



期許自己
 是一個點
 串連成線
 連結成面
 都是為了
 教出一個
 美好未來

ISSN : 1563-3535

高師
 教育
 研究

第貳拾柒期



國立高雄師範大學 教育學系 教育研究學會

教育研究

第二十七期

國立高雄師範大學

教育學系·教育研究學會

中華民國一百零八年十二月

目 錄

- 混齡教學作為偏鄉小校教育創新途徑之探討..... 溫芷涵...1
- 美國補充性教育服務政策沿革對臺灣補救教學之啟示
—— 從 NCLB 到 ESSA..... 黃騰葳...19
- 十二年國教與九年一貫課程英語文課程綱要之分析..... 吳榮爵...41

Educational Research

Vol.27, December 2019

The Department of Education &
Affiliated Graduate Students Association
National Kaohsiung Normal University

Discussion on Multiage Teaching as a Way to Innovate Education in Small Rural Schools	Wen-Zhi Han.....1
The Enlightenment from the evolution of American Supplemental educational services.....	Teng-Wei Huang ...19
Grade 1-9 Curriculum and Curriculum of 12 Year Basic Education.....	Rong-Jyue Wu.....41

混齡教學作為偏鄉小校教育創新途徑之探討

溫芷涵¹

摘要

本研究旨在探討在面對偏鄉教育的困境之下，偏鄉小校以混齡教學進行教育創新之實施。首先提出目前臺灣偏鄉教育所面臨的困境，其次說明混齡教學的意義及方法，最後分析何以混齡教學對於偏鄉小校，同時是機會也是挑戰。並根據上述探討，提出偏鄉實施混齡教學之具體作法供參考：(一)教師須理解、認同混齡教育的理念，並具備相關專業知能；(二)家長觀念須擺脫升學主義的束縛；(三)營造開放、支持、鼓勵的學校氣氛；(四)政府及主管機關宜提供配套措施協助混齡教學之推動。

關鍵字：偏鄉教育、教育創新、混齡教學

¹ 國立高雄師範大學教育學系碩士班二年級

Discussion on Multiage Teaching as a Way to Innovate Education in Small Rural Schools

Wen-Zhi Han

Abstract

The purpose of this study is to explore the implementation of educational innovation by multiage teaching in small rural schools. First of all, it puts forward the difficulties faced by the rural education in Taiwan, and then explains the significance and methods of multiage teaching. Finally, it analyzes why multiage teaching is suitable for small rural schools, and at the same time, it is also an opportunity and a challenge. According to the above discussion, this paper puts forward the concrete practice of implementing multiage teaching in partial township for reference: (i) teachers must understand and agree with the concept of multiage education, and have relevant professional knowledge; (ii) The concept of parents must be freed from the bondage of promotion; (iii) Creating an open, supportive and encouraging school atmosphere; (iv) It is advisable for the Government and the competent authorities to provide supporting measures to assist in the promotion of multiage teaching.

Keywords : educational innovation, multiage teaching, rural education

壹、前言

偏鄉地處偏遠、交通不便，而偏鄉學校教育資源較少、學生能獲得的文化刺激不足，種種因素造成偏鄉的劣勢處境，教育機會均等的理念普及，偏鄉教育的問題也開始日漸受到各界的關注。偏遠地區的學校在人口外流以及少子化的衝擊之下，學生不斷減少，甚至面臨廢校、併校的危機。為了解決偏鄉教育長期以來的問題，教育部透過執行計畫或方案，從各方面著手以改善偏鄉的教育，包括教育優先區計畫、攜手計畫、偏鄉數位關懷推動、特色學校相關計畫等（詹志禹、吳璧純，2015）。107年重新修訂《實驗教育三法》之後，實驗教育成為偏鄉小校轉型的新出路。

而隨著實驗教育的興盛，混齡教學也開始被重視，從許多文獻可以發現混齡教學在過去大多是在幼兒園實施，在少子化及都市化導致偏鄉學校規模縮小的脈絡之下，近幾年開始提倡在偏鄉小校進行混齡教學。

高雄市寶山國小自104學年開始，受高雄市教育局指定，參與教育部委託政治大學所辦理之「偏鄉學校型態實驗教育計畫」，實施混齡實驗教學。寶山國小教師指出混齡教學的結果是課程無法清楚、完整地上完，而教師在無法兼顧各種程度學生的情況下，會造成犧牲部分學生，而使學習不完整。在混齡實驗教育實施三年後，寶山國小於校務會議表決通過不續辦（黃文政，2018）。

寶山國小為實施混齡教學的先鋒學校，但也成為第一所停辦的學校，這樣宣告失敗的實驗結果令人感到疑問，實施混齡教學是否需要先具備某些先備條件？或是混齡教學的實施須注重哪些層面？本研究透過文獻分析方式，分別論述目前台灣偏鄉教育所面臨的困境，以及混齡教學的意義及方法，最後分析混齡教學對於偏鄉教育有何啟示，並依據研究結果提出結論與建議。

貳、臺灣偏鄉教育目前所面臨之危機

臺灣的城鄉差距極大，根據教育部（2017）公布的數據顯示，臺灣的國中小約有 33% 的學校為偏遠（含特偏）地區學校，其中偏遠地區學校數量最多的是 109 所台東縣，而台北市則完全沒有偏遠地區學校。而臺灣的偏鄉往往因為位居偏遠、交通不便、文化不利等因素，形成資源的匱乏，偏鄉教育除了城鄉差距的問題之外，也面臨許多危機。大致可以分為以下幾個面向：

一、少子化與人口外流使學生不斷流失

近年來少子化日趨嚴重，對教育現場造成巨大的衝擊，再加上偏鄉因為地理位置偏遠、交通不便，各種推力使得人口外流至其他都市地區，少子化及都市化的現象，不但使偏鄉學校學生數不斷減少，同時加劇了城鄉之間的落差。偏鄉小校面臨裁併校的問題備受討論，持正反意見的兩方各有所依據：支持小校整併論者認為可達節約教育經費、提升教育品質、提升學生競爭力等效用；而反對小校整併者則主張偏鄉學校不只是學校，更是社區的精神堡壘及教育中心，若是將學校廢棄將可能造成惡性循環（陳韻如，2018）。

綜合潘淑琦（2017）和陳韻如（2018）的觀點，人口流失除了使偏鄉學校面臨裁併問題之外，由於學生數量少，依照學生人數補助的教育經費分配不足，教育資源分配不均，學校的經營因此而產生困難。此外，同儕之間互動交流的機會減少，缺乏競爭力，更缺乏團體合作學習的情境，將對學生的學習品質造成不佳的影響。

二、家庭弱勢背景之學生比例高

偏鄉大多屬於經濟弱勢或是文化不利地區，來自弱勢家庭背景的學生數比例高，包括低收入或中低收入戶、隔代教養、單親家庭、新移民文化背景等等。偏鄉弱勢家庭功能不彰，學校教育是學生學習的管道，也是改變原生家庭功能不足

的機會，因此學校對於偏鄉教育扮演著相當重要的角色及功能(潘淑琦，2017)。

除此之外，牟嘉瑩、楊子嫻(2016)表示偏鄉家庭花費在教育上的經費較少，尤其是弱勢家庭的教育資源是明顯不足的，其中包括電腦、網路設備、課外讀物以及補習學才藝的機會等。如前所述，由於偏鄉多屬於經濟弱勢地區，偏鄉家庭經濟能力較差，在教育方面投資的經費自然也較少，家長大部分的時間和心力都在賺錢養家，無暇顧及孩子的課業，也間接地造成孩子的學習動機低落。

三、偏鄉學生之生活經驗的落差

學生的測驗成績是社會大眾最常拿來衡量學校績效的途徑之一，但是當大型測驗的命題內容涉及生活情境，有時會發生與偏鄉學生們的生活經驗差距甚遠的情況，沒辦法實際評量其在測驗中的水平(吳美瑤，2017)。抑或是學習的課程內容與生活經驗的差距，而使學生無法有效的學習，潘淑琦(2017)指出偏鄉的學生在課本所學習到的知識，無法和日常生活的經驗做連結。甚至在升學制度方面也對偏鄉學生不利，十二年國教的超額比序規則，讓這些沒有能力參加各種比賽、學習才藝的偏鄉學生影響了比序表現(牟嘉瑩、楊子嫻，2016)。這些落差不但對學生的學習形成難以突破的無形阻礙，更加劇偏鄉學生與都市學生的差異，最後形成了強者更強，弱者更弱的景況。

四、缺乏穩定、優良的人力資源

偏鄉缺乏資源，於是各界開始補助、捐贈各種設備給偏鄉學校，在近幾年來，偏鄉的硬體設備資源已經漸趨完善，然而真正嚴重缺乏的人力資源卻無法補足。優秀且具有教學熱忱的教師是帶動偏鄉教育的動力，但長久以來，偏鄉的教師流動率高，教師可能因為生涯規劃、交通不便、生活機能不佳等因素，環境的各種推力再加上誘因不足，促使教師不願意繼續留在偏鄉。

何俊青(2017)認為現行教師甄試制度無法篩選出具有服務熱誠的教師，應

補齊偏鄉正式教師的員額，使真正優秀、願意服務的代理教師成為能夠繼續留在偏鄉的正式教師；另一方面指出偏鄉小校的教師負擔在於行政業務上，因此應該透過增加中小學的專任行政人員，以減輕偏鄉教師負擔。

基於上述之困境，教育部曾提出各種計畫、法規命令試圖協助改善偏鄉教育的落差。在《公立國民小學及國民中學合併或停辦準則》中，明確規定學校停辦、合併的限制，並在規範學校得辦理混齡編班、混齡教學。

教育部（2015）將民國 104 年訂為「教育創新行動年」，函頒「偏鄉教育創新發展方案」，將偏鄉學校定位為「知識中心」、「文化中心」及「創業中心」，方案架構包含四大面向：「實驗教育、教育創新」、「數位融入、虛實共學」、「資源媒合、社群互聯」、「看見改變、典範分享」。其中，「實驗教育、教育創新」鼓勵偏鄉學校申請辦理實驗教育，更透過多軌方案併行試辦實驗課程，試辦方案當中就包括混齡教學的實施。教育部同時委託國立政治大學實施「偏鄉學校型態實驗教育計畫」，成立推動中心辦理相關論壇、師資培訓課程，協助推動混齡教育的試辦，而此中心至今成為「臺灣實驗教育推動中心」。

民國 106 年公布《偏遠地區學校教育發展條例》，以落實教育機會平等，並確保各地區教育發展均衡。在條例第十條規定偏遠地區學校若實施混齡編班或教學，其課程節數不受課程綱要有關階段別規定之限制。從這些計畫及法規的規定，對於發展偏鄉教育推出積極性措施，可見政府及各界都肯定混齡教學為改善偏鄉教育的契機，並且也鼓勵偏鄉發展多元創新的教育方式，以「翻轉」偏鄉弱勢的困境。

參、實驗創新之混齡教學的理論及策略

一、教育的實驗創新

教育部公布《實驗教育三法》，以鼓勵教育實驗與創新，促進教育多元化發展。何為教育的實驗與創新？詹志禹（2017）指出實驗與創新是在同一個行動歷程的不同階段：實驗在於追求創新，而創新在追求有價值的突破。混齡教學為教育上實驗創新的其中一個方向，有別於傳統藉由年齡、年級來分班進行教學的方式。

二、混齡教學之學習理論基礎

混齡教學（multiage teaching），按照中文字面上的意思來解釋，即是一種採用「混合年齡的教學方式」。而根據吳清山（2016）的解釋，混齡教學是指教師設計適合不同年齡的課程內容，在混齡班級當中進行各種教學活動。實施混齡教學時，與其相關之學習理論基礎分別說明如下：

（一）發展心理學的觀點

從發展心理學的角度出發，每一個獨立個體的發展狀態都是具獨特性的，不應該以傳統的年級區分方式，將同一年齡的學生安置在同一個班級。而混齡教育主張學習情境應該要考慮到每個學生的個別需求，允許他們在不同時間以不同學習速度及學習方式，達成預定的學習目標。這樣的觀點也和幾位教育學家的主張類似，蒙特梭利（Montessori）、皮亞傑（Piaget）和杜威（Dewey），他們也都提倡依照兒童心智發展階段與狀態來進行教育（陳聖謨，2015）。

（二）社會建構論及社會學習理論

在混齡教學的環境當中，學生常會需要透過合作學習的方式來完成學習任務，在學習過程當中若是遇到困難，也能夠尋求同儕的協助，進行互相助與交流。這

種合作學習方式源自於維高斯基 (Vygotsky) 的社會建構論，社會建構的觀點主張學習情境影響學習的重要性，學生在由異質性同儕所組成的環境中，透過與他人分享知識、切磋交流、觀摩學習以及同儕教導，而建構學習 (陳聖謨，2015)。其「進側發展區」的概念，也強調透過同儕或教師的協助與支持下，建立鷹架而能夠順利解決問題。

實施混齡教學時，學生在合作學習以及同儕教導的互動之中，也會藉由觀察學習和模仿的方式，而產生個人的學習，此即符合班杜拉 (Bandura) 的社會學習理論 (陳黎娟，2018)。由此可知，混齡教學重視社會情境對學習的影響，並且支持同儕互動有助於學生的學習。

(三) 學生中心的進步主義

混齡教學的實施，重視學生的個別差異，教師需設計出適合不同學習進度的課程內容，以便在充滿異質性的混齡班級中進行教學活動。兒童中心取向的教學主張學習情境及課程安排，應配合學生發展的特性，使其能夠適合學生的學習。相對於以教師為中心，混齡教學關注的是學生要學到些什麼，而不是教師要教完什麼，是符合學生中心取向的方法，滿足學生的個別需求，並順應其不同的學習型態 (吳清山 2016；陳聖謨，2015)。

三、混齡教學之教學策略

混齡教學的教學策略主要包含：差異化教學、探究式教學、合作學習以及協同教學 (林新毅、鄭章華、廖素嫻，2016；陳黎娟，2018)，以下將逐項分別說明之。

(一) 差異化教學

每位學生都具有其獨特性，而差異化教學的重點就在於，教師能夠因應學生學習需求與特質的差異性，設計多元豐富的教學活動，提供適合個別學生的學習。

為了有效回應此差異性，教師須突破傳統教學的框架，在學習內容、過程及結果上進行調整與修正。在差異化教學，教師能夠靈活運用多元的教學策略和教材教法，且能因應學生的特質採取適切的教學，幫助其發揮潛能，以達到最佳的學習效果（林思吟，2016；陳黎娟，2018）。

（二）探究式教學

探究式教學重視學生的學習興趣，強調讓學生運用自學能力對有興趣的學習主題進行探究。這樣的學習方式通常是跨領域的，因此多會採用主題式的學習，與傳統的分科學習方式不同，沒有明確的學科分類的界線。探究式教學法從了解問題、問題解決出發，引發學生的學習動機，並進一步促進學生自學的能力（林新毅、鄭章華、廖素嫻，2016；陳黎娟，2018）。

（三）合作學習

混齡教學與傳統教學不同之處包括強調個別化學習及合作學習，且不鼓勵競爭式的學習（吳清山，2016）。合作學習係藉由學生同儕之間的互助合作達到學習的效果，在一般同齡的班級當中，分組合作學習通常會使用異質分組，將不同程度的學生編排在同一組，以達到由能力高的學生協助能力較低之學生的互助合作效果。而在混齡教學的情境當中，不同年齡的學生組成本身就具有異質性，因此自然能夠善加利用此異質性，透過教師的引導，讓學生建立夥伴關係，共同完成學習任務，產生合作學習。

（四）協同教學

在混齡教學的實施過程，當教學活動涉及不同的學科領域，就能夠使用協同教學來幫助建構出跨領域的主題式課程。協同教學使課程內容能夠涵蓋不同領域的知識內容，這樣跨領域的教學活動更符合實際生活情境，讓學生更容易產生連結。教師也能藉由協同教學的過程當中，獲得相互切磋交流的機會。丘愛鈴（2001）

認為協同教學是能夠促進混齡教學的實施的方法，除了幫助學生多元智能與人際互動的發展，更能夠形成學校教師專業成長的文化。

肆、混齡教學為偏鄉小校之轉機

一、支持偏鄉小校實施混齡教學的理由

(一) 鼓勵進行教育的實驗創新

詹志禹、吳璧純(2015)提出偏鄉學校擁有廣闊的自然資源，雖然缺乏社會及文化資源，升學氛圍也不如都市地區，但這樣的環境反而更適合發展實驗創新的教育方式，混齡教學就是其中一個做法，透過有別於傳統教學的方式，讓孩子能夠突破升學主義式的記憶和背誦，獲得成就感、自信心，進一步達到有效的學習。

(二) 解決某些現實層面的問題

偏鄉小校的學生數量少，為了提供給學生更多互動交流的機會，混齡教學則提供了一種解套辦法；而教師方面也能因為實施混齡編班或混齡教學，而挪出人力以補充其他方面的工作，如：補救教學、行政支援等，使學校能更有彈性的整合教育資源，並且維持學校正常運作(李建彥，2018；林新毅、鄭章華、廖素嫻，2016；陳黎娟，2018)。對偏鄉學校來說，實施混齡教學不但是種教育創新，更具有能讓學校轉型繼續生存下去的必要性。

(三) 讓學生有更好的學習效果

混齡教學能緩解因學生數量少而缺乏互動的問題，增加學生之間互動交流而產生學習的機會，且吳清山(2016)、國立政治大學創新與創造力研究中心(2015)和詹志禹、吳璧純(2015)皆指出混齡教學的實施方式，能補足傳統依年齡分班

的缺失，讓班級的組成更接近於家庭和真實的社會情境，透過混齡教學的分組合作與互助，而促進異質之間的互動與學習。當班級成員的年齡不一，會形成有如家庭或真實社會的環境，能夠幫助學生提早適應社會生活，有助於提升社會能力及人際關係的建立。

（四）混齡教學成為國際趨勢及相關研究支持

混齡教學在國外有許多相關的研究，也大量地實際運用於教學現場當中，而目前在國內實施混齡教學的環境，大多集中於幼兒園，近幾年因應實驗教育風潮，轉而將混齡教學推動至偏鄉小校。推展混齡教學，並不是要盲目地跟上國際潮流，而是抱持混齡教學將有助於偏鄉地學習的正面信念而來。雖然國內混齡教學的經驗尚未成熟，但在國外除了有許多研究結果支持、肯定混齡教學對學習成效及學生的社會能力的養成有所幫助，一些先進國家推行的成功經驗亦可作為臺灣實施混齡教學的借鏡（國立政治大學創新與創造力研究中心，2015；陳聖謨，2015）。

二、偏鄉實施混齡教學的挑戰

（一）學生之間的個別差異

學生是一個個獨立的個體，不同學生之間本來就會存在個體差異，而混齡教學將不同年齡的學生，安排在同一個教學情境中進行學習，因此須面臨的第一個挑戰，就是學生之間的差異性。面對學生的個別差異，教師可以透過對學生背景、興趣以及學習特性的瞭解，幫助設計、規劃出合適的學習目標和內容（陳黎娟，2018）。林新毅、鄭章華、廖素嫻（2016）也指出可結合校本研究與行動研究的方式，分析學生的學習經驗，搭配適性的教材內容和目標，以提供適合個別學生的差異化教學。就此問題點而言，代表著混齡教學的教師要有更大的耐心和愛心，去支持並包容學生的個別差異，除此之外，還需要加強差異化教學的知能，以配合混齡教學的實施。

（二）家長和環境形成的阻力

在推動、實施混齡教學時，大環境的氛圍和家長傳統的教養觀念，可說是阻礙混齡教學執行的絆腳石。「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統觀念及升學主義的迷思，再加上不夠瞭解混齡教學的進行方式和理念，家長不是認為會造成孩子學得不夠多，就是擔心孩子跟不上別人的學習，因而無法成為支持混齡教學的力量（陳聖謨，2015；李建彥，2018）。偏鄉弱勢家庭的比例高，除了經濟條件較差，也有很多隔代教養的案例，大多數偏鄉家長的想法可能較傾向於傳統，對於新的教育方式保有保守謹慎的態度。因此，要使混齡教學能夠成功在偏鄉推展，很重要的環節之一就是家長。校方針對家長方面先進行充分的說明和宣導，而教師與家長保持暢通的溝通管道，使其能夠因瞭解而支持混齡教學，更進一步積極參與孩子的教育過程，同時發揮家庭教育的功能，將能夠達到多贏的局面。

（三）課程規劃與評量方面

混齡教學有別於傳統的教學方式，教師要在同一時間同時面對不同發展、不同程度、不同學習進度的學生。綜合林新毅、鄭章華、廖素嫻（2016）及陳黎娟（2018）的觀點，因混齡教學涉及不同年齡層的學習，通常沒有能夠直接對應的教材，教師往往需要藉由自編教材、自行設計課程內容，有時還需配合跨學科、跨領域的合作，進行整體且長遠的規劃，才不至於讓學習內容重複、缺漏。

同時，在學習評量的配合上，因應混齡教學多元的教學方法，除了紙筆測驗外，適合運用多元的評量方式，利用課堂觀察、實作、學習態度等，綜合採納認知、情意和技能方面的能力，一方面適時瞭解個別學生的學習狀況，另一方面可依據評量結果調整教學策略，確保教學方法能有效達成學習目標。綜合上述，不論是教材需由教師自行摸索建構，或是須搭配多元、複雜的學習評量方式，這些因素都將使得課程整體的規劃難度大增，而成為混齡教學的一個挑戰。

(四) 教師為混齡教學的重要關鍵

吳清山(2016)指出教師作為混齡教學的關鍵人物，應注意：1.承認學生的多樣性及複雜性；2.了解學童身心發展狀況、背景、程度、經驗；3.相信學生為主動學習者；4.掌握學生的學習方式、學習狀況；5.協助學生連結與整合新舊學習經驗。由此可見，教師所擁有的專業能力為混齡教學成敗的重點。

教師經營混齡教學時，面臨之困境主要可以分為三大方面：教師專業能力的成長、教師的工作負荷量以及教師專業社群組成，這三方面的問題都對偏鄉推行混齡教學的結果有決定性的影響，以下分別說明之。

混齡教學之教師對於混齡教育的理念及精神要有一定瞭解並認同，且需進行課程的轉化與設計、安排創新的教學活動，相當重視教師的專業能力與成長(陳黎娟, 2018)。混齡教學與主流的年級分班式的教學，在課程規劃、課堂教學、學習評量等各方面，都有截然不同的特性，因此需要更加注重教師差異化教學及相關知能的專業成長。然而進行混齡教學所須的相關知能，卻沒有被列入師資培育或教師進修的過程當中(林新毅、鄭章華、廖素嫻, 2016)。

此外，混齡教學需掌握更複雜多元的教學相關技能，也增加了教師的工作負荷量(陳聖謨, 2015)。由於偏鄉學校在社區佔有重要地位，偏鄉的教師常需扮演各種多元的角色，實施混齡教學需要增加更多的備課時間，在課堂上要兼顧多種進度的學習，於是對偏鄉教師而言增添許多負擔，而成為混齡教學在偏鄉實踐的挑戰。

針對教師課程轉化的困難，教師專業社群成為輔助的力量，教師在社群中利用教學經驗及知識的分享與互動，幫助課程設計與轉化，增進正向的教師專業成長(李建彥, 2018)。但因偏鄉師資少、流動率高等因素，專業社群的組成在偏鄉學校有一定難度，可透過外界資源的引入，來激發偏鄉教師成長的內在動力，進而建立長期運作專業社群(馮莉雅, 2017)。

(五) 行政上可提供的支援

要達到成功的混齡教學，行政方面的支援也是重要關鍵。綜合林新毅、鄭章華、廖素嫻(2016)、陳聖謨(2015)與陳黎娟(2018)的觀點，分別對教師、課程及整體營造方面提供對應的支援：

首先，針對教師專業發展方面，配合混齡教學所需的相關知能，需要有支持教師專業成長的體系，提供教師更多更實用的專業進修及增能培訓，例如差異化教學、跨領域協同教學、探究式教學、合作學習等。除了一般的課堂教學之外，偏鄉教師行政業務的負擔繁重，是影響其教學成效的因素，因此對偏鄉教師而言，透過行政業務減量，將能夠使他們更專注於教學活動上，以確保學生的學習品質。

第二，在課程規畫方面由於缺乏相應的教材，教師需自行設計規畫課程活動，是實施混齡教學的困難點，政府或主管機關欲協助混齡教學之進行，宜提供跨年級、混齡教學之課程架構規劃的協助，減輕教師需從零開始設計教學活動的負擔，更確保課程的品質，而對學生之學習有所提升。

最後，在學校整體氛圍的營造，可以創造開放、支持與鼓勵的學校氣氛，並提供教師專業自主、創新教學的彈性與空間，配合一些制度、系統、空間設備和資源的整合與協助，例如：彈性的排課、跟上混齡教學的課表或學籍系統、教室空間及硬體設備的靈活運用等，藉著各方面的支援，使學校整體成為有助於教師實施混齡教學的後援力量。

伍、結論與建議

如前所述，偏鄉學校的學生數量正在因少子化及都市化的雙重衝擊而逐漸下降，臺灣的偏鄉小校數量眾多，因法規的規定及學校重要地位的前提之下，將學校停辦或合併有一定的限制。在擴大實驗教育政策，實驗學校暴增的趨勢之下，偏鄉教育也興起了一股變革、創新的風潮，對於面臨眾多困境的偏鄉小校而言，混齡教學即是適合其轉型或從事教育實驗創新的途徑之一。混齡教學與傳統教學方式大有不同，教師須具備相關知能，家長須改變保守古板的觀念，學校須因應此種創新教學方式有所改變。而偏鄉小校本身在各方面的發展有其限制，因此實施混齡教學需要針對其限制之處做出應對的措施。本研究根據分析之結果，得出混齡教學有在偏鄉實施的重要價值，並依據結果提出偏鄉在實踐混齡教學之具體做法以供參考。

一、教師須理解、認同混齡教育的理念，並具備相關專業知能

混齡教學與傳統教學方式有著迥然不同的教學方式，而教師為混齡教學的重要關鍵，從學生的個別差異、家長觀念的迷思到課程的建構，都需要經由教師的專業能力來突破困境、跨越難關。因此教師自身應該對於混齡教育的理念以及實施的方法有所瞭解，並且具備相關專業知能。

二、家長觀念須擺脫升學主義的束縛

家長觀念的改變與支持是能否成功推行混齡教學的重要關鍵，因此家長應該拋開傳統及升學主義的束縛，以孩子的學習為中心，陪伴著孩子成長，追求孩子在各方面能力的養成。

三、營造開放、支持、鼓勵的學校氣氛

學校方面可以營造開放、支持與鼓勵的學校氣氛，鼓勵教師創新和成長，成為支持教師實施混齡教學的力量。同時並可透過外界力量的引進，協助教師組成專業社群，以利於課程的設計與轉化。

四、政府及主管機關提供配套措施協助混齡教學之推動

政府及主管機關可以提供配套措施以協助混齡教學在偏鄉能夠成功推動，例如師資培訓及進修方面的加強，教師的行政工作減量，以及在課程架構規劃上提供輔助。

混齡教學有在偏鄉實施的價值，但因偏鄉的問題複雜，單純鼓勵偏鄉小校轉型、創新，往往無法順利解決實際上的困境。混齡教學的關鍵在於教師，而偏鄉最嚴重的問題也來自於不穩定的師資。因此，要改善偏鄉教育，勢必要對穩定偏鄉師資方面有相對應的策略。期望透過多方面的協力與配合，混齡教學也能為偏鄉小校注入一股新能量。

陸、參考文獻

公立國民小學及國民中學合併或停辦準則（2017 年 1 月 9 日）。

丘愛鈴（2001）。勇闖「愛麗絲仙境」—跨年級協同教學之設計與實施。*師友月刊*，409，54-60。

牟嘉瑩、楊子嫻（2016）。點亮教育的「心」燈火—偏鄉教育。*臺灣教育評論月刊*，5（2），4-6。

何俊青（2017）。偏鄉教育問題的迷思。*臺灣教育評論月刊*，6（9），15-19。

- 吳美瑤(2017)。時代變遷中的偏鄉教育及其師資問題。**臺灣教育評論月刊**,6(9), 20-22。
- 吳清山(2016)。混齡教學。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**,第8期。
- 李建彥(2018)。實施混齡素養導向課程教師教學觀點轉化之研究：以一所偏鄉國小教學團隊為例。**雙溪教育論壇**,7,135-171。
- 林思吟(2016)。淺談差異化教學。**臺灣教育評論月刊**,5(3),118-123。
- 林新毅、鄭章華、廖素嫻(2016)。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施—多重個案探究。**教育實踐與研究**,29(2),1-32。
- 偏遠地區學校教育發展條例(2017年12月6日)。
- 國立政治大學創新與創造力研究中心(2015)。偏鄉學校型態實驗教育計劃。臺北：國立政治大學創新與創造力研究中心。線上檢索日期2018年12月20日，取自 <http://u.camdemmy.com/sysdata/doc/9/94c239f3f07cedfe/pdf.pdf>
- 教育部(2015)。偏鄉教育創新發展方案。臺北：教育部。線上檢索日期2018年12月18日。取自 <https://goo.gl/9Z7fnr>
- 教育部(2017)。106學年度偏遠(含特偏)地區國民中小學校概況。取自 <http://stats.moe.gov.tw/remotegis/>
- 陳聖謨(2015)。偏鄉迷你小學推展混齡教學的理路與出路。**2015海峽兩岸教育學術研討會**，嘉義。
- 陳黎娟(2018)。非主科混齡教學實施現況之研究—以一所實驗小學為例。**學校行政**,113,119-138。
- 陳韻如(2018)。學校不見了？—再思偏遠地區中小學併校廢校議題。**臺灣教育評論月刊**,7(3),187-193。

馮莉雅 (2017)。偏鄉學校教師專業學習社群的運作困境和解決方法。臺灣教育評論月刊，6 (10)，51-53。

黃文政 (2018 年 3 月 26 日)。混齡實驗教育停辦 教團批把原民小孩當白老鼠。臺灣時報。取自 <http://www.taiwantimes.com.tw/index.php>

詹志禹 (2017)。實驗創新與十二年國民基本教育。課程與教學季刊，20 (4)，1-24。

詹志禹、吳璧純 (2015)。偏鄉教育創新發展。教育研究，258，28-41。

潘淑琦 (2017)。初任校長從實踐經驗中開拓偏鄉教育之研究。嘉大教育研究學刊，38，35-69。

美國補充性教育服務政策沿革對臺灣補救教學之啟示——

從 NCLB 到 ESSA

黃騰葳²

摘要

2001年布希總統於簽署《沒有孩子落後法案》(NCLB)，實行績效責任導向的補救教學系統：補充性教育服務(SES)，希望藉此彌補弱勢學生成就差距。推行後卻面臨標準難以達成、行政繁瑣、無法有效改善學生成績等問題。歐巴馬總統於是在2015年簽署《每個學生成功法案》(ESSA)，給予各州更多教育資源配置上的自由，並宣布改變SES的實施方式，為美國補救教學的重大里程碑。

本文分別審視從NCLB到ESSA美國補充性教育服務的政策沿革，以及台灣補救教學困境現況之相關研究，試圖借鑑美國補救教學政策改革經驗，回答以下問題：一、美國的補救教學政策內涵有何啟示？二、過去的SES制度能否回應台灣補救教學的當前困境？三、若否，ESSA的新制能否改善這些困境？最後對我國補救教學施政方向提出綜合建議。

關鍵詞：每個學生成功法案、補救教學、補充性教育服務

² 國立高雄師範大學教育學系碩士班二年級

The Enlightenment from the evolution of American Supplemental educational services

Teng-Wei Huang

Abstract

After the president Bush signed the No Child Left Behind Act (NCLB) in 2001, Supplemental Educational Services (SES) , a remedial education system with accountability, was executed. However, after the implementation, many problems have emerged, such as cumbersome administration, unable to effectively improve student performance. Thus, President Obama signed the Every Student Succeeds Act (ESSA) in 2015, promised to give states more freedom in their distribution of educational resources, and changed the way of SES, marking a major milestone in remedial education in the American.

The paper examines the evolution of remedial education policy of American from NCLB to ESSA, and the current situation of remedial education in Taiwan, aims to answer the following questions by referring to the reform experience of American remedial educational policy: Could the SES respond to the current dilemma of remedial education in Taiwan? If not, will ESSA be able to improve these difficulties? Finally, the paper puts forward the comprehensive suggestions to the administration direction of remedial education of Taiwan.

Key words: Every Student Succeeds Act (ESSA) , Remedial education, Supplemental educational services (SES)

壹、 問題背景

美國補救教學的精神可追溯自 1965 年詹森總統喊出「向貧窮宣戰 (War on Poverty)」的口號，並提出中小學教育法案 (ESEA)，其中第一章 (Title I) 對弱勢學生學業成就的重視。至 2001 年小布希總統為回應國內提升教育品質的聲浪，將 ESEA 重新簽署為 NCLB 法案，並導入教育績效責任，設立「年度適當進步」 (AYP) 標準，並對領取聯邦政府 Title I 經費且未達 AYP 標準的學校提出學校改進計劃 (School Program Improvement) 的一系列要求：包含撰寫改進計畫書、協助校內學生轉學，甚至於強制介入，將學校私有化或重整為特許學校 (Charter school)。其中一項要求便是連續兩年以上未達 AYP 的學校，必須撥出 20% 的 Title I 經費提供低收入家庭免費的補充性教育服務 (Supplemental educational services, SES) 及教育選擇權 (Frederick M. Hess & Michael J. Petrilli, 2006)。以期彌補學生間——特別是次團體 (Subgroup：指少數族裔、特教學生、英語學習者與低收入戶) 與其他學生的差距，相當於台灣的補救教學制度。

然而立意良善的 NCLB 推行後卻產生許多困境，如年度適當進步與適任教師比例 (HQT) 的標準過高難以達成、相關行政配套的負擔過重等。SES 方面則面臨師資難尋、檔案建置困難、無法有效改善學生成績等問題。於是歐巴馬總統 2015 年簽署《每個學生成功法案》(ESSA)，以期突破 NCLB 之困境。

從 NCLB 到 ESSA 歷時十餘年，其中 SES 的改革無疑為一次巨大補救教學政策省思。筆者曾任國中補救教學教師，深感臺灣補救教學現場之囹圄。除授課時數、教學資源與師資不足外，制度上亦存在問題，例如最低開班人數的限制導致「幽靈人口」的存在；班級人數過少而被迫併班，而跨年級的認知差異更導致教學困難；或班級學生人數過多，特別的個案無法接受到適當的差異化輔導；電

腦化適性測驗無法確實顯示學生程度等等。其中許多問題能夠以美國的 SES 制度作為借鏡，而所遭遇的類似困境更能從 ESSA 的改革中看出精進的方向。

他山之石，可以為錯。本文綜觀從 NCLB 到 ESSA 的美國教育改革方向，並分別探究美國 SES 於兩階段的政策內涵、遭遇的困境與改變歷程。接著統整近年本國對於補救教學困境之研究，並思考美國的 SES 制度否能解決此困境？若否，是否代表美國的 SES 政策與台灣有相似困境，在 ESSA 推行之下的有改善這些困境嗎？綜合上述幾點內容分析後，進一步對我國當前補救教學施政方向提出建議，以期改善補救教學現場問題，落實弱勢學生的受教權。

貳、美國 SES 政策沿革

一、從 ESEA 到 NCLB

(一) SES 的政策內涵

據美國教育部 (U.S. Department of Education, 2012) 公告，SES 實施對象為就讀連兩年 (含以上) 達不到 AYP 之公立學校的學生。若該學區資金不足以支援每位學生時，優先提供給最低學業成就的與學生。實際情況可由教師或校方判斷，但規定不得因種族、國籍、學習困難等因素將任何學生排除在服務外 (U.S. Department of Education, 2009)。SES 原則上在幼稚園、小學、中學每階段皆可實施，但實際情況以學前及小學較多。

法律規範各州應該盡可能鼓勵或培養多種多樣的 SES 計畫與供應商，以提供家長更多的教育選擇權。首先各州自行依以下原則 (U.S. Department of Education, 2009) 決定一套對 SES 供應商的審核標準：

1. 能提供有效提升學生學習成就的證明[Section 1116 (e)(12)(B)(i)]
2. 將使用基於研究或設計的高品質的教學策略，提高學生的學業成績[Section 1116 (e)(12)(C)];
3. 提供符合學區教學大綱、符合國家學術內容和成績標準的服務[Sections 11116 (e)(5)(B) and 1116 (e)(12)(B)(ii)]
4. 財務狀況健全 [Section 1116 (e)(12)(B)(iii)];
5. 根據所適用的聯邦、州和地方之衛生、安全和民權法律來提供服務 [Section 1116 (e)(5)(C)]

通過審核的機構，將與各學區簽署合約成為 SESE 供應商，這些機構可以是營利或非營利組織、當地社區、大專院校、宗教機構、教師或教師會、國際組織或學區本身（Center for Health and Social Policy,2011），乃至於私立學校（U.S. Department of Education, 2010）。學區教育局將符合標準的機構列成一張清單，通知有資格申請的家長選擇。若有必要，學區亦有義務協助父母選擇（Frederick M. Hess & Michael J. Petrilli，2006）。

為確保學生權益，通過核可的 SES 供應商必須與家長共同訂立孩童的成就目標及評量方式（江志正，1997），例如建立書面、有系統的個性化「學生學習計畫」(SLPs)，內容包含對學生的前測（使用州測驗的成績或供應商自己的評量方式）、課程時間表、預計進步進度、測驗程序或其他具體目標（U.S. Department of Education,2012）。當然這些項目必須符合州教育目標，並定時回報以提供績效責任。若供應商連續兩年無法使學生達成目標，教育局應將 SES 供應商從符合標準的清單中移除（Frederick M. Hess & Michael J. Petrilli,2006）。

SES 的學習目標以讀寫算等基礎能力為核心，具體教學內容著重技巧訓練與州測驗預備。此外，於傳統的主科學習外，有些 SES 供應商尚有音樂、體育等藝能課程，協助學生的多元發展。實施地點則依供應商決定，可在校園、家中、社區中心實施等等 (Center for Health and Social Policy,2011)。為使 SES 彈性化與吸引更多符合資格學生的參與，有些學區便和供應商協調，將上課時間改在早晨、週末或暑假。甚至提供跨越時空限制的線上補救教學 (許西玲，2013)。

(二) SES 的實施狀況

據美國教育部 (2012) 公告：98% 的供應商都有在設立學生學習計畫的情況下提供 SES 課輔服務，並與該生學校協調合作，確保課程的一致性；與家長溝通，確認學生的學習狀況；教學模式以適性化，一對一或小班教學為主。每人花費介於 1000~2000 美元間，由 Title I 經費所支出 (Frederick M. Hess & Michael J. Petrilli,2006)。實際實施狀況，筆者根據 Vernez 等人 (2009，引自 U.S. Department of education,2012) 之研究歸納出以下內容：

1. SES 實施內容

研究指出 SES 只提供少部分的回家作業協助，並不會單純流於學校教育的延伸，更非寫作業的托兒所 (Center for Health and Social Policy,2011)。99% 的供應商都提供閱讀 (Reading)、語言 (Language arts)、英文 (English) 三方面的服務 (總稱為「閱讀」)。87% 的供應商提供數學服務，然後是應試技巧、學習/組織技巧。詳見下表：

表 1：SES 服務內容統計

提供科目科目	供應商服務之百分比 (未加權學生人數)		
	幼稚園～二年級	三～五年級	六～八年級
閱讀	97.8	89.7	92.3
數學	83.3	80.4	82.1
寫作	17.4	13.1	45.4
回家作業協助	21.0	17.8	19.7
應試技巧	43.5	41.1	46.2
學習/組織技巧	39.9	32.7	39.3
其他科目	8.0	5.6	6.0

資料來源：研究者翻譯自 U.S. Department of Education (2012). Impacts of Title I Supplemental Educational Services on Student Achievement, P.22.

2. SES 實施地點

約有三分之二 (64%) 的供應商報告在學生就讀的學校提供 SES。大型供應商回報 90% 的服務在學生所在學校提供。較小的供應商也可能在學生家中 (40%) 和供應商自己的設施中提供服務 (27%)。這一結果與之前的研究一致，即學校是 SES 最常用的服務場所，可見雖然法律規定授課場地自由，但礙於經費考量，建構個別化課後學習空間仍是一大難題。

3. SES 實施形式

92% 的供應商表示，所有 SES 服務都是面對面，而不是通過遠端教育 (如電話或電腦) 所提供。分組規模則各不相同，平均而言，34% 的服務內容為一對一，

44%為 2~5 名學生的小組，21%的服務為 6~10 名學生的小組。雖然據統計只有 21%供應商服務為大於 5 人的組別，但人數加權資料顯示超過一半的學生在超過 5 人的組別接受 SES，表示大規模供應商比較常提供大班教學。97%的供應商表示，他們從未提供過超過 10 人的團體教學。

4. SES 實施長度

平均一期的 SES 課程時間為 13.4 週（標準差 5.5），具體時間因供應商不同而有差異，從 13 小時到 108 小時不等，大約 70%的提供者報告整個服務過程為 30 小時或更少。平均每位學生每週使用 SES 的次數是 2~3 次，一次 1~2 小時。

（三）SES 的影響

1. 產生相應的補習公司與團體：

基於教育市場化的理念，SES 的認可制相當於將補救教學業務「外包」給校外團體。故催生許多營利導向的「補習班」，如佛羅里達州的「ClubZ」，不僅提供 SAT 和 ACT 的課程，也有學習輔導相關內容，例如改善組織能力、寫作訓練、記憶和注意力訓練、克服考試焦慮等等。其餘如「123 MATH & READING」、「Accuracy Temporary Services」、「Brain Hurricane」、「ICES Education After-school Programs」等等，或為公司或為企劃案，於各州展開多元化的 SES 服務。

2. 促進補救教學相關研究：

SES 推行後，政府與民間機構皆展開許多相關研究，其中規模較大的一項是由蘭德公司（Zimmer et al,2007）進行。該研究分析 7 個大都會學區的學校，其中有 5 個學區的學生在參與 SES 後學術成就有積極的進步（Zimmer et al,2007;引自 U.S. Department of Education, 2012）。美國健康與政策中心（Center for Health

and Social Policy,2011) 亦根據相關研究歸納出有效 SES 的特徵為：小班教學、舒適安靜的學習環境、接續學生在校時間、有經驗的專業教師、主要時間用於授課而非寫回家作業、課程有趣、機構對家長有責任、師生正向關係、提供非英文版的說明給其他語言的使用者，教師、學校與家長間必須有順暢且正向的溝通等。

但也有研究指出，學習成就與是否參與 SES 無關，而是與自身的社經背景（所得）有關（Pepper & Ghosh-Dastidar,2009;引自 U.S. Department of Education, 2012）。此外，更有研究透過檢核肯德基州約 560 名學生的數學成績，以及約 250 名學生的閱讀成績，發現在中等教育階段（取樣對象分別是 3-8 年級和 10 年級），SES 參與率與學業表現均無顯著相關（Munoz & Ross,2009;引自 U.S. Department of Education,2012），另一份針對肯德基州都會區的研究也顯示在閱讀和數學成績與 SES 參與程度間的相關性並不顯著（Muñoz, Potter, & Ross, 2008）。雖說由於各種研究限制，我們無法確切實證 SES 的有效性，但相關研究增多且類型廣泛這點，確實可以增加關於補救教學議題描述的厚實性。

（四）SES 的困境與成因

承上述，SES 最大的困境便在於許多研究指出參與 SES 與學生成就提升無顯著相關。Johns Hopkins 大學教育改革中心教授 Steven Ross（2011）對此表示：雖然一對一教學和小組輔導的效果得到許多的證據的支持，但是經過科層管理後，期望供應商能提供兼具效能與效率的 SES 是不現實的。首先州負責批准，監控和評估提供商；接下來學區必須在當地推廣計劃；低收入的父母（而不是基於證據去評估孩子學習狀況的專家）則被要求自己選擇 SES 服務供應商。反過來說，供應商必須雇用輔導員，尋找課輔空間，向父母推銷服務，並努力解決所有聯邦，州和地方的法規問題。種種繁瑣的流程與資訊不足造成 SES 效能不彰。

這種情況下，每天與孩子打交道並最了解他們需求的課堂教師與父母對 SES 的參與並不高。美國教育部 (2012) 研究指出：在規劃最初的學生學習計畫時，75% 供應商表示大多數家長在規劃過程中發揮的十分作用有限 (許多家長表示僅同意計畫實行，沒有後續參與)。更有 40% 的供應商回報：沒有原校教師參與計畫的制定或批准 (其餘 60% 只有最低水準的參與)。

此外是經費問題，為資助 SES 以及提供學生教育選擇權，學區必須撥出 20% 的 Title I 經費，每年成本接近 8 億美元。Belfield 與 Entremont (2005, 引自 U.S. Department of Education, 2012) 指出，某些州超過 10% 符合 SES 條件的學生並未有效地使用 SES 服務。這種現象又可大致歸因於：

1. 校方績效責任過重的困境
2. 訊息傳達不良，家長不了解服務無法申請
3. 要求各州自訂標準導致行政工作繁瑣
4. 成效研究的盲點：學業成績與 SES 參與無顯著相關，不代表 SES 完全無效

最後，補救教學市場化的爭議是：政府是否應該以國家經費讓孩子接受私人教育機構的服務？如此是否變相圖利某些團體？

二、從 NCLB 到 ESSA

NCLB 推行十年有餘，由於過高的標準與種種行政困難。學生並沒有如法案當初預期的「逐年進步」。自歐巴馬政府上任後，越來越多學校使用豁免權，至於某些資源不足的學區，就算學校被評為不合格，也無法適時轉型與重整，導致 NCLB 的理想名存實亡。

歐巴馬總統自 2010 年開始對這些現象發表主張，在經歷「共同核心標準」(Common Core) 的失敗後，美國政府開始改變教育施政方向，將聯邦的過度干預從地方撤出，並於 2015 年簽署《每位學生成功法案》(ESSA)。歐巴馬總統宣稱：「此法案維持了詹森總統之 ESSA 的核心價值，視教育（經濟發展中機遇性的關鍵）為一種公民權。」鄭勝耀、侯雅雯（2016）整理 ESSA 新法中之重點為：維持高學術標準、針對後 5% 的學校加強扶弱、證據本位的教育改革、維持年度共同評量，但降低不必要且無效度的測驗。如新墨西哥州的「降低學術落差計畫」以文字評分機制來取代「通過/不通過」的績效責任系統，使學生學習成果的落差從 2009 到 2015 年降低了 5%（鄭勝耀、侯雅雯，2016）。

簡言之，ESSA 相較 NCLB 更有彈性，賦權地方，鼓勵創新與轉型。並在績效標準的評量上不再執著於標準化測驗分數，而是併入非學術因素，強調證據本位的質性評量，並對於弱勢教育格外重視。

（一）SES 的改變

2016 年 1 月 28 日，美國教育部致函各州，聲明本學年「可以不必再硬性要求地方教育局為家長提供 SES 與教育選擇權」。這種靈活性減輕了州教育局（SEA）、地方教育局（LEA）和學校三者的負擔。雖說如此，聯邦政府並未降低學術水準，也依此繼續要求各州關注有困難的學校，因此各州仍須自行發展評鑑標準，以提升教學品質（U.S. Department of Education, 2016）。

例如加州教育局（California Department of Education, 2017）在 ESSA 2016-17 學年轉型計劃中提出：將藉由 2013 年州長 Jerry Brown 所簽署的議會法案（AB）97（Chapter 47, Statutes of 2013），其中制定的「地方控制資助公式」（LCFF）和

「地方控制與問責計劃」(LCAP)來建立綜合加州和聯邦問責制度的嶄新評估標準以及支持系統。加州的 2016-17 學年間，仍需依此針對處於學校改進計劃第二年以上的學校提供替代性支持 (Alternative Supports)。地方教育局可自行決定替代性支持的類型，以及為何種學生提供支持，但這些標準仍須符合 LCAP 中的相關規定 (California Department of Education,2017)。創立新制度雖然對各州來說是個挑戰，但也是將繁複行政程序簡化為統一系統的好機會。

(二) 直接性學生服務 (DSS)

ESSA 的另一個新特色是允許各州保留 Title I 資金的 3%向符合資格的學區補助「直接性學生服務」(Direct Student Services, DSS)。此服務包括能夠提升學生成績的各種個性化學術課程，大多是原本學校無法提供的課程，如學分恢復 (credit recovery)、學術加速 (academic acceleration)、中學後教學和考試：包括大學預修課 (AP)和國際預科證書 (IB)，乃至於職業技術教育 (CTE)等 (Jessica Poiner,2016)。

學區可以自己提供服務，也可以外包給其他供應商，包括其他學區、社區學院、高教機構或非營利組織如 Chiefs for Change，創造了各州補充課程選擇權的機會。在希望使用 DSS 經費的州，州教育局應制定地方的申請計畫，地方學區則決定是否加入該計畫。然後州政府向感興趣的學區提供資金，其中優先考量成就最低的學校，以及最符合該州 ESSA 學校改進議程計畫的學校。與 SES 相似，各學區也必須負責審查合格的 DSS 供應商 (除了州政府所提供的輔導服務)。一旦選定，各州和地區共同負責監督這些供應商。

DSS 計畫起源於各州高中的課程落差，據美國教育部 2016 年的統計 (Jessica Poiner,2016)：超過五十萬名低收入戶的學生沒有獲得 AP 與 IB 課程。因此 DSS

雖然與 SES 管道不同，但實施方式相似，不僅能作為弭平學術落差的環節，也可以增加課程的多樣性。此外，DSS 允許各州保留 3% 中的 1% 作為行政費用，對財務困難的地區不無小補。

(三) 其他課後活動的選擇

幾乎所有學區都有 SES 以外的其他課後輔導活動，如 21 世紀學習中心(21st Century Learning Centers)、基督教青年協會(YMCA)，或男孩女孩俱樂部(Boys and Girls Clubs) 所的活動通常也會包含學術相關課程，免費與付費的都有。但由於私人團體獨立於學區的監督之外，故活動資訊不一定能順利傳達到學生端。有些學區會特別整理這些課後活動的清單，提供給未參加 SES 資格篩選的學生家長 (Department of ducation,2012)。

參、我國補救教學困境

綜覽美國補救教學政策內容與改革歷程後，回頭審視本國補救教學的困境。本研究之補救教學係指我國國民與學前教育屬頒布，以地方政府轄內公立國民小學及國民中學為對象，依照該學年前一年度該年級該科(領域) 之年級未通過率加百分之五所提報進行篩選測驗後，所實施之補救教學(國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點，2018.6.15)。

而針對此定義之下補救教學的實務問題，歷來已有許多相關研究者進行探討與歸納，筆者綜合田育昆、林志成(2014)、許西玲(2013)、黃玉幸(2015)、唐偉成(2018)、張秀玲(2018)、陳煜清(2018)、劉鎮寧(2016) 等人統整出我國補救教學實務困境如下表：

表 2：臺灣補救教學困境統整表

類型	困境所在
理念	師生對補救教學理念認識不足或誤解、家長對補救教學理念之誤解。
篩選與開班	缺乏學生入班的標準鑑定工具、施測資源有限、開班條件受限、無法正常開班。
教師教學	師資專業知能及意願不足（教材未能充分運用）、專任教師教學專業與補救教學缺乏契合、教師缺乏（個別化多樣化）補救教材不足、授課時數不足、 系統性多層次補救教學待深化、（原本教學機制直接作用於補救教學）。
學生學習	國中、小學習內容難以銜接、班級學生人數過多與程度差異太大、未受到適當的個別化學習輔導、學生參與興趣不高、家庭環境與家長程度、心態對補救教學的負面影響。
評鑑	補救教學歷程檔案流於形式（只有檔案蒐集而沒有檔案評量）、線上施測結果並未有效連結於教師的教和學生的學。
行政作業	訪視過程難以評估成效、以開辦期數與經費執行為辦理績效主要考量、刪減或遲撥補助經費、偏重線上填報行政作業、學習輔導小組功能弱化、補救教學承辦人員流動大、行政上未能建立績效責任制、公私部門資源仍待整合。

資料來源：研究者整理

我國推動補救教學目的為篩選低成就學生，提高學生學力以確保教育品質；落實教育機會均等理想。與美國補救教學精神不謀而合，實行過程中也會遇到類似的問題，根據本研究之文獻分析，美國自 NCLB 到 ESSA 的補救教學政策與改革方向，可提供台灣以下啟示。

肆、SES 政策沿革對我國補救教學之啟示

一、由下而上的彈性標準設計

ESSA 推行後，美國鼓勵地方本位決策，以符應真正的學生需求。中央政府提供各地方教育局設置部分彈性標準的機會，例如以「進步比例」、「學生投入」等內容評估補救教學的成效。並鼓勵地方教育局發展有彈性的入班標準鑑定工具、學生本位學習計畫、及多元的評鑑指標。

二、以精煉的有效評量取代繁瑣的量化評量

在 ESSA 之後，美國政府並沒有降低學術標準，而是以與關鍵能力高度相關的精緻測驗繼續要求高標準。要發展有效的多元評量指標，補救教學便不能完全倚賴量化數據，必須導入描述性的質性評量。

三、對個別化學習的重視

相對我國未滿六人不開班的限制，美國只有 50% 以下的學生在大於 5 人的班級內接受 SES，供應商提供 5 人以上的班級教學更只有全部服務的 21%。代表每位學生能受到更加個別化的指導。

四、引入友善的校外資源並監督

美國的 SES 是並非完全由學校提供，而是藉由審核、簽約、問責的方式交給如供應商，藉此解決校內師資專業知能及意願不足、個別化多樣化補救教材不足、行政繁冗等問題。此外亦善用社區資源，如「課後社區計畫」(Afterschool Community Program, TAC)，及「21 世紀學習中心」都是外部資源協助補救教學運作的好例子 (Nichole Helene Stewart, 2007)。

五、對非學業內容與心理需求的重視

美國某些 SES 除學術輔導外，也引入社工師、心理諮商師等支持系統，對孩子學習過程中產生的心理問題提供協助。影響學業成績的因素除學科能力、學習技巧外，更不應忽視「陪伴」本身，正如法國補救教學避免使用「補救」二字，乃因這個詞預設學生有缺陷（許宏儒、王秋絨，2016）。此外，SES 有 6~8% 的課程是其他內容，例如二十一世紀學習中心提供多元的藝術及資訊課程，可滿足不同學生的興趣及需求。

六、重視與家長、原校教師間的互動

有效 SES 的特徵研究指出：補救教學機構與教師、學校、家長間順暢、正向的溝通有助於增進補救教學的效能，原班教師與家長的參與也能避免學習內容的不連貫。

伍、結論與建議

考量台美政治、經濟、文化脈絡差異，對台灣補救教學現況提出以下建議：

一、允許地方政府或各校設計彈性的評量標準

以賦權觀點，依據中央原則打造由下而上，符合學生個別化需求的評鑑標準。並發展學業成就以外的其他彈性標準，配合中央的線上測驗成績來評估補救教學成效。並鼓勵地方教育局發展學生本位的學習計畫、多元評鑑指標，以期改善補救教學測驗與教學內容與學生需求脫節，及歷程檔案、線上測驗流於形式，無法反映學生真實能力等問題。

二、投入研發多元評量模式

前人研究指出我國線上施測結果未有效呈現學生實際的學習情況，故應適度調整評量的方式。減少制式化、自課本內容延伸的補救教學與評量，發展真正符合學生需求，量化與質性並重的評量。例如檔案評量可以不僅把授課資料與學生作品歸檔，而是以厚實的文字描述，進一步呈現學生的進步、態度、活動參與的歷程等。

實務上可以考慮深化評鑑的循環機制，而不是完成一期評鑑內容就結束，並建立後設評鑑與追蹤輔導，對有困難的學校提供協助。重點在於學生的多元進步，而非藉由課後標準化的大量練習達成提升補救教學有效的表象。

三、重視個別化教學，調整開班人數限制

美國 SES 重視一對一個別輔導，只有 50% 的學生在大於 5 人的班級內接受 SES，以高師生比落實個別化教學，確實訂立個別學習計畫。也能有效舒緩班級內學生程度落差過大的教學困境。本研究建議適度調整我國未滿六人不開班的規範，若實務上有經費或人事資源的考量，則可考慮下一項建議。

四、以認證制度引進外部機構與社會資源，並加以監督

SES 藉由政府認證，將補救教學外包給相關企業或非營利團體，不僅有助於發展個別化、系統化的補救教學內容，提供學生更多元的課程組合，也可以相對減少校方尋覓師資，研發教材的負擔。先前台灣針對補救教學的相關研究中(林建能, 2013)即有提出類似建議。本研究建議以美國的問責制對此行進一步規劃：設立認證標準選擇相關機構，並加以追蹤是否確實履行與學生之間的教學目標，協助淘汰不適合的補救教學機構。

若實務上礙於經費、法令、行政編制等因素難以一蹴而至，也可以鼓勵與友善的社區資源，和民間團體結盟為合作夥伴。學校與社區共享資訊，校方提供社區成員研習，並以專案計畫的方式提供部分經費給社區團體成員受訓或協助補救教學，建構補救教學之社區共同體。

五、強化輔導諮商相關資源

補救教學不僅是課業輔導，教師陪伴亦有其重要性。本研究建議重視學生心理需求，增加我國校內補救教學與輔導室資源，或社工、輔導專家的結合，提供更多元的協助模式，避免過於學術導向的補救教學成為另一種填鴨時光，促進學生健全發展。

六、增加宣導補救教學理念，重視外籍學生與家長的輔導

根據我國家長心態與家庭環境影響學生學習狀況的相關研究，與美國有效 SES 特徵研究，建議加強對補救教學理念之宣導，增進家長溝通及參與，莫使家長視其為免費的托兒所。此外，美國基於多元文化的國情，製作 SES 服務名單時，多會準備外語版本（如西班牙文）幫助外籍家長理解，在人口構成相較過去更多元的台灣社會（新移民），或可作為將來施政的參考方向。

七、加強與原班任課教師的連結

落實補救教學的根本，仍有賴第一現場之教師對每位學生學習狀態的即時評估，以及學習程度的落差填補。本研究建議效法美國的學生學習計畫，使導師與補救教學系統間以共享情報、資源的合作夥伴模式執行補救教學，並建立溝通系統，共同協助學生學習。

陸、參考文獻

- 田育昆、林志成 (2014)。補救教學現況挑戰及其因應策略。2014 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇。取自：<https://reurl.cc/VanKGy>
- 林建能 (2013)。補救教學我們準備好了嗎?。《**新北市教育**》，9，45-48。
- 唐偉成 (2018)。補救教學政策內涵之論述與實踐。論文發表於國立台南大主辦之 2018 年「提升中小學補救教學實施之理論與實踐」研討論壇。取自：<https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=rdm>
- 陳煜清 (2018)。應用 SWOT 理論檢視補救教學之現況與策進~以宜蘭縣為例。論文發表於 2018 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇。取自：<https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=rdm>
- 黃玉幸 (2015)。高雄市國民小學補救教學實施現況與困境之探析。《**正修學報**》，28，333-361。
- 教育部國民及學前教育署。國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點。取自：<https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=about/index/content/point>
- 許西玲 (2013)。美國補充性教育服務對我國攜手計畫方案的啟示。《**教育人力與專業發展雙月刊**》，30 (1)，71-78。
- 許宏儒、王秋絨 (2016)。法國教育陪伴措施之研究。《**教育研究月刊**》，267，40-54。
- 張秀玲 (2018)。都市原住民學童補救教學實施現況與困境之探析。論文發表於 2018 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇。取自：

<https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=rdm>

張效齊 (2017)。《讓每個學生成功法案》對我國弱勢者教育之啟示。教育脈動，12。取自：<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/64330dd6-2a22-470f-b560211bf97ab8f1?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

鄭勝耀、侯雅雯 (2016)。美國補救教學政策之研究：以《每位學生都成功法案》為例。教育研究月刊，267，16-29。

劉鎮寧 (2016)。中小學補救教學政策執行問題之分析——以高雄市為例。學校行政，101，166-184。

California Department of Education (2017, August 14) . ESSA 2016–17 School Year Transition Plan. Retrieve from <https://reurl.cc/RdRApe>

Center for Health and Social Policy (2011) . SESIQ2. Retrieve from <http://sesiq2.wceruw.org/documents/SESIQ2-1.parentbrief.Eng.pdf>

Frederick M. Hess & Michael J. Petrilli. (2006) . No Child Left Behind. New York, NY: Peter Lang Publishing.

ICES Education, After-school Programs Southern California (n.d.) . 6 Reasons To Choose ICES Education. Retrieve from <https://www.iceseducation.org/>

Jessica Poiner (2016, May 09) . ESSA: The potential of direct student services. Retrieve from <https://reurl.cc/qDayQn>

Muñoz, M. A., Potter, A. P., & Ross, S. M. (2008) . Supplemental Educational Services as a Consequence of the NCLB Legislation: Evaluating

its Impact on Student Achievement in a Large Urban District. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13 (1), 1-25.

Steven Ross (2011, October 19) Supplemental Educational Services. Retrieve from <https://reurl.cc/RdRAax>

Department of Education (2009, January 14) . Supplemental Educational Services Non-Regulatory Guidance. Retrieve from <https://reurl.cc/yyW25M>

U.S. Department of Education (2010, March 03) .Opportunities for Private Schools to Provide: Extra Academic Help To Disadvantaged Students. Retrieve from <https://reurl.cc/EKYkkm>

U.S. Department of Education (2012) .Impacts of Title I Supplemental Educational Services on Student Achievement. Retrieve from <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20124053/>

U.S. Department of Education (2016, January) . Dear Colleague Letter on Use of FY 2016 Formula Funds in the 2016-2017 School Year. Retrieve from <https://www.cde.ca.gov/re/es/documents/essaletter2016jan28.pdf>

Vineland School District (n.d.) . Supplemental Educational Services (SES) Provider List 2015-2016 of Vineland School District. Retrieve from <http://vineland.k12.ca.us/parents-2/supplemental-educational-services-ses/supplemental-educational-services/>

十二年國教與九年一貫課程英語文課程綱要之分析

吳榮爵³

摘要

本文章目標旨在探討九年一貫英語文課程綱要與十二年國教英語文課程綱要差異與相同之處，藉以瞭解不同時空背景之下所制定的英語文課程綱要有何異同之處，進而精進相同之處並改善相異之處，希冀對英語文領域師資生以及現場教師有所幫助。英語文為我國重要的外語文，其教學課程已實施已久，為使我國在全球化的潮流之下，在資訊、科技以及工商業等重要領域與國際接軌，並且與國中一年級英語銜接，九年一貫英語文課程綱要於民國 92 年正式公布。經過多年實施之後，為建構高中及國中小一貫課程體系，十二年國教英語文課程綱要於民國 108 年 9 月正式上路。為瞭解九年一貫英語課程綱要與十二年國教英語文課程綱要之差異，本研究利用文獻分析法與比較法，收集文獻資料並分析，探討事件的淵源、原因以及影響，接著從基本理念、課程目標以及實施要點進行兩種英語文課程綱要的比較，最後給予師資生或是現場教師建議。

關鍵字：十二年國教課程、九年一貫課程、英語文課程綱要、課程綱要比較

³ 國立高雄師範大學教育學系碩士班二年級

The comparison analysis of English curriculum guidelines between Grade 1-9 Curriculum and Curriculum of 12 Year Basic Education

Rong-Jyue Wu

Abstract

The purpose of this research is to compare English Curriculum Guidelines for Grade 1-9 Curriculum with English Curriculum Guidelines for Curriculum of 12 Year Basic Education. We want to know what differences and similarities between two English Curriculum Guidelines. These variations between two English Curriculum Guidelines will help current teachers know how to improve their English teaching in class. English is an important foreign language in our country. The interaction of our country with other countries in politics, economy and culture became stronger than before. Globalization became a trend in the world, and impacted on technology and business very much. Therefore, it started student learning English at elementary school in 2001. Grade 1-9 Curriculum Guidelines was carried out for connecting with English Curriculum between junior high school and elementary school. After many years, for connecting with English Curriculum to senior high school, it started to carry out English Curriculum Guidelines of The 12-year Basic Education Curriculum in 2019. This research uses Document Analysis and Comparative Method to know the differences and similarities in English Curriculum Guidelines between Grade 1-9 Curriculum and English for Curriculum of 12 Year Basic Education. We will compare three parts in English curriculum guidelines, Basic Concept, Course Objectives and Details of Implementation, and will give some suggests in final.

KEY WORD: Grade 1-9 Curriculum, Curriculum of 12 Year Basic Education, English Curriculum Guidelines, Curriculum Guidelines Comparison

壹、前言

面臨全球化的趨勢，激烈競爭的環境，為培育國際化人才，外語能力是一個極其重要的能力。其中，英語文能力是我國最早進行培育的外語能力，也是我國政府推動的首要重點，並在教育各階段大力推動英語教育。不可否認地，在所有的外語中，英語文長期為我國視為與國際進溝通必備的工具。李振清（2012）提起這一切二十一世紀的傲人成果，與英語為主體媒介的國際化教育有密切關連。英語對台灣永續發展的重要性，不言可喻。

為提高我國國民英語能力水準，教育部先後實施《國民中小學九年一貫課程綱要》以及《十二年國民基本教育課程綱要》，但由於時空背景與社會脈絡的差異之下，此兩份課程綱要的英語文領域的文本內容有所差距。本文將比較九年一貫課程與十二年國民基本教育之英語文課程綱要，其中九年一貫英語文課程綱要為民國 97 修正之版本，而十二年國民基本教育英語文課程綱要為民國 107 年修訂之版本，此兩份英語文課程綱要版本內容互相進行探討。

本文為瞭解兩份英語文課程綱要不同之處，進而參考林政逸（2005）的文章尋求其比較基準點，其中在文獻探討部分對於國小英語教育政策的評析內容，分別以基本理念、課程目標、實施階段與年級，以及實施要點四個面向探討，讓讀者對於九年一貫英語文課程綱要有深層的認識。由於兩份課程綱要之實施階段與年級有過於明顯之差異，因此本文選擇基本理念、課程目標以及實施要點三個面向進行比較，以期待能對師資生或是英語文教師有實務上的幫助。讓英語文課程教學更加精進，學生也因此學到更多想要學習的內容。

貳、九年一貫英語文課程綱要內容

教育部於民國 90 年開始在國小一年級施行《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。其後於民國 92 年正式公布《國民中小學九年一貫課程綱要》(簡稱 92 課綱)，將國民中小學各年級皆納入課程綱要中，並區分學習階段，逐年實施。由於社會各界及教育現場對於九年一貫課程仍有諸多想法及期待，乃自民國 94 年起開始進行 92 課程綱要進行微調，於民國 97 年公布修正《國民中小學九年一貫課程綱要》(簡稱 97 課綱)，之後不再進行內容調整。本文整理語文學習領域(英語)課程綱要(教育部，2008)中的基本理念、課程目標以及實施要點三個部分，並將其內容重點顯現出來，使之更容易瞭解課程綱要。

一、基本理念部分

地球村時代的來臨，國際之間的政治、經濟、文化往來越來越頻繁，資訊與交通之間的流動也越來越快速。為因應全球化之風潮，英語成為全球交流的重要語言工具，藉以進行溝通與交流新知。希望透過英語文的學習，適切回應英語國家的社會文化活動以及增進對多元文化的瞭解與尊重，進而使用所學之英語能力，為將來 21 世紀的生活做準備，成為世界公民一員。

國民中小學英語課程旨在奠定國人英語溝通能力的基礎、提升英語學習的動機與興趣。課程中強調營造自然、愉快的語言學習環境，藉此以培養學生的學習興趣和基本溝通能力。課程內容應強調聽、說、讀、寫四種技能的培養，透過多元教材與活動練習，循序漸進，能夠讓學生與同儕及教師之間進行互動，多方面接觸英語，實際運用於生活之中。

二、課程目標部分

英語課程希望能運用兒童在發音學習方面的優勢，讓兒童藉由豐富的聽與說進行學習，奠定良好的口語溝通基礎，但是讀與寫的教學活動並未偏廢，而是適時融入課程之中，同時注重聽、說、讀、寫，四項能力。另外，讓學生藉由接觸多種英語學習活動，自然體驗語言的不同形式，進而培養對英語的興趣。除了培養英語的基本的四項能力外，更強調英語的實際運用，發揮其工具性功能，藉以吸收新知，進而了解不同文化並加以尊重。

- (一) 培養學生基本的英語溝通能力，運用於實際情境中。
- (二) 培養學生學習英語的興趣與方法，自發有效地學習。
- (三) 增進學生對本國與外國文化習俗認識，加以比較，並尊重文化差異。

三、實施要點部分

(一) 主題與體裁

英語教學課程應符合趣味化、實用化及生活化的原則，並適度納入本土教材。教材所涵蓋的主題層面宜多元，以學生日常生活相關為主題，並儘量呼應十項基本能力的精神，順應時代潮流，涵詠公民的素養。主題及體裁亦應多樣化，融入各種不同的形式，讓學習不再單調，讓學生接觸各種面向的英語內容，進而更有興趣學習英文。

(二) 教材編纂原則

教材編撰時，每單元宜提供生活化的情境，並融合主題、句型結構及溝通功能加以編寫；活動的設計宜多元，強調溝通式活動，以增進學習語言的興趣並培養基本的溝通能力。每單元的活動宜環繞主題或溝通功能加以計劃設計，其中字彙、片語、句型的介紹應採用循序漸進，從簡單到困難的螺旋向上模式，並適時

安排複習單元，提供學生反覆練習的機會。

(三) 教學實施方法

英語教學首重在學校及班級如何營造出一個豐富的英語學習環境，以自然的方式學習英語。教學時應儘量以英語進行，增加學生聽說的機會，突破單向知識灌輸的模式，並透過情境化的活動、雙向互動的練習，讓學生從中學習英語。教學應由意義的建構出發，先處理整體的理解與表達，交代單元情境、目的以及對象之後，再進行較局部的語言成分的練習，讓整體和局部的教學並重。

(四) 學習評量施行

評量的進行應多採用多元評量方式，且少用傳統紙筆測驗，來判斷學生英語學習結果。評量需要根據教學目標並能夠反映學習成果，其成果不一定全採用量化的方式呈現，亦可以使用質的方式進行敘述。此外教師應事先告知學生學習評量的相關內容與方法，並將學習評量的結果，並可作為調整教學方法或更改教學活動設計之依據。

參、九年一貫英語文課程綱要教學問題

雖然教育部於民國 90 年推行課程暫行綱要，黃瑾瑜（2002）即調查國民小學英文教學實施現況並詢問第一線教師語主任之意見。其中指出教師實施英文教學時最常遇到的困難為學生程度參差不齊，再來第二分別為缺乏相關教學媒體配合以及未能與其他學科統整，第三則是缺乏具英語教學能力的師資。其中研究亦指出教師願意兼採各種教學法來配合教學內容，以及採用多元評量並減少傳統紙筆測驗，皆顯示符合九年一貫英語文課程的精神。隔年，游光銳（2003）亦分析其英語課程政策，由不同面相探討課程綱要所帶來的各種問題，包括文化衝擊、政策制定過程、師資培訓以及階級與城鄉差距這四大面向，最後再依據學理提出

建議並希望未來對於問題能夠有所改善。

九年一貫課程綱要推行之後，詹餘靜（2004）針對教師能力、教學情況、教學評量以及教學教材進行研究。其中調查發現大多數現任英語教師尚未擁有合格英語教師證書。教學情況困難之處仍是學生程度參差不齊，同一班級難以共同學習配合相同進度。學習評量方面則多運用多元評量，不再採用單一評量方式，譬如課堂觀察、實作表現以及多元評量等方式。課程教材部分則擔憂彼此無法相互銜接，而且國小年級之間以及國中與國小之間落差太大。張武昌（2006）亦提出解決九年一貫英語文課程綱要問題之方法，培育本國籍的優質英語師資、加長教學時數、減少學習落差以及各學習階段之間的銜接。最後建議我國成立英語教育專責機構，不僅提供國人優質的學習環境，也連帶增進國際競爭力。

吳汶瑾（2008）從九年一貫英語課程中的課程規劃、師資培育、教學方法以及學習評量進行分析，說明英語教學政策形成之論述以及轉變的方向，最後並提供建議，譬如改善學習落差重視課程的銜接、制定專職專教的師資培育機制、專業判斷教學方法及教材以及避免考試領導教學等。接著經過民國 97 年的修正改版之後，再加上英語文課程長期實施，雖然有研究從政策面或是實踐面進行評析英語文課程綱要，但多轉為探討某種教學方法融入英語教學中，對於學生的學習成效與滿意度的研究。接著黃世杏（2015）說明英語課程綱要之目標與實踐之間產生落差，譬如學習英語的目的已落於工具性學習、溝通式教學法不見得適合不同背景之學生以及將英語學習窄化為只學習英語國家的語言與文化。

由此可知，實施九年一貫英語文課程綱要有助於強化國人的英語文能力，但也隨之帶來許多對於課程綱要的討論和研究。眾多研究之中常被探討的是專業培育英語教師師資以及學生程度參差不齊，而此二問題前者已經逐漸改善但後者仍然有待解決。隨著時間的逐漸推移，新的十二年國民基本教育英語文課程綱要也已經實施上路，希望有效改善九年一貫英語文課程綱的問題。

肆、十二年國教英語文課程綱要內容

十二年國民基本教育課程，起源於民國 88 年公布的《教育基本法》第 11 條裡面的部分條文「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限」。為啟動課程綱要的研修工作，國家教育研究院於民國 102 年成立十二年國教課程綱要總綱的計畫，並於民國 103 年由教育部頒定《十二年國民基本教育課程綱要》。其中雖歷經幾番波折，其課程綱要在民國 109 年 9 月正式實施上路，並依其不同教育階段適用。本文亦整理語文領域(英語文)課程綱要(教育部，2018)中的基本理念、課程目標以及實施要點三個部分，讓此份課程綱要內容能夠更容易瞭解，接下來再對兩者進行比較，能夠對於實務上有所幫助。

一、基本理念部分

語文是社會溝通與互動的媒介，也是文化的載體。語文教育旨在培養學生語言溝通與思考辯論的知能，奠定適性發展與終身學習的基礎。幫助學生瞭解並探究不同文化與價值觀，促進族群互動與相理解，能夠藉由語言的學習探索不同國家的文化，進行跨文化反思，提升社會參與並培養國際觀。

邁入 21 世紀後，隨著使用人口日漸廣布全世界，英語似乎也將這個語言的所有權釋放給使用這個語言的國家或個人，容許一定的歧異性，而產生所謂的「世界性英語」(Global Englishes)，這股浪潮進一步讓英語在各地生根茁壯，雖然英語遭受不同語言的挑戰，但是在跨國、跨文化的溝通中，其重要性以及普遍性更形日益增強。

因此，英語文教育有了新的使命與功能，除了在人際溝通之外也應培養學生如何藉由英語獲取各個領域的新知及增廣見聞。課程內容也應涵蓋學習方法與策略，以發展學生的自學能力，為未來的終身學習奠定基礎。同時，內容也應該培養思考能力，以期學生在面對知識爆炸的時代中，將資訊去蕪存菁，並且能夠進行深層思考，培養多元觀點。

在英語文教學中發展諸多認知能力之餘，更應重視學習興趣的培養、學習動機的激發。最終能夠尊重學生的個別差異與需求，提供適性學習的環境，落實學習機會上的公平正義。

二、課程目標部分

課程目標是以學生為中心，培養聽、說、讀、寫四項基本能力，重視語言溝通互動的功能性，使學生在日常生活中使用英語。藉由課程提升學習英語的興趣與動機，建構有效的英語文學習方法，進而主動涉獵各領域的新知，擁有自主學習與終身學習的能力與習慣。學生能在課程中學習獨立思考、處理與運用各種訊息，培養邏輯思考，激發其創造力，成為國際化人才，並且能夠尊重與接納不同文化，具有國際視野與永續發展的世界觀。

- (一) 培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通。
- (二) 提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識。
- (三) 建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎。
- (四) 尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀。
- (五) 培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力。

三、實施要點部分

(一) 主題與體裁

英語教學課程應符合趣味化、實用化及生活化的原則，並適度地納入本土教材。教材所涵蓋的主題層面宜多元，以學生日常生活相關為主題，休閒等為主要教學內容，呼應核心素養的精神，培養學生良好的溝通互動，順應時代潮流，涵詠公民的素養。主體及體裁的設計亦應多樣化，嘗試融入各種不同的形式，讓學習不再單調，讓學生接觸各面向的英語內容。

(二) 教材編纂原則

編撰綜合性的教材，使之兼顧聽、說、讀、寫四項語言能力的培養，雖然在不同學習階段會有不同的比重或重心，但皆重視四項能力的綜合運用。使教材能夠貫穿、銜接各教育階段的英語文課程，讓學生藉以漸進、累積、反覆的方式進行學習。教材內容也能夠呼應課程綱要，以學生的興趣與需求為依歸，使用多元的方式呈現素材，亦兼顧學生能力差異程度，符合學生不同程度的需求。

(三) 教學實施方法

為提升英語文教學成效，應在學校及班級營造豐富的英語學習環境，導引正向的學習氣氛與學習文化，以自然的方式學習英語。教師並力求轉變傳統的單向教學模式，儘量透過情境化的活動、從雙向互動練習之中，讓學生進行英語學習。英語文教學應由有意義的建構出發，先處理整體的理解與表達，再進行局部的語言成分的練習，使語言的整體和局部應並重。最後，在允許的範圍內針對學生的不同程度實施適性教學與分組、採用多元教學模式，使學生適性揚材。

(四) 學習評量施行

評量的目的在於檢驗學生學習的成效，診斷學習困難之處，以利教師進行調整教學。教師應依學習表現，設計學習評量，並事先告知學生學習評量的相關內容與方法。應少用傳統紙筆測驗，而採用多元評量方式，使之瞭解學生學習起點及個別進步情形。因此，學生的學習成果不一定全採用量的方式呈現，亦可以使用質的方式進行敘述。

伍、英語文課程綱要內容比較分析

關於此份英語文課程綱要，許多專家學者都提出相當多的建議，希望能落實十二年國教的精神。葉錫南(2016)提出對於英語文教科書的期許，譬如統整式課程大綱、漸進培養思考能力以及清楚定位語音學習工具等八項議題，完整勾勒未來教科書該有的全貌。當然，也開始了對於十二年國教的英語文課程綱要進行探討與分析。陳慈君(2018)針對新北市的國小英文老師進行調查，發現教師們對於課程綱要預期的達成程度保持樂觀，但也表達需要專業研習以及專家輔導。本文將比較兩者之間的異同之處，藉此瞭解新課程綱要的特色與改變，最終能對於教師有實務上的幫助，更能將課程綱要精神融入進英語課程。

一、基本理念方面

十二年國教英語文課程綱要中，基本理念開頭就說明了語言的重要性，強調語言是文化的載體，是社會溝通與互動的媒介。而語言的學習是為了培養學生語言溝通、理性思辨、適性發展、終生學習以及幫助瞭解不同的文化與價值觀並促進族群互動與相互理解。讓語言的學習有更深的意涵於其中，並非只是為了因應世界潮流，增加個人競爭力才學習英語文，而是將英語文的學習視為是種自主學習、終生學習的基礎，幫助思考、創新的能力。

第二部分在九年一貫英語課程綱要中，學習英語的目的「適切回應英語國家的社會文化活動」，帶有英語霸權的意味，學生學習英語的目的是為了回應英語國家的社會與文化，雖然其後有「增進多元文化的瞭解與尊重」，標榜對不同文化的瞭解與尊重，但仍然擺脫不了以英語為母語的國家為主的中心思想。十二年國教英語文課程綱要則是說明英語文已成為「世界性英語」，並由於「世界性英語」浪潮的緣故，使得英語的地位在跨國、跨文化的溝通之中，其重要性以及普遍性日益增強，讓學生的英語文學習不再只是回應英語國家。

九年一貫英語文課程綱要之中提到教師要強調營造自然、愉快的語言學習環境，以培養學生的學習興趣和基本溝通能力，藉由同儕及師生的互動，多方面接觸英語並能夠實際運用。可以瞭解到教師在課程之中占有非常重要的地位，是整個英語文教學的靈魂角色。十二年國教英語文課程綱要則強調培養學生的自學與思考能力，以期在面對知識爆炸的多變環境中，能將資訊去蕪存菁，進行深層思考以及增加創意、彈性與適應力。將英語課程的主要角色從教師教學帶往學生學習身上，課程目的是讓學生有獲取新知、自主學習、獨立思考的能力。

最後是注意到學生不同的差異。十二年國教課程綱要的基本理念談論到此項議題，同時也呼應總綱之中「因材施教」、「適性揚才」的教育理念。九年一貫英語課程綱要屬於偏向要求教師的傳統英語教法走向情境化的活動以及雙向互動的練習。雖然教師本身在教學現場就會注意到學生之間彼此的差異，進而思考設計適合的教學活動，但是九年一貫英語課程綱要卻沒有強調教師應為學生之差異來設計教學，並且尊重每位學生之間的差異。

表 1：基本理念的比較

	九年一貫課程	十二年國教課程
學習目的	增加個人競爭力	語言是文化的載體
文化理解	回應英語國家的文化	世界性英語浪潮
課程主體	教師為課程主體	學生為課程主體
教學目標	師生雙向互動的練習	尊重個別差異與需求

資料來源：研究者整理

二、課程目標方面

首先是九年一貫英語課程綱要的「培養學生基本的英語溝通能力，運用於實際情境中」與十二年國教英語文課程綱要中的「培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通」兩者皆強調英語文的學習並非是機械式的學習，而是

能夠在真正實際的日常生活之中運用自如。不同之處在於九年一貫英語課程綱要雖然認為英文學習不應偏廢聽、說、讀、寫四項基本能力，但更優先培養基本的溝通能力，而十二年國教英語文課程綱要中則是對於學生英語文的聽、說、讀、寫四項能力並無排序，只要求螺旋漸進的學習。

九年一貫英語課程綱要的第二項「培養學生學習英語的興趣與方法，自發有效地學習」，這部分在十二年國教課程綱要之中則分成兩項，分別為「提升學習英語文的興趣並培育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識」與「建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎」。培養學習英語興趣這部分強調的是課程讓學生對英語文感到興趣之後，提升動機使用英語文進行自主學習，並且去獲取各領域的新知。學習方法的部分則是提升動機之後，讓學生有辦法學習如何學習，藉此強化自學能力以進行有效的學習，使學生能夠成為終身學習者，能夠處處學習、事事學習、時時學習。

再來九年一貫英語課程綱要的「增進學生對本國與外國文化習俗認識，加以比較，並尊重文化差異」與十二年國教英語文課程綱要中的「尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀」皆是在培養學生尊重與肯認文化之間的差異，增加國際素養與接觸國際及全球議題，學習跨文化溝通的知識與技巧，並且培養學生具備國際溝通之語言能力及合宜的溝通行為，促使學生認識外國文化、尊重及欣賞差異並具備國際視野的能力。藉由良好英語文的學習經驗與態度，進而推展至其他能力的培養，成為有責任感的世界公民。

最後一項是十二年國教英語文課程綱要的「培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力」則是新興課程目標，此項目是希望學生不再將英語文當溝通工具的使用，而是將英語文的應用納入自身的思考模式之中，成為個人思考的動力與養份，並且利用英語文進行詳細與慎密的思考，整合不同領域的知識與最新趨勢，能夠作為創新改變的基石，進而不斷的自我成長，擁有與對手競爭的

實力。最終學習者應將自身的英語文能力轉化為創新與整合的實踐能力，前進新興的藍海以及帶領世界的潮流。

從舊的英語課程綱要到新的英語文課程綱要，其中的課程目標數量從三項轉變為五項，但從目標內容可知其精神不變而意義更加精緻。由此觀之，舊的英語文課程目標符合九年一貫課程綱要總綱所提出的教育理念的本質「教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的歷程」(教育部，2008)。新的英語文課程目標對於基礎能力以及文化理解亦有新增描述意見，但是在自主學習部分更強調區分態度跟策略差異。除此之外，課程目標加入整合創新部分，強調課程不是被動的僵硬設計，而是促使主動的思考訓練。整體而言，十二年國教英語文課程綱要的課程目標亦符合教育理念的本質。

表 2：課程目標的比較

	九年一貫課程	十二年國教課程
基礎能力	培養學生基本的英語溝通能力，運用於實際情境中	培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通
自主學習	培養學生學習英語的興趣與方法，自發有效地學習	提升學習英語文的興趣並培育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識 建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎
文化理解	增進學生對本國與外國文化習俗認識，加以比較，並尊重文化差異	尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀
整合創新		培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力

資料來源：研究者整理

三、實施要點方面

實施要點各部分皆是大同小異，但可在小異之中看出新英語課程綱要欲改善之處。主題與體裁中的變化之處就是將基本能力換成核心素養，其內容由十項基本能力的養成轉換為合乎「自發」、「互動」以及「共好」的核心素養。其中主題和體裁的不變之處，仍然是強調課程的選擇要符合趣味化、實用化以及生活化的原則，適度納入本土教材，並且呈現要多樣化，融入各種不同的形式，接觸各種面向的內容，不限於單一主題和體裁，讓英語學習不再枯燥單調。

教材編纂原則亦是如此，強調教學教材能夠貫穿以及銜接各教育階段的英語文課程，內容從簡單到困難的螺旋向上模式，讓學生藉由使用教材，以漸進、累積的方式進行學習。九年一貫英語課程綱要強調教材要配合生活化的情境，並且能夠融合主題之中來培養基本溝通能力的成長。十二年國教英語文課程綱要則是不偏廢任何一項英語文基本能力，並且注意學生的興趣與能力，使用多元的方式呈現教材，兼顧學生能力差異程度，符合學生不同程度的需求。

兩份課程綱要的教學方法部分，皆認為教學時應由有意義的建構出發，先處理整體的理解與表達，再進行局部的語言成分的練習，使得語言的整體和局部學習並重。雙方區別是九年一貫英語課程綱要鼓勵教師注重學習環境的營造，引導正向的學習氣氛與學習文化，並在教學時應儘量以英語進行，培養學生基礎的英語聽說能力。十二年國教英語文課程綱要的教學則是增加針對學生的不同程度實施適性教學與分組，而學生也應該自主進行學習，主動涉獵新的知識。

學習評量施行部分，皆是鼓勵教師使用多元評量，少用紙筆測驗，學習成果除了用量的方式評斷亦可使用質的方式描述。教師該瞭解評量目的在於瞭解學生學習的成效，診斷學習困難之處，以利調整教學，作為教學回饋之用。兩份課程綱要在鼓勵評量的方式、實施評量的目的以及評量的結果敘述此三項目中，皆呈現相似的評量理念，並不鼓勵標準化的評量方式。

表 3：實施要點的比較

	九年一貫課程	十二年國教課程
	基本能力	核心素養
主題與體裁	主題和體裁仍然是要求多樣化，融入各種不同的形式，讓英語學習不再單調，讓學生接觸各種面向的內容。	
	培養基本的溝通能力	重視四種能力的培養
教材編纂	教材能夠貫穿、銜接各教育階段的英語文課程，從簡單到困難的螺旋向上模式，讓學生藉以漸進、累積的方式進行學習。	
	注重學習環境的營造	實施適性教學與分組
教學方法	教學時應由有意義的建構出發，先處理整體的理解與表達，再進行局部的語言成分的練習，使語言的整體和局部應並重。	
	無差異	無差異
評量施行	鼓勵使用多元評量，學習成果除了用量的方式亦可使用質的方式描述，目的在於瞭解學生學習的成效，診斷學習困難之處。	

資料來源：研究者整理

陸、結論與建議

每次課程綱要的修訂有其時空背景，因應不同的社會情境，凝聚大眾的想法與共識，將舊的課程綱要所訂定的內容加以修正或再堆疊新觀念上去，使九年一貫英語文課程綱要和十二年國教英語文課程綱要有其相同與不同之處。經過兩份英語文課程綱要的內容進行比較，從基本理念、課程目標與實施要點進行探討之後，得到以下結論並探討之。接著比較完兩份課程綱要之後，針對新的十二年國教英語文課程綱要，給予師資生或是英語文教師相關建議。

一、結論部分

(一) 兩份課程綱要具有延續性

兩份英語文課程綱要中基本理念、課程目標與實施要點的內容雖然有其不同之處，但仍然可以看出十二年國教英語文課程綱要有許多部分延續九年一貫英語課程綱要的精神，譬如英語文的學習是為能實際運用至日常生活中，並且能夠使用基本的聽、說、讀、寫能力溝通，而非只是專為考試而學習英語文。再來能使用英語溝通是為幫助瞭解不同文化，並能夠包容與尊重彼此差異之處，進而培養國際視野與國際素養。最後是新英語文課程綱要中的實施要點部分，其中的主題與體裁、教材編纂原則、教學實施以及學習評量等多數內容還是與舊英語課程綱要具有相同性質，均可見課程綱要有其延續性。

(二) 能力導向改變為素養導向

九年一貫課程綱要著重是在「帶得走的能力」，因此英語課程綱要也是強調英語基本能力的養成。十二年國教課程綱要則是強調培養「核心素養」，並呼應三項「自發」、「互動」、「共好」的理念，將素養融入在英語課程之中。基本能力和核心素養的不同，基本能力在強調學生解決問題的能力，而核心素養在於培養終生學習者該有的涵養。能力與素養兩者的不同之處，各位學者仍有不同的看法與見解，但是在兩份英語文課程綱要中，各自呼應了基本能力和核心素養，並作為英語課程綱要的編輯基準，是重要的設計依據。

(三) 生活運用亦強調思考創新

九年一貫英語課程綱要希望英語的學習，是能夠將英語的能力能運用在日常生活中，與人互動進行溝通與對話。十二年國教英語文課程綱要則是除了運用英語基本能力之外，更強調利用英語文能力的養成，進而刺激自身思考與創新。不只將英語文視為溝通的工具，同時也是作為思考的養份。學生藉由英語的溝通交

流，與世界不同人進行接觸對談，藉此培養多元的觀點，於是對任何事物開始有不同的看法，使自己成長茁壯，將思考更加深化，擁有創新的能力。最終學生能利用創新的能力，為自己與世界盡一份心力。

(四) 英語課程主體的相互交換

新英語文課程綱要比舊英語課程綱要更強調學生自主學習的興趣和方法，認為課程應該引起學生學習英語動機，學生「主動」去獲取各領域的新知，並能夠應用學習方法，「自主」進行學習。九年一貫英語課程綱要中只說明教師為了有效率的學習，要培養學生興趣和學習方法，並沒有說明要學生學習如何學習。換言之，九年一貫英語課程綱要強調教師要營造正向學習氣氛，在課程之中幫助學生進行英語學習，因此課程中的主要角色還是教師。然而十二年國教英語文課程綱要是以學生為課程的主體，教師則是作為引導者的角色，引導學生對英語產生興趣並且讓學生擁有方法自行學習。

(五) 注重學生之間差異的問題

「因材施教」、「適性揚才」的教育理念，在於注重學生的差異並且給予適當的教學。十二年國教英語文課程綱要中，不管是基本理念部分還是實施要點部分皆有呈現出來，這與先前的九年一貫英語課程綱要非常不同。在現實的英文教學之中，學生彼此之間的英語文水準落差很大，依照十二年英語文課程綱要所撰寫的內容，課程設計需要針對不同的學生，要有不同的教學方式與評量使用，而非給予學生齊頭式平等。英語文課程重視學生的個別差異與需求，並且提供適性學習的環境，落實學習機會上的公平正義，讓每位學生能在課程中學習到所自己需的內容，進而對英語文更有興趣並能主動學習。

二、建議部分

(一) 轉變英文課程教學策略

由於新的英語文課程綱要將課程主體從教師中心轉變為學生中心，並強調學生的自主學習與整合創新能力。換言之，英語文課程重心不再是教師創造正向學習氣氛的語言練習，而是需要讓學生提高對英語文的興趣，並且能夠掌握學習策略與方法進而主動學習英語文。現場教師的教學策略應該進行轉變，除了教導學生語文技巧之外，更應該讓學生知道如何抄寫課堂筆記、運用英語字典、進行字詞聯想、善用預習與複習。當學生有興趣學習並能夠自主學習時，學生程度參差不齊的問題就會較容易趨於緩和，此時教師才有餘力瞭解學生的個別程度來進行差異化教學，藉此安排合宜課程給予適度的挑戰。同時學生也在自主學習的過程之中，激發個人靈感與想像能力，大幅增加創新的可能性。

(二) 建立教師專業學習社群

英語文教師的資格認定與任用標準，在九年一貫英語文課程長期實施之後已逐漸穩定。陳禹彤(2019)在文章中提到建立教師專業學習社群，為十二年國教之重要改革趨勢。新英語文課程綱要中雖然有延續舊英語文課程綱要的實施要點內容，但其中也包括許多創新理念與觀點融入此部分。現場教師更應該投入於專業學習社群之中，與夥伴們進行溝通與交流，探討如何解決教學實務的難題；還有彼此協同準備課程，尋找共同學習以及合作互助的模式，豐富教學內容以及強化課程品質。除此之外，學習社群中跨領域或是跨學科之間的交流亦是重要，其中英語文學科、社會學科以及國際教育學習需要相互合作，培養學生國際視野與永續發展的世界觀，並且尊重與包容不同文化。

(三) 善用內外相關課程資源

現場教師必需理解新英語文課程綱要認為語言是文化的載體，並不強調語言的學習是為增加個人競爭力，更不是應付英語文科考試的工具。英語文課程不應該繼續追求過多的語言訓練以及過快的教學進度，而是善用內外相關課程資源進行精緻教學。現場教師可以營造自然友善的學習環境，讓學生在英語專科教室中進行英語文的學習。更甚者可以藉由社區環境，結合自然情境讓學生在真實生活中應用英語文，譬如閱讀英文商標或是英語交談購賣物品。另外一方面，電子科技與網際網路亦可應用於英語文教學之中，教師可協助學生應用免費網路資源來進行自主學習，譬如利用 YouTube 的視訊影片或是可汗學院 (Khan Academy) 的學習網站來學習英語文，更符合課程綱要中強化自學能力的要求。

(四) 開放積極主動學習心態

從九年一貫英語課程綱要到十二年國教英語文課程綱要，兩份課程綱要內容經過各項比較之後，可以瞭解部分內容具有其延續性，亦可以瞭解部分內容有所差異。師資生或是英語文教師可以針對課程綱要相同之處持續精進，而不同之處也應該試圖進行瞭解，參加相關研習或是尋求專家人士協助。換句話說，教師不要將自身視為知識教導者，而是視為終身學習者，開放積極主動學習，努力嘗試呼應新英語文課程綱要的精神。更重要的是，應該記住「世界上唯一不變的就是變化」的道理，保持不斷進步學習的心態，進行英語文課程創新和研發，才是現場教師消除新英語文課程綱要的緊張的最佳解藥。

柒、參考文獻

- 李振清 (2012)。台灣英語教育的演進與前瞻思維。台灣教育，674，31-40。
- 吳汶瑾 (2008)。台灣國小英語教育演變過程之政策論述分析 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 林政逸 (2005)。國民小學英語教育政策執行現況與相關問題之研究。國民教育研究集刊，14，155-172。
- 張武昌 (2006)。臺灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究雙月刊，69，129-144。
- 陳慈君 (2018)。新北市國小英語教師對十二年國民基本教育英語課綱意見之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，台北市。
- 陳禹彤 (2019)。高中英語教師素養導向教學之個案研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學教育政策與領導研究所，新北市。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92>
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域-英語定稿。取自 <https://reurl.cc/vnoAOa>
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-英語文。取自 <https://reurl.cc/D1eEkQ>
- 游光銳 (2003)。九年一貫國小英語課程之政策分析 (未出版之碩士論文)。國立交通大學教育研究所，新竹市。

黃瑾瑜 (2002)。國民小學英語教學實施現況及意見之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學國民教育研究所，台南市。

黃世杏 (2015)。英語成為國際語言對英語教學典範與台灣國小英語教育的啟示 (未出版之博士論文)。國立新竹教育大學教育與學習科技學系博士班，新竹市。

詹餘靜 (2004)。教師、教學、評量與教材—九年一貫課程國小英語教學探究。國立臺北師範學院學報，17 (1)，167-196。

葉錫南 (2016)。由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書。教科書研究，9 (3)，143-168。

《教育研究》第二十七期審查委員名單

丘愛鈴、吳和堂、吳美瑤、李文環、林奕宏、涂金堂、
張炳煌、黃文三、楊秀宜、鍾蔚起

(以上按姓氏筆畫排列)

國立高雄師範大學教育學系教育研究學會

第二十八期《教育研究》徵稿啟事

- 一、**徵稿主題**：與教育領域相關之學術性論著。
- 二、**徵稿對象**：本學系碩、博士班在學研究生。
- 三、**徵稿格式**：請依照本刊徵稿格式撰寫。投稿前請自行以「Turnitin 學術論文原創性比對系統」檢驗原創性，並附上檢驗證明，檢驗結果須低於 30%，以避免有學術抄襲之爭議。
- 四、**審查方式**：
 - (一) 本刊採匿名審稿制度，由本刊編輯委員會送請有關學者專家審查。
 - (二) 審查委員如認為文稿內容有修改之必要，須於作者提供修正檔案後，始得刊登。修正期限原則為一星期（如超過時間致使審稿委員無法於最後期限前將結果告知，則由投稿者自行負責）。
 - (三) 投稿者可投兩篇以上，但第二篇以上，每篇須自付審稿費 1000 元，即使多稿錄取也只能擇一刊登。
 - (四) 一稿多投者，不予錄取。另依本系研究生修業要點第四十七及四十八項規定之精神，同一稿件同時投稿「教育論壇」及《教育研究》期刊，都視同一稿多投。
 - (五) 若為合著，本學系學生須為第一作者。
- 五、**錄取結果**：來稿一經採用及刊登，即贈本期期刊一本，不另致稿酬，並於教育系及教育研究學會網站以電子期刊發行之。
- 六、**徵稿日期**：即日起至民國一百零九年三月三十一日止。
- 七、**出版日期**：民國一百零九年八月。
- 八、**投稿方式**：敬請將投稿申請表、稿件紙本、稿件光碟依序排列，寄至：802 高雄市苓雅區和平一路 116 號「國立高雄師範大學教育學系教育研究學會 收」，並註明投稿《教育研究》，或親送至國立高雄師範大學教育學系辦公室。
- 九、**連絡信箱**：國立高雄師範大學教育學系教育研究學會出版股信箱
e-mail：agsa.nknu.publish@gmail.com

國立高雄師範大學教育學系教育研究學會

第二十八期《教育研究》徵稿格式

- 一、稿件：須符合徵稿主題且以未曾出版之學術性論著為限，並不得一稿多投。
文中不得出現作者姓名、服務機關、單位和職稱。
- 二、中英文摘要：中文摘要 500 字以內；英文摘要 300 字以內。中、英文摘要置於同一頁，中文摘要在上，英文摘要在下，另存成 word 檔（中英文摘要.doc）。
- 三、中英文關鍵詞：中、英文關鍵字詞請依筆劃（英文字母）順序各列 3-5 個，字體加黑，空一行置於中、英文摘要之後，字詞中間中文用「、」區隔，英文用「,」區隔，最後請標上句號。
- 四、撰稿字數：全文以一萬字為限（含中英文摘要與參考文獻）。
- 五、論文題目、本文段落標題等請依下列方式處理：
 - （一）論文題目及本文中的大標題，諸如：「前言或緒論」、「文獻探討」、「研究方法或研究設計」、「結果與討論」、「結論與建議」、「參考文獻」等請「置中」排列，其前面須標示「壹、貳、參……」。
 - （二）本文中的節次及子目，以四個層次排列為原則，選用次序為：一、（一）、1、(1)。
 - （三）每段第一行第一字前空二格。凡是人名、專有名詞等若為外來語，第一次出現時，請於其後加註原文於（）中，第二次以後即不須加註。
 - （四）圖、表、照片、文中引用文獻、附註及文末參考文獻格式請依據 APA（Publication manual of the American Psychological Association）最新版本處理。文稿內引用中文資料及文末參考文獻之年代，皆使用西元，惟民國以前亦得使用朝代紀元；文末參考文獻中文部分在前，英（外）文部分在後，中文呈現方式比照英文，惟在英文中斜體字者，於中文中改為正黑字。
- 六、來稿請備齊：投稿申請表一份、書面稿件與摘要各三份、光碟（檔案為 WORD 格式）一份（請於光碟外註明作者及檔案名稱）。
- 七、附則：
 - （一）稿件請務必依投稿須知撰寫，格式不符者，恕不審查。
 - （二）來稿不論刊登與否，均不退件。

第二十八期《教育研究》投稿申請表

論 文 名 稱		中文				論文字數
		英文				
第 一 者	姓 名	中文				職 稱
		英文				
	任職機構				單 位	
第 二 者	姓 名	中文				職 稱
		英文				
	任職機構				單 位	
第 三 者	姓 名	中文				職 稱
		英文				
	任職機構				單 位	
通訊作者姓名			電 話	O: H:	傳 真	
論文領域	<input type="checkbox"/> 教育基礎理論 <input type="checkbox"/> 課程與教學		<input type="checkbox"/> 教育政策與行政 <input type="checkbox"/> 心理與測驗統計		<input type="checkbox"/> 親職與生命教育	
通訊處						
E-mail						
作者聲明	<p style="text-align: center;">本篇著作未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投之情況，若有違反著作權法或引起版權糾紛，本人願負一切法律責任。</p> <p style="text-align: center;">_____ (依據說明，請相關人員簽署) _____ (著作人簽名)</p> <p style="text-align: center;">日期： 年 月 日 日期： 年 月 日</p> <p>說明：</p> <p>一、如為專案研究之全部或部份，須先請該專案主持人簽署同意發表。</p> <p>二、如為學位論文，須先請指導教授簽署發表。</p>					

刊名： 教育研究
刊期頻率： 年刊
出版機關： 國立高雄師範大學教育學系·教育研究學會
地址： 80201 高雄市苓雅區和平一路 116 號
網址： <http://c.nknu.edu.tw/edu/>
電話： 07-7172930 轉 2151-2155
傳真： 07-7114532
責任編輯： 曾貝露、陳碧祺、劉世閔
主編： 羅筱蓁
執行編輯： 溫芷涵
封面設計： 謝岳倫
印刷： 藝虹照相影印
出版年月： 一百零八年十二月
創刊年月： 七十六年六月
定價： 新臺幣 300 元

80201 高雄市苓雅區和平一路 116 號
展售處： 國立高雄師範大學教育研究學會
07-7172930 轉 2151-2155
<http://www.nknu.edu.tw/~nknuedu/>

GPN : 0 0 6 4 8 8 8 9 0 0 8 8

ISSN : 1 5 6 3 - 3 5 3 5