

教育資料與研究

Educational Resources and Research

雙月刊 第62期
中華民國 94年2月
Bimonthly Volume 62
February 2005

教育研究

主題論文：教育研究

- 美國教育研究的過去與未來：聯邦教育部的角色與貢獻
- 日本教育學研究之分析
- 國際學生學力測驗對於德國教育研究的衝擊
- 教育研究結果應用的探討：以政策實務為主
- 因果關係之哲學與統計分析及其在教育研究之意義

彭森明
楊思偉
張炳煌
陳明印、單文經
陳鏗任

一般論文

- 國民中學教室情境中的教師權力：社會學的觀點
- Bourdieu 文化資本概念的限制
- 學校本位教師專業發展之意涵與實踐
- 幼兒園教師專業自主之探討
- 關於生命教育的省思
- 師資培育在改變師資生教學信念之意義及其困難與挑戰

吳瓊洳
許宏儒
郭木山
王茜瑩
蔡明昌
李麗君

期刊評介

- 學術期刊評選制度與教育學門重要國際期刊概況

高建民

研究實務

- 進入量化研究的世界

王麗雲

教育資料

教育名詞

- 友善校園
- 零體罰

吳清山
林天祐

教育訊息

- 國內教育輿情

譚以敬、張素貞

教育名家講座

- 講演實錄：教育的真諦—教人成人
- 名家小傳：賈師馥茗先生小傳

賈馥茗
林逢祺

目次

教育研究

主題論文：教育研究

美國教育研究的過去與未來：聯邦教育部的角色與貢獻	彭森明	3-16
日本教育學研究之分析	楊思偉	17-34
國際學生學力測驗對於德國教育研究的衝擊	張炳煌	35-47
教育研究結果應用的探討：以政策實務為主	陳明印、單文經	48-67
因果關係之哲學與統計分析及其在教育研究之意義	陳鏗任	68-84

一般論文

國民中學教室情境中的教師權力：社會學的觀點	吳瓊洳	85-98
Bourdieu 文化資本概念的限制	許宏儒	99-107
學校本位教師專業發展之意涵與實踐	郭木山	108-117
幼兒園教師專業自主之探討	王茜瑩	118-125
關於生命教育的省思	蔡明昌	126-133
師資培育在改變師資生教學信念之意義及其困難與挑戰	李麗君	134-144

期刊評介

學術期刊評選制度與教育學門重要國際期刊概況	高建民	145-166
-----------------------	-----	---------

研究實務

進入量化研究的世界	王麗雲	167-174
-----------	-----	---------

教育資料

教育名詞

友善校園	吳清山	177
零體罰	林天祐	178

教育法令

王清標	179
-----	-----

教育訊息

國內教育輿情	譚以敬、張素偵	180-185
國外教育訊息	徐玉芳	186-199
館藏資料（書類、非書資料）	徐玉芳、陳智榮	200-210

教育名家講座

講演實錄：教育的真諦—教人成人	賈馥茗	213-225
名家小傳：賈師馥茗先生小傳	林逢祺	226-235

稿約

236

Contents

EDUCATIONL RESEARCH

Thematic Articles: Educational Research

- The Past and Future of Educational Research in the U.S.: The Role and Contribution of the U.S. Department of Education
Samuel S. Peng 3-16
- An Analysis of the Research of Pedagogy in Japan
Szu-Wei Yang 17-34
- Impact of International Student Achievement Assessment on Educational Research in Germany
Ping-Huang Chang 35-47
- The Utilization of Educational Research: Taking Policy Implementation for Example
Ming-Ying Chen & Wen-Jing Shan 48-67
- A Philosophical and Statistical Review of Causation in Educational Studies
Ken-Zen Chen 68-84

General Articles

- Teachers' Power in the Junior High School: A Perspective of Sociology
Chiung-Ju Wu 85-98
- The Limitation of Bourdieu's Concept of "Cultural Capital"
Hung-Ju Hsu 99-107
- The Meaning and Practice of School-based Teacher Professional Development
Mu-Shan Guo 108-117
- Kindergarten and Nursery School Teachers' Professional Autonomy
Chien-Ying Wang 118-125
- The Reflection of Life Education
Ming-Chang Tsai 126-133

- The Meanings, Problems and Challenges of Teacher Education to Change
Pre-service Teachers' Beliefs
Li-Chun Li 134-144

Journal Review Article

- An Analysis of Selection of Academic Journals and Its Application in the Field
of Education
Jian-Min Gao 145-166

Practice Oriented Article

- Entering the World of Quantitative Research
Li-Yun Wang 167-174

EDUCATIONL MATERIALS

Terminologies

- Friendly Campus Zero Corporal Punishment
Chin-San Wu & Tien-Yu Lin 177-178

Laws and Regulations

- Ching-Piao Wang* 179

Important Events

- Domestic Events
Yi-Chin Tang & Su-Chen Chang 180-185

- International Events
Yu-Fang Hsu 186-199

- Educational Materials
Yu-Fang Hsu & Chih-Zong Chen 200-210

WISDOM OF PROFESSOR FU-MING CHIA

- Lecture: The Essence of Education
Fu-Ming Chia 213-225

- Sketch of Professor Fu-Ming Chia
Fung-Chi Lin 226-235

改版弁言

本刊編輯委員會

本刊的前身為《國立教育資料館館訊》。民國八十三年十一月二十八日，在毛前館長連塹主導之下，改以《教育資料與研究》雙月刊的形式出現。本刊發行十年有餘，一直以提供最新教育資訊俾便服務廣大讀者為目的，成為國內相當具有特色的一本以推廣教育新知、交換教育訊息為主旨的期刊。因為發行量多達六千餘份，大中小學教育機構、中央及各縣市乃至各鄉鎮圖書館皆有典藏，直接間接的讀者難以數計，在中央政府教育施政與廣大讀者之間擔負了橋樑的責任，因而發揮了一定程度的影響力。職是之故，民國九十二年底，行政院國家科學委員會人文社會處負責籌建的「臺灣社會科學期刊引文資料庫」(Taiwan Social Science Citation Index Database, TSSCI)的同仁也注意到本刊可觀的發行量，並詢以加入資料庫的可能性。惟若欲加入此一資料庫，須先依據既定的評比指標，將本刊作一番調整。此一構想，在每二個月召開一次的本刊編輯委員會會議上，曾經多次討論。經過一年左右時間的研商與規劃，終於在本期完成了改版的工程。

本刊目前分為三個部分：教育研究、教育資料，以及教育名家講座。第一個部分為「教育研究」，分為四個欄目：主題論文、一般論文、期刊評介、研究實務。第二個部分為「教育資料」，分為三個欄目：教育名詞、教育法令、教育訊息。第三個部分為「教育名家講座」，分為二個欄目：講座實錄、名家小傳。茲一一說明如下。

第一個部分為「教育研究」，下分四個欄目。第一個欄目是主題論文，每期訂定一個主題，以便於徵集稿件，並於必要時邀請專家學者撰稿。原則上，每年六期中第一期的主題定為「教育研究」，第六期定為「教育資料」，以便彰顯本刊兼顧「教育研究」成果的發表與「教育資料」記載的推廣二項功能。中間四期的主題，由編輯委員會斟酌情形訂定之。第一年的各期主題暫定為教育政策、科學教育、課程與教學，以及教育哲學。第二個欄目是一般論文，與主題

論文相互呼應，二者最大的不同在於前者有一定的主題，文稿較長，且有一定的截稿期限（以出刊時間的六個月前為度）；而後者的文題不受限制，文稿較為精簡，且隨到隨審，無截稿期限。第三個欄目是期刊評介，參酌學術期刊評選（selection of academic journals）的制度，約請專家學者將社會科學引文索引（Social Sciences Citation Index，簡稱SSCI）及藝術與人文學科引文索引（Arts & Humanities Citation Index，簡稱A&HCI）當中與教育學門有關的期刊，按照各領域的主題，選取一種或若干種，說明其性質，評介其內容。第四個欄目是研究實務，除約請專家學者就教育研究的實務作法，進行深入淺出的解說，亦歡迎來稿就教育研究的實務經驗提出心得或反省。

第二個部分「教育資料」的重點在於推廣教育的資料，是以「教育資料」的三個欄目，無論教育名詞、教育法令，或是教育訊息都是從溝通訊息、共享資源的角度著眼，將最近的教育資料呈現給讀者。顧名思義，教育名詞是指最新出現或使用的術語，教育法令則為教育政策轉化為教育措施的必要文件，而教育訊息則兼顧國內與國外的訊息。這三個欄目都是約請館內外的學者專家，以最新的資料為依據，用最簡明的文字撰寫而成。

第三個部分「教育名家講座」，是由國立臺灣師範大學教育學系主催，並獲得財團法人賈馥茗教育基金會、財團法人李連教育基金會、財團法人劉真先生基金會贊助的一項教育學術活動。是項活動，每年辦理六次，每次皆邀請一位教育名家擔任講座，發表專題講演，作成實錄，並由其子弟撰成名家小傳，撮要描述名家的生平及思想大要；二者皆在本刊發表。該項活動將以永續經營的方式辦理，目前暫先規劃三年，第一年由國立臺灣師範大學教育學系主辦，第二年由國立政治大學教育學院主辦，第三年則由國立高雄師範大學教育學院主辦。

我們衷心期盼讀者仍然一本對於本刊的愛護，繼續支持本刊，並且不吝給予指導，使本刊的學術水準與服務品質能逐步提昇。

教 育 研 究

EDUCATIONL RESEARCH

美國教育研究的過去與未來： 聯邦教育部的角色與貢獻

彭森明

國立清華大學

來稿日期：93.09.10

接受日期：93.12.01

摘要

本文之目的在回顧美國聯邦教育部在過去四十多年來在教育研究領域中所扮演的角色及所做的貢獻，並探討未來的研究發展趨勢，期能在教育研究之政策上以及研究內容和方法上得到一些啓示，做為國內推動教育研究之借鏡。

關鍵詞：美國教育研究、教育研究策略、教育研究趨勢

The Past and Future of Educational Research in the U.S.: The Role and Contribution of the U.S. Department of Education

Samuel S. Peng

National Tsing-Hua University

Manuscript received September 10, 2004

Accepted December 1, 2004

Abstract

The purpose of this paper is to provide an overview of the role and contribution of the federal government in the development of educational research. From the early 1960's, the federal government, primarily through the Office of Education, the National Institute of Education, and later the U.S. Department of Education, has provided funds and leadership for promoting educational research, hoping to identify theoretical foundations and practical solutions for improving the nation's education. In addition to empirical evaluation studies of federal education programs, the government has systematically conducted many national surveys and student assessments as well as supported national education research centers and innovative studies initiated by individual researchers. All these efforts have produced significant amount of knowledge and insights for effective teaching and learning and made the U.S. as the world leader in the field of educational research. The paper also drew several lessons from the past and discusses their implications for future. It is expected that the renewed emphasis on empirical evidence and scientific methods in research studies and data interpretation will further help educational research become a rigorous academic discipline.

Keywords: educational research, federal role in research, educational assessment, educational evaluation, educational survey

壹、引言

美國在教育領域中的研究，從幼兒教育到高等教育各層級，不論在教學理論、課程設計、教學方法，或是在學生輔導、學校及班級經營、校務管理、師資培育以及研究方法等方面，都有相當卓越的創見及豐厚的研究成果。要以一篇文章的篇幅來摘述其過去並展望其未來，是一件非常不容易的事。因此本文只談「聯邦教育部的角色與貢獻」。

美國在教育領域中的研究，猶如在其他學術領域一樣，受到國際人士的尊崇。原因很多，其中之一是因為具有從事教育研究素養的人才很多。以美國教育研究協會（American Educational Research Association）為例，會員約有兩萬兩千多人，每年參與年會的人數也常在萬人以上^{（註一）}，因此每年的教育研究產品很多。有關教育的期刊雜誌估計在 200 種以上，而各級政府的專案研究報告亦不計其數。在此同時，美國各大學每年持續培養許多具有教育研究素養的人才。2000-01 學年度即有 6,716 人獲得教育相關學門的博士學位（Snyder, 2003）。因此在人才濟濟的社會環境中，推動教育研究是很自然的現象。

另外一個原因是聯邦教育部的積極投入與推動研究，（教育部起先是 Office of Education，1980 年後才稱為 U.S. Department of Education，本文通稱聯邦教育部）。在美國，教育工作是地方政府的權限與職責。聯邦政府對地方教育的影響，往往得藉由經費的補助，以及透過教育研究的方式，提供有效策略，引導改進。所以研究是聯邦政府幫助地方教育機構改進教育、提高成效，最直

接有效而又最少干擾地方權限的方法（Florio, 1979）。因此推動研究很自然地成為聯邦教育部的的主要任務與工作。這是世界各國中很獨特的現象。

聯邦教育部對教育研究的投入與支持，多年來雖有起伏，但總括來說，對美國教育研究的整體發展與方向有很大的導引作用，對學校教育的改進也有很大的貢獻。另外藉由國際交流，也間接地影響其他國家的教育研究。有鑑於此，本文之目的在回顧美國聯邦教育部過去的種種有關教育研究的措施與發展，並展望其未來，以便從中得到一些啟示，做為國內推動教育研究的借鏡。探討的主要問題包括：美國聯邦教育部如何推展研究、過去有那些重要措施、未來的研究重點及方向在那裡、以及我們從中學到什麼、未來該怎麼做。

貳、教育研究機構之沿革

我們先從研究機構之沿革談起。美國聯邦政府對教育研究的重視，起始於 1860 年代。為了瞭解全國教育狀況，1867 年在內政部成立教育辦公室（Office of Education），主管教育資料的收集、分析與報告，開始了最基礎的教育研究。不過對教育研究投入較多的經費，是在 1950 年代以後的事。比如 1954 年的「合作研究法案」（Cooperative Research Act）（P.L.837531），1958 年的「國家防禦教育法案」（National Defense Education Act）（P.L.85-864）^{（註二）}，1965 年的中小學及高等教育法案，都有明文支持增加教育研究經費，並呼籲重視教育研究及相關推廣活動對教育工作的貢獻。到了 1970 年代，聯邦政府對教育研究的重視，更為具

體。在 1972 年成立「國家教育研究院」(National Institute of Education)，職掌全方位的教育研究工作，把聯邦政府在推動教育研究工作的角色，推上更高的層次，也提高了人們對教育研究的期望。可惜「國家教育研究院」好景不長，由於無法提供強有力的教育改進實證，以及一些行政上的疏失，國會及一般人民對教育研究院的功能，漸漸地失去了信心，國會的撥款也逐漸減少 (Timpane, 1982; Russell, 1980)。

但話說回來，人民對教育的重視並沒有減少。1979 年 10 月卡特總統簽署立法成立「聯邦教育部」(U.S. Department of Education)，正式將 Office of Education 從 the Department of Health, Education and Welfare 分出來，成為獨立的聯邦部門，加強推展教育改進工作。五年之後 (1985) 教育部重組時，原先的 National Institute of Education 即被納入聯邦教育部的「教育研究及改進部門」(Office of Educational Research and Improvement)。這個部門一直延續到 2002 年又被改制成為「教育科學研究院」(Institute of Education Sciences)，其任務雖然沒多大改變，但對教育研究的設計、執行過程與評鑑措施有更嚴謹的要求，一切必須合乎科學化，講求實證 (scientifically proven evidence) (註三)。

由上述所示，三十多年來美國負責教育研究的聯邦機構改組了三次，這是很不尋常的現象。主要原因已在前面說過，是此機構對改善教育的貢獻不符人民的期望，無法提出強有力的教育改進證據，去說服國會繼續給予充沛的研究經費去開拓研究領域 (Timpane, 1982)。每次新的立法推動改組時，都有新的研究構想與理念，也會引進一批新人

來主導聯邦政府的教育研究職責，人們也寄予新的期望，但良好的環境與機會，教育界卻未能好好地掌握去發揮其最大功能。究其原因，一方面反映教育的複雜性，相關因素太多，不像衛生醫療或理工領域，很難有特效藥，很難有「放諸四海皆準」的教學定律與措施。另一方面也反映一些人為因素，包括教育研究設計不嚴謹、意識型態作祟、計畫評審有瑕疵等。因此在 1979 年聯邦教育部成立時，美國「教育研究協會」的一些資深學者，還特別語重心長地呼籲教育界要把握機會，做好研究工作，並提出一些建言，包括 (1) 受政府補助的研究計畫要保持公正不阿的精神，不用不適當的研究程序或做與事實不符的結論 (integrity)，(2) 教育研究不為某一特定主張做偏頗性的支持宣傳 (program advocacy)，(3) 聯邦教育部不應改變或封鎖不支持或不合政府政策的研究成果報告，以及 (4) 研究計畫的補助必須以公平、公開競爭的方式評選 (Florio, 1979)。

由上可知，美國聯邦政府對教育研究的推展，也遭遇過許多困難，而且一直在紛爭中進行。然而在紛爭中也不盡失其功能，完成一些重大成就，對美國整體教育的改進與發展，有深刻的影響。謹摘其重要項目，在下節陳述。

參、聯邦教育部如何推動研究？過去有那些重要措施？

聯邦教育部推展教育研究，自 1950 年代以來一直都採取多元方式進行。一方面是由政府主導國家型研究計畫 (government sponsored projects)，探討政府選定的適時性教育議題；另一方面是提供經費，鼓勵創新，補

助研究學者自行提出的個案研究計畫（field-initiated projects）。當然有些個案研究計畫，也可能是針對政府的國家型研究計畫提出反證或針對一些議題做進一步探討。

（一）推展國家型研究計畫，進行教學評鑑及調查研究工作

過去卅多年來，聯邦教育部推展的國家型研究計畫，大致可分下列幾類，依序說明如下：

1. 「全國性教育措施」（Federal education program）的評鑑。

針對一些全國性的教育問題，聯邦政府會提出補助措施。例如輔助貧困兒童的「啓蒙計畫」（Head Start Program）（從出生到五歲）以及其後續措施（Follow Through Program），1970-80 年代的 school integration/busing program 以及大專學生的獎助學金計畫（Student Financial Aid Program）等，都是聯邦教育計畫。這些計畫，在實施後一段時間內都要接受評鑑，探討其實施過程與成果，然後依據評鑑結果決定修正方案以及是否繼續支持。因此此種評鑑工作，不僅增進決策者對聯邦教育計畫成效的瞭解，而且無形中也帶動了研究人員對評鑑的研究設計、執行程序以及資料分析統計方法等的研究，探討如何提升或確保教育評鑑的信度與效度。

2. 全國性學生研究調查

聯邦教育部也做了很多全國性的教育調查。比如 1968 年的「平等教育機會調查研究」（Equal Education Opportunity Study），由社會學家 James Coleman 主持，探討不同背景的學生在學校受教的情況及其相關因素。此研究發現中小學校之間之不同，主要是學生不同社經背景所造成的（Coleman, et al.,

1966）。比如一些城都內區的學校，其學生成績很差，是因為這些學校的學生極大部份來自貧困的黑裔或其他少數族裔家庭。依據此研究結果，聯邦教育部主張族群融合，把這些貧窮學生用校車分送到較多白人居住地區的學校或郊區學校去（即是所謂的 Busing 或 Integration Program），以提升學習成果。雖然這項調查的分析結果以及隨後的政策有很多爭論，並造成大量白人遷出城都到郊區居住的現象（white flight），而且也沒有真正提升黑裔學生的學習成果，但是此項調查所帶動的教育研究風氣以及大眾對學校教育的關懷，卻是相當正面的。

在此之後，聯邦教育部針對一些重要教育議題，往往設置一系列的調查研究資料系統，包括訂期與間斷性的長期追蹤調查及橫段式調查資料收集與分析。目前此種資料系統已涵蓋各教育層級，資料內容非常豐富，不僅增進對教育現況的了解，而且也促進研究學者對相關議題與因素的深入探討，提供改進依據，有很大的貢獻。比如 1983 年聯邦教育部出版的報告「處在危機中的國家」（A Nation at Risk），即大量引用調查所收集的資料（National Commission on Excellence in Education, 1983）。這些調查研究資料系統包括 the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972, High School and Beyond, the National Education Longitudinal Study of 1988 等，謹摘述於文後附錄一，供讀者參考（詳見附錄一）。

3. 學生學習成果評鑑（National Assessment of Educational Progress）

爲了瞭解中小學生學習成果，聯邦教育部在 1969 年推動此項計畫（簡稱 NAEP），針對全國小學四年級（4th graders），初中二

年級 (8th graders) 及高中三年級 (12th graders) 的學生以抽樣的方式，做一系列的學科學習成果評鑑，以瞭解學生之所知與所能及程度。(此項計畫的原始設計與目前現況，有些改變，詳情請見註四。) 涵蓋的學科有語文、數學、作文、自然科學、地理、歷史、公民及藝術等。語文、數學及自然科學每二年一次，其他四、五年一次不等。此計畫除了學生考試成績之外，也附帶收集家庭背景、學習環境以及教師教學方式和學校狀況等。因此 NAEP 除了瞭解全國及各地區、各族裔之學生學習成果現況及變化之外，也可以探討與學習成果相關之各種因素(註四)。

此計畫對美國教育影響甚深，不僅喚起人民對教育的關心與重視，(因為學生表現不佳，族群之間、城鄉之間以及區域之間的差異亦相當明顯)，而且也促進教育界對課程設計、教學方法，以及學校經營方式等做了很多的討論與研究。另外為了做好評鑑工作，使評鑑結果準確，研究人員對評鑑內容、方式與程序，以及統計分析方式等也下了很大功夫，完成了許多創新之作，比如兼顧課程綱領及能力層次的測驗內容規範 (item construction framework)、不同考題試卷 (test booklets) 的編制，以便有效地涵蓋所有測驗內容、實作評量方法以及試題計分方式 (item scaling)、能力程度計算 (proficiency score)、以及個人分數估算 (plausible value) 等，對教育測驗領域提供了許多新理念與知識，貢獻很大。

目前在 No Child Left Behind 政策下，全國各州每年要求實施四至八年級學習成果評鑑，以檢視教學成效，並且得向教育部呈報評鑑結果。另外許多國際性的學生學習成果

評量，比如 Trends in International Math and Science Study (TIMSS) (註五)，Program for International Student Assessment (註六)，Progress in International Reading Literacy Study (註七)，也都採 NAEP 的設計模式，受到 NAEP 的影響很大。

4. 資料庫的建置與推廣活動

教育研究需要正確、完整及內容豐富的資料，但這些資料的收集，費用昂貴，而且困難度很高，非一般個人所能達成，非常需要政府的力量與支持。有鑑於此，聯邦教育部的「全國教育統計中心」(National Center for Education Statistics)，即有系統地將上述全國教育調查及其他方式收集的資料建成電腦檔，供研究人員使用。

這些資料檔都有「使用者說明書」(user's manual)，而且電腦檔的結構簡易，容易使用。另外相關主管單位 (program office) 也都經常舉辦研習會，幫助研究人員瞭解資料庫使用之正確方法，對促進全國性資料的使用，有很大的效益，也促進教育研究工作，增進對教育狀況的瞭解，包括政策、資源、課程、師資、設備、環境、教學措施，學生學習成果，以及這些因素對教學成效和學生成長的相關程度等，供改進教學及修正政策之依據。這也是美國教育研究一項特殊的現象。

上述評鑑、調查以及相關措施，由聯邦教育部相關單位負責規劃與監督，但計畫之執行大部分都是委託部外專業機構，包括大學院校以及私立研究顧問公司等，主要原因是部內的人員有限，無法擔負資料收集所需龐大人力。另外也企望結合學術機構之人才並培養新人才。

(二) 成立研究中心對特定領域做深度研

究

除了這些全國性評鑑、調查研究之外，聯邦教育部也針對一些重要教育議題，也鼓勵教育學者做深入探討。具體措施是政府提供經費，在全國各地設置專門領域的研究中心，如科學教育（science education），資優教育（gifted and talented education program），教育評量（education evaluation），數學教育（math education），雙語及多元文化教育（multi-culture education），測驗（student testing and assessment），以及語文教育等，這些中心由學術機構個別或共同合作提出計畫競爭，勝選者成立。平常是五年一期，之後評鑑合格或績優者，可再延五年。在 90 年代，最多時全國約有 10 多個這種研究中心，極大部分在研究型大學裡，從事研究工作，成為美國教育研究的主力軍。（此種研究中心常有更動，詳情請見註八 OERI archived information。）

（三）補助個案研究計畫（Field initiated research）

聯邦政府除了上述補助大型計畫以及研究中心之外，也撥出部分款項，補助由學者個別提出的研究計畫，這些計畫皆由政府聘請的評審委員（大部分是各領域中有成就的專家），評審決定（即所謂 peer review）。此項措施之主要目的是期望藉由這些個案研究，能讓有創見的學者設想出新的辦法或觀念，以補政府主導之計畫之不足。但由於經費有限，每年競爭都很激烈，雖然個案所需經費，一般都不是很大，但申請件數很多，所以大約只有百分之二十左右能獲得補助，其中的 15% 是針對政府建議的議題領域（targeted area），其餘才是完全由專家自主提的

領域，因此常受批評（Krathwohl, 1977）。

肆、未來的研究重點及方向

美國教育研究未來的發展與聯邦「教育科學研究院」（IES）的施政方針和重點有很大的關係。IES 除了延續上述國家型調查研究及評鑑之外，還有一些新的措施，謹摘述如下：

（一）著重推展有「實證」效力（empirical evidence）的研究

IES 的成立，給美國教育界帶來新的氣象與努力方向。政府一方面投入更多的研究經費，一方面要求所有政府補助的教育研究的設計。過程以評鑑措施等，必須合乎科學方法（scientific method）及科學實證（empirical evidence, or scientifically proven）。為落實此項理念與要求，IES 還特編訂手冊，供教育研究人員、決策人員以及教師們等參考使用（劉奕蘭等，2004；U.S. Department of Education, 2003）。手冊中舉例說明在何種情況下，研究成果可信，在何種情況下，結果可能有誤，不能儘信。另外亦要求所有申請聯邦政府補助的教育方案，必須是經實驗證明有效的方法。這些嚴格的要求，其目的在促使教育研究能媲美醫學及其他領域的研究，講求科學實證。這種要求，雖然不能完全適用於所有的教育研究，但其用心以及求真、求善的精神和科學實證的態度，是值得肯定的，對未來教育研究的發展應有正面的影響，否則教育研究停留在「無法肯定」或「各說各話」的境界，將得不到大眾的認可、信心與支持。這是值得國內教育決策人員以及教育研究學者特別關注之發展。

（二）彙集經研究證實有效的方法、策

略、課程等，供改進教學之用。

IES 正積極推展此項工作。在 2002 年 8 月成立「有效經驗儲存館」(What Works Clearinghouse) 專案，執行此項工作。在第一階段的執行規劃中，決定先對下列 7 項議題進行資料及資訊的收集^(註九)：

- a. 啓蒙與增進幼兒(幼稚園到國小之年級)閱讀能力的課程設計與規劃。
- b. 提升幼稚園到高三數學理解能力的課程設計與教學方法。
- c. 降低高中生輟學率的教育措施，包括如何誘發自我學習能力的教學方法。
- d. 增進非英語系移民與與閱讀有障礙的人民的英語聽、說、讀、寫基本能力的教育措施。
- e. 如何藉由孩童同儕的壓力，去激發並培養孩子的閱讀、數學理解與說話能力，以及人際能力(EQ)的學習。
- f. 如何消弭校園的犯罪、讓校園成爲一個安全的青年成長環境。
- g. 如何改進英語學習環境，提升英語能力與學術成效。

這些重點議題，雖不盡完全合乎國內情況與需要，但其動機與目的是智慧的傳承，以方便教師及父母有效地提升學生能力與教育效果。這種工作，值得肯定。

(三) 個別研究新重點

IES 承襲歷年來的做法，針對重大議題，單獨或與其他機構合作(如國家兒童與人類發展研究院，全國科學基金會)提供經費，補助個別研究計畫。2004 年補助的重點在認知心理學在教學上的運用、英語及閱讀能力的提升、學校教學環境的改善、數學及科學教育的改進、學前教育課程的設計與評定、

學生社會行爲及人格發展，以及教師品質的檢測等。有關細節請見附錄二。

(四) 成立國家教育研究與發展中心 (National Education Research and Development Centers)

在 2004 年度，IES 將藉由競爭方式，甄選多所教育研究與發展中心，從事研究、測試與推廣一些能增進教師教學與學生學習成就的新理論，爲美國許多教育問題提供解答。每個中心將依據領域的不同，執行特定的教育相關研究。除此之外，各中心也廣泛地在其他領域中執行附加研究案，與 IES 一起向教育人員和政策執行者宣導研究結果和發現，並擔任這個領域中的領導角色，提出未來的發展方向。中心的使命在不斷地提出有效的知識或方式，以解決美國教育實際上的問題。

伍、結語 -- 啓示與建言

追求「卓越教育」是目前世界各國努力的教育目標，因爲「知識即力量」，人民有了先進的知識與技能以及高尚的情操，才能促進家庭及社會之安和與康樂，提升國家的競爭力。但「卓越教育」目標的達成，不僅需要卓越的教育政策、措施、以及全民的努力與合作，而且也需要有及即時發掘問題，解決問題以及研發新知識的能力。這種能力是很重要的，因爲時代在變，社會在變，如何在不斷變化的環境下，提供適當的教育措施與改進方案，以符合人民的需求，提升或維持教育成效，是一項挑戰。面對這種挑戰，政府需要有科學化與系統化的教育評鑑與研究，提供適時的教育資訊與智慧
(Knowledge of what works and how it wor-

ks)，做為決策依據。否則一些政策的決定，教育措施的設置，以及課程和教學策略的調整等，往往會受到決策人員主觀意識的影響，產生偏差與誤導，而造成資源的浪費或不良學習成果。這種現象，絕非國家之福。尤其教育是百年樹人的工作，一時的誤導，等到發現時，往往已造成無法彌補的損失與傷害，犧牲了許多國民一生的幸福。因此推展教育研究，有系統地去發掘問題，瞭解問題，以科學方法，慎重地去尋求解答，並積極地研發及推廣新教育『智慧』，是『追求教育卓越』必須具備的基礎工作。

但如何推展教育研究，發揮其最大功能呢？依據美國的經驗，中央政府的統籌與協調，有效地運用資源並以多元及重點突破的方式，發揮『火車頭』似的引導功能是非常重要的。目前美國設有國家教育科學研究院負起統籌及協調全國教育研究工作，積極推展、整理、研發及傳播教育『智慧』，有系統地評鑑教育成果，診斷教育缺失，並慎重評估教育政策及措施之效應。

當然並非設置國家教育科學研究院，就能保證所有教育問題都能解決。這還要看此研究院的結構，職責與施政方針是否妥當。假如設置不全，人員不當，效率不高，則無法發揮其預期的功能。美國有過此種經驗，70年代的National Institute of Education以及80和90年代的Office of Educational Research and Improvement 都是很好的例子。

美國的經驗，不論是正面的或負面的，都有值得借鏡之處。謹摘其重要者，總結如下：

1. 國家教育研究部門的主要職責是積極地發掘教育問題，了解問題的癥結，並提出可能的解決方案與策略，做為教育部及其他

教育決策單位和各級學校改進教學之用。其工作重心，應以提供正確，可靠與即時的資訊為目標。

2. 國家教育研究部門應是教育部及全國人民教育學術及諮詢機構。因此應受法律保障，嚴守公正，客觀，科學化，以及學術中立之行政原則，不受政治權力及派系之影響，而曲解資訊及研究結果。
3. 國家教育研究部門應由教育專業人員組成，除了應有精深專業學養之外，亦應具有相關教學經驗。人員之編制應以精簡為原則，因為許多工作，可與全國大專院校，各級學校以及教育專業團體合作，以便善用全國教育菁英人才。
4. 國家教育研究部門是學術研究機構，亦是教育服務機構，應廣徵及善納各方意見，並與各級教育行政機關，各級學校及教育人員保持密切溝通，及時提供資訊服務，促進改進。
5. 國家教育研究部門應針對教育因素之複雜性，採多元及跨學門之方式來探討問題。舉凡心裡學、社會學、生理學、神經科學、財政學、行政管理，以及教育學等都與教育有關。針對相關問題，宜從各角度探討，以便徹底了解。
6. 國家教育研究部門應彙集及研發教育『智慧』，提供新策略，教材，教學方法與學習評鑑方式，提升教學效率與成果。其中工作可包括教學理論的探討，科技的運用，學習環境的改造，教材編制，教育課程及內涵之調整，以及教學策略之修正等（Research, Evaluation, and Improvement Strategy Development）。同時應有系統地將教育『智慧』傳播給各級學校與教師，做為改進實際教學之用，使研究與實用密

切結合。

7. 國家教育研究部門，除了行政結構組織，如主管及各工作部門之外宜設顧問委員會（National Advisory Board），委員可選自相關教育團體，政府單位，及人民團體，由教育部長聘任，有任期限制。其主要目的在提供建言及供諮商，並負起間接督導研究方向與施政方針的工作。
8. 國家教育研究部門應享有穩定與充沛的經費預算。有些大型研究計畫，尤其是跨年度或長期追蹤計畫，不能中途因經費不足而裁減、縮水、或中止造成浪費。跨年度的計畫的費用，宜一次編列，分年支給，以便做整體週詳的研究設計。另外宜採美國國科會經費運用方式，准許將今年未用完的經費延伸到下年度使用，避免年終前為了用完經費而輕易補助一些次等研究計畫。

另外還有一項值得重申的借鏡是要求嚴謹的研究設計與過程，一切合乎科學方法以求實證結果。美國過去的教育研究，有很多是不夠嚴謹的，近些年來受到許多批評。綜觀國內的研究，也有相同的毛病，即以抽樣調查為例，最後回覆調查的抽樣樣本是否仍具代表性，是否誤差很大（no longer representative），往往都沒說清楚，尤其是回收率很低的調查，更令人質疑。因此要求政府補助的研究必須符合科學方法，以確保教育研究品質。

總之，教育研究對一個國家的教育發展非常重要，因為具有科學實證的研究成果，應是制訂教育政策及教育改革措施的最佳依據。期望政府能更積極投入與推動教育研究，以便讓國人享有世界上最佳的教育。

附註

- 註一 (<http://www.aera.net/about/facts.html>)
- 註二 (<http://www.ed.gov/pubs/FedStart/expand.html>)
- 註三 (<http://www.nces.ed.gov/about/offices/list/index.html>)
- 註四 (<http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>)
- 註五 (<http://www.nces.ed.gov/timss/>)
- 註六 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/pisa>)
- 註七 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/pirls>)
- 註八 (<http://www.ed.gov/offices/OERI/research.html>)
- 註九 (<http://www.ed.gov/PressReleases/08-2002/08072002a.html>)

參考文獻：

- 劉奕蘭、陳素燕、曾正宜、陳素芬 (2004)。如何評估一個新的教育措施或策略的效力？*文教新潮*，9 (3)，40-47。
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Florio, D. H. (1979). The Department of Education: a new start or missed opportunity? *Educational Researcher*, 8 (10), 4.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Russell, W. J. (1980). Educational R&D and the 1980's. *Educational Researcher*, 9 (1), 6.
- Snyder, T. D. (2003). *Digest of education statistics, 2002*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

ment of Education, National Center for Education Statistics.

Timpane, P. M. (1982). Federal progress in educational research. *Harvard Educational Review*, 52, 542-548.

U.S. Department of Education (2003). *Identifying and implementing educational practices support by vigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: Author.

附錄一、美國聯邦教育部 1970 年代以後主要全國性調查研究

一、長期追蹤調查

1970 年代初，上大專校院的學生逐漸增加，爲了要瞭解族裔之間以及貧富之間接受大專教育是否有不平等的現象以及可能的障礙，聯邦教育部在 1972 年進行一項史無前例的高中生長期追蹤研究調查（National Longitudinal Study of the High School Class of 1972，簡稱 NLS-72）。從全國 12 年級（高中三年級）學生中，依分層抽樣方式，抽出二萬五千學生進行調查，研究有關升學、選校、選系、完成學位的狀況以及其相關因素。另外也研究就業及其他生涯發展。資料來自學生問卷、教師問卷、父母問卷以及高中學校資料。這項調查每隔一至三年追蹤一次，最後一次是 1986 年。所收集的資料非常豐富，除了供政府做特定議題分析之外，亦製成資料庫，提供給各地研究學者做深入分析研究之用，開創了國家大型資料庫公眾使用的先例^(註 1.1)。

由於 NLS-72 的成功，以及受到教育界的重視，聯邦教育部從此持續並擴大此種長期

追尋研究。在 1980 年進行高一及高三（10 及 12 年級）兩組的調查研究（High School and Beyond - the 8th and 12th grade cohorts of 1980，簡稱 HS&B），不僅承續 NLS-72 的功能，而且還擴大議題的探討，包括高中課程設計學生學習態度以及中學生輟學情況及相關原因和補救措施等^(註 1.2)。此調查從 1980 至 1986 年每二年複查一次。高一組在 1992 年做了最後一次調查。全部所收集的資料非常廣泛豐富，深受重視，引用此調查資料的研究報告及博士論文等約計五百多篇。

繼 HS&B 之後，1988 年的調查研究（National Education Longitudinal Study of 1988 Eighth Graders）往下推到初二^(註 1.3)，以及 2002 年的高二學生調查（Educational Longitudinal Study of 2002）^(註 1.4)。這些調查研究大致有二至四次的追蹤，方式與內容都大同小異。

除了以上中學生的長期追蹤調查研究之外，還有 1996 年的幼童調查研究（Early Childhood Longitudinal study）。此研究分幼稚園組（Kindergarten Cohort）及嬰兒組（Birth Cohort）。幼稚園組自 1998 年開始，約 23,000 學童參與，將追蹤到 5 年級。嬰兒組是 2000 年出生的嬰兒，樣本人數約 10,600 人，將追蹤到 1 年級。此兩組調查的目的在了解幼兒身心及知能發展狀況並探討相關社經和教育因素^(註 1.5)。另外還有兩項大專學生的長期追尋調查研究。一項是大一新生組（Beginning Postsecondary Student Study），探討學生在大學階段成長過程及其相關因素^(註 1.6)。另一項是大四學生組（Baccalaureate and Beyond），探討學生畢業後就業及繼續進修狀況以及與大學教育之關係^(註 1.7)。

二、定期橫段式調查及資料收集

除了前述長期追蹤研究調查的資料以及學生學習成果評鑑（包括國防學生評鑑計畫）的資料之外，還有下列資料收集^(註1.8)：

1. Common Core of Data --全國公立中小學校基本資料（每年更新）
2. Private School Survey --全國私立中小學校基本資料（每二年更新）
3. Schools and Staffing Survey --全國抽樣調查之學校、校長及教師資料（三至四年更新一次）
4. National Household Education Survey-以家庭為單位抽樣，針對一些教育議題，如成人教育、幼兒教育、公民教育、學校安全等的資料。（每年有不同的主題，有些主題二、三年之後重複）
5. Crime and Safety Surveys --中小學校園安全狀況及措施調查。
6. Integrated Postsecondary Education Data System --大學院校學生人數、學位人數、教職員人數、薪資，以及學校財務等基本資料（每年更新）。
7. National Postsecondary Student Aid Study --大學部及研究生家庭背景、在校經驗以及上學經費負擔，經費來源、以及申請獎助學金狀況。
8. National Study of Postsecondary Faculty-大學教師之背景、教學及研究工作負擔，薪資收入、以及相關升等政策等。

另外，國科會（National Science Foundation）也有一些調查資料，包括 Engineer Graduate Survey 以及 Survey of Earned Doctorates,也提供給大眾使用。

附註

- 註 1.1 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/nls72/>)
 註 1.2 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/hsb/>)
 註 1.3 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/nls88/>)
 註 1.4 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/els2002/>)
 註 1.5 (<http://www.nces.ed.gov/ecls/>)
 註 1.6 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/bps/>)
 註 1.7 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/b&b/>)
 註 1.8 (<http://www.nces.ed.gov/surveys/>)

附錄二、IES (Institute of Education Sciences) 研究計畫重點

2004 年 IES 補助項目如下^(註2.1)：

1. 認知與學生學習研究計畫 (Cognition and Student Learning Research Program) 。
 此計畫的目的在於將認知科學、認知心裡學及此種經科學等相關的研究發現運用在教育上，以增進學生的學習，但卻未有系統地被教育界廣泛地採用。「國家教育科學研究院」期盼能將這些發展以認知科學理論為基礎的教學方法，並提出它的成效。
2. 發展西語兒童的英語能力計畫 (Development of English Literacy in Spanish-Speaking Children Research Program) 。
 此計畫的目的是藉由系統化、跨學門的方法，找出能提升西語兒童英語閱讀及寫作能力的因素，例如：認知、語言、社會文化及教學理解等，以及這些因素間複雜的交互作用，並藉由提高這些因素能力，來增進他們的英語能力。
3. 教育財務、領導與管理計畫 (Research on

Education Finance, Leadership, and Management)。

此計畫的重點在於藉由改變學校的組織結構及運作，間接改善教學環境以提升學生的學習成就。長期的目標是提供不同的工具或策略來達成下列事項：資源有效分配；學校行政管理人員的專業成長；一系列標準、評量以及有效增進學生學習成就的教學方法。

4. 跨部會教育整合研究 (Interagency Education Research Initiative)。

此計畫主要研究不同的學生在不一樣的學校環境下，其閱讀、數學和科學的教育成效。

5. 數理與科學教育研究計畫 (Mathematics and Science Education Research Grants)。

此計畫的目的是發展新的數學和科學教育策略，使既有的數理教育發揮最大效用，並將評估數學和科學教育成效加以量化。未來目標是能發展出符合課程規劃的評量工具及教學策略，以增進數學及科學的學習能力。

6. 學前教育課程評估研究計畫 (Preschool Curriculum Evaluation Research Program)。

此計畫的目的是以多元方式，一系列的進行學前課程評估，以便找出有效的學前課程。

7. 閱讀理解及閱讀改進研究計畫 (Reading Comprehension and Reading Intervention Scale-Up Research Program)。

此計畫主要在找出讀者理解閱讀題材歷程的主要困難來源，並發展評估這些困難點的方法，且找出提高閱讀理解層次的有效措施。另外亦將改進措施後的閱讀結

果或閱讀理解效果，加以量化評估。透過這個計畫，「國家教育科學研究院」將提供「有效閱讀教學措施」的科學理論基礎。此計畫的長期目標在提供一些經驗證過，被認為有效的閱讀能力評鑑工具及策略，以及有效的教學方法及課程等。

8. 社會行為及人格發展研究計畫 (Social and Character Development Research Grants)。

此計畫的目的在評估一些設計用來增進社會行為及人格正向發展的改進措施，評量這些措施是否使就讀小學的兒童正向行為增加及反向行為減少。研究方法採用多元場所 (multi-site) 評量，隨機分派的實驗設計，並輔以多元的研究方法來增加評量的價值。

9. 教師品質研究計畫 (Teacher Quality Research Program)。

此計畫的目的在找出一套對提高學生在語文和數理學習及教師表現確認有效的工具或策略，例如職前及在職訓練、政策或評量方式等。

10. 教育科學博士前跨學門研究訓練計畫 (Predoctoral Interdisciplinary Research Training Program in the Education Sciences)

除了支持研究計畫之外，「國家教育科學研究院」也提供教育科學領域研究員的訓練。主要目的在發展創新的跨學門訓練計畫，提供給對教育研究有興趣的博士前學生一些研習機會，研習新世代的研究方法，以便未來從事嚴謹的教育科學研究，探討教育的難題，提供解決方案。

在 2005 年時另加下列計畫：利用學生學習評量及相關資料分析研究 (Secondary Analysis of National Assessment of Educational

Progress Data) ，博士後研究獎助 (Post-doctoral Research Fellowship) ，以及自提創新性研究與評量計畫 (Field-Initiated Evaluations of Education Innovations) 。

附註

註 2.1 (<http://www.ed.gov/programs/edresearch/applicant.html>) 王淑懿 (2004) 。簡介美國近期教育研判計畫。文教新潮 (*New Waves - Educational Research and Development*) ，9 (2) ，35-37 。

日本教育學研究之分析

楊思偉

國立臺灣師範大學

來稿日期：93.11.01

接受日期：94.01.05

摘要

本論文主要在分析日本有關教育學研究之整體面貌。論文中透過對日本教育學的發展歷程，大學之教育學科之成立與發展，探討教育相關學會、教育書籍出版狀況及研究機構等之現況後，針對日本教育學術發展的特色加以歸納，並提出對我國的啓示，包含：一、教育學術之研究，應有更多人投入耕耘。二、教育研究與教育實踐應加以整合，以發揮教育學術之功能。三、建構臺灣主體性的教育學術與實踐。

關鍵詞：日本教育、教育學、教育學科、教育科學

An Analysis of the Research of Pedagogy in Japan

Szu-Wei Yang

National Taiwan Normal University

Manuscript received November 1, 2004

Accepted January 5, 2005

Abstract

This article focuses on the whole picture of the research of Japan's pedagogy. Firstly, to explore the developing process of Japan's pedagogy in this article and to study the construction of the discipline of education. And after the analysis of the educational associations, publications, institutions of educational research, to summarize the conclusions about characteristics of the research of Japan's pedagogy. Finally, to offer some implications as follows: 1. more people should be encouraged to study in the field of pedagogy; 2. the educational research and its implementation should be integrated; 3. to construct Taiwan's own research and implementation in education.

Keywords: Japan's education, pedagogy, discipline of education, educational science

壹、前言

日本雖然是後進的國家，但在近代發展的國家中，是一個進步發展最快的國家，這可說乃是在明治維新之際，推動富國強兵政策的結果。日本其所以能近代化成功，與推動教育普及化及推動教育獲得豐碩成果有關。雖然自二十世紀末期，日本在經濟上發生泡沫經濟的問題，教育上也有學生拒絕上學、班級崩壞、學生缺乏創造力等問題，不過，其教育上的成就仍然受到世界各國的重視，亦即因為其教育上的成果，培育許多國家的人才，乃能進入現代化國家，並能在第二次世界大戰戰敗以後，很快的從經濟廢墟中重新站起，今日仍然成為世界的強國之一，其動見觀瞻都影響世界。

日本教育之所以成功，乃因良好的師資培育，以及教育學研究之傑出成果賴以致之，師資培育部分的制度、特色與成果，非本主題所要論述的，本文將以日本教育學研究的歷史軌跡、研究現況及研究成果作一探討，以為國內教育學研究的參考。

貳、教育學的發展歷程

一、戰前——輸入的思辯型的教育學

日本教育學的發展，追溯其淵源，應自19世紀後半期，亦即明治維新歐化時期，和近代化潮流相一致的，同時引進歐美的教育學。但此時期與其說是引入「教育學」，不如說是直接翻譯「教育書」，只能說是對於西歐教育技術的初步啓蒙的時代（村井實，1967）。

日本在正式引入教育學之前，在學校和家庭兩方面，多少受到經由英國和美國而輸

入的斐斯培洛齊主義的影響，這可說是初期日本類似「教育理論」的事例（中內敏夫，1988：221）。但真正所謂「教育學」的輸入，要等二十年後的1889（明治20）年，由東京帝國大學聘請德國人赫思克尼屈（Emile Hausknecht）和日本學者谷本富等，開始介紹赫爾巴特教育學才正式開啓教育學研究之路。

進入二十世紀以後，在歐美所引起的對赫爾巴特主義，亦即對舊教育的批判，在日本的教育學史上也出現過。像批判赫爾巴特主義的個人主義之貝爾格曼等的社會的教育學，以及德莫朗等的新教育學也都被引入。而在後者方面，日本也出現一些實驗性的新學校，他們以私立學校型態出現，以對抗公共教育的政策。另外，1920年代以後，歐洲教育史上出現的馬克思主義影響的「無產階級教育學」、「新興教育論」也在教育學界出現（中內敏夫，1988：221~222）。其次，與教育學相對地「教育科學」的概念，也逐漸受到重視。如此的發展趨勢，在第一次世界大戰以後，如同世界其他國家一樣，由於當時高漲的社會勞工運動、女性解放運動及市民運動等的影響，都成為新的教育與教育學研究推動的舵手。

對於上述的發展過程，教育學者村井實總結第二次世界大戰戰前的教育學發展狀況時提到，戰前的教育學，因為是以輸入為主，所以從各種文化和學術的吸取和引入開始，這樣的做法，在當時來講，也許是不得已的，因此其本身也具有相當意義。不過，因為它脫離現實的「教育問題」，始終圍繞在觀念上的探討，偏向思辯的、演繹的研究，所以對於解決現實的教育問題都沒有幫助。村井實也分析導致這種結果的原因有

二，其一是歐美的教育學本身，以成爲「教育問題的科學」爲主，並沒有具備完整的科學體系；其二是一般對教育之關心態度，一向有集中在觀念的、思維的層次。這種傾向在歐美教育學傳統中已經很清楚，而日本也不自覺陷入同樣的窠臼之中（村井實，1967：33-34）。

二、戰後——自立的經驗科學的教育學

日本在二次大戰以後，由於採行美國的新學制，並引入所謂「新制大學」，所以在大學體制上，學習了美國的例子，一下子增設了教育社會學、教育心理學、教育行政學、教育財政學等經驗科學的學科，加上原有教育學的主流知識的教育哲學和教育史結合，成爲教育學院的架構。在這樣的架構下，日本教育學在戰後有長足的進步，其教育研究的量也呈現很大的增長。

由於對戰前思辯型教育學的反省，戰後日本教育學界將教育學視爲「教育問題的科學」，致力探討「如何教育」的問題，亦即針對「培養怎樣的人格」（目標）、「用怎樣的方法」（方法）、「用怎麼樣的材料」（內容）、「在怎樣的機構」（設施、制度）、「考慮怎樣的條件配合」（人、環境、經濟、政治）等不斷的思考，與針對問題本質尋求解決方案，並且與問題本身的解決兩者合一，追尋「是有何種性質」、「具有何種相互關係」的課題。總而言之，經由反覆不斷的反省思考，探討「教育是什麼」，逐漸累積很多的研究成果；亦即在「如何教育」的問與答，及「教育是什麼」問與答間不斷的反覆思考，而逐步展開教育的實踐活動（村井實，1967）。

因此，戰後的日本教育學研究，由教育

思想的探討，至教育實踐的研究，並且和社會科學的鄰近領域相結合，而使教育學之研究有了長足的發展。

日本有關教育學研究的發展，吾人亦可從教育學在大學中的發展來看出其端倪，以下舉一些統計數字來證明。由於筆者手中無最新資料，僅能依據1980年日本文部省的統計，當時日本的研究機構共有1,065所，其中屬於教育學（有的包括其他）研究的有76所，佔全體的7.1%，若把廣域的教育研究機構，即人文、社會科學也納入，則共有171所，佔全體26%。若就研究人員數而言，全體有41,608名，其中研究教育學有2,040名，人文、社會科學有2,833名，兩者合計4,873名，佔全體的11.7%。

同樣在1980年時，大學中設有教育學院、學者或專業科系者，國立有60所，公立6所、私立60所，共有132所。設有教育研究所課程有37所，其中有博士課程的公私立大學共23所，這些大學主要在培養教育的研究人員（有本章，1981）。

參、大學之教育學科的成立與發展

本節將舉三所大學的教育學相關系所加以說明，首先以日本第一所帝國大學，即東京帝國大學，戰後改稱東京大學之教育學科發展過程來加以說明，然後並舉京都大學、東京學藝大學有關教育學研究科系之現況加以說明。

一、東京大學教育學研究之發展與現況

（一）大學部

日本於1886（明治19）年，公布帝國大學令，正式在東京成立帝國大學，而該大學

於 1878 年聘請德國人赫思克尼屈開始以赫爾巴特的教育學為教材，教授教育學的課程，這是東京大學有關教育學課程的濫觴，赫思克尼屈的上課，自 1887 年至 1889 年，除了進行教育學的課程外，同時也在中學師資培育課程中，指導一些特定的學生有關教育學的課程。1888 年日本派遣日高真實氏至德國留學三年，專攻教育學。1890 年德國人講師回國，日本人開始自己擔任教育學的課程，但當時教育學的課程暫時由高等師範學校的講師，或在該校兼任的教授擔任。1893（明治 26）年隨著講座制的引入，東京帝大也設置了教育學講座。1904 年教育學改隸屬於哲學科，課程開設有教育學、教育史、教育行政等科目。1907（明治 40）年，吉田熊次以副教授身分，設置「教育學研究室」，正式有專任人員擔任。1910 年教育學領域更形成長，在哲學科中設置獨立的教育學專攻（約相當於「組」）。1919（大正 8）年，在文學院中開始設置「教育學科」（相當我國之學系）組織，教育學講座就由哲學科的一個講座，獨立成五個講座的的教育學科，這五個講座分別是第一講座為教育原理與教育哲學，第二講座是中等教育，第三講座是初等教育與師範教育，第四講座是東西教育史，第五講座是教育制度與學校管理。其後隨著教授陣容的加強，陸續有很多刊物的出版，教育學的研究逐漸取得學術的地位（東京大學教育學部，1999：8）。

及至戰爭結束，同樣受到戰後教育改革浪潮的波及，1949 年新制的東京大學創設，在教育學方面，教育學院（日文稱學部）同時成立，在原有的五個講座之下，新增教育行政學講座，並改編成五個學系（日文稱學科，以下同），即教育學、教育心理學、學

校教育學、教育行政學、體育學，於是開展了戰後教育學研究的發展腳步。然後至 1967 年，教育學院共設教育學學系、教育心理學系、學校教育學系、教育行政學系、體育學及健康教育學系，下設 15 個課程（日文稱コース），分別是教育學第一、教育學第二、教育史、教育社會學、教育心理學第一、教育心理學第二、教育方法第一、教育方法第二、教育內容、比較教育學、教育行政學、社會教育學、圖書館學、體育學、健康教育學。1992 年東京大學教育學院中，大學部設有六個學系八個課程。所謂六個學系是教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學，八個課程是教育哲學及教育史課程、教育社會學課程（包括高等教育組）、教育心理學課程、學校教育學課程、教育行政學課程、社會教育學課程、體育學及運動科學課程，健康教育學課程。然後在 1994（平成 6）年，由於受到東京大學走向研究型大學政策之影響（日文稱「大學院重點化」），學系部分走向大講座制，在五個學系，即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學（合作一個學系）之五學系下，分作六個課程，其中比較教育、教育社會學和高等教育（1992 年設分組）合併成「比較教育社會學」課程，其他有教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學等五個課程。1995 年大學部部分，也由於受到走向研究型大學政策之影響，統整成一個「綜合教育科學」學院，下設六個學系（日文稱コース），包括教育學、比較教育社會學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、身體教育學等六個學系。

（二）研究所

至於研究所方面（日文稱大專院），1953（昭和 28）年時教育學先設在「人文科學研究科」中，共設 5 個研究所，即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學。1963 年教育學院（日文稱教育學研究科）正式成立，1964 年在原有五個研究所（日文稱專門課程）中，分設 8 個組（日文稱專攻），其中教育學研究所分化成兩個組，即教育哲學、教育史組、教育社會學組；教育心理學和學校教育學未分組，教育行政學研究所分化成教育行政學和社會教育學兩組；體育學研究所分化成體育學和健康教育學兩組。1965 年教育學研究所再分化成三個組，即原有的教育哲學教育史組，分成教育哲學組和教育史組，另加教育社會學組。1987（昭和 62）年起設置五個研究所和十個組。五個研究所不變，和大學部的學系相同，至於十個組，則是教育哲學、教育史、教育社會學、教育心理學、教育資訊學、學校教育學、教育行政學、社會教育學、體育學、健康教育學。1989（平成元）年，體育學研究所分化成三組，即另加運動科學組。1994 年學校教育學組中特別強調

「學校臨床學」。

1995 年受到東京大學走向研究型大學政策之影響，統整成「綜合教育科學」學院（日文稱專攻），下設六個研究所七個分組，分別是教育學、比較教育社會學、教育心理學、學校教育開發學、生涯教育計畫、體育科學六個所，其中學校教育開發學又分學校教育開發學和學校臨床學兩組，其他則不分組。1998（平成 10）年體育學研究所改稱「身體教育學」研究所。另外，1997 年設置「學校臨床綜合教育研究中心」，針對學校面臨的危機，以綜合的視野進行實性的研究（東京大學教育學部，1992；東京大學教育學部，1999）。2004 年，學校臨床學改併成臨床心理學，目前之教授群人數，各組分別是：教育學（5 名）比較教育社會學（6 名）、教育心理學（6 名）、臨床心理學（3 名）學校教育開發學（5 名）、生涯教育計畫（6 名）、身體教育學（6 名），已經不復如以往講座制一個講座之下，只有一位教授的情形。表 1 只就科系變遷較大的時期，用表格方式呈現；細項的變遷情形，請參考前文之敘述。

表 1 東京大學教育學院研究所課程變遷

年代	1953	1965	1994	1998
所名及分組	教育學研究所	教育哲學組 教育史組 教育社會學組	同左	教育學 比較教育社會學
	教育心理學研究所	教育心理學	教育心理學 教育資訊學	教育心理學
	學校教育學研究所	學校教育學	學校臨床學	學校教育開發學 學校臨床學
	教育行政學研究所	教育行政學組 社會教育學組	同左	生涯教育計畫
	體育學研究所	體育學組 健康教育學組	體育學組 運動科學組 健康教育學組	身體教育學

資料來源：出自東京大學教育學部（1999）。

根據上述，有關學門變遷的重要部份，可舉例摘論如下：

就比較教育學門而言，東京大學教育學院在 1967 年，比較教育學第一次分化出來，然後在 1994（平成 6）年，由於受到東京大學走向研究型大學政策之影響（大學院重點化），學系部分走向大講座制，在五個學系（日文稱學科），即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學之五學系下，分作六個課程，其中比較教育、教育社會學和高等教育（1992 年設分組）合併成「比較教育社會學」課程，其他有教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學等五個課程，自此比較教育和教育社會學合流研究。

另外，就教育社會學學門的發展而言，1950 年教育社會學已隱身在學系中的一個組，1958 年教育學系分化成兩大組，教育學第一、教育學第二、教育史三個領域為一組，教育社會學為另一組。其後 1980 年，教育社會學又獨立成一課程，而 1992 年分化出高等教育組，1994 年時再統整成比較教育社會學課程。

進而，高等教育的研究，首見於 1992 年出現課程分組，但 1994 年又納入「比較教育社會學」領域中，而在學校層級設有「高等教育研究中心」，2005 年新設「大學經營與政策研究所」，2005 年 4 月正式招生。

至於各專攻分所（組）的研究主軸為何？以下簡述如下：（東京大學教育學部，2003）

1、教育學研究所

這是從理論上思考人與教育的關係，同時從根源重新思考其理論典範的領域。主要從歷史角度探討西洋和日本的教育、從理

論上探討人的發展、以及赴教育現場的參與研究等，總之，主要目的在訓練寬廣及敏銳的關心，並培養柔軟且具韌性的思考能力。

2、比較教育社會學研究所

以社會學為中心，並以經濟學、文化人類學、社會心理學、政治學等學科為基礎，針對「作為社會現象和文化現象的教育」培養能以跨學科、同時包含國際比較和異文化瞭解等多元角度的觀點探討之學生。

3、教育心理學研究所

這是實證性研究基礎教育科學的學問之一，本所重點放在心理學的各領域中，特別是有關發展、學習、認知、人格、臨床、社會、評鑑、測量、身心障礙等各重點。透過「教育心理學實驗演習」課，讓學生學得實證的研究態度，並可使用實驗、調查和觀察方法等完成畢業論文。

4、臨床心理學研究所

本所旨在培育臨床心理師等高級專門職業人員、研究者及指導人員。對於逃學及自閉在家等心理上的各種問題，不只以個案視之，更以廣泛地社會系統問題掌握之，並以臨床心理學的立場探討，並重視事前預防措施的專門領域。本所同時兼重教育的理論與實踐，並以培養具多元性之國際觀為目標。

5、學校教育學研究所

本所教授群包括學習研究、教學研究、教材開發、教職發展及學校臨床學等領域組成，主旨在於針對學校教育的諸問題，以實踐性和跨領域性的手法研究之。因此，本所學生必須學得基礎的及理論的方法，並同時要求應進行應用的與實踐性的研究。

6、教育行政學研究所

本所由教育行政學、社會教育學、圖書館情報學、博物館學等研究領域組成，針對為保障學童、青年及成人的學習，將教育與學習納入社會組織中運作時所必要設計的法律制度、教育計畫與政策、設施與資訊的管理及運作、機構與成員理論、學習理論等，進行跨領域觀點的研究。

7、身體教育學研究所

本所針對有關身體的預警、以及兒童、女性、高齡者、殘障者、運動選手等身體的特性；在生涯中有關各自身體的特性；因應性別與年齡之差異，如何增進健康與防治疾病等的教育；另外，有關身體和自然環境、社會環境的相關性等問題，亦即，從學校、家庭、社會中存在的有關身體的各種教育事象，進行廣泛地、綜合性及實踐性地教學與研究。

二、京都大學教育學院（日文稱學部）

（一）歷史

京都大學教育學院於戰後 1949 年 5 月，隨著京都大學新制度起動時同時設置。不過，在戰前（明治 39 年時），曾設有「教育學講授法」講座，隸屬於文學院哲學系中。

京都大學教育學院剛發展時，總稱「教育學系」（日文稱學科），新設有教育史、教育方法學及圖書館學三講座，與原有的教育學教授法、教育心理學共一個學科五個講座（分組）開始運作。1976 年，由原有的一個學系發展成三個學系，即教育學系、教育心理學系、教育社會學系。

其次，在研究所方面，剛設立時，有教育學及教育方法學兩個研究所，1988 年新增臨床教育學，因此目前有三個所，其下再分五個部門（分組），即 ABCDE 五部門，其下再設十六個講座，其結構如表 2 所示。

表 2 京都大學 1996 年教育學院研究組織

所名	部門	講座
教育學	A 部門	教育學 教育史 比較教育學
	B 部門	教育課程 教學指導
臨床教育學	C 部門	臨床教育人間學 臨床教育學 臨床人格心理學 教育臨床心理學
		教育心理學 視聽覺教育
教育方法學	D 部門	教育社會學 生涯學習計畫 社會教學 圖書館學
	E 部門	教育行政學

資料來源：平成 8 年度 (1996)，京都大學大學院教育學研究科便覽。

三、東京學藝大學教育學部

(一) 歷史

東京學藝大學於第二次世界大戰後，1949年5月由東京四所師範學校統合而成。設立以後，以教師培育為主，發展成很具傳統特色的大學。1976年將原稱「學藝學部」改組成「教育學部」，同時設置教育學碩士課程，進行包含人文科學、社會科學、自然科學、體育及藝術等廣範圍的教育研究，並培養具高度專門化知識與能力的教師。1988年，因應師資過剩情況，乃在師資培育課程外，另設置教育以外非培育師資之其他課程，同時培養其他社會有用的人才。

1996年配合社會需求，設置以學科教育學為中心，培養專門學術研究人員為目的之「大學院聯合學校教育學研究科（博士課程）」，此研究所與其埼玉大學、千葉大學及橫濱國立大學之教育學部及教育研究所為母體共同設置，其宗旨乃為強化師資養成與充實學校教育（東京學藝大學，1996）。

(二) 教育學博士課程

上述「大學院聯合學校教育學博士課程」，是第一所日本師資養成大學設置博士課程，後來只設兩所此類博士課程，由此可見日本有關教育學術研究之大學與師資養成大學在功能上有所區隔，且其定位是比較清楚的，有關此博士課程設置的目的有四項：

- 1、培養以學科教育學為主的師資養成大學的研究後繼者
- 2、培養具學校現場經驗的師資養成系統大學之師資
- 3、培養教育相關專業人員及提供高級進修課程之機會

4、發展「廣域科學的學科教育學」與學校教育間有關實踐課題的研究

此課程為達成上述目標，及針對以往在探討「學科教育學」有關學科之際，僅就相關教材與教學進行「技術性研究」的缺失，認定其只是學科教育學的研究領域之一部分而已。此處以「作為廣域科學」之學科教育學，係期望針對學校中的各個學科，探討其教育目標，建構其學科內容，且整理其教學過程，檢討其教學方法等，以進行寬廣且縱深的實證性研究的科學。因此此學科教育學，一方面以研究課程與教學方法的教育學，及以分析學童發展過程的心理學之教育科學為基礎外；另一方面，並涵括以作為學科知識基礎的人文、社會、自然等各科學及藝術、體育等知識內容所統合成的廣域科學，日本教育界認為不論是師資養成或學校教育發展，進行此種鉅觀科學的學科教育學是最重要的。

東京學藝大學之教育學博士課程，有關其課程結構概念如圖1所示。其中有三大領域包括教育科學、狹義的學科教育學及學科專門科學，由此三大專攻領域，向上發展出學科教學法、學科內容（教材）等而組成。在運作上，每一學生由三大領域各有一位教授，共三位擔任指導教授進行學習與研究。至於各大學的運作機制，則為學生在所隸屬大學之主指導教授指導下，在該大學中修課，而三位指導教授中有一人必須是其他聯合大學的教授，另外學生可至其他聯合大學中修課及利用各種設施。

其次，東京學藝大學學科教育學博士課程的主要課程結構則如圖2所示。其中主要由教育科學三項講座教授，即教育結構論、教學方法論及學習發展理論組成；另外，有

關學科方面，則有言語及文化領域教育等六個講座組成。

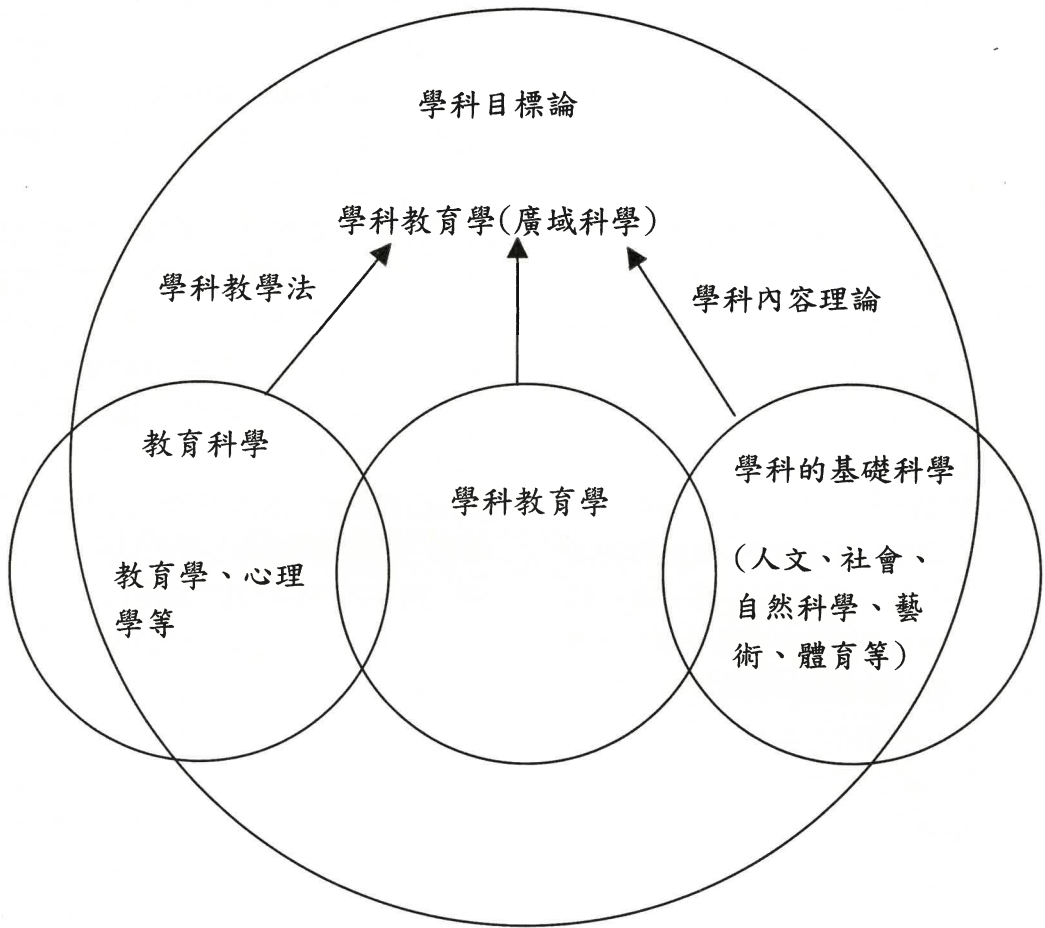


圖 1 東京學藝大學學校教育學研究科概念圖

資料來源：出自東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997)。

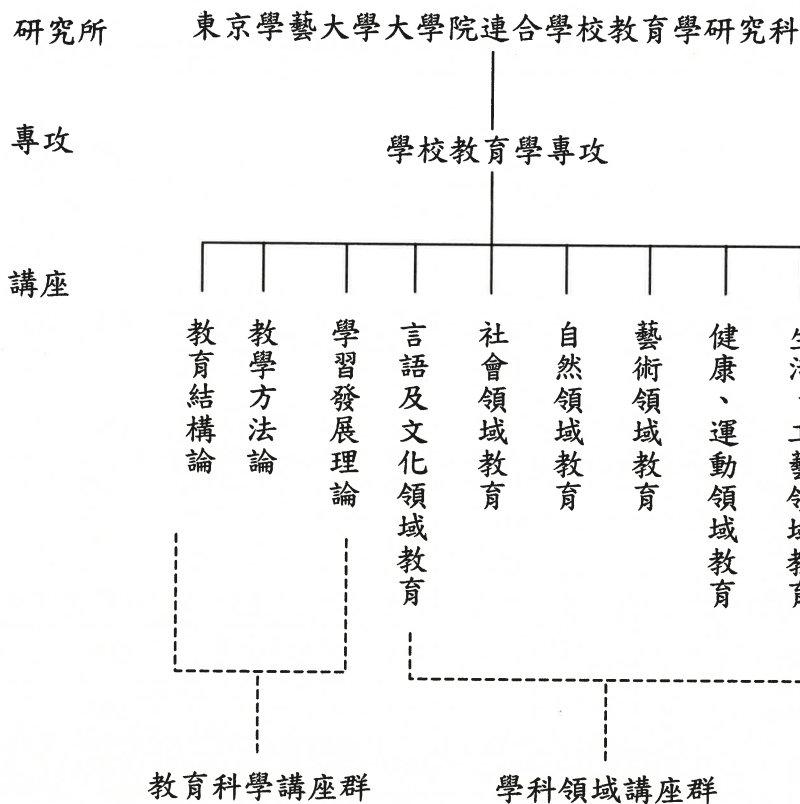


圖 2 東京學藝大學研究所結構圖

資料來源：出自東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997年)。

肆、教育相關學會及研究機構等之現況

一、教育相關學會

本節針對與教育研究相關的學會略做分析。首先，以學會來看，如表 3 所列資料，是與教育學科非常相關之學會至 1980 年的統計，若包括日本心理學會等各學科之學會〔未列出〕，則有四十個學會，登記的會員有 50,089 名，另外，與教育有關的團體共 18 個，與學校教育相關團體則有 152 個（有本

章，1981：245）。後兩者雖與教育學術研究非直接相關，但與教育研究有關亦不能否認。

進而，學會中以日本教育學會為日本教育學界的中樞地位，包含七個地方學會（北海道、東北、關東、中部、關西、中國、四國、九州），以及十七個專門學會（教育史、教育哲學、教育行政、教育經營、教育社會學、教育心理學、教育方法學、教育法學、產業教育、社會教育、體育、特殊教育、圖書館、比較教育、保育、視聽覺教育及放送教育）。日本教育學會每年召開一次年會，輪流在各地舉辦。

表 3 主要教育學會概況

學會名	設立年度	會員數
日本教育學會	1941	2,430 (含 180 個團體)
日本教育史學會	1941	約 150
日本教育社會學會	1949	670
日本社會科教育學會	1949	600
日本道德教育學會	1957	8,000
教育哲學會	1957	500
日本教育心理學會	1969	2,700
日本教育方法學會	1964	450
日本教育行政學會	1965	287
日本比較教育學會	1965	395
日本視聽教育學會	1966	280
日本教育法學會	1970	850

資料來源：引自有本章(1981)。

由於筆者留學日本，所以在最近幾年內有機會參加各學會的年會活動。茲舉幾例說明之：

(一) 日本教育學會年會

筆者參加 1999 年 9 月 3 日至 5 日之第 58 次大會，依照該次大會的年冊內容，該年會未定特別的主題，但在主題討論 (symposium) 則有兩個分項主題，分別是「新教育運動的現代意義」、「政治與教育--教育是什麼？又不是什麼」；另有一全體大會主題，題目是「20 世紀的日本教育做了什麼」，除此外再有一可提供非會員參加的公開演講，主題是「探討學校教育的應有功能--對兒童而言學校是何物」。

至於在三天的年會中，另設有五次「課

題研究」、一次「新研究生會」及自由論文發表，自由論文發表共有 15 個主題，約有 60 篇論文發表，全部參加人次約 500 人次，此為日本全國教育學會之一。綜觀之，人數未必比其他專業學會參加者多，但因其主導角色性質，所以亦值得注意 (玉川大學，1999)。

(二) 日本教育社會學會

1998 年 10 月 30 日至 11 月 1 日，日本教育社會學會召開第 50 次年會，在大阪大學舉行。共有一場次的主題演講，主題是「教育社會學有何用途」，分別邀請報告者 3 人，討論者 4 人；其次，有四場次課題研究，共有十二人發表；另外，有自由研究發表，共有四個半天，共分有三十二場，每場平均五

人發表論文，因此共有約 160 篇論文發表，其中有個人，也有團體發表之論文。至於論文分類方面，共有三十二類主題，可說所有的教育課題都已經納入（大阪大學，1998）。

二、國立教育政策研究所（National Institute for Educational Policy Research；NIER）

該所於 1949 年 6 月成立，原名「國立教育研究所」，前期分做五個研究部，進行有關教育政策之研究，2001（平成 13）年 1 月，因日本政府機構重組，改名「國立教育政策研究所」，原有的研究室制度廢止，走向新的組織體系（日本國立教育政策研究所，2004）。

2003 年 10 月的組織結構，在所長下分設兩位次長，其下再設研究企劃開發部、教育政策與評鑑研究部、生涯學習政策研究部、初等中等教育研究部、高等教育研究部、國際研究及協力部共六部，另設四大中心，包括教育研究資訊中心、社會教育實踐研究中心、教育課程研究中心及學生指導研究中心，共有 146 名人員，其中行政人員 35 人。

該所設置之目的，乃為教育改革之規劃做基礎的調查研究，及提供各界教育研究資訊，並開展各種研究工作及各種合作事業，其提供的政策規劃參考及為教育研究提供的服務貢獻良多，其成果不容忽視。以下舉出幾個部門的工作目標及研究成果。

1、國際研究及協力部

該部負責與 UNESCO、OECD、國際教育學習評量學會（IEA）等為主的國際機關，進行有關國際教育合作計畫及國際比較研究調查工作，除了對國際教育學術研究提供協

助外，並對日本教育政策的規劃及決策提供有用的資訊。除上述國際合作項目外，最近亦應文部科學省的要求，針對有關政策的議題進行國際比較調查研究。

在國際合作研究案例中，包括 OECD 推動的 PISA（Program for International Student Assessment）調查研究，此為針對 15 國學生調查讀解能力、數學及自然科三個領域，每三年調查一次，2000 年進行第一次調查，其結果在 2001 年 12 月公布，日本亦由該所公布日文版，獲得各界關注。

其次與 IEA 的國際比較調查，亦正在進行有關第二次國際資訊調查與教學及自然科之國際比較調查工作。至於與 OECD 之合作，目標是在進行研發有關「教育指標」的案子，2003 年 3 月亦已發表成果。

2、教育研究資訊中心

該部門設置全國教育研究資訊網，以提供最新且迅速的教育資訊給全國各界，目前正推動「e-japan 重點計畫」，預定 2005 年度可開始啓用。而自 2002 年 9 月已完成初步的教育用資料庫，2003 年 7 月，並已完成自日本地圖可以檢索相關資料的系統。

其次，該中心為提供所收藏的教育相關圖書及資料，除設置教育圖書館外，亦在文部科學省的協助下，建立利用人造衛星向全國發送有關教育、文化、運動及科學技術的網絡，並成為主要資料的提供單位。

3、教育課程研究中心

該中心分成兩大組，即基礎研究部及研究開發部兩組，基礎研究部主要是以長期性觀點，針對改善課程標準（學習指導要領）進行基礎的調查研究工作，以提供行政單位決策的參考；而研究開發部則主要以學校現場具體的教學活動為基礎，進行實踐性的調

查，並對各級行政單位及學校在學科教學方面，提供實踐性的支援等；另外，設有「綜合調查官」，則主要負責有關科學教育課程之調查研究。

該中心有一項重大工作項目，即是針對歷次課程標準公布後，有關現場學習的成效及教學實況之調查研究，對課程標準之修訂及教師教學方法的改善等，提供很多實證的資料，這是屬於全國學童學力調查的部分。其次，針對學習之評量方式及教學成效亦同步進行研究，可見其將課程規劃、教學實施及教學評量之一貫事項都列入其研究及追蹤的事項，故能對學校教育之推動提供很多助力。

三、民間教育團體與教育研究

本處所指的民間教育團體，主要是指由教師所組成的研究教育學術為目標的團體（楊思偉，2001：201）。這種研究團體可依性質而區分成不同的團體，如以綜合的角度，進行各種教育研究活動的稱做「綜合教育研究團體」；以特定學科為對象，進行學科內容與教學方法等研究的是「學科教育關係團體」；以道德和學校行事等特定領域為研究對象的是「學科外教育研究團體」；另以殘障兒童教育及教學研究，偏僻地區教育等為主的研究是「問題別研究團體」；以學校種類為單位所組成的是「學校類別研究團體」。

其次，若以教育團體的自主性角度區分，則可分成「民間教育團體」和文部科學省支持的半官半民的團體，稱做「中央教育研究團體」。

以上三種類型的團體，都各自辦理各種的研究會，而這些研究由於是由教師團體及

自主的研究會等主動辦理的研究活動，所以和上述由行政機關所主導的研究會有很大的差別。另外，這些教師所組成的團體，和一般學術界所組成如「日本教育學會」等以學術研究及理論建構為主的團體有別，主要是以解決現有教學問題，交換教育資訊，及提供研習機會，以提昇教師素質為其主旨，所以可說是教育實踐的研究組織。同時，各團體各有其設立的主旨，各自有其「特殊性」，例如國語科教育相關的團體就有十幾個，但各自的運作方式及研究重點都各有差異，因此參加之際都非常的慎重，這和每個團體都要繳交會員年費也有關係。以下舉幾個例子說明（楊思偉，2001）：

1、日教組的教育發表會

日本教職員組合（簡稱日教組）在1947年成立全國性組織以後，就決定為了提昇教師的素質，要舉辦自主的教師研究發表會。自1951年就召開第一屆全國教育研究會議，三年後再和另一團體「日高教」共同舉辦4天的「教育研究全國集會」，一般就稱這種會議為「日教組教研」，其主旨為達成「課程的自主編輯運動」和「確立維護和平，貫徹民主教育」，由於日教組的這項研究會議，係自主性且組織性的活動，所以具有很多特色。由於參加這種集會是自由的，因此自1956年以後，每年都有超過一萬名以上的教師及父母參加，在會中提出的報告有1400份以上，會議除了開幕式及閉幕式外，大致分成26個「分科會」（主題），其下再分若干「小分科會」，總共約分成35~37組研討，場面非常浩大。

2、中央教育研究團體的研究活動

日本的文部省（2001年1月改名文部科學省）受到日教組教師研修活動的刺激，為

減少其衝擊力，乃設置對教育研究團體提供補助金的政策，而文部省就對這些接受補助款的研究團體，稱為「中央教育研究團體」，此種制度自 1961 年起，後來亦組成全國性組織，稱為「日本教育研究聯合會（簡稱日教研聯合會）」，共有 55 個團體參加，另外以管理職（行政人員）等所組織的校長會及教頭會（相當「副校長」之意）亦組成聯合會，稱為「日本教育會」，共有 10 個團體參加。

日本教育研究聯合會設立的主旨，強調「綜合研究教育上的各種問題，以謀求解決問題，同時並期對我國教育的正常發展有所助益」，日本教育會的主旨亦大致相同，兩會主要工作為推動調查研究活動，及辦理以提昇教師素質的演講會、研修及研究大會等；另外，日本教育會有辦理海外研修旅行，而日本教育研究會，則有辦理對各團體的優秀表揚制度；及對個人或團體提供研究獎勵金制度等。

中央教育研究團體的活動，大致由個別組織進行獨自的研修活動，大部分是一年舉辦一次的全國研究大會，平均是辦理 2 天，以及發行機關雜誌等。另外，其中只有少數團體有地區性的研究會，幾乎全部都以全國大會作為研修的主要場所與機會，因此其活動力比民間組織略遜一籌。

3、民間教育研究團體

除了上述教師團體辦理之研究會，及中央教育研究團體外，日本尚有推動教育自主研究運動的組織，全國共 70 餘個，其中支持各種教師組織研究運動的團體，亦都是屬於這種團體，這些團體於 1959 年 2 月組成「日本民間教育研究團體聯合會」（簡稱民教聯），加盟團體共有 44 個，這些團體各自以

一種教育思想或教育理論為依據，針對學習指導要領所具有的國家基準性質加以批判，然後以其所秉持的教育理論，對教育內容及方法進行實踐性的研究，特別是對於自主編製課程內容更是研修的重點。因這些團體的研究活動都是持續性的，活動期間亦以利用春、夏、冬長期休假時為多，另外，並以住宿研究（合宿），每月定期研究會方式為多，所以比中央教育研究團體活潑很多。

民間教育研究團體，大致都發行「雜誌」，公開銷售，以籌措經費和宣傳教育理念。依據上述，可知這些團體，是所謂「反體制」的教育研究團體，由於是真正出於自主的、主動的意志出發，所以其成效是可預期的，並已獲得很多成果。

四、教育書籍出版相關現況

日本有關教育書籍之出版，有一「教育圖書總目錄刊行會」每年出版教育圖書總目錄，依據 1992 年之該目錄之資料，該目錄以一般教育圖書為主，特殊殘障及幼保書籍不在其中，該書共列 27 個大項目，114 個領域呈現出圖書清單，27 個大項目如下表 4 所示。另外，依據上述目錄書中列出的民間教育雜誌共有 133 份，其中 97 份是月刊，此未包括政府機關的雜誌；其次，該書所列的教育書籍出版社共 171 家，可見其教育書籍出版之蓬勃發展，對教育學之研究有相當多的助力（教育圖書總目錄刊行會，1992）。

其次，檢視 2004 年之該目錄，該書改列 28 個大項目，因 2000 年時，增列「綜合學習」項，而領域增為 124 個。其次，雜誌則減為 88 份，其中 72 份為月刊，而出版社共 145 家，有減少的情況（教育圖書總目錄刊行會，2000）。

表 4 教育圖書歸類表

1. 圖書館	14.理科
2. 教育學	15.生活科
3. 教育心理學	16.音樂及美術科
4. 教育史及教育事情	17.保健及體育科
5. 教育政策、制度及行財政	18.技術及家庭科
6. 學校經營	19.外國語科
7. 學校保健	20.道德
8. 班級經營	21.特別活動
9. 學習指導	22.學生及生活指導
10.綜合學習	23.輔導諮商
11.國語科	24.性教育
12.社會科	25.視聽及演劇教育
13.算數及數學科	26.大學教育
	27.家庭教育
	28.社會教育

資料來源：自行整理。

伍、結論－教育學研究的特色與啓示

一、二位學者的意見

本文試著對日本教育學的發展提出一些討論，本應對研究成果分領域分析，但因限於篇幅及時間，暫時無法做到，有關特色與啓示之歸納，以下先舉兩位日本現代具代表性之學者，在其著作中，提到教育學未來發展的反省意見。

第一位是堀尾輝夫氏，為日本現代教育學及教育思想史之代表人物，曾任東京大學教育學部部長等職，是民間教育研究運動的支持者。

堀尾氏在 1965 年發表論文，論及「戰後日本的教育學，乃站在批判戰前教育學的基礎上，針對變化激烈，且做為社會現象之一的教育現象，運用社會科學理論，以批判角度研究之，進而，期望建立有助於教育實踐的教育理論。」（堀尾輝夫，1965）。同時，在 1970 年代，他也提到「大部份的聲音認為教育學研究無用之因，主要乃在於未能對教師教學及學生學習過程中，直接能提高及支援教師能力的教育理論。」可見教育理論之研究與教育實踐之鴻溝，在日本教育學發展中亦同樣存在。他最後並提出教育研究者的任務，包括以下幾項：（堀尾輝夫，1965）

1. 具體研究創造良好國民教育的課題及主體性。
2. 明確探討國民教育的結構，並建構相對的教育科學之結構。
3. 確認學科教育的目的，並釐清學科的本質與結構，以及學科間相互的關係。

其次，日本高等教育研究學者，廣島大學高等教育研究中心教授有本章，針對日本的教育學界，自研究體制、研究社會結構、研究者養成三大部份，進行分析以後，提出以下幾點意見：（有本章，1981）

- 1、日本的學術研究體制，自明治以來，即是以帝國大學（東大）為頂點的金字塔結構。
- 2、教育學術研究，未來應多做人才交流，不要僅存留在少數特定大學之中，應提倡自由競爭與新陳代謝。
- 3、教育研究社會成員，不應僅限與大學有關人員，應擴及到學校現場人員。
- 4、在公私立大學間之教育研究經費，應有更公平的分配機制，以達到教育研

究經費的均等化。

- 5、教育研究應脫離追隨西洋理論或典範的窠臼，走向自創理論及研發成果的體制。
- 6、教育研究社會不僅要對內開放，同時應加強與外國學界的交流。

由上述分析意見，大致可窺知在 1980 年代，日本教育學術界的研究狀況與問題，而至 21 世紀的今日，也許可能已有改善，但詳細狀況尚需有較多資料來佐證。

二、特色與啓示

綜合上面的論述，可以整理出下列幾項特色：

- (一) 日本教育學學術研究歷史悠久，已經累積很多研究成果

日本的教育學術發展，自開始至今約 120 年之久，與日本的現代化同步進行。而教育學的發展，正如同其國家的進步發展般，已累積相當成果，這包括整體學校教育成果的顯現，各種教育制度的落實，以及各種教育研究成果的累積等，今日日本在世界各國中，已儼然形成「日本模式」的教育大國，其在教育學術上的成果亦受到世界各國的重視，日本學者市川昭午氏（1988），在論述外國人所撰寫有關日本教育的著作時，引述 29 本外文著作，包含各種領域，可見外國學者對日本教育的重視。

- (二) 日本教育學術研究具整體性的研究網絡，故能進行較全面向的研究

在上面論述中，分析了大學中教育學術的研究情況、官方機構的研究狀況及民間教育相關團體的研究情形等，可以瞭解日本有其綿密的學術研究網絡，交叉在進行包括教

育理論與實務的研究，這是一合理且嚴密的研究體制。其研究機構、組織及人員眾多，學術探討相關會議及出版品亦能提供論述的舞台與發表的園地，而在其他領域學者專家、教育研究者及教師亦能分工合作，擔任不同任務，一齊致力教育學術之研究與實務之落實，這都是日本教育學術研究的特色。

- (三) 民間與教師的教育實踐成果，創造日本式教育研究特色

在上文敘述中，已經提及日本民間及教師在教育學術研究世界中，擔負了理論的實踐角色，不但累積許多實踐記錄，且與理論探討形成激盪作用，故形成日本教育學術研究的特色。日本不論在課程發展與教學研究方面，或在教育制度模式發展方面，包括各級教育及相關教育議題，都發展出特殊的成果與特色，常引起外國學者的關注。進而，這些民間與現場教師的研究與實踐，是一種自發性且主體性的研究，這種特殊教育氛圍所帶致的特殊教育學術研究文化是值得研究的。

進而，針對對我國的啓示，提出三點供學界思考：

- (一) 教育學術之研究，應有更多人力投入耕耘

為使我國能更加提升國民教育水準，以強化國家競爭力，教育學術研究範疇的擴增與深入，實是不可忽視的重點工作。而如何強化研究成果，發展科學性的教育研究，在在都值得思考。目前不論研究人數，或官方民間機構都在增加中，但仍有相當值得努力的空間。

- (二) 教育科學與教育實踐應加以整合，以發揮教育學術之功能

日本的發展經驗中，亦曾出現教育科學與教育實踐間的落差與不易整合的問題，但日本的大學教育研究機構，已有金字塔的分層結構，負責教育理論發展的國立傳統大學（舊帝國大學系統），一般設教育學部等單位的地方公私立大學及師範型的教育大學三層結構，各負責理論與實務、全國與地方等之不同角色與功能；另外，民間的教育學術研究亦非常蓬勃，故能提供不同視野的意見相互激盪，以使理論與實踐能儘量整合，這樣的體制與運作，可能是我們需要思考的。

（三）建構臺灣主體性的教育學術研究與實踐

日本的教育學術發展至今，仍有檢討是歐美移植型與依賴型的自我省思，而我國更是如此，在相關教育學術之研究，特別是理論研究部分，可能較少與本土教育結合的部分，因此，未能建構完整的臺灣教育圖像，亦無法深入明瞭臺灣教育的優點與特色，及發展自己的教育哲學，乃造成在推動教育改革之際，仍是以移植外國教改牙慧為多，這是一項未來應面對之嚴肅的教育研究議題。

參考文獻

- 大阪大學(1998)。日本教育社會學會第 50 回大會發表要旨集錄。大阪：作者。
- 中內敏夫(1988)。教育學第一步。東京：岩波書局。
- 日本國立教育政策研究所(2004)。日本國立教育政策研究所概要。2004年9月20日取自 <http://www.nier.go.jp/homepage/>kyotsuu/index.html/
- 玉川大學文學部(1999)。日本教育學會第 58 回大會プログラム。東京：作者。
- 市川昭午(1988)。教育システムの日本の特質—外國人がみた日本の教育。東京：教育開發研究所。
- 有本章(1981)。日本の教育研究。載於新堀通也編，日本の教育。東京：東信堂。
- 村井實(1967)。教育の理論—教育學全集 1。東京：小學館。
- 京都大學教育學部(1996)。平成 11 年度便覽。京都：作者。
- 東京大學教育學部(1999)。東京大學教育學部 50 週年。東京：作者。
- 東京大學教育學部(2003)。東京大學教育學部の概要。東京：作者。
- 東京學藝大學(1996)。東京學藝大學概要。東京：作者。
- 東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997)。博士課程學生募集要項。東京：作者。
- 堀尾輝夫(1990)。教育研究運動における協力の問題。載於堀尾輝夫，日本の教育はどこへ。東京：青木書店。
- 教育圖書總目錄刊行會(1992)。教育圖書總目錄。東京：作者。
- 教育圖書總目錄刊行會(2004)。教育圖書總目錄。東京：作者。
- 楊思偉(2001)。日本中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑編，各國中小學教師在職進修制度比較研究(頁 189-219)。台北：揚智。

國際學生學力測驗對於德國教育研究的衝擊

張炳煌

德國柏林自由大學

來稿日期：93.12.03

接受日期：94.02.03

摘要

由於德國學生在國際學生學力測驗的表現不佳，學校教育的成效成爲當前廣受矚目的議題。除了對學校教育產生衝擊外，參與國際學生學力測驗也對德國教育研究造成深遠的影響，特別是強化針對學校教育的實證研究。本文首先探討德國學生在 PISA 2000 的測驗結果，然後指出德國教育研究對於相關領域研究的不足，造成長期以來缺乏對於學校教育成效進行定期性、系統性的評鑑，使得相關教育問題未能儘早發現。因此，參與國際學生學力測驗也對當前德國教育研究提出新的課題，本文試就此項轉變進行探討，並特別著重在研究議題與資源分配的轉變。最後，則就教育研究對於教育改革的因應提出分析結語。

關鍵詞：德國教育、國際學生學力測驗、教育改革

Impact of International Student Achievement Assessment on Educational Research in Germany

Ping-Huang Chang

Freie Universität Berlin

Manuscript received December 3, 2004

Accepted February 3, 2005

Abstract

Due to the displeased performance of German pupils in the international student achievement assessment, the schooling efficiency has become a major concern in Germany. In addition to teaching and learning in school, the result of the international student achievement assessment also exerted the great impact on the educational research in Germany, in particular the empirical research on schooling. This paper at first dealt with the performance of German pupils on the PISA 2000, then pointed out the research deficiency in the related fields, suggesting the need of the monitor system in the German school system. Considering the growing importance of the empirical educational research in Germany, this paper explored the recent changes in the German educational research, especially in terms of research topics as well as the resource distribution. Finally, some conclusions have been specified.

Keywords: German education, international student achievement assessment, educational reform

一、前言

由於德國學生在國際學生學力測驗的評比中表現不盡理想，德國教育制度的品質與成效正受到廣泛地討論，並且激發起對中小學教育進行深入改革的要求（Köller & Baumert, 2002）。除了眾所關切的學業表現之外，參與國際學生學力測驗也對德國的教育研究產生衝擊。國際學生學力測驗透過大規模的實證研究方式，呈現德國學校教育的實況，建立起教育研究的一個新取向。同時，由於教育問題受到社會大眾高度的重視，對於相關議題的研究也就成了當前德國教育研究領域中主要的課題，特別是改革方案的提出以及後續的評估研究，都是因應國際學生學力測驗評比結果所產生的研究領域。因此，當德國學校教育的成效因為國際學生學力測驗評比結果而受到質疑時，相關議題的探討與改革方案的提出也對於德國的教育研究產生影響，並促使教育研究能回應到實際的教育問題。

雖然國際學生學力測驗的結果無法令人滿意，但是德國的教育問題卻因而受到高度的重視，並暴露出德國教育研究長期來缺乏對於相關領域進行深入研究。因此，參與國際學生學力測驗，除了瞭解德國學校教育的品質與成效外，也對於德國教育研究產生正面的意義，促使更多研究人員與單位投入教育研究，並對於教育問題進行更深入的探究（Roeder, 2003）。此外，透過國際學生學力測驗，使得德國教育研究者可以參與國際性的教育研究，並且可運用先進的研究方法與理論概念針對德國的學校教育進行研究。因此，參與國際學生學力測驗不僅可以透過跨

國比較檢測德國學生的知識與能力，也可以藉此促進國際學術交流，進而提升德國的教育研究水準（Bos et al., 2003）。

參與國際學生學力測驗雖然引發社會大眾對於德國學校教育的批評，但卻也因而提升政府與民眾對於教育問題的重視，促使教育研究者對於相關議題進行更深入、更持續的研究。基於上述的發展背景，本文將就國際學生學力測驗對於德國教育研究所產生的衝擊進行探討。為使問題脈絡更為清晰，本文將先介紹德國學生在國際學生學力測驗上的表現，以及教育主管當局所採取的改革措施，然後再就此脈絡上分析德國教育研究的轉變，特別就研究議題與研究資源的轉變進行探討，以期對德國教育研究的現況與展望有更進一步的認識。

二、德國學生在國際評比中的表現

（一）德國對於國際學生學力測驗的參與

長期以來，德國並沒有定期參加國際性的學生學力測驗，也沒有對於學校教育的成效以及學生的學習成就進行全國性的評比研究，這種情形一直到近年來才有所轉變。透過參與國際性的學生學力測驗，不僅可對德國學校教育的成效進行系統性的評鑑，也可透過跨國比較瞭解德國教育制度的優缺點，避免陷入唯我獨尊的迷思（Prenzel & Drechsel, 2004）。

近年來，德國首先參加的國際學生學力測驗是1995年由國際教育成就評量協會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）所主持的第三次國際數學與科學研究（Third International Mathematics and Science Study, TIMSS）。德

國參加 TIMSS 研究的受測對象為 18 歲的青少年，也就是即將完成中等教育階段的學生，測驗的領域為數學與自然科學，而德國學生在每個測驗領域的表現都低於國際的平均分數 (Baumert, Bos & Lehmann, 2000a; 2000b)。

然而引發熱烈討論並令許多德國人感到臉上無光的是，在經濟合作暨發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) 主辦之 2000 年學生能力國際評量計畫 (Program for International Student Assessment, 以下簡稱 PISA 2000)，德國學生的表現遠遠落後於其他工業國家的學生。PISA 研究的目的是在於了解各國即將完成義務教育的學生，從學校學到參與社會的知識與生活技能，並據以評量各國教育制度在傳授知識技能的效能。德國學生在 PISA 測驗的表現欠佳，說明德國學校教育需要採取更多的改進措施 (KMK, 2002)。

由於抽樣的範圍涵蓋德國各邦的學生，PISA 2000 測驗也是德國首次全國性的學生學力測驗。基於德國為聯邦制的國家，各邦之間教育事項的協調與合作並非聯邦政府的權責，而是需要經過邦教育部長常設聯席會議 (Ständige Konferenz der Kultusminister, KMK) 的同意。對於參加 PISA 測驗以及實施全國性的學生學力測驗，邦教育部長常設聯席會議於 1997 年通過「推動學生學習與成就水平之比較研究」的決議 (Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern)，同意參加 OECD 所主辦定期性的國際學生學力測驗。在該項決議中邦教育部長常設聯席會議也指出，定期性地進行全國學生學力測驗將可促使各邦採取有效措施檢視學校教育的

成效，並進而確保學校教育品質的提升 (KMK, 1997)。

(二) PISA 的研究設計

PISA 測驗受測的對象為 15 歲的學生，也就是即將完成義務教育的學生。測驗的內容主要針對三大能力，分別為閱讀能力 (reading literacy)、數學能力 (mathematical literacy) 以及科學能力 (scientific literacy)。測驗的內容並不只限於與學校課程所教授的內容，同時也包括學生應用之是以適應社會生活的能力。而 PISA 測驗的目的便在於了解各國即將完成義務教育的學生，從學校學到參與社會的知識與生活技能。

PISA 2000 測驗共有 32 國家參與，其中 28 個國家為 OECD 的會員國。依照各國同齡學生總數的不同，每個國家參加的人數為 4500 到一萬人，總計約十八萬的學生於 2000 年參加該項測驗。其中，德國的參加人數為 5073 位學生，來自 219 所學校。受測學校的選取是依照分層隨機抽樣，而受測的學生則是自被抽樣的學校中按照隨機抽樣選取。

除了進行紙筆測驗外，PISA 測驗也對參與的學生與家長進行問卷調查。針對學生的問卷中涵蓋的主題為：學生家庭的經濟、社會與文化資本，學生對於學校與家庭生活的態度，對於學校環境與設備的滿意度，對於上課與課後學習情形的調查。而針對家長的問卷則是詢問家庭環境的狀況以及學生過去的就學記錄。因此，除了對學生的學習成就進行評比之外，PISA 研究也蒐集了相關資訊，容許我們進行後續的深入分析 (Deutsches PISA-Konsortium, 2001)。

此外，邦教育部長常設聯席會議在同意參與 PISA 測驗的同時也決議擴大 PISA 測驗在德國的施測範圍，以利用參與 PISA 測驗的

機會，檢視德國各邦教育制度的教學成效。這項方案是基於原有的PISA研究設計再予以擴充，因而稱為PISA的擴充研究（PISA-Erweiterung, PISA-E）。這項擴充研究主要從原有PISA研究中，進行兩方面的擴充：第一是擴充測驗的內容，試題的發展與德國學校課程的內容有更密切的相關；第二是擴大受測樣本的選取，使得每個邦以及每個學校類型都有足夠的樣本接受測驗，這也使得測驗成果更具有代表性。在2000年的PISA-E測驗中，共有來自1466所學校的45899名學生參與受測（Deutsches PISA-Konsortium, 2002）。

（三）PISA 2000 的研究結果

PISA 2000 雖然為國際學生學力測驗，但也是德國首次全國性的學生學力測驗。透過邦教育部長常設聯席會議同意所實施的PISA擴充研究，更是擴及到每個邦的每一種學校類型，使研究結果更具有代表性。雖然PISA與PISA-E兩者的樣本規模並不相同，但卻得出相當一致性的研究結果，以下是德國PISA 2000 主要的研究結果（Deutsches PISA-Konsortium, 2001; 2002）：

1. 德國學生在每個測驗領域，即閱讀能力、數學能力與科學能力的表現，都顯著地低於國際平均水準。
2. 在每個測驗領域，德國學生領先群與落後群之間分數的差距相當大。這差距的定義是指，各國表現前百分之五的學生與最後百分之五學生成績間的差距。特別在閱讀能力的差距上，德國學生的差距是受測各國中差距最大的。
3. 雖然在PISA 2000中，各國都發現學生的社經背景與測驗成績間的正相關，然而德國在這一方面的相關係數最大。特別在閱

讀測驗方面，考慮到社經地位前百分之二十五的學生與最後百分之二十五的學生之間成績的差距，德國學生的差距是受測各國中差距最大的。

4. 為了讓測驗結果提供更充分的資訊，PISA測驗將學生的成績表現區分為五個能力等級（competency level），等級越高表示學生的能力表現越好。而第一級則是表示學生僅具備有最基本的技能，並沒有對進入社會生活作好準備。然而PISA 2000的結果卻指出，德國約有四分之一的學生是屬於這一等級，顯示德國學校教育對於學習成就低落的學生缺乏充分的補救與協助。
5. 移民子女的成績表現明顯低落，特別是對於雙親都不是在德國出生的學生，即使這些學生百分之七十都在德國出生與成長，但是這些學生中卻有百分之五十無法超越閱讀測驗的能力等級一。相較於瑞典，雖然移民子女所佔的比例與德國相近，但問題卻不嚴重。顯示德國學校教育無法有效協助移民子女融入，也缺乏對於弱勢學生的照顧。

三、PISA 2000 後德國教育研究的發展

PISA 2000 的結果在德國引起熱烈的討論，對於教育品質的要求也成為眾所關切的焦點。邦教育部長常設聯席會議對於PISA 2000的結果做出回應，決議採取多項措施以提升學校教育的品質，同時各邦教育部長也同意應加強合作，交換改革措施的成效與評鑑的結果。因此，PISA 2000也促使學校教育接受更多的評鑑，以及更深入的研究，以便學校教育的過程與結果讓社會大眾更為瞭解

(Avenarius et al., 2003)。基於此，對於學校教育進行定期性、系統性的評鑑便成為當前德國教育研究中一個重要的課題，以下四個發展方向值得加以關注。

(一) 重點支持實證教育研究

有鑑於國際學生學力測驗所帶來的衝擊，以及德國在相關領域研究人員的不足，德國科學研究協會 (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) 於 2001 年決定將實證教育研究 (empirische Bildungsforschung) 列入重點補助支持的研究領域 (Förderinitiativen) 之一。根據德國科學研究協會的規定，重點支持的研究領域，是指經由委員會評審決議後，對於特定的研究領域給予額外的支持與補助，以強化該研究領域的發展。對於將實證教育研究列入該協會的重點支持研究領域中，德國科學研究協會於 2001 年召開專案審查會議，並發表「對於結構性強化實證教育研究的聲明」 (Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung)。該聲明對於德國實證教育研究做了簡要的回顧，並對於德國實證教育研究所擁有的資源不足，以及該協會所建議的補助與發展方向，作出說明 (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2002)。

德國科學研究協會指出，因應社會的變遷，關於教育內容與教育制度的改變，原本就需要投入更多的實證教育研究，以獲致關鍵的研究成果。而這項發展，也使得教育研究與教育政策之間的關係更形緊密，一改長期以來相互脫節的關係，並使教育研究的成果影響教育政策的形成。同時又由於參與國際性學生學力測驗，更使教學與學習的議題受到廣泛的矚目，凸顯出實證教育研究的重要。德國科學研究協會指出，這些發展都說

明了對於實證教育研究人才的迫切需求，同時德國的實證教育研究也需要趕上國際級的研究水準。

然而德國科學研究協會在該聲明中，也指出當前德國實證教育研究人員的不足以及研究資源的有限。該項聲明中指出，德國科學研究協會在過去數年當中，已經補助多項實證教育研究的專案，並持續性地鼓勵相關的研究領域。然而在另一方面，聲明中也指出，在德國，教育研究的基礎仍然是太薄弱。

德國科學研究協會指出，教育研究基礎薄弱的主因是實證教育研究人員的不足，而造成實證教育研究人員不足的原因，則是在德國的大學校院中缺乏關於實證教育研究人員的養成訓練與發展空間。在德國的大學中，實證教育研究相系統所的規模與員額編制仍然偏低，在這種情形之下，也就減少可以提供給相關研究人員發展的空間。此外，由於大學內不同系所與學門間的藩籬，阻礙了跨學科的研究方案，因而減少了實證教育研究發展的空間。德國科學研究協會認為，實證教育研究發展空間的匱乏，已經造成了以下兩個問題：

第一，無法吸引優秀人才投入實證教育研究：德國科學研究協會認為，實證教育研究人員的不足，並不是指該協會對於博士生與博士後研究階段的補助不足，而是指當前德國的學術研究環境，特別是指大學中相系統所的員額有限，使有潛力的研究人員裹足不前，不敢投入實證教育研究的領域。而且由於晉升的機會不多，也使得整個研究生涯變得難以規劃，也難以轉換不同的研究單位，結果便造成許多優秀的研究人才轉到國外，或是其他研究領域發展。因此增加德國

大學中相關系所的員額以及發展機會，是吸引更多優秀研究人才投入實證教育研究的先決條件。

第二，缺乏從事實證教育研究的研究中心：在國際學術研究的競爭中，具有知名度與學術地位的研究中心，才能夠發揮團隊研究的優勢，吸引研究人才，並且累積研究成果。然而在德國的實證教育研究領域當中，相類似的研究中心仍屬匱乏，這使得德國的教育研究多屬於單打獨鬥，而缺乏團隊合作或是跨學科的研究。成立教育研究中心，除了可以吸引更多優秀研究人才之外，也可以突破既有學科間的限制，從事跨學科的教育研究方案。由於實證教育研究多半需要跨學科的知識，特別是需要結合教育學、心理學、教育社會學與教育法學等領域，因此成立跨領域的教育研究中心有其必要。此外，實證教育研究雖然是跨學科的研究領域，但是從事實證教育研究的研究人員轉換到其他相關學科發展的機會仍受限制，為能使實證教育研究人員有良好的發展機會，教育研究中心的成立將可強化實證教育研究與其他相關領域間的關連。

德國科學研究協會指出，大學中實證教育研究相關系所的不足已經阻礙了德國在這一方面的研究表現，並且也使德國科學研究協會長期來對於實證教育研究領域的補助無法充分地發揮功效。因此，德國科學研究協會認為，應該要將實證教育研究列入重點支持的研究領域，以促使實證教育研究在大學校院中有更寬廣的發展空間，並提升研究的環境與品質。雖然德國科學研究協會計畫以透過補助獎勵的方式擴展實證教育研究在大學中的發展空間，然而該項聲明中也強調，尊重各大學對於系所規劃與研究方向的學術

自主。對於強化實證教育研究領域，德國科學研究協會提出下列的補助方案：

1. 提供實證教育研究團隊經費上的支持。對於審查通過符合學術要求的實證教育研究專案將給予充裕的補助，除了補助研究人員的人事經費外，也對於圖書設備、差旅費與研究經費提供補助。此外，研究團隊可設置一個 C3 或 C4 的教授職缺，經費由德國科學研究協會資助。對於研究團隊的補助最長可以達到八年。
2. 鼓勵大學增設相關系所。強化實證教育研究的補助方案，主要目的之一在於結構性地擴充實證教育研究相關系所，因此德國科學研究協會要求大學，對於受到該方案資助成立的研究團隊，應該在補助期限過後繼續確保該研究團隊的存在。對於相關研究人員在大學中教學的時數，德國科學研究協會也建議應該酌量減少，以留給研究人員更多的研究時間。
3. 鼓勵具有實務考量的基礎性研究（nutzeninspirierte Grundlagenforschung）。對於實證教育研究的重點補助方案，德國科學研究協會也提出優先補助的研究方向，其中要求，研究專案應該針對實際教育問題進行基礎性的研究，並應對於實證教育研究的發展具有貢獻。此外，該補助方案也鼓勵研究團隊進行跨學科的合作。

（二）擴大實施全國性學生學力測驗

德國學生雖然在 2000 年的 PISA 測驗中的表現不盡理想，但也沒有讓德國教育行政主管當局因而推拒參加往後類似的國際學生學力測驗，反而認為透過跨國的比較，可以促進德國教育制度的改進。邦教育部長常設聯席會議在針對 PISA 2000 的檢討報告中就指出，國際性學生學力測驗的結果可以作為

學校教育品質發展的基石。定期性的學生成就評量研究將可以為學校制度的發展提供充分的資訊，並可從中發展出提升教育品質的措施。因此，邦教育部長常設聯席會議決定繼續多項國際性學生學力測驗，並擴大為下列的全國性學生學力測驗（KMK, 2002）：

1. PISA：PISA 測驗是由 OECD 所主辦，透過各國教育主管當局的合作而實施。這項測驗是項長期的追蹤研究，同時也是整體提升學校品質計畫的一環。測驗的目的在於了解各國即將完成義務教育的學生，從學校學到參與社會的知識與生活技能，並據以評量各國教育制度在傳授知識技能的效能。除了先前所提及 2000 年的 PISA 測驗外，該項測驗並計畫每隔三年對於所有參加的國家進行全面性地學生學力測驗。因此德國除了於 2000 年參與 PISA 測驗外，也將分別於 2003 年與 2006 年參與 PISA 測驗。
2. PISA-E：除了參與國際性的 PISA 測驗外，邦教育部長常設聯席會議並決議擴大 PISA 測驗在德國的施測範圍，以利用參與 PISA 測驗的機會，檢視德國各邦教育制度的教學成效。PISA 的擴充研究主要從原有 PISA 研究中，進行兩方面的擴充：第一是擴充測驗的內容，試題的發展與德國學校課程的內容有更密切的相關；第二是擴大受測樣本的選取，由原先抽樣 5,000 名學生的設計，擴充為抽樣 50,000 名學生，使得每個邦以及每個學校類型都有足夠的樣本接受測驗，這也使得測驗成果可以更具有代表性。隨同 PISA 2000 的實施，第一次的 PISA-E 測驗已經於 2000 年實施，而當 PISA 測驗於 2003 年與 2006 年實施時，也將同時進行下一次全國性的 PISA-E 測驗。
3. 深入分析 PISA 與 PISA-E 的測驗結果：PISA 與 PISA-E 測驗除了評量學生的學習成就外，其研究設計中也包含各項問卷，以廣泛蒐集影響學生學習成就的因素。問卷中的主題包含有：學生的家庭背景、學習興趣、閱讀習慣、學校的學習環境等，因此 PISA 與 PISA-E 研究提供教育研究非常詳實的資料，特別在特定議題上可以做進一步的分析。根據邦教育部長常設聯席會議的委託，將就 PISA 與 PISA-E 的測驗結果，對於下列議題做深入的分析：
 - (1) 家庭背景與學生學習成就
 - (2) 學生的閱讀理解能力
 - (3) 學校、家庭與同儕對於學習的影響
 - (4) 數學基本能力
 - (5) 自然科學基本能力
 - (6) 解題能力
4. PIRLS：PIRLS 為國際學童閱讀能力測驗（Progress in International Reading Literacy Study），不同於 PISA 測驗中以即將完成義務教育的學生為施測對象，PIRLS 的施測對象為國小四年級的學生，且測驗的目的在於了解各國學童閱讀理解的能力。PIRLS 測驗是由國際教育成就評量協會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）所主持，並且每隔五年定期為參加國的學童進行閱讀理解能力的測驗。PIRLS 測驗第一次實施的時間為 2001 年，下一次測驗實施的時間為 2006 年，德國並為 PIRLS 測驗的參加國家之一。除了試題之外，PIRLS 研究中並包含有學生與家長的問卷，對於學童的閱讀興趣與習慣提供進一步分析的資料。
5. DESI：DESI 測驗為學生德文英文成就測驗（Deutsch Englisch Schülerleistungen Inter-

national)，不同於 PISA 與 PIRLS 測驗為國際性的學生學力測驗，DESI 測驗的施測對象為德國九年級的學生。這項測驗是由德國國際教育研究所主辦，預計抽測約 11000 名德國九年級的學生，測驗的科目為德文與英文。DESI 測驗的目的在於探究影響學生語言學習成就的個人、學校與家庭環境因素，而試題的設計與發展也和學校的課程有密切的相關，因此 DESI 研究的結果將可呈現學校內語言學習的成效。在整體研究設計上，DESI 測驗除了進行紙筆測驗外，也包含有問卷，並對於學校的英語教學進行錄影觀察。初步的研究結果將於 2005 年的秋天公布。

(三) 擬定全國性的教育標準

德國學生在國際學生學力測驗中低落的表現，不僅反映出德國學生在學習成就上亟需要全面性地加以提升，同時也說明德國學校教育在教學成效與評鑑方面，特別與學生學力測驗表現較佳的國家相較，仍需要大幅度地改進。由於國際學生學力測驗所呈現的結果，主要是針對學生在接受正規的學校教育後，是否已經具備有應有的能力，因此，德國學生在國際學生學力測驗低落的表現，便說明了德國學校教育需要引進更明確的教育標準，以提升教學成效並據以評估學生的學習表現。特別是在 2000 年的 PISA 測驗中，表現較佳的國家中，對於學生學習成就的追蹤評鑑與教育標準的建立都已行之有年。而相對的，在德國，並沒有大規模地針對學習成就進行追蹤評鑑，也沒有在學校教育中訂定教育標準，因此，德國學生在 PISA 測驗中不盡如意的表現，便凸顯了在德國各級教育中建立起教育標準的必要 (Klieme, 2004)。

雖然教育標準的建立，可以作為評估學

生學習成效的依歸，同時也可使教師在課程發展與教學上有明確的目標。然而德國學校教育在先前並沒有全面性教育標準的建立，同時在教育標準的內容與規範上，仍缺乏足夠的實證資料加以支持，因此教育標準的發展與建立，便成為當前德國教育研究中主要的課題之一。為了這項任務，德國聯邦教育與研究部與邦教育部長常設聯席會議於 2002 年共同委託位於法蘭克福的德國國際教育研究所 (Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) 組成一個專家委員會，以釐清教育標準在整體教育制度中的角色與地位，並對教育標準的建構與實施程序進行基礎性的研究 (Klieme et al., 2003)。

這個專家委員會委由德國國際教育研究所所組成，但委員會成員卻網羅了德國許多大專院校的教育專家，涵蓋了不同的專業研究領域，其中包括有：普通教育學、實證教育研究、教學與學習研究、教育法學、教育史學、教育心理學與學科教學法等不同領域的專家。這個委員會於 2003 年提出總結報告，名為「關於全國性教育標準的發展」(Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards)。在這份總結報告中，關於教育標準的概念與功能，以及發展教育標準的程序，進行深入地探討，並對教育標準的建構過程中，教育研究所應探索的課題，提出建議。

這份總結報告指出，教育標準應該包括全面性地教育目標。教育標準就是要明確地訂出，學生到某一定的階段時應該要具備的能力。同時教育標準也要具體化，以便能夠融入在學校的教材中，並可藉由測驗的方式測量出來，然後學校在規劃課程或教師在教學時，應該將教育標準納入考慮。而這份總

結報告也強調，教育標準的建立是對學校內的教學與學習提出更明確地要求與期許，因此教育標準的建立對於整體教育品質的確保與提升，扮演著極關鍵的角色。透過教育標準的建立與實施，學校將有明確的教學與學習標的，並有助於學校、教師與學生滿足預定的教育目標。

除了對於教育標準的概念與內涵加以釐清外，這份總結報告更進一步論證教育標準的功能。其中，教育標準的首要功能為導引，也就是教育標準的功能在於導引學校達到既定的教育目標，也使得教師與學生在教學與學習的過程中明確地依歸。此外，教育標準的另一個功能為學習成就的評量提供明確的架構，也就是教師與家長可以依照教育標準去評估，學生的學習成就是否確實已經達到了預定的水準，如果學生的學習成就未達預定的水準時，便可以及時地進行補救教學以及採取其他協助學生學習的措施。因此，透過教育標準的建立與實施，將可以據以評估學校的辦學成效，同時學校也可以透過評估報告，從中改進（Klieme et al., 2003）。

這份總結報告雖然對於教育標準的意義與功能予以詳盡說明，並強調在德國學校教育中實施教育標準的重要性，但是對於教育標準的擬定與實施，這份總結報告也指出仍有下列幾項需要教育行政與教育研究上的努力（Klieme et al., 2003, pp.119ff.）：

1. 發展教育標準：從教育理念中發展教育標準，依照學生學習能力模型訂定教育標準，並訂定出學生應達到的最低要求。
2. 為實施教育標準提供法理基礎：透過教育法規規範教育標準的地位，使教育標準的要求能夠全面性地實施。

3. 教育標準在學校的實施：將教育標準落實於課程當中，並應融入於師資培育與教育視導當中。
4. 測驗與題庫的發展：應發展測驗工具以評量學生的學習成就，並修訂測驗量表，以及實證性地驗證學生能力發展模式。
5. 建立教育的監視系統：檢驗實施教育標準後所產生的影響，並且深入研究影響學生學習成就的因素。
6. 針對學校的評量：對於實施教育標準後的成效，應該要提供給各校，以及各班級與各老師，使得各校可以自我檢驗，進行專業發展。

（四）教育系統品質發展研究所的成立

建立教育標準的倡議，已經在德國獲得教育主管當局的回應，並逐步地獲得實現中。邦教育部長常設聯席會議於2003年通過決議，訂定十年級時取得中級學校畢業證書（Mittlerer Schulabschluss）的教育標準，初步實施教育標準的科目為：德文、數學與外語（英語和法語）。這項決議中並同意，關於中級學校畢業證書的教育標準，自2004/05學年度起開始實施（KMK, 2003）。

在這項決議中，邦教育部長常設聯席會議重申建立教育標準的重要性，並且指出教育標準的建立是確保學校教育品質的重要一環。教育標準表達了對學生學習成就的期許，而教育標準的實施將可以為教育的輔助與支持措施提供有效的指引。同時邦教育部長常設聯席會議也指出，教育標準應該要不斷地加以修訂與檢討，特別要注重其實施後的成果。因此在這項建立中級學校畢業證書教育標準的決議中，邦教育部長常設聯席會議也同意，要由各邦聯合成立一個教育研究機構，以評估教育標準的實施成效，以及實

際的實施情形，並且發展測驗工具與題庫，以定期追蹤與評量學生的學習成就（KMK, 2003）。

由各邦聯合成立教育研究機構，以專責評量學校教育成效的構想，在 2004 年獲得進一步的落實。德國十六個邦的邦教育部長在 2004 年六月時共同簽署了成立教育系統品質發展研究所（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen）的協議書，並且該所將設立於柏林洪堡大學（Humboldt-Universität zu Berlin）。在成立的協議書中，各邦教育部長委託教育系統品質發展研究所所負責的任務為（Bittner, 2004）：

1. 科學性地檢驗教育標準的實施情形，並建立有效可信的學生學習能力模型，以訂定學生學習成就的最低要求。
2. 各邦將配合教育系統品質發展研究所進行全國性的學生學力測驗，以評估各邦學生的學習成就是否達到教育標準的要求，此外透過各邦之評比也可以探究各邦學校教育的優缺點。
3. 發展題庫為教育系統品質發展研究所的核心任務之一，並且要發展適當的測驗工具，評估學生的學習成效。題庫的發展應該將教育標準的要求轉化為試題，並且應該依照測驗的結果修訂全國性的學生學習成就常模。
4. 教育系統品質發展研究所應當協助各邦進行學校教育的評估，並就學校教育的改進措施提出建言，使學校的教學效能符合教育標準的要求。
5. 將教育制度的成效變得更透明、更為社會大眾所知，透過教育系統品質發展研究所的各項測驗，將可建立起對教育制度成效的監視系統，而有效的監視系統將有助於

教育品質的提升。

教育系統品質發展研究所預定自 2005 年開始運作，編制為十名研究人員，初期每年預算為 250 萬歐元。值得一提的，該所的預算由各邦編列預算加以資助，並不接受聯邦政府所提供的補助（Bittner, 2004）。

四、結語

本文對於國際學生學力測驗帶給德國教育研究的衝擊進行探討，除了分析目前德國學校教育所面臨的問題之外，也討論德國教育研究新的發展方向。德國學生在 PISA 2000 的表現不佳，固然引發社會大眾對於德國學校教育成效的憂心，但也因而激起社會各界對於教育成效的重視，促使教育主管當局進行全面性的教育改革。由於教育改革的規劃與評估需要深入的研究分析為後盾，在教育成效廣受關切的當前，德國的教育研究也面臨新的挑戰。

其中，對於學校教育的實證研究將會受到進一步的強化，這不僅是回應對於學校教育進行定期性、系統性評鑑的要求，也是對於當前德國教育研究中缺乏實證資料的反省。從本文的討論中，我們可以發現教育研究的發展與教育改革的取向有密切的相關，而且社會大眾對於教育成效的期待也就成為教育研究的重要課題。固然教育研究的議題與資源的分配因而有所轉變，但卻能使整體的教育研究環境得到進一步的重視與提升，這一點是值得我們加以注意的。

參考文獻

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E.,

- Weishaupt, H., Weiß, M., Füssel, H.-P., Köller, O., & Lehmann, R. H. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde* (德國教育報告書：初步的發現). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Eds.). (2000a). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik—und Naturwissenschaftsstudie—mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. I. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (第三次數學與科學研究，第一卷). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Eds.). (2000b). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik—und Naturwissenschaftsstudie—mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. II. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (第三次數學與科學研究，第二卷). Opladen: Leske & Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. & Voss, A. (2003). Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? (什麼問題可以從 PISA 與 IGLU 的研究結果中得到共同的回答?) *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 198-212.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002). Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung (對於結構性強化實證教育研究的聲明). *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (5), 786-789.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (PISA 2000：學生基本能力的國際比較). Opladen: Leske & Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (PISA 2000：德國各邦的比較). Opladen: Leske & Budrich.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde (教育標準的建立、實施與影響：當前的討論主軸與實證發現). *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625-634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, P., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., und Volmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (關於全國性教育標準的發展). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (1997). *Länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern* (推動學生學習與成就水平之比較研究).
- KMK (2002). *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern* (PISA 2000 - 主要的改進領域：各邦正在實施或計畫實施之改進

措施的彙整)。

KMK (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)* (取得中級學校畢業證書的教育標準)。

Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? (Abitur 仍然是大學就讀能力的有效指標嗎?) *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B26, 12-19.

Prenzel, M. & Drechsel, B. (2004). Schulleistungsforschung und Lehrerbildung (學校成績研究與師資培育) *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 32-53.

Roeder, P. M. (2003). TIMSS und PISA — Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, — plannung, — verwaltung und Unterricht (TIMSS 與 PISA-教育政策、計畫與經營嶄新開始的契機). *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 180-197.

教育研究結果應用的探討 —— 以政策實務為主

陳明印

教育部

單文經

國立台灣師範大學

來稿日期：93.10.21

接受日期：94.01.07

摘要

近一、二十年來，世界各主要國家皆試圖以教育改革提昇各級各類教育的品質。於是，以科學化的規準進行教育研究，提出證據為本的教育研究成果，並且加以有效的應用，乃成為教育改革言說轉化為行動與實施的必要作法。本文主旨即在探討與教育研究結果應用相關的議題，俾便提振教育研究結果應用的成效。全文除前言與結語外，另分為四節。第二節，以美國、英國、澳洲等國，以及經濟合作發展組織為例，歸結各國對教育研究結果重視的情形，以為我國的借鏡。第三節，說明傳統、研究人員控制、研究人員與使用者連結，以及使用者導向等四種不同產製模式教育研究結果的應用。第四節，先說明工具性的應用、概念性的應用、象徵性的應用，支持性的增進，以及廣泛的影響等五種教育研究結果應用的型態；再說明二位學者分別提出的教育研究結果應用的模式。第五節，則從確認研究的性質、加強研究單位的權責、加強研究人員的責任、加強決策人員和實務工作者的責任、強化研究結果應用的認知、善用推廣的理論、採用具體有效的推廣策略等七方面，說明促進教育研究結果應用的策略。

關鍵詞：教育研究、證據為本的教育研究、教育研究結果的應用

The Utilization of Educational Research: Taking Policy Implementation for Example

Ming-Yin Chen
Ministry of Education

Wen-Jing Shan
National Taiwan Normal University

Manuscript received October 21, 2004

Accepted January 7, 2005

Abstract

It is a trend to implement educational reform to enhance the quality of education for last two decades in the world. It is of much necessity to utilize scientifically evidenced research results as a basis to make decisions on educational policy. This article aimed at exploring the issue related the utilization on educational research. It is divided into six sections. In the first section, the importance to the scientifically evidenced research results was explained. Then, recent development of the impact of the scientifically evidenced research results in the USA, England, Australia and countries in OECD were introduced. In third section, four models of systematic educational enquiry, i.e. traditional knowledge production, investigator controlled applied research, investigator-user linkages and user-oriented action research, were explicated. Then, five main types of research utilization, i.e. instrumental use, conceptual use, symbolic use, mobilization of support, and wider influence were described. In the fifth section, seven strategies for implementing evidence-based practice were analyzed. In the last section, it was expected that more responsibility would put on educational researchers to utilize educational research.

Keywords: evidence-based educational research, types of research utilization, models of educational research.

壹、前言

教育具有公共事務的性質，與社會大眾的生活息息相關，人人皆可表示其意見，抒發其主張。然而，民意機構及政府組織有責任針對這些意見和主張，尋求一定程度的共識；隨後，再以這些共識為基礎，形成可以付諸實施的政策（湯洵章，1993）。一般而言，一套可以付諸實施的政策，其形成的過程可以分解為三個層次：第一是政策言說（policy talk）的層次，第二是政策行動（policy action）的層次，第三是政策實施（policy implementation）的層次（Tyack & Cuban, 1995）。

就第一個層次的政策言說而言，是指針對教育問題，提出議論，作出診斷，或是針對其解決的辦法，發表各項意見。在這個層次裡，任何人都可以參與；這是因為每個人都有接受一段相當長時間學校教育的經驗，因此，往往會以自身的經驗為依據，針對各項議題高談闊論一番。各類民間團體，特別是與教育事務有關的專業組織、學術團體，或是基金會，乃至於各民意機構的代表，亦可能以個人或團體的方式，針對特定的教育政策，提出一些「言說」。隨著民主化的程度愈深，民眾的教育期望益高，各種政策言說的提出亦日漸頻繁。

就第二個層次的政策行動而言，是將政策言說進一步轉化而為行政部門的行動方案，再經過立法的程序而成為可資推動的法規。就我國近年來推動教育改革的情況而言，1994年3月所成立的行政院教育改革審議委員會，於1996年12月提出的〈教育改革諮議報告書〉，即匯集了來自各方的政策

「言說」。行政院隨即根據該報告書成立教育改革推動委員會，在五年期間以一千五百多億的經費推動十二項教育改革行動方案，則為政策言說轉化而為行政部門的政策行動之最佳例證¹。

就第三個層次的政策實施而言，是將政策行動再轉化為有計畫的學校變革。最近，我國推動的國民教育階段課程改革，即為最佳例證。1997年底，立法院教育委員會於審查中央政府總預算有關第八組教育部之預算時，將〈教育改革諮議報告書〉中所揭示的政策言說：「積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔。」（行政院教育改革審議委員會，1996：38）作為質詢之重點，進而轉化為教育部的政策行動，而於1998年9月之前公布九年一貫課程總綱，並以多項配套措施推動為期二年的試辦工作之後，於全國國民中小學正式實施，而將該政策行動轉化而為有計畫的學校變革。

在這一連串由政策言說的形成，到行動的確立，以致實際的施行等過程當中，合乎專業水平的研究工作，是不可或缺的步驟（湯洵章，1993）。首先，缺乏研究為基礎的政策言說，可能落入散漫雜亂，而不合章法。這樣的政策言說，很難言之成理，遑論說服立法或行政部門採取進一步行動。即使勉強進入立法或行政程序，亦難轉化為合宜的政策行動。其次，缺乏研究為指針的政策行動，可能淪於空虛抽象，而不具體。這樣的政策行動，很難令出必行，遑論帶動地方教育行政機關採取細膩的實施方案。即使勉強配合行動，亦難落實為足供學校採行變革

的作法。第三，缺乏研究支持的政策實施，可能流於膚淺飄浮，而不紮實。這樣的政策實施，很不容為學校教師接受，即使勉為其難的實施，也可能會流於「上有政策、下有對策」，而盡失原意（單文經，2004）。

職是之故，大家都同意：在制定教育政策時要儘可能地應用教育研究的結果，來作合理的決策。不過，研究人員與決策人員二者所關心的層面，並不盡然相同。研究人員可以採取直線思考的方式，直接面對問題，依據一般公認之科學化研究的程序，運用適合的研究方法與技術，收集量化的數據或是質化的資料，然後，採取必要的數據或資料分析，撰成研究報告。然而，決策人員則必須考量多方面的因素，採取非直線思考的方式，以致於作出可能與研究結果不完全相同的考慮。換言之，這二者之間，並不存在著直接轉化的關係，而必須進行許多調整。不過，儘管如此，應用教育研究的結果，以作為決策和實務工作的參考，仍屬不可或缺的必要手段。

教育研究的結果可應用在諸多層面。不過，受到篇幅所限，本文將以政策與實務的層面為主，來探討教育研究結果在其應用上的一些課題，包括先進國家對教育研究結果的重視情形、不同產製模式教育研究結果的應用、教育研究結果應用的型態和模式，以及促進教育研究結果的應用等。

貳、各國對教育研究結果的重視

以研究結果作為制定政策的依據，廣受各主要國家及國際組織重視。茲分別簡述美國、英國、澳洲等國，乃至經濟合作發展組織（Organization of Economic Cooperation De-

velopment, OECD），對教育研究結果重視的情形。

一、美國

促使美國重視教育研究的因素，包括：某些大型研究計畫無法產生類推的效應、大城市學校辦學失敗經驗不斷而產生的危機感，以及在龐大地方分權化教育制度之下，執行教育研究的困難度等等。為此，美國聯邦政府特別設立全美教育研究政策和優先性委員會（The National Educational Research Policy and Priorities Board, NERPPB），以便和教育部轄下的教育研究與改進署（the Office of Educational Research and Improvement, OERI）協同合作，針對教育研究的長期議題謀求全國的共識。1998年，該二機構曾經合辦一項有關全國教育研究方向的會議，在教育研究的重點上列出了下列優先順序：繼續重視閱讀及語文的學習，改進數學教育的品質，提昇教師的專業精神，充實科技和視訊的設備，加強國際研究，重視在家學習，乃至增進社區和工作場所的連結等（NERPPB, 1998）。該會議並建議，應該持續加強對教育研究品質的監控，並且鼓勵教育人員與實務工作者建立夥伴關係等等，以提昇教育研究的品質，進而發揮影響力。

1999年4月，全美研究審議會（National Research Council, NRC）提議建立四個交互影響的連結網，包括：學習和教學網絡、學生動機網絡、轉型學校網絡、利用的網絡。這些網絡的功能，在於促使研究人員和同仁將教育研究的核心置於大家所關心的重點上，以達成研究互補的功能。而每一個網絡皆涵括傑出的研究人員和實務工作者以及決策人員，並以夥伴方式共同工作。其目的無非是

希望所有的網絡，都可以提供實務工作者充分應用研究成果的機會（NRC, 1999）。

2001年，小布希總統所公布的『沒有小孩落後（No Child Left Behind）』法案中，對於教育研究的應用有更進一步的重視（陳明印, 2002）。緊接著，在2002年教育科學改革法（The Education Sciences Reform Act of 2002）中，希望教育研究結果能導致教育實務的改進。並在聯邦補助的諸多經費中，特別強調以科學化證據（scientifically based evi-

dence），作為實施的依歸；而證據為本的教育研究成果，乃成為各學校執行各項方案所必須遵循的基本原則，以及教育研究者所追求的目標（Towne, Wise & Winters, 2004）。所謂證據為本的教育強調的是，由教育人員運用其專業智慧所提供的證據，而非人云亦云、或是僅憑自己曾經受過若干年教育即能發表的議論所能比擬（詳如下圖 1）（U.S. Department of Education, 2004）。

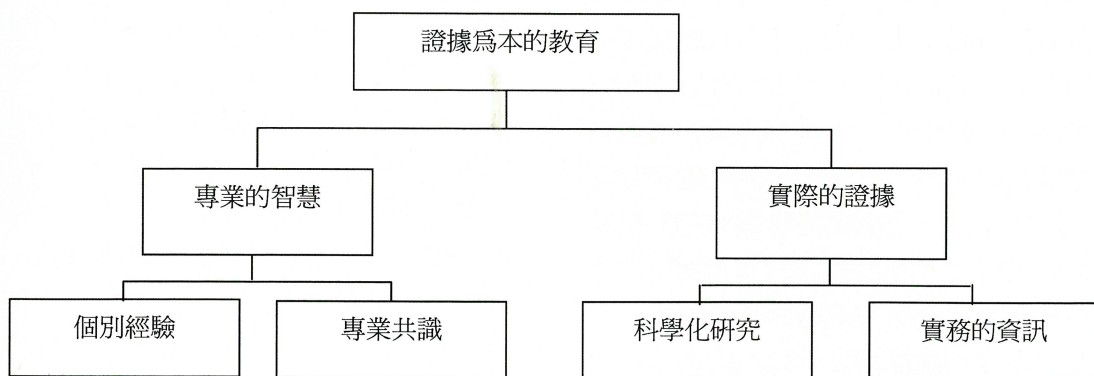


圖 1 證據為本的教育

資料來源：出自 U.S. Department of Education (2004)。

除此之外，由各公私立機構皆普遍設有教育究機構，亦可看出教育研究工作日受重視的現象。如大學有亞利桑那州立大學的教育政策研究實驗室 Education Policy Studies Laboratory) 等；民間機構有卡內基企業集團 (Carnegie Corporation) 等；政府機構有聯邦政府贊助設立的各地區教育實驗中心等 (Appalachian Region - AEL, Western Region - WestEd, Central Region - McREL, Midwestern Region - NCREL.....)。

二、英國

近年來，英國也很重重視「資料實證」(evidence-informed) 的政策² (Wyatt, 2002)。英國首相 Tony Blair 曾宣稱：『有用的才算數』(what counts is what works)，要求政府各部門加強研究，提出證據，俾便提昇決策的品質。因此，證據為本的政策乃受到英國政府部門空前未有的重視。而教育與就業部 (Department for Education and Employment, DfEE) 更在所建立的全國教育研究論壇 (the National Educational Research Forum, NERF) 之中建議教育研究人員應能：界定某些特定的政策領域、找出優先研究主

題、協調研究項目、結合研究人員、與實務工作人員合作，並慎重考量如何增進教育的影響力等等。在此一作法的引導之下，以證據為本的政策導向研究，愈來愈多（Young, Ashby, Boaz, & Grayson, 2002）。

最近在有關研究方向、品質和影響方面的追蹤研究顯示：促使學校教育變革、全面提升學生的學習成就，乃是英國教育決策的重點。尤其，1998年發布的三個有關教育研究品質和效應的研究為基礎的後設分析研究報告，引起了很多的回應和討論。其中一項研究，以一萬個以上的研究為依據的後設分析發現，一般教育研究的重點環繞在學習、學科的探究、教學、教育管理、一般教育、教育政策六個主題，其中以後面三個最多。但依據 Kerr, Lines, MacDonald & Andrews (1998) 的分析，在現有的教育研究之中，有很多的研究是為研究而研究，而與實務工作者較少關聯（詳見 13.15, 37.39 各節）。

此外，教育與就業部所委辦的一項教育研究也發現：各主要團體對研究期望存有差距、經費的贊助過於零碎而不鼓勵整合研究、給予教育研究人員的時間趨於緊迫、教育實務工作者缺乏參與研究的管道等必須改進的缺失（Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998）。尤其最令人印象深刻的是，很少教育研究人員會擬訂將研究成果加以推廣的完整策略（Hillage et al. 1998, xxi），而教育實務工作者能否正確地運用研究成果於其教育的實務工作上，也有一些亟需改進的問題。其整體的結論是：教育研究人員並未充分的把研究成果提供給決策人員和實務工作者，作為決策和行動的依據。偶或有一些科學化的證據為本的研究，也因為其規模過小，而難以作較廣袤的類推，因而無法對決

策人員和實務工作者提供較佳的建議。

三、澳洲

1998年，澳洲教育部青年訓練署（the Department of Education, Training and Youth Affairs, DETYA）和澳洲研究審議會（the Australian Research Council, ARC），曾共同合作，從不同的觀點，積極探討教育研究在澳洲所產生影響。在該系列研究中，共探討了五方面的主題，包括了澳洲教育研究的一般狀況，以及學者參與教育研究的狀況、教育研究成果對學校實務的影響、教育研究成果對教師行動的影響，以及教育研究與教育決策的關係等。這些研究報告以各種不同的方式呈現給讀者，俾便讓讀者深入了解澳洲教育研究影響的性質、範圍、品質和反應。這些研究報告除綜合研究發現外，也檢驗其應用於政策和未來研究的狀況。讀者可以從這些研究報告得知，澳洲教育研究的品質在國際評比上，尚具一定的水平，從而證實澳洲教育研究的活力很強，而其應用性的價值亦高（Selby-Smith, 1999）。

不過，這些研究報告也指出，澳洲的教育研究人員和教育實務工作者之間，仍然存有緊張的關係。教育實務工作者想要的是可以運作的新方案；然而教育研究人員心目中的理想則在建立新理論，或是追求新的知識。在 1992 年的報告中曾特別提及此一差距：「教育行政人員和實務工作者都認為，有許多教育的研究與他們所關切的事項，無甚相關」（Selby-Smith, 1999:x）。另外，教育研究人員之間欠缺合作，研究人員訓練的不足，乃至研究推廣的不受重視，亦是值得注意的問題。為了因應上述各項問題，新的研究主題應運而生，亟需列入優先研究的項

目：教育研究是否有助於改進教學和提升學生學習成就、教育研究人員和教學工作者之間的合作程度、推廣研究發現和成果的路徑、優先設定合作研究計畫，以改進從教育研究到實務之間的落差、符合決策人員和實務工作者需求的訓練的效益如何？

Phelan, Anderson, & Bourke (1999) 主張，假如教育研究的結果無法有效影響教育實務工作者，那麼，問題應該是出在研究結果的推廣之上，而非在研究的本身。因此，在研究人員、決策人員和實務工作者之間，形成有效和永續的夥伴關係，普遍被認為是改進教育研究結果應用的有效策略之一。

四、經濟合作發展國際組織

過去十年來，經濟合作發展組織對如何強化教育的研究與發展 (R & D) 的過程中，有關決策人員、實務工作者及研究人員之間的連結，已經進行多年的努力。尤其，在該組織轄下的教育研究和创新中心 (the Centre for Educational Research and Innovation, CERI) 已經進行不少有關以改進知識基礎作為決策和實務參考的研究。最近，該中心更針對紐西蘭和英國的研究發展情形做了詳細探討 (OECD, 2003)。

OECD 是依據階層性的方式來描繪教育的研究和發展。其認為教育研究的過程是依循如下方向發展的：資料→資訊→知識→理解→智慧。基於此，爰對教育研究發展特別的重視，並從 1990 年代，即開始探討教育研究發展與應用的相關議題。OECD 會員國的教育部長會議曾經有這樣的總結：不管是在全國、省市或地區層級，以教育研究作為改進教育實務的依據之目標，皆尚未完成而有許多的改進空間。學術研究固然有其自己要

扮演的重要角色，然而，重要的是，更多的研究和發展應該根植於實務上，而且應該要有教師或教師組織以個人或團體的方式參與教育研究，以便可以得到適合實際狀況的教育診斷、比較和分析..... (OECD, 2002)。

OECD 也承認，雖然國際上愈來愈重視證據為本的決策，但是教育研究在改進政策和實務上的可能貢獻，仍然未充分地達成。所以，OECD 特別提出呼籲，希望各會員國能特別重視教育研發的模式 (R & D)，在教育決策和實務過程中所扮演的重要角色，並要求強化研究、決策和實務工作三者之間的各種連結。除此之外，OECD 還鼓勵各會員國積極採取可行的作法，支持與贊助教育的研究和發展，以符應教育研究和資訊的日益需求。最近，OECD 更積極地倡導一些重要的研究計畫，如：增加由使用者啓動的基本研究、系統知識的累積與推廣、提昇機構系統的整体研究能力、強化以研究結果為依據的教育改進策略，俾便成功地推動教育改革 (OECD, 2003)。

參、不同產製模式教育研究結果的應用

教育研究的結果，或者說是，教育知識產製的模式可以分為：一、傳統的模式；二、研究人員控制的模式；三、研究人員與使用者連結的模式；四、使用者導向的模式等四種 (Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000)。本節試就此四種不同模式的教育研究結果之應用，說明如下。

一、傳統的模式

傳統的模式將研究人員和使用者（即決策人員與實務工作者），加以截然的二分，並且確認這二個社群之間有難以彌合的文化落差。此一模式的重要假設是：新知識的應用和推廣，並不是知識產製者（研究人員）所感興趣或關心的事務。這可以從許多國家對高等教育機構的教師或研究人員的升等或獎勵制度看出端倪。

在此一模式下，比較重視符合科學規準的知識之產製，而經常將實務的考量排除在外。這種知識的產製，只在乎是否為同儕團體所認可，而不在乎是否為實務工作者所接受。換句話說，知識的產製係以專業人員為接受對象，因此，也就只有相同領域的其他研究人員，才會對於這些知識感到興趣。然而，即使是在相同的領域之內，也可能只有非常少數的、且曾注意到這些研究的人，才會直接或間接受到影響。

二、研究人員控制的模式

就此一模式而言，研究人員相信研究具有實務的應用性，但是，其應用性的有無或多寡，悉由研究人員決定。此一方式鼓勵研究人員與決策人員，在研究過程中共同合作，以便讓決策人員有機會討論其中的發現，並且有助於及早檢視未來研究的結果。一般而言，對於不同的推廣對象，應該使用不同的語言，或者選用學術性的語言，或者使用更為普羅大眾的語言來推廣。此一模式的研究結果，較有可能轉化為政策，亦較有可能導引制度的變革。不過，其間轉化與變革的過程，悉由研究人員控制。

將此一模式應用在教育系統內，頗為常見。一般而言，其過程可分為研究、發展和推廣（RD&D）三個步驟。具體而言，此一

模式所採用的步驟為：其一，針對教育知識或產品進行研究，俾便理解該一知識或產品的使用現況及問題；其二，根據研究的成果，發展或產製新的知識或產品；其三，採取適當的策略，將此一知識或產品加以推廣。

在此一模式當中，到了推廣的階段，即必須考量其應用的程度。就所研發的產品而言，是否能為實務工作者「採用」（adoption），是判斷其推廣或應用程度的重要規準之一。換言之，一套廣為實務工作者採用的產品，自然比一套乏人問津的產品，在其推廣或應用的程度，高了許多。然而，除了「採用」之外，我們更要問其實際「執行」（implementation）的程度。所謂「執行」是指實務工作者實際應用該項新產品（新的意念或新的教材）於其日常實務工作的程度。一項為人廣為「採用」的產品，卻可能不為人充分的「執行」。就此而言，教育研究結果應用的重點，即應轉向使用者和知識生產者（研究人員）二者的互動，以確保教育研究結果獲致重視，並得以實際使用與執行；這才是此一模式的重點（Rogers, 1995）。

三、研究人員和使用者連結的模式

前二種模式都是以研究人員為主導。傳統模式主要以研究人員圈內的人士為主要的推廣對象，其教育研究成果是以教育學術研究的社群為範圍。教育實務工作者若是不熟悉教育研究人員所使用的術語或是方法，就無法分享研究的結果，遑論應用於其實務工作之中。更有甚者，傳統的模式根本就不把應用於實務作為其研究的著眼點，所以其研究的設計與實施，不會把實務工作者的狀況加以考慮，其研究的結果，自然無法為實務

工作者應用。至於研究人員控制的模式，雖然已經把使用者的應用考慮進去，但是因為並未從連結的觀點來思考這個問題，所以，二者之間還是會產生扞格不入的情況。又，即使採用了研究、發展與推廣的一系步驟，拉進了研究人員與使用者之間的距離，但是，因為終究是由研究人員主導整個研發的過程，所以，仍然會讓使用者有隔了一層的感慨。

顧名思義，研究人員和使用者連結的模式，就是要將研究人員和使用者加以密切的連結，以便祛除前二種模式的可能缺點。依據 Huberman & Cox (1990) 的說法，當研究人員和使用者有密切連結時，會有如下三個優點：（一）經由相互的連結，研究人員和使用者，較有機會縮減可能的誤解或誤判；（二）研究人員和使用者經常進行密集的非正式連結，就可以將未來雙方攻防的程度降至最低程度；（三）增加雙方的使命感，並從開始階段考慮研究合作，以為行動應用的依據。職是之故，此一模式最適合政策和方案評鑑的研究。尤其，在整個研究的過程當中，研究人員與使用者可以透過期中回饋的方式，提供研究過程和暫時性發現的了解，而且提供機會讓實務工作者，為未來的行動預作準備。這樣的作法，讓二者的連結更加密切，其研究結果的應用就更具價值和意義。

四、使用者導向的模式

基本上，此一模式在學校現場，比較常見。當然，教育學術研究人員也會以合作者或是顧問的方式參與。具體而言，此一模式中的主要參與者，就是受到研究結果直接影響的人。而在學校現場之中，應屬教師受到

研究結果的影響最為直接。最近，國內教育實務界有許多教師參與以學校或班級現場的行動研究，即是使用者導向模式的最佳例證。

一般而言，使用者導向模式鼓勵參與者在研究過程當中，採取合作的方式進行。以學校或班級現場的行動研究為例，不只是學校內的教師與教師之間要合作，也要與別的學校或是教師以策略聯盟的方式進行合作，以便共同確認研究問題，共同分享研究資源，共同交換研究經驗，共同應用研究成果，而其最終的目的則在學校或班級現場，共同發現他們立即或直接關心的事務，並且，解決其間的問題，俾便讓教育的實務工作效果，得到最高度的發揮 (Brown, & McIntyre, 1989; Groundwater-Smith, 1998; Kemmis, 1993)。

在此一模式下，教育研究的主控權，當然會轉移到教育實務工作者的身上，而不必再事事仰賴教育學術工作者的支援。國內各級學校當中，接受過嚴謹教育研究訓練的現場實務工作者日漸增多，已經能夠逐步地自行負起控制教育研究的責任，因此，此一模式的實施即愈見可能。

肆、教育研究結果應用的型態和模式

教育研究的結果可應用在諸多層面，也可以為教育實務工作者帶來程度不同的認知、情意和行為等各方面的改變，進而影響其教育實際的表現，直接或間接促成革新的進展。然而，教育研究結果的應用所帶來的改變之幅度大小，乃至所促動的革新之影響久暫，即與其使用的型態及模式有密切相

關。茲試簡要分述之。

一、型態

綜合諸位學者的說法，研究結果的應用所產生的影響可概分為工具性的應用、概念性的應用、象徵性的應用，支持性的增進，以及廣泛的影響五種（Albaek, 1995；Amara, Ouimet, & Landry, 2004；Beyer, 1997；Nutley, Davies, & Walter, 2002；Weiss, 1979；Weiss, 1998）。

（一）工具性的應用

工具性的應用（instrumental use）意指研究的結果可以直接作為決策人員和實務工作者之用。工具性的應用強調新知識與直接行動緊密連結在一起，因而也就是傳統上判斷新知識是否對決策或實務產生影響的主要依據。進一步說，它是以可證明的研究結果，直接而明確地解決預先界定的特定問題。

該應用的型態是基於理性決策過程進行問題的預測，並加以解決。從這個觀點來看，工具性的應用與一般所稱的問題解決模式十分相近。然而，此種型態假定決策過程是線性的、有次序、可以預測的，在業務較單純、決策較專斷、又不需考慮民主化的時代，似尚較常見。然而，於今社會日趨複雜、決策務求合理、又需多方考慮各方人士的意見，此一工具性的應用的型態，即較為少見。

（二）概念性的應用

概念性的應用（conceptual use）旨在讓使用者的概念得以清晰。即使決策或實務工作者未能直接使用研究結果，但是，研究的結果能夠改變他們對情境的理解，並提供新的思考角度，又對行動過程中可能的優缺點

有所了解，所以，也是一種頗受歡迎的型態。有時候，因為對於所面對的概念有了較新的理解，所以，也會間接地產生工具性使用的效應。但是，因為概念性應用型態的主旨，在將研究結果當作概念的啟發，因此對於實務行動的影響，多為間接的，且屬於一般性的。

概念性應用的型態確認了社會的複雜性、參與的多面性、利益的交錯性，並且體察決策過程乃是無秩序的、非可預測的，因而其問題解決的方案也難以單純地進行決策分析的。據多位學者的說法，這種植基於非理性決策模式的概念性應用，在今各階層政府機構經常發現，且其比例高達百分之六十之多（Caplan, Morrison & Stambaugh, 1975；Lindblom & Cohen, 1979；Weiss & Bucuvalas, 1980）。

（三）象徵性的應用

任何決策的形成，在蒐集了來自各方面的訊息，進行了必要的分析，並且作成了若干個可能的決策方案，接著就必須作綜合研判，俾便選擇其中最具合法性方案，進而作成決策。在此一過程當中，勢必與來自各方利益的持分者進行協調，有的時候，更須針對其間的衝突進行協商，俾便尋求一個平衡點。在進行調和或是協商時，決策人員必須有一個建立各方共識、並且具象徵性的方案作為依據，才不會失去基本的立場。所謂象徵性的應用（symbolic use），即是指將研究結果合法化或維持此一立場之用的型態（Albaek, 1995；Beyer 1997；Lavis, Robertson, Woodside, McLeod, & Abelson, 2003）。

（四）支持性的增進

支持性的增進（mobilization of sup-

port)，是指將研究結果當作說服性的手段，讓決策人員或是行動者願意採納研究結果，進而提供所需的資源，以致增進其支持性。任何一項決策或是行動，都涉及許多來自各方面利益不同、觀點不一的人士。如何能讓這些人士建立共識，一致地採取配合的態度與支持的行動，是一項相當重要但卻十分困難的任務。支持性的增進可以讓研究結果當作後盾，產生說服性的效果，而讓這些人士及早建立共識，增加決策或是行動的可接受性。

(五) 廣泛的影響

廣泛的影響(wider influence)是研究結果應用的最高境界。我們不希望研究的結果只能形成一次性的(one-shot)或是短暫的效果，而希望看到的是影響的時間長久、並且影響範圍廣大的效果。換句話說，我們希望看到的研究結果發現之證據，除了可以達成研究機構原來所預期的目標，還能有所超越。廣泛的影響也意指我們將研究結果作綜合性的處理。這樣的想法，應該可以經由加強實務工作者與研究人員的連結，不斷累積研究的成果，並且將研究成果轉化而為可以促成思考或行動改變的知識，再經過一段時間的推廣來落實。

二、模式

早在1970年代，即有學者針對研究結果應用提出了一套模式。Havelock & Havelock (1973)曾經分析了四千份相關的研究報告，將研究結果應用的有效模式，歸納為：研究、發展與推廣，社會互動，及問題解決等三種。他並試圖結合上述三種模式的特色，而發展出著名的第四種連結的模式(linkage model)。不過，較為大家熟悉的是

Weiss (1979)所提出的研究發展、問題解決、互動、政治、策略、啓發、研究導向等七種模式。另外，最近Walter, Nutley & Percy-Smith, (2004)從另一個觀點(Walter, Nutley, & Percy-Smith, 2004)，則將研究的應用分成研究為本的實務工作者、融入研究、組織卓越等三種不同的模式。茲分別說明如下：

(一) Weiss的七種模式

1. 研究發展模式

研究發展模式(R & D model)最早被用在自然科學領域方面。它是從基本研究，經應用研究，以至發展和應用新技術的一種線性過程。一九六〇和一九七〇年代，教育領域上的編序教學和個別化教學等教材的設計，皆曾經應用此種模式。

2. 問題解決模式

問題解決模式(problem-solving model)主要是希望將一特定的研究結果，直接應用在待決的決策情境上。其過程可能是：需求知識的界定→藉由特定的研究或利用現有的研究結果來獲得資訊→詮釋與政策上有關的研究發現→作決策。

3. 互動模式

互動模式(interactive model)較無一定的、直線式的次序，主要是由研究人員和決策人員來回(back and forth)不斷的由對話、交談的互動過程中達成應用研究結果的任務。

4. 政治模式

政治模式(political model)常常用在為既定政策辯護的情況中。政策辯護者必須依賴研究的結果來駁斥不同立場者的質疑，並且為原有立場的支持，提出合理化的立論。所以，此一模式，經常被形容為負有防護責

任的禁衛部隊。運用此一模式，最需避免的是居高位的決策人員在研究前已經作了決定，以致研究結果僅能為決策人員所選擇的政策來背書。

5. 策略模式

策略模式 (tactical model) 與政治模式非常相像，惟其主要的差異，在於當政策遭受挑戰時，爰組成小組進行研究，利用研究來延緩行動，並使得新政策得以更形確定。

6. 啓發模式

在教育研究當中，經常應用啓發模式 (enlightenment model) 來作決策，而成爲較合情合理的應用方式之一。依據此一模式，決策人員或應用者或許不會直接察覺到研究結果的影響力，但是，其影響會慢慢地滲透到決策人員的觀念中，並逐步累積，終而受到間接的啓發。換言之，決策人員或許不會直接應用研究結果所形成的知識，卻可能受到不斷累積的研究結果所啓發。這種在不知不覺中應用研究結果的情況，最爲一般研究人員所樂見。

7. 研究導向模式

研究導向模式 (research-oriented model) 之中，如果決策人員能親自參與研究，則他們不僅能促進研究發現的應用，也可提昇研究結果的散佈效果，擴大對問題的認識，並接受研究爲本的知識。二十世紀以來，所謂的行動研究，或者以教師作爲研究人員，或以教師爲評鑑者的作法，即是依據此一理念發展而成的。

(二) Walter, et al. 的三種模式

1. 研究爲本的實務工作者模式

研究爲本的實務工作者模式 (the research-based practitioner model)，認爲掌握研究訊息，並確保研究的結果，進而應用在

每天的實務上，是實務工作者個人的角色和責任。在這樣的情況下，研究的使用是起於有接觸的管道和機會，然後加以評估，再予以應用的過程。實務工作者依據研究的結果，可以擁有高度的專業自主性進行實務上的改變。在此模一式中，專業的教育和訓練，在研究的應用上是非常重要的。

2. 融入研究的模式

融入研究的模式 (the embedded research model)，藉由將研究融入在教育制度和過程中，如標準、政策、過程或工具，以促成研究的使用。而確保研究使用的責任，則是落在決策人員身上。因此，研究的使用是一個線性的過程。在此一過程中，研究直接轉化到實務的改變上。此外，經費與績效的管理，或相關的規定，都用來作爲引導研究爲本作法的工具。

3. 組織卓越的模式

組織卓越的模式 (the organizational excellence model)，認爲研究應用的成功與否，端賴組織機構本身，包括他們的領導、管理和組織。換言之，研究的應用，可藉建立組織文化來強化支持。而該組織文化是以重視研究爲核心。此即晚近學習型組織、學習型領導，以及學習型文化等理念特別受到重視的原因之一。在此一模式中，使用者對研究發現，有調適修正的空間。同時，與該地區大學機構或相關組織的結合成夥伴關係，可用來強化研究知識的產生和應用。

不論七種或三種模式，其實各有其適用的環境和功用，若能慎重考慮決策或實務工作性質之後，再妥切合適地加以應用，則能將其效益發揮到最大。

伍、促進教育研究結果的應用

欲發揮教育研究結果的應用，可以從確認研究的性質、加強研究單位的權責、加強研究人員的責任、加強決策人員和實務工作者的責任、強化研究結果應用的認知、善用推廣的理論、採用具體有效的推廣策略等七方面，按部就班地做下去。茲試討論如下。

一、確認研究的性質

若依性質來分，教育研究可大致分為基礎性的研究與應用性的研究二大類。基礎性的研究，雖亦具概念性或象徵性應用的功能，但畢竟因受到其基礎性的特質所限，所能發揮的應用性有限。若欲將研究結果得以有效應用在實務上，則宜盡量以應用性研究為主。就此而言，我們可以採取前述的「研究人員和使用者連結」以及「使用者導向的行動研究」，俾能在決策或實務層面發揮及時的效應。換言之，宜著重政策導向的研究，以提供研究結果的應用性。

二、加強研究單位的權責

欲使研究結果得以供政策採用，除上述所說的「盡量採政策導向研究」之外，研究單位本身與應用程度的高低，實具密切的關係。職是之故，加強研究單位的權責，要求其在研究的相關配套措施上，負起全面監測的責任，確實有其必要。

具體而言，研究單位要掌握適當的時間點，惟有在適當時間內傳遞決策人員所面臨特定問題的解決方案，才比較有可能為人所採用；在與政策的關聯性上，如能與當前的政策綱領或行動方案保持密切的關聯性，就較有可能找到隨時可以應用的時機和對象；在推廣的策略上，若能在研究一開始就能包括清楚的推廣策略，就容易發揮影響的功

能；在研究設計階段，若能邀請其他研究人員參與，就較有可能集思廣益，而不致有遺珠之憾；在研究過程上，若能邀請潛在使用者或決策人員參與研究，在研究結束後，就馬上可以為使用者或決策人員所用；在研究報告上，若能提供研究的評論，並綜合和評鑑研究結果，則可建立使用者或決策人員的信心。

三、加強研究人員的責任

研究結果能否獲得更大範圍的應用，研究人員也具關鍵性因素。例如，能否提供可參考的研究結論，研究報告是否簡要具體，研究成果是否在雜誌上出版，是否以讀者易於接近的管道、方式來出版與發表。一般而言，大約有三分之二的研究人員會表示：他們有可能在專業或學術期刊上發表其研究成果。但是，一般的使用者則常指出，他們不容易直接把專業或學術期刊上發表的研究成果加以取用。職是之故，為了發揮教育研究結果的應用，有必要要求研究人員以較能符合使用者需求的方式發表其研究成果。

具體而言，研究人員應以容易為使用者理解的語言；研究人員應盡量闡明研究的政策和實務的意涵，並盡可能與決策人員和實務工作者建立共識；研究人員應針對潛在的使用者詳細說明想要推廣的內容，並了解他們的回饋或反應；研究人員應善用媒體，以確保研究的訊息能夠融入媒體的推廣計畫中；研究人員應整合各種推廣的方法，包括：通訊、網路、書面、廣播等系統，俾便擴大推廣的效果；研究人員應將研究摘要提供給特定的使用者，並且邀請使用者參加研討會以及參與推廣的計畫等；研究人員應充分理解影響的外部因素例如，政治的敏感

性、財政和行政的機制等：這些都是研究人員本身所該負的責任（Amara et al., 2004）。綜而言之，研究人員從問題的研議到執行到推廣，均須負起一定程度的責任，如此才可能將其研究發現順利付諸實施，並發揮應有的影響力。

四、加強決策人員和實務工作者的責任

發揮教育研究結果應用的影響力，除了加強研究人員的責任之外，也要加強決策人員和實務工作者的責任，俾便協助他們有效而充分地使用研究，並且確保其實務運作和政策決策是以完整的研究結果作依據。換言之，決策人員和實務工作者在研究應用的強化上，扮演著關鍵的角色。具體而言，決策人員和實務工作者應向所有成員證明研究的價值；決策人員和實務工作者應廣泛地接觸研究的結果，並且妥善的應用之；決策人員和實務工作者應主動與研究人員合作，俾能妥加應用研究的結果；決策人員應鼓勵實務工作者進行行動研究，俾便藉由研究來解決問題。

當然，決策人員和實務工作者更應盡全力來營造一個支持研究的組織文化，俾便讓實務工作者認知，以研究證據為本決策的重要性。決策人員和實務工作者也應能進一步支持其員工，充實訓練或專業發展的機會，增添必要的訓練或專業發展的設施，俾便讓成員熟悉研究的方法步驟，進而幫助實務工作者在其工作崗位上，具有充分使用研究結果的重要知能。再者，決策人員和實務工作者還應進行研究和工作部門間的整合，務使大家更樂意接受應用研究的結果。尤其，決策人員和實務工作者應能在實務工作的例行工作內，提供大家充裕的可資運用的時間，

俾便促使他們分享各自的研究計畫，並將研究與實務工作加以緊密連結，終而更願意應用研究的結果。

五、強化研究結果應用的認知

從研究的知（knowing）到結果的行動（doing），中間涉及層面雖然很多，但基本上充實或建立相關人員的認知，應是基本的要件。一般而言，至少有5個K應予特別注意：（一）知道問題的所在（know-about problems）：例如，當前政策改革的重點在哪裡？（二）知道什麼是有效的（know-what works）：哪些政策、策略或特定的介入手段，會產生應用的效果；（三）知道如何付諸實施（know-how to put into practice）：知道該做哪些，與如何有效實施是不一樣的。換言之，要知道落實執行的可行性和有效性；（四）知道要誰參與（know-who to involve）：如此便能充分掌握使用著的需求，同時也能夠依其需求特性提出有效的解決方案；（五）知道為何（know-why）：知道為何行動是需要的（Nutley, Walter, & Davies, 2003）。

依據這五項要目，全面加強所有相關人員有關研究應用的基本認知，俾便提昇教育研究結果的應用成效，應屬必要的作法。

六、善用推廣的理論

將研究成果成功地加以推廣，並且有效地加以應用，不能只依靠經驗法則，而必要有相當堅實的理論作為後盾。而一些比較常為大家所引用的理論，則是由不同的概念架構所組成的。如能善加了解每一個概念架構或理論依據，應可強化推廣應用效果。一般而言，推廣的理論可以從其所能帶來的改變

來分析，其一為個人行為的改變；其二為組織行為的改變。

就個人行為改變而言，這涉及了各項學習理論的運用，如：行為心理學家的不同刺激反應、認知心理學家追求理解黑盒子中的刺激和反應的過程、組織心理學家重視組織中助成或妨礙個人學習的因素等。晚近，則強調如何促進終身學習、自我導向以及問題為主的角色等等。就組織行為改變而言，牽涉到組織的學習理論、擴大團體的動能涉及機構的理論、甚至是組織中經營改變、知識管理和創新改革擴散理論等。

另外，知識管理的理論，其關心知識的儲存和溝通，以及成人學習理論和情境論等，都是可用作研究結果應用與推廣的理論依據。

七、採用具體有效的推廣策略

依據上述的各項分析，特別是有關善用推廣理論的討論，我們可以將其轉化為迅速而實用的推廣策略，進而將教育研究結果具體而有效的加以推廣。茲將這些可資運用的推廣策略歸納如下。

（一）採取主動而積極的作法

研究的推廣有主動和被動二種形式。凡是沒有計畫性、沒有目標性、沒有特別形式的通知，就在學術等刊物上發表，應屬被動的推廣。此種被動式的推廣，會因為使用者往往較缺乏接觸研究管道、缺乏時間、缺乏詮釋研究發現的技能，而無法顯現其效益。至於主動的推廣，則是將研究結果轉為詳細說明的形式，並且有計畫、有目標、有針對性地向潛在的使用者推廣，故其效益較可預期。

（二）強化教育的介入

Granados & Jonsson (1997) 指出，強化了的教育介入 (educational intervention) 應能運用一系列的學習理論，如一般學習理論、成人學習理論、建構學習理論等，將教育研究的結果轉化為有助於帶動個人或組織行為改變的方案，配合教育研究的結果作明確的傳達。教育介入方案的推動與實施，應可增加對教育研究結果應用的認識和理解。準此，我們在進行推廣工作時，非僅是單向地進行傳輸而已。一般常見的傳統的演講固然有其必要性，但是較為互動的多元方式更為必要。若是能以強化了的教育介入進行推廣工作，則應能使實務工作者增加更多的學習，進而增加教育研究結果使用的可能性。

（三）運用社會的影響力

運用社會影響力的介入旨在運用他人，例如同事的影響力，來提供資訊給可能使用研究的人，並且以該研究結果的所有價值說服之，俾便增加其採用的意願。此一說法的基本假定，主要是來自於社會學習理論所強調的「同事之間會相互模仿」，而發揮相當大的影響力。如果發出影響力的一方，在知識經驗上確實高人一等，其為人處事又受人尊重，那麼，受影響的人比較容易接受。一般所謂的意見領袖 (opinion leaders)，就是指這些對其他同事在某些信念和行動有特殊影響力的人 (Locock & Dopson, 2001)。善於將教育研究結果加以推廣的領導者，即應藉著類似意見領袖的人物發揮影響力，俾便改變一般人的認知和價值觀，進而改變其行為和態度。

從另一個角度來看。一般討論創新推廣 (diffusion of innovation) 的學者，也把創新的推廣與採用，當作一種社會化的過程 (Nutley et al., 2003)。在此一過程當中，應多借

重來自各方面的社會影響力，俾便擴大研究結果的應用範圍和程度。

然而，我們希望任何同事影響所發揮的影響力，皆應該是專業的影響力，而不只是一些社交應對的影響力。當然，社交應對的影響力有助於專業影響力的發揮。不過，從研究結果資訊的推廣來看，我們更樂意見到的是，鼓勵同事之間就專業相關的規範或價值產生共鳴。二者之間的共鳴愈大，就愈有可能發揮改變行為的影響力。

（四）提供適當的誘因

誘因是誘導人類行為改變的要素之一。就強化教育研究結果的應用，並發揮影響力而言，是指凡是能配合研究結果或是證據而行事的人，就提供適當的誘因以資獎勵或鼓勵。有很多的研究皆指出，物質或金錢獎勵是相當有效的措施，但是，精神層面的誘因也能誘導使用者配合研究結果或是證據而行事（Granados & Jonsson, 1997）。

（五）強化研究和使用的連結

傳統的作法是將研究與實務分為二個不同的世界（Hammersley, 2002）。這樣的想法使得研究人員與實務工作者在不同的國度裡運作，使用不同的語言，滿足不同的需求，也提供不同的誘因（Nutley & Davies, 2000）。以此一出發點，就產生了「研究後再應用」（research into practice）的作法，把研究所獲得的證據當作實務工作者世界外的東西，二者不是關聯度不高，就是根本毫不相關（De Corte, 2000；Jaworski, 2000；McGuinness, 2000）。如此，將研究與實務分為二個不同的世界，不但會增加研究使用障礙，也有害於實務工作品質的提高。

然而，現在我們處在一個研究與實務難

作二分的時代，任何實務工作者都需從研究來解決實務的問題，並謀求實務工作的改進。於是，比較合適的想法是「在實務中研究」（research in practice），認為研究證據的產生和實務上的應用，是融在一起，相輔相成的。除了重視「研究人員也是推廣者」（researcher-as-disseminator）外，更應提升到「實務工作者也是學習者」（practitioner-as-learner）的境界，期符應研究到實務間的複雜程度，以有效發揮研究影響效益（Halladay & Bero, 2000）。

陸、結語

教育研究的應用可包括：理論的建立、政策的制定、教學的運用、課程的實施以及行政的運行等面向。然若從世界各國講求證據為本的教育來看，以研究結果作為決策實務之依據，已屬重要趨勢之一。因此，如何重視研究的工作，以教育研究結果作為指引教育實踐的依據，確屬刻不容緩的事情。本文首先肯認此一趨勢，並以美國、英國、澳洲等國，以及經濟合作發展組織為例，歸結各國對教育研究結果重視的情形，以為我國的借鏡。

本文並且分別探討不同產製模式教育研究結果的應用，以及教育研究結果應用的型態和模式，並以為據提出促進教育研究結果應用的策略。從研究性質盡量採政策導向的研究，加強研究單位的權責，研究人員了解研究任務，增進決策人員應用研究結果的意願與管道，以至對研究應用的認知，和推廣理論的靈活應用等等都是值得加強重視的課題。尤其，如何針對已有的研究結果，採取有效的強化策略，包括：採取主動而積極的

推廣、強化教育的介入、運用社會的影響力、提供適當的誘因、強化研究和使用的連結等，更是行政和實務機關所應努力的方向，期使決策更為合理，實務得以改善，教育措施更為彰顯。

至誠盼望本文，除了能促成研究人員與使用者或實務工作者的連結，並能強化各方面攸關人士的責任，俾便提振教育研究結果應用的成效，使大家都因為教育研究成果的應用與推廣而受益。

參考文獻

行政院教育改革行動方案 (1998)。87 年 5 月 29 日行政院台 87 教字第 26698 號函核定。

行政院教育改革行動方案 (2000)。89 年 2 月 23 日行政院台 89 教字第 05570 號函核定修正。

行政院教育改革行動方案 (2003)。92 年 11 月 10 日行政院院臺教 92 字第 0920057846 號函核定修正。

行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：作者。

教育部教育研究委員會 (1989)。設立教育研究機構的必要性與可行性。未出版。

單文經 (2004)。論革新課程實驗之難成。教育研究集刊，50 (1)，1-32。

湯洵章 (1993)。公共政策。台北：東華。

陳明印 (2002)。美國 2001 年初等及中等教育修正法案之分析。教育研究資訊，10 (1)，205-228。

Albaek, E. (1995). Between knowledge and power: Utilization of social science in public policy making. *Policy Sciences*, 28,

79-100.

Amara, N., Ouimet, M., & Landry, R. (2004, September). New evidence on instrumental, conceptual, and symbolic utilization of university research in government agencies. *Science Communication*, 26 (1), 75-106.

Beyer, J. M. (1997). Research utilization: Bridging the gap between communities. *Journal of Management Inquiry*, 6 (1), 17-22.

Brown, S. & McIntyre, D. (1989). *Making sense of teaching*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

Caplan, N., Morrison, A., & Stambaugh, R. J. (1975). *The use of social science knowledge in policy decisions at the national level: A report to respondents*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

De Corte, E. (2000). *High-powered learning communities: A European perspective*. Paper presented at the First Conference of the Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning. Leicester, England, November 9-10.

Department of Education, Training and Youth Affairs. Higher Education Division. (2000). *The Impact of Educational Research*. Canberra: Author.

Granados, A., & Jonsson, E. (1997). EUR-ASSESS project subgroup report on dissemination and impact. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 13 (2), 220-286.

Groundwater-Smith, S. (1998). Putting teacher professional judgment to work. *Educa-*

- tional Action Research*, 6 (1), 21-37.
- Halladay, M., & L. Bero. (2000). Implementing evidence-based practice in health care. *Public Money & Management*, 20, 43-50.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Havelock, R. G., & Havelock, M. C. (1973). *Training for change agents: A guide to the design of training programs in education and other fields*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. DfEE Research Report RR74. London: Department for Education and Employment.
- Huberman, M., & Cox, P. (1990). Evaluation utilization: Building links between action and reflection. *Studies in Educational Evaluation*, 16 (1), 157-179.
- Jaworski, B. (2000). *Collaborating with mathematics tutors to explore undergraduate teaching*. Paper presented at the First Conference of the Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning. Leicester, England, November 9-10.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 1 (1), 1-7. Retrieved August 25, 2004, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>.
- Kerr, D., Lines, A., MacDonald, A., & Andrews, L. (1998). *Mapping educational research in England: An analysis of the 1996 Research Assessment Exercise for Education*, National Foundation for Educational Research Report 98/25, National Foundation for Educational Research and Higher Education Funding Council for England, Bristol.
- Lavis, J. N., Robertson, D., Woodside, J. M., McLeod, C. B., & Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank Quarterly*, 8 (2), 221-48.
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. K. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem solving*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Locock, L., & Dopson, S. (2001). Understanding the role of opinion leaders in improving clinical effectiveness, *Social Science and Medicine*, 53 (6), 745-757.
- McGuinness, C. (2000). ACTS (Activating Children's Thinking Skills): *A methodology for enhancing thinking skills across the curriculum (with a focus on knowledge transformation)*. Paper presented at the First Conference of the Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning. Leicester, England, November 9-10.
- National Research Council. (1999). *Investing in learning: A policy statement on research in education*. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- Towne, L., Wise, L. L., & Winters, T. M. (2004).

- Advancing scientific research in education.* Washington, DC : Committee on Research in Education, National Research Council.
- Nutley, S. M., & Davies, H. T. O. (2000). Making a reality of evidence-based practice: some lessons from the diffusion of innovations. *Public Money and Management*, 20 (4) , 35-42.
- Nutley, S. M., Davies H. T. O., & Walter, I. (2002). *From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda.* Discussion Paper 1, Research Unit for Research Utilisation.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies. H. (2003). *From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda.* Retrieved September 20, 2004, from <http://www.sagepublications.com/>
- OECD. (2002). *Knowledge management in learning societies.* Paris: Author.
- OECD. (2003). *New challenges for educational research.* Paris: Author.
- Phelan, T., Anderson, D. S. & Bourke, P. (1999). *Educational research in Australia: A bibliometric analysis (Research Evaluation and Policy Project).* Canberra: Research School of Social Sciences, Australian National University,
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations.* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Selby-Smith, C., Hawke, G., McDonald, R., & Selby-Smith, J. (1998). *The impact of research on VET decision making.* Leabrooke: Australian National Training Authority.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- U.S. Department of Education. (2004). *Evidence-based education (EBE).* Retrieved September 26, 2004, from <http://www.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-slide007.html>
- Walter, I., Nutley, S., & Percy-Smith, J. (2004). *Improving the use of research in social care practice.* Retrieved September 26, 2004, from www.policypress.org.uk
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39 (5) , 426-31.
- Weiss, C. H. (1987). The circuitry of enlightenment. *Knowledge: Creation, diffusion, and utilisation*, 1 (3) , 381-404.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19 (1) , 21-33.
- Wyatt, A. (2002). Evidence based policy making: The view from a center. *Public Policy and Administration*, 17 (3) , 12-28.
- Weiss, C. H., & Bucuavala, M. J. (1980). Truth tests and utility tests: Decision makers' frames of reference for social science research. *American Sociological Review*, 45 (2) , 302-313.
- Young, K., Ashby, D., Boaz, A., & Grayson, L. (2002). Social science and the evidence-based policy movement. *Social Policy and Society*, 1 (3) , 15-224.

附註

- 1 行政院教育改革推動小組第六次會議的決議，撥付一、五七〇億七、二四一萬六千元積極推動下列十二項教育改革行動方案：一、健全國民教育；二、普及幼稚教育；三、健全師資培育與教師進修制度；四、促進技職教育多元化與精緻化；五、追求高等教育卓越發展；六、推動終身教育及資訊網路教育；七、推展家庭教育；八、加強身心障礙學生教育；九、強化原住民學生教育；十、暢通升學管道；十一、建立學生輔導新體制；十二、充實教育經費與加強教育研究（行政院教育改革行動方案，1998；2000；2003）。
- 2 雖然「資料實證」（evidence-informed）或「重視證據」（evidence-aware），在決策過程中，可能是對於研究的角色重要性的更佳描述，但是「證據為本的政策」（evidence-based policy），在英國已成為學術界、決策人員、實務工作者甚至相關行業所熟悉使用的一個名詞（Wyatt, 2002）。

因果關係之哲學與統計分析 及其在教育研究之意義

陳鏗任

國立臺灣師範大學

來稿日期：93.10.05

接受日期：93.12.21

摘要

本文回顧了因果關係的概念發展，說明自 Hume 以降的經驗論傳統認為並無外在的因果關係，因果關係只是心理上前後事件的連結習慣；其後的哲學家則在經驗論的基礎上，以不同的方式試圖磨合因果關係與經驗論傳統的矛盾；而批判實在論者則以因果的機制觀，超越連結論的因果關係。整體來說，經驗科學的因果觀仍建立在確認外在世界必然性定律的目標上。而社會科學或教育研究方法對於因果關係的探討，則以上述討論所闡發出來的或然性因果關係為基礎，透過統計方法來檢驗與否證，成為因果分析的主流。然而這樣的研究取向忽略了教育情境的複雜動態，偏離了人的主體，也忽略了人的意向性在因果知覺上的作用。

因果關係的追尋，早先旨在追求一個足以控制對象客體的法則或機制。而教育研究者自己本身、研究對象、以及所處的教育環境，則是一個複雜糾結的社會歷史過程。教育研究者應注意到進行因果關係研究時所持的典範以及背後的方法論基礎，若研究設計為實證典範，在確證因果關係時，應該注意到其所欲發現的因果關係在哲學上的內涵為何；研究設計採取了何種因果觀，可能的謬誤在哪裡；統計方法的運用與解釋，亦應注意到僅為證偽而非證實。若為自然典範的研究設計，則應重視研究對象對於生活世界因果關係的解釋，以及深度理解因果關係對研究對象的意義。

關鍵詞：因果關係、教育研究、方法論

A Philosophical and Statistical Review of Causation in Educational Studies

Ken-Zen Chen

National Taiwan Normal University

Manuscript received October 5, 2004

Accepted December 21, 2004

Abstract

This essay reviewed the development about concept of causation. I explain that in Hume's tradition, causation is just a habit from mental connections. Moreover, advocates of critical realism held causation a mechanical view. To sum up, the causal viewpoint from empirical scientists aim to confirm the necessity about outer world, and educational studies which take statistics treatments are mostly based on the principles of probability causation. Otherwise, the mainstream neglects dynamics and complexity in educational context, the influence of human's intentionality, and his subjectivity.

Educational studies are located on complex social and historical process. To seek out causations is to look for laws or mechanisms that could be understood, predicted, and controlled. The researchers should mention the theory and methodology background of causation in order to keep off the fallacious explanations.

Keywords: causality, causation, educational studies, methodology

壹、前言

根據《劍橋哲學辭典》（林正弘，2002：170-175）的解釋，因果關係（causation）長期以來是哲學所探究的重點。在我們的日常言談中，「造成」、「生產」、「帶來」、「導致」、「結果」、「決定」等用語，都蘊含了因果的概念，達致說明事件的功效；不僅如此，我們仰賴對因果關連的假定，進行預測、歸納與推論的活動；而科學的其中一個重要目的，即在將我們所認定自然世界中的因果關係做確認，並加以系統的描述；在人類生活中，如法律與道德的裁決（例如醫療過失的判決需應用因果關係效力的證明，見曾淑瑜，1998），因果關係對於行為人責任與義務的評估，也扮演了關鍵性的角色。

在社會科學的研究領域中，不論是經驗性或是規範性的著作，「因為所以」、「前因後果」或是「導致」、「造成」、「引起」、「產生」的因果話語可以說是無所不在，隨處可見，學術研究上也爲了因果關係這個意義豐富但含糊的語詞，爭論了數百年（郭秋永，2003）。早期的社會科學研究，透過實驗法的研究設計來確認獨立變項之間的因果關係，時至今日的我們，雖然已不再認爲社會科學可能操弄出真實的實驗研究，但是這個實驗法的思維，仍然保留在社會科學當中，只是研究的資料是觀察而非實驗得來的，而實驗研究講求的「控制」，則由統計的控制來取代。那麼，我們仍然可以向大眾宣告：我們的研究「發現了因果關係」嗎？

對於這個問題，我們的學術訓練、研究

方法的教科書，以及教育學方法論的探討，通常不假思索的給予教育科系學生們肯定的答案，並加上一個附帶提醒「相關不等於因果」，就算功德圓滿。例如吳明清（1991：105-106）曾直接寫道：

自變項對依變項的影響作用，其實也可以當作因果關係來看。因此自變項就是假定的因，依變項就是假定的果。不過，變項之間的因果關係有時不易確定，一個簡單的辨別方法就是以變項發生的時間爲準，發生在前的變項就是可能的因，可以當作自變項；發生在後的變項，就是可能的果，可以當作依變項。

我們常說雙親的社經地位、雙親的族裔，「決定」了孩子的教育程度與薪資收入；諮商分析時會提到個案之所以發生這些行爲，乃是肇因於幼時的某某經驗。但實情是否如此簡單，則受到哲學家與方法論學者的辯論與探索（Levine, 1998）。數百年來，哲學家不斷的探問是否真的具有因果關係、因果定律，若有則進一步的探問因果關係的性質爲何？在方法上觀察、證立、確信因果關係是否有所可能；並且進一步的釐清，自然科學中的因果律如何得以援用至社會科學上，恰當性爲何。這些問題關係著教育研究因果說明的適切性。

郭秋永（2003）在〈科學哲學的兩種因果解析〉一文中，曾經就國內的哲學與社會科學研究文獻加以查找，發現真正直接探討因果關係的撰述，四五十年來僅得殷海光（1964）一篇，顯示出學術界對於因果關係長久以來視爲理所當然，也少敏於國外哲學

家與方法論學者對於因果關係觀念的釐清與探討。在教育研究文獻上，國內教育學者詹志禹（1993）在國立政治大學學報所發表的〈因果關係與因果推理〉，從理論與統計的關係出發，強調了不僅一般統計方法無法說明因果關係，較為複雜或新興的統計方法，一樣僅能否證因果關係的假設，無法證明因果關係的存在，對於教育研究者來說確為一大儆醒；探討因果關係本身的專著同時亦有楊銀興（1993）〈教育研究中的因果說明〉一文，承認了因果關係為人類重要的觀念，該文並以經驗科學的歸納邏輯來理解因果關係，但卻未實質的由因果觀念本身的混淆與複雜之處來說明教育現象因果關係的難尋，使得說明有所侷限，前言略提詮釋與批判典範對於因果關係背後的實證典範做出的批判，卻無實際運用在該文對研究方法的評析與建議上，殊為可惜。

由上可見，基於因果這個概念在人類社會中的自然成長、約定俗成，其意義的豐富與含糊，也造成了使用因果觀念作為學術用語時的困難。是故為了使教育研究的因果分析能夠建立在整全的因果概念上，避免過去部分研究者對於因果關係的一知半解，故對於因果觀念澄清分析有其必要。因此以下便需先說明哲學上不同的因果觀點，再敘及教育研究的因果關係主要透過統計方法來處理。然而，教育活動是一個具有意向性的複雜活動，因果關係的解釋，最後仍然要回到主體的理解上，做為本文的結語。

貳、因果的必然性--從目的、習慣、機制到意向性

人類能夠認識外在的大千世界，其中一

個重要的基礎便是因果關係的概念。因果概念的建立，讓我們能夠對接觸的事物做出解釋，並且找到判斷與行動的原則。Piaget發現在10歲以前的兒童，對於因果關係的瞭解比較接近萬有靈論（animism）的看法，認為因果關係是有目的、有意志的，到10歲之後才逐漸有機械式的因果解釋出現（許潔怡，2002）；而後期心理學者如 Shultz、Altmann、White 等人的研究更顯示，人類似乎從三歲、或甚至更小的時後，便開始具備簡單的因果概念（詹志禹，1993）。根據 Grotzer（2003：28-29, 39-40, 50-51）對於發展心理學研究的歸納，可以發現因果關係的認識，是從具體的、時空連續的事件，隨著年齡增長，逐漸發展到機制的、較為抽象的、複雜因果的關係，並且對於因果關係的並非固定不變開始有所覺察。

心理學上探索人類因果概念的來源，約有兩個主流，第一個是建立在時間鄰近性、空間鄰近性，以及事件先後性三種共變關係的「共變論」，以及強調因果關係的本質其實是基於該因本身具備有產生效果能力的「能生論」（黃宇廉，1999）。共變論來自於經驗主義者 Hume 的看法，而能生論則接近批判實在論（critical realism）對於機制（mechanism）的見解。不過無論見解如何，因果關係在人類認識中的存在與廣泛的應用，則是無庸置疑。

就算因果知覺與認知的在人類認知系統中的存在與否，已從哲學的冥思中跳脫，得到心理學研究的支持，但是對於因果關係這個概念的混淆其實並未解決。殷海光（1964：273）在〈因果底解析〉一文就提到：「人是一種奇怪的動物。大多數人對於許多最常接觸的事物往往不甚了解.....對於

許多視為固常 (take for granted) 並且長久應用的觀念往往不夠明瞭。我們對於因果觀念.....也正是如此」。雖然說，未經澄清的因果觀念在日常生活大量的運用並無立即而明顯的妨害，然而若將這個未經澄清的日常生活觀念引進學術研究的討論當中，則不免產生嚴重的問題。因此如何從日常的因果概念中來確認因果關係，歷來則有不同的哲學家提出相異的進路。

古代的希臘哲學家們，爲了探索自然世界的根本構造問題，以及接續而來的管制宇宙一切生滅變化的自然法則問題，開始追尋萬事萬物生成的「因」（第一原理），至亞里斯多德整合前期哲學家之精華，提出四原因說（形象因、質料因、動力因、目的因）而達到鼎盛；其後中世紀哲學更將四原因作爲佐證上帝存在之論據（傅偉勳，1996）¹。中世紀以前的哲學家，對於因果關係的認識偏向於郭秋永（2001：87）所提之「目的論的因果觀」（teleological conception of causation）與「萬有靈論的因果觀」（animistic conception of causation），前者認爲因果關係必然受到最後因或第一因的支配，後者則以「不可抗拒的強制力」（如佛家的果報）對於因果關係做出解釋。其後，笛卡爾主義者（Cartesianism）、偶因論者（Occasionalism）、以及預立和諧論者（Preestablished harmony），在程度上或寬或嚴的認爲，上帝才是萬事萬物唯一的原因，一切都是上帝的施爲（Steven, 1993）。到了近代物理科學的萌芽階段，亞里斯多德之目的因受到摒棄，科學家僅就宇宙現象間的規律形式（動力因）加以研究，因此動力因又常與「機械因」（mechanical cause）的涵義吻合；至 David Hume（1741-1776）提出因果關係不過

只是人類習以爲常的心理習慣，視爲理所當然的因果觀念遭到質疑（傅偉勳，1996），也開啓了重要哲學家對於因果關係的探索。

一、David Hume 認爲因果關係僅為心理期待

早上起床後將雙腿移向床邊，兩腳便會自然著地；喝了水將使我們不再口渴；按下電燈開關後電燈會亮。這些人生中最簡單的命題，多少都需要依賴因果的判斷。然而基於 Hume 堅持哲學不能超越經驗的立場，他認爲人們對於因果關係的信念，其實並沒有什麼合理的論點可以證明，就算有因果律的存在，我們也從來沒有方法來知覺到這個力量（林逢祺譯，1996；黃藹編譯，2001）。在《人類悟性論》（Enquires Concerning Human Understanding）中，Hume 強調，從直覺的知識觀念中來檢查，便會發現人類對於知識的確實感受，是來自於觀念的比較，而因果觀念其實只是來自於人們觀察外在事件中一再重複的經驗，也就是說，我們覺得事件與事件之間具有因果關係，乃是因爲觀察到類似的事件一再重複的在時空接近時發生，導致我們以爲日後只要看到類似的因發生，便可以推知結果如何，因果關係成爲人類心靈對事件連結的解釋（Hume, 1748/1985; Davidson, 1993: 75-77）。易言之，我們無法從感官所得的印象中察覺因果關係，因果關係只是一種必要性聯結的心理期待罷了（Ducasse, 1993:131-132）。

設若因果關係只是一個心理上不斷被增強而使人相信的印象，那麼這樣的印象又是如何被加強的呢？Hume《人性論》（A Treatise of Human Nature）（1740/1975：117）中的看法是：「我們會發現，在人類中

風行的種種意見，半數以上是從教育中得來的，這些原則被盲目的相信著，壓倒了那些由抽象推理或實驗得到的原則。」因此我們從嬰兒開始，便不斷的習慣了對事物的意見與概念，成爲根深蒂固的心理作用。對此，Hume認爲，哲學家是絕不能同意在教育活動中學得的因果關係是可以當作知識的，因果關係應該要從觀察到的必然聯繫來做爲恰當推斷的基礎。爲此，他便提出八個可以判斷因果關係的規則（1740/1975：173-174）：

- （一）因與果之間，應該是時間與空間上相互接近的。
- （二）因要在果之前發生。
- （三）因與果之間是一個穩定的組合。
- （四）同樣的因會產生同樣的果，同樣的果只來自同樣的因。
- （五）如果有不同的物件產生了相同的結果，這些看似不同的物件之中，一定有著相同的特質。
- （六）如果同一個物件在看似相同的物體上產生了不同的結果，那麼這看似相同的物件之中，也必定有著不同的特質。
- （七）若是因的部分有增加或減少，則結果的部分也會跟著增加或減少。
- （八）如果某個原因存在，卻沒有發生任何的結果，則可能不是由單一原因就可以引發結果，而需要其他條件的配合。

Hume開啓了對於因果關係的討論，殷海光（1957/1964：275-276）評析他對必然聯的否認是消極貢獻，而定義因果關係的規律說（regularity view），則是他對因果關係的積極創見。此外，其心理習慣的解釋，一方面啓迪了心理學家針對因果認知、因果覺

知等問題進行實徵性的探索；另一方面則批判了當時教育內容未經嚴謹檢證的缺失。

二、Kant 將因果觀念提昇至先驗範疇

哲學家一直把因果關係當作是不證自明的公理，而 Hume 的因果分析則刺激了 Kant，使他感到因果概念的先天意義有重新挖掘的必要，進而重新探討因果原則如何成立的問題（傅偉勳，1965/1996：374）。爲了解決這個問題，Kant 把因果觀念，以及賴以形成科學的時、空、數、模態等置於先驗主觀的範疇形式中，一方面解釋因果觀念是與生俱來的理性能力，也使得外界經驗能夠經由悟性範疇的安排，形成客觀真確的知識體系（傅偉勳，1965/1996：393-395；Cook & Campbell, 1979: 30）。雖然這種看法並不能替因果關係在經驗世界的存在中做出任何的鞏固（殷海光，1957/1964：276），但是因果觀念存在的必然性則重新在人類的理性能力中得到先驗的證成：只有人類在理性能力中先有了因果的範疇，才可能去瞭解到經驗世界的因果關係（Anscombe, 1993: 90）。

因果觀念是否爲人類天生俱來的特殊觀念，則由後世的心理學家們以實驗設計來加以驗證。Piaget 承 Kant 的影響所進行的認知發展研究當中，其中一部分便是兒童對於因果觀念的發展：兒童進入感覺動作期之後，時間與空間的觀念逐漸得到感知，因果觀念也在這個基礎上逐漸發展。Piaget 認爲因果觀念是開始於兒童意識到自身活動所帶來的影響：首先意識到自己的意向與支配身體的關係；在心理上把自己的願望、身體的運動、和客體的結果加以聯繫起來；之後隨著認識能力的逐步推展，開始能夠區分出在自己身體運動以外所發生的因果關係（也就是不再

把自己當作是所有因果關係的唯一原因，兩個事件或物體之間也可能有因果關係），此時雖然兒童對因果關係的解釋開始趨向物理機制的說明，但是心理性的因果感受，仍然發揮著重要的作用（杜麗燕，1995：68-80，120-129；Piaget & Inhelder, 1965/1997:56-57; Piaget, 1971/1974）。其後心理學的研究（如前文所例舉），亦多支持因果觀念的發展，影響著人類如何來認識世界。

三、John Stuart Mill 的歸納推論法

因果關係若是來自於經驗世界的觀察與心理連結的建立，那就無法從因果關係的觀察中，得到超越時空的普遍性原則。因此之後的經驗論者，不得不放棄因果的習慣論，改採邏輯的必然性來解析因果關係（郭秋永，2003：140）。John Stuart Mill（1806-1873）認為因果關係是「積極與消極條件的總和，而且是前因後果伴隨發生的」。他堅持真正的原因必然會包含了結果所有的充分與必要條件，因而他發展出歸納推論法作為判斷因果關係的規準。其五種推論的方法可見諸於邏輯教科書中（如林玉体，1982：276-287）：

（一）一致法（Method of agreement）

如果在觀測下的現象有兩個或兩個以上的例子，這些例子只有一種情境是共同所有的，那麼這個情境就是造成現象的原因。例如一位老師班上的測驗結果有四位同學考了一百分，老師分析發現四名同學都有在 A 補習班補習，因此斷定學生在 A 補習班補習是學生得到一百分的原因。此法類似邏輯上的充分條件。

（二）差異法（Method of difference）

觀測下的 A 個案發生 Y 現象，而 B 個案不發生；這兩個個案所處情境，除了產生這個差別現象的情境有異之外，其餘都相同，則該差別情境就是 Y 現象的原因。例如 A 與 B 兩位同學學習成就不相上下，但是到五年級時學校重新編班，而兩生畢業時成績差別很大。則可推測重新編班就是兩生學習成就有差異的原因。此法類似邏輯上的必要條件。

（三）異同法（The joint method of agreement and different）

異同法是上述兩法的共同採用，判斷基礎較單用一法為穩固，類似充分必要條件的關係。如果全班同學都發生食物中毒，詢問發現全班同學都吃了豬排，而另一班正常的班級比較，他們都沒有人吃豬排，而其他的食物相似，則可能推論食物中毒是因為豬排導致。實驗法中的控制組與實驗組設計，其實便是該法的應用（詹志禹，1993：3）。

（四）剩餘法（Method of residues）

根據先前經驗的歸納，某現象的部分原因產生該現象的部分結果，因此可知其他的剩餘原因產生該現象的剩餘結果。如天王星實際運行軌道與推算軌道不合，故天文學家便假定有另一星球存在影響軌道，亦成功發現冥王星。

（五）共變法（Method of concomitant variations）

A 現象有所變化，B 現象也跟著變化，則知兩者有因果關係。壁爐爐火越旺盛，則室內的氣溫跟著升高，因此可以知道火勢的強弱是氣溫變化的原因。

Mill 歸納推論法的問題其實稍花心力推想便會發現。質言之，其最大的漏洞正在於

想要套用演繹法的邏輯原則來說明觀察經驗世界所歸納的因果關係，然而結論超越前提的範圍推理在邏輯上必是無效 (invalid) 的，且 Mill 這五類因果關係之所以能在經驗世界得到部分為真的確證，其實是依賴於原因事件本身包含了因果機制，才能保證因前果後的發生 (詹志禹，1993)。

另一種補強歸納推論法的嘗試是採取邏輯的因果條件句來進行符號運算：要解析「前因事件 P 經常連結著後果事件 Q」，便需將其化為邏輯語句「一旦 P，則 Q」或「若 P 則 Q」，如此一來「P 為 Q 之因」便可詮釋為邏輯上的蘊含關係，也就是「 PUQ 」。在時間順序 P 前 Q 後的關係下，這個因果條件句搭配了 P 先 Q 後，就可以把因果關係分為下列三種關係類型 (郭秋永，2001：89-90；2003：141-142)：

- (一) P 是 Q 的一個充分條件：P 發生，Q 必然發生，或「 PUQ 」為真。
- (二) P 是 Q 的一個必要條件：P 不發生，Q 必定不發生，或「 $\sim PU\sim Q$ 」為真。
- (三) P 是 Q 的一個充要條件：P 發生，必然發生，並且不發生，Q 必定不發生；或「 PUQ 」為真，並且「 $\sim PU\sim Q$ 」為真。

然而，我們知道從邏輯推論的規則上可以從「 PUQ 」推論出「 $\sim QU\sim P$ 」，如「若天雨，則地滑」推論出「若地不滑，則天未雨」在經驗世界是有效的，但因果條件句「下雨『引起』張三穿雨衣」若推論出「張三不穿雨衣『引起』不下雨」，則陷入推論荒謬的情況；其次，因果條件句以全有或全無的二分屬性來思考問題，與社會科學的現象多屬概然並不相符，顯示了邏輯語句本身也未必然恰如其份的說明因果關係，要用來

解析因果關係是有限制的 (郭秋永，2001：95-96；2003：144)。

四、Immanuel Karl Popper 對因果關係的證偽觀

Popper 認為，雖然歸納來自個別的真實事件、能構成似法則 (lawlike)，但是並不充分。想要讓一個令人滿意的一致性理論形成，需要在科學方法上對法則 (laws) 與突發事件的歸納 (accidentally true generalization) 做出清晰的分辨。他舉了一個大恐鳥 (moas) 的例子來說明因果關係的誤認 (Carroll, 1994; Tooley, 1987:54-55)：曾經紐西蘭島上住著這些動物，但是目前滅絕了。對於這個事件的三個觀察為：1) 大恐鳥並沒有活到現在，不過他們曾經存在過。2) 沒有大恐鳥活超過五十歲，也沒有發現大恐鳥的基因結構會讓他們活不過五十歲。3) 當時有一種特別的病毒在那時候隨風飄到紐西蘭島上。這樣一來，我們便天真的把這些特殊的事件在歸納推論中，得到大恐鳥滅絕的原因是病毒。然而這只是似法則的歸納而非真正的因果法則。

為了解決歸納法無法確證的困難，Popper 對於因果關係拋棄了心理的期待，而希望將主觀的觀察事件轉為科學實驗中的觀察，在邏輯上具備單稱語句的形式，再進一步探討實驗觀察所得的結果，將其邏輯的推演到全稱語句 (楊深坑，2002：115)。也就是說，Popper 也拒斥了習慣的必然，而接受邏輯的必然性。既然邏輯的必然性可以由邏輯的規則而取得，那麼因果關係就能夠透過邏輯規則的必然性保證而得致。這樣一來，就只要解決如何從單稱語句往全稱語句推演的謬誤 (如前段所述以歸納法找出因果機制的

謬誤)，因果關係的證明便獲得了確保。那麼要如何適當的用邏輯推斷因果關係呢？Popper 採取了以下的證偽方式 (Cook & Campbell, 1979: 25)：

- (一) 對於符合特定因果假設的命題標定為「尚未被否證」的持續狀態，並且這個假設並未排除其他因果假設的可能性。
- (二) 蒐集讓該因果假設面臨考驗的資料，而且這些資料要能多方面的反駁該因果假定。
- (三) 蒐集讓該因果假設與其他的因果假設面臨競爭的資料，以看出該因果假設是否比較有解釋力。

在否證論的觀念下，因果關係變成一種嘗試性的假設，我們透過這個暫時性的解答，以及當這個解答被證明為有誤時所進行的修正錯誤過程，科學家的任務便在不斷的檢驗這個因果關係的命題。如 Carl Hempel 的例子，一位婦產科醫師為了改善產房中導致產婦高死亡率的產褥熱，在醫院中蒐集各種可能的解釋，並一一的將其付諸檢定，若無法降低死亡率的因果假說便一一加以摒棄，直到驗證這一個因果假定：醫生解剖死屍後並未完整消毒而後接觸產婦引起血液中毒，並付諸改變所有醫生的衛生流程後，死亡率降低，顯示因果假定獲得支持，精巧的說明了科學家負載著理論或假設來假定因果關係、嘗試錯誤、用以解決問題的精神 (郭秋永, 2002: 479-481)。

五、Bertrand Russell 對因果關係的打擊

對於邏輯實證論者來說，因果關係這個概念不但沒有太大的建設性，甚至是一種觀念上的誤導 (misleading)，因為因果關係並

無法由經驗所驗證。Bertrand Russell 曾經有一段精彩的評論，可以說是對經驗論者所談論因果關係的完全否定 (Kerlinger, 1986: 361)：

物理學不再探討因果關係的理由是，事實上就沒有因果關係這種東西。因果律是過往年代的殘屑，其之所以如同君主制度一樣的被保存下來，乃是因為人們誤以為它是無害的。

Russell 以他破壞性的才華，質疑了因果關係存在的必要性。他認為，假若因果關係指的就是普遍性 (universality)，就是物體之間恆常連續關係的決定性定理，那麼因果關係這個概念就沒有多此一舉的存在必要 (Anscombe, 1993: 91)。我們應該把因果觀念從哲學中排除了之後，代之以性質 (quality)、恆定結構 (constancy of structure)、漸變 (gradual change) 等物理學的、能夠用數學計算的名詞來取代 (Salmon, 1993: 155-156)；拋棄因果關係的探索，朝向函數結構的功能性定律，以及封閉系統中可觀察可操作可測量的變項相關來努力 (Cook & Campbell, 1979: 11)。

六、批判實在論的因果機制觀

雖然前述的哲學家對於因果關係立論、方法皆有不同，但是對於因果關係的共通看法則多認為因果關係本身超越人類經驗之外，我們只能從事件發生的持續頻率中去察覺，強化我們心中對因果關係的信心。從 Hume 開始探討因果關係，並對因果觀念產生重大影響的哲學家，多從實證論的經驗科學

觀加以出發探討：因果關係為何，終究必須透過直接或間接的觀察，在心中形成因與果之間的連結。如同撞球甲向靜止的撞球乙滾去，甲乙兩球相撞之後，原先靜止的撞球乙開始滾動；當我們重複的發現到，一個撞球的碰撞總是引起另一個撞球的滾動時，我們便在心裡面形成「因為撞球甲的碰撞，所以乙撞球開始滾動」的因果關係推論。

然而，基於經驗論傳統的因果觀不免會遇到四個困難：第一個是獨特（偶發、或沒有規律）經驗事件，例如總統槍擊案的發生，難道就沒有原因嗎？第二個是，我們只要被火燙到過一次，便可知道下次應該遠離火燭以免受傷。人類的心理狀態是否一定需要多次規律的經驗，才會產生因果關係的連結？第三個是，在人類感官並非全知全能的情況下，因果關係的說明是否都能恰如其份²？第四個則是，就算是依照時間先後所排序的因果說明，仍有發生謬誤解讀的可能³。

此時，批判實在論者拋棄了把因果知覺當作「心靈的建構」狀態，轉而假定因果關係是外在於人類心靈而存在的，他們強調，經驗論者所說的因果關係並無法被人類不完美的感官與理智能力所知（Cook & Campbell, 1979: 28-29）。

那麼因果關係是什麼呢？對於批判實在論者來說，我們所認得的世界，在經驗的層面之下，還有一層獨立於我們知覺與知識之外的機制（mechanism），也就是事物發生作用的方式；這些機制，要不是存在於事物本身的性質當中，就是存在於事物與事物之間所組成的結構中。例如，開路鑿山時的炸藥，其之所以爆炸，並確保爆炸的機制，是存在於火藥本身特定的化學結構，以及爆炸的機制是否啟動（例如工人的點火）。因此

批判實在論者對於因果關係，便以「自然的必然性」與「概念的必然性」來加以解讀；也就是說，一類的因果關係決定於該事物的機制，憑藉該事物的本質而存在；另一類的因果關係則是語言概念上所具備的必然性質，例如當我們替一位走失的小朋友協尋父母時，雖然我們不知道父母是誰，但是我們必然知道他有父母，並且有找到的可能性（郭秋永，2003）。批判實在論者對於因果關係機制觀的提出，一方面解決了經驗主義在本質上傾向於否定因果關係的困難；另一方面，提醒我們經驗論者所觀察到的因果關係，很可能並非真正的因果關係。

然而找出因果關係背後的機制是否便滿足了人類對於因果關係的求知渴望？在做菜時，一般人只需要從重複發生的經驗中，知道調味料的比例（因），可以搭配出何種美味（果），不需要知道更深一層的因果機制其實是調味料本身化學成分的組成，引起味蕾受器的不同反應。那麼從機制的探索來問，我們應該要追求到多基本的因果機制？抑或是達到可供操控的處方即可？舉例來說，某間房子起火燒毀，保險公司派人去調查失事原因，如果調查員向主管回報說：起火的原因是因為該處有氧氣、可燃物，以及達到燃點，所以房子燒掉了。雖然這位調查員的科學精神相當不錯，不過他的職位恐怕即將不保。畢竟一個絕對機制的解釋，不見得能帶給人類有用的指引，價值有限，身為一位稱職的調查員，應該提供一個「有用」、能夠操作改變的處方性因果說明，如屋主未遵守用戶公約，致使電量負載等（Cook & Campbell, 1979: 27）。這些問題都指向了一個重點：就算發現了因果關係，但是這個因果關係對人的意義為何？人如何詮

釋因果關係？在教育研究是難以或缺的。

經驗論的因果觀是一種抽離的、僅觀察事物的變化做出因果判斷，不探詢其真正理由。相較之下，批判實在論的因果機制觀，較為重視因果關係所處在的環境脈絡，在教育研究當中，文化、政治、歷史、經濟等社會系統中因果機制的解謎，也帶來解釋性批判與解放的可能。而因果關係之於人的意義，則要由 Searle 的意向因果來彰顯。

七、因果關係的意向性質

前已述及，Hume 開啓了因果關係做爲一種心理模式的探討。Searle (1983) 從大腦生化作用的研究中，主張心靈的意向性不但是一種重要的生物特質，也存在於大腦的生化結構中；意向性不是什麼超驗的、虛無飄渺的心靈狀態，而是一個落實於大腦結構的特徵。Searle 認爲，Hume 所提出的因果概念是外在的，只把人當作是一種疏離於情境之外的觀察者；但很多時候，我們所知覺到的因果關係，一種是發生於我們自己的行動所帶來的改變，另一種是發生於其他外物加諸於我們身上的知覺。因果關係的覺察，其實來自於人的意念與經驗，是我們要把某個事件的前因後果解釋成這個樣子的，如果沒有意向性的注視，我們根本不會在心中浮現因果關係的經驗，自然也無所謂因果判斷。從意向性的存在來看，人的意向狀態所帶來的事態或行動，也是存在於自然秩序中的一種因果關係，他稱之爲意向因果 (intentional causation) (Searle, 1983:112-140)。

Searle 的意向性研究對於教育研究有著重要的啓示：僅以自然、或概念必然連結的機制觀來解析因果關係，拋棄了心理作用的解釋，卻也同時拋棄了人在這個千絲萬縷的

因、果網絡所扮演的關鍵角色；假定人類真的能夠如批判實在論所言，找出因果關係背後的機制，但更重要的是，人如何指導自己進行因果關係的探詢？所找出的因果關係，帶給人們的理解與意義爲何？人在事件的因果鍊中如何做出他自己的抉擇？自然科學家或許比較幸運，他們能夠運用精準的實驗控制來發現最基本的因果機制，並完成研究目的⁴。但是上述的問題卻也是揭露社會或人類真實 (social or human realms) 所必須要回答，甚至是更重要的問題，因此社會科學乃至於教育學者，還需要透過對於當事人的訪談或觀察，方能瞭解人在行動中的詮釋與意義，單純的因果機制解讀，既不能圓滿地說明人類的行動，也不易提供適切的建議 (Phillips & Burbules, 2000: 91)。

參、或然性因果關係-教育研究之統計原理

眾所皆知，在教育研究上對於因果關係的探索，目前多透過統計分析來進行。雖然在哲學上對於因果關係的討論以「必然性」最爲激烈，但是社會科學研究早已承認我們不可能指望探究出複雜事件的全部原因；描述行爲現象的經驗命題只具有條件的概率性，並無命題上的普遍性，邏輯上三段論法的推論形式，也無法確保經驗世界全稱命題中的成立⁵。導致「因果關係的聲稱，往往只是「很可能」(probable)，或更差一點，大概可能(plausible)罷了！」(趙干城、鮑世奮，1990：27)。

統計處理的基本精神採取的是 Popper 的否證論與機率的觀念，所能解答的僅是研究者所設計的因果模型(假設)之可能性爲

何；統計分析的目的不在、也不能歸納、證明因果關係，也並非決定因果關係的方向，其實際作用乃在對於理論所指導的因果關係加以檢驗或否證（楊龍立、張鐸嚴，1988：173；詹志禹，1993）。基於上述，以下便分別說明或然性因果關係的意義，以及一般在教育研究上常被認為能夠「證明」因果關係的兩種統計方法，在方法論上的原理。

一、或然性因果關係

或然性因果關係的概念，先後由 Hans Reichenbach、I. J. Good、以及 Patrick Suppes 三位學者所逐漸完備。在控制了其他事件不受影響的情況下，如果假定了 X 發生，則 Y 出現的機率高於原先出現的機率，則可以說事件 X 是事件 Y 的機率原因（probabilistic cause），這種因果關係的觀念稱為或然性因果關係（probabilistic causation）或機率因果關係。在醫學的實驗上，或然性因果關係被經常的運用，來鑑定病因的概率性；在教育研究中，則透過實驗設計，確認實驗組學生的處置（treatment）與結果的共變關係⁶。或然性因果的觀念，排除了結果是否由特定因果力量所決定的難題，也不再指向因果關係必須是邏輯上的充分與必要條件（Cook & Campbell, 1979: 32）。依據 Patrick Suppes 的觀念，或然性因果關係可以表示如下（Karpinski, 1990: 31-32 ;Salmon, 1993; Tooley, 1987: 228-230）：

$$P(A | B) > P(A), \text{ 並假定 } P(B) > 0 \quad \text{--- (1)}$$

$$P(BC) > 0 \quad \text{--- (2)}$$

$$P(A | BC) = P(A | C) \quad \text{--- (3)}$$

$$P(A | BC) \geq P(A | B) \quad \text{--- (4)}$$

這個意思是說，在 B 事件發生機率高於

零的情形下，若產生 B 事件使得 A 事件發生的機率比原先機率高，而且排除了時間早於事件 B 與事件 A 的因素事件 C 的虛假原因（spurious），也就是符合條件（1），且沒有條件（2）、（3）、（4）之任一情形發生，則可以用統計方法來確定，兩者之間沒有虛假的因果關係⁷。誠如 Carroll（1994：134-140）所描述的，或然性因果關係的解釋力其實相當虛弱（weak），只是說明在多因果的複雜社會現象中，A 事件與 B 事件有在同一條因果網絡的可能性而已。不僅如此，這個或然性因果關係在建立過程中有很多犯謬誤的機會，必須小心（Tooley, 1987: 237）。

二、路徑分析與線性結構關係在證驗因果假定的原理

很多社會科學的探索內容並無法採取實驗設計來瞭解因果關係（雖然實驗法示否真能找出因果關係，亦是見仁見智），又以非實驗的研究方法缺乏檢定因果的邏輯基礎，唯一能夠仰賴的，即為統計的檢定技術了。而統計技術中，若要考驗因果關係，便需要將所建構的理論模式轉換為一個能夠據以計算的結構模式（structure model），而這個結構模式，必須能夠表明每一個變項之間的因果路徑（葉啟政，1978）。

從統計方法來看，路徑分析（path analysis）本身是迴歸分析的一種延伸。路徑分析可以用來研究在時間上有先後次序的幾個變項中，較早發生的變項，經由什麼途徑來影響其後發生的那些變項。在計算之前，研究者必須先根據理論提出因果模式，畫出路徑圖（path diagram）以說明假定的可能因果關係，並對各個變項的路徑建立迴歸方程式，

再由所得資料對於迴歸方程式進行考驗（林清山，1975：245；朱經明，2001：327）。依據學者 Herbert Simon（1916-2001）的卓見，當因果關係被限定在理論家所設計的理論模型中來討論之時，這個理論模型或許有符合過去與現在經驗世界的可能，而能恰當的描述經驗現象，但不保證未來或永遠都能契合經驗世界（郭秋永，2003：145）。Simon 的真知灼見與分析技術，經過 Hubert Blalock, jr.（1926-1991）的補充與發展後，成為著名的「賽布技術」（the Simon-Blalock technique），成為社會科學中因果分析的主流（郭秋永，2001：106-107）。

因此，事實上路徑分析所進行的統計仍然是一種「相關的檢定」，路徑分析中使用「決定」、「影響」之類的因果述詞，僅是一種可能性的臆測，不能作為因果關係的充分證據（林清山，1977）。也就是研究中最重要，並非統計的方法，而是研究者是否提出了明確的因果理論架構，使得變項間相關有解釋的意義（Kerlinger, 1986: 139）。此時，要推論兩個變項之間可能存在因果關係，至少必須基於下述三個條件（郭秋永，2003：150）：

- （一）兩個變項之間必須具有「相關」（或「共變關係」或「經常連結」）；
- （二）兩個變項之間必須具有「不可逆」的關係；
- （三）控制其他相干變項後，原先的相關仍然存在。

在路徑分析當中，所有的變項皆屬於可測量、可觀察的變項，但是當多個自變項與多個依變項之間有高度相關時，便可以透過類似「主成份分析」之方式，從變項中抽出共同的因素，這個不能直接測量與觀察的變

項，又稱為潛在變項（latent variables），而研究潛在自變項與潛在依變項的線性關係，便稱之為線性結構關係（Linear Structural Relations, LISREL），又稱為結構方程模式（structural equation modeling）；LISREL 的採用，使得一些原先僅能用 Likert scale 所模糊測量的構念，在 LISREL 中抽離成為能夠研究的變項（馬信行，1998：468-469；499）。LISREL 也考慮到互為因果的模式是有可能發生的（在路徑分析中，因果關係為單向），測量誤差之間也可能有相關存在，因此其用於檢定假設模式的情境適合度較路徑分析為大（張鳳燕，1989）。但是，由於 LISREL 模式允許研究者把指標數目設定到電腦運算能力的極限，在理論模式並無提供運算者指標數目多寡的情況下，如果研究者在問卷蒐集資料上所包括的衡量指標相當多，將這些資料一併運算進去，常常會出現不適當解（蔡坤宏，1994）。

三、小結

在統計上，無論是因素分析、路徑分析、線性迴歸，以及結構方程模式皆假定了尚未確知的因果理論模式為固定靜止、線性以及非隨機的；模式的設定乃是由理論假定的因果關係來指導；而且變項在統計方法中各自獨立、並無預設的關係存在。只能說統計方法能夠探索那些有影響力的變項，帶來了哪些相關的改變（Reiter, 2000）。而且，線性關係的模型假定想要用以說明複雜、動態的經驗世界，無疑地是脆弱無比（Glymour, 1988）。當透過統計分析的結果說明，研究結果支持 A 原因造成 B 結果的時候，我們必須常常提醒自己，B 結果的發生，可能還有其他的原因會導致，避免在政策制訂時

犯了草率歸因的謬誤；而且 A 跟 B 之間的關係，若運用其他的研究方法來加以瞭解，也會有來自不同面向的豐富收穫（Philips & Burbules, 2000: 88-89）。

肆、結語--教育現象的因果關係

本文回顧了因果關係的概念發展，說明自 Hume 以降的經驗論傳統認為並無外在的因果關係，因果關係只是心理上前後事件的連結習慣；其後的哲學家則在經驗論的基礎上，以不同的方式試圖磨合因果關係與經驗論傳統的矛盾；而批判實在論者則以因果的機制觀，超越連結論的因果關係。整體來說，經驗科學的因果觀仍建立在確認外在世界必然性定律的目標上。而社會科學或教育研究方法對於因果關係的探討，則以上述討論所闡發出來的或然性因果關係為基礎，透過統計方法來檢驗與否證，成為因果分析的主流。然而這樣的研究取向忽略了教育情境的複雜動態，偏離了人的主體，也忽略了人的意向性在因果知覺上的作用。

簡單言之，經驗論者在進行因果關係的研究時，所問的是「這是有規律的變化嗎？」、「面對這些問題較佳的解答是什麼？」，批判實在論者問的則是「為什麼事情會變成這樣子？」、「事情是如何改變的？」，而注意到因果關係的意向特質者會進一步的問「在研究對象的心中，發生了什麼事情？怎麼發生的？」

因果關係的追尋，早先旨在追求一個足以控制對象客體的法則或機制。而教育研究者自己本身、研究對象、以及所處的教育環境，則是一個複雜糾結的社會歷史過程。教育研究中的實徵主義強調量化分析、因果處

理，把教室或教育的情境當作獨立自主的客體來進行研究，大量採用實驗的方法，基本上採取了古典物理學的基本預設：因果性和客體獨立存在，客體可以做原子式的分割（楊深坑，2002）。Maxwell（2004）認為，教育研究基於其特質的複雜性、時空脈絡的變異性、雖然有直接觀察的可能，若要以實驗或統計方法來做因果關係的探究，就忽略掉了實驗或統計操弄已經把複雜情境化約到一個單一歷程中，雖然抽繹出了因果關係，但所能解釋的模型卻已非複雜情境本身（Pring, 2000: 65-66）。相較之下，質性方法更可以透過觀察、訪談等方式，進入情境瞭解當事人在事件因果鏈當中的詮釋、意義與抉擇，讓研究者更清晰的從這個一果可能來自多因的複雜情境中找到解讀現象的豐富線索，便顯出其在探詢教育情境因果關係上的優勢（Philips & Burbules, 2000: 89-90）。

綜上所述，在教育研究中，若研究設計為實證典範，在確證因果關係時，應該注意到其所欲發現的因果關係在哲學上的內涵為何；研究設計採取了何種因果觀，可能的謬誤在哪裡；統計方法的運用與解釋，亦應注意到其功用僅為證偽而非證實，教育知識的獲取，仍然是一系列不斷逼近的歷程。若為自然典範的研究設計，則應重視研究對象對於生活世界因果關係的解釋，以及深度理解因果關係對研究對象的意義。如同楊深坑（2003）所強調的，教育研究的旨趣不僅在法則的瞭解或掌握，更在於透過研究，把整體的社會文化脈絡進行深度的瞭解與批判，促使個體發展出成熟、獨立而自主的人格。教育研究者宜掌握此一要旨，繼續努力。

參考文獻

- 朱經明(2001)。教育統計學。台北：五南。
- 吳明清(1991)。教育研究-基本觀念與方法分析。台北：五南。
- 杜麗燕(1995)。皮亞傑。台北：東大。
- 林正弘(審訂)(2002)。Robert Audi 主編。劍橋哲學辭典。台北：城邦。
- 林玉体(1982)。邏輯。台北：三民。
- 林清山(1975)。多變項分析統計法。台北：東華。
- 林清山(1977)。路徑分析的理論及統計方法。測驗年刊，24，11-16。
- 林逢祺(譯)(1996)。P. K. McInerney 原著。哲學概論。台北：桂冠。
- 殷海光(1964)。因果底解析。載於思想與方法(頁273-302)。台北：文星。
- 馬信行(1998)。教育科學研究法。台北：五南。
- 張鳳燕(1989)。線性結構關係的理論與應用。國教天地，81，1-28。
- 許潔怡(2002)。空間近接性對國小兒童因果知覺的影響。國立臺灣大學心理學系碩士論文，未出版，台北。
- 郭秋永(2001)。權力與因果：方法論上的解析。臺灣政治學刊，5，64-131。
- 郭秋永(2002)。邏輯實證論、行為主義及後行為主義：經驗性政治研究的理論基礎。人文及社會科學集刊，14(4)，465-514。
- 郭秋永(2003)。科學哲學中的兩種因果解析。政治與社會哲學評論，4，121-177。
- 傅偉勳(1996)。西洋哲學史(第14版)。台北：三民。
- 曾淑瑜(1998)。醫療過失引用疫學因果關係說之探討。刑事法雜誌，24(1)，10-26。
- 黃宇廉(1999)。國小兒童因果知覺所遵循的規則。國立臺灣大學心理學系碩士論文，未出版，台北。
- 黃藹(編譯)(2001)。R. P. Wolff 原著。哲學概論。台北：學富。
- 楊深坑(2002)。科學理論與教育學發展。台北：心理。
- 楊深坑(2003)。科學哲學的新發展及教育與社會科學研究之展望。論文發表於國立臺灣師範大學教育研究中心主辦「教育研究方法論：觀點與方法」研討會，2003年4月19-20日，台北。
- 楊銀興(1993)。教育研究中的因果說明。載於楊深坑主編，教育學方法論(頁125-141)。台北：五南。
- 楊龍立、張鐸嚴(1988)。研究資料統計處理。載於賈馥茗、楊深坑主編，教育研究法的探討與應用(頁167-189)。台北：師大書苑。
- 葉啓政(1978)。因徑分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園主編，社會及行為科學研究法(下冊)(頁863-907)。台北：東華。
- 詹志禹(1993)。因果關係與因果推理。政大學報，67(2)，1-15。
- 趙干城、鮑世奮(譯)(1990)。Robert Jones Shafer 原著。史學方法論。台北：五南。
- 蔡坤宏(1994)。LISREL 結構參數分段估計之模擬分析及其在實證上之涵意。政大學報，69(2)，215-233。
- Anscombe, G. E. M. (1993). Causality and deter-

- mination. In E. Sosa & M. Tooley (Eds.), *Causation* (pp.88-104). New York: Oxford University Press.
- Carroll, J. W. (1994). *Laws of nature*. New York: Cambridge University Press.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Davidson, D. (1993). Causal relations. In E. Sosa & M. Tooley (Eds.), *Causation* (pp.75-87). New York: Oxford University Press.
- Ducasse, C. J. (1993). On the nature and the operability of the causal relation. In E. Sosa & M. Tooley (Eds.), *Causation* (pp.125-136). New York: Oxford University Press.
- Glymour, C. (1988). Artificial intelligence for statistical and causal modeling. In W. L. Harper & B. Skyrms (Eds.), *Causation in decision, belief change, and statistics* (pp. 223-248). Boston: Kluwer.
- Grotzer, T. A. (2003). Learning to understand the forms of causality implicit in scientifically accepted explanations. *Studies in science education*, 39, 1-74.
- Hume, D. (1985). *Enquiry concerning human understanding* (L. A. Selby-Bigge ed. & Trans). London: Oxford University Press. (Original work published 1748)
- Hume, D. (1975). *A treatise of human nature*. (L. A. Selby-Bigge ed. & Trans). London: Oxford University Press. (Original work published 1740)
- Karpinski, J. (1990). *Causality in sociological research*. London: Kluwer.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston.
- Levine, J. H. (1998). Causality in crisis? Statistical methods and the search for causal knowledge in the social sciences. [Book Review] *Social Forces*, 77 (2), 789-791.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33 (2), 3-11.
- Philips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Post-positivism and educational research*. Boston : Rowman & Littlefield.
- Piaget, J. (1974). *Understanding causality* (Donald and Marguerite Miles Trans.). New York: W. W. Norton. (Original work published 1971)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Insights and illusions of philosophy* (Wolfe Mays Trans.). New York: Routledge. (Original work published 1965)
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. New York: Continuum.
- Reiter, J. (2000). Using statistics to determine causal relationships. *American mathematical monthly*, 107 (1) , 24-32.
- Salmon, W. C. (1993). Causality: Production and propagation. In E. Sosa & M. Tooley (Eds.), *Causation* (pp.137-153). New York: Oxford University Press.
- Searle, J. (1983). *Intentionality*. London: Cambridge University Press.
- Steven, N. M. (Ed.) (1993). *Causation in early modern philosophy: Cartesianism, occa-*

sionalism, and preestablished harmony.

PA: Pennsylvania University Press.

Tooley, M. (1987). *Causation: A realist approach.* New York: Oxford University Press.

附註

- 1 亞氏的四因說中的最高最純粹的形式因，在中世紀神學家聖多瑪斯(Thomas Aquinas, 1225~1274)的改造下成了神學裡的上帝，多瑪斯並提出了著名的「五路證神法」，用以證明上帝是萬有存在的最後根據。
- 2 例如在我們的規律經驗中，敲擊了琴弦(因)總是會發出聲音(果)，但是這樣的因果說明好像令人覺得並未騷到癢處，我們還會想繼續問 why such is the case ?
- 3 例如「因為波蘭先以暴行反對居住在波蘭的少數德國民族，導致希特勒日後動武入侵波蘭」，雖然這句話發生時間先後無誤，但是其他的證據則顯示了希特勒決心在任何情況下都要佔領波蘭，也就否證了這段因果論述的有效性。
- 4 某次與一位在行政院飛安會服國防役(土木測量專長)的同學閒聊。他提到飛安會雖然作為飛安事故調查的權責單位，但是他們只會從可以蒐集的資料中提出飛安問題的「原因」(如機件老化、艙壓失衡等)，而「肇事責任」則交由刑警或檢察官來判定(是否、或何種人為疏失導致)，該單位絕對不向社會大眾與記者作這個層面的解釋。
- 5 葉啓政(1978: 860)便舉了一個例子：若 X 則 Y (大前提)，若 Y 則 Z (小前提)，因此若 X 則 Z (結論)。但是如果大前提的發生率只有.50，小前提的發生率只有.40，那結論成立的概率僅有.20。也就是說，運用符號演繹來推論因果關係，往往是不可靠的。
- 6 例如在白老鼠身上注射各種不同的致癌物，觀察癌症發生的機率如何，在種研究設計中，我們並不探究該致癌物是否真的具備致癌的「機制」。同理，實施某種特定的教學方法，觀察學生學習結果的改(共)變情況，並不真正探討該教學方法是否具備改變學習結果的「機制」。
- 7 而不是說「證明了兩者之間有統計上的因果關係」。

國民中學教室情境中的教師權力分析： 社會學的觀點

吳瓊洳

國立嘉義大學

投稿日期：93.09.20

接受日期：93.12.10

摘要

本研究旨在分析教師在教室情境中權力行使的方式，了解教師是如何透過語言或非語言的方式對學生執行權力？剖析教師是如何利用教室的物理空間結構與教學時間的安排，以發揮其權力策略？最後，期盼對目前的教師權力結構提出反省，以尋求更良性的師生互動關係。為達研究目的，本研究採參與觀察法、深入訪談法及文件分析法，以嘉義縣某一所國民中學二年級學生為研究對象。經為期三個月的觀察、訪談後，研究發現有四：（一）教師會藉由教室空間的設計來達到控制學生的需求；（二）教師對上課的時間有絕大的使用權與運用權；（三）教師可以運用教學活動的安排來執行其權力；（四）教師在教室情境中所能運用的權力策略是多元且複雜的。本研究最後則從教室的空間設計、教學時間的規劃、教師執行的權力種類、教學方法的採用、教學語言的使用、以及教師的角色扮演方面提出相關建議。

關鍵詞：教育社會學、教室、權力

Teachers' Power in the Junior High School: A Perspective of Sociology

Chiung-Ju Wu

National Chi-Yi University

Manuscript received September 20, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

This study analyzes how teachers exercise their power in classroom settings through verbal and non-verbal ways, and how they, by controlling classroom space and time, discipline their students. Finally, several suggestions are proposed in the hope that student-teacher relation would be improved.

Keywords: sociology of education, classroom, power

壹、研究背景與目的

在過去，教育改革大多是從經費、制度做起，著重由上而下的方式，很少聽到由下而上，從改變師生之間的互動開始，而探討教室情境中師生互動是教育社會學的重要課題之一，目前國內有關師生互動的相關研究，其內容大多著重在提供常規管理的技巧（張秀敏，1993；葉興華，1994；蔡孟翰，1994）或是探討教師期望或態度與師生互動的關係（孫敏芝，1995；許惠子，1994）。研究者認為，隱藏於教學情境背後的價值、權力意涵、情境脈絡，也是十分重要的一環。

一般人都以為「權力」一詞似乎與政治學的關係較為密切，而學校及教室是學生求學之處，理應不會出現太多的衝突，但事實上果真如此嗎？這是否會是一個錯覺？因為凡是有人的地方，就有權力分配不平等的問題，因此或明或暗的衝突在所難免。換言之，在教室情境中的師生互動，很可能也隱藏著階級與權力的關係。甚至更有學者（佘雲楚，1998）認為，教師的日常工作便是一種權力遊戲，教師除了對學生運用權力之外，又必須時常準備好接受學生對權力的挑戰。

「教室」是由教師與學生所形成的一個小型的社會體系，有其既定的規範及教育目標。為了達成教育目標，在師生交互作用的情境裏，教室的領導者--教師，藉著本身所擁有的權力，遂行知識的傳授，並促使學生遵守既定的規則。早在1968年時，Jackson（1968）就指出教室內的學生如同群眾（crowd），好幾十個一同擠在狹窄的空間

裏，面對這種情況，教師只得建立起一套明確的權威系統（authority system），才能順利地控制學生。因此，「教室」乃是一種以權力系統建立起來的制度化場所，以利教師在其中對學生進行社會化與選擇的工作。具體而言，教師在教室中，藉由對學生進行評量、指示、教導、命令、獎懲，以對學生產生影響力，因此教師的權力是無所不在的。

基於此，本研究擬分析教師在教室情境中權力行使的方式，了解教師是如何透過語言或非語言的方式對學生執行權力？剖析教師是如何利用教室的物理空間結構與教學時間的安排，以發揮其權力策略？最後，期盼對目前的教師權力結構提出反省，以尋求更良性的師生互動關係。具體言之，本研究之目的如下：

- 一、分析國民中學教室情境中，教師各種權力的行使方式。
- 二、對師生之間的權力關係提出反省與針砭，以尋求更開放、更自由且更富批判精神的校園文化。

貳、文獻探討

探討教師權力之前，應先就權力（power）一詞之定義加以探討。就字面的意義來看，權力是一種控制的力量，權力關係的存在必定有施加權力者與接受者雙方，否則權力無法進行。若從權力的內涵或形式來看，每一位學者的著眼點卻不同。有些學者採取比較廣義的解釋，認為只要是一方將其意志施加在另一方，不管是採取強迫的支配方式或非威脅性的說服與建議，只要能促使另一方改變態度、動機、行為的控制力量都是權力的執行（林坤豐，1982；蔡培村，

1986)，甚至權力者不一定需要真正付諸行動才有效果，有時施加權力者揚言說要執行卻未執行，權力也可能得以順行（高湘澤、高全余譯，1994）。不過，也有學者不認同以上的觀點。他們採取比較狹義的觀點，認為權力是指在社會交往的歷程中，一方以其意志「強加」在他人身上，並企圖改變他人行為的能力。換言之，權力一定是具有威脅性或強制性的，尤其對那些不服從的人，施加權力者較會對他們實行嚴厲的剝奪。

研究者認為，非威脅性的說服或建議，雖然也會促使另一方改變其行為或態度，然而那畢竟只是一種影響力（influence）。舉例而言，教師的身教無形中會對學生的人格、態度與行為造成影響，然而教師卻並非有意地在執行權力的運作。因此，研究者認為當教師以道德勸說、理性說服等民主溝通的方式與學生從事互動時，教師只是藉教育的力量來影響學生。影響力與權力的概念不盡相同，影響力的定義十分廣泛，凡是經由內在的、外在的、心理的、生理的、具體的、抽象的、職位的、個人的、語文的、非語文的、正式的、非正式的力量都是（Hartnett, 1971）；而權力則是屬於發揮影響力的一種特殊情況，是一種有意圖性的、強制性的影響力。

另外，與權力一詞相關的名詞是「權威」（authority）。多數研究（高湘澤、高全余譯，1994；林生傳，2001；陳奎，2000）在探討班級社會體系中的師生互動及教師角色時，多只論及教師的權威層面，並肯定其合法化的一面，將權威界定為是一種制度化的權力或合法化的權力。然而，教師在教育情境中與學生作交互作用時，運用其職位上的地位、個人的特質或教育法令規章

所賦予的力量，有意圖的促使學生遵從其指示的支配力量，目的都只是為了達成教師所認定的教育目標嗎？教師是不是也可能藉著其優越的地位或特殊的資源，強迫學生符合教師預期的結果與目的？此一觀點尚待確認。換言之，教師必然是具有權力的，因為有權力而有威望，但是，值得探討的是教師的權力執行卻可能不全然都是合法的，除了合法性的權力--權威之外，本研究更有興趣了解教師強制性權力的運作情形。

雖然不同學者對權力所認定的範圍有所不同，但可以肯定的是權力的行使必定存在某種社會關係中，如政府官員與百姓、資方與雙方、校長與教師、教師與學生，一方係權力的行使者，另一方係權力的接受者。權力的行使者與權力的接受者都可能不只一人（余朝權，1990），在特定的情境中，有可能是一個人對多個特定對象執行權力。例如，一個教師對全班學生、一個老闆對全體員工、一個校長對全體教師。因此，並非多數者就是擁有權力的強勢者。然而，究竟是誰才能擁有權力呢？國內外學者一致認為，行使權力的人必定具有某種資源或優越的地位，如知識或是財力，之後透過特定的技巧，進而影響那些依賴他的人（謝文全，1988；Kanter, 1983；Mintzberg, 1983）。

經由上述對一般性的權力意涵加以探討之後，研究者對教師權力所做的定義如下：「在特定的師生關係中，教師藉其優越的地位或豐富的資源，經由任何合法性或非合法性的技巧，有意圖地強迫學生，使其態度或行為符合教師意志、慾望的控制力。」

對我國教師而言，究竟擁有哪些資源或地位？德國學者韋伯（Weber, 1964）認為權力的來源有：傳統習俗、個人魅力、法定資

格三種。除了上述三種權力來源之外，陳奎（2001）更提出專家權力的觀念。他認為教師本身所擁有的專業知識與技能亦是其行使權力的來源基礎。此種專家權力，係以專業知識或技巧為基礎的權威形式，是一種最溫和、最理想的權力形式。權力者因為其優越的能力和專長始能行使此種權威。不過，隨著社會的快速變遷，網路世界的無遠弗屆，以及家長知識程度普遍提昇，學生獲得知識的來源不再限於學校教師，因此教師的專業知能也無法必然成為其權力行使的基礎。再加上近幾年來的教育改革呼聲中，「對等的師生關係」、「解放性的權威」、「以學生為主體」等主張響徹雲霄，教師處在此種教育環境中，其權力的來源基礎似乎不如傳統社會中穩固。

參、研究方法

參與觀察法、深入訪談法及文件分析法是民族誌最常採用的研究方法。本研究亦採多元的資料蒐集途徑達成研究目的，茲將三種研究方法詳細說明如下：

（一）參與觀察法

本研究資料蒐集的方法主要以現場參與觀察為主。在研究對象的選擇方面，研究採立意取樣（purposeful sampling）方式，在徵得嘉義縣某國民中學何姓教師同意研究者進入其任教班級觀察研究之後，研究者於開學前親自拜訪該所國中校長及主任並取得同意，即在開學後第二週開始進行觀察。

為了事先評估研究對象的適切性並選擇符合本研究的典型個案，本研究乃於九十三年二月十一日進入何老師所任教的兩個二年級的班級內進行觀察（二年忠班及二年孝

班），初期每一節課都進行觀察，直至二月二十一日後，研究者才決定二年孝班為本研究之研究對象。

本研究於民國九十三年二月初開始至四月底結束，觀察時間約為三個月，每週觀察三節，一節課約五十分鐘。

（二）深入訪談法

本研究亦採訪談法，對教師進行非正式的對話式訪談與正式指引式的訪談。非正式訪談以對話為主，目的是在解答觀察時所產生的疑問，研究者利用下課時間，藉由對話式訪談釐清上課觀察所產生的問題；正式訪談則由研究者設計半結構式的訪談大綱作為指引，訪談時間預計為一小時，藉以深入了解教師之個人背景、教育理念及其權力運作之狀況。訪談紀錄則以（被訪談者.月.日）標記之，如（何老師.3.5.）表示是在九十三年三月五號對何老師所進行的訪談內容。

（三）文件分析法

在民族誌的研究中，文件資料的用途主要在提供檢驗和增強其它來源的證據。由於師生在教室內的權力行為表現經常受到相關背景變項的影響，本研究為了解教師權力運作背後之脈絡背景，擬蒐集相關文件。所蒐集之文件包含教師的基本資料（教學年資、學經歷背景、教育信念）、教室的空間圖、教師教學時間計畫表、學校文化（如教師文化、行政人員文化、學校物質文化）等，藉以對教師所處的背景脈絡更為清楚，並協助釐清所蒐集到的資料意義。

肆、研究發現

「教室」乃是一種以權力系統建立起來的制度化場所，以利教師在其中對學生進行

社會化與選擇的工作。教師在教室中，藉由對學生的評量、指示、教導、命令、獎懲，以對學生產生影響力，因此教師的權力是無所不在的。本研究觀察發現，教師在教室情境中，可以透過空間、時間、語言、肢體動作等各種方式，在教學過程以及師生的互動過程中，對學生執行各種權力策略，以下從教室的空間安排、時間的分配、活動的設計、語言使用等方面，分點敘述教師的權力施展情形。

(一) 教室的空間結構方面

教師對教室空間的安排可說是個人權力的一種展現，由於教室物理環境構成學生學習的重要條件，教師如何安排、組織、利用教室空間，對教師的教學與學生的學習皆有重大的影響，同時亦會影響師生互動的型態。換言之，教師可以在不和學生起衝突的情況下，藉由安排一些看不見的空間設計，達到控制學生的需求。

首先，從學生座位的安排來看，何老師在一整個學期的教學過程中，從未改變學生的桌椅擺放位置，這種井然有序的座位安排，很自然地強迫學生的視線朝向牆壁，方便坐在講台上的教師可以捕捉學生的視線，只要學生注意力不集中，視線稍微離開，教師即能夠監視留意學生的舉動（莊文瑞，1997）。無形中，這種教室結構的設計，穩定了上課的秩序，卻也更強化教師對學生的支配、控制地位。

再者，教師很明顯的對教室空間的支配與控制擁有很大的權力，一旦上課鐘聲響，老師進入教室後，教室的出入口是被老師嚴格地掌控著。因此，除非取得教師同意，任何人想自由進出這個空間基本上是不太可能的。

師：班上是誰拿粉筆的？下次，多拿一些紅色的粉筆！

生：老師，我現在去拿！

師：不用！你不用犧牲，現在是上課時間。
(93.2.11)

生：老師那個5怎麼來的！

師：好了！如果你還有問題，等一下下課再來問好不好？現在看課本第15頁。

生：老師！快下課了！

師：還沒？還有十分鐘！

生：我快尿出來了！

師：我知道你膀胱很有力，我是不會讓你出去的。(93.2.16)

在課堂上，每一位學生都有自己特定的座位，為了秩序的管控方便起見，座位的安排往往是由導師自行安排決定的：「班上座位安排都是由我自行決定的，即使學生有意見。安排座位時，我會將秩序比較好的學生安排在秩序比較不好的學生的周圍，讓他們來牽制這些愛講話的同學。此外，我會特別將比較愛唸書的學生集中在前面或中央區，不喜歡讀書的就安排在教室的邊陲位置。」

（陳老師訪談.93.5.6）班上座位一旦排定之後，就連科任教師都未必有隨意變動學生座位的權力，而學生則必須按照既定的座位表就座，不得隨心所欲、擅自變動。

師：OOO，你的位置本來不是在後面嗎？怎麼現在在前面？是你自己換的嗎？

生：...

師（喝令）：換回來。(93.2.13)

老師上課進行到一半，突然放下粉筆走下講台...

師：你到底叫什麼名字啊？為什麼你的課本

上寫著 ooo!

他生：（大笑）老師！他改名字了。

師：你坐那兒？奇怪，我就想你好像不坐在這裡！（打頭）

坐回去！（喝令）

警告全班：下次，我就按照點名簿上的座位點名！如果不是你本人，我就記曠課。現在！還有沒有人換位置的！（93.2.16）

相對於學生而言，教師有絕對的權力能在教室內自由活動。雖然，爲了授課的需要以及能清楚掌控全班學生的動靜，絕大多數的上課時間教師都是站在前面的講台上講課，但是只要願意，教師可以隨時走下講台，自由穿梭在學生座位之間。事實上，就本研究之授課教師何老師而言，他甚至以此作爲控制學生秩序的策略之一。

課堂上，何老師的教學正進行著，但此時，台下有多數同學並沒有在聽課，有些人發呆、看窗外、說話、隨意在課本塗鴉...，何老師要同學將黑板的答案抄在課本內，隨即走下台去...

多數學生似乎眼明手快，秩序已較爲收斂，但有一位同學則未及時意會到老師已走下台，仍低頭做自己的事...

師：好像我不走下來，你不會把書翻開！（93.2.13）

老師發現 A 生又趴著睡覺，於是老師帶著理化課本走下台去，用力將課本朝向

A 生的桌子丟下去，發出「趴」的一聲，A 生驚醒！教師不發一語，又走回講台繼續上課（93.3.01）

由以上的論述可知，教師對於教室內的空間使用不僅擁有絕大的權力與自由權，教師更可以巧妙地藉由教室空間內部的特殊結構，強化教師權力的順利運行。

（二）教學時間的控制方面

在傳統的教室情境中，學校有既定的鐘聲，師生必須按此鐘聲作息。一旦上課鐘聲響後，教學時間的安排都是由老師決定的，學生必須被動地接受已經規劃安排好的課程，除非下課鐘響，否則他們對時間並沒有彈性自主權。因此，考試時間多久、正式教學時間的長度等時間的控制權都是由教師全權決定的。甚至，若學生在課堂上不肯好好地配合教師，教師還可以剝奪學生的下課時間爲籌碼來要求學生守秩序，以執行教師的權力。

生：老師！那個 5 怎麼來的？

師：好了！如果你還有問題，等一下下課再來問，現在看課本第 15 頁

生：老師！快下課了！

師：還沒？還有十分鐘！我要繼續上課（93.2.16）

這一節課，老師要作實驗，全班同學顯得很興奮，話說個不停，甚至有學生說怕看不清楚，跑到講台前...，老師因著失控的秩序，神請顯得有些難看

師：你們繼續講啊！我不想做了！反正等一下下課還有 15 分鐘，可以繼續做！你們就不用下課了。（93.2.25）

師：好！今天的課就講到這裡告一段落！同學們將黑板上的圖畫在課本空白處！畫完之後，如果還有時間就安靜自修，或先看下一章的內容。

（此時，只有少數學生願意動筆，多數學生

都在講話)

師：如果你們這麼吵鬧，那我們就繼續上課！

(此時，B 生離開座位，跟前面的同學在互抽皮帶)

師：B！你在做甚麼？好！既然這麼吵，那我們就繼續上課！（93.03.01）

Manke (1997) 曾指出，教師通常會將上課所有的時間排得滿滿的，為的是不讓學生有閒置的時間 (dead time)，以免學生有

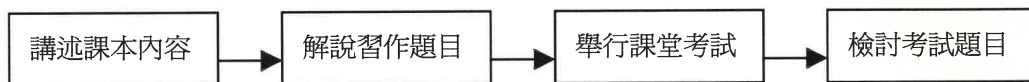


圖 1 何老師的教學流程圖

由上圖一可發現，何老師的教學流程甚為制式，在講解課本內容方面，何老師會盡量以學生日常生活的例子來說明，必要時會請學生將課文中的重點畫線標示起來；在教授一段落後，何老師會請學生將習作拿出來，講解習作中的題目，並請學生將答案抄在習作內，老師並會定期將習作收回批閱；接著，老師會在課堂上舉行約 15 分至 20 分鐘的隨堂考試，隨即請同學交換考卷並檢討。

Bernstein (1975) 稱這種教學情境的主導權由教師來掌控的教學方法為「顯性教學」，他指出這種顯性的教學很明顯存在著師生間不平衡的權力關係。事實上，在何老師的教學型態中，均以講述法為主，其中教師會藉著對學生的提問來輔助其教學，然而若學生的問題或回答已超出單元教學主題的範圍或已影響老師的教學進度時，老師則可以隨時阻斷學生的談話內容。換言之，在教

機會惹麻煩。事實上，就本研究而言，何老師大部分的教學時間安排都是十分的緊湊，除非單元講解真的已告一段落，否則他並不輕易將上課時間交給學生。

(三) 教學活動的安排方面

在傳統的教學型態中，教師的教學方式基本上是以講述教學法為主，教師只是單向的呈現教材，這種教學法基本上都是以教師為中心的教學，較少顧及學生的學習。就本研究而言，研究者分析何老師的教學流程，約可簡略地以下圖一說明之：

室的情境中，教師不但可以自行決定是否回答學生的問題，學生在教室內發言權的多寡更取決於教師。

老師在黑板上簡單畫了一個子彈的結構圖，藉以說明化學變化，學生十分有興趣，在台下七嘴八舌的談論著...

生：老師，是不是像○○七影集裡面的內容一樣？

師：先讓我講完。

生：老師！

師：好了！（伸出制止的手勢）別再問了！我不想再聽了，廢話一大堆！（93.2.25）

師：因為煤粉的面積很大，與氧的接觸機會多，所以反應較快！你們過年的時候不是喜歡放鞭炮嗎？如果將鞭炮磨成粉狀，是不是速度較快！

生：老師！怎麼樣才能使鞭炮的威力大些？

師：那要量多才行！

生：老師！火箭的速度為何可以那麼快？

師：那是牛頓第三定律探討的，到三年級才會講到！

生：老師，你現在講。

師：現在不行，我要趕進度。(93.3.8)

(四) 在教學方法方面

研究者觀察到，在整學期的教學過程中，何老師從未實施分組教學，何老師認為：「對後段班學生而言，採分組教學，他們根本就是在那邊講話、聊天而已，對教學也不見得比教師直接講述來得有效率。另外，分組實驗我也要擔心他們每一組的安全。」(何老師.4.29)。即使遇到需由學生來參與、觀察的實驗設計課程，也是由何老師將實驗器材帶至教室內，由老師操作給學生看。雖然，何老師會請同學上台協助，但畢竟能上台操作的人只有少數(一次約 2-3 人)，而且整個的實驗過程仍是由老師來主導、控制。Manke (1997) 認為，多數教師在課堂上絕少會安排讓學生團體進行的活動，如此一來便可以讓學生較少與其他同學有互動的機會，以免產生班級秩序失控的情況。

就研究者的觀察發現，每當教師在作實驗時，學生因為過度興奮、好奇，以致班上學生的秩序的確容易造成混亂的局面。因此，如果真正帶學生至實驗室裡分組讓學生做實驗，勢必會引起秩序失控，教師更難以掌握學生的局面。

由此可知，教師對學生執行權力不一定要透過對學生施行執行懲罰、斥責等方式，在教學活動的過程中，教師的權力是無所不在的。尤其，在教學方法方面，教師幾乎擁

有絕大部分的決定權，由教師單方面來決定究竟應採用何種教學方法，對教師本身比較有效率。

(五) 教師的語言使用方面

在教學歷程中，教師所使用的教學語言是學生重要的學習媒介，而語言與權力常常是劃上等號的。Bernstein (1975) 認為，不同的階級，其說話的方式也不同。不同的社會階層採用不同的語言模式，中產階級採用形式語言(formal language)，傾向於鼓勵精密型語言律則的發展，而勞動階級家庭則有侷限於僅採公共語言之傾向，學校中也多採用精密型的語言。

在本研究中，二年孝班的學生由於多來自勞工階層，因此他們由家庭到學校環境，必須改變其語言律則，以適應新的環境。但這種改變卻不容易，因此他們會對學校課程產生愈大的排斥，這種情況是許多勞工階層學生教育失敗的主因。本研究之教學者--何老師則是代表中產階級的教師文化，與二年孝班的勞工文化相遇，理論上當然是教師較為優勢。所幸，何老師在教學過程中所使用的語言亦十分貼近該班學生的文化。

師： $\text{CuO} + \text{H}_2$ ，因為 H 之活性比 Cu 大，所以就 O 這個女朋友搶過來，變成了 $\text{Cu} + \text{H}_2\text{O}$

他生：搶人女朋友的最不要臉！

E 生：那是因為他比較沒「動逃」

師：E！你不要在那邊亂講！不然你就多有「動逃」。(93.4.19)

師：世界上有些地方他們的主食不是米飯，而是什麼，你們知道嗎？

G 生：米田共啦！

他生：(大笑)

師：你才吃大便啦！（台語）（93.4.28）

（六）教學活動中的其他權力策略

教師除了運用權力將教室的空間與教學活動做安排之外，在整個的教學進行中，教師運用權力的方式也十分多樣化。茲將何老師運於教室內的幾種重要的策略說明歸納如下：

1. 強制支配方式

此種權力行使係指，教師藉著對學生進行生理上的懲罰或心理上的威脅，促使學生表現順從的行為。如，體罰、限制、隔離、威脅、警告、控制、監督、批評、斥責、貶抑、強制命令、指示、罰站等方式。

師：C！你的課本呢？

C生：沒帶！

師：沒帶，就跟旁邊同學一起看！

師：C！是蹲著看！不是坐著！上學期不是這樣規定的嗎？

C生：喔！（93.4.20）

事實上，在何老師的教學過程中甚少對學生施行體罰，何老師較常以警告的方式來施展其權力策略：

師：你們再吵！我就抽問！回答不出來的，就罰寫課文10倍、100倍。

師：B和D你們兩個怎麼這麼愛講話？下次再這樣，就叫你們到前面蹲著上課，我要處罰也比較方便！就這麼說定了。

（92.3.1）

師：E！你不要一直在那邊講話了！

師：我鄭重聲明，如果你再講話，我就叫你到講台前面蹲著，抄東西。（93.3.17）

師：F！你不要在哪邊射橡皮筋了！再射，我就叫你到黑板前面當箭靶讓我射！都已經這麼大了，還玩這種幼稚的遊戲。（93.3.17）

多數的學生在面對何老師這種警告式的語氣或命令時，多能稍微收斂，不再惡作劇，可見這種強制支配的權力策略最為直接、有效。

2. 報酬獎賞方式

此種權力行使是指教師應用某些有價值的物質、利益或社會資源的贈送與削減來控制學生的行為。如使用獎金、禮物、獎狀、福利、服務、分數、獎卡等方式促使學生服從。這種報酬獎賞的策略又稱為誘惑性策略，教師可以藉著賦予學生特定的幹部職位，以提高他們對教師的認同感。例如，在二年孝班的班級中，其導師運用權力私自決定將風紀股長一職委由A同學擔任，其目的便是希望該生能藉著職務之故，而更專注於學習，但效果卻不顯著，其他學生也無法認同。

師：A，你才上一節課，就睡著了？不要讓我走過去喔！

A生：我又沒怎樣！你過來幹什麼？

師：當風紀，怎能睡覺！就像警察自己都懶惰了，還能抓壞人嗎？

他生：我們導師瘋瘋的，選他當風紀！

A生：你以為我愛當啊！（93.2.13）

何老師雖非二年孝班的導師，無法運用幹部的授與來執行其權力，然而他卻可以利用分數來控制學生，因為分數對多數學生來說是具有重大意義的，甚至很可能是學生在

班級中取得地位的重要因素，因此老師會以分數的加減作為控制學生的有利籌碼。在本研究中，這種以分數作為權力策略的例子屢見不鮮：

師：上禮拜上課時，老師要同學回去做實驗，有沒有人做？

生：甚麼？

師：好！如果你們沒做，那就沒有加分，人家隔壁班還有兩個人做的。

生：老師！如果這禮拜有做，還可不可以加分？

師：沒有了！（93.3.1）

師：好！時間到了，考卷交換改！考卷好好改啊！不要像上次一樣，有人明明考不及格，結果交上來卻是70、80分！上次原諒你們！如果再犯，就0分計算，聽到沒有，後面那3個！（93.3.8）

二年孝班並非學校所謂的升學班，然而研究者認為，雖然他們不會對分數錙銖計較，但因其得分不易，因此何老師會將分數作為控制學生的有利籌碼，如督促學生繳交習作或做實驗。

綜合以上對教師權力的分析，研究者認為何老師在整個的教學過程中，其實甚少採用強制支配以及報酬獎賞的權力控制策略，而是或隱或顯的利用教室空間與教學時間的安排，巧妙地執行教師的權力。這或許與何老師的教師哲學有關：「我覺得現在的學生與老師之間好像沒什麼距離，他們喜歡跟老師平起平坐，也不太會懼怕你的權威。其實，老師也不太需要像過去那樣，一副高高在上的樣子，因為學生可能因而很守秩序，但是你上課的時候就只好自己演獨角戲，自

言自語，沒人敢跟你亂來，我不喜歡這樣子。」（何老師訪談.3.29）。整體而言，由於何教師的權力施展還算溫和且適當，因此整個學期的師生互動情形仍算和平，學生也因此少有與教師正面針鋒相對的行為或言語出現。

陸、結論與建議

本研究旨在分析教師在教室情境中權力行使的方式。本研究依據研究發現歸納結論，最後提出相關建議，供教育工作者參考。

一、結論

（一）教師會藉由教室空間的設計來達到控制學生的需求

雖然本研究之被觀察者何老師並非二年孝班的級任導師，無法自由調整該班學生的座位，但何老師仍然可以在不和學生起衝突的情況下，藉由安排一些看不見的空間設計，來達到控制學生的需求。

就學生桌椅的擺放而言，何老師在一整個學期的教學過程中，學生的桌椅擺放位置始終是採取排排座的座位安排，這種教室結構的設計使教師更強化對學生的支配、控制地位。另外，教師對教室空間的支配與控制擁有很大的權力，任何學生想自由地在上課中進出教室空間都需取得教師的同意。相對於學生而言，教師對教室空間的使用就擁有較多的權力，例如何老師可以隨時走下講台，自由穿梭在學生座位之間，以此作為控制學生秩序的策略之一。

（二）教師對上課的時間有絕大的使用權與運用權

只要上課鐘響，教師一進教室後，教師幾乎對上課時間擁有絕大的使用權與運用權，例如考試時間的多久、正式教學時間的長度等的決定權。甚至，教師可以利用時間作為其行使權力的有效籌碼。在本研究中，何老師透過教學時間的妥善安排，鮮少讓學生有閒置的時間，以免學生藉機惹麻煩。

(三) 教師可以運用教學活動的安排執行權力

何老師的教學流程甚為制式，屬於傳統的教學型態，其教學方式基本上是以講述教學法為主，單向的呈現教材，這種教學法基本上都是以教師為中心的教學，較少顧及學生的學習。何老師甚少採用其他的教學方法，偶爾遇到必須做實驗的單元內容，何老師也是在教室內親自進行，除了偶爾會請幾位同學協助、示範之外，整個的實驗過程仍是由老師主導。透過這樣單一、單向的教學活動，學生便較少與其他同學有互動的機會，這無疑也是教師權力的一種展現。

此外，教師擁有在課堂上絕大多數的發言權，對於學生所謂的無聊問題，教師可以隨時阻斷學生的發言，學生在教室內發言權的多寡完全取決於教師。

(四) 教師在教室情境中所能運用的權力策略是多元的

在整個的教學進行中，教師運用權力的方式十分多樣化也無所不在。以本研究而言，何老師運用於教室的幾種重要策略約可分為兩類，一為強制支配方式，另一為報酬獎賞方式。其中，在強制支配方式方面，何老師最常以警告方式來命令學生，多數的學生在面對何老師這種警告式的語氣或命令時，多能稍微收斂，不再惡作劇；而在報酬

獎賞方式方面，何老師最常藉由分數來控制學生的行為，因為分數對多數學生來說是得來不易的。

整體而言，何教師的權力施展還算溫和且適當，因此整個學期的師生互動情形仍算和平，學生也因此少有與教師正面針鋒相對的行為或言語出現。

二、建議

(一) 在教室的空間與時間的設計方面

教師透過教室的空間設計巧妙地執行其權力，以達到支配與控制學生的秩序，此種方式最大的好處是教師可不以強制的方式來行使其權力。然而，從另一個觀點來看，由於教室的設計、座位的安排亦反映了師生之間距離的遠近。因此，為了拉近師生之間的距離，教師也應適時地採取開放式的空間教學，打破傳統權力中心化的教室設計，隨時依據課程的需求，調整課桌椅的安排，讓整個教學更加多元。

傳統教師常常為了能較好掌握班級狀況，而吝於採用以學生為主體的合作教學法，以免學生藉機惹麻煩。事實上，教師應以自己的專業知識及人格上的魅力，來吸引學生的注意與興趣，而非以專制性的權力策略，訂定嚴格、緊湊的時間表要學生遵守，畢竟教室應該是一個師生可以相互交換、批判、討論知識的愉悅場所。

(二) 在教師執行的權力種類方面

教師在教室內的權力運用可有多種策略，除利用時間的安排與空間的變化，來建立教師的權威感之外，教師亦可運用強制性權力或酬賞性權力來管理學生。相較之下，強制性權力是權力策略中最有效的方式，然

而這種策略有時必須訴諸體罰、斥責、命令，如此便容易破壞師生之間的感情。其實，在整個的教學進行中，何教師的權力施展還算溫和且適當，且何老師懂得適度的釋放部分的權力給學生，也算尊重學生。因此，整個學期的師生互動情形仍算和平，學生也因此少有與教師正面針鋒相對的行為或言語出現。然而，何老師卻也鮮少運用獎賞權正向鼓勵學生，只有一、二次會用分數來誘導學生學習，因此學生不常呈現積極的參與。建議教師在施展其權力時，可以多採用民主、關懷、社會性增強的方式來與學生互動，以發展師生之間的正向關係。

（三）在教學方法的採用方面

根據研究者的觀察發現，班上學生對何老師教材教法的採用似乎不太會去質疑，對於何老師所傳授的知識大多默默接受。換言之，教師本身所擁有的專家權的確是一種十分溫和的形式。然而，從另一方面來思考，就因為學生在專業知識上較為不足，他們似乎完全相信或依賴教師所運用的各種專業能力。因此，老師更應該在專業知識上力求精進，勿過度憑恃專業權威而不容學生在教室內與教師共同批判與討論知識。

本研究何老師之教學較屬於傳統的教學型態，由於教師的教學方式基本上是以講述教學法為主，教師只是單向的呈現教材，這種教學法基本上都是以教師為中心的教學，較少顧及學生的學習，很明顯地存在著師生間不平衡的權力關係。研究者認為，教師應視學生的實際需求與課程的需要，採用多種教學方法，而非一味地以教師本身的觀點或為講求教學的效率，導致教學專斷，畢竟分組教學或合作學習雖然可能會引發學生秩序失控的現象，另一方面卻也能促發學生分

享、發表、討論的多元能力，教師仍不可偏廢。

（四）在教師的角色扮演方面

在教師與學生的這種社會關係中，教師因為握有較多的資源與較高的地位，因此通常是權力的行使者，而學生則為權力的接受者。教師權力的運用雖可協助教師達成教育學生的目標，然而在「對等的師生關係」、「解放性的權威」、「以學生為主體」等呼聲下，學生人權受到高度的重視，教師在施展權力的同時，是不是也應該深思：「這些權力執行都是合法且必要的嗎？」、「這些強制性的權力策略會不會傷了學生的自尊心？」

雖然，為了達成既定的教學目標，教師在師生交互作用的情境裡必要藉著本身所擁有的權力，遂行知識的傳授，建立起一套明確的權威系統，並促使學生遵守既定的規則。然而，從批判教育學的立場來看，教師也應該扮演一個轉化型的知識份子（transformative intellectuals），擺脫傳統教學的工具宰制性格，讓學生處在一個開放、自由的班級情境中學習。因為，教師既是執行支配文化領導的知識份子，也是反霸權最有力量的知識份子。雖然，剷除社會階層與權力的不平等是一項不容易的任務，但是教師若能時時反省，讓教室成為民主公共之域，那麼社會裡的權力與宰制現象或許不會那麼明顯。

參考文獻

- 余雲楚 (1998)。紀律危機還是教育危機--論師道尊嚴與學校權威之殞落。香港社會科學學報，13，31-67。

- 余朝權 (1990)。領導綱要。台北：遠流。
- 林生傳 (2000)。教育社會學。高雄：復文。
- 林坤豐 (1982)。國民中小學校長權力運用方式與工作滿意比較研究。國立高雄師範學院碩士論文，未出版，高雄。
- 高湘澤、高全余 (譯) (1994)。權力：它的形式、基礎和作用 (Power: Its forms and uses.)。台北：桂冠。
- 許惠子 (1994)。教學態度與師生互動--一個國小四年級個案研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 莊文瑞 (1997)。校園的知識/權力分析。東吳哲學學報，2，197-207。
- 孫敏芝 (1995)。國民小學教師對班級常規觀點之質化研究。國立屏東師範學院學報，8，43-70。
- 陳奎熹 (2001)。教育社會學導論。台北：師大書苑。
- 葉興華 (1994)。國小級任教師班級管理問題之研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 張秀敏 (1993)。國小一年級優良教師班規和例行性活動程序的建立--一個個案觀察研究。載於國立嘉義師範學院主編：八十一學年度師範教育學術論文發表會論文集(頁 189-221)，嘉義。
- 蔡培村 (1986)。領導者權力基礎分析，教育學院學報，11，433-460。
- 蔡孟翰 (1994)。教室秩序：一個教室的觀察。國立台中師範學院初等教育研究碩士論文，未出版，台中。
- 謝文全 (1988)。教育行政。台北：文景。
- Berstein, B. (1975). *Class, code and control: Toward a theory of educational transmission*. London: R. K. P.
- Hartnett, R. T. (1971). Trustee power in America. In H. L. Hodgkinson & L. R. Meeth (Eds.), *Power and authority* (pp. 25-38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters*. New York: Touchstone.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weber, M. (1964). The three types of legitimate rules. In A. Etzioni, (Ed.), *Complex organization* (pp. 4-14). New York: Free Press.

Bourdieu 文化資本概念的限制¹

許宏儒

國立新竹師範學院

投稿日期：93.04.23

接受日期：93.12.10

一般論文

摘要

本文旨在指出 Bourdieu 文化資本的概念在解釋教育機會均等議題上的限制。Bourdieu 文化資本的理論認為，影響學生教育機會不均等的原因是因為學生由其階級接受了不均等的文化資本的傳遞所造成的。然而，經過對於法國兩位學者的原文專著進行研讀後，本文指出 Bourdieu 文化資本的概念忽略了學生家庭社會化的脈絡過程，以及其理論過份地以統計方法來建構其理論，卻忽視了統計當中所出現的特例。而這些解釋力上的限制是以後國內學界在應用 Bourdieu 文化資本的概念來解釋教育機會均等議題時，需更加小心的地方。

關鍵詞：文化資本、教育機會均等、家庭社會化

The Limitation of Bourdieu's Concept of “Cultural Capital”

Hung-Ju Hsu

National Hsin-Chu Teachers College

Manuscript received April 23, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

This article is an investigation of the limitation of the equality of opportunity in education from the standpoint of Bourdieu's "cultural capital". In Bourdieu's "cultural capital", one realizes that the main factor affecting the equality of opportunity in education is the result of the unequal cultural capital transmitted from one's own class. However, from examining the theories of two French scholars on this topic, the findings are as follows: Bourdieu neglects the context in which the socialization of students' families take place and the bias of the statistics. These limitations should be paid attention to in educational field if the standpoint of Bourdieu's "cultural capital" is to be applied to explain the equality of opportunity in education.

Keywords: cultural capital, equality of opportunity in education, socialization of family

壹、Bourdieu²的文化資本概念在教育機會均等議題上的解釋

本文的目的旨在指出 Bourdieu 文化資本的概念在解釋教育機會均等議題上的限制。但首先這裡有必要敘明 Bourdieu 文化資本概念與教育機會均等議題兩者之間的關係。Bourdieu 文化資本的理論指出教育機會不均等的原因是由於文化資本的不均等所產生。在其《階級區分論：品味的社會批判》(La distinction : Critique Sociale du Jugement, 1979) 一書，以及同年在其創刊的「社會科學研究集刊」(Acte de la recherche en sciences sociales) 中，一篇名為「文化資本的三個狀態」(Les trois états du capital culturel) 的文章中，Bourdieu 深入的分析，透過文化資本的傳遞，階級間的差異持續進行，並更加深了文化資本不足者的相對弱勢處境。Bourdieu 認為，所謂的文化資本，尤其是文化資本在教育的場域，是與學校中的成功經驗，以及在教育市場中的利益獲得的不平等有相當大的關係。換言之，學生在教育中的教育機會、學業成就、以及教育意願，是與文化資本，以及由之而生的階級有著相當大的關係：

文化資本的意義一開始就是一個無庸置疑的假設，可以讓人們去思量去揭露「學校成功」是出身於不同社會階級孩子在學校表現的不平等，也就是說不同階級和階級派別對在階級和階級派別中文化資本分佈的教育市場能得到各種特殊的利益 (Bourdieu, 1979b : 3)。

質言之，就 Bourdieu 而言，文化資本在教育場域中，是與階級有著相當大的關係。也就是說，各個不同階級的學生，帶著自己所屬階級所賦予的、所教化的文化資本，進入了教育場域中，而且，由於這種不平等的文化資本的繼承與擁有，而在學校教育中的各種活動，如考試、課業成就、藝術表現等，有著不平等的成功或失敗經驗。藉由文化資本的繼承（由家庭所賦予的）以及文化資本的學習（由學校教育所賦予的），階級之間的差距，尤其是文化上的差異，由家庭延伸到學校 (Bourdieu, 1979a : 88)。文化資本是先由個體出生的原初家庭 (la famille originale) 所教育，爾後在學校教育中進行再強化。當學校文化所代表的是上層階級的文化³，那麼上層階級所擁有的經濟以及文化優勢的資源，就可以藉由教育傳遞給其後代，並在學校教育中得以合法化的傳遞以及再強化。反之，下層階級擁有的是不足的經濟資本以及文化資本，當他們藉由教育傳遞給其後代時，這些孩子帶到學校的文化便獲得了不合法以及不合理的標籤。

然而，Bourdieu 文化資本的概念仍有其解釋力上的限制。這個限制就來自於 Bourdieu 忽略了家庭社會化的過程（以及他堅持使用統計方式來作為其理論建構）所出現的偏誤。本文便以 B. Lahire (1995) 所著的《家庭描繪》(Tableaux de familles) 一書以及 Gény (2000) 在「文化資本真能夠解釋在學校教育之前的社會不均等嗎？」(Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l' école) 一文做為論述 Bourdieu 文化資本理論缺失的主軸。

貳、文化資本概念在解釋教育機會均等議題上的限制

首先，Bourdieu 文化資本的概念呈現出一股全然否認主流獨斷文化的必要性。也就是說，Bourdieu 的階級再製或是階級區分理論專注於在批判文化資本分配的不均等性，以及獨斷文化的獨斷性所造成的教育機會不均等現象。但是他的理論卻沒有考量到社會整合的必要性：

這個就是 R. Boudon⁴ 所認為的對於機械性 (de façon mécanique) 理論的批判。因為 Boudon 指出，Bourdieu 的理論排除了社會化的問題 (les problèmes de socialisation) 和對於獨斷文化的需要 (d'exigences culturelles arbitraires)，而卻又去解釋在進入學校前，藉由不同家庭策略和同時間所發生的品味的品鑑，和對孩子以不同的教育投資所出現的不同利益所發生的「機會不均等」 (l'inégalité des chances) 的現象 (Gény, 2000 : 1)。

主流文化的地位是相當弔詭的。一方面，主流文化會在學校中進行合法化其獨斷地位，並進行階級再製以保持其優勢性；但另一方面藉由主流文化的存在，社會秩序以及社會規範得以型塑，而不至於脫序 (anomie⁵)。對於獨斷文化的批判，Bourdieu 做了許多的陳述，但是 Bourdieu 卻沒有具體的提出，解構主流文化的絕對正當性之後，學校教育又該教些什麼來使這些孩子社會化？這

些孩子又該社會化到什麼文化中，社會的秩序也才得以不致分崩離析？

另一方面，Bourdieu 最重要的是忽略了「家庭社會化的過程」 (la socialization familiale)。也就是說，在家庭社會化的過程當中，文化資本的繼承不見得是相當機械式的。上層的文化資本不一定全然都傳遞給上層的孩子；而下層的孩子不一定全然無法得到上層的文化資本。這裡我們由 B. Lahire⁶ (1995) 所著的《家庭描繪》 (Tableaux de familles) 一書可以得知：

在《家庭描繪》一書中，我們可以看到這本書對於 Bourdieu (在家庭社會化和教育成功之間的關係上) 「文化資本」概念中，許多問題點的關注 (Gény, 2000 : 1)。

Bourdieu 文化資本的概念沒有考量到家庭社會化過程中會發生些什麼事。他的文化資本概念認為，下層階級的孩子由於其文化資本不足，所以他們在學校中總是會有著失敗的經驗。但是 Lahire 舉了一個例子來質疑 Bourdieu 的說法，他說：

Souyla 現在在唸小學二年級。他父親從前是一個無照的建築工人，現在退休了，他和他太太是對於使用法文有很大困難的文盲 (analphabètes) Souyla 有十個兄弟姐妹，他們全家都住在一個位在市郊的大村莊中。但 Souyla 在學校中表現的非常的好 (Lahire, 1995 : 11)。

Lahire 認為這個例子就能夠指出 Bourdieu 文化資本概念的缺失。他認為 Bourdieu 過份

僵化了文化資本傳遞的機械性。也就是說，Bourdieu 的理論沒有提到，為什麼有些缺乏文化資本的家庭，他們的後代仍有人在學校教育中成功。Gény (2000)⁷便在其「文化資本真能夠解釋在學校教育之前的社會不均等嗎？」(Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l' école) 一文中便說：

孩子沒有從應當進行社會化的家庭得到適當的文化資本，甚至如同 Souyla 也被「文化不利」者認定為在文化上有所「缺陷」(handicaps)，然而這都無法掩盖 Souyla 在學校教育中成功的事實 (Gény, 2000: 2)。

雖然缺乏著主流文化資本，但是這些沒有從家庭繼承適當主流文化資本的孩子依舊有著在學校教育中成功的案例。這些家庭的父母對於孩子的期望事實上就跟學校教育對學生的期望是一樣的(我們先不去指出學校的這種期望只是要將孩子們收編於獨斷文化中)。Gény 說：

缺乏文化資本的孩子在學校教育中仍能成功的這個觀點，就是十分關注在父母對於其子女教育的投資和與對孩子的期望是和學校所要求的是一致的 (Gény, 2000: 2)。

Gény 指出 Bourdieu 理論中所沒有發現的事實。他認為，Bourdieu 把經由統計分析建構其理論所出現的偏誤當成是特例來處理。但是這些特例就在在說明著即使是階級區分相當明顯的法國，卻仍然有著下層階級者的

孩子在學校教育中成功的例子，而這些例子不應該被當作誤差來處理。因為由這些例子可以得知 Bourdieu 文化資本的概念沒有看到「個別」的家庭之中發生了些什麼事。尤其是在下層階級者中，仍然有著相當重視學校教育的父母(雖然由於階級區分的差異很大，使得這種父母的比率沒有台灣來的高)，這些父母不會讓他們的孩子學習作勞工⁸。他們對於孩子的期望就如同學校教育對孩子的期望：不論是在法語的聽、說、讀、寫，都能達到一定的水準；能夠認識法國偉大的藝術家以及文學家等等的主流文化。Lahire 更指出：

有著在學校教育成功孩子的一般家庭，其特徵就是他們會將家裡大部分的錢和心力都投資在教育孩子的層面上 (Lahire, 1995:21-22)。

在法國仍然有下階層的孩子在學校教育中成功的例子，而其關鍵點就是在父母對於孩子的教育期望。事實上，不僅僅是有著缺乏文化資本的孩子在學校教育中成功，更有著在家庭教育中，父母已經進行了文化資本的傳遞，卻還是在學校教育中失敗的例子：

同樣的，在那些受到了某些文化資本傳遞的孩子(如父母買書和字典給他們的孩子)，但還是在學校教育中失敗。或更進一步地分析，某些父母有著一定的教育資本(至少到中學甚至是中學以上)，但卻由於他們以前在學校教育中也獲得了經常性失敗與挫折，所以他們不再進行文化資本的傳遞，因為深怕他

們所進行的家庭教育會讓孩子也遇到跟他們同樣的情況 (Gény, 2000 : 2) 。

擁有文化資本的孩子，事實上不一定都會在學校教育中成功。發生這種事情的原因可能有很多，如有些擁有一定教育水準的父母親，他們所進入的學校，其中也充滿著同樣也擁有文化資本的同儕，以致於在競爭激烈的環境中也獲得了失敗的經驗。這種情形導致了他們雖然也擁有一定的文化資本，卻不花費大量的時間與心力在教育與培養他們的後代這種文化資本，因為他們對自己的文化能力失去了信心。另一方面，我們也可以指出，並非每一個教授的小孩都能在學校教育中成功。然而這些細微的因素，卻無法在 Bourdieu 的分析中看到，因為他使用的研究方法導致了這些問題的發生：

Bourdieu 文化資本的理論無法解釋這些情況。更重要的是，Bourdieu 將這些特例都歸在了統計的誤差中 (Gény, 2000 : 2) 。

即便 Bourdieu 的理論分析都佐以豐富的實證資料，但是他的理論還是因為植基於統計資料而疏忽了某些特例。事實上，以統計分析去檢視社會現象時，本來就會有著方法論上的缺失，因為統計分析是植基於「化繁為簡」的化約論中。這種化約論很容易就將事物簡化到某種因果關係中，而忽略了其中的變異。Lahire 認為，統計分析中沒有看到的東西是不能忽略不管的：

缺少了探究脈絡的標準統計方法，其所沒有看到的現象經常是具有相

當重要的影響力 (Lahire, 1995 : 274) 。

一個孩子在家庭所受的教育「脈絡」是影響其在學校學業成就一個相當重要的因素，而不同家庭的孩子會有著不同的家庭教育脈絡。雖然 Bourdieu 相當清楚的是師承涂爾幹 (E. Durkheim⁹) (孫智綺譯, 2002 : 27)，他使用了統計方法來分析「社會事實」，也就是分析了所有對個人構成外來束縛的固定甚或是不固定的各種作為，但是 Bourdieu 還是忽略了某些「事實」的存在。而這些事實就是 Bourdieu 理論建構中的缺失：

我們可以發現這個理論相當不能站得住腳的證據，因為統計上的「事實」(les faits) 就擺在那兒，而如 Lahire 就對這個理論中，將家庭社會化和教育成功之間的連帶關係的合法性問題予以保留 (Gény, 2000 : 2) 。

我們無法忽略掉這些缺乏文化資本的人在學校教育中成功以及擁有文化資本的人在學校教育中失敗的「事實」。階級成員真的可以十分順利的將文化資本傳遞給他們的後代嗎？事實上，「一開始，Lahire 以一種「倒東西」(transvasement) 的譬喻來指責 Bourdieu 文化資本概念的缺失」(Gény, 2000 : 2)。爾後，Lahire 更進一步的指出文化資本的傳遞不僅不是一種「倒東西」(類似灌輸)，更不是一種權力的「移交」(passation) (Lahire, 1995 : 276)。文化資本的傳遞無法確定是否真的是如同倒東西般，一股

腦地全部都能倒進孩子們的習性¹⁰中而成爲附著的文化能力 (Bourdieu, 1979b: 3-4)；或是如同遺產繼承般，藉由法律條文而將權力移交給他人：

爲了去揭露一個 Bourdieu 文化資本理論規律明顯的錯誤，我們可以說文化的遺產是無法如同物質繼承那樣的順利 (Lahire, 1995: 274)。

文化資本的繼承與傳遞情況並不同於物質繼承與傳遞的情況。文化能力也並非是一種死的文化遺產 (un patrimoine culturel mort) 繼承 (Lahire, 1995: 277)。Gény (2000: 2) 指出，「當孩子由社會化過程中繼承了文化資本時，這個文化資本的繼承能與物質上的繼承 (héritage matériel) 相類比嗎？」這裡就顯示著 Bourdieu 理論的矛盾。文化資本是一種抽象的資本狀態，它的繼承並不是一種必然的垂直性繼承：一個家庭甚或是一個階級的孩子不必然會成功的繼承這個家庭或是階級的文化資本。雖然 Bourdieu 認爲，文化資本是不同於物質上的繼承，文化資本的繼承需要的是父母在時間和心力層面上的投入，這樣才能將文化能力內化至孩子們的認知與行動等層面上，而成爲附著在孩子身上的文化資本 (Bourdieu, 1979b: 3)。但是在父母投入了時間和心力之後，我們卻無法保證孩子能（完全地）接收到他們父母所傳遞過來的文化資本：

更重要的是，資本的傳遞是無法回溯與確認對方是否有收到，特別是因爲 Bourdieu 沒有對這個未被他觸及的地帶 (un terrain vierge) 再做進

一步的說明，但他卻將這個地帶改造爲適合自己的說法，整合進自己的理論中。最後，既然這種文化資本的傳遞不是立即的，它是需要時間，而且要視繼承者有沒有想要去得到它的意願 (l'envie de l'héritier l'acquérir) (Gény, 2000: 2)。

即便 Bourdieu 已經肯定了行動者在結構中的能動性，但他卻在文化資本的理論中疏忽了行動者能動性所帶來的變異。如同對於行爲主義的批判，文化資本的傳遞並非是機械式的刺激與反應，而是要透過一個內在認知層次的心理運作。文化資本並非是上層階級的父母花費了時間與心力就能確保他們的後代也能夠同樣擁有文化資本，最重要的關鍵點是在接收方有沒有意願要接收。的確如同 Bourdieu 的理論所說的，上層階級者的「習性」會傾向讓他們學習以及接受這些由他們父母所傳遞過來的文化資本 (Bourdieu, 1979b: 4, 1980: 100)，但是這樣的說法並不能完全保證上層階級的小孩就一定會去學習以及接受這些由他們父母所傳遞過來的文化資本，因爲如上述的證據顯示，還是有中上階級的小孩在學校教育中失敗。

另一方面，承接前述，Bourdieu 也沒有考量到上層階級的孩子在學校中的生活。即便他們有著豐富的文化資本，但是仍然還有許多因素導致他們在學校教育中失敗，如交到壞朋友¹¹ 或是在學校中被同儕所欺負，以致於不願意進入到學校等等。這些都是 Bourdieu 的理論所無法解釋的地方，卻又是一個重要的事實，因爲這些事實指出了 Bourdieu 文化資本概念在解釋教育機會均等的議題時，仍有解釋力不足之處。這也許就是以鉅

觀的角度來解釋一件事情時，會忽略或是沒有善加考量到許多變異的微觀層面（Lahire, 1995：14）。

參、結語

撰寫本文的用意並非在全盤否認 Bourdieu 文化資本的概念。Bourdieu 文化資本的理論的確在解釋教育機會均等的議題時具有良好的解釋力：不同家庭所傳遞不均等的文化資本以及學校教育所教授的又是主流文化資本，兩者交互作用而形成的。但是他的文化資本理論在解釋教育機會均等議題時仍有未竟之處，而這也是本文所要指出來的地方。

一個理論其實還是有它的侷限性。Bourdieu 文化資本的理論忽略了家庭社會化的過程以及統計分析中的「特例」。學生在家庭接受了什麼樣的教育脈絡、學生到了學校又受到了什麼樣的學校環境脈絡所影響、學生本身對於學習的想法，都是造成這個學生在學校中是獲得成功或是失敗經驗的重要因素，而這些因素都在解釋影響教育機會均等的原因當中，扮演了舉足輕重的角色。影響學生教育機會不均等的情況十分複雜，也並沒有哪一個理論能夠完全令人滿意的解釋教育當中不均等的情況，而這也是國內在應用 Bourdieu 的文化資本理論來解釋教育機會均等議題時，所必須注意的地方。

參考文獻

- 孫智綺（譯）（2002）。P. Bourdieu 著。布赫迪厄社會學的第一課。台北：麥田。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台

北：高等教育。

張建成（2000）。課程規劃與社會正義。載於國立中正大學教育學院（主編）**新世紀的教育展望：國際學術研討會論文集**（頁363-388）。高雄：麗文。

Bourdieu, P. (1979a). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

Gény, R. (2000). Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école? Dans *Idées. La revue des sciences économiques et sociales*, 121, 26-31.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Seuil.

附註

1. 本文為筆者碩士論文「Bourdieu 文化資本的思想在教育機會均等議題上的闡釋」的其中一章。感謝指導老師蘇永明教授的批評與指正才得以完成此文。
2. Pierre Bourdieu (1930-2002) 係法國的社會學者，其《繼承者：學生與文化》（*Les Héritiers: les étudiants et la culture*, 1964）、《再製：教育系統理論的要素》（*La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970）等書，影響教育研究甚深。
3. 優勢階層子弟之所以比較容易成功尚有一個重要的原因那就是他們家庭文化與學校文化間，存在著一定程度的相似性及連續性。也就是說，學校的課程內容，呈現的是優勢民族或中

上階層的價值觀和知識偏好，教學過程使用的是這些兒童自幼嫻熟的「國語」及思考模式，評鑑工具測量的是他們累積多年的生活經驗及符號系統。這樣的層層保護，想要失敗也不容易。反過來說，弱勢階層的兒童來到學校，學前的準備已經嚴重落後，這時又要學新的語言、新的人際溝通方式、新的價值觀與道德規範、新的認知推理形式等等，一切都顯的那麼笨拙愚魯，老師又沒有時間對他多做瞭解，等他趕上進度，想要成功，概率極微（張建成，2000：371）。

4. 法國社會學家，1934年生，著有《社會學方法》（*Les methodes en Sociologie*, 1969）、《機會不均等》（*L'inégalité des chances*, 1973）等書。
5. 此名詞由法國社會學家E. Durkheim所提出。其指的是舊的價值觀已崩解，而新的、令人們信服的價值觀又尚未建立起來時，社會會處在一種失去秩序的狀態。
6. Bernard Lahire，法國社會學家，著有《家庭描繪》（*Tableaux de familles*, 1995）、《Bourdieu 社會學的工作》（*Le Travail sociologique de P. Bourdieu*, 1999）。
7. Romain Gény，法國 Pablo Picasso 呂克昂學院的社會經濟學教授。
8. 此概念由著名的英國文化研究學者 Paul Willis

所提出。其《學習作勞工：工人階級孩子如何得到工人階級的工作》（*Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, 1977）一書就在闡述下層階級的反智現象，以及他們為什麼會否認上層階級的文化，而選擇了去學習自己所屬階級的文化。在西方，由於學校教育受到文化霸權的宰制，下層階級者傾向於發展出獨特的次文化，以抗拒他們處於被支配的情形，而能夠獲得自我的認同（姜添輝，2002：328）。

9. Emile Durkheim (1858-1917)，法國社會學家，與馬克思以及韋伯同稱為社會學古典三大家。其強調運用統計方法來分析「社會事實」。著有《社會分工論》（*De la division du travail social*, 1893）、《自殺論》（*Suicide*, 1895）等書。
10. 習性是 Bourdieu 思想中一個相當重要的概念。它指的是一種個體所擁有的行為傾向、價值判斷、思考、行為以及生存方式。而不同的階級會有著不同的習性，也就是一種階級成員做出實踐的行為傾向（Bourdieu, 1980：100）。
11. 儘管他們的習性會使他們傾向於去交與他們習性相同的朋友，但就事實而論，我們的身邊也有著與我們習性不同的朋友。我們也許因為他們與我們的習性不同而有了新鮮或是新奇的感覺，而與之交往。

學校本位教師專業發展之意涵與實踐

郭木山

南投縣親愛國小

投稿日期：93.11.01

接受日期：93.12.10

摘要

本文旨在探討學校本位教師專業發展的意涵、型態及困境，並繼以提出解決之道。因此，本文首先針對學校本位教師專業發展的意涵與型態進行探究，以提供學校實務人員從事學校本位教師專業發展活動規劃時一個明確的指引方向及運用。其次分由觀念認知、教師進修文化、進修活動規劃與執行、進修制度等四個面向指出目前在學校現場中實施學校本位教師專業發展的困境與問題，並據以從強化教師反省、落實知識管理、聯結研究實踐、塑造學習型組織等層面提出若干具體教師專業發展活動的實際作為。

關鍵詞：學校本位、教師專業發展、教學實踐

Meaning and Practice of School-based Teacher Professional Development

Mu-Shan Guo

Chin-Ai Primary School, Nan-Tou County

Manuscript received November 1, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

This article aims to explore the meanings and styles and difficulties of the school-based teacher professional development, and to suggest the ways of solution. First, this study focuses on the meanings and styles of the school-based teacher professional development, in order to provide a clear guidance and application of the development. Second, the study indicates the difficulties and problems on school-based teacher professional development from four different aspects: the conception and cognition, the cultures of teachers' in-service training, the plans and execution on the activities of in-service training, and the systems of in-service training of teacher professional development. Finally, some suggestions were provided for teacher professional development: increasing the teachers' reflection, carrying out the teacher knowledge management, connecting research and practice, and building a learning organization.

Keywords: school-based, teacher professional development, teaching practice .

壹、前言

教育的成敗，繫於師資的良莠，影響既深且鉅。吳清基（1995）就認為，決定教育活動成敗的因素很多，而教師素質的良莠便是其中一個關鍵因素。所以，教師對教育活動的成敗，應負起絕對性的責任。由此可知，教師的素質及專業能力對教育品質的良莠具關鍵性的影響；而教育的成敗，教師也將不可避免的需負起大部分的責任。

基於此，國內目前正值教育改革浪潮風起雲湧之際，許多教育改革政策如開放教育、小班教學精神計劃，新近的多元入學方案、九年一貫課程改革等措施相繼提出，雖然目前大眾對教改的意見分歧、爭議仍多，但對教改的立意及方向卻都有高度的共識。是以，如何掌握教改基本方向及核心精神，以及培養富有批判力也有執行力的教師，讓教師一方面對新課程有充分的認識，另一方面則強化其教學實踐、批判能力，將是這波教改成功與否的關鍵。欲達此目標，最基本也是最重要的當然應從教師專業能力的提升做起。

因此，教師專業能力的提昇是目前刻不容緩的工作，其目標大致有：一、增進教師對教改內涵、目標的認識，掌握正確的教改理念和方向；二、藉由教師專業發展的強化，提昇教師教學專業智能，降低教改所帶來的不確定感，舒緩教師懼變、拒變心態；三、強化教師實踐、批判能力，使教師成爲一「行動者」、「研究者」、「轉化型的知識份子」。總之，教師專業的發展及能力的提昇，是這波教育改革浪潮中首要的工作。

事實上，在目前學校教育現場已逐漸意

識到這個重要課題，尤以貼近教師專業發展需求、方便教師進修成長的「學校本位專業發展」型態更是許多學校積極策劃推動的教師專業發展方式，以求達成上述的目標。然而，到底什麼是學校本位的教師專業發展？教師又需要哪些專業發展內容？用什麼方式進行？這些專業發展活動符合教師本身的需求嗎？方便教師參與、進行嗎？在在都是值得進一步探究釐清的問題。是以，本文將先探討學校本位教師專業發展意涵與可行型態，並依據現況的問題與困境，提出可行的途徑與策略，以期學校本位教師專業發展的理念與作爲能爲教育改革帶來生機，落實教師專業需求及提昇教師的專業能力。

貳、學校本位教師專業發展之意義

學校本位教師專業發展的概念起源於歐美，隨後即影響到世界各國，更引起學者專家對學校本位教師專業發展的關注及研究，對其定義的論述不少，Bradley（1978）在所提的報告書中，就從三個面向定義「學校本位教師專業發展」：

一、需求（Needs）

學校本位教師專業發展並不代表教師需求的調查，也不是代表學校的主要需求，而是經由學校人員專業地評估其需要，並計劃如何達成。

二、實施（Implementation）

在學校人員規劃出相關活動後，可衡量實際需求要求外界援助。教師必須藉由在職的進修和教育，充實教學知識和技術，並讓他們感受到努力是值得的。

三、評估 (Evaluation)

指學校讓教師了解學校專業發展的目標，進而促使教師確立需求，並修正實施的過程。

由上述可發現，學校本位教師專業發展的引發點是在學校或教師本身，其所關注的焦點應是在實際教學情境中所產生尚待解決的問題，為問題尋求解決之道，並因此觸發學校教師專業發展的需求。然其實施的地點並不一定只侷限於學校內，實施的過程也可視需要而請求外界支援。換言之，校內、外所規劃的教師專業發展活動，只要能符合學校或教師實際需求，協助教師獲得問題的解決，均屬於促進學校本位教師專業發展的範疇。

對於學校本位教師專業發展的涵義，國內部份學者就指出，教師專業發展活動應儘量配合學校教師的需要來推動，並藉由教師專業發展活動，解決教師各種教學實際問題，增進教學效能（周水珍，1996；蔡芸，1997；饒見維，1996）；而部分學者則認為，教師專業發展活動應儘量以學校為教師專業進修的主要場所，結合各類專業發展機構的功能和人力，暢通教師參與的管道，建立由下而上的草根模式（歐用生，1994；蔡芸，1997；饒見維，1996）。

總結以上學者對學校本位專業發展的論述，個人歸結「學校本位專業發展」之定義為：

一、學校本位教師專業發展時空條件並不以學校及上班時間為限。亦即地點以學校為主，但不以學校為限；而辦理時間也不限於上班、上課期間，寒暑假或經教師協調結果的課餘時間均屬之。

二、學校本位教師專業發展是一種強調本位需求、自主參與的權力再分配的活動。學校實際問題為教師專業發展的焦點。因此，教師專業發展活動應契合學校及教師本身需求，並強調共同參與的精神，由學校主導，行政人員、教師、家長，甚至專家學者共同參與教師專業發展活動之規劃。

三、學校本位教師專業發展活動應以促進教學理論與實踐的結合為主要目標，學校教師以自我導向、行動研究的精神為目標，促成研究與教學實踐的結合，落實「教師即研究者」之理想。

參、學校本位教師專業發展的特性

由上述中可了解，「學校本位教師專業發展」的定義並非單面向可完整涵蓋的。相對的，它呈現了多重層面的特性，以下進一步申述其意涵，以對其特性更深入的探究。準此，「學校本位教師專業發展」的特性大致可歸結為下列三個層面：

一、本位需求：主張教師專業發展活動應儘量配合學校、教師的需要來推動，以學校為教師專業發展的主要場所，但不以學校為限。

二、自主取向：暢通教師參與的管道，建立由下而上的草根模式，教師有決定自己專業發展的自主權。

三、實踐導向：藉由教師專業發展活動，結合各專業發展機構的資源，提升教師教學實踐能力，解決教師各種教學實際問題，增進教學效能。

申言之，學校本位教師專業發展的動力來源來自一種內在自發性的需求動機，是源

自內在需求而非外在強制，而在實施過程中則注重自主分權的主體性和參與分享，強調思考與行動結合的實踐導向，以履踐教學實際和解決教學問題，終極目標則在促進教師專業能力和提升教學成效。

至此，我們對「學校本位教師專業發展」的意涵及特性已有一個較清晰的歸結與界定，但在實際實施層面則卻延伸出一具體而微的問題需做進一步的討論與釐清。亦即學校本位教師專業發展在本位、自主的原則上，策劃推動應由誰來主導？是學校主導？或教師主導？自主的權力分享程度又如何？是學校完全主導？或適度授權、參與？或教師完全自主決定？這個問題須有所釐清，以避免在實際執行層面中的混淆與爭執。

關於此點，Bradley(1978)上述的觀點就指出專業發展需求應由學校人員進行專業評估，而非偏傾學校需求或教師需求；而蔡芸(1997)亦指出，學校本位教師專業發展活動應盡量由學校主導、規劃或推動，並應以發展教師自我導向的進修為目標，鼓勵教師研究其自己的問題，達致教師即研究者的理想。

由此可知，學校本位教師專業發展規劃需求建立在專業評估和協商參與的精神之上。學校擔負主導角色，激發同仁參與認同，整合全校同仁共同參與討論、專業評估學校發展需要及教師本身專業發展的需求，然後再付諸行政業務承辦或教師組織規劃執行。據此，在行政與教師在專業發展活動上的參與權力是相互平等協商的關係。而在專業發展規劃內容上，因應本身需求則以強調自我導向進修及解決教學實際問題為進修主軸，規劃學校本位教師專業發展活動。

因此，在學校本位教師專業發展的執行規劃上，學校行政與教師是站在同一線上（兼顧學校發展、教師發展、學生發展）的平等地位。因教師專業發展的目的無非是為促進學校、教師和學生的平衡成長發展，是以，不管是學校行政人員和教師組織或教師，均應相互權衡各自立場及需求，相互體諒，在符合本位需求、自主取向及實踐導向的特性下，以專業評估、參與協商和平等相待的精神，一起規劃學校本位專業發展的活動。

肆、學校本位教師專業發展之型態

教師專業發展是提昇教師專業能力的不二法門，但所有的教師專業發展的促進者可能都要面臨一個嚴峻的考驗：規劃什麼樣的教師專業發展活動，方能真正符合學校發展或教師需求，增進學校效能和教師的專業素養？因此，針對學校本位教師專業發展的活動型態或途徑，有進一步探析的必要。以下就針對國內外相關研究文獻及學者觀點做一歸納，深入探究促進教師專業發展的途徑與型態，並作為實施行動時之對照和參考。

饒見維(1996)將學校本位教師專業發展區分成兩類：

- 一、被動發展類：進修研習課程、實習輔導等型態。
- 二、省思探究類：參觀與觀摩、成長團體、行動研究、引導式自我探究、自我導向學習、專案研究等型態。

蔡芸(1997)的研究指出學校本位教師專業發展的主要方式也有以下型態：

- 一、傳統進修研習課程：包含演講、教學觀摩、教育參觀、教室觀察、週三研習、

小組討論等方式。

二、互助式進修：包含讀書會、討論問題、研究主題等。

三、自我導向（個別式）研究：包含研究個案、閱讀寫作、進修學位等。

另同為東方國家的日本，對學校本位教師專業發展的進修體制、過程、型式、內容，相當周延、嚴謹的計劃和實施。其校內進修活動大多採取下列型態（蔡芸，1997：158）：

一、全校研究會。

二、個別式研究。

三、校內各式展覽、參觀。

四、學科研究會。

五、學年研究會。

六、訪問他校。

七、群體研究方案（Group research projects）。

八、示範具有特殊主題的課程標準。

歸納上述學校本位教師專業發展進修型態，以實施進行型態而言，大致歸類為閱讀講座型態、參觀操作型態、成長團體型態、省思研究型態等四個面向；若以參與形式而言，則可分為個人自我導向和協同互助導向，諸以雙向分析表整理於下：

表 1 學校本位教師專業發展進修型態

內容 實施型態 參與形式	閱讀講座型態	參觀操作型態	成長團體型態	省思研究型態
個人 自我 導向	※自我閱讀寫作 ※收看錄影或廣播 ※函授、空大 ※學分學位課程	※教具製作 ※電腦自我學習		※個案研究 ※學術論文 ※行動研究 ※教學生活札記 ※教學省思札記 ※一般專案研究
協同 互助 導向	※專題講座 ※校內週三研習、 講座 ※校外研習或講習	※教學觀摩 ※教室觀察 ※校外教育參觀	※教學研究會 ※教學群小組討論 ※讀書會	※個案研究 ※學術論文 ※協同行動研究 ※一般專案研究

資料來源：筆者自行整理。

綜觀上述，不論是國內學者研究或國內外實際做法，均可發現對於學校本位教師專業發展的方式相當的多樣化，亦可見各國對教師專業素質提昇的重視及用心。而在專業發展活動的型態規劃也相當周延一兼顧個人、團體的需求；校內及校外連貫聯結；強調傳統進修研習及教學研究並重；兼具自我導向式的進修和師傅、協同式的合作學習；

動態靜態活動兼備。

上述教師專業發展形式可提供吾人在規劃學校本位教師專業發展活動時的重要參考。依此，學校人員在共同規劃學校本位教師專業發展活動時，可考量兼顧校內同仁和學校目標的需求、動靜態活動的均衡、個人學習和合作學習等原則規劃符合本身需求的多樣性進修活動，並鼓勵同仁從事個人或協

同式的教學研究，深化教學實踐，解決教學實際問題，以提高進修效果及促進教師教學素養和專業能力。

伍、實施上面臨的問題與困境

學校本位教師專業發展雖是目前落實教師進修，提昇教師專業智能的良好途徑，但在實際執行層面上仍遭遇一些困難，以下就筆者多年來基層教育現場觀察所得，分由觀念認知上、教師進修文化上、進修活動規劃與執行上、進修制度上四個方面闡述之。

一、在觀念認知上－窄化學校本位教師專業發展的意涵

一般而言，學校本位教師專業發展常遭基層教育同仁扭曲誤解，誤指在校內辦理的教師進修活動，甚至狹隘的指週三進修即為學校本位教師專業發展活動，曲解學校本位專業發展真正意涵，並窄化了其實施的範疇與型式。

另一方面，教師也常曲解學校本位教師專業發展的需求即意指校內教師的進修意向及需求，而忽略學校目標及學生成長與發展的需求，做一周延、整體的專業考量與規劃。

二、在教師進修文化上－規劃者、參與者敷衍應付、缺乏教學反省機制

長期以來，教育現場對於教師進修的規劃及實施並不重視，九年一貫課程實施以來，此文化稍有所改善，但整體而言仍不乏有以下幾個現象：

第一，行政人員規劃前未用心深入了解學校與教師進修需求，致使進修活動不符需

求及興趣。

其次，過度強調行政主導，教師參與不足，引致因進修內容不符需求、興趣，參與心態仍存敷衍、應付，導致進修流以形式。

第三，教師封閉心態未完全排除，導致同仁間的經驗分享及專業對話普遍難以落實，而對平常教學亦缺乏反省機制。

三、在進修活動規劃與執行上－缺乏多元創新的進修方式及師資來源不足

教師進修的成效不彰，其中一個主要因素在於規劃上的問題。或方式缺乏多樣創新，或位居偏遠而缺乏師資支援，而造成執行上的困難。

在規劃上目前常見的教師進修方式仍偏重傳統講座的研習，在型態和主題上忽略多樣性的規劃，而系統互動式的進修方式也明顯不足，相對的也降低了教師參與的意願。而城鄉差距明顯，指導師資來源難尋，尤其位於偏遠、山區學校，更是難以聘請合適師資前往指導、分享。這些均是學校現場仍存的困難。

四、在進修制度上－缺乏系統、長期的目標及評鑑

教師專業發展是一個長期系統性的發展活動，目前教師進修目前雖有明文規定每位教師每年均得完成十八小時的進修時數，但對於進修之後品質或成效檢核、追蹤卻付之闕如；而對於進修的執行也缺乏整體的統籌，如學校、教育行政機關、師資培育機構，甚至教科書商所辦理的進修活動，並無一個整合的機制，致使辦理的進修活動頻繁，卻充滿零星式的、游擊式的進修，缺乏整合的機能和系統、長期目標的規劃。

其次，教師在教學之外的行政雜務繁瑣，相對的壓縮了教師備課、討論對話、親師訪談，甚至教學研究的時間，在在都影響到教師從事專業發展的意願。

最後，近年對教師進修經費編列日漸重視、充裕，但卻缺乏周延評鑑機制。是以，申請經費編列是否流以浮濫？執行是否落實？經費是否能發揮最大效益？在在都值得深究。

陸、學校本位教師專業發展實踐的可行途徑

根據以上對於學校本位教師專業發展的意涵特性、型態及問題困境的探究，個人提出學校在進行學校本位教師專業發展活動之實踐途徑，分別從「強化教師反省，落實知識管理（knowledge management），結合研究實踐，塑造學習型組織（learning organization）」等層面，尋求可行之道：

一、強化教師反省思考（reflective thinking），改變心智習性

（一）重視教學反省批判，形成討論文化
「教，然後知困」，教學疑難常是在實際教學後出現。因此，教師宜養成教學反省的習慣。教師除透過「自我反省」方式反省批判教學過程與成效外，亦應如新課程中一再強調協同的精神，透過教學社群進行教學經驗分享及對話，藉由教學社群「協同反省」反省教學，重組教學知識，並形成教師反省批判和討論的文化。

（二）組成學習社群，促進專業成長

知識經濟的時代來臨，學校當體認時代的潮流，鼓勵「團隊學習」理念，激發校內

教師主動組成教學學習社群或成長團體，藉由同伴的相互激勵，促進分享、反省，改善心智習性，提昇專業

二、強化知識累積、分享、流通，落實知識管理

（一）成立核心工作團隊，藉由經驗分享，培養種子教師，帶動成長風氣
尋求校內或校際優秀教師，組成核心團隊，透過定期的研習、分享、討論，建構自己的教學理論與知識，逐步培訓本土師資（種子教師），一方面不但可解決師資難覓之問題，另一方面也可作為播散教育新知的種子，分享給其他教師，帶動成長風氣。

（二）建立教學知識平台，累積、流通、應用

資訊時代強調科技應用，再融合「知識管理」理念，建立教師知識分享平台或網路資源轉換，相互分享、應用、轉化，增進教學知識的流通，發揮知識管理的效能。

三、結合進修、研究、實踐，提升專業行動力

（一）推動制度化的進修，提高教師專業能力

成立教師專業發展的專責單位，整合所有教師進修活動，並明確規範教師進修的權利和義務，由下到上，由民間到政府，整合教師進修的各股力量與能源，進行有系統、有效的、有助益的進修活動。如此，教師的專業發展才能發揮到最大的功效。

（二）結合行動與研究，落實教學實踐

教學研究已非只是專家學者的專利，鼓勵教師秉持「教師即研究者」（teacher as re-

searcher) 理念，由自己或協同同仁在實際教學中進行「教室觀察」、「課程發展」，從事教學課程的「行動研究」。一方面可解決自身教學及課程面臨的實際問題或困難，另一方面則藉由教學的實踐及研究的過程，提昇教師自身的專業智能。

四、塑造學習型組織，促進教師增權賦能

(一) 透過專業評估，規劃符合需求的專業發展活動

落實「課程發展委員會」或「教師專業發展小組」等機制的運作，針對學校願景、教師專業發展的目標及需求進行評估，進而據以規劃多元型態的專業發展活動，以符合學校發展和教師專業的需求，確保學校本位教師專業發展的內涵與本意。

(二) 建立校際策略聯盟，規劃互動、參與式等多元進修方式，強化週三進修研習

週三研習已是行之有年的進修管道，但進修成效卻常遭受質疑，原因不外不符需求、方式呆板、流以形式等等。因此，採取與他校策略聯盟，規劃多元主題及型態的進修活動，如除規劃專題講座之外，也可安排教學問題對話、教育參觀、課程設計工作坊等實際互動、參與操作的進修型態，教師採自助式的方式依需求及興趣選擇進修項目與主題參加，一者建立進修活動的多元性，二者可共享師資，三者增進教師的進修選擇與意願，四者則可促進各校同仁間的互動及分享機會，以強化週三的進修活動與成效。

(三) 落實教學視導，進行標竿學習

「見賢思齊」是社會互動學中觀察、模仿的重要理念。教師透過「同儕視導」、

「臨床視導」等教學觀摩正是此理念的落實。一方面同仁間互通有無，相互分享、仿效，促進成長。二方面則可破除教室王國的封閉心態，與校內同仁進行「見賢思齊」的標竿學習。

(四) 激勵自我導向進修，提升自我專業形象

近年教師進修管道大開，尤其在「回流教育」的政策下，在職教師進修的管道和選擇極為廣泛。因此，無論是進修學分、進修學位（教學碩士、行政碩士等）、自發性的成長團體或自我閱讀，在在都是充實自己本職學能的良佳機會，尤以進修動機是源於自身的需求及興趣，更能促進進修的動力與專注，進而提昇專業能力及自我形象。

柒、結語

優良的教師並非天成。教師欲有效的教學，必須具有良好的教學專業知能為依歸。而這些教學知能的培養，除在職前教育所學之外，更重要的是要因應社會快速的變遷與知識急遽增加，持續不斷的進修與自我充實，才能教學相長。因此，形塑學校為學習型組織，規劃多元、互動、參與的學校本位教師專業發展活動，並能據以貫徹、落實，改變教師心智習性，強化教學實踐能力，才能提昇教師的專業能力和教學品質，並提高其專業地位和形象。

參考文獻

- 吳清基 (1995)。教師與進修。台北：師大書苑。
- 周水珍 (1996)。學校本位的國小教師在職教

育之探討。國教園地，55、56，4-7。

歐用生 (1994)。國小教師進修教育的新境界。研習資訊雙月刊，11 (6)，1-7。

蔡芸 (1997)。學校本位教師專業發展之研究—以臺灣省國中教師為例。國立高雄師範大學教育學類研究所碩士論文，未出版，高雄。

饒見維 (1996)。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。

Bradley, H. (1978, January). *Towards a national and local policy for in-service training*. Paper presented at the national conference organized by ACSTT, at Bournemoth, UK.

幼兒園教師專業自主之探討

王茜瑩

嘉南藥理科技大學

投稿日期：93.11.01

接受日期：93.12.10

摘要

幼兒園教師既是專業人員，亦應擁有專業自主權，我國幼兒園教師是否具備專業自主是邁向專業化的重要指標。本文先闡述教師專業自主的概念，再探討幼兒園教師專業自主的內涵並提出四項建議：一、體認幼兒園教師的專業自主性；二、持續在職進修，提升專業知能；三、賦予專業自主性並鼓勵教師成為園所的共同經營夥伴；四、成立教師專業組織並建立自我規範。

關鍵詞：幼兒園教師、專業自主、教師專業自主

Kindergarten and Nursery School Teachers' Professional Autonomy

Chien-Ying Wang

Chia-Nan University of Pharmacy and Science

Manuscript received November 1, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

Kindergarten and nursery school teachers not only are professional workers but also have professional autonomy. The possession of professional autonomy is an important evaluation of teacher profession. In the essay, the concept of teachers' professional autonomy is introduced, and then the contents of kindergarten and nursery school teachers' professional autonomy are explained in detail. Finally, it provides four suggestions for teachers and their directors: 1. To recognize their professional autonomy. 2. To upgrade their professional knowledge and skills with in-service training and education. 3. To be endowed with professional autonomy and be encouraged by being the partners of their schools. 4. To establish their professional organizations and set up regulations for themselves.

Keywords: kindergarten and nursery school teachers, professional autonomy, teachers' professional autonomy

壹、緒論

台灣幼兒教育從第一個幼稚園—台南關帝廟幼稚園¹的創設，迄今已有百年歷史，幼教師資培育制度亦已歷經五十餘年，然而由於政府未能重視幼教師資的培育，使得民國七十二年以前，幼教師資培育制度一直處於雜亂無章的狀態。為快速增加幼兒園教師²以因應社會變遷的需求，政府廣開資格大門，以補足數量的方式，經過短期進修即可取得教師或保育人員資格，使得幼教職場充斥未經過長期專業培育的師資以及不合格師資，造成教保人員學歷水平參差與專業素養不均的現象，使得幼兒園教師的社會地位一直處於曖昧不明的低落狀態。

儘管理論上幼兒教育是專業工作，但在實務上，幼兒教育並未完全合乎專業所具備的條件。幼兒園教師經常需對教學以外的工作疲於奔命，妨礙了教師的正常教學工作，另外，亦常有來自主管、同事、家長的不適切干擾，使得幼兒園教師專業自主不彰。教師專業自主是邁向專業化的重要指標，幼兒園教師具有專業的知能，專業自主權的運用才能獲得社會的肯定，以下先闡述教師專業自主的概念，再探討幼兒園教師專業自主的內涵並提出相關建議。

貳、教師專業自主的概念分析

本項先就專業之意義加以了解，接著分析自主與專業之關係，並探討專業自主之意涵。

一、專業的意義

龔寶善（1982）指出我國文字記載上首

先出現專業（profession）一詞的開始乃為唐書「選舉志」：「律學生以律令為專業，書學生以石經說文林為專業。」賈馥茗（1993）認為所謂「專業」，是指從業者具有卓越的知識和能力，其對知識和能力的運用，關係著他人的生死或利害。又，專業的具備條件有三：1.精湛的學識和卓越的能力；2.服務奉獻的利他精神；3.職業倫理的道德規範。另外，陳奎熹（1993）認為，專業工作必須能運用專業的知識與技能，強調服務的觀念，而不計較經濟報酬；專業工作人員，必須經過長期的專門訓練，享有相當的獨立自主權，有自律的專業團體與明確的倫理信條且不斷地在職進修。Grigg（1987）則認為專業的特性有四：1.專門知識：包括具備理論化、系統化的知識體系、經過廣泛特殊的訓練、擁有專精的領域、建立訓練學校並發展訓練課程。2.自我管理：包括三方面（1）定義專業工作、建立嚴格的進入條件及證照法令、建立檢覈標準。（2）訂定開除不合格成員的規準、具有保護顧客的規定、具有管理同業關係的規定。（3）具有專業責任。3.自主性：能在工作領域內作決定且決定時沒有外在不當干擾。4.專業導向：能建立專業團體及顧客中心。

綜上所述，一項工作領域被稱為專業應具備系統化的專業知識體系，其成員經由長期專業訓練後，透過檢覈或考試取得專業證照，進入專業組織，並能依專業需求不斷地在職進修，並擁有專業自主，能遵守專業倫理規範，秉持服務社會的精神，尊重所服務的對象，並對專業領域產生認同感，受到社會高度的認同。

二、專業與自主的關係

「自主」(autonomy)一字源於希臘文自己(auto)與規則、法律(nomos)，應包含自主與自律雙重意義(彭富源，1998：68)，歐陽教、溫明麗(1995)指出，因為自律使自我不致因自由而遺忘反省，以致於步上漫無法紀之途；同理，自主性確保自律之主體性，建立自律的內發性動機。再者，自主可區分為個人自主與團體自主兩方面，個人自主包括個人自我決定、自我抉擇與管理，依工作目標，不受外在壓力或干擾來完成工作；而團體自主則是團體可依其規範，獨立自主地處理團體內事務，不受其他團體或外力的干擾(林彩岫，1987；王為國，1995；羅清水，民1998)。自主與責任可說是一體的兩面，擁有自主的權利，亦需承擔決定與執行後的責任。

自主是專業的核心特徵之一，專業以自主為重要條件，兩者互為表裡。Hall(1969)指出自主是專業人員不受其服務對象、非專業人員及雇用單位等外來壓力所控制，而能自己作決定的特性。Baldrige等(1973)認為自主是專業人員主動參與，能夠自行決定工作方式，即使在壓力下也應擁有相對的自由。高強華(1992)認為專業自主指專業成員的知能判斷和行為表現，完全交由專業成員自行評估，不必經由局外人士參與的狀況。劉興漢(1993)則指專業人員依其專業特性作重要決策的權力。而陳奎熹(1993)認為專業自主可分為兩方面：1.個人方面，係指專業人員在執行業務時通常根據專業素養進行判斷與抉擇，能全權處理負責的事務，避免外人的干擾。2.團體方面，專業團體本身有權規定會員資格與職業標準，避免外界的干預與控制。符碧真(1998)則認為自主是專業的特性，指專業人員自己擁有

主權，不受他方干擾。

綜合言之，專業工作的重要條件之一，即需具備充分的獨立自主性。專業自主包括個別和團體兩種層面，個別的專業自主係指：專業成員可根據其專業知能做出適當的判斷與決定，能負起專業責任，不受非專業人士的干預與控制。而團體的專業自主則為：由專業人士組成的專業團體可掌控其工作範圍，自行決定進入團體的專業資格與標準，並能避免其他團體的干擾。

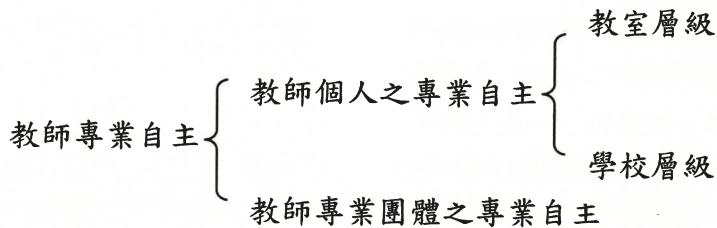
三、教師專業自主的意義

教師是專業人員，乃國內外學者一致的共識，教師既是專業人員，亦應擁有專業自主權，教師具備專業自主是教師邁向專業化的重要條件。何謂教師專業自主？Gnecco(1983)認為教師專業自主即教師能自由或彈性的設立目標，作主要決定以及在最小的監督之下負其專業責任。Askling(1991)則認為教師專業自主可分為個人的自主(private autonomy)和團體的自主(collective autonomy)，教師個人專業自主係指教師在進行教學工作時，個人所擁有的自主；而團體的自主則指教師在所處工作團體中所擁有的自主。林新發(1998)認為教師專業自主是教師從事有關教學活動或參與組織決定等專業任務時，能基於教育專業知能，獨立自主行使其職權，不受外界不當之干預。劉春榮(1998)認為教師專業自主應指教師在教學、學校參與或教師組織決策等專業領域內，能依其專業知能，執行專業任務，以維持專業品質，及不受外力干預之特性。

歸納得知，教師專業自主的意義為：教師在其專業領域中，依據其專業知能，對於教學、學校或教師專業組織的決策與任務，

享有專業的判斷與獨立的執行，不受他人或非教師專業成員的干預，以促進教育專業品質的提升。可包括教師個人專業自主與教師專業團體兩個面向，教師個人專業自主是教

師在進行教育工作時所擁有的自主，可表現在教室層級與學校層級兩部分；而教師專業團體的專業自主指教師專業組織能獨立行使其自主權。試以下圖表示之：



參、幼兒園教師專業自主的內涵

以下茲將幼兒園教師專業自主分成教師個人層面與教師專業團體層面，針對兩者分別說明之：

一、教師個人之專業自主

探討教師專業自主時，多認為教師在教學活動中表現出來的專業自主，是教師專業自主的核心，亦即在教室中，教師的教學有很大的自主性與發揮空間 (Street & Licata, 1988; 劉春榮, 1996)。但教師專業自主不應僅限於教室教學層面，亦包含參與學校相關專業事務的權利，以發揮其專業自主性，避免流於疏離，而造成教師孤立現象，並且更能吸引有專業素養的教師前來任教 (Feir, 1985; 劉春榮, 1998)。故以教師行使專業自主的層級而言，可分為教室層級的專業自主與學校層級的專業自主。

1. 教室層級的專業自主

教師是幼兒園教室生活的規畫者，教師在教室從事的所有教學活動，均可獨立依據其專業判斷進行決定，不受同事、行政人員、家長及校外人士的不當干擾。包括：決

定教學主題、訂立教學目標、發展與規畫學習活動、組織學習教案、採用教學方法、佈置學習環境、設計與製作教具、活動引導、運用教學設備、進行教學評量、輔導或協助學生、學生編班等。

2. 學校層級的專業自主

從學校生活的層面而言，教師是學校生活的主要推行者。Raelin (1989) 認為教師除能控制教學的方法與手段外，通常他們必須決定參與學校行政事務及策略決定的程度。高新建 (1991) 認為教師專業自主宜包括修訂課程目標、編輯教學指引、設計全校性教學方案、編輯各科補充教材、設計教學媒體、研討任教科目課程、研討任教科目以外課程、參加校內外課程與教學研討會、發表課程與教學相關文章。

綜上所述，幼兒園教師在學校層級的專業自主亦相當重要，可包括：參加教師進修、參與園所決策、發展園所課程特色、設計全園性教學方案、設計教學媒體、參加校內外專業研討會、發表課程與教學相關文章、參加教師專業組織等，能積極參與園所的整體計畫，成為學校生活世界的共同經營者。

二、教師專業團體之專業自主

教師的專業自主除在教室層級和學校層級外，尚包括教師所參加的教師組織的團體專業自主層級。Hart & Marshall (1992) 認為教師團體的自主性包括決定參加教師訓練的資格、教師訓練課程的期限和內容、擔任教學工作的資格或免職的條件以及領導專業和說明專業的內容。林彩岫 (1987) 認為專業團體或專業團體中的專業人員，有為人認可的權利和義務，自行決定及處理具有非常專業性質的事務。劉春榮 (1998) 認為教師專業團體之專業自主包括能參與與建立教師聘任資格及聘約、訂立教師倫理規範、改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴以及形成壓力團體。

成立專業組織是構成專業的必要條件之一，在教師法公布以後，教師可成立專業組織—教師會，提升教師專業團體之專業自主，是邁向專業化的一項重要指標。而幼兒園教師專業團體之專業自主可包括：參與建立教師聘任資格及免職條件、訂立教師倫理規範、改善教師工作條件與待遇、安排教師成長計畫以及形成壓力團體影響政府的幼兒教育決策。

肆、提升幼兒園教師專業自主的建議

一、體認幼兒園教師的專業自主性

幼兒園教師長期處於專業地位低落的情形，除社會環境因素外，教師亦需體認自身為一專業人員，在教室層級的專業自主上，對教學事務應更具有主動性，而非被動地根

據坊間教科書或教學指引的內容進行教學，或等待主管告知工作事項。教師應發揮創新與積極的精神，依據學生特性、園所環境，運用自己的專業知能，選擇與發展合宜的課程，積極採用各種適合的教學方法，創造豐富多元的學習環境。

二、持續在職進修，提升專業知能

專業化的幼兒園教師需持續性地進修，以充實教師專業知能，提升其專業地位。主管機關及園所應開放並提供教師進修機會，訂定進修或研究的獎勵措施，教師亦能是一位行動研究者，鼓勵教師專業生涯發展，促進教師自我專業成長。

三、賦予專業自主性並鼓勵教師成為園所的共同經營夥伴

園所的負責人及主管應賦予教師專業自主權，使教師能發揮專業素養，提供機會並鼓勵其參與園所行政決策，研擬發展學校整體特色，視教師為園所的共同經營夥伴而非雇員，不僅能穩定教保人員的流動率，教師在學校層級的專業自主性提升了，亦同時促進園所本身的專業角色與地位。

四、成立教師專業組織並建立自我規範

教育專業組織的功能在於促進教師專業水準與專業地位的提升，部分公立幼稚園目前已成立教師會，但私立幼稚園成立教師會者則寥寥無幾，而托兒所成立的專業組織亦屬少數。現階段應促進各專業組織的成立，健全專業組織的發展，除積極向政府與社會爭取相關權利與專業地位外，亦應建立教保人員專業倫理規範，形成管理同業關係，提升幼兒園教師專業團體之專業自主。

伍、結語

幼兒園教師從事教育及保育工作是一項專業工作，而自主是專業的核心，幼兒園教師追求專業自主為時勢所趨。在教師方面，應自視為一專業人員，除妥善運用具備的專業素養外，亦需不斷參與進修並積極重視自身的專業自主權，為此，幼兒園所領導者亦需秉持著共同成長的理念，鼓勵教師行使專業自主權，雖然過程中難以避免可能會產生緊張衝突，然而從學校整體發展的角度而言，教師專業自主提升的同時，亦能帶動學校組織與運作的進步，兩者可謂相輔相成，再透過教師專業組織的協助與規範，促使幼兒教保領域朝更專業化、品質化的腳步邁進。

參考文獻

王為國 (1995)。國小教師專業自主：一所國小之個案研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中。

林彩岫 (1987)。國民中學教師專業自主性之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

林新發 (1998，6月)。如何促進教師專業自主。論文發表於台灣師範大學舉辦之「促進教師專業自主」座談會，台北。

高新建 (1991)。國小教師課程決定之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

高強華 (1992)。教育社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會主編，**教育專業** (頁 53-58)。台北：師大書苑。

陳奎熹 (1993)。教育社會學研究。台北：師大書苑。

符碧真 (1998，6月)。促進教師專業自主。論文發表於台灣師範大學舉辦之「促進教師專業自主」座談會，台北。

彭富源 (1998)。教師專業自主分析—符合台灣現況的詮釋與建議。**研習資訊**，15 (2)，66-80。

翁麗芳 (1998)。幼兒教育史。台北：心理。

賈馥茗 (1993)。教育概論。台北：五南。

歐陽教、溫明麗 (1995)。愛、自主性自律與道德。載於國立台灣師範大學教育學系舉辦之「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集 (頁 1-39)，台北。

劉春榮 (1996)。國民小學教師專業自主知覺與教師組織功能需求及其關聯之研究。**初等教育學刊**，5，65-122。

劉春榮 (1998)。教師專業自主。**教育資料集刊**，23，25-38。

劉興漢 (1993)。我國台灣地區大學教師專業自主權之研究。台北：台灣。

羅清水 (1998)。教師專業自主與教學選擇權。**研習資訊**，15 (6)，1-8。

龔寶善 (1982)。教師專業精神的培育和弘揚。載於中國教育學會主編，**教育組織與專業精神** (頁 179-192)。台北：華欣。

Askling, B. (1991, April). *Structural and organizational contexts of the teaching profession*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355353)

Baldrige, J. V., et al. (1973). The impact of institution size complexity on faculty auto-

- onomy. *The Journal of Higher Education*, 44 (8), 532-547.
- Feir, R. E. (1985, April). *The structure of school : Teachers and authority*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED257806)
- Grigg, K. (1987). The effects of educational organizational structure on the professional behavior of teachers. *Dissertation Abstracts International*, 48 (7), 1600 (UMI No. 87-22301)
- Gnecco, D. R. (1983). *The perceptions of autonomy and job satisfaction among elementary teachers in southern Maine*. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Hall, R. H. (1969). *Occupations and the social structure*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hart, S. P., & Marshall, J. D. (1992). *The question of teacher professionalism*. NY: New York University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED349291).
- Raelin, J. A. (1989). How to give your teachers autonomy without losing control. *Executive Educator*, 11 (2), 19-20.
- Street, S., & Licata, W. (1988, April). *Supervisor expertise, teacher autonomy and environmental robustness*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED299697).

附註

- 1 台南關帝廟幼稚園創立於1897年（光緒23年，明治30年）12月1日，為台灣最早的幼稚園，乃當時台南教育會幹事蔡夢熊，在日本京都大阪等地見到幼稚園之保育活動，感動之餘，回台後促成關帝廟幼稚園的誕生，然當時台灣幼教風氣未開，於設立後第三年（1900年10月）關閉（翁麗芳，1998：299-300）。
- 2 本文中幼兒園教師所指包括合格幼稚園教師及兒童福利專業人員保育員。

關於生命教育的省思

蔡明昌

南華大學

投稿日期：93.01.21

接受日期：93.12.10

摘要

近年來生命教育的推動獲得非常熱烈的迴響，但是否會如同過去許多教育政策一般，時日一久即流於形式，甚至最後不了了之。有鑑於此，筆者藉由討論國中小教育目標與生命教育內涵間的關係，探究「生命教育的內涵早已存在原有教育目標之中」抑或是「生命教育是一種時代的新產物」的問題，期能引發教育工作者對此問題加以深思，進而有助於生命教育的永續推動。

關鍵詞：生命教育

The Reflection on Life Education

Ming-Chang Tsai

Nan-Hwa University

Manuscript received January 21, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

The promotion of life education was put great emphasis on recently in Taiwan. But we worried that life education will be degenerate gradually at last as the previous educational policies. This article discussed the relationship and difference between the goal of education and the subject matter of life education, and the main purpose of this article was to considerate this problem explicitly and to promote life education continuously.

Keywords: life education, educational policy

壹、前言

近年來生命教育的推動獲得非常熱烈的迴響，教育部也宣佈民國九十年為「生命教育年」，一時之間，許多學者、教師、家長、甚至社會人士紛紛表達他們認為生命教育十分重要，非推行不可的意見，於是各大專院校、縣市政府教育行政主管機關、各級學校、甚至社會民間舉辦了一次又一次的「生命教育研習活動」、「生命教育研討會」、「生命教育教師工作坊」……等。對於熟悉這幾年教育改革大環境的教育工作者或學生而言，這種情況應不陌生，因此，讓人擔心的是，當「生命教育年」過了以後、當教育部長替換了以後，我們的「生命教育」將何去何從？

生命教育對於許多人來說是個新名詞，這不禁讓人疑惑如果生命教育真是如此的重要，為何一直到民國 87 年才被提出來，難道長久以來對教育學有專精的學者、以及經驗豐富的實務工作者一直都未發現生命教育的重要性嗎？其實，問題的答案可能有二，一是生命教育的內涵其實早就存在於我們的教育中，只是名詞不同而已，就如同「新瓶裝舊酒」一樣；另一個可能的答案則是生命教育之所以受到重視其實是一種時代的產物，就如同傅佩榮（2000）所說，因為現代社會變遷快速、價值多元，以致學生無所適從，迷失生命的方向，造成行為偏差，因而提出具有時代性的教育因應策略。

在熱切地推展生命教育工作的「生命教育年」後，我們或許應該靜下心來思考生命教育的定位問題，教育畢竟是百年樹人的事業，不是一時興起的即興作為而已。在生命

教育推動的同時，如果未能認真地思考生命教育的本質與內涵為何，恐怕會像孫效智（2000）在〈生命教育的內涵與實施〉文中所言：「……這踏出的第一步必須永續踏出，才能終底於成，而我們是否準備好這麼做呢？再者，踏出的方向是否一步一步接近目標？又，什麼是生命教育的目標？這些問題如果不能想清楚，生命教育將只是一個空洞的名詞；或者，即使想清楚了，但在主客觀環境的阻礙下，無法朝著它永續努力，生命教育年仍將難逃熱鬧一時的命運」。基於此，本文擬從教育的角度對生命教育的定位問題加以論述，期盼能拋磚引玉，引發讀者（尤其是教育工作者）們對此問題加以深思，進而有助於生命教育的永續推動。

貳、國民中小學教育目標

生命教育雖然源於幾起意外的校園死亡事件，但是在生命教育的推廣卻未因此而偏重於「自殺防治」的主題，而是以匡正社會風氣、提昇全民生活品質與社會價值重建為目標（蔡明昌，2002）。就學校教育而言，青少年偏差行為問題的日益嚴重，實是生命教育之所以受到重視與期待的主要原因。對於日益嚴重的青少年偏差行為問題，除了「家庭」之外，「教育」是另一個絕無法置身事外的重要因素，從 Peters（1964）的教育三規準教育來看，教育應該符合所謂的「認知性」、「自願性」、「價值性」等三項規準，其中的「價值性」即是指教育教給學生的應該是「善」的，是符合社會的價值標準的，例如「教學生如何不擇手段以達成目的」無論如何是不能稱之為教育的。如此看來，青少年偏差行為問題的教育因素不在於

學校把學生「教壞」了，而可能在於教育目標中「缺乏」了某些重要的內涵，亦可能是在教育目標雖具有這些重要內涵，卻在教學過程中被「忽視」了，因而未能將教育的功能徹底的發揮。

究竟是教育目標中「缺乏」抑或是教育過程中「忽視」了某些教育內涵，以至使我們於在跨入新世紀的今天，要大力推動生命教育？我們的疑惑或許可以從中小學教育目標的檢視中得到一些啟發，國民小學教育目的中有如下的陳述：

國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。

而民國八十二年所訂定的「國民小學課程標準」，更進一步地指出更具體的教育目標：

為實現本階段教育目的，須輔導兒童達成下列目標：

- 一、培養勤勞務實，負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操。
- 二、增進了解自我、認識環境及適應社會變遷的基本知能。
- 三、養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，善用休閒時間，促進身心健康。
- 四、養成互助合作的精神，增進群己和諧關係，發揮服務社會熱忱。
- 五、培養審美與創作能力，陶冶生

活情趣。

- 六、啓迪主動學習、思考、創造及解決問題的能力。
- 七、養成價值判斷的能力，發展樂觀進取的精神。

在國民中學方面，其教育目的與目標分別是：

國民中學教育，繼續國民小學教育，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目的。為實現上述目的，須輔導學生達成下列目標：

- 一、陶冶民族意識、愛國情操，以及互助合作、服務社會的精神。
- 二、養成修己善群、守法負責、明禮尚義的優良品德。
- 三、鍛鍊強健體魄、增進身心健康。
- 四、增進運用語文、數學的能力，充實生活所需的知能。
- 五、培養善用公民權利、克盡公民義務的觀念與能力。
- 六、增進認識自我，瞭解自然環境與適應社會生活的能力。
- 七、發展思考、創造及解決問題的能力。
- 八、養成勤勞習慣，陶冶職業興趣。
- 九、培養審美能力、陶冶生活情趣、養成樂觀進取的精神。

從以上的教育目標中不難發現，站在國民教育的立場，教導學生數學運算、英文單字、科技素養、人文社會知識固然重要，但是相對於培養學生認清自己的生命，確認自己的人生目標，使生活能有最佳適應的教育目的，各學科就成了搭配主食的配菜了。平心而論，上述的中小學教育目標如果能徹底的達成，學校教育所培養出來的學生應該是個德、智、體、群、美五育均衡發展的個體，能夠了解自己、可以尊重他人、樂於互助合作、並具備獨立思考、解決問題、適應社會生活的能力。試想，如果這樣的教育目標得以達成，我們是否還需要生命教育？但昭偉（2001）就不贊成在當下的教育活動中另外闢一個生命教育的教育活動，而主張只要在原有的教育活動落實貫徹就已經是在進行生命教育活動了。誠然，當我們把生命教育中幾乎無所不包的目標轉換成實際的課程內容時，不難發現大部分的內容與現行的生活與倫理、公民、輔導活動等課程重複，實有疊床架屋之虞（蔡明昌，2001）。因此，當前兒童青少年層出不窮的偏差行為事件，應該是起因於教育活動受到社會功利的價值觀影響，因而「忽視」某些早已存在於教育目標中的內涵所致，解決之道在於思考如何落實貫徹現有的教育目標，據此，生命教育的「啓示性」意義似乎大於「實質性」意義。

然而，生命教育果真與現行教育活動「完全重疊」嗎？或者我們應該問，生命教育的內涵完全包含在現行教育活動的範圍之中嗎？現行教育目標（或內容）中完全未「缺乏」某些應存在而未存在的內涵嗎？在進一步探討生命教育的內涵之後，我們將可以就這些問題加以回答。

參、生命教育的內涵

生命教育的提出係源於台灣省教育廳於民國八十七年所推動的「中等學校生命教育實施計劃」，其中明訂了生命教育的目標為（台灣省政府教育廳，1998）：

1. 輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命，熱愛生命、豐富生命的內涵。
2. 輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。
3. 增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。
4. 協助學生建立正確人生觀，陶冶健全的人格。

如果我們把這些目標與上述的中小學教育目標加以比較，不難發現儘管兩者的措詞不同，其精神與內容卻是一致的，中小學教育目標雖未言明「認識生命的意義，進而尊重生命，熱愛生命、豐富生命的內涵」等充滿「生命」的用語，然而，其中的勤勞務實、了解自我、良好生活習慣、互助合作、群己和諧、服務社會、陶冶生活情趣、樂觀進取……等目標不已經是熱愛生命、豐富生命內涵的具體表現了嗎？在此，生命教育的目標與中小學教育目標幾乎是重疊的，呼應了上一節中所謂生命教育只是原有教育內涵在教育過程中被忽視的一種「啓示性」的反省而已，名詞雖創新，其內涵卻早已有之，是一種「新瓶中裝舊酒」的教育改革政策。

然而，「生命」的範圍是如此寬廣，是如此的無所不包，以致生命教育隨著論述的人的不同而有不同的意涵，雖然這諸多的意涵讓人感覺到有些無所適從，卻也豐富了生命教育的內涵，如果我們仔細去看看過去這段期間有關生命教育的各種論述，不難發現

生命教育實同時存在著許多取向，黃德祥（2001）認為生命教育包括了「宗教」、「生理健康」、「志業（生涯）」、「生活（道德）」、「生死」等五種取向，而吳庶深與黃麗花（2001）亦認為國內生命教育的課程規劃包括了宗教、健康、生涯、倫理、與死亡等五種取向。在這些取向中，生理（健康）、生涯（志業）、及生活（道德）教育等三種取向在原有的教育內涵中早已有之，但是宗教與生死學取向的生命教育卻是原有的教育內涵中所缺乏的。由此看來，生命教育並不全然與現行的教育內涵完全重疊，而是提出了現行教育中所缺乏的宗教及生死教育。

從所謂「官方版」的生命教育相關文件來加以檢視，教育部於民國九十年所公布的「教育部推動生命教育中程計劃」中，所提及的「展望與目標」可以說是現階段推動生命教育的理念和精神，其中的第六點即是「會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題」，這可說是近年來重視生命教育的各教育實務工作者、持各種教育取向的學者、及教育行政機關彼此間的相互對話與討論之後，所形成的轉變（蔡明昌，2002）。另外，九年一貫課程中綜合活動學習領域實施要點中亦將生命教育活動明訂為「指定內涵」之一，規定「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷」，如此使生命教育中有關生死取向的教育內涵有了一個較明確的定位，當然，在探討生死等具有終極性的議題時，宗教教育恐怕是不可或缺的一部分。至此，生命教育與現行的教育目標不再完全重疊，並非只要落實貫徹現有的教育活動即可達

成，筆者認為，至此生命教育展現出了「啓示性」之外的「實質性」意義。

肆、進步與挑戰

從上面的敘述中，我們可以知道生命教育一方面對於「重智」而忽略「德、體、群、美」的當前教育現況提出反省，一方面也將生死議題納入了教育的內涵之中，在「教育部推動生命教育中程計劃」提出以前，除了高雄市政府於民國八十七年因校園教師猝死事件的發生而推動的「生死教育」之外，我國歷年來的教育政策相關法令條文中，一直未將「生死議題」納入其中，甚至是學校教育中非常忌諱的禁忌議題，而今，生死議題不僅在生命教育中程計劃中出現，甚至出現在九年一貫課程的課程綱要中，我們認為這是一項進步，卻也是一項挑戰。

所謂進步，是指相較於以往生死議題長久受到學校、社會甚至家庭刻意忽視避諱的情況，當前新課程將其納為課程指定內涵的一部分。自有人類之始，生死問題始終存在於人們的生活中，甚至不斷地困擾著人們，我們的學子們仍然須面臨這些問題，它並不會因為有意或無意的忽視而消失，相反的，它更可能會因為刻意的逃避，使學生們無處探尋答案、妄加臆測，讓問題更形嚴重，因此，與其刻意避諱這些生死問題，不如將其置於課程中的適當部分來加以討論，這不但有助於解決學生對生死議題的疑惑，更能藉由探索生死議題來反思生命，建立適切的人生觀。這對教育界而言，誠然是一項進步。

然而，這項進步的背後也隱含了若干挑戰，首先，來自於避諱死亡的社會傳統是否能夠接受生死議題進入校園之之中，尤其在

強調家長參與的教育改革理念下，如果家長的觀念未能隨之調整，認為在課堂上談論生死議題可能會對學童產生不良影響而加以抵制，學校教育又如何能堅持呢？有一位國小教師就曾經向筆者透露，當他表達出想在九年一貫新課程中好好的進行有關生死議題的生命教育的意願時，學校中上至校長主任，下至家長同僚，無不費盡思量地加以「防範」，其措施包括不讓他擔任級任老師、避免安排他教授九年一貫新課程的班級（因九年一貫課程將至民國九十三年才全面實施），甚至還透過各種管道加以暗示，好讓他知難而退。因此，如何調整家長的既有觀念，化阻力為助力，將是生命教育未來的重要目標與挑戰。

再者，在談論生死議題時，勢必無法避免終極性議題的探討，這又將牽涉到宗教進入校園的問題，在教育基本法中即明文規定，「教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳」，在這種情況下，當師生在課堂中討論到生命意義或生死終極問題而需要援引某些宗教教育的內容時，就顯得相當敏感，即使教師的本意並非對「特定宗教信仰從事宣傳」，但是仍然容易造成誤解。筆者認為一味地防止宗教進入校園並非治本之道，由於人都有一種追求終極性的內在動力，而學校教育中的知識對於此終極議題探尋的助益有限，如果未能適時提供宗教（或我國傳統心性體認哲學）的精神食糧，反而可能造成學生循非正式管道誤信一些非正信宗教而戕害身心。因此，生命教育實施的成功與否與宗教是否能以適當的方式進入校園亦有很大的關係，這也是推動生命教育將面臨的挑戰之一。

伍、結語

從以上的討論中，我們不難發現，教育中的許多活動都可能對學生的生命歷程有深刻地影響，其影響絕非幾個小時的生命教育課程所能取代，因此，生命教育應該落實於平時的課堂之中，每位老師都是當然的生命教育教學者，如果教師能在與學生互動的過程中注意到這個環節，寓生命教育於學校日常生活之中，信手拈來，盡是生命教育的題材，相信其功效將遠大於刻意安排課程的生命教育，這也是生命教育年之後，生命教育應當努力的方向。

參考文獻

- 但昭偉 (2001)。生命教育」的生命。教育資料集刊，26，113-130。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論—實用的教學方案。臺北：學富。
- 孫效智 (2000)。生命教育的內涵與實施。2004年11月5日，取自 http://210.60.194.100/life2000/net_university/paper/net_uni_paper_A1.htm
- 黃德祥 (2000)。小學生命教育的內涵與實施。生命教育全球資訊網。2004年11月5日，取自 <http://210.60.194.100/life2000/indexhome1.asp>
- 蔡明昌 (2002)。生命教育、生死教育、與死亡教育——發展背景與課程比對之探討。教育研究資訊雙月刊，10 (3)，1-14。
- 蔡明昌 (2001)。生命教育、生死教育、與死亡教育——意涵的分析與探討。載於生命教育與社會關懷學術研討會論文集(頁

1-13)。台中：逢甲大學。

傅佩榮 (2000)。環繞生命教育的省思。北縣教育，33，13-17。

臺灣省政府教育廳 (1998)。臺灣省國民中學推展生命教育實施計畫。研習資訊，15

(4)，8-11。

Peters, R. S. (1964). *Education as initiation*. London: University of London Institute of Education.

師資培育在改變師資生教學信念上 之意義及其困難與挑戰

李麗君

淡江大學

投稿日期：93.06.10

接受日期：93.12.10

摘要

教師的教學信念早在成爲教師，甚至在接受師資培育階段之前即已形成，然而這些信念往往是片斷的、甚至是不正確的，如果這些信念未被加以檢視或導正將會影響教師未來的教學，因此師資培育便成爲建立及改變教師教學信念的重要階段。本文先從教學信念的特性、意義、內涵與形成談起，接著討論師資培育對於師資生教學信念影響之相關研究，進而探討師資培育在改變師資生教學信念上的重要性、方案，及其困難與挑戰，最後本文提出對於教學信念除了改變之外還能做些什麼的一些建議。

關鍵詞：師資生、教學信念、師資培育

The Meanings, Problems and Challenges of Teacher Education to Change Pre-service Teachers' Beliefs

Chun-Li Li

Tamkang University

Manuscript received June 10, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

Teachers developed their beliefs before they become teachers. However, those beliefs were segmental, even incorrect, therefore, teacher education program plays an important role to build or reconstruct teachers' beliefs while they were students. This paper discusses the characteristics of beliefs, and the related research results first, then, discusses the meaning, problems and challenges of changing pre-service teachers' beliefs.

Keywords: pre-service teacher, teaching beliefs, teacher education

壹、前言

教學信念是研究教師行爲的一項重要指標，許多文獻及研究都證實，教師的教學信念不但會影響教師對教學理論及經驗的詮釋，也會影響教師的教學計畫，更會決定教師的教學行爲（高強華，1996；湯仁燕，1993；Clark & Peterson, 1986；Goodman, 1988；Renzaglia, Hutchins & Lee, 1997；Ross, 1994；Stuart & Thurlow, 2000）。值得注意的是，教師的教學信念並非始於擔任教師之時，教師職前的養成教育，甚至更早前的家庭教養、學校教育等，都是個人教學信念的源頭（Stuart & Thurlow, 2000）。然而這些長期以學生的立場來看待教師工作，並建立起對教學的意象往往是片面的，甚或是不正確的認知（Britzman, 1986），因此，師資培育階段便成爲檢視及導正教師教學信念的關鍵期，Pintrich（1990）即認爲信念的研究是師資培育中最有價值的一部份，我國學者湯仁燕（1993）更指出師資培育是一種信念改變的過程。究竟師資培育在改變師資生教學信念上有何意義？有什麼方法可以幫助職前教師教學信念的改變？以及在改變師資生的教學信念會面臨哪些困難與挑戰？這些都是從事師資培育者所必須正視的問題。本文即是針對以上議題進行探討。

貳、教學信念

一、信念的特性

信念在個人思考過程中的地位十分重要，它是一種視之爲真，完全的贊同與接納的心理傾向；是我們對於某一行爲或對象的

描述，評價或贊成的程度；也是行爲表現的傾向或先決條件（高強華，1996）。Nespor（1987）則認爲信念有六個特性：（1）包含對存在本質的假設，是超越老師的控制或影響；（2）包含對理想情境的概念，與現狀不同；（3）具有情感及價值成份；（4）很多是來自對特殊事件的記憶；（5）不會經過公開的批判或外在的評量；（6）哪種信念適用於哪種領域尚未有定論。基於這些特性，可知信念系統與知識系統截然不同。另外，也因爲每個人的信念都有其獨特性，即使相同的信念也可能源自不同的事件與經驗，因此，有關信念的作用或影響實難以預測或判斷，這使得信念方面的研究格外困難，但也更加突顯信念研究的重要性（高強華，1996；陳昭曄，2000）。

二、教學信念的意義與內涵

有關教學信念的研究，由於歷來相關研究所採用的角度不同，所產生的內涵就有所差異。譬如有學者認爲教學信念是教師對學生、學習歷程、學校在社會中的角色、課程、教學及教師對自我角色的信念（Pajares, 1992）；也有認爲教學信念包括和教學方法、課程及行政的交互行爲等有關的信念（湯仁燕，1993；McLinden, 1988）；另有主張教師教學信念是長期的、隱藏的，是對社會化壓力預期的產物（陳婷芳，1995；Spodek, 1988）；是一群面對共同的問題密集互動的結果，或是學校體系結構與教師抱負之間交互作用的結果（陳婷芳，1995；Brousseau, Book & Byers, 1988）；Clark（1988）則將教師教學信念稱作「先前概念」（preconceptions）和「隱含理論」（implicit theories），以探討教師對學生學習

結果的歸因（湯仁燕，1993；更有學者認為，教師信念是形成教師表現知覺、實際表現及學生表現等諸多變項中的中介概念（Denham & Michael, 1981；引自林生傳，1997）。對於教學信念的定義，Kagan（1992：65）將之定義為：「對學生、課堂活動及教材所抱持的一種默許、不易覺察的假設」。我國學者湯仁燕（1993）則將教學信念定義為教師在教學歷程中，對歷程中相關因素所持有且信以為真的觀點；林清財（1990）則認為教師的教學信念是一種累積的教學經驗。

綜合各家之主張，教學信念所探究的是教師對教學相關因素所抱持的看法、觀點及判斷，更重要的是，它是長期累積而來的一種價值觀。

三、教學信念的形成

既然教學信念是長期累積來的一種價值觀，因此教師職前的養成教育，甚至更早前的家庭教養、學校教育等，都可能是教師教學信念的源頭（Nespor, 1987；Richardson, 1996；Stuart & Thurlow, 2000）。Richardson（1996）即指出，職前教師的教學信念來自於三方面：1.個人生活經驗；2.進入師資培育課程之前的「旁觀習藝」（apprenticeship of observation）受教經驗；3.師資培育的正式課程。這些教師任教前的重要軼事及經驗對其未來的教學有極大的影響（Nespor, 1987；Richardson, 1996）。Richardson（1996）甚至認為職前教師在先前的受教經驗所形成的信念遠超過師資培育課程所能產生的影響。因此Joram與Gabriele（1998）主張，有關教師教學信念的研究，不但要探討師資培育階段的影響，更應要瞭解這些教師在成為師資生

之前所形成的教學信念。

參、師資培育對師資生教學信念影響之相關研究

國外許多學者針對職師資生的教學信念進行實證研究，試圖瞭解師資培育課程對於師資生教學信念的影響。其中如Clark與Peterson（1986）；Feiman-Nemser、McDiarmid、Melnick與Parker（1989）；Florio-Ruana與Lensmire（1990）；Graber（1996）；Nettle（1998）；Wilson、Konopak與Readence（1994）等人之研究均發現師資生的教學信念會因為師資培育的歷程產生改變；但是另一方面，也有研究如：Lortie（1975）；McDiarmid（1990）；Zeichner與Tabachnick（1981）則發現師資生的教學信念並未改變；更有研究指出，師資生的教學信念受到接受專業訓練前的影響比接受專業訓練時還來得顯著（Richardson, 1996；Zeichner & Grant, 1981）。

針對我國的師資生，李麗君（2002）發現不同背景的師資生在教學信念上存在部份差異，另外師資生原本所建立的教學信念會受到修課階段及實習階段的影響而有所改變，其中實習階段對師資生教學信念的影響大於修課階段；另外一項研究則發現師資生在修課階段中，不同課程修課前後對師資生教學信念的影響也不盡相同（李麗君，2003）。

儘管目前國內外相關研究結果對於師資培育在師資生教學信念的影響性尚未有一致性的看法，但是有鑑於教學信念對教師教學行為的影響，師資培育對於師資生的教學信念仍需加以了解與正視。

肆、師資培育與師資生教學信念的改變

一、改變或重建師資生教學信念的重要性

根據文獻指出，師資生對於教學的信念有大部份是來自於長期的教室經驗所形成 (Nespor, 1987; Richardson, 1996)，但是由於這些教室經驗主要是以學生的角度來看教師工作，所建立的教學信念往往是片面的，或是不正確的認知 (Britzman, 1986)，如果在師資培育的階段中，沒有人對這些未來師資做進一步正確的督導，這些學生將會依其原先的信念行事，使得原先的偏差觀念更加惡化 (湯仁燕, 1993; Britzman, 1986; Kagan, 1992)。更值得注意的是，這些先前所建立的信念對於師資生接受師資培育課程也有所影響，Britzman (1986) 即指出，師資生不正確的認知會影響其對師資培育課程的期望，Kennedy (1997) 亦認為師資生先前的信念會阻礙其對教學的學習 (Raths, 2001)，因此有的學者把師資培育當做是一種信念改變的過程 (湯仁燕, 1993)，Feiman-Nemser & Floden (1986) 更主張在師資養成階段或在職進修階段時，應考慮針對師資生或在職老師的現有教學信念加以規劃，甚至重建其觀點。質言之，師資培育對於師資生教學信念應具有檢視與導正的功能。

二、如何改變或重建師資生教學信念

對於如何改變或重建師資生教學信念，許多學者分別提出建言，其中周鳳美 (2002) 即歸納相關文獻指出，成功影響師資生教學信念的因素包括：師培課程有明顯

的課程目標、教授之間的溝通及共識、建構主義取向的教學方式、師培學生本身的努力學習，以及實質且有效的實習督導。周鳳美 (2002) 更以密西根州立大學師資培育所開設的「教學探究」(Exploring Teaching) 課程為例，說明該課程透過討論、案例教學、做方案、寫學習札記、報告、相互演練與觀摩等教學方式，對教學與學習的概念進行探討，結果修課後，學生在學習、學習者、教學、教材知識，以及小組學習社群等方面的教學信念產生了不一樣的想法 (Feiman-Nemser & Featherstone, 1992, 引自周鳳美, 2002)。

另外，Raths (2001) 則提出六個改變師資生教學信念的具體方案：

- (一) 將學生的信念視為進入師資培育的基本篩選標準：既然信念不易改變，與其讓一些有不當信念的學生進入師資培育，之後再去挑戰他們的信念，不如在一開始時就先將學生對教學的信念視為入學的基本篩選標準，這就如同醫學院不會讓一位不相信科學方法的學生入學是一樣的道理。
- (二) 引發師資生的認知失衡：根據認知失衡理論，當一個人原有的基模不能同化環境中的新知識時，會趨使個體進行改變。師資培育課程如能提供讓師資生對自己的信念產生失衡的活動，應可促使這些師資生改變其原先的信念。
- (三) 提供見習經驗：師資生需要許多經驗的累積，才能從生手變成專家。因此給予師資生見習的機會與經驗，將較易讓師資生領會到師資培育者所希望他們建立的信念。

- (四) 促進專業發展：當師資生的信念展現出來的是他們依個人經驗所累積產生的教學觀時，同時也表示這些個人的信念是有發展性的，據此，如能提供師資生多樣的知識與方法，將可提昇師資生的想法至較高的層次。
- (五) 價值澄清：許多師資生的信念並未接受過檢視，而透過價值澄清的方式將有助師資生對於自我的信念更加清楚與瞭解。
- (六) 提供案例教學：透過案例，讓學生分別從自己的信念、建構主義、直接教學等不同的方式與角度來討論，將可有助於信念的發展 (Raths, 2001)。

伍、改變或重建師資生教學信念的困難與挑戰

固然學者提出許多可以改變或重建師資生教學信念的建議與方案，但是在改變或重建過程中卻可能面臨一些困難與挑戰：

一、困難

(一) 教學信念不易改變

許多學者都強調信念系統是靜態的、堅定不移的 (高強華, 1996)，當該信念屬於與個人有密切關係的「基本概念」(basic concepts) 時尤其難以改變，師資生從小就在觀察老師的過程中學習如何教學，因為牽涉到自己，因此所建立的教學信念自然很難改變 (Raths, 2001)。另外根據 Nespor (1987) 對信念所提出的特性，它是超越老師的控制與影響，因此要師資培育者去改變師資生既存的教學信念實非易事。許多實證研究的結果也發現教師的信念確實是穩定且

不易改變的 (Kagan, 1992)。

(二) 先前教學信念是學習新觀念的障礙

除了教學信念不易改變外，師資培育者還面臨的另一個困難是，師資生先前的經驗所形成的信念會在他們接受師資培育課程時一直存在，甚至影響他們接受師資培育所提供的新概念。根據 Kagan (1992) 所言，師資生先前所形成的教學信念有如一片濾鏡 (filter)，這些師資生會以自己既存的想、自我的教學觀來解釋或吸收師資培育課程所提供的訊息，使得師資培育的課程未必能有效的教育這些師資生新觀念。Joram 與 Gabriele (1998) 則形容師資生的先前信念有如一位「守門員」(gatekeeper)，在學習的過程中，先前的信念會扮演把關的角色，把一些與自己想法不同的訊息給阻擋掉，此舉無疑也成為師資生在學習新觀念上的一大障礙。另外，Kennedy (1997) 也指出很多師資生會依照自己原先根深蒂固的想法來評斷他們從師資培育課程中所學到的知識，這些師資生甚至認為自己已可以成為好老師，並不需要從師資培育課程中學習太多的新知。Kennedy 因此認為想要藉由師資培育來改變職前教師的教學信念根本是不可行的，甚至是錯誤的 (引自 Raths, 2001)。

二、挑戰

除了以上的困難外，師資培育者在本質上還面臨其他的挑戰：

(一) 哪些信念需要被改變？

如前所述，信念的形成與個人的過去經驗有很大的關係，加上情感與價值成份，信念本身極具個人色彩；再者，信念與知識系統截然不同，知識是一種邏輯的建構，需要

經過驗證，信念則非。據此，個人的信念是否正確，實在是見仁見智，即使師資培育者本身也並未有共識（Brousseau & Freeman, 1988）。由此看來，師資生有哪些教學信念是需要被改變仍有許多討論的空間。

（二）倫理上的問題

除了哪些信念需要被改變仍是未定論的議題外，信念的改變本身還牽涉到倫理問題。畢竟信念是個人一種視之為真，完全的贊同與接納的心理傾向（高強華，1996）；它是屬於個人的態度、價值觀、意識型態等，因此基本上，信念是主觀的，也應該被尊重的，Raths（2001）即指出，任何企圖改變他人信念的做法其實都是一種洗腦，尤其當企圖改變他人信念者本身又具有權威者的身份時，難免會利用其權威將特定的想法強加於別人身上，這種利用權威所產生的改變其實是有道德倫理的問題。美國女權運動者 Steinem（1992）在其《內在革命》（*Revolution from within*）一書中即指出，教育為少數人把持，使得多數人得到錯誤的教育，她並引用 Elizabeth Minnich 所言，少數主導者會以偏概全，用自己代表全人類，認為自己代表了規範與理想。這段文字道盡在權威者霸權下可能產生的一種危險。在師資養成教育中，相對於師資生，師資培育者扮演的正是權威者的角色，如果師資培育者在教學過程中並未察覺，甚或濫用自己的權威身份，過於專注在改變學生信念，不但是對個人信念的不尊重，更是利用權威將自己的信念複製到師資生身上，其所產生的倫理問題值得進一步深思；甚至更嚴重的問題是，這些權威者本身的教學信念是否妥當並未被檢視，倘若師資培育者本身的教學信念有所偏頗，而這些不當的信念又在這種權威勢力下一再

被複製，師資培育將會因此而面臨更大的危機。

陸、除了改變信念，師資培育還能做什麼？

如果信念的改變是困難的，又有倫理上的問題，師資培育者對於師資生不當的教學信念除了改變外，又能做些什麼呢？以下提出幾項建議：

一、增進師資生的教學技巧

相對於內在的信念，技巧屬於外在，對師資生而言，要求他們改採不同的教學技巧比要他們改變自己的想法容易的多，因此 Raths（2001）認為，與其把精力花在去挑戰、改變師資生已經根深蒂固的想法，不如多教他們一些不一樣的教學技巧，Raths 並且引用 Bereiter 於 1973 年一本著作《我們該進行教育嗎？》（*Must we educate?*）的觀點指出，學校不應該教育，因為教育牽涉到信念；相反的，學校應該只要訓練學生一些技巧。雖然這樣的觀點過於武斷，仍有其可議之處，但不容否認的是，當學生習得更多的教學技巧時，對於教學會產生一些新的觀點與做法，無形中也會影響到他們原先的信念。

二、提供師資生反省思考的機會

陳昭曄（2000）指出，個人的思考模式與其內隱的信念關係密切。教師的反省基模會隨著時間、經驗的累積與不斷的反省而逐漸發展和改變，陳昭曄進一步指出，在教學中，教師會根據自己先前的信念和認知而採取行動；但在另一方面，教師的行動也會促

使其與先前的認知連結與比較，從而發現其間的差異，而這些差異往往讓教師得以重新思考本身的認知、信念或價值觀，並作適當的修正。陳美玉（1998）也認為透過不斷的反省，可使教師對其專業行為進行一次次的反芻，促使經驗的重組與轉換，超越習慣性的思維邏輯與行為方式，賦予事件新的意義，刺激更多變通教學行為的出現。由此可看出，反省思考對於信念的轉變具有決定性的影響，因此如果師資培育者在課程安排中能多提供諸如對話、討論、親身經驗、撰寫省思札記等活動，將有助於師資生對教學與學習產生不同的看法與體認，以及對自我原本信念進行內省。

三、重新思考師資培育的課程架構與教學目標

前述二種方法基本上都屬於師資培育者在課堂上所採用的教學方式，如要培養師資生成為真正有思考能力與行動能力的老師，釜底抽薪的作法應從師資培育的課程架構與教學目標開始規劃。譬如密西根大學的三年師資培育課程所規劃的目標，第一年是要培養學生能夠「像教師一般的思考與感受」（think and feel like a teacher）；第二年希望學生「像教師一般的融合學科知識與教學知識」（know like a teacher）；第三年則學習「行為表現像個教師」（act like a teacher），根據這樣的架構與目標，各個科目再去訂定其教學目標及內容；另外，南佛羅里達大學師資培育課程也因為各課程選定發展性主題做為共同的課程架構，以及師資培育者抱持相同的課程理念，因而導正了師資生的教學信念（周鳳美，2002）。由此可知，透過完整的規劃，彼此的溝通與共識，師資

培育要改變或重建師資生的教學信念並非難事。

四、提供師資生多元化的教學觀點

過去教學信念的相關研究大都把教學信念區分為傳統取向或進步取向，並暗示進步取向才是教師應有的教學信念（如湯仁燕，1993；Bennet, 1976）。然而教學信念是個人對教學的主觀認知，無關乎好壞，且在不同的情境下本就該有不同的看法與作法。因此，師資培育對於師資生教學信念的影響不應是在將原本所謂傳統取向的教學信念「導正」或「改變」成進步取向的教學信念，而應是提供師資生多元化的教學觀點，並協助師資生對教學信念進行自我省思，進而建構出對未來教學的自我期許。

柒、結論

教學信念的形成與影響是長時間的，教師的教學信念早在成為教師之前，甚至在進入師資培育之前即已形成，然而這些經過長期累積而來的想法往往是片斷的，更可能有很大的偏頗，這些信念需要被檢視，甚至需要被改變，師資培育階段在此即扮演著一個重要的角色。據此，師資培育者應對師資生教學信念有進一步的瞭解，並將檢視與導正師資生教學信念視為師資培育課程中的必要內涵。另一方面，師資培育者亦應瞭解教學信念改變之不易，以及改變他人信念時可能產生的倫理問題。唯有當師資培育者及師資生雙方均以較開放的心胸，以及透過不斷的自我省思來面對與處理教學信念時，教學信念才不會成為師資生學習新知上的阻力，並且將可成為改善師資素質，提昇教學成效之

助力。

參考文獻

- 周鳳美 (2002)。教育改革下之師資培育教學改革：挑戰與導正師資生教學信念。載於中國教育學會與中華民國師範教育學會主編，**新時代師資培育的變革－知識本位的專業** (頁 108-137)。高雄：復文。
- 李麗君 (2002)。職前教師教學信念及其改變之研究。**中等教育學報**，9，1-26。
- 李麗君 (2003)。師資培育課程對師資生教學信念影響之研究。載於淡江大學舉辦之**社會變遷與中小學課程教學再造國際學術研討會論文集**，淡江大學，台北。
- 林生傳 (1997)。多元化師資培育制度下的教學研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC85-2745-H-017-003R F6)。
- 林清財 (1990)。我國國民小學教師教學信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 高強華 (1996)。師資培育問題研究。台北：師大書苑。
- 陳昭曄 (2000)。國民中學實習教師思考之研究－師範大學與教育學程畢業生之比較。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳美玉 (1998)。教師專業－教學法的省思與突破。高雄：麗文。
- 陳婷芳 (1995)。幼稚園教師教學信念與教師行為之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 湯仁燕 (1993)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 33-39.
- Brousseau, B. A., & Freeman, D. J. (1988). How do teacher education faculty members define desirable teacher beliefs? *Teaching and Teacher Education*, 4 (3), 267-273.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G.W., Melnick, S. L., & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course*. Research Report 89-1. Lansing, MI: Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED310 093).
- Florio-Ruana, S., & Lensmire, T. J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical

- philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Graber, K. C. (1996). Influencing student beliefs: The design of a "high impact" teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), 451-466.
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs : Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 26, 65-90.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A Quixotic undertaking ? *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- McLinden, D. J. (1988). *Teacher thinking: Instructional beliefs about effective teaching among expert teachers of visually impaired children*. Unpublished doctoral dissertation. The Northern Illinois University, IL.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher Education* (pp. 826-857). New York : Macmillan.
- Raths, J. (2001). *Teachers' beliefs and teaching beliefs*. Paper presented at a symposium honoring ECRP, Champaign, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452 999).
- Renzaglia, A., Hutchins, M., & Lee, S. (1997). The impact of teacher education on the beliefs, attitudes, and dispositions of preservice special educators. *Teacher Education and Special Education*, 4, 360-377.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T.J. Butteru, & E. Guton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The original impacts of teacher efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379 216).
- Steinem, G. (1992). *Revolution from within : A book of self-esteem*. Boston: Little, Brown, & Company.
- Spodek, B. (1988). Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior. In B. Spodek, O. Saracho, & D. Peter. (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 161-172).

New York: Teacher College Press.

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 113-121.

Wilson, E. K., Konopak, B. C., & Readence, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: Examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22, 364-379.

Zeichner, K., & Grant, C. (1981). Biography and social structure in the socialization of student teacher. A re-examination of the pupil control ideologies of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7 (3), 298-314.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11.

學術期刊評選制度與教育學門 重要國際期刊概況

高建民

國立東華大學

來稿日期：93.10.05

接受日期：93.12.25

期刊評介

摘要

教育學乃社會科學中的重要學門，無法自外於學術評鑑制度。本文旨在說明主要的國際學術期刊評選制度，並對其中的教育類期刊做一整體性介紹，具體內容包括：一、敘述學術期刊評選與學術評鑑的意義、功能與方法；二、介紹主要的學術期刊評選制度及其評選標準；三、說明臺灣學術研究在國際期刊評選上的表現；四、評介 SSCI 及 A&HCI 的教育類刊物之現況、影響力及查詢方式。

關鍵詞：學術期刊，學術期刊評選制度，教育學術期刊

An Analysis of Selection of Academic Journals and Its Application in the Field of Education

Jian-Min Gao

National Tung-Hwa University

Manuscript received October 5, 2004

Accepted December 25, 2004

Abstract

International citation databases such as SCI, SSCI, A&HCI, and EI, should be employed in evaluating the academic quality in Taiwan. But there was a huge controversy over it in recent years. Education is an important discipline of social science, so educational journals should be provided with strict academic evaluation. This article aims at introducing the selection of academic journals, especially its application in the field of education. This article contains four main parts: 1. The meaning and function of the selection of academic journals and academic evaluation. 2. The general situation of the selection of academic journals in some significant academic journals and their criteria. 3. The performances of academic studies of international selection of journals in Taiwan. 4. The current state and influence of SSCI and A&HCI.

Keywords: selection of journals, academic evaluation, citation database

壹、學術期刊評選與學術評鑑

一、學術期刊評選與學術評鑑的概念

「學術期刊評選」(selection of academic journals)是爲了某種目的而制訂某些標準選取相關學術期刊的作爲，其目的可能在於做爲資料索引、學術評鑑、採購依據等。近年來，臺灣積極採用國際SCI、SSCI、EI及A&HCI等國際引文資料庫，以及其相關的分析資料，作爲國內大學評鑑與各個學門評鑑的指標。然而，這些資料庫原本的功能是提供相關領域學者檢索資料之用，只是由於無法完全收錄世界所有相關期刊，因此每個資料庫在選取期刊時均經過仔細評估，著重在挑選較具有代表性的期刊，在品質上有一定程度的要求，遂被臺灣學術界視爲學術評鑑的主要參考依據。

「學術評鑑」一詞似無統一的定義，在此試著先分別說明「學術」與「評鑑」兩者的意義，然後加以整合。根據「國語活用辭典」(周何，1990：502)「學術」係「泛指一切學問的總稱，包括理論的學問和應用的技術。」根據「柯伯英漢雙解辭典」(陸谷孫，2000：600)，「評鑑」(evaluation)又稱做「評價」，是指：根據對於某事物之好壞性質所進行的審慎研究，做出重要性、價值或品質的決定。綜合以上定義，「學術評鑑」即是審慎地考察理論的學問和應用的技術，做出重要性、價值或品質的決定。中國大陸學者曾冬梅(2000：引自黃慕萱，2004)指出，學術評鑑具有積極與消極的功能：積極的功能在於指引國家學術政策制訂、支持方向的選擇以及獎勵，消極的功能

則是做爲學術社群的提醒與警惕。

綜上所述，學術期刊評選的功能眾多，學術評鑑亦是其中一項。一般在進行學術評鑑時，其對象不外乎個別學者、論文、專書、機構、區域或國家、期刊等。其中，大多以論文以及其所發表之期刊爲主要評鑑對象。大體言之，學術期刊與論文評鑑受到重視的主要背景有三：

1. 做爲高等教育辦學績效評鑑之依據；
2. 由於全球知識網路的建立；
3. 由於引文分析與書目計量學等評鑑方法的發展。

二、學術期刊評選或評鑑的實施方法

書目計量學與引文索引是學術期刊與論文評選或評鑑的主要方法，透過資料庫系統與網際網路的協助，這些系統化的訊息得以傳送到學者面前。以下分別介紹：

(一) 書目計量學

在進行學術評鑑時，常用的方法之一是以接受評鑑者的學術論文爲焦點的書目計量學(bibliometrics)，或者更經確切的說，是書目計量學當中的引文分析法(citation analysis)(蘇諤，2004)。這種方法是按照「量」與「質」的指標，來評鑑個別學者或學術機構的學術水準。所謂「量」的指標，主要是指論文發表數；所謂「質」的指標，包括：在具有公信力的期刊被引用次數、論文平均被引用次數及優質文獻(如被引文章數、熱門文章數及頂尖文章)等(黃慕萱，2004)。上述「質」的指標是利用引文來評估學術著作品質以及追溯學術傳播的模式，其基本假定是：文章的重要性和品質兩者，與其被引用次數成正比(蘇諤，2004)。

Miyairi(2004)指出，由於書目計量學

是根據統計學原理所發展而來，在運用時需注意會受到環境因素以及資料性質影響而產生可能的誤差，而且在蒐集資料時也無法收錄世界上所有資料，因此其分析與推論必須謹慎。

(二) 引文索引

引文索引 (citation index) 此一概念是由美國學者 Eugene Garfield 於 1955 年首次提出 (管中閔、于若蓉, 2000)。引文索引資料庫 (citation index databases) 是一種提供出版期刊文獻之書目相關資訊的參考工具，其內容包括所收錄文章的書目、參考文獻的索引。透過檢索此類資料庫中的著者、主題、期刊名稱以及被引用參考文獻，可以得知誰引用該篇論文、該篇論文是如何運用於支援其它最新研究上，並且能夠了解研究同儕與競爭者的研究活動，還可回溯某個概念或方法開始出現的時間，利用文章主題 (topic 和 subject) 搜尋相關文獻 (<http://acda.tnca.edu.tw/info/thea.htm>)。Eugene Garfield 主持美國「科學資訊研究院」(Institute for Scientific Information, 簡稱 ISI)，自 1963 年起，先後建置了 SCI、SSCI 及 A&HCI 等引文索引資料庫 (管中閔、于若蓉, 2000)。台大社會學系教授賴曉黎指出，臺灣目前推動的 TSSCI 雖然有一定的評定依據，但仍然是交由學者主觀評估而建立的排行榜，並未公布論文索引的統計分析結果，因此還不能算是引文索引資料庫 (黃厚銘, 2004)。

基於「一篇文獻之所以被另一篇文獻引用，是因為被引用文獻提供了相關甚至於是重要的資訊」這樣的解釋，科學計量學與書目計量學均有賴於引文分析 (citation analysis) 理論、策略、指標上的發展。ISI 自 1963 年開始編纂「期刊引文報告」(Journal

Citation Reports, JCR)，提供的主要指標資料包括以下八類 (蔡明月, 2004)：1. 某特定年份期刊被引用的總次數；2. 某期刊歷年來引用其它期刊的情況 (含自我引用率 self-citing)；3. 某期刊歷年來被其它期刊引用的情況 (含自我被引用率 self-cited)；4. 期刊某特定年出版文章總數、參考書目總數、平均每篇文章索引用參考書目數；5. 影響指數 (impact factor)：某期刊前二年出版文章總數至第三年平均被引用次數，其計算方式為：第一年與第二年出版文章在第三年被引用總數，除以第一年與第二年出版文章總數；6. 即時引用指數 (immediacy index)：某期刊當年出版的文章被引用的次數；7. 引用半衰期 (citing half-life)：從最近一年算起，某期刊引用其它期刊次數達到其全部引用次數的 50% 時，所需之時間；8. 被引用半衰期 (cited half-life)：從最近一年算起，某期刊被引用次數達到其全部被引用次數的 50% 時，所需之時間。另外，JCR 還提供原始資料表 (source data listing)、出版商資訊 (publisher information)、主題分類目錄 (subject categories)、期刊更名記錄 (journal title changes) 等資料 (金珊資訊, 2004)。

三、學術期刊評選制度的類別

學術期刊評選制度的類別可依照評鑑範圍、選擇性與領域來區分。依評選範圍，可分成國際性 (如：A&HCI、SCI、SSCI 與 EI 等) 與國家性或地區性 (如：臺灣的 TSCI、TSSCI、THCI；中國大陸的 CSCI、CSSCI、CSCD)；至於若按照選擇性，可分成經過篩選的以及未經過篩選的，常見的大多是經過篩選的。

就領域而言，期刊評選又可分成針對特定領域或跨領域的學術期刊評選制度。ISI所提供的引文資料庫即可分成多學科引文索引（multidisciplinary citation index）以及專門性引文索引（specialty citation index）。前者如：A&HCI、SCI、SSCI、Web of Science、ISI Basic Index 等；後者如：Biochemistry & Biophysics Citation Index, Biotechnology Citation Index, Chemistry Citation Index, CompuMath Citation Index, Materials Science Citation Index, Neuroscience Citation Index（陳光華，2001）。

貳、世界主要學術期刊評選制度及其評選標準

世界主要學術期刊評選制度是以一些引文索引資料庫為基礎。這些國際學術界重要的引文索引資料庫有：SCI、EI、SSCI 以及 A&HCI。茲將這四種資料庫簡介如下：

一、EI（Engineering Index，工程索引，簡稱 EI）

1884 年華盛頓大學工程學教授 John Butler Johnson 教授創立「索引札記」（Index Note），編纂技術摘要索引並予以出版，此即為 EI 的前身。1896 年，EI 開始出版。其後，歷經多次變遷，自 2000 年起 Engineering Village 2（簡稱 EV2）正式啓用，當時已收錄超過六百萬筆記錄，涵蓋超過 5,000 份工程期刊、50 份以上的全文搜尋手冊，並且可查詢一萬筆以上的網站摘要（<http://www.ei.org/eicorp/backfile.html>）。負責建置 EI 的機構為美國「工程資訊公司」（Engineering Information Inc., Ei）已於 1998 年由 Elsevier 公司所併購，Elsevier 公司是一家專門出版科技與醫

學書刊的出版社，總公司設於美國紐澤西州 Hoboken 鎮的 Steven Institute Campus，在英國與日本等國家並設有分公司（<http://acad.tnca.edu.tw/info/thea.htm>；<http://www.ei.org/eicorp>）。

二、SCI（Science Citation Index，科學引文索引，簡稱 SCI）

自 1963 年由 ISI 創刊發行。該資料庫收錄全世界 3,500 多種重要科學期刊文獻的書目資料，並提供摘要資訊（陳光華，2001）。

擴充版的 SCI 稱做 SCIE（Science Citation Index Expanded），所收錄期刊涵蓋 5,300 種以上，包括一千五百萬筆文獻索引與摘要（<http://www.cc.nctu.edu.tw/doc/news-letter/8608/sci.html>）。

三、SSCI（Social Sciences Citation Index，社會科學引文索引，簡稱 SSCI）

SSCI 係參照 SCI 的收錄模式而設立，自 1973 年正式出版。主要由英語系國家中知名的 5,800 種社會科學與技術期刊中，挑選 1,700 多種具有領導地位的學術刊物所組成（截至 2004 年 8 月 11 日止）（<http://www.isinet.com/cit/>），並從 SCI 收錄期刊中選取相關的期刊收錄（陳光華，2001；<http://search.stic.gov.tw/servlet/read.file?sid=0&iid=11&did=3031&cs=42931¬esdomain=&port=&fname=sci-handout.ppt&verbose=1>）；其收錄年限自 1956 年起，1992 年起之資料含作者摘要。該資料庫所包含的學門廣泛，包括 50 多個社會科學領域的文獻：人類學、族群研究、語言學、區域研究、經濟、女性研究、犯罪學、大眾傳播、教育、特殊教育、商業

和財務、管理學、科學史、心理學、地理、歷史、圖書資訊學、公共衛生、公共行政、社會工作、法學、政治、運輸等領域或主題。其中，被歸類為教育領域的期刊共有 101 筆；鄰近的特殊教育有 25 筆；獨立成組的教育心理學部分亦有 39 筆。在 SSCI 所分類出來的 45 個研究主題中，教育領域的期刊數量尚稱豐富。

四、A&HCI (Arts & Humanities Citation Index, 藝術與人文學科引文索引, 簡稱 A&HCI)

A&HCI 亦是參照 SCI 的收錄模式而設立，截至 2004 年 8 月 11 日止，已收錄全世界 1,130 種以上重要的藝術與人文學期刊文獻的書目資料，並收錄科學與社會科學期刊中的文獻超過 7,000 筆（陳光華，2001；<http://www.isinet.com/cit/>）。

EI、SCI、SSCI 與 A&HCI 等這些主要引文資料庫的編纂機構原為「科學資訊研究所」(ISI)。ISI 於 1992 年為美國湯姆笙公司 (The Thomson Corporation) 所併購，成為湯姆笙旗下「湯姆笙科技集團」(Thomson Scientific) 的七家子公司 (包括：Current Drugs, Delphion Research, Derwent, ISI, ISI ResearchSoft, Techstreet 及 Wila-Derwent) 之一。此後，ISI 提供研究工作者研究成果，以獲取利潤，轉型為一家以商業營利為目標的企業組織（林照真，2003；<http://www.isinet.com/aboutus/>）。

關於評選小組成員組成、引文資料庫收錄期刊標準及評選過程，可能由於是 ISI 的商業機密資料，一般很難找到相關資料，目前僅能找到一篇該公司直接在網頁上發表的簡

單說明，惟內容並不十分詳盡（李明冠譯，1998；ISI, 2004）。根據該文，ISI 評選小組的成員須具有所負責領域相關教育背景以及資訊科學方面的經驗素養，必要時由 ISI 顧問團參與評估。ISI 評估小組每年審查約 2,000 種期刊，其中僅有 10% 至 12% 的期刊會被收錄，並且不斷追蹤考核已收錄的期刊，剔除較沒有用的舊期刊。ISI 除了主動搜尋具有國際性的期刊之外，他們也接受期刊編者前來投牒報名接受 ISI 委員會的審查。ISI (2004) 表示他們的評選是非常嚴謹的，評估時考量的因素包括（李明冠譯，1998；ISI, 2004）：

1. 期刊的基本出版標準：諸如準時出版、遵循國際編輯慣例、體例完整性（須有英文的篇名、摘要、關鍵詞、參考文獻）以及通過同儕審查；
2. 編輯內容：主題與領域是否具有潛力；
3. 國際性：來源期刊文章與被引用文章的作者來自世界各國；
4. 引用文獻分析：包括整體被引用率、影響因素係數、即時索引等。

在 ISI 被湯姆笙公司所併購之後，目前國內透過網路所查詢的 SCI、SSCI、A&HCI 及 JCR 等，皆透過行政院國家科學委員會的 CONCERT 聯盟，向該公司購買自 1997 年所上線的 Web of Science (WOS) 引用文獻索引資料庫系統，提供國內使用者理、工、醫、農、人文、及社會科學等各學科領域之文獻書目、作者摘要、及引用文獻等資料。該系統收錄期刊超過 9,000 種，每週更新其內容，每年提供超過 110 萬筆書目及 2,300 萬筆引用文獻資料。其中，該資料庫有文獻間相互引用關係檢索，不但提供研究人員更完整之研究參考資訊，更可依循前人研究軌跡，進一

步瞭解同儕及競爭對手之研究（王寧，2004；國科會科資中心，2004；<http://www.isinet.com/cit/>）。

值得一提的是，湯姆笙科技集團分析師 Miyairi (2004) 曾分析 SSCI 的語言分佈情形。他發現：在「2002 年度期刊引文報告社會科學版」(Journal Citation Reports 2002 Social Sciences Edition) 所收錄的 1,709 份期刊當中，有 1,541 份（佔所收錄期刊的 90.2%）是英文期刊，沒有中文期刊，多語文期刊則有 117 份（佔 6.8%），德文期刊有 29 份（佔 1.7%），法文期刊有 10 份（佔 0.6%），西班牙文期刊有 6 份（佔 0.4%），俄羅斯文期刊有 2 份（佔 0.1%），瑞典文、斯拉維尼亞文（Slovene）、葡萄牙文及日文各有 1 份（分別佔 0.1%）。可見，有許多論文（包括中文論文）因語言因素而未收錄於該資料庫之中。不過，Miyairi 也指出，根據「1981-2002 年度美國的「國家科學指標標準版」(National Science Indicators 1981-2002, Standard Edition)，臺灣社會科學的論文比例已從 1981 年的 0.18% 增加到 2002 年的 0.57%。由此亦可看出，臺灣的社會科學界正逐漸將發表觸角向國際社會延伸。

參、臺灣學術研究在國際期刊評選指標上的表現

近年來，臺灣學術界日漸重視其研究在國際期刊評選指標上的表現，除了積極將研究成果發表於國際期刊上，同時也透過量化統計方法評估研究品質與數量。以下整理幾篇這方面的評估報告：

羅於陵、洪文琪及蔡旻樺 (2004) 曾根據 1995 至 2001 年 SCI、SSC 及 A&HCI 等指

標所收錄論文資料統計，衡量臺灣學術研究表現，主要發現如下：

1. 就論文篇數排行而言，臺灣近年來在國際論文篇數的排行不斷上升；
2. 就領域而言，臺灣著重在自然科學和工程科學領域研究，並且逐漸重視生物醫學科學領域；
3. 就論文影響力而言，臺灣並未達世界水準，臺灣在亞洲影響力居第一學門包括土木工程、地球科學、電氣科學與電子工程、藥物學、物理以及統計分析與機率等六個學門；
4. 在成長率方面，臺灣論文發表百分比比較高的領域，其成長率通常亦較低；
5. 就亞洲國家相對優勢領域來看，臺灣的物理以及電器與電子工程兩領域較具優勢。

黃慕萱 (2004) 利用書目計量學方法，透過檢索 ESI (Essential Science Indicator) 資料庫，分析國內七所研究型大學（台大、清大、交大、成大、中央、中山、陽明）1993 至 2003 年學術論文發表概況，其主要研究發現如下：

1. 論文發表量與質的表現以台大最佳：各校雖然在不同之指標互有領先，台大在論文被引次數及熱門文章數等項目均居七校之冠；
2. 在各領域的質與量表現亦以台大最佳：以各校進入 ESI 排名的 13 個領域（電腦科學、工程、材料科學、生物與生化及環境／生態、一般社會科學、化學、地質、物理學、農業科學、植物與動物科學、臨床醫學、藥理學與毒理學）的質量表現來看，各校各有高下，為仍以台大表現較突出；
3. 整體而言，臺灣七所研究型大學學術論文

發表數量表現優於被引用狀況。

湯姆笙科技集團的分析師 Miyairi (2004) 曾針對 1991 至 2003 年 SSCI 當中所收錄的臺灣論文進行分析，主要結果包括：

1. 就每年論文篇數而言，1991 年臺灣發表了 150 篇，至 2003 年已增加為 666 篇；
2. 就作者國籍而言，在這 13 年之中共收錄 4,746 篇論文，研究成員包括台灣學者的論文，其中約有七成 (3,306 篇) 是純粹由臺灣學者發表，臺灣學者的國際合作對象以美國學者為主，而且臺灣論文每年成長的主要原因是由於純粹臺灣學者發表的論文增加；
3. 就領域而言，經濟學佔最大宗 (673 篇)，其次依序為政治科學與公共行政 (佔 634 篇)、心理學 (佔 613 篇)、管理學 (佔 428 篇) 以及公共衛生與保健科學 (385 篇) 等領域；
4. 就所發表的期刊而言，臺灣論文最常發表的期刊是「問題與研究」(Issues and Studies)，共有 409 篇，約佔 SSCI 所收錄臺灣論文的 9% (值得一提的是，該刊是 SSCI 唯一收錄的臺灣期刊)，其次是 European Journal of Operational Research (90 篇，與 SCIE 交叉查詢)，Journal of Operational Research Society (82 篇)，International Journal of Industrial Ergonomics (66 篇) 與 International Journal of Psychology (55 篇)；
5. 就引文索引而言，這 96,092 篇論文總共引用篇資料，其中有 43,254 篇與 ISI 引文索引資料庫吻合，在所引用的 36,033 份期刊當中，有 2,856 份 (僅佔 7.9%) 期刊是屬於 ISI 引文索引資料庫的期刊，但是在九萬六千多筆引文索引資料中，有 45,129 筆是

屬於 ISI 引文索引資料庫 (約佔 47%)，這大致符合「布萊德福定律」(Bradford's Law) 所主張的引文索引集中現象；

6. 就研究機構分佈而言，如果以首位作者所屬機構來檢視，按照論文篇數，前四名是國立臺灣大學、國立成功大學、中央研究院、台大醫院、台北醫學院，按照被臺灣論文引用篇數，前四名為國立臺灣大學、國立成功大學、中央研究院、國立交通大學、國立清華大學。

從以上的評估報告大致可以看出，相對於社會科學與人文學科，臺灣的工程與科學論文國際化程度較高。但若與其它國家的品質相比，仍有進步空間。

肆、SSCI 與 A&HCI 中教育類期刊的現況

SSCI 所收錄的期刊共涵蓋 45 個學門或研究主題，其中教育學門部分被歸類為教育領域的期刊共有 101 份；另一個主題特殊教育有 25 份；在心理學門之下的教育心理學亦有 39 份，合計有 165 份期刊，教育領域的期刊數量尚稱豐富。另外，由於有 6 份教育學類之期刊並未收錄在 SSCI，而是屬於 A & HCI，故實際上兩資料庫合計的教育類期刊共有 171 份。以下分別針對這些期刊的分佈狀況、刊行頻率、國別分佈及語言分佈加以說明：

(一) 期刊分佈狀況

經研究者實際查閱之後，將 SSCI 與 A&HCI 所收錄的 171 份教育類期刊，依照主題與領域相近程度分為數類並製成表 1。

表一 教育類期刊在 SSCI 與 A&HCI 的分佈狀況

次學門	學科主題	相關期刊
綜合性研究導向期刊		American Educational Research Journal (AERJ) ; British Educational Research Journal (BERJ) ; British Journal of Educational Studies (BJES) ; Educational Research (UK) ; Educational Review (UK) ; Educational Studies (UK) ; Harvard Educational Review; Journal of Educational Research; Oxford Review In Education; Review of Educational Research (RER) ; Review of Research In Education; Teachers College Record; Theory Into Practice; Zeitschrift Für Pädagogik
	綜合性大眾期刊	Phi Delta Kappan; Perspectives In Education;
教育學理論基礎	教育哲學	★Journal of Aesthetic Education; Journal of Philosophy of Education; ★Religious Education;
	教育心理學	Academic Psychiatry; British Journal of Educational Psychology; Contemporary Educational Psychology; Educational Psychologist; Educational Psychology Review; European Journal of Psychology of Education; Japanese Journal of Educational Psychology; Journal of Educational Psychology; Journal of Experimental Education; Journal of School Psychology; Journal of The Learning Sciences; Psychologie In Erziehung Und Unterricht; Psychology In The Schools; School Psychology International; School Psychology Quarterly; School Psychology Review; Teaching of Psychology; Voprosy Psikhologii (俄) ; Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogischepsychologie; Zeitschrift Für Pädagogischepsychologie;
	教育社會學	British Journal of Sociology of Education; Sociology of Education; Teaching Sociology;
	教育經濟學	Economics of Education Review;
	教育人類學	Anthropology & Education Quarterly;

教育研究方法	教育測驗與評量	Applied Measurement In Education; Educational And Psychological Measurement; Journal of Educational Measurement; Journal of Psychoeducational Assessment; Measurement And Evaluation In Counseling An Development;
	教育統計學	Journal of Educational And Behavioral Statistics;
各級教育	幼兒教育	Child Development; Early Childhood Research Quarterly; Infants And Young Children; Young Children;
	初等教育	Elementary School Journal;
	高等教育	Academe-Bulletin of The AAUP; Higher Education; Journal of Higher Education; Minerva; Research In Higher Education; Review of Higher Education; Studies In Higher Education;
	師資培育	Journal of Teacher Education; Teaching And Teacher Education;
國際與比較教育	比較教育學	Comparative Education Review; International Journal of Educational Development;
	美國教育	American Journal of Education;
	俄國教育	Russian Education And Society
	其他已開發 國家教育	Australian Educational Researcher;
	中國大陸、 港澳教育	Chinese Education And Society;
教育行政	教育行政學	Educational Administration Quarterly;
	教育政策與領導	Educational Leadership; Educational Policy; Journal of Educational Policy;
	教育評鑑	Educational Evaluation And Policy Analysis;
	學校革新	School Effectiveness And School Improvement;
社會教育	社會/成人教育學	Adult Education Quarterly; Journal of Social Work Education;
	成人與繼續教育	Educational Gerontology;
	青少年文化 與適應	Journal of Adolescent & Adult Literacy;
特殊教育	特殊教育學	Exceptional Children; Focus On Exceptional Children; Intervention In School And Clinic; Journal of Early Intervention; Journal of Special Education; Remedial And Special Education; Topics In Early Childhood Special Education;

特殊教育	聽覺障礙	American Annals of The Deaf; VOLTA Review;
	智能障礙	American Journal On Mental Retardation; Journal of Intellectual & Developmental Disability; Journal of Intellectual Disability Research; Mental Retardation;
	資賦優異	Creativity Research Journal; Gifted Child Quarterly; High Ability Studies; Journal For The Education of The Gifted; Journal of Creative Behaviour;
	學習障礙	Annals of Dyslexia; Dyslexia; Journal of Learning Disabilities; Learning Disability Quarterly;
	行為異常與情緒困擾	Behavioral Disorders; Disorder Process; Journal of Fluency Disorders;
	發展遲緩	British Journal of Development Disabilities; Education And Training In Development Disabilities; Research In Development Disabilities;
課程與教學	課程理論	Curriculum Inquiry; Journal of Curriculum Studies;
	教學理論	Cognition And Instruction; Instructional Science; Journal of Learning Sciences; Learning And Individual Difference; Learning And Instruction;
	教學方法策略	Innovations In Education And Teaching International;
	學習輔導	Journal of Counseling Psychology; Journal of Educational And Psychological Consultation;
學科教學	語文科	★Childrens Literature In Education Foreign Language Annals; Journal of Literacy Research; Journal of Research In Reading; Language Learning & Technology; Language Learning; Reading Research And Instruction; Reading Research Quarterly; Reading Teacher; Research In The Teaching of English; Scientifics Studies of Reading; Second Language Research; TESOL Quarterly;

學科教學	社會領域	Journal of Geography In Higher Education; Journal of Legal Education; ★Journal of Architectural Education; Journal of Economic Education;
	科學領域	International Journal of Science Education; Journal of Research In Science Teaching; Research In Science Education; Science Education;
	數學科	Journal For Research In Mathematics Education;
	藝術領域	★Bulletin of The Council For Research In Music Education; International Journal of Art & Design Education; ★Journal of Research In Music Education;
	體育	Journal of Teaching In Physical Education; Quest;
	德育	Journal of Moral Education;
教學科技	教學科技	Educational Technology Research And Development (ETR&D); Interactive Learning Environments;
	電腦輔助教學	Journal of Computer Assisted Learning
	科技與社會	Educational Technology & Society;
教育議題	健康教育	Advances In Health Sciences Education; AIDS Education And Prevention; Health Education Research; Journal of American College Health; Journal of School Health;
	資訊教育	Computers & Education;
	都市教育	Education And Urban Society; Urban Education;
	性別教育	Gender And Education;
	大學生事務	Journal of College Student Development;

資料來源：研究者自行整理。★記號為 A&HCI 期刊

由表 1 可知，SSCI 教育領域的期刊，實已涵蓋了教育學門中相當多的次領域。不過如果跟國科會教育學門的次領域分類相對照，會發現有幾項差別：

1. 在教育學理論基礎方面，教育心理學、教育哲學、教育社會學等都有相當多的期刊，但是尚有其它的基礎理論，如：教育生態學、教育史是雖然不乏學術社群與學術期刊，但是尚未被列入 SSCI；

2. 專論研究方法的幾份教育期刊上，SSCI 所收錄的多為測驗、評量與統計的期刊，以質性研究方法為主題的期刊未見收錄；

3. 在各級教育方面，高等教育收錄的期刊數最多，顯示了目前研究社群較為關心高等教育問題，技職教育被忽略；

4. 國際與比較教育部分，除了比較教育本身的學術期刊之外，國別教育期刊的收錄，多以已開發國家或主要國家為限；

5. 教育行政領域的政策與領導是重要的主題，不過其它議題如校園建築與規劃，可能會有所忽略；
6. SSCI 所收錄的特殊教育類期刊數量相當多，其分類亦非常詳細，可以看出其學術社群活動的專業分工與蓬勃；
7. 學科教學方面，以語文科教學的期刊最為豐富，其中第二語言習得是重要的研究主題；
8. 其它教育議題方面，SSCI 收錄了兩份都市教育的期刊，出版地均為美國，顯示出美國在這方面的教育問題亟待解決。

(二) 能收錄到 SSCI 的刊物必定為定期發行的刊物，大部分的刊物為季刊（一年

四期）；其次為半年刊（一年兩期）；某些大型的學會機關刊物亦有雙月刊（一年六期）者，若本身學術社群人口較少，則多為一年一期。

(三) 在上列的 171 種 SSCI 與 A&HCI 教育類期刊當中，共收錄了 11 個國家所出版的期刊，其國別分佈參見表 2。從表 2 可以看出，美國所出版的期刊數量，便佔了六成四、英國佔了二成五，兩國是該資料庫所挑選期刊來源國的最大宗。澳大利亞、紐西蘭、葡萄牙、日本、俄羅斯、瑞士、南非這七國則僅因為有一份期刊收錄而榜上有名。

表二 教育類期刊出版國別分佈

出版國	美	英	荷	德	澳	紐	葡	日	俄	瑞士	南非	合計
數量 (份)	110	42	9	3	1	1	1	1	1	1	1	171

資料來源：研究者自製。

(四) 語言分佈

SSCI 與 A&HCI 所收錄的教育類期刊可說幾乎全為英文期刊，僅有綜合研究導向的《教育學期刊》(Zeitschrift Für Pädagogik)，以及教育心理學類的 Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogischepsychologie, Psychologie in Erziehung und Unterricht, Zeitschrift Für Pädagogischepsychologie 三份期刊為德文；教育心理學類亦有一份 Voprosy Psikhologii 為俄文期刊，顯見 SSCI 與 A&HCI 的教育類期刊是主要以英語系國家的讀者為服務對象。

伍、SSCI 教育類期刊影響力之現況

根據 ISI 的 JCR 資料庫所列的一些指數，可以反映出目前收錄於 SSCI 中教育類期刊在 2003 年一整年中，在教育學界的影響力概況（詳如表 3）。以 Journal of the Learning Sciences 的立即指數來舉例說明：這份期刊於該年度所出版的 12 篇文章中，一年之內，每一篇文章平均會有 0.833 次的機會被其他收錄在 SSCI 裡頭的期刊所引用，顯示這份期刊在去年非常熱門。

表三 SSCI 教育類期刊 2003 年影響力排比

排名	期刊名簡稱	2003 年 被引用次數	影響 指數	立即 指數	文章 總數	引用 半衰期
1	REV EDUC RES	1323	1.690	0.000	11	>10.0
2	AM EDUC RES J	1175	1.635	0.000	20	>10.0
3	READ RES QUART	1089	1.632	0.231	39	>10.0
4	J LEARN SCI	347	1.600	0.833	12	7.4
5	J AM COLL HEALTH	658	1.468	0.087	23	5.4
6	EDUC EVAL POLICY AN	399	1.424	0.333	15	7.8
7	HEALTH EDUC RES	1025	1.358	0.286	56	6.1
8	LEARN INSTR	379	1.300	0.188	32	6.5
9	HARVARD EDUC REV	701	1.212	0.000	17	>10.0
10	J RES SCI TEACH	1199	1.094	0.167	48	9.1
11	SOCIOL EDUC	728	1.048			>10.0
12	TESOL QUART	501	1.000	0.040	25	>10.0
13	AIDS EDUC PREV	839	0.973	0.154	52	6.6
14	SCI EDUC	900	0.877	0.300	40	9.0
15	J SCHOOL HEALTH	908	0.868	0.077	65	7.7
16	COMPUT EDUC	269	0.849	0.109	46	4.5
17	J TEACH EDUC	370	0.841	0.167	30	8.4
18	ADV HEALTH SCI EDUC	84	0.821	0.111	18	
18	BRIT EDUC RES J	301	0.821	0.059	51	5.2
20	SCH EFF SCH IMPROV	128	0.818	0.062	16	5.9
21	ELEM SCHOOL J	524	0.792	0.182	22	>10.0
22	J EXP EDUC	310	0.750	0.000	12	>10.0
23	BRIT J EDUC STUD	113	0.732	0.316	19	4.5
24	J GEOGR HIGHER EDUC	181	0.727	0.158	19	4.4
25	LANG LEARN	453	0.680	0.208	24	>10.0
26	BRIT J SOCIOL EDUC	270	0.657	0.071	42	5.3
26	J EDUC BEHAV STAT	235	0.657	0.077	13	5.4
28	J EDUC POLICY	194	0.641	0.026	39	4.5
28	J LIT RES	102	0.641	0.000	12	4.5

30	J SOC WORK EDUC	273	0.603	0.125	24	8.4
31	OXFORD REV EDUC	208	0.594	0.152	33	6.3
32	INT J SCI EDUC	666	0.574	0.014	69	5.9
33	TEACH TEACH EDUC	473	0.565	0.019	52	6.5
34	J RES MATH EDUC	301	0.562	0.125	16	9.5
34	STUD HIGH EDUC	217	0.562	0.222	27	7.3
36	RES TEACH ENGL	214	0.538	0.077	13	>10.0
37	MINERVA	147	0.513	0.050	20	>10.0
38	QUEST	261	0.509	0.077	26	9.1
39	GENDER EDUC	192	0.500	0.040	25	6.1
40	TEACH COLL REC	377	0.494	0.068	44	8.0
41	APPL MEAS EDUC	109	0.487	0.062	16	6.3
42	ECON EDUC REV	407	0.473	0.185	54	6.9
43	COMP EDUC	155	0.472	0.038	26	6.0
43	COMP EDUC REV	176	0.472	0.000	14	7.6
45	EDUC REV	122	0.458	0.143	21	7.7
46	J ADOLESC ADULT LIT	128	0.427	0.062	48	3.9
47	INT J EDUC DEV	129	0.423	0.026	39	5.1
48	Z PADAGOGIK	199	0.421	0.180	61	5.8
49	REV HIGH EDUC	169	0.388	0.040	25	6.6
50	EDUC ADMIN QUART	175	0.386	0.182	22	9.3
51	J HIGH EDUC	400	0.375	0.000	25	>10.0
52	INSTR SCI	205	0.366	0.550	20	7.6
53	J CURRICULUM STUD	236	0.361	0.212	33	7.7
53	PHI DELTA KAPPAN	619	0.361	0.087	126	7.7
55	ETR&D-EDUC TECH RES	218	0.355	0.000	21	7.6
56	J LEGAL EDUC	272	0.351	0.040	25	>10.0
57	J EDUC RES	502	0.343	0.062	32	>10.0
58	EARLY CHILD RES Q	376	0.339	0.179	28	8.5
58	EDUC STUD	135	0.339	0.038	26	6.5
60	RES HIGH EDUC	308	0.333	0.032	31	>10.0
61	READ RES INSTRUCT	73	0.324	0.000	8	

62	FOREIGN LANG ANN	161	0.307	0.034	29	7.7
63	TEACH PSYCHOL	451	0.284	0.012	80	8.8
64	ACAD PSYCHIATR	85	0.281	0.074	27	
65	J TEACH PHYS EDUC	257	0.275	0.040	25	8.6
66	READ TEACH	386	0.271	0.026	78	9.9
67	INNOV EDUC TRAIN INT	53	0.270		0	
68	J PHILOS EDUC	77	0.250	0.000	31	
69	BRIT J EDUC TECHNOL	96	0.248	0.058	52	
70	HIGH EDUC	299	0.247	0.044	45	7.8
71	THEOR PRACT	251	0.246	0.051	39	>10.0
72	EDUC RES-UK	175	0.239	0.000	22	9.6
72	J ECON EDUC	143	0.239	0.000	30	7.4
74	ANTHROPOL EDUC QUART	214	0.234	0.000	14	>10.0
75	ADULT EDUC QUART	100	0.219	0.143	14	8.5
76	J COMPUT ASSIST LEAR	85	0.216	0.020	49	
76	URBAN EDUC	114	0.216	0.125	24	7.5
78	EDUC GERONTOL	278	0.198	0.019	54	8.4
79	EDUC POLICY	109	0.197	0.346	26	5.7
80	INNOV EDUC TEACH INT	9	0.188	0.000	35	
81	EDUC URBAN SOC	125	0.170	0.000	22	8.5
82	J MORAL EDUC	92	0.157	0.069	29	
83	EDUC LEADERSHIP	487	0.154	0.015	131	9.7
84	ACADEME	84	0.127	0.021	48	
85	AM J EDUC	187	0.100			>10.0
86	CURRICULUM INQ	98	0.095	0.000	17	
87	YOUNG CHILDREN	146	0.091	0.048	63	8.3
88	CHINESE EDUC SOC	22	0.075	0.000	42	
89	J ART DESIGN EDUC	35	0.050		0	
90	TEACH SOCIOL	51	0.043			
91	RUSS EDUC SOC	16	0.037	0.000	70	
92	INT J ART DES EDUC	2		0.000	27	

資料來源：出自 JCR 資料庫。

除了這些期刊本身的影響力之外，為瞭解臺灣教育學界在SSCI影響力前十名的教育期刊表現概況，研究者便以2001-2002這兩年作為範圍來例舉，實地運用ISI所提供的上述資料庫加以查詢，亦即：以JCR資料庫（2003年）影響指數前十名期刊所刊登的論文為分析之樣本（即2001與2002年所發表之文章），在WOS資料庫平台取得這十份期刊資料，去除編輯序言（editorial）、評論（commentary）、回應（response）、書評（book review）等文章後來加以分析。

根據JCR所提供之資料，2003年教育論文影響力排名前十的期刊分別為 Review Of

Educational Research, American Educational Research Journal, Reading Research Quarterly, Journal Of The Learning Sciences, Journal Of American College Health, Educational Evaluation And Policy Analysis, Health Education Research, Learning And Instruction, Harvard Educational Review, Journal Of Research In Science Teaching。在2001與2002年中，這十份期刊共發表了750篇文章，其中由臺灣學者執筆之文章共3篇，都發表在 Journal Of Research In Science Teaching 上。在被引用情形上，第二與第三篇文章，在2001與2002年中，各被其他期刊引用一次。

表4 2001-2002年收錄於影響力前十名教育期刊之臺灣文章

Chiu, M. H., Chou, C. C., & Liu, C. J. (2002). Dynamic processes of conceptual change: Analysis of constructing mental models of chemical equilibrium. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 39 (8), 688-712.
Lin, H. S., & Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 39 (9), 773-792.
She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 39 (1), 63-78.

資料來源：出自JCR資料庫。

以上所查找資料的期間雖然甚短，卻也提供給我們一個重要的印象：科學教育學者較多參與英美學界的討論。而這個現象的可能原因，除了人文社會科學有其本土性問題，本就較無意投稿於英美世界之期刊之外，或許在另外八十二份期刊中，臺灣學者的貢獻可能較多也未可知，且待往後各期主題研究者的發掘與進一步闡釋。

陸、國內對於SSCI教育類期刊之典藏情形

目前在國內欲查詢SCI、SSCI及A&HCI（含各資料庫當中的教育類期刊），可透過紙本與網路兩種管道，茲分別介紹如下：

一、紙本典藏

紙本典藏部分，目前仍以國立臺灣師範大學圖書館所典藏的英文紙本教育類期刊，在刊物種類與典藏期間上最屬豐富。或者也可以透過國家圖書館全國館際聯合目錄（<http://www.ncl.edu.tw>）來確認特定期刊的館藏地點有哪些，以選擇方便借閱的圖書館

來進行查詢。

二、網路典藏

目前國內透過網路所查詢的 SCI、SSCI 與 A&HCI、JCR 等資料庫，皆透過行政院國家科學委員會的 CONCERT 聯盟，結合國內公私立大學一併向湯姆笙公司協商訂購，以爭取較便宜的定價，與較佳的使用條件。由

於科資中心與該公司爭取到 walk in service 的使用權利，因此只要能夠進入這些大學使用的民眾，都可被視為是合法的讀者來進入系統檢索或列印。表 5 為目前臺灣的大學校院訂購 SCI、SSCI 與 A & HCI 資料庫的概況，以及該單位所購買下來的年份，讀者可以參考該表中購置資料庫的機構，就近加以利用。

表 5 國內目前訂購 SCI、SSCI 與 A & HCI 之大學校院一覽表

單位名稱	訂購資料庫		
	Science Citation Index Expanded	Social Sciences Citation Index	Arts & Humanities Citation Index
大同大學	◎ (1995-)		
大葉大學		◎ (2003-)	
中山大學	◎ (1997-)	◎ (2002-)	
中央大學	◎ (2001-)	◎ (2001-)	
中正大學	◎ (2002-)	◎ (2002-)	◎ (2002-)
中原大學	◎ (2000-)		
中國文化大學	◎ (2001-)	◎ (2001-)	
中興大學	◎ (2000-)	◎ (2003-)	
交通大學	◎ (1993-)	◎ (1989-)	
成功大學	◎ (1996-)	◎ (2004-)	
東吳大學	◎ (2000-)	◎ (2000-)	
東海大學	◎ (1970-)	◎ (2000-)	◎ (2004-)
東華大學	◎ (1996-)	◎ (1996-)	◎ (2004-)
長榮大學		◎ (2000-)	
政治大學		◎ (1996-)	
高雄師範大學	◎ (2003-)	◎ (2003-)	
清華大學	◎ (1980-)	◎ (1985-)	◎ (1985-)
逢甲大學	◎ (1996-)	◎ (1996-)	◎ (2003-)
萬能科技大學	◎ (2003-)		
義守大學	◎ (2001-)	◎ (2004-)	

嘉義大學		◎ (2001-)	
暨南國際大學		◎ (2002-)	
臺北大學	◎ (1999-)	◎ (1999-)	
臺灣大學	◎ (1990-)	◎ (1990-)	
臺灣師範大學	◎ (2002-)	◎ (2002-)	
臺灣海洋大學	◎ (1995-)		
銘傳大學	◎ (1996-)	◎ (1996-)	◎ (2000-)
立德管理學院		◎ (2001-)	
臺北商業技術學院		◎ (2004-)	
蘭陽技術學院		◎ (2004-)	
中央研究院	◎ (1996-)	◎ (1999-)	◎ (1999-)
國科會科學技術資料中心	◎ (1999-)	◎ (1999-)	

資料來源：出自 <http://www.stic.gov.tw/fdb/wos/wosmem.html>

由於 Web of Science 資料庫所收錄的資料量非常龐大，使用介面、專有名詞也較其他資料庫複雜許多。所幸目前國內主要圖書館多會製作電子或紙本的使用說明，引導讀者加以使用。此外，國內代理商金珊資訊公司，也錄製了一系列的數位教材，放置於網站上進行資料庫的使用教學：

(一) WOS 資料庫教學：http://www.csis.com.tw/training_wos.htm

其教學內容包括 Web of Knowledge 簡介、如何利用快速查詢方式找到資料、如何以主題、作者、相關團體作者、期刊、作者服務機構等方式查詢相關的期刊資料；也有說明如何閱讀檢索結果的資訊、使用檢索結果中的分析結果功能、如何找到該文章被引用的情形、或某期刊被引用的情形；以及進階的檢索條件設計、檢索歷史，以及查詢結果存檔、列印與寄送等。

(二) CR 資料庫教學：http://www.csis.com.tw/training_jcr.htm

其教學內容包括 JCR 簡介、選擇專輯和查詢選項、JCR 收錄期刊列表、查詢期刊、閱讀 JCR 系統所製作出來的報表（例如 journal title, impactor factor, immediacy index, citing journal）；還有透過主題、出版社以找到期刊、查詢臺灣所出版的期刊資料收錄在資料庫中的情形，以及下載與列印資料等。

柒、結語

目前國際上主要的學術期刊評選制度包括 EI、SCI、SSCI 及 A&HCI 等引文資料庫。根據本文，可以將這些引文資料庫的特色歸納為以下幾點：

- 一、負責編纂出版世界主要引文索引資料庫的 ISI 以及 Elsevier 均是以營利為目標的商業機構，其所編纂的資料庫不免帶有商品氣息；
- 二、主要引文索引資料庫內容限於期刊文章，不包括專書；
- 三、主要引文資料庫所收錄的期刊以英文為

主，佔九成以上，其它語言之期刊所佔比例甚低；

四、主要引文資料庫以期刊為評比單位，而非個別文章、個人或機構，惟仍可透過運用資料庫，計算機構與個人之研究情形。

臺灣在採用這些引文資料庫時，產生了一些爭議：

一、臺灣採用這些引文資料庫，主要功能何在？是提供學術研究讀者的索引服務還是做為學術評鑑指標？

二、數量能否代表品質？引文資料庫的運作是基於「引用次數高表示研究品質高」的假定，然實際上未必如此，有些論文可能是由於爭議性較大而常被引用。

三、引文資料庫是由ISI此一商業機構組成評選小組來選擇期刊，其評選標準未必與學術界相同，不完全能符合學術界需求（林照真，2003）。

四、國際主要引文資料庫學術之評選，大多從西方觀點出發，較不重視非西方的、區域的觀點，因此臺灣許多學者呼籲宜強調本土學術之自主性。

五、領域學門具有特殊性：社會科學與人文學科較重視文化背景差異，登上國際舞台的難度較高。甚至有學者也不認為這些領域有必要國際化。

六、有些領域未納入引文資料庫。例如，在七大類及若干小類環境研究學術期刊當中，有兩大類（環境系統分析期刊與企業環境管理期刊）即未納入SCI或SSCI（Baumann, 2002）。

另外，有學者則主張，在建立臺灣學術界能夠共同接受的指標之前，採用共同EI、SCI、SSCI及A&HCI等引文資料庫仍不失為

一可行辦法。如〈人文與社會科學簡訊〉五卷一期當中，眾多學者便探討了學術國際化，以及其帶來的相關爭議與問題。我們是否要運用這些引文資料庫來當作學術評鑑的標準，管中閔（2003：3-4）的一席話，或為贊成一方的中肯之語：

SSCI除了是把這些學術發表的論文用量化形式整理呈現出來外，它可以視作學術國際化的指標，但是它跟學術卓越、學術進步事實上無關，所以不能用來當作學術卓越、進步的指標。如果要用SSCI來做學術評量，我當然也認為它的確不是非常好的學術評量的標準。但是我們仔細想想，不管任何事情，天下又哪有完美的評量標準？事實上你只要訂出任何的標準，我相信都可以舉出一些反例來說明這些評量標準不恰當的地方。……你用它做一個標準，好過沒有標準。用SSCI的確沒有辦法看到一些品質的部分，但是站在執行的層面上，有時你得到一些方便，也要付出一些代價。

我們雖然瞭解，要為了把學術期刊的評選指標作為學術評鑑之用必須付出代價，只是這個「代價」可能會有多大？2004年9月25日—26日在國家圖書館所進行的〈反思台灣的（人文及社會）高教學術評鑑研討會〉（議程與研討會論文可見<http://www.hss.nthu.edu.tw/~apcs/pages/act/007.htm>，在此便不一一列舉）中，也有很多的學者站出來指出，過度唯美國馬首是瞻的學術評鑑標準，把臺

灣原先就不充沛的研究人力，引導到不是解決本地問題的途徑上，不只是對學術發展的自主性不利，對於臺灣社會的批判反省與改進，更將產生嚴重的負面影響，實在是不可不慎！

至於教育類期刊，SSCI 與 A&HCI 共收錄 171 份，為數不少。其中，除了綜合性教育研究導向期刊為數不少之外，其它數量較多、較為蓬勃的學科主題是教育心理學、高等教育、特殊教育、語文學科教學等。就刊行頻率而言，主要是季刊。出版國家大多是英美等西方國家，期刊語言也以英語為大宗。2003 年 SSCI 教育類期刊的影響指數均在 1.7 以下。至於若要在臺灣查詢這些教育類期刊，可透過直接查閱期刊紙本典藏（以臺灣師範大學圖書館收藏最豐富）或是進入許多大學與行政院國家科學委員會組成的 CONCERT 聯盟使用網路檢索。

（本文有關國內外期刊資料庫之介紹，多所仰賴國立台灣師範大學教育系博士班研究生陳鏗任先生之協助，特此申謝）

參考資料

- 王寧 (2004)。SSCI 和 A&HCI 檢索刊物評價及寫作策略 (power-point)。2004 年 3 月 31 日北京中國人民大學科研處專題講演簡報。
- 行政院國科會科學技術資料中心 (2004)。http://acad.tnca.edu.tw/info/thea.htm。
- 李明冠譯 (1998)。科學引用文獻索引 (SCI) 面面觀 (三) 一期刊收錄的評選標準與程序。國科會通訊，104，9-12。該文係譯自 ISI 網頁 <http://www.isinet.com/isi/hot/essays/selectionofmaterialforcover-age/199701.htm> 所載論文，原文題目為 The ISI Database: The Journal Selection Process。
- 周何 (總主編) (1990)。國語活用辭典 (頁 502)。台北：五南。
- 孟祥傑 (2003)。論文篇數台大最多，長庚第 5，政大排 48。聯合報，10 月 21 日，A6 版。
- 金珊資訊 (2004)。什麼是 ISI Journal Citation Reports on the Web? 台北：著者。
- 林照真 (1993)。SSCI 臺灣學界捧過頭啦！自由時報，10 月 23 日。
- 陸谷孫 (總校訂) (2000)。柯伯英漢雙解辭典。台北：東華。
- 陳光華 (2001)。學術期刊引用文獻資料庫之現況與建置。大學圖書館，5 (1)，33-48。
- 國科會科資中心 (2004)。Web of Science 簡介。2004 年 8 月 6 日取自 <http://www.stic.gov.tw/fdb/wos/index.html>
- 黃厚銘 (2004)。省思臺灣社會科學學術評鑑制度。當代，第 203 期，38-45。
- 黃慕萱 (2004)。書目計量與學術評鑑—國內七所研究型大學論文發表概況分析。論文發表於五月七日「引文分析與學術評鑑」研討會。
- 管中閔、于若蓉 (2000)。「臺灣社會科學引文索引」資料庫的建置概況。人文與社會科學簡訊，3 (2)。2004 年 8 月 30 日，取自 <http://www.nsc.gov.tw/hum/message/doc/0302/3211.doc>
- 管中閔 (2004)。學術國際化與學術進步。人文與社會科學簡訊，5 (1)，1-4。
- 楊蕙菁 (2003)。大專學術評比，政大掉到 48 名。聯合晚報，10 月 20 日，2 版。

蔡明月 (2004)。引用文獻與學術評鑑。論文發表於五月七日「引文分析與學術評鑑」研討會。

羅於陵、洪文琪及蔡旻樺 (2004)。以國際共通指標衡量臺灣學術研究 (摘要)。論文發表於五月七日「引文分析與學術評鑑」研討會。

蘇媛 (2004)。網路資源的引文分析與學術傳播。論文發表於五月七日「引文分析與學術評鑑」研討會。

Baumann, H. (2002). Publish and perish? The impact of citation indexing on the development of new fields of environmental research. *Journal of Industrial Ecology*, 6 (3/4), 13-23.

Miyairi, N. (2004). *An analysis on Taiwanese papers in ISI Databases: Effective use of citation data for research evaluation*. 論文發表於五月七日「引文分析與學術評鑑」研討會。

<http://search.stic.gov.tw/servlet/read.file?sid=0&iid=11&did=3031&cs=42931¬edomain=&port=&fname=sci-handout.ppt&verbose=1>, 2004年4月24日發表於行政院國科會科學技術資料中心網頁。

<http://www.isinet.com/aboutus/>, 搜尋於 2004年7月21日。

<http://acda.tnca.edu.tw/info/thea.htm>, 搜尋於 2004年7月28日。

<http://www.cc.nctu.edu.tw/doc/news-letter/8608/sci.html>, 搜尋於 2004年7月28日。

<http://www.ei.org/eicorp>, 搜尋於 2004年9月

2日。

<http://www.ei.org/eicorp/backfile.html>, 搜尋於 2004年8月11日。

<http://www.isinet.com/cit/>, 搜尋於 2004年8月11日。

ISI (2004). The ISI Database: The Journal Selection Process. August 11, 2004. Retrieved from <http://www.isinet.com/selection/#jsc>

註釋

- 1 爲了於建立學術自主性，臺灣與大陸分別建立引文資料庫。臺灣的國科會嘗試建立「臺灣科技期刊引文資料庫」(Taiwan Science Citation Index Database, TSCI)，1999年開始籌建「臺灣社會科學期刊引文資料庫」(Taiwan Social Science Citation Index Database, TSSCI)以及「臺灣人文學期刊引文資料庫」(Taiwan Humanities Citation Index Database, THCI)。中國大陸的中國科學院文獻情報中心建立「中國科學引文數據庫」(Chinese Science Citation Database, CSCD)，並以該數據庫爲基礎在1995年出版「中國科學引文索引」季刊 (Chinese Science Citation Index, CSCI)，南京大學於1999年出版「中文社會科學引文索引」(Chinese Social Science Citation Index, CSSCI) (陳光華，2001)。
- 2 未經篩選的資料庫並非意味著品質不佳，只是這類資料庫的設立目的本就在於廣泛、大量的蒐集、保存可能的相關資訊，如ERIC的收錄便遍及書摘、報紙、書評、政府文告等等。
- 3 「布萊德福定律」是指大部分重要科學研究成果是刊載於少數期刊上的集中現象，由S. C. Bradford於1950年代中期提出。(李明冠譯，1998；ISI, 2004)
- 4 限於研究者時間精力，綜合性研究期刊便不列入此處之分析，讀者可期待本刊接下來各期更詳細之介紹。

進入量化研究的世界

王麗雲

國立臺灣師範大學

來稿日期：93.12.10

接受日期：94.01.25

摘要

本文為本刊新闢研究實務專欄之中量化研究系列的第一篇。開宗名義，本文希望將讀者以導論的方式帶進量化研究的世界。本文主要分為四個部分。首先，本文自一般義和列舉義二種方式，解說量化研究的意義，並且指出讀者不需身陷定義的泥沼中，而只需瞭解搜集資料方法須依研究典範之不同而有所抉擇。其次，本文從數字執簡御繁、數字無所不在、說明因果關係，以及量化研究為研究一支等四方面說明進行量化研究的理由。第三，本文從量化研究需要良好的數學基礎、量化研究成本昂貴、量化研究是無情的，以及量化研究是垃圾等四方面說明對量化研究的誤解。最後，則羅列量化研究系列主題的初步規劃，誠懇盼望讀者能以「數字為師」，勇敢地進入量化研究的世界。

關鍵詞：量化研究、研究典範、搜集資料方法

Entering the World of Quantitative Research

Li-Yun Wang

National Taiwan Normal University

Manuscript received December 10, 2004

Accepted January 25, 2005

Abstract

This article is the very first one of the new column "Quantitative Research" of this journal. It is planned to briefly introduce the nature quantitative research as one branch of empirical investigation. It was divided into four sections. In the first section, the meaning of quantitative research was discussed. In the other two sections, the significance of and misunderstandings towards quantitative research were explained. The author reminded the readers that quantitative research should be considered as a tool of data collection, and should not be confused with the paradigm of research. In the last section, the planned titles of the coming series were listed.

Keywords: quantitative research, paradigm of research, data collection

壹、什麼是量化研究？

量化研究是實徵研究（empirical investigation）的一種，旨在透過資料或經驗搜集以獲得資訊、知識、理解現象（Black, 1999, 3）。對於量化研究的定義寬鬆不一，最簡單的定義是量化研究處理數字，凡所搜集的資料為數字，所分析的資料為數字時，就是量化研究（Weiss, 1998；Punch, 1998），可以說量化研究的核心工作就是數數字（count）與區分程度（scaling）（Punch, 1998），由這個定義來看，人種誌研究中只要搜集了數字（身高資料、人口資料），也是一種量化研究，問卷調查中的開放式問題，除非能被重新編碼成數字，否則就是質化研究。當然，嚴謹質化研究學者必然對這種定義大加撻伐，他們的定義要複雜多了，雖然如此，上述的定義區分卻不失簡明扼要。

另外一種定義方式是列舉量化家族成員，簡單來說，量化研究包括調查（survey）研究與實驗研究（experiment）。調查研究是針對母群的一部份（也就是樣本）搜集資料以便描述或說明母群；實驗研究則是透過隨機分派研究對象，以考驗因果關係（Creswell, 1994）。上述定義的言下之意是質化研究不作調查，也無法作實驗設計，這種看法顯然也限制了質化研究能採用的研究設計方式，未必允當，不過採較嚴謹質化研究定義的學者是不在乎缺掉這一塊的。

讀者不需身陷定義的泥沼中，初學者只需瞭解研究典範（research paradigm）與搜集資料方法（data collection method）是兩種不同的概念即可，而量化或質化研究的選擇是資料搜集部份的問題之一。所謂研究典範代

表研究進行的態度或世界觀，「是一套基本信仰或是假設，以作為引導活動的基石」（Guba & Lincoln, 1991: 158）。典範不能被證明，也不能被否證，只是代表我們所採取的最基本立場，就如同教會受到神學典範的引導。我們所採行的典範指引了我們的活動，包括如何處理我們的錢財，如何處理人類與未知世界的關係等等（王麗雲，2004）。研究典範因立場不同，可分成實證、詮釋理解或批判三種取向（朱柔若，2000）。特定的典範較常（卻不限於）使用特定的資料搜集方法，例如採實證主義立場者常應用量化研究，不過我們卻不因此認為實證主義等於量化研究，因為研究典範與資料搜集方法，雖然關係密切，是兩種概念。

貳、為何要進行量化研究？

討厭數學的人看到量化研究，求學時代的噩夢彷彿再現，深奧難懂的符號，永遠搞不清所為何來的模型，冷冰冰，不食人間煙火的數字，難怪量化研究令人望之卻步，復以最近質化研究大行其道，和量化研究比起來，質化研究可就可愛多了。

質化研究提供歷程性、描述性、脈絡性的資料，意義豐富，更重要的是懂文字的人，大概都能讀得懂質化研究的報告，比起量化研究更能吸引更多的讀者，達成溝通的目的；此外，懂文字的人大概也都能寫出質化研究報告，不必擔心電腦成天出現「錯誤訊息」，讓你咬牙切齒，一籌莫展。質化研究的樣本數也往往較少，讓你不必欠這麼多人情，較能掌握樣本的數目，這些都是質化研究的優點，既然如此，何必進行量化研究呢？希望以下幾個理由能說服你，一起進入

量化研究的世界：

一、數字執簡御繁

嚴謹的質化研究者都知道整理文字資料的痛苦，堆積如山的逐字稿，來來回回的閱讀整理，足以讓人暈頭轉向，就算有了質化資料分析軟體的問世，大部份的整理功夫仍然落在研究者身上。當然，便宜行事的質化研究者當然也可以「斷」章「取」義，抓到資料就寫成報告，避開資料分析與整理的功夫，如此一來，質化研究也不會太難進行，不過這正是質化研究較受詬病之處，嚴謹的研究者不屑為也，既然如此，身陷文字堆中，便成了不可避免的過程。

相較之下，數字資料要簡單多了，可以執簡御繁，透過統計分析軟體的幫助，雜亂無章的資料可以整理成簡單的故事，如果說故事是研究的目的之一，量化研究顯然是清清楚楚說故事的好方法。

二、數字無所不在

數字是無所不在的，好吧，你覺得外籍配偶家庭的子女教養問題嚴重，希望透過觀察和訪談，瞭解外籍配偶家庭子女教養問題成因與型式，不過你得先告訴我問題有多嚴重？有多少比例的外籍配偶家庭子女教養有問題？這個比例和一般家庭比起來有何不同？如果問題主要出在家庭經濟與配偶教育程度，而非配偶國籍，你還會覺得這個問題值得研究嗎？作研究並不是你認為它是問題，它就是問題，你得先告訴別人這個問題的獨特性與重要性，這時是難以逃避數字的，例如當你告訴我們外籍配偶家庭的子女犯罪率比同樣社經背景家庭子女高出三成，我們就有興趣了解外籍配偶家庭的教養情況

(Gorard, 2001)。作過質化研究的學者也知道，逐字稿中出現一次的訊息和不斷出現的訊息意義不同，這也是在「數數兒」的問題，數字資料是生活世界的一部份，必須面對它，更需有能力處理它。

三、說明因果關係

量化家族中的實驗研究法是證明因果關係的利器，量化調查研究透過研究設計與統計控制亦能處理因果關係的檢驗，因果關係是科學研究的主要興趣之一。量化研究因其樣本選取上的優勢，透過適當的抽樣，以及合適的資料搜集，可以建立因果模型，作為解釋與預測的工具，更能推論到適當的母群中，說明整體的情況，這是量化研究的長處。質化研究當然也能描述因果關係，不過部份質化研究者不以此為志，而其他關心因果關係的質化研究者，受限於樣本數及適當的控制，所建立的因果模型多只是暫時性的，仍需要更大範圍，更嚴謹的檢驗。

四、量化研究為研究的一支

廚娘如果只會一種作菜的方法，我們不難想像食客的苦，如果廚娘只會炸，不論魚、米、菜、肉，一律下油鍋，絕對無法發揮食材的特質，更無法讓食客體會美味，更糟糕的是這位廚娘如果不知道自己的限制，還會拿自己的標準對他人品頭論足，蒸、煮、炒、燉一律成了異類邪教，料理界難免一場混戰。

研究方法的多元發展，讓我們得以透過不同的鏡頭觀看世界，理解世界。身為研究者，對於「烹調」資料的方式當然可以情有獨鍾，不過卻需小心落入被方法帶著跑的困境，畢竟進行何種研究，關鍵點不應在研究

者會什麼研究方法，而應該在研究問題適合透過那些方法回答，如果要自稱為研究者，當然不能只會質化研究，就如同好廚娘不能只會炸。

研究界有一部份的文獻以量化研究呈現，任何研究者進行文獻分析時，不能因為文獻以量化研究進行，就不列入文獻回顧的範圍內，能夠了解並評論量化研究的品質，判斷文獻的貢獻，是任何研究者都需具備的基本功夫。

參、對量化研究的誤解

如果以上的說明，還不能邀請您進入量化研究的大門，姑且讓我們檢視一般對量化研究的批評，以讓讀者釋懷，安心進門。

一、量化研究需要良好的數學基礎

一般認為數學不好的量化研究也作不好，這種看法犯了三個錯誤，首先數學不等於統計，否則數學系都需改名為統計系。其次一般人應用統計的目的不在成為統計學家，而在應用統計瞭解問題，解決問題，只要能夠瞭解統計方法的意義，根據研究目的選擇適當的統計分析方法，並且能閱讀解釋統計分析結果，以現在統計分析軟體的進步程度，進行統計分析不需要深奧的數學基礎。最後，量化研究就算涉及數學，大都是簡單的數學運算，部份模型之所以嚇人，乃因讀者對符號的意義不瞭解，難免有閱讀天書的感覺，瞭解符號的定義，大部份的問題都可迎刃而解。

二、量化研究是昂貴的

量化研究資料搜集的工作，不論是問卷印製、郵寄、催收與資料輸入，都需要相當

成本，這點讓沒有足夠經費資助的研究者卻步。的確，量化研究的鐵律是「數大就是美」，不過這並不代表樣本數需無限制的擴張，甚至到達普查的地步，醫生驗血從來就沒有必要抽光病人全身的血（甚至連抽千分之一的血都沒有必要），量化研究也不必盲目擴張樣本數字，只要能夠瞭解抽樣的限制，估計抽樣誤差，適當的抽樣未必需要耗費太大成本。

另外一個好消息是次級資料庫（secondary data）的釋出，可以讓研究者在所費無幾的情況下，完成研究。所謂次級資料是由他人所搜集的資料，類似的大型次級資料庫的建置在國外行之有年，如美國的國家教育統計中心（National Center for Educational Statistics）便針對不同教育議題，建立的數十種的教育資料庫，這類資料庫因為多由學界透過完整的文獻分析編製問卷，調查而得，研究者可由其中找到能回答研究問題的題項，再者資料的品質因為搜集過程嚴謹，也較為可靠。在國內教育次級資料庫也陸續建置，例如中央研究院張荳雲教授所領導建立的臺灣教育長期追蹤資料庫，或是清華大學彭森明教授所建立的高等教育資料庫，都是研究者不花分文可以取得的資料。

三、量化研究是無情的

量化研究的數字與統計表格很難讓人引起閱讀的興趣，遑論令人感動，所以量化研究報告的讀者常是少數。不過豐沛的情感固然能提供動能，使世界運轉，但是要使世界運轉正確，還是要靠嚴謹的科學研究，這樣看來，量化研究看似無情，卻是有情。舉例來說，單親家庭常常被發現是青少年學業成就或偏差行為的影響因素，使得許多人為了

小孩不敢離婚，不過量化研究經過設計，卻可能證明經濟情況或社會資本，才是影響青少年問題更重要的因素，冷冰冰的數據變成具體的結論，可以改變部份人的生活與抉擇，扭轉一般人的刻板印象，多情與否，端看量化報告撰寫者研究設計及解釋與討論研究發現的功力，如果研究者只是為考驗而考驗，缺乏有意義的研究意識，或是只關心考驗結果顯不顯著，不花心思討論研究發現及其啓示，當然不能期望大眾對數字產生熱情。

四、量化研究是垃圾

量化研究與質化研究都可能是垃圾，資料搜集或分析的過程如果輕率，任何一種研究方法都不可能點石成金，化腐朽為神奇。量化研究只要在研究工具、資料搜集、資料整理與分析部份能謹慎行事，就可避免絕大部份系統性的偏誤（systematic error），產生較為可靠的研究結果。雖然研究結果不會百分之百等於真實，但是只要這些錯誤是隨機的，研究結果就有一定的可信程度。貿然稱

量化研究為垃圾，其實是打錯了靶，也不瞭解量化研究的假設。

肆、以數字為師

為了引領有勇氣的讀者進入量化研究的世界，本專欄共規劃了下列主題，讓有心從事量化研究或閱讀量化研究報告的讀者能循序掌握要旨。讀完這些篇章，讀者可以掌握量化研究的大要，雖然本系列專文不涉及軟體分析的部份，但是在目前統計軟體分析發達便利的時代，要應用這些統計軟體進行量化分析，不是一件太難的事。SPSS，SAS，STATA 等軟體都提供了相當便利的統計分析方法，讀者挑一門教導統計軟體分析的課，或是一本好的操作手冊，只要循序漸進，都不難上手。

量化研究系列專題共規劃下列的主題（見表一），期盼這個系列完成後，能帶領讀者欣賞上量化研究，「不會作詩也會吟」，雖未必成為量化研究的好手，但至少有關閱讀、理解、評價量化研究的能力。

表一：量化研究實務系列主題

主 題	暫訂內容
進入量化研究的世界	什麼是量化研究 為何要進行量化研究 對量化研究的誤解
理論在量化研究中的角色	什麼是理論 理論在量化研究中的功能 釐清容易混淆的概念
如何閱讀與撰寫導論？	導論的功能 研究目的、研究問題與研究假設 名詞定義 研究問題的重要性

如何閱讀與撰寫文獻分析？	文獻分析的目的 文獻分析進行的方式 文獻分析的架構 什麼是好的文獻分析
如何作好研究設計？	量化研究設計的重要性 量化研究設計的類型 研究架構的形成
如何搜集資料？	研究對象及抽樣方法 研究工具 資料搜集流程
資料搜集的工具與品質	問卷編製 資料搜集的方法 回收率的問題 資料品質控制 次級資料庫應用
主要統計方法及介紹	如何選用恰當統計方法 主要統計方法介紹 主要統計結果的解釋方式
實驗研究	實驗設計的種類 實驗設計的進行 實驗研究的限制
量化研究的圖與表	圖表的功能 圖表的種類 圖表的表示方式 圖表的陷阱
撰寫研究結果與討論	結果與討論的重點 推論的範圍 什麼是好的研究討論 如何提高研究的影響力與應用機會 反省研究限制

參考文獻

- 朱柔若（譯）（2000）。W. L. Neuman 著。社會研究法—質化與量化研究取向。台北，楊智。
- 王麗雲（2004）。教育研究應用—教育研究、

政策、與實務的銜接。台北：心理。

- Blcak, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design*.

Qualitative & quantitative approaches.
Thousand Oaks, CA: Sage.

Gorard, S. (2001). *Quantitative methods in educational research: The role of numbers made easy.* London: Continuum.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). What is the constructivist paradigm. In D. S. Anderson, & B. J. Biddle (Eds.), *Knowledge for po-*

licy: Improving education through research (pp. 158-170). London: Falmer Press.

Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research, quantitative & qualitative approaches.* CA: Thousand Oaks, Sage.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

教 育 資 料

EDUCATIONL MATERIALS

友善校園

吳清山、林天祐

臺北市立師範學院

友善校園一詞，係指學校教育活動上，能夠建立在「關懷、平等、安全、尊重、友善」的基礎上，塑造一個溫馨和諧的校園環境，讓學生免於恐懼的自由，使學生能夠進行快樂而有效的學習。

友善校園之倡導，源自於校園中老師體罰學生的情形仍然存在，學生無法免除對於肉體與精神懲罰的恐懼。因此，在民國九十二年十二月二十一日由中學生權利促進會、永和社區大學、後四一〇教改論壇、台少盟、台灣女性學學會、台灣人權促進會、澄社、勵馨基金會、東吳大學張佛泉人權研究中心等，共同發動「友善校園聯盟——終結體罰運動」，第一步希望先讓台灣學生免於體罰的恐懼。

九十三年四月六日，「友善校園聯盟」發表宣言，其訴求如下：1.每年四月十日訂為「學生日」；2.教育部「訓育委員會」改名為「學生輔導委員會」；3.教育部及各縣市政府教育局應規劃友善校園的政策與具體執行方案；4.教育部應訂定「學生權利保障法」，並特定「校園體罰防治」專章，一方面協助教師使用非體罰的方法教育、輔導學生，另一方面對於校園體罰事件訂定處理流程，並協助老師與學生面對體罰的困境。

教育部為了回應友善校園聯盟訴求，乃積極研訂友善校園總體營造計畫，整個計畫

包括五大目標：1.建構和諧關懷的溫馨校園；2.建立多元開放的平等校園；3.營造尊重人權的法治校園；4.體現生命價值的安全校園；5.創造普世價值的學習環境。因此，其內涵不只是民間所訴求的學校零體罰，更擴大到安全教育、生命教育、性別平等教育、品德教育、人權法治教育、關懷弱勢、輔導偏差行為學生等方面。由此可知，友善校園總體營造計畫可以視為一種業務的整合和行動的整合。

友善校園的倡導，是一種人文的關懷，亦是時代的趨勢。校園是學生學習的重要園地，政府和學校有責任提供學生安全和溫馨的學習環境，讓學生能夠享受到學習的樂趣，也才能符應兒童權力公約第十九條：「締約國應採取一切適當的立法、行政、社會和教育設施，保護兒童在受父母、法定監護人或其他任何負責照管兒童的人的照料時，不致受到任何形式的身心摧殘、傷害或凌辱，忽視或照料不周，虐待或剝削，包括性侵犯。」的規定。

友善校園不是根治校園問題的萬靈丹，亦非特效藥，未來仍是一條長遠的路要走。為了落實友善校園政策，必須從人員觀念的改造、法令制度的建立、師生良性互動關係的營造、校園文化的塑造、績效責任評估等方面多管齊下，才容易看出其成效。

零體罰

林天祐、吳清山

臺北市立師範學院

零體罰 (zero corporal punishment) 係指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長。

體罰是指個人有意讓人身體產生痛楚的一種處罰或矯正的方式，目的在改正或制止某種行為的發生。過去，體罰曾被廣泛使用，如在犯罪的遏止方面，各種刑具的發明與使用，就是要透過身體的疼痛感，迫使犯罪者不再重犯；家長也經常使用打手心、打屁股、打耳光或鞭打等方式，教導子女正確的行為舉止；中外教師也在「愛之深，責之切」的使命感驅使之下，採用各種不同體罰的手段。

十八世紀之後，西洋各國逐漸放棄體罰的趨勢，轉而用罰錢或是監禁等方式來代替，而監獄、軍隊、家庭、學校是體罰存在最久的場所，但是這些主要體罰的單位，也慢慢發展出一套可以觀察的實施程序，以避免造成不當的體罰，扭曲體罰之目的。亞洲國家大致上仍然維持體罰的傳統，如新加坡與馬來西亞兩個國家，法律仍存在體罰的刑責，回教國家也有類似的規定。

就社會現狀來看，到目前為止，世界上多國家仍然接受體罰兒童的觀念，家長或監護人可以體罰子女或晚輩，部分國家容許學

校對學生實施體罰，少部分司法部門仍採取體罰的方式。贊成體罰者認為，體罰是一種有效的懲罰方式，可以與罰錢、監禁相輔相成，但不能形成虐待行為；反對者則認為不論何種體罰，都是一種虐待行為，違反兒童基本人權，接受此種主張的國家有逐年增加的趨勢。

社會發展脈動影響教育的理論與實務，所以體罰在教育上的實施也行之有年，但自人文主義 (humanism) 興起之後，尊重受教者個體的理念逐漸受到重視，近代專業主義 (professionalism) 的自主、自律主張，有引導教育專業人員避免實施體罰的傾向，而法院對於教師體罰過當的民事判例，也警惕教育人員去除體罰的迷思。

校園體罰事件是歷史的產物，但就學理來說，體罰應該走入歷史，另就法律而言，體罰也應該逐漸式微，再就社會發展與演變來看，體罰應該淡出主流價值體系。然而，在體罰仍受社會主流價值接受的過度時期，要完全禁止體罰確實不太容易，為了提高教育專業的聲望，允宜在發揮教師專業自律以及教育主管機關的積極監督之下，共同朝向「零體罰」的境界邁進，創造一個優質的友善校園。

教育法令

推廣組 王清標 編輯

法規及政令

資料來源

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. 修正「學位授予法施行細則」部分條文 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.3 |
| 2. 修正「專科學校改制技術學院與技術學院及科技大學設專科部實施辦法」第一條條文 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.3 |
| 3. 修正「國立大學校院進用專案計畫教學人員研究人員暨工作人員實施原則」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.4 |
| 4. 訂定「教育部補助大專校院及其附設國語文教學機構設置外國學生獎學金核撥作業規定」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.5 |
| 5. 廢止「港澳學生來台就學辦法」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.7 |
| 6. 訂定「公立高級中等以下學校校長成績考核辦法」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.7 |
| 7. 停止適用八十七年函頒「國內大學與外國大專校院試辦雙聯學制實施要點」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.12 |
| 8. 檢送「國民教育法增訂第八條之三條文；刪除第十四條條文；並修正第九條及第十二條條文」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.12 |
| 9. 檢送「教育部所屬國立大學校院附設醫院獎勵金實施要點」第七點、第八點修正要點 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.15 |
| 10. 檢送修正「原住民族教育法」 | 93.10.31 教育部公報第 358 期 p.16 |
| 11. 修正「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.3 |
| 12. 訂定「技術學院專案評鑑申請原則」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.3 |
| 13. 訂定「專科學校評鑑實施辦法」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.4 |
| 14. 修正「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」第一條條文 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.6 |
| 15. 修正「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」第一條條文 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.6 |
| 16. 修正「中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法」第十條、第十一條條文 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.9 |
| 17. 修正「國立高級中等以下學校運動設施開放及管理辦法」第六條、第八條、第九條條文 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.10 |
| 18. 修正「教育部補助大專校院輔導身心障礙學生實施要點」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.14 |
| 19. 修正「中華民國中小學科學展覽會實施要點」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.19 |
| 20. 訂正「普通高級中學課程暫行綱要」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.29 |
| 21. 九十二年函頒廢止「高等教育審議委員會設置與運作要點」 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.32 |
| 22. 公告九十三年度表揚推展社會教育有功團體及個人 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.37 |
| 23. 公告九十三年度獎勵原住民教育文化研究著作得獎名單 | 93.11.30 教育部公報第 359 期 p.38 |

國內教育輿情

譚以敬

臺北市立師範學院

張素貞

臺北市立師範學院

本期國內教育輿情主要以九十三年十月及九十三年十一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：民調出爐七年級生很鬱卒、國二數學科學女生表現頂呱呱、市場飽和師培大幅減招、新移民第二代中小學破三萬、高中歷史課程綱要草案公布引發激烈爭議、大學評鑑結果明年九月揭曉、十二萬學童無力支付午餐費、臺灣閩南語建議用字用詞表公布。以下分別就各議題，進行本期國內教育輿情摘要與分析：

壹、七年級生課業經濟壓力大，普遍不快樂

十月份有二項調查結果出爐，顯示現代年輕人不太快樂，其中一項由「臺灣新希望連線」公布的一份針對九百二十四位國三學生家長的民調訪問，顯示目前第一批採行九年一貫課程的國三學生，在課業與學費的壓力偏高，如果痛苦指數以零到十的方式呈現，則學生課業負擔平均接近七，學費負擔也達到五點八。而高痛苦指數的形成，大部分受訪者認為是由於國中基本學力測驗。為了因應多元教材的需求，六成八的受訪者表

示家中國中生有補習，且家庭收入愈高者補習率也愈高。即使是月入兩萬以下的家庭，仍有近五成的孩子在補習，可見補習風氣的盛行。多數學生的補習費，每月超過六千元。而為了支付這些補習費，家庭開銷中最常被犧牲掉的就是休閒娛樂與生活費用。

另外，董氏基金會針對臺北縣市國中、高中及高職學生進行調查，總共發出六、八四八份問卷，回收有效樣本為六、三四一份，調查顯示七年級生情緒起伏不穩定者占百分之三十六點二，而憂鬱情緒嚴重、需求助學校輔導老師或專業機構者占百分之二十七點八；值得注意的是，有百分之三十點六的受訪同學表示想要「消失不見」。而有「憂鬱情緒傾向嚴重」者，女性高於男性。另外，較具憂鬱情緒困擾者，每次使用網路與人聊天或 e-mail 的平均時間也愈長。不同性別在網路使用上也有差異，男生雖比女生常上網，但女生每次上網時間較男生長。

媒體報導指出政府推動教改強調多元學習及多元選擇，但學生的負擔卻不減反增，為了讓學生不要輸在起跑點上，即使原本低收入的家庭也必須送孩子去補習，不僅增加財力的負荷，連帶使得國民教育的平等精神消失殆盡；而針對草莓族抗壓性低、長期使

用網路的情形，專家則建議父母師長，要適時引導孩子說出自己的困擾，避免青少年因為網路使用過度造成與真實生活的脫節，或是成為其情緒紓解的唯一管道。

貳、國二數學、科學成就調查出爐，女生進步男生退步

國科會公布我國參與「2003年國際數學與科學教育成就趨勢調查(TIMSS)」的部分結果，發現與1999年調查結果相比，國二女生數學、科學都進步，男生卻都退步；不喜歡數學的學生比率從百分之四十二提高到百分之五十八，增加了十六個百分點，不喜歡科學的學生更從百分之二十九提高到百分之四十九，大幅增加二十個百分點。顯示國中生不喜歡數學、科學的比率明顯升高。相較之下，2003年小四生不喜歡數學的僅百分之三十四，不喜歡自然科學的更只有百分之二十一。

這項調查是由國際教育成就評比學會(IEA)針對各會員國進行數學與科學教育成就的後續研究，藉以了解不同國家、教育系統的教育政策及實務間的關係與效果。臺灣是第二次參加，上次在1999年只調查國二生，這次同時調查國二生和小四生，因此可以比較分析1999年到2003年臺灣國二生學習演變情形。調查發現，2003年國二學生數學及科學的整體成績並沒有惡化，表現分布都比1999年小，亦即最高分與最低分間的差異縮小；分布情形則趨近常態分布，並沒有明顯雙峰現象，但低成就學生人數為百分之十五，稍微偏多。

以性別來看，1999年男生數學表現略優於女生，2003年變成女生略優於男生；1999

年男生科學表現顯著優於女生，2003年則只略優於女生，而且已無顯著差異。女生在「代數」、「幾何」表現都顯著優於男生；科學方面也一樣是女生進步、男生退步，女生的「化學」表現顯著優於男生，男生的「地球科學」表現則顯著優於女生。第一次參加調查的小四生，雖無法進行比較，但結果發現小四女生和男生數學表現一樣的好，而女生的「資料呈現與分析」表現顯著優於男生；男生則在科學表現顯著優於女生，尤其「物質科學」和「地球科學」表現都顯著優於女生。

輿論分析指出，雖然學生愈來愈討厭數學、科學，但一般擔心九年一貫教育實施後國中生數學、科學成績變差，以及學習成就分布出現兩極化的「雙峰」現象，在本項調查中並未發現。但是調查報告亦指出一些值得注意的警訊，一是低成就者比例明顯多於高成就者，顯示國內教育對於學習低成就者的投資仍然不夠，長此以往的影響值得重視。另一為國中生不喜歡數學、科學的比率明顯升高，相較小四生不喜歡的程度更是大幅超過百分之二十。此也顯見教改距離原本期望帶給學生快樂學習的目標，還有很大的努力空間。

參、就業市場飽和，師資培育減量

教育部長杜正勝向立法院教育及文化委員會提出「我國中小學師資供需與『流浪教師』問題」之專案報告指出，從民國八十六年開始依照新制核發教師證書，至今共約核發十萬張。其中已獲國內中小學校聘任為正式教師者近七萬人，領有教師證書卻無法找到教職的流浪教師目前至少有三萬人，而每

年還有正在接受培訓的準教師約兩萬人，臺灣教師市場「供過於求」的情形越來越嚴重。

另外，根據一〇四人力銀行的求職資料庫顯示，學歷登記為師範院校的求職人數近年來快速增加，就產業別來看，有將近五成的師範院校畢業者想找「學校及文教機構」的工作；百分之三十二的人想找「圖書出版文化業」的工作；百分之十三則以「報紙雜誌及翻譯社」為求職目標。但相較於職場企業實際釋出的就業機會，「學校及文教機構」的工作只占百分之五點三；「圖書出版文化業」也只占百分之一點六；「報紙雜誌及翻譯社」更少，只占百分之零點三。由此可見師範院校畢業的求職者並沒有具體考量就業市場的需要，準老師們正面臨著相當嚴峻的競爭環境，想從這些原本職缺就少的就業職場中找工作更是困難。

對於師資供需失衡的現象，教育部的報告分析有以下的幾項原因：師資培育多元化後，師資培育量難以估計；師範院校轉型困難；不適任教師淘汰不易；教師無法順利退休；教師聯合甄選難以辦理；再加上「少子化」，生源減少，以致供給多於需求。

對此，教育部長杜正勝宣布，未來三年內，師範校院及一般大學的師資培育學程都將減招至少五十%，預計到一百學年，每年師培數量將由兩萬人大幅減為九千五百人。教育部中教司更進一步指出，預計明年起，選讀教育學程的學生，都需通過「師資檢定考試」才能取得正式教師資格，不會放任學生修完學分及實習就可取得教師資格，希望在開放師培多元市場化的同時，準師資的數量與品質也能做更嚴格管控。

然而輿情針對教育部藉由大幅縮減師培

人數，來解決流浪教師人數的措施並不十分贊同，批評此種做法並未對症下藥。論者認為流浪教師的問題主要出在實習及聘用過程，教育部只是齊頭式的一律要求各大學校院師培中心刪減百分之十的師資培育數量，不僅無法讓辦學績效良好的學校信服外，缺乏師資品質控管及提供相當誘因鼓勵優秀學生投入師培市場等相關配套措施的規劃，只怕流浪教師問題尚未解決，又造成往後十年、二十年國內師資素質下降的惡果，最後受害者將是國家未來的主人翁。

肆、外籍配偶第二代中小學破三萬，多項措施出爐

根據內政部統計資料顯示，外籍配偶人數急遽增加，九十一年結婚的十七萬對新人每四位新娘就有一位外國人；九十二年大陸與外籍配偶計五萬五千一百一十六人，每三點一對結婚的人就有一對是外籍或大陸配偶。

教育部統計九十二學年度各縣市大陸或外籍配偶所生子女已經超過三萬人。這些「新移民第二代」的外籍與大陸籍父母中，原國籍以中國大陸最多，共一萬零一百二十五人；其他近二萬名外籍配偶中，以印尼籍七千八百五十三人最多，其次是越南籍三千五百七十八人、菲律賓籍二千一百五十四人、泰國籍一千八百六十七人、緬甸籍九百三十六人、馬來西亞籍九百零二人。而這些父母所生的子女，未來都將陸續進入國民教育體系，教育部保守估計六年後，國小校園內的外籍與大陸配偶子女人數，將達八分之一強。

由於多數外籍配偶不懂中文，不僅本身

較難融入臺灣社會，就連小孩長大上學後，也因為外籍配偶看不懂孩子帶回家的聯絡簿或家庭作業，造成與學校溝通困難，更遑論指導孩子課業上的學習，影響子女的學習成效甚鉅。為避免這群新移民及其第二代成為臺灣的新弱勢階層，教育部將研議修正「補習及進修教育法」，強制三十四歲以下未受或未具國民義務教育程度之外籍配偶進入補校，接受國民補習教育。

為協助外籍配偶融入臺灣生活，教育部除了提供其就讀國中小補校識字班可享有學雜費減免優待外，自今年起擴大相關進修補助，外籍配偶只要就讀臺灣省私立高中職進修學校，每人每學期可獲補助學雜費五千元。教育部正研擬外籍配偶終身學習體系並研訂中程計畫，預計從民國九十三年到九十七年投入經費三億七千萬餘元，輔導外籍配偶及其子女接受相關教育，研發外籍配偶成人基本教材及教師手冊。此外，教育部委託暨南大學編印「新原鄉／認識東南亞」教材，自九十三學年第二學期起，正式列入各國中小補充教材，讓本國學生也能認識東南亞等新移民地區。教育部並將廣徵國內僑生、外籍生義工，組成新移民服務隊，預計今年起先在南投縣試辦，進行外籍配偶等新移民生活服務工作。

伍、高中歷史課程綱要草案公布， 引發政治干預教育爭議

自從十一月上旬教育部公布九十五學年度高中歷史課程綱要草案後，即刻引起社會各界激烈辯論，從陳水扁總統主動表示「不能接受『臺灣地位未定論』」，與馬英九市長發表「完整呈現歷史真相」等言論來看，

顯見各界對此議題之重視。

草案原先將高中歷史列為必修課程共四冊，分為第一冊臺灣史，包括早期的歷史（史前至十九世紀）、日本統治時期（二十世紀前半）、戰後臺灣一（二十世紀後半）、戰後臺灣二（二十世紀後半）；第二冊中國史，包括古典中國、帝制中國、東亞帝國、近世中國、明清帝國、帝國崩毀、中華民國、共產中國與兩岸關係；第三、四冊則為世界史。其中中華民國創建的歷史納入中國史範疇，中華民國接收臺灣、遷臺的發展則納入臺灣史。

此次草案爭議最大的應該是打算將開羅宣言、波茨坦宣言、舊金山和約、中日和約等相關史料納入高中歷史課程，進而引發「臺灣地位未定論」之爭議。此外，臺灣史中提及中華民國時，政治層面使用「竄政」、「威權」、「侵害」等負面形容詞，亦引發部分人士的不滿。

儘管爭議不斷，但是對立雙方並非完全沒有共識。例如：「由近而遠、略古詳今」的修訂原則，則受到支持；「政治歸政治、教育歸教育」亦是普獲共識。如何在此最大公因數下，找出大家都能容忍的最小公倍數，考驗主政者的智慧。

教育部在舉辦三場公聽會後，歷史課程綱要專案小組初步決定，為避免捲入政治漩渦，尊重多元普世價值，綱要草案刪除開羅宣言、舊金山和約及中日和約等敏感文字。此外，第一冊臺灣史內容比重也將大幅調整，增加清領時期內容；中國史和世界史內容要精簡，以減輕老師教學及學生學習壓力。不過，高中歷史課程綱要修訂小組召集人周樑楷表示，這項調整仍在討論中，尚未定稿，專家小組完成草案後還要送交教育

部，教育部邀請學者專家審查時，仍有權要求修訂，目前仍屬草案階段。

憑心而論，理性討論有助於釐清脈絡，但是新修訂課程是否會造成學生考試及教師授課之困擾，是否會引發校園政治意識形態之爭，諸如此類問題，仍宜審慎考量。

陸、大學評鑑指標確定指標與日期，評比結果明年九月揭曉

臺灣高等教育史上規模最大一次大學評鑑即將啓動，此次評鑑委由「臺灣評鑑協會」承辦，受評大學校數高達七十六所，根據學校屬性區分為國立、私立、師範、醫學、軍警、綜合型、新設、文法、理工等九組，分組進行評鑑。預計十二月進行師生問卷調查，明年二月至六月展開實地訪視，九月底公布結果，但只呈現每一所學校在該類組、各指標的等第，不會進行綜合排名，評鑑結果可望作為教育部核減招生名額、調整系所、獎補助款的分配依據。

評鑑領域分為人文藝術與運動、社會科學(含教育)、自然科學、工程、醫療衛生、農業等六大專業類組，評鑑指標包括校務類與專業類，校務類有辦學特色、教學資源、國際化程度、推廣服務、訓輔、通識教育、行政支援等質性、量化指標共一百項，專業類有師資、教學、研究等質性、量化指標共九十三項。評鑑委員亦分為校務類與專業類，評鑑委員皆為熟捻校務或專業領域之大學校長、副校長、教務長、學務長、研發長、院系主管、資深教授及業界人士等，並且嚴格遵守迴避原則。

輿論指出社會大眾對大學評鑑充滿期盼，教育主管機關的用心也讓人佩服，然而

「評鑑是為改進而非證明」，亦即評鑑最主要是發現缺點並謀求改進。如果教育部無法挹注高教經費讓學校針對缺點進行改進，則屆時大學評鑑只會招來學校勞師動眾、報告束之高閣的下場。因此，事先規劃良好之大學評鑑配套措施，是教育部亟需深思的重要課題。

柒、十二萬學童無力支付午餐費，警訊值得關注

根據教育部最新統計，九十二學年度第二學期全國各國民中小學無力支付午餐費的學生高達十二萬人，比九十一學年度第二學期激增近三萬人，較去年同期增加了二十四%，其中更有部分縣市急遽增加，例如桃園縣由九十一年下學期的四千八百一十人，遽增為九十二年一萬零四百五十八人，高雄市則由二千八百六十二人增為六千五百八十四人等，均呈現倍增。究竟是因為經濟弱勢家庭急速增加，或者是有些學校虛報人數、中飽私囊，確實值得吾人加以重視。

根據教育部體育司的說法，無力支付午餐費的認定標準有兩種：一是低收入戶，二是家庭臨時遭遇變故。前者由政府認定，標準較為統一；後者由導師認定，可能有些老師「從寬」，沒有確實查證，導致人數增加。另外亦有縣市反應，因為許多學校沒有辦理營養午餐，改以代定餐盒，原本未列入補助範圍，但本學年起將代定餐盒學生列入調查對象，使得付不起午餐費的學生人數大增。

針對此一問題，可分為三個方面加以探討：首先，為杜絕浮報現象，教育部應要求縣市政府與學校加強查核與家庭訪問，並且

不定期抽檢，避免有家長不願付錢，造成部分真正需要補助的學生反而未能獲得補助的不合理現象；其次，如果十二萬名學童都是貧窮家庭，則政府必須正視貧窮問題，防範因為貧窮問題所帶來的負面效應，除將情形反應政府請速謀振興經濟措施創造就業機會外，更需建立妥當的社會救助制度，對需要幫助的家庭伸出援手；最後，是有關補助經費的問題，目前每名學生每月營養午餐費是五百元，十二萬多名學生一年的補助款約五點四億元，行政院目前每年編列七億元營養午餐補助款，目前尚足夠支應補助，不過站在學童健康立場考量，一天約二十元的營養午餐實在無法補充正在發育青少年所需的營養與熱量。因此，釜底抽薪之計，教育部可尋求民間團體或宗教團體認養與贊助。

十二萬名學童繳不起營養午餐費，不論是浮報名額、貧窮家庭增加，或是支付所需經費等問題，在在需要主政者予以重視，畢竟「兒童是國家未來的主人翁」，學童健康關乎國家強弱，不可等閒視之。

捌、教育部擬定「臺灣閩南語建議用字用詞表」，統一教學用字

教育部國語會擬定「閩南語用字用詞建議表」作為閩南語教科書編寫準則，國內出版社及閩南語教師認為，此舉有助於教學統一，減少學生對各種版本莫衷一是的亂象。建議表之「漢字」約佔八成五，至於找不到適合漢字的閩南語字詞，則將開放採用 ABC 拼寫、字母加上阿拉伯數字表示音調的「教會羅馬拼音字」，預計約佔十五%至二十%。

鄉土語言教學全面實施已有三年，但最多學生選讀的閩南語教學教材，卻一直無法整合，甚至拼音系統都遲遲無法決定。教育部國教司指出，將自這學期開始，開放部分國小針對不同拼音系統進行「試教」評比，包括目前坊間教材較多採用的通用拼音、TLPA、教會羅馬拼音等，期望能據以在一年內選出官方建議的拼音教學系統。

但是，閩南語教學成功的關鍵，不僅只是用字統一、確立拼音系統即可。目前許多學校都是以非臺語專業的現職教師教鄉土母語，對羅馬拼音字認識不足，教育部最好先加強師資研習，閩南語教學要「漢羅並用」，才能收事半功倍之效。

國外教育訊息

教育資料組 徐玉芳 編輯

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、駐德文化組、駐比利時代表處文化組、駐韓代表處文化組及駐南非代表處文化組等提供，謹此致謝，敬請參考。

詳細資訊請參考本館網站 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

加拿大

經濟合作發展組織 (OECD) 教育概況報告：加拿大教育總體檢

駐加拿大代表處文化組

經濟合作發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) 擁有三十個會員國及七十個夥伴國，為一提倡公共服務與法人活動有效管理之全球性組織。其發行的刊物和統計資料涵蓋總體經濟學、貿易、教育、發展、科學與創新等領域；因為具有各國比較性，加上精準的議題分析和政策檢視所發行的各種資料常被國際視為政策研究指南。

經濟合作發展組織每年發表的《教育概況報告》(Education at a Glance) 提供一系列豐富且最新的各國教育系統的比較，例如學習成效、教育人力與財政資源，以及教育

投資回報等；這些指標具有如何評估國際教育狀況的專業共識。加拿大國家廣播公司 (Canadian Broadcasting Centre, CBC) 藉由 2003 年和 2004 年的教育概況報告書 (以 2001 至 2002 年，30 個會員國的可得資料為準) 做了一項加拿大教育深度報導，以下即是報導的重點：

- ◆ 整體來說，加拿大躋身於高教育程度國家行列，年齡在 25 至 64 歲的國民有 43% 具有學院或大學學位，幾乎是經濟合作發展組織國平均值 23% 的二倍，也高於美國的 38%；另外，加拿大 25 至 64 歲的國民 83% 具有高中學歷，遠高於經濟合作發展組織平均值 65%。
- ◆ 教育程度高者較容易找到工作，相較於一九九五年 5.3% 的失業率，二〇〇四年擁有高等教育學歷的失業率降至 4.4%；然而在性別收入差距這項統計中，加拿大仍然落後某些經濟合作發展組織國家，年齡在 30 至 40 歲擁有高學歷的加拿大女性，其平均收入是同齡男性的 59%，低於經濟合作發展組織的平均值 67%、美國的 61%、匈牙利的 84%，但高於英國和瑞士的 50%。
- ◆ 加拿大對初等教育 (小學至國、高中) 的國家經費支出卻是逐年下滑中，只占 3.4% 的國民生產毛額，低於經濟合作發展組織國平均值 3.8%，排名第十九，落後於美國、墨西哥和葡萄牙等國。然

而，加拿大對高等教育的國家經費支出占國民生產毛額 2.5%，高於經濟合作發展組織國平均值 1.8%，僅小幅落後南韓和美國的 2.7%。

1_1_1_1,00.html

美國

2004 全美高等教育十年評鑑結果出爐

駐芝加哥文化組

座落於加州聖荷西市的獨立研究單位「全美公共政策暨高等教育中心」(National Center for Public Policy and Higher Education)，日前提出兩年一度的最新報告--《2004 高等教育評鑑》(Measuring Up 2004)，根據全美五十州所提供的高等教育服務，分析自 1992 年至 2002 年十年來的進步情形。評鑑內容及標準包括學生準備狀況 (student preparation)、大學就讀率 (college participation)、大學畢業率 (college completion)、學費可負擔程度 (college affordability)、和社會獲益 (benefits) 等五大項。

報告中發現，對大部分美國人而言，2002 年或 2003 年的學費可負擔程度遠不及十年前。長期以來大學學費逐年調漲，各州政府卻沒有以相對速度增加補助金額。以學費漲幅最高的紐澤西州為例，1992 年時就讀四年制公立大學的花費約佔一般家庭收入的 24%；目前則增加到 34%。即使學生取得獎助學金，自掏腰包付出的學費還是較以前多。(此項結論與近期一些研究結論未盡相同，後者認為，最近學費劇增，財務補助也增加，因此上大學的真正費用和以前差不多。)

就學費可負擔程度這項標準，與 2002 年報告相比，全美共有 37 州表現退步；其中 36 州不及格，只有明尼蘇達州和猶他州得到評

◆ 加拿大 15 歲學齡孩童的閱讀能力僅落後芬蘭，名列第二。女性學童閱讀能力比男性學童好上 30%。若以省份比較，亞柏達省的學童閱讀能力最佳，其次是魁北克省，New Brunswick 省殿後。至於數理表現，日本和南韓向來居首，加拿大仍有不錯的表現，擠身前六名；而加拿大男性學童在這項目扳回一城，表現優於女性學童 10%。

◆ 如同日本和墨西哥，加拿大小學至中學學校也有大班制的情況，高於經濟合作發展組織國 22 人一班的平均值。至於師生比例，法國、匈牙利、冰島和義大利居冠，每 1000 位學生有 119 位教師指導，加拿大則是 80 位教師負責 1000 位學生。

◆ 報告中亦指出加拿大公立和私立學校的教育品質並無顯著的差異。

CBC 是加拿大政策導向媒體之代表，此篇報導強調出加拿大的高等教育為世界水準之上，但是對初等教育的努力仍顯不足，已喚醒加拿大政府對此問題加以關切。

資料來源：加拿大國家廣播公司新聞網二〇〇四年九月十五日報導

Education at a Glance ; OECD reports

http://www.cbc.ca/news/background/education/oecd_2003.html ;

http://www.oecd.org/document/7/0,2340,en_2649_201185_33712135_

比“C”。唯一表現較好的是加州，但也因其學費劇增，從2002年的“A”退步到“B”。

(註一)

關於“大學就讀率”的情況，全美九年級學生（美制：九年級為高一）完成高中學業並於19歲以前進入大學就讀的可能性，十年來逐次降低。如加州，其比率由35%降至32%；伊利諾州則由49%降至42%。

報告指出，十年來改進最多的是「社會獲益」這一項，取得學士學位或副學士之成人比率提高10%，學歷提高也促成收入的增加。全國高達四十一州都在這一項有所進展，以亞利桑那州為例，十年前取得學士以上學位的州民佔23%；十年後則增至30%。

此外，許多州在為學生就讀大學做準備方面也有顯著改善；有愈來愈多的學生修習高階數學、科學課程，及註冊大學預修課程（AP classes）。惟大學就讀率仍因種族、收入而呈極大差異。如紐澤西州，過去十年來高收入家庭子弟就讀大學率從48%上升至53%；低收入家庭子弟則從27%降至17%。

許多教育學者認為這項報告，證明十年來中小學的教改行動已獲致正面成效；然而高等教育除仍需面對州政府拮据的預算外，還需面臨大學校長將學校個別利益置於廣大全民需求之上的窘境。甚有學者認為，高等教育已成為美國發展的一個瓶頸。

整體而言，今年的評比結果較兩年前表現佳。儘管該報告並未就各州表現列出個別成績，由「高等教育紀事報」所做的分析指出，表現最佳的前五州排名如下：麻塞諸瑟州、明尼蘇達州、康乃迪克州、紐澤西州，及加州和馬里蘭州（並列第五名）；兩年前的排名為：康乃迪克州、伊利諾州、麻塞諸瑟州、紐澤西州及維吉尼亞州。成績最差的

依次是內華達州、路易斯安那州、阿拉巴馬州、西維吉尼亞州和密西西比州。（詳如附件：2004成績單）

茲並就該報告所列五項評鑑內容與標準簡述如下：

一、學生準備狀況（student preparation）

為學生就讀大學所做的學業準備。共分四大評鑑項目：

- ◆ 高中畢業率：18歲至24歲間擁有高中學歷之比率。
- ◆ K-12課程修習情況：九至十二年級生至少修習一門高階數學或科學；八年級生修習代數。
- ◆ K-12標準學力測驗：八年級生在數學、科學、閱讀、寫作等科目達到「熟練」（proficient）或以上水準。
- ◆ 教師水準：任課教師具有本科背景的比率。

二、大學就讀率（college participation）

評估各州為不同年齡、經濟背景之州民提供就讀大學的機會。共分兩大評鑑項目：

- ◆ 年輕人就讀大學機會：包括19歲以前進入大學的比率，和18到24歲就讀大學率。
- ◆ 就業年齡層的大學就讀率：25到49歲參與部分時間進修課程的比率。

三、大學畢業率（college completion）

共分以下兩大評鑑項目：

- ◆ 大學續讀率：包括社區大學一年級新生續讀二年級之比率，及四年制大學大一新生續讀二年級之比率。
- ◆ 大學畢業率：首次進入大學全時就讀，並於六年內完成學士學位之比率；每100

位大學生中取得結業證書、畢業證書的人數。

四、學費可負擔程度 (college affordability)

共有三大項評鑑項目：

- ◆ 家庭負擔學費的能力：包括社區學院及四年制公、私立大學。
- ◆ 獎助金來源：州政府提供教育補助的比率；學費最便宜的大學中，清寒家庭給付學費佔家庭收入的比率
- ◆ 助學貸款金額：大學生每年貸款的平均數。

五、社會獲益 (benefits)

透過以下四大項評鑑指標，反映接受高等教育人口所呈現的經濟價值與公共價值：

- ◆ 教育成就：25 歲至 65 歲間擁有學士或以上學位的人口。
- ◆ 經濟獲益：持有學士、副學士學位及其他證書人口之百分比導致個人收入總值增加之情況。
- ◆ 公共獲益：1998 年及 2000 年國家大選的投票率；慈善捐款總額；接受大學教育後參與義工服務的增加比率。
- ◆ 成人技能水準：包括數的能力、寫作能力及文件讀寫能力。

有關《2004 全美高等教育評鑑報告》相關資料，請參見以下網址：<http://measuring-up.highereducation.org/survey.cfm>

資料來源：-高等教育紀事報 The Chronicle of Higher Education, Sep. 16, 2004, 美國。

美國外籍生人數銳減之現況與挑戰

駐芝加哥文化組

儘管由國際教育學者協會 (Nafsa: Association of International Educators) 針對全美外籍學生及學者在校人數所做的首份調查尚待數週方正式公布，許多學校機構表示，本學年度外籍新生人數相當少，尤其向來佔外籍生人數比例大宗的國家更明顯降低。一份由美國研究所評議會 (the Council of Graduate Schools) 於九月間針對 126 所學校所做的問卷調查，已對此提出佐證；與去年秋季相比，今年發給外籍生的入學許可減少了 18%。其中出現最大落差的國家為中國大陸、印度及南韓這三個近年佔全美外籍生最大多數的國家，分別銳減 34%、19%、和 12%。

以全美招收最多外籍生，且人數超過 6 千名的南加大 (University of Southern California) 為例，今年外籍生的申請入學件數即驟減了 30%。許多大學處理外籍生事務的相關人員共同憂慮—現在美國給全球的印象是個較不歡迎外國人的地方。許多教育學者亦指出，這可能對美國造成嚴重的長期影響。嚴格的新簽證法規、中國大陸等國家近來研究所的大肆擴充、加上其他已開發國家對外籍生的積極網羅，削弱了美國長期以來位居外籍生追求高等教育第一選擇的整體魅力。

資料來源：高等教育紀事報 The Chronicle of Higher Education, Oct. 8, 2004, 美國。

英國

英國國家學校領導學院簡介

駐英國代表處文化組

一、前言與目標：

英國教育技能部 (Department for Education and Skills, DfES) 的前身為教育就業部 (Department for Education and Employment, DfEE)，於 2000 年 11 月設立國家學校領導學院 (National College for School Leadership, NCSL)，是提供學校領導才能培訓的主要資源中心。國家學校領導學院位在諾丁漢 (Nottingham)，並經由「虛擬學院」(virtual College) 的形式，提供取得研討會、課程資源、線上對談與研究報告的機會，其主要目標有四：

- (1)、針對學校領導人才的發展、研究與革新，提供一個單一且全國性的中心。
- (2)、國家學校領導學院作為一種動力，使得英國的學校與更多的社會大眾具備符合國際水準的領導能力。
- (3)、成為學校領導者的支持力量與提供資源的主要來源。
- (4)、促使學校領導的議題能進行全國性或國際性的討論與辯論。

二、設立原因：

英國首相 Tony Blair 和教育就業部部長 David Blunkett 指出，領導和願景對激勵及提升英國學校教育效能十分的重要，學校教育無法缺少這兩樣；這也是為何規劃設立國家學校領導學院的原因，希望藉由該學院的設立，能進一步提升英國教學專業的現代化。

在實務上國家學校領導學院首度提供英國國內外公私立學校校長、副校長及其他學校領導人員的專業支持和認可，並且提供其最有用的訓練課程、分享實際工作經驗及反省和創新的機會。

三、組織形態與運作方式：

國家學校領導學院是由政府設立，屬於非部會的公共組織 (non-departmental public body)，負責日常營運的是一個「領導團隊」(Leadership team)，另外還有一個「管理委員會」(Governing Council) 負責督導與建議該學院如何運作的一般事項，以下分別介紹這兩個組織。另外，國家學校領導學院的總部在諾丁漢，整個英格蘭地區劃分為九個區域，分別設置附屬中心來推廣業務。

- (1)、領導團隊：所謂的領導團隊，就是平常負責學院營運的行政組織。設有執行長 (chief executive) 一人，底下還有組織發展、行銷與溝通、領導方案/全國重塑小組、網絡學習、線上學習，以及研究部門等，每個部門分置一位主任，負責業務範圍內的工作 (詳細工作執掌見附件)。
- (2)、管理委員會：管理委員會的性質類似「董事會」，與領導團隊合作，設定策略方向，建構組織的願景。該委員會的委員由教育大臣提名任命，主要功能在督察與引導學院，尤其是在剛成立階段、中間的成熟期，以及未來的成長。委員會的成員來自教育界，包括表現績優的校長、業界主管、督學等 (其中以前兩類人士為多)。而且為了吸收世界上最好的管理實務，委員也具一定的國際知名度，並邀請

國外相關學者或其他重要人士共同參與。另外，爲了與其他重要機構密切有效的連繫，委員會中列席的重要人員還包括教學總會（General Teaching Council）的主席、教育標準局（Ofsted）的首席督學、教育技能部創新小組（Innovation Unit）的主任，以及教育技能部常務次長等人。

- (3)、總部與附屬中心（affiliated centres）：總部名稱爲「學習與會議中心」（Learning and Conference Centre），開幕於2002年，作爲會議與訓練課程之用。內部設備完善，可以同時提供200位代表開會居住。其他的附設營運中心，有的設在大學之中（例如在曼徹斯特大學、倫敦大學教育學院內），有的是獨立營運，附屬中心的主要功能在於與當地溝通交流、提供訓練課程、促進領導品質之改善，進行研究與發展等。附屬中心在推動上述活動時常會與當地的地方教育局（LEAs）、高等教育機構、專業協會與人企業等相互合作。

四、經費來源：

國家學校領導學院的全部經費來自教育技能部，以贈與的方式給予。但是爲了讓此單位財務狀況能夠自主管理，從2000年開始便以股份有限公司的面貌出現，唯一的股份持有人就是教育技能部大臣。每年該「公司」也必須有財務報表，但基本上該公司的經費的運用，大體上需要依照教育技能部頒佈的「帳戶使用說明」（account direction）。依據最新報導，國家學校領導學院的預算爲一億一仟兩百萬英鎊（約合台幣七十

億），直到目前該學院的課程絕大部分是免費的，但因爲預算面臨緊縮，教育技能部指出「國家校長專業資格（證書）」等課程即將開始收費。

五、學院現況：

國家學校領導學院是全世界第一個在教育領域中的國家領導中心，目前擁有員工230多人，大部分都在四個主要地點工作（也就是學校與會議中心、企業支援辦公室、網絡學習社區辦公室，以及全國重塑小組），但也有高達20%的人力在在家工作。國家學校領導學院開發給學校主管的課程高達22種，原本在教育就業部年代只有3種。同時國家學校領導學院也與世界其他國家的領導專家建立聯繫管道，包括澳洲、紐西蘭、美國、南非和加拿大，委託24位國家專家進行相關研究。

六、參加對象：

主要是針對英國中小學校長，在2001年教育技能部改組成立後，也提供副校長（deputy heads）與其他學校領導幹部的專業支持；2002年國家學校領導學院亦著手進行學校財務主管（school bursars）的「實驗性訓練課程」（pilot programme of training）。

七、課程設計：

在訓練方案中，領導的主要領域包括：
1. 學校的策略性方向與發展；2. 教學與學習；3. 領導與管理教職員；4. 有效率與有效能地運用學校教職員與資源；5. 績效責任。雖然這些規定比較著重於校長資格規定與職前培訓，但對於在職校長的專業發展亦具啓示作用。在課程設計的運作上，大多是面對面的訓練課程，角色扮演的演練，以及生活起居的評

量，有許多自我學習的單元，模擬校長與老師或家長質問的情境。

八、規劃方向：

國家學校領導學院主要有三個方向：

(一) 領導才能的培育，主要包括下列三者：

1. 「國家校長專業證書」(National Professional Qualification for Headship, NPQH)，要求所有校長需符合此項資格才可任職。首先，1997年開始成為初任校長必備的資格，2000年在國家學校領導學院的監督之下正式實行，包括要能充分運用電腦資訊科技且具有學校本位的要素。這個課程依據參加者的經驗深淺，為期從三個月到兩年之間不等，但以為期一年的課程最為普遍。
2. 「校長導入課程」(Headteacher Induction Programme, HIP)，2003年九月起取代之前的「校長領導與管理課程」(Headteacher Leadership and Management Programme, HEAD-LAMP)。「校長領導與管理課程」始於1998年，針對初任校長提供為期兩年資助的專業課程培訓，並提供能符合校長個別需求的課程設計。1998年至2001年之間有將近八千位校長完成這個課程。
3. 「在職校長的領導課程」(The Leadership Programme for Serving Headteachers, LPSH)：這個課程以前兩項課程為基礎，提供現職校長更為專精的知識，以提高學校的水準並針對個人的領導角色進行分析。這些校長能以

中立的立場分享他們的經驗與技巧給他人，而這些課程更鼓勵進行實務研究與校長領導效能研究。

- (二) 研究與發展：國家學校領導學院有專屬的研究員，針對學校領導與教育相關議題進行研究，包括學校領導的問題、國家預算之補助等。
- (三) 線上學習、電腦網路與資訊：包括「校長對談」(Talking Heads)、「虛擬校長」(Virtual Heads)、「與教育技能部對話」、「與國家學校領導學院對話」以及「國家學校領導學院的線上社群」等專業資訊網絡。

九、成效與相關研究：

2002年，國家學校領導學院正式成立，耗資2800萬英鎊於諾丁漢大學建立總部，國家學校領導學院的主要任務是提供五個階段的領導課程，將近一萬三千名教師已經獲得「國家校長專業證書」，另外有一萬名校長完成「在職校長的領導課程」。根據最近的英國教育報導指出，許多學校校長肯定國家學校領導學院之成效，他們認為現在擔任校長跟十年前完全不一樣，令他們興奮不已，但因為課程很嚴格，因而導致一些校長瀕臨精神崩潰。「在職校長的領導課程」中包括所謂「三百六十度的回應」，即學校同事針對校長的工作表現進行匿名的意見回饋，甚至有些校長因此萌生退意。但是「全國中小學校長協會」對於國家學校領導學院的貢獻表示樂觀其成，因為它的核心課程是必要且受到歡迎的。研究者指出，教育領導者並非天生的，經過國家學校領導學院的設計，傳統上校長位居金字塔頂端的權威角色已經逐漸轉變。

十、計畫與策略：

國家學校領導學院期能在教育改革中扮演關鍵的角色，它的任務在於改進所有學校領導的品質與效能，以下扼要說明 2003-2007 年國家學校領導學院計畫。

(一) 計畫主要目標：使每位學生都能在具備完善領導的學校裡成長，每位領導者都是一位學習者。為了達成這個目標，國家學校領導學院致力於提高所有學校領導的品質與效能，以確保所有學生達到較高的成就水準。透過國家學校領導學院的努力，目標在於激勵與支持學校領導者，並提供挑戰的機會。在這項計畫中，分別有五項具體運作目標，每項目標之下各自包括許多工作計畫與策略，分述如下：

- 1、發展與傳遞一套領導的課程，能使得領導者建立自信心、培養技巧與相關知能，使領導者所學習的內容對學校能有所裨益。
- 2、對學校實務的內容有所了解、描述、分析、與發現，以建立一個能分享給所有學校領導者參考的資料庫。
- 3、促進合作學習與溝通，讓所有的學校領導者都能感受到他們屬於專業學習社群網絡的一部分，並且對於教育政策的發展能有所貢獻。
- 4、讓國家學校領導學院成爲一個具有挑戰性與提供支持的機構，以及本身成爲一個學習型的組織。
- 5、重視國家學校領導學院對於學校領導的影響，以及有助於達成關鍵的目標。

(二) 執行方向：藉由提供一個永續發展的

專業領導計畫，以鼓舞年輕的教師將學校領導視爲一項值得發展的生涯志業，並提升他們對學校領導的興趣。設定五個階段的領導：

- 1、初任領導職務的人員 (emergent leaders)：像各學科主任或其他扮演協調者角色的第一線領導者，提供適合他們的相關課程與評鑑，並肯定他們所扮演中間領導者的重要性。
- 2、已有領導經驗的副校長或其他學校行政人員 (established leaders)：他們目前尚未決定是否未來擔任校長，但卻在領導團隊中扮演重要的角色。提供給他們特定的發展機會，一方面肯定他們的重要性，一方面培養他們的領導才能。
- 3、有志擔任或初任的校長 (entry to headship)：提供機會讓他們參加「國家校長專業資證書」與「校長導入課程」，並針對這兩項課程內容進行不斷的修正與更新。並計畫將「國家校長專業證書」與「線上學習管理系統」加以結合，並增加線上學習活動的範圍。
- 4、具有四年以上校長經驗的資深校長 (advanced leaders)：(1) 需要參加「在職校長的領導課程」，提供他們反省領導實務與工作效能的機會。(2) 特別重視校長的電腦資訊能力，本計畫將提供給一萬所學校電腦資訊科技領導能力的課程，爲期超過三年。(3) 將派遣三百五十位校長到國外觀摩訪問，以增進他們對其他國家領導實務經驗的了解。
- 5、顧問校長 (consultant leaders)：發展

「顧問校長課程」(Consultant Leader Programme)，讓這些功績彪炳的資深校長擔任顧問，將他們成功的領導經驗教導或傳遞給其他學校領導者。不僅能打破學校各自孤立的的文化，更能提供學校領導者專業的知能。本計畫將安排一千位主要的顧問校長，負責執行領導技巧的工作。

(三) 分工合作的領導：本計畫亦重視分工合作的領導團隊，學校不僅需要優秀與有效能的校長領導，也需要具有第一流的領導團隊加以落實與執行。越來越多校長懂得充分授權與建立具有活力的工作團隊好處，所以其他工作夥伴的領導一樣重要，本計畫亦將著重建立其他領導人員的領導技能與團體合作。

(四) 注重策略的課程：設計能夠直接因應教育政策轉變的策略課程：

- 1、「轉變工作人力」(Transforming the workforce)：致力於提升水準，因應政府政策對於學校管理的改變，設計支持性的課程，以轉變學校教職員
- 2、授予「學校管理證書」(Certificate of School Management)：包括設計「財務主管的管理課程」(Bursar Development Programme)，並授予學校管理證書，以提升學校整體行政效能與增進工作團隊的表現。此外以國定標準，授予學校管理證書給其他行政人員。
- 3、設計「增進學生語文與數學能力的領導課程」，透過對於教學法與學科知識的領導，針對學生學業成就表現低落的小學加強課程領導。

4、設計「領導前沿」(Leading Edge)的系列研討會：內容包括因應學校領導轉型所帶來的轉變等，以及帶給學校的影響。

5、建立有關學校管理研究的論壇，討論一般領導理論運用到教育實務的相關研究。

(五) 建立「領導的智囊團」：國家學校領導學院對於建立教育與領導的智囊團有所貢獻，智囊團進行長期研究，有關經濟、科技、社會與治理對於學校教育的影響。

奧地利

OECD 批評奧地利目前以及計劃中的教師敘薪系統

駐奧地利代表處文化組

OECD 在其教師研究報告「吸引、發展及維持有效率的教師」針對奧地利的國家調查中，不止對於奧國目前教師敘薪體制，也對目前計劃中的改革制度提出了批評。計劃中奧地利將提高新進教師的起薪，同時將教師薪俸的增加曲線平坦化。

鐵飯碗

在目前所施行的低起薪制度下，教師的薪水每兩年將自動增加。雖然該制度提供了穩定的收入，以及幾乎是提供了鐵飯碗，但對於學生以及社會來說並不是最有利的。

新模式

在奧地利公務人員薪資談判中所引起共鳴的「扁平化薪資成長曲線」在 OECD 的眼光中甚至是具破壞性的，因為該制度減少了

教師工作至退休年齡的誘因。OECD 的國家研究報告中建議，對於教師的敘薪應以學校的需救以及教師的績效及專業能力為基準。

不夠透明

許多獲得讚美的創新，例如教學分工合作化的以及因材施教的體系等，並未受到調查研究的注重，雖然如此，基本上奧地利的教育系統在報告中仍然獲得較佳的評價。由於教學分工的政策，在教育上有許多的執行單位，但是透明度不佳，是由哪個單位負責哪個領域不易得知。但是這樣的系統有下列優點：各學校的經濟來源不是只有一個。缺點是太多的執行單位擔心經費負擔過重，因此不注重整體利益以及教育品質。對於學力標準的施行則是獲得了正面的評價。

高費用

奧地利的學校類別極多，一方面有文理中學及普通中學，另一方面有文理高中及各式高職及技術學校，提供學生多樣化的選擇。這樣的系統也造成了極高的財政負擔，並分散了預算的應用。另外，學生選擇學校的多樣性主要是在維也納及較大的城市。

少流動

在報告中評估奧地利教師的流動性極低。教師行業被視為「一生的職業」。因此，缺乏誘因使新進教師擔任數學或自然科學等有教師短缺情況的專科教師，或促使在職教師轉換專業科目。目前的師範制度並無法提供予教師足以應付市場的專業能力，使得教師無法勝任其專業科目以外的任務。

考核制度不受歡迎

很明顯的，多數教師不願意接受檢驗：

「教育自主」被視為不可侵犯的。在其他國家所施行的各類經常性考核制度對奧地利的教師來說是侵犯了「教室隱私」。由校長或其他教師來觀察上課情形不是正常，而是例外的情形。

教長的讚譽

人民黨籍的教育部長 Elisabeth Gehrler 在一篇新聞稿中強調，OECD 報告中指出，在奧地利的教室中，教學及學習氣氛一向良好，學力標準的實施以及教師的訓練成果受到肯定。教師們在教學的設計上具有高度的自我負責態度。

原文資料來源：der Standard, 19.11.2004

德國

七成德國畢業生對其所受教育表示滿意

駐德國代表處文化組

根據德國聯邦教育暨研究部 (BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung) 委託德國大學資訊系統 (HIS - Hochschul-Information-System GmbH.) 進行的一項調查顯示，2001 年畢業於德國大學及高等專科學院的學生們，對個人能力普遍表示滿意，認即在校所學能使其在職場生活中從容不迫。此次調查共採集了約 8100 份畢業生樣本，對學生畢業時所具備的能力與實際工作中的要求，進行比較。根據畢業生的自我評判，73% 的受調查者認即個人實力很強，而正是大學教育在這其中發揮了決定性的作用，受訪者肯定課題導向性的大學課程設計，以及結合理論和實際的教學方式，但在

關鍵素質培養方面，如社交協商技巧、組織表達能力及外語能力等等，則稍顯不足。

資料原始出處：德國聯邦教育暨研究部。

比利時

歐洲職業訓練發展中心 (CEDEFOP)

駐歐盟暨比利時代表處文化組

歐洲職業訓練發展中心 (Cedefop) 創建於 1975 年，是歐盟的機構之一，成立目的主要為協助推廣與發展歐盟的職業教育與訓練。Cedefop 是法文字首簡寫 Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle。歐洲職業訓練發展中心是歐盟最早專業化與地方化的機構之一，在特定領域提供科學與技術的知識 (know-how) 的資訊與訓練，並且在不同的歐洲合作夥伴間推廣意見交流。最先設立在柏林，自 1995 年起，總部遷至希臘的第沙羅尼吉 (Thessaloniki) 市，在布魯塞爾亦設有辦事處。

歐洲職業訓練發展中心在擴大後的歐盟推廣終身學習的歐洲區域，提供職業教育與訓練制度、政策、研究與實例等的資訊與分析。其任務為：

- 彙編文獻與資料分析；
- 致力於發展與協調研究；
- 應用與傳播資訊；
- 鼓勵職業教育與訓練問題的聯合解決措施；
- 提供辯論與意見交流的論壇。

歐洲職業訓練中心已訂定 2003-06 年中程優先事項作為活動的指導方針：

- 改進學習、流動與社會融入的管道；
- 使能學習並重視學習；

—支持擴大後歐盟的網絡與合作夥伴關係。

歐洲職業訓練發展中心藉由網路提供資訊，並舉辦研究訪問、會議與研討會讓大眾參與，對象為歐盟與全世界的職業教育與訓練決策者、研究人員、實習人員；活動內容可參閱其年度工作計畫與年度成果報告。

歐洲職業訓練發展中心服務內容說明如下：

歐洲訓練村 (The European training village, ETV)

歐洲訓練村是一個互動的平台，讓決策者、社會合作夥伴、實習人員、研究人員及所有對職業教育與訓練有興趣者參與，創辦於 1998 年，歐洲訓練村已成為一個專業團體，大約有四萬五千位登記成員。歐洲訓練村提供最新的歐洲職業教育與訓練資訊，網址為：<http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp>；內容包六大項：歐洲訓練村消息、資訊資源、計畫與網絡、意見交流、歐洲訓練村的青年、商際網路 (extranet)。同時亦提供歐洲職業訓練發展中心知識管理系統的存取，包括十一項主題。歐洲訓練村亦有合作的領域，讓使用者得以互相連絡與交換資訊，並有數個虛擬社區支持政策與研究的發展；也提供一個平台讓會員參與對話、取得出版文獻、分享書評與獲得消息。

歐洲職業訓練發展中心網站 <http://www.cedefop.eu.int/>

歐洲職業訓練發展中心成立網站，透過網路推廣該中心成為歐洲地區職業教育與訓練之權威代表，說明扮演的角色與任務，提供新聞、出版品與相關服務。

出版品

歐洲職業訓練發展中心出版銷售與免費的刊物，銷售出版品（參考系列出版品）是許多重要計畫研究成果報告，包括每三年出版乙次職業教育與訓練研究報告，及歐洲職業教育與訓練政策發展研究，大部份參考系列出版品可在網上取得摘要；至於免費的刊物包括專題研究成果報告與歐盟會員職業教育與訓練制度之概覽與簡介，亦在可網站獲得，進一步資訊請上網路書店查獲：<http://www2.trainingvillage.gr/etv/bookshop/list.asp>

歐洲職業訓練學報 (European journal vocational training)

歐洲職業訓練學報是一份專業性定期刊物，為全歐洲認可的論文發表論壇及試驗研究的重要討論，為決策者、研究人員、實習人員與社會合作夥伴提供獨立同儕評論的出版品，有廣大的歐洲讀者群，出版職業教育與訓練相關領域研究、實例、政策與高水準創新的作品。一年出版三次，以英、德、法、西班牙及葡萄牙語發行。該學報歡迎從事職業教育與訓練者投稿，進一步資訊請上網查獲：<http://www2.trainingvillage.gr/etv/editorial/edcomm.asp>

歐洲職業訓練發展中心資訊 (Cedefop Info)

歐洲職業訓練發展中心每年以紙本及電子版出版三次有關歐洲地區職業教育與訓練最重要的發展概覽，同時以英、法及德語三種版本發行，重點放在歐洲或國際合作的計畫及社會合作夥伴的參與。

研究訪問計畫 (study visits programme)

自1985年起歐盟的研究訪問計畫即由歐洲職業訓練發展中心負責，該計畫目的為鼓勵職業教育與訓練機構的交換與意見交流，

來自不同背景與不同國家的參與者在主辦國家進行為期三至五天的研究訪問，促進相互了解與發現新的觀點。歐洲職業訓練發展中心與各國的分支密切合作，支援發展研究訪問內容與資料，協助訓練與評鑑。

希臘阿哥拉第沙羅尼吉會議中心 (Agora Thessaloniki conference)

阿哥拉第沙羅尼吉會議中心提供職業教育與訓練研究人員、決策者、實習人員彼此交換意見與討論的會議場所，會議中心每年舉辦三場有關職業教育與訓練未來挑戰與創新作法之深度辯論。

圖書室與文獻服務

歐洲職業訓練發展中心的圖書室與文獻服務蒐集與傳播歐盟職業教育與訓練的資訊，許多不同設施方便民眾使用，包括圖書目錄參考資料庫、訓練機構、文獻檔案與線上資訊提供等。主要的資訊為最新歐洲訓練村資料庫 (VET-Bib)、每日更新及以紙本與電子版發行逾四萬五千種參考資料，包括歐盟公報、歐洲議會報告、雜誌文章、法律、研究報告及專文研究等等。歐洲職業訓練發展中心開放予參訪者，請事先預約，同時接受電子郵件預約。

參考資料網絡 (ReferNet)

參考資料網絡提供歐盟高品質的職業教育與訓練資訊，該資料網絡由各會員國的合作夥伴組成，合作夥伴包括職業教育與訓練機構，以及歐洲訓練村研究單位，並都有一位國家協調人負責，以確保該資料網絡運作順暢。參考資料網絡匯聚職業訓練重要組織的專業，鼓勵資訊交換與建立合作關係，促進會員與歐洲及全世界進行國際性接觸。

組織與連絡

歐洲職業訓練發展中心由歐盟各會員國政府、雇主組織、雇員組織暨歐盟執委會的代表組成管理委員會執行運作，另外歐盟雇主聯盟（the European employers confederation, UNICE）與歐洲經濟區域國家（the European Economic Area, EEA）挪威及冰島以觀察者身份參與，目前由一位總署長負責，下面有一位司長與副司長，包括 120 位專業人員與其他支援人員。

資料來源：歐洲職業訓練發展中心，<http://www.cedefop.eu.int/>

韓國

韓國國立大學首次合併

駐韓代表處文化組

明年三月韓國公州大學與天安工業大學合併，這是韓國國立大學首次合併之例。韓國教育人力資源部於本年十一月廿二日核准兩校之合併案，自明年三月開始，合併類似科系，並於天安校區招收工業系列新生，即電氣電子工學部 135 名、資訊通訊工學部 105 名、電腦工學部 105 名等，共招收 905 名新生。此二校曾於一九九六年起就研議兩校合併問題，最近兩年又頻頻舉行實務會議，而韓國政府於今年八月發表「改革大學結構方案」之後，成爲第一個合併的案例。

此兩校的合併，學校方面估計一年可省下九五億韓元，工學院之招生名額減少了 234 名，而教授與學生比例也可降低到 1:25 以下。合併後的學校校名目前仍在研商，并由「校名研究委員會」商議後決定。

韓國教育部認爲此兩校主動的合併，對大幅的廢除重復學系，已具相當有成效，並成爲其他擬進行合併之大學的成功範例。

原始資料時間：11 月 23 日韓國教育部網頁。

南非

南非教育制度陷於危機

駐南非聯絡代表處文化組提供

根據發展企劃中心（CDE Centre for Development and Enterprise）過去三年獨立研究的調查結果顯示，南非對於數學以及物理科學的教育，已陷於危機中。

CDE 的執行長柏恩史坦（Ann Bernstein）說，公私立部門都缺乏數學與物理科學高級證書人才。此報告還觸及南非教育的另一根本問題-語言。金山大學教育學博士瑟塔堤（Mamokgethi Setati）告訴記者，數學本身是一種語言，對於學習數學的人來說，他是在學習一種新的思考、書寫與閱讀方式。學習語言是非常困難的。CDE 的報告發現，自 1991-2002 年以來，畢業生以高級數學申請入學的人數每況愈下。南非國內五分之一的公立高中完全不設標準等級數學課程。只有二分之一的學校有高等級數學課程，其中三分之一的學校學生到達及格分數的比率少於 20 %。

導致此危機是因爲教師退休，新的教師不足以補位，而大部分則因更高的薪資被挖角至私立學校。該項報告書建議在中學階段，學生需要更好的數學及科學教育，這些科學是社會上許多職業工作的基礎，對於經濟成長非常重要。如果數學是以多樣語言，而不僅以英文教學的話，學生對其理解會有

非常不同的區別。CDE 建議所有數學和科學活動，密切地與增進語言教育有關。如果語言包含英文，則能達到最大的效益。研究發現，學生、教師及家長不願以英文以外的語言學習數學，他們認為如果以他們特有的語言學習，完成學業後將找不到工作，沒人願意僱用不懂說英語的祖魯人。但重點是，當以多樣語言教導數學時，實際上我們也有體會得到英文流利的好處。

CDE 意欲在未來五年之內，畢業生數學

與物理科學成績及格的人數會達雙倍成長，雖然它對於保證達成目標有不同的建議，多種語言的教學仍然未被提及。但瑟塔堤博士不認為將可達到目標，目標在於教師的素質，而不是有多少學生及格，如果 CDE 放棄以英文教授數學為目標，改以多種語言教學，將可更迅速達成。

資料來源：The Star News. 12 November 2004.
Pretoria, South Africa.

館藏資料

書類資料

教育資料組 徐玉芳 編輯

書名：教育資料集刊第二十九輯—教育評鑑專輯

作者：吳清山教授等

編印者：國立教育資料館

出版年：民93年12月

I S S N：1680-5526

全文連結：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query03.htm>

內容摘要：

國立教育資料館每年以教育相關主題，邀請國內教育界專家學者針對主題，發表學術研究論文，編輯成「教育資料集刊」，以提供國內外教育研究人員參考、運用。九十三年度以「教育評鑑」為主題，內容精湛，計有：

- 一、教育評鑑的概念與發展（吳清山、王湘栗）
- 二、教育評鑑實施過程與方法的專業化（林天祐）
- 三、教育評鑑的後設評鑑（游家政、曾祥榕）
- 四、質性教育評鑑之探討（黃政傑）
- 五、教育評鑑方案之建構（劉春榮）
- 六、高中校長辦學績效評鑑指標（林新發、林上渝）
- 七、專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策

略（張德銳）

- 八、學校評鑑的內與外？-初探學校本位評鑑、自我評鑑與內部評鑑概念區隔（郭昭佑）
- 九、課程評鑑概念分析（黃嘉雄）
- 十、社會學習領域教科書審查歷程之分析（歐用生、洪孟珠）
- 十一、發展中小學教師評鑑工具之研究（張新仁、馮莉雅、邱上真）
- 十二、教育行政與管理評鑑的回顧與前瞻—一位教育行政老兵的見證與省思（江文雄）
- 十三、幼稚園評鑑--組織自動轉的系統建構（盧美貴）
- 十四、高等教育評鑑——英國1996年大學研究評鑑作業的回顧與啓示（王如哲）
- 十五、技職教育評鑑的展望（李隆盛、賴春

- 金)
- 十六、我國特殊教育評鑑及相關研究 (王振德)
- 十七、師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題 (高熏芳)
- 十八、學校建築評鑑：用後評估的發展與模式 (湯志民)
- 十九、日本教育評鑑相關問題之探討 (楊思偉)
- 二十、英國高等教育評鑑制度 (楊瑩)
- 二十一、各國後期中學教育階段學習成就評鑑制度之比較 (鍾宜興)
- 二十二、我國教育評鑑的問題、發展與展望 (蕭霖)

書名：中華民國教育年報 (九十二年版)

作者：林天祐教授等

編印者：國立教育資料館

出版年：民 93 年 12 月

I S S N : 1563-3608

全文連結：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query03.htm>

內容摘要：

中華民國教育年報 (九十二年版) 大致延續去年體例，除分各級各類教育敘述外，對於各級教育共通性主題及新興議題，仍採融入方式撰寫；各章分為四節敘述，包含基本現況、重要施政、問題對策及未來發展等項。年報為既往歷史之纂輯，由於內容涵蓋年度統計數據及年度業務資料，需有一定時間進行資料蒐集與彙整工作，且在出版時，因時序轉換，部分政策及措施或有不同的發展及調整，敬請讀者在展讀時能加以區分。九十二年度國內教育發展主軸，除賡續配合國家總體發展計畫，積極推動各項教育政策之外，為檢核十年教改得失，及策劃未來發展方向，教育部特別召開「全國教育發展會議」。該會議特別揭示以「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」、「促進高等教育品質與效能，提升國際競爭力」及「回

歸國民教育本質，營造優質教育環境」等三大議題為未來教育革新與發展的方向，以期朝向教育公平、實質、有效的新境界邁進。本書內容計有：

- 第一章 總論
- 第二章 幼兒教育
- 第三章 國民教育
- 第四章 高中教育
- 第五章 技術及職業教育
- 第六章 高等教育
- 第七章 師資培育
- 第八章 社會教育
- 第九章 特殊教育
- 第十章 原住民教育
- 第十一章 體育衛生教育
- 第十二章 國際文教交流

書名：國立大學校院經費編列基準公式建構之研究

計畫指導人：陳明印館長

計畫主持人：毛連塹博士

研究主持人：王保進博士

協同主持人：林天祐博士

出版者：國立教育資料館

出版年：民93年10月

I S B N : 957-01-8448-5

全文連結：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query03.htm>

內容摘要：

自八〇年代以來，「普及教育」已成爲世界各主要國家高等教育共同之改革議題。因此在八〇年代到九〇年代這十年之間，各國之高等教育在數量上快速擴充，這反映在實際狀況下，便是機構與學生人數之倍數成長。但數量的擴充，並未使得各國政府教育經費也快速成長，反倒是財政之壓力，使得經費之運用顯得捉襟見肘。爲此，反映在政府預算之編列與補助上，績效責任就成爲普受重視之議題，如何使得有限公共經費能運用得更有效率，使「錢花在刀口上（value for money）」，成爲政府編列高等教育經費補助共同重視之議題。包括美國、英國、澳大利亞、北歐四國、荷蘭、比利時.....等OECD之成員國，都陸續或準備開始實施「表現本位」之經費補助制度，其中英國更是在一九九三／九四年度即開始實施）。針對國際主

要國家在高等教育經費補助上之重大變革，在我國高等教育這十年來也從「菁英」走向「普及」之教改趨勢下，如何參酌國外經驗，建構我國高等教育經費之編列公式，實在是一不容刻緩之議題。

根據上述研究動機，國立教育資料館特委託台北市立師範學院王保進教授及林天祐教授進行研究。本研究之目的包括：

- 一、分析高等教育經費編列或補助之內涵。
- 二、探討主要國家高等教育經費編列或補助之現況。
- 三、探討大學校院經費編列可行之參照指標。
- 四、建構合理之高等教育經費編列基準公式。
- 五、根據研究結果，提出我國高等教育經費編列或補助之具體建議，做爲政府行政參考。

書名：學校本位課程評鑑研究

計畫指導人：陳明印館長

計畫主持人：毛連塢博士

研究主持人：吳清山博士

協同主持人：高新建博士

出版者：國立教育資料館

出版年：民93年10月

I S B N : 957-01-8450-7

全文連結：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query03.htm>

內容摘要：

學校本位課程發展的評鑑，已經成為理論上及實務上均需重視的研究主題。本研究旨在建構學校本位課程評鑑的項目、規準及細目，研究方法包括文獻探討、焦點團體座談結果、實地試作等，其研究結論如下：

- 一、學校本位課程發展可以分為評估情境，成立及運作任務小組，訂定課程願景及目標，發展課程架構及設計課程方案，解釋與準備實施課程方案，實施課程方案，檢視進度與問題、評鑑與修正，維持與制度化等八個階段。
- 二、學校本位課程評鑑的實施，對於教師課程設計能力、課程研究、課程品質和課程改革有其價值。
- 三、學校本位課程評鑑的項目，包括學校背景分析、課程發展組織與運作、課程願景與目標、課程計畫擬訂、課程計畫實施、課程計畫評鑑、課程發展配套措施等七項。
- 四、學校本位課程發展評鑑的規準，包括充

分了解成員特性等 18 個規準。

五、學校本位課程發展評鑑的細目，包括學生期望、需求與能力分析等 68 個細目。

根據以上的結論，茲分別就教育行政機關和學校兩方面提出建議，以供參考：

一、對教育行政機關建議

- (一) 參酌學校本位課程評鑑表，研擬適合學校需求評鑑表。
- (二) 定期辦理學校本位課程評鑑，以了解課程實施優劣。
- (三) 編列學校本位課程評鑑經費，以利評鑑工作之實施。
- (四) 辦理學校本位課程評鑑講習，以發揮課程評鑑效果。

二、對學校的建議

- (一) 參酌學校本位課程評鑑表，研擬適合學校需求評鑑表。
- (二) 規劃學校本位課程內部評鑑作業，了解課程發展成效。

非書資料

視聽教育組 陳智榮 編輯

本館近期引進國外最新影片共八單元，均已改配中文字幕製作完成，包括兒童學習、認知輔導、校長領導、學校本位管理等主題。另本館九十三年自製九年一貫課程教學影帶，新近完成：「藝術與人文」教師參考影帶三單元、「體育與健康」十三單元、「國中英語學生輔助學習影帶」十二單元等。本期簡介以上 36 單元影帶內容，即日起並均提供免費借用，同時受理委託拷貝，讀者可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

本館為全國影音教學媒體典藏最豐富之單位，歡迎讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw），查詢本館一萬六千餘筆教學影音資源，將可有效輔助教師教學與學生之學習。

■ 國外教學影帶 8 單元內容簡介：

1、學校、家庭與兒童學習（上）：學校幫助家庭教兒童（30 分鐘）

每位家長都希望自己的子女有成就，但不少父母認為只要將子女交給老師教導，自己可以不必擔負太多責任，這正忽略了父母親才是子女教育最早的老師，其所擔負的責任甚至應超越教師。本單元呈現學校試圖分析現今家庭的結構、瞭解年輕父母對教育子女的態度及價值觀，並站在輔導的地位，提供各種訓練課程，與家庭建立合作關係，協助父母因應世界快速的轉變，便於引導並鼓勵子女積極學習。

2、學校、家庭與兒童學習（下）：家庭幫助兒童學習（30 分鐘）

本單元介紹許多親子間的活動實例，說明家庭如何培養子女學習能力，便於子女就學時能學業順利。而實例便來自父母參與學

區學校的家庭學習活動計劃，於活動中磨練「大能力（Mega Skills）」，並將這樣的能力教導給子女。

“大能力”簡單地說就是生活能力。父母於日常家庭生活中引導子女鍛鍊生活能力，藉此培養自信、責任感、毅力、乃至於團隊精神及解決問題的能力，子女便具備了終身學習的動力了。

3、認知輔導（一）（43 分鐘）

認知輔導事實上是一個人際互動的過程。它是由柯斯塔與甘斯頓博士所提出，重點在於由輔導員指導第一線教師，體認自己的教學規劃及思考過程，會影響教學行為，進而影響學生的學習及表現。簡言之，就是在培養教師在教學上的自我指導的能力。因此我們最希望看到教師的思考能夠靈活轉變，並常思索：「我想要學生學到什麼？」

「教學時要如何與學生互動來協助學生學習？」基於這樣的理由，本單元提供了多個

實例，說明如何有效進行認知輔導。

4、認知輔導（二）（35 分鐘）

本單元詳細介紹認知輔導的過程，主要可分為三大階段：規劃、事件、與檢討。規劃的目的在釐清目標，找出被輔導者的學習焦點。接下來是事件本身，也就是教師接受輔導後所執行的教學活動。最後是檢討，它是輔導員以對談的方式，與被輔導的教師進行溝通，目的在回顧教學活動的情況，分析優缺點，藉此建立新的學習模式，並實際應用在以後的教學中。

5、校長：改變的領導人（一）（34 分鐘）

校長在學校中既是領導人，也是經理人，他的工作是既困難且複雜的。在校長吃重的責任當中，唯一不變的就是改變，因為環境、教職員工、及學生持續改變中，為了因應這樣的狀況，及成為全校成長與成就改變的推手，本單元在心理層面、結構層面、政治層面、及精神層面等四大認知角度上，提供了適當的建議，便於校長檢視自己在學校所扮演的角色。

6、校長：改變的領導人（二）（37 分鐘）

為使學校有效地隨環境的變化，持續進步、成長，校長的任務之一是建立各校運作的特有文化，以作為推動校務的規範。本單元列舉三大類有力的規範如下。

- (1)同事情誼的規範：透過教師們的經驗分享及合作教學，解決教學上所遭遇的難題。
- (2)工作表現和價值的規範：須構築於教師們價值觀的交流，訂立教學目標，並互相鼓勵，以提昇工作表現。
- (3)追求進步的規範：即鼓勵教師們脫離窠

臼，接受新觀念，嘗試新教學方法，冒險犯難，追求進步。

為落實上述各項規範，具遠見的校長必定充分授權，並努力建立與教師們的互信機制，藉此凝聚共識，共同為校務推展盡心力。

7、學校本位管理（一）（30 分鐘）

教育的目的在於培養學生熟悉民主的運作，本單元探討教育改革要有成效，必須兼顧民主；節目中也詳細地說明了「學校本位管理」，以及它對提昇教學的影響。學校本位管理是指一個正式的管理過程，經過學校成員的同意之後，每個人共同遵守，而其重點就是提昇教學品質的決策。

8、學校本位管理（二）（33 分鐘）

本單元說明學校民主式管理的三大層面：（一）學校的核心價值公約，所有的人形成共識、共同遵守。（二）章程、也就是決策的計畫。（三）批判研究的過程，透過行動研究來提昇教學，不只是一要瞭解有什麼新方法可以行得通，更要評量新措施是否真的有效。節目中也就學校本位管理，提出建議和注意事項。

■「體育與健康」教學影帶 13 單元內容簡介

1、足球〈一〉（26 分鐘）

本單元介紹「球感練習」、「踢球」與「停球」等三方面的個人基本動作。

(一)在「球感練習」部分，包括足底拉球、足底拍球、踩踏球、足內側交互控球、足尖挑球、控球等。(二)在「踢球」部分，包括足內側踢球、個人持球網足內側踢球練習、對牆踢球、二人一組足內側傳球、三人

一組移位足內側傳球、足外側踢球等。(三)在「停球」部分，包括足內側停球、足底停球、正足背停球、大腿停球、胸部停球等。

2、足球〈二〉(27分鐘)

本單元介紹「踢球與停球」、「運球」與「踢球」等三方面的基本動作。

(一)在「踢球與停球」部分，包括自拋球與停球練習、二人一組拋球與停球、二人一組傳球與停球、對牆踢球接力等。(二)在「運球」部分，包括足內側運球、足外側運球、正足背運球、直線運球、圓弧運球、曲線運球、護球比賽等。(三)在「踢球」部分，包括正足背踢球、個人持球網正足背踢球練習、持球正足背拋踢練習、定點射門、運球射門、撞牆射門、足背內側踢球、原地足背內側挑高球、正足背對牆拋踢球接力等。

3、足球〈三〉(26分鐘)

本單元介紹「頭頂球」、「搶截球」與「移位傳球」等三方面的基本動作，以及基本規則介紹。(一)在「頭頂球」部分，包括基本動作介紹、二人一組持球定位頭頂球、自拋自頂、二人一組拋球與頂球、原地正面跳躍頂球等。(二)在「搶截球」部分，包括正面搶球、側面搶球、搶球練習等。(三)在「移位傳球」部分，包括二人一組 Z 字傳球、三人一組換邊傳球、三人一組交叉移位傳球、四角傳球、一搶三、二對三等。

4、體操〈一〉(27分鐘)

本單元是為一年級到三年級的小朋友設計的教學活動，在有趣而活潑的活動過程當中，讓兒童願意自由的探索自己的肢體，而能夠達到提昇體能以及知覺能力。本單元的教學，以抓握與懸垂、移位、滾翻，以及落地等教學項目，來設計一些有趣的教學內

容，並提供動作內容的示範，作為教師們的參考。

5、體操〈二〉(27分鐘)

本單元是為四年級到六年級的小朋友所設計的活動，最主要是能夠讓兒童多參與練習，達到動作純熟的境地。第二單元將為兒童作為他們轉換的重要依據，希望老師們可以透過正確的指導，正面的鼓勵，以及設計更多的練習機會的活動，來達到這些目的。本單元將介紹跳躍、支撐、旋轉、擺振與迴環等活動。

6、民俗體育：扯鈴(24分鐘)

本單元內容包括扯鈴的歷史沿革、單人基本動作、調鈴的方式、交叉線運鈴動作及變化動作。單人基本動作包括交叉線起鈴及運鈴的方法、繞線起鈴及運鈴的方法、垂直上下運鈴、圓周運鈴；調鈴的方式包括交叉線運鈴調整法、改變鈴線位置調整法、改變扯鈴方向調整法；交叉線運鈴動作包括金雞上架、平沙落雁、金蟬脫殼...等等；變化動作則是各種基本姿勢的結合。希望藉由本單元的介紹，可提供教師們在教學時參考的依據。

7、民俗體育：跳繩(30分鐘)

本單元內容包括跳繩的歷史沿革、跳繩單人基本動作、雙人基本動作、團體跳動作及表演賽。單人基本動作包括一跳一迴旋、兩跳一迴旋、一跳兩迴旋及空迴旋；雙人基本動作包括一跳一迴旋及一跳兩迴旋；團體動作作為較複雜的變化動作，其中包括一字型複合繩迴旋配合跳、交叉繩迴旋配合跳、波浪繩迴旋配合跳、相繞繩迴旋配合跳；表演賽則為各種基本動作與變化動作的結合。希望藉由本單元的介紹，可提供教師們在教學

時參考的依據。

8、民俗體育：干樂（36 分鐘）

本單元內容包括干樂歷史動作、繞繩及基本打法、技巧變化。繞繩及基本打法包括干樂結構、繞繩法、頭釘在下、倒地側拉、頭釘在前、腳打干樂、自製干樂、左手施打干樂；技巧變化包括雙手干樂、釣魚上手腳、目標擲準、空中動作、拋接、大干樂、干樂功夫、保齡干樂。希望藉由本單元的介紹，可提供教師們在教學時參考的依據。

9、新式躲避球（29 分鐘）

本單元內容包括躲避球運動發展簡介、十二人制躲避球比賽規則、基本動作、基本戰術隊型及技能評量。十二人制躲避球十分重視基本動作的訓練，在本單元中，基本動作分為擲球與接球，藉由分解動作，清楚的介紹各項基本動作。十二人制躲避球與舊式躲避球的規則最大的不同點在於，新式躲避球強調積極的進攻，而不只是消極的躲避。

10、動作教育（27 分鐘）

本單元分為三個小單元，分別是人體智慧複製機、千金頂起重機及靈動萬千。(一)在人體智慧複製機中，學童利用模仿動物及各種生物的動作，來認識自己的身體進而喚醒身體意識；(二)在千金頂起重機中，學童們藉由團體遊戲來培養與他人間的肢體默契即團隊精神；(三)在靈動萬千中，學童們學習各種起身及跑步姿勢，以訓練身體的靈活性。

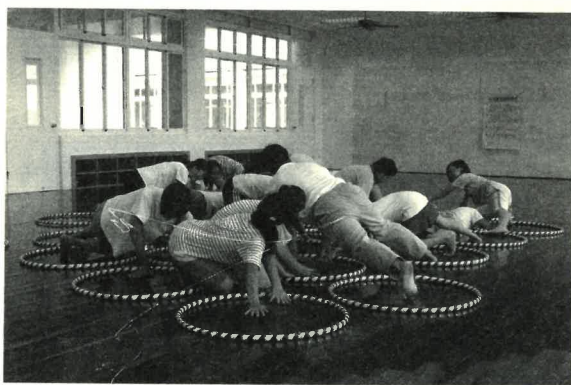
11、奇妙的身體，動、動、動（40 分鐘）

本單元是以「運動參與」主題軸能力指標中所欲發展的能力為核心，透過操作與學習基本運動能力的技能要素，以促進並提昇學童參與身體活動所應有的各項動作技能，進而奠定學童參與運動的基礎動作能力，同

時激發學童自主主動且樂意參與運動的意願。為了能達成前述的教學目標，運動參與主題軸的核心教材，其範疇設定為能夠發展 4-1-1 到 4-1-5 能力指標的學習內容，包括律動模仿的徒手遊戲、移動操弄的球類遊戲和移動穩定的直排輪遊戲三項教材與學習內容。

12、運動好習慣（39 分鐘）

本單元透過身體活動、問答、及歸納等方法，希望能讓教師跟學生透過這些活動，能夠認識自己的運動行為與態度。包含式及導引式教學方法，則是提供學生不同學習經驗與主動學習的機會，同時也培養學生做決定與認識自我的能力。運動參與這個主題軸，希望能夠培養學生終生運動的習慣，跨理論模式的行為改善策略，則是能夠提供這樣子的一個做法，同時也能夠幫助學生設計並且規劃適合自己的運動改變計畫。



圖為本館九年一貫課程健體領域「運動好習慣」單元，體適能「攻占領地—培養柔軟性」教學活動一景。

13、身體、文化與美的禮讚（46 分鐘）

本單元呈現達到運動參與主題軸能力指標的教學。籃球小子單元主要針對能力指標 4-3-5，以運動教育模式設計課程，讓學生除

了學習運動技能，也能培養欣賞運動美感與分析比賽的能力。校園處處有活力單元是針對能力指標 4-3-3，採取體適能模式，引導學生善加運用校園環境、設施，學習擬定體適能計畫。認識附中運動文化則傾向人的意義模式，讓學生走出教室，讓體育課程與校園生活結合，來達成 4-3-1 的能力指標。

■「藝術與人文」教師參考影帶 3 單元內容簡介

1、探索與理解篇—故事中的音樂精靈 (41 分鐘)

本單元透過精緻和富有創意的繪本角色，從音樂、視覺藝術和表演藝術活動中完成說故事配樂。由於《老鼠娶新娘》的故事情節和音樂中的輪旋曲式有異曲同工之妙，因此透過故事中各個角色出現的順序，帶領孩子演奏角色音樂並體會輪旋曲，更將創作的音樂用音畫紀錄下來，最後融合音樂、視覺藝術和表演藝術活動完成《老鼠娶新娘》的說故事配樂。



圖為本館九年一貫課程藝術與人文領域「探索與理解篇—故事中的音樂精靈」單元，帶領孩子演奏「角色音樂」教學活動一景。

2、審美與理解篇—青春少年夢 (35 分

鐘)

本篇的教學由學生蒐集藝術作品出發，展開「尋找作品知音」、「票選熱門議題」等活動，採分享、討論、提問或報告，探討藝術作品表現意涵及其和生活之間的關係；配合校外教學，參訪台北捷運站，從現代裝置藝術展品的創意與美感體驗中，瞭解其在環境中的價值；據此知能，鼓勵學生嘗試用「拼貼與裝置」的方式來表達內心的夢想和期望。

3、實踐與應用篇—相招來表演 (32 分鐘)

「相招來表演」這個影帶節目，主要是透過帶領學生創作一齣簡單的戲劇演出過程。從策劃、尋找故事題材、帶領學生在創造戲劇情境發展劇情，到音樂、舞台、服裝、道具的設計和製作等。希望老師們在帶領學生表演時有一些遵循的軌跡，但這是帶領學生演出許多方法中的一種，並非唯一的方法。視覺藝術和音樂雖然是配合表演藝術的演出，但在教學中仍存仍強調它的獨立性，並非表演的附庸而已。

■「國中學生英語輔助學習影帶」12 單元內容簡介

1、I Always Have Breakfast at Home. (29 分鐘)

以空中大學授課模式，講解頻率副詞的意義，及如何正確使用於句中。頻率副詞說明一個動作發生次數的多寡，常見的頻率副詞有 always, usually, often, sometimes, seldom, never 等。

2、Jane Closed the Door Quietly (29 分鐘)

以空中大學授課模式，講解形容詞與副詞的分別，並說明情狀副詞是由形容詞加 ly

而形成，用來修飾動詞，及說明這個動作發生時的情況或狀態。

3、Cathy Likes Dogs, But I Don't. (30 分鐘)

以空中大學授課模式，講解對等連接詞 and, or, but, so 的意義及用法，以及從屬連接詞 because, before, after, when, until, as, than 的意義及用法。

4、I Heard Mary Singing in the Next Room. (28 分鐘)

以空中大學授課模式，講解感官動詞與使役動詞的用法，學會以下句型：

1. 感官動詞後面加 VRT 或 V-ing
2. 使役動詞 + 人 + VRT
3. 使役動詞 + 物 + P.P

5、I've Learned English for Five Years. (29 分鐘)

以空中大學授課模式，講解現在完成式的用法，計有下列三種：

1. 從過去一直持續到現在的動作。
2. 已完成、剛剛完成或未完成的動作。
3. 到現在為止，已經有或未曾有的經驗。

6、The Window Was Broken by Tom. (29 分鐘)

以空中大學授課模式，講解被動語態的意義、主動語態與被動語態的區別，及如何正確使用 be+ P.P. 的各種時態。(28 分鐘)

7、We Like the Teacher Who Tells Interesting Stories. (I) (28 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，講解如何用關係代名詞合併句子，如何用形容詞子句修飾主詞及受詞。關係代名詞兼具連接詞與代名詞的功用，引導出形容詞子句，修飾先行詞的字，如 who, which, that 等。

8、We Like the Teacher Who Tells Interesting Stories. (II) (29 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，講解關係代名詞的主格、受格、所有格，並說明如何於句中省略關係代名詞，及關係代名詞 that 的用法。

9、Mary Is Writing a Letter Now. (I) (27 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，複習動詞的各種變化，包括單數形動詞、過去式動詞、及現在分詞。課程中亦講解現在簡單式、現在進行式、未來簡單式的意義與用法，俾使學生能根據時間副詞，使用適當的動詞時態。

10、Mary Is Writing a Letter Now. (II) (29 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，講解過去簡單式、現在完成式、過去進行式、現在完成進行式、過去完成進行式、未來進行式、未來完成式、未來完成進行式的意義與用法，俾使學生能根據時間副詞使用適當的動詞時態。

11、If It Rains Tomorrow, I Will Stay at Home. (29 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，講解如何用現在式的條件子句，表示現在或未來不確定的條件、用過去式的條件子句，表示與現在事實相反的條件，及用過去完成式的條件子句，表示與過去事實相反的條件。

12、He Is Too Young To Go to School. (29 分鐘)

本單元以空中大學授課模式，講解如何靈活使用下列句型：

1. 句型 one..., the other... 與 one..., another...
2. 句型 some..., others... 與 some of the ..., the others...
3. 句型 How + adj / adv... 與 What + N ...
4. 句型 too ... to ...、enough ... to ...、so ... that ...、such ... that ...

教育名家講座

WISDOM OF PROFESSOR FU-MING CHIA

教育的真諦—教人成人

賈馥茗

國立台灣師範大學

（教人之「人」字指自然人；成人之「人」字為文化人）

主持人、各位老朋友、各位捧場的女士先生們，剛剛我已經跟單文經單教授說過，因為他說椅子不夠了，有人在罵，我說你應該告訴他們，現在別罵，等到結束了以後再罵，說你們怎麼會找這麼一個老不朽來說廢話，老實講，人到了這個年紀，已經老廢了，所以我已經很多年不再講演，因此今天這個不是講演，只是我是不得已來說廢話，各位是被騙來受一段時間的罪，所以我請各位先原諒，聽完了以後要罵，去罵單教授，我聽不見。

一、從認識人開始

人的生物性

在教育方面，我相信各位知道的應該比我還多，只是根據個人長久以來的經驗發現，或者有些地方還需要我們重新再探討一下，再商榷一下，因為教育跟歷史和人生一樣的，都在沿著一個進步的歷程在進行，所以沒有哪一個時候，哪一件事，能夠說是已經作的盡善盡美了，因為我們一定要自己有這個心理準備，希望越作越好，而因為教育的對象是人。

人的獨特稟賦

人這一類，各位知道，我們都在這一類

之中，要自命不凡的說：「人為萬物之靈」，沒錯，跟地球上各種物類比較起來，哪一種物比人更聰明？有嗎？哪一位承認自己不如一個動物聰明？沒有喔！是啊，人是聰明的。

個體人的需要

就因為人太聰明，所以離開了原來生存的大自然，自己創造了一個人倫環境，也就是我們現在所說的人類社會，在這個社會裡頭，人的確有了無可勝數的進步，可是，也有一些方面，就是我們自己也感覺到不滿意，因為在人類社會裡面生活，跟大自然的生活完全不同，生活在大自然，依動物界來說，只依照自然的規律而生活，沒有超出本能的界限，而生物界只有兩項基本的本能，第一項是取得食物以維持生命，要向自然界去覓食，這要靠自己的本事，找得到，就有得吃，就不至於餓死；找不到，那麼就像達爾文所說的，被環境淘汰了。第二個本能是延續族類，在動物界都有固定的發情期，到了發情期，兩性結合，繁衍下一代，這是大自然所賦予動物的本能。所以，牠們只要能夠滿足這兩項基本需要，就可以活下來了。

人在社會中可能的改變：

（一）而人類已經進步到了不是直接向自然界去覓食，而是加上了人工，也就是加上了人類憑著自己的智慧，有了創

造和製造，創造是從無到有，製造是增加了需要的工具。因此，人類社會一方面維持生命的物質、綿延族類方便的很，不必像動物般的依靠大自然要先爭鬥一番，所以，地球人口要爆炸了。這還很簡單，問題是，因為人類的需要增加得太多太多了，不只是維持生命所必須的物質，而是在這種物質之外，人類有了更多的需要，這種需要並不是必須，而是我們所說的慾望。想要的自己不一定能得到，怎麼樣才能滿足自己的慾望呢？看看誰有，就把他拿過來，將別人的據為己有，可以不勞而獲。可是這種情形，使得人類面臨了一個困難，因為雖然我們認為人比物類聰明，可是聰明的太過份了，就變成了自私損人，損人以利己，因此本來人都要倚賴無數的人才能生活的，變成了互相爭競，甚至於殺伐。各位要是不相信我這句話，你來看看你眼前的東西，有幾樣是你自己製造的？沒有更多的人在那兒製造無論是生活必須的或者不必須的，哪一個人都很難生活下去。所以我常常勸我的朋友，當你開車堵車的時候，別罵前面那些個開車的人，因為在無形之中，你曾經得到過他們的幫助，你才能活下來在這裡開車，要是沒有我以外的更多的人，我根本無法活下去。

(二) 這一點使得人在人類社會生存裡，必須要知道一些應該要知道的事項，這些事項只靠本能沒有辦法知道，更沒有辦法懂得，所以才需要教育，而教育所要教給人的，第一，在人類社會

裡，如何能夠憑著自己的能力，維持自己的生活。在這個條件之下，就是絕不容許侵犯別人，因為人類的聰明，自己也已經建立了很多的理論，要公平，要講人權，講公平，就是要大家分配得合理，沒有幾斤幾重的差別，要講人權，就得承認每個人都是人，每個人都跟我一樣，他也有跟我一樣的生存權利，我沒有權利剝奪他或者影響他的生活。這個道理就成了現代很多人討厭的「道德規範」。大家一說起道德就皺眉頭，其實道德規範就是教人知道，在哪些方面應該約束自己，以便於跟別人相處，以便於從別人那裡取得合作跟幫助。因為，如果群體裡沒有秩序與規範，每個人都可以任意而為，可以想像，地球上七十億人會是什麼樣子。所以這些道理是在人類社會進步以後，一些智者發現的，所以我這裡說，如果說教育的真正的意義，他的意義是要教自然人，如何在文化進步之後，便成為文化人。

二、教育的確切目的

(一) 培養品格

文化人之不同於自然人，如我們說的，自然人帶著有原始的野性，動物在看到食物時爭奪，強而有力的得到食物，弱小的就只好挨餓。人不願意這個樣子，人希望有吃的，大家都能夠吃的到，因為都是一樣的人，這一點，如果照我們的孟子說，是從人的四個善端之一的惻隱之心發展出來的。自己有東西吃，不忍心看著那個餓著肚子的人在那裡餓得有氣無力，所以即使食物不夠，

也願意跟他分享，使他多多少少有點吃的，不至於餓死。這一份心意，存在人類與生俱來的情感之中，但是這種情感，我們經常把他忽略了，這個惻隱之心，出於情感之中的愛，我們也叫做仁慈，在中國的倫理道德裡頭叫做「仁愛」。

其實，我們的原始情感照中國來說：喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲。愛就夠了，還加個「仁」作什麼？沒有人不懂得愛對吧！大家講愛已經講得天翻地覆了，愛好像充斥於宇宙之間，可是就在這種愛充斥之中，還互相爭鬥，互相勾心鬥角，互相殺閹。那份愛難道只放到兩性之間嗎？像這些情形，假如我們推源溯始，可以知道，是應該明白它的意義，然後才知道為什麼要作，但是當我們被情感所蒙蔽時，理智就不再發生作用，因此，常常自己作錯了，事後也覺得後悔與懊惱，但那已經沒用了。

（二）發展才能

要讓人從小就知道如何把愛心推展開來，推到所有的同類的人身上，擴大到異類的物上，無論有生命或無生命的物，都可以把這種情感寄託上去。

對於有生命的物，我們不忍心殘害牠的生命，對於無生命的物，也要有一分愛惜，不要浪費，因為地球的資源還是有限的，浪費得太多，我們若干代以後的子孫就真的要受貧乏之苦了。

所以我要說，人最好能夠了解文明社會和野蠻之間的差別。因此，我們的長者、智者，他們看清楚這種情形，才提出了人對於自己的居心和行為，有需要遵循的規範。當然，到了二十世紀末期，在我們的學說之中，個人主義特別的旺盛，我就是老大，唯我最尊，只要我願意，有什麼不可以？作廣

告宣傳是要聳人聽聞，沒有錯，但是，你要有理智，要想一想宣傳用語合不合理，天下、世界、地球、或者是一個小社會，不只是一個人在這兒活，在我以外，還有很多很多人同時在活，只要我願意，把你們都殺光！可以啊？反過來，要是另外一個人說：「我要殺你」，你願意嗎？我願意了，別人不見得願意啊！我們怎麼可以說出這種話來，所以站在教育的立場上，我要說，受過教育的人，不應該說出這種話來！今天很多的資訊，說話只求聳人聽聞，理性在哪裡？

三、教育的施行

（一）確定施行策略

因此，我們的教育就必須從幼年開始，小孩剛生下來，無所知也無所能，完全靠成人指導他、教誨他、訓練他，因為沒辦法，他生活的是人倫社會，不是自然界了，他必須適應人倫社會，才能夠在這個社會裡頭，將來能獨立生活，要講自由、獨立，要有相當的本事。所以從小就要讓孩子知道，在人類社會裡，有些是你應該作又必須作的，即使你不願意作也得作，另一方面，也有你不願意作也還是必須要作的，你還是得作，在這兩者之間，是你喜歡而不應該作的，你就不能作，一個是你不喜歡而應該作的你就得非作不可。人生而為人，沒有絕對的自由，尤其是生活在人類社會，這是一個群居的環境，在這個環境裡頭沒有絕對的自由，也沒有一個人一相情願的願意。因此，照我這個說法，大家儘管不同意沒關係，回頭我們再來討論。

（二）培養教育實行者

生而為現代社會的人，從小就要培養這種意識，應該作的可以作，即使不願意也得作，不應該作的不能作，即使你喜歡還是不能作，就是這樣，所以對於幼兒的訓練，有指引、教導也有禁止，沒有說只需誇獎而不許說一句「不」的，如果是這樣，好像當時這個孩子是高興了，可是日後他的生活會有大問題，這樣的愛，不是真正的愛，甚至於愛之適足以害之，這就是人之所以需要教育的最基本最簡單的道理：要生活。

為此，長久以來，無論是先進國家、後進國家，都沒有忘了「教育」這兩個字，也沒有忘了教育這回事，所以，我們從大致上的情形來說，一個國家要使自己的國家富強，必須教育國民，使每個國民都有獨立謀生的能力，這才是富強的基本，所以教育成了一個國家施政的重要一項。這一項，如果是普遍的，教育每一個人都能學會、都能做到，我們定一個最低的標準，那就是讓他作一個好人。這個好人也不一定要把一輩子存的八萬美金捐出來，而是他憑著自己的本事維持自己的生活，不妨害別人，當然更不傷害別人，我們就可以叫他是好人。如果每一個國家裡每個人都做到這一點，各位想想看，那該是什麼狀況？相反的，假如這個國家裡有很多有錢人，錢多得花不完，花百萬千萬的去減體重，另外的一些人沒飯吃得跳樓，這該怎麼說啊？所以，國家要富強，要有基本的好國民，因此教育政策就要訂得高明一點，能後顧也能前瞻，後顧是根據人類進步的歷史，摘取其中的優點，放在教育裡，作為教育施策；前瞻是要往前看、往遠處看、往大處看，看將來希望的、可能的發展，換句話說，決不是朝令夕改。

所以我認為，我常常有機會就要這樣

說，教育決策決定一項作為，就好像下一個賭注，賭錢，賭輸了，沒關係嘛，錢嘛！死了一文也帶不去，輸掉了，省心，省得為它操心了。教育可是只准贏不准輸的，因為，輸不起。一項教育措施如果輸了，拿什麼賠？那些受了錯誤教育的孩子，你怎麼給他們彌補？他的生長發展的時期已經過了，他在錯誤的教育之下已經定型，你還能改嗎？改一個人是那麼容易的事嗎？所以，教育決策必須是非常非常慎重，我自己學教育，我也常常在從前上課的時候跟同學們說，你們學教育的，你千萬要記得，你說一句話，如果你那個學生不願意聽，沒關係，說錯了，他沒聽見；假如他聽了你一句錯話，你可能就害了他一輩子，所以我們當老師的說話，都不能不十分慎重，唯恐自己說錯了一句，對聽話的人發生太大的影響。

一個國家為了國家，為了人民，所以實行教育，所以辦了很多學校，各位都有過學校經驗吧，但是，既然學校分級，教師根據過去的經驗，是依照兒童以至於成人生長發展的階段定的，所以，小學叫兒童，以我們現在的國中階段來說，叫少年，高中是進入青年前期，大學是青年，這也只是為了說話方便作這樣的分類，各位千萬別以為，昨天高中畢業，今天進到大學，這中間是一刀兩斷的，那不是的。所以這個生長發展是一線相連，一貫下來的，前一步的經驗仍然對後一步有相當的影響，所以，在每一個階段，都應該針對學生的需要，而提供給適合他們學習的材料。

職責：了解教育的「主體」是學習者

好像是中外一體，從有教育的事實，根據我們所知道的紀錄，一開始就用了「教育」這個字，「教」是從年長的那邊作主動

的，「育」當然也是；可是有些時候，有些地方，有些學校有教而無育。本來「教育」這個字在我們中國的典籍裡頭，我自己查到的，最早是出現在《孟子》，雖然在《孟子》之前，事實已經存在了，孟子說的這個名詞是「得天下英才而教育之」。可是，無論中外，一樣的，把主體放在「教」的人身上，是那個教的人主宰了「教」，而真正需要學的人，在「教育」兩個字裡面看不見！他是被動的，因為有人教，所以他就得學！各位都讀教育系的吧！你們從來沒有懷疑過，為什麼只講教育而不講學習？真正教育的主體是誰？是校長？是老師？真正的主體是需要教育的人！所以我一直對這個名詞懷疑，一直想給學生來個翻身，把他們提到主體上來，讓教育變成了輔助的，教育至少是輔助的，把主體放到學生身上去，那樣的話，老師還能隨便罵學生，甚至於打學生嗎？

就因為我們把本來是一片仁愛之心，要提拔後進，要指引他如何生活，這是一團善意，怎麼會變成打學生、罵學生這種惡劣的表現呢？這是因為你沒把那個真正需要學的人當作主體，只把他放在被動的地位上，所以各位，你們年輕，你們前途無量，用一下你們的智慧想想看，用個什麼名詞，可以讓學習的人的主動地位表現出來，來代替我們「教育」兩個字，「我變成了後現代了」！

如果，依我們中國的教育歷史來說，我們總是把孔夫子教弟子放在第一位上，各位不妨去查查《論語》，我沒叫你去唸《論語》，你不見得喜歡唸，你去查查《論語》裡，看看第一，孔子有沒有打過學生？第二，孔子罵了幾個學生？他罵了一兩個，可是他那個罵，只有罵子路是當面罵的，罵樊

遲，是他在出去後才罵的，他罵的也不重，沒有傷害到學生的自尊。

至於後來各位聽到的三家村老師什麼打學生腦袋，什麼打板子的，那是末流，不是正規的教育！真正正規的教育不是這樣的。這在西方我所知道的就不一樣，西方體罰學生，老師可以把學生吊起來打，因為他們賦予老師極端的權威，老師可以這樣責罰學生。當然，體罰本來就是不對的，甚至於口頭的責罰對於一個人自尊的傷害也不亞於體罰，所以，老師看到學生有不當的表現，說他一句，同樣的從這個嘴出來，怎麼說都可以，說得當，讓學生心生感激，也有警惕，他會改過自新，說得不當，傷害了他的自尊，認為他受到了侮辱，他可以變本加厲，所以，教育工作者，各位有很多唸教育系，將來要不改行，大概就當老師吧，要當老師或者作教育行政工作，我認為應該先自己建立幾個信條。杜威就有一段他說《我的教育信條》，各位看過沒有？不妨去找找看，我是提出了幾點，來跟各位商榷一下。

教育信念

我認為，從事教育工作者的信條，第一，先要知道，教育是成人的工作，要成人，先要成己。如果各位去看看《禮記·學記》，那裡有兩個名詞我覺得非常有意思，一個是「師」，一個是「教者」。各位要知道，在《禮記》裡，他為什麼用了這兩個名詞，去找找看這兩個名詞的內涵和意義有什麼不同？教者，假如我們說白了，好聽一點的叫「教書匠」，只會照本宣科；不好聽的話，就是混飯吃的。所以先要成己，那就是自己必須先修養自己，我認為你只要具備兩個條件就夠了，我真的已經讓步又讓步，讓到最後，我只提出兩項來。這就是從事教育

工作的人，應該秉持這兩項作為自己從事工作的態度，作為自己立身行事的原則。

第一是「仁」，我為什麼不用「愛」？愛不好嗎？各位都有過被愛的經驗吧，被人愛是相當幸福的，但是如果愛得太多，讓你無法承受；愛得不夠，你又覺得太缺少，所以要怎麼樣不多又不少，適如其份呢？要用理性來調節原始的情感，讓它剛剛好，不多也不少。這種實例我想各位隨便去找找都可以找得到，不是太多就是太少，至於那不是愛的就不用提了：非逼著孩子幼稚園就學英文，就學畫畫、鋼琴，一直逼到要考一百分，這是愛嗎？就為了他將來要出人頭地，奇怪了，騎到別人肩膀上要出人頭地，那個拖著你的人不辛苦嗎？愛不是這樣的，像這種家長，因為自己沒有唸過大學，要孩子一定要念大學，念到博士更好，這是愛他嗎？這是愛還是自私？用孩子來滿足自己的缺陷，這個絕不能算是愛，愛他，要根據他的狀況，幫助他、指引他，而不是根據我的標準要他怎樣。他有人權，就算他是你的孩子，他還是人，他還有人權，別忘記這一點。所以，我們從事教育工作的人，對學生要用適如其份的愛來教他。其實，愛別人是有所愛，愛別人也是一種幸福，你們各位之中，有沒有愛人的經驗？我不是指兩性，就算你不願意用「愛」字，就用「喜歡」，你喜歡過一個人吧，別限定在兩性之內，當你對一個人存在著一份愛意的時候，你的心裡是什麼感覺？甜甜的，暖暖的，很舒服不是嗎？大家說愛說得震天價響，你給愛下個定義，什麼叫做愛？「愛是一種溫柔親切的感受」，當你存在著這種情感的時候，你會覺得心理頭暖洋洋的，很舒服就是了，所以無論是有愛或者被愛，都是一個讓人喜悅的

感受，每個人都願意有這種經驗，如果從事教育工作的人，看著學生，別嫌他「你怎麼今天不把臉洗乾淨？」「你怎麼不把扣子扣好？」你別這樣看嘛！你看他臉沒洗乾淨，那小髒臉也不錯嘛，扣子沒扣好，沒扣好開著一個口通通風，也許他熱了，這樣一想，你還會罵他嗎？更不要說他考試少了一兩分了，那也不值得不愛他呀，這是第一點。

第二點，是「誠實」的「誠」字。誠實、誠懇。這個大家都知道，不用再解釋了，哪一位敢說自己從來沒說過謊話？在這裡大家大概受到一個學說的誤導，有所謂之「誠實的謊言」，什麼講道德的兩難，不是在講嗎？一個醫生對一個要死的病人，你是告訴他你要死呢？你還是告訴他你病不重，你還可以活下去？這為兩難，我告訴你，別胡拉混扯，醫生對病人宣示他的生死，那是他的專業，他要斟酌病人的狀況，病人是一個達觀的，而且對生活很負責的，他要知道自己的死期，好安排在死以前他要作什麼，你告訴他，對他沒有不好的影響。對於怕死的人，你和他說「你那麼怕死作什麼」？有那麼不通氣兒的嗎？所以在這一方面，根本不是用道德來限定的，不要亂用。所謂欺騙，多半出於損人以利己的時候，那才是不應該，誠實待人，沒有什麼不好，也許你誠實待人，會使對方不高興，譬如說「唉呀！你怎麼胖這麼多？」（張主任）「便當吃太多」，很誠懇啊，我說這是實話呀，如果我說「唉呀！你怎麼又瘦了，好苗條啊！」這好聽，但是，這兩種不同的話，你說跟不說有什麼關係嗎？你不要騙他，你可以不說，（張主任）「騙一下好！」那這個就要依對象為轉移，他要吃騙你就騙，他要也是個老老實實的人你就不能騙他，騙老實人不厚

道。可是，我們忽略了一點，我們常常騙自己，自己還不知道，對吧。

所以，大學裡頭說：「誠其意者，勿自欺也」，要誠，先從不騙自己開始，這明明是現在就得作的，「唉唷，我好累啊，睡一覺再作吧，明天作也可以。」這是騙誰？你明明明天要考試，這騙誰呀！假如我們知道，對自己先誠實，對別人也誠實不欺，應該是無論對己對人，都是做得到的。

所以我只要求這兩個條件。當然，人總是人，有時候我今天的確確累了，這件事又非作不可，「唉呀！文經啊！你過來幫我作這件事，我去睡一覺」，也沒有不可以，要是他願意也可以，可是他不高興那就不行了，不是嗎？但是總而言之，應該以誠實為原則，我認為這應該是教育者的信條之一。

其次，作為教育工作者必須有責任心和責任感，一定要認真負責，不要推諉，不要找藉口，該作的，就是得作，有一點我說說自己得好話，我有一點表現得很誠實，我們這裡有很多過去上過我課的朋友，那個時候他們認為我很兇，常罵人，所以我很誠實地告訴他們：「現在，你這裡不對，我有責任告訴你」，多半是寫報告或口頭報告，我說：我現在告訴你，等你畢了業以後，再拿東西給我看，我可就不說囉。那個時候我要作好人，我只說「好」！請問你，那個時候我說一百個好，對你有什麼好處？如果我把那時候說的一百個好，現在說給你，對你有什麼用處？所以，如果各位當老師的時候你認真，就別怕學生罵，他今天罵你，有朝一日他會明白過來，就不罵了，如果他罵你一輩子，你也聽不見，你又不老跟著他，沒關係的。

工作精神

第三，教育工作應該有工作精神。因為教育工作跟下賭注一樣的，賭注不能輸，工作不能等到事過境遷，所以必須把握機會，要作就得作，而且應該作，立即作；應該作，馬上作。沒有其他的選擇。

至於教育研究，從二十世紀後五十年代，在美國看到他們的教育研究，我就非常感慨，因為各位知道的，從二十世紀前五十年，兩次世界大戰，使得科學突飛猛進，成了無上的顯學。他們所謂之科學是自然科學，理工、數理，不是這個領域的就「不科學」，所以教育就被看做不科學的一個科目。教育界當然不甘落後，非要把自己變成科學不可，怎麼變的？第一，用測驗，數量化。第二，匯集瑣碎的事實，所謂之「實證」。所以教育博士論文，要寫哲學或史學的，教授不指導，因為不科學，教育想要數量化，各位如果你現在正在當老師，看看你那些考一百分的學生，一百分的、九十八分的、九十六分的跟那個考五十分的比較比較，他們的差別在哪裡？在考卷的分數以外，在那個人的本身上有什麼差別在哪裡？他們的表現在行為，不是在考卷上。

如果你把一個原來考三十分的學生，教到他能考四十分、五十分，以致於六十分，這才是你的成績。你把一個原來遲到早退、不守規矩的學生，能夠教得他不遲到不早退，不擾亂教室秩序，這就是你的成績，考多少分不是最主要的。

研究進取：教學相長

現在我們的教育研究，論文有兩大議題，量化與質化。我倒是對於量化、質化沒有偏見，我希望看見的教育研究，是對教育事實的改善和進步有幫助的。明明是一個錯誤的決策，大家也在那兒分工做研究？而在

教育研究裡，竟然拿外國的標準來衡量研究的品質，這個我實在不懂！教育是為教育本國國民而實行的，我們對其他國家的教育，當然希望知道，這個沒錯，但我們要按著他們的做，就確是他們的好。你們忘記了教育不只是在學校裡，你整個的大環境對學生的影響力絕不亞於學校，所以教育離不開哲學，離不開史學，離不開社會學。不以這些個為基礎，你十萬八千里的把外國的拿了來，外國的教育家替我們研究教育了嗎？我們研究教育的成果為什麼要用外國的標準來衡量？而有些教育論文限定用外文發表？我想現在距離世界大同還遠得很，有幾個外國人會關心我們中華民國，（現在還是不是中華民國不管他了）會關心我們的教育？我們是那麼關心別國的教育了嗎？人同此心，心同此理啊！你研究了自己的教育，用外文寫，本國人至少有一部份人看不懂，給外國人去看？這是什麼意思我一直搞不懂，我說句我自己最沒出息的話，我一輩子沒參加過國際教育會議，我不想跟他們去說中國的教育，中國的教育說好是我們自己的，說不好不是丟人嗎？

在教育研究方面，理論的也好，實證的也好，最好是對實際的教育有些貢獻，至少我們應該做這樣的期望，是不是？所以那些個熱心教育的，研究教育的，我只希望他們明白一點，第一，忘了自己，別老我、我、我；第二，別以自利出發。所謂自利，並不是光說拿研究費，藉此出名，不是也是一樣嗎？反正現在大家所追求的是三個字：名、利、權，希望教育研究別落到這個陷阱裡頭去，教育研究也應該著眼於當前和未來無數世代受教育的人，那才是我們的希望。

最後這個第二行這個不是喧囂的

「喧」，是「炫耀」的「炫」，抱歉抱歉，對不起，今天浪費了各位的時間，我這個人一向說話是前言不搭後語，請各位多多原諒，反正每次講完了以後，我自己回去想一想自己今天胡說了什麼，然後我就自己很難過，我講一次起碼要難過半個月，好，各位有什麼問題，我們大家商榷商榷。

提問與討論

（張建成）今天我們非常謝謝賈老師，今天賈老師講的都充滿了教育意義，所以回去基本上不會太難過，不過今天賈老師終於自己承認了一點，她過去實在很兇，在座各位應該都知道，我記得我在念博士班的時候，賈老師一看到我就說我要留級，還沒念呢我就要留級！一留就留到今天，我在想原來是賈老師叫我來主持她的演講，不過這是自己拍自己馬屁了。從剛才的講演各位可以發現賈老師用非常深入淺出的方式，提到教育的真諦，各位想她講的那麼簡單，接下來我們要怎麼做呢？你不要怕，我們這些弟子會做複雜的闡述，我們會寫很多東西讓你去讀，讓你去背，雖然賈老師沒有提到這個理論那個理論的，我們都有，我們感謝賈老師的栽培。接下來就把時間開放出來給大家提問，每一位發問請言簡意賅講重點，問問題不要超過三分鐘。

問：（譚光鼎教授）剛才老師講到一個東西，我們大概很多人心裡都有感觸，就是老師說教育決策就好像是下賭注一樣，當然只能贏不能輸了，我比較關心的就是說，如果教育決策真的像賭注，做錯了，那後面該怎麼辦？

答：我沒辦法，我老了，你是校長，你去想辦法。

問：（黃炳倫老師）老師，特別知道我們兒童的教育要給予道德涵養種種，以當前這個教材到底要給哪些比較適當？在小學幼兒的階段，我們可以看到一些推動讀經教育的，或是宗教方面有一些靜思語教學的，在我們正規的教育裡，我們可以給孩子們哪一些可以用的教材？

答：關於幼兒教育，我介紹你一本書，不是自己炫耀，康德寫了一本《論教育》（On Education），我跟幾位博士班的同學上課的時候，合著把它翻譯過來，不過早期也另有個譯本，不大一樣，所以我們翻譯的這個譯本後面，又加上前面幾屆同學研究，從嬰兒出生一直到兒童的教育注意事項，你可以拿來參考一下。主要的，在幼兒階段照康德的意思是堅持訓練是應該的，應該的就要做，不可以的就得禁止，到小學的教材，應該先了解這個小學階段的兒童，他們的發展狀況和他們的能力所能接受的學習來規定，這個各方面現在研究很多，心理學研究、生理學研究、比較教育也研究，去找一找，不難找到的，這些材料。

問：（僑生）剛剛老師您說我們教育工作者不應該有個人主義，但是我們現在臺灣的教育經常就是自己的學生應該愛自己的國家，不去強調大愛，希望畢業生可以去自己國家，教給自己的國家，為什麼教育不能夠強調看整個世界，為什麼我們教育不強調這種大愛？

答：現在的教育是這樣嗎？光愛自己的國家

不愛別的？有嗎？是你在課堂上聽的還是在書本上看的？（都有），喔，那也許有些著作者他們的書還沒出版，因為光顧自己都顧不過來了，沒有精神顧到外面去了。

問：（單文經教授）這十幾年來，我們本國搞教育改革搞得轟轟烈烈的，九三年一套課程標準才弄完，九七年又弄一套課程綱要，簡單的來講就是，老師您在此地也有幾十年了，這十多年所謂的教育改革、課程改革，您能不能給一點評論？

答：我一輩子不願意批評，從教改開始以後，有時候有講演，就有人問我這個問題，我說我對現行的事情不批評，人家也沒有請我參加，我不了解狀況，亂說話是不對的，不過，我們集刊我曾經寫過一篇〈教育的適應性與不變性〉，就是說，教育有確切不移的，那是教育的大原則，教人成人這是確切不移的，你不會把人教成老虎吧！教育要有適應性，因為人類社會時時在進步，社會狀況不同，教育也要有適應的方面，當然，我並不是說社會風氣變壞了，你的教育也教壞的，我不是這個意思喔！主要的是，在人類進步方面，有很多新材料、新知識出現，這是教育要改的。說坦白一點，說要改的是教材，而教育方針是確定不變的，至於因為教材的改變，實行上可能有些配合，這是必然，所以我那篇文章寫得很早，現在我還是這樣的看法。教材可以變，隨時都要變，而教育方法要變，先要經過試

驗，你想做得好是你想，你要從學習的成果上來判斷你這個方法好不好，所以一定要試驗。可是過去我們曾經也有過試驗，那不叫試驗，我不知道該叫什麼，一紙政令一下，就要全體執行，根本不知道它好不好，那不對啊！你怎麼能確定他一定好？那是我自己想的，萬一壞了呢？當我想時我就光想好，就絕不想壞，教育是你想到好的時候同時也要想到可能的壞，因為你要預防那些個壞的發生，它才可能好。所以我說教育要改變就要很慎重，你得考慮到改是因為現在見到有不好的，改是要改好，同時你也要想到在你改的過程當中，改的方法當中，會有附帶的產物，就是壞的，你要能預先防止那個壞的出現，你成功的機會才大。所以，做實證研究不是就得做實驗？但是做實驗不能盲目，有一次一位別的學校教研所同學來問我，他說他那個時候要寫碩士論文，他準備找小學兒童看電視，做實驗，我問他你準備給孩子們看什麼電視呢？他說我要給他們看那些個暴力的、打鬥的，看他們受影響的情形。結果你可以想像他準是挨了罵，我說你就爲了你這篇論文，你要得碩士學位，要害多少孩子？你沒有想到他們看了這些電視節目，受了壞影響，你怎麼辦？你想了沒有？所以我是把他罵了一頓。

問：（單文經教授）老師容許我再續著問一下，剛才譚校長他暫時停了，不過我看能不能續著問下去。這幾年大家都同意，可能我也觀察到，有些決策的教育決策者他們也很爲難，因為他們如果要

做一些根本的改變，要做一個革命性的改變，可能要付出的代價，或者是附帶的一些配套的措施要花很大的投資、成本，但是如果只做些微的改變，累積式的，小小的改變，似乎又變得不夠大，所以這拿捏之間，這十年來是有些亂了分寸，我的一點點的感觸，不知道老師對這個感觸有什麼看法。談到這個錯、這個賭，有時候到底要大賭一番，還是要小賭一番，如果說決策真的是像賭的話。

答：你這個問題出發點就錯了。在教育裡，如果有所作爲，可能是創新，有所改革，是改善，都得針對實際。在實際上的的確確有需要去作、或是改，根據實際來策劃，用不著考慮受到什麼阻力或能不能實行，我認爲是對的就得做，我剛剛說從事教育工作，要有責任感，就是要有肩膀，你要能扛。我認爲這個對我就要據理力爭，據理力爭不是跟人家去吵架，是看你的聰明用什麼方法，你能夠在公共場合取得大家的信任，公共場合不行，私下裡一個一個說服不行嗎？現在這個社會不挺實行這個的嗎？所以，你要認爲這個是對而且必須，你就要想要怎麼樣去做，不是說關於這個措施是大或小，當然，當你發現了很多問題，你想一下子都改，在教育也不容許這樣，蠻幹了是不可能對的！所以你得分別輕重緩急，選擇最重要的，一步一步的來，教育是百年樹人，不是變魔術。所以就用不著畏首畏尾了，現在你就有真理擺在這，我照理行事，當然這中間有困難，都那麼容易就誰都能做

了，要你幹什麼，你能突破困境，做你該做的。說白了，就算你是一個教育部長，我要提一個教育政策出來，你要賭氣，到立法院說：「你們給我通過，不通過，我就攢紗帽」。這沒用，你不攢紗帽還有別人來，一句話你就可以讓他通過：「你們有沒有子孫？我為你們的子孫著想啊，我想的是為他們的，你們去決定吧，我旁邊喝茶去了。」我就沒聽見哪一個在審查預算的時候，哪一個人說過「你們立法委員先生們，我做的是為你們教育孩子的工作啊」！我沒聽過有哪個人這樣說過，大家都搞錯了。

問：（洪冬桂國策顧問）第一個問題，老師今天的講題是教育的真諦，就是教人成人，如何把一個小孩從自然人變成文化人，我的第一個問題是，是「誰」來決定什麼樣子的文化？有誰來決定嗎？誰有權利做這個決定呢？以老師的觀察，目前這樣現狀的文化，是不是老師所講的文化？對於目前的文化現象，老師的看法是什麼？第二個問題，老師剛才特別提到說，教育的主體是學生，而且也談到了人權，那麼目前的現狀是，有相當多的教育工作者是朝這個角度在想，就是說受教者的權益應該怎麼樣的來保障，但是，後來老師所談的多半在教育者應該要做一些什麼，譬如說他的信條、他怎麼做研究，是不是老師您今天這樣講，是爲了彰顯主體是學生，或者說，當教育工作者是這樣做的時候，會比較有利於受教者，也就是學生？謝謝。

答：第二個問題容易回答，是這樣。因爲我說學生當主體，才要教育者有這些信條，才能把他們教好，並不是又賦予了教育工作者權威，我完全沒這個意思。至於教育工作者能夠信服這幾個條件，秉持這幾個條件來負責任事，學生的學習效果才能夠出現。妳第一個問題，「文化」從字面講，是跟野蠻相對，現在的文化我不叫文化，反正現在誰說都對嘛，現在有文化嗎？文跟野是相對的，通通都是野蠻的現象，哪裡還能叫文化？因爲本來若干年來，大家濫用名詞，什麼「文化」、「次文化」，sub-culture，什麼意思嘛？那個英文裡頭左下角給你下個註腳，這根本是難登大雅之堂的嘛！次了還有文還有化？這文化要有個水準，所以我說的文化最低限度，是說進步的合乎道德、有文采的才叫文化，我寫過一本《全民教育與中華文化》，妳沒看過，回頭我送妳一本，文化絕對有它的標準的，不是自己叫文化就是文化了。

問：（梁恆正教授）今天老師所講的都是很有智慧的話，看起來簡單，其實從知識提升到智慧，非常不容易，我想我還沒有這個智慧。不過我想順著洪學姊剛才所問第二個問題，我們說老師都擺在上位，怎樣去轉移過來，這要去思考。我們講兒童本位，重要的應該是，我們怎樣把權威放掉。我覺得老師所說的信條裡面再加一條就可以解決。《學記》也說「上所施，下所效」，上面的人怎麼作我們底下跟，但是你要上的人要怎樣，就要加一條就是保有赤子之心。這

一點我不知道老師同不同意，如果保有一種小孩子不斷能夠學習的潛力的話，老師就會回頭想想自己的角色，就會以較低的身段跟學生互動。我也利用這個機會向大家說明，各位不要只看這一張講義，各位知道老師今年八十歲，還能夠用電腦打出一本書，真是了不起。我還知道，最近她用電腦打了十七萬字的一本書。我想這一點就是保有赤子之心的最佳寫照。雖然七八十歲才開始學電腦，像我教電腦教了二十幾年，我還沒有用電腦打出一本書的經驗。我要說的就是，老師本身是一個教育家，仍然保有一直不斷在學習的精神，像小孩子一樣的角度一直在成長。如果能夠把這一點加在教師的信條理面，可能就比較能夠達到老師剛才講的。我這樣的想法，不曉得老師同意不同意？

答：你講得很好，青出於藍。事實上，假如教育工作者真的秉持著仁心來對學生，那個仁心也就是赤子之心。一個幼稚園教師不能不懂得幼兒心理，小學老師不能不懂得兒童心理，中學老師要懂得少年心理，因為他們每一個階段都有不同的特徵，他們的各種狀況不一樣。所以教育工作者應該了解對象，你看《禮記、學記》裡對於學生的心理的描述，絕對不亞於現在的教育心理學，要了解學生的困難，要了解學生學習的失誤，我只是沒有說得很詳細就是了，你應該再寫篇大作加上去。

問：（學生）現在教師除了面對學生，還要面對家長，老師雖然秉持教育理念，但

是家長可能只重視成績，面對與家長、學校衝突時，該如何自處？

答：我知道這個問題是現在很普遍的現象，現在的教育不知道從何說起了，沒有一處沒有問題，家長干涉校務，干擾教學，這是非常反常的現象。家長干擾到了非常不合理的地步。在學校裡，老師不敢駁斥家長，校長不敢得罪家長。儘管只是少數不怎麼講理的家長，但是對於老師和校長的確確造成了困擾，而且我知道的比你還多，有些家長的孩子在學校感冒了，一個電話就打給教育局長「老師不給我的孩子穿衣服，讓他感冒！」這成了什麼社會？老師跟家長意見不合，我們是希望老師可以以尊重家長的態度，把他不合理的想法給化解，那得跟他溝通，當然這不是說話那麼容易，應該是這樣做，校長一方面現在因為有選票決定你這紗帽戴不戴，顧忌得多了，也不敢得罪家長，不過我常常想，因為這個情形我知道好久了。我知道當初有一位校長，很多年前，那個時候的社會不是這樣的，有一個家長去找校長，要求校長說管理方面有什麼不合理，那位校長那個時候沒有紗帽的顧忌，就桌子一拍「你的孩子在我學校裡就得聽我的，回家聽你的！」當校長的對家長，如果他不講理，我覺得也可以拍桌子，老是委曲求全，人就是這樣欺軟怕硬，你越軟他就越硬，你要硬起來了他就沒氣兒了。

（張建成主任）首先我們謝謝各位提問，有的人挨罵了，有的人被誇獎，有的人被開示了，也有的人賺到一本書，

正如子曰「因材施教！」有些人我想應該還是要感謝一下，各位手上拿到一份〈賈師馥茗先生小傳〉這是我們留英的博士林逢祺林教授。賈老師住在達觀，這上面有寫，待會我們會請本系一位葉坤靈葉老師送賈老師回去，葉老師是賈老師的關門弟子，但是這門老關不起來，因為他老不畢業，不曉得葉老師在不在，我們感謝他一下。另外本項活動有兩位贊助者，一位是教育資料館的陳館長，另外一位是李連教育基金會執行長羅虞村羅教授，好，我們非常謝謝。一般循往例，在一場演講完了以後，主

持人要做一個總結，但是我今天基於兩個理由不能做總結，為什麼，因為萬一我做得不好，賈老師會罵我，萬一我結得太好，有洩題之嫌，所以各位回去做一個總結，最後，我們在師大唸書的時候，我們私底下非常尊敬的暱稱我們賈老師叫做賈媽媽，今天在座我看有很多二十啷噹歲左右的，對你們來講，應該是賈奶奶，所以最後我們是不是大聲的一起說謝謝賈奶奶。

「謝謝賈奶奶！！」（會眾）

謝謝各位參加今天的講演，謝謝大家。

（編者註：本講演實錄係由國立臺灣師大教育學系碩士班學生劉子菁同學整理。）

賈師馥茗先生小傳

林逢祺

國立台灣師範大學

晨覽青山夜觀星，
風聲雨聲皆由興，
達觀居裡書海臥，
神遊古今到天明。

在動物界之中我們稱珍禽異獸為稀有動物，了解賈師馥茗先生為學處世之道及其經歷者，大概也會認定先生是人世間的「稀有動物」。

小女從小見我時常拜訪她們口中的「賈奶奶」，只知道賈奶奶是父親的老師，後來年紀漸長，了解賈奶奶所以受那麼多人敬重的理由之後，都認為我實在是無比幸運。小女兒（現在就讀初中三年級）見我讀著中央研究院近代史研究所為賈師作的口述歷史（王萍，1992），要求借閱，讀畢後評論說：「你那麼『小咖』（俗語，意指小人物），竟然能作賈奶奶的學生！」雖然她說得洋溢著青少年的戲謔，卻深深說中我多年來的感懷。

以下我將根據閱讀中央研究院近代史研究所出版的《賈馥茗先生訪問紀錄》（王萍，1992）以及平日向先生求教所得，分「童年歲月」、「苦難試煉」、「初試啼聲」、「負笈美國」、「教育樹人」、「公職生涯」、「著書立說」、及「達觀書鄉」等等幾個部分來與大家分享我所認識的賈師

馥茗先生。

壹、童年歲月

賈師馥茗民國十五年農曆五月初一日（陽曆六月十日）出生於河北省青縣。父親桂馨先生，號一齋，是民初的法官，歷任河北省許多縣城的承審，為人正直謙和，廉潔愛民。賈師是一齋先生的么女（上有兄長及姐姐各兩位），自幼聰穎活潑，非常得一齋先生的疼愛，一齋先生寫字時，賈師喜歡一旁充作書童，幫忙磨墨、拿文具，兩人配合無間。抗戰時期一齋先生留在家裡的時間多了，父女便成了論學、閱讀的同道。賈師回憶道：「…如果我看的書他也喜歡時，他會拿去看，有時也叫我替他找本書看。在我整個印象中，父親是我自幼就親愛、長大後成了心靈相通的人，在作學問方面，我受了父親很大的影響。」（王萍，1992：3）另外，父親的在公職上，潔身自好，剛正守紀，不為權勢、利益所動的節操，亦深深烙印在賈師的印象中。賈師回憶道「：一次和二哥在門外玩，一個人手提一盒食物說是來看父親，那時父親正在午睡，我們商量了一下，認為應該先請他進來，再去喚醒父親，父親坐起來，那人已經自己進到屋裡，父親一見就很不高興的說：『你只管打官司（訴訟）不要到我家來』。立即叫我們把他送出，待

那人出門後，父親大聲說：『不要隨便讓不認識的人進門！』那是我生平第一次受父親大聲叱喝。大概那人是來送禮（賄賂）的。」父親的正直廉潔，對賈師顯然有深遠的影響，這一點，可見諸於賈師立身行事始終只求「問心無愧，不在意被別人誤解或批評，也不在意有錢無錢。」（王萍，1992：22）

賈師的母親（姓顧，名若愚）是賈師心目中最能幹的人。由於父親在外地工作，一切家務全由母親操持，不僅要指揮工人耕田，照顧五個孩子的生活和求學，由於賢能孚眾望，經常還要為鄉民親友排解困難，每每到了夜深。最讓賈師印象深刻的是，母親諳練醫術，農人中暑時，常被請去幫忙患者扎針治療。

母親日夜辛勤忙碌的景象，除了在賈師心中激起無限的感念和敬意，也引發一些生活形式的反省，她說：「由於看到母親爲了做飯忙的不暇喘息，使我早有了一個觀念，認爲人對吃飯不應該太挑剔，免得讓做飯的人那麼辛苦。」（王萍，1992：3）跟隨賈師學習二十餘載，我們看到老師最常以餃子、饅頭、大鍋雜菜果腹，不僅不以爲苦，遇到學生關心，總是津津樂道她的「極簡飲食哲學」，勸我們節制口腹大欲，一來養生，二來惜物，三則體貼辛勞準備三餐的家人。

童年歲月時的賈師由於和二哥年齡最近（相差五歲），兩人經常玩在一塊，賈師也因此感染了男孩子勇敢豪俠的一面。後來二哥就讀河北工學院市政水利系，今爲山西省極受倚重之水利副總工程師。大哥是北洋大學的正取生，但因健康因素，未能就讀，便選擇就業，任職於天津市的中華書局，一直是弟妹們的重要經濟支柱。

賈師的二位姊姊都念師範，任教小學，大姊還擔任過賈師寫字課的老師。有一回，賈師的習字本被大姊判了「丁」，心中難過極了，回到家裡見母親和客人談話，不便訴苦，只好躲到牛棚去哭了起來。這事件說明賈師大姊雖然疼愛妹妹，但教學時「公事公辦」，並不偏袒，表現了家門一貫的正直作風。而小小年紀便有不服輸之堅強精神的賈師，經歷這個「刺激」，開始臥薪嚐膽地練字，甚至暑假期間，別人午睡，她則練字，加以大嫂的調教，進展神速，到了小學五年級，寫的字就經常被學校選出來展示。如今，許多學生都知道賈師字跡娟秀中內蘊著蒼勁，可謂剛柔並濟，經常來要墨寶，台灣師範大學教育學系學生會的招牌便是出自賈師之手。系館中田培林老師像下的刻字，也是賈師寫的。

貳、苦難試煉

民國二十五年小學畢業之後（賈師五歲就入了學，十歲畢業），賈師考上天津河北省立女師學院附中，那時大哥在天津中華書局工作，二哥在天津河北工學院就讀，而二姐則是河北省立女師學院師範部的學生，兄妹齊聚天津一同工作、求學，渡過了人生中一段難得的美好時光。

賈師回憶當時中學生活，說道：「中學時代，我已能自動唸書，而且非常守規矩，成績也很好。」（王萍，1992：10）賈師的父母親非常重視孩子的教育，這一點可從賈師記憶中父母收到成績單的景象中清晰見出：「那時每學期二哥和二姐和我的成績單寄來時，父親要第一個拆看，看完後說：『都是甲（成績只載每科等級，不載分

數)』，繼說：『我的人力車（一人拉車一人坐的，拉車者最辛苦，而賺錢極少）沒白拉！』母親接過去也要看看，父親說：『你不讀書，怎麼看！』母親立即回道：『我生的小孩會讀書就夠了，哪裡還用我讀書？』父母之間，常有這樣幽默的對話」。賈師的中學生活裡，還有一樣記憶深刻的事，那就是同學之中，有一位和賈師一樣喜歡文學，兩人志同道合，時常約定一同到圖書館借書，玩起比賽讀小說的遊戲。只不過同學選的是新小說，而賈師則喜好傳統小說，雖然如此，仍然無害遊戲的進行，而兩人則成了莫逆之交。

正當賈師陶醉在求學之樂的甜蜜時，七七事變突然於二十六年爆發，一切歡笑嘎然而止，接踵而來的是一連串艱苦的避難歲月。

二十六年暑假期間，日軍開始轟炸青縣附近的要塞（滄縣），一齋先生基於「大難避鄉」的原則，帶著一家大小投靠鄉下親戚。然而日軍仍然步步逼近，只好輾轉往南方未淪陷區避走。一路走向山東，途中處境之難，甚至到了行乞度日和住進救濟院的地步。逃難的艱辛，賈師至今仍然點滴心頭：「我們每天要走幾十里路，到晚上停下來休息時，腳掌就腫得好厚，疼痛不堪，再要站起來，就會痛得眼淚直流。」（王萍，1992：15）賈師的母親當時還是纏足，竟從不叫苦，堅強照顧一家人，保持家人苦難中的溫馨。後來山東省也大半淪陷，一齋先生認為與其流落異鄉，進退不得，不如返鄉。由於經濟困窘，搭不起船，一家人只得循舊法，一步步艱苦地踏上返鄉之路。回到青縣，家裡的用物以至食糧早已被洗劫一空，和伯父家借來一斗玉米，才吃了一頓飯。

回到青縣之後，輟學在家的賈師雖然和家人過著極其清苦的生活，但因為大姊、二姐和二哥的念過的書都留著，於是就通通拿了來，按年級進度一本一本地自學，把初中到高中的書就這樣念完了。同時，賈師亦藉此機會看遍中國的名著、小說、四書、史記、前漢書、後漢書、資治通鑑、歷代演義、近代史也全不放過，甚至讀了中山全書，一齋先生說賈師讀書「手不釋卷」，只聽到一頁頁翻書的聲音。而抗戰八年之中，父女可說是因禍得福，兩人朝夕相處，成了論學談心的「同道」。賈師說：「這段期間我在知識與為人處世方面受父親的啓發很大。」（王萍，1992：21）

抗戰勝利之後，賈師因對自學並無十足把握，而且求學若渴，一有機會馬上報名就讀天津的中學進修班，後來轉往北平的中學進修班完成高三課程，取得中學學歷。

民國三十五年，賈師考取並進入北師大就讀，可惜只過了一年較為平靜的大學生活，二年級開始，左派學運風起雲湧，校園從此沒有平靜過。隨著共黨逐漸佔領北方，三十七年暑假，賈師獲知父親不幸被捕落獄的消息，父女從此失去聯繫；三十八年春又傳來一齋先生獄中過世的噩耗。賈師和二姐於父親落獄之後，將母親從青縣接到天津安頓，然後返回北平求學。然而時局愈來愈危急，賈師於匆忙間帶著大姊學生支助的二十元美金，與一些同學踏上了孤獨的流亡生涯。一行人先到山東，後至上海，再赴湖南南嶽師範學院，從上海到湖南之前等火車的那一夜，由於盤纏將盡，無力住進旅館，只好在火車站枯等。三月的上海夜，極度寒冷，國難家變齊上心頭，讓人不勝唏噓。賈師說到當時的心情：「七七事變時逃難的感

覺重新進入我的腦海，不過這一次沒有父母的蔭庇，我只是隻身，流浪向一個完全不可知的未來。」（王萍，1992：39）

賈師和同學們到了南嶽師範學院之後，院長陳東元先生告訴他們湖南時局亦漸失控，建議大家考了期中考之後，取得成績作為轉學他校的憑據。於是賈師和同學們考了期中考之後，一行同學又轉往廣州，幾經艱辛才渡海來到台灣。

到了台灣的賈師有一段時間露宿街頭，最後終於在友人的協助之下，才得以在晚間借宿小學教室，但為了避免影響學生上課，一早六點前就得起床離開。白天的時候省教育廳（今監察院）餐廳有為流亡學生準備簡單的飯菜，但由於菜量少，吃的人多，賈師索性一碗飯加些醬油和醋，一天就這樣一碗飯打發了，其餘時間就到圖書館看書；賈師這樣清苦的生活要一直等到接了家教才稍有起色。

三十八年暑假台灣師範學院（今台灣師大）招收轉學生，賈師把握機會應考，順利錄取，九月進入教育系四年級就讀，也終於有了穩定的求學環境。

參、初試啼聲

三十九年賈師大學畢業之後（同年考取高考），分發到台北女子師範學院（今台北市立師範學院）任教，兼任訓育組長，並兼管一個宿舍。先生為了順利訓育工作之進行，建議並協助完成了學生資料及訓育規章的建立，使訓育工作有了運作的基礎。而除了訓育工作之外，賈師還要擔任「教育概論」、「測驗統計」和「教育史」等科目的教學任務；後來不兼行政職務，加上同事要

求換課，竟然要同時教六個班的「測驗統計」，幸好賈師一向對測驗統計別有心得，教學時甚得學生歡迎，因此也就減輕了許多反覆教學的枯燥感。由於賈師甚得學生愛戴，立身行事穩健守正，民國四十三年新校長秦則賢先生上任之後，即敦聘賈師出任訓導主任。然而民國四十四年賈師考取師大教育研究所，決定離開台北女師，重拾課業。

在研究所的求學期間，賈師深受所長田培林先生賞識，並在教育哲學大家黃建中先生的指導下，完成碩士論文「朱子教育思想」。畢業之後，由於賈師具有行政資格，又深受田先生重視，原本已向教育廳推薦擔任校長，但因為賈師立志留學，只好作罷。

民國四十六年自研究所畢業之後的賈師，本欲直接出國留學，然因健康因素留了下來，並獲聘在師大教育系擔任講師。四十七年賈師肺病痊癒，通過出國健康檢查，隨即開始辦理留學事宜，並於四十七年九月由松山機場搭機前往美國留學。

肆、負笈美國

賈師在美國念的第一所學校是「奧立岡大學」（The University of Oregon）。其實該校在民國四十四年便給了賈師講學金，只是賈師健康不允許，請求該校保留講學金資格，獲得應允，並保留了三年之久，該校之行政彈性及寬厚作風，頗為值得教育工作者借鑑。

初到奧立岡大學，由於沒有研究生宿舍，賈師在田培林師母友人及學校的協助之下，找到了一對林姓（Lynn）老夫人的家作為寄宿家庭。老夫人的女兒也是奧立岡大學心理系研究生，兩人可以開車一起上下課，

頗為方便。房東供應早晚餐，午餐則在學校吃，一個月房租只需四十美元。特別的是，房東夫婦對賈師的照顧無微不至，常說賈師是他們的另一個女兒，於是賈師就稱呼她們為「洋媽媽」、「洋爸爸」。

賈師在奧立岡大學主修教育心理學，民國四十九年六月完成碩士論文口試，取得學位。碩士畢業之後，賈師在多所學校之中選定了「加州大學」（UCLA）繼續攻讀博士，一來是因為加州大學當時在教育學方面師資陣容堅強，二來是加州大學在各個考慮中的學校裡是離房東夫婦最近的（二十四小時車程），洋媽媽於是較為贊同。

賈師的博士課程雖然主修輔導，但教育哲學和教育史等科目仍是所裡的必修主課。賈師回憶當時教育史的課是由歷史系的講座教授主授，光是參考資料的目錄就有厚厚一疊，課前預習壓力很重；加以其他學科的要求也很嚴格，整個博士班的求學生涯，顯得極為緊湊。賈師說：當時「我每天就是依賴咖啡和香煙支持下來。我不吃早餐，午餐也是力求方便，一面吃麵包，一面看書寫字。那時我很懷疑自己究竟能不能撐下去。」（王萍，1992：69）

結果賈師還是順利地通過了各項課程的要求和考驗，於一九六三年完成學分的修習，並應聘為耶魯大學暑期亞洲中文學院的講師，教授了一季的中文。一九六三年底，賈師回到加州大學繼續其論文的撰寫工作，原本賈師已經做好了博士論文所設計之人格測驗的施測準備，不料甘迺迪總統突然遇刺身亡，美國社會上上下下陷入一片哀悽。為了避免影響測驗效度，賈師一直等到一九六四年的第二個學期開學才施測，然後撰寫論文，並於同年六月通過博士論文口試，取得

博士學位。

取得博士學位之後，賈師對於去留美國之間，有一番掙扎：「留在美國不但待遇比台灣高出許多，只要有能力，肯努力就能出頭，縱然有其他因素，其影響力也是小之又小。一旦回國，情形就可能不同了，國內的阻力可能大於發展力量。所以這段期間，我相當苦惱。」（王萍，1992：75）後來賈師認為自己學的是教育，不回到自己的土地去貢獻實在說不過去，加以田培林先生來信囑其儘速返國開課，最後終於決定回到台灣。因為政府當時對於歸國學人都提供了免費的船票，賈師於是走水路返台。船在海上一共航行了四十天，一九六四年十月三日抵達基隆港。

伍、教育樹人

回國後，賈師在師大教育研究所任教，依田培林先生之指定，教授心理學史。賈師有感於研究法之重要，建議開設教育研究法乙科，田先生同意並要求賈師負責該科教學；此外賈師也在教育系講授哲學概論。賈師回憶剛回國時的情形說：「田先生囑咐我不要在外面兼課，以免影響研究工作。所以直到今日我一直在師大任教，從未兼過課。」（王萍，1992：81）

民國五十六年，賈師返國擔任副教授第三年，田先生提醒賈師可以開始準備教授論文的撰寫，結果賈師答以：「已經寫好了」。田先生一聽深感詫異。是年，賈師升等論文獲得全票通過，升為教授。賈師凡事預作萬全準備，至今始終一貫，從未見其形色匆忙，永遠給人氣定神閒的印象。

除了研究及教學，賈師也積極關心國內

教育現狀。例如賈師有感於師範及高中教師進修無門，建議田先生設立研究進修班，自己則志願承擔整個課程的設計工作，當時進修班的全名是：「師範和高中教師研習班」。該班自五十七年暑期班開課之後，廣受好評，在需求廣大的情形下，開授對象及時間不斷地增加，成了今日教師各式進修課程的範例和先鋒。此外，賈師還參與並主導了多個極為重要的大型開創性教育研究，例如：全國國中生人格測驗、益智教育研究及資優教育研究。賈師一度並有開設實驗幼稚園及小學的計劃，可惜因為校地問題及後來出任考試委員，並未能如願。

民國五十八年賈師在田培林先生的指定下接任了教育研究所所長的職務。賈師擔任所長期間，除了奮力維持傳統之優勢外，一心要提昇研究所至國際水準。其作為是不斷設法擴充圖書，設立研究所圖書館，並計劃性的延攬各方人才到所任教。由於教育研究的努力和成就有目共睹，五十九年在校長孫亢曾先生的建議之下，由賈師提出了設立博士班的申請，並順利地通過，從此國內的高級教育研究人才有了培育的搖籃。

賈師領導研究所一秉大公無私及敬重每一位師生的精神，不但捐出個人各項審查費、研究費、演講費作為所裡的公基金，連版稅也一併捐了出來。民國七十六年後，曾經擔任所務助教的洪仁進先生回憶說，有時一年賈師捐出的版稅就有十幾萬之多。賈師無私及敬人的胸懷也表現在研究所圖書館的管理態度上。當時每一位師生都有閱覽室和圖書室的鑰匙，填書單就可把書借走，有人擔心如此書本會遺失。但賈師說：「要一本書都不丟是不可能的，可是我們得慢慢培養學生的榮譽心，只要建立風氣，養成習慣就

行了。」（王萍，1992：102）賈師以身作則而又富教育之愛的辦學風格，使得教育研究所師生情感深厚，大家同心向上，至今培育出的人才，遍佈台灣各個角落，成為全國教育的中流砥柱。

陸、公職生涯

民國六十一年夏天賈師在完全沒有心理準備的情況下，經由報載才得知自己獲得總統提名為考試委員，旋即於是年九月一日正式上任。當時女性出任政府高職者極為罕見，賈師之外，只有兩位特任官，一位是考試委員張邦珍先生，另一位是大法官張金蘭。賈師第一任考試委員任滿之後，連任兩屆，總計三任，共十八年的公職生涯。如果加上考試院退休（民國七十九年）之後，自民國八十五年起獲聘為國策顧問的三年，則賈師總共服了二十一年的公職。

考試院委員任內，賈師參與院務之工作，主要秉持三項原則：「建立制度」、「講求證據」及「本諸寬厚」。

就「建立制度」一項而言，公務員考試錄取之後的名額，在分發上時常有缺額不符、無處派任及民代關說的困擾。賈師一再強調應當依照考試成績列冊備用，並依序分發遞補，因為如此不但較能達到考試用人之效能，也可用制度來回應民代請託之困擾。

在「講求證據」一項，主要是針對政策擬定而言。亦即任何政策或行政決定都應該於了解實際情況後，再作定奪。例如，有一年行政院研考會認為考試院錄取醫師員額不足，造成醫師短缺的現象，考試院為此召開審查會，當時的審查會由賈師召集。考試院的主管司（第二司），遭受研考會質疑之後

有些心慌，賈師見狀告以：「假如考試有錯，我們考試院應該改正，但是要有實際資料為證」。(王萍，1992：140)結果賈師請行政院衛生署提供相關資料，依其資料顯示：如果不分地區，我國醫師比例並不比其他國家低，缺少醫師的主要是偏遠地區。於是這就證明了，問題在分配而非考試，所謂醫師考試錄取員額不足的說法是有誤的，爭議於是落幕。

「本諸寬厚」的原則也是賈師極為強調的重點。考試院的銓敘部經管全國性的人事事務，賈師認為人事人員的主要職責是在協助單位主管為機構之中的人員謀福利，結果許多人事人員不但未能掌握此一原則，反而濫用、誤用職權來處處刁難、阻礙人，造成人極大的痛苦與不便。以得重病而又確知是不治之症者，如果過世之前趕緊辦理退休，可以多領一些錢。可是有的人事人員就是堅持不准，一定要等到當事人亡故了再依另一套方式來辦。對於此種態度，賈師頗為感慨：「老實說，一個人遭遇到疾病死亡，最可憐的莫過於其親人，在這方面大方一點，所費不多，卻可以讓遺屬感念政府的德意，豈不是一件好事。」(王萍，1992：154)

柒、著書立說

賈師一生耕讀著述不輟，用「著作等身」一詞來形容最為貼切不過。賈師的著作大約有兩個發展脈絡及三個發表階段。兩個脈絡之中，一是由西學的應用走向中學的探源，另一則是由科學的研究走向哲學的關懷。三個階段則包含：「教育科學期」、「教育哲学期」、「集成究本期」。

第一階段「教育科學期」是賈師將西方

教育科學之研究方法及成果，應用於探究本國之教育現況的成果，發表的專著共有五冊，包括：

- 兒童發展與輔導(台灣書店，1967)
- 心理與創造的發展(台灣書店，1968)
- 英才教育(開明書店，1976)
- 教育概論(五南，1979)
- 教育與人格發展(復文，1979)

第二階段「教育哲学期」是賈師逐漸將研究重心轉回中國哲學的探索，企圖為教育之根本尋一終極答案之初期，發表的專著共有四冊，包括：

- 教育哲學(三民，1983)
- 教育原理(三民，1989)
- 全民教育與中華文化(五南，1992)
- 教育與成長之路(師大書苑，1997)

第三階段「集成究本期」是賈師思想進入滿全收割時節，賈師一方面總成幾十年來的研究結論，另一方面則進入教育之哲學根柢的全面發掘階段，發表的專著多達九冊，包括：

- 人格心理學概要(三民，1997)
- 心理學史概要(主編)(師大書苑，1999)
- 教育的本質(五南，1999)
- 中庸釋詮(五南，1999)
- 人格教育學(五南，1999)
- 先秦教育史(五南，2001)
- 論教育(主譯)(五南，2002)
- 教育認識論(五南，2003)
- 教育倫理學(五南，2004)

一九九二年至一九九六年之間，看似賈師著作出現中斷狀態，事實上這一段期間正是賈師出任教育大辭書總編纂的時刻。該辭書動員國內七百餘位學者專家，收錄一萬四

千餘個辭目，解釋文字高達一千一百餘萬字，賈師字字過目考究，備極艱辛。民國九十年，辭書正式出版，中華民國立國以來最爲周詳之教育工具書也於焉誕生。

賈師的思想博大精深，需要專文才能深入探討，於此僅提出我所認識到的賈師教育思想中最爲重要一個核心觀點。在諸多教育議題中，賈師思考最久、最深的乃是：「教育本質」爲何的問題。賈師自認這個問題在北師大求學時不了解，研究所畢業後依舊沒有答案，於是興起了出國的念頭，可是到了國外，學分修完了，卻還是不得其門而入。最後，賈師在一個偶然的機會中有了靈感，並且找到了滿意的解答。賈師說：

我修過了好幾次教育哲學，看了很多外國教育哲學家的理論，還是得不到答案。一直到有一天，我去了加大中文圖書館，在隨意翻閱四書時找到了答案，中庸「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教…」這幾句話從前是知道的，卻從未深思過。此時靈機一閃，就此找到了教育的根本。教育主要是教人，人的根本就是道，道是宇宙的本體，以此做基本出發點，做教育的準則，也是最高不變的原則，教人認清自己的立場和自己應有的發展方向，然後才能決定自己該怎麼做、如何做和做些什麼。這就成了教育的中心原則，這原則是「教人成人」。（王萍，1992：168）

若「教人成人」是教育的「最高不變」

原則，則如何才能教人成人呢？這首先要了解如何才算「成人」、才算符合作爲人的基本條件？賈師認爲（王萍，1992：168）

「誠」（誠實）和「仁」（能愛）等兩項¹，是作爲一個「起碼的人」最基本的條件。誠者不自欺、不欺人，仁者自愛、愛人、愛物，人人都能做到誠和仁，就是有了建立和諧關係的能力，不僅社會的安和可以確保，個人的「價值生命」也可得到開展，如此，教育的基本工作庶幾可說完成。賈師認爲教育雖然必須隨現況而有所調整及適應，但是調整與適應不能捨本逐末，動搖了以「立德」爲著眼、發展人性、教人成人的教育之「大計」。賈師說：「教育活動有本有末，本固則人道立，應變則人道日新」。（賈馥茗，1998：227）教育如果只求近利，不計遠功，由於不能「慎始」，自然得不到「善終」，甚至窮於應付變化，政策朝令夕改，失去大本和章法，落得「教育以人爲芻狗」的結果。

教人成人是一種發展人性的過程，在此過程中，賈師特別強調「順人情」、「重實踐」和「立楷模」的重要。（賈馥茗，1998：229-239）

就「順人情」而論，教育者須了解人喜歡愉悅，而不喜歡沉悶的「常情」，並教導兒童經由此一常情的了解，進而願意調節自己的情緒和作爲來與人相處，一方面減低不快的情事，另一方面則增加產生愉快之可能。肯於調節自己的情緒和作爲以創造人我愉快處境，是一種仁愛的表現；而仁愛的根苗需要在「愛的環境」中培養。賈師認爲親情之愛是幼兒愛苗萌芽茁壯的基本，也是發展人性的根本之道。到了學齡，兒童於親情之愛外，又增加了「教育愛」的關懷。在教育愛

裡，教師以「化育之愛」來教導學生，使學生在愛的滋潤中，助長其「愛人愛物」的情操。要言之，賈師認為教育者若能為幼兒創造「順人情」的情境，幼兒便可感受到被愛的愉悅，進而產生將內在的滿足外推到愛人的行為上。

其次就「重實踐」而論，賈師主張人性發展的成效須由行為表現來檢證，所以強調師者應注重學生行為的觀察、鼓勵和指正，聽其言而觀其行，確實「親眼目睹」學生「有恆而無例外」的實踐德行，才能斷定教人有成。換言之，「誠」和「仁」的實踐，不是一時，必須「造次必於是，顛沛必於是」，成為一種「行的習慣」，宛如「生來就是如此」，不如此便有「失去自我」的不適之感；而要達到這種要求，教育者對於學習者行為的觀察、鼓勵和指正就不能有所懈怠。這是個艱鉅的任務，但是如果了解到徒有「教言」而無「觀行」，對於學習者行為習慣的建立將助益不多，就該戮力以赴。

最後就「立楷模」而論，賈師指出：典範或楷模的摩仿是兒童學習行為中極重要的一環，也是人類「英雄崇拜」心理的表現，善用之可激發學習的興趣及潛能。晚近「尊重個性」及「否定傳統」的思潮盛行，造成楷模學習被視為落伍，甚至是反教育。對於這種趨向，賈師認為有過度否定楷模學習之嫌。因為對兒童（甚至成人）而言，缺少楷模，很容易在心理上產生一種無可言宣的缺憾、失落和空虛之感。其結果是兒童和青少年隨性選擇「自己的英雄」，因此而誤入歧途者時有所聞，值得注意。總之，依人性發展的心理需要而言，慎選楷模實為不可忽視的教育任務。

「順人情」、「重實踐」和「立楷模」

等樹人的工作必須自胎兒降生起，便有計劃的進行，不能等到入學，因為習慣一旦養成，再要改變就艱難萬分。其次，執行教人成人的工作，不能認為：課本才是教材，不「讀書」就不算學習，這容易讓人誤以為：生活不是教育，學校才有教育和學習。賈師說（賈馥茗，2003：191）：

認為只有在學校才有學習，是第一個錯誤；以為課本就是教材，是更大的錯誤；否定了學前學習，所成的錯誤，影響到基礎教育。

學校教育普及之後，大眾及政府經常誤認「重要」的學習主要發生在學校的傾向，於是造成幼兒教育及親職教育受到輕忽，即使現在親職教育開始得到關注，仍然把焦點放在學齡兒童的父母身上，實為教育政策的一大缺陷。

深入認識賈師「教人成人為教育之本質」的見解，幼兒教育和親職教育的重要性才能得到完全的認識；而學校教育也將因為此一認識而逐漸脫離目前升學主義及功利主義的漩渦。

捌、達觀書鄉

民國八十八年賈師因為師大職舍被台北市政府徵收為龍門國中用地，搬離台北市，定居於新店山區達觀鎮。賈師的新居面對著嫵媚青山，溪流飛瀑潺潺，時有鳥兒翱翔天際，景色沁人心脾。

住在達觀，賈師重溫童年最樂：閱讀，「時代雜誌」（Time）、「傳記文學」、「哈佛教育評論」（Harvard Educational Review）都是賈師常看的雜誌；各式中外小說

更是賈師最愛；賈師逛書店時也常買回一些自己有興趣的專業書籍來讀。有書為伴，賈師細品著一生辛勤耕耘之後的美好滋味。賈師說：「我沒學過詩詞，可是為自己編了一幅對聯作為生活小照：『室留一人書作伴，心存古今理即燈』」。

在此，我也想用一首隨想詩來素描和總結我所知道的賈師近況，並祝願老師福如東海，壽比南山：

晨覽青山夜觀星，
風聲雨聲皆由興，
達觀居裡書海臥，
神遊古今到天明。

參考文獻

- 王萍 (1992)。賈馥茗先生訪問紀錄。台北：中央研究院近代史研究所。
- 賈馥茗 (1998)。教育的本質。台北：五南。

- 賈馥茗 (1999)。人格教育學。台北：五南。
- 賈馥茗 (2003)。教育認識論。台北：五南。
- 賈馥茗 (2004)。教育倫理學。台北：五南。

註釋

- 1 賈師在其他地方對於「成人」的條件，曾經提到了誠和仁以外的德目。例如在《教育的本質》一書中，賈師認為發展人性，以三個綱目即足，包括：誠實不欺、推愛和正直無私（賈馥茗，1998：228-229）；在《教育倫理學》一書中則指出每個人賴以立身處世的「普遍原則」有五：「仁」、「義」、「禮」、「智」、「信」，然而卻同時指出此「五常」，可以涵攝在「仁」和「誠」兩大德之中（賈馥茗，2004：356-357）。在《人格教育學》一書中，賈師論及真正的教育目的之確定時，也主張「以致誠修仁為本」（賈馥茗，1999：423-425）。可見「仁」和「誠」仍然是賈師認為的人之大本，只是細而觀之，可以分出更多的德目罷了。

（本刊編輯委員會啓事：本刊 61 期第 1 頁主題應為中小學道德與人格教育探討，誤植為教師與心理衛生，特此致歉）

教育資料與研究(雙月刊)

教育資料與研究

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：02-2357-9595
網址：www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm

編輯委員會

召集人：陳明印

編輯委員：王秉倫／吳明清／吳美清／吳清山／周佳蓉／林天祐／林威志／
邱美虹／段懿真／張玉成／梅瑤芳／郭世琪／單文經／黃炳煌／
歐用生／蔡華聲／謝雅惠／魏明通（依姓氏筆劃順序排序）

總編輯：單文經

編輯小組：林威志（召集人）／王清標／張淑瓊／張雲龍／陳智榮／徐玉芳
本期執行編輯：王清標

稿件投寄：稿件一式三份及電子檔存檔磁片或 E-mail 附加電子檔
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：洪記印刷有限公司
地址：台中市西區明智街25號
電話：04-2314-0788

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. 展覽門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-2361-7511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-2500-6600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-226-0330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-725-2792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-332-4910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

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

中華民國九十四年二月第62期

本館業務活動剪影



▲台北市立師範學院初等教育學系師生來館參訪之教育資料庫解說情形 (93.12.28)



▲國立台北師範學院英語教育學系師生來館參訪之 M.O.D 系統解說 (93.11.30)



▲到校服務週三教師進修研習活動苗栗縣育英國小 (93.11.10)



▲腦科學研究對當今特殊教育的啓示診斷與教學應用 (國立高雄師範大學)



▲腦科學研究對當今特殊教育的啓示診斷與教學應用 (國立高雄師範大學)

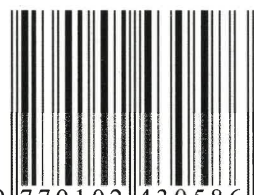
統一編號

2008300024



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



9 770102 430586