

第五十七期

雙月刊
BIMONTHLY

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國立教育資料館編印

中華民國九十三年三月二十八日出版

●●●●● 本館業務活動剪影 ●●●●●

▼本館寒假辦理教師專業成長研習班之一（苗栗縣）。



▲本館寒假辦理教師專業成長研習班之二（嘉義縣）。



▲嘉義縣92學年度國民中小學校長專業發展工作坊。▶



▲走入校園服務到校教育資源運用研習活動（屏東縣車城地區國民中小學十八校）。



▲許館長志賢93年3月1日榮退前與全館同仁合影。



▲許館長志賢榮退歡送會（92年2月26日）。

目 錄

教育論壇

主題：教師與課程設計

引言 歐用生教授	1
「課程即研究假設」對教師專業之啓示 蔡清田教授	2
我是課程發展的專業人員？—教師專業身分認同的分析 周淑卿教授	9
教師本位課程管理 張佳琳教授	17
基層教師對課程設計的回顧與展望 邱玉萍老師	25

教育研究

✓ 教育行政研究典範變遷之探討 陳明和	31
✓ 學校組織特性及其在學習型學校推動之意涵分析 陳文彥	38
✓ 教育市場化下學校經營的策略 劉仲成	45
✓ 大陸民辦教育促進法的分析與省思 施明發	50
✓ 以有欣賞力的探詢方式分析學習者的課程需求 陳信憲、袁淑萱	61
✓ 台中市國小英語教材使用現況分析 吳萼洲、張玉芳	71
✓ 和部落一同成長—以台東縣朗島國小為例 邱光輝	79
✓ 以「聽覺、視覺與動覺」落實藝術與人文的學習內涵 楊文碩	86

教育名詞

- 媒體素養 吳清山、林天祐 ————— 93
資訊素養 吳清山、林天祐 ————— 95

教育法令

- 許梅珍 ————— 97

教育資料

- 書類資料 徐玉芳 ————— 99
非書類資料 陳智榮 ————— 102

教育訊息

- 國內教育輿情 譚以敬、張素偵 ————— 109
國外教育訊息 謝雅惠 ————— 114
館務活動資訊 段懿真 ————— 128

稿 約 ————— 139**《封面說明》**

封面為本館辦理寒假國民中小學九年一貫課程七大領域教學知能成長研習班研習情形，封底係台中市立永春國小校門及校舍。

(封面及封底本館陳木子主任攝影)

本刊自第六期起，即提供讀者價購服務。欲訂閱者，請詳如內文末頁版權頁，謹此說明。自第五十三期起調整售價為每期新臺幣八〇元，全年六期新臺幣四八〇元，又因經費有限，固定贈閱單位以一本為限，請廣為流傳，善加運用。若欲取得本刊所有資訊者，可經由國際學術網路汲取，請讀者多加利用此一便捷資訊服務。本館網址為 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>

教育論壇

主題：教師與課程設計

在這一波教育改革的潮流中，教師扮演了重要的角色，「教師是研究者」「教師是課程設計者」，「教師是轉型的知識份子」，如果沒有教師的智慧、熱情和積極參與，教育和課程改革是很難成功的。但課程改革是專業的工作，是十分複雜的旅程，除了需要熱情和參與，更要有專業的素養和道德的關懷。本主題從課程理論和教師專業的觀點，闡述教師在課程改革中應扮演的角色，提出許多發人省思的議題。

淡江大學教育政策與領導研究所教授 歐用生

「課程即研究假設」對教師專業之啓示

蔡清田

英國東英格蘭大學博士
國立中正大學教授
課程研究所所長
教育學程中心主任

摘要

課程的意義應該至少包括了「科目」、「經驗」、「計畫」、「目標」、與「研究假設」等五種的課程意涵。前四種課程意義的分類，缺乏一種從教師的專業角度來分析課程的教育意義，換言之，未能從學校教師的教育專業文化的觀點，將課程視為有待教師在教室情境當中加以實地考驗的一套教學歷程的「研究假設」。本文特別說明「課程即研究假設」的意義與課程研究取向，並指出此種課程意義的教育功能與可能的教學限制，以供作為進行課程研究發展與學校教師專業發展之參考。

關鍵詞：課程、教師專業、課程即研究假設

課程的意義是什麼？部份課程學者認為課程是指教材大綱，亦即，課程是條列教材內容的綱要；也有部份學校教師主張課程是一系列的教學目標；尚有部份家長與社會人士認為課程便是學校教學科目；更有教育行政人員認為課程是一種教學計畫。由此觀之，課程的意義與概念具有相當豐富的面貌與樣態，課程的意義可能是指教學目標、或是學校教學科目、或是教學方法與教學內容的規範。但是，課程概念的意義分歧混淆，造成課程意義的分殊與多樣化，不僅令學校教育人員莫衷一是，而且不同人士的不同課程觀點，極易形成迥異的立場，造成學校教育人員、家

長與關心教育的社會大眾與相關人員的相當困擾（黃光雄與蔡清田，1999）。

近年來課程研究的方向有些改變，過去課程的界說偏向於強調教學計畫的內容，而現在課程專家則以整個學習情境定義課程（黃光雄，1981）。「課程」，可說是學生學習的科目及有關的設計，或者是一系列學習目標，或者是學習的一切計畫，不過這些都是可預期的，事先預定的，與學生的實際經驗可能不盡相同，然而，學生實際學習經驗也是課程的一部份。課程不僅是學科材料或學生將要學習的材料，課程也是學校教育年輕人的所有經驗。課程一般被界定為所有學校所計畫和指導的學習，不管學習是在教室、運動場或其他學生生活的場合發生（黃政傑，1991；Tyler，1949）。因此，課程是教師為達到教育目的，所計畫並指導學生的所有學習經驗。課程定義相當富有彈性，其最低限度可以代表學生學習科目的綱要，其最大範圍可以涵蓋教育機構的計畫、教學、學習中所發生的任何事情，甚至認為最廣義的課程，可以同時涵蓋教育目的、教育方法、及其環境互動之下的學生學習經驗。

台灣的黃政傑（1985）以及香港的李子建與黃顯華（1996），皆曾經從學科、經驗、目標和計畫四個向度來界定課程，代表課程發展中不同時期的概念與分類的觀點，其立論頗能統合綜括課程界各家論點，茲分述如下：

- 一、課程是「學科或教材」的觀點，認為課程可以是一個科目、幾個科目、所有科目或各科目中的教材。
- 二、課程是「經驗」的觀點，強調以學生為學習中心，重視學生的學習環境，認為課程是學生在學校情境交互作用之下，所獲得的一切學習經驗。
- 三、課程是「目標」的觀點，認為課程是一連串預定的且有組織的目標。
- 四、課程是「計畫」的觀點，重視計畫的內容和計畫的程序，其中包括目標、內容、活動、評鑑等因素。

然而，上述的四種課程定義的研究取向，缺乏一種從教師的專業角度來分析課程的教育意義，換言之，上述四種課程意義的分類，未能從學校教師的教育專業文化的觀點，將課程視為有待教師在教室情境當中加以實地考驗的一套教學歷程的「研究假設」。因此，課程的綜合定義應該至少包括了「科目」、「經驗」、「計畫」、「目標」、與「研究假設」等五種的課程意義。本文旨在說明「課程即研究假設」的意義，並指出此種課程意義的教育功能與可能的教學限制，以供課程研究發展人員與學校教師之參考。

壹、「課程即研究假設」的意義

依學校教師的教育專業觀點，課程應該是一套教學內容與教學方法的建議說明，以說明在何種邏輯前提之下具有教育價值；在何種條件之下，此套課程是可以在教室實際進行教學。換言之，為了驗證此套課程是否具有教育價值，為了驗證此套課程是否在教室實際情境中具有教學的可行性，可以將課程視為有待教師在教室情境脈絡的教學過程中加以考驗的一套「研究假設」（Stenhouse，1975）。

「課程即研究假設」（curriculum as hypothesis）基本假定是：外來的課程計畫人

員可以從教室情境之外，提供課程法則，並要求教師遵循其課程指示，但是並無法完全保證學生得以能夠有效進行學習 (Stenhouse, 1975)。課程計畫人員必須告訴教師：「課程是一種在教室情境中有待考驗的研究假設」。因為個別學生是不同的，而且個別的教室情境也是相異的，因此，每一位教師都必須根據個別教室情境中的實際經驗，去接受、修正或拒絕任何普遍性的規則或原理 (蔡清田, 1995)。因此，學校教師必須從事課程探究以獲得教育理解。課程對教室情境的教學有著不同的影響，換言之，教師必須考慮其所處之個別教室情境與可能的課程教學效應，而且，研究假設有待教師在實際教室情境當中，加以實地考驗或修正 (Elliott, 1992)。此種「課程即研究假設」的課程觀點與學校教師的教育專業關係相當密切 (黃光雄與蔡清田, 1999)。

從課程研究發展的角度而言，所有的課程皆是有關知識、教學與學習本質的「研究假設」。教育知識本身，不是可以事前明確界定或規定的課程目標，而且，概念本身並不是單一絕對的知識結構，教學的目的不是要學生尋求統一的標準答案，而是應教導學生從探究過程當中，進行沒有標準答案的討論與學習，引導學生進入多元社會文化的對話中，經由討論探究的方式而學習瞭解各種不同意見 (Elliott, 1998)。因此，學校的課程應促進學生認知過程的發展，引導學生學習如何學習、提供學生發展心智能力成長的機會 (Stenhouse, 1983)。此種課程一方面是教育學者表達教育理念之媒介，另一方面也是教師在教室情境中進行教學實驗的「研究假設」 (Stenhouse, 1985)。

由此觀之，課程的意義，不只是代表一套教材輯 (material package) 或預定的教學內容大綱 (syllabus)，而是在教室情境中將一種教育理念與教育價值轉化為教育歷程當中的教學實務，而且課程也是有關教學歷程的一種「研究假設」的具體規範說明 (蔡清田, 2000)。具體而言，「研究假設」特別是指由課程計畫人員所發展出來，並送到實驗學校，以便實驗教師在教室情境中加以實地考驗的暫時假設之教學方法策略與教學內容，他們可能被稱為「指引綱領」或是「假設策略」，也是有待教師去蒐集資料的「待答問題」。課程計畫人員所提供給教師參考的課程教材，是一種提供教師與學生進行教學與學習的「探究證據」 (evidence for investigation)。「探究證據」是指課程計畫人員所提供而有待探究的散文、詩詞、照片、圖畫片等各種教學材料與媒體，「探究證據」這個字眼說明了課程計畫人員所提供的教學材料與媒體，是有待教師與學生在課堂中進行批判考驗與探究，這是一種用來協助師生進行有關矛盾爭論議題的討論與批判的媒介 (Stenhouse, 1975)。

「課程即研究假設」的課程觀點，主張課程是一種教育媒介，教師必須透過教學將課程所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際的教育行動。事實上，教師可以研究的角度來處理課程所蘊含的教育理念與知識本質，並將其視為可以進一步探究的問題。課程是開放的研究假設、可以質疑的方法與內容，不是理所當然的教條與命命。換言之，教師可以把教室當成課程的實驗室，教學便是進行實驗研究，而教師與學生則是共同進行研究的學習伙伴，課程就是有待考驗的研究假設，教學行動就是實驗的自變項，學習成果就是依變項，而學習影響則是師生共同研究之對象 (蔡清田, 2001)。

換言之，可以從微觀的教室研究角度來探討個別教師在個別教室中個人所進行的教學活動；亦即，課程是一種學校教育教學歷程的規劃說明書。因此，課程也可以是一種開放給教師公開質疑並進行教室教學考驗的研究假設，而且，課程所處理的教育知識，應該是可以允許教師與學生在教室實際情境當中加以主動建構的，課程也可以是允許教師與學生彼此協調磋商的學習內容與方法，以適用於教室教學的動態歷程，如此的課程對教室中的師生才具有豐富的教育意義（蔡清田，2001）。

「課程即研究假設」通常是指在教室情境當中，學校教師的「運作課程」，亦即以課程為馬車，教師扮演馬車駕駛的角色，引導學生順利進行學習之旅。「課程即研究假設」意指教師對政府所規劃的課程目標與教學內容及方法，可以因時因地因對象而加以制宜與權衡。不管政府制訂的課程目標與方法內容為何，教師應該站在教育專業的立場，若不合於學生興趣能力與需求，皆應加以考驗反省之、改善之。教師應該參與教室層次的課程發展，並就國家層次、地方層次與學校層次的課程設計加以考驗，不把課程標準、教學指引、教科用書內容當成理所當然的教條與命令規定，並在教室情境當中進行教室的課程行動研究，以課程作為教育設計手段與工具，將「課程」視同「研究假設」，以協助學生進行學習。因此，「課程即研究假設」的課程觀點，乃是以課程為一種協助教師與學生進行教學與學習的教育設計，而非用以壓制教師和學生之控制工具（蔡清田，1992；Stenhouse，1975；Elliott，1998）。

貳、「課程即研究假設」的功能

「課程即研究假設」課程觀點之優點，在視課程是一種可供質疑與驗證的假設，重視教師的教學方法、學生學習的思考模式、師生互動等因素，以及這些因素變項彼此之間的動態交互作用等等（蔡清田，1997）。一方面，課程不僅可以隨著時代的社會變遷與時俱進，而且重視課程革新，以及學校教師的專業成長與教育專業自主性，並且可將教學方法與課程實施加以有效的連結。進而有效的課程可以落實於教室實際教學的實務當中，而非將課程與教學兩者視為截然劃分的兩極，而且其有效性，也可以在實際的教室情境中得到充分的考驗與印證。換言之，一方面透過教學實務，以驗證課程理念；另一方面也同時透過課程研究發展與實施的過程，改進教學歷程與教學結果（蔡清田，2002）。

「課程即研究假設」的課程觀點，認為在教室情境當中進行教學的教師必須和學生進行磋商與協調，以進一步將「研究假設」的課程，透過行動轉化為教學的「研究假設」，並透過教學行動歷程將課程蘊含的教育理念，轉化為教室中的教學實際行動。換言之，教師不僅應該將課程視為在教室中有待實地考驗的「研究假設」，教師更需進一步採取「研究假設」的教學，以思辨質疑的教育批判方式來實施中央或地方政府事前規劃的課程，藉以啟發學生的心智成長，而不是一味地灌輸政府規定的課程內容與方法。因此，「課程即研究假設」的課程觀點，重視批判教學方法，鼓勵學習者質疑、探究、討論的學習方式。教師與學生在課程實施過程當中，所扮演的關鍵角色受到應有的重視，教師與學生雙方更可以負起評鑑課程的責任，而且師生關係同時也是一種平等、互惠、協商與教學相長的「互為主體」之平等關

係與歷程（蔡清田，2001）。

今日台灣的學校課程受到教育傳統觀念之影響與束縛。一方面，教育行政體制往往透過由上而下的方式制訂課程規範，並未能根據教學實務加以具體說明，而且民間編輯的教科用書也未完全依照研究發展試教改編推廣評鑑等嚴謹的課程研究發展歷程；另一方面，教師也未被鼓勵，將課程視為在教室中有待考驗的研究假設，而且，事實上，教室中的學生學習，就如同在課程實驗室中接受未受到監督控制的教學實驗一般，此種反教育的變異現象亟待改進。

具體而論，依台灣教育行政體制之下的學校課程發展現況，中央政府的教育部或地方政府的教育廳局可以透過行政命令公佈課程標準或課程指導綱領，以規範教學與學習內容方法。但是，教育部或教育廳局並不能保證以行政命令規定的課程能被教師有效地照章實施，因為上級政府透過行政命令所統一規定的制式課程，不一定適用於每一位教師與每一位學生。由於個別學校的環境脈絡不同，個別教室情境迥異，教師與學生均具有獨特的個別差異，所以，課程應該要能鼓勵教師的彈性教學，並引發教師反省批判自己的教學，以有效地協助學生進行學習。為了考驗課程的研究假設，教師必須和學生進行合作，視課程即有待考驗的研究假設，師生共同在教室教學情境當中，驗證並評鑑課程研究假設。因此，師生可以合作進行課程的研究與磋商協調，以探究課程所具有的潛能與可能限制。

今日的台灣社會正逐漸邁向政治民主化、社會國際化、經濟市場化與文化多元化之際，教育部積極推動國民教育九年一貫課程改革、小班小校教學示範計畫與多元入學方案等教育改革措施，透過國立編譯館繼續編輯或審查學校教科書、教學指引與學生習作。另一方面，更開放民間出版社與教科書商參與中小學教科書的編輯，進而鼓勵地方政府與學校教師進行投入鄉土課程的研究發展，支持學校教師進行開放教育與田園教學，企圖培養立足台灣、關心鄉土、放眼世界與前瞻未來的國家公民。這一連串開明進步的「教育鬆綁」課程改革措施，展現了政府重視教育改革與課程革新的企圖與決心，同時也凸顯了學校教育工作第一現場的學校教師，進行課程內容的選擇組織與評鑑的重要性。因此，為了因應政府的教育改革與課程革新，「課程即研究假設」的課程意義，不僅一方面可以改善教師的教學實務，提昇學校教師教學的效能與改進學生的學習品質，另一方面也說明了教師的課程設計教育專業能力之必要性與重要性，更充實了我國課程研究領域的豐富面貌（蔡清田主譯，2002）。

參、「課程即研究假設」的限制

「課程即研究假設」的概念，重視教師「專業主義」教育理論取向的課程設計意識型態，主張課程是一套有關教學程序的理念說明，但是，這一套教育理念的說明，卻有待教師在教室教學情境中加以實地考驗，以驗證教育理念是否具有教學的適用性與學習的實用性。其課程選擇，可以包括制式之教科用書，也可以就每一個學習主題編輯學習材料與教學指引；而且，教師也可以利用影片及印刷品做為教師與學生於課堂中進行討論的證據材料來源。其課程組織，同時強調論理組織與心理

組織原理，兼重學科知識結構與學生認知心理結構之發展。其課程評鑑，強調學生學習過程的重要性，因為學生的學習行為結果，是無法精確預先測量的 (Stenhouse, 1975)。

雖然課程是一種研究假設，也是一種動態的驗證過程，但此種「課程即研究假設」的課程觀點，也容易予人飄忽不定、虛無飄渺、缺乏安全保障的感覺。尤其此種具有實驗性質的課程與教學研究過程，容易造成教師莫名的壓力與恐懼，甚至造成教師無所適從或孤立無助的教學困境。另一方面，此種鼓勵研究的教學過程雖然重視學生的參與，但在實際的教室教學情境中，究竟學生是否真能對自己所扮演的實驗研究角色有充分認知，仍有待深入加以探究。而且此種「課程即研究假設」的定義，相當重視教師的教育專業成長與專業自主性，但在教育的現實層面中，若整體社會大環境未能提供教師適當的專業成長機會，以及實際支持與鼓勵等相關配套的課程革新措施，則此種假設驗證的課程研究發展之實驗精神，很容易流於形式，甚至只是淪為一種教育改革理想情境的口號！在此同時，在從事培養師生反省批判與創造思考能力之時，雖然強調心智啟發與學習成長，但是，也不可造成學生學習失控，而危及學生個人利益，甚或造成社會的矛盾衝突與對立，這是從事課程研究發展設計的學校教育相關人員與教師應該特別慎思熟慮之處 (蔡清田, 2003)。

參考文獻

- 李子建與黃顯華 (民 85)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 黃光雄 (民 70)。課程的界說與模式，*國教世紀*，16 (7-8)，3-11。
- 黃光雄與蔡清田 (民 88)。課程設計：理論與實際。台北：五南。
- 黃政傑 (民 74)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑 (民 80)。課程設計。台北：東華。
- 蔡清田 (民 81)。從課程革新的觀點論教師的專業角色，載於中華民國師範教育學會主編*教育專業* (Pp. 129-154)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (民 84)。教育歷程中之教師專業自律：「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長之蘊義。本文發表於國立台灣師範大學主辦之「教育改革：理論與實際」國際學術研討會。台北。1995 年 3 月 14-16 日。
- 蔡清田 (民 86)。課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編*新世紀的教育發展* (Pp.89-108)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (民 89)。教育行動研究。台北：五南。
- 蔡清田 (民 90)。課程改革實驗。台北：五南。
- 蔡清田 (民 91)。學校整體課程經營。台北：五南。
- 蔡清田 (民 92)。課程政策決定。台北：五南。
- 蔡清田 (2002 主譯)。學習領域的課程設計。台北：五南。
- Elliott, J. (1992) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books.
- Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*.

- Buckingham: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1985) Action research and the teacher's responsibility. In Rudduck, J. & Hopkins, D. (eds.) (1985) *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. (Pp. 56-9) London: Heinemann Educational.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

沒有頑強的細心的勞動，即使有才華的人也會變成繡花枕頭似的無用的玩物。

— [蘇聯] 斯坦尼斯拉夫斯基

我是課程發展的專業人員？ ——教師專業身分認同的分析

周淑卿

國立台北師範學院課程與教學研究所教授

摘要

在課程改革的推動過程中，外界常將改革的困頓歸因於教師的抗拒或惰性，然而，所謂的抗拒，往往是由政策高層的角度所看到的面向，實際上，抗拒的原因卻可能由於教師並不認同政策所為他們設定的角色。基於九年一貫課程政策中所設定之「教師即課程設計者」的假設，本文由教師對自己的專業身分認同角度，探討教師對於作為「課程專業人員」的個人認同傾向。本文認為，教師因專業社會化歷程的經歷與體驗不同，而對個人專業發展方向有不同認定，而既然專業身分認同的建立是一個自我建構、且變動的歷程，即應容許教師探尋自己專業身分的可能性，而非由政策論述給予角色限定。

關鍵詞：課程改革、身分認同、教師專業

壹、專業身分認同的重要性

政策上的改變未必帶來真正的改革；改革的有無要看學校中的實務人員如何覺知與行動。在九年一貫課程實施中，各學校都依據教育行政人員及學者專家的說法，擬定學校課程計畫、設計統整課程、安排協同教學、實行多元評量、著手行動研究。然而所謂的新課程常被譏諷為新瓶裝舊酒，表面上好像有所革新，事實上重要的價值與觀念並沒有改變（歐用生，2001）。關於課程改革的「新瓶裝舊酒」問題，可以由教師對新課程的反應方式及其理由來討論。McCulloch 等學者（2000, 81）

指出，教師對改革的反應有四類：一是毫無反應，這可能是因為他們相信現存的實際與論述已符合改革所提倡的內涵；也可能是漠視或拒絕新政策。二是虛應故事(reform without change)，只做些點綴式的調整，而不作實質的改變。三是只在既有的假設與論述架構裡調整一些行事方法。四是改變所持的原有深層假設與論述。以前三類反應而言，教師仍舊維持既有的觀念、態度與價值觀，頂多只在行事方法、教學方式上做枝微末節的更動，或採用一些表面上看似不同的作法，其實並未有實際的改變。只有第四類，教師真正觸及概念與價值體系的更新，才可能帶來真正的改革；然而這類反應總是最罕見的。因為要改變一個人「賴以為生」的深層意義與價值，原本即是相當困難的。

在改革的推動過程中，外界往往將改革的困頓歸咎於教師的保守、惰性、抗拒，而指責教師為改革的障礙。一般分析教師抗拒課程改變的原因，可能著眼於改革幅度太大、改革的預期效益不明顯、教師文化與改革的互斥、配套措施不完善(單文經，2000)。除了配套措施問題可經由行政措施改善之外，其餘三項原因事實上都與教師的觀點、價值有關。教師的知識與價值體系是經歷長期專業社會化歷程形成的，而一套熟悉的教材教法與師生互動模式是工作中安全感的來源。更重要的是，這價值體系構成了教師安身立命、自我認同的基礎。往往教師被認為缺乏的專業能力，卻往往不是教師們自己認為應該要具備的能力。由此可知，政策上所設定的，以為能藉以促成課程改革的教師專業角色，往往因缺乏教師的認同，流於一廂情願的想法，而難以推展。

Connelly 與 Clandinin (1999) 即指出：教師對改革的抗拒應該由教師身分認同的問題來探討。他們認為，「抗拒」的原因其實是在學校改變的外表下，教師所賴以生活的故事並未產生改變。亦即，教師並未改變其在原先環境中所建構出來的，支持自己日常生活與工作方式的價值觀，以及其與週遭人與環境的互動型式。這些價值觀與生活方式構成教師的生活故事，也建立了教師自己所認定的身分。而當外來的政策或命令要求學校作改變時，教師的身分認定卻並未改變，於是產生了所謂的「抗拒」現象。Nias (1989a) 也從身分認同的角度分析，認為：當人們面對那些會影響其自我意象，並進而影響其個人身分的改變時，就會感到受威脅，所以自然會發展出自我保護的策略。對教師抗拒課程改革的原因，其實不應在表面的惰性或技術問題上作歸因。

對個人專業身分的觀念是決定教師做些什麼，最基本的一部份。外來的指導並無足夠的力量可以改變此種價值觀，因為那是提供教師行動的核心理據(Vulliamy et al., 1997)。教師認為自己是誰？應該成為什麼樣子？各有自己的思考，若不能關心其身分認同問題，改革方案充其量只是一個做法取代另一個做法，就如同海面上雖然擾攘不休，海底下卻依舊平靜無波。Goodson & Walker (1991,145) 認為，對於教師專業發展的概念必須重建；過去視教師為實務(teachers as practice)，現在要視教師為一個「人」(teacher as person)。不再將教師視為一個集體，將一個集體的角加諸其上；而是以教師為一個一個獨特的個人，有其生命經驗，有其自我認同，有其對教育、教學的概念與價值體系。教師作為一個人，不應再被視為職務知能上的專門人

員而已，他們的自我應該被視為專業建構中的一個重要因素(Nias, 1989b)。

教師是課程穩定或改變的來源，若我們真的認真看待教師，則不應只是在設定一些專業的標準、設計一些執行策略，要求教師依循一套既定的課程定義與實施方法，而要對教師的身分覺知與認同了解得更多，才能幫助教師在課程領域的專業成長。在教師的生涯中，什麼是深具意義的經驗？又如何影響其對自己身分的覺知？對這些因素的探討與洞識可以幫助我們更了解課程革新成敗的影響因素(Beijaard et al., 2000)。九年一貫課程中，教師作為「課程設計者、評鑑者、行動研究者」這樣的專業角色與內涵是政策賦予的，由學術界的論述所支持的；但是它未必成為教師新的「身分」。因為角色可以是他人期望、界定的，但是一個身分的獲取，除了是個社會協商的歷程(Weber & Mitchell, 1996)，更需要當事者的認同。教師身分過分依賴技術性的理論予以預先設定，如角色理論、教師效能論。有關教師的形象和腳本不知凍結了多少年，我們必須追問那些正在使用的角色規範，以及教師的實在(reality)是什麼(Reynolds, 1996)？因為這些角色規範的論述，正是許多改革行動中衝突的來源。

貳、教師專業角色的論述

學術上的專業角色論述，雖然不能決定教師的身分認同，但是這些論述有時成為政策的理論依據，藉由政策而對教師產生規範作用；有時則成為教師思考其專業行為的參照。但是，教師如何看待這些角色論述，則是對教師專業身分認同影響的主要因素。

Heck 與 Williams 所討論的教師角色，依教師與他人的不同的關係有：1. 與同事之間的鼓勵者角色；2. 與家長間的互補角色；3. 與學生之間的給予者、互動者角色；就教師專業工作，則有研究者、課程發展者、行政人員、決策者的角色。作者指出，這些複雜角色是沒有區別的，發生在一個整合關係的環境裡，同步運作且相依進行，教師必須自行整合，選擇其優先性(桂冠編輯組, 1999)。事實上，在我國的文化中，小學教師被期待成為一個知識、能力、品德、熱誠等各方面全備的人。除了教學相關角色外，歐用生(1996)以改善教師實習的角度，認為由實務知識的觀點來看，教師的專業知識是高度特定化、脈絡化的，他們比外人更能應用這些知識，所以教師要扮演「師資培育者」的角色。

隨著課程改革的推行，對於教師在課程領域的專業角色則基於教師應積極參與改革的論點，而有了諸多角色論述。湯瑞雪(2001)的研究指出，我國在自由開放時期(1994 以後)，教師被定位為課程設計者、主動的研究者、能力的引發者及教育合夥人的角色。饒見維(1999)認為，在九年一貫課程中，期望教師從「官定課程的執行者」轉換為「課程設計者」，從「被動的學習者」轉換成「主動研究者」。隨著九年一貫課程的推行，教師為課程設計者及課程行動研究者的觀點成為主要的專業角色論述。蔡清田(1992)分析教師的課程專業角色，認為在教室層次，教師是課程潛能的創造者、課程探究的發現者、行動研究的行動者、教室層次的課程設計者；在學校層次，教師是正式課程的轉化者、非正式課程的設計者、潛在課程的處理者、懸缺課程的彌補者、學校層次的課程發展者；在國家層次，教師是國家課程改

革的實施者、課程改革的研究者及適性設計者。此種對教師專業角色的分析，清晰地指出教師在課程發展中的關鍵位置，理論上是沒有問題的。當理論層面的分析落到實際層面時，有關教師即「課程設計者」的角色界定，卻有相當大的歧異。著眼於學校本位課程發展者，希望教師進行全校課程方案的規劃、設計、實施與與評鑑，實際參與學校整體課程的決策與發展（高新建，1998）。著眼於教室層次課程者，關注教師如何依據教學需要，選擇或自編適當教材，以針對班級學生的需求，落實教室內的課程實踐。對於「課程」的意義及「課程設計」的內涵與範圍，不同的論述即有不同的偏重。於是，教師所接收到的專業角色任務可能是自編教材、在教科書之外設計補充的教學活動、規劃領域及全校總體課程計畫。面對這些期望，教師可能因個人的教育信念、課程意識^①、專業能力、學校場域的客觀狀況等而有所因應。

陳美如(2001)以教師成為課程發展者之後，應透過課程評鑑以協助教師蒐集訊息、了解問題、研擬策略、改進問題。而教師長期以來，在課程評鑑始終處於被動、壓抑的客體地位。基於教師賦權增能的精神，教師應成為「課程評鑑者」，以了解、解決自己的課程問題。在同一項實證研究（陳美如，2002）中，教師也認為從事評鑑工作，加重工作負擔，也需要額外時間投入，但太多繁瑣事務，導致能投入的時日與精神皆不足，參與的動機降低許多。研究者於是建議應減輕教師負擔，專心從事課程設計、實施、評鑑與改進。研究者指出的許多與教學無直接相關的事務，包含班級的突發狀況、班級常規、全校性的活動，以及作業批改佔據了教師教學與空堂時間；這些負擔都應予以減少。然而，班級常規、作業批改等事項卻是教師日常生活世界裡的重要事務。

教師即「研究者」的主張，乃依Stenhouse(1975)所言，課程是一組教育假設，須由教師對課程採取研究立場，在實務中反省、試驗。因為教師作為課程實施者，最了解課程與教學的問題，所以教師應該將學校視為課程發展的場所，將教室當作課程與教學的實驗室，讓自己成為批判性科學社群的一員，藉由行動研究，生產課程的知識（歐用生，1994）。然而，黃志順(2001)以國小教師的立場，基於其作為一個教育行動研究者實踐反省的歷程，省察到：基層教師在從事政策所呼籲的行動研究時，應謹慎以避免受到另一種文化霸權勢力的箝制。因為教師的行動研究往往必須面對學者的評論，這些評論乃植基於某種客觀學術標準。然而學術期刊的世界是與教室生活分離的世界；這些由學術論述發展而來的知識，對教師而言是去脈絡化的。這些知識在形式上或詞藻上是優越的，卻非教師所能從事或控制的（Goodson, 2000）。當學者要求教師的行動研究符合其學術規準，無異於對教師行使文化霸權。

教師即「課程設計者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」，是我國在近年課程改革中最常出現的角色論述，皆以教師作為課程的第一線實務人員，「最了解學生需求、最能落實課程內涵」為前提，以教師專業賦權為訴求。這些角色論述在理論的論證上皆是合理的，但實際上不見得能被教師接受。McLure(1993)的研究指出，教師們面對一些外加的新專業角色、強調某些教室內外應有表現的訴求—諸如反省的實務人員、自我實現的專業人員等，他們認為這些新的角色同樣有問題。隨著課程

^①課程意識即指教師對課程意義的界定、對於應該教什麼、如何教的概念。

改革而新增的專業角色，是否能獲得教師的認同，可能有相當大的個別差異。

參、教師的認同傾向分析

在一項針對教師對於課程專業認同的實徵研究中（周淑卿，2003），發現教師對於自己是否為課程專業人員的問題，各有不同的認同傾向與論述，分析如下。

一、對「課程設計」定義愈嚴格者，愈難認同其專業身分

教師對於「課程設計」的界定大約有四種，分別為：教學活動與學習單的設計、教學活動設計與教材編寫、課程架構的建立、對學習經驗的全面規劃。其中以第四種界定最為嚴格，包括了某一段時間內課程架構的建立，以及校內各類學習途徑的安排。

「認同」者自認為具有相關的課程專業知能，也認為課程設計是教師專業工作的範圍，並且有投入的意願；「不認同」者則自認專業知能不足，或者認為課程設計並非教師的專業工作內容，並且缺乏投入的意願。對課程設計的界定愈嚴格者，愈容易認為專業知能不足，愈容易質疑教師從事課程設計的必要性，也因而愈難以認同是課程的專業人員。所以，認同或不認同，與個人的界定、自我要求，及專業知能的認定有關。

二、「專業分工論」與「專業整合論」中的認同傾向

對於所謂「專業人員」的認定方面，持「專業分工論」的教師認為：由於教師所要處理的工作面向太多，若要教師成為專業人員，則應當讓教師依專長與興趣進行專業分工；例如某些人專精於學校教育問題研究，某些人專責學生輔導或教學，某些人負責學校課程發展與設計。所以，不應因為課程改革的推行，而以課程設計能力或成果來評定教師的專業性。另有部分教師則持「專業整合論」，他們認為：教師的專業是不可分割的，所謂班級經營、教學、學生輔導、課程設計，對教師而言根本都是密切相關，合而為一的；歸根究底只是一個問題－老師，你到底想把孩子帶到哪裡去？關於這個問題的解答，有各種不同的途徑，這些途徑也許表面上稱為輔導或課程、教學、班級經營，但其實都是同一件事。廣義而言，這些學習途徑的安排都是課程設計。

持不同論點者，也各因對課程專業知能有無自信，以及認為課程設計有無必要，而認同或不認同自己是課程上的專業人員（如下表所示）。

	認同者	不認同者
專業分工論	* 對專業知能有自信 * 認為課程設計不一定是教師的必要工作	* 對專業知能無自信 * 認為課程設計不一定是教師的必要工作
專業整合論	* 對專業知能有自信 * 認為課程設計是教師的必要工作	* 對專業知能無自信 * 認為課程設計是教師的必要工作

三、教師因專業社會化歷程中的經歷，及其個人體驗所得意義的不同，而有不同的認同傾向

教師之所以形成不同的認同傾向，與其個人經歷及體驗有關。許多教師認為並未在職前教育中習得課程的觀念及課程設計的能力，而在任教經驗中，因班級經營問題的解決較具急迫性，所以教師多在班級經營能力成熟後，才進一步尋求教學方法的精進。小學工作環境中雜務繁忙、時間緊縮，而所謂「好老師」的內涵亦多界定於對學生的日常關懷與教學認真，於是多數教師的成就感也來自班級經營、學生輔導及教學活動。至於課程方面，由於教科書已解決各學期學習內容的問題，所以大多數教師習於依據教科書再作補充與延伸活動的設計，而不再思考課程架構的問題；又因疏於從事更全面的課程思考，而自外於課程設計的專業工作。

認同程度較高的教師，因參與過課程／教材（包含教科書）發展，或者藉由教材設計實務工作的反思而建立課程的觀念與能力，較能脫離教科書的侷限，也由課程設計中獲得成就感。他們認為教師不應停留在低層次的執行工作，而應對於課程有更高層的思考，如此才能對學生的學習發展作全面的規劃。在身體力行中，他們確認教師也可以成為課程領域的專業人員。

四、課程發展的參與經驗、志同道合的夥伴、自我反思的能力、積極的專業職志，是促成教師高度認同其課程專業身分的重要影響因素

對課程專業身分持高度認同的教師，皆有積極的專業職志，會自行尋找充實專業知識的管道，並且有課程／教材研發的參與經驗—包括參與新課程研發、教科書編寫，或是自行為班級設計課程架構、編寫教材。在這個研發過程裡，這些教師會在實務中嘗試、反省、修正，發現不足之處，並不斷改進；因此，他們得以擴展自己對課程的視野，建立個人的專業能力。此外，校內或校外志同道合的夥伴，也是他們專業成長過程中重要的助力。

這些教師皆認為自己是因為發現課程設計對教師的意義，看見自己應該做的事，而在做的過程中形成了專業能力。他們不是為了符應外在的專業標準或政策要求，而只是在「作我自己」。

肆、結語—認同的追尋

專業身分認同的建立是一個漫長而變動的歷程。職前教育的課程取向成為未來追尋專業的基礎；在學校場域中，教師藉著與重要他人的互動，形成對專業內涵的界定，並在經驗與反思中建立自己的專業行動取向。各種隨著改革而來的專業角色論述，對教師專業行為各有不同規準；課程政策的強制性則挑戰教師專業自主的定義。無論外界依何種不同學術理論、教師所處脈絡、任教科目或工作類別來解釋一位教師，但是到底教師選擇何種「類別」來解釋自己、建構自己的身分？顯然後者是更重要的 (McLure, 1993)。教師需要更多機會認識到他們的專業身分是社會的建構，而非自然而然、不可逃避或本質如此的。在特定的時期裡，就有不同的社會規

範、角色論述在界定「專業教師」的內涵，然而，教師可以依據自己對教育的理想與期望、對教師專業工作內容的再界定，不斷探索自己的專業身分定位。

課程改革的訴求、績效文化、現實條件的限制，以及過去專業社會化歷程中所注重的意義、社會規範對於好教師的定義、專業主義的論述都構成身分認同的影響。教師必須思考自己、整合自我覺知，確認自己在教室中追求何種課程意義？所認同的專業教師所為何事？以及自己要成為什麼樣的專業教師，並不斷追求專業知能的成長，建立專業自信，方能免於受宰制的窘境。

參考文獻

- 周淑卿（民92）。**國小教師在課程領域的專業身份認同研究**。台北：師大書苑。
- 桂冠前瞻教育叢書編輯組（民88）。Heck, S. F. & Williams, C. R. 原著。**教師角色**。台北：桂冠。
- 高新建（民87）。**學校本位課程發展立論基礎與理想情境**。發表於台北市立師院主辦，87學年度教育學術研討會。
- 陳美如（民90）。促發課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。**國立政治大學學報**，38，53-90。
- 陳美如（2002）。「教師即課程評鑑者」之實際探究：合作評鑑過程的分析。**教育研究集刊**，48(1)，185-230。
- 單文經（民89）。析論抗拒課程改革的原因及其對策—以國民中小學九年一貫課程為例。**教育研究集刊**，45，15-34。
- 湯瑞雪（民90）。**國中教師角色轉變之研究—國家權力與教師專業自主之關係**。國立台灣師大教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃志順（民90）。邁向教師作為實踐主體的身份認同：「後殖民論述」的反省。**國民教育研究集刊**，7，311-342。
- 歐用生（民83）。教師即研究者。**研習資訊**，11(4)，1-6。
- 歐用生（民90）。**課程改革**。台北：師大書苑。
- 蔡清田（民81）。從課程革新的觀點論教師專業角色。載於中華民國師範教育學會主編，**教育專業** (129-154)。台北：師大書苑。
- 饒見維（民88）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材發展學會主編，**邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集**（下），305-323。
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, 749-764.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity-Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A.

- Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers-International perspectives in changing times*. London: The Falmer Press.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism-Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.
- Nias, J.(1989a). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin, *Perspectives on teachers' professional development*, 155-171. London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989b). *Primary teachers talking-A study of teaching as work*. London : Routledge.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reading curriculum theory-The development of a new hermeneutic*. New York: Peter Lane.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: A Comparative case study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33 (1), 97-115.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Using drawing to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.

為了能夠做真實和正確的判斷，必須使
自己的思想擺脫任何成見和偏執的束縛。

— [俄國] 羅蒙諾索夫

教師本位課程管理

張佳琳

國立花蓮師範學院初等教育系助理教授

摘要

課程管理是對課程發展歷程相關要素加以技巧地處理與安置的活動。本文基於體認教師作為課程主要設計及轉化者之角色，主張教師本位課程管理的重要性，除認為教師應對於課程的醞釀、形成、闡釋，教學運行、評量等過程建立管理機制並發揮影響力，並指出管理策略包括計畫、組織、激勵、溝通、創造、定向等任務。亦即，透過教師的主體知覺及管理策略的運用，將不但有助掌握課程條件的相互關係，更能促使課程回歸教學現場之需求，促使課程成為師生意義的發揚與共享歷程。

關鍵詞：課程管理、教師本位課程管理

key words: curriculum management、teacher-based curriculum management

「管理是分工合作、善用資源以使任務有效達成的歷程。」

—Hoyle, 1981

壹、前言

課程是學校教育成敗之關鍵 (Murphy, 1991)，而教師是課程與教學的核心 (Stenhouse, 1975; Elliott, 1993)，面對當前各種改革行動的紛起與意識型態的多元，論者一再倡議應將焦點轉移至教師身上，以確保改革推展之成效 (Fullan, 1993)，並且期許教師作為轉型的知識份子 (transformative intellectuals)，在課程的發展與實踐上發揮轉化及創造意義的功能，賦予學生更豐富的可能性意義 (Giroux, 1988)。近幾年來，我國教育改革趨勢逐漸擴大教師課程設計的權責，不過，這種授權卻致使教

學現場的教師感到工作量大為增加，以及太多的計畫表格簿冊等負擔，或是無法掌握課程方向等問題。事實上，Owen (1973) 曾探討課程發展影響因素，發現課程管理 (curriculum management) 工作在課程的每個環節上都有相當重要的決定關鍵，教師能否妥善管理課程，將影響課程的品質。Preedy (1989) 也認為，課程管理是創造有效教學的核心活動，對於課程妥適管理有助於在改革過程中提升達成課程理想之機會。所以，教師要在改革過程中掌握課程的方向，就不能僅止於執行外部專家學者、出版商或學校規定的設計目標，而是要更積極展開行動，尤其，教師如能充分結合管理概念與策略，在課程發展與實踐歷程發揮主動積極的角色功能並進行管理，除可避免無所適從、旁生枝節或徒勞無功的問題，並將更能掌握方向及達成理想。

基於上述，本文擬揭示以教師為本位 (teacher-based) 的課程管理途徑，透過對理論與實務之探討，拓展教師對課程管理之認識與運用，務期教師在改革過程中仍能知所居處、順利推展各項課程事務。

貳、教師本位課程管理的意涵

所謂教師本位的課程管理，係指教師基於課程發展與實踐之需求，對於課程目標、內容、組織、實施、評鑑等過程建立管理機制並協調安置其相關要素，藉以凝聚方向、實現理想的歷程。

一般而言，課程管理若以課程主體區分，可以包括政府當局、專家學者、校長及學校行政人員、教師等不同層次，傳統以來，課程管理這個議題多停留在教師之外的行政控管與專家指導，教師職能侷限在作為課程「使用者」(users) 的角色，教學活動多是依據既定的課程目標及內容進行機械化的複誦、並接受外部的治理 (governance)，缺乏教師的知覺意識。近來各項課程改革都相當重視對於課程要素的思索與安排，就廣泛的意義而言，課程管理可說已經是無所不在的表現，但是，其權力之來源及行使並未進一步授權，而蓬勃發展的改革趨勢也未能肯定教師進行課程管理的重要性。歐用生 (2000) 曾反省道：「知識被劃分為獨立元素，被標準化以利於管理和消費，依預定的方式來評量，學習的主要問題變成管理，旨在控制教師行為。」，相對於此，教師本位的課程管理便是以課程實踐為主軸，以教師作為課程的主導者、設計者、轉化者、創造者與評鑑者，亦即，教師本位課程管理是由教師掌握課程條件的相互關係，以教學現場需求為依據，進行課程設計、實踐與創造的一連串活動的總稱。在這當中，課程管理的主體為教師，不是行政權力的行使，經過賦權 (empowerment) 的過程，教師轉而居於主要地位，對課程的醞釀、形成、闡釋，教學運行、評量等過程建立管理機制並發揮影響力，以達成預期目標，而課程管理的目的也由行政控管轉化為為師生意義的發揚與共享，兼重團體與個人目標，這種教師本位課程管理在當今多元發展改革趨勢中更顯重要性。

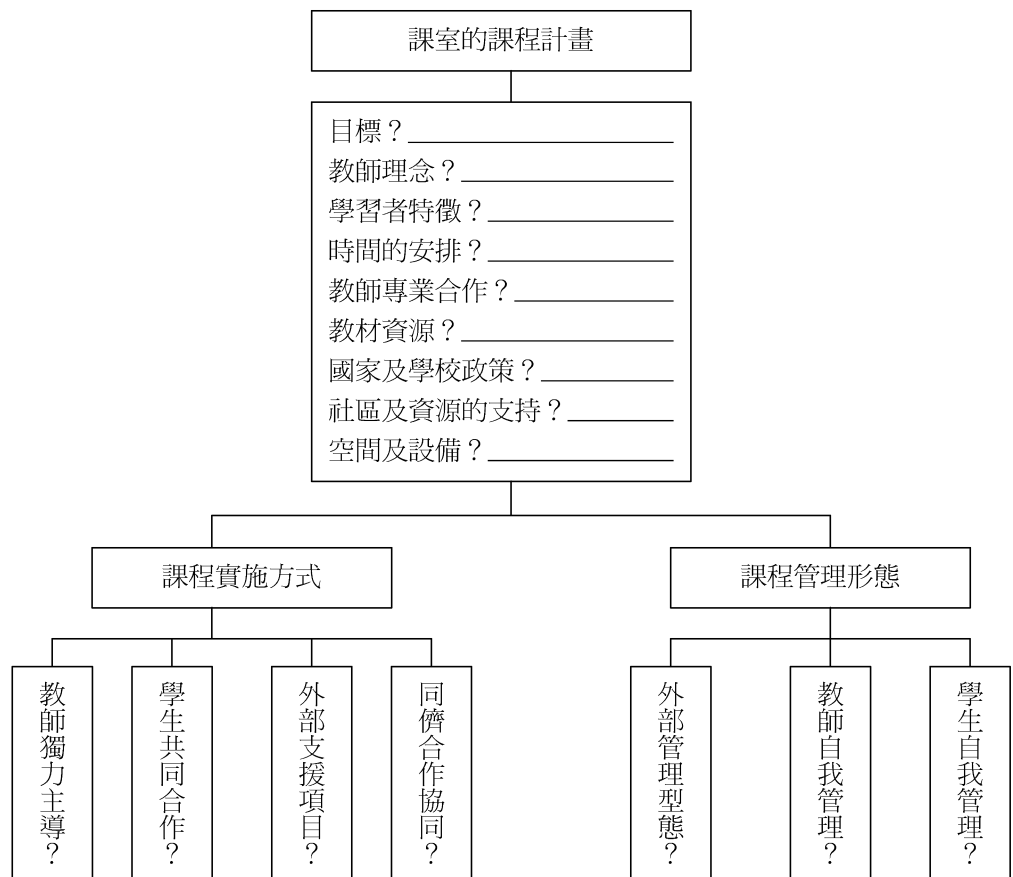
參、教師本位課程管理策略

教師本位課程管理環繞在課程發展與實踐之上，具體目標在於整合課程資源及提升教學表現。Davies (1971) 對於這種教師作為管理者之角色區分出了四項任務：1.

計畫及建立目標；2. 組織及安排學習資源以有效達成目標；3. 引導及激勵學習者以達成教育目標；4. 控制並評量上述三項任務的成功。Middlewood 和 Burton (2001) 提出四個部分的管理主題，分別是：策略管理、操作管理、角色與責任的管理、課程資源的管理。Preedy (2002) 則指出課程管理應包括計畫、實施、監督與評鑑、修正與稽核 (audit)。「計畫」兼含有策略並意味著操作與實施，角色與責任的管理納在「組織」當中進行安排，配合「激勵」與「溝通」的回饋與互動以產生「創造」的契機，再加上評鑑、修正與稽核的「定向」作用，綜合而言，教師本位課程管理應該包括下列策略與任務：

一、計畫 (planning) — 發展課室 (classroom) 層次課程計畫

課室的課程計畫是教師達成教學目的，增進學習效果所擬訂之計畫，其功能為設計、溝通和管理之用，是作為學校總體計畫及班級教學目標之間的聯繫，除用以指引教學活動，並可以促進教學者、家長、行政人員、學生之溝通，同時具有使課程得以一貫和統整的功能。課程計畫首先必須由教師自我檢核（如圖一），以教師出發進行構思；其次是必須真實反映課程的需求事項，尤其以尋求支援、分工與合作來減輕教學過程之負擔為主軸。



圖一 教師課室課程計畫自我檢核表

擬訂課室課程計畫之要旨有三：公開、分工與整合。所謂公開是指讓同僚、家長、學生分享及進行溝通；分工則指針對可合作事項依支援對象、時間及進度區分週、月、學期的列表或文字敘述加以管理，例如同僚間合作分攤單元及活動設計，以減輕教學負擔；整合則在於有效運用資源及統合意見以利課程實施。至於課程計畫內容項目則包括主題、目標、教材、活動設計（重點或流程）、進度安排、資源運用（專家、同僚、行政、家長、社區）、情境與活動（全班教學、分組教學、個別教學）、教學方式、管理、評鑑等。

二、組織(organizing)－整合課程資源系統資料庫

教師從事課程管理，必須注意與課程有關的人、事、物條件。就人的部分而言，課程的關鍵持份者(stakeholders)包括校長、主任、教師、學生、家長、教育行政機關、大學及研究機構的學者專家、學術團體等均會影響的課程（黃政傑，1991，496），教師可以設計關鍵人物的檢核表作為課程管理之參考（如表一），藉以省察有關人物的影響，確認其條件、背景、主張、專長、支援、時間等，以整合資源，並確立角色分工，共同合作進行管理。

表一 課程管理關鍵人物備忘錄

職稱 姓名	背景						
	背景	專長	可支援項目	對課程主張	具體要求	時間	其他
校長							
主任							
級導師							
科主任							
家長 1							
學生 1							
.....							

其次，對於事與物的管理，應將待處理事務及可運用的課程資源分門別類建立檔案，前者包括教學前的準備、教學中的任務、教學後的配套等，後者包括教材、創意資料庫、媒體、設備、空間、網站、社區活動等資源，詳列紀錄以應。

三、激勵(encouraging)－營造課程自我管理社區

激勵是管理的重要策略，其目的在鼓勵課程主體的參與，尤其是促成教師與學生的自我管理(self management)。教師的自我管理係由教師針對課程發展與實踐進

行自我要求與反省，包括管理教學進度、主動反省自我教學效能及擴增吸取不同經驗與意見的機會，並且養成每天進行「課程思考」(curriculum thinking) 的習慣，隨時依據教學情形及對問題加以回應並視需要修正課程發展。

對於養成學生自我管理之方法，一開始便必須依據課程目標及教學進度需求，責成班級成員在教師之指導下成立自我管理社區，包括課程理念之溝通與對話、選定課程小老師、進行分組、安排分組組長、規劃自我學習活動等。這是一項挑戰學生、也是挑戰教師的任務，尤其在試探學生自我管理的能力與尺度上，更須審慎處理。例如，在課程及教學理念的對話，可以從發問開始，這是刺激學生反省課程認識的基本方法，問題可以包括：對課程的期望？課程的初步認識？上課是否需要規則？成績評量的看法？對於班級自治問題？如何進行教學？等，這些問題可能引起秩序及意見衝突，教師必須容忍凝聚課室共識前的過渡，並且技巧性地引導學生形成自我管理的認知，建立「課程管理，人人有責」的觀念。

四、溝通 (communicating) — 管理課程衝突 (curriculum conflict)

衝突有時是驅動反省的刺激，是產生革新的契機，所以衝突不一定有害，但必須透過溝通妥適管理。首先，在衝突尚未發生前，教師應先確認合作夥伴，包括與校內同事、行政人員、學生、家長建立溝通及合作機制，除可以促進反省自我教學效能及吸取不同經驗與意見的機會，並且有利於降低因誤會引起衝突的機會；其次，隨時依據課程實施情形，對問題加以溝通及回應，並視需要修正課程計畫，避免問題發生；第三，可以參與地區內或附近大專校院及學術團體之課程改革計畫或研究，一方面建立信賴與支持，另一方面也是一種互動式的回饋與溝通；第四，當衝突發生時，應積極面對，可以藉由合作團隊的信賴關係化解疑慮並重建共同督促的課程實施策略。

五、創造 (creating) — 建構師生共享文化活動

課程是教師和學生之間的合作活動，這種活動是建立在師生運用適當媒介來發覺自己的聲音以及創造彼此的關係，所以，課程管理除了支持課程發展方向，也必須具有創造的作用，才能強化師生意義的關聯（張佳琳，2004）。Brubaker (1994) 便指出三種有助於課程情境關聯及創造課程意義的活動：符號 (symbols)、儀式 (rituals)、神話 (myths)。

- (一) 符號：符號是抽象觀念的具體表達，符號意義的轉變也可以影響情境，教師可以設計將傳統威權（講臺＝老師）的符號轉化為象徵自由共享（講臺＝創造）的語言。
- (二) 儀式：儀式是源自於人際互動的一組行為，情境文化的意義可以透過建立新儀式而改變，例如，每一次單元進行完畢都由同學發表及共同檢討，有利於建立自我管理的風氣。
- (三) 神話：神話包含真實與不真實的部份，主要目的在凝聚班級的情感、想像與創造。例如，教師講解故事傳達意念，並由班級共創富於意義的神話，在無形中

建立共享的願景與價值。

這些活動的設計有助於在教學情境中聯繫主體的接受、傳遞、散放的意義結構進行互為主體的了解，將課程提升為文化的創造與凝聚，也有利於自我管理的運作。

六、定向(fixing)－規劃課程檢核回饋機制

課程定向是透過檢核與回饋進行反省及追蹤評估的活動，其主要目的包括：

(一) 檢視課室課程管理目標及策略的假設、論點

對課程系統的檢視，亦即是對管理目標策略之假設與論點進行反省。教師本位課程管理之假設係建立在對尊重自主的基礎之上，教師必須避免落入機械化的控管局限學生的發展，其要旨應在支持課程實踐與創造，並促成自我管理。

(二) 分析檢討課程效能與學習成果

課程管理對學生表現的追蹤和檢核，可以透過圖表、可紀錄工具或其他多元的回饋方式進行，一方面可以協助教師追蹤學生進步及學習情形，另一方面也提供補救機會，協助教師找出學習困難及時施予補救。

(三) 修正調整課程管理方案的內容及方法

課程檢核有助於針對課程管理策略的問題加以檢討改進並修正內容方法以使下一階段的運作更趨完善，尤其課程管理在於協助教師實踐創造性的教學成果，所以課程管理更必須藉由反省檢討時時彈性調整。

(四) 反映新增法令規章或時空資源變化的條件要項

課程檢核及回饋同時還能獲悉環境變遷情形、反映新增法令規章或時空資源變化的條件要項，在管理策略上適時調整因應。

具體而言，這些課程檢核回饋機制，可以包括下列幾項工作：

(一) 設計教師課程進度管理及檢核機制

管理及檢核之內容包括課程計畫與實踐之進度，教師可以依據已設計之課程計畫建立管理機制。例如：設計教師「教學歷程反省檔案」或課程自我管理檢核表(如表二)。

表二 課程管理活動紀錄表

內容 項目	時間	第 週	第 週	第 週	第 週	第 週
		月 日 到 月 日	月 日 到 月 日	月 日 到 月 日	月 日 到 月 日	月 日 到 月 日
課程計畫與修正						
資源系統建置運用						
自我管理社區運作						
管理課程衝突						
師生共享文化活動						
課程檢核及回饋						
其他						

(二) 提供學生自我學習檢核評量

配合學生自我管理制度之建立，教師可以與學生共同規劃學生自我檢核評量，分為總體、分組、個別三個部份，設計班級認知、學生自治、分組活動、同儕互助、學生自我學習、指導與評量的多元檢核方法，可以包括設置信箱、公布欄分享、座談檢討、或設計檢核表（表三）等方式。

表三 學生自我課程管理檢核表

項目	內容	表現	備註
整體性	對課程目標的了解		
	對自我管理的認識		
	對班級共享的支持		
分組性	分組活動情形		
	分組合作與競爭表現		
	組間互動情形		
個別性	主動學習與自我激勵		
	學習經驗的分享及反省		
	記錄自我表現並思考		

(三) 建置課程意見回饋機制

這是與不同的課程持份者相互支持的互動機制，可行之方式包括建置網頁提供溝通管道、電子信箱、辦理座談、設定教師會談時間、擴大聯絡簿功能、利用學校活動或家長會進行溝通等方式，為免增加負擔，可以善用學校現有溝通管道，除與家長、社區人士交流，也可以透過專家請益及同僚分享促成更新與進步。

(四) 進行課程及課程管理的評鑑

在此評鑑工作包含課程的評鑑與課程管理的評鑑，前者係為了解課程管理成效，後者則是針對管理內容與方法本身進行判斷。除了前述各種方法所蒐集資料都可作為反省課程成效及管理良窳之依據，教師還可以透過外部專家的意見交流、觀察課程進行與學生表現、問卷調查、自省、檔案回饋、評量表等釐清課程管理狀況。

上述各項策略主要目的在協助教師釐清課程要素之間相互影響情形並進而有效處置，教師可以因應需求兼採質性或量化方式進行檢核或觀察等管理作為，惟必須注意整體性及可行性，以使課程管理成為真正有用的輔助途徑。

肆、結語

Bottery (1992) 曾以足球賽作為比喻，說明管理的複雜性。球員投擲足球並非以直線角度，而是以圓形旋轉的角度進行，賽場中球員並不停留在同一位置，而是隨時移動位置甚至變換角色，場中從來無法確定相同規則可以在同樣情況下重複出現；同樣地，課程管理也像是一場變幻莫測的球賽，學生、家長、教師、教育哲

學、經濟社會政治的優先性都不斷改變，管理無法停留在一成不變的策略。因此，本文主張教師本位的課程管理，除認為由教師管理課程將比外部行政主管的控制更能使課程符合理想，也肯定教師本位的課程管理更能促成以教師專業來掌握對話與論辯，進而獲得信賴與承諾，因為，教學情境的變化因素不允許僵化的管理策略，回歸教師本位的課程管理便是主張教師必須就其親身經驗及情境脈絡，建立具知覺性、兼具質性與量化的多元策略以供實務上的運用與遵循，成為課程現場酌情權變的(contingency) 管理者，才能真正發揮課程核心角色的功能。

參考文獻

- 張佳琳 (民 93)。創造性課程管理策略—從維科詩性智慧談起。發表於國立花蓮師範學院主辦，**東區教育論壇**。
- 黃政傑 (民 80)。課程設計。台北：文景。
- 歐用生 (民 89)。教師是轉型的知識份子—聲音的「政策」與「教學」。載於**國民教育**第 41 卷 2 期，頁 2-10。
- Bottery, M. (1992) *The ethics of educational management*. London: Cassell.
- Brubaker, D. L. (1994) *Creative curriculum leadership*. California : A SAGE Publication Company.
- Middlewood, D. , Burton, N. (Eds). (2001). *Managing the curriculum*. London: Paul Chapman.
- Davies, I. (1971) *The management of learning*. N. Y.: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993) *Reconstruction teacher education*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1993) Innovation, reform and restructuring strategies. In G. Gawelti (Eds.), *Challenges and achievements of American education*. ASCD.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals-Toward a critical pedagogy of learning*. N. Y. : Bergin & Garvey.
- Murphy, J.(1991) *Restructuring schools*. London : Villiers House.
- Owen, J. G. (1973) *The management of curriculum development*. Cambridge: University Press.
- Preedy, M. (1989) *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Preedy, M. (2002) Managing the curriculum for students learning. In T. Bush & L. Bell (Eds). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE.

基層教師對課程設計的回顧與展望

邱玉萍

花蓮市中華國小教師

摘要

九年一貫課程的教改議程中，雖然提出以能力為導向的課程設計規準。但是，「知識淺化」的議題一直成為大家所關心的教育問題之一，在快樂學習的情況中，孩子們的身上到底獲得什麼樣的改變呢？同時，在這次課程改革的歷程中，教師被賦予無限的權力想像空間。課程權力下放後，教師可以藉由課程設計的歷程，達到增能的效果。而國內外的研究多發現教育改革的成敗與否，取決於教師是否能對自我角色覺醒。但是，對於這樣重大的期待，經過九年一貫課程正式洗禮的前後，教師們又如何看待它呢？本文將從教師增能與孩子改變的觀點，呈現並反省檢討九年一貫課程中課程設計的問題與現象。最後探討課程改革的意義與教師應有的角色定位。

關鍵詞：教育改革、課程設計、九年一貫課程、行動研究、教師團隊

壹、前言

二十世紀的西方思想中，一種靜悄悄但有時又不全然의思想和觀念革命開始了。「後現代」，這個目前當紅的名詞，而他的基本特點是，不必是線性的，統一的，可測量的，以及可確定的，有機變化的模式是透過相互作用、不平衡和平衡而達成演化和發展的模式。系統是自我組織的，在端流、耗散甚至渾屯的環境中具有轉變的能力。他為目前新社會科學以及教育研究與學術領域提供了一種類似的關於社會實在的觀點（William E Doll，1999，王紅宇譯）。而在現代主義時對教育目的準

則是建立在一種確定的主觀的基礎上，即主體具有自我指導、自我控制的潛力。這樣現代主義的目的就是使學生成為某種類型的主體。但是後現代是宏揚和允許多元差異的，並認為只有在差異中，承認差異，才是與世界和人類的天性相符的（張文軍，1998）。

在邁向新世紀之際，世界各國不遺餘力的推動教育改革，台灣亦不外於這股風潮之中。在諸多教改政策中，最受矚目之一，即是九年一貫課程的推行。而九年一貫課程亦是受到後現代的教育觀所影響，強調課程不再是一個固定不變的系統，而是一個隨著時代不斷變動修正的知識追尋歷程。教育部於1998年公佈的「國民教育階段課程綱要」中明確揭示十項基本能力，並提出七大學習領域為內容，強調新課程的理念在「培養學生具備帶著走的基本能力，拋掉背不動的書包與學習繁複的知識教材」（陳伯璋，1999）。

而九年一貫課程的教改議程中，雖然提出以能力為導向的課程設計規準。但是，「知識淺化」的議題一直成為大家所關心的教育問題之一，在快樂學習的情況中，孩子們的身上到底獲得什麼樣的改變呢？同時，在這次課程改革的歷程中，教師被賦予無限的權力想像空間。因為在後現代的時代裡，教師不只是教學者，更是研究者、課程設計者（歐用生，1999）。課程權力下放後，教師可以藉由課程設計的歷程，達到增能的效果。而國內外的研究多發現教育改革的成敗與否，取決於教師是否能對自我角色覺醒。但是，對於這樣重大的期待，經過九年一貫課程正式洗禮的前後，教師們又如何看待它呢？本文將從教師增能與孩子改變的觀點，呈現並反省檢討九年一貫課程中課程設計的問題與現象。最後探討課程改革的意義與教師應有的角色定位。

貳、教室內新課程改革前後的現象

為了瞭解九年一貫課程前後教師對於課程設計的觀感與影響，先來看看以下三個場景：

場景一：民國八十九年夏天，學期正要結束。學校內的教師都正在忙著孩子期末成績的計算，但是小平老師的心思卻沒放在成績單上。因為小平老師答應這群二年級的孩子們，為他們籌畫一個「畢業表演會」。這是小平老師班上這學期主題「尊重」的綜合活動，不同於往常的綜合活動，孩子們和小平老師都特別的賣力準備。因為小平老師知道，這是班上最後一次的老師和孩子們一起共同參與了。別班都埋頭苦幹的複習考卷，班上的孩子卻這一頭寫完複習卷，另一頭就或者忙著幫自己「生命中的許願樹」挖土澆水，要不然就是製作自己即將上臺表演的用具、彩排著自己的表演。對於這樣兩頭燒的情形大部分的孩子與家長都甘之如飴，因為小平老師班上的名言是「會唸書，也要會玩」。這樣的景象，常常讓別班的老師們覺得「很奇特」。其他同年段的教師就試著搭配著小平老師的活動，從注音符號闖關、聖誕節跳蚤市場等活動中，其他老師看到小孩子滿臉愉快的笑容，讓老師們覺得這對孩子是很有幫助的。而也經由這個教師團隊一個學期的教學驗證，已經吸引些許老師的注意，主動的前來詢問實際進行的方式。團隊內的老師會將上學期的教學檔案或課程

計畫，詳細的告知，校內的非正式經驗分享，讓團隊內的老師嚐到成長的喜悅。

場景二：民國九十年，課程發展進入到第二年，開始產生奇妙的變化，雖然小平老師的教師團隊從一種窮於應付各種挑戰的狀態中脫離出來，轉化為一個積極掌握周圍情勢的主導者。在一開學之際，紅老師便詢問小平老師是否要繼續實施，小平老師請紅老師詢問其他老師的意見。大家都肯定第一年的課程發展，讓自己的專業獲得成長，但是問到是否要繼續這樣的課程發展工作時，所獲得的答案出人意料是「先休息一下吧！」。第一年的課程發展實在是太累了，甚至團隊中有一位老師，還因此舊疾復發，進了醫院修養了一陣子。而橙、黃、藍老師因為擔任學校組長的工作，龐大的行政工作，讓她們無法兼顧。而紅老師則因為覺得需要有人帶領著進行，如果是自己單獨規劃課程，她並沒有信心可以完成。在這樣疲憊的狀況下，實在不適合繼續進行統整課程發展。於是團隊內決議開放課程進行的模式，每個人依照自己的狀況決定班級上課的方式。而此時開學的校務會議上，新任的教務主任有了新的課程設計規劃。他希望每個年段都可以規劃出該年段的教學主題，並做成書面課程設計，在學期中與學期末的週三下午教師進修的時間作課程實施成果發表。另外，學校也希望老師們能規劃出各班的網頁，將課程發展結果放到網頁上。而學校也因為九年一貫課程正式進行，學生學習領域與學習時數必須重新計算，而要求老師要不斷的開會討論。雖然團隊已有規劃課程設計的經驗，但是前面所敘述的一些問題，包括網頁的製作、不斷的全校開會討論、發表時書面資料的準備等等，這些都讓老師們感到困擾。與行政部門考量的歧異點，影響了老師進行課程發展的意願。行政人員的強力主導確實提高了教師參與的意願，但是這個意願到底是朝向正面發展，或者是一個負面的感受，取決於學校是否給予教師充分的資源與配合。而另一個影響團隊發展課程意願的問題是學校本位課程目標不清，學校行政雖然很清楚教師們需要繳交哪些資料，以方便教育局來查驗，但是教師們在設計課程時到底要遵循哪個目標，以方便孩子學習的銜接。這也讓老師們傷透了腦筋。課程進行到第二年，雖然家長們大部分都已經比較習慣團隊的教學模式，但是老師們卻開始反思社經背景所帶來的學習落差的問題。老師們發現這樣的學習方式會不會造成「強者愈強，弱者愈弱」情況越來越嚴重呢？這讓老師們對於課程改革是否有同時兼顧到社會公平正義原則，產生疑問。很多家長抱怨學習單的數量過多，而小平老師也覺得學習單對於社經背景低的孩子是一個沈重的壓力，他們無法獨力完成。橙老師認為社經背景好的孩子，其中有些家長還幫忙孩子完成學習單。喪失學習單原來的意義。但是有關於後續的評量與聯考問題的不確定，也讓團隊老師們不清楚到底要如何規劃自己的教學目標。因此雖然學校內，活動越來越多，越來越熱鬧，但是團隊老師們心中越來不安。

場景三：民國九十一年，學校課程議題公投確定為環境探索後，教師們不必再擔心未來學校課程目標走向不清，同時也不必再每天集會討論，讓老師們多了很多時間可以針對班上環境探索議題上，進行設計與修正相關課程計畫。也了解如何規劃孩子一系列的學習，以方便銜接上的順利。但卻發現這才是另一個災難的來臨，課程計畫應是願景-目標-課程-能力指標-教材-教學-評量之間的緊密連結。但由於每

個年段教師的想法不同，解讀不同，因此對於願景落實到各年段的目標也不相同。原本覺得應該會上下銜接並更緊密的課程設計，卻發現由於不同年段想法的差異，確越顯得鬆散。又因為老師們必須輪調到不同年段教學的緣故。對於拿到的已完成課程設計，團隊內的教師不是勉強執行但多有抱怨。要不然就是不曉得如何運作課程，呈現半放棄狀況。等到學校要檢核，再找幾個程度佳的學生趕緊完成。這樣的情形，讓老師不清楚「明天的本位課程要上什麼才好呢？」學生也不瞭解，到底「學校本位課程」到底學了什麼？跟自己的關係在哪呢？又因為小平老師接了學校外的計畫，黃老師在唸研究所，不同的想法讓整體的課程設計更顯得難以整合。而難以整合的情況，讓大家漸漸懷念起從前不需討論的分科課程，而分科結構的力量也慢慢的復甦。

參、對於課程設計的反省與解析

統整課程是九年一貫課程改革的主要特色之一，而改革是否落實，端視教師能否轉換課程典範，並且具備統整課程設計的能力而定。但是多學科的主題統整取得了霸權的地位，封閉了其他模式的思考，而且概念無限制的擴大，實施主題統整，就是在做學校本位課程發展，就是在實施九年一貫，就是在推行課程改革（歐用生，2002）。

在本文案例中的教師團隊，於九年一貫課程實施前，對於課程設計方向即是朝向多學科模式的主題統整，因此冬至到了，就大家一起搓湯圓；聖誕節到了，就一起穿上聖誕老公公的服裝，到處去報佳音。教師與孩子沈溺於嘉年華會的歡樂氣氛和大賣場式的聲光刺激當中，誤以為快樂學習經驗就是改革，就是成功的課程設計。教師們將評量的標準放在學生學得高興不高興，將快樂限於表面聲光的視覺刺激，孩子們的表面短暫笑容和媒體閃光燈的誘惑讓教師們也間接得到了增能的感受。教師們沒有警覺：大賣場式的市場邏輯強調將多元的、編織過的文化產品放在學生的手上，學生就以非常膚淺的方式消費這些產品。這種方式忽視了全球現實的複雜性和緊張，只提供更多的產品給消費者，讓他們以簡單的、沒有生產性的方式來消費（McCarthy，2000，轉摘於歐用生，民91）。

統整課程不僅是重新安排學習計畫而已，它是進步主義的教育哲學的一部份，也是一種課程設計理論，有其特定的知識觀，尤其要透過課程設計的統整，加強經驗、知識、社會的統整（Beane，1997）。而前面提到，在第二階段正式實施時，本文中的教師團隊雖然轉變了以往教學的方式，但是多只是停留在調整學習課程的順序，而本身的教育哲學觀並無法一時改變，當課程設計內的學生成就定義（表面的快樂學習）與社會中的學習成就定義不同時，教師們便開始混淆自身的決定。特別是當孩子們的學習表現並沒有因為自己的課程設計而呈現內化的自動化學習與探索時，教師們也開始質疑課程設計的功能。當教師們將焦點放在技術層面上，只關心如何去做，無法釐清教育改革的真正的含意時，即使統整課程實施了，教師也只是願意暫時花額外的努力，來克服社會系統外在的影響，但這只能是暫時的，維持一個短時間（Reid，1999），教師自然無法達到增能的效果。

目前世界各國瀰漫著「新右派」的想法，新右派強調：將市場機制帶進學校教育中，經由消費者選擇和生產者競爭的過程，學校將更有品質，學生學得更好，阻礙學校的官僚因素將會被排除（Whitty, Power, Halpin, 1998）因為這樣的想法，目前台灣的中小學校都必須在開學前一個月向地方政府教育局呈報學校課程發展計畫，而教育局也會從這些資料中進行到校評鑑並宣布績優學校。我們從案例的第三階段情況看來，在教育現場的老師或因為缺少對九年一貫改革整體圖像的瞭解，或因為自身無法認同課程的元素。但為滿足上級的規定要求，總得在上級到校視導評鑑前完成所有的計畫與報表，但是否可行，老師們也早就不這麼關心了。而這樣的情況下所去做完成的課程設計品質如何，就可想而知。就算品質佳，教師們也無意願執行，課程設計變成一種教師的必要工作，但與孩子的學習卻毫無關係。

肆、課程設計的明天在哪裡？

課程與教學經常被放在一起連用，而成為一個學術研究領域，但是在有意或無意中，「課程與教學」似乎又被劃分為「課程」和「教學」，這樣的分立作法是否適當，值得探討（單文經，1999）。就如目前多數的相關研究討論多還是著眼於如何統整課程內容的問題，忽略了擅用教學策略有助於課程統整的事實。除了教學策略的配合外，另外課程評量與評鑑如何發揮監督課程的機制，亦是老師們在進行課程設計時應該優先考慮的因素。試想沒有好的評量工具，又如何證明孩子學習是因為教師的優良課程設計而產生好的改變，而不是因為孩子生理已經發展至另一個成熟階段所致呢？

在這樣混淆不穩定的後現代，教師們到底要用什麼樣的態度來面對統整課程設計呢？由批判教育學的觀點看來，教師的工作即是要使教學更政治化（瞭解並批判各種情況的差異性），也使政治更教育化，這樣的教學政治化方式使學校教育成為政治的場域，要發展學生批判、反省的能力。Beane (1997) 認為統整課程的進步主義意涵是要學生多關心社會問題，培養學生關心社會，與社會一起呼吸，共同脈動的胸懷與能力。就這兩者的觀點可得知，好的課程設計即是使孩子與老師都擁有強而有力的批判力。因此如果教師們在進行課程設計前，都不能先認真思考與瞭解學生文化、階級、歷史、種族與性別的關係，自身都缺乏反省批判的能力，只是一味跟從主管機關，或者只考慮到自身研究利益。這樣所寫下的研究設計不但無法讓孩子擁有反省批判力外，更將成為篩選孩子的濾網，成為不公平的柵門。此時，課程設計將成為另一個教育災難的開始。

參考文獻

- 王紅宇譯（民 88）。後現代課程觀。台北：桂冠。
- 單文經（民 88）。課程與教學領域的分與合：美國經驗。發表於師大聯合年會。
- 歐用生（民 91）。披著羊皮的狼？九年一貫課程實施的深度思考。載於中華民國課程與教學學會編（民 91）：新世紀教育工程—九年一貫課程再造。台北：揚智出版社。

歐用生（民88）。從課程統整的概念評析九年一貫課程。《教育研究資訊》，7(1)，pp.22-32。

張文軍（民87）。《後現代教育》。台北：楊智。

張佳琳（民89）。從能力指標之見構與評量檢視九年一貫課程基本能力之內涵。《國民教育》，40(4)，54-61。

Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Columbia University.

Pinar, W. F. et al (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. NY: Peter Lang Publishing, Inc..

Reid, W. A. (1999). *Curriculum as introduction and Practice*. London: LEA School, the State, and the Market . Open University Press.

書籍是少年的食物，它使老人快樂，
也是繁榮的裝飾和危難的避難所，慰人心
靈。在家庭成為快樂的種子，在外也不致成
為障礙物，但在旅行之際，卻是夜間的伴
侶。

— [羅馬] 西塞羅

教育行政研究典範變遷之探討

陳明和

國立屏東師範學院國教所博士生

摘要

本文旨在探究不同時期的研究典範之變遷對教育行政研究的影響。首先，探討研究典範變遷過程中所引發的意涵，其中包括邏輯實證論 (logic positivism)、後實證論 (post-positivism)、後現代主義 (post-modernism) 等三個時期。然後，以教育行政領域為例，探討典範的變遷對教育行政研究的影響。最後，歸結三點研究典範變遷的演進趨勢與意涵，作為日後研究之參考：

- 一、從單一線性模式發展到多元典範模式再到非線性模式的趨勢。
- 二、從量化研究到質化研究再到多元典範研究的模式趨勢。
- 三、從特殊演繹出普遍邏輯到重視特殊個體的研究趨勢。

關鍵詞：研究典範、邏輯實證論、後實證論、後現代主義、教育行政研究

壹、緒論

任何學術均有典範 (paradigm) (或譯派典)，自然科學領域如此，社會科學領域也是如此。至於從學者們對典範所下的定義來看，眾說紛紜，莫衷一是。儘管如此，仍可以從學者們所下定義中，歸納其主要的代表性意涵：「典範係指人們對自己所持有的基本信念、假設、研究觀點或思維方式的一種反映或呈現」。另外，Gage 在「教學研究的派典」(Paradigm for Research on Teaching) 一文中明確解釋：「派典是模式 (models)、型態 (patterns)、或基本模型 (schemata)。派典不是理論，而是思考的方式 (ways of thinking) 或研究型態 (patterns for research)。但當這些研究完成時，

可以導致理論的發展。」(吳明清, 民 80, 頁 62)。因此, 理論與典範之間存在著互為影響的關係。以教育行政領域為例, 典範的變遷引發了不同時期教育行政研究的發展進路, 同時也因為教育行政研究的內涵對於詮釋知識或現象的差異, 造成對學校行政理論與其應用的路徑大相逕庭。綜合專家學者的觀點, 教育行政研究的典範隨著時代的演進, 大致上可分成三個時期: 邏輯實證論 (logic positivism)、後實證論 (post-positivism)、後現代主義 (post-modernism) (吳明清, 民 80; 秦夢群、黃貞裕, 民 90; Evers & Lakomski, 1996; Husen, 1985; Popkewitz, 1984), 而這三個時期的典範也深深的影響著教育行政理論研究的發展進路。

因此, 本文將從三個不同時期典範的轉變過程中, 所代表的意涵作一綜合探討後, 再提出對於教育行政研究的影響, 以供參考。

貳、研究典範變遷之探究

本小節將從歷史的觀點, 分別探討邏輯實證論、後實證論、後現代主義三個典範的內涵。

一、邏輯實證論

(一) 源起

實證論之源頭為科學主義, 起源於十九世紀之前。而科學主義深受十八世紀歐陸啟蒙運動的影響, 極力主張自然科學是唯一具有真實價值的知識, 所有人類非理性的運思結果均不可靠, 因此諸如價值、判斷、意見、情緒等主觀產物, 必須被排除在客觀的科學知識之外。十九世紀 Comte 與 Mill 等實證主義者, 更是主張從可獲得證實的經驗觀察中, 建立起人類行為間的因果解釋, 形成普遍的法則以供預測人類未來的行為 (楊洲松, 民 85, 頁 33)。基於科學主義的不凡成就與實證論者的鼓吹之下, 二十世紀初所有方法論的主流即為實證典範。接著, 由於維也納學圈 (Vienna Circle) 繼承實證論的傳統, 再將邏輯的論點與方法納入理論中, 因此發展成邏輯實證論。

(二) 主要代表性人物與理論

1. 馬赫 (Mach) 的現象論 (Phenomenalism)

馬赫的現象論可溯源至十八世紀英國休姆 (D. Hume) 等人的經驗主義。他的思想大致上可歸納出以下的邏輯 (詹志禹、吳璧純, 民 86, 頁 307-308) :

- (1) 訊息由外界事物透過感官銘印在心靈上, 心靈是被動地知覺到現象和接受訊息。
- (2) 因此, 感官經驗是客觀的而可信賴的, 可讓事實說話。
- (3) 因此, 科學研究應限於感官經驗; 任何嘗試想去探討所謂「現象背後的真實」都不是科學的。現象就是唯一的真實, 所謂現象背後的真實是人類想像出來的, 是形上學的東西, 應該排除到科學之外。
- (4) 因此, 傳統認為心理學研究「內在世界」而物理學研究「外在世界」的觀點是不對的。物理學和心理學都是描述經驗的; 所以科學統一是可能的。

2. 羅素(Russell) 的邏輯原子論(logic atomism)

羅素是二十世紀英國大哲學家、數學家兼數理邏輯家，他所提出的邏輯原子論主要認為物體的一個組型構成一個事實的單位，又名原子事實，它是構成世界的原始與基本之材料，物體在這個組型中相互關聯的方式即是這個原子事實的結構。因此，所謂邏輯原子，為一種邏輯命題，係根據原子事實的邏輯陳述而形成的命題。

3. 維根斯坦(Wittgenstein) 的檢證原則

維根斯坦其名著《邏輯哲學論》(Tractatus)，對邏輯實證論的發展有很大的影響，因為他提出的檢證原則構成了邏輯實證論的理論基礎。檢證原則涉及了語言哲學，主張以檢證某一命題的方法或程序來定義該命題的意義。維根斯坦的哲學主要任務即在區分有意義和無意義之命題，以建立思維合理的標準（秦夢群、黃貞裕，民90，頁44）。

(三) 邏輯實證論與教育行政

從歷史的角度觀之，教育行政領域的實證典範理念源自於 Feigl、Griffiths、Simon 等人的推介與鼓吹。特別是 Feigl 的主張對於教育行政科學化的影響至少有以下三點（秦夢群、黃貞裕，民90，頁74）：

1. 使教育行政之理論建構開始經由法則的類化與假設的驗證性等途徑來進行。
2. 使教育行政學術研究開始使用操作型定義。
3. 使教育行政研究中事實與價值分裂，價值從行政理論中被剔除。

在邏輯實證論的影響下，教育行政理論的發展邁向一般社會科學實證的傳統領域。但是邏輯實證論在方法論上有其限制與迷思，使得學者必須尋求方法論上的變革，如此也促成了後實證論接續邏輯實證發展的動機與需要。

二、後實證論

(一) 源起

在二十世紀初風行世界的邏輯實證論學派，基於學派本身所設限的種種基本假定，以至於後來反倒成為學派面臨存續發展的鴻溝。如 Popper 提出否證論 (falsificationism)，拒斥歸納邏輯、支持演繹邏輯，主張科學實驗的功能，並非在於檢驗證實一個科學理論，相反地，而是嘗試去否證一個科學理論，假若能通過實驗挑戰而未被否證的原理、原則，則可以被暫時接受，成為「至目前為止最合理的原理原則」。Stocman 更是指出社會科學中反實證的立場主要來自三大派別：批判理性主義 (critical rationalism)、批判理論 (critical theory)、科學實在論 (scientific realism)（秦夢群、黃貞裕，民90，頁100），這都充分說明了此時期反邏輯實證論的勢力正在抬頭。

(二) 主要代表性人物與理論

1. 新馬克思主義(Neo-Marxism)

新馬克思主義延續了馬克思主義對於歷史取向唯物觀的堅持，強調個人的主體性 (subjectivity)，尊重主權意識與主權意志的作用，並認為科學進步的機制來自於「批判」(criticize)。新馬克思主義發展到 1960 年代後，出現了傑

出的學派大師 Habermas，他承繼了 Horkheimer 與 Adorno 以來的法蘭克福學派傳統，並且認為，經由他所發展的「溝通行動理論」(Theory of communicative action) 正足以成為捍衛民主與批判理性的哲學立場（楊洲松，民 89，頁 85-106）。

2. Quine 的邏輯實用主義 (logic pragmatism)

Quine 從邏輯分析的角度批判邏輯實證論中的邏輯錯誤，並吸收實用主義思想，進一步提出了所謂的「邏輯實用主義」，以建立新穎的邏輯哲學。Quine 極力抨擊邏輯實證論的實證傳統，都仰賴著以經驗事實為根據或是強調論意義的證實這兩個教條。其結果就是轉向實用主義，並且否定形上學與自然科學形同對立的關係（秦夢群、黃貞裕，民 90，頁 108）。

3. Greenfield 與主觀主義 (subjectivism)

Greenfield 獨鍾於以現象學的觀點去進行研究，至於現象學至少具有以下三個重要的哲學觀點：(1)強調個人主體意識 (subjective consciousness) 的重要性，(2)意識的理解源自於主動的探究態度，且賦予意義的陳述 (meaning-bestowing)，(3)意識內有一些基本結構 (essential structures) 我們藉由「反省」(reflection) 的過程，從這些意識內的基本結構中獲得一些直接知識（簡成熙，民 80，頁 212）。

(三) 後實證論與教育行政

教育行政方法論的典範由邏輯實證論時期移轉至後實證論時期，最主要的原因之一，即是一些學者或研究者發現實證典範並無法完全滿足大家對於教育行政方法論研究的疑惑。

綜合言之，後實證論典範時期的眾多理論，對教育行政研究的影響主要可歸納為以下三點：

1. 多元化研究觀點的教育行政方法論之趨勢正蓬勃孕育而生。
2. 實證論與後實證論二大研究典範的對話與辯論愈顯激烈。
3. 價值與倫理的研究與討論在教育行政研究中更形重要。

然而，就在實證論（量化）與後實證論（質性）二大典範數十年的持續辯證與僵持時，教育行政方法論典範正逐漸邁進新的典範時期—後現代主義。

三、後現代主義

(一) 源起

當教育行政方法論典範的變遷，由邏輯實證論時期移轉至後實證論時期時，最早的立場與堅持，大致上只是想突顯邏輯實證論所呈現的種種值得懷疑的問題，並試圖提出不同於實證論的觀點與理論，將被排除於傳統科學研究之外的主觀層面，如價值、倫理、道德等問題，重新納入教育行政研究的內容。但是直到後實證論典範的後期時，部分學者則採取更為激烈與偏執的角度，重新檢視科學理論，提出新興的科學觀，如非線性系統理論、渾沌理論等，而這股勢力-後現代主義也正蔓延至各學科領域，包括教育行政研究領域。

(二) 主要派別

1. 後結構主義

後結構主義是一股以解構 (deconstruction) 與反結構主義為中心思想的歐陸思潮，主要代表人物有 Foucault、Lyotard、Derrida 等人。其中，Foucault 是法國歷史哲學家，其理論有三個重點：對歷史的重新解釋，對文本 (text) 的解讀；意義的結構；及權力與知識的關係（郭實渝，民 89，頁 245）。至於 Lyotard 的後現代主義立場十分鮮明，他不但主張揚棄現代文明社會的傳統觀點，如知識是客觀的、絕對的、價值中立等，而且還要深刻去感受知識的工具性、手段性以及與權力不可分割的非中立性。最後是 Derrida，他對西方哲學與形上學所追求的總體性 (totality) 有深入的批判，認為傳統哲學強調本源 (origin) 的再現觀點並不正確，因此提出「解構」與「延異」(difference) 的概念，重視去中心化後的豐富性，以及追求思想的多樣性。

2. 新實用主義

在美國發展的後現代主義哲學家大都認為後現代所探討的議題早在十九世紀末已被實用主義提出了，因此，他們現今所發展的理論又被稱為新實用主義，代表人物有 Rorty。基本上，Rorty 提出了對傳統哲學觀點的批判如下（秦夢群、黃貞裕，民 90，頁 229-230；郭實渝，民 89，頁 250-252）：

- (1) 人類的認識論無須被外在的必然性所支配與限制住。
- (2) 強調否定客觀性基礎的存在，應以實用性與倫理、價值作為基礎。
- (3) 科學研究無須仰賴實證論主張的合理性或驗證為真的理論，只需要對所謂的合理性作更為合理理解，以及其道德性作更好的解釋即可。
- (4) 強烈反對再現觀點與形上學。
- (5) 主張否定基礎主義存在的意義。

3. 非線性系統理論

一九七〇年代開始一種新的典範在自然科學領域中興起，並逐漸擴展到社會科學。其基本理念如非線性 (nonlinearity)、不確定性 (uncertainty)、隨機性 (randomness) 等，而這些理念對於牛頓以來的物理學典範著實引發了革命性的反動，此種新典範可以渾沌理論 (chaos theory) 作為代表，而其主要理論內涵包括：耗散結構 (dissipative structure)、蝴蝶效應 (butterfly effect)、奇特吸引子 (strange attractor)、回饋機制 (feedback mechanism)。

(三) 後現代主義與教育行政

後現代主義的相關理論與學派，一直到 1980 年代末才逐漸影響著教育行政領域。雖然後現代主義派別眾多，但各述己見的理論學者們，對於傳統科學觀與現代主義的立場，仍持著激烈的質疑與抗辯，因此，對於教育行政研究所發的影響極為震撼。然而從積極面來審視，後現代科學力求多元對話的研究立場，或許有助於教育行政研究多元化典範的建立；但是從消極面來看，它也僅是一種各唱各調、各行其道的渾沌觀點。

參、典範變遷的演進趨勢與意涵

本文綜合三個不同時期的研究典範變遷之探討後，將其化約成幾個演進趨勢：

一、從單一線性模式發展到多元典範模式再到非線性模式的趨勢。

亦即對客觀實體的看法從世界存在唯一、客觀的實體，研究目的即在尋得永恆的規律；發展到世界上存在著多元的實體，不同角度的觀察將發現不同的實體；再到世界上不存在著任何客觀實體，即使有也是永不可得的追尋。

二、從量化研究到質化研究再到多元典範研究的模式趨勢。

亦即研究取向從量化之統計驗證模式、實驗法等，發展到批判性觀點、人種誌研究、觀察法等質化研究，再到文本研究、生命傳記等研究取向。

三、從特殊演繹出普遍邏輯到重視特殊個體的研究趨勢。

亦即研究結果從必須能由特殊推演出普遍邏輯，以作最廣泛的應用，發展到研究者不在執著於普遍性結果的框架，特殊的個體研究受到重視。

從上述典範之轉變趨勢背後，給我們的啓示是：沒有一個典範是完美的、萬能的，甚至被當成研究的唯一規準。我們除了探究這些典範的內涵之外，還要進一步探究典範之間的對立性與互補性，以收雙效之用。

肆、結語

典範的變遷對於教育行政思潮的影響，有著密不可分的關係。支持邏輯實證論的學者，在教育行政領域的應用上，與支持後實證論的學者就有根本上的差異，包括理論的模式、關注焦點、研究取向等。因此，從這種典範變遷的角度審視教育行政領域的研究，包括組織文化、組織氣氛、領導理論、溝通理論、動機理論等，也會反映出典範變遷所帶來的影響。不僅如此，正當後現代主義這一股思潮悄然成形，並逐漸影響著學術氛圍之際，從教育行政研究的觀點來審視此一典範時，筆者以為後現代主義思潮影響的課題將不只侷限於理論的研究，甚而影響著實踐的層面，如教育場域中的學校行政、經營管理、領導行為、組織文化與公共關係等議題。因此，本文藉由探討三個研究典範的變遷，無非是希望能提供教育行政研究作為參考與應用。

參考文獻

- 吳明清（民80）。教育研究。台北：五南。
- 秦夢群（民87）。教育行政—理論部分。台北：五南。
- 秦夢群、黃貞裕（民90）。教育行政研究方法論。台北：五南。
- 詹志禹、吳璧純（民86）。邏輯實證論的迷思。載於簡成熙主編：哲學和教育—20世紀末的教育哲學，305-320。

- 楊洲松（民 85）。後現代主義與教育研究。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，31-44。台北：師大書苑。
- 楊洲松（民 89）。後現代知識論與教育。台北：師大書苑。
- 楊深坑（民 85）。現代化與後現代思潮衝擊下的師資培育。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，165-188。台北：師大書苑。
- 郭實淪（民 89）。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉主編：教育哲學，237-274。
- Evers, C. W., & Lakomski, G.L.(1996). Science in educational administration: A post positivist conception. *Educational Administration Quarterly* ,32(3), 379-402.
- Husen, T. (1985). Research paradigm in education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds). *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research*. London: Falmer Press.

如果一個人將錢袋倒進他的腦袋裡，就沒有人能將它偷走。知識的投資常有最好的利潤。

— [美國] 富蘭克林

學校組織特性及其在學習型學校 推動之意涵分析

陳文彥

國立台灣師範大學教育學系博士班研究生

摘要

本文首先概述學習型學校之意義，次而討論學校組織的五種基本特性，包括具有科層體制的特徵、帶有鬆散結合的性質、兼有雙重系統的存在、存有非正式組織的影響，以及含有養護型組織的色彩等。接著分析學校組織特性對學習型學校推動之啓示，包括：應排除學校中科層體制的負面影響，主動改善組織結構促進學習；應考量學校組織鬆散結合的特性，激發學校各相關人員的團隊意識；應了解學校中雙重系統的特性，採取合宜的實施模式；應注意學校中非正式組織之影響力，及成員在不同組織中所扮演的角色功能；應顧及學校具有養護型組織的性質，激發成員自我超越的動機等。最後並提出結語。

關鍵詞：學習型組織、學習型學校、學校革新

壹、前言

學習型學校 (learning school) 的理念係由學習型組織 (learning organization) 理念所延伸，有關組織學習與學習型組織的概念起源甚早，惟 Senge (1990) 出版《第五項修練：學習型組織的藝術和實務》一書後，學習型組織理論的架構逐漸成形，並在企業界有許多實際推動的案例 (張明輝，2002)。

由於教育的重要性，以及學校組織於一般共通的組織特性外，異於企業組織的特殊性，因此 Senge (1990) 的研究團隊亦出版了《第五項修練教育篇》(Schools That

Learn)，以學校為場域探討其成為學習型組織的相關問題。是故於學習型學校推動之時，應善加掌握學校組織的特性，以利學習型學校的建構。本文即以學校組織特性對學習型學校推動之影響為探討焦點，首先概述學習型學校之意義，次而討論學校組織之基本特性，最後分析學校組織特性於學習型學校推動之啟示，並提出結語。

貳、學習型學校的意義

綜觀有關學習型學校的論文或書籍，有些會提出對學習型學校的定義，有些並未直接加以界定（如 Leithwood & Leonard, 1998；Nixon et al., 1996；Zederayko & Ward, 1999），有些則是探討學習型組織的概念，再直接論及其在教育或學校上的應用或啟示（如秦夢群，1999；張素貞，1999；張德銳，1999；黃淑馨，1998；歐用生，1998）。

以學習型學校為學習型組織在學校的推動與應用而言，學習型組織係指一個組織能夠不斷學習，並且運用系統思考模式嘗試各種不同的問題解決方案，進而強化及擴充個人的知識和經驗並改變整體組織行為，以增進組織的適應及革新能力。其中 Senge (1990) 以五項修練為學習型組織的理論核心，其主要內涵包括（吳清山、林天祐，1997）：

1. 系統思考 (systems thinking)：它是一套思考的架構，可幫助我們認清整個變化型態，以及確認問題背後真正的形成因素，使我們能夠有效的掌握變化，而且也能夠解釋複雜的情境。
2. 自我超越 (personal mastery)：一種個人強烈的願景及追求真理的承諾，提供個人創造和超越的能力，以及強烈的使命感和責任感。
3. 改善心智模式 (improving mental model)：心智模式常是根深蒂固，會影響到我們如何去理解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，甚至圖像、印象。為了改善心智模式，必須時時反觀自省，宣照自己內心世界，透視內心的感受。
4. 建立共同願景 (building shared vision)：它是一種共同的願望理想、遠景或目標的能力。一個組織中有了共同願景，成員才會積極投入，為共同目標而努力，以確保組織績效。
5. 團隊學習 (team learning)：在現代組織中，學習的基本單位是團隊而不是個人，除非團隊能夠學習，否則組織也無法學習。團隊的學習是一個團隊所有成員攤出心中假設，進而一起思考的能力。

Senge 的研究團隊於 2000 年出版《第五項修練教育篇》中，並未清楚界定何謂學習型學校，並且是使用「學習的學校」作為其篇名。而學習學校所指的，是學校採取一種學習的取向來進行學校再造 (re-create)，讓系統中的每個人能一起表達熱望、建立覺察力、以及共同發展能力。在學習學校中，學校內外原本相互猜疑的人士，包括家長、教師、教育家、地方商界人士、行政人員、工會成員 (union members) 以及學生等，能夠體認彼此對學校系統之未來具有共同的利害關係，以及彼此均有可相互學習之處。而學習型學校簡單來說，也就是一種以學習為取向進行學校革新的

方式。

事實上，學習型組織在教育上的應用，並非只是要求在一起工作和談話。到目前為止超過二十年來，以學校再造做為學習型組織的實踐，已經累積了許多珍貴的成果，而這些經驗有許多是以其他的名稱在進行，例如：學校革新、有效能的學校 (effective school)、教育更新 (educational renewal)、以及在教室中的系統思考 (systems thinking in the classroom) 等 (Senge, 2000)。

由於學習型組織不僅有其修練的方式，其所強調的重點之一，更是一種心靈上的轉變，及伴隨而來新的行動方式。就理念上來說，和許多教育或學校的革新有著許多不謀而合之處，諸如轉型領導、願景領導都強調願景的重要性，學校本位管理也與學習型組織分權的組織型態相呼應；而就結果來說，許多學校革新方案的目標，與提升學校效能的研究，無非亦是要讓學生有更好的學習、讓教師與行政人員獲得專業成長、讓學校更具有對環境的回應性。

因此，學習型學校對不同研究者、以不同角度切入時，其定義自然也各有強調的重點，甚或在各種名稱殊異的教育革新措施中，也可以看到學習型學校的影子。綜合來說，學習型學校即學校朝向學習型組織發展的歷程與成果，但實施時應考量學校組織的特性，並可定義為 (陳文彥, 2001)：

「以學習的取向進行學校革新與發展，重視學校各層次的學習，並將焦點關注於學生學習，能夠由學校相關人員共創願景、進行團隊學習、改善心智模式、鼓勵成員自我超越、進行系統思考的活性學校。」

在上述定義之外，學習型學校並包括下列四個要素：

1. 學習型學校強調以學習為取向進行學校革新與發展。
2. 學習型學校的焦點在於學生的學習。
3. 學習型學校的推動應考量學校組織的特性的影響。
4. 學習型學校的發展可利用學習型組織五項修練為工具。
5. 學習型學校的實踐需顧及對學校內、外在環境的回應與學校系統各層次的學習。

參、學校組織的基本特性

學校組織的基本特性可歸納為下列五種，茲分述如下：

一、具有科層體制的特徵

科層體制的概念是 Weber (1947) 所提出有關組織的理想模式，其主要特徵包括 (張明輝, 1999)：

1. 權威階層：即組織的結構如金字塔型態，組織成員分層辦事，有一定的層級管理。
2. 法規條例：即每一組織均依據法規系統，維持組織的正常運作。
3. 專職分工：即組織中所有的工作或職位，均設有專人負責。
4. 不講人情：在組織內一切依循法規辦事，對組織成員一視同仁。
5. 書面檔案：即任何組織有關的活動、決策或法規等均書面化及文字化。

6.支薪用人：在組織內編制的成員均領有薪水，並且依照年資及考核結果升遷。

7.資源控制：組織內的行政管理人員可以掌握組織資源的分配。

而學校組織具有上述科層體制的若干特徵，學校在正式組織架構上也有權威階層的存在，如校長、主任、組長、職員及工友等行政系統的指揮及督導方面，仍然依循權威層級而運作，惟亦因各學校組織之歷史、校長領導風格及組織文化的不同而其權威色彩有所差異。一般而言，如學校歷史越久，校長領導風格較為集權或組織氣氛屬封閉者，其科層體制的特徵則越明顯。

事實上，科層體制仍然是目前各級學校組織運作的基本模式，而各校在各項科層體制的特徵也有所差異。

二、帶有鬆散結合的性質

鬆散結合系統 (loosely coupled system) 的概念，係美國學者 Weick (1976) 所提出，他指出學校並非完全是科層體制，學校內的教務處、總務處、訓導處及輔導室雖然構成學校組織，但是彼此間的聯繫並不嚴密，且各有各的特性，學校內彼此成員仍保有相當的自主性 (黃清海，1999)。

我國學校組織亦有此鬆散結合的特徵，以中小學為例，中學教師間 (尤其各不同學科教師間) 也具有相當程度的鬆散結合特性；小學教師間可能因學生年齡小，教師留校時間長，彼此互動機會多，鬆散結合的特徵或許不是十分明顯，但和一般行政組織或商業組織相較，也具有相當程度的鬆散結合特徵。由於鬆散結合事實的存在，雖然教師教學態度各有不同，也不至於因少數教師未能盡責，而影響其他教師教學活動的進行 (張明輝，1999)。

三、兼有雙重系統的存在

雙重系統理論 (dual system theory) 是由美國學者 Owens 所提出，他指出學校組織在教學系統方面具有鬆散結合的特性，而在行政事務的非教學系統方面，則是具有緊密結合的特性 (張明輝，1999；秦夢群，1989；Owens, 1991)。也就是校長對於老師教學的影響極為有限，但是在非教學部門，諸如薪水的發放、校車的接送、學生的管理、校園的維護等，皆有行政者做嚴密與系統化的控制，亦即校長對其有絕對的影響力 (秦夢群，1997)。

另外，國內學校組織中也存在著不同的薪資結構，教學人員的待遇普遍高於非教學系統的職員、工友，也是造成行政人員心理較不平衡的原因之一。此種雙重系統的特性，常令學校組織的領導者需面臨協調或解決教學系統與行政系統人員間衝突的情況，而增加了領導學校組織的困難度 (張明輝，1999)。

四、存有非正式組織的影響

非正式組織乃與正式組織相對稱，並附隨在正式組織之中，非正式組織是組織成員無意識、不定型的人際間自然的接觸 (contacts) 或交互作用 (interaction) 的結果所產生的聚集 (Barnard, 1938, 引自張明輝，1999)。

學校組織中，組織成員彼此關係的建立，特別是教學系統人員，有大部分的人際關係是靠私誼所建立的非正式的社會關係，而這些非正式關係對於整個學校文化，也有相當的影響作用。教師同儕之間的非正式團體，也會逐漸形成自己的價值與規範（陳奎嘉，1995）。學校中的非正式組織，特別是資深教師或行政人員的非正式團體規範，對於新進人員具有潛在的影響力，足以規範或改變其行事風格（張明輝，1999）。

五、含有養護型組織的色彩

公立中小學的設立，向來被批評缺乏市場機能的調節。Carlson (1965) 便曾說明公立中小學係屬於「受養護的組織」(domesticated organization)，這種組織無權選擇其學生，且學生亦無權選擇就學的學校。相對的，私立中小學便屬於「野生的組織」(wild organization)，這種組織不但有權選擇其學生（即顧客），而且學生亦有權選擇就學的學校。在受養護的組織裡，其生存獲得法律的保障，常有固定的學生來源，而且也不需要激烈競爭就可獲取資源（張德銳，1996）。

公立學校養護型組織的特性，使得學校維持在一種穩定的情況，而學校內教職員工也因工作受到相當的保障，且較無所謂業績壓力，因此對於變革的回應速度較為遲緩，甚或抱持較強烈的抗拒態度，此種特性是在分析學校組織時應加以考量的部分。

肆、學校組織特性對學習型學校推動之啓示

學校組織自身具有某些特點，在推動學習型學校時，若能考慮組織的特性而做適當的調整，應有助於模式的建構、策略的擬定，以及障礙的因應。綜合上述討論，學校組織的特性對於學習型學校之推動，具有下列的啓示：

一、應排除學校中科層體制的負面影響，主動改善組織結構促進學習

學校中科層體制的結構，在某種程度上是無法避免的，同時也有其正面的功能。然而科層體制的結構設計往往阻礙了學習角色的發展，其分工關係與權威命令的層級關係形成了一種深層的結構，導致傳統規範與規定 (regulation) 強而有力駕馭著學校成員的思考、阻礙組織內的真誠溝通，並流於片段的思考方式（黃乃熒，1995）。因此學習型學校的實施，必須配合組織結構的再造，以及成員心態的改變，除了可主動創造學校的學習團隊，更需破除溝通時科層式的尊卑之分，並考慮各種方式減少組織內不利於對話的因素，以幫助學校學習機會的增加。

二、應考量學校組織鬆散結合的特性，激發學校相關人員的團隊意識

學校組織鬆散結合的特性，或許是伴隨科層體制結構設計所造成的分離主義而來。此特性若未加以考量與排除，對於學習型學校的實現必然是一項障礙，因此如何激發學校各相關人員 (stakeholders) 的團隊意識、提升對學校的歷史感與認同度、增加彼此良性互動的機會、塑造共同願景，乃是領導者的一項重要課題。

三、應瞭解學校中雙重系統的特性，採取合宜的實施策略

學校內雙重系統的存在，可能影響校長實施學習型學校時策略的選擇。例如在雙重系統特性強烈的學校，校長對於教學系統（教師）的影響力相對較小，其學習團隊便可考慮由行政單位開始推動，再漸次將理念散播至全體教師；若校園中教師們原本即已積極投入各種討論與學習，則可順勢而為，提供支持性環境裨益其發展。此外，學習型學校的推動需要來自行政方面的支持，短期來說或許會增加行政人員的工作負擔（包括業務與溝通時間的增加），此時行政人員的心態亦是校長需加以關照與處理的部分。

四、應注意學校中非正式組織之影響力，及成員在不同組織中所扮演的角色功能

學校中有許多非正式組織的存在，例如因年齡、職務、性別、教學科別、入校年資等各種因素而形成的非正式組織，其彼此間的連結力與次文化，對於學校成員的影響與規範性，是推動學習型學校時不容忽視的。Senge (1990) 在論及團隊學習時，也強調不可忽略團隊成員在其他團隊中所扮演的角色與影響。如何避免非正式組織的負面功能，或進而藉助其影響力促進團隊的溝通與學習，是推動學習型學校時需要顧及的面向。

五、應顧及學校具有養護型組織的性質，激發成員自我超越的動機

公立學校具有養護型組織的性質，除了學校經費來源受到保障，教師也不會如企業界員工有所謂的業績壓力，在此種穩定與受保護的環境下，學校成員對於變革的回應，可能是較為抗拒與緩慢的。因此學習型學校的推動，應顧及學校養護型組織的性質，透過各種機制與方式，諸如校長的帶動與支持、學校文化的塑造、激勵措施的施行等，以激發成員自我超越的動機，提升其學習意願，共同朝學習型學校來努力。

伍、結語

學習型學校的推動是學校革新的可行方向之一，惟企管理論或組織理論於學校場域應用時，應考量學校除具有一般組織的共通性外，尚有其自身的獨特性，因此需進行適當的轉化，如此方能獲致較佳成效，而不致有橘越淮為枳的現象產生。由本文之探討，可知學校組織具有科層體制、鬆散結合、雙重系統、非正式組織，與養護型組織等特性，並在學習型學校之推動上各有其意涵，可提供學習型學校推動之有關單位與人員，於進行相關思考與規劃時善加參酌。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（民86）。「教育名詞—學習型組織」，*教育資料與研究*，18，61。
秦夢群（民88）。營造學習型學校：教育行政人員應有的體認與策略，*教育資料與研*

- 究, 27, 9-12。
- 秦夢群 (民 86)。教育行政—理論部分。台北：五南圖書出版有限公司。
- 秦夢群 (民 78)。教育行政理論與應用。台北：五南。
- 陳文彥 (民 90)。中小學推動學習型學校之個案研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 張明輝 (民 88)。學校教育與學校行政革新研究。台北：師大書苑。
- 張明輝 (民 91)。學校經營與管理研究：前瞻、整合、學習與革新。台北：學富。
- 張素貞 (民 88)。國民小學營造「學習型學校」一行與不行？*教育資料與研究*, 27, 22-26。
- 張德銳 (民 85)。美國教育改革中的重建學校運動。載於黃政傑主編：各國教育改革動向。台北，師大書苑。
- 張德銳 (民 88)。現代教師在學習型學校應扮演的角色，*教育資料與研究*, 27, 13-16。
- 郭進隆譯 (民 83)。第五項修練—學習型組織的藝術與實務。台北：天下遠見。
- 黃乃熒 (民 84)。一個發展的觀念—「學習性領導」在教育行政上的啓示，*教育研究資訊*, 3(1), 64-74。
- 黃清海 (民 88)。國民小學建立學習型組織策略之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃淑馨 (民 87)。學習型學校組織之形成，*國民教育*, 39(2), 31-35。
- 歐用生 (民 87)。再造「學習型學校」，*國民教育*, 39(2), 2-10。
- Carlson, R. (1965). Barriers to change in public schools. In Richard Carlson et al. (eds.), *Change processes in public schools*. University of Oregon, Eugene, OR: Center for Advanced Study of Educational Administration.
- Leithwood, L. & Leonard, L.(1998). 'Conditions forstoring organizational learning in schools', *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-277.
- Nixon, J.; Jane, M.; McKeown, P. & Ranson, S. (1996). *Encouraging learning: Toward a theory of the learning school*. Buckingham: Open University Press.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education (4th ed)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Senge ,P. M .(1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday .
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. NY: Doubleday Co.
- Weick, K. E. (1976). 'Educational organizations as loosely coupled systems', *Administrative Science Quarterly*, 21(1): 1-19.
- Zederayko, G. E. and Ward, K.(1999). Schools as learning organization: How can the work of teachers be both teaching and learning?, *NASSP Bulletin*, 83(604): 35-45.

教育市場化下學校經營的策略

劉仲成

南投縣政府教育局副局長

國立台北師範學院國民教育研究所博士候選人

摘要

本文旨在探討教育市場化下中小學的經營策略，首先分析教育市場化的理念，接著探討其對學校的衝擊，並研擬學校經營策略，最後做出結論。在教育市場化下學校的經營策略有下列六項：朝學校本位管理模式發展、績效責任的落實、學校行銷的注重、家長夥伴關係的建立、高效率化教育的強調、以及學校領導人的轉型。

關鍵詞：教育市場化、學校經營、學校選擇權

壹、前言

教育市場化是歐美近年來的教育改革趨勢，許多以市場化為政策價值的教改策略應運而生，像是英國的開放入學 (open enrollment) 方案、美國的教育券 (voucher) 方案，台灣也不例外，除了教育基本法中明訂家長的學校選擇權之外，教科書市場的開放、高中多元入學方案、師資培育管道多元化、中小學教師聘任甄選制度、學校教師評審委員會的成立等，都可說是教育市場化下的教育改革策略。教育市場化簡單來說就是將原先國家管控的教育產業解除管制，交由市場那隻看不見的手來運作，不論教育市場化是否有令人詬病之處，它已是全球化趨勢下，各國教育的共同發展，在這樣的大環境結構變遷之下，學校應該如何因應？學校經營該如何轉型？本文將針對該主題深入探討，以下將先分析教育市場化的理念，接著探討其對

學校的衝擊，並研擬學校經營的策略，最後做出結論。

貳、教育市場化的理念

歐美教育市場化的主張，除了受到主流政治意識型態即新自由主義思潮的影響外，Hayek 的新古典經濟論也對教育市場化理念的 formation 有一定程度的影響，新自由主義認為政府應讓市場自由競爭並鼓勵私人企業 (Martinez & Garcia, 2000)，Giddens 認為新自由主義者讚美經濟個人主義，把這種個人主義看做是小型國家民主制度成功的關鍵 (李惠斌、楊雪冬, 2000:39)；Hayek (1994) 的新古典經濟論強調：社會的進步決定於個人選擇的自由，被認為是有價值的東西，就會在市場中佔優勢，因此個人選擇約制了市場，並可制衡政府及其官僚的力量，因此開放市場中的個人選擇自由將會創造一個有益的社會秩序 (引自歐用生, 民 90)。這些主張反映在教育政策上就形成學校選擇權 (school choice) (或稱教育選擇權) 政策、開放入學方案、與教育券計畫等。

教育市場化可說是一種取代獨佔性公共教育的政策 (Ball, 1993)，一般市場中供應者與消費者是重要的兩端，交易的商品不外乎是貨物或服務，然而，教育有其獨特性，不同於一般市場，故有學者將教育市場稱之為「準市場」(quasi-markets)，Le Grand & Bartlett (1993) 解釋之所以將教育產業稱為「市場」，是因為其以競爭的個體供應取代國家獨佔的供應；而其在許多關鍵點上不同於一般的交易市場，故稱之為「準」(引自 West & Pennell, 1997)。教育市場與一般市場不同之處可從供應方與需求方來看，教育市場的供應方指學校，學校之間雖有競爭但並非營利機構，與一般市場的供應者以獲利為主要目的不同；準市場中的需求方是指家長與學生，其與學校之間並非像一般市場以金錢直接交易，而是透過某種預算的機制將補助間接撥給學校。

國家獨佔性的教育系統難道不好嗎？許多實徵研究證實公立學校品質日趨低落，導因於科層體制的僵化扼殺校園自主，而校園自主是許多辦學優良學校的共同特徵，因此有學者就主張要以競爭的方式來提升學校表現，另外，再加上近廿年來許多國家執政黨受到新自由主義經濟思潮的影響，倡議自由市場才能達到真正的民主，而遂有教育市場化的主張出現，茲將教育市場化的理念彙整如下：

- 一、解除政府過度的管制 (指對某些團體的保護而干預市場運作)：政府對於特定產業的過度保護，有時反而抑制產業成長與進步，而績效不彰，政府對教育產業的管制也使許多欲進入的團體反對。依據 Hayek 的看法，市場化的理念之一就是政府要排除影響自由市場運作的干擾因素，維護市場的運作 (李敦義, 民 89)，也就是國家扮演越小的角色越好，讓市場自由流動，交由那隻看不見的手來操作。
- 二、競爭才能提升績效：為了在市場中獲得較高的價值、為了獲得消費者的青睞，供應者必須不斷地努力表現，市場化也就是藉由競爭機制來提高績效。吾人所知，如果一件商品要在市場有好的價格，廠商必須不斷地研發努力提升商品品質，才能比其他商品吸引更多消費者購買，同理，教育市場化就是基於如下的

假設：學校會爲了吸引家長、學生的購買，不斷改善教育品質，以有好的市場競爭力。許多美國人認爲要提高學校績效，最好的辦法就是引進市場機能，迫使學校自由競爭（張德銳，民89）。

- 三、視家長與學生爲消費者：市場的一端是供應者，另一端則是消費者，教育市場化下家長與學生是消費者（West & Pennell, 1997），因爲家長可以透過選擇來決定要讓小孩接受什麼樣的教育，學校直接服務的是家長與學生，因爲學校經費來源要依據入學人數的多寡而定。
- 四、對國家獨佔教育的失望：獨佔的教育事業缺乏效率，而僵化的科層體制也造成許多資源的浪費，並會抑制對家長關心的回應（Ball, 1993）。

參、教育市場化對學校經營的衝擊

教育結構的變遷勢必會對學校生態造成許多衝擊，教育市場化政策亦然，茲將教育市場化對學校經營產生的主要衝擊說明如下：

- 一、學校管理型態的轉變：教育市場化是結構性的改變，首先衝擊到的是學校的管理型態，在政府獨佔教育事業的時期，學校結構屬於科層體制，科層體制的運作模式不同於自由市場中企業的運作機制，而這種學校管理型態的轉變正是學校領導者與管理人員所急需調適的。
- 二、招生的壓力：學校選擇權是教育市場化下的政策產物，許多先進國家已實施多年，一旦台灣也確立該項政策，不論是公立或私立學校首先會面臨到的就是招生的壓力，因爲學生入學人數直接關係到學校可以獲得的經費補助多寡，關係著學校的存廢問題。
- 三、家長參與權的賦予：教育市場中家長是消費者，不僅有學校選擇權更有教育事務的參與權，這在民國八十八年通過的教育基本法第八條中有明文規定，另外，高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第三條更確定家長對於學校教師聘任的參與權，這些都是以往封閉式的學校行政所未見。
- 四、績效責任的強調：市場重視獲利，強調的是投資報酬，學校經費來自於納稅義務人，在市場機制下更是注重績效責任，學校必須對家長、學生、甚至社會大眾負有績效責任，應該要有一定的辦學績效，同樣地學校領導人、教職員也必須要回應家長與學生的需求，達到他們滿意的水準。以往學校居主導地位，家長與學生常需配合政策，然而，教育市場化下具有選擇權的是家長與學生，學校不再是科層體制中有權力的上層，而是教育服務的提供者。

肆、市場化下學校經營的策略

市場化下學校的經營顯得特別重要，筆者綜合上述論述及個人實務經驗，提出教育市場化下學校的經營策略如下：

- 一、朝學校本位管理模式發展：教育市場化下許多以往屬於教育行政上級權限的事務，現在都下放給學校，包括教師聘任、教科書選用等，擁有這些權力相對地也必須負有責任，每一個學校是個別的供應者，亦即一個獨立的企業體，必須

- 朝向學校本位的管理模式來經營學校，以學校為單位，研擬學校的發展計畫、實施細則、管理方針及評鑑辦法等。
- 二、績效責任的落實：教育市場化強調績效責任，為了避免淪為市場競爭中的輸家而遭到淘汰，學校必須在經營上落實績效責任，做好專業分工與分層負責，不管是校長、主任、教師或職員都能依專長分工並扮演好自己的職務角色，克盡職責，並不斷尋求提升與改善教學品質。另外，評鑑與考核也必須與績效責任制相配合，才能真正落實績效責任。
- 三、學校行銷的注重：為了使學校在市場中有好的市場價值，爭取消費者的購買，學校管理階層不僅要行銷學校，更要瞭解消費者想要什麼。在行銷學上有許多行銷策略可茲運用，Herbert (2000) 認為通常熱門的學校具有下列特質：學校位置佳、聲譽好、以及在許多比賽測驗中的好名次，因此，為了提高學校的聲譽並獲得好評，應該根據消費者所關心的及需要的，結合學校的特色與發展重點，進行學校形象包裝與行銷。筆者以為 SWOT 分析是值得學校管理者參考的分析方法，所謂 SWOT 是指優勢 (Strengths)、劣勢 (Weaknesses)、機會 (Opportunities) 與威脅 (Threats)，用來分析企業所處環境及自身條件的一種方法，所謂知己知彼、戰無不克，先瞭解學校本身的特色與需加強之處，再分析外在環境對學校的機會與威脅，才能研擬出正確的經營策略。
- 四、家長夥伴關係的建立：教育市場化下家長無疑地已成為學校經營的一員，同時也是市場中的消費者，學校應該與家長建立夥伴關係，共同經營學校，與社區家長融合，讓學校獲得更多的支持與資源，瞭解家長與學生的真正需求，並加以回應，才能在競爭中獲得勝利。
- 五、高效率化教育的強調：如吾人所知公共教育資源日益減少，市場化下競爭對象增多，要獲得補助資源更加困難，因此，學校經營必須朝向高效率化教育才能生存，所謂高效率化教育就是以最少的成本支出達到最高品質的教育水準。最少的成本支出一方面指「物」，另一方面則指「人」，物的方面，現在科技日新月異，學校可以多利用科技輔助產品來提高學校事務管理的效率或改善教學效果；人的部份就是人力資源的發展，鼓勵教師發展專業知能與技巧，以提高教師效能。
- 六、學校領導人的轉型：「人」是學校最重要的資產，而校長是學校的靈魂人物，就像許多企業轉型成功的案例，充滿挑戰、積極、野心、熱忱、堅定、執行力的領導人通常扮演了最主要的關鍵角色，教育市場化中學校校長應該要具備成功企業領導人的特質，在激烈競爭下尋求突破，找出學校的特色，塑造自己的競爭優勢，找出學校的特殊之處、與別人不同的地方、以及有創新的作為，競爭優勢就在於 something special, something different and something new。學校領導人不要害怕變革，所謂智者遇到危機是看到機會，愚者遇到危機等於是碰到擺脫不掉的夢魘，成功與失敗往往就在每一個轉折點拉開距離，一個成功經營者，除了要隨時保持危機感，具備雄才大略、洞燭機先的能力之外，也要為學校成員塑造出願景，也就是確定變革的目標與方向。學校要改革成功，最重要

的是「觀念」的改變，也就是要以改革人心為首要，克服人性的弱點，天底下沒有一勞永逸的事，競爭的腳步更不會停下來，所以學校領導人應該要有「持續不斷改善」的觀念。

伍、結語

許多企業轉型成功的原因，包括有好的經營團隊、抓到正確的轉型時機、用了正確的策略、掌握核心價值或技術，至於轉型失敗的原因，則主要沒有抓到轉型的真義，或只是表面上的轉型、一窩風的跟隨，忽略核心價值。學校也是如此，面對結構的變遷，學校如何在教育市場中轉型成功，也是值得思考。市場中勝負非常明顯、也很現實，我們雖然期盼透過競爭來提升教育品質，然而，也不禁反思教育本質如何在市場洪流中獲得維持，教育不同於一般商品或服務，教育人員也應有對教育專業的堅持與熱忱，這些才是教師之所以為人尊敬之處。但是，教育人員不要害怕變革，要有拋棄既有陳舊觀念與尾大不掉的因循心態，摒除不必要的排斥想法，甚至衍生的反彈動作，敞開心胸面對每一個挑戰，只要堅持教育的核心價值，不論外在如何變革，也都能找出自我的發展空間。

參考文獻

- 李惠斌、楊雪冬（譯）（民 89）。**超越左派右派—激進政治的未來**（原作者：Anthony Giddens）。臺北市：聯經。
- 李敦義（民 89）。市場化理論分析及對台灣中小學教育改革的啓示。**教育研究資訊**，8(6)，62-88。
- 張德銳（民 89）。美國學校選擇政策的實施經驗與啓示。載於楊思偉主編，**家長學校選擇權**，（37-57 頁）。臺北市：商鼎。
- 歐用生（民 90）。**教育市場化政策的反省及其啓示**。澳門大學（主辦）（2001 年 5 月）。多元化教育學術研討會，澳門特別行政區。
- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Herbert, D. (2000). School Choice in the Local Environment: Headteachers as Gatekeepers on an Uneven Playing Field. *School Leadership & management*, 20(1), 79-97.
- Lamdin, D. J. & Mintrom, M. (1997). School Choice in Theory and Practice: Taking Stock and Looking Ahead. *Education Economics*, 5(3), 211-244.
- Martinez, E. & Garcia, A. (2000). *What is 'Neo-Liberalism'?*. Retrieved July 11, 2003, from <http://www.globalexchange.org/campaigns/econ101/neoliberalDefined.html>
- West, A. & Pennell, H. (1997). Educational Reform and School Choice in England and Wales. *Education Economics*, 5(3), 285-305.

大陸民辦教育促進法的分析與省思

施明發

銘傳大學教育學程中心、教育研究所助理教授

摘要

1980 年代之後，大陸開始快速發展私立學校，爲了積極鼓勵與有效引導，2002 年 12 月大陸全國人大常務委員會審議通過民辦教育法，並於 2003 年 9 月起施行，這是中共於大陸建政之後首部的私立學校法。本文之目的在分析這部法律的特色，首先分析其立法背景，再將這部法律分爲基本事項、獎勵與保障條款、監督條款等三方面擇要介紹其內容，歸納其立法上的四項重大變革，最後與我國現行私立學校法進行比較，並提出結論。本文認爲，該法律最值得重視的立法觀點是以投資興學的角度看待私立學校，保障私立學校的產權，允許舉辦者能夠合理取得報酬，學校清算後的剩餘財產也不必捐給政府或其他法人機構。大陸是實行社會主義的國家，能有這種開放之立法態度是值得我國私立學校法修正之參考。

關鍵詞：中國大陸、民辦教育法、私立學校法

壹、前言

我國私立學校的發展至爲迅速，從民國 39 年的 25 校增長到現今已經超過 500 校（不含幼稚園），占各級學校總校數的比例已經超過 30%（教育部，2002）；現行私立學校法應如何配合社會環境的變遷及學校發展的需要，進行必要的修正，一直是社會大眾關注的問題。民國 89 年 9 月教育部著手進行私立學校法修法草擬工作，並將修法有關資料置於教育部高等教育司網站上，供各界參閱並提供意見（教育

部，2002)。這是民國 63 年訂頒私立學校法 4 次局部修正以來，首次進行整體架構的修正。由於修法原則及方向事關今後私立學校的發展，必將引起私立學校教育界人士極大的關注。

同樣的情形也發生在中國大陸，結束文革十年動亂改採改革開放政策之後的 20 餘年來，由個人力量舉辦的學校也如雨後春筍般的蓬勃發展。1997 年大陸國務院制定行政法規層次的〈社會力量辦學條例〉，施行數年後即於 1999 年正式由大陸全國人大教科文衛委員會成立立法小組，著手進行私立學校法的制定，名稱訂為〈民辦教育促進法〉，並於 2002 年 12 月正式由大陸全國人大常務委員會審議通過；自 2003 年 9 月起施行（中國人大新聞網，2003）。本文擬就該法立法背景與重要規定加以說明引申，並與我國現行法律比較，以作為兩岸教育研究的參考。

貳、立法背景

大陸在 1949 年由中共建政之後，有長達 30 年的時間對於私立學校採取消極政策，極度排斥私人興學，將私立學校視為資本主義的產物，視為違背社會主義公有制的基本國策，使私立學校沒有生存的空間。時隔境遷，如今竟然訂定民辦教育促進法，以大膽實驗的精神，鼓勵發展私人興學，這是一段 50 餘年的變革過程。以下簡述這一段歷史。

一、民辦學校的淵源

1949 年中共於中國大陸建立政權之後，奉行社會主義教育政策，經濟上主張社會主義公有制，私立學校被視為是資產階級的產物，是反動分子，不利於勞動者的教育，因此採取將「原有私立大、中、小學，均改為公辦」的政策（劉英杰，1993：92）。但是為了教育發展的需要，1958 年左右又推出「兩條腿走路」的辦學方針，也就是採取「政府統籌」與「群眾集體辦學」相結合的方針。所謂「群眾集體辦學」指的是包括城市裡的機關、街道（如同台灣城市的里行政組織）、場礦、企業等，以及在農村的集體性的合作經濟組織（如人民公社）（劉英杰，1993）。政府統籌辦理的學校，通稱為「公辦」，而這些「群眾集體」的辦學就是「人民辦學」，簡稱為「民辦」。

這個時期的民辦學校並非私立學校，但是它也非公立學校，它的資金事實上來自於「群眾集體」，有的來自於全民所有制經濟單位（如國營企業），有的來自於集體所有制經濟單位（如農村人民公社），有的是群眾的集資攤派。它所招收的學生有的是學業程度低落或政治素質不佳，無法進入公立學校；有的是因為農村地區沒有公立學校，農民為自己子弟著想，只有集資興學。所以大陸這種「群眾集體」所辦理的「民辦學校」並非等同於我國的私立學校，因為其經費並非單純來自私人力量。

二、私人興學的發展

真正的私人興學起源於文革結束之後，改革開放政策造成經濟的持續發展，也孕育私立學校教育重新發展的契機。政府在法律上也做出配合，改用「社會力量辦

學」的稱呼，擴大「民辦」的範圍，1982 年大陸憲法第 19 條規定「國家鼓勵集體經濟組織、國家企業事業組織和其他社會力量依照法律規定舉辦各種教育事業」。「社會力量」一詞成爲官方正式用語，也將社會力量辦學列爲國家辦學之外的一部分。1997 年大陸國務院發布〈社會力量辦學條例〉，作爲統籌管理私立學校的依據，也確定在社會主義體制下，重新恢復鼓勵「私人興學」的政策。

社會經濟環境的需要，加上政策的鼓勵，大陸私立學校教育發展如雨後春筍般的興盛，包括華僑、港澳台人士、新興私人企業（個體戶）、教育人士等陸續投入教育行列。1982 年具有成人補習教育性質的中華社會大學在上海成立，這是 1952 年之後大陸第一次出現私立大學（Deng, 1997）；到了 2002 年大陸已有 6 萬多所民辦學校及教育機構，在學人數超過 1000 萬人（人民日報：2003）。以 2000 年而言，就有 1,695 所私立高等教育機構，其中有 43 所可以頒發大學畢業文憑（中國教育年鑑編輯部，2001；Townsend and Cheng, 2000）。由這些統計數字顯現大陸私立學校教育發展速度極爲快速，這麼龐大的教育事業當然要有一部法律作爲管理與輔導的依據，2002 年 12 月中共建政之後首部私立學校法——〈民辦教育促進法〉終於正式由大陸全國人大常務委員會審議通過，將於 2003 年 9 月起開始施行。

參、主要條款

新訂定的這部〈民辦教育促進法〉基本上是以原來屬於行政規則層次的〈社會力量辦學條例〉爲基礎，加上最近幾年各方面的實施經驗，做了許多突破性的修正。以下先將〈民辦教育促進法〉分爲基本事項、獎勵與保障條款、監督條款三部份，以表格方式條列其重要條款。

一、基本事項

項次	項目	重要內容（條次）
1	名稱	民辦教育促進法
2	制定時間	2002 年 12 月（預定 2003 年 9 月 1 日施行）
3	法律地位	由大陸全國人民代表大會常務委員會制定。
4	條文數	10 章 68 條
5	章節架構	分總則、設立、學校組織與活動、教師與受教育者、學校資產與財務管理、管理與監督、扶持與獎勵、變更與終止、法律責任、附則等 10 章。
6	立法目的	實施科教興國戰略、促進民辦教育健康發展、保障學校及受教育者的合法權益（1）
7	適用範圍	國家機構以外的社會團體或個人，利用非國家財政性經費，面向社會舉辦學校及其他教育機構的活動。（2）
8	基本政策	實行積極鼓勵、大力支持、正確引導、依法管理的方針。（3）
9	教育方針	應當遵守法律、法規，貫徹國家的教育方針，保證教育質量，培養社會主義建設事業的各類人才。（4）

接下表

續上表

10	教育性質	民辦教育事業屬於公益性事業。(3)
11	與宗教分離	應貫徹教育與宗教相分離的原則，任何人不得利用宗教進行妨礙國家教育制度的活動。(4)
12	設立主體	個人或具有法人資格的組織。(9)
13	設置標準	參照同等級同類公辦學校。(10)
14	學校組織	應設立董事會、理事會或其他形式的決策機構。(19) 內部管理體制由董事會訂定。(12)
15	籌設程序	申請籌設(12)→主管機關於30日內做出是否同意的決定，同意者發給籌設申請書(13)→三年內籌設完成→主管機關於3至6個月內做出決定，同意者發給辦學許可證，學校依規定登記。(17、18)
16	董事人數及資格	董事人數5人以上，三分之一董事需有5年以上教育、教學經驗。(20)

二、獎勵與保障條款

項次	項目	重要內容(條次)
17	一般性保障	民辦學校與公辦學校具有同等的法律地位。(5) 國家保障民辦學校的辦學自主權。(5) 國家保障民辦學校舉辦者、校長、教職工和受教者的合法權益。(5)
18	對學校之獎勵與協助	國家鼓勵捐資辦學。對有貢獻的組織與個人予以獎勵和表彰。(6) 縣級以上政府要設立專項基金，用於資助民辦學校的發展，和表彰有突出貢獻的集體和個人。(44) 縣級以上政府可以採取經費資助，出租、轉讓閒置的國有資產等措施對民辦學校予以扶持。(45) 稅收優惠政策。(46) 接受捐贈(47) 金融貸款(48) 校地按照公益事業用地及建設的規定給予優惠(50)
19	對教師與學生之保障	校內需組成以教師為主體的教職工代表大會，以保障教職工參與校務。(26) 教職工可以依照工會法成立工會。(26) 民辦學校的教師、學生與公辦學校的教師、學生具有同等的法律地位。(27) 民辦學校教職工在業務培訓、職務聘任、教齡和工齡計算、表彰獎勵、社會活動等方面依法享有與公辦學校教職工同等權利。(31) 民辦學校的學生在升學、就業、社會優待以及參加先進評選等方面享有與同級同類公辦學校的學生同等權利。(33)
20	對學校財產之保障	對於舉辦者投入的資產、國有資產、受贈資產、辦學的積累，享有法人財產權。(35)

接下表

續上表

		民辦學校存續期間，所有資產由民辦學校依法管理和使用，任何組織和個人不得侵占。(36) 任何組織和個人不得違反法律、法規向學校收取任何費用。(36)
21	對舉辦者合理報酬及收回剩餘財產之保障	民辦學校對於舉辦者投入民辦學校的資產、國有資產、受贈的財產以及辦學積累，享有法人財產權。(34) 民辦學校在扣除辦學成本、預留發展基金以及按照國家有關定提取其他必需的費用後，出資人可以從辦學節餘中取得合理回報。取得合理回報的具體辦法由國務院規定。(51) 民辦學校停辦時其財產清算規定，先清償學生學雜費、教職工工資及社會保險費用、其他債務外，剩餘財產可以按照有關法律、行政法規的規定處理。(59)
22	對主管機關職權的約束	對於主管機關如有受理申請，逾期不予答覆的；違法批准的；疏於管理，造成嚴重後果的；在對學校實施監督管理中收取費用的；侵犯學校合法權益的；其他濫用職權、徇私舞弊的等等行爲，可對行政機關或個人給予行政處分或依法追究刑事責任。(63)

三、監督條款

項次	項目	重要內容(條次)
23	教師思想	民辦學校應當對教師進行思想品德教育和業務培訓。(29)
24	收費管理	學歷教育的收費項目和標準由學校提出，經主管機關審核批准後公告。非學歷的教育收費報請備查即可。(37)
25	財務監督	民辦學校資產的使用和財務管理受審批機關和其他有關部門的監督。(38)
26	教育視導	教育行政機關及有關機關可以對學校的教育教學工作、教師培訓工作進行指導。(39)
27	評鑑	主管部門可以組織或委託中介組織進行辦學水平和教育質量的評估，並將結果向社會公佈。(40)
28	招生	學校的招生簡章和廣告，應報主管機關備案。(41)
29	學生申訴	學校侵犯學生合法權益時，學生及其親屬可向有關部門提出申訴。(42)

資料來源：中國人大新聞網，2003。

附註：()內數字為〈民辦教育促進法〉的條次

肆、重大變革

以上條款與1997年所定〈社會力量辦學條例〉相比，最值得注意的變革如下：

一、取消設校範圍的限制

原來的〈社會力量辦學條例〉規定民辦學校以職業教育、成人教育、高級中等

教育和學前教育為重點，高等教育採嚴格控制的原則，而且不得設立分支機構及舉辦宗教學校，新法取消這方面的限制。換言之，大陸的私立學校舉辦者在辦學規模、辦學層次、辦學形式上沒有原則上的限制，在學校經營上也有分立、合併的規定。

二、取消不得以營利為目的之規定

大陸的〈教育法〉第 25 條規定「不得以營利為目的舉辦學校」，新法公佈前原來的〈社會力量辦學條例〉雖也如此規定，但是並未要求舉辦學校者要設立財團法人，捐資辦學。根據調查（邵金榮，2001）大陸現行民辦學校創辦者的資金與學校資金並無區隔，絕大多數的舉辦者都冀望投資增值，並要求學校給投資者以經濟回報；造成一個普遍進行營利的現實問題，立法者無法不加以重視。所以新法已經將「不以營利為目的」的規定刪除，僅宣示民辦教育屬於公益性事業。其立論依據是「不以營利為目的，不等於不允許營利」（劉海波，2002；忻福良，2001），認為辦學過程中可以有適度的營利行為，才符合市場經濟的法則。

參看新法中其他有關財產管理的規定，可以發現大陸的民辦教育法已經不再將私立學校侷限在非營利性質，而是改以公益性質視之。

三、規定學校必須成立決策組織

原來的〈社會力量辦學條例〉沒有強制要求學校要設立類似我國學校董事會的決策機構，舉辦學校者可設亦可不設。新法律要求一律要設立董事會或類似名稱的決策機構。其中董事規定要有董事人數 5 人以上，三分之一董事需有 5 年以上教育、教學經驗，較我國現行法律更為明確。

四、明確學校產權關係

所謂產權，包括財產的使用權、處分權及支配權等，大陸民辦學校的財產來源包括有社會捐贈、政府贊助或出借、轉讓、企業事業單位的投資及舉辦者的支出等不同的成份，其中社會各界的捐贈及政府贊助，產權自然歸屬學校所有，政府的外借產權仍歸政府所有，自無疑義。但是主要問題是舉辦者支出的部分是否屬於捐資或投資性質，這是爭議極大的問題。如果是捐資自然就歸屬學校所有，如果是投資，那麼出資人就仍然擁有若干產權。新法對於這方面的規定比較偏於從投資辦學的方向訂立規範，例如第 34 條規定，舉辦者投入民辦學校的資產，享有法人財產權；第 51 條規定，民辦學校在扣除辦學成本、預留發展基金以及按照國家有關定提取其他必需的費用後，出資人可以從辦學節餘中取得合理回報。第 59 條規定，民辦學校停辦後的剩餘財產可以按照有關法律、行政法規的規定處理。換言之，大陸將民辦學校的舉辦者視為是借錢給學校辦學，如果舉辦者依法納稅，並承擔所有債權債務，則本金所形成的校產當然歸舉辦者所有。同樣的道理也應用在盈餘的報酬，學校營運期間的增值資產中有一部份也可以視為是舉辦者所有，舉辦者可以根據政府所定的比例和辦法取得適當的報酬。

伍、與我國私立學校法的分析與比較

一、保障與協助措施的比較

由於急需引入私人興學的力量，大陸在其民辦教育促進法中列出「積極鼓勵、大力支持、正確引導、加強管理」的16字方針，並有「扶助與獎勵」一章，以鼓勵與支持為首要。我國私立學校法亦有「獎勵與補助」專章，茲與我國法律對照分析比較如下：

(一) 保障創辦者的地位

大陸法律對於私立學校董事會的組成及選舉方式，與我國相同，都採取保障創辦者（大陸稱為舉辦者）的地位，創辦人可以籌組第一屆董事會，創辦人為當然董事；董事的換屆改選尊重董事會所訂的章程，基本上董事可以連選連任、自選自任。

對於創辦人的保障，我國著重在創辦人創校名譽地位及決策地位的保障，而大陸除了地位的保障外，則還包括對於舉辦者投資興學的合理保障，除了宣示任何組織和個人不得侵占學校財產外，並允許學校經營者可以取得合理報酬，停辦清算後的剩餘財產，可以依法律返還，不必捐贈，基本上以以投資興學的性質看待創辦人，與我國以捐資興學對待差異極大。

(二) 保障學校合理的校務自主權

大陸法律對於私立學校在收費、招生、設置科系、人事制度、經費運用上，如同我國一樣，都給予學校合理的自主空間。但大陸在私立學校校長、主任的年齡規定、學校的編制、科系設置等方面有比我國更大的自主權，例如校長的年齡就規定可以適度放寬。

(三) 放寬申請設立範圍

大陸法律對於私立學校申請設立的範圍已經取消原來的限制，高等教育也在許可範圍之內，同時允許舉辦者可以更改設校的層級、性質，校際之間可以採取合併或分立。台灣已經步入教育自由化的程度，除了軍警校院外，其餘學校均得由私人申請設立；學校可以設立分校或分部，辦學範圍也幾無設限；但是沒有誇越等級及合併設校等規定。

(四) 保障教師員工保障

大陸私立學校教師可以組織工會，增加權益的保障；學校清算時要優先償還工資及社會保險費用。兩岸都承認公私立教學年資的併計，我國政府輔導設立私立學校退休撫恤基金，如有不足，由政府支應；學校清算時應優先償還員工薪資及資遣費等措施保障學校員工的權益。但是沒有我國的退輔基金的設置，較缺乏共同的社會保障。

(五) 保障學生權益

大陸法律強調公私立學校學生法律地位平等，用人單位對學生不得歧視等保障條款。我國私立學校法對於學生的保障只提到各級政府的獎助學金應包括私立學校

學生，學校停辦和解散時的學生轉校就讀。

(六) 經費補助及獎助

大陸法律規定縣級以上政府應成立專項資金，用于資助學校發展及獎勵有功人員和組織。而我國在這方面則遠勝於大陸，明定政府應考量學校發展之需要，對於一般私立學校編列預算補助，對於績優學校應予經費獎助。此外，興學基金會的設立，也有利於提倡個人或營利事業單位對私立學校的捐贈。

(七) 稅收優惠

大陸法律對於民辦學校有稅收優惠政策的原則性規定，我國在稅收優惠方面，有具體提及土地賦稅、房屋稅、及教育用品進口等方面的優惠規定。

(八) 協助處理校地問題

大陸法律強調校地視同公益事業用地，可以給予學校優惠。我國則具體規定政府應代為商同土地管理機關依法讓售學校所需之公有或公營土地，必要時並核轉有關機關協助用地變更。如都市計畫影響學校校地完整時，應先徵詢主管行政機關的意見。

(九) 約束政府行政行爲

兩岸的憲法都規定私立學校依法受國家的監督，賦予政府對私立學校行使公權力的職權，但是政府的行爲是否能依法行政、是否能保障人民的權益、是否能提高效能則是必須有所規範，方符合民主法治國家的體制。大陸法律訂有專門約束主管機關管理行爲的條款，如有濫用職權、徇私舞弊、對學校疏於管理、違法向學校收費等行爲，都給予行政處分，以防止行政機關損害學校權益。我國則規定要設立私立學校諮詢委員會，遴聘包括私立學校代表、學者專家、社會人士及政府人員組成，建立一個客觀中介的私立學校審議制度，審議私立學校之籌設、停辦、解散、遷校、重大獎助、董事會發生缺失情形之處置及其他重大事項；這個組織的設立使政府的行政行爲受到民主程序的約束。

二、監督與管理措施的比較

大陸民辦教育促進法列有「管理與監督」一章，我國私立學校法列有「監督」一章，均詳列對於學校的監督規範，茲就其若干異同分述如下。

(一) 規範董事會成員的組成及職權

大陸的法規具體規定 1/3 以上的董事或理事應當具有五年以上的教育教學經驗；我國法律規定董事會應有 1/3 以上董事名額需曾經研究教育，或從事教育工作，具有相當經歷者，但沒有經歷年限的規定。我國法律還規定具有家族關係的董事人數不得超過 1/3；董事長及董事均爲無給職；董事應尊重學校行政權，不得兼校內行政職務。

(二) 規範財產及財務管理

大陸法律沒有要求學校要辦理財團法人登記，但有專列「學校資產與財物管理」一章，規定學校要實行財務與會計制度，學校資產的使用與財務管理受有關機關的監督，其他條款則以保障爲主，例如規定舉辦者投入的資產及辦學積累的資產，學

校享有法人財產權；規定任何組織或個人不得侵占校產。

我國私立學校法規定學校的收入與支出必須實行預算制度，財務管理必須實行會計制度，如有盈餘必須撥充學校基金。並規定私立學校財產必須辦理財團法人登記，其處分或設定負擔需符合一定的條件。

(三) 規範學校人事制度

大陸對於民辦學校董事會的人員、校長和擔任總務、會計、人事職務的人員之間，沒有明確於法律規定中要求實行親屬回避制度。在校長、教師的資格方面，兩岸都是比照公立學校的條件，但大陸民辦學校校長年齡可以適當放寬，教師要加強思想品德教育。我國法律規定董事長、董事之配偶及其直系血親，不得擔任校長；校長及董事長、董事之配偶及其三親等以內血親、姻親不得擔任學校總務、會計、人事等職務，目的在防止私立學校「家族化」的傾向。

(四) 明定財產清算制度

兩岸都訂有學校解散之處理專章，也都規定要優先處理員工薪資。大陸規定財產清算時需首先要退還學生學雜費用，償還員工的薪資及社會保險費，剩餘財產可以按照有關法律或行政法規處理，取消原本由政府統籌安排用於辦學事業的規定，可以保障投資興學者取回投資資本。我國規定學校財產清算時需先償還員工的薪資及資遣費，剩餘財產不得歸屬於自然人或營利團體，只能捐贈於其他私立學校或辦理教育文化福利事業的財團法人或各級政府。大陸民辦學校財產清算後的剩餘沒有強制充為公用的規定，是兩岸私立學校法制上最有意義的差異。

(五) 明定行政處分事件及行為方式

兩岸都賦予主管教育行政機關對於私立學校可以基於職權行使公權力，發布行政處分。大陸明定對學校處罰的方式包括限期改正、警告、停止招生、吊銷辦學許可證、賠償等。我國法律規定的行政處分方式包括糾正、限期整頓改善、停止招生、改組董事會、停辦、解除校長職務、依法解散及罰鍰等。此外，主管教育行政機關還有緊急處置之權力，包括得逕行停止或解除校長職務並指派合格人員代理校長職務之規定。

陸、省思一對捐資興學者的產權保障宜有人性化的考量

當前世界主要國家對於私立學校教育的政策已經逐漸走向開放與鼓勵，亞洲地區國家尤為明顯 (Townsend and Cheng, 2000)，大陸自中共建政以來首部私立學校法律〈民辦教育促進法〉的公佈實施，代表對於私立學校正面而積極的立法態度。

我國目前正在進行私立學校法的修訂，雖然兩岸私立學校教育政策有所不同，發展的現況也有差異，但是大陸〈民辦教育促進法〉中新的立法觀點仍有值得借鑑之處。尤其是對私立學校的觀念從捐資興學轉移為投資興學，立法保障投資者的產權，規定營運期間的財產積累享有法人財產權，學校清算之後的剩餘財產也受法律保障，在在顯示其能擺脫社會主義立國的枷鎖，大膽邁向市場經濟體制的作風。以下僅就關於私立學校產權關係的規範，提出下列討論。

我國的私立學校法將私人興學視為一種對國家社會的捐贈，既然捐贈就不再有

私人產權問題，學校解散後之清算，原捐資人當然不能領回當初的捐贈。基於這個原則，民國 63 年最初訂定私立學校法的時候，規定清算後剩餘財產只能歸屬於地方政府，作為辦理教育事業之用。民國 86 年及 90 年的修正才有比較放寬的措施，先優先償還員工薪資及資遣費，其剩餘財產限制不得歸屬於自然人或以營利為目的之團體，但是擴大可以捐贈予私立學校或辦理教育文化社會福利事業之財團法人或各級政府。如不能定其歸屬時，則歸屬於私立學校所在地的地方政府，做為辦理教育文化社會福利事業之用。

這種嚴格限制捐資人沒有產權的做法，固然符合私立學校「公共性」的原則，但是卻與「人性」極度違背。難怪只見政府一再的修法以加強監督的措施，可是私立學校經營者各種謀財行為卻是屢禁不止。其根本原因是我國私立學校法基本政策以「捐資人」看待學校的出資者，要他們既不能興利，也不能攬權，又不可抽回捐贈，不可繼承，不可分紅，簡直是要他們做聖人。事實上陳義過高只能使經營者千方百計設法鑽法律漏洞或者使盡各種矇騙手段而已。

反觀大陸這個國家原本是以社會主義公有制為其經濟主導思想，經過 20 餘年改革與開放的洗禮，居然能揚棄「捐資興學」的理想，以「投資興學」的角度來鼓勵私人興學，並立法保障舉辦者的產權。社會主義國家能以如此寬鬆、務實與人性化的態度面對私人興學，值得我們的省思。希望教育部及立法委員從人性的角度出發，記取過去無數次私立學校矇弊、做假、違法的案例，改變一味防杜弊端的思維，務實面對人性，研究對學校舉辦者財產的保障問題。

參考文獻

- 人民日報，2003，人民日報 2003 年 01 月 03 日第七版。
- 中國人大新聞網，2003，民辦教育促進法。中國人大新聞網頁，網址：www.search.people.com.cn（上網查閱日期：2003/03/06）。
- 中國教育年鑑編輯部，1984，中國教育年鑑（1949-1981年）。北京：中國大百科全書出版社。
- 中國教育年鑑編輯部，1986，中國教育年鑑（1982-1984年）。長沙：湖南教育出版社。
- 中華人民共和國國家教育委員會（教育部）計畫建設司，1994~2000 各年，中國教育統計年鑑 1994~2000（各年共 7 冊）。北京：人民教育出版社。
- 忻福良，2001，民辦教育中的若干法理。載於教育發展研究，2001 年 3 月，上海教育科學研究院。<http://202.121.15.143:81/>，（上網查閱日期：2002/06/08）。
- 邵金榮，2001，中國民辦教育立法研究。北京：人民教育出版社。
- 侯小娟，2001，有關制定民辦教育促進法的幾個問題。載於教育與職業 2001 年 11 期。北京：教育與職業雜誌社。
- 教育部，民 91，私立學校法修正草案之重點說明。教育部網頁，網址：www.edu.gov.tw（上網查閱日期：2002/02/10）
- 教育部，2002，中華民國教育統計。台北：教育部統計處。

- 劉英杰，1993，中國教育改革大事典。杭州：浙江教育出版社。
- 劉培鴻、胡衛主編，2000，開拓民辦教育的空間。上海：華東師範大學出版社。
- 劉海波，2002，機遇與挑戰並存——國家教育發展中心韓民博士談民辦教育的改革與發展。載於教育發展研究，2002年4月，上海市教育科學研究院，<http://202.121.15.143:81>，（上網查閱日期：2002/06/08）。
- 盧干奇，2002，對民辦教育管理的法律思考。載於教育與職業2002年2期。北京：教育與職業雜誌社。
- Deng, Peng, 1997, Private education in modern China. US, CT : Westport.
- Townsend, T. and Cheng, Yin Cheong (ed), 2000, Educational Change and development in the Asia-Pacific region: challenges for the future. Netherlands : Swets and Zeitlinger.

一個真正的教師指點給他的學生的，不是已投入了千百年勞動的現成大廈，而是促進他去做砌磚的工作，同他一起來建築大廈，教他建築。

—〔德國〕第斯多惠

以有欣賞力的探詢方式分析 學習者的課程需求

陳信憲

國立彰化師範大學商業教育系助理教授

袁淑萱

國立台北商業技術學院企管系講師

摘要

教學設計與教育訓練必須達成提昇學習興趣與學習效能的目標，才能符合學習者的需求以面對知識爆炸的學習環境。而需求評估為課程設計之首要。本研究以有欣賞力的探詢 (Appreciative Inquiry) 方式作為需求評估的工具，有別於制式的問題導向式的思維，藉以發掘出核心議題，希冀作為日後從事課程設計者發展教學設計的參考依據。為達研究目的，本研究以某技術學院五專部四五年級學生為研究對象，編制了一份符合有欣賞力的探詢原則與精神的開放式需求評估問卷，並針對部份學生佐以面談，請學生對「管理」相關課程，提昇學習興趣與學習效能的最適課程模式，提出想法，並以內容分析歸納出理想課程設計的核心議題，提供給日後「管理」相關課程設計者作為參考。

關鍵詞：有欣賞力的探詢、需求評估

壹、緒論

一、研究背景與動機

身處知識經濟時代，面對全球化的趨勢與競爭，知識已成為今天的主要產業，

其生產力亦成爲競爭力和經濟成敗的關鍵。更由於教育的普及，一般學生較以往花費更多的時間在學校，所以，教學設計與教育訓練必須達成提昇學習興趣與學習效能的目標，才能符合學習者的需求以面對知識爆炸的學習環境。史賓賽 (Herbert Spencer) 1861 年發表的著名論文「什麼知識最有價值 (What Knowledge is of Most Worth)」提到時間與資源是有限的，我們必須在許多不同的學習目標中，決定學習的優先次序，並建議以人類的需求層級作爲課程選擇的基礎 (Pratt, 2000)。課程必須對學生狀況作回應，當學生的需求改變時，課程也應隨之改變 (Tronto, 1989)。教學是一種藝術，課程設計亦如此。課程設計中，爲了設計適應學生需求的課程，必須提供相當的彈性，使其能視情況修改。不只是瞭解現實的情況更是需要預測未來世界的問題，並使師生均有機會自由發揮直覺與想像力，以探索意外的收穫、興趣、以及未設想到的問題。

多年以來，學界與業界多使用教學系統設計 ISD (Instructional Systematic Design) 從事教學與教育訓練。歷經四十多年的經驗，其間發展出多種 ISD 模式，有 IDI Model (1973)、The Air Force Model (1975)、Gang, Brigg, & Wager Model (1992)、The R2RD Model (1995)、The Dick & Carey Model (1996)、The Seels & Glasgow ISD Model II (1997) 等 (Seels & Glasgow, 1998)。這些模式中以行爲理論、認知心理學、建構主義等學習理論爲典範，延伸出不同的 ISD 模式。然而 ISD 的普及也引發了一些負面的評價。Gordon & Zemke (2000) 指出 ISD 系統式導向指引的設計將研究設計導入了歧途。他們對 ISD 提出四項批判：ISD 模式缺乏對環境快速變化的反應性、ISD 的成果導向忽略了過程、設計者非使用者導致不良的解決方案、一些 ISD 模式依附在錯誤的觀點上發展 (Gordon & Zemke, 2000)。

以上爭議的產生，歸根究底在於對課程設計之初的需求評估 (needs assessment) 基本原則與精神的差異。一般的需求評估將需求定義爲現實與理想的差距，過程中希望廣泛的納入專家、學生與家長，分別諮詢意見 (Pratt, 2000)。Cooperrider & Srivasta 在 1987 的研究中主張以有欣賞力的 (Appreciated Inquiry) 的探詢方式從事需求評估，經由領導者與組織成員共同參與，找出組織的願景，發展出最適合成員需求的模式以達成理想的境界 (Bushe, 2000a)。有欣賞力的探詢認爲組織中存在著無限的奧妙有待於發掘，這種假設的根本有別於 ISD 的問題解決 (problem solving) 導向 (Cooperrider & Whitney, 2000)。Amazon.com 2002 年商業類暢銷書總排行第一名「執行力」(Execution: The Discipline of Getting Things Done) 一書的作者，美國企業領袖包熙迪 (Bossidy) 與著名顧問夏蘭 (Charan) 在書中提到「策略必須由未來負執行之責的人員—即現場人員—制定、並爲他們擁有，才能發揮效果。」(Bossidy & Charan, 2003)。此說法與有欣賞力的探詢方式的基本精神不謀而合。

二、研究目的

如前所述，設計符合學習者需求，並能提昇學習興趣與學習效能的教學模式，才能面對知識經濟時代的競爭。本研究以某商業技術學院五專部四、五年級學生爲研究對象，不同於以往 ISD 問題解決導向觀點，採有欣賞力的探詢方式作爲課程

設計需求評估的工具，藉以發掘出提昇學習興趣與學習效能的理想教學模式的核心議題，希冀作為日後從事課程設計者發展教學設計模式的參考依據。此即本研究的目的。

貳、文獻探討

一、需求評估與教學系統設計

從事教育工作者大多認同課程是必須建立在學習者的需求上。所謂需求是指人們願意付諸行動去獲取的東西 (McKillip, 1987)，根據蘇瓦瑞茲 (Suarez) 1991 將需求評估定義為「一個資訊蒐集與分析的過程，目的在於辨識個人、團體、組織、社區與社會的需求」(Pratt, 2000)。需求是現在的狀態 (the what is condition) 和目標與希望達到的狀態 (the what should be condition) 之間的差異，因此需求評估又被定義為「訂定目標、確認差距產生原因、並將需求排列優先順序的一套有系統的過程」(Altschuld & Witkin, 2000; Gupta, 1999)。

需求評估於 1960 年代首次提出並運用於美國政府部門，以確定社會基金的運用是否符合地方的需求。接著企業、州政府普遍的將需求評估應用於規劃中，而學校也以需求評估作為課程設計的前題 (Pratt, 2000)。

因為需求評估涉及需求分析的整個過程，設計者往往會依據結果訂定目標與結果的差距，並依此排列優先順序 (Seels & Glasgow, 1998) 將需求評估分為以下步驟：

1. 列出決策的內容。
2. 發展評估工具。
3. 將需求分類。
4. 確認目標 (Seels & Glasgow, 1998)。

教學系統設計 (Instructional Systematic Design) ISD 就是經由需求評估提供課程與教育訓練計畫所需的資訊，指出學習目標並提出矯正理想與現實差異的方法與措施，是一套定義學習目標、內容、環境、過程與評量的系統。ISD 主要分為分析、設計、發展、實施與評鑑五個步驟 (Seels & Glasgow, 1998)。

二、有欣賞力的探詢 (Appreciative Inquiry) 方式

以往的教學設計與組織變革過程中，幾乎均建立在以社會體系為主的需求評估，以實證觀點解決問題。此種問題導向式的思維，將心力專注於組織的負面，雖一再的修正錯誤，確無法擴大設計的效能。

Cooperrider & Srivasta 在 1987 的研究報告中首次提出以有欣賞力的探詢 (Appreciated Inquiry) 方式 (以下簡稱 AI)，將 AI 應用於社會變革的行動研究中，以正向的思考方式在組織成員中產生對話，以改善群體或組織。AI 並非以組織面臨的問題為出發點，而是探詢組織的成就，鼓勵全員參與，藉以激發靈感、激勵潛能。以追求「什麼是最好的？」發掘出正向變革的力量與熱情。AI 以合作式的探詢，在

面談中提出肯定性的問題，自成員敘述的故事中建立對組織的認同與願景。如此歸納出具挑戰性的議題，希冀超越現有成就，對組織賦予新的生命力 (Cooperrider & Whitney, 1999)。

AI 是過去十年來最受到關注的一種行動研究方法。Cooperrider & Srivasta 認為傳統的行動研究缺乏實用的理論，以解決問題的觀點出發，倒不如以感激、欣賞的態度思考組織的走向。Sussman & Evered (1978) 舉出多數的行動研究使用邏輯的實證性假設，以解決問題為主的觀點阻礙了新理論的形成也無法超越現有的社會體制 (Bushe, 2000a)。AI 有別於傳統的變革因為 AI 主張：

1. 組織不同於機器，並不是一個看的見的實體。
2. 組織所形成的社會現實體，是建立在組織成員的想法與彼此的互動中。
3. 在人際的互動中，溝通、決策與衝突管理的效果仰賴於組織成員涉入的程度與互動時所產生的火花。
4. AI 藉由不斷的發現發展導致成功的方案 (Bushe, 2000b)。

Gergen (1994) 指出有欣賞力的的探詢是以極度正向導引的方式探詢使用者的需求，以建構理想的社會型態 (Cooperrider & Whitney, 2000)。廣義的來說，AI 以正向的觀點透視組織，以系統化的方式，發掘出生活中展現最具生命力、效能與經濟力時，參與者所悵注的泉源。AI 藉由面談，以非結構性的正向問題取代批判與妥協式的對話，引導組織成員以說故事的方式，對組織作最正向的描述、與成員分享以往的高峰經驗。領導者與成員在 AI 的過程中共同發現需求，營造對未來的夢想，並進一步發展對變革的設計。AI 理論強調當組織成員以正向的眼光相互分享夢想與終極目標時，彼此的關係將更為穩固，並發展出對未來全新與更好的憧憬 (Cooperrider & Whitney, 2000)。

三、AI 的立論依據

Bushe (2000) 參考 Cooperrider 的主張加上自身使用 AI 的經驗，提出以下五項變革的理論以加強 AI 的說服力。

1. **Socially Constructing Reality** (藉由社交的方式建構現實面向)。語言及文字是建構社會的基石，後現代主義者認為應將語言及文字視為意思形成的主動而非被動的工具，AI 藉由說故事的方式，集合成員對組織的夢想、願景；以語言分享彼此的理念，並以文字呈現出內心深處的想法。
2. **The Heliotropic Hypothesis** (向日假說)。依據 Cooperrider (1990) 研究中的說法，所謂向日假說就是組織成員最正向的印象。這些正向的觀點愈堅定，則形成的模式就愈穩定，對組織變革的成效就愈顯著。
3. **The Organization's Inner Dialog** (組織內部的對話)。組織的成員在受約束的正式會議場合，理性的發表意見。而在一些非正式的場合，則以言談的形式發抒自我的夢想。AI 所謂的內部對話，是指在非正式場合分享彼此的看法，經由這些對話內容所形成的決策是極穩定的。
4. **Resolving Paradoxical Dilemmas** (解決矛盾的困境)。Bushe 認為 AI 建立了

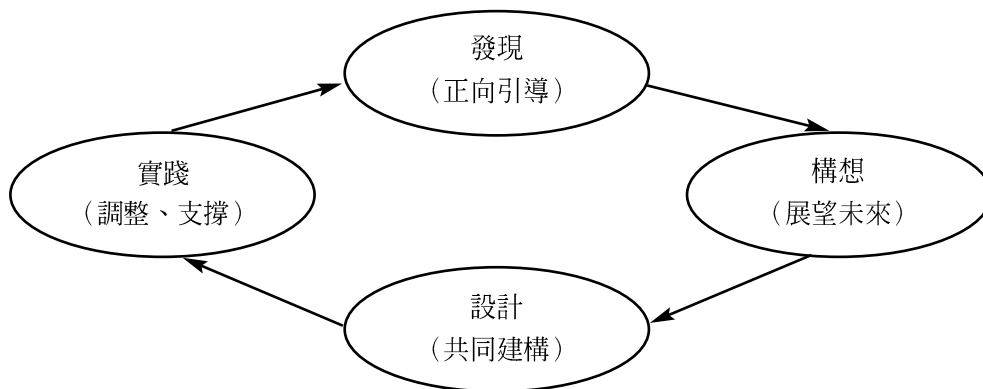
「互信是降低運作成本的良方」的觀念，解決了組織中的矛盾。例如在授權的過程中，主管因為不信任成員而不敢充分授權，反而造成組織運作的癱瘓。

5. **Appreciative Process** (有欣賞力的程序)。所謂有欣賞力的程序是藉由不斷的尋找所追求的目標，將焦點專注於「想要什麼」而非「解決問題」。如此擴大了欣賞力的效果，並可不斷的創新 (Bushe, 2000b)。Bushe 並認為 AI 在以下的條件下運作，成效最佳：建立目前所欠缺的願景、建立開放與融洽的氣氛、發展出可接受的議題、創造正向的工作環境、擴大已存在於組織中的正向力量、加速發展新團隊、形成新秩序、以多元的方式發展組織 (Bushe, 2000b)。

四、發展 AI 的程序

Cooperrider & Whitney(2000)將發展AI的程序分為四個階段，一般稱為 4 - D 循環 (如下圖)。不恪守一定的次序，不斷的修正改變以達理想境界。

1. **發現 (Discovery)** 階段：組織成員經由對話、結構性的面談分享高峰經驗，以欣賞的方式發現組織的最佳境界，發掘深層需求，諸如理想的領導模式、領袖成員關係、合宜的工作技能等。在成功的經驗中探索理想的狀況，討論出賦予生命力的核心議題 (Whitney & Schau, 1998)。
2. **構想 (Dream)** 階段：這是挑戰現狀與實現潛能的階段。鼓勵全員參與，敘述成員對工作、成員對成員以及成員與組織關係的夢想與期許，運用想像力展望未來可能狀態與結果 (Whitney & Schau, 1998)。
3. **設計 (Design)** 階段：與組織成員共同建構理想的設計。將前述故事敘述中所收集的資料整合，發展可行方案。成員參與設計的階段，重新檢視組織環境的變革，並加以調整自我 (Whitney & Schau, 1998)。
4. **實踐 (Destiny)** 階段：經過了發現、構想與設計的階段，成員為確保中心議題的可行性，必須不斷的修正、調整、授權與以支撐設計的執行。(Barrett, 1998)。



圖一 發展 AI 之 4D 循環程序圖

資料來源：Cooperrider & Whitney, 2000

五、實施 AI 的基本原則

Cooperrider 與 Whitney 主張 AI 的實施過程中應包含以下五項原則：

1. 建構主義原則 (The Constructionist Principle)：建構主義主張組織是成員依其個人的認知與情感所建立具生命力的集合體。Cooperrider 認為 AI 經由成員彼此經驗的分享，可強化組織的功能 (Cooperrider, 2000)。
2. 同時的原則 (The Principle of Simultaneity)：AI 以提問的方式建立發現階段的內容。在詢問的過程中，分析與改變是同時進行的。
3. 詩意的原則 (The Poetic Principle)：爲了因應人員與環境的變遷，組織是可以一再重組的。這就如同我們在讀一首詩時，每一次都可能賦予不同的詮釋。詩意原則的融入有助於重新考量組織變革管理的目標與範圍。
4. 期待的原則 (The Anticipatory Principle)：將成員對未來的想像與交談形成 建構組織變革無限的資源。正向的印象導致正向的行動，負面的印象則導致負面的行動。印象變成系統中的指示核心，也決定了組織基本的特質 (Capra, 1996; Wheatley, 1999)。
5. 肯定的原則 (The Positive Principle)：AI 主張以正向的問題深耕撥種，成爲較佳變革的催化劑。詢問的問題越肯定與正向，所形成的變革越能持久與成功。(Cooperrider & Whitney, 2000)。

六、總結

以 AI 從事教學設計的需求評估相較於制式系統化的需求評估模式，能延伸出多元化的思維，同時成員共同參與對話，激發出對組織的認同與感恩，所形成的核心議題更具穩固性與發展性。

參、研究方法

一、研究對象

我國技術與職業教育近年來遭逢巨大的變革，多種不同的學制並存。在已改制的技術學院中，同一校中存在著五專、二專、二技與四技。學生在進入不同學制繼續就讀時，課程的銜接與內容關係著學生的就學意願。如何探索學生的需求設計出理想的課程內容，時爲當務之急。本研究以某商業技術學院五專部企管科四五年級各一班爲研究對象，乃因學生經歷四年以上的學習，均已修完管理相關基礎課程，同時，五專學生畢業後多進入二技或大學繼續研讀與過去所學相關的領域。本研究採立意取樣，四年級學生人數 50 人，五年級學生人數 44 人。研究先採問卷方式，願意主動參與提昇學習興趣與效能研究的同學回答問卷。問卷回收後，針對研究對象進一步進行面談，直到面談內容出現共識爲止。如此完成 AI 程序中的發現與構想階段，並以內容分析歸納出理想課程設計的核心議題。

二、研究工具

爲達研究目的，研究者編制了一份符合 AI 原則與精神的開放式需求評估問卷，

請學生針對「管理」相關課程，提昇學習興趣與學習效能的最適課程模式，提出想法。需求評估問卷內容如下：

1. 請回想一下你在企管科近四年的就學過程中，每當你感受到自己身為「企管人」時，內心的驕傲。請描述一下每當這種認同感產生時，所激發出你對管理課程學習的憧憬。
2. 請回想一下在你學習管理相關課程時，你發現課堂上所討論的內容正是你有興趣的議題，同時教師所講述的內容與你的看法相吻合時，興奮與成就感油然而生。敘述你當時的感受。
3. 在你學習管理相關課程時，當時的情境使你感覺有如身在其境，你覺得這門課真是有趣極了，說說你當時的感覺。
4. 在管理相關課程的學習中，課堂上的一些學習活動激發了學習興趣，學習意願的提昇增進了學習效能。談談你的經驗。
5. 在你學習的過程中，你發現你採用的學習策略對學習效能有事半功倍的結果，你興奮的想告訴周圍的好友，你如何與他們分享成功的經驗？
6. 本校畢業後，你很有可能進入二技繼續修習各類管理的進階課程，你認為可以延續你的學習興趣同時會進一步提昇學效能的學習應該是什麼樣子？

三、研究限制

本研究此立意取樣，由願意參與提昇學習興趣與效能研究的學生填寫開放式問卷。面談亦未設定人數，直到歸納出共識為止。問卷回收率五年級 18% (8/44)，四年級 40% (20/50)。因由學生主動參與，並未考慮信度與效度。

肆、研究發現

依學生問卷與面談的資料分析，歸納出以下具有共識的議題，並將學生的想法列述於下：

一、學生對科內的認同，會增加學習的興趣。

1. 當感受到「企管人」的驕傲時，我會更加努力的學習，可以更加踏實的享受這種「驕傲」。
2. 每當認同感產生時，那奔騰四海的志氣朝我襲捲而來，全身散發著努力變強的光芒。
3. 當我想到身為「企管人」時，我就想到日後可能成為企業主或是管理階層，這種目標激起我奮鬥的衝勁與鬥志，要好好的學習。

二、學習議題符合學生興趣，會促使學生深入的學習，也會增加學習效能。

1. 當我的想法與老師吻合時，對管理課程更加有興趣，會想學習的更好，變成自己的專業。
2. 當時的感受難以形容，覺得自己有當主管之才，也選對了科系，更加堅定的朝此路走下去。

3. 當想法與老師吻合時，覺得跟老師與這門科目更加接近了，很想要進一步了解這門學科。
4. 覺得自己是念管理的料，會更認真的思考這個議題，更專心聽講，而且會牢記腦海中，考試時也不會忘記。

三、身歷其境的學習，會形成更多的學習活動。

1. 很開心，好像學到了不少，會更積極的參與討論，思考更多問題與老師討論。
2. 會激發出新的點子，會收集與討論與議題相關的報導。
3. 對課程更加有興趣，增加複習次數也不會覺得煩或累。
4. 會與同學交換意見，腦力激盪出不同的火花。

四、有別於傳統的教學活動，更能增加學習效能。

1. 個案討論與模擬談判，在沒有壓力的狀況下學習，自然就能掌握重點，提昇學習效果，學以致用。
2. 角色扮演，自行撰寫腳本，創意充分發揮，在玩樂當中快樂的學習。
3. 分組討論，與提供開放性的問答，鼓勵我們思考、課前預習。意見交流中激發了淺意識下的學習精神，增加學習效能。
4. 專題的製作過程中，感到實務與理論相結合，與同學的討論對同學有進一步的瞭解。

五、學生多無法具體舉出成功的學習策略，若有相關經驗，會將自己學習策略的高峰經驗與同學分享。

1. 我會很自然的將好的學習策略大方的告訴同學。
2. 我會告訴成績不好的同學，多看、多問、多複習。

六、開放、務實、多元的學習環境是大多數學生對日後學習要求。

1. 開放式的上課方式，營造輕鬆有趣的學習環境，相互討論，從活動中激發學習的興趣以提昇學習效能。
2. 希望能有更多參觀企業的機會，撰寫心得報告，結合理論與實務。
3. 加入社團，應用相關的管理知識，拓展人際關係。
4. 希望二技的學習符合自我的興趣，修習的科目更具深度與廣度。除了管理課程，也有機會接觸其他更多領域。

伍、結論與建議

一、結論

1. 以 AI 的精神探詢需求評估確實可以發展出較多的創意。
2. 學生分享經驗的過程中，有欣賞力的探詢方式，跳脫了以往「問題解決」的

- 思維，學生排除了以往負面抱怨式的意見，理性的提出想法。
3. 以 AI 的精神出發，討論的內容切合主題。
 4. 學生在發現與構想的過程中，不時的想起與同儕學習的高峰經驗，似乎更珍惜了目前的學習環境。

二、建議

本研究以 AI 為課程設計需求評估的工具，建議日後管理相關課程設計應參考以下幾個原則：

1. 必須營造產生歸屬感與認同感的組織文化。
2. 學習內容除考量專業外，尚須參照學生的興趣。
3. 設計互動、開放與多元的學習活動。

參考文獻

- Altschuld, J. W. & Witkin B. R. (2000). *From needs assessment to action*. CA: Sage Publications, Inc.
- Barrett, F. J.(1998). Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning. *Organization Science*, 9(5) 605-622.
- Bushe, G. R. (2000a). *Advances in Appreciative Inquiry As An Organization Development Intervention* Cooperrider, D. L. Sorensen, P. F. Jr., Whitney, D.,Yaeger, T. F. (Eds.) (2000). *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change.*(113-121) Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Bushe, G. R. (2000b). *Five Theories of Change Embadded In Appreciative Inquiry*. Cooperrider, D. L. Sorensen, P. F. Jr., Whitney, D.,Yaeger, T. F. (Eds.) (2000). *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change.* (99-109) Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Bossidy, L. & Charan R. (2003). *執行力：沒有執行力那有競爭力*。李明（譯）。台北：天下文化。（原文出版年代2002）
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. NY: Anchor Books, Doubleday.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (1999). *Appreciative Inquiry*. <http://www.iisd.ca/ai/>
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2000) *A Positive Revolution In Change*.
- Cooperrider, D. L. Sorensen, P. F. Jr., Whitney, D.,Yaeger, T. F. (Eds.) (2000). *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change.* (3-25) Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Gordon, J. & Zemke, R. (2000). The attack on ISD. *Training*, April. <http://www.trainingsupersite.com/publications/archive/training/2000/004/004cv.htm>
- Gupta, K. (1999) . *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Franciso: Jossey-Bass/Pfeiffer

- McKillip, J. (1987). *Need analysis: Tools for the human services and education*. Beverly Hills: Sage.
- Pratt, D. (2000). 課程設計：教育專業手冊。黃銘惇、張慧芝（譯）。台北：桂冠圖書。（原文出版年代1994）
- Seels, B. & Glassgow, Z. (1998). *Making Instruction Design Decisions*(2nd ed.). NJ: Prentice-Hall,Inc.
- Tronto, J. C. (1980). Women and caring: *What can feminists learn about morality from caring?* In Jaggar , A. M. & Bordo , S. R.: *Feminist reconstructions of being and knowing* (172-187). NJ: Rutgers University Press.
- Wheatley, M. J. (1999). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe* (2nd ed.) San Francisco: Berrett-Koehler.
- Whitney, D. & Schau, C. (1998). An Innovative Process for Organization Change. *Employment Realtions Today* (Spring). <http://www.iisd.ca/ai/>

閱讀一本不適合自己閱讀的書，比不閱讀還要壞，我們必須學會這樣的本領：選擇最有價值，最適合自己所需要的讀物。

—〔俄國〕別林斯基

台中市國小英語教材使用現況分析

吳萼洲

靜宜大學英文系副教授

張玉芳

中興大學外文系副教授

摘要

90 學年度開始，國小五、六年級全面實施英語教學。教育當局，不論中央或地方，均允許教師自選或自編教材。然絕大部分教師都採用教育部審核通過，並在市面上流通行的教材。教師憑其教學理念設定教學目標，而後挑選、決定教材。然教材選用過程、教材內容、以及教學成效是否符合當初構想，實值得教育界與學界更進一步探討。本論文即針對上述問題，設計問卷，以台中市九十學年度國小英語教學現況為研究對象，析論教材使用情況和效果。論文主要分析：(1) 教師選用教材之過程；(2) 教師對教材決定使用因素及所強調之教材內容的取舍重點為何；(3) 所選用教科書之滿意度。

關鍵詞：國小英語教學、教材選取、教材使用回應

壹、研究背景與目的：教材不容小覷

十九世紀中葉，東印度公司為有效統治印度人民，認為如果讓印度人讀聖經、了解基督教思想，印度人才可能培養出「道德」，有了道德才能配合保住該公司經濟利益。於是，1835 年通過英語教育法 (the English Education Act)，制定教英文與學英文的政策，要求讀英國文學，也用英文學其他學科，其目的無非藉由英文把當地土著英國化。同時，在英國本土，因為工業革命，大都會陸續形成，窮困的工人為

求溫飽，湧向都市。為防止這些「本地的野蠻人」(the “native savages”)造反，有識之士認為讓這些工人接觸英詩、英文小說或戲劇，藉以凝聚共識，確保國家安定。所以阿諾德 (Matthew Arnold) 在其成名作《文化與無政府狀態》(Culture and Anarchy) 一書中直言文學帶領世人「生活在甜美和光明的氛圍裡」，認為知識份子的責任之一，必須為世人過濾出有益人心的經典巨著，當時英國知識界對英語教育懷抱著崇高希望 (Eaglestone 2000: 11-13)。英語從此開始成為學門，但其原始目的在建立意識形態，鞏固英國中產階級價值觀，並為帝國主義服務，亦即當帝國政府侵略海外設殖民地時，以英語教育來區分殖民者與被殖民者的異己關係。

如果習讀英美文學的目的，係為政治及社會某種特殊意識型態服務，則何者可讀，何者不可讀，必為社會菁英關注。誠如阿諾德所言，知識份子若能受到典律 (cannon) 之陶冶，則美好社會可期。同理，當學生吸取教材內容，內容裡的價值觀、文化、道德、語文結構等，都可能內化為學習者生命的一部分時，也就是說教材使用者的人生觀受到教材內容影響，則研究教材內容的意義實不容小覷。

常人在自己腦海所留下的永恆記憶中，童年和少年時期所接觸的讀本內容，佔相當大比例。雖然面對國小英語教材內容，不需要像研究文學典律那般嚴肅，但卻關係著學生人格養成，學習興趣，甚至教師的教學成效。尤其對剛踏入教育界，還沒有多少教學經驗的教師而言，所選定教材對教師和學生之適用性，關係教學成敗，甚至影響以後接替該班級教師教學目標的修正。當然，研究教師如何挑選教材，以及其決定因素為何，必可或多或少了解教師的教學取向和其教育哲學。同時，當知道教師們的需求後，編輯教科書者，也可針對教師們的需要，作補強與修訂的工作，故研究國民教育教材之意義不容漠視。

因此，本論文主在研究台中市國民小學英語教師，在 90 學年度剛開始全面實施五、六年級英語教學時，如何挑選並決定教材。本研究的目的在 (1) 了解台中市國小英語教師選用教科書之過程，(2) 教師決定因素，(3) 教材使用後之滿意度。

貳、研究方法與步驟

台灣目前國小英語教科書保守估計應該超過 80 種 (詹餘靜, 2000)，面對教科書爆炸現象，學者們陸續撰文建議如何評審出適合自己的教科書。其中有針對兒童英語教材評審之重要性提出建議 (戴維揚, 1998)；有討論九年一貫英語教科書審查方法 (詹餘靜, 2000)；有教材銜接問題研究 (余光雄, 1998)；有教材評審分類問題探討 (施玉惠, 1999)；也有研究不同背景教師選用教材的差異性問題 (陳秋蘭, 1999)，和國小英語教科書的選用及使用情況 (廖美玲、陳秋蘭, 1998；廖美玲, 1999；廖美玲, 1999)。評審的建議與標準林林總總，但選什麼、如何選的決定與做法，卻操之於各校英語教師手中。因此，本研究以問卷方式收集資料，檢視台中市 90 學年度國小英語教材使用情形，並分析教師所設定之課程目標，和其使用之教科書是否有落差現象。

問卷 (參看附錄一) 乃以校為單位，每所國小一份，交由各校教務主任轉交予 90 學年度教授英語的老師填寫。90 學年度台中市國小共 57 所，本研究前後經 3 次

以信件和明信片，一再提醒請託各國小英語任課同仁協助與幫忙，在「高催收率高回收率」的原則下，有效回收卷為 42 份，達 73.68%。

參、研究結果與討論

問卷題目分三方面：教材決定過程、決定使用因素及所強調之教材內容、教材滿意度。

一、教材決定過程

教材決定過程項目中，針對以下問題諮詢任課教師：(1) 使用的英語教學教材版本；(2) 英語教學教材決定權；(3) 任課教師是否能參與並表達意見。

九十學年度台中市國小所使用之教科書版本約為九種。表一顯示出各版本之使用情況為：L 書採用率最高，佔 30.95%；其次為 G 書，佔 21.42%；J 書、H 書、K 書第三，佔 11.9%；CA 書第四佔 4.76%；M 書、LA 書、B 書第五，各佔 2.39%。

關於英語教學教材決定權的歸屬，事實上都在教師身上：任課老師們共同決定教材為 83.33%；相關學年老師共同決定為 11.9%；由任課老師個人決定僅為 2.3%；由校長個人決定亦僅為 2.38%。決定教科書過程中，任課教師個人主動參與並表達意見者有 71.42%；而其意見和結果一致者，有 61.9%。雖然八成三的教材屬共同決定，但六成以上的教師所使用之教材，仍符合自己意願。

任課教師個人未參與也未表達意見者，有 28.57%，其原因包括前任任課教師決定，和自己不主動表達意見。在主動參與並表達意見者的任課教師中，有 13.33% 的教師，其意見和結果並不一致。其中二位使用 L 書者，希望用 H 書和 R 書，認為前者「教具豐富」，後者「圖畫及編輯切合學生生活且活潑有趣，句型清楚有系統，備有二 Levels 的故事聽力帶，課程編排由淺入深，並同時兼顧基礎及進階學生能力。」使用 G 書者，認為 M 或 L 書「國際化、生活化、從做中學」；使用 K 書者，卻認為 G 書「聽說讀寫比例適中且完整」。對於各書局教材之觀點，教師間各自有其偏愛，難以斷定孰優孰劣，符合教師重視的教學目標比較實際。

表 1 台中市教科書選用現況

順序	出版社	順序	出版社
1	L (30.95%)	4	CA (4.76%)
2	G (21.42%)	5	M(2.39%) LA(2.39%)
3	J, H, K (11.9%)		B (2.39%)

二、教材決定使用因素及所強調之教材內容

教材決定使用因素及所強調之教材內容，所設定之問卷題目方向如下：(1) 以十分為滿分基準，詢求任課教師，對決定使用因素作各種細項評等，(2) 有關教材內容，任課教師強調哪些項目及哪些題材？(3) 學生程度差異與教材選擇；(4) 輔助教材之提供。

台中市國小英語教師，在選擇英語教學教材過程，決定因素的重要性評等

中，得出來的結果如下（各項以 10 分為滿分）：「內容的程度難易適中」被評比為最重要因素，平均分數為 8.85；其次是「教材內容的趣味性」平均分數為 8.76；「活動設計是否富變化」之平均分數為 8.71；「聽說讀寫的比例」之平均分數為 8.61；「學生的英文程度」之平均分數為 8.44。以上為前五項最被重視之決定因素，平均分數均在 8.5 左右，足以說明台中市國小英語教師最重視的是教學效果，他們以學生為導向，強調活潑教學，以及語言的四項基本技能，並希望透過教材，讓學生在沒有壓力和充滿愉快的學習環境下學習英語文。至於「輔助教具的完備」(8.28)和「售後服務的完善周全」(8.25)，屬於次要因素。「文化訊息的多寡」(7.77)、「符合在地生活環境」(7.53)、「書中圖片精美」(7.52)和「教師手冊詳盡」(7.06)相形之下比較不受到重視。尤其是「教師手冊詳盡」與否，卻列為決定因素的最末位，到底是教師獨立自主性格強烈？還是手冊編寫不符合教師期望？還是教師認為教師手冊並不適合學生學習？實值得進一步探討。

表 2 教材選取考量因素的重要程度比較

教材選取考量因素	平均分數	教材選取考量因素	平均分數
內容程度是否難易適中	8.85	售後服務的完善周全	8.25
教材內容的趣味性	8.76	文化訊息的多寡	7.77
活動設計是否富變化	8.71	符合在地生活環境	7.53
聽說讀寫的比例	8.61	書中圖片精美	7.52
學生的英文程度	8.44	教師手冊詳盡	7.06
輔助教具的完備	8.28		

任課教師強調的教材內容項目上，依所重視順序統計的結果是：「聽力練習」(9.18)、「對話練習」(9.06)、「童詩韻文」(8.73)、「故事性」(8.69)、「遊戲設計」(8.50)、「慣用語」(8.23)、「字彙」(7.84)、「思考性」(7.65)、「拼字練習」(6.93)、「基本文法」(6.83)。很明顯，任課教師對國小英語教學目標了然於胸。初學第二外語之學童，所注重的無非是熟悉該語文的語音與音調，然後再漸次進入比較複雜的字彙、拼字、文法結構。從問卷中，可以了解到，台中市國小英語教師結構與素質相當完整。在詢問哪類題材最能激發學生興趣，讓被詢問者依數字標出次序，所得到的結果是：(1)「講故事」、(2)「娛樂」、(3)「餐飲」、(4)「歌曲」、(5)「節慶」、(6)「購物」、(7)「旅遊」、(8)「顏色」、(9)「教室英語」、(10)「遊戲」、(11)「影視」、(12)「運動」、(13)「時事」、(14)「流行語」。其中(10)至(14)次序項目為被問卷者自己主動填入，「遊戲」項目最高，其次為「影視」，「運動」、「時事」和「流行語」同列第三。台中市英語教師在此項目所傳達的意見，足以說明他們並非是教科書的被動使用人，他們對教材的要求、掌控與自主權，絲毫未放棄。

95.23% 接受問卷老師，一致認定學生英文程度差異懸殊，同時，這些認定學生英文程度差異懸殊的老師中，高達 80% 的教師表示，學生英文程度差異懸殊，確實造成他們選擇教材的困擾。而當詢問面臨此困境，如何決定教材時，74.98% 的老師以初級程度為選擇教材基礎，並未如社會所認為，老師會放棄學習緩慢的學生。而

未言明以初級程度為選擇教材基礎的教師，他們也是以中間程度為選擇依據，並做加強教學，或提供課外補充讀物給程度高的同學，或以小組方式，由程度好的學生帶動學習。台中市國小英語教師，教學上的靈活性，實不言可喻。

詢及除了主要教科書外，是否有其他輔助教材提供學生多元學習管道，95.9% 給予肯定答案，使用之輔助教材包括「字卡」(65.6%)、「卡帶」(63.1%)、「光碟」(54.9%)、「音樂CD」(51.6%)、「錄影帶」(50.8%)、「英文故事書」(40.2%)、「電腦網路」(20.5%)。「英文故事書」和「電腦網路」使用率低的原因，前者應該是學生大都為初學者，認識字彙不多，故選擇率低；後者則可能學生家庭電腦網路普及率不高所致。值得吾人深思之處是，以影像為主的光碟、錄影帶逐步取代以文字敘述為主的 story book，日後如果學生只對影像產生興趣，而對文字生疏，將來學生處理文字的準確性及敏感度必定減弱。

三、教材滿意度

教材滿意度主要針對：(1) 過去一學年來，所使用之教科書，達到多少任課教師設定之教學目標；(2) 而學生又顯現多少興趣；(3) 任課教師對使用教科書之滿意度，不滿意之原因；(4) 是否下一學年度更換英語教科書，若更換教科書，更換之原因，及有多少教科書可供選擇。

從回卷統計看出，教師們認為所使用之教科書，可以達到他們所預設之教學目標的七成二五；在這項問卷中，意見差距頗大，從五成到九成都有一定的人數填寫，說明了任課教師具有很自主獨立的判斷力。因認為使用之教科書，並不能完全達到教師們所預設之教學目標，相對的也反映在該教科書對學生的興趣，回卷老師認為只有六成九的學生，對使用之教材感興趣。

全面評估使用教材滿意度，以 10 分為滿分，教師們平均只給 7.23 的滿意度，也就是說，老師們認為，各教材還有可以精益求精的空間。高達 63.28% 的教師不滿意當前所使用的英語教學教材，不滿意的原因相當複雜，甚至不同教師對同一版本教材，出現正反二極南轅北轍的看法。剔除主觀意見，綜合所有教師評論，可供日後教材作者參考之觀點如下：教材應具學生可使用的附件，作延伸學習；習作質量要適中；韻文歌謠活潑化；絕不能有字彙謬誤；學生能夠吸收的發音學習進度；教學結構的完整；內容活潑多樣；有聽力練習；高年級使用之歌曲避免幼稚；自然發音部分的練習；內容的連貫性。

接受問卷調查的教師，有 65.78% 的教師擬於下一學年度更換英語教科書，而更換教科書主要原因，可區分為幾方面：「內容的難易程度不適合」(39.7%)、「輔助教具不夠完備」(35.7%)、「內容不夠多元化」(35.6%)、「售後服務不完善」(28.6%)、「教師手冊不夠詳盡」(9.9%)。引人注意的是，前三項「內容的難易程度不適合」、「輔助教具不夠完備」和「內容不夠多元化」都是針對教學成效而言。「教師手冊不夠詳盡」的選項，並未成為更換教科書主因，呼應前面討論決定教科書因素中，教師未特別重視「教師手冊詳盡」與否。其實，教師手冊的良窳可以關係學生學習的成敗，新進教師憑著優良的教師手冊，可以彌補其經驗的不足，具經驗

的教師憑著優良的教師手冊，可以獲得更多的教學啓示，讓教學更紮實。而在「其他」選項中，老師們反應不多，整理結果如下：習作設計不佳、內容太多且難、缺少閱讀材料、對話設計零粹、句型不實用。詢及有多少教科書可供選擇，數目從二十至四的差距，平均是 9.21 本，選擇教科書對教師而言，確實不是輕鬆的工作，同時也說明了，台灣英語教科書的確琳瑯滿目。

肆、結論

教師憑其教學理念設定教學目標，而後挑選、決定教材。本論文以台中市國民小學英語教師為例，探討九十學年度剛開始全面實施五、六年級英語教學時，第一批的先鋒國小英語教師如何挑選並決定教材。

所獲得的結論是：(1) 在教師選用教科書之過程方面，係群體相關教師決定，行政力並未有任何積極的介入。(2) 在教師決定使用因素及所強調之教材內容上，台中市英語教師係以學生學習效果為導向，並非以教科書為主，此成熟的教育觀念，確實值得稱揚。(3) 而教材使用後之滿意度未達八成以上，可能是出於教師的自信，教師手冊利用率不高，致無法完全體會所使用教科書的優點，作者和編輯人員實仍有空間努力。

本論文間接了解台中市國民小學英語教師的教學理念和目標，對所擇用之教材及教材內容，是否符合教學成效和當初構想，實值得再為文深入探討。特別是以使用率最高之版本做內容分析，討論該版本能否符合教育部刊行的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要語文學習領域」，以及台中市教育局所頒布英語教學實施綱要的分段能力指標。本研究的持續性，應能提供國小英語教師和教材編撰的專家學者參考，冀達完善之目標。

雖然大部分縣市都允許教師自選或自編教材，例如「台北市國小英語課程大綱」即明言「學校可依專業自主及師生之教學需要，自行選擇適用之教材」；台南市的「國民小學英語教學大綱實施草案」亦明白要求「教材以教師自編為原則，教材編寫以學生興趣及需要為依歸」。這些明文規定，好像給教師們極大的教學自主權，但國小英語教師，平均一週教學時數達二十二節至二十四節課，亦即教十一至十二個班級，所教學生人數，幾乎達四百人左右。備課、批改作業、上課的體力消耗、以及英語師資培訓時，並未提供英語教材編寫專業知識訓練，自編教材的「法定」美意，著實難以推廣並落實。因此，絕大部分教師都採用教育部審核通過，並在市面上流通流行的教材，以自己編寫教材授課的教師，簡直是鳳毛麟角。

畢林斯 (Henry Billings) 曾說：「大家發現我是作者，都向我靠過來；發現我是教科書作者後，全都避而遠之了」(1987:6)。畢氏所言，指的或許是教科書作者與教科書使用人之間的矛盾吧。教材既然非自己所編寫，當然使用教師一定會對他人編寫的教科書，抱著批判的態度，心裡總是想著有沒有我想要的東西。誠如雷諾斯 (P. D. Reynolds) 所言「教師在讚美教科書的貢獻時，也應懷著正面的鄙視態度。如果老師過度崇拜教科書，則他們的教學貢獻，將被忽略」(1974:15)。事實上，沒有老師，教材只不過是一堆廢紙，教師不是教材的奴隸，他把書寫的符碼，轉化成語言

形式，語言是第一線溝通工具，有教師的傳播，學習者不致曲解書寫符號。何況學習本身乃是人與人之間的互動互通，教材是不會說話的，教師是活生生的人，他負責傳播、溝通、解釋，無疑教材是依附在教師身上。

不勝任教師再加上一本差勁的教科書，對學生當然是雙重傷害。但好的教科書，對新進教師、對學生都有加分作用，尤其輔以完備的教師手冊，不管是教學目標的擬定，還是教學法的建議，亦或教學演示的參考，絕對能讓教師與教科書作者，發出惺惺相惜的感動(Reynolds 1974: 16-17)。

美國文化中最令人印象深刻的，應該是他的「手冊文化」，從政府運作，企業界流程和人事評比，到飛機的駕駛操作，或小至電風扇的功能，都會有標準操作程序(SOP, Standard Operating Procedure) 可供依循，當然教師手冊也是其中一環。國內教科書的教師手冊不太受重視，實為可惜。良好的教師手冊，有賴於出版商結合作者與使用教師，做不斷的修訂，使教師手冊成為教師們可以信賴依賴的朋友，這是日後作者與使用者應該努力的目標。

以區域為研究母體乃「在地研究」(local studies) 的基本精神，從都會的台中出發，了解在地特色與問題，日後對照比較其他縣市國小英語教材，提供意見與改進方向，係知己後，知彼，再更知己的過程。希冀本論文能有拋磚之功能，吸引學界同好投入當地英語國小教科書的研究，從中再了解城鄉的異同，讓教科書的編撰與使用，達至較完美的境界。

附註：感謝台中市永安國小陳慧文老師對設計問卷題目提供意見。

參考文獻

戴維揚(民 87)。國小英語教學現況調查研究。第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集。台北：文鶴。

Billings, H. (1987). "Writing Textbooks Isn't Child's Play." *U.S. News & World Report*, 103: 6.

學問是富貴者的裝飾、貧困者的避難所、老年的糧食。

— [希臘] 亞里士多德

附錄：台中市國小英語教材使用現況研究調查問卷

1. 貴校 90 學年度使用的英語教學教材為：
書名：_____ 出版社：_____
2. 貴校 90 學年度英語教學教材決定權在於：校長 教務主任 任課老師們共同決定 任課老師個別決定 全體老師共同決定 相關學年老師共同決定 其他_____（單選）
3. 貴校選取 90 學年度英語教學教材時，您是否參與並表達意見？
是 否（答否者，請跳至第六題）
4. 承上題，貴校 90 學年度選定使用的英語教學教材與您當時表達的意見是否一致？
是 否（答是者，請跳至第六題）
5. 如不一致，您當初希望使用的教科書為：書名：_____ 出版社：_____
您認為其優點為_____
6. 您在決定所選的英語教學教材過程中，下列決定因素的重要性為何（各項以 10 分為滿分）：

___ 教師手冊詳盡	___ 輔助教具的完備	___ 書中圖片精美
___ 內容的程度難易適中	___ 聽說讀寫的比例	___ 文化訊息的多寡
___ 教材內容的趣味性	___ 售後服務的完善周全	___ 學生的英文程度
___ 符合在地生活環境	___ 活動設計的是否富變化	___ 其他_____
7. 關於教材內容，您認為下列哪些項目，是您比較強調的（各項以 10 分為滿分）：

___ 字彙	___ 基本文法	___ 童詩韻文	___ 故事性	___ 對話練習	___ 遊戲設計	___ 慣用語
___ 拼字練習	___ 聽力練習	___ 思考性	___ 其他_____			
8. 您認為哪類題材最能激發學生興趣？（請以 1. 2. 3. 4... 標出次序）

___ 歌曲	___ 節慶	___ 顏色	___ 旅遊	___ 講故事	___ 教室英語	___ 購物	___ 餐飲
___ 娛樂	___ 其他_____	___ 其他_____	___ 其他_____				
9. 您認為過去一學年來所使用的教科書，達到多少您所設定的教學目標？（以 10 分為滿分）___ 分
10. 您認為學生對過去一學年來所使用的教科書，顯現多少興趣？（以 10 分為滿分）___ 分
11. 您對於貴校 90 學年度選定使用的英語教學教材之滿意度為何？（以 10 分為滿分）___ 分
12. 您對於貴校 90 學年度選定使用的英語教學教材是否有不滿意的部分？
是，_____；否
13. 您是否希望 91 學年度能更換英語教科書？是 否
14. 貴校於 91 學年度是否更換教科書？是，書名_____；否（答否者，請跳至第十六題）
15. 其主要原因為教師手冊不夠詳盡 輔助教具不夠完備 售後服務不完善 內容的難易程度不適合（太難，太簡單）內容不夠多元化 其他_____
16. 在決定所選的英語教學教材過程中，有多少樣書可供選擇？_____
17. 除了主要教科書外，是否有其他輔助教材提供學生多元學習的管道？
是，有：光碟 卡帶 英文故事書 錄影帶 字卡 電腦網路 音樂 CD
其他_____（可複選）
18. 您班上學生的英文程度差異是否懸殊？是 否
19. 學生英文程度的懸殊是否造成您教材選擇的困擾？是 否
20. 承上題，面對學生英文程度懸殊問題，您選擇教材的策略是：_____

和部落一同成長

—以台東縣朗島國小為例

邱光輝

台東縣朗島國小教師兼任教導主任

摘要

長久以來，學校就被視為如同一座專業城堡。城堡裡的人、事、物如同機器般運行，鐘聲分割著校園中的所有活動。但隨著近年來教改及九年一貫課程的推行，堡外的城牆逐漸變矮，嚴格的門禁不再和社區界限分明；相反的，學校企圖和社區一同合作，讓孩子在最接近真實生活的情況之下學習—在社區裡學習。朗島國小位於台東縣的蘭嶼島上，社區仍維持著傳統之達悟祭儀。我們利用 SWOT 分析學校內、外在之條件，再依其要因來做為規劃學校相關課程及發展願景之依據。當然，社區民眾是其中不可或缺之重要角色，隨著願景的共識、信任之建立，社區力量願意進入校園，一同為孩子的學習而努力，提供意見以做為學校發展之參考，與學校共同合作營造終身學習氛圍，成為學習型組織，達到「社區學校化、學校社區化」的理想境界。

關鍵詞：學校社區化、社區學校化、願景

壹、前言

隨著本土意識覺醒及教育改革潮流的趨勢，學校所扮演的不再只是傳統正規教育的角色，從「社會教育法」、「補習及進修教育法」及「終身學習法」等相關法條

中便可窺知：學校所肩負之責任中，以營造、提供適合「終身學習」之環境及資源為極致目標。而社區的角色也從以往的「旁觀者」轉換成和學校一同成長的「學習伙伴」（黃鴻文，民84）。

對於社會快速變化而產生的多元現象，加上教育改革政策的晦暗不明，學校為了維持純淨穩定的教育本質，讓孩子得到良善之學習環境及機會，開始面臨了許多前所未有的挑戰和困境！「教科書開放審定本」，乍看之下孩子們的學習內容因而多元，然而實際上卻也發生了教科書編印或引用資料錯誤、封面印刷華麗有足而內容銜接不順之等相關弊病，且「高價位」讓許多學生家庭無法支應！「統整式教學」立意良善，其目的原在於讓孩子的學習免於以往分科式的零碎學習，然而過度穿鑿附會，以為「統整」之內容卻只是讓孩子囫圇吞棗的將一疊又一疊的學習單完成，進而整理成一本又一本的學習檔案！推行「鄉土教學」之政策過於倉促，配套措施未能有效符應學校之需求，以致造成該項教學在實務上的推展多所掣肘。而就語文領域的學習更為混亂一國小階段就要學國語、母語和英語，孩子們於是發展出用「注音符號」來標英文的奇怪學習策略。而「學校本位課程」仍多滯留於「由上而下」或「行政主導教學」的模式中，追求「學校形式成果」大於「學生實質學習」，九年一貫推展以來，學生不但感覺不到學習的喜悅，所規劃的課程更讓學生無所適從，造成了學校裡一老師教得辛苦！學生學得不快樂！且和社區一涇渭分明，無所交集！

學校應為社區居民共同學習的中心（楊國德，民91），擁有較優的教學資源和設備。對於這一波的教育改革，學校得忙於應付許多突如其來的繁雜事務。再加上教育權力的解構，學校常視社區民眾及家長意見為「洪水猛獸」，避之唯恐不及，學校也不願釋出資源協助社區教育，更毋論及能引領社區資源進入校園，結合社區力量來協助學校一同教導孩子！加上這幾年的社會經濟低靡，對社區民眾生活也造成了影響。原本在外工作而回流的民眾，受於在外工作的不如意，心情難免抑鬱不平，倘若學校能予以疏導、增加自信、提升其自我學習興趣，加強親職能力，若許能為社區中低落之氣氛，注入一股新生活水！充滿朝氣。

誠如教育部於「邁向二十一世紀的教育願景」白皮書所言：依據教育學理論，家庭教育、學校教育、社會教育三者必須協力合作，才能達到整體教育之目標，而能融合家庭教育、學校教育、社會教育三者為一體的基本單位便是社區。換言之，若能將學校的範圍擴充至整個社區，抑或說將社區的資源引進學校善加利用，不但可以拉近學校和社區之間的距離，甚至社區和學校結成一體，一者可以讓社區建構出終身學習之氛圍，再者學校因社區投入教育而產生新動力，彼此相引相吸，相依並行，本文以筆者在蘭嶼鄉朗島國小服務之經驗中，從實務中分享「學校社區化、社區學校化」之重要性、成果及展望，希能融合學校及社區，一同建構學習型組織之雛型思考！

貳、學校及社區整體分析

俗語說一「知己知彼，方能百戰百勝」。在推行教育實務工作時，必須先能自我審視，了解本身的優缺點，方能有效規劃進程，並解決問題於未萌生之時！以下是學校主動利用每學期「家長大會」、「社區拜訪」、「部落會議」或「家長委員會」時間，協同社區民眾溝通而仿企業界而做的自我組織分析，藉由此分析，可以清楚的從各個向度了解社區與學校所擁有的資源與限制，對於未來的規劃與共識，能有較為明確之概念：

目標：學校發展條件分析—學校社區化、社區學校化

內部環境			外部環境		
因素	S 分析(有利條件)	W 分析(不利條件)	因素	O 分析(機會)	T 分析(威脅)
學校學生	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 性情天真開朗，可塑性高，對於外界事物或文化保有高度之好奇心。 ➢ 仍能以母語與社區家長、民眾溝通。 ➢ 與老師互動好，學生對於老師的信任度極高。全校 7 班，屬小班小校，師生互動佳。 ➢ 全島國小學生數最多，資源能充分供應學生使用。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 弱勢族群(原住民、單親、隔代教養、低收入戶)學生比例偏高。 ➢ 全數為達悟族原住民，受限於生長環境之影響，學生文化刺激相對不足。 ➢ 規模小，學生競爭壓力小，學習競爭力較弱。 ➢ 人口減少，近年來有學生流失的壓力。 	社區文化	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 保有達悟族傳統文化，每年舉辦各式傳統祭活動。 ➢ 善用社區的期望，妥善利用社區文化資源，學校也能開放資源供社區使用。 ➢ 社區眾大樂天安命個性，對於社會許多現象常逆來順受。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 單親、隔代教養情形嚴重，低收入戶多，經濟壓力使學生家長終日為生活奔波，無法配合學校活動。 ➢ 社區民眾礙於表達能力或外界壓力，以致意見無法提供學校參考或改進。
學校設備	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 89 年通過離島建設條例，計畫更新並加強離島地區學校教學設備。 ➢ 上級行政機關均能對離島地區學校的困境有所體會，並允諾全力協助改善。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 缺乏室內活動場所，專科教室及辦公室空間設備不足。 ➢ 因地處海島，鹽霧、水氣重，且氣溫高，電器用品使用壽命短(僅約 2-3 年)，維護不易。 ➢ 各項設備採購仍需回本島辦理。 	社區資源	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 校長及老師與社區關係融洽，且社區與學校互動良好，社區人才及文化師資可協助學校教學活動。 ➢ 社區相關協會與學校互動良好，已逐漸建立起互助互存的伙伴關係。 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 社區家庭經濟狀況不佳，家長及民眾終日忙碌，有心卻無力成為學校教育的合作伙伴。 ➢ 部份家長在外地工作所習染的不良習慣帶給學生不良行為示範。

校園環境	<ul style="list-style-type: none"> 校園環境寧靜優雅，學習環境佳。班級人數少，易於實行個別輔導。 校園環境專人維護，且設有珠光鳳蝶園，以做為學生生命教育觀察之用。 	<ul style="list-style-type: none"> 地處離島，文化刺激較弱，且教師若到本島開會研習，常因氣候問題滯留，教學亦隨之受到影響。 社區家庭經濟環境不佳，連帶影響學生放學後之學習。 	家長及民眾	<ul style="list-style-type: none"> 為達悟族原住民，背景單純。 個性開朗，對於學校事務熱心。 家長對於老師及學校的信任度高，對於學校決策大都採支持態度。 家長與學校老師互動良好，常利用運動或其他活動拉近距離。 家長相當疼惜孩子，對於孩子的學習感受十分注重。 	<ul style="list-style-type: none"> 家長經濟環境較差，加上學歷不高，對學校的教學方式及子女的學習態度較無關注之能力，只能依賴學校教師。 家長在家指導學生課業的能力較為不足。 部分家長及民眾的生活習慣較閒散，連帶影響學生的學習態度與生活習慣。
學校師資	<ul style="list-style-type: none"> 老師年輕有幹勁、做事認真負責，任勞任怨。 自我進修意願強烈。 資訊電腦能力強，教學媒體使用多元。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師流動率過高，學生經常得適應新老師。 老師具有高度熱忱，但教學及行政經驗較不足。 			
行政人員	<ul style="list-style-type: none"> 校長辦學風格積極，廣納意見提倡權責均衡，目標管理。 	<ul style="list-style-type: none"> 人事流動率高，各處室業務移轉頻繁。 	社會資源	<ul style="list-style-type: none"> 社會大眾對於本校教育所需之資源不吝提供。 	<ul style="list-style-type: none"> 過度的資源投入及補助排擠資源之分配，且可能造成學生錯誤之價值觀。
要因分析	<ul style="list-style-type: none"> 學生天真淳樸，與教師互動良好。 小班小校。 教師年輕且具有活力。 行政領導活化且積極。 	<ul style="list-style-type: none"> 學生家庭背景影響學習成效。 學生文化不利。 教師流動率居高不下。 教育成本高。 	要因分析	<ul style="list-style-type: none"> 部落傳統文化保存良好。 部落人才資料庫。 親師互動良好，信任感高。 社會資源大量投入。 	<ul style="list-style-type: none"> 家長教育參與不足。 家長未能有效負起教養義務。 部份家長意見管道仍顯不足。 學生錯誤價值觀之形成。

另外，在社區的部份，有相關的資源可供利用，如宗教團體有「天主教會」及「基督教會」；社區組織有「朗島社區發展協會」、「朗青會」、「婦女會」、「環保義工」……等；島內社福機構有「居家關懷協會」、「世界展望會」、「蘭恩文教基金會」……等；部落人才一有攝影、雕刻、傳統舞蹈、捏陶、織布、母語老師等專才資源，可以予以結合推展「社區化教育」及「終身學習」之目標。

參、共識願景和具體實行

一、建立互信

之前聽在學校服務的老師說，以往社區和學校的關係並不融洽，再加上學校重建的位置恰巧為社區傳統所認為的禁地（部落公墓用地），所以就曾有家長不讓孩子到學校上學、或指著校長說：「我永遠都不會去你們學校！」的事情發生。初聞此

言，只是當做笑話來聽，但經事後求證，確認其乃真實之事。然而經過歷任校長的努力、再加上民風漸開，社區民眾及學生家長已逐漸能肯定學校教育功能之重要性。唯參與程度仍不熱烈，故利用家長委員會、家長大會或班親會時間，讓學生家長和社區民眾了解學校經營之方向，對於學校的資源及目標，藉由充分討論、溝通而找到立足點。不可避免的是「衝突」的產生，因為學校成員和社區民眾價值觀及立場的不同，意見難免分歧。宜用正向態度來面對衝突的產生，利用衝突所產生的動力來化解彼此間個體的差異性（劉子利，民 91）。主動提供社區服務，也讓社區了解學校的需求。在互動產生互信、互信而能互諒的情境中建立彼此對學習的共識，以及對學校角色的認同。

二、發展願景

願景是構築在社區和學校的共識基礎之上，有了願景，學校和社區才有努力的目標及方向。然而願景的發展，必須具有以下原則：

（一）包容性

包容性是指學校及社區所共識出的願景能同時符應學校和社區的需求，換句話說：學校的本質是教育工作、社區的目標是營造終身學習的優質環境。兩者的目標相似卻不盡相同，相似的是鼓勵個體學習，發展本身能力，不同的是：社區教育的對象及內容遠大於學校教育。所以在共識願景時，兩者的需求能同時獲得滿足為主要考量。如此願景才能兼容並蓄，與時俱進。

（二）可實行性

願景的共識需依本身的資源多寡而考量其可行性。願景可以分短、中、長三個期程，短期願景以需求資源小、易達成為佳，其目的可以鼓舞團體，凝聚團體一致之向心力；中期願景則是以聚合各項短期願景為體現，承續未來長期願景之初步規劃；長期願景為學校和社區的成為學習型組織的極致目標。

（三）合作性

願景的共識融合學校教育及社區教育的目標，願景的達成自是學校及社區目標的實現。合作的伙伴關係是兩者發揮最大力量的不二法門，在願景的實行中，學校和社區都應不吝提供已身的資源，藉由分享知識—讓成員學習複製彼此的知識，進而轉化新知識，不斷循環成為學習之動力。

綜上所論，「學習願景」其實是融合了「社區學習目標」和「學校教育目標」。以八十九學年度為例，學校、社區所共識的願景，短期願景是「陪孩子快樂學習」，藉由家長和民眾對於孩子教育的關心來吸引其學習信心及興趣；中期願景是「快樂達悟人」，讓孩子和家長、社區民眾藉由傳統文化活動的學習而對己身的文化有所體認；長期願景是「達悟文化人」，期盼社區裡的所有人都能是個「先自重而人重之」的文化人。而此願景迄今仍為最高指導則。

三、具體作法

「理論」是引領行動的原則，「願景」是實際行動欲達成的目標。受限於蘭嶼

鄉地理環境及設備資源上的因素，配合我們所構築出的願景目標，我們仍努力從社區文化知識脈絡和學校教育目標中，一同定位出適合願景之課程，企圖以課程的內容來結合社區民眾和學生，在學習的過程中得到自我的發展與成長，今簡述如下：

(一) 部落祭典

1. 招魚祭活動

每年的二月份，朗島部落依循長老的指示，舉行一年一次的招魚祭。飛魚對於達悟人的重要性，不只是其為主要的蛋白質來源而已，一年的歲時祭儀大都是應和著飛魚和達悟人的關係而定。「招魚祭」是「飛魚祭」傳統祭典的開始，我們在這一個星期大都依年級或年段安排與飛魚相關之學習內容：如「飛魚在各地的稱呼」、「飛魚之種類」、「飛魚之迴游特性」、「其他族群的飛魚」等。而祭典開始時，學校也會配合部落行事，讓男孩子著傳統服裝參加祭典的儀式，而女孩子則在岸上觀看整個儀式的進行並聽取社區媽媽的解說。祭儀中的部落會議，可以讓大家在公開的場合討論社區或部落的事，甚至家族之事亦可成為討論的內容！在討論的過程中，便是重要的文化傳承時刻！從家族發言人的代表性、發言的順序、發言的內容以及對事情的看法，大家都遵循著某種部落地位的規範，逾越了規範，所換得的是海邊一陣的笑聲或議論！我想如此深刻的文化體驗，在課堂中用口述或粉筆是難以讓學生感受的。

2. 小米祭

每年的六月，在達悟的曆時中被稱「好月」，此時抓飛魚的工作也逐漸進入尾聲，家家戶戶將飛魚斬去翅鰭，準備收藏。部落在社區廣場舉行小米祭，男子穿著傳統丁字褲按照年齡分組，帶著自己的杵到廣場中哼唱傳統歌謠並打小米，部落中的長老便利用此活動教導年青人哼唱歌謠及舞蹈變化隊形，練習數次後再正式表演，以娛上天。這一種部落文化的傳承，在實境中的學習更為深刻，而我們的學生也利用此活動學習有關「小米祭」的文化概念。

(二) 文化課程

部落中各協會常利用研習活動來傳承達悟文化，對象同時包括學校師生及社區民眾，講師多為社區中之耆老，是一個典型社區自發性文化活動。而學校教師也利用機會能一同參與學習達悟的文化。以「雅美大船研習」而言，從理論、觀察到參與，從文化意涵解說、禁忌傳說、上山取材、實際建造、雕刻實作及下水儀式的過程中，老師們深刻了解：「建造十人大船」對一個達悟家族在時而言，並非只是我們一般常在文獻中所見到的「實用意義」而已，其在達悟文化中是有著深厚的人文意涵。

(三) 資訊及技藝研習

配合時代之進步，電腦世界的來臨，雖然朗島社區民眾近兩百戶家庭中，有電腦設備的不超過十戶，但學校方面仍主動規劃「文書處理」、「網路使用」及「全民上網」等研習課程，以學習電腦的使用及操作，更透過網路來打破時空限制，開啓

社區資訊流通管道。或是利用機會辦理「藤編」、「雕刻」、「舞蹈」等傳統技藝之研習活動，讓家長帶著孩子一同來參加學習，家長們都獲益良多。而學生也可以在活動中耳濡目染，達到潛移默化之效果。

(四) 成長研習

學校和社區一同辦理的「親職教育活動」、「成長系列專題演講活動」、「生態解說員訓練活動」、「支援教師進修研習活動」及「讀書會」等，皆是學校期望協助社區民眾的學習成長後，社區民眾能進而關注於對孩子的教育成長與學習問題。倘若學校摒除社區的成長於校園之外，不但隔絕了學校與社區間合作成長的關係，也阻斷了社區文化知識脈絡的來源，對於學校本位的發展也會造成莫大的影響。

肆、檢討與展望

自從和社區一同來共識願景，結合社區資源於學校教育環節中，可以明顯感覺到學校和社區融為一體，群策群力！以今年畢業系列活動而言，家長積極參與活動內容的規劃、投入準備工作的情形，實在令人感動！而學生對於部落文化知識的了解，因為家長及社區資源的協助，學生認知也有所提升、教師在課餘之時，對於社區工作的支援協助，更獲得社區民眾一致的好評。學校、社區良好的互動下，營造出一個和諧互利的學習成長空間。所以「學校社區化、社區學校化」不再只是教育改革的口號，而是直接影響學校教育之成敗，尤其是在原住民地區，此效應更能清楚顯現。有效導入社區資源於學校，對於學校推展教育工作有著強大之助益。雖然在實踐的過程中，難免會遭遇到「學校相關工作增多」、「學校教師不支持」、「學校和社區溝通管道難建立」、「學校與社區立場、目標不同」及「社區意見過度干涉學校事務」等問題，但學校只要能廣納社區人士意見，善用溝通管道及機制，對於社區之要求能給予即時合理、合情之回應與協助，善用當地人才資源、結合當地特色，無論是有形或是無形的資源，展現學校欲與社區緊密結合之高度誠意，相信所有的問題都能到正面的解決，而社區和學校所構築出願景便能逐步實現。

參考文獻

- 黃鴻文（民 84）。社區與學校結合的模式。載於中華民國社區教育學會主編；學校社區化。台北：師大書苑。127-135。
- 劉子利（民 91）。衝突理論在學校社區化之運用。教育資料集—學校社區化，27，35-43。
- 楊國德（民 91）。成人教育在學校社區化的角色與功能。教育資料集—學校社區化，27，73-89。

以「聽覺、視覺與動覺」落實藝術 與人文的學習內涵

楊文碩

高雄市光武國小音樂教師
國立屏東師院音樂教育研究所二年級

摘要

「藝術與人文」的課程理念乃因應目前的多元社會，藝術以具體的經驗呈現於我們生活週遭，藝術教育不但是美學課程，同時亦涵蓋歷史人文、科學教育與文化傳遞等領域之綜合性學科，因此藝術的學習展現出多元的風貌與豐富的意涵。本文旨在引導學生透過想像在音樂欣賞中的感情的體驗、音響認知及作品的賞析，轉化為一種生理聽覺的心理審美活動，使作品變得具體生動且扣人心弦。並強調有目的、有意義的想像在音樂的欣賞、創作及表演中是個重要的催化劑。筆者希望藉由「藝術美感」的教學策略來幫助基礎教育的學生，培養由藝術中聽到音樂，藝術的感動如能與學生的生活經驗相互結合，將更容易引發學生的學習動機，並刺激其創作慾望；如此的課程設計將是有效且呈現出完整的概念，同時內化學生的多元智慧。所以引導學生透過「聽覺」與「視覺藝術」平面的學習延伸至多元「藝術美感」立體空間的創作時，學生的欣賞、內省、創新及涵養的審美情操能力的層次才能提升為美的激勵。

關鍵詞：藝術與人文、美感經驗、音樂審美、多元智慧、聽覺、視覺與動覺

壹、前言

藝術存在於我們生活週遭，有賴我們以人文的關懷，用各種不同的角度去發覺藝術的真、善、美之美感情操。美國心理學家、哈佛大學教授 Howard Gardner 在 1983 年提出「多元智慧」理論 (Multiple Intelligence, MI)，說明在人生的學習任務中，智慧的發展非一元化，乃是涵蓋了八種的多元智慧，尤其音樂智慧更是最早出現的。音樂所引發的美感經驗，在心靈、物質及精神層面上，使我們能跳脫出與其他動物不同之處。因此，藉由音樂的學習，能提升至藝術與人文的寬廣面，同時培養藝術的欣賞表現與創新，對於基礎教育的學生是一種美感的指標與情意教育的昇華。

貳、音樂審美活動來自豐富的想像力

張蕙慧（民 90）提出「想像」是一切藝術活動的心理機能，它是複雜且是藝術才能的精神標竿。同時亦指出音樂的審美活動，有賴於豐富與多采多姿的想像力。她將想像的功能與價值分述如下：

一、想像的定義

音樂的想像非憑空而來，而是以記憶中的表象為材料。其次，透過大腦機制形成自覺的表象活動，且經由記憶表象予以拆散、碾碎並加工改造重新組織、聯想等。值得注意的是，有意義的想像乃是以人生的意願為標的，對客觀事物間接反映的心理行為。

二、想像在音樂創作中的作用

透過想像，音樂家才能在號和的音樂中構成創作才能、維持創作動力、激發創作情感進而醞釀創作靈感與引導創作技能，完成偉大的作品。

三、想像在音樂表演中的作用

在音樂信息的交流（音樂會）時，作曲家或指揮家因想像音樂使情感投入，體會其表演風格的取向，進而提升對作品意境的追求，這是音樂作品的二度創造。

四、想像在音樂欣賞中的作用

它是一種生理聽覺轉為心理審美的活動，透過想像在感情的體驗、音響感知及作品的理解認識，使作品變得具體生動且扣人心弦，這是音樂作品的三度創造。

因此，張蕙慧主張音樂想像力的培養，應強化審美情感、善用非音樂要素並訓練感知理解能力，更要累積生活藝術經驗。

綜合上述，有目的、有意義的想像在音樂的欣賞、創作及表演中是個重要的觸媒。此外，在體驗美學的方法上，當我們讓學生欣賞一首曲子時，必須要明確的給學生一個重要的觀念，就是每一首音樂都是作曲家的智慧與結晶，它不是偶然形成的。音樂欣賞是個重要的教育活動，其基本的理念就是，學生必須要認真集中精神和主動的學習如何去聆聽 (actively listen)，當學生有意識的聆聽音樂及想像音樂的流動時，此時音樂的藝術層面就會油然而生（黃美華譯，民 80）。音樂和語言是屬於生理方面，而思想與音樂的聽想則是歸於心理的層次，因此音樂的「聽想」(audia-

tion) 能力是非經由速成得來的，而是透過有系統有組織的程序去了解音樂；同時聽覺更是聽想能力的先備經驗與基礎 (Gordon, 1999；莊惠君譯，民 89)。

如前所述，當學生作以意義的想像音樂時，他已經將聽覺的層次有邁向一大步了，事實上學生以進入「聽想」能力的階段，並且將音樂的曲式、音色、力度與和聲等織度，建構出屬於自己的音樂認知能力。同時，美國著名的音樂教育家戈登 (Gordon) 強調透過「聽想」能力才能使學生徹底理解音樂並了解音樂的語言，其中將音樂的曲調與節奏予以重視，以培養學生對音樂的領悟力，進而產生美感的覺知情操 (陳曉霽，民 91)。

謝素月 (民 91) 認為，當音樂的概念以感知與律動的情感作表達時，面對一首歌曲欣賞，教師必須首先對於音樂欣賞的理解面及認識的層次提供學生以聽覺感知作主動的建構。因此她以音樂欣賞「農村曲」為例，學生經由聽覺的認知與想像將歌曲中的男高音與男低音的音色、曲調旋律及節奏存於個人經驗中。並從曲調歌詞中想像農村的景色與農夫下田耕種的辛苦畫面；教師可指導學生分組透過農村影片的欣賞或與鄉土課程協同教學，由討論中藉著想像、實際模仿 (以農村為主題表演戲劇) 等活動將音樂的藝術層次面以多元感官加以具體化與創意化。

提及想像在音樂創作中的作用，Kaschub (1997) 主張讓學生共同參與作曲課程之訓練，可經由想像聲音在曲式中的結構並提升音樂鑑賞之能力。因為音樂創作能力的醞釀必須透過聽覺能力對樂曲的感受，以想像將之轉化為具體的認知，如讀譜、曲式、調性及模仿等實作表演等。

參、Finding music in art (從繪畫中發現音樂，以音樂表現藝術)

Kuzniar (1999) 強調智慧是一種被認定能結合其他領域的能力，音樂是聽覺及瞬間藝術的流動，而繪畫是空間的視覺藝術。Gardner 的多元智慧理論說明音樂 (music) 和空間 (spatial) 兩種能力，有著密不可分的關係，同時和其他智慧有所區別。他將音樂與藝術間的關係做了以下的描述：

- 一、藝術能與音樂相連結，但非口語能解釋。當學生聆聽音樂或繪畫時，是否能感受音符的流動，或從畫中的筆觸體會音樂的旋律？
- 二、強調音樂和歷史的相關項 (如穆索斯基的展覽會之畫)。
- 三、藝術博物館是學生最好的學習資源。
- 四、以音樂結合藝術的教學，能幫助學生達到多樣化的課程目標。
- 五、美國國家藝術標準說明音樂和其他學科關係

加強音樂與各學科間的統整，其中，強調音樂和詩詞的關係密不可分。又，音樂、視覺藝術及語言能力應作統整。其次，可從歌唱遊戲的活動延伸至民族舞蹈。

六、多元的藝術教學

音樂教學活動應如何更具體的展現？Kuzniar (1999) 提供下列方法，教師可引導學生在聲音與律動活動中，作相關的探索。教師可以問學生：

- (一) 你可以用任何方式作雙手的律動？
- (二) 你可以運用自己的雙手作出不同的聲音嗎？

(三) 你能以嘴巴或嗓子發出不同的聲音嗎？

(四) 你能應用教室內的打擊樂器製造不同的聲音嗎？

以上的活動有助於演奏的訓練及創造一個學習的舒適氣氛，經由學生自我表現聲音，清楚地讓學生告訴你聲音的強弱、長短、高低、平滑與粗糙，並吸引學生勇於作自我的表現。

Kuzniar (1999) 建議教師可引導學生透過藝術的感知以表現音符的外形、輪廓、織度、顏色、反覆、力度及對比，學生將強烈聯想聲音要素的不斷反覆，以培養其音響的感受能力；教師可引導學生以搖動、滑奏及敲擊鈴鼓的方式，來表現顏料或水花濺開的特殊效果，也可擊奏刮胡(Guio) 表現筆觸的手法。

陳盧寧(民90) 提出，當畫家經常面臨無法以色彩呈現其繪畫作品時，他們便以音樂的元素如節奏的快慢、力度大小及和聲的變化來表現。由以上的教學策略(1-4) 可預測學習成果，也會對學生的創造力感到驚訝，學生的抉擇將會成為音樂學習的一部分；同時以真實的藝術情境讓學生感受音樂進而詮釋不同的音樂並作比較。同樣地，由律動的遊戲能增進學生的舞蹈，或者加強學生的文學空間能力能拓展其視覺與聽覺的能力，如歷史故事、詩詞等。藝術的多元本質其內容意味著自由、開放與無限的創意，而且藝術絕無唯一的答案亦非二分法，因此建議教師以建構主義的觀念應用於藝術教育上，無論音樂、繪畫與戲劇方面的表現，經由擴散式的思考與集中思維以引導學生豐富其美學情感，培養其創造力的發展(任東屏，民91)。

Kuzniar (1999) 清楚說明藝術作品能給予學生視覺與聽覺的輔助，並給予其第一手融合音樂與藝術知覺要素的知識，同時能組織及探索兩者間的相似處。學生透過本身創作的音樂經由藝術美感的互動，能提供他們去欣賞音樂與視覺藝術兩者間過去與現在的文化價值。藝術作品的產生如能讓學生實際參與操作，不只是可以培養其藝術知能，更能提升其藝術美感的鑑賞力。以「皮影戲」的學習活動為例，整個教學方案中從學生的討論劇本、角色詮釋、扮演至學生實際共同參(hands-on) 與製作紙影偶與演出，清楚說明了整個架構涵蓋著音樂、視覺及表演的領域(施能木，民91)。

七、藝術美感的教學策略

有創意的教學設計能幫助基礎教育至中年級的學童，並由藝術中聽到音樂。Kuzniar (1999) 提出自己的教學活動，供「藝術與人文」的老師作為參考：

(一) 指導學生欣賞一件藝術品時，問他們：「你們看到什麼？」讓學生以手作律動並說出其感覺。

(二) 讓學生以手、口、嗓子或任何樂器創作聲音，以描述一件藝術品。

重複以上步驟，讓學生反覆練習。

(三) 當學生以聲音完成一件作品(一次演出)時，此過程要讓學生清楚知道他已完成了一件藝術創作。例如在練習合唱或器樂合奏時，使學生明瞭哪些部分是他必須獨自完成，哪些部分是必需要與他人集體創作的(合作學習)。同時告訴學生扮演一個作曲者和指揮有其重要性，而且是主要的表演工作；音為他們選擇了可用的音樂元素作為聲音，同時每個音符

也代表著視覺要素。

- (四) 鼓勵學生以繪畫、油畫、拼貼、雕刻或任何表現方式創作自己的藝術作品。
- (五) 引導學生在選擇聲音融入其藝術作品時，想像自己彷彿扮演著和作曲者或指揮相同的角色，並允許學生相互組成樂隊，以演奏來表達作品的特色。

教師可以「挑選一首曲子來配合我的畫」為單元活動，學生以自己的繪畫作品作為主題，並挑選一首樂曲來配合作品的內容；以樂曲的旋律、背景、力度等，簡要說明與畫作的相關性（陳郁秀等著，民 90）。以此單元設計使學生體會視覺藝術與音樂的相關要素，並闡述自己的創作理念。

最後，必須強調的是，老師要激勵學生將有用的音符，轉化為有意義的學習要素，使其從內心深處感知聲音的律動，描繪出音樂的線條，進而創作出聲音的藝術作品。今日的社會充滿著太多的聲音加工品（如 midi、電子音樂、合成音樂等），我們要告知學生惟有經由本身創作的音樂才是真實的聲音，才能提升藝術美感的價值（Kuzniar, 1999）。又，劉得劭（民 87）亦指出「自主性導向之美勞教學，其課程結構式屬於低結構性的，其教學策略是屬於兒童自主的表現空間，其活動內容是經由探索、體驗的自我建構活動」（引自任東屏，民 91；頁 17）。

肆、音樂教育應建立認知、技能與情意全方位的功能

藝術與人文領域包含聽覺、視覺與動覺，以期透過全面多元的藝術學習，提升學生藝術的鑑賞力與激發藝術創作的潛能。因此，音樂（聽覺）將跳脫以往的技术本位，而以更廣泛的角度、更宏觀的視野，再課堂中與學生進行藝術情感的對話，以培養學生終身喜愛音樂的興趣與能力。林朝陽（民 83）曾對音樂教育的意義深入探討，他主張：

- 一、教育家裴斯塔洛齊 (Pestalozzi)：音樂有助於秩序的訓練，更益於身、心、眼等感官刺激，而技巧的訓練亦有助於人格的發展。
- 二、美國教育家杜威 (Dewey)：從做中學—累積經驗—做與受的互動—創作與欣賞。
- 三、盧梭的「遊戲中學習」與培斯塔洛其的「實際情感經驗的結合，以適應學生生理與心理的發展」教育主張，促成音樂教育家達可羅茲 (Dalcroze) 的節奏教學理念。
- 四、達可羅茲的「人格教育的音樂理念」與杜威的「啟發式教學」及「做中學」的主張，影響日後的柯大宜 (Kodaly) 與奧福 (Orff) 之音樂教育理念。
- 五、馬利安 (Merriam)：音樂教育提供各種情緒表達的溝通之功能。
- 六、奧福曾說：兒童在小學階段是音樂想像力與感受力最佳的可塑期。
- 七、兒童音樂的學習觀點架構於心理學的發展，並將認知、技能與情意的層面拓展至藝術美學的領域，以增進齊全人教育的養成。

音樂是一種表情的藝術與感官的呈現，由樂曲中可以感受作曲者對客觀事物的情緒反應；因此教師在音樂活動中，應引導學生從樂曲中體會情感的表達，並透過想像、討論、溝通及表演，將心中的觸動描繪出來。

八、音樂教育的重要性

音樂教育是美育的精神層面，學生藉由歌詞了解文字中的情感，由合奏中（如合唱、直笛與管樂等）學習到群體的融洽與團體的榮譽感，從音樂作品可體會出作曲家的心路歷程及加深音樂與歷史的關聯性（如德弗亞克的新世界交響曲中的念故鄉與美國黑人靈歌、蕭邦的革命練習曲與波蘭歷史等）。國民教育是基礎教育的重要階段，也是培養兒童從接觸音樂進而引發其藝術情感的橋樑；因此教師必須清楚掌握音樂教育的神聖使命；因為，1. 音樂教育能促進兒童聽覺、語言的發展。2. 音樂教育可以促進兒童觀察、記憶、想像與思維的發展。3. 音樂教育對兒童身體四肢發育的重要性。4. 音樂教育對兒童美育的重要性。5. 音樂教育可以培養兒童對音樂情感的發展。6. 音樂教育可以培養兒童創造思考的能力（林朱彥，民 82）。

伍、結語

音樂教育是達成國民教育美學情意的重要途徑，藝術與人文領域說明了音樂教學不再是單獨的活動，而必須能與視覺、動覺等其他相關學科作統整。我們期望音樂教室是個「藝術空間」，它能讓我們的孩子天馬行空、無拘無束地想像音符的律動，並且以自己的耳朵去聆聽，用自己的目光去凝視每件藝術品，同時以不同的觀點相互溝通及交換意見，從藝術作品中體會出其深層的意義。藝術源自生活，美感經驗是經由學生本身的生活行為主動創造出來，而非主體與環境單調的對比的關係，美感是生活的感受與經驗的取得（陳嘉皇，民 91）。所以，教師引導學生透過「音樂」與「視覺藝術」平面的學習延伸至多元「藝術美感」立體空間的創作時，學生能將此美學體驗與自己的生活經驗結合，方能誘發其藝術潛能與美的激勵。

參考文獻

- 任東屏（民 91）。建構主義在國小藝術教育上的應用。**公教資訊季刊**，6 (3)，11-21。
- 林朱彥（民 82）。由創造思考教育看近代兒童音樂教育思潮的發展。**台南師院學報**，26，277-295。
- 林朝陽（民 83）。音樂教育的認知與使命。**國教輔導**，33 (6)，4-15。
- 施能木（民 91）。談「藝術與人文」教學的落實-以紙影戲為例。**公教資訊季刊**，6 (3)，2-10。
- 陳郁秀等著（民 90）。**國民教育「藝術與人文」學習領域課程設計手冊**。台北市：國立台灣藝術教育館。
- 陳嘉皇（民 91）。步爾迪厄的生活風格理論對九年一貫課程「藝術與人文」學習領域實施之啓示。**教育研究**，10，239-247。
- 陳盧寧（民 90）。聲音與色彩的探討。**樂覽**，20，17-23。
- 陳曉霽（民 91）。音樂教學法另一篇：戈登音樂學習理論。**國教新知**，49 (2)，23-30。

- 張蕙慧 (民 90)。想像的本質及其在音樂審美活動中的效用探析。新竹師院學報，**14**，281-301。
- 謝素月 (民 91)。教育鑑賞與批評之應用—「藝術與人文領域」課程評鑑初探。初等教育學刊，**11**，275-294。
- Gordon, E. E. 著 (2000) 莊惠君譯。幼兒音樂學習原理。台北市：心理出版社。
- Joseph Bassin 著 (1991) 黃美華譯。體驗美學的途徑。中等教育，**42** (6)，40-42。
- Gordon, E. E. (1999)。All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal*, **86** (2), 41-44.
- Kaschub, M. (1997). Exercising the music imagination. *Music Educators Journal*, **84** (3), 26-32.
- Kuzniar, M. (1999). Finding Music in Art. *Teaching Music*, **7** (3), 44-47.

在所閱讀的書本中找出可以把自己引到深處的東西，把其他一切統統拋掉，就是拋掉使頭腦負擔過重和會把自己誘離要點的一切。

—〔德國〕愛因斯坦

教育名詞

媒體素養

吳清山

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

林天祐

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

媒體素養 (media literacy) 係指一個人具有辨識和了解大眾媒體對於個人正面和負面影響的知識與能力，避免個人受到媒體不當影響，以成爲一位健全的公民。

隨著知識經濟時代的來臨，以及資訊科技和網際網路的高度發達，知識成長超越往常，知識流通極爲快速，知識管道來源多元，傳統的平面媒體（例如：報紙、雜誌、書籍等）已經難以滿足人民求知的慾望，電子媒體（例如：有線和無線電視等）和新興的網路媒體，逐漸成爲人民獲取知識和訊息最重要的管道。

根據富邦文教基金會於 2003 年進行的「媒體細細看-全國小學學童媒體使用行爲調查」結果發現：現今學童對媒體的使用行爲普遍增加，電視依然是最常使用的媒體，但是網路對學童的重要性及吸引力已經明顯超過電視。此外，兒童上網人數的比例明顯比三年前廣電基金會的調查倍增，從 43.9% 上升到 78.2%，平均每周上網九小時，從上網的目的來看，僅有二成的學童表示是爲了求取新知或查資料，其餘的八成幾乎都是爲了玩線上遊戲、下載遊戲軟體、收發 e-mail、聊天交友、打發時間等。由此可知，網路對於學童的學習與行爲，其影響力與日俱增，絕不能忽視。

由於青少年生理和心理發展尚未成熟，受到大眾媒體影響要比一般成年人爲深，倘若從小未能建立其媒體的基本能力，無法辨別媒體資訊好壞，從中學習和仿效，輕者影響身心發展，重者誤入歧途，身繫囹圄，增加社會付出更大的代價；尤其目前網路色情氾濫，更讓家長和社會有志之士憂心忡忡。有鑑於此，社會大眾開始呼籲重視媒體素養教育，以協助青少年建立良好媒體素養。

教育部於 2002 年 10 月公布「媒體素養教育政策白皮書」，除了明確宣示媒體素養教育使命和媒體素養基本能力（包括了解媒體訊息內容、思辨媒體再現、反思媒體人的意義、分析媒體組織、影響和接近媒體）之外，同時也提出了落實相關法令、組織運作、課程內容、師資培育與進修、教材發展、支援體系、推廣、調查與

研究、媒體專業、社會教育、資訊平台等十一項，作為推動媒體素養教育政策的依據。

媒體素養教育的落實，不能只依賴學校教育，家庭教育和社會教育的配合，亦屬相當重要。尤其媒體人和經營媒體業者，應該本諸於專業倫理和良心道德，能夠自我約束，不提供危害青少年身心發展的訊息，而且政府亦應施展公權力，對於不肖業者施予重懲，才能嚇阻業者非法行為。

中國傳統美德有八種，通稱為八德，
但有二說：

古之八德為：孝悌忠信禮義廉恥。

今之八德為：忠孝仁愛信義和平。

資訊素養

吳清山

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

林天祐

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

資訊素養 (information literacy) 是指個人或團體利用資訊解決問題的能力，包括傳統的讀、寫、算能力，對於大眾媒體理解與批判的能力，以及電腦與網際網路使用的能力。

資訊 (information) 一詞包括廣義與狹義兩種意義，廣義來說，資訊泛指人們所有接觸到的訊息，包含期刊、報紙、書籍、影音資料以及電子媒體所提供的訊息；狹義來說，資訊專指電腦與網際網路所提供的訊息。這些訊息都是經過有系統的整理之後再呈現，如果未經系統整理就不稱為資訊。

素養 (literacy) 原指識字率，與文盲或不識字 (illiteracy) 是相對的名詞。素養的現代化意義已經超越傳統的讀、寫、算基本能力的概念，擴大到一切知識的認識、理解與運用能力，因此，一個人可能具備某種素養，但是缺乏其他素養。在知識經濟時代，教育對於每一位受教者的期許，在於培養兼備各種領域素養的國民，以建立一個有教養的社會，就教育的觀點而言，素養應包括現代社會中每一國民所必須具備的所有基本能力。

歸納言之，資訊素養就是使用資訊解決問題的能力，如進一步加以分析，資訊素養包括傳統素養、媒體素養、電腦素養以及網路素養四種。傳統素養包含讀、寫、算的能力，也就是個人最基本的能力，這些能力是透過書籍、期刊、雜誌的閱讀與思考所培養出來的；媒體素養是指理解與批判媒體的能力，包括對於印刷式以及電子媒體報導過程與內容的瞭解與批判力；電腦素養是指使用電腦解決問題的能力，包括電腦的認識、運用與倫理三個層面；網路素養是指認識與使用網際網路資訊的能力，包括全球資訊網的認識、網際網路資源類型、網際網路檢索以及網際網路資訊的判斷。

國內近幾年來對於資訊教育的規化與推動極為積極，並從國民教育階段開始紮根，就其目的即在提高國民資訊素養。但就推動內容來看，有重電腦、網路素養而輕傳統、媒體素養的傾向；復就學習內容而言，也有重認知而輕批判、倫理價值的現象。傳統素養是一切素養的基礎，缺乏傳統素養，其他素養都是空的；沒有批判與價值觀的學習，會塑造錯誤的素養，終究害人害己，比沒有素養還糟，不可不慎。

未來在推動資訊教育時，宜兼顧傳統素養以及媒體素養的教育，並加重批判與價值觀的學習，以建立具有正確認識與使用整體資訊能力的國民，讓現階段的資訊社會，進一步邁入有教養的社會。

革新政治風氣，提升政府效率，砥礪公務員
節操，公務員應依法公正執行職務。國家的清廉
度愈高、競爭力亦愈強。

—摘錄自教育部廉潔倫理規範Q&A

 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *

教育法令

推廣組 許梅珍 編輯

法規及政令

資料來源

<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正「國外學歷查證認定作業要點」第八點、第九點 2. 國外學歷查證認定作業要點第一項第二款入學資格與國內同級同類學校規定相符之認定原則 3. 修正「報考二技學歷（力）資格條件」部分規定，並自九十三學年度招生適用 4. 修正「教育部獎勵優秀國中畢業生就讀適性學習社區高中職獎學金實施要點」 5. 修正「高中及高職多元入學方案」第拾伍點規定，並自九十三學年度起實施 6. 公布「國民中小學九年一貫課程—數學領域」綱要暨實施要點 7. 關於國小附設幼稚園教師得否擔任國民小學行政組織組長疑義 8. 訂定「原住民身心障礙者及低收入戶參與非正規教育課程補助辦法」 9. 訂定「終身學習法施行細則」 10. 教師涉及校園性騷擾或性侵犯事件，致有解聘、停聘或不續聘情事時，學校相關處理作業補充規定 11. 公立各級學校教師曾任聘用年資之採計提敘規定 12. 本部於民國八十三年九月十五日（八三）中○五○五一二號函頒訂之「高級中學試辦學生赴大學提早選修數理基礎課程作業要點」自即日起停止適用 13. 檢送「教育部落實國民中學常態編班實施計畫」 14. 轉釋「公職人員利益衝突迴避法」第九條所稱「服務機關或受其監督之機關」之範圍界定疑義 	<p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P3</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P4</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P5</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P5</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P7</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P7</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P7</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P7</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P8</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P10</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P11</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P12</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P12</p> <p>92.12.31 教育部公報第 348 期 P16</p>
---	--

- | | |
|---|---------------------------|
| 15. 函釋海外台北學校具我國國籍之正式專任合格教師得準用教師法第二十九條第一項提出申訴之規定 | 92.12.31 教育部公報第 348 期 P16 |
| 16. 公布新修國民中小學數學課程綱要，相關配套措施周延完整 | 92.12.31 教育部公報第 348 期 P17 |
| 17. 呼籲校園加強腸病毒防治措施 | 92.12.31 教育部公報第 348 期 P19 |
| 18. 九十二年度全國大專電腦軟體設際競賽 | 92.12.31 教育部公報第 348 期 P20 |
| 19. 修正「大學增設、調整系所班組及招生名額」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P3 |
| 20. 修正「大學辦理研究所（系）碩士及大學部二年制在職專班審核作業要點」第陸點之一 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P7 |
| 21. 有關持國外大學以上學歷申請認定修畢普通課程、專門課程及教育專業課程者申請及審查規定 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P8 |
| 22. 修正「澎湖金馬及馬祖地區學生保送高級中等以上學校辦法」第十二條條文 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P8 |
| 23. 修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P9 |
| 24. 修正「教育部補助及獎勵社區大學及其相關團體要點」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P10 |
| 25. 訂定「媒體製作刊播終身學習節目或內容補助獎勵辦法」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P12 |
| 26. 修正「高級中等以上學校學生免修軍訓課程作業要點」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P14 |
| 27. 本部「校園 SARS 防治須知」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P17 |
| 28. 本部各單位九十三年發文代字表 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P26 |
| 29. 有關校園安全及災害事件通報作業相關事項 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P29 |
| 30. 檢送修訂「教育部委託研究計畫經費編列標準」 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P29 |
| 31. 總統令公布增訂教育人員任用條例第二十二條之一條文 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P33 |
| 32. 發表 2003 年教育服務役執行概況與成果專輯暨表揚績優服勤單位、人員 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P39 |
| 33. 九十二年度提供身心障礙學生實習及就業愛心楷模廠商名單 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P40 |
| 34. 頒贈第七屆國家講座主持聘書暨評定第四十七屆學術獎得獎人名單 | 93.01.31 教育部公報第 349 期 P41 |

教育資料

壹、書類資料

教育資料組 徐玉芳 編輯

書名：國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究

編著者：張德銳研究主持

出版者：國立教育資料館

出版年：民國九十三年二月

ISBN：957-01-6788-2

內容摘要：

本書為國立教育資料館委託台北市立師範學院研究之專案研究計畫。本研究旨在建構國民中小學教師教學專業發展標準，其次分析國民中小學教師對於教師教學專業發展標準重要性與需求性的知覺情形，最後則探究國民中小學教師教學專業發展資源檔的建構與應用。

本研究採問卷調查法，樣本包括台灣地區 150 所公立國民中小學、總計 2,018 位教師。研究工具為「國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔調查問卷」，經回收問卷統計處理，獲得以下結論：

- 一、教師教學專業發展標準包括精熟學科教學、活潑教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任等六大領域。
- 二、教師教學專業發展標準各領域、行為都尚屬「重要」，並具有相當的「需求性」。
- 三、不同性別、學校類別、擔任職務、學校所在地的教師對教師教學專業發展標準重要性看法，達顯著性差異。
- 四、不同學校類別、職務的教師對教師教學專業發展標準實際需求性看法，達顯著性差異。
- 五、教師對於教學專業發展標準的各領域與行為，在重要性與實際需求性間差距的看法達顯著的差距。
- 六、教師實際上較需求的教學專業發展資源包括：「傑出教師的教學經驗分享」、「傑出教師實際教學的教學錄影」、「傑出教師的教學檔案」、「介紹教學專業發展資源的目錄」、「介紹教學理論與實務的教學影帶」。

本研究亦編撰 145 份教學專業發展資源檔，而經過「資源檔的建構與應用—專家學者焦點座談」之結論建議為：1. 建置資源檔全文檢索系統，提供方便檢索。

2. 可與知名度高或各國教師培育中心網站相連結，促使更廣泛的使用。3. 將資源檔內容建構於網站上，以方便使用者搜尋。4. 增加人力資源檔、討論區、經驗分享區、以及重要主題討論區。5. 採用多元行銷方式，提高教師使用的機會。

書名：國民中小學九年一貫課程語文（國語文）學習領域研習手冊暨教學示例

策劃編輯：教育部國民中小學九年一貫國語文學習領域輔導群

出版者：教育部

出版年：民國九十二年十二月

內容摘要：

本書為教育部委託國民中小學九年一貫國語文學習領域輔導群，包括國中小學教師、三所師大、台北市立師範學院等校教授，共同策劃編輯。內容包含二部分：

第一部分（國語文）學習領域研習手冊：

壹、九年一貫國語文領域課程綱要

貳、九年一貫國語文綱要序列

一、九年一貫國語文綱要序列依據

二、九年一貫國語文能力教學序列具體內容

三、九年一貫國語文能力指標檢核重點內容

參、九年一貫本國語文課程之相關研究

一、試論九年一貫國語文課程綱要內涵特色

二、試論九年一貫國語文單元統整教學

第二部分 九年一貫國語文教學示例：

本部分架構分為詳案、簡案及主題統整（議題融入）等三大項：

壹、本書說明

貳、詳案示例

一、春天來了-----識字寫字統整教學（一年級）

二、小鎮風光-----閱讀統整教學（三年級）

三、奇妙的聲音-----寫作統整教學（五年級）

四、拜訪春天-----閱讀寫作教學（七年級）

五、我會比較觀察---能力與校本課程連結（五年級）

參、簡案示例

一、玩具百寶箱-----聆聽說話教學（一年級）

二、偉人圖像-----聆聽說話教學（四年級）

三、甜蜜的家-----閱讀教學—詞語句型（一年級）

四、惜福-----閱讀教學—句型語氣（二年級）

五、小鎮風光-----閱讀教學—段落篇章（三年級）

六、智者的四句話---聽說統整教學（七年級）

七、深情抒寫-----讀寫統整教學（七年級）

八、兒時記趣-----閱讀教學（七年級）

肆、主題統整及議題融入

- 一、點燈的人-----生涯教育融入（四年級）
- 二、紙船印象-----主題統整（七年級）

書名：國民中小學九年一貫課程語文（英語）學習領域教學示例手冊

策劃編輯：教育部國民中小學九年一貫語文學習領域（英語文組）輔導群

出版者：教育部

出版年：民國九十二年十二月

內容摘要：

本書內容計有：

- 壹、字母教學（國立台灣師範大學英語系許月貴教授）
- 貳、字彙教學（國立台灣師範大學英語系許月貴教授）
- 參、發音教學（國立台灣師範大學英語系葉錫南教授）
- 肆、句型文法教學（國立台灣師範大學英語系葉錫南教授）
- 伍、聽說教學（國立嘉義大學外語系陳淑嬌教授）
- 陸、讀寫教學（國立台灣師範大學英語系陳秋蘭教授）
- 柒、國小教學活動範例
- 捌、國中教學活動範例

人人存好心、說好話、做好事、做好人，
社會就和諧。

貳、非書資料 視聽教育組 陳智榮 編輯

本館 92 年度已製作完成九年一貫課程「七大學習領域」所有領域教學影帶，本期繼續簡介藝術與人文領域三單元，以及教育部委託高雄市政府教育局製作「教育頻道」數學及自然與生活科技二領域（各十五單元）影帶內容。

上述各類影帶，即日起可供免費流通借用，同時提供委託拷貝服務，讀者可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話 (02)2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

本館 92 年度另研發製作國中學生輔助學習影帶光碟，包括英語十單元、數學九單元、理化二十單元三大領域共三十九單元，今已集結發行 DVD 輔助學習光碟共 19 片，今起均可提供免費借用及委託拷貝服務，目錄併予刊載。

本館為我國公立機構中教學媒體最豐富之單位，歡迎各級教育夥伴與讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw）查詢館藏一萬五千餘筆教學影音資源。

■藝術與人文領域（三單元合輯為光碟乙片，委託拷貝工本費 300 元）

一、探索與表現篇：造型與韻律組合（38 分鐘）

「造型與韻律組合」是以表演藝術為主體，視覺藝術、音樂為輔的教學活動設計。課程以積木的造型與人的互動過程，來發展身體的表現能力。教學目的是透過身體和音樂的感覺，結合積木造型來展現身體的創意。在音樂、顏色、造型和身體的交互影響下，啟發學生對於藝術的敏銳和想像，跨越彼此的領域的界線，建立有意義的連結和學習。

二、審美與理解篇：古典 vs 流行（34 分鐘）

「古典 vs 流行」，透過「古曲新唱」、「生活中的古典樂」、「音樂經紀人」及「夏日音樂祭」四項教學活動，引導學生從音樂賞析及演奏活動中，認識古典音樂和流行音樂的特質，再藉由表演藝術活動及視覺藝術的創作，體驗和模仿古典音樂和流行音樂的演出型態。經由審美與理解的歷程，建立多元的藝術價值觀。

三、實踐與應用篇：公共藝術行動派（34 分鐘）

以「公共藝術行動派」為主題，設計「公共藝術觀景窗」、「校園景觀變裝秀」、「藝術家你我他」三個單元教學活動—如何利用公共藝術資源？由實地作品探訪，在真實情境中感受學習…；如何創造生活環境品質？藉陶片鑲嵌 DIY 來美化校園…；如何敏銳生活知覺？以創意肢體表演，拓展藝術的想像和表現空間…。

■自然與生活科技領域（每單元 25 分鐘影帶，委託拷貝工本費 250 元）

一、自然與科學之美（25 分鐘）

內容為自然科學的總論，從地球所在的銀河系以及九大行星開始講起，接著進入台灣本土，由大地上的動物、植物的生長和時序，以及各種不同的地形地貌看自然環境與生物之間的相互依存關係。劇中同時也會交代劇中人物與未

來圖書館導覽系統的偶然相遇，以及追索地球奧秘的發展過程。

二、感應與恆定（25 分鐘）

在大自然中萬物循環運行，不管是植物還是動物，都具有適應環境與維持生命的本能；許多生物在受到刺激時，就會發揮出與生俱來“感應與恆定”的生理反應功能，例如人類流汗使體熱蒸發，就是為了維持一定的體溫，保持「恆溫」。而這次妙手、自然和快腦，到底要如何幫助與了解小飛呢？就讓我們一起來看看先知又要施什麼魔法囉！

三、基因與染色體誤闖（25 分鐘）

一本未來科技設計的電子書—生命書，本集主角展開了一場探索生命遺傳的冒險之旅。生命書中介紹從早期亞里斯多德的觀察、顯微鏡的發明、正式展開了人類探討微觀世界的熱潮，傳達了許多染色體與基因的相關訊息，以及親代如何遺傳給子代。三位主角歷經分散，闖關，以及殘酷懲罰，一度走散的三人終於重逢了，只是他們卻沒有發現，身旁的夥伴早已變了樣……

四、遺傳法則（25 分鐘）

生命書的歷險本集進入了遺傳法則的世界，介紹了遺傳學之父—孟德爾，他以豌豆為主要材料，設計許多實驗、詳細記錄實驗結果，再利用數學方法加以分析，整個實驗前後長達八年之久，最後歸納出遺傳法則。而生命書中挑戰的決戰關卡就是「棋盤方格」，那是一種推算下一代基因表現的簡易數學圖示。到底主角能不能順利過關，搶救夥伴，贏得這場遺傳大聖戰呢？

五、粒子堆積與擴散（25 分鐘）

本集主要訴求為粒子現象，首先透過硫酸銅晶體成長的實驗，觀察物質是粒子一層層堆疊而成的現象，再由氨氣的氣體擴散實驗，和紅墨水的液體擴散實驗，說明粒子擴散現象，並以動畫顯示物質經過加熱後，由固態到液態，再到氣態時之分子結構變化，以說明粒子現象。

六、黃金與鑽石（25 分鐘）

本集主要重點為物質的延展性與硬度，並以摩氏硬度表中最硬的鑽石，以及金屬物質中延展性最好的黃金為兩者代表，並利用金屬拉長實驗，說明金屬物質一般延展性較好；在硬度方面，比較鑽石與水晶與石膏間的硬度差異如何實驗，並說明即使鑽石硬度很高，但不表示它並不會碎裂。

七、力的平衡（25 分鐘）

利用拉不開的交疊書頁帶出力的平衡主題，認識何謂「力」以及力的作用現象。運用生活周遭易得物品及實例進行實驗說明，了解力的平衡與不平衡狀態，在固體、液體、氣體三態中各為何種呈現。且實際製作天燈，明瞭在氣態中，力的作用現象。最後並認識摩擦力，解開拉不開交疊書頁的秘密。

八、壓力（25 分鐘）

由故事主角情緒「壓力」引導帶入科學的「壓力」主題，運用生活化經驗與易得物品，帶出相關實驗及說明。從實驗當中了解，固體壓力、液體壓力、氣體壓力，以及密閉容器氣體壓力等，此四類壓力的存在與變化影響因素。且

呈現壓力在日常生活之運用實例，最後並利用水箱換水實例說明虹吸管現象。

九、生活中的化學（一）酸鹼與食物添加物（25 分鐘）

酸甜苦辣鹹，人人定義不同。拿酸與鹼來說，這兩樣是大家生活中，常常接觸的化學變化。故事中的三位主角，藉由日常生活所遇見的問題，讓酸與鹼的特性，用實驗一一呈現出來，希望同學們能清楚知道，酸與鹼的特質（如酸鹼中和）、利用石蕊試紙、廣用試紙測試出酸、鹼的方法，當然，更希望同學能自己動手做出簡易的試紙，以方便自己作酸與鹼的測試實驗。最後，以生活中常見的食物添加劑，作為本單元的結尾，提醒同學們，在挑選食品上應該注意的事項，吃得開心，也能吃出健康。

十、生活中的化學（二）燃燒與滅火（25 分鐘）

本集主要介紹燃燒三要件：可燃物、助燃物及燃點，以吹不滅蠟燭為問題的出發，探討三要件中如果缺乏任一條件，燃燒是否還能構成，並藉由小朋友自己動手做實驗，了解滅火器的製作原理以及種類區別；並介紹常見的火災種類，由防災館的實地探索火場求生經驗中，了解燃燒與滅火之間的關聯與生活應用。

十一、天文之旅（25 分鐘）

本單元分為三個部分，各介紹太陽、月亮、與星星。首先由手錶的停止運轉，介紹日晷及圭表的原理及種類，並從中認識時差及太陽運動。再以「天狗食日」之例，帶出日蝕與月蝕，並以模型及動畫呈現日蝕及月蝕成因和現象。最後介紹觀星活動，說明野外觀星注意事項，並以動畫說明呈現四季主要星座。

十二、礦物與岩石（25 分鐘）

這邊瞧瞧，那邊看看，台灣有好多的岩石礦物，有的結晶閃亮，有的色彩獨特，我們有辦法一眼就分的出來『這是什麼石頭？』嗎？這次妙手拿到一顆漂亮的大石頭，這…到底是高硬度的鑽石？還是碰上稀鹽酸就會口吐白沫的方解石呢？岩石的外觀千奇百怪，而它們的形成居然還藏有很大的學問哦！先知～～！幫幫我們呀！

十三、地殼運動（25 分鐘）

地表除了水力和風力的作用外，最主要是由於地球內部時時在變動，所以會造成各種不同的地質景觀。主要的學習目標在使學生了解地球的內部構造。地函對流對於地殼運動的影響。及全球的板塊運動。影片中並透過芝山岩的地質考察，實地觀看各種地殼運動所造成的景觀並了解其成因及名稱。

十四、海水運動（25 分鐘）

介紹海潮漲落以及洋流的形成，以及它們與人類生活的關係。主要的學習目標為了解潮汐的規律性與潮間帶的地形、海潮的漲落跟月球與太陽引力的關係、明白月球與地球中間有一個重力平衡中心，使它們能夠不至於相撞，維持繞行太陽的平衡，並了解潮汐力與地球自轉方向相反，使得地球自轉越來越慢，月球距離地球越來越遠，最後教小朋友學會農民曆對照潮水的算法。

十五、台灣天氣（25 分鐘）

臺灣的天氣，變化萬千。本單元介紹影響台灣的天氣，將台灣天氣分成夏季、秋冬季以及春末夏初三條脈絡，一一解析、說明這三個季節在台灣會出現哪些天氣型態！影響台灣的天氣，有季風、地形、緯度、海陸分布四的因素，本集三位主角，爲了揭開臺灣的天氣奧秘，把影響台灣天氣的因素，用豐富的圖片背景(衛星雲圖、地形圖)一一介紹出來，並將常常出現在台灣的梅雨季、颱風、寒流的特殊天氣型態，配合四大影響台灣的天氣因素，讓同學們在影片中一覽無遺。

■數學領域（每單元 25 分鐘影帶，委託拷貝工本費 250 元）

一、速率單位的認識（25 分鐘）

速率是什麼？速率怎麼計算？速率的單位怎麼表示？速率單位怎麼讀？這些內容既有趣又非常實用，在日常生活中都經常遇到，本集節目將以生動的動畫、俏皮的短劇以及實際的算式演練，協助同學們認識速率，且學會如何正確的運用速率單位。

二、正整數的除法運算（25 分鐘）

除法，對國中一年級的同学來說並不陌生，因爲在小學階段已經練習過了，而本集節目則是針對除法的基本概念做更清晰的解說，包含了二位數除以一位數、二位數除以二位數、三位數除以一位數、三位數除以二位數等主要內容，最重要的目標是引起學生嚐試學會做除法的直式算式演練，多練多進步，多做多熟悉。

三、異分母分數的加減（25 分鐘）

從有趣的酷短劇中引發分數加減的問題，並且設計推理探案的情境來吸引同學們的興趣，在趣味十足、寓教於樂的教學內容中，學習本集節目主題：知道什麼是分數？什麼是分母與分子？知道如何做同分母分數的加減、帶分母分數的加減，進而進入異分母分數的領域，懂得等值分數比大小、通分及找到最小公倍數再來通分計算的方法。

四、ppm 的認識（25 分鐘）

ppm，是一個新的領域，ppm 到底是什麼？ppm 怎麼計算？在本集節目中將有詳細的介紹，以定義來說，ppm 就是百萬分之一，若以它的運用來說，生活中隨處都可以發現，例如游泳池的餘氯含量適用 ppm 來表示，森林大火時地表上的二氧化碳含量用 ppm 來表示，飲料的香精、咖啡因含量也是用 ppm 來表示…節目中將以戲劇、動畫、rap 等多采多姿的表現方式來帶領學生。

五、多邊形的內角和（25 分鐘）

如果仔細看就會發現，多邊形在我們生活週遭到處都有，建築物的外型、交通號誌、各種瓷磚、門窗、到小小的螺絲帽，都可以看到多邊形的蹤跡喔！但是多邊形的內角是什麼？多邊形的內角和又要怎麼計算？原來它有一個非常快速又厲害的絕招呢！那就是將多邊形分割成三角形，再來運用三角形內角和 180 度的概念加以運算，這麼好玩的內容就在本集數學 e 級棒中呈現。

六、正整數的乘法運算（25 分鐘）

看到一個又，有人想到“錯誤”，有人想到英文字母“x”，在數學領域中，乘法的符號就是一個又，本節目先以幽默酷短劇導入乘法的重要與方便性，再透過詳實鮮明的動畫表現乘法的計算過程與步驟，內容包含二位數乘以一位數、三位數乘以一位數、二位數乘以二位數、三位數乘以三位數等。

七、電腦軟體的統計應用（25 分鐘）

統計表、統計圖、運用 excel 軟體做統計，這就是本集節目的主題重點，我們設計了精采的動畫與劇情，引導同學們吸收學習，在節目中將清楚的示範，如何將資料彙整做成統計表，如何將統計表上的資料製成統計圖，並且明白電腦軟體 excel 的妙用，此外，也學會從算術平均數、中位數和眾數來判斷一群數值的集中趨勢，影片中特別設計了獨特的天龍 11 步和凌波 7 步來解釋 excel 的操作步驟，好玩又有用。

八、坐標的應用（25 分鐘）

影片中有個迷路大王小凱，因為老是迷路，而總是遲到，於是他的鄰居偉元就將坐標的觀念告訴他，小凱學習了坐標的應用之後，終於不迷路了。在本集節目哩，我們會看到各種生活情境中運用坐標來表明位置與方向的例子，認識直角坐標系的橫軸縱軸和原點，並且學習坐標如何表示？在捷運、在動物園、在住家附近、在學校與郵局之間，甚至是颱風動態的位置等等，都可以運用坐標來幫忙喔！

九、不規則面積的測量（25 分鐘）

不規則的面積要如何測量計算？這個題目是不是很難呢？不會不會，只要方法用對，就能迎刃而解，在本集節目中，我們運用動畫的巧妙變化搭配有趣的情境設計，呈現不規則面積的計算問題，讓學生在輕鬆活潑的氣氛中，學會細數與拼湊小方格、三角格或長方格等單位面積的方式，來計算不規則面積的大小，原則是先數出完整的格數，再拼湊不完整的格數，此外也練習如何轉換成實際面積，在趣味又生活化的內容中帶領學生。

十、分數的乘法運算（25 分鐘）

以趣味酷短劇揭開本集主題的序幕，劇中三個主角爲了貪圖小便宜，三人合吃一盤冰，引發了分數的乘法計算問題，緊接著運用鮮活的動畫與詳細的解說，將本集主題清楚呈現，內容包含了分數乘以整數、整數乘以分數、分數乘以分數等重點，透過反覆的強調與練習，加深同學們對分數的乘法的認識，並且鼓勵嚐試自己動手做看看。

十一、反比例（25 分鐘）

什麼是反比例呢？在說反比例之前，我們先看看正比例的觀念，節目中舉了許多生活週遭的例子來說明，例如買一杯珍珠奶茶要 15 元，兩杯 30 元，三杯就要 45 元…這就叫做珍珠奶茶的數量與消費金額成正比例；反比例呢？我們用了兌換一千元鈔票的例子、烤肉活動分隊等等例子作爲舉例，讓學生們在生活化的例證中學會反比例的主要定義，是什麼呢？看影片就知道了！

十二、未知數的初體驗（25 分鐘）

在這一集節目中，同學們即將走入未知數的領域，從國小以框框代表未知數的階段，進一步學會用 x 、 y 、 z 等英文字母來代表，本單元主要的幾個重點有：以符號代表數的引入、式子的簡記、算式的值、文字敘述轉換成數學算式、求出未知數的解等等，學生將體驗到未知數的趣味與變化。

十三、數的規律（25 分鐘）

小學的時候學過將數字分成兩大類，一類是 1, 3, 5, 7……等奇數，一類是 2, 4, 6, 8……等偶數，除了奇數和偶數之外，生活中還能發現許多數的規律，例如一周有七天是七的規律，時鐘從 1 走到 12 構成了 12 的規律，火車車廂中的座位表，也是按照一定的規律來編排的，還有有趣的奇數和規律，如果畫成點狀圖形來表示，就可以一目了然看出點與點之間的規律，數學的趣味就在生活中。

十四、三位數以上的加減法（25 分鐘）

整集節目設計是針對三位數以上的加減，配合劇情故事來鋪陳，主持 VJ 最近成了家裡的採購部主任，經常要幫爸爸媽媽跑腿買東西，因此運用加減法的機會就多的不得了，從這樣生動的情節出發，主串整集內容的進行，與同學們一起練習二位數加二位數、三位數加三位數、四位數加四位數、三位數減三位數、四位數減四位數等等內容，最後更以幽默的 ENDING 收尾，讓學生在歡樂中培養數學的觀念。

十五、分數的除法運算（25 分鐘）

之前我們練習過整數的除法，也做過了分數乘法的練習，在這一集當中要學習的是分數的除法運算，從生活化的酷短劇中引出主題，主角兄妹爲了切西瓜引發的對話中導入分數的乘法，然後在動畫中清晰的呈現幾個重點：整數除以整數成爲分數的類型、分數除以整數的類型、整數除以分數的類型、分數除以分數的類型等內容。在解題的過程中，皆以觀點一與觀點二來分析解說，能夠達到對照呼應的效果，且透過畫面、說明與巧妙的圖形搭配，將分數的除法的意義加以突顯。

■國中學生輔助學習影帶光碟 (DVD 含文字檔)

	名稱 / 標號	DVD 內容明細	編號	總長
1	國民中學英語輔助學習教材第二冊 (一~三課)	What Time Is It?	B2-CD 012	83
		What Time Do You Go To Bed?		
		What Day Is Today?		
2	國民中學英語輔助學習教材第二冊 (四~五課)	I Was Tired Yesterday.	B2-CD 013	62
		I Wasn't Tired Yesterday.		
3	國民中學英語輔助學習教材第四冊 (一~二課)	Some of My Skirts Are Short.	B2-CD 014	65
		Your Hair Is Longer Than Mine.		
4	國民中學英語輔助學習教材第四冊 (三~五課)	Mark Enjoys Watching TV in His Free Time.	B2-CD 015	63
		Following the Traffic Rules Is Important.		
		I Am Interested in English.		
5	國民中學數學輔助學習教材〈1〉	「整數的四則運算」	D2-CD 011	99
		「分數的四則運算」		
6	國民中學數學輔助學習教材〈2〉	「解一元一次方程式」	D2-CD 012	104
		「解二元一次聯立方程式」		
7	國民中學數學輔助學習教材〈3〉	「方程式應用問題(一)」	D2-CD 013	100
		「方程式應用問題(二)」		
8	國民中學數學輔助學習教材〈4〉	「以文字符號代表數及式子的運算」	D2-CD 014	100
		「二元一次方程式的圖形」		
9	國民中學數學輔助學習教材〈5〉	「最大公因數與最小公倍數」	D2-CD 015	60
10	國民中學理化輔助學習教材〈1〉	1.大氣壓力。	F-CD 064	65
		2.液體壓力。		
11	國民中學理化輔助學習教材〈2〉	3.浮力。	F-CD 065	80
		4.摩擦力。		
12	國民中學理化輔助學習教材〈3〉	5.飽和溶液。	F-CD 066	98
		6.電流、電壓與電阻。		
13	國民中學理化輔助學習教材〈4〉	7.電流磁效應。	F-CD 067	104
		8.超距力。		
14	國民中學理化輔助學習教材〈5〉	9.槓桿及簡單機械。	F-CD 068	112
		10.有機化合物。		
15	國民中學理化輔助學習教材〈6〉	11.比熱。	F-CD 069	88
		12.透鏡成像。		
16	國民中學理化輔助學習教材〈7〉	13.莫耳計算。	F-CD 070	76
		14.化學式與化學反應方程式。		
17	國民中學理化輔助學習教材〈8〉	15.原子結構。	F-CD 071	84
		16.酸鹼中和。		
18	國民中學理化輔助學習教材〈9〉	17.電流熱效應。	F-CD 072	82
		18.等加速度運動。		
19	國民中學理化輔助學習教材〈10〉	19.牛頓第一、第二運動定律。	F-CD 073	82
		20.功、動能和位能。		

※ 以上每片 DVD 教學光碟，均以工本費新台幣 300 元供應。

國內教育輿情

譚以敬

臺北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生

張素偵

臺北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生

本期國內教育輿情主要以 92 年 12 月及 93 年 1 月刊載於平面媒體報導及輿論內容為主，經檢視彙整後歸結以下九大主要議題，包含：髮禁解除十餘年卻未落實、教師得否籌組工會議題持續延燒、多項教改民調出爐與耗資千億教育促進計畫、生源不足大專院校減招限縮、教科書 94 年重新上路、師範校院轉型之路不順、教育議題能否公投、解聘不適任教師之明確指標與處理程序及大學學測實施多項變革等。以下分別就各議題，進行本期國內教育輿情摘要與分析：

壹、髮禁解除未能落實，引發人權教育的省思

雖然教育部聲明早在民國 76 年就宣布解除髮禁，但根據 92 年 12 月 7 日人本教育基金會公布的一項「二〇〇三全國國中髮禁現況調查」結果顯示，仍有高達 99.6% 的國中存在髮禁。本次調查係針對全國 22 縣市，以隨機方式抽樣各縣市三分之一公立國中，共計抽訪 247 所國中、1,423 位學生，其中有超過八成的學校會對不合格同學採取「記警告、小過」處分，更有六成一的學校會直接「動刀剪」；而現在國中生有六成三認為「不應設髮禁」，贊成「應有髮禁」的則有三成一。此外，對於教育部在 91 年提出的「學生髮式，學校必須與學生溝通」的規定，只有近一成三學生知道可以依此對頭髮表示意見。對此，人本基金會表示將號召各界聲援解禁，組團當後盾。而高中生團體也醞釀要在下一學期串聯針對髮禁、制服等辦公投。

輿論針對多年以來髮禁應廢而未廢所反映出「假解除、真管束」的問題提出評論，其認為在現今強調各方面都已解嚴的社會中，髮禁的限制對青少年來說不論在人格心理的發展、審美觀、創造力甚至人權等方面是有負面影響的。為此，媒體除主張學校應落實髮禁的解除外，同時更進一步強調人權教育在校園中需要持續的重視與關懷，才能改善此一現象。

貳、教師籌組工會，法律爭議待解決

由全國教師會部分教師籌組的「全國教師工會」於 92 年 12 月 6 日對外宣布成立，並循程序函請勞委會核發證書，但勞委會認為教師組工會並不符合「工會法」第四條：「各級政府行政及教育事業，軍火工業之員工，不得組織工會」之規定，並未核准教師工會的申請。此外，教育部針對「全國教師工會」對外宣稱成立，表示在 91 年九二八教師大遊行時，就清楚表達尊重並願意給與教師合法、合理、社會能接受的勞動三權之立場，但因目前教師得否成立工會涉及適法性的問題，教育部認為仍應由主管機關勞委會先行解決此一法律上的疑議；其同時強調因教師工作有其特殊性，所以，未來不論教師走工會或維持教師會的路線，教育部都反對教師強制入會與擁有罷教權。

根據相關報導指出，雖然依工會法第四條，教師是不得籌組工會，但依我國憲法的精神，卻賦予人民結社自由的權利。加上之前司法院釋字第三七三號解釋，先確立了教育事業中的技工與工友因工作性質，具有組工會的權利。因此，輿論認為教師得否組成工會，仍有相當的釋憲空間。此外，媒體也建議，基於教師與勞工工作性質各殊，教師與勞工基本權益也分由不同法律規範，法律彼此間適用問題，需要勞委會與教育部等有關單位再作研商討論。

參、多項教改民意調查出爐，耗資千億第二期五年教育促進計畫備受關注

針對教改的議題，12 月份有多項民調出爐：首先，新一期的文化一周針對臺大、政大、師大、輔大、東吳、銘傳、淡江、文化、世新等九所北區大學生進行調查，總計發出 1,200 份問卷，回收 959 份有效問卷，調查顯示超過五成以上的受訪者不滿意現今教改的不斷變動感到十分憂心，僅有不到一成的學生持正面評價。另就學校分析，則以師大學生感受最深，高達七成的師大受訪學生憂心教改若是這樣繼續走下去，未來教書會一個頭兩個大；其次，根據臺灣教省教育會 12 月 10 日在立法院公布「十年教改知多少」的民調顯示，針對全國 3,500 多所中小學教師進行的調查，在 14,000 多位教師中有七成八的受訪者認為十年教改整體成效「非常不好」或「不好」，反之只有不到一成的受訪者肯定教改。其中受訪教師認為最沒成效的前五項方案為：建構式數學、學習領域取代分科教學、九年一貫課程綱要、多元入學及多元師資培育等。另有八成一教師認為，基於尚未做好配套措施、對紓解升學壓力幫助不大及無法破除明星學校迷思等因素，當前不適合推動十二年國教；第三項，則為國立臺灣師範大學教育政策研究小組於 12 月 24 日公布的一項民調，這份民調以重大教育議題為主，針對臺灣地區滿二十歲的民衆，採電腦隨機抽樣方式進行，共計有效樣本為 1,084 份。調查顯示五成七的民衆對教改前景沒有信心，近五成民衆表示在明年總統大選時會以教育政見為投票考量。關於教育措施需求，超過六成民衆希望高中生都能就近入學及支持十二年國教，另對於重要教育問題的感受程度，逾七成民衆認為大學學雜費收費過高、公私立高中職辦學品質不一及大學生畢業後找不到工作。

此外，被視為教育部二次教改藍圖的「第二期教育促進計畫」草案於 92 年 12 月出爐，教育部預計從 93 年起以五年共計編列一千億的經費來推動，其中包括國教向下延伸一年、國民教育環境整備、建立優質高中職教育、高等教育追求卓越、培育優質師資、落實弱勢照顧及教育基礎研究等幾大項。輿論針對此一整合多重大政策的第二期計畫則提出呼籲，建議教育部要以第一期執行檢討情形作為基礎，注意實際執行落差的問題，針對政策部分要先做好各項措施的基礎評估與檢討研究，同時中央與基層要做充分的溝通，另外政府也應提出更具體的教育規劃與經費保證，避免既有教育資源的排擠。

肆、學測報名人數首度負成長，部分大專院校減招限縮系所因應

93 學年度大學「學科能力測驗」已經完成報名作業，大考中心初步統計有 158,000 多人報考，比去年少了 5,000 多人，報名人數首次呈現負成長的現象。而 93 學年度的技專統測考生估計也將減少 15,000 到 20,000 人左右。受到學生生源減少的影響，近年大專校院招生缺額愈來愈多，因此教育部決定在大學部分除新設未滿五年、規模小於五千人學校及配合國家重大政策的系所外，93 學年度均不得新增系所，招生名額維持在 92 學年度的總量。值得注意的是，教育部 93 學年度公布的核定新增系所中，除符合國家發展需求的光電、生技醫學等科系外，鄉土語文系所亦成為大學競相增設的對象，顯示在招生限縮的趨勢下，大學也開始配合政策風向，逆勢尋求成長。而在技專校院的部分，教育部則首次打破歷年來招生名額只增不減的慣例，93 學年度技專校院招生名額較 92 學年度減招百分之一，減招名額多集中在專科部。教育部更計畫 94 學年度再減招百分之五，以避免技專學校面臨招生不足的窘境。

此外，教育部目前正在規劃大學進退場機制，將以總量管制與大學評鑑為基礎，未來大學校院所及招生名額已超過可發展總量規模或專任教師結構不符標準者，應提出「三年改善計畫」，三年期滿仍未達標準者將予以減招或停招。而輿論對教育部所採行的相關措施，基本上均表示肯定。

伍、部編本教科書 94 年重新上路，藉以提升水準平衡市場運作機制

教育部為因應社會多元化與教育自由化趨勢，自八十學年度開始逐年將中小學各年級教科書開放為審定制。儘管開放審定本教科書之後，可以提供教師多元選擇教材的機會，並使學校得以選用更適合學校特色需求的教材，惟開放民間出版教科書之後，亦產生一綱多本、價格偏高、內容錯誤百出、轉學生無法銜接等問題。教育部經外界要求審慎評估後，決定採取「部編本與民編本並行制」，現階段恢復「數學」和「自然與生活科技」之部編本教科書。

部編本教科書採取分科編書，再行統整，並規劃自九十三年九月起「試教」一年，並建立機制以評估教科書錯誤率及各單位間銜接狀況。為避免與民爭利，初期部編本教科書價格將與民間版類似，且不主張智慧財產權，未來將當成「公共財」上網公告，所有民衆與出版社都可參考選用。若干學者亦建議教育部應訂定部編版

權落日條款，俟民編本教科書編書水準提升後，即停止部編本的印行。

陸、師範校院轉型路難行，重重障礙待突破

師範校院面臨師資培育多元化以及「少子化」市場的衝擊，昔日的優勢不再，各校紛紛面臨轉型的挑戰，再不尋求突破，恐將面臨生存危機。教育部有鑑於此，積極倡議校際整併與師範聯合大學系統，寄望解決高等教育過度膨脹問題，並提供師範校院資源整合創新精進之路。

平心而論，以臺灣狹小的土地面積設立一百五十多所大學，實在過於氾濫，教育部推動整併勢在必行。但除了嘉義技術學院、嘉義師範學院四年前整併為嘉義大學，是國內目前唯一的成功案例外，臺科大與臺師大、臺大與國北師、東華大學與花蓮師院六所大學的整併，或因缺乏信任、校內成員反對、資源分配談不攏等因素而破局，顯見師範校院欲循整併以求轉型之路，確實坎坷不平。

除此之外，師範聯合大學系統雖然提出十年五十億經費的誘因，但身為師範校院龍頭老大的國立臺灣師範大學，卻以專案表決方式否決加入該系統，無疑是給教育當局當頭棒喝，而且提倡系統至今目前僅有新竹師範學院及臺中師範學院經過校務會議通過，正式表態參與系統，以及國立臺北師範學院經校務會議決議參與籌備委員會外，多數師範校院持保留態度，其中臺北市立師範學院因屬臺北市政府所轄，情況更為特殊，加入的可能性微乎其微。這些發展都令人覺得師範聯合大學系統出師不利，是否能如教育部所預期發揮整合的功能，仍有賴後續觀察。

柒、教育議題能否公投，教長、立委、學者看法不一

公投除了是本年總統選舉熱門話題之外，教育議題能否公投亦引發各界熱烈討論。教育部長黃榮村對公投持尊重開放的態度，但認為公投議題有其限制，如果是高中職社區化、學區劃分、髮禁等屬於地方或校園內教育的事項，可以透過公投表決；但如果是涉及教育專業和法令規範的教育政策，則不宜公投，因此，諸如國中小教科書應否停止實施、是否推動十二年國教、國中學生基本學力測驗分數組距公布與否、大學多元入學方案等，都不宜訴諸公投。但部分立法委員卻認為，公投法已有明文規定，公投議題應交由公投審議委員會審核，不應由教育部長一人獨斷。至於學者則呼籲臺灣社會公投時機未到，不應濫用公投，無限上綱至所有議題，並舉出希特勒、墨索里尼、拿破崙等獨裁者，都曾經採取類似公民投票的方式藉以取得絕對權力，以佐證公投並非理想的決策模式。

輿論認為公投是民主政治的一項指標，但能否呈現民主的真諦，則必須有其基本前提，例如：法源依據、正當程序、民衆素養、合適議題等。就國外的經驗來看，公投的教育議題都在地方或區域層級，至於中央層級幾乎沒有。以國內目前各項條件觀之，教育議題進行公投，仍宜審慎規劃後再予執行，以避免徒有公投之名、缺乏公投之實。

捌、建立解聘不適任教師明確指標與處理程序，確實保障師生權益

不適任教師是校園長久以來備受關注的問題，為確保學生受教權益，教育單位需要更積極妥善的處理。根據教育部統計，從八十七年到九十一年，全國遭到解聘的教師為八十二人，遭到停聘的教師為二十七人，遭到不續聘的教師為六十六人，總計為一百七十五人。但是臺聯立委程振隆根據其所作的調查，認為目前實際存在學校中的不適任教師數遠大於已被處理的不適任教師數，顯見目前不適任教師的處理機制，確有改進的必要與空間。

由於目前教師法第十四條對於教師解聘、停聘或不續聘的條件，「行為不檢」、「精神病患」及「教學不力或不能勝任工作」的定義不夠明確，認定困難，加上社會重情高於重法的傳統觀念，學校大多不願採取解聘等激烈的手段，導致延宕不適任教師之處理，嚴重影響學生受教權益。輿論建議教育部研議修正「教師法」時，應針對過去處理不適任教師時所呈現的盲點進行修正，除明定不適任教師指標外，也應增訂處理程序，於學校沒有適時處理不適任教師時，要求教育主管行政機關應積極直接介入或限期處理，如此方能有效處置不適任教師的問題。

玖、大學學測實施多項變革，命題更趨基礎化

九十三學年度大學學科能力測驗定於九十三年二月上旬舉行，今年學測實施多項變革，包括以百分位數取代平均數的五標計算方式，頂標為成績在第八十八百分位考生的級分；前標為第七十五百分位；均標為第五十百分位；後標為第二十五百分位；底標為第十二百分位。另由於考試分發入學制度今年改為各校系須採計指定科目考試三到六科，學測僅具「檢定門檻」，因此不再辦理補考。

大學學測命題內容今年可望更「基礎化」，至於題型仍比照去年，即除國文和英文兩科有非選擇題外，其餘各科均採選擇題型命題，包括單選題及多重選擇題，另部分配合題、題組、填充題和計算題都可能以選擇題型來呈現。至於非選擇題部分，除國、英文作文外，亦不排除短文、書信或簡答等題型。

為了讓大學學測的命題更具公信力，大考中心正研擬規劃成立「命題發展中心」，建構各科較大型的試題庫，同時逐年推動大學學測為基礎性測驗，大學指考則為難度較高的進階性測驗，以符合各大學招生選才需求。

國外教育訊息

編者按：本期國外教育訊息承教育部國際文教處、駐紐約辦事處文化組、駐芝加哥文化組、駐舊金山文化組、駐洛杉磯文化組、駐加拿大文化組、駐哥斯大黎加文化參事處、駐法文化組、駐德文化組、駐比利時代表處文化組、駐奧地利文化組、台北駐日經濟文化代表處、台北駐大阪經濟文化代表處、駐韓代表處文化組、駐泰國代表處文化組及駐南非代表處文化組等提供，謹此致謝，敬請參考（詳細資訊請參考本館網站「國外教育訊息全文資料庫」<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>）。

教育資料組 謝雅惠 編輯

加拿大

中小學教育

◆全國資訊科技在中小學的運用調查報告： 調查指出加國教師須有共同方針看法、訓練及協助

駐加拿大文化組提供

加拿大教師聯盟會 (Canadian Teacher's Federation (CTF)) 在十一月廿八日表示：爲了讓資訊科技能在校園落實運用，由加拿大工業部的學校網路 (Industry Canada SchoolNet) 贊助委由微克特研究公司 (Vector Research) 實施了一項對加拿大全國教師的問卷調查。此報告分析並讓加國教師瞭解加拿大公立中小學使用資訊科技 (Information and Communication Technology (ICT)) 的困境及可能性。

加拿大教師聯盟會代表全國各地的二十四萬名中小學教師。當政府單位發佈過當的教育政策時，CTF 以一個專業聲音來爲會員們提供需要的援助。CTF 的關注範圍包括維護加國公共教育政策、推動教學專業、提供援助予會員及加國教師、對影響加國學生的社會問題發表意見並提供其他開發中國家教師相關協助及支持。

加拿大工業部部長 Allan Rock 非常贊成此項調查，表示加拿大政府對於推動資訊科技

非常有興趣。R 部長認為此調查可讓教育人員分析及瞭解加拿大未來的方向，並且覺得能鼓勵採取新的目標，這不但讓學生能受惠，並可使加拿大的社會及經濟上蒙受其利。

此份調查是於二〇〇三年五月廿七日至六月五日間以電話問卷方式，由全國教師聯盟所提供名單中隨機取樣抽取樣本詢問八百八十位教師所得的結果。CTF 主席 Terry Price 表示，加國教師須在教育局及學校未來使用科技方面資源之決策有發表意見的機會。他們希望能制定一個認同及制定相關策略的目標。

接受調查之教師已經明顯的採用電腦及資訊科技於課程之中，並且有百分之八十的教師認同電腦在教學上的重要性，而在接受問卷調查的教師中有百分之九十八的人已使用電腦，除此之外，調查顯示有將近三分之二的教師採用網路及光碟做為教學媒體，有二分之一的教師在教學上使用 PowerPoint 或其他電腦演示軟體。P 主席表示雖然這些教師採用 ICT 於教學上，但他們覺得在將資訊科技運用於教學上的決策上很少有發言權，使得教師對此方面之應用缺少應有的信心，雖然教師在訓練過程之中已有電腦方面之課程，部份教師仍然覺得他們在應用電腦科技於教學上的訓練不足。

儘管大部份的教師都能接受資訊科技在教學上的應用，但調查顯示將近五成五的教師則擔心過度重視電腦的結果會造成其他方面的教學的傷害。在未來電腦教學能否取代所有的教學活動這一方面，全國各地有百分之六十三到三十四的教師持不認同的看法。P 主席表示這並不是完全的否認電腦教學，但需要尋求電腦教學及傳統教學之間的平衡點。報告顯示，百分之四十一的教師覺得電腦比其他教學法易幫助學生學習問題解決的技巧，而有百分之五十四不同意。此外，有百分之三十五的教師認為學生使用電腦學習時，能在較短的時間內學習更多的東西，但有百分之六十的教師不認同此看法。

資料來源：加拿大教師聯盟會 2003 年 11 月 28 日新聞稿。

美國

中小學教育

◆英語教育 寄望新移民家長

駐紐約辦事處文化組提供

美國教育部長佩吉十二月二日在第二屆全國英語教育高峰會上，公開邀請家長成為聯邦教育改革法「拉拔每位學童」(No Child Left Behind) 的合夥人，並揭櫫學生家長的「十大教育福利」(Ten Key Benefits)，呼籲新移民家長在實現美國夢的過程中，也要維護自己的權利。

由教育部主導的這項為期三天的高峰會，二日在華府揭幕，共有來自全國的雙語教育界人士、教師、家長和學生近兩千人參加。

首屆高峰會以「明日之星」(Rising Star) 為主題，以新移民學生為重點；今年則將焦點放在家長，期望新移民家長在子女融入主流教育的過程中，扮演更主動、更積極的角色。

佩吉表示，全國約有五百萬名新移民學生接受英語加強教育，在「拉拔每位學童」教

改政策下，公立教育提供切合需要的輔助教學，以協助新移民學生儘早融入美國文化與語言環境，而「十大教育福利」則是「拉拔每位學童」教育改革法最重要的條款。

佩吉說，全名為「在『拉拔每位學童』政策下英語學習者家長之十大教育福利」(Ten Key Benefits for Parents of English Language Learners under No Child Left Behind)，實際上是家長的十項權利，聯邦已撥下教育補助款，由各州教育主管單位負責執行。

家長「十大教育福利」細則包括：

- 一、讓子女接受由高質量教師教授的高水準教育。
- 二、讓子女在英文、閱讀、數學等各學科，和程度相當的學生一同接受教育。
- 三、了解子女是否曾被建議或檢定進入英語學習計畫 (English Language Acquisition Program)。
- 四、為子女選擇適合的英語學習計畫。
- 五、一旦子女就讀的公立學校列名「尚待改進」(in need of improvement)，可為子女安排轉校就讀。
- 六、如果子女就讀連續兩年被評為「尚待改進」的學校，可為子女申請例如家教之類的輔助計畫。
- 七、了解子女英語學習進程，可為子女爭取每年接受英語能力檢定測驗。
- 八、索取子女學業成績資料。
- 九、讓子女在科學證明有效的教育計畫下接受教育。
- 十、確認子女有機會在學習上接受最大挑戰。

他並舉「十大教育福利」中的第七項為例，說明聯邦政府已撥款三億九百五十萬，確立新移民學生年度英語能力檢定得以順利執行。

資料來源：2003年12月3日，世界日報，美國。

◆美國高中 AP 課程加列中文科目 中國出資並提供師資訓練

駐芝加哥文化組提供

美國大學理事會的高中進階預修課程 AP (Advanced Placement)，自開辦近半世紀以來，首度加列四種語文：中文（滿州語）、義文、日文及俄文。此項為提供學業成績優秀的高中生預修大學學分而設計的課程，目前的語文學科僅有西班牙文、法文和德文。

理事會主席蓋斯頓·開普敦表示：我們想讓大家了解，學習外國語言是教育重要的一環；我們所居住的世界，除了西班牙文、法文之外，還有亞洲語言的存在。

近年來 AP 課程不斷擴充，共有 19 種科目、34 種課程和測驗，在高中學程中擔任日趨重要的角色，今年就有來自 1 萬 4 千所高中、超過 100 萬名的學生至少參加過一次 AP 測試。

中文測驗的發展經費估計約需 140 萬，中國政府已與理事會達成協議，將出資 68 萬 5 千元。理事會將先成立中文任務小組，編擬課程及測驗大綱；再由另一委員會負責制訂課程內容和編寫考題。課程及測驗預計將於 2006~2007 學年度開始實施。除了龐大財力的支持，中國政府也將在今後三年持續提供中文課程發展的各種協助與諮詢。理事會副主席里·瓊斯表示：可能包括調派中國境內中文師資訓練專家主持研習會，或提供師資訓練所

需的各種教材。

資料來源：2003年12月6日紐約時報 New York Times，美國。

教育經費

◆為提供公平教育機會美國各州重新計算教育經費

駐洛杉磯辦事處文化組提供

全美目前已經有超過一半的州，透過專家根據州法重新計算教育經費的確實金額，以及各項明細分配。其中有不少州的法院要求州府回歸州法，將經費還給教育事業！

根據一群專家根據阿肯色州憲法，以及教育理念的雙重考慮下提出新的教育經費分配計劃，以期達到教育資源公平分配的理想。阿肯色州議會也據此重新制定了教育經費分配，未來將有百分之卅以上的教育經費使用在幼稚園到高中 (K-12) 的莘莘學子。這項重新分配的教育經費計劃，經費將高達八億四千八百萬元，細目包括增加師資、提高教師薪水、學前教育等等。

維吉尼亞大學的教育系教授 Versteegen 指出，唯有提供足夠的資源，才能真正給孩子們公平的教育機會！

另外一位在教育經費分配的案子上打贏紐約市政府的人士 Rebell，本職是公民公平稅收協會的執行長。他以本身的經驗指出，唯有根據一套公認的計算方法，才能從政府稅收中拿回應得的教育經費。

早在 95 年懷俄明州法院開始針對教育經費提出計算問題之後，各州相繼展開對此議題的研究。

以肯德基州為例，在老師學生比例上，規定幼稚園到小學三年級，每十五位學生應有一位老師，四年級以上是廿名學生有一位老師。在學年上課日數上，也增加了五天，學生一學年應有 185 天上學。對於師資的進修方面，規定每位老師每年應進行專業研究廿天，比現有的五天多出了十五天。根據上述這些規定，肯德基州每年將要增加 18 億美元的經費。

在阿肯色州方面，除了立法機構要面對改變後的新預算分配，同時還要面對相應必須增加的稅收，這部分極可能遭到選民的反對，因為增加稅收對於已經疲弱不振的經濟又是一項重大打擊。

畢竟，在爭取更公平的教育環境上，要走的道路還很遠很長。（沈茹逸摘要）

資料來源：2003.12.3/Education Week

教育法案

◆對於布希教育法案反對學區增多

駐洛杉磯辦事處文化組提供

數量日漸增加的美國各地學區，已經開始對於 2002 年布希總統所簽署的「不讓任一學

童落後」教育法案，出現反彈意見。

賓州的瑞汀學區，認為聯邦對於該學區予以不公平的評價，學區致力於教育數千名新移民學童，但聯邦還不合理的要求這個位於赤貧地區的學區，提供課後教師，但是根本問題就在沒有經費。瑞汀學區教委 Gaige 指出，這次反彈並不基於任何政治因素，但是為了要達到法案的標準，學區已經瀕臨財務危機了。

針對這個現象，早在 2003 年十一月初就有國會議員對白宮提出反對這項法案，不過反應冷淡。但是越來越多國會議員開始採取行動。為了避免遵循法案，最終造成財務困難，許多地區甚至不再接受聯邦對推行此法案的經費。

根據「不讓任一學童落後」法案，每所學校必須讓每一族裔的學生都達到英文與數學的標準。如果有任一族裔學生連續兩年未達標準，不但會被評為「亟需改進」的等級，同時還要提供學生交通費用，以便他們到高分學校學習，或是提供課後輔導。由於所有成果都是由分數評斷，在這套評分系統下，全國九萬三千所公立學校，有兩萬六千所未達標準。根據一個教師工會的說法，如此惡性循環下去，所有學校最終都會不符標準。

許多教育專家認為，雖然各地反彈不接受經費補助的情況還不多，但是未來可能會有更多的反對聲浪，這項教育法案的可行性堪慮。（沈茹逸 摘要）

資料來源：2004 年 1 月 2 日，紐約時報。

學前教育

◆全美已有 60% 孩童在幼稚園全日班上課

駐洛杉磯辦事處文化組提供

根據美國人口調查顯示，在 1968 年只有 10% 的孩童在幼稚園上全日班，不過時至今日，比例已經增長到 2000 年的 60.07%。

全天式的學前教育，現在成為美國的主流。2003 年十月份，南加州 Pasadena 學區投票通過從 2004 年秋季班開始，該學區廿四個公立學校都要將幼稚園延長為全日班。全加州已經有 33 個學區計劃提供全日幼稚園教育，其中的洛杉磯學區配合這項改變，也計劃在教育公債募集的經費中，撥劃一百萬元專款修建幼稚園的校舍。

一個提供全天課程的幼稚園，對於想要顧全工作的家長來說，是一個非常理想的選擇。省去了家長在上班中間，要考慮接孩子下課，並且安排課後時間的壓力。這也是想要在職場上發揮的家長，都樂意將孩子送到全日班的重要原因。

另外一個因素，是孩子們在全天班的課程中，能夠有更多學習成效。幼稚園的老師也認為，將上課時間拉長，有更充裕的時間教育孩子，尤其幼稚園的孩子一定需要午睡，上下午的時間分割之後，其實教學時間並不致太長。同時，在馬里蘭州的一項調查也指出，全天班幼稚園的孩童，就讀小學一年級時，他們的英文、閱讀及數學程度，都已經具備基本程度，顯然比半日班的孩童表現更佳。（沈茹逸 摘要）

資料來源：2003 年 12 月 29 日，洛杉磯時報。

哥斯大黎加

教育經費

◆教育薪資費用成長了 16%

駐哥斯大黎加文化參事處提供

哥國政府一月廿日將支付哥幣二百六十五億一千七百萬元的薪資，今年哥國政府所付的教育薪資比去年要多出 16%；對公務人員來說，這經費在「難度的一月」是一大幫助。

一月廿日將撥付哥幣二百六十五億一千七百萬元給十二萬位分別在各部會、司法立法、審計部及其他單位之公務人員。每位將收到幾乎相當一個月的薪資，約年薪總額的 8.19%。

這項額外經費源自於 1994 年 Figueres 總統的政府，「凍結」部份薪資，使用累積方式於元月份支付，以代替每六個月調薪。在私人公司行號的一百三十萬人則無這教育薪資的優惠。

雖然這經費之目的是為了幫助家庭支付子女入學開銷，許多人將這筆經費用於渡假、還債及修車。原因是部份公務員並沒有兒女，但同樣可以獲得這筆經費。

對於 Samuel Yankelewitz 私營企業代表而言，「強制性儲蓄」之解釋缺乏有效性。「這是騙人的。教育薪資經費是由這政府所贈送的。公務人員並無放棄任何東西」，並說哥國政府已無法繼續支付這樣的「特權」。

勞工部發言人及工會會員說這批評是因缺乏訊息溝通所引起的，這經費是公務人員整年沒收到的薪資差額。退休人員收不到這經費因為不對他們的薪資作任何扣留。就連 2003 年進入公家機關工作人也都能得到這筆經費。

資料來源：國家日報。

法國

社會教育

◆終身教育

駐法文化組提供

法國社會對學歷的要求越來越高，以目前而言，30% 以上的受薪階級擁有高中畢業會考資格，未來十年內將增加至 60%。因此民衆需要接受高等教育的需求也越來越迫切。終身教育的重點將著重在長期的訓練，並且在多元化目標下，結合越來越有實際需求的專業教育與一般教育，包括專業培訓、社會培訓、職業指引及文化建議等等。

大學再教育實施幾年以來，已經有 40 個高等學校參與，並增加 153 名師資。教育部在二〇〇二年協助舉辦一場題為「終身教育，改變文化」的研討會，支持終身教育的理念並擴大革新。同時教育部也與高等學校簽訂四年期的合約，以「終身教育」為主軸繼續這項計劃。

終身教育屬於高等教育整體政策重要的一環，而此項計劃也是教育部持續實施的項目之一。到目前為止，共有二十萬的成人在大學接受教育，其中六萬人註冊終身教育準備攻讀國家頒發的文憑。

大學院校的學分計算方式採學科制及學分制兩種。學分制亦即歐洲學分認證系統的好處是可以累計學分，也可抵銷學分，便於讓一般教育與終身教育整合在一起，並且讓實習、論文、計劃及個人工作成果都能合併計算進去。此外學分制也讓學生能夠有效調配時間，並且讓在職進修的學生能夠在學業與工作之間妥善安排。

資訊及訊號技術的發展提供終身教育一個更方便的管道，例如利用網際網路進行遠距教學。這一新技術讓終身教育更易於推廣，並且符合民衆的需求，尤其是針對工作時間不固定的民衆、居住太遠的民衆，與行動不方便的殘障人士，更為便利。

目前法國政府正積極推展「終身大學」的設置，讓學業中斷的青少年與再進修的成年人都能順利回到大學讀書。「終身大學」幫助民衆轉業，有利於經濟及技術的革新，並且促進知識的交流，及貫徹終身教育的理念。

高等教育

◆高等教育與工作經驗的整合—工作經驗抵免學分措施（VAE）

高等教育與工作經驗的整合依據二〇〇二年社會現代化法進行，已列為法國教育部優先工作重點之一。這一整合計畫允許以工作經驗抵銷學分取得文憑，只要有三到五年的專業經驗，不管是專職、義工、社工或是到國外留學，都是在學分抵免的範圍內。

工作經驗抵免學分的措施在歐盟工作策略中佔極其重要的地位，因為這一措施擴大民衆接受教育的資格與提高教育的等級，也相對促進就業市場的流動性與適應性。這一措施已列為歐盟國家終身教育的優先實施重點工作項目之一，讓每個民衆都有接受教育或培訓的機會，傳統的學制也變得更有彈性與開放，並藉由正規教育來傳授通識教育。

工作經驗抵免學分措施已經在各大學逐漸擴大實施，所取得的文憑也將可適用在歐洲互認學分系統以及法國的 LMD 新學制當中。

德國

中小學教育

◆德國中小學生的閱讀能力低下

駐德文化組提供

經濟合作與發展組織 (OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development) 最近在世界範圍內進行了一次最大的國際中學教學效率評估調查。這份調查於 12 月 4 日公佈。德國 15 歲年齡段的學生在調查中排在後幾名。

經合組織對 32 個國家總共 25 萬學生進行了評估調查，其中包括 6,000 名德國學生。加拿大，芬蘭，澳大利亞和紐西蘭學生的成績名列前茅。而排在德國後面的只有像墨西哥，波蘭和俄羅斯這樣的國家。

另外還有一項調查結果也讓德國的教育專家們感到苦澀。在所調查的 32 個國家中，幾乎沒有一個國家像德國這樣，學生的家庭狀況與他們的學習成績的相關性那麼明顯。就是說，來自家庭經濟狀況不好的孩子和外國移民家庭的孩子，學習成績也相對較差，而繼續深造的機會也比較小。

多年來，德國忽視了對旅居德國的外國人家庭孩子的語言教育。這在這次調查中明顯的表現出來了。經合組織的教育專家強調說，沒能讓外國孩子順利融入德國社會是造成目前這種糟糕狀況的原因之一。其他與德國有相似的移民數量的國家如英國，則在解決民族融合問題上要成功得多。

德國中學生在數學和自然科學方面的知識非常欠缺。因此，德國學校的留級生也相對較多，而且入學年齡也較國際平均值為高。如果德國想把教育水平提高到世界前列的話，還有許多事情要做。

儘管經合組織的調研結果表明，德國的教育經費支出在平均線以下，但德國的政治家和教育專家們都認為，德國教育狀況如此糟糕的原因並非是缺乏教育資金。布林曼部長因此提出，德國也要實行全日制教學，並要加強學齡前兒童的教育。經濟界代表則堅持要改革師資教育制度，要求教師不斷地接受培訓。

資料來源：德國之聲新聞網頁。

比利時

高等教育

◆比利時法語區高等教育新改革

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組提供

比利時法語文化體政府一讀通過法語區高等教育新法令，該項新法令依據布隆尼亞歷程 (Bologna Process) 的目標，對法語區高等教育實施新學制。

該項法令草案的宗旨在於加強高等教育機構間的合作與一致化大學法規，在未來將重組所有學門 (study fields)，並將以法語布魯塞爾自由大學、法語魯汶大學及列日大學等三所大學為主分別組成三個「學術研究院」(Academies)，以推動更高位階的學術研究、發展及合作。目前計劃中之第一個「學術研究院」將包括法語布魯塞爾自由大學、蒙斯大學及蒙斯理工學院等三校，第二個「學術研究院」將包括天主教法語魯汶大學、天主教蒙斯大學、天主教納謬和平聖母大學及天主教聖路易學院等四校，第三個「學術研究院」將包括列日大學、Gembloux 農學院及盧森堡省大學基金會等三校，而高等教育原有的其他高等學院或大學學院 (colleges or faculties) 則可依各校的專業自由選擇加入這些「學術研究院」。

新法令亦提及對高等教育的經費重新分配，大約二千萬歐元，法語文化體政府為於二〇〇六年實施布隆尼亞歷程，決定自二〇〇四與二〇〇五年起提供必要的經費，此外也增加學生津貼機會。

這項高等教育新改革係依據布隆尼亞歷程，布隆尼亞歷程是一項協定，由大約三十個國家教育部部長簽訂，目的在於一致化高等教育制度並創造歐洲高等教育區域。因此文憑將一致化，即所謂學士文憑、碩士文憑與博士文憑。這項新機制的目標在於增加學生的流動或交流。也就是說，例如學生在布魯塞爾攻讀法學，並繼續在佛羅倫斯就讀，最後在英國完成學位。目前該項新學制稱為三階段 (three cycles)，即一般所謂 3-5-8 年制，也就是指學士三年，碩士二年，博士三年。但是法語文化體高等教育部長 Francoise Dupuis 主張：這項新學制，不是摧毀現行學制。而是，我們在現行學制 (2-4-8 年制) 的第一階段加上第三年與第二階段加上第五年。

該項新法令仍需在不同的高等教育層級的委員會中討論，並有學生代表、教師工會及業界代表等參與，最後才送到比國法制院 (Supreme Administrative Court of Belgium) 討論通過。

資料來源：比利時自由日報 La Libre Belgique, 23/10/2003, p. 5.

奧地利

◆聯邦教育科學文化部部長 Elisabeth Gehrer 擬保留重讀一學年的可能性

駐奧地利代表處文化組提供

在受聯邦教育科學文化部委託之「未來委員會」提出有關學校改革報告後，聯邦教育科學文化部部長 Elisabeth Gehrer 首次就該委員會所提出的三十一個提議之一予以明確拒絕：該委員會建議未來僅僅在學生至少有兩科不及格，而其它許多科目也僅剛好及格，且家長或學生本人明白表示希望留級一年時才可能留級。

就此一提議，Gehrer 表示她將不會採納。她認為讓大家都不会留級並非上策，較合理的措施是透過提早預警系統或預測程序以及協助學生選擇合適的學校等方式來避免發生留級。

對於「未來委員會」的其它建議，Gehrer 表示首先將著手建立學生基本的成績標準，並提供學校採行。至於實施改革建議的時間，Gehrer 也尚不確定，部分提議將於近期以行政命令實施，部分則稍晚實行。

◆艱難的大學改革

對於 Gehrer 而言，實行大學改革是一個艱難的程序。「我們已經分配給大學校長一大部份的工作。」今後具有自治權的大學必須順應新的績效水準：

※自二〇〇六年起聯邦教育科學文化部將與各大學成立績效協議，而未來大學經費也以此為準。

※在大學內部，校長也必須與下層單位訂定績效水準。

※一般而言大學校長之下將只有一個層級。例如維也納大學之下將編為十八個學院，而研究所層級則將取消，以免必須締結多重績效協議。此一措施已受到批評。

資料來源：2003年12月3日 Die Presse 報紙。

日本

中小學教育

◆日本中教審研議在國小、國中創設「營養教師」

台北駐日經濟文化代表處提供

有鑑於學童飲食生活呈現脫序等現象，中央教育審議會（會長為鳥居泰彥）於二十日向文部科學大臣河村先生建議，為因應並實施指導有關「飲食」教育，有必要以國小、國

中為主，創設「營養教師」。

文部科學省將在國會上提出學校教育法等相關法律修正案，如果順利的話，最快預計二〇〇五年度中將會實施。

「營養教師」職責目前預設為：「管理營養午餐之外，還兼職教授學童有關營養學相關知識」。因此，營養教師也被要求指導學童避免偏食、肥胖傾向及食物過敏等諮商工作，並扮演指導社區及各家庭有關飲食相關知識的角色。

營養教師的執照分為「專修」（相當碩士）、「一種」（相當學士）以及「二種」（相當準學士）等三類。「一種」以上執照需具備管理營養士資格，需在大學讀過有關教職科目。

現行制度下負責學校營養午餐的學校營養職員，只要服滿一定年數，出席研修活動獲得學分，即可領取執照。

有關營養教師的配置，將委由設置學校的地方自治團體或學校法人自行判斷，並非義務性質。目前，全國營養職員約有一萬一千人，該類人員將不完全改營養教師，而是採並存制度。

上述建議書上說明：「為確保學童日後身體健康，有必要強化指導並促成良好的飲食習慣」。

不過，審議會上也有人士質疑：「營養教師與家庭課程教師、保健教師的職責甚多重疊，而且，現行制度下，營養職員可以特別兼任講師身分與教師搭配、互動，一起負責及指導有關飲食的教學」。

另外，隨著政府財政緊縮，即便營養教師設置制度化之後，預料有不少的地方自治團體，會以消極態度來對應。

資料來源：2004年1月21日，朝日新聞。

高等教育

◆大學新設企業追求培養之專業課程

台北駐大阪經濟文化辦事處提供

國立神戶大學經濟系學部（學院）開始增加實施甄選成績優秀學生進入大學院（研究所），攻讀1年後計五年時間即可取得碩士學位之特別課程。在目前之就職冰河時期中，同時為因應企業界之要求，學校培養具有經濟專門知識之人材，並加統計處理及事例研究年之教學。據此，畢業生就業將較容易，且頗受歡迎。

國立一橋大學院經濟學研究科，從本（93）年4月開始，實施「學部+大學院5年一貫教育課程」。以經濟學部3年級生為對象，經過面試及參考在學3年中之成績，甄選10人左右，從4年級開始攻讀碩士課程，進入大學院1年後即可取得碩士學位。因係設定未來要進入政府、金融機關、國際機關等工作，所以，特別重視「公共政策」、「統計金融」等課程。

該研究科（大學院）江夏由樹教授表示，企業在國內外的激烈競爭中，非常需要具備專業知識的人材。因此，大學也有採取柔軟對應的必要性。

一橋大學商學研究科從 2000 年即已實施「5 年一貫教學」制度，至 2003 年 3 月止業有 10 人取得經營學碩士（MBA）學位，並分別進入日本銀行、日本政策投資銀行等相關之企業就業。

該課程第一期畢業生目前就職豐田汽車的下司英靖表示，大學 4 年後，以 1 年時間集中學習就可獲得更專業的知識，又能取得碩士學位，頗具有吸引力。

東京大學大學院經濟研究科也於 2001 年成立「經營特修課程班」，特別重視創業及企業研究調查等。

另外，神戶大學大學院經營學研究科也於 2001 年開始實施 5 年一貫之「會計專業養成課程」，以培養優秀會計師的人材做為目標。

資料來源：2004 年 1 月 7 日，朝日新聞。

教育評鑑

◆京都府教委會新制度「ABC 評鑑教師」

台北駐大阪經濟文化辦事處提供

京都府教育委員會所設置之「有關教師評鑑調查研究會議（座長是筑波大學名譽教授山口滿）」，在 2004 年 1 月 15 日向京都府教育委員會提出作為中間報告所歸納研擬之「ABC 三階段評鑑教師」的新制度。京都府教育委員會表示，從 2004 年 4 月（新學年）以後，將於部分學校實驗性實施這個評鑑教師制度，預計從 2006 年度起正式實施這項制度。

依據這項中間報告，針對「能力」、「績效」及「意願（抱負）」等三項，從知識、技術、積極性等總計 16 項的觀點評鑑教師。基本上是採取以 C 最為基準的加分方式，比 C 更低時，則必須特別加註。評鑑的執行者，原則是 2 人，以確保客觀性及公平性。例如，教師在年度開始必須提出自己設定之自我目標，在年度結束後是否達成設定目標，則是經由面談等方式，依據教頭（相當副校長或教務主任）、校長之順序進行評鑑。

評鑑結果，校長等基於指導及培養的立場，直接告知教師本人。進一步地，在各校將設置所謂之輔助教師評鑑者。評鑑的對象，包括校長等管理職在內的所有教職員，大約有 12000 人。

這個「有關教師評鑑調查研究會議」，是 2003 年 6 月，由學校校長、企業人事負責人等計 11 明所組成。京都府教育委員會將這項新制度定位於「提昇教職員資質能力」，作為與教師人事分配及研習等之接軌計畫。

資料來源：93 年 1 月 15 日，京都新聞。

韓國

高等教育

◆韓國江原地區四所國立大學促進整合

駐韓代表處文化組提供

韓國目前也流行大學合併或整合，繼全南、忠清地區，江原道四所國立大學也計畫整合。

韓國江原道的江原大學、江陵大學、三陟大學以及春川教育大學等四所，今年初起連續舉行企劃室長等人參加之實務會議，並決議朝向合併學校之前之聯合大學型態努力，俾提高大學之競爭力。

江原地區國立大學實務會議，首先協議於今年三月起的第二學期開始，並同運營教育課程，並原則同意交換學生暨教授等具體的交流方案，另外，又決議校際特性化事業、研究事業的積極交流等。

這些學校，鑒於地方大學財政日益困難，因之，初步決定校際聯合，採用聯合大學名稱，推選一位校長，其他學校則為聯合大學地區別之分校。可是，目前春川教育大學是屬培育國小師資之學校，與其他性質不同，因之，到實質上之整合，尚需一段時間。但是四所大學為表示強力之合作意願，目前已組成「江原地區大學校長協議會」。

江原大學相關者表示：大家對組織聯合大學體系之必要性有一致的見解，大學應對地區發展擔任先導角色也有共識，因之預期會有好的結果。

資料來源：2004年1月23日，韓國國民日報。

泰國

◆泰國教育部擬定一縣一個留學生獎學金原則 將補助全國 921 學生出國留學

駐泰國代表處文化組提供

泰國教育部將以全國每縣為單位，遴選優秀高中生前往國外留學。在此計畫下泰國計有 921 縣，將選出 921 位學生接受政府補助，前往除美國、英國、澳洲以外國家留學。泰國由於目前學生出國留學過度集中美、英、澳，故教育部暫不將該三地列入此計畫留學目的地。

受補助留學學生將以地方所需之科目為留學修習課程，學成並須返回地方服務，以達成為地方培養地方人才之目標。

申請人將須於 2003 年十二月十五日起至月底前提出申請，並於 2004 年七月開始出國留學。申請人條件，需品學兼優，家庭年收入不超過卅萬泰銖，是一項兼具地方發展及照顧弱勢族群之教育政策。至於遴選將由地方府尹辦理。

南非

◆南非政府計劃讓流浪兒童入校讀書

駐南非聯絡代表處文化組

南非政府計劃讓數千名街頭流浪兒童進入公立學校讀書。但是學生家長們可能想知道，由誰來支付這些孩子的學費。

明年學費大幅上漲的消息已經在公眾間引發不安，教育部官員上周即指出，學費上漲將使更多的家長付不起學費。盡管從法律上講來，拖欠學費的學生應受到保護，但實際上他們不是被送回家，被剝奪接受教育的權利，就是以各種方式讓貧困學生感受到校方的壓力。

政府確保每個孩子能夠讀書的立意甚佳，但實際的情形在日益惡化，越來越多的家長付不起學費，政府的計劃恐難落實。更糟糕的事，人們不量力而行，窮困的家長仍然希望將他們的孩子送到好學校讀書，而不是黑人聚集地區的鄉村落後學校。教育部長保證提高鄉村落後學校教學品質的承諾尚未實現。

一般學生家長想知道的是，誰來支付街頭流浪兒和其他窮困兒童上學的學費，人們直接的反映是理所當然該由政府負擔。但南非對教育的財政預算已經比大多數國家高出平均國民生產總值的一個百分點，實在無法再增加納稅人的負擔。教育部應從自身著手，改變普遍存在的官僚作風，有效地運用國家資源，讓更多的資金直接幫助窮困兒童。改變目前教育部效率不彰的現狀。

資料來源：Sapa. Pretoria News. 10 December 2003. Pretoria, South Africa.

館務活動資訊

段懿真 編纂

壹、教室觀察與回饋—另一雙眼睛

「教室觀察與回饋—另一雙眼睛」的課程，在本館所舉辦的「國民中小學教師專業成長研習班」及「中小學校長及教師專業成長工作坊」研習班中，均有安排。這是由台北市立師範學院國教所張教授德銳所主講的，希望未能參與研習活動的教師也能分享。此外，本館也典藏有「教室觀察與回饋」的影音資源，教師們可來館借閱、申購或拷貝。

一、臨床視導的意義

臨床視導是一種透過對教師實際教學的直接觀察，來獲取資料的歷程；在這種歷程中，視導人員和教師面對面地互動，以便分析和改進教師的行為和活動。

二、臨床視導的目標

- 提供教師教學現況的客觀回饋
- 診斷和解決教學問題
- 幫助教師發展診斷自我教學技巧
- 協助教師進行專業成長的正向態度
- 進行評估，以做為升遷，續聘等依據

三、臨床視導的實施階段

- 觀察前會議
- 計畫會議
- 教學觀察
- 教學觀察
- 分析策略
- 回饋會議
- 視導會議
- 會議後的分析

四、教室觀察技術—語言流動

- 語言流動是記錄誰對誰說話的基本技巧

- 語言流動強調發訊者與收訊者的語言溝通及其類型；選擇性逐字記錄強調語言內容的正確性
- 語言流動可以確定教師語言的偏差及學生的參與程度

五、在工作中

- 在工作中可瞭解學生是否專注於學習活動
- 教師須先界定在工作中的行為內涵；典型的在工作中，包括閱讀、傾聽、回答問題、在座位上做作業、合作完成小組工作等
- 實施程序
- 觀察者在教室中某一位置就定位
- 畫出座次圖
- 註明學生性別等基本資料
- 確定行為的符號系統
- 有系統記錄學生行為
- 循環重複前一步驟
- 標出每循環觀察時間

六、使用軼事記錄要注意的技巧

- 使用時機在當教師不確定要被觀察的行為是什麼的時候
- 由教師和視導者決定廣角鏡頭視野大小
- 觀察時記下觀察時間
- 記錄的句子要客觀具體，不具評斷性
- 除了記錄觀察對象外，亦可描述觀察的情境脈絡

七、教師日誌

- 由教師定期對教學經驗與教學問題做日記式的記錄，可促進教師反省與成長
- 教師有決定記錄內容的自由
- 教師日誌的優點
- 可揭露教師關注的焦點，引導視導人員做教室觀察
- 教室觀察後的回饋會議可刺激教師對所作日誌做進一步的檢討改進

八、教師日誌的技巧

- 清楚教導教師如何持續記錄日誌
- 告知教師將每日教學所發生的問題與困難寫下來，以及記下如何解決以及解決的成效
- 讓教師的注意力集中在一個特定的教學策略或課程上，例如同儕合作學習
- 記錄時不一定要強調客觀性，教師可記下自己主觀的信念、感覺、見解等
- 鼓勵教師對視導人員在日誌上所作的評註，做仔細的思考

九、回饋會議前的準備事項

- 教師與視導者先設定目標、找出共同關注、建立合作的基礎
- 討論教學方法與策略，預測學生的反應，選擇適當的觀察技巧或分析項目
- 選擇一至數種適用於特定情境又能符合教師的目標及關注，而且又不會帶給教師干擾的情形下記錄資料

十、以客觀觀察資料提供教師回饋

- 使用硬性資料，避免軟性資料（主觀、不正確、不相關）
- 展開會議的好方式是：「現在我們一起來看看我們所觀察或搜集的資料」。
- 接著是分析，即簡要而無價值判斷地描述說明記錄資料所代表的意義（最好由老師主導）
- 說明資料包括找出觀察所得的可能原因、可能結果或其他選擇方案。

十一、引出教師的意見、感受及推論

- 導引教師對資料的反應需要技巧與耐心
- 以不具威脅性的態度，配合下列問題：
- 你看的記錄資料裡面，再教學時，你會重複使用那些？
- 你要改變什麼？
- 再教學時，你會怎樣使學生學得更成功？
- 善用行為改變的三明治技巧（讚美、建議、增強）

十二、給予教師練習與比較的機會

- 為教師提供或示範教室裡一些特殊的方法或技巧
- 老師彼此相互觀摩，比較風格或策略
- 以小組團隊的方式，相互分享教學錄影
- 教師可自己使用錄音或錄影，或從學生那裡得到有系統的回饋
- 請助教、同事當觀摩者，提供回饋

十三、本館「教室觀察與回饋」相關教學影音資源：

1★	視察者角色的扮演
2★	臨床視導系列
3★	另一雙眼睛：教室觀察技能
4★	另一雙眼睛：教室觀察技能〈練習帶〉

備註：以上各單元均提供免費借閱或影印，標示★者，可洽購或受理委託拷貝，僅收工本費。

貳、全國中小學校教師九十三年度自製教學媒體競賽實施要點

- 一、目的：國立教育資料館為獎勵全國中小學教師自製暨運用數位化多媒體教學，以改進教學方法，增進教學效果，並推廣優良教學媒體，提昇教學品質，特訂定本要點。
- 二、參加對象：全國公私立高級中學、高級職業學校、國民中學、國民小學、特殊教育學校教師。
- 三、指導單位：教育部
- 四、主辦單位：國立教育資料館
- 五、協辦單位：教育部中部辦公室、各縣市政府教育局
- 六、競賽組別：本年度教學媒體競賽以電腦多媒體為主，並分下列三組：
 - 1、高中職組
 - 2、國中組
 - 3、國小組
- 七、媒體規格、製作說明及注意事項：
 - 1、媒體之製作與設計主題以各學習領域、課程綱要及各級學校課程教材為主。
 - 2、須備完整安裝程式、教材執行程式及操作手冊（詳述使用硬體、軟體環境、基本配備需求、安裝程序、軟體操作方法及教學指引大綱等；網路版使用者，並提供伺服器、安裝規格及程序）。
 - 3、繳交之作品以光碟片為主，並可供 CD-ROM 讀取為原則，且能供網路建置使用。
 - 4、應另附作品封面紙、操作手冊及課程軟體腳本設計圖（格式如附頁）。
 - 5、作品內容以自行開發與編製為主，作品不得以連結其他網站或運用非經授權之圖片、影音為內容。
 - 6、繳交作品前請務必確認所有檔案皆正常可執行，若無法執行則視同放棄參賽資格。
- 八、各組獎勵名額及方式：
 - 1、各組特優一件：每件發給獎金新臺幣六萬元整，每名得獎人頒發獎狀乙紙。
 - 2、各組優等一件：每件發給獎金新臺幣四萬元整，每名得獎人頒發獎狀乙紙。
 - 3、各組甲等八件：每件發給獎金新臺幣二萬元整，每名得獎人頒發獎狀乙紙。
 - 4、各組佳作十五件：每件發給獎金新臺幣一萬元整，每名得獎人頒發獎狀乙紙。
 - 5、各組入選二十件：每名頒發獎狀乙紙。
- 九、競賽辦法：
 - （一）高中職組（包含公私立特殊教育學校、縣市立完全中學高中部）：各校舉辦初賽擇優電腦多媒體類至多三件逕行參加決賽。
 - （二）國中組及國小組（包含公私立特殊教育學校）：
 - 1、初賽：由各國民中小學自行舉辦；優勝者參加複賽。
 - 2、複賽：由各縣市政府教育局舉辦，優勝者參加決賽。
 - 3、決賽：由國立教育資料館舉辦，各縣市政府教育局審薦各該縣市複賽

各組媒體優勝者至多二十件參加決賽。

十、競賽前之研習：請各縣市政府教育局及高中、高職學校，於競賽前配合辦理教學媒體製作研習班，以利宣導和推廣媒體教學應用。

十一、決賽收件日期及地點：

(一) 報名時必須檢附合格教師證書影印本。

(二) 收件日期：民國九十三年六月九日至六月二十一日止（以郵戳為憑）。

(三) 收件地點：暫定於國立教育資料館一樓教育資源服務中心
（台北市大安區 106 和平東路一段一八一號）。

十二、決賽評審原則：

(一) 由本館聘請學科專家、教育專家及媒體專家組成委員會評審。

(二) 評審項目包括教材之正確性、教學之適用性及視覺效果（含構圖色彩及文字處理）、媒體表現技巧、創意。

(三) 評審程序分初審、複審及決賽三階段。

十三、頒獎時間、地點及方式：集中頒獎，邀請教育部長主持，時間地點由本館另行通知。

十四、經費：賽前研習及初賽、複賽由各校或縣市政府負擔，決賽經費由主辦單位國立教育資料館年度預算支應。

十五、附則：

(一) 參賽作品以教師個人製作為原則，且單一類別至多參加一件為限。如係集體製作，每件以不超過六人為限。

(二) 作品內容以現行教學科目、教學領域單元為範圍，並以課程標準、九年一貫課程綱要之單元名稱或教材大綱為原則。

(三) 各類組獎勵名額得視參審件數及成績酌予調整。

(四) 得獎名單將刊登於本館出版「教育資料與研究」雙月刊，並酌選優良作品複製推廣（授權同意書另訂）。

(五) 得獎作品逕存本館典藏，且本館有推廣、借閱、公佈、發行、重製及公開展示播放之權利。

(六) 參加頒獎典禮暨優勝得獎作品發表展示會人員，請各服務單位核給公差，並由本館核給研習時數三小時。

(七) 推展中小學校教師媒體競賽之縣市及高中、高職總成績，依入選件數計分（計分方式由評審委員會另訂），選出積分較高之若干名頒發團體獎牌。

(八) 得獎教師、承辦單位業務主管及承辦人員，由各主管教育行政機關依規定給予敘獎。

(九) 獎金依規定扣繳所得稅。

(十) 凡經報名獎勵之作品，如有違反著作權法經有關機關處罰確定者，取消其獎勵資格，並追繳其獎狀及獎金。

(十一) 得獎作品須配合本館作業，將作品建置至本館網站。

十六、本要點奉核定後公佈實施，修正時亦同。

全國中小學校教師九十三年度自製教學媒體競賽送件清單

(本清單請依式繪製繕打並按組別填報一式二份)

組別	作品名稱	件數	教師姓名
總計		件	

(縣市政府教育局或學校全銜) 局(校)長：
 承辦人：
 電話：
 傳真：
 e-mail：
 地址：

一、作品名稱：

二、使用對象：

三、內容摘要（可以課程架構圖示說明）：

四、教學目標：

五、使用環境需求：

（一）硬體需求：

（二）軟體需求：

六、安裝程序：

七、軟體操作要領及程序：

八、教學指引說明：

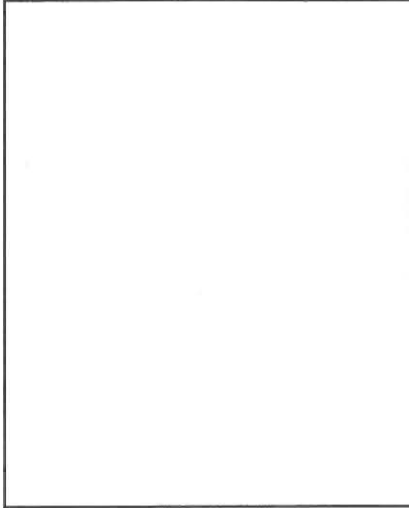
備註：本操作手冊請依式繕打後與課程軟體腳本設計圖裝訂成冊。

全國中小學校教師九十三年度自製教學媒體競賽

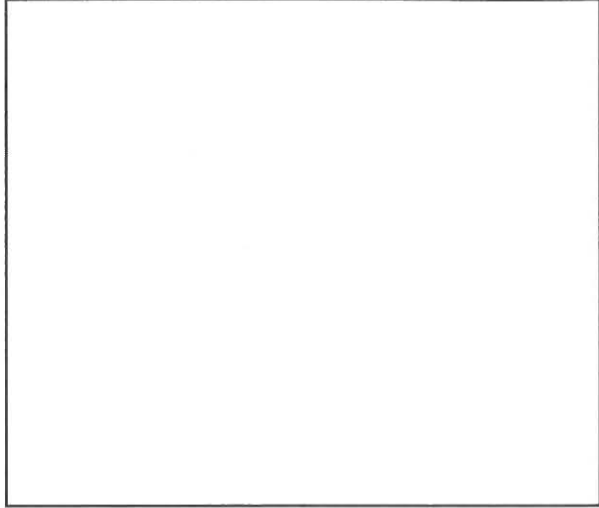
_____組 課程腳本設計圖

單元名稱：_____ 畫面號碼：_____

畫面設計



畫面設計說明



文字

旁白

音樂

動畫

備註：本設計圖請依式繕打後，並依序與操作手冊裝訂成冊

全國中小學教師九十三年度自製教學媒體競賽

_____組 電腦多媒體類 作品封面紙

科 別		科目名稱	
作品名稱			
適用年級	___年級： <input type="checkbox"/> 上學期 <input type="checkbox"/> 下學期	片 數	
內容摘要			
教學目標			

發文日期及字號	學校名稱	教師姓名	評審結果
年 月 日			(本欄由承辦單位填寫)
號			

作品繳交日期及注意事項：

1. 本封面紙請依式繕打後黏貼於媒體外盒上。
2. 參賽作品高中高職組由學校審薦，參賽作品國中國小組由縣市政府教育局推薦，並依附「送件清單」一式兩份，以一次掛號包裹郵寄台北市大安區106和平東路一段一八一號一樓國立教育資料館教育資源服務中心。
3. 收件日期自民國93年6月9日起至6月21日（以掛號郵寄日期為準）。
4. 得獎作品著作權事宜：一經報名，即同意本競賽實施要點所列之權利義務。
5. 本活動聯絡電話：02-23519090#113

傳真：02-23582497

參、現代教育論壇

主題一：學校領導的新趨勢

主辦單位：國立教育資料館

協辦單位：國立台北師範學院教育政策與管理研究所

日期：九十三年四月七日（星期三）下午 1:30~5:00

地點：國立台北師範學院 至善樓 B1 演講廳

日期	時間	議程內容
5 月 15 日 (六)	13:20~13:30	報到（國立台北師範學院至善樓B1會議室前）
	13:30~13:50	開幕式 主持人：梅瑤芳（國立教育資料館代理館長） 張玉成（國立台北師範學院校長）
	13:50~15:40	引言人： 林明地（國立中正大學教育研究所所長） ---學校領導的現況與未來發展 討論人： 王麗雲（國立台灣師範大學教育系助理教授） ---校長領導的倫理面向 劉和然（台北縣義學國民中學校長） ---學校領導與教育行銷 簡毓玲（私立靜心國民中小學校長） ---現階段國民中小學校長的角色扮演 林文律（國立台北師範學院教育政策與管理研究所副教授） ---從實務中尋找領導理論
	15:40~16:00	茶敘
	16:00~17:00	綜合討論及總結

國立台北師範學院 地址：106台北市和平東路二段134號

電話：(02) 27321104 轉 2131~2135 傳真：(02) 27382081

說明：一、報名請上國立台北師範學院教育政策與管理研究所網站 <http://s1.ntptc.edu.tw>，
於 4 月 1 日前傳回，依收到報名表之先後順序登記，並將報名結果公布於網站。
二、與會者全程參予將核發三小時研習註記。

主題二：學校經營與管理

主辦單位：國立教育資料館

協辦單位：國立屏東師範學院

日期：九十三年五月十五日（星期六）上午 8:00~12:10

地點：國立屏東師範學院民生校區 五育樓國際會議廳

日期	時間	議程內容	
5 月 15 日 (六)	8:00~8:30	報到（國立屏東師院東校區五育樓玄關入口處）	
	8:30~8:50	開幕式	主持人：梅瑤芳（國立教育資料館代理館長） 林顯輝（國立屏東師範院校長） 地 點：五育樓國際會議廳
	9:00~10:10	第一組：師範校院何去何從 （合併、整併、獨立改大）	主持人兼引言人：陳慶瑞教授（屏師圖書館館長） 引言人：梁恆正教授（台灣師大圖書館館長） 討論人：郭羽玲（屏師圖書館主任） 討論人：蔡孟翰（九曲國小校長） 討論人：陳琦璋（國立台北師範學院助教） 地 點：五育樓國際會議廳
		第二組：師範校院經營策略 （成本效益分析、資源分配與 管理、行銷策略）	主持人：丁志權（嘉義大學初等教育學系教授） 引言人：戰寶華（屏東師院國教所教授） 討論人：陳世聰（昌隆國小校長） 討論人：許詩旺（信義國小主任） 討論人：葉運偉（中正國小主任） 地 點：五育樓第三會議室
	10:10~10:30	茶敘	
	10:30~12:10	分組討論與總結（各組對討論議題進行綜合討論與結論） 地點：各組地點	

國立屏東師範學院 地址：900 屏東市民生路 4-18 號

電話：(08)7226141 轉 2101、2121~2124 傳真：(08)7229527，7237682

聯絡人：國立屏東師範學院教務處 吳清宜小姐，李月娥小姐

說明：一、請以傳真或網路報名（請於 93 年 4 月 30 日前完成報名手續）。

網址：www.npttc.edu.tw/news/board/news.asp

（依報名先後次序安排，每組以 50~60 位為原則，組別分配得由本校視需要酌予調整。）

二、與會者全程參予將核發四小時研習註記。

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

中華民國九十三年三月第57期

發行者：國立教育資料館
發行人：梅瑤芳（代理）
發行地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段181號8樓
電話：02-2351-9090~125
傳真：02-23579595
網址：www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm

Educational Resources and Research

編輯委員會

召集人：梅瑤芳（代理）

編輯委員：吳明清／吳清山／邱美虹／林天祐／張玉成／黃炳煌／單文經／
歐用生／魏明通／梅瑤芳／謝雅惠／王秉倫／陳木子／郭世琪／
蔡華馨／歐陽秋華／段懿真

編輯小組：陳木子（召集人）／許梅珍／張淑瓊／謝雅惠／張雲龍／陳智榮／
徐玉芳

本期執行編輯：張淑瓊

稿件投寄：稿件一式二份及電子檔（存檔磁片）
地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段181號8樓
電話：02-2351-9090-113或115

印刷者：益盛彩色製版有限公司
地址：台北縣中和市立德街98巷121號
電話：02-22224910

售價：每期新台幣八〇元，全年六期新台幣四八〇元

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：一四〇〇一七〇八

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-23617511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-25006600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-2260330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-7252792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-3324910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-25781515

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

九年一貫課程七大領域 教學知能成長研習班

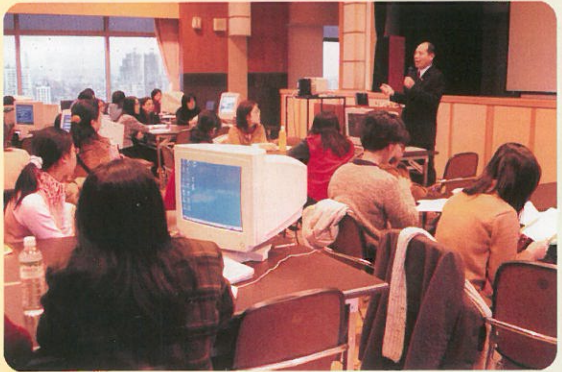


▲七大領域教學知能成長研習班之一（國立台灣師範大學朱惠美教授主講英語教學）。

▼七大領域教學知能成長研習班之二（台北市立大龍國小楊美伶校長主講數學學習領域）。



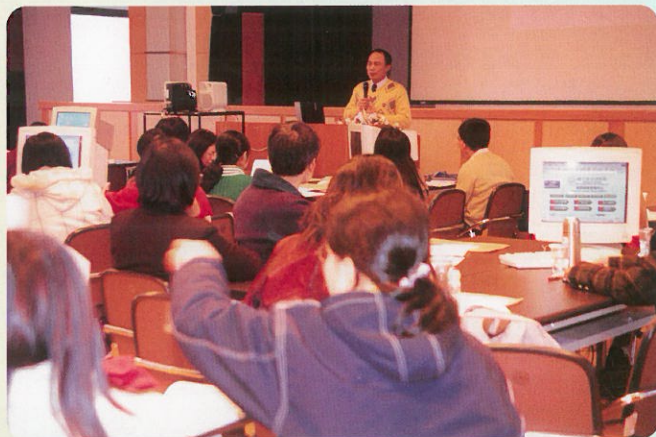
▼七大領域教學知能成長研習班之三（國立台灣藝術大學張曉華教授主講藝術與人文學習領域）。



▼七大領域教學知能成長研習班之四（國立台灣師範大學林如萍教授主講綜合活動學習領域）。



▲七大領域教學知能成長研習班之五（國立台灣師範大學科技學院李隆盛院長主講自然生活科技）。



▲七大領域教學知能成長研習班之六（台北縣立土城國中曾瑞成校長主講健康與體育學習領域）。



▲七大領域教學知能成長研習班之七（台北市立師範學院陳麗華所長主講社會學習領域）。

統一編號

2008300024



▲台中市立永春國小。

