

第六十一期

雙月刊  
BIMONTHLY

# 教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES  
AND RESEARCH



國立教育資料館編印

中華民國九十三年十一月二十八日出版

# 全國中小學校教師九十三年度 自製教學媒體競賽頒獎典禮暨得獎作品觀摩展剪影

▼與會來賓及教師。



▲教育部周次長燦德致詞嘉勉。



▼教育部周次長燦德與國小組特優獎得獎人合影。



▲教育部周次長燦德頒發獎狀。

▲本館陳館長明印致詞道賀。



▲得獎作品觀摩展現場之一。



▲頒獎典禮中場表演節目之一。



▲得獎作品觀摩展現場之二。



▲頒獎典禮中場表演節目之二。

# 目 錄

---

## 教育論壇

### 主題：教師與心理衛生

- 引言 單文經教授 ————— 1
- 最低限度的道德要求 但昭偉 ————— 2
- 中小學生道德發展的探討 鄭石岩 ————— 7

## 教育研究

- 經驗的意義及其對教育研究的影響 陳玉娟 ————— 14
- 華德福（Waldorfschule）實驗教育的意義 范熾文 ————— 22
- 台灣偏遠地區原住民學前教保育現況與整合考量之探討  
張碧如、段慧瑩 ————— 29
- 英國一般性補助在中小學教育補助上之現況與評析 周肇昇 ——— 37
- 教師聘約準則法律性質與立法修正方向之探討 林斌 ————— 48
- 以渾沌理論分析薩瑪蘭奇領導奧會的經驗 武文瑛 ————— 55
- 學校經營的行銷策略 吳宗立 ————— 62
- 學校組織變革中促進教師專業成長的可行策略 林政宏 ————— 70
- 認知負荷理論及其在教學上的啓示 黃巧琪 ————— 77
- 兒童英語讀物的選擇方法：在美國的觀察與省思  
陳惠玲、沈中偉 ————— 84

**教育名詞**

- 國際標準組織 (ISO) 吳清山、林天祐 \_\_\_\_\_ 93  
標準作業程序 (SOP) 吳清山、林天祐 \_\_\_\_\_ 95

**教育法令**

- 教育法令 王清標 \_\_\_\_\_ 96

**教育資料**

- 書類資料 徐玉芳 \_\_\_\_\_ 98  
非書類資料 陳智榮 \_\_\_\_\_ 101

**教育訊息**

- 十年歲月教育新知源源不斷－教育資料與研究發行的回顧  
吳清山 \_\_\_\_\_ 105  
國內教育輿情 譚以敬、張素貞 \_\_\_\_\_ 108  
國外教育訊息 徐玉芳 \_\_\_\_\_ 115  
館務活動資訊 王清標、張淑瓊 \_\_\_\_\_ 123

**稿 約**

\_\_\_\_\_ 137

**《封面說明》**

封面為九二一地震教育園區斷層保存館完成啓用暨九二一地震五週年紀念活動。(照片由國立自然科學博物館九二一地震教育園區提供)

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：教師與心理衛生

道者，理也；德者，得也。依理行事，而有所得，即是道德。人們依循著作人作事的道理，有所心得，而且能一以貫之，表現於日常的言行舉止之中，固然是道德；在面臨急迫的情況，或是難解的困境，亦能秉持其一貫之道，而能不逾越分寸，堅守原則，不為所屈，更是道德氣質的最佳表現。

有道德修養的人，應該是一個既能修己，又能善群的人。能修己的人，隨時檢點自己的言行舉止，秉持「見賢思齊，見不賢則內自省」的原則，自我整飭。能善群的人，在成就了自己的同時，也能推己及人，設法和別人共同成長，俾便成就別人，其目的在使整個人群都能朝向「止於至善」的理想境界邁進。

從這個角度來看，道德教育和人格教育的主旨，乃是一體的兩面。二者都在培養個人高尚的道德或是人格的特質。這樣的人，應該深知道德美善與人格高聖的道理，而且都能在面臨了考驗其道德修養或是人格特質的時機，仍然能堅守應該遵行的道理，作出有為有守的最佳抉擇。

本館於 2003 年 11 月 19 日假國立台北師範學院舉辦「中小學道德教育和人格教育」專題論壇，共得專論二篇，由但昭偉及鄭石岩二位知名的學者，從理論與實務二個面向，探討此一主題。二位教授長年以來，關注此一問題，這方面的著作，早已自成一言之言，如今二位的謙論，得刊於此，為我廣大讀者之福氣也。

國立師範大學教育學系教授 單文經撰

# 最低限度的道德要求

但昭偉

台北市立師院國民教育研究所所長

## 摘要

雖然台灣社會正處於激烈的社會變遷，但從種種跡象看來，我們社會的主流道德體系之一仍然是儒家的道德。儒家的道德體系在外觀上是以五倫為張本而向外開展，而在道德的形上基礎上則是以「忠恕之道」為準據。作為一套體系完整而嚴密的道德體系，儒家道德體系不是沒有缺點。在諸多缺點中，儒家體系主要的缺點是標準過高，不易履行。儒家的理想標舉了幾千年，但在實踐面卻極不令人滿意。基於高規格道德標準及要求可能會產生的副作用，作者認為像儒家那麼高遠的東西不應拿來做為日常生活的準據。一個最低限度的道德要求體系才可能是今天多元價值社會所需要的。

關鍵詞：道德、最低限度的道德、儒家、多元價值

## 壹

雖然台灣社會正處於激烈的社會變遷，但從種種跡象看來，我們社會的主流道德體系之一仍然是儒家的道德。儒家道德一直到今天還是我們思維和行動的準據之一，也是我們進行道德評量的一個主要依據。儒家強調人際關係，尤其是親子關係的重要（父慈子孝），到今天為止都沒有被打破。我舉兩個例子來支持我的看法。日前呂副總統攻擊某位女性立法委員，她的砲火波及這位立法委員的父親，在情緒激動的狀況下，這位立法委員責備自己“不孝”，讓父親受到羞辱，我認為兩位當事人的舉動就非常的「中國」。另外一例是某未知名的黃教授在一次公開演講中提到的。他說他的孩子在美國讀大學，美國流行助學貸款，所以美國學生畢業之後都背負了許多債，但他的孩子畢業後，卻是黃教授欠了許多債。黃教授和兒子間的親子關係畢竟還是非常傳統的！

## 貳

儒家這套道德體系在歷史洪流中發展得相當完整。

簡單的說，儒家的道德體系在外觀上是以五倫為張本而向外開展，而在道德的形上基礎上，儒家是以「忠恕之道」為準據。而一個堅持儒家道德觀的人，在日常生活當中會顯現出下列五個特徵。

第一，他的生活目標是在扮演好他所要扮演的人倫或社會角色（君君臣臣、父父子子、士士農農、工工商商），他念茲在茲的是如何將這些角色扮演成功，以使得社會活動能圓滿順當的進行及完成。他對自己的肯定，乃至於樂趣的源頭，都來自於他能成功地完成他的人倫或社會角色對他的要求；同樣的，他的挫折感或苦痛來自於他無法善盡他的人倫或社會責任。

第二，其實一個儒家的道德人在本性上並沒有和一般人不同，同樣的都會想去追求具外在價值的善（如功、名、利、祿），但他異於別人之處有二：一是他不會將僅具有外在價值的事物列為他人生的主要目標；二是即使他興起了念頭想去追求這些東西，或在某些特殊場合中他一定要去求這些東西，以便完成他的人生目標，他一定是循著一套已建立起的活動規則或道德的規範來追求，他絕不會為求目的之達成而不擇手段；對他而言，手段的正當性，較個人的人生目的之達成更為重要。

第三，依照儒家對人性的觀察，人同時有追求「外在價值的善」（功、名、利、祿等）及「內在價值的善」（人倫秩序之完成等）的傾向及潛能；但當追求外在價值的善，與追求內在價值的善發生衝突時，儒家道德人的選擇，必然是捨外在價值之善的追求而就內在價值之善的追求。

第四，一個儒家道德人是依循規範而行的人。在前面提過，一個儒家道德人會依規範來追求具有外在價值的善，但在這裡我要進一步指出，一個儒家道德人在人生的各種活動中都會循規蹈矩。基本上，他遵循的是忠恕之道，及規範人倫關係和社會活動的各種道德原則和活動規則。

第五，為了達成預設的理想人格，他會努力的在行為及內心上修養自己。儒家發展了許多修養的功夫，這些功夫不僅可用來規範外在的行為，更是用來調節內心狀態的設計。《大學》裡的格物、致知、誠意、正心、修身、齊家就正是一套完整的道德功夫。

## 參

作為一套體系完整而嚴密的道德體系，儒家道德體系不是沒有缺點。在諸多缺點中，儒家體系主要的缺點是標準過高，不易履行。儒家的理想標舉了幾千年，但在實踐面卻極不令人滿意。我不打算在這裡深入為什麼儒家道德標準過高，不易實踐的理由，我僅想試著指出採取道德高標所可能有的缺失。有幾點值得一提。

第一，以一套高規格的道德體系要求自己 and 評量人，會讓大部分的人成為道德失敗者。這個道理其實很淺顯，假如我們用一套相當高的道德標準來衡量大家，那麼能達到道德標準的人一定不多（就好像用楊貴妃或趙飛燕的標準來衡量女人的美

醜，那麼美的人就不會很多)。成爲道德失敗者的滋味並不好受，而整個社會也要承擔失敗的後果。失敗之後，可能的反應有兩種；一是自責，另一則是冷漠。在社會中，一般而言，後者尤其是多數。自責的人一生戰戰兢兢、力不從心。冷漠的人形成虛偽或「心口不一」。一個在道德上普遍失敗的社會不會是一個好社會。

第二，由於不易達成道德高標，所以文化的理想很容易的就會緊扣在道德高標的達成，一個民族或社會的許多菁英份子的精力就會耗費於其上，相對的阻礙了這些菁英份子將精力置於其他有價值活動的追求上，如真理的追求、美的創造、好奇心的滿足…。一個泛道德的社會容易扼殺社會的活力和生命力，使得新的生活方式及觀點不易出現，社會的生機不易茁壯，容易枯萎。

第三，道德成爲吃人的禮教。這是因爲在一套高道德規格的衡量之下，萬一掌權的人有比較急迫的行動意願，經過衡量而被判斷爲不合標準的人，往往就會受到嚴厲的處分。錢穆在《國史大綱》中曾舉了幾個例子，「青州民趙宣，葬親不閉埏隧，居其中，行服二十餘年，鄉里稱孝；然五子皆服中生，陳蕃致其罪。」「孔融爲北海相，有遭父喪哭泣墓側，色無憔悴者，融殺之。」此外，在以一套高規格道德標準檢視之下，自我期許高的人，往往也會急迫的實踐履行具有傷害性的道德情操，這一點我們可以在歸有光的一篇文章〈王烈婦傳〉中看出。這篇文章記載一位「烈婦」陸氏的故事，陸氏的先生死後，她不計一切，千方百計的想殉夫，結果終於成功，這個行爲受到歸有光及一干人等的稱許，《古文辭類纂》也特別的收了這篇文章。類似故事的記載，在古書中很多。總之，當一套高道德規格被用來要求別人或自己時，激烈過分的事情就會發生，往往對當事人形成負面的結果。

第四，在中國歷史上，我們可常見的黨同伐異可能也與我們泛道德及高道德有關。事情是這樣的。在社會生活中，我們很難避免黨派的出現。志同道合或品味相近的人難免會集結在一起，於是在大型的人類活動中（如政治活動、商業活動、乃至教育活動中…），我們不難看見有成群結黨的現象。成群結黨的人往往可以援引「道德」當做武器。在人性嚴以待人寬以待己的趨勢下，我們會拿高道德標準來檢驗對方；檢驗結果，對方當然不合格。於是在一方面，我方的道德優越感獲得了肯定和增強；另一方面，對方道德低的事實也獲得了確認。我如此待彼，彼亦如此待我，黨爭態勢於是自然的形成，而黨爭一旦形成，掌權的一方，就會斷然的以政治權力來宣洩自己在道德上的抑鬱及激切之情，而這種宣洩很難受到自我反省機制的掌控，黨禍於是出現，社會活動因而動蕩不安。我在指陳這一點時，腦中出現的是明朝的東林黨爭。顧憲成的一句話可用來當做註腳。他說：「竊見長安議論喧囂，門戶角立，甲以乙爲邪，乙亦以甲爲邪；甲以乙爲黨，乙亦以甲爲黨，異矣！始以君子攻小人，繼以君子附小人；始以小人攻君子，終以君子攻君子，又異矣。」以一套高規格的道德要求當做思維行動的準則，到頭來這套東西會成爲政治上黨同伐異的利器！在這裡，我們從小到大學到的歷史，會讓我們認爲歷史上朋黨的傾軋，主要都來自於爭權奪利，所以將道德高標與黨爭掛上因果關係好像有問題。針對這一點，我不想直接回應，但我可以拿類似的現象來支持我的論點。法律在人類社會中，理應是維持社會秩序的工具；但在台灣社會中，法律卻往往被拿來當作政治鬥

爭的工具。有權力的人傾向以法律來對付政敵，在法律多如牛毛的情況下，人人於罪並不困難。法律是如此，道德亦復可以如此。

## 肆

基於高規格道德標準及要求可能會產生的副作用，我於是認為像儒家那麼高遠的東西不應拿來做為日常生活的準據。而假如我的論証有些道理，我們在學校當老師的，要傳的、要彰顯的，就不應是儒家的道統了！在這裡，我受到的質疑可能會有兩個。一、假如我們當老師的不再彰顯儒家的道統，那麼我們傳統文化道德勢必會受到嚴重傷害，我們民族文化的認同也就會失去，顧炎武所謂的「亡天下」真的就發生了！二、假如我們當老師的不再傳儒家之道，我們要傳遞的道德體系又該是什麼？

針對這兩個質疑。我的回應是這樣子的。我們的道德觀、世界觀和價值觀原來是用來幫助我們生活和安身立命的，而這邊的「我們」是社會中的每一個人。假如我們今天主流的道德體系有相當強的副作用，那麼，在兩相權衡之下，最佳抉擇似乎就是放棄這套主流的東西。當然，我說「放棄」也不是真的什麼放棄，因為一套價值觀就是我們「自我」的一部分，不是我們說放棄就可以放棄的。但假如我們自覺到這套東西有些問題，那麼透過幾代人的努力，我們還是可以有相當的掌控和選擇的能力！

在警覺我們傳統儒家的不可靠，我們要以什麼東西取代呢？我在這問題上其實有許多的徬徨和猶疑不決。我有時覺得個人主義（自由主義）的道德觀也許是個替代儒家的東西，有時覺得我們應該找一個介於個人主義和儒家道德體系之間的中間路線；有時卻也覺得我們應該在多元文化和價值觀的體系之下來進行道德教育。在此時此刻，我傾向認為，在多元價值觀的社會已悄悄到來之際（也就是所謂的後現代社會的到來），政府與國家就似乎應在價值體系上秉持著中立的立場，學校中可以教學生認知各個價值體系的梗概，教育工作者在行動上相對的則宜保持中立。在這樣的認知下，老師所應擔負的身教任務，一方面是「容忍」與「尊重」各種不同的價值體系，另一方面則是謹守「各種不同價值觀的人活在同一屋簷下所要遵守的共同生活規範」。前一個任務較易為我們了解，後一項任務則須在此多解釋一下。

我在以前的一篇文章〈多元文化主義觀點之下的道德教育與評量〉裡，曾主張在多元文化和價值觀的臺灣社會中，假如道德教育施行的地區是以漢人為主，那麼道德教育的目標，即應是讓學生「精通」儒家道德體系和個人主義道德觀，精通到能了解、且能以之來進行道德判斷和行動的地步；除此之外，學生也應大致了解原住民的價值體系。而在原住民為主的社區中，受教者除了要精通本族的價值體系之外，也還要精通另二套價值體系，也是精通到能以之進行道德判斷和行動的地步。我的這個建議想起來是相當糊塗而荒謬；因為這是個不可能完成的任務，不管是學生或老師都不可能達到這種要求。這其中，學生尤其無辜。這是因為當老師的根本就不可能精通二種以上的價值體系（甚至精通一種都有很大的困難，如精通儒家的價值體系），既然老師不行，他們身教的任務就不可能去達成；如此一來，道德教育

就會流於膚淺和表裡不一。基於此，我上述新的建議（即老師要去做，主要是「容忍」與「尊重」各種不同的價值體系、謹守多元價值社會成員一定要遵循的共同生活規範），就顯得較為務實而合理。但如此一來，我馬上會碰到一項質疑。有人會說，老師這樣的任務根本就不是一項道德教育的任務，像你上述的工作，根本就是一項爲了確保多元價值社會能繼續維持下去的務實自保之舉（pragmatic and prudential undertaking），而這種作爲並不是道德的作爲。面對這樣的指控，我的辯解是這樣的：道德的作用很多，爲了讓社會能維持下去而做的要求（如不得說謊、不得殺人…）當然就是道德的要求；從此一角度而言，要求社會成員謹守多元價值社會的共同生活規範及尊重多元價值觀，當然也就是道德的要求，因爲唯有這樣的要求能夠落實，多元價值的社會才能維持下去。但這樣的要求之所以是道德的要求，並不僅止於此。多元價值社會的形成本來就是一项道德的成就，這其中孕育著強者對自己的限制、對弱者的尊重、容忍和關懷，肯定不同價值體系的存在價值，乃至相互尊重…，故能謹守讓多元價值社會維持下去的要求，本身就是相當重要且具實質意義的道德要求，說是「最基本」的道德要求並不爲過。

## 伍

長久以來，我們在學校中所推行道德教育的內容都相當的繁複。有段時間，國民中小學道德教育的內容是十八個德目，內容幾乎涵蓋了一個人一生當中所應具備的所有德行。但這麼大的企圖心卻沒有獲得什麼實質的進展。如今九年一貫課程中已沒有「道德」一科，但在實質的教學活動中，道德的要求卻無時無刻不在進行。既然道德教育不會因爲沒有設科而消失，我們最好能冷靜的想想：我們應讓學生接受什麼樣的道德體系？什麼樣的道德體系是我們這個社會需要的？在這問題上，我認爲一個最低限度的道德（minimalist morality）要求體系才可能是今天多元價值社會所需要的。

# 中小學生道德發展的探討

鄭石岩

國立政治大學教育系教授

## 摘要

道德與健康的人格息息相關，是個人幸福之所賴，更是社會安定發展的憑藉。二十一世紀是一個變遷快速、多元價值和開放的社會，每個人應具備正確的核心價值，否則很容易迷失。就國家社會而言，人爲的觀念特色含能力、健康和道德。因此先進國家無不重視道德教育或品格教育。道德是從生活經驗和大人的身教中奠基，從文化與教育活動中啟發、成長和深化，最後在實踐和信劈中表出它的光明和價值。道德教育越早越好，要從生活中學習正確規範，要愛而不寵，學習通情達理，並作及時的教導。這是人生的基礎，更是中小學道德育的要則。我們生活中常用的道德力，例如尊重、禮貌、自律、關懷、友誼、勤奮、勇氣、效力、誠實、忠誠、謙和、孝道、信仰等，都是透過生活體驗和陶冶出來的，不是打罵或訓誡得來的。

關鍵詞：道德發展、道德教育、品格教育

道德表現於個人的習慣、態度、生活適應和價值判斷上。成熟的道德觀與健康人格息息相關。它是個人幸福之所賴，社會安定發展的憑藉，更是個人不斷發展和精神生活的動力。

二十一世紀，無論在經濟、社會、科學、文化等各方面，變遷極爲快速，競爭與壓力是現實生活的特質。多元價值與開放的社經活動，是人類社會的普遍現象。因此，培養學生心理健康人格，才有樂觀、勤奮、上進和開朗的生活態度。教導學生正確的核心價值及品德，才能創造個人幸福和社會繁榮，提昇國家競爭力。

面對國際化及全球化的競爭，教育不但要把人教得聰明和有能力，更要培養健康的心靈、良好的品格和正確的價值觀。這才能開展個人幸福、潛能和視野，促進國家社會的繁榮與進步。因此，e世紀的人力觀念，將是能力、健康和道德的融合。國民教育必須在人格教育及道德教育上多下功夫。

道德教育再受重視，約在二十世紀九〇年代。心理學的研究指出道德發展良好的學生，自信心較高，人際關係良好，合作學習及成績表現都較傑出。近年來，美國及歐洲國家對品格教育（character education）普遍重視，他們對學生的生活紀律和規範極為重視，對於基本道德陶冶和啟發亦多所著力。亞洲國家如日本、新加坡、南韓亦重視這方面課程。

道德不是先靠說教能培養得出來的。它需要透過習慣的養成、生活體驗、身教和討論等陶冶過程才培養得好。道德不是短時間能教得來，更不是長大之後才教，而是從嬰兒開始，就應進行陶冶。最近神經科學（neuroscience）的研究，更提供豐富的知識，告訴我們良好的生活習慣、思考和價值判斷，必須及早開始。

多年來我從事輔導工作，對於不同年齡層生活適應問題，有更多了解。我相信現實療法的大師葛拉塞（William Glasser），對健全人格所作的指陳是正確的。他說，個人能成功實現其人生，是從面對現實、責任、道德和參與中發展出來的。因此中小學生道德教育，不僅要提早進行，更要從生活體驗、負責與情境參與中培養。以下我提出幾個最根本的道德育觀念，供大家作參考。

## 壹、重視道德陶冶

孩子需要一套道德價值和生活準則，用以判斷是非善惡，諸如誠實、友愛、負責、正義、信仰和對生命的珍愛等等。他們也需要具體易懂的基本生活規範，做為發展自律的基礎。這些作息、待人、學習、工作和娛樂的好習慣，若在童年之前沒有形成章法，未來他的人際關係、情緒和自尊的發展，將受到阻礙。

美國雷根時代的教育部長班奈德（William J. Bennett），在他卸任之後編了一本《美德書》（圓神出版），強調道德教育的重要。他說：「對於孩童的生命最具影響力、最具決定性的，莫過於沉默的生活規範，所發揮的道德力量。」他接著說：「除了規範、習慣和範例之外，還需要道德的認識能力。」於是他用故事、詩、散文和其他作品，幫助孩子認識道德。當然，他更重視身教的示範，因為兒童必須親眼看見大人以嚴肅的態度實踐道德。

三十年來，我從事心理輔導工作，大致獲得一項結論：道德的能力是個人心理健康的重要資源，同時也是生活幸福的動力。因此，父母親應該重視孩子的道德教育。

道德教育很容易被誤解為嚴格遵守準則規條，而造成良心的責備、內疚、刻板 and 聽命於權威；也易被錯解為要求孩子十全十美，凡事要跟自己的想法一模一樣。前者造成心智的扭曲和心理的不健康；後者則易生反抗，導致道德教育的失敗。我認為道德教育是透過生活經驗、習慣和認知建立起來的高級心智力量。它有三個必須把握的要領：

- 在實際生活中發現或建立規範。
- 身體力行，父母師長要以身作則。
- 孩子表現出來的善行，要予以肯定、欣賞或獎勵。

如果你拿著道德準則，嚴格要求孩子去遵守，往往事倍功半。因此，最好的辦法是，在經驗中建立道德準則，在孩子能領會的故事、詩篇和散文中，辨識善惡是非。以下幾種方式，對孩子道德能力的發展，具有良好的效果：

- 在生活經驗中判斷是非善惡，建立規範，付諸力行。
- 說故事、讀傳記、念詩和散文，並透過交談，分享感受，從而發展道德認知。
- 透過家族聚會、社區活動和學校經驗，學習待人接物的正確態度與規範。
- 從高級宗教信仰中，領會生命的意義與價值。

孩子們張著眼睛在看，豎起耳朵在聽，大人怎麼做，孩子怎麼學。父母自私，待人冷漠，孩子學會的就是短視和淺薄；父母一天到晚打牌，不務正業，生活作息不正常，孩子的行為自然失序。或者父母一味求好，嚴格管教，經常諷刺、批評和責罵，孩子沒有學會道德規範，卻學會憤怒和敵意。

道德教育是孩子人生的根基，是立身處世的守護神。道德能力好的孩子，就能開展健康的身心和幸福的生活。

## 貳、在生活中孕育品行

孩子日常生活的行為，待人接物的態度，一旦固定成習，就成為性格的一部分。它影響學校生活、讀書習慣、人際交往和品德的發展。

別小看日常生活的教養，它簡直是孩子的命運。那些疏忽生活教育，不重視禮貌、責任和尊重的家庭所培養出來的孩子，既不會友愛別人，也不會自愛。

一位當老師的朋友說了一個故事。他說，以前他家的樓上芳鄰，長期縱容孩子蹦蹦跳跳，樓板震動的令人不得安寧。有一天，噪音吵得無法承受，便打了電話請樓上的家長稍做約束。結果，卻引來了對方憤怒的責罵：

「你不知道孩子就是要跑跑跳跳的嗎？他當然要跑要跳，這是正常的，你懂嗎？」高分貝的聲音令他錯愕。

他幾次與鄰居洽商，希望他們稍為約束，因為孩子都已經上小學二年級了，但對方還是我行我素，蹦跳聲、電玩聲、猛力甩門的震耳欲聾聲如常。後來，孩子也像父母親一樣對鄰居惡臉相向。我的這位朋友受不了，只好搬家。

事隔十年，我的朋友在偶然機會裡，碰到這位老鄰居。他被孩子折騰得憔悴不堪，孩子偷竊、中途輟學、遊蕩不歸，現在又犯了竊案，被送到觀護所。老鄰居說：

「孩子根本就不自愛，不替自己想，也不會替父母想。」

「好好愛護他，大一點會好轉，會自愛的。」朋友安慰。

「我看，根深柢固，無藥可醫！」老鄰居回答。

說完這個故事，朋友臉色凝重地對我說：「十年前我就預感到他們的錯誤教育會貽害孩子，但沒有想到種下的禍根竟會如此之深，反過來把父母親弄得一籌莫

展。你常在報紙寫專欄，不妨多告訴家長重視生活教育。」於是我問朋友說：

「你想要我替你傳達什麼？」

他建議為人父母者，教孩子要從居家生活開始：

- 要學習尊重別人。替自己想，也要替別人想。
- 生活習慣影響一生。別輕忽關門、開門、走路、作息這些生活小事，草率和魯莽，不但養成不愛物、不惜福的作為，更會因為粗心而造成無可彌補的災難。
- 縱容孩子所得到的歡笑，是一種假幸福；如果你以縱容稚情為樂，則無異飲鴆止渴。
- 沒有教養的孩子，往往得不到好人緣；在班上得不到同學的接納和肯定，以致自我價值感低落，造成更多偏差行為。

聽完這位老師的高見，我非常佩服。他已把生活教育的內涵說得淋漓盡致，於是答應為他轉述。離開時，他又補了一句：「別忘了告訴大家，教育要從走路、吃飯、開門、關門、說話、穿衣等等生活實務中，透過良好的身教做起，才會有效。說教的效果是沒有什麼用的。」旨哉！斯言。

## 參、愛而不寵壞孩子

我從事兒童青少年輔導工作多年，接觸過不少個案，知道孩子們行為的偏差或心理上的失調，有許多來自失和或破碎的家庭。但也遇到一些孩子，他們的父母親很和睦，家庭生活安定，卻也出現偏差行為或適應困難。

這些父母親會問：「我們的家庭怎麼會養育出這樣的孩子呢？」經仔細觀察研究，發現這些孩子什麼都有，物質環境良好，獨缺積極進取的動力；家庭生活正常，卻滿腹牢騷，常與父母爭吵；生活安逸，卻表現得浪漫無章，經常不上學，喜與中輟生鬼混。這些孩子的父母談及自己的子女，都會頓足、痛心、落淚。

歸納這些個案，尋得幾個線索，給現在正在教育子女的父母親參考。總歸起來，這些線索都是導致寵壞孩子的因素，只要能避開這些陷阱，孩子就能教得好。寵壞孩子的因素如下：

首先是把孩子擺在第一位，以孩子為家庭生活的中心，處處遷就他；孩子就學會自我中心，不懂得考慮別人的立場。父母處處順著孩子，哄得他高興；溺愛太過，孩子需求的也多，衝突和不聽話的機會就大大提高。

其次，迷信民主的家庭教育。在家裡，如果凡事都要徵得孩子同意，不敢勉強孩子做該做的事、遵循該遵守的生活規範，孩子的生活沒有章法，便容易跟同學和家人起衝突，其人際互動亦較差。從小不重視生活規範的孩子，到了青春期的生活，生活更容易紊亂失序，卻經常會對父母大吼「你少管我！」而父母卻對他束手無策。

第三是怕孩子受挫折。許多父母親相信，挫折會造成壓力，或者因此而失去信心，因而努力保護孩子，使其免於受到挫折。結果，孩子反而怕挫折，缺乏再接再厲的毅力。長大之後，稍有不如意便想逃避。許多青少年經不起挫折和挑戰，整天賴在家裡，不敢面對現實，實肇因於受保護太過。其實，在正常環境中，本來就是有順有逆，只要不是經常受到挫折，且能因勢利導，善予鼓勵，不做貶抑和批評，

適度的挫折反而有益於心理的健康。

第四，玩具和物質獎勵太多。父母太疼愛孩子，希望他高興，從小使用玩具討好他。結果孩子越來越依賴被討好，發展使自己快樂的活動的主動性減少，自製玩具或自創遊戲的興致也下降。目前流行的電動玩具，會把孩子局限在人與機器的互動上，而未能發展同伴相處的能力。此外，長期沉迷於電玩，主動、好奇和創意的天性將受到壓制，對於情緒和智力，亦造成負面影響。

以上四種因素都足以寵壞孩子。寵壞孩子是在不自覺中造成的，特別是愛得深，寵得周到，幾乎無法覺察它的為害。時日既久，孩子年紀漸長，惡習已然養成，悔恨為時已晚，不可不謹慎。

## 肆、指導通情達理

為人處世，最重要的是通情達理。簡單的說，一個明白事理的人，容易跟別人合作，人際關係較好，心情穩定，對事情的判斷也比較正確。因此，你要教孩子講理，甚於任何知識。講理的孩子不會找藉口跟你嘔氣，找理由敷衍責任，他的心智是健康的。

你不妨看看，為非作歹的人，總是找很多藉口，然後一步步接近邪惡。心理不健康的人，也慣於尋找藉口，放棄理智和責任，才越陷越深。為了孩子的未來幸福，避免踏入邪惡、失敗和心理疾病，父母一定要教孩子講理。

孩子不講理，你會氣得跳腳；他們爭論擲揄，你會大動肝火，甚至不分青紅皂白，把他羞辱一頓。當心，你自己正陷入非理性的激怒之中，你的身教將傳遞給他們不講理或魯莽的作風；而這些不講理的作為，將會倒轉回來造成父母與子女的對抗衝突。

這裡有幾個技巧，能幫助你教孩子講理，而無須透過打罵，不妨試一試。

第一，減少衝突的機會。你不希望孩子吃太多糖果餅乾，就該把它收好，一次只拿適量出來，而非一盒都攤在那兒，以免他想吃，你制止，衝突增加，無異教孩子不講理。你不希望孩子看太多電視，奉勸你在孩子尚未大到跟你爭執之前，做一點節制。這類問題包括打麻將、賭博、不當的娛樂等等。

其次，溫和示誡，該罰則罰，該獎則獎。對於一般的生活規範，要溫和教導，如有踰越，也要溫和勸誡：「孩子！未經同意不能拿別人的玩具！」「時候不早，急忙趕路心情不好。」對於不守家規，那麼就該處罰：「你去閉門思過，想通了再出來！」孩子兩三分鐘就會出來，說明自己的錯誤，表示願意改進。但別忘了，當孩子做得好時，要給他獎勵。

其三，要約法三章。看到孩子的衣服、玩具、文具雜亂不堪，會引起你的生氣和指責，因此要在家裡設個簡易布告欄，要求孩子該做的事。寫在那兒，提示他們，比一再重複嘮叨要有用得多。要記住，要求孩子打掃、整理房間、做家事的時間，是可以彈性調整的。這能促進孩子講理，而且有彈性的調整作息，對未來生活適應亦有好處。

其四，記得先指導、示範，再要求。這能讓孩子做起事來順利成功，增長信心

和主動的意願。不先教孩子怎麼做，等到做錯了再責備他「你這笨東西！又把事情弄砸了！」這是兒童教育的禁忌。

講理是從生活和日常實務中培養出來的，講理的孩子來自講理的家庭氣氛，以上幾招蠻管用的。

## 伍、及時的管教

常有人問道：「孩子不乖怎麼辦？」詢問的父母親，都想從專家的口中得到有效的處方，期望藥到病除。事實上，不乖是很長時間養成的習慣，而且影響的因素不盡相同，但共同之點是未能及時管教。

有一次，我搭飛機到高雄做一場演講。那是週末，旅客多，全機客滿。飛機才剛起飛不久，坐在我前排斜對角的孩子，年齡約四歲，開始不安於位。父母親就坐在他的兩側，不過兩個人都很冷漠，不理會孩子，不聽孩子說話，完全無視於孩子心情浮躁。

孩子越來越躁動，開始站起來玩座位上方的照明燈，並干擾機上其他的乘客。空服員很客氣地過來安撫孩子，要他坐下來，但他的雙親仍漠然不作聲，縱容孩子把冷氣孔當玩具玩。孩子就一路騷動，空服員一路安撫，父母親偶爾把他抱下來，嚇唬幾句，然後又是冷漠地癱坐在那兒。

「那孩子是不是過動兒？」我的朋友碰碰我的手臂說。

「不是，過動兒不是這樣。」我以專業的口吻為他解釋著。

「那麼，孩子怎麼會那麼難管教，那麼不聽話？」

「因為他的父母親冷漠，不理會他，孩子無聊就會東摸西扯，靜不下來。長期缺乏與父母交談，生活規範一片空白，即使空服員安撫也沒有效果。」

「那不就像野孩子了嗎？」

「是的，我稱這種現象為失教的孩子。他們的父母懶得理會孩子，養而不教，沒有愛、同理和交談。父母的冷漠，使孩子缺乏交談的對象，在語言、智力、情緒上的發展均受限制。這個孩子所缺乏的就是這些，所以我稱它為失教。父母親如果不及時改弦易轍，好好請教專家，把孩子帶起來，不但不聽話的傾向會越來越強，偏差行為和犯罪的傾向亦越見明顯。」

我在高雄做了一場教育性演講，打算在回程的飛機上睡一覺，所以特別指定靠窗的位子。上機時，我的位子上坐著一位八、九歲的男童。我正想要回我屬意的位子，一位年輕的媽媽很客氣地請求我同意和男童換座位：「孩子很喜歡看飛機，尤其愛看起降時機翼的變化，你方不方便跟他換個位子，讓他看個高興？」

我看男童的眼神似乎正在央求我，而且也被他的好奇感動，便毅然答應了他。男童雀躍著，泛著童稚的笑容，從口中擠出差怯的「謝謝！」

飛機在跑道上滑行，繼而起飛，我閉目養神，但卻聽到母子一路在輕聲交談。在淺夢中，我聽到男童的驚奇和讚美，看到他亮亮的眸子和專注的眼神，並綻放著科學、思考和專注的火花。我也看到一位用心的媽媽，正在懷抱孕育成功的新一代。

來去高雄的空中之旅，也許是高飛俯瞰的緣故，我看到孩子的天堂，那兒有著父母的光和熱，也看到孩子的地牢，那兒是冷漠和無知。

## 陸、結論

孩子的道德發展要越早越好，不能等到長大事才教，那就太慢。道德陶冶與腦力、人格發展相輔相成。及早注意孩子生活習慣、文化活動、待人接物的道德體驗，不但使他們變得聰明、在道德及待人接物上，也會有良好的表現。

最後，我要提醒大家，道德發展不是打罵訓誡教得出來，因為那只是壓抑錯誤行為和衝動而已。道德必須透過生活體驗、習慣養成、愛而不寵、及時引導等陶冶過程，才能教得好。

我們生活中最常用的道德能力，包括尊重、禮貌、自律、關懷、責任、友誼、勤奮、勇氣、效力、誠實、忠誠、謙和、孝道、信仰等等，都要透過陶冶及習慣養成，才能表現出來。

道德教育與學生潛能的開發、心理健康和人格發展，有著不可分的關係。我們務必重視它，而且要用心去拓展這方面的教材和教學方法才對。

# 經驗的意義及其對教育研究的影響

陳玉娟

國立台灣師範大學教育學系博士班後選人

投稿日期：93.03.21

接受日期：93.10.14

## 摘要

「經驗」一詞對許多人而言是親近而簡易，因為我們每天都生活在「經驗」過程中，我們經驗到交通的混亂、我們經驗到大自然的美麗、我們經驗到環境的吵雜…，相信這是許多人對經驗所下的定義，單純地認為經驗就是我們親身體驗的過程；然這種想法似乎侷限了經驗的範圍和發展，忽略在經驗過程中所應具有的內在元素。因此本文將從哲學的角度，剖析經驗的概念的消長、學者對經驗的看法及筆者對經驗的界定。研究者對經驗的認知將影響教育研究的進行，在目前社會潮流影響下，教師參與教育研究的機會與日俱增。在教育研究過程，身為研究者的教師本身經驗對研究有何影響！將主導教育研究發展的方向與成功，為此本文將經驗的擁有主體界定在「研究者」，暫不論及被研究者的經驗，以教師身為研究者的立論基礎探討研究者的經驗對教育研究的影響，提供教師在進行教育研究時進行自我反思，以利教育研究的進行。

關鍵詞：經驗、教育研究

## 壹、前言

「經驗」一詞從各種哲學派典來看，因切入角度不同產生不同詮釋性意涵者比比皆是，不只凸顯經驗一詞的多元化意涵，也顯示出詮釋者所保有的哲學觀點和所處時代的歧異性，會造成不同詮釋意涵的出現。正如理性主義者視個體具有天賦潛

力，認為後天經驗所扮演的重要性遠不如個人天賦理性來的重要；然而經驗主義者則執不同看法，認為經驗是人們知識的泉源；為了解決非經驗可理解性知識的存在，經驗主義大師—洛克（John Locke, 1632-1704）主張對自然物體我們不可能有必然知識，我們知識中處處有可疑，到處有不確定性，自然科學中沒有絕對的真理（靳希平，2000：186）。而結合經驗主義和反形上學的邏輯經驗主義則認為科學知識的基礎不是依賴於個人的經驗感覺，而是依賴於公認的實驗證實（洪謙，1990：65）。因此時代不同、哲學立場歧異，各學者對經驗意涵及重要性的看法也是多樣的，我們無法窮盡所有學者對經驗的看法與主張，只能在既定架構下分析經驗的存在性。為此，本文將著重在探討以經驗主張聞名的代表性學者看法，藉由相關學者意見的闡釋以提出筆者對經驗的想法，釐清經驗的意義及存在價值性。

「教育研究」是一個熟悉的名詞，相關著作汗牛充棟，西文方面如 Bryman（1993）、Ebel（1969）、Gay（1992）、Travers（1969）、Vockell（1983）等人著有相關著作，中文方面更是不勝枚舉。在教育環境中，長久以來教師努力扮演傳道、授業、解惑角色，對於教育研究始終是較少涉入—也無力涉入。時代的改變，讓教師參與教育研究的機會與日俱增；為使教師主導教學、班級經營、行政管理等研究內涵，從發現問題、解決問題過程中完成自我成長性目標，教育相關單位紛紛提出各種教育研究補助計畫，如台北市教育局補助幼稚園教師進行的各種教學性質研究，就是為了讓教師從研究中獲得知識，研究與教學相長。因此教育研究不再是專家學者的專利，對服務於基層的教師而言，教育研究是自我成長和解決問題的良方。在教育研究過程，化身為研究者的教師，其本身經驗對研究有何影響！將主導教育研究發展的方向與成功，為此本文將經驗的主體界定在「研究者」，暫不論及被研究者的經驗，以教師身為研究者的立場上，去探討研究者的經驗對教育研究的影響，以提供研究者進行自我反思的機會。

## 貳、經驗的意涵

### 一、經驗概念的消長

從西洋哲學史發展來看，經驗概念發展大致可區分為三個時期，首先是古希臘時期的經驗觀，其次是十七世紀以洛克等人為代表的英國經驗論，第三是二十世紀實驗科學與生物學影響下的經驗概念（林秀珍，1999：11-14）。時至今日，在社會潮流影響下，對經驗也產生新的詮釋意涵，尤其是網路科技的發達，擴充了經驗的範疇。

最早的經驗主義知識論可追溯到古希臘哲人學派，古希臘人對經驗的看法是從自身的經驗出發，當時的經驗觀其實就是希臘人的經驗寫照，他們在日常生活中，透過嘗試錯誤歷程，歸納出做事的法則，就像工匠、技師與建築工人一樣，是由實作中累積出實用的知識（林秀珍，1999：12）。對他們而言，經驗來自於日常生活，是一種試誤行動下的產品，缺乏永恆不變的真理。蘇格拉底認為教育的使命是「認識自己」，而不須憑靠經驗；柏拉圖則主張理性是純全的，經驗則是虛幻的；亞里士

多德則認為崇尚理性是自由人的價值所在，而經驗則是人們謀求理性的障礙（姜文閱譯，1992：7），該時代是崇尚理性，經驗的地位是較低落。

時至中世紀時期，基督教神學霸居一統，在經院哲學內部，理性論與經驗論的爭論也以理性論占居上風而告終。文藝復興時代，經驗論又復抬頭。康米紐斯處於中世與近代之交，在他的教育哲學中已明顯出現經驗論的傾向。之後，洛克提出「白板說」，批判先天觀念，提倡感覺論。洛克的教育哲學中埋伏著唯心主義的內部經驗論，而與唯物主義的外部經驗論並存於統一的哲學體系之中（姜文閱譯，1992：7）。有人認為經驗主義到了中世紀是沈寂的，因為中世紀是神權時代，一直到十七世紀啓蒙運動時，經驗主義才又放出光芒（詹棟樑，1999：177）。

啓蒙運動時期，英國經驗主義從「感覺經驗」（sense experience）進路出發，一方面批判了古典和中世紀的形上學傳統、並對抗在十七、八世紀餘威未盡的士林學派和亞里斯多德主義；另一方面開啓了後世紀的經驗主義傳統，影響十九世紀的實證論、二十世紀的邏輯經驗論和分析哲學運動，對現代科學的發展也起了推波助瀾之作用（陳瑞麟，1999：1）。直到二十一世紀的今日，我們承受大量資訊，加上網際網路的流行，讓我們身處虛擬環境中，改變我們的認知模式，擴大對經驗的認知，在經驗的範疇中添加更多的不確定性和虛擬性。

## 二、學者對「經驗」的看法

對經驗的重視程度以經驗主義為甚，為此本文將焦點置於經驗主義大師的主張，為免失之偏頗，將論及杜威對經驗的說法，以茲比較。

### （一）洛克對經驗的看法

經驗主義之始祖—洛克（雷國鼎，1976：150；唐華，1982：136）以為一切知識皆起源於經驗，其組成要素有二：感覺（sensation）和反省（reflection）。前者或稱為外感官，由感官接觸外界事物而生，如：黃、白、苦、甜…等；後者稱為內感官，使我們心靈功能作用產生各種觀念，如：知覺、思維、懷疑、推理…等。因此心靈所有的概念是來自感覺或來自反省（呂宗麟，1997：24-37；唐華，1982：136-138；張振東譯，1973：461-464；蔡信安；1988：3-6；西洋哲學編譯小組，1984：109-114）。經驗可分成二層：一是人類的或哲學的經驗，依藉外感官；一是內在啓發的或神性靈感的經驗，經此不但可達到神性物的知識，而且可達到有形物及哲學科學的知識（黃光雄，1998：19）。綜上所述，洛克反對理性主義認為人具有天賦觀念的主張，主張人類心靈有如白紙或是空室，本來一無所有，我們的知識是建立在經驗之上。而「完整性經驗」應包含感覺與反省，感覺觀念即是感官與外界事物性質直接接觸之後第一度在心中刻印而成的外官觀念，諸如白馬觀念、硬板觀念等是。至於反省觀念，則為心靈的種種作用所構成的內在觀念（傅偉動，1987：333），若要強行分辨感覺和反省的重要程度，仍以感覺為構成經驗的首要條件。

### （二）休謨對經驗的看法

經驗主義大師—休謨（David Hume）在洛克和巴克萊影響下，發展出最徹底的經驗主義；也可以說是古典經驗主義的完成者，因為再也沒有進一步的理論可發展

(李雄揮, 1989: 140)。像洛克一樣, 休謨認為心靈一切內容都從經驗中衍生出來, 但兩人所用術語頗為歧異。休謨認為經驗的內涵為「知覺」(perceptions), 而知覺分為印象(impressions)與觀念(ideas); 前者乃是經驗之直接性資料, 如感覺(sensation), 後者被休謨描述為是在思想或推理中之印象之摹本或微弱的影像(faint image), 舉例說明: 如果我注視自己的房間, 則我對於它得到一個印象, 當我閉起我的眼睛而思想我的房間時, 我所形成的觀念乃是我感覺到的印象之精確表象(exact representations)(西洋哲學編譯小組, 1984: 271-273; 孫振青, 1994: 378-381; 朱建民、李瑞全譯, 1989: 372-373), 因此兩者最主要的差別在於: 其強烈和生動程度的不同。

「經驗」對休謨而言, 是集合在一起的印象-是可以被拆解為原子式的構成分子, 即印象或感覺資料(sense-data)(朱建民、李瑞全譯, 1989: 377)。他拒斥任何絕對的真理, 認為所有的形上學主張是虛枉之說, 沒有根據與價值, 因為人所能認識的只有知覺經驗中的資料。其認為在冷靜的反省下, 除了經驗的證據外, 沒有一個能預期這些非理性的信仰能被檢證或是對任何事給予固定的及習慣性的信任(黃懿梅譯, 1985: 66)。

### (三) 杜威對經驗的看法

經驗是杜威哲學的主要概念, 其重要著作如: 教育哲學(曾紀元, 1988)、經驗與自然(Experience & Nature, 1958)、經驗與教育(Experience & Education, 1938)…中對經驗有重要探討, 除此之外, 在杜威生平文章集著(John Dewey, 1977ab、1980、1981、1983、1984、1987、1988ab)中皆有論述, 因此特增列杜威對經驗的看法, 以茲比較。

杜威將經驗分成初級經驗(primary experience)和次級經驗(secondary experience): 初級經驗是主體直接去感受、經歷、享受…等事物的存在性, 次級經驗則是指主體利用理性分析, 將主客體接觸的原初狀態加以剖析, 所形成的抽象性概念, 亦即是一種反省性經驗。杜威所提倡的經驗方法是以科學實驗精神為內涵, 重視經驗的生活性及思考性, 強調經驗是有機體與自然和社會環境交互作用的結果, 因此杜威的經驗是具有積極性、改造環境性、思考性的, 而教育則必須以經驗為基礎—這種體驗往往是一些個人實際的生活經驗。他基本上傾向用「經驗」這個概念包攬一切, 主體和客體、人和環境、精神和物質、知和行等, 統統被收入經驗的範疇(姜文閱譯, 1992: 8)。經驗之所以具有重要性, 乃是因為它是充分的和圓滿的(李日章, 1982: 44)。

總而言之, 杜威是結合理性主義和經驗主義的主張, 認為經驗的存在應具完整性、均衡性、互動性、連續性, 意即經驗應強調三個要素(Mitias, 1986: 80; 江合建, 2001: 20):

- 1、人類不只被動地擁有生物經驗, 更應擁有主動思考性能力。
- 2、人類經驗的目的和手段相互影響著, 而形成一個交互作用的連續體。
- 3、人與一般動物的對經驗的差異在於: 人可以將生活片斷整合成事件並賦予意義。

### 三、筆者對「經驗」的剖析

從洛克、休謨和杜威的主張來看，其認為「經驗」並非是一種偏狹意涵，不可將經驗視為只是實體接觸過程所得的結果。正如：甲說這是我「看過」最美的一朵花，「看過」這個體驗中包含了不同層次的經驗—除了對大自然的實體接觸外，也加入欣賞和批評的反省性思考！試問：如果缺乏反省，某甲如何得知這朵花是美麗的？如果沒有經過思考的層次，某甲如何記憶他曾經做過的事？正如洛克將知識分成二個等級：直覺的知識（intuitive knowledge）和證明的知識（demonstrative knowledge）；直覺的知識是指心靈經由直覺，直接地知覺到「白不是黑」，以及「三大於二」的知識；而證明的知識則是心靈不是直接地知覺到觀念底相合或不相合，而是需要其它觀念的介入，如：我們對三角形三角的總合等於兩個直角，並沒有直接的直覺知識，我們需要借助於「介入的觀念」，才能證明是否相合（朱建民、李瑞全譯，1989；152-153）。因此經驗的意涵不應只侷限在狹隘的「親身體驗」上，光靠實體親身體驗是無法解釋知識的獲得，擴大其義應包涵「反省」的思考層次。正如馬赫在「力學」中提到的：我們所知的現象僅是個別的，它們所以一再地反覆出現，只能歸功於我們的思維作用把這些個別現象聯繫在一起（洪謙，1990：205），此外經驗也應包含直接的經驗與間接的經驗兩個層次。

從現今科學研究領域來看「經驗」的意涵將更為擴大，網際網路的充斥讓人們生活在虛擬情境中，若將經驗侷限在人：從那可見的、可衡量的、可數的因素中直接獲得的；經驗的獲得常是經歷一種情境或一件事情，尤其是具有「可事後驗證的法則」（nachprüfbare Gesetzmäßigkeiten）（詹棟樑，1989：141）的意涵上時，將無法解釋社會上許多的現象，不契合時代所需。

綜上所述，從古希臘對經驗的看法、英國的經驗主義學派的主張，一直到二十世紀杜威對經驗的看法，以及二十一世紀網路時代中新生代對經驗的解讀，筆者提出本文認同的經驗意涵：第一、經驗著重親身性體驗，然其範圍並非只侷限在主體親身的經歷。第二、經驗應包含反省、思考等相關理性運作；除了主客體接觸外，主體在接觸過程中思考機制的運作才能形塑有意義的經驗。第三、經驗應涵括直接性經驗和間接性經驗。

### 參、研究者經驗對教育研究的影響

從古希臘對經驗的鄙視，十七世紀洛克等人對經驗的讚揚，杜威對經驗的整合，直到今日對經驗的新詮釋，顯示出經驗意涵具有時代性。一個完整性經驗除了主客體的接觸外，在接觸過程中主體思考機制的運作也佔有重要地位。在教育研究過程中，「研究者（在此指教師）」的經驗勢必影響教育研究的選擇與進行，茲將其影響力分述如下：

#### 一、研究者對經驗認知影響教育研究方法的採用

研究者對經驗的看法不同，將影響教育研究方法的採用。以馬赫為例，其認為一切科學都是通過事實在思維中的模寫和表現來替代經驗和節省經驗；這樣的模寫

較之與經驗直接接觸更為簡易，而且在一定條件之下，可以代表經驗；其認為能夠用數學的精確性來表現經驗事實中間依存性的數學函數或公式，是科學研究的唯一對象及最後目的（洪謙，1990：183-187）。若研究者採用馬赫對經驗的主張，推崇精確性的數學函數或公式，其所選擇的研究對象和方法勢必以量化研究為主。

從上述舉證中，可以明瞭研究者對經驗的看法，會影響教育研究方法的採用—使用量化統計或質性描述。然研究者若能符應經驗主義的主張，認同該主義對經驗的看法，注重後天的經驗的獲得及其中心思想，意即在親身體驗之外，也能重視反省功能的使用，在進行教育研究過程中自會善用各種教育研究方法，接納各種相關的資訊，而非單純以量化研究為主導者，排除質性研究的可能性，自有助於教育研究成果的發現。

## 二、研究者經驗會主導研究方向及內容的進行

研究者的直接性或間接性經驗會主導教育研究方向的進行，影響研究的內涵，正如：長期於市區服務的教師，若要進行偏遠地區學生學業成就表現時，常會受到原先市區學生學業表現所左右，無法體認偏遠地區學生表現情況或體察其原因，在進行教育研究時，常會從學生個人能力不足方面探究，影響研究結果的可信度；或是教師個人的出生背景，從小到大的教育經驗，使其在研究或教學過程中，不知覺的表現出潛藏在內心的錯誤認知，影響教育研究的進行。

因此研究者的直接或間接經驗，常會在研究過程中，影響到研究內涵或探究方向。在此過程中，理應發揮前述經驗的真意，落實反省、思考的理性機制，藉由反省及思考的運作，減少本身對研究可能存在的偏見與誤導。

## 三、研究者經驗可以促進教育研究的發現

在實際生活過程中，人們無法每次都拿事實來驗證各種主張。人們往往是驗證了一次，得到了它的或然性真理之後，便在記憶中蓄存起來，將它作為確定的真理加以堅持（靳希平，2000：161）。所以藉著研究者舊有的親身體驗和反省，加深印象後儲存於記憶中，俟研究過程中發現相似問題時，可以提出有效解決之道。正如研究者曾擔任過國中校長，未來在研究校長領導模式時，其經歷過的經驗將有助於研究進行；或曾經參與過教育改革會議的學者，當他在研究教育改革相關議題時，其舊有經驗將成為可供參考的重要資料，或是啟發他研究的新思維及激發研究的新動機。

對量化與質性研究而言，我們無法以二分方式，將量化研究歸類為因強調客觀的發揮、數據資料的獲得，而排斥研究者的經驗；或是認為質性研究視研究者為研究過程中的主體之一，研究者就是和被研究者間進行互動而產生共鳴發現事實，推崇研究者經驗的存在性。其實對經驗的主張，若能發揮杜威的經驗說，在體驗之際也能發揮反省的功用，對研究者而言，非只是一味蒐集資料，用電腦程式判讀後取得龐大數據。研究是一種價值判斷的過程，雖然從事研究者應該扮演價值中立角色，不可因自己的信念或想法左右研究結果的發現，但這只是研究的理想，價值干

擾的偏誤是普遍存在於研究過程中，而研究者反省機制的發揮將可減少研究偏誤發生機率，提升正確研究發現的程度。不管在量化或質性的教育研究過程中，研究者完整經驗的運用扮演重要角色，或許我們只能說量化研究較質性研究不重視研究者的經驗，但這只是一個比較性問題，而非全有或全無的對立命題，重要的是要如何善用研究者的經驗，以促進研究發現的獲得。

## 肆、結語

從不同時期來看，對於經驗的看法自有異同，但我們應破除經驗只能侷限在親身體驗的意涵，而對於體驗過程中的反省機制有所體認。首先、經驗的範圍並非只侷限在主體親身直接的感受；再者、經驗的概念可以分成不同的層次；此外經驗中包含反省、思考等相關理性運作，換言之，經驗除了主客體的接觸外，主體在接觸過程中思考機制的運作扮演重要角色。

以研究者經驗對教育研究的影響而論，研究者對經驗的認知會影響教育研究方法的採用，直間或間接影響教育研究進行的方向及內涵。若我們能善用研究者的經驗，將可以進一步促進教育研究的發現。總而言之，研究者的經驗或對經驗的認知，在教育研究上扮演重要的角色，如果我們能發揮經驗的功能，相信對教育研究的發展能有所貢獻。

## 參考文獻

- 朱建民、李瑞全（譯）（1989）。E. Copleston 著。西洋哲學史（A history of philosophy）。台北市：黎明。
- 江合建（2001）。杜威藝術經驗理念之實踐。教育研究集刊，47，17-36。
- 西洋哲學編譯小組（1984）。英國經驗論哲學資料選輯。台北市：仰哲。
- 呂宗麟（1997）。從知識論探討洛克的經驗說。興大人文社會學報，6，19-40。
- 李日章（1982）。科學與人文的護法－杜威。台北市：允晨。
- 李雄揮（1989）。哲學概論。台北市：五南。
- 林秀珍（1999）。杜威經驗概念之教育涵義。國立臺灣師範大學教育學系博士班論文，未出版，台北市。
- 姜文閔（譯）（1992）。J. Dewey 著。經驗與教育（Experience and education）。台北市：五南。
- 洪謙（1990）。邏輯經驗主義論文集。台北市：遠流。
- 唐華（1982）。中國與西洋哲學概論。台北市：大中國。
- 孫振青（1994）。經驗主義。哲學與文化，21(4)，378-381。
- 張振東（1973）。哲學的主要課題（上冊）。台北市：臺灣。
- 陳伯璋（1987）。教育思想與教育研究。台北市：師大。
- 陳瑞麟（譯）（1999）。Michael Ayers 著。洛克（Locke）。台北市：麥田。
- 傅偉勳（1987）。西洋哲學史。台北市：三民。
- 曾紀元（譯）（1988）。J. Dewey 著。教育哲學（Philosophy of Education）。台北市：幼獅。

- 黃光雄 (1998)。西洋教育思想史研究。台北市：師大。
- 黃懿梅 (譯) (1985)。D. G. C. Macnable 著。休謨 (David Hume)。台北市：遠景。
- 詹棟樑 (1989)。西德經驗教育學派及其研究方法。載於中國教育學會 (主編)：教育研究方法論 (頁 141-174)。台北市：師大。
- 詹棟樑 (1999)。教育哲學。台北市：五南。
- 雷國鼎 (1976)。教育概論。台北市：教育。
- 靳希平 (2000)。洛克。香港：中華。
- 蔡信安 (1988)。洛克悟性哲學。台北市：東大。
- Boydston, J.A. (Ed) (1977a). *John Dewey-The later works. V3:1903-1906*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1977b). *John Dewey-The later works. V4:1907-1909*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1980). *John Dewey-The later works. V9:1916*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1981). *John Dewey-The later works. V1:1925*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1983). *John Dewey-The later works. V13:191-1922*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1984). *John Dewey-The later works. V2:1925-1927*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1987). *John Dewey-The later works. V10:1934*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1988a). *John Dewey-The later works. V13:1938-1939*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1988b). *John Dewey-The later works. V14:1939-1941*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Bryman, (A). (1993). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York : Dover.
- Ebel, R. L. (1969). *Encyclopedia of educational research* (4<sup>th</sup> ed). London: Macmillan.
- Gay, L. R. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application* (4<sup>th</sup> ed). New York: Merrill.
- Mitias, M. H. (Ed) (1986). *Possibility of the aesthetic experience*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Travers, R. M. (1969). *Introduction to educational research* (3<sup>rd</sup> ed). New York: Macmillan.
- Vockell, E. L. (1983). *Educational research*. New York: Macmillan.

# 華德福 (Waldorfschule) 實驗教育的意義

范熾文

花蓮師院初教系助理教授

投稿日期：93.01.27

接受日期：93.10.14

## 摘要

斯泰納的改革教育思想與其創設的華德福學校已經成為歐陸著名教育實驗場所之一。華德福學校通常都是 12 年一貫的完全中小學，融合普通教育與職業教育兩類課程為其特色，課程與教學完全由教師與家長自主決定。其課程設計理念是以身、心、靈平衡發展為宗旨，課程強調自然科學、人文科學及藝術課程。其中「優律思美」(Eurythmy) 課程是 1-12 年級所有學生必修課程。華德福教育可謂是融合教育理念與實踐之典範，展現其深厚的教育哲學，呈現出的不同面貌，這是華德福教育學最重要的現代意義，對我國教育改革也有許多啓示。

關鍵詞：華德福學校、「優律思美」

## 壹、前言

改革教育學最早源起於歐洲大陸，由德國歌廷根大學的教育學者諾爾 (Herman Nohl, 1879~1960) 所提出，傳統改革教育學包括藝術教育運動、鄉村教育運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動、社會教育運動與進步教育運動等等。今天改革教育學是一門從歐洲啓蒙運動開始，探討各國重要改革歷史、教育改革機構

與理論，以改善教育實際的學科（梁福鎮，2002；陳惠邦，2001）。德國改革教育學歷史相當悠久，著名學者有尼采（Friedrich Nietzsche）、李茲（Hermann Lietz）、凱欣思泰納（Georg Kerschensteiner）、斯泰納（Rudolf Steiner）、彼得生（Peter Petersen）等人。其中，斯泰納的改革教育思想與其創設的華德福學校已經成為歐陸著名教育實驗場所之一。

華德福學校原為 1919 年奧地利籍的企業家艾咪摩特（Emil Molt）根據德國改革派的教育學者斯泰納的教育理念而創設之私立實驗學校，這也是第一所「自由華德福學校」（Freie Waldorfschule）（陳惠邦，2003）。

近幾年來，我國教育改革如火如荼進行，但都注重實務問題解決，忽略教育理論方面改革，欠缺用長時間來思考準備。以高等教育改革為例，十多年來從急速擴張到大力整併，其轉折之速，令人眼花撩亂，摸不著頭緒（王麗雲，2002；林純雯，2003）。尤其嚴重者，台灣四十年來的教育研究，幾乎是西方實徵主義技術宰判下之翻版，用數量變項來進行考驗，其結果流為枝節教育問題解決，談不上本土教育知識之建構（梁福鎮，2002）。

探討華德福學校教育理念與實際，相信對我國學校教育有所助益。本文首先介紹華德福學校教育發展與背景；其次，介紹華德福學校的行政運作與課程教學；最後提出其教育蘊義。

## 貳、教育發展與背景

斯泰納是奧地利的科學家、哲學家與藝術學家。斯泰納於 1919 年在德國的 Stuttgart 成立了第一所從一年級貫穿到十三年級的華德福學校。斯泰納教育哲學是基於整體性觀點，主張藝術、學術與實務工作之平衡，透過藝術，配合學童意識變化而創造改革方法論與發展導向課程，其目的是倡導實踐全人的教育，以發展人的自由為教育理想（Hale，2003）。

斯泰納認為：人是一個活生生的有機體，不是被動的，每個人都有身體的有形物質、精神層面的文化內涵及心靈層面之主體思想，此三個層面平衡開展，才能成為「人」。斯泰納透過「人智學」嘗試著解釋「人」是什麼？在「人智學」的觀點裡人是由三種要素組合而成：精神、心靈及身體，而它們又分屬於三個系統：神經系統、韻律系統及肢體系統，這三個系統又分別由三個身體部分（頭、心及四肢）控制，也分別掌控三種心靈的功能（思考、感覺及意願）（台南市幼兒教育發展協會，2003；鄭鼎耀譯，1997；Oppenheimer，2003；Steiner，1988）。華德福學校教育理念以「人智學」（Anthroposophy）為基石，主張以人為出發的教育，注重其全面發展，主張《教育為藝術》、《教育透過藝術》，幫助兒童、青少年「發現自我」以「完成自我」。

華德福學校是政府認可性質的公共教育機構，學校人事費用依法由政府補助，但學校完全獨立於政府管制之外，學校沒有校長或主任的設置，其行政與教學工作都由教職員共組的自治組織自我管理（陳惠邦，2003）。

華德福學校通常都是 12 年一貫的完全中小學，融合普通教育與職業教育兩類課

程為其特色，課程與教學完全由教師與家長自主決定，不受政府教育政策影響。根據私立學校相關法令，私立學校只要符合公共教育的目的，其人事費均由國家負擔。德、奧兩國境內分布有 35 所完全經政府認可的學校，收容約七千多位學生。這些學校都依法由政府負擔人事費，但其他費用如建築、經常費用等則自行籌措。瓦多夫學校是僅次於天主教會之外最大的私立學校體系（陳惠邦，2001）。

在美國或加拿大有「北美華德福學校協會」（Waldorf school of North America, AWSNA）之組織，推動華德福學校之教育理念。目前它遍佈全球五大洲、50 多個國家，共有 640 多所學校（幼稚園到高中的完整學府），1,087 家幼稚園，300 多所智殘障社區及治療研究中心，以及 60 所師資培訓學院（余振民譯，1997；張淑芳，2003；鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。

## 參、華德福學校實驗案例

筆者在德國柏林所參觀艾咪摩特小學（Emil Molt Schule），是屬於華德福教育學派的著名學校。以下就參觀與訪談所得，分述如下：

### （一）行政組織與運作

艾咪摩特小學，基本上沒有校長，其行政運作是由所謂「行政團隊」負責，其成員都是由學校教師擔任，由有意願參與行政及服務之教師提出申請，經全體教師同意，擔任行政團隊成員。行政團隊有二種型態：一是部分人員組成團隊；另一是全體教師組成之團隊。行政事務是由大家共同決定，彼此分工合作，其精神是強調「自治管理」，以建立自由、尊重與信任氣氛，並無官僚權威系統。行政團隊於每星期一開會，討論重大校務，同時教師也要參與分工，協助校務之推展。

### （二）課程設計

斯泰納所設計的學校課程是回應兒童身心發展階段與塑造學童想像能力的環境。他認為學校應該關注學童的需求而非滿足政府或經濟需求，因此他強調創造與自由想像的學校。他的教學在認可學童獨特性，培養學童充滿信心走入社會。他主張：想像的需求、真理的認知與責任的感受乃是教育的三種中樞力量。所以斯泰納致力於全人格教育，讓學生有能力進行自由且清晰地思考（Steiner, 1965）。華德福教育學強調個別落實及開展個性潛能，藝術展演是華德福教育重要特色。（Boston, 2003）因此，1-12 年級學生並無留級措施，也不重視同儕之競爭。其課程設計理念是以身、心、靈平衡發展為宗旨，課程強調自然科學、人文科學及藝術課程。其中「優律思美」（Eurythmy）課程是 1-12 年級所有學生必修課程。此課程乃是根據斯泰納的和諧全人理念而發展出的藝術與律動（陳惠邦，2003）。

這種課程是一種藝術人文內涵，結合音樂課、勞作、繪畫、戲劇、雕刻等活動，讓學生體驗生理與心理和諧。在律動教室中，我們看到 4 年級學生在練習律動活動，一位老師負責教導，另外一位則負責彈琴，二位教師充分表現協同教學意義。在表演廳有 8 年級學生演練「屋上提琴手」主題的戲劇。在雕刻課程，也是多采多姿，學生可以選擇木雕、石雕、金屬等自由創作。

華德福學校主張只有愈了解學生，才能有更好教學（Boston, 2003）。華德福學

校重要特色是維持相同班級教師或主要教學者，亦即 1-8 年級的學習，都有固定導師負責班上各學習課程，每位教師有權利決定課程、教材及評量方式。8-12 年級才漸有分科課程設計，如物理、化學、音樂，由特別專長教師負責分科教學。

一般而言，小學階段無教科書，但是有主要的上課教材，學生自己創發教科書，藉以紀錄其學習經驗。較高年級才有使用教科書以補充教材之不足。華德福學校課程無明顯分科設計，係採取時間較長之「週期課程」設計，是一種持續約 3-4 週跨學科活動，針對某一主題深入學習，以獲得完整概念（陳惠邦，2003）。

### （三）教學與評量

華德福學校強調與生活連結，教學方式類似裴斯塔洛齊之「直觀教學」。剛開始，並不急著教導學生知道許多事務，而是讓學生了解事實，認識現象。間隔一段時間後，再來給予學生有複習機會，最後再加以討論、分析經歷，以建立明確概念。較常用教學方式以自由遊戲、唱歌、說故事、戲劇等自然教法為主。如同斯泰納界定教育任務在喚醒學習者潛能而非由外灌輸已知概念（Hale，2003）。

斯泰納很重視「遊戲團體」（playgroup）概念（Billington，2003）。遊戲團體概念包含環境、心情、音樂、規則、遊憩、歌聲與故事。此外，9 年級學生訂有二週戶外教學，讓學生住在農村內，學習田園生活。10 年級學生則到附近小村莊，練習觀察、描述，最後撰寫其人文地理報告。12 年級學生則到戶外觀察星象變化，或到附近工廠實習。這些戶外教學活動旨在讓學生貼近大自然，體驗人與自然之和諧。

評量方面，華德福學校並無評量分數成績。華德福學校強調「放棄選擇分數，不放棄學習成就」（陳惠邦，2003），學生成績即是由教師與家長共同會商，採取報告式記錄為主，針對學生學習過去、現在及未來發展之描述。但為了配合德國畢業考試制度，在 8 年級時，學校會提供學生評量成績，在 12 年級結業之後，會給學生學習成績，以便參加大學入學。

### （四）學生入學

艾咪摩特小學的社區環境較為優雅，學生入學基本上採自由學區，只要家長認同華德福學校教育方式，就可以經由會商過程進入學校就讀。學校有學生入學委員會，負責學生入學行政工作。根據該校負責人表示，每年學生入學人數都相當多，學生入學委員會會訂出一些原則或規準，與入學學生的家長充分討論溝通，並了解學生性向能力，最後再決定學生入學。由於艾咪摩特小學是屬於私立學校，每學期都有向學生收費以維持學校經費開支。雖然有收費，但是不會造成教育機會不均等，學生入學委員會會依學生家庭經濟背景訂出不同收費標準，基本上，家庭社經背景好的家長都願意付出較高的學費讓學生就讀，因此，校內也有社經背景低的學生或身心障礙學生就讀。

## 肆、教育的蘊義

### （一）強調行政支援教學，形成自我管理組織

傳統的行政學均強調，一個組織必須有完整的組織結構與強而有力的行政領導。但是華德福學校並無所謂的校長、主任之行政系統，所有行政工作悉由學校教

師共組一個工作團隊負責，類似自我管理系統。在教學效能與行政服務方面，也能展現高的績效。華德福學校有堅定課程哲學、亦即強調人之價值、自我概念與民主表現。在此，所有參與華德福教育的人，都能慎思熟慮地參與課程發展與教學運作，在華德福學校之中，我們感受到不同的學校文化。反觀國內之中小學組織，有校長、主任、組長、幹事、工友的行政系統，又有「官僚組織」色彩，學校愈大，呈現出龐大的機器組織，行政的存在是爲了監督與管理教學，造成二元系統或專業與官僚之間衝突不斷。因此，中小學行政運作應參考華德福學校之精神，掌握教與學才是學校行政存在之目的，行政要以服務教學爲主，而非處理行政瑣屑事務爲目的。在行政運作上要多採取鼓勵參與決定，授權增能領導及團隊型組織等理念，來改變行政效能，形塑新的組織型態。

### （二）整合課程與教學，推動報告式評量

課程、教學與評量是整合的概念，課程是學生學習之內涵，教學是傳遞學習內容之方法，而評量在於了解學生學習程度，任何教育改革都必須兼顧此統整概念。在華德福學校之中，課程、教學與評量三位一體之理念，充份地展現出來，課程方面，無明顯的分科專門設計，講求身、心、靈平衡且統整發展之教育；教學方面也能講求個別差異，滿足特殊需求，運用自然教學法，結合音樂、戲劇、體育、律動，充分表現活潑、想像之教學。評量方面，採取書面、口頭、操作的多元化評量，是一種強調發展、動態、個別化評量。國內方面，仍以傳統紙筆評量爲主，評量結果作爲分班，全校之比較，這種分數至上，考試著重之慣性行爲，仍然根深蒂固在教師文化之中。課程改革要成功，不可忽略教學與評量之改革，教師、父母、學生，對評量信念，都要加以再概念化，從認知著手，進步改變整體文化。

### （三）重視教育本質，兼顧個人與倫理教育

斯泰納提出三元社會概念，完美的生活與和諧的社會，教育必須爭取此三種社會領域之平衡。第一是精神文化社會，是人類文化範疇，可以提昇人類心靈活動；第二是法律政治社會，爲了有效規範人與人之間活動，每個人都要理解法律與政治，以求得人際和諧，維持社會倫理；第三是經濟社會，講求每個人都應有勞動能力，在工作中要求身體發展與經濟生產（陳惠邦，2003）。

華德福學校強調學童要有責任感，行爲管理也是教師重要職責，學生行爲表現是自由浪漫而不隨便，學校除了重視個人自由發展，也強調社會倫理之教育。換言之，其教育目的在力求自然教育與傳統倫理教育之平衡，兼顧個人自由與社會紀律。反觀我們的教育改革走向，有如鐘擺，有時著重社會紀律，講求權威管理與文化價值；有時又偏重個人自由，放棄固有思想與倫理，校園倫理教育，逐漸式微，不論是行政倫理、師生倫理、同儕倫理等，都出現解構現象。教育有其變化性與不變性，華德福教育不因爲求改革而改變因有核心理念，堅守教育本質，目的在於引導孩子成爲一個身、心、靈完全自由的人。

### （四）重視教師專業素養，型塑教師教育信念

斯泰納非常重視教師專業素養，他認爲教師要遵守三項律則：1. 教師要能接納學生。2. 教師要以愛來教育學生。3. 教師要引導學生進入屬於人的真實自由世界。

每位加入華德福學校之教師，都能體認到學校辦學基本信念，深信三項律則，以接納學生、愛學生、引導學生發展為信念。在華德福學校，教師與學校是合作夥伴關係，每位教師都是學校之主體，有權能來決定學校課程、教學方式及評量，教師專業自主獲得尊重，因此，會把學校看成是自己實踐理想地方。國內中小學教師是科層體制下的一員，學校與教師關係是受僱者，從課程設計、教學、評量，都依上級行政系統規定行事，久而久之就形成被動的慣性行為。在華德福學校中，每位教師都是經營者，有共同的生命與信念，所以才能維持長久，這是珍貴的學校教育哲學。

### (五) 重視藝術美學教育，開拓學習無限可能

華德福學校所創設優律思美課程，是以人性開展為出發點，讓學童之手、眼、耳、口、鼻之五官，能獲得最大之運用，讓學童在追求知識及人際溝通上，有最佳學習管道，因此，溝通表達、自由工作、律動、音樂、雕刻，都是以具體活動課程，來增進學童未來學習之無限可能。華德福學校教育是將學生視為充滿學習動能之個體。國內中小學教育則是以儘早學習知識內容，深怕學習輸在起跑點上，只要是聯考升學項目或是高階層社會流行品味，均成為父母要求子女學習的內容，反而忽略了從人的根本來著眼，人基本感官教育都忽略了。當教育離重要概念或人性是愈來愈遠時，所學的都成為空洞。我們的教育就是太過急促、太多內容、太重條理知識的灌輸，反而欠缺情意教育，這種未經批判的教條式植入教育就是灌輸 (Snook, 1972)。從感官教育而言，這種教育方式，使得學童「耳不聰、眼不明」。我們要跳脫工具理性思考，避免流於技術理性，而忘了目的。華德福學校強調讓學生更有人味，儘量賦予學童有學習之無限空間，相較之下，我們更要有深層之自省。

總之，華德福教育可謂是融合教育理念與實踐之典範，其教育理念所強調人性開展與兒童本位，充份在學校教育中實踐，而具體落實在學生生活教育中。與台灣中小學教育最大不同是：華德福的教育實踐係從理念轉化到教師信念，以課程教學作為教育改革之主軸；而台灣中小學教育改革係引用流行的教育理念著手，經由行政系統與評鑑機制來要求學校達成目標。華德福實驗教育展現其深厚教育哲學，呈現出不同面貌，這是華德福教育學最重要的現代意義。

## 參考文獻

- 王麗雲 (2002)。高等教育整併與學術卓越。載於淡江大學教育政策與領導研究所、高等教育研究中心舉辦之大學整併理念與策略學術研討會論文集 (頁 91-122)。台北市：淡江大學。
- 台南市幼兒教育發展協會 (2003)。華德福教育 (一)、(二)、(三)。2003 年 4 月 7 日，取自 <http://www.woby.com.tw/onlyphase01.asp?id=40>
- 余振民 (譯) (1997)。Roy Wilkinson 著。教育的藝術：世界性的華德福教育。台北市：光佑。
- 林純雯 (2003)。批判的高等教育政策分析：以高等教育整併政策為例。教育研究集刊，49(2)，117-139。

- 柯勝文（譯）（2002）。Rudolf Steiner 著。人智學啓迪下的兒童教育。台北市：光佑。
- 梁福鎮（2002）。德國改革教育學研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。（報告編號：NSC90-2413-H-005-001-），未出版。
- 陳惠邦（2001）。德國教育。台北市：師大。
- 陳惠邦（2003）。華德福學校教育學的現代意義。桃園縣 92 年度國民中小學校長、主任儲訓班研習未出版資料。
- 張淑芳（2003）。華德福教育中的「動態平衡」與「合一」。2003 年 4 月 7 日，取自 <http://waldorf.org.tw/news8/news81.html>
- 鄧麗君、廖玉儀（譯）（1998）。Frans Carlgren 著。邁向自由的教育：全球華德福教育報告書。台北市：光佑。
- 鄭鼎耀（譯）（1997）。Roy Wilkinson 著。善、美、真的學校：華德福教育入門。台北市：光佑。
- Boston, G. (2003). *The Waldorf method*. Retrieved August 21, 2003, from <http://washingtontimes.com/entertainment/20030601-090111-8886r.htm>
- Billington, K. (2003). *Creating a Steiner playgroup*. Retrieved August 21, 2003, from <http://www.steiner-australia.org/other/playgroup.html>
- Hale, B. (2003). *Steiner, anthroposophy and education*. Retrieved August 21, 2003, from <http://www.Steiner-australia.org/other/anthrop.html>
- Oppenheimer, T. (2003). *Schooling the imagination*. Retrieved August 21, 2003, from <http://www.theatlantic.com/issues/99sep/9909waldorf.htm>
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Steiner, R. (1988). *The child's changing consciousness and Waldorf education*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child: In the light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.

# 台灣偏遠地區原住民學前教保育現況 與整合考量之探討

張碧如

國立屏東科技大學師資培育中心暨技術及職業教育研究所

段慧瑩

國立台北護理學院嬰幼兒保育系

投稿日期：93.02.07

接受日期：93.10.14

## 摘要

爲了讓台灣學前階段幼兒可以獲得妥善的照顧與合宜的教育，幼托整合是勢在必行之政策，但因爲都會地區入學率已相當高，幼托整合的成效，其實與原住民偏遠地區是否能提昇托育的質與量密切相關。因此，了解原住民偏遠地區的特殊相關背景，並探討其學前教保育現況及需求，是幼托整合政策決定的重要參考。本研究以文獻分析以及本身對原住民偏遠地區學前教保育現況之了解，探討原住民偏遠地區學前教保育的困境與需求，並建議幼托整合，應慎思「廣設附設幼稚園、裁撤托兒所」的聲浪，並以原住民家庭需求，提昇該地區教育體制的環境及教育人員的素質等方面爲考量訴求。

關鍵詞：原住民、偏遠地區、幼托整合

## 壹、研究背景與動機

長久以來，幼稚園與托兒所在政策分流體制下（林敬錕，2000；段慧瑩、張碧如，2001；盧美貴，1997），行政資源無法統籌運用，而整體長遠幼托政策規劃，以

及行政督導之執行上，也困難重重，因此幼兒所接受的教育品質，一直難以提昇。此外，零至六歲幼兒對教育及保育之需求無法切割，因此整合學前階段幼兒教保機構、使之發揮功能，也是勢在必行的工作。因此，政府主管、學者專家、托教服務現場工作者持續努力，直到民國九十年五月，內政部與教育部終於正式聯合成立「幼托整合推動委員會」，成員包括中央與地方政府相關部門、幼教與幼保學者、社會福利學者、托教制度改革運動代表、私立托教業者組織代表等。在經過將近兩年的研議之後，於九十二年三月完成幼托整合規劃結論報告，成為幼托整合工作的依據。

幼托整合推動委員會由三個工作小組組成，分別是「師資整合組」、「立案及設置基準組」與「長程發展規劃組」，並依不同方向推動幼托整合的目標。簡單的說，整合之後的體制分為三個階段：保母與托嬰中心（收托零至二足歲幼兒）由社會福利部門主管，保母持續往「社區保母支持系統」方向推動；幼稚園與托兒所融合稱為「幼兒園」，收托二足歲至學齡前幼兒，在五歲、半日制、免費教育實施後，將改為收托二足歲至五足歲幼兒，由社會福利部門主管，教育部門協辦幼兒教育之部分；國小課後照顧服務由教育部門主管，社福部門協辦，但幼兒園附設者由社福部門管理（內政部、教育部幼托政策整合推動委員會，2003）。

教育部向立法院提出幼托整合目標之後，計劃於 2004 年在金馬地區先試行、2005 年全台實施（張錦弘，2002a），成為台灣幼教界的一大議題。雖然之後幼托整合的推動時程一再拖延，連在九十五學年國幼班全面向下延伸的目標，也配合「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」，在該年度擬補助五足歲、經濟弱勢的幼兒及早上幼稚園；而整個國教向下延伸的計畫，則延後到九十八學年度，再配合幼托整合與政府財源狀況，來決定是否全面實施（陳曼玲，2004）。然而，在幼托整合持續討論的情況下，如何整合才有效率，並減少過程中的困難，是亟需共識的地方（蔡其綦，2000；郭勝峰，2001；劉麗貞，2001）。雖然目前有許多方案正陸續被討論著，但這些討論鮮少能考慮特殊族群或偏遠地區的需求，因為在政策尚未明確時，本來就會以多數族群或都會地區的需要為考量。只是，少數族群或偏遠地區的人，在政策不明確階段，往往被忽略，或是常要接受一套不合身的政策決定。

其實，幼托整合的許多目標，是無法將原住民偏遠地區的需求暫置一旁的。例如，在達到百分之百入園率的幼托整合政策目標下，目前是以增加幼稚園的方式來完成，但教育部國教司的「全國幼兒教育普查計畫」（2000）中卻發現，全台幼兒入園率已達九成六以上，入園率比較低的其實是在偏遠地區。根據林佩容和鄭望崢（1991），我國約有 54% 的四歲幼兒，85% 的五歲幼兒，95% 的六歲幼兒，分別在幼稚園或托兒所接受教育，但山地鄉幼兒到幼稚園就學的只有 16.4%，托兒所也僅 47%，合計約 64%，也就是約有 36% 的山地鄉幼兒並未接受任何學前教育。萬家春（1996）也直陳，偏遠地區三至六歲幼兒就讀學前教育機構的比例約有 39%，而山地鄉僅約 23%。換言之，幼托整合中提昇幼兒入學率的目標，應以偏遠地區為重點，尤其是原住民地區。

因為原住民偏遠地區的環境、文化背景、民族性等與都市地區迥異，行事與思

考方式亦有所不同。因此，了解偏遠地區的真實情形，尤其是原住民偏遠地區的幼托現況與需求，是政策決定的重要參考。本研究旨在深入探討原住民偏遠地區教育的特殊背景，並了解學前教保育現況，希望其結果能做為托幼整合決策之參考。

## 貳、原住民教育的背景因素

民國八十五年十月一日，立法院三讀通過「行政院原住民委員會組織條例」，同年十二月十日正式成立「行政院原住民委員會」，是我國民族政策上的一大突破，也使原住民政策的釐定，朝一致性、整體性、前瞻性等方向推展（翁毓秀，2000；詹宜璋，2001）。在原住民各項法案通過之後，總統府前的馬路改名為凱達格蘭大道，更是宣示了政府對原住民的重視。從此以後，原住民族的研究，特別是原住民的教育問題，成為台灣學術研究的顯學（李文富，1999），可見，台灣教育已經開始考慮到少數人的需求了。

雖然台灣對原住民教育非常重視，但目前的一些討論，仍呈顯出提昇原住民教育品質的困境，尤其是原住民偏遠地區。全中鯤（2000）提到，原住民學區不良師資和不利學童競爭的疑慮仍然存在，而破碎家庭對子女教育期望與督導不足等現象，也影響了原住民幼兒的學習。在分析文獻後發現，原住民地區教育的特殊背景因素，可以從家庭與學校兩方面來探討。

### （一）家庭因素

在原住民偏遠地區，家庭因素常是造成兒童學習不利、進而造成學習成就低落的原因，而其中，又以家庭結構問題、家長對教育不重視等最為顯著（全中鯤，2000；翁毓秀，2000；行政院原住民委員會，2001；陳建州，2001；洪泉湖，2000）。在家庭結構問題方面，原住民地區的父母工作不穩定，在家鄉找不到工作時，就必須外出，造成單親家庭、破碎家庭的比例偏高，也形成隔代教養或孩子無人照顧的特殊現象（翁毓秀，2000；洪泉湖，2000）。關於原住民地區破碎家庭比例明顯偏高的現象，全中鯤（2000）就提到，早婚、離婚、再婚所形成的破碎家庭，在原住民地區比例頗高，一個家庭同父異母或同母異父之子女同住者也不少。陳建州（2001）的研究也發現，原住民單親家庭的比例接近 40%，高過漢民族的 24%。

另一方面，許多原住民家長對兒童教育不重視（全中鯤，2000；陳建州，2001），也造成原住民地區特殊的教育困境。全中鯤（2000）表示，原住民家長教育程度偏低，對子女教育期望和認知不足、對子女的生活照顧與課業指導與監督也不夠；此外，因為自己的學歷不高，或因為讀了書但不見得找得到工作的挫折，原住民家長容易忽略子女的教育。陳建州（2001）也強調，因為高學歷、低職業的現象在原住民中非常普遍，高教育程度並不一定保證取得好職業、好地位、高收入的工作，所以部分原住民認為教育的用處不大，因而不重視孩子的教育。全中鯤（2000）則強調，家長不重視孩子教育，源自於自己本身無固定工作及收入、酗酒、賭博等現象。

在家庭結構無法提供兒童學習的有利環境，以及家長不重視教育、無法給予必要支持的情形下，兒童的學習興趣與學業成就均明顯低落，這也呈顯出家庭因素對

提昇原住民地區教育品質的重要地位（陳建州，2001；洪泉湖，2000）。陳建州（2001）強調，「智力」並非造成原住民學生成績差異的主要原因，家庭社經地位才是，而在諸多影響因素中，又以父親職業的影響最為顯著。因此，如何改善家庭問題，是提昇原住民偏遠地區教育品質的重要議題。

## （二）教育因素

原住民兒童成長與學習環境都不如理想的原因，是源於早期山地鄉師資素質、校長辦學等問題，以及部落裡知識階層者的子女多轉學到市區或平地學校，而造成無法離開者自暴自棄的心態（全中鯤，2000）。例如，根據各項調查研究（行政院原住民委員會，1999，2001；洪泉湖，2000；紀惠英、劉錫麒，2000），原住民偏遠地區學生學習成就低落的原因包括：教師流動率高，學生學習環境不穩定；教師不了解原住民文化，文化隔閡導致原住民學生難以理解課程內容；學習環境閉塞，難以接觸外界，導致學習刺激不足等。也就是，原住民地區的教育問題其實早已存在，這些存在久遠的問題，又可以區分為主流文化的主導性、師資的質與量不足，以及課程無法擔負原住民文化傳承的責任等（洪泉湖，2000；陳建州，2001；全中鯤，2000）。

如前所言，偏遠地區原住民因環境不同，其文化背景、民族性等也與漢人有異，但原住民所接受的教育內容與形式，卻是以主流文化為導向，因此造成原住民生學習上的困難。洪泉湖（2000）表示，原住民學生無法適應學校生活，可能是學校有漢人學生和老師，彼此家庭背景和生活方式不同。此外，學校課程與教材的編訂是基於漢人主流社會的思考模式，對原住民學生來說較為困難，因而有成績低落的現象。

教育的另一個困難是師資問題。洪泉湖（2000）談到，目前師資的困難包括教師來源困難、教師專業不足、教師心態問題等。陳建州（2001）也提到，原住民教育中漢族教師占半數以上，師生文化背景不同，導致文化價值差異的困擾，進而影響教學效果，結果是，老師教得不好，學生也學得痛苦，師生同感挫折。

此外，原住民教育中缺乏文化的傳承，也是教育上的一大困難。研究發現（陳建州，2001；洪泉湖，2000），兒童接觸本身的文化資產，將有助於民族認同，並維護原住民的尊嚴。高幼蘭（2002）比較了臺灣及紐西蘭原住民的幼童教育，也認為，原住民教育應以凝聚部落社區共識為目標，包括應學習原住民老人的生態智慧、應從自然環境中學習、應還給原住民文化延展的空間等。這些傳承原住民資產的努力方向中，鄉土教學與母語教學是目前原住民教育迫切需要加強的（洪泉湖，2000；陳建州，2001）。在鄉土教育部分，原住民地區原本是一個功能自足的社會，現在卻被分割成缺乏聯結的社區（陳建州，2001）；而學校的教育，特別是中、小學階段，也漸漸脫離族群文化。教育中缺乏文化課程的狀況下，原住民兒童無法認同母文化，這對原住民兒童的自我認同與概念上，損傷嚴重。而在母語教學方面，陳建州（2001）、趙啓明（2000）、翁毓秀（2000）均認為，語言是最重要的文化資產之一。然而，陳枝烈表示（引自翁毓秀，2000），學齡前兒童雖是原住民教導母語的最佳時刻，也是原住民語言流傳的最容易方式，但是原住民地區學前教育機構卻很少進行母語教學，除教材缺乏外，師資也明顯不足。

## 參、原住民族地區學前教保育現況

探討影響原住民教育的背景因素之後，必須探討原住民偏遠地區學前、非義務階段的教保育現況與困境，以便作為提昇托育品質的參考。行政院原住民委員會（1999）也強調，在當前原住民族地區文化不利、隔代教養，以及父母皆須外出工作的情形下，提供優質學前與托兒的服務，是非常迫切的。早期原住民族地區的托兒活動，是由教會興辦（台東師範學院，1999），目前則是以國小附設幼稚園以及鄉立托兒所為主，也就是幼稚園、托兒所雙軌並行制（行政院原住民委員會，1999）。公立幼稚園附設於小學內，所數較少，在偏遠地區家庭分布廣遠的情況下，因交通不便，家長將孩子送到此類型機構就讀的比例不高。鄉立托兒所因深入偏遠地區，是家長較為普遍的選擇，因此，在原住民偏遠地區學前教保育的提供中，反而是托兒所的功能較強。

我國在民國八十七年公布「原住民族教育法」（1998），強調原住民的主體性、多元文化教育目標、補助經費原則、升學優待措施等，顯示政府及社會對原住民教育的重視；而該法的公布，也可作為推展原住民教育的法源，以及規劃原住民教育政策的依據。在「原住民族教育法」中第十條規定，「中央政府應補助地方政府，於原住民族聚居地區普設公立幼稚園，提供原住民族幼兒入學機會。各級政府對就讀公立幼稚園之原住民族幼兒，視實際需要補助其學費；其辦法另定之。中央社政主管機關，對於原住民族幼兒之托育服務，應比照前二項規定辦理。」也就是說，原住民偏遠地區應普設幼稚園與托兒所，並補助其經費，該法的意旨在透過及早教育，降低文化不利的影響、提昇原住民入學機會，並希望教育能夠向下紮根，讓原住民族文化能傳承與推展。

然而，立法在執行上有著許多困難。首先，在國小階段，因為強迫入學條例，家長有義務讓孩子進入學校就讀，所以孩子可以受到學校的基本照顧；學前階段的孩子沒有上學的強制要求，許多家長在不高的托育費都付不出來，又無照顧者在家的情況下，可能任由孩子獨自生活，如果有個送托的地方，而且是家長方便送托的，兒童就可以在該地獲得較好的照顧，也可以有學習的機會；這對原住民幼兒照顧的提昇，是非常有幫助的。

在立法的期許及實際的需要上，都顯示幼稚園與托兒所在原住民偏遠地區的重要性，但目前對於原住民偏遠地區的幼托整合建議中，廣設幼稚園、漸次裁併托兒所的聲浪卻很大。「原住民族地區學前教育現況之調查研究」的評論會議中（行政院原住民委員會，1999），趙和賢副處長認為，應儘速把托兒所遷移到學校裡，以完成托幼一貫的整合。他更建議，在幼稚園裡應加請一位保育人員來照顧零至六歲幼兒，至於在托兒所、幼稚園皆缺乏的地區，可以用交通車方式接送幼兒至較遠的園所就讀。教育部長黃榮村於立法院幼托整合政策報告中的規劃（張錦弘，2002b），以及「幼兒教育中程發展計畫」、「原住民族部落多元福利四年計畫」、「原住民族發展法草案」中（萬家春，1996；行政院原住民委員會，1999，2001，2002），雖沒有提到裁撤托兒所，卻都提到原住民族地區將以廣設幼稚園的方式，來達到幼托整合

的目標。此外，地方政府對於裁併托兒所、增設幼稚園的建議，也相當支持。因為幼生人數減少，鄉公所必須編列更多預算來補助本來學雜費就不高的托兒所的開銷，裁撤托兒所反而是經費緊縮壓力的紓解，因此也持贊同的態度。例如，花蓮縣政府就預計在 2005 年裁撤所有公立托兒所，以節省地方政府開銷（何國豐，2003）。

雖然廣設幼稚園、裁撤托兒所的聲音相當多，但在了解原住民教保育現況後發現，該考量有許多問題。首先，原住民地區普設公立幼稚園的想法有許多不可能解決的困難。國小附設幼稚園所需的開辦設備費相當高，不論規模大小，每所開辦費高達一百多萬元，而招收人數在十名幼生左右，投資報酬率相當低。此外，因師生比例只能編制一位老師，這位老師必須包辦所有行政、教保、衛生等與教學相關業務，甚至必須協助小學行政工作（段慧瑩，2002a），所以老師的工作量也是普設幼稚園決策制定時需考量的。原住民偏遠地區的另一個特殊性是，所有的教育改革決策，都必須考量家長需求，因為偏遠地區家庭分布廣遠，又有許多隔代教養的家庭，加上家長對教育的重視程度不高，他們對托育的要求很單純，只要是熟識的鄰里居民來進行托育，又可以配合他們個別的需要就可以了，所以，未足歲的幼兒可能會被送去，臨時送托的情形也相當多。換句話說，對於家長，方便及配合度高的托育環境是，是他們的需求。所以，單單普設幼稚園，可能還是沒辦法滿足家長需求，以及解決偏遠地區學前教保育的問題。

行之有年的鄉立托兒所雖是偏遠地區學前教保育提供的主流，但這個主流的運作也有許多困難。在教育本身的困難方面，鄉立托兒所是利用社區活動中心或閒置空間作為托育空間，這些空間的設備老舊，又常供作社區聚會活動之用，不是理想的托育環境。鄉立托兒所在各村設立許多分所，一般為六到七個，每個分所分散廣遠，但只由一位所長管理，所長很難進入各分所協助，很難以行政來配合分所需求。所長一職目前多由鄉公所行政主管代理，大多不具教保背景、專業性不足。每個分所由一至二位保育員包辦所有教學、行政、餐飲、接送等事宜，工作量相當大；所內招收幼兒人數雖不多，但都是混齡，也有一歲半幼兒來接受托育的情形，增加保育員的工作量。然而，許多保育員是早年當地婦女以臨時編制管道進入園所，在工作多年後因納編而取得資格，所以多不具備相關學經歷背景，雖然年資與經驗豐富，但學理訓練不足，加上偏遠地區資訊流動較慢、新觀念難以進入，也顯出人員素質停滯不前的窘困（段慧瑩，2001，2002b）。所以，雖然托兒所有「方便」送托，也較「配合」家長需要等優勢，但其管理與經營也有許多問題。換言之，托兒所的基本問題未解決，單單將它裁撤掉，同樣的問題還是會以不同的型態存在。

## 肆、結語：原住民地區幼托整合的考量

政府對偏遠地區的政策考量，經常無法深入了解當地真正的需求，而目前原住民教育的政策決定，就有許多歧異的聲音。例如，陳建州（2001）表示，現行改善原住民教育方案的執行，偏向提供經費及福利優惠措施，缺乏對原住民需求的了解。近年來政府對原住民教育的師資政策，是獎勵一般教師到山地學校任教，這個結果造成原住民兒童對自我文化學習與認同的困難。傅仰止（2001）對目前原住民

教育政策也持反對的立場，他表示，盲目補助原住民學生，讓漢人難以提昇對原住民學生的尊重，所以，他不贊成原住民學生一律加分的策略，而是希望依個人生長背景或階層，真正以加分制度來彌補教育立足點的不平等。換言之，政府在對原住民進行政策決定時，因為不了解而做的不當決定，往往日後需要更多的努力才能補救。

原住民地區幼兒教育的問題，和中央幼托整合所考慮的問題可能相當不同，所以，幼托整合方案的可能策略，應針對原住民地區的特別需要做特別的調整。以「廣設附設幼稚園、裁撤托兒所」（何國豐，2003）來達成幼托整合目標的想法是否適宜，以及，如果真的要如此執行，落實的各種配套措施等，都需要進一步的檢視。研究者不是在為保留托兒所請命，而是希望在決策推動前，能真正了解原住民偏遠地區的需求、以及了解教保育品質難以提升的真正問題，如此才能作出正確的決策，以確保原住民偏遠地區幼托整合政策推動的成功，並減少整合過程中的困難。

## 參考文獻

- 內政部、教育部幼托政策整合推動委員會（2003）。**幼托整合政策規劃結論報告**。內政部、教育部幼托政策整合推動委員會。
- 台東師範學院（1999）。**原住民文化與幼稚教育研討會實錄**。台東：台東師範學院。
- 全中鯤（2000）。**少數民族兒童學校教育問題探討－以花蓮縣某泰雅（德魯固）族國小及其學區為例**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版。
- 行政院原住民委員會（1999）。**原住民地區學前教育現況之調查研究**，2002/12/30 取自 <http://www.apc.gov.tw>。
- 行政院原住民委員會（2001）。**原住民族部落多元福利四年計畫**，2002/12/30 取自 <http://www.apc.gov.tw>。
- 行政院原住民委員會（2002）。**原住民族發展法草案**，2002/12/30 取自 <http://www.apc.gov.tw>。
- 何國豐（2003）。縣托 94 年裁撤今年不再招生。**更生日報**，五月二十四日。
- 李文富（1999）。**台灣原住民教育改革的分析－一個批判教育學的觀點**。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林佩蓉、鄭望崢（1991）。**3 至 6 歲幼兒接受學前教育比例研究**。教育部專案研究計畫。
- 林敬錚（2000）。**幼托整合政策之分析**。**育達學報**，14，316-339。
- 段慧瑩（2001）。**行政管理結果分析**。載於**花蓮縣九十年度托育機構評鑑報告**（頁11-20）。花蓮：花蓮縣政府社會局。
- 段慧瑩（2002a）。**教保評鑑結果分析**。載於**花蓮縣 91 學年度公私立幼稚園評鑑報告**。花蓮：花蓮縣政府教育局。
- 段慧瑩（2002b）。**前言**。載於**花蓮縣 91 年度托育機構評鑑報告**（頁 1）。花蓮：花蓮縣政府社會局。

- 段慧瑩、張碧如（2001）。*幼托平行制度對幼兒保育人員培育影響之探討*。第十六屆全國技術及職業教育研討會，頁 49-57。
- 洪泉湖（2000）。*台灣原住民的教育問題與政策*。*政策月刊*，**58**，17-21。
- 紀惠英、劉錫麒（2000）。*泰雅族兒童的學習世界*。*花蓮師院學報*，**10**，65-100。
- 原住民教育法*（1998）。2004/10/7 取自 [http://www.alcd.nccu.edu.tw/m\\_tongue/20010528\\_1.htm](http://www.alcd.nccu.edu.tw/m_tongue/20010528_1.htm)
- 翁毓秀（2000）。*二十一世紀臺灣地區原住民學前教育的未來與展望*。*政策月刊*，**58**，9-16。
- 高幼蘭（2002）。*臺灣及紐西蘭原住民傳統幼童教育之比較研究*。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版。
- 張錦弘（2002a）。*九四學年度國教將往下延伸一年教育部長提幼托整合政策全台增設逾千所幼稚園並將補助私立幼稚園學費*。聯合報，四月二十三日。
- 張錦弘（2002b）。*幼托整合預計年底完成*。聯合報，四月五日。
- 教育部（2000）。*全國幼兒教育普查計畫*。台北市：教育部國民教育司。
- 郭勝峰（2001）。*我國幼托整合政策可行性之研究*。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳枝烈（1997）。*臺灣原住民教育*。台北市：師大。
- 陳建州（2001）。*原住民教育的省思*。*師友*，**408**，25-29。
- 陳曼玲（2004）。*國幼班政策跳票補助減少對象限縮*。2004/10/7 取自 <http://www.cdn.com.tw/live/2004/08/12/text/930812e4.htm>
- 傅仰止（2001）。*台灣原住民優惠政策的支持與抗拒：比較原漢立場*。*台灣社會學刊*，**25**，55-110。
- 萬家春（1996）。*追求高品質的幼兒教育*。載於行政院教育改革審議委員會編，*第三期諮議報告書*（頁 23-32）。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 詹宜璋（2001）。*原住民族福利政策與服務體系*。*厚生*，**13**，42-44。
- 趙啓明（2000）。*獅子與羚羊－從全球化的觀點來看：原住民適應外來強勢文化的現象及應有的態度*。*山海文化雙月刊*，93-100。
- 劉麗貞（2001）。*幼兒教育政策評估－以幼兒教育券與幼托整合為研究焦點*。東海大學公共事務研究所碩士論文，未出版。
- 蔡其綦（2000）。*幼兒教育國家介入－一個批判的觀點*。南華大學教育社會研究所碩士論文，未出版。
- 盧美貴（1997）。*幼兒教育概論*。台北市：五南。

# 英國一般性補助在中小學教育補助上之現況與評析

周肇昇

國立嘉義大學國民教育研究所碩士班研究生

投稿日期：92.11.14

接受日期：93.10.14

## 摘要

從英國公立中小學財源的政府別結構中可以發現，地方政府負擔之金額比例遠多於中央，其主要原因並非地方政府財源豐富，而是英國中央對地方政府的補助以「歲入支援補助」(Revenue Support Grant, RSG)為主，中央政府將此種補助金分配至各地方後，即視同地方自有財源(丁志權，1999)。英國歲入支援補助之計算方式，於2004年再度出現重大之變革，以公式經費額度(Formula Spending Share, FSS)取代既往之標準支出評估額(Standard Spending Assessment, SSA)，並將教育公式經費額度區分為學校公式經費額度(SFSS)與地方教育當局公式經費額度(LEAFSS)。本文即針對此種一般性補助款，在中小學教育經費補助上之實施現況與衍生問題，進行初步的分析與了解，希冀作為未來我國在國民教育經費補助編列上之參考。

關鍵詞：一般性補助、歲入支援補助、教育公式經費額度

## 壹、前言

英國的正式國名為「大不列顛與北愛爾蘭聯合王國」(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)簡稱為「聯合王國」(United Kingdom, U.K.)，有時亦簡

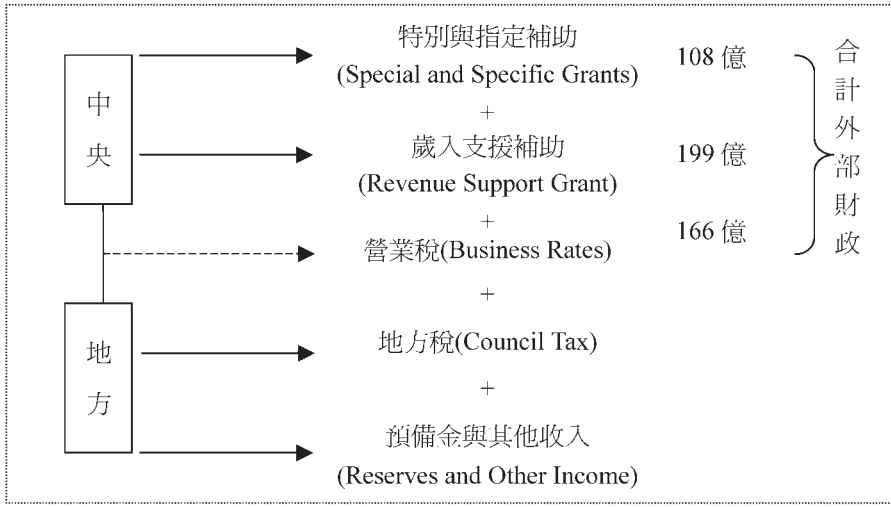
稱為「不列顛」(Britain)，指英格蘭 (England)、威爾斯 (Wales) 以及蘇格蘭 (Scotland) 三者而言，英國中央教育行政機關的設置曾經多次沿革，現今稱之為教育與技能部 (Department for Education and Skill, DfES)。英國各級教育的提供與主管，原則上教育與技能部 (DfES) 其責任涵蓋範圍，包括政府補助 (maintained) 學校與獨立 (independent) 學校、擴充教育 (further education)、高等教育、以及年輕人和成年人的職前和在職訓練，而中等以下各級教育則由地方 (LEA) 負責 (賴淑娟，2001；謝文全，2001)。中央教育行政機關除了要補助所主管的各級教育外，尚須以經費補助地方，以濟其經費之不足，並促進各地教育的均衡發展。事實上，補助金在英國已有長久的歷史，早在十九世紀時便有特定補助的實施，1833 年時，英國中央政府為了英國貧窮階層兒童教育的問題，便提供了 £20,000 的補助金幫助建立學校校舍。

## 貳、英國中央對地方當局補助之構成要素

中央政府準備透過補助支援地方當局辦理各項事務所需之額度，稱為總標準支出 (Total Standard Spending, TSS)。然而總標準支出並不是地方當局實際上花費之總額，也不是經由中央政府實際補助之總額。中央政府經由分配補助與地方稅額幫助支付總標準支出大約四分之三的金額，這些收入稱之為合計外部財政 (Aggregate External Finance, AEF)。

總標準支出 (TSS) 與合計外部財政 (AEF) 的不同之處在於其為一個概約額度，如果地方政府想達到總標準支出之支出水平，必須透過提高地方稅的方式。此外，中央政府亦透過特別與特定補助的方式補助部分的總標準支出。圖一為地方當局補助之構成要素，根據該圖補充說明如下 (SCT, 2003)：

1. 以 2002/03 年為例，地方當局補助之構成要素包含了特別與特定補助 (Special & Specific Grants) 108 億元、歲入支援補助 (RSG) 199 億元、營業稅 (Business Rates) 166 億元、地方稅 (Council Tax)、預備金與其他收入 (Reserves & Other Income)。其中地方稅、預備金與其他收入為地方自有財源。
2. 除了歲入支援補助與地方稅外，中央政府亦透過特別與特定補助的方式補助部分的總標準支出，這些補助不同於一般補助，只能被使用在政府部門指定之用途上。特別與特定補助、歲入支援補助、地方營業稅合稱為合計外部財政。
3. 歲入支援補助簡單而言是合計外部財政的一部分，不是從地方稅或特別與特定補助所提供。
4. 佔有非住宅性所有權物者 (例如：商店、工廠、辦公室和倉庫) 不須支付地方稅，但取而代之的是必須繳納營業稅。營業稅被視為中央補助的一部分，所有的地方稅收入先轉交國庫，再依據人口的每人標準額度分配至地方當局。此一分配額度由相同區域內 (例如：區議會、國家議會和警方) 的不同當局共同分享。



圖一：地方當局補助之構成要素

資料來源：SCT (2003). Understanding Standard Spending Assessments. World Wide Web：  
<http://www.sctnet.org.uk/mainweb/understandingsas/default.htm>

### 參、英國中央政府補助之流程

圖二為英國中央政府補助之流程，根據該圖補充說明如下（丁志權，1999；SCT, 2003；ODPM, 2003）：

1. 首先決定中央政府準備透過補助支援地方當局辦理各項事務所需之額度，稱為總標準支出（TSS）。
2. 其次，根據公式經費額度（FSS）決定各地方當局應分配的額度。公式經費額度係指每一地方當局在總標準支出（除了特別與特定補助）之分配額度。公式經費額度是一系列的公式，透過每個公式的合計，計算出中央政府對於每一地方當局一般補助之分配額度。

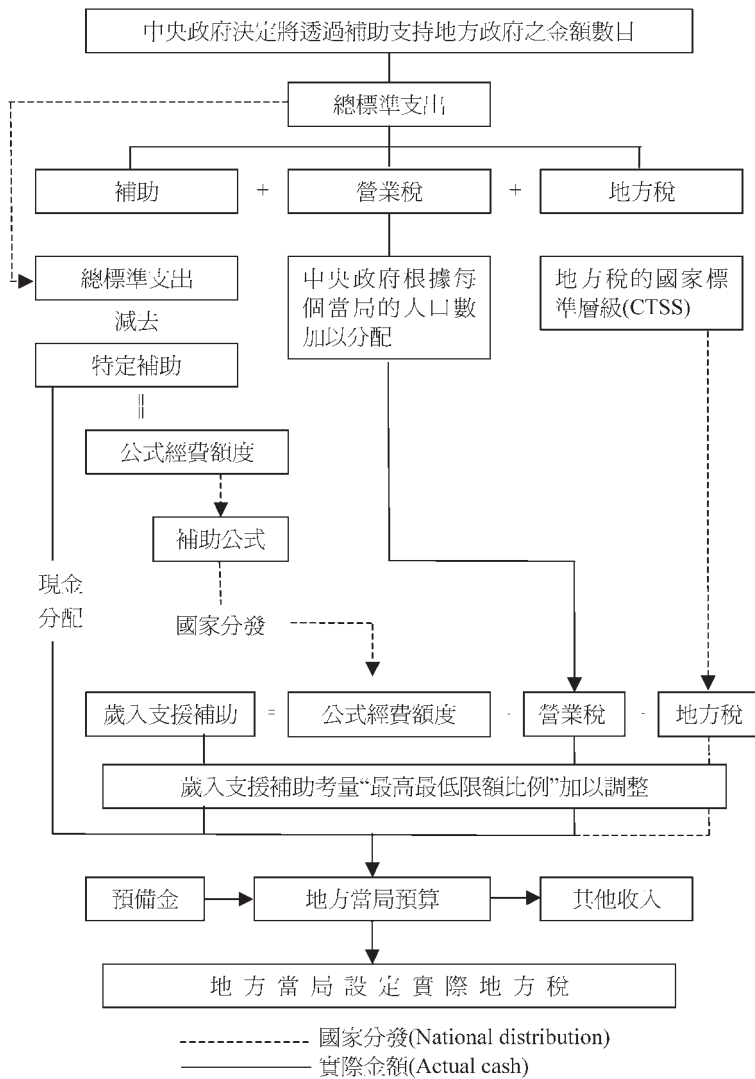
英國 2004/05 年公式經費額度總額為 606 億英鎊，其中教育（Education）為 264 億英鎊佔 43.6%、社會服務（Personal Social services）124 億英鎊佔 20.5%、警政（Police）43.6 億英鎊佔 7.2%、消防（Fire）18.5 億英鎊佔 3.1%、公路養護（Highway Maintenance）20 億英鎊佔 3.3%、環境、防護與文化服務（Environmental, Protective & Cultural Services）112 億英鎊佔 18.4%、資本融資（Capital Financing）則為 23.9 億英鎊佔 3.9%（ODPM, 2003）。公式經費額度均等的對待所有當局，並建基於每一當局區域的特性資料，換言之，公式經費額度系統同時考慮到需求與對當局有用的資源。當完成公式經費額度後，中央政府尚須考量每一當局的人口（population）、社會結構（social structure）與其他特性（other characteristics）。

3. 決定各地方政府支出總額中，來自歲入支援補助（RSG）與地方營業稅的數額為多少。以英格蘭地區 2001/02 年為例，歲入支援補助分配到 150 個地方當局在教育與社會服務項目，係根據一個稱為最高最低限額比例（floors and ceilings）的系

統加以調整，這些調整限制了 2000/01 年到 2001/02 年中央補助的範圍。所有地方當局接受中央補助方面至少 3.2% 的成長，而且在除了錫利群島 (Isles of Scilly) 外，沒有一個地方當局接受的補助金額超過 6.5% 的成長，不論其在標準支出評估額的改變為多少。

然而為了顧及低成長 (low-growth) 當局在最高限額比例上仍需要更多的補助，而高成長當局因最低限額比例而損失的補助，而有所謂的附加歲入支援補助，以彌補上述情形的不足或損失。至於地方稅被視為中央補助的一部分，所有的地方稅收入先轉交國庫，再依據人口的每人標準額度分配至各地方當局。

4. 最後，決定各地方政府增加課徵地方稅的規準。以便地方政府能在歲入支援補助與地方營業稅之外，另籌部分財源。

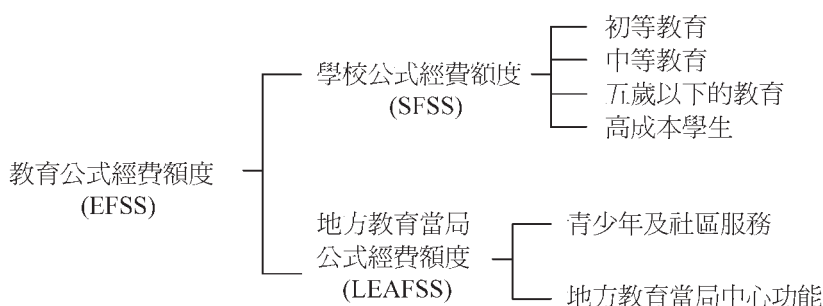


圖二：英國補助流程

資料來源：SCT (2003). Understanding Standard Spending Assessments. World Wide Web : <http://www.sctnet.org.uk/mainweb/understandingsas/default.htm>

## 肆、教育公式經費額度之內涵與計算方式

教育公式經費額度（EFSS）是英國中央政府整體考量地方當局在教育方面所應訂定的適當支出水準。圖三教育公式經費額度可以分為學校公式經費額度（School Formula Spending Share, SFSS）與地方教育當局公式經費額度（LEA Formula Spending Share, LEAFSS）。學校公式經費額度包含了以下四個主要的子項目，分別為：初等教育（Primary Education）、中等教育（Secondary Education）、五歲以下的教育（Under 5s Education）與高成本學生（High-Cost Pupils）；地方教育當局公式經費額度則包含了青少年及社區服務（Youth and Community Provision）與地方教育當局中心功能（LEA Central Functions）。



圖三：教育公式經費額度內涵

在所有教育公式經費額度的公式計算上，係由學生群體（client group）的基本分配額度，加上附加教育需求（Additional Educational Need, AEN）與地區成本調節（Area Cost Adjustment, ACA），此外，在初等教育以及地方教育當局的子項目中，還需根據低人口密度（sparsity）加以調整。表一為 2003/04 英國教育公式經費額度之預算支出，根據該表補充說明如下（Teachernet, 2003）：

1. 總額管制（control totals）係指教育公式經費額度在每個子項目公式計算上分配之總和。在教育公式經費額度之分配比例中，學校公式經費額度佔總額之 88.3%，地方教育當局公式經費額度則佔 11.7%。
2. 在六個子項目佔總額的比例中，以學校公式經費額度的中等教育所佔比例最高，為 35.5%，其次為初等教育的 32.9%，兩者合計便佔了教育公式經費額度的 68.4%。至於地方教育當局公式經費額度的子項目中，則以中心功能的 9.7% 為最高，青少年及社區服務則為 2.04%。
3. 除了五歲以下的教育之外，地方當局在預算之支出皆高於教育公式經費額度經費。其中在中等教育部分增加的原因在於，地方當局補助所屬學校是根據實際的學生數（real pupils），而非過往的歷史統計資料，而且中等教育的學生數持續增加。至於在高成本學生方面在預算總和之支出高於總額管制 5.8%，則反應出學校在特殊教育需求（Special Education Need, SEN）上的大幅提昇。

表一：2003/04 英國教育公式經費額度之預算支出

單位：百萬英鎊

項目	總預算支出	比率(%)	預算支出與總額管制之比較
合計	25,200	100.00%	0.7%
1.學校公式經費額度	22,249	88.3%	0.8%
(1)初等教育	8,289	32.9%	0.6%
(2)中等教育	8,946	35.5%	1.3%
(3)五歲以下	2,577	10.2%	-0.9%
(4)高成本學生	2,438	9.7%	5.8%
2.地方教育當局公式經費額度	2,951	11.7%	0.3%
(1)地方教育當局中心功能	2,436	9.7%	0.7%
(2)青少年及社區服務	515	2.1%	0.4%

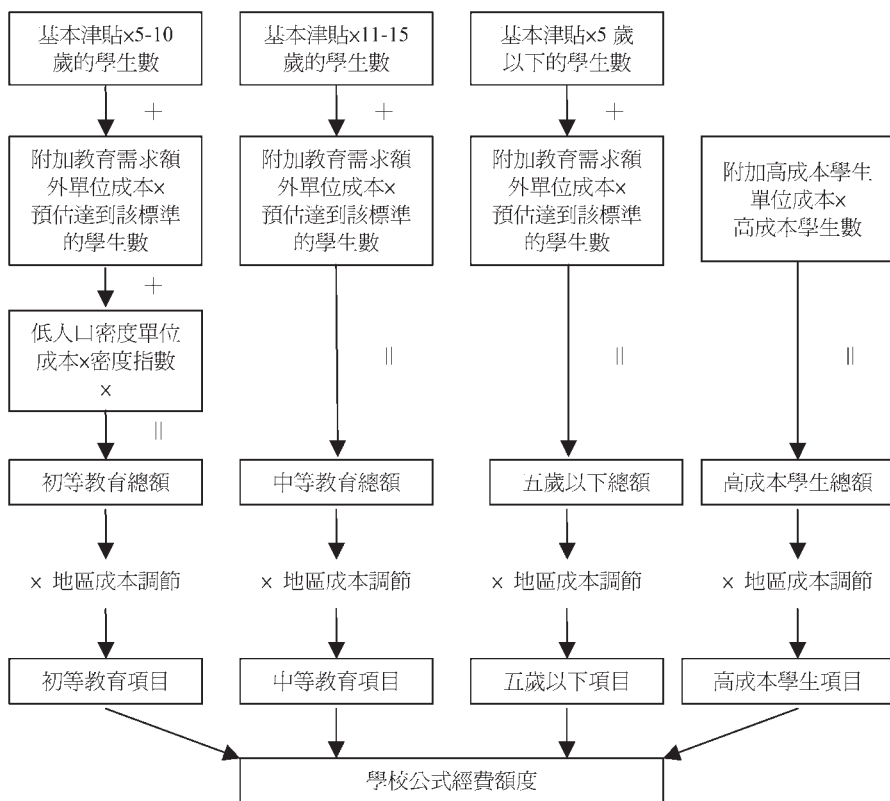
資料來源：Teachernet (2003). Education Funding Calculations for LEAs for 2004-05 (p.4).  
World Wide Web：http://www.teachernet.gov.uk/management/schoolfunding/  
LGFsettlement/

教育公式經費額度可以分為學校公式經費額度，與地方教育當局公式經費額度，英國預計在 2004/05 的教育公式經費額度將比 2003/04 年成長 5.5% 或 13.5 億英鎊。以下即分別探討教育公式經費額度在學校與地方教育當局此二個項目的計算方式。

#### 1. 學校公式經費額度

圖四為學校公式經費額度系統圖，根據該圖針對中小學教育部分補充說明如下 (ODPM, 2003；Teachernet, 2003)：

- (1) 學校公式經費額度在初等與中等教育子項目，如以公式表示基本上係以每生基本津貼乘以學生數 (basic entitlement  $\times$  pupils)，加上附加教育需求 (AEN) 數額後再根據地區成本調節 (ACA) 因素獲致子項目之總額。而初等與中等教育在計算方式的主要差異為，初等教育除了計算附加教育需求外，尚考量低人口密度 (sparsity) 指數。
- (2) 在學生數的計算上，初等教育的學生群體包含在公立的保育學校、小學、中學與特殊學校就讀的五至十歲全時生，加上在私立學校或非公立的特殊學校但講授教師之聘用由地方政府全額負擔的學校註冊之學生，以及在學校體系之外接受教育但由地方政府負責追蹤的五至十歲的學生。中等教育的學生群體在義務教育範圍與初等教育相同，包含上述範圍的十一至十五歲的學生。
- (3) 附加教育需求的計算在初等與中等教育的相同指標為：已收到低收入補助 (Income Support)、失業津貼 (Job seeker allowance) 或具備工作家庭免稅額 (Working Families Tax Credit) 資格之家庭的學生。此外，在小學部分還包含母語並非英語的學生之比例；中學則是低成就族群 (low-achieving ethnic groups) 的學生之比例。
- (4) 初等教育、中等教育、五歲以下以及高成本學生此四個子項目合計之數額即為學校公式經費額度，但在確定學校公式經費額度之後還需將加上保障額度 (Damping Amount)。2004/05 年英國學校公式經費額度的最低最高限額比例 (floors and ceilings) 為 5% 與 6.8%，5% 的經費最低成長比例在於確保教育經費每年有大幅度的成長。



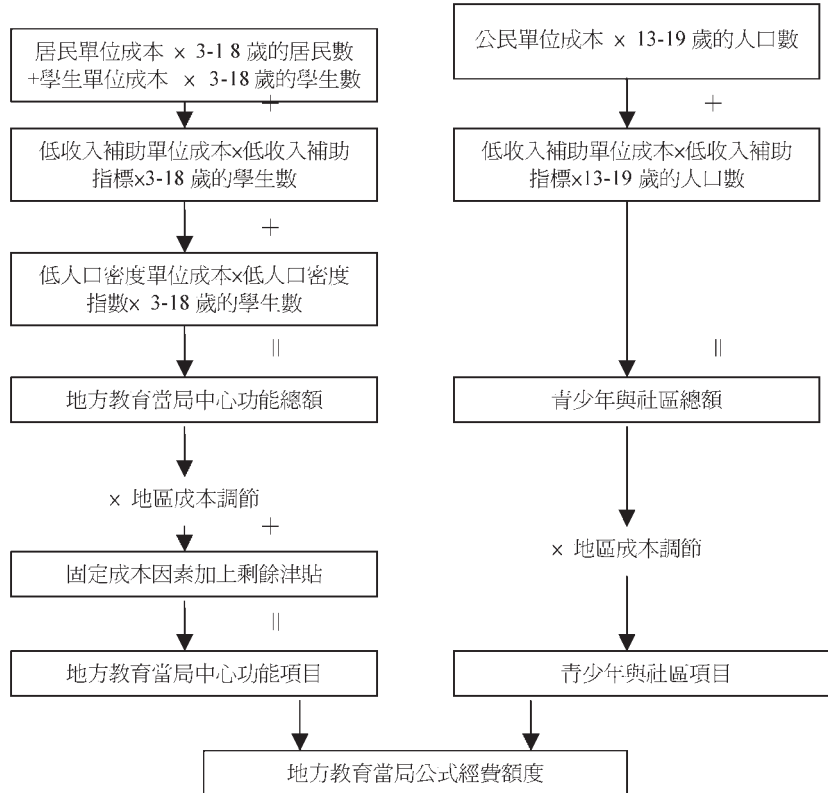
圖四：英國學校公式經費額度系統圖

資料來源：Teachernet (2003). Education Funding Calculations for LEAs for 2004-05 (Annex A). World Wide Web：<http://www.teachernet.gov.uk/management/schoolfunding/LGFsettlement/>

## 2. 地方教育當局公式經費額度

圖五為地方教育當局公式經費額度系統圖，根據該圖針對地方教育當局中心功能部分補充說明如下（ODPM, 2003；Teachernet, 2003）：

- (1) 地方教育當局公式經費額度在中心功能子項目，如以公式表示基本上係以單位成本乘以 3 至 18 歲的居民數（residents）與學生數（pupils），加上低收入補助單位成本乘上補助指標與 3 至 18 歲的居民數與學生數後，獲得初步的計算總額。之後再根據地區成本調節因素並加上固定成本因素與剩餘津貼後獲致子項目之總額。此外，地方教育當局中心功能在計算過中同樣考量了貧乏指數，以貧乏單位成本乘以補助指標與 3 至 18 歲的居民數。
- (2) 地方教育當局中心功能與青少年與社區此二個子項目合計之數額即為地方教育當局公式經費額度，但在確定地方教育當局公式經費額度之後還需將加上保障額度。2004/05 年英國地方教育當局公式經費額度的最低最高限額比例為 3% 與 3.76%，確保每一當局與去年度相較之下至少有 3% 的成長，而且沒有一個當局在成長幅度上超過 3.76%。



圖五：英國地方教育當局公式經費額度系統圖

資料來源：Teachernet (2003). Education Funding Calculations for LEAs for 2004-05 (Annex A). World Wide Web：<http://www.teachernet.gov.uk/management/schoolfunding/LGFsettlement/>

## 伍、英國教育經費補助制度之問題與補助的其他方式

英國在推行學校本位教育的財政之際也面臨著棘手的問題，以下將針對中央分配教育資源給地方政府時的相關問題，以及在國家層級上進行學校補助的其他可能性方案予以分述如下（BBC NEWS, 2003；Johnson, 2002；West, A., Pennell, West, R. & Travers, 2000）：

### 一、中央對地方政府補助分配之問題

#### 1. 決定公共事業的標準層級

由於中央並未對教育公式經費額度（EFSS）中，各項公共事業的標準層級加以詳細界定，造成解釋上的模糊空間，在投入與產出上的不同解釋，可能導致資源的不同分配。

#### 2. 使用人口普查資料做為指標

在額外教育需求（AEN）上使用人口普查資料作為關鍵的決定性指標面臨著以下的問題：

- (1) 人口普查係每間隔十年執行一次，因此無法反映短期的人口統計學上的變動（demographic fluctuation）。
- (2) 人口普查資料也許無法精確的表現出，有顯著比例選擇自行教授其子女的地方政府在學校上的需求層次。
- (3) 人口普查資料不考量進入地方教育當局所管轄學校就讀但居無定所的學生。

### 3. 使用過往支出來決定權重

在教育公式經費額度中，計算額外教育需求索引的權重，有極大部分係由一個稱之為多元迴歸（multiple regression）的統計技術所決定，來計算過去的支出與額外教育需求索引的相關性。然而由中央政府所限定的支出項目往往有著優先性，而一些地方教育當局在教育上的支出比起其原本來的低，因為其需要將補助款用於更優先的項目，例如遵守法規的要求去償還資本門的借貸（capital debt）。

### 4. 地區成本調整的準則

地區成本調整（ACA）的概念在於，如何給予特定地方政府額外資源。然而以教師薪資為例，教師薪資只有在倫敦地區較為偏高，在東南區（South East）普遍而言並不高。Hale & Travers（引自West et al., 2000）的研究中即指出，為了倫敦地區較高的薪資結構而進行地區成本的調整，就立論上而言是微弱的。

### 5. 補助項目不當與金額不足

West（2000）在一次針對六個地方教育當局學校校長的訪談中，校長普遍對於其所接受的補助金額顯露出不滿。當訪談者詢問校長從地方教育當局所接受的金額是否足夠支應學校需求時，除了內倫敦地區的校長表示足夠外，其餘的校長的回應則是抱持否定的態度。從訪談資料中可以發覺，目前整個學校教育預算的問題在於整個額度的大小（size of the cake），即使在普便被認為享有較好資源的倫敦與都會地區，仍有學校感到所接受的補助金額無法滿足其需求。

McAvoy（2003）認為政府必須為其在學校財政上的無能力加以承認與負責，根據教師工會（National Union of Teacher, NUT）的調查報告顯示，政府承諾給予每生3.2%的額外補助根本不足以支應學校的經常花費，McAvoy更明白表示，政府沒有針對學校的需求適當的編製預算，學校必須自行負擔實際需求上的花費，造成補助款實質上的縮水。

## 二、對地方政府分配補助的其他方式

在1998年之際，工黨（Labour government）重新檢視了分配給地方政府金額的方式，但檢視的方法仍使用以往相同的方式，即利用多元迴歸計算指標與支出額之相關，針對政府所預設的需求進行測量。因此，為了解決上述從中央分配給地方金額所衍生的相關問題，去細察其他的選擇性方案是重要的，其中包括了人員配置導向（staffing driven）模式與需求本位（needs-based）方案。

### 1. 活動導向的人員配置

目前英國一些地方政府已經發現採用一種稱之為活動導向的人員配置（activity-led staffing, ALS）的方法，去分配金額給學校是一個有用的工具。此種方法的整個

目標為，在學校的範圍內去確定課程（curriculum）與管理（management）活動，進而量化所需資源去執行此等活動。

在活動導向的方法（ALS）中，教師的活動可以根據教育與能部（DfES）對教師規定的相關準則，而非教學人員（non-teaching staff）與其他費用則可以採用需求導向的方式。例如，在一些特定地區對技術人員（technician）有著高度需求，以及所有學校皆有購買教科書與圖書館用書，與電腦軟硬體的購買與更新之需求。伴隨著活動導向的人員配置方法，將有多樣種類的社會和教育需求被包含在內：例如，有特殊教育需求的學生、有英語教育教導需求的學生、有資格享用免費學校午餐的學生等。

## 2. 需求本位方法

不同於活動導向的人員配置（ALS）之決定因素取決於教師，需求本位方案依靠的是學生的特質，並可約略分為以下兩種方案：

### （1）以成就為焦點的需求本位方法

使用焦點在於成就（attainment）的需求本位方法去分配補助時，首先必須有一個全國性的測量，在國家層級上對所欲補助之對象進行評量，進而利用測量結果資料，作為補助之依據。

### （2）以貧困為焦點的需求本位方法

另外一種需求本位方法在操作上將較為簡單，係根據貧困（poverty）程度的準則，提供地方教育當局額外補助，例如依賴收入補助的家庭之學童比例。將焦點放於貧困的原因在於，貧窮與較晚成就（later attainment）間有著高度的關連性。使用此種方法時，地方教育當局將不是依據低表現（lower attainment）來補助，而是接受補助去減少社會排斥（social exclusion）或彌補因貧窮在教育表現上的不利影響。此種方法也許牽涉到在學校與地方教育當局對額外成本的了解，例如學童來自不利背景成長的比例等。

Johnson（2002）認為現在是對不同類型學生的相關價值進行基本上重新檢視的時機，對學生單位需求的實質上的區分與再分配，也許能更具公平性與有益於經營困難的學校。

## 陸、結語

英國中央教育行政機關歷經多次變革，現今稱之為教育與技能部，負責英格蘭地區各級學校教育。英國中小學與我國同為地方政府負責辦理，其教育行政機關稱之為地方教育當局。近期英國的補助制度約可發為以下四個時期：1. 1974~1981年時期：以地方稅入支援補助為主，根據需求、資源與住家三大因素，計算補助金額之多寡；2. 1981~1989年時期：地方稅入支援補助由定額補助，與住家財產稅減免補助所組成；3. 1990~2002年時期：以歲入支援補助取代過往之地方稅入支援補助，並開始實施地方稅制度，並以標準支出評估額決定各地方當局應受補助之額度。4. 2003年以後：在歲入支援補助之計算方式上，以公式經費額度取代上述之標準支出評估額，並區分為學校公式經費額度與地方當局公式經費額度，但在基本公式計算

上皆以受補助群體的基本分配額度，加上附加教育需求與地區成本調節因素。然而英國在長期推行學校本位之際也面臨著以下的問題，分別為：指標與權重計算的缺失、地區成本調節的準則不一、補助項目不當與金額不足。

資源管理的過程是獲得 (acquisition)、分配 (allocation)、使用 (utilization) 與評鑑 (evaluation) 此一動態的過程，並且呈現著迴圈的型態 (Bush & Bell, 2002)。中央對地方的教育經費補助，對地方而言可謂是最重要的一項教育資源，我國教育一般補助可謂始於 90 年度實施之中央一般性補助款，然而一般補助在英國已有長久的歷史，其過往實施之經驗與現況可以作為我國之借鏡。

## 參考文獻

- 丁志權 (1999)。中美英三國教育經費財源與分配制度之比較研究。台北市：師大。
- 王如哲 (2002)。英國教育經費的分配制度可行性及其啓示。《教師天地》，120，22-27。
- 賴淑娟 (2002)。我國地方教育財政改革之研究。台北市：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 謝文全 (2001)。比較教育行政 (二版)。台中：五南。
- BBC News (2003, May 2). *How schools get their money*. Retrieved June 2, 2003 from: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2996679.stm>
- Bush, T. & Bell, L. (2002). *The principles and practice of educational management*. London : Paul Chapman Publishing.
- Johnson, M. (2002). Schooling in London. *Management in Education*, 16(4), pp.7. Retrieved September 1, 2003 from EBSC Ohost database (Masterfile) on the World Wide Web: <http://www.ebsco.com>
- ODPM (2003). *The local government finance report (England) 2004/2005*. London: The Stationery Office.
- SCT (2003). *Understanding standard spending assessments*. Retrieved June 14, 2003 from: <http://www.sctnet.org.uk/mainweb/understandingssas/default.htm>
- Teachernet (2003). *Education funding calculations for LEAs for 2004-05*. Retrieved December 22, 2003 from: [http://www.teachernet.gov.uk/management/school\\_funding/LGFsettlement/](http://www.teachernet.gov.uk/management/school_funding/LGFsettlement/)
- West, A., Pennel, H., West, R., & Travers, T. (2000). Financing school-based education in England: Principles and problems. In M. Coleman and L. Anderson (Eds.), *Managing finance and resources in education* (pp 56- 80). London: Paul Chapman Publishing.

# 教師聘約準則法律性質與 立法修正方向之探討

林 斌

稻江科技暨管理學院公共事務管理學系助理教授

投稿日期：93.04.16

接受日期：93.10.14

## 摘要

依法應由全國教師會與教育部協商訂定的教師聘約準則，其遲遲未能締結的重要原因之一，即為聘約準則之法律性質存有爭議。本文從立法背景及教師聘約屬性兩方面予以探討，嘗試釐清聘約準則之法律定位。分析結果顯示：在現行法制下宜將聘約準則視為依特定程序訂定之法規命令，較能符合教師組織與主管教育行政機關的共同期待。本文最後並提出未來聘約準則的立法修正方向，以及修法之前的補救措施。

關鍵詞：聘約準則、教師會、教師聘約

## 壹、前言

與各級機關協議教師聘約及教師聘約準則，係教師法第二十七條第二款所規定教師會基本任務之一，惟自教師法於民國八十四年公布施行迄今（民國九十三年九月），全國教師會與教育部雙方仍未協議訂定教師聘約準則（以下簡稱聘約準則），全國亦有新竹縣、苗栗縣、台中市、彰化縣、嘉義縣、台南縣、屏東縣、澎湖縣及金門縣等九縣市，尚未訂立聘約準則（教育部，2003）。同時，已訂定聘約準則之縣市中，頗多縣市係由主管教育行政機關單方訂定，並未與地方教師會進行誠信協

商。究其原因，除地方教師會成立時程不一、行政機關與教師會各有立場及社會政治情勢發展變動之外，對聘約準則法律地位之見解歧異，恐亦為重要根本因素。

雖然，教師法施行細則於民國九十二年九月修正發布，對聘約準則、教師聘約之協商對象、位階關係做出進一步釐清，明訂「聘約準則」，具有上位規範之效力，地方教師會及學校教師會，與同級行政機關或學校協商訂定之教師聘約不得違反聘約準則之規定。惟該細則又於民國九十二年十二月四日遭立法院院會通過退回教育部。依立法院職權行使法第六十二條第三項規定，經院會議決通知更正或廢止之命令，「原訂頒機關應於二個月內更正或廢止；逾期末為更正或廢止者，該命令失效」。故教育部已重新公布教師法施行細則修正條文，原九十二年九月公布之施行細則條文全數刪除，恢復為九十二年九月修正前之條文（參見教育部民國九十三年一月二十日，台研字 0930010934 號函）。亦即有關會務假及協商層級之條文全部捨棄，一切回到原點。故有關聘約準則、教師聘約之協商程序、協商義務、協商範圍、僵局處理等事項，仍缺乏明確法律規範及制度設計，尤其聘約準則的法律性質仍未明確規範，故有必要進行深入探討分析，以利教育行政機關與教師會協商之進行及教師權利義務關係之穩定。鑒於我國公立學校教師約佔全體教師比例 76%（在中小學層級，公立學校教師比例達 90% 以上）（教育部，2002：63-83），故本文分析相關法律關係時，均以公立學校教師為設定範圍，以期對未來立法修正方向提供具體可行之建議。

## 貳、聘約準則之立法背景

由於聘約準則之法源為「教師法」，因此，先行探究其立法意旨及背景，將有助於分析聘約準則之法律性質，茲分述如次：

### 一、教師組織兼具工會屬性

教師法立法過程中，草案即包含集體協商權及罷教權，雖然在最後政黨協商及表決時，罷教權被刪除，但仍保留若干工會組織的色彩如下（周志宏，1997：153-154）：

- （一）以學校為教師組織之基本單位（教師法第 26 條，類似工會法第 6 條同一廠場之產業工會或同一區域之職業工會）。
- （二）與各級機關協議教師聘約及聘約準則（教師法第 27 條第 2 款，參見工會法第 5 條）。
- （三）監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜（教師法第 27 條第 4 款，參見勞動基準法第 56 條）。
- （四）學校不得以不參加教師組織或不擔任教師組織職務為教師聘任條件。  
學校不得因教師擔任教師組織職務或參與活動，拒絕聘用或解聘及為其他不利之待遇（教師法第 28 條，參見工會法第 35 條）。

當時，由於工會法第四條禁止教育人員組織工會，教師及社會各界對修法開放教師組織工會行使協商權及爭議權亦無法達成共識；因此，教師既無法依工會法行

使團結權籌組工會，是以在教師法中設置教師組織（教師會），在其任務中納入具有工會運作性質的條文設計。換言之，教師會在立法時，就兼具職業工會及專門職業人員公會之特徵，惟教師會之運作並不適用勞動法規，亦無法與學校或主管教育行政機關締結團體協約，而係以教師聘約與聘約準則取代，因此，聘約準則在立法設計上實具有類似「全國或地方性團體協約」的地位。

## 二、行政法制未臻完備

教師法係於民國八十四年制訂通過，當時之行政訴訟法尚未修正，訴訟種類僅有撤銷訴訟一種，除附帶損害賠償之訴外，並無其他給付或確認類型訴訟。加以行政程序法並未制定，行政契約之法律體系與救濟途徑未能建立，導致具有行政契約性質之涉訟爭議，出現「非行政處分即私法契約」的兩極化現象（吳庚，2003：440）。同時，在司法實務上亦視教師聘任為私法關係（參照司法院院解字第 2928 號解釋、最高行政法院 60 年判字第 290 號判例），聘約屬於私法上契約關係，解聘並非行政處分，如有不服，應依民事訴訟程序向普通司法機關訴請審理，不得以訴願及行政訴訟程序，請求救濟。

所以，學校教師如有與聘約相關之涉訟爭議，在教師法立法當時之法制環境下，只有循民事訴訟程序尋求救濟，此種個人模式之救濟程序，其成本與效率明顯不及工會集體模式來得經濟，因此，教師法中之教師聘約及聘約準則，不僅明定為教師會基本任務之一，亦要求各級機關與教師會協議，可謂具有類似團體協約之色彩，意圖透過教師會集體協商權的運作，使教師聘約內容及履程序合理化，跳脫以往個別教師尋求救濟的困境。惟教師會非工會團體，依法無法成為團體協約之協商當事人，因此，聘約準則既非勞動法上之團體協約，亦無從界定為行政契約，又乏前例可循，其性質遂有爭議；加以地方制度法通過後（1999 年），中央與地方之教育事務權限畫分更為明確，且民國八十五年發布施行的教師法施行細則第二十四條第一項明定「得由主管教育行政機關訂定聘約準則」，是以許多縣市政府將聘約準則視為法規命令，地方政府依法擁有單方訂定之權責，惟在程序上應與地方教師會協議，此種協議明顯屬於諮商性質，與集體協商權之對等性質截然不同。

所以，綜合聘約準則之立法背景及實務發展狀況而言，聘約準則於教師法制訂時雖具有類似「團體協約」的政策設計，但受限於教師會組織定位及行政法制尚未完備之影響，在地方政府實際運作過程中，聘約準則已逐漸具有「法規命令」的傾向。但是，法規命令若由法律授權行政機關訂定時，其授權之目的、內容及範圍應具體明確，始得據以發布（大法官會議釋字第 313、390、514 號解釋參照）。

而教師法第二十七條並未概括或明確授權各級行政機關得訂定「聘約準則」，同時教師法亦無轉委任之授權條文，故主管教育行政機關逕行訂定聘約準則或於施行細則中規定主管教育行政機關訂定聘約準則，已有適法爭議（大法官會議釋字第 524 號解釋參照）。另一方面，未經法律明確授權的聘約準則，其內容若涉及教師權利義務或裁罰性行政處分之構成要件與法律效果，明顯不符憲法保障人民權利之意旨，恐有違憲之虞，其效力將無從確立（大法官會議釋字第 394、443 號解釋參照）。

## 參、教師聘約之法律定位

聘約準則訂定之主要用意在於規範教師聘約，故在探討聘約準則之法律性質及立法修正方向前，宜先釐清教師聘約之定位，俾以進一步分析聘約準則應有之法律性質及效力。

事實上，目前公法學者已對「教師聘約」為行政程序法第一百三十五條所規定之行政契約（公法契約）性質，形成多數共同之見解，通說認為應以「契約標的」作為判斷契約之公法或私法性質，而契約之標的應由契約內容決定之，如契約之內容具有下列情形之一者，應屬公法契約：（一）以執行公法法規為目的者；（二）含有作成行政處分或其他公權力行為之義務者；（三）與人民之公法上權利義務有關者；倘契約之給付義務本身具有中立性而較難以判斷時，應由給付義務之目的及契約之全體特性判斷之（吳庚，2003：397；陳敏，1999：519-521；林錫堯，1999：393）。而公立學校與教師之聘約關係，其適用法規如教育人員任用條例等多具有強制性、公益性及公法性，且契約標的內容乃為實現國家教育高權之任務，故各級公立學校依教師法等相關規定所定之教師聘約，應解為公法關係，屬於行政契約之一種（法務部民國90年10月17日，台九十律字第032429號函參照）。

其次，對於公立學校與教師間之聘任關係，早期司法實務判例多認係屬私法上契約關係，係因行政契約尚乏明文規定，且斯時行政訴訟類型不完備所致，如今修正或新訂之行政訴訟法、行政程序法相繼於八十九年七月及九十年一月正式施行，不僅行政訴訟類型增加確認及給付之訴，提起訴訟不限於行政處分，且行政契約已有明確規定，原有司法判例亦不再援用（最高行政法院91年10、11、12月份庭長法官聯席會議決議參照）。同時，近年來之行政法院相關判決，均已採取公立學校聘任教師之聘約關係，性質係公法上契約（行政契約）之見解，允許教師循行政爭訟程序尋求救濟（最高行政法院91年度裁字第1436號、判字第2282號判決參照）。所以，公立學校教師聘約在現行法制下具有行政契約之性質，應無爭議。

惟現有教師聘約之定位，係以教師無法組織工會並締結團體協約之法律現況為前提。事實上，基於憲法第十四及十五條保障人民結社權、工作權及生存權之意旨，工會法第四條禁止教師組織工會之規定，顯有超越憲法第二十三條所稱：「為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序或增進公共利益所必要者外」之比例原則容許範圍，已有剝奪人民基本權利之實，構成對教師勞動基本權之不當侵害與限制，其合憲性應有問題，需予檢討修正或予刪除（黃程貫，2000：210；李震山，2003：176）。故未來如法律許可教師組織工會，當可依法與學校或各級機關締結團體協約，屆時其效力與法律性質，自與行政契約有所區別。

## 肆、聘約準則應有之法律定位

綜上所述，一方面，聘約準則面臨法律性質爭議的困境，另一方面，其主要規範對象之教師聘約卻在法律定位上日漸清晰。因此，如果教育部與全國教師會對聘約準則的共同期待是：（一）對教師聘約當事人及教師聘約內容能有效規範；（二）

協商程序能秉持誠信對等原則；（三）聘約準則及教師聘約所規範之教師權利義務關係能維持穩定、避免衝突。如此，聘約準則的理想法律性質，勢必於「全國性團體協約」或「法規命令」二者中擇一界定，方能符合雙方的政策期待。而限於教師會並非現行法律解釋下之工會團體，在締結團體協約當事人資格上具有爭議，為求兼顧法律關係穩定、保障教師權益及誠信協商之立法政策考量，本文建議將「聘約準則」定位為依「特定程序」訂定之法規命令，其理由分述如下：

### 一、拘束力之具體明確

由於教師聘約屬行政契約之一種，而行政契約係當事人雙方（其中之一為行政機關）就公法上法律關係予以設定、變更或消滅之契約，亦即雙方意思一致成立之法律行為，從而發生行政法（公法）上之效果，其合法要件原則上與私法契約相同（行政程序法第 149 條規定：行政契約，本法未規定者，準用民法相關之規定）。因此，教師聘約之合法要件，除締約機關具有權限、依據法定方式外，其內容亦不得抵觸法律（包含法規命令）（民法 71 條規定：法律行為，違反強制或禁止之規定者，無效），所以，如聘約準則為法律授權之法規命令，教師聘約之內容即不得違反之，同時依地方制度法之規定：地方政府之自治條例及自治規則，與憲法、法律或基於法律授權之法規或上級自治團體自治條例抵觸者無效（地方制度法第 30 條），且地方政府辦理自治或委辦事項違背憲法、法律或基於法律授權之法規者，中央主管機關得予以撤銷、變更、廢止或停止其執行（地方制度法第 75 條）。故聘約準則若界定為法規命令，其對教師聘約當事人及教師聘約內容將能有效拘束。

### 二、救濟程序之經濟可行

我國司法裁判管轄採取二元主義，除法律別有規定外，關於因私法關係所生之爭執，由普通法院審判；因公法關係所生之爭議，則由行政法院審判之（大法官會議釋字 466 號解釋參照），因此，聘約準則若為法規命令性質，其訂定與執行之爭議亦可適用行政法院管轄，加以行政訴訟為二級二審制，不徵收裁判費（行政訴訟法第 98 條），且教師會以社團法人身分，於其章程所定目的範圍內，得在取得授權後，代表多數有共同利益之會員，提起公益訴訟（行政訴訟法第 35 條），相較民事訴訟程序，行政訴訟程序對教師權益保障較具實益。

### 三、契合先進國家發展經驗

我國行政契約法律體系以繼受歐陸國家法制為主，特別是同屬大陸法系之德國立法例最常仿效，而以法國之行政契約制度及觀念發展最早，頗堪比較參考。以德國而言，行政契約係正式協商性行政活動之表現形式，亦為行政機關的政策工具之一（黃俊凱，2001），且在行政契約的訂立過程中，國家機關與人民的意思表示具有同值性，亦即不能一方面承認公權力主體與私人間因意思表示一致而成立契約，另一方面又認為國家機關或自治團體居於優越地位，其意思具有公定力，否則將與契約之概念相抵觸，導致行政契約與行政處分之區別模糊不清（吳庚，2003：437）。

換言之，教師聘約雖屬行政契約性質，並無損於當事人雙方協商地位之平等。

另以法國而言，行政機關基於行政效率提昇與公益優先之立場，往往預先訂定法律上具有概括性的「契約標準條款規則」，作為各個具體行政契約締結時之標準，契約當事人需受此規則拘束以訂立契約；此種「契約標準條款規則」一般認為兼具契約與法規之性質，惟法規之性質更為濃厚（林永發，1998：18-19）。

是以，我國之聘約準則似可參酌法國「契約標準條款規則」之性質，將其界定為法規命令，作為對教師聘約協商締結時之拘束標準，以謀求教師權利義務關係之穩定。但為符合雙方合意、減少衝突之政策目標，聘約準則應依特定程序協商訂定，而非全盤由行政機關單方訂定。事實上，訂定法規命令的特殊程序為行政程序法所允許，有其適法性（行政程序法第 151 條規定：行政機關訂定法規命令，除關於軍事、外交或其他重大事項而涉及國家機密或安全者外，應依本法所定程序為之。但法律另有規定者，從其規定）。因此，若準用團體協約法之相關協商規範，做為協議訂定「聘約準則」之特定程序，當可促進誠信協商之落實，建立互信正向的協商關係。

## 伍、聘約準則之立法修正方向

綜上所述，現行聘約準則之法律性質存有爭議，惟其效力雖有瑕疵，並非必然無效，具體個案如有爭訟時，仍應以法院之見解為準。本文建議中央主管教育行政機關應可在下列方向上進行修正補強，以強化聘約準則之法律地位：

### 一、納入教師法修正案

教育部應考慮在教師法修正草案中訂定下列事項：

- (一) 明定「聘約準則」為教師法授權教育部訂定之法規命令，授權事項應具體明確，宜包含「教師聘約」之協商範圍、協商程序、協商義務、爭議處理、效力、教師組織運作（出席會議、會務假、協商服務費等）及其他教師權利義務事項，以符合行政程序法相關規定。
- (二) 教育部應先準用團體協約法有關協商規範與全國教師會協商後，依雙方達成之協議內容訂定『聘約準則』。
- (三) 「聘約準則」之協商如有爭議，相關爭議事項應予擱置，不得納入聘約準則條文中。
- (四) 「聘約準則」之雙邊協商單位為全國教師會與教育部，教師聘約之雙邊協商單位為地方教師會與地方政府，學校層級不再進行聘約協商，但專科以上學校有其學術研究與教學服務上之特殊性，故得於不違背聘約準則之前提下，與學校教師會協商教師聘約。
- (五) 除教師法或『聘約準則』另有規定外，教師聘約之協商程序、協商範圍、協商義務、爭議處理、效力及罰則等事項，準用團體協約法及勞資爭議處理法之相關規定。

惟從教育部門勞資關係穩定及教育品質提昇的觀點而言，我國未來實應制訂有

關教師團結權、集體協商權及爭議權規範之個別法律，廢除工會法禁止教師組織工會之規定，順應世界潮流，以團體協約作為教師工作條件在法律之外的主要規範，以兼顧憲法保障人民勞動基本權之意旨與公共利益之調和。

## 二、現況補強措施

在教師法或其他勞動法律尚未修正、制訂前，現有聘約準則協商過程中，教育部與全國教師會仍應尊重教師法立法原意，依循團體協約法相關規定進行誠信對等協商。惟為避免聘約準則效力之爭議，內容重心宜置於規範教師聘約之協商範圍與協商程序，減少實質規範事項，同時，主管教育行政機關亦可配合行政監督及財政補助等策略，強化聘約準則之實質拘束力。

## 陸、結論

行政機關採取協商性行政活動，以具創造性、自由性之契約方式履行各項行政機能，處理社會多元需求，已成為現代國家行政運作之趨勢。但我國公共部門締結團體協約或行政契約之法制與實務，仍未臻成熟；特別是全國教師會與教育部之聘約準則協商，在我國並無前例，雙方應共同推動修法工作，建構聘約準則及教師聘約協商之合理法制，並基於改善教師工作條件、保障教師勞動權暨提昇教育品質之目標，在對等誠信的基礎上，努力達成協議，以期提振教師工作士氣，維持學校教育系統運作的穩定與和諧。

## 參考文獻

- 李震山（2003）。**行政法導論**（修訂五版）。台北市：三民。
- 吳庚（2003）。**行政法之理論與實用**（增訂八版）。台北市：作者。
- 林錫堯（1999）。**行政法要義**（第二次增修版）。台北市：作者。
- 林永發（1998）。**行政契約論**。**全國律師**，2(10)，4-26。
- 周志宏（1997）。**教育法與教育改革**。台北市：稻香。
- 陳敏（1999）。**行政法總論**（第二版）。台北市：作者。
- 黃俊凱（2001）。**協商性行政活動之類型化與法治國之挑戰及因應**（上）。**台灣本土法學雜誌**，24，115-133。
- 黃程貫（2000）。**勞動法**（修訂再版）。台北市：國立空中大學。
- 教育部（2002）。**中華民國教育統計**。台北市：作者。
- 各地方主管教育行政機關訂有聘約準則一覽表。（民92）。

# 以混沌理論分析 薩瑪蘭奇領導奧會的經驗

武文瑛

高雄市楠陽國民小學教師

投稿日期：93.05.04

接受日期：93.10.14

## 摘要

混沌理論蘊含著與困頓依然可以共處的哲理，增加對社會現象另類詮釋的能力與思維，也讓生存的覺知更具敏銳性及洞察力。正因此，混沌理論之研究已成為重新塑造科學體系的狂飆運動，並逐漸擴展到各領域上。本文主要是探討混沌理論應用於前國際奧林匹克委員會主席薩瑪蘭奇領導之奧會，藉由其領導風格、所處情境來解析混沌理論之真義，來將理論與實務結合為一，或能提供讀者對於混沌理論所形成的動力系統運作，有著更進深層的瞭解。

關鍵詞：混沌理論、薩瑪蘭奇、蝴蝶效應

## 壹、前言

「混沌」(chaos)一出現，古典科學研究便有了轉向；混沌出現，寬闊了社會、教育領域的思維；混沌出現，讓許多宇宙無知的謎，有了抽絲剝繭的契機。1970年代的「混沌理論」(Chaos theory)，從底層根本否定巨觀事件的物理因果律，並邁向非決定論的高峰——人們認為可客觀掌握實在的樂觀想法，可以隨時給破滅；科學家們汲汲探求自然界的規律與秩序，但也面對許多無序的現象而顯得束手無策，如大陸沙塵暴的籠罩、野生動物無故地增減、股票市場的波動不按基本面及消

息面來進行等，然混沌理論恰可為這些現象提供嶄新的思維（沈力譯，1990；王彥文譯，1993；Bobner、Newman & Essinger, 1989）。表面上，混沌理論看似平凡，實則卻又非常深奧難解，其中蘊含著與困頓依然可以共處的哲理，增加對社會現象另類詮釋的能力與思維，也讓生存的覺知更具敏銳性及洞察力。正因此，混沌理論之研究已經變成一項代表重新塑造科學體系的狂飆運動，並已逐漸擴展到教育行政、學校行政、學校管理與課程設計上（陳木金，1996）。本文主要是以混沌理論來分析前國際奧林匹克委員會主席薩瑪蘭奇（Juan Antonio Samaranch）領導奧會的經驗，藉由其領導風格與所處情境來解析混沌理論之真義，將理論與實務結合為一，或能提供讀者對於混沌理論所形成的動力系統運作，有著更進深層的瞭解。

## 貳、混沌理論的緣起、意涵與應用

要瞭「混沌理論」，要先瞭解人類自然科學觀的三階段演進情形：

- (1) 第一階段：牛頓學派的物理學觀—牛頓學派的物理學認為宇宙是規則、亙古不變的，只要找出其中機械式的聯結，即可控制整個系統。因此，具有可逆轉性，不因時間之因素產生隨機變化。
- (2) 第二階段：有限的權變模式—有限的權變模式主張在一定範圍內，為適應環境可做有限度的改變。基本上，現有的系統並未破壞，權變的目的在於維持一種均衡的狀態，系統原則上仍是穩定的、平衡的，只要做有限且適當的回應，即可使系統趨向均衡。
- (3) 第三階段：非均衡理論—非均衡理論認為系統本身即是混亂而無規則的，其中充滿了許多未可預知的事件，而混沌理論就屬於非均衡理論。基於混沌的本質，即使是微小的起始行為，即可能引起軒然大波，導致系統的崩潰，而研究混沌理論的學者將注意力轉向現實世界的無序、不平衡、不穩定、多樣性與暫時性的動態關係上，並透過重組的行動建構另一新的組織型態，形成在混亂中不斷進行變革的動力系統運作；亦即尋求不穩定與創新、突破的平衡狀態，是為動力系統運作的一大特色，也是混沌理論不同於靜態系統之穩定、保守與故步自封之型態。

「混沌」原意為天然、質樸，轉義為混亂、無秩序，但又包含了從混亂中再生秩序、在進化中重現混亂的多重涵義，實際上，體現了界限的模糊與清晰的對立（Curtis, 1990；Hayles, 1990）。混沌理論（Chaos theory）或稱為動態系統理論或非均衡理論，可遠自希臘、埃及等古民族對宇宙初始的傳說。近代有系統的探討，源自數學界的研究，爾後被自然領域的學者對於大自然許多無可解釋與預期現象的一種詮釋，如細胞的生命現象、族群的興亡盛衰等，甚或被用在社會科學領域，如人群組織的形成、文化特質的延續等。這些不同向度的系統都具有共同的特色，也就是在變化無常的演繹背後，呈現出某種無法理解的不特定規律，而混沌理論的學者，就是試圖去了解與掌握這些存在於秩序、複雜與混沌邊緣的活動原理。然而混沌理論不限於自然物理之解釋，也被廣泛應用到社會科學方面的解釋，擴大其原先數學與物理之面向（張朝凡，1994；秦夢群，1997）：

- (1) 城市地理學：每個城市都有其特有的結構，不能單以人口數量、工作機會、大眾運輸系統與商業活動等變數，來預測區域的發展走向。
- (2) 經濟學：經濟活動的過程中，往往有奇異吸引子的存在（例如人們的非理性反應），導致活動呈現非線性不穩定的狀態。
- (3) 教育學：在教學系統設計時，傳統的方法應予以修正以符合教學時不確定狀況的特性，並同時應付正向與負向學生的隨機回饋。
- (4) 輔導方面：被輔導者的求助行為絕非偶然，基本上是複雜的人際與環境因素交會所造成的。一些看似枝微末節的生活波動，卻因與其它因素的組合，造成求助者巨大的情緒困擾。
- (5) 認知心理學：兒童對於知識的學習並非線性的增加，常是在某一時期呈現穩定的程度，然後到某特定點突然有所改變，而前進到另一更高層次。

## 參、混沌理論的主要論點

混沌理論的主要論點，有耗散結構、蝴蝶效應、奇異吸引子、遞迴對稱，以及回饋機制等五種。

### （一）耗散結構

耗散結構是一開放系統，隨著內部能量的消長，必須隨時與外部交會而產生新形態。而耗散結構存在著不同的次系統，其關係乃屬非線性。「非線性關係」是「線性關係」的概念相對：「線性關係」指小起因會造成小後果；而「非線性關係」認為不起眼的小原因可能引發巨大震撼的結果（姜濤，1993；Kiel, 1993）。混沌理論認為「非線性」才是自然和人文社會的常態，任何事物和現象間常因交互糾葛，形成錯綜複雜的混沌狀態。

### （二）蝴蝶效應（the butterfly effect）

蝴蝶效應的概念是混沌理論的中心主題。「巴西蝴蝶展翅，美國德州可能颶颶風」，此種在氣象學上被證實的現象，但在其他學門所傳達的是耗散結構的運作。在耗散結構中，由於各次系統之關係呈現非線性，但細微之處往往蘊含著巨大的能量，故只要初始條件小小的差異，就可能造成迥然不同的結果。因此，混沌理論主張凡事應鉅細靡遺，重視枝微末節的事件，將組織各次系統之間的聯結透視清楚。

### （三）奇異吸引子（strange attractor）

系統有一個或多個潛藏的規準或原則，它會主導系統的演變，雖然千變萬化，但仍在某特定範疇內，它具有穩定的性質，是可以被預測的，可視為影響系統運作的重要因素（秦夢群，1997；Hawkins, 1995；Marion, 1991）。將資料以量化圖示方式呈現，很容易發現吸引子存在的蹤跡，但因吸引子之走向圖有可能突然轉向，或是久藏其中以往並無影響力的吸引子突然突顯跳躍，因此吸引子難保證其對未來預測的正確性。

### （四）遞迴對稱（recursive symmetries）

一個系統的變數集合狀態，可以三度空間的座標軸來表示其連續軌跡而記錄系統之行為。這樣的軌跡也許會到達某處定點而停止，這表示系統趨向於穩定狀態；若是軌跡循著迴路不斷的打圈圈，暗示系統已陷入週期性的重覆運作方式。

### （五）回饋機制（feedback mechanism）

系統本身具有回饋機制，能將系統的輸出，再回饋轉為輸入，如此迭代形成回饋圈。當系統外部環境或測量量尺變動時，將引發系統產生自我重組和轉變，使混沌狀態逐漸變成穩定狀態。此與以往將系統視為靜態與可逆的看法大相逕庭，也否定了有秩序的循環現象。

## 肆、薩氏領導奧會經驗的分析

被尊稱為「薩皇」的薩瑪蘭奇，是外交手腕相當高明的西班牙人，但有著德國人的嚴謹生活與任事態度。薩皇是從殘破、冷僻的奧林匹克競技場中，奉獻他一生最菁華的廿一年（1980—2001年），是國際奧會歷屆七任主席中任期最久、建樹最多，也是提高國際奧會財富及權威性的主席，故稱薩氏為 1894 年以來最成功的國際奧會主席，應該當之無愧。他是一個以瑞士洛桑辦公室為家的人，退休後獲聘為國際奧會的終身榮譽主席。薩皇之領導，恰可以混沌理論之相關論點來加以說明：

### （一）擔任國際奧會主席世界局勢之混沌背景

1980 年代是政治干預體最嚴重的時代，因為在 1980 年莫斯科奧運及 1984 年洛杉磯奧運，接連著兩屆奧運分別遭受不同政治立場的美國與蘇聯杯葛，使奧運參賽國銳減，比賽精彩不如預期，東西方互相對抗並時而冷戰，人民生活不安。薩皇在接任主席（1981 年）時正值冷戰高峰期之混沌背景，局勢是那麼不明，所有事件都被政治的外衣所蒙上，然薩皇還是讓奧運聖火繼續燃燒，並在陰晦沉潛累積更大的能量。

### （二）找出在耗散結構中找出組織發展的奇異吸引子

國際社會本身就是一個非線性、交互糾葛與混沌的耗散結構，牽一髮而動全局，故體育是不可能全然擺脫政治與經濟而獨力運作。然薩皇為了擺脫政治力的干預，極力將國際奧會定位為「非政府組織」，重組財務架構，以出售奧運賽會電視轉播權及授權競標廠商使用奧運五環標誌，為國際奧會賺進大把鈔票，在近廿十年的奧運史，有錢壯膽，才可能實踐奧林匹克理念。因此，經濟商機的開發就是國際奧會拓展的奇異吸引子，進而影響到國際奧會本身的運作，也連帶地使國際現狀進行了一百八十度的反轉，逐漸由冷戰而至和解，由經濟的熱情溶解政治的無情。

### （三）形成組織發展的回饋機制與遞迴對稱

由經濟引發全球的重視體育，進而化解政治的藩籬，再吸引全球各大城市的爭辦奧運，經濟→體育→政治之前進模式，就是國際奧會組織與精神發展的回饋循環機制，這也是遞迴對稱的組織穩定狀態，並使奧運逐漸受到世界所重視。廿一年前政治力可以輕易扭動奧運及奧林匹克精神；二十幾年來，在薩皇的領導下，奧運及奧林匹克精神已可影響並改變政治生態，也使奧運產生極大的質變。從參與國家、參與選手與比賽項目的屢創新高，可看出奧運是一個諾大的商機，引起全國的矚目與積極爭取主辦權，體育已和政治相結合迸出眩麗的火花。

### （四）注意組織細微的蝴蝶效應而及早因應

國際奧會是由各會員國所組成，各國的政治立場與利益不同，要將這組織有效

管理是非常不容易的事，尤其是長達廿一年的時間。奧皇將政治力與奧林匹克的精神反轉，因此，受到各國元首級的待遇，但相對的也引起旗下委員的雜音與抱怨。薩皇深知這些不滿勢必會影響到奧會的運作，因此，他盡量去體察國際奧會內部最細微的「雜音」，能溝通就盡量溝通，不能溝通的話，就在雜音形成謠言前消滅它，以免因這細微雜音而引起組織運作崩潰的蝴蝶效應，再加上行事果決（例如鹽湖城冬運賄賂醜聞，薩皇在要求下台之聲不斷下，毅然指定專人調查，並開除涉案委員，而他也將各國政要送予的禮物編號，列為國際奧會財產，終能全身而退），使得他成為一個最出色的國際奧會主席。

#### （五）善於觀察現況，積極開創新局

薩皇對國際現況的各種混沌情勢瞭解甚深，才能在 1980 世局最為混沌不明之年代，把「政治」這把雙面利刃舞得精采且毫髮無傷，台下觀眾忍不住叫好，不僅化解了體育與政治之藩籬，也讓四年一度的奧運以商業化的面貌與世人相見，也證明商業主義可以和國家主義並存。四年一度奧運的全球大團結，各色人種與各國選手不分國力強弱齊聚一堂，將是全球最為撼動人心的一件事，也使國際奧會的地位提昇至前所未有的地步。

## 伍、由薩氏領導經驗看混沌理論的啟示

混沌理論讓人對於任何現象都留下鴻爪片鱗，也提供科學無窮盡性的解釋可能，但相對地，也說明了科學驗證的無法周延性，至少在目前是如此。由以上之混沌理論與薩皇領導奧會之實務應用，個人認為多少可以給帶給我們許多啟示：

### （一）敏銳察覺組織內部細微的變化

混沌理論使我們知道不可忽略組織內的細微變化。藐小不起眼的事件或現象，在紛擾不可測的混沌中，可能會扮演具影響性的關鍵角色其實，組織的衰微初始往往是細微而不察的，等到衰微症況明顯時，就已不可救藥了。而薩皇就能事先警覺微小事件所透露出來訊息、事件、線索及各種暗示，適時處理的事件，避免讓它發展成為難以解決的大問題。中國古諺：「莫以善小而不為」，即是如此！

### （二）溝通、協調與折衝技巧的培養

組織領導者必須掌控初始條件的細微變化而去適時處理，這就牽涉到領導者溝通協調的技巧。現今的行政是屬於社會系統理論，此系統是由許多次系統所組成，而人的帶領就成為領導的要務。領導首重溝通協調，找出各次系統可以接受的最大公約數，在非均衡系統內，人的領導的重要性就更不可言喻，如何在人、制度與組織效益間找到最佳的平衡點，則端視領導者溝通協調的技巧。薩皇不僅懂得為國際奧會賺錢理財，他更擅於折衝協調，他讓對立長達 28 年之久的海峽兩岸，於 1984 年洛杉磯奧運會同場競技，並影響後來兩岸大陸與台灣之間，有了更趨密切的旅遊與通商往來。薩皇過人的折衝能力與運作模式，成就了他輝煌的一生。

### （三）組織變革因子的找尋，尋求生存契機

混沌理論認為時代思潮和觀念在組織變革中，扮演著奇異吸引子的角色。身為組織領導者，為了要使組織能發揮最大的效能，應有著與時俱進的觀念，隨時注意

時代思潮的演進，掌握最新的組織管理知識與科技的應用，進而在革新系統中，充分發揮其吸引子的角色。如薩皇就找出變革因子—出售奧運賽會電視轉播權及授權競標廠商使用奧運五環標誌，為國際奧會賺進大把鈔票，也使組織成功的轉化。

#### (四) 因勢利導，創新以對

混沌理論用在管理有許多特徵，如偶然性、不確定性、非線性、非均衡、隨機性、經驗主義與權變人本管理。其實人本管理，就是混沌管理。因為人是一種極為複雜的社會性動物，現代心理學對人的心理狀態的瞭解，絕不像現代力學對機械運動的瞭解那麼準確，其中包含了很多的不確定性。所以，管理無法避免混沌。混沌管理很容易導向管理的混沌，但管理的混沌可在管理規範性的體系中，提供創新的機會，而創新正是現今知識經濟時代最重要的產能，有創新才有突破，才有進步。而薩皇以其獨獨的「奧會模式」，成功地區隔了體育與政治，也使國人得以昂首在競技場上與各國人士公平競賽。

### 陸、省思與結論

混沌理論雖然可以解釋許多現象，但也有以下盲點與限制存在：

#### (一) 混沌時期長久對組織造成影響的問題

短期與長期的混沌對組織的運作，必然會有著不同的影響。對於組織短期之混亂現象，混沌理論可以明確點出其耗散結構與各奇異吸引子；然而在長期的分析中，混沌理論卻缺乏明確的理論依據及充足的歷史資料來找出在混沌中可以依循的一套法則，因此，組織混沌久了會造成運作的鬆散，人心的凝聚力不強，缺乏明確的組織目標與方向，給予人空幻不切實際之感。

#### (二) 定義不夠明確，形成研究的困難

混沌理論的「混沌現象」定義不清，使得組織相關研究工作不易進行，幾乎很難有客觀具信、效度的測驗工具可以來實施，進行量化研究是困難重重，而質化研究也缺乏一標準可循，且混沌的現象不易捉摸，且其間的變數影響糾纏，環環相扣，實很難找出事物的源頭。所以混沌理論充其量只能當作是一種「現象」，而非是一種「科學」或「理論」。

#### (三) 以中西不同文化的差異來看混沌理論

由於西方文明伊始就走向嚴謹的思辯之路，所以模糊混沌不是西方文化所要走的路，因為西方管理學者總希望運用科學的方法，把影響組織管理的所有可能因素分析出來；但混沌在某種程度而言，卻符合傳統中國文化的模糊性、綜合性與整體性的「中庸」與「差不多」的行事風格。傳統中國人所欣賞的做人處事原則，就是處事圓融、人情練達，要求我們在做任何決策時替自己、替別人留些餘地，也就是模糊混沌的做人處事原則，所以，鄭板橋的「難得糊塗」與中國的「醬缸文化」都是同樣的道理。

混沌理論牽涉到決定論的問題，混沌理論告訴我們必須正視偶然性與必然性兩者共存的情形；決定論也告訴我們宇宙間除了「法則」外，還有許多多樣性與不可測的現象。所以我們隨時要保持著一顆開放的態度，廣包各項論點，作最周延客觀

的分析。薩皇將混沌理論的精髓發揮到極致，在混沌中開闢出一條康莊大道，也為日後的奧會運作奠下之良好的基礎，其應用混沌理論之領導，也為後現代社會的組織領導者豎立了可供省思之借鏡！

## 參考文獻

- 王彥文譯（1993）。J. Briggs & F. D. Peat 著。混沌魔鏡。台北市：牛頓。
- 沈力譯（1990）。I. Prigogine 著。混沌中的秩序。台北市：結構群。
- 陳木金（1996）。混沌現象對教育行政的啓示。教育資料與研究，9，69-75。
- 姜濤（1993）。混沌理論及其發展簡介。歐華學報，3，146-149。
- 張朝凡（1994）。論教育中的「蝴蝶效應」及對策。佳木斯教育學院學報，1，9-11。
- 秦夢群（1997）。教育行政－理論部分。台北市：五南。
- Bobnerm, R. F., Newman, I., & Wessinger, C. (1989). *Chaos moding: Increasing educational researchers' awareness of a new tool*. New York : McGraw-Hill.
- Curtis, R. K. (1990). Complexity and predictability: The application of chaos theory to economic forecasting. *Futures Research Quarterly*, 6(4), 57-70.
- Hayles, N. K. (1990). *Chaos bound: Orderly disorder in contemporary literature and science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kiel, L. D. (1993). Nonlinear dynamical analysis: Assessing system concepts in a government agency. *Public Administration Review*, 53(2), 143-152.
- Marion, R. (1991). *The mathematical modeling of chaotic social structures*. MA: Addison-Wesley.

# 學校經營的行銷策略

吳宗立

屏東師範學院社教系副教授兼實習輔導處處長

投稿日期：93.05.02

接受日期：93.10.14

## 摘要

多元、開放、民主的社會，學校競爭力成爲教育市場的叢林法則，而市場機能取向，就必須掌握競爭的優勢。因此，學校行銷成爲學校經營不可或缺的策略。本文首先論述學校行銷的特質，並探討學校行銷的內涵，包括內部行銷、外部行銷及互動行銷，最後提出學校經營中的行銷管理策略，以做爲學校經營之參考。

關鍵詞：學校經營、行銷管理、內部行銷、外部行銷、互動行銷

## 壹、前言

隨著教育改革的推動，進求卓越教育，創造績效優質的教育品質，成爲各級學校努力的目標。尤其是多元、開放、民主的社會，學校競爭力也成爲教育市場的叢林法則，而市場機能取向，就必須掌握競爭的優勢。因此，學校形象管理與行銷，成爲學校經營不可或缺的策略。

在我國學校制度中，國立大學實施校務基金制，必須對外籌募基金，高中職以上學校，由於面臨招生的壓力，家長教育選擇權的意識提昇，遂藉著高中職博覽會或大學博覽會，將學校經營的理念，辦學績效與特色傳達給社會大眾，以爭取學生家長的青睞。至於屬於義務教育階段的國民中小學，私立學校爲求生存，無不卯足了勁，全力衝刺，塑造學校形象，並廣爲宣傳，以爭取家長認同；而公立中小學係

屬學區制，有固定的學生來源，面對激烈競爭的私立學校，相對比較而言，就顯得較被動、保守了許多。

「行銷」最早被運用於商業機構的產品或業務推展上，「非營利事業行銷」的概念則遲至 1969 年代逐漸受注意。基本上，學校是屬於非營利事業，基於學校教育的進步與發展，尤其是面對教育自由化的市場機能，進行教育行銷將有助於爭取更多資源投入教育事業。本文擬探討中小學的行銷相關策略，以提供學校經營之參考。

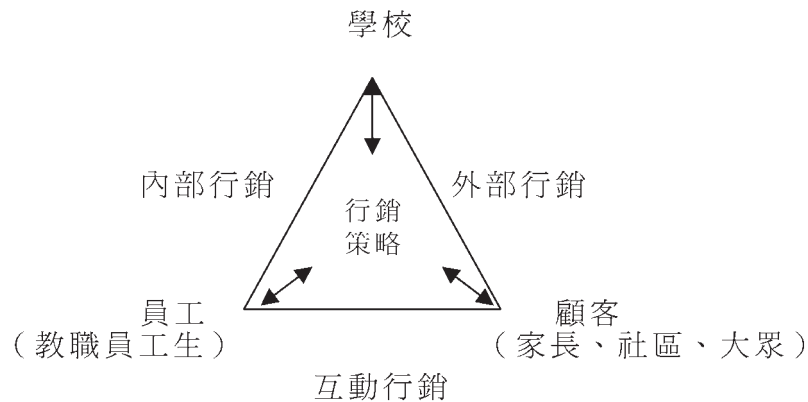
## 貳、學校行銷的特質：服務行銷

學校教育係屬於非營利機構，在於傳道、授業、解惑，以培養健全的國民。學校的經營包括理念的傳遞與說服，必須透過組織內部成員不斷的溝通獲得的共識與承諾，並與外部社區家長有良好的協調與了解，才能發揮應有的效能。基本上，學校教育是服務人群、成就他人的工作，而服務的內涵可歸納為十項（Parasurman, Zeithaml & Berry, 1985, 1991；林顯輝，2002）：（1）有形性的服務（tangibility）：係指服務的實體證據，如學校的硬體設備，提供服務的設備、及服務人員的外觀等；（2）可靠性的服務（reliability）：指信賴度與績效的一致性，如正確的保留紀錄，能於約定時間內履行服務等；（3）反應性的服務（responsiveness）：教職員工提供服務的意願和敏捷度，如高效能的服務、立即回答同仁，學生、家長、民眾的問題等；（4）禮貌性的服務（courtesy）：指教職員工的禮儀、友善、互相尊重等，如學校尊重師生同仁的意見，營造開放溫馨和諧的氣氛；（5）勝任性的服務（competence）：教職員工專業知識和技能及組織研究和改善的能力，如學校擁有優良的師資結構，服務良好的行政人員；（6）信用性的服務（credibility）：學校及員工所受外界信賴、信任的情形。如學校之信譽、教職員工的人格特質等；（7）安全性的服務（security）：讓師生同仁能先免於危險、不確定和疑慮，如校園安全設施良好；（8）接近性的服務（access）：係指易聯繫及服務教職員工生，如容易電話聯繫，便利的服務作業等；（9）溝通性的服務（communication）：能樂意傾聽教職員工生的意見，如學校行政人員樂意傾聽教師、學生、家長的心聲；（10）瞭解性的服務（understanding / knowing）：全體教職員工努力去瞭解學生及傾聽真正所需，如學校能敏銳察覺教職員工生的需要，並提供個別需要之服務。

從服務的內涵分析，學校教育上的行銷是一種服務行銷，而在服務的過程中，服務是無形性的，服務人員很難具體的向消費者說明其服務的內涵，服務的價格也很難訂定，使得服務的品質很難表現在推廣的媒體上。學校透過行政組織的運作，教師服務學生、家長與社區大眾，兼任行政人員則服務教師、學生、家長與社區大眾，服務的提供常因人、事、時、地不同而具有異質性。而教育情境中生產與消費往往同時存在而具不可分割性。況且服務不同於一般產品也無法儲存，具有易逝性。因此，基於服務的內涵與特性分析，學校行銷主要在於服務行銷，服務品質則成爲服務行銷的重要指標。

## 參、學校行銷的內涵

學校行銷來自於企業行銷的概念。Kotler (1991) 認為行銷是一種社會的、管理的過程，個人或團體經由創造、提供、交換彼此的產品與價值，而獲得他們所需要和欲求的。而學校行銷環繞著社會福利、學校本身與消費者而運作，學校在致力於學生學習成就與教學效能之外，也應了解教育消費者的需求 (湯堯, 2000)。因此，學校行銷是將行銷的概念和理論應用在學校經營上，透過學校內、外在環境分析，據以形成行銷方案，經由行銷策略的社會互動歷程，爭取教育消費的社會大眾對學校教育活動的了解與認同。由於學校行銷產品具有無形性、生產和消費不可分離性、不穩定性、易消逝性，所以服務和一般實體的商品有所不同 (Kotler & Anderasen, 1995; Kotler & Fox, 1994)。綜合言之，學校行銷主要包括內部行銷、外部行銷和互動行銷，如圖一所示，透過行銷策略的運作，學校、員工 (教職員工生)、顧客 (家長、社區、大眾) 成爲學校行銷的金三角。



圖一：學校行銷策略金三角

### 一、內部行銷 (internal marketing)

非營利機構行銷與傳統行銷最大的不同在於非營利機構注重內部行銷，而這個領域往往最容易忽視 (林水順, 莊英慎, 2000)。學校組織成員的滿意度是學校效能的重要關鍵，以內部行銷策略凝聚成員的共識是學校行政運作的重要方式。因此，內部行銷是一種有效激勵所有組織成員的管理哲學 (Piercy & Morgan, 1991)。

Taylor & Cosenza (1997) 將內部行銷定義爲應用在外部顧客的行銷哲學與原理，提供服務在內部組織成員身上，以雇用及留住最好的員工，並使成員能將其工作做好。內部行銷是運用行銷的理念，以組織成員爲對象，運用溝通與激勵，將組織任務傳達給所有成員，期能凝聚共識，激勵士氣，增強成員對組織的承諾，進而全力投入，創造組織的績效。因此，內部行銷的主要內涵爲 (劉秀曦, 2002)：

#### 1. 視組織成員爲內部顧客

內部行銷的基本精神在於重視成員、尊重成員，並要要求組織將員工視同「內部顧客」加以善待，將外部行銷作法運用到組織成員身上。

## 2. 以行銷的觀點來管理組織人力資源

人力資源管理的運用，包含了行銷概念的運用，透過「行銷之人力資源部門」的建立，以行銷觀念來處理人力資源管理所面對的相關課題。

## 3. 強調組織領導者的重要性

組織領導者是資源的主要分配者、制度與政策的主要制訂者以及組織文化的主要帶動者，在內部行銷相關概念的順利推動與落實上扮演著舉足輕重的角色。

## 4. 建立跨功能的團隊意識

工作團隊會透過協調的效果產生積極的作用，跨功能團隊，來自於各部門，形成一個需要講求協調合作的工作團隊。使組織成員都能具備團隊意識，不分彼此攜手努力，使組織整體的運作順利進行。

## 5. 創造員工滿意進而提昇顧客滿意

員工滿意是內部行銷運作努力想要達成的目標之一，透過內部行銷的努力，能強化成員的滿足感和認同感，再經由滿意的員工提供優質的服務品質來提昇顧客的滿意。

在學校經營中，內部行銷主要對象為學校的教職員工生，學校可透過一些正式活動的辦理、會議研討、刊物發行或是非正式的聯誼活動，以多元溝通的策略，分享學校經營願景與理念，宣達推廣以喚起知覺，激勵共識，進而促使全體教職員工生的認同與承諾，共同為學校行銷而努力。

## 二、外部行銷 (external marketing)

McCarthy 提出傳統的外部行銷 4ps 行銷組合 (marketing mix)，包括產品 (product)、價格 (price)、通路 (place) 和推廣 (promotion)。Booms & Bitner (1981) 認為行銷組合是一種指引，而非理論觀念，進一步提出 7ps 行銷組合來滿足服務行銷人員的需要，行銷組合 (marketing mix) 包括著影響組織產品需要所能做的七項事務 (湯堯, 2000)：(1) 產品 (product)：提供目標市場貨品與服務的組合 (完整的服務與整體性的產品保證)；(2) 價格 (price)：為消費者獲得產品所必須付出的成本，未必價格愈低就是最佳行銷；(3) 通路 (place)：為便利產品送達目標顧客中所採取的各種活動 (支持所屬，並提供售後服務)；(4) 促銷 (promotion)：為宣傳其產品優點及說服顧客購買所採取的各種活動；(5) 人員 (personnel)：指行銷過程所參與的相關人員訓練與願景分享；(6) 硬體設備 (physical facilities)：為強調教育活動的實施需有軟硬體設備；(7) 流程管理 (process management)：是確保產品有效供應的過程，良好的流程管理甚至可以提高產品的附加價值。

在學校經營中，外部行銷主要的對象為家長、社區、大眾，如何考量 4Cs：顧客的需求 (consumer wants and needs)、成本 (cost to satisfy)、便利性 (convenience to buy)、溝通 (communication)，成為行銷思考的重要方向 (湯堯, 2000)。學校可掌握或創造各項有利時機，透過文宣、媒體、刊物、親職活動的辦理、參與社區活動、拜訪地方仕紳，行銷學校的優勢、特點與發展特色。

### 三、互動行銷 (interactive marketing)

在服務行銷中，服務的品質和服務的傳送者有密切的關係。在教育的專業領域中，顧客不但重視服務的技術品質 (technical quality)，更會藉著服務的功能品質 (functional quality) 來評斷服務品質 (湯堯，2000)。在教師或行政人員與學生、家長、社區人士的互動過程中，教育人員必須運用互動行銷的技巧，有效的傳達其專業知能，並使之能感受到服務的品質，獲得信賴，贏得口碑。

口碑是非營利機構中最重要之傳播管道。口碑溝通就是人際之間的溝通，當產品的購買具有很高的社會風險、心理風險及財務風險時，或當產品之間的選擇非常曖昧不明時，口碑溝通就顯得非常重要 (Blackwell & Miniard, 1991)。而學校辦學績效透過家長口耳相傳，經由產品新聞，建議及個人經驗的型態，可適時發揮「告知」和「影響」的功能。

在學校經營中，學校對於內部教職員工生和外部學生家長或社區大眾的互動行銷，應秉持主動積極的態度，真誠同理心的了解，以專業的知能從事專業的服務，而學校行銷人員具有受人歡迎的特質則成為行銷的一大助力。

### 肆、學校經營的行銷管理

行銷是透過行銷策略，將學校文化、風格、辦學理念及成效所建立的形象，傳達給家長、社會大眾，以獲得了解與支持。許詩旺 (2002) 研究國民小學教育人員對行銷策略認知及其運作，學校行銷首要功能以增進學生、家長及社會對教育品質的滿意度及增進各界人士對學校的了解與支持為主軸，行銷活動以舉辦親師座談會，運用家庭聯絡簿與家長溝通意見最多，而行政人員工作太繁瑣，缺乏行銷機制及人員，時間與設備不足則是學校行銷所面臨的困境。因此，綜合學校內部、外部、互動行銷的內涵分析，學校經營的行銷管理策略如下：

#### 一、塑造優質的校園文化

學校組織文化是學校組織經過其內在運作系統的維持和外環境變化的互動之下，所長期累積發展的產物，如典章制度、法令規章、行為習慣、信念、價值等，組織成員共同分享這些產物意義後，自然而然的表現出來，形成組織獨特的現象。在學校中學校教師、學生、行政人員均可透過傳統、儀式之規章及制度，建立積極的學生文化，增進教師專業行為，並建立親和、服務的行政文化。學校文化會影響學校成員的表現，也會影響學校效能，而學校文化也是學校形象管理的第一要務，優質的學校文化更有助於行銷。

#### 二、積極發展學校特色

在教育市場自由化之後，學生與家長將擁有更大的空間與更多的選擇權來選擇學校。具有特色的學校，具有磁吸的效果，容易吸引學生家長及社區民眾的關注，也易成為行銷的口碑，口耳相傳。學校如未具備吸引學生、家長或社區的特質或特色，則會喪失其競爭力。因此，學校宜針對本身的條件，分析評估，並發揮創意思

維，以創新的思考突破學校發展與經營的限制，發揮資源的最大效益，使之成學校的獨特風格，所形成的特色成爲學校的另一代名詞，以吸引社區大眾及學生、家長的青睞。

### 三、建立優良的服務品牌

學校教育主要在於服務，透過學校組織運作，服務學生、服務家長、服務教師、服務社區。因此，學校對學生的服務機制，必須能令消費者滿意。學校校長所領導的服務團隊，對內部顧客（教職員工生），必須重視與肯定其在組織中的定位與價值，並將學校的產品（辦學理念、師生表現、組織文化、課程活動、特色等）行銷給內部顧客，並主動關懷，了解其需求，促使教職員們願意以熱誠的態度面對學生、家長，透過員工滿意度間接提高顧客的滿意度。由內部行銷驅動外部行銷與互動行銷，使顧客（學生、家長、社會大眾）均能感受學校服務的熱誠和品質，優質的形象品牌就是行銷的最佳保證。

### 四、創造師生卓越的績效

行銷有賴於產品的品質，並有效的傳達給顧客。而學生學習能力與表現，教師的專業能力表現及學校設備的充實均是社會大眾關注的焦點。學生、教師各項對外競賽，均展示了學校經營的成果與績效，最受到內部及外部人員的關注，學校經營績效的指標在於 3E（Economy; Effectiveness; Efficiency），強調教育資源的運用應符合經濟效益，以最高的行政效率，達到教學過程中最大的效能，並創造學生最大的學習績效。只要教師、學生或學校有卓越的績效，必然會建立學校的「口碑」與「招牌」，而學校的口碑與招牌則必然成爲學校行銷的利器。

### 五、積極參與社區的活動

學校與社區關係爲「合則兩利，分則雙輸」的局面，推動校務不能等閒視之（Kindred, Bagin & Gallagher, 1984）。況且，學校促進社區的改造，社區促進學校的發展（吳宗立，2000），主動積極的參與社區活動，是學校形象行銷的重要策略。學校是社區的重要成員，經常受邀參與社區的活動，無論是健康、休閒或是藝文生活性質，學校應即時掌握時機，參與社區互動，建立人際網路。學校辦理的各項活動，也應廣邀社區民眾走進校園，對於社區的建言，家長的意見，民代的請託，也需善意因應，並發展符合社區需求的公關策略，有效促銷學校的特色與績效。

### 六、建置公開的行銷網路

學校公共關係的重要目標與功能，在於管理、傳播與行銷，而溝通、協調、回饋即是學校公共關係最具體的管理功能。學校公共關係在發揮傳播宣導的功能，而學校公共關係應積極行銷，將學校教育歷程與成效，推介給社會大眾（吳宗立，2003）。而學校內部行銷則需塑造優勢形象，將學校特質透過多元的管道，有效的傳達給每一位成員，如會議、研討、e-mail、刊物等，建立行銷的團隊共識；在外部行

銷上，則需整合資源，建置資訊網站、資料庫、媒體等，以多樣化的行銷策略，廣伸觸角；在互動行銷上則需在互動的過程中使「顧客」感受到滿意，並傳達優質的學校形象。

## 伍、結論

Kotler 和 Fox (1994) 認為教育機構實施行銷管理，其功能在於能成功的完成教育使命，改善公眾及市場的滿意度，促進行銷活動的效率，吸引行銷資源。由於學校行銷的特質在於教育服務行銷，而創造學校風格與形象，並讓所屬成員及社會大眾瞭解，最好的方法就是透過行銷管理來建立學校與社會大眾良好的關係（鄭勵君，1998）。因此，學校行銷有賴於內部行銷、外部行銷和互動行銷，並以學校形象管理為基礎，透過塑造優質的校園文化，積極發展學校特色，建立優良的服務品牌，創造師生卓越的績效，積極參與社區活動，建置公關行銷網路，以建立優勢的學校形象，將大大提昇學校發展，開創永續經營的契機。

## 參考文獻

- 吳宗立（2000）。**學校行政決策**。高雄市：麗文。
- 吳宗立（2003）。**學校行政研究**（二版）。高雄市：復文。
- 林水順、莊英慎（2000）。技職學院行銷作為與特性認知分析。以國立勤益技術學院為例。**中華管理學報**，1(1)，33-54。
- 林顯輝（2002）。**屏師之風山高水長－精緻優質的校園文化**。屏東：屏東師院。
- 許詩旺（2002）。**國民小學教育人員對行銷策略認知及其運作之研究**。國立屏東師院國民教育研究所碩士論文。
- 湯堯（2000）。**學校經營管理策略：大學經費分配募款與行銷**。台北市：五南。
- 鄭勵君（1998）。學校形象之行銷管理策略淺析。**高市文教**，63，55-59。
- 劉秀曦（2002）。內部行銷在學校教育革新上之應用。**中等教育**，53(3)，4-104。
- Engel, J. F, Blackwell R. D., & Miniard, P. W. (1990). *Consumer behavior*. Orlando: The Dryden Press.
- Kindred, L. W., Bagin, D., & Gallagher, D.R. (1984). *The school and community relations* (3<sup>rd</sup> ed). New Jersey: Prentice- Hall.
- Kolter, P. (1991). *Marketing management: Analysis, planning, implementation and control* (7<sup>th</sup> ed). New York: Prentice- Hall.
- Kolter, P., & Andreasen, A. R. (1995). *Strategic marketing for non-profit organization* (4<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994). *Strategic marketing for educational institution*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Parasurman, A., Zeithaml, V, A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Parasurman, A., Zeithaml, V, A., & Berry, L. L. (1991). Refinement and reassessment of

- the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67 (winter), 420-450.
- Piercy, N. F., & Morgan, N. A. (1991). Internal marketing: The missing half of marketing program. *Long Range Planning*, 24(2), 82-93.
- Taylor, S. L., & Cosenza, R. M. (1997). Internal marketing can reduce employee turnover. *Supervision*, 58(12), 3-5.

# 學校組織變革中 促進教師專業成長的可行策略

林政宏

高雄市新莊國小教師兼總務主任

投稿日期：93.02.26

接受日期：93.10.14

## 摘要

本文分別從目的、方式和內涵等三個要項探討教師專業成長的涵義；並從進修體制、研修內容、個人特性、生涯規劃及學校因素等五個層面分析影響教師專業成長的因素；最後研擬提出五項促進教師專業成長之可行策略：一、建立結合教師生涯規劃的在職進修制度；二、善用教學視導激勵教師樹立專業形象；三、整合資源活絡教師終身進修網路；四、形塑學校本位的教師專業發展文化；五、教師自我省思主動追求成長。期盼教師們在這一波教育改革風潮中，能由專業倫理的宏揚和教育大愛的展現，以因應學校組織的變革。

關鍵詞：學校組織變革、教師專業成長

## 壹、前言

因應社會變遷需求，近十年來我國教育改革的步調快速，影響的層面既廣大又深入。而教育改革的最主要目的，乃在使學校教育充分發揮其應有的功能。儘管影響學校經營成效的因素有很多，但最主要的關鍵仍在於教師專業知能與素養能否與時俱進，而足以因應主客觀環境的變革。Levin（1986）早已指陳專業成長是教育界未來十年之中重要的事項，認為要致力於教師專業化的發展，才能避免教師因為專

業化降低而受到傷害。換言之，教師專業的發展與成長，方可使教師素質得以增進，學校教學品質也才可有效提昇，進而讓教育改革導向更理想的境界。

隨著九年一貫課程的實施，及各項教育改革措施的推動，國內教育體制、教育生態、校園權力結構、課程、教材與教法都有了一番全新的氣象，學校組織也產生了實質的變革。無可避免地，亦對學校教師造成相當程度的衝擊，帶來更多的壓力和挑戰。Hallinger（1999）認為改革無所謂的捷徑，唯有正視教師所遭遇問題之所在，且尋求化解教師在改革過程中的抗拒現象，才是最佳策略。因此，如何減少教師在學校組織變革中因對需求實現的衝突，或對未知的恐懼，以致如同 Radnofsky（1994）研究發現美國的部分教師在面對教改方案時，採取消極態度，選擇不做改變以逃避改革帶來的改變，發生與教育改革本意大相逕庭的情形，產生抗拒排斥的負面力量，頗值深思與關注。研擬可行的促進教師專業成長具體策略，鼓勵教師坦然面對許多與以往教學方式迥然不同的政策之推動和執行，把握一波波專業成長的機會。從概念的釐清理解，到具體可行措施的落實執行，以至於遇到困難時的檢討省思，都能視之為一次又一次成長精進的契機，誠為當務之急。

## 貳、教師專業成長的涵義

隨著教師角色的多元化，教育專業化的必要性和教師專業成長日益受到重視。畢竟教師的專業素養與專業知識影響教師的專業行為，更進而決定教師的教學信念、思考與決定。教育改革的成敗、教育理念的落實自然需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎，加以實踐，才能收到預期的成果（林進材，1999a）。

教師專業成長的意義與內涵，許多學者因從不同的角度加以詮釋，而各有論述和看法，綜合歸納可包括下列三個要項（李俊湖，1992；楊斐如，2001；蔡碧璉，1993；饒見維，1996；Minix，1987；Tamir，1990）：

### 一、就目的而言

教師專業成長的目的在追求教師個人專業知能、技能、態度及人際溝通等的進步，藉由自我實現，以達成改進學校文化和增進教學品質的目標。

### 二、就方式而言

教師專業成長的方式一般包括正式和非正式的學習進修活動，涵蓋正規進修管道、研習、研討會，以及參加專業組織活動、參觀、訪問、協同研究、向師長專家或同儕請益等等。

### 三、就內涵而言

教師專業成長的內涵其層面非常廣泛，可歸結為教師通識知能、教育專業知能、教學專門知能及教育專業精神等四大類。

綜上所述，教師專業成長係指教師在教學生涯中，為使個人專業知能、技能、態度及人際溝通等方面有所進步，透過參與正式和非正式的學習進修活動，以增進

個人在通識知能、教育專業知識、教學專門知能與教育專業精神各層面的成長和健全發展，並進而達成改進學校文化，提昇教學品質之目標的歷程。

## 參、影響教師專業成長的因素

透過教師的專業成長，以符應教師社會角色的轉變，和終身學習的理念，進而確保各項教育改革的成效，已是教育工作人員普遍具有的共識。然而，儘管近年來中小學教師的專業成長進修活動蓬勃發展，種類形式五花八門包羅萬象，但教師參與研習進修的態度仍不夠主動積極，在推動教師專業發展的過程中，仍存有不少結構性的問題亟待解決，這些影響因素若無法加以突破，則有效的教師專業成長之目標恐不易達成。以下茲從進修體制、研修內容、個人特性、生涯規劃、學校因素等五個層面加以分析影響教師專業成長之因素：

### 一、缺乏完整且制度化之進修體制

目前教師的專業成長仍欠缺一套周詳縝密的人力資源發展計畫，大多係由教師主動提出申請，服務學校被動同意的方式進行。對於學校未來發展需要之教學或行政知能之提昇未能緊密配合，徒然浪費許多進修資源（許志賢，2000）。不然，便是消極被動地參加教育行政主管機關或學校安排的研習活動，並無法經由有效的管道來建立教師專業成長的適當途徑。

### 二、研習進修課程內容水準不一

教師的專業成長其內容涵蓋一般通識知能、教育專業知能、教學專門知能及教育專業精神等層面，主辦教師進修研習的單位，應就時代潮流的變遷，價值觀念的改變，和科技的進步等主客觀環境的不同而有所考量規劃，並落實教師需求評估（郭丁熒，1998）。避免過於零散，或太強調理論學術，以致與教學現場或教師實際需求落差過大，無法真正滿足專業成長所需。

### 三、教師個人環境因素負面影響

教師個人生活中的特殊事件、家人的支持態度、個人意願及嗜好等，均會直接或間接的影響專業成長的信念和發展。此外，在師資培育階段，若缺乏理論與實務結合對照機會，也會造成專業知能不足而無法發揮專業教學行為的情形。再者，教師個人人格特質形成的教學慣性，以及因教學及行政上的工作負擔，亦導致成長的驅力不足，阻礙教師專業成長的發展。

### 四、忽視教師教學生涯的專業發展規劃

教師專業知能的提昇，應和教師生涯發展密切結合，每一個階段都該有不同的專業發展策略。教師專業化的建立始自師資養成培育階段，從師資培訓過程即須嚴謹的把關，由課程設計著手加強教育的專業訓練，避免讓教師工作變成大學生生涯規劃的備胎職業。

再者，教育實習功能不彰，以及新任教師導入教育的欠缺，亦是影響教師專業與素養提昇的一大癥結（陳美玉，1999）。教育實習的流於形式，與初任教師支持系統的付之闕如，使得實習教師與初任教師大多並未得到正確的引導和適切的協助，初任教職的教育界新兵必須在承受沈重工作負擔，及適應學校組織文化之間，疲於調整適應。

而已經擔任教職一段時間的教師，課餘進修情形與遭遇問題各有差異，對於教育新知的補充汲取，或教學經驗的交流激盪等專業成長需求不一，自然須有不同的規劃。

教師的專業成長是一項生涯的歷程，假若欠缺全盤性和前瞻性的考量規劃，只注重政策性的宣導和配合，汲汲於眼前問題的解決，便會與教師專業成長的真正發展需求背道而馳。

## 五、學校內在活力不足

教師長時間身處學校教育場所中，忙於教學工作及不得不兼辦之行政事務，終日疲於應付緊湊的教學進度和學校行程，工作負擔沈重，和同儕教師間極不容易有專業對話互動的機會。假若學校內又缺乏進修成長的組織氣氛，及完備的專業成長制度，加以激勵和鞭策，甚或落實到獎懲考核體系中，日復一日，便會陷入優劣不分、封閉鄉愿的困境，造成心志疲憊，活力漸失的現象（吳明清，1998）。

## 肆、促進教師專業成長的可行策略

教師的專業成長是項必須精心籌劃且持續不斷的歷程，建立教師的專業地位，強化教師的專業素質更是現今教育改革的重要課題，畢竟唯有學校教師具備足夠的專業能力與素養，才能確實有效地執行並創新教改各項措施。因此，如何透過一些可行策略的施行，規劃能夠切合教師目前需要及適應未來變遷的活動內容，激勵教師的專業成長，應可從下列途徑著手：

### 一、建立結合教師生涯規劃的在職進修制度

目前相關法令雖已明訂教師參與進修是權利也是義務，並且規範教師進修的時數或學分數，但是對未參與進修或進修時數不足的教師並沒有罰則，也無配合教師專業成長而建立的教師分級或評鑑制度，或是晉階制等配套設施。由於我們不能依賴或信任教師們都會自動自發的追求專業成長，所以必須仰仗制度的設計，給予足夠的誘因與適當的壓力，以驅動教師們追求專業成長的動力（沈姍姍，2000）。藉由健全合理的制度來制約人性的因循鬆散，更進而激發教師將專業成長視為終生追求的目標。

就現況而言除了寄望教育主管機關更積極的制定周延的法規，將進修制度予以法制化外，如何與升遷考核制度緊密結合，甚至將研擬多時的教師分級制及專業評鑑辦法落實執行，讓教師的專業成長變成一種終身學習的機制，成為個人生涯規劃中不可或缺的一環，都是促進教師專業成長必須去面對解決的課題。

## 二、善用教學視導激勵教師樹立專業形象

透過教學視導客觀專業的評估，可以提供教師檢討改進的參考，有助於教師自我省思和自我成長，提昇教學的品質和專業的能力。可惜長久以來教學視導一直被教育及行政視導所取代，為利於教師專業和素養的增進，實須善用多元的視導方式，透過同儕視導、臨床視導、發展視導、學校本位視導和自我視導，進行教室觀察，協助教師擬訂改進方法及進修成長計畫，促進教學的品質（羅清水，2000）。經由教師不斷地自我掌控教學行為，隨時就教學影響因素做有效因應，教師乃能時時成長。

## 三、整合資源以活絡教師終身進修網路

以往教師進修活動常因辦理機構間缺乏協調整合，規劃之活動和內容亦常與教師實際需求落差過大而遭人詬病，連帶影響教師參與之意願。為避免進修資源的分配不均或重複浪費，實有必要將研習機構或組織之資源，加以妥善規劃整合，增闢進修管道及途徑且使之更有彈性，進修方式和課程也更為豐富。

此外，隨著資訊設備軟硬體功能的提昇和普及，如能結合教師個人研發設計的教學檔案，建構一套電腦化的知識庫，並協助支持運用電腦網路形成專業社群，促進專業對話，將教師教學研究的經驗和心得做更有系統的管理和交流，定能加速催化教師專業成長和發展。

## 四、形塑學校本位的教師專業發展文化

教師是教育改革成敗的關鍵，學校則無庸置疑的乃教育改革的最前線。要落實教師專業成長，自然必須從學校本位專業文化的發展著手，形塑一個能充分展現專業精神和素養的學校文化，進一步使學校成為一個教育的專業社群和名符其實的學習型組織。

首先，居於最關鍵性地位的學校領導者—校長，應致力於發展教師彼此間的信任感，鼓勵學校教學團隊參與討論及分享，營造積極互動與合作自主的組織氣氛，以利學校本位專業成長的體現。其次，在進修活動的規劃安排上，要回歸到學校本位及教師本位，以學校與教師的實際需求作為專業成長的內涵，且兼顧到學生的利益和課程的需要；再透過教師同儕合作、專業對話，與協同行動研究等團體互動的歷程，擴大進修研習的功能和成效，達到相得益彰、集思廣益的效果。

## 五、教師自我省思主動追求成長

教師的省思能力和態度，是影響其追求專業成長的重要因素。教師在教學歷程中應隨時反省批判自己的教學活動，作為檢討教學活動得失並作為修正實際教學活動的依據。反省批判自己的教學行為是確保教師專業自主性的必要條件（林進材，1999b）。面對社會各界對教育改革的殷切期盼，校園生態丕變之際，教師萬不能再有以不變應萬變的心態，必須主動尋求進修成長管道，強化本身教學輔導能力，方能提昇自己的專業地位。許多的研究亦顯示教師如有較高的理想抱負，及較強烈的

成就動機，都會造成專業成長結果的差異；在教學認知上的改變，教學技巧的提昇，以及教學態度意願的強化，都有更好的轉變。

## 伍、結語

學校組織在這一波教育改革的風潮中產生了前所未有的變革，站在學校教育現場第一線的教師首當其衝，直接面對諸多的考驗與挑戰。如何堅定地藉由精進的教學技巧展現和卓越的教學品質保證，來贏得更多的社會信賴，捨專業成長之途實無其他捷徑。亦即教師角色的表現或實現，是教師終其一生不斷的自我充實、進修深造，持續不懈的在師生互動與學校教學專業職責中成長與發展的結果（高強華，2002）。國外研究亦指出：教師的專業成長不僅是事實知識的獲得，更重要的是這是一種動態的學習歷程，一方面透過對新事物的熟悉，增加對教育工作環境的瞭解，另一方面也對習以為常的措施加以反省（Duke，1990）。因此，怎樣避免影響教師專業成長不當因素之衍生，嘗試從制度、學校和教師個人三個層面去探尋促進教師專業成長的可行策略，或可提供吾人一個思考的面向。但更重要的是教師的專業成長除了教師個人在教育專業和教學知能上的健全發展外，尤須更具人文人性化的趨向，發揮經師和人師的角色功能，真正宏揚專業倫理，展現教育的大愛。

## 參考文獻

- 吳明清（1998）。學校教育改革的趨向與課題。**教育資料與研究**，**22**，1-7。
- 沈姍姍（2000）。教師專業成長的誘因與動力－自制度面分析。**學校行政雙月刊**，**9**，28-31。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林進材（1999a）。**教學理論與方法**。台北市：五南。
- 林進材（1999b）。邁向教師教學專業成長。**國教之友**，**51**(3)，3-8。
- 高強華（2002）。教師專業成長與教師效能（林于菁、蔡雅玲採訪）。**教育研究月刊**，**104**，9-13。
- 許志賢（2000）。教育人員的進修現況及未來走向。**教育資料與研究**，**34**，18-21。
- 陳美玉（1999）。**教師專業學習與發展**。台北市：師大。
- 郭丁熒（1998）。教師進修教育的理論與實踐。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師專業成長－理想與實際**。台北市：師大。
- 楊斐如（2001）。國民中小學教師自我導向專業發展之研究－以九年一貫課程試辦為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡碧璉（1993）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學公共行政研究所博士論文，未出版，台北市。
- 羅清水（2000）。教學視導在教師專業發展的意義。**研習資訊**，**17**(2)，1-9。
- 饒見維（1996）。**教師專業發展－理論與實務**。台北市：五南。
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, **47**(8), 71-76.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp.178-190). London: Paul Chapman .
- Levin, B. (1986). Renewing the Canadian teaching force. *Education Canada, Winter*, 20-24.
- Minix, N. et al. (1987). *Development and use of a goal setting/attainment process designed to measure a teacher's ability to engage in professional growth and leadership initiatives*. Paper presented at the Annual Meeting of Midsouth Education Research Association (Mobile, AL. Nov. 11-13, 1987).
- Radnofsky, M. L. (1994). Empowerment and the power not to change: Teachers' perceptions of restructuring. *International Journal of Educational Reform*, 3(2), 54-164.
- Tamir, P. (1990). Teachers knowledge. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education. Supplementary Vol. Two*. Oxford: Pergamon Press.

# 認知負荷理論及其在教學上的啓示

黃巧琪

高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

高雄市愛群國小教師

投稿日期：93.04.23

接受日期：93.10.14

## 摘要

認知負荷理論在認知心理學領域裡，日益受到重視，如能將此觀念應用於教學研究上，必能提昇教師教學的品質。故本文先藉由對認知負荷理論內涵的探討，及其相關研究的整理，發現在教學設計上，可能對學習造成影響的認知負荷來源有三種，因而，進一步提出在教學上的啓示，包括降低內在認知負荷、外在認知負荷，以及善加利用增生認知負荷，冀能提供教師進行教學時的參考，讓教學更有效率。

關鍵詞：認知負荷、心智負荷、教學

## 壹、前言

認知負荷理論是由澳洲學者 J. Sweller 將此觀念引進教育界的。他認為在學習過程中，一些和學習內容無關的訊息，會佔據「工作記憶」的空間，而產生認知的負荷，對學習產生負面影響，因此，也使得該理論在認知心理學的領域裡，逐漸受到重視。

但究竟認知負荷的內涵為何？及造成認知負荷的來源有哪些途徑？在教學設計上又有何啓示？鑒於此，本文擬對「認知負荷」的理論內涵、來源加以探討，明瞭其對學習的影響後，進而分析「認知負荷理論」對教學設計的啓示，希望能對老師的教學有所幫助，以提昇教學品質。

## 貳、認知負荷理論的內涵

### 一、認知負荷的定義

自從 Sweller 將「認知負荷」(cognitive load) 的概念，引入教育界後，近十年來，引起學界開始對其理論的討論與研究，以下將介紹幾位國內外學者對「認知負荷」的看法，以掌握其意涵：

#### (一) Sweller

Sweller (1988: 265) 曾指出，認知負荷與短期工作記憶內所能負荷的記憶單位數目有關。個體若將一大堆的項目儲存在短期記憶內的話，就容易形成「過度」的認知負荷。

#### (二) Jex

Jex (1988: 12) 認為認知負荷是學習者面對學習內容時，置身於一個相關脈絡中，欲表現符合適當任務的行為時，所意識到「任務要求」與「自身認知能力」之間，心智負荷差異的評估。

#### (三) Paas

Paas (1992: 429) 指出認知負荷是一種多向度的概念，它有兩種成份：一是心智負荷 (mental load)，二是心智努力 (mental effort)。若個體對於學習內容所知覺的困難度越大，或者在心智上越需要努力，則認知負荷就會越大。

#### (四) 黃克文

黃克文 (1996: 18) 指出認知負荷是學習者在接收、處理與運用訊息的過程中，因為訊息之內容 (數量、質量、脈絡等…)、學習環境、傳輸環境與互動方式等因素，超越了學習者所知覺的認知能力，在當時的「心理」或「生理」上引起了負擔、重擔、苦惱與憂慮，甚至失敗、挫折的後設概念。

#### (五) 宋曜廷

宋曜廷 (2000: 8-9) 認為認知負荷乃指在執行某種作業的過程中，因作業特性所需的認知能量 (capacities) 或認知資源 (resources) 而造成認知系統 (特別是運作記憶) 的負載狀態。

歸納以上學者的觀點可知，短期記憶的項目越多，認知負荷越大；任務要求與自身認知能力間差距越大，則認知負荷越大；在學習過程中，越需要付出較多的心智努力來學習時，認知負荷就越大。此外，在心智負荷與心智努力的負荷總量上，如果超出個體所能接收的範圍，而導致認知系統過度負載，將會造成心理或生理上的負面效應，進而影響學習的表現。

### 二、認知負荷論對認知架構的基本假定

認知負荷論有一些基本假定，要點如下 (Sweller, Van Merriënboer & Paas, 1998)：

- (一) 工作記憶容量是有限的，因此若需一次處理多個訊息，則容易造成認知負荷過重。此外，若待處理的訊息其本身內部要素 (elements) 互動性很強，要互相

參照才能了解，則更耗費短期記憶容量，因而產生更大的認知負荷，造成學習困難。

- (二) 個體的長期記憶本身沒有容量的限制，它所儲存無盡的知識內容，是專家和生手差別的主要來源。在面對問題情境時，專家可以在長期記憶中迅速的檢索出對應之策，而新手則需要在短期記憶中進行推理搜尋，耗費許多精力。
- (三) 長期記憶的知識與技能是以基模 (schema) 形式儲存的。由簡單到複雜，粗略到精緻的基模建構過程。基模在長期記憶中可以發揮組織和儲存知識的功能，而在工作記憶中則可發揮降低記憶負荷的功能，因此當學生具有豐富的知識，即是豐富的基模網路時，將有助於理解和記憶學習的材料。
- (四) 訊息都是透過控制式 (controlled) 或自動化 (automatic) 來處理。控制式的處理發生在意識層面，佔用許多工作記憶的空間，而自動化的處理較少為意識所監控，佔用極少工作記憶的空間。例如：背九九乘法表不只要準確，而且要自動化，才能有助乘除計算，甚至解答更複雜的應用問題。因此，基模自動化是基模建構過程中重要步驟。

## 參、認知負荷的來源

Sweller 等人 (1998) 認為教學設計要使個體達到「基模的建構」與「自動化」，都需要藉助工作記憶的處理，因此訊息在工作記憶處理時的難易度，便成為認知負荷理論所關心的焦點。以教學設計的角度來說，認知負荷的來源有三 (Sweller et al., 1998)：

### 一、內在認知負荷 (intrinsic cognitive load)

內在認知負荷主要受到材料要素 (elements) 間關連程度的影響，此種負荷是材料本身特性造成的，例如：教材本身的難度或複雜度，因此不易由教學設計來改變。當學習者面對要素關連性低的教材時，不需將大量的要素同時置入工作記憶中，就可對各要素有所了解，因此內在認知負荷較低。但當面對要素關連性高的教材時，則需要將大量的要素同時在工作記憶中運作，而造成較高的內在認知負荷。

學習者的先備經驗則是造成內在認知負荷的另一個重要因素。學習者若能將訊息與自動化的基模結合，將可降低工作記憶的負荷。但假如沒有基模存在，所有訊息就必須在工作記憶中獨自建構，則產生較高的認知負荷。因此，適當的認知基模可以降低內在的認知負荷。

### 二、外在認知負荷 (extraneous cognitive load)

外在認知負荷主要是受到教材的設計和呈現方式，或教學活動本身的影響。教材呈現方式不同，對訊息接收者而言就會有不同程度的負荷，此種負荷是外加的，可以藉由教學中訊息的呈現、訊息的組織等方面的設計而降低，例如：利用地圖介紹地理環境比起只是單純使用課本敘述來的有效，可見外在認知負荷是可以改進的，因此，被視為是認知負荷研究的重點之一。

### 三、增生認知負荷 (germane cognitive load)

增生認知負荷主要受教學設計者的影響。指在降低外在認知負荷之後，刻意以教學活動的設計，適當的教材呈現方式，來吸引學生專注於學習內容的認知過程，而達到基模建構的一種認知努力 (cognitive effort)，可見增生認知負荷雖會增加學習者的負荷感，卻可輔助基模的建構。然而，只有在總認知負荷量 (內在認知負荷與外在認知負荷的總和) 未超出學習者的負荷範圍時，適當引入「增生認知負荷」才有意義。例如：設計未完成的數學問題，引導學生進行解題，此過程即增加了「增生認知負荷」，用以協助學生建構數學的基模。

綜合上述三種認知負荷來源可知，增生認知負荷很像外在認知負荷，但外在認知負荷會干擾學習，而增生認知負荷卻會提昇學習效果。當內在認知負荷較低時，學習者很容易就了解教材，或訊息能與基模自動化整合，那就無須考慮藉由教學設計來降低外在認知負荷；但當內在認知負荷較高時，則要透由教學設計來降低外在認知負荷，並運用增生認知負荷來建構學習新內容所需的基模，幫助學習者在有限工作記憶中處理訊息。

### 肆、認知負荷理論對教學的啟示

研究認知負荷的目的，在於減少學習過程中過多的認知負荷，才能維持一定的學習效果。如前所述，認知負荷對學習的影響來源有三種，自然在教學上就不容忽視。故本節將針對形成認知負荷來源的三類，分別探討對教學的啟示。

#### 一、降低內在認知負荷

##### (一) 學生方面

##### 1. 充實相關的先備知識與經驗：

黃克文 (1996) 指出認知負荷有「個別性」，即是同一件任務或學習歷程之認知負荷，對能力高的學習者來說，不會造成影響，但對能力低者而言，可能造成很大的心智負擔，而影響學習成效。因此，為了降低內在認知負荷，應充實學生相關的先備知識，培養相關的專門知能，才能提高教學效果。

##### 2. 培養並提昇學生自身處理認知負荷的能力：

教學過程，認知負荷是無可避免的。個體本其內在條件上，如記憶、概念、策略去面對外在條件，互動過程中，才產生認知負荷 (黃克文，1996)，但個體對認知負荷來源的操控或改善，將可降低個體的認知負荷 (黃柏勳，2003)。因此，協助學生了解本身的認知結構，採用適當認知策略輔助學習，培養後設認知、自我調整等能力，來提昇學生管理自身認知負荷的能力。

##### (二) 教材內在結構特性，由簡單到複雜

教材內在要素相互關連性低時，學生較易了解內容且能獨立學習，就不會產生認知負荷；內在要素相互關連性較高時，學生無法單獨了解每一要素，而必須將所有要素間的相互關係同時考慮，才能理解，如此便造成內在認知負荷 (Paas, Renkl, & Sweller, 2003)。

因此，教材整體結構的編寫，應由簡單到複雜，循序漸進，建立概念彼此間的聯結關係，使新概念與原有的認知結構之間作有效聯結，以降低內在認知負荷，提高學生學習的表現和動機。

## 二、降低外在認知負荷

### （一）教材呈現方面

#### 1. 鷹架呈現方式的適當性：

學習者一開始接觸到新的學習內容時，如果沒有足夠基模可提供的話，便會產生較高的內在認知負荷，佔據較多工作記憶的空間，此時就該透過適當的鷹架協助，以降低外在認知負荷，並有效建構新的基模。而學習任務的困難度不同，就會提供不同程度高低的鷹架模式來幫助學習。

一般而言，最初大都會給予學習者相當大的支持（support），像是示例（worked-out examples）模式，學習者可以專注於問題狀態與相關解題步驟的聯結，促使學習者從解題範例中，建立基模。接著，可轉為中度的支持，例如完成任務（completion tasks）模式，就是讓學習者仔細閱讀相關的提示協助後，能主動解決未完成部分的問題。隨著基模的建立，可將鷹架的協助，循序漸進的褪去，最後，學習者有足夠的能力，獨立完成整個問題。

#### 2. 鷹架訊息呈現時間的適切性：

Van Merriënboer 等人（2003）指出，訊息呈現給學生的時間點，也是造成認知負荷的重要關鍵，要是呈現訊息的時間點不適當，就會增加學生無謂的認知負荷。此外，教學過程中，因學習內容性質不同，使得提供學生所需訊息的時機，也會有所不同，一為支持性訊息（supportive information），一為程序性訊息（procedural information）。

當學習內容傾向認知層面內在複雜性較高時，就要提供「支持性訊息」，事先建構認知基模於學生長期記憶中，之後，在進行學習時，基模就能夠進入工作記憶中，有效的處理並構建新的資訊。

但當學習概念傾向技能層面複雜性較低時，則提供「程序性訊息」，唯有學生在學習有需要時，才適時於工作記憶中，提供精確外部訊息，直接一步步的指導，並不事先教導，而是將資訊在實際學習當中，以整合方式呈現，防止產生「分散注意力效應」（split-attention effect），而當學生已有足夠的相關知識時，則程序性訊息也要逐漸去除，避免造成「重複效應」（redundancy effect）。

可見，教材訊息呈現的方式和呈現的時間適切性與否，關乎外在認知負荷的產生。

### （二）教學活動策略方面

#### 1. 運用電腦多媒體教學，應考慮學習者的認知負荷：

隨著資訊科技的進步，使得教學活動開始以多媒體方式呈現，透過電腦生動活潑的多樣化功能，的確可增進學生學習的動機，但卻不可忽視認知負荷產生的可能性。如果教學軟體的內容組織設計不當，或是過於繁多的媒體資訊呈現，都會造成

工作記憶過度負荷，而模糊了原先所要學習的課程目標，造成學習反效果。因此，除了學生要先具有充分的資訊先備知識、技巧與能力外，教學軟體在內容設計上，更要符合邏輯性、結構性，最重要是能夠將教學內容，透過電腦多媒體做適當的傳達，以幫助學生有效的記憶，同時也要指導學生如何在浩瀚的網路世界裡，善用適切的關鍵詞組，使之快速正確尋找到想要的資源，如此一來，才能真正發揮資訊融入各領域教學的成效。

2. 多元創新教學以不會造成學習者過度認知負荷為原則：

九十學年度正式實施九年一貫課程，強調教學創新，來面對課程改革的需求，因此，結合多元的教學型態，已蔚為風潮。但在實際進行多元教學方法時，仍需考量學生可能會感受到的心智負荷狀態，和有限工作記憶的限制。因此，老師應採用多元而適配的教學方式，即是結合不同的教學與學習理論、原理、策略等，並同時考慮對教學目標、教學對象、教材性質相互間的適配性，如此才可避免因教學設計或活動的呈現不當，所造成的外在認知負荷，也才能發揮多元創新教學真正的價值。

### 三、善加利用增生認知負荷

(一) 妥當規劃教學設計，協助學生認知基模的建構

長期記憶中的內容，是以基模的型態儲存的，基模除了在長期記憶中具有組織和儲存知識的功能外，也可降低工作記憶的負荷（陳蜜桃，2003）。由此可見，基模的建構對學習的重要性。因此，老師可透過適當的教學設計，先降低外在認知負荷，使工作記憶運作的空間增加，此時便可適當引入「增生認知負荷」的輔助，使學生對學習內容能夠作深入的處理，以建構學習所需的基模，而有助於對新內容的理解，使新舊經驗作有意義的結合，降低內在認知負荷，提高學習的效果。

(二) 妥善提供作業的挑戰性，吸引學生投入學習

老師在教學歷程中，先讓學生對學習內容的脈絡有個整體概括了解，具備所須的知識資訊後，再就其中主要的概念，透過「增生認知負荷」的協助，從事學習，進而擴展學生的認知能力，獲得知識的基模。例如：呈現適當難度的題目，原則上是比學生目前認知程度高一級，但是解答所需的規則大致相同，學生便可依據提煉出的原則來思考解決問題，此認知過程雖會增加學生的負荷感，但適度的挑戰，卻可激發起學生投入於內容學習的動機，並在工作記憶中積極參與處理，且將學習內容編碼到長期記憶，而有助於新基模的建構。因此老師進行教學設計時，應能善加運用「增生認知負荷」所帶來的影響與價值。

### 伍、結語

近年來，認知負荷理論已逐漸在認知心理學領域裡，扮演起重要的角色。其理論架構主要探討的是，有限工作記憶容量，和長期記憶中基模的建構與自動化，使教師在教學設計時，對於學生的認知歷程有一番新的啟示。

由於認知負荷在學習中是不可避免的，因此，教師在教學設計時，應考量教材

結構與學生的認知架構等內在因素，更不可忽視於教學活動中，可能會造成學生心智過度負荷等外在因素，讓整個教學歷程，不會超出學生可負荷的範圍，才能提高教學效果。由此可見，認知負荷理論的研究，對於課程與教學，有其重要的影響性，如能將認知負荷的觀點實際應用於教學上，學習者必能有效處理訊息，增加學習績效。

## 參考文獻

- 宋曜廷 (2000)。先前知識文章結構和多媒體呈現對文章學習的影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳密桃 (2003)。認知負荷理論在教學上的應用。載於國立高雄師範大學舉辦之「九年一貫課程改革與教學實務的對話研討會」論文集，(頁 199-207)，高雄市。
- 黃克文 (1996)。認知負荷與個人特質及學習成就之關聯。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃柏勳 (2003)。認知上的瓶頸－認知負荷理論。教育資料與研究雙月刊，55，71-78。
- Jex, H. R. (1988). Measuring mental working: Problems, progress and promises. In P. A. Hancock & N. M. Meshkati, (Eds). *Human mental workload* (pp.5-40). Amsterdam North-Holland: Elsevier.
- Paas, F. G. W. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 84, 429-434.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-285.
- Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P.A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 5-13.

# 兒童英語讀物的選擇方法： 在美國的觀察與省思

陳惠玲

美國賓州州立大學博士候選人

沈中偉

國立屏東師範學院教育科技研究所副教授兼任所長

暨視聽教育中心主任

投稿日期：93.04.28

接受日期：93.10.14

## 摘要

英語讀物在英語學習中扮演極為重要的角色，透過適當的兒童英語讀物，除了可增廣見聞外，並可因容易閱讀，不用時常查字典，能在較短的時間之內讀完一本書而獲得成就感，也能透過優美的插畫來激發閱讀的樂趣與理解。因此，國小教師應充份利用兒童英語讀物來輔助兒童英語教學。雖然國小低年級的英語教學目標著重在聽與說的能力上，但漸漸的為了增進英語字彙與口語表達能力，就需要鼓勵中高年級兒童多多閱讀適合他們認知發展階段與程度的英語書籍。在今日英語兒童讀物大量出版，國內教師或父母大都不瞭解英美兒童讀物的資訊。因此，本文的目的旨在探討家長或教師如何選擇適合的英語兒童讀物的方法，以及簡介英美國家學術團體每年選出對兒童文學有貢獻的作品。最後提出作者在美國的觀察、訪談與省思，以供國小教師與父母之參考。

關鍵詞：兒童英語、英語讀物、英語閱讀

## 壹、前言

面對二十一世紀資訊爆炸時代，閱讀是唯一能在最短的時間內吸取資訊並整理、內化成知識的有效方式。知識的不足，使得我們無法作獨立判斷、批判思考與有效解決問題，若我們不知道別人講的對不對時，如何能做出任何的判斷與對它提出批判性的思考？目前社會上充滿了盲從，人云亦云的現象，最基本的原因就是我們國民的知識不夠，不足以作有智慧的判斷。閱讀是提昇獨立判斷與批判思考能力最簡便、最快捷的方法，這也是目前大力推動閱讀的最主要原因（洪蘭、曾志朗，2001）。

閱讀是一切學習的基礎，影響學校的學業成就甚鉅。身為孩子的第一位老師—父母除了應多鼓勵孩童閱讀之外，也應在孩童睡覺前朗讀故事書給孩子聽，或訂一個大聲朗誦時段，傾聽孩子閱讀。歐美先進國家都非常重視兒童閱讀能力，鼓勵學生要多閱讀、多思考，享受閱讀帶來的樂趣與養成終身閱讀的好習慣，因而大力提倡兒童閱讀運動，以提昇國民的基本素養。

英語讀物在英語學習中扮演極為重要的角色，閱讀適當的兒童英語讀物，除了可獲取知識和增廣見聞外，並可因容易閱讀，不用時常查字典，能在較短的時間之內讀完一本書而獲得成就感，也能透過優美的插畫來激發閱讀的樂趣與理解。因此，國小教師應充份利用兒童英語讀物來輔助兒童英語教學。

國內有不少單位如新聞局、文建會、民生報、中國時報、台灣閱讀協會等，每年有計畫的推薦給國小兒童優良的中文兒童讀物，但很少推薦英語讀物，推薦英語兒童讀物的單位也付諸闕如。尤其是我國國小五年級正式開始學英語，有些縣市政府如台北市、新竹市等甚至提早自國小一年級就開始實施英語教學。雖然國小低年級的英語教學目標著重在聽與說的能力上，但漸漸的爲了增進英語字彙與口語表達能力，就需要鼓勵中高年級兒童多多閱讀適合他們認知發展階段與程度的英語書籍。在今日英語兒童讀物大量出版，教師或父母大都不瞭解英美兒童讀物的資訊。因此，本文的目的旨在探討家長或教師如何選擇適合的英語兒童讀物，最後提出作者在美國的觀察與省思，以作爲國小教師與父母之參考。

## 貳、選擇兒童英語讀物之方法

爲兒童選擇英語讀物是一件愉快的工作，但又具有挑戰性的工作。因爲閱讀過程相當複雜，牽涉到學童的生理、心理、社會環境、文化、以及兒童發展等因素，而且閱讀又與語言知識有密切的關係（McCallum, 2001）。語言知識又包含研究英語口語中組成每一個字的個別音素（phoneme）的「聲韻學」（phonology）；研究句子結構與文法的「句法學」（syntax）；研究字彙的概念和意義的「語意學」（semantics）；以及能幫助我們理解和運用語言能力的「語用學」（pragmatics）等四個領域。其中與英語閱讀關係最密切的是聲韻學中的聲韻覺識（phonological awareness）。由於英語是一種拼音語言，有些拼字與拼音有其相對應的關係。學童若具有聲韻覺識的能力，亦即能夠辨識與發出組成口語中每個字的個別聲音（Chard & Diskson,

1999；Lock, Flett & Conderman, 2002），則能辨識英語口語中組成每一個字的個別音素（phoneme）。很多研究結果指出聲韻覺識是兒童未來閱讀成功的重要指標（沈中偉、陳惠玲，2002；Beck & Juel, 1995；Catts, 1991；Lock, Flett & Conderman, 2002；Sofie & Riccio, 2002；Stanovich, 1988）。因此，學童更須利用閱讀大量的英語課外讀物，增進由形音取義，以促進英語閱讀能力。

每年英美兩國出版大量的兒童讀物，要從中選擇適合的讀物有些困難。教師或父母可依據下列方法，協助學童選擇適合的讀物：

1. 根據兒童的年齡與身心發展：選擇兒童英語讀物，除了需瞭解學童個人的閱讀能力、喜好、需求與興趣之外，最重要的依據是兒童的年齡與認知發展，所以美國圖書館協會（ALA）強調應先根據兒童的年齡作為初步選擇適合兒童讀物的基礎。該協會將兒童的年齡分為：嬰幼兒時期、學齡前期、低年級、中高年級、青少年時期等五個階段（Donavin, 1992），並提供適合該階段閱讀的作品供教師或家長參考。而 Oppenheim, Brenner & Boegehold（1986）等人則更將年齡具體地細分為：嬰兒、學走步幼兒、三至四歲、五歲、六至七歲、八至九歲、十至十二歲等七個階段，並在每個階段提出數個問題或建議供教師或家長注意，此外並在每個階段裡提出十本書，建議該階段的每位兒童都應閱讀的書籍，深具參考價值。
2. 書評：可參考報紙與期刊的書評，如紐約時報書評專欄（The New York Times Book Review）、學校圖書期刊（School Library Journal）等。
3. 英美國家兒童與插畫獎項：可參考本文所列舉之英美國家學術團體或私人機構每年所選出的優良讀物，如 The Newbery Medal、The Caldecott Medal、Best Books for Young Adults（BBYA）、Boston Globe / Horn Book Awards 等，作為選擇兒童書籍之參考。
4. 鼓勵學童自行挑選自己喜歡的讀物：作者訪問一位國小教師，她建議學童挑選適合自己讀物的方式為：（1）先瀏覽內容，閱讀一頁，若發現有五個生字，就是較難，可借回家，請父母唸給他們聽。（2）若只發現有二、三個生字，則可自行閱讀。（3）若發現沒有生字，則太簡單，故事有趣，就自行閱讀。另外，作者也發現由於宗教信仰或價值觀的不同，有些家長不願意兒童閱讀「哈利波特」，認為有「巫師」與怪力亂神的情節，因而不准自己的子女閱讀。家長在親師座談會時，也應讓教師瞭解，而不推薦此類書籍。
5. 參考學校圖書館員推薦的書單。
6. 請教兒童文學專家。
7. 請教書店工作人員。
8. 查詢網路線上出版商 <http://archive.museophile.sbu.ac.uk/publishers/> 或網路書店，如亞瑪遜（amazon.com）、Campusi 公司 <http://www.campusi.com/>（可比較價錢）。
9. 參考 Lipson（2000）所編之 The New York Times parent's guide to the best books for children 和 Oppenheim, Brenner, & Boegehold（1986）等人所著之 Choosing books for kids: Choosing the right book for the right child at the right time 或 Donavin（1992）所編之 American Library Association best of the best for children.

作者曾觀察與訪問美國賓州國小學童、教師與圖書館員，發現低年級學童通常不喜歡很多文字以及有複雜情節的讀物，而喜歡簡單有趣的故事與搭配很多插圖的故事書，以利他們認字與解碼。例如：美國著名之蘇斯博士（Dr. Suess）兒童故事系列叢書，例如 *The cat in the hat*, *One fish two fish red fish blue fish*, *Green EGGS and ham*, *Yertle the turtle and other stories* 等，文字淺顯易懂，文圖並茂，且有很多韻律（rhythm）與押韻（rhyme）的文字，能讓學童去玩文字語言、聲韻與朗讀，因此非常適合國內國小學生閱讀（沈中偉、陳惠玲，2003）。到了國小中高年級，由於心智與認知的發展，很多學童也可逐漸閱讀有章節的故事書。因為有章節的故事書有有趣的情節與人物，而且看完一章節會有成就感，可吸引學童的好奇心，而會主動自行閱讀。兒童會逐漸地發展個人的喜好、風格（style）與興趣，並根據自己的閱讀經驗來選擇喜歡的作家。

此外，有很多獲得獎項或著名之兒童讀物都設有很多專屬網站，如 Paul O. Zelinsky 的 "RAPUNZEL", Jane Yolen 的 "OWL MOON", E. B. White 的 "STUART LITTLE" 與 "CHARLOTTE'S WEB", Judy Blume 的 "ARE YOU THERE GOD?-IT'S ME, MARGARET"、"SUPERFUDGE", Kathy Isaacs 之 "JACOB HAVE I LOVED", Avi 的 "THE TRUE CONFESSIONS OF CHARLOTTE DOYLE" 與 "NOTHING BUT THE TRUTH", Jean Craighead George 的 "JULIE OF THE WOLVES", Laura Ingalls Wilder 的 "LITTLE HOUSE ON THE PRAIRIE" 等，網站上有閱讀指引、教師的教學活動設計、學習單、學生的心得與專題研究、相關主題網站等。教師與父母均可作為選擇之參考。

## 參、英美國家兒童與插畫獎項

英美國家的學術團體或學會每年均選出對於兒童文學有貢獻的作品，教師或父母可參考各類獎項的得獎者，作為選擇兒童書籍之參考，其獎項如下：

### 1. The Newbery Medal and Honor Awards:

此獎項為紀念十八世紀英國書商 John Newbery 而命名的，是美國圖書館學會轄下的組織。自從 1922 年起，每年頒發獎項給優良兒童書籍。第一名的稱作 Newbery Medal，優良作品稱作 Newbery Honor。

### 2. The Caldecott Medal and Honor Awards:

此團體為紀念十九世紀英國著名之兒童圖畫作家 Randolph Caldecott 為名，也是美國圖書館學會轄下的組織。每年選出在美國出版之最優良的圖畫書。

### 3. The Laura Ingalls Wilder Medal:

此獎項以 Little House 系列叢書的作者為名。每五年獎勵優良的兒童文學作家或圖畫書作家。

### 4. Boston Globe / Horn Book Awards:

每年頒獎給傑出的小說類、非小說類與圖畫書作家。

### 5. National Book Awards:

每年選出對文化、社會有貢獻的作家。

6. William Allen white Children's Book Award:

自 1953 年起，美國堪薩斯州兒童每年選出最優良的兒童書籍。

7. The Children's Book Award:

國際閱讀協會（International Reading Association）每年挑選出傑出的兒童文學作品。

8. The Carnegie Medal:

每年選出在英國出版的傑出兒童文學作家。

9. Hans Christian Andersen International Medal:

每兩年頒獎給傑出的兒童文學作家。

10. Children's Choices:

兒童圖書委員會選出當年最受兒童歡迎的叢書。

11. Irma Simonton Black Award:

Bank Street 教育學院每年選出傑出的兒童文學作家。

12. Golden Kite Award:

兒童圖書作家協會（Society of Children's Book Writers）每年選出傑出的小說與非小說類的作品。

13. Best Books for Young Adults（BBYA）：

年輕人圖書服務協會（Young Adult Library Services Association，YALSA）每年選出對 12 歲到 18 歲年輕讀者有吸引與價值的作品。

上述的獎項僅供教師與父母參考，獲獎的作品不一定是每位學生都喜歡，兒童個人喜好的內容、興趣、品味與敘述故事的方式是最重要的。父母應儘可能瞭解自己子女的喜好，從中挑選，但也不要只固定某類作品而已。

作者曾上網查知很多美國中小學的語文課程都會有每部獲獎作品的網頁或專題計畫，從網頁中可獲知高中學生並不是每部小說都喜歡，例如：獲得 1980 年 The Newbery Medal 獎，由 Joan W. Blos 所著的 A Gathering of Days。有些高中學生評論不喜歡作者的寫作風格與單調乏味的故事等。當然，喜不喜歡某些作品是很主觀的意見，但由於是要寫給青少年或兒童閱讀，因此必須傾聽他們的意見，也需請他們來擔任評審。

美國書商協會（American Booksellers Association）曾做過一項調查研究美國兒童的閱讀習慣，研究結果顯示（Oppenheim, Brenner, & Boegehold, 1986）：

1. 時常閱讀故事書給兒童聽，他們就會越喜歡閱讀，到了低年級時就會獨自閱讀。

2. 最重要的發現是讓九歲以下的兒童說出他們是如何選擇故事書，因為九歲是大部分的兒童是否成功學習閱讀的分界點。下列是兒童如何選擇圖書的方法：

- \* 這似乎是一本我喜歡的書
- \* 我已前曾讀過類似的書
- \* 我的朋友告訴我這是很棒的書
- \* 我的老師或圖書館員推薦的
- \* 我曾經在什麼地方讀過

Oppenheim, Brenner, & Boegehold (1986) 的研究結果顯示兒童挑選書籍的原因之一就是：「我曾經在什麼地方讀過」。若國內報紙、期刊曾報導哪些書評或新聞，或看到什麼書獲得什麼獎項，可能會吸引兒童閱讀的好奇心。

## 肆、在美國的觀察與省思

第二位作者曾於 2003 年至美國賓州州立大學擔任訪問學者時，常至小女就讀之國民小學擔任志工，藉機觀察教學活動情形，並訪談美國、台灣、大陸或新加坡留學生的父母與兒童，茲將觀察、訪談與省思綜述如下：

### 一、低年級兒童英語閱讀不宜太重視「閱讀評量」

作者曾訪問由台灣與中國大陸至美讀小學的低年級學童，發現低年級的學童都憎恨考試，因此建議英語閱讀不宜太重視「閱讀評量」或過度要求書寫讀後心得報告的功課。過多的評量會降低學生的興趣，造成學生逃避和討厭閱讀。平常我們在觀察學童的閱讀就是一種評量，不一定要實施測驗。不過作者也看到美國學童只是隨便瀏覽就撰寫閱讀日誌，看起來閱讀的「量」很多，問他問題，卻不知大意為何。因此，低年級學童在閱讀時，可請學童大聲唸出，就可瞭解是否會辨認生字，看完一本讀物之後，可問學童一些問題，或要求重述故事、述說大意等，以培養學童理解、分析、組織能力。

### 二、發展閱讀能力指標與評量工具

以小女所就讀之美國賓州州立學院學區 (State College School Area District) 為例，每學期教師與家長會談時，都會發一張「沒有藉口的生字」(no excuses words)，亦即訂定每位學童必須學會的生字。我國國小開始學英語，教育部應組成兒童閱讀專家小組訂定適合我國國小學童英語閱讀能力指標、閱讀等級與評量工具，以供教師或父母參考。

### 三、政府應鼓勵私人設立圖書館

作者常至社區私人所設之圖書館借書，申請與借書手續簡便。館內蒐集與購置豐富兒童讀物，並辦理多項鼓勵閱讀活動，鼓勵學校帶學童至圖書館參觀與借書，足供國人借鏡。

### 四、強化圖書館英語讀物之輔導人員

美國各國小圖書館人員都非常熟悉兒童讀物，也經常提供給教師與家長相關讀物的資訊。也會統計從幼稚園至五年級 (美國很多州其小學只有一至五年級) 兒童喜歡之作者與其作品，每學期不定期的列出書單寄給家長，作為家長至圖書館選擇讀物與購買之參考。

## 五、以身作則

「身教」影響力最大。培養學童樂於閱讀的習慣在於父母與教師應以身作則，作孩子的榜樣，則孩子耳濡目染也會受到影響而樂於閱讀。

## 六、圖書公司舉辦鼓勵措施

美國社會常有鼓勵兒童閱讀的相關活動，例如美國著名之書店 Barnes & Noble 鼓勵小朋友在暑假期間閱讀課外讀物，凡讀完八本書，並且簡單寫下個人最喜歡的部分，即可至該店免費選取一本喜愛的好書，父母帶子女參加後，大都會順便買一、兩本讀物回去閱讀。圖書公司希望藉此養成孩童愛書的習慣，自然也為公司創造了無限商機。再加上每週舉辦多次「說故事時間」、「閱讀團體活動」、「故事人物」等活動，潛移默化影響兒童閱讀的興趣，這些作法也可給國人作為借鏡（沈中偉、陳惠玲，2003）。

## 七、注意學童閱讀過程

作者親眼看到有些學童因為教師規定每天要閱讀 20 分鐘，而盡挑選繪圖本（picture books），快速翻頁後，就填寫閱讀閱讀日誌（reading log），沒有好好的閱讀，因此教師或父母不要只是看學童洋洋灑灑的的閱讀日誌就誤以為學童閱讀很多讀物，有時應與學童討論問題或要求學童說出心得，才能確保閱讀效果。

## 八、多鼓勵學童閱讀「有章節的故事書」（chapter books），有助於提昇英語閱讀能力：

由於「有章節的故事書」裡有內容與故事情節，學童能從情境、文章脈絡、或上下文（context）裡瞭解生字、片語、連接詞與句子結構的用法，因此從英語學習的角度來說，要比閱讀繪圖本（picture books）好，因為圖畫書大都是簡短的句子，沒有什麼情境或上下文，學童較無法掌握較複雜的句子結構，如 as long as, so long as 等較複雜句子結構的用法。

## 九、閱讀教學的省思：

閱讀的歷程不是辨認文章的「單字」，而是理解文章的「意義」。金堅（2002）認為國內的英語閱讀教學法為「解析式的教學方式」，亦即著重在分析英文生字、片語與文法，力求一字一句的理解，將文章分析的支離破碎，導致學生無法掌握文章的重點與旨意，也沒有教導學生如何根據上下文猜測字義。此外，學生花很多時間精讀教科書，忽略廣泛閱讀課外讀物。而美國兒童與青少年大量閱讀適合其年齡的讀物，台灣學生卻忽視了這個訓練語法流利、用字正確的重要階段，直接閱讀學科英文，而造成閱讀的挫折感。因此，國內教師應多鼓勵各級學生廣泛閱讀各種英語讀物，儘管是兒童讀物，不用常常查字典，能在較短的時間之內讀完一本書而獲得成就感，再加上時常閱讀，必可提昇英語聽、說、讀、寫能力。

## 伍、結論

美國兒童讀物用字遣詞淺顯易讀，我國國小高年級學生也可以閱讀，因為不用查字典，又有很多精美的插畫，能讓國小學生真正享受閱讀的樂趣，因而有助於提昇英語閱讀的能力與興趣。

讀者都是運用自己的「價值觀」、「理解」和「經驗」來建構自己的「意義」，因此也應鼓勵兒童自行選擇有興趣的讀物。若要幫助學生或孩子選擇適當的書籍，教師或父母應配合學生或孩子的認知發展階段以及他們的需求與興趣。

## 參考文獻

- 沈中偉、陳惠玲（2003）。提昇英語閱讀障礙學生聲韻覺識之教學策略。《教育資料與研究》，52，92-99。
- 金堅（2002）。英語教學與學生忍受不確定及猜測策略之相關性。《人文及社會學科教學通訊》，13(2)，65-74。
- 洪蘭、曾志朗（2001）。兒童閱讀的理念－認知神經心理學的觀點。《教育資料與研究》，38，1-4。
- 連寬寬、羅華木（2002）。以學生為學習主體－談閱讀指導。93年2月5日取自 [http://www.worldone.com.tw/magazine/26/26\\_04.htm](http://www.worldone.com.tw/magazine/26/26_04.htm)。
- Beck, I. L., & Juel, C. (1995). The role of decoding in learning to read. *American Educator*, 19, 8-42.
- Catts, H. W. (1991). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-64.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Donavin, D. P. (Ed.) (1992). *American Library Association best of the best for children*. New York: Random House.
- Lipson, E. R. (2000). *The New York Times parent's guide to the best books for children*. New York: Three Rivers Press.
- Lock, R. H., Flett, A., Conderman, G. (2002). Promote Phonemic Awareness. *Intervention in School & Clinic*, 37(4), 242-246.
- McCallum, R. (2001). Introduction to reading theory. Let's go teach, E-Seminar series. Retrieved November 22, 2003, from <http://www.letsgolearn.com/lgt.html>.
- Oppenheim, J., Brenner, B., & Boegehold, B. D. (1986). *Choosing books for kids*. New York: Ballantine Books.
- Sofie, C. A., & Riccio, C. A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 234-244.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-

variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.

State College Area School District (2001). *K-6 Language arts and social studies: A curriculum guide for parents*. State College, PA: The State of Pennsylvania.

# 教育名詞

## 國際標準組織 (ISO)

吳清山、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

國際標準組織 (International Organization for Standardization, ISO) 係指一個致力推動與制定國際性品質標準的非政府組織，其所定品質標準可以作為各國與企業遵循的依據。

國際標準組織的英文名字，源自於希臘字 isos，其意義是「平等」(equal)，iso 的字根如「對稱 isometric」是指兩邊等距，法律之前人人平等則是「isonomy」。從「平等」到「標準」，這是國際標準組織選擇名稱時重要的考量，此外取名 ISO 也是為了減少各國在簡稱上的困擾，任何國家或任何語言，也都以 ISO 代表國際標準組織。

國際標準組織總部設於瑞士日內瓦 (Geneva, Seitzerland)，目前成員包括 146 個會員國。國際標準最早起源於電子科技業，1906 年國際電子科技委員會 (International Electrotechnical Commission) 成立，致力建立電子科技業標準。1946 年，來自於 25 個國家在倫敦 (London) 集會，決定建立一個新的國際標準，以促進國際協調和工業界標準的一致性，隨後在 1947 年 2 月 23 日正式成立開始運作。

ISO 9000 標準是由國際標準組織所頒布，任何標準需經過 75% 會員國的同意，方得由 ISO 頒佈。頒佈後的標準，原則上每五年會檢討一次，十年會大幅度修正一次。2000 年 11 月 24 日，國際標準組織 (ISO) 宣佈了定案的國際標準草案，三項 ISO 9000 品質管理標準系統，以強勢性的多數投票，通過了國際標準的核准。這三項標準於 2000 年 11 月 14 日，通過了核准的投票結果為：(一) ISO 9000 品質管理系統之 2000 年版本—基本法則及用字範圍。(二) ISO 9001 品質管理系統之 2000 年版本—品質管理系統之要求。(三) ISO 9004 品質管理系統之 2000 年版本—ISO 9001 指導方針。

ISO 主要包括 20 個條款 (4.1 管理責任、4.2 品質政策、4.3 合約審查、4.4 設計管制、4.5 文件與資料管制、4.6 採購、4.7 客戶供應品之管制、4.8 產品之識別與追溯性、4.9 製程管制、4.10 檢驗與測試、4.11 檢驗·量測與測試設備之管制、4.12 檢驗與測試狀況、4.13 不合格品之管制、4.14 矯正及預防措施、4.15 運搬·儲存·包

裝・保存與交貨、4.16 品質記錄之管制、4.17 內部品質稽核、4.18 訓練、4.19 服務、4.20 統計技術)，自開發設計→生產→檢驗測試→安裝→售後服務，所有作業流程皆必須完全符合 ISO 條款規定，才能取得 ISO 9001 認證。

由於 ISO 9001 認證已經成為品質的象徵，目前教育界為追求品質，不管是公立或私立的大學、專科學校、中小學到幼稚園，紛紛申請 ISO 9001 認證，尤其私立學校申請 ISO 9001 認證更是不遺餘力，以提升行政和教學品質。

# 標準作業程序 (SOP)

吳清山、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

標準作業程序 (standard operating procedure, 簡稱 SOP) 是指將符合理想或是符合相關規定的實施步驟與重點, 加以明確化以及系統化的組織, 以做為處理工作依據之一種方法或工具, 目的在維持工作品質以及提昇工作品質。

顧客滿意以及通過品質認證是品質管理的兩大策略。顧客滿意是指透過內部及外部顧客的調查, 瞭解顧客對於產品或服務項目的滿意程度, 藉以做為提昇品質的依據; 品質認證是指通過上級機關品質認證、國家品質認證、或是國際組織認可之過程, 以建立品質管制的機制。品質認證以建立標準化為主軸, 標準化的項目包括設備、功能、時間、流程等方面, 目的在建立一致的, 對於有經驗者而言, 可以做為自我管控的參照點, 對於新手而言, 可以做為按圖索驥的工具, 做好最基本的工作事項與流程。

標準作業程序屬於標準化的一環, 重點在於建立完整的工作內容與工作流程的依據, 使工作者能夠使用適當的方法、按照步驟來做好該做的事。實際製作的過程包括: (1) 分析相關的規定以及理想的原則與作法, 做為建立架構的依據; (2) 進行工作分析找出工作的要素, 如工作目標、工作人員、工作時間、工作事項、注意事項; (3) 依據時間先後順序以及工作的邏輯順序, 排定工作事項的順序; (4) 每工作事項均製作成工作範本, 說明工作內容、相關人員 (或單位)、工作時間以及注意事項; (5) 將以上要素組織完成之後, 繪製成流程圖。

一份完整的標準作業程序, 必須要記載工作的目標以及範圍、定義、所需要的資源或設備、注意事項、負責人員、實施步驟及關鍵步驟、記錄的事項、相關表格、參考資料等。製作完成之後, 必須可以讓一位新任人員能夠馬上進入狀況, 才算成功。而標準作業程序的的建立, 只是最低品質的保證, 必須隨著實際工作狀況, 不斷加以調整、修正, 達到最佳狀態。

在教育行政機關或是學校當中, 舉凡人員流動率高、工作內容比較複雜、或是比較具有爭議性的事項, 均宜積極製作標準作業流程。人員流動率比較高的工作, 因為有了標準作業流程的參考, 可以減少新手上路嘗試錯誤造成的; 工作內容比較複雜的工作, 因為有了比較具體、明確的工作指引, 可以避免掛一漏萬所衍生的失誤; 比較具爭議性的事項, 標準作業程序可以讓工作者思慮夠周詳, 減少爭議。

展望未來, 在追求創新的世界潮流之下, 教育單位要積極思維如何持續提昇品質, 而建立標準作業程序是提昇品質的基礎, 值得大家共同參與及努力。

\*\*\*\*\*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*\*\*\*\*

# 教育法令

推廣組 王清標 編輯

法規及政令	資料來源
1. 訂定「大學圖書館設立及營運基準」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P3
2. 修正「技專校院及大學附設二技學校單獨招生處理原則」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P4
3. 修正「國民中學學生編班實施要點」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P5
4. 修正「強迫入學條例施行細則」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P6
5. 修正「國民教育法施行細則」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P7
6. 公立幼稚園教師之退休自九十三學年度起申請退休年齡調降為「任職五年以上，年滿五十六歲」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P10
7. 教師曾服公務因貪污瀆職經判刑（決）確定者，不得聘任為教師，其已聘任者，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘（或免職）	93.08.31 教育部公報第 356 期 P10
8. 修正「公立各級學校專任教師兼職處理原則」部分規定	93.08.31 教育部公報第 356 期 P10
9. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P12
10. 訂定「海外臺北學校與國內學校校際合作交流實施要點」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P19
11. 訂定「教育部補助地方政府辦理環境教育輔導小組計畫作業要點」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P20
12. 訂定「高級中等學校收取學生費用辦法」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P22
13. 修正「高級中等學校就讀普通班身心障礙學生安置原則及輔導辦法」	93.08.31 教育部公報第 356 期 P23
14. 檢送「學位授予法」增訂及修正條文	93.08.31 教育部公報第 356 期 P26
15. 九十三學年度公私立大學校院學雜費收費標準	93.08.31 教育部公報第 356 期 P26
16. 九十三學年度各公私立技專校院學雜費收費標準	93.08.31 教育部公報第 356 期 P29
17. 檢送「職業學校法第十五條」修正條文	93.08.31 教育部公報第 356 期 P37

- |  |                           |
|--|---------------------------|
| 18. 核定華夏工商專科學校改制為華夏技術學院  | 93.08.31 教育部公報第 356 期 P37 |
| 19. 核定建國技術學院改制為建國科技大學  | 93.08.31 教育部公報第 356 期 P37 |
| 20. 訂頒教育部「建立終身學習社會」五年計畫  | 93.08.31 教育部公報第 356 期 P38 |
| 21. 預告「高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法」修正草案  | 93.08.31 教育部公報第 356 期 P49 |
| 22. 修正「國立大學校院校務基金管理及監督辦法」  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P3  |
| 23. 修正「入學專科學校同等學力認定標準」第一條條文  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P5  |
| 24. 修正「專科學校畢業程度自學進修學力鑑定考試換補發證書作業原則」第一點、第四點                             | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P5  |
| 25. 修正「大學校院辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點」                              | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P6  |
| 26. 廢止「高級中等學校學生參加國際數理學科奧林匹亞競賽保送升學實施要點」                                 | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P7  |
| 27. 公布「普通高級中學課程暫行綱要」   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P7  |
| 28. 公布「後期中等教育共同核心課程指引」   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P8  |
| 29. 修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第三條條文  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P8  |
| 30. 訂定「國民小學及國民中學教科圖書審定費收費標準」   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P8  |
| 31. 廢止「國民中學課程標準」及「國民小學課程標準」  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P8  |
| 32. 訂定「教育部家庭教育諮詢委員會設置要點」   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P8  |
| 33. 訂定「家庭教育專業人員資格遴聘及培訓辦法」  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P9  |
| 34. 現職專任合格教師於辦理資深優良教師獎勵時，得併計曾任三個月以上長期代理教師，且依規定敘薪有案年資，並以前後任教期間連續未曾中斷者為限 | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P11 |
| 35. 訂定「教育部生命教育課程與教學碩博士論文及研究計畫獎助要點」                                     | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P11 |
| 36. 訂定「各級學校提供家庭教育諮商或輔導辦法」  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P12 |
| 37. 廢止「教育部補助特殊教育學校（班）臨時職業輔導員相關經費原則」                                    | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P13 |
| 38. 訂定「國立編譯館主編（譯）各類圖書提供外界利用執行要點」                                       | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P13 |
| 39. 核定國立台南師範學院改名國立台南大學   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P20 |
| 40. 核定國立台南藝術學院改名國立台南藝術大學   | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P21 |
| 41. 九十三年度專科學校、科技大學及技術學院附設專科部學生減免學雜費標準表                                 | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P21 |
| 42. 檢送修正「高中及高職多元入學方案」  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P25 |
| 43. 預告「專科學校夜間部設置辦法」修正草案總說明及條文  | 93.09.30 教育部公報第 357 期 P32 |

\*\*\*\*\*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*\*\*\*\*

# 教育資料

## 壹、書類資料

教育資料組 徐玉芳 編輯

書名：人文研究與語文教育

作者：戴維楊主編

出版者：國立臺灣師範大學

出版年：民93年7月

內容摘要：

國立臺灣師範大學向來關注人文研究及人文教育之推展，並為人文教育學術的重鎮之一，在現行推動統整課程為九年一貫新課程綱要核心理念的教育改革下，如何深入探索學童的心智結構和節奏，思索建構科技整合的課程，試就語言、文字、文學、文化加深、加廣，研討錯綜複雜的情境脈絡，再從哲學、人文、藝術、強化／深化、批判／分析教育的理論基礎。

本套書（二冊）結合各學習領域的專家學者，共同合作參與規劃，深入又廣泛地檢視「人文」研究及「語文」教育在語文、藝術與人文、社會各學習領域的哲學、美學以及應用語言學和課程設計的教育理論基礎。內容計有：

### 上冊－文字、文學、文化

- 語言、符號與人文關懷（高強華）
- 就語言流變追根溯源閩台漢語（戴維楊、方淑華）
- 非語文因素與人際溝通（林境南）
- 語言認知與英語教學（陳怡如）
- 《詩經》研究的現代意義（林慶彰）
- 《左傳》《史記》的現代意義（張高評）
- 論《周易》「二元對貞」的文化詮釋學（賴貴三）
- 上古中國的自然觀初探（潘朝陽）
- 中國文字與聖經真理（賴明德）
- 經典作品與章法結構（陳滿銘）
- 一辭多義的修辭義（蔡宗陽）
- 美的觸發（潘麗珠）
- 人文教育素養與國文教學（朱榮智）
- 論「空間定位」（仇小屏）

文字地理學的初探（潘桂成）  
克羅德·西蒙的語言藝術（胡其德）

#### 下冊－哲學、人文、藝術

人文、方法與生活世界（林安梧）  
胡塞爾現象學中的語言性與現代思潮（陳有志）  
抗爭運動之外：試論反全球化的文化與訓育面向（李紀舍、黃宗儀）  
從人生、美學三境看《臥虎藏龍》與《英雄》（戴維揚）  
國際化的藝文匯通（黃光南）  
台灣語言文字（語調）與歌唱（歌調）之美學關聯（張清郎）  
音樂與語言的發展（莊婕筠）  
視覺文化的品鑑（陳瓊花）  
藝術與人文中審美觀的欣賞與鑑賞（陳秀雄）  
兒童寫作與繪畫（楊佳蓉）  
肖像·傳記·傳記肖像（林秀玲）

書名：e 世代創意教養

作者：高強華主編

出版者：國立臺灣師範大學

出版年：民 93 年 10 月

內容摘要：

層出不窮的家庭暴力、逆倫新聞、代溝衝突，「月光族」或「草莓族」的虛浮和矯情事件，e 世代青少年的成長環境與教養問題，的確是所有師長父母們理應關切的嚴肅課題。

本書的編著，對於 e 世代的價值選擇、語言表達、兩性溝通、偶像崇拜、網路文化、中輟問題與犯罪防治等方面的議題均能涵蓋。如何協助 e 世代青少年穩健走出自己的路，拼出理想的翅膀，創造健康平安，秩序理性和新穎獨特的人性，可說是編者、作者以及所有教育專業同人們共同的期盼。內容計有：

- e 世代與創意教養
- e 世代的價值創新與行動準則
- e 世代的語言符號與溝通模式
- 青少年的價值選擇與價值教育
- 家庭變遷與青少年問題之防範
- 青少年的兩性互動與輔導
- 青少年偶像崇拜的問題探究
- 青少年網路沈迷的問題分析
- 中學生輟學問題之輔導策略
- 青少年的犯罪問題與法治教育
- 青少年的就業輔導與生涯教育
- 青少年輔導的個案舉隅

書名：臺北市第五屆教育專業創新與行動研究－高中組成果展

作者：臺北市政府教育局

出版者：臺北市政府

出版年：民 93 年 10 月

內容摘要：

本書為第五屆教育專業創新與行動研究發表會高中組成果專輯。從初始的倡導與鼓勵，到如今成為教育專業社群矚目的年度盛事，浮現著令人印象深刻的特色。首先，行動研究已經成為學校教育人員重視的專業舞台，從歷年來參加作品質與量的明顯提昇，以及各校對於評審成績的重視，更可貴的發現學校職員積極投入，顯見學習型組織的氣氛正逐漸形成；其次，研究成果深植在教學現場，聚焦在學校教育問題的解決，許多教師在面對問題時，常能在心裡發出「我要把它當成行動研究的議題」，這種逐漸養成的研究者習慣與視野，是提昇教育品質最關鍵的要素；再則，同儕合作式的研究型態，透過對話不斷反思與實踐，累積了非常可貴的經驗，也因為這些經驗源自於彼此的合作，所以它不再侷限於個人的脈絡中，而是可以迅速分享與傳承的共有產物，對於學校而言，更能提昇整體的教育效果；最後，制度化的評審過程，嚴謹的徵件、初審與複審程序，建立了評審的公信力，增加得獎者的榮耀感，從成績揭曉時教師的興奮之情，我們看到了這一個活動可以不斷延續的希望。本書計收：一、行動研究論文發表類；二、教育專業經驗分享類；三、創新教學活動設計類；四、教材教具實務展示類，四大類共計 22 篇得獎作品。

## 貳、非書類資料 視聽教育組 陳智榮 編輯

本館接續去年製作方向，今完成英語十一單元、自然與生活科技三單元，本期簡介此十四單元影帶內容，即日起並提供免費借用及委託拷貝服務。本年度同步拍攝之影片，除已於九月製作完成之綜合活動領域十二單元、社會領域五單元影帶（已於本刊上期簡介影帶內容）外，還包括健康與體育十三單元、藝術與人文三單元、國中英語輔助學習影帶十二單元。總計七大領域共五十五單元，將於今年底前陸續完成，請讀者期待推出並利用。

本館是我國公立機構中教學媒體最豐富之典藏服務單位，歡迎各級教育夥伴與讀者登上本館網站（[www.nioerar.edu.tw](http://www.nioerar.edu.tw)）查詢館藏一萬五千餘筆教學影音資源，除可免費流通借用外，同時可申辦委託拷貝服務。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](mailto:service@mail.nioerar.edu.tw)。

### ■ 九十三年度九年一貫課程英語領域教學影片內容簡介 《光碟一》九年一貫課程英語領域（二）文化節慶、多元評量與繪本教學

（1-3 三單元合輯為光碟一片；本年度十二月底前製作完成，每片 300 元）

#### 1、文化節慶教學（40 分鐘）

在英語教學中「文化節慶教學」變得越來越重要，因為我們課程綱要的三大目標是：培養學生基本的英語溝通能力、培養學生學習英語的興趣與方法、以及增進學生對本國與外國文化習俗之認識！第三個目標特別提到的本國與外國文化習俗的部分，因此國中小英語老師都特別注意到要將節慶文化融入課程中！

文化節慶的時候要注意：中西節慶並重、考量學生年齡層與認知、注意文化節慶難易度。本片以母親節、萬聖節和聖誕節做教學示範。

#### 2、國小英語多元評量（50 分鐘）

多元評量的精神就是希望英語老師在平日能由多種不同角度，提供不只一次的機會，讓不同智能的學生有機會展現自己的英語的學習成果。本片示範的有活動式評量、檔案式評量及闖關式評量。

活動式評量學生比較沒有壓力，這樣較能真實、充分的表現出自己的語言實力，老師可以取得較有效度的評量樣本；檔案式評量則可以充分記錄學生的學習歷程及進步情形；闖關式評量可以說是一個「會診」，將平常的單一活動整合在一起，如此可以在短短時間內評量很多項目。



本館 92 年「九年一貫課程英語領域（一）」教學光碟封面

### 3、國小英語繪本教學：總論（32 分鐘）

英語繪本是英語教學的一項利器，它可以提昇孩子學習英語的興趣、引導孩子認識不同的文化，並且激發無窮的想像和創意。

本單元影帶結合了動畫角色和真人訪談，以問和答的方式，訪談了一群國小英語教師；從繪本教學的目的、課程設計，乃至於教學現場的實況呈現、困難的討論和建議等，分享了許多珍貴的經驗，清晰地建立了英語繪本教學的架構。

### 《光碟二》九年一貫課程英語領域（三）閱讀教學

（4-7 四單元合輯為光碟一片；本年度十二月底前製作完成，每片 300 元）

### 4、國中英語閱讀教學：總論（33 分鐘）

現代人學英文一定會注重聽、說、讀、寫四種能力的學習，但在台灣這種英語並不是官方語或日常用語的情況下，大多數人靠閱讀在提昇自己的英文能力，因此英文閱讀更顯得重要。但是閱讀到底應該經過怎麼樣的過程呢？英語閱讀要如何教呢？本片邀請了三位老師示範閱讀前、閱讀中、閱讀後，各個階段的不同活動，並透過多媒體、整合式教學及課外讀本進行英語閱讀教學。

### 5、國中英語閱讀教學：課外閱讀篇（40 分鐘）

新竹市立三民國中在九年一貫課程啟動時，就在彈性課程的時段中，安排了英語的課外閱讀時間。在過程中，孩子自然地熟悉了更多的字彙，爲了探索故事內容，他們也不知不覺地發展出有效的閱讀策略，如 scanning、skimming、guessing 或 inference 等。本片將說明課外閱讀對英語學習的意義及整體學習的價值，並呈現英語課外閱讀的基本操作手則：Lead-in（背景導入期）、During-reading（閱讀進行期）、Wrap-up（訊息整合期）。

### 6、國中英語閱讀教學：整合閱讀篇（31 分鐘）

聽、說、讀、寫是語言教學中四個最主要的語言技能，但過去往往被單獨提出討論，但事實上它們有很多地方是具有關聯性的。整合式閱讀教學便是嘗試著運用這四種技巧來進行閱讀教學，並且透過許多小組間的活動，增加其互動性。閱讀前藉由調查訪問的機會培養學生聽和說的能力，也同時能了解同學彼此的生活經驗。閱讀中的活動設計重點在於閱讀能力的培養，藉由詢問及句子重組的方式，培養學生閱讀技巧。閱讀後的活動重點在於寫，透過小組合作的寫作方式，回憶並重建故事內容。

### 7、國中英語閱讀教學：多媒體篇（29 分鐘）

運用教學媒體輔助各學習領域進行教學，已是不可抵擋的趨勢，本片所提供的，主要是示範將電腦運用於閱讀的教學。或許有些老師覺得利用多媒體教學是件非常麻煩的事，事實上，過程並沒想像中的困難，本片僅提供最初階的電腦媒體運用教學，所運用的電腦教學技巧，其實是既簡單又易使用，就是將故事透過圖片 post 給學生看，再拋出些問題，做成電腦簡報教學，透過多樣的變化，可讓教學更活潑、生動、豐富，也能使我們的英語教學更有效、更符合時代的需求。

### 《光碟三》九年一貫課程英語領域（四）繪本教學

（3,8-11 五單元合輯為光碟一片；本年度十二月底前製作完成，每片 300 元）

#### 8、國小英語繪本教學：Phonics Readers 篇（36 分鐘）

字母拼讀法在國小的英語教學中是不可或缺的，它除了可以幫助孩子見字讀音、聽音拼字以外，更可以提昇學童的閱讀能力。

本單元是以 Phonics 教學為主題，教學活動的規劃主要是在建構 rhyming words 的辨識及應用，藉由充滿創意的繪本童書為教材，在有趣的猜謎活動中，孩子們學習興趣高昂，不知不覺中也對英語發音紮下了根基。

#### 9、國小英語繪本教學：主題教學篇（39 分鐘）

本單元的教學設計重點在於－如何搭配英語科本身課程的主題來選擇相關的繪本圖書，做為補充教材或補助教材。例如動物、顏色、食物等不同的主題，其實都可以找到相關的繪本，資源也十分豐富，而且不論是用哪一種版本的教科書，都可以運用這種教學的方法和策略，非常值得參考。

#### 10、國小英語繪本教學：學校本位課程篇（35 分鐘）

在選擇英語繪本以及進行教案規劃的時候，學校本位課程也是一項可以融入設計的要項；例如本單元教學示範所選用的繪本，「動物」就是與學校本位課程連結的元素，而教師的課程設計，更是運用了跨領域的統整技巧，讓小朋友在閱讀後的活動中做動物分類和數數的活動，使英語繪本教學有了更多的延伸。

#### 11、國小英語繪本教學：網路資源應用篇（36 分鐘）

進行繪本教學最大的障礙，恐怕就是書籍來源的困難了。由於閱讀上的需求，讓小朋友人手一書幾乎是每位教師的夢想，問題是買書的費用，往往成為家長額外的壓力和負擔。

本單元的重點就在於如何應用網路上的教學資源，教師可以下載完整的繪本圖文進行教學，並且在閱讀後的延伸活動，規劃小書製作，讓孩子能夠在上完課以後，自行製作一本屬於自己的繪本小書，得以複習並且收藏。

### ■ 九十三年度九年一貫課程自然與生活科技領域教學影片內容簡介

#### 《光碟四》九年一貫課程自然與生活科技領域（二）實驗、校外教學與問題解決

（1-3 三單元合輯為一片；本年度十二月底前製作光碟合輯，每片 300 元）

#### 1、資訊融入教學（24 分鐘）

隨著資訊時代的來臨，教學不再侷限於傳統的板書教學，教師可運用的教學資源也更多元，除可運用網頁、動畫完成多媒體教材，再進行教學外，也可運用製作網頁、動畫、戲劇表演…等多種方式進行評量。

教師亦可自製互動式學習網頁及互動式學習評



本館 92 年「九年一貫自然與生活科技領域（一）」教學光碟封面

量，即時得知學生的學習效果。另外，教師也可結合時事設計教案，使教學內容更生動也更貼近生活。

## 2、走出教室外的自然課：規劃、執行與檢討（23 分鐘）

校外參訪的實施流程包括前置企劃、行前教育、實地參訪及事後檢討四項。對教師來說，傳統的課堂教學雖然較具掌控性，但相對具有較高的侷限性，校外參訪可將平時上課的內容與社區資源做結合，讓學生透過實地的參訪，對課程內容有更深刻的了解。藉由本片的介紹，希望能提供教師們日後規劃校外參訪課程的經驗與參考。

## 3、實驗教學演示—天兵阿寶的蛻變（25 分鐘）

在自然與生活科技領域的教學中，實驗教學是不可或缺的教學活動，因此，對於實驗器材及實驗的注意事項，教師們必須有深入的了解。

本單元以實習老師林家寶與資深老師萬事通的互動過程，說明實驗教學的注意事項。內容包括介紹實驗器材及實驗室安全；異質分組及教具安排；示範實驗實施及開發教學實驗…等等。



實驗教學演示單元中阿寶的示範。

\*\*\*\*\*  
 \* 十年歲月教育新知源源不斷 \*  
 \* 一教育資料與研究發行的回顧 \*  
 \*\*\*\*\*

吳清山\*

臺北市師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

教育資料與研究自從民國八十三年十一月二十八日更名以來，即受到教育界的重視，對於增進教育新知、促進教育經驗分享，提供讀者極佳的學習發表園地，一直為教育界人士所肯定與讚譽。

教育資料與研究的前身，是「國立教育資料館館訊」，偏重於教育資料的報導，當時毛連塹接下館長職務之後，深覺資料與研究為一體之兩面，研究需要資料，而研究結果又可提供必要之資料，遂決定將「館訊」更名為「教育資料與研究」，加強研究報告、研究訊息及教育專論的報導，以因應社會脈動、時代潮流和教育需求。

**出版創刊號，耳目一新**

記得民國八十三年，民間大力鼓吹教育改革，政府面對此一民間訴求，教育部除發表「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」之外，行政院教育改革審議委員會亦在當年成立，所以教育改革已經成為朝野共同關心的議題。因此，出版創刊號第一期決定以「教育改革」為主軸，內容除當時教育部郭為藩部長的「教育改革的重要課題」之外，並邀請當時在學術界對於教育改革具有見地或聲望人物分別撰文，計有吳明清、吳清山、吳家瑩、邱錦昌、高強華、劉源俊等學者專家；此外，亦邀請從事教育改革第一線現場工作者撰文，計有李雅卿和鄭端容，她們都是從事體制內和體制外教育的代表，希望結合學者專家的意見和實務工作者的做法，提供社會大眾對於教育改革有更深入的认识。因此，改版後創刊後第一期出版之後，耳目一新，一炮而紅，引起讀者極大的回響，認為政府機構能夠出版這種高水準的刊物，的確不容易，此乃證明當初決定更名的正確性。

**更上一層樓，力求精進**

雖然創刊號第一期發行之後，即獲得相當高評價，但是編輯同仁並不以此為滿足，認為必須更加努力，提供讀者更好的服務和更多的教育新知，編輯委員會議開會研商，決定在第三期之後，除維持第一期的教育論壇、教育研究、教育資料、教

育訊息、教育法令、經驗交流，以及館務通訊之外，爲了讓讀者認識和了解常用和最新教育名詞，乃增加「教育名詞」專欄，第一個教育名詞就是教育白皮書，係由當時教育資料館編纂鍾萬梅執筆，後來鍾編纂因工務繁忙，乃改由筆者和林天祐接棒，一直持續至今，成爲本刊一大特色。其實，經營一份刊物相當不易，要維持一定的聲譽和品牌，需要團體的努力和智慧，並力求改進，因此，創刊之際，即邀請一批富有熱心和專業的學者專家和教育資料館的相關人員組成編輯委員會，每二個月定期召開編輯委員會議，就當期提出改進意見及下一期出版內容相互交換意見，以求刊物出現在讀者面前，能夠吸引讀者注意，並引起讀者閱讀興趣。

## 掌握新資訊，新知不斷

十年來的「教育資料與研究」，一直秉持服務讀者，提供讀者最新教育新知爲目標，所刊登內容常常是讀者增廣教育見聞或準備考試的題材，以及研究生撰寫論文重要參考依據。因此，在國內重要的中小學校長甄試題，以及教育行政高等、普考考試或研究所考試中，經常可以見到很多考試的題目與刊物的內容具有密切關係，怪不得很多考取校長或考上高普考、以及錄取研究所考試考生，紛紛來電或來函表示感謝，並肯定刊物內容的價值。

就本刊內容而言，其中教育論壇的內容，因爲精選自「教育論壇」或「現代教育論壇」研討會所發表的內容，所以能夠掌握教育脈動，相當獲得讀者的注意，這些主題包括德育評量、教育實驗與教育發展、電腦與教育、鄉土教學、企業倫理、青少年輔導、教師組織的定位與展望、教育的選擇與控制、師生權利與義務、另類評量理論與實務、校園危機處理、學校社區化、中小學性教育、建構主義教學、學校組織再造、教育選擇權與教育機會均等、國小英語教學理念與策略、九年一貫課程、學習型學校、中小學校長遴選與評鑑制度、校園文化再造、教師職級制度、教育基本法與教育發展、學校本位課程發展與設計、行動研究、教學導師與教師專業成長、校長證照制度、兒童閱讀理念與策略、生命教育、知識經濟與教育、全球化教育改革、知識管理與教育效能、數位差距與數位機會、校務評鑑、教師績效評鑑、師資培育政策、人權教育、教師與心理衛生等，這些內容都是近十年來教育發展的重要議題，亦是教育重要資訊，充分展現出刊物內容的前瞻性和價值性。

## 稿件來源廣，刊登為榮

「教育資料與研究」內容，所開闢的「教育研究」、「經驗交流」、「焦點話題」等專欄，都歡迎教育各界投稿，由於讀者對於本刊相當有信心，所以投稿相當踴躍，有來自海外的美國、中國大陸學者，亦有來自國內的大專教授、中小學教師及研究生。因爲投稿數量龐大，以及稿件審查時間費時，加上作者來回修正稿件，有時一篇文章刊登長達半年時間，讓作者等待甚久，實屬不得已，作者亦都能諒解。目前本刊在教育界已經建立一定的聲望，不管是學術界進行研究，都引用本刊所登

\* 作者從「教育資料與研究」創刊號第一期（民國八十三年十一月）至第六十一期（民國九十三年十一月）擔任編輯委員。

載文章作為參考文獻，或者實務界的教師，亦會詳加研讀，做為進修教材，充實自我專業知能。職此之故，本刊應用層面相當廣，亦彰顯其價值性，所以很多作者，一投再投，奮力不懈，渴望自己文章有機會刊登本刊為榮，令人敬佩。

## 完成時代使命，重新出發

「教育資料與研究」出版之際，正是國內教育改革的醞釀期，隨後的十年，又是國內教育發展的蓬勃發展期，亦是解嚴以後教育改革最興盛時期。國立教育資料館面臨此一時刻，正是發揮其影響力的最佳時機，也是提供社會大眾最新教育改革動態的園地，「教育資料與研究」擔負時代的任務，總算不負眾望，完成歷史的使命。就整個大宇宙而言，十年其實很短；但就一個刊物來看，十年確實不短，尤其能夠維持一貫風格的題材和內容，更是不容易，然而面臨到大時代的洪流，創意和科技已經成為致勝的關鍵，所以雜誌不斷的轉型與創新，更是有其重要性和迫切性，「教育資料與研究」重新再出發，正是時機。

回顧十年來的「教育資料與研究」，已經出版了六十期，歷經四任館長—毛連塹先生、許志賢先生、陳德華先生和陳明印先生，也歷經七位部長—郭為藩先生、吳京先生、林清江先生、楊朝祥先生、曾志朗先生、黃榮村先生和杜正勝先生，每位部長各有其施政風格和主軸，「教育資料與研究」不僅提供持續不斷地教育新知，也做了最好歷史見證。謝謝讀者對於過去十年「教育資料與研究」的支持與愛護，熄燈號角響起，我們只是暫歇，明日陽光出來，正是改版時刻，我們一樣精神抖擻，繼續為讀者做更好的服務。

\*\*\*\*\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*\*\*\*\*

# 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

張素貞

臺北市立師範學院國民教育研究所博士候選人

本期國內教育輿情主要以九十三年八月及九十三年九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幾項主要議題，包含：未來教育主軸及四大綱領出爐、國中小學力檢定明年上路、「後段」學校扶持計畫九月啓動、常態編班於法有據、軍訓制度變革現職免驚、技專校院明年廢二招、後中新課程九十五學年同步起跑、校園「霸凌」事件層出不窮、英語能力低落教育部祭出「英檢」法寶及監察院糾正部分教改政策等。以下分別就各議題，進行本期國內教育輿情摘要與分析：

## 壹、杜正勝部長宣布教育主軸及四大綱領，確定未來教育方向

杜正勝部長在一場「臺灣對話－教育視野」座談會上，明確表示教育是為了培養現代化國家的國民，教育部擬定未來教育主軸，就是朝「創意臺灣、全球布局，讓每個人都能成功」的方向努力，而此一主軸內包含四個綱領，分別為現代國民、臺灣主體、全球視野及社會關懷。

何謂現代國民？杜正勝認為我國國民對自我定位不夠清楚，因此現代國民的涵意，除包含技術性如語言、氣度等層面外，對自我定位的價值觀也是必備項目之一；如從教育理論來說，瞭解身邊環境、由近而遠、由今及古是最「自然」也是「應該」的，所以從臺灣出發、以臺灣為主體發展，對臺灣來講也是很自然的事；而臺灣若沒有全球視野、沒有全球布局，「一定會死」，若只有兩岸關係，沒有國際關係，也「絕對會死在臺灣海峽」，因此他強調全球視野要從教育的根做起，要讓國民具備全球性競爭能力、思考觀點；此外，杜正勝亦強調社會關懷、社會正義的重要性，現代教育投資愈來愈昂貴，社會經濟發展逐漸呈現兩極化現象，是故公權力應

對弱勢族群提供協助，關懷社會。

杜正勝也一再強調臺灣需要特別強調「認識臺灣」是因為「我們不正常」，等這個階段過去，講「臺灣主體」就會像呼吸空氣一樣自然，這是「沒必要的必要」。

## 貳、國中小學力檢定，明年上路

九十三學年度開始全面實施九年一貫課程，為瞭解學生程度是否跟得上課程綱要所訂之基本能力，教育部委請國立教育研究院籌備處研發國中小基本學力檢定工具。

初期將檢測一、四、七年級學生國、英、數、社會、自然五科是否達到檢定標準，採紙筆測驗形式，兩年檢測一次，一個年級每年抽測五千人。為配合此項政策，日前教育部已在臺灣師大心理測驗研究中心協助下，研發出九個年級的能力檢測指標，作為各年級結束時，檢測學生是否符合該年級能力的標準，目前教育研究院籌備處已經初擬完成國中小學基本學力檢測工具。

國教司長吳財順指出，國中小學基本學力檢定與國中基測不同之處，在於學力檢定的結果，只作為政府與學校瞭解學生程度是否到基本能力標準，以當作補救教學之參考，並不作為能否升學之依據，更與升學無關，抽測對象也會事前保密，不會讓學校與學生有所準備，以使檢測結果客觀、公正。

## 參、五十所國中四成畢業生基測不滿 88 分，教育部九月啟動補救計畫

教育部國教司統計今年第一次國中基測，發現全臺約有五十所國中（約十分之一）超過四成國三學生考生，成績不到八十八分（即百分等級不到二十五），其中又以偏遠、小型、資源匱乏的學校最多，且集中在花東、離島及山區，顯示基測所呈現的雙峰現象，確實證明了城鄉差距的存在。

暨南大學教授李家同表示，基測八十八分的意義，代表幾乎什麼都不會。果真如此，實在是值得正視的問題。為使成績落後的學校脫離永無止境的「輪迴」，教育部首度訂出「後段」學校指標，以「PR 值二十五以下學生數占全校百分之四十以上比例」來界定。教育部已發文請「學習成就薄弱學校」及所屬縣市政府，九月中旬前將所需補救教學及相關經費彙整呈報，教育部最快九月底擬定「學習成就薄弱學校扶持計畫」，以個案方式補助弱勢學校，由教師在課後或利用寒暑假輔導弱勢學生，提昇學生學習成就。

除此之外，教育部今年擬定退休教師「風華再現計畫」，配合一千多位大學志工，協助輔導學習弱勢學生。吳財順表示，教育部明年將彙整受補助學校考生第一次基測成績，若考生成績仍然偏低，教育部會繼續補助；若各校考生成績均大幅提昇，補助標準可能調整為考生普遍基測成績在 PR 值百分之二十以下的學校。

## 肆、常態編班於法有據，九十四學年度起一律實施

立法院於日前三讀通過「國民教育法」部分條文修正案，賦予以行政命令實施

二十年的常態編班取得法律依據。根據最新修訂之國民教育法第十二條規定：「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之」。因此，自九十四學年度起，國中、小學應一律實施常態編班，但為兼顧教學需要，英、數與自然等科目得實施分組教學，惟仍需依法執行。

該法通過後，教育部將進一步研擬「國民教育法第十二條修正公布後之國民中、小學常態編班及分組學習準則草案」，以配合九十四學年度之正式實施。草案中對編班時機、測驗方式、實施對象、參與人員等雖有詳盡之規定，然有兩項規定恐有執行上的實質困難。首先，編班方式由各校選擇綜合測驗、公開抽籤及電腦亂數三種之一為之，然上述三種方式在選項配比上仍有相當差距，其結果易肇生紛擾；其次，「跨班分組學習」或「特殊能力分班」，皆需要廣邀家長會、教師會及行政人員代表參與，並嚴格律定各類代表比例，此種規劃係基於防弊而設計，然對教師似乎缺乏專業上的信託。這些問題在執行常態編班政策時，確實有待審慎處理之。

輿論認為其實「能力編班」與「常態編班」都各有利弊，既然常態編班已是既定政策並獲正當法源，就應該給予成績較低的學生以及偏遠弱勢學校更多的教學資源，如此方能真正達到常態編班所主張之受教均等理想目標。

## 伍、軍訓教育雖變革，不致影響現職權益

具有文人背景之王福林將調任為軍訓處長，代表未來的軍訓教育將有嶄新風貌。教育部已召開「軍訓教育制度改革會議」，未來將分為四組，分別討論軍訓人事升遷制度、軍訓課程與師資培育、軍職人員文職化、軍訓體系指揮系統的檢討等四個方向進行研議。

「軍訓人事升遷制度」強調公開、公平、公正為原則，建立健全的升遷制度；由於九十五學年度後，高中軍訓課程將改為國防通識教育，因此「軍訓課程與師資培育」將研究新的課程與師資問題；「軍職人員文職化」將嘗試規劃如何安排軍訓教官的替代工作，包括校園安全維護等，而未來軍訓教官亦可透過進修轉成文職軍訓人員；「軍訓體系指揮系統的檢討」則是討論未來軍訓人員與學校校長、教師等關係。

儘管軍訓體系未來將有諸多變革，但是教育部也一再強調絕對不會影響現職軍訓人員的權益，教官們可以放心。

## 陸、技專校院明年起廢除二招，並減招二至三千人

技職司長張國保表示，明年技專校院二招制度將全面廢除，過去三年報到率偏低的科系將直接減招，迫使學校轉型。根據四技二專放榜結果，全國共有二十所學校出現 4,715 名招生缺額，其中以偏遠地區的東部最為嚴重，其次為南部、中部地區，而北部地區則完全沒有缺額。

張國保表示，由於明年將取消二招，且學生人口數不斷下滑，教育部為控管招生量，建立起退場機制，繼今年四技二專日間部聯合登記分發比去年減少二千七百

多個招生名額後，預計明年比今年將再核減二千到三千個招生名額，約減少百分之一。

至於核減的標準，根據教育部擬定之「技專校院九十四學年度增減所系班暨招生名額核處原則」，明年開始，評鑑專業系科一等比例未達二分之一的學校，即使符合總量標準，也不能增加招生名額，若還有評鑑三等的系科，一個系科則再扣減五十個名額，評鑑二等的系科則不予增量。

## 柒、高中課程綱要及後中共同核心課程公布，同步於九十五學年實施

繼九月初公告「普通高中課程暫行綱要」後，教育部於九月十四日再公布了「後期中等教育共同核心課程綱要」，兩者預計同步於九十五學年度起實施。

新修訂的「普通高中課程暫行綱要」最大特色為必修學分數減少及科目簡併，高中畢業所需學分由原本的一百七十二個減少為一百六十個，其中必修需有一百四十學分，至少需有一百二十個學分及格，選修則需四十學分。為了落實選修制度，學校開設的選修科目必須比現在多一點五倍。在學科科目簡併部分，三民主義、公民、現代社會將併成「公民與社會」，軍訓、護理課程改為「國防通識」及「健康及護理」，現行的班會、團體活動，則將合併為「綜合活動」。

但其中的歷史、物理、化學、生物、地球與環境等五科，因之前發生歷史「去中國化」及理化「延後分流」可能導致學生程度低落等爭議，教育部目前已重新修訂，預計重新舉辦公聽並於十月公布，讓所有科目新課程能及時於九十五學年同步實施。

至於新出爐的「後期中等教育共同核心課程綱要」，則包含語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育等七大領域課程，其中國文、英文和數學都是八學分；歷史、地理、公民與社會、物理、化學和生物各為兩學分，體育為四學分，總計四十八學分。

教育部表示未來普通高中、高職、綜合高中、五專等四種學制學生在前三年必須要修習上述這些基礎學科。高中預計會將把核心課程全部安排在高一上課，至於高職、五專等其他學制，則可視學校教學現況，彈性安排在其他年級施教，只需在畢業前具備相關基礎學科能力即可。

此外，為呼應教育部長杜正勝主張高中國文應增加白話文比例，此次後期中等教育共同核心課程的「國文科」廿四篇文章中，白話文比例提高為六成、至少十四篇，文言文則降為四成，且所有後期中等教育學生，一學期必須寫至少四篇作文，以提昇語文能力。

報導指出教育部訂定這項綱要的目的，原本希望藉此讓四學制建立互相轉學抵免學分的「共同平台」，並傾向由各校自訂抵免標準，暫不作強制規範。但卻可能產生部分高中對於職校教學品質存有疑慮，而在高職、五專生轉學到高中後，不採認其修過的共同核心課程學分，使得此一制度的美意打折。

## 捌、兒盟調查顯示，校園「霸凌」現象普遍存在

一項兒福聯盟基金會針對四百二十六位國小中高年級學童進行校園霸凌現象的問卷調查發現，校園裡普遍存在著「霸凌」(bully)現象。有六成六受訪兒童表示知情，且六成三有被欺負的親身經驗。高達五成以上的學童偶爾在同儕間被欺負；僅三成六表示從未有被欺負的經驗；近一成則是經常受到欺負，針對這部分可能被長期鎖定霸凌的兒童，值得多加關心。

兒盟指出所謂的「霸凌」現象，係指孩子們間惡意欺負的情形。霸凌的形式包括「肢體霸凌」，以及取綽號、嘲笑弱勢的「語言霸凌」，排擠同儕、散播不實謠言的「關係霸凌」，與用身體、性別、性取向、性徵作取笑的「性霸凌」。

根據這份「國小兒童校園霸凌現象調查報告」顯示，校園霸凌事件高達五成四以上為言語霸凌，包括：嘲笑、威脅、取綽號、罵人等。特定學童被嘲笑的原因則有：功課不好、長相難看等。而肢體霸凌也超過三成六，多數為：被打。此外，還有人際關係的霸凌占兩成七，多屬於被排擠，理由包括：身上有臭味、男生排擠女生等。而被欺負時，孩子們的因應多以忍耐居多，占四成一，其次有三成三選擇報告家長，兩成八會報告老師，也有一成會採取報復行動。調查也指出，七成四的孩子在面對霸凌時，知道要求助於成人，但相對而言，仍有不少比例的孩子，需要再加強教導其求助的技巧。

兒盟指出根據國外的研究，曾是霸凌兒童的男性，到二十四歲止，有六十%的人至少有一次的犯罪紀錄，有四十%高達三次或三次以上的犯罪紀錄，顯示兒童時期的霸凌行為與成年期的犯罪行為息息相關。因此，對於欺負他人的兒童，家長及教師應多花時間陪伴、關注，如果情況較嚴重，應帶孩子到醫院，檢查是否有其他生理疾病造成。另外，如果發現孩子有藉故推託不願上學的情況，兒盟亦提醒家長應給予其足夠的安全感，讓孩子願意說出受到欺負的事實，並進一步與學校溝通，解決問題。

## 玖、英語檢測成績不佳，教部強調落實大學生及新進教師英檢

根據美國教育測驗服務社(ETS)每兩年公布的一次世界各國托福測驗成績排名，在參與二〇〇一年七月到二〇〇二年六月的電腦托福考試的一百一十二個國家中，我國學生成績平均一百九十八分，遠低於全球總平均的二百一十四分，排名全球倒數第十八，亞洲排名倒數第六，不僅在亞洲四小龍排名最後，甚至比越南、尼泊爾、斯里蘭卡及巴基斯坦等第三世界國家都不如。另一項財團法人語言訓練測驗中心的統計資料亦顯示，近兩年每年約有二十七萬人參加全民英檢，報名初級測驗十五萬人、中級十萬人、中高級二萬六千人、高級八百人左右。但初級通過率約三成，中級則僅有一成。而根據大考中心統計，今年大學指考英文科全部考生平均只有二十七分，技專校院的學生英語程度則更差，五分之四未通過全民英檢初級測驗。

為提昇我國競爭力、邁向國際化，教育部將逐年調高高中職以上學生未來三年通過中級全民英檢的比率。教育部長杜正勝表示，現代化國家國民的外語能力非常重要，因為英語是目前最主要的國際語言，懂英語才能進入英語的文化世界，推動師生參加英檢，是「用外語打開一扇學習的窗戶」，然後才能擁有多元文化與價值觀。

教育部計畫透過學校評鑑及獎補助等方式，提高學生通過英檢比率，目標是三年後（即二〇〇七年）要有一半大學生通過中級全民英檢，一半以上技專學生通過初級全民英檢。自九十四學年度各國小將從小三開始教英語，因此，對國、中小英語教師的英語能力，教育部也擬規定，明年初任國中小英語教師者，應有三成通過全民英檢中高級，後年提高為四成，二〇〇七年再提高為五成。至於現職英語教師通過中高級英檢者，規劃未來三年能由三成進步到七成以上。

此外，由於目前英語能力檢定種類很多，包括「托福（TOEFL）」、「多益（TOEIC）」及「全民英檢」等，教育部將研訂英語檢定測驗對照表，整合各項測驗的程度級別，讓學生可擇一報名。針對有民眾表示舉辦全民英檢的語言訓練測驗中心收費太高，教育部則表示已和語測中心協調減免或降價，另外各校也可自行發展測驗，或加開英語課程，要求未通過測驗的學生修習。對於大專校院外語科系畢業學生，教育部希望各校制訂畢業門檻；對於一般大學生，各校則應先制訂增進學生英語能力的輔導配套措施，再逐步引導為畢業門檻。

## 壹拾、教改數項政策，遭監察院糾正

九月份監察院教育委員會通過幾項有關教改的糾正案，包含「多元入學方案」制度設計太複雜，讓學生升學壓力不減反增；「九年一貫課程」政策躁進，使學生數學程度落後國際一大截；美語幼兒教學機構管理失當，擠壓合法幼稚園生存空間等，均遭監察院批評過程草率倉卒，並函請行政院、教育部確實檢討改進。

監察院表示，多元入學方案實施後，雖改進了一試定終身的缺點，但其公平性遭質疑，且制度設計複雜，並未能減輕學生、家長的壓力與負擔，致社會非議，涉有不當。監委呂溪木、黃武次指出，調查顯示多元入學方案制度設計，九十一學年度「大學多元入學新方案」實施後，不僅社會各界質疑制度設計過於複雜，對大學試務工作能力及公正性也多所保留。而九十學年度開始實施的技專校院多元入學方案，社會對推甄或技保評比方式、招生名額比例、重複報名、考科設計及各類考試日程安排等也都有意見。

至於攸關全國三百萬中小學生及十五萬國中小教師的「九年一貫課程」政策。糾正案文指出，教育部只以任務編組的委員會制定課程綱要，很難周延，且全案只在八十八、八十九年兩年實驗，試辦國中小三百多所，只占全國中小學一成，且以小校居多，成效未定就全面推，難稱允當。而從監察院舉辦的座談會及問卷調查發現，民眾對教科書開放民間編印的品質都持保留態度，且民編教科書較貴，增加孩子課業壓力，也拉大貧富差距，甚至有財團控制教科書的疑慮，導致審查效果不彰、內容疏漏、課程銜接不易、學校採購弊端頻傳等缺失。

另外，美語幼兒教學機構管理也遭監委批評。糾正文點出，坊間充斥「短期」英語補習班設立的全美語幼兒園、雙語幼兒園、美語幼兒學校等幼教機構，並以「承攬」契約方式規避法令聘請外籍人士任教。儘管教育部說明補習及進修教育招生並無年齡限制；另九十一年時，為配合行政院推動提昇國人英語能力方案及因應台灣加入 WTO 等政策，教育部始准許補習班的外籍師資可以到合作的幼托機制教學。

但監院調查告指出，業者以短期補習名義開設雙語課程，並以不合法教師為主幹，顯然與現行法令規定有所違背，也不符合幼教目的與社會公義，更衝擊了合法幼稚園經營權益。教育部未善盡主管機關責任管理，涉有違失。

針對監察院糾正教育部多項政策失當，教育部回應表示，明年大學指定科目考試與考試分發入學報名作業將改為合一辦理，以免考生漏報，權益受損；短期補習班招生年齡也將訂定下限，禁止招收兩歲以下幼兒，三到五歲兒童則考慮限制上課時間。

\*\*\*\*\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*\*\*\*\*

# 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、駐芝加哥文化組、駐洛杉磯文化組、駐加拿大文化組、駐英代表處文化組、駐奧地利代表處文化組、駐法文化組、駐德文化組、駐比利時代表處文化組、駐韓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<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.ht>「國外教育訊息全文資料庫」。

教育資料組 徐玉芳 編輯

## 加拿大

### ◆卑詩省提倡創造力教學之成效－以墨艾中學為例

駐加拿大代表處文化組提供

二十一世紀是知識創造經濟的時代，創意則成爲這股趨勢重要的的驅動力；加拿大高中教育已開始重視如何培養與激發學生創造力。以下報導即是以卑詩省墨艾中學爲例，介紹該校激發學生創意的教育改革。

如果十二年級是畢業生加速前進邁向成功的黃金時期，十八歲的潔西卡溫德（Jessica Wind）與同儕泰勒馬歇爾（Tyler Marshall）在他們的畢業年可說是一點都不留白。他們是卑詩省墨艾中學（W.J. Mouat Secondary School）“摩托車車賽”的成員，呼嘯的引擎和冒煙的輪胎爲在校的最後一年留下痕跡；爲了使車子能在高速中穩定前進，他們常常留在學校研究如何設計與改裝機器零件。“摩托車車賽”融合自動汽車和機械學課程，是位於溫哥華東南方六十公里艾布斯弗市（Abbotsford）的墨艾中學結合學生橫跨不同學術領域學習的創新方法之一。

墨艾中學於一九九二年與其他卑詩省六所中學合辦“摩托車車賽”，目的是希望藉由賽事引導學生對於課程產生興趣，而不會無所事事追逐遊蕩於大街。泰勒贏得人人稱羨的改裝藝術吉普車車賽，他說：「當車子在高速行進時，整個人像黏在椅座上。」，而希望有朝一日成爲自動汽車學老師的潔西卡，在春季學期參加車賽的同

時，修了三門機械學課程，她說：「去年我毀了四個活塞，今年我們得重做一個馬達。」兩位賽車手一致認為“摩托車車賽”是他們修課唸書的動機，因為他們必須保持一定的學術成績才有資格獲選為改裝師和摩托車賽車手。

校長戴斯麥凱對重視科技的承諾是墨艾中學站在科技尖端的驅動力。墨艾中學電力運動團及其它需要彈性上課時間的團隊可以在學校的視訊教學系統上自行學習。麥凱定期與企業諮詢委員會開會，會中委員們從雇主的觀點告訴他企業的需求與期盼，而麥凱則站在學生的立場發言，就在這樣的一來一往中造就了互惠的建教合作關係。目前，墨艾中學可說是全區學校中，電腦普及率最高的學校。而在墨艾中學的提倡下，學生很早即開始資訊科技相關的職業生涯，或是藉由與電腦科技巨人 Cisco Systems 公司的建教合作，提早修得大學同等學歷學分，本項課程授予成員學生 Cisco 公司受國際上廣泛承認之線路、轉換器和網路設備等國際證照。

由於善用經費以及與企業的建教合作，墨艾中學亦不斷大量投資於電腦設計科技。今年七月艾布斯弗市舉辦卑詩省夏季賽，墨艾中學自動科技設計課程的學生為這夏季賽自行設計了具職業級水準的塑膠橫幅布條。另外，修習美術課程的學生利用電腦將作品雷射刻印於玻璃、木質飾版或是摩托車的車體上。

墨艾中學的校訓“人人成功”並無特別之處，但是校長麥凱和全體教職員傾全力將這平凡的口號落實為明確的使命。麥凱說：「這是我們存在的意義，這是一種文化。每個走進校門的孩子都必須覺得自己是成功的。」

資料來源：八月二十三日麥克琳雜誌報導：Innovation

## 美國

### ◆芝加哥郊區公立學校遭懲處－引發“有教無類法”(No Child left Behind) 執行爭議

駐芝加哥文化組提供

伊利諾州公立學校今年遭聯邦懲處的學校數目再度增加。伊州教育局日前公布的初審名單中，共有 694 所學校需提供學生轉學或接受個人指導的選擇。其中包括 360 所芝加哥公立學校已連續兩年在 SAT 學業能力鑑定測驗中失利，亦依“有教無類法”懲處。一些原本在郊區聲譽不錯的學校也被列入名單，引發當地爭議。伊州州政府督學羅伯特·席勒指出：“這是預期中的現象。許多學校須在經費不足的窘境下力求突破，方能避免被列入懲處名單。”其中 82% 的學校集中於大芝加哥區的六大郡，有 23 所學校（22 所位於芝加哥）已連續 5 年不及格，如果今年無法改進，將面臨“重整”：包括改制為公辦民營學校或交由州政府管理。

據該等學校表示，校方實已實施配套措施，包括配合學生能力提供補救教學或補充教材。四區 87 個學校中，學生人數的急速成長是最大問題，教室空間不足、預算困難更導致教師員額的縮減。依前項法令規定，該地區應提供學生其他就學機

會，但是在所有學校均超額的情況下，實已無調整之空間。去年，已有 562 所中學被評估表現低於標準，須提供學生其他就學機會或特別指導。

而除了學校整體成績的表現，不同種族、經濟、特殊教育等次團體的表現亦列為評估項目，導致許多郊區學校本年再度被列入觀察名單。教育學者認為鑑定測驗成績低估了學生成員的經濟背景及種族多樣性。雖然某些學校整體表現持續良好，但“有教無類法”欲達成明訂“不忽略任何一個小孩”的目標，仍是一項艱難任務。

位於芝加哥郊區的 200 學區助理督學菲爾·普瑞爾即指出：“次團體愈多的學校，愈難達到所規定的鑑定標準”。該區學生係由 66% 白人、27% 非裔、4% 拉丁裔所組成，儘管去年學校整體鑑定測驗成績已有改進，低收入戶學生在數學一科仍未達伊州標準。他並進一步指出：一旦聲望不錯的學校被列入名單，有關當局是否該重新評估此項立法的準則及目標？

列入此項懲處名單為：學校超過 40% 的學生未達伊州各年級鑑定標準，或次團體中超過 37% 的學生未通過鑑定。伊州州政府督學羅伯特·席勤預期，當伊州將學生參加鑑定測試人數及出席率、畢業率等項目同時列入考量時，列入懲處名單的學校將增加更多。部分教育學者亦對八月中適逢學生入學期間公布測驗成績的做法提出質疑。

儘管教育當局決心改革，“有教無類法”仍有一些實際運作的困難，如某些所有學校全都不及格、或僅有一所學校的學區，要求其提供學生轉學的選擇便淪為空談。

資料來源：芝加哥論壇報 The Chicago Tribune，August 18，2004，美國

## ◆SEVIS 實施一週年留美人數銳減

駐洛杉磯辦事處文化組提供

「學生及交換人員資訊系統 (SEVIS)」甫於今年八月一日實施一週年，雖然負責國內安全事務的官員認為，SEVIS 成功的達成美國國加安全需求，但是 2004 年至今申請來美就讀研究所的人數，比去年減少了 32%。美國國際教育者協會及美國大學協會呼籲政府放鬆管制，停止要求所有學生簽證申請人都需面談，以吸引外籍學生及交換學者繼續來美深造。該協會指出，美國境內現有大約 58 萬名外國留學生，和 19 萬名交換學者，人數最多的國家依序是南韓、印度、中國大陸、日本，以及台灣。今年申請的留學生人數，以工程和物理學減少的最為顯著。

資料來源：洛杉磯學訊第 56 期

# 英國

## ◆財政部長承諾科研經費十年內倍增

駐英國代表處文化組提供

根據報導，財政部長戈登·布朗（Gordon Brown）計畫在十年內將科研與創新預算加倍。財長這項科研經費倍增的計畫，首次表現出英國欲與美國一較長短的決心，為科學學界所樂見。

財政部長對於未來三年支出的綜合審議報告書要到六月底才公布，不過根據泰晤士報高等教育專刊（Times Higher Education Supplement）的報導，與科研經費審議小組接近的極高層官員證實，該小組已經決議科研與創新的經費將從 2006-07 年度開始的十年之間，每年增加 5.7%。除此之外，科研與創新的預算下個十年之間要加倍。財政部訂定英國研究與發展支出的終極目標是要在十年結束時，增加為國民生產毛額（GDP）的 2.5%。

大學教授、研究人員以及高科技業界都將感到特別滿意，因為今年的規劃安排是公認最有決心的一次。將 GDP 的 2.5% 編在科研與創新項下，將使英國僅落後美國與日本 0.5%，名列世界第三，而美日的比率都在 3% 上下。這也是歐洲各國設定要在十年內達到的目標。先前認為不可能達到的目標，英國現在卻有可能達成。

拯救英國科學（Save British Science）社運團體負責人彼得·寇特格瑞夫（Peter Cotgreave）說：「如果這項傳言為真，那倒是一項令人振奮的消息，我們希望能知道更多詳情。我們要牢記，日本與美國的科學研發經費已占 GDP 的 3%，而歐盟許多成員國的目標也是在十年內達到 3%。」

國會議員與下院科技委員會主席伊安·吉普森（Ian Gibson）表示，他也是從報紙的報導看到這一則新聞，但是他不清楚這樣的比重所代表的實際數字是多少。目前科研占 GDP 的 1.8%，因此提昇到 2.5% 將是相當大幅的調整。這是一項大家歡迎的好消息，不過引起爭議的是這筆經費究竟要如何分配的問題。我們有這樣的潛力，條件是業界也能夠配合投注研發經費並共同迎接挑戰。這樣一來，英國就可以和美、日兩國並駕齊驅。

布朗部長三月時宣佈，在六月底要公布未來三年政府跨部會部門的經費分配，同時也要宣佈一項科學研究發展的十年投資計畫。科學學界成員、財政部長、教育部長查爾斯·克拉克（Charles Clarke）、貿易部長派翠西亞·休依特（Patricia Hewitt）一直為著經費分配的細節爭執不休。

布朗部長在參加經費審議時說：「我可以證實，我們會支持這項十年科研發展計畫，除了要顯著提昇科研經費之外，我們還要與各大高科技公司、科學學界，以及研究基金會攜手合作，好從 2005-06 年起，我們可以動用國家總收入的一部分編列給科學研發之用。」科學學界中對於科研經費增加固然表示高興與歡迎，但是許多學者擔心年輕科學人才培養的不足，因為在中六階段選擇科學 A-level 科目的學

生，有逐年下降的趨勢，這才是英國科技發展的真正隱憂。

資料來源：The Guardian Education, 10 June 2004, "Science spending 'to double in a decade.'"

☆本文作者為國立中央大學通識教育中心教授，專研教育哲學。

## 奧地利

### ◆整體來說很好大學改革之結果目前仍有待討論

駐奧地利代表處文化組提供

奧地利聯邦教育科學文化部高等教育司司長 Sigurd Hollinger 認為今年起全面生效實施之大學改革目前進行的還算順利。但同時他也承認目前在某些領域是有些許困難。例如說所收取的學生學費應如何運用。目前針對這個議題，學生的參與討論率仍然過低。但是社會民主黨教育發言人 Josef Broukal 認為，H 司長忘記了一些事情，特別是那些並未正常運作的事務，如學生在大學改革事務討論上被排除在外，同時 H 司長也忘了提及大學財政上的困境。

資料來源：05.08.04 die Presse

## 法國

### ◆學校自動升級制成效顯著

駐法文化組提供

法國的留級現象在歐洲是名列前茅的：14 歲的學生高達 36.7%，名列第三。據《世界報》披露，還有比法國更嚴重的國家。例如葡萄牙，其同齡學生留級率高達 39.6%。幸而大多數歐洲國家都不傾向採取同樣的作法，如英國 14 歲學生的留級率為 1%；愛爾蘭更低，只有 0.6%；挪威 1.9%；瑞典 3.2%；丹麥 9.9%；德國 22.1%；西班牙是 28.9%；比利時 29.5%。

一般說來，教育專家將歐洲國家分兩類。一類是採用留級制的國家，如德國、荷蘭、比利時、盧森堡、奧地利、義大利、法國、西班牙、葡萄牙和希臘。另一類是實行自動升級制的國家，如愛爾蘭、英國、丹麥、瑞典、芬蘭、冰島和挪威。

讓－雅克·保爾最近在 ESF 出版社出版了一部名曰《留級之利弊》(Le Redoublement : pour ou contre?) 的專著，悉心研究了留級現象，尤其對丹麥的模式進行了深入探討。

在丹麥，兒童在義務教育制的頭九年裏不得留級，因此學習差的孩子在整個就學過程中一直跟隨同一個班級的同學，並且由同一位主要教師輔導，這個主要教師

通常是丹麥語老師。該生如學習遇到困難，可以獲得專業人士（如心理醫生，正音科醫生）的輔導、補習和幫助。

實行留級制的國家現在設法進行改革，以限制留級人數。但有時效果反常，例如比利時的法語區，從 1983 年起將義務教育的年齡從 14 歲提高到 18 歲，同時將小學學習時間限制在七年，而理論期限是六年。有的學生小學留級數次，而且只上小學的部分課程（如小學前四年），然後直接升中學。

經濟合作及開發組織（OCDE）前不久做了一項調查，確立了三十二個國家學生在文章理解、數學及科學知識 3 個方面的成績表。調查顯示，實行自動升級制的芬蘭高居榜首。而大力推行留級制的法國僅僅高於平均水平，只有數學成績除外，葡萄牙則鄖殿軍。

三位法國研究員年初公布了他們的研究成果。他們分析了上述國家不同教育制度的特點以及十五歲青少年的成績。首先，從統計資料上證實留級是無效的：十四歲的學生就讀的年級越低，寫作成績就越差。其次，留級並不能縮短學生之間的成績差距，這與留級制的支持者所言相反。再其次，留級人數越多，社會差距也越大。

## 德國

### ◆德國出資 4 百萬歐元資助資料數位化保藏

駐德國代表處文化組提供

德國聯邦教育與研究部（BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung）將出資 4 百萬歐元資助「數位資訊長期保存系統」（KOPAL-Kooperativer Aufbau eines Langzeitarchivs Digitaler Informationen）。隨著電子科技出版物數量的急速增長，數位化資訊的安全存儲問題也顯得愈發重要起來。哥廷根大學圖書館（SUB-Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen）、哥廷根科技數位處理集團（GWDG-Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung Göttingen）和德國 IBM 公司將在德國圖書館的領導下參與其中。KOPAL 建築在由荷蘭皇家圖書館和 IBM 公司共同開發的數位資訊存檔系統（DIAS - Digital Information Archiving System）的基礎上，其主要任務是研究以國際標準導向的方法，解決格式陳舊的數位化文件在當前通用的程式中無法瀏覽的問題。

資料來源：德國聯邦教育暨研究部

# 比利時

## ◆比利時學校電腦普及程度

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組提供

歐洲教育資訊網 (Eurydice) 於 2004 年五月出版「歐洲學校 ICT 教育現況 (Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe-2004 Edition)」, 2004 年版結合國際學生評量計畫 (PISA) 與全球學生閱讀能力進展研究 (PIRLS) 的資料, 提供有關歐洲學校電腦化程度與網路使用情形等等重要資訊。

在 2000 年, 歐洲地區學校 15 歲學生共用乙台電腦之平均人數大致在 5 至 20 之間; 但國與國之間差異很大, 比利時法語文化體為 18.2, 荷語文化體為 10.5; 少數國家則超過 40。另外, 在同一國家中, 不同學校差距也可能不小; 比利時荷語文化體因為政府規定電腦數與學生之比率, 各校間幾無差異。

歐洲各國學校電腦化過程均十分類似, 先為行政人員與教師設置, 然後才提供學生使用。歐洲各國, 電腦只提供教師使用的比率占 4.2% 至 27.5% 之間, 比利時荷語文化體為 7.2%, 法語文化體為 10.5%; 電腦只提供行政人員使用的比率占 5.6% 至 33.6% 之間, 比利時荷語文化體與法語文化體分別為 14.2% 與 18.6%。

在歐洲大部分國家, ICT 是最基本必修課程之一, 比利時亦然。ICT 課程通常有兩種模式, 一種以 ICT 本身即為一單獨科目, 另一種 ICT 為一教導其他科目之工具。歐洲許多國家的小學, ICT 主要作為教導其他科目的工具, 如比利時法語與荷語兩文化體; 中學階段, 大部分同時採用上述兩種模式, 如比利時荷語文化體; 或 ICT 本身作為一種工具教導其他科目, 如比利時法語文化體。

歐洲大部分國家 15 歲受訪學生逾 80% 表示在家有乙台電腦, 但家庭電腦化程度比網路化程度高; 比利時法語文化體 76.2% 的 15 歲學生在家有乙台電腦, 電腦網路化的比率為 38%; 荷語文化體在這兩方面則分別為 88.1% 與 46.2%。

學校有電腦設備但不保證就會使用, 受訪的 15 歲學生中, 約三分之二 (64%) 表示一個月使用一次或數次學校電腦, 而各國之間也呈現差距, 有些國家, 大部分學生表示從未或幾乎從未使用電腦, 例如比利時法語文化體有 59.8% 的 15 歲學生表示他們從未或幾乎從未使用電腦, 24.7% 學生表示在學校一個月使用一次或數次電腦, 只有 16% 表示一週使用數次電腦; 荷語文化體在這些方面則分別為 29.8%、45.4% 與 24.7%。

大部分歐洲國家, ICT 是各階段教育最基本的核心課程之一, 在比利時法語文化體, ICT 教育是中小學教師培訓時必備最基本課程之一, 但荷語文化體則由學校完全自由設計與決定課程內容。不管 ICT 是否為必修, 師範學院大體上得自由決定師資養成內容與教學時數, 但比利時法語文化體政府則提出官方建議的最低教學時數。

大部分國家, 即使 ICT 本身不是一單獨科目的國家, 也聘用 ICT 專長教師, ICT 專長教師輔助其他科目教師或參與跨科目課程, 比利時荷語文化體, ICT 專長

教師負責中學 ICT 教育，但法語文化體在任何教育階段均未培育 ICT 專長教師。

資料來源：Eurydice, Key Data on ICT in Schools in Europe, May 2004, <http://www.eurydice.org>.

## 韓國

### ◆2008 年起韓國將大幅改革大學入學制度

駐韓代表處文化組提供

韓國教育人力資源部於本年八月二十六日發表：「為學校教育正常化之 2008 年後的大學入學制度改善方案」（試案）。

根據發表的內容，從目前中學三年級學生參加大學入學能力考試的 2008 年開始，考試分數制將被廢除，而採用九個階段的等級制。這是為了緩和過份競爭，減少面對大學入學考試而引起過度的課外補習教育而採取的措施。

此試案，主要分為三個部分，第一部分是「擴大大學校生活紀錄簿的反映比」學校生活紀錄簿，將目前「秀、優、美、良、可」五種等級評價成績的方式，改為百分滿分的實分數制，以及標記全校「平均分數」、「標準偏差」成績，提高了評價的信賴度與公正性，另外又標示學科外之其他成績，比如服務成績、特別活動等。

第二部分是改善大學入學能力考試，即將分數改為九個階段的等級制、由題庫出題以及一年舉行二次以上的考試。

等三部分是加強學生選拔的特性化及專門化，即為學校教育之正常化及大學招收學生，設立運營常設性的協議組織，由此單位，建制教育課程之編制與運營、學校紀錄學生生活紀錄之方式及大學如何參用學生紀錄之方式等。以及自 2006 年起引進 AP 制（Advanced Placement，將大學之教科，先由高中或大學預科履修之方式而認定學分的制度）另外，第三部分最具體的又有「特殊目的高中」（科學高中、外國語高中）的「同性質大學特別錄取制度」。此制度的具體內容是，科學高中學生被錄取到理工科大學，外國語高中學生則被錄取到文科大學，俾符合特殊高中設立目的。

資料來源：8 月 26 日韓國教育部網

\*\*\*\*\*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*  
 \*\*\*\*\*

# 館務活動資訊

推廣組 王清標 編輯

## 「全國中小學校教師九十三年度自製教學媒體競賽」決賽得獎名冊

國小組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	5	特優	文藝復興美術館	黃紹維、林秀貞	台中縣美群國小(黃紹維)、 台中樂業國小(林秀貞)
2	4	優等	ㄅㄆㄇㄏ真好玩	林秀貞	台中市樂業國小
3	3	甲等	藺有所用	孫源煌、李慶鴻、呂祥義 王秋閔、林信全、邱雅慧	苗栗縣通霄鎮烏眉國小
4	3	甲等	空氣的秘密	張晏銖	台中市協和國小
5	3	甲等	蟲蟲的生活	徐慶宏、林惠文	苗栗縣竹南鎮竹興國小(徐慶宏)、 山佳國小(林惠文)
6	3	甲等	太陽系裏的九大行星	施淑瑛、林淑杏、范縈芸	基隆市長樂國小
7	3	甲等	大海的禮物—鹽	王國海、冉明珠、陳志明 管淑娟、蔡佩芸、賴惠敏	苗栗縣啟明國小
8	3	甲等	洗手五部曲	林秀娟	台北縣土城市廣福國小
9	3	甲等	小數數學—玩一場針對 學習困難的遊戲	范惠華、黃靜蘭、謝月媚 姜欣潔、周珊如、呂少君	光明國小(姜欣潔、周珊如)、 博愛國小(范惠華、黃靜蘭、 謝月媚)、員嶼國小(呂少君)
10	3	甲等	社區環境大冒險	陳萬興、鍾佩君	桃園縣草漯國小
11	2	佳作	光和影	鄧延栗、韓雅而、趙子明 黃鈺甯、徐永鑫、洪潮輝	苗栗縣新埔國小
12	2	佳作	大樹開花了	曾秋雲	彰化縣田尾鄉南鎮國小
13	2	佳作	客家童謠「細妹子」互 動式地電腦多媒體	林合營、黃泳璋、高文良 張淑芬、詹文心、林敏蕙	新竹縣橫山鄉大肚國小
14	2	佳作	蘆洲好好玩	賓志偉、陳秀蕙、黃琦芬	台北縣仁愛國小
15	2	佳作	九月韭	彭銘君、彭瑞菊	田寮國小
16	2	佳作	木刻版畫	賴明享、顏宏霖、趙又田 吳水秀、李志軒、盧美玲	台南縣新進國小
17	2	佳作	笑舞空竹	蔡秉昆、張淑倩、徐煜玲 邱莉婷、謝祈蒂、吳靜怡	苗栗縣造橋鄉談文國小

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
18	2	佳作	不規則圖形的計算	劉曜彰、陳天想	台中市四張犁國小
19	2	佳作	民俗思想起	王慧娟	雲林縣好收國小
20	2	佳作	縮圖與比例尺	尹泰霖、王春鑫、李淑珍 林正忠、戴珮筠、簡莉娟	台南縣鹽水國小洪水分校
21	2	佳作	ABC遊樂園	黃文玲	雲林縣重光國小
22	2	佳作	疼惜生態愛護原生蛙蛙	簡仲信、許忠信、楊清源 顧錦濤、洪琮琪、陳怡仁	高雄縣林園鄉金潭國小(簡仲信、 許忠信、楊清源)、鳳山市誠正國 小(顧錦濤、洪琮琪、陳怡仁)
23	2	佳作	綠精靈	張惠足、張淑珍	彰化市中山國小
24	2	佳作	線入情網-愛上中國結	黃蕙霜、蔡玉盤、邱宜玲 莊意芳、陳穎昌	台中市信義國小
25	2	佳作	發現八斗子	楊雅評、張安琪	基隆市八斗國小
26	1	入選	飲食均衡小博士	盧舒屏、卓志衍	台北市西園國小
27	1	入選	容量	盧筱萍、陳啓毅	台中縣四德國小(盧筱萍)、 立新國小(陳啓毅)
28	1	入選	尋找幾何	陳宣翰、廖啓男	台中市忠孝國小(陳宣翰)、 何厝國小(廖啓男)
29	1	入選	聽聽海洋的聲音	洪嘉蕙、馮靜芳	台中市春安國小
30	1	入選	螢火蟲的世界	方淑貞	台中市協和國小
31	1	入選	探索高美	林嘉源、黃勝彥、林志信 施惟迪、戴仲毅	台中縣高美國小、 西寧國小(戴仲毅)
32	1	入選	八斗子海濱植物	江成斌、呂紹賢、林碧霜	基隆市八斗國小
33	1	入選	為顏色找朋友	李櫻芳、曾燕麗、沈淑麗	彰化縣永靖國小
34	1	入選	冷暖氣團v.s.高地氣壓	林丙、陳桂菊、鄭淑妃 林益興、吳淑任	台中縣竹林國小
35	1	入選	羊咩咩的故事	康介璋、劉麗蓉	彰化縣培英國小(康介璋)、 民生國小(劉麗蓉)
36	1	入選	天空中的鑽石	陳朝仁、陳秀娟、翁貴美	苗栗縣頭份鎮蟠桃國小
37	1	入選	槓桿原理	陳冠霖	桃園縣中埔國小
38	1	入選	沙灘上的提琴手-招潮蟹	劉春男、陳鳳珠、黃秋芳 蘇姿月、林珈妤、胡美真	台南縣雙春國小
39	1	入選	鄉土教材-閩南建築及 洋樓	楊肅健	金門縣賢庵國小
40	1	入選	蕃茄成熟史	賴要三、陳茂欽、陳美慧	彰化縣員林國小
41	1	入選	拈花惹草	陳啓隆、高秀琴、洪秀玲	台北縣樹林國小
42	1	入選	跳跳蛙歷險記	林袁志、劉燕玲	基隆市中正國小
43	1	入選	建德國小校園植物巡禮	張琪、洪淑清、黃勻珍	基隆市建德國小
44	1	入選	英語遊樂園	鄭淑靜、陳世璋、柯靜怡 王文鑽、林歲菁、邱淑鈴	新竹縣寶山國小、 新豐國小(王文鑽)
45	1	入選	喜慶	李惠茹、蕭美蓉、王瀟翊 蔡金桓、陳月鳳	苗栗縣頭份鎮僑善國小

## 國中組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	5	特優	火焰向日葵	黃美香、黃紹維	雲林縣四湖國中、台中縣美群國小
2	4	優等	BuBu流浪記-無具野炊	李世林、張瑞珠、徐雯涓 陳瑋怡、李隆岐、曾伯演	苗栗縣立三義國中、 公館國中(李隆岐)
3	3	甲等	快樂學六書	朱淑敏、鍾美蓮、朱巧伶	大里高中(朱淑敏、鍾美蓮、 朱巧伶)、南投縣立瑞竹國中 (朱巧伶)
4	3	甲等	交通安全 你&我 easy go!	林大欽	台中市立五權國中
5	3	甲等	Spooky Halloween	張巧鈴、劉志修、許嘉玲 許桂華、李翠霞、胡啓有	中平國中(胡啓有)、大里高中 (張巧鈴、劉志修、許嘉玲、 許桂華、李翠霞)
6	3	甲等	運輸工具的種類與演進	江明珠、黃瑞洪、曾靖芬 楊昇運	興華高中、君毅高中(楊昇運)
7	3	甲等	蚵鄉蚵鮮蚵甜甜	許維民、葉淑貞	金門縣立金城國中
8	3	甲等	獅球嶺上話基隆	溫世銘、陳佩祺、張友聞 唐珮宸、賴麗卿、齊凌岫	百福國中
9	3	甲等	四邊形的基本性質	王永賢、王順民	清泉國中(王永賢)、 新竹國小(王順民)
10	3	甲等	生活與科技的對話	廖威翔、賴建志	台中縣立爽文國中
11	2	佳作	電解質	廖若然、廖敏坊	雲林縣立二崙國中
12	2	佳作	永遠的賽夏族	李萬源、余鏘梅	大倫國中(李萬源)、 建功國小(余鏘梅)
13	2	佳作	浪漫的藝術歌曲	楊又穎	基隆市碇內國中
14	2	佳作	台灣傳統庭園建築之美	陳調文、劉燕菁	台中市立五權國中
15	2	佳作	宇宙的歷史與組織	蔡俊雄	台中縣梧棲國中
16	2	佳作	Help!起死回生CPR-心肺 復甦術	蔣金靜、趙義雄、黃香蘭	台北縣立福和國中
17	2	佳作	給我報報	陳慧美、吳祥輝	台北市立萬華國中
18	2	佳作	請你來顧電	陳弘昇	苗栗縣立文林國中
19	2	佳作	水火箭	李肇魁	苗栗縣立公館國中
20	2	佳作	聽見色彩的聲音	徐韻琴、黃意玲	台中市立居仁國中
21	2	佳作	火線任務	洪庭筠、王富寬	台中縣立順天國中
22	2	佳作	一草一世界	陳馨怡	新竹縣立竹北國中
23	2	佳作	影像處理	柯梅英	雲林縣立元長國中
24	2	佳作	金華尋根	朱毋我、邱采卉	台北市立金華國中
25	2	佳作	綠色守護神—校園植物 之美	蔡美燕、吳娟娟、汪松霖	台南市安平國中
26	1	入選	小水滴大旅行	張家銘、彭琇瑜、邱雅琪 涂曉娟	台中市立大業國中
27	1	入選	語音樂有約	蔡淑玲	台中市立光明國中
28	1	入選	牛頓第一運動定律	杜義文、許秀萍	台中縣立西南國中(杜義文)、 新光國中(許秀萍)
29	1	入選	視覺的遊戲	王筱瑜、彭綉雯、杜敏學	台中縣立霧峰國中
30	1	入選	中國修辭之美介紹	陳乃誠、黃幸玉、鍾月芳 廖妙婉、邱瓊花、陳立唐	台中縣立光德國中
31	1	入選	直線運動	王均慧	台北市立民權國中

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
32	1	入選	玩弄視覺的把戲	程培榮	台南縣立下營國中
33	1	入選	內分泌系統	吳俊慶、姚秀美	彰化縣立彰泰國中
34	1	入選	真偽鈔票辨識方法	江榜貴、范鳳梅	苗栗縣立大倫國中
35	1	入選	無障礙體適能教學活動	郭嘉宏、周俊雄、郭憲凱	基隆市立正濱國中
36	1	入選	影音理化實驗教學	許添丁、何俊德	台中市立人國中
37	1	入選	忠義拳-少林連環拳	吳永輝	雲林縣立土庫國中
38	1	入選	灼傷與燒燙傷	蔡毓書	苗栗縣立通霄國中
39	1	入選	明星幸蜀園-從古畫認識歷史	楊啓煊、陳文正、陳裕輝	苗栗縣立明仁國中
40	1	入選	快樂學攝影	張永昌	新竹市立虎樟國中
41	1	入選	原來如圖	沈美吟	雲林縣立斗六國中
42	1	入選	舞動的精靈-蝴蝶Butterfly	吳家增、蔡佳雯	台南市立復興國中
43	1	入選	校園植物	魏玉玲	
44	1	入選	穿越時空的旅行	顏淑娟、陳佳欣、羅采芸	嘉義市私立興華高中國中部
45	1	入選	Julia'English Classroom	施妙旻	台北縣立福和國中

## 高中職組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	優等	主題式教學-一等	繆淑蘭、許馨之、李麗君 萬靜宜、莊碧霞、陳明玉	台北市立中正高級中學
2	2	甲等	攝影的運用	柯玉汶、鍾成山	國立後壁高級中學
3	2	甲等	哈姆立克急救法-民眾篇	夏樹芬	桃園縣立永豐高中
4	2	甲等	簡諧運動	徐以誠	新竹女中
5	2	甲等	光啓高中公民科教材教法資源中心一月之坊教學檔案	蔡月芳	桃園縣私立光啓高中
6	2	甲等	3D電腦輔助繪圖- INVENTOR篇	魏義峰	高雄市立高雄高級工業職業學校
7	2	甲等	電腦硬體裝修乙級技術士術科多媒體教學	李建華、陳致中	台北私立協和工商
8	2	甲等	色碼電阻-輕鬆學	賴慕回	臺北市內湖高級工業職業學校
9	2	甲等	I-DEAS CAM電腦輔助製造	黃金堂	國立嘉義高級工業職業學校
10	1	佳作	捕捉光與影的瞬間----- 印象派	張銀珮	台中縣立大里高中
11	1	佳作	圓錐曲線	郭儒鍾	國立桃園高級中學
12	1	佳作	Measurement and Amazement	陳培真	台北市立大同高級中學
13	1	佳作	閱讀橢圓	王敏謙、劉力彰、施養昌 楊澤瑋	台中二中
14	1	佳作	QUICKARCH電腦繪圖--- --平面圖繪製週篇	朱濛樹	國立大甲高級中學
15	1	佳作	岳陽樓記補充教材	張育敏、曾瓊芳、吳孟琳	台中縣立大里高中
16	1	佳作	創意幾何教學	顏貽隆、陳蘭香	國立竹南高級中學

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	4	優等	ㄅㄆㄇㄏ真好玩	林秀貞	台中市樂業國小
2	3	甲等	空氣的秘密	張晏銖	台中市協和國小
3	2	佳作	不規則圖形的計算	劉曜彰、陳天想	台中市四張犁國小
4	2	佳作	線入情網·愛上中國結	黃蕙霜、蔡玉盤、邱宜玲 莊意芳、陳穎昌	台中市信義國小
5	1	入選	尋找幾何	陳宣翰、廖啓男	台中市忠孝國小(陳宣翰)、 何厝國小(廖啓男)
6	1	入選	聽聽海洋的聲音	洪嘉蕙、馮靜芳	台中市春安國小
7	1	入選	螢火蟲的世界	方淑貞	台中市協和國小
8	3	甲等	交通安全 你&我 easy go!	林大欽	台中市立五權國中
9	2	佳作	台灣傳統庭園建築之美	陳調文、劉燕菁	台中市立五權國中
10	2	佳作	聽見色彩的聲音	徐韻琴、黃意玲	台中市立居仁國中
11	1	入選	小水滴大旅行	張家銘、彭琇瑜、邱雅琪 涂曉娟	台中市立大業國中
12	1	入選	語音樂有約	蔡淑玲	台中市立光明國中
13	1	入選	影音理化實驗教學	許添丁、何俊德	台中市立人國中

總計：台中市入選13件/共24分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	5	特優	文藝復興美術館	黃紹維、林秀貞	台中縣美群國小(黃紹維)、 台中樂業國小(林秀貞)
2	1	入選	容量	盧筱萍、陳啓毅	台中縣四德國小(盧筱萍)、 立新國小(陳啓毅)
3	1	入選	探索高美	林嘉源、黃勝彥、林志信 施惟迪、戴仲毅	台中縣高美國小、 西寧國小(戴仲毅)
4	1	入選	冷暖氣團vs.高地氣壓	林丙、陳桂菊、鄭淑妃 林益興、吳淑任	台中縣竹林國小
5	3	甲等	快樂學六書	朱淑敏、鍾美蓮、朱巧伶	大里高中(朱淑敏、鍾美蓮)、 南投縣立瑞竹國中(朱巧伶)
6	3	甲等	Spooky Halloween	張巧鈴、劉志修、許嘉玲 許桂華、李翠霞、胡啓有	中平國中(胡啓有)、大里高中 (張巧鈴、劉志修、許嘉玲、 許桂華、李翠霞)
7	3	甲等	四邊形的基本性質	王永賢、王順民	清泉國中(王永賢)、 新竹國小(王順民)
8	3	甲等	生活與科技的對話	廖威翔、賴建志	台中縣立爽文國中
9	2	佳作	宇宙的歷史與組織	蔡俊雄	台中縣梧棲國中
10	2	佳作	火線任務	洪庭筠、王富寬	台中縣立順天國中
11	1	入選	牛頓第一運動定律	杜義文、許秀萍	台中縣立西南國中(杜義文)、 新光國中(許秀萍)
12	1	入選	視覺的遊戲	王筱瑜、彭綉雯、杜敏學	台中縣立霧峰國中
13	1	入選	中國修辭之美介紹	陳乃誠、黃幸玉、鍾月芳 廖妙婉、邱瓊花、陳立唐	台中縣立光德國中

總計：台中縣入選13件/共27分

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	飲食均衡小博士	盧舒屏、卓志衍	台北市西園國小
2	2	佳作	給我報報	陳慧美、吳祥輝	台北市立萬華國中
3	2	佳作	金華尋根	朱毋我、邱采卉	台北市立金華國中
4	1	入選	直線運動	王均慧	台北市立民權國中
總計：台北市入選4件/共6分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	洗手五部曲	林秀娟	台北縣土城市廣福國小
2	2	佳作	蘆洲好好玩	賓志偉、陳秀蕙、黃琦芬	台北縣仁愛國小
3	1	入選	拈花惹草	陳啓隆、高秀琴、洪秀玲	台北縣樹林國小
4	2	佳作	Help!起死回生CPR—心肺復甦術	蔣金靜、趙義雄、黃香蘭	台北縣立福和國中
5	1	入選	Julia'English Classroom	施妙旻	台北縣立福和國中
總計：台北縣入選5件/共9分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	綠色守護神—校園植物之美	蔡美燕、吳娟娟、汪松霖	台南市安平國中
2	1	入選	舞動的精靈-蝴蝶Butterfly	吳家增、蔡佳雯	台南市立復興國中
總計：台南市入選2件/共3分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	水彩畫技法	賴明享、顏宏霖、趙又田、吳水秀、李志軒、盧美玲	台南縣新進國小
2	2	佳作	縮圖與比例尺	尹泰霖、王春鑫、李淑珍、林正忠、戴珮筠、簡莉娟	台南縣鹽水國小洪水分校
3	1	入選	沙灘上的提琴手-招潮蟹	劉春男、陳鳳珠、黃秋芳、蘇姿月、林珈好、胡美真	台南縣雙春國小
4	1	入選	玩弄視覺的把戲	程培榮	台南縣立下營國中
總計：台南縣入選4件/共6分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	鄉土教材—閩南建築及洋樓	楊肅健	金門縣賢庵國小
2	3	甲等	蚵鄉蚵鮮蚵甜甜	許維民、葉淑貞	金門縣立金城國中
總計：金門縣入選2件/共4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	藺有所用	孫源煌、李慶鴻、呂祥義、王秋閔、林信全、邱雅慧	苗栗縣通霄鎮烏眉國小
2	3	甲等	蟲蟲的生活	徐慶宏、林惠文	苗栗縣竹南鎮竹興國小(徐慶宏)、山佳國小(林惠文)
3	3	甲等	大海的禮物—鹽	王國海、冉明珠、陳志明、管淑娟、蔡佩芸、賴惠敏	苗栗縣啓明國小
4	2	佳作	光和影	鄧延榮、韓雅而、趙子明、黃鈺甯、徐永鑫、洪潮輝	苗栗縣新埔國小

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

5	2	佳作	笑舞空竹	蔡秉昆、張淑倩、徐煜玲 邱莉婷、謝祈蒂、吳靜怡	苗栗縣造橋鄉談文國小
6	1	入選	天空中的鑽石	陳朝仁、陳秀娟、翁貴美	苗栗縣頭份鎮蟠桃國小
7	1	入選	喜慶	李惠茹、蕭美蓉、王澆瀾 蔡金桓、陳月鳳	苗栗縣頭份鎮僑善國小
8	4	優等	BuBu流浪記-無具野炊	李世林、張瑞珠、徐雯涓 陳瑋怡、李隆啟、曾伯演	苗栗縣立三義國中、 公館國中(李隆啟)
9	3	甲等	運輸工具の種類與演進	江明珠、黃瑞洪、曾靖芬 楊昇運	興華高中、君毅高中(楊昇運)
10	2	佳作	永遠的賽夏族	李萬源、余鏐梅	大倫國中(李萬源)、 建功國小(余鏐梅)
11	2	佳作	請你來顧電	陳弘昇	苗栗縣立文林國中
12	2	佳作	水火箭	李肇魁	苗栗縣立公館國中
13	1	入選	真偽鈔票辨識方法	江榜貴、范鳳梅	苗栗縣立大倫國中
14	1	入選	灼傷與燒燙傷	蔡毓書	苗栗縣立通霄國中
15	1	入選	明星幸蜀園 從古畫認 識歷史	楊啓煊、陳文正、陳裕輝	苗栗縣立明仁國中
<b>總計：苗栗縣入選15件/共31分</b>					
<b>編號</b>	<b>積分</b>	<b>獎項</b>	<b>作品名稱</b>	<b>教師姓名</b>	<b>服務學校</b>
1	3	甲等	社區環境人冒險	陳萬興、鍾珮君	桃園縣草漯國小
2	1	入選	槓桿原理	陳冠霖	桃園縣中埔國小
<b>總計：桃園縣入選2件/共4分</b>					
<b>編號</b>	<b>積分</b>	<b>獎項</b>	<b>作品名稱</b>	<b>教師姓名</b>	<b>服務學校</b>
1	2	佳作	疼惜生態愛護原生蛙蛙	簡仲信、許忠信、楊清源 顧錦濤、洪琮琪、陳怡仁	高雄縣林園鄉金潭國小(簡仲信、 許忠信、楊清源)、鳳山市誠正國 小(顧錦濤、洪琮琪、陳怡仁)
<b>總計：高雄縣入選1件/共2分</b>					
<b>編號</b>	<b>積分</b>	<b>獎項</b>	<b>作品名稱</b>	<b>教師姓名</b>	<b>服務學校</b>
1	3	甲等	太陽系裏的九大行星	施淑瑛、林淑杏、范紫芸	基隆市長樂國小
2	2	佳作	發現八斗子	楊雅評、張安琪	基隆市八斗國小
3	1	入選	八斗子海濱植物	江成斌、呂紹賢、林碧霜	基隆市八斗國小
4	1	入選	跳跳蛙歷險記	林袁志、劉燕玲	基隆市中正國小
5	1	入選	建德國小校園植物巡禮	張琪、洪淑清、黃勻珍	基隆市建德國小
6	3	甲等	獅球嶺上話基隆	溫世銘、陳佩祺、張友聞 唐珮宸、賴麗卿、齊凌岫	百福國中
7	2	佳作	浪漫的藝術歌曲	楊又穎	基隆市碇內國中
8	1	入選	無障礙體適能教學活動	郭嘉宏、周俊雄、郭憲凱	基隆市立正濱國中
9	1	入選	校園植物	魏玉玲	
<b>總計：基隆市入選9件/共15分</b>					

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	民俗思想起	王慧娟	雲林縣好收國小
2	2	佳作	ABC遊樂園	黃文玲	雲林縣重光國小
3	5	特優	火焰向日葵	黃美香、黃紹維	雲林縣四湖國中、台中縣美群國小
4	2	佳作	電解質	廖若然、廖敏坊	雲林縣立二崙國中
5	2	佳作	影像處理	柯梅英	雲林縣立元長國中
6	1	入選	忠義拳-少林連環拳	吳永輝	雲林縣立土庫國中
7	1	入選	原來如圖	沈美吟	雲林縣立斗六國中

總計：雲林縣入選7件/共15分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	快樂學攝影	張永昌	新竹市立虎標國中

總計：新竹市入選1件/共1分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	小數數學-玩一場針對學習困難的遊戲	范惠華、黃靜蘭、謝月媚、姜欣潔、周珊如、呂少君	光明國小(姜欣潔、周珊如)、博愛國小(范惠華、黃靜蘭、謝月媚)、員峯國小(呂少君)
2	2	佳作	客家童謠「細妹子」互動式地電腦多媒體	林合營、黃泳璋、高文良、張淑芬、詹文心、林敏蕙	新竹縣橫山鄉大肚國小
3	2	佳作	九月韭	彭銘君、彭瑞菊	新竹縣田寮國小
4	1	入選	英語遊樂園	鄭淑靜、陳世璋、柯靜怡、王文鑽、林歲菁、邱淑鈴	新竹縣寶山國小、新豐國小(王文鑽)
5	2	佳作	一草一世界	陳馨怡	新竹縣立竹北國中

總計：新竹縣入選5件/共10分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	穿越時空的旅行	顏淑娟、陳佳欣、羅采芸	嘉義市私立興華高中國中部

總計：嘉義市入選1件/共1分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	大樹開花了	曾秋雲	彰化縣田尾鄉南鎮國小
2	2	佳作	綠精靈	張惠足、張淑珍	彰化市中山國小
3	1	入選	為顏色找朋友	李櫻芳、曾燕麗、沈淑麗	彰化縣永靖國小
4	1	入選	羊咩咩的故事	康介璋、劉麗蓉	彰化縣培英國小(康介璋)、民生國小(劉麗蓉)
5	1	入選	蕃茄成熟史	賴要三、陳茂欽、陳美慧	彰化縣員林國小
6	1	入選	內分泌系統	吳俊慶、姚秀美	彰化縣立彰泰國中

總計：彰化縣入選6件/共8分

團體獎總成績	
冠軍	苗栗縣入選15件/共31分
亞軍	台中縣入選13件/共27分
季軍	台中市入選13件/共24分

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案—團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	三角函數的圖形	林裕堃	台中縣立大里高中
2	2	佳作	捕捉光與影的瞬間----- 印象派	張銀珮	台中縣立大里高中
3	2	佳作	岳陽樓記補充教材	張育敏、曾瓊芳、吳孟琳	台中縣立大里高中
4	0	無	捕捉光與影的瞬間----- 印象派	邱慧貞	台中縣立大里高中
5	0	無	我的地理菜市場	馮馨瑩、鄭光佑	台中縣立大里高中
總計：台中縣立大里高中推薦5件獲得5分/入選2件積分4分合計9分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	圓錐曲線	郭儒鍾	國立桃園高中
總計：國立桃園高中推薦1件獲得1分/入選1件積分2分合計3分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	Measurement and Amazement	陳培真	台北市立大同高級中學
總計：台北市立大同高級中學推薦1件獲得1分/入選1件積分2分合計3分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	色彩狂想曲	陳玫芳、黃秋涼	國立後壁高級中學
2		無	娃娃屋設計	林映萩、林宸仔	國立後壁高級中學
3	3	甲等	攝影的運用	柯玉汶、鍾成山	國立後壁高級中學
總計：國立後壁高級中學推薦3件獲得3分/入選1件積分3分合計6分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	創意幾何教學	顏貽隆、陳蘭香	國立竹南高級中學
總計：國立竹南高級中學推薦1件獲得1分/入選1件積分2分合計3分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	黃鶴樓	詹志超、黃婉萍	台北市私立延平高級中學
總計：台北市私立延平高級中學推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	水的淨化過程	林立心、劉昇昌	國立泰山高級中學
總計：國立泰山高級中學推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	光的物理	張超群、潘冠錡	國立新店高級中學
總計：國立新店高級中學推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	哈姆立克急救法-民眾篇	夏樹芬	桃園縣立永豐高中
總計：桃園縣立永豐高中推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	物理光學模擬教材	徐國誠	台北市立成淵高中
總計：台北市立成淵高中推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	4	優等	主題式教學-等	繆淑蘭、許馨之、李麗君 萬靜宜、莊碧霞、陳明玉	台北市立中正高級中學
總計：台北市立中正高級中學推薦1件獲得1分/入選1件積分4分合計5分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	敬天祭祖大典	林益謀、朱懷哲、賴維真	私立曉明女子高級中學
總計：台北市立中正高級中學推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	建築之美-巢箱製作	姜昌明	國立武陵高級中學
總計：國立武陵高級中學推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	閱讀橢圓	王敏謙、劉力彰、施養昌 楊澤瑋	國立台中二中
總計：國立台中二中推薦1件獲得1分/入選1件積分2分合計3分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	簡諧運動	徐以誠	國立新竹女中
總計：國立新竹女中推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	阿銅伯實驗教室	黃煥堂	桃園縣私立光啓高中
2	3	甲等	光啓高中公民科教材教法資源中心一月之坊教學檔案	蔡月芳	桃園縣私立光啓高中
3	0	無	二極體電路	陳淑華	桃園縣私立光啓高中
總計：桃園私立光啓高中推薦3件獲得3分/入選1件積分3分合計6分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	QUICKARCH電腦繪圖---平面圖繪製通篇	朱澄樹	國立大甲高級中學
總計：國立大甲高級中學推薦1件獲得1分/入選1件積分2分合計3分					

## 「93年度全國中小學校教師自製教學媒體競賽」決賽及頒獎典禮服務案一團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	3D電腦輔助繪圖----- INVENTOR篇	魏義峰	高雄市立高雄高級工業職業學校
總計：高雄市立高雄高級工業職業學校推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	電腦硬體裝修乙級技術 士術科多媒體教學	李建華、陳致中	台北私立協和工商
總計：台北私立協和工商推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	木工基本手工工具介紹	賴滄均	國立崇時高工業職業學校
總計：國立崇時高工業職業學校推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	美術設表現技法—包裝 應用篇	李幸芳	高雄市私立樹德家商
總計：高雄市私立樹德家商推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	色碼電阻—輕鬆學	賴慕回	臺北市內湖高級工業職業學校
總計：臺北市內湖高級工業職業學校推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	I-DEAS CAM電腦輔助製 造	黃金堂	國立嘉義高級工業職業學校
總計：國立嘉義高級工業職業學校推薦1件獲得1分/入選1件積分3分合計4分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	就是愛fun電	劉素華	高雄市立中正高工
總計：高雄市立中正高工推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					
編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	0	無	美食製作—核桃酥製作		雲林縣麥寮高中
總計：雲林縣麥寮高中推薦1件獲得1分/入選0件積分0分合計1分					

# 「教育名家講座」實施計畫書

推廣組 張淑瓊 編輯

## 壹、計畫緣起

國立臺灣師範大學教育學系辦理「教育學術系列專題演講」已有多年，國立教育資料館及民間文教基金會亦有多年辦理經驗，各方人士均參與熱烈，也都是廣受好評的學術活動，除了有助於學術經驗交流，更增進教育學術的切磋及討論風氣。為擴大結合大學、政府、民間文教團體、共同辦理教育學術演講活動，發揮永續及推廣之效果，乃計畫實施「教育名家講座」。

## 貳、主辦單位：國立台灣師範大學

國立教育資料館

### 協辦單位：財團法人李連教育基金會

財團法人賈馥茗教授教育基金會

財團法人劉真先生學術基金會

財團法人國立台灣師範大學教育學術基金會

### 承辦單位：國立台灣師範大學教育學系

## 參、實施方式

- 一、邀請國內知名教育學者擔任講座進行專題演講，分享其寶貴的教育探究經驗及心得。
- 二、配合名家講座，邀請專人執筆為其撰寫傳記，以激勵後進效法學習其奉獻教育之熱忱及動力。
- 三、將演講內容謄錄併同講座傳記自九十四年一月起刊載於國立教育資料館發行之《教育資料與研究》雙月刊。並彙印成冊分送教育單位或學者，以收推廣流傳之效果。
- 四、各分攤經費機關單位各依其機關單位法令規定辦理採購及支付事宜。

## 肆、承辦單位暨人員

主 持 人：張建成（國立臺灣師範大學教育學教授兼系主任）

共同主持人：張明輝（國立臺灣師範大學教育政策與行政所教授兼所長）

單文經（國立臺灣師範大學教育學系所教授兼《教育資料與研究》雙月刊總編輯）

協同主持人：梁恆正、蔡崇振、周恩文、林逢祺

聯 絡 人：湯仁燕（國立臺灣師範大學教育學系講師）

## 伍、辦理期程及進度

辦理期程為自民國九十三年七月起至九十四年十二月止，進度表如下：

工作項目	93年						94年												
	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
籌備工作	■																		
發文及宣傳	■		■																
講座活動			■																
登載期刊						■													
出版專輯												■							
經費結報	■			■													■		

## 陸、舉辦日期、邀請講座暨傳記撰寫人：

自九十三年十一月至九十四年六月，共辦理六場。

日期(暫定)	講座	傳記撰寫人
九十三年十一月三日	賈馥茗	林逢祺
十一月廿四日	伍振鷺	周思文
九十四年一月五日	歐陽教	單文經
三月九日	黃昆輝	蔡崇振
四月廿七日	郭爲藩	梁恆正
六月一日	黃光雄	湯仁燕

## 陸、舉辦地點：

國立臺灣師範大學大禮堂或教育學院國際會議廳或演講廳。

## 捌、參加對象及人數：

開放教育界及一般社會人士參加，每場預計 200 人次。

## 玖、經費概算：

項目	所需經費	分攤單位	備註
講座專題演講費	20000(元/人) * 6(人)=120000 元	各基金會	
講座傳記撰稿費	750(元/千字) * 20(千字) * 6(人)=90000 元	國立教育資料館	雙月刊
演講內容編稿費	300(元/千字) * 20(千字) * 6(次)=36000 元	國立教育資料館	雙月刊
規劃會議出席費	2000(元/人次) * 3(次) * 6(人)=36000 元	待協議	
出版印刷費	400(元/本) * 500(本)=200000 元	待協議	
臨時工資	500(元/人次) * 15(人次)=7500 元	臺灣師大教育系	
郵電雜支	20000 元	臺灣師大教育系	
總計	509,500 元		

## 拾、預期成果：

結合大學、政府、民間團體擴大辦理學術講座，促進教育名家經驗交流、推廣流傳教育學術。

## 拾壹、其他

本計畫若有未盡事宜得適時修訂之。

# 教育資料與研究 (雙月刊)

## 教育資料與研究

*Educational Resources and Research*

發行者：國立教育資料館

發行人：陳明印

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](http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm)

編輯委員會

召集人：陳明印

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／周住蓉／段懿真／吳美清

總編輯：單文經

編輯小組：陳木子(召集人)／王清標／張淑瓊／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

中華民國九十三年十一月第 61 期

# 本館業務活動剪影

▼本館辦理政府採購法研習 (93.9.30)。



▲教育部為民服務考評小組蒞館視導 (93.10.1)。

◀接待淡江大學教育科技學系師生來館參訪之教育資料庫解說情形 (93.10.7)。



▲國立台師大人類發展與家庭學系師生來館參訪之 MOD 系統解說情形 (93.10.11)。



▲接待淡江大學教育科技學系師生來館參訪簡介 (93.10.7)。



▲台北市立師院教育系師生來館參訪 MOD 系統操作說明情形 (93.11.1)。



▲到校服務週三教師進修研習活動基隆市長樂國小 (93.11.3)。

統一編號

2008300024



▲南投縣仁愛鄉仁愛國民中學九二一震災後重建校景（原刊載「為下一代蓋所好學校—突破與創新—新校園運動專輯」，百巨國際文化事業股份有限公司拍攝提供。）

