

教育與多元文化研究

Journal of Educational and
Multicultural Research

2022 / 11

第26期

研究論文

- 能動性、能力統整與課程轉化——
社會領域探究本位學習方法之研究
/ 王俊斌
- 符號學視角下的原住民族學校課程概念：
一個案例研究
/ 林斐霜
- 高負責領導國小校長特質與實踐作為之個案研究
/ 吳新傑
- 幼兒園推動親子共讀實踐策略、成效與侷限
/ 李佳錡、張凱程、陳慧華



國立東華大學花師教育學院 主編

本刊111年獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助

H-EDU
高等教育

第 26 期

創刊年月：2009 年 12 月

出版年月：2022 年 11 月

教育與多元文化研究

出版者：國立東華大學花師教育學院

地址：97401花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段1號

網址：<http://www.education.ndhu.edu.tw>

電話：03-890-3804

傳真：03-890-0173

發行人：潘文福 國立東華大學花師教育學院院長

總編輯：陳成宏 國立東華大學教育行政與管理學系教授

編輯顧問：

吳清山 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

吳家瑩 國立東華大學教育行政與管理學系榮譽教授

Jyrki Reunamo Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland

許添明 國立臺灣師範大學教育學系教授

編輯委員（依姓氏筆畫做排序）

何俊青 國立臺東大學教育學系教授

林大森 實踐大學社會工作學系教授

林明地 國立中正大學教育學研究所教授

周水珍 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

郭丁燮 國立臺南大學教育學系教授

許育齡 慈濟大學教育研究所教授

張芳全 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

梁忠銘 國立臺東大學教育學系教授

曾大千 國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

鄭勝耀 國立中正大學教育學研究所教授

顏國樑 國立清華大學教育與學習科技學系教授

蘇永明 國立清華大學教育與學習科技學系教授

執行編輯：林俊瑩 國立東華大學幼兒教育學系教授

編輯助理：吳恩萱、甘閱文

刊期頻率：半年刊（每年05月、11月出刊）

經銷編印：高等教育文化事業有限公司

地址：10047臺北市中正區館前路12號10樓

電話：02-2388-5899

傳真：02-2388-0877

網址：www.edubook.com.tw

劃撥帳號：18814763

戶名：高等教育文化事業有限公司

定價：單冊新臺幣220元

海外定價：單冊美金10元

一年二期：個人：新臺幣440元

機構：新臺幣880元

ISSN：2078-0222

本刊111年獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助

**Journal of Educational
and Multicultural Research**

No. 26

November, 2022

Date Founded : December, 2009

Publisher : National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education

Address : No. 1, Sec. 2, Da Hsueh Rd., Shoufeng, Hualien 97401, Taiwan, R.O.C.

Website : <http://www.education.ndhu.edu.tw>

Tel : 03-890-3804

Fax : 03-890-0173

Publisher : Pan, Wen-Fu, Dean, Hua-Shih College of Education, National Dong Hwa University

Editor-In-Chief : Cheng-Hung Chen, Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University

Editorial Consultant :

Ching-Shan Wu Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Jia-Ying Wu Emeritus Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University

Jyrki Reunamo Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland

Tian-Ming Sheu Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Editorial Board :

Chun-Ching Ho Professor, Department of Education, National Taitung University

Da-Sen Lin Professor, Department of Social Work, Shih Chien University

Ming-Dih Lin Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Shui-Jen Chou Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University

Ding-Ying Guo Professor, Department of Education, National University of Tainan

Yu-Ling Hsu Professor, Institute of Education, Tzu Chi University

Fang-Chung Chang Professor, Department of Educational Administration and Education Management, National Taipei University of Education

Chung-Ming Liang Professor, Department of Education, National Taitung University

Dah-Chian Tseng Researcher, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Sheng-Yao Cheng Professor and Director, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Kuo-Liang, Yen Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Yung-Ming Shu Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Managing Editor : Chunn-Ying Lin, Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

Editorial Assistants : En-Xuan Wu, Hong-Wen Ken

Publication Year/Month : November, 2022

Next Publication Year/Month : May, 2023

First Publication Year/Month : December, 2009

Frequency : biannual

E-mail : edujournal@mail.ndhu.edu.tw

Distributor : Higher Education Publishing

10F No. 12 Goan-Chian Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C.

TEL: +886-2-23885899 FAX: +886-2-23880877

Price per Year : Individuals: NTD \$440, Institutions: NTD \$880

ISSN : 2078-0222



目次

壹、論文

- 能動性、能力統整與課程轉化——社會領域探究本位學習方法
之研究
..... 王俊斌 1
- 符號學視角下的原住民族學校課程概念：一個案例研究
..... 林斐霜 49
- 高負責領導國小校長特質與實踐作為之個案研究
..... 吳新傑 99
- 幼兒園推動親子共讀實踐策略、成效與侷限
..... 李佳錡、張凱程、陳慧華141

貳、本刊訊息

- 《教育與多元文化研究》徵稿辦法 185

Contents

Agency, Competencies Integration, and Curriculum Transformation – Research on Inquiry-Based Learning Methods in Social Studies	<i>Chun-Ping Wang</i>	1
Semiotic Perspective on Indigenous Schools' Curriculum Concepts: A Case Study	<i>Fei-Shuang Lin</i>	49
Characteristics and Practices of Highly Responsible Leadership: A Case Study of an Elementary School Principal	<i>Hsin-Chieh Wu</i>	99
Practical Strategy, Effectiveness and Limitations of a Preschool Promoting Parent-Child Shared Reading	<i>Chia-Chi Lee, Kai-Cheng Zhang, Hui-Hua Chen</i> ...	141

主編的話

經過編委會諸委員熱烈、激烈的討論，本期最後以刊登四篇論文定案。研究主題包括國小社會科領域的課程發展、原住民學校課程、國小校長領導以及幼兒園親子共讀，研究領域則是「教育」與「多元文化」兩主軸平衡兼顧。

第一篇論文聚焦於社會領域探究與實作之學習與教學，作者王俊斌教授以個體能動意識、群際協作以及集體等多維能動性觀點為基礎，區分「導向意義深度理解」與「導向問題有效解決」之探究本位學習方法論，並且深入說明問題本位、專題本位與現象本位等不同方法的異同。與之同時，另從課程轉化的角度提出多元能力發展與課程統整之整合觀點，歸納「探究為本的學習方法論基礎」、「探究的問題形式與性質」、「學與教的師生能動性關係」、「兼顧領域學習內容與能力表現的統整」、「探究與實作的主題設計與方法選擇」以及「探究與實作的學習成效評量」等課程發展原則。

林斐霜博士在第二篇論文中，採用立意抽樣法，選擇臺灣中部的一所原住民小學作為樣本，從符號學的角度，探討原住民學校的課程概念。根據研究結果，傳統原住民精神的神聖符號及其文化中理解人格的完整取向理念為學習者提供了豐富的學習材料。而參與者對課程概念的訪談意見，則歸納出四個主題：一、延續祖先的神聖精神傳統，培養孩子擁有泰雅族的智慧；二、教導原住民生活技能，幫助兒童學習寶貴的祖先適應生活環境的能力；三、重視族語教學，以保護原住民族文化和身分；四、培養全人泰雅，以實現更完美的人性。

第三篇作者吳新傑副教授則是採用個案研究方法，探究花蓮縣一位高負責領導國小校長之特質與實踐作為。研究結果包括：一、高負責領導校長在他人的眼中具有「情緒智商高」和「溝通說服能力高」

等兩項特質，此些乃負責領導中之領導者「關係智能」素質的外顯特質。二、在編織利害關係人的良好關係上，高負責領導校長有視人和為自己的主要職責、倚靠治校實績與盡力了解且適當地回應各利害關係人的需求、以及組建高溝通能力的行政團隊等三項具體作為。三、在採用協商式決策過程上，高負責領導校長有營造校內直話直說文化與盡量讓利害關係人參與決策並堅持理性溝通等兩項具體作為。四、在注重決策對永續性影響上，高負責領導校長有注意執行方式符合人性運作，和注重決策對人和之長遠影響等兩項具體作為。

第四篇的作者李佳錡老師、張凱程博士與陳慧華副教授，以個案研究法探討幼兒園推動親子共讀之發展歷程。研究顯示，受訪幼兒園透過讓愛書旅行、線上繪本花園推廣、故事志工團成立，以及結合園內例行性節慶活動等策略來增進園所的閱讀資源，並透過以上策略發現幼兒增加了識字能力、詞彙表達，以及圖像素養的提升；對家長的收穫方面則是學會善用多元策略與幼兒的共讀，情感更緊密連結；幼兒園的成長也頗豐碩，除了增進園所閱讀風氣外，因其教師教學思維轉變，在教學品質上也持續成長。不過，幼兒園親子共讀推動仍有些侷限，例如資源共享難維護保管之責、成員流動率高，難穩定培訓、家長需提前預告，計畫費時耗力等問題。

本刊封面改版進入第三年，新頁新氣象之氛圍未歇，編輯團隊持續加入新血，編輯委員陣容日益彌堅，於今邁向優質實已萬事俱備，當只欠讀者大方賜稿之一力助推。

總編輯

陳成宏 謹誌

2022年11月

能動性、能力統整與課程轉化 —社會領域探究本位學習方法之研究

王俊斌*



摘 要

面對國民小學社會領域「探究與實作」課程發展與教學現場之問題，不同版本課程雖已符合「選擇議題、蒐集資料、分析、研究與發表等實作項目」之探究式學習精神，然各版本的探究任務形式仍偏向是教師導向的問題提出未必能發揮提升學習者主動探究能力之實質效果。本文一方面以個體能動意識、群際協作以及集體等多維能動性觀點為基礎，一方面區分「導向意義深度理解」與「導向問題有效解決」之探究本位學習方法論，並進一步說明問題本位、專題本位與現象本位等不同方法的異同。另一方面則是從課程轉化的角度提出多元能力發展與課程統整之整合觀點，歸納「探究為本的學習方法論基礎」、「探究的問題形式與性質」、「學與教的師生能動性關係」、「兼顧領域學習內容與能力表現的統整」、「探究與實作的主題設計與方法選擇」，以及「探究與實作的學習成效評量」等「探究與實作」課程發展原則，期能對社會領域探究及實作之學習與教學提供

* 王俊斌：國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

電子郵件：chunping@mail.ntue.edu.tw

收件日期：2022.03.30；修改日期：2022.06.01；接受日期：2022.10.06

建議。

關鍵字：社會領域、能力統整、探究本位、問題解決、課程發展

Agency, Competencies Integration, and Curriculum Transformation – Research on Inquiry-Based Learning Methods in Social Studies

Chun-Ping Wang^{*}

Abstract

Faced with the problem of curriculum development in the teaching field of “social inquiry and practice” in elementary social studies education, the various texts offered by different publishers conform to the inquiry-based learning spirit of “choosing topics, collecting data, analyzing, researching and presenting practical projects”. However, regardless of which publisher’s version is considered, the form of inquiry-based tasks contained therein remains biased towards teacher-oriented questioning, which may not have the substantial effect of enhancing learners’ active inquiry competency. Based on the multi-dimensional agencies of individual awareness, collaboration, and collection, this paper distinguishes the inquiry-based learning methodology of “leading to an in-depth understanding of meaning” and “leading to effective problem solving”. Furthermore, it analyzes the similarities and differences between problem-based, project-based, and phenomenon-based learning. From the perspective of curriculum transformation, this paper also proposes the integration of multiple agencies development and curriculum integration to summarize pedagogical principles as follows: “the foundation of inquiry-based learning methodology”, “the form and nature of inquiry-based questions”, “the active relationship between teachers and students during inquiry”, “considering the integration of learning content

^{*} Chun-Ping Wang: Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education

E-mail: chunping@mail.ntue.edu.tw

Manuscript received: 2022.03.30; Revised: 2022.06.01; Accepted: 2022.10.06



and competencies performance”, “thematic design and method selection of inquiry-based learning and teaching”, and “evaluation of learning effectiveness of inquiry-based learning”. The author expects to provide some suggestions on inquiry-based learning and teaching in the social studies field.

Keywords: social studies, competencies integration, inquiry-based, problem-solving, curriculum development

壹、前言

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）於2018年公布《未來的教育與技能：教育2030》（The Future of Education and Skills: Education 2030），該報告係以「學習者為中心」（student-centred），強調面對數位科技以及大數據所帶動的未來社會與生活型態變革，傳統讀、寫、算等基本素養仍然是一切學習的基礎，而身體與心理健康則變得愈來愈重要。除此之外，為能真正強化學習者能力（competence/competency），提供個性化的學習環境，支持並激勵每位學習者培養個人熱情，將各種不同學習經驗和機會加以整合並連結，其中的知識學習不能只關注學科知識（disciplinary knowledge），尚應納入「跨學科」（interdisciplinary）、「認知性／知識性」（epistemic）及「程序性」（procedural）；技能（skills）的學習則要能涵括「認知與後設認知」、「社會與情感」（social and emotional）以及「身體與實踐」（physic and practical）等不同層面；態度與價值（attitudes and values）則要關注「個人」、「地區」、「社會」及「全球」等不同指涉層次的學習（OECD, 2018, 2019a）。

聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）致力推動掃除文盲的識字教育，使用“literacy”的概念，該詞原意是指一個人有讀過書（familiar with literature）或者是有受過良好教育（well educated, learned），特別是在英語的脈絡下，“literacy”直到十九世紀末才開始提及閱讀和書寫的能力，但仍保留「知識淵博或者具備特定領域知識」之意涵，更將“literacy”視為各種能力（the competencies it comprises）的整合，即把“competencies”看成是包含於“literacy”之下的概念集合（UNESCO, 2005）。換言之，有



關“competence/competency”到底該翻譯成「能力」？還是「素養」？國內一直就此存有爭議（王俊斌，2020a）。當《十二年國民基本教育課程總綱》將「核心素養」（core competency）定調為：「一個人為了適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、技能與態度。核心素養強調學習不局限於學科知識及技能，而應關注學習與生活的結合」（教育部，2014）。顯而易見，重點不在於提供學習者需要的「知識、技能與態度」即符合「素養導向」的精神，對照OECD將重點置諸於「行動」（action）之上（OECD, 2019a），能夠靈活應用各種能力以「適應現在生活及面對未來挑戰」（教育部，2014），這才是「能力導向」（competency-oriented）（國內一般以「素養導向」稱之）的恰當理解。

為了強調「適應現在生活及面對未來挑戰」應有的素養發展，在《十二年國民基本教育課綱：自然科學領域》中提出科學教育必須鼓勵學生自主探究並解決問題：

【引導學生】基於好奇、求知或需要，觀察生活周遭和外在世界的現象，察覺可探究的問題，進而蒐集整理所需的資訊，釐清並訂定可解決或可測試的研究問題，預測可能的結果，提出想法、假說或模型。（教育部，2018a）

同樣在《十二年國民基本教育課綱：社會學習領域》亦提出「探究與實作」之課程與教學要求：

【社會領域「探究與實作」應能】整合社會領域的學科內容知識、含有探究本質的實作課程。【教師應】選擇適當教材，引導學生進行探究；其過程包括選擇議題、蒐集資料、

分析、研究與發表等實作項目。相關教材之選擇或編纂應多元而有彈性，……並考慮學生、學校或地方特色，斟酌環境與資源等各種條件……。（教育部，2018b）

相較於自然領域已有為數可觀的問題解決或探究實驗之研究文獻，社會領域則在108學年度小學三年級教科書始有審訂版版本將「探究與實作」列為教科書學習單元。因此，本文將焦點集中於素養導向國民小學階段社會領域學習與教學問題，目前審訂版教科書包括翰林、康軒、南一三個版本，出版社雖皆符合「選擇議題、蒐集資料、分析、研究與發表等實作項目」之探究式學習精神，然仍在「探究與實作」界定與歷程安排存在差異，如康軒版將「探究與實作」區分為四步驟的學習歷程：一、發現問題：從學校學習與日常生活中進行觀察並找出可能問題；二、蒐集資料：透過各種資料的蒐集或實際觀察，進而找出問題的可能原因；三、整理分析：共同討論問題解決方式、執行細節以分工合作方式；四、行動省思：針對解決問題之執行，分享結果與心得（高新建，2019）。翰林版則是期待學生能統整該學期各單元的學習，具體應用於實際生活，因此「探究與實作」同樣採取類似「實際解決的問題—有效解決方法—分工合作完成任務—回顧與檢討」之四步驟歷程（翰林編輯部，2019）。不同前兩個版本，南一版不是從四步驟的問題解決來定位「探究與實作」，而是從協助學生能夠學會「自主學習」的角度切入：「當我們學完一個主題想要進行加深加廣的自主學習時，『已·想·學』（「已知—想知—學到」）的表格可以有步驟、有方法地經由自我提問、找答案、學更多」，也就是從「已知：用條列重點的方式，檢視自己已經知道的知識」、「想知：用六何法提出自己有興趣，或者還想要知道的問題，再到「學到：透過不同管道查找答案，學更多」（楊恩慈，2019），



所謂「六何法」旨在教導學生學會透過何人（who）、何事（what）、何時（when）、何地（where）、為何（why）及如何（how）等不同面向，學會問題分析的方法，又稱6W分析法或5W1H。

洪麗卿等人（2021）比對現有三種版本「探究與實作」之課程設計後，發現各版本的探究任務形式「仍傾向於教師導向的問題提出、封閉式的答案探究路徑，以及高結構任務的結構式探究，對於以學生為主體的開放式探究取向仍有提升空間」。同時，各版本課程也可能忽略社會領域的學科知識內涵與自然科學的本質性差異，並非所有探究都必須以問題解決（problem solving）為目標，社會領域反而要更注重對事件或議題的深度理解（王俊斌，2020b），太強調固定模式的探究歷程或操作步驟，或者過於凸顯學習策略的指導，不免會使素養導向的實踐偏向工具化。因此，給定的架構若變成學生統一的學習方法，這反而會造成限縮學習者自主探究能動性（agency）（王俊斌，2020c）。綜合上述討論，本文之目的如下：

一、將從個體能動意識、群際協作（collaborative）以及集體（collective）等多維能動性觀點，一方面區分「導向意義深度理解」與「導向問題有效解決」之探究本位學習方法論，進而分析問題本位（problem-based）、專題本位（project-based）與現象本位（phenomenon-based）等不同方法之異同。

二、從課程轉化的角度，提出多元能力統整應用與課程統整的整合觀點，透過檢討現行「探究與實作」課程設計與實施之問題，進而提出「探究與實作」課程發展之參考原則，期能對社會領域探究與實作之實施提出具體建議。

貳、學習力：能動性作為自主探究的基礎

面對不可知的未來，《2030年教育和技能的未來：OECD 2030年學習羅盤》（Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030）（以下簡稱OECD 2030年學習羅盤）強調以「學習者為中心」，並以各種能力（各類型知識、技能、態度與價值）為核心，據以建構學習的核心要素，並以「預期—行動—反思」之循環，建立學生轉化性能力（transformative competencies），期能適應未來社會、創造新價值、勇於承擔責任、能調和緊張與對立，進而實踐全人類的共同福祉（OECD, 2019a）。《OECD 2030年學習羅盤》，使用“compass”一詞非指提供學習者實際學習的方向指引，它「只是一種教育的隱喻，意指學生需要學會在不熟悉的環境中自我導航」（吳清山，2021），該報告在討論「個人或群體適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、技能、態度與價值」等各類能力（competencies）之前，更優先闡述「能動性」的內涵與類型，其目的在於提醒各國推動未來教育變革時，應能有效支持並給予學生「積極影響自己的生活和周圍的世界之能力與意願」（OECD, 2019a）。簡而言之，《OECD 2030年學習羅盤》將「能動性」定義為「設定目標、反思和負責任地採取行動以實現變革之能力」（capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）。因此，對學習者而言，「能動性」必須是：

關於行動而不是被行動；塑造而不是被塑造；並做出負責任的決定和選擇，而不是接受他人決定的決定和選擇。當學生是學習能動者時，也就是當他們在決定學習什麼和如何學習等面向發揮積極作用時，他們往往會表現出更大的學習動



機，也更有可能確定學習目標。這些學生也更有可能「學會如何學習」（learned how to learn），若能如果，這將一項他們可以終生受用的寶貴技能。（OECD, 2019a）

社會學對於「能動性」提供了更豐富的討論，像是傳統的結構決定論者認為社會制度會決定人的行為，而結構主義馬克思論者則強調生產勞動或技術工具會對人形成宰制關係，進而形成意識型態之控制，這兩種決定論形式皆忽略人類具擺脫或修正壓迫性制度之「能動性」，也就是應看見人類具有「採取某些行動，進而造成一定效果之能力」。因此，「能動性」是與社會結構相對的概念，能展現出個人行動受到社會結構制約與施展（即「使動」（enabling））之狀態（姜添輝，2010）。Giddens（1984, p. 2）在《社會的構成》（The Constitution of Society）則是提出「結構化理論」（structuration theory）之主張。他認為人類能動者（或人類行動者）具有一種反身性形式之知識能力（a reflexive form of the knowledgeability），這讓行動者可以深入參與整體社會實踐之發展歷程，這樣的實踐連續性必須以人的反身性認識能力為前提，也由於實踐的連續性才讓反身性的作用有可能發生。

從社會領域探究與實作能力培養的角度，我們一方面期待學習者能在「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」四個主題軸架構下，以跨學科主題統整模式（即整合歷史、地理、公民與社會等學科知能）進行學習。另一方面則以「理解及思辨」、「態度及價值」和「實作及參與」作為學習表現之共同架構，從探究、參與、實踐、反思及創新等能力的培養過程中，涵育新世代的公民素養，並具備追求「共好」的社會實踐力（如表1所示）。檢視現行教科書不同版本探究實作課程的安排，不免存在過於強調問題

解決導向的結構化學習，而教師主導的成分也明顯高於學習者主動探索（洪麗卿等，2021），如果不能關注學習者能動性在探究學習的關鍵地位，學習者若無法真正「學會如何學習」（learned how to learn）（OECD, 2019a），探究與實作的理想也就無法發揮了。

表 1
社會學習領域學習表現構面分析

構面	理解及思辨	態度及價值	實作及參與
項目	a. 覺察說明 b. 分析詮釋 c. 判斷創新	a. 敏覺關懷 b. 同理尊重 c. 自省珍視	a. 問題發現 b. 資料蒐整與應用 c. 溝通合作 d. 規劃執行

註：整理自十二年國民基本教育課程綱要—社會學習領域。教育部，2018b。
<https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二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—社會領域.pdf>

《OECD 2030年學習羅盤》除了學習者「個體能動性」之外，另外也從多元互動關聯的角度，提及學習者與關係緊密他人之「協作的能動性」（collaborative agency/co-agency），以及與未來生活休戚與共之人類群體的「集體的能動性」（collective agency），前者包括家人、親屬、朋友、教師，後者則包括城市居民、國家人民以及世界公民。從個體層次、生活中直接相關之重要他人，以整體人類等不同層次，《OECD 2030年學習羅盤》將「能動性」之概念內涵及其類型界定如下（OECD, 2019a, 2019b）：

一、能動性的概念內涵

（一）能動性幾乎可以在各種不同的情境下行使，諸如道德、社會、經濟、創造性活動。舉例而言，學生需要使用道德能動性（moral agency）來幫助他們做出肯認他人權利和需要所需的決定。展現道德能



動性要求學生能批判性地思考，並思考「我該怎麼辦？」、「我這樣做對嗎？」等諸如此類問題。

(二) 除了道德能動性，學生還需要發展社會能動性 (social agency)，這涉及對於他們對生活於其中的社會之相關權利和責任的理解。學生在學校進一步獲得社會能動性，因為它將學生個人導向社群，由讓他了解陌生他人所代表的權威，以及學習如何與家人以外的他人建立必要的關係。除此之外，學生應該能夠識別並抓住機會為當地、國家或全球經濟做出貢獻，以行使經濟能動性 (economic agency)。創意的能動性 (creative agency) 則是允許學生利用想像力和創新能力為世界增添新價值，無論是出於藝術、實踐還是科學目的。

(三) 對於「能動性」一詞的解釋通常會與文化的差異有關，例如，在許多亞洲文化中，自我調節 (self-regulation) 必須以維持社會和諧為前提，然而，在西方文化中，自我調節通常用於實現個人目標，如在日本，「能動性」一詞經常用於集體性的脈絡 (the context of collectivity)，在這種情況下，保持社區和諧遠比個人的意見更重要；在中國，能動性的概念通常是指優先考慮群體內部和諧以及個人有義務為國家發展做出貢獻的傳統價值觀；在南非，學生能動性的解釋斷言「一個人是通過其他人才得以成為一個人」 (a person is a person through other people)。和諧 (harmony) 與從眾 (conformity) 的定義，以及它們與個人主義和個體自主性等價值觀的相對優先性，這是東、西方文化差異的核心所在。然而，在所有社會中，信仰、動機以及個人和社會認同之間，這些關係是文化和教育變革的重要面向。

二、個體能動性

(一) 建立能動性意識 (a sense of agency) 對於一個人能否克服

逆境至關重要，良好的能動性意識可以幫助個人克服逆境，像是一個兒童的背景—父母的教育水平、家庭的社會經濟地位—這些都會影響兒童的能動性意識，更會影響其能否獲得優質教育以及能否具備實現其潛力的可能手段。

（二）學生如何理解他們自己在更廣泛的變遷過程中所扮演的角色，以及學校教育在這種理解過程中的角色，是學生能動性的核心。受限於各種脈絡的不同，可能無法為「能動性」給定一個普遍適用的定義，但「學生能動性」意指學生在教育中發揮積極作用的能力，此即《OECD 2030年學習羅盤》的核心所在。

三、協作能動性

（一）協同合作關係意味著個人與父母、同儕、教師和社區等不同人際間的關係，不同人際連結會影響著學生對於能動性的感受（sense of agency），而學生也會影響與之相關的教師、同儕和父母的能動性感受——這樣的良性循環會對兒童的發展及其福祉產生積極影響。「協作能動性」（collaborative agency）通常意味著一個人的環境對其能動性的影響。

（二）有效的學習環境應建立在學生、教師、家長和社區一起努力之「協作能動性」基礎。教育的目標之一是為學生提供實現其潛能所需的資源或支持。在更廣泛的教育生態系統中，教育目標不僅在學生和教師之間共享，還與家長和社區共享。因此，學生不僅可以在學校、家中和社區找到他們得以良好發展所需的資源或支持，在這種情況下，不僅是學生、教師、學校管理者、家長或社區成員，每個人都可以被視為是學習者。



四、集體能動性

(一) 集體是指個體能動者能與社區、社會運動或全球社會採取共同行動，這與「協作能動性」相反，「集體能動性」(collective agency) 重點在於責任分擔、歸屬感、認同、目的和成就等更大範圍場域中將之付諸實踐。

(二) 許多複雜的挑戰需要集體來共同應對，例如，對政府日益不信任、移民增加和氣候變化，這些議題必須由整個社會來共同面對，「集體能動性」要求個人將分歧和緊張關係暫時擱置，投入並支持共同目標 (common goal) 之實現，這樣當然也有助於建立更加穩固與更為整合的社會。

綜合上述分析，能動性概念意指「具備能力和意願以積極影響個人生活與周圍世界」、「為了充分發揮能動性，學習者需要建立基礎技能」、「學習者能動的概念會因文化而異，且能持續不斷發展」、「協同能動性被定義為互動的、相互支持的關係—與家長、教師、社區以及彼此之間—可幫助學習者朝共享目標前進」等特質 (OECD, 2019b)。從教育的角度觀之，能動性不能被視為一種與生俱來的人格特質，而是一種具可塑性和具可學習的概念 (OECD, 2019a)。正因為能動性的可學習性，故有因人而異的程度性差異，S. R. Amstein與R. Hart便以「參與階梯」(a ladder of participation) 的隱喻來比喻此一能動性特質。所謂「參與階梯」係以兩造 (政府與人民、教師與學生) 誰握有關鍵性權力作為區分標準，兩造關係若僅完全由單方主導，如教師中心，學生縱使在課堂中有參與學習活動，但學生僅只是配合教師的安排，執行教師的期待要求。然而，若學生雖同樣被分配學習任務，但教師已能告知為活動安排的理由，同時也指導進行的方式，在這樣的狀況下，學生參與性程度才明顯可見。若大方向雖仍由教師決

定，但教師已能告知並讓學生討論學習方案，學生參與程度已與完全教師中心有所差異。更進一步，課程的決定係由學生與教師共同討論學習方案，或者是完全由學生主導或由學生邀請教師參與討論，學習者能動性的不同層次是顯而易見的（Amstein, 1969; Hart, 1992; OECD, 2019a）。

因此，「能動性」的學習性必定會與學習者個人的「能力與意願」息息相關，教學者便不能說給學生參與或表現的機會，就等同於在提升學生的能動性。事實上，能動性一詞已經常被錯誤地用作「學生自主」（student autonomy）、「學生發聲」（student voice）和「學生選擇」（student choice）的同義詞，它指涉的範圍遠不止於這些概念。像是與「學生自主」、概念較接近的「自我學習」（self-learning）或「自我導向學習」（self-directed learning），它們雖皆具有自我學習或自我教育的意思，特別是Knowles（1975）將「自我導向學習」的歷程區分為「診斷學習需求—形成學習目標—確認可用於學習的相關資源—選擇及執行適當的學習策略—進行學習結果評量」，此種界定若太偏重學習策略的指導，便可能忽略能動性的層次。根據前述能動性的特質分析，能動性是一種可以被學習的能力，考量學習者身心發展以及基本學科能力，對應調整課程決定或學習的主導歸屬，再配合教師與學生之間的主、客關係不同定位，探究本位的學習與教學才會有更妥適的實踐基礎。

參、能力統整的課程發展：問題本位、 專題本位與現象本位

課程發展（curriculum development）是指課程經過發展的歷程與結果，關注如何教育目標轉化為學生學習的方案，並強調實際行動與



發展演進，據以凸顯課程並非只是純粹思辨的理論產物，而是付諸教育行動的歷程與結果（蔡清田，2000）。學者對於課程發展分別提出「目標模式」、「過程模式」、「情境模式」與「自然模式」，其中，「過程模式」較偏向「課程設計」，在課程目標的設定時，並不預設學生行為的改變，而是重視學生主動探究的學習過程，學習結果也就會因為學生的學習過程而有所變化（楊智穎，2021）。在《國民中小學九年一貫社會學習領域課程綱要》中認為，社會學習領域是「統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識」，更清楚表示它是以各種對應學科的「知識統整」為架構，其中包括「屬於人生的『生存』（survival）層面，這與自然科學、地理學有關」、「屬於人生的『生計』（living）層面，這與歷史學與經濟學有關」、「屬於人生的『生活』（life）層面，這與政治學、法律學及社會學等學科（disciplines）有關」，以及「屬於人生的『生命』（existence）層面，這與每一個人存在的意義與價值、哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關」。所以，九年一貫為實踐「帶得走的能力」，故提倡打破學科界限的「課程統整」（curriculum integration）或「跨領域課程」（cross-disciplinary curriculum），兩者都是「在引導學生連結、整合不同學科領域的概念和方法以解決問題，……令學習更豐富並增加關聯，幫助學生理解世界」（周淑卿、王郁雯，2019）。

然而，在課程內容或學科知識的統整之外，十二年國教課程總綱中所指整合各種能力以適應生活及面對挑戰，則可視為是「能力統整」（competencies integration）。就此而言，OECD早在2005年《關鍵能力的定義與選擇》（The Definition and Selection of Key Competencies/DeSeCo）即已思考未來世代需要什麼樣的能力才能享有成功的生活？又如何才能使他們生活於功能良好的社會之中？DeSeCo認為，為能面對不同生活層面的複雜性，人們必須有能夠回應各種變化與挑戰的

「關鍵能力」(key competencies)，這些「能力」不僅僅是知識和技能，它更「涉及在特定環境中提取並動用各種社會心理資源(包括技能和態度)來滿足複雜需求之能力(OECD, 2005)。在這個基礎上，OECD則以能在教育以及生活之中展現真正的能動性的「面向未來的學習者」(future-ready students)來說明「能力統整」的重要性(OECD, 2018)。綜言之，探究本位課程發展的重要性，它不僅要處理「課程統整／跨領域課程」的層面，同時也從「以終為始」的角度，依據學習的特性或條件，盤點學習前後期待帶給學生各種能力的改變，透過「探究與實作」歷程提供統整運用相關「能力」之學習機會。

探究本位的課程發展焦點在於學習過程而非學習的結果，故較注重學生經驗，而非目標導向的學科知識學習。此外，若是強調學習者的能動性，「探究」可以是「蘇格拉底詰問探究」(Socratic questioning inquiry)(或者一般通稱的「產婆術」)，這是一種藉由語言的理性對話過程，也就是在「提問—回答—追問—修正—再追問……」的對話歷程，協助對話雙方逐漸澄清事理或掌握本質的一種方法。也可以是「杜威的問題解決探究」(Deweyan inquiry of problem solving)，這不同於前述對話與詰辯的探究，它是以有機體的「經驗連續性」及其與外在環境的交互作用，透過「行為—承受—行為……」的過程來開展「反省性思維」(reflective thought)或「問題解決」(problem solving)的探究(王俊斌, 2020b)。

若“Socratic inquiry”強調對話與啟發的教學方法，那麼“Deweyan inquiry”則是重視個人經驗以及實際問題的有效解決(即實用主義(pragmatism)「有用者為真」之立場)。質言之，兩者的「探究」並不相同，前者的探究體現著理性主義(idealism)內省與思辨的傳統，後者則是以有機體(即具生命力的個人)之實際經驗為前提，進一步將傳統經驗論修正為「經驗自然主義」(empirical naturalism)或「自



然主義經驗論」(naturalistic empiricism)(王俊斌, 2020b)。雖然同樣以「探究」為核心, 自然科學領域與社會領域雖也一致強調探究以及解決問題, 但自然科學領域的探究必須以「追求客觀知識」為目標, 而人文社會學科則是更重視批判反思、溝通對話與社會責任等公民素養, 兩者的「探究」仍是有差異的。

在“Socratic inquiry”與“Deweyan inquiry”的哲學基礎上, 強調以「探究本位」的課程發展與學習方法有許多類型, 基本上各種探究並同強調「過程課程」, 同時更與傳統教師中心教學法(teacher-centered teaching)相對, 即以學習者為中心(learner-centered)進行課程設計, 提供學生主導學習活動的機會, 協助學生在能力的基礎上發現知識或掌握原理原則(李詠吟, 2000)。符合學習者中心之探究學習方法, 「問題本位學習」(problem-based learning)或「專題本位學習」(project-based learning)是最常被提及的方法, 也有因芬蘭教育的影響而被關注的「現象本位學習」(phenomenon-based learning)。除此之外, 近期語文領域除傳統「問思教學」之外, 為解決常見學生對文本解讀停留在淺層意義, 較不具高層次理解、整合分析及批判思考能力之問題, 期待透過「深度討論教學」(quality talk), 即以高品質提問來協助學生能投入具思考力的課堂討論(胡衍南、王世豪, 2020; Walsh & Sattes, 2015/2022)。也有更強調不同於學科中心(subject-centered)或知識中心(knowledge-centered)之課程發展模式, 鼓勵現場教師採取「社會中心」(social-centered)的「設計思考」(design thinking)(即依據同理(empathize)一定義(define)一發想(ideate)一原型(prototype)一測試(test)等五步驟)及「創意行動」(design for change/DFC)(即依據「感受(feeling)一想像(imagination)一實踐(doing)一分享(sharing)」之程序), 引導學習者統合知識與技能來解決實際問題(許芯瑋, 2020; 郭至和,

2017)。考量本文係以國民小學社會領域探究與實作課程為焦點，故僅以「問題本位學習」、「專題本位學習」、「現象本位學習」為範圍，各種取向茲說明如下。

一、問題本位學習

日常生活語彙使用「探究」一詞，其意指「探索追究或研究」（教育部重編國語詞典修訂本，無日期），類似以探究為本位的課程發展與設計，例如「問題本位學習」，此一方法始於1960年代，加拿大麥瑪斯特大學醫學院（McMaster University），當時是由醫學院教師提供真實的醫學問題作為課程內容，學生則以分組方式探究問題求得解答。後來，這種教學方法逐漸被不同學科領域採用，同時也將關注焦點擴及中、小學教育。有學者認為問題本位學習使用真實複雜問題以增進思考、學科知識與問題解決技巧。也就是說，問題本位學習能使學生具有正面的學習態度外，也可培養學生批判性思考以及提升創造力（黃琬惠，2007）。

在國民小學探究與實作的學習單元中，當課程內容規劃以四步驟的學習歷程，即「發現問題—蒐集資料—整理分析—行動省思」，這便體現著以Dewey「問題解決」為導向之探究，它的本質不是思辨性的探究，而是一種科學性驗證的探究。因此，學習者必須先透過找出待解決之問題，進而仔細分析各種狀況或條件，再判斷以何種行動或假設來解決該問題，接著再針對假設進行驗證，若假設成立且能有效解決問題，對於Dewey而言，經驗改造的過程即為探究行動的目的本身（王俊斌，2020b）。根據學者分析，發現有一個值得探究的問題，這當然是「問題本位學習」的關鍵，探究行動旨在引導學習者透過解決課程學習或生活中複雜現象中有關疑問性（questions）、好奇心（curiosities）、爭議性（doubts）與不確定性（uncertainty）之問題來



獲得學習 (Barell, 2006/2012)，簡言之，能夠引導學習者進行探究的關鍵「問題」必須是一個具真實性且「結構鬆散」(ill-structured)的問題：

以能與學生的生活相關且能配合學生的學習程度為宜。再者，問題形式應以結構鬆散為宜，方使其問題具較高的開放性，以支持學生發現各種不同解決答案，並加以探究和驗證，這樣才能契合未來所面臨的複雜情境。(張德銳、林綬君，2016)

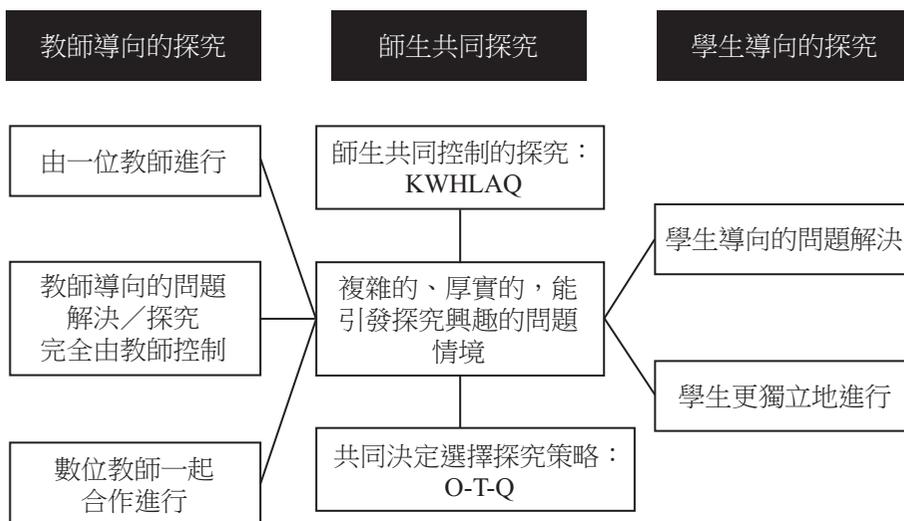
「問題本位學習」所涉及的教學形態非常廣泛，它可以從完全由教師主導的教學，到強調學生自主探究的兩種趨向。可以具體應用於教學的策略，分別可以是“KWHLAQ”：即針對擬探究問題，學習者已知 (Know) 什麼？想要／需要 (Want/Need) 去發現什麼？要如何 (How) 以及在何處找到答案？如何安排探究行動 (如時間、取得資源與進行報告等)？預期可以學習 (Learn) 到什麼？又已學習到 (Learned) 什麼？如何將已學到的應用 (Apply) 到其他主題？最後，可以進一步探究的新問題 (Questions) 又是什麼？另一個策略則是“O-T-Q”，即客觀觀察 (Observe)，反省思考 (Think) 及經常性提問題 (Question) (Barell, 2006/2012)。“KWHLAQ”可以說是針對探究學習的歷程分析，而“O-T-Q”則是有關探究行動的學習表現類型。若把教師主導到學習者中心視為探究學習的光譜，問題本位的探究策略光譜如圖1所示。

二、專題本位學習

從統整的角度觀之，日常生活中所面對的問題，鮮少是以分科知

圖1

問題本位的探究策略光譜



註：引自問題引導學習—探究取向（黃永和、黃儒傑、陳新轉、林佑真、林曜聖、曾俊傑、張民杰、陳蕙芬、胡嘉智、洪福財、陳永裕，譯），J. Barell，2012。華勝文化。

識去解決部分的問題，因而不會先區分為哪個部分是國語？哪個部分是數學？哪個部分是藝術？再分別使用這些科目的知識去解決問題，而會是綜合運用多種知識或技能去解決面臨的問題（周佩儀，2003）。從課程設計與學習方法的可能差異來區分「問題本位」與「專題本位」的異同，兩者雖然皆以待解決的問題為出發，但「專題本位」更重視學習成果的展現與分享，該學習方式特徵包括（卯靜儒，2021）：

- （一）從一個待解決的問題開始。
- （二）學生參與真實性的問題，運用學科知識來解決問題。
- （三）學生、教師和社區成員皆參與共同協作以找出解決方案。



(四) 探究中，學生學習技術來幫助解決超出能力的任務。

(五) 最後創造出一套解決問題的產品，是能共享的。

其中，「創造出一套解決問題的產品」正是「專題本位學習」的最終目標，即透過最後的成果報告或成品分享等「公開產出」(public product)之結尾活動，提供學習者能夠統整各種能力以解決問題，並主動分享學習成果之機會(卯靜儒，2021)。

有學者認為「專題本位學習」可以說是由Dewey所提出(卯靜儒，2021)，雖沒有直接證據支持這樣的看法，但「專題本位學習」與Dewey的有機體真實經驗，以及連續性經驗開展密切相關卻是事實。Dewey認為經驗總是會有某種類型的連續性，也就會造成某個經驗會對個人造成或好或壞的影響。如果經驗要能夠朝向有教育意義的方向來開展，那便會是因某一項經驗激起了個人的好奇心，強化了主動的精神，並且形成足夠強烈的慾求和目的(purposes)來克服困難。在這樣的狀況下，連續性就會以很不同的方式發生作用，每一種經驗也變成一種推動力(moving force)。除了經驗的連續性之外，起因於懷疑、好奇並嘗試克服困難等探究性的經驗，Dewey強調這樣的經驗不是只在一個人的內心進行著，而是與外在環境進行交互作用(interaction)，Dewey所指涉的「環境」(environment)，並不是僅指圍繞在有機體或個人周遭之事物而已，而是包括能夠促進或阻礙、刺激或抑制生物的特殊活動之各種條件，而「交互作用」是指有機體(包括人類)與其環境之間的一種動態的關係及過程(王俊斌，2020b)。

除Dewey的哲學根源外，「專題本位學習」的學習方法也帶有建構主義的精神，「專題本位學習」的目的在於消除在「學一用」或「知一行」間的僵化現象，藉由專題安排複雜且真實的任務，統整不同學科領域知識的學習，學習者經由一連串的探索行動，以及合作學習的情境，學習問題解決的知能以及知識活用的技能。最後，

更要能以具體作品來呈現其學習結果，培養專題管理、研究、資訊組織、呈現與傳達、自我反思、團體合作與資源工具應用等多項能力，以及主動參與的學習精神（林維真，2012）。因此，就教學方法的操作而言，專題本位學習聚焦於「真正去做某些事物」（doing about something）來取代單純地「學習某些事物」（learning about something），這和Dewey「做中學」（learning by doing）的思維有異曲同工之趣。然而，這並非意指專題本位學習僅在於動手操作，而是指學習者藉由動手操作的過程主動建構所需的知識。專題本位學習起始於一個「驅動問題」（driving question），這種驅動問題扮演組織並引導學習者進行研究活動的角色，其來源可以是教師與學生的經驗或者是面對的生活現象，也可以是當下社會所重視的議題（陳毓凱、洪振方，2007，頁8）。專題本位學習除了培養學生蒐集、分析資料的能力外，需要提供真實情境中的問題可以讓學生探索，實際專題探究流程可如圖2所示。

三、現象本位學習

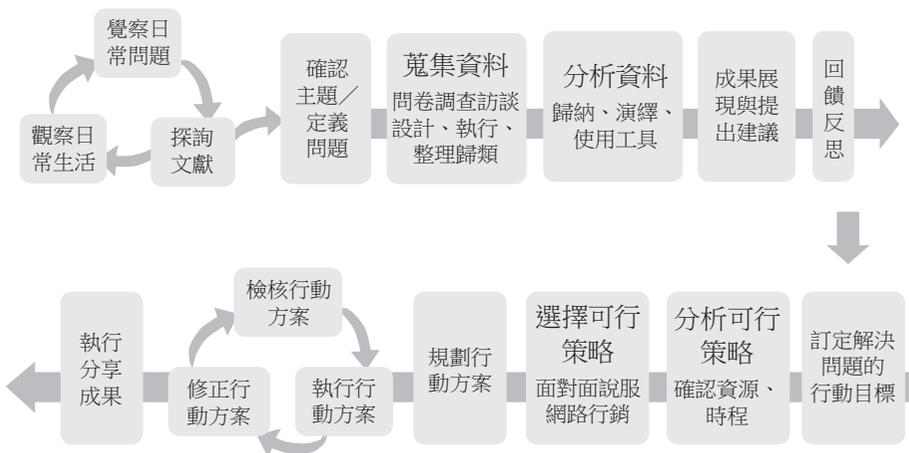
「現象本位」源自2012年芬蘭教育與文化部（Ministry of Education and Culture）修正《基礎教育法》（Basic Education Act），國家教育署（Finnish National Agency for Education）旋即展開新一波國家課程綱要政策的制定，並於2014年6月公布國家基礎教育核心課程（National Core Curriculum for Basic Education）。根據2016年開始實施的新課綱，芬蘭為培養二十一世紀應具備的能力，學校除基礎學科的教學外，應同時協助學生發展以下七項「橫向能力」（transversal competence）（陳玟樺，2019）：

- （一）思考與學習的能力（thinking and learning to learn）。



圖2

專題本位學習模式流程



註：引自喚醒你的課程設計魂：素養導向專題探究課程設計指南（頁6），卯靜儒，2021，元照。

（二）文化識讀、溝通與表述的能力（cultural competence, interaction and self-expression）。

（三）自我照顧、管理日常生活的能力（taking care of oneself and managing daily life）。

（四）多元識讀（multi-literacy）。

（五）資訊與通信科技能力（ICT competence）。

（六）工作生活能力和創業精神（working life competence and entrepreneurship）。

（七）參與、影響及打造永續未來的能力（participation, involvement and building a sustainable future）。

芬蘭強調「現象本位學習」，它係以統整學習為目標，協助學生能將所研究的現象和已習得的各領域知識與技能聯繫起來，所以此概念也稱之為「跨學科學習模組」：

所謂的「現象」一詞是指事物的整體面貌，而非分割為各個領域與學科。芬蘭新大綱明確提出，每所學校每一學年至少要進行一次跨學科學習模塊，也即現象式教學。這次芬蘭新課改的實施被視為一場「顛覆性的改革」，所謂「顛覆性」是指芬蘭在沿用傳統分科制教學的基礎上，向「跨學科學習模塊」轉變，以培養學生貫穿於不同學科和領域所需要具備的橫貫能力（transversal competence）。（錢文丹，2018）

「現象本位」為能解決理論學習與實務應用長期無法整合之問題，因而主張應引導學生從跨領域角度來學習「解決真實世界的問題」，換言之，「現象本位學習」的起點是整體且真實的現象，如全球暖化、高齡化等可觀察得到的事情，教學者必須：

要能引導學生將所問的問題、所學的議題與真實生活的現象連結，進而將學的知識與技能可以直接應用到不同學科，並且很自然地遷移到學校以外的情境。（國立臺灣大學教學發展中心，無日期）

基於「進步式探究學習」是「現象本位」重要教學方法之主張，係將學習界定為建構與知識精進的持續性歷程，強調自主學習循環的過程，鼓勵學習者從周邊生活情境中遇到的問題開始發想，從觀察、對話中選擇及形成有興趣探索的問題，之後透過合作學習，探索研究，跨領域等學習方式，進一步尋找可解釋的理論或原理，並與同儕分享所學，藉此轉化與調整學習內容與方式，並透過不斷反省與試驗，以修正解決策略與假設（李懿芳，2019）。顯而易見，現象本位與問題本位及專題本位等不同探究式學習有著共同的基礎，即共同以



「問題」為出發，但現象本位則是透過統整各基礎科目習得之知能，將之用以解決真實世界的問題，同時透過多元學習歷程發展七項「橫向能力」，此種學習方法特色包括：

(一) 就可探究的主題來源而言，「現象本位」主張學習活動的課題應來自真實世界現象，如城市規劃、水資源、能源問題等等，以現象為課題的學習必須深入情境脈絡，需要整合許多領域／科目才足以能夠整體理解甚至解決問題。選擇現象本位學習主題之建議規準如表2所示。

表 2
現象為本學習「良好主題」規準

向度	意涵
概念性的 (concept)	係指主題發展概念、學習者透過概念來學習。如同統整課程的目的在培養統整的思考能力，強調站在「概念」與「可遷移的理解層次」基礎上來看待知識之間關係
學習者為主體的 (learner-based)	係指主題應考量學生的先備知識、貼近學生的需求與興趣，亦需包含對學生「心智成熟」面向之考量
社會性的 (social)	係指主題應與真實世界或社會有關，以生活意義為考量。例如，Beane (1997) 指出，主題應以自我關注和社會／世界議題作為組織中心，即關注「社會與世界」
共構的 (co-constructive)	係指主題應是共同決定的，即主題應透過多元參與以達教學目標。例如，主題是否結合了不同專長教師進行協同設計或教學？是否提供學生合作學習機會？是否充分應用社區資源？
繼續性的 (continuous)	係指主題應力求具「延展性」且效果佳的，即某些概念對不同學習階段的學生而言，可能存在學習能力上差異，故透過持續加深加廣，學生對主題最終仍可獲得一較完整「(縱向)整全性」的概念。易言之，「繼續性的」包含有「(縱向)整全性」特質
連貫性的 (coherent)	係指主題應作為所設計的所有活動中之焦點，它能連貫起或串聯起主題單元裡的所有活動，學生對主題最終可獲得一較完整的「(橫向)整全性」概念。易言之，「連貫性的」包含有「(橫向)整全性」特質

註：引自「芬蘭一間學校的現象為本學習課程統整設計與學生學習表現」，陳玟樺、劉美慧，2021，*教育研究集刊*，67 (1)，p. 118。

(二) 若就統整各科目或形成可探究之主題而言，現象本位的統整教學實施有以下幾種途徑(陳玟樺、劉美慧，2021)：1. 平行研究(parallel study)，即同時研究兩個或多個科目中的單一主題；2. 定序(sequencing)，即將與同一主題相關的主題組織成一個序列；3. 安排機能性活動，包括主題日、活動、競選、考察訪問及營隊；4. 較長時間的多學科學習模組運作，主要由幾個科目合作計畫和實施，可包含上述統整教學技術；5. 從不同學科中選擇內容並將其形塑為統整模組；6. 整體觀點，即所有教學採用類似學前教育的統整形式。

(三) 就課程設計而言，學習的成功在於跨領域教師共同備課與協同教學，並採取探究學習、問題導向、專題與檔案等學習方法，以真實與E化的學習情境引導學生學習(洪詠善，無日期)。

對照「問題本位學習」與「專題本位學習」的教學方法與操作設計，中文文獻有關「現象本位」的討論仍多為對芬蘭教育以及新課程改革的引介(于承平，2018；王雅玲、詹寶菁，2017；吳昌政，2018；巫紅濤，2018；馬小雯、蘇春景，2019；陳玟樺，2019)，也有從課程基礎理論進行現象本位核心意涵分析(徐曉東等，2020)；更有透過質性研究方法進行實地觀察與訪談，深度分析芬蘭新綱與課室內的現象本位學習(巫紅濤，2018；李懿芳，2019；陳玟樺，2019)。與上述引介性或移地觀察研究相較，近幾年也有直接用於課程教學之應用研究，例如，有用於中學生品德教育(孔玲娣，2019)、有用於學生物理學科核心素養提升(王洪棋，2018；張玉國，2020)、有結合地理資訊系統進行地形測繪課程(王莉等，2017)、有用於民法教學(吳才毓，2018)、有用於技職教育或高職商務英語專業教學創新(孫秀清，2017；溫爽、齊莉麗，2019)、有用於經濟學課程(常安，2019；黃海棠，2018)、有用於低學段體育健康課程教學(彭博濤，2018)。綜合觀之，研究的對象從基礎教育



到高等教育皆有，研究結合的課程則十分多元，包括法學、經濟學、物理學、地理學、體育、英文學習等。不過，「現象本位」的課程實際運用，研究集中在中國大陸，國內目前仍未有應用研究的具體案例。

不同於「問題本位學習」或「專題本位學習」的操作流程分析，目前有關「現象本位學習」的教學操作還不夠精緻，掌握到的文獻應還在於教學方法的建構歷程，教學歷程劃分也大致相似（孫秀清，2017；黃海棠，2018；溫爽、齊莉麗，2019），前述文獻「現象本位」課程教學可區分為「準備階段」、「實施階段」和「總結階段」之架構，調整部分細節如下：

（一）準備階段：準備階段主要包括現象的準備和集體備課。首先按照班級人數將學生分組，每組約3~5人。每位學生根據課程主題和自己的興趣選取一個有現實意義的現象或話題。同時，不同學科或專長教師要進行探討、集體備課、確定相關知識、教學時間安排，以及協同授課等事宜。

（二）實施階段：具體實施過程的第一步在於現象的確定。小組成員通過集體討論分析，採用腦力激盪形式選定核心議題，教師從旁協助每個小組選定探究的現象。由學生自主地選定研究現象，能夠更好地發揮學生的主動性和積極性。現象選定後，第二步為學生自由討論階段。每組學生就本組選定的現象，運用小組成員已有的知識進行分析討論，闡釋現象，記錄討論和分析中發現的問題、需要的知識點和得出的結論。在此步驟中，學生能夠充分地發揮想像力、積極地思考問題，並提出可能的知識或必須採用的技術。第三步是現象澄清與探究。必要時應由教師對主題進行專業知識介紹，讓學生了解與現象或主題相關的理論或主張；同時也要針對學生提出的問題，逐一進行講解或者更深入的探究。除此之外，對於學生在分析問題中涉及不同

學科或跨領域知識，尤必須引入協助教學以協助學生學習。

（三）總結階段：根據前一階段的討論和分析，學生運用相關的專業知識對現象進行分析，形成綜合性的學習，從而體現學生對知識點的掌握情況和運用能力。

除上述教學操作的步驟分析外，也有研究提指出「現象本位學習」的優勢與問題（黃海棠，2018），首先，此方法的優勢在於：（一）整合多個相關學科的內容，是一種通過現象發現本質的新型教學模式。教學過程既注重學生專業知識的掌握又強調學科間的關聯運用，能夠提升學生綜合應用的能力；（二）學生需要充分思考，使用已有的知識解釋現象，並提出問題。同時，跨領域學習使學生能夠更好地理解不同學科知能，進而提高學習效率；（三）多門學科的教師共同備課，使教師除了注重本課程的教學內容，還要關注和其他學科課程的聯繫。其次，「現象本位學習」的問題則在於：（一）要選取既能準確結合課程需要又能讓大多數學生有興趣的現象具有一定的難度，若現象或主題選取得不合適，就起不到預期的效果和作用；（二）對學生學習的自主性要求較高，要求學生願意對現象進行深入思考並主動發現問題；（三）需要融合多門學科內容並和不同教師合作，多專長的整合較耗時。

綜合上述討論，探究本位的課程發展關注學習過程而非學習結果，注重學生經驗而非學科知識精熟，故能清楚展現「學習者中心」與「素養導向」之特色。不論是「問題本位學習」、「專題本位學習」或「現象本位學習」，我們可以將其視為問題解決的變形，所謂「問題解決」不應被窄化為日常生活事情的處理，而是一種學習方法論的思維架構，就如同Dewey在《思維術》（How we Think）提出的反省思考與問題解決的五個步驟，即「發現問題—界定問題—形成假設—推理或演繹—驗證（證實或確證）」，它們都建立在「Dewey的問



題解決探究」的方法論基礎之上，而在引導學習者深入思考，能夠以不同立場或角度來檢視問題解決的所有環節，「蘇格拉底詰問探究」提出的「提問－回答－追問－修正－再追問……」的對話歷程，便是探究學習的重要能力。三種學習取向雖有共同的方法論基礎，卻也有一定的方法使用區隔。

首先，「問題本位學習」的問題屬性必須能與學生的生活相關且能配合學生的學習程度，必須具真實性情境，並應避免標準答案的開放性形式，期能支持學生發現各種不同解決答案，並加以探究和驗證。

其次，「專題本位學習」雖然也具有「問題解決」的形式或架構，但更強調必須提供學習者「真正去做某些事物」之機會，而非單純「學習某些事物」。然而，此種方法的學習安排不僅只有「做中學」，而是期待學習者能藉由動手操作的過程主動建構所需的知識。此外，「專題」的學習任務或待解決的問題有可能會高於學生能力，故進階學習會需要的，最後也能以某種形式（如成果分享會或成品發表會）展現專題探究成果。

第三，「現象本位學習」同樣具有問題解決的共同架構，但與前二者不同，「現象本位學習」係以跨領域統整學習以及能力綜合性展現為焦點，透過主題探究的學習歷程，引導學生關心社會發展或人類共同福祉等課題，期待學生運用已習得之各領域知識與技能，進而展現核心能力之成長變化。

肆、課程轉化：社會領域探究本位課程的發展原則

雖然十二年國教總綱強調核心素養是指「一個人為適應現在生活

及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，但在課程發展或教學設計上卻存在著範圍窄化、操作僵化等問題。就知識範疇而言，受到教科書引導教學的框架，教師教學仍習慣以課本文本（包括課文、圖表）為核心，教導學生學習規範性或學科性知識。從探究本位學習的角度，有關知識的學習，其實不應僅局限於學科知識（disciplinary knowledge）（如社會領域包括的地理、歷史與公民），應在學科知識之外，提供學習者具備「跨學科知識」（interdisciplinary knowledge）、「認知性知識」（epistemic knowledge）和「程序性知識」（procedural knowledge）等統合多重知識形式之应用能力（OECD, 2018, 2019a）。一般而言，強調課程的統整，多指涉學科知識核心概念的學習，或者導向更深入學習或有效知能遷移之「大概念」（big ideas）掌握的跨學科知識學習。可以想像在國小社會領域的「探究與實作課程」中，若教學者將「發現問題—蒐集資料—整理分析—分享行動」之探究學習歷程，視為學習者必須記憶之知識，或者把「已知—想知—學到」之探究活動指導，視之為習作的一部分，一旦忽略提供學習者對於「認知性」和「程序性」等知識之學習，偏向課本知識內容的教學，主動探究的能力當然無法有效養成。

為能同時兼顧「能力的統整」之學習，進行課程發展時應採取「倒序設計」（backward design）之「以終為始」的思考方式，在規劃課程之初必須先釐清「期待學生在完成學習之後，希望其有何獲得？哪些能力應被改變或提升？」縱使同樣是提供知識面向的學習，必須跳脫單一學科或跨學科的知識框架，以學習者為中心發展其「學習如何學習」（learning how to learn）之能力，培養其成為具批判思考能力的問題解決者，若能如此，這便涉及能夠將知識與生活問題連結在一起的「認知性知識」層面。至於引導學生問題解決方法之實作步驟，這即與「系統思考」或「設計思考」相關，也就是涉及「程序性知



識」的學習。除各種知識之相關能力外，探究學習歷程中仍需要「批判性思考、創造性思考、自主學習等認知與後設認知技能」、「同理心、自我效能、負責任及共同合作等社會與情緒相關技能」、「運用資訊科技之實用性技能」以及「個人、群體、社會和人類共同福祉」等價值觀的建立。因此，能力統整的課程發展與設計可以社會領域課程綱要之「學習表現」基礎（即表1），將探究與實作相關素養區分為「理解及思辨」、「態度及價值」與「技能、實作及參與」等面向及其所屬各種能力。

在108新課綱實施之後，到底什麼是「素養導向」？什麼是「探究與實作」？理想與實際的關聯到底為何？「課程轉化」（curriculum transformation）是指課程理想逐步轉型變化，從理想化為可實施、從抽象化為實作、從鉅觀抽象到脈絡微觀、從單純化為複雜、從上位概念化為下位概念，最後化為可供師生使用的具體教學材料（張芬芬等，2010）。檢視教學現場狀況，社會領域的探究與實作課程似乎還在摸石頭過河的階段：首先、若就不同版本國小社會領域教科書編輯而言，不同出版社皆已採取不同的形式編排「探究與實作」課程，有的是在各個單元學習內容中融入探究學習活動，有的則增加一個「探究與實作單元」，因為探究學習或實作活動要比傳統講述、討論或分組發表等教學方法更耗時間，在固定教學進度的架構之下不易實施，而「探究與實作」強調學習歷程而非學習結果，故不易透過紙筆測驗來評量學習成效。為避免實際教學困擾以致於影響教科書的選用率，也有出版社將「探究與實作單元」建議為選教單元，這更讓學生探究能力的培養益發困難。

再者，若就教師實施探究本位教學之專業能力而言，各類型探究本位教學皆以「問題解決」為共同前提，然到底如何才是一個具探究價值的「問題」？這又是探究本位教學成效的根本所在。教師課堂提

問或協助學生找到的探究問題，問題的形式仍偏向簡單事實或已有固定答案之封閉性問題。當初在2000年開始推動九年一貫課程時，社會學習領域課程已強調統整教學，也就是對傳統學分科教學有極大的批判，「要給孩子帶得走的能力，不是背不動的書包」，這氛圍句成為改革方向的指引。課綱提醒教師課程安排應以「學生的生活世界」為出發學習（含歷史時間與地理空間），設想一所學校旁有一座近300年廟宇古蹟，若學校教師對此不感興趣，更認為「課本就上不完了，老廟自己平時也幾乎不會踏進去！」我們便不難想見帶給學生的經驗課程會是怎樣。現在推動十二年國教，狀況照道理應該要好一些，教師們已經很習慣「主動探究、解決問題、溝通表達、社會關懷、團隊合作」等素養導向的說法，基於對「素養」的理解，教師也明白必須連結社區資源或帶學生走進社區，但走進社區要學生做什麼？教師可以問「社區最老的雜貨店的店名是什麼？」、「從家裡到學校的路上會經過幾間超商？」、「學校校史和所在社區發展與變遷有沒有關聯性？」，或者是「找出同學的共同生活空間，繪製一張可識讀的社區地圖，並分析社區的發展現況與問題」，基本上，前兩個問題的探究成分最低，甚至僅憑印象或經驗就可以回答，但後兩個問題，它們不會有固定的答案，且需透過實作歷程來解決問題。這些例子反映出探究與實作對於素養導向課程與教學的重要性，但這也是很容易被淺化而走岔。綜合本文各節的討論（如圖3所示），社會領域探究與實作課程發展之參考原則如下：

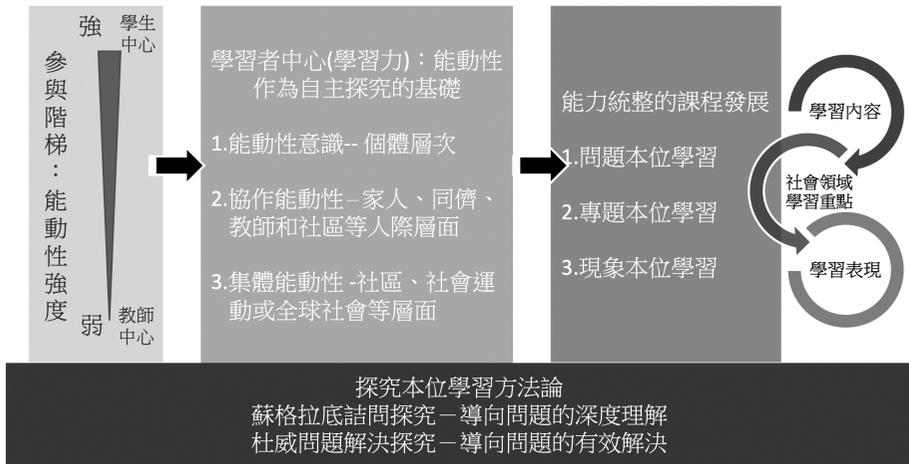
一、探究為本的學習方法論基礎

探究為本的學習雖然皆與問題的提出有關，應區分「探究」的目的是為了引導學生對問題「能有更多元或更深入的理解」？還是「提出解決方法並分享相關作法？」現有版本社會領域探究實作主題或單



圖3

探究與實作課程發展之分析架構



位皆傾向採取問題解決式的模式，忽略人文社會領域的問題探究與科學探究之差異，若是導向深度理解的蘇格拉底式探究，它可透過對話、辯證、資料蒐集與比較分析等方式為之，這樣的探究未必要提出有效的問題解決。換言之，設計探究與實作課程時，教學者應先確定探究的方法論基礎。

二、探究的問題形式與性質

具探究與實作價值之問題，它必須是開放性或結構相對鬆散的問題，也必須經過充分討論或資料蒐集等歷程始能得到初步結果，而非單純記憶或經驗推想可知之問題。同時問題性質也可能要具備觀點的可辯證性，或者不同角度的對立性，若選擇已有肯定答案之問題，必定會減損探究的必要性。

三、學與教的師生能動性關係

雖然探究與實作課程發展強調應以學生為主體，然對於學習者能力表現的期待，則應考量學習者的身心發展條件，進而配合探究與實作學習內容來設定學生參與方式以及能動性程度的期待。例如，對於國小中年級學生，可採取「教師主導」或「師生共同探究」之設計，而高年級學生則可以被賦予更大的能動性，如完全由學生主導或者由學生邀請教師參與。至於能動的形式，可以分別依問題性質或課程重點，將焦點放在與學生直接相關的「個體能動性」，與學校、家庭或社區生活相關的「協作能動性」，或者是與永續發展目標之全球人類福祉相關「集體能動性」，並以能動性發展作為學習成效的檢核方式之一。

四、兼顧領域學習內容與能力表現的統整

十二年國教社會領域課程綱要雖已列出學習內容與學習表現，然課程發展與設計仍偏重課程統整，如單一領域內的課程統整或跨學科的統整，較少從能力的統整來思考課程設計，例如，針對探究與實作議題，除了學習內容或學科核心知識的選擇之外，課程設計應從能力（學習表現）適切開展之考量，如針對「家鄉的產業發展與問題」，應有的能力可隨探究問題而有不同選擇，可以是「分析詮釋」與「敏察關懷」，也可以「資料蒐集與應用」和「判斷與創新」，也要針對學生發展給予能力表現的不同設定，並掌握不同面向發展，期使達成學習歷程中的能力統整。

五、探究與實作的主題設計與方法選擇

針對探究與實作的問題焦點，教學重點若是有意義的問題深究，



可以採取問題為本的探究方法；若是期待能透過問題解決歷程提出成果或作品，則可採取分組合作的專題本位探究；若是希望學生能總整並應用階段性學習而得的跨領域知能，用以解決實際生活或社會問題，諸如能源與環境、電力供應與產業發展、少子化與社區再生，由於需要跨領域教師共同備課和協同教學，採取類似芬蘭的現象本位探究則是較合適的方法。

六、探究與實作的學習成效評量

由於探究與實作較注重學習過程，而非學習的結果，故在學習評量的方法選擇，即適合採用歷程檔案或能力表現的尺規評量等非紙筆測驗形式。現行教科書中雖有提供學生可依循的探究歷程架構、學習策略指導、心智圖思考或「已知—想知—學到」之問題思考方法，然若採取「類習作」的紙筆形式，省略或壓縮自主探究所需的時間，便無法真正呈現探究與實作課程實施的可能成效。

伍、結論

面對國民小學階段社會學習領域「探究與實作」的現況與問題，不同版本課程雖已符合「選擇議題、蒐集資料、分析、研究與發表等實作項目」之探究式學習精神，更以個別單元內的探究主題或增列「探究與實作學習單元」之編排方式，提供四步驟「問題解決」、「已·想·學」的學習表格、「六何法」或心智圖思考等多元學習策略。然而，各版本的探究任務形式仍偏向是教師導向的問題提出、問題本質更局限於封閉答案的類探究路徑，對於學習者主動探究能力的提升未必有實質效果。除此之外，過度偏向「問題解決」的探究，這更可能忽略社會領域的學科知識內涵與自然科學的本質性差異，社會

領域學習的價值應在於引導學習者對事件或議題的深度理解，不一定非得要具體問題的解決為目標。檢討現行課程版本與實際教學，一旦給定的架構若變成學生統一的學習方法，探究本位學習的原初理想也就更難落實了。

回歸以學習者為中心，探究與實作課程發展建議應先根據學習者的發展階段與能力條件，參照「學習階梯」的能動性程度區分，規劃合宜的探究問題，以及可與之配合的探究方法及學習策略。課程發展面向則應在課程統整（單一領域內、跨領域）之外，同時思考能力的統整問題，若採取跨領域或「探究與實作學習單元」之總體課程（capstone course）設計，則需多元專長教師的共同備課以及協同教學，更要從「以終為始」的角度思考「探究與實作」的學習成效評量方法，期使「探究與實作」的實施能有更完備的條件。



參考文獻

- 于承平（2018）。探討芬蘭國家基本教育核心課程變革。師資培育與教師專業發展期刊，11（2），1-25。
- 【Yu, C.-P. (2018). Discussion and reflection on the reform of the national core curriculum for basic education in Finland. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 11(2), 1-25.】
- 孔玲娣（2019）。現象教學法在初中思想品德教學中的應用研究。高考，9。
- 【Kong, L.-D. (2019). Research on the application of phenomenal teaching method in ideological and moral teaching in junior high school. *Gao Kao*, 9.】
- 王俊斌（2020a）。素養導向的學與教：概念定義及其批判性擴展。載於王俊斌（主編），素養導向的教師專業發展—教育理念的探究與轉化（頁1-12）。國立臺北教育大學師資培育暨就業輔導中心。
- 【Wang, C.-P. (2020a). Competencies-oriented learning and teaching: Concept definition and its critical expansion. In C.-P. Wang (Ed.), *Competencies-oriented teacher professional development- Exploration and transformation of educational concepts* (pp. 1-12). National Taipei University of Teacher Education and Career Counseling Center.】
- 王俊斌（2020b）。什麼樣的「探究教學」會真正以學生為主體。載於王俊斌（主編），素養導向的教師專業發展—教育理念的探究與轉化（頁77-98）。國立臺北教育大學師資培育暨就業輔導中心。
- 【Wang, C.-P. (2020b). What kind of “inquiry teaching” is really student-centered. In C.-P. Wang (Ed.), *Competencies-oriented teacher professional development- Exploration and transformation of educational concepts* (pp. 77-98). National Taipei University of Teacher Education and Career Counseling Center.】
- 王俊斌（2020c）。多元文化、文化際與後素養導向—能力取向觀點的批判性擴展。課程與教學季刊，23（3），1-27。

- 【Wang, C.-P. (2020b). Multicultural, intercultural and post-competencies orientation: A critical extension of the capabilities approach. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 23(3), 1-27.】
- 王洪棋（2018）。採用現象教學法培養學生物理學科核心素養。中學物理，22。
- 【Wang, H.-G. (2018). The phenomenon-based teaching method is used to cultivate students' core competence of physics. *Middle School Physics*, 22.】
- 王莉、景海濤、杜久升（2017）。基于現象教學法的「GIS常用軟件應用」課程改革。測繪工程，6。
- 【Wang, L., Jing, H.-T., & Du, J.-S. (2017). The course reform of “GIS software application” based on the phenomenon-based teaching method. *Surveying and Mapping Engineering*, 6.】
- 王雅玲、詹寶菁（2017）。芬蘭新課程綱要及現象為本學習之探究：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰。教育脈動，11，59-73。
- 【Wang, Y.-L., & Zhan, B.-J. (2017). The new curriculum syllabus and phenomenon-based learning in Finland: On the enlightenment and challenges of implementing interdisciplinary curriculum in Taiwan. *Educational Pulse*, 11, 59-73.】
- 卯靜儒（主編）（2021）。喚醒你的課程設計魂：素養導向專題探究課程設計指南。元照。
- 【Mao, C.-J. (Ed.). (2021). *Designing and facilitating student inquiry: A practical guide to project-based learning*. Angle Books.】
- 吳昌政（2018）。PBL教學的六個關鍵詞—芬蘭觀課札記與反思。中等教育，69（1），123-139。
- 【Wu, C.-C. (2018). Six keywords of PBL teaching: Notes and self-reflection in the Finnish classroom. *Secondary Education*, 69(1), 123-139.】
- 吳清山（2021）。學習羅盤。教育研究月刊，328，128-129。
- 【Wu, C.-S. (2021). Learn compass. *Monthly Journal of Educational Research*, 328,



128-129.】

吳才毓（2018）。現象教學法在民法教學中的運用。《法學教育研究》，4，175-186。

【Wu, C.-Y. (2018). The application of phenomenal teaching method in civil law teaching. *Legal Education Research*, 4, 175-186.】

巫紅濤（2018）。基于現象教學法的中芬蘭科學課堂比較分析。《廣東教育（綜合版）》，5。

【Wu, H.-T. (2018). A comparative analysis of Chinese and Finnish science classrooms based on phenomenon-based teaching methods. *Guangdong Education (Comprehensive Edition)*, 5.】

李咏吟（2000）。學習者中心教學法（Learner-Centered Teaching）。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。https://terms.naer.edu.tw/detail/1314512/

【Li, Y.-Y. (2000). Learner-centered teaching. *Bilingual/academic terms and dictionary information website of National Academy for Educational Research*. https://terms.naer.edu.tw/detail/1314512/】

李懿芳（2019）。芬蘭現象本位教學課程改革之理念與實踐。《教育政策論壇》，22（2），1-26。

【Li, Y.-F. (2019). The rationale and practice of phenomenon-based teaching and learning in Finnish curriculum reform. *Education Policy Forum*, 22(2), 1-26.】

周珮儀（2003）。《課程統整》。復文圖書。

【Zhou, P.-Y. (2003). *Curriculum integration*. Fuwen Books.】

周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：台灣二十年的論述與問題。《教育學報（香港中文大學）》，47（2），41-59。

【Chou, S.-C., & Wang, Y.-W. (2019). Curriculum integration to cross-disciplinary curriculum: Twenty years of reform discourse and problems in Taiwan. *Journal of Education (The Chinese University of Hong Kong)*, 47(2), 41-59.】

林維真（2012）。專題式學習（project-based learning）。《國家教育研究

院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。http://terms.naer.edu.tw/detail/1678794/

【Lin, W.-Z. (2012). Project-based learning. *Bilingual/academic terms and dictionary information website of National Academy for Educational Research*. http://terms.naer.edu.tw/detail/1678794/】

姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺分析。《臺灣教育社會學研究》，10（1），1-43。

【Chiang, T.-H. (2010). The medium for influencing the interactive relations between structure and agency: An analysis of primary school teachers' professional identity and cultural awareness. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(1), 1-43.】

洪詠善（無日期）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=134&content_no=2671

【Hong, Y.-S. (n.d.). *Learning trend: Cross-domain, phenomenon-based integrated learning*. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=134&content_no=2671】

洪麗卿、劉美慧、陳麗華（2021）。國小三年級社會領域教科書「探究任務」內涵之分析—以探究為本的觀點。《教科書研究》，14（3），43-77。

【Hung, L.-C., Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2021). Content analysis on inquiry tasks in Taiwan's elementary social studies textbooks from the perspective of inquiry-based design. *Journal of Textbook Research*, 14(3), 43-77.】

胡衍南、王世豪（主編）（2020）。《深度討論教學法理論與實踐》。元照。

【Hu, Y.-N., & Wang, S.-H. (Eds.). (2020). *An in-depth discussion of pedagogical theory and practice*. Angle Books.】

孫秀清（2017）。現象教學法在高職商務英語專業教學中的應用探析。《邢台職業技術學院學報》，3。

【Sun, X.-Q. (2017). An analysis of the application of phenomenal teaching method in business English of higher vocational colleges. *Journal of Xingtai Vocational*



and Technical College, 3.】

徐曉東、李王偉、趙莉（2020）。專家引領下現象為本的課例研修模式及其效果研究。《電化教育研究》，10。

【Xu, X.-D., Li, W.-W., & Zhao, L. (2020). Experts lead the phenomenon-based case study mode and its effect research. *Electronic Education Research*, 10.】

馬小雯、蘇春景（2019）。芬蘭「基於現象的教學」對我國基礎教育的啟示。《齊魯師範學院學報》，6，64-70。

【Ma, X.-W., & Su, C.-J. (2019). The enlightenment of Finnish “phenomena-based teaching” to basic education. *Journal of Qilu Normal University*, 6, 64-70.】

高新建（2019）。國民小學社會領域三上第七單元：探究與實作主題。康軒。

【Kao, H.-C. (2019). *Unit 7 of the third grade in the social studies of elementary schools: The theme of inquiry and practice*. Kst Education.】

國立臺灣大學教學發展中心（無日期）。教學新知—現象本位的學習。https://www.dlc.ntu.edu.tw/innovation-phbl/

【Teaching Development Center of National Taiwan University. (n.d.). *New teaching idea- Phenomenon-based learning*. https://www.dlc.ntu.edu.tw/innovation-phbl/】

常安（2019）。現象教學法在經濟學中的應用探究。《青年與社會》，29。

【Chang, A. (2019). An inquiry into the application of phenomenal pedagogy in economics. *Youth and Society*, 29.】

張玉國（2020）。採用現象教學法培養學生的物理學科核心素養。《中學物理教學參考》，2。

【Zhang, Y.-G. (2020). The phenomenon-based teaching for cultivating students' core competencies of physics. *References for Teaching Physics in Secondary Schools*, 2.】

張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。《教科書研究》，3（1），1-40。

【Chang, F.-F., Chen, L.-H., & Yang, K.-Y. (2010). Transformational issues of

grades 1-9 curriculum reform in Taiwan. *Journal of Textbook Research*, 3(1), 1-40.】

張德銳、林縵君（2016）。PBL在教學實習上的應用成效與困境之研究。師資培育與教師專業發展期刊，9（2），1-26。

【Chang, D.-R., & Lin, M.-C. (2016). A study of effects and limitations of the application of problem-based learning on a student teaching curriculum. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 9(2), 1-26.】

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf

【Ministry of Education. (2014). *Twelve-year National Basic Education Curriculum Guideline—General Guidelines*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf】

教育部（2018a）。十二年國民基本教育課程綱要—自然科學領域。https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/17-自然科學/17-1/十二年國民基本課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-自然科學領域.pdf

【Ministry of Education. (2018a). *Twelve-year national basic education curriculum guideline – Sciences area*. https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/17-自然科學/17-1/十二年國民基本課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-自然科學領域.pdf】

教育部（2018b）。十二年國民基本教育課程綱要—社會學習領域。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二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-社會領域.pdf

【Ministry of Education. (2018b). *Twelve-year national basic education curriculum guideline – Social studies area*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二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-社會領域.pdf】

教育部重編國語辭典修訂本（無日期）。探究。https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=51371&q=1&word=%E6%8E%A2%E7%A9%B6



- 【The Ministry of Education Recompiled the Revised Version of the Mandarin Dictionary. (no date). *Explore*. <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=51371&q=1&word=%E6%8E%A2%E7%A9%B6>】
- 許芯瑋（2020）。孩子的創意挑戰：DFC教學法，素養沒有這麼難！獨立評論。 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/493/article/9007>
- 【Hsu, K. (2020). Children's creative challenge: DFC teaching method, literacy is not so difficult! *Independent*. <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/493/article/9007>】
- 郭至和（2017）。以DFC的力量提升教師專業、改變教學世界。翻轉教育。 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/002736>
- 【Guo, Z.-H. (2017). Use the power of DFC to improve teachers' profession and change the teaching world. *Flip education*. <https://flipedu.parenting.com.tw/article/002736>】
- 陳玟樺（2019）。芬蘭現象為本學習探究的前理解：2014課綱的橫向能力與多學科學習模組。教育研究月刊，303，101-114。
- 【Chen, W.-H. (2019). Before entering the Finnish phenomenon-based learning: Understanding of the transversal competences and multidisciplinary learning modules. *Monthly Journal of Educational Research*, 303, 101-114.】
- 陳玟樺、劉美惠（2021）。芬蘭一間學校的現象為本學習課程統整設計與學生學習表現。教育研究集刊，67（1），107-156。
- 【Chen, W.-H., & Liu, M.-H. (2021). A Finnish school's phenomenal-based learning curriculum integration design and students' learning performance. *Bulletin of Educational Research*, 67(1), 107-156.】
- 陳毓凱、洪振方（2007）。兩種探究取向教學模式之分析與比較。科學教育月刊，305，4-19。
- 【Chen, Y.-K., & Hung, J.-F. (2007). The comparison and analysis of two inquiry-oriented teaching models. *Science Education Monthly*, 305, 4-19.】
- 彭博濤（2018）。現象教學法在低學段體育健康課程教學中教學路徑探索。體

育科技文獻通報，10。

【Peng, B.-T. (2018). Exploration of the teaching path of the phenomenon-based teaching method in the teaching of physical health courses in the lower grades. *Sports Science and Technology Literature Bulletin*, 10.】

黃海棠（2018）。現象教學法在經濟學中的應用研究。重慶科技學院學報（社會科學版），6。

【Huang, B. (2018). Research on the application of phenomenal teaching method in economics. *Journal of Chongqing University of Science and Technology (Social Science Edition)*, 6.】

黃琬惠（2007）。問題本位學習之設計與實施研究。國民教育研究學報，18，91-114。

【Huang, S.-H. (2007). The design and implementation of problem-based learning in a fifth-grade classroom. *Journal of National Education Research*, 18, 91-114.】

楊恩慈（2019）。國民小學社會領域三上第六（探究）單元：我可以學更多。南一。

【Yang, E.-T. (2019). *Unit 6 of the third grade in the social studies of elementary schools: I can learn more*. Nan-I.】

楊智穎（2021）。課程發展的層級與模式。載於周淑卿、白亦方、林永豐、黃嘉雄、楊智穎（合著），課程發展與設計（頁39-64）。師大書苑。

【Yang, J.-Y. (2021). The levels and modes of curriculum development. In S.-C. Chou, I.-F. Pai, Y.-F. Lin, C.-H. Huang, & C.-Y. Yang (Eds.), *Curriculum development and design* (pp. 39-64). Shtabook.】

溫爽、齊莉麗（2019）。現象教學法在職業院校課程教學中的應用研究——以商務談判課程為例。職業教育，12。

【Wen, S., & Qi, L.-L. (2019). Research on the application of phenomenal teaching method in course teaching in vocational colleges- Taking business negotiation course as an example. *Vocational Education*, 12.】



- 蔡清田 (2000)。課程發展 (curriculum development)。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1314074/>
- 【Tsai, C.-T. (2000). Curriculum development. *Bilingual/academic terms and dictionary information website of National Academy for Educational Research*. <https://terms.naer.edu.tw/detail/1314074/>】
- 翰林編輯部 (2019)。國民小學社會領域三上第六單元：打造更美好的校園。翰林。
- 【Hanlin Editorial Department. (2019). *Unit 6 of the third grade in the social studies of elementary schools: Building a better campus*. Hanlin.】
- 錢文丹 (2018)。全球熱捧的芬蘭「現象式教學」大起底。每日頭條。 <https://kknews.cc/zh-tw/education/5emyqal.html>
- 【Qian, W.-D. (2018). A doxing of worldwide popular Finland's "phenomenon-based teaching". *Daily headlines*. <https://kknews.cc/zh-tw/education/5emyqal.html>】
- Barell, J. (2012)。問題引導學習—探究取向 (黃永和、黃儒傑、陳新轉、林佑真、林曜聖、曾俊傑、張民杰、陳蕙芬、胡嘉智、洪福財、陳永裕，譯)。華勝文化。(原著出版於2006)
- 【Barell, J. (2012). *Problem-based learning: An inquiry approach* (Y.-H. Huang, J.-C. Huang, H.-C. Cheng, Y.-C. Lin, Y.-S. Lin, C.-C. Tseng, M.-C. Chang, H.-F. Chen, C.-C. Hu, F.-T. Hung, Y.-Y. Chen, Trans.). Hua-Sheng Cultures. (Original work published 2006)】
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2020)。課室討論的關鍵：有意義的發言、專注聆聽與探度思考 (張碧珠，譯)。五南圖書。(原著出版於2015)
- 【Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2020). *Questioning for classroom discussion: Purposeful speaking, engaged listening, deep thinking* (B. Z. Zhang, Trans.). Wunan Books. (Original work published 2015)】
- Amstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.

- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship, innocent essays*, 4. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Prentice Hall/Cambridge.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019a). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019b). *Conceptual learning framework- Student agency for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2005). *Education for all global monitoring report 2006: Literacy for life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>

符號學視角下的原住民族 學校課程概念：一個案例研究

林斐霜*



摘 要

本案例研究的目的是從符號學的角度來探討原住民族學校的課程概念。本研究採立意抽樣法，選擇臺灣中部的一所原住民小學作為樣本。資料蒐集方法是對該校校長和負責課程規劃的組長進行半結構化的深度訪談。質性資料透過主題分析法進行分析。經由主題分析的編碼過程，研究者確定了代表課程概念的代碼（標誌或符號）。本研究採用Peirce的「意義三角」（代表物、對象和詮釋項）作為符號學的視角，來解釋課程標誌和符號。本研究發現，傳統原住民精神的神聖符號及其文化中理解人格的完整取向理念為學習者提供了豐富的學習材料。參與者對課程概念的訪談意見出現了四個主題：一、延續祖先的神聖精神傳統，培養孩子擁有泰雅族的智慧；二、教導原住民生活技能，幫助兒童學習寶貴的祖先適應生活環境的能力；三、重視族語教學，以保護原住民族文化和身分；四、培養全人泰雅，以實現更完美

* 林斐霜：國民小學退休校長、國立嘉義大學教育學博士

電子郵件：fs48594859@gmail.com

收件日期：2021.11.15；修改日期：2021.12.28；接受日期：2022.10.06

的人性。

關鍵字：原住民族學校、符號學視角、課程概念、質性研究

Semiotic Perspective on Indigenous Schools’ Curriculum Concepts: A Case Study

Fei-Shuang Lin*

Abstract

The purpose of this case study was to explore the curriculum concepts in Indigenous schools from a symbolic perspective. In this study, a purposive sampling method was used to select an Indigenous elementary school in central Taiwan as a sample. The data collection method was in-depth semi-structured interviews with the Principal and the Section Chief responsible for curriculum planning. The qualitative data were subject to careful thematic analysis. Through the coding process of this thematic analysis, the researcher identified codes (signs or symbols) that represent the concepts of the curriculum. Peirce’s “triangle of meaning” (Representamen, Objects, and Interpretant) was considered as the semiotic perspective by which to interpret the curriculum signs and symbols. The study found that the sacred symbols of traditional indigenous spirituality and the idea of a holistic approach to understanding the human personality of Indigenous culture provide rich raw materials for learners. Four themes emerged from the participants’ conceptions of the curriculum: (1) Inheriting the tradition of an ancestral sacred spirit and raising children to possess the Ataiya wisdom; (2) Teaching Indigenous life skills and helping children learn valuable ancestral life adaptation skills; (3) Emphasizing ethnic language instruction to preserve Indigenous culture and identity; and (4) Cultivating the holistic-personality of

* Fei-Shuang Lin: Retired Elementary School Principal, Education Ph. D, National Chiayi University, Taiwan

E-mail: fs48594859@gmail.com

Manuscript received: 2021.11.15; Revised: 2021.12.28; Accepted: 2022.10.06



Ataiya to achieve a more perfect humanity.

Keywords: indigenous schools, semiotic perspective, curriculum concepts,
qualitative research

壹、緒論

世界各地的原住民族經歷著歷史上殖民化和入侵其領土的苦果。他們因其獨特的文化、身分和生活方式而面臨歧視，並受到貧窮和邊緣化的過度影響（UN Office of the High Commissioner for Human Rights, 2019）。因此，在教育制度的設計，需要尊重原住民族的主體性與獨特性。有學者指出，在原住民社會和文化中，傳統知識的核心和精神是終身學習，而不是教育。這種傳統知識是系統性和整體性的，既包括可以觀察到的東西，也包括可以思考的東西；它是有形的和無形的，物質的和認知的。它是一個完整的知識體系，有自己的認識論、哲學、科學和邏輯有效性的概念，而不是故事、儀式和物品的集合（Daes, 1994）。例如，Harrison等人（2019）針對過去關於澳大利亞原住民學校課程之研究文獻，進行系統性的文獻回顧研究，該研究發現澳大利亞課程中的知識與原住民的觀點形成對比；國家以各種形式指導課程的實施。要之，究竟原住民族學校之課程應基於何種概念來進行規劃，成為學者與實務工作者關注的焦點。

《原住民族教育法》（2021）第4條第1項第2款明定：「民族教育：指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之民族知識教育」。教育部與原住民族委員會（2020）在《原住民族教育發展計畫》（2021~2025年）中指出：

為解決民族教育知識內涵不足問題，長久以來，各界即有推動原住民族知識體系建構工作之倡議，若干學者及中小學老師亦有零星投入產出。（p. 9）

該計畫主張要建構原住民族知識及深化民族教育課程。不過，有人評



論指出，原住民族的傳統知識、價值觀和生活理念與漢族人不同，但在臺灣，以「原住民」為主題的學校很少。《原住民族教育法》於1998年立法，然而，直到2004年才開始出現「原住民族學校」的說法，強調對傳統民族文化的學習，但通常還是以普通教育為主，與原住民相關的知識被當作是附帶的（辛靜婷等，2021）。有學者主張對於原住民族學校課程的規劃，應基於多元文化教育論述的理念，實踐原住民族的文化主體性（陳伯璋，1998）。不過，有學者研究發現，原住民族學校課程的實施，於達成既定的課程目標上卻未臻理想，政府應予原住民族學校更充裕的課程時間教授民族文化，並將各族原住民歷史文化及價值觀，納入課程及教材之中（陳枝烈，2012）。總之，臺灣原住民族學校課程之規劃、實踐與研究，仍有進一步討論與發展的空間。

目前關於原住民族學校民族教育課程之研究文獻，採取符號學（semiotics）觀點的研究甚少。陳嘉皇（2020）研究發現，原住民族學校之數學課程設計，可利用操作與符號表徵，搭建數學概念鷹架。施焜耀（2020）研究發現，原住民族學校科學教育應以在地文化為起點，貫穿族人熟悉的日常生活事物，提供空間與時間讓族人思考或想像故事的後續發展。上述研究具有符號學的視角，只是偏重單一學科的課程設計。

Ali等人（2021）指出，在過去，非原住民籍研究人員採取西方實證主義哲學框架研究原住民文化，導致知識與原住民人的歷史、世界觀、文化和社會實踐脫節，從而延續了一種「以缺點為基礎的話語」（deficit-based discourse）。Ali等人建議採取系統理論和符號互動主義的研究範式，為原住民研究提供一個適當的哲學視角，期能對原住民整體觀點、經驗和行動／互動能有更全面和更深入的理解。其實，原住民文化充滿符號象徵的內涵，他們藉由符號／圖標描繪代代相傳的

重要文化故事 (Artlandish, 2020)。因此，從符號學角度來探討原住民族教育學是有一個價值的取向。

本研究將針對一所原住民族學校之全面性的課程概念，從符號學的角度加以探討。符號學是一種質性研究方法，在本研究中用來詮釋學校課程所使用的標誌 (signs) 與符號的意義。引導本研究的問題是：「原住民族學校的課程究竟採用何種概念來設計課程？」本研究的目的是：一、從符號學的角度探討原住民族學校的課程概念；二、根據研究結果提供實務上的建議。

本研究設計為質性研究，屬於案例研究，加上資料來源為學校課程規劃之領導者 (校長) 與教師代表 (教學組長)。這是本研究的限制。因此，研究結果不能作為推論之用。

貳、文獻檢視

本研究係從符號學視角探討原住民族學校的課程概念，因而有必要針對符號學視角、符號學與課程、原住民族學校課程概念及從符號學角度理解原住民族學校課程，檢視相關文獻。因研究場域在泰雅族部落，故亦將檢視泰雅族的文化傳統。

一、符號學視角

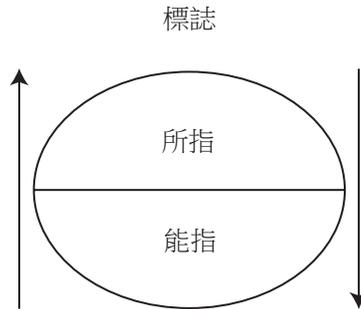
符號學是研究標誌的科學，乃是對於標誌和使用標誌行為 (sign-using behavior) 的研究 (Duignan, 2021)。標誌具有內在性質的含義，讓觀察者可以做出解釋或反應。瑞士語言學家Ferdinand de Saussure將標誌以「能指」(signifier) 和「所指」(signified) 兩個平面來指稱。「能指」涉及「表達面」，是符號的形式；而「所指」是「內容面」，為其所代表的概念 (Chandler, 2020)，如圖1所示。例如，泰雅



族傳說之彩虹橋，為「能指」；而其所表達的死亡、過橋條件與人物關係等，則為「所指」。

圖 1

Saussure的符號學兩面模式



註：引自“Semiotics for Beginners,” by D. Chandler, 2020, <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem02.html>。

美國哲學家C. S. Peirce將標誌分為三個主要類型：（一）一個圖標（icon），它類似於它的參照物；（二）一個指引（index），即與其參照性相關的指示；（三）一個符號（symbol），係根據慣例或傳統關聯於參照物的意義（Duignan, 2021）。符號被包含在標誌裡面。符號錯綜複雜地交織在個人對世界的持續感知中（Britannica, 2021）。在符號學的發展中，不僅要探討符號內容，還要研究符號如何發揮作用，因為符號是透過一種主觀的理解能力，對世界的現實賦予意義（Rachman et al., 2019）。

根據Peirce的觀點，符號學視角（semiotic perspectives）有三種取向：（一）標誌的引入，即可感知的實體，如圖標或圖表；（二）標誌的操作，即在想像中對這一形象進行實驗或具體操作，並觀察其效果；（三）規則和操作策略（Arzarello, 2006）。符號學觀點就是在具

體對象、其所代表的符號與標誌，以及對它們進行詮釋的認知過程等三方面的交互作用的理解（Vickers et al., 2013）。從符號學的角度來考慮課程設計，乃是要認真對待課程符號和表徵的解釋問題。

在本研究，將「標誌」定義為某種具體對象的代表物，行動者可以自由地加以詮釋。「符號」，則是標誌的一種，以某種主觀意義內涵出現。「符號學視角」在於關注標誌或符號如何產生意義。

二、符號學與課程概念

「課程」這一概念是教育領域教學實踐的基本內容。Marsh（1997, p. 5）對課程的定義如下：「學生在學校的指導下完成的一套相互關聯的計畫和經驗」。

有學者指出，教材對事件、概念和問題的設計觀點，應採用在地文化的觀點（Banks, 2019）。學生的學習應該是發生在某種生活背景下所進行的有意義的知識構建（Rowe et al., 2013）。因此，知識與學生所在的社會文化脈絡不能分開，否則知識的學習變成一種吸收，而不是一套解決生活中問題的工具。既然課程內容離不開當地的社會文化背景，則在不同形式和層次的學習和計畫中，都有可能包括有用的潛在課程（Munna & Kalam, 2021）。在課程內隱含的文化意義，可以從文本的符號學角度加以探索，也就是在教材的圖像文本中，可從符號、教學與語言關係去探索（Xiong & Peng, 2021）。這些文獻強調，在地文化的符號內涵是課程發展的重要元素。

從符號學觀點觀察課程，涉及知識的表述、意義的定義和客觀性、課程學習和活動的認識論，以及符號過程的社會維度（Hoffmann, 2006）。符號學是對文化符號之過程、類比、交流和意義的研究；這些符號在教學過程產生顯而易見的作用（Radford, 2003）。由於課程與教學要借助各種表徵和資源，以便幫助學生參與學習過程，所以符



號學是提供理解這些思維、符號化和交流過程的有用工具（Sabena et al., 2005）。因此，在課程設計時，符號的使用在於擴展與深化課程概念，並協助學生對學習內容的理解。

關於課程中的標誌或符號的使用，學者做了許多探討（Beatty & Feldman, 2012; Hardman, 2015; Huang & Lin, 2013; Naidoo, 2017）。這些標誌或符號物件，幫助教師反思他們的教學實踐。這些教學的表徵工具，包括「物質工具」（如刀、蘋果、黑板）和「心理工具」（如語言和符號）（Naidoo, 2017）。每個學習社區所使用的符號和視覺工具各異。

總之，課程似乎在很大程度上被認為是教師要教什麼，而學習者要學什麼。無論從教學或學習的角度看課程概念，皆具有符號學意義，因為它們都是符號化的過程。因此，在課程設計採取符號學視角，可以概念化課程、教學與學習，並探索教育語境中符號學的文化內容。

三、原住民族學校課程概念

原住民族學生有強大的教育需求，可是在教育實務方面尚未能滿足這些需求，其出現的挑戰包括未能考慮原住民社區的多樣性與如何納入原住民族的觀點等（Wilson, 2020）。

Said（1978）指出，統治者認為他們的政策有利於原住民族，因為一個「文明」的人能夠辨別出什麼是最符合原住民的利益。因此，那些邊緣化的人們幾乎失去自主權、機會、教育或人權。在臺灣，有研究指出，公立學校教師長期以來一直發揮著傳播主流價值觀的作用，在堅持這一標準作用的同時，沒有將批判性思維應用於課程內容。他們經常無意中將傳統的教育「習慣」插入課堂（Hsu, 2017）。Huang 與 Lin（2013）的研究發現，泰雅族文化的言語表徵系統與華語文化的

文字表徵系統之間的矛盾，導致泰雅族學生在進行表徵轉換時遇到困難。可見對於原住民族學校課程設計，需要考慮其需求的特殊性，而教育人員需要有批判反思的能力。

關於原住民族教育的特質，有研究指出，原住民文化是圍繞集體主義親屬關係制度而建立起來的，這意味著人們從自己與其他人，及其部落的歸屬關係的角度來考慮自己（Yeo, 2003）。在原住民部落，教育的目的是學習如何生活、如何生存，以及如何參與並為家庭和社區作出貢獻。教學和學習每天都在家庭和社區進行。原住民兒童透過觀察和聽取父母、祖父母和其他部落成員的話語，學習了所需的技能和知識（Turner-Jensen, 2019）。Samson與Gigoux（2016, p. 18）指出：「原住民身分是一個動態的、互動的自我認知過程，植根於傳統、文化和社區價值觀」。可見原住民族教育與生活是結合在一起的。

在課程設計的討論，Cardinal（1999）也指出，課程設計應從文化需求和差異、多元文化教育的價值、自尊和身分的重要性、穩定原住民語言的必要性、將原住民價值觀納入社會研究課程等，進行審查和改革。施焜燿（2020）認為，原住民族學校科學教育，應以在地文化為起點，貫穿原住民熟悉的日常生活事物，提供空間與時間讓族人思考或想像故事的後續發展。King（2004）提出「以文化為中心的知識」（culture-centered knowledge）架構，有助於闡明課程改革對多樣性的解釋。原住民族的教育學有一些共同點：與文化的聯繫、從具體到抽象／抽象到主題的引導、差異化的教學／評估、與現實生活經驗的聯繫、多層次的問題意識、講故事、小組談話（正式／非正式）、適當使用幽默和體驗活動（Matilpi, 2012）。可見原住民族文化具有特殊性，而課程設計如何回應當地文化具有深刻的教育學意義。

基於這種思路，Henderson與Hawthorne（2000）指出，學校的課程設計有必要藉由與社區的公共對話與合作建立一個專業社群，改變傳



統的自上而下的管理方法。Moreeng與Tshelane（2014）也建議學校透過對話與合作過程，加強教師對課程設計的參與。換言之，民主、參與和對話，是原住民族學校課程規劃的必要過程。

對原住民族而言，課程的意義不只是促進學習，還包括延續民族文化傳統（Donald, 2009）。Paris（2012, p. 93）主張原住民族教育需要「改變立場、術語和實踐」，從通常所說的「文化回應性教學法」轉變為「文化維持性實踐」（culturally sustaining practice）。這樣的立場並不注重將學校教育轉化為文化回應的材料，而是將教育定位為維持文化知識的工具。

總之，從符號學角度觀之，課程代表了一個明確的部落聲音，它們是族群主體的文化總體。課程的文字和圖像共同體現族群主體性者的身分、行動領域和特殊性。

四、從符號學角度理解原住民族學校課程

對原住民族而言，標誌與符號具有重要意義。Rachman等人（2019）指出，以符號學方法論分析原住民族生活內容，如服裝，深具價值，因為各種顏色和形狀的象徵符號可以了解原住民部落的思維，因為該標誌是原住民族所建立價值建設的形式。因此，Santoro等人（2011）指出，教育人員有必要為學科話語創造文化介面（原住民和非原住民兩種知識體系之間的邊界），建構一個共用空間。

原住民學生的背景文化反映在學生的學習方式和他們用來展示理解的話語中。例如，原住民「歌詞」的符號，在於講述一個地方或特定地貌的故事及其文化意義。正是透過歌曲，音樂和舞蹈，文化才得以傳授和維護。歌曲喚起了想像的世界，是道德教養和遺產傳承的重要組成部分（Chatwin, 1986）。

在文化學習方面，Ewing（2010）的研究指出，原住民族的文化

學習以藝術符號為核心。這些藝術符號乃是「標誌著」，而不是「代表著」他們的世界。他們透過歌曲、音樂和舞蹈，口頭流傳他們的故事。這就是為什麼人們認識到原住民文化中的藝術是文學（以及包括其他類型）的實踐，因其屬性是象徵性的和概念性的，並且包含了宗教、社會和儀式的意義。Sutton（1988）指出，在原住民族文化藝術中，被裝飾或創造的是「設計」而不是「物件」。無論人體藝術或學校門口畫布上的藝術，都象徵著獨特的原住民族文化意義，因為文化是各種形式的標誌與符號的設計。

Furo與Ibrahim（2011）指出，對原住民族文化多樣性的描述和慶祝，必須進行符號學分析；透過抽象化、物體和圖像的選擇，呈現文化內涵的意義，使它們能夠表達或代表抽象的多樣性概念。為了作為批判性課程研究的重要場所，他們建議藉由「符號教育學」，讓教育者和學習者能夠對課程進行批判性的解讀。

Mills與Doyle（2019）指出，視覺藝術和各種符號媒材對原住民的生活與學習至關重要，但在課程中關於原住民文化的藝術或工藝的「多模態的表現形式」（multimodal forms of representation），如小學生藉由繪畫和其他形式的藝術表現（舞蹈、說、唱表現等）從事體驗學習活動，往往鮮為人知，甚至被排除在外。這些藝術符號的表現形式與原住民族的學習和溝通方式相一致。Mills與Doyle也發現，原住民小學生繪畫的多維性，以及跨代的知識和語言聯繫，促進了文化知識的傳遞和理解。

茲以數學課程為例。對原住民學生而言，數學對他們的學習歷程有關鍵的影響力。Miller等人（2018）從符號學角度，探討如何為邊緣化環境中的年輕原住民學生創造數學領域的話語空間；特別是需要考慮學生如何建構他們的知識和數學話語，以作為實現數學通則化的平臺。Miller等人指出，數學話語既是一種認知實踐，也是一種社會實

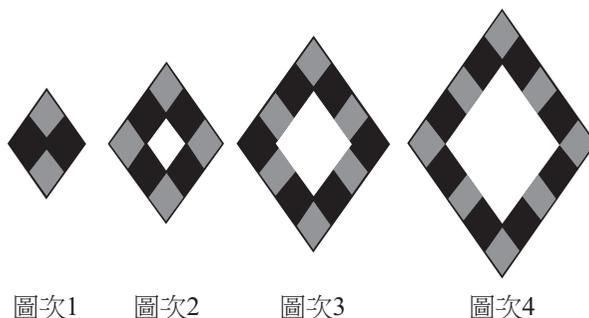


踐；學生與教師和同儕就他們的數學理解進行交流和推理。學生用語言和標誌交流他們的理解（如手勢和使用人工製品）。

陳嘉皇（2020）的研究發現，原住民族學校之數學課程設計，可利用操作與符號表徵，搭建數學概念鷹架。他以泰雅族文化的菱形標誌符號作為架構理解數學的橋梁。例如：「圖2是紅黑菱形組合變化的圖樣，請觀察其變化，說出各個圖形有幾個菱形？並寫下你的想法？」這是從符號學角度設計的數學題型。

圖2

以泰雅族文化標誌設計數學認知圖像



註：取自以數學語言出發之泰雅民族課程設計與教師專業發展：歷程、回顧、感想與展望（頁10），陳嘉皇，2020。論文發表於2020原住民族科學教育研討會—在地沃野與國際視野學術研討會，臺東市。

總之，就原住民族的文化特色觀之，符號學的角度提供對文化深入的理解，而在課程設計時，符號學的視角連結文化與教材，創造文化回應性教學的環境，並在主流價值觀的符號概念與學生的文化背景之間建立聯繫。

五、泰雅族文化傳統

泰雅族人遵守祖先訓示gaga，以祖靈祭為最重要的祭儀活動。泰雅族族名音譯自「Atayal」，意思是人、真人或同族人。泰雅族人起源傳說是在遠古時代，由大石頭分裂爆開後走出男、女性的祖先，之後遷徙到各地建立部落（原住民族委員會，2021）。

泰雅族的超自然力量信仰觀，稱為Utux，當中最重要的就是祖靈觀念。祖靈是族人運勢興衰的守護者。祖靈所留下的訓示與行事規範被稱之為gaga。若違反祖訓gaga，會遭受祖靈懲罰（原住民族委員會，2021）。王梅霞（2003）的研究指出，泰雅語gaga的字面意義是「祖先留傳下來的話」，是祖先觀念的實踐過程；透過儀式及日常生活的實踐，它成為泰雅族人重要的文化觀念及社會規範。

過去的泰雅族人靠捕魚、狩獵、採集和在燒毀的山地種植莊稼為生。他們也有特定樂器和舞蹈。泰雅族獨特傳統之一是紋面；那是成年的象徵。為了被認為有資格接受面部紋身，一個男人必須證明自己是一個熟練的戰士，能夠保衛他的家庭，而一個女人則是一個熟練的編織者，能夠為她的家人準備衣服（Infogalactic, 2016）。

泰雅族人在他們的傳統服飾上融入了象徵性的圖案和設計。泰雅族服裝的圖紋樣式上，衣服正面多使用菱形紋，背面常用複雜花紋，傳說菱形紋是眼睛的象徵，代表「祖靈之眼」。這種有許多眼睛的圖案放在後面，因為「在前面，他們有自己的眼睛，但在後面，他們看不到」。這種模式可以讓族人與祖先交談（Net Effe Anders, 2020）。

總之，泰雅族人從gaga 與utux的祖靈觀發展出一套嚴謹的社會規範與秩序。透過戰士精神（男性）與編織能力（女性）的訓練，他們獲得了身分認同。



參、研究方法

本研究採質性研究法，對於學校課程的符號學視角探究方面，質性研究是適當的。有學者指出，質性研究旨在以非數量的方式理解和解釋各種現象及其相互關係（Centre for Critical Qualitative Health Research, 2018）。以下就本研究的方法論取向、資料蒐集與分析方法，以及研究的嚴謹性分別加以說明。

一、符號學方法論取向

本研究採取符號學方法論取向。Peirce認為，標誌包含三個要素：（一）代表物（representamen）或符號；（二）對象（object），是具體物，也是一種觀念；（三）詮釋項（interpretant）或概念，是解釋者的意義詮釋（Everaert-Desmedt, 2011）。此三者為Peirce的「符號學意義三角」（semiotic meaning triangle），顯示了Peirce符號學的三要素。

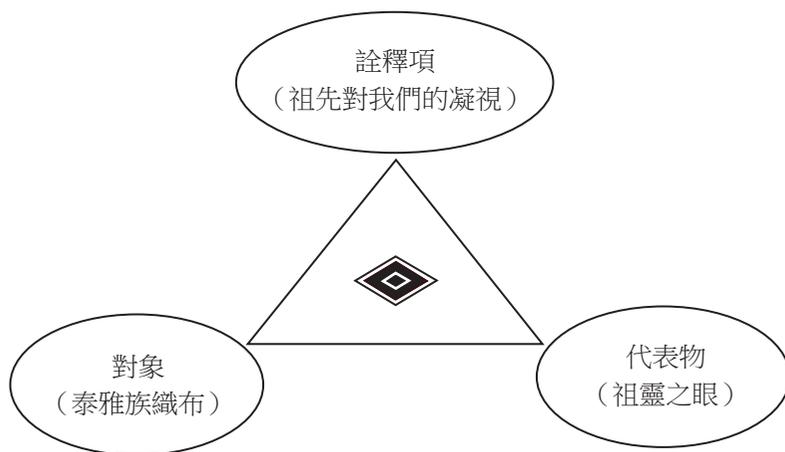
茲以泰雅族織布為例。其外部具體事實（對象）是一種具紋路圖象的織布。它代表一種符號（代表物），為「祖靈之眼」。其詮釋項被主觀解釋為「祖先的凝視」，如圖3所示。

在圖3，「代表物」即符號，是指標誌的形式，相當於Saussure概念中的「能指」；「詮釋項」是符號使用者所理解的心理概念、一種意義（sense）或概念，相當於Saussure概念中的「所指」；「對象」則是符號所代表的外部事實。

在Peirce意義三角上的標誌處理過程，乃遵循代表物、對象（物件）、詮釋項的三點之間的關係。研究者也成為詮釋項的一員，參與解釋代表物與對象之間關係。在詮釋過程，代表物可以代替對象或物件。

圖3

Peirce的符號學意義三角



註：參考“Understanding Visualization: A Formal Approach Using Category Theory and Semiotics,” by P. Vickers, J. Faith, and N. Rossiter, 2013, *Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 10(10), p. 2。

根據Stanford Encyclopedia of Philosophy (2010) 的論述，Peirce的符號理論或符號學是對符號化、表徵、參考和意義的一種解釋。儘管符號理論有著悠久的歷史，但Peirce的描述因其廣度和複雜性，以及對符號的重要性的把握而顯得與眾不同和具有創新性。

本研究參考Mingers與Willcocks (2014) 所提出符號學探究方法的步驟，包括：(一) 透過訪談蒐集初步資料；(二) 使用符號學概念分析研究材料；(三) 評估研究過程及其結果的嚴謹性；(四) 提出研究結果和建議。

二、資料蒐集方法

本研究以立意抽樣法選取中部地區一所原住民族國民小學（簡稱



P國小)。選樣理由為：該校從傳統型態公立小學轉型為原住民族學校，被教育部認定其辦學績效良好，頒獎表揚（包括教學卓越銀質獎與校長領導卓越獎）（原視新聞網，2017）。

資料蒐集以半結構深度訪談法為主（訪談大綱如附錄1所示），而受訪者所提供的該校關於課程規劃相關檔案，作為輔助分析資料（以PD表示）。訪談對象透過立意抽樣法，選取該校課程領導人員，學校校長（簡稱PP校長，泰雅族人，男性）及負責課程規劃業務的組長（簡稱PT老師，賽德克族人，女性）。校長表示，PT老師負責統合學校教師對課程規劃的意見；因此具有代表性。訪談過程經受訪者同意全程錄音。PT老師強調，她的意見都與教務主任的意見一致。

關於P國小的圖像，PP校長做了說明。他於2013年到P國小擔任校長，開始推動以泰雅族文化為基礎的教育。P國小在2016年改制為原住民族學校。該校學生大約九成是泰雅族人，教師屬於原住民族約六成。教師們經過兩年多的準備，開發出超過兩千堂課程，邀請在地的耆老、工藝師、家長參與課程研發和教學，上午是國語、英語、數學等基本學科，下午都是泰雅族的課程，包括：泰雅文學、社會組織、精神文化、生態智慧、生活技能、部落史地、藝術樂舞等。學生的上課地點不僅在教室，整個山林田間都是學習的教室，也要下田種小米，上山學狩獵。由於每週有四堂族語課，許多課程也使用族語。孩子們因為期待下午的課程，專注力大幅提升，態度也比以前積極（回饋PP-1-1）。

三、資料分析方法

訪談錄音被轉錄為文本。資料分析採主題分析方式進行。資料分析步驟為：（一）研究者閱讀文本並做初始筆記，然後進行編碼。編碼乃是要凸顯文本有意義的部分（短語或句子），並編寫代碼描述其

內容；（二）形成主題，研究者查看代碼，識別其中的模式，並開始歸納主題，將多個代碼合併到一個主題中；（三）最後採取詮釋性迴圈（hermeneutic circle）（Bynum & Varpio, 2018）方式，精細考慮資料（部分）如何有助於對現象（整體）的理解，以及每個現象如何增強對方的含義。

在本研究的資料分析中，關於符號學意義三角的作用，主要是以「詮釋項」對代表物（及對象）進行詮釋，其程序為：（一）確定課程的「標誌或符號」（代表物）；（二）對標誌與符號的意義進行詮釋（詮釋項），詮釋的根據為受訪者的意見（受訪者詮釋），研究者進而根據理論加以解讀（理論性詮釋）。資料分析方法舉例如表1所示。

表 1
資料分析方法舉例

代表物／對象	詮釋項1：受訪者詮釋	詮釋項2：理論性解釋
口簧琴／受訪者提供 	口簧琴是泰雅族的重要文化遺產。我們讓小朋友學習製作口簧琴，也練習吹奏，同時認識口簧琴在部落裡溝通與社會生活中的意義。（訪談PT-1-21）	原住民歌曲結構中包含的「識別標記」，在不同群體之間保持一致，因此學習傳統樂器可以傳承文化。（Ellis & Tur, 1975）

表1中述及的口簧琴是一種標誌或符號（也是具體對象）。受訪者詮釋其意義（詮釋項1），而研究者根據文獻（經驗研究與他國經驗）加以詮釋（詮釋項2）。最後研究者再給予詮釋，因而產生互為主體的認識。

本研究以「夾論夾敘」（高淑清，2001）方式呈現出所分析之共同主題與訪談內容。研究者對於代碼所代表的文本，皆給予編號；編號方式為：（一）校長訪談文本，從PP-1-1開始編號。PP表示P國小校



長，PP-1表示P校長的第一次訪談，而PP-1-1表示P校長的第一次訪談的第一個代碼。PT老師的訪談編碼代號（從PT-1-1開始）；（二）參與者的回饋意見，其編號方式同上；（三）文件資料之編碼代號從PD-1-1開始，依數字順序編號。

四、研究的嚴謹性

本研究的編碼，以及標誌和符號的確定，是具主觀性的；換言之，另一位研究人員很難以完全相同的方式重複這項研究。為了克服此類型研究的品質和可信性的問題，研究者將研究結果以電子郵件邀請受訪者提供回饋意見（受訪者回饋意見舉例如附錄2所示），並邀請兩位專業同儕參與檢視（同儕檢視意見及PT老師的回饋意見如附錄3所示）。

研究者受過符號學、教育學等學科訓練，能夠認識課程符號的教育心理學意義。此外，研究者曾任教師、主任與校長職務，而在本研究中擔任的是研究人員。自從研究者在過去是一名教師以來，就有機會參與學校課程設計。這些經驗使研究者在進行本研究時，能進行批判性思維與自我反思。Merriam與Tisdell（2016）即指出，自我反思可使讀者能夠理解研究者如何對資料進行特殊解釋。

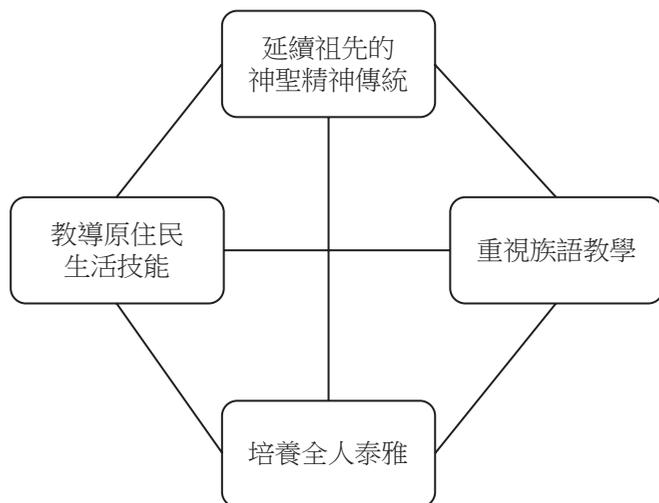
肆、研究結果與討論

一、研究結果

經過訪談資料的主題分析結果，本研究提出四項課程主題概念：延續祖先的神聖精神傳統、教導原住民生活技能、重視族語教學、培養全人泰雅。研究者將此四項主題所構成的原住民族學校課程概念圖像，以圖4示之。茲將四項主題的課程概念分述如下。

圖4

原住民族學校課程概念



（一）延續祖先的神聖精神傳統

「延續祖先的神聖精神傳統」作為課程設計的概念圖像，係來自PP校長本身作為一個泰雅族人的使命感。他秉持一個基本信念，那就是「實踐作為一個泰雅人的這條路」。而教育的核心目標是：成為真正的人、有泰雅靈魂的人。其核心精神是傳承gaga祖訓，以及泰雅文化中獨特的宇宙觀和祖靈觀。

102學年度，回到自己出生的原鄉大安溪流域，準備25年，祖父的話、泰雅的gaga、泰雅的祖靈以及泰雅文化中獨特的宇宙觀和祖靈觀，在這所國小應可以得到實踐。（訪談PP-1-61）

我覺得我現在推民族教育，就是實踐一個做泰雅人的這條路，就實踐實踐我、或是我們、或是學校，成為泰雅人的一



條路，作為一個真正的人，一個具有泰雅靈魂的人。（訪談 PP-1-71）

PP校長的祖靈神聖精神的傳承，很大部分是受到長輩的提醒。

21歲回部落時，看到泰雅的祭典Maho的式微，看不到小時由祖父當頭目時期的盛況，讓我憂心Maho的未來。（訪談PP-2-20）

一個老人家就跟我們講喔，讓我們的小孩子能夠學習泰雅族的文化，說泰雅語言，讓我們的小孩子能懂泰雅族的字。這幾句話讓我一直在思考，也找到自己的方針。（訪談PP-1-42）

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個與延續祖先的神聖精神傳統有關的符號圖像：大霸尖山、彩虹橋等（如表2所示）。

就「延續祖先的神聖精神傳統」此一課程概念而言，受訪者的詮釋（詮釋項1），與學者的理論觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，原住民傳統精神的神聖性，從地方性文化傳統轉變為生態精神的體現，這種精神跨越了國界和人性的鴻溝（Chou, 2015）。Weenie（2009）使用「神聖圈」（sacred circle）的概念，探討如何在原住民教育學中，將圈的教義納入課程的可能性；他發現原住民族的精神生態學（spiritual ecology）對人類社會做出貢獻，精神生態學包含符號主義和隱喻思維。PP校長認為原住民族文化在最深刻的精神層面，是深具參考價值的宇宙觀與世界觀，因此是豐富的課程題材。

表 2
延續祖先的神聖精神傳統課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
大霸尖山／戶外教學  圖片來源：受訪者	我們帶領小朋友回到聖山Papa Wa'a，是一種尋根。（訪談PP-2-18） 大霸尖山是我們泰雅族人的聖山之一，孕育族人堅忍不拔的精神。（訪談PT-1-15） 我們學校尋根之旅的第一年就是去南投Pinsbkan。（回饋PT-1-4） 泰雅族人面對死亡是高興的，……過了彩虹橋而已。（訪談PP-1-27）
彩虹橋／泰雅文學  圖片來源：高速公路局南投服務區網站	做個稱職的泰雅人才有資格走過彩虹橋。（訪談PP-1-28） 我們在課程中引導小朋友認識祖靈與祖訓gaga。……並透過口簧琴吹奏體驗對祖靈的酬謝儀式。（訪談PT-1-16）

原住民和西方文化對於大自然，對空間，原住民碰到很多事情，他都是看整體的，他不管在傳授知識，宇宙觀、世界觀，他都是講整體。……原住民很強調的就是全部的關係，人與人之間的關係，那就是群體的。如果要好，是大家一起好、共好的概念。（訪談PP-1-37）

我們將課程……以泰雅gaga為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀。（回饋PT-1-10）

許多研究發現，原住民族文化的精神層面與祖靈有密切關係。從Descola（2013）的角度觀之，原住民族傳統精神超越自然與社會的二元論，形成人類與自然共好的永續文化。Qu（2021）從薩滿文化的研



究發現，原住民族所創造的社會介面，使活著的人類與其祖先之間能夠直接交流，其社會關係的緊密連結和儀式空間內的社會動態，深深植根於物質與精神內在層面。

總之，原住民族傳統精神的神聖性符號，是原住民生命的支柱，具有深刻的符號學意義。原住民族文化的深層底蘊具有精神生態學的意義，對環境保存、生命共享等，具有獨特的倫理價值，可以作為學校教育實踐與社會永續發展的一種獨特而重要的文化資產，確實是原住民族學校課程的核心要素。

（二）教導原住民生活技能

PT老師發現，過去學童對學習沒興趣，為什麼？因為課程與生活脫節，是沒有感覺的。如果課程能夠納入祖先的生活節奏與智慧，對學童而言，將更具文化意義。

如果你的學習內容小朋友沒有興趣的或是脫節的，脫離生活經驗太多的，他會沒有感覺。小朋友尤其是低年級的小朋友，他需要用他的感官去學習，他才能夠有所感覺，有感覺了他才會對教材產生興趣。（訪談PT-1-3）

讓學童體會泰雅傳統生活節奏，知道祖先如何生活，與大自然共存共生。（回饋PT-1-5）

2013年PP校長來該校赴任，其教育理念與PT老師很契合。因此，該校的課程改革逐漸產生新的概念，也就是「文化回應式教學」；那是以學生的母文化之生活經驗與文化技能為軸心的設計概念。

所以對我們老師來說，怎麼樣引起小朋友學習興趣，那是我們的觀點，那校長的觀點，是他想要讓部落的文化能夠被傳

承。當兩邊的想法碰撞在一起的時候，剛好印證那個理論，那就是文化回應教學，你在讓小朋友學習的時候，就是要用他的母文化也就是他的文化背景，當作他的學習橋梁，所以所有的學習素材應該要貼近他的生活經驗。（訪談PT-1-4）

PP校長認為，民族文化課程要與傳統原住民的生活經驗結合，用在地的素材與環境作為學習內容，以便認識自己的文化。

我們從一年級到六年級的課程是由淺入深的。一年級上狩獵課，認識什麼是山林、動物。然後到中年級的時候到山裡面去做陷阱。到高年級的時候實際到山上去打獵，到山上，兩天一夜。小米的課程也是一樣，跨領域的學習，這樣的學習概念，我們就是希望說，認識我們的文化，以在地的素材作為學習主題。（訪談PP-2-1）

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個和生活經驗與技能的符號圖像：口簧琴（吹奏與製作）、狩獵（使用獵槍）、織布、竹編、藤編手藝、捕魚（魚叉製作）、竹屋、小米、苧麻等。舉例說明如表3所示。

受訪者對於「教導原住民生活技能」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與學者的理論觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，教導原住民學生生活技能的課程概念，呈現傳統文化的物質、技能和圖像符號的意義（Furo & Ibrahim, 2011），對於學生的學習、自尊、學業成功和學校歸屬感有積極影響（Khalifa, 2018）。另有學者認為，從原住民的世界觀可以構建一個科學課程，在這個課程中以跨文化的方式研究適當的科學知識、技能和價值觀（Aikenhead & Huntley,



表 3

教導原住民生活技能課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
魚叉／跨領域課程  圖片來源：德拉楠文化營	我們的課程當中要跟科學原理，要做跨科的學習，課程要跟生活、跟環境做結合。（訪談PP-1-59） 我們讓小朋友吹奏口簧琴，搭配舞蹈，形成傳統音樂與生活表現的雙重美感。（訪談PP-1-59） 我們讓小朋友學習製作口簧琴，也練習吹奏，同時認識口簧琴在部落裡溝通與社會生活中的意義。（訪談PT-1-21） 將傳統文化融入課程中，讓小朋友學習搭建傳統竹屋工法，在做中學。（訪談PP-2-19）
口簧琴／文化課  圖片來源：受訪者	體驗家屋製作工序是五年級的文化課。從帶到竹林選竹、砍竹、剖竹都是孩子們自己來。（訪談PT-1-22） 學生的上課地點不僅在教室，整個山林田間都是學習的教室，也要下田種小米，上山學狩獵。（訪談PP-1-11）
竹屋／文化課  圖片來源：教育廣播電臺網站	

1999)。

總之，「教導原住民生活技能」課程概念，是一種以學生生活背景為學習核心的作法。原住民族傳統生活技能，是一種知識的產生和應用的能力；在課程中納入此項元素，可以給學生帶來獨特的經驗，有助於民族的復原力。

（三）重視族語教學

P國小的課程重心之一是族語學習。PP校長希望學生都能說族語。

這個課程概念與PP校長個人成長歷程的經驗有關。

我進國小的時候，我說為什麼沒有教泰雅語這樣。……上到國中發現，沒有教泰雅語，而是教ABC……。可是到高中有更多東西，但是一直沒有自己文化的東西。（訪談PP-1-15）

PP校長似乎充滿危機感，他認為，讓學生學習族語這件事非常急迫，因為「今日不做，明日就看不到泰雅族」。

「今日不做，明日就看不到泰雅族」，我們的文化岌岌可危、我們的孩子不會說自己的族語，我們的孩子不知道Tayan的gaga。因此面對族群文化消失及學童學習不利的危機，激發了我們「現在不做，更待何時」的使命感。（訪談PP-1-60）

除了學生的族語學習，學校那些非泰雅族教師也跟著學習泰雅語。該校希望營造全族語的教學環境，讓學生們學到完整的泰雅文化。

此外，該校的願景之一，是要讓學生走向國際，所以英語教學成為該校課程改革的重點。過去英語課每週1至2節，現在擴大為各年級都是每週5節課。根據該校的教學實踐經驗，發現族語、英語學習並不會產生衝突（詳附錄3，PT老師回饋意見）。關於學生學習不同語言的困難度，學者從語言語音結構的編碼以及字母和語音之間存在的透明度來探討，研究發現，學生需要根據每種語言的拼寫來調整閱讀策略（Andreou & Segklia, 2017）。換言之，P國小在教導學生不同的語言學習時，可能是善於調整閱讀策略。

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現幾個與語言學習有關的符號圖像：泰雅族語、泰雅文學、英語等課程。舉例說明如表4所示。



表 4

重視族語教學課程概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
泰雅族語／族語課程 	其實我看到孩子不一樣的地方，最明顯的地方就是對於自己族群身分的自信心。他們對自己是 Atayal 的這個身分感到驕傲。（訪談PP-2-10） 在上課時，小朋友用族語融入學習已經沒什麼問題了。教語法結構是利用星期四的晨光時間，……教數學時，老師可以採用沉浸式的族語環境，盡量用族語去探究。（訪談PT-2-19）

圖片來源：受訪者（自編族語教材）

受訪者針對「重視族語教學」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與理論性的觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，有學者指出，在學校系統中，知識的發展是與學生「真正學到了東西」的自豪感結合在一起的。然而，這需要讓原住民族學生擁有學習發展所需的語言能力（Schwieter, 2002）。在實務上，原住民族學校傾向於實踐全校性的族語學習。例如，紐西蘭教育部為促進學校普及使用毛利語，近700位教師開始學習毛利語，回應原住民族教育的需求（駐澳大利亞臺北經濟文化辦事處，2019）。

P國小為了讓族語成為生活與學習的語言，其課程設計的概念是「課程泰雅化」。基於此項概念，該校的課程目標是讓學生習得部落的文化，擁有泰雅人的智慧：

當時我有這個想法……把課程泰雅化。其實這幾年當中我大概一段時間就放一點東西給老師討論。（訪談P-1-44）

教導泰雅的孩子們認識腳下的土地，那是泰雅祖先的遺跡。因此，他們才會尊敬土地。告訴泰雅的孩子們，因為有著我

們生命的存在，才使得大地更加豐富。教育我們的子孫，讓孩子習得我們的文化，讓孩子們擁有泰雅的智慧。（PD-1-2）

這種語言振興方案是一種沉浸式的課程規劃。有研究指出，原住民語言／文化振興最成功的努力之一，是建立族語浸入式學校（indigenous language immersion schools）（Carjuzaa & Ruff, 2017）。此外，語言符號的核心功能是溝通。學者研究發現，少數民族語言保護的關鍵，是語言在家庭中的代際傳播（Reyhner, 1998）。P國小了解族語振興的真正關鍵是在家庭，因此，該校教師鼓勵學生與家長在家裡用族語溝通。也因此，家庭教育與學校教育更加緊密結合。

105年開始做新課程的時候我們發現小朋友回家讓家長高興。家長很興奮說我的孩子會講母語呢。其實很多家長都不會講母語，反而是靠小孩去教他們的。我們會特別注重稱謂。很多小孩因為這樣而喜歡來上學。（訪談PT-1-17）

以前小朋友跟他們的長輩的連結很弱，現在課程讓他們連結變強了。我們在學校學到族語，也會開始慢慢有勇氣去跟長輩講母語，就變成家庭生活和學校生活的連結性很強。（訪談PT-2-20）

語言文字是最豐富的符號系統，也是族群識別最重要的標誌。族語復興為P國小的重要任務。族語學習讓原住民學生產生身分感與自豪感。該校族語課程不但向年輕一代扎根，而其學習場域，也需延伸到家庭和社區。目前該校師生通過「族語認證」比例大約各為90%。



(四) 培養全人泰雅

P國小教育願景，重複出現在該校網站，在重要的檔案中，那就是：以「涵育傳統」、「立足部落」、「雙軌多元」、「走向國際」為內涵，培養一個「全人泰雅」的孩子。這個願景所發展出來的是一種「雙軌制」的課程架構（教育部所訂定的課程和民族教育課程雙軌並行）。

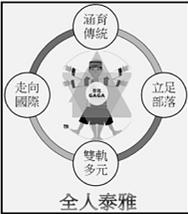
我們的課程設計是基於全人泰雅的概念。全人泰雅從學校的願景來講，我們要成立這所實驗小學的時候，我們全校所有的人就在討論這是學校願景。後來用「涵育傳統、立足部落、雙軌多元、走向國際為內涵，培養一個全人泰雅的孩子」當作我們學校的願景。（PT-2-26）

能夠有一個非常完整的健全的原住民教育體系、能夠在這幾年當中很快的就把它建立起來，像紐西蘭這樣。它是雙軌的，而且它是可以互通的。（訪談PP-1-16）

泰雅族在臺灣已有超過5,000年的歷史，有自己的教育觀及理念。泰雅族教育的最終願景是Maga Tatyan（成為真正的人），其素質內含有sinlugan（品格）、kinba（智慧）、rngu（操練實作）、singlu（合作）、sinhyuci（美感）。透過學校教育，讓學生能hakay nanak（主動探索參與）、並發展學生inglugan nanak（獨立思考）與Ps'law（分享互助）的精神（PD-1-4）。

經由訪談發現，該校在課程設計時，出現一個與雙軌課程有關的符號圖像：全人泰雅課程願景圖（如表5所示）。

表 5
培養全人泰雅之概念

代表物／對象	受訪者詮釋（詮釋項1）
<p>課程願景：「Atayan na balay」／ 雙軌課程</p> 	<p>我們的課程願景是「Atayan na balay」，也就是涵育具有「全人泰雅」新思維的泰雅人。在泰雅gaga互助、共用的氛圍中，培養學童認同泰雅文化、適應現代生活與面對未來挑戰的能力。（訪談PP-2-4）</p> <p>當小朋友的民族自信心提高之後他的學科能力也會跟著提高。小朋友對自己的民族文化有很大的認同。（訪談PP-2-3）</p>

圖像來源：受訪者

受訪者對於「培養全人泰雅之概念」此一課程概念的詮釋（詮釋項1），與學者的觀點（詮釋項2）一致。就詮釋項2而言，學者指出，原住民族以其相互依存和神聖的生命觀，是最早期的全人教育（Miller, 2019），而成功的原住民族學校教育不僅注重教育因素，且注重結構、人格和經濟因素，如情感和人身安全、可實現的日常任務、民主、個人和集體正義，以及舒適的物質環境（Wotherspoon & Schissel, 1998）。本研究的發現亦與Morcom（2017）的研究一致。Morcom研究北美原住民族的全人教育（holistic education）哲學，內涵包括一個人對自我的理解，以及一個人與社區、其他生物、地球和神的關係。這種取向對教學法和課堂實踐有重大影響。

總之，在日益全球化的世界中，原住民族學校教育應將跨文化能力納入課程目標，也就是要加強學生對自己的族群身分認同，同時培養具備「全球準備」的未來公民資質條件。



二、討論

根據本研究的主題分析，可發現P國小的課程概念出現了四個主題，其核心目標在延續泰雅族民族命脈與培養全人泰雅。研究者剛發現這些主題時，內心有了質疑。研究者曾任教師與校長職務，因而懷疑P國小這些課程概念似乎離開問責制對學生學習成效要求，學校如何能兼顧文化包容性與學習效率呢？經過研究者的反思，發現有兩個議題值得討論，並因而拓展研究者的新視野。

（一）何以文化回應式教學具有教育效果？

從受訪者的敘述得知，P國小實踐文化回應式教學，深具成效。PP校長津津樂道：

這幾年，我們看到小朋友真的很喜歡來學校。看到小朋友的能力也往上提升。小朋友的文化能力、文化自信、文化認同的指標，都很高，小朋友都提升了基本能力。2017年全國的TASA檢測，我們的學生成績高於全國的平均數。也就是說，我們不會因為辦了民族課程，就讓小朋友的基本能力下降了。（訪談PP-1-61）

學者研究結果證明了在一種強有力的學生文化背景下學習，對數學理解的發展具有顯著的助益（Fulton, 2009）。對於自身文化的學習可以幫助學生發展高階思維的認知技能，並能夠使用大腦原理有效地調解學習（Hammond, 2015）。此外，Sleeter與Cornbleth（2011）的研究指出，利用不同族群學生的文化知識、舊經驗，以及學習風格，能使學習更加有效。

由於原住民族文化課程的「具體符號」，如動手建造竹屋，親手

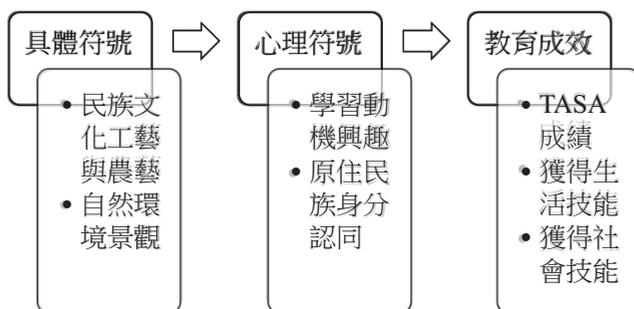
栽種芋麻，或到河邊使用魚叉捕魚等，讓學生在這些符號空間中「玩教育」。PT老師說：

我們不是為了做民族實驗教育而做實驗教育。其實我們是把教材內化成為生活的一部分，也把我們的生活變成教育。所以教育是什麼，我會想說，我們是在「玩教育」，親師生一起把教育玩起來，這樣的觀念就會不一樣。（PT-2-36）

研究者從研究文獻與本研究訪談資料發現，P國小所設計的這種課程符號的功能，是先讓學生從具體操作（具體符號）著手，然後引發心理上的正向積極符號（心理符號），而教育成效會自動跟上來，包括學業成績、生活技能與溝通表達技能，如圖5所示。

圖5

原住民族學校課程符號的發展動力



從圖5可知，原住民族學校的課程發展，可以從具體符號的體驗教育著手，以回應在地文化與生活經驗。這種設計可以激發學生學習動力與族群的身分感，因而達成教育目標。



（二）原住民族學生的學習能力比較低嗎？

在臺灣的教育現場，經常出現一些對於原住民族學生的刻板印象或偏見（陳泳安，2015, p. 89）。事實上，根據P國小的經驗，教育工作者要採取「優勢觀點」，而非「病理觀點」，則可以發現學生們學習興趣與成效皆顯著提高。

Lomas（2019）提出積極符號學（positive semiotics）的概念，若教師持有「正向心理符號」，以同理心、賞識、關懷的態度出發，親近原住民族孩子，將可以有效幫助那些邊緣性的原住民孩子。這種正向符號學的運作，在PT老師的回饋意見中展現。她特別指出該校文化課程內涵的目標是形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力：

12年國教的核心素養強調除了知識、技能之外，更重視情意態度的涵養，因此我們將課程稍作修正，以泰雅gaga為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀，培養學童良善品德，形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力。（回饋PT-1-10）

Lopez與Bobroff（2019）研究美洲原住民部落的Navajo（Diné）K'e教育經驗；他們採取文化回應式的課程架構，想要恢復群體關係和積極性的和諧關係，而不是指出缺點、給予罪責和懲罰。該研究發現，原住民族教育必須能反映他們的原住民身分，並根植於祖先、傳統和原住民族觀點的內在核心價值。另有研究指出，對原住民學生的教育，教師如果願意主動為學生提供幫助，並善用各種教學方法，學生的學習可以顯著改善（Preston et al., 2017）。這些研究結果表明，原

住民族學生的學習能力並非較低，只是需要不同的教學策略來引導。

總之，對於原住民族學生的教育學，若能基於優勢的、正向的心理符號學觀點，尊重文化差異，回應學生的學習特質，引發他們的學習興趣，他們就可以獲取成就。

伍、結論與建議

一、結論

本研究的目的是在於從符號學的角度探討原住民族學校的課程概念。透過質性資料分析結果，發現傳統原住民族精神的神聖符號及其理解人格的整體取向的文化概念，為學習者提供了豐富的學習材料來源。P國小的校長與執行課程設計的教學組長在發展課程概念的意見，顯現了四個主題面向：

（一）延續祖先的神聖精神傳統

本研究參與者皆強調，泰雅族傳統文化是植基於和環境共好的倫理概念，這是一種寶貴而獨特的祖先智慧。P國小的課程目標是要培養孩子擁有泰雅族的智慧，以便保存泰雅族的文化傳承。因此，P國小在民族教育係圍繞著祖先的智慧與精神文化傳統，並在課程與教學中納入「聖山」、「彩虹橋」、「祖靈」等標誌與符號。

（二）教導原住民生活技能

P國小以本地文化素材作為課程內容，貼近孩子生活經驗，因而讓孩子喜歡上學，學習效果大大提升。由於原住民族文化課程的「具體符號」特色，如下田種小米，上山學狩獵，動手建竹屋等，可以提高學習興趣與效率，同時可以讓孩子學習繼承祖先寶貴的適應生活環境的能力。



(三) 重視族語教學

P國小基於民族教育的理念，致力精進族語教學，除了鼓勵師生參加族語認證，許多課程以族語教學，其目標是要保護原住民族文化和身分。本研究參與者認為，讓學生學習族語這件事非常急迫，因為面對族群文化消失及學生學習不利的危機，激發了他們「現在不做，更待何時」的使命感。因此，該校規劃豐富的語言符號課程，將原住民族傳統文化融入主流學科，既能培養學生基本學業能力，也為跨足國際做好準備。

(四) 培養全人泰雅

「全人泰雅」是P國小課程符號的完整體系。他們循序漸進建立一個以泰雅族知識體系為核心的民族教育課程，旨在幫助學生成為真正的泰雅人，即「完整的人」，以實現更完美的人性。本研究參與者主張課程設計應採取跨文化的主題式綜合課程，引導學生從在地文化背景出發，探索生活世界中的各種現象，創造並連結深度學習。

二、建議

(一) 探詢民族的核心精神，作為課程的指導綱領，形成學校與社區的共同願景。課程設計有賴於一種對部落文化的系統性思考，包括無形的精神符號與具體操作的生活技能符號，以促進個人的全人發展，進而延續民族命脈。

(二) 建議原住民族學校課程規劃與教學實踐，採取「文化回應式教學」概念，利用原住民族豐富的藝術、工藝、精神標誌與符號，充實教學內容；並將學生的在地生活經驗納入教學，為學生的學習（包含一般課程學習）搭起鷹架，以增加學習興趣與成就。

(三) 把族語學習作為核心課程，設計一個沉浸式的全族語課程，並採行族語認證措施。這些作法不僅要把族語教學當作一種溝通

工具與文化復興策略，更重要的是要把族語當作一種符號思維方式。然後進一步透過家、校合作，讓族語學習可以在部落與家族內作為溝通橋梁，增進學生的身分認同感與族人情感。

（四）課程實踐範圍，擴大到部落（部落即教室）、山林田野，以主題式教學，融合體驗學習、合作學習等，豐富學生的學習經驗。因此，課程不僅是一種設計，更是一種「活動設計」。教師不只是知識的引導，更是以積極符號學，對學生學習感受進行主動而全面的積極關注。



參考文獻

- 王梅霞（2003）。從gaga的多義性看泰雅族的社會性質。臺灣人類學刊，1（1），77-104。http://dx.doi.org/10.7115/TJA.200306.0077
- 【Wang, M. (2003). A investigation to the nature of Atayal society from the polysemic of gaga. *Taiwan Journal of Anthropology*, 1(1), 77-104. http://dx.doi.org/10.7115/TJA.200306.0077】
- 辛靜婷、徐榮春、高文良（2021，1月）。從部落的「原住民族實驗教育」，實踐原民轉型正義。天下雜誌。https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10378
- 【Hsin, C.-T., Suyan, M., & Silan, Y. (2021, January). Practicing indigenous transformative justice in “indigenous experimental education”. *CommonWealth Magazine*. https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10378】
- 施焜耀（2020）。發展原住民族生活科技教具與推廣活動之研究。原住民族科學教育研究通訊，180，1-25。
- 【Kun-Yauh Shih, K.-Y., (2020). Study on the development of teaching aids and outreach activities on technologies for indigenous peoples' lives. *The Weekly News of the Indigenous Science Education Research*, 180, 1-25.】
- 原住民族委員會（2021）。原住民族介紹：泰雅族。https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/8C87B4AF56B788EED0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65
- 【Council of indigenous peoples. (2021). *The tribes in Taiwan: Atayal*. https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/8C87B4AF56B788EED0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65】
- 原住民族教育法（2021，1月20日）。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008443

【Education Act for Indigenous Peoples. (2021, January 20). <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008443>】

原視新聞網 (2017, 9月)。博屋瑪國小、大武國中獲教學卓越獎肯定。
<https://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%9A%E5%B1%8B%E7%91%AA%E5%9C%8B%E5%B0%8F-%E5%A4%A7%E6%AD%A6%E5%9C%8B%E4%B8%AD-%E7%8D%B2%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%8D%93%E8%B6%8A%E7%8D%8E%E8%82%AF%E5%AE%9A-000000435.html>

【TITV News. (2017, September). *P'uma elementary school & Toyako junior high school received awards for excellence in teaching*. <https://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%9A%E5%B1%8B%E7%91%AA%E5%9C%8B%E5%B0%8F-%E5%A4%A7%E6%AD%A6%E5%9C%8B%E4%B8%AD-%E7%8D%B2%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%8D%93%E8%B6%8A%E7%8D%8E%E8%82%AF%E5%AE%9A-000000435.html>】

高淑清 (2001)。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。《本土心理學研究》，16，225-285。http://dx.doi.org/10.6254/2001.16.225

【Kao, S.-C. (2001). The lifeworld of Chinese women living with their husbands studying abroad: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 16, 225-285. <http://dx.doi.org/10.6254/2001.16.225>】

教育部、原住民族委員會 (2020)。原住民族教育發展計畫 (110年至114年)。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D873855A6C6158E179175D72C57A9454383B6DA18A2A93230F542E8B927C8A6224E87BE8BFDECCF71E2D8876F27A8B26775D2D9366F58444A&n=19826F4BC768F5C3E726C96912A38EC1FAC0350F224266F817082464B9D80991080700B59E0C96DAFB059148B086CBEBEA306A2F56E4B4C384115E8B8A40151B1&icon=.pdf>

【Ministry of Education & Council of indigenous peoples. (2021). *Program on developing indigenous education (2021-2025)*. <https://ws.moe.edu.tw/>



Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542C
D43D873855A6C6158E179175D72C57A9454383B6DA18A2A93230F542E8
B927C8A6224E87BE8BFDECCF71E2D8876F27A8B26775D2D9366F58444
A&n=19826F4BC768F5C3E726C96912A38EC1FAC0350F224266F8170824
64B9D80991080700B59E0C96DAFB059148B086CBEB306A2F56E4B4C3
84115E8B8A40151B1&icon=..pdf】

陳伯璋（1998）。原住民課程發展模式及其應用。《課程與教學》，1（2），
1-14。http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.199804.0001

【Cnen, P.-C. (1998). Curriculum development for aboriginal elementary students. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 1(2), 1-14. http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.199804.0001】

陳枝烈（2012）。臺灣原住民小學課程之回顧與展望。《課程與教學》，15
（4），53-71。http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.201210.0053

【Chen, C.-L. (2012). Review and prospect of curriculum of indigenous elementary schools in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(4), 53-71. http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.201210.0053】

陳泳安（2015）。一位老師對教育工作回顧與自省——檢視校園中對原住民的刻板印象及偏見。《臺灣教育評論月刊》，4（11），88-95。http://dx.doi.org/10.6791/TER

【Chen, Y.-A. (2015). A teacher's review and self-reflection on education – Examining stereotypes and prejudices against Aboriginal people in schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(11), 88-95. http://dx.doi.org/10.6791/TER】

陳嘉皇（2020，10月）。以數學語言出發之泰雅民族課程設計與教師專業發展：歷程、回顧、感想與展望。論文發表於2020原住民族科學教育研討會：在地沃野與國際視野，臺東市。

【Chen, C.-H. (2020, October). *Curriculum design and teacher professional development for the Atayal schools from a mathematical language perspective:*

History, review, reflections and prospects. Paper presented at the 2020 Science Education for Indigenous Peoples: Workshop on the Richness of Indigenous Cultures and International Perspectives, Taidong Taiwan.】

駐澳大利亞臺北經濟文化辦事處 (2019)。紐西蘭教育新政推動中小學教師學毛利語。 <https://www.taiwanembassy.org/au/post/25770.html>

【Taipei Economic and Cultural Office in Australia. (2019). *An appetite for educational change: Primary and secondary school teachers learn Māori*. <https://www.taiwanembassy.org/au/post/25770.html>】

Aikenhead, G., & Huntley, B. (1999). Teachers' views on aboriginal students learning western and aboriginal science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175. <https://doi.org/10.14288/cjne.v23i2.195864>

Ali, T., Buergelt, P. T., Maypilama, E. L., Paton, D., James, A., Smith, J. A., & Jehan, N. (2021). Synergy of systems theory and symbolic interactionism: A passageway for non-Indigenous researchers that facilitates better understanding Indigenous worldviews and knowledges. *International Journal of Social Research Methodology*, 2021, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1876300>

Andreou, G., & Segklia, M. (2017). Learning difficulties in first and second language: Preliminary results from a cross-linguistic skills transfer. *English Linguistics Research*, 6(3), 62-71. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v6n3p62>

Artlandish. (2020). *Symbols in aboriginal art*. <https://www.aboriginal-art-australia.com/aboriginal-art-library/symbolism-in-australian-indigenous-art/>

Arzarello, F. (2006). Semiosis as a multimodal process. *RELIME*, 267-299.

Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6nd ed.). Allyn and Bacon.

Beatty, I. D., & Feldman, A. (2012). Viewing teacher transformation through the lens of cultural-historical activity system. *Education as Change*, 16(2), 283-300. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.745756>

Britannica. (2021). Communication: Types-of-communication. *Encyclopedia*



- Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/communication/Types-of-communication>
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252-253. <https://doi.org/10.1111/medu.13414>
- Cardinal, P. (1999). *Aboriginal perspective on education: A vision of cultural context within the framework of social studies: Literature/research review*. The Crown in Right of Alberta. <https://archive.org/details/aboriginalperspe00albe>
- Carjuzaa, J., & Ruff, W. G. (2017). Revitalizing Indigenous languages, cultures, and histories in Montana, across the United States and around the globe. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1371822>
- Centre for Critical Qualitative Health Research. (2018). *What is 'critical'?* <https://ccqhr.utoronto.ca/about-cq/what-is-critical/>
- Chandler, D. (2020). *Semiotics for beginners*. <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem02.html>
- Chatwin, B. (1986). *The songline*. Picador Books.
- Chou, S. S. (2015). Claiming the sacred: Indigenous knowledge, spiritual ecology, and the emergence of eco-cosmopolitanism. *Cultura*, 12(1), 71-84. <https://doi.org/10.5840/cultura20151216>
- Daes, E. I. (1994). *Preliminary report of the special rapporteur: Protection of the heritage of indigenous peoples*. UN Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*. University of Chicago Press.
- Donald, D. T. (2009). Forts, curriculum, and indigenous Métissage: Imagining decolonization of aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Duignan, B. (2021). *Semiotics: Study of signs*. <https://www.britannica.com/science/semiotics>

- Ellis, C. J., & Tur, M. (1975). The song is the message. In I. Pilowsky (Ed.), *Cultures in collision* (pp. 8-18). The Australian National Association for Mental Health.
- Everaert-Desmedt, N. (2011). *Peirce's semiotics*. <http://www.signosemio.com/peirce/semiotics.asp>
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential*. Melbourne, Australian: Australian Council for Educational Research Press.
- Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver.
- Furo, A., & Ibrahim, A. (2011). The impossibility of representation: A semiotic museological reading of aboriginal cultural diversity. *Curriculum and Representation*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.14288/tci.v8i1.183591>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hardman, J. (2015). Pedagogical variation with computers in mathematics classrooms: A cultural historical activity theory analysis. *Psychology in Society*, 48, 47-76. <http://dx.doi.org/10.17159/2309-8708/2015/n48a3>
- Harrison, N., Tennent, C., Vass, G., Guenther, J., Lowe, K., & Moodie, N. (2019). Curriculum and learning in Aboriginal and Torres Strait Islander education: A systematic review. *The Australian Educational Researcher*, 46(2), 233-251.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. Merrill/Prentice Hall. <https://doi.org/10.1080/10476210.1998.10335497>
- Hoffmann, M. H. G. (2006). What is a “semiotic perspective”, and what could it be? Some comments on the contributions to this special issue. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1), 279-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-006-1456-5>
- Hsu, H. J. (2017). An analysis on the improvement of the experimental education from the perspective of French pedagogue R. Cousinet's new education thoughts. *Journal of Educational Research*, 277, 33-46.



- Huang, C.-H., & Lin, F.-L. (2013). Using activity theory to model the Taiwan Atayal students' classroom mathematical activity. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*, 213-236. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-012-9381-9>
- Infogalactic. (2016). *Atayal people*. https://infogalactic.com/info/Atayal_people
- Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard Education Press.
- King, J. (2004). Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 349-378). Jossey-Bass.
- Lomas, T. (2019). Positive semiotics. *Review of General Psychology, 23*(3), 359-370. <https://doi.org/10.1177/1089268019832849>
- Lopez, J. H., & Bobroff, K. L. (2019). Rooted indigenous core values: Culturally appropriate curriculum and methods for civic education reflective of native American culture and learning styles. *Multicultural Perspectives, 21*(2), 119-126. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606640>
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. The Falmer Press.
- Matilpi, M. (2012). In our collectivity: Teaching, learning, and indigenous voice. *Canadian Journal Of Native Education, 35*(1), 211-220. <https://doi.org/10.14288/cjne.v35i1.196538>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (2019). Holistic education: A brief history. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell (Eds.), *International handbook of holistic education* (ch, 1). Routledge.
- Miller, J., Warren, E., & Armour, D. (2018). Mathematical discourse when engaging in pattern generalization: Considering semiotic systems in young indigenous

- Australian students. In R. Hunter, M. Civil, B. Herbel-Eisenmann, N. Planas, & D. Wagner (Eds.), *Mathematical discourse that breaks barriers and creates space for marginalized learners* (pp. 213-234). Sense.
- Mills, K., A., & Doyle, K. (2019). Visual arts: A multimodal language for Indigenous education. *Language and Education*, 33(6), 521-543. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1635618>
- Mingers, J., & Willcocks, L. (2014). An integrative semiotic framework for information systems: The social, personal and material worlds. *Information and Organization*, 24, 48-70. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2014.01.002>
- Morcom, L. A. (2017). Indigenous holistic education in philosophy and practice, with wampum as a case study. *Foro de Educación*, 15(23), 121-138.
- Moreng, B., & Tshelane, M. (2014). Transformative curriculum leadership for rural ecologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 850-858. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p850>
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Application of theories, principles and models of curriculum design: A literature review. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research*, 3(1), 147-153. https://www.ijmcer.com/wp-content/uploads/2021/02/IJM CER_T03101470153.pdf
- Naidoo, J. (2017). Exploring the use of activity theory as a framework for the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 33(1), 1-9.
- Net Effe Anders. (2020). *Atayal eyes*. <https://neffa.nl/portfolio/atayal-eyes/>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Preston, J. P., Tim, R., Claypool, W. R., & Brenda, G. (2017). Perceptions and practices of principals: Supporting positive educational experiences for Aboriginal learners. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 328-344. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124926>



- Qu, F. (2021). Embodiment of ancestral spirits, the social interface, and ritual ceremonies: Construction of the Shamanic landscape among the Daur in North China. *Religions*, 12(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/rel12080567>
- Rachman, S., Hamiru, H., Umanilo, M. C. B., Yulismayanti, Y., & Harziko, H. (2019). Semiotic analysis of indigenous fashion in the island of Buru. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8, 1515-1519.
- Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic-cultural approach to students' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(1), 37-70. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0501_02
- Reyhner, J. (1998, May). *Some basics of indigenous language revitalization*. Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, Kentucky.
- Rowe, M., Bozalek, V., & Frantz, J. (2013). Using Google drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 594-606. <https://doi.org/10.1111/bjet.12063>
- Sabena, C., Radford, L., & Bardini, C. (2005). Synchronizing gestures, words and actions in pattern generalizations. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 129-136). University of Melbourne.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Vintage Books.
- Samson, C., & Gigoux, C. (2016). *Indigenous peoples and colonialism: Global perspectives*. <http://repository.essex.ac.uk/id/eprint/18581>
- Santoro, N., Reid, J.-A., Crawford, L., & Simpson, L. (2011). Teaching indigenous children: Listening to and learning from indigenous teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 65-76.
- Schwieter, J. W. (2002). *Hispanic students in mainstream classes: Explanations of schooling and academics* [Unpublished master's thesis]. Western Illinois University.

- Sleeter, C. E., & Cornbleth, C. (2011). *Teaching with vision: Culturally responsive teaching in standards-based classrooms*. Teachers College Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2010). *Peirce's theory of signs*. <https://plato.stanford.edu/entries/peirce-semiotics/>
- Sutton, P. (1988). *Dreamings: The art from Aboriginal Australia*. Viking Penguin. <https://doi.org/10.2307/3336838>
- Turner-Jensen, N. (2019). DhuriNya (dar-rin-ya) (Ancient Aboriginal meaning – Cycle of Being): How to restore a National First Nation Australian education system? *WINHEC Journal, Special Issue, Indigenous Voices: Indigenous Cultural Leadership, 1*, 40-55.
- UN Office of the High Commissioner for Human Rights. (2019). *Special rapporteur on the rights of indigenous peoples*. <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-indigenous-peoples>
- Vickers, P., Faith, J., & Rossiter, N. (2013). Understanding visualization: A formal approach using category theory and semiotics. *Transactions on Visualization and Computer Graphics, 10*(10), 1-14. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2012.294>
- Weenie, A. (2009). Toward an understanding of the ecology of indigenous education. *First Nations Perspectives, 2*(1), 57-70.
- Wilson, P. (2020). Indigenous content in curriculum: The challenge. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 12*(1), 26-32.
- Wotherspoon, T., & Schissel, B. (1998). *Marginalization, decolonization and voice: Prospects for aboriginal education in Canada*. [Discussion paper]. Pan Canadian Education Research Agenda, Council of Ministers of Education, Canada.
- Xiong, T., & Peng, Y. (2021). Representing culture in Chinese as a second language textbooks: A critical social semiotic approach. *Language, Culture and Curriculum, 34*(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797079>
- Yeo, S. S. (2003). Bonding and attachment of Australian aboriginal children. *Child Abuse Review, 12*(5), 292-304. <https://doi.org/10.1002/car.817>



附錄1 訪談大綱

1. 請您分享辦理原住民族學校的理念。(針對校長)
請您分享貴校校長辦理原住民族學校的理念。(針對教師)
2. 請您分享貴校在課程規劃方面的構想。
3. 請您分享貴校在課程規劃方面的特色或核心精神。
4. 請您分享實施原住民族學校幾年下來，內心的感受。
5. 請您分享其他有關於辦理原住民族學校在課程規劃方面的經驗。

附錄2 受訪者回饋意見（舉例）

表2 延續祖先的神聖精神傳統課程概念

代表物/ 課程	詮釋項 1：受訪者詮釋	詮釋項 2：理論性解釋
大霸尖山/ 戶外教學。圖片來源：受訪者。 	我們帶領小朋友回到聖山 (papak waqa)，是一種尊根，也教小朋友過去族人的禁忌和智慧。(訪談 PP-2-18) 大霸尖山是我們泰雅族人的聖山，神聖不可侵犯，孕育族人堅忍不拔的精神。(訪談 PT-1-15)	原住民傳統精神的神聖性，從地方性文化傳統轉變為生態精神的體現，這種精神跨越了國界和人性的鴻溝 (Chou, 2015)。學者使用「神聖圈」(Sacred Circle) 的概念，探討如何在原住民教育學中，將圈的教義納入課程的可能性。他發現原住民族的精神生態學 (spiritual ecology) 對人類社會做出貢獻；精神生態學包含符號主義和隱喻思維 (Weenie, 2009)。
彩虹橋/ 泰雅文學。圖片來源：高速公路局南投服務區網站。 	泰雅族人面對死亡是高興的，為什麼，因為泰雅族人是從這一點到那一點，過了彩虹橋而已。你走的時候是誰來接你，爸爸媽媽來接你呀。(訪談 PP-1-27) 正直、勇敢、守紀律、敬祖靈，做個稱職的泰雅人才有資格走過彩虹橋。(訪談 PP-1-28)	原住民族的精神生態學 (spiritual ecology) 對人類社會做出貢獻；精神生態學包含符號主義和隱喻思維 (Weenie, 2009)。

PP 校長認為原住民族文化在最深刻的精神層面，是深具參考價值的宇宙觀與

註解【教務主任3】：Papa Wa'a 才是我們選放利語系發音。

註解【教務主任4】：備註可再說明，對於聖山說法，泰雅族的歌石傳說，起源地有南投的 Pinsikan 和 Papak wa'a，我們在教導學童認識時都會介紹，不同的說法是因遷徙時間點不同，我們學校尋根之旅的第一年就是去南投，避免外界誤以為學校主張大霸尖山為唯一起源地。

啟用 Win
移至 [設定]

那校長的觀點，是他想要讓部落的文化能夠被傳承。當兩邊的想法碰撞在一起的時候，剛好印證那個理論，那就是文化回應教學，你在讓小朋友學習的時候，就是要用他的母文化也就是他的文化背景，當作他的學習橋樑，所以所有的學習素材應該要貼近他的生活經驗。(訪談 PT-1-4)

PP 校長認為，民族文化課程要與傳統原住民的生活經驗結合，(用來傳承文化技能)。

註解【教務主任6】：非唯一目的，主要是貼近孩子生活經驗的素材，以母文化當作學習橋樑，能增進與啟發孩子們各項的學習。



附錄 3 同儕檢視意見與PT老師意見對照表

同儕檢視意見與疑義	PT老師回饋修正結果
1. 文中使用「母語教學」之用語，建議修正為「族語教學」。	本文在研究者詮釋的部分，都將「母語教學」用語，修正為「族語教學」。
2. 可再深入探究該校教師的「教學語言」使用族語的領域和頻率，及師生通過「族語認證」的狀況，以分析比較其「理念」與「實際」是否存在差距？	因應課程的轉變，沉浸式的族語融入，老師都以族名叫喚學生、文化課程說族語等。師生通過「族語認證」的狀況都約有90%。由於大環境的語言使用，族語的復振仍很艱辛。
3. 若能再進一步比較「英語」與「族語」的學習時數，深入探究學生之學習成效，是否「相輔相成」或「學習干擾」？	「英語」正式節數每週5節，除了一般英語教科書內容，教師結合文化、時事、議題自編各年段教材，強化英語的應用。這幾年的教學實踐發現族語、英語學習並不會產生衝突。
4. 可進一步探究該個案「原住民族學校課程概念圖像」與「十二年國民基本教育課程綱要」的關聯性與銜接性，是否有利於主流教育與民族教育的雙軌互通？	十二年國教的核心素養強調除了知識、技能之外，更重視情意態度的涵養，因此我們將課程稍作修正，以「泰雅gaga」為核心，逐步發展七大文化面向的重要內涵及細目，彰顯泰雅族共用、共榮的倫理價值觀，培養學童良善品德，形塑互助關懷的團體氛圍，進而展現作為未來公民的社會行動力。

註：PT老師強調，其課程概念與她的直接長官教務處主任一致，因為在主任的帶領之下，他們邀全校教師，形成一個專業學習社群。因此，她表示，其受訪回答與主任的意見相同。

高負責領導國小校長特質與實踐作為 之個案研究

吳新傑*



摘 要

本研究旨在探究高負責領導國小校長之特質與實踐作為，採個案研究法，選取花蓮縣一位在國小校長負責領導量表得分位於全縣前20%，且在超過12班之學校服務超過2年之國小校長作為個案，而後對校長、學校行政團隊與教師們，進行深度訪談。研究結果發現如下：一、高負責領導校長在他人的眼中具有「情緒智商高」和「溝通說服能力高」兩項特質，此特質是負責領導中領導者「關係智能」素質的外顯特質；二、在編織利害關係人的良好關係方面，高負責領導校長有視人和為自己的主要職責、倚靠治校實績與盡力了解且適當地回應各利害關係人的需求，以及組建高溝通能力的行政團隊三項具體作為；三、在採用協商式決策過程方面，高負責領導校長有營造校內直話直說文化與盡量讓利害關係人參與決策並堅持理性溝通兩項具體作為；四、在注重決策對永續性影響方面，高負責領導校長有注意執行方式符合人性運作，和注重決策對人和之長遠影響兩項具體作為。文

* 吳新傑：國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：jasonwu@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2022.01.25；修改日期：2022.05.01；接受日期：2022.10.06

末依研究發現，提出領導實務與未來研究之建議。

關鍵字：負責領導、校長領導、領導特質、關係智能

Characteristics and Practices of Highly Responsible Leadership: A Case Study of an Elementary School Principal

Hsin-Chieh Wu*

Abstract

The purpose of this paper is to explore the characteristics and practices of highly responsible leadership as exemplified by an elementary school principal. A case study was conducted to collect and analyze data by conducting in-depth interviews with a highly responsible leader—an elementary school principal—and the teachers working under him at a school in Hualien County. The results of the study showed the principal who embodies highly-responsible leadership is recognized as having high emotional intelligence and high communicative and persuasive ability, which are the characteristics defining the quality of “relational intelligence”. Secondly, three practices for cultivating good relationships between stakeholders are identified, namely: regarding consensus-building as the leader’s responsibility; building good relationships through bolstering the school’s overall performance and understanding and responding to the needs of stakeholders properly; and hiring team members with effective communication skills. In addition, two practices regarding discursive decision-making process emerged, namely: creating a culture of straightforward communication, and insisting on including stakeholders in decision-making process built on the principle of rational communication. Finally, two practices are identified regarding an emphasis on sustainability.

* Hsin-Chieh Wu: Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: jasonwu@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2022.01.25; Revised: 2022.05.01; Accepted: 2022.10.06



The first is ensuring decision implementation is a good fit for human nature, while the second is paying attention to the long-term impacts of decisions on consensus and harmonious relations between team members. Recommendations for school leadership practice and future research are discussed accordingly.

Keywords: responsible leadership, principal leadership, leadership characteristics, relational intelligence

壹、前言

隨著全球化、民主化、特別是網路化與智慧型手機普及後，現代社會已轉變成為「全球互連利害關係人社會」(global interconnected stakeholders society)，這個轉變為組織與領導者帶來了新的挑戰 (Freeman, 2005; Maak & Pless, 2006; Pless, 2007)。在過去社會中，往往只需考量少數最重要的利害關係人(如公司股東)的利益即可，而那些受組織影響、難以影響組織的利害關係人(如血汗工廠工人)的利益卻可以被忽略不顧。但進入全球互連利害關係人社會後，所有利害關係人都能快速地互通有無、連接串連，因此再也沒有只能被組織影響，卻無法影響組織的利害關係人，每個人都可能對組織造成重大影響。換言之，再也沒有任何一個人的權益是組織可以輕易忽略的，因為組織任何單一利害關係人權益的不當受損，都有可能演變成對組織造成重大影響的事件。例如，洪仲秋事件就是近年最具代表性的例子，這個在過去很可能被壓下來的案子，這次卻紙包不住火，結果甚至讓軍法體系產生本質上的改變。這個趨勢也同樣影響著教育界，現在學校只要有一位學生覺得自己受到不當的對待，無論是透過寫縣長信箱、媒體陳情、結夥其他受害人、或者只是把自己偷拍的一段影片上傳至網路上，都足以讓整個學校人仰馬翻，疲於應付(吳新傑，2019)。

面對這樣的社會趨勢，組織與領導者的行動就需要對所有利害關係人的影響負責 (Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011)。故傳統主要探討「領導者一下屬」關係的領導理論出現了局限性 (Maak, 2007)，而強調探討「領導者一利害關係人」關係的負責領導 (responsible leadership) 則應運而生。負責領導以利害關係人理論和企業社會責任為基礎，對於全球互連利害關係人社會中領導的目的、



領導與追隨者的關係、領導者的功能、應具有的內在素質、應扮演的領導角色等課題提出了新的論述，為領導學界帶來了新的視角，並成為管理學界近年來備受關注的新興領導理論（時陽等，2017；Miska & Mendenhall, 2018; Waldman & Balven, 2015; Waldman et al., 2020）。

由於教育界也深受上述社會趨勢的影響，故教育行政界已有學者呼籲應該把負責領導引入教育領導之內（Oplatka, 2017; Stone-Johnson, 2014）。目前國內教育行政學界對於負責領導已有初步之探究，包含對負責領導之概念引介、適用性分析與校長負責領導量表編製等相關研究（吳新傑，2018，2019；黃志豪，2015）。然目前已有之研究仍停留於理論分析與量化研究範疇，對於高負責領導的校長在實務中之具體樣貌與作為，以及人們是如何知覺高負責領導校長之領導實踐，學界仍缺乏深入之質性探討。故此，本研究之目的，是藉由個案研究法探究高負責領導國小校長之特質與實踐作為，選取花蓮縣內一位在國小校長負責領導量表得分為全縣前20%，且在學校班級數為12班及就任滿2年以上的國小校長為個案，對校長與相關學校教職員進行深度訪談，以探究高負責領導國小校長在實務中之特質與實踐作為。本研究將有助於釐清校長負責領導中理論與實踐之關係，以及人們對於校長負責領導行為的知覺過程，加深我們對負責領導認識之深度。

貳、文獻探討

一、負責領導之概念內涵

負責領導最早是由Maak與Pless（2006）兩位學者所提出，認為在全球互連利害關係人社會的脈絡下，由於組織的所有利害關係人皆可能會對組織造成重大的影響，損害組織的永續性。故負責領導認為

領導者在帶領組織追求其利益與願景時，必須權衡其行動對所有利害關係人的影響，對所有利害關係人負起道德上應盡的責任，努力建立與維持組織與所有利害關係人間存在良好且符合道德的關係，如此才可能實現組織與社會發展之永續性（Freeman, 2005; Maak & Pless, 2006）。由此可知，負責領導需根據道德規範權衡來自所有利害關係人的不同訴求，努力與利害關係人建立和保持持久的、相互信任的關係，目的在實現組織和社會的永續發展。故負責領導之定義為：

一種基於價值和道德的領導者與利害關係人的關係。在這個關係中，領導者與利害關係人透過共享的意義和目的連結，使他們互相提升彼此的動機與承諾，以達到永續的價值創造與社會改變。（Pless, 2007, p. 438）

負責領導跳脫了傳統領導理論將領導者與追隨者的關係聚焦在「領導者—下屬關係」的觀點，而採取「領導者—利害關係人關係（leader-stakeholder relationship）」的觀點（Pless & Maak, 2011）。而負責領導者所應扮演的是編織者（weaver）的角色，其最主要的任務是確保和各利害關係人建立與維繫良好的關係，並藉由這個關係來制定合宜的決策，好確保組織與社會之永續性（Pless & Maak, 2011）。

二、高負責領導者之特質

如前所述，負責領導認為領導者應該是關係的編織者，故負責領導認為一個負責領導者必須具備「關係智能」（relational intelligence）這個素質，才能讓組織內外，利益與文化各不同的利害關係人能夠有效地與尊重地互動，並建立長久的信任關係。

關係智能是由「情緒智能」（emotional intelligence）與「道德智



能」(moral intelligence) (Pless & Maak, 2005) 兩者所組成。情緒智能為能監控、區辨自己與他人的感受與情緒，並運用這些訊息以引導個人思考與行動的能力，其包含四個部分：認知情緒、使用情緒、理解情緒與管理情緒 (Mayer et al., 2001; Salovey & Mayer, 1990)。具有高情緒智能，領導者才能有效地了解自己與他人情緒，並進而管理好自己與他人的情緒，以幫助人們的成長與關係的維持。而道德智能則是認知、區辨、理解、反思自己與他人的價值、利益、道德準則，並用創新的方式解決道德衝突與困境的能力，其包含三個部分：道德自覺、道德反省與道德想像。當具有高道德智能時，領導者在面對道德或利益衝突時，才能意識到衝突的點為何，反省各方背後的價值觀，甚至創造出新的、且各方能接受的價值準則來解決衝突 (Barnard, 1971; Ciulla, 1998; Schön, 1983)。

負責領導認為高負責領導者具備關係智能這項內在素質，但對於此素質在校長領導實務中的樣貌仍缺乏相關描述，故本研究的目的之一是希望藉由探究高負責領導個案校長的外顯特質，來理解負責領導者必備的「關係智能」在實務中被知覺的樣貌為何。

三、校長負責領導之概念向度

為適應國內校長的情境脈絡，吳新傑 (2018) 根據 Pless 與 Maak (2012) 的理論和 Voegtlin (2011) 的補充，以行動為主軸，界定出校長負責領導的三個行動向度，分述如下：

(一) 編織利害關係人間的良好關係

如前所述，領導者最主要的角色是成為關係的編織者 (Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011)，故領導者應該要能主動與各利害關係人建立與維持信任與良好的關係，且幫助組織各利害關係人之間建立與維持良好的關係。而學校組織具有目標多元模糊、環境脆弱性

高、鬆散結合雙重系統等特性 (Johnson & Kruse, 2012)，所以校長是時刻處在一個充滿價值衝突且法定權威較弱的脈絡中，故校長若想要減少學校的衝突，領導人們合作，其關鍵就在於校長是否能成功地建立一個良好的利害關係人網絡。當有良好的關係，利害關係人才更願意參與協商過程，而不是到處扯後腿。

(二) 採用協商式衝突決議過程

組織決策碰到道德與利益衝突是必然的 (Maak, 2007)，因此領導者若想要作出能對所有利害關係人都負起責任的決策，就需要融入、考量和權衡各方觀點，則協商式衝突決議過程就是其中不可少的一步 (Patzner et al., 2013; Voegtlin, 2011; Voegtlin et al., 2012)。對於校長而言，採用協商式衝突決議過程指的是其在做決策時，盡力讓受該決策影響之利害關係人發表意見，參與決策討論的過程，讓人們有機會在平等的關係中提出主張、辯證與互相了解；並堅持以理性作為基礎，促使人們共同找出更好的方案，並對決議達成共識 (Voegtlin et al., 2012)。透過協商式衝突決議過程，將能有效降低決策傷害利害關係人及違反社會道德的機會，同時也較能贏得人們的主觀認同、諒解與支持，使決議推行更順利。

(三) 注重決策對永續性的影響

協商式衝突決議過程雖能幫助我們在橫向的廣度上，盡力包含與考量當時利害關係人的需求。但在時間縱向上，仍涵蓋不到組織未來利害關係人的利益與想法（如下一代成員與領導人），因為他們無法參與討論。故負責領導者必須主動成為其發言與代理人，隨時注意組織的決策與行動中，哪些會對組織未來的發展能力與利害關係人產生負面影響並加以避免，進而確保組織未來的永續性 (Groves & LaRocca, 2011)。以校長而言，具負責領導的校長在制定決策時不能只考慮短期利益，還必須同時考量在他卸任後對學校的影響為何，例如，這個



建設在後續維護上是否有困難、這個作法是否會讓教師過於疲憊，以致於損害後續執行的意願等，不可留下許多難以延續的政策與爛攤子後就一走了之。換言之，在行動上會為了學校未來長遠發展能力著想的校長，才是負責的校長（吳新傑，2019）。

以上三向度的概念結構已有量化實徵研究的支持（吳新傑，2018），但學界對於實務中高負責領導校長在此三向度上的具體作為與樣貌仍不甚了解，故探究高負責領導的校長在此三向度的實踐作為，即為本研究的研究目的之二。

參、研究方法

一、研究個案之選取與理由

為了解高負責領導校長的特質與具體作為，本研究採立意取樣，從公立國小校長量化調查的研究對象中（吳新傑，2018），根據下述三個條件挑選一位高負責領導校長進行個案研究。第一個條件是個案校長的負責領導量表分數必須在花蓮縣樣本中排名前20%內；第二個條件是個案學校校長在該校任職2年以上，以確保各利害關係人對校長之領導作為有足夠之互動與認識；第三個條件是個案學校至少要有12班以上的規模，如此學校的人際關係才足夠複雜，才有機會看出高負責領導校長是如何在複雜的關係中行動。根據這三個條件，計有三位國小校長符合資格，然其中一位在今年剛剛調校，另一位所處位置離研究者過遠，故選擇了離研究者距離適中，在A國小服務第六年的校長為研究對象。該個案校長在負責領導量表的得分為5.53分（滿分6分），為全花蓮縣12班以上國小校長中負責領導得分第二高者（僅次於剛調校的那位校長）。

A國小全校約有教師50幾位，學生500多人，是個案校長擔任校長的第二所學校。剛接任校長一職時，A校內充斥著行政與教師衝突、互不信任、相互檢舉的狀況，校內氣氛不佳，但在個案校長就任至本研究進行時，校內教師與行政關係已獲得長足改善，學校氣氛轉為融洽。此外，在個案校長任內期間，A校的學生學業成績也獲得顯著地進步，在花蓮縣每年舉辦的國中、小基本學力測驗中，全校總分從個案校長上任時PR35左右的水準，提升到PR60左右的水準（花蓮縣教育處，2019）。綜合上述個案學校與校長之背景狀況，足見個案校長具有被研究之適切性。

二、研究資料之蒐集與檢證

本研究採個案研究法，以深度訪談進行資料之蒐集，作為研究分析的文本。為了更全面地了解個案學校行政團隊對校長實踐作為的觀察與想法，訪談對象除了個案校長外，還包含了3位主任、2位組長、6位導師（低中高年級各兩位），共計12人（參見表1）。為了避免校長會推薦和自己親近的人而造成偏誤的問題，其中組長和教師們的訪談人選係採滾雪球式推薦的方式進行，也就是除了第一位組長和教師是教務主任推薦之外，其他人選皆是由上一位訪談者所推薦。而在過程中，研究者也會根據訪談內容之演進給定一些推薦的限定條件（如指定年段或特定條件等）。舉例而言，由於前面受訪者們不斷提及校內有一位比較常和校長意見不合的教師，因此研究者就特別請教是哪位教師並前去訪談，以獲得不同觀點的資訊。而藉由此滾雪球式推薦過程，則能獲得較無偏頗、較全面的資料。

訪談方式採半結構性訪談，每次時間約為40～60分鐘，訪談皆在徵求受訪者同意後對內容進行全程錄音，並於訪談完畢後將錄音內容轉成逐字稿。為了避免一開始就說明欲研究的理論框架而過度引導受



表 1
訪談對象與編碼

受訪者職稱	代號	訪談日期	訪談地點	編碼
校長	P	0416, 0516	校長室	P-0416, P-0516
教務主任	D1	0416	會議室	D1
學務主任	D2	0416	會議室	D2
總務主任	D3	0416	會議室	D3
課研組長	C1	0509	會議室	C1
註冊組長	C2	0516	會議室	C2
低年級導師1	T1	0610	會議室	T1
低年級導師2	T2	0516	會議室	T2
中年級導師1	T3	0610	會議室	T3
中年級導師2	T4	0610	會議室	T4
高年級導師1	T5	0516	導師班級教室	T5
高年級導師2	T6	0509	會議室	T6

訪者回答的狀況，本研究訪談內容分為兩個部分。第一部分以非理論引導的問題為主，例如，您覺得現任校長有哪些特質？在你經歷過的各種學校發生的事件中，現任校長有哪些處理方式和反應是讓您印象深刻的呢？藉此蒐集受訪者未被研究理論引導前對個案校長特質與領導行為的描述。到了第二部分，研究者才對受訪者說明校長責任領導的意涵與構面，並請受訪者以此架構對照校長領導實踐作為進行表達。藉由比對這兩部分訪談所獲得之資料，應能適度減低理論引導的偏誤，增加本研究之客觀真實性。

訪談資料之編碼方式如下：校長代號為P，主任代號為D，組長代號為C，教師代號為T，字母後的數字為編號，如D3代表編號3的主任，C2代表編號2的組長，T4代表編號4的老師，以此類推，校長則無編號。而編碼部分主任、組長、導師們由於皆只有一次的訪談，因此編碼與代號相同。而由於校長有兩次的訪談，故以「代號一日期」的

規則區分之，如校長於4月6號的訪談編碼為P-0416。訪談對象與編碼如表1所示。

而在資料檢證方面，本研究對資料進行三角檢證，藉由比較不同訪談者間的回答，以及深度訪談第一部分和第二部分的一致性，以此確保資料的信實度。

三、研究資料之分析

在資料分析上，本研究採歸納分析（inductive analysis）法（Miles & Huberman, 1994），將訪談稿逐字閱讀，從下往上逐漸堆砌歸類，以建立更高階的抽象概念。研究者根據資料，首先整理出個案校長的個人特質，以及受訪者為何會覺得校長有該特質的原因；接著再整理出個案校長在負責領導三個行動向度上之作為與具體行動，最後再參酌相關文獻進行討論與建議。

肆、研究發現

一、高負責領導校長之個人外顯特質

在詢問受訪者對個案校長個人特質的看法時，受訪者最常提及的是「情緒智商高」和「溝通說服能力高」兩項特質，以下分別敘述之。

（一）情緒智商高

情緒智商高是受訪者最常提及的第一項校長個人特質，有10位受訪者提到此一特質，如D1主任說：「我們校長EQ很高……全校老師欣賞他EQ高這一點」。又如T2老師也說：「我們好幾個老師在講，覺得他就是EQ很高」。而從對受訪者的追問與回答中，可以歸納他們認



為校長EQ高的主要理由有以下三點：情緒控管好、能化解衝突方的情緒、能不計前嫌地與人互動。分述如下：

第一個理由是校長情緒控管好。在面對衝突時，不管對方說什麼，都絕不會在公眾場合下使用情緒化的語言回應。但這不代表校長不會生氣，而是就算生氣，校長也還是保持風度，絕對不會有情緒化、惱羞成怒或撕破臉的狀況。甚至連全校公認最會與他起衝突、唱反調的T5老師都對校長的修養表示高度的讚賞。

他不會用很情緒性的話，因為他知道自己是一個領導者，他很在意在一個場合裡面應該有的風範。儘管在場有老師很惡意的中傷……他會用校長應有的一些風度去化解，極度地包容。（T6）

我都覺得如果我是校長，可能就會生氣，臉色不好。……可是在他身上沒有看到，而且他都很笑笑的答案，回答得很不錯，當然他也會有生氣的時候，真的，我有看過，但是整個來講他真的風度很好，就算生氣也沒有到撕破臉這樣子。（C2）

他的修養真的好，……比我好太多。我在大聲的時候他也不會大聲，也不會說我就是這樣命令你。一般人會這樣子，他不會惱羞成怒，他修養好，可以學習。（T5）

第二個理由是校長能化解衝突方的情緒。教師們覺得校長在衝突中，能夠有效地化解對方憤怒的情緒，讓對方冷靜下來，再來解決問題。如T6老師說：

在會議上，難免有異議分子，我覺得這位校長跟以往校長的態度就完全不一樣，它可以平息在場可能異議分子的怒火。

又如D2主任也說：「有幾次開會，我覺得同事可能講得比較不好聽，他都能夠當場化解掉，而且不會吵起來」。

教師們進一步認為，校長主要是以冷靜回應、暫停衝突並允諾之後再行討論的方式，來減緩對方的情緒。由於冷靜回應能讓對方憤怒的情緒沒有柴火；而暫停衝突則讓對方的情緒有冷卻的時間，因而校長通常能有效化解對方的情緒，從而能進行理性溝通。

他可以很冷靜地把別人氣沖沖的話暫時壓下來，慢慢的解釋，然後提出他的想法。他是蠻冷靜的一個人，不會話講到一半，然後聲音就突然拔高這樣子，或者是手上動作就出來了。所以他面對比較衝動的老師，就會說，等一下有空的時候，我們再到校長室或者什麼地方繼續聊。現在開會我們先把要說的事情先說完。這樣把主要衝突的時間暫停掉，其實比較能有效轉移生氣時的怒火。（T1）

有一次在朝會，我們聽得很精彩的時候，突然有個老師說，你那個數據不對，糾正他。校長EQ很高，說你就先聽我講完，因為我這個還要講給其他學校聽。然後那個老師再沖回去，校長就說對，有可能資料還不是很完全，但是請先聽我講完。他這樣子回應。不會跟老師直接衝突，我們好幾個老師覺得他就是EQ很高。（T2）

而第三個理由是校長能不計前嫌地與人互動。面對得罪過他或嗆



過他的人，他也不會從此對那個人不理不睬或視而不見，依然會與之正常互動、表示關心。這點連最常嗆校長的T5老師也表示讚賞。

雖然發生過這樣的衝突，但是他也不會就敵對、不理會。這很難得，如果換成別人，我覺得可能就會不理不睬，然後裝作沒看到。（C1）

他還不錯，像跟我起爭執的狀況之下，他也不會說見了面不打招呼。一樣見了面會打招呼。（T5）

（二）溝通說服能力高

溝通說服能力高是受訪者最常提及的第二項校長個人特質，共有8位受訪者提到此特質。如T6和T3老師都說：「我覺得我們校長的溝通協調能力非常好」。或如D1主任說：「我覺得他口才蠻好的，也是蠻尊重大家意見，溝通力還不錯」。又如D2主任也說：「校長就是很能夠把人說服」。這項特質連校長自己都覺得：「我做的最好的大概就是溝通這件事了。他們都說校長你很會說服人，這個是我的特質」（P-0416）。而教師認為個案校長溝通能力高的理由，主要可以歸納為以下三點：在道理上做足功課、在要求上顧著人性、在互動上展現尊重。分述如下：

第一點是在道理上做足功課。許多受訪者都表示，校長在溝通時都會先想清楚、做足功課，首先他會蒐集各種客觀事實與數據等硬資料，因此他很會用數據說話。再來是對各利害關係人的想法、可能的感受與反應等軟資料，他也都事先掌握了解清楚，進行沙盤推演。所以基本上當校長來找教師討論時，教師能想得到的校長都已經想到，教師很難在道理上反駁他。T2老師甚至說：「他說服能力很強。基本

上只要他在你前面，我就說你不用跟我講了，我知道我會被你說服，不用講了（笑）」。論據如下：

我覺得他是有想法才來跟你說。他要來說服人之前他做足了功課……你想到事情他都先想到了，所以想要反駁他也不容易。在他跟你談話的過程，你會不知不覺就跟著他的思維走，覺得他講的是對。（D1）

比如說那邊你可能怕壓力、怕什麼，他就會說，這個不用擔心，我會作些什麼來減輕你的壓力。還有他都事先就已猜測到你可能會在那裡有反彈，因為他自己都有沙盤推演。（T2）

第二點是校長在要求上顧著人性。許多領導者都會犯一個毛病，就是「認為別人應該能和自己一樣，所以就會以自己的標準要求所有人」。而個案校長則是認為：

不要太挑剔，你不可能要求所有老師都像你這樣，如果所有老師都達到你標準的時候，大家就都當校長了。所以我們要順著人性，不要把標準調整跟自己一樣，要降低一些。有些人標準可以高些，有些人標準要低一些，根據他的個人能力……讓他發揮，就像帶學生一樣。（P-0416）

因此個案校長會根據不同的人給予不同的任務與標準，讓對方能發揮。

由於這樣的心態，個案校長在說服時會顧及教師們的需求，使教



師們感受到校長有站在人性的角度為他們著想，因此反彈力度會變小，較容易被說服。

我覺得他比較會站在老師人性的想法去做。不像有一些領導者是比較強勢的作風，會先設定好目標、目的，然後在過程裡面比較不彈性化、不人性化。但是他比較會寧可慢一點達到，但盡量能夠兼顧老師的需求跟想法，不至於有太大的反彈。(D2)

第三點則是校長在互動上展現尊重。校內教師大多稱讚校長非常尊重教師，如D3主任說：「覺得他EQ蠻高的，蠻尊重大家意見，溝通力還不錯」。又如C1組長說：「對老師和行政的部分都還蠻尊重的，都可以溝通」。再如C2組長也說：「他就在尊重上面做得很好，所以學校氣氛變得比較活絡」。甚至在學校與他最不對頭的T5老師都說：「他還蠻尊重老師的。……他對我蠻頭痛，但是他算蠻尊重我」。而經由訪談進一步探索，發現教師們會覺得校長尊重人主要是因為他溝通互動的方式。

其一是校長在溝通時，總是給予教師們選擇的機會。那怕自己有道理，也不會用命令的方式，要對方一定接受，而是給教師們選擇權，這讓教師們感覺心理上受到尊重。如T6老師就說：

我覺得我們校長的溝通協調能力非常好。他今天想要推行一個政策，他會自己做好功課，然後想辦法在這個當中說服你，可是你會發現他最後還是讓你選擇。校長會擺12345的利害關係給你，尊重你要不要？而且他最後都把學生利益擺在第一，你老師還要說什麼對不對？

其二是校長以積極取代消極的談話方式。個案校長大多是對教師說正面、鼓勵的話，讓教師覺得自己的付出受到肯定，如T6老師說：

他的尊重度比較扎實，讓老師更有感覺…他比較會用鼓勵的方式，今天只要你努力，就算你做得不好……你還是被肯定的。

而當校長要提醒負面事項的時候，通常是點到為止，不會公開指名道姓的罵，如T4老師也說：「校長蠻尊重老師的，開會時如果是比較負面的事件，原則上他是會點到為止，不會特別點出來是哪一位」。再者，教師們也覺得校長絕不會用數落或酸言酸語的方式說話，不會讓人不舒服而感覺很尊重人。

有一任校長，我每次來開會的時候，心情都很沉重。不知道會不會又被數落？像關燈之類的小事情……很多校長可能會以為就是提醒而已，但是聽到的人感覺是在數落。……這個校長就不會幹這種事情。（T2）

以前真的開會很不舒服，都覺得要來開會好痛苦。不知道會不會聽到被酸的話。這個校長不會用酸的方式講話。（T4）

綜合上述，教師們覺得個案校長具有高溝通說服力的理由，可以用C1組長的一句話作為總結：「他傳遞訊息時……話語是軟的，可是道理是硬的。講得都讓人可以接受」。



二、高負責領導校長之實踐作為

(一) 編織利害關係人間良好關係之作為

個案學校校長在編織利害關係人間良好關係這點上普遍獲得教師的肯定，共有10位受訪者皆表示在現任校長的領導下，相較以往學校行政與教師對立、家長與教師對立的狀況，學校的氣氛改善非常多。連與校長最不對頭的T5老師都說：

我是屬反派的，以前大家都推薦我當教師會會長，現在大家都不選我，表示他們滿意現在的狀況。很簡單，他把行政跟老師的關係慢慢變得比較好，這是他的功勞。我覺得他人和做的不錯……這是他很大的功績。學校不和的話紛爭很多，現在真的很和樂了。

個案校長在這點上是如何做到的呢？研究者歸納出以下三點關鍵性的具體作為。

1. 校長視人和為自己的主要職責

個案校長在主觀上認為讓學校氣氛和諧，保持人和，是他主要的職責。他認為若校內關係不和諧，大家工作心情都不會愉快，就難以彼此合作，這樣很多事情就不用推動了。所以他認為學校的關係和諧，是校務是否能推動的核心因素，因此使校內的氣氛和諧，是校長責無旁貸的責任。

我一直認為校內的和諧很重要，不管是小中大的學校……校內和諧工作才會愉快……因此我來就是要處理這種氣氛，氣氛要先轉換，在氣氛不好的情況下是很難合作的……如

果氣氛弄不好，你就不要想做事。……校長絕對不可以成為亂源。我認為學校氣氛是校長要負全責，絕對是全責。
(P-0416)

2. 校長是透過治校實績，與盡力了解且適當地回應各利害關係人的需求，來編織與學校利害關係人間的信任和互惠關係
講到維繫關係，會有不少校長覺得和利害關係人交際應酬是很關鍵的，但是個案校長卻不這麼認為，他說：

我不是那種社交型的……交際應酬我也可以，但是我不會主動，我都是被邀。因為我覺得人家絕對不會因為你很會社交就認同你。(P-0516)

那校長是透過什麼樣的方式來編織利害關係人間的關係呢？訪談結果發現，高負責領導校長主要是透過辦校實績和盡力了解且適當地回應各利害關係人的需求，來編織與利害關係人間的信任與互惠關係。以下將分成對外（家長）、對上（上級長官）、對下（教師）、對內（家人）來說明。

首先，在對外與家長和社區的關係方面，校長認為主要應該透過治校實績來贏得家長的口碑，只要把學校環境整理好、教師在專業上有成長、把孩子的能力和心理照顧好，家長自然會感受到，覺得學校值得信任。如校長所說：

我是透過政績及治校的成績來贏得人家的口碑，我不是用社交或人脈。因他們是看你的學校政績，然後你做的怎麼樣，這地方上都會傳。……治校大概有三個主軸方向：環



境、教師、學生。當然家長這一塊也要做，只是我不是著重在和家長社交部分。我認為前面幾項做得好，家長自然就好了。……我當校長這麼多年，我不是會去跟人家公關的人，我也不會去一天到晚請家長吃飯什麼的，其實這些都不重要。人家看的就是你把我孩子顧好，就是最好的公關。

(P-0416)

而在對上與上級長官的關係方面，除了治校的績效外，校長認為了解上級長官的困難和幫上級長官的忙是關鍵。他認為當你愈去了解上級的困難，上級也會愈了解下級的困難。如校長說：

我們幫處裡面處理一些事，愈了解他們的困難，然後人家也會愈去了解學校經營的困難，然後有什麼好處就會釋放給你。(P-0516)

這個道理一般的校長也知道，但是卻容易出現校長到處包工程給下屬們做，造成校內怨聲載道的狀況。而個案校長則有他自己的原則，就是除了那種各學校間必須輪著舉辦的活動，基本上校長不會主動去包。如果是被上級拜託的事，則盡量只接能夠只靠自己能夠處理的事務。

教育處有些事有輪替制度，就是大的學校去輪流，這種輪到你就得認命。基本上我不會主動去包，但是如果有被拜託就再評估，基本上我答應的事情就是我直接可以自己做的事……比如說擔任什麼委員，或者擔任評鑑人員，這種我自己都可以處理，我不會包來給他們做。(P-0516)

而在對下與教師的關係方面，他一上任時首先主動處理的是校內環境上困擾教師已久的問題，如校長說：

我在環境上做的改善，會影響到老師對我的信任跟認同，這個對你領導都會有幫助，因為他們覺得你有做事，在環境的改善上有照顧到我們。（P-0416）

個案校長在上任的3年內把歷經好幾任校長都無法解決的問題，如把附設幼兒園和小學的場地重新劃分、解決門口排水溝下雨淹水問題、成功申請到經費安裝各班冷氣、廁所的重新規劃與設計等，而且做的品質是很好的。教師們看在眼裡，自然覺得校長值得信任。

此外，個案校長還會透過一對一的約談來了解教師們的需要，如校長說：「我會全部一個一個約談，包含職員。比如說這個學校的一些問題，或者是他們覺得哪裡要改善，我事先了解」（P-0416）。而了解教師們的需求後校長則盡力去滿足，做出回應。如T5老師說：「老師的需求他盡量滿足，像這個電子白板……只要你提出需求，他就會回應」。又如D2主任也說：

我跟他談因故留職停薪這件事情，他立刻就同意也諒解……會顧到老師的需求。……只要你真的把你的需求跟他講，他是可以理解的，也會幫你想辦法。

而由於個案校長顧到教師的需求，教師們也會相對應的願意幫校長的忙，擔任行政。如前述的D2主任說：「我回來後訓育缺人，他問我願意當嗎？那時候我就很願意來當行政幫他，這就是攬到我的心」。由於個案校長和校內教師平時累積的關係，使得他在找行政上是從來不



怕找不到人的狀況。

最後則是對內，不少校長忙於校務而忽略了另一個與自身相關的重要利害關係人——自己家人的需求，而個案校長則有顧到家人的需要，為自己立下公務盡量不帶回家做的原則，平日回家晚上就是要陪家人，讓自己與家人的關係也能和諧。

我盡量公務不帶回家做，除非是很趕的。我跟家人相處上面有自己的原則，能夠在學校處理完的，就在學校處理完。那處理不完的，就假日加班這樣，盡量不造成家人的困擾，這樣的話就能取得平衡。（P-0516）

3. 慎重挑選溝通能力強的人員加入行政團隊

研究發現，個案校長在挑選行政團隊時，特別著重挑選與教師相處得好、溝通能力強的人加入團隊。因為若行政人員本身溝通能力好，自然減少行政與教師的摩擦，校長就不用常處理行政與教師間的糾紛，這讓關係網編織與維護起來就更容易。因此，本研究認為組建溝通能力強的行政團隊可能是高負責領導校長在這個向度上的關鍵作為。

他很在意主任挑的好不好。如果你主任跟人家相處很好，每個老師都喜歡。基本上人就是這樣，我對你的觀感很好，第一印象好，之後你做的事情我就比較會往好的方面去想。所以他挑主任的時候，也會去訪談一些導師的想法。（D2）

他挑主任的原則……還有一個是協調能力要夠。跟上面的教育處的協調能力，跟平行主任級的協調能力，還有和導師的協調能力，跟家長的協調能力。（T2）

而教師們也覺得個案校長挑選的主任們在溝通上都還不錯，讓行政和教師不會起太大的衝突：

他選行政的本身是在溝通上也還不錯……最主要是在做的同時也願意自己投入去做，不是只叫大家做，這一點很不錯。

(T2)

他行政全都是蠻溫和的，沒有那種強悍，所以行政跟老師也比較不會起衝突。(T5)

(二) 採用協商式決策過程之作為

個案校長在採用協商式決策過程此面向方面，從訪談中可以歸納出以下兩點關鍵性的作為。

1. 營造校內直話直說的文化

協商式衝突解決有一個前提，就是參與者之間必須以開放、平等的關係進行互動。本研究發現，個案校長平時營造校內直話直說的文化，因此教師們有什麼想法都很願意提出來、願意討論，如C2組長所說：「我們學校的文化，就是還蠻敢講反對意見……開會也很踴躍討論」。又如T2老師也說：「大家還蠻敢講真話的，好像說什麼都沒關係，反正我什麼都跟他講」。也有其他五位受訪者表達了類似的看法。

而個案校長是如何塑造校內直話直說的文化呢？研究者發現他是同時藉由提供消極限制和積極動力來塑造這樣的文化。首先，在消極限制方面，校長明確地把他的底線畫出來。他一開始就和教師們說明：



對學校有任何不滿，不管是對行政、教學、和同事之間有什麼恩怨，你都不可以直接對外申訴，把事態擴大……因為這是我們共同的榮譽……我申訴管道統統是開的。你一定要先跟我講，處理不滿意，你要對外申訴我都沒意見。但是如果你沒有經過校內的管道去溝通協調，直接對外申訴的話，我一定懲處你。（P-0416）

這讓教師們都清楚知道底線，打消教師們不先在校內溝通的動機。

而在積極動力方面，校長則是藉由言行合一的舉動，讓教師們了解校長真的希望聽到大家的真話。首先，校長讓教師們真的感受到他有在傾聽。如C2組長就說：

我覺得我們在講話的時候，校長都會耳朵很長，注意聽，想要參與我們……這一方面的特質會讓他跟老師比較融洽，就比較敢什麼都跟他講。

又如T2老師也說：「這個校長比較會聽全面多元化的聆聽」。

此外，他也讓教師們真實地感受到他直來直往的風格。你若明說你的需求，校長就真的會照你說的去安排。反之若教師不好意思，用扭扭捏捏的方式來表達，校長也還是只按照你說的去安排。久了之後，教師們就知道不要讓校長猜來猜去，有話直說就是。如C1組長就說：

後來就發現他是直來直往的。如在行政的安排上，如果你要用試探的，你反而會受傷。他是真的依照你的需求去作安排，所以要明明確確講出來。這樣就慢慢地，老師們在校內

溝通上，也開始比較直來直往。

2. 校長盡量讓利害關係人參與決策討論，堅持以理性溝通

個案校長在面對有衝突的決策時，會開啟協商機制，盡量讓有各種意見的利害關係人參與進來，不避諱可能的衝突，讓大家充分討論、彼此理解、公開協商。

校長會盡量讓受影響的人參與討論。這個決策哪些會受影響的人，盡量讓他們參與，聽大家意見。他讓大家充分討論，充分理解……。開會大家要一起放炮，沒關係。（C2）

之前的校長比較強硬，讓人家聽他。這個校長比較和緩，有一個協商的機制。……會找大家來講，直接面對面談。他不會避諱，反正就是找來談。（D3）

而整個協商過程，校長十分堅持理性溝通的原則，如校長就說：

大家不要為了一些小事情在裡面爭執。我們讀書人要用讀書人的方法，大家理性溝通。你比我有道理，我就聽你的。因為學校是大家的。我是建立這些觀念，讓他們知道說，其實校長有校長的想，但是我會尊重你們，你們也可以提出你的想法。（P-0416）

由於個案校長自己也確實按照理性溝通的原則行動，只要你的理由更好，他就會欣然接受。因此，教師們都清楚要想在會議上讓自己的想法通過，一定要在道理上更有說服力才行。就誠如T6老師所說：



除非你更進一步比他說的更高深，能夠超越他，那可以商量，他是可以接受喔。他很棒的就是，如果他認為你說的更對，那他會說：「嗯，沒錯」，他是可以這樣轉彎的校長。

當然也不是所有的狀況都能在理性溝通下得到所有人都滿意的結果，當面對他人不滿意的情況時，他會跟他們持續溝通，說明必須這樣子處理的原因，以表達尊重。就如D3主任所說：

他會考量到不同人的訴求，再提出解決方案的時候，也都會思考這個問題。最後就算有些人還是不滿意，但是他會去跟你講為什麼他必須要這樣子處理。

而當面對結果是校長自己也不滿意的情形時，在持續說服無果的情況下，他也願意忍耐和等待改變的時機，不採用強硬的態度介入。如T6老師說：

像我們現在寫課程計劃，會有所謂的排課問題。……現在的節數有一個地方一直沒有如他所願，不過他還是尊重老師們的決定，讓其實施一年。……我是覺得老師們是沒有理由的堅持。……可是我覺得校長很努力在會議中，一直用他所認知的知識在說服，其實這些老師已經感受到校長說的課程節數的部分其實要再調整。可是到現在為止他都沒有用強硬態度介入，都是在協調溝通。

(三) 注重決策對永續性影響之作為

個案校長在確保學校永續性此面向方面，從訪談中可以歸納出以

下兩點關鍵性的作為。

1. 注意執行方式符合人性的運作

許多學校建設在剛蓋好的時候都美輪美奐，但問題是往往沒多久就被破壞或無法持續維修。許多學校政策也是一樣，有些政策一開始的時候好像看起來很有成效，但是常做不久，特別是當換校長時，就人亡政息。而本研究發現，個案校長認為，想要建設與政策運行長久，就必須以符合人性的方式執行才能做到。他說：「基本上只要順著人性，都不會偏差太大」（P-0516）。因此他在環境建設和制定政策時，會主動考慮其中的機制使能符合人性的執行模式。

在環境建設部分，以校園廁所為例，校長在當初整修時，他內心就有一個關於人性的假定在指導他，就是「你喜歡的東西，你才會愛惜」。所以在學生廁所的部分，他採用了學生喜歡的動漫人物來進行裝修，其中還有幾間是採用可以用大圖輸出替換的方式來進行，因此每隔幾年，當已經老舊破損的時候，就會讓小朋友進行票選，選出他們當時最喜歡的人物來重新裝飾。藉此，讓小朋友對廁所有持續的新鮮感與喜愛，在使用上會更加小心，打掃時也特別認真。如校長所說：「每隔幾年你們可以票選一次，讓小朋友用他喜歡的東西，他就會覺得要愛惜。我做的廁所小朋友喜歡，才不會破壞它」（P-0516）。再者，校長在設計時也考慮到人性中「當指示清楚時，人們自然會遵循」的特性，在廁所蹲式馬桶的設計上做出特別的規劃，他說：

我們要求做加長型的，且有踏板。這樣小朋友蹲下去，自然腳就會放上去，絕對不會拉到外面。尤其是顧及低年級小朋友讓他們知道有標識，直接踩上去就對了。（P-0516）

藉此大幅降低了馬桶髒亂的情形，節省很多清潔上的困擾，讓學校廁



所能以更有效率地方式維持整潔。如T5老師就說：「校長在這樣做的狀況之下（廁所）真的很乾淨，學生也比較喜歡」。T4老師也說：「廁所牆面整個色彩就弄得很活潑。所以小朋友就還蠻喜歡的，也比較愛惜」。

除了廁所之外，校長對於掃具管理也做了調整，他發現由於之前掃具沒有良好的責任管理制度，因此損壞和遺失的情況很嚴重，學校到處都能看到亂放的掃把，這對學校經費也是一筆沉重的負擔，故校長基於「人們感受自己行為的後果才能學會負責」的人性原理，制定了掃具保管與賠償制度，掃具要作上記號，只要是故意破壞或不認真保管，就必須要賠償。而實行之後，掃具損壞的狀況獲得了很大的改善。就如校長所說：

讓小朋友感覺到要負責任，你也不用特別罵他們或唸他們，也不會到處看到掃把……就可以節省一些買掃具的費用。

（P-0516）

而在學校政策的部分，個案校長也考量了人性負荷的問題。例如，前校長定下來每年每班都要出一個才藝表演。這本身是不錯的決策，學生很喜歡，學校也可藉此與家長建立關係。但是教師們反映由於一、三、五年級9月才剛重新編班，而12月就要出一個全班的表演活動，在時間上太趕，壓力也太大，如T3老師說：

假如我下來要帶一年級，一年級很多常規什麼都還沒有建立好，你就要表演。那個真的是很恐怖的一件事情。

所以校長在考量之後，改成只有二、四、六年級表演，這樣一方面讓

教師有緩衝的時間，也讓節目比較精緻，表演時間不會拖太久。這個更具人性化的改動也讓教師們更願意繼續執行才藝表演這個決策，讓這個決策更具有永續性。如T2老師說：「退一步，老師接受度就會高一點」。也如T5老師說：「校長有聽老師的心聲，目前是2年一次，所以我們現在找到平衡點」。

再如校長也建立了輔導教師的輪替制度，就如T2老師所說：

輔導老師這一塊，校長建立了一個制度，2年就先休息一下……讓做了2年的老師可以沉澱進修。2年之後再回到輔導現場的時候，那種感覺又會不一樣。我曾經看過他親自去跟擁有輔導資格的老師作協調溝通，幾乎老師們都願意。

這個作法顧到輔導教師的人性需求，讓其工作比較不會彈性疲乏，讓教師們有可持續工作的能力。

2. 注重決策對人和之長遠影響

透過訪談，本研究發現校長做事時強調其對人和的長遠影響，這本身就是注重學校永續性的展現了。就如D2主任所說：

他寧願要兼顧人和的部分，我覺得這個蠻好。因為老師在這個學校至少要工作很多年，如果你沒有做到人和，而是在一個長年長期下很不愉快工作環境的話，其實受害最大的是學生。基本上學生跟校長都是過客，學生最多6年就會走，校長最多8年就會走，可是老師可能要多待10幾20年。所以我覺得成敗關鍵還是在老師配不配合，跟老師認不認同你的想法。老師不認同，你怎麼推，我是覺得都會失敗。因為就算你硬推了，你在校長的8年任期裡面可以，但是你走了就走了，這



個東西也就沒有了，人亡政息。在人和的部分能夠做得比較圓潤一點才能夠走得比較長遠。

這個觀點雖然只有D2主任提及，但經過思考後研究者認為此觀點極富有洞見，特別對學校而言具有重要性，故決定保留。試想，我國的校長有任期限制，時間到了就必須走，但教師們卻會留下來，若校長離開時存留了不和諧的學校人際關係，教師們彼此怨懟，不願意彼此合作。這就會變成下一任校長和學生的嚴重負擔。在加上由於在我國校長無法輕易更換教師，也難以用職權逼迫教師們彼此合作，故學校的人和問題將比其他組織更難解決，對其未來的持續發展與組織合作能力的影響也更大（如個案校長一開始所面對的情況，他整整花了約3年的時間，甚至是最後兩位前主任申請主動調校後，校內教師們的氣氛才完全平復）。因此，本研究認為當校長的決策與作為不會為了快速達到效果而破壞人和，甚至幫助人和變得更好，這本身就是確保學校永續性的重要作為了。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 高負責領導校長在他人的眼中具有「情緒智商高」和「溝通說服能力高」兩項特質，它們是負責領導中領導者「關係智能」素質的外顯特質

負責領導之文獻認為，高負責領導者應具備關係智能，也就是情緒智能和道德智能兩項素質。而本研究發現，高負責領導校長在他人的眼中具有「情緒智商高」和「溝通說服能力高」兩項特質，此發現

在相當程度上吻合與驗證了理論認為高負責領導者應具有高關係智能的推論（Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2005）。

關係智能中的情緒智能指的是以能促進個人成長和社會關係的方式來感知、理解、利用和管理情緒的能力（Salovey & Mayer, 1990）。個案校長被認為其情緒智商高，是基於情緒控管好、能化解衝突方的情緒、能不計前嫌地與人互動等三個主要理由，而這三個理由皆非常符合情緒智能中能有效感知、管理自己和他人情緒，以促進社會關係的定義，故也可以說被人們認為情緒智商高是情緒智能這個素質的外顯特質。

而關係智能中的道德智能指的是能認識、理解、分辨、批判和創造自己和他人的價值、規範、利益的能力（Mayer et al., 2001）。本研究發現，個案校長被認為溝通說服能力高，是基於認為他在道理上做足功課、在要求上顧著人性、在互動上展現尊重三個理由。這三個理由皆非常符合道德智能的內涵，在道理上做足功課，代表著高負責領導校長能充分認識、理解自己和他人的價值、規範和利益；在要求上顧著人性，則是代表能批判和創造自己和他人的價值、規範和利益（不以自己的標準要求他人）；而互動上展現尊重，則是更進一步，能讓對方在過程中感受到其價值是充分地被理解、認識與重視的，因而更願意放下自己與接收別人的價值。由此可知，溝通說服能力高可被視為是道德智能這個素質的外顯特質。換言之，所謂一個人被說服，即代表根據他原有的價值觀，他是不願和你合作的。但在雙方溝通後，他心中原有的價值被改變，甚至創造出新的價值，而根據這個新的價值觀，他就願意與你合作了。



(二) 在編織利害關係人的良好關係上，高負責領導校長有視「人和」為自己的主要職責、倚靠治校實績與盡力了解且適當地回應各利害關係人的需求及組建高溝通能力的行政團隊三項具體作為

負責領導認為關係是核心，而領導者最主要的角色是成為關係的「編織者」(Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011)。故領導者需要主動與各利害關係人及幫助各利害關係人間建立與維持良好的關係。本研究的發現與文獻相當符合，高負責領導校長的確在「人和」上特別廣受教師們的好評，皆覺得個案校長讓學校人員間的關係與氣氛改善良多，且這個關係是建立在相互信任、尊重、互惠與卓有成效上的。

本研究更進一步探究了高負責領導校長是如何做到這一點。首先，高負責領導校長在心態上會主觀認知到人和是校務是否能順利推動的核心，並把人和視為是自己的主要職責。此外，高負責領導校長主要是倚靠治校實績與充分理解各利害關係人的需求，並以為其著想且不傷害其他利害關係人的方式來回應各方需求（如不會去包長官的工程給下屬做）。而其中個案校長的特殊之處，是他把家人也看成重要的利害關係人，為自己立下盡量不把公務帶回家的原則，讓自己不會為了工作而犧牲了與家人的關係，這點完全展現了負責領導中認為領導者要對其所有利害關係人負起責任、維護關係的精神 (Pless & Maak, 2011)。

除此之外，本研究還發現一個具體作為是以往文獻上未提及的，就是高負責領導校長會刻意挑選溝通能力強的人加入行政團隊。研究者認為此作法十分關鍵，一方面來說，比起只有校長一個人，當其行政人員也具有高關係智能時，這能更有效地擴大該校長建立關係和溝通的範圍。另一方面言之，這也能有效抑制關係被破壞的可能性。尤

其對學校而言，最常出現的就是行政與教師間的衝突，因此，若行政團隊本身就具備良好的溝通能力，那就能在一開始就避免可能的衝突發生，自然也就減少了關係被破壞，或需要校長下來協調與維護關係的可能性。綜合以上兩點，研究者認為，組建高溝通能力的團隊，或許是高負責領導校長能有效編織利害關係人關係的關鍵作為之一。

（三）在採用協商式決策過程上，高負責領導校長有營造校內直話直說文化與盡量讓利害關係人參與決策並堅持理性溝通兩項具體作為

文獻中提及，協商式決策過程要求將決策的利害關係人納入決策進程（Voegtlin, 2011）。這個過程若要順利運作，領導者首先要提供與創造理想的協商情境，此理想情境要求所有受影響的人都有平等的機會參與對話，並允許他們在權力關係對稱的條件下，主張自己的立場和批判其他的立場（Patzner et al., 2013; Voegtlin et al., 2012）。而這些主張，則是根據其論點是否具合理性進行評估，並通過理性的對話加以協調與獲得最終決策的共識（Habermas, 1993; Stansbury, 2009）。而本研究發現，高負責領導校長在採用協商式決策過程向度上展現了兩個具體作為，第一個是營造校內直話直說的文化，第二個則是盡量讓利害關係人參與決策討論，堅持理性溝通的原則。這些發現與上述文獻中協商式決策過程的內涵十分吻合。

除此之外，本研究還發現了以下兩個文獻上未提及的具體執行細節。首先，是高負責領導個案校長是同時提供了積極動力和消極動力兩面的動力來塑造直話直說、平等協商的文化。積極部分是校長倚靠自己不避諱可能的衝突、主動開啟公開協商機制、和過程中採取尊重傾聽的態度等言行一致的作為來形塑這個文化。而消極部分，則是再三強調行政倫理，讓校內所有人明確知道，任何不滿如果沒有經過校內的管道申訴溝通就越級通報，那一定會事後對這樣的行為進行懲



處。藉由這一推一拉的兩面作為，才能把這個文化鞏固得好。

第二個執行細節則是在維護理性溝通的原則上，由於在現實中，不是每件事都能夠在理性溝通下得到讓所有人滿意的結果，這時校長的作為就很重要了。本研究認為，當面對他人對結果不甚滿意時，校長必須在事後持續進行安撫與溝通說明，以期能使其雖不滿意但還能接受。而當結果是校長自己不滿意時，校長則必須能忍耐自己的衝動，不用強硬的態度介入，持續在事後進行溝通說服，以求之後能有所改變，如此才能讓所有利害關係人相信並遵循理性溝通的原則。此外，也能避免破壞人和，間接確保了良好的關係和永續性。

(四) 在注重決策對永續性影響上，高負責領導校長有注意執行方式符合人性運作，和注重決策對人和之長遠影響兩項具體作為

永續性的定義為一個行動或決策既能滿足當代人的需要，又不會對後代的人滿足其需要的能力構成危害（Groves & LaRocca, 2011）。從上述定義觀之，注重永續性可以體現在兩個方面，一方面避免做短視近利、無法延續的決策，以致於留下爛攤子給後來的利害關係人處理；另一方面則是能增加或至少不破壞組織後面可持續發展的能力。本研究發現，高負責領導校長是藉由以下兩個具體作為來維護永續性的兩個面向。

首先，高負責領導校長深刻認識到，任何建設、活動、政策，要能有永續性，其執行機制必須符合人性運作的機制，不然那怕再有成效，也不可能持久，人亡政息。因此，高負責領導校長不論是在建設或制定政策上，一方面會思考其中的人性機制如何運作，盡量使規則能引導人性自然而然地達成預期目標，讓建設或制度能自然地執行。另一方面也思考其中的參與者是否會負荷過重，並進行適當的調整，不殺雞取卵，才能讓人員不會因彈性疲乏，進而傷害到學校的永續性。

第二，本研究發現，高負責領導校長特別重視其行動與決策對人和的影響為何。研究者認為，對於學校而言，人和是影響學校永續發展能力的核心，因為影響學校核心任務——教與學品質最大的因素，就是人和人之間的關係（Johnson & Kruse, 2012; Mintzberg, 1989）。學生學習成效取決於教師與學生和家長的關係、教師專業成長的成效取決於教師之間的關係、而校務推動成效則取決於行政與教師的關係。只要人和出問題，學校任何事務皆窒礙難行。因此，對於高負責領導校長而言，確保其行動與決策能促進人和，或是至少不影響人和，進而留下一個良好的校園關係給下一任校長，這本身就是確保下一任校長的校務發展能力，也就是確保學校永續性，為後代利害關係人負責的展現了。

二、建議

由於本研究採單個案研究設計，只針對一位高負責領導校長進行探查，故結論難免在推論性上有其限制，只能算是相關研究的一個起步。建議後續研究可參考本研究之架構，挑選更多高負責領導校長進行多個案研究，以驗證本研究發現之推論性，並進一步幫助我們理解高負責領導校長的共同面貌。此外，除了挑選高負責領導校長外，也建議後續研究者可運用類似的方式，對低負責領導校長進行研究，並與高負責領導校長之研究結果進行比較，了解其中的差異所在，如此才能更深化我們對於負責領導實踐的理解。最後，也建議未來研究可以考慮納入家長、學生、教育處官員等與其他利害關係人的觀點，以對校長負責領導獲得更全面的觀點。



參考文獻

- 吳新傑（2018）。國民小學校長負責領導理論研析與量表編製之研究（計畫編號MOST 105-2410-H-259-068-）[補助]。科技部。
- 【Wu, H.-C. (2018). *The study of elementary principal responsible leadership in elementary school: Theory exploration and measure development* (Project No. MOST 105-2410-H-259-068-) [Grant]. Ministry of Science and Technology.】
- 吳新傑（2019）。國民小學校長負責領導之個案研究（計畫編號MOST 106-2410-H-259-025-）[補助]。科技部。
- 【Wu, H.-C. (2019). *A case study of responsible leadership of elementary school principals* (Project No. MOST 106-2410-H-259-025-) [Grant]. Ministry of Science and Technology.】
- 花蓮縣教育處（2019）。花蓮縣國中小各校基本能力檢核歷年平均PR值分析表（108年版）[資料檔]。作者。
- 【Hualien Department of Education. (2019). *Table of Hualien county elementary and junior high schools basic competency exam historical average PR value analysis (108 Edition)* [Data file]. Author.】
- 時陽、李天則、陳曉（2017）。責任型領導：概念、測量、前因與後果。中國人力資源開發，1，6-15。
- 【Shi, Y., Li, T.-Z., & Chen, X. (2017). Responsible leadership: Concept, measurement, antecedents and consequences. *Human Resources Development of China*, 1, 6-15.】
- 黃志豪（2015）。責任領導探析及對校長領導的啟示。學校行政，95，27-45。https://doi.org/10.3966/160683002015010095002
- 【Huang, C.-H. (2015). An investigate of responsible leadership and the implication on principal leadership. *School Administrators*, 95, 27-45. https://doi.org/10.3966/160683002015010095002】

- Barnard, C. I. (1971). *The functions of the executive: 30th anniversary edition*. Harvard University Press.
- Ciulla, J. B. (1998). *Ethics, the heart of leadership*. Praeger.
- Freeman, R. E. (2005). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift Für Wirtschafts-Und Unternehmensethik*, 5(3), 228-241.
- Groves, K. S., & LaRocca, M. A. (2011). Responsible leadership outcomes via stakeholder CSR values: Testing a values-centered model of transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 37-55. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1019-2>
- Habermas, J. (1993). Remarks on discourse ethics. In J. Habermas (Ed.), *Justification and application* (pp. 19-111). MIT Press.
- Johnson, B. L., & Kruse, S. D. (2012). *Decision making for educational leaders: Underexamined dimensions and issues*. SUNY Press.
- Maak, T. (2007). Responsible leadership, stakeholder engagement, and the emergence of social capital. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 329-343. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9510-5>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society – A relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99-115. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Free Press.
- Miska, C., & Mendenhall, M. E. (2018). Responsible leadership: A mapping of extant research and future directions. *Journal of Business Ethics*, 148(1), 117-



134. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2999-0>
- Oplatka, I. (2017). A call to adopt the concept of responsible leadership in our schools: Some insights from the business literature. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 517-524. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1186846>
- Patzer, M., Voegtlin, C., & Scherer, A. G. (2013). Globally responsible leadership: Towards a political conception. *Academy of Management Proceedings*, 2013(1), Article 11894. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2013.11894abstract>
- Pless, N. M. (2007). Understanding responsible leadership: Role identity and motivational drivers. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 437-456. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9518-x>
- Pless, N. M., & Maak, T. (2005). Relational intelligence for leading responsibly in a connected world. *Academy of Management Proceedings*, 2005(1), I1-I6. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2005.18783524>
- Pless, N. M., & Maak, T. (2011). Responsible leadership: Pathways to the future. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1114-4>
- Pless, N. M., & Maak, T. (2012). Responsible leadership: Pathways to the future. In N. M. Pless & T. Maak (Eds.), *Responsible leadership* (pp. 3-13). Springer. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-3995-6_2
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Stansbury, J. (2009). Reasoned moral agreement: Applying discourse ethics within organizations. *Business Ethics Quarterly*, 19(1), 33-56. <https://doi.org/10.5840/beq20091912>

- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>
- Voegtlin, C. (2011). Development of a scale measuring discursive responsible leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 57-73. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1020-9>
- Voegtlin, C., Patzer, M., & Scherer, A. G. (2012). Responsible leadership in global business: A new approach to leadership and its multi-level outcomes. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0952-4>
- Waldman, D. A., & Balven, R. M. (2015). Responsible leadership: Theoretical issues and research directions. *Academy of Management Perspectives*, 30(15), 19-29. <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0016.test>
- Waldman, D. A., Siegel, D. S., & Stahl, G. K. (2020). Defining the socially responsible leader: Revisiting issues in responsible leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1548051819872201>

幼兒園推動親子共讀實踐策略、 成效與侷限

李佳錡*、張凱程**、陳慧華***



摘要

本研究旨在探討幼兒園推動親子共讀之發展歷程，其內容包含對幼兒的影響、對家長的收穫、對幼兒園的蛻變，以及了解幼兒園推動親子共讀的侷限。其中，研究方法以個案研究法進行，並透過訪談、實地觀察和文件資料等方式來蒐集研究資料。研究顯示，受訪幼兒園透過讓愛書旅行、線上繪本花園推廣、故事志工團成立，以及結合園內例行性節慶活動等策略來增進園所的閱讀資源，並透過以上策略發現幼兒增加了識字能力、詞彙表達，以及圖像素養的提升；對家長的收穫方面則是學會善用多元策略與幼兒的共讀，情感更緊密連結；幼兒園的成長也頗豐碩，除了增進園所閱讀風氣外，因其教師教學思維轉變，在教學品質上也持續成長。不過，幼兒園親子共讀推動仍有些侷限，如資源共享難維護保管之責、成員流動率高、難穩定培訓、家

* 李佳錡：志學國小附幼教保員

** 張凱程：國立東華大學教育與潛能開發學系博士班教育政策與行政組博士生

*** 陳慧華（通訊作者）：國立東華大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：alice388@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2021.12.03；修改日期：2022.01.11；接受日期：2022.10.06

長需提前預告、計畫費時耗力等問題。最後，本研究也對後續所欲在幼兒園推動親子閱讀的活動者提出些許建議，期盼對幼兒教保相關工作之推動有所幫助。

關鍵字：幼兒園、侷限、實踐策略、親子共讀

Practical Strategy, Effectiveness and Limitations of a Preschool Promoting Parent-Child Shared Reading

Chia-Chi Lee* Kai-Cheng Zhang** Hui-Hua Chen***

Abstract

The purpose of this study was to examine the developmental process of promoting parent-child shared reading in preschools, including the impact on children, the gains for parents, the changes in the preschools themselves and the limits of such a program. The research involved a case study with data collected through interviews, field observation and analysis of relevant documents. Results showed that preschools have adopted various strategies to increase their reading resources, such as engaging children in book-loving journeys, online picture book promotion, voluntary storytelling groups, and organizing regular festive events on campus. Children's participation in these activities was found to increase their literacy skill, vocabulary expression and visual literacy. At the same time, parents learned to use multiple methods to read together with their children, which allowed them to connect more closely with them on an emotional level. The outcome of promoting such programs in preschools has proved fruitful, in that in addition to shaping a suitable environment for reading on campus, the quality of teaching has also continued to improve due to a change in the teachers' mindset. However, some limitations remain on promoting parent-child shared reading in

* Chia-Chi Lee: Preschool Educator, Zhixue Elementary School

** Kai-Cheng Zhang: Doctoral Student, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

*** Hui-Hua Chen (Corresponding Author): Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

E-mail: alice388@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2021.12.03; Revised: 2022.01.11; Accepted: 2022.10.06



preschools, including the difficulty of maintaining custodial responsibilities in resource sharing, the high turnover rate of members, the difficulty of providing/undergoing training according to a regular schedule, the need to provide advance scheduling notice to parents, and the intensive time demand placed on human resources in planning the program. Some recommendations are proposed for preschools that wish to promote parent-child shared reading on campus, as this paper is intended to promote work related to early childhood education.

Keywords: preschool, limitations, practice strategy, parent-child shared reading

壹、緒論

長期以來，「閱讀」除了被視為是一切學習的重要基礎外，更是國民教育所欲培養的重要能力（丘嘉慧，2021；陳明蕾，2019；Torgerson et al., 2019）。更重要的是，相關研究指出閱讀有助於腦力的開發，啟發觀察力、想像力和創造力，更可將知識內化整合出完備的個人經驗（林怡伶、張鑑如，2016；陳奕蓉、陳惠茹，2017）。再者，閱讀同時也是吸收知識重要的途徑，閱讀時間愈長，學習成就愈佳（張凱程，2021；Duff et al., 2015; Niklas et al., 2015）。因此，各國在推動閱讀的浪潮中，也將學生閱讀活動推廣與能力的提升，視為國家重要教育政策與競爭力指標。

基於閱讀對國家整體發展有其重要的正面影響，臺灣從2001年開始推動全國閱讀計畫，除了在偏鄉及學校裡有推動閱讀的計畫，如焦點三百與悅讀101（教育部，2010），更有鑑於家庭對學童學習閱讀的影響，政府及民間機構也開始推動家庭中的閱讀活動，如Bookstart閱讀起步走，贈書給家庭，推動家庭中的親子閱讀活動等（丘嘉慧，2021）；另外，在晚近所發布的《幼兒園教保活動課程大綱》中也將閱讀納入於語言領域中，並明確指出教保服務人員應重視幼兒敘說經驗與聽說故事的機會（教育部，2017），種種措施推動皆凸顯出政府對閱讀能力培養的重視與支持。

若檢視許多研究更可發現在閱讀經驗早期取得先機的幼兒，經過一段時間的學習，表現往往優於其他的同儕（陳惠茹、張鑑如，2011；陳新豐，2014；Gettinger & Stoiber, 2012）；或是有助於幼兒的認知發展（張凱程，2021）。另一方面，相關研究更指出，在學前教育階段實施親子共讀確實對於幼兒的閱讀發展有正面影響，尤其幼兒園若能進一步地提供計畫式引導，並透過與家長分享共讀之技巧，



便可讓幼兒的閱讀興趣與熱忱被啟發開來（張鑑如、劉惠美，2011；Knauer et al., 2020; Weisleder et al., 2019）。更值得思考的是，有研究也指出學前階段的閱讀可透過聽故事等不同活動方式，引導幼兒接觸圖書，理解圖畫與體驗文字，並透過表達想法與感受，可激發其閱讀興趣（丘嘉慧，2021；Troseth et al., 2020）；整體而言，閱讀需要有完整的規劃，且需經由學校與家庭互相合作溝通，才能有效提升閱讀風氣。

上述研究反映閱讀培養的優劣對幼兒往後的學習發展可能會有很重要的影響，其中關鍵問題在於幼兒園教保服務人員能否帶領幼兒進行閱讀活動（張凱程，2021），或進而帶動家長進行親子共讀（簡淑真，2010）。不過，若由當前既有的幼兒園推動親子共讀之相關研究證據觀之，主要皆聚焦於對親子共讀之規劃與實施歷程之介紹（沈歲鳳等，2013；謝佳玲，2012；Wood, 2002），或者是透過實驗對照來比較家長學習閱讀技巧後對兒童閱讀行為的影響（王佩倚、王秋鈴，2015；簡碧瑱、涂妙如，2012；Goble et al., 2019; Napoli & Purpura, 2018）；相對地，張玫芳（2018）則提出幼兒園在推動親子共讀的過程中可能遭遇的難題，如孩子對繪本沒有興趣、家長因工作繁忙，而造就陪伴閱讀不易，以及家長本身不具備說故事技能等論述。不過，上述對於親子共讀的侷限發現，多半是觀點的分享，可能在提供親子共讀的證據參考上會稍打折扣。因此，本研究擬聚焦以幼兒園推動親子共讀之實踐策略為思維，進而探究成效與侷限，藉此了解實務價值。且正如同張鑑如與劉惠美（2011）指出個案研究可成為研究親子共讀的常見質性方法，適用於探究如何改變、為什麼變成這樣、結果如何，以及有何侷限等問題。因此，本研究在學術同儕的引薦下，選擇陽光國小附設幼兒園（化名）為本研究之個案，其幼兒園的成員，過去曾經在「閱來樂喜閱～幼兒園深度閱讀課程饗宴」的研習中分享

園內如何運作親子共讀的歷程，並提出幼兒園推行親子共讀的相關成果，展現出實施親子共讀後的相關績效，因此，本研究也透過訪談、實地觀察和文件資料等方式來蒐集研究資料，希冀進一步了解陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀的策略、成效與侷限，並作為後續幼兒園在推行親子共讀之參考。整體而言，本研究核心的問題為：

- 一、陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀之實踐策略為何？
- 二、陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀有何成效？
- 三、陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀有何侷限？

貳、文獻探討

一、幼兒閱讀的意涵與重要性

閱讀是學習的基礎，其意涵是指透過感官獲得文本訊息，並內化產生新意義的一種歷程（陳明蕾，2019；陳奕蓉、陳惠茹，2017）。一般而言，閱讀的歷程需對字詞產生解釋、形成命題到統整的過程，三者間不斷地循環，且需運用注意力，過濾多餘無關的訊息，專注於文字辨識與解碼，嘗試吸收文字、符號與圖像等書面形式所傳達訊息的行為，同時也包含閱讀生活環境中非文字符號，是一項需要持續專注的複雜行為（林怡伶、張鑑如，2016）。歸納上述，閱讀需透過感官獲得文本訊息，再內化產生新意義的一種歷程，而本研究所指稱之「閱讀」，為觀看書籍中文字、圖片的過程。

不過，若閱讀有障礙，不只是影響各領域的學習發展，也會左右日常生活及自信心與自我認同感（丘嘉慧，2021）。因此，愈早接受閱讀的培養，對幼兒往後在各方面的學習與發展表現也會愈好、愈有幫助，如陳明蕾（2019）的研究指出，閱讀能力可以用來評估吾人一



生的成就，若幼兒具備較佳的閱讀能力，往後的學習成就即有較好的發展。另外，谷瑞勉與王怡靜（2012）的研究也同樣提及嬰幼兒階段的閱讀，能激發幼兒潛在能力，包含了探索能力與想像創意思考能力，更能增進親子關係，建立和樂家庭，愈早養成閱讀習慣，亦有助於他們往後在行為上的良好適應。相反地，早期閱讀較弱的幼兒，其不利的效果會不斷地累積，並使得日後與閱讀能力強的幼兒，會拉開其學習上的差距，形成馬太效應（Mathew effect）（簡淑真，2010）；更值得重視的是，Gettinger與Stoiber（2012）以參加“Head Start”計畫的幼兒為對象，發現閱讀能力會影響幼兒的認知發展，且閱讀時會動用到腦部許多區域，使視聽覺連結，使大腦大量活化，使腦神經連結得更加緊密（林怡伶、張鑑如，2016），更可能對幼兒的語彙量可有較好的提升（Duff et al., 2015）。

綜合上述，可歸納出幼兒閱讀的重要性有增加詞彙量、增進語言溝通能力、激發思考推理、探索與想像能力、建立親密親子關係、促進身心健康發展等優勢，因此，幼兒的閱讀對學習與發展影響在學界形成一股研究的風潮，同時更成為各國積極推展的學前教育活動。

二、親子共讀的意義與價值

家長參與為幼兒學習歷程中成人的參與情形，包含參與學校教育活動，或在家中協助幼兒進行學習活動（丘愛鈴、丘慶鈴，2007）。而在眾多家長參與的互動行為中，親子共讀不受時間、地點、人數限制，是最簡單、最方便、最有效率的投資活動之一（丘嘉慧，2021）。而學前幼兒處於「讀寫萌發」階段，由於幼兒的生活領域有限，他們需要透過閱讀活動與成人的陪伴，擴展生活經驗，以培養幼兒的文字覺知、自信與創意、增進語文理解、表達等能力（王佩倚、王秋鈴，2015）。值得注意的是，共讀時成人與幼兒會同時將焦點置

於書中某部分，然後透過彼此間相互交流、想法互動、闡釋圖片的描繪，預測故事劇情等，深度地探討該書中的主題與內容（林怡伶、張鑑如，2016）；幼兒們也會把聽到的內容內化為自身經驗，將畫面與聆聽的文字連結，內化成知識與力量，所以唸故事給幼兒聽是非常重要的（朱俏嫣等，2019）。由此可知，親子共讀的意義，不單只是成人與幼兒一起閱讀，一起分享閱讀的樂趣，更重要的是親子間的雙向互動，引導幼兒展開新思維。

另一方面，在幼兒閱讀發展的促進方面，親子共讀同時可促進幼兒在文字覺知、語文理解與表達等能力之發展（陳新豐，2014），因為幼兒園時期正好屬於語言的「讀寫萌發」階段，由於幼兒的生活領域有限，他們需要透過閱讀活動與成人陪伴的雙向互動來擴展生活經驗，幼兒也會從中將聽到的內容內化為自身經驗，將畫面與聆聽的文字連結，內化成知識與力量，因而可能會有助於增進幼兒的閱讀能力（丘嘉慧，2021；張凱程，2021；Flack et al., 2018; Hayes & Berthelsen, 2020）。

Hayes與Berthelsen（2020）的研究探討親子共讀與幼兒識字能力的影響，結果發現家長陪伴幼兒共讀，能提供幼兒識字體驗，並進而可增強學齡前兒童接收和表達的語言、詞彙、社交結構的技能，以及使用複雜語言的機會。相同地，丘嘉慧（2021）的研究中也發現，愈早讓孩子接觸閱讀，更能有效地提高孩子對聲韻覺識的敏銳度，但若是單純的讀故事給孩子聽，對聲韻覺識提升幫助的效果有限；若是父母和孩子同時共讀，則能有效地增進孩子聲韻覺識的能力。簡碧瑱與涂妙如（2012）、Fleury等人（2014）、Morwane等人（2019）的研究也有相類似的發現。

其次，親子共讀對促進幼兒情緒調適，拉近親子情感同樣也具有正面的作用。周育如與黃迺毓（2010）的研究中就發現，在進行親子



共讀的過程中，幼兒的心情都是專注且愉悅的，且透過親子共讀可以讓幼兒紓解內在情緒，也是成人進入幼兒內心世界的重要途徑，進而也使其幼兒在情緒調適上較有能力解決，同時也拉近親子間的情感距離。

另有研究也同樣揭示父母對於促進幼兒閱讀能力在早期成長中有著至關重要的影響（林佳慧等，2019；林怡伶、張鑑如，2016；陳新豐，2014；Nelson et al., 2019）。其中，陳新豐（2014）的研究即發現父母的閱讀態度和幼兒的閱讀成就有正相關，尤其家長若有好的閱讀習慣，在家中營造良好的閱讀氛圍，提供符合幼兒的讀物，且鼓勵幼兒閱讀，孩子的閱讀態度愈好，閱讀動機也愈高。更甚者，林怡伶與張鑑如（2016）的研究也顯示，當家長認同閱讀是一項具有意義的活動，並及早與幼兒進行共讀活動，且提供適合的閱讀環境，帶幼兒到圖書館借閱書籍或到書店採購合適文本，增加藏書量，皆能提升幼兒的閱讀興趣，帶來正向的影響。最後，林佳慧等人（2019）以幼兒發展調查資料庫為對象的研究也有雷同的發現。

歸納上述論述，親子共讀不僅對提高幼兒的語言、讀寫能力、口語表達、語言理解等方面發展有所助益，對提升幼兒情緒調適，拉近親子情感也是相當有幫助。更重要的是，家長在親子共讀陪伴幼兒閱讀的同時，也要具備正向的態度，以利幼兒建立正確的觀念與知識。

三、推動親子共讀的策略：相關研究成果的檢視

基於親子共讀對於幼兒在語言發展、閱讀能力、情緒調節能力與增進家長情感交流等皆有明顯正向影響（簡碧瑱、涂妙如，2012；Fleury et al., 2014; Morwane et al., 2019）。這樣的研究發展，也促使各方對於推動親子共讀策略議題的重視，陸續提出相關研究。首先，研究發現在推動親子共讀的過程中，不能一味推展，忽略父母共讀技

巧、對話方式（朱俏嫣等，2019；Knauer et al., 2020; Weisleder et al., 2019）。此外，Flack等人（2018）的研究更指出，成人應該學習運用以下共讀策略，如在共讀時玩得開心、讓共讀成為一種愉快的體驗，且在過程中成人應對幼兒保持溫暖，整個活動中勿過度指導，並提供充足時間讓孩子回應，也可以重複讀同樣的書，反覆閱讀故事書可使幼兒在可預見、熟悉和有趣的環境中學習，對於加速幼兒的早期語言和讀寫能力有相當正向的助益。最後，更有研究提出，閱讀活動要能維持幼兒的新鮮感與興趣，可採用主題的方式規劃，並藉由動態活動來提升幼兒閱讀興趣，提供幼兒分享的時間，而靜態活動則可培養幼兒專注力，發展不同能力（林佳慧等，2019；Troseth et al., 2020），這也凸顯出家長在共讀的過程中，若能透過多樣豐富的內容、題材、形式、活動等策略進行規劃，對親子共讀功效的提升是相當有助益的。

另外，相關研究也指出，幼兒園在其親子共讀推行中占有關鍵的角色（王佩倚、王秋鈴，2015；丘愛鈴、丘慶鈴，2007；沈歲鳳等，2013；謝佳玲，2012；簡碧瑱、涂妙如，2012；Goble et al., 2019; Napoli & Purpura, 2018; Wood, 2002）。其中，沈歲鳳等人（2013）以四所公立附幼為研究對象，發現幼兒園可行的推展策略為晨間家長說故事、親子作小書、說故事比賽、蒐集主題資料……等形式，讓親子透過不同的方式，進行共讀活動；而謝佳玲（2012）以幼兒園為研究主題，結果發現透過扮演的聲調變化或扮演故事角色，可以讓幼兒更加投入在故事情境。其次，簡碧瑱與涂妙如（2012）在幼兒園實施8週親子共讀活動後，發現幼兒在聽讀表達能力都有進步，並進一步提升了詞彙量；再者，王佩倚與王秋鈴（2015）以大臺北地區的幼兒園為研究對象，探討對話式閱讀介入後家長的共讀行為變化，研究發現，家長習得對話式閱讀技巧後使用頻率增加，且能持續使用此技巧，有效減少逐字唸讀文本、詢問是非問題方式。更甚者，教保服務人員在



閱讀教學上的技巧也同樣有所提升。又如丘愛鈴與丘慶鈴（2007）的研究指出，教師在共讀教學活動中，開啟了親師關係合作，教師將教育專業素養和家長溝通，因此能有效增進親師的互動技巧。

最後，也有研究指出幼兒園在推行親子共讀之困境，如張玫芳（2018）以公立幼兒園為對象，發現幼兒對繪本沒有興趣或是不會畫畫，所以無法完成閱讀學習單，此外，家長因工作繁忙沒有辦法每一個週末假日陪讀，最重要的是，家長本身未具有閱讀習慣或是不知道該如何說故事、不知道該如何用圖畫書與孩子進行互動等，也造成親子共讀之推行不易。

綜上所述，可以看出不論是以何種主題策略進行親子共讀，幼兒、家長及教師在不同面向的表現皆有所提升；不過，上述的相關研究證據大都只呈現出親子共讀運作後的成效，對於策略實施後所可能遭遇之困境，加以著墨的相關研究甚少，為此研究者特意在學術同儕引薦下，選擇陽光國小附設幼兒園為本研究之樣本，期望透過對個案幼兒園在推動親子共讀之運作情形、成效與侷限做更深入探討，對後續幼兒園在實施親子共讀之執行提出更為具體之建議。

參、研究方法

一、研究對象

本研究之樣本選取，主要是在學術同儕引薦下，立意取樣一所在推動親子共讀方面具有成效的幼兒園為個案樣本，值得注意的是，個案研究可讓問題得以廣泛且深層描述社會現象（Yin, 2014）。因而本研究以陽光國小附設幼兒園進行訪談策略與困境之質性研究有其適切性，另再增加現場觀察，其觀察時程為2020年7月至2021年1月。要言

之，本研究為求完整了解真實情形，乃以陽光國小附設幼兒園的成員深入訪談資料為主，再輔以觀察紀錄，作為研究分析的文本。其中，細究陽光國小附設幼兒園的背景，首先其地點為花蓮縣中區，課程上以主題課程為主，並重視幼兒閱讀教育。幼兒園僅有一班混齡班，含大班15位、中班12位、小班3位，共30位幼兒，其中男生16位、女生14位，並由兩位幼教師及一位教保員負責教學與保育，而這三位教保服務人員在本研究中分別化名為T1、T2與T3。另外，陽光國小附設幼兒園在推行親子共讀時，皆需知會學校校長之同意，因此校長也為受訪對象之一，而為了更加釐清幼兒園推動親子共讀的真實面貌，研究者也會對上述的對象做進一步地訪談。受訪者詳細背景與資料編碼，詳如表1所示。

表 1
受訪教保服務人員資料

代碼	性別	原服務單位職稱	教學年資
T1	女	陽光國小附設幼兒園教師	25
T2	女	陽光國小附設幼兒園教師	16
T3	女	陽光國小附設幼兒園教保員	7
校長	男	陽光國小校長	23

再者，為了更加了解幼兒園推動親子共讀之成效，本研究同時也以立意取樣訪談陽光國小附設幼兒園的家長，並在研究進行前先發放訪談同意書，進一步向家長說明研究之內容，家長的研究代碼是以其子女姓氏的第一字開頭作為代表，並加上稱謂。訪談對象的編碼與簡要資訊如表2所示。

最後，要特別說明的是，除了上述選取五位幼兒家長為訪談對象外，本研究所蒐集之文件檔案，包含觀察紀錄，親子聯絡簿、Google



表 2
受訪家長資料

代碼	性別	年齡	孩子代碼	教育程度	職業	家中圖書量	家族族群
S媽	女	39	C2	大學	家庭主婦	約百本	阿美族
N媽	女	41	C28	高職	僱工	約20本	越南籍
B媽	女	28	C10	高職	臨時工	5本以內	阿美族
Q爸	男	37	C4	專科	自耕農	百本以上	漢族
V爸	男	37	C23	大學	教師	約30本	漢族

問卷回饋單、閱讀學習單、閱讀活動回饋單等，皆是以全班的幼兒為研究對象，在幼兒代碼上是以幼兒號碼加英文字母C做標示，例如C1，即是班級1號幼兒，依此類推，其更詳細的分類方式，請參閱表3所示。

表 3
質性資料分類編碼

資料類型	代號	範例	編號說明
觀察紀錄	觀活	觀活200707	2020年07月07日的活動觀察紀錄
訪談紀錄	訪一英文代號加職稱	訪Q爸210111	2021年01月11日與Q爸進行的訪談紀錄
親子聯絡簿	幼兒代碼聯絡簿一時間	C21聯絡簿-201112	21號幼兒2020年11月12日的親子聯絡簿紀錄
閱讀活動回饋單	幼兒代碼與家長稱謂回饋單一時間	C27媽回饋單-200921	27號幼兒媽媽於2020年09月21日所填寫的閱讀活動回饋單
閱讀學習單	幼兒代碼學習單一時間	C30學習單-201016	30號幼兒2020年10月16日的閱讀學習單紀錄
Google問卷回饋單	幼兒代碼與家長稱謂Google回饋單一時間	C18媽Google回饋單201225	18號幼兒媽媽於2020年12月25日所填寫的Google問卷回饋單

二、資料蒐集、分析與檢證

本研究的資料蒐集包括課程觀察紀錄、訪談紀錄以及文件檔案等，以下就其內容分點論述：

（一）課室觀察紀錄

在徵得陽光國小附設幼兒園教保服務人員及家長同意後，以錄影、錄音等方式記錄幼兒親子共讀活動時的行為表現。

（二）訪談紀錄

本研究採用半結構式訪談方式進行，其對象包括三位教保服務人員、校長及家長，訪談前先依照研究目的問題及不同對象，並參酌相關文獻擬訂訪談大綱，例如，在教保服務人員的個別訪談大綱上主要是詢問：推動閱讀的經驗？班上親子共讀的情形為何？在推動親子共讀活動歷程中曾在幼兒及家長身上所做的努力？以及推動過程中所遭遇的困境？請您分享您因應困境的策略等相關問題。另外，校長的訪談內容主要是詢問：您推動閱讀的經驗？請針對推動親子共讀活動上，提供意見及可行策略？對未來幼兒園推動親子共讀之規劃有何想法等問題。最後，在家長方面，大致關注於：對於幼兒園推動的閱讀活動有何看法？平時如何透過幼兒園推動的閱讀活動與幼兒互動？對幼兒園推動愛書旅行的看法及意見？對幼兒園推動親子閱讀活動融合例行性節慶活動的看法及意見？至目前為止您覺得幼兒園推動親子共讀活動幼兒的改變有哪些？學習情形？請舉例說明？以及對幼兒園往後推動親子共讀活動有什麼建議及看法等相關問題。最後，在訪談方式則採一對一訪談形式，一次進行時間約一個小時，每位研究對象共進行一次訪談。

（三）文件檔案

本研究所蒐集之文件檔案，主要是為了增強與訪談、觀察做交互比對及驗證，以提高資料的可信度，蒐集的相關文件包括：親子聯絡簿、



Google問卷回饋單、閱讀學習單、閱讀活動回饋單等，以協助研究者對研究場域的整體脈絡及推動親子共讀的歷程與需求有更深入了解。

另外，在質性資料分析方面，研究者先將所有資料分類編碼，再從資料中尋找關鍵字句或段落以進行編碼（coding）與範疇（categorizing）（霍秉坤、胡婧菁，2012）。接續，在訪談進行前，先徵求參與者的知情同意並簽署同意書及錄音。在訪談結束後，盡速將錄音內容轉譯為逐字稿。在資料蒐集完成後，研究者再反覆研讀逐字稿，並進行資料的解構及重組，透過對資料多次的系統化分析，歸納出屬性相同的主題或類別，並將資料編碼處理，便於索引使用，更有利於資料整理。

三、研究信實度

質性研究易受個人主觀影響，因此為了讓質化的研究更有說服力，提升研究信、效度，本研究透過三角檢證、參與者檢核、同儕檢核（葉重新，2004）作為建立信實度之方式，統整與說明如表4所示。

表 4
本研究之信實度

建立方法	實作說明
三角檢證	研究者使用多重的資料蒐集方法、不同的資料來源、不同的理論觀點與不同研究成員來研究同一現象。本研究蒐集不同的文件來源（如親子聯絡簿、親子活動回饋單）、訪談不同人物（包括家長、教師），以及採用不同的蒐集方式（如半結構式訪談、參與觀察），以檢驗研究發現的一致性，提高研究結果的可信性
參與者檢核	訪談內容撰寫為逐字稿後，會請受訪教師、家長核對內容是否正確無誤，以確實傳達研究對象所要表達的意思，在觀察過程中若有疑惑的地方，將和研究對象進行釐清，並針對資料中模糊與誤解之處進行修正，以求資料的真實性
同儕檢核	除研究成員相互檢核，也請兩位外部人員（一位為現職公立幼兒園輔導員，一位為具教育學碩士學位之幼兒園教師）進行研究結果之檢視，確認語意並無誤解

肆、研究發現與討論

一、幼兒園親子共讀之實踐

以下就陽光國小附設幼兒園提供閱讀資源、故事志工團之成立，以及親子閱讀活動之推行，說明本研究之實踐方式：

（一）愛書做客資源共享，致力化腐朽為神奇

偏鄉的弱勢家庭，往往家庭經濟較為貧困，因而可提供給孩子的教育資源明顯較少（Lin & Chen, 2015; Liu et al., 2017），所以陽光國小附設幼兒園教師團隊認為幼兒園推動共讀實施策略當務之急便是提供充足的閱讀資源，滿足幼兒的閱讀需求，讓每位幼兒享有均等的閱讀機會。因此，陽光國小附設幼兒園的教師團隊研擬修正適合班上的借閱辦法及交換方式，經由討論決議舉辦「愛書旅行」活動，讓每位幼兒都可以從家中選擇一本最喜歡的書帶來學校與同儕交換，幼兒的愛書將會到其他人家中做客，彼此透過換書分享對這本書的喜愛，同時訓練口語表達以及愛惜物品的能力。

……家裡真的都沒有書啦，我還真的不知道要帶他去哪裡看書，而且花蓮圖書館很遠餒……有看也是看帶回來的〔學校圖書館〕。（訪B媽-201216）

有一部分的書幾乎都是別人的二手書……因為我們也不是真的很能買很多，……，其實書也不便宜耶。（訪N媽-201220）

這活動很棒耶（拍手）可以藉此閱讀更多的書，我們家的書不知道她們是已經膩了還是怎樣，都不太會去翻了，浪費。（訪Q爸-200821）



愛書旅行持續第三週，陽光國小附設幼兒園的教學團隊以回饋單方式詢問家長借閱後的狀況，了解借書回家後幼兒的反應，而家長們也回饋幼兒相當喜愛這次的活動，願意重複閱讀借回家的書且期待借書日。

C27覺得很有趣，說別人的故事比較好聽，每次都很期待借書回來。（C27媽回饋單-200921）

……一回到家孩子會主動分享他今天借的是哪一位同學的書，……，有時不只讀一次，會讀很多遍喔！（N媽回饋單-200921）

發現其他家長都很認真準備繪本耶！C11一直拉著我請我唸白雪公主給他聽，還會說下次想借誰的書，變得更喜歡看書。（C11媽回饋單-200922）

不過，陽光國小附設幼兒園的教師們發現，雖然家長的回饋都有指出幼兒愈來愈喜歡閱讀，但比對活動推行前與推行後的借書量，可以發現並沒有明顯增加，因此可以推論，雖然愛書旅行活動有改變幼兒的閱讀素材，但對於提升幼兒的閱讀興趣還是有限。

最後，我翻閱班上的閱讀桃花源借書本才發現，幼兒的借書數量並沒有增加很多，愛書旅行推廣主因是要提供幼兒與家長有充足的閱讀資源可以使用，所以雖然此活動回饋是有增加幼兒的閱讀動機，但還是需要再一次修正活動，增加閱讀資源。（訪T3-210105）

（二）線上繪本彈性配合，打破時空無遠弗屆

雖然愛書旅行能讓閱讀資源有效利用，但經過對幼兒借書量通盤檢視，發現幼兒閱讀書量的力道仍稍顯不足，因此陽光國小附設幼兒園的教師團隊決定多聽聽專家的建議。

現在小朋友人手一機，要他們閱讀真的需要很多誘因，……我的建議是可以透過科技將教師、學生、家長串連起來，成效相當好。（訪校長-200923）

除了校長之外，T3教師也積極詢問輔導教授，教授也介紹了一個線上親子閱讀網站，為文化部建立的「兒童文化館」，網站主要以提升幼兒閱讀興趣為目標，提供多元的線上繪本閱讀素材，希望透過文字、影像動畫、聲音、遊戲等多媒體的介面，讓幼兒以輕鬆活潑的方式閱讀，以下是訪問陽光幼兒園家長運用線上繪本的情形：

最近疫情嚴重，都不敢帶小孩出門，剛好大家時間都變很多，有這個網站在家小孩就不會喊無聊了，而且我們可以討論互動的內容又增加了，感覺可以更拉近我們的關係。（訪S媽-201005）

了解家長的想法後，也要正視幼兒的感受，接著陽光國小附設幼兒園便開始著手規劃幼兒共讀後的閱讀學習單，方便家長與幼兒記錄親子共讀的歷程，也方便教師利用學習單進行互動討論，提供教師作為成效之參考。此外，也利用上課時間，帶著幼兒操作一次，利用投影機大螢幕播放繪本故事，並鼓勵幼兒們說出看完後的真正感受。



這是螢幕好大的書喔，……老師說看完也可以寫在閱讀桃花源上，那我看的書就變多了。（觀活-201007）

以前都是媽媽講故事，所以我講故事時會不知道怎麼跟C30互動，現在因為要一起用平板看，……我跟他互動也比較多。
（C30學習單-201016）

由此彰顯線上閱讀資源具有豐富的影像、數位遊戲、音樂效果、完整的書籍介紹、架構完整的延伸閱讀書單，對幼兒來說是相當新鮮的閱讀素材，能有效引起幼兒閱讀動機，且能有效提供資源較少的家庭彈性運用，此結果也與沈歲鳳等人（2013）與謝佳玲（2012）的研究相似。

（三）教師自編學習任務，滾動調整符應需求

根據上述家長提及因幼兒專心度有限，且繪畫能力不足，造成學習單完成度較低，紀錄形式不符合能力等建議，陽光國小附設幼兒園的教學團隊利用假日時間，檢討閱讀學習單成效不彰的原因，T2師：

我覺得除了家長提到繪畫能力部分，我們沒有先跟小孩討論學習單內容，實際示範，也是原因之一，小朋友不清楚內容，導致學習單變成家長的作業。

T1師：「還有，比較可惜的是，很多家長反映親子互動有增加，但我們卻看不到此歷程」。因此，經過多次教學檢討後，教學團隊設計了另一版本的紀錄形式，學習單上半部內容未更改，中間部分將繪畫題目刪除，改為親子共同回溯故事角色，以對話方式，討論故事情節及鼓勵幼兒思考表達內心想法，下半部則同樣為家長回饋：

謝謝老師願意改版，……不然每一次發回來我痛苦他也痛苦，反而討厭閱讀，那就得不償失了，……這次用對話紀錄方式，我就把我跟他最自然的一面寫下來，是沒有造成額外壓力的共讀作業。（C12學習單-201030）

第二版繪本花園學習單因增加對話紀錄，學習單收回後也看到了許多有趣的親子對話，如C10的學習單就記錄了家長先以開放式提示詢問幼兒故事內容，讓幼兒自由表達，接者以連結提示提出問題，將故事投射至日常生活經驗之中，引起幼兒興趣與增加投入感，家長也從幼兒的回答中知道幼兒內心真正的想法。

C10媽：你覺得怎樣會被蓋壞寶寶印章？

C10：就是不吃青菜，還有亂打人、搶別人東西，我在學校這樣也會被扣印章。

C10媽：那你覺得媽媽會被蓋壞媽媽印章嗎？（笑）

C10：你一直玩手機，看影片，就會被蓋。

C10媽：媽媽有一直玩手機嗎？

C10：有啊，你每次都跟爸爸說等一下才要睡覺，還關燈玩。

C10媽：那媽媽如果不玩手機，反省了，我被抓走你會來救我嗎？

C10：那你要改喔，你有改我就會去救你。

（C10學習單-201030）

根據上述資料可以發現，針對使用者實際的狀況與需求，修改推行政策，提供的資源才能真正發揮效力。從新版學習單中，陽光國小附設幼兒園的教師可清楚看見幼兒與家長共讀時的互動方式，並依此



給予家長個別協助與建議；家長也可以透過紀錄，檢視自己的對話內容，嘗試補足不足之處。

（四）故事志工進班分享，策略多元一舉數得

若要親子共讀得以發揮預期效益，家長與學校互助應是最為重要的作為，尤其相關研究更指出，讓家長成為教育的夥伴，參與學校的教學實務，對幼兒的學習效果有正向的影響（丘愛鈴、丘慶鈴，2007）。

老師還記不記得之前訪談時有跟你提到想成立故事媽媽團？家長可以來說故事給小朋友聽，小朋友很喜歡，尤其是看到自己的爸爸媽媽來學校。（訪Q爸-201020）

陽光國小附設幼兒園，在2020年11月11日第一次故事媽媽進班說故事，故事結束教師利用聯絡簿發放回饋單，請幼兒回家後記錄今天的心情、故事內容、家長回饋。

回家後很開心的講故事內容，……故事的情節都敘述的蠻清楚的，孩子從中獲得喜悅，感染了我，期待到校參與。（C21聯絡簿-201112）

C20星期四下課就跟我說同學媽媽要到學校說故事，感覺他非常期待，……感謝幼兒園有這樣的活動，為每日的日常生活增添許多樂趣。（C20聯絡簿-201112）

整體而言，陽光國小附設幼兒園藉由故事志工媽媽講故事對幼兒來說是新鮮有趣的閱讀體驗，幼兒聆聽時都相當認真，對故事情節印

象深刻，成效相當好。

（五）閱讀結合節慶活動，舉家參與共同響應

陽光國小附設幼兒園有了這群當故事的靈魂人物志工團的幫忙，學校閱讀活動的推行愈來愈上手，大家會不吝給予我們推動意見，其中，有家長建議除了講述故事，繪本也可以結合娛樂、體驗、教育等功能。

除了說故事以外我們是不是還可以帶給孩子更多東西？像是結合繪本帶他們去戶外教學呀，之前講《劍獅出巡》感覺就可以安排一個臺南親子旅行（哈哈）。（訪V爸-201024）

因此，陽光國小附設幼兒園的教學團隊決定，以閱讀為主軸，闖關為方式，辦理聖誕閱讀闖關活動，本次活動的主要目標是希望透過園內推廣，讓家長了解親子共讀的重要性，同時增進親子間關係，並體驗共讀不是只有單一模式，而是有許多閱讀方式值得我們探究。

今天的流程都很順暢，闖關結合閱讀，跟以往比我覺得是最棒的一次，謝謝老師的用心。（C18媽Google回饋單-201226）

當天看到許多父母陪伴孩子闖關，覺得好溫馨～這次活動讓我們更了解閱讀其實有很多方式，不用侷限於單一模式，相信大家都有很深的感觸。（C7爸Google回饋單-201226）

整體而言，陽光國小附設幼兒園透過推行全方面的閱讀運動，將閱讀結合園內常態性活動，設計多變化的親子共讀型式，家長的參與



度是相當高的，這和谷瑞勉與王怡靜（2012）的研究結果也頗為一致。

綜合上述，陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀的策略方面包含：共讀資源提供——愛書旅行、線上閱讀花園、說故事志工團之成立及親子閱讀活動融合例行性節慶活動之推行等，不斷循環改進的過程，進而找出適合班上的親子共讀方式，建立一套適合班上的親子共讀策略。

二、幼兒園推動親子共讀之成效

（一）親子共讀累積識字，詞彙表達有效擴增

陽光國小附設幼兒園在親子共讀的相關策略實行下，發現幼兒的識字量提升不少，尤其對自己看過的書籍，會指認書籍上文字，唸給其他同儕聽，看得出有很高的識字興趣，更甚者，在仿寫能力上也大為提升，這也和簡碧瑱與涂妙如（2012）的研究發現相似。

最近發現他會認得字真的變好多，很常在路邊的招牌、車子上印的字、哥哥的通知單找自己會的字，……我是不知道他是怎麼記起來的，連「霸」這麼難的字都知道，我是蠻訝異的（笑），……有一次從學校借書回家，可能是他有看過了，他就說要唸給我聽，模仿老師把書反過來，我當小朋友在旁邊聽，真的是一個字一個字唸，我覺得好厲害，有時候換個方式講故事也不錯，他也很有成就感，我更有成就感啦（大笑）。（訪N媽-210104）

除了親子活動回饋單家長有反應幼兒詞彙表達擴展外，T3教師也提到幼兒在敘說能力上，語句長度增長，語句的文法更合理，自然地

運用語調變化，能更有邏輯性的組合句子。

T3：你在這裡看到什麼啊？（指《愛哭的雷龍書》）

C18：藍色雷龍他很難過，他一直哭一直哭，還有流眼淚，他很傷心……他可能是跟媽媽分開了，因為他旁邊都沒有
人，我如果找不到媽媽我也會哭，但是我知道要留在原來的地方等媽媽……。

C18：哇，原來不是，他是被別隻恐龍攻擊啦，碰～禿頭恐龍跑去撞他，他一定覺得很痛，他雖然比較大隻，但被突然攻擊有可能會受傷，他來不及防守。

（觀活-201224）

如前述，陽光國小附設幼兒園藉由共讀活動的推行，促使幼兒更能理解書籍上的故事文法、句子架構，且幼兒們也能主動觀察探索生活中的文字訊息，進而累積不少的字彙量。

（二）繪本圖像提供元素，激勵幼兒創意思考

作為幼兒閱讀的繪本同樣扮演著關鍵角色，繪本除了融入了各種形式和美術元素外，也提供幼兒從閱讀繪本圖像來解讀作者所要傳遞的訊息，並進而從自身的經驗詮釋圖像，覺察繪本與美感間的關係（谷瑞勉、王怡靜，2012）。

我記得有一次我老婆講《小種子》給他聽，C23突然發現之前，好久以前講得《好餓的毛毛蟲》裡有出現太陽的圖案，他就很瘋狂，好像在玩什麼，尋寶遊戲一樣，把書櫃上艾瑞·卡爾的書全部翻一遍，……結果還真的被他找到《畫一個星星給我》裡面也有，……之後共讀時我們除了講述故事



內容，我們也會花更多時間討論圖畫，他也好像更能理解那個，像跟文字間有點關聯。（訪V爸-210115）

C7今天在美勞區嘗試艾瑞·卡爾的作畫技法，看他先用蠟筆在紙上塗顏色製作成色紙，之後再用裁剪拼貼的方式，完成作品蝴蝶，老師以名家系列繪本共讀，同時透過影片介紹作者的創作風格，讓幼兒理解圖像所組成的情境，幼兒再透過藝術素材進行創作，激發想像力。（觀活-201231）

根據上述推論，陽光國小附設幼兒園藉由共讀活動的推行，讓幼兒圖像素養提升，透過美的經驗，刺激創造思考，對繪本上的圖片人物、場景、畫風更敏銳，與成人討論更熟絡，這與過往謝佳玲（2012）的研究結果極為相似。

（三）幼兒自主探索閱讀，延伸活動更顯積極

陽光國小附設幼兒園透過共讀活動的推行，激發了幼兒的閱讀興趣，幼兒開始進行廣泛的閱讀，在學習區探索時，利用不同的空間、素材、行為，營造不同的閱讀經驗，增加了幼兒主動探索的機會，也顛覆過去主要以成人主導幼兒聆聽的共讀模式。

我們有發現C4這陣子很喜歡艾瑞·卡爾爺爺的書，他都這樣叫，所以媽媽就幫他買很多本，……只要有空檔，像來學校前，假日我們還沒起床喔，他就會自己去拿來，我們要搭火車去北部玩他也說要帶，……好像是《10隻橡皮小鴨》那本吧。（訪Q爸-210111）

他這幾天回家後好喜歡自己做書，還要我加上作者某某某，……畫好後他唸劇情我加上文字，都蠻有連貫的，完成

後見到一個人就講一次。（訪S媽-210112）

由上述可知，陽光國小附設幼兒園藉由親子共讀活動的推行，除了擴大了閱讀活動的附加價值外，更能進一步讓幼兒學會運用高層次思考來詮釋理解文本內容。此結果也與幼兒早期閱讀經驗可為幼兒擴展思考能力（林怡伶、張鑑如，2016；陳奕蓉、陳惠茹，2017；Fleury et al., 2014）的研究相符。

（四）家長善用多元策略，閱讀技巧展現增能

工欲善其事，必先利其器，陽光國小附設幼兒園也提供多元閱讀策略，讓家長有機會學會使用適切多元的閱讀策略，如科技媒材、遊戲、戲劇、對話式問與答、鼓勵幼兒發揮想像力、推測能力等各種引導，並依此來與幼兒個人經驗串聯，達到閱讀的目的。

C8媽：只好暫時不讓小雷龍去上學，小雷龍好難過，偷偷的哭起來。為什麼小雷龍不能去上學呢？

C8：因為小雷龍太大了，會塞車，弄斷好幾座橋，所以一直收到罰單。

C8媽：嗯，那小雷龍不能再小朋友去上學了，小朋友都很喜歡小雷龍，你覺得怎麼辦？

C8：我會去安慰他。

（C8學習單-211228）

根據上述內容分析，陽光國小附設幼兒園的家長與幼兒親子共讀時會針對故事內容進行回溯，並以幼兒為故事主角，類推劇情，從學習單可以看出家長與幼兒對話內容的成長。不僅上述媽媽們感受到共讀技巧增能，B媽也覺得這一次幼兒園共讀活動的推行，讓家長們彼此



經驗交流，獲取教育資訊，建立支持的網絡，在親子共讀的路上有更多參考。

（五）親師溝通敞開心胸，攜手合作共創雙贏

另一方面，陽光國小附設幼兒園也借助共讀活動的推行，促使家長投入更多心力，新資源投入校園，增添幼兒多元經驗，親師達到開放的雙向溝通，營造有效的夥伴關係。

你們有讓家長進來說故事，參加活動，才是真的有在互動，……，不然我哪知道你們在幹嘛，就你們說什麼我們配合囉，我現在除了當賺錢機器人還可以當好爸爸餒。（訪V爸-210115）

互動增多了，家長與教師感受到是可以成為密切的合夥人，家長能投入的不僅是物資，平時也能協助教育工作，提供更多元的學習管道。

我很怕老師餒，老師找我就是要跟我說他又搗蛋了啦（哈哈）我一定要逃遠遠的啊……，而且他這麼皮，很怕得罪你們耶，……上次S媽叫我教他們綁竹子，他們玩得很開心，我也只能把我會的教他們呀，其他的我也不會……如果之後要我教他們種菜我也願意啊。（訪B媽-210108）

根據上述內容可以發現，陽光國小附設幼兒園共讀活動的實踐，除了讓教師與家長更具有情感的聯繫外，更重要的是當家長遇到問題時，學校也會提供諮詢管道，協助家長面對問題，彼此之間的溝通也更為順暢。

（六）親子之間密切連繫，凝聚共鳴關係昇華

以書本為媒介，成人透過陪伴，促使彼此心靈交流，分享閱讀的樂趣，且除了在家共讀，本研究以陽光國小附設幼兒園為推動主體，發現家長投入了更多時間，擁有更多元的方式及更有效的技巧，因此對於親子關係的提升頗有助益。

上次閱讀闖關隔幾天，我們家爸爸就學你們，現學現賣耶，……之後好幾天他都找爸爸唸故事，直接拋棄媽媽，……有盡到義務不錯啦。（訪S媽-210112）

C26：老師（停頓）我可以多借一本書回家嗎？（擔心表情）

我：今天本來就會借書呀，為什麼要多借？（有點疑惑）

C26：我媽媽假日有回來，她說可以陪我多看一本。〔媽媽軍人，回家時間短〕

我：當然好啊，那下禮拜一要跟我分享喔！（微笑）

C26：（點頭）（觀活-201203）

經由陽光國小附設幼兒園的履行，在有意安排下，讓許多家長知道共讀是值得大家投注心力的家庭活動，且形式是相當多元的，因此根據上述可以發現，許多家庭在這次共讀的體驗中，幼兒與家長共鳴增加，進而促進彼此的情感，這也和過去丘愛鈴與丘慶鈴（2007）的研究發現有所相仿。

（七）幼兒園閱讀風氣持續，有利型塑特色校園

陽光國小附設幼兒園在推動各項閱讀策略後，很多國小的家長也想加入志工媽媽團隊，這表示幼兒園的特色、推行理念大家看到了，成功打造具有自身特質的閱讀文化，閱讀與幼兒好像已經有密不可分的關係。



老師，昨天圖書館均媽問我能不能讓他加入志工團，而且她還說他兒子二年級也要來號召他們班家長成立故事志工團，到時候再跟我們討教。（訪B媽-210116）

我也想問老師，我們社區的家長也有問我，說想把小孩轉過來，因為現在讀的學校都沒有這樣的活動，我不敢馬上答覆他。（訪S媽-210112）。

根據上述資料可以發現，陽光國小附設幼兒園透過多元、深入、連貫的推行閱讀活動，除了讓閱讀風氣在園內生根外，觸角也延伸至國小，形成一股不小的親子共讀旋風。

（八）共讀思維有所跳脫，盤點資源精進品質

陽光國小附設幼兒園透過共讀活動的實行，跳脫循序固定的傳統型態，並學會去傾聽家長的想法與需求，在策略上也透過盤點幼兒園的資源，如人力、物力與社區資源，來修正更新幼兒園的親子共讀策略，也正因如此才能順利看出幼兒的成長、家長的轉變。

最近幼兒園的活動我真的很喜歡，好像整個活絡起來，尤其老師會傾聽我們家長的需求，例如老師會問我們在家裡有遇到什麼困難嗎？需要幫忙嗎？也會提供許多借書的資源給我們。（訪Q爸-210111）

曾經我們的模式就是老師會事先設計閱讀環境、設計閱讀學習單，老師身上背了一大堆功課，我沒有說這樣就是不好，因為這也有他的優點，但我們都知道現在課程慢慢在轉型，學校與家長、幼兒應該成為共同體，……我真的慶幸這一次我們有轉變，從真正的需求出發，其實不管什麼活動在推行

時一定會有盲點，……推行者就應該採納各方意見，澄清修正疑問，政策才能克服障礙，順利推行，且我們也試著盤點我們有的人力、物力與社區資源，為的就是讓我們親子共讀能繼續精進。（訪T1-210105）

（九）團隊執行積極請益，教師專業更具信心

陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀的歷程中，教師需不斷省思、改進、虛心求教，提升閱讀教學知能與素養，才能發展適切的閱讀策略與教學，從訪談資料可以看出，藉由共讀活動的推行，教師更加重視家長的需求、幼兒的想法，激發教師熱忱與動力，開發出新觀點。

我在這裡待這麼多年，一直覺得這裡的家長就是我們說什麼，他就做什麼，直到今年我其實看到了很多轉變，像是在推行當故事的靈魂人物志工團時，本來我很擔心家長進來會有很多意見分歧的時候，畢竟大家的認知一定會有不同，也有擔心過家長藉此機會監控老師，連最基本的信任都沒了，但誇出這一步後我才知道，其實收穫是這麼多。（訪T1-210105）

T2教師也表示，有許多教師進入職場多年，因此可能對教學麻木、倦怠、積極感、責任感較低而停止學習，侷限在曾推行的閱讀經驗中，但其實每個教室內的每位幼兒發展皆有所差異、社會文化也有所不同，教師需不斷學習，充實經驗，精進自身能力與教學品質，才能因應社會變遷，達到永續地推行。



三、幼兒園推動親子共讀的侷限

(一) 愛書活動書籍破損，維護之責仍需加強

陽光國小附設幼兒園在愛書旅行推動歷程中，雖然發現可激發幼兒閱讀動機，使幼兒閱讀參與率提升許多，但也有需要再修正之處，如有家長反映幼兒帶來學校的書籍有破損修補跡象。

昨天有家長用line跟我反應帶來的書有黏貼的痕跡，我就去實際檢查一遍，結果真的發現有好幾本書，書背的地方有點鬆脫，感覺是翻很多次，使用的痕跡，有些是有折痕，或角角的地方有翻閱的折痕。(訪T2-210105)

小朋友帶來時我都有檢查過一次……，有些本來就是在家裡就看過很多次了，翻到有點爛了，所以本來就有使用痕跡。(訪T3-210105)

我想家長反應的這件事，應該也不是小朋友刻意破壞的，因為書翻太多次，可能真的會有掉頁的問題……。(訪T1-210105)

根據上述資料可以發現，陽光國小附設幼兒園雖然在愛書旅行推動前皆有明確告知幼兒及家長需善盡保管愛護之責，但因每個家庭閱讀習慣不同、愛惜程度的差異，雖未真正破壞書籍，但也衍生了修繕問題。

(二) 閱讀志工流動略高，穩定培訓有待規劃

當陽光國小附設幼兒園故事的靈魂人物志工團運作一段日子後，也面臨了一個問題，例如，因為幼兒的流動率相當高，造成志工團成

員減少，也有剛招募進來的家長，因為幼兒大班即將升小學，而擔心無法繼續參與活動，而新轉入的幼兒，也因為活動已推行好一段時間，還在適應新環境，因此參與度較低。

當故事的靈魂人物志工團是家長自發的，不是都靠我們的主導，其他人配合，所以沒辦法規定成員的去留，C3就是因為爸爸的工作在市區，所以全家人要搬過去。（訪T2-210114）

老師拍謝啦（臺語）最近我公公住院，所以家裡需要人手幫忙，我可能要先退出志工團了。

研究者：沒關係啊，等你忙完，隨時可以再加入，只是最近我們想找老師教我們做種子偶，這樣你沒參加到好可惜喔。（訪S媽-201217）

根據上述資料可以發現，當故事的靈魂人物志工團因為成員流動率高，造成培訓課程較難安排，且家長若沒有持之以恆的參與，也難見培訓成效，這也與過往張玫芳（2018）的研究發現相似。

（三）家長參與提前預告，計畫編寫費時耗力

陽光國小附設幼兒園閱讀策略執行，例如，志工團進班說故事與例行性節慶活動，皆需要家長時間的配合，因此提前告知家長讓他們可以安排時間，做好事務規劃，是相當重要的。不過，這樣的方式也造成教師在編寫計畫時的相當耗時，教師需要花上大量時間心力，提前做好溝通規劃。

一個月前要先通知他們，讓他們可以先安排，可能有些人要請假啦，我試過很多次，如果你有提前告知，家長配合度都



蠻高的……，但我們就是變成規劃的時候，時間都會拉很長，事前工作也變比較多。（訪T2-210114）

線上繪本花園學習單發下去兩個禮拜，都還有人才交回來，有時候都不知道是該開心你有交回來，還是生氣你怎麼這麼晚帶回來。（訪T1-210105）

由上述可知，當陽光國小附設幼兒園只要做到提前告知，讓家長有充足的時間準備，都能順利將學習單收繳回來。不過，教師因班級經營、教學管理或急需看到成效，通常會設置繳交期限，家長若沒辦法在期限內繳回，就無法參與此活動，因此策略也皆需以長期策略為主，短期策略很難看出成效。

伍、結論、反省與建議

一、結論

（一）共讀運作策略多元，滾動修正力求精進

本研究旨在以個案研究法，探析陽光國小附設幼兒園推動親子共讀的情形，其運作歷程陽光國小附設幼兒園教學團隊，首先以愛書旅行、線上繪本花園推廣來引起幼兒閱讀動機，並提供資源較少的家庭彈性運用；其次，透過家長力量、發放志工調查表方式，組織當故事的靈魂人物志工團，引起幼兒閱讀興趣；最後，結合園內例行性節慶活動，讓家長了解親子共讀的重要性。

（二）策略執行略有效果，閱讀氛圍展現積極

本研究發現，陽光國小附設幼兒園在推動親子共讀上成效不差，首先，在幼兒方面增加了識字能力，並增加詞彙表達，以及圖像素養

提升，刺激創造思考；其次，在家長的收穫方面，則是增加共讀技巧，並學會善用多元策略與幼兒共讀，情感也更緊密連結；最後，對幼兒園的蛻變方面，園所也因為推動親子共讀，展現出不同以往的閱讀風氣，教師教學思維也明顯有了轉變，更加積極主動，而陽光國小附設幼兒園此模式的運作效果應是正面且值得肯定的。

（三）共讀侷限原因多重，內外落差仍需消弭

本研究發現，陽光國小附設幼兒園所推動的親子共讀仍有些許侷限，如資源共享難維護保管之責，且成員流動率高、難穩定培訓、家長需提前預告、計畫費時耗力等難題，這也顯示出陽光國小附設幼兒園後續在推行親子共讀仍需加強滾動修正的必要性。

二、親子共讀實施之反省

本研究發現，陽光國小附設幼兒園透過愛書旅行、線上繪本花園、故事志工團，以及例行性節慶活動等策略，提升班上親子共讀的成效不差，如幼兒增加了識字能力，並增加詞彙表達，更進一步提升圖像素養；對家長方面則是學會善用多元策略與幼兒共讀，促使親子情感更緊密連結；另外，在幼兒園的成長也頗豐，除了增進園所閱讀風氣外，教師的教學思維也明顯有新氣象，更強調對幼兒閱讀的培養，這也對教學品質更有所助益，這些發現也與過去幼兒園推動親子共讀的研究結果頗為類似（王佩倚、王秋鈴，2015；丘愛鈴、丘慶鈴，2007；沈歲鳳等，2013；謝佳玲，2012；簡碧瑱、涂妙如，2012）。

更重要的是，本研究發現當陽光國小附設幼兒園在閱讀活動持續推廣下，有很多家長意識到閱讀的重要性，並提供適合的閱讀環境，帶幼兒到圖書館借閱書籍或到書店採購合適文本，增加藏書量，也因為幼兒不管是在家還是在學校，接觸閱讀的機會增加，因此對閱讀的



興趣和以往相較提高很多（林怡伶、張鑑如，2016）。基於此，本研究凸顯出親子共讀的重要功能，不但於促進幼兒語言及認知發展的效果很顯著，且花費金額不高，在生活中的執行容易達成，同時更具有增進親子間親密關係的重要效用。

不過，本研究也發現陽光國小附設幼兒園在親子共讀的推行亦存在著不少的侷限，這包括在推動愛書旅行時，書籍有破損修補跡象、閱讀志工的流動率偏高，以及執行志工團進班說故事與例行性節慶活動時，將內容提前預告家長，家長的參與率較高，但這也造成教師們在計畫時的耗時費力等問題。這當然也可能顯示出在推動一項新計畫時宣導方面的不足，甚至是未能確立公訂的推行辦法（沈歲鳳等，2013），因此，在發生書籍破損時較無共同的方向去依循。又或者是本研究場域位屬於偏遠地區，其經濟弱勢或少數族群家庭居多，家長必需耗費更長的工作時間來維持基本的家庭生計，加上多從事勞務性高的工作，也讓家長減低了親職教育參與的能力、意願，或參與的品質（Lin & Chen, 2015; Liu et al., 2017），進而可能影響到對志工團與例行性節慶活動的參與，這也凸顯出當陽光國小附設幼兒園所推動的親子共讀，其實還是存有不少的努力空間，值得後續園內教師團隊持續精進。

三、建議

（一）對實務教學者的建議

以本研究的個案陽光國小附設幼兒園為例，我們可以發現透過幼兒園來肩負推動親子共讀的角色，除了讓教師的教學思維能有所革新外，對於幼兒閱讀培養與教學的品質也有明顯幫助，這也多少反映了幼兒園教保服務人員參與社群教學專業協作，對提升親子閱讀教學的專業素養有其重要性。因此，建議未來教學者可組織同儕專業對話分

享的機制，如成立閱讀教學社群、舉辦期末閱讀策略教學分享或是透過行動研究來擬訂閱讀計畫等，多管齊下，教師即可藉由省思、同儕之教學建議，從確實落實閱讀教學，扎穩且提升幼兒的閱讀能力。

（二）對未來研究的建議

本研究是以一所幼兒園為推動者，推行策略多以全園為考量，因此無法適性化個別協助，建議未來研究者可選取班上幼兒家庭為個案研究對象，隨需要調整方案計畫，歸納適合不同家庭的共讀策略，給予不同型態家庭參考與支援。另外，本研究場域位於花蓮縣，是一所國小附設幼兒園，研究的主要目的是針對陽光國小附設幼兒園所進行親子共讀之實踐、成效與相關侷限做探討，建議未來研究者可選取位屬於城市幼兒園進行個案研究，並與偏鄉幼兒園做比較分析，相信應有助於提供不同區域之幼兒園在規劃親子共讀上之參考。最後，本研究也發現家長參與為影響親子共讀成效的重要因素，不過本研究只採用個案研究做初步探討，未來仍可透過不同方法論途徑的驗證，完整了解家長參與對於親子共讀的實踐內涵，拓展應用價值。



參考文獻

- 王佩筠、王秋鈴（2015）。學習對話式閱讀對提升家長親子共讀技巧之成效。
特殊教育學報，42，1-26。
- 【Wang, P.-S., & Wang, C.-L. (2015). The effectiveness of parents learning dialogic reading to prompt shared-book reading skills. *Journal of Education & Psychology*, 42, 1-26.】
- 丘愛鈴、丘慶鈴（2007）。義工家長參與繪本共讀教學成效之行動研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，23，127-147。
- 【Chiu, A.-L., & Chiu, C.-L. (2007). An action research on an instructional design of parental participation in picture books shared-reading project. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences*, 23, 127-147.】
- 丘嘉慧（2021）。學前家庭讀寫活動與學習資源對四年級兒童閱讀表現的影響。教育心理學報，52（3），685-706。
- 【Chiu, C.-H. (2021). The influence of early home literacy activities and home resources for learning on fourth grade students' reading performance. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(3), 685-706.】
- 朱俏嫣、謝沅芮、邱華慧（2019）。使用對話式閱讀對家長親子共讀技巧和感受的影響。幼兒教育年刊，30，25-46。
- 【Chu, H.-Y., Hsieh, Y.-H., & Chiou, H.-H. (2019). The impact of dialogic reading on parents' skills and feelings in shared-book reading. *Journal of Early Childhood Education*, 30, 25-46.】
- 沈歲鳳、宋亭葦、劉宛真、李璧岑（2013）。親子共讀推行現況——以北部地區四所公立附幼為例。兒童照顧與教育，3，73-80。
- 【Shen, S.-F., Song, T.-W., Liu, W.-H., & Li, B.-C. (2013). Parent-child reading status preschool attached to four public schools in the northern. *Child Care and Education*, 3, 73-80.】

谷瑞勉、王怡靜（2012）。耶～我喜歡閱讀！——幼兒園實施分享閱讀教學之研究。《幼兒教保研究》，9，45-60。

【Ku, J.-M., & Wang, Y.-C. (2012). Yeah! I like reading! - Research of shared reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 9, 45-60.】

周育如、黃迺毓（2010）。親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力之關係檢視。《教育科學研究期刊》，55（2），33-60。

【Chou, Y.-J., & Huang, N.-Y. (2010). The relationship between discourse about emotions during joint book reading and young children's understanding of emotions. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(2), 33-60.】

林佳慧、劉惠美、張鑑如（2019）。家庭脈絡下的親子共讀與幼兒發展關係——臺灣幼兒發展調查資料庫的應用與分析。《教育心理學報》，51（1），135-159。

【Lin, C.-H., Liu, H.-M., & Chang, J.-C. (2019). Effects of shared book reading practices on child development in the context of Taiwanese families: Applying data from kids in Taiwan study. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(1), 135-159.】

林怡伶、張鑑如（2016）。學步兒氣質、家庭閱讀環境與閱讀興趣之關係初探。《人類發展與家庭學報》，17，67-90。

【Lin, Y.-L., & Chang, J.-C. (2016). Temperament, home literacy, and reading interests in toddlers: A preliminary study. *Journal of Human Development and Family Studies*, 17, 67-90.】

張玫芳（2018）。學齡前親子共讀——愛的傳承。《臺灣教育評論月刊》，7（4），100-103。

【Chang, M.-F. (2018). Preschool parent-child reading together: The inheritance of love. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(4), 100-103.】

張凱程（2021）。幼兒認知發展階層化現象的影響機制：遊戲、閱讀與課室專注力的作用。《教育與多元文化研究》，23，110-155。



- 【Chang, K.-C. (2021). The influential mechanism on education stratification of young children's cognition development: The roles of playing, reading, and class concentration. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 23, 110-155.】
- 張鑑如、劉惠美（2011）。親子共讀的研究文獻回顧與展望。教育心理學報，43，315-336。
- 【Chang, J.-C., & Liu, H.-M. (2011). Literature review of research on parent-child joint book reading in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 43, 315-336.】
- 教育部（2010）。全國兒童閱讀運動實施計畫。http://ireading.kh.edu.tw/plan/upload/教育部悅讀101計畫.pdf
- 【Ministry of education. (2010). *National children's reading campaign implementation plan drawing*. http://ireading.kh.edu.tw/plan/upload/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%82%85%E8%AE%80101%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf】
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf
- 【Ministry of education. (2017). *ECEC curriculum framework* (Taiwan, R.O.C.). https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf】
- 陳明蕾（2019）。臺灣十年來教師閱讀教學與學生閱讀表現關係之探討：來自 PIRLS 2006、2011與2016的證據。教育心理學報，51（1），51-82。
- 【Chen, M.-G. (2019). The relationship between teacher reading instruction and students' reading performance in the past ten years of Taiwan: Evidence from PIRLS 2006, 2011 and 2016. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(1), 51-82.】
- 陳奕蓉、陳惠茹（2017）。運用對話式共讀提升幼兒注意力之成效探討。職能治療學會雜誌，35（2），169-188。

- 【Chen, I.-J., & Chen, H.-J. (2017). Enhancing preschoolers' attention ability: Effects of a dialogic reading intervention. *Journal of Taiwan Occupational Therapy Association*, 35(2), 169-188.】
- 陳惠茹、張鑑如（2011）。共讀童書文字指引策略對幼兒認字之影響。《教育心理學報》，45（2），157-173。
- 【Chen, H.-J., & Chang, J.-C. (2011). Print referencing strategies in shared book reading: Effects on preschoolers' word recognition. *Bulletin of Educational Psychology*, 45(2), 157-173.】
- 陳新豐（2014）。屏東縣國小學童之閱讀環境及閱讀行為對閱讀理解能力之影響。《慈濟大學教育研究學刊》，11，145-174。
- 【Chen, S.-F. (2014). Effects of reading environments and reading behaviors on reading comprehension among elementary school students in Pingtung County. *Tzu-Chi University Journal of the Educational Research*, 11, 145-174.】
- 葉重新（2004）。《教育研究法（第三版）》。心理。
- 【Ye, C.-S. (2004). *Educational research law* (3rd ed.). Psychology.】
- 霍秉坤、胡婧菁（2012）。課程研究範式：量性研究和質性研究之整合。《教育學報》，40（1-2），1-14。
- 【Fok, P.-W., & Hu, J.-J. (2012). Paradigms of curriculum research: Integrating quantitative and qualitative research. *Education Journal*, 40(1-2), 1-14.】
- 謝佳玲（2012）。我們來扮演之親子共讀。《文化生活》，67，12-15。
- 【Hsieh, C.-L. (2012). Let's play the parent-child reading together. *Cultural Life*, 67, 12-15.】
- 簡淑真（2010）。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。《臺東大學教育學報》，21（1），93-123。
- 【Chien, S.-J. (2010). The effects of 3 early reading programs on social-economically disadvantaged kindergartners. *NTTU Educational Research Journal*, 21(1), 93-123.】
- 簡碧瑱、涂妙如（2012）。參與親子共讀課程家長的閱讀信念、共讀行為及幼



兒語言能力之初探。人類發展與家庭學報，14，125-153。

- 【Chien, P.-C., & Tu, M.-J. (2012). The change of parental reading belief, parent-child reading behavior and children's language competence through the parent-child shared reading program. *Journal of Human Development and Family Studies, 14*, 125-153.】
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Mathew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(3), 853-864.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334-1346.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching & Therapy, 30*(3), 273-288.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology, 33*(1), 11-46.
- Goble, P., Sandilos, L. E., & Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start. *Journal of School Psychology, 73*, 101-113.
- Hayes, N., & Berthelsen, D. C. (2020). Longitudinal profiles of shared book reading in early childhood and children's academic achievement in year 3 of school. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 31-49.
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. C. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent-child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 179-190.

- Lin, C.-Y., & Chen, C.-H. (2015). Early childhood family learning environment's influence on adolescent learning achievement in Taiwan. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(2), 20-29.
- Liu, Y.-C., Lin, C.-Y., Chen, H.-H., & Huang, H. (2017). The effects of cram schooling on the ethnic learning achievement gap: Evidence from elementary school students in Taiwan. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16*(1), 84-102.
- Morwane, R. E., Dada, S., & Bornman, J. (2019). Shared storybook reading interactions between children with complex communication needs and their caregivers. *South African Journal of Education, 39*, 1-12.
- Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 581-603.
- Nelson, L. H., Stoddard, S. M., Fryer, S. L., & Munoz, K. (2019). Increasing engagement of children who are DHH during parent-child storybook reading. *Communication Disorders Quarterly, 41*(1), 12-21.
- Niklas, F., Tayler, C., & Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research, 71*, 75-85.
- Torgerson, C., Brooks, G., Gascoine, L., & Higgins, S. (2019). Phonics: Reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic "tertiary" review. *Research Papers in Education, 34*(2), 208-238.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 45-58.
- Weisleder, A., Cates, C. B., Harding, J. F., Johnson, S. B., Canfield, C. F., Seery, A. M., Raak, C. D., Alonso, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2019).



Links between shared reading and play, parent psychosocial functioning, and child behavior: Evidence from a randomized controlled trial. *The Journal of Pediatrics*, 213, 187-195.

Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

《教育與多元文化研究》 徵稿辦法

106.11.10 106學年度第1學期編輯委員會議通過

107.04.12 106學年度第2學期編輯委員會議通過

110.10.12 109學年度第1學期編輯委員會議通過

壹、期刊宗旨

臺灣已正式邁入民主、多元、開放的新時代。教育的理論與實務也須呼應這個社會趨勢，與時並進。為促進教育學術交流，提供「教育」與「多元文化」研究之發表園地，特發行《教育與多元文化研究期刊》（以下簡稱本期刊），建構一個教育與多元文化專業社群的對話平台。

貳、投稿內容

稿件內容須符合本期刊宗旨，並涵蓋以下範圍：

- 一、教育與多元文化研究之理論與實務
- 二、教育與多元文化研究之趨勢與議題
- 三、多元文化相關議題

參、徵稿原則

- 一、本期刊優先徵求原創性論文，請勿一稿二投。稿件如係科技部或其他機關委託之研究成果，應屬無著作權爭議或事先取得委託單位之同意，始受理審稿。學術研討會論文若僅有摘要彙編出刊，或含正文且彙訂成冊，但只供開會使用，會後並未出刊發行者，亦可受理審稿。



- 二、本期刊採隨到隨審制。經審查通過之論文，其刊載卷期以審查通過時間為原則；惟本刊編輯必要時得視當期主題調整之。
- 三、來稿中、英文不拘，但不論中英文稿件均須包括中文標題、中文摘要與關鍵詞、正文、英文標題、英文摘要與關鍵詞、參考文獻，且中文參考文獻均須附上英文翻譯，必要時另增註解、圖表與附錄。惟投稿中文稿件者，中文標題、中文摘要與關鍵詞置於全文之最先；其英文標題、英文摘要與關鍵詞置於中文摘要之後。投稿英文稿件者，英文標題、英文摘要與關鍵詞置於全文之最先；其中文標題、中文摘要與關鍵詞置於英文摘要之後。
此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料，本期刊編輯小組將逕予刪除，刊登時則恢復之。
- 四、中文稿件字數以20,000字以內為原則；英文稿件字數以10,000字以內為原則（以上兩者字數之計算均包含圖表、參考文獻、附錄等）。中文摘要以500字、英文摘要以300字為限，並依APA（第七版）格式撰寫。
- 五、投稿時，請逕至以下網址（<http://jrs.edubook.com.tw/JEMR/>）註冊登入，並使用線上投稿系統。此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料（引用自己的資料，不在此限）；或稿件字數、內容不符合本期刊要求者，本期刊編輯小組將逕予「形式審查不通過」退稿。
- 六、通過審查之文章作者須簽署「國立東華大學〈教育與多元文化研究期刊〉稿件著作權授權書」，並於出刊前將授權書寄至本刊編輯部（e-mail: jrs.edubook@gmail.com）。如經審核通過，

授權全文上網並進行數位化、重製等增值流程後收錄於資料庫，以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方式，提供用戶進行檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等。

- 七、來稿請使用Microsoft Word 97以上之繁體中文文書軟體處理，並以單行間距之12號新細明體或Times New Roman字體橫向列印於A4規格紙張，稿件上下各留2.54公分空白；左右兩側各留3.17公分空白。
- 八、刊登之論文著作財產權歸國立東華大學所有，文責由作者自負。刊登後不另致稿酬，惟本期刊將寄送當期期刊3本予主要作者（寄送份數以論文篇數為計算單位）。
- 九、請以線上投稿系統進行投稿與修正。若審查通過後，依審查意見修改後之定稿則務必分別於中、英文標題下補寫中、英文作者姓名及服務單位，並將電子檔（word檔）寄回編輯小組。
- 十、經審查錄取之稿件，由主要作者擔任排版後的校對工作；除校對外，亦可做小幅度的修訂。
- 十一、本期刊自2018年01月01日起，凡文章經審查程序而被接受刊登之作者依研究專長均需無償審查文章一篇，本刊會發予感謝狀乙幀。

肆、審查原則

本期刊採雙向匿名審查制度，每篇稿件由本期刊編輯部進行初審通過後，由總編輯或領域編輯推薦相關領域學者至少二人審查之。

伍、收費方式

本期刊將從第26期開始，不再收取審查費與刊登費用。

訂 戶 須 知

為維護您的權益，請詳閱

1. 訂閱手續查詢、確認：

傳真訂閱者，請於當日與客戶服務人員確認。

2. 補書辦法：

- a. 本刊於每年5、11月出刊，您若在隔月中仍未收到期刊，請在服務時間內電洽，本社將在查明原因後立刻為您補寄。
- b. 若補書超過1期，恕不補寄。
- c. 若信箱投遞不易，建議您改用掛號郵寄。
- d. 若因本社之疏忽，造成期刊破損或裝訂錯誤，請即寄回退換，本社將立刻為您換上新期刊。

3. 更改地址：

請將封套上原地址剪下，並註明新地址傳真。
(電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改)

■ 出版品訂購辦法

1. 信用卡傳真訂購：

請填妥本期信用卡訂閱單資料後，傳真至 24 小時傳真專線 (02) 2388-0877

2. ATM銀行轉帳訂購：

請將款項匯至以下帳戶，並請於存根聯註明：

1. 書號；2. 書名；3. 購買數量；4. 購書金額明細；5. 購買人聯繫電話
並請將存根聯傳真或以 Line 傳送給我們 (Line ID：23880877)

銀行：國泰世華商業銀行 館前分行

帳號：001-03-098375-7

戶名：高等教育文化事業有限公司

3. 網路訂購：高點網路書店：<http://publish.get.com.tw/> 或

元照網路書店：<http://www.angle.com.tw/magazine/magazine.asp>

4. 電話訂購：(02) 2388-5899 有專人為您服務

◎諮詢專線：(02) 2388-5899轉185

◎24H傳真專線：(02) 2388-0877

◎服務時間：週一至週五：AM9:00~PM6:00

◎E-mail：edubook@mail.edubook.com.tw



【教育與多元文化研究】

高等教育文化事業有限公司 / 信用卡專用訂閱單

■ 國內訂閱價格	單冊	個人訂戶	機關團體	(含郵資處理費)
	220元	440元	880元	

■ 訂閱人資料

我要自____年____月(或第____期)起訂閱

新訂戶 訂閱年數：一年 二年

■ 訂購人基本資料 (為維護您的權益，請詳細填寫以下資料)

姓名(機關名稱)：_____

職業：教師 (國小 國中 高中職 大專) 任教學校：_____ 教授科目：_____

在校學生 - 學校：_____ 科系 _____

社會人士 - 行業別：_____

電話：(H) _____ (O) _____

(fax) _____

行動電話：_____ e-mail：_____

寄書地址： _____

■ 雜誌郵寄方式：平信(免郵資) 掛號(每年加收費用請來電或加入Line洽客服人員)

■ 開立發票：二聯式 三聯式 (統一編號：_____)

發票抬頭：_____

■ 信用卡訂閱憑證

信用卡發卡銀行：_____ 卡別：VISA MASTER JCB

有效期限：(西元)____年____月

信用卡卡號：____-____-____-____-____ (需填寫卡片背面後3碼，共計19碼)

訂閱日期：____年____月____日

訂閱總金額：新台幣____萬____仟____佰____拾____元整 (請以中文大寫)

持卡人簽名：_____ (需與信用卡簽名同)

《備註》持卡人聲明已受前項告知，並同意依照信用卡使用約定，一經訂購或使用物品，均應按照所示之全部金額，付款予發卡銀行。授權號碼_____ (由本社填寫)

■ 填妥本單後，可傳真至02-2388-0877或以LINE傳送訂購，LINE ID：23880877

【100台北市館前路26號6樓】 (請勿重複傳真，以免產生重複扣款情形)



教育與多元文化研究 November 2022 No.26

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- **Agency, Competencies Integration, and Curriculum Transformation – Research on Inquiry-Based Learning Methods in Social Studies**
Chun-Ping Wang
- **Semiotic Perspective on Indigenous Schools' Curriculum Concepts: A Case Study**
Fei-Shuang Lin
- **Characteristics and Practices of Highly Responsible Leadership: A Case Study of an Elementary School Principal**
Hsin-Chieh Wu
- **Practical Strategy, Effectiveness and Limitations of a Preschool Promoting Parent-Child Shared Reading**
Chia-Chi Lee, Kai-Cheng Zhang and Hui-Hua Chen



National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education



定價：220元

GPN:2009803125