

第四期

雙月刊
BIMONTHLY

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH

國立教育資料館編印

中華民國八十四年五月廿八日出版



◀ 圖為毛館長連塹接待全美教育委員會主席 Dr. Frank Newmen 伉儷時所攝。



▶ 國立台灣師範大學美術系教師研習班一行二十六人，於本年四月廿四日到館訪問。圖為參觀本館教育資料展示中心及觀賞北市高中美展時所攝。



◀ 圖為美國全美教育委員會主席 Dr. Frank Newman 暨夫人應教育部邀請訪華至本館參觀並與館長合影留念。

▶ 圖為八十四年四月十九日，本館假基隆市立文化中心舉辦教育學術講座，聘請國立台灣大學楊國樞教授主講，講題為中國人的心理及其變遷，如右圖。



目錄

目錄

教育論壇

當前兒童發展理論與研究對教育的啓示	幸曼玲	2
從維高斯基的理論來討論其對幼兒教育的應用	陳正乾	14
在文化脈絡中創塑意義：		
從Vygotsky的理論思考「文化刺激」的議題	蔡敏玲	20
由獎賞的潛在代價談兒童的認知發展	唐淑華	25
兒童語文學習理論與研究的新綜合趨勢	趙涵華	27
兒童社會發展理論與研究的新趨勢	林惠雅	29
幼稚園教師的兒童發展觀	林育瑋	31
幼稚園教學實務中反映的兒童發展觀點	林佩蓉	33
小學教學實務反映的兒童發展現象	周玉秀	36
兒童發展理論與我的育兒經驗	林麗卿	38
兒童發展理論在家庭教養過程中的角色與功能		
——從一個專職媽媽的育兒經驗談起——	歐姿秀	41

教育研究

教育方案評鑑模式及其應用	吳明清	44
學校建築在規劃設計、施工及使用過程中		
針對防震安全所應注意的事項	張嘉祥	49
大陸教育研究中的「京派」與「海派」	鄭金洲	55
設立「管教室」真能解決體罰問題？	楊士賢	60
學校設立「管教室」有其正面價值	王湘栗	62
教育名詞淺釋——學校本位管理	吳清山、曾燦金	64

教育資料

書類資料.....	徐月鳳編輯	65
非書類資料.....	陳麗卿編輯	67

教育法令.....	邱森波編輯	71
-----------	-------	----

法規部分

(一)修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準」。	71
(二)修正「學位授予法施行細則」。	73
(三)修正「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」。	73

政令部分

(一)修正「教育文化公益慈善機關或團體免納所得稅適用標準」第二條第二條之一條文。	75
(二)修正「專科學校法」第二十六條條文。	76
(三)修正「職業學校法」第四條及第十四條條文。	77
(四)配合「職業學校法」第四條及第十四條條文修正案，延教班更名為「實用技能班」。	78
(五)為維護學生健康與安全，應徹底落實加強學校餐廚衛生安全管理。	78
(六)修正「私立學校職員保險條例第九條」條文。	79
(七)函送「專科學校印製及管制畢業證書處理要點」。	79
(八)核定「高級中等學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點」。	80
(九)函送「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」暨「專科學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點」。	83
(十)釋復大學校院外籍教師之聘任疑義。	87
(十一)為強化學校宿舍、廚房之安全維護，請定期檢修配電、鍋爐、瓦斯管線、消防等設備之安全。	88

教育訊息

教育廳重要訊息.....	卓麗卿	89
台南縣教育點滴.....	鍾騰	92
國內教育輿情.....	段懿真	95
國外教育訊息.....	熊宗樺	101

編者的話

教育論壇

編者按：在多元的社會裡，如何營造良好的教育環境並規劃良善的教育制度，進而提昇國民素質，向為社會各界所關注。本館有鑑於此，於八十三年十一月起分別委請國內師範院校舉辦教育論壇。同時，亦針對現行國內教育制度因時空轉換所衍生諸多教育問題，邀集各界學者專家進行研討尋求解決途徑，以因應社會需求。

日期：中華民國八十三年十二月二十一日（星期三）

時間：下午二時至五時

主題：當前兒童發展理論與研究對教育的啓示

主持人：毛館長連塏（國立教育資料館）

蔡主任春美（國立臺北師範學院幼兒教育學系）

引言資料

引言人

幸曼玲（臺北市立師範學院幼兒教育學系副教授）

討論資料

討論人

陳正乾（臺北市立師範學院幼兒教育學系副教授）

蔡敏玲（國立臺北師範學院初等教育研究所副教授）

唐淑華（國立臺東師範學院初等教育學系副教授）

趙涵華（臺北市立師範學院語文教育學系副教授）

林惠雅（私立東吳大學心理系教授）

林育瑋（國立臺北師範學院幼兒教育學系副教授）

林佩蓉（臺北市立師範學院幼兒教育學系副教授）

周玉秀（國立臺北師範學院初等教育學系副教授）

林麗卿（國立新竹師範學院幼兒教育學系副教授）

歐姿秀（蒙特梭利理想園家長）

（依發言順序排列）

主辦單位：國立教育資料館

承辦單位：國立臺北師範學院初等教育研究所

當前兒童發展理論與研究對教育的啟示

幸曼玲

從來，哲學家對「人的本性」(nature of human beings)就充滿著好奇心。人為何不同於動物？人天生的本性如何？人是如何成長的？如果成長的過程脫離社會，那麼人會變成什麼樣子？我們需要提供什麼樣的刺激幫助個人成長？成長的歷程又是什麼？諸如此類的問題困擾著哲學家和心理學家們。而在科學的心理學興起之後，心理學家們更嘗試以實證的方式尋找普遍性的原理原則，冀望透過科學的實徵結果更能有效地解釋人類複雜多面的現象。

「教育」是以「人」為對象，教育是對人的身心天性(nature)的養育與教化(nature and culture)。以教育的歷程來看，「教育」重在「養育」、「引出」、「發展」。然而以教育的內涵來看，「教育」是「經驗的生長」或「經驗的重組與改造」(歐陽教，民79)。但是，要決定教育的方式為何應先了解「人」是什麼？如果「人」生來就是一張白紙，那麼「教育」可能就是經驗的提供與生長；如果「人」生來就具備某些能力，那麼「教育」可能就是能力的引發或轉換(transformation)。因此，如能了解教育對象的本質，才能提供適當的教學方法，有效地進行教育活動。

本篇文章嘗試以兒童為對象，說明兒童發展研究嘗試要解決的問題，以及現階段認知、語言及社會發展的理論內涵與研究趨勢，最後說明這些理論及研究對教育的啟示。

一、兒童發展理論與研究所嘗試解決的問題

雖然，發展心理學加在探討兒童的心理特質時看法紛紜，但其研究範疇不脫三個基本問題。這三個基本問題分別是：(一)發展是連續的或不連續的？(二)發展的來源為何？(三)個別差異的問題。

(一)發展是連續或不連續的(continuous or discontinuous)

發展的連續性問題可依個體發展(ontogeny)和種體發展(phylogeny)二個層面分成以下三個問題來探討：

- 1.人類發展是有別於其他生物的發展嗎？
- 2.個體發展是質的變化抑或是量的變化？
- 3.是否有關鍵期(critical period)的存在？

1.人類發展是有別於其他生物的發展嗎？

以種體發展(phylogeny)的觀點看來，人種(human species)雖然由動物進化而來

，但其中的關連性可能是不連續的。譬如說，人類和猩猩在遺傳上雖有98%的相似性，但是二類族群還是各有其特殊性(distinctiveness)(Gribbin & Cherfas, 1982)。因此，由動物的研究直接來解釋人的行為是值得爭議的問題。

2.個體發展是質的變化抑或是量的變化？

個體發展是量的改變或質的改變在發展研究上一直是一個爭議的問題。以個體字彙能力的發展而言，隨著時間的增加，字彙的累積也增加。但以個體運動能力的發展而言，隨著時間的增加，個體由四肢著地的爬行轉化成站立而行，屬於質的改變。發展的意義是個體由一個階段跳躍到另一個階段，其間是不連續的。

此項爭議所反映出來的現象是，如果發展是不連續的，在兒童轉化到下一個階段前，外界提供的刺激可能激不起任何學習的成果表現(performance)。

因此，由外表看來，兒童好像沒有學習，或學不會。但事實上，兒童可能已經接受了刺激，只是刺激並未促使其內在結構的變化，因而顯現不出學習成效(Flavell, 1985; Jagan, 1984)。最明顯的例子就是幼兒會說話之前可能並不明白外界的語言行為的涵義，只是對外界的聲音敏感。一但他主動地參與談話則表示其能使用語言而且了解語言，在發展上也表示其跨越到下一個階段了。

3.發展是否有關鍵期存在？

「關鍵期」的意義是指在個體發展的某一段時間內，外界提供環境的刺激或生理成熟的變化使得個體得以正常發展。錯過了這段時間，個體的發展受到了限制，縱使再提供類似的刺激也無法使得個體正常發展。然而關鍵期的概念最早由動物研究而來。早先，動物研究的銘印(imprinting)現象反映了關鍵期的重要。但現今研究發現，人類發展的過程中除少數身體的發展有關鍵期的存在外，大多數的發展只有敏感期(sensitive period)的存在(Austin & Short, 1972; Cole & Cole, 1993)。

敏感期的意義是個體的發展「最好」在這段時間進行，但是過了這段時間並非不可彌補，如幼兒依附行為的生成(attachment behaviors)最好是在出生後七個月至兩歲前建立，但並不代表如果在這段期間內缺少主要照顧者就無法產生依附行為。由於關鍵期的概念受到挑戰，在教育界「三歲定終生」的想法也應該重新被討論。早期經驗固然重要，但惡劣的早期經驗並非萬劫不復。

(二)發展的來源

發展是來自遺傳(heredity)或環境(environment)是由來已有的爭議。但是，現今的研究都同意發展會受到遺傳和環境兩方面的影響，其爭議已從「兩者中選一」轉化到「到底遺傳和環境對發展的影響各佔有多少百分比」(Cole & Cole, 1983)。除此之外，研究的爭議轉向遺傳和環境兩個因素是產生交互作用的機制(mechanism)何在。

根據這種說法，發展的來源——「遺傳」和「環境」各佔的百分比的不同，而有下列四種模式：

- 1.生理成熟模式(biological-maturation framework)
- 2.環境學習模式(environment-learning framework)
- 3.共通性的建構模式(universal constructivist framework)

4.文化情境模式(cultural-context framework)

1.生理成熟模式

以「生理成熟模式」解釋發展的觀點強調「遺傳」或「生理成熟」對發展的影響。造成個體發展的原因乃由於個體的生理成熟或其他內分泌因素的影響。因此，環境扮演的角色是次要的，個體必須等到某一年齡才可能有某一方面的發展。以此一模式解釋發展的代表人物首推Arnold. Gesell (1880-1961)和Sigmund Freud(1856-1939)。Gesell的研究重點在身體動作的發展而Freud的重點則強調性驅力對人格發展的影響。而贊成此種模式的研究學者多半認為發展的結果是質的變化。

到了二十世紀中期以「生理成熟模式」來解釋發展的研究趨勢已逐漸沒落。最主要的原因是以「成熟」決定發展的解釋模式太過小看個體以及環境在發展過程中扮演的角色。

2.環境學習模式

以「環境學習模式」來解釋發展的重點在於影響發展的主要因素是來自外在的環境中的人物或經驗，這些刺激都可以促使個體發展與學習。代表人物J. B. Watson(1878-1958)甚至口出狂言：「只要給我12個健康嬰兒，我可以將他們變成我想要他們變成的專家——如醫生、律師、藝術家、乞丐、小偷等等」。B. F. Skinner以工具式制約(instrumental conditioning learning)的方式也可以塑造人的行為，而教育界在1950~1960年代受此行為學派的影響頗深。

3.普遍性的建構模式

這派理論的說法主要強調遺傳和環境在發展過程中扮演同樣重要的角色。「遺傳」和「環境」不但同等重要而且二者交互影響個體的發展。瑞士心理學家Jean Piaget (1896-1980)是此派的代表人物。

Piaget原來是一位生物學家，他將生物學中平衡的概念應用到個體吸收知識的過程。他認為個體的認知成長與個體的身體成長是密不可分的，因此，皮亞傑認為，在發展的過程中，環境中提供的訊息或刺激可引發(trigger)個體原有的潛能，促使其原有的潛能產生變化或使之成長。因而，在成長過程中提供適當的刺激，促使產生不平衡的感覺(disequilibrium)，進而產生認知結構的同化(assimilation)，調適(accomodation)和組織(organization)。

除了認知結構的變化是此派理論的重點之外，皮亞傑認為個體在發展過程中扮演主動的角色。個體在環境中主動建構自己的知識結構而不是複製環境中的刺激。但是這建構的歷程是普遍性的。每一個人都有類似的建構歷程，而且個人建構的結果也依年齡和環境的不同有普遍性的原則存在。

但是，每個人依年齡或環境的不同建構出普遍性的知識結構的說法受到了挑戰(Cole & Cole, 1993)。許多皮亞傑的支持者也在相關的研究發現，研究所使用的材料會影響到個人的認知層次(Fisher & Knight, 1990)。也有的研究學者認為，個體在構建的歷程中，社會互動應扮演更重要的角色(Perretclermont, Perret, & Bell,

1991)。

4.文化情境模式

利用此模式來解釋個體發展的來源主要強調個人所在的文化環境會影響個體的發展。個人在文化環境中，透過環境中的其他人所傳遞的價值觀，信念以及生活方式影響著個體的成長。「文化」在此所指的是生活方式，是在此情境中生活的人一代一代所傳遞下來的價值觀、信念、習俗、或其他活動，而非博物館中典藏的原始器物(Baltes, 1987; Brofenbrenner, 1979; Jerber, 1991; Bogoff, 1990; Valsiner, 1989; Vygotsky, 1978)。而在此文化情境中，個體透過主動建構的歷程，以及與其他人產生互動的過程中獲得知識。此派的代表人物是蘇俄心理學家L. Vygotsky。

基本上，文化情境模式和普遍性的建構模式大同小異。這二種模式都同意發展是階段性的；發展是主動性的(Cole & Cole, 1993)。但是二者也有不相同之處。第一、文化情境模式認為，情境中的個體與指導者（通常是父母或老師）二者都是主動的建構者，二者共同建構出知識。第二、文化情境模式並不同而個體建構的結果是普遍性的知識結構。文化情境論者較能容忍個體因文化環境的差異而有的變異性，而且文化情境論者並不強調發展的階段是依照固定不變的次序。他們認為，個體因歷史、文化情境上的差異可能建構的知識並不相同。因此，並無普遍性的階段存在。

(三)個別差異的問題

每個人都有類似的生理機制，也可能有其類似的文化環境。但縱使個體的生理機制和文化環境相同，但每個人仍然是獨特的。因此，個體的發展有個別差異的問題。

個別差異形成的主要原因是遺傳抑或環境？一個胖小孩形成的原因是由於遺傳體質較胖，還是因為平時吃得多？這是至今仍然爭議的問題(Jensen, 1969; Scarr, 1992)。但是，大部分的研究發現，個別差異的特質是穩定的。雖然研究方法上仍有很高的難度來驗證此結果(Kopp & McCall, 1982)。

二、現今兒童發展的理論內涵與研究趨勢

(一)認知發展

由過去的研究顯示，認知發展的領域在過去二、三十年間往若干個不同的方向發展。在1960晚期，訊息傳遞理論吸引了許多發展心理學家的注意。許多傑出的心理學家透過嚴謹的方法學探討人類傳遞訊息的歷程。於是，個體處理訊息的記憶模式，記憶的策略以及問題解決的歷程與策略都由實徵的研究結果得到驗證。到了1980年代，認知監控(metacognition)的研究受到重視，認知監控制與年齡間的關係，以及和學習能力間關係的探討更得到了廣泛的注意(Scchaffer, 1985)。研究也發現，個人的真實能力與表現能力之間有明顯的差別，可用性缺陷(mediational deficiency)和生產性缺陷(production deficiency)也依個人的年齡和實驗的材料而有差異。雖然訊息傳遞理論可處理個體在傳遞訊息或表現時的過程，但是此理論在探討個體認知發展

理論上並無完整(Ceci, 1993)，以退居次要的地位。

除了訊息傳遞理論之外，研究兒童認知發展的研究學者也朝向結構主義(structuralism)的方向發展。這批研究學者以皮亞傑學派及類皮亞傑學派(neo-piagetian)的學者為主(Case, 1985; Siegler, 1983)。這些學者原則上以接受Piaget的基本假設以Piaget的研究材料為研究題材，更精確地探討兒童在各階段的表現，甚或嘗試找出認知發展的次階段(substages)。

雖然研究認知發展的學者朝這些方向進行，各個學派也都拉攏了不少支持者。但是目前似乎並沒有任何一個學派主導認知發展的領域(Ceci, 1993)。值得一提的是，各學派都是探討認知歷程(process)，並以認知歷程為認知發展的主要機制(mechanism)。而這些探討認知歷程的研究結果可以提供教育學者在幫助兒童思考時一些思索的方向。

除了認知歷程是探討歷程發展的主要機制外，現今研究也發現個體在建構之事實發生的情境(context)，也是影響個體建構知識的主要因素。如果將個體的建構歷程比喻成機器的引擎，則知識所在的情境就是發動引擎的燃料以及決定行駛方向的傳動軸。兩者缺一不可。譬如說，兒童可能會記得一年前去美國狄斯奈樂園時的玩樂情形但記不得昨天午餐吃的東西；兒童可能能夠精確辨識電動玩具中快速轉動的物體但對實驗情境中快速移動的物體無法辨認(Ceci, 1993)。由此可見，情境因素影響兒童處理訊息時的表現。兒童在處理訊息時或建構知識時，對其有興趣的訊息遠比沒興趣的訊息有效得多。這是由於兒童主動的建構對其有意義的訊息。

隨著「情境」對建構知識的影響，「情境認知」(situated cognition)與認知師徒制(cognitive apprenticeship)則是另一個研究路線(Rogoff, 1990, 1992; Saxe, 1991)。「情境認知」所抱持的觀點是「知識是蘊涵在情境當中的」。因此，情境並無客觀的知識存在，必須透過個體在情境中，以其既有的認知架構主動地建構知識(幸曼玲，民83年；Rogoff, 1990, 1992)。因此，每個人由於認知結構不同，建構的知識也不相同，個人建構知識的過程也受其既有的知識結構所限，而有認知限制(cognitive constraints)(Keil, 1990)。

除了「知識是蘊涵在情境中」之外，「引導性的參與」也是情境認知的要素之一。由於個體的情境中建構之事實受到認知的限制，因此，如能夠透過團體中其他成員的參與，則可以幫助個體建立更高層次的知識。團體中的成員可以是父母、老師或其他能力較高的同儕。透過團體中的成員與個體所形成的社會情境(social context)，個體更能建構有意義的知識。

就此，「情境」在知識建構中扮演的融合性的角色(integral role)，這樣的角色與早先認為情境是引發性的角色(elicitor role)並不相同。情境是融合性角色的意義是指情境和情境和認知系統是融為一體的，透過個體在情境中有目標的活動(activity)，個體建構的知識是包含情境因素在內的。但是，情境是引發性的角色意指情境與認知結構並不是結合成一體，因此建構的原則有普遍(universal)性質。

知識建構可在實驗室產生，而在適當的情境中引發知識的轉移與應用。此時的情境多半是指外在的物理環境。早先的研究多半在實驗室中探討認知的基本歷程，而後在真實情境中探討多半是從這個角度出發。

由此可見，既然知識與情境融成一體，在教學時必須考量知識發生的真實情境。而個體建構的知識也是「情境依賴」(context-dependent)的知識，形成的知識也屬

於特殊領域(domain specific)的知識。而早先學習抽象的原則知識而應用到不同情境的觀點受到質疑。

(二)語言發展

人是生長在語言的環境裡，人之所以有別於其他生物最主要的因素之一是人會使用語言。孩子在成長的過程中開始會注意語言的存在，並學會和他人用語言溝通，這是何等的成就。語言是複雜的行為，到底人是如何學會語言的？語言獲得的機制何在？語言和思考間的關係何在？這樣的問題早就困擾著心理學家和語言學家。語言行為包括語音(phonetics)，語義(semantics)，語法(syntax)和語用(pragmatics)。到底這四類系統的發展歷程有無差異？以下歸納研究學者在解釋語言行為的獲得歷程時所使用的模式(Cole & Cole, 1993)（見表一）：

表一：語言獲得歷程的解釋模式

理論	主要因素	機制	解釋的現象
學習論	環境因素	制約學習 模仿學習	語義、語音
天生論	遺傳因素	引發	語法
互動論 （認知取向）	社會與生理因素的互動的結果	同化 調適	認知發展與語言發展間的相關
互動論 （文化情境取向）	透過文化的中介 社會與生理因素間互動的結果	文化情境的 協調	語言與思考的關係

學習論者認為，兒童的語言獲得是經由模仿與制約的過程學會語音與語義。但是，學習論者無法解釋兒童所表現的語言行為中也可分析出複雜的語法結構（程小危，民74年；張新戊，民75年）。

Noam Chomsky則認為兒童在生活中可表達的語言行為多樣而複雜，甚至可表現出複雜的語句，而這些語句的語法結構是在生活中沒有出現過的。可見，制約學習或模仿學習不足以解釋孩子的語言獲得。Chomsky認為人生來就有一套語言學習機制(Language Acquisition Device, LAD)存在。這套學習機制預存了孩子所有可能要具備的語法結構。透過LAD孩子才能懂得他從來沒有聽過的語言。隨著年齡的成長，經驗的刺激，LAD的語法結構逐漸成熟，幫助孩子理解語言。

支持互動論學者認為，兒童的語言學習不單只是個人語音或語法的表現，而與個體的認知能力有關，換句話說，語言和認知是相關的。而個人認知的成就則展現在語言的獲得與表達上(Bates, Bretherton, & Snyder, 1988; Melteoff & Gopnik, 1989; Piaget, 1980)。在生活中，孩子由於有溝通的需要，因此孩子會建構出有效的語法結構來完成他的目標(Bates & Snyder, 1987)。

以文化情境因素為中介的互動論者基本上同意一般互動論者的想法，只是強調「社會環境」對語言學習的重要。在孩子學習語言的過程中應提供孩子一互動的情境，讓孩子參予互動的過程。而「社會環境」中應包含已經使用這套語言系統的成員(Bruner, 1983; Harkness, 1990; Nelson, 1988; Tomasello, 1992)。孩子在互動的過程中由團體中的其他成員學會這文化情境的語言行為。

(三)社會發展

社會發展涵蓋的內涵很廣。由個體自我的成長，安全感的建立，人格的形成，道德觀念的培養和友誼的知覺……等等都屬於社會發展的內涵。近年來，研究社會發展的學者更著力於依附關係和親子關係的相互關連性的研究(Thompson, 1993)。而探討依附關係的著眼點則在於早期的經驗對將來的發展是否有影響。

依附關係(attachment)最早由心理學家J. Bowlby提出。他由生物學的觀點出發，認為早期親子間互動會影響到將來親子關係(Bowlby, 1969)。而Mary Ainsworth以陌生情境(strange situation)來探討影響親子依附行為的研究更是後人研究的典範(Ainsworth, 1978)。1980年代，研究學者發展出QSORT的方式來分析親子依附行為，更有利於長期研究(Water & Deane, 1985; Thompson, 1993)。

根據Ainsworth，親子依附可分成三種型態；安全的依附，逃避的依附和亦避亦趨的依附。這三種依附行為充份展現親子間的關係。安全依附來自父母在照顧子女時敏感的程度，反應的方式。而安全依附和父母敏感度間的正相關是1980年代的研究中一再被肯定的(Thompson, 1993)。

可是，到底早期的親子關係和後來的親子行為間有沒有絕對的關連性呢？到底早期的不安全感可不可以預測後來的親子行為呢？現今研究結果對此問題尚無肯定的答案(Thompson, 1993)。雖然，由早期動物研究發現，早期經過隔離的恆河猴在人際行為和母性行為都有不正常的表現(Harlow & Harlow, 1962)。但是，動物研究可否直接作為人類行為的引證尚是一個值得爭議的問題。

除了依附行為是探討兒童發展的研究學者關心的問題之外，「親子關係」對兒童發展的影響也是學者一直不減興趣的問題。早在1960年代，Barbara Baurmind就提出親子間的互動方式（或教養態度）對子女人格成長的影響(Baurmind, 1967, 1971, 1977)。父母對子女愛或關懷及控制或程度會影響到子女的性格。要培養出獨立性高、適應力強，進取心強的個體必須提供適當的空間，以期個體有自己的試鍊空間，檢視自己的能力標準。現今研究也發現，要培養個體自我控制的能力，內化外在的標準，必須提供說理的空間與獨立練習的時間(Hoffman, 1970; Maccoby, 1980; Mason, 1991)。

社會發展受外在情境的影響亦是近年來研究及理論建構的主要趨勢(Bronfenbrenner, 1977, 1979; Thompson, 1993)。影響個體成長的環境依其性質可分成微系統(microsystem)，中間系統(mesosystem)，外系統(exosystem)和大系統(macrosystem)(Bronfenbrenner, 1979)。但是，真正探討兒童社會的行為時，則四個系統形成動態的辨證過程(dynamic interaction)。因此，探討個體的發展時必須由其生活的環境來思考。當系統中某一因素發生變化時，整個系統都會產生改變，其影

響也是全面的。

三、對教育的啓示

近年來發展心理學的研究已由實驗心理室走出；而在實際的情境中探討人類的發展。造成這個現象最主要的原因是發現個體的成長不能脫離周圍的環境。單單研究個體成長的心理歷程而忽略了環境因素並沒有真正展現出個體的發展歷程。尤其是探討發展的機制(mechanism)時，情境更應含括在發展的內涵中。因此，探討兒童發展理論對教育的啓示時，情境更是教育從業人員可以著力的地方。

根據Ceci的說法，情境(context)可以分成四種(Ceci, 1993)。這四種情境分別是社會情境(social context)，心智情境(mental context)，和歷史文化情境(cultural-historical context)。

1. 提供適當的物理情境

物理情境是組成學習情境的外在條件，如光線、顏色、溫度、或教室布置等等。學習情境的設計可提供足夠的刺激，提供探索的機會，等待和孩子與情境中的刺激產生互動。但是，光是物理情境並不一定會產生學習，還要靠孩子主動的建構歷程。

2. 提供社會情境和歷史文化情境

由於知識是孩子主動建構而來，孩子在物理情境中並不一定會注意到物理情境中的刺激。情境中的其他人或其他因素也會影響到孩子的建構歷程。如果參與的其他人所提出的想法或策略可以刺激他人的思考，則參與的成員也可以相互激盪，互相學習。此外，參與的成員中所秉持的想法和價值觀，也可以在彼此激盪的過程中得以交流與傳承。因此，利用同質性的小組或異質性的小組，或老師和學生相互交涉(negotiation)討論的機會，可以促進個體的成長。

3. 注意孩子心智情境的引發與成長

個體在成長的過程中是建立認知結構或信念系統。個體與團體中其他成員互動時也會利用既有的結構來表徵外界的刺激。這個表徵系統就是指個體的心智情境。孩子知道記憶的策略為何，可以幫助他有效的記憶訊息。孩子知道閱讀的策略為何，可以幫助他有效的處理抽象的文字符號。孩子如果能明瞭自己不知道的地方，可以更有效的分配其處理訊息的能量與注意力。在教學過程中，利用相機教學法(reciprocal teaching)，讓孩子有機會練習掌控心智情境，則更能促進個體的成長(Palincsar & Brown, 1984)。

除了幫助個體練習掌控心智情境之外，老師也要明白孩子的心智並非空無一物的。現今研究發現，孩子在生活中自己建立了一套想法，這套想法可能不同於專家，也可能不同於其他小朋友。但是，這套想法是屬於小朋友自己的。這套想法可能幫助孩子學習(preconception)，也可能干擾孩子學習(misconception)，老師不可不察。

4. 重視互動對個體成長的影響，儘量提供互動的機會

孩子在成長的過程中是主動的建構者，而不是被動的吸收者。因此，教師應提供孩子主動建構的機會。建構的結果應該與過去經驗相結合，或與過去的知識整合轉化成新的知識，而不是外加式的知識。這樣的知識是整合過的或是重新建構的知識才得應用在生活情境中。

5.建立的知識是情境依賴的，減少抽象原則的灌輸

由於孩子在學習時是主動的建構者，因此最好的學習方式是在生活情境中，透過個體主動探知的方式來學習。「戶外教學」或「情境認知」應該是學習的主要方式。孩子在真實的情境中，以個人的方式歸結出原則；甚或不歸結原則都不要緊。孩子學得的知識是情境依賴(context-dependent)的，或稱之為特殊領域的知識(domain-specific)。孩子可以透過「類比」遷移其獲得的知識，但是並不保證一定能遷移其獲得的知識。

6.重視家庭系統對個體發展的影響

個體的發展受其所在系統的影響，當個體在日常生活的表現產生問題時，則應回溯至其發展的系統，找出共變原因，尋求解決之道。但是，由於系統因素的複雜，各系統間也產生交互作用，要找出影響的真正因素並不容易。因此，傳統的假設檢定的實驗設計，甚或測驗計量的研究方法學也受到了挑戰。代之而起的是以「訪談」或「觀察」為主的質的研究。然而，質的研究其目的並不是尋找影響的直接因素，質的研究的主要目的應該是探討各因素的相互關連性。

7.重視早期經驗，容忍思考空間，培養內化能力

社會變遷快速，單親家庭日益增多，親子關係也日趨薄弱。然而，父母的教養態度影響子女的性格發展至鉅。要培養出獨立自主、適應力強的孩子，必讓孩子在成長中有所試鍊。過度耳提面命式的權威式教導反而易形成外控性格，為人父母或老師者值得注意。

四、結語

「情境」是現階段兒童發展理論與研究的探索重心。「情境」因素複雜也很難定義。正因如此，教育從業人員也更有努力的方向。而我國相關的研究資料缺乏，使得真正站在第一線的教育人員如霧裡看花，今後更應加強研究，提供教育人員參考。而研究努力的方向有二：

- (1)實務從業人員在實際情境中以孩子的觀點選擇有意義的變項進行研究。
- (2)除描述性的研究外應進行解釋性的研究，或建立合乎自己國情的理論。
- (3)明白孩子的經驗為何？以研究結果建立指標明白孩子的經驗。

參考資料

中文部分：

- 歐陽教（民79年） 教育的概念分析。黃光雄（編輯）教育概論。臺北市：師大書苑。
- 幸曼玲（民83年） 從情境認知看幼兒教育。初等教育學刊，3。臺北市：臺北市立師範學院印行（付印中）。
- 程小危（民75） 幼兒習國語最初語法規則之本質及其可能的學習歷程。中華心理學刊，93～122。
- 張新戊（民74年） 幼兒學習漢語單詞期的語意概況。中華心理學刊，27，1～11。

英文部份：

- Ainsworth, M. D. S. , Blehar, M. C. , Waters, E. , & Wall', S. (1987). Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Austin, C. R. , & Short, R. B. (Eds.). (1972). Reproduction in mammals: Embryonic and fetal development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. Developmental Psychology, 23, 611-626.
- Barmind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, 4 (1, Part 2).
- Barmind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bribbin, J. R. , & Cherfa, J. (1982). The monkey puzzle: Reshaping the evolutionary tree. New York: Pantheon Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). Child's talk. New York: W. W. Norton.
- Btes, E. , & Snyder, L. (1987). The cognitive hypothesis in language development. In I. Uzgiris & J. McV. Hunt (Eds.), Infant performance and experience: New findings with the ordinal scales. Champaign, IL: University of Illinios Press.
- Case, R. (1985). Intellectual development: A systematic reinterpretation.

- New York: Praeger.
- Ceci S. J. Contextual trends in intellectual development. Developmental Review, 13, 403-435.
- Cole, M. , & Cole, S. (1993). The development of children. NY: Scientific American Books.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harkness, S. (1990). A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate. Developmental Psychobiology, 23, 727-740.
- Harlow, J. F. , & Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. Scientific American, 207, 136-146.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral Development. In P. H. Mussen (Ed.), Carminchael's Manual of Child Psychology: (Vol. 2) New York: John Wiley & Sons.
- Keil, F. C. (1990). Constraints on constraints: Surveying the epigenetic landscape. Cognitive Science, 14, 135-168.
- Maccoby, E. E. (1980). Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Mason, J. (1991). Emergent Literacy in the early childhood years. in the Proceeding of 1991 conference on Research Elementary Education Curriculum. Panchao City, Taipei: Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers Inservice Education.
- Meltzoff, A. N. , & Gopnik, A. (1989). On linking nonverbal imitation, representation, and language learning in the first two years of life. In G. E. Speidel & K. E. Nelson (Eds.), The many faces of imitation in language learnign. New York: Springer Verlag.
- Nelson, K. (1988). Constraints on word learning? Cognitive Development, 3, 221-246.
- Perret-Clermont, A. N. , Perret, J. F. , & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school childre. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teaseley (Eds.),

- Perspectives on socially shared cognition. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1980). Schemes of action and language learning. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: University Press.
- Saxe, G. B. (1991). Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990's: Development and individual differences. Child Development, 63, 1-19.
- Siegler, R. S. (1983). Information processing approaches to development. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory and methods, New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. Developmental Review, 13, 372-402.
- Tomasello, M. (1992). Cultural transmission in the tool use and communicatory signaling of chimpanzees? In S. Parker & E. Gibson (Eds.), "Language" and intelligence in animals: Developmental perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1989). Constructing the subject. Lexington, MA: Lexington Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology nad the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Gorwing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 41-65 (Serial No. 209).

編者按：本文作者，現為台北市立師範學院幼兒教育學系副教授。

從維高斯基（Vygotsky）的理論來討論 其對幼兒教育的應用

陳正乾

前言

一個好的發展理論是經得起時代的考驗。維高斯基（1896～1934）從社會——歷史觀點所建構的發展理論，雖然在他身後沉寂了將近半世紀，但是，他的發展理論現在已經成為人們修正當代認知發展理論的錯誤所用的一個軸心的理論（Bruner, 1990; Walsh, 民81）。維高斯基對兒童的發展過程所做的解釋截然不同於當代發展心理學家所持有的，例如皮亞傑。從社會——歷史的觀點，維高斯基將兒童的發展看成是「一個複雜的辯證過程(a complex dialectical processes)」，他說，「這個複雜的辯證過程」在不同能力的發展上具有週期、不均勻的特性，從一種形態的變化或質上的轉變進到另一種形式，它使得內在和外因因素，以及適應的過程糾纏在一起」（Vygotsky, 1978）。另外一方面，受到皮亞傑發展理論的影響，當代的發展心理學主流，認為兒童的發展是經歷一定且不可改變的發展階段。並且每個階段都負有兒童在智能一定要發展的某些能力的任務。

維高斯基在他人生最後的十年才進心理學的研究。在未進入心理學界之前，他是一位文學教師。當他在莫斯科從事心理學研究的時候，他有機會去教育許多殘障的兒童。也是因為如此，他決定重回醫學院修課。他個人豐富的教學經驗對他在理論的建構上有很大的影響。例如維高斯基主張學習是在發展之前，學習的結果提昇發展的層次。當我們對維高斯基的理論做深入的瞭解後，我們會發現維高斯基不僅如Taulmin (1987)所稱道的是「心理學的莫札特」，同時我們可以說維高斯基的理論也是教育的理論。

維高斯基想要建構的心理學理論，是一個能夠將「意圖」、「動機」帶回到心理學的研究中的理論，使意圖能成為研究人類行為的主體。他認為人的行為是一種具有目的導向的活動(goal-directed activity)。當人處在於一個環境中，我們會想要去理解社會環境與我們之間的關係，想要理解社會環境對我們的限制，然後思索著如何可以改變環境以達到個人的意圖。從現代發展心理學上來看，這種觀念並不是一個有什麼獨特見解的觀念。但是以維高斯基當年所處的環境來看，他的這種觀念以及見解是能針對當年心理學的研究上所犯的錯誤提出解決之道。

事實上，許多現代的心理學家認為，維高斯基的理論不能夠僅僅被視為是曾經發生在心理學歷史上的一個事件。他的理論對當代的心理學仍具有特殊的意義與貢獻。Bruner(1990)在Acts of meaning這本書中指出，認知心理學在1960年代時興起，其原因是為了要重新將「人的意圖」，再帶回到心理學的研究上。但是幾十年來研究發展的結果，已經將我們帶離了原來想要研究意圖的理想。他舉出信息處理理論(information processing theory)進入到認知發展心理學後所帶來的影響為例證。信息處理理論原本也是要研究人的思考過程。但是它將人腦比喻成電腦，因此在研究的取向上，信息處理理論將人類的思考看成像是電腦的思考方式一般。在這種比喻所隱含的觀念下，計算人類思考的路徑成為建構一個理論模式的指導規則。這種研究的取向使的我們研究的主體從「意義」轉移到「信息」，從意義的建構「轉移到信息的處理」(Bruner, 1990. P. 4)。信息與意義兩者之間是不能劃上等號的。從指導行為的意義上來看，信息是不重要的。Bruner更進一步地批評因為信息處理理論忽略對人類意圖的研究，已經使得認知發展心理學走向行為學派的路子，著重在兒童的行為，而不是他們的思考。

Bruner指出脫離「意義」而重視行為不是意指著認知發展心理學失敗了。相反的，認知心理學發展的相當成功。只是我們過度地重視認知能力的發展，忽略了「文化」對於瞭解人類行為意義的重要性。甚至我們將行為的意義與認知能力看成是同一件事情。這使得認知發展心理學的研究失去了人性的意義，同時也使得認知發展心理學遠離了其它的人文科學。

我嘗試用最簡短的文字來說明維高斯基的發展觀點。並且舉兒童遊戲在幼兒教育上的應用情況為例子，根據Bruner對當代認知發展心理學的批評，來說明維高斯基的理論對實務上的應用有何不同於當代認知發展心理學。

維高斯基的發展理論

先前曾提過維高斯基認為人的行為是一種具有目的導向的活動。他認為人透過語言符號(signs)和文化的工具(tools)來解決他所面臨到實際問題。從解決人們所面臨的實際問題的活動中傳達人們所要達到的意圖。所以，問題解決的實際活動（或目的導向的活動）也是傳達的活動(mediated activity)(Vygotsky, 1978)。上述的說明呈現出維高斯基對人的意圖與活動之間關係所持有的看法。這種觀念導致他主張從活動所植基的社會情境脈絡(social context)中去詮釋人的意圖(Kozulin, 1986)。在發展觀念方面，維高斯基(1966)認為發展更高層次的心智能力是發展上的目標。不同於皮亞傑的觀念，維高斯基認為發展是開始於社會層面，在內化到個人上。維高斯基(1978)明白地說，

在兒童文化的發展上每一個功能都是出現兩次：首先出現在社會層面，後來出現在個人的層面上；首先是在人與人之間的(interpsychological)，然後再是在於兒童內部的(intrapsychological)。這個觀念同樣適用於自主意志，邏輯記憶，和概念的形成。所有更高功能都是開始於人際間的真正關係上（57頁）。

簡單地說，人會產生更高的發展層次是因為人從社會互動中學到了運作能力。這個學習而來的外在運作能力可以幫助我們解決實際的問題。經過長時間的發展，此運作能力轉變成個人內在思考的一種功能。

要什麼因素影響兒童的發展呢？維高斯基提出人類的發展除了遺傳的經驗外，尚有三個更重要的影響因素(Luria & Vygotsky, 1992)。首先，我們不只是使用與生俱來的遺傳能力，我們廣泛地應用前人所流傳下來的經驗。這是歷史的經驗。而歷史經驗的傳遞是屬於社會的經驗，它必定是從它人的經驗中獲得的。因此，人的發展是社會歷史的過程，不是遺傳的展現過程。這就是維高斯基的社會——歷史的發展觀點。關於這一點，維高斯基說(Vygotsky, 1978)，

從兒童發展的頭幾天開始，他的活動就在某個社會行為的系統中獲得了一個意義，而且，當兒童的活動被引導致一個明確的目的上，他們的活動反應到兒童所處的環境。從物體到兒童以及從兒童到物體的路徑是透過他人的。這種複雜的人類結構是一個發展的過程，深深地植基在個人與歷史的關連上(P. 30)。

第三種因素是，人與環境的關係是一種辯證的過程(the process of dialectical approach)。動物是被動地去適應環境。然而，人類是積極地使環境來適應我們。因為人是有意圖的。人類透過思考和可使用的可行方法來影響環境，使得環境更能符合我們的需要。維高斯基將行為看成是人類運用思考、想像力，透過使用語言符號和文化的工具去解決他所面臨的問題。Bruner(1987)說，「可做為手段的行動(instrumental action)是為維高斯基思想的核心——這種行動是同時使用肢體的和表徵的工具一起去達成此行動的目的。」維高斯基(1978)說，

兒童是透過他們的講話以及他們的眼睛和手的幫忙，來解決實際上的工作。這種視覺，說話，和行動的整合最後會造成視覺上的內化。這種整合則是架構出我們在分析任何人類行為方式的起源之主要的實體(p. 26)。

綜合上面的陳述，我們可以說，維高斯基的理論是從「社會——歷史的」以及「工具主義」觀點來解釋兒童發展的過程。更進一步地說，維高斯基的「社會——歷史的」觀點就是用人類文化的演進來解釋兒童發展的過程。因為如此，我們必需如Bruner(1990)所說的要用人類文化來研究人的行動，才能真正瞭解行為的意義。這樣的解釋仍然十分抽象，無法讓讀者瞭解維高斯基對人類發展所持的觀念有一個清楚的概念。事實上，維高斯基與他的同事做了許多文化的研究。他的理論是根據他們的研究發現以及當時各領域的學者的研究所建構而成的。但限於篇幅我沒有辦法舉這些研究做例子，若讀者有興趣，有兩本書是很好的文獻(Luria, 1978; Luria & Vygotsky, 1992)。

即使如此，我舉維高斯基(1978)所用的一個通俗的例子——結繩記事——做簡短的解釋。若只依靠人的原始能力，人將嚴重地受限於環境。但人有智慧，為了解決生活上所面臨的問題，人創造出許多解決的方法。在人類文明尚未開始之前，人類可能從商業的交易活動發現有記錄事情的必要性。由於人類無法靠原始本能上的記憶力來記下所有的事情，面臨到這個問題，人類就發明了結繩記事的方法來克服之。因此人類創造出符號和語言。在語言符號發明後，我們不是直接地用本能原始的記憶能力來記事情，而是透過語言符號來思索我們要記憶的事情。

從人類的發展歷史來看，人創造了許多方法、工具來克服環境的限制。這也為人類製造出某種特別的行為方式。這些解決問題的方法建構人類的文化。文化就是某種特別的行為方式。當文化形成後，它變成指導我們行為的原則，我們的思想、行動就受到文化的規範。我們就不再使用原始的本能去反應，而是先透過文化的思考再對所處的情境做出行動。因此，在人與社會環境間的觀念，維高斯基不認為是適應的結果，而是採辯證的過程，也就是說，人為自己創造了一個較適合的環境，雖然如此，但是人也被自己所創造出來的環境所限制。

維高斯基(Luria & Vygotsky, 1992)認為兒童是介於未受文化洗禮的原始人和受過文化洗禮過的現代人之間。也就是說，兒童的發展歷史是兒童從使用原始能力來解決問題進展到使用文化能力的演變過程。兒童原來是用本能上的能力來行動。例如一位尚未說話的幼兒，他用手對媽媽指著糖，媽媽就知道他要吃糖。他雖然不能說話，但是他用他原始的肢體和發音能力，表達了他的意圖。在發展過程中，兒童漸漸地從與他人互動的經驗中學到了語言。他就能用語言來傳達他的意思，不再靠原始的能力了。對於其它方面能力的發展也是先從外在的（社會的）層面，在內化成內在的（個人的）能力。根據維高斯基的論點，Bruner(1986)闡明知識是傳遞的，是由他人的學來的，並非如皮亞傑所主張的是兒童自己創造出來的。

簡而言之，我們可以從A. R. Luria(1978)的一段話看到維高斯基理論的主要思想。Luria寫道：

維高斯基喜歡稱他自己的方法為「文化的，」「歷史的，」或者是「工具的」心理學。每一個詞都反應出他所提出在研究心理學的新方法上的一個不同的特點。每一個特點則強調出一般心理過程的不同來源，這些不同來源的心理過程就是，社會和社會歷史塑造出那些可以分辨人類和動物的活動型式的結構(pp. 44)。

實務上的應用——以兒童遊戲為例證

當代幼兒教育對遊戲的觀念當然也是受到皮亞傑理論的影響。他認為兒童遊戲反應到兒童的發展階段，也就是反應到兒童現在所發展到的能力。遊戲是一種不平衡的狀態。根據皮亞傑(1983)，兒童能夠像小小的科學家一樣，他們對於環境給個人所帶來認知上的不平衡，能夠主動地產生自我調適(self-relagating)，以達到認知上一個新的平衡。透過自我調適的過程兒童「創造」(invent)出自己的知識。由於遊戲是一種不平衡的狀態，從遊戲的過程中，兒童就會產生知識建構的結果。在遊戲中兒童就會有學習。從以上的觀點，兒童在認知過程中所產生的邏輯思考或為解釋他們遊戲的原則。兒童為何要遊戲好像就是為了要從一個階段進入到另一個階段的發展。如同Bruner所提出的論點一樣，我們可以說兒童遊戲的動機就是用認知的發展來解釋。

我們可以在學習區或者是角落的實務上看到這種遊戲的觀點應用。老師在一個空間裡設計活動和佈置其環境（其被稱之為角落或學習區）。兒童可以根據他們的興趣，透過遊戲去發現和探索老師所提供的活動。由於相信兒童能夠自我調適，從自我調

適的過程中建構知識，所以他們從遊戲中可以自己建構出孕含在活動中的知識。老師的責任除了設計活動和環境之外，在兒童遊戲過程中採引導的角色，而不是指導的角色。老師可以陪兒童一起玩或在一旁觀察兒童的遊戲行為。

維高斯基(1978)則認為遊戲發生在兒童期是因為兒童有他們的需要。他說我們必定要「以最廣闊的意義來瞭解兒童的需要，其應包括所有能引起行動的動機」(Vygotsky, 1978. p. 92)。維高斯基認為學齡前兒童在發展能力的改變過程中使他們產生一個特別的需要。年齡很小的兒童想到一件事的時候，他就會立即去做。假使大人阻止幼兒去獲得他們立即滿足的衝動的話，他們會大吵一番。但是他們很快的就忘記；或者被其它的事物所轉移注意而忘記。但是到了學齡前，兒童不是那麼容易地忘記他們想要做的事情，但是他們那種想要立即滿足的慾望仍然存在。這兩種能力同時存在的結果就在兒童的內部產生了衝突。維高斯基說，「爲了解決這種緊張狀態，學齡前兒童就進入一個想像的，虛構的世界裡，在那裡無法瞭解的趨勢將能夠被瞭解(unrealizable tendencies)。而這個世界就是我們所說的遊戲」(Vygotsky, 1978. p. 93)。簡單地說，從生活的經驗上，兒童有太多不能瞭解、理出道理的事情發生在他們的眼裡。他們不能夠等他們有能力去瞭解的時候才去瞭解。遊戲就是幫助兒童去瞭解他們不能瞭解的世界。

遊戲若是幫助兒童去瞭解他們不能瞭解的世界，則兒童面臨到一個實際的問題。他們必需尋找出他們能有所理會的道理，來幫助他們對於不能瞭解的世界有所瞭解。根據發展是由外到內的過程，維高斯基認為要有好的學習才能將發展提昇到更高的層次。而好的學習必定是發生在近約區間裡，也就是超越兒童目前已發展好的能力之上的學習。雖然遊戲本身已經爲兒童創造出一個近約區間，但是根據社會——歷史的觀點，我們從與他人的互動中傳承到知識、觀念和方法，使我們有能力去解決實際的問題。因此只有讓兒童遊戲是不夠的。我們同時要將兒童不能瞭解的事情有關的知識傳遞給他們。帶領他們去對他們想要瞭解的事物做深入的研究。對某一主題做深入的研究的教學取向正是方案教學的道理(Katz & Chard, 1989)。因此，教與遊戲對兒童的發展都是同等重要。維高斯基理論的應用就不只限老師於設計遊戲的活動，採引導的角色。老師同時要從兒童的遊戲中體認到兒童能想要瞭解的事，積極地指導他們去學習這方面的知識。如此，兒童會對他們不能瞭解的世界有更高層次的認識，遊戲的層次和內涵也因此提高。否則兒童對於他們不能瞭解的事情只停留在想像的世界裡。

比較這兩種理論對遊戲的解釋，我們可以歸論出兩者在實務上有全然不同的應用。皮亞傑的理論告訴我們不要教，讓兒童遊戲，他們就會發展，就能學習。維高斯基則告訴我們讓兒童遊戲，也要教他們，如此他們才能提高他們遊戲的層次。最後，我要對兒童不能瞭解的趨勢做一些說明。如遊戲對兒童的意義就如維高斯基所說的，是提供兒童一個想像的空間，使他們能夠理解到他們不能瞭解的趨勢指，則我們極需要知道不能瞭解的趨勢指的是什麼，或含概那些事情？很遺憾的是我們缺乏這方面的研究。我沒有辦法具體告訴你們到底是那些事。當我們對認知心理學在兒童遊戲研究上所做的努力有所瞭解的時候，我們將會發現，當前對兒童遊戲的研究都著重在，遊戲外在行為的表現與影響兒童認知發展重要因素兩者之間的關聯上。我們可以從Rubin,

Fein和Vandenberg(1983)所寫的文獻的內容看到這點。例如，性別，年齡，認知能力與遊戲型態之間的關係如何。極少有人對於兒童內心掙扎、想要理出一個道理的事情上做有系統的研究。這是要學界與實務界應該共同努力的方向。然而，有一位資深的老師，Paley(1981; 1984; 1986; 1988)，從她平常對班上兒童遊戲的觀察，寫了幾本書有關於兒童遊戲的情況。書中所描述的遊戲情節和她對他們遊戲的解釋，頗能呈現出兒童在遊戲時的內心世界。

參考文獻

- Bruner, J. (1986). Actual minds, Possible worlds. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Katz, G. L. & Chard, S. C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics. American Psychologist, 41(3). P. 264-274.
- Luria, A. R. (1979). The making of mind: A personal account of Soviet psychology. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Luria, A. R. & Vygotsky, L. S. (1992). Ape, primitive man and child: Essays in the history of behavior. Orlando: Deutsch.
- Paley, V. G. (1981). Wally's stories: Conversations in the kindergarten. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1984). Boys & Girls: Superheroes in the doll corner. Chicago: University of Chicago.
- Paley, V. G. (1986). Mollie is three: Grouping up in school. Chicago: University of Chicago.
- Paley, V. G. (1988). Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four. Chicago: University of Chicago.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. New York Review of Books, Septembwe 28.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1966). Development of the higher mental functions. In A. Leontive & A. Luria (eds.), Psychological research in the USSR, vol 1. Moscow: Progress.
- Walsh, D. J. (陳正乾，丁雪茵，林慧芬譯) (民81)。後皮亞傑觀點對幼兒教育的一些啓示：幫助小孩子領悟。幼教天地，第九期，81~93。臺北：台北市立師範學院。

編者按：本文作者，陳副教授正乾現任教於台北市立師範學院幼兒教育學系。

在文化脈絡中創塑意義： 從Vygotsky的理論思考「文化刺激」的議題

蔡敏玲

一、「文化刺激」的刺激

去年，我在暑修班裡接觸了一群國小老師。在遙遠的童年經驗外，再和小學老師接觸，這算是頭一遭。這第一次的接觸所留下的最深刻印象，是期末報告裡「頻頻」出現的幾個字：「缺乏文化刺激。」這是這群老師在幾年的工作經驗後體認到的重要問題之一。雖說都用了「缺乏文化刺激」這樣的字眼，背後是否有不同的指涉與推論歷程，我無從得知。不過，有些老師比較在不同社區任教的經驗後指出：「城鄉差距太大」或是「城市的孩子因文化刺激多，上課時反應較快，表達能力較強。」這種說法使我感到十分困惑。沒想到這一年多來，陸續地又從幼稚園老師和小學老師口中聽到所謂「缺乏文化刺激」的議題。這個學期，和一所偏遠地區小學的校長和老師談到山區兒童在教育上面臨的問題，「缺乏文化刺激」這六個字又出現了。我不能確定有多少老師抱持著類似想法，不過，我有點擔心這種說法是不是快和「兒童是自我中心」這樣的論調一樣，說久了就成「真理」。

用「缺乏文化刺激」來解釋兒童在教室的表現，本身存在著不少疑點。比如說，如果有缺乏文化刺激的孩子，是不是也有不缺乏文化刺激的孩子？怎麼界定區別的標準？如果說某些孩子缺乏文化刺激，難道這群孩子生活在沒有文化的地方？有這種地方？還是我們只認定學校文化才是文化？無論如何，用「缺乏文化刺激」為由，來解釋兒童在教室裡的表現，雖然不適切，倒也顯示一般人肯定兒童的發展與學習和文化有著密切的關係。幼稚園或小學老師大概不會同意發展只是等孩子像花苞一樣「自然地」成熟開展；也不會同意人只是全然被動地接受外在環境的刺激。大部分的人折衷地認為發展是先天素質與後天環境「互動」的結果。不過「互動」指涉的概念並不清楚。互相影響嗎？如何互相影響呢？

當前的兒童發展理論和研究有一個重要的趨勢。即愈來愈重視心靈的社會層面，強調心靈運作和文化脈絡(context)不能分開來看。心靈與文化之間的關係是一個十分複雜的問題。探究這個問題的學者不少，其中，Cole和Scribner(1978)認為蘇俄心理學家Vygotsky(1896-1934)是第一位把「文化如何成為每個人本質的一部」(P. 6)闡明的學者。因此，我想和大家分享我從Vygotsky的理論得到的啟示，希望把人和環境互動的說法想得深入一些，和大家共同思考「缺乏文化刺激」的議題。

二、淺介Vygotsky理論中的重要概念

Vygotsky(1987, cited in Rogoff, 1990, P. 110)指出，心理學的任務並不是去發現「永恆的兒童」(the eternal child)；心理學的任務應該是去發現「歷史的兒童」(the historical child)，或是「轉化中的兒童」(the transitory child)。他的意思是，心理學家如果想描述或解釋兒童的心靈，一定要注意歷史（長程及近程）的因素，考慮兒童自主轉化環境的能力與意圖。我們現在看到的兒童，與他們以前的經驗，以及整個人類歷史的經驗都有關係。所謂的「有關係」並不只是意味著文化影響心靈的發展。文化與心靈之間應該說是存在著辨證的關係。意思是，文化與心靈以多種形貌，相互構成，持續地維持著動態的關係。

Vygotsky在闡述這種動態關係時，所提出的核心主張可從Cole和Scribner等人在1978年合編的Mind in Society這本書的名字來體會：社會中的心靈，高層次心理過程的發展。Vygotsky認為人之所以有別於其他動物，乃在於人主動創造了記號(sign)，以解決問題或達成某種目標。而記號仲介(mediate)心靈的發展，不但改變了各個心理功能及各個心理功能之間的關係，也改變了人解決問題的方式，人與環境的關係。被仲介的心理功能，即是Vygotsky所稱的「高層次心理功能」。高層次心理功能的發展包含兩個相關的過程：一是「精熟文化發展及認知之外在方式的過程，如語言、書寫、計數、畫畫。」二是「傳統所謂的選擇性注意力，邏輯性記憶，概念形成」等功能之發展過程（Vygotsky, 1983, 引自Kozulin, 1990, P. 113）。這兩種過程指陳的具體活動和心理功能即是一般所謂的心靈(Mind)活動。

那麼在社會中(in Society)是什麼意思呢？我認為，瞭解「在社會中」的涵義是瞭解Vygotsky理論的關鍵。它至少有三種蘊涵：

- 1.高層次心理功能的起源是外在的。
- 2.高層次心理功能在人際間的具體活動中發展。
- 3.仲介高層次心理功能的記號是社會歷史的(sociohistorical)產物。

從「在社會中」的這三個涵義，我們可以初步瞭解心靈和文化的關係。要特別強調的是，外在的人際活動是「嵌」在文化之中。也就是說，文化中的社會組織與規範影響人際活動的樣式與可能性。簡單地說，在文化規範下的人際(interpersonal)活動中透過記號的仲介，個體內(intra-individual)的高層次心理功能轉化躍進，人與環境或說人與環境中要解決的問題也有了新的關係。以下我想引用幾個例子來介紹社會性(social)在Vygotsky理論中的涵義：

1.高層次心理功能的社會起源

Vygotsky(1991)認為「每一個高層次心理功能在發展過程中，都必經外在的階段，因為它原是一個社會功能」(P. 39)。原是外在的，人際間的活動，經過長時間的發展，重組，而轉化成個體人的心理功能。Vygotsky(1991 PP. 38-39)用一個手勢的發展歷程來解釋這個觀念。一個孩子想抓遠處的東西，沒抓到，手朝向欲抓物，停滯在空中。這只是一個沒有成功的，「抓的動作」。當孩子的母親看到這固情形，把這個沒達成目標的動作解釋為一個「指的手勢」。母親的反應與詮釋改變了一個動作

的功能與意義。他人的介入與詮釋使抓的動作成爲一個真正的手勢。指示的手勢因被理解爲一個手勢，對兒童而言才慢慢地成了一個可自主運用的手勢。Vygotsky(1991)認爲每一個心理功能都具有這種「經由他人成爲自己」(P.39)的發展原則。

此外，Vygotsky對自我中心語言(egocentric speech)的討論，也說明外在社會活動轉化成內在心理功能的現象。Vygotsky(1978)認爲話語(speech)是仲介心理功能最主要的記號系統。它首先是人際間，具溝通功能的社會性語言(social speech)，慢慢轉化成仲介個體內功能的內在語言(inner speech)。而自我中心語言則是社會性語言轉化成內在語言過程中途，在結構上稍顯退化的一種語言形式(Kozulin, 1990, p. 117)。比如說，要兒童解決問題，如果有大人在場提供援助，他們會向大人描述問題的性質，如果沒有使用社會語言的機會（沒有別人在場），常見兒童使用自我中心語言。慢慢地，兒童不再尋求大人的幫助，語言內化而成了個體內的功能。運用不出聲的內在語言，兒童能於行動前，先在心裡計畫解決問題的方式。

高層次心理功能的起源是社會的，除了因爲由外在活動轉化成內在功能外，也因爲仲介這個轉化過程的記號是「社會的」產物(Vygotsky, 1991, p. 40)。以下我將介紹仲介的概念，這個概念幫助我們進一步地瞭解文化中的人際活動，文化的產物——記號，與心靈三者之間的關係。

2. 仲介

仲介的意思是居於中間，建立並持續使被仲介雙方的關係產生變化。談兒童發展和文化的關係爲什麼要解釋「仲介」這個概念呢？簡單地說，外在社會活動轉化爲內在心理功能，高層次心理功能的發展，以及我們對於自己和環境的認識都必經仲介。擔任仲介的包括工具，記號及他人行爲。別忘了，記號是文化的產物，而人際活動則在文化的規範下發生、運作。透過人或記號的仲介，高層次心理功能產生質的變化，解決問題的方式也產生變化。要強調的是，仲介在社會活動中發生，記號的意義（雖有傳統）則在具體的活動中慢慢成形。

剛才所引，手勢的發展過程，便是因爲母親的仲介，把手勢視爲溝通動作的意念才在兒童心中逐漸形成。意義的建構總是透過與其他人的協商(negotiation)。有一首詩清楚地描繪兒童透過他人仲介來認識世界的情形：

小時候

我不認識字

媽媽就是圖書館

我讀著媽媽

……（綠原，小時候，引自羅青，民73，頁115）

出生之後，我們在人際活動中才有機會接觸、使用、瞭解，甚至爲了達成某些目的，重新定義各種記號系統。如前所述，Vygotsky認爲話語(speech)是最重要的記號系統。語言仲介知覺(perception)、記憶、感覺動作(sensory-motor operation)和注意力等心理功能，不但改變了個別的心理功能，也改變了功能之間的關係。更重要的是，這些改變轉化了兒童的行動方式。Vygotsky(1978)指出在心智發展的路上，最重要的一刻便是話語和實際活動(practical activity)相遇之時(p. 24)。當話語

被融合於行動中時，「行動便在全新的路線上被轉化與組織」(p. 24)。比如說，兒童原來只能注意到視線之內的事物。其後，藉著使用語言，兒童便能夠思考過往事件的細節，或眼前看不到的未來，重組過去、現在和未來的關係，來達成目標。Vygotsky(1978)認為，在話語的幫助下，「行動的時間場域，得以往後及往前延展」(p. 36)。

此外，語言在遊戲的情境中，也將兒童的思維及行動帶入新的境界。Vygotsky(1978)認為環境中的事物原有一種本質的驅動力，決定也限制兒童的行為。比如說，一歲多的孩子看到梯子就想爬。實物本身和實物指涉的意義無法被拆開。可是在遊戲中，想像的情境和語言使得實物和所指涉的意義可被拆開。比如說，一根竹竿在遊戲中被當成馬來騎。「馬」這個字所指涉的意義和馬便分隔開來，兒童的行動便根據「馬」的意義進行，不再受限於知覺。語言在遊戲情境中，使兒童掙脫具象知覺的桎梏，行動於抽象意義的境界之中。仲介改變了人的思維方式，改變了人所面對的環境，使人的行動和心靈都獲得新的自由。

三、「創塑意義」的意義

從高層次心理功能的社會起源，以及其發展的社會情境來看，發展可說是在文化脈絡中，透過他人與記號的仲介，不斷創塑意義的社會過程。「創塑意義」原是我對"making sense"的翻譯。這樣的翻法是希望強調心靈依附而又超越文化的歷程。「塑」表示行動有所本，但塑成的形貌無法預見，因為發展不是與眾疏離，獨力在真空中完成；也不是既存意念的開展。發展是藉著文化的產物——記號，在文化容許的各種可能互動情境中，與人共同「塑」義的過程。不過，塑義過程的產品並不會因為符合某種文化內涵而只有一種樣子。塑義過程中也潛伏著超越與創造的動力，產生豐富多樣的風貌。因此，發展是在文化中「創」「塑」意義的過程。以下，我想引用Haste(1990)對兒童及成人用地圖表徵空間關係的分析，來說明遵循而又超越文化的意義創塑過程。

Haste(1990, pp. 182-183)指出，在十五世紀時，因為工具有限，又缺乏表徵距離和空間關係的共同符號，幾乎沒有人會畫地圖。不過，二十世紀的今天，兒童常有機會看到地圖，大致也能看得懂。從兒童畫地圖的發展歷程中，Haste(1990)認為兒童並不是在「發明」一種複雜的符碼，而是「在逐漸接近傳統的象徵系統」(p. 182)。話雖如此，從大人所畫的地圖來看，「接近傳統」也產生風格殊異的表徵方式。大人能夠解讀高度抽象的地圖，不過，自己畫地圖時，只畫對自己的生活具重要性的建築物，或是因為依憑自己的行路或開車經驗來畫，某些特徵因此畫得不盡正確。這些看似不符正規的地圖，雖然具特殊風格，卻在某群人中也能達到溝通的目的。可見人一方面透過傳統記號的仲介而塑義，一方面也不斷地在「在地」文化中創義，甚至使用不全然接近傳統的記號來達成人際溝通。如果我們常留心，兒童的自我中心語言，在遊戲中的角色扮演，或在同儕團體中的溝通形式，也常顯示出個體內心理功能，人際間活動，社會歷史，三者間錯綜複雜而又生機盎然的關係。

四、「再思」文化刺激，「細察」意義創塑

從Vygotsky對高層次心理功能的討論回頭來看文化刺激的問題。高層次心理功能源自有意義的社會活動，在人際情境中，人有「可能」進入趨近發展區間(Zone of Proximal Development)，也有了使用記號的機會。人際活動的進行方式和可能性是文化決定的，中介心理功能的記號系統是文化所提供的。文化的確是每個人本質中的一部分。這樣看來，當我們說某些孩子缺乏文化刺激時，指的到底是什麼呢？該地區沒有文化？該文化中缺乏有意義的社會活動？該文化中沒有人？或是該文化不提供任何記號系統？我們所以為的「本來就是如此」，通常只是文化的一個層面或一種可能風貌。認定某些孩缺乏文化刺激，便提供所謂的文化刺激，可能只是一廂情願的做法。如果發展是在文化脈絡中創塑意義的過程，我們就應該細心體會在大人以為平凡無奇，凡事「該照規矩來的」的生活中，兒童創塑了什麼樣的意義？這個塑義的過程如何進行？比如說，在兒童眼中，學校、學校裡的各種活動，班級裡的各種規範，具有什麼意義？兒童在同儕文化中，在遊戲中，如何建構生活的意義？為什麼？家庭及社區生活對兒童提供了哪些資源？給予哪些限制？他們如何使用語言或其他記號系統？這些問題已經是一些研究探索的焦點（如教育民族誌和社會語言學研究）。但是我們對這些問題的瞭解還不夠。臺灣需要更多的研究者，長程走進兒童的生活，瞭解兒童在脈絡中創塑意義的過程，瞭解兒童的需要和潛在資源。至於，學校應該提供什麼樣的學習環境，才能幫助孩子真心享受學習與成長？很多人仍在付出努力，因為沒有簡單的答案。不過，用心瞭解兒童在文化中創塑意義的過程，等於是給了孩子們一個機會，也給了我們（大人）一個機會，一個和兒童共同創塑意義的機會。

參考資料

- 綠原（民73）。小時候。引自羅青（著），從徐志摩到余光中。台北：爾雅。
- Haste, H. (1990). Growing into rules, in J. Bruner & H. Haste (Eds.), Making sense. New York: Routledge.
- Kozulin, A. (1990). Vygotsky's Psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1991). Genesis of the higher mental functions, in P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), Child development in social context 2: Learning to think. New York: The Open University.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 編者按：本文作者蔡副教授敏玲，現任教於國立台北師範學院初等教育研究所。

由獎賞的潛在代價談兒童的認知發展

唐淑華

「過度辯護效果」(overjustification effect)是美國史丹福大學的教授M. Lepper在70年代與其同儕發展出來的一種認知理論。這個理論迄今仍是談到兒童內在動機(intrinsic motivation)之發展時，不能不提出來的一個代表作。這個理論最主要的一個觀點，就是說當老師或父母提供不適當的獎賞予以兒童時，則這些獎賞不但不能達到鼓勵兒童的目的，反而很急遽地降低兒童原先所持有的興趣。以畫圖為例，一般的兒童花大部分的自由活動時間在畫圖活動方面。但是當這些兒童在獲得外在獎賞（例如獎狀、糖果或玩具）以鼓勵他們的畫圖活動後，如果我們重新觀察這些小孩的自由活動時間，就會發現這些被酬賞的兒童很明顯地在他們的自由活動時間從事較少有關畫圖方面的活動。Lepper等人稱此現象為獎賞的潛在代價(the hidden costs of reward)。

這個理論的產生，主要是來自於對行為學派的反動。在60年代行為學派正是盛行的時候。心理學家認為要提高學習效果的首要條件，即是提供有效的增強物(reinforcer)。因此外在動機(extrinsic motivation)是產生學習的最重要條件。這一類的心理學家是以Skinner為首的行為論者。Skinnerian之後的心理學家雖然開始同意內在動機的重要，但是他們仍然相信增強物的重要。因此這一類的學者相信當內在與外在動機二者皆存在的狀況下，學習的效果將會達到最高峰的狀態。然而Lepper在70年代質疑的就是——這二種動機是否真如行為論者所假定的，是互相獨立的？換言之，這二者是具有可加性的呢？還是具有互減性的呢？Lepper等人持後者的看法，相信這二者並非獨立的，也就是說當不適當的提供外在動機時，兒童原先所持有的內在動機反而會跟著降低了！

看到這裡，我們可能馬上就會接著問三個問題：第一，為什麼會有這樣的現象產生呢？第二，這種現象是否只限於兒童？第三，所謂「不適當」的獎賞，究竟所指為何呢？為解答第一個問題，目前至少有上百篇的研究在從事這方面的探究。比較普遍的說法是認為，兒童會對於自己從事的每一個活動，都加以合理化。當一個孩子參與一個行為（例如畫圖）而不預期會接受獎賞，則他們解釋自己的行為乃是出自於對此行為的喜愛。然而，當一個孩子期望會因為畫圖而獲得獎勵時，他們會解釋自己的行

爲乃是爲了得到此獎賞而從事畫圖的活動。因此，可以想像到當畫圖卻不再得獎時，對這些兒童而言，投注於該行爲的正當理由便不復存在了！Lepper等人認爲這是一個「將遊戲轉變爲工作」(turning play into work)的歷程！

然而這種現象是否只限於兒童呢？對於這個問題，答案是較複雜的。雖然Lepper等人並未對這個問題作探討，但根據筆者(1993)所進行的統合性分析(meta-analysis)研究發現，這種「過度辯護效果」的確在幼稚園與小學階段的兒童顯現較強的效果。爲什麼呢？我們猜測有兩種可能。第一種可能，是來自於實驗操弄上的差異。一般而言，進行兒童研究的活動，多是與兒童生活息息相關的（例如畫圖、唸故事書）；而進行大人研究的活動，則多半不與他們生活有關（例如解拼圖遊戲、智慧方塊）。就所使用的獎賞價值來看，給小孩的是價值較高的獎品（對兒童而言，例如獎狀、糖果）；而給大人的則是價值較低的獎品（例如美金1~5元不等）。因此成人組的研究多半缺乏景觀效度(ecological validity)，此可能是導致「過度辯護效果」較不易出現在成人組的原因之一。另一個可能，則是來自於發展上的差異。兒童在形成他們的價值判斷時，常常是根據事情可能發生的後果來作解釋（例如，是不是會被處罰？或是會不會受到誇獎？）；然而大人卻是根據他們自己的想法來作判斷的。因此獎勵有可能會對未形成自己強烈喜惡的兒童產生較強的效果，卻不易改變已形成自己內在動機的成人了。

至於何謂「不適當」的獎賞，學者們多半發現當獎勵是兒童們所預期的、是物質性的(tangible)或是不根據兒童工作的品質而給予獎勵的(not performance contingent)時，這種由獎賞所造成的潛在代價是愈大的！

給予獎勵，一直是教師或父母的最愛。然而不分皂白便使用獎賞來增強所期望的行爲，卻常常是適得其反的。Lepper等人研究發現，給我們最大的啓示就是——教育的最終極目標，應該是鼓勵學生去培養他們的內在動機！尤其對於正在形成自己喜好的兒童而言，獎賞是弊多於利的。

參考資料

- 1.林清山譯（民83年），教育心理學——認知取向。遠流。
- 2.Lepper, M. R. , & Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: toward a means-ends analysis of intrinsic and extrinsic motivation in M. R. Lepper & D. Greene (Eds.) The hidden Costs of reward. N. Y: Lawrence Erlbaum Association.
- 3.Tang, S.H., & Hall, V.C.(1993). A meta-analytical review of overjustification effect. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

編者按：本文作者唐副教授淑華現任教於國立台東師範學院初等教育學系。

兒童語文學習理論與研究的新綜合趨勢

趙涵華

傳統的語文教育強調抽象，簡化，權威，標準化，及統一化的知識傳授觀念，要求每個學習者專心辨認、記誦、練習片斷的口語、文字知識，並且以學習者參加統一考試的表現為評定學習結果的最重要指標。

然而，關心兒童語文學習的理論及研究發展至今，已產生各種不同於傳統語文教育的觀點，如語言經驗途徑(language experience approach)，整合語言教學(integrated language arts)，主題語言教學(thematic language arts)，出現中的語文(emergent literacy)，以文學為基礎的課程(literature-based curriculum)，讀者回應(reader response)，閱讀恢復(reading recovery)，過程寫作(process writing)，閱讀與寫作的關聯(reading and writing connections)，整體語言教育(whole language education)等。這些觀點儘管各有不同的強調，卻如編織漁網的不同線索，對於兒童語文學習與教導，提出了多元又可截長補短，相輔相成的主張，茲謹就個人所識，將各種主張的特質綜合整理如下：

- 1.強調從實際語文經驗中學習：語文學習如果植基於孩童的實際生活，背景，文化，及所處的家庭，學校，及社會情境，學習將是有趣，有用，有意義，也有效果的。
- 2.強調有意義的語文學習：語文學習必需對學習者而言是有意義的溝通或探究行動，而非供意義的辨認、記憶、抄寫片斷的字、詞及句。
- 3.強調具功能性的語文學習：語文學習包括學習語文此二具可以具備何種功能，如何達成各種語文功能，及為什麼語文呈現不同的功能。
- 4.強調學習多元的語文及其他符號：語文學習有賴於學習者置身於多元的口語及文字，語言及文學的活動中。語文學習也常伴隨許多其他符號系統的學習，如美術，數學，音樂，身體等符號。
- 5.強調多元的語文學習教材及途徑：語文學習既與學習者各方面的生活相關，各種對學習者而言有意義的學習教材及途徑必定為數甚多，也都值得因不同學習目的，邀請學習者接觸，參考，思索，應用，及評估。

- 6.強調民主的語文學習：語文學習沒有標準，唯一的途徑，常因人事時空的不同而有不同的目的及方法，需要所有學習者從各自的立場，一起平等地發現問題，並探索示範可能解決問題的方法。
- 7.強調自主的語文學習：語文學習是學習者的權利，學習者可以選擇藉由自己認為最合適又最能達成社會功能的方式來溝通及探究，而學習者的義務，則是學會為自己的語文學習負責。
- 8.強調個別學習的進度及路徑：語文學習需重視個人的學習背景、興趣、能力、及目的，每位學習者便各有不同的學習進度及路徑。
- 9.強調社會的語文學習：語文學習也鼓勵學習者思考如何與社會中的他人溝通，並鼓勵學習者在和他人互動之中，相互學習，互相影響。
- 10.強調整合的語文學習：語文學習可以整合口語，文字，學科，甚至生活中各層面的學習與探索。
- 11.強調多用、活用語文的語文學習：語文學習必需在多用及活用語文的活動中，使學習者認識語文的意義、功能、技巧、形式，並逐漸增進自己語文能力的廣度和深度。
- 12.強調語文學習的過程：語文學習重視學習過程中的探索，確認，或修正，學習結果與學習過程中的一部分，可以促使學習者省視過去的學習並展望未來的學習。
- 13.強調語文學習的策略：語文學習也重視學習各種聽、說、讀、寫的有意識及無意識策略，並鼓勵學習者探索使用這些策略的理由和應用這些策略的方法。
- 14.強調多面向，循環往復的語文學習：語文學習關係學習者多面向，整體的學習，而且學習是循環往復的，有時需回頭確認，不斷修正，甚至重新開始；有時可能一時之間顯得毫無進展，甚至退步；有時也可能進步神速。
- 15.強調學習者思想、情感、及行動的創造性、批判性、與反思性：語文學習鼓勵學習者在思想、情感、及行動各方面，能學習具備創新、批判、與反思的能力，使不同學習者能不斷產生，示範，及交流不同的感知和應用語文的方法。

以上簡略介紹了在兒童語文學習方面，一些新理論與研究的綜合趨勢，這趨勢除了對語文教育的理論建議與研究方法選擇，產生鉅大的影響，對於各級語文教學與實踐，也影響深遠，可以提供國內語文教育工作者及研究者作為參考。

編者按：本文作者趙副教授涵華現任教於台北市立師範學院語文教育學系。

兒童社會發展理論與研究的新趨勢

林惠雅

兒童社會發展長久以來一直是發展心理學者相當關注且進行研究探討的領域。多年來，針對兒童社會發展的理論議題或研究方法均有頗多的討論，由於時間和篇幅所限，現僅就一些目前的理論議題和研究方法概述於后。

一、目前的理論議題

心理學領域有許多理論曾探究和解釋兒童社會發展，其中較為大家熟知者如心理分析論(Psychoanalytic Theory)、社會學習論(Social Learning Theory)、認知發展論(Cognitive Developmental Theory)、及進化論取向(Evolutionary approaches)等。這些理論各有其著重的層面和論點，同時對社會發展的瞭解有其重要的貢獻。然而目前有一些理論上的主題引起大家的重視和討論：

(一)認知、情感和行為的關係

在過去，社會發展的探討偏向行為層面，由於受到皮亞傑認知發展論、認知心理學、社會心理學等的影響，致使認知、情感和行為之間的關聯成為新近的重要探討問題。

認知和行為

發展心理學者於探討認知和行為的關係方面，一方面開始研究兒童思考社會環境或社會事件的發展。例如社會認知發展(The Development of Social Cognition)領域中探討兒童對他人視知覺、思考、情感等的知識之發展。另一方面，思考被視為中介因素並探討其和行為的關係。例如角色取替(role-taking)和社會行為或攻擊行為等的關係。

情感和行為

情感是行為的中介因素早在佛洛伊德的心理分析論即被提及。不過，目前許多發展心理學者卻從事實徵研究予以深究情感和行為的關係。例如同理心(empathy)在社會行為或攻擊行為控制上所扮演的角色受到許多研究者的注意。

(二)兒童社會發展的影響因素

單一方向取向——互動取向

早期探討兒童社會發展的影響因素多半採用單一方向取向(unidirectional

approach)。在此取向之下，兒童被視為被動的角色，其社會發展純粹受社會化代理者（如父母、學校等）的影響。然而現在愈來愈多學者理解到兒童在其社會發展過程應是主動的角色，兒童對成人的行為也有影響。例如子女的氣質會影響父母的教養行為。因此兒童——成人社會互動的雙向取向(bidirectional approach)成為理論和研究課題。

社會系統

兒童不是在真空中成長和發展的，其成長的社會情境(social context)對發展具有重大的影響。目前，較大社會情境或社會系統(social system)和兒童社會發展的關係亦受重視。例如Bronfenbrenner在其ecological model中提出父母、學校、同儕、社區、社會福利、大眾傳播，甚至所處社會文化的態度和意識型態均對兒童社會發展有著直接和間接的影響。

二、研究方法

許多研究方法，如自然觀察法、實驗法、訪談、問卷等均曾被用來研究兒童社會發展。這些方法各有其優點和限制。以自然觀察法而言，雖具有自然情境的特色，但卻缺乏因果關係的推論。相對地，實驗法的優點在於可以推論因果關係，然被批評缺乏生態效度(ecological validity)。這些在研究方法上的爭論勢必將一直持續，而方法的修正也會繼續進行。以下概列一些目前研究方法的特色：

(一)田野實驗法(Field Experiments)

為了克服上述的限制，有些研究者以田野實驗法來進行，即研究者仍操弄自變項並評估其影響，但其進行非在實驗室而在自然的生活情境。

(二)使用儀器設備輔助觀察

科技進步使得許多儀器設備得以發展並輔助觀察的進行。例如攝影機可以將兒童行為拍攝下來，當分析資料時，研究者可以不斷重覆觀看這些行為，使資料的分析更加準確。

(三)運用一些程序來解決因果推論的問題

由於對觀察法重新燃起興趣及對互動的重視，有一些程序被加以設計發展以便解決因果推論的問題和探究互動的關係。例如使用conditional probabilities 來了解短期的因果關係(short-term cause-effect relationships)，或使用cross-lagged panel Analysis、causal modeling來探討較長時間的因果關係(longer term cause-effect relationships)。

基於以上簡略的說明，我們可以瞭解兒童社會發展不論在理論和研究方法上均持續著修正和發展，使我們對兒童社會發展愈來愈有廣泛與深入的認識。

編者按：本文作者林教授惠雅現任教於私立東吳大學心理學系。

幼稚園教師的兒童發展觀

林育璋

教師的「兒童發展觀」可以解釋為教師對兒童的看法，也就是他們把兒童當做什麼？他們認為兒童身心發展的特性為何？以及他們認為兒童是怎樣學習、如何學習？

要了解幼稚教師的兒童發展觀，最基本的方式是由教師在教學實務中所呈現出來的教學活動內容、活動型態及師生互動的方式中得知。感覺上，好像相當容易就可以得知教師的兒童發展觀點，只要我們根據他們所採用的教學法，就可以知道其所依循的理論，因為每一種教學活動都有其持守的基本兒童發展理論。但實際上，卻是不容易，因為目前幼稚園的教學活動內容及活動型態可說是五花八門，教師們常標榜著各式各樣的課程與教學，如蒙特梭利教學、福祿貝爾教學、皮亞傑教學、單元教學、方案課程教學、開放性教學等……甚者標榜綜合使用不同教學法。而當我們深入探討他們是否了解其使用此教學法背後所依據的理論，或他們為何會採用此種教學法時，我們常發現他們沒有辦法具體說明他們會如此做的道理，最常聽到的回答是：「別人用這種教學內容及方法，效果相當不錯，所以我們因此跟進」，「這是一種潮流，趨勢嘛！」如果大部分的教師是如此回答的話，那真是相當值得我們憂慮，因為沒有堅實的課程教學及兒童發展理論基礎，教師會變得人云亦云，搖擺不定，不知何去何從的；在這種情況下，最受影響的是我們的幼兒了。

教師對兒童的看法，會影響教師在課室中所安排的教學內容及活動方式，舉個例子說，如果教師認為兒童是個主動的學習者，那麼他則會提供開放性的學習環境，讓幼兒自由探索、操作，他不會去主導幼兒的學習，而是扮演觀察者、資源提供者、玩伴的角色。目前幼稚園教師在教學實務中所反映出來的兒童發展觀點為何？本文僅就三方面來簡單加以探討。

(一)兒童是什麼？

兒童是一張白紙？植物？動物？或是主動學習者？教師所認為的「兒童」，會影響到教師如何「對待」兒童。如果教師認為兒童是張「白紙」，那麼教師會認為自己是個畫家、染匠，將紙塗上紅色，兒童就成為紅色，兒童只能照單全收，沒有機會及權利去選擇自己想成為什麼。如果教師認為兒童是「植物」，他就會像個園丁或農夫，去灌溉栽培花草，花草如何生長，完全取決於此園丁如何灌溉了。如果兒童是「動物」，就如行為學派Skinner的理論，教師常會利用操作制約的方式來教育兒童，增強物的使用變得相當普遍。以上三種教師，將兒童視為被動的學習者，兒童僅能默然接受教師所安排的一切。目前幼稚園教學實務反映出，大部分幼稚園教師是屬於這三種類型，教師常是幼兒活動的主導者，兒童並未能有主動、自由選擇學習活動的機會，縱使有，也是教師安排所有的活動，而幼兒從其中去做有限制的自由選擇。

(二)幼兒時期最重要的是什麼？

Bloom(1956)等人將教育目標分為三大領域：認知、情意、動作與技能。雖三領域皆應包括在幼教的教育目標中，而在幼兒階段尤應以情意發展為最首要。但很多調查研究即發現認知領域仍是目前幼稚園教學中所最著重的；如寫字及注音符號的教學（信誼基金會，民75年；毛連溫，民83年；林育瑋，民78年）。坊間現成教材的使用。根據屏東師院（民79年）與新竹師院（民82年）對坊間現成教材內容的分析，發現現成教材認知取向非常強，且多半偏難。我國幼兒教育的目標也強調幼兒教育應以幼兒健康教育、生活教育及倫理教育為主，而情意領域的部分即是包括興趣、態度、價值及社會適應能力的發展，這也是我們幼教所需著重的，但在幼稚園實務中卻呈現出相反的現象——幼兒認知發展成為幼稚園活動的重心，這是一項值得我們省思的問題。

(三)兒童具有其個別性嗎？

相信面對這一個問題，每位教師皆會回答「是！每個兒童有其獨特性，每個人有個別差異」，但是否在實際教學中也能顯現出這種信念呢？調查研究發現，很多幼稚園教師認為幼稚園的教學活動設計應由教育部統一制定統編本（毛連溫，民83年）。部定的教材，往往會由統一步調、統一內容而限制了幼兒的發展，也因此忽略了地區性及幼兒的「個別性」。個體身心發展受到遺傳和環境交互的影響而產生了個別差異，教師在設計活動時，應設計不同層次的學習經驗，不同類型的活動，以適應幼兒的個別需要。但目前幼稚園的教學型態雖有團體、分組及自由活動，但仍是以團體活動居多，老師主導了幼兒全部的學習活動，幼兒實無法獲得自主性及個別化的學習。

教師對兒童的看法，影響了教師的教學實務，而從師的教師實務中，也確實能反映出教師的兒童發展觀。要能提供幼兒最合宜的學習環境，使幼兒能發揮其內在潛能，教師應隨時反省自己的兒童觀，使正確的兒童發展觀點，能充分表現於幼稚園教學實務中，讓我們的幼兒成長得更快樂。

參考資料

- Bloom, B. S. et. al (1956). A Taxonomy of Educational objectives-the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain, New York: David McKay Company.
- 毛連溫（民83年）。當前幼稚園教育問題及意見之調查研究。台北：國立教育資料館
- 台灣省立屏東師範學院（民79年）。我國幼稚園教材使用之分析與評估。教育部委託研究專業報告。
- 林育瑋（民78年）。幼稚園教學活動之探討。
- 信誼基金會（民75年）台北市幼稚園、托兒所現況訪問調查之分析報告。
- 國立新竹師範學院（民82年）。我國坊間學前數學教材之評析研究。教育部委託研究專案報告。
- 編者按：本文作者林副教授育瑋現任教於國立台北師範學院幼兒教育學系。

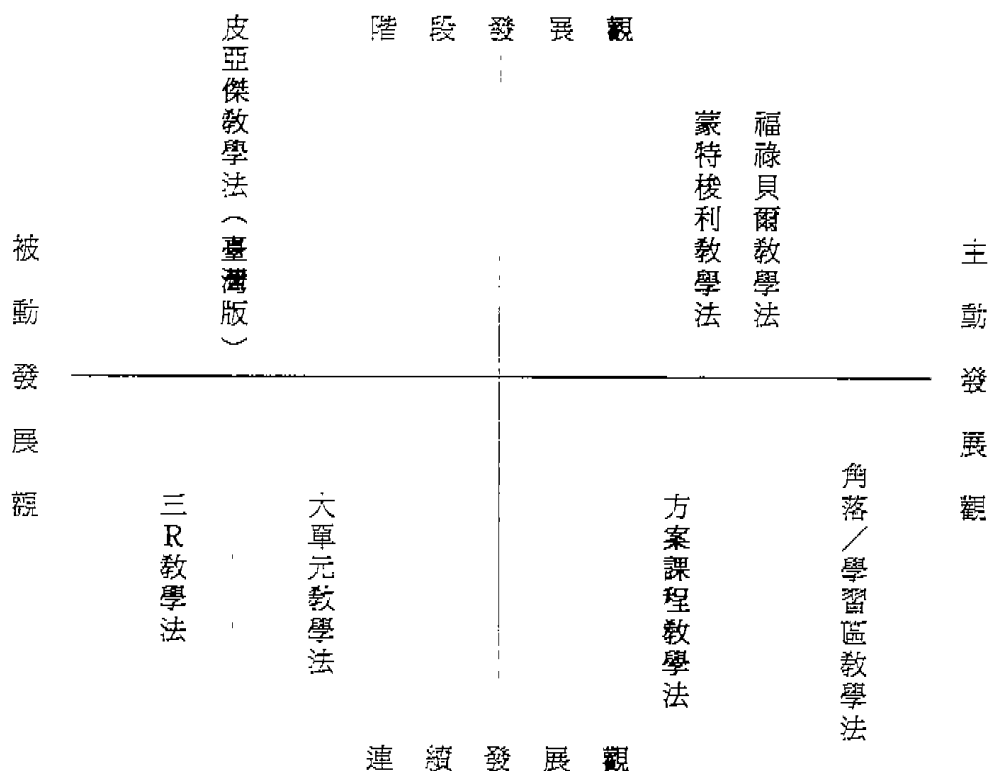
幼稚園教學實務中反映的兒童發展觀點

林佩蓉

兒童發展究竟是怎麼樣的歷程？是「連續性」發展或「階段性」發展？是「片面性」發展或「整體性」發展？而兒童在其本身發展歷程中，究竟扮演著什麼樣的角色？是「主動」發展或「被動」發展的角色？這些問題一直是學術界、實務界所關心的，有關這些問題的答案仍是見仁見智，也就是因為對兒童發展本質上的看法不同，在教學實務上才可能產生多樣化的風貌。本文將試著從以上的問題出發，探討幼稚園教學實務中所反映的兒童發展觀點。

▲「混合式」教學型態是幼稚園教學法「本土化」的特色

目前國內幼兒教育蓬勃發展，各種教學法充斥，包括讀寫算(3R)教學法、大單元教學法、蒙特梭利教學法、皮亞傑教學法、角落／學習區教學法、方案課程教學法、福祿貝爾教學法、創造思考教學法……等等，外加才藝班教學、雙語教學，真是五花八門，不一而足。如果以主動／被動發展觀與連續／階段性展觀兩個向度為主軸，可以約略看出這些教學法對兒童發展抱持的觀點不盡相同（參見圖一）。



圖一 各種教學法反映的兒童發展觀點

雖然幼稚園號稱有如此多樣性的教學法，但一個有趣的現象是，很少幼稚園純粹採用某種單一教學法，多為混合式、折衷式的教學型態，抱持不同兒童發展觀點的教學法在同一所幼稚園並存的現象十分常見，例如：大單元+蒙特梭利+才藝、大單元+3R+角落／學習區+蒙特梭利等等。

不過，儘管教學法名稱迥異，表面上形式或許有所不同，實質內容、師生互動、班級經營的型態上則大同小異，而讀寫算(3R)教學法及大單元教學法仍是目前幼稚園課程與教學型態的主流。所以有人說，無論從國外輸入何種教學法，經「本土化」之後，所有的教學法看起來都很像。這種現象似乎也反映出我國社會文化系統對兒童發展本質所抱持的觀點傾向認為：

I 兒童發展是一「連續性」而非「階段性」的發展歷程。

II 兒童發展是一「片面性」而非「整體性」的發展觀。

III 兒童在發展過程中所扮演得是「被動」而非「主動」的角色。

以下將根據相關研究結果、評鑑報告與訪視輔導的經驗，從幼稚園教學實務的各個層面，包括：課程設計與教材選擇、教學型態與方法、情境佈置與空間規劃、班級經營與師生互動方面交互相證。

▲幼稚園的教學實務反映出「連續性」而非「階段性」發展觀

在課程設計與教材選擇上，目前臺灣地區有60%幼稚園採外編的坊間出版教材（翁麗芳、李駱遜、民75；屏東師院，民79），教材內容往往安排了認字讀本、寫字準備、注音符號的認識與練習等，比例從3.4%~23.9%不等，甚至絕大多數小班的教材中就已安排（新竹師院，民82）；而這些教材經研究、評估與分析之後，發現內容過於艱深，偏重學科課程，非常「尚智」取向；換句話說，其實就是把小學課程提早讓幼稚園的幼兒學習。

另外一個現象是「混合式」教學型態，有60%幼稚園採用幼教社出版的現成教材，也有60%幼稚園宣稱採角落／學習區教學法，而兼設才藝班的情形更是高達85%（簡明忠，民76）。

這些填壓式的作法隱含了一個基本假定：各領域知識的多寡與難易程度並無最適合學習的年齡層或發展階段之別，只要不斷重覆練習，任何知識概念的形都可以逐步累積，促進兒童發展；兒童發展過程是「連續性」而非「階段性」的。

▲幼稚園的教學實務反映出「片面性」而「整體性」的發展觀

所謂「整體性」兒童發展觀有兩層涵義：第一，兒童是一完整的個體，兒童的生理、動作、情緒、社會、認知、語言各領域是相互依賴而運作發展的，不可單靠某一領域的了解而正確評估整體的發展。目前幼稚園多數實施分科教學，未能統整各領域的課程內容於教學活動中，同時強調訓練兒童讀寫算技巧、灌輸知識的教學型態，非常「認知技能」取向，並未落實促進「完整兒童」、「全人發展」的教育目標，是典型「片面」發展觀的具現。

第二，兒童是一開放的系統，與其生活環境有密切關係，必須從兒童的家庭、社區、學校、文化歷史背景去了解兒童的發展狀況。理想上，教育應「因材施教」，不

僅要配合各年齡層兒童的身心發展需求，也要針對幼兒個別差異而設計，而兒童的個別差異是其身心發展特質與家庭、社區環境、文化背景交互作用的結果。目前幼稚園多採大班集體教學方式，課程內容千遍一律，不僅未考慮地域、社區特殊性，也無法細緻地去考慮個別差異性；而園家的互動不足，未能促進彼此對兒童更進一步的了解這其實也是「片面」發展觀點例證。

▲幼稚園的教學實務反映出「被動」而非「主動」的發展觀

有研究發現，台灣地區幼稚園大、中、小班幼兒，每週在園分別有60%、57.6%、55.8%的時間從事教師主導取向之活動，包括：教師直接教學活動、作業簿活動、團體體能活動和教師指導的遊戲活動；幼兒每週在園平均僅有12%時間在課堂上從事自由遊戲活動，而約有16%時間在入園、離園或下課時段從事自主活動；顯然兒童主動取向的活動時間比例遠不及教師主導取向的活動時間比例（台中師院，民82年）。另一研究亦指出，團體活動是台灣地區幼稚園主要的教學活動實施方式，所佔的時間較長，其次是分組活動時間，個別活動時間最少；換句話說，老師是教學的主導者，兒童只能被動接受教導（屏東師院，民79）。

老師是教學的主導者，不僅反映在教學內容、型態與課程發展方向的決定上，也反映在情境佈置、空間規劃、班級經營與師生互動上。舉例來說，一般幼稚園教室，常可看到牆壁或門窗上貼了許多生活常規的標語、數字、注音符號、兒歌和有關單元的圖片或一些美化教室的圖案海報等等，此類型教室佈置的假定是：幼兒可藉著老師這些平面、視覺上的佈置，學到概念、知識或生活常規；而非提供幼兒一個可主動操作、實驗、探索的真實生活情境，從實際經驗中發展、建構知識、概念或規則。

幼稚園教室內課桌椅之排列方式，以橫排式與直排式最多，分組式次之，凹式較少，分散式更是微乎其微，此種座位安排方式的假定是：教師較能隨時掌握全體兒童狀況，也較能控制秩序，順利進行集體教學。

由於幼稚園多採集體教學型態，師生互動亦以一（老師）對多（全體兒童）的型態居多，少有同儕自然形成個別或小團體的互動型態出現。以上這些現象均暴露出視兒童為被動角色的發展觀。

以老師為主導的教學現象，不僅在以大單元教學、讀寫算教學為主的幼稚園教室中常見，許多號稱角落／學習區教學的幼稚園，其實也是採老師主導的分組教學活動。此種以老師為主導的教學基本假定是：老師不教，兒童不知如何學習、學習什麼，或者是老師教比兒童自己學的效果要大。

▲加強本土化之兒童發展研究與師資之培育是未來努力的方向

由以上的分析可知，現階段幼稚園教學實務中所反映的兒童發展觀點是：「連續性」、「片面性」、「被動性」的發展觀。此種觀點不僅與實務界老師的認知上有一段很大的距離，與學術界的理想也有相當大的落差，一方面可能是因為師資培育的漏洞：老師的兒童發展理論基礎薄弱，又缺乏培養反省性思考的能力與態度；另一方面則可能是因為本土兒童發展的研究不足：我們的社會文化系統與歷史背景是怎樣地影響兒童的發展，並無足夠品質的研究成果去建構出一幅藍圖。如果要縮短實務工作者認知與教學行為表現上的差距以及學術界與實務界的差距，這兩者會是未來極待努力的方向。

編者按：本文作者林副教授佩蓉現任教於台北市立師範學院幼兒教育學系。

小學教學實務反映的兒童發展現象

周玉秀

「在可能的範圍之內，一切事物都應盡量地呈現在感官眼前：：。因為悟性所有的，都是先從感官得來的。」——Comenius, 1632

學校所有的微觀文化裡，教學情境是教師能直接掌控的活動，它同時也是學童互動最多、最細微、複雜的社會學習歷程。孩子們在課堂上探索新的學習內容時，會用得上他們早先已有的想法(Prior understandings)——藉著一股來自於老師、同儕的助力（團體的資源和機會）——有效地修正、重整、形成自己的概念系統。其思惟中原有的想法，透過有效的發表、討論、溝通等學習活動，會更具雛形、更成熟，而可以分析，掌握其結構。如何適當地轉化自然狀態中的spontaneous概念為組織化的概念，實有賴該歷程展現之群體文化。維高斯基在其「思考與語言」一書中，即就教學中介紹兒童學習的功能與程度，提醒教師正視其引導兒童進入概念系統之角色(propaedeutic)。這樣互動的教學過程，由於涉及到情境（活動結構）、活動者(Engaged individual)瞬間的思考及其當時所運用的語言，是相當緊湊不經過包裹，更是不可能再製的多元動態歷程。

短短四十分鐘的一節課，可能會呈現不同的思惟模式，社會行為。甚而至於，學生與老師之間可以出現多次主、客易位的角色關係，使得整個思考形成的過程裡，活動結構提供支持不同學童個別的效果，教師執行著間接的功能。茲臚列兩個課堂上常有的情境，第一個情境的主角，是參與學習者兩方的學生，他們各代表了思惟形成時贊成和反對的觀點，教師則純粹扮演仲介者的角色。第二個情境，是在任何可能的一堂課上，概念、認知發展還沒有進行之前，師生隱然已存在有對位關係。

情境一：數學課（兩位數加兩位數）

題目：廚房有54塊磁磚，浴室有33塊，共有多少塊？

班上多數同學對甲生的解答有意見？乙生舉手詰問甲生：「老師不是說 $54 + 33$ 是多少嗎？為什麼你算 $50 + 30 + 7$ ，7是從那裡來的？」甲生還在思考當中（也許沒聽懂吧？），台下的丙生搶著說：「老師，我知道，我替他說，因為 $3 + 4$ 等於7，每一個人都知道 $3 + 4 = 7$ ，所以沒有寫出來」，被點到名的丁生：「難道每一個都知道的

事，就不用寫出來嗎？」……「 $5+2$ 也是7，也許他腦子裡想的是5加2，這樣也對嗎？」

……

乙生：「老師，我對他的有意見，為什麼他自己不會說？」

情境二：教師在佈題後，因受情境制約，被動地再一次點了舉手的甲生解題，沒有被點到的乙生，賭氣地在他的記錄紙上，甲生的名字下又劃一道記號，丙生則持續地舉著、揮舞著他的小手，丁生把手放下，同時在座位上大聲說出他自己的作法。教師制止丁生，並且請其他同學再一次聽清楚甲生的答案，卻因而引起乙生強烈不滿，質疑老師不公平，連續讓甲生發表。

上面描繪的情境，完全是將國小低年級的教學活動作為完整的現場，從中拾取一二場景，以為理論探究之檢驗。1971年Piaget曾以「潛意識的情感與認知」為題，試圖指出認知結構與潛意識情緒之根源。他以精神分析的能動觀，詮釋個體如何將潛意識的想法語言化(verbalize)，建構轉化為意識的認知思惟。

孩童們在課堂上，進行任何形式的思惟運作之前，因為看到、感受到來自於巨人世界的權力（如情境二的教師），會有不平穩的情緒反應，這種情緒狀態支配著敏感的個體，使其既中斷課程內容上的學習，又表現出不認同教師的社會行為（情境二，學生指責教師不公平）。這些孩童，認為自己和被接受的同儕是平等的伙伴，拒絕教師偏愛甲生，忽略自己。他們或使用身體語言（揮舞著小手），或使用記號（在甲的名下劃記）、文字語言表達其意見。他們開始面對類似的不平衡關係，教師覺察到他影響孩童的權力變得不那麼絕對。

當孩童和同儕處在平等的地位時，他們會自然地感受到來自於同伴的壓力，同時也體認到有些同學會站在他的觀點上，替他解答（見情境一）。就在這樣的情境中，孩童們需要發表與辯護，藉著語言信服（說服）他人的歷程，整理其意識的認知，並漸次形成個人的認知結構系統。孩子們從與他相同身份的同學——不是巨人世界裡的老師——習得的概念、認知、溝通模式，是經過一番赤裸裸、你來我往的爭論、說理，而後在強勢的論點下妥協的，這樣的歷程有助其減少彼此之自我中心觀，進而發展出接納他人的能力，獲得群體認同的社會地位。

參考資料

Daniels, Harry. Charting the agenda, 1993 London. Piaget, Jean. Das affektive und das kognitive Unbewusste, 1971 Paris.

Vygotskij, L. S. Denken und Sprechen, 1981 Frankfurt am Main.

編者按：本文作者周副教授玉秀現任教於國立台北師範學院初等教育學系。

兒童發展理論與我的育兒經驗

林麗卿

我兒中中是個非常平常的孩子。在醫院的產房中第一次見他時，發現他除了身量較長，體格較健碩、長相特別討人喜愛之外，與其他嬰兒並無兩樣。從出生的第一週起，我便時時翻閱婦幼手冊，仔細地對照中中生長發育的情形是否與書中有異？很幸運地，他一切都按著書中所述正常發展：滿月時便能將頸項挺起；四、五個月時會伸手抓取東西；將近週歲時，奶奶從臺灣打電話到美國告訴我們：「中中會走路了！」「我興奮地翻開特地由臺灣隔洋攜帶來美的兒童發展書籍，想知道我兒下一個發展的里程碑是什麼？

就這樣，中中在我月月對照書籍的小心翼翼中漸漸長大。爲了好好養育他，我成了位勤讀的母親，認真地研讀兒童發展理論，深怕自己一不小心，造成了孩子終身的遺憾。這些兒發理論，對我們的家庭教育，的確有莫大的貢獻。

兒發理論提供發展的參照指標

我照料中中的經驗，真是印證了俗語說的：「老大照書養」的現象。理論中兒童各個領域的發展階段，舉凡身體動作的發展，認知的發展，情緒和社會性的發展，各有其階段特徵。對初爲人母的我而言，這些階段特性，給了我一個參照的指標。當我知道，大部分七個月大的嬰兒只能用整個手掌握取面前的小物品時，我對於七個月的中中，還無法用手指順利地抓起樂高積木便覺得釋懷。當我知道三歲的孩子，還在皮亞杰所謂的「前運算階段」，因此往往無法認識同一物體中，不同的個體時，我便能從容不迫地向鄰居小琦琦的媽媽解釋，爲什麼中中哭鬧著硬說琦琦拿著的消防車是他的。知道了兒發理論中常模的能力表現，使我對於中中能做的與不能做的；能理解與不能理解的，都有大致的了解，而不致於過分憂心他各方面發展的情形。

兒發理論引導教養和要求原則

另一方面，由於有了兒發方面的知識，了解孩在不同的年齡階段具有不同的能力和需要，我這做母親的，也較能調整教和養的方式與要求。譬如生理發展的原則是大肌肉發展先於小肌肉發展，掌握這個原則，在中中較年幼時，我們便盡量提供大肌肉運動的機會，來配合並促進他肢體動作的發展。爲了彌補公寓生活，空間狹隘無處伸展的缺陷，我們常到公園的廣場、草地上追逐翻滾。等他年紀漸長，也逐漸增加他小肌肉活動的練習，常與他投擲接球、玩積木、捏粘土。在其他領域的發展也是如此：兒童發展理論提供了我們選擇玩具或休閒活動的依據，使爲父爲母的我們對中中的發展抱持循序漸進、避免揠苗助長的教養原則。

兒發理論消弭無謂的親子衝突

中中剛滿四歲時，隨我到美國攻讀學位。他初入陌生又言語不通的美國托兒所，在情緒上反應很強烈，對我非常依賴，表現出極端的分離焦慮。有一回一位初識的朋友好心來探望我們，適逢我剛將中中由托兒所中接回來。這位阿姨進門後興緻勃勃地逗弄中中，頻頻將他拉到自己跟前。阿姨的熱情卻使得中中愈發退縮，最後乾脆躲在我身後尖叫：「你回去！你回去！」阿姨和我均感非常尷尬。我一面拍著中中的背，一面解釋：「他剛回到家，很累，可能想靜靜休息！」阿姨識趣地告辭，臨走時卻對我說：「要是我，一定會好好管教他。孩子有時該打還是要打。」

送走了這位朋友，我內心滿是挫折，甚至生氣。孩子絲毫不顧社交禮貌，顯得我家教不嚴，真是沒面子。但是一回頭看到中中被憊地趴在地毯上搓著玩具火車，想到他所經歷的環境和心理變動，想到所讀的兒發理論中情緒發展的需要，更能體會中中所承擔的壓力。當時對他說出的話竟溫柔了一百倍。類似的情況在我們生活中發生了許多次。如今中中已七歲半，開朗懂事又善體人意。我很慶幸當年沒有因為自己面子上掛不住而痛斥他一番。對孩子發展現況和需要的了解化解了許多可能的親子對立和衝突，使我更能細心去體會孩子到底經歷了什麼？為父母的如何幫助他？

兒發理論的陷阱

照書養大的中中，只有一點不好，就是一切都太正常、太平常了。他的行為表現，我這做媽的，有一套解說：「這是某某階段的特性。」「這是五歲孩子的正常表現。」中中生活中的小故事，雖然有趣，卻不新奇，因為「理論上」總能找到一個恰當的發展特性來詮釋它、安置它。與中中玩遊戲，我隱隱地放不掉「幾歲的孩子該會什麼，該做什麼」的定見。

中中五歲時有一次看爸爸與朋友下圍棋。爸爸贏了棋中中很羨慕，也想學。我不經意地拋出一句：「你還小，不會玩，等你長大再玩。」他不信，硬抱著棋子盒不讓我收拾。爸爸看他可憐，自告奮勇教他。下了好一會兒，中中當然依舊不懂個中的奧秘，但是卻在小小的格局中，有了自己章法。第二天，一歲多的弟弟隨手動了中中棋盤中的一顆棋子，中中馬上喝止：「別亂動！要不然我會輸啦！！」我才驚覺原來他那一盤沒有道理的棋局，竟有自己天地中的規矩。五歲的孩子自然是不懂大人複雜的遊戲；但是，在他的棋局裏，自有其遊戲規則。誰說他還小，不會玩呢？

小故事，新發現

在美國讀書的日子，中中和我都迷上了每天陪我們吃晚飯的「馬蓋先」影集：劇中的男主角，自然成為我們心目中的大英雄。有一天四歲的中中告訴我：「媽媽，我第一愛你、第二愛McGyver（馬蓋先），第三愛爸爸（當時爸爸在臺灣）。我趕緊說：「不行，不行，應該先愛爸爸，再愛McGyver。」孩子抗議說：「可是我比較愛McGyver！」「那怎麼行！要先愛自己的爸爸！」中中瞪大眼，想了想說：「媽媽，

你知道為什麼我比較愛McGyver？因為他不抽煙！」

愛抽煙的爸爸被媽媽嘮叨過無計其數次了！中中心裏清楚爸爸的「致命傷」是什麼？爲了說服媽媽：「馬蓋先比爸爸可愛。」當然要使出絕招。我當時對中中的狡辯只覺有趣，甚至藉以做爲隔洋勸他老爸戒煙的手段。如今想來，卻不禁對四歲幼兒的邏輯推理和社會認知能力，肅然起敬？皮亞杰若有機會與這些四歲的幼兒做這樣生活的對談，不知是否仍會堅稱他們沒有角色取替的能力？

兒發理論幫助我渡過了摸索著爲人母的歷程，使我對於與孩子的互動有些許依據和信心。同時，它也曾經限制了我的眼光，使我總是不自禁地將孩子的成長「看」成某些既定的模式的呈現，忘了深入去思考孩子的一言一行，有什麼特別屬於我們自己家庭生活中的意義。其影響，不可謂不深遠！

編者按：本文作者林副教授麗卿現任教於國立新竹師範學院幼兒教育學系。

稿 約

一、發行宗旨：

宣揚教育政策，加強對教育理論、理念與專業知能之介紹與推廣，並提供國內外教育資料與訊息。

二、具體內容：

- 1.教育理論與實際、教育研究報告、專題報導。
- 2.國外教育問題與研究。
- 3.經驗交流含教學經驗與心得、教育動態、教育興革建議。

三、其他事項：

- 1.來稿請以精簡爲原則，教育理論與實際等文長請勿超過一萬字，國外教育問題研究文長以六千字爲限，經驗交流文長亦勿超過五千字，經錄用致稿酬每千字以新台幣七五〇元計及贈閱當期本刊兩冊。
- 2.爲維護本刊學術專業性，請勿一稿兩投。
- 3.請勿抄襲、改作或侵犯他人著作權，凡涉及智慧財產權或言論責任糾紛者，將由作者自負法律責任。
- 4.來稿請寄原稿，影本概不受理，以稿紙撰作，字體需端正清晰，並註明真實姓名、現職及地址、電話以致贈稿酬。
- 5.譯稿請附原文，並註明出處、原作者及出版年月日。
- 6.本刊對來稿有刪改權，不願者請註明。學術研究專欄將延聘相關學者審查，如需修改時，請原作（譯）者修改後再刊登。
- 7.截稿日期爲單月十日，來稿請寄台北市南海路43號，國立教育資料館推廣組，註明稿件字樣。傳真號碼：（〇二）三七五一四四六。

兒童發展理論在家庭教養過程中的角色與功能

——從一個專職媽媽的育兒經驗談起——



歐姿秀

由於本身唸的是「幼兒教育」；在師院教過「兒童發展與保育」；在幼兒園工作時也經常與父母們討論幼兒的教養問題；因此，四年來在調整彈性工作方式，自己養育兩個孩之後，經常有人好奇的問我怎麼帶小孩，有的人甚至質疑我的理論跟真正的效用如何，就連我自己也不斷的在書本知識與孩子天天上演的「現實篇」之間來回思考。

結論是：理論絕對有用但並非萬能，端看你如何去運用！而在我的經驗裡，「兒童發展理論」提供了知識、力量、方法，讓我在育兒的過程中不必害怕、慌張。同時，也教我學會接納、瞭解，並且尋找出與幼兒快樂相處、共同成長的生活之道。在此野人獻曝一番，與大家分享。

發展理論提供兒童知識，讓父母更認識孩子

初為人母興奮愉悅之餘，面對一個會動會出聲的小生命，還真有些手忙腳亂。後來發現，自己在孩子出生幾個月裡最感到困擾、慌亂的是嬰兒吐奶、排便等問題；最常翻閱的是一本醫生所寫，有關嬰兒生理、疾病及如何處理的書，而這是因為我缺乏嬰兒醫學常識的結果。相反的，對於像嬰兒該睡怎樣的床、愛吃手怎麼辦、要選什麼玩具……等等別人常問的問題，我就顯得「老神在在」不為所困，我想是因為我比較瞭解嬰幼兒的成長現象、需求，而這正是發展理論所提供的內容。

現代人常感嘆「父母難為」，除了時代變遷的社會因素之外，兒童發展理論的不斷演進也是一大主因。過去，由於我們對幼兒缺乏有系統的研究，養兒育女靠的是親族長輩口傳身授的經驗談；依賴的是一些傳統上小孩子「想當然」、「就是這樣」的模糊觀念。於是，生下孩子自然升格為父母，自然可以勝任愉快，「為人父母」似乎不僅是一種天職，也是一種天賦！但是，隨著兒童發展知識的增加，我們才發現：原來我們對孩子的瞭解這麼有限；原來孩子是這樣長大的！

印象裡襁褓中的嬰兒總是被綑成一團，因為這樣孩子長大才會太野、不好管教（尤其是女娃兒），我的祖母也是這樣教我的；而我看過一歲多的小男生，被他媽媽帶到房間，苦著臉正襟危坐的「上課」，教他認書本上的顏色，只因為隔壁比他小的弟弟已經會認「紅車」、「藍車」了。兒童發展理論告訴我們嬰幼兒需要自主安全的成長環境，發展具有個別差異的特性……；兒童發展理論也告訴我們，不同階段孩子動作、情緒、語言等成長特色，依循軌跡、影響因素，讓我們理解為什麼孩子喜歡在彈簧床上跳、不能讓媽媽離開他的視線、不容易結交朋友……這些發展原則或細節，都會幫助父母更認識孩子本然的面貌，更瞭解孩子成長的過程。

幫助父母建立正向教養態度

對孩子知道的越多，越覺得孩子真是了不起！嬰幼兒在成長過程中的努力、能力與成就，是頗為驚人的。記得我在生產時，先生注意到胎兒的心跳頻率跟我的陣痛頻率幾乎一致，就很驚訝的表示：孩子似乎也很辛苦的在配合媽媽，努力的參與生產過程。出生後也是如此，父母教養子女固然辛苦，孩子在自配的成長過程裡也絕不輕鬆。理論告訴我：人生的每個階段都有它發展上的特定任務需要完成，而兒童在人生的出發植基時期，從軟弱無助到獨立成熟、無中生有的過程，展現出來的全力以赴、百折不撓更是教我佩服；而工作或育兒過程中跟兒童相處的經驗，更一再地向我顯示孩子的可敬可愛之處。

常有人說我對孩子很有耐心，其實我只是始終相信孩子的任何行為都有其發展上的需求脈絡可循，大人們要做的是瞭解、尊重與協助。曾經有朋友注意到我不會對孩子說「你故意找我麻煩」、「我說不准就不准」而常說「你是不是忘記了」、「如果你這樣做，會……」，因為對孩子的瞭解讓我知道：相信孩子、尊重孩子，真正將孩子當作我們「小」的「朋友」，相互關懷、共同學習成長，正是我們要建立的基本教養態度。

然而，對兒童的研究不斷發現，人生早期發展的潛能與重要性，使得父母在不敢小覷幼兒的同時，經常也會不自覺的緊張起來。過去以為孩子小什麼都不懂，於是放牛吃草的教養方式下，幼兒自由成長的空間反而寬廣一些；現代父母望子成龍望女成鳳的心情，在眾多兒童發展的知識中，很容易陷入選擇性的偏失或忽略成長過程的困境。從大人的角度出發，經常會選擇對大人有利或有吸引力的部分去關注，於是幼兒動作、語言、人格、社會情緒、認知能力各方面的發展向度，未必獲得同等的重視與協助。而或許跟現代人的快節奏生活有關，一切有講求速度、效率，於是兒童循序發展的成長過程，會讓一些父母等不及；有人說現代的孩子早熟世故多了，我卻經常見到許多被催促長大、縮減童年的孩子。這樣的疏失是大人的責任！

產生有效的教養方法

在瞭解、真心接納成長中的兒童之後，發展知識又幫了我一個大忙：找到與孩子合作愉快的生活方式。許多人詢問我的育兒心得，我總是笑笑回答：一言難盡，不過是與孩子們一起過日子罷了。」有的人可能覺得理論派的原來不過如此，但有的人就能領略我話中的意境。「一起」過「日子」，跟孩子一起，表示在我們家孩子跟大人是同等重要的，大人跟小孩的需要是一起被考量的；而日日夜夜的生活是我們要跟孩子一起度過的，生活中的點點滴滴我們都盡量共同參與。

比方環境空間就是父母孩子共用的，要考慮共同的需要。孩子會移動身體後（翻、爬開始），所有會打破、不能讓孩子動的東西，都隨著他們的活動能力改變存放的位置，直到他們聽懂、能夠分辨、可以控制自己為止。我的孩子沒有坐過學步車，孩

子小時候家裡也沒有關過門，包括廚房、浴室。當然我們有安全上的規範：廚房的所有櫥櫃都不是他們的櫃子，不可以打開（他們有自己的抽屜，放自己的東西）；夏天才可以玩水，而且只能在浴室裡玩，在浴室走路要慢慢的……。我們盡量提高孩子在環境中自由獨立的程度，但同時他們也需要學習分辨大人跟孩子的不同，例如：音響是他們四、五個月大以後就很感興趣的東西，但那是只有大人才可以動的。小朋友要請大人幫忙或者就去聽自己可以操作的兒童音響(my first SONY)。當然在幼兒時期父母配合孩子的部分會多一些，但隨著孩子漸漸長大，家人間的生活聲求就應共同考量。

「教育即生活」是杜威的名言，在家庭教養過程中這句話更是貼切。尤其是兒童對家庭的倚賴最多，兒童生長與學習跟他們的家庭生活經驗最為息息相關；如何與孩子好好過日子便成為父母的一大挑戰。盡量「共同參與」便是我與孩子生活的基本原則，其實也是我對兒童學習成長的一貫主張。例如：我曾經持續陪著孩子蹲在路邊看捷運工程，從圍籬、鑽地、挖土、搭架到填回再度通車，跟工人叔叔說好棒，幫挖土機加油，我們共同經歷了一段好奇、發現、讚嘆的快樂日子。同樣的，孩子也經常陪著我做飯：從坐在高腳椅上觀看，到拿把小凳子站在水槽邊，跟我聊天，等著幫我開水、關水，到能夠協助量米、洗米、煮飯。我做家事從不寂寞，而孩子也在觀察動手中，學到了作事的流程、練習了感官動作的發展、認識許多東西，同時也順應孩子好奇、觀察、動手的學習天性，培養出自信、負責、輪流、等待的習慣態度，也建立了親密平實的親子關係。我跟孩子分享彼此的世界，作為好朋友，在生活中一起成長！

對教育人員的建議

成為母親之後，再面對其他的家長，我好像比以前多了一些體諒與感恩。父母養兒育女的過程真的是蠻辛苦的，現代父母更是如此。並不是每個人都像我這麼幸運，在當母親之前就對幼兒的發展成長有所瞭解，大多數的父母都是在摸索下「做中學」的。這時，具備兒童發展專業知識的老師們，就可以成為父母教養路上的最佳幫手。

本文分享的心得重點其實在肯定發展理論的實用性，同時也在提醒教養態度中正確兒童發展知識的重要性，至於隨之產生的教養方法則屬於人人巧妙不同的教法變化，個人的心得方法僅為可行性之一，參考即可。最後建議各位專業的教育人員在與家長互動中，可以從下面幾個小地方提供親職教育上大大的幫助：

- (1)提供發展教養資訊，增進正確的兒童知識。
- (2)替孩子說話。多方面地發覺每個孩子不一樣的長處，注意孩子需要協助輔導的地方，跟父母具體分享，幫助父母從孩子的角度欣賞自己的孩子，同時也懂得如何正確扶助自己的孩子。
- (3)提供更大的經驗範圍，開拓父母的教養眼界。現代的社會競爭大、家庭子女數又少，親子的壓力均很大，兒童發展知識上的長期與一般性事實、現象，有助於壓力的舒解。
- (4)最後提醒，父母需要您的支持與鼓勵，畢竟「父母」天職並非天賦，他們也在學習發展的路上，需要專業者的引導！

編者按：本文作者歐姿秀女士為蒙特梭利理想園家長。

教育方案評鑑模式及其應用

吳明清

近年來，民間及政府積極推動教育改革，希望提供兒童們生動、活潑、而且豐富的學習環境。所謂「森林小學」、「田園教學」、「開放教育」，都是教育改革的具體型式。基本上，社會各界對於這些象徵革新的教育（或教學）型式都樂觀其成，也寄予厚望，但更想了解這些「非傳統」教育活動的具體成效。因此，在嚮往教育革新的理想之際，自然期待適切的評鑑。本文擬從教育方案的角度，介紹幾種評鑑模式並說明應用的要領，以供關心評鑑或有意辦理評鑑的教育同仁參考。

一、教育方案需要評鑑

學校的教育活動可分為兩類。第一類稱為「基礎性活動」，是主流教育中已經制度化的例行性教育活動。第二類稱為「發展性活動」，是學校為求發展與進步，在基礎活動之外，規畫辦理的特殊性教育活動。通常，一所「進步的學校」，不但要做好基礎性教育活動，也要從事發展性教育活動。

所謂「教育方案」(educational program)，係針對特定教育層面的缺失、或特定教育對象的需求、或特定教育問題的衝擊，謀求改進與解決之道的教育活動，所以一種發展性教育活動。而這種發展性教育活動特別需要評鑑，其理由有二：(一)教育方案的辦理勢必花費額外的教育資源，故須透過評鑑確定資源使用的效益，以免浪費；(二)教育方案的推展乃是學校教育革新與進步的動力，一旦確定有效，即應設法融入主流教育中，成為基礎性教育活動，因此必須透過評鑑，提教育方案的品質與適切性，以免與教育的現實環境和條件扞格不符。

依據上述觀點，評鑑與教育方案結合在一起，而且成為教育方案的一部分。因此，規畫教育方案時，就要規劃評鑑；而教育方案執行後，也要跟著辦理評鑑。

二、評鑑兼重績效與決定

評鑑(evaluation)的本義是：判定事物的價值與優劣。用在教育上，教育評鑑是一個「有系統蒐集並解釋證據，藉以判斷教育活動的價值，作為進一步行動參考之過程」。由此定義可知，教育方案評鑑是一個過程，包含四個要素：(一)系統化蒐集教育方案的相關證據，(二)審慎地解釋各項證據，(三)判斷教育方案的價值，以及(四)提示改進的行動。

上述評鑑的要素似乎提醒我們，在規畫辦理教育方案評鑑時，要注意：(一)認真思

考蒐集什麼證據、以及如何蒐集；(二)小心解釋已蒐集的證據，儘可能在現象或事實的描述之後，設法了解其深層的意涵，以及因果關聯；(三)建立適切的規準，作為價值判斷的依據；四如何依據價值判斷做成適切「決定」(decision)，引導進一步的行動。

從評鑑的定義大致可以了解評鑑的功用。一般而言，教育方案評鑑具有兩種功用：一是「證明」(to prove)、二是「改進」(to improve)。所謂「證明」，就是要依據蒐集的證據，判定教育方案的「績效」(accountability)；也就是要「證明」教育方案實施結果的「有效」或「無效」。所謂「改進」，則強調在評鑑過程中，了解教育方案的優點與缺失，進而形成改進方案的「決定」，使方案的實施更趨完美、更有成效。基於這樣的認識，在規畫辦理方案評鑑時，即應兼重「績效」與「決定」，一方面藉評鑑確定方案的實施成效，另一方面也要依據評鑑來決定改方案的措施和行動。

三、模式具有規範作用

「模式」(model)一詞的涵義很廣，也不是很明確。在學術上，「模式」是指「以抽象的綱要型式來描述、解釋、或規範複雜的現象或活動」。換言之，一個「模式」乃是學者針對特定現象或活動所作的假設性描述、解釋、或規範，而以抽象化的簡單型式來表達。這裡所謂「簡單型式」可能是一個「圖形」，一個「公式」、或者是一個「架構」。譬如，學習心理學家卡羅(G. B. Carroll)提出的： $\text{學習程度} = f(\text{實際花費時間} / \text{精熟所需時間})$ ，就是一個「學習模式」，用來解釋學生在學校學習的現象。

由於學者對特定現象或活動的假設不同，因此建構的模式就有差異。一般說來，模式有兩大類：一是「描述性模式」(descriptive model)，二是「規範性模式」(prescriptive model)。前者強調特定現象之「實然面」的敘述和解釋；後者則重視特定活動之「應然面」的提示和指導。換句話說，描述性模式協助我們了解現象的可能真相，而規範性模式則協助我們建立活動的具體準則，故兩類模式對教育實務的經營與發展均有助益。不過，從教育評鑑的實用特性來看，規範性評鑑模式對於實際評鑑工作的規畫與執行助益較大，因此本文介紹的教育方案評鑑模式將以規範性模式為主。

四、教育評鑑具有多元導向

從行動的角度言，我們對教育評鑑的關心焦點在於：如何規劃及辦理教育評鑑最為適當有效？評鑑學者針對這個問題提出許多不同的主張和答案，因而形成許多不同的評鑑模式。不過，評鑑模式雖多，仍可依其特性歸納為四個導向，即：「目標導向」、「判斷導向」、「決定導向」、以及「質化導向」。以下分述之：

(一)目標導向的評鑑模式

傳統的教育評鑑強調：評鑑的主要功用是在確定教育方案達成教育目標的程度，

因此評鑑者必須先充分了解教育方案的目標，據以建立評量的標準和架構，然後針對方案實施後的結果加以評量，進而確定目標實現的程度，並以之作爲教育方案實施成效的指標。這就是一種「目標導向」的評鑑模式。具體地說，目標導向的評鑑工作包括下列步驟與任務(tasks)：(1)匯聚學校及社區全部人員的關心；(2)確立教育目的(goals)，並轉換爲具體、可測量的目標(objectives)；(3)發展多樣的測量工具；(4)實施定期測量；(5)分析並解釋測量資料；(6)提示方案變革或調整目標的建議。

由上述簡短的說明可知，若依據目標導向的評鑑模式來實施評鑑，則其成敗關鍵在於「目標」及「測量」兩個要素。因此，評鑑者必須從較寬廣的層面，考慮學生、學科、以及社會的需求，並且以學習心理學及教育哲學的觀照，來確定教育方案的目標；同時，也要設計多面性、多樣化，而且可靠有效的測量工具來了解目標達成的程度。

(二)判斷導向的評鑑模式

目標評鑑固然有其邏輯的適當性，但以「目標」作爲唯一的評鑑效標時，則可能忽略教育方案的豐富內涵，而且不易確定教育方案的優劣所在。因此有些評鑑學者主張，教育方案的評鑑應擺脫方案目標的限制(即goalfree)，改從方案的投入(inputs)因素與「產出」(outputs)項目，另定效標(criteria)，進行「專業判斷」(professional judgment)，以評定方案的價值與優劣。這就是「判斷導向」的評鑑模式。

判斷導向的評鑑係由「評鑑者」(evaluator)來主導。評鑑者的工作項目及要領如下：(1)不但要擺脫預設目標的限制，且要進一步檢討方案目標的品質與適切性，必要時修正方案目標。(2)建立評鑑的「內在效標」(intrinsic criteria)。所謂「內在效標」是指用來判斷方案實施過程中主要「投入」(inputs)因素的規準，包括方案的計畫、內容、實施程序、相關資源等。(3)建立評鑑的「外在效標」(extrinsic criteria)。所謂「外在效標」是指用來判斷方案實施效果(effects)或「產出」(outputs)的規準，所以也稱爲「成果效標」(product criteria)。不過，在這裡必須特別指出，方案的成果包含方案實施中的成果以及方案完成後的成果，也就是「形成性效果」(formative effects)與「總結性效果」(summative eddects)。(4)蒐集資料、客觀且正確描述教育方案的「投入」與「產生」項目。(5)依據內外效判斷教育方案之優點與缺失。

由上述說明，若依據「判斷導向」的評鑑模式來從事評鑑工作，必須從教育方案的目標、投入因素，以及實施效果三方面著手，先敘述其實況，然後訂定效標，進而判斷其價值和優劣。簡言之，評鑑者首先要知道教育方案的目標是什麼？好不好？其次要知道教育方案的投入因素有那些？現況怎麼樣？然後要知道教育方案的效果有那些項目？現況如何？好不好？如果這些問題都得到適切答案，那就是一個完整的方案評鑑。

(三)決定導向的評鑑模式

上述兩個導向的評鑑模式雖然有所不同，但都強調評鑑結果可以判定教育方案的

價值。然而有些評鑑學者卻認為，評鑑者的角色是要為教育決策者服務，因此評鑑者的職責是要藉評鑑活動蒐集決策者所需的資料，以促進決策的品質。基於這種觀點建構的評鑑模式即稱為「決定導向」的評鑑模式。

在決定導向的評鑑模式，最為教育界熟知的是CIPP模式。這四個英文字依序代表：Context（情境、或背景）、Input（投入）、Process（過程）、以及Product（成果）。因此，CIPP模式可譯為「情境——投入——過程——成果」評鑑模式。在這個評鑑模式中，包括情境評鑑、投入評鑑、過程評鑑、以及成果評鑑。這四種評鑑既可當作四個獨立的評鑑，也可當作整體評鑑中的四個層面。以下分別略述這四種評鑑的重點與要領：

1. 情境評鑑：此種評鑑旨在提供形成方案目標所需的訊息，故其評鑑重點包括(1)了解教育環境的一般特色和條件，(2)確定標的群體（亦即教育方案所服務的對象）及其需求，(3)診斷需求相關的問題所在，(4)分析情境中可能滿足需求的有利機會與條件、以及(5)判斷方案目標的適切性。由上述五項重點可以看出，情境評鑑的任務是蒐集教育情境的相關資料，據以評定教育方案目標的合理性與適切性。因此，情境評鑑的方法以「描述」和「分析」為主。

2. 投入評鑑：此種評鑑的任務是要協助決策者選擇適切的方案策略與程序設計，以實現情境評鑑後所設定的方案目標。因此，評鑑者必須儘可能蒐集資料，了解學校內與學校外的可用資源，並且進一步評估教育方案實施的各種策略與計畫。

3. 過程評鑑：此種評鑑是在教育方案執行後進行的，其目的在於發現方案之程序設計的缺失，以及方案執行之不力所在，作為改進方案設計與實施程序的依據，也作為其後解釋實施成果的基礎。因此，評鑑者必須監看教育方案的執行過程，觀察方案執行人員的活動，然後詳加紀錄，並描述重要文件與活動，藉以顯示方案實施的缺失與不足。

4. 成果評鑑：此種評鑑旨在評量並解釋教育方案實施中及實施後的成果，以供決策者決定方案是否繼續、或終止、或修正。因此，評鑑者必須依據教育方案的目標，建立評鑑的外在效標，運用適當的評量工具與程序，確定教育方案的成果。

（四）質化導向的評鑑模式

資料蒐集是評鑑的核心工作，因資料蒐集的觀點和方法不同，自然就形成評鑑導向的差異。以上所述三個導向的評鑑模式，無論是思考的邏輯，或者資料蒐集的程序，大抵採用科學探究的方法來進行。科學探究的資料雖然比較客觀，但卻不易表達社會脈絡中的豐富意涵，因此有些評鑑學者即主張採用「自然探究」(naturalistic inquiry)的方法來蒐集資料，並且從事「質化分析」(qualitative analysis)。這樣的觀點和做法，可稱之為「質化導向」的評鑑模式。

評鑑學者史塔克(Robert Stake)所提倡的「回應評鑑」(responsive evaluation)及艾斯納(Elliott Eisner)所主張的「品鑑模式」(connoisseurship model)均屬「

質化導向」的評鑑模式。所謂「回應評鑑」，是指評鑑教育方案時，重視方案相關人員（含方案執行人員、方案贊助者、學生、家長、教師、納稅人等）所關心的論題，藉觀察和判斷（而非測量工具）來蒐集必要的資料，並忠實的加以描述。因此這種評鑑是非正式的、主觀的、有彈性的，而且以相關人員的「關心」為基礎。至於「品鑑模式」，亦以人的判斷為資料蒐集的主要工具，經由「教育品鑑」(educational connoisseurship)與「教育批判」(educational criticism)兩種方法來評估複雜教育現象的品質。換言之，對於教育方案的評鑑，要像「品酒」或「品評藝術品」一般。

五、適用的評鑑模式有待建構

評鑑模式的多元導向顯示學者觀點的歧異，也顯示教育方案評鑑的複雜性。如依以上各節所述，評鑑的目的既要考核教育方案執行的績效，也要協助教育方案決策者做更好的決定，則須建構一個比較周延完整的評鑑模式。概括而言CIPP模式提供了一個比較完整的評鑑架構，可以在教育方案規劃階段進行，也可以在方案執行後實施；既可以分項評鑑，也可以整體評鑑。階段進行，也可以在方案執行後實施；既可以分項評鑑，也可以整體評鑑。因此，如以CIPP 模式為主幹，融合「目標導向」及「判斷導向」的精神和優點，並且兼採「質化導向」的評鑑方法，則可能建構一個比較理想的評鑑模式。

簡言之，教育方案的評鑑宜包含：(1)檢討並確定教育方案的目標；(2)檢討並修正教育方案的實施計畫；(3)檢討並改進教育方案的執行過程；以及(4)檢討並確定教育方案的實施成效。若依據這四個重點來辦理評鑑，則諸如森林小學、田園教學、以及開放教育等教育型式的價值與缺失將更為清楚。

參考書目：

1. Popham, W. J. (1993). Educational Evaluation (3rd ed.). Boston; Allyn and Bacon.
2. Stufflebeam, D. and Webster, W. J. (1988). Evaluation as an administrative function. In Norman J. Boyan (ed.). Handbook of Research on Educational Administration, New York: Longman, PP. 56 9-602.
3. Walberg, H. J. and Haertel, G. D. (eds.)(1990). The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press.

編者按：本文作者，現為國立台北師範學院初等教育研究所所長。

學校建築在規劃設計、施工以使用過程中 針對防震安全所應注意的事項

張嘉祥

一、前言

學校建築平時師生聚集，急難時又常充做臨時收容場所，其重要性遠較一般居住性建築為高。由於學校建築具有這種性質，因此建築法規定中對於學校建築之耐震規定比一般建築物來得嚴格。目前內政部所頒佈之建築技術規則規定[1]，在計算建築物最小地震總橫力時，學校建築之用途係數取1.25，較一般建築之1.0高了25%，也就是同一棟建築物做為學校時，其強度必須比做為居住使用時高四分之一。

雖然學校建築之耐震要求在法規中有較嚴格的考慮，但實際發生地震時，學校建築的損壞卻又常常比其他建築來得嚴重。民國75年11月台北地震，景美女中勵學樓之損壞[2]，民國79年12月花蓮地震明禮國小等多間學校校舍的損壞[3]，以及民國80年3月台南北門地震龍安國小教室損壞，都是具體的例子。

學校建築易遭地震損壞，其原因可能來自結構系統規劃設計不良，也可能是由於工程施工品質欠佳或建築完成後，人為的使用維護不當所致，因此為了學校建築之防震安全，這三個過程都不能有所忽略。以下就此三方面討論學校建築在防震安全上應注意的事項。

二、規劃設計階段

在規劃設計階段，最主要的就是配合基地條件決定一個良好的結構系統，使校舍在先天上具備較強的耐震能力。本過程中應注意者有下列：

1. 確實瞭解基地情況：校舍之建築基地之構造堅硬之土質為佳。堅硬土質除了耐力較高，穩定性較佳外，地震時沉陷、土壤液化(Soil Liquefaction)的情況也較少。在工程上所謂堅硬土質，一般係指土壤剪力波速較高或標準貫入試驗時錘擊數(N值)較大者。校舍基地若無法選擇在堅硬的土質，則應避免厚淤殖土或厚回填土，此類土壤因顆粒間孔隙較大，受壓後容易變形，校舍很容易發生不均勻沉陷問題；基地若在舊沼澤、厚沖積土、地下水位極高砂土或濱臨海邊、河川、湖泊則須防範地震時土壤液化現象以及局部震波放大現象(Magnification)。土壤液化時，基地對校舍會失去承載力，進而造成校舍傾斜

、樓層下沉以及損壞；震波放大則造成額外的地震力，使得校舍結構嚴重破壞。民國79年12月13、14日之花蓮地震，在鹽寮至台東之間的東海岸公路有多處路面裂縫，並有多處擋土牆開裂，這些破壞都發生在回填土或舊山澗等軟弱土質位置[3]。為瞭解基地結構及土壤強度，在校舍規劃設計之前必須先實施地質鑽探；若鑽探結果地耐力不足，則應加以改良。

2.加強平面長方向之抗震能力：目前之校舍，短方向由於教室與教室間有磚牆，因此耐震能力大都沒有問題[6]，但長方向因需採光並做為動線出入口，因此牆體很少，以致耐震力常往往不足。新的校舍規劃設計時，應注意加強長方向之耐震能力，其具體方式如下：

(1)在長方向配置具有抗震作用之牆體，或在柱之旁邊增設翼牆。

(2)將部份矩形柱斷面最大主軸方向調轉90度，使其垂直於長方向（亦即矩形柱之長邊平行於校舍長方向）。

(3)減少長方向柱與柱間之跨度（亦即增加柱之數目）。

(4)走廊儘量採用廊柱式，不要用時下流行之懸臂式。

3.增強校舍長向端部區域之構件強度：一般校舍平面常規劃成細長形，此種細長平面之端部區域，在地震平行於長方向時，常常較其他區域更容易產生破壞。其主要原因乃由於震波沿結構物長軸方向進行時，在自由端由於應力波反射，會產生拉張應力，而細長建築物之長方向端部類似自由端，當地震沿著長方向作用時，端部也就會有拉張破壞產生。1989年美國加州洛馬普利塔地震，有些連棟街屋在地震後，最邊邊之店鋪與整排街屋脫離並倒塌[4]；民國79年12月花蓮地震明禮、明義等國小校舍，也發生端部區域破壞較嚴重的現象[3]。

4.妥善規劃地下層之設置：一般之中小學為節省工程經費，常常只按法規最低要求設計地下層面積，因此會造成一個建築物一部份有地下層，一部份無地下層。這種方式與建築物全部設置地下層，但深淺不一（例如部份地下二層，部份地下一層），同樣對地震都屬不利。這類建築物在地震時，較淺部份之行爲有如懸臂樑(Cantilever)，其深淺變化處之構件容易產生開裂破壞。

5.牆體上下層位置須保持一致，平面上則應均衡配置。在鋼筋混凝土結構系統中，柱樑構架以及牆體都是最重要的抗震元素。牆體配置得當可增加建築物之耐震能力，並減少低柱子所負擔之地震力。在規劃設計牆體時首先必須注意牆體本身強度必須足夠，否則地震一來牆體將最先遭到破壞。民國79年花蓮地震，國際大樓、統帥飯店、豐濱分駐所等牆體均遭到破壞[3]。此外在配置牆體時須注意均勻及連續；使得建築平面上樓層之剪力中心(Shear Center)與質量中心(Mass Center)儘量一致；高度上則上層有剪力牆時下層亦有剪力牆，以避免形成上層區抗震特別強，底層區抗震又特別弱之「軟腳蝦」式結構系統。此種系統，地震一來常常底層先跨，然後上層再重重地壓下來，樓層內部人員之傷亡以及設施之損壞幾乎是無法倖免。1989年美國加州洛馬普利塔地震，很多房屋底層做為車庫或商店，幾乎沒有任何牆體，上層則做為住宅，隔間牆體特別多

；地震後很多這種建築物底底被壓扁，造成原來三層樓之房屋變成兩層，原來四層房屋變成三層[4]；民國79年台北地震，台北華陽市場也有類似情況，做為市場之底層在地震時柱子被震跨，上部做為住宅之各層亦跟著跨下來。

6. 注意緊鄰校舍以及轉角校舍間之距離，以避免強烈地震時互相碰撞造成損壞。校舍規模不一，高度不一時，地震之側位移量及振動方向也會不一致，因此，緊鄰並列或轉角貼近之兩棟校舍很容易有碰撞損壞之現象。1985年9月Mexico大地震有很多高層建築與鄰旁建築因碰撞而破壞[5]；民國79年花蓮地震雖無如此嚴重現象，卻也有轉角處鄰棟教室相碰撞以及橋面碰撞損壞之例子[3]。
7. 注意可能產生短柱效應之部位：校舍建築中，緊鄰窗台的柱子，以及樓梯間、廚房、廁所、儲藏室等開高窗之柱子，在地震時會有短柱效應產生，這種效應經常使得柱子受到大的剪力而破壞。民國80年3月北門地震之龍安國小，79年花蓮地震中之明禮國小，75年台北地震景美女中，校舍柱子的破壞都屬於這種類型[2]。

三、施工階段

在營造施工階段最主要的工作是控制校舍的工程品質，使符合設計之要求；校舍結構若施工不良，設計強度將打折扣，地震發生時亦將無法接受考驗。施工過程應注意下列事項：

1. 必須有詳備之施工圖：詳細、正確的施工圖說是工程施工之根據，也是維護工程品質之第一要件；然而目前很多校舍施工圖繪製非常草率，其目的常常只是為了應付建築執照申請，而不是真正做為施工之依據，因此工程進行中工人常常憑自己的習慣和經驗去做，甚至選擇自己最方便的方式來施工，這種方式下，施工錯誤幾乎是無法避免，而工程品質的降低也是意料中的事。成功大學建築系在81至82年間進行台南市中小學及幼稚園校舍耐震評估時[6]即發現很多學校建築之施工圖，其柱樑結構配置筋圖竟然只有表示橫斷面而無縱斷面，這種施工圖，鋼筋工人在施工時就很容易產生錯誤。就以柱箍筋而言，圖面上的表示為20~35cm，但並未表示那一個高度範圍是20cm，那一個高度範圍是35cm，工人若將柱頭柱腳做成35cm，柱中間區做成20cm，則其抗震性能將比柱頭、柱腳做成20cm，柱中間區做成35cm相差很多。
2. 嚴格要求按圖施工：有了正確詳細的施工圖，還需要嚴格要求按圖說施工以保障設計品質。在RC構造中，施工時必須注意主鋼筋、箍筋(Hoops)及勁筋(Stirrups)之號數及間距；彎鉤、錨定以及搭接之長度。另混凝土的骨材配比及水灰必須依規範標準；砂及卵石須清潔無污泥、鹽份或雜質；模板縫隙灌漿前須填補完全；混凝土澆置時不加水來增加工作度；澆置後立即以振動器振實，使不產生蜂窩；凝固後以水加以養護；拆模前混凝土上（尤其是樓板之混凝土）不隨便推置磚塊、水泥，及其他重物及材料等，在施工過程亦不可加以忽略。為執行上面所述按圖說施工，除了提昇營造業從業人員之水準外，亦須有完善

之監工制度來配合。目前建築工程除規模較大者外，一般設計單位均採取重點監工之方式。所謂重點監工也就是在彎紮鋼筋、打混凝土時才來監工，事實上很多所謂重點監工其實就等於沒有監工。因為真正的工程進行，等到紮完鋼筋才發現問題（如鋼筋號數不符、間距不對），或澆置混凝土時才發現問題，常常已是很難補救。民國79年，台南市長榮路有一棟五層樓店鋪住宅之地下室柱子，因未能適當監工，在澆置一層地板及地下室柱子的混凝土時，適逢雨季，地下室積水約一公尺未加清除，以致澆置後之混凝土有一公尺泡在積水中，水泥漿並因此流失；等到五層頂板打完混凝土後，地下室柱子已無法承載各層累積下來之重量，因而造成挫屈破壞，並使得上部樓板略為下陷。

3. 注意施工期間之地震安全：在多震地區施工期間隨時須注意地震安全。民國79年花蓮地震施工中之一號公路預力橋有預力樑13支被震落[3]，另有三人在施工時被震落死亡，兩件意外都是欠加注意施工中突發地震所致。事實上，一件建築工程施工期間少則數月，多則兩、三年甚至數年，這樣長的期間在本省遭到突發地震的可能性是非常高的。

校舍施工過程須特別注意防範突發地震者，有下列幾項：

- (1) 在基礎、地下室開挖期間。支保、鈎樁等擋土安全設施，除了考慮靜土壓外，亦須考慮地震突然發生時之額外力量；尤其建築基地緊臨鄰房、道路更須注意突然地震發生是否會造成鄰近結構物及施工人員的危險。
- (2) 混凝土澆置後，初凝之前。此時之混凝土成半流體狀態，幾乎不具任何強度，若模板組合不良，地震時就很容易產生爆裂；若支撐不良（如缺乏斜撐，或長度不足以磚塊墊高）整個結構也很容易造成崩塌。至於混凝土初凝後但強度尚未達到之前，此時混凝土雖已固定形狀，但強度不足，若有突發地震，混凝土還是很容易裂開，混凝土與鋼筋之間也很容易產生滑動，因此仍須注意工程周圍之安全防護措施。
- (3) 新砌磚牆。新砌磚牆很容易招小朋友圍觀，也很容易發生危險。因為砌築磚牆用的水泥漿通常必須兩星期左右才會達到強度，這段期間內若有地震，磚牆很容易倒塌。民國79年花蓮地震國際大樓有多道新砌磚牆倒塌，幸好發生在晚間，否則正在施工人員很可能就遭到傷害。
- (4) 鷹架之搭設及使用。鷹架在構築結構體及飾面工程時必須使用，搭設時須注意個別材料之強度、搭接方式、以及整個鷹架面內面外之穩定性，以免地震發生時整個鷹架鬆脫或造成強烈晃動而使施工人員墜落；另外在施工期間，鷹架上應避免堆置材料（如水泥、磚塊、磁磚）以及施工工具，這些堆置的材料和工具即使微小的地震也可能因被震落而造成危險。

四、使用維護過程

適當的使用及維護可使校舍之耐震能力不致很快隨著建齡之增加而衰減，在使用維護上，校舍應注意：

1. 按原設計使用，盡量不要任意變更用途。變更用途會改變建築物的荷重以及地

震反應行為，如果變更後荷重超過原設計（例如將教室改為圖書室，將平頂加蓋鐵厝做為教學活動空間），地震時結構所須負擔的地震力也就超過原設計，此時過量的變形或破壞也就很容易發生。

2. 不可任意拆除具結構作用之牆體。拆除牆體常見於延伸空間或改變建築用途時（例如原設計為普通教室，後來擴充為大的視聽教室）。拆除原設計具有結構作用之牆體會使某些結構部位突然變得軟弱，失去原來結構之均勻性及連續性；若拆除之牆體位在底層，則形成剪力牆上下不連續，地震一來，底層就很容易破壞。
3. 不可在樑、柱、樓板上任意挖鑿打洞。完工後或使用中之校舍為了增設設備或管線，常在樑、柱、樓板上打洞，這種方式使得構件在打洞處迴受到額外的敲擊應力，並減少構件有效斷面積，地震時破壞常常就從這些地方開始。
4. 注意傢具、設備、燈具之固定。地震時除了結構物崩塌會造成危險外，屋頂水塔、傢具、櫥櫃、燈具、電視、牆上掛畫等若固定不佳時也會造成人員危險，若是化學藥品、酒精、瓦斯等還可能引起火災，造成地震二次災害，民國79花蓮地震明禮國小教室曾有多之日光燈管掉落；宜昌國中水璉分部圖書室之電視亦從180公分高之鐵櫃上摔落下來。
5. 平時定期檢查，災後進行診斷。校舍平時每隔半年或一年必須有一次定期檢查並做適當維修，每次發生地震後，則必須進行診斷，以瞭解受損程度。震後之診斷可分兩階段來進行，第一階段學校行政人員應先就校舍中容易發生震害之部位以及校園內是否有土層破壞現象加以檢查（如附表），檢查過程如果發現有下列情況時，學校應立即宣佈該棟校舍為不安全，並暫停使用。
 - (1) 全部或部份塌陷。
 - (2) 上部結構與基礎錯開。
 - (3) 柱、樑等主要構件嚴重損壞，牆壁嚴重龜裂。
 - (4) 女兒牆、走廊欄杆破壞或掉落。
 - (5) 嚴重地裂或土層滑動。
 - (6) 瓦斯管破裂、瓦斯外溢或有毒化學藥品外溢。

第二階段之診斷，學校應請專家進行，以做為爾後修護補強之依據。診斷部位應包括樑、柱、牆、樓板基礎等主結構、門、窗、等次結構、內外牆裝修、以及水管、電管、瓦斯、空調等能源機電設備四大部位。

五、結語

台灣地區位於全世界地震活動最活躍的汎太平洋地震帶，學校建築攸關師生之教學活動以及社會萬一發生災變時救災收容的場所，其防震安全是個不容忽視的問題。由於目前之科技尚無法準確地震之發生，因此對於學校建築而言，一棟校舍究竟在什麼時候會受到多大地震之攻擊，目前止仍然無法預知。為了預範地震發生時所帶來的災害，在現階段下學校建築工程人員以及學校行政人員，必須在校舍規劃設計過程中

對於耐震結構系統的選擇做最週詳的考慮；在施工階段注意控制工程設計品質；並在完成後之使用階段隨時注意維護結構體以及各項附屬設施之安全。相信若能善盡未雨綢繆的工作，則即使地震發生不可預知，其對校舍的損害亦可減至最少。

參考文獻

- 1.「建築技術規則」內政部，民國71年。
- 2.蔡益超、邱昌平，「既有RC建築物耐震能力評估」，內政部建築研所籌備處研究報告，民國79年。
- 3.張嘉祥、林福居、曾亮，「民國79年12月花蓮地震結構物震害經驗」，建築師雜誌，PP. 34~41，民國80年4月。
- 4.許茂雄，1989，「1989年10月17日美國洛馬普利塔(Loma Prieta)地震震災考察報告書」國科會防災科技堪災報告78-01號，民國78年12月。
- 5."Slide sets on the 19 September 1985 Mexico Earthquake"，EERI Committee on Continuing Education, Feb 1987.
- 6.許茂雄、張嘉祥、姚昭智等「台南市國民中小學及維稚園學校建築結構安全評估報告」，成功大學建築系，民國82年9月。
- 7.APPLIED TECHNOLOGY COUNCIL, "Field Manual Postearthquake Safety Evaluation of Buildings"，ATC-20-1, 1989.

校舍震後初步檢查位置表

平面位置	1.□形、T形、L形校舍配置轉角部位 2.連結兩棟校舍之迴廊 3.有樓板挑空之樓層，尤其是挑空周圍
立面位置	1.特別柔弱之樓層，或底層做為車庫、餐廳或集會場所之校舍 2.突然退縮之樓層 3.屋頂水塔及其支撐架 4.位於坡地之校舍底層 5.中間走廊端部 6.鄰接兩校舍易產生擠壓碰撞之部位

編者按：本文作者張嘉祥副教授，現任教於國立成功大學建築研究所。

大陸教育研究中的「京派」與「海派」

鄭金洲

在大陸教育理論界，人們一般都忌談派別，時而也常有大陸教育研究無派別的慨嘆。如果從理論主張及思潮來看，或許的確是如此。但若從研究風格及特徵的角度來分析，卻不得不承認有「京派」與「海派」的大致分野。「京派」與「海派」的區分，雖未涇渭分明，大相徑庭，但的確體現出了有著些許差別的研究理路，成為大陸教育研究中的兩支各具特色的方面軍。本文所要探究的，就是分析「京派」與「海派」的特徵，並探其成因，察其得失，瞻其走向。

「京派」與「海派」的特徵

首先應該指出的是，這裡所說的「京派」與「海派」，雖然分別以京滬兩地為「主戰場」，但並非僅限於這兩地，也涉及大陸其它地區的一些研究者。換言之，「京派」與「海派」與其說是一個地域概念，倒不如說是一個類型概念。

關於「京派」與「海派」的相對區分，從目前所能及的研究材料上來看，似乎可以在以下幾個方面見其端倪。

(一)在吸收國外教育理論研究成果上——「京派」雖不反對「洋為中用」，但引進介紹國外特別是歐美的教育理論相對較少。該派立足於大陸實際，重視對已有文化遺產、經驗的整理與彙綜。也就是說，重視「古為今用」，重視從昨天的歷史回溯中找到闡釋今天、通往明天的路徑，重視在教育實踐中挖掘富有生命力的「閃耀的火花」、與此同時，北京由於在歷史發展過程，曾是傳播、推廣前蘇聯教育思想和經驗的中心之一，深受前蘇聯教育觀念、理論的影響，因而「京派」在教育理論及對西方教育理論的評價上，多少留有一些前蘇聯的痕跡。相形之下，「海派」則不遺餘力地吸收介紹國外的教育理論成果，重視橫向上的引介、考察與比較。自1978年以後來，他們突破狹隘的國界限制，為國人捧出了西方乃至前蘇聯教育理論的簇簇花團。先後最先介紹了前蘇聯蘇霍姆林斯基的教育思想，贊科夫的教學與發展理論，巴班斯基的教學過程最優化理論以及「合作教育學」；前西德的範例教學和當今的批判教育學；北美國家布盧姆的教育目標分類學及掌握學習，布魯納的發現學習，奧蘇伯爾的接受學習理論等等。其中的一些理論（如布盧姆的目標教學）已在大陸生根發芽，廣泛推廣開來。

(二)在理論的闡釋與建構上——「京派」重視觀點的提出和理論的闡發，善於針對實際提出自己的見解和對理論進行較為完整的建構。他們從大處著眼，注重從宏

觀上、整體上把握教育問題，闡釋教育理論。而「海派」則有「於細微處探幽妙」的特點，重視分析基本概念、範疇間的區別與聯繫，注重對問題的追本溯源，力求做到歷史與邏輯的統一，帶有濃郁的「經學」味道。他們還倡導材料與觀點的統一，在理論的陳述上，強調觀點以材料為依據，不太主張有感而發。

(三)在教育理論研究與政治的關係上——「京派」由於地處京城，有天時地利之便，因而在大陸教育政策、法規的制定上，多有該派研究者參與貢獻智慧，協助決策部門調查研究，提供理論上的論證。一旦這些政策、法規頒行，又責無旁貸地對其進行詮釋、說明，為政策、法規等的貫徹實施再獻棉薄。在這一點上，「京派」體現出了較濃厚的現代意識與政治參與意識。「海派」雖也與政策、法規制訂有一定聯繫，但因地緣、文化等因素，這種參與多半是地方性的。他們更多體現出的是研究者本人的主體意識和自我意識，重視學術上的探討與爭鳴，以「只有一種觀點的學術是死亡了的學術，沒有爭鳴的學術是窒息了的學術」為思想指針，大力提倡學術自由。

(四)在教育理論與實踐的關係上——「京派」注重從實際出發，強調理論，為實踐服務，理論上的研究課題盡量地力求實踐。受這種思想支配，他們進行了一些卓有成效的理論與實證研究，產生了一定回響。他們還著力編寫了各種類型的《教育學》教科書，做了許多普及性的工作。「海派」並不否認理論與實踐間的密切聯繫，但似乎更多地看到的是理論與實踐對立統一的一方面。其理論研究或者說思辨性研究居多，重視理論上的探討，邏輯上的分析，哲學上的思辨。如今其方興未艾的「多元教育學討論」也恰恰說明了這一點。

此外，在行文風格上，「京派」以其樸素平直的文風見長，文字通俗明瞭，有有「唯實主義」之風；而「海派」則從形式上表現出濃濃的「書院」氣，行文考究，注釋規範，通篇理論色彩濃郁，頗有「唯美主義」之範。

以上特徵的區分，雖難免有失當之嫌，簡單之疑，但無論在兩派研究者團體身上，還是在某一學科上，或者更具體地述於各自出版的期刊雜誌上（如北京中央教科所的《教育研究》和上海華東師範大學的《華東師範大學學報（教科版）》），都多少有一定顯現。那麼，由此我們不得不問，這種研究特色是如何形成的？要回答這個問題，就不能不深究其各自的文化與歷史根源了。

二、「京派」與「海派」的文化與歷史成因

大陸教育研究中「京派」的產生、發展，與其特定的文化背景「京派文化」或者說「皇城根文化」是緊密相聯的。它產生於京派文化，又發展於「京派」文化，同時又反過來豐富了「京派」文化。而「京派」又是源於敦厚保守為特徵的中原文化，在一定程度上是中原文化在「皇城根」的反映與顯現。因地處中原腹地，又是歷朝古都，京城經年作為政治和經濟的中心，逐漸地形成了文化中心的觀念和心態。這在明朝

時期表現尤為明顯，視別國為「蠻夷」，視鄰族為「戎狄」。就是在鴉片戰爭後「師夷之長技以制夷」之時，也仍有「中國之雜藝不逮泰西，而道德、學問、制度文字莫然出於萬國之上，莫能及也」的怪論，把傳統的道德教化作為「天下之極致，性命之大原」。在本世紀前後，北京受洋務運動及資產階級改良派的影響，也曾大力譯介西書，但隨後開展的波瀾壯闊的新文化運動，大大掩蓋了其聲勢。北京一時成了新舊文化交鋒、辯駁的主戰場。新思想、觀念迭出，新主張、黨派疊見，譯介西書雖未中止，但聲勢日微。1949年後，大陸不法歐美，效仿蘇聯，北京成了前蘇聯理論的集散地，教育也不例外。各地教育研究者雲集北京，聆聽蘇聯專家的報告，接受訓示，並進而在大陸各地推廣、普及。大概也正因如此，「京派」深受前蘇聯教育思想的熏染，至今仍可在其研究中窺見到這種影響。

北京凝聚了濃郁、深厚的中華民族的文化傳統，在許多方面是我國傳統文化的象徵。因為它地處天子腳下，所以歷來強調社會政治的和諧統一，注重培養人的群體意識、順情誠敬意識。在這種情形下，它的天時地利之便，就成了其言之虞——出言需慎，行為需檢，不主張人的獨立意志和銳意進取。如是，重守成而少創新，重馴從而少獨立，就構成了其文化特徵之一。他們關心政治在一定程度上甚於關心文化，密切關注意識形態上的變化，教育研究上也時時反映出濃厚的政治色彩和頗為保守的傾向。

與京派文化相比，海派文化是背離傳統文化的一種新興文化，其發展不過百餘年的歷史。它是洋派（歐美）文化與吳越文化的結合體。上海深受歐風美雨洗禮，其跡象甚是明顯。不需仔細尋覓，映入眼簾的外灘城市建築就可體現出「萬國博覽會」的色彩，從文藝復興巴洛克風格、折中主義色彩的古典主義風格到現代主義風格色色俱全。外文書刊特別是歐美書刊在30年代就已琳琅滿目。在1933年上海僅英文書刊就有20種月刊、19種週刊和6種雜類刊物；西文報紙10餘種；西書舖、西書館也比比皆是，真是「洋洋大觀」。西方文化對海派文化的影響是多方面的，從文化研究方式到上海人的心態結構和生活方式，也深深影響著教育研究的某些方面，如注重吸收歐美教育思想、理論等。

與此緊密相聯，海派文化的另一特徵就是以開放的胸襟兼容並蓄。上海原本是「五方雜處」，浙江人、廣東人、蘇南人、蘇北人、本地人組成五大來源，各種文化相混雜，構成了一種歐美文化影響下的中國內部的「移民文化」。歐美文化與吳越文化相匯合而構成的這種特殊的文化形態，在發展過程中，漸漸疏離敦厚保守的中原文化，形成了中國文化獨特的全方位開放模式，為現代文明的引進，先期地掃出了地盤。

海派文化的中方是吳越文化，它也一脈承襲下來一些吳越文化的要素，注重散逸、精巧、雅緻即為其一。他們自覺不自覺地把文化分為兩類：高雅文化與通俗文化。從事理論或純學術研究就是高雅文化的一種表現形式。他們的這種研究追求的是精與雅，排斥的是粗與俗。

如果稍加檢視，不難看出，「京派」「海派」的種種研究特徵都有其文化和歷史上的背景，是「鑲嵌」在其文化特色和歷史長河中的。拋卻文化，隔斷歷史，就無法

正確認識這兩個派別。

三、「京派」與「海派」的「得」與「失」

「京派」與「海派」以其不同的研究風格立於大陸教育研究之林，它們所發出的璀璨奪目的光彩，引起了海內外同仁的注意，大大推進了大陸教育科學的發展。依循其特有的研究取向，兩者各自發揮的作用不同，負面影響也因而各異。

「京派」注重對我國既有歷史遺產和經驗的分析，他們鑒往知來，無疑有助於探求教育運行的歷史軌跡，揭示教育發展的規律。因為我們要正確地認識教育現象和問題，就不能忘記基本的聯繫，就要考察這些現象和問題在歷史上怎樣產生，在發展中經過了哪些主要階段，並由此來把握其現狀。而對實踐中產生的教育經驗予以總結，把原來的感性認識上升為理論，概括成規律性的結論，可使得理論本身有較強的實踐作用，更好地指導教育工作。

「京派」把理論的應用價值放在重要地位。他們把理論與實踐密切聯繫起來，強調理論與實踐，應用與實踐。這種對實踐的充分關注，使得教育理論呈現出勃勃生機和活力。

另一方面，「海派」就國外理論研究成果所作的大量的引進、介紹，既開闊了大陸教育研究者的視野，也有助於深化教育科學研究。在國際交流日益擴大的今天，教育研究已經跨越了國界，歐美等國的一些研究成果雖有其特定的政治、文化背景限制，但也不乏國際性的成分，有一些普遍的法則、事實、原理。放眼世界，研究世界教育理論的現狀與未來，是把握時代脈搏必不可少的環節。「海派」為大陸教育界洞開了一扇看世界的窗戶，它使得大陸由文化專制轉向橫看百川，兼采眾長，吐故納新。

「海派」還注重理論的認識價值，重視理論本身的建構，他們緊緊把握住理論思維中的邏輯、概念、範疇三個基本因素。在教育研究中，注意運用慎密邏輯思維的路線、途徑與方法。他們對教育理論中的概念、範疇進行仔細疏理，力求在可能的情況下明確概念、範疇的基本含義，明確概念與概念、範疇與範疇之間的對立統一關係；反對運用語焉不詳、語義不明、交代不清的概念，提倡「清思」。在此基礎上，他們遵循邏輯法則對教育理論與實際問題進行分析，往往通過理論本身的內在一致性的聯繫，依據理論的抽象的層次性轉化、遞變，來闡明自己的觀點。這種理論研究，大大地深化了對教育問題的認識，有助於形成對教育本質與規律的全面掌握。

而凡事總是利弊兼具、得失共存的。「京派」與「海派」在各有其優勢的同時，實際上也就在另外一個意義上凸顯了其不足。「京派」因其強調理論的應用性，強調已有知識、經驗的總結概括，使得其研究多經驗之談，少理論闡釋，有經驗主義之嫌；多政治影響，少學術探討，有政策詮釋之嫌；多本土觀念，少世界意識，有思想觀念專斷、視野狹隘之嫌。「海派」因其強調理論的認識作用，強調國外研究成果的吸收，使得其研究多書齋式學術思辨，少應用研究，有與實際聯繫不密切之嫌；多基本概念、原理的推敲斟酌，少理論的整體建構，有「繁瑣主義」「經院哲學」之嫌；多

國外材料移譯，少本土化的推廣應用，有「述而不作」之嫌。一正一反，兩相映證。

四、「京派」與「海派」能融合嗎？一個值得思考的問題

在回答這個問題之前，我們首先要考察與此密切相關的另一個問題——「京派」與「海派」要不要融合？

如果從理論本身的建構來看，不同學派的存在不僅是允許的，而且應是大力提倡的。大陸教育研究不僅需要「京派」「海派」也需要更多的派別產生。不同的派則以不同的思維方式和研究特徵形成自己的「學派文化」，相斥相補，共生共存，結伴而行，可以推進教育科學研究。「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同」，從不同的角度而不是從一個角度去考察、研究教育現象與問題，會以動態的互補的方式將教育的「真面目」盡收眼底。而且，在學術昌明的今天，學派的繁榮與發展已有了適宜的社會政治和文化環境。處理學派、學說的方式，在大陸已在一定程度上不再是非與非、真理與謬誤、非此即彼的二元標準去截然分開。如此，不僅在內在要求上，而且在外部條件上，「京派」與「海派」都有可能繼續固著於自己的立場。

此外，「京派」與「海派」的分離還可以從以下兩方面得到說明。其一，「京派」與「海派」的存在已歷經數年，它們是與其賴以產生與發展的文化緊緊地依附在一起的。只要京派文化與海派文化存在，大陸教育研究上的「京派」與「海派」的區分就會存在，只不過區分的界限會隨文化的更迭、時代的變遷而變得或明或暗而已。其二，「京派」與「海派」的形成還歸因於各自的研究風格、特徵的上下代之間的傳承，老一代研究者以各種各樣的方式影響著後來者，同化著他們的研究意識、態度及取向。大陸現有的研究體制和教學方式又使得各研究者團體傾向於成為一種相對封閉的體系，這種體系對其它研究風格具有一定的排斥性。

我們在看到「京派」與「海派」相分離的同時，也需考慮到兩者相互交融的可能性。特別是從教育研究未來發展的走向上看，「合久必分，分久必合」的必要性和可行性都是存在的。至少在某些方面兩派會自覺不自覺地拆除置於中間的藩籬，拋卻其森嚴的壁壘，以和解的姿態邁出交融的步伐。隨著社會的發展，市場經濟逐漸滲透到大陸社會生活的各個領域，教育研究也不可避免地受市場規律的調節與控制，為市場經濟服務。受其影響，政府決策部門等機構會越來越支持與市場經濟有關的、有一定社會經濟效益的研究項目，並從經費上予以保證。這會使得「海派」放棄自己的一部分研究領地和立場，轉而探討一些實際問題，注意理論在實踐中的運用。與此同時，市場經濟由於強調經濟資源的世界一體化，也從客觀上對大陸教育與國際接軌提出了一定要求。在這種情形下，「京派」的世界意識會越來越強，對世界範圍內理論研究成果的吸收也會越來越多，文化守成的觀念會由此從根本上發生轉變。另外，「京派」與「海派」的合作已漸漸增多，兩派共同承擔了一些重大研究課題，相互接觸，相互影響，相互滲透，交融也就有了一定的現實性。

編者按：本文作者鄭金洲先生，係大陸上海華東師範大學教育系博士班研究生。

設立「管教室」真能解決體罰問題？

楊士賢

爲了解決長久以來體罰所產生的諸多問題，教育學者積極的主張設立「管教室」，學校教師更希望藉此措施有效的管教學生，落實學校道德教育的功能。對國民教育問題如此用心與深情，令人感佩。然而「管教室」真能有助於解決體罰問題嗎？筆者認爲，體罰問題不在於該或不該的層面，而在於瞭解教師體罰的原因，並提供適當的協助，不過此協助不應包含設「管教室」，因爲它非但無所助益，恐怕使問題更形惡化。茲所持的理由爲：

一、設立「管教室」無助於身童身心發展：皮亞傑(J. Piaget)認爲道德的發展是由「他律」到「自律」，於是很多教師乃認爲使用外在的體罰便能產生最大的「他律」效果，因此「管教室」的「他律」權威更好。事實上，皮亞傑認爲道德是靠心智能力的認知，其中健全的心能發展指的是兒童心理需求的滿足。換言之，「管教室」的威嚇作用阻礙了兒童此一需求的滿足，造成學童心理的恐懼感。若有人主張「管教室」所用的方式是經過專業考量的，不會只是合法的體罰，更加入了關懷的感動方法教化孩子，如此只需落實「輔導室」的功能，又何需多設「管教室」呢？

二、設立「管教室」強化了標籤作用：教育的基本信念就是不可任意爲學生貼上標籤，因爲它帶給孩子負向的自我概念，失去對自己的信心，更進一步形成自暴自棄的心理；標籤作用的負向功能，是每一位教育工作者所熟知的。假若「管教室」是爲了矯正學生重大過錯而設立，那麼被送去管教的孩子在同儕間可能會被認定是標準的壞孩子，即使負責管教的人員具有相當好的專業知能，能減低孩子的恐懼及自卑，但是要改變同儕團體的眼光，能減低孩子的恐懼及自卑，但是要改變同儕團體的眼光，是非常不容易的。所以「管教室」賦予學生壞孩子的標籤，對教育成效而言，是有極大傷害的。

三、設立「管教室」使學校面臨更大的社會壓力：以現在的教育環境來說，教師

對學生施予不當的體罰會引起家長及社會諸多的責難，然而在「管教室」設立之後，教師將學生送去管教，家長是否會質疑教師的處理方式及標準？當家長不願意接受教師認定的標準時，教師及學校將面臨家長更大的反彈，因為子女到「管教室」對父母來說不僅有失顏面，更會傷害孩子不成熟的心靈；他們期待教師能給予孩子更多的輔導和關懷，而不是要孩子接受審判後的制裁。所以，來自社會的壓力如此之大，「管教室」如何能正常運作，實有待考量。

四、設立「管教室」貶損教師的專業形象：在學生心目中，教師是學問的化身，是處事的楷模，教師的專業權威正隨著身教與言教樹立於學生心靈深處；在家長與社會的期望，教師發覺孩子學習與成長的問題，提供方法協助他們扮演良好的父母角色，這樣的素養，才是專業的教師應有的作為。教師不是萬能的，不可能解決學生所有的問題，但是卻能不斷的嘗試各種輔導知能，與家長一同導引孩子改正缺陷。專業的學校經營能為教師提供更多的專業化服務，例如對於重大個案轉介至專門的輔導處所等，均較設立「管教室」有效。試想，一個多次管教仍無效果的學生，最後是不是仍需尋求更專業的矯正與治療呢？所以個人深信，熟知教育理念與實踐輔導知能，才是專業教師的形象，依賴「管教室」的教師，是不容易有提昇其專業素養的。

五、「管教室」的運作有實際上的困難：首先是學生行為認定標準的問題，也就是學生何種行為，犯錯到何種程度需要到「管教室」？此一標準是非常難以界定的，更何況教師本身的差異也很大，同一行為，不同教師就有不同的標準。再則，在現行人員編制下由誰負責管教？無論是哪一個教師負責執行，均是極大的壓力與負擔，若由「愛心家長」來實施，又失去了專業管教的意義。與其已知有實際的困難，為何仍要勉強而為呢？

對於目前國中小學教師面臨管教學生的無力感，筆者感同身受，尤其滿懷教育熱忱糾正學生偏差行為時，家長對學生一味的溺愛與對教師的責難，更使教師飽嘗挫折及失望。然而解決此一困境不等於需要設立「管教室」，更亟待努力的是提昇國民中小學「輔導室」的專業化功能，結合社會資源，進行科學且有效診斷及諮商，協助學生由內在對自我的探索，導正自己的價值觀，如此才能真正解決體罰所延伸的教育問題。

編者按：本文作者為台北市立師範學院初等教育研究所研究生。

學校設立「管教室」有其正面價值

王湘栗

日前台北縣一名國中教師體罰學生成傷，相信會再次引起大家對體罰問題的討論，回想民國80年9月，高雄縣岡山鎮前峰國小兩位教師，因體罰一名女學生成傷被法院判決有罪，曾引起當時社會大眾對體罰問題的熱烈討論；就教育的觀點，「管教」、「懲戒」、「體罰」是三件相關但不相等的事務，一般人很容易將之混為一談。教師為教育學生，可能需在某種情境下運用管教之策略；對於頑劣不羈、屢次犯錯的學生，學校可能要給予某些懲戒的措施；至於體罰學生，就現行教育行政命令及有關之法院判例，筆者認為「任意體罰」是不可為的。

學校基於教育立場而管教學生的教育事務，可說是每日、每校均有之，不容置之不理，究竟該如何正常、適當、有效的處理學生問題行為、管教學生？是關心學校教育事務者所重視的問題。為消弭教師體罰現象，並協助學校管教學生，筆者認為國民中、小學教育階段，學校設立「管教室」有其正面價值，以下分述其理由：

- 一、「管教室」具有正面的教育意義：前面說「管教」不同於「懲戒」；「管教」含有管理、教育的意義在內，「懲戒」則較傾向處分、懲罰、規誡的意涵。比較起來「管教」較「懲戒」具有正面、積極的意義，這是筆者用「管教室」代替「懲戒室」的主要原因。
- 二、「管教室」有助於消弭體罰：基於教師專業領導以及體罰所產生的不良後果遠勝於其短暫效果的理由，筆者認為教師不應親自體罰學生，但教師卻不能因教育部禁止體罰而不管教學生，設立「管教室」目的在協助教師管教學生，而且「管教室」在消弭體罰上具有下列三項正面價值：

(一)協助教師管理班級常規：教師敢違反教育部禁令，親自動手體罰學生，部分是因為學生課堂上的違規踰矩行為嚴重影響教學，「管教室」為教師在面臨自己無法解決的教室常規管理難題時，提供了協助和支援，對消弭此類原因所引起的體罰事件具有效果。

(二)仲裁學生違規行為：「管教室」在教師處理學生的偏差行為上是一個中間的協助者、仲裁者，並且能因此有效減少教師體罰學生的機會，其理由有以下三點：

- 1.教師因學生違規而將其送往「管教室」，此一過程已減少教師直接體罰學生的機會；

2.因有「管教室」之存在，而減少師生之間直接對立與衝突的局面，對於減少教師因一時情緒性衝動而動手體罰的事件有間接效果；

3.學生送到「管教室」並不立即或必然受到「適當體罰」，如此可降低學生被體罰的機會。

從以上三方面的分析可以清楚看出，「管教室」消弭體罰的直接和間接效果。

(三)嚴格規範學校「適當體罰」：正因所謂的「適當體罰」不易界定和拿捏，並避免教師藉此為理由，直接對學生施以情緒性或報復性的不當體罰，我國設立「管教室」可參考英國「懲戒室」之作法，明確立法規範學校「管教室」實施「適當體罰」的權限，對體罰之原因、事前處理經過、實施細則、對象、程序、使用器具、次數、部位、場所、方式、執行者做極嚴格的明文規定，以防學校濫用體罰。

三、建立教師權威、提昇專業形象：教師管教學生必須享有某種程度的權威，但教師直接體罰學生對教師權威、專業形象均有嚴重傷害，實在不宜。教師在面對學生偏差行為時，應運用所有可能的管教策略，在不得已的情況下，將自己無法妥善處理的學生問題行為轉介至「管教室」協助，就有如輔導專業工作上的轉介處遇措施，我們並不因輔導專業人士的轉介個案，而否定其專業能力，因此教師將學生送往「管教室」並不抹煞或貶損其專業能力。反而，會因為教師能不動手體罰而處理學生問題，令家長、學生、社會大眾尊重其專業地位。

四、協助學生道德成長：國民中、小學階段學生約處於皮亞傑(J. Piaget)所謂的道德「他律」到「自律」的過渡時期，「管教室」的存在，具有外在的約束規範力量，有助於培養學生遵守校規之良好行為，約束其不良行為，使學生由「道德他律」進入到「道德自律」的階段。

五、預防及減少青少年犯罪：青少年犯罪已成為我國國民教育的嚴重問題，其中又以國中生犯罪問題為烈，雖然其成因甚多，但學校法治教育效果不彰亦為一主要因素。「管教室」倘能透過立法程序而設置，即符合法治精神，若在實際運作上能嚴格依法執行，「管教室」具有建立學生正確法治觀念的預防功效，對於輕微違法犯罪者也能收矯治導正治標之效，若能結合司法體系之「少年法庭」保護管束之措施，對減少青少年犯罪更有其積極、正面的教育價值。

學校「管教室」之設立，為消弭現今教師任意體罰學生的現象提供另一個思考方向，至於「管教室」設立與實際運作的細節問題，還需要經過審慎仔細、廣泛深入的思考與辯論，制定極嚴密的施行辦法，歷經一段長時間的實驗，經過嚴謹仔細的評估、考驗後，那時來談推廣的問題才較為實際。

編者按：本文作者為台北市立師範學院初等教育研究所研究生。

教育名詞淺釋

——學校本位管理

吳清山、曾燦金

教育改革乃是世界各國向公元兩千年高科技時代邁進的共同策略。環顧世界各先進國家最近這些年來之發展趨勢，許多學校系統已朝向學校本位途徑發展。這些國家包括美國、英國、澳大利亞、加拿大、紐西蘭和法國等國家均實施學校本位管理或自我管理學校之途徑進行教育改革。尤自一九八〇年代以來，美國學校教育不斷進行改革，其中較為受到重視的乃是「重建學校運動」(Movement to restructure schools)；而「學校本位管理」(School-based management簡稱SBM或Site-based management or Building-based management or School-site autonomy or School centered management)可說是在該運動中最重要的一項改革。

基本上，學校本位管理可說是一種權力下放的學校管理。換言之，美國各地方學區(類似我國縣市教育局，但其一般規模卻較我國為小)將作決定的權力授權各個學校，以便改進教育的一種策略。學校本位管理的主要特徵有二：(一)增加學校之自治，減少地方學區法令之限制；(二)學校教師、行政人員、家長、社區人士和學生共同分享作決定的權利，並賦予績效責任。職斯之故，學校本位管理之目標不只是在重組行政的責任，而且亦在使傳統權力架構進行改變，以建立學校教師、行政人員、家長、社區人士和學生的新關係。

一般而言，學校本位管理指在教育行政的形式裡，學校變成作決定的最基本單位，它不同於較傳統教育行政的形式。而作決定的主要領域包括預算(budget)、人事(personnel)和課程與教學(curriculum and instruction)等三方面，簡述如后：

- 一、學校本位預算(School-based budgeting)：學校預算的計畫和經費支付的控制是學校本位管理的重要領域之一。學校本位預算包括學校所有費用，如教職員薪資、教學活動等費用，其分配預算作決定之責任有三種方式，一為校長自行運作，二為校長與經選舉之行政人員及部門主管分享作決定之權力，三為更廣更多之代表組成委員會作決定。
- 二、學校本位人事管理(School-based personnel management)：學校教職員工之聘僱與職務安排是學校本位管理授權的重要因素。一般而言，其人事權之作決定由學校本位管理小組行使。
- 三、學校本位課程與教學管(School-based curricular and instructional management)：此為教師專業自主權力，包括課程發展與修訂、教學計畫、教學方法和教材之選舉，尤指教科書等之自主決定。

總之，學校本位管理旨在讓學校擁有更多的自治權力，使學校減少科層體制的種種限制，藉以提昇學校效率和生產力。

編者按：本文作者吳清山係台北市立師範學院初等教育研究所教授兼所長；曾燦金係台北市政府教育局第三科專員。

教育資料

壹、書類資料

教育資料組 徐月鳳 編輯

一、大陸圖書：

(一)書 名：傅葆琛教育論著選

作 者：陳俠、傅啓群編

出版者：人民教育出版社

出版年：1994

書 碼：CH520.98/7524

本書共收錄了四十八篇傅葆琛先生發表過的教育論著，各篇論著是依著者寫作時間先後排列，可反映當時的教育思潮趨勢，以及教育流派的論爭，同時為方便讀者充分了解和研究傅葆琛先生的教育思想，編者亦對原著艱深處作了一些注釋置於文末，為了解著者生平的作為，亦選出三篇論著刊載於附錄中。附錄一：華工教育的追憶；附錄二：我與平教會；附錄三：華西大學鄉村建設系概況；附錄四：傅葆琛先生生平和著作年表。

(二)書 名：中國近代學校體育史

作 者：蘇竟存著

出版者：人民教育出版社

出版年：1994

書 碼：CH528.9092/4404

我國自西漢以後，學校教育只重視德育和智育，而忽略了體育，因此關於這方面的論著亦較少，有基於此作者便從事此書資料之蒐集、撰寫。本書共分成五章，第一章為中國古代的學校教育和體育概況，包括西周奴隸社會的學校體育、偏重德智而忽視體育的封建社會學校教育、古代兒童的遊戲運動和文人的體育活動；第二章為清朝末年的學校體育，包括洋務派「新教育」中的體育、教會學校和基督教青年會的體育、維新主義的體育思想與學校教育、清末的新教育制度中的體操課等內容；第三章為辛亥革命後北洋軍閥時期的學校體育，包括「壬子癸丑學制」關於學校體操的規定、軍國民教育思想和兵式體操的繼續發展、復古的封建教育思想的回潮等；第四章為國民黨政府時期的學校體育，包括學校體育的行政管理和體育法規、學校體育的實際情況、1927-1948年體育師資的培養等；第五章為革命根據地、解放區的學校體育，包括土地革命戰爭時期（1931-1937）蘇區的學校體育、抗日戰爭時期革命根據地（解放區）的學校體育。

二、英文圖書：

(一)書 名：Adults in Higher Education: International Perspectives on Access and Participation

作 者：edited by Pat Davies

出版者：Jessica Kingsley Publishers

出版年：c1995

書 碼：374/A244

本書中所介紹的地方包括Australia、Austria、Belgium、Denmark、England、Wales and Northern Ireland、France、Germany、Italy、The Netherlands、Scotland、Spain，最後一章為Themes and trends。

(二)書 名：International Education and the University

作 者：edited by James Calleja

出版者：Jessica Kingsley Publishers

出版年：c1995

書 碼：378/I61

內 容：1.UNESCO's Approaches to Promoting International Education at the Level of Higher Education

2.UNESCO Associated Universities Project

3.International Education: A Common Direction for Our Future

4.An Institutional Framework for International Education

5.Peace Education: A World Perspective for the 1990s

6.Peace Studies in the United States at the University and College Levels

7.International Education and Higher Education in Brazil

8.Peace Education in Japanese Universities

9.International Education: The Nigerian Experience

10.Education for Peace and Human Rights in Greece

11.Developing International Education in Tunisia

12.Integrating International Education into Higher Education: The Experience of the European

13.Distance Learning and Peace Studies

14.Building a Peace Education Programme in the Philippines : Critical Reflections on The Notre Dame University Experience

15.Multicultural and Global Education

貳、非書類資料

視聽教育組 陳麗卿 編輯

一、本館外購改製之「師資培育」教學影帶簡介

(一)EDVT092 教育上的特殊需求：(1)只是其中一件事

Special Need in Education：(1)Just One of Those Thing

由幾個家有智能不足兒童的父母，表達他們對於一般學校亦能招收特殊兒童的作法表示贊同，認為這可使家庭成員得以稍事休息，並能增進特殊兒童外界的聯繫和適應力。（28分鐘）

(二)EDVT093 教育上的特殊需求：(2)自己的生活

Special Need in Education：(2)A Life of Their Own

說明特殊學生自學校畢業後進入社會所面臨的問題，如工作、住宿、婚姻等。部分學校機構雖然設有職業訓練的課程，但特殊學生的出路仍有問題。智能障礙者亦如常人般希望擁有自己的居處和婚姻。（28分鐘）

(三)EDVT094 教育上的特殊需求：(3)一旦離開，他們會快樂嗎？

Special Need in Education：(3)Happy Human Begins Once They Leave

敘述一種罕見的語言障礙—失語症的症狀及這類患者在生活和人際關係上所面臨的問題。片中同時亦介紹英國一所專門教育語言障礙學童的特殊學校—摩爾寄宿學校的課程訓練。（28分鐘）

(四)EDVT095 教育上的特殊需求：(4)白色外袍再見

Special Need in Education：(4)Good Bye White Coat

醫院中代表專業的白色外袍已被一些真正走入社區服務的專業人員所揚棄。在深入特殊兒童真正生活所在以及了解其個別差異和需要之時，本錄影帶將呈現他們的理念及如何提供更親切和善的輔導及適當的服務。（28分鐘）

(五)EDVT096 教育上的特殊需求：(5)接納你的難題

Special Need in Education：(5)Pack Your Troubles

說明治療教師與導師合作教學，可以彼此支援，分擔負擔，同時滿足學習正

常與學習困難學生的學習，解除學習困難者排拒學校的心態。該制度的成功，有賴於富有教學經驗的教師及易於與學生相處的人士。（28分鐘）

(六)EDVT097 教育上的特殊需求：(6)唐氏症的正史

Special Need in Education：(5)All Down History

唐氏症兒童並非如刻板印象中的一般，他們每個個體都有其獨特的能力和特性。本錄影帶藉由對學校老師與家長的訪問，以及實地拍攝這些兒童的生活，更進一步呈現唐氏症兒童面臨的教育問題。（28分鐘）

(七)EDVT098 教育上的特殊需求：(7)韋達的權利—挪威的特殊教育

Special Need in Education：(7)Vidan Right-special Education in Norway

挪威雖仍有特殊學校，但絕大部份人贊成整合制度，認為應將特殊兒童安置到普通班中，以享受其基本的受教育權利，但是實施混合制度亦有困難，如缺乏師資。本輯亦簡單介紹輔助特殊兒童學習的作法。（28分鐘）

(八)EDVT099 教育上的特殊需求：(8)自我想像

Special Need in Education：(8)Images Our History

藉著一群殘障女性探討現有教育制度及社會不公對待殘障者的問題。他們認為隔離教育只會擴大殘障者與社會的距離，唯有人們開放心胸，讓正常人與殘障者一同就學、工作，才能體會殘障者的難處，待之較公。（28分鐘）

(九)EDVT100 教育上的特殊需求：(9)沈默之班—啓聰教育的政策

Special Need in Education：(9)Silence in Classroom：The Politics of Deaf Education

藉由各專業人士的觀點，探討啓聰教育的可行政策。教學法有三派主張：口授教學法、手語、手語及口授並用的綜合溝通法。關於安置型態，亦有兩種主張：一主張將聾生安置在啓聰學校、一主張安置在一般學校。（28 分鐘）

(十)EDVT106 特殊及資優生的指導資源系列：(1)資優序論及概觀資優方案

Guiding Resources for the Exceptional and Talented：

(1)Introduction to Giftedness and Overview the G.R.E.A.T Program

本輯錄影帶是整套「G.R.E.A.T.」資優課程系列的第一集。本輯概觀資優方案的全貌，包括該方案指導人對此方案特色的說明、課程內容、方案應用情形等。資優班教師將知道如何設計個別化方案以迎合資優生的需求。(28分鐘)

- (㉔)EDVT107 特殊及資優生的指導資源系列：(2)三合充實模式／旋轉門鑑定模式
Guiding Resources for the Exceptional and Talented：

(2)The Renyulli Model：The Enrichment Triad Model / RDIM

本輯錄影帶是整套「G.R.E.A.T.」資優課程系列的第二集。本篇主要在介紹三合充實模式應用在多靈頓市小學的情形，幫助資優生發掘興趣表達情感，及從事研究計畫，本輯有許多實例說明此模式的執行成果。(28分鐘)

- (㉕)EDVT108 特殊及資優生的指導資源系列：(3)孩子的天賦智能
Guiding Resources for the Exceptional and Talented：
(3)Curriculum for the Gifted

本輯錄影帶是整套「G.R.E.A.T.」資優課程系列的第三集。提斯塔史密斯女士將介紹並示範她在「解析中心」帶領資優學童進行布魯姆的層級分類式發問法、獨立資料搜尋研究、及學習區式活動的宗旨及教學法。「中心」負責人瑪麗哈爾瓦茲女士將適時點出提絲塔的教學法之重點。(28分鐘)

- (㉖)EDVT109 特殊及資優生的指導資源系列：(4)資優課程
Guiding Resources for the Exceptional and Talented：
(4)Revolving Door Identification Model

本輯錄影帶是整套「G.R.E.A.T.」資優課程系列的第四集，以實例說明資優課程應具備的一些條件，如：具有實際性、與生活相關、高層次思考技巧等。其實例包括：製作生活預算表、跳繩說明書、及美國革命遊戲等。(28分鐘)

- (㉗)EDVT110 特殊及資優生的指導資源系列：(5)在資優教育課程中促進合作的行政策略
Guiding Resources for the Exceptional and Talented：
(5)The Polity of Working Together in a Gifted and Talented Program

本輯錄影帶是整套「G.R.E.A.T.」資優課程系列的第五集。主要在闡述藉由老師、學生和教育當局的合作，方能促成整個資優課程的成功。本篇並藉由參與項課程的老師、學生和行政人員現身說法，來闡述各自所需扮演的角色。(28分鐘)

二、本館審查合格之教學影帶

影帶名稱	適用程度	長度	卷數	出品公司(送審公司)	教育部審定執照
衛生保健卡通—視力篇：衝破黑暗谷	國中、小	32分	1	中國青年動畫公司	840114.台(84)社01872號
衛生保健卡通—牙齒篇：驚遇奇航	國中、小	27分	1	中國青年動畫公司	840114.台(84)社01872號
自強不息的蔣中正	國中、小	23分	1	國立中正紀念堂管理處	840119.台(84)社02841號
大家來學ABC	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
大家來學ABC	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
數一數1·2·3·	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
我的志願	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
傻蛋故事童歌	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
鵝媽媽童謠精選	國小	30分	1	滿天星傳播公司	840208.台(84)社05611號
請保護野生動物的家	國中	29分	1	國立自然科學博物館	840210.台(84)社06259號
世界地理：1.挪威 2.巴西 3.荷蘭 4.墨西哥 5.義大利	國中	每單元 38分	1	麗群影視公司	840227.台(84)社08891號
中國地理：塞北地區—外蒙	國中	23分	1	京華文化公司	840306.台(84)社10118號
中國地理：塞北地區—滇南四省	國中	46分	1		
中山精神永不朽：	國中、小	30分	1	國立國父紀念館	840310.台(84)社11009號
李大同與孫先生一段忘年之交					
教科書的誕生	國中、小	15分	1	國立編譯館	840222.台(84)社13101號
故宮文物寶藏—玉器篇	國小以上	36分	1	光國視聽文教公司	840421.台(84)社14871號
故宮文物寶藏—青瓷篇	國中、小	37分	1	光國視聽文教公司	840421.台(84)社14871號
全方位英語系列 1—唱遊學ABC饒舌歌	國中、小	30分	1	深度區文化公司	840407.台(84)社15454號
全方位英語系列 2—唱遊學自然與科學	國中、小	30分	1	深度區文化公司	840407.台(84)社15454號
全方位英語系列 3—唱遊學乘法表	國中、小	43分	1	深度區文化公司	840407.台(84)社15454號
中國美術片：1.狼來了	國小	18分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：2.草人	國小	16分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：3.火童	國小	30分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：4.螞蟥與大象	國小	9分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：5.哪吒鬧海	國小	60分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：6.猴子撈月	國小	10分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：7.賈二賣杏	國小	10分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：8.螳螂捕蟬	國小	9分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：9.獨木橋	國小	9分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號
中國美術片：10.猴子釣魚	國小	16分	1	台元影視公司	840415.台(84)社17080號

教育法令

推廣組 邱森波 編輯

法規部分

(一)教育部令

中華民國八十四年三月二十二日

修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準」。

附「國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準」。

部 長 郭 為 藩

附件

國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準

第 一 條 本標準依據國民教育法第十二條之規定訂定之。

第 二 條 國民小學及國民中學，每班學生人數以四十人為原則。其每班學生人數最多不得超過四十五人。山地、偏遠、離島及特別地區之學校，每班學生人數得視實際情形予以降低，且以維持年級教學為準。

因財政困難未能達到前項標準之地區，得由省（市）政府另訂分期逐年降低班級人數標準，函經教育部核准後實施。特殊教育學校（班）班級編制標準，依特殊教育設施設置標準辦理。

第 三 條 國民小學教職員工員額編制如左：

一、校長：每校置校長一人，專任。

二、主任：各處室及分校置主任一人，均由教師兼任。

三、組長：各組置組長一人，均由教師兼任。

四、教師：每班置教師一·五人為原則，全校未達九班者，得增置教師一人。惟財政困難之地區，得由省（市）政府另訂實施年度。辦理實驗之學校得視需要增置教師，其增置標準，視實驗性質訂定之。

五、輔導教師：二十四班以下者置輔導教師一人，二十五班以上者，每二十四班增置一人，均由教師兼任。

六、幹事：（含各處室職員及圖書館、教具室、實驗室管理員等，不含人事、主計專任人員）七十二班以下者置一人至三人，七十三班以上者置三人至五人。

七、護士：七十二班以下者得置一人，七十三班以上者得置二人，並

得置兼任醫師。辦理醫療實驗之學校，得視需要增置護士。

八、住宿生輔導員：山地及偏遠地區學校，學生宿舍有十二人以上住宿生者，得置住宿生輔導員一人，五十人以上住宿生者，得置二人。

九、營養師：自行辦理學校午餐者，每校得置營養師或特約營養師擔任；但採聯合辦理者，其人員設置，由省（市）政府另訂之。

十、工友：十二班以下者置一人至三人，十三班至三十六班者置三人至六人（含技工一人）、三十七班至七十二班者置六人至八人（含技工二人），七十三班以上者置八人至十三人（含技工三人）。

十一、人事及主計人員之設置，依人事、主計人員設置標準辦理。

第 四 條 國民中學教職員工員額編制如左：

一、校長：每校置校長一人，專任。

二、主任：各處室及分校置主任一人，均由教師兼任。

三、組長、副組長：各組置組長一人，除文書、出納、事務三組組長得專任外，餘均由教師兼任。六十一班以上者，訓導處及輔導室得共置副組長一人至三人，均由教師兼任。

四、教師：每班置教師二人，每九班得增置教師一人；全校未達九班者，得增置教師一人；惟財政困難之地區，得由省（市）政府另訂實施年度。辦理實驗之學校得視需要增置教師，其增置標準，視實驗性質訂定之。

五、輔導教師：十五班以下者置輔導教師一人，十六班以上者每十五班增置一人，均占教師名額。

六、幹事：（含各處室職員及圖書館、教具室、實驗室、家政教室管理員、工藝工廠雜工等，不含人事、主計專任人員）三十六班以下者置二人至九人，三十七班至七十二班者置三人至十三人，七十三班以上者置五人至二十人。

七、護士：七十二班以下者得置一人，七十三班以上者得置二人，並得置兼任醫師。辦理醫療實驗之學校，得視需要增置護士。

八、住宿生輔導員：山地及偏遠地區學校，學生宿舍有十二人以上住宿生者，得置住宿生輔導員一人，五十人以上住宿生者，得置二人。

九、營養師：自行辦理學校午餐者，每校得置營養師或特約營養師擔任；但採聯合辦理者，其人員設置，由省（市）政府另訂之。

十、工友：十二班以下者置一人至四人，十三班至三十六班者置四人至八人（含技工一人）、三十七班至七十二班者置八人至十三人（含技工二人），七十三班以上者置十三人至十五人（含技工三人）。

十一、人事及主計人員之設置，依人事、主計人員設置標準辦理。

第 五 條 省（市）政府得視財政狀況及實際業務需要，參照本標準自行另訂員額設置有關規定。

第 六 條 本標準自發布日施行。

(二)教育部令

中華民國八十四年四月十七日

修正「學位授予法施行細則」。

附「學位授予法施行細則」。

部 長 郭 為 藩

附件

學位授予法施行細則

- 第 一 條 本細則依學位授予法（以下簡稱本法）第十六條之規定訂定之。
- 第 二 條 本法第六條第二項所稱藝術類、應用科技類研究所，由各大學依其主要研究領域自行認定。
- 第 三 條 博士學位候選人資格考核及研究生學位考試除依左列規定外，由各大學自定，報教育部核備後實施：
 - 一、學位考試成績以七十分為及格，一百分為滿分，評定以一次為限，並以出席委員評定分數平均決定之。
 - 二、論文有抄襲或舞弊情事，經碩士、博士學位考試委員會審查確定者，以不及格論。
- 第 四 條 依本法第六條第二項規定提出代替論文之書面報告或技術報告應撰寫提要。
- 第 五 條 博士、碩士學位論文（含提要）以中文撰寫為原則。
前經取得他種學位之論文，不得再行提出。
- 第 六 條 依本法第十條規定報考研究所博士班者，其專業論文由各大學自行認定。
- 第 七 條 各大學對於已授予之學位，如發現論文、創作、展演或書面報告、技術報告有抄襲或舞弊情事，經調查屬實者，應予撤銷，並追繳其已發之學位證書，其有關規定由各大學定之。
- 第 八 條 軍警學校應於應屆畢業學期內，造具應屆畢業生名冊，連同歷年成績表，報經教育部覆核無異後，由各該校授予學位，發給學位證書。
- 第 九 條 依本法第十五條規定報教育部備查之名譽博士學位授予名冊，應載明授予對象之姓名、性別、出生年月日、國籍、學歷、經歷、所授學位名稱及本法第十四條所依據之條件及具體說明。
- 第 十 條 本細則自發布日施行。

(三)教育部令

中華民國八十四年五月八日

修正「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」。

附「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」。

部 長 郭 為 藩

附件

國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法修正條文

- 第一條 本辦法依據國民教育法第十八條規定訂定之。
- 第二條 公立國民中、小學校長、主任及教師之甄選、儲訓及遷調，依本辦法辦理。
- 第三條 省（市）主管教育行政機關應組織國民中學教育人員甄選委員會及遷調審查小組；直轄市、縣（市）主管教育行政機關應組織國民小學教育人員甄選委員會及遷調審查小組，分別辦理甄選及遷調事宜。
師範校、院附屬國民中、小學得由各校比照前項規定辦理。
- 第四條 中華民國國民具有教育人員任用條例及有關法令規定資格者，得參加國民中、小學教育人員甄選、儲訓。
- 第五條 國民中、小學教師缺額，應由主管教育行政機關分發應屆師範校、院結業生充任，經分發後再有缺額，除另有規定外，應公開辦理甄選，並按成績依序列冊介聘或候用。
- 第六條 國民小學現職登記合格教師，服務滿五年以上，其間曾任組長二年或導師三年或組長一年導師二年以上，成績優良，得參加國民小學主任甄選。
具有國民小學校長任用資格之現職人員，服務成績優良，得參加國民小學校長甄選。
- 第七條 國民中學現職登記合格教師，服務滿五年以上，其間曾任組長二年或導師三年或組長一年導師二年以上，成績優良，得參加國民中學主任甄選。
具有國民中學校長任用資格之現職人員，服務成績優良，得參加國民中學校長甄選。
- 第八條 國民中、小學現職登記合格教師，最近三年曾受刑事、懲戒處分或記過以上之行政處分者，不得參加主任、校長之甄選。
- 第九條 師範校、院或其他公立學校、院附設實驗國民中、小學教師，具備第六條或第七條資格者，得經所在地主管教育行政機關同意分別參加國民中、小學主任（校長）甄選。
- 第十條 參加國民中、小學校長、主任甄選合格，經儲訓期滿成績考核及格者，列為候用國民中、小學校長、主任，除發給證書外，並由省（市）主管教育行政機關分別列冊候用。
甄選、儲訓及候用作業，由省（市）主管教育行政機關定之。
第一項儲訓課程應加強輔導專業知能。
- 第十一條 候用人員如經遴聘（派）任而不願擔任或候用期間受刑事、懲戒處分或記過以上行政處分者，取消其候用資格。
- 第十二條 國民中、小學校長初任或初次連任任期屆滿，如無適當學校可調任或遇有必要時得暫予留任，但其間不得逾一年，暫予留任之年資應併入任期計算。
- 第十三條 校長任內，如因重大過失，必須予以調整職務者，應隨時專案辦理。
主任及教師如有重大過失，必須予以調整職務者亦同。
- 第十四條 國民中、小學教師之調校服務，以在同一學校教學滿四學期以上為原

則，其實施辦法由省（市）主管教育行政機關定之。

第十五條 國民中、小學三個月以上長期代理、代課教師，應遴選合格教師或經公開甄選為代理、代課教師者充任。必要時得由學校報請主管教育行政機關核定後自行遴聘。但兵役代理教師以經依應徵（召）服兵役員工職務輪代辦法推介者為優先。

第十六條 省（市）及縣（市）主管教育行政機關人員辦理國民中、小學教育人員之甄選、儲訓及遷調，如有錯誤，除應查明責任外，並應更正或重行核辦。

第十七條 省（市）主管教育行政機關依本辦法訂定之有關規定，應報教育部備查。

第十八條 本辦法自發布日施行。

政令部分

(一)教育部函

中華民國八十四年二月七日

台84高字第〇〇五三七四號

受文者：私立專科以上校院、臺灣省政府教育廳、臺北市政府局、高雄市政府教育局

主旨：檢送修正「教育文化公益慈善機關或團體免納所得稅適用標準」第二條、第二條之一條文，請查照轉知。

說明：

- 一、遵照行政院八十三年十二月三十日台八十三財字第四八六九六號函辦理。
- 二、茲考量私立學校附設作業組織兼具教學、研究實習等功能，與學校間有整體不可分割之關係，其銷售貨物或勞務等所得，應由私立學校擬訂使用計畫，報請主管教育行政機關洽商財政部同意，並於所得發生年度結束後三年內用完，逾期未使用部分，應依法課徵所得稅。

部長 郭 為 藩

附件

修正教育文化公益慈善機關或團體免納所得稅適用標準

第二條 教育、文化、公益、慈善機關或團體符合左列規定者，其本身之所得及其附屬作業組織之所得，除銷售貨物或勞務之所得外，免納所得稅。

- 一、合於民法總則公益社團及財團之組織，或依其他關係法令，經向主管機關登記或立案者。
- 二、除為其創設目的而從事之各種活動所支付之必要費用外，不以任何方式對捐贈人或與捐贈人有關係之人給予變相盈餘分配者。
- 三、其章程中明定該機關團體於解散後，其賸餘財產應歸屬該機關團體所在地之地方自治團體，或政府主管機關指定之機關團體者。

但依其設立之目的，或依其據以成立之關係法令，對解散後贖餘財產之歸屬已有規定者，得經財政部同意，不受本款規定之限制。

四、其無經營與其創設目的無關之業務者。

五、其基金及各項收入，除零用金外，均存放於金融機構或購買公債、庫券、可轉讓之銀行定期存單、銀行承兌匯票、銀行或票券金融公司保證發行之商業本票、公營專業銀行發行之金融債券或國內證券投資信託公司發行之受益憑證及經依法核准公開發行上市之第一類股票、公司債者。但由營利事業捐助之基金，得部分投資該捐贈事業之股票，其比率由財政部定之。

六、其董監事中，主要捐贈人及各該人之配偶及三親等以內之親屬擔任董監事，人數不超過全體董監事人數三分之一者。

七、與其捐贈人、董監事間無業務上或財務上不正常關係者。

八、其用於與其創設目的有關活動之支出，不低於基金之每年孳息及其他經常性收入百分之八十，但經主管機關查明函請財政局同意者，不在此限。

九、其財務收支應給與、取得及保存合法之憑證，有完備之會計紀錄，並經主管稽徵機關查核屬實者。

財產總額或當年度收入總額達新臺幣一億元以上之教育、文化、公益、慈善機關或團體，其本身之所得及其附屬作業組織之所得免納所得稅者，除應符合前項第一款至第九款之規定外，並應委託經財政部核准為稅務代理人之會計師查核簽證申報。

第一項第六款所稱主要捐贈人，係指原始捐助人或捐贈總額達基金總額二分之一以上之個人或營利事業。

第二條之一 符合前條規定之教育、文化、公益、慈善機關或團體，其銷售貨物或勞務之所得，除銷售貨物或勞務以外之收入不足支應與其創設目的有關活動之支出時，得將該不足支應部分扣除外，應依法課徵所得稅。

符合前條規定經主管教育行政機關許可設立之私立學校，其銷售貨物或勞務之所得，免納所得稅。但依私立學校法第六十二條規定辦理之附屬機構，其銷售貨物或勞務之所得，應由私立學校擬訂使用計畫，報請主管教育行政機關洽商財政部同意，並於所得發生年度結束後三年內使用完竣，逾期末使用部分，應依法課徵所得稅。

(二)教育部函

中華民國八十四年一月二十七日

台(84)技字第 〇〇四三一七 號

受文者：臺灣省政府教育廳、臺北市政府教育局、高雄市政府教育局、各公私立專科學校、各國立高級中等學校、本部所屬各單位

主 旨：「專科學校法」第二十六條修正條文業奉 總統公布，請 查 照。
查照轉知

說 明：奉 總統八十四年一月十八日華總(一)義字第〇二五〇號令辦理。

部 長 郭 為 藩

附件

修正專科學校法第二十六條條文

中華民國八十四年一月十八日公布

第二十六條 專科學校入學資格規定如左：

- 一、二年制：招收職業學校畢業或具有同等學力，經入學考試合格、甄試錄取或保送入學者。但經教育部核定之科別，得招收高級中學畢業生。
- 二、三年制：招收高級中等學校畢業或具有同等學力，經入學考試合格、甄試錄取、登記、分發或保送入學者。
- 三、五年制：招收國民中學畢業，或具有同等學力，經入學考試合格、甄試錄取、登記、分發或保送入學者。

前項各款同等學力之標準、甄試、保送及第三款之登記及分發入學等辦法，由教育部定之。

(三)教育部函

中華民國八十四年一月二十六日

台(84)技字第 〇〇四〇一四 號

受文者：台北市政府教育局、高雄市政府教育局、台灣省政府教育廳、各國立職業學校。

主 旨：檢送「職業學校法」第四條及第十四條修正條文乙份(如附件)，請查照。
說 明：奉 總統八十四年一月十八日華總(一)義字第〇二五一號令辦理。查照轉知。

部 長 郭 為 藩

附件

修正職業學校法第四條及第十四條條文

中華民國八十四年一月十八日公布

第 四 條 職業學校入學資格，須曾在國民中學畢業，或具有同等學力者，經入學考試合格、甄試錄取、登記、分發或保送入學。

職業學校之修業年限以三年為原則。

職業學校經主管教育行政機關核准得設實用技能班，其修業年限分一年段、二年段、三年段，得分年修習。

第一項同等學力之標準、甄試、登記、分發及保送入學辦法，由教育部定之。

第 十 四 條 職業學校學生修畢應修課程，成績及格，由學校發給畢業證書；修畢實用技能班一、二年段課程，成績及格，由學校發給年段修業證明書，修畢三年段課程，成績及格，由學校發給結業證明書，結業生得參加由主管

教育行政機關舉行之資格考驗，成績及格，給予資格證明書，其考驗辦法，由教育部定之。

(四)教育部函

中華民國八十四年二月二十二日

台(84)技字第 〇〇八二一五 號

受文者：台灣省政府教育廳、台北市政府教育局、高雄市政府教育局、國立彰化師範大學附屬高級工業職業學校、國立宜蘭農工專科學校附設高級農工職業進修補習學校

主旨：配合「職業學校法」第四條及第十四條條文修正案之公布，延教班更名為「實用技能班」請查照。
轉知查照。

說明：

一、本部八十四年一月二十六日台(84)技字第〇〇四〇一四號函諒達。

二、延教班更名為實用技能班之相關因應措施，由教育部廳、局另案研商辦理中。

部長 郭 為 藩

技術及職業教育司司長吳清基決行

(五)教育部函

中華民國八十四年二月二十二日

台(84)體字第 〇〇八二一四 號

受文者：各公私立大專院校、部屬中、小學、臺灣省政府教育廳、臺北市政府教育局、高雄市政府教育局、福建省政府

主旨：為維護學生健康與安全，應徹底落實加強學校餐廚衛生安全管理，
請切實辦理。

查照並轉知所屬學校切實辦理

說明：

一、學校午餐或團體膳食衛生安全管理應注意事項如左：

(一)選購新鮮食品，並妥善貯存，防止污染、變質或腐敗。

(二)食物應在工作檯上調理；生熟食分開處理，並使用不同之刀、砧板切割。

(三)注意廚房工作人員健康管理與個人衛生。

(四)食物應經學校工作人員烹煮或加熱後食用，避免供應成品或半成品食物。

(五)餐廳、廚房之工作檯、餐具櫥、地面等，應經常洗刷保持清潔，並妥善處理垃圾、廚餘等廢棄物，以免孳生蒼蠅、蟑螂、老鼠等病媒。

(六)排油煙機沈積油垢，容易著火，請各校隨時檢查並清洗。

(七)全面檢修廚房內配電設備，檢查電線是否老舊或漏電，電壓、插座使用、管線配置是否符合規定，電器用品使用是否符合規定負荷量。

二、學校外訂餐盒應注意事項如左：

- (一)應切實依本部八十二年十一月十五日台(82)體字第六三六五七號函所頒「中小學外訂餐盒衛生管理要點」辦理。
 - (二)學校應向領有工廠登記或營利事業登記之合法廠商，並經主管衛生行政機關稽查、抽驗、評鑑衛生優良者訂購餐盒。違者，如發生食物中毒，將議處學校相關行政人員。
 - (三)學校應於每學年開學後半個月內或異動時將外訂餐盒之廠商相關資料送主管教育行政機關彙整建檔轉當地衛生行政機關加強稽查與抽驗。
- 三、請各級教育行政機關加強輔導與抽查，並責成學校相關人員加強、檢查、督導與應變處理。

部長 郭 為 藩

(六)教育部函

中華民國八十四年二月十四日
台(84)人字第〇〇六六九一號

受文者：省（市）政府教育廳（局）
私立大專校院

主 旨：修正私立學校教職員保險條例第九條條文，業奉 總統民國八十四年一月二十八日華總（一）義字第〇六四一號令公布，請查照。

說 明：檢送「修正私立學校教職員保險條例第九條條文」一份。

部長 郭 為 藩

附件

修正私立學校教職員保險條例第九條條文

中華民國八十四年一月二十八日公布

第 九 條 私立學校教職員保險之保險費率為被保險人每月保險薪給百分之四點五至百分之九。

前項所稱每月保險薪給，比照公立同級同類學校同薪級教職員保險薪給為準釐定。

(七)教育部函

中華民國八十四年三月六日
台(84)技字第〇一〇一三一號

受文者：各公私立專科學校（含軍警學校）

主 旨：檢送「專科學校印製及管制畢業證書處理要點」乙份，請查照。

部長 郭 為 藩

附件

專科學校印製及管制畢業證書處理要點

- 一、為加強各校印製及管制畢業證書及畢業證明書，特訂定本要點。
- 二、各校應指定單位並指派專人負責畢業證書印製、用印、發給、銷燬、保管等事宜。
- 三、各校應依式樣一或式樣二之規定設計畢業證書，並經校務會議通過且報請教育部備查後實施。其式樣非必要時不得更正。
- 四、各校主管單位應先簽陳核定後再印製畢業證書，如交由印刷廠商處理時，應以信譽優良之註冊廠商為主，並於製版及套印過程中，指定專人加強監督，套印完畢後，應取回底片、印版銷燬或保管；如由本校以光碟或電腦自行列印時，應對於使用之機構、密碼、人員及時間等加以規範。
- 五、各校畢業證書加蓋鋼印時，應由主管單位先簽陳核准後再交由專人用印，並保存紀錄。
- 六、各校應繕造畢業證書印領清冊，於發給學生畢業證書時交由學生簽章，並保存紀錄。
- 七、各校主管單位應於下學年度九月底清理作廢及空白畢業證書，繕造銷燬清冊，簽陳核定後會同有關單位公開清點、銷燬、並保存紀錄。
- 八、各校應指派專人或由單位主管定期或不定期抽查畢業證書保管及處理情形，並保存紀錄。
- 九、各校所印畢業證書如有遺失，應審慎處理，並將遺失原因、處理情形及改善措施報部備查。
- 十、各校應依學年度建立完整之畢業證書處理檔案，永久保存，以備查考。檔案內容應包含左列項目：
 - (一)證書印製、發給、銷燬、保管之單位及人員紀錄。
 - (二)簽奉核准印製及用印之申請單、證書號碼及有關印製廠商或人員等資料紀錄。
 - (三)定期或不定期檢查紀錄。
 - (四)印領清冊及紀錄（畢業生姓名及其證書號碼、領取人簽章）。
 - (五)銷燬清冊及紀錄。
 - (六)其他。
- 十一、各校應依照本要點之規定，訂定畢業證書印製、發給、銷燬及保管等之作業注意事項（含作業流程），俾為辦理之依據。
- 十二、畢業證明書之印製與管制比照本要點規定處理。

(八)教育部函

中華民國八十四年三月四日

台84技字第〇一〇〇五六號

受文者：臺灣省政府教育廳、臺北市政府教育局、高雄市政府教育局、行政院勞工委員會職業訓練局、國立臺灣科學教育館、公私立技術學院及專科學校（含籌備處）、八十四年高職應屆畢業生甄試及甄審保送入學委員會（臺北技術學院）。

主旨：茲核定「高級中等學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點」

乙份如附件，請查照。

說明：本部七十五年訂頒之「國際技能競賽優勝學生保送甄試升學注意要點」、七十三年訂頒之「全國技能競賽優勝學生保送甄試升學注意要點」及七十三年訂頒之「台灣區高級中等學校進修補習學校技藝競賽優勝學生保送甄試升學實施要點」，自即日起停止適用，有關甄試及甄審保送入學事項請依新頒實施要點辦理。

部長 郭 為 藩

附件

高級中等學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點

- 一、本要點依據「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」第九條之規定辦理。
- 二、本要點技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學事宜，由各校組成委員會辦理之，但因事實需要各校得聯合組成委員會辦理，並得與高職應屆畢業生學業優良甄試保送合併舉行。
- 三、本要點甄試及甄審保送入學辦理時間，以在每年五月辦理為原則。
- 四、本要點甄試保送依學生學科甄試成績及志願順序分發入學；至甄審保送得由甄試及甄審保送入學委員會參考學生志願、獲獎名次及在校學業成績等予以分發。
- 五、凡高級中等學校畢業生，其學業及實習畢業成績總平均各在七十分以上，操行、體育成績總平均均在乙等以上，合於左列情形之一者，得申請參加專科學校二年制、技術學院四年制或大學相關系科組一年級甄試保送入學：
 - (一)參加國際技能競賽獲各職種優勝或參加國際科技展覽成績優異，獲推薦並持有證明者。合於本款規定資格且獲前三名者，得改以甄審方式保送入學。
 - (二)參加全國技能競賽獲各職種優勝前三名者。
 - (三)參加臺灣區技藝競賽獲各職種優勝在分配參加甄試保送名額以內名次（如附表一），或參加全國中小學科學展覽績優且獲國立臺灣科學教育館推薦者。
 - (四)參加其他由省（市）級以上政府機關主辦，且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技（藝）能競賽，獲各職種優勝前三名者。
 - (五)領有政府機關頒發之乙級以上技術士證者。

有關相關職種與系科組對照表，由甄試及甄審保送入學委員會擬定，報請教育部核定。
- 六、本要點技（藝）能優良學生甄試保送優待標準如左：
 - (一)國際技能競賽或國際科技展覽獲一至三名，改參加甄試者，增加實得總分百分之四十；獲優勝者，增加實得總分百分之三十。
 - (二)全國技能競賽獲第一名，增加甄試實得總分百分之三十；第二名增加甄試實得總分百分之二十五；第三名增加甄試實得總分百分之二十。
 - (三)全國中小學科學展覽績優且獲國立臺灣科學教育館推薦者，增加甄試實得總分百分之二十。
 - (四)臺灣區技藝競賽獲第一至三名，增加甄試實得總分百分之十五；第四至十名增

加甄試實得總分百分之十；第十一至十五名增加甄試實得總分百分之五；第十六至二十名增加甄試實得總分百分之三。

(五)省（市）級以上政府機關主辦且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技（藝）能競賽，獲第一至三名增加甄試實得總分百分之十五。

(六)領有甲級技術士證者，增加甄試實得總分百分之二十；領有乙級技術士證者，增加甄試實得總分百分之十。

七、凡申請甄試及甄審保送學生，應於取得資格證件之日起，由原肄業學校或主辦機關於競賽完畢後，於每年四月十日以前，按名次先後順序繕造名冊一式三份，分別送達省市教育廳局、教育部、甄試及甄審保送入學委員會各一份，申請參加當年度保送入學。因重病、在學、服役或參加國際性競賽等特殊原因者，得檢具證明文件及獲獎證件，由原肄業學校或主辦機關循行政程序轉請教育部辦理保留資格，以一年為原則。其因在學、服役申請保留者，得保留至畢業學年度或服役屆滿。申請保留甄試及甄審保送入學資格，均以一次為限。

八、年度內同時符合多項保送資格者，以選擇一項參加甄試及甄審保送入學為限。

九、有關甄試及甄審保送入學簡章，由甄試及甄審保送入學委員會依據本要點訂定，報請教育部核定。

十、本要點未盡事宜，依「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」及高職應屆畢業生甄試及甄審保送入學簡章之規定辦理。

十一、本要點自核定日起實施。

附表一

台灣區高級中等學校各職種技藝競賽優勝學生參加甄試保送分配一覽表

參加競賽 人 數	分配參加 甄試名額	備 註
一〇〇名以上	三五	
八〇~九九	三〇	
六〇~七九	二五	
四〇~五九	二〇	
三〇~三九	一五	
二〇~二九	一二	
一〇~一九	八	
九名以下	五	

(九)教育部函

中華民國八十四年三月十三日
台(84)技字第〇一一三六二號

受文者：公私立專科學校

主旨：檢送「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」暨「專科學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點」各乙份如附件，請查照。

說明：

- 一、中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法，本部前於八十三年十月十二日業以台(83)參字第〇五四九五號令修正發布在案，並依該辦法第九條規定訂定「專科學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點」自本部核定日實施。
- 二、「八十四學年度專科學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學委員會」主辦學校依目前召開會議決議公推國立雲林技術學院主辦。
- 三、請速依規定公告周知。貴校畢業生若有符合技（藝）能優良甄試及甄審保送入學資格者，請依前述實施要點第七條規定於八十四年四月十日前繕造名冊乙式三份逕送甄試及甄審保送入學委員會申請保送入學並副知本部；其符合申請保留資格者亦請依同條規定程序辦理。

部長 郭 為 藩

附件

中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法

中華民國八十三年十月十二日
教育部台(83)參字第〇五四九五號令修正發布全文十四條

第一條 為加強推展技術及職業教育，提高技術水準，獎勵並輔導技（藝）能成績優良學生適性發展，以培養優秀專業技術人才，特訂定本辦法（以下簡稱本辦法）。

第二條 本辦法甄試及甄審保送入學範圍包括：

- 一、國民中學學生甄審保送入學職業學校或專科學校五年制。
- 二、職業學校（含高級中學附設職業類科）學生甄試及甄審保送入學專科學校二年制、技術學院四年制或大學相關學系。
- 三、專科學校學生甄試及甄審保送入學技術學院二年制或大學相關學系相當年級。

前項所列之各級學校，得含進修部、夜間部、補校、建教合作班、在職班及延教班等。

第三條 本辦法國民中學甄審保送，依核算之積分及學生志願順序分發相關職業類科就讀。

職業學校、專科學校甄試保送，依學生學科甄試成績及志願順序分發入學，至甄審保送得參考學生志願、獲獎名次及在校學業成績等予以分發。

第 四 條 本辦法甄試及甄審保送入學事宜，由各校組成委員會辦理之，受主管教育行政機關之監督。但因事實需要各校得聯合組成委員會辦理，其主辦學校得由主管教育行政機關指定。

第 五 條 國民中學畢（結）業生，其在學成績標準符合規定，並具有左列各款情形之一者，得申請參加職業學校或專科學校五年制相關科組一年級甄審保送入學：

- 一、參加國際技能競賽或國際科技展覽獲優勝者。
- 二、參加全國性、臺灣區或省（市）教育廳（局）、勞工處（局）以上主管行政機關主辦、協辦，且經甄審委員會認可之技（藝）能競賽，獲個人組優勝或佳作以上名次者。
- 三、參加全國中小學科學展覽績優且獲國立臺灣科學教育館推薦者。
- 四、參加各縣（市）主管教育行政機關主辦，並報經省（市）教育廳（局）備案之技（藝）能競賽及科學展覽，獲個人組優勝名次；或參加團體組獲優勝名次，個人確係實際參與，表現優良，並經評審委員會推薦者。
- 五、領有政府機關頒發之丙級以上技術士證者。
- 六、應屆畢（結）業生各藝能學科成績優良者。

第 六 條 職業學校畢（結）業生，其在學成績標準符合規定，並具有左列各款情形之一者，得申請參加專科學校二年制、技術學院四年制或大學相關系科組一年級甄試保送入學：

- 一、參加國際技能競賽獲各職種優勝或參加國際科技展覽成績優異，獲推薦並持有證明者。
 - 二、參加全國技能競賽獲各職種優勝名次者。
 - 三、參加臺灣區技藝競賽獲各職種優勝名次，或參加全國中小學科學展覽績優且獲國立臺灣科學教育館推薦者。
 - 四、參加其他由省（市）級以上政府機關主辦，且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技（藝）能競賽，獲各種職種優勝名次者。
 - 五、領有政府機關頒發之乙級以上技術士證者。
- 合於前項第一款規定資格且獲前三名者，得改以甄審方式保送入學。

第 七 條 高級中學畢（結）業生或具有同等學力之學生合於第六條之規定者，得准予參加甄試及甄審保送入學。

第 八 條 專科學校畢（結）業生，其在學成績標準符合規定，並具有左列各款情形之一者，得申請參加技術學院二年制一年級或大學相關系組相當年級甄試審保送入學：

- 一、參加國際技能競賽獲各職種優勝或參加國際科技展覽成績優異，獲推薦並持有證明者。
 - 二、參加全國技能競賽獲各職種優勝名次者。
 - 三、參加其他由省（市）級以上政府機關主辦，且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技（藝）能競賽，獲各種職種優勝名次者。
 - 四、領有政府機關頒發之乙級以上技術士證者。
- 合於前項第一款規定資格且獲前三名者，得改以甄審方式保送入學。

第九條 本辦法有關甄試及甄審保送入學辦理時間、方式、錄取名額、相關職種系科組、優勝名次、加分優待及在學成績標準等，由主管教育行政機關另訂實施要點辦理之。

各甄試及甄審保送入學委員會應依據本辦法及前項實施要點訂定簡章，報請主管教育行政機關核定。

第十條 凡依本辦法申請甄試及甄審保送學生，應於取得資格證件之日起，申請參加當年度保送入學。

因重病、在學、服役或參加國際性競賽等特殊原因者，得檢具證明文件及獲獎證件，由原肄業學或主辦機關循行政程序轉請教育部辦理保留資格，以一年為原則。其因在學、服役申請保留者，得保留至畢業學年度或服役屆滿。

前項申請保留甄試及甄審保送入學資格，均以一次為限。

第十一條 年度內同時符合多項保送資格者，以選擇一項參加甄試及甄審保送入學為限。

職業學校、專科學校學生具有本辦法規定甄審資格者，得向主管教育行政機關申請放棄甄審，改參加甄試，並不得再申請甄審入學。

第十二條 為加強技（藝）能成績優良學生入學後之輔導，各接受甄試及甄審保送入學學校得另訂要點辦理之。

第十三條 中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學事宜，本辦法未規定者，適用其他相關規定。

第十四條 本辦法自發布日施行。

專科學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學實施要點

一、為促進專科學校教學正常化，並鼓勵、輔導專科學校技（藝）能成績優良學生適性發展，以培養優秀專業技術人才，特依據「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」第九條規定訂定本要點。

二、本點甄試及甄審事宜，由各校成立委員會辦理之，各校因事實需要得聯合組成委員會辦理。各校或各聯合甄試及甄審委員會應依據本要點訂定甄試及甄審入學辦法報請教育部核定。

三、凡專科學校畢業生，其各學期學業平均成績均及格，操行、體育成績總平均在乙等以上，合於左列情之一者，得申請參加技術學院二年制一年級或大學相關系組相當年級甄試及甄審保送入學：

(一)參加國際技能競賽獲各職種優勝或參加國際科技展覽成績優異，獲推薦並持有證明者。合於本款規定資格且獲前三名者，得改以甄審方式保送入學。

(二)參加全國技能競賽獲各職種優勝前三名者。

(三)參加其他由省（市）級以上政府機關主辦，且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技（藝）能競賽，獲各種職種優勝前三名者。

(四)領有政府機關頒發之乙級以上技術士證者。

有關相關職種與系組對照表，由甄試及甄審保送入學委員會擬訂，報請教育部核定。

- 四、本要點甄試及甄審保送入學辦理時間，以每年四、五月份辦理為原則。
- 五、本要點甄試審保送依學生學科甄試成績及志願順序分發入學，其考試科目應包括共同科目及專業科目。至甄審保送得由甄試及甄審保送入學委員會參考學生志願，獲獎名次及在校學業成績等予以分發。
- 六、本要點技（藝）能優良學生甄試保送加分優待標準詳如附表一。
- 七、凡申請甄試及甄審保送學生，應於取得資格證件之日起，由原肄業學校或主辦機關於競賽完畢後於每年四月十日前，按名次先後順序繕造名冊一式三份，分別送達教育部、甄試及甄審保送入學委員會各一份，申請參加當年度保送入學。因重病、在學、服役或參加國際性競賽等特殊原因者，得檢具證明文件及獲獎證件，由原肄業學或主辦機關循行政程序轉請教育部辦理保留資格，以一年為原則。其因在學、服役申請保留者，得保留至畢業學年度或服役屆滿。申請保留甄試及甄審保送入學資格，均以一次為限。
- 八、各技術校院二年制各學系甄試及甄審名額不佔各系核定招生名額，每系至多提供五名，並配合實際狀況保留若干名作為甄審名額，甄審錄取不足額，得由甄試考生遞補。甄試及甄審缺額，不得由聯合招生考試補足。甄試及甄審錄取生於報到後不得再報考當年度技術校院二年制聯合招生考試。
- 九、年度符合多項保送資格者，限選擇一項參加甄試及甄審保送入學。
- 十、本要點甄試及甄審保送入學不適用各種特殊身分考生之加分優待規定。
- 十一、本要點未盡事宜，依據「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」規定辦理，並得視辦理情形檢討修正之。
- 十二、本要點自核定日起實施。

附表一

專科學校技（藝）能成績優良學生參加甄試及甄審保送入學優待加分標準表

競賽、證照名稱	競賽優勝名次及證照等級	優待加分百分比
國際技能競賽	獲第一～三名	得逕以甄審方式保送入學。 若放棄甄審資格改參與甄試者，可增加甄試實得總分四〇％
	獲優勝者	增加甄試實得總分三〇％
國際科技展覽	獲第一～三名	得逕以甄審方式保送入學。 若放棄甄審資格改參與甄試者，可增加甄試實得總分四〇％

(續前表)

	成績優異獲推薦並持有證明者	增加甄試實得總分三〇%
全國技能競賽	獲第一名	增加甄試實得總分三〇%
	獲第二名	增加甄試實得總分二五%
	獲第三名	增加甄試實得總分二〇%
省市級以上政府機關主辦且經甄試及甄審保送入學委員會認可之各項技(藝)能競賽	獲第一～三名	增加甄試實得總分十五%
領有技術士證者	領有甲級技術士證	增加甄試實得總分二〇%
	領有乙級技術士證	增加甄試實得總分一〇%

(十)教育部函

中華民國八十四年二月二十三日
臺(84)文字第 〇〇八三七五 號

受文者：私立東海大學、各公私立大學、學院

主 旨：關於 貴校大一英文外籍教師之聘任事宜乙案，復如說明，請 查照。

說 明：

- 一、復 貴校八十三年十二月七日(83)東大人字第一五五六號函。
- 二、有關聘用外籍人士擔任教職(助教)一節，依大學法之規定：「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師」四級，助教已非教師，依法不能聘用外籍人士擔任。
- 三、在「教育人員任用條例」未配合大學法修正之前，本部對已聘用之外籍助教仍予核發工作許可函，並轉外交部代為申辦居留簽證；對於新聘者將不再予以核轉。
- 四、至於助教之功能一節，依大學法十八條規定：「大學為教學及研究工作，得置助教協助之」，助教僅得協助教學。

部 長 郭 為 藩

(二)教育部書函

中華民國八十四年三月二十一日

台(84)訓字第 〇一二八九八 號

受文者：臺灣省政府教育廳、公私立大專院校、臺北市政府教育局、部屬學校館所、高雄市政府教育局、本部各單位

主 旨：為強化學校宿舍、廚房之安全防護，請定期檢修配電、鍋爐、瓦斯管線、消防等設備之安全，請查照辦理，並轉知所屬。

說 明：

一、相關文號：本部八十四年二月七日台(84)訓字第〇〇五三七二號函

二、鑑於宿舍、廚房係師生平日生活出入頻繁之場所，應列為校園安全維護重點，經常保養維護相關配備。

三、前項設備檢修維護換裝所需經費，國立學校部分，請於年度預算相關項下勾支，私立大專院校得專案報部，由本部獎助之「重要儀器設備經費」項下優先動支；省市立學校得由本部補助地方經費中優先動支辦理。

教 育 部

攀登高山的山麓，
指向大海的渡口；
不要因路遠而踟躇，
不要因擔重而退縮。

——成吉思汗勸子語

教育廳重要訊息

卓麗卿

臺灣省暨高雄市八十四學年度高中聯招將在政策上、事務上作改變

臺灣省暨高雄市八十四學年度高級中學招生聯合命題印卷員會，四月十二日在教育廳召開籌備會議，會中決定臺灣省暨高雄市八十四學年度高中聯合招生入學考試將在政策上、事務上作下列改變：

- 一、為因應社會上的需求，教育廳預定在四年內將高中職校學生比例調整為四比六。為達此目標，今年臺灣省高中普通科將增加錄取七十五班三千餘人。
- 二、今年高中聯招除增加名額外，也將朝向多元化入學管道努力，除原本的資賦優異學生入學方式外，今年也允許私立學校有百分之十的名額可以直升高中部，另也將在彰化地區試辦推薦甄選入學方案，預計錄取四百一十六名；同時除參加聯招外，也同意學校可以個別招生。
- 三、將實施十幾年的答案卷彌封方式改為大彌封。過去高中聯招之答案卷一直都採用小彌封設計，多年來在保密性方面確實有其功能，但經由研究小組研究其缺點有五項：(一)作業繁瑣，費時費工；(二)繁瑣的製作過程，形成聯招試務主辦學校人力、物力上的負擔；(三)要求嚴謹，壓力不小；(四)看似周密，百密難免一疏，易造成密碼脫落或發生登錯誤；(五)影響入闈生活品質。

而所謂大彌封係以單一考場為密碼設計對象，現行高職招生已採用此一方式；每一試場五十張答案卷均於製卷時編印由○一至五十號於卷頭彌封線上方，由聯招會主任委員或總幹事等極少數人員編妥每一試場該科試卷第一道彌封作業，試務中心收發人員點卷無誤後，再行第二道彌封作業，然後由總幹事依設定密碼對照表，為每一本答案卷編明碼與密碼，再進行閱卷、登錄等後續作業。其優點如下：(一)設計簡明；(二)人力、物力負擔較少；(三)降低成本，節省經費；(四)節省作業時間；(五)作業嚴謹，不失保密及公平性。

訂頒「私立高中試辦國中部應屆畢業生直升本校高中部實施計畫」

教育廳為落實入學多元方式，減緩學生壓力；並實施中學六年一貫之實驗，以發展學校特色，頃訂定「臺灣省私立高級中學試辦附設國中部應屆畢業生直升本校高中部實施計畫」，凡本省附設有國中部之私立高中或國中部、高中部在同一校區同時實施教學之私立學校均適用此一計畫。

該項直升計畫辦理原則暨注意事項規定如下：

一、辦理原則：

- 一各私立高級中學有附設國中部者，其招收高一新生（包括普通科及職業類科）

，除可參加聯招或辦理獨立招生，亦得辦理校內國中部畢業生直升本校高中部之甄試。

- 直升名額以應屆畢業生之百分之十為限。
- 各校附設國中部應屆畢業生，直升本校高中部，由各高中辦理直升甄試，以甄試成績加計國中在校成績作為錄取依據，國中在校成績占百分之五十為原則。問卷三年級下學期之成績計算由各校自訂辦法經校務會議通過後實施。
- 國中部學生在校成績之計算，依教育部頒「國民中學學生成績考查辦法」辦理。
- 各校辦理直升甄試，每年以一次為限，由該校國中部應屆畢業生自願參加，學校不得強迫。
- 各校辦理直升甄試，應於國中三年級第二學期第一次定期考試後至各聯招考試報名前一週內辦理完竣。參加直升甄試學生仍須參加第二次定期考查，俾核算國中三年級第二學期成績，直升甄試考試辦理完竣一週內，學校須檢送錄取學生榜單及參加甄試學生成績一覽表報教育廳備查。

二、注意事項：

- 辦理國中部應屆畢業生直升甄試之高級中學，其參加聯招或辦理獨立招生考試時，應將直升名額扣除後之招生名額登記於其參加聯招或獨立招生之簡章中。
- 參加直升甄試經錄取之學生，不得再行參加聯招或各校單獨招生考試，如有類似情事，取消其聯招之錄取資格。

訂定「臺灣省國中藝能學科成績優良學生保送甄選就讀職校實施要點」

教育廳為健全國中教育，獎勵國中藝能學科成績優良學生，升學高職及高中附設職業類科，以發展其特殊藝能，頃訂定「臺灣省國民中學藝能學科成績優良學生保送甄選就讀職業學校及高級中學附設職業類科實施要點」。

本要點所指藝能學科包括工藝、家政、美術、音樂、舞蹈、職業選修科目、技藝教育班、資優才藝教育班及藝（才）能科學展覽競賽等各類科，申請學生必須符合下列資格：

- 一、技能方面具有下列資格之一者：
 - 參加國際技能競賽或國際科技展覽獲優勝者。
 - 參加全國性、臺灣區或省（市）教育廳（局）、勞工處（局）以上主管行政機關主辦、協辦，且經甄審委員會認可之技（藝）能競賽，獲個人組優勝或佳作以上名次者。
 - 參加全國中小學科學展覽績優且獲國立臺灣科學教育館推薦者。
 - 參加各縣（市）主管教育行政機關主辦，並報經省（市）教育廳（局）備案之技（藝）能競賽及科學展覽，獲個人組優勝名次；或參加團體組獲優勝名次，個人確係實際參與，表現優良，並經評審委員會推薦者。
 - 領有政府機關頒發之丙級以上技術士證者。
 - 各藝（才）能學科成績列為甲等（五等第平均四分）以上者。

二、前五學期綜合表現成績總加權和在六十分以上者。

三、前五學期學業成績（包括一般學科及藝能學科）總加權和在三百一十四分以上者。

甄選保送高中職校，以申請學生就讀國中所屬之聯招區內之高中職校為範圍，若該區無相關類科者，始得跨區申請甄選，惟本省高中職校未設有欲申請保送甄選之類科時，經本省甄選委員會審查通過，報教育部核可者，得申請參加跨省市越區甄選。

非本省國民中學之應屆畢業學生，符合本要點之資格者，若該省市高中職校未設有欲申請保送甄選之類科時，經該省（市）教育廳（局）甄選委員會審查通過，報教育部核可者，得依本要點申請參加本省甄選。但非本省學生進入本省公立高中職校就讀人數，以相等於其所屬省市公立高中職校所接受本省學生數為原則。

曾為國際技能競賽、科展選手或參加全國技能競賽、科展獲得優勝以上名次者，若因特殊原因無法參加當年之甄選，報經教育主管機關核定後，得申請保留資格，但申請保留以一次為限。

八十四學年度之保送甄選，已於五月間辦理完竣。

斗六高中斗南分班成立

教育廳為增加雲林縣斗南地區之國中畢業生就學機會，經審酌地方需求及教育資源分佈情形等因素後，同意雲林縣政府在斗南國中以試辦縣立完全中學的方式，在斗南設立斗六高中斗南分班，並自八十四學年度起招生。

斗六高中斗南分班每年招收學生以二班為原則，其名額在斗六高原班級人數不變之下自行吸納；但如招生未達四十人以上則不開班，同時規定分班學生不得轉入校本部。

由於甚難評估是否能順利開班，因此，決定在開班前暫不聘任教師，俟順利開班後，再每班先聘教師一名，其餘則由斗六高中及斗南中教師以兼課方式處理，俟試辦三年後，如成效良好，再聘足教師。

陳廳長針對校園安全的盲點提出解決方法

宋省長楚瑜於五月一日在省政會議中，提示教育廳應加強重視校園安全與青少年學生深夜在外停留問題，教育廳陳廳長英豪於五月二日舉行的廳務會報中，針對校園安全中的盲點，提出解決方法：

- 一校園開放社區使用時段，希望學校能主動加強與地方的溝通協調工作。
- 一學校建物多，不易巡察各個角落，希在下年度經費中編列補助學校設置監控系統，並儘速與警政單位聯繫，加強警察巡邏工作，或設置警鈴或電視監控，俾便對校園安全作有效的掌握。並請業務科儘速研究防制對策，俾便解決校園安全問題。
- 一加強學生自身的防衛能力，可透過教學錄影帶實施及針對青少年保護舉行各項研習。

陳廳長同時對於警方日前實施「旭日專案」，多次查獲未成年的青少年深夜在不良場所遊蕩不歸，甚至還有未成年少女坐檯乙事，指示軍訓室應主動與警方聯繫，並作好防範工作。

編者按：本文作者現服務於臺灣省政府教育廳秘書室，任職股長，為本刊通訊員。

台南縣教育點滴

鍾 騰

擬定鄉土文化教學深耕計畫 舉辦母語演說競賽唱作俱佳

台南縣教育局最近擬妥「南縣鄉土文化教學深耕計畫」，其主要重點為籌組財團法人台南縣鄉土文化基金會，藉以推動鄉土文化教學，以及編輯鄉土教材落實鄉土教育。另外，教育局還擬定出二十三項鄉土文化教學項目，以及六十八所推展的重點學校，以推動整個鄉土教學的深耕計畫案。

為了鄉土文化的推動得以長遠，國教課提出籌組財團法人鄉土文化基金會的構想，以期有充裕經費方便推展。黃課長表示：若能順利設置鄉土文化基金會，則經費來源可建議上級補助一些，而初期基金會以八千萬元為目標，則每年可孳生六百萬元利息，另加基金悉數以「留本基金」方式，在銀行設立專戶儲存，以獲取孳息，補助則以孳息部份動支，且依各校成效，每年以補助一百校，每校全年補助六萬元為原則。如此，將可在縣內各國中小全面推動鄉土文化教學，落實鄉土教育工作。

教育局說做就做，將二十三項鄉土教學項目及六十八所國中小都擬妥了。計有陶藝三校、草編一校、竹編一校、剪紙紙雕五校、雕刻二校、風箏二校、相聲一校、紙黏土五校、書法國畫一校、中國結二校、捏麵人五校、八音團三校、國樂三校、國術彈腿一校、扯鈴五校、舞蹈一校、布袋戲二校、高蹺陣一校、車鼓陣二校、跳鼓陣四校、舞獅十校、金獅陣一校、宋江陣七校等。

期望該項鄉土文化教學深耕計畫，能收到豐碩成果。

本縣縣長陳唐山對於母語教育至為重視，本縣每年至少舉辦二次母語演說競賽，說說「阿母的話」。本學期母語演說競賽，於四月二十六日在麻豆國小舉行，是日來自全縣的一百四十三位國中小學生和與賽老師，齊集一堂，使用河洛話，較量高下。

陳縣長於開幕式時致詞表示：母語（河洛語）是最動聽的語言之一，有許多話在其他語言中無法明白表示出來，河洛語卻能讓人深入體會一句話的真正意思，因此他希望大家能好好地傳承祖先文化，不要忘掉鄉土母語。縣長並表示已指示教育局編印人文、社會鄉土文化的教科書，希望下一代都能說好母語，和長輩們溝通。

這一項比賽題目，以發揚母語及本土文化為範圍，有好多選手在比賽過程中，用吟唱方式，或用台灣俗諺，以過去聽長輩們用母語聊天、唱歌的親切感，分別闡述母語的優點，可謂口若懸河，唱作俱佳，縣長至為滿意。

比賽共分國小學生甲組、乙組、國中學生組、教師組等，成績當日下午揭曉，並

頒獎以示鼓勵。

研究台灣歷史文化演進發展 南縣大內籌設平埔文化陳列館

在加強鄉土文化教育之時，本縣大內鄉委託專家學者作保存平埔族文化的研究規畫工作，籌設平埔文化陳列館以妥善保存。

根據學術界的研究指出，平埔祭典現仍分佈在台南、高雄、屏東、台東和花蓮五個縣市，但是能夠保存完整的祭典文化者不多，其中以台南縣大內鄉的頭社夜祭和東山鄉的吉貝要夜祭為代表，最有看頭，而頭社又是最適合設置平埔文化陳列館的地點。

我們都知道，台南縣在漢人入墾前，是西拉雅族的聚居地，其所屬的大武壠社群，都以曾文溪流域為其活動區，今大內鄉頭社村正好位於曾文溪中游的丘陵，而頭社聚落的形成，是在清雍正、乾隆時期，由平埔四大社與漢人共同構成，和台南縣綜合發展計畫的「曾文水系系統之發展」相互呼應，是以更具歷史文化的內涵和價值。

該項計畫準備分三年實施，內容還結合鄉內的國民中小學校設計鄉土教材，並整理相關文獻資料，從史前文化、荷據時期、清代、日據時期，直到今天的平埔族分佈活動情形，完整地展現西拉雅族文化在台灣歷史、社會、文化的貢獻與影響，成就可期，讓我們拭目以待吧！

南縣首辦資優兒童跳升鑑定教育措施 縮短修業年限及提早升國中五月完成

本縣教育局八十四年度首辦資賦優異兒童跳級升學申請，共分三類：即提早入學、縮短修業年限及提早升國中等。以往只有國中才辦理資賦優異學生跳級鑑定，及縮短國中修業年限，現在推廣到國小也比照辦理，因而制定了這三項辦法，茲分述如下：

(一)提早入學案：凡五足歲到六足歲的學齡前兒童，於五月中報名參加鑑定考試，六月中經過二次智力測驗，鑑定合格者將個別通知，到所屬學區國小入學。教育局強調：讓資賦優異兒童提早進入國小，接受適性教育，可培育出優異人才，也是一種教育改進措施。

(二)縮短修業年限案：由國小三年級跳升到五年級，讓資優學生少讀一年，報名資格為縣內國小三年級學生，身心發展及健康狀況良好，經級任老師認定者，以及家長及本人同意縮短修業年限者。鑑定項目有二次智力測驗，以及三、四年級的國語、數學等科目的成就測驗。惟經過遴選跳級的學生，將以三個月為適應期，倘若學生有適應不良情況，得由家長和學生同意，申請回原班級就讀。

(三)提早升國中案：即由國小五年級提早升學到國中一年級就讀，鑑定項目有二次智力測驗，以及國小五、六年級的國語，數學科目成就測驗。初選通過後，再經教育

部統一辦理複選。其報名資格為縣內各國小五年級學生、身心發展與健康狀況良好，以及情緒穩定社會適應良好經級任老師認定者，家長及學生同意，且其學業成績達 95 分以上者。

以上三個方案的實施，將於六月底前完成，盼能帶給天資聰穎的小朋友，有更理想的發展空間。

小校小班制完成初步規劃 長期以每班二十人為目標

縣教育局為落實「小校小班」制理想，以做為提昇國教水準基礎，初步規劃將於六年內把每班學生數降低至三十五人，八年內降至每班三十人，而長期計畫則為每班二十人，屆時將與歐美先進國家相較而無遜色。

為了增加班級，需增建教室，教育局正在加速辦理校地徵收工作，有許多早已編定學校用地，實須有儘速徵購的必要。

推動學校榮譽義工警衛制度 選定24所國中小先行試辦

倘若學校像設有警衛的安全社區一樣，那麼學校師生就增加一分安全保障了。

本縣教育局為加強校園安全，而推動學校榮譽義工警衛制度，由學校義工在上課時間內輪流擔任警衛工作，日前已徵得二十四所國中小同意，先行試辦一段時間，再檢討得失，而推廣到各鄉鎮去。

永康市崑山國小，試辦情形甚為良好，義工團員有二十六位，每人配有背心、棍棒及哨子，上午七時至下午九時輪流服勤，已獲得師生家長及各界的肯定。



穿著「崑山國小校園義警」的義工正在巡邏。

編者按：本文作者鍾騰先生現任台南縣安定鄉南興國小校長，為本刊通訊員。

國內教育輿情

教育資料組 段懿真 編輯

問題類別及意見

輿情來源

性質

一、高等教育

- | | | | |
|----------------------------------|---------------|---|---|
| 1. 教育部將設私立大專募款基金會。 | 聯合84.3.4(1) | 報 | 導 |
| 2. 課程變革，教育部授權各大學自行決定。 | 聯合84.3.14(6) | 報 | 導 |
| 3. 教育部決放寬改制大學門檻。 | 中央84.3.24(9) | 報 | 導 |
| 4. College must teach character. | 英郵84.3.9(4) | 社 | 論 |
| 5. 大學教育應與地方發展相結合。 | 中央84.3.13(3) | 社 | 論 |
| 6. 募款活動有如促銷，款項不在多，定位最首要。 | 中央84.3.4(9) | 特 | 稿 |
| 7. 民間對高教發展的期望仍將落空？ | 民生84.4.14(2) | 社 | 論 |
| 8. 對設講座教授的建議。 | 民生84.4.4(2) | 專 | 論 |
| 9. 對“教育部白皮書高等教育篇”幾點意見。 | 自由84.4.8(19) | 專 | 論 |
| 10. 該不該廣設高中大學？ | 中時84.4.10(11) | 專 | 論 |
| 11. 人力規劃干預教育，行不通。 | 中時84.4.17(11) | 專 | 論 |
| 12. 關於廣設高中、大學的主張。 | 民生84.4.19(2) | 專 | 論 |

二、技職教育

- | | | | |
|---|--------------|---|---|
| 1. 專校將開放設立類別。 | 中央84.3.9(9) | 報 | 導 |
| 2. 普設綜合高中，衝擊技職體系。毛高文：可能造成技職教育被普通教育替代。 | 中央84.3.18(9) | 報 | 導 |
| 3. 郭為藩：技職教育修業年限應彈性訂定。 | 中央84.3.19(9) | 報 | 導 |
| 4. 提升技職教育，學制將有彈性。 | 聯合84.3.19(6) | 報 | 導 |
| 5. 專科改制為技術學院、專科學院，門檻高低不同，學院定義有無異同，值得深思。 | 中央84.3.5(9) | 特 | 稿 |
| 6. 學生一旦淪為廉價勞工，建教制度再多優點也被抹煞。 | 中央84.3.6(9) | 特 | 稿 |
| 7. 學生、商家，未曾兩蒙其利：技職體系之建教合作，頗受扭曲。 | 中央84.3.6(9) | 特 | 稿 |
| 8. 掌握社會脈動，應調整建教制度。 | 中央84.3.6(9) | 特 | 稿 |
| 9. 如果擁有一張高職文憑，方便輕度智障生 | 中央84.3.27(9) | 特 | 稿 |

問題類別及意見

輿情來源

性質

交友謀職。

10. 大開升格善門，非正常之道。
11. 專校改制技院，刻不容緩。
12. 專科生插大於前，可報考進修班於後，技職教育體系雪上加雪。

中時84.3.6(9)
中時84.3.6(9)
中央84.4.20(9)

專 論
專 論
特 稿

三、國民教育

1. 八五學年度起國小可開設外語教學。
2. 縣市政府將可設完全中學。
3. 讓參考書“化暗為明”。
4. 國中教科書貴精不貴多，將適度減量。
5. 教育部重申參考書禁令。
6. 中學六年一貫制的平議。
7. 地理教育之省思。
8. 全面檢討自學方案，以確定努力目標。
9. 對“完全中學”的看法。
10. 參考書解禁，宜審慎考量。
11. 國小與幼教課程銜接，新鮮人適應不良將難再現。
12. 小學開英語課？教育部舉棋不定。
13. 教育部：接受分發自學班學生，不得參加任何聯招。
14. 政府決定鼓勵私人興辦國教。
15. 國教經費不消化，孳息六億怎麼花。
16. 十二年國民教育不容再緩了。
17. 國中課業輔導費的義利之辨。
18. 幼教學程不宜降低學分數。
19. 幼稚教育，不能幼稚。
20. 北市國小教學評量改革的平議。
21. 提高國中生英文程度，應教材活潑化，教學多樣化。

中時84.3.1(16)
聯合84.3.7(6)
聯合84.3.19(6)
民生84.3.22(1)
聯合84.3.24(7)
民生84.3.10(2)
民衆84.3.6(4)
中央84.3.9(9)
台日84.3.11(2)
民生84.3.22(2)
中央84.3.16(9)
民生84.3.13(20)
中時84.4.3(7)
中央84.4.18(9)
聯合84.4.24(6)
民衆84.4.25(2)
民生84.4.2(2)
民生84.4.5(2)
中時84.4.2(11)
民生84.4.8(2)
中央84.4.6(9)

報 導
報 導
報 導
報 導
報 導
社 論
專 論
專 論
專 論
專 論
特 稿
專題報導
報 導
報 導
報 導
社 論
專 論
專 論
專 論
專 論
特 稿

四、兩岸教育

1. 大陸教育改革，將駛入快車道。
2. 新疆自治區人大討論會，代表砲火猛烈：中共漠視少數民族教育題。
3. 台商自辦小學如只招收台商子女，校長和教材可自行決定。
4. 中共教委主任朱開軒：大陸教育經費仍不

中時84.3.9(9)
中時84.3.10(9)
中時84.3.15(9)
中時84.3.15(9)

報 導
報 導
報 導
報 導

問題類別及意見

輿情來源

性質

數所需。			
5.百年樹人大業，缺錢舉步維艱。師資流失、設備簡陋、經費奇缺，是當前大陸教育的三大難題。	中時84.3.15(9)	報	導
6.兩會代表呼籲：落實教育經費投入。	中時84.3.15(9)	報	導
7.中共拖欠教師薪資逾人民幣十億元。	中央84.3.19(7)	報	導
8.中共教育法，異聲不斷中通過。	中時84.3.19(9)	報	導
9.大陸教育經費比例，比發展中國家還低。	中時84.4.16(9)	報	導
10.大陸36所大學學歷，我將採認。	自由84.4.19(6)	報	導
11.大陸高校追討學費，軟硬兼施。	中時84.4.22(9)	報	導
12.兩岸大學應展開更多交流與資訊教換。	中央84.4.23(9)	報	導
13.兩岸高教發展，兩樣情。	中央84.4.23(9)	報	導
14.台灣學生報考大陸高校，人數倍增。	自晚84.4.24(9)	報	導
15.大陸十所重點大學校長建議，兩岸大學交換重點系所教授。	聯合84.4.30(10)	報	導
16.關於大陸地區學歷檢覈及採認的問題。	民生84.4.21(2)	社	論
17.大陸“教育法”對台商子女的影響。	中央84.4.21(7)	專	論
18.審議大陸學歷應再求周延。	中央84.4.22(9)	專	論

五、教育改革會

1.李遠哲：教改會首份成績單，四月將出爐。	自由84.3.5(6)	報	導
2.李遠哲：盼在五年內廢除大學聯考。	中時84.3.16(6)	報	導
3.聯考制度，教改會建議“根本變革”。	聯合84.3.16(7)	報	導
4."Loosening" education.	英郵84.3.4(4)	社	論
5.教育權在官還在民？	中晚84.3.2(19)	專	論
6.學者：教育改革，也要訂出時間表。	聯合84.4.8(6)	報	導
7.教改報告：高等教育數量應增加。	聯合84.4.9(7)	報	導
8.李遠哲：校園暴力，教改會下階段重點工作。	中晚84.4.22(2)	報	導
9.教改會承諾：將認真進行制度改良，環境調適。	中時84.4.23(3)	報	導
10.教改會第一期諮議報告書出爐，提出七大建議：根本改革高等教育，照顧弱勢學生等。	中時84.4.23(3)	報	導
11.教改會的建議，教育部大都認同。	聯合84.4.23(3)	報	導
12.教改會提出照顧“後段班”國中生方案。	中時84.4.26(16)	報	導
13.民間回應教改會第一期諮議報告書，改良式聯招被認具最大價值。	聯合84.4.30(17)	報	導
14.教改會觸及層面應更深廣。	中央84.4.30(9)	報	導
15.開放競爭是改革教育的動力。	經濟84.4.24(2)	社	論

問題類別及意見

輿情來源

性質

16.教育改革應有的方向。	工商84.4.24(3)	社論
17.教育必須從根改革—對教改會諮議報告書的省思。	中時84.4.25(3)	社論
18.對教改會諮議報告之評析。	中央84.4.25(3)	社論
19.教改會首期諮議報告書評議。	聯合84.4.25(2)	社論
20.教育改革根本之計仍賴國有良師。	大成84.4.26(10)	社論
21.教改會的報告與教育部的反應。	民生84.4.28(2)	社論
22.落實教改之議。	中晚84.4.11(3)	專論
23.教改會應發揮跨部會審議功能。	中時84.4.23(11)	專論
24.教改會的建議，仍是宣示性居多。	聯合84.4.23(3)	專論
25.務時面對教育改革的挑戰。	中央84.4.30(9)	專論
26.教改會身繫殷切期望，任重道遠。	中央84.4.9(9)	特稿

六、校園暴力

1.防範執勤老師與學生意外事件，強化公權力與裝備，為當務之急。	中央84.3.20(9)	報導
2.校園暴力調查顯示：同學間肢體衝突最嚴重。	中央84.4.2(9)	報導
3.高中職，國中小校園暴力事件激增，去年死傷1,287人。	自由84.4.12(1)	報導
4.少年問題層出不窮，導因社會價值觀無共識。	中時84.4.13(5)	報導
5.連戰指示校園暴力列為教改重點。	中時84.4.23(1)	報導
6.慎防校園暴力的惡質化。	自由84.4.23(3)	社論
7.遏止青少年暴力犯罪端賴教育。	中時84.4.23(3)	社論
8.“校園改造”運動。	聯晚84.4.24(2)	社論
9.搶救校園。	中晚84.4.25(3)	社論
10.校園暴力vs.青少年問題。	聯晚84.4.12(2)	專論
11.速推動校園輔導系統改革。	民生84.4.13(2)	專論
12.校園暴力的解析。	民生84.4.25(2)	專論
13.校內、校外防治暴力。	聯晚84.4.25(2)	專論
14.青少年偏差行為因應對策之思量。	中央84.4.26(9)	專論
15.教育部的輔導計畫應加檢討。	民生84.4.29(2)	專論
16.校園黑暗面，不能再忽視。	中時84.4.11(3)	專論
17.校園暴力事件的省思。	中央84.4.12(11)	專論
18.維護校園安全，學校家長社會大眾，仍須努力。	中時84.4.26(6)	專論
19.正視校園勒索。	國語84.4.16(2)	專欄
20.遠離校園暴力。	中時84.4.18(23)	專題報導
21.重建校園新倫理：		

問題類別與意見

- ①校園暴戾惡風逐漸擴大。
- ②別讓校園退回侏儸紀時代。
- ③各方攜手，再造校園春風化雨。

22. 校園暴力：

- ①莘莘學子逞強好鬥，誰之過？
- ②近半數國中生曾被恐嚇勒索。
- ③讓孩子有“愛”，才能化暴戾為祥和。

23. 走出校園暴力陰影：

- ①校園宛如黑社會，拳頭硬的是老大。
- ②對症下藥，消弭校園暴力。
- ③專家會診，找回校園之愛。

輿情來源

民生84.8.13(17)
民生84.8.14(18)
民生84.8.15(18)

中晚84.4.20(10)
中晚84.4.21(10)
中晚84.4.22(10)

中時84.4.21(6)
中時84.4.22(6)
中時84.4.23(6)

性質

系列報導
系列報導
系列報導

系列報導
系列報導
系列報導

系列報導
系列報導
系列報導

七、招生與考試

1. 四年內窄門大開，逾半數高中生可進大學。
2. 大學聯考制度的根本性變革。
3. Improve the university entrance exam.
4. 台灣研究所之門比大學窄。
5. 大學招生之道。
6. 李遠哲：以學力考試取代大學聯考。
7. 大學聯考即使廢除，仍須大考中心辦測驗。
8. 大學及碩、博士班報考資格將放寬。
9. 大學推薦甄試，公平性遭質疑。
10. 李遠哲籲打破“智育選才”觀念。
11. 不分系招生的利弊。
12. 不宜輕言廢除大學聯考。
13. 入學從寬，畢業從嚴。
14. 廢除聯考，大步邁向教改之路。
15. 廢除聯考，台灣的教育會更好？
16. 漫談“大學學程延緩分流”。
17. 化升學壓力為推動理想教育力量。
18. 大學招生方式的新嘗試。
19. 假如廢除了大學聯考……，美式升學模式是另一種選擇？

中央84.3.9(9)
民生84.3.17(2)
英郵84.3.20(4)

中時84.3.8(38)
台日84.3.29(2)
中時84.4.8(7)

中央84.4.11(9)
聯合84.4.20(1)
中時84.4.20(7)

中時84.4.24(7)
聯晚84.4.14(2)
自晚84.4.15(3)

聯合84.4.9(11)
中時84.4.11(11)
中時84.4.11(11)

台日84.4.15(2)
自早84.4.20(7)
自晚84.4.27(3)

中時84.4.28(23)

報 導
社 論
社 論

專 論
專 論
報 導

報 導
報 導
報 導

報 導
社 論
社 論

專 論
專 論
專 論

專 論
專 論
專 論

專題報導

八、綜合教育

1. 新加坡英式教育，有得有失。
2. 特教教師：特教班像棄嬰。
3. 公立學校職員納入公務員行政體系。

中央84.3.19(9)
聯合84.3.22(17)
聯合84.3.22(1)

報 導
報 導
報 導

問題類別與意見

輿情來源

性質

- | 問題類別與意見 | 輿情來源 | 性質 |
|---|-------------------|------|
| 4.重新釐訂全人教育的構想。 | 台日84.3.7(2) | 社論 |
| 5.Not all good teachers have ph.D.s. | 英郵84.3.9(4) | 社論 |
| 6.Educational reformers should remember legacy. | 英郵84.3.16(4) | 社論 |
| 7.教科文經費應重新分配。 | 民生84.3.21(2) | 社論 |
| 8.走出教育速成的迷思。 | 中央84.3.3(19) | 專論 |
| 9.教改外一章。 | 民眾84.3.5(4) | 專論 |
| 10.均衡城鄉教育，當務之急。 | 新生84.3.6(3) | 專論 |
| 11.“教育券”的迷思。 | 自早84.3.6(7) | 專論 |
| 12.教育學程宜妥善規劃。 | 民生84.3.8(2) | 專論 |
| 13.兩派教育哲學與教育體制。 | 中時84.3.12(11) | 專論 |
| 14.人文教育的理想。 | 台日84.3.23(11) | 專論 |
| 15.教育改革的德國經驗。 | 中時84.3.25(11) | 專論 |
| 16.寶島莘莘學子湧向不列顛。 | 工商84.3.7(6) | 特稿 |
| 17.鼓勵南向投資，教育政策在哪裏？(上下) | 中時84.3.13-14(7) | 特稿 |
| 18.不適任教師，好像不定時炸彈。 | 聯合84.3.20(6) | 專題報導 |
| 19.東南亞台商子女教育問題系列報導(1-3) | 聯合84.3.9.10.12(7) | 系列報導 |
| 20.西澳教育專題報導： | | |
| (上)西澳推廣高等教育市場，猛向海外招手。 | 民生84.3.2(30) | 特稿 |
| (下)澳洲技術職業教育體系完備，值得借鏡。 | 民生84.3.3(30) | 特稿 |
| 21.大學教師發証制度可望廢除。 | 中央84.4.3(9) | 報導 |
| 22.中小學教師資格取得，五年內不變。 | 青年84.4.12(4) | 報導 |
| 23.高中生指教科書缺失，價值觀茫然。 | 聯合84.4.23(16) | 報導 |
| 24.大力推動教育現代化運動。 | 民眾84.4.23(2) | 社論 |
| 25.教師法應訂教師的管教權。 | 民眾84.4.26(2) | 社論 |
| 26.安定中求改革。 | 台日84.4.8(2) | 專論 |
| 27.別再讓孩子到國外“避秦”。 | 中時84.4.8(11) | 專論 |
| 28.翻譯人才之培養是教改重要一環。 | 台日84.4.9(2) | 專論 |
| 29.“教授治校”的夢魘。 | 中時84.4.20(11) | 專論 |
| 30.教育鬆綁與教育改革。 | 自晚84.4.21(3) | 專論 |
| 31.海外台商子女教育問題： | | |
| ①經濟南向，教育不南向？ | 自由84.4.4(6) | 系列報導 |
| ②設校臨時起意，辦學且戰且走。 | 自由84.4.5(6) | 系列報導 |
| ③台商子女教育之路，崎嶇艱辛。 | 自由84.4.6(6) | 系列報導 |
| 32.台灣教育的明天： | | |
| ①教育自由化，教改首要目標。 | 聯合84.4.4(6) | 系列報導 |
| ②維持教育品質，強調自律自責。 | 聯合84.4.5(6) | 系列報導 |
| ③改善升學主義，民間官方有焦點無交集。 | 聯合84.4.6(6) | 系列報導 |
| 33.教改會談：從國教談中央、地方分權與教育資源分配／人才篩選與高等教育普及化／教官問題…。 | 聯合報84.4.7(3,17) | 座談會 |

國外教育訊息

編者按：本期國外教育訊息，承駐美國臺北經濟文化代表處文化組、駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組、駐波士頓辦事處文化組、駐加拿大代表處文化組、駐法國代表處文化組、臺北駐大阪經濟文化辦事處等提供，謹此致謝，敬請參考。

教育資料組 熊宗樺 編輯

美國

教育行政

一、美國聯邦眾院議長金格瑞契公開表態：主張廢除教育部

（教育週刊 Education Week, 84.2.8）

(一)美國眾院議長金格瑞契在召開的私立大學領袖會議中，第一次公開表態主張廢除教育部，他在參加全美獨立學院與大學的國家協會（National Association of Independent Colleges and Universities）的年會中，告訴與會的大學校長和其他行政人員，我們不需要一個檢查回家功課的聯邦部門。他說：雖然他當初只是少數投票支持成立此部門的共和黨議員，但自從那時，他發現這部門僅增加了麻煩的官僚手續。目前他已加入其他著名保守評論家的陣營，聲明要求廢除教育部和準備至少一個法案來撤除這個十五年的機構。

(二)金格瑞契議長也聲明支持獎助公校學生到私校就讀、檢討調整學年上課日數，及經由一個國家電子數據圖書館計畫（National Digital Library Program）使國會圖書館裡五百萬份的文件可透過電腦通訊網路上獲得。此舉將使在美國最窮的高中也能獲得美國最大的資訊，而且僅需要付電話線路的費用。

(三)他亦建議，如果大學必須為那些程度不足以應付大學課程的學生加開補習課程時，大學應可向高中收取這些補習費用。

(四)眾院議長亦說，他個人反對新的大學教育直接貸款計畫，他對「貝爾獎助計畫（Pell Grant）感到懷疑，並認為得到獎助的學生都應以工作來交換取得獎助金。在他聽到與會大學領導人表示，有些在一星期為政府工作了廿小時的學生仍然付不起大學的學費後，眾院議長似乎對他的主張退卻了。

二、波士頓市長年度施政報告對市民承諾之教育問題逐一實現

（波士頓環球報 The Boston Globe, 84.1.18）

(一)波士頓市長曼寧諾於元月十七日晚間，假東北大學發表他年度施政報告。他強調過去一年來，市府在爭取與私人企業合作計畫、主動協助購屋者，及推動學

童課後活動上略有成績。

(二)曼寧諾試著以提供房屋交易贈金補助一千美元來吸引中產階級的支持。他也正式宣布瑞博集團(Reebok Foundation)捐出美金一百五十萬基金支持課後活動計畫。

(三)曼寧諾市長突破傳統，選擇在東北大學發表演說，強調他的市府爭取與私人企業合作的理論；東北大學已保證，波士頓高中學生畢業成績在B或B以上，可獲獎學金進入該校就讀，這項結果實現了曼寧諾市長去年的演說承諾。曼寧諾表示，他將持續致力於教育。他說：「波士頓及我本人所面臨的最大挑戰是，如何教育我們的年輕人，去迎接下一個世紀。而波士頓最大的資源是，遍及各地的優秀學院及大學」。

(四)瑞博集團對課後活動計畫的捐獻，幫助了曼寧諾在一九九三年市長選舉時，所提出的擴大、強化課後活動計畫的諾言。瑞博集團的總裁懷爾曼(Paul Fireman)表示，他希望藉這項捐款拋磚引玉，鼓勵其他公司也能跟進。懷爾曼說：「我相信，我們公司對一些政府無法補助或受限而不能實現的計畫貢獻良多。我們希望這項作法具有示範作用，使其他公司起而效法，開始注意他們的所長，捐錢以改變現狀。」

(五)曼寧諾以去年暑假他回到故鄉義大利的小村落的旅行感想作為總結，來表達他對美國和波士頓的情感：「波士頓是美國的誕生地，這裡，美國會因你及這都市中的人而重生。我一開始說，我很榮幸成為你們中間的一員，但或許我的真正意思是，我很榮幸成為你們的合作夥伴。」

三、美私立大學學費又要漲了，幅度日內公佈約在百分之五、六間

轉載自駐美國台北經濟文化代表處文化組編印之

「文教新聞剪輯，第29期」(84年3月)

(世界日報，84.3.1)

美國私立大學即將公布明年的學雜費漲幅。目前的調查顯示漲幅將在百分之五至六之間，低於往年的幅度但高於通貨膨脹率。

私立學校一向早於公立學校決定學費上漲程度。公立學校則需等待議會做出決定。

以下是抽樣調查數家私校一年全部學雜費(學費、食宿費和雜費)的結果：

—杜克大學(Duke U.，位於北卡州杜罕市)，暫定學雜費上漲百分之五·二，至二六二八九元。

—渥伯格學院(Wartburg College，位於愛阿華州韋佛利市)，上漲百分之五至一萬六千一百元。

—威克弗瑞斯特大學(Wake Forest U.，位於南卡州溫斯頓—沙倫市)，上漲百分之六·一至一萬九千元。

—史丹福大學(Stanford U.，位於加州史丹福)，上漲百分之五，至二六七四九元。

—貝勒大學(Baylor U.，位於德州瓦柯市)，上漲百分之八，至一二四一〇元。

—白求恩—庫克曼學院(Bethune-Cookman College，位於佛羅里達州大通市)，上漲百分之十·八，至九九八〇元。

—聖路易大學(St. Louis U.)將上漲百分之八·六至一六五八二元。

美國州立學府協會的艾德·艾門德夫說，公立學校的反應顯示它們的學雜費漲幅將「一團混亂」，因為各州州長對教育經費的處理不同。

例如，普度大學（Purdue U.）提議學雜費上漲百分之四，天普大學（Temple U.）則決定明年不漲大學部學生的學費。

紐約州立大學系統（SUNY）校長湯瑪斯·巴特李特說，紐約州居民就讀SUNY的學費現在是二六五〇元，但明年可能要多繳一千三百元之多。

學生自然叫苦連天，美國學生協會外勤主任凱莉，麥金塔許說：「學費漲幅高得嚇人。學生都覺得唸不起高等教育了。」

四、柯林頓推銷教育減稅新方案

（世界日報，84.2.27）

柯林頓總統敦促著名教育家們支持他所創議的廣泛教育減稅新方案，以幫助父母支持子女完成大學教育，或是讓子女們參加職業訓練。

柯林頓邀請了一批大學和獨立學院的校長到白宮，向他們闡釋他的計劃大綱。是他的「中產階級權利法案」中重要部份。上大學支付的學費，家庭可在申報所得稅時減免，或是從個人退休帳戶（IRA）中先提取款項，上大學。

這項減稅可能使政府在未來五年內減少二百一十億元的稅收。但總統說，它可以鼓勵人們學習更先進的職業技能，以抵銷沒有技能或半技能工人所得逐步下降的趨勢。

可是即使就在總統試圖為此項高等教育倡議大肆鼓吹之際，一些保守派經濟學家懷疑這個方案會真的能為美國人省下多少錢。

他們說，雖然學費扣減方案最高可以節省一個家庭稅款達二千八百元，但是如果大學視此為提高學費好機會，則家庭節省的希望就會落空。

一些立場較為中庸的經濟學家認為提高學費是可能的，但是不會增高到吃掉全部減稅的好處。柯林頓政府也研究過學費會不會因而增高，結論是即使增加，數字亦將有限。教育部史密斯助理部長說：「學校決定學費標準，會把所有的因素都考慮進入。」

大學和獨立學院校長們讚許總統的方案是擴大高等教育的重要之舉。他們向柯林頓強調他們學校不會因為此一減稅，就增加學費。他們預期學費會繼續上漲，但是不會像過去十五年那樣以天文數字的比率上漲，也不會因為減稅而漲。

從一九八〇年到九三年，四年制公立學院的平均學費從六六二元漲到二一九〇元，而私立四年制學院學費從三八一一元漲到一三〇四三元，近幾年來漲幅緩和下來，大約每年漲百分之六。

在柯林頓方案下：一家四口年收入五萬元的家庭，如果要付一萬元的學費，可以最高扣抵一萬元年所得稅，因此他們聯邦所得稅可以從四八七五元減到三三七五元，降低百分之卅一。

一對夫妻所得在十二萬元以內，單人所得在九萬元以內，仍可以有資格申請學費扣抵。但是夫妻所得超過十萬元，單人超過七萬元，他們可報的扣抵額會逐漸減少。

五、「高等教育重新授權法案」提高限額，借貸手續更簡便

駐舊金山台北經濟文化辦事處文化組提供

（舊金山世界日報，84.3.24）

史丹福大學官員表示，由於聯邦貸款規定有所更動，因此該校學生貸款的金額已

額已創下了新紀錄。

沙加緬度加州學生獎助委員會的黛安娜·尼斯頓表示，史丹福大學的學生和學生家長，在一九九四至九五年會計年度的前半年，共提出了一千七百九十件聯邦擔保的低利貸款申請案，總數達九百廿萬元。這項數字和一九九三至九四年會計年度該校學生申請的貸款相當接近，並且比五年前該校學生申請的學生貸款金額還高出三百萬元。

史丹福大學發言人泰莉·詹斯頓在一份聲明中指出，學生貸款申請所以增加，是由於一九九二年「高等教育重新授權法案」通過的關係。這項法案提高了貸款的限額，並且使中產階級家庭為大學教育而借錢的手續更為簡便。

詹斯頓表示，一九九四至九五會計年度前半年的學生貸款，多半是銀行、儲貸會及信用合作社提供給經濟狀況不佳學生的「史丹福贊助貸款」。申請這些贊助貸款的學生，在畢業之後六個月才需要償還貸款。值得注意的一點是，不由史丹福大學贊助的貸款，申請人數也大幅增加。申請此類貸款的學生，在他們仍然在校就讀時，便必須償還貸款。學生貸款增加的情形，不僅僅是史丹福大學特有的現象。史丹福大學的統計數據，和其他四年制大學的統計結果一致。亦即去年一年內加州學生申請聯邦擔保之學生貸款總數雖然降低了百分之七點七，但是貸款金額卻成長了百分之十二點五。

六、名校增加貧困學生獎學金，使學生來源多元化，校方不惜「劫富濟貧」

（舊金山世界日報，84.3.24）

常春藤名校和其他許多主要高等學府正撥出越來越多學生繳交的學費，用作補助貧困學生的獎學金。

目前美國大學中，將近五分之一的學生學費，是用在獎學金補助上面，比廿年前的比例多一倍。教育專家說，這種學生救濟同儕的情形越來越普遍的原因，是因為政府縮減教育經費，以及學校為了使學生背景多元化而招收經濟情況不佳的學生入學。

為卅一所著名私立學府做政策研究與分析的「高等教育資金協會」說，該會會員學校今年平均學費是一九、一一〇元（不含食宿費），其中三七六五元將用來補助根據經濟需要發出的獎學金，相當於百分十九·七。十年前的這個比例是百分之九·一。該協會雖然只以其會員學校做研究目標，事實上這種做法普遍見於美國的大學與學院中。

「這叫做羅賓漢的劫富濟貧原則，向有能力的學生多收錢，提供補助給有需要的學生，以免教室裡空空蕩蕩，或是學生都來自相同的文化背景。」美國教育委員會發言人大衛·莫考維茲說。該委員會代表美國一千六百所學院。

雖然學生背景多元化和獎學金都很重要，可是也有越來越多人不滿有錢學生負擔獎學金重擔，提出質問。在高等教育資金協會的會員學校中，百分之四十七的學生都得到獎學金補助，其他大部份人則繳交全額學費。這些獎學金不像學生貸款，是不必償還的，因此申請人數踴躍，競爭激烈。通常說來，文化背景，越多元的大一新生班，學費用來補助獎學金的比例就越高。

加拿大

校園安全

轉載自駐加拿大代表處文化組編印之

「加拿大文教輯要（84年3月份）」

（王蘭菁編輯）

一、安大略省「校園安全專責團體」的形成及運作

為了回應安省中學校長委員會歷年來對日益升高的學校暴力之關注，一九九〇年春天，安大略省一個名為「校園安全專責團體」（Safe School Task Force），因勢組成。至九五年初，此一團體的成員，目前已發展至包括有教育廳、警政廳、警方、教育單位、教師聯盟、以及相關的團體和機構等三十八個成員組織。這個專責團體的工作目標是，校園安全的發展與維持。

同時，教育人士和一般民眾，均甚擔心加國的學校將步美國大城市的舊市區學校（inner-city）之後塵，日趨暴力和複雜，因此這個專責團體的首要工作，即是讓人們瞭解，校園暴力是社會性的問題，不是單靠教育人士可以獨力解決的。團體成員，則統籌整個「校園安全」方案的運作，致力尋求防範與介入的策略，以確保校園安全。

安大略省是全加拿大第一個省份，由教育廳明文制訂一套完整的可供全省地方教育局遵行的校園安全法規和要求，以防制和及時處理校園暴力事件。安大略省這項主導並被全國各地的教育單位，引為典範，加以效法。由全加校園安全協會會長擔任主席的「校園安全專責團體」，主要的工作是全程參與並配合：教育廳推動校園暴力防制計劃；幫助暴力學生回頭的教育試驗課程；主導地方教育局局長座談會；研究學生、教職員、教育委員的觀點；探討青少年暴力的隱藏因素；發展學校與警方的合作關係；檢討校園安全與加國法律架構，進而提供教育人員處理校園暴力事件策略等等。

參考資料：A Special Report, Canadian Association For Safe Schools

二、安省教育廳推動「零暴力學校行動計劃」，嚴重的校園暴力事件必須上報教育廳和警方並留記錄

安省教育廳廳長Dave Cooke，從家長、教師以及學生的歷年來函中，大家普遍關心的問題是，某些安省校園已不再安全了，需要採取立即行動。因此，一九九三年十一月，教育廳公布了一項推動「零暴力學校行動計劃」（Action Plan for Schools Free of Violence），對校園暴力事件採取肯定且持續的「零容忍」政策。校園暴力處理法規具有延續性，將因案件的嚴重情形處理，就某些嚴重的案例，則處以退學。

教育廳推動「零暴力學校行動計劃」的主要目的是防制，重點工作是發展並制訂全省、地方教育局、各級學校的暴力防制政策。一九九四年春天，教育廳一共在全省召開了18次社區討論會議，據此，教育廳制定了「零暴力校園政策」（Violence-Free School Policy），在一九九四年六月頒布予各地方教育局和有關團體。「零暴力校園政策」共分為兩部份：第一部份是提供地方教育局一套完整的架構，以發展並規劃該局自己的防制政策。第二部份是為地方教育局向教育廳和警方上報學生暴力事件的程序以及記錄，提供明確的方針。各地方教育局必須根據第一部份的架構，在其政策

中包括有：

- (一)學校的環境（建築物和周圍）必須是安全的，以及歡迎進入學習的。
- (二)暴力防制必須與起自幼稚園小班達至中學畢業的學生課程相結合。
- (三)教育局必須確保有可能受到勒索或犧牲的學生，能及早發現並受到幫助。
- (四)各中小學校必須有一套經地方教育局批准的校方行為舉止規條（code of behaviour），此規條必須明示何種行為舉止是校方所期望的。
- (五)教育局必須發展一套處理校園內各種暴力事件的程序（含學生、教職員、訪者）。
- (六)教育局必須發展短期和長期策略，以處理暴力事件的餘波。
- (七)教職員應該被給予機會獲得有關知識、技巧、價值概念等，以協助發展並維持一個零暴力的學校環境。
- (八)家長、學生、所有教職員工、社區單位等，應該參與教育局的暴力防制政策之制訂和執行過程。

各地方教育局或學校，如果對轄區內的學生因校園暴力事件，處以停學數天不等或退學的決定，必須上報教育廳，以使該廳確實掌握現今校園動態，明瞭各種暴力事件的處置情形和頻率。是否上報警方，則由地方教育局決定之。未滿十二歲的學生發生嚴重的暴力事件時，則根據事件的實況處置之。

滿十二歲以上的學生發生嚴重的暴力事件時，則必須同時上報警方；這些事件包括有：持有如槍或刀等武器、對身體嚴重傷害的恐嚇、身體上的侵擾導致嚴重的身體創傷、性騷擾、搶劫、勒索、仇恨性的暴力事件（如種族歧視、對同性的變態恐懼）、對學校公物或校產的嚴重破壞行為。這些嚴重暴力事件的記錄，必須保存在該名學生的個人學生記錄檔案中，因此其他教育局不會因不知情而收受有暴力歷史的學生入讀。

教育廳認為，欲使校園安全，最重要的是透過强有力的學校與社區的合作，共同分擔責任。為了提升校園暴力防制的功能，以及家庭、社會大眾的支持，教育廳訂定九五年四月為安省的「校園安全月」，以進一步讓大家警覺校園安全問題，共同採取行動。教育廳也將主導一系列事項：

- 要求學校舉辦一系列的家長與子女座談會，討論學校暴力成因和解決之道。
- 教育廳將召開學校暴力論壇，提供機會探討可行的問題處理方式。
- 將為教師及學生製作資訊錄影帶，供其在「校園安全月」觀看及運用。
- 教育廳將會設計大眾媒體的宣傳，告知青年人有關暴力行為的後果。

參考資料：Minister's Report, Ministry of Education and Training, 1994

三、從加拿大的法律架構看校園暴力事件的處理

有關校園安全的法律架構，包括一些民事和刑事情況，以及聯邦和省級的法規等重要的問題。此外，加國人權和自由憲章（Canadian Charter of Rights and Freedoms）、安省政府的人權法規（Human Rights Codes）等的執行情況，在運用法律架構去處理校園暴力事件時，也扮演重要的角色。此外，安省政府制定的「校園安全政策」，雖非是法例，但是各教育局有法定的義務必須遵行。茲就警方權力、教師和校長的回應、事件調查、管訓及體罰等要項，分述如下：

警方的權力

警方有相當的權力處理校園暴力事件。事實上，教育法（Education Act）和其它類似法規，付予警方處理此類事情的權力，遠大於其所付予教育職員的權力。因此，安省的教育職員和當地警方維持良好的工作關係，是相當重要的，因為只要有校園暴力事件發生，警方必須到場，他們可以決定是否對此案件控訴。警方的角色，是補教職員之不足。

教師和校長的回應

教育法付予教師和校長法定義務，必須維持並執行秩序和懲罰，此即謂教職員必須處理校園中的暴力事件，但不是意指他們必須冒受傷之險。例如：暴力事件中若有武器，教職員不須制伏並取走犯事者武器；但是，他們必須採取一些步驟，處理這一事件，他們可能命令犯事者丟下武器，並馬上電召警方。校園中的暴力事件，複雜繁多，難有準則遵辦，教育當局要求教職員運用基本常識判斷及回應當時情況，以盡其法定義務。

事件調查

對於某一事件情況，教職員該採取何種步驟進行調查，一直是教職員常提出的問題。安省上訴法庭認為，校長有權針對學生可能非法的疑點，進行調查，但是，搜查身體是不鼓勵的作法；較合適的作法是要求學生掏空其口袋，如果學生不從，這項拒絕行為本身就可令其受懲罰。校長也有權搜查校內的儲物櫃。值得一提的是，安省上訴法庭裁決，教職員的這項調查權利是受到加國憲章的保障。即教職員執行教育法所訂的法定義務，維持並執行秩序和懲罰，並不違憲。

管訓及體罰

一般的共識是，校內體罰是不適當的。卑詩省和紐布朗士域省已經明令禁止體罰。在安省，體罰一事是依各地方教育局的政策而定，但是安省教育廳已經表示將修改教育法或條例，以禁止體罰，並不贊成地方教育局允許體罰一事。

對於校園暴力事件最嚴重的懲罰，教育法所提供的是停學或退學。停學不可超過二十個上課日。地方教育局有權決定縮短校長可決定的停學日數。校長必須立刻書面通知學生、學生家長或監護人、學生的導師和授課教師、教育局、校方負責學生出席的輔導員、有關督導人員等，同時，校長必須列明停學理由、學生有上訴的權利。成人學生、其父母或監護人等，可在七天內提出上訴。教育局有權決定是否接受該名學生返校就讀。

如果學生受罰停學二十個上課日或以上，教育局必須確保有一位輔導員或合宜的資源人士（不可是學生的教師）審查此一停學或退學事件。可能的話，告知學生、其父母或監護人，教育局所有或社區中足以協助該名學生的有關資源。對學生處以退學的懲罰之權利在於教育局，即是由教育局中的教育委員決定。施以退學懲罰的基礎是，該名學生的作為真是執拗難理，他（她）的出現對其他人學生和人員來說，會構成危險。但是教育單位對執拗難理一詞，仍沒有明確的定義和解釋。

教育局議定退學處分的聆訊，必須依Statutory Powers Procedure Act施行，該法付予家長和學生有權要求含有證人、交叉審訊、記錄抄本等的完整聆訊。年前士嘉

堡教育局議定數名學生的退學聆訊，引起媒體和很大關注和討論。教育法也付予教育局權利（可由三人以上組成專責小組），決定是否重新接受被退過學的學生返校就讀，因為目前尚未有施行準則，所以各教育局傾向於大陽皮球。事實上，為了避免進行退學的嚴厲懲罰，部份教育局傾向於利用延長停學的天數，而教育廳也同意此種辦法。參考資料：The Legal Framework, School and Police Partnersips, Safe School Task Force.

法國

高等教育

駐法代表處文化組提供

法國高等學校預備班改革，今秋施行

（歐洲日報，84.1.20）

教育部人士十八日表示，高等學校（Grandes Ecoles）預備班的改革即將完成，這項改革主要包括商科的預備班延期為兩年，並為學文學的學生擴大了出路。

這次改革是二十多年來最重要的一次改革，它在科學班裡增加了實驗科學的課程，減少數學課。這次改革是一九九四年二月十日正式宣布的，將於一九九五年秋季開課時施行。

最近數日，確定結構和時數的文件及新的教學大綱已經出籠，將於二月份提交諮詢機構，然後在三月份公布。

每年錄取七萬多學生的法國高等學校預備班（包括文學班、經濟與商業班和科學班）現在已經有很大的改觀。

今後，所有科目的預備班都為期兩年（商科班以前為期一年）這些以高中畢業班優秀學生為對象的預備班同高中會考的新分科更為一致，也會更加符合經濟界的需求。

讀文學的人受到重視，他們的才學從此得到商業高等學校的承認。自一九九五學年起，文科預備班學生可以參加一項「文學和人文科學」的特別考試。學生在進入高等師範學機會。

經濟和商業班的招生能以更多門類的中學畢業生為對象，學習期限學校（四千名考生中錄取二百名）及普通大學之外，終於有其他的升延長為兩年。（以往能夠在入學考錄取的學生中有百分之七十五實際上也讀滿兩年）。

經濟和商業班的學生可以選擇下列三個學習方向：科學（以S科的學生及以數學為專科的ES科學生為對象）、經濟（以ES和以數學為專科的L科學生為對象）及高科技（以STT科的學生為對象）。

一些新的教學大綱將從一九九五年秋季開學時實施。

為符合企業對各種不同工程師的需求；科學預備班引入更為實驗性的教學，使諸如化學及工程學等課程更受重視。

在新的教學大綱中，鼓勵學生的自主，在兩年課程中設立了「個人創造性實驗」的課目。

科學班的學生也有三個方向：物理數學和工程學（MPSI）、物理化學和工程學（PCSI）和技術物理和工程學（PTSI）。

入學三個月後，學生要為他們第二年選擇的方向修讀專門科目，這些科目包括四方面：物理數學（MP）、物理化學（PC）、物理學和工程學（PSI）——這是更具體的新方向——以及科技物理（PI）。

選擇高科技方向的高中畢業班學生發現他們的科目沒有變化，但是教學大綱有更新，以保證和高中改革前後接續。

為便於和普通大學科目的銜接，高等學校預備班的教學大綱有不少新的規定。

主要當事人都期盼高等學校預備班的改革，然而，這次改革經過多次反覆才正式出籠。而且，只有在各高等學校和企業同意，這次改革才會真正施行。

教育行政

一、歐盟二項歐洲教學計畫達成協議

（歐洲日報84.1.28~30）

歐洲聯盟法國籍主席辦事處二十六日指出，歐洲議會和歐盟部長理事會在二項歐洲教學計畫上達成了協議；這二項計畫斥資近十億歐元，讓數萬名青年學生能夠到外國去接受職訓。

於二十五日至二十六日的夜裡達成的此項原則性協議，三十日晚間將再由十五個歐盟會員國的首都予以確認。這一個「蘇格拉底」和「歐洲青年」計畫，在今後五年中將分別獲得八億五千萬歐元和一億二千六百萬歐元的經費（一歐元約合六點六法郎）。

撥給「歐洲青年」計畫的經費，使這個於一九八八年推出的教學合作計畫，可一直延續到一九九四年底。

「蘇格拉底」計畫是用來加強原有的大學和學校教學計畫——尤其是語言課方面——的一個新措施。

二、法國各大學師資普遍不足，轉派教職互通有無作法又遭非議

（歐洲日報，84.1.18）

自大學開學以來，昂日、艾克斯—馬賽第二、波爾多、克萊蒙—費杭、蒙彼利埃、尼斯、聖—艾迪安等學府，一直騷動不安，所發動的「死寂大學」日活動近來又傳到了格勒諾布爾第三大學，以及巴黎第六、第七和第十一大學。學生公會並決定於一月十九日和二月七日發動全國行動日及示威活動。由各種情況看來，左派的教師和學生公會都想在總統大選之前，引發大規模的抗議運動。

各公會提出的訴求種類繁多，不一而足：例如，接近法共的UNEF呼籲大學生於二月七日響應一個聯合遊行，他們愈來愈含糊的許多要求中，主要包括「免大學註冊費，僱用失業中的博士論文準備者、交通費給予半價優待、爭取緊急貸款、擬定預算法

案、禁止驅逐外籍大學生」。UNEF的一名負責人說：「大學裡什麼都缺，缺座位、缺材料、師資、行政及技術人員均不足。」

接近社會黨的UNEF-ID則主要強調教師職位之不足，並要求「申請增撥預算，但不裁減任何人員」。

目前引起普遍不滿的主要一點是，對教師、研究人員的「有限轉派」。數所以「師資極為優秀和充足」著稱的理工大學，將抽調出七十三個教職，轉派給師資不足的學校，高等教育暨研究部長費戎解釋說，在將抽調出教職的這些學校中，「和被視為合理的參考依據相比，多出了三百個職位」，他認為各校之間理應「互通有無」。

但五所有關的大學不以為然。艾克斯—馬賽第二，格勒諾布爾第三，巴黎第六、第七和第十一大學的校長均認為這樣轉派很「荒唐」。他們說：「師資不足的大學的問題，不是將這七十三個教職重新分配就能解決的」，而且，他們說，一九九五年開學時新設一千一百個教職，「根本不夠，和學生人數的增加完全不成正比」。他們估計必須新增四千個教職方敷所需。

巴黎大學學區副訓導長維特依說，教育部所宣佈的措施完全合理，而且不會影響到有關學校的品質，高等教育的整個情況——尤其是接待系統——已有改善，即使「我們無法在一年之中彌補過去十五年的僵化狀態」。他並說，必須避免情感用事，有的大學喜歡叫「狼來了」，而事實上情況並沒有那樣嚴重。例如朗岱—巴黎第十大學在註冊時拒絕了近一千名新生，因為「沒有名額」，但是最後結算下來，比九三～九四年度還少了一千五百人。

高等教育部長費戎在向新聞界致新年賀詞時，宣佈將在明年開學時增設五百個技術人員、工人和服務人員職位。現在要看各公會對此改善現狀的措施做何反應。

日本

幼兒教育

台北駐大阪經濟文化辦事處提供

「修正幼稚園設立基準之制定方法」摘述

文部省於二月八日以野崎弘事務次長之名義，就有關「修正幼稚園設立基準之制定方法」通知各都道府縣教育委員會，各都道府縣縣長，及設有幼稚園之各國立大學校長，告知幼稚園一個學級之幼兒數原則上由四十人減至三十五人。並於四月一日起實施之。其修正內容及注意事項如下：

(一)有關一學年的幼兒人數（第三條規定）

有關一學年的幼兒人數，為了啓發幼兒的潛能特性，推展周全的教育起見，原則上一個班級由四〇人減為三五人。

(二)有關校舍之建立（第八條規定）

隨都市化的進展要求土地的有效利用之下及企求由幼稚園來帶動地方的幼兒教育之觀點來看，對其建築物之條件已緩和了只能蓋平房之限制，故若校舍需蓋成二層樓

或特別情況下想蓋三層樓以上時，其保育室、遊戲室、廁所等還是照原規定得蓋在一樓，但若具備充分條件則蓋在二樓也無妨。

(三)有關廁所部分（第九條規定）

爲了配合時代之進步，廢止了設立廁所時所需具備之便器種類及數目之有關規定。

(四)有關園內道具及教育器材部分：

鑑於時代之進步，對於在幼稚園內必備之道具及教材規定大綱化，以班級數及幼兒數來配合教育上和保健衛生之需求來籌備之。

(五)有關實施之日期（附記）

此法令將於一九九五年四月一日開始施行，又開始施行此法令時，對已設置之幼稚園，其一學年之幼兒人數，至平成十三（二、〇〇一）年三月三十一日爲止，可依照舊制法令。但因鑑於本規則之第三條規定，還是應儘量配合其一學年幼兒人數。爲三十五人以下之要求。

國民教育

「學童欺凌事件對策緊急會議」報告書摘述

朝日新聞於三月九日發表了有關「學童欺凌事件對策緊急會議」報告書全文。此會議係文部省因愛知縣西尾市國中二年級學生大河內清輝的自殺事件而召開的。該報告書之內容要求學校應以保健室保育教師作爲學童的「心靈寄託處」，並要求加強學童生活指導組織，且雇用專門負責學校保健管理之保健主任來協助管理學童。又對於以表面粗淺的判斷認爲，並無欺凌事件發生的學校及只注重保持體面而以間接方式表態學童欺凌事件的教師們也嚴加批判，對父母亦要求應具有「讓學童養成認識基本生活態度之責任是在於家庭之教養」之自覺心。此報告書強調「學童欺凌事件在社會上是絕不允許存在」的基本認識，並詳細論及學校、教育委員會、家庭、國家及社會等各方面應互相配合之問題。也要求學校重視保健教師之任務，因保健教師在保健室內由學童的態度中較易察知有無欺凌症狀發生。以目前之規章條例，因保健教師無法充當保健主任，故正檢討修改章程。

對欺凌事件之基本認識強調「受欺凌之學童其自身也應自我檢討一番才行。」並認爲欺凌事件之發生是卑鄙無法原諒之行爲，應確實追究其責任所在。

對於施虐兒童之指導，必須鏗而不捨地灌輸其施虐行爲是極不人道的觀念。同時，依施虐情況之輕重，對被欺凌之學童也有必要採取保護措施，如停止其出席上課等強硬手段。此報告書分析導致欺凌事件發生之背景，皆起因於肉弱強食，排除異端之心態而引起，並指責教師單一尺度之教學態度也是誘導欺凌事件發生之遠因。並說明了教師應多發掘學童各式各樣之個性並尊重之。此報告書預定將於近期內公佈。

國際文教

「國際教育指標之比較」刊物摘述

文部省的大臣官房調查統計企畫課，以日本、美國、英國、德國等國為對象，調查了各國教育情況，以此結果發行了「國際教育指標之比較」刊物，其內容分為第一章，「教育的普及狀況」，第二章「教師方面」，第三章「有關教育費」，有關第一章教育普及方面，調查了「各國大學部學生對研究所學生之比率」及攻讀研究所學位各種專攻之細別如下：

大學部學生對研究所學生之比率：

日本：依據一九九三年之統計，大學部有二、二〇九、〇二八人，研究所有一二二、三六〇人，研究所人數為大學人數的百分之五・五左右。

美國：依據一九九一年之統計，全天制在學之大學生有七、二二一、四一二，研究所有八九三、九一七人。後者為前者人數的百分之一二・四左右。若含部分時間在學者之大學生則達一二、四三九、二八七人。研究所則為一、九一九、六六六人，後者人數占前者人數百分之一五・四左右。

「註」：大學生之數是指在大學設籍以取得學士學位之在學者（含二年制大學取得學士學位者）及非取得學位之在學者之合計，大學院之在學者，則是在大學院及選修第一職業，專門學位課程之在學者之合計。

英國：依據一九九一年之統計，全天制大學在學者：三三八、〇〇〇人。大學院生七四、〇〇〇人，大學院生為大學生人數之百分之二二・六。含部分時間在學者之大學生則達三四一、〇〇〇人，研究所則為一二七、〇〇〇人，後者之人數為前者的百分之三七・二。

「註」：有關大學生之人數，並不包含公開大學、綜合技術教育學院、高等教育學院及再教育機構高等課程之學生。

法國：依據一九九二年之統計，大學生有一、〇二四、六一九人，研究所有一八六、九九九人。後者人數為前者的百分之一八・三％。

「註」：1.此為國立大學的在學人數，因私立大學沒有授與學位之權力，也未設有相當於研究所課程。

2.大學在學者人數，是指大學第一期在學者（前期基礎課程，二年）及第二期在學者（後期專門課程一～二年）之人數，其技術短期大學（二年）之在學者不含其中。

3.研究所在學者是指在大學第三期課程（取得博士學位或同等程度之課程，約需一～五年）之在學者而言。

蘇聯聯邦政府：依據一九九一年之統計，全天制在大學部就學者有一、六六七、九〇〇人。研究所在學者三二、九〇〇人。後者占前者人數之百分之二・〇。若含部分時間在學者之大學生則達二、七六二、八〇〇人。研究所則達五九、三〇〇人，後者占前者人數百分之二・一。

「註」：此為綜合大學、專門大學之數值，研究所則包含研究機關附設之研究單位。

編者的話

本刊近來仍經常接獲各界及學術單位讀者來電，盼能訂閱本刊。今本刊已透過國際學術網路，提供是項資訊服務。惟據部分讀者反應，認為經由電腦螢幕所顯示的資料，若長時間使用，對視力易造成某種程度的傷害。看來科技產物對人們而言，並非萬靈丹。而日本電腦工作族群罹患乾眼症之職業病者亦不在少數，即為一例。本刊於此，衷心地期盼諸位讀者，在分享是項學術資源之同時，亦能多加愛護自身靈魂之窗。如此，對視力保健與增進學習效果均有所幫助。

近來校園安全亮起紅燈，校園暴力事件更是頻傳，如何為莘莘學子營造一個安寧而良好的學習環境，相信是家長及社會大眾最為關注的焦點。本刊僅此將列舉三所國民小學校園實例，供先進參考。其一為桃園縣介壽國小，該校位於復興鄉，拜地理環境之賜，景色宜人。學校規模雖不大，而整潔的校園與寧靜的學習環境令人印象深刻。佈告欄內張貼學生作文及書法優勝作品，並闢生活資訊廣場及提供藝文活動訊息，走道對面的大型黑板上由教師摘錄國內外重要新聞及時事分析，並依地形設置遊樂設施。另外，在「方便」之處由學生自行繪畫命名為白宮畫廊，別具創意，且學生均能保持良好的衛生習慣，殊屬不易。其二為南投縣德化國小，該校位於日月潭德化社毛王爺故居旁，在湖光山色襯托下，映入眼簾的是幽美的視野。校舍乃依山而築，每間教室的窗檯都放置綠色觀賞植物，處處充滿綠意。該校校園整潔與寧靜更不在話下，供應營養午餐的廚房，清潔衛生。予人印象最為深刻的就是校園中庭的牆壁上，以大小不同的石頭砌成一幅鳥兒反哺圖，以其寓意期望小朋友能時時孝順父母。其三為高雄縣茂林國小，除擁有美麗的校園和良好的學習環境外，更由於該校學生多為原住民魯凱族之後裔，學校對學生傳承魯凱族文化資產十分重視，形成極具特色的學校。對於以上三所學校負責人任事精神與經營理念應予肯定，而全體學校教師與學生共同致力維護校園安寧更是令人感動。或許有人會質疑，認為上述三所小學均位於偏遠地區，校園安全問題根本就不存在，何須逐一介紹。事實上，教育目的在於啓迪心智，教育的對象是人。若教育功能得以發揮，也就沒有山上與山下及鄉村與城市因地理環境及施教對象不同而有所差異。因此，欲喚醒教育的良知與良能，教育革心應列為首要之務。若社會每一份子都能深切自省自覺，校園安寧之日自可期。

最近有人將其閱讀的書以大、小來界定，其以史記、資治通鑑為例視為大書，一般的書則為小書。吾人認為書應無大小之分，卻有印製規格之別。惟學問有深淺，人品有高下。而從事撰作改變歷史或改造個人一生著述者，不但為人類歷史及文化注入創新與進步內涵，同時也開闊了讀者的視野，更豐富其心靈，進而改變了人類思想或生活方式。就著作者而言，可謂是善盡立言之功德。猶記得在一八五〇年代，美國作家Stowe曾寫了名為「湯姆叔叔的小屋」一書，而成為當代最暢銷的書，此書激勵了大群的模仿者。而今坊間也出現了兩本為社會各界所爭議的問題書，即「完全自殺手冊」與「完全復仇手冊」。俗語說：「開卷有益」，在當今以功利主義掛帥的社會中，似乎要加以修正，而讀者只有自求多福了。近年來國內學術機構及社教機構致力於推廣讀書會工作不遺餘力，著實令人敬佩。今後若能倡導親子讀書會，而以播種方式持續耕耘，相信對青少年心身發展及健全人格皆有所裨益。而為人父母者，亦能分享與孩子共同學習與成長之喜悅。爾後若能蔚為風氣，或許社會因此將趨向更祥和。

本期內容非常豐富，擬逐一予以簡單介紹，謹供先進參考。本期教育論壇探討的主題為當前兒童發展理論與研究對教育的啟示，引言人為台北市立師範學院幼兒教育學系副教授辛曼玲女士，其對該主題闡釋甚詳，並以理論架構對實際問題多所探討，期能解決問題。另外，與會學者專家計有陳副教授正乾等十位，陳正乾副教授係以從維高斯基（Vygotsky）的理論來討論其對幼兒教育的應用為題，對維氏理論及其對幼教的應用方面多所闡述，期先進能對該理論有所瞭解。接著是任教於國立台北師範學院初教所蔡副教授敏玲，其以在文化脈絡中創塑意義：從Vygotsky的理論思考，文化刺激的議題為題，首先闡釋「文化刺激」的刺激，其次淺介維氏理論中的重要概念，

再者說明「創塑意義」的意義，最後闡述「再思」文化刺激，「細察」意義創塑，全文對為人父母者提供一個學習與孩子共同創塑的教育機會。而目前任教於國立台東師範學院初教系唐副教授淑華則以由獎賞的潛在代價談兒童的認知發展，其以美國史丹福大學教授M. Lepper在七〇年代與其同儕發展出來的一種認知理論即「過度辯護效果」為探討主題，並以深入淺出的筆法加以闡釋，文字既精簡又易於理解，期身為父母者，對獎賞的意義要多加瞭解，而不是一味地盲目獎賞，其結果將是弊多於利。任教於台北市立師範學院的趙副教授涵華，是以兒童語文學習理論與研究的新綜合趨勢為題，將其語言經驗途徑等十餘項主張之特質做綜合整理，詳如內文說明。而林教授惠雅目前任教於私立東吳大學心理系，以兒童社會發展理論與研究的新趨勢為題，文中對該項理論做系統化之闡釋。國立台北師範學院幼兒教育系林副教授育璋，其以幼稚園教師的兒童發展觀為題，期教師對兒童的看法，能從其教學實務中，確實予以反映，使幼兒能發揮其內在潛能，其成長將更快樂。而任教於台北市立師範學院幼兒教育系林副教授佩蓉，則以「幼稚園教學實務中反映的兒童發展觀點」為題，認為混合式教學型態是幼稚園教學法「本土化」的特色、幼稚園的教學實務反映出「連續性」而非「階段性」發展觀、幼稚園的教學及實務反映出「片面性」而「整體性」的發展觀、幼稚園的教學實務反映出「被動」而非「主動」的發展觀、加強本土化之兒童發展研究與師資之培育均將是未來努力的方向。以上述各項觀點來探討，期於未來能將理論與實務差距縮小，以符實際。國立台北師範學院初教系周副教授玉秀，以「小學教學實務反映的兒童發展現象」為探討主題，以教學實務為例做為研究之課題。隨後是現任教於國立新竹師範學院幼兒教育系林副教授麗卿，以自身經驗為主軸，再以兒童發展理論來應證實際經驗，娓娓道來既生動又有趣，可供為人父母者多加參考，並對幼兒的言行加以留意，若能解讀，其影響將十分深遠。最後是目前為蒙特梭利理想園家長的歐姿秀女士，其以兒童發展論在家庭教養過程中的角色與功能——從一個專職媽媽的育兒經驗談起為題，除以自身經驗做為應證外，並以兒童發展理論為經緯，末了且對教育人員提出四項建議，本文極具參考價值，期先進多加瞭解。

在教育研究專欄內，首先刊載由國立台北師範學院初等教育研究所吳所長明清所撰文稿，以「教育方案評鑑模式及其應用」為題，除對教育方案予以闡釋外，本文亦介紹數種評鑑模式並說明應用的要領，同時可從當前教育改革實驗教學中，透過上述模式，讓各種教育型式的價值與缺失有更清楚的瞭解。吳所長治學嚴謹而紮實，對教育問題很有見地，是位難得的專業學者。其次為國立成功大學建築研究所張副教授嘉祥來稿，以「學校建築在規劃設計、施工及使用過程中針對防震安全所應注意的事項」為題，對於位處地震活躍汎太平洋地震帶的本省，其認為學校建築之耐震強度應予增強，對建築物的結構及耐震能力提出各階段重點說明，並期格外注意。本文可供各級學校若興建新建築物時，宜多加注意，以策安全。又目前就讀於上海華東師範大學教育系博士班研究生鄭金洲先生，自彼岸來稿，其以大陸教育研究中的「京派」與「海派」為題，首先分析兩者的特徵，再就文化與歷史成因，兩者間之得與失及融合問題，予以分析並予歸納，文筆流暢，亦具文采，本文值得關心大陸教育學界人士參考。另外，台北市立師範學院初等教育研究所碩士班研究生楊士賢與王湘栗兩位各以設立「管教室」真能解決體罰問題？及學校設立「管教室」有其正面價值為題，以正反兩面探討設立管教室之實質意義，本文可供從事輔導及訓育工作相關單位參考。

國內教育訊息方面，承台灣省政府教育廳及台南縣政府教育局所指派撰述者提供多項極具參考價值之訊息，請先進多加瞭解或參考運用。至於國外訊息，歷來承教育部駐外各文化組代表及相關人員，盡心蒐集駐在國教育資訊，本刊謹此表示衷心感謝，對駐外人員戮力從公精神，更是感佩不已。

而本期教育名詞淺釋——學校本位管理，係由台北市立師範學院初等教育研究所吳所長清山及台北市政府教育局曾專員燦金兩位合撰，目前施行是項管理制度之國家，計有美國、英國、澳大利亞、加拿大、紐西蘭和法國等先進國家，學校本位管理之精髓在於讓學校擁有更多的自治權力，相對的減少了受科層體制的限制，進而提升學校效率與生產力。對於作者費心將此一專業名詞引進並加以闡釋，本刊由衷感謝，敬請先進多加參考。

本刊承先進支持與肯定，來稿踴躍，惟受篇幅所限，凡經審查通過之稿件，將逐期刊載，特此說明。

本館為慶祝建館三十九周年館慶，提前於本年四月廿八日舉辦登山健行知性活動，獲得同仁熱烈參與，目的地為陽明山國家公園。



圖為同仁聆聽生態環境解說，健行於七星山登山步道及於擎天崗草原休憩時所攝。



教育資料與研究（雙月刊）

第四期

發行者：國立教育資料館

發行人：毛連塹

主編：黃小齡

編輯委員：毛連塹（召集人）、黃炳煌、魏明通、吳明清、吳清山、盧美貴
單文經、何昆泉、駱建人、楊永慶、洪文向、朱煥興、許明忠
陳木子、余英照、葉民雄、俞光澤、鍾萬梅、黃小齡

編輯小組：許明忠（召集人）、黃小齡、熊宗樺、段懿真、陳麗卿、邱森波
徐月鳳、王秉倫

封面設計：陳木子

發行地址：台北市南海路四十三號

電話：（〇二）三七一〇一〇九

承印：台苑彩色印製有限公司

電話：（〇二）三一—〇二四二

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞局版台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

統一編號

06338840015

