

教育與多元文化研究

Journal of Educational and
Multicultural Research

2023 / 11

第28期

研究論文

- 教友誼，也教性別平等：
一個行動研究帶來的教學啟示
/ 林瑋羚、游美惠
- 提升學生性別意識之課程實踐研究：
以臺灣的大學課堂為場域（英文稿）
/ 陳炫任
- 東南亞華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗與
生涯發展之探究
/ 張德勝、王采薇、陳上迪
- 幼兒園教保活動課程大綱實施難題與改善策略之探究：
以蒙特梭利課程取向幼兒園為例
/ 張素貞



國立東華大學花師教育學院 主編

本刊獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助



第 28 期

創刊年月：2009 年 12 月

出版年月：2023 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 宜蘭大學通識教育中心教授

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：甘閱文、朱庭蕨

刊期頻率：半年刊（每年05月、11月出刊）

經銷編印：高等教育文化事業股份有限公司

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：高等教育文化事業股份有限公司

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. 28

November, 2023

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 : <https://education.ndhu.edu.tw/p/404-1017-197391.php?Lang=zh-tw>

Tel : 03-890-3804

Fax : 03-890-0173

Publisher : Wen-Fu Pan, 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, Center of General Education, National Ilan 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 : Hong-Wen Ken, Ting-Wei Chu

Publication Year/Month : November, 2023

Next Publication Year/Month : May, 2024

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

教友誼，也教性別平等：一個行動研究帶來的教學啟示 林瑋羚、游美惠	1
提升學生性別意識之課程實踐研究：以臺灣的大學課堂為場域 (英文稿) 陳炫任	37
東南亞華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗與生涯發展之探究 張德勝、王采薇、陳上迪	67
幼兒園教保活動課程大綱實施難題與改善策略之探究： 以蒙特梭利課程取向幼兒園為例 張素貞	121

貳貳、本刊訊息

《教育與多元文化研究》徵稿辦法	169
-----------------------	-----

Contents

Teaching Friendship and Gender Equality: Implications from Action Research	<i>Wei-Ling Lin, Mei-Hui You</i> 1
Designing Curricula to Raise Gender Consciousness in Taiwanese College Students	<i>Hsuan-Jen Chen</i> 37
Motivation to Study in Taiwan, Learning Experiences, and Career Development of Southeast Asian Chinese International Undergraduates	<i>Te-Sheng Chang, Tsai-Wei Wang, Shang-Ti Chen</i> 67
Investigating Strategies for Implementing the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework in a Montessori Preschool	<i>Su-Chen Chang</i> ... 121

主編的話

依據編委會諸委員的高度共識決，本期共有四篇高品質論文率先入圍。前二篇採用行動研究探討性別平等與性別意識議題，後二篇分別以敘事與個案研究方法來研究國際教育與幼兒教育。

第一篇論文旨在探討性別平等教育議題融入國中綜合活動領域之友誼主題教學的相關經驗，作者林瑋羚老師與游美惠教授透過在南臺灣某國中兩個二年級的班級進行教學活動，分析性別特質與友誼、異性友誼中的互動等主題。作者據以提出二個主要研究結果，首先，友誼是國中生非常重視的人際關係，情感教育不能缺少這個環節，然具有陰柔特質的男同學經常被排擠或污名化，透過性別光譜主題教學活動，學生對於性別得有新的理解，能破除性別刻板印象開展友誼。其次，國中生異性友誼之開展仍無法跳脫異性戀中心的思維，欲突破性別藩籬而自在交友似仍有其困難，藉由課程之探討、澄清，可以讓學生思索友誼的價值，逐步突破交友的性別框架。

第二篇以英文撰寫的行動研究論文中，陳炫任副教授以臺灣的大學課堂為場域，進行提升學生性別意識的課程實踐探索。作者透過不同的教學活動，如影片分析及小組討論，鼓勵學生由日常生活經驗中，反思性別議題。其中，特地採用了大量女性觀點的素材以彌補學校課程中女性代表的不足，然少部分學生對此舉則甚為反彈。此外，研究資料亦取自學生的反思報告及描述女性長輩成長歷程的傳記式文章。研究主要結果顯示，大部分學生已能夠認知到女性受到不公平對待的情況。

第三篇的敘事研究旨在探討東南亞華裔國際生，來臺就讀動機、在臺學習經驗與生涯發展之轉化。作者張德勝教授、王采薇副教授與陳上迪助理教授針對四位研究參與者進行深度訪談，發現四位國際學生來臺就讀動機，有來自原鄉的推力以及就讀學校提供之獎學金的拉

力。而在學習經驗上，研究參與者都會面臨到語言隔閡和文化障礙的問題，且會影響學習和生活適應。另外，在生涯發展上，隨著個人在學習過程中經歷的社會互動有所不同，四位研究參與者順勢發展出不一樣的成長軌跡。作者總結認為，四位國際生不同型態的生涯發展，都和其個人成長的社會背景、家庭環境、來臺動機、語言隔閡、文化差異與學習成就有關。

第四篇作者張素貞助理教授以個案研究方法蒐集實徵訪談、觀察、會議與省思札記等資料，探討蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的現況與難題，並分析其改善策略。研究發現蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱，一方面，教保服務人員認為實施課程大綱讓自身擴大對於課程的定義、可再建構出具時代意義的蒙特梭利教育觀點、能提供蒙特梭利幼兒學習表現的具體語言以及產生幼兒問題解決能力引導方式的再建構；另一方面，卻也產生蒙特梭利課程主題化，喪失主體性以及缺乏學習意義的質疑。最後，實踐課程大綱得以正確理解課程大綱連結例行性活動與日常生活教育，強化兩者立論的對話、汲取認知領域問題解決能力的內涵，發展探究式教學活動以及探見蒙特梭利幼兒學習表現，從而看見蒙特梭利幼兒的基本功。

「教育」與「多元文化」向為本刊之雙軌精神主軸，本期前三篇論文著實映襯出多元文化的重要議題，最後一篇自是緊密符應教育的核心研究意旨。本刊日後仍將致力於二主軸間的平衡呈現，期許與讀者分享更優質的「教育」與「多元文化」雙重饗宴。

總編輯

陳成宏 謹誌

2023年11月

教友誼，也教性別平等： 一個行動研究帶來的教學啟示

林瑋羚*、游美惠**



摘 要

本研究探討性別平等教育議題融入國中綜合活動領域之友誼主題教學的相關經驗及其帶來的啟示。透過在南臺灣某國中兩個八年級的班級進行教學活動，探討性別特質與友誼、異性友誼中的互動等主題，結果發現：友誼是國中生非常重視的人際關係，情感教育不能缺少此環節，然而，在交友的過程中，具有陰柔特質的男學生經常被排擠或汙名化，透過性別光譜主題教學活動，學生對於性別有新的理解，能破除性別刻板印象開展友誼。其次，對國中生而言，異性友誼之開展仍無法跳脫異性戀中心的思維，突破性別藩籬而自在交朋友似乎有其困難，藉由課程之探討、澄清，可讓學生思索友誼的價值，逐步突破交友的性別框架。本研究最後提出結論與建議：一、教學行動研究可以改善教學現場的問題，尤其是回應學生的日常生活經驗之相關議題（如破除性別二元對立的迷思、友誼與同儕互動關係等），值得多加發展；二、性別光譜的教學有其重要性，可啟發學生使其具有

* 林瑋羚：臺中市鹿寮國民中學／專任輔導教師

** 游美惠（通訊作者）：國立高雄師範大學性別教育研究所教授

電子郵件：meiyou@mail.nknu.edu.tw

收件日期：2023.01.30；修改日期：2023.06.10；接受日期：2023.10.06

更開放的性別觀念；三、未來研究建議將友誼教學扣連至十二年國教課程綱要之素養導向教學實踐，讓學生具備性別知識又能具有尊重的態度與交友的技能；四、針對國中學生重視的友誼關係，建議加強教師之性別平等情感教育專業知能。研究者希望能促成更多性別平等教育議題融入領域教學的情感教育行動研究付諸實踐。

關鍵字：友誼、行動研究、性別平等教育、綜合活動領域

Teaching Friendship and Gender Equality: Implications from Action Research

Wei-Ling Lin* Mei-Hui You**

Abstract

The article provides some discussion on the issues related to the development of a curriculum focusing on friendship and gender. The action research was conducted in two eighth-grade classes in a junior high school in southern Taiwan. The curriculum integrates issues such as gender binariness, gender expression and gender diversity. Data were collected from teaching materials, classroom observations, students' feedback, and interviews with teachers and students, respectively. The findings of this research are as follows. First, male students with effeminate traits are relatively unpopular among their peers. Through exposure to the gender diversity curriculum, students gained a new understanding of gender expression. Second, boy/girl friendships are still troublesome for junior high school students, and often characterized by confusion and difficulty in distinguishing between heterosexual romantic relationships and friendship. However, through the novel curriculum, students were able to adopt different perspectives on friendship, focusing less on gender-stereotyped binariness and more on values and the intrinsic benefits of friendship. Furthermore, in order to address students' misunderstandings surrounding homosexuality, teachers must deal with issues related to homosexuality when teaching. In conclusion,

* Wei-Ling Lin: School Counseling Teacher, Luliao Taichung City Junior High School

** Mei-Hui You (Corresponding Author): Professor, Graduate Institute of Gender Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: meiyou@mail.nknu.edu.tw

Manuscript received: 2023.01.30; Revised: 2023.06.10; Accepted: 2023.10.06



the authors emphasize that the value of this action research lies in helping teachers solve the problems they face in this regard, and in helping students to debunk the gender binary myth to develop their peer relations. The results suggest a gender diversity curriculum is important and the concept of the gender spectrum is crucial for students to learn. Due to the implementation of 12-year National Basic Curriculum, the authors also suggest teaching about friendship can be associated with competence-based gender equity education. Last but not least, enhancing teacher professionalism in regard to gender equity education about friendship is required, since peer relations are critical concerns for junior high school students. This research can provide educators with insights into teaching about issues related to gender and friendship.

Keywords: friendship, action research, gender equity education, integrative activities learning area

壹、前言

國中綜合活動領域將人際關係單元列入課程，而觀察國中校園現場可發現：有不少學生對於無法與異性發展友誼關係感到困擾，異性戀中心的預設影響到學生的人際關係，關係好一點的異性友誼常會被牽扯到愛情，而男學生也有無法自在地對朋友表露心事的困擾，男學生談心的需求受到忽略，甚至有人會嘲笑男學生訴說心事的行為，所以當男學生寫下「為什麼要找到知心朋友談心如此困難？」的煩惱時，這正反映出性別框架深深影響著個人，學生的經驗該如何在學校相關的課程中被認真看待與處理？到學校上課是國中學生的日常，他們待在學校的時間遠超過在家，朋友間的互動是國中生的生活重心，故在學校的正式課程中進行友誼主題的教學實屬必要，發展貼近學生主體經驗之友誼主題課程更是當務之急。

在國中綜合領域輔導活動教科書內容中，「友誼人際關係」單元是課程的重點之一，而性別平等教育相關議題也會安排在課程內容之中，但將性別平等觀點融入友誼教學，則待教師努力自行設計發展課程。另一方面，在國中的教育現場若是仔細觀察，實際上個別男、女學生的日常互動，並沒有涇渭分明的性別隔閡，只是問題在於當學生開展異性友誼時，時常被同儕畫上談戀愛的等號，學生會覺得頗困擾。早期的經驗研究指出，學生處於小班制和男女混合編班的情境下，男生和女生成為好朋友的現象並不普遍（曾麗燕，1996）。張碧蓉（2008）的研究亦指出，國中生的班級同儕互動男女生的性別區隔現象仍然存在，這些文獻所指出的現象是否已隨著性別平等教育之積極推展而有所變化？這是值得深入探究的。從打破性別二分觀點出發，鬆動異性戀中心的預設，討論國中學生間的友誼開展問題，研究者認為進行相關主題課程有其必要性。



考量教科書內容之侷限性及在教學現場的觀察心得與產生的相關疑惑，基於此一問題意識，本研究之目的設定為欲透過性別平等教育議題融入綜合領域輔導活動科之教學實際行動以回應學生需求。希望透過進行友誼的主題教學，讓學生了解性別二分以及社會文化建構如何影響自己的同儕關係，更重要的是使學生覺察、破除性別刻板印象的框架進行交友互動，希望可以破除性別刻板印象，讓學生認識到性別表達非絕對的二分，並認識到異性友誼不等於是為異性戀做準備的僵化思考。

考量到過往關於友誼主題的教學，研究成果仍算稀少，且多聚焦於年幼兒童的學習（Bergen, 1993; DeGeorge, 1998），從性別觀點切入的中學教學實踐較為罕見，關於在國中校園之同儕關係互動，透過教學行動進行與介入來促成性別平等有其必要性，希望本研究之探討可彌補這方面的研究缺口。

承上所述，友誼的發展和互動具有社會文化意涵，也涉及性別規範和性別關係，父權體制社會下建構的性別二分如何影響友誼關係之建立，值得深入探討。誠如Ryle（2011）和Walker（1994）所指出：性別不是內在於個人的特質，而是在日常生活的互動中做出來的，雖然具支配性的性別意識形態會形塑人們的認知，但在日常生活朋友之間的交往卻不必然順服著兩性常規，真實的社會互動與關係維繫可能可以超越或改變性別二分的框架。因此，研究者認為若能透過行動研究，縮短學術理論與實務現場的差距，藉由學校正式課程中的教學活動，營造接納多元性別特質的教育環境與人際互動氛圍，應該是一項很有意義的行動。再者，依據《性別平等教育法施行細則》第十三條規定，在國中階段之正式課程實施情感教育有其正當性，故本研究希望呈現一個行動研究的經驗與研究成果，延伸探討相關教學議題，提供教師在友誼相關教學實踐的參考。

貳、文獻探討

友誼是一種基於互惠、信任和情感的人際關係，朋友代表著寶貴的社會和情感資本，既提供了一個網絡，又提供了各種資源，包含情感支持、信息、信任、經濟的支持和影響力。即使學者們對於友誼的界定不盡相同，但仍可找到共同的想法，而這些看法多少都受到Aristotle的影響，特別是他所提出的三種友誼形式，一是真誠的友誼；二是建立在共同有益基礎上的友誼；三是建立在歡樂愉快基礎上的友誼（Frazer, 2017; Helm, 2005）。Rawlins（2017）曾指出友誼具有以下五項特色：一、志願的，友誼和親屬血緣關係不同，是自我選擇且不受法律要求規範；二、個人的，友誼沒有角色或會員的要求；三、均等的，友誼沒有上下位階關係；四、相互的，友誼是共同投入的關係；五、情感的，友誼是親近關係且希望對方好的。而除了對朋友的關心，另一方面個人也會因朋友而形塑出「我是誰」的自我認同。故具有親近及相互協助的友誼關係，在人的一生中扮演重要角色，而對於青少年而言，更是日常生活和人際關係的重心。

Rubin（1985, p. 7）的研究發現，對於「什麼是朋友」這個問題的回應，所有受試者的回答不外是：「信賴、誠實、尊重、責任、安全感、支持、忠誠、永恆、相互、了解與接納等」。但Ryle（2011）指出：一般人會認為友誼純粹是和個人偏好與人格特質有關，而忽略了社會結構（如階級背景、種族和族群與性別認同等因素）也會對友誼產生作用或構成限制；在美國，由於沒有特別和友誼存在的儀式，所以人們不太看重友誼及其所產生的影響；但若是以跨文化的角度來檢視，可以發現在不同的社會裡，友誼的定位和價值不盡相同。

由於本研究討論的行動研究是針對國中階段之青少年所發展之性別教育行動研究，故以下先回顧性別與友誼相關文獻，其次，整理評



析青少年友誼相關的性別研究。

一、性別與友誼

關於性別和友誼之探討，Ryle（2011）曾整理相關文獻指出，其實男女對於友誼之認識與界定，相同之處比差異性多，友誼若牽涉到情感與社交，「與朋友相處」通常是自願且愉悅的經驗；雖然對於友誼的定義沒有明顯的性別差異，但不能否認的是，友誼的互動關係與樣貌仍然會受到社會文化與性別角色期待的影響。過往文獻指出，女性的友誼關係較常透過面對面（face-to-face）的互動來維持，但男性則較以並肩（作戰）（side-by-side）的模式一起從事某種活動來維繫友誼（Nardi, 1992）。根據Galliano（2003）的研究，男女性對於友誼的價值均一致認為信賴和真誠是很可貴的，而對理想的友誼描述亦皆聚焦在溝通、親密、信賴和人際敏感度等。有時受到既有性別意識形態的影響，人們會以為男女的友誼模式存有差異，舉例而言，Walker（1994）的研究發現，有男性受訪者在陳述自己的男性友誼時，提及自己和朋友一起釣魚、打獵、打球等，但現實情況卻只是一起看電視、喝啤酒，聚在一起聊工作、家人和生活瑣事。另外，更多男性受訪者其實常常和男性友人分享自己的私事，但他們回應友誼的相關問題時卻以性別化（gendered）的本質來描述自己的交友情形。

性別差異大部分是社會文化界定出來的，包含了對於男、女的行為舉止、外貌以及對事情的態度等方面，因此，可以用「陽剛特質」（masculinity）與「陰柔特質」（femininity）這組性別氣質概念來了解父權社會文化如何影響青少年的成長與交友。在父權社會裡，男人被期待要像個男人，社會學家Connell（1996）在其探討男孩教育的研究中指出，學校透過嚴格執行的制服規定、紀律管理、競賽、團隊活動和性別隔離的方式，定義和強化男孩們適當的陽剛特質，因此，在

校園中的友誼互動，對男生而言，陽剛特質扮演了很重要的角色，他們深怕太過陰柔會被排擠，甚至成為被欺負、嘲笑的對象。在男性的友誼中，不鼓勵男性具有自我揭露的性格特質，如同林麗珊（2013）所言，男性表達關心、分享心事的行為易被冠上「娘娘腔」、「像個女人」，甚至是「同性戀」的標籤，使得男孩從小就要遠離和女孩有關的事物，他們展現粗暴、誇張的行為、講黃色笑話、嘲弄女生等來博取同性友誼的認同。Nardi（1992）指出，由於霸權陽剛氣概（hegemonic masculinity）建構之影響，男性朋友間也罕見親密的情感交流，恐同（homophobic）的擔憂會影響到男性間不易成為密友，加上男性欲展現陽剛使得更具有競爭力，脆弱就更不能輕易表現出來，這個想法影響著男性，以致他們不易建立親密的友誼。而在Basow（1992）的研究亦有類似的發現：性別文化與社會規範影響所及，讓男性友誼不鼓勵分享心事、自我揭露，他們的親密展現在聊共同的運動、遊戲、女生等話題上；男性不情願和同性有較親密的現象起源於社會化的男性刻板印象。

另一方面，父權文化對於女人之規範則大不相同，林麗珊（2013）指出，女性被鼓勵溫柔、體貼、照顧、傾訴等人格特質的養成，所以女性較能夠擁有親密的友誼。Yang（2018）提及，多數女孩運用交談和參與小團體來建立友誼，透過分享心事、討論人際關係等行為來確認彼此的好朋友關係。

有趣的是，在Walker（1994）探討性別與友誼的研究中發現，沒有任何一位女性提及交朋友與和朋友的互動會擔心被貼上「同性戀」的標籤，但對於男性而言，這個擔憂卻如影隨形。因此，強化性別二分的「男陽剛，女陰柔」僵化思維，不僅容易忽略女性陽剛特質的展現，亦排除了男性具有陰柔特質的可能，這也是為何人際關係之探討與相關教學實踐不可忽略性別因素的原因。



除了性別氣質之外，異性戀中心的預設也影響了友誼關係之樣貌。父權社會同時也是以異性戀為中心的社會，我們的言行、社會習慣、價值觀、態度、規範與制度是以異性戀的結構來設計。許多研究將青少年的異性友誼視為是為了進入未來親密關係的準備，這樣的論述窄化了異性友誼的內涵，也排除或貶抑了其他性傾向的親密關係存在，強調異性戀的浪漫關係，使得青少年將自己的異性友誼置於異性戀關係之下，令青少年要建立異性友誼更加困難。

Erwin (1998) 引述一位心理學家Dunphy做的一項研究，說明兒童期同性的人際關係到了青少年期逐步轉型為異性人際關係，認為友誼與性別發展歷程可分為五個階段：同性團體期、團體互動期、團體中的小團體期、成對互動期與團體渙散期。研究者認為Dunphy的論點存在著兩個問題應審慎再思：首先，預設在成對互動期的青少年，其混合性別的友誼大多是以發展親密關係的異性情誼為主軸，這是有問題的；再者，忽略了有些同性戀青少年在青春期早已意識到自己非異性戀的性取向，他們或許覺得沒有必要和異性發展戀情。事實上，從同性友誼到異性友誼的發展不全然是單一、線性的階段式發展，舉例來說，根據Thorne的研究，很多時候兒童的互動是不分性別的，即使兒童私下彼此會和異性互動，但在學校面對自己的同儕或師長時，多半會隱瞞自己與異性接觸的事實（引自Connell, 2002/2004）。由於青少年時期開始與異性相處的時候，多半會引來同儕的嘲弄，漸漸地青少年也學習接受以異性戀為中心的框架來進行異性友誼的接觸或是進入愛情。也就是說，異性戀被自然化（naturalized）排除了非異性戀的可能存在性。所以在青少年的友誼互動裡，性別二分的友誼似乎是不可避免的，而在異性友誼的互動中也存在一種隱形的互動秩序與規範。

二、青少年友誼相關的性別研究

學校、班級是青少年主要的社交場域，經由學校活動強化同儕的影響。林婉雯（2011）以國中生為研究對象，指出交朋友是青少年到校的動力也是任務之一，針對青少年對於友誼的選擇，該研究歸納出四個特性：首先是外表，當彼此不認識時，外表通常是青少年選擇友誼的第一要件；其次是相似性，包括興趣、態度、價值觀、個性和背景等，因為彼此的價值觀相近或興趣契合，因此傾向找與自己相似的人來往；第三是互補性，當其中一方的態度或行為表現剛好是另一方所欠缺，且可滿足對方的需求時，容易形成友誼，所以除了結交與自己相似的朋友外，也可能與自己截然不同的人發展友誼；最後一個特性是空間接近性，以學校場域而言，與自己鄰近座位的同儕較易發展初期的友誼關係。

研究者發現使用中央研究院「臺灣青少年成長歷程研究」的調查資料進行青少年友誼之探討的論文有兩篇：楊天盾與熊瑞梅（2018）探討在單一性別與混合性別的班級脈絡中，性別化的青少年友誼網絡與性別角色態度之差異，結果發現：單一性別的班級中，男生班的網絡結構呈現集體中心性與階層性的性質，女生班則沒有；而且，在單一性別的班級中，位於核心結構的成員，確實有較傳統的性別角色態度，透過內部網絡核心位置的緊密連結，使傳統性別角色態度不斷地被重複與累積，並因核心邊陲相對的階層地位，更加鞏固傳統性別角色態度，成為班級中的主流力量。另外一份研究則指出，個體的性別角色態度愈符合所屬班級脈絡所展現的性別角色態度規範，愈可能在社會互動的過程中被群體接納。在混合性別的班級裡，男生的性別角色態度較單一性別男生班更傳統；女生亦然。而在男生班中，受歡迎程度高的人，其性別角色態度較傳統；但在女生班中受歡迎程度高的



人，其性別角色態度則較自由（楊天盾等，2018）。此研究強調由於性別角色態度是反映社會大眾對個人在日常生活與工作環境中行為的性別期待，因此，在性別混合的社會脈絡中，反而更學習並建立各種在社會文化中關於女生與男生應有的態度與行為期待。有趣的是，也有研究指出男女合班反而可以有機會學習與理解另一個性別的行為與態度，例如，Diane F. Halpern 曾指出單一性別教育減少了讓男女生共同合作的機會，反而強化性別刻板印象（引自李奕瑩、陸偉明，2015），所以，男女學生在國中班級脈絡中之關係互動，到底是加強了性別角色態度之差異，還是透過跨越性別的互動來消除彼此的差異，值得更多研究深探琢磨。

關於青少年友誼的性別研究，張心媛（2008）曾針對國小六年級女學生進行友誼研究，發現她們成為好朋友後，就經常以小團體的形式相處，對自己的團體亦有強大的向心力，但發生衝突時，部分女生心裡有顧忌，不知該如何溝通。而這與研究者在教學現場的觀察相似，女學生多有小團體友誼，但卻也討厭團體間的排他性與衝突，因此嚮往男學生大而化之的互動，但若是發展異性友情誼，又會遭受其他同儕的攻擊，例如，重色輕友等耳語中傷。至於男學生的同儕關係研究，楊嘉宏（2007）透過焦點團體訪談與田野觀察捕捉一群國中「娘娘腔」學生的生命經驗，該研究指出：由於當前社會仍瀰漫性別二分主義，使多數「娘娘腔」學生遭遇嘲諷、排擠與攻擊，應積極透過教學行動傳遞性別友善態度，使學生反思二元對立之性別氣質建構的問題。這兩份研究亦促使研究者思考，性別的動態關係對於青少年之友誼開展的確影響重大，而其中也不免有衝突存在和權力運作，行動研究的教學過程應在此做些教學的介入以改善問題。

另有兩份經驗研究留意到流行文化與青少年友誼關係之交互影響。Yang（2018）分析微電影以了解青少年如何使他們的友誼變得有

意義，發現大眾文化和大眾傳媒呈現的性別論述是青少年學生用於構建性別認同的重要資源。這些微電影中的社會實踐呈現出性別差異，年輕男性藉由吹噓的方式來表現出他們之間的結盟和「群體內」的向心力，異性戀男性身分因此被建構和鞏固。相較之下，年輕女性透過聊天和心理層面上的支持來建立群體，以幫助追求浪漫關係。而張雯詔（2017）探究青少年閱讀偶像雜誌的經驗，了解其性別觀念的學習和友誼關係的建立，發現性別學習與偶像雜誌內容呈現的性別形象刻板化與異性戀常規的意涵密切相關，同時與青少年的日常實踐相互影響。

回顧友誼主題的相關文獻後，發現行動研究成果仍較欠缺；若能以教育的力量鬆動父權二元對立的框架，在教學過程中回應學生的生活經驗，推動友誼的性別平等教育，對於國中學生應有極大的助益。

參、研究方法

本研究立基於一份行動研究之成果，想延伸探討在國中階段進行友誼主題教學的相關議題。以下簡單介紹這一個行動研究的進行始末和研究歷程。

教學行動研究是為了改善教學實務工作的品質並解決教育現場問題的一種研究取向。本行動研究以南部一所中型公立國民中學兩個班級為研究場域，兩班人數各約30人。學校位於人口密集的地區，學生家庭社經地位大多數為中下階級，其中來自單親家庭、隔代教養家庭與原住民家庭、新住民家庭的學生也不少。在尚未正式開始進行研究前，研究者依康軒版綜合活動領域第三冊第三主題第一單元「友誼萬歲」的課程架構進行了前導研究，根據教科書的內容規劃了「交友的條件」、「友誼的界線」與「理想中的友誼」、「友誼的問題解決」



等主題教學，在此次的教學過程中，發現學生普遍對於異性友誼有些煩惱，讓研究者更確立著手進行友誼情感教育行動研究的意圖。透過此次前導研究發現，性別氣質對於男、女生的人際互動關係影響深遠，尤其是男學生與陰柔特質的關聯更是不被接受，而異性友誼與愛情關係的連結又過於簡化，因此本研究以「性別氣質與友誼」和「異性友誼」兩個主題作為課程設計之主軸。正式的教學行動於「綜合輔導活動課」實施，總計六次45分鐘的課程，表1呈現課程實施計畫表，教學的主題內容為「性別氣質與友誼」與「青少年的異性友誼」，最後以電影《動物方城市》作結。由於學校排課的關係，「甲班」的上課時間早於「乙班」，因此課程內容都是先在「甲班」上完課之後再於「乙班」修正、改善。

表 1
課程實施計畫表

節次	主題課程名稱	單元名稱	上課班級
1		大家都是這樣嗎？	甲班 乙班
2	性別氣質與友誼	多元的性別 ^a	甲班 乙班
3		葉永鋳教我們的事	甲班 乙班
4	青少年的異性友誼	星空下的我們	甲班 乙班
5		動物方城市1	甲班 乙班
6	從《動物方城市》談友誼	動物方城市2	甲班 乙班

^a此堂課搭配106學年度臺南市立高級中等以下學校校長及教師公開授課試辦計畫。

本研究第一作者是此行動研究的「教學者」兼「研究者」，希望能提升教學專業能力，並解決教學的問題，因而透過與協同研究者（另一位同校任教的輔導教師L）一起議課、備課，討論教學上遇到的問題，同時修正、檢討，進行友誼主題教學。本研究主要的資料來源為課堂上的教學觀察，以及訪談資料與學生的學習單回饋，其次為研究者本身的教學行動筆記。

一、課堂觀察

協同教師L教師常坐在教室後方，採取完全觀察者的方式進行課堂觀察，不參與教學活動，觀察的重點內容在於師生互動以及學生之間的互動，將所觀察到的現象依日期進行資料編號，例如：民國107年4月16日（以下編號皆為民國年）觀察到的資料，編號為「觀1070416」。

二、學習單回饋

教學者利用學習單設計與課程相關的提問，了解學生對於課堂的想法與回應，鼓勵學生將自己有疑問的問題與感想書寫下來，不限定文字形式，也可以使用圖畫的方式來記錄，不過考量到學習單屬於單向的回應，若學生回答的較簡短，光是批閱學習單無法深入了解學生為何這樣填答，因此研究者也利用課餘時間和學生閒聊，以掌握他們對於課程的反應以及疑問。資料的編號則是依照上課時間與收到學生繳交學習單的順序進行，例如：107年4月18日上課，收到第2份學習單，編號則為「單107041802」，107年4月16日上課，收到第14份學習單，則為「單107041614」。



三、學生訪談

本研究也採取非正式的訪談蒐集資料，邀請有意願的學生進行個別談話或是團體談話，針對課程中學生的反應或課後的想法進一步確認學生的想法與蒐集學生的反饋，訪談的編號以學生化名與訪談日期作為紀錄，例如：「訪小亦1070331」，代表107年3月31日訪談學生小亦。

四、行動筆記

在每次實施教學後，均將教學過程中學生的反應與自己的觀察、感覺與省思記錄在行動筆記中，行動筆記資料的編號為當次上課的日期，例如：107年4月2日課後的教學省思，編號為「記1070402」。

在研究倫理的部分，由於本研究的研究參與者為八年級的學生，處於未成年的階段，監護人有權知悉學生在校的事務，因此請導師幫忙發家長通知書，並於班親會時告知家長此課程與研究的內容、目的與意義。導師在看過家長通知書後給予修改建議並表示若沒有讓家長簽名的話，學生可能不會主動將通知書給家長看，為了避免這張家長通知書流於形式，研究者也特別設計了家長簽名欄，且允諾於班親會將研究成果向家長們說明，讓家長理解本研究之貢獻與性別平等教育的重要性。

另外，論文呈現也特別留意保密原則，研究場域與研究參與者皆以假名表示，不公開任何個人資料，確保個人隱私。游美惠（2003）指出：研究者和研究參與者之間，應設法有互惠關係、重視彼此增能的效益。本研究期待「教學相長」是一種互惠，由於綜合活動領域屬於非主要學科，在升學主義盛行的校園體制中，學生並不重視綜合課程，但透過教學行動帶給學生不同的視野，且以貼近學生生活經驗的方式進行教學，彌足珍貴。

肆、教學歷程與研究發現

一、教學方案內容與實施歷程

此次行動研究實施的教學方案包含六節課，首先以「性別氣質與友誼」作為課程主題，從體驗活動出發，先讓學生理解「從眾效應」的作用，並討論社會上對於陰柔氣質的男生為何會有奇怪的感受，從課堂上「我們不跟很娘的人做朋友，因為很噁心」這句話為起點，與學生探討話語背後的意涵，以及感受不跟隨眾人時的壓力，並教導學生不要成為潛在的加害者之一。

第二堂課則是解構男女二分的框架，學習「性別光譜」（gender spectrum），性別光譜的概念出現得很早，Baker（1975）就曾運用光譜來形容性別的多樣差異，而Rothblatt（1995）也曾提出「性別連續體理論」（gender continuum theory），指出非男即女的性別二元論（gender binary）不只不符合現實社會的性別認同多元樣貌，在生理性別上也站不住腳，因為許多雙性人（intersex）在一出生便是具有男女兩性之生理特徵。在教學中讓學生理解性別的多元流動性，破除傳統性別二元對立的刻板印象，讓學生能尊重、包容多元性別特質的朋友。

第三堂課延續「性別光譜」概念，引導學生理解多元性別的意涵，讓學生認識性別不是只有生理性別的面向，尚有性別氣質、性別認同與性傾向等，¹ 同時引導學生思索主流的性別特質建構是如何影

¹ 關於性傾向，廣為人知的金賽報告（Kinsey reports）便曾有「金賽量表」（Kinsey scale），將性傾向分為七個等級，挑戰性傾向的二元對立。可以參考金賽研究機構相關網頁，<https://kinseyinstitute.org/research/publications/historical-report-diversity-of-sexual-orientation.php>。本研究在這部分的教學，沒有深入著墨，但是清楚介紹性別氣質、性別認同與性傾向的光譜概念，可以有效破除二元對立的性別框架。



響、形塑自己的交友價值觀，探討相同性別與混合性別的友誼差異，延伸可以細思在異性戀常規的運作下，友誼樣貌受到什麼樣的影響，並試圖鬆動單一的主流性別二元樣貌。

第四堂課讓學生思考性別歧視的標籤汙名，反思男女生友誼間無形的標準界線、性別在友誼關係裡扮演的角色是什麼，使學生覺察到性別刻板對友誼關係造成的問題。

最後兩堂課採用學生感興趣的流行文化為教學媒材，將動畫電影《動物方城市》中出現的性別刻板印象以及其中的友誼互動情節，連結到先前幾堂課的內容，引導學生探討父權社會下性別二元對立的影響；課程中亦延伸討論影片中其他的角色及相關互動，破除侷限、單一想像的友誼關係與性別角色，使學生試著了解他人、看見差異，理解性別平等的意涵。

由於綜合輔導課強調分享與討論，學生在課堂較願意發言，但教學者要兼顧到每位學生發聲的權益，且考量有些學生個性較內向，因此除了課堂的發言、討論之外，亦鼓勵學生透過學習單表達自己的想法。在課堂上表達想法並不容易，對於個性害羞、內向的學生更是困難，所以鼓勵不敢表達的內向學生，用書寫的方式把自己的想法表達出來。透過多元的方式，更能理解學生的想法與邏輯，也更能貼近他們的生活經驗。但在這樣開放、自由的教室空間裡，學生難免出現不適當的言語，時而干擾課程進行，時而挑戰教師的界線。在此提出一個教學策略分享：根據以往的教學經驗，若學生說的玩笑話與課程無關，可以選擇故意忽略或澄清，並提醒學生要將談論的內容與課程連結。若學生表達的內容有錯誤或偏差時，則當下澄清，透過反問的方式，讓學生去思考答案的適切性，並訓練他們的邏輯思考能力。

楊幸真（2012）指出，教學時運用多元的教學媒材有助於提高學習成效，且流行文化能夠真實地將主流社會對於性別刻板印象、陰柔

特質的多元面貌與真實性帶到課堂中，使討論能更切入真實的社會脈絡。因此，本教學行動研究也積極透過影片和故事，引導學生思考友誼的性別差異帶來的互動影響為何、思考為什麼會有這樣的性別二分、性別氣質對友誼的影響，以及探討異性友誼的樣貌。舉例而言，藉由影片「從眾行為—盲從心理」²讓學生看到日常生活中人們盲目跟從的行為，因為若是不跟著做，會感到不安、疑惑與孤單，用此實驗向學生說明權力關係，透過體驗活動與影片觀賞後，理解到從眾的影響力很大，多數學生也自白很難抗拒跟從眾人的行為。在課堂中討論：多數人「不跟很娘的人做朋友」是否也是一種從眾的排擠效應？因為也許有少數人看法不同，但面對大眾的壓力而不敢發聲；另外，從一個公益廣告「是女生又怎樣」³看見影片中呈現出對女性的貶抑行為，讓學生具體感受且思索為何「像女生一樣」是不好？其中有什麼刻板印象或性別歧視的問題？可以發現多數女學生點頭贊同，頗有共鳴，也能讓學生延伸理解到陰柔男生的處境。

其次，藉由學生的經驗與葉永鋕的故事討論性別氣質與性別霸凌的議題。學生們表示之前沒有聽過葉永鋕的故事，觀看影片時非常專注，也紛紛詢問細節，對於葉永鋕被欺凌的原因與經驗忿忿不平，學習單填寫的內容也展現了難得的豐富情感。除了討論性別氣質與交友、霸凌的關聯之外，也有學生反省自己過去也曾是霸凌別人的加害者之一，進而期許自己要成為葉永鋕這類同儕的保護者之一，未來面對類似事件時，願意站出來捍衛正義。

另一方面，依據學生的經驗，異性友誼的發展往往會引來批評與臆測，使得學生在雙方互動的過程中難免感受到壓力，即使雙方當事人都將對方視為好友，但難免會被湊成一對。然而，經由課堂中的探

² 影片取自<https://www.youtube.com/watch?v=YOLLRBSJQMM>。

³ 影片取自https://www.youtube.com/watch?v=H7Ye_jpoHM4。



討，學生們表示他們對友誼的價值應看重雙方的互動關係與個性，性別並不是考量的因素，也較能抵抗外界的耳語。

最後，本教學方案透過電影《動物方城市》引導學生思索性別、種族與階級的不平等，此次以電影作為教學媒介再次驗證了使用流行文化進行教學能吸引學生的注意力，而學生在學習了性別概念並培養尊重差異的情意態度後，觀看影片時也更能夠把性別觀點帶入進行解讀分析。

二、研究發現與議題深探

以下針對本次行動研究之發現與延伸的教學議題進行探討。甲班與乙班的學生特質相當不同，甲班學生傾向只聽從教師的講解，較缺乏反思與舉一反三的能力。而乙班的學生較為活潑、反應快，男、女生的感情也很好、互動較熱絡，因此在乙班的異性友誼互動較常見，只是該班導師經常擔心異性友誼會發展為異性戀而阻止學生的異性友誼互動，所以乙班的學生都會盡量避免在導師面前進行異性友誼互動。由於乙班學生的上課氣氛較為熱絡，有疑問或有想法時較會發言，為了解決學生對於同志的疑問，所以在乙班課堂中有額外增加同志教育的補充內容。事實上，在乙班學生提出同志議題的疑問，因而在乙班增加同志議題的內容，教學者與L教師討論是否亦要在甲班增加同志課程的教學，但因為是乙班學生提問才做回應教學，故商量結果決定還是以異性友誼煩惱為主進行後續的教學（記1070405）。不過，整體而言，課程計畫實際運用在兩個班級中，並未出現太多的差異。

（一）性別光譜的教學實踐

性別二分的框架無所不在，人們已對之習以為常，然而引導學生看見框架外的樣貌，才有機會改變。性別光譜對學生而言是一個新概念，Weiss與Poynter（2013）在大學課堂也曾進行過類似的性別光譜課

程，他們的課程目標亦是要打破性別二分的框架。將光譜的連續性特質套用在性別氣質上，學生們大多都能理解性別特質的多樣性，也能夠明白生理性別、性別氣質與性別認同是三道獨立的性別光譜，根據三道光譜的不同位置組合，可以呈現出非常多元的樣貌，更能跳脫以往的性別刻板印象，如同學生在學習單中提及：

印象深刻的是認識性別光譜，我才了解性別像是光譜一樣，有不同、連續的分布，所以不能因性別特質的不同給予異樣眼光，甚至是排擠他們，他們不是奇怪，只是每個人都有不同的氣質展現。（單107041612）

性別最大的不同在於生理上，至於性別氣質表現與生理性別並沒有絕對的關聯。以後我不會再以性別的有色眼光看待他人，對於那些不符社會期待的少數人也不會認為他們奇怪，我也會試著去理解他人的想法，站在他人的立場上思考。（單107041614）

實施性別教育不容易，且因為沒有獨立的性別教育課程，也沒有一本名為性別教育的教科書，目前根據課程綱要是以性別平等教育議題融入各領域教學，將性別平等的理念融入各學科中。此次透過性別光譜主題的教學，可以讓學生明瞭性別不只有生理性別的層面，生活中的性別刻板印象來自性別特質與生理性別的緊緊扣連，透過性別光譜，漸漸鬆動性別二分的強烈連結，在鬆動的空間中看見不同的性別視野，學生也從認知學習的概念層次，提升至情意學習的層面，不僅反思自己也期許自己未來能夠有所改變與成長。教學者認為與其一再告誡學生要尊重別人，不如引導他們看見個體的差異，從看見差異到尊重彼此的存在是一個教學的旅程。Weiss與Poynter（2013）對於教學



過程中如何細膩處理這些議題便有深入的探討，值得參考。性別光譜概念之運用，若能將之視為是概念工具妥善運用，其實能積極發揮破除二元對立之功效。

關於性別光譜的教學設計，L教師與研究者討論到曾經知悉有的教師要學生在學習單上填寫數值在光譜之中定位自我（記1070402），我們認為這是有問題的教學，很有商榷餘地，因為性別光譜作為輔助思考工具和讓學生精準自我定位且以數值呈現是完全不同的取向，後者的教學方法甚至可能弄巧成拙，讓教學效果適得其反。因此，並沒有要學生寫下數值，而是以圈選的方式呈現出自己的光譜。

這給我們的啟發是：迴避特定主題的教學無法增進教育品質，反而是教學技巧的精進琢磨是重要的，配套的教學研習應呼應教科書的內容，並讓教師透過學習社群來思索如何進行適當教學。但很遺憾的是，臺灣社會曾經出現過反對教科書出現性別光譜內容的家長訴求，我們可以藉此反思，學生需要或想學習什麼知識，是家長能決定或主導的嗎？而教師這方面的教學精進要如何促成？而不是刪掉性別光譜之教科書內容就以為解決了問題。以這次行動研究為例，一位學生在學習單上寫道：

從這次的系列主題課程中我發現造物主創造了每個人，每個獨一無二的我們。我以前曾經感到懷疑、疑問：為什麼世界要有兩種性別？如果所有人都一樣的話，就不會有差異，就不會有歧視，今天就不會有「刻板印象」。但經過這次的課程後，我明白：社會需要成長，社會存在著差異，而有些人不屬於那些「大多數」，才會使沉淪的老舊觀念被喚醒、被改革、被更新，這就是我們存在的價值與意義。（單107041608）

另一位學生受訪時提及：

我對於老師上的這些有關於性別的課程很感興趣，因為我覺得這些知識很重要，可是卻從來沒有人告訴過我們為什麼，好像要我們習以為常，不管是因為性別帶來的交友影響，或是因為自己的行為與氣質不符合長輩的性別角色期待，我都覺得因為性別的不同帶來很多困擾與疑惑，所以我覺得這些學校課程內不教的東西其實都很重要。（訪小亦1070331）

由此可知，性別平等教育是重要的，不可對學生的需求視而不見。此外，認識同志也為學生帶來新的學習體驗，他們表示平常都聽到同性戀的詞語，可是完全不知道原來同志也這麼多元，不是只有男、女同性戀，還有雙性戀與跨性別等，令他們大開眼界，理解、看到多元的族群存在後也比較不會用負面的詞語去嘲笑別人。跳脫異性戀中心的思維，在國中教育現場可以在許多教學活動之中再加強（記1070406）。

而從眾效應的實驗讓學生對於「從眾」帶來的影響與力量有多巨大，對於學生們時常將「娘娘腔」、「娘炮」的詞語掛在嘴邊的行為，他們也能反省自己是否也是盲從的一分子。以下呈現一些學生的反應：

以前自己也會跟著罵那些娘的男生，但我其實跟他不熟，只是因為大家都這麼做，所以我覺得我跟著做應該也沒關係。

從眾效應真的蠻恐怖的，仔細想想，生活中真的蠻多從眾行為，應該要理性判斷是非，不要受人影響，如果是我，我應該可以堅持自己做對的事情。



雖然知道從眾不見得是好的，但我覺得很難抗拒多數人的影響，不過我也希望以後不要再有人排擠那些他們認為的「娘娘腔」。

所以，教師可以引導學生看見每個人的性別氣質差異，讓他們能夠理解性別的世界不是只有所見的範圍而已，然而，接受新的觀念需要時間，只要他們能夠覺察到生活中的不對勁，就有改變的可能性。

此外，透過了解葉永鈺的故事，藉由引導、討論，學生可以連結到自己生活經驗中相似的經歷，就像一位學生在學習單中寫下他的反思：

以前交朋友時，總會遠離那些行為很奇怪的人，例如：男生像女生一樣塗指甲油，可是上完課後，我覺得我以前錯了，我不應該這樣做，我應該要看見對方的優點，因為如果換作是我，我也不喜歡別人這樣對我。（單107041802）

教導同理心不簡單，無法透過上對下的填鴨式教學傳遞給學生，然而藉由聽故事，運用換位思考的教學方式，較能讓學生設身處地，站在他人立場，進而達到同理心的訓練。交友的價值應該著重在內涵，而內涵需要經過長時間的相處才能夠累積，因此，學校的班級座位是發展友誼關係的契機之一，有一位學生提到自己比較要好的異性朋友就是透過教師換座位認識的，因為位子坐得近，透過聊天可以知曉彼此的興趣相近、個性也好相處，從中得知對方的優、缺點，這一點和林婉雯（2011）的研究發現相同。學生表示，交朋友的過程中，雖然一開始也會遠離那些性別氣質不同的人，不過經由課程的認識之後，發覺自己以前的行為也傷害了某些同學，他也期許自己以後要學

習認識一個人的內在，不要因外在的性別氣質下定論。

透過教學，使學生能跳脫社會既定的性別角色期待，部分學生表示自己反而喜歡和各種不同的人交朋友，這樣自己的生活也會更豐富：「我完全不介意跟不同性別氣質的人當朋友，前提是他們願意跟我交朋友，跟他們相處總是能帶給我很多歡樂」（單107041104），對於像葉永鈺這類型的男生，也有一位學生表示：「我反而希望我可以擁有很多這樣子的好朋友，因為現在暖男不多了，他們可是稀有動物呢！應該要更給予肯定」（單107041116）。翻轉了對陰柔男生的負面形象，讓自己和同儕對於原本被汙名的娘娘腔有另一種新的看待方式。

以下呈現一段訪談問答，希望可以更深刻凸顯此行動研究的意義。

小亦：國中之後，這個詞就不停出現，像阿青就很常說：

「欸你這個死娘炮」，不管男的女的，她都會這樣說，就變得有點像是口頭禪，所以就不要去太去深究它的意思。

師：所以你就讓自己不要那麼敏感？

小亦：對。因為別人都麻痺了，只有你自己很在意，覺得這樣一直在意好像也不好。（訪小亦1070331）

小亦說他現在可以分辨「娘炮」這字眼是別人想攻擊他還是單純的玩笑話，不過即使是別人的攻擊，他依然只當作是玩笑話以排解自己的負面情緒。他不去太在意同學的用詞，他沒有改變自己本來的行為表現與性別氣質，因為他知道自己並不需要為了迎合他人而改變，漸懂得欣賞自己，也因為有自信，所以他和同儕之間的互動變得更正



向、快樂，也結交了許多支持他的朋友。

在國中校園中，平時學生之間會拿「娘炮」當作開玩笑的詞語，甚至是把它當作口頭禪掛在嘴邊，雖然彼此可能會覺得有趣、好玩、無傷大雅，然而，他們並不知道這樣的行為背後隱含著性別偏見，小亦運用「忽略」、「不去在意」等策略讓自己在聽到這些詞語時不這麼難受，簡單一句「習慣」，隱藏著難過、疑惑、無力、不解、委屈等複雜的情緒。他也提到上完課後，

讓自己更加確定自己對於追求性別平等的信念，無論性向、無論性別、無論外表……都不會影響自己看待性別平等的友誼世界，自己也更會勇敢做自己，不會因為自己的陰柔特質就感到自卑。（單107041125）

也許是因為曾受過傷害的關係，所以他更能理解屬於少數者的感受，他期許自己可以「用行動來改變，先感動自己再影響生活周遭的他人，期待性別平等能夠真正實現的一天。

雖然也有些學生表示自己還是會有性別刻板印象，不過開始能夠覺察與分辨自己是因為不喜歡對方的個性與行為，而不是因為性別或是性別特質去討厭一個人，這需要長期的努力，然而，學生開始能夠省思自己的行為，也許就有可能改變的機會。

在課程進行過後，女學生阿青在學習單中反省以前常把「娘炮」掛在嘴邊的行為，雖然自己沒有惡意，同儕也不曾向她反應過，但她知道這樣其實很傷人，也不尊重女性，期許自己不會再亂開這種玩笑。向學生澄清相關玩笑話背後真正的意涵後，學生更能反省知道自己該如何拿捏玩笑的界線，也需要學習有些玩笑不會只是玩笑。

多數學生表示，過往的求學過程中，大多數的學生曾經自己經歷

或是看見同儕因為男生太過陰柔而被排擠的現象，不過若是陽剛的女生似乎就比較沒有遭受排擠的經驗。而少數學生則表示自己沒有這樣的經驗，因為他們自己並不在乎刻板印象，也不會因此而影響自己的交友。

透過性別光譜及一系列的性別課程後，學生認知到性別特質可以是多元化、多面向、不同階段與場合的展現，交友的過程與經驗裡，個性比性別特質來得更重要，陽剛或陰柔特質不應該是擇友的規準。令人感動的是，課程結束後的學習單回饋裡，很多學生都表達出自己曾經成為性別霸凌的一分子而深切反省。雖然多數學生都表達要達到真正的性別平等不容易，但以他們的這個世代開始，已漸漸可以感受到性別多元的共榮。性別平等教育的核心素養，無非是希望在人際相處時，可以尊重個體的差異性，與人相處時，若能多一分包容、覺察與省思，也許也可以漸漸消弭長久以來形成的性別刻板印象造成的影響。

（二）跨越性別鴻溝，搭起友誼的橋梁

國中學生普遍對於異性友誼心有疑惑，大部分的學生表示，多數教師禁止男生和女生過從甚密，因為擔心他們會交往而影響到課業，好似異性友誼等同於愛情，他們並不理解師長們為什麼對於學生的異性友誼關係感到緊張。男女有別的界線互動讓他們雖處在男女合班的環境，卻對與異性同儕的相處互動不知所措。而從學生的訪談中可以看出友誼的性別差異逃脫不了二分的現象：男生間的互動大部分都是一些幼稚的言論、運動與遊戲的話題，動作上也比較暴力，不打不相識；而女生間的友誼則感覺比較親密、會彼此傾吐心事，也較容易組成小團體，但彼此會猜忌、耍心機。另一方面，有學生表示無法接受男生之間分享心事，不然會覺得很娘、很噁心，但男生若是向女生訴說心事時又擔心害怕被別人誤認為是男女朋友，所以很多男生選擇不



輕易表露自己，以符合父權社會期待男生應該要有的樣貌。然而，大部分男生會自動和運動表現較差的男學生保持疏遠的距離，致這些被「主流」男生遺棄的男生只好和女生們互動，但與女學生特別要好的男學生，又容易被冠上「女性化」的標籤，甚至是「娘娘腔」的封號，但若這個和女學生親近的男學生其陽剛展現比較符合主流時，則會招惹其他男學生的忌妒。好像不管怎麼互動，男、女生的友誼都有一條難以跨越的鴻溝，使學生不知道該如何面對。

要如何跨越性別鴻溝搭起友誼的橋梁呢？在進行主題課程之前，詢問學生過往是否曾經因為性別而影響到交友的經驗？有位學生分享以前因為在上課期間向異性同儕借文具，結果被任課教師看到後，反而誤會他們有曖昧的情愫，然而這樣的誤會卻促使他們變得更熟識。更特別的是他們並沒有被班上同儕湊成一對，他們因為身高關係，座位經常被安排在附近，也多了許多機會可以聊天和接觸，並未因任課教師的誤會而避開互動，反而是自然而然的成為彼此的第一個異性好友。

關於突破性別藩籬而自在交朋友，教學者也應積極打破男女大不同的刻板印象，破除異性戀的浪漫愛想像，讓友誼為學生帶來珍貴的情感連結與視野交融（記1070412）。在學生的經驗裡，交友是去學校上課的「重要大事」，國中導師在帶班的過程中，對於學生彼此之間的互動都給予相當大的彈性，鼓勵學生多和同儕認識，學習彼此的長處與好的特質。在男女合班的脈絡中，真正透過跨越性別的互動來相互滋養學習成長。

新世代學生的思維與觀念相對較不受傳統性別刻板規範的束縛，而教師在教學過程中扮演了舉足輕重的角色，當社會對於性別的討論愈趨熱絡時，教師也需要時時精進與充實自我，若推動性別平等教育，只是為了上課而上課、宣導而宣導，那麼學生只會接受到性別平

等這四個字，而吸收不到實質的內涵。

透過本行動研究所發展的友誼課程，在認知方面，使學生了解刻板印象所造成友誼互動的影響；在情意方面，讓學生能夠包容與尊重不同性別（特質）的朋友，透過性別光譜與認識葉永鈺的故事後，學生在學習單上幾乎都有反省自己過去不尊重不同於主流性別特質的同儕，更期許自己未來更要尊重不同性別特質的朋友；在技能方面，則是期許學生能夠自在地交朋友，學生能較自在地與自己的異性朋友互動，男、女生之間隱形的界線有稍微消失（單107041825），這樣的結果和當今十二年國教的素養導向教學有所呼應。雖然實施此行動研究期間尚未開始十二年國教課綱的推展，但當時已陸續有許多相關論述被提出，研究者受之啟發將教學行動研究朝此目標努力，學生的學習成效也許差強人意，但研究者之收穫和啟發不少。

伍、結論與建議

一、教學行動研究可改善教學現場的問題，尤其是回應學生的日常生活經驗之相關議題（如破除性別二元對立的迷思、友誼與同儕互動關係等）值得多加發展

友誼主題的教學符合國中學生之需求，加上考量學生固有的性別刻板印象必須要及時澄清，因此融入綜合活動領域之性別平等教育議題教學非常重要，而這也是一個重要的情感教育教學活動之具體實踐；在教學策略方面，以親近學生的生活經驗為基礎，善用流行文化作為媒材引發學習興趣，而後提供知識概念，引導思辨，可以開創出教學的創新空間。雖然「改變並非一夕之間」，但我們可以更積極地以「改變就在行動之間」來作結。一個行動研究能影響的學生有限，



但是每一位學生就像是一顆顆播下的性別平等種子，總有可能會發芽成長，發揮自身的影響力。

二、有關性別光譜的教學，具有重要性，能啟發學生具有更開放且更不僵化的性別觀念

在臺灣社會曾有疑慮並引起過熱烈討論，有些家長與社會大眾受到片面資訊誤導而反對性別光譜的概念放入教科書之中，認為相關的教學內容會混淆學生的性別認知。但根據本行動研究的教學實踐經驗，學生因為性別光譜之概念工具而能擴大視野，看見差異的主體存在，不再以兩極化的觀點理解性別表現與特質，其實是獲益良多的。教學者若不以量化的數字置入性別光譜之中，不讓學生用比重來具象化定位個體的性別認同或特質的表現，而是讓學生發展居間（in-between）的思考觀點，破除性別二分的框架，拆解性別兩極化的簡化粗糙思維模式，或許更能培養並深化學生之多元文化的素養。社會學家Connell（2002/2004）曾指出，陽剛特質是建構在性別秩序內，然而，性別秩序並非單一不變也不是靜態的，同樣地，陰柔特質也不是天生如此，且這兩種特質也並不是分別由生理男性、生理女性專有，是如同光譜一般，變動、連續的存在，我們都可以有陽剛特質、陰柔特質的展現。學生們也深知這點，也學習如何欣賞自己擁有的特質，雖然陰柔男學生在學校的處境還是很難有突破或是翻轉，不過他們選擇學習如何自我調適。目前新版教科書把性別刻板印象、破除性別二分框架與認識性別光譜等內容刪除，性平課程轉以愛情主題為主，這是研究者深覺遺憾之處。

三、建議扣連至十二年國教課程綱要之素養導向發展友誼主題教學

本研究進行之時雖十二年國教仍未上路，但當時已有素養導向的論述被提出，研究者深受啟發。而今研究已完成，反思當時教學設計的核心精神可以扣連至當今十二年國教課程綱要之素養導向教學實踐。素養導向教學的重點之一為整合所學，並學會思辨及解決問題，透過教學能夠消除學生因為無知、不了解而產生的偏見與歧視；在認知的面向，性別光譜不失為一個有用的理論概念，可以深入闡釋讓學生明瞭性別的多元層次與複雜意涵；其次，教師在教學中需具備性別敏感度，教導學生從同儕互動中體會並積極培養尊重差異的態度；最後，教學中可以強調，人際互動有著許多細膩情感的表達、非語言的訊息傳遞與覺察，這些都是值得好好學習的實用生活技能，且應避免逾越人際互動的界線，避免性騷擾或性霸凌的案件產生。陳素秋與黃馨慧（2019）以綜合活動領域為例介紹性別平等教育議題融入課程設計的努力方向，其中指出綜合活動課程之認識自我、人際互動、情感教育等內容，可以性別平等教育核心素養作為嫁接之橋梁，也可用主題、專題或議題探究等方式進行課程。本研究提供一個實踐案例，以友誼主題進行教學，能連結學生的生活經驗並消除刻板印象與歧視，強化對差異尊重的民主素養和人際互動能力。研究者認為，針對素養導向的十二年國教課綱，強調學習者能具有一種持續自我學習與改變的能力，結合知識、能力與態度，能自我調整、解決問題，以國中生在意且重視的友誼主題來發展課程，正可以是素養導向的一項絕佳課程實踐。本行動研究除了加強學生的性別知識，也培養學生尊重差異關懷弱勢的情意態度，更希望在透過課程之實施加強學生的人際相處和友誼發展能力，希望這樣的研究與教學行動可以持續在教育現場開



展，若能發酵而影響更多正式課程針對友誼等情感教育課題的設計與發展，則應是學子之福，為眾所樂見。

四、針對國中學生重視的友誼關係，建議加強教師性別平等情感教育專業知能

本研究的友誼教學嘗試，讓師生共同經歷一趟難得的性別平等學習旅程。研究者建議：現場的在職教師要精進教學專業，發展教學方案實施行動研究是很好的取徑，近年來教育類的行動研究似乎已漸漸少有研究論文提出，正在積極發展的素養導向十二年國教課綱需要更多現職教師勇於嘗試創新的教學實踐，期許能有更多的行動研究課程發展出來。友誼之建立與開展是國中學生很重視的生活大事，關於同儕關係，讓教師能引導學生從生活中的真實情境脈絡學習各種知能，具有覺察與解決問題的能力，這是重要的學習歷程。誠如王儷靜（2022）所言，要實踐十二年國教課綱精神，教師的準備度與專業是關鍵。針對性別平等的情感教育主題，研究者亦期許未來可以看見更多勇於嘗試創新的教學實踐與行動研究課程被發展出來。

參考文獻

- 王儷靜（2022）。素養導向的性別平等教育：師資培育課程案例。課程研究，17（2），1-17。https://doi.org/10.53106/181653382022091702001
- 【Wang, L.-C. (2022). Competency-driven education for gender equity: A case study of teacher education program. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 1-17. https://doi.org/10.53106/181653382022091702001】
- 李奕瑩、陸偉明（2015）。單一性別或男女合班：公立高中數理資優生的學業自我概念、性別刻板印象與心理健康。教育研究與發展期刊，11（4），79-108。https://doi.org/10.3966/181665042015121104004
- 【Li, Y.-Y., & Luh, W.-M. (2015). Single-sex or co-education: Difference in academic self-concept, gender stereotype and mental health of gifted students in public senior high schools. *Journal of Educational Research and Development*, 11(4), 79-108. https://doi.org/10.3966/181665042015121104004】
- 林婉雯（2011）。國中青少年友誼關係之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 【Lin, W.-W. (2011). *The study on friendship of adolescents* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.】
- 林麗珊（2013）。女性主義與性別關係。五南。
- 【Lin, L.-S. (2013). *Feminism and gender relationship*. Wu-Nan Culture Enterprise.】
- 張心媛（2008）。國小高年級女學生的友誼世界〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 【Chang, H.-Y. (2008). *The friendship about girls of elementary school six graders* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.】
- 張雯詔（2017）。偶像雜誌與性別學習—青少年閱讀經驗之探究〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。



- 【Chang, W.-C. (2017). *Idol magazines and gender learning: A research on adolescent girls' reading experiences*. [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.】
- 張碧蓉（2008）。少男少女的青春紀事—教室中同儕互動之性別關係研究〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 【Chang, B.-R. (2008). *The peer interaction of adolescence: A research of gender relations among students in the classroom* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.】
- 陳素秋、黃馨慧（2019）。十二年國教性別平等教育議題實質內涵與其融入課程之實施。學校行政，123，20-35。https://doi.org/10.6423/HHHC.201909_(123).0002
- 【Chen, S.-C., & Hwang, S.-H. (2019). The content and implementation of issue-based gender equality education in the 12-year basic education. *School Administrators*, 123, 20-35. https://doi.org/10.6423/HHHC.201909_(123).0002】
- 曾麗燕（1996）。新新新人類的友情與愛情：一班國小高年級學生的男女感情世界〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 【Tseng, L.-Y. (1996). *Young generation's friendship and love: The affective world of primary school students* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.】
- 游美惠（2003）。女性主義方法論。兩性平等教育季刊，23，112-114。
- 【You, M.-H. (2003). Feminist methodology. *Gender Education Quarterly*, 23, 112-114.】
- 楊天盾、熊瑞梅（2018）。性別化的青少年友誼網絡與性別角色態度：單一性別與混合性別的班級脈絡。調查研究—方法與應用，40，7-61。
- 【Yang, T.-T., & Hsung, R.-M. (2018). Gendered adolescent friendship networks and gender role attitudes: Social contexts of single-gender and mixed-gender classes. *Survey Research –Method and Application*, 40, 7-61.】

- 楊天盾、熊瑞梅、盧科位（2018）。班級脈絡與性別角色態度：友誼網絡位置的影響。《教育研究集刊》，64（1），63-97。https://doi.org/10.3996/102887082018036401003
- 【Yang, T.-T., Hsung, R.-M., & Lu, K.-W. (2018). Class contexts and gender-role attitudes: The effects of friendship network position. *Bulletin of Education Research*, 64(1), 63-97. https://doi.org/10.3996/102887082018036401003】
- 楊幸真（2012）。性別好好玩：流行文化與情慾教學。巨流。
- 【Yang, H.-C. (2012). *Enjoy gender: Teaching popular culture and sexuality*. Chuliu.】
- 楊嘉宏（2007）。國中「娘娘腔」學生的性別展演〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 【Yang, C.-H. (2007). *The gender performance of the “sissy” students in a junior high school* [Unpublished master’s thesis]. National Kaohsiung Normal University.】
- Connell, R. W.（2004）。性／別：多元時代的性別角力（劉泗翰，譯）。書林。（原著出版於2002年）
- 【Connell, R. W. (2004). *Gender* (S.-H. Liu, Trans.) Bookman Bookstore. (Original work published 2002)】
- Baker, T. (1975, April). *Sex differences in social behavior*: Paper presented at the midwest regional women’s studies conference, Bloomington, Indiana.
- Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles* (3rd ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Bergen, D. (1993). Teaching strategies: Facilitating friendship development in inclusion classrooms. *Childhood Education*, 69(4), 234-236.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-238.
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children’s literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162.



- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Routledge.
- Frazer, E. (2017). Friendship. *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social theory*. John Wiley & Sons.
- Galliano, G. (2003). *Gender: Crossing boundaries*. Thomson-Wadsworth.
- Helm, B. (2005). *Friendship*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/sum2020/entries/friendship/>
- Nardi, P. M. (1992). Seamless souls: An introduction to men's friendships. In P. M. Nardi (Ed.), *Men's friendships* (pp. 1-14). Sage.
- Rawlins, W. (2017). *Friendship matters*. Routledge.
- Rothblatt, M. A. (1995). *The apartheid of sex: A manifesto on the freedom of gender*. Crown.
- Rubin, L. (1985). *Just friends: The role of friendship in our lives*. Harper and Row.
- Ryle, R. R. (2011). How does gender impact the people you spend your time with? The gender of friendship and dating. In R. R. Ryle (Ed.), *Questioning gender: A sociological exploration* (pp. 207-254). Sage.
- Walker, K. (1994). Men, women and friendship: What they say, what they do. *Gender and Society*, 8(2), 246-265. <https://doi.org/10.1177/089124394008002007>
- Weiss, E., & Poynter, K. (2013). Femininity and masculinity: An exploration of the relative elements of gender identity. In M. J. Murphy & E. N. Ribarsky (Eds.), *Activities for teaching gender and sexuality in the university classroom* (pp. 12-16). R & L Education.
- Yang, H.-C. (2018). Young people, friendships and gender learning: Insight from student-produced microfilms and curricular implications. *Journal of Gender Studies*, 27(6), 694-710. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1301809>

提升學生性別意識之課程實踐研究： 以臺灣的大學課堂為場域

陳炫任*



摘 要

此一行動研究中，研究者檢視其自身所教授之多元文化管理課程，由教學實踐及學生表現中探討該課程是否有助益於提升學生的性別意識。透過不同的教學活動，如影片分析及小組討論，鼓勵學生由日常生活經驗中，反思性別議題。課程特地採用了大量女性觀點的素材以彌補學校課程中女性代表的不足，但少部分學生對此舉甚為反彈。除了教學活動，研究資料亦取自學生的反思報告及描述女性長輩成長歷程的傳記式文章。研究結果顯示，大部分學生已能夠認知到女性受到不公平對待的情況。此類研究對未來相似主題的教學及研究應有所助益。

關鍵字：性別平等、性別意識、課程設計、多元文化教育

* 陳炫任：國立嘉義大學語言中心副教授

電子郵件：hjc@mail.ncyu.edu.tw

收件日期：2022.09.24；修改日期：2023.03.17；接受日期：2023.04.06

Designing Curricula to Raise Gender Consciousness in Taiwanese College Students

Hsuan-Jen Chen*

Abstract

In this action research, the researcher examined her multicultural management course aiming at raising students' gender consciousness. Through various instructional activities, students were encouraged to reflect on gender issues encountered in their daily lives. The course purposefully included a preponderance of content in the female voice to make up for its generally insufficient representation in school curricula. This proved quite overwhelming for a few students, who reacted with resistance to the topic. In addition to instructional activities, data was also collected from students' reflective papers and biographic essays depicting the life stories of their female elders. The results of this study demonstrated that most students could recognize that women are often treated unequally. A study like this has pedagogical and research implications.

Keywords: gender equality, gender consciousness, curriculum design, multicultural education

* Hsuan-Jen Chen: Associate Professor, Language Center, National Chiayi University

E-mail: hjc@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: 2022.09.24; Revised: 2023.03.17; Accepted: 2023.04.06

Introduction

In discussing gender consciousness, it is essential to distinguish between gender and sex first. While sex refers to the biological difference between men and women, gender is more closely associated with the social difference. Sex is determined at birth, yet gender role is socially constructed. This means how to behave like a male or a female is a learned behavior developed as one grows up and interacts in society. More or less, as human beings, we are all confined by social expectations of gender. As a result, a girl would be given a Barbie doll to play with, while it is not appropriate to give a boy the same toy. A boy should be interested in toys such as guns and robots. A boy is not expected or allowed to cry, while such behavior is expected or okay for a girl. Fathers are expected to be responsible for the welfare of a family by being the primary source of income. Mothers are expected to cook dinner and do the laundry—all of these social expectations of gender impact our lives, whether consciously or subconsciously.

The problem is that some of these expectations may mistreat a particular gender or limit one's potential. For example, as we may observe in higher education in Taiwan, male and female student numbers remain quite unbalanced in several fields of study. There are far more male students than females in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). In contrast, liberal arts and humanities fields are typically dominated by female students. Are males born to be excellent learners of science and math while females have no potential in those areas? Several famous female scientists, such as Marie Curie and Chien-Shiung Wu, have proven that females can do as well as males in the field, yet the STEM fields remain more male-



dominant. The choice of majors seems to be closely related to one's gender. In other words, common social gender expectations impact both men and women. To challenge gender inequalities, it is important to first raise gender consciousness, i.e., to recognize the impact of social gender expectations on behavior and social roles. This is the first step in achieving gender equality.

This action research study involves the researcher's self-examination of her teaching in a multicultural management course at a university in southern Taiwan. Students enrolled in the course were mainly sophomores majoring in Applied English. After graduation, they will likely work in different fields, including teaching children English, business, and tourism. As members of society, gender consciousness is necessary as it will help students to identify situations when someone is mistreated due to gender. This study examines a course that aims to raise college students' gender consciousness. The results of this study will help improve future curriculum design and instructional practice. A study like this may also inform policy-making regarding gender education for schools of various levels.

Literature Review

In Taiwan, gender education has received much attention since it was listed as a significant issue in the *General Guidelines for Grades 1-9 Curricula for Elementary and Junior High School Education*, as declared by the Ministry of Education in 1998. However, challenging the status quo is never easy, especially since it was a pretty innovative concept back then, and many teachers either did not know how to help promote it or viewed it as the school counselors' job (Wang, 2012). To promote gender education,

many colleges (particularly teacher education programs) played a leading role by offering general education courses to college students and pre-service teachers. Wang (2012) conducted a study examining a course he taught to understand its impact on his students regarding gender consciousness. He found that the participants understood gender issues in depth in their everyday practice and knew how to identify gender stereotypes and understand, respect, and embrace gender diversity. Wang's studies pointed out that gender education did not have a very long history in Taiwan. Thus, at the beginning, not many educators were aware of some gender inequality practices common in schools.

The American Association of University Women (AAUW) presented a synthesis of available research in an article entitled, *How Schools Shortchange Girls*, which illustrated important gender equality issues in schools that educators, administrators, parents, and educational policymakers should be aware of (AAUW, 2000). Although the research was conducted in the United States, much can be learned and applied to Taiwan. AAUW (2000) pointed out that “teachers give more classroom attention and more esteem-building encouragement to boys” (p. 190) and that boys called out answers up to eight times more often than girls (AAUW, 2000). Even as early as preschool, classroom activities and presentation formats were chosen to appeal to boys more than girls. Additionally, school curricula failed to include the experiences and contributions of girls and women (AAUW, 2000). As girls do not see positive portrayals of women, this might leave them wondering if any successful or positive female role models have existed. This idea was supported by Varga-Dobai (2013), who pointed out that, in children's literature, women are often represented as the ‘other’



characters. Such messages transmitted to young children could impact their developing sense of gender.

Moreover, socioeconomic factors may interact to worsen the treatment girls receive in school as they are confronted with obstacles such as inadequate nutrition and lower expectations from teachers (Andrus et al., 2018; Gorski, 2017). Gender inequality in school resulted in girls having lower confidence and self-esteem than boys. Thus, girls were less likely to pursue careers in scientific or technological fields due to a lack of encouragement (AAUW, 2000; Starr & Simpkins, 2021).

In their studies of high school students' math and science gender stereotypes, Starr and Simpkins (2021) found that adolescents' gender stereotypes greatly impacted their math and science identity and performance in science, technology, engineering, and mathematics. For example, information technology is a field where women are incredibly underrepresented (Camp, 1997). This may be attributed to a lack of confidence or interest in working with computers, commonly viewed as a more manly job (Kramer & Lehman, 1990). Herring and Marken (2008) conducted a study investigating how gender consciousness impacted information technology students at five universities in the United States. They found that gender consciousness tends to correspond to levels of self-efficacy, i.e., self-confidence and ambition, for their education and future careers in information technology.

To pursue gender equality, it is imperative to develop gender consciousness first. Carroll (1989) identified three phases for gender consciousness-raising. First, identify with women by acknowledging common interests. Then, notice how women are treated unequally. Finally,

recognize that it takes a collective effort to fight for women's societal position. Understanding the phenomena and causes of gender inequalities may be later turned into a willingness to take action and make a difference in promoting equality. After all, the problem of gender inequality is structural; in every patriarchal society, gender power relations exist (You, 2014). Nevertheless, those with privileges tend to remain oblivious to social inequalities (McIntosh, 1992; Tatum, 2003).

Studies have demonstrated that efforts to promote gender education have been made at various levels of school education in Taiwan. Sung et al. (2014) examined the use of picture books to enhance sixth-graders' awareness of gender equality to help students identify incidents of sexual harassment. This type of safety education is particularly essential, as elementary school children make up a large portion of sexual assault victims in Taiwan. Sung et al. found picture books compelling and suggested they be integrated more into gender education. Chang and Chen (2021) conducted a study with middle school students. They found that students at this stage already have a high level of gender equality consciousness and a low level of occupational gender stereotypes. However, what is worth attention to is the massive variance in accepting sexual and gender diversity. This implies that students hold different perspectives on gender, which can be a source of future conflicts.

Chang and Chen (2021) reported that female students hold a higher level of gender equality consciousness than males. This corresponds to what Lin and Huang (2010) discovered in their exploration of elementary school teachers' gender equality consciousness. They found that female, younger, and unmarried teachers had more gender equality consciousness. Weng et al.



(2013) also had similar discoveries when they investigated college students' gender equality awareness. The study results supported the view that women have greater gender equality consciousness than men. This study took a step further to examine the effects of parenting styles and found that parenting style can predict one's gender equality awareness.

As demonstrated above, many scholars and researchers have devoted their efforts to gender education. Several have focused on investigating the level of gender consciousness, while others have examined the effects of their practices on students' development of gender consciousness. The latter is what this study attempts to achieve, namely, to raise students' consciousness of gender issues by offering a course.

Methods

This section presents the research methods of this study in detail. It includes five subsections: design, theoretical framework, researcher's stance, participants and study context, and data collection and analysis.

Design

In this study, the researcher examined her multicultural management course. It is action research, as the researcher is also the participating teacher. Action research can be defined as the study of attempts to improve the educational practice of participants using their practical actions as well as their reflection upon the effects of their actions (Kelly, 2009). Being engaged in a study like this, the teacher, as the participant and researcher, would better understand her work and improve her teaching (Kelly, 2009).

This action research adopted interpretive modes of inquiry and examined descriptive data collected from lesson plans, observation notes, and students' writing assignments. Its ultimate goal is to improve instructional practice and curriculum design so that the course will be more effective in helping college students understand gender issues. Such an understanding will encourage them to respond more appropriately when they are confronted with gender inequality in their daily life (Glesne, 2016).

Theoretical Framework

Critical theory provides the lens for this study. In the view of critical theory, social reality is subjective and, thus, multiple. Researchers are value-laden and recognize that research inquiry itself is value-laden (Ashely & Orenstein, 2005; Creswell & Poth, 2018). The reality portrayed in this study demonstrates reality seen through the researcher's eyes. If another researcher conducted the same study, he or she might view and present the reality differently. Critical theory attempts to explain how we should live by asking us to constantly reflect on the way we act and the language we use. For critical theorists, reality is socially constructed, namely that it is constituted by human practice, purpose, and will. By being aware of how reality and its rules are produced, people can make greater sense of their life experiences (Ashely & Orenstein, 2005).

The uniqueness of critical theory also lies in its concerns with power, justice, and emancipation. It recognizes a variety of social and cultural dynamics involved in constructing a social system, e.g., matters of race, class, gender, economy, ideologies, and religion (Kincheloe & McLaren, 2000). The focus of this study is to help students examine their gender role,



as well as how it shapes their life experiences. Aspects of critical theory are detailed in this study.

Researcher's Stance

As a female, I have been educated in Taiwan from kindergarten to college and in the United States for graduate studies. Before teaching in Taiwan, I taught multicultural education courses at the undergraduate and graduate levels in the United States. Most of my students then were education majors who took the required course to prepare for teaching in increasingly diverse classrooms. I conducted the present study while teaching a multicultural management course at a university in southern Taiwan. By studying my class, I have improved my curriculum design and teaching.

Participants and Context of the Study

The participants in the study were forty-eight students who were enrolled in the course on multicultural management. They were all Applied English majors. Upon graduation, some intended to teach children English at private cram schools at the kindergarten or elementary school level. The others intended to go into other fields, such as tourism. I kept the students' fields of study in mind as I designed the curriculum and tried to link the multicultural topics to their intended professions. This was the first semester that this course became mandatory. It is worth two credits, and this class meets two hours a week. Mandarin Chinese was used as the primary medium of instruction.

Data Collection and Analysis

Data was collected over the first seven weeks of the course. The primary data sources included the instructor's lesson plans, observation/reflection notes of students' reactions in class, and assignments. Although a syllabus was made at the beginning of the semester, the instructor's reflective notes completed after each class session helped modify the instructional activities for the following week, demonstrating the small-scale action research cycle of observing, reflecting, and acting (Glesne, 2016). A comprehensive analysis of the data did not begin until the entire class section on gender was over. As the instructor, this allowed me to distance myself from the data collection process and view the data from a researcher's perspective.

To conduct data analysis, I first familiarized myself with the data by reading through them carefully. Then, I started initial coding by assigning different codes, i.e., short terms, to describe various concepts in the data. Another technique I adopted in the data analysis process was the constant comparative method from grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). By comparing the new data with the existing data or codes, I could identify their similarities and differences, which helped generate the categories that describe what was found in the study. The two major categories of this study were instructional activities and students' responses. The categories continued to expand and modify as more data was examined with the constant comparative method. For example, the initial category, student performance, may mainly focus on their reflective class feedback; however, analyzing students' biographic essays later, I found that many students experienced personal growth as the semester progressed. They transformed



from being naive to being more sensitive to various gender constraints. Therefore, the student performance category was broadened to contain three subcategories: not aware, beginning to think about it, and exploring independently. The results of the data analyses were as follows.

Results

The multicultural management course examined in this study was offered for the first time in this particular department and was offered in response to an increasingly diverse society. As stated in its syllabus, the objectives of the course are:

The course aims at raising students' consciousness of being a member of a multicultural society. Various teaching materials, such as readings and films, will be incorporated in class to facilitate discussions of multicultural issues we may face daily. Through this course, students will reflect on their identity in different frameworks, including ethnicity, social class, gender, and sexual orientation. Hopefully, as they examine their value systems, they will become more compassionate and be able to tolerate people of different sociocultural backgrounds.

In one semester, this course attempted to tackle four major multicultural issues: gender, sexual orientation, socioeconomic status, and ethnicity. However, class time was allocated unevenly among these topics. Seven weeks were used to discuss gender, four weeks for sexual orientation, two weeks for socioeconomic status, and two weeks for ethnicity. This study focused on gender issues. This section presents how the curriculum on

gender issues has been organized and modified based on students' responses.

Instructional Activities

Various instructional activities were incorporated into this class, including lectures, film analyses, and group discussions. Students were encouraged to reflect on gender issues and share their thoughts with peers by posting their writing on the course's online learning platform. The content and organization of the instructional activities are illustrated below.

Content: Readings and film.

Required readings (approximately ten to fifteen pages each) were biographic essays of three female Taiwanese educators. In the articles, they talked about their journeys of developing gender consciousness.

The film *The Whale Rider* was watched and analyzed in class. The film's plot is centered on a twelve-year-old girl in a Maori tribe who struggles to break the barriers keeping her from becoming the chief of her tribe. It was a touching story that provoked many discussions.

Organization: Lecture and group discussions.

Class lectures were delivered in two PowerPoint presentations. The first presentation focused on examples of gender inequality in our daily lives. The second presentation introduced definitions of terms like patriarchy and common gender stereotypes.

Students were grouped for discussions in pairs or small groups of four or five. When put into groups, students were required to accomplish specific tasks such as taking notes on their discussions, reporting the results of their group discussions to the whole class, writing their responses on the blackboard, or conducting peer-editing on their writing.



Features.

The curriculum design blends traditional and non-traditional formats, with lectures and readings being more traditional while film analyses and group discussions being more non-traditional. Both traditional and non-traditional formats are equally valued, yet, as the instructor, I believe it is beneficial to students if various input is provided. Readings in this class are not traditional textbook chapters but biographic essays, which are stories capable of catching readers' attention.

The use of film is another powerful vehicle for introducing the issue of gender inequality to students in a subtle way. The film portrays the experiences of fictional characters, and students must make interpretations of the characters' beliefs, values, and motivations. The interpretive nature of this process engages students in examining their own beliefs and simultaneously provides a shield that prevents them from direct exposure to the issues. This dual feature makes film analysis less threatening, which, in turn, encourages students to share their perspectives.

Many instructors feel they can no longer control the class when students are in group discussions. Indeed, it is an act of sharing power, and it takes a sense of trust for an instructor to implement such a format because he or she cannot monitor each group's discussion all the time. In a way, the format of group discussions is close to a hands-on activity in science because students can test their ideas by sharing them with others and receiving feedback. The instructor can understand how students have performed in groups when they report the results of their group discussions to the class.

Student Performance

During the seven weeks of the course on gender issues, there were various in-class activities and written assignments in addition to lectures. Students' input in class discussions and assignments demonstrated a journey in which they gradually became increasingly aware of how their gender had impacted them. Initially, students were quite naive in class, believing gender equality had already been realized in society. Nevertheless, as the class progressed, they became more aware of the unfair treatment of females. Finally, they could explore the issue independently by interviewing a female elder in their family. This section will illustrate the transformation that students experienced.

Not aware.

Six of the 48 students expressed their unawareness or denial of gender issues in their reflective papers. They believed that men and women are pretty equal in modern society, so we should avoid getting stuck in the old ways of thinking. Their evidence was that there is almost nothing women cannot do now. Student N even claimed, "Women are advantageous and sometimes treated better because of their gender. They enjoy 'ladies first' and can take maternity or menstruation leave. Men usually pay for the meal when going out on a date." For this group of students, valuing only the male child is old-fashioned. They believed that viewing men as breadwinners and women as homemakers is no longer common because young people think differently, and many educated women are the breadwinners in their families.

Student C was honest about her feelings when discussing gender issues. She said, "The feminist thoughts in the film made me uncomfortable. We



should also think about the role of males in society and the pressure they endure.” Such a feeling is natural. Gender stereotypes indeed hurt not only women but also men. Still, we have to face the problem in order to tackle it.

Whether men and women are equal may be subjective based on each individual’s life experiences. However, men and women are different both biologically and socially. Biological differences are more prominent but not within the inquiry of this study. Social differences are less noticeable and often neglected. The purpose of the course was to help students become more aware of the social differences between men and women, i.e., how men and women are expected to behave by society. Raising such awareness is essential for promoting gender equality.

Beginning to think about it.

As demonstrated in the majority of the students’ reflective papers, the readings and the film *The Whale Rider* did stimulate students’ emotions and reasoning. Students began to think about their status as a man or a woman in their family and society. Some female students felt sad and angry. They questioned the reasons behind the unequal treatment. They questioned existing gender stereotypes. For example, student P mentioned, “I have a part-time job. Whenever I made a mistake, my boss would tell me, ‘Be careful like a girl,’ or ‘How could you be so careless like a boy?’ He had some stereotypes as to how girls should behave.” A couple of students were interested in an issue brought up in the reading that “a husband is typically stressed over his wife’s achievements in career or education.” Student L said, “If a wife earned more money than her husband, it would hurt the man’s dignity. The husband may be looked down upon by his family and neighbors, so the couple would then fall into arguments.” That a husband should earn

more than his wife is a gender stereotype that commonly exists.

Another gender stereotype that affects students' lives is housework. Student S described, "I can easily identify with the readings because my family has similar situations. My mother and grandmother worked in the kitchen each Lunar New Year or summer vacation. However, the uncles did not need to do anything." Lunar New Year is a time in Taiwan when people have a one-week vacation. It is a tradition for families to get together on New Year's Eve to have a reunion dinner. The feast may involve much work; thus, preparing the feast may reveal the gender power relationship in the family, as the female family members usually do it. Housework is an issue not only during the Lunar New Year, as some must deal with it daily. Student H said, "Mom says housework belongs to girls. Therefore, I do most of the housework at home. If I were a boy, I would no longer need to do housework." Housework is an issue not only for young girls. Housework follows them once they get married and work as career women. As observed by student H, commonly in Taiwan, "After work, career women usually have to prepare dinner for their family, but men usually can rest after they go home."

The film *The Whale Rider* inspired many students. The heroine, Paikea, was only twelve years old, but she was able to fight bravely for herself like many modern women who achieved great things in their careers. Although the film was set in New Zealand, it still successfully helped students examine their life situations in Taiwan. Several students made connections to their own experiences. Student B recalled, "I refused to drink milk as a baby. My great-grandmother told my grandmother that it was okay to abandon me because I was a girl. Just leave me on the roadside. Luckily,



my grandmother did not listen to her.” Because of her personal experiences, student B can quickly identify with Paikea, the heroine of *The Whale Rider*, as Paikea’s birth was not celebrated. When discussing the effects of valuing only male children, as brought up in the film, student R associated with a male character in a soap opera she was watching. That character was spoiled and achieved nothing but had a wife with a successful career. Although it can sometimes be painful to discuss personal experiences, student R could share her thoughts about the issue by using the example from the soap opera. Unfair treatment among siblings is another related issue brought up in the film. Student G mentioned,

“I only have a younger brother. Recently, my younger brother was going to serve in the army, so our grandfather gave him a red envelope. It showed that my grandfather believed a grandson is better than a granddaughter. I do not understand this.”

As brought up in the film, it hurts when one needs to endure unfair treatment among siblings.

Exploring independently.

Toward the end of the gender sessions, students were required to interview a female elder in the family about how she grew up, how she and her siblings were treated similarly or differently as children, and her relationship with other family members. Once the data was gathered, students put together the information and wrote the story of the female elder in their family. The final product was intended to resemble a biographic essay.

Most students chose their mother as the female elder to interview, while others chose their grandmother or aunt. Their choices were mainly based on the availability of the interviewee. One common theme that emerged from

students' biographic essays is their female elders' education level. Eight mentioned that their mothers only finished elementary or junior high school. This was mainly because their family was poor. What is more, only the male children were valued as in those families, some of which have four to seven children, priority of the right to education was given to the male children. Investing in the daughters' education was considered a waste. As student E stated,

“My grandparents valued only the male child. Girls needed to do housework and work on the farm. Boys did not need to work but focus on schoolwork. Therefore, no matter how much my mom wanted to continue her education, she only finished junior high school.”

Student A had a similar description of her mother, who had to do much housework in junior high. Although she did well in school, her father and brothers thought it was useless for girls to have too much education as they would eventually get married and have children. Thus, after graduating from junior high, she started working.

Student L analyzed why her mom did not continue school after she had finished elementary school,

“My grandparents did not care much about how my mom did in school. They believe being able to do housework is more important for girls than doing well in school. This may be because they need her to work for the family.”

Student T's mother was another case who had to take care of her siblings and the family business and sacrifice her education. Student T's mother only finished junior high, while her brothers were able to continue



their education to senior high. Unfortunately, the boys did not finish senior high, either. Student T said, “It was because boys were so spoiled that they ruined their opportunities.” In these cases, most of these mothers were in their late forties or fifties. When they grew up, the budget of their family was tight. While the resources were limited, they were reserved for male children. Girls’ right to education was not considered as important as boys’. Therefore, in addition to financial situations, parents’ values also play a crucial role in the education level of their children.

Two students mentioned that their mother made it to vocational high school despite their grandmothers’ opposition. Both cases received help from either a friend or a relative. Student W mentioned,

My mother grew up in a family with four siblings. As the family was not wealthy, my grandparents were against my mom to continue her education after she graduated from junior high. Luckily, my mother's uncle was willing to sponsor her as long as she worked for him at his fish stand in the market.

Student W’s mother had a heavy workload: working from two or three in the morning and again after school. In a way, she used her labor, working part-time, to put herself through vocational high school.

In the students’ biographic essays, after the female elders got married, they continued dealing with gender issues. Whether they could give birth to baby boys determined their status in their husband’s family. Student Y said, “My mother’s first child was a boy, which changed my grandmother’s attitude toward my mom.” However, not all mothers were as lucky as Student Y’s. Student J’s mother first had two daughters. “My grandmother blamed her for not having a son. So, eight years later, she finally gave birth to a son.”

Student D's mother had three daughters and then one son. Student D said,

When she gave birth to the first three girls, my grandfather (on my father's side) never showed up. Nevertheless, it was totally different when she gave birth to my younger brother. My grandfather showed up with chicken soup; my dad kept her company in the hospital the whole time.

Student K's mother gave birth to four girls first and insisted on having a fifth kid because she wanted a boy. Having a boy determined her status in the family. Student K said, "My grandmother was very nice to my young brother, but she often told me and my sisters, 'You are girls, so useless. We are simply raising you for others.'"

Discussion

The AAUW's (2000) report demonstrated that school curricula tend to exclude the stories and contributions of females. Such failures to represent females tend to leave students with the impression that females are less important or contribute less to the world than males. By incorporating more female voices into the course materials and assignments, I, as the instructor, strived to make up for the insufficiency of female representation in the school curriculum. However, possibly because these stories of female voices were too overwhelming, some students in the class may not accept looking at the world from the female perspective as they resisted the topic.

Previous studies (AAUW, 2000; Bierema, 2003; Elder & Johnson, 1999) have demonstrated that gender inequality exists in the workforce and schools, both of which mirror society. In this study, as participants were



college students, they typically used personal experiences and family stories to understand gender inequality. They sometimes supported their arguments with news stories from the media. One unequal treatment they mentioned about school was the curfew in the girls' dormitory. Generally, however, students' reflections focused more on gender roles at the family level.

McIntosh (1992) used the term male privilege to explain a system of advantages and privileges that was conferred on the dominant group (males in this case) at the time of their birth. It explains why many people are oblivious to gender inequality. In this study, students were required to reflect on their experiences and interview female elders to understand their experiences. This process broadened their horizons as many could identify gender stereotypes affecting their lives. The responsibility of females to do most housework is one of them. When students continued to explore their mothers' life experiences, many found their mothers were also burdened with housework. Sometimes, the burden was so huge that they were deprived of basic education opportunities. As a result, they did not get a good job. It caused a catch-22 situation.

Moreover, once these females got into a marriage, whether they could give birth to a baby boy mattered as it determined their status in their husbands' families. Would they value their male children more? Perhaps, and if they do, the fate of females is likely to be the same as their mothers: very likely also victims of sexism. The internalized sexism of the mothers made them believe girls are inferior to boys. Therefore, gender inequality remains. It takes gender consciousness for a mother to act differently from the previous generation. A similar phenomenon has occurred with African Americans in the United States. Being devalued pervasively in the

mainstream culture, some black people have internalized oppression. For example, some would embrace white beauty standards and use that to judge themselves (Tatum, 2003).

According to Carroll's (1989) three phases of gender consciousness-raising, most of the participants in this study may have reached the second phase, namely, noticing how women are treated unequally. Students became more sensitive about how they and their female elders were treated; some were even able to analyze the reasons behind their mothers' life experiences. They seemed to understand that gender can be a systemic advantage at work. Nevertheless, the frustration of not having an immediate solution held them back from continually moving on to Carroll's final phase of raising gender consciousness, i.e., recognizing it takes a collective effort to fight for women's position in society. The class discussion on gender issues was only seven weeks long. Although the class aimed at challenging students' existing perspectives and value systems, changes would take time. As a result, I did not collect enough evidence to prove that the participants in this study had achieved the final phase of gender consciousness-raising.

Conclusion

This study presents how a multicultural management course can be organized to raise students' gender consciousness. As gender inequality is typically hidden in our daily lives, action research like this has helped students foster sensitivity around gender-related issues. As the instructor, I also benefited from this study, as the research process made me more self-conscious about my instructional practice. In this study, I found that



instructional formats involving students' active participation are more effective in this particular context. The discussion formats allowed students to connect gender issues with their personal experiences and, thus, enhanced their understanding. This study demonstrated that discussion formats are practical even at an undergraduate level. In the following sections, suggestions will be made for the implications for future practice and further research.

Implications for Future Practice

In this study, I have tried to focus students' attention on what happens to women with examples and stories rather than emphasizing the theoretical assumptions of gender issues. This was less threatening to students, and they were more likely to be engaged in discussions. Raising gender consciousness was the ultimate goal of this course. To do so meant to make sexism visible in our lives (Bierema, 2003). Thus, students need to develop the ability to identify incidents of oppression in life that may have been previously invisible to them. In order to achieve this goal, I incorporated various instructional formats such as film analyses and group discussions, and I found that the students responded particularly well to instructional forms such as these with hands-on elements. Fulfilling specific tasks, small or big, excited them. For instance, after watching the film, I asked students to work in pairs, decide which was the most impressive scene, and write it down on the blackboard. They enjoyed such an activity as it involved them both mentally and physically. They also performed well in their interviews with female elders. More activities of this kind can be used to promote the effectiveness of this and other courses.

When discussing gender stereotypes, students brought up several interesting points, such as females should not speak with profanities, and males may go home as late as they want. Stereotypes like this can be turned into survey questions, and students can talk to different people to collect their views. It may help them decide how accurate or untrue a particular statement is. Additionally, to help students read more critically, I may require them to bring news stories about gender issues. In the process of searching for an appropriate story and sharing it with the class, students would become more involved in the class.

In addition to the class format, the class content could also be improved. As Tatum (2003) pointed out, by examining our daily lives, we find several systems of privilege functioning simultaneously, which include systemic advantages related to race, class, gender, age, sexual orientation, religion, and physical/mental ability. As gender is the focus of this study, other systemic disadvantages are not discussed as much. The heroine's or writer's socioeconomic status was only part of the background information in both the film and readings. In the biographic essay assignment, some students described the social context of Taiwan, where their female elders grew up. For example, being unable to speak the Taiwanese language was one phenomenon experienced by their mother's generation. Gender issues cannot be detached from the social context, and an introduction to intersectionality, the interconnected relationships between gender and other factors such as race or class, can help students further understand gender inequality. These ideas could be incorporated into future curricula.



Implications for Further Research

An action research cycle typically involves three phases: observing, reflecting, and acting (Glesne, 2016). Within a time frame of one semester, as in this study, the reflections done by the instructor in each class session did help modify the course for the following weeks. This demonstrated a small-scale cycle of observing, reflecting, and acting, yet the cycle is expected to be extended in action research. Observing and reflecting on one semester should impact the acting phase of the same course when it is offered again. Similarly, in the second semester, the course will generate fruitful observations and reflections, impacting the acting phase when the course is taught for the third time. This cycle should continue. In other words, this study can serve as a pilot study for a longitudinal study, which follows the instructor's progress in teaching multicultural management courses over a more extended period of time.

In this study, students' gender consciousness was determined by their performance in class discussions and writing assignments. As a qualitative study, this approach is appropriate; however, several other steps could be taken to improve the study. For example, assessment criteria of students' gender consciousness could be developed to determine their progress after taking the course. The assessment could be conducted at the beginning and end of the semester. Additionally, interviews with students will be helpful in further understanding their perceptions of the issues. This would allow them to clarify their thoughts, which might or might not be fully expressed in the assessment. Students' perceptions will not only reveal their gender consciousness level but also provide valuable references for improving further instruction and informing future research.

References

- Andrus, S., Jacobs, C. E., & Kuriloff, P. (2018). Miles to go: The continuing quest for gender equity in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 100(2), 46-50. <https://kappanonline.org/andrus-jacobs-kuriloff-gender-equity-classroom/>
- American Association of University Women. (2000). How schools shortchange girls. In J. Noel (Ed.), *Notable selections in multicultural education* (pp. 187-194). Dushkin/McGraw-Hill.
- Ashley, D., & Orenstein, D. M. (2005). *Sociological theory: Classical statement* (6th ed.). Pearson.
- Bierema, L. L. (2003). The role of gender consciousness in challenging patriarchy. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 3-12. <http://doi.org/10.1080/02601370304825>
- Camp, T. (1997). The incredible shrinking pipeline. *Communications of the ACM*, 40(10), 103-110. <https://doi.org/10.1145/262793.262813>
- Carroll, S. J. (1989). Gender politics and the socializing impact of the women's movement. In R. S. Sigel (Ed.), *Political learning in adulthood* (pp. 306-339). University of Chicago Press.
- Chang, C.-Y., & Chen, C.-N. (2021). To explore the relationships among moral disengagement and gender equality consciousness of middle school students: A case study of middle school students in Taichung. *Student Affairs and Guidance Counseling*, 60(3), 41-59. [https://doi.org/10.6506/SAGC.202112_60\(3\).0005](https://doi.org/10.6506/SAGC.202112_60(3).0005)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (4th ed.). Sage.
- Elder, S., & Johnson, L. J. (1999). Sex-specific labour market indicators: What they show. *International Labour Review*, 138(4), 447-464. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.1999.tb00397.x>



- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). Pearson.
- Gorski, P. C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine De Gruyter.
- Herring, S. C., & Marken, J. A. (2008). Implications of gender consciousness for students in information technology. *Women's Studies, 37*(3), 229-256. <http://doi.org/10.1080/00497870801917150>
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). Sage.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 279-313). Sage.
- Kramer, P. E., & Lehman, S. (1990). Mismeasuring women: A critique of research on computer ability and avoidance. *Signs, 16*(1), 158-172. <https://www.jstor.org/stable/3174611>
- Lin, H.-F., & Huang, P.-H. (2010). The study of gender equality consciousness for elementary school teachers: An example of Yun-Lin County. *MingDao Journal of General Education, 8*, 97-114. <http://doi.org/10.6954/MJGE.201007.0097>
- McIntosh, P. (1992). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies. In M. L. Anderson & P. H. Collins (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology* (pp. 70-81). Wadsworth.
- Starr, C. R., & Simpkins, S. D. (2021). High school students' math and science gender stereotypes: Relations with their STEM outcomes and socializers' stereotypes. *Social Psychology of Education, 24*, 273-298. <http://doi.org/10.1007/s11218-021-09611-4>
- Sung, M.-L., Kuo Hung, K.-H., & Chen, K.-Y. (2014). The effectiveness of

- enhancing gender equality awareness among sixth-grade students by teaching with picture books. *Studies in Sexuality*, 5(2), 43-73. <http://doi.org/10.6206/SIS.2014.0502.03>
- Tatum, B. D. (2003). “*Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?*” *And other conversations about race* (Rev. ed.). Basic Books.
- Varga-Dobai, K. (2013). Gender issues in multicultural children’s literature—Black and third-world feminist critiques of appropriation, essentialism, and us/other binary oppositions. *Multicultural Perspectives*, 15(3), 141-147. <http://doi.org/10.1080/15210960.2013.809303>
- Wang, T.-W. (2012). A study of enhancing pre-service teachers’ gender consciousness: The case of praxis in a “Gender Education” course. *The Journal of Educational Science*, 11(1), 1-24. <http://doi.org/10.6388/JES.201206.0001>
- Weng, C., Yeh, Y.-H., Chen, T.-Y., Hung, W.-C., Chen, Y.-H., & Wang, Y.-R. (2013). A research on the relations between gender equality awareness of college students and their parental rearing patterns. *Studies in Sexuality*, 4(1), 71-91. <http://doi.org/10.6206/SIS.2013.0401.04>
- You, M.-H. (2014). Teaching about love and practicing feminist pedagogy in a college classroom. *Chinese Education & Society*, 47(4), 85-91. <http://doi.org/10.2753/ced1061-1932470408>

東南亞華裔國際生來臺就讀動機、 學習經驗與生涯發展之探究

張德勝*、王采薇**、陳上迪***



摘要

近年來，臺灣修讀學位的國際生快速增加，其中又以東南亞學生來臺就學最為大宗。本研究旨在探討東南亞華裔國際生，來臺就讀動機、在臺學習經驗與生涯發展之轉化。研究參與者為臺灣東部地區一所大學主修人文或社會學科的兩位印尼籍和兩位馬來西亞籍華裔學生。為了解研究參與者在大學四年的學習經驗與生涯發展，本研究針對每一位研究參與者進行深度訪談，並追蹤蒐集4年的資料。研究發現，四位東南亞華裔國際生來臺就讀動機來自原鄉的推力，以及就讀學校提供獎學金的拉力。在學習經驗上，皆會面臨到語言隔閡和文化障礙的問題，且會影響學習和生活適應。在生涯發展上，會因個人在學習過程中經歷的社會互動有所不同，帶來四位研究參與者發展出不同的成長軌跡。兩位東南亞華裔國際生較屬於Marcia（1980）所謂的定向型（identity achievement），有自己屬意的職業方向；一位較屬於

* 張德勝（通訊作者）：國立東華大學教育與潛能開發學系教授

** 王采薇：國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

*** 陳上迪：國立東華大學觀光暨休閒遊憩學系助理教授

電子郵件：achang@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2022.08.08；修改日期：2023.03.29；接受日期：2023.04.06

未定型（identity moratorium），尚未確定未來方向，但是有心想要改變；另一位則是迷失型（identity diffusion），較沒有認真思考未來。然而，無論是定向型、未定向型或迷失型的生涯發展，都和東南亞華裔國際生個人成長的社會背景、家庭環境、來臺動機、語言隔閡、文化差異、學習成就有關。針對研究分析結果，本研究提出對於教育實務的建議。

關鍵字：大學學習經驗、生涯發展、來臺就讀動機、東南亞華裔國際生、縱貫性追蹤

Motivation to Study in Taiwan, Learning Experiences, and Career Development of Southeast Asian Chinese International Undergraduates

Te-Sheng Chang^{*} Tsai-Wei Wang^{**} Shang-Ti Chen^{***}

Abstract

Due to internationalization and the Southbound policy, the number of international students in Taiwan has increased rapidly in recent years. Among them, Southeast Asian students are the most likely to come to Taiwan to study. However, there is little scientific understanding of the learning experiences and career development of Southeast Asian Chinese international undergraduates in Taiwan's higher education system. This study therefore aimed to analyze the motivation to study in Taiwan, learning experiences, and career development of Southeast Asian Chinese international undergraduates. The research participants were four Southeast Asian Chinese international undergraduate students, two of whom come from Indonesia, and two from Malaysia. All were studying humanities or social sciences at a private university on the east coast of Taiwan. To understand their learning experiences and career development, four-year follow-up, in-depth interviews were conducted. We found that the motivation to study in Taiwan among the four research participants came from push factors

* Te-Sheng Chang (Corresponding Author): Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

** Tsai-Wei Wang: Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

*** Shang-Ti Chen: Assistant Professor, Department of Tourism, Recreation, and Leisure Studies, National Dong Hwa University

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

Manuscript received: 2022.08.08; Revised: 2023.03.29; Accepted: 2023.04.06



in their hometowns and the scholarships offered by Taiwan's universities. In addition, they all faced language barriers in their learning experiences. However, each research participant developed a different career trajectory because they all experienced different social interactions in their learning experiences. This study also found that two of these Southeast Asian Chinese international undergraduate students were more likely to fall into the identity achievement status, the third was more likely to fall into the identity moratorium status, and the last one was more likely to be in the identity diffusion status, according to the categorization proposed by Marcia (1980). Their career development was influenced by their personal social background, family factors, motivation to study in Taiwan, language barriers, cultural differences, and learning achievement.

Keywords: college learning experiences, career development, motivation to study in Taiwan, Southeast Asian Chinese international undergraduates, longitudinal follow-up

壹、緒論

高等教育國際化是二十一世紀全球高等教育趨勢。過往，亞洲地區大多數學生前往歐美國家求學，但隨著亞太地區國家的社會經濟與文化崛起的影響，同一地理區域內相互流動的現象日益提升，例如：從中國大陸到新加坡、馬來西亞求學；或從印尼、馬來西亞到臺灣求學，這類學生數量日漸增加，形成所謂「水平流動」（horizontal mobility），顯示社經水平相近國家也開始相互交流互動，造成目前亞洲高等教育區域化（regionalization）的現象（黃庭玫、詹盛如，2015）。

為了打造臺灣成為亞洲國際高等教育重鎮，教育部自2004年起，以「創意臺灣、全球布局」為施政策略主軸，企圖提升國際生來臺留學之人數。2010年的「陽光南方」政策與「萬馬奔騰」計畫亦在鼓勵國內、外學生交流，希望吸引更多東南亞國際生來臺就學（教育部，2011）。2011年提出「深耕東南亞計畫」，希望2014年來臺就學的東南亞國際學生可達17,500名（教育部，2011）。根據資料顯示，東南亞學生來臺就學為所有國際生的最大宗，占有國際生比率約25%。102學年度來臺就讀的東南亞學生為22,494位，到104學年度已提升至28,550位，呈現穩定成長趨勢（教育部，2016）。2016年政府再推出「新南向人才培育推動計畫」，希望能增加大東協及南亞優秀青年學子來臺留學或研習（詹盛如，2017）。然而，國內對東南亞國際生，特別是華裔之國際生，來臺就學的認識卻非常有限。東南亞國際生以及華裔國際生雖大多來自與臺灣文化相近的華人地區國家，但其生活習慣與價值觀仍與臺灣學生不盡相同。誠如Suinn（2006, p. 152）針對美國大學教師所提出的呼籲“All Asians are not alike, all students within any ethnic group are not going to be alike”。也就是說，美國的大學教師也注



意到同是來自亞洲的學生，他們的族群文化背景是不同的。Suinn強調原因有二：其一，國際學生有他們自己所屬的國家和文化，不同國家有不同的教育政策和社會文化；其二，即使是來自同一國家，不同學生在就學動機及個人生涯發展的處境差異也不容忽視。因此，東南亞華裔國際生在臺的學習經驗和生涯發展為何？值得深入探究，此為本研究之緣起。

根據Erikson（1969）的社會心理發展週期八大階段，大學生正處於第五階段的青年期和第六階段成年早期，透過在學校內外各種學習經驗，進行自我反思，角色試探和職業探索，進而了解自己，認識工作世界。對學生而言，在此階段，首要發展任務就是自我認同，回應社會認可的主流價值，否則容易產生角色混淆的發展危機（Erikson, 1968）。而東南亞華裔國際生來臺就讀後，是處於順利達成自我認同？抑或是處於角色混淆階段？其生涯發展為何，值得進一步探究。另外，Astin（1993）認為大學生在學校的學習對於型塑人格與促進全人發展有其助益，他提出學生投入理論（involvement theory），該理論架構為「輸入—環境—成果」模式：「輸入」是指學生個人的家庭背景、特質、人際關係以及入學前的課業表現；「環境」則包含進入大學就讀後所接觸的人員、方案、政策、文化與經驗等因素；「成果」則是針對學生人格特質、技術、知識、態度與價值信念與行為等學習成果。東南亞華裔國際生來臺就讀的動機與在臺灣的學習經驗和他們的生涯發展關係為何？有待進一步探討。

回顧國內有關東南亞國際生之相關研究，可發現關注層面多有不同，研究主題呈現多元風貌，如：成秋華（2008）的《東南亞在臺僑生的政治文化現象》、蘇玉龍（2006）的《招收海外僑生來臺升讀大學之研究》、陳雅莉（2006）的〈後蘇哈托時期華裔印尼人教育選擇之研究：原鄉化、在地化、國際化？—以雅加達地區為例〉、施秀

玲（2006）的《外籍學生來臺社會支持與生活適應歷程之探究》、Lee（2004）的〈外籍在臺學生之研究〉、蔡文榮與董家琳（2016）〈馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究〉、張芳全（2017）〈東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究〉、陳春孝與莫氏心（2019）〈越籍學生在臺灣求學困難之探究〉，以及國際生到臺灣留學之生活與學習適應與就學經驗，包括飲食、人際關係或休閒活動等（陳貴凰、劉韻平，2010），招生策略與國際生實際學習經驗落差（Wang & Chang, 2016）、國際生在臺就學之文獻評析（溫子欣，2019）等。然而，針對東南亞華裔國際生就讀大學期間學習經驗與生涯發展之研究則相當缺乏，尤其過去研究並沒有以大學全程4年的縱貫角度探討東南亞華裔國際生在臺的學習經驗，及其生涯發展的關係。從生涯發展的角度而言，大學生處於生涯探索階段，是個人生涯當中銜接就學與就業很重要的一個階段，極可能因為大學的學習經驗而有了不同的生涯發展，因此，本研究將提供東南亞華裔國際生在臺灣的學習與生涯發展經驗，對於國內高等教育國際化有其教學、研究和服務等方面的重要性。

根據上述研究背景與動機，本研究主要目的有三：

- 一、了解東南亞華裔國際生來臺就讀動機。
- 二、分析東南亞華裔國際生在臺學習經驗與生涯發展。
- 三、探究東南亞華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗和生涯發展之關係。

貳、文獻探討

就個人而言，生涯發展是一個持續選擇與適應的歷程，而對大學生，尤其是遠赴他國就學的國際生，其留學期間的學習經驗在生涯定



向發展中扮演非常重要的角色。因此，本研究先探討有關生涯發展的涵義與影響因素，再分析大學生生涯定向相關理論，最後探討國際生來臺學習經驗的相關研究，以作為本研究的基礎。

一、生涯發展的涵義與影響因素

何謂生涯 (career)？早期對於生涯的定義是指個人一生中所擁有的各種職位、角色、任務及其他與工作有關的經驗和活動的總合 (Super, 1980)。而發展 (development) 的概念則是指一種有系統且持續變化的過程。據此，生涯發展 (career development) 乃指個人選擇或決定進入某個行業時，為求適應此行業中的種種規範和要求，並扮演或學習該行業的工作角色，由底層逐漸升遷發展至高層級的歷程。而此種歷程是一個持續性的、循序性的、動態性的，以及可預測的發展階段 (Super, 1980)。Super (1980) 從人的一生發展來界定生涯，認為生涯是生活中各種事件演進的方向和歷程，涵蓋一個人一生中各種職業和生活角色，由此表現個人獨特的發展型態。要言之，他認為生涯除了扮演職業角色外，還包含工作、家庭、副業和公民有關的角色。而本研究因探討國際生來臺就讀，故仍著重在生涯選擇任務與職業選擇的關係 (張文宗等, 2012)。就生涯發展與選擇方面，Lent 等人 (2002) 將 Bandura (1977) 的社會學習論及 Hackett 與 Betz (1981) 的生涯自我效能理論結合，提出社會認知生涯理論 (Social-Cognitive Career Theory, SCCT)。在社會認知觀點中，自我效能是主動、動態的特質，且被視為是在特定領域表現的自我信念動力。該理論強調個體增權賦能與自我規律，主張個體的生涯是在動態的情境中發展，並不只重視環境適配或在單獨的時間點上作決定 (Soresi et al., 2004)，而是重視環境脈絡與個人經驗所交互作用的關係。

至於影響生涯發展的因素方面，在 SCCT 架構中，影響個體生涯發

展之因素主要分為「個人認知變項」與「個人外在變項」兩大部分，個人認知變項包括：自我效能、結果期望與目標，自我效能主要為個人對某種工作能力的自我評估，結果期望則是個人對一件事情的結果所反映的信念，而目標選擇則是個體會設定目標，並組織自己的行為來引導其行動（Wendling & Sagas, 2020）。個人外在變項則包括：性別、種族，與環境中社會支持、阻礙與學習經驗等。簡言之，SCCT理論是檢視自我效能、結果期望與目標之間如何與個人背景、經驗和學習因素相互關聯以影響生涯選擇的行為，因此近年來特別受到重視。

根據社會認知取向的生涯理論，個人可透過背景脈絡、自我效能、結果期望與目標選擇之間的相互關聯性，即外在個人背景與情境脈絡的因素，在生涯決定中可能成為支持的力量，也可能是阻礙的來源；無論是支持或阻礙，皆會影響個體自我效能，進而影響其生涯決定（Bozionelos et al., 2014）。個人的背景（如性格特質、性別、種族、健康狀況）與情境因素（如父母、師長的支持）會透過有關生涯學習經驗的形成，影響職業相關自我效能與結果期望（Hall, 2003），進而影響興趣、目標選擇、行動與表現。

從生涯發展理論的角度來看，大學生在面臨生涯決定時，常會受到個人內在因素影響，包含：自我學習效能、對結果期望、對未來目標選擇等因素，這也意味著以大學生整體而言，若有良好的自我效能，會使他們更願意接受生涯中的各種挑戰與嘗試，對事情的結果有正向期待，做出未來目標的選擇以達成自己的生涯決定。但對於國際生而言，其生涯決定通常不會僅受到個人內在因素的影響，常常也會受外在因素所影響，包含：原生家庭與所屬環境（留學國就讀學校）的社會支持等（Wu, 2020）。所以欲探討國際生的生涯發展歷程，即必須要了解他／她們個人內在因素、所屬外在因素，以及二者之間的關係。



二、大學生生涯定向相關理論

從高中濃厚升學氣氛中解放出來到大學較為自由的環境之後，首先面對的是學術氛圍的衝擊與生活環境的變動（許崇憲，2008）。York（2008）認為研究學生的生涯發展，除了探討學生所作的選擇之外，更需要了解他們如何選擇。學生個人志向絕對不會突然變更，其中必有其轉變的過程（Sharf, 2006），這中間節奏與變奏所導致的堅持與磨損，都需要長期與深入探討才能有更完整的了解。黃玉（2003-2004）曾針對大四女生回溯4年心理社會成長經驗歷程進行研究發現，學生從大一到大四，每年的發展經驗均不同也都很寶貴，她建議要進行與大學生生涯發展有關研究，實有逐年做縱貫探索之必要，才能較為清楚且深入地了解學生心理社會成長的歷程與轉變，並掌握各關鍵時期重要因素影響的情形。

另外，Super（1980）將大學生階段，界定為正值生涯發展探索階段中的轉換期，此階段的大學生不但要理解自己找出方向，更要開始生涯行動，吸收職涯資訊，建立自我認同，作出依歸的抉擇。然而，大學生除了規劃自己的生涯之外，也極有可能面對職業選擇猶豫不決，而形成所謂的生涯猶豫困境。Erikson（1968）則認為大學時代是個人建立真正的自我統合（self-identity）的重要關鍵，是易產生統合危機（identity crisis）的時期。Marcia（1980）接續Erikson的研究，提出自我統合類型理論（Identity Pattern Theory），將大學生生涯定向分成四種狀態：（一）早閉型（identity foreclosure）：無自我探索，有確定目標，未經歷過統合危機的經驗，不清楚自身所處的現實環境，也沒想過滿不滿意，反正未來方向由家人或父母安排好了，自己就照著做就好了；（二）迷失型（identity diffusion）：無自我探索，無確定目標，沒有認真思考未來，不清楚自身所處的現實環境，也沒想過

滿不滿意，對未來沒有認真思量且逃避承諾，持續隨波逐流過一天算一天；（三）未定型（identity moratorium）：有自我探索，無確定目標，尚未確定未來方向，正處於危機尚未統合，了解自身所處的現實環境，但不覺滿意；有心改變想要改變，但尚未確定方向；（四）定向型（identity achievement）：有自我探索，有確定目標，自我追尋以達到自主定向地步，了解自身所處的現實環境，已經歷過統合危機且有一番情緒掙扎，對未來已下決定，並對該決定有強烈的承諾。這四種狀態，除了定向型為成功統合，其餘迷失型、未定型、早閉型皆屬於失敗統合。本研究以Marcia所提出的自我統合類型理論（Identity Pattern Theory）作為探討來臺就讀之東南亞華裔國際生其生涯發展歷程之基礎。

三、國際生來臺就讀之相關研究

國內目前沒有關於華裔國際生來臺就學之生涯發展歷程的相關研究。故此部分先探國際生來臺就讀動機的相關文獻，然後再連結至東南亞來臺之國際生或是僑生在臺學習經驗的相關文獻以和本研究做連結。

（一）國際生來臺就讀的動機

Mazzarol與Soutar（2002）曾針對國際生赴他國求學背後的原因，提出「推一拉」理論（push-pull theory），以解釋國際生在選擇與決定留學國家的過程與在異鄉學習的生活。對於任何一位國際生而言，母國（home country）的經濟財富狀況、在世界發展的水平、升學管道和就業機會都是「推」（push）的因素；而留學國（host country）相對於母國的經濟水平、和母國之間的經濟連結、文化連結、獎學金和支持系統都是國際生在留學國求學「拉」（pull）的因素。國際生選擇國外學校作為異國就學的終點站，是需要經過三個階段，第一個階段



就是學生必須要選擇出國而不留在母國就學，此階段就是受到母國很多「推」的因素所影響。一旦決定要出國就學，就進入第二階段，留學國家的條件就是「拉力」。決定留學國家之後，進入第三階段，選擇學校。留學學校的聲譽、在高教市場排名、學校的環境、課程、教師專業、學習資源、獎學金等支持系統都是另一種多元的「拉力」因素（王采薇、張德勝，2014）。因此，國際生在異國求學選擇與決定是由一個不斷地「推一拉」因素所建構而成的。如張芳全（2017）的研究，訪談13位來自東南亞的國際生，發現他們選擇來臺灣留學主要原因包含臺灣的大學發展好、臺灣的生活較開放自由、臺灣入學條件較寬（母國大學入學條件嚴格），畢業後想留臺灣、有機會學習華語文、有提供獎學金等因素。

至於東南亞華裔僑生來臺就讀大學，以馬來西亞的僑生為例，可能的因素包含：1. 臺灣高教學費比起他國較便宜；2. 臺灣主要以中文溝通，貼近自己的母語；3. 臺灣僑教政策的積極；4. 臺灣科系多樣；5. 大馬政府以「馬來人優先」打壓大部分成績優秀的華人，導致選不到想要的科系，所以選擇來臺就讀（凌佳琪，2019）。

而印尼僑生來臺就讀大學的歷史也很悠久，除了早期歷史因素「排華政策」，促使僑生到臺灣就讀外，近期則是看重臺灣學術風氣自由，學費相對便宜，且如果是僑生申請進入臺灣的國立大學，學費也獲得減免，如果無法以僑生管道申請，也可以國際生名義直接向臺灣的大學申請，獲得獎學金入學。學成後回到母國，極有可能成為印尼當地的菁英分子，受到重視（劉葵楓，2014）。上述這些原因都可能是吸引馬來西亞和印尼僑生來臺就讀大學的拉力。所以推力是影響國際生出國留學的背後原因，而留學國以及留學國學校的條件則是影響留學生的拉力因素，二者都會影響他們到留學國學習經驗，進而影響其生涯的規劃與發展。

（二）國際生在臺就學的學習經驗

當國際生在異國學習，最容易遇到的三個問題分別是語言隔閡、文化差異及學習適應，而這三個問題，經常是相互影響（Gorbunova, 2003）。Wilson（1991）指出美國學生接受國際教授（international faculty）授課，國際教授最容易碰到的三個教學挑戰，分別是語言用法（linguistics）、文化交錯（interculture）以及教學方法（pedagogy）。雖然Wilson的研究以教師教學經驗為主，而課堂上的語言及文化權利關係和本研究的情形不盡然相同，不過研究者認為，Wilson所提及的語言、文化及教學法上的挑戰，這三個面向上的困境應該是當學生和任課教師的背景、文化以及語言不同時，最容易發生而必須深入探討的。

此外，有關國際生在臺灣學習適應與生涯發展方面的研究，張虹雯等人（2003）針對5位東南亞生之研究指出，國際生懷抱夢想來臺灣就學，但語言隔閡所引起課業與人際互動困難的情形，會在其適應過程中逐漸融入校園生活而有所蛻變。Lee（2004）調查498位國際生發現，國際生來臺就讀大學，如能獲得校內獎助學金，則產生之適應問題較少，且女性、大一及大二階段有較多適應問題。施秀玲（2006）的研究指出，國際生因就學意願、語言能力、文化背景與課業壓力等因素而產生適應問題，但假如國際生能主動學習中文以了解臺灣文化者，較容易融入臺灣當地的大學生活。Pham等人（2017）的研究也指出，對來臺就讀的國際生，其中文的重要性大於英文，他們學習的學習滿意度和中文水準達顯著相關，國際學生的中文程度對他們在校的學習有很重要的影響。Wu與Peng（2017）針對輔仁大學116位國際學生的調查研究也發現，中文程度對於國際學生的學習成效有顯著的影響。Song等人（2017）的研究亦指出，無論是在學習上、發表上或是生活上，中文程度無疑是國際學生適應與表現的關鍵。而Collins等人



(2016) 也認同國際生的課後生活是其未來適應表現與於留學國順利就業的最重要一環，尤其課後生活和留學國主流語言水準有絕對的關係。

陳春孝與莫氏心(2019)研究越南籍學生在臺灣求學經驗，發現語言不通導致國際生在交通方面都需要花更多時間，且需要麻煩別人陪同。越南國際生雖在越南學過一些中文，但都是簡體字，和臺灣的繁體字不同，這也會造成國際生在閱讀和書寫的困擾。林靜怡(2007)訪談6位國際生的研究指出，國際生最大的需求包含學習過程中心理健康的協助、生活型態及文化差異的調適、社會交際的擴展等，且國際生在職業學習上往往需要職業輔導與就業協助。何佳真(2013)針對3位東南亞及3位中南美洲國際生的研究則指出，國際生因個人特質、來臺資源及整體環境等因素影響其在臺就讀之身心適應，且會因文化差異衍生出語言、課業與人際等困擾。

根據上述相關研究，國際生來臺灣就學，面臨最大的問題在於語言隔閡與文化差異所造成之學習、人際互動與生活適應問題，而這些因素皆有可能影響他們在臺就讀期間的學習經驗與生涯發展的轉變。而華裔學生，中文能力可能較初學者稍微好些，也可能和初學者相當，當他(她)們以國際生身分來到臺灣，其面臨的學習和生涯規劃的挑戰又是什麼？因此，了解華裔國際生在國內大學就讀，如何突破困境並規劃其未來生涯發展計畫，值得探討。

參、研究方法

為了解華裔國際生來臺在大學4年的學習經驗與生涯發展，本研究採縱貫式追蹤研究，以臺灣東部一所大學4位(兩男兩女)東南亞華裔國際生為研究參與者，分析其來臺就讀大一至大四期間學習經驗與生

涯發展歷程。本研究以敘事為研究典範，因敘事是一種理解體驗並向自己和他人傳達個人身分的方式（Kellas, 2017）。個人敘述是一種在個人生活中建構或形成意義的方式，並有助於將個人內部認為自己是誰，與處於外部環境中個人是誰聯繫起來（McAdams, 2008）。透過述說者故事（narrative storytelling）的內容以及說故事的角度來了解故事主角的核心信念、建構出價值觀及世界觀（Lieblich et al., 1998）。以下簡要說明研究參與者、資料蒐集方法和資料編碼與分析。

一、研究參與者簡介

本研究採立意取樣邀請研究參與者，取樣準則為：（一）東南亞華裔國際生，為了學習而跨越國界前來臺灣就學之大學生，沒有中華民國國籍或身分，且入學管道為直接向國內大學申請；（二）以人文或社會學科為主修，因其學習使用中文表達的機會，較其他學科領域為多；（三）願意在大學4年期間參與本研究。

為了顧及研究的可行性，本研究以研究團隊所在地，東部某大學為主要的田野工作，並徵求願意合作的東南亞華裔國際生參與本研究，在徵求同意後，以兩位華裔馬來西亞及兩位印尼籍華裔國際學生為主要研究參與者，他（她）們分別是：社會學科專業，來自馬來西亞的會亞（化名）與來自印尼的會尼（化名）；人文學科專業，來自馬來西亞的文亞（化名）與來自印尼的文尼（化名）。有關研究參與者基本背景概述如表1所示。由表1得知，四位研究參與者皆具有華裔的身分。以下簡要說明他們的背景。

會亞（大學4年，20~23歲）從小接觸華人文化，能以閩南語進行日常對話。因學姊就讀這所大學、獲得學校獎助學金、加上受到這所大學之相關志業服務理念所吸引，決定來臺灣留學。其原生家庭尊重其個人學習意願，來臺後選擇社會學科相關科系。學業成績方面，會



表 1

研究參與者基本背景摘要

姓名	性別	華裔	國籍	入學管道	主修	居住
會亞	女	是	馬來西亞	國際生	社會學科	學校宿舍
會尼	男	是	印尼	國際生	社會學科	學校宿舍
文亞	女	是	馬來西亞	國際生	人文學科	學校宿舍
文尼	男	是	印尼	國際生	人文學科	親戚家

亞不強求學業成績名列前茅，認為興趣才是重點，但即便缺乏興趣的課，她還是會盡力讓自己達到課堂上的最低要求。

會尼（大學4年，24~27歲）的父母推崇臺灣東部這所大學志業的服務理念和精神，推薦會尼來臺就學，且希望其畢業後能回到印尼的相關體系工作。但會尼的父母親不干涉他的學習規劃，會尼對於學習專業，有強烈選擇該科系的動機，來臺後也曾在校內華語文中心學習中文1年。在學業成績方面，考慮到自己遠渡重洋到臺灣留學，學習自主性高，且獎學金的獲取資格，更是會尼自我要求學習的動力來源。

文亞（大學4年，20~23歲）受到家鄉學長的鼓勵，且有親戚曾在臺灣留學，因而決定來臺。更關鍵的是獎學金成為來臺最重要因素，因此即使文亞的原生家庭不會對她有成績上的壓力，但因要持續領取獎學金，有成績上的要求，所以「把書讀好」的壓力比臺灣同儕還高。即使學過華文，但來臺後自覺中文不佳，為了拿到好成績，文亞努力補足中文的弱勢以跟上課程安排，外界的鼓勵與考試的壓力是文亞堅持的動力，文亞不斷地調整學習心態，懂得在興趣與課業之間拿捏與取捨，以達到自己設定的目標。

文尼（大學4年，22~25歲），父母從事商業買賣，他在印尼接觸過這所大學的招生活動，加上有親戚在臺灣，故決定來臺就學。語言方面，文尼在印尼很少說中文，來臺後曾在華語文中心上課1年，但仍

不擅於書寫。就讀大學前已有工作經驗，來臺灣除了學語言之外，更重要的是想累積經驗。文尼住親戚家裡，因此生活方面較少和同儕一起，也較少主動約朋友出去連絡感情，課堂學習有問題時會請教外國學生或少數較熟悉的臺灣學生。

二、訪談大綱

訪談主題是依照大學4年各年級不同焦點，大綱如下：第一年訪談主要了解研究參與者的背景及來臺動機與目的；第二年聚焦於他們的課程學習與生活適應等相關問題；第三年了解他們對未來的想法或規劃；第四年著重於他們對未來的生涯規劃與調整，以了解華裔國際生在臺灣的學習經驗與生涯發展。

三、資料蒐集

本研究的時間軸為4年（2008年10月至2012年3月），從研究參與者大一入學至大四畢業，前後共4年。在徵求研究參與者同意之後，每人每學期分別進行個別訪談，四位學生在這4年（8個學期）中之訪談共計32次，每次訪談時間大約1~2小時。

因為研究參與者的日常學習以中文為主，研究團隊的訪談以中英文夾雜進行，參與者以英文表達無法表達的中文。在徵求研究參與者同意後，進行訪談錄音，並說明錄音僅作為學術研究分析使用。

四、資料編碼與分析

訪談資料編碼方面，針對訪談逐字稿進行編碼，由於縱貫性資料豐富且實密，為清楚細緻地了解研究參與者的發展軌跡，本研究編碼以「研究參與者+研究參與者受訪時的年月日_年級」進行編碼，例如：（會尼081001_1）代表2008年10月1日會尼在大一時的訪談紀錄，



其餘編碼方法依此類推。

為了解每位受訪者的歷程，本研究的資料分析採用Miles與Huberman（1994）所提出的方法，先進行個案內分析（within-case analysis），以了解每一位受訪者學習生涯發展歷程。在資料呈現上，首先呈現每一位研究參與者的故事，以凸顯敘事主題的意義與連貫性。希望能將歷程與脈絡結合在一起，而不是只呈現零碎的編碼與類別。為了對於研究主題有更深入的了解，再進行跨個案的綜合分析（cross-case analysis）與討論，詮釋主題之間的關聯性。

另外，參考Miles與Huberman（1994）所建議的資料分析連貫模式（data analysis flow model）三個互相協力步驟：（一）精簡資料，此步驟是選擇、簡化與轉化語意稿的過程，透過此過程將資料予以凸顯、分類、聚焦、刪除，並組織起來，逐漸確定主題加以分析；（二）呈現資料，資料分析以主題為核心，將資料依性質分類，其中有跨主題的資料，則分別列於相關主題之下，以組織資料並逐步導引結論；（三）導引結論，將焦點置於研究主題上，以檢視相關的資料，注重主題之間的關聯性，並比較相同與相異的發現及探討差異產生的原因，且將事件置於文化脈絡中加以檢視，注意整體與部分的連結。並將主題發現與文獻探討的結果相連結，以對實際面做理論的印證。表2所示為本研究資料編碼分析與歸類舉例。

五、研究者角色、研究倫理與研究資料品質檢核

（一）研究者角色

研究團隊和研究參與者分屬於不同學校，而在訪談過程中，研究團隊除了想了解研究參與者在臺的學習經驗和生涯發展歷程，扮演訪談者的角色之外，也同時在與四位研究參與者訪談互動過程中，扮演學習夥伴的關係，分享彼此教學或學習時所遭遇的困難、壓力，以及

表 2
資料分析編碼與歸類舉例

主題	面向	概念	編碼	文字稿
	摸索	學習領域背景不同，需時間探索適應	會亞091127_2	連班上的同學都說[臺灣社會現況議題]連他們自己都覺得很難寫了，更何況是我
學習是經驗累積	成長	學習不是為了高分，而是為了自己	會亞100330_2	就是你增加你自己的知識啊，如果你不知道一樣東西，那你下次你踏入社會的時候你要怎樣？哇……我好像沒有學過這樣東西。 [所以]就盡量全部都學啊！

可能的解決方法。另外，為了避免研究參與者的壓力，所以研究團隊並沒有要求進入研究參與者的課室進行觀察，以避免在訪談的過程中對研究參與者產生不必要的心理壓力和影響。

(二) 研究倫理

本研究為確保研究參與者之相關權益，研究過程嚴格遵守倫理準則，請研究參與者簽知情同意，說明訪談過程會錄音，並且於過程中書寫筆記。在招募說明、訪談邀請信與正式訪談前，就研究主題、目的、訪談過程與大綱、研究參與者的權益、保密措施及全程錄音等細節說明，確認研究參與者了解研究歷程，並簽署知情同意書。訪談地點則顧及交通方便、談話保密、安全性等條件，雙方討論後挑選合適之場所進行訪談。研究進行中以匿名方式處理，文字中刪去可供辨識之個人資訊，且訪談資料僅使用於本學術研究，不另作他用。

(三) 研究資料品質檢核

在研究過程中，研究者隨時反省自己的觀點和經驗，是否會因此而侷限資料蒐集的範圍？資料蒐集的豐富性是否足夠描寫研究參與者在臺的學習經驗和生涯歷程？研究團隊藉由不斷地反省和修正，希望得到最可靠、真實和完整的資料。由於四位研究者參與者皆為華裔國



際生，所以和他／她們的互動訪談都以中文為主，英文為輔，但四位研究參與者的中文表達有部分的限制，所以研究團隊在進行訪談時，不見得能夠完全了解研究參與者所說的每一句話。加上文化背景的差異，未必能夠清楚地掌握所表達語言背後所隱藏的意義。這對研究團隊也是一種語言、文化和溝通的挑戰。因此，在效度處理方面，採取研究參與者檢驗法及反饋法作為效度的檢驗方式，所以本研究的逐字稿及論文初稿皆請研究參與者閱讀，讓他／她們了解論文呈現的內容。確認是否傳達本意，研究參與者對研究者也非常信任，他／她們對本研究初稿幾乎沒有任何修改。

肆、研究發現與討論

本研究將結果採兩類方式呈現，先呈現研究參與者個別學習生涯發展歷程，再呈現綜合整體分析與討論，以兼顧個別和整體的描述。

一、個別資料分析結果

(一) 會亞：學習就是經驗累積，希望畢業即投入職場

會亞高中時主修理工科，原本期望就讀東南亞國家大學的理工科系，但未獲錄取，她受到臺灣東部這所大學的社區服務理念吸引及母親的大力推薦，因而決定來臺灣東部這所大學就讀，且選擇社會學科相關科系。會亞的大學生涯發展歷程可分為三個階段：

1. 摸索：學習領域背景不同，需時間探索適應

課業方面，因為會亞在母國的高中就讀科系不同，因此在臺灣就讀社會科學學門課程時幾乎完全聽不懂，以臺灣社會文化有關的議題為例，會亞曾指出：「繁體字還ok，但是[老師]問的問題內容，我們不懂要怎麼樣寫」（會亞081001_1），會亞說：「連班上的同學都

說 [臺灣社會現況議題]連他們都覺得很難寫了，更何況是我」（會亞091127_2）。此外，英式英文讓會亞有時會聽不懂教師的發音，外加上教師上課速度對國際生而言太快，導致有時來不及抄筆記或理解，但是會亞仍抱著盡力的態度，她說到：「我盡能力做到為止……能做多少就做多少」（會亞091127_2）。

2. 成長：學習不是為高分，而是為自己，要多方嘗試

會亞是拿獎學金來臺灣的，她獲得校內每個月5,000元的獎學金加上一次的單程機票，她強調：「我家庭[經濟]情況沒有很好，所以我是拿到獎學金才會來的」（會亞081001_1）。此外，獎學金僅要求實習，沒有成績的限制，一年級的會亞是如果喜好某課程會期待學習的人，她不要求學業成績高分，她曾坦言：「all pass就可以」（會亞090604_1），但有興趣之科目她一定會拿高分。會亞覺得學習蠻順利的。因為不刻意要求成績，會亞表示她的讀書習慣是考前才唸，她表示：「成績不會因為不及格就很傷心，我從來不會注重……All Pass就OK了！父母對這方面不會很要求」（會亞100330_2）。

可見會亞沒有學業成績上的壓力，同時也對高分數的追求感到淡然，在學業的自我要求也相對輕鬆。不過，會亞對於教師交代的作業都會按時繳交，她說：

都會做呀！因為班上的人都會做，可是他們可能會遲交，我就覺得你為什麼要遲交呀？奇怪……而且他給的時間那麼多。（會亞100330_2）

大二那年寒假，會亞提到她和學姐自助旅行去泰國拍記錄片的樂事，使她有了不同的體驗。另外，會亞表示自己喜歡實作的課程，她這樣形容：「它就是一直動呀你就要想呀，你就每一天不一樣」（會



亞100330_2)。會亞認為學習是很重要的事，她談到：

就是你增加你自己的知識啊，如果你不知道一樣東西，那你下次你踏入社會的時候你要怎樣？哇……我好像沒有學過這樣東西。[所以]就盡量全部都學啊！（會亞100330_2）

會亞表示學習是為了自己，多方嘗試，找出適合的學習模式，她提到：

因為想要學，就是不管怎樣，還是有一點點自己的興趣啊，然後才會想要去學啊，如果你完全都沒有興趣，你根本都不會想要去學啊……。 （會亞100330_2）

3. 務實：以就業為導向的規劃，畢業後會想留在臺灣

三年級的會亞談到：「我不會特地限制自己說一定要做到很好！我盡力而為！」（會亞101019_3）。至於未來畢業會亞打算從事與其志業相關的工作，也表明有意留在臺灣。關於升學意願方面，會亞傾向畢業後直接就業，她和我們談到：

我覺得[大眾傳播專業]沒有必要再繼續唸研究所，進去職場更加快，因為進去職場還是要從頭學，你讀研究所根本沒辦法，最多就是做論文。（會亞111216_4）

而至於找什麼類型的工作，會亞考量著：

當小咖吧……廣告工作或者公關公司……可以留[在臺灣]就

留，不行留就回去找，朋友有幾位開這種公司，像什麼外包婚禮，就只能這樣。（會亞111216_4）。

會亞有與家人談到自己未來的規劃，家人不太限制其發展，她回應：

不會[限制]阿。我媽覺得女生還是要找到一個工作事業，有了事業後再去找對象，所以我媽不會說我一定要回馬來西亞。（會亞120311_4）

（二）會尼：自主性高，重實務操作，知道自己的優勢

會尼學習自主性高，自己決定選擇該科系，父母親不干涉亦鼓勵他的學習規劃，他曾表示雙親：「每次打電話就是鼓勵」（會尼081105_1），進一步詢問其家長想法時，會尼認為其母親：

很free的，她會把選擇給我……我爸爸更不會干預，你好好唸書……每次打電話怎麼樣好好很好，然後就交給我媽媽，我爸爸是比較安靜比較穩重。（會尼081105_1）

不過會尼自己認為：「每個父母多少會重視成績」（會尼091127_2），來臺兩年，他的學習心態是：「[學習不只是]為了自己，來臺灣最大的理由還是家人希望有大學畢業的文憑」（會尼091127_2）。會尼自我期勉學業成績，但也包含家人的期許。會尼的生涯發展歷程大致分以下三個階段：

1. 探索：先學會中文、再探索自我尋找目標

大一時，會尼計畫在臺留學時學會中文，他表示：「希望在臺灣



這4年，可以學會中文」（會尼081105_1）。主要是因會尼在大一的暑假，和三位外籍生單車環島，但因為其中兩位同學先行離開而導致單車環島的目標無法完成，由於先行離開的兩位同學之「中文比較強」，導致會尼和另一位「中文不太好」的友人結束單騎活動（會尼091127_2）。因此，會尼將學會中文定為他在臺灣4年的學習目標之一。

會尼希望保持第一名領獎學金，但他認為如果是本地人中文沒問題，努力點就可保持第一名，而他「看不懂很多字」，對不懂的內容或報告會主動提問，積極融入課程中。會尼「從小沒有講中文的習慣，[因為]印尼沒有中文學校」（會尼090604_1），也聽不懂閩南語，而他的筆記：「全部英文」（會尼090604_1）。當遇到不懂的地方會上網查詢、前往圖書館找尋和課程有關的書籍，或主動請教師推薦西文參考資料及原文書籍，幫助自己理解。

我看不懂很多字……不懂那段的意思是什麼？所以每次下課的時候，我就會去找老師：「嗯，老師你可不可以介紹一個英文版的書給我看看？」……不是比較容易，但也不是說我全部看得懂。但是至少我還是可以抓到那個意思。（會尼090604_1）

大二時，會尼首度說：「我對影像比較有興趣」（會尼100320_2），而他大一時就曾談到比較喜歡實務而非理論；會尼了解自己適合實際操作事物而不喜歡抽象的理論記憶，學習後逐漸對攝影產生喜好：

我是比較屬於做東西，不是背東西，所以你叫我做東西、拍

照，我會學的很快，但是你叫我背東西理論的，我會背啦，但是考試完後我幾天後忘光光。（會尼100320_2）

2. 評估：到處找方法，面對選擇及困境

三年級時，會尼第一次透露對於繼續升學的看法，他談到：「有機會就可以[繼續唸研究所]」（會尼119322_3）。關於畢業後的出路，會尼認為印尼人在臺灣的優勢就是擔任仲介的翻譯，臺灣目前有一定比例的印尼人在臺工作，因此翻譯工作有其需求市場。會尼了解到這點，同時也在評估翻譯工作的可行性。

另外一個選擇是當翻譯！……就是去外勞那邊的公司，因為他們需要一個會講英文和講中文的人！所以，這些工作臺灣政府也是會給！雖然不到四萬八的薪水！但是還是會給你這個工作機會！因為這個工作是需要找會講兩個語言的人……。（會尼110322_3）

3. 釐清：不為現實而屈服，為自己的興趣作生涯選擇

然而，會尼在大四時的生涯規劃已有所改變，並確定想要留在臺灣繼續工作，他談到：

你有兩年的工作經驗，加上你的薪水四萬八，你才可以拿到工作證……另外一個方法就是如果你跟科技有關，因為那個工作本來就已經很高，薪水至少有五萬塊……第三個是你跟臺灣人結婚，那是最簡單的。（會尼111216_4）

雖然考慮繼續留在臺灣工作，但其想法已不是聚焦在大三時所提



到的翻譯工作上，而是轉換成他喜愛的攝影工作，他認為：

是很辛苦！因為老闆知道我們很需要這份工作……如果你當翻譯你就可以拿到工作證，但是你工作很累。第二個可能你做事情很多，你不只是翻譯而已，可能老闆一直利用你……剝削，對，因為他知道你需要這份工作，需要工作證，你要留在臺灣，因為好像當翻譯，薪水大概兩萬五到兩萬八……但是工作量很大，我是比較不想，我是希望畢業可以走我的專長[攝影]。（會尼111216_4）

此外，由於喜愛影像的緣故，會尼平日便會利用網路平臺觀看他人作品，他說：

我現在很喜歡看YouTube的短片……因為很多國家的短片就三分鐘的影片，很感人那種，然後看他們的攝影怎麼拍的。
（會尼120311_4）

四年級的會尼明確表示自己想當攝影師，也規劃了自己的拍攝性質走向：

有啊！我想要當discovery channel的那種攝影師，你不覺得很帥！可以去很多地方不用錢……這樣才好玩！我是男生！如果當攝影師，你拍出很好的作品，是很有成就感的……我想說趁年輕還有力……到時候已經穩定一點才關懷一些弱勢。
（會尼120311_4）

四年級會尼到電視臺實習，因為想當攝影師的緣故，選擇攝影組，他說：「我考慮要在攝影組……我想要當攝影師」（會尼120311_4）；因為本身對攝影的興趣，加上實習課程的體驗讓會尼想往攝影之路邁進，雖然實習生活讓會尼感到疲累卻很開心，他說：「真的就還蠻喜歡，可能以後要走攝影這方面」（會尼120311_4）。

（三）文亞：調整跑道繼續向前

文亞的故鄉（馬來西亞）有多所臺灣大專校院前去招生，因為家庭的經濟能力不足以負擔她出國讀書，加上學長介紹東部這所大學提供優渥的獎學金，成為她唯一能出國的機會。

我決定來臺灣……是學長一直叫我過來，他跟我講有獎學金。我就心動，很多東西都免費，所以就過來。因為那年剛好很少人申請，我就剛好過來。（文亞081105_1）

文亞的獎學金主要是「學費方面不用繳，只要繳住宿的錢，且一個月有一萬的生活費」（文亞081105_1），但成績是全班第一名才能獲得獎助。父母親會叫她「省省用，雖然有獎學金，還是要繳住宿費及要買一些生活用品」（文亞081105_1）。文亞的學習生涯歷程有以下三個階段變化：

1. 定位：異鄉學習需要獎學金，讓自己更積極

文亞在高中時期對於唸書並沒有太積極，她表示：「沒有唸書……沒有一直複習……我們以前高中是要考試的時候才要讀」（文亞081105_1）。來到臺灣之後，文亞變得上課相當積極，雖然文亞的原生家庭對於成績並不給予名次的壓力，深究其因，得知文亞所獲得的獎學金只要負擔住宿費即可，學費全免，而生活費一個月一萬，但其條件是學業成績必須全班第一名才可以繼續獲得獎助。文亞自己也



表示：「這就是我主要來這邊的原因。我如果沒有申請到[獎學金]，我應該不會來[臺灣]」（文亞081105_1）。

文亞認為自己在課程學習方面有其優勢，再加上需要這筆獎學金，學習自然變得主動與積極。

對於未來的期望，文亞想當翻譯員。英文對於文亞「應該就是家常便飯吧！」連電腦「都是英文」（文亞090604_1），而文亞「不習慣看繁體字，因為電腦看中文字很奇怪」（文亞090604_1）。在英語相關課程中，臺灣本地學生會請教文亞問題，文亞說：

[班上同學]會覺得從馬來西亞來的英文就會比較好吧。可是我覺得這不一定……我覺得沒有很好。（文亞090604_1）

2. 拉扯：該不該從事翻譯工作？

文亞在大二時對於升學的意願不高，她提到：「暫時沒有考慮升學，還不確定」（文亞091127_2）。關於翻譯員的工作，文亞有想過進雜誌社或報社工作，她自己描述：「如果能進入雜誌社、報社，或成為翻譯書本的翻譯工作也是不錯的選擇」（文亞091127_2）。但回歸現實考量後，文亞回應：

現在我覺得出去就是先找到一份工作要緊……可能畢業會先留在這裡[臺灣]找工作吧！我是想說有機會就去不同國家這樣子，可能在大四的時候就要去找工作了吧，不然沒有工作證也沒辦法留下來。（文亞091127_2）

爾後詢問文亞為何想從事翻譯，她說：「感覺就是一個蠻高級的工作，我也不知道為什麼想當翻譯耶！有挑戰性嗎？也許吧」（文亞

091127_2)。

3. 妥協：釐清現實，轉換跑道

大三時，文亞沒有想要繼續升學，但她希望留在臺灣工作，因為馬來西亞政府不承認臺灣學歷，但是她的身分也不一定能留在臺灣。文亞自己表示私下有去教育站打工，做一些翻譯的工作，但後來繼續探問翻譯這件事時，文亞告訴我們：

我本來對翻譯很有興趣！結果，唸的時候，就覺得還好。我是家裡最大的！而且我想往上唸[研究所]的念頭也還好！」。

(文亞110322_3)

大四時文亞首度表示有意修讀華語師資，已從原本的翻譯員轉向其他職業選項，她也和我們透露她想在別的國家工作，不會侷限在臺灣或者自己的國家。對於未來的規劃，文亞認為教華文或中文可以讓自己多一條出路，同時她也著手打聽了修讀華語師資的相關事項。談到家人對她學業與未來規劃的看法時，文亞說：「我家人沒有在care，沒有啦，他們比較不會約束我，你要怎樣就怎樣」(文亞111216_4)。談到未來去向時，文亞留臺意願頗高，但父母同意與否對她的決定還是具有影響性的：

我爸媽是沒有講什麼，可是我覺得他們都有要希望我回去的，他們會說這裡[馬來西亞]有英文老師的空缺什麼的，那我聽到就喔好……我有跟我爸媽講會先在臺灣工作個幾年再回去，畢竟，回去再出來的機率不大……我覺得最後我講什麼她們還是會接受吧！就算可能沒有很願意，他們還會支持我的！……因為我一直都有釋放出我要留在臺灣的訊息啊！所



以他們應該知道。(文亞111216_4)

(四) 文尼：漂泊不定猶豫不決

文尼因為在印尼時就已接觸了校方前往當地的招生活動，他認為學校的整個志業組織在印尼蠻大的，因此決定到東部這所大學學習。但文尼認為：

有唸大學跟沒唸大學差不多一樣……沒有意義……在[印尼]經驗比較重要呀，有學歷沒有經驗也是不行的……臺灣的學歷回去印尼也不太有用。(文尼081105_1)

只是父親希望文尼來臺灣唸書，並期望讀大學後能留在臺灣，加上文尼的親戚在臺灣，所以他就選擇東部這所大學就讀。文尼的大學生涯發展歷程有以下過程：

1. 模糊：沒有想這麼多，隨遇而安

文尼選的科系是自己決定，但並非對該語言有興趣，而是為了待在臺灣才決定選擇該科系。大一階段的文尼在學習適應上遇到些許困難，他還在努力。詢問之後的人生規劃時，文尼表示還沒有規劃。經過了大一階段的適應期之後，大二的文尼遇到困難時，則抱持隨遇而安的心態。成績方面，文尼僅求all pass，大二下學期因為英文課的壓力漸趨繁重，文尼雖不逃避，但也找無對策因應，他表示只能忍耐。父母期望對於文尼的影響並不大，從高中時期便如此，也因此文尼的生涯規劃幾乎沒有與父母討論，他說：「他們沒有管我，就我自己管自己。能畢業就可以了，我爸爸沒有管那麼多」(文尼081105_1)。

文尼與親戚同住，雖親戚會關心他的學習，但絕大部分倚靠自己的主動自發性，且文尼也談到自己的學習方式是考前準備，需要課堂

教師強力要求之下，學習才有成效，他說：「複習阿！要看有作業，才會去複習……[老師]一定要用逼的，沒有逼可能就會偷懶」（文尼091127_2）。

2. 撞牆：從壓力中學習、進步

文尼因為語言熟練度不足，導致一開始就遭遇嚴重的學習困難。在語言表達上文尼最無法習慣的就是書寫中文作業，文尼在印尼的教育多以印尼文為主，很少使用英文，更少使用中文，幾乎是「完全沒有學」中文（文尼081105_1），但是上國文課，白板上中文字有不懂的地方會立即問同學，文尼的同學形容他是：

國文[課]很認真……我們好像是上春秋吧！就是有關於春秋的作品。然後他就是上網去查春秋五國是誰，把地圖都找出來，就是哪裡是哪裡，他都有列印下來……感覺很認真啦。
（文尼091127_2）

上課書本會「有印尼文也有英文」寫出重點（文尼091127_2），文尼自認為他的「英文閱讀能力比中文好」（文尼091127_2）。

3. 迷網：還是不知道未來要做什麼

文尼三年級時覺得自己在學習上的主動性增多，但談到未來規劃，擔憂仍表現在話語中：「還不知道未來要做什麼，也是不敢想……還沒有想到！還沒有找到方向」（文尼101009_3）。文尼坦言自己害怕失敗，然而對於畢業的打算，文尼提到：「應該不會[留在臺灣]了吧！要回去[印尼]了」（文尼111216_4）。文尼想回自己國家的大都市尋找工作，至於找什麼工作，文尼還不知道，也覺得應該不會找翻譯語言的相關工作。但文尼卻決定延畢續留在臺灣就讀，而多留在臺灣的這段時間，文尼還未有其他規劃，也還沒找到目標。大四的寒



假文尼趁著回家鄉過年，順道觀察一下自己國家的就業情形。

二、綜合資料分析與討論

本研究四位東南亞華裔國際生來自兩個不同國家，會尼和文尼來自印尼，會亞和文亞來自馬來西亞，但各自有不同背景、學習經歷和對臺灣有不同的想像空間，雖然出國前，多少都聽過來自親友、教師或新聞媒體對臺灣有些描述，但是對他／她們而言，離開自己家鄉到臺灣求學，面對臺灣的生活環境、文化與自己國家不同，一切都需要重頭開始。從他們來臺就讀的動機、學習經驗和生涯發展，可發現東南亞華裔國際生在臺灣就學時的一些現象，以下就從四位個案的資料進行綜合分析與討論。

（一）來臺就讀的動機：母國推力與臺灣拉力

1. 原鄉推力—原鄉升學不易與父母鼓勵

這四位東南亞華裔國際生來臺灣就讀大學的動機之一就是原鄉的推力，包含原鄉升學不順利和父母的鼓勵支持。會亞高中時主修理工科，原本申請的新加坡及馬來西亞的大學相關科系都沒有被錄取，加上父母支持鼓勵，所以來到臺灣就學，會尼也是在父母的鼓勵與支持來到臺灣，希望他能夠擁有大學的文憑。文亞受到家鄉學長的鼓勵，且有親戚曾在臺灣留學，因而決定來臺。文尼的父親希望他來臺就讀大學，大學畢業後能留在臺就業。

2. 臺灣和就讀學校的拉力—臺灣大學學位、大學志業、獎學金和想留臺灣

這四位東南亞華裔國際生來臺就學，除了原鄉推力之外，臺灣的高等教育環境和就讀學校分別扮演他們來臺就學的拉力，例如，會尼表示來臺灣最大的理由還是希望有大學畢業的文憑。文亞也提到多所臺灣大專校院到她的母國招生，讓她了解來臺灣就學是升大學的一個

管道。文尼的父親希望他讀大學後能留在臺灣。另外，臺灣的學校提供獎學金也是另一種拉力，會尼、會亞和文亞都提及獎學金是吸引他們來臺灣這所學校就學的原因，甚至會亞還提到如果沒有獲得獎學金她就不會來臺灣就學。文亞也說家庭的經濟能力不足以負擔她出國讀書，這所大學提供優渥的獎學金，成為她唯一能出國升學的機會。除了上述拉力因素，還有一個值得提出的是由於這四位華裔國際生所就讀的學校有其宗教背景和服務的志業，所以其中會亞和文尼都提到他們受到就讀大學的志業組織和社區服務理念吸引，因而決定來臺灣東部這所大學就讀。

本研究發現，這四位東南亞華裔國際生受到家人或親友的鼓勵（如文亞與文尼）以及母國升學不易的推力，加上被臺灣獎學金吸引（如會亞、文亞和會尼）、臺灣提供學習中文環境（如文尼與文亞）、臺灣提供的學術高等教育環境，甚至所就讀學校的宗教或志業因素，這些都是吸引他們來臺就讀的拉力原因，本研究的發現和凌佳琪（2019）、張芳全（2017）和劉葵楓（2014）的研究有類似結果，東南亞華裔國際生來臺除了在母國選不到想要的科系或是升學不易的推力，另外，臺灣提供的中文學習環境、臺灣高等教育學術風氣自由和提供獎學金的政策都是東南亞學生來臺就學的拉力因素。本研究也回應Mazzarol與Soutar（2002）的推拉理論，這四位華裔國際生來臺就讀的原因很多，母國的推力和留學國的拉力，促使他們到臺灣升學。這中間包含母國的經濟財富狀況、在世界發展的水平、升學管道和就業機會對他們而言都是推的力量；而留學國相對於母國的經濟水平、和母國之間的經濟連結、文化連結、獎學金和支持系統都是他們在留學國求學的拉力。



(二) 來臺就讀初期的共同衝擊：語文隔閡與文化障礙

1. 影響學習與生活適應

即使是華裔，四位研究參與者在第一年與第二年共同表示學習最需要適應的是中文語言隔閡的問題和文化障礙，這些都會影響他們在學校的學習和日常生活。來自印尼的會尼和文尼都表示從小沒有學中文，因為印尼沒有中文學校，而會亞和文亞來自馬來西亞，所以中文程度相對是比文尼和會尼好一些，但仍有語言隔閡。由於語文隔閡，所以對這四位華裔國際生初期而言，都覺得教師上課速度太快，來不及抄筆記或理解。語言隔閡除了影響上課，也會影響在臺灣的生活，例如，會尼曾和三位國際生（其中一位懂中文）想騎單車環島，但後來因為那位懂中文的同學離開，就導致他和另一位不熟悉中文的同學取消單騎活動。因此，會尼將學會中文定為他在臺灣4年的學習目標。而在文化障礙方面，以會亞為例，因為和來臺之前就讀科系不同，加上社會領域課程有些和臺灣文化有關，所以更造成學習的困難，會亞曾指出教師問的問題內容，尤其和臺灣社會現況有關的議題，連臺灣學生都不懂撰寫的方向，更何況是國際生。又例如文尼在課堂上，教師提到春秋戰國的作品。對他而言也有困難，他不知道春秋五國是什麼？這些都是對國際生而言，因文化隔閡所帶來的學習阻礙。

2. 如何因應—以英文替代或是混用多種語言

面臨語言隔閡，四位華裔國際生皆表示會透過因應策略來解決，策略包含使用英文作替代，或是積極地請教教師或同儕。例如：英文對於文亞而言就比中文容易很多，她連電腦介面都是英文，甚至本地同儕都會請教文亞有關英文的問題。會尼也是覺得自己中文不好，所以筆記會以英文處理的方式弭補中文撰寫的速度，並且在遇到不懂的地方會上網查詢、前往圖書館找尋和課程有關的書籍或主動請教師推薦西文參考資料及原文書籍，幫助自己理解。而文尼則是用印尼文和

英文寫出重點，因為他覺得他的英文閱讀能力比中文好，以印尼文（母語）和英文來輔助中文的學習。

本研究發現和張虹雯等人（2003）、施秀玲（2006）、陳春孝與莫氏心（2019）、Pham等人（2017）以及Collins等人（2016）的研究都有類似之處，也就是國際生來臺灣就讀，初期會因語言隔閡引起課業與生活適應的困難，但也會在其適應過程中逐漸融入校園生活而有所蛻變。因為四位學生都是屬於人文社會科學領域，所以所學習的內容和社會脈絡背景有關，尤其有些議題和臺灣社會脈絡背景有關，可能連本籍生都有理解困難，更何況是國際生。加上語言的隔閡，所以課堂上就不好意思問教師，如同Wilson（1991）的研究提及當學生和任課教師的背景、文化以及語言不同時，學生的學習就會遇到挑戰。不過，本研究除了文尼之外，三位華裔國際生皆因為要持續保有獎學金，所以在學習上更為主動積極，遇到不懂的地方就請教教師和同儕，也因而減低學習適應的困難，這部分的研究發現和Lee（2004）的研究發現類似，國際生持有校內獎助學金，產生的學習和生活適應問題較少。

總之，本研究發現東南亞華裔國際生在臺灣就讀的第一年和第二年遇到的語言和文字隔閡以及文化的差異，會影響他們學習的速度以及內容，這也是Gorbunova（2003）所提到的國際生在異國學習，最容易遭遇的三個問題分別是語言隔閡、文化差異及學習適應，而這三個問題是相互影響的，尤其是剛到異國求學的初期。

（三）生涯發展探索過程與規劃方向：定向型、未定向型和迷失型皆有

這四位東南亞華裔國際生，每個人本身的興趣、求學過程和社會互動的經歷皆有所不同，這些因素可能會形塑他們每一人自我的探索方向，進而發展出不同的成長軌跡。雖然這四位華裔國際生的生涯探



索過程因人而異，但對於未來的規劃方向卻呈現相同的樣貌，都是以累積學習經驗為主，希望大學畢業後進入職場為優先，沒有提及進入研究所深造的意願。例如：會亞認為學習是為了自己，應該要多方嘗試，找出適合的學習模式，她覺得大眾傳播專業沒有必要再繼續唸研究所，進去職場後要從頭學，但是會讓專業提升更快。

會尼學習自主性高，自己決定選擇就讀科系，同時以學會中文為他在臺灣4年的學習目標之一。會尼希望保持班上第一名以持續領取校內獎學金，對不懂的內容或報告會主動提問，積極融入課程中。至於在學習部分，他比較喜歡實務而非理論，了解自己適合實際操作事物（如攝影）而不喜歡抽象的理論記憶。

文亞在母國高中時期對於唸書並沒有太積極，但因獲得臺灣學校的獎學金，因為需要這筆獎學金，學習自然變得主動與積極。只是對於自己的學習方向還是沒有很明確，所以當問及未來是否想當翻譯工作，她還是回答也許吧。雖然想留在臺灣從事翻譯的工作，又覺得自己身分也不一定能留在臺灣。

文尼從大一開始就對未來沒有規劃。大二時抱持隨遇而安的心態，成績僅求通過，學習有問題時會請教其他國際生或少數較熟悉的臺灣同儕，或需要教師的督促及課程的安排，他跟上學習進度。對於來臺前已有工作經驗的文尼而言，來臺灣除了學語言之外，更重要的是累積經驗。

本研究的四位華裔國際生皆正處於Super（1980）生涯發展概念中的探索階段，而此階段正值青年後期與成年初期的過渡階段。而此階段正是個人建立真正的自我統合的重要關鍵，也易產生Erikson（1968）所謂的統合危機。文亞和會尼漸漸發展出對某一職業的偏好，他們學習發展歷程逐漸勾勒出未來職業的圖像。會尼從實作課程發現自己喜歡影像，想當攝影師；會尼的生涯發展歷程可與社會認知

取向的生涯決定論和Krumboltz (1994) 的社會學習取向相對照，呈現學習經驗在生涯決定歷程中的影響性。文亞想當翻譯員，爾後發覺翻譯與自己想像之差別，進而轉向華語師資的教職。他們在臺灣留學期間早已為未來的職業進行多方面的了解，評估自我接受的可能性。

會亞的故事沒有鮮明的職業走向，以Super (1980) 的理論解釋仍處於探索階段，不過與文亞和會尼二人不同點之處，會亞沒有特定想從事的職業，換言之，會亞可能尚未從自我探索中找到自己有興趣的行業，因此對會亞而言，做什麼工作都一樣。然而，文尼的故事更呈現了探索階段的另一種景象：不知道未來該做什麼工作。大致而言，會亞與文尼他們的生涯發展類似，都尚未尋找出自己想從事的職業，不過會亞本身不覺得困擾，反觀文尼則是感到害怕與不知所措。

整體而言，本研究四位東南亞華裔國際生在臺灣4年的學習生涯發展，大致可歸類為Marcia (1980) 所謂的定向型、未定型和迷失型三類。會尼與文亞較屬於定向型，他們有自己屬意的職業方向，了解自身所處的現實環境，對未來已下決定並對該決定有強烈的承諾，朝著目標邁進，以達到自主定向的地步。而會亞則比較屬於未定型，尚未確定未來方向，了解自身所處的現實環境，但不覺滿意；有心改變想要改變但尚未確定方向。文尼則是屬於迷失型，較沒有認真思考未來。不清楚自身所處的現實環境，也沒想過滿不滿意，對未來沒有認真思量且逃避承諾，持續隨波逐流。

(四) 來臺就讀動機、學習經驗和生涯發展之關係

這四位東南亞華裔國際生的學習生涯發展到了第三與第四年時，呈現出了不一樣的發展歷程。會亞是以就業為導向的生涯考量，打算從事與其志業相關的工作，也表明有意留在臺灣。至於找什麼類型的工作，會亞認為可以留在臺灣就留，不能留就回去。而會尼不為現實而屈服，為自己的興趣作生涯選擇，會尼在三年級時在評估翻譯工作



的可行性。然而，他在大四時對職業選擇已有所改變，並確定想要留在臺灣繼續工作。雖然考慮繼續留在臺灣工作，但其對職業的選擇已不是聚焦在大三時所提到的翻譯工作，而是轉換成他喜愛的攝影工作。

至於文亞則是釐清現實，想轉換跑道，他在大四時表示有意修讀華語師資，已從原本的翻譯員轉向其他職業選項，她也向我們透露她想在別的國家工作，不會侷限在臺灣或者自己的國家。對於未來的規劃，文亞認為教華文或中文可以讓自己多一條出路，同時她也著手打聽了修讀華語師資的相關事項。文尼仍然漂泊不定猶豫不決，他在大三時覺得自己在學習上的主動性增加很多，但談到未來規劃，他仍然還沒有找到方向。文尼坦言自己害怕失敗，然而對於畢業的打算，文尼認為不會留在臺灣工作，想回自己國家的大都市尋找工作，至於找什麼工作，文尼還不知道，在畢業前未有其他規劃，也沒找到目標。

本研究發現呼應Astin（1993）的「輸入—環境—成果」之學生投入理論。大學生入學前的家庭背景、特質、動機等「輸入因素」和進入大學就讀後所接觸的人員、方案、政策、文化與經驗等「環境因素」對於他們的生涯發展有很大的影響。本研究發現東南亞華裔國際學生，在進入臺灣的大學後，因為背景與就讀動機差異、學習、文化和語言等之不同，對於大學生涯發展也出現了：摸索、成長、務實、探索、評估、釐清、定位、拉扯、妥協、模糊、撞牆、迷惘等不同的過程及結果。此外，華裔國際生初到臺灣以中文學習，面臨最大的挑戰在於語言的不熟悉與文化差異，這些因素都有可能影響他們在臺就讀期間的學習策略與生涯發展的規劃。因此，本研究也呼應Wu（2020）的研究，了解國際生的生涯發展歷程，同時需要了解他／她們個人內在因素、所屬外在因素，以及二者之間的關係。

此外，本研究綜合分析這四位華裔國際生來臺求學動機、學習經

驗和生涯發展之間關係，得到以下發現：

1. 華裔國際生來臺求學動機會影響其生涯發展

即使來自同一個國家求學的學生，個人來臺的就學動機和在臺灣的社會資源也不同。會亞來臺求學的動機是累積自己的學習經驗，無論是課業學習或者未來的生涯安排對她並沒有產生急迫性，即便到了大四，會亞仍是抱持著走一步算一步的心態，沒有特別積極處理，但也不算消極。會尼一開始入學時沒有特定的目標，之後慢慢找到自己的喜好，雖當中有模糊與不確定，但爾後大三受畢業走向的考量，更確認自己要往攝影之路邁進，大四則透過實習讓自己累積實務經驗。文亞的英文能力頗強，雖然是為了獎學金而來就讀，一直保持高度學習的態度，也一直在找方向，曾考慮從事翻譯員，但實際接觸翻譯課程時才發現與自己的想像有落差，在「繼續堅持」或者「轉換跑道」兩者之間，文亞一直在拉扯，到了大三文亞逐漸向現實妥協，不再考慮翻譯，而選擇其他職業選項。至於文尼，從入學以來一直處在模糊的狀態，由於他的來臺就讀動機不明確，學習態度與融入當地生活的情形沒有很積極，因此到了大四仍然沒有一個很清楚的軸線，極可能文尼在尚未來臺之前對於未來的方向本來就不明顯，進而影響到他來臺4年的生涯發展歷程。

2. 投入職場：重視實務技能、「經驗」勝「文憑」

這四位大學部華裔國際生對於未來畢業的想法皆有共同之處：進入職場，尋找工作。而個人的生涯表現是受到先前學習經驗所影響的結果，根據過去研究結果顯示，大學生的年級與生涯發展有顯著關係；新生剛入學階段懷抱理想，然而隨著年級提升，實際學業成績不一定好，進而降低了對自我期許或是調整自己的方向（陳美華等，2014）。會尼與文亞有自己意屬的職業，因而朝著自己的目標邁進。會亞不設限自己的出路，但很篤定不會繼續升學，並認為進入職場工



作才學得快。而文尼雖然不知道自己想從事哪方面的工作，卻也表明累積工作經驗的重要性。可見，這幾位大學部的華裔國際生對繼續升學的意願並沒有多琢磨，反而想要畢業後先進入職場謀職。

3. 升學意願：母國價值觀與臺灣政策交互影響

這四位東南亞華裔國際生普遍認為工作經驗的累積比文憑的取得重要。他們不完全否定文憑，但對他（她）們而言，拿到基本的大學文憑即可，因為無論是馬來西亞或印尼的工作場域重視的還是工作經驗。

就歷史脈絡而論，東南亞國際生在原生國歷史中曾受馬來西亞的「5·13事件」或印尼的「九八年排華暴動事件」的印象影響，而促使中產階級年輕一代華裔父母趨向選擇國際化教育（陳雅莉，2006），在相關政治背景下，使這些國際生之父母會鼓勵他們的孩子到國外升學，尤其本身是華人，就更會鼓勵他們到孩子到臺灣就讀大學。不過本研究參與者大學畢業後的升學意願並未受到臺灣普遍研讀碩士的文化所影響。從社會認知取向的生涯決定論而言，無論是支持或阻礙，皆會影響個體的自我效能，進而影響其生涯決定（Sharf, 2006）。其個人的背景變項與情境因素（如家庭社經地位、父母親教育程度、個人學業成就等）在文化中的期待不同，影響職業相關的自我期望（Hall, 2003），進而影響個人學習生涯規劃的發展。

4. 臺灣的政策會影響華裔國際生的學習生涯發展

這四位華裔國際生的生涯發展不僅與其價值觀有關聯，更受到臺灣政策法令之影響，後者的影響程度是首當其衝。由於華裔國際生在臺留學與工作條件分別受不同法令的規定，能夠在臺留學不等同於可以就地工作，因此很多華裔國際生在臺灣法令處於一直變動的情況下，畢業是否能留臺成了他們需要擔憂的事，並且也影響到他們的生涯發展歷程，亦即是，留學國對留學生的政策也會影響留學生的生涯

規劃與發展。

根據生涯決定理論，無論是否為華裔之國際生們在大學階段不斷地面臨著生涯決定的問題。從一年級時為何選擇進入該校、該系，當時抱持什麼想法，以及二、三年級如何與所學結合以謀合未來之發展，同時重新探索自己人生定位，直到四年級攸關畢業走向時該如何消化所集結而來的壓力，抉擇未來的走向。對個體而言，每位國際生來臺灣的動機不一樣，也有其背後考量的因素。誠如Sharf（2006）所言，學生個人志向絕對不會突然變更，其中必有其轉變的過程。而國際生最初帶著原生國所養成的價值觀，遠渡重洋來到臺灣求學，在求學過程中與同儕、學校及社會互動下，一定會在文化及生活方面造成衝擊，產生所謂的調適與同化現象，最後可能會形成一個新的自我。生涯發展之歷程本就因人而異，每位國際生個人的經歷與背景不可能全然相同，因此其生涯發展歷程便顯得多元且多樣。

伍、結論與建議

本研究旨在探討兩位來自馬來西亞及兩位來自印尼之華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗與生涯發展歷程，彙集訪談及相關文獻，進而了解他們所面臨的挑戰、心態轉變及背後的原因。以下針對研究發現，提出結論與建議。

一、結論

（一）東南亞華裔國際生來臺就讀動機——母國推力和臺灣拉力

四位東南亞華裔國際生來臺就學的動機包含母國的推力和留學國臺灣的拉力。母國推力主要是升學不易或是選不到自己想要的科系，加上父母親的鼓勵與支持。而留學國臺灣的拉力則包含臺灣大學學



位、大學志業、獎學金和想留臺灣。

(二) 東南亞華裔國際生在臺學習經驗

1. 初期衝擊包含語文隔閡和文化障礙會影響學習和生活適應

本研究發現四位華裔國際生來臺的第一年與第二年共同的衝擊就是中文語言隔閡問題和文化障礙，這些都會影響他們在學校的學習和日常生活，呈現國際生共同的問題，就是語言隔閡、文化差異以及學習適應，這三個問題是相互影響的。所以他們剛到臺灣求學的初期以英文或是混合自己國家母語和中文並用來因應學習的需求，遇到因為語言隔閡或是文化差異而產生學習不懂之處，也會立即請教教師或是本國同儕以得到解決。

2. 大三開始思考畢業後的方向，以就業為主和留在臺灣為優先

這四位東南亞華裔國際生，雖然每個人本身的興趣、求學過程和社會互動的經歷皆有所不同，但是到了大三開始，會開始思考自己畢業後的方向，都是以累積學習經驗為主，希望大學畢業後進入職場為主，沒有提及進入研究所深造的意願。且如果有機會就留在臺灣為優先，主要還是為了累積工作經驗。

(三) 東南亞華裔國際生在臺就學期間的生涯發展

本研究四位華裔國際生發展出不同的學習生涯發展軌跡，大致可歸類為Marcia (1980) 所謂的定向型、未定型和迷失型三類。會尼與文亞較屬於定向型，他們有自己屬意的職業方向，了解自身所處的現實環境，對未來已下決定並對該決定有強烈的承諾，朝著目標邁進，以達到自主定向的地步。會亞則較屬於未定型，尚未確定未來方向，了解自身所處的現實環境，但不覺滿意；有心想要改變但尚未確定方向。文尼則是屬於迷失型，比較沒有認真思考未來者。不清楚自身所處的現實環境，也沒想過滿不滿意。

(四) 東南亞華裔國際生來臺就讀動機、在臺學習經驗和生涯發展之關係

就國際生個人因素而言，包含個人來臺就讀動機、學習專長、語言能力（中文和英文）以及來臺學習的成果和自己預期是否相符，臺灣的學習環境是否能夠符合學生來臺的期待等，這些都可能影響他們的生涯發展，尤其是對國際生，如果還不清楚自己所學習的領域時，那麼面臨臺灣高等教育的學習環境、語言隔閡、文化差異、學習資源、同儕相處等，其學習壓力就更大，生涯的定向也就更不清楚。

由於東南亞國際生的觀念受到其母國的影響，本研究發現華裔國際生在大學就學期間更重視工作經驗的培養與累積，且務實即是東南亞國際生的整體精神所在。他們的觀念中普遍認為文憑並不代表能找到好工作，故對他們而言，具有大學文憑即可。因此，本研究的四位華裔國際生對未來畢業的想法皆有共通點，即「進入職場，尋找工作，累積經驗」，尤其在臺灣的工作經驗，因為學歷固然重要，但「學力」（learning competence）對於未來回到母國就業更為重要。

二、建議

(一) 對教育實務之建議

1. 大專校院應加強對國際生之輔導機制，以減輕其學習適應問題

本研究發現，獎學金是為多數東南亞國際生（包括華裔國際生在內）決定來臺就讀的關鍵因素，然而，當國際生受到獎學金的誘因而決定來臺就學後，語言隔閡與文化差異仍是其學習與生活適應問題之來源，尤其是大一和大二期間。故本研究建議大專校院應建構適合國際生之輔導機制，例如，導師應隨時關心國際生之學習與生活適應問題，尤其是國際生剛來臺灣的前2年，並透過導師強化本國生與國際生之間的交流，促使雙方學習不同的語言與文化，以及協助國際生自



己如何轉化語言來學習，並加強國際生之人際互動，以減輕其適應問題，以期能使國際生能盡早進入學習狀況，並培養其專業能力。

2. 教學應具備文化差異敏感度，以回應不同文化背景國際生學習之需求

本研究發現，華裔國際生在課堂學習時會因為社會文化背景不同，而無法理解教師在課堂所分享的舉例內容，導致學習困難。因此，本研究建議大學教師在面對一般及華裔國際生教學時，應具有文化差異的敏感度，並以文化回應教學（culturally responsive instruction or culturally responsive teaching）途徑，在教學過程中，能夠採取多元和適切的教學行動、行為、語言、方式和內容，回應不同文化背景一般及華裔國際生的需求，以促進國際生的學習效果，達成教學目標。

3. 提供不同求學動機國際生的生涯輔導規劃，以培養其未來進入職場之準備

本研究四位華裔國際生的學習生涯發展與價值觀有關，大部分一般及華裔國際生皆認為經驗的重要性普遍高於學歷，未受到本國學生繼續研讀碩士學位之風氣影響。但由會亞與文亞的大學生涯過程中，亦可了解雖然他們普遍受到其家鄉的影響，而具有經驗大於學歷的想法，但在生涯發展方面仍處於探索期，即其在大學4年期間，排除初入學之學習與生活適應問題，他們仍在思索未來的生涯發展，本研究建議大學教師應重視一般及華裔國際生之生涯輔導，既然他們關心就業，則應協助其因應其本身的價值觀規劃生涯發展計畫，並協助國際生規劃完整的修課計畫，以期能培養其專業能力，促使其未來能順利進入職場。

（二）對未來研究之建議

1. 探究其他大學華裔國際生的來臺就讀動機、學習經驗及生涯發展 本研究樣本僅限於臺灣東部某大學，來自印尼和馬來西亞的華裔

國際生，研究結果若類推到來自其他國家的華裔國際生有其侷限性。因此，本研究建議未來研究可針對來自其他國家華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗和生涯發展進行探究，以了解來自其他國家的大學華裔國際生在臺灣求學階段的生涯發展歷程。

2. 探討本國大學生與華裔國際生之學習經驗與生涯發展的差異

本研究僅針對東部某大學四位東南亞華裔國際生之學習經驗與生涯發展歷程進行探究，由於本國生與華裔國際生之成長環境與文化背景差異甚大，在同一所大學中學習所感受到的校園學習經驗及對未來的生涯規劃亦不同，因此，建議能針對本國生與華裔及一般國際生之校園學習經驗與生涯發展歷程進行探究，了解之間的異同，進而提供更多元化的大學生生涯輔導策略。

3. 追蹤來臺華裔及一般國際生的生涯發展軌跡

雖然本研究為4年之追蹤研究，但仍有其時間的限制，尤其是學生畢業之後的生涯發展，仍是高等教育研究與實務非常重要的一環。因此，建議未來能夠針對已畢業的華裔國際生進行追蹤研究，蒐集他們個人背景資料和外在影響因素以及個人對生涯發展的成熟度，了解他們在臺灣所學的知識經驗與進入場之間的連結性，以及個人內、外在因素和生涯發展歷程之間的相關性，作為未來對華裔及一般國際生招生、學習、升學、就業的輔導策略。



參考文獻

王采薇、張德勝（2014）。高等教育國際化：東南亞籍外國學生在臺第一年學習經驗初探。教育與多元文化研究，10，111-149。https://doi.org/10.3966/207802222014050010004

【Wang, T.-W., & Chang, T.-S. (2014). Internationalization of higher education: Southeast Asian students' first-year university study experiences in Taiwan. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 10, 111-149. https://doi.org/10.3966/207802222014050010004】

成秋華（2008）。東南亞在臺僑生的政治文化現象—以印尼、馬來西亞、緬甸僑生為例。蘭臺。

【Cherng, C.-H. (2008). *Political and cultural phenomena of Southeast Asian overseas Chinese students in Taiwan: The case of Indonesian, Malaysian, and Burmese overseas Chinese students in Taiwan*. Learning Tide.】

何佳真（2013）。大專院校外籍生來臺身心適應歷程研究—以東南亞與中南美洲外籍生為例〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。

【Ho, C.-C. (2013). *The study of the international undergraduate students' adjustment processes in Taiwan – Using the Southeast Asian international students and central and south American international students as examples* [Unpublished master's thesis]. National Pingtung University.】

林靜怡（2007）。淡江大學國際學生學習支援之需求評估〔未出版之碩士論文〕。淡江大學。

【Lin, J.-Y. (2007). *A case study of the needs assessment of international students' learning support in Tamkang University* [Unpublished master's thesis]. Tamkang University.】

施秀玲（2006）。外國學生來臺社會支持與生活適應歷程之探究—以銘傳大學桃園校區外國學生為例〔未出版之碩士論文〕。銘傳大學。

- 【Shih, H.-L. (2006). *Investigation of international students' social support and life adjustment in Taiwan- A case study of Ming Chuan University Taoyuan Campus' international students* [Unpublished master's thesis]. Ming Chuan University.】
- 凌佳琪 (2019)。你知道為什麼這麼多馬來西亞華人來臺唸書嗎？換日線。
<https://crossing.cw.com.tw/article/11396>
- 【Ling, C.-C. (2019). *Do you know why so many Malaysian Chinese come to Taiwan to study?* Crossing. <https://crossing.cw.com.tw/article/11396>】
- 張文宗、賴柏諺、廖珮鈞 (2012)。技職教育師培生的職業認知與生涯選擇之研究。正修通識教育學報，9，133-148。
- 【Chang, W.-T., Lai, B.-Y., & Liao, P.-J. (2012). The relationship between vocational awareness and career decision-making for preservice teachers in the vocational and technological Education. *Journal of Cheng Shiu General Education*, 9, 133-148.】
- 張芳全 (2017)。東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究。臺北市立大學學報教育類，48 (2)，1-27。<https://doi.org/10.6336/JUTEE.4802.001>
- 【Chang, F.-C. (2017). A study of Southeast Asian students' study-abroad experiences in Taiwan and suggestions. *Journal of University of Taipei Education*, 48(2), 1-27. <https://doi.org/10.6336/JUTEE.4802.001>】
- 張虹雯、陳靜儀、蔡曉雯 (2003)。僑生適應歷程與輔導。輔導季刊，39 (3)，56-61。
- 【Chang, H.-W., Chen, C.-I., & Tsai, H.-W. (2003). Orientation and counseling for overseas Chinese students. *Guidance Quarterly*, 39(3), 56-61.】
- 教育部 (2011)。高等教育輸出一擴大招收境外學生行動計畫。<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL1JlbEZpbGUvNTU2Ni81MjQxLzAwMTQ0NDUucGRm&n=6auY562J5pWZ61Ky6Ly45Ye6LeaTtOWkp%2BaLm%2BaUtuWig%2BWkluWtuOeUn%2BihjOWLleioiOeVqy5wZGY%3D&icon=.pdf>



- 【Ministry of Education. (2011). *Higher education export- Action plan to expand recruitment of overseas students*. <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL1JlbEZpbGUvNTU2Ni81MjQxLzAwMTQ0NDUucGRm&n=6auY562J5pWZ6IKy6Ly45Ye6LeaTtOWkp%2BaLm%2BaUtuWig%2BWkluWtuOeUn%2BihjOWLleioiOeVqy5wZGY%3D&icon=..pdf>】
- 教育部 (2016)。教育部新南向人才培育推動計畫。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/refile/8053/51384/5fd31e54-beb7-48c1-b018-22ccf3de1e19.pdf>
- 【Ministry of Education. (2016). *Ministry of Education's new southbound talent cultivation program*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/refile/8053/51384/5fd31e54-beb7-48c1-b018-22ccf3de1e19.pdf>】
- 許崇憲 (2008)。大學新生心理健康影響因素的性別差異。 *中華輔導學報*，23，45-80。 <https://doi.org/10.7082/CJGC.200803.0045>
- 【Hsu, C.-S. (2008). Gender differences in factors affecting mental health of college freshmen. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 23, 45-80. <https://doi.org/10.7082/CJGC.200803.0045>】
- 陳春孝、莫氏心 (2019)。越籍學生在臺灣求學困難之探究。 *臺灣教育評論月刊*，8 (11)，50-56。
- 【Tran, X.-H., & Mac, T.-T. (2019). Research on difficulties of Vietnamese students studying in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(11), 50-56.】
- 陳美華、李忠成、簡秋蘭、廖瑞琳 (2014)。大學生教育抱負預測模型之建構。 *遠東學報*，31 (1)，53-68。
- 【Chen, M.-H., Lee, C.-C., Chien, C.-L., & Liao, J.-L. (2014). Construction of college student's educational aspiration model. *Journal of FEU*, 31(1), 53-68.】
- 陳貴風、劉韻平 (2010)。在臺外籍學生飲食適應經驗之研究。 *健康管理學刊*，18 (1)，1-22。 <https://doi.org/10.29805/JHM.201006.0001>
- 【Chen, K.-H., & Liu, Y.-P. (2010). The adjustment of dining experience of foreign

students in Taiwan. *Journal of Health Management*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.29805/JHM.201006.0001>】

陳雅莉（2006）。後蘇哈托時期華裔印尼人教育選擇之研究：「原鄉化」、「在地化」、「國際化」？—以雅加達地區為例。載於中原大學應用華語文學系（編），*印尼華文教育與教學*（頁113-144）。秀威資訊。

【Chen, Y.-L. (2006). Choices of education of ethnic Chinese in the Post-Suharto Era: “China-Oriented”? “Indonesia-Oriented”? “International-Oriented”? - A case study of Jakarta. In Department of Teaching Chinese as a Second Language (Ed.), *Chinese language education and teaching in Indonesia* (pp. 113-144). Showwe Information.】

黃玉（主持人）（2003-2004）。E世代多元背景大學生校園經驗心理社會發展與認知發展歷程之縱貫研究（II）（計畫編號NSC92-2413-H-003-008）〔補助〕。國科會。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=857386>

【Huang, Y. (Principal Investigator). (2003-2004). *A longitudinal study on the psychosocial development and cognitive development of college students from diverse backgrounds in Generation E (II)* (Project No. NSC92-2413-H-003-008) [Grant]. Ministry of Science and Technology. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=857386>】

黃庭玫、詹盛如（2015）。前進東南亞高等教育：區域化的拓展。*教育研究月刊*，259，80-99。<https://doi.org/10.3966/168063602015110259006>

【Huang, T.-M., & Chan, S.-J. (2015). Moving towards higher education in Southeastern Asia: The progress of regionalization. *Journal of Education Research*, 259, 80-99. <https://doi.org/10.3966/168063602015110259006>】

溫子欣（2019）。對於國際生在臺就學困難研究的觀察與建議。*臺灣教育評論月刊*，8（11），16-20。

【Wen, T.-H. (2019). Observations and recommendations on the study of international students' difficulties in studying in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(11), 16-20.】



- 詹盛如 (2017)。亞洲跨境學生流動：哪些品質重要呢？評鑑雙月刊，70，19-21。
- 【Chan, S.-J. (2017). Cross-border student mobility in Asia: Which qualities matter? *Evaluation Bimonthly*, 70, 19-21.】
- 劉癸楓 (2014)。去去去，去台灣！印尼學生留台熱。台灣光華雜誌。https://www.taiwan-panorama.com/Articles/Details?Guid=6facefa8-383d-4b1a-a341-88c9cc45eef1
- 【Liu, Y.-F. (2014). *Indonesian students flock to Taiwan universities*. Taiwan Panorama. https://www.taiwan-panorama.com/Articles/Details?Guid=6facefa8-383d-4b1a-a341-88c9cc45eef1】
- 蔡文榮、董家琳 (2016)。馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究。教育科學期刊，14 (2)，95-122。
- 【Tsay, W.-R., & Dong, J.-L. (2016). A case study on collegial adjustment of Malaysia students in Taiwan. *The Journal of Educational Science*, 14(2), 95-122.】
- 蘇玉龍 (2006)。招收海外僑生來臺升讀大學之研究。國立教育資料館。
- 【Su, Y.-L. (2006). *Study on the recruitment of overseas Chinese students to study in universities in Taiwan*. National Academy for Educational Research.】
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K., Shyong, C.-H., Baruch, Y., & Zhou, W. (2014). International graduate students' perceptions and interest in international careers. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(11), 1428-1451. https://doi.org/10.1080/09585192.2014.935457
- Collins, F., Ho, K.-C., Ishikawa, M., & Ma, A.-H. (2016). International student mobility and after-study lives: The portability and prospects of overseas

- education in Asia. *Population, Space and Place*, 23(4), Article e2029. <https://doi.org/10.1002/psp.2029>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H. (1969). *Psychosocial theory of human development*. Norton.
- Gorburnova, T. V. (2003). *Attitudes of American college students toward their non-native English-speaking professors* (UMI No. 3085579) [Doctoral dissertation, University of Toledo]. ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hall, A. S. (2003). Expanding academic and career self-efficacy: A family systems framework. *Journal of Counseling & Development*, 81(1), 33-39. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00222.x>
- Kellas, J. K. (2017). Communicated narrative sense-making theory: Linking storytelling and well-being. In D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging theories in family communication* (pp. 62-74). Routledge.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Consulting Psychologists Press.
- Lee, K.-W. (2004). A comparative analysis of foreign student needs in Taiwan. *Hsuan Chuang Humanities Journal*, 2, 19-44. <https://doi.org/10.29956/HCHJ.200402.0002>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). Jossey-Bass.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. SAGE.



- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international students destination choice. *The International Journal of Educational Management, 16*(2), 82-90. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242-262). The Guilford Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Pham, M.-Y., Wu, C.-L., & Blohm, M. A. (2017). International students' learning satisfaction and its associated factors in Taiwan. *Journal of Liberal Arts and Social Sciences, Chienkuo Technology University, 36*(1), 40-61.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling* (4th ed.). Cengage Learning.
- Song, S., Wei, X.-M., & Sana, K. S. (2017). A study on Chinese teaching strategies for foreign academic students in local agricultural university. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 119*, 2074-2077.
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly, 52*(3), 194-201. <https://doi.org/10.1002/J.2161-0045.2004.TB00641.X>
- Suinn, R. M. (2006). Teaching culturally diverse students. In W. J. McKeachie & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed., pp. 151-171). Houghton Mifflin.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Wang, H.-H., & Chang, C.-W. (2016). "You don't know what really matters

- to me!” Examining the gaps between governmental policies and student perspectives in international student recruitment practices in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(4), 243-270. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(4\).09](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(4).09)
- Wendling, E., & Sagas, M. (2020). An application of the social cognitive career theory model of career self-management to college athletes’ career planning for life after sport. *Frontiers in Psychology*, 11, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00009>
- Wilson, R. (1991). Undergraduates at large universities found to be increasingly dissatisfied. *Chronicle of Higher Education*, 37(17), A1, 37-38.
- Wu, J., & Peng, J.-S. (2017). Cross border learning: A case study of international students’ learning experiences in Fu Jen Catholic University. *Journal of Holistic Education*, 15, 53-83.
- Wu, Y. (2020). Study abroad experience and career decision-making: A qualitative study of Chinese students. *Frontiers of Education in China*, 15(2), 313-331. <https://doi.org/10.1007/s11516-020-0014-8>
- York, E. A. (2008). Gender differences in the college and career aspirations of high school valedictorians. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 578-600. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-830>

幼兒園教保活動課程大綱實施難題 與改善策略之探究： 以蒙特梭利課程取向幼兒園為例

張素貞*



摘要

《幼兒園教保活動課程大綱》（課程大綱）於2017年頒布。由於課程大綱實施至今，較多是與主題與方案課程取向連結的研究。是以，本研究採個案研究法，目的為理解蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的現況與難題，並探究其改善策略。本研究發現，蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱有嘗試從做中學與配合辦理的實踐路徑，以及符應政策與堅持己見的實踐道路；教保服務人員認為實施課程大綱讓自身擴大對於課程的定義、再建構出具時代意義的蒙特梭利教育觀點、能提供蒙特梭利幼兒學習表現的具體語言及產生幼兒問題解決能力引導方式的再建構；亦產生蒙特梭利課程主題化，喪失主體性以及進行蒙特梭利教具目的與學習指標連結檢視，缺乏學習意義的質疑。而本研究經實踐所發展的蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的方式為重看／論自身課程取向的精神與內涵，再正確理解課程大

* 張素貞：國立東華大學幼兒教育學系助理教授

電子郵件：changsuchen@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2022.10.10；修改日期：2023.02.17；接受日期：2023.10.06

綱；連結例行性活動與日常生活教育，強化兩者立論的對話；汲取認知領域問題解決能力的內涵，發展探究式教學活動；看見蒙特梭利幼兒學習表現，而探見蒙特梭利幼兒的基本功。

關鍵字：幼兒園教保活動課程大綱、教保服務人員、蒙特梭利課程取向

Investigating Strategies for Implementing the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework in a Montessori Preschool

Su-Chen Chang*

Abstract

The 2017 announcement of *Early Childhood Education and Care Curriculum Framework* (ECECCF) was the impetus for voluminous research into theme-based and project-based curriculum. This multiple-case study research aims to understand the current situation, experiences, and difficulties in implementing the ECECCF encountered by teachers in a Montessori preschool, with the ancillary aim of developing suitable strategies to solve the identified problems. The findings reveal that practice paths of preschool teachers using the Montessori-based curriculum are characterized by trying to ‘learn from doing’ and cooperative management, while striking a balance between conforming to ECECCF policies and adhering to their own opinions about best practices. Moreover, preschool educators expressed a belief that implementing the ECECCF allows them to expand the definition of the curriculum, and further construct a Montessori-based educational viewpoint with contemporary significance, comprising specific language that can bolster Montessori preschool children’s learning performance and the reconstruction of a mode of guidance to nurture their problem-solving ability. Problems encountered are identified as lacking subjectivity in terms of “thematization of Montessori-based curriculum” and unlearning in terms of examination of the connection between the purpose

* Su-Chen Chang: Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

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

Manuscript received: 2022.10.10; Revised: 2023.02.17; Accepted: 2023.10.06



of Montessori materials and learning-indicators. This research develops methods through which Montessori-based curriculum preschool teachers charged with implementing the ECECCF can reexamine and renegotiate the spirit and connotations of their own Montessori education, while correctly understanding the ECECCF. This allows them to link routine activities and daily-life education, strengthen the dialogue about the two theories, grasp the myriad connotations of problem-solving ability in the cognitive field, develop inquiry-based teaching activities, and find the learning performance of children under a Montessori-based curriculum as they aim to inculcate the children's basic skills.

Keywords: Early Childhood Education and Care Curriculum Framework (ECECCF), preschool educator, Montessori-based curriculum

壹、研究背景與目的

《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱課程大綱）自2005年開始研擬，2012年10月以暫行大綱形式公告，於2017年8月1日起生效。課程大綱或綱要（curriculum platform）是課程的內涵以及說明哪些事情是應該做的指引與參考（Walker, 1971），是政府降低對課程實施與規範的彈性與鬆綁，維持與穩定臺灣幼兒園的教保品質。為了讓現場教保服務人員了解課綱精神、內涵與實踐，教育部規劃並進行了一系列課程大綱的推廣活動。其中課程大綱輔導計畫是在協助幼兒園以原有的課程取向之下，依課程大綱來規劃園內的教保活動課程。研究者具3~6歲蒙特梭利教學法證書，在大專校院教授蒙特梭利理論與實務課程，亦通過擔任課程大綱宣講與輔導學者之資格，於2013年同時擔任主題課程取向與蒙特梭利課程取向的輔導學者。在與兩種課程取向幼兒園實踐課程大綱的輔導與共學歷程中，研究者對於將蒙特梭利課程與課程大綱連結的作法，常深感不安適。2015年輔導成果報告中，研究者即寫到：

在這兩年輔導的過程中，我腦中常常浮現著一個問題，雖說新課綱不是一種課程模式，但到底新課綱與蒙氏教育的精神相容否？這樣的融入有沒有問題？……雖然新課綱理念與蒙氏教育觀有某些程度的相容，但時有格格不入之處。如何試著在新課綱融入教學的情形之下，踐行出具主體性而非大雜燴的蒙氏教學，我還在思考……。

這樣思辨是形成本研究最主要的背景與動機。

而課程大綱推廣與實施至今，與課程取向連結的研究，較多集中



在主題（林玫君，2015；林思騏、郭力平，2016；潘世尊、潘幸玫，2013）和方案課程取向（幸曼玲，2018；潘世尊、潘幸玫，2013）；而與蒙特梭利課程連結的研究並不多，多以實務層面的經驗分享形式進行論述（李淑惠，2013）。研究者認為，因有課程大綱與主題、學習區和方案課程連結的學術研究，較能使得這三種課程取向的幼兒園在踐行課程大綱之時，有清楚且正確的實施方向，亦提供教保服務人員可進行思辨的參考。

另外，課程大綱的實施是在穩定幼兒園課程取向與立基於園本課程之下而進行且「課程內涵與實施方式沒有絕對的標準，教師必須考量到面前共同學習的幼兒，以及教學當地的文化……」（蔡敏玲，2014，頁4-5）。但翁麗芳（2017）因觀察課程大綱頒布後，現場投入實踐課程大綱的景況，而擔憂課程大綱可能成為統一課程，恐失去臺灣原本多元的幼教課程風貌。就引發本研究探尋蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的現況，並透過理論的思辨，希冀發展具主體性的實踐模式。

綜合上述，本研究從補足課程大綱與蒙特梭利課程連結的相關研究之學術關懷，與發展蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱策略的實務考量。希冀理解蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的經驗，據以發展蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的主體性作法，並對蒙特梭利課程取向幼兒園進行課程大綱實踐的啟示。

本研究目的如下：

- 一、理解蒙特梭利課程取向幼兒園的教保服務人員實施課程大綱的釋義。
- 二、了解蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的現況與難題。
- 三、探究蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱難題的策略與開展。

貳、文獻探討

一、強化課程大綱與蒙特梭利課程連結的研究

關於課程大綱與課程取向連結的研究，較多集中在主題（林玫君，2015；林思騏、郭力平，2016；潘世尊、潘幸玫，2013）和方案課程取向（幸曼玲等，2017；潘世尊、潘幸玫，2013）。林娟伶（2014）的研究中，首先即先思辨方案課程取向與課程大綱內涵，再論課程大綱融入方案課程的相容性，最後提出方案課程取向實施課程大綱的參考模式為：理解與解讀課程大綱內涵、擬訂課程計畫、規劃讓幼兒主動參與親身經驗的學習環境、參考統整性主題課程設計步驟規劃課程，以及有計畫蒐集幼兒評量資訊；最後亦提及課程大綱影響其自教師角色、幼兒學習評量與課程規劃之間連結的反思。

幸曼玲與周于佩（2017）分析22所幼兒園參與輔導計畫實踐課程大綱的歷程，發現幼兒園大都已能將例行性活動視為是課程的一部分，而主題課程的規劃也都能從生活中取材並在課程中提供幼兒參與可操作的機會。然對學習區規劃的思考尚未能與課程大綱進行連結；活動設計採先有內容再想目標的思維、缺乏提起與經營幼兒共同經驗、活動熱鬧進行步調過快、缺乏歷程與學習能力培養的課程意識，與仍重內容知識的學習而忽略核心素養的培養。關於課程大綱強調的幼兒主體性與教師意圖的意涵混淆，對課程目標與學習指標的理解也不足。更發現不少幼兒園甚至對自身課程取向理念不清，缺乏對課程實踐的正確概念。

潘世尊與潘幸玫（2013）乃進行課程大綱認知領域評析，提出未來課程大綱修正的建議，對於課程取向與課程大綱連結的論述，即提及認知領域強調的「問題解決歷程能力」的培養，和受Dewey做中學觀點影響的方案課程取向是一致的。林玫君（2015）的《幼兒園美感教



育》一書，關於課程大綱的教學實踐也都是以主題課程取向的教學實例進行說明與討論。另外，林思騏與郭力平（2016）的研究雖在「課程大綱是否適合任何教育模式？以及任何教育模式或主題是否都能達到幼教課綱所言之總目標？」的問題意識下所開展，然最終僅呈現主題結合學習區課程取向實踐課程大綱的在地課程實施情形，並未針對課程大綱是否適用於各種課程取向的探問有所論述。

綜上，並未有課程大綱與蒙特梭利課程連結的學術研究，較多是與主題、學習區和方案課程取向連結的研究。另外，課程大綱雖強調幼兒園課程發展乃依據課程取向規劃課程（教育部，2015），但文獻中卻發現，現場混淆與不清自身課程取向理念的幼兒園不少；能像林娟伶（2014）一樣在實踐課程大綱之前，先釐清自身課程取向再與課程大綱連結的作法並不多。是以，若能先釐清蒙特梭利課程和課程大綱、課程觀點之殊異，應較能出現具主體性的課程實踐方式，即可避免產生「課程大綱成為臺灣統一課程，壓迫到幼兒園草根性及多元化課程發展」現象。

二、蒙特梭利教育系統

（一）蒙特梭利教育系統形成的背景

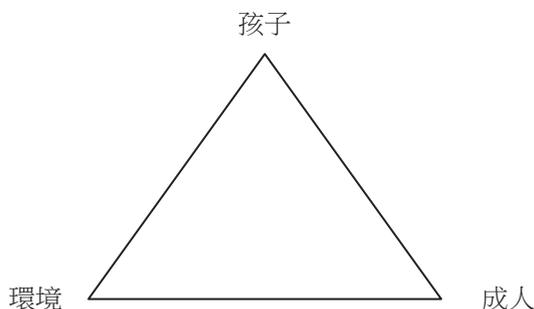
瑪麗亞·蒙特梭利博士（Dr. Maria Montessori, 1870-1952），出生於義大利中產階級家庭，是家中的獨生女，12歲時，為使他能夠接受良好教育並預備成為一位教師，舉家搬到羅馬。然她對當時大多女孩所嚮往的教師身分不感興趣，卻鍾情於生物學、數理與科學，對當時婦女應有角色的對抗，也不顧父親的反對，竟想當一名醫生；而在她之前義大利可從未有過女醫生，前所未聞之舉，當然為其帶來一連串的波折與學習上的挑戰；然就在她堅強的意志力與艱苦的奮鬥下，突破困境，終於成為義大利第一位女醫學博士（Britton, 1992/1995；

Standing, 1957/1995)。

畢業之後先從事婦女及兒童部門的臨床，之後開始接觸兒童精神科診療，而當時安置有精神症狀兒童的方式與教養，讓蒙特梭利對這群只是沒有受到心智啟發的孩子深感不捨，開始試圖用她所學來幫助他們；臨床的觀察中，她發現「透過雙手來發展智力」的想法（Britton, 1992/1995），尤以受法國特殊與心理醫生Jean Itard和Edouard Seguin思想之影響，指引蒙特梭利轉向採用感官與運動教育的方法（Britton, 1992/1995）。之後，並再透過哲學、實驗心理學和人類教育學的洗禮，從不同與跨領域的專業理論，轉向一般兒童的教育，以孩子、環境與成人形成三角系統（圖1），以此為根基，再藉由「實驗－觀察－發現」的方法，運作於「兒童之家」，而具體化其教育架構與方法（圖2），建構與形成一套兒童心智發展的輔導模式與教學方法。蒙特梭利自稱蒙特梭利取向（Montessori approach）是一套教育方法（method），也是教育系統（system）（Turner, 1992）。

圖1

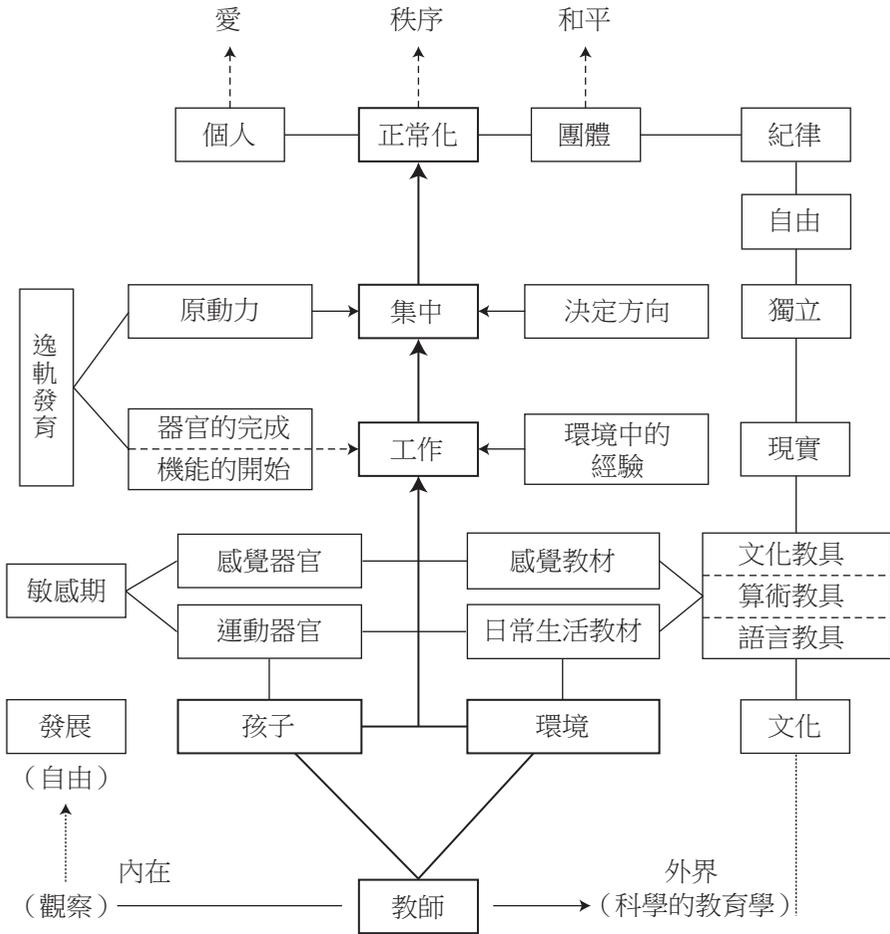
蒙特梭利金三角



註：引自“Montessori’s Writings Versus Montessori Practices,” (p. 19), by J. S. Turner, 1992, In M. H. Loeffler (Ed.), *Montessori in Contemporary American Culture*. Heinemann。

圖2

蒙特梭利教育架構



註：引自蒙台梭利教育的理論概說（頁40）（新民幼教圖書公司編輯委員會，譯）。相良敦子，1999。新民幼教。（原著出版於1978年）

（二）蒙特梭利課程

Turner（1992）指出蒙特梭利取向採「教育系統」稱之較為適切，當孩子、環境和成人，各自運作時，乃成動態並互為影響，各自

若運作良好，產生協同作用的效應，其所形成的整體即大於其總和，此為其系統的概念。而課程包含目標、內容、實施方法與評量四要素（Ornstein & Hunkins, 1998），以下將依本研究所需，採目標、內容、實施方法和評量說明蒙特梭利課程之內涵。

1. 目標

蒙特梭利博士發現，孩子內在早已建置好「內在概念架構」（Montessori, 1964）與「心智建構法則」（Montessori, 1964, 1965, 1967）。「吸收性心智」（absorbent mind）的學習形式讓0~6歲孩子，能將在環境中所看到、聽到以及接觸到的一切，像攝錄機般完全吸收於心智中；而在孩子成長的過程中，會對特定行為與能力，特別感興趣，是為「敏感期」（sensitive periods），是該行為與能力發展的最佳時期；「牧內美」（Mmeme）會將身處環境中的一切吸收、儲存並記憶；荷爾美（Horme）會推動孩子進入環境學習與導引其成長。亦即，孩子內在早有促動其發展的內在力量、發展程序表與自我教育的能力，成人只要按其架構、運作其法則，適時地引導孩子，孩子就能開展並顯露其自身（張素貞，2023；簡楚瑛，2016）。

是以，蒙特梭利的教育觀可說是一種協助孩子生命開展的教育（相良敦子，1978/1999）。而那樣的生命開展是強調人類理性與智力的發展，是蒙特梭利教育的主要任務與目標。

2. 內容

蒙特梭利博士發現「透過雙手能發展智力」，取徑Itard與Seguin的學說，並順應兒童身心發展，規劃以感官、動作與語言教育為教育內容核心，繼而再從其三大核心發展出讀寫、算數、自然與世界等教育內容（Montessori, 1965）。而後人即具體將其教材分為以日常生活中培養生理發展與生活技巧的教材、訓練感官功能與刺激感官敏感的教材、學術知識概念和刺激思考方面的教材，以及傳遞歷史文化和啟



迪藝術創作方面的教材（李德高，1997），亦即日常生活、感官、數學、語文與自然文化五大教育與教具（簡楚瑛，2016）。蒙特梭利認為兒童的本質就是工作，五大教具內容即工作的材料，工作哲學不僅是蒙特梭利的教育內容也是教學原理（許惠欣，1980），兒童即透過工作而成為正常化兒童（陳淑琦等，2012）。

蒙特梭利教具具有孤立性、具體化、自我校正、有美感與吸引力、由簡而繁、由易而難、由具體至抽象、具活動性，以及有適合兒童的尺寸大小的特性（陳淑琦等，2012；簡淑真，1998；簡楚瑛，2016）。是蒙特梭利教育思想具體體現的成果，是輔助孩子成長與發展的媒介（簡楚瑛，2016），不僅是提供經驗，更是幫助孩子整理經驗所用（Montessori, 1965），是提供孩子自我建構的工具與材料。

蒙特梭利教育源於對孩子生命的深度覺察，發現若能提供符合孩子特性的環境，孩子就能進行自我教育。Lillard（1972）即指出自由、結構和秩序、真實和自然、美觀和正向的學習氛圍、學習教具和團體生活發展，皆是蒙特梭利課程與學習環境的要素，也是預備好的環境重點，是蒙特梭利課程與其他課程取向與眾不同的教學實務，都是蒙特梭利課程中必要的課程元素與內容。是以，蒙特梭利教育內容，勿僅只是窄化為教具而已。甚且，蒙特梭利博士也說教具是讓教師用來研究自身，研究在我們教育方法之下的孩子（Montessori, 1964）。

3. 實施方法

蒙特梭利博士提及實施教學時應採個別化教學，教具的引導需具有扼要、簡單與客觀的課程特質（Montessori, 1909/1989）。「簡潔扼要」在說明教師於進行教學引導與教具示範時重在言簡意賅；教師的人格必須隱藏起來，凸顯教材教具才是學習的焦點，而與學習內容及教具重點無關的內容與語詞必須刪除具簡單化。對於數學和語文教育，蒙特梭利強調是數學與語文預備的教學觀點（Montessori,

1965），而非直接訓練的概念。

教師是蒙特梭利教育精神與環境的重心，有別於過去教師的傳統名詞稱為「引導者」（directress），是敏銳的觀察者、環境的預備與照顧者、環境與兒童之間的橋梁、更是兒童的示範者與溝通者（簡淑真，1998），是一位影響生命和幫助生命的人。

蒙特梭利金三角（圖1），以孩子為中心，衍生預備好環境、教具和精神預備好的教師是教育三要素（陳淑琦等，2012）。孩子會藉由環境的涵化，教師的引導與教具的互動與操作（工作），產生集中現象而達生命的正常化（normalized child），也會將發育歷程中脫軌情形，回復到生命的原初／地圖（相良敦子，1978/1999）。是以，蒙特梭利課程實施方法，應回到系統觀點思考，才不致流於僅只是教具的引導與示範的技術性實施方法。

4. 評量

蒙特梭利曾說孩子最終能自動而非被動於環境中學習，強調應按科學標準有序地觀察與蒐集這些孩子工作的訊息，會對孩子的心理產生幫助，這樣的方式也是發展科學教育學所必須的條件（Montessori, 1964），足見觀察對評量幼兒的重要性。從蒙特梭利的工作觀可見孩子能具有自由與從事有組織的工作，就如同出生嬰兒與營養的重要性一樣（Montessori, 1965）。

簡楚瑛（2016）曾言蒙特梭利教育的教學評量是以教具為中心，從教具的系統性、錯誤訂正與正確的模仿進行幼兒學習評量與教師教學評量。然從其評量的內涵與教育目的之間的關係，似乎存有一條隱形的鴻溝，但若在課程預備與教法實施的整個歷程中，都能本著蒙特梭利的教育哲學觀點與精神落實，亦即可從課程本位評量的概念思考。



三、幼兒園教保活動課程大綱與蒙特梭利教育之課程意識形態¹

課程意識形態 (curriculum ideologies) 是有關於學校教什麼、為何而教的一系列有關教育目的、價值與實務決策依據的信念系統 (Eisner, 1992)。以下透過 Eisner (1992) 所提出的課程意識形態 (表 1) 來對課程大綱和蒙特梭利課程進行課程意識形態的檢視。

表 1

Eisner 的六大課程意識形態

課程意識形態	正統宗教思想	理性人文主義	進步主義	批判理論	概念重建主義	認知多元論
課程目標／宗旨	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 培養宗教的學識素養與詮釋分析能力。 ➢ 協助學生發現、正確了解及接受上帝的信仰體系，以正確引導過正確的生活。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 培養學生理性思考能力。 ➢ 提升學生高層次的心智運作能力。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 協助學生發展智能，以使個體能適應進而改變社會與生活環境。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 培養學生覺察與批判的思考能力，進而去發掘隱藏於教育與社會當中的意識形態。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 擴展學生知識概念。 ➢ 學習如何生活與經驗生活。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 培養學生以各種形式表達，使其所表現的意涵能有意義的再現。
課程焦點	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 宗教經典文本的的詮釋、分析與思辨。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 經典巨著的閱讀、思辨、分析與討論。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 強調以學生的舊經驗出發。 ➢ 課程設計以「問題為中心」，經由問題產生、設定目標、試驗和 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 加強連結學習和生活關聯性。 ➢ 凸顯知識和權力的關係。 ➢ 提供機會讓學生對不同的意見和 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 對學生的經驗世界進行理解與探究。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 強調智能是動態的發展。 ➢ 課程以多種形態的課程活動為主。 ➢ 提供學生經由自身的

¹ 〈幼兒園教保活動課程大綱與蒙特梭利教育內涵之思辨：一位幼教課程學者的思考〉 (張素貞, 2023) 一文，則從兩者教育內涵與哲學進行比較。

表 1
Eisner的六大課程意識形態（續）

課程意識形態	正統宗教思想	理性人文主義	進步主義	批判理論	概念重建主義	認知多元論
			評估的思考歷程來運作。	意識形態提出質疑與批判。		認知方式及其天賦，以展現其能力。
知識假設	<ul style="list-style-type: none"> ➢認為真理存在於宗教的經典文本中，需根據教育階段的不同有時需經由探究與辯證才能獲得。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢知識是理性運作之下的產物；可經由科學方法、思考與反省的方式獲得。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢知識的作用在引導個體學習與成長。 ➢知識的產生是經由個體主動探究的歷程產生。 ➢強調社會文化互動之下建構的。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢知識是經由批判與解放之後產生。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢解構與重建的知識觀。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢知識具有多元的性質。 ➢知識的建構是經由個體運用其自身的認知形式與符號系統進行有意義的互動而產生。
教師角色	<ul style="list-style-type: none"> ➢教師應經由帶領學生進行宗教文本的閱讀、詮釋與分析，以協助學生建立正統的思想與價值觀。 ➢小學階段強調引導孩子了解真理絕對不變。 ➢中學階段鼓勵學生積極地探索思辨其真理。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢強調學習不是單向的教導與灌輸。 ➢著重引導學生進入經典作品的深入思考，並進行理性的論證與答辯。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢教師主要負責教育情境的營造、問題的提出和協助學生從事科學探究的引導。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢教師應負責營造有益的教育學習環境。 ➢教師應扮演轉化型知識分子角色。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢教師應「提供學生一個具安全、愛、互惠和穩定氣氛的環境，以維持一種動態和對話的師生互動關係」（甄曉蘭，2004，頁115）。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢教師應尊重學生多樣的認知與學習型態，並協助發揮其所長。



綜上，課程大綱指出

幼兒……需要透由親身參與，和周遭人事物互動，並透過自發的探索、觀察、操弄、感受、欣賞與領會與發現，並以先前的經驗為基礎，逐步建構新知識，來發展解決問題的能力；強調課程是有計畫……的設計，強調以幼兒為主體，並從其生活經驗出發，重視社會參與的親身體驗活動，……強調知識的獲得是透由社會的建構……。（教育部，2017，頁 3-5）

其提供的教育經驗，強調在整個課程設計與實施過程中，引發幼兒主動性，提供幼兒與自己、幼兒與同儕以及幼兒與教師之間，探討想法、觀念與問題解決過程的機會；希望培養幼兒獲得適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度的六大核心素養。是以，從課程意識形態之分析發現，課程大綱即具有濃厚的進步主義色彩，尤以Dewey的兒童中心教育觀點，強調以學生的經驗出發，結合在地取材，規劃以活動課程的主題及方案教學的問題探究歷程為主，由參與的成員共構課程，讓幼兒經由實際參與體驗的過程中建構其知識與能力的觀點一致。

蒙特梭利教育曾在美國沉寂一段時間，導因於美國當時進步主義當道，蒙特梭利教育觀點雖和Dewey一樣強調以兒童為中心，重視兒童的興趣，但卻和Dewey強調孩子創意的自我表達，與鼓勵經由合作與科學探究，進行學習的活動之課程思想立論不同，被認為不符合當時美國社會的需要，而引起當時心理學及教育學界的批評浪聲。其中以Dewey的學生Kilpatrick的批判最為嚴厲，Kilpatrick在1914年出版《蒙特梭利教育體制之檢核》（*The Montessori system examined*）書中

批評蒙特梭利教育理論是極其傳統、保守與狹隘，早已不符合現今社會，是落後的教育理念（Kramer, 1982/1998）。然另一位建構主義學者 piaget 確認同蒙特梭利將教材具體化促進孩子心智發展的作法，以及強調提供自由的環境讓孩子與教具互動的必要性（Loeffler, 1992）。

另外，課程大綱也具備了認知多元論的概念，符合理性人文主義的課程宗旨和概念重建主義部分課程宗旨和知識假設，就像 Eisner（1992）所言，意識形態並非只是單一的價值體系，教育往往受多種意識形態所影響。而蒙特梭利的課程意識形態也如同課程大綱一樣，存在著多元的課程意識形態，但其對以生命為本的關懷與尊重的教育觀，較課程大綱與上述的各種課程意識形態是較不足的。

參、研究方法與設計

一、研究方法與架構

本研究採個案研究法，選取多重個案。分為兩個部分實施，第一部分是邀請蒙特梭利課程取向教保服務人員和學者，進行訪談與焦點團體座談，以了解蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的實施現況與教保服務人員對實施課程大綱的釋義；第二部分為參考第一部分的研究發現，發展蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的作法，並進行教學實踐以獲得蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的合適作法的情形。

二、研究對象

本研究採立意取樣，邀請具備蒙特梭利專業證照、符合教保服務人員資格且有實踐課程大綱經驗的教保服務人員共17位，3位現場實踐



的教保服務人員；有8所幼兒園（臺北、桃園、新竹、臺中、嘉義與臺南各1所與花蓮2所）及2位具有蒙特梭利專業且具輔導課程大綱經驗的教授。而8所幼兒園中有1所是完全採蒙特梭利五大教育之教學，其餘7所的園內則有融入主題活動。

三、資料蒐集

（一）個別訪談與焦點團體訪談

輔導教授與幼兒園主管採個別訪談；部分幼兒園參與的人數較多則以焦點團體訪談的方式獲得資料。訪談題目為實踐課程大綱的方式、歷程與歷程中的困難、想法、問題與心得，以及對蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的建議作法。

（二）教學觀察

在獲得第一部分的研究結果後，初步規劃蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的方式，並於一所幼兒園進行教學實踐，而在實踐的歷程中，亦進行現場的訪談，再參考訪談的內容而持續滾動修正。並經由觀察、個別訪談、輔導會議紀錄與省思札記來獲得研究資料。研究者每次入園會進行觀課，之後進行觀課後的輔導會議，除了提供班觀察的發現和教保服務人員對話之外，也會於會議中進行課程大綱與蒙特梭利課程連結的專業論述與對話；亦讓三位研究參與者撰寫省思札記；另有研究者現場觀察的省思札記。

由於本次的實踐者必須先對課程大綱有初步的理解與實踐的經驗，並願意且有能力進行思辨，因而最後選擇一所2016~2017年由研究者輔導實踐課程大綱的園所來進行。親親（化名）幼兒園過去實踐課綱的方式為：理解課程大綱→蒙特梭利五大教具與學習指標的連結→例行性活動規劃→全園性活動規劃→蒙特梭利文化教育主題探究教學。

教學實踐於親親幼兒園的一個中大混齡班級進行，由三位教保服

務人員帶班。該園的作息表為星期一到星期五早上主要課程時間是五大教具區的工作時間，一星期有3天的下午會融入主題活動。三位教保服務人員具有臺灣蒙特梭利的專業證照，有實踐課程大綱的經驗，為了再提升自身的專業，本研究進行的當時皆在修習國際蒙特梭利證照班，具有主動的反思力。本教學實踐期間為2019年5月至7月兩個半月，採與教保服務人員共同進行課程的設計，觀察教保服務人員的教學實施，與教保服務人員針對教學實踐的歷程進行討論與對話。

四、資料分析

本研究採多重個案整體性分析的方式進行（鈕文英，2020）。第一部分為經由個別與焦點團體訪談所得的資料，雖有半結構問題的框架，但最後就受訪者所提供的資料，發展出分類的要項；而第二部分教學觀察的部分，為現場的教保服務人員和研究者採協同的方式，以多元管道獲得資料的歷程、獲得資料之後資料轉譯的過程、轉譯成文字以及閱讀轉譯的文字檔之時，即逐步發展分類要項，再經由剪裁、建構、再建構的方式進一步精煉分類的要項。兩者皆是以編輯式的資料分析方式進行分析（張芬芬，2010）。

研究參與者於研究文本中以匿名的方式處理，輔導教授以「教授1」，教保服務人員以「教1」進行編號。資料的編號以「人物／西元年月／資料來源」表示，例如：教2/20190720/團體訪談。

五、研究倫理

本研究進行前除送倫理委員會審查外，於研究期間亦循以下的倫理準則（Mesor & Sikes, 1992）：以關懷為主體的告知參與者研究設計與目的，並以「經告知的同意」（informed consent）簽研究知情同意書；於資料蒐集歷程中重視及尊重參與者感受與隱私；研究者不以專



家學者自居，將自己和參與者之間定位為協同研究夥伴，是平等互惠的研究關係；而最後的研究與報導文本採以不影響個人聲譽及保密和匿名的方式處理，所有的錄音資料亦於本研究出刊後進行銷毀。

肆、研究結果與發現

一、蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的現況、釋義與難題

本研究訪談北、中、南、東共8所幼兒園，17位教保服務人員；其中有6所幼兒園曾參與課程大綱的實驗與輔導計畫，曾有輔導教授輔導進行課程大綱。2所幼兒園在參加課程大綱相關研習之後，自行在園內實踐課程大綱。7所幼兒園之課程有融入主題教學。

(一) 蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的歷程

1. 嘗試從做中學與配合辦理的實踐路徑

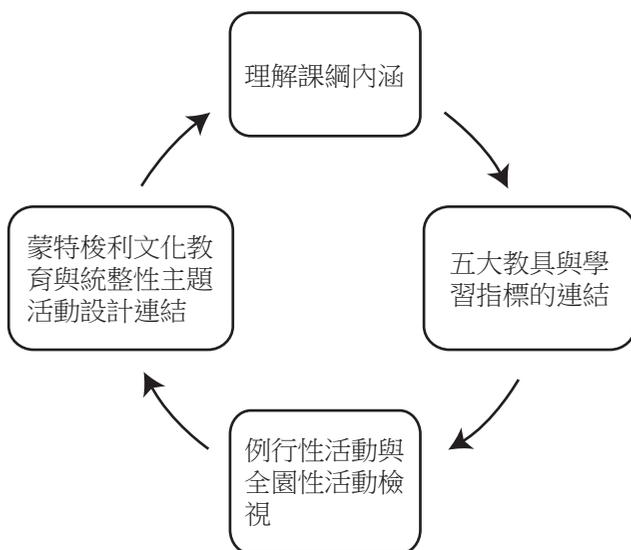
經由訪談教保服務人員與兩位輔導教授，發現蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的路徑（如圖3所示），也是課程大綱推廣期間鼓勵個案幼兒園實踐的方式。

……我們先邊讀課綱也邊花了很多時間在幫每一個工作找學習指標，……後來那個什麼ABCDE是拿來作為我們園內主題規劃參考。（教1/20181026/個別訪談）

因為是實驗園，那時候我們不但有輔導，那時候一大批老師我們都去參加新課綱與蒙式的研習，……大概都是教我們先理解新課綱，在從我們蒙式的工作中舉例來找出指標，……再帶我們設計例行性活動……，最後就是從我們的文化教育做那個ABCD……。（教17/20190510/團體訪談）

圖3

蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的歷程



但在「蒙特梭利文化教育與統整性主題活動設計連結」的作法，兩位輔導教授的作法有所不同；一位輔導教授是與蒙特梭利文化課程連結，而另一位則是連結幼兒園在地文化與蒙特梭利文化課程的內涵所開展。本研究認為後者的實踐方式較能呈現出蒙特梭利課程取向幼兒園的主體性。

2. 符應政策與堅持己見的實踐道路

擔任園長的教保服務人員4是透過參加縣市政府舉辦的研習活動學習課程大綱，之後自行帶領園內教師理解與實施課程大綱。

你在課綱裡面就可以幫助老師去看到這些工作的另外一個面貌，當新課綱融入了以後，你所有工作的文化性就會產生，那有這樣的文化性產生以後，那蒙氏的工作，自然而然會有



往下探索的意義，會因為新課綱而更明顯。那他可以幫助老師做到這樣。所以我不是用直接去告訴老師蒙氏工作對應新課綱什麼指標，而是，我比較要老師去讀指標，自己去找對應的指標。（教4/20190507/個別訪談）

而其對於多數蒙特梭利課程取向幼兒園，經由統整性主題課程設計連結蒙特梭利文化教育的作法並不認同。從以下的訪談稿中可發現，教保服務人員4很清楚蒙特梭利園實踐課綱的重點與堅持，有自己實踐課程大綱的方式。

那我們就必須在文化裡面做最後的統整，你才有辦法跳脫出所謂的主題教學，所以文化裡面我們就開始想你要從什麼下來，你就必須從我們的時間，……孩子整天在幹嘛，孩子每天都是在度過春夏秋冬，就是一年一年的走，那這一年裡面我到底做了什麼？那再由這樣的一個主軸下來，……我們不走主題，我們就是現在來是不是夏天，我們就開始做夏天，你在夏天你會經歷什麼？噢~夏天我會經歷五月六月七月，這時間。會整個三個月都在走夏天，……（研究者：你為什麼不覺得那是一個主題？）他不叫主題，他是一個生活，所以在這個夏天裡面，你看我們的數學可以做夏天，我們的夏天是五月六月七月，所以在五月六月七月裡面我們孩子都會排那個，把五月六月七月的日期排出來，……然後再去數有幾天，夏天就有幾天，所以我們所有的東西都在這，這雖是夏天，但它融合了蒙氏的數學，又融合了語言……。 （教4/20190507/個別訪談）

從言談中看到教保服務人員4對於蒙特梭利教育有其堅持，但也發現對課程大綱的部分內涵未能正確理解，對於蒙特梭利文化課程的實施方式較採和單元教學運作概念進行，由於對課程概念掌握不足（幸曼玲、周于佩，2017），以至於其堅持的作法，似乎失去蒙特梭利強調人與環境、文化與自然萬物中相互依存及制衡關係的宇宙環境論點（相良敦子，1978/1999）不適配。

綜上，上述所呈現的兩種實踐課程大綱的路徑，皆不同於林娟伶（2014）的主體性實踐方式；對於「符應政策與堅持己見的實踐道路」本研究認為是因未能正確理解課程大綱，致使未能發展園本位的實踐方式。然後者若能再嘗試以蒙特梭利教育觀點為主體，與自身、同儕、課程大綱學者或專家再對話與正確理解課程大綱，應能出現具主體性的實踐道路。至於教保服務人員如何在自身課程取向的基礎理解課程大綱，周于佩（2018）建議可從兩者在「幼兒該學什麼」以及「如何帶領幼兒學習」的層面進行思辨。

（二）蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的意義與價值

1. 擴大教保服務人員對於課程的定義

和其他課程取向幼兒園一樣，教保服務人員皆認為例行性活動和全園性活動的規劃與設計思維擴大了他們對於課程的定義。「孩子每天從進門開始，洗手、吃飯、（午）睡覺，以前沒有去想到這都有東西可以學」（教4/20190720/個別訪談）。「我覺得從例行性活動切入很好，但我發現其實我們的日常生活和這個概念很像」（教1/20190510/團體訪談），而教保服務人員6則言：「其實例行性活動就是我們蒙氏的日常生活教育也會強調的重點，只是沒有想過他和課程的關係」（教6/20190510/團體訪談）。然視例行性活動為課程的概念（幸曼玲、周于佩，2017）並規劃例行性活動，也讓蒙特梭利課程取向的教保服務人員對蒙特梭利日常生活教育有再次思辨的機會，而這



會是出現蒙特梭利課程取向幼兒園能具主體性實踐課程大綱的契機。

2. 再建構出具時代意義的蒙特梭利教育

大部分蒙特梭利課程取向的教保服務人員皆認為，課程大綱可以協助他們檢視蒙特梭利教育的成果，讓他們在思考孩子學習時，有不同的參照視框。實施與理解課程大綱除了能作為檢視蒙特梭利教育之外，也能藉以再建構出具時代意義的蒙特梭利教育。「用新課綱去帶每個的教學上面瓶頸，或是遇到的問題，好像都可從課綱裡面去反省的……！」（教9/20190508/團體訪談）。「它是一份就是幫助老師在檢視」（教10/20190508/個別訪談）。「情緒領域的影響……，美感的部分讓我對蒙氏的工作，有不同的連結與思考」（教7/20190510/團體訪談）。「我們更加證實蒙氏的教育精髓」（教10/20190508/個別訪談）。

對於新課綱我覺得很好啊！我並不會排斥，像蒙特梭利博士一樣，都鼓勵我們要像小孩學習一樣。……而確實我們也學到了很多，那一年的實驗雖然辛苦，但我們卻也看到了，我們可以學習的地方。（教13/20190619/團體訪談）

可是你在課綱裡面就可以幫助老師去看到這些（蒙氏）工作的另外一個面貌……。讓蒙氏的工作價值，更明顯與有意義。（教4/20190507/個別訪談）

由於課程大綱分為六領域，強調在課程規劃與實施時不偏食與均衡的概念；而蒙特梭利課程有日常生活、感官、數學、語文與自然文化等六大教育，若對照課程大綱的六領域概念，蒙特梭利課程的六大教育似乎涵納六領域呈現的是垮領域學習的概念。

我們在實施的歷程會覺得它可以幫助我們去做到更細膩的部分，因為原本在蒙氏的部分其實……如果你沒有一個計劃的話你很難去了解每一個孩子他學習的歷程狀態。（教10/20190508/個別訪談）

我們只是去對應課綱裡面的指標，然後我們去看蒙氏的工作練習，也藉此看見還需要幫孩子預備的能力，與到底我們是讓孩子學了什麼的了解……，但六領域好像就包在六大教育裡面了。（教8/20190508/團體訪談）

對於實踐新課綱一事，大都認為可以讓蒙氏老師有再一次對蒙氏的教育有省思與學習的意義。我們都認為蒙特梭利的教育工作可以開展出課程大綱的六大核心素養。那其實都包含在我們的蒙氏裡面……。（教7/20190510/團體訪談）

3. 提供蒙特梭利幼兒學習表現的具體語言

課程大綱以幼兒全人發展為根基，參考社會文化的趨勢與期待，規劃身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感等六領域的學習內容，精緻且具體地描述出各個年齡層在六個領域的學習方向。教保服務人員大都指出，和課程大綱語言相較，蒙特梭利教育對於幼兒成長與學習表現部分的描述用語有時較為啟蒙，「我發現學了課綱讓我們又可以拿來和家長溝通孩子目前的學習情形……，很好用」（教13/20190619/團體訪談）。

那你在課綱裡面你會發現，它可以具體敘述。所以課綱的指標，具體的敘述出我們整個在工作的（目的）。……每一個工作到底這工作培養了孩子什麼樣的能力。……指標的用



語很能拿來解釋孩子在我蒙氏工作的學習。(教保服務人員
4/20190507/個別訪談)

我們之後再和家長聊孩子學習的時候，我們會很自然而然地
用六領域來跟家長解釋，家長很快就會聽得懂，以前我們自
己就要消化蒙氏的語言以後，再來跟家長說，但常常家長還
是不是很能懂。(教12/20181026/個別訪談)

部分課綱簡單與精鍊的語言，恰可以用來具體地描述孩子在蒙特
梭利工作的學習與成效。

……素養這個詞就很好用，很跟得上時代，家長都能認同。
所以，我在做師訓時，會直接用課綱的語言來帶老師了解。
(教6/20190510/團體訪談)

課程大綱乃從全人發展觀點出發，並考量時代變遷之下的關懷，
用身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒及美感六大領域，來涵
納幼教階段孩子的學習重點，而每一個領域也指出每一個年齡層的學
習潛力，是臺灣現階段50%~70%以上幼兒的學習能力(蔡敏玲、戴芳
煒，2018)。其精鍊與具體化的語言，不但能用來指引課程的設計，
也能與家長溝通孩子的學習狀況，更可作為詮釋與思辨蒙特梭利教育
觀點所用。

4. 再建構幼兒問題解決能力培養的引導方式

課程大綱中的認知領域，在形塑幼兒獲得問題解決能力的引導方
式，讓教保服務人員有用來「再看見」孩子學習的另一視框，意識到
除了進行各項工作的操作外，可系統性地規劃工作任務，引導幼兒學

習（周于佩，2018），讓蒙特梭利教室中的孩子在現有學習經驗與能力的基礎上，連結教室中的工作，經歷探究式的學習。

我覺得看待每一份工作的時候，每一份工作都變得是一個興趣點，然後可以讓孩子不會變得只是一個操作而已……。

（教5/20190720/個別訪談）

教保服務人員5是本次現場實踐的教保服務人員，對於蒙特梭利工作操作的提示，還是保有蒙特梭利教具的工作引導方式，但在連結課程大綱「引導孩子思考與問題解決」時，即設計有連結蒙特梭利工作，設計實作任務的問題解決活動。

……在日常生活區，因為要培養問題解決能力，我們從美感與認知領域裡面，設計讓孩子去完成一件作品。他們就可以在日常生活區去選擇他要手作的材料，要怎麼做，去完成一件要送給媽媽的母親節禮物。（教7/20190510/團體訪談）

蒙特梭利教育強調在預備好的環境之下，孩子就能進行自我心智建構（許惠欣，1980），每一份工作的操作完成，代表著一個真實性問題的發生與解決，該能力是透過孩子自我建構的歷程養成。

然立基於互動論與社會建構論觀點（幸曼玲，2017）的課程大綱立論，也影響到蒙特梭利教育工作者能漸有具主體性轉化與再建構蒙特梭利工作的作法出現。「除了基本教具來講，我們都盡可能再設計不同的教具」（教10/20190508/個別訪談），這是為了要延伸孩子的學習，提供與培養其問題解決思考歷程的經驗與能力。因而，教保服務人員5認為：



我不像他們一樣做主題，當我們能夠真正理解課綱裡面的東西之後，我無須用主題，我只要想我的教具能如何變化……就能讓孩子共同進行問題的解決。（教4/20190720/個別訪談）

（三）蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的難題

1. 蒙特梭利課程主題化的運作，影響教室氛圍，恐喪失其主體性
課程大綱推廣，大都以主題與方案課程取向的教學實例來說明，加上由研編團隊草擬的蒙特梭利課程與課程大綱連結的方法中，也建議蒙特梭利課程取向的幼兒園可將文化教育採統整性主題課程設計的方法來與課綱進行連結，因而才會造成蒙特梭利課程取向的教保服務人員的誤解，「輔導時一直在練習用主題這一塊，好像把我們蒙氏主題化了」（教6/20190510/團體訪談）。「……我的想法是說我是蒙特梭利的教學模式，我們的文化課程一定要走成像坊間的方案或者是主題那種方式嗎？」（教1/20190510/團體訪談）。但也有研究參與者指出：「因為這樣他們（孩子）會去發現問題然後想什麼辦法來跟你討論，然後會去解決問題，那這個確實是因為課綱進來我們才能去看到的……」（教2/20190510/團體訪談）是持肯定的態度。

而統整性主題課程實施的方式乃採探究（inquiry-based）為本的引導。此探究歷程由於是需要花時間引導，並提供必要素材讓孩子進行體驗、實驗、探究與討論。如此即引發教保服務人員提及：「時間實在不夠分配，又有工作（操作蒙氏教具）的時間」（教12/20181026/個別訪談），而且有時「教室的結構（氛圍）都被破壞了！」（教1/20190510/團體訪談）。

2. 蒙特梭利教具目的與學習指標連結的檢視，缺乏意義，也流於形式

對於蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱時，需要將所有蒙特梭利教具與課程大綱學習指標進行對應之舉，大都認為太耗費精力。教保服務人員4提到自己曾參加一場，由蒙特梭利課程取向幼兒園所發起的課程大綱學習的研習，會中就有一位園長，將自身對五大教具與學習指標對應的資料，裝訂成冊並印製成光碟片，在研習會中進行販售，

那時候我們去上課的時候，他是這樣，而且他把這些整個統合好的東西，我都大概還記得，他用千塊賣一張光碟，他用千塊賣一張光碟，就是他光碟給你，一張五千塊……。 (教4/20190507/個別訪談)

因為蒙氏教具與工作真的很多，所以我們就用分工的方式，工作把每一個教具找出對應的學習指標。……就這樣好像就是做課綱了。 (教10/20190507/個別訪談)

由於課程大綱與蒙特梭利課程連結的推廣方式，其中就有將蒙特梭利的工作與學習指標進行對應的實作學習，

和我們參加的研習一樣，輔導教授會要我們找出每一種教具的學習指標，他會讓我們先想教具的直接與間接目的，是什麼領域、能力、面向、課程目標、學習指標……。 (教6/20190510/團體訪談)

對於實踐新課綱一事，大都認為可以讓蒙氏老師有再一次對



蒙氏的教育有省思與學習的意義。大都認同蒙特梭利的教育工作可以開展出幼教課綱的六大核心素養。其實都包含在我們的蒙氏裡面，那我就會覺得這是多年以前的東西，那為什麼到現在我們要用透過這個指標來去驗證……，花了很多時間去去找出教具的學習指標……，都不懂這樣要做什麼。

（教7/20190510/團體訪談）

然或許是因在找學習指標的歷程中，發現課程大綱與蒙特梭利教育兩者關於「幼兒該學什麼」（周于佩，2018）的看法是一致性的，因而教保服務人員7才表示這一趟課程大綱實踐之旅，有了讓自身再思蒙特梭利教育的意義與價值。研究者不禁思考到「若能再對兩者是『如何帶領幼兒學習』有所思辨，不知是否因而能有機會出現具主體性的實踐觀點」（研/20190520/省思札記）。

綜上，本研究參與者大都對蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱有著正面的態度。但對於進行蒙特梭利教具與學習指標做連結與檢視的工作，倍感艱辛並認為意義不大。現場的情形是教保服務人員在實踐課綱的初期，會將五大教具做連結與進行思考，之後五大教具就不再與課程大綱有所對話了。但採主題或方案課程取向的幼兒園，往往會依據孩子的生活經驗，從孩子的興趣出發來選擇主題，因而每年、每學期甚至每個月都有不同的主題，因應主題想要提供給孩子的經驗的學習指標就會有所不同，但蒙特梭利的五大教具卻是固定的，亦即大部分的學習方向與目的是不變的。

蒙特梭利教具是具體化蒙特梭利教育思想的成果（簡楚瑛，2016），而蒙特梭利教學常等同於蒙特梭利五大教具是現場普遍的觀念，然蒙特梭利課程取向幼兒園在實踐課程大綱之時若僅拘泥於教具與學習指標連結的技術性思考，而忘卻了蒙特梭利教育的精髓是精神

和理論（張孝筠，1995），那麼就會覺得兩者是格格不入而失去對話的空間。因為「蒙特梭利教育思想具體化」更深層的是「實踐自由與紀律目標開展的正常化兒童」²。

二、蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的策略

以下為第一部分資料整理與歸納後，實踐於親親幼兒園的作法，以提供蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的建議作法。

（一）重看／論自身課程取向的精神與內涵，再正確理解課程大綱

不少幼兒園對於自身課程取向常有混淆的情形（幸曼玲、周于佩，2017），因而在進行課程大綱實踐之時，要先正確掌握自身的課程取向，再理解課程大綱，之後，再進行蒙特梭利教育與課程大綱內涵與實踐的對話；亦即先行理解蒙特梭利課程取向與課程大綱文本的殊異，再找到實踐的方式。亦即若能正確釐清課程大綱與蒙特梭利教育「是什麼」，探索兩者之間在「幼兒該學什麼」以及「如何帶領幼兒學習」的層面對話（周于佩，2018），再建立兩者之間可能的合作空間，蒙特梭利課程取向幼兒園就能具主體性地實踐課程大綱。

本研究在進行的同時，三位教保服務人員皆正在進行國際蒙特梭利證照班的師訓，以下是研究者與他們進行課程大綱文本的閱讀與思辨時，他們的想法與心得。

跟之前的輔導計畫相比，這次的方式讓我對部分課綱的意義有了不同的看法與學習。而課綱和蒙氏理念的比較，也讓我學習很多。（教5/20190720/個別訪談）

² 此為參酌審稿者的意見呈現於文本中，本研究認為是蒙特梭利教育思想體現更深層的概念。



我當時在被輔導時，總覺得一想到就累，要一直對指標。其實當時心理對課綱沒有好印象。而這一年我在修國際的蒙特梭利證照班，讓我對蒙特梭利的教育有更深的學習……。

（教5/20190720/個別訪談）

我覺得這樣做（釐清）是需要的，都不告訴我們就要我們直接做，這種感覺不好，學起來也不開心。但若我們自己對蒙氏的觀點很清楚，我們就可以自己決定我們要不要做，不做的原因是什麼，要做的原因是什麼！（教11/20190720/個別訪談）

從教保服務人員的訪談發現，進行蒙特梭利教育與課程大綱思辨，是一段彌足珍貴且不可或缺的學習歷程；研究者認為這也是之後三位教保服務人員能具主體性地轉化與實踐的重要原因。

今天的教學會議在討論主題的內容，我也試著帶大家思考我們現場蒙氏的工作和我們所要進行的主題的內容的關聯，有沒有什麼是可以連起來的……。（教3/20190625/札）

是以，進行「蒙特梭利教具目的與學習指標連結」的檢視，就僅只是作為重看／論自身課程取向的精神與內涵的管道，而不是蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱的必要作法。

（二）連結例行性活動與日常生活教育，強化兩者立論的對話

「例行性活動」是指依據幼兒需求，在固定時間重複進行的常態活動」（教育部，2015，頁24）；日常生活教育的目的是為了要孩子能具專注、協調、獨立與秩序感以面對周遭事物，以及生活環境而設

計（趙琲，2005）。而例行性活動是孩子一天學習課程的開始；日常生活教育也是蒙特梭利教育的起點和重心（趙琲，2005）。因而蒙特梭利日常生活教育即與例行性活動的精神與概念似乎一致。

之前輔導時就是沒有將新課綱的例行性活動與我們日常生活教育做很清楚的了解，現在才發現例行性活動就是我們的日常生活教育，現在比較有感覺。（教5/20190720/個別訪談）

教11：我們的教具是要訓練孩子的專注、協調、獨立與秩序感。而例行性活動中的每一個活動都需要用到這四個能力。但若做新課綱好像就一定要去想學習指標……。

研究者：老師們覺得這是多做一件事嗎？

教3：像「舀……」的工作，在中午用餐時就會用到這個，若孩子有好好地操做這個工作，使用湯匙就不成問題。

研究者：用餐時包含的活動有哪些？

教11：我懂你要說的，但蒙氏之所以要孩子操作這些工作的原因是，因為好像教具都有孤立性的特性……，而新課綱強調的是在真的用餐時的學習……。

教5：這就是蒙特梭利和新課綱的不同啦！但兩者也不是不一樣，只是好像我們是先讓孩子個別練習起來……。

……

研究者：嗯！這樣的對話很具方向。未來你們應該自己會很清楚這樣規劃的想法為何？

（20190521/輔導會議）

從上述輔導會議的對話中可發現，因為輔導歷程中經常性的讓教保服務人員回到自身課程取向的思考，研究者也具意識地提醒其從幼



兒學習內容與學習方式進行比較。因而，本次的課程大綱實踐方式不僅只停留在技術的討論，也切入兩者理論進行思考。然因最終並未出現是否要針對真實性的例行性活動進行規劃與引導，但從對話中可發現透過日常生活教具所練習的四個能力，是孩子能於順利完成例行性任務的基本功，因而未來應會於真實情境中視幼兒能力提升後規劃進階的能力（教育部，2022）。

（三）汲取認知領域問題解決能力內涵，發展探究式教學活動

由於之前進行兩種文本思辨，針對自我建構和社會建構論，和三位教保服務人員有不少的討論。在發現兩者的自我建構方式的差異之外，她們也認為社會建構取向的學習頗具價值，也提到融入主題課程的重要性。「提問的方式，讓孩子去經歷思考，是我現在都會用的引導方式。會讓孩子去經歷探究的歷程」（5/20190720/個別訪談）。

以前好像覺得沒有需要，是完全切割的，後來其實也覺得說像語文區或者是文化區，其實可以跟主題做一些結合，比如說我們之前做的那個生態池的部分，讓孩子們討論到一陣子，然後觀察一陣子之後，其實我們在語文區設計了一個孩子們可以自己就是把討論的這個歷程、實驗的這個歷程畫下來，然後變成一本小書，再從這個小書介紹給其他的同學或者是其他的弟弟妹妹，讓他們知道我們學生態池的一個歷程。（教11/20190720/個別訪談）

由於親親幼兒園一個星期有3天的下午會進行主題課程，本次的教學實踐在以不影響蒙特梭利教室氛圍與結構下，連結與自然文化課程相關的議題，採探究式活動設計的方式引導幼兒。以下是教師在輔導會議上的對話：

教5：我自己其實在之前的輔導中，對於讓孩子親自參與、討論與共同想辦法解決問題的歷程，覺得很重要。尤其提問的部分。不只在主題探究中，我平常與孩子的討論也會用到。

教11：我們在自然文化教育中，會介紹生物和分生物，但我們不再只有停留在只有看繪本而已。我們會直接去觀察例如說魚類，以及與魚相關的盆栽、石頭，共同和孩子發想出一個問題來解決來經歷。

教3：因為之前的輔導我們班孩子有進行「吹泡泡」的主題，我們讓孩子有蒐集訊息、整理訊息與解決問題的經驗，……記得孩子就自己發現吹泡泡的工具具有哪些特徵？那時候會稱之為主題……。

教5：……像這次我們也用「運動」的主題，但我們沒有走ABCDE的程序就以問題為出發點的活動開始進行，我們沒有要像主題一樣，我們沒有要那樣。孩子也玩得很開心很投入。……但除了主題之外可以怎麼說。

（20190703/輔導會議）

會後教保服務人員3更提到，「吹泡泡」那一班的畢業生家長都表示孩子很愛問問題、有自己的想法與不怕嘗試，具有認知領域中與他人共同解決問題的能力。

對周遭環境的探索與探究是嬰幼兒的天性，因而「以探究為本課程」（inquiry-based curriculum）是幼教課程重要的進行方式（Krogh & Morehouse, 2014）。因而，為了和主題教學有所區隔，本研究嘗試以「探究式的教學活動」稱之。是以，那就不存在「蒙特梭利課程主題化」的疑慮了。



(四) 看見蒙特梭利幼兒學習表現，而探見蒙特梭利幼兒的基本功
由於三位教師過去有過五大教具與學習指標連結的經驗，而在這次的輔導中又增加蒙特梭利教育與課程大綱的理論思辨，再加上她們已累積很多實務知識，因而這次教師們便主動提起，可打破五大區之藩籬，共構出多元教具的作法。

教3：之前會覺得，想說我為什麼要去對應其他指標，然後硬要說，我這個工作有這個指標。

教11：因為我們的每一個教具有固定的目的，雖然從現在看來，有部分的目的現在的孩子都有了這些能力，但畢竟這是原初的東西，我認為不要去改變它。……應該去想要怎麼做有意義的變化。

教5：我們之前會停留在每一個教具去討論這個教具可以怎麼改變，或是又去拉指標。……我覺得你上次說的臺北的那個園長講的有道理，我們要什麼？我們是蒙氏園我們要什麼？……所以，我覺得我們應該看過所有教具之後，再來討論。

(20190623/輔導會議)

於是，教室中即出現孩子在日常生活區透過編織工，進行設計、討論與合作完成與創作的作品，可說是身體動作與健康、社會、認知和美感領域一連貫活動的連結展現。

我覺得蒙特梭利教室的孩子，比起主題或方案教學，因為似乎教具操作多了，好像在解決問題與探究的過程中，可以很快地就找到答案……。我記得上次我們閱讀臺南那個蒙特梭

利園做方案教學的，我覺得和他們講的是一樣的……。 (教
5/20190720/個別訪談)

在蒙特梭利教室實施探究式教學活動的歷程中，常會發現孩子是
因著在感官教具或數學教具操作的學習而所形塑的基本能力，且很容
易運用策略解決問題（許惠欣，2008）。因為要練習接力賽，需要訂
出彼此之間的距離，

教3：小朋友大家想想我們可以怎麼做……。

幼兒：拿長棒……數棒啊！數棒啦！

(研/20190623/觀察)

另外，記錄以及因著工作仿寫或記錄數字，都是蒙特梭利教室的
幼兒日常。亦即蒙特梭利教室的孩子會運用在蒙特梭利教室中所學轉
化到真實問題情境裡，本研究稱那些所學的叫「基本功」，在蒙特梭
利教室就出現不少運用基本功於探究學習歷程中；無怪乎不少有關針
對就讀蒙特梭利課程取向幼兒園與一般幼兒園的幼兒進入國小的數學
能力比較的研究，大都指出幼兒階段就讀蒙特梭利學校，有較高的數
學成就（施淑娟，2020；Dohrman, 2003; Peng & Md-Yunus, 2014）。

綜上，本次的教學實踐由三位教保服務人員對蒙特梭利教育與課
程大綱進行閱讀、理解、討論與對話，也於實踐過程中不時地在理論
與實務來來回回之間，具意識地進行對話與反思，而非僅停留在實務
上的作法。因而，與過去輔導經驗不同，在這次的實踐中，她們有很
多自己的想法，蒙特梭利教育理論根基的導引，再建構對蒙特梭利教
育與實踐的觀點。蒙特梭利教室的孩子不僅能從蒙特梭利原初的教具
中，透過操作來建構自己，也能透過變化延伸的教具引發其他學習，



更經歷探究式問題解決的學習歷程，孩子就在這樣「重建」的學習空間裡，再形塑自己並不斷形成自我。

每一種課程意識形態會受當時時代脈絡影響而有其限制。因為「課程議題是發生在歷史時空和政治脈絡中的」（甄曉蘭，2004，頁10）。Shannon（2011）指出蒙特梭利在一百多年前所提出，關於孩子大腦如何發展與運作的論述，現今已被兒童學習神經與心理學研究所證實。然因應文化與世代變遷需求，課程與教學轉化有其必要。蒙特梭利教育因Kilpatrick當時的嚴厲批評，在美國沉寂了一段時間，而其再興起的是更富彈性、延伸與多元的教材與教具使用（Loeffler, 1992）；許惠欣（2008）也認為在堅守蒙特梭利教育核心，也應適時順應社會與文化的需求，持續突破與創新以實踐蒙特梭利博士的信念。研究者認為，堅守蒙特梭利教育核心，就是以其理論為根基，才能具主體性的進行教學轉化。

是以，三位教保服務人員不是為了符應課程大綱的統整性主題課程而進行主題，而是衡諸幼兒需求，也再次確證蒙特梭利教育的意義與價值，具主體性的發展蒙特梭利工作的探究歷程，與真實情境的探究式的教學活動設計。

伍、結論與建議

一、結論

（一）關注實務層面而缺乏理論導引的慣性學習方法

本研究發現，蒙特梭利課程取向幼兒園實施課程大綱有嘗試從做中學與配合辦理的實踐路徑，也有符應政策與堅持己見的實踐道路；教保服務人員認為實施課程大綱能擴大自身對課程的定義，產生具時

代意義的蒙特梭利教育觀點，並認為課綱能提供蒙特梭利幼兒學習表現的具體語言，出現蒙特梭利課程主題化的教學方式，而也對進行蒙特梭利教具目的與學習指標對應產生主體性的質疑。綜上所述，其呈現出教保服務人員在課程大綱實踐現場，較關注「怎麼做」與「做什麼」，實務層面技術性思考的慣性學習方法，而較未有「為什麼這樣做」的討論，因而未能出現具主體性的實踐方式。而「為什麼這樣做」的主體性思辨就需有理論的視框進行對話與梳理。

（二）覺醒蒙特梭利教育理論，開展具主體性的實踐路徑

本研究第二部分的教學實踐，乃讓三位教保服務人員有機會對蒙特梭利教育與課程大綱進行閱讀、理解、討論與對話，也於實踐過程中不時地在理論與實務來來回回之間，具意識地進行對話與反思。因而，所開展的蒙特梭利課程取向幼兒園實踐課程大綱的策略有：重看／論蒙特梭利課程取向的精神與內涵，再正確理解課程大綱；連結並強化例行性活動與日常生活教育的思辨；汲取課綱認知領域問題解決能力的內涵，發展為探究式教學活動；探見蒙特梭利幼兒運用其基本功，解決所探究的問題。上述的策略，其呈現出教保服務人員，乃是先再探究蒙特梭利教育內涵，理解課程大綱精神，再融入課程大綱精神的實踐方式，因為蒙特梭利教育是蘊含豐厚學理基礎的教學法，而課程大綱是衡諸時代需求參酌學習心理學編製的課程要點，兩者是不同的課程位階（張素貞，2023）。是以，蒙特梭利課程取向幼兒園若欲實踐課程大綱，應先覺醒蒙特梭利教育理論，以蒙特梭利課程為主軸，採融入課程大綱精神的方式，才能開展具主體性的實踐路徑。

二、建議

McCutcheon（1995）提及教師對教學的哲學、理論、信念和想像會影響教師實務理論的建立，因而鼓勵教師應進行課程慎思。從現場



的訪談與實踐經驗發現，若教保服務人員於實施課程大綱之前，能先行對自身課程取向或兩者同步進行相關立論與理論的探究與思辨，即較能提出具主體性的實施作法。因而，建議教保服務人員在實施課程大綱之時，應從理論的思考出發，再連結實務；而課程大綱宣講、輔導人員或社群帶領人，也應引導教保服務人員「覺醒理論」。如此，應能緩解「新課綱可能成為統一的課程，也恐壓迫到幼兒園草根性及多元化課程發展」之虞；另外，課程大綱並非幼教課程模式，是協助教保服務人員課程規劃的藍圖與思考方向，適合各種課程模式實施與提供課程規劃的指引。

誌謝：本研究得以完成，感謝研究參與者提供寶貴經驗，國科會提供研究經費補助（計畫編號：MOST107-2410-H-570-002），以及審稿委員的審閱與建議。

參考文獻

- 李德高（1997）。蒙特梭利教材教法。啟英。
- 【Li, D.-G. (1997). *Montessori teaching materials*. Qiying.】
- 李淑惠（2013）。新課綱了沒？。http://www.asia-montessori.com.tw/public/view.php?mseq=004&main=12&sub=&id=742
- 【Li, S.-H. (2013). *Have you got the new curriculum framework?* http://www.asia-montessori.com.tw/public/view.php?mseq=004&main=12&sub=&id=742】
- 林玫君（2015）。幼兒園美感教育。心理。
- 【Lin, M.-J. (2015). *Aesthetic education in preschool*. Psychological.】
- 林思騏、郭力平（2016）。新課綱課程施行之教學歷程—以在地化課程實踐為例。兒童照顧與教育，6，35-51。
- 【Lin, S.-C., & Guo, L.-P. (2016). The teaching course of the curriculum for preschool based on the educare activity curriculum outline - To the local courses as example. *Journal of Child Care and Education*, 6, 35-51.】
- 林娟伶（2014）。幼兒園教師實施「幼兒園教保活動課程大綱」之行動歷程與省思〔未出版碩士論文〕。臺北市立大學。
- 【Lin, J.-L. (2014). *Preschool teachers implementing the “the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework” of action and reflection process* [Unpublished master’s thesis]. University of Taipei.】
- 周于佩（2018）。突破與跨越：從文本探討教保服務人員實踐「幼兒園教保活動課程大綱」的思維轉化方向。市北教育學刊，61，25-63。
- 【Chou, Y.-P. (2018). From the past to the future: The direction of thinking transformations of preschool educators in implementing the “the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework”. *Journal of Education of University of Taipei*, 61, 25-63.】



幸曼玲（2017）。總綱。載於幸曼玲、楊金寶、丘嘉慧、柯華葳、蔡敏玲、金瑞芝、郭李宗文、簡淑真、林玫君（編），*新課綱想說的事：幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展*（頁1-62）。心理。

【Shing, M.-L. (2017). Curriculum guidelines. In M.-L. Shing, K.-B. Young, W.-C. Chiang, C.-H. Chiu, M.-L. Tsai, J.-C. Chin, L.-T. Kuo, S.-Z. Jian, & M.-C. Lin (Eds.), *What the curriculum framework wants to say: The idea and development of the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework* (pp. 1-62). Psychological.】

幸曼玲（2018）。邁向幼兒教育的新里程。載於幸曼玲（主編），*幼兒園教保活動課程大綱的實踐*（頁5-16）。心理。

【Shing, M.-L. (2018). Toward milestone of the early childhood education. In M.-L. Shing (Ed.), *Implementation of Early Childhood Education & Care Curriculum Framework of preschool educators* (pp. 5-16). Psychological.】

幸曼玲、周于佩（2017）。幼兒園教保活動課程大綱的實踐：一位輔導訪視人員的觀察。*教科書研究*，10（3），101-131。https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).04

【Shing, M.-L., & Chou, Y.-P. (2017). Implementation of Early Childhood Education & Care Curriculum Framework of preschool educators in Taiwan: From the perspective of a researcher developed during on-site visits. *Journal of Textbook Research*, 10(3), 101-131. https://doi.org/10.6481/JTR.201712-10(3).04】

幸曼玲、周于佩、王珊斐、許淑蘭（2017）。以核心素養為本的幼兒園教保活動課程規畫與實踐。*國教新知*，64（4），5-29。https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0001

【Shing, M.-L., Chou, Y.-P., Wang, S.-F., & Hsu, S.-L. (2017). The key competence oriented curriculum design and practices in preschools. *The Elementary Education Journal*, 64(4), 5-29. https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0001】

施淑娟（2020）。迎頭趕上？！蒙特梭利數學教育對偏鄉原住民幼兒數概念能

力之影響。臺北市立大學學報，51（2），63-92。https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51(2).0003

【Shin, S.-C. (2020). Effect of Montessori mathematics education on the numeracy of indigenous children living in rural areas. *Journal of University of Taipei Education*, 51(2), 63-92. https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51(2).0003】

相良敦子（1999）。蒙台梭利教育的理論概說（新民幼教圖書公司編輯委員會，譯）。新民幼教。（原著出版於1978年）

【Atsuko, S.-G. (1999). *An introduction to the theory of Montessori education* (Editorial board of Xinmin, Trans.). Shinmin Educorp. (Original work published 1978)】

翁麗芳（2017）。從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》—談七十年來臺灣幼教課程的發展。教科書研究，10（1），1-33。https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).01

【Wong, L.-F. (2017). Early childhood education and care curriculum development in Taiwan over the past 70 years: “Curriculum Standards for Kindergarten” and “Curriculum Guidelines of Preschool Activities”. *Journal of Textbook Research*, 10(1), 1-33. https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).01】

張孝筠（1995）。蒙特梭利的人格觀及其教學法的特色。國教月刊，42（3/4），17-21。

【Chang, X.-J. (1995). Montessori's view of personality and the characteristics of its teaching method. *Anglican Monthly*, 42(3/4), 17-21.】

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。初等教育學刊，35，87-120。

【Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up an ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, 35, 87-120.】

張素貞（2023）。幼兒園教保活動課程大綱與蒙特梭利教育內涵之思辨：一位幼教課程學者的思考。幼兒教保研究期刊，16（2），45-62。

【Chang, S.-C. (2023). An exploratory study of the Early Childhood Education



and Care Curriculum Framework and Montessori education about educational content: An early childhood education curriculum scholar's thinking. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 16(2), 45-62.】

陳淑琦、羅文喬、林玉珠、郭李宗文、鄭瑞菁、許碧勳（2012）。*幼教課程模式*。華騰。

【Chen, S.-Q., Luo, W.-Q., Lin Y.-Z., Guo, L.-Z., Zheng, R.-J., & Xu, B.-X. (2012). *Early childhood education curriculum model*. Huateng.】

許惠欣（1980）。*蒙特梭利與幼兒教育*。光華女中。

【Hsu, H.-X. (1980). *Montessori and early childhood education*. Guanghai Girls' High School.】

許惠欣（2008）。當蒙特梭利教育遇到方案。載於台南光華女中附設幼稚園教師群（著），*蒙特梭利教育的另一種選擇：台南光華女中附設幼兒園的方案故事*（頁173-180）。蒙特梭利文化。

【Hsu, H.-X. (2008). When Montessori education meets program. In Tainan Guanghai Girls' High School Affiliated kindergarten Teacher Group (Ed.), *Another choice for Montessori education: The story of Tainan Guanghai Girls' High School affiliated preschool project* (pp. 173-180). Montessori Culture.】

教育部（2015）。*幼兒園教保活動課程大綱手冊*（下冊）。作者。

【Ministry of Education. (2015). *The manual of Early Childhood Education and Care Curriculum Framework* (Volume II). Author.】

教育部（2017）。*幼兒園教保活動課程大綱*。作者。

【Ministry of Education. (2017). *Early Childhood Education and Care Curriculum Framework*. Author.】

教育部（2022）。「*幼兒園教保活動課程大綱*」教學案例：例行性活動的規劃引導與落實與全園性活動。作者。

【Ministry of Education. (2022). *The teaching cases of Early Childhood Education and Care Curriculum Framework: Routine activities and whole-preschool activities*. Author.】

鈕文英（2020）。質性研究方法與論文寫作。雙葉。

【Niu, W.-Y. (2020). *Qualitative research methods and thesis writing*. Double.】

趙璉（2005）。蒙特梭利教育一日常生活篇。華騰。

【Zhao, Q. (2005). *Montessori education- Daily life*. Huateng.】

潘世尊、潘幸玫（2013）。幼兒園教保活動課程暫行大綱認知領域評析—以「生活環境中的數學」為焦點。兒童照顧與教育，3，1-21。

【Pan, T.-T., & Pan, H.-M. (2013). A critical analysis of the cognitive domain of the provisional guidelines for Preschool's Educare Activity and Curriculum: Focusing on mathematics in living surroundings. *Child Care and Education*, 3, 1-21.】

甄曉蘭（2004）。課程理論與實務：解構與重建。高等教育。

【Jen, S.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Higher Education.】

蔡敏玲（2014）。幼兒教育的新視界。國民教育，54（4），4-9。

【Tsai, M.-L. (2014). New horizons for early childhood education. *Elementary Education*, 54(4), 4-9.】

蔡敏玲、戴芳煒（2018）。幼兒語文教材教法：尋找文學森林裡跳舞的光。心理。

【Tsai, M.-L., & Dai, F.-G. (2018). *Teaching methods of Chinese language textbooks for young children: Looking for the dancing light in the literature forest*. Psychology.】

簡淑真（1998）。蒙特梭利教學與單元設計教學對幼兒發展影響之比較研究。家政教育學報，1，59-88。

【Chien, S.-C. (1998). The effects of the Montessori method and thematic method on children's development - A comparative study. *Home Journal of Political Education*, 1, 59-88.】

簡楚瑛（2016）。幼兒教育課程模式。心理。

【Jian, C.-Y. (2016). *Early childhood education curriculum model*. Psychology.】



Britton, L. (1995)。蒙特梭利的居家教育 (姚明燕, 譯)。及幼文化。(原著出版於1992年)

【Britton, L. (1995). *Montessori home education* (M.-Y. Yao, Trans.). *Child culture*. (Original work published 1992)】

Kramer, R. (1998)。瑪麗亞蒙特梭利：第一部：早年生涯 (王筱篁, 譯)。及幼文化。(原著出版於1982年)

【Kramer, R. (1998). *Maria Montessori: Part 1: Early life* (X.-H. Wang, Trans.). *Child Culture*. (Original work published 1982)】

Montessori, M. (1989)。蒙台梭利教學法 (詹道玉, 譯)。崇文。(原著出版於1909年)

【Montessori, M. (1989). *Montessori teaching method* (D.-Y. Zhan, Trans.). *Chongwen*. (Original work published 1909)】

Standing, E. M. (1995)。蒙特梭利與兒童教育 (徐炳勳, 譯)。及幼文化。(原著出版於1957年)

【Standing, E. M. (1995). *Montessori and children's education* (B.-X. Xu, Trans.). *Child Culture*. (Original work published 1957)】

Dohrman, K. R. (2003). *Evaluating outcomes of Montessori education: A review of Research*. Association Montessori International of the United States.

Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). MacMillan.

Krogh, S., & Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration*. Routledge.

Lillard, P. (1972). *Montessori: A modern approach*. Schocken Books.

Loeffler, M. H. (1992). Montessori and constructivism. In M. H. Loeffler (Ed.), *Montessori in contemporary American culture* (pp. 101-113). Heinemann.

McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Sole and group deliberation*. Longman

Mearor, L., & Sikes, P. (1992). *Visiting lives: Ethics and methodology in life history*.

- In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 209-233). Routledge.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Dell Books.
- Montessori, M. (2012). *The advanced Montessori method, volume 1*. General Books.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (1998). *Curriculum: Foundation, principles, and issues* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Peng, H. H., & Md-Yunus, S. (2014). Do children in Montessori schools perform better in the achievement test? A Taiwanese perspective. *International Journal of Early Children*, 46(2), 299-311. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0108-7>
- Shannon, M. (2011). *Montessori learning in the 21st century: A guide for parents & teachers*. New Sage Pres.
- Turner, J. S. (1992). Montessori's writings versus Montessori practices. In M. H. Loeffler (Ed.) *Montessori in contemporary American culture* (pp. 17-47). Heinemann.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The School Review*, 80(1), 51-65.

《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。稿件如係國科會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：高等教育文化事業股份有限公司

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】

高等教育文化事業股份有限公司 / 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 2023 No.28

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- **Teaching Friendship and Gender Equality: Implications from Action Research**

Wei-Ling Lin, Mei-Hui You

- **Designing Curricula to Raise Gender Consciousness in Taiwanese College Students**

Hsuan-Jen Chen

- **Motivation to Study in Taiwan, Learning Experiences, and Career Development of Southeast Asian Chinese International Undergraduates**

Te-Sheng Chang, Tsai-Wei Wang, Shang-Ti Chen

- **Investigating Strategies for Implementing the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework in a Montessori Preschool**

Su-Chen Chang



National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education



54HTWSE0024

ISSN 2078-0222 11

9 772078 022000

定價：220元

GPN:2009803125