知道且能夠實踐的知能；學歷資格架構亦能指出不同學歷資格間的可比較性，及如何從一項學歷資格層級進階至另一層級之進路；若原本學歷資格架構設計已將職業及學術學歷資格包含於單一架構內，則其學習進路即可跨越職業及學術領域 ( Tuck, 2007 )。聯合國教科文組織 ( United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO ) 《技術及職業教育與訓練建議書》 ( Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training ) 建議，會員國應建立銜接成果為本 ( outcome-based )

的學歷資格架構或體系，依學習成果及相關標準與利害關係人諮詢後，定義職位標準的需求，並建立相關政策及規範機制以支持橫向及縱向銜接程序，包括彈性學習進路、模組化、學習認證、學分累積及轉換等（UNESCO, 2016）。在 2005 年前，歐洲僅有法國、愛爾蘭及英國建立 NQF，至 2015 年已有 31 個國家對照到歐洲學歷資格架構，全球則有超過 150 個國家建立學歷資格架構，若以聯合國 193 個主權國家計算，則有超過 77.7% 國家建置國家學歷資格架構（UNESCO, 2017）。

### 一、紐西蘭學歷資格架構發展歷程

依據紐西蘭內閣 1989 年提出「為生活而學習」（Learning for life）政策文件，成立並定位國家教育學歷資格局（National Educational Qualifications Authority, NEQA）為具備廣泛跨委員會協調功能，「為生活而學習」定義某些關鍵課程及評量政策，也就是 NEQA 必須基於學生為中心（student-centred）、能力為本學習及評量，以及促進朝向模組化課程。NEQA 為向教育部負責之獨立單位（OECD, 2004）。而該項政策發展內涵則是基於蘇格蘭所發布《16 歲後行動計畫》（16+ Action Plan），其為蘇格蘭職業教育委員會（Scottish Vocational Education Council, SCOTVEC）所發展職業教育模式，並基於單元研究（units of study）之職業教育模組化系統所設計，目的在通過國家認證（national certificate），這項模式最主要因素為學生為中心教學法、具參考準則評量方式、及聚焦於學習成果（OECD, 2004）。

1990 年 5 月 29 日紐西蘭國會通過修正教育法案，要求成立專責學歷資格機關，據此更名並成立紐西蘭學歷資格局（NZQA），於

1990年7月23日完成機關法制化並開始運作(OECD, 2004)。國家學歷資格架構(National Qualifications Framework, NQF)歷經2年政策發展及公開諮詢,於1991年發布實施,政府並決定採行國家認證,學歷資格必須基於單元學習(units of learning),並由單元標準(unit standards)發展而來,迄至2001年NQF進一步發展允許已註冊訓練機構之成就標準(achievement standards)對照到學校課程標準,NQF欲達成目標為:(一)清晰的學習及生涯進路;(二)相關及彈性學習;(三)容易就近學習及認可資料可攜性;(四)品質保證規範及評量;(五)紐西蘭人民應裝備之技能及承諾終身學習(OECD, 2004)。

NZQA 剛開始決定推動 NQF, 係採澳洲國家訓練委員會(National Training Board)所發布八層級能力標準之澳洲標準架構(Australian Standards Framework, ASF), 該標準跨越不同職位, 從勞工從事任務涉及緊密監督之操作動力設備技能, 至自主運用高階理論及應用知識之資深執行及專業能力。至2001年, NQF 從原本八層級擴展為十層級, 以容納更多義務教育後的學歷資格, 至於紐西蘭所採用之 ASF, 為轉換能力本位訓練(competency-based training)所發展而成之職業層級系統, 澳洲於1995年發布澳洲學歷資格架構, 其前六項學歷資格是對照 ASF 前六項學歷資格, 並於其後增加學士學位以上學歷資格(Colagiuri & Ritchie, 1996; Department of Education and Training, 2018; OECD, 2004)。

紐西蘭學歷資格架構(NZQF)於2010年實施, 取代早期1991年以來實施的國家學歷資格架構(NQF), 紐西蘭學歷資格架構為一套完整的全國性單一架構, 其每項學歷資格都稱為具品質保證學歷資格(Quality assured qualifications), 包括從高中教育、職業教育

與訓練至大學以上教育的學歷資格；有助於促進紐西蘭經濟、社會與文化的成功，提升紐西蘭學歷資格在國際上可比較性，象徵學歷資格具有貨幣價值（駐澳大利亞代表處教育組，2013）。

## 二、紐西蘭學歷資格架構定義及內涵

紐西蘭學歷資格架構由紐西蘭學歷資格局所主管，在 NZQF 每項資歷都包括最低應修畢學分數（credit value），包括證書 1-6 級（Certificate 1-6）為 40 學分以上，而 NZQF 資歷中以證書所需學分數最低，其次為文憑（Diploma）為 120 學分以上，最高為學位（Degree）240 學分以上，每個學分對應為 10 個學習時數（notional learning hours），其內涵包括：直接與教師及訓練者學習時間（直接學習）、運用於讀書、完成作業及從事實務工作時間（自主學習）、運用於評量時間等，NZQF 層級架構及學歷資格型態詳如圖 1 所示（駐澳大利亞代表處教育組，2013；NZQA, 2016）。

層級	資歷型態
10	博士學位(Doctoral Degree)
9	碩士學位(Master's Degree)
8	研究所文憑及證書(Postgraduate Diplomas and Certificates) 學士榮譽學位(Bachelor Honours Degree)
7	學士學位(Bachelor's Degree) 大學文憑及證書 (Graduate Diplomas and Certificates)
6	文憑(Diplomas)
5	
4	證書(Certificates)
3	
2	
1	

資料來源：(NZQA, 2016)

圖 1 NZQF 架構—層級及學歷資格型態對照圖

NZQF 對於學歷資格定義為透過正式認證，承認基於某一特定目的所修習一整套學習成果之成就；至於各層級內涵則由敘述項 (descriptors) 所定義，包括學習結果應期待畢 (結) 業生知道、了解及能夠去做，如知識 (knowledge)、技能 (skills) 知識與技能之應用 (application of knowledge and skills) 等項，逐層晉級的結果，學習者將會逐漸變得更具自主性及課責性，對與他人互動及合作、更能承擔管理及領導他人責任，逐漸能處理更不透明及更為動態的系絡 (NZQA, 2016)：

- (一) 知識是什麼為畢 (結) 業生應該知道及了解，它係描述從基本一般知識透過知識學習漸進發展為實際的、操作的、理論的、技術的、專精的及新領域知識。

- (二) 技能則分別描述為：「類型、範圍及處理過程複雜度」、「類型、範圍及解決問題的複雜度」。
- (三) 知識與技能之應用則為畢（結）業生如何於系絡中應用所學知識及技能，特別是：
1. 應用是表達職業上的自我管理及領導能力，或是為其他人績效負責。
  2. 身處系絡之範圍可以從高度結構化至完全動態的。

此外，EQF 為最早建立之區域學歷資格架構，其功能在於作為跨架構化（meta-framework），原則上是被用作於所有學歷資格或所有學習形式之參考點（reference point），不論其所採學習進路為何，學歷資格並非直接對照至 EQF 層級，而是透過 EQF 層級對照至其他國家學歷資格層級，詳如圖 2 所示（European Commission and NZQA, 2016）：

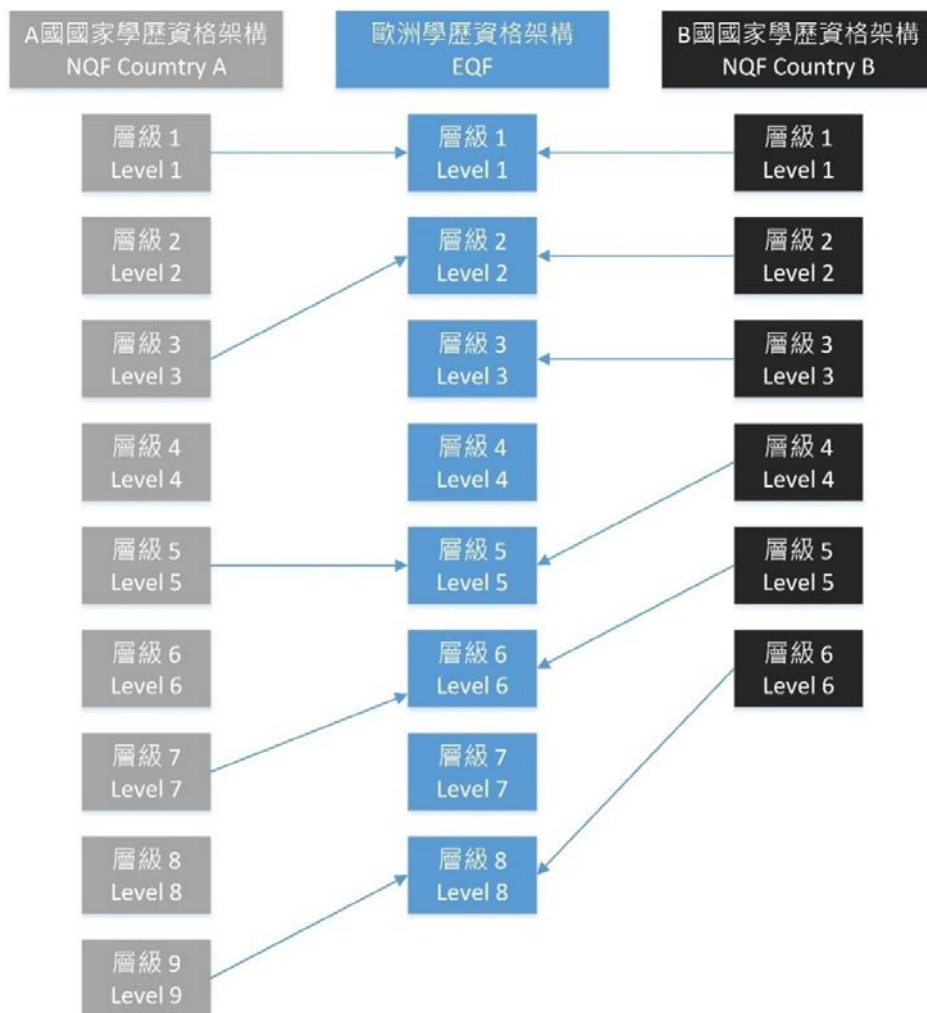


圖 2 A 國 NQF 透過 EQF 對照至 B 國 NQF 對照圖

NZQA 於 2014-15 年與 EQF 諮詢團隊就 NZQF 及 EQF 進行雙方架構技術及概念特質進行比較分析，包括運作系絡及基於互信基礎定義相似或差異之可比較性關鍵要素，提出雙方架構各層級對照表（European Commission and NZQA, 2016），詳如表 2 所示：



表 2

NZQF 與 EQF 各層級對照表

NZQF	層級數	EQF
博士學位(Doctoral Degree)	10 8	第 3 週期學位 (博士) Third cycle degrees (Doctorate) 高等專業學歷資格 (Higher professional qualifications)
碩士學位(Master's Degree)	9 7	第 2 週期學位 (碩士) Second cycle degrees (Master's) 高等專業學歷資格 (Higher professional qualifications)
研究所文憑及證書(Postgraduate Diplomas and Certificates) 學士榮譽學位(Bachelor Honours Degree)	8	該層級尚無法對照到 EQF
學士學位(Bachelor's Degree) 大學文憑及證書(Graduate Diplomas and Certificates)	7 6	第 1 週期學位 (學士) First cycle degrees (Bachelor's) 高等專業學歷資格 (Higher professional qualifications)
文憑(Diplomas)	6	較短周期高等教育 (Short-cycle Higher Education)
文憑(Diplomas)	5	高等專業學歷資格 (Higher professional qualifications)
證書(Certificates level 4) 行業證書(Trade qualifications)	4	普通高中進階離校證書 (Upper secondary general school-leaving certificates)
第 3 級證書(Certificates level 3) NCEA level 3 高中離校證書 (secondary school – leaving certificate)	3	職業教育與訓練高中進階離校證書 (Upper secondary VET school leaving certificates)
第 2 級證書(Certificates level 2) NCEA level 2	2 3	職業教育與訓練學歷資格 (VET qualifications) 高中教育證書 (Secondary education certificates)
第 1 級證書(Certificates level 1) NCEA level 1	1 2	基本職業教育與訓練學歷資格 (Basic VET qualifications) 國中教育(Lower-Secondary education)
	1	基本職業教育與訓練學歷資格 (Basic VET qualifications) 初等教育(Primary education)

資料來源：( European Commission and NZQA, 2016 )

### 三、紐西蘭各項學歷資格品質保證

NZQA 主要負責規劃發布紐西蘭學歷資格架構 (NZQF) 及認可該架構之學歷資格，其亦管理中等學校學生 NCEAs 及負責除大學以外之 TEOs 品質保證監督程序，如外部評鑑及審核 (External Evaluation and Review, EER) 為 NZQA 所主導外部評鑑程序，主要評核學校未來教育績效及自我評鑑能力，評鑑程序採四年一次評鑑週期，主要聚焦於學歷資格成果的成就表現 (Marshall, 2017; Ministry of Education, 2018a)，其主要任務包括：

- (一) 為 NZQF 管理者，主要在決定關於所有學歷資格品質保證之準確性資訊來源，涵蓋高級中等及第三級教育學歷資格，以及對國際學生開放的學歷資格。
- (二) 管理中等學校學生外部評鑑及適當中等學校內部評鑑活動及程序。
- (三) 對於非大學部分之 TEOs 及其課程之品質保證，以 NZQA 承認之單元標準 (unit standards) 對國家學歷資格進行適當評鑑活動及程序。

至於大學品質保證部分，則是由紐西蘭大學校長委員會 (New Zealand Vice-Chancellors' Committee, NZVCC) 負責；在英國，大學校長稱作 Chancellor，亦可稱為名譽校長，是學校校務會議主席，負責主持學校董事會 (或校務會議) 和畢業典禮，並決定學校長遠發展願景。紐西蘭延續英國高等教育制度，國立大學名譽校長多半是由德高望重政治人物或學者擔任，至於實質大學校長則稱為 Vice-Chancellor，負責行政團隊的管理與日常行政事務 (NZQA, 2016; Marshall, 2017; Ministry of Education, 2018a)。

目前雖名義上由 NZVCC 負責，實際上則由紐西蘭大學協會 (Universities New Zealand, UNZ) 進行運作，其為法律上大學部門

品質保證事務主要負責機構，主要職責為大學學程核定及認可、列入 NZQF 之大學學歷資格、以及訓練機制核定等事項，並由其所轄大學學術學程委員會（Committee on University Academic Programmes, CUAP）及 AQA 對於大學頒授學歷資格進行品質保證。AQA 採五年一次品質稽核（audit）程序，透過定期機構品質稽核，確保各大學教學及研究達到優異成就標準，以及推動跨部門品質強化實務作業，另由 CUAP 進行各大學學歷資格申請、審核規則、學歷資格認可及規劃適當品質保證程序（NZQA, 2016; Marshall, 2017; Ministry of Education, 2018a）。

此外，NZQA 評鑑性品質保證架構（Evaluation Quality Assurance Framework, EQAF）是由教育部（教育政策）、第三級教育委員會（教育經費）、紐西蘭移民署（移民政策及運作、諸如工作權及簽證）、紐西蘭國際教育署（聚焦於國際教育）及社會發展部（第三級教育學生助學貸款及助學金）通力合作，分別扮演不同教育經費及政策角色，該項架構逐步於 2009 年 1 月訂定完成，其主要由四項要素所組成，包括初始新領域或進入品質保證程序、第三級教育組織（TEOs）自我評鑑、NZQA 外部評鑑及審核（EER）、承諾及風險監督（NZQA, 2012）。

紐西蘭第三級教育品質保證制度關鍵要素為《學程核定及認可準則公報》（Gazetted criteria for programme approval and accreditation），其依據 1990 年修正教育法案所訂定，並適用於包括大學在內之全部第三級教育部門，NZQA 必須諮詢各該部門意見後，始能改變公報所提出準則（NZQA, 2012）。該項公報內涵包含 2 項準則，所稱「學程課程核定」（programme approvals）必須同時符合第三級教育部門實務及 NZQF 標準；有關「學程課程核定」準則（Department of Internal Affairs, 2011），包括：

- (一) 學歷資格為學程領導：學程應符合定義可應用學歷資格型態。
- (二) 學程名稱、目標、學習成果及連貫性：學程名稱、目標、敘述學習成果、整體學程具足夠及適當連貫性並符合學生歷程檔案及明列於 NZQF 之學歷資格規範。
- (三) 傳授方法：傳授方法為足夠且適當，賦予課程敘述學習成果。當傳授學程須提供必要資源，這些資源亦應清楚明列。
- (四) 學程可接受性：學程必須為相關學術、雇主、產業、專業及其他個體及社群所接受，也就是符合學程所敘述目標、學習成果、課程名稱、內容及架構。
- (五) 規定：規定為學生入學具體要求、先前就學已修習學分數、前學習認證、學程長度及結構、整合實務及工作為本要素、學程評量程序及正式進度應清楚相關及適當。
- (六) 評量：在已知敘述學習成果下，評量方法應是公平、有效度、一致且適當。
- (七) 自我評鑑及 EER：組織參與自我評鑑及 EER 為重要部分、具足夠及有效程序以持續審核學程、納入學歷資格審核、監督學習者或其他利害關係人成果品質，審核學程規定及內涵。
- (八) 學位及相關學歷資格：課程與研究間連結必須是清楚、足夠且有效。

此外，有關「提供核定學程之認可」(Accreditation to Provide an Approved Programme) 準則 (Department of Internal Affairs, 2011)，包括：

- (一) 評量：在已知敘述學習成果下，組織應具能力及能量以確保評量及適度政策及程序是公平、有效度、一致性及適當。
- (二) 資源：組織應具能力及能量以支援持續傳授學程，在所有傳授模式下，需具適當教學人員、教學設施、實體資源及支持服務。

- (三) 自我評鑑及 EER：組織參與自我評鑑及 EER 為重要部分，其必須具足夠且有效審核學程績效、組織支援學程能力、EER 後之改善措施、以及決定學程是否持續運作程序。
- (四) 學位及相關學歷資格：研究設施必須足夠支援教師研究、學程內教學人員研究活動層級是令人滿意、課程內教學及研究連結是適當的。

綜合而言，目前各國發展學歷資格架構多為學習及參考已發展及運作成熟國家，除可援引他國經驗減少自我摸索失敗及錯誤風險外，並可促進跨國學歷資格銜接與對照及縮短建構學歷資格架構時程 (UNESCO, 2017)。紐西蘭發展學歷資格架構即是先以澳洲 ASF 為基礎發展為八層級職業教育與訓練為主之國家學歷資格架構，之後為能容納更多學位及資格而擴展至十層級，並以單元學習、單元標準及模組化課程形成學歷資格架構主要內涵，單元學習必須符合單元標準之學習成果，結合數單元所形成模組化學程則要求達到優異成就標準 (Achievement standards)。其次紐西蘭訂定學歷資格架構前，透過修正教育法案使其具有法源依據，並配合修正義務教育及第三級教育學制，使其與學歷資格架構各層級結合，及成立 NZQA 專責機關；此外，NZQA 雖為 NZQF 主管機關，但僅主管非大學之 TEOs 學歷資格及品質保證，大學部分則由 NZVCC 轄下 AQA 及 CUAP 負責，並提出學歷資格架構內大學以上層級學歷資格及品質保證作法，惟不論主管機關為何，品質保證最重要程序為自我評鑑及 EER，且為周期性評鑑，至於品質保證內涵則為學程核定及提供核定學程之認可二大準則，並為決定學程是否退場之機制，此一機制則可有效限縮大學自主，要求學校必須開設符合產業及社區需求之學程。

## 伍、紐西蘭學歷資格架構與教育政策規劃對臺灣的

### 啟示

學歷資格架構係依各國義務教育後各項學制作為其發展基礎，因義務教育階段僅有單一學制，其目的在於使學生具備足夠基本學力，得以因應義務教育後，依據學生性向發展而有多元學制需求。紐西蘭為建構學歷資格架構所進行教育政策規劃，包括強調學生基本學力、學術及職業試探，以公立學校為主軸之第三級教育，以及納入學歷資格架構要求課程學習成果及學程成就標準相關品質保證措施等，並與臺灣現行教育現況進行比較，期能對臺灣教育政策規劃有所借鏡與啟示，及提供臺灣建構學歷資格架構之參考。

#### 一、高級中等以下教育應強化學生基本學力

紐西蘭 2017 學年度（2017/2018）教育支出約 147 億紐元（約新臺幣 3,112 億元），其中學前教育 18 億紐元（12.2%）、初等教育 31 億紐元（21.1%）、中等教育 22 億紐元（15%）、高中以下學校支持服務 31 億紐元（21.1%），第三級教育則是 31 億紐元（21.1%），至於其他則是學校資本支出等費用（Ministry of Education, 2018b）。臺灣 2016 學年度教育支出約 5940.7 億元，其中幼兒園 8.44%、國民中小學 41.89%、高級中等學校 15.5%、專科學校 0.78%、大學及獨立學院 33.13%（教育部統計處，2017a）。紐西蘭約 78.9% 教育經費投注於高中以下教育，相較於臺灣僅 66.1%，顯見紐西蘭對於高中以下學校教育投入相當多資源。

李隆盛（2008）曾指出國家學歷資格架構（NQF）是一個國家在義務教育後之全國各種學術、專業和職業教育與訓練學歷資格

(qualifications) 的統合系統。紐西蘭亦於《2014-2019 第三級教育策略》提到第三級教育為所有離校或義務教育後 (post-school) 之學習，包括高等教育、應用及職業訓練、基本技能 (basic skills) 訓練，其並不一定要透過上學方式，而是建構在廣泛的學習規劃，包括職場、大學校院及 ITPs 等 (MOE & MOBIE, 2014)。其中基本技能為識讀能力 (literacy)、語言能力 (language) 及數學能力 (numeracy)，為個人完全參與現代世界所必備的，也是跨教育系統或教育階段中最为優先的，這些技能可以幫助人們取得更高學歷資格及改善對生涯期待，也就是能更有生產力、獲得更好的薪水及永續雇用，尤其各項職務內涵包括越來越多科技成分，每個人都必須具備足夠基本技能，特別是識讀及數學能力，使得勞動力可以面對更為動態及需要持續升級更新技能之職場需求，故第三級教育必須持續提供多元彈性且廣泛的基本技能學程，使其反映學習者能力及需求 (MOE & MOBIE, 2014)。

表 3

2015 年臺灣與紐西蘭 15 歲學生 PISA 測驗成績統計比較表

排 名	國 家	閱 讀		排 名	國 家	數 學		排 名	國 家	科 學	
		平 均 數	標 準 差			平 均 數	標 準 差			平 均 數	標 準 差
10	紐 西 蘭	509	(2.4)	4	臺 灣	542	(3.0)	4	臺 灣	532	(2.7)
23	臺 灣	497	(2.5)	21	紐 西 蘭	495	(2.3)	12	紐 西 蘭	513	(2.4)

資料來源：(教育部統計處，2017b)

從紐西蘭 15 歲學生國際學生能力評量計畫 (the Programme for International Student Assessment, PISA) 能力表現觀之，雖然整體表現並不是很突出，但是不論語文，數學及科學成績平均分數及標準差數值卻相當平均，尤其 1990 年修正教育法案將義務教育從 14 歲延長至 16 歲，即使是高一學生也還在加強聽說讀寫算的基本學力，其評量成績必須達到優秀或傑出才能獲得 NCEA level 1 證書，這亦代表完成學生義務教育後，將擁有更為扎實的基本學力，這也是終身學習的基礎，因為紐西蘭體認到技能會被機器取代，知識會快速更新，唯有應用知識及技能解決問題的能力才是可以讓學生帶著走的，也才能面對更為動態及需要持續升級更新技能之職場需求。

但從 2012 年 PISA 評量成績顯示，參與評量國家間 15 歲學生數學差異達 245 分，相當於 6 年的學習，至於臺灣內部差異情況則更為明顯，超過 300 分的差異相當於 7 年教育落差。臺灣學生數學表現高分群比率為 37.2%，是 OECD 成員國平均值 3 倍，但水準 2 (未達基礎水準) 以下低分群亦占 25.9%；尤其數學素養標準差從



2006 年 103 分上升至 2009 年 105 分，已為所有受評國家最高，2012 年更擴大為 116 分，排名第一，顯示臺灣學生經過九年一貫教育洗禮後，學生個別差異持續擴大，部分進入高一學生或許僅有國小三年級程度（臺灣 PISA 國家研究中心，2015）。

另外張建好、柯華葳（2012）研究顯示閱讀理解是數學學習的重要能力，閱讀理解不足會造成數學成就表現不佳，因此要有好的數學成就表現，必先培養良好的閱讀能力，特別是「詮釋」。而臺灣學生在 2015 年 PISA 科學、數學及閱讀三項素養評量成績表現，呈現更嚴重兩極化現象。其中「閱讀素養」從 2012 年第 8 名大幅退步至 23 名。數學素養與閱讀素養高成就學生比例下降，尤其數學素養高成就層級 6（共 6 層級）的比例減半，最為嚴重（從 2012 年 18% 降至 10.1%）（程遠茜，2016）。這也顯示參與學生若對數學問題的閱讀詮釋能力降低，間接影響其認清問題及解對問題能力。

在臺灣學生義務教育後的基本學力呈現嚴重兩極化現象下，學生進入高中職階段就讀時，更應加強基本學力，讓學生能有深厚的內功基礎，才能依其意願自由選擇就讀學術或職業教育，如同《高級中等教育法》第 1 條訂法意旨所揭櫫：高級中等教育，應接續九年國民教育，以陶冶青年身心，發展學生潛能，奠定學術研究或專業技術知能之基礎，亦即強調基本學力銜接，而非僅僅是課程銜接，因為縱使課程規劃充分銜接，但學生基本學力不足，教科書讀起來仍舊是每個字都認識，但是每個字加在一起就完全讀不懂了，遑論奠定學術研究或專業技術知能之基礎。

雖《十二年國民基本教育課程綱要總綱》規劃三面九項核心素養，目的在解決生活情境中所面臨的問題，並能因應生活情境快速變遷而與時俱進，成為一位終身學習者，強調素養教育的重要性，

素養在臺灣是用英文 *competence*，也就是能力，能力是要遇到問題時能用的出來的，而非僅只於背誦學習之表面性效果，尤其這些能力要靠長時間涵詠及潛移默化，必須從義務教育階段及家庭教育開始做起，而家庭是人類最先接觸的環境，是學習的基礎，也是社會中最基本的組織，父母的教育模式及孩子對其楷模學習，會帶給孩子終其一生的深遠影響（龔玉齡、謝沛欣，2012）。然而素養教育雖為重要課程，亦為學生融入社會生活的基礎，家庭教育更是扮演著重要的角色，但在課程規劃安排下，如何在課程轉化過程，兼重強化學生基本學力銜接，仍應審慎思考。

## 二、第三級教育應逐步提高公立學校所占比率

紐西蘭主要提供正規學歷資格者，就是佔第三級教育體系 74.8% 的 TEIs，若扣除其他提供終身學習但僅發給證書的私立 TEOs，則學生若欲升學大學或 ITPs（技專校院）均為公立，但臺灣 107 學年度(2018-2019)大專校院學生在學人數 124 萬 4,882 人，其中公立學校 43 萬 7,707 人（35.2%）、私立學校 80 萬 7,115 人（64.8%）（教育部統計處，2018a）。另以 107 學年度大專校院一年級註冊人數 31 萬 3,220 人，其中公立大學 7 萬 8,658 人（25.1%）、公立技專校院 3 萬 4,921 人（11.1%）、私立大專校院 8 萬 2,535 人（26.4%）、私立技專校院 11 萬 7,106 人（37.4%），私立學校註冊人數比率達 63.8%，與紐西蘭正好完全相反（教育部統計處，2019）。

紐西蘭一級行政區共劃分為 16 個區域，基本上每個行政區均至少設立一所 ITP，再加上其他公立大專校院，ITPs 被定位為（Crown entities）就是皇家機構，即是擔負政府機關執行培育技職體系人才公共任務，其系所課程必須依該國規劃發展六大產業，且

必須結合學校所在地區產業特色，及學歷資格架構要求的分級指標所應達到的成就標準所規劃，並據以發給學歷資格架構主要證書文憑及學位。至於其他私立第三級教育企業 PTEs 或產業訓練組織 ITOs，則是依其他各項學習需求，或是新興產業開設相關課程，所以紐西蘭技職教育必須是與國內產業發展及經濟成長高度相關，又因多數為公立學校，有能力負擔產業變革所需之設備更新投資，不致產生學用落差及供需不符情況。

依據 2016 學年度教育部補助弱勢學生助學金統計資料顯示，補助技專校院人數 5 萬 5,584 人，分為公立學校 8,284 人 (14.9%)，私立學校 4 萬 7,300 人 (85.1%)，補助大學校院總人數 2 萬 2,717 人，分為公立學校 7,406 人 (32.6%)，私立學校 1 萬 5,311 人 (67.4%) (教育部，2018)。顯示私立大學校院存在著較高比率經濟弱勢學生，而當家庭社經地位、貧富及城鄉差距持續擴大，亦影響孩子學習成就上的差異，尤其是 PISA 成績近三分之一學生的讀、寫及算術基本素養僅具低成就表現，這些隱藏在背後的原因是應該積極關注的。

2017 學年度大學校院工程、製造及營建領域學生數 25.1 萬人及資訊通訊科技 8.1 萬人，分別較 2008 學年度減少 6.6 萬人及 2.5 萬人，其中技職體系各減 5.3 萬人及 2.0 萬人較一般體系顯著為多，所遺空缺則由服務、藝術及人文領域遞補 (教育部統計處，2018b)。這也顯示國中畢業生因基本學力不佳而選擇技高，被迫提前分流，卻未於就讀技高時持續加強其基本學力，卻要求學生直接修習必須要有基本學力為基礎的專業能力科目，致加深其學習挫敗感，僅能於升學科技校院時，選擇無須強調閱讀理解或數理能力科系就讀，而科技校院系所新增或變更，無非是為招生所需迎合學生需求。但

這樣的教育不是成就每一位學生，反而是因為國民基本教育未能讓每位學生都具備足夠的基本學力，限縮學生依自由意願進行職涯規劃及成就自己的空間。

為執行教育改革行動方案所推動廣設大學以紓解學生升學歷力，鼓勵私立專科學校升格技術學院、技術學院升格科技大學，但在教育部限制學雜費自由調漲下，就如同勤益創辦人所言，學校即使辦學績優，每年均有三千多萬元盈餘，但仍不足以支應學校更新設備支出，勤益尚且如此，其他私立技專校院亦應面臨同樣的困境，最後的結果就是普遍設置無須大量設備投資的系所，或是用了好幾年的老舊設備，只有等到教育部撥款補助，才有機會更新，或許是造成學用落差及低薪化的原因。惟目前臺灣面臨少子女化影響，雖公立大專校院有政府教育預算支持，但私立大專校院則必須仰賴學雜費為其重要收入來源，若生源減少將嚴重影響學校財務及正常運作，爰教育部提出《私立大專校院轉型及退場條例草案》，將退場定義為改辦其他教育、文化、社會福利事業或解散等選項，當私立大專校院因退場機制而致校數逐年減少，或可逐步提高公立學校所占比率。

### 三、確保每項學歷資格均具品質保證

論及新一代學歷資格架構（特別是歐洲）已不同於第一代學歷資格架構（澳洲、紐西蘭、南非及英國）在於強調溝通及透明而非規章及一致。新架構又可稱為寬鬆架構（loose），其是被設計來容納多樣性教育及訓練次系統、大專校院及各種規定，在於回應廣泛的概念、傳統、價值及利益。所以寬鬆架構引入一套綜合性層級描述項，以應用在跨各個次系統，並允許次系統架構保留原有的原則

及規定。但是紐西蘭除了是君主立憲的民主國家外，它還是採行單一國體制的中央集權國家，其特徵在於國家主權由中央政府所獨享，故其早期學歷資格架構版本目標在於改革國家教育及訓練系統，並嘗試創建緊密(tight)及一體適用解決方案，但其遭遇許多阻礙並導致重新評估架構所扮演的角色，經歷持續改變及適應，其反映是更多的政策學習及對於國家系絡及需求賦予更大的關注（石忠山，2006；UNESCO, 2017）。

紐西蘭發展學歷資格架構，從學習同為大英國協會員國的蘇格蘭所發布《16 歲後行動計畫》之單元研究（units of study）職業教育模組化開始，亦促成義務教育從 14 歲延長為 16 歲，而其 1990 年修正教育法案後，為建立 NQF 採行多項變革，包括成立學歷資格架構及品質保證專責機構，定位 ITPs 為 Crown entities，延長義務教育年限，訂定品質保證法案及措施等相關配套作法。紐西蘭剛開始推動 NQF 時，係參考學習澳洲國家訓練委員會所發布八層級能力標準之澳洲標準架構，從職業教育與訓練開始做起，但嗣後為容納更多大學以上學位，修正 NQF 為十級架構，及將高中教育證書變更為 NCEA 證書並融入及對照 NQF level 1 至 3，所以 NQF 的發展係從參考學習他國作法，再依國家系絡及需求逐步政策學習修正，雖於歷經二年規劃於 1991 年發步初始 NQF，迄至 2010 年始完成目前 NZQF 穩定架構。

臺灣依據《高級中等教育法》規定高級中等學校分為普通型、技術型、綜合型、單科型等四種類型，類似於紐西蘭 1960 年代開始，採學術及技職分流學制。另依《高級中等學校學生學習評量辦法》規定學業成績以一百分為滿分，一般學生以六十分為其及格基準，其他特殊身分優待入學學生，則及格成績更低，若相較於

NCEA，僅為達成(Achieved, A) 標準，無法取得 NCEA 證書，亦無法進入大學就讀。目前大學校院仍採認可制評鑑，其主要是採取同儕評鑑，以確認機構是否具備特定地位的檢核方式，評鑑結果通常都是「通過」或「不通過」兩種，並非如同品質保證方式，確保學生學習成果以取得各層級學歷資格憑證。

NZQF 每項學歷資格都稱做具品質保證學歷資格，這亦代表著品質保證與學歷資格密切聯結，雖然紐西蘭大學與非大學品質保證分由 NZQA 及 NZVCC 所主管，但是品質保證措施確相當類似，主要作法就是自評及外部評鑑，但評鑑主要核心還是回歸至學程課程核定，及認可教授這些學程的系所，評鑑結果並可做為要求系所退場之依據。此外，除課程品質保證、系所專業品質保證外，就是核定學程內所有課程學習成果是否能達到一定成就標準，作為能否取得某一層級學歷資格依據；而評量學生學習成果，包括採計校內多元化評量及學生修課歷程檔案，或是 NZQA 所舉行之統一評量，務使取得某項學歷資格就應具有該項學歷資格之知識、技能及能力。

## 陸、結語

學歷資格架構普遍性的定義為義務教育後，對照個人學習成果或成就標準之多元層級化架構，並以學程（即是整套課程）品質保證為基礎，衡量能否取得某一層級證書、文憑或學位，在紐西蘭並可與職業進路相結合，亦即取得某一層級學歷資格憑證同時具備擔任產業內的某項職位資格。但現今如同紐西蘭，已有國家開始要求完成義務教育之同時亦須具備 level 1 證書，作為確認能否持續進修及晉級的基本學力，也因為取得第一張證書之入門磚後，才有持續進修的能力及動力，此舉已是把義務教育也包含在學歷資格架構內，而非單純指義務教育後。

臺灣若欲建立學歷資格架構，雖不若紐西蘭為第一代學歷資格架構國家，須歷經規劃職業教育與訓練架構，再配合國家系絡及整體需求，逐步納入大學校院學歷資格之政策學習過程，而能進行一次性整體性規劃，但相關法令配合修正訂定，包括義務教育後之教育體系、課程規劃及評量變革，整合相關政府機關權能，設立獨立專責單位，甚至可能限縮大專校院課程規劃、授課及評量方式自主權等，已經等同推行大規模教育改革，這是否能獲致全民共識及支持，仍應審慎思考及規劃。

其次，在 WTO 架構下簽定跨國 FTA，減少國家管制所形成之貿易障礙，已是各國普遍共識，但該等協定在於促成金融、貨物及人才自由流動，不可避免的，人才流動涉及跨國學歷及專業證照資格之對照及採認。若締約一方無學歷資格架構，將會面臨相互採認國家間，逐項對照及採認雙方所設學程 (programme)，且當採認效期過後，又需重複此一耗費人力及財力作業，且若涉及多國採認，則對照及採認作業規模更為龐大。且臺灣已於與紐西蘭簽定 FTA，並與歐盟持續洽談中，其分別為 UNESCO 所定義緊密性及寬鬆型國家及區域架構，如何規劃應採行方式，仍需妥善研議。

## 參考文獻

- 于承平 (2016)。澳洲職業教育與訓練及其品質保證制度發展與啟示。《教育研究與發展期刊》，12 (2)，31-64。
- 石忠山 (2006)。當代紐西蘭憲政體制。《臺灣國際研究季刊》，2 (1)，1-28。
- 李隆盛 (2008)。未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。《就業安全半年刊》，97(1)，4-8。

- 張建妤、柯華葳（2012）。數學成就表現與閱讀理解的關係：以 TMSS 2003 數學試題與 PIRLS 2006 閱讀成就測驗為工具。教育心理學報，44(1)，95-116。
- 教育部（2018）。大專校院弱勢學生助學計畫「助學金」成效。臺北市：作者。擷取自  
<https://helpdreams.moe.edu.tw/hd/upload/weakPdf.pdf>
- 教育部統計處（2017a）。教育經費統計。擷取自  
<http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/indicators/106indicators.ods>
- 教育部統計處（2017b）。15 歲學生 PISA 測驗成績統計。擷取自  
[http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International\\_Comparison/2017/i2017\\_5-2.xls](http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2017/i2017_5-2.xls)
- 教育部統計處（2018a）。大專校院概況表（80~107 學年度）。擷取自 [http://stats.moe.gov.tw/files/main\\_statistics/u.xls](http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/u.xls)
- 教育部統計處（2018b）。大專校院學生人數分析。教育統計簡訊，94，1-2。
- 教育部統計處（2019）。大專校院新生註冊率變動分析（107 學年度）。擷取自  
[http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/107register\\_rate.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/107register_rate.pdf)
- 程遠茜（2016）。PISA2015: 數學、科學全球第 4、閱讀第 23、臺灣學生欠實作能力。親子天下，擷取自  
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/2977>
- 經濟部（2016）。紐西蘭投資環境簡介。臺北市：經濟部投資業務處。
- 臺灣 ECA、FTA 總入口網（2013）。臺灣、澎湖金門馬祖個別關稅領域與紐西蘭經濟合作協定（中譯本）。擷取自  
<http://fta.trade.gov.tw/pimage/20140311194627086.pdf>



- 臺灣 PISA 國家研究中心 (2015)。臺灣 PISA2012 精簡成果報告。臺南市：作者。
- 駐澳大利亞代表處教育組 (2013)。紐西蘭高等教育簡介。教育部電子報，577。擷取自  
[https://epaper.edu.tw/old/windows.aspx?windows\\_sn=13396](https://epaper.edu.tw/old/windows.aspx?windows_sn=13396)
- 駐澳大利亞代表處教育組 (2019)。紐西蘭教育部宣布 2020 年技職學校重整計畫。教育部電子報，886。擷取自  
[https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows\\_sn=22647](https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=22647)
- 龔玉齡、謝沛欣 (2012)。家長對於青少年的家庭教育模式之研究——以台南某高職為例。嘉南學報，38，272-286。
- Colagiuri, R. & Ritchie, J. (1996). The process of developing and validating national core competencies for diabetes educators. *Australian Health Review*, 19(4), 29-42.
- Department of Education and Training. (2018). *Review of the Australian Qualifications Framework*. Retrieved from [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqfrdiscussionpaper\\_0.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqfrdiscussionpaper_0.pdf)
- Department of Internal Affairs. (2011). *Criteria for Approval and Accreditation of Programmes*. Retrieved from <https://gazette.govt.nz/notice/id/2011-au5170>
- European Commission and NZQA. (2016). *Comparative Analysis of the European Qualifications Framework and the New Zealand Qualifications Framework: Joint Technical Report*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/3254\\_nzqa\\_comparability\\_ec\\_nzqa\\_joint\\_report\\_final\\_r2\\_online\\_version\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/3254_nzqa_comparability_ec_nzqa_joint_report_final_r2_online_version_0.pdf)

- Harrity, E. P. (2013). *Vocational Pathways: Using Industry Partnerships and Personalised Learning to Improve Student Outcomes*. Published by Fulbright New Zealand. Retrieved from [https://www.fulbright.org.nz/wp-content/uploads/2013/08/axford2013\\_harrity.pdf](https://www.fulbright.org.nz/wp-content/uploads/2013/08/axford2013_harrity.pdf)
- Marshall, S. (2017). *The New Zealand sector capability framework*. Retrieved from <https://www.caudit.edu.au/system/files/Media%20library/Resources%20and%20Files/THETA%202017/THETA%202017%20Marshall%20Full%20Paper.pdf>
- Ministry of Education & Ministry of Business, Innovation & Employment [MOE&MOBIE]. (2014). *Tertiary Education Strategy 2014-2019*. Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation & Employment Publishing. Retrieved from <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Further-education/Tertiary-Education-Strategy.pdf>
- Ministry of Education. (2018a). *New Zealand Education System Overview*. Retrieved from <https://www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf>
- Ministry of Education. (2018b). *The Ministry of Education Annual Report 2018*. Retrieved from <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Publications/Annual-Reports/2018-MOE-Annual-Report-WEB-Final.pdf>

- Nuffic. (2015). *Education system: New Zealand —described and compared with the Dutch system*. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/documents/631/education-system-new-zealand.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2012). *An Independent Evaluation of NZQA's Evaluative Quality Assurance*. Retrieved from <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Studying-in-NZ/Quality-assurance/evaluation-qa-framework-report.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2016). *The New Zealand Qualifications Framework*. Retrieved from <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Studying-in-NZ/New-Zealand-Qualification-Framework/requirements-nzqf.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2017). *Understanding NCEA-A guide for students, parents and communities*. Retrieved from <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Uploads/Understanding-NCEA-A-5-brochure-ENGLISH.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2018). *A guide to NCEA*. Retrieved from <https://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/Brochures/A-Guide-to-NCEA-ENGLISH-March-2018.pdf>
- Office of the Minister of Education (2019). *Consulting on Proposals for Vocational Education System Reform*. Retrieved from <https://conversation.education.govt.nz/assets/Uploads/28-2019-01->

28-Cabinet-Paper-Consulting-on-Proposals-for-Vocational-Education-System-Reform-plus-annexes-1-4.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2004). *New Zealand Background Country Report- The Role of National Qualifications Systems in Lifelong Learning*. Retrieved from <https://www.oecd.org/newzealand/33774156.pdf>

Tertiary Education Commission. (2014). *2014 Tertiary Education Performance Report*. Retrieved from <http://www.tec.govt.nz/assets/Reports/899c8f3451/The-Tertiary-Education-Performance-Report-2014.pdf>

Tertiary Education Commission. (2018). *A brief history of Institutes of Technology and Polytechnics (ITPs) in New Zealand*. Retrieved from <https://www.tec.govt.nz/assets/Publications-and-others/4a3e011554/A-brief-history-of-Institutes-of-Technology-and-Polytechnics.pdf>

Tuck, R. (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Geneva, Switzerland: The International Labour Office. Retrieved from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/instructionalmaterial/wcms\\_103623.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf)

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET)*. Paris, France: UNESCO.

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization  
(UNESCO). (2017). *Global Inventory of Regional Qualifications Frameworks 2017: Volume I – Thematic Chapters*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from  
[https://unevoc.unesco.org/up/NQF\\_Global\\_Inventory\\_volume\\_I.pdf](https://unevoc.unesco.org/up/NQF_Global_Inventory_volume_I.pdf)



教育學誌 第四十二期

2019年11月，頁153~189

## 從教師專業發展角度看中國大陸公開課的影響與爭議<sup>1</sup>

吳振興

高雄師範大學教育學系博士班；

北京師範大學珠海分校文學院 講師

### 摘要

研究聚焦教師薪酬與臺灣相近的中國廣東省，用深度訪談的方式，理解、探究公開課與教師專業發展的聯繫以及在操作中的影響與爭議。研究發現中國大陸的公開課提供了專業對話的平臺以及情感支持的氛圍，初步產生專業互助成長的教師文化。但公開課在人選、動機、過程三個方面存在爭議：給予中青年教師成長機會與資深教師專業發展的不利氛圍的爭議；外在利益讓老師主動參加與削弱老師的內在發展動力的爭議；準備過程中老師產生行動研究的專業學習與影響學生的學習成效的爭議。原因為公開課的機制屬於「組織內向」的專業發展方式，隱藏著「教師能力不足」的觀念，

---

<sup>1</sup> 本篇文章曾經在「東海大學 2018 第十屆教專業發展學術研討會-十二年國民基本教育素養導向課程與教學實務」研討會上發表（2018 年 5 月 26 日）。感謝研討會的評論教授以及兩位匿名評審的修正意見，文中言論由作者自行負責。

讓教師產生壓迫與挫折感。最後對臺灣中小學的「公開觀課與議課」制度給予相關建議。

關鍵字：公開觀課、教師專業發展、觀課議課、中國大陸



# **On the effect and dispute of the open class in mainland China from the perspective of teachers' professional development**

Zhen-xing Wu

PhD studen, Department of Education,

Kaohsiung Normal University ;

Beijing Normal University Zhuhai lecturer

## **Abstract**

This study focuses on Guangdong Province which is similar to Taiwan on the treatment of teachers, understands the relationship between the open class and the teacher's professional development deeply, explores the significance and influence of the open class in practice by deep interview. The study found that the open class in mainland China has a great influence and help for the professional development of teachers, especially for the professional development of new teachers. Because the open class provides a platform for colleagues to exchange professional knowledge, learn and reflect, as well as the atmosphere of emotional support, it can promote teachers to precept themselves (advantages and disadvantages) and reflect (teaching behavior, belief, etc.) so as to improve teaching, form a professional community with common purpose and mutual support and form the teacher culture of mutual help and growth in profession initially. At the

same time,there are disputes in participants,motivation,preparation and the process of viewing,including the open class provides young and middle-aged teachers more opportunities for professional development and exercise, but causes a disadvantageous atmosphere for the professional development of senior teachers; although the external interests brought by the open class can promote teachers to participate actively,it weakens the inner power of teachers' professional development;in addition, the open class stimulates the teacher to produce a professional study of action research in the process of preparation, it may also have an impact on the effectiveness of the students' learning. The reason why the open class causes disputes is that the mechanism for the open class belongs to the "organization in" mode of teachers' professional development. From the root,the open class mechanism conceals the development concept of "teachers are lack of ability", negative effects on the open class are produced. In the end, the study provides some suggestions for the "public class viewing and class discussion" system in Taiwan's school and the follow-up study.

**Key Words:** open class, teacher's professional development,  
class viewing and discussion, China Mainland.

## 壹、前言

臺灣這幾年積極推動「公開觀課與議課」，在十二年國教課綱中規定「中小學老師和校長每年必須至少公開授課一次，並進行專業回饋，以為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化」（臺灣教育部，2017）。臺中市教育局則提早要求每位教師每學年需辦理一次公開課，至少2位同儕教師參與觀課，結果引發了教育產業工會與家長之間的爭議（吳宛縈，2016）。而彰化縣更是訂定家長在參與公開授課之觀課前、觀課中、觀課後應遵守的原則，鼓勵邀請家長共同觀課。Lee（2008）認為備課、觀課、議課的主要目的是，通過共同備課，共同發展教材內容知識和教學策略；通過公開觀課：由教學實踐和詳實記錄學生學習狀況；通過議課，共同討論提升教學品質的做法與提升教學專業能力。

在日本，佐藤學（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）認為只有通過教師在公開觀課、議課的過程中，相互聆聽與對話，才能實現高品質的教育。而日本中小學「授業研究（lesson study）」，包括教師共同備課、觀課以及教學後集體討論，被認為是促進教師專業發展，提升學生學習品質的有效措施（方志華、丁一顧，2013）。游秀靜、唐淑華（2015）發現，透過公開授課、議課，臺灣的教師在專業成長上產生重要轉變。同時，完整的參與共同備課、觀課與議課的教師在實施目的、關注內容和教學專業成長知覺均顯著高於未曾參與的教師（劉世雄，2017）。而林香吟、朱美瑰（2018）則通過高雄市立瑞祥高中的優秀案例，認為公開觀課的要點是能帶動備觀議課的文化，最終推動教師專業發展。但是正如吳麗君（2006）指出，

公開課應該有更細緻的規畫和配套，才不致於在未來讓「一年一次公開課」流於形式，浪費了老師的付出且沒有相對應的收穫。

林國凍、吳麗君與趙明仁（2015）認為公開課的觀課與議課在中國大陸是教師專業成長的基本策略。中國大陸的各類中小學教師研修組織，一直以公開課作為教師專業研修的載體，它在教師生涯中的重要地位是不言而喻的（韓國海，2011）。公開課作為提升教師專業與教學效能的重要策略，在中小學，舉辦公開課活動已呈常態化、制度化，並引發了從理念到操作細節不同層面的爭議與討論（王軼普，2018；陳晶晶，2006；余文森，2006）。

但是臺灣的學者比較少關注中國大陸的公開課與教師專業發展的議題，在現有研究中，僅有林國凍等（2015）以中國大陸西北地區一所小學為對象，從臺灣的角度去瞭解公開課的實施歷程，並提出建構「精耕教室教學」的良善機制與促進多元流動以活絡教師的專業學習。該研究注重在制度層面的介紹，缺乏對公開課具體操作的細節探究與反思。因此本研究在此基礎上，聚焦教師待遇與臺灣相近的中國大陸的廣東省，用訪談的方式，深入理解公開課與教師專業發展的聯繫，探究公開課在實際操作中的意義與影響，並對臺灣中小學的教師「公開觀課與議課」給予建議。研究問題為：

- 一、介紹並瞭解中國大陸中小學公開課的概況以及與教師專業發展的聯繫；
- 二、探究公開課對於教師在教師專業學習的實際成效與爭議；
- 三、根據研究發現，對臺灣中小學教師「公開觀課與議課」提出建議。

## 貳、文獻探討

### 一、中國大陸公開課的類型與中小學教師職稱制度

韓國海（2011）指出，公開課作用在早期主要作用是為了培養後備教師、師範生，從 80 年代開始，公開課可分為兩個階段：在 2001 年，中國大陸新課程改革之前的公開課，強調其對普通教師的示範性；新課程改革之後的公開課則強調研討性，使公開課與其他研修方法的融入成為可能。

中國大陸的《教育大辭典》把公開課解釋為「公開課即公開教學，又稱觀摩教學，是教學的一種特殊形式，為供教師與有關人員觀看、聆聽並進行評析的教學活動。其目的為探討教學規律，研究教學內容、形式、方法和評價，或推廣教學經驗，進行教學改革實驗」（顧明遠，1999）。關於公開課的定義，學者並沒有統一的意見，但是與一般的常態課堂相比，公開課由以下兩個不同的特性：1、開放性：指的是課堂面對其他教師、專家、家長開放；2、額外功能性：除了滿足課堂教學的基本功能外，還提供交流、研討、示範等不同的功能。

從公開課的開課層次上來看，中國大陸的公開課可以分為學校級公開課、省市級公開課和國家級公開課。從公開課的功能看，研究發現，公開課的類型主要可以分為以下三個類別（安富海，2013；張誠，2012），每個類別都有不同的功能與目的（如表 1）。

表 1

公開課的分類與功能

類別	功能	課程特徵
展示/示範課	優秀教師為初入職或者教育教學能力相對較弱的教師進行教學示範的一種教學交流活動	引導、交流
研討課	針對課堂教學問題、教學思想或者方法進行探究、總結的一種教學研究活動	探究、診斷、反思
競賽課	接受其他教師、專家評價的一種教學比賽活動	打磨與功利性

註：修改自安富海（2013）。

中國大陸的公開課制度是與其教師職稱評定制度息息相關的。魏志強和楊克瑞（2018）發現，中國大陸在 1986 年建立中小學教師職稱評定制度，該制度對於大陸教師的專業發展有很大促進作用，產生了一批教師的領軍人物，在提高教師待遇與鼓勵教師成長方面具有十分鮮明的積極意義。但是，隨著這項制度的長期實行，該制度的問題也越發明顯。從評定結果來說，高慧斌（2016）發現，存在西部教師（經濟較不發達地區）高級職稱比例低於東部（經濟較發達地區）、偏向教師高級職稱比例偏低、學段越低高級職稱教師比例越低（例如小學的高級職稱比例就較低）。從評定指標來說，丁晶晶（2015）發現評定的時候過於重視定量考核而輕視定性評價，對於教師的學歷、教學成績以及科研成果的過度量化，導致教師過分追求科研和論文。張澤芳（2014）也發現評定的時候存在主副科之分（主科一般指與升學有關的科目），主科教師在職稱評定中佔有更大機會，而音樂、體育、美術等副科教師由於不參與升學考試，出現了被邊緣化的現象。

鑒於上述情況，中國大陸教育部在 2009 年啟動了中小學教師職稱評定改革，並在 2015 年印發《關於深化中小學教師職稱制度改革指導意見》，中小學教師職稱制度改革在全國範圍內全面實施，中小學老師的教師職稱等級統一為五個等級：由高到低依次為正高級、副高級、一級（中級）、二級（助理級）、三級。從評價標準上突出了師德素養、工作業績、一線艱苦崗位經歷等因素，減輕了科研論文發表的要求，同時以同行專家為基礎，對偏向地區教師給予政策傾斜。儘管該次職稱評定改革目標是進一步通過教師合理的分級鼓勵、支持與肯定教師的教學專業發展，但是如李廷洲，金晨與金志峰（2018）指出，目前的改革仍然無法解決中高級崗位供需之間存在巨大差距，中高級崗位急缺，學校自主權體現不足，部分高級崗位元元教師職業倦怠等問題。同時，由於政策執行過程的異化，以及教師勞動評價的複雜性等因素，當前的中小學教師職稱評定問題已經一定程度上挫傷了一些基層教師的工作積極性（魏志強，楊克瑞，2018）。需要注意的是，在中國大陸中小學教師職稱改革中，無論在改革前還是改革後，公開課都對教師職稱的晉升有很大的幫助。在改革前，教師職稱晉升重視比較重視科研與競賽的成果，其中競賽成果一般為公開課的獲獎，或者在市級、省級進行展示課或者研討課的示範。在改革後，要求晉升高級職稱的教師，在基本條件上除了要滿足在市級以上開設一定數量教學示範課、研究課、觀摩課外，同樣公開課比賽的獲獎證明也能作為有力的材料證明該老師的教學能力和水準。總而言之，公開課在中國大陸是一個老師教學水準和能力展示與證明的重要途徑，而這種展示因公開課的類型不同而有不同的側重。

## 二、公開課對於教師專業發展的的影響

公開課作為不同類型的教育工作者進行教學理論與實踐的交流平臺，主要的實施歷程包括課前的集體備課、試講、調整、正式公開教學以及課後的議課、反思（林國凍等，2015）。研究表明（肖川，2007；張天明，2014），公開課對於促進教師專業成長和教學品質提高具有非常重要的作用。Ni Shuilleabhain 和 Seery（2018）通過愛爾蘭中學的五位數學教師在一學年的課程當中的實驗，發現公開課以及之後的議課，對教學與教師成長都有顯著幫助。胡定榮（2006）通過對中國大陸 36 位特級教師人生經歷分析，發現公開課這一關鍵事件對優秀教師成長起著里程碑的作用。而于曉靜（2008）則認為這種重要的標誌性作用也在普通教師的專業成長當中有所體現。

路躍（2017）指出公開課作為中國大陸最常、最普遍開展的校本教研活動之一，既是一種與教學相聯繫的教研制度，更是一種生態化的教師發展模式，它使教師的教學活動走向了群體活動，使教學行為從孤獨走向了合作。學者認為（李振峰、王在勇和李玲，2011）公開課的最主要的價值意義在於引領、提高常態課的教學品質，傳播教學智慧，推動教師專業成長。這種專業發展除了是教師教學技巧層面（教學思路教材理解、教學語言）的提高以外（陳旭，2006），還會影響教師的教學理念與職業認知等深層次的心理發展（陳昊，2014）。研究指出，公開課對於初任職教師的發展特別重要，能夠幫助初任教師更好的提高教學方法以及授課能力（馬順林，2008；戴清，2015）。Ceven（2016）發現即使是通過遠距離的視頻觀課，評課也會對初入職教師產生良好的職業影響。



具體到教學實踐上，研究表明，公開課對教師專業發展具有積極的作用，具體體現在三個方面：第一，準備的過程中，在教師團隊的幫助下，通過交流教學方法與教學設計，教師的教學專業知識得到發展；第二，在公開課後，授課者獲得教學反思；第三，觀摩者一定程度也獲得較大的啟發（朱曉明，2008）。Han 和 Paine (2010) 在數學課的公開課實踐上發現，教師在為學生設計適當的數學任務，教授困難的數學思想，以及使用適當的教學語言上都有獲得提高與幫助。

### 三、對公開課「異化」的批判與反思

如上文所述，隨著公開課與教師的考評、職稱評定、晉升、榮譽等利益捆綁後（張毅、丁玉春，2012；劉延川，2006），研究者開始圍繞對公開課進行批判與反思，主要觀點有三點：

#### （一）公開課存在表演化的傾向。

公開課的表演化傾向指的是教師授課的時候包含不必要的表演色彩。余文森（2006）認為部分公開課為了追求「完美」的課堂而採取套路化的備課方式。而劉英霞（2018）也認為部分公開課有過重，過於花哨的課堂表演痕跡。陳晶晶（2006）發現有的地方甚至出現讓學生預先彩排的作假公開課。值得注意的是因為有作假公開課的出現，所以目前被認為比較正式的公開課往往採用「借班上課」的方式進行，就是老師到一個陌生的學校隨機的陌生班級進行授課，而這種方式又有學者批評為與實際教學脫離實際（何江燕，2006；韓國海，2011）。

(二) 公開課存在反教學的文化現象。

許多教師的公開課的表現與日常教學的行為有巨大差異。例如宋立華(2011)發現公開課對班級的後進生有排斥現象的發生。而王軼普(2018)認為教師在公開課中有「防禦性」教學方式傾向,較容易放棄和隱藏與教學理想不相符合的話語材料,有降低課堂認知難度的考慮。同時,張生斌(2011)指出在公開課當中老師會承受巨大的精神壓力,並有可能淪為機械的集體備課發聲工具,喪失了老師自主性與教學個性。

(三) 公開課常態化後容易產生應付任務的聽課現象。

王曉紅(2018)指出當中國大陸有些地區的教育部門要求每學期每個學校每個老師有兩次公開課後,這種把公開課常態化的做法,因為與教師評價無直接關係,導致基礎比較薄弱的學校把公開課作為一種「例行公事」,學校領導和教師也是抱著完成工作任務的態度對待教學中的公開課。

總的說,公開課與中國大陸的教師專業發展關係緊密。在眾多研究中儘管對公開課的定義與分類尚未能完全統一,但是普遍認識到公開課對於促進教師專業發展的意義,包括提高了教師的教學技巧,促進教師教學反思,提升教師教學理念,增加了教師的專業合作文化、尤其對初入職教師產生較重要的積極影響。中國大陸更是在實踐層面把公開課與教師的評價(晉升、考察等)進行有機聯繫,刺激教師參加公開課的動機,進一步加深了公開課對教師專業發展的影響。同時,中國大陸公開課也因為與教師個人利益牽扯太多,

而隱藏著的功利化、表演化、任務化的現象，這也也讓眾多研究對其進行反思與批判。

## 參、研究方法

由於本研究主要探究公開課對於教師在教師專業學習的實際影響與意義，因此，教師的公開課經驗（包括授課與觀摩），自己對公開課的理解是主要的分析對象。執行本研究時，研究者主要從通過深度訪談的方式收集研究資料。另外，值得注意的是，胡智榮指出（2013）中國大陸幅員遼闊，各地教育發展狀況不平衡現象突出，因此不同地方的教育資源、教師素質、教育管理都存在著較大差異，而這些差異也反映在公開課的具體實踐上。本研究之所以選擇中國大陸廣東省的中小學教師作為研究對象，主要是考慮到廣東省主要城市（廣州、深圳、珠海）的教師收入狀況與臺灣相似（見表 2），以受訪老師為例，根據所在的城市不同，初任教師的平均起薪點為每月為四萬臺幣左右到五萬臺幣左右（臺幣與人民幣兌換比率為 4.5 : 1）。

研究者主要借助自身的人脈關係，訪談了四位中小學教師（見表 2）。訪談方式主要以網絡語音通話為主，每次訪談約為 45 分鐘到 1 小時之間，採取半結構式的訪談方式，從教師專業發展的角度，詢問老師的公開課經驗。在訪談之前，研究者擬定了一個簡單的大綱以探索被訪者關於公開課的相關情景、行動過程，個人調適和感受等。訪談大綱內容包括：對公開課感受（優點和缺點）；上公開課的原因；對公開課印象最深的事情；對公開課批評的看法。在訪談開始前，首先向受訪教師解釋研究目的及方法，告知研究者會確實遵守研究倫理規範，絕不對外公佈其隱私及相關資料。

在訪談結束後，本研究用主題分析法的方式，對訪談資料進行系統性分析，從資料當中歸納與研究問題有關的意義本質。將錄音檔謄寫成逐字稿並將其內容進行登錄，把相關文字稿列印後請對方核實，提高資料的可靠性，強化描述效度。訪談資料分析開始於逐份反覆熟讀逐字稿內容，以得到全面性的理解，其次摘要重點並加以約化，以方便進行跨受訪者的比較，例如受訪者對公開課優點的看法，對公開課缺點的看法，既進行紮根理論分析的「經常比較」過程，之後再度審查受訪者的言談脈絡，增加原先理解，藉由化約、比較、還原的不斷循環，以提升詮釋效度 (Maxwell, 2002)。同時，為了增加研究的效度，訪談資料分析結果與既有文獻研究、訪談對象的公開課授課的記錄進行對比，確保研究的品質。研究方法的主要局限在於訪談的對象皆為語文老師，忽略了其他學科老師面向。同時，訪談的方式為網絡語音通話，可能會無法如面對面訪談一樣能夠更細膩的獲得受訪者的面部表情。

表 2

接受訪談的教師資料

訪談日期	姓名/性別	年齡	教齡(不包括實習的時間)/每月收入	學位	所在學校特質/所教年級	與研究者的關係	代號(人物姓名拼音+訪談日期)
2017年11月7日	阿豪/男	23	2個月/3.5萬臺幣	本科	二線城市郊區的小學,小學離市中心約35公里。擔任三年級的語文老師以及班主任	研究者所教授的 <u>業</u> 學生	AH1107

(續下頁)

(接上頁)

訪談日期	姓名/性別	年齡	教齡(不包括實習的時間)/每月收入	學位	所在學校特質/所教年級	與研究者的關係	代號(人物姓名拼音+訪談日期)
2017年 11月 12日/ 13日	阿祥/ 男	25	3年/ 5.2萬臺幣	本科	一線城市的 (重點)明星小學 擔任四年級的 語文老師以及 學校總輔導員	研究者 所教授的 學生	AX1112 AX1113
2017年 11月 11日	阿如/ 女	29	7年/ 5萬臺幣	本科	二線城市的 普通高中 擔任高一年級 語文老師以及 班主任	研究者 所教授的 學生	AR1111
2017年 11月 14日	阿綠 老師/ 男	35	10年/ 5.6萬臺幣	碩士生	一線城市的 (重點)明星 高中 擔任高二年級 語文老師、 班主任、年級 語文學科組 組長	研究者的 大學、研 究所同學	AL1114

註：本研究整理

## 肆、研究發現

### 一、誰上公開課：公開課年齡偏見的爭議

如同研究指出(杜鵑、王海軍, 2007), 在各種形式的公開課中, 出現的基本上是青年教師居多, 而年齡較大的老師很少參與。超過 40 歲的老師也很少有機會被選拔代表學校參加公開課比賽。「如果有教育局的教研人員來學校聽課, 一般都是聽年輕老師的課吧, 我這學期就被教研員聽了兩次課」(AX1112)。這種年齡的限制也反映在外出觀摩公開課的機會與常規教研活動上:

「我們學校外出聽公開課的機會一般都是給青年教師的, 30 以上的就不多了」(AH1107)

「學校的常規教研活動, 男教師四十五以上, 女教師四十以上都是可以自願參加的」(AL1114)

杜鵑與王海軍(2007)認為之所以對參與公開課的教師年齡進行限制, 部分原因可能是因為重視年青老師的發展, 給他們更多的機會但是更重要的原因是學校領導以及學校文化會慣性的認為中老年教師思想保守、教法老套, 沒有什麼發展的潛力。

「我們主管教學的副校長就常常和我抱怨, 說我們學校語文之所以差, 就是因為太多老教師了(泛指 40 歲以上的)。老教師按照老一套的來, 也沒什麼動力。幸好五十多歲的有好幾個都差不多要退休了。」(AR1111)

「老教師嘛，就是沒啥動力。做完自己的事情就好了，也不會多熱情的（教學或者科研）。」（AH1107）

這裡面的悖論是一方面學校會認為年齡較大的老師缺乏專業發展的動力與潛力，而把更多的專業發展機會（例如公開課的比賽或者觀摩）給年輕教師；另一方面，這種專業發展上年齡的偏見，又會進一步造成讓老教師失去專業發展的動力和可能，造成惡性循環。如同張梅梅（2013）在個案分析中指出的一樣，資深教師（40歲左右）會認為即使自己報了名參加公開課，但是學校肯定選更有活力、精力的中青年老師參加，所以與其報了名沒選上，還不如少折騰。這樣以年齡作為教師專業發展區分的偏見，不僅會影響資深教師專業發展，還可能會進一步影響中青年教師專業發展動機，如同老師用開玩笑的口吻說「現在我最大的願望就是快點成為老教師，那就樂得清閒了」（AL1114）。

研究指出（操太聖、盧乃桂，2007），教師工作的重複性、封閉性以及相對從事其他職業的人而言，選擇教職者更喜歡安定的生活節奏、獨處的快樂，因此教職者大部分教師，不僅是資深教師，面對外來的、從上而下的教育改革都會焦慮、痛苦甚至拒絕。但是只要教師獲得學校管理層的重視與支持，同時在改革中獲得學生表現的積極反饋，教師（包括資深教師）是具有極大能動性進行專業發展，並投入教學改革。相反，教師拒絕改革或者變化，並不是年齡、能力的原因，而極有可能是其所作所為並沒有獲得學校領導層的承認，造成情感的失落（操太聖、盧乃桂）。因此，這種對資深教師發展的偏見往往使得學校的教育改革、教師專業發展脈絡背道而馳。

## 二、為什麼想上公開課：公開課動機的爭議

作為初任教師，往往內心非常願意上公開課，他們認為公開課是對自己能力的展示，也可以讓自己盡快適應老師的教學節奏和生活。準備公開課的過程能夠讓初任教師感受到團隊的歸屬感，並且在團隊資深老師的幫助下，初任教師能夠產生教學的勝任感，覺得自己「有底氣」做一個老師，這進一步強化了初任教師對公開課的內在動機。同時，初任教師往往有比較大的熱情通過自主觀摩公開課來提升自我的教學能力。

「現在幾乎每天都是在辦公室加班到 10 點多，主要是看不同老師的教學視頻（也就是臺灣的教學影片），學習一下他們的教學方法」（AH1107）。

隨著初任教師的成長，面臨著教師職業的進一步發展，教師們開始意識到公開課（特別是市級以上的公開課）能夠給他們帶來榮譽、職稱晉升機會等外在利益的時候，反而產生了較大壓力，並產生對公開課的矛盾、遲疑的心情。在中國大陸中小學的制度文化：教學水準和教學能力在教師評優、評職稱、升遷等過程中佔有著極為重要的地位，公開課獲獎後會提高教師在學校的地位，使學校領導更為重視、重用教師，使得額外的利益湧向老師。例如，當學生表現最好的班級的導師（意味著減輕了管理班級的負擔）；被更優質的能提供更多薪資的學校聘用等等。從制度設計上看，公開課與職稱晉升制度的聯繫，是想讓老師產生主動上公開課的意願，促進老師的專業發展。但是在研究中我們發現了一個悖論：當公開課與外在刺激產生聯繫後，雖然讓老師會主動參與公開課：「沒有職稱晉升壓力的話，可能就不會主動想上了，畢竟準備一個公開課還



是要花很多精力的」(AR1111)，但是卻削弱了老師的內部動機。

「現在(教書第 10 年)要上公開課，好像更多的是為了職稱晉升的需要，要拼命想怎麼才能出彩、怎麼才能獲獎，不像以前剛教書的時候，(那時候上公開課)沒有這麼多壓力。現在達到(職稱晉升)需要的數量就好了，不想上這麼多了」(AL1114)

如同馬勇軍、徐靜竹(2008)發現當老師上公開課，只是為了獲得專家認可、評職稱的時候，不僅不利於該教師的專業發展，也會影響其上課的效果。而因為公開課的利益化、工具化，甚至出現老師為了能夠上更高層次的公開課勾心鬥角的事情。「我聽說英語學科的兩個資深老師，為了爭高級職稱，這段時間每次有公開課都搶著上，最後鬧到校長那去了」(AL1114)。其他動用人情、人際關係來達到上公開課目的事情，也在其他研究中有所呈現(張梅梅，2013)。

更重要的是，隨著教師職稱制度改革，教師職稱晉升空間的受阻，教師會更容易放棄或者減緩對公開課的投入，進而削弱專業發展的動力。

「現在職稱改革太讓人寒心了，每個學校的高級職稱名額是有限的，只有老師退休了，才能空出一個高級職稱的名額。我們學校每年就只有 1-2 個名額，要達到教育局的高級職稱的要求還是比較容易的，但是因為競爭的人太多，名額太少，不同學校自己制定不同的評選標準。我們學校的標準就主要看教學成績、服務年限(主要是班主任的年限)還有就是獲獎(包括公開課獲獎、學生輔導獲獎)。教學成績、服務年限其實大家都差不多，最大的區別是我

們文科老師哪有這麼多機會輔導學生參加比賽呢？結果評上的幾乎都是理科的老師。對於公開課（或者專業發展來說），我現在的狀態，就是不怎麼想動，很多事情都是逼自己做而已」（AR1111）

學者（潘希武，2014；張澤芳，2014）也發現如果教師職稱晉升制度讓老師覺得「不公平」或者「不合理」，那麼就會失去制度的設計的初衷，顯著的降低教師工作的積極性和主觀能動性的發揮。

### 三、怎麼上公開課：公開課「磨課」的爭議

正如林國凍等（2015）指出，「磨課」作為中國大陸公開課特有的一種備課方式，是指在團隊的協助下，把某一課的教學當成研究課題，以反覆、深入地學習、研究與實踐的歷程。磨課的目的是為了讓老師在公開課中有最完美的表現，這種完美表現包括教學理念、教學方法與教學語言等各層面。一般來說，磨課的時間與參與人員是按照公開課的層次來決定的。校級的公開課，一般 1 周左右的時間，主要由同一個年級或者同一個科組的語文老師進行團隊協助；區級的公開課則需要 2-3 周作用的時間，主要是同一個學校的科組老師以及外請的專家進行協助；而到了市級以上的公開課，則時間需要更長，參與到磨課團隊的老師有更多。路躍（2017）認為「磨課」也可以被稱為「同課再構」的公開課模式，是一種「同一內容+同一教師+連續改進」課例研究方式，對教師成長有很好的作用。許多優秀的教師從自身成長經驗出發，認為磨課階段，在整個教師團隊的幫助下對教學觀念、教學內容與教學技巧進行研磨，過程中所產生的碰撞與思考帶來專業的迅速提高與收穫，對其專業

發展影響巨大（呂慧玲、李連梅，2015；周文紅，2012；張玉強，2017；張輝，2010）。

如上文所述的公開課有對老師的年齡存在偏見，因此「磨課」的對象往往是中青年教師甚至是初任教師，那麼這種學習的意義就更為顯著。在吳俊憲（2014）的研究中也發現，僅僅是讓初任教師先到資深教師的班級進行觀察，然後再由資深教師到初任教師班級觀察的方式，就讓初任教師的教學表現進步快速。而「磨課」作為一個有更多「議課」和反饋的模式，對初任教師的幫助會更明顯。阿祥老師在成為老師後，學校讓他代表學校參加區級的青年教師公開課比賽（在該校公開課的機會是輪流參加的），以下是阿祥老師參加區級公開課比賽的磨課日程表：

表 3

阿祥老師公開課《小獅子》的「磨課」日程表

時間	事情	參與人員
10月3日	初定課文《小獅子》，自己完成初步的教學方案	無
10月8日	第一次集體備課，主要任務解讀課文，考慮是否有其他更適合的參賽篇章。對教學方案進行第一次修改。	小學低年級語文老師組（1-3年級）
10月13日	第二次集體備課。參賽教師說課，根據回饋意見對教案進行第二次修改。	小學組語文老師（1-6年級）
10月15日	第三次備課會議，參賽老師試講。根據回饋意見進行教案的第三次修改，並需要完成完整教案（教案需要具體到每一個詞語），並完成教學課件的設計。	校外教研員；小學組語文老師組長
10月19日	第一次試教（本班試教），根據試教後的回饋意見對教案進行修改，教案先初步定詳細文字稿。	小學組語文老師（1-6年級）

（續下頁）

(接上頁)

時間	事情	參與人員
10月20日	第二次試教(同校同年級借班試教), 根據試教後的反饋意見(包括學生反饋意見)對教案進行修改。	原本班級的語文老師
10月21日	第三次、第四次試教(同校同年級借班試教), 根據試教後的反饋對教案進行修改。	原本班級的語文老師
10月22日	第五次試教(同校同年級借班試教), 根據試教後的反饋對教案進行修改。	原本班級的語文老師
10月23日	第六次試教, 根據試教後的反饋(主要是自我反饋與學生反饋意見為主)意見對教案進行修改。	原本班級的語文老師
10月27日	第七次試教(跨校同年級試教), 根據試教後的反饋意見對教案進行修改。	語文組科組長、另外一所學校的小學語文老師
10月29日	第八次試教(外校借班), 正式確定教案。	副校長、校外教研員、小學語文科組全體老師
11月6日	提前一天到比賽場地考察、再次檢查教案教具, 並與曾經獲獎的老師進行探討	曾經獲獎的教師

註：本研究整理

從表格中，我們可以看到一個初任教師在將近一個月的磨課過程中，會得到專家、同僚的指導和意見反饋，並在八次試教的過程中，提升自己的教學理念，完善和糾正自己的教學技能以及教學語言。需要注意的有兩點：第一、「磨課」作為一個教學研究的平臺，參與的大部分老師都來自同一個學科，並在協助的過程中盡可能的從自我專業知識的角度提供自己對課程、教學的看法。「每個人都要有上公開課的機會，互相幫助是很正常的事情」(AR1111)。同時研究發現，在「磨課」的過程中也可以讓其他協助的語文老師獲得觀察、反思的機會，從給予意見研究中獲得專業成長，而產生較好的

學校教師文化（楊瑤，2012；蘇培園，2016）。第二、這些指導和反饋的意見一方面涉及教學的各個方面（包括教學理念的突出、教學目標設定的精準、教學過程的師生互動、教學內容的深度與廣度、教學方法的多元以及有效），另一方面又是非常具體與細節化（包括要求教師語言精練，教學時間精確到秒等）。教師對此雖然覺得很累，但是卻感覺有很多收穫。

「就是那一個月每天都死去活來，每天晚上都要熬夜去修改教案，連洗澡的時候都在想怎麼在環節上更出彩。收穫肯定是大的，好像忽然對做老師有「底氣」了」(AX1113)

「磨課最大幫助可能就是讓我明白上語文課對文本的研讀是非常重要的。還有就是讓我意識到我之前上課很容易被學生的問題帶著跑，之前都不覺得自己有這樣的問題，科組長聽了我上課後就馬上發現了。我記得他和我說，尊重學生的提問是很重要，但更重要的是把學生的提問與授課內容和全班同學的學習聯繫起來」(AL1114)

研究者認為「磨課」之所以對教師幫助特別明顯，主要這種方式可以看作是一次短時間的高效的教學行動研究。初任教師在根據公開課的目標，進行第一次的教學行動的時候，團隊會幫助其分析、反思課堂中具體發生的事件。教師得到針對性的具體指導意見去解決問題，並通過自我修正，產生新一輪的教學行動，再獲得團隊的回饋意見，如此循環。在「磨課」的過程中，教師能在教學環境中，能發現自我的教學問題，形成反省思考能力；能根據個人的決定採取行動，並監督行動的影響，也就是學習到在教學實施上能自我督導的歷程。另外，學校也會提供一個支援性的環境，包括在課程安排中，每週四的上午空出來給全校語文教師進行集體備課或

者教研討論，也包括針對不同的公開課比賽的評分標準，邀請不同的專家參與議課，使得「磨課」的目的能夠聚焦。

但是，研究者發現「磨課」作為一種教師專業發展的有效方式的，可能存在著在著影響學生學習成效的情況。一方面老師在「磨課」過程中，會投入較大的精力與時間到特定公開課的課程準備中，因此往往會減少對所教班級學生的關注與投入。如阿祥老師所說：公開課還是多少影響對學生的照顧，每天都在想著公開課的事情，班級工作可能就沒有這麼仔細（AX1113）。另一方面，老師選擇的公開課所教的內容並不是根據教學進度來選擇的，而是為了能夠在公開課中有精彩的表現。因此，在「磨課」試教的過程中，老師會不根據教學進度直接講授公開課準備的課程（例如，表格中阿祥老師的公開課就是根據其能力選擇，並不是按照教學進度進行），從而檢驗自己的教案以及增加對課程的熟練度，可能在過程中也產生了影響學生學習成效的倫理問題。

## 伍、研究結論：公開課影響與爭議背後的原因

我們看到中國大陸的公開課對於教師專業發展，特別是初任教師的專業發展有很大的影響與幫助。公開課提供了一個同僚專業知識對話、學習與反省的平臺以及情感支持的氛圍，在公開課的「磨課」與議課的過程中，教師可以進行同僚觀察與專業分享、對話的活動，促進教師進行自我覺察（優缺點）與省思（教學行為、信念等）、從而改進教學。同時在公開課的平臺中，形成擁有共同目的、相互支援的專業社群、並初步產生專業互助成長的教師文化。

但是研究中也發現在公開課的參與人選、參與動機、準備以及觀摩過程三個方面存在的爭議，主要包括：公開課給予中青年教師

更多專業發展機會與鍛煉的同時，也造成了資深教師專業發展的不利氛圍；公開課帶來的外在利益促進老師主動參與的同時，也削弱了老師的內在專業發展動力；公開課在準備的過程中讓老師產生行動研究的專業學習，也可能存在影響學生的學習成效的情況。那麼公開課的這種成效與爭議背後原因是什麼呢？

教育改革需要教師改變其教學方式，但是教學改革的內容並不能直接促使教師在教學中的變革，需要一系列教師專業發展活動的支持（Wilson & Berne, 1999）。對於教師專業發展活動的設計，可以分為「組織內向」(organization in) 方式與「個人外向」(individual out) 的方式，前者通過強調外在與教師的組織結構、評價機制、薪酬待遇的改變，而讓老師個人產生改變；後者則是關注教師自身知識、能力與意識的增強。研究發現，「組織內向」的專業發展方式讓教師產生壓迫感與壓力，並激發教師產生抗拒變革與成長的行為，可能會使得任何改革都止步於教室門外（操太聖、盧乃桂，2006）。

從這個角度看，中國大陸的公開課機制是屬於「組織內向」的方式，它通過對教師的薪酬、評價方式的激勵促使老師產生專業學習的行為，這也可以很好的解釋為什麼公開課有著較高成效的同時，也充滿了爭議性。例如，當公開課無法與教師外在利益產生直接關聯（職稱晉升、榮譽等）時，那麼老師就會產生拒絕公開課的心理和行為。從根源上，公開課機制中隱藏著「教師能力不足」的發展觀念，即是預先假定教師在專業知識和專業技能上存在不足，不能適應教育改革的需要，希望通過外力的介入來進行補救，最終獲得專業上的發展。公開課體現出的對資深教師的排斥、對外在利益的強調、評課時候對缺點的關注均是這種觀念的反映。盧乃桂

(2001)認為這種將教師「矮化」，視其為「有待提供」對象，而不是以積極的態度將教師的實踐知識加以肯定的觀念，勢必造成教師的反感、不滿與挫折感。而這也使得公開課產生負面的效果。

但是不能忽略的是，如黃錦樟、葉建源(2000)發現的，公開課作為一種在中國大陸習以為常的教師專業發展活動，成功帶動形成了一種開放教室、互相觀摩學習的教師文化。事實上，這種開放的文化建立並不是容易的事情，學者(Haep, Behnke & Stein, 2016)通過美國 50 名校長的課堂觀察發現，開放教室，讓教師處於觀察狀態雖然對教師教學、成長均有提高，但是老師會認為這是一種評估和控制措施，會感到壓力和恐懼，從而抵制課堂觀察。之所以產生積極的教學文化影響，研究者認為主要原因有兩點：第一、公開課的機制是從 50 年代就開始了，有其悠久的歷史脈絡，並且這個脈絡在教師培育機制上得以保存和發展。師培生在大學開始就經常在導師的帶領下一起備課、觀課並在實習的時候，有充裕的機會參與學校的觀課與教學，可以說公開課成為一種習以為常的活動。第二、「磨課」的意外出現產生了教師專業發展的要素。沒有任何文獻顯示是磨課制度是有意設計的，但是作為意外的實踐性的經驗制度，反而產生了學校教師同儕之間協商、互動的專業學習社群的行為，並創造出一個動態的學習環境。在這個學習環境中，團隊幫助教師走出安逸的舒適地帶，增長其自我發展的能量。Evans (2002)提出構成教師發展的最基本元素包括態度上的發展(包括動機、智識)以及功能上的發展(包括程式性、生產性)。教師在「磨課」的過程中，有更強的教學動機，對教學問題更具反思性(智識性發展)，對教學過程進行改變(程式性發展)，最終獲得專業的發展。



## 陸、研究建議

吳俊憲（2014）認為臺灣老師通過實習教師的上臺試教、國民教育輔導團教師的示範教學等方式，對公開課有一定的認識與瞭解。然而如林國凍等（2015）在對中國大陸學校的教師專業發展的觀察中提到，中國大陸與臺灣有著不同的制度文化與教師生態，中國大陸的教師競爭性與流動性更強，有著更容易服從學校規定的教師文化，圍繞公開課產生的專業發展也更容易實現，而在臺灣更多元化的教學氛圍下，可以借鑒啟發，但是難以照搬。研究者基於以上不同的脈絡背景，結合以上研究發現，對臺灣積極推動的「公開觀課與議課」以及後續研究，提出以下建議：

### 一、在公開授課政策實行之初，通過合理的獎勵機制提供教師專業發展的外在的動力

兩岸教育文化與制度不同，如果說大陸的公開課更側重在展示與示範類型，通過有分層次的規劃讓教師在產生專業發展的成效與文化的同時帶來負面效果。那麼臺灣的公開課在政策制定之初就較為強調研討課的性質，注重在教師專業素質和學生成效的提升。臺灣教育部（2017）認為，公開授課是指授課者共同備課後，打開教室的門進行觀課、議課。在友善、互信的氛圍下，和同儕討論，看見自己教學的不同面向，繼而激發改進的動力，並提升課程與教學的視野。然而正如陳幸仁（2012）指出，臺灣教師有較保守專業自主的心態與文化，缺乏集體對話的專業空間，教師對待評鑒（尤其是同儕聽課）有相當大的排斥和抗拒的心理。儘管臺灣教育部以及相關研討會，多次強調「公開觀、議課」主要是針對學生學習情況

和教師專業成長而開展。但是學生的學習情況與教師教學本來就難以區分，而教師專業成長往往也涉及到對教師評價。這也導致臺灣教育現場仍對於「公開觀、議課」的理解與想像存在較為巨大的歧異（林良齊，2018）。而大陸的教師互相學習的觀課文化與空間，恰恰是臺灣目前缺乏的。

因此，在公開觀課開始之初，可以考慮通過合理的獎勵機制提供教師專業發展的外在的動力。獎勵機製作為一種推動劑，可以為學校與教師的成長提供外在環境，給予教師的專業發展一定的肯定動力，有可能促使其產生正面的影響。在臺灣推動的教師評鑑之所以參與性與成效不高，其中一個重要原因是沒有設置激勵誘因，反而因為許多繁瑣、複雜的操作加重了自願參加的學校以及教師的負擔，評鑑成為了一種隱性的懲罰（吳俊憲，2014）。

提供合理的獎勵設置，指的並非是實質性的薪酬費用，更多可能是象徵性的榮譽獎勵或者更靈活的教學任務安排，例如現在有的學校讓資深教師作為初任教師或者實習老師的指導老師，並為此減免授課任務。適當的外在「獎勵」與「肯定」，既可以產生一定肯定性的動力，也不會削弱或者影響教師內在發展的動力。

## 二、在師資培育課程與教師實習過程中，引入公開課賽課與「磨課」的訓練方式

正如研究吳俊憲（2014）指出教師對於行政人員或者其他教師進班聽課有防衛的心態，不利於專業分享氛圍的形成。但是同時臺灣有較為完整的師資培育方式，師資培育、考核的機制也較為嚴謹。因此，可以在師培課程與教師實習過程中，嘗試引入公開課賽課與「磨課」的訓練方式。如上文所述，中國大陸的「磨課」以

比賽為核心，在過程中對初任教師的成長起了很大的幫助，如果放在臺灣的師培教育階段，可以更好的發揮其教學行動研究的內涵意涵，促成教師學習社群的建立，同時彌補現有培訓課程重視理論而忽視實踐的操作。同時，在「磨課」的基礎上，進行師陪生或者實習生的公開課賽課，可以形成教師打開教室互相學習的文化氛圍，也可以避免磨課在中國大陸運行過程中產生的對學生學習成效的影響。

### 三、邀請家長參與公開課的觀課、議課要慎重

中國大陸的公開課數量與種類都比臺灣的要多，但是中國大陸公開課幾乎很少主動邀請家長參加公開課的觀課、議課。而臺灣教育部（2017）則規定，學校應定期邀請家長參與教師公開授課或其他課程及教學相關活動，期能建立親師生共學之學校文化。但是家長參與公開課授課必然涉及到家長是否議課以及如何議課，是觀自己孩子的課堂還是觀非自己孩子的課堂等問題。

課堂觀察與議課是一件專業而困難的事情。研究發現（Ávila & Maria, 2018），教師普遍認為課堂觀察是一種不充分的教師評估工具。學校負責通過課堂觀察評估老師的人員，在擔任教師觀察員的中級管理角色和作為教師同伴的專業角色之間感到掙扎，也感到難以評估的困惑。伍嘉琪，熊治剛（2018）也發現即使是老師作為「專業回饋人員」進行觀課議課，都有可能因為專業成長計畫缺乏檢核，漠視被觀課老師持續專業發展的重要性；以及專業回饋人觀課領域非均其專長，則無法給予精準的教學回饋建議的情況。

更重要的是，王軼普（2018）認為公開課包含了重要的考評資源，它們通常迎合了學校管理者和觀課人員對好課的趨同認識。如

果家長參與到公開課觀看，是否容易產生一個非專業的好課評價，而讓教師失去教學自主與彈性呢？

#### 四、後續研究：網絡公開課的爭議

2015年開始，廣東省教育部門推動「粵教雲」網上智慧課室，這個平臺還可以將不同地區學校的公開課實現直播與交互服務（老師可以在觀看公開課直播過程中進行網絡討論以及課後視頻交流）。該平臺建設中小學網絡公開課的目的就是讓希望教師更方便的通過公開課的觀摩進行專業自主發展，從而幫助不同教育層次的學校均衡發展（餘憲澤，2017）。該網絡平臺的確解決了所在學校較偏遠的老師外出觀課的旅途不便，在時間與空間上都有很大的便利性。如同 Cunha、Bruns 與 Costa（2017）在巴西的研究也發現，通過 Skype 對課堂進行觀察反饋和專家輔導，也能對教師教學起到較大的幫助，並且還節省了成本。

但是受訪老師都對網絡公開課明確表示「不感興趣」，他們認為在網絡上看公開課缺了一點「感覺」，指的是缺少了對學生的觀摩，在網絡上看不到不同學生的反應與學習情況，也無法看到老師與學生的細緻互動。研究者認為可以進一步研究網絡公開課中出現的以老師教學展示為核心的觀課觀念與老師以學生學習成效為核心的觀課觀念的矛盾。

#### 五、後續研究：不同層次學校對公開課執行的差異

本研究在訪談教師的過程中發現，不同層次的學校對於公開課的操作與運行有比較明顯的差異。所有學校都執行每個老師每學期進行一次以上的校級公開課，但是在比較偏遠的弱勢學校，老師例

行的校級公開課往往流於形式，不僅缺乏事前的集體備課，在公開課結束後也不會有太多議課的過程。而在城市的重點學校，即使是校級的例行公開課，也認真的實行「磨課」和議課的過程。研究者認為這可能是與不同層次學校的教師素質、學校資源與教研氛圍有關，但是對於公開課的執行差距也進一步造成不同學校發展的差異擴大。

## 參考文獻

- 丁晶晶（2015）。改革完善中小學教師職稱制度。**中國人力資源社會保障**，**10**，28-30。
- 方志華、丁一顧（2013）。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉。**課程與教學**，**16**（4），89-120。
- 王軼普（2018）。公開課的話語資源、情感資源與考評資源分佈——兼論公開課異化問題的解決。**教育理論與實踐**，**38**（5），42-44。
- 王曉紅（2018）。淺談公開課的實踐偏離與回歸。**西北成人教育學院學報**，**3**（2），63-67。
- 伍嘉琪、熊治剛（2018）。教師專業發展實踐方案中專業回饋人員增能之可行途徑。**教育行政論壇**，**10**（1），121-143。
- 安富海（2013）。公開課問題再審視。**中國教育學刊**，**5**，52-55。
- 朱曉民（2008）。公開課與教師專業發展關係的調查研究。**課程.教材.教法**，**5**，83-86。
- 何江燕（2006）。評優課，只為“評優”？**江蘇教育**，**9**，35-39。
- 余文森（2006）。公開課再認識。**江西教育**，**2**（1），23-25。

- 吳宛縈（2016年10月26日）。把教室大門關起來！臺中市開放教師得拒觀課【新聞報道】。取自  
<https://www.nownews.com/news/20161026/2284488>
- 吳俊憲（2014）。**教師專業發展：評鑒、社群與議題**。臺北：五南。
- 吳麗君（2006）。「公開課」需要更細緻的規畫與配套。**臺灣教育評論月刊**，6（1），123-125。
- 呂慧玲、李連梅（2015）。“磨”出來的精彩——記山東省優質課一等獎“鳥”一節的磨課過程。**生物學通報**，7，56-59。
- 宋立華（2011）。追尋公開課中失落的道德。**教育理論與實踐**，17，43-44。
- 李廷洲、金晨、金志峰（2018）。中小學教師職稱改革成效如何？——基於多元評估理論的政策評估研究。**教育發展研究**，9，17-23。
- 李振峰、王在勇、李玲（2011）。公開課本真的回歸與建構。**中國教育學刊**，1，50-53。
- 杜鵑、王海軍（2007）。公開課呼喚走出偏見與歧視。**學校管理**，1，34-35。
- 尚川（2007）。公開課與常規課。**教育科學研究**，1，58-63。
- 周文紅（2012）。初探初中歷史有效課堂教學——對公開課《漢通西域和絲綢之路》“磨”課有感。**中學教學參考**，1，35-37。
- 于曉靜（2008）。公開課在數學教師專業發展中作用的個案研究（未出版之碩士論文）。首都師範大學，中國北京市。
- 林良齊（2018年7月6日）。全教會：觀課非評鑑 教師不用「教學表演」。聯合報。取自：<https://udn.com/news/story/7266/3238609>

- 林香吟、朱美瑰（2018）。推動教師專業成長落實十二年國教新課綱—以高雄市立瑞祥高中為例。**臺灣教育**，**710**（4），91-98。
- 林國凍、吳麗君、趙明仁（2015）。中國大陸一所名校公開課之探究：專業學習的視角。**教育研究與發展**，**11**（2），121-148。
- 胡定榮（2006）。影響優秀教師成長的因素——對特級教師人生經歷的樣本分析。**教師教育研究**，**7**，65-72。
- 胡智榮（2013年4月7日）。中國教育資源不平衡，貧富差距被逐步擴大【新聞報道】。取自  
<http://business.sohu.com/20130407/n371857620.shtml>
- 馬勇軍，徐靜竹（2008）。公開課中影響教師專業發展的內在因素研究—對三節公開課形成過程的比較。**課程·教材·教法**，**28**（12），70-75。
- 馬順林（2008）。初任教師教學能力發展狀況及其影響因素研究。華東師範大學課程與教學論碩士論文，未出版，中國上海市。
- 高慧斌（2016）。中小學教師職稱制度改革特徵與現狀分析。**教師教育研究**，**6**，25-31。
- 張天明（2014）。公開課審美的迷失與回歸。**中國教育學刊**，**4**，69-72。
- 張玉強（2017）。好課多“磨”——以一次市級公開課的“磨”課為例。**中學地理教學參考**，**4**，58-62。
- 張生斌（2011）。有關“磨課”的冷思考。**新課程研究**，**10**，28-33。
- 張梅梅（2013）。教師日常行動的社會學研究——以中學“市級教學比賽”人員選拔事件為例（未出版之碩士論文）。陝西師範大學，中國陝西省西安市。
- 張誠（2012）。我國中小學公開課的類型研究（未出版之碩士論文）。華東師範大學，中國上海市。

- 張毅、丁玉春(2012)。公開課促進職校教師專業發展的調查分析。  
**中國電力教育**，**29**，124-125。
- 張輝(2010)。磨課“磨”出了什麼——從一線教師的視角看“磨課”  
之利。**中小學教師培訓**，**6**,45-49。
- 張澤芳(2014)。中小學教師職稱制度改革探究。**教學月刊**，**8**，  
26-28。
- 張澤芳(2014)。我國中小學教師職稱制度改革探討。**考試週刊**，  
**52**，16-18。
- 陳旭(2006)。“公開課”的價值認識與開發。**教育科學論壇**，**1**，44-46。
- 陳幸仁(2012)。以微觀政治觀點探討教師專業發展評鑑之推動。  
**臺灣教育評論月刊**，**1**(7)，14-16。
- 陳昊(2014)。**公開課中教師表演的質性研究**(未出版之碩士論文)。  
西南大學，中國重慶市。
- 陳晶晶(2006)。對公開課價值的思考。**福建教育學院學報**，**11**，  
62-63。
- 游秀靜、唐淑華(2015)。因「被看見」而「能看見」：「學習共同  
體公開授課」對促進教師專業成長之個案研究。**中等教育**，**66**  
(1)，16-39。
- 黃錦樟、葉建源(2000)。**學校與改革——人本主義的傾向**。臺北：  
稻田出版社。
- 黃郁倫、鍾啟泉(譯)(2012)。**學習的革命：從教室出發的改革**(原  
作者：佐藤學)。臺北市：親子天下。
- 楊瑤(2012)。“集體磨課”，一種新型校本教研模式。**課程教材教學  
研究(中教研究)**，**11**，58-61。



- 葉佩君 (2015)。教師專業發展評鑑與公開觀課之我見。**臺灣教育評論月刊**，4 (1)，191-191。
- 路躍 (2017)。“同課再構式”公開課：生態取向視閥下初任教師專業發展的有效途徑。**中國教育學刊**，S2，86-88。
- 臺灣教育部 (2017)。**教育部辦理十二年國教課綱—教師公開授課與教學精進研習手冊**。臺北市：作者。
- 劉世雄 (2017)。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。**當代教育研究季刊**，25 (2)，43-76。
- 劉延川 (2006)。將“公開課”徹底埋葬。**當代教育科學**，17，58-60。
- 劉英霞 (2018)。“喧嘩”過後的公開課弊病探析及策略研究——以小學語文教學為例。**福建教育學院學報**，2，58-60。
- 潘希武 (2014)。中小學教師職稱改革的重新定位。**基礎教育**，11 (2)，93-98。
- 餘憲澤 (2017)。實施“粵教雲”工程,助推區域教育均衡發展。**中國教育資訊化**，10，13-15。
- 操太聖、盧乃桂 (2006)。學校變革進程中的教師壓力管理。**華東師範大學學報 (教科版)**，3，43-48。
- 操太聖、盧乃桂 (2007)。**夥伴協助與教師賦權——教師專業發展新視角**。中國北京：教育科學出版社。
- 盧乃桂 (2001)。教育改革潮中的教授和教師專業發展。**基礎教育學報**，10 (2)，73-100。
- 戴清 (2015)。公開課對小學教師專業發展影響的調查分析。**上海教育科研**，1,56-61。

- 韓國海 (2011)。中小學公開課的歷史沿革及其思考。《課程·教材·教法》，9，17-22。
- 魏志強，楊克瑞 (2018)。中小學教師職級制可行性思考。《上海教育科研》，9，59-62。
- 蘇培園 (2016)。磨課為抓手，建設學校教研文化。《福建基礎教育研究》，6，24-27。
- 顧明遠 (1999)。《教育大辭典》。中國上海市：上海教育出版社。
- Ceven, J. Ann.(2016) Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal Of Research In Science Teaching* ,53(3), 473-501.
- Cunha, N., Bruns, B., & Costa, L.(2017). Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?. *Policy Research Working Paper; No. 8156*. World Bank, Washington, DC.
- Ávila, d. L., & Maria João, T. S. (2018). Resistance to classroom observation in the context of teacher evaluation: Teachers' and department heads' experiences and perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 7-26.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11092-017-9261-5>
- Evans, R.(1996).*The Human Side of School Change:Reform,resistance,and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Haep, A., Behnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principals'

- perspectives on its relevance and problems. *Studies In Educational Evaluation*,49,1-6.
- Han, X., & Paine, L. (2010). Teaching Mathematics as Deliberate Practice through Public Lessons. *The Elementary School Journal*,,110(4), 519-541.
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
- Maxwell, J.(2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ni Shuilleabhain, A., & Seery, A.(2018). Enacting curriculum reform through lesson study: a case study of mathematics teacher learning. *Professional Development In Education*,44(2),222-236.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*,(24),173-209.



## 國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定  
2004.05.21 系務會議通過  
2004.06.29 系務會議修訂通過  
2007.09.14 系務會議修訂通過  
2008.06.26 系務會議修訂通過  
2008.09.22 系務會議修訂通過  
2008.11.03 系務會議修訂通過  
2011.10.14 系務會議修訂通過  
2015.12.28 系務會議修訂通過  
2017.06.07 系務會議修訂通過  
2018.09.26 系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
  - 1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以 5,000 字至 10,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
  - 2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。
  - 3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考文獻、附錄。
  - 4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第六版)。

- 5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。  
連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：  
[sinja8336@mail.nutn.edu.tw](mailto:sinja8336@mail.nutn.edu.tw)。
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 十、校正與抽印本
- (一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
  - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。
  - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。
- 十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

## 教育學誌撰稿格式

壹、來稿請用 A4 格式電腦打字，四界邊界為 2.5 公分，並以 word 文字檔存檔。

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

參、請附中、英文摘要，以不超過 300 字為原則。請在摘要下增加中英文關鍵字，以二至五個為原則。

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□1.

□□□(1)

□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體 18 號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體 14 號字，置中。

三、摘要(標題)：標楷粗體 16 號字，置中。摘要內容：標楷體 12 號字。(文的左緣和右緣需調整切齊)關鍵字：標楷體 14 號字。英文請用 Times New Roman 字體。

四、第一層標題：標楷體 16 號字。

第二層標題：標楷體 14 號字。

第三層標題：標楷體 12 號字。

五、內文、內文接續：新細明體 12 號字，分段落，左右對齊。

六、參考文獻：「標題」標楷體 16 號字，「內容」新細明體 12 號字。

七、圖表：置中，內容新細明體 10 號字。編號以阿拉伯數字撰寫。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。

八、行距：以「單行間距」為原則。

陸、參考文獻標註格式

依 APA 手冊(第六版)(American Psychological Association, 2009)所訂格式。

一、文中引註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼，(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，1955，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

#### (一) 中文資料引用方法

##### 1. 引用論文時：

(1) 根據艾偉(2007)的研究……

(2) 根據以往中國學者(艾偉，2007)的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1) 艾偉(2007)曾指出……

(2) 有的學者(艾偉，2007)認為……

3. 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：(艾偉，2007a)，或(Watson, 2007a)。文末參考文獻寫法亦同。

#### (二) 英文資料引用方式

##### 1. 引用論文時：

(1) 根據 Johnson(2007)的研究……

(2) 根據以往學者(Johnson, 1990; Lin, 1999)的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2) 有的學者(Lin, 1995)認為……

#### 二、文末參考文獻列註格式

(一) 如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三) 無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。

2. 專題全名(或書名)。

3. 期刊名稱及卷、期數。

4. 出版年度。

5. 頁碼。

(四) 請在中文書名、中文期刊論文名稱與卷數下面畫一橫實底線或採用黑體。請參閱(九)實例 1.(1)，2.(2)和 3.(1)。

(五) 外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(六) 請在外文書名下畫一橫實底線，或排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。



(七)外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱(九)實例 3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例 4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇薌雨 (1960)。心理學新論。台北：大中國。

(2)Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等 (1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

(2)Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.

3. 期刊論文

(1)蘇建文 (1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報，11，25-35。

(2)Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5 (20), 158-177.

(3)Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher – competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編 (1981)。比較教育。台北：五南。

(2) Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Praeger.

5. 編輯書籍中之一章/篇

(1)黃光雄等 (1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，教育研究所集刊 (34 期，頁 181-201)。台北：編者。

(2) Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation*

(pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

(1)黃光雄編譯 (1989)。教育評鑑的模式 (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版)。台北：師大書苑。

(2) Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

7.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

(1)林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自

<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

(2)Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teachingsupport network-01 special report 2*. Retrieved from [http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf)

## 教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年      月      日	投稿序號	
			(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(_____)
論 文 名 稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓	名	服務單位及職稱(全銜)
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	(O) (H) e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		FAX： 行動電話：
論文遞送方式	郵寄論文一份紙本(含教育學誌投稿者基本資料表)、電子檔務必 e-mail 傳送至 <a href="mailto:sinja8336@mail.nutn.edu.tw">sinja8336@mail.nutn.edu.tw</a>		

- 投稿地址：70005 台南市樹林街二段 33 號 電話：06-33111#613 執行秘書 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」

