

如何激發課程發展的士氣

——學校本位課程的四個發展策略

饒見維—花蓮師院初教系教授兼花師實小校長

壹、前言

隨著九年一貫課程的試辦逐漸在推動，學校本位課程發展已經在全國各地如火如荼地展開。筆者忝為九年一貫課程試辦輔導委員（東區）的一份子，有機會走訪各試辦學校，再加上我在花師實小這三年多來推動學校本位課程發展的經驗，我逐漸發現，在技術上學校本位課程發展並不是一件很困難的事。最困難的還是相關人員（行政人員、教師或家長）的心態與觀念問題。如果帶著舊的觀念與心態，來看待這一波的課程改革，勢必會產生格格不入的現象，也無法真正落實學校本位課程發展的精神與理想。

九年一貫課程意圖改變傳統的思維、革新固有的學校文化、研發新的教學方法，牽動的層面很廣，在整個過程當中，許多人難免會有士氣不彰，或者感到焦慮與壓力的情形。學校本位課程發展涉及許多的條件與因素，對許多學校而言的確是一大挑戰。因此，如何驅除課程改革的焦慮與壓力，乃成爲一個非常重要的課題。本文嘗試釐清與提供四個發展策略：漸進

發展、同步發展、多元發展與持續發展，以協助相關人員消除課程改革與課程發展的焦慮。本文所談的是四個「發展策略」，同時也是四個「發展觀」。其實，每一個發展策略只是一個觀點，只要觀點轉變，心態就會改變，行動策略就會改變，行動的效果就會轉變，成果就會出現。只要大家抱持漸進發展、同步發展、多元發展與持續發展等四個觀念，必然可以消除焦慮，以輕鬆的心情走下去。

貳、漸進發展策略

九年一貫課程改革是一個工程浩大的改革。畢竟，學校本位課程發展涉及人力與物力的重新整合、經驗的培養、觀念的調整、制度的調整、專業能力的養成，不僅過程相當複雜，也不是三天兩天就可以達成。人力充沛的學校、有經驗的教師，可以規畫出比較精緻的課程計畫，相反的，學校人力單薄、教師經驗不足，或者流動率高，必然影響到課程計畫的品質。同時，面對教材選編、教學設計的空間擴大，有理念、有能力的教師會非常歡迎這



樣的改革，但缺乏專業自信的教師就可能不習慣甚至害怕。因此，漸進發展策略就顯得相當重要，畢竟不同的學校、不同的教師之間個別差異相當大。

從全國的角度來看，教育部就是採用漸進發展的策略。從民國八十八學年度開始由少數學校開始試辦九年一貫課程，逐漸培養學校本位課程發展的經驗，然後逐年增加試辦的學校。到了民國九十學年開始逐年增加實施的年級，最後才全面實施。在這個漸進發展的過程中，少數「先行」的學校自然會發揮帶頭的作用，並逐漸擴大影響的層面。條件比較差的學校慢慢就會跟上其他學校的腳步。這就是全國性的漸進發展策略。

就個別學校而言，當一個學校要開始推動學校本位課程發展時，如果試圖讓所有老師同時動起來，可能不是那麼容易。如果無法全校一起實施，可以徵求志願者率先投入。如果無法所有年級都開始投入，就先從一年級開始；甚至只是集合幾個年級有志願者開始做都可以。集中全力協助少數老師先開始嘗試做課程發展，只要有人帶頭，就會有示範和影響的力量，讓其他觀望者、排斥者慢慢跟進，讓少數「先行者」慢慢影響其他的老師。逐漸擴大影響面。這就是學校層級的漸進發展策略。

就個別教師而言，如果沒有課程統整

與課程設計的經驗，可以從一個週主題開始，培養出能力和信心之後，再往前踏一步，做第二個主題，做雙週的主題甚至月主題。即使教師缺乏協同教學的經驗或意願，只要有心，也可以從自己任教的科目做起。

所謂「漸進發展策略」，還有另外一個意義。這一波的課程改革乃是從傳統的「國家本位課程」漸漸轉變成「學校本位課程」。然後，有些學校會進一步轉變成「年級本位課程」或「班級本位課程」。最終的理想則是能因應學生個別差異，發展出個別化、適性化的「學生本位課程」。當然，這也是一個漸進的發展過程，要達到這個理想，可能需要一段相當漫長的時間。

參、同步發展策略

傳統的課程發展與課程革新，乃是經由「研究、發展、推廣」三個步驟來完成。也就是說，先由研究人員針對課程加以研究，提出改革的需求，然後集合一群編輯委員，來發展新的課程，並且經過審慎的研究與改進之後，開始到學校推廣與實施。相對而言，這次的九年一貫課程改革則是採用完全不一樣的發展策略，「研究、發展、推廣」這三個步驟幾乎是同步在進行、同步在發展著，無法劃分那麼清楚（饒見維，民88a；饒見維，民88b；饒見維，民88c）。採用同步發展策略的最主

要原因是，這次的九年一貫課程強調「學校本位課程發展」。既然是「學校本位」，就無法依賴教育部來研究發展出一套課程，然後到全國各地推廣。既然每一個學校都必須推動自己的學校本位課程發展，全國各地的許多學校必然是同步在發展。此外，透過網際網路，學校與學校之間又可以同步進行橫向的交流與推廣，畢竟每一個學校都有其獨特性，但是學校之間或多或少也有一些共通性。每一個學校一面在研究發展自己的課程，一面可以把自己的經驗推廣出去，同時又迅速吸收別校的經驗。而網際網路的出現，更使得同步發展策略如虎添翼。不僅促成國內的跨校同步發展，更使得我國的課程改革和各先進國家同步在發展。

「同步發展策略」的第二個意義就是，「課程發展」與「教師專業發展」同步在發展。主要原因是，教師專業發展（Teachers' Professional Development，饒見維，民85）和課程發展（Curricular Development）有緊密的互動關係。課程發展會帶動教師的專業發展，教師的專業發展也會帶動課程發展。面對課程改革，許多人會質疑：教師沒有課程設計的能力，如何推動課程發展？那是因為我們還抱持傳統的觀念，認為必須先提升教師的課程設計能力，才有把握開始執行新課程。問題是課程設計的能力如何來？課程設計的

能力必須在實際的課程設計過程中，在自己的學校，自己任教的科目，面對自己的學生，經過設計、實施、調整的階段，逐漸培養起來。易言之，教師的課程設計能力必須採用「做中學」（learning-by-doing）以及「行中思」的方式來培養（饒見維，民88a）。結果，在實際進行「課程發展」的過程中亦同時促成了「教師專業發展」。

在推動學校本位課程發展時，同步發展策略可以減輕學校裡相關人員的焦慮與壓力。如果相關人員仍然帶著過去「研究、發展、推廣」三部曲的觀念，會產生不必要的焦慮、期望、期待或觀望。目前仍然有許多學校或老師在觀望，或者等待出版社提供現成的「新課程」讓他們去執行。有些人則期待教育部能提供必要的訓練，使教師們有能力來進行課程設計，然後他們才覺得準備妥當來實施「新課程」。從「同步發展策略」的觀點來看，這些焦慮、期望、期待或觀望都是沒有必要的。

肆、多元發展策略

九年一貫課程改革其實內含「多元、自主、開放」的精神。不但每一個學校有

很大的自主空間，同一個學校裡，不同年級或班級也有很大的自主空間。九年一貫課程帶來的空間與彈性，受到許多因素的影響，包括：學校願景、校長與教師的理念、教師專長與人力、教師當下關切點、學校的設備與硬體環境、社區特性與家長背景等。由於這些因素，不僅校際之間會有很大的差異，同一學校裡不同的年級、班級之間都可能發展出不同面貌的課程。畢竟，自主與開放的結果必然形成多元的面貌。可以預測的是，我國中小學的課程將從「國家本位課程」，演變為「學校本位課程」，再進一步演變為「班級本位課程」，甚至演變為「學生本位課程」。整個演變其實就是「多元發展」的趨勢。

事實上，「多元發展」的策略也有豐富的意義，包括：課程結構的多元化、課程統整模式的多元化、教學活動方式的多元化、評量方式的多元化等。也就是說，不僅學校在規劃整體課程架構時有各種不同的可能性，學校裡的老師在進行課程統

整時也可以採用多元化的模式。至於教學活動設計以及教學評量方式則更是有愈來愈多元化的趨勢。

然而，從過去統一標準、統一課程的歷史走過來，很多教育行政人員、學校行政人

員和教師可能都還不能及時調整觀念，不知如何面對多元發展的趨勢。在改革的過程中，有些人也可能因為資源、人力、觀念的不同條件，放棄擁有自主的空間，而沿用傳統的方式，依賴教科書來照本宣科，完全沒有自主的課程發展或設計。有些行政人員則對於多元化的趨勢可能還是不習慣，傾向於凡事追求一致，以致壓縮了教師的自主空間，減少了多元發展的可能性。如果要讓每一個學校、每一個教師的聰明才智充分發揮，首先要改變的是相關人員的基本心態，要學習去接受多元發展，不要再事事追求統一與制式化的標準。

伍、持續發展策略

除了前述的三個策略外，教育品質的提昇也依賴「持續發展策略」。我們過去傾向於把課程視為「發展出的成品」(developed products)。在九年一貫課程中，我們應把課程視為一個持續的「發展過程」(developing process)。以前的教師是拿別人發展完成的產品來照本宣科，現在的九年一貫課程則是要由自己來研擬、施教、調整，甚至是教師和學生一起探尋的過程。「過程」(process) 意謂著流動，是可以調整的，也必然是持續發展的。易言之，課程發展是一個不斷檢討與修正的過程，而且永遠沒有「完成」的一天，因



為時代一直在改變、想法一直在改變、社會情境一直在改變、學生一直在改變、家長一直在改變、校內的硬體與環境也一直在改變、學校內人員的組成也一直在改變。因為人與社會不斷在變動，課程發展就不會有終點，九年一貫課程也不會是課程改革的一個完結篇，現在只是一個課程改革的起點，從此我們的課程將持續發展與蛻變。

許多人對於九年一貫課程中的「多元、自主、開放」總是有一絲絲的不安與擔心，害怕開放自主會造成放任或混亂，因而影響教育品質和學生權益。如果我們要克服這種不安與擔心，必須對於教育品質的根源有深刻的認識。我個人認為，如果我們要提昇教育品質，主要是依賴「專業的交流互動與專業的評鑑」，而不是依靠嚴密的行政管理與監督。在多元發展的趨勢下，我們有必要同時也建立下列幾種機制來促進教師間專業的交流與互動，然後推動專業的評鑑，必可持續提昇學校的教育品質。

首先是在學校裡建立起團隊學習與團隊工作的文化，透過專業團隊的持續交流與互動，來激勵教師持續的專業成長。也就是說，在課程改革的過程中，我們有必要同時改變校園的組織文化，打破教師單打獨鬥的局面。在專業團隊的文化中，每一個個體都會被帶上來，而團體中的每一

個成員也會水漲船高，逐漸向上提昇。

其次，就是建立適切的課程評鑑制度。根據教育部公布的九年一貫課程總綱綱要，課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作；學校部分是由各校組織「課程發展委員會」審查該校各年級的課程計畫，以確保教學品質。每一個學校都要建立一套符合學校層次之課程評鑑制度，展現學校對課程與教學績效的負責精神與態度。課程評鑑制度的主要目的是在「改進」(improve)，而不是在「證明」(prove)，一切以持續提昇學校的課程與教學品質為主要考量。更重要的是，課程評鑑制度乃是要協助教師提昇對問題之敏銳度或自我覺察力，培養主動、省思、精進的習慣與能力，成為持續改進課程與教學的動力。良好的課程評鑑機制也要為教師提供所需的客觀資訊，指出預期的課程計畫與實際的課程實施不一致之處，做為下一階段課程計畫與課程實施之參考依據。此種客觀資訊的來源可能包括：同儕、學生、家長或者外部專家。花師附小已經依照這些原則建立起一套完整的課程評鑑制度，請參考本校網站上的九年一貫專區 (www.efs.hlc.edu.tw)。

陸、結論

九年一貫課程要改變了傳統的思維、革新固有的學校文化、研發新的教學方

法，牽動的層面很廣。在整個過程當中，士氣不彰，或者產生焦慮、壓力，是在所難免的。本文以四個發展策略，或者說四個觀念來和教育伙伴們互相勸勉、互相激勵，讓大家以輕鬆的心情來持續努力。我深信一切改革都是要讓生活更美好，如果改革徒增教育人員的緊張和壓力，就失去應有的意義。所以，我們一方面要對教改

抱持信心，一方面也要了解改革的路艱辛且漫長，欲速則不達。九年一貫課程的目標非常高遠，我們也可能永遠無法達到這個目標，因為教育必須因應時代的變動而革新，課程改革也就成爲一個沒有終點的歷程，唯有建立漸進、同步、多元、持續的觀念，教改才可以一步一步穩健地往前邁進。



參考書目

- 饒見維（民85）。*教師專業發展：理論與實務*。台北：五南圖書出版公司。
- 饒見維（民88a）。*如何培養教師之課程設計能力以因應九年一貫課程*。發表於「教育人員進修面面觀座談會」。國立台北師範學院主辦之教育論壇。民國八十八年十二月十五日。
- 饒見維（民88b）。*九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略*。引自「九年一貫課程研討會論文集：邁向課程新紀元」。中華民國教材研究發展學會主編。台北：康軒文教事業股份有限公司。
- 饒見維（民88c）。*建立教師專業的具體策略與步驟：「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略*。「研習資訊」第十六卷第六期，民國八十八年十二月十五日，教育部臺灣省國民學校教師研習會出版。

活用社區資源，深化課程內涵

台北縣 社區有教室 方案之理念與實施

陳浙雲/台北縣政府教育局督學

近年來，「社區意識」抬頭，「學校社區化、社區學校化」的主張不斷被提出。「學校社區化」之概念，促使學校逐漸從封閉型轉為社區型的學校；「社區學校化」的想法，則引導社區逐步轉化為學校的另一個教學場域；學校與社區之間因相互合作、共同成長，彼此遂形成密不可分的關係。

眾所周知，學校位居社區當中，是社區的一分子，因此，學校的辦學目標與課程架構，必須植基於社區的文化背景與情境脈絡之上，才能彰顯其意義與價值。即將於九十學年度實施之國民中小學九年一貫課程，主張七大學習領域課程的連貫與統整，注重學生十大基本能力的培養與發展，並強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」，而此一教育目標之能否達成，端視學校之課程內容及教學活動能否貼近學生的真實生活而定。

台北縣教育局有鑑於此，乃自八十九學年度開始，於國中小九年一貫課程之精神及架構下，推動「社區有教室」方案；

期待經由本方案之實施，能提供學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並給予學生更具意義的多元學習內涵。

壹、「社區有教室」的理念與精神

「社區有教室」之概念，係以學生所生活社區之各種可能潛在資源，做為學習的空間與材料，以社區內人文、藝術、社會、自然生態等空間，及在地民間工作者之工作場域，做為學生學習的教室；透過有系統的課程設計與實施，引導學生向社區學習，培養社區人才，傳揚社區文化；而其最終目的，在於達成「社區總體營造」之理想。

簡言之，「社區有教室」方案的精神主要展現在以下兩方面：

(一) 從「社區的教育者」轉為「社區的學習者」

社區本身就是一個豐富的學習領域，社區的空間環境可以當作學校的教室，社



專
論

區的自然、社會、藝術與文化資源就是學校的最佳教材，社區的耆老與專長人士更可以成為學校的老師。因而學校教育工作者應改變過去以「社區的文化精神堡壘」自居的角色，轉為「向社區學習」，結合社區的學習資源，和社區居民相互合作，一起成長，共同承擔學校教育的重責大任。

（二）從「校園空間」跨足「社區情境」

學習的面向是多元的，非僅在教室內產生；學習的內涵是豐富的，絕不限於書本上的知識。「社區有教室」方案，將學習管道從狹窄的校園空間擴大到社區情境，將學習內容從書本拉回到貼近學生的真實生活，讓學生能夠跨越學校圍牆的藩籬，進入社區情境，去享受更豐沛的學習資源。

貳、從「學校本位課程」看「社區有教室」

國中小九年一貫課程暫行綱要第陸部分「實施要點」第三條「課程實施」第二款「課程計畫」明訂：「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程」。由此可見，學校本位課程為學校發展九年一貫課程時應掌握的主軸，而「社區有教室」

方案，無論就課程觀念、課程目標、課程發展人員、教學方法，以及對教師角色的期待等方面，都與學校本位課程發展的主張不謀而合。舉其要者而言：

（一）學校本位課程反對全國一致的課程方案，主張課程應符應學校及學生的特殊需求，以提升學習的成效，因此各個學校的課程應是各自不同的。「社區有教室」所強調的教學與學習，必須扣緊社區的情境脈絡特性，正可彰顯校際間的不同特質與面貌，提供學校本位課程發展最佳的切入點。

（二）學校本位課程秉持「動態的課程觀」，認為課程不僅是事先計劃好的書面文件，而且是情境與師生互動的過程與結果，須因應課程實施中學習目標及學生的需求反應隨時調整。而「社區有教室」方案強調，學校教師與社區人士事前雖有預定的規劃，但在實施過程中，仍須視教師、學生、社區人士三者的現場反應，調整課程內容及運作方式。因此，「社區有教室」方案乃符合學校本位課程的動態觀點。

（三）學校本位課程尊重學生的個別差異，認為其具有主動學習的能力，絕非真空的水壺，被動的等待教師注入知識之泉。因此，學校本位課程主張透過計畫性的教學活動，引導孩子主動學習，建構其獨具個人意義的認知，並學習如何學習。



而「社區有教室」方案提供與生活脈絡相結合的教學素材，並在真實情境中從事學習，期待孩子跳脫斷裂零碎之記憶及教科書式之僵化知識的侷限，使學習容易產生意義，促進學習的類化與內化，從而更易強化學習的遷移。

(四) 學校本位課程認為教師不應僅為課程的實施者，而應進一步足以詮釋課程背後所蘊涵的意識型態，及其在歷史、文化、社會脈絡下所呈現的意義。同時，教師也不應以知識的消費者為滿足，而應以知識的生產者、課程的發展者自我期許，並能對所發展的課程，評鑑其優劣；行有餘力並進行行動研究，尋求課程之修正、調整，使課程的發展與實施益臻完善；而此觀點正與「社區有教室」方案所主張的相吻合。

參、「社區有教室」方案的 實施空間

九年一貫課程在領域學習、彈性學習、時間配置及選修課程中，提供了「社區有教室」方案絕佳的實施空間。例如：

(一) 就「領域學習」而言

依據九年一貫課程暫行綱要規定，在七大學習領域中，語文領域之學習節數應佔學習領域總節數之20%至30%；數學、健康與體育、藝術與人文、社會、自然與

生活科技及綜合活動領域之學習節數，應佔學習領域總節數之10%至15%。同時，暫行綱要第陸部分「實施要點」第二條「學習節數」第七款更明訂：「在授滿領域學習節數的原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數」。領域學習基本節數之外的彈性空間，正可供學校運用社區不同的特色資源，發展「社區有教室」方案。

(二) 就「彈性學習」而言

九年一貫課程總學習節數中約有20%的彈性學習時間，正可提供學校與社區結合的具體機制，促使教師依據地區特性及學生需求，設計融入式課程，規劃統整主題的社區學習活動，透過系統性的安排，有計畫的引導學生利用參與社區活動來學習，提升學生的基本生活能力，並促進傳統在地文化的活化與再生。

(三) 就「課程實施」而言

暫行綱要第陸部分「實施要點」第三條「課程實施」第四款明訂：「學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」。而「社區有教室」方案之實施，相當程度係採統整主題式的教學方式，強調提供孩子整體的學習，協助其形成完整的認知架構，以建構其能夠「終身學習」的基本能力，完成國民義務教育的學習目標。

(四) 就「選修課程」而言

九年一貫課程實施時，國小一至六年級學生都必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習；學校亦得依地區特性及學校資源，開設這三種語言之外的鄉土語言供學生學習。唯目前各校現有鄉土語言師資普遍缺乏，教學知能明顯不足；故學校如能運用「社區有教室」之精神，尋求適任之社區耆老及專業人士，經由認證後擔任教學之工作，或不失為落實鄉土語言教學，舒緩師資困窘之解決途徑。

肆、「社區有教室」方案的發展步驟

學校在發展本方案時，可依循下列步驟逐步實施：

(一) 建立運作機制，進行課程發展

由學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表共同組成之課程發展委員會，依據學校需求與條件，及社區資源特色，規劃、發展「社區教室」的對象、範圍、內涵及試辦項目。

(二) 展開社區踏查，發現社區光華

社區資源踏查是對傳統價值再確認的過程。哲學家普羅斯特言：「真正的發現

之旅不是去發現新的世界，而是用新的眼光去看這個世界。」社區住民常因久居一地，習焉不察，而認為自己所居住的地方一無所有、平凡無奇。事實上，每塊土地背後都有故事，每個故事都有其感情；但每一塊土地，每一則故事，皆需要去接觸，才能有所瞭解，因瞭解方能關心，因關心才有可能產生熱愛。當教師帶領孩子以新的眼光去看待社區的一切，將會發現社區裡處處都是寶；而對社區文化的再認識，也可促使教師逐步發展具有地方特色，且又符合國民義務教育目標的多元教學活動。

(三) 蒐集社區資源，建構教學網絡

社區資源可從人、事、時、地、物等向度加以探求，並建立以學校為中心的社區教學資源網絡：

1. 「人」是社區的生命力。學校可尋求社區耆老、專業人士、生態或藝文工作者來擔任教學，以其生活智慧與才藝，向孩子傳遞社區的文化傳統與新生活力。

2. 「事」是社區的生活與活動。學校應思考社區中有何特殊的居民活動、慶典、祭儀，或族群關係等，作為課程規劃的內涵。

3. 「時」乃反映社區的變遷面貌。學校可探討社區情境的歷史演進、聚落的形成、節令習俗、季節性生產活動等，思考



如何與課程教學做結合。

4. 「地」是社區的自然與文化地景。學校可調查社區內有哪些特殊的地質、地形、地貌、名勝古蹟、公私立文教機構、商店、專業工作室等，使其成為社區教室。

5. 「物」是社區活動成果的遺產。舉凡各種傳統飲食、衣飾、家屋、特產及傳統工藝等，都是地區性的自然寶藏，及先民融合社區風情的智慧結晶，皆可成為豐富的教學素材來源。

（四）協同參與規劃，強化互動

聯結

學校教師應協同社區人士發展課程計畫，就學校之課程需求尋找相對應之社區資源，雙方共同討論形成教學方案。教學時，可由社區人士就其專長擔任講師，而學校教師則從旁學習，除協助照護孩子外，並可將上課情形攝影、錄音、照相紀錄，以做為社區教室行動研究與後續編寫教材之用。在彼此協同互動的過程中，透過傾聽社區的聲音，教師將會感受到學校與社區密不可分的關係，深化與社區之情感連結，重新認定自我的角色，調整以往「社區過客」的心態。

（五）考量相關因素，規劃方案

架構

規劃本方案架構時，須考量下列因

素：

1. 實施目標

本方案係為有效推動九年一貫課程所提出之教學方案，因此，須在九年一貫課程之架構下規劃運作，使本計畫融入學校整體課程內，不增加教師及學生之額外授（受）課負擔。

2. 實施主題或範圍

社區資源雖多，但未必符應學校課程需求，故學校須透過與社區人士的討論協商，選取適合的主題或範圍，規劃安排於適當的年（班）級實施。

3. 實施時間

學校可視社區資源的性質、範圍、型態，及所須教學時間的多寡，考量於某學習領域或彈性學習時間實施。

4. 參與人員

實施本方案時，須將參與的學校教師、行政人員、社區人士、家長義工，妥為進行角色分工，使其能善盡一己之力，共同協助課程與教學之有效進行；而社區人士參與課程發展與實施的心態與素質，也是學校在進行合作時必須加以篩選考量的。

5. 相關配合措施

本方案雖不同於校外教學，但因以社區為主要教學場域，當學生被帶往校外進行學習活動時，伴隨產生的校外安全、交通費用、場地使用、講師鐘點等問題，均

有賴學校教師預先規劃準備，以使教學活動能順利進行。

(六) 發揮學校本位精神，建立多元課程特色

由於社區背景城鄉差距過大，一條鞭式的規定既不合適，也無效果。因此本方案強調，課程的規劃與實施應尊重「在地人」（尤其是學生家長）的想法，由各校視其需求及社區條件，結合九年一貫課程、鄉土教學、小班教學、學校本位課程之精神，採融入學校整體課程的方式，自行規劃各具特色之教學活動，以呈現多元的風貌與豐富的意涵。

伍、「社區有教室」課程設計流程與模式

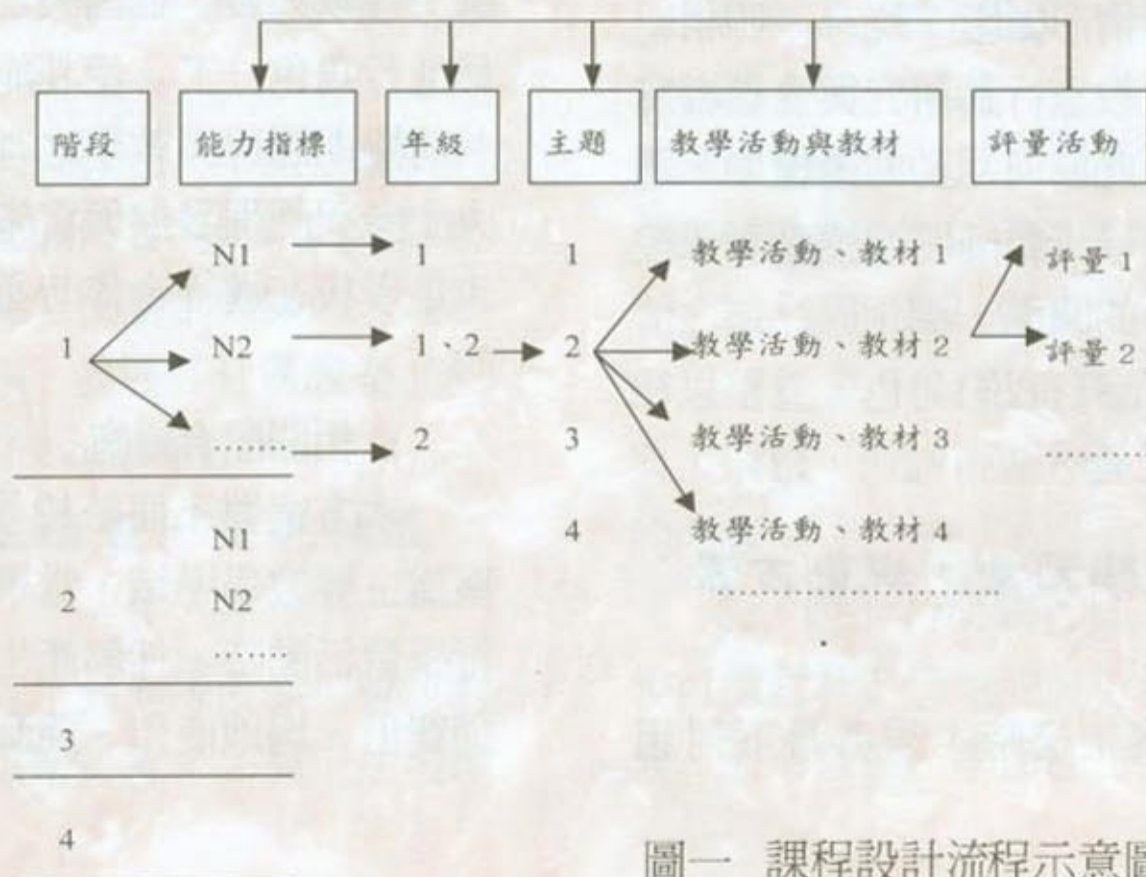
學校教師如何運用「社區有教室」的精神進行課程設計？可分就流程與模式二

方面言之：

一、以能力指標為核心的課程設計流程

九年一貫課程中，七大學習領域暨六大議題均列有能力指標。能力指標係反映十大基本能力的內涵，也是學校發展課程，及教師設計教學活動、編選教學材料的重要參考依據。因此，學校或教師在規劃與發展課程時，應注意：

1. 課程的設計要以能力指標為核心，思考某一能力指標應於某年級達成，並據以規劃教學主題、設計教學活動、選編教材、設計相對應之評量措施；同時，根據評量結果，檢討能力指標是否達成、教學主題之安排是否恰當、教學活動之設計與進行是否有效，教學素材之選取是否適切（如圖一）。如此，才能確保不同地區的學生在進行同一階段的學習後，能達成課程



圖一 課程設計流程示意圖

綱要各學習領域及議題所規劃的能力指標，進而具備可以帶著走的基本能力。

2. 規劃課程時，如果是以學習領域內的知識為範圍，可以就該學習領域所條列的能力指標，思考建構課程的目標、架構及主題；如果是採跳脫學習領域範圍的統整類型，則可利用列聯表，詳細列出各個相關學習領域的能力指標，然後思考建構統整課程的目標、架構與主題。

3. 學校及教師在發展課程的過程中，如果發現各個學習領域的能力指標有所不足，或者遺漏了某些重要的能力指標，或者有重複之現象，則可以根據專業判斷及基本能力的精神，自行加以修改、增刪，

並向教育主管單位建議修訂。

二、適用「社區有教室」的課程設計模式

課程設計的模式極為繁多，在此，僅以下列三種模式說明如何運用「社區有教室」的精神進行課程設計：

1. 單一領域式設計

(1) 以雙向列聯表之方式，就某一學習領域的主題軸、指定單元、分段能力指標等向度，思考如何就某一主題，運用「社區有教室」的精神，設計相關的教學活動（如表一及表二）。

(2) 以主題網的方式，思考如何運用社

表一 「我居住與學習的地方」課程設計構想（以社會領域第一階段為例）

能力指標	主題軸								
	人與空間	人與時間	演化與不變	意義與價值	自我人際群己	權力規則人權	生產分配消費	科學技術社會	全球關聯
1-1-1 描述住家學校附近環境	從平面圖看學校住家								
1-1-2 辨識地點位置方向以模型代表實物	從住家到學校								
2-1-1 了解住家學校附近環境變遷		我愛我的居住環境							
8-1-1 說明科技發展為生活帶來新貌							常去的商家和機關		
9-1-3 舉出社區環境問題並願維護									居住環境的問題

表二 「我與社區」課程設計構想（以綜合活動領域第一階段為例）

主題軸	分段能力 指標	指定單元									
		學生 自治	生命 教育	社會 服務	危機 辨識 處理	野外休 閒探索	自我探 索瞭解	人際關 係溝通	環境 教育	兩性 關係 互動	家庭 生活
認識 自我	1-1-1 描 述自己及 相關人事 物	認識 社區 活動									
	1-1-2										
生活 經營	2-1-1										
	2-1-2										
	2-1-3										
	2-1-4 認 識並欣賞 週遭環境			我可 以為 社區 做事		社區資 源知多 少					
社會 參與	3-1-1										
	3-1-2										
保護 自我 與環 境	4-1-1 觀 察住家學 校週遭環 境並知保 護自己之 法		社區 安全 地圖		認識 導護 商店			守望相 助活動			
	4-1-2										
	4-1-3 環 境保護與 自己的關 係							資源 回收 環保 活動			

區資源來規劃教學活動，呼應某一學習領域所涵蓋的各面向課程內涵（如圖二）。

2. 科際整合式設計

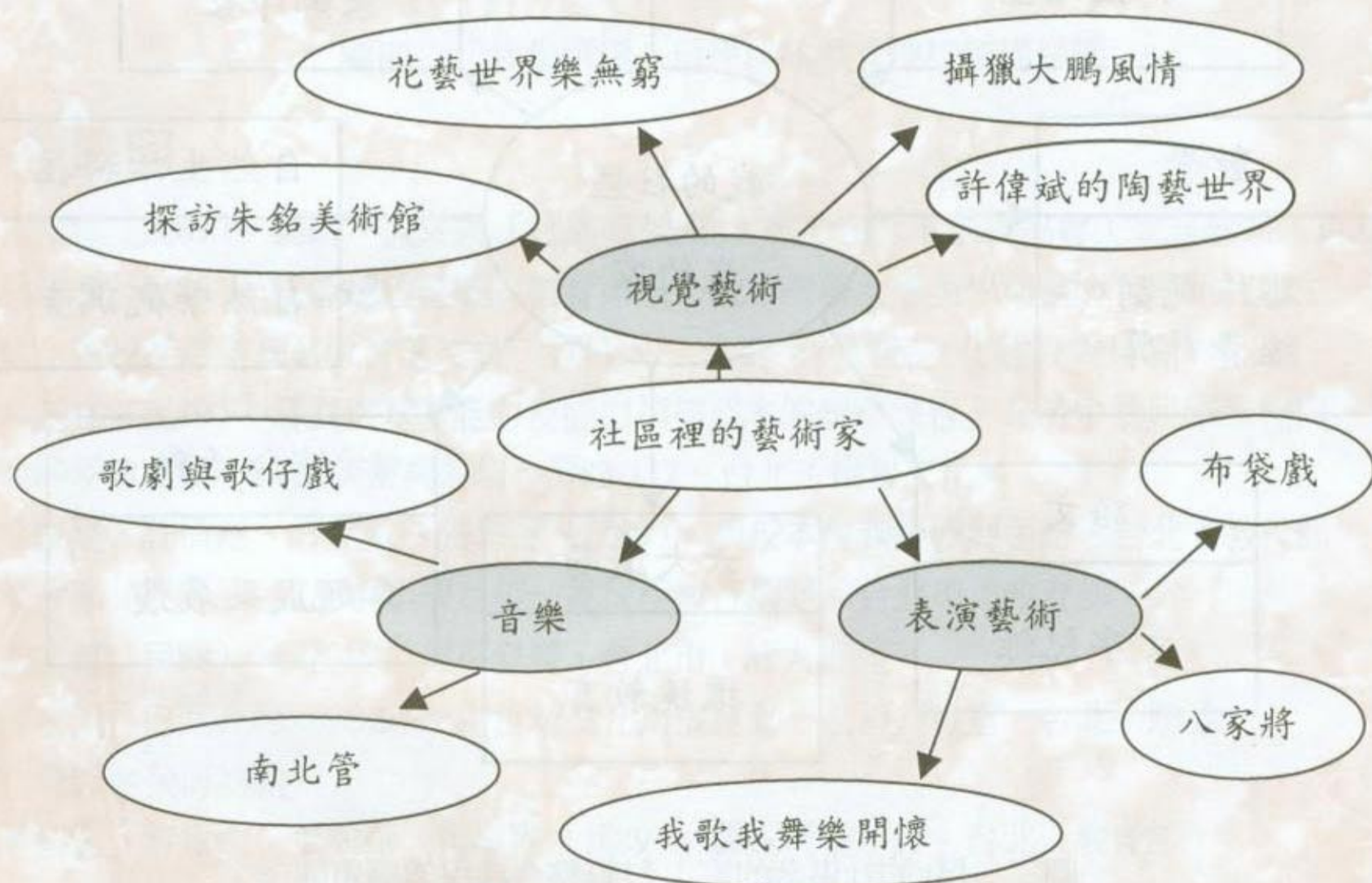
以某一主題、事件、問題為核心，找出各學習領域（或六大議題）中與此主題、事件或問題相關的能力指標，並依據能力指標設計相應的教學活動（如圖三）。

3. 超學科統整式設計

完全跳脫學科領域的思考模式，以一個主題整合相關概念，據以設計教學活動（如圖四）。

陸、以「社區有教室」促成「社區總體營造」的實現

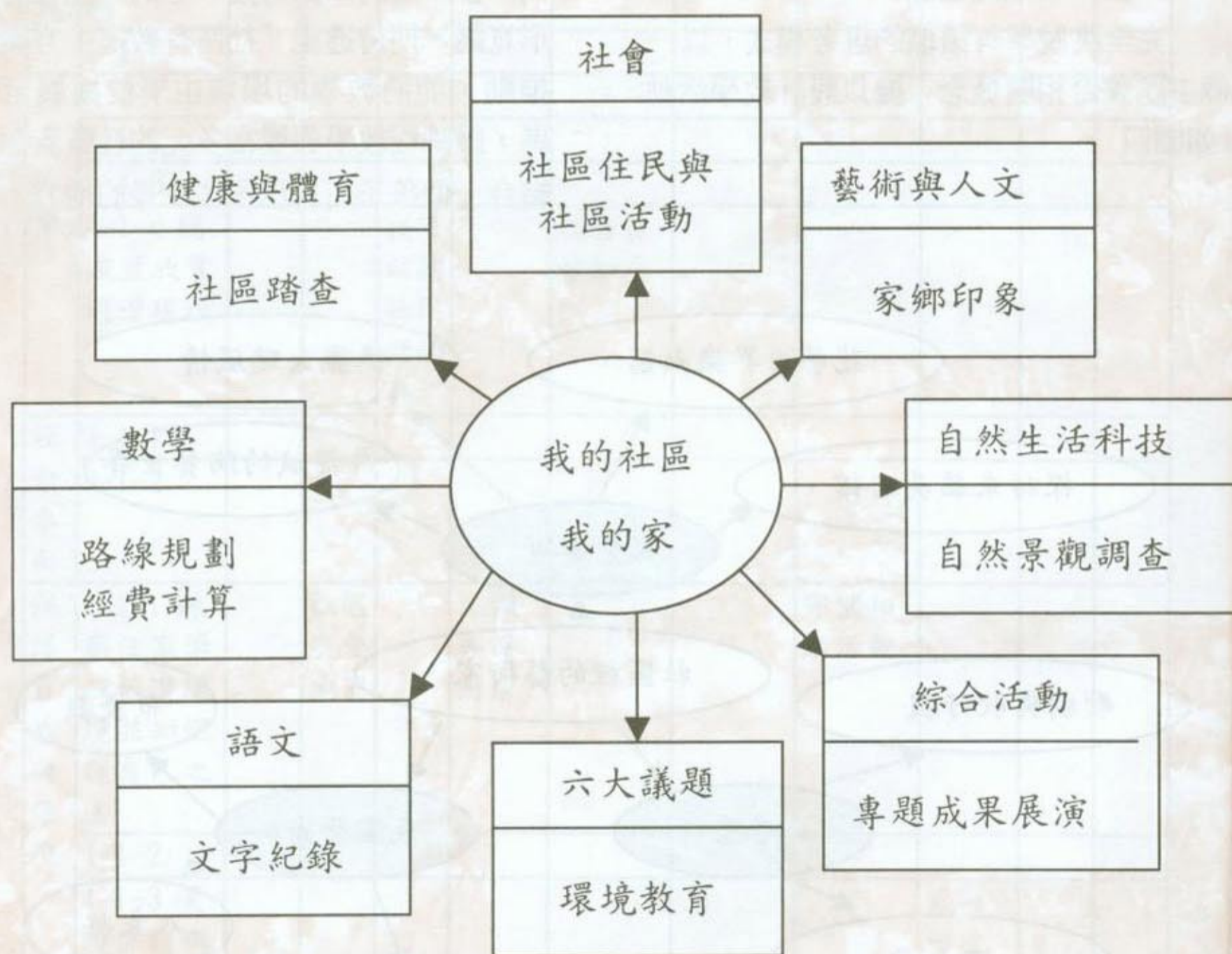
美國作家哈伯德曾說：「上學不是為了生活而做的準備工作，上學本身就是生活。」當教育不再狹隘的被界定為教室內、書本上的知識傳授，它的可能性將益形寬闊。期待透過「社區有教室」方案之推動，能將教學的場域由學校擴展至社區，讓課程教學與豐富多元的社區資源相結合，使孩子在自己居住生長的地方，透



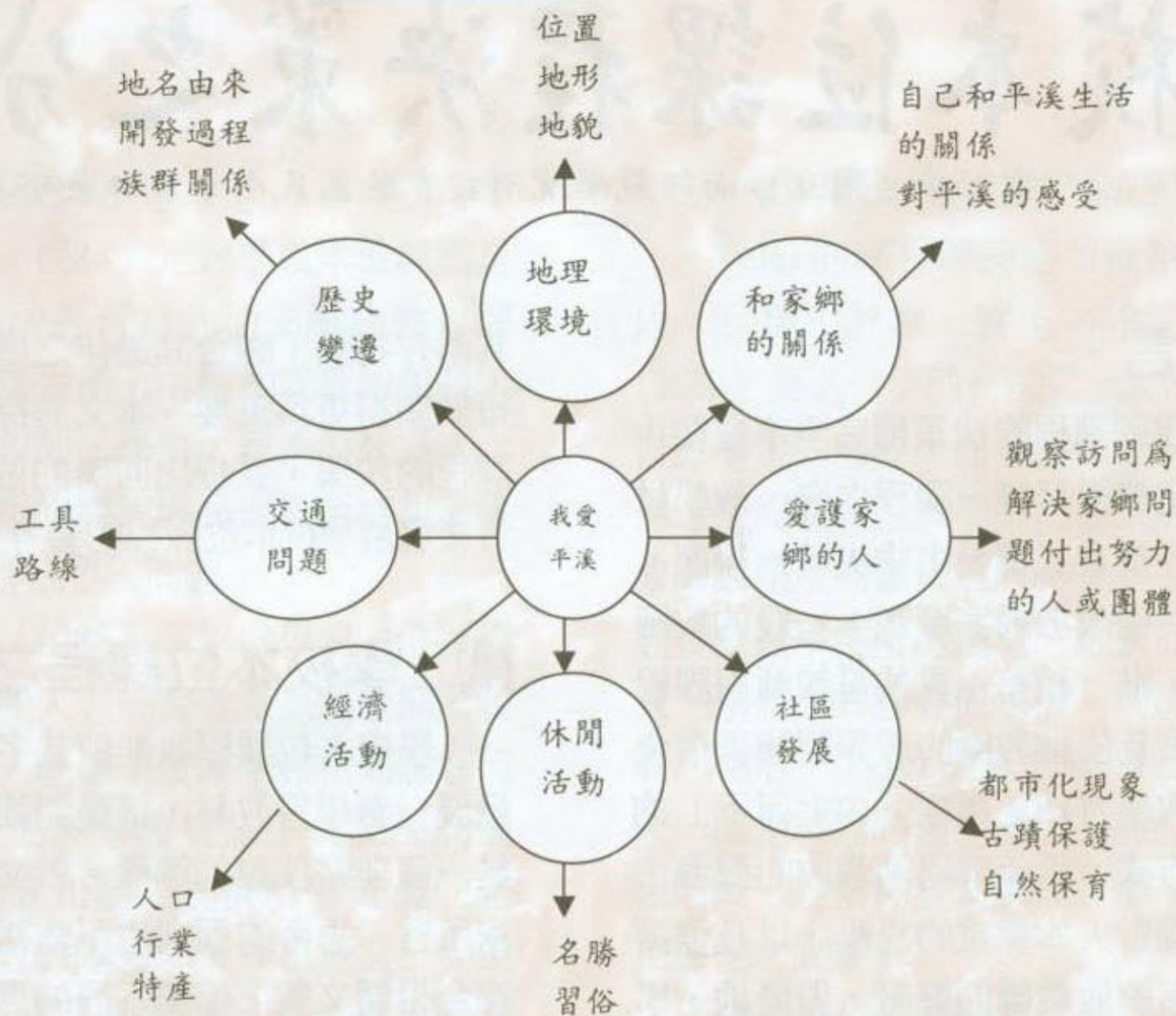
圖二 「社區裡的藝術家」課程主題網（以藝術與人文領域為例）

過潛移默化的學習，分享經驗、交會心靈、轉化能量、創造成長，營造社區永續

發展的潛在機制，達成「社區總體營造」的終極目標！



圖三 「我的社區我的家」科際整合課程架構舉隅



圖四 「我愛平溪」超學科統整式課程架構舉隅

參考書目

- 余安邦 (民89)。藝術、人文與「社區有教室」。載於台北市家長協會：家長聯報，頁32。
- 林振春 (民88)。社區總體營造的教育策略。載於南華大學美學與藝術管理研究所主編：1999社區美學研討會論文集，頁43-59。台北：行政院文化建設委員會。
- 高新建 (民89)。發展以基本能力及能力指標為本的統整課程。載於中華民國課程與教學學會主編：課程統整與教學，頁89-117。台北：揚智文化。
- 高新建、許信雄、許銘欽、張嘉育 (民89)。學校本位課程發展手冊。台北：教育部。
- 教育部 (民89)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：教育部。
- 張嘉育 (民88)。學校本位課程發展。台北市：師大書苑。
- 撒古流·巴瓦瓦隆 (民89)。跨世紀文化扎根運動—社區有教室。台北：順益台灣原住民博物館。
- 薛梨真、游家政、葉興華、鄭淑惠 (民89)。課程統整手冊。台北：教育部。

學校本位課程決策之分析

劉世雄／國立台南師範學院附設實驗國民小學教師兼研究處主任

壹、前言

以往我國課程的決策權完全掌握在中央，從制定課程目標、課程內容、教學材料、甚至評量方式都是由中央統一規劃，課程的發展僅限於國家層級，一般的教師唯命是從，唯一稍有差異的是教師對課程的轉化程度及依據教師的教學經驗與信念所產生的教學方法。這樣「由上而下」的課程制定方式，近年來隨著教改的聲浪、後現代浪潮對人本尊重的思維、以及強調學校民主與解放教師的聲音，慢慢地，學校和教師成爲課程發展主體的呼聲也日漸受到重視。

不可諱言的，國家統一制定課程有其優勢之處。舉凡全國一致性的原則、政治及經濟的需要、學生受教機會及教育公平性等，統一制定一套標準，強迫學生學習，每位學生均有同樣的機會，全國一致性的學習，共同提昇國家競爭力。但是，當我們反向思考，國家統一制定課程發展的標準，是否忽略學校地區的特色、不同地區學生學習的差異、以及抹煞教師對課程的專業發展的能力？國家統一的課程維持基本的公民素質和知識 (Beyer,1995)，由學校主導的課程則強調教師能力與學生學習特性，這兩者均有其優勢之處，如何取

其兩方特點，融合其最佳之處，課程的決策便顯得更爲重要。本文將探討學校本位課程的決策，並提出回應的做法，以作爲日後發展學校本位課程的參考。

貳、學校本位課程之涵義

學校本位課程並非依其字義，由學校發展一套學習教材，這是錯誤的看法，只是一個非常狹義的解釋。就文獻所列之各家所言，思考的面向也不盡相同。研究者綜合相關文獻，依據不同的思考原則舉出不同學者所列對學校本位課程的涵義：

Eggleston (1980) 認爲學校本位課程是學區內家長、教師、學生、學校行政人員等，經由討論、計劃、試驗及評鑑的過程，發展適合每個特定學校學生的課程策略，它能反映學校面臨的各項挑戰，發展出的課程會引起學生學習興趣、主動參與，並且由教師盡其所能的執行。Eggleston是以課程發展爲主要思考面向。

黃政傑 (民74) 認爲學校本位課程發展是以學校爲中心，以社會爲背景，透過中央、地方與學校三者權利責任再分配，賦予學校教育人員權責，由學校教育人員結合校內外資源與人力，主動進行學校課程的計劃、實施與評鑑。黃政傑則以權力

責任為定義導向。

張嘉育（民88）定義學校本位課程是指學校為達成教育目的而去解決教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士主導，所進行的課程發展過程與結果。張嘉育則強調解決學校問題。

葉連祺（民88）則認為學校本位課程是教師及有關人員綜合考量上級機關所制定課程規範、地區學校需求和相關影響因素，合作發展於學校實施正式課程的歷程，經由理念和制度的興革與資源的整合，促進有效的學習。葉連祺更進一步道出學校本位課程與中央制定之間的協調性，也就是說，學校本位課程在發展的同時，應具有一定程度的規範，而這樣的規範是由國家層級所制定。

綜合以上學者所言，學校本位課程應包含課程發展、權責分配、問題解決與學校發展課程規範等範圍。本研究再探討如下：

一、學校本位課程的發展

Tyler（1949）便提出課程設計發展的四個基本問題：

1. 學校應達成何種教育目的？
2. 為達成這些教育目的，應提供何種學習經驗？
3. 這些經驗如何有效地組織起來？

4. 如何確知教育目的達成與否？

Tyler的課程理論應可歸納為四個階段：目標、計劃、實施、評鑑。黃政傑（民80）更進一步補充說明，教育的目的源自於學生的需要，而發展課程初期，欲獲得這些需要，可與學生及家長晤談，或由教師觀察及調查去理解。基本上，學生的需要會因學生所處環境、地區而不同；而且，學生因其需要而學習，興趣會大幅提高。再者，Tyler提到教育的目的達成與否，即是課程評鑑的過程，課程發展的最後階段，應積極評鑑課程目標，以做為修正課程之依據。

學校本位的課程發展是以學生學習需要為主要考慮因素，每個地區與學校都有其獨特之處，學生生活背景也不盡相同，學校必須積極運用各種方法，蒐集這些資料，其次，再參照教師的教學專業、結合家長與社區人士的資源，共同發展合適校內學生的課程設計。並且，透過教師的教學反省、教師們不斷的討論、家長對課程的建議以及社區人士的看法、座談，去蒐集課程實施的問題，進一步解決問題，修正課程，成為屬於合適自己學校的本位課程。

二、學校本位課程的權責

學校本位課程的發展，強調各校自行發展課程，是否真能如預期般制定合宜

呢？國家為使所有的兒童都具有共同的社會化經驗、為社會正義，以實現平等、公道的機會制定國定課程，這樣的功能是不可抹煞的。那麼，學校本位課程是否亦能提供所有兒童共同的社會化經驗、平等的受教機會，是值得質疑的事。再者，學校本位課程是依據學生學習需要設計課程，那麼，「平等的機會」的定義乃在於接受課程的平等，抑是因學習能力受教的平等，仍稍有爭議。學校不僅有權力發展課程，也應有責任為學生提供一個適合自己也適合未來進入社會時，擁有的競爭與生活的能力。如此，將此份責任完全交付給數十年來已荒廢「武功」的學校教師們，仍值得商榷。所以，在探討學校本位課程的權責時，應有權責分配的意念，國家、地區、學校三者共同承擔，權力責任再分配。國家制定課程原則，地區政府分擔課程視導、學校教師賦予課程計劃、實施與評鑑的權責，才能解決平等的爭議，又可兼顧到學生學習需要等問題。

三、學校本位課程問題解決的意向

學校本位課程的發展指在達成教育目的，改進學校的問題，不在追求時尚、不在違反教育原理，且動因可以是學校內部自發，也可以是回應外部壓力或教育當局的命令（張嘉育，民88）。每一位學生都是

獨自受教的個體，隨著社會的快速變遷，學生的需求與特質也會有所改變，面對學生不同的需求，在課程發展上也應顧及，因此，單一的課程形式會犧牲了部分學生的學習權。所以，學校本位課程所改進的學校問題乃指解決學校的課程問題，因學生的學習需要及與環境的相互刺激而衍生的問題、並且，課程在發展的程序是動態的過程，並非僵化、直線式的行動步驟，依據課程的計劃、實施及評鑑，進行必要的修正與調整。

四、學校本位課程的規範

這數十年來，課程的制定決策隨著社會變遷的影響，變得較為複雜及多元，並且，在課程的改革過程中，理念的衝突與決策的價值判斷往往是一項爭論的議題。學校本位課程便在如此的脈絡中，與國定課程產生對立的爭議。國定課程令人質疑的問題在於決策的參與與課程意識的控制，一般的教師無法參與課程的制定，更遑論學生與家長了，但仔細思量，這兩者並非盡是衝突。國定課程可為課程制定一般性的綱要與原則；學校本位課程則可強調實際課程內容之參與層面的擴及，兩者仍有其融合之處。以九年一貫課程為例，國家制定課程綱要，教師可依其綱要，融入學校及學生特性，與家長共同合作，發展課程內容，既可由一般性的課程綱要培養公民的生活能力，亦能讓教師充分發揮



教學的專業與自主。

學校本位課程之決策規範，除了應不斷回應當地社區性及學生需求外，全國一致性的課程綱要規範亦必須加以重視才是。

五、學校本位課程決策的參與層面

大部分的文獻都已說明學校本位課程決策的參與層面應包含學區家長、教師、學生及學校行政人員。強調的是學校教育現場的主體性、重視學校層級的課程自主，除了彰顯國家課程民主決策的精神之外，亦能發揮合作的力量，促進決策團體成員的責任，使決策團體成員的權力與權利能獲得平衡。

綜合上述，本文已探討學校本位課程的內涵，包含課程的發展、權責的劃分、解決問題的意向、課程決策應有的規範及決策參與層面的擴大等，若能在決策制定時，考慮周延，應可發展出最適合自己學校的課程模式。

不過，必須反思的是，決策團體成員專業能力的問題。學校本位課程的決策參與者來自與學校課程有利害關係的人士（張嘉育，民88），不但有權、也有責任決定課程。如果課程專業能力不足，誤導課程的發展方向，或濫用職權，以一己之私，決定課程，所影響的後果也是不應輕忽的。

參、影響學校本位課程決策形成的因素

學校本位課程並非只是任由學校教師或其他成員對課程的決策的執行，就如同高唱教師專業自主口號的同時，必須同時檢驗教師是否有能力專業自主一般。

Jewell和Rosen（1993）便指出，決策的團體應接受合適的訓練與中性的評鑑，才能充分發揮其在決策團體的能力。

Bezzina（1991）在其研究中也提到，教師認為在以前的師資培育過程中缺乏訓練，以致於在決定課程時感到無措，不過，教師已經肯定課程應交由學校教師決定的看法。

葉連祺（民88）更進一步指出，影響學校本位課程發展的因素除了個人之外，整體組織管理的體制與運作、行政主管的領導與參與、組織文化及資源管理、地區的人文與環境特性、族群、宗教等都會產生影響。

張嘉育（民88）則認為影響課程決策的因素包含：1：權力：教育當局與學校以及學校內部間的權力分配。2：教育方針：指引學校成員共同努力的教育方針。3：知能：有效參與相關決策的知能。4：資訊：提供學校成員獲取國內外相關資訊的情形。5：資源：校外資金、專家協助與社區參與夥伴的獲得。6：獎賞：目標達成或刺

激參與的獎賞誘因。7：校長支援：能扮演課程領導與管理的角色，營造有利的行政環境。這樣的說法則強調組織氣氛是學校本位課程決策形成的充分條件。

根據以上文獻的整理，可以發現學校本位課程的決策形成至少必須考慮三個面向：環境（社區）、學校、教師；並且，必須再探究這三項的本質、特性及其主要的影響。

此外，學校本位課程的決策形成另存在時間與人力等問題。以國內現今許多過小及過大的學校而言，在實施上有極大的困難。小型學校往往較為偏僻，社區環境的人力嚴重不足，家長因工作繁忙或知識水準不高，參與意願不強；大型學校卻因參與人員意見過多，較難凝聚共識，如此的問題恐非容易解決之事。

基本上，若要達成團體的共識，學校必須提供足夠的資源與充分的協助，充分的資訊對決策團體的成員是必須的。另外，教育當局與學校行政單位必須主動營運這個團體，包含成立相關組織、充實團體成員知能，提供經驗與諮詢服務等。研究者綜觀相關文獻提出以下幾點看法：

一、教師信念與知能的提昇

教師對課程的認知是極為重要的。高新建（民80）的研究發現，教師過度依賴教學指引教學，對課程決策的參與意願不

高。林幸姿（民86）的研究則指出，課程的權力雖然重新分配，但是教師仍處於被動角色，不過，教師參與課程發展後，會產生正面的態度。另外，以前的教師缺乏對課程發展的訓練（Bezzina，1991；Jewell & Rosen，1993）往往也是一大困難。所以，教師若無法改變課程決定的看法及提昇課程發展的知能，將無法落實以學校為本位的課程，教育當局應與師資培育機構合作，舉辦課程發展的研習進修活動，提昇教師對學校本位課程的信念與知能。

二、提供正確及充分的資訊與支援

學校本位課程的發展是一種做決策的過程（kerry，1992），所有參與者必須很清楚地了解他們的責任與要做的事，了解不同的課程發展及設計概念便是首要的事；其次，所做的決策必須與所欲發展的課程相關，舉凡教育的目標、課程的綱要、特殊的內容與技巧的應用（如科技媒體的使用）、教學資源等，參與決策者必須擁有充分的資訊；第三，課程的發展不是一成不變的，參與決策者必須在課程實施過程中蒐集正確資訊、檢驗教學方式、評鑑課程內容，以做為課程改革的依據。所以，學校行政單位或參與者本身應積極獲取這些資訊，並加以檢驗思考，透過不斷



的討論與合作，才能提出合適的學校本位課程之決策。

三、決策團體成員不斷的對話與省思

教師是課程的發展者，擁有比其他成員還多的專業知識，教師依其教學經驗與專業，會考量較多的課程發展因素。社區人士及家長擁有責任與權利，期望學校與社區達成一體，期待凝聚共識，為教育灑下種子。學校是教育興革的基本單位，舉凡行政組織、運作程序、管理方法與技術等層面，均需兼顧及推動。這三者之間，各自擁有自我的期許與分配的權責，在決策形成的過程中應不斷的對話，在規劃與實施、理論與實際、專業與熱忱中，儘量減少之間的差距；應不斷的反省與思考課程發展所涉及的問題，才能在不同的意見中，正確的決定學校本位課程的發展方向。

四、強化課程決策團體的組織與運作

為落實學校本位課程的發展，學校要成立專責的委員會，具體推動課程發展的工作。Saylor等人（1981）提出委員會的工作流程：1.選擇具代表性和知能的人員，視需要辦理訓練或研習。2.建立管理機制、流程進度。3.調查收集學習者資訊。4.視需要成立個別委員會。他們並認

為除了成立這個委員會外，尚必須組成教師團隊，以獲得合作的機會。其運作範圍是1.確定年級、學科、單元教學等目標和學習預期能力。2.安排教學時間與時數。3.設計教材及評量材料等。黃政傑和張嘉育（民88）則提出在委員會下，應各自有各學習領域、各學科獲各學年領域的課程小組，實際負責課程設計的工作，至於教師自主性的結合成立協同教學小組也應受到鼓勵。課程決策的組織應儘早成立運作，並建立運作的程序和規範，才能讓學校本位的課程具體的落實。

教育當局與行政單位應積極鼓勵學校儘早運作相關的課程委員會；而學校本位課程的決策團體應充分的了解課程發展理念、實際運作的方法、及建立評鑑課程的規準，在組織內不斷的相互討論與對話，才能不斷改進學校的課程發展，精緻學校本位課程的品質。

肆、學校本位課程的組織架構與發展

一、學校本位課程的組織及其功能

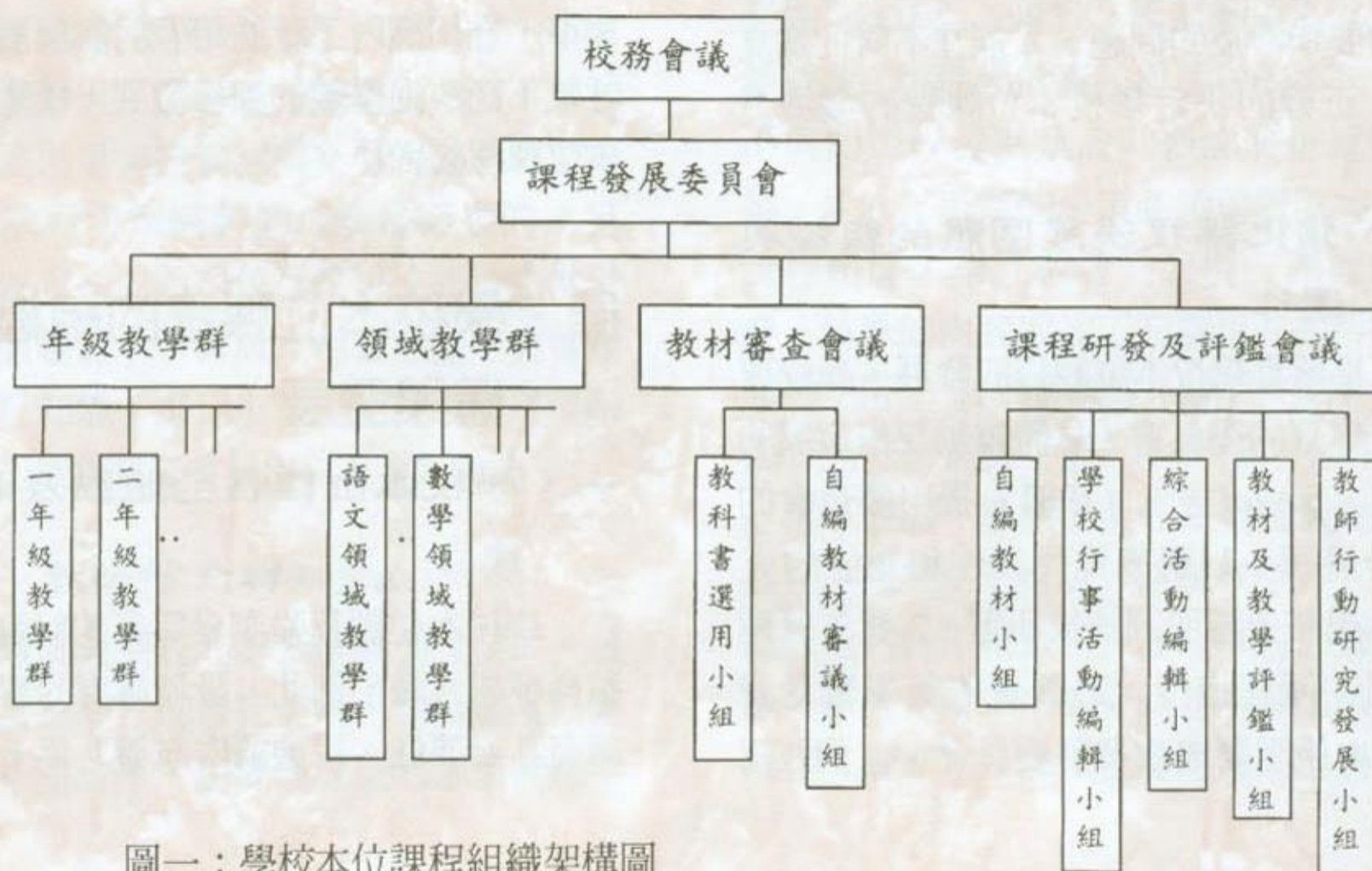
學校本位課程強調參與者的討論，並積極尋求共識。因此，設置專責的會議組織有其必要性。綜觀國內試辦九年一貫課

程小學的試辦報告，其學校本位課程的課程發展組織包含了「學校課程發展委員會」、「課程發展小組」、「各年級教學群」、「各領域教學群」等，其計劃時程有半年，亦有一年；其功能有強調統整、有強調組織功能及配套措施，更有包含意識型態強烈的兒童願景圖像。如此設計雖然是依據該學校的地區特性、發展特色來組織學校本位課程的基本架構。但就學校本位課程的執行面向而言，各校的做法似乎顯得不完整。研究者綜合相關文獻及研究報告，提出以下的組織架構（如圖一）：

（一）課程發展委員會

課程發展委員會是由教師、家長、行政人員、專家學者及學生（在國民小學有

待商榷）組成，其目的在於審定學校的課程計劃及相關的實施內容，維護教育的品質及學生的受教權利等。由校長擔任主任委員，教務主任兼任副主任委員，主要是推動計劃；在試辦期間得再指定相關業務處室主任兼任第二副主任委員或執行秘書，其主要工作在於蒐集相關資訊及研發、評鑑所實施的教材內容。其委員產生方式由各教學群、各學習領域依據教師教學經驗及專長各推薦一名代表。家長會部分則由家長會推薦二至五名（視學校大小），所有委員都由校長聘任，得連續聘任之。委員會每學期召開兩次，得開臨時會議。課程發展委員會下設常設年級教學群、領域教學群、教材審查會議及課程研發



圖一：學校本位課程組織架構圖

發及評鑑會議，並聘任小組召集人，主要是負責各項業務之間的聯繫與資訊的蒐集整理，並將議案提交大會討論及表決。課程發展委員會是課程實施與發展的最高機構，在學校運作的功能僅次於校務會議。

（二）年級教學群

由各年級的級任老師及科任老師所組成，並邀請家長共同參與，班級數較小的學校可兩個年級合併組成。主要功能是依據該年級學生的特性，包含學生的學習能力、身心發展特質及資源，設計該年級的課程總體計劃，及配合學校行事活動，發展統整性的課程。

（三）學習領域教學群

每個教師依據任教的科目及專長參與一個學習領域教學群，定期召開會議。除了選用各學習領域教科書及檢視每個年級教學群所提出的總體課程計劃、各學習領域課程綱要及能力指標的連貫性外，亦可就該學習領域的教學材料或教學過程、內容、方法進行研討、相互刺激成長，必要時的請專家學者蒞會指導。

（四）教材審查會議

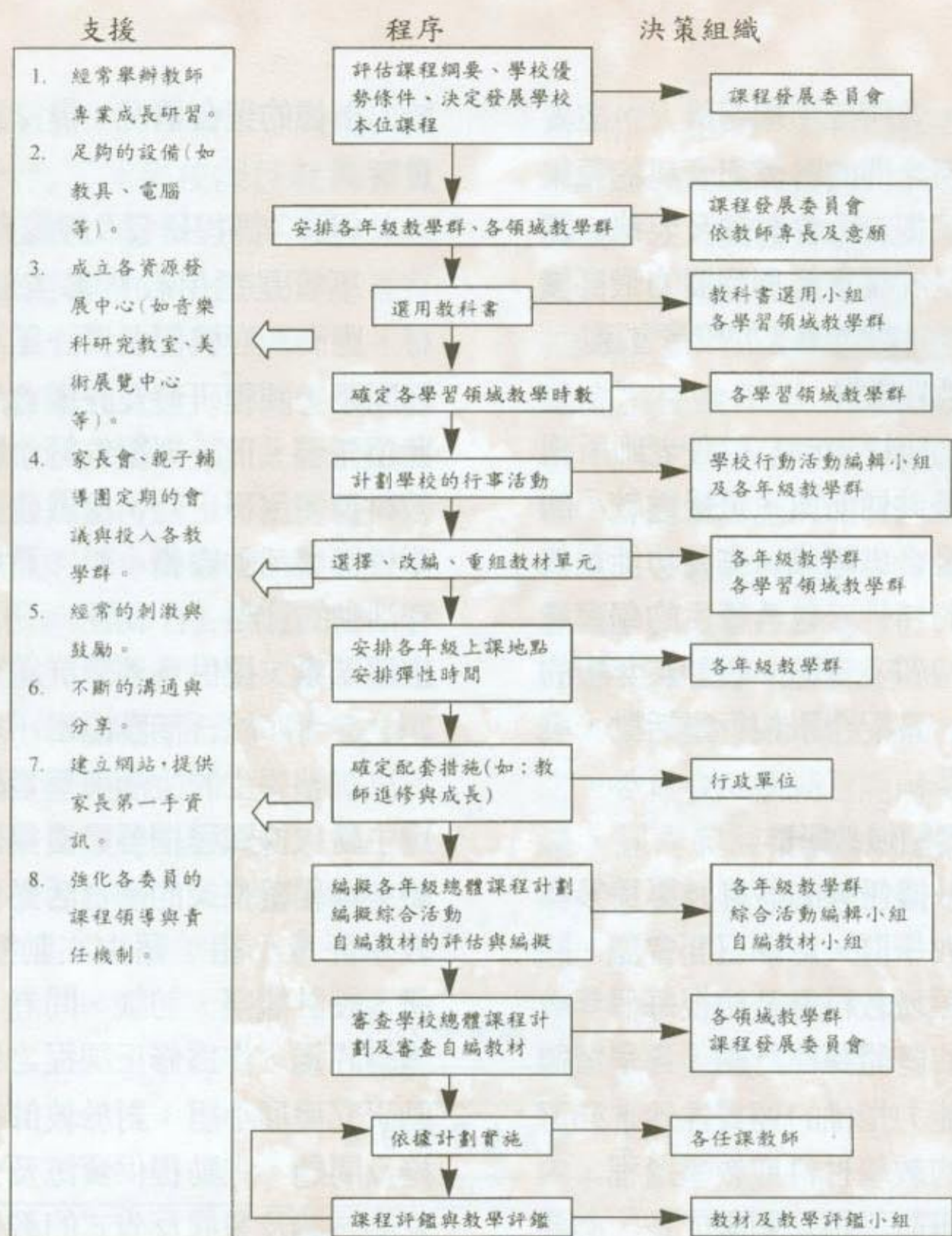
主要功能在於審查教材，包含教科書的選用及自編教材部分的審議。下設教科書選用小組，主要是蒐集審查通過的教科書及選用的資訊，交由各學習領域教學群選用；另設自編教材審議小組，是針對教師自編教材部分提出學習領域課程綱要及

能力指標的契合情況，提交課程發展委員會審議。

（五）課程研發及評鑑會議

不管是選用教科書或自編、改編教材，應有一套機制負責評鑑課程的適用性等問題，課程研發及評鑑會議便可擔負起此項任務。下設自編教材小組：負責研議教科書使用不足時，提供建議自編教材；學校行事活動編輯小組：藉由學校整體教育活動的計劃（行事曆），研議合適的生活主題氣氛，提供各教學群編寫總體課程計劃之參考；綜合活動編輯小組：綜合活動可以統整學生的生活與學習經驗，此小組應主動依據課程綱要與搜集學生的生活經驗，編輯統整式的綜合活動教材。教材及教學評量小組：藉由主動搜集學生的資訊、設計觀察、訪談、問卷，對於課程實施的評鑑，作為修正課程之參考；教師行動研究發展小組：對於教師在教學上的困擾及問題，主動提供資源及支援，藉由相互的討論及發展反省式的教學模式，提昇教師的教學品質，並可印刷成冊，供未來之參考。

以上的組織，小組召集人主要的任務是擔任引導的角色，提供資源及彙整資訊，並提交大會討論。學校本位課程發展是屬於動態式的，隨時可以修改，而且應兼顧課程發展的各項層面，包含參與者、學校特性、教師專業的提昇、不斷的對話



圖二：學校本位課程的實際運作程序圖

與省思、及解決課程發展所面臨的問題。其組織架構看似複雜，卻顯現出發展學校本位課程的各項因素，如果能細心面對，必能凝聚課程發展的共識，才能完成課程的目標，研究者自訂學校本位課程發展程序，如圖二。

二、學校本位課程組織運作的問題

學校是否有能力發展學校本位課程，至今仍有許多人抱持著保留的看法，推估原因，不外乎有以下幾點：

(一) 教師能力不足、態度不夠積極

教師是課程發展的關鍵人物，卻因長期缺乏課程發展的經驗，而使發展課程的能力略顯不足。長久以來，大部分教師均依賴教科書與教學指引，如今希望教師依據學校本位發展課程，必增加教師許多時間，這將使教師的工作負擔加重，以致使教師的態度不夠積極。

(二) 教師缺乏課程評鑑能力

課程評鑑不外乎由教師內省與藉由觀察、訪談、問卷進行評鑑，一般教師尚不知評鑑課程發展的具體做法，更甬說制定評鑑的規準了。教師若缺乏課程評鑑的能力，將使課程發展毫無價值可言，影響層面頗鉅且深。

(三) 學校本位與教師本位的衝突

學校本位課程雖強調學校的環境與學生學習特性，但是學校一致性的做法恐將與個別教師的教學專業自主權相互衝突，教師可否獨立進行課程發展的工作？是值得商榷的。在發展學校本位課程時，必須加以協調、凝聚共識。

(四) 教師不易協同

學校本位課程是以教學群為基本課程發展單位，部分教師具有特殊專長或獨特的教育理念，在教學上會產生不易協同的情形，尤其個人對於課程價值認知上的不同，也將影響課程發展的看法，在制定決

策時，將是一項必須克服的問題。

(五) 資源與支援不足

部分學校設備缺乏，對教師進行課程改革所需要的資源（如：資訊設備）將產生衝擊。另外，家長參與意願不高、專家學者支援不易，任憑學校毫無目標的發展，影響層面恐非小事。

綜合以上看法，學校發展本位課程仍有些許問題等待克服，在任何課程改革中，問題的呈現反而有助於提昇課程發展的品質，學校應有此體認，並積極面對才是。

伍、 結論與建議

學校本位課程的發展有其理論基礎及時代意義，由擴大教育決策參與層面、重視學生的學習特性、並強調權責的分配、至形成課程決策的實際做法，都呼應著長久以來在中央長期控制課程的體制下，課程改革的價值問題。如何強化課程發展的組織及功能，是學校決策者必須深思的問題。在面臨課程改革所引發的問題時，不應以逃避的心理，只呈現表面的文字資料成果，應積極思考問題的來源，搜集充分的資訊，嘗試解決，做出最佳的決策模式。

以本文所分析而言，學校除了建立課程發展的目標之外，應強化決策單位課程領導的功能，在協同與責任機制的要求

下，每個教師應以學校整體為考量，放棄己見，才能凝聚課程發展的共識，提供學習者最大的利益。另外，國家應委託學術及教育行政單位，以認養學校的方式，平

時不斷與學校進行聯繫、討論，提供充分的支援，才能讓學校與教師在發展學校本位課程時，不至於迷失。

參考書目

- 林幸姿（民86）。國小階段教師參與課程發展之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 高新建（民80）。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。
- 黃政傑（民74）。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 葉連祺（民88）。中小學學校本位課程發展之意涵與取向。《教師天地》，103，21-30。
- 張嘉育（民88）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- Bezzina, M. (1991). *Being free and feeling free: Primary teachers' perceptions of participation in curriculum development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368 693).
- Eggleston, J.(1980). *School-based Curriculum Development in Britain*. London: RKP.
- Jewell, K. E. & Rosen, J, L. (1993) . *School-based management/shared decision making: A study of school reform in New York city*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED361 360).
- Okinaka, R. (1992) . *The factors that affect teacher attitude towards computer use*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346 039).
- Syalor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981) . *Curriculum planning: For better teaching and learning*. (4th ed.) New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

教師在職進修的新趨勢

— 學校本位的教師專業發展

吳政憲／台中縣建國國小教務主任

壹、前言

近年來，由於人類文明與科技的進步可謂一日千里，使得知識的產量迅速的增加，加上終身學習理念的推展、教師專業化的要求、教育改革的呼聲、課程的發展與革新以及教師生涯發展的需求…等因素，促使教師在職期間的專業發展受到普遍的關注。然而教師專業發展的推展，若沒有妥善的規劃與實施，將可能事倍功半，達不到預期的效果。

隨著英、美、法、紐、澳等先進國家實施「學校本位經營」(school-based management, SBM)的教育改革走向，英美學校在教師專業發展上已有逐漸朝向「學校本位」(school-based)的發展趨勢(Hargreaves, 1993, p.87)。Holly (1989)亦指出，英國教育界已不再以個別教室做為教育改進的單位，而是藉由鼓勵教職員間的討論與合作，促進整體學校的革新，形成學校本位的專業發展，而美國的專業發展活動乃是邁向各種協同的實務(p.179)。我國教育部(民84)發表的「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」，其中有關師資培育的規劃，亦建

議：「推廣學校中心的進修制度，以加強教師進修與自我進修的功能，使教師進修活動，不妨礙正常教學。」學校本位教師專業發展(school-based teacher professional development)已成為今後在職教師專業成長的重要趨勢。

貳、教師專業發展的現況與問題

為了因應世界的潮流並提昇教師的專業能力，近年來，我國中小學教師的專業發展進修活動可謂蓬勃發展、種類亦琳瑯滿目。然而學者研究卻發現，除了少數可供晉級加薪的學位、學分進修外，教師參與進修的態度並不積極，可見目前教師進修活動仍存在著一些問題尚待改進，綜合專家學者的看法，可歸納成以下十點(林煌，民89；陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，民84；康宗虎，民87；楊思偉，民85；潘文忠，民87；歐用生，民84；歐用生，民85)，包括：

一、尚未建立教師終身進修體制：未能配合教師生涯發展的階段需求安排系列的進修課程，在職進修活動仍以零碎、即

時的活動為主。

二、缺乏整體性的規劃：在職進修機構由於缺乏協調整合，使得各自規劃各項課程，造成重複浪費與資源分配不均的情形。

三、進修管道狹窄：雖然目前進修管道已逐漸擴充，但仍以參加師範院校學位、學分進修、聽專家演講為主，配合教育改革與資訊時代的來臨，未來教師進修活動勢必更加多元而有效率。

四、盛行集中式的研習：教師處於被動式的聽講，缺乏多向的互動與對話，且參加的教師通常是學校指派，其成效自然大打折扣。

五、課程內容無法滿足實際需求：由學者專家規劃的進修課程常偏重於理論學科，內容與實際教學工作相脫節，無法落實於日常的班級教學。

六、偏於被動進修：除了部分學分、學位進修外，整體來說，教師參與進修的意願並不強，進修活動仍以教育行政機關主導為主，教師普遍缺乏自我導向的學習動機。

七、進修目的趨向功利：目前教師進修趨向文憑主義與功利主義的色彩，進修目的以晉級加薪為主，教師視進修為福利與權利，對進修是義務的認知仍未普遍建立。

八、進修活動影響正常教學：主管機

關常利用學期中舉辦研習活動，學校必須安排代課老師，不但造成學校的困擾，連帶也影響學生的學習，若離家太遠或需住宿，更會造成教師生活上的不便。

九、進修制度尚未完備：目前相關法令雖然明訂教師參與進修是權利也是義務，並且規範教師進修的時數或學分，然而對於未參與進修的教師並沒有罰則，也未配合在職進修建立教師分級或評鑑制度。

十、未培養教師專業發展的能力：由於長久以來，教師在進修活動中常常是擔任配角的角色，接受別人安排好的進修方式與內容，其主要原因在於教師未能具備專業發展的能力，以至於缺乏自我學習、自我成長、自我反省、自我更新的動力。

由以上幾點可以發現，目前辦理教師專業發展的單位仍處於各自為政的情況，缺乏事權統一的規劃機構，進修課程常無法滿足教師的需求。且教師在專業發展上仍處於被動的角色，欠缺主動成長的動力，使得政府辦理教師進修的良好美意大打折扣，成效亦令人興嘆。

參、學校本位教師專業發展的源起

隨著學校自主意識的抬頭與教育改革理念的催化，學校本位途徑的發展已成為

世界各先進國家學校系統發展的共通方向。美國在歷經八〇年代第一波由上而下，採取科層管理、嚴密控制的教育改革措施後，由於成效並未如預期，因此第二波教育改革理念即轉向主張由下而上之主動、強調鬆綁、選擇與學校本位管理（曾燦金，民86）。我國行政院亦於民國八十三年成立教育改革審議委員會，並於八十五年完成「教育改革總諮議報告書」，其中「教育鬆綁」、「權力下放」、「教師專業自主」…等「學校本位」的理念成爲我國教育改革的重要方針，而以學校爲本位的教師專業發展亦成爲落實教育革新，實現教育理想的重要方向。林明地（民88）即指出，學校本位理念與作法對於增進教師專業成長的機會與能力具有正向作用。饒見維（民86）亦指出，當代世界各國教育改革的主要動向有兩個趨勢，一個是「鬆綁」（deregulation），另一個則是「學校本位的經營」（school-based management），就教師的專業發展而言，則主要是試圖藉著「學校本位的專業發展活動」來激發教師主動省思探究的精神，以便逐漸提升教師的專業素養，並逐漸改善基層教育的品質。

由此可知，教育改革的走向讓學校的經營漸漸朝向學校本位的發展趨勢，包括學校行政、課程發展、成員發展…等，導引教師專業發展朝著學校本位的方向邁

進，其影響可歸納成以下五點：

一、學校本位理念讓學校承擔起更多成員專業發展的責任。

二、學校本位理念增進教師參與專業發展的機會與能力。

三、學校本位理念賦予教師研究與改進教學實務的地位。

四、學校本位理念促進教師同儕團體間的合作學習。

五、學校本位理念激發教師主動省思探究的精神。

肆、學校本位教師專業發展之意涵

有關「學校本位教師專業發展」（school-based teacher professional development）的意義與原則，學者多有論述，有的稱之爲「以學校爲中心的教師進修」（school-focused in-service teacher education）、「學校本位教師進修」（school-based in-service teacher education）或「以學校爲中心的教師專業發展」（school-focused teacher professional development）。本文以廣泛的角度來作詮釋，將上述幾個名詞視爲相似詞，而在綜合多位中外學者的論述後，統整歸納出學校本位教師專業發展的意涵有以下四點：

一、以學校作為辦理教師專業發展的中心場所

學校是教師實踐教學與學生學習的主要場所，此實務情境脈絡是最佳的專業發展活動地點，可以真正促進教師的情境化理解。在日常進行教學的場所從事專業發展活動，將有助於教師把進修內容轉移或運用到日常的教學情境裡。因此，學校是教師專業成長的最佳場所，要負起教師專業發展的主要責任。（王家通，民70；吳麗君，民79；林煌，民89；周水珍，民85；歐用生，民83a）；饒見維，民85；蔡云，民86）。

二、以學校與教師的實際需求作為教師專業發展的內涵

教師是學校教學活動的主角，對於學校的問題有最直接而深切的瞭解，而教師專業發展活動的主要目的即是在改進學校教育的各項問題。因此課程內容需針對學校及教師的需求來設計，如此不但對學校及教師有立即的幫助，教師的進修動機與意願也會最高。傳統的「包裹式」在職訓練課程往往是把同一套課程「行銷」到每一個學校，或是把每一個學校的教師集中在同一個地點來受訓。此種專業發展活動很難配合學校的需求與個別差異，成效也最令人質疑。（王家通，民70；吳麗君，民79；林煌，民89；周水珍，民85；蔡

云，民86；饒見維，民85；Bradley，1978）

三、以學校本身作為主導教師專業發展的單位

教師專業發展活動應由學校主動推動，而不是由教育行政單位以命令的心態來強迫學校推動某種活動，或指派教師前往某地受訓。學校的校長、主任、教師應共同參與決定，並透過溝通而規劃出適合學校的專業發展活動，若有需要，學校亦可透過有效的管道，尋求外界的協助。換言之，是一種由下而上的草根式進修活動，有別於傳統由上而下的行政決定模式或專家模式。（吳麗君，民79；歐用生，民83a；蔡云，民86；饒見維，民85；Bradley，1978；Morant，1981）

四、以教師同儕合作與研究作為教師專業發展的重要模式

教師專業發展應重視成員之間思維與經驗的分享，過去的教師進修活動通常都以個別教師為單位，對於整體學校效能的提升相當有限，教師若能在學校組成專業成長團體，共同省思探究，對於專業的提昇將可發揮相加相乘的效果。

另外，教師從事教育研究對於實務問題的解決有直接的助益，「教師即研究者」的觀念目前已漸漸受到重視，也是學校本位專業發展的重要策略，除了學校教師可



進行協同研究外，並可透過與大學院校的教授合作，讓理論與實務情境更加切合（周水珍，民85；歐用生，民83a；饒見維，民85）。

綜合言之，學校本位教師專業發展是基於學校自主的理念，希望藉由學校系統性的規劃與評估，瞭解學校與教師的發展需求，並且有效整合學校與社區資源，透過教師團體互動的歷程，達成改善教學品質，提昇學校整體效能的目標。因此，可將學校本位教師專業發展定義為：「教師為了增進專業知能，提昇學校辦學績效，由服務學校主導，依據教師的需求而辦理，由教師參與或從事的各種研習、進修與研究活動。」

伍、學校本位教師專業發展的重要性

學校本位的教師專業發展活動，有別於傳統集中式的研習進修方式，特別強調學校與教師在專業發展上之主動、需求、自主、合作…等特性，因此在學校的整體發展與教師的專業成長上別具意義，其重要性可歸納為以下七點：

一、提昇教師的研究能力與專業地位

中小學教師的地位長久以來一直與大學教授有相當大的差距，其很重要的原因

之一，即在於中小學教師普遍缺乏從事研究發展的能力。過去，中小學被看成是教育理論的消費單位，執行學術研究專家的教育理論，隨著「教師即研究者」觀念的建立，學校本身也應成為教育理論與實踐的「生產」場所，兼顧研究與發展的特性與職責。Copper（1990）認為教師從事研究工作，對教師本身有很多的助益，包括：提供教師自我省思的機會、提昇教師解決問題的能力、研究成果可立即運用並在校園內推行、因研究能力的增強，提昇教師的自信心…等。歐用生（民83b）亦認為，只有實際工作者研究自己的教學實際，才能真正解決課程與教學的實際問題。

因此，教師從事教學研究，對於教學的改進有莫大的好處。教師若經由研究，所培養的批判、思考、反省、與創造的能力，將有助於達成專業自主的目標，提昇專業的地位。而實施學校本位的教師專業發展活動，如教師協同成長團體、協同行動研究等，正是實現「教師即研究者」的最佳途徑。

二、增進教師教學實務的品質

教師專業發展的最終目的必須落實在教學實務的改進上，否則專業發展將是無意義的。然而，目前的教師進修活動卻常常是與教學實務相脫離，偏重理論的研究，而忽略實務的探討，未能真正達到專

業發展的目的。

Bell and Gilbert (1994) 指出，教師在參加在職進修後，並未能有效改進學生學習，顯示教師返校後並未將其所學應用於教學上；Stein and Wang (1988) 認為，教師在教學中並未充分應用其所學。黃政傑 (民85) 亦指出，教師專業發展的地點時常遠離活生生的學校和教室，去學習理論化的知能，然後再回到實際情境中自行轉化，以致於成效不彰，因此今後教師專業發展應該以學校為中心，時常在學校的情境中學習解決日常遭遇的課程問題。藉由學校內的進修活動，教師可以互相協助，分享經驗，獲得立即的回饋 (feedback)。因此，校內進修比校外進修更能促進教師態度的改變 (張清濱，民80)。

三、適應個別學校發展的特色

每一所學校因學校規模、師資結構、文化背景、社區及家長之社經背景皆不相同，若由教育主管機關統一規劃專業成長或進修活動，常無法滿足個別學校的需要，教師以消極的態度去面對，其成效頗為可慮 (李新鄉，民88)。饒見維 (民85) 即認為，教師專業發展活動不是一種僵化的人類活動，具有太多的可能性，若以行政管理主義來推展，將無法推動多彩多姿的專業發展活動，甚而只是為了消化預算而已，浪費人力與物力。

因此，學校應是教師專業發展的最佳

場所，每個學校若能基於本身的條件，由該校教師共同察覺其問題與需求之所在，配合學校發展特色，結合社區資源的運用，將能創造出更多元活潑的專業發展活動，促進學校教育的革新。

四、改善整體學校教育的效能

教師專業發展的實施目標需要定位於學校目標的達成，而非定位於傳統的個人發展目標。傳統上教師專業發展常與學校教育的需要相脫節，以致結果在散亂地促進教師個人發展，而不是在促進學校整體發展 (黃政傑，民85)。以學校為中心的進修活動不但進修主題能配合學校的需要，進修的成果能立即為學校所運用。教師在學校裡的餘裕時間，從事學校切身相關的問題研討和教師成長活動，既符合平等參與、合作自主的精神，亦可創新學校文化，促進學校整體的發展 (康宗虎，民87)。因此，教師專業發展應著重全校性的改進，透過教育情境中人際的互動，經由各種有系統、有計畫的學習活動，形成學習型組織，達到全面改進教育環境的目標 (高熏芳，民87)。

由此可知，教師專業發展若只是在完成個人的目標，其對教學的改進必然有限，對整體學校教育品質的提昇亦難以發揮效果。唯有打破教師間個別專業成長的界線，著重教師相互間的經驗交流與資源共享，藉以朝向學校共同願景的方向去努

力，才能發揮教師專業發展相加相乘的效果。

五、營造和諧互助與積極參與的學校文化

學校文化是學校裡的所有成員互動下的產物，它代表的是成員共同的價值觀，而教師是學校教學活動的主角，也是創造學校文化的主要關鍵。因此，一個和諧互助與積極參與的學校文化，將有利於教師的協同合作，促進共同的專業成長。

教師長期孤立於自己的教學情境是教育研究共同發現的事實（Kuhlmann，1988；Zielionski & Hoy，1983），因此特別需要來自學校校長與同仁專業工作上與情感上的支持，以改變其孤立情境（黃萬益、陳惠邦、黃讚坤、簡紅珠，民85）。教師在學校的物理空間上雖然大都單獨處於相互分立的教室中，但是在心理空間上卻是可以相互滲透與交互影響的（陳惠邦，民87）。而當教師本位校園文化逐漸成形的同時，教師彼此教學專業技術和心得的分享，協同教學的設計和執行，是提昇教學品質、型塑學校文化的不二法門（王秀雲，民89）。

由此可知，學校本位的教師專業發展對於促進教師同儕間的協同合作具有積極引導的效果，透過教師同儕間的專業互助與分享，不但可以提昇專業知能，而且也

能激發教師服務的熱忱，塑造溫馨和諧的校園文化。

六、促進教育改革目標的達成

教育改革一直是各國的熱門話題，經過了許多教育改革的實踐經驗及研究，我們現在幾乎可以斬釘截鐵地說：教育改革必須從學校以及學校裡的教師出發（饒見維，民85），教師是教育改革的主要動力與成敗關鍵所在（行政院教育改革審議委員會，民85；陳惠邦，民87；歐用生，民83b；歐用生，民85）。

Holly（1989）引用Edelfelt的概念模式（如圖一）（引自歐用生，民85，p.97）指出：傳統上，教育改革均較專注於個別教師的專業發展，忽視了教師團體，強化了



圖一 專業發展的層次
（資料來源：Holly，1989 引自歐用生，民85，p.97）

教師的孤立。但許多研究指出，課程和教學的改革需仰賴全體教職員時，重點則移到教職員發展（staff development）；但當教職員、社區、家長和其他行政人員的交互作用受到重視後，學校改革也被強調，如此教育改革才有可能。且許多研究指出：各個教師單兵作戰對學校改革幾乎沒有成效可言。因此，推動「學校層次的專業發展」正是應用這些知識的最好方式，也是實施成效的最好的保證（歐用生，民83b）。

由此可見，教師專業能力的提昇是教育改革的重點方向，也是教改成功的關鍵，而實施教師在職進修教育則是提昇教師專業能力的方式。以學校為本位的教師專業發展活動重視教師協同批判與反省能力的建立，更是有效落實教師在職專業成長的途徑。

七、落實學校本位課程發展的實施

學校是課程實施的單位，課程實施的成敗良窳，學校居於主要的關鍵，而學校內的教師更是課程實施的主角，最瞭解學生對於課程的需求。因此，由學校的教師來發展課程，對於學生的學習具有重要的意義。

傳統上，我國的課程發展集中於國家層次，課程標準和教科書均由教育部訂頒

或發行，相對地忽視了學校層次的課程發展（歐用生，民85）。如此，不但學校教師對於教育部頒佈的課程常覺得不適用，而由國立編譯館統一編印的教科書一體適用於全國更忽略了個別學校的差異性，並且長久以來亦造成教師普遍欠缺了發展課程的能力。所幸，近年來，在教育改革的驅使下，教科書已逐年完成了開放書商編審，使得目前審定本教科書呈現百家爭鳴的景象，提供教師有了更多選擇的機會，然而若要進一步配合個別學校教師與學生的需要、發展學校的特色，則結合學校內的校長、主任、教師、學生以及社區內的家長、社會人士…等共同規劃與設計的學校本位課程無疑是最佳的途徑。

由此可以看出，學校本位課程發展的推動對於學校的校長、主任、老師來說是一大挑戰，尤其對於素來以教科書為唯一教材的教師衝擊更大。因此，協同合作、集思廣益、共同參與可說是實施成功的基石。學校本位的教師專業發展即是以學校的需求為中心，透過成員共同參與合作的一種教師專業成長模式，此亦正是推動學校本位課程發展的精神所在。

經由以上七點的論述可以體會到，學校本位教師專業發展對於促進教師專業成長、提昇教學品質、改善教師專業地位、塑造積極和諧的校園文化與學校特色具有深遠的影響。在推動教育改革的路途上，教



師不應再是被動的聽命行事，而應化被動為主動，透過學校本位專業發展的推動，積極培養批判思考與省思探究的精神，才能化阻力為助力，促進教育的革新與進步。

陸、學校本位教師專業發展的可行模式

在強調學校自主、專業、多元、創新的理念下，學校本位教師專業發展活動已日漸受到重視，其活動的方式亦相當的多元，學者亦有各自的論述，筆者綜覽國內學者呂木琳（民83）、呂錘卿（民84）、饒見維（民85）、李鴻章（民89）等的研究，歸納出較適合我國中小學實施的學校本位教師專業發展模式有專題演講、教學觀摩、協同成長團體、協同行動研究、自我導向式學習與研究等五種，以下分述之，並分別提出若干個有效的實施途徑。

一、專題演講

專題演講是一種簡單普遍的專業發展方式，一般係由學校出面，邀請校外學者專家，或在教學實務上學有專精的國小校長、主任、教師蒞校演講，希望藉由演講增加教師教育素養與專業精神。演講的主題通常依學校的需求自訂，如最近推動的教育改革方案，包括：開放教育、小班教學、中小學九年一貫課程…等的理念宣達

與經驗分享，以及教育理論與實務的探討，都常以專題講座的方式來進行。

由於專題演講是以演講者單方面的講述為主，因此大多是聽覺感官的學習，然而亦可採取一些措施，來增加教師的學習意願與效果，包括：

（一）配合教學影帶播放

基於專題演講的互動機會較少，演講者可配合講述的主題播放錄影帶，以補充講述的不足，並增加感官的刺激，集中聽眾的注意力。例如在講述數學科建構主義的教學精神時，可以播放實驗班的上課情形加以呼應；探討環保議題時，可播放河川污染、環境綠化…等相關影帶，藉以加深印象，提高學習效果。

（二）運用輔助媒體講解

教學媒體除了運用在班級教學外，亦可使用在演講的場合，除了可以提示演講的重點外，並可擴展講述的內容。如使用投影片呈現講述的主題；使用幻燈片搭配講述的內容；或利用電腦播放系統呈現多媒體的補充資料，均可以讓講述過程更有變化。

（三）增加雙向互動機會

專題演講雖然以單向溝通為主，但也應在適當的時間讓聽講者提出問題加以溝通與澄清，甚至可以安排小組討論或分組演練，達到多向度的溝通學習機會。而為了增加溝通機會，演講者最好能事先將講

稿發給聽講者，讓聽講者作事先的閱讀與資料的蒐集，增加對講述內容的認知。

二、教學觀摩或示範教學

觀察與模仿是人類與生俱有的本能，很多人類的行為都是經由模仿而習得的。教學觀摩提供教師一個簡單而迅速的專業成長方式，可以在短時間內習得特定的教學方法與教學技巧，同時亦可習得班級經營的策略。教學觀摩會的舉辦除了提供教師教學現場的學習外，更重視示範教學後的充分討論，不但觀摩者可獲得成長，示範者也可精益求精。在中小學實施教學觀摩可以有以下幾種方式（饒見維，民85，pp.398-401）：

（一）正式教學觀摩

由上級或學校指派某位教師提供某種教學示範，並指派校內教師參加，以便從中學習優良教學方法。教學示範結束時通常都會進行簡單的討論，讓示範者和觀摩者彼此交換意見。

（二）非正式教學觀摩

學校裡的部分教師在某位同事的同意下，到他的教室裡觀摩他的教學活動。此種方式通常不是由學校刻意安排的活動，而是不定時的、私下的、個別的教學觀摩活動。

（三）相互教學觀摩與討論

一群教師約定好，按照一定的順序，彼此輪流提供教學演示，彼此互相觀摩別

人的長處，並據以研討改進自己的教學。可以每週安排一位教師做教學演示讓其他教師看，教學演示後立即進行討論，或在另外安排的時間進行討論。

三、協同成長團體

所謂「協同成長團體」（co-development group）乃是一群專業人士（約七到十人左右）在一段時間內，持續且定期聚會，於聚會時間內彼此交換專業經驗、分享心得，或討論遭遇到的實務問題等等，以便促進彼此的專業素養（饒見維，民85）。在強化組織競爭力的驅使下，學習型組織受到熱烈的提倡，而協同成長團體則是邁向學習型組織的重要關鍵之一。目前較適合中小學實施的協同成長團體有以下幾種：

（一）教師讀書會

讀書會是一種以書會友的學習團體，通常固定一段時間聚會一次，討論共同閱讀的書籍或文章，藉以擴充知識的深度與廣度。由於讀書會可以讓會員持續不斷的成長，因此，近年來，教師讀書會亦受到普遍的提倡。學校可於學期初配合課程、教材、教法、評量…等教學需求來安排書目，訂定全學年的讀書計畫，並於每學期末舉辦讀書心得發表會，於會後將成果集結成冊，藉由讀書心得的分享與學習成果的展現，發揮團隊學習的精神，提昇專業的素養。

（二）各科教學研究會

目前各國民小學大都會依據現有課程的分科組成各科教學研究會，組成的方式以教師專長或興趣的科目為主，通常利用週三下午或各科教師共同無課時間針對該科目進行研究、討論，並將結果予以記錄、發表。而在九年一貫課程實施之後，學校需成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，此時可將各科教學研究會與各領域課程小組加以整合，將學校及學習領域的課程計畫做得更盡善盡美。

（三）教學研討會

同一學年或一群志同道合的教師，可以針對某一個主題或問題，如教育新知、班級經營、特殊兒童輔導…等，於每週固定的時間聚會討論，由參與的教師，針對該主題輪流提出其經驗與看法，必要時可聘請學者專家蒞臨指導。由於參加的成員具有不同的學習背景，經由意見的交流與腦力的激盪，可以發揮集思廣益的效果。

四、協同行動研究

行動研究（指教育行動研究）乃是目前最受注意的一種專業發展活動型態，主要是依據「教師即研究者」這個觀念，強調中小學教師可以成為知識的生產者、研究者，才能逐漸邁向專業化的境界（饒見維，民85）。許多研究文獻均顯示，行動研究對教師的專業發展具有積極的效果（Adelman, 1989；Day, 1997；Elliott, 1991；

Kemmis, 1989；Webb, 1990）。並且能針對教師舊有的心態和習慣發展出批判反省、獨立思考的能力（Zeichner, 1993）。而學校團體成員的協同合作是行動研究的重要內涵之一。因此，「協同行動研究」對於促進教師專業發展比起「個人行動研究」更有助益，因為團體的互動歷程更能擴大教師的經驗範疇並刺激教師發展的多重觀點（饒見維，民85）。以下提出幾項中小學教師實施協同行動研究的策略方向作為參考，包括：

（一）提昇教師基礎研究能力

中小學教師長久以來普遍缺乏研究的能力，雖然行動研究不需要高深的研究技術，但基本的研究觀念與方法仍須具備，包括質性資料與量化資料的蒐集、分析、與統計，尤其是觀察、訪談、文件分析…等技巧。學校可利用週三下午或寒暑假安排一系列研究理論與實務的研討，並安排實際從事行動研究的教師作經驗分享，可收事半功倍的效果。

（二）落實學校本位課程發展的實施

九年一貫課程實施之後，學校必須根據學校條件、社區特性、家長期望、學生需要…等條件結合全體教職員及社區資源，發展學校本位課程。而課程的發展本身即是一項集思廣益、批判省思與協同研究的過程，教師同時扮演著研究者、發展者、實踐者與評鑑者的多重角色，經由不

斷的試驗與修正，達到適切、完善的目標。因此，結合學校與社區成員的課程發展過程即是一種協同行動研究，教師透過知一行一思的循環歷程，可以達到專業的成長。

（三）系統性的蒐集與分析學生資料

學校教育的最終目標在於改善學生行為、提升學生的學習成效，而學生資料的蒐集與分析，對於瞭解學生的思想、行為與學習狀況有很大的幫助，再透過有計畫、有系統的行動研究過程，使學生問題獲得改善。例如：教師們如果要進行行為偏差兒童的協同行動研究，可以根據學生的自傳、信件、日記、相片、作業、考卷、報告等資料，配合觀察、深入訪談、家庭訪問等過程來瞭解學生，並結合校內外的人力與物力資源提出行動研究方案。而在研究的過程中仍持續蒐集與分析相關資料，藉以瞭解學生行為的改變情形，作為調整行動策略的依據，以期有效改善學生行為。

（四）培養教師創造思考與批判反省的能力

中小學教師長久以來都是擔任知識傳遞者的角色為主，依上級規定的教育政策、教育目標與教科書來教學，如此不但扼殺了教師的創意，也使得教師普遍缺乏批判反省的能力。教師如果要作「人師」而不只是「經師」，當養成隨時對自我省思

的態度，「教學日誌」與「反省札記」的書寫都是很好的方式，可藉以評鑑自我修正教育的理念與作法。然而行動研究更重視團體的歷程，因此也可將教學日誌與省思札記與其他同事共同分享討論，透過與學校其他成員的對話，不但可以澄清自己想法與觀念，更可以藉由集體智慧的激盪，發揮想像力與創造力。

（五）成立學校教師研究室

學校研究室的成立，可以提供教師們一個環境獨立、設備齊全的研究場所，有助於教師從事研究的動機。研究室內應陳列一些教育期刊、雜誌、論文（特別是教育行動研究論文）、書籍，並有完善的電腦、視聽設備，可以提供教師資料蒐集、網路資料查詢、文書資料處理、教學影音光碟軟體觀看…等功能。研究室應同時具有隔間設計與討論區，方便不同研究用途的需要，並設有專人管理，發揮最大資源利用的效果。

五、自我導向式學習與研究

由於資訊科技的突飛猛進，近年來學習觀點的重大轉變之一即是強調學習不一定要發生在正規的教育機構中，「時時學習、處處學習」此種終身學習的觀念已成為現代成人學習的重要觀點。而教師亦是成人學習者，因此，自我導向學習與研究亦是教師自我成長的重要一環。饒見維（民85）即認為，教師專業發展應以自我導

向為主，並將之視為教師專業發展活動的終極型態，學校甚至可以透過組織的力量來鼓勵教師從事自我導向學習活動，也可以正式提出計畫得到學校的支持，利用學校規定的專業發展時間來進行。自我導向式學習雖然是自行計畫、自行教學、自我學習，不過學習者周遭仍應有協助存在，如教師、導師、資源人物、及同僚，只是學習行為的發生是主動而不是被動（黃正傑，引自蕭錫錡，沈健華，民87，pp.46-47）。因此，自我導向式學習與研究亦可以視為是學校本位教師專業發展的一種形式，以下提供幾種可行的方式：

（一）遠距教育學習

遠距教學的教育方式在我國已行之多年，傳統的遠距教學從函授、到廣播、電視的運用，其中以空中專校、空中大學最受歡迎。然而隨著資訊與傳播科技的進步，電腦網路的運用更成為遠距教學的主要發展方向，包括BBS（電子佈告欄）、E-Mail（電子郵件）、WWW（World Wide Web全球資訊網）等，其中WWW可以提供包括文字、聲音、動畫、影像等多媒體的資訊在線上相互傳送，可以提供虛擬學習情境（virtual classroom）的實現。因此今後教師不但可以在網路上依據自我的學習計畫蒐集相關資訊來從事學習，更可以透過網路的線上學習，選修各大學的遠距教學課程，充實專業知能。

（二）個人閱讀與寫作

閱讀是一項最不拘形式與最簡便的自我學習方式，不受時間與空間的影響，教師可以根據自己的興趣，選擇書報、期刊、雜誌、論文…等來閱讀，也可以根據某一主題，擬定讀書計畫，從事有計畫、有系統的閱讀方案。若能將閱讀心得加以整理發表在期刊、報導上，或是利用學校共同進修時間公開發表，亦可促進教師同儕的共同成長。

（三）從事教育研究與發展

在教育的領域中，有很多層面都提供了研究的題材，例如課程設計、教學技巧、多元評量方式、教學媒體、電腦輔助教學（CAI）軟體的研發、學生的學習與發展、乃至於學校的建築、設備…等，教師可以根據自己的專才與興趣來從事非正式的研究，也可以較正式的方式申請專案研究，研究的方法不拘，包括個案研究、俗民誌研究、實驗研究、調查研究、乃至於「實作研究」…等，若能結合志同道合的同事來共同合作，提供支援，當可使成果更加豐碩。

柒、結語

投資教育，就是投資於未來（行政院教育改革審議委員會，民85，p.87）。隨著知識經濟時代的來臨，教育工作需要有更多的創意與活力，在一系列教育改革的政

策中，教師無疑均是居於最重要的關鍵角色。雖然教師是教育改革的推手，然而教師卻又常被批評為不夠專業，因此，唯有加強專業能力的提昇，才能真正落實教育的革新與進步。

過去，教師在教室內單打獨鬥的情形已經不能順應時代的挑戰，學校必須發展成爲一個學習型組織。以學校爲本位的教師專業發展理念重視學校在教師專業發展

的地位與主導力量，依據學校與教師的實際需求來規劃，透過教師同儕的合作與研究，培養教師批判思考與省思探究的精神。因此不但教師的專業權力得以提昇，並且有助於學校教育問題的解決。基此，今後教師應打開心裡的門窗，破除班級王國的迷思，藉由專業的互動與對話，讓成長的活水源源的湧入，以達成高品質教學的目標。

參考書目

- 王秀雲（民89）。學校本位的教師進修策略。《教育資料與研究》，34，40-41。
- 王家通（民70）。教師教育的革新措施與發展趨勢。《台灣教育》，372，8-18。
- 行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 李新鄉（民88）。「美國小學教師在職進修專業發展學程之研究」--檢要心得報告與建議事項。《教師之友》，40（3），28-33。
- 李鴻章（民89）。國小教師參與「學校中心」在職進修現況與改進途徑之研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳麗君（民79）。以學校爲中心的教師在職進修之意涵及其重要模式初探。台北師範學院辦理之台灣省第一屆教育學術論文發表會。
- 呂木琳（民83）。有效安排教師在職進修因素簡析。載於中華民國師範教育協會主編，師院教育多元化與師資素質。台北：師大書苑。
- 呂錘卿（民84）。國民小學實施以學校爲中心的在職進修之探討。《國教輔導》，34（6），55-62。
- 周水珍（民85）。學校本位的國小教師在職進修教育之探討。《國教園地》，55/56，4-7頁。
- 林明地（民88）。以學校爲基礎的管理：一個學習的行旅。《師友》，382，11-14。
- 林煌（民89）。教師終身進修制度的理念與規劃。《教育資料與研究》，34，22-27。
- 高熏芳（民87）。變革社會中教師專業發展的時代意義。《教學科技與媒體》，40，1-2。



- 教育部 (民84)。中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景。台北：編者。
- 陳惠邦 (民87)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜 (民84)。師資培育與教師進修制度的檢討。教改通訊，1
19-20。
- 張清濱 (民80)。學校行政。台北：台灣書店。
- 康宗虎 (民87)。發展以學校為中心的進修制度。技職雙月刊，48，13-16。
- 黃政傑 (民85)：從課程的角度看教師專業發展。教師天地，83，13-17。
- 黃萬益、陳惠邦、黃讚坤、簡紅珠 (民85)。行動研究在教師進修中應用與改進之研究。教育部委託專案研究報告。台北：教育部顧問室。
- 曾燦金 (民86)。美國學校本位管理發展之探究。國教月刊，43 (5.6)，21-29。
- 楊思偉 (民85)。在職進修教育的趨勢與作法。研習資訊，13 (6)，24-27。
- 潘文忠 (民87)。教師進修DIY—建構以學習型組織為導向的教師進修模式。中等教育，49 (1)，3-10。
- 歐用生 (民83a)。國小教師進修教育的新境界。研習資訊，11 (6)，1-7。
- 歐用生 (民83b)。國小教師在職進修教育的檢討與改進。高市鐸聲，5 (1)，1-6。
- 歐用生 (民84)。中小學教師進修教育的盲點與突破，教改通訊，4，14-15。
- 歐用生 (民85)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡云 (民86)。學校本位教師專業發展之研究—以台灣省國民中學教師為例。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 蕭錫錡、沈健華 (民87)。自我導向學習。人力發展月刊，57，46-51。
- 饒見維 (民85)。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。
- 饒見維 (民86)。學校本位的教師專業發展活動在我國之實踐途徑。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編，進修推廣教育的挑戰與展望 (pp.77-106)。台北市：師大書苑。
- Adelman, C. (1989). The Practical ethic takes priority over methodology. In W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching* (pp. 173-182). London: Falmer.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional personal, and social development. *Teaching & Teacher Education*, 10(5), 483-497.

-
- Bradley, H. (1978). *Towards a National and Local Policy for In-Service Training*, report of a national conference organized by ACSTT at Bournemouth, 17-19 January.
 - Copper, L. R. (1990). *Teacher as Researchers: Attitude, Opinions and Perceptions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association. Boston, Massachusetts, April 17-20.
 - Day, C. (1997). Inservice teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21 century. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54.
 - Elliott, J. (1991). *Action research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University.
 - Hargreaves, D. H. (1993). A common-sense model of the professional development. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: The Falmer Press.
 - Holly, M. L. (1989). Teacher professional development: Perceptions and practices in the USA and England. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on the Teacher Professional Development*. New York: The Falmer Press.
 - Kemmis, S. (1989). Improving schools and teachings through educational action research, *Singapore Journal of Education, Special Issue*, 6-30.
 - Kuhlmann, J. L. (1988). *The Socialization of CPEP Teacher: Implication for administration*. Unpublished dissertation, Portland State University, AAC 8909916.
 - Morant, R. W. (1981). *In-Service Education Within the School*. London: Kogan Page.
 - Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
 - Webb, R. (1990). *Practitioner Research in the Primary School*. London: Falmer.
 - Zeichner, K. M. (1993). Action Research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-219.
 - Zielionski, A. K. & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in the elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

學校本位課程發展中不可或缺的角色 家長參與之角色與功能的探究

丁金松／台北師院課程與教學研究所

壹、前言

未來是全民參與教育改革的年代，強調的是多元與民主的參與，在教育改革的旅途中，不再獨見教師的形影，伴隨著是家長的投入與用心，共同為教育塑造出美好的願景。美國在當前的教育改革中，視家長與社區人士參與為改革的目標之一，並發展出夥伴關係（partnership）（Berger, 1991；Epstein, 1995；Fatt, 1999；Peressini, 1996, 1998），同時家長參與學校教育，亦是公共教育系統的基本原則，沒有家長的合作，學校不可能單獨完成教育兒童的任務（Srinivasan, 1993；引自郭耀隆, 1999：2）。

我國教育部在「中華民國教育報告書」中也指出，家庭教育、學校教育及社會教育必須緊密的接合，使能發揮教育的最大功能（教育部, 1995：205）。然而，我們在檢討教育改革的措施中，卻發現許多的教改方案往往忽略家長與社區參與的重要性（林明地, 1997）。

現今國內推展的小班教學，與即將於九十學年實施的九年一貫課程，皆強調學校本位的管理，亦同時認同家長是教育的合夥人，如九年一貫課程中各校需組成「課程發展委員會」及「學習領域課程小

組」，以發展「學校本位（自主）課程」，而其成員包括校長、行政人員、學習領域的任課教師代表、家長與社區人士的參與，共同發展學生所需求的課程。

貳、家長參與學校教育的法源

經過民間與政府官員多次的協商與奔走，使得家長參與學校教育在國內有了明確的法源基礎：

一、教師法第十一條規定：教師評議委員會置委員五人至十九人，其中含家長代表一人，參與學校教師聘任、續聘與解聘的審查。

二、臺北市、臺灣省中小學學生家長會設置辦法：除明定學校家長會應研討並協助學校推展教育，提供改進建議事項；協助處理重大偶發事件及親師生間之爭議；協助辦理親職教育及親師活動，促進家長及親師合作關係；派代表列席校務、教務、訓導、輔導等會議之外，並明訂班級家長會的任務，如研討班級教育與家長教育聯繫事項；協助班級推展教育計劃及提供改進建議事項等。

三、國民教育法施行細則：明定直轄市及縣（市）政府應組成「校長遴選委員會」，家長不得少於委員的五分之一。



四、教育基本法第十條規定：直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表。

在此教育變革的環境發展過程中，家長參與學校教育有了法律地位的「合法性」，突顯出學校教育政策的訂定與決定需經公共化與民主化的參與過程，不再將學生家長的參與摒除於外，以充分保障學童的「學習權」。

且近年來，學生家長會更爲了因應教育改革品質的提昇，串連全國各級學校的學生家長會合組「全國學生家長聯合會」，共同爲學校教育品質的提昇做「把關---守門員」的任務。

參、家長參與學校教育的重要性

家長是學童教育的關鍵角色（Townsend，1999），也是學童的首位且最重要的教師（Lawson & Briar-Lawson，1997），沒有一位教師能夠比首位教師—父母，對孩童的學習有更大的影響力。父母賦予孩童第一生命---軀體，教師則創造孩童第二生命—精神與價值（郭耀隆，1999：5）。因此家長和學校的教師是教育事業的夥伴，須緊密合作，爲學童的明天

共同努力。

美國教育機構在1994年的研究報告，指出家長參與學校教育發展可促進學生的學習成就、減少學童的中輟率與退學人數、提供學生積極朝向學習的態度、增進家長與學生間的溝通管道、提高不利學生的教育經驗、促進家庭和社區的支持、提昇學生正確的行爲態度。（引自Peressini，1998）

國內學者鄧運林在台北縣親師協會成效研究中指出，家長參與學校教育可健全兒童身心培育、增進學生學習效果、可充分利用社區資源來發展學校特色。（引自郭耀隆，1999：58）

由國內外的研究成果來看，家長參與學校的教育活動，不僅對學生、對學校皆有雙重的正面價值。

國內目前欲推展的九年一貫課程改革，即是要借重家長與社區的資源來發展學校本位的特色課程，革除以往國定課程中，無法適應各地風俗民情、地理景觀與學生學習經驗的弊病，改以學校與社區爲基礎來加以規劃課程（Ornstein & Hunkins，1993：287），而在參與課程發展人員方面更是朝向多元化，在學校方面的參與成員有：校長、教師、行政人員、學生，而在社區方面則以學生家長、社區人士爲主體（Ornstein & Hunkins，1993；Schwab，1983）。



家長參與學校教育與對課程發展的重要性，可從四方面來說：

一、提供學童身心發展的經驗

學童的發展是一連續性過程，早期從家庭教育中所建立的生活習慣與態度、人格特質，將持續影響孩童在青少年發展與成人生活上的適應，故在課程發展規劃設計的過程中可提供學童身心發展的寶貴經驗，作為教師規劃課程與教學活動的依據。

二、瞭解家長需求

家長與社區人士的需求，往往需要於公共的教育場域中加以抒發，藉由其參與學校教育事務的相關會議和討論，可真正瞭解家長對學校的需求與監督，藉此改善教育的品質。

三、促進家長與學校的對話溝通

學校做為公共論壇的場域是未來的趨勢，在對話與溝通的情境下，促進彼此的瞭解與需求，可增進課程與教學活動的推展，達到三贏的局面（學校—教師—家長）。

四、協助教學活動的推展

學習活動的成功有賴家長的合作，諸如今日戶外教學活動、學習成果發表、教具的製作、學習評量的推動，皆須教師與家長雙方的協助，共同為學童的學習過程討論與建構。

故此，適時的引入家長共同參與學童的學習活動設計與推動，是必須的，畢竟雙方的努力皆是以學童的學習需求為考量。

肆、學校教育中家長的角色分析

從相關的文獻中，往往將家長定位為保守、被動的角色，然而家長的角色是多元的，而非單一性的，尤其是教育改革的趨勢已走向學校本位的管理，欲促成學校教育全面品質的提昇，唯有藉助社區與家長的資源參與，此時家長與學校的關係是不容忽視。

綜合Berger (1991), Vincent (1996), Hughes、Wikeley 和 Nash (1994), Steffy (1991)、汪凌 (1998) 與吳迅榮 (2000) 等學者對家長和學校的關係，並加入個人的淺見，提出家長的角色有下列十二項：

一、家長是問題提 (parents as problems)

由於家長和教師都植基於以自己為本位的態度上，雙方皆以不信任的見解看待對方，往往造成雙方敵對的緊張氣氛，這是目前常見的現象。

二、家長是消費者 (parents as consumers)

從教育市場的機制來看，家長具有為學童選擇欲就讀學校的權力，藉此概念可激勵學校負起教育品質的責任與水準的提昇，此概念在歐美國家相當盛行；我國因對學童實施學區制，目前家長較無此概念，但在未來必將趨向教育市場的消費機制（目前正在修改與訂定細則）。

三、家長是夥伴 (parents as partners)

家庭與學校是學童成長的環境，西方的研究發現家長和教師在教育學童的基礎上要發展出互補互助的夥伴關係，對學童的身心和學業成長有積極且正面的作用。

四、家長是自己孩子的老師 (parents as teachers of his own children)

此概念較盛行於歐美國家已立法開放一般孩子讓家長自行教育，在我國則是以特殊情況（如重殘、多重障礙…）的學童在家教育外，尚無此概念；但廣泛而言，家長可擔任正式教育與非正規教育資訊學習過程的良好媒介。

五、家長是觀眾 (parents as spectators)

家長是旁觀者、觀眾的心態，往往出現於低社經背景的家庭，認為教育是學校教師的工作，一旦將學童送入學校，其人格、衛生、知識…形成，皆是學校的任

務，概不予以過問或干涉。

六、家長是臨時性的義工 (

parents as temporary volunteers)

隨著教育改革的趨勢，家長慢慢走入學校教育的校園與教室中，從事校園環境的整理、維護學童上下學的安全、協助教師臨時性的交辦事項、整理圖書等義務性的工作。

七、家長是資源提供者 (parents as volunteers resources)

社區的資源與家長的專長，逐漸的受到學校教育人員的重視，適時的引入，有助於學童學習觸角的擴展，此時家長就擔任著資源提供者角色，讓學校與學童雙方受益。

八、家長是決策者 (parents as policymakers)

學習方案的規劃設計、發展與評量，往往是學校教師的責任，但是隨著教育改革的潮流，家長參與學校事務、學習方案的決策呼聲隨之高漲，家長可直接維護學童學習的權力，提昇學習方案的可行性。

九、家長是受到利用的資源者 (parents as employed resources)

家長的專長隨著教育步伐，逐漸地受



到教育當局的重視，諸如臺北市龍安國小於早讀自習時間，引入家長協助讀經、數學、語文活動，便是一良好的資源運用。

十、家長是支持者/學習者 (parents as supporter/learner)

任何學習方案的實施與改革，家長總是一關鍵的支持者與學習者，唯有支持專業自主的教師外，教師更需採納家長的關心與態度，方能使教學或方案的推展順利。

十一、家長是獨立自主者 (parents as independent)

此種關係起源是家長認為學校對其學童教育是不公平的概念出發，因其學童的觀念、行為與個別性的態度所致，家長得以孩子的教育權為優先，而與學校維持著極微的關係，此關係存在於個別化的學童教育較多。

十二、家長是參與者 (parents as participant)

參與是社會民主的取向，家長藉由參與學校管理的事務會議，可彼此分享對教育的信念、價值，同時亦可監督學校教育的推展，是目前學校本位管理極力推展的家長與學校教育之間的方式。

校園生態隨著教育鬆綁，呈現劇烈的變動，家長、社區與教師三方面的關係日趨緊密聯結，同時亦隨著家長與學校教育

關係之間角色的多元化趨勢，教師與家長之間的關係角色，亦將有所轉變為促進者、顧問、溝通者、教師、方案的指導者、說明者、資源的發展者與朋友的關係 (Berger, 1991)；亦即，家長參與學校的事務推展是時勢的潮流，教師與行政人員唯有改變既有「班級王國」、「學校圍籬」舊思維，敞開校園、教室、心胸，來積極迎接家長的參與，與家長建立和諧的氣氛。

伍、課程發展中家長角色與功能的探討

家長參與學校的教育事務是趨勢，亦是責任與義務，因為家長具有為學童選擇教育品質良好的學校來就讀，讓教師的專業自主權來規劃適宜學童學習的課程與教學活動；然而，民間教改團體仍質疑教師的專業角色，促使家長參與學校本位管理的討論、實施與監督的必要性，來促使教師專業權的提昇與改善。

學校本位的管理是課程改革實施中學校的配套措施，參與學校本位管理與學校本位課程發展委員會，或協助推展課程改革的的家長，若是角色定位不明，權力分配不清，往往會是校園紛爭的根源，故此提出個人對參與學校課程發展會家長其角色關係的淺見，供推展學校自主課程發展時，釐清家長角色的定位與權限：

一、諮詢者的角色

課程改革中，成立課程發展委員會邀請家長參與，主要是讓家長成為課程規劃與設計的諮詢者角色。雖然課程決定權與設計發展的權力，已由國家層級下放到學校，讓各校自主發展適宜學校與社區特色、學生需求的課程與教學活動，但是家長做為教育市場的消費者與顧客，應於發展課程中發表其意見，以做為參考依據。

二、協作者的角色

課程是發展出來的，而非設計出來的，在發展的過程有了家長的協作，將更為完備，同時教學進行中邀請家長參與活動，或請家長協助製作教具，可讓家長更了解教師專業的表現，並協助學童學業的成就表現。

三、溝通者的角色

在推展學校自主課程發展中，透過對話的溝通機制，讓家長積極瞭解教育改革的脈動，轉化家長舊有的價值觀—只重智育中知識的獲取而不重視能力的培養，協助學童的成長；另外扮演著與未參與家長間溝通的橋樑，宣導教育改革與學校課程發展和推動的理念。

四、管理與督導者的角色

透過管理和督導的機制，可讓專業自主的學校教師不敢怠忽職責，但應職守本分不要成為主控介入者。

五、資源提供者的角色

社區家長最瞭解社區內資源特色，透過適當的引入，可讓課程與生活和社區相聯結，增進關懷鄉土的情懷；另外家長各行各業的專長是另一項社區的資源，讓此些資源在學校的課程與教學活動中呈現，可促進「學校社區化」與「社區學校化」的達成。

家長參與學校的教育事務，應該抱持著學習者的心態，秉著為學童的學習思慮出發，共同與教師合作發展適宜學童需要的課程與教學活動，切勿介入學校行政、干涉教師教學，而造成不必要的紛爭。

陸、具體作法

在目前學校課程發展與改革中，著重於統整課程的規劃實施與班群協同的運作，而此時家長適時的給予課程發展與實施的協助，有助於親師和諧的相處與學童能力的提昇與獲得。

而此時，學校與教師需家長協助的事項繁多，同時亦希望家長不要干預教學與行政的運作，居此矛盾與迷思中，實有必要訂定雙方共同遵守的規範，以利教學與行政的推展。個人提出五項淺見，供具體實施時的參考：

一、對社區家長的專長與參與意願、時間進行調查，以獲取正確的資訊與分組的取捨。

二、施予有意願與專長的家長短期的訓練，可利用夜間或週休的星期六，聘請校內有專長的教師或學者，給予如課程改革的研習說明、多元評量的實施方式、統整課程的實作講解、教具的製作說明、親師合作的貢獻…等活動並利用此交流、溝通與分享，建立家長參與學校課程發展的心態—服務、奉獻與學習，及對推動教育改革的意見。

三、配合課程發展的需要進行實作，理論需實踐來加以驗證，同時在實作的歷程裡，家長與教師增加了對話與溝通的交流，彼此的溝通有助於班級的經營與學童能力的提昇。

四、對發展出的統整課程活動進行教學與評量、評鑑，瞭解學童所需或課程教材所缺，進行修正。

五、多舉辦親師生參與的活動，如配

合節慶（校慶、冬至…）、戶外教學、多元評量…等讓親師共同所發展的課程或教學活動與學習單，接受其他家長人士的考驗，培養接受建言的雅量。

柒、展望

教育改革的成功，非一朝一夕、少數人登高一呼，即可達成的，需集合全體國民與教育界的力量，朝向全民合作參與推動的趨勢，為提昇國家的教育競爭力與品質貢獻心力。

家長參與學校教育事務是教改的脈動，也是時代的趨勢，教師更需積極營造親師合作參與和學習的心態，打開「班級王國」的窗櫺，與閉塞的心胸，迎接家長的加入，而家長參與學校課程發展的動機，也需建立於學習、奉獻與服務的心態上，共同為學童的學習成就來努力。

參考書目

- 吳迅榮（2000）。家長參與學校教育的角色。發表於中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會與中國視聽教育學會主辦：「新世紀教育發展願景與規劃」學術研討會，12月8~9日。台北市：台灣師範大學。
- 汪凌（1998）。課程改革的設計與決策。外國教育資料，144，頁29-33。
- 林明地（1997）。家長參與：常被教育改革忽略的一環。八十六學年度教育學術研討會報告，教育部主辦，花蓮美崙飯店。
- 教育部（1995）。中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景。臺北市：教育部。
- 郭耀隆（1999）。國民小學親師合作之研究——一個班級之個案研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

-
- Berger, E.H. (1991) .*Parents as partners in education* (3 rd ed.) .New York : Maxwell Macmillan.
 - Epstein, J.L. (1995) .Creating school, family, and community partnerships. In A.C.Ornstein (ed.) ,*Contemporary issues in curriculum* (2 nd ed.) (pp.422-440) . Boston : Allyn and Bacon.
 - Fatt, J.P.T. (1999) . Innovative curriculum : involving the community in novel ways. *Journal of instructional psychology*, 26 (3) ,151-160.
 - Hughes, M., Wikeley, F., & Nash, T. (1994) . *Parents and their children, s school*. Oxford : Blackwell.
 - Lawson, H. & Baiar-Lawson, K. (1997) .*Connecting the dots : progress toward the intergration of school reform, school-linked services, parent involvement and community school*. (ERIC document reproduction service No.ED408696)
 - Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1993) .*Curriculum: foundations, principles, and theory* (2 nd ed.) . Boston: Allyn and Bacon.
 - Peressini, D.D. (1996) .Parents, power, and the reform of mathematics education: an exploratory analysis of three urban high school. *Urban education*, 31 (1) . 【on line】 <http://proquest.umi.com/pqdweb>
 - Peressini, D.D. (1998) .The portrayal of parents in school mathematics reform literature: locating the context for parental involvement. *Journal for research in mathematics education*, 29 (5) . 【on line】 <http://proquest.umi.com/pqdweb>
 - Schwab, J.J. (1983) .The practical 4 : something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13 (3) ,239-265.
 - Steffy, B.E. (1991) .Involving parents. In A.Lewy (ed.) ,*The international encyclopedia of curriculum* (pp.361-363) . New York : Pergamon Press.
 - Townsend, G.M. (1999) .*An exploratory study of factors that influence parent participate in parent involvement programs and the scholastic success of their children at an elementary school*. Unpublished. ED D. Dissertation. Wilmington college (Delaware) .
 - Vincent, C. (1996) . *Parents and teachers : power and participation*. London : Falmer Press.

九年一貫課程中統整課程之發展

葉連祺／國立暨南國際大學教育政策與行政研究所助理教授

壹、前言

課程統整 (curriculum integration) 並非嶄新的課程設計理念，英美各國論者早有極多的論述和實施經驗 (Beane, 1997)，隨著國內推動九年一貫課程，課程統整頓成重要的議題。儘管不少論者 (方德隆，民89；周淑卿，民88) 對九年一貫課程的規畫，提出若干質疑，如學習領域和基本能力脫節、領域統整的理論基礎薄弱等，但其採取學習領域方式，以進行課程統整的企圖則十分明顯。

關於課程統整的方式，觀察國內若干論述多強調學科方面的統整，少數論者超越學科，談及經驗、世界等範疇的統整 (如黃譯瑩，民87；Beane, 1997)，而國外論者尚言及技能 (Ackerman & Perkins, 1989) 和智能 (Fogarty, 1995) 的課程統整。這些統整方式在九年一貫課程中的應用，尚待詳加闡述。

因此，本文以九年一貫課程的統整實施為主題，探討統整課程的定義、規準、定位和實施方式，最後提出實施九年一貫課程統整的可行策略，供中小學教師之參考。

貳、統整課程之定義和規準

課程統整是一種課程設計的方式 (Beane, 1997)，最終目的在形成統整課程 (integrated curriculum)，其為一種課程類型，係相對於實施分科教學的學科課程 (subject curriculum)。探討統整課程的意涵，需先分析「課程」和「統整」兩者的意義。論者 (黃政傑，民80；Marsh & Willis, 1995) 指出課程的定義可包括學科 (教材)、計畫、目標、(校內、生活) 經驗等意涵，故統整課程的定義也依課程意涵的廣狹而有差異。

其次，統整可包括連繫、關聯和融合三種方式，而狹義的統整僅指融合。所謂的連繫指採用某規則使多物產生關係，但各物原來特性不變；關聯是多物因若干相同 (類似) 處而形成關係；融合為結合多物，變成新物，而舊物的特性消失。

在構建統整課程的定義之前，宜建立對統整課程的基本認識：

1、教師設計安排的校內教學活動不等於統整課程。統整課程係採統整方式，整合教學內容和其他影響教學的要素，如評量、教材等。

2、課程統整的結果未必是統整課程。如僅是合併學科而不關聯教學的內容，或是勉強連繫不相關的知識或技能，



則統整所得的課程，絕非真正的統整課程。

3、統整課程是有意義的整合而非無意義的併合。即統整課程係將經驗、知識、技能、智能等教學內容，統整成有機體，其對學生具有意義。

4、統整課程含教師導引的統整，和學生自發性的統整。即統整課程應使學生能夠主動統整所學課程的內容。

5、統整課程雖有統整學習經驗的成效，但也有弱點如教學內容較無法兼顧系統性、易重覆或不聯貫、不易編製教材等 (Wolfinger & Stockard Jr., 1997)。

而課程統整和統整課程與其他有關因素的關係，可如圖1所示。簡言之，課程統整可包括內部條件統整 (internal condition integration) 和外部條件統整 (external condition integration)，前者包含合併學科名稱 (如歷史和地理合稱社會) 和教學時

間 (如合併兩小時或一個上午為授課時間單位) 的形式統整 (formal integration) 和統整教學內容的實質統整 (essential integration)，而後者則含納資源 (resource) (人、器物、經費等)、評量 (assessment) (含方法、工具等)、教材 (material) (含教科書、學習單等) 的統整和組織變革 (organizational change) (含行政運作制度、班級經營等) 等四方面。

根據上述闡析，可推衍出三類統整課程：偽統整課程 (false integrated curriculum)、準統整課程 (quasi-integrated curriculum) 和真統整課程 (true integrated curriculum)，其差異見表1。偽統整課程徒具統整之名，僅有合併學科名稱的形式，而無統整之實，教學內容仍然是學科課程的性質。準統整課程是採連繫或關聯的方式來統整教學內容，學科界限仍可見，並部分顧及外部條件的統整，如相關課程

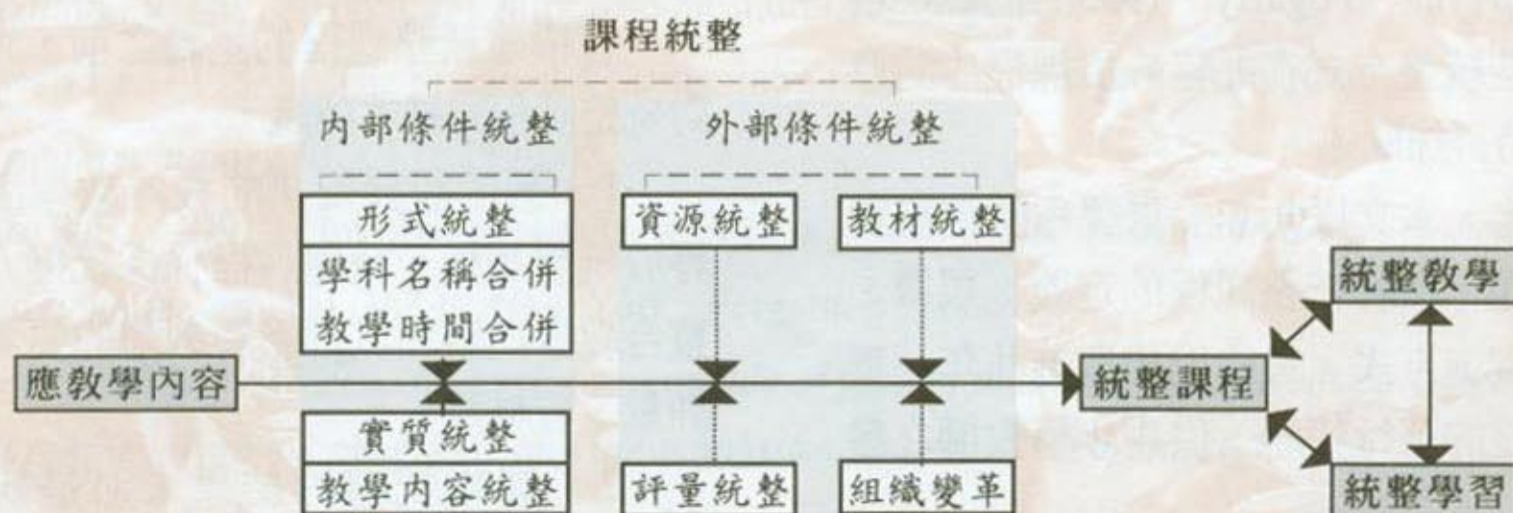


圖1 課程統整、統整課程和其他有關因素之關係

表1 三類統整課程之比較

			偽統整課程	準統整課程	真統整課程 I	真統整課程 II
內部 條件 統整	形式統整	學科名稱合併	有	有	有	有
		教學時間合併	有 / 無	有 / 無	有 / 無	有 / 無
	實質統整	教學內容統整	無	連繫或關聯	融合	融合
外部條件統整			無	部分 / 無	部分 / 無	完全
有關課程類型				相關課程、融合課程、聯科課程、多科課程、複科課程、科際課程	廣域課程、活動課程、核心課程、超科課程	

(correlated curriculum) 等，即屬此類。真統整課程係採行融合方式統整教學內容，因為外部條件統整的達成程度，可細分兩類，I 型如廣域課程 (board-fields curriculum) 等，而 II 型尚未見論者提及。

其次，統整課程的內容因統整型態和統整對象而異 (表2)，前者包括連繫、關聯和融合三種方式，後者包括學科知能、技能 (指一般性技能，如問題解決、人際相處等，和九年一貫課程的基本能力)、智能 (如多元智慧) 和經驗 (包括人與社

會、自然、世界等層面) 四類。較理想的統整課程宜以融合經驗為主。

綜言之，統整課程可定義成：教師視需要與其他人士合作，根據教學需求和其他規範，採行連繫、關聯或融合的統整方法，注重整合教學內容及評量、教材、資源和組織等有關教學要素，以有系統和計畫地統合課程內容，而發展成使學習者能有意義學習的課程。

據此定義，統整課程有幾項特性如下：

表2 統整課程設計之取向

		統整對象							
		領域內				領域間			
		學科知能	技能	智能	經驗	學科知能	技能	智能	經驗
統整 型態	連繫								
	關聯								
	融合								

註 改自葉連祺 (民89b)。

1、教師為發展統整課程的關鍵，不論採取獨自或團隊發展方式，教師均不宜置身事外，宜轉換過去課程接受者和執行者的角色，而成為發展者和協助者。

2、發展統整課程應落實學校本位課程發展（school-based curriculum development）的理念，不僅要參酌學生需求，也要顧及學校整體和社區需要。

3、發展統整課程需要依循若干規範，如課程綱要、學校校務發展計畫等，也要符合教育（學）規準，如合乎認知性、目的性等。

4、統整課程有多種類型，因採取統整方法和統整的內容而異，不宜過份制式規範，而萎縮了統整課程的多元發展特

性。

5、統整課程係經系統性和計畫性的發展而成，應避免隨興、零碎或拼湊式的設計，而背離統整學習內容和經驗的目的。

6、統整課程的優劣取決於教學內容統整、外部條件（含教材、評量等）統整和學生有意義學習三項條件的配合程度，前兩者甚佳，但課程內容超出學生認知能力，也是枉然。故，設計統整課程必須考量學生學習因素。

綜言之，發展統整課程成功與否，可使用以下幾項參考規準來評斷：

1、認知性：課程內容符合學生認知能力？能銜接學生既有經驗？

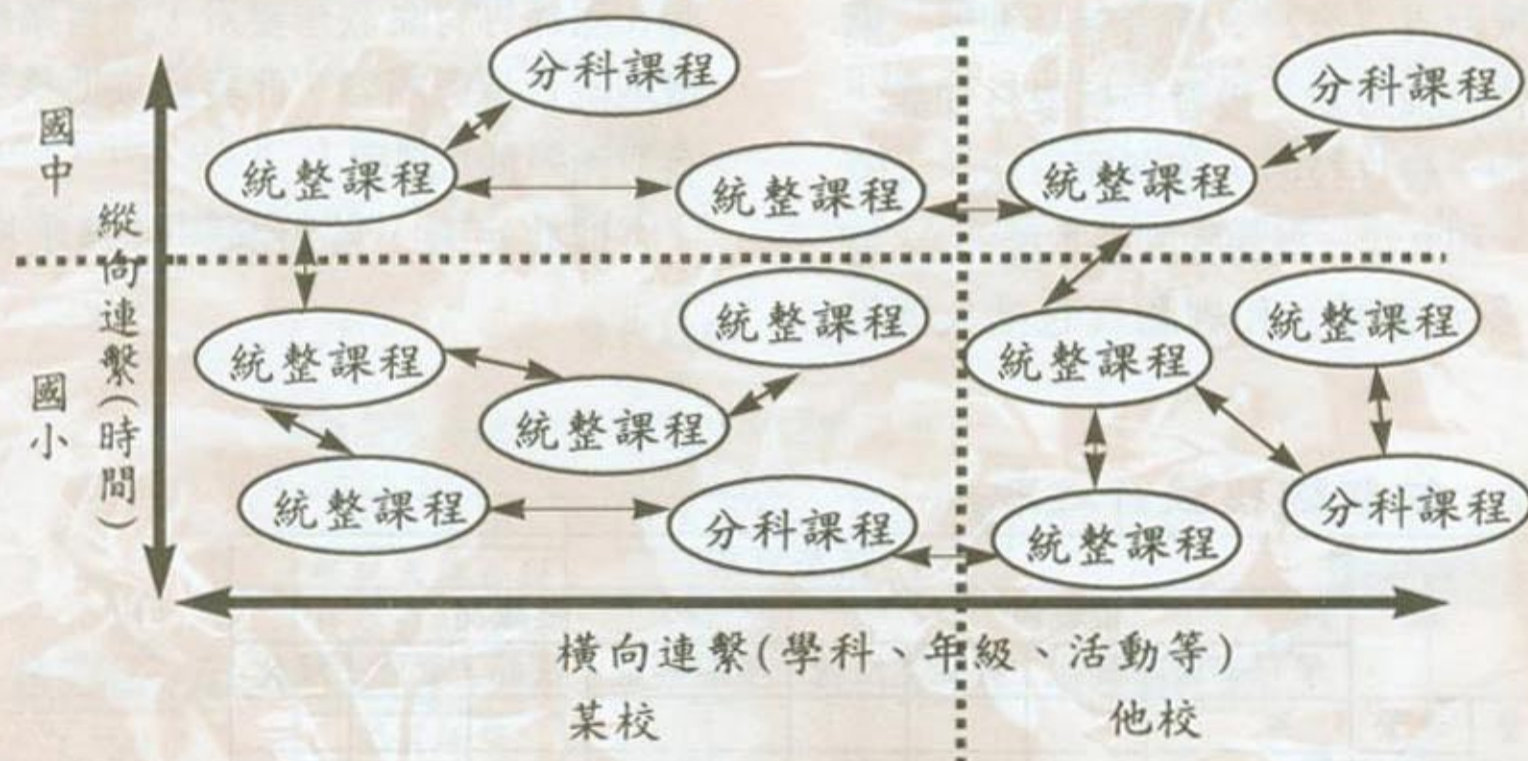


圖2 統整課程之縱向和橫向連繫關係



2、重要性：課程內容是否具有學習價值，為學生所必要、急迫學習？

3、規範性：課程內容有無違背課程發展規範（如課程綱要、課程理論等）、教育（學）目標和理論、道德倫理規範？

4、統整性：課程內容有無統整？學生能否獲得統整的學習經驗？其他有關教學和課程的要素（如評量、資源、人員等）有無統整？統整課程之間有無縱向（跨時間）或橫向（跨年級、班級、學習活動等）的連繫（圖2）？統整課程和學科課程有無連繫？

參、統整課程之定位和發展

關於統整課程的定位有四種觀點：導引性活動（guiding activity）、綜合性活動（synthetic activity）、連接性活動（connecting activity）和獨立性活動（independent activity），前三者合稱合作性活動（cooperative activity），其中導引性和連接性兩類，未見於論述和實例介紹（葉連祺，民89a）。略述如下：

1、導引性活動

在學科課程前實施，教授經統整的知能，導引後續分科加深加廣的教學。

2、綜合性活動

於學科課程後實行，以總結和統整學生學習學科課程的成果和經驗。

3、連接性活動

一是介於兩學科課程間，先總結學科課程所學知能和經驗，再導引加深加廣的分科學習。二是兩統整課程夾學科課程，先導引，再總結學科課程學習成果。

4、獨立性活動

和學科課程無關，係因應教學社會或學校重要議題而發展的課程，以學科領域外的事件為教學焦點。

此四項定位結合考量集中或分散的安排方法，可組成八種分科和統整課程關係的類型（表3），多數論述（如游家政，民89；Jacobs，1989a）僅介紹III、IV、VII和VIII類型。

九年一貫課程教學領域及其時數分配的情形（教育部，民87）如表4。參考表3的八種統整課程定位關係，就九年一貫課程而言，大致有15種可行的統整課程安排方式（表5）。I型可利用綜合活動課程實施統整教學；VIII~XI型係若干節課進行分科式教學，另挪出一、二節課時間，實行統整教學；XII~XV型可選幾節課時間進

表3 學科課程和統整課程關係之類型

	合作性			獨立性
	導引性	綜合性	連接性	
集中	I <input type="checkbox"/>	III <input type="checkbox"/>	V <input type="checkbox"/>	VII <input type="checkbox"/>
分散	II <input type="checkbox"/>	IV <input type="checkbox"/>		VI <input type="checkbox"/> VIII <input type="checkbox"/>

註 為統整課程， 是學科課程。取自葉連祺（民89a）。

表4 九年一貫課程及其時數之分配

分類及時數分配	教學領域及時數分配	
基本教學部分 (80%)	自然與科技(10-15%)	1-6年級部分： 必修佔 80-90% 選修佔 10-20% 7-9年級部分： 必修佔 70-80% 選修佔 20-30%
	語文(20-30%)	
	健康與體育(10%)	
	數學(10-15%)	
	社會(10%)	
	藝術與人文(10%)	
	綜合活動(10%)	
彈性教學部分 (20%)	學校行事	
	班級彈性教學	

表5 九年一貫課程中統整課程之可行方式

定位	類型	基本教學部分		彈性教學部分	
		必修	選修	學校行事	班級彈性教學
合作性	I	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	II	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	III	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
	IV		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	V		<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	VI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	VII	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	VIII	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	IX		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	X			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	XI				<input type="checkbox"/>
獨立性	XII	<input checked="" type="checkbox"/>			
	XIII		<input checked="" type="checkbox"/>		
	XIV			<input checked="" type="checkbox"/>	
	XV				<input checked="" type="checkbox"/>

註□為學科課程，■為統整課程。

行獨立性主題 (theme) 的統整教學。此外，尚可運用十項基本能力，設計統整課

程。

再者，發展統整課程可採取援用實例、調整實例內容順序、增刪修改實例內容或創思新內容等四種方式 (表6)，而編製時可採專家、合夥人或學生等導向 (表6)，專家導向係由教師獨自或組團隊發展，合夥人導向是教師和其他人士合作設計，學生導向則由學生主導課程發

展的大部分工作，教師從旁協助。

其次，九年一貫課程總綱綱要指出各校應組成「課程發展委員會」，審查全校各年級課程計畫，成員由學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等組成，必要時聘請學者列席諮詢 (教育部，民87)，即該委員會定位為審查單位，而非研發單位，且因集會不易，可發揮的諮詢功能也減弱。

統整課程也是學校本位課程，Saylor 等人 (1981) 曾從發展課程角度，整理出三種學校本位課程的發展取向：結構化—委員會 (structured-committed)、歸納 (inductive) 和問題解決 (problem-solving)。其中，學校常採行上而下運作方式的結構化—委員會取向，成立專責的課程發展委員會；歸納取向也採上而下的運

表6 編製者及其發展統整課程之方式

		編製者					
		專家導向		合夥人導向			學生導向
		教師個人	教師團隊	教師和有關人士	師生和有關人士	師生	學生
發展方式	採用						
	調整						
	修改						
	創構						

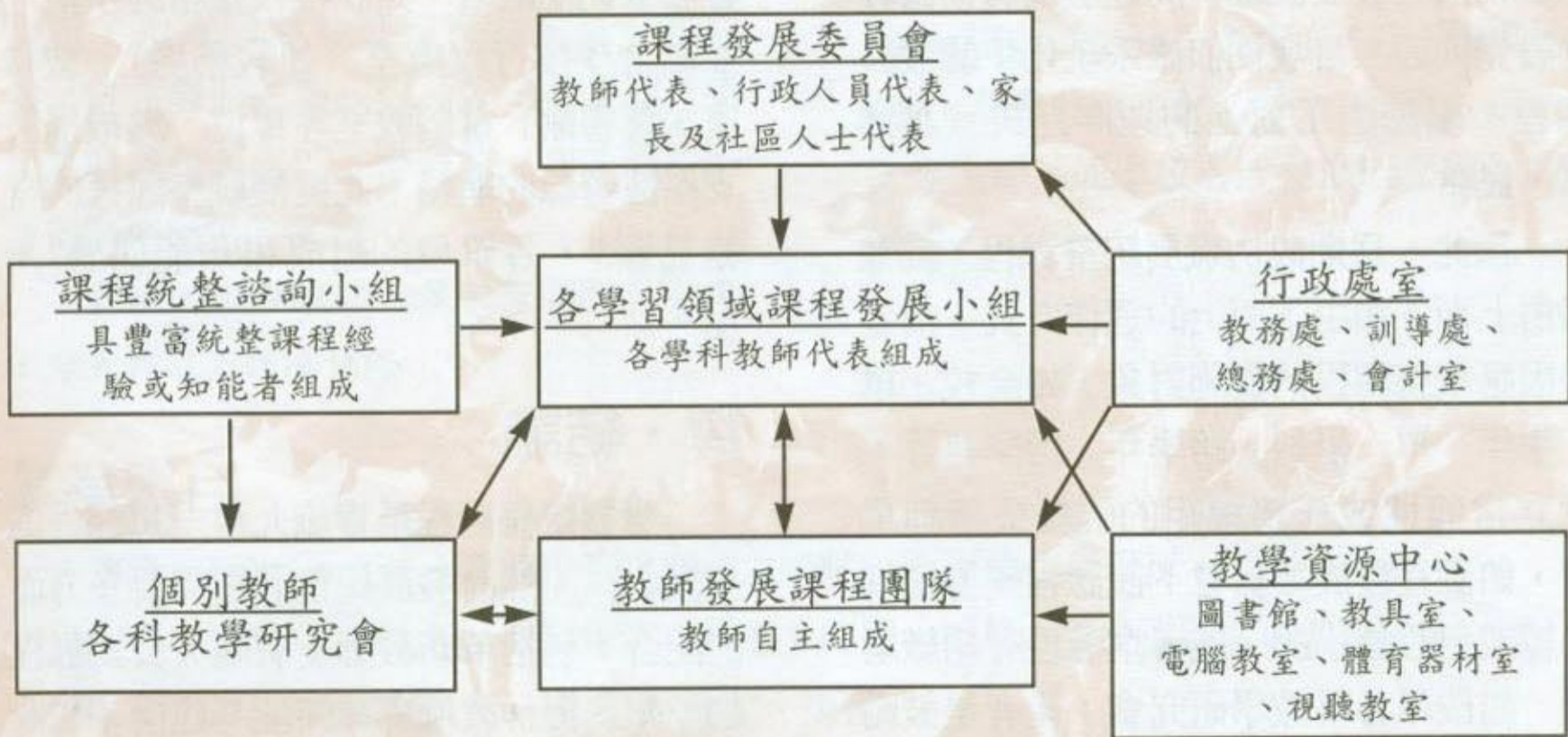


圖3 中小學校內發展統整課程之網絡

表7 中小學發展統整課程之可能單位及功能

單位	設立依據和單位性質	成員組成	功能
行政處室	依法令，常設		提供行政必要協助，如擬訂學校規章
教學資源中心	依法令，常設		提供教學資源
課程發展委員會	依課程綱要，常設	任務編組	1.發展全校性、跨校性統整課程 2.協助跨學年、跨學科統整課程 3.協調可用教學資源和解決爭議
課程統整諮詢小組	依學校章則，常設	任務編組	1.提供諮詢解疑和可用資源 2.協助發展統整課程
學習領域課程發展小組	依學校章則，常設	任務編組	1.發展學年、學科統整課程 2.合作發展跨學年、跨學科統整課程
教師發展課程團隊	依意願自主組成	自由組成	發展班級、班群統整課程
教學研究會	依法令，常設	各科教師	協助發展統整課程

作方式，組成學科或年級的教師團隊，以系統化流程發展課程；問題解決導向為教師發覺問題，自發性依據系統化步驟發展課程，屬於由下而上的運作方式（葉連祺，民88）。

因此，為期成功發展統整課程，宜兼採由上而下和由下而上的運作方式。前者係因應統整課程的實施對象，如全校、單一學年、單一學科、跨學年、跨學科等，設立常態性或任務編組的研發或諮詢單位，如課程發展委員會下設課程統整諮詢小組或另設該小組，或者增強現有組織功能，如改革各科教學研究會；後者是鼓勵教師個人或多人組成團隊，自發性發展校內統整課程，或與他校教師合作發展跨校

性的統整課程，主要係採任務編組方式，建立協助性組織，如課程統整諮詢小組，並結合學校行政處室（如教務處）、教具室、圖書館、電腦教室等單位，形成提供支持性資源的網絡。此發展統整課程的網絡見圖3，各單位的組成和功能如表7所示。

肆、結論

發展統整課程是實施九年一貫課程的重點之一，然而發展統整課程需要多方面的配合，包括革新教師及有關人員對課程的認知、提升教師專業知能、建構學校課程發展支持體制、形成發展課程的合作夥伴關係等，歐用生（民88）即提到實施課

程統整有四個困境：概念、理論和實際的困難、課程統整由上而下的情境結構限制、課程統整隱含價值的爭論、教師實施課程統整的實務問題等，顯見發展統整課程需要面對諸多難題。本文提出發展統整課程的內部和外部條件統整、偽、準和真三類統整課程和四項評判規準，當有助於建立較完整的理解。

其次，本文著重較鉅觀層面的探討，提出統整課程的設計取向、定位、編製發展方式，以及在九年一貫課程中的可行統整方式，已提供了明確可行的思考方向。此外，發展統整課程宜由學校整體發展的角度，採取上而下的方式，訂定發展的若干規範，協調解決爭議、重覆、不連繫等問題，也宜鼓勵教師採行由下而上的方式，自主發展統整課程，此均有賴建立學校發展統整課程的完整網絡，本文即提出一個網絡構想供參考。

最後，欲期成功發展統整課程，尚應配合實施以下幾項策略：

1、活化教育專業知能發展機制

增進教師提升教育專業知能的風氣，形成自動進行教育研究和革新教學的組織文化，實際措施如出版教師研究論輯、轉型教學研究會的運作方式等。

2、建立資源互惠網絡

利用網路科技，由專人負責建立和維護資源庫，儲置課程和教學研究資源和成果，如教案、教學焦點等資料，以供查詢和應用。並設立網路論壇，建立可供分享經驗、解決疑難、激盪觀念的環境。

3、形成有效且友善的行政運作機制和文化

教師發展統整課程需要學校行政單位的支持和協助，因此適度進行組織興革，藉由法制化的方式（即訂定必要的學校章則），凝聚共識，建立彈性、前瞻、可行的實施規範，使學校形成發展統整課程的有機體。

參考書目

- 方德隆（民89）。九年一貫課程學習領域之統整。《課程與教學季刊》，3(1)，1~18。
- 周淑卿（民88）。論九年一貫課程的「統整」問題。輯於中華民國課程與教學學會（編），《九年一貫課程之展望》（53~78頁）。臺北：揚智。
- 教育部（民87）。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。臺北：作者。
- 黃政傑（民80）。《課程設計》。臺北：東華。
- 黃譯瑩（民87）。課程統整之意義探究與模式建構。《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，8(4)，616~633。

- 游家政 (民89)。學校課程的統整及其教學。《課程與教學季刊》，3(1)，19~38。
- 葉連祺 (民88)。中小學學校本位課程發展之意涵和取向。《教師天地》，103，21~29。
- 葉連祺 (民88a)。中小學發展統整課程之實務課題和對策。載於中華民國課程與教學學會 (編)，《課程統整與教學》(315~337頁)。臺北：揚智。
- 葉連祺 (民89b，6月3日)。統整教學單元設計之探討。發表於中華民國課程與教學學會主辦，第一屆課程與教學論壇。
- 歐用生 (民88)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。《教育研究資訊》，7(2)，128~138。
- Ackerman, D., & Perkins, D.N. (1989). Integrating thinking and learning skills across the curriculum. In H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 77-95). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fogarty, R. (1995). *Integrated curricula with multiple intelligences: Teams, themes, and threads* (2nd ed.). Palatine, IL: IRI/SKYlight Publishing, Inc.
- Marsh, C., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolfinger, D.M., & Stockard Jr., J.W. (1997). *Elementary methods: An integrated curriculum*. White Plains, NY: Longman.



評九年一貫課程總綱綱要的制訂過程與基本理念

邱惠群／國立台北師範學院課程與教學研究所

壹、前言

教育部於民國八十七年九月三十日所公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」在歷時兩年多之後，即將在今年（九十學年度）自小學一年級起逐年實施。然而在這實施的前夕，教育學界與實務界卻對新課程仍有不少的疑慮與反彈聲浪，而家長和學生對於新的課程內涵更是一知半解…，會出現如此的窘境，筆者認為有必要回頭檢視九年一貫課程的決策過程，以發現問題與爭議的起因。因此，本文乃就九年一貫課程總綱綱要制訂的緣起、過程、與基本理念做一簡要說明，並於文末提出相關的問題與反省，以供日後國內進行課程決策時的參考。

貳、制訂的緣起

影響一套新課程制訂的因素眾多，以下說明「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」制訂的遠因、近因、及關鍵因素。

一、遠因

(1) 國際間教育改革的趨勢

跨越二十一世紀，世界各國無不推動學校課程的革新，以提高學生成就標準，其策略包括訂定課程綱要、提出基本核心能力、統整學習領域以及提供充實而寬裕的學習生活等（游家政，民87）。整體而

言，世界各國課程改革的趨勢在於強調「能力」的教育、著重整體而非片段的學習、擴大參與層面等（洪詠善，民89，頁41）。

(2) 國內政治社會的轉變

國民黨政府自民國三十八年自中國大陸撤退來台後，為了防範中共的武力威脅，開始實施了中央集權的威權統治，而「教育」也成為了傳達民族意識與愛國主義的政治工具。然而，自民國七十六年七月政府宣布解嚴後，社會便開始檢討學校政治化的作法，陳伯璋（民88）稱之為「反集權」精神，先是教科書「審定本」的呼籲，以打破國立編譯館的寡頭壟斷及「球員兼裁判」的角色混亂，而對「課程標準」，提議以「課程綱要」或「課程指導要領」取而代之，同時也對「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）予以肯定（頁11）。另外，隨著社會的變遷，引發了諸多的新興議題，如：兩性、環保、老化、人口激增等問題，也促使著課程的調整。

(3) 順應新世紀的社會

展望即將到來的二十一世紀，將是一個科技一日千里、資訊爆炸、科技發達、社會快速變遷、國際關係日益密切的生活形態。如何開發學生個人潛能，培養學生適應與改善生活環境的能力，創造更優質



的文化，滿足社會及國民的需要、進而促進社會進步、提高國家競爭力，將是課程改革的首要任務。

二、近因

(1) 對課程標準的檢討

現行國民中小學課程標準的問題有：

1. 課程標準規範太多，以致於缺乏彈性，造成學校本位的課程發展難以實現。2. 課程目標的抽象與認知分歧，導致教育目標的達成以及教育品質的提升遭遇瓶頸。3. 科目分化過細，教材有重疊現象，教師與學生負擔過重。4. 課程的連貫與橫的聯繫不夠緊密，導致分科與合科的爭議不休（洪詠善，民89，頁51）。上述課程標準的問題因而促發了九年一貫課程的研擬。

(2) 教改總諮議報告書的催化

民國84年行政院成立教育改革審議委員會，經二年研議，提出對課程改革的研究、檢討和建議，包括：1. 促進中小學教育鬆綁；2. 帶好每位學生；3. 改革課程與教學；4. 提早學習英語；5. 協助學生具有基本學力；6. 建立補救教學系統；7. 重視原住民教育；8. 落實兩性教育；9. 建立必要的推動機制等九項建議（行政院教育改革審議委員會，民85，頁6-12），要求教育部積極研擬相關計畫實施，此也構成教育部著手規劃九年一貫課程綱要理念與架構的重要依據。

三、關鍵因素：教育部為執行立法院預算審查之附帶決議

除了社會追求進步與民間教改熱烈回響之外，另最具民意基礎的立法院決議事項，亦構成教育部必須遵照辦理的根據。國教司科長林殿傑（民88）指出：民國八十六年四月十七日立法院教育委員會審查教育部八十七年預算時，曾交下附帶決議：「教育部必須在八十八年九月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並於九十年起全面實施，否則凍結相關預算！」（頁396）。由此可知，現行「國民中小學九年一貫課程綱要」的制訂係由政府強力主導之課程改革行動。

參、制訂過程

一、制訂人員

九年一貫的決策小組--「國民中小學課程發展專案小組」，於民國八十六年四月正式成立，小組成員包括專家學者八名（未含師範院校的課程專家）、教師（主任、校長）代表十二名、民意代表一名、企業界二名（其中一名兼婦女界代表）、家長一名、相關業務行政人員七名，共計三十一名。

二、制訂組織

教育部將決策小組依任務性質分為兩組，分別擬定「國民中小學課程發展原則」

與「國民中小學課程綱要」，前者是後者的指導。第一組由林清江擔任召集人，發展教育目的與課程目標以提供課程設計之準則，於八十六年十二月完成。第二組由陳伯璋、周麗玉擔任召集人，承續第一組之研究結果，研訂課程綱要，於八十七年九月完成。

三、制訂時程

「國民中小學課程發展專案小組」自成立起，歷時十八個月，於八十七年九月底完成「國民教育九年一貫課程總綱」，期間一共召開十次會議，並舉辦多次座談會、公聽會。

(摘自洪詠善，民89，頁132、136)

肆、九年一貫課程的基本理念

一、強調學生的基本能力

九年一貫課程在於強調：1.瞭解自我與發展潛能；2.欣賞、表現與創新；3.生涯規劃與終身學習；4.表達、溝通與分享；5.尊重、關懷與團隊合作；6.文化學習與國際瞭解；7.規劃、組織與實踐；8.運用科技與資訊；9.主動探索與研究；10.獨立思考與解決問題等十項「能帶著走的基本能力」(教育部，民87，頁5)，而不再是「背不動的書包和繁雜的知識教材」。以學生基本能力指標之發展取代學科知識的累積，落實以生活教育為中心的國民教育。

二、課程統整

九年一貫課程強調「活潑、合科統整與協同教學」，大量簡化教學科目，改以語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域統整各學科，強調縱的連貫與橫的統整，改善以往學科各自林立及前後互不連貫的弊病。

三、發展學校本位課程

九年一貫課程總綱綱要訂定各學習領域的課程內容需符應基本學力指標，而授課節數也僅以上限和下限的百分比呈現。對於此種課程鬆綁的政策，學校將能因應不同的個殊環境，考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，自主空間包括規劃全校總體課程計畫、決定各年級各學習領域學習節數、設計教學主題與教學活動、依學生需要提供選修課程等等。另外，學校也有20%的彈性課程時數進行全校性或全年級之活動，亦可提供各班教師實施補救教學、班級輔導等班級彈性教學之用。

四、評量與課程、教學兩者相結合

九年一貫課程評量學生學習結果的標準不再是學生的學科能力，取而代之的是各學習領域的基本學力與生活應用能力，而基本學力指標則可作為課程內容與教學活動的設計依據。

五、新增英語課程與六大議題

九年一貫課程除了將鄉土語言納入正式課程之外，並訂定英語教學提前至國小五年級起實施，以符應國際社會互動日益頻仍的需要。此外，亦將資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、及家政等六大議題融入各學習領域，以因應時代、社會現狀的需要。

六、以學生為中心的教育觀

傳統的學科中心課程旨在引導學生進入學術領域，使其成為學科社區的一份子。學生不但要獲得學科知識、求知方法，也要認同學科的態度，尊重學科的傳統。因此課程幾乎是為了學科而存在，學校的教學科目也都來自學科（黃政傑，民80，頁109）。九年一貫課程以學習領域取代傳統的學科，強調課程是基於學生學習的需要，體認個人之智能是多元歧異且可各展所長，力求教學應多元兼顧，協助學生發揮其潛能，讓課程適應學生，而非讓學生去適應課程。

伍、評析

一、決策小組的專業性遭質疑

課程屬於專業領域，然而，從委員的組成可以發現，師範院校的相關課程專家並未列在其中，這不免令人質疑「國民中小學課程發展專案小組」在課程制訂上的專業性。

二、決策組織缺乏整合

課程應是透過妥協、協商與和解的過程而形成的，不同的團體對於課程內容會採取不同的價值（McNeil，1984，p. 230），九年一貫課程研發小組分為兩組同時進行工作，於規定時間內完成任務後再行合併，如此一來，恐使兩小組在課程制訂時缺乏橫向溝通與意見整合。

三、決策過程過於匆促

Oberg(1991)認為：課程決策是一種關於教育或社會化的目的和方法所做的一種判斷，它是經過深思熟慮的過程所產生的結果（p. 1154）。江芳盛（民87）也指出在政策制訂時要加以省思：有沒有經過嚴謹的學術辯論？然而，「國民教育九年一貫課程總綱」的決策過程僅歷時十八個月，期間並未經過普遍討論與實驗研究等階段，不免引發學界與教育實務界的質疑與爭議。

四、課程統整的疑慮未除

一項新的政策在制訂時，對於問題的成因與解決策略之間的關連需有實徵性資料的支持（江芳盛，民87）。統整課程為九年一貫課程的核心，但是國內尚欠缺對課程統整的實證研究，亦未建立共識。且如果學校實施條件尚未成熟，教師對課程統整欠缺需求認知、共識與能力，則課程統整的實施恐將流於象徵意義大於實質意

義。

五、教科書供應的問題

教育部於八十九年九月公布「國民小學及國民中學教科圖書審定辦法」，並預定在九十年八月才公布審查通過之審訂本教科書供各學校選用；而九年一貫課程即將於九十年九月起由國小一年級開始實施。換句話說，學校教師幾乎在開學前才決定教科書的版本，如此一來，教師拿到教科書就得馬上上課，這恐將使教師們只能按教科書上課，而沒有時間將教科書轉化為學校適用的教學方案。

六、基本能力缺乏正當性

教育部在公告課程總綱綱要的同時，並未有背景脈絡的說明文獻，這不禁讓人好奇，這十大基本能力是誰的知識？由誰所做的選擇？而總綱小組內部的爭論，乃至各地說明會、公聽會的爭議，亦欠缺具體的呈現。而余霖（民88）也指出十大基本能力是相當價值中立的，就本土化的觀點而言，看不到傳統（或本土）文化的特色（頁89）。而對於行為主義的能力指標，歐用生（民88）則擔心會有(1)扭曲了知識的本質，(2)誤解學習的意義，(3)忽視教師的角色，(4)採取工學模式等缺陷（頁26-28）。面對學生基本能力的培養，也不禁讓人擔心這是否會對國家在未來高科技人材之培育上造成困擾？甚至影響國家競爭力？就誠如陳文典（民88）所言：知識與

技能的擁有，未必保證有很強的「基本能力」。可是，沒有知識與技能做基礎，「基本能力」又是些什麼（頁144）？

七、學習領域的概念模糊

九年一貫課程將「學習領域」界定為「學生學習的主要內容，而非學科名稱」，但並未說明其課程組織形式為何？一個學習領域是否為一個教學科目，由一年級至九年級都是同一科目名稱？對此問題如不加以釐清，恐將使學校將許多教學科目組合成一個學習領域，在不同年段或不同學期安排不同的教學科目，而形成了假「學習領域」之名而行「分科教學」之實！

陸、結語

由上述的探討中，吾人可以清楚瞭解「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」的產生是受當時國內外教改趨勢等因素的影響，而制訂的關鍵因素則是教育部為執行立法院的附帶決議。課程決策小組採任務編組的方式，在歷時一年半後，完成了總綱綱要。九年一貫課程雖有諸多革新的理念，但也衍生出不少相關的問題。筆者認為，課程的改革必會受到來自各方的挑戰與爭議，然而，九年一貫課程已勢在必行，教育界的相關人士、校方、教師、家長、學生應化解歧見、凝聚共識，化消極抵制為積極參與，才能讓九年一貫課程的推行更見順利！

參考書目

- 江芳盛（民87）：從政策研究的觀點看美國教育改革。暨大學報，2：1。
- 行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 余霖（民88）。能力指標之建構與評量。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- 林殿傑（民88）。九年一貫新課程的政策規劃與因應策略。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- 洪詠善（民89）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 陳文典（民88）。自然與科技學習領域。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- 游家政（民87）。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像—課程綱要的規劃想與可能問題。教育資料與研究，26期。
- 游家政（民88）。九年一貫課程的學習領域。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- 教育部（民8）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 歐用生（民88）。九年一貫課程之「潛在課程」評析。載於九年一貫課程研討會論文集。台北：教材研究發展協會。
- Oberg, A. A. (1991). Curriculum decision. In: Arieich Lewy(eds.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- McNeil. J.D.(1984). *Curriculum:A Comprehensive Introduction*.(3th.eds.)Boston : Little,Brown.

情緒與異常行爲 (七)

馮觀富／學校課程發展研究學會祕書長

東方古老中國人的情緒觀 (續)

壹、王船山的情緒觀

王船山，又稱王夫之，世稱船山先生（公元一六一九至一六九二年），是明末清初的一位思想家和哲學家。

王船山對情欲的觀點，承認情由性生的傳統說法，在情與性的關係上，卻提出「既合且分」的獨特見解。情由性生，就是情性相合。但他也指出，情是人心，性是道心。二者的關係是在未發之時，情與性猶竹與筍，是一種事物。既發之後，二者則相輔相成，一合一離。他說：

「若情固繇性生，乃已生則一合一離。如竹根出筍，筍之與竹終各爲一物事，特其相通相成而已。……性，道心也；情，人心也。惻隱、羞惡、辭讓、是非，道心也。喜、怒、哀、樂，人心也。」（讀四書大全說。孟子·滕文公上）

情緒的發展，西方心理學家曾有很多研究報告，王船山在這方面也有他的見解。他認爲人類最初的情緒只有「好」。然後分化成喜、怒、哀、樂、愛、

惡、欲。如說：

「情元是變合之幾，情之始有者，則甘食悅色；到後來蕃變流轉，則有喜、怒、哀、樂、愛、惡、欲之種種者。」（讀四書大全說·孟子·告子上）

揆諸事實也是這樣，「好」或「甘食悅色」，顯然是滿足人的生理需要的，得到滿足時，就生喜、生樂、生愛。反之，得不到滿足時，就會有憂、哀、惡之情緒。這些都是從「好」或「甘食悅色」，蕃變流轉，逐漸分化而成的。他還說：

「天下之術，皆生於好。好生惡、生悲、生樂、生喜、生怒。守其所好者雖有道而不見慮。不得其好則憂，憂則變，變則迁，迁則必有所附而膠其交。交之膠者不終，則激而趨於所非好。如是者，初未嘗不留好於道，而終捐道若忘，非但弛好嗜欲者之捐天機也。」（莊子通·刻意）

情緒與行爲的關係，現代心理學者有兩種學說，一種認爲先產生一定的情緒如喜、怒、哀、樂等。然後才有身體內部發生相應的情緒反應，如害怕，則心跳加劇，繼之手腳發抖，趕快逃走。另一種觀點則認爲表現情緒的身體行爲在先，情緒在後，



如：我逃跑，表示我有害怕的情緒。這種孰先孰後的爭論很多。其實這是互為因果的，王船山則將兩者合起來解釋，提出他的「哀樂生歌哭與歌哭生哀樂」之說。這是中外少見的。他說：

「夫情所豫而自生，則禮樂不容闕也；文自外起而自成乎情，則忠信不足與存也。故哀樂生其歌哭，歌哭生其哀樂。然而有辨矣。哀樂生歌哭，則歌哭止而哀樂有餘；歌哭生哀樂，則歌哭止而哀樂無據。」（周易外傳·賁）

王船山對情緒中的欲這個問題上的論點，有與前人相同的看法，也有自己的獨特見解。他把人類與生俱來的需求「饑則食、渴則飲、寒則衣」基本欲望排斥在外，認為這些都是「理所當然，理之必為」之事，屬於「天」，不能稱作「欲」看待。而在此基礎之上進一步要求「食欲甘，衣欲美」，則是「己之所欲為」，屬於「人」，方稱謂之「欲」。但他也肯定飲食男女之事稱作欲，並肯定這種欲是人人共有的。他說：

「欲者，己之所欲為，非理之所必為也。」（讀四書大全說·論語·先進）

「只理便為之天，只欲便謂之人。飢則食、寒則衣，天也。食各有所甘，衣亦各有所好，人

也。」（讀四書大全說·論語·里仁）

「飲食男女之欲，人之大共也。」（詩廣傳·陳風）

王船山將人的欲望分為聲色、貨利、權勢和事功四方面，其見解也很特殊。這四方面實質上就是生理上的，物質上的，權力和功名上的。物質可以滿足生理上的欲望；權力和功名可以滿足精神的欲望，整體而言都是追求精神和物質上的欲望。他寫道：

「蓋凡聲色、貨利、權勢、事功之可欲而我欲之者，皆謂之欲。」（讀四書大全說·論語·先進）

宋儒一向主張「存天理、滅人欲」，但王船山反對這種說法。他認為天理與人欲都是自然的，而非人為的。天理寓於人欲之中，離開了人欲也就沒有了天理。因此，他主張「理欲合一」。他說：

「禮雖純為天理之節文，而必寓於人欲以見；雖居靜而感通之則。然因乎變合以章其用。唯然，故終不離人而別有天，終不離欲而別有理。離欲而別為，其唯釋氏然。蓋厭棄物則，而廢人之大倫矣。」（讀四書大全說·孟子·梁惠王下）

物質與精神的滿足，孰先孰後的問



題，西方心理學家的需要論主張，應先物質滿足生理上的需求，再逐次進行精神上的滿足。我國管子也有這種主張，認為：

「倉廩實則知禮節、衣食足則知榮辱。」

管子這一主張也為歷代思想家肯定。但王船山不以為然，他的觀點是不能強調必須先滿足生理物質的欲求。因為人的生理物欲是無止境的。因此，他的論點是，既要滿足人的衣食物質需欲，也要滿足人的精神欲求，兩者同時進行，不必強調先後。他認為：

「衣食足而後廉恥興，財物阜而後禮樂作，則得利者無不為也，於是廉恥刑而禮樂之實喪。若不以廉恥之心裕之，以禮樂之情調之，天地之大、山海之富未能厭鞠人之欲者矣。由此言之；先王以裕民之衣食，必以廉恥之心裕之；以調國之財用，必以禮樂之情調之；其異於管商之末說，亦辨矣。」（詩廣傳·小雅）

貳、劉智的情緒觀

劉智，約生於清朝世祖順治十七年，卒於世宗雍正八年（公元1660~1730），是清初的回族著名學者。精通阿拉伯文、波斯文和伊斯蘭教義，並攻儒、佛、道經典

與東方自然科學，融合朱、程的心性學說。對阿拉伯醫學的解剖、中醫的筋絡學學說和西方的自然科學，均作有系統的探索，而提出他自己獨特的見解。尤其對人類大腦與心智活動的研究，是中國歷代思想家中少見的一位。

情緒的生理機制是大腦，是現代心理學、神經醫學、解剖學等不爭的事實，劉智在這方面的研究，提出了「大腦的總覺作用和功能定位」思想，意謂人類的各種感官和臟腑各有所司，但大腦卻能統合各種器官，並能「納有形於無形」及「通無形與有形」。如說：

「夫一身之體竅皆藏府之所關合，而其最有關合於周身之體竅者，惟腦。蓋藏府之所關合者，不過各有所思。而腦則總司其所關合者也。腦者，心之靈氣與身之精氣相為締結而化焉者也。其為用也，納有形於無形，通無形於有形，是為百物之總原，而百體之知覺運動皆賴焉。（天方性理·圖傳·卷三，內外體竅圖說）

所謂「納有形於無形、通無形於有形」意謂耳目口鼻受到外界有形事物的刺激，皆藏納於大腦中，因為大腦的筋絡與這些感覺器官相通。如說：

「何謂納有形於無形？凡目之所

曾視，耳之所曾聽，心之所曾知，腦皆有納之而含藏於其內，是其所謂為統納也。

何謂通無形於有形？蓋腦之中寓有總覺之德也，其筋絡自腦而通至於目，則目得其總覺之力而能視；其筋絡通至於耳，耳則得其總覺之力而能聽；其筋絡通至於口鼻，則口鼻得其總覺之力而口知味，鼻知臭。……腦得其養而心之靈明加倍，腦失其養而心之志氣亦昏，是之謂通無形於有形也。」（天方性理·圖傳·內外體竅圖說）

若引伸前文，可以說明情緒的根源是起於外在環境的刺激，經過知覺的歷程，即是所謂「納有形於無形；而情緒的行為反應，就是一種通無形於有形的反應。

關於情緒的種類，劉智有其獨特與前人不一樣的分類，他將情緒分為十類：喜、怒、愛、惡、哀、樂、憂、欲、望、懼，合稱之謂心之十情。如說：

「心七層而其情有十，喜也，怒也，愛也，惡也，哀也，樂也，憂也，欲也，望也，懼也。（天方性理·圖傳·卷一，大成全品圖說）

關於情緒的發展，劉智認為人們最初祇具有「愛和惡」兩種，如常見於嬰兒的

哭與笑，在嬰兒初生階段，只有本能的哭和笑，以後逐漸分化為「愛與惡」兩種情緒反應，其他的情緒都是從這兩種情緒發展出來的。這種情緒發展觀，在古代中國情緒思想史上尚屬第一人。他說：

「堅定、長、活三品顯於未離母腹之時，適出母腹四十日，氣性顯焉。氣性顯則知愛惡。愛惡二者，淺觀之不過七情六欲之總稱，擴充之實為出凡作聖之本領。當此出離母腹之初，其為愛為惡，未甚分明，而約略見端者，見之天然啼笑之中。」（天方性理·圖傳·卷三，氣性顯著圖說）

劉智認為個體的發展，依先後順序有六種品性，即堅定、長性、活性、氣性、人性、繼性。上文的堅定、長、活是六種品性的前三種。每種品性都有它的特點，依發展心理學的術語，就是每一階段的發展任務。六種品性的特點（任務）是這樣的：

1. 堅定：胚胎五月，筋骨堅硬，若金如石，無心理可言，故不名為性。

2. 長性：胚胎六月，毛髮出現，肢體條暢，如草木萌芽，朝露迎陽。

3. 活性：胚胎七月，生全知覺，視聽嘗嗅，憶慮記斷，運動初顯，依附於軀體的形成。



4.氣性：出母腹四十日，在「天然啼笑之中」表現出愛和惡的原始情緒。

5.人性：人於先天而各得其所分之性，無美不備，萬理俱足，與後天的氣性、活性、長性、堅定之性渾然一體。

6.繼性：繼真宰之本然之性，以真宰之本然為本然，故名繼性。為真宰之首顯而為萬性之本然。（燕國材，1996）

明顯地，「氣性」就是嬰兒情緒發展初始階段，以後逐漸分化成為人性而齊俱各種情緒。下面一段話，可窺知劉智的觀點：

「靈活之為物也，一本而該含六品，自繼性、人性而及於氣性、活性、長性、堅定者，由精而及於粗也。其顯也，堅定先顯而次及於長性、活性、氣性，又次及於人性、繼性者，由粗而及於精也。」（天方性理·圖傳·卷三，堅定顯著圖說）

上文劉智的觀點，與現代發展心理學的觀點，「個體生長、發展是由統整而分化」，是一致的。也就說明了劉智所言的十種情緒不是與生俱來，是從愛與惡兩種分化發展出來的。

至於各品性的本質特性，劉智分析謂：

「繼性者，繼真宰之本然而有者也，真宰之性無有其先者，但有繼其後者。此性則因真宰之本然

以為本然。故曰，繼也。此性即真宰之首顯而以為萬性本元者也。人性者，人之先天而各得其所分與之性也。此性不遠於繼性但因其先天之有分，則其名與義遂不覺其微有所別矣，是謂本性。氣性者，人之稟於後天氣質之性也，是為愛惡性。活性者，附於軀體而為知覺運動者也，是謂食色性。長性者，即所以生長軀體，自小而大者也，是謂發育性。堅定者，即所以堅整個軀體而不使其解散者也，雖不名性，亦性也。」（天方性理·圖傳·靈活顯用圖說）

對於「欲」的情緒的處理態度，劉智主張「順天理而行」。認為人有其基本需要，是自然合理的，不可滅絕，但不可一味追求而悖天理，否則，成為身心性命之累。如說：

「依附天理而不隨乎人欲之私曰順，純乎人欲而不合乎天理之正曰逆。」（天方性理·圖傳·順逆分支圖說）

又說：

「人之生也，無嗜欲則不能領略聲臭味之妙，無功修則不能漸遠夫本然之真。夫聲色臭味之妙何嘗非本然之真，然而功修未至則

一聲一色一臭一味皆足以爲身心性命之累，功修既至則處處皆聲色臭味，處處皆本然矣。」（天方性理·圖傳·卷四，修進功程圖說）

上述劉智的情欲態度，又是主張節制的。要靠修鍊的功夫、功修未臻成熟，聲色臭味之欲，皆爲身心性命的負擔，修養到了爐火純青之時，就如孔子所言「隨心所欲而不踰矩矣！」在劉智看來，這也是人的本性。

劉智曾謂：

「心之十情合於性之十德，而發者其品之上焉者也，此人之所以爲人也。」（天方性理·圖傳·卷一，大全品圖說）

十德，是指視、聽、言、臭、觸五種外面的感覺器官，是謂「五覺」，分於心而發於表，另外五種是憶、慮、記、悟、總覺，是謂「五力」，分於智而寓於腦。與十情相呼應，使欲之情得以功修至本然至真。他說：

「性有十德，五爲外照，五爲內照。曰視、曰聽、曰言、曰臭、曰觸，是謂五覺，分於心而發於表。曰憶、曰慮、曰記、曰悟、曰總覺，是謂五力，分於智而寓於腦。」（天方性理·圖傳·卷一，大成全品圖說）

劉智把外部的五種感覺器官，稱謂之「外照」，都是接受外面刺激引起情緒反應的接收器，是否能引起情緒反應，需要經過大腦的深思熟慮。也就是現代心理學所講的「認知」。人性中的十德，就是人有十種心理功能，屬於認知的範圍，又是一種無形的（恰如情緒），但又與人的形體不可分。如說：

「性無形者也，充周一身之中，心可得而明，目不可得而見；神可得而會，耳不可得而聞。……不得於性外求身，亦不能於身外見性。」（天方典禮擇要解·卷四，諱言篇）

參、戴東原的情緒觀

戴東原又名戴震，係雍正、乾隆年間的名儒（公元一七二三～一七七七年）。是有名的漢學家、思想家、哲學家。

戴氏的情緒論點，著重於處理「人際關係」。其基本要義是先以自己的愛惡之情忖度他人，同理心，易地而處，如《大學》所云：

「所惡於上，毋以使下；所惡於下，毋以事上；所惡於前，毋以先後；所惡於後，毋以從前；所惡於右，毋以交於左；所惡於左，毋以交於右。此之謂絜矩之



道。」(大學·十章)

戴震繼上述這種思想一脈相承下來，並加以發揮，他說：

「凡有所施於人，反躬而靜思之：人以此施於我，能受之乎？凡所有責於人，反躬而靜思之：人以此責於我，能盡之乎？以我絜之人，則理明。天理云者，言乎自然之分理也；自然之分理，以我之情絜人之情，而無不得其平是也。」(疏證上·理)

很明顯地戴震所謂之情，也就是孔子所說的「己所不欲，勿施於人。己欲立而立人，己欲達而達人」的情懷。是情緒處理不可或缺的。

關於「欲」的觀點，戴震認為這是人之性，人人都俱有，換言之，凡是人就有欲，在他說來稱為「同欲」。如說：

「一人之欲，天下人之所同欲也。故曰：性之欲。」(疏證上·理)

又說：

「凡血氣之屬，皆知懷生畏死，因而趨利避害；雖明暗不同，不出乎懷生畏死者同也。」(疏證中·性)

趨利避害之欲，是每個人生而俱有的，沒有什麼特別之處，但戴震的觀點，是在於人類欲念的共同性來強調人欲的合

理性。在他看來，有血氣，即有嗜欲，如飲食男女，懷生畏死，趨利避害，都是人人所共有的，所以他又說：

「有是身，故有聲色臭味之欲。」
(疏證中·性)

戴震這些話，旨在反駁前人(如程朱學派)的「存理滅欲」，老子的「無欲」……他指陳自老子以還，直至宋明道學，都指斥人爲欲所蔽，而以爲無欲則無蔽。其實在戴震的眼裡，「蔽生於知而非生於欲」。因此，有欲不一定有蔽，無欲也不一定無蔽。再者，前人都以爲「欲之失爲私」。但戴震不以爲然，他認爲「欲不等於私」。惡，才是在於私，而不是在於欲，不能因欲而私便認爲是惡，也認爲欲本身也是惡。人生的理想目標應是無私，並非無欲，不能因私而歸咎欲，更不能因私惡而主張無欲。

戴震雖然認爲欲是人人所共有的，但不是主張隨欲而行，也不是禁欲、絕欲，而是提倡「節欲」，對欲望合理地節制，使其適可而止，過與不及都不好。他說：

「性，譬則水也；欲，譬則水之流也。節而不過，則爲依附天理，爲相生養之道，譬則水由地中行也；窮人欲而至於有悖逆詐僞之心，有淫佚作亂之事，譬則洪水橫流、泛濫於中國也。……譬則禹之行水，行其所無事，非

惡泛濫而塞其流也。惡泛濫而塞其流，其立說之工者且直絕其源，是過欲無欲之喻也。……節而不過，則依乎天理，非以天理為正，人欲為邪也。天理者，節其欲而不窮人欲也。是故欲不可窮，非不可有；有而節之，使無過情，無不及情，可謂之非天理乎！」（疏證上·理）

戴震的節欲主張，其實就是直接原自孟子的寡欲主張。為什麼要節欲？從上文分析，戴震認為欲如水之流，不加節制，就會泛濫成災，會有悖逆詐偽之心，作出淫佚作亂之事。怎樣節欲？戴震認為不是消極的限制，而應積極的引導，如治水一樣，不能單靠堵塞，而應用疏濬之方，使水暢通。

戴震認為「情、欲、知」三者是人天生之自然之性。情是喜怒哀樂心理的層次；欲是聲色臭味感官的層次；知是辨別是非美醜心的功能。此三者，是人「血氣心智」天生自然而成的。缺一不可，不必刻意將情欲貶低或去除，應以「知」來使情欲獲得滿足且表達適當。他說：

「人生而後有情、有欲、有知，三者，血氣心知之自然也。給予欲者，聲色臭味也，而因有愛畏；發乎情者，喜怒哀樂也，而因有慘舒；辨於知者，美醜是非

也，而因有好惡。聲色臭惡之欲，資以養其生。喜怒哀樂之情，感而接於物。美醜是非之知，極而通於天地鬼神。……惟有欲有情而又有知，然後欲得遂也，情得達也。天下之事使欲得遂。情之得達斯已矣。……喜怒哀樂之慘舒以分，時遇順逆為之也；……有是身，而君臣、父子、夫婦、昆弟、朋友之倫具，故有喜怒哀樂之情。」（疏證·卷下）

依上文闡釋，情的主要性質有六：

一、情與知、欲一樣，皆出於自然，是人人所具有的。

二、情是感而接於物的結果，即情緒是受外物刺激而發。

三、好惡之情是建立在辨別美醜的基礎上發生的。這說明了情與認知的關係。

四、愛畏之情是由聲色味臭所引起的欲望而產生的。

五、情的基本類別，有喜、怒、哀、樂、愛畏、好惡。

六、情的產生與日常人倫關係聯繫在一起加以考慮，也賦予了情的社會性。

戴震對待情、欲、知三者的態度，雖以平等相待，都是「血氣心智之自然」。但三者中特別強調「知」的重要性，讚美知「小之能盡美醜，大之能盡是非」之至極。



因爲有「知」，欲才能遂、情才能達，使人之欲無不遂，使人之情無不達，暢通無阻。所以，戴震的節欲具體方法是以「知」來引導。

戴震並且認爲情、欲、理三者是不可分的。首先他論及情與理的關係，認爲：

「在己與人皆謂之情，無過情無不及情謂之理。理也者，情之不爽失也，未有情不得而得理者也。」（疏證上·理）

關於欲與理的關係，認爲人的欲望，都表現於行爲中，也就是說人的行爲活動，都是由欲望而起。又不可將理與欲截然劃分，因其與情有關。實際上「理」是存於「情與欲」的表現上的，「情」、「欲」表現得當，則理自得。他說：

「凡事皆有於欲，無欲則無爲矣；有欲而後有爲，有爲而歸於至當不可易之謂理；無欲無爲，又焉有理。」（疏證下·權）

上文的意思，說明人的活動、行爲，都是由欲所引起的，有欲而後有爲，無欲則無爲。理就是引導欲的行爲活動，行爲活動恰到好處，就是理。無欲無爲還談什麼理？

根據上面所述，戴震的主張「情、欲、理」是統一的，同時存在於人性之中。情、欲、理相互參照而非對立的。如說：

「古之言理也，就人之情欲求之，使之無疵之爲理；今之言理也，離人之情欲求之，使之忍而不顧之爲理。此理欲之辨，適以窮天下之人盡轉移爲虛僞之人，爲禍何可勝言也哉！」（疏證下·權）



戴震採取對比的觀點，說明欲與理是統一的。承認人欲的存在，而使它純正無「疵」，便是合理的；反之，不承認人欲的存在，而侈言空談理，實質上是一種自欺欺人之談。所以，必須依循人之情欲去求理，不能離開人之情欲去求理。這一觀點徹底否定前人如：張載、二程、朱熹、王守仁等的「存理去欲」的主張。而自己豎立「理存於欲」之說。爲加強這種論點，他更進一步以「自然與必然」的關係分析論證理存於欲的關係。認爲欲是自然，理是必然。自然與必然是一回事。遂自然之欲，便達必然之理。達必然之理，便遂自然之欲。如以理節欲，正好是遂其自然，若違理縱欲，必然喪其自然。他說：

「由血氣之自然，而審察之知其必然，是之謂理義；自然與必然，非二事也。就其自然，謂之盡而無幾微之失焉，是其必焉也。如是而後無憾，如是而後安，是乃自然之極則。若任其自

然而流之失，轉喪其自然，而非自然也。故歸於必然，適完其自然。」（疏證上·理）

若更進一步分析戴震對情與欲的關係，簡約地說是：

一、情欲的源頭，均出於血氣心知之自然。如說：

「人生而後有情、有欲、有知，三者血氣心志之自然也。」（疏證下·才）

二、欲是情的基礎，情是欲的表現。如說

「既有欲矣，於是乎有情。」（原善上）

「給予欲者，聲色臭味也，而因有愛畏。」（疏證下·才）

三、欲之順逆，影響情之好惡。如說：

「喜怒哀樂之慘舒以分，時遇順逆爲之也。」（疏證下·才）

四、情即欲、欲即情。如說：

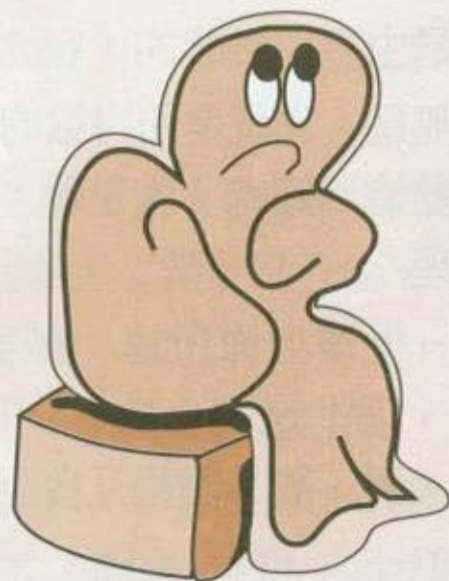
「舉凡飢寒愁怒，飲食男女、常情隱曲之感，則名之曰人欲。」（疏證下·權）

戴震不僅詳述了情與欲的關係，也指出情與欲二者的區分。他認爲欲是主管生理需求的，如聲色臭味；情是專司心緒感通的，表現於喜怒哀樂。情與欲各有所司，各有各的存在功能，所謂「天地位

焉，萬物育焉（中庸）」。他說：

「生養之道，存乎欲者也；感通之道，存乎情者也；二者，自然之符，天下之事舉矣。」（原善上）

（未完待續）



從「自然與生活科技」領域課程的目標談科普教育的做法

王宗坤／高雄縣旗山鎮大林國小總務主任

壹、前言

二十一世紀是一個e世紀的時代，科技，無庸置疑是未來蓬勃發展的時代產業。要建設台灣成為亞太科技島，成為科技化的現代國家，科技的發展是核心、而成敗的關鍵在人才的培育、教育則是培育人才的基礎。所以，在中小學以培養所有國民具備科技素養的科技教育是相當重要的。（李隆盛，民89）

在講求多元智慧（multiple intelligence, MI）的時代，強調科際整合、手腦並用的科技教育是所有學生所必需的，很幸運的現代教育提供有別於從前抽象學習的方式，教育的環境中除了傳統的知識傳輸之外，多元化的科技實物的展示、演練都提供給學習者一個更具體、更容易吸收的學習媒介。因此，現代學生得以開啓更符合人本思考的學習大門。

本文藉由自然與生活科技領域的目標探討，闡述科技普及教育在未來社會的重要性，並在學校正統的教育之餘以科技博物館為主要學習資源中心，提出具體措施與作法，希望將來的自然與生活科技領域，能跳脫傳統課本、教室的窠臼，使自然與生活科技課程能在更接近生活的前提中，得到普及科技教育的目的。

貳、「自然與生活科技」領域的課程目標

二十一世紀是一個資訊爆炸，科技發達、社會快速變遷，國際關係日益密切的新時代。而教育的功能是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的歷程。因此在九年一貫新課程中所要培養的是具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民。而「自然與生活科技」領域便負有尊重自然，開創科技文明，承先啓後的重責大任。其基本理念在自然方面：探究自然、瞭解自然，運用自然、敬重自然。在生活科技方面：學習善用機具、材料、方法、知識和創意等資源，以伸展能力解決實際問題，和科技社會做良好的互動。由此我們可以了解普及科技教育，對未來社會有其決定性的必要。培養科技素養、尊重環境倫理正是「自然與生活科技」領域最重要的使命。

自然與生活科技領域的課程目標主要有：

一、培養探索科學的興趣與熱忱，並養成主



實務百寶箱

動學習的習慣。

二、學習科學探究的方法及基本科學知識，並能應用所學於日常生活。

三、培養能運用知識、工具、設備，動手實做的能力和習慣。

四、培養愛護環境、珍惜資源及尊重生命的態度。

五、培養與人溝通表達、團隊合作以及和諧相處的能力。

六、培養獨立思考、解決問題的能力，並激發創造潛能。

從其課程目標可以了解，絕非一般讀讀科學現象、做做實驗，所能達成的。探究、觀察、思考、解決問題、甚至是人際溝通能力的培養，都是「自然與生活科技」所涉獵的領域。因此，走出教室讓學生接觸大自然的生命力，並從中獲取科學的知識，才是「自然與生活科技」學習領域所要走的路。

參、 科普教育的重要性

一般人談及科技總是與艱深的理論及偉大的發明聯想在一起，總有科技是科學家與發明家的事，那樣的疏離迷失，焉不知科技就是生活科技，是由生活做起的，具有與日常生活密切關聯的延伸意義。

從「自然與生活科技」的領域探討，此領域所包括的學科包括自然科學（物理、化學、生物、地球科學）及科學應用

（食品、織品、營建、運輸、製造等方面的科技和資訊傳輸、生物科技等）。主要的學習活動都是採取實驗、實作的方式。經由科學性探究或動手實做的過程，培養出如何去觀察、詢問思考、規劃工作、進行操作、歸納研判、推理應用等探索及研究的能力，並獲得科學知識和各項技能，體會科學在各方面的應用。而這些技能及能力在日常生活當中都是相當重要的。我們可以說自然與生活科技領域，強調的是與生活的結合，也就是說，要將科技的層面推廣至生活；而生活也必須投入科技的創意與便利中。如此自然與生活科技領域課程的實施才有意義。因此，如何將科技普及的教育推廣至社會中，是學校教育機構與社會教育機構，符合未來社會發展趨勢的相當重要的一項工作。



肆、 推動科普教育的具體作法

體制內的教學實施是科技普及教育的基礎，遵循九年一貫統整課程的實施，並落實以學校本位為理念的課程設計方式，相信必能創造一份好成績。如再以輔資源

豐富的博物館為諮詢單位，相信更能使科普教育施行得更成功。

一、「自然與生活科技」領域在科普教育的作法

摒除艱澀理論的介紹，加強生活技能、工具、材料的認識及應用。藉由「起而行」之實務操作，配合相關學科有關的理論，使「科技」生活化。課程內容實務化，並且由實作中體認自身的才能、性向及興趣(張明寮，民88)，是「自然與生活科技」領域未來必須要走的路。。

依據課程總綱所揭示的理念及其擬設的目標，「自然與生活科技」學習領域的課程規劃與實施，在科技普及的思維中有以下的幾項作法：

(一) 從日常生活上選擇所常遭遇的問題，成為探究的議題，這樣比較能引發學習的興趣。而生活實質性的問題要獲得解決，通常需要結合各科目的知識，因此，可藉著解決問題的活動而達到統整各科目的目標。

(二) 教材方面，以統整為原則：利用九年一貫的連續性，減少原來國小與國中教材重疊的部份。通常科學概念具有普遍性，例如浮力、力與運動、冷與熱等等都是。利用「自然與生活科技」來做

整合的規劃，可同時獲得物理、化學、生物、地球科學等科目的知識，避免教材的重疊。

(三) 教材結構方面，以「問題、概念」為中心，以從事「問題解決」活動來進行學習，藉由CIPP模式 (Context, Input, Process, Product) 建構問題解決的方法，經由活動過程獲得相關的科學知識和技能。

(四) 以學生活動為主體來進行教學。根據佛烈雷提出的「提出問題-採取行動」範型(Freire, 1988:17-21) 促使學習者探索實體世界與他自己之間的深層關係，經與其他人對話的過程，學習者不僅能自我提昇，更能認知、瞭解及詮釋所面臨的實體世界，進而能提出問題，採取行動的學習活動方式。意即透過學生自我內省學習，達成學習效果的一種自發性學習的方式。

(五) 建立以培養十項「基本能力」為主的教學目標。因此「自然與生活科技」的教學目標，就不再只是科學知識和操作技能的學習了，應包括觀察、詢問思考、規劃工作、進行操作、歸納研判、推理應用等探索及研究的能力，及獲得科學知識和各項技能，體會科學在各方面的應用等。因此，在課程的實施，教材選編、教學活動模



式以及評量各方面，均應加以配合。

(六) 實施STS融入各科教育，將科學 (science) · 技學 (technology) · 社會學 (Sociology) 的觀點融入各科中 (李大偉，民85)，讓學生體認自然與人類社會相容並存的現況與需要。

學校教育的實施在某些方面有其限制與不足。不管在內容的深度上、資源的供應上、甚至於研究的推廣上、師資的養成上，都需要更專業的機構給予協助，才能在科技教育的推廣中獲得成果。而筆者認為科技博物館便是最好的資源，科技博物館在科普教育中絕對佔有相當重要的一席之地。

二、科技博物館推廣科普教育的作法

科技博物館在推展科普教育的作法上主要有以下幾種方式：

(一) 特色展示：

根據主題，展示內容，供大眾獲得知識的方式。

(二) 演示主題：

透過媒體的放映及教學，實務演示活動的實施，達到傳遞知識的功效。

(三) 研習活動：

透過專家的指導與傳授，增進民眾的認知。

(四) 出版：

包括研習刊物、成果集、及各類媒體的出版傳播。

(五) 競賽：

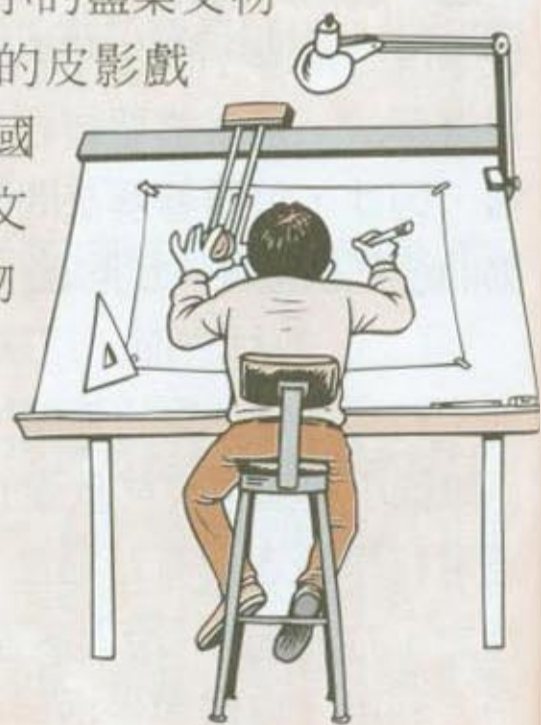
經由競賽達到提昇科普教育的目的。

(六) 巡迴推廣活動：

以服務到家的理念將知識的傳播深入到人群中。如科學講座之類的活動。

其他還有各種不同的推廣方式，但相同的目的，都是在為推展科普教育做努力。表一是國內主要科技博物館的簡介與目標，他們在科普教育中都將發揮強而有力的功效。

科技博物館的設立對於科技普及的功效是相當大的，但礙於經費與規模的限制，或許無法普及科技博物館的設立，但一些權宜的措施，比如高雄縣在各校普設文物館的做法是相當值得推廣的，已經成立的像新港國小的鹽業文物館、復安國小的皮影戲文物館、新庄國小的葫蘆藝術文物館、糖業文物館等等，都能夠適時的發揮教育的目的。





表一：國內主要科技博物館的簡介與目標

名稱	簡介與目標	備註
國立臺灣博物館	國立臺灣博物館創館至今已有九十餘載，是臺灣歷史最悠久的博物館，也是一座以本土化自然史為特色的博物館，具備有學術研究、標本典藏和文化传播等各項功能，其中研究領域涵蓋了人類學、地質學、動物學和植物學四大範疇。	臺北市中正區100襄陽路2號 http://www.tpm.gov.tw
國立自然科學博物館	籌備處於民國70年成立，由行政院聘漢寶德先生主持，建館目標： 1. 闡明自然科學之原理與現象，啟發社會大眾對科學之關懷與興趣，協助各級學校達成其教育目標，進而為自然科學的長期發展建立基礎。 2. 收集全國代表性之自然物標本及其相關資料（包括人類學遺物），以供典藏、研究，並為展示及教育之用。展場主要分為：戶外庭園、科學中心、生命科學廳、中國科學廳、地球環境廳、劇場教室及植物公園	台中市館前路一號 http://www.nmns.edu.tw/
國立科學工藝博物館	以推廣社會科技教育為主要功能。在於強調科技與人文的互動關係。主要以研究、設計、展示各科技主題，引介重要科技的基本原理、發展沿革及其對人類生活的影響為任務。並彰顯我國固有科技發明及紀錄我國科技發展的成就。	高雄市三民區九如一路720號 http://www.nstm.gov.tw
國立海洋生物博物館	為達成國家既定的教育、文化、經濟與休憩目標外，我們更希望在對自然的尊重，對環境的愛護，甚至對人類明日世界的展望上，都能盡到自己最大的心力。 (1) 教育性-提供海洋及水域資訊，實現各階層終身教育理念。 (2) 學術性-以學術研究建立長遠基礎。 (3) 娛樂性-藉推動展示達到寓教於樂的目的。 (4) 國際性-聯合國際組織，建立國際聲譽，加強資訊交換流通。 (5) 社區性-協助提昇地區民眾文化、知識及生活品質。 (6) 保育性-提昇海洋環境與生物的保育觀念與技術。	屏東縣車城鄉後灣村後灣路2號 http://www.nmmba.gov.tw/
國立故宮博物院	民國十四年（1925）十月十日，在北京紫禁城清宮原址正式成立。承續的清宮舊藏，質與量都燦然可觀足以代表清代的工藝水準；也有的來自友邦餽贈、臣民獻納，珍奇稀有自不待言。故宮不僅是直接上承清代文物，更擁有中國歷代收藏的累積。故宮不斷成長，已轉型成為一所民族博物院，以第一流科技，護惜七千年歷史文物，結合國人集藏，開啓大陸聯展，把故宮推向世界，讓世界引進故宮。	臺北市士林區至善路二段221號 http://www.npm.gov.tw/

名稱	簡介與目標	備註
國立海洋科技博物館	<p>是以人與海的互動為主軸，有浩瀚的海洋、富饒的海域、海洋的震撼、海上絲路和未來的海洋五個主題。博物館建館目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> (1)展示科技與人文的融合。 (2)激發人與海洋共生的體驗。 (3)尊重自然生態資源與文化傳承。 (4)以最有效的設計建立最前瞻性的意象與功能。 (5)以學術研究為更新展示的基礎。 (6)以人才合聘制度及資源共享，與大學、研究單位及友館建教合作。 (7)建立國人海洋科技研發成果之整合性資料庫，促進國際交流。 <p>展示內容包羅萬象，從物理、化學、地質、生物至人文，從海洋資源開發、漁業、海洋文化及漁村文化、海洋工程、造船及航行技術等。</p>	<p>基地位於基隆市東側之八斗子地區，介於和平島與深澳間。預計九十四年底全部完工。http://www.nmmst.gov.tw/</p>
國立歷史博物館	<p>可說是一所既精緻又能再現歷史演進跡象的博物館。館內收藏以中原文物為主，地方文物為輔，其中包括河南新鄭、輝縣及安陽出土的銅器；洛陽地區出土的先秦繩紋陶、漢代綠釉陶、六朝舞樂俑、唐三彩等先民手工藝品。</p>	<p>南海學園http://www.nmh.gov.tw/museum/index.html</p>
國立台灣科學教育館	<p>專為中學以下學校的在學學生，及社會大眾學習科學，所提供的教育資源服務。包括「展覽演示」，「競賽活動」，「實驗研習」，「出版服務」等。</p>	<p>南海學園http://www.nmh.gov.tw/science/index.html</p>
國立教育資料館	<p>主要工作項目：</p> <ol style="list-style-type: none"> (1)國內外教育資料(包括非書資料)之蒐集與充實。 (2)教育問題或教育現況之調查研究分析整理。 (3)國內外教育資料(包括非書資料)之研究分析整理，並提供流通應用。 (4)編印出版有關教育資料分送各有關機關學校或研究人士參考應用。 (5)輔導協助各級學校及社教機構推展視聽教育。 (6)教育理論、方法及教材教具之介紹推廣。 (7)辦理教育專題演講、座談、研討。 (8)展示教育資料、接待外賓與教育資料查詢服務。 	<p>台北市南海路43號『南海學園』http://www.nmh.gov.tw/edu/index1.html</p>

伍、結語

如果說，學校的正規教育和社會的業餘教育以及各種宣傳教育、傳播媒介是提高人的素質的重要手段的話，那麼，科技博物館則是提高公眾素質的重要陣地（游永東，民89）。科技的推展既然是劃時代的

重要任務，也是人民的必須。那麼，以更多元、更人性化的方式，將科技的訊息及知識傳達給所有的國民，實有賴教育工作者，發揮群策群力的精神，鄙棄傳統講授的方式，共同激盪出更佳更有效用的方式，如此才是我們下一代之福。



參考書目

- 教育部編印（民87）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。教育部印。
- 李大偉（民85）。是慎重考慮實施STS教育的時機了。中學工藝教育月刊，29（8）。
- 李隆盛（民88）。「科技」在「自然與科技」學習領域中應和「自然」分立並行。
<http://cur9.wfsh.tp.edu.tw/index2.htm>
- 陳文典（民88）。「自然與科技」學習領域課程。
<http://cur9.wfsh.tp.edu.tw/index2.htm>。
- 黃政傑（民88）。課程設計。台灣：東華。
- 張明寮（民88）。校園減量減廢—由生活科技教學談起。環境科學技術,15期,P68-73
- 游永東（民89）。充分發揮科技館的科普教育作用。海峽兩岸科技博物館交流研討會論文發表。
- Freire, Paulo (1988). *Cultural action for freedom(6th Printing)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review.



公視列車——

~ 探索教學資源之旅 (十六)

謝欣倩 / 公眾服務組

二月23、24日公視舉辦了國際研討會，會中邀請國內外專家學者，剖析現階段公共電視所面臨的核心問題。包括數位化的未來、如何提昇節目品質及從業人員的素質、節目的多元開發、以及財源問題，並提供學理心得及實務經驗一個發表的園地。

「公共電視」或更精確地說「公共廣播 (broadcasting) 制度」的發展，有強烈的理論基礎，是科學化的經營，而非直覺與臆測，在歐、美、日、澳等國家已有多年的施行經驗，但在台灣，卻只是起步而已。因此，本研討會希望將此理念發揚光大，藉由國內外熟識公視運作的專家學者，共同為台灣的公共電視把脈，並做為公共電視調整營運規劃之參考。公視已將研討會論文全數放置在公視網站，以利公眾了解公共電視在商業環境中的價值，歡迎大家上網參考。

〈別小看我〉是公視今年重點節目之一，旨在培養兒童媒體識讀的能力，是台灣第一個教導民眾反思媒體的節目，尤其在媒體資訊日益膨脹的今日，意義尤其重大。在這個節目中，小朋友將看到

許多熟悉的畫面，如某某節目的兒童模仿秀、如某知名明星、如某台知名八點檔連續劇，並由大家熟知的資深主播沈春華阿姨，探索大家習以為常的媒體現象所隱含的玄機。

本節目第一、二季以兒童最常接觸的「電視」為最主要訴求重點，再將觸角延伸至其他媒體，如電腦、網際網路、廣播、報紙、廣告等。藉由記錄和深入訪談來呈現兒童的觀點、意見，滿足兒童的好奇心，使兒童具備「近用」、「分析」、「評估」、和「產製」媒體文本的能力，讓兒童使用各種媒體來達到「解讀資訊」、「與人溝通」與「表達自我」的目的。

看電視、看報紙、上網 不是如同吃飯睡覺一樣簡單，需要特別學習嗎？再說，如果這件事這麼重要，為什麼學校沒教？

本期專欄特別花大篇幅來介紹，將提供最完整的解答與指引；亦因為學校沒有教，本專欄更詳細列出教學重點及內涵，供師長參考。此外，公視將會配合本節目，規劃多元的學習活動，敬請隨時注意公視頻道及網站的最新消息。



第二十九站 媒體素養

別小看我

星期日 晚上6:30

隔週星期六早上8:30重播

4/2-6晚上6:00重播1、2、3、6、7集

節目性質	媒體識讀教育
節目型態	雜誌型態(對談+深度採訪)
適合收看對象	國小高年級-國中
適看方法	同學在家收看後，再比照日常生活經驗，進行課堂討論。
節目錄影帶	公視已發行銷售

這是什麼節目？

公視〈別小看我〉節目為國內第一個以兒童觀點探索媒體現象的「媒體素養」節目，節目中大量展現10-14歲兒童獨立思考、判斷和行動的能力，跳脫兒童節目以大人作為引導、以大人為主體之窠臼。節目大量採用真實的兒童而非童星，提高兒童觀眾之認同感，掌握兒童觀眾的口



味，敘事流暢、好看，十分引人入勝。最特別的是節目還展現『科學實驗』的精神，讓兒童實際對照『實驗前』、『實驗後』的差別，讓遊戲和科學探索精神結合，『做中學』是本節目值得驕傲的特色。



媒體無所不在，就資訊取得上，媒體確實功不可沒，但從另一個角度而言，它卻操弄、形塑觀眾的價值觀，甚至讓人弄不清真偽。為了讓小朋友更認識這個比父母和學校老師更有『辦法』的資訊來源，公視於是策劃、自製這個與兒童探討媒體現象的媒體素養節目。

節目除了帶領小朋友認清五花八門的媒體現象，也讓他們出任務，實際參與、報導媒體產製的過程。比方，去見識廣告道具如何魚目混珠，用馬鈴薯做成不會溶化又可口的冰淇淋；比方，去看演員明明肚裡裝了一大堆半熟的麵條，NG重來時還得演出饑不擇食、囫圇吞棗的饞相；比方，去看歌仔戲演員如何吊掛在鋼絲上，強忍痛在半空中跳舞…所以啦，〈別小看我〉是一個儘可能去滿足兒童好奇心，讓小朋友們在螢光幕前幕後穿梭、體驗的媒體探索節目。

為了尋覓最適當的主持人選，公視主管們經過種種努力，才把資深媒體人、數屆金鐘獎最佳兒童節目主持人得主、中視



表一：公視節目〈別小看我〉分集綱要

集別	子集名稱	綱要	首播日期
1	上電視—秀自己	你有過上電視表演的經驗嗎？在綜藝節目裡表演的小朋友是令你佩服呢，還是惹人嫌呢？究竟小朋友上電視會有什麼遭遇呢？本集『上電視_秀自己』要帶你親自去體會一下小朋友上電視，秀自己的滋味	2/11
2	信不信由你	猜猜看，什麼東西做成的冰淇淋，看起來非常好吃而且絕對不會溶化？有沒有發現，電視廣告裡的咖啡，看起來比買來的還好喝？想知道廣告常用哪些特殊道具吸引我們，本集『信不信由你』保證讓你大開眼界。	2/18
3	它抓得住我	有沒有算過買東西，抽中贈品的機率有多高？為什麼黑松沙士要找伍佰來拍廣告？有沒有試過，把綠茶飲料都買來喝喝看，有多少品牌的味道喝起來都一樣？『它抓得住我』帶你一起來親身體驗，保證讓你嚇一跳。	2/25
4	上網去衝浪	你知道怎樣衝浪嗎？ㄟ！不是去海邊，而是用手指悠遊在你的網路上ㄟ...。每天花多少時間飆網才過癮呢？『上網去衝浪』給你解讀密笈，帶你攻破資訊的花樣機關，找到真正寶藏，看看不同網站有什麼有趣的人事物。	3/04
5	不是我不小心	「我點進去看皮卡丘，媽喂，一個沒穿衣服的女生跳出來，按關掉，還不小心放大~。」，悠遊網路世界卻誤入色情網站，你怎麼辦？參加網站猜謎，只是填填個人資料，卻收到一堆垃圾信件和無聊電話；這一切都『不是我不小心』，但你想知道是怎麼回事嗎？	3/11
6	迷網—迷惘	「嘿！只要在24小時之內，將這封信傳給30個人，你就會馬上得到好運氣，如果你不傳~ 嘿嘿嘿~ 小心倒大楣」，你收過這樣的電子幸運信嗎？網路的八卦謠言為什麼傳得特別快呢？網友會是個恐龍還是怪獸呢？一塊兒進入『虛擬世界V.S真實的我』，看網路上身的有趣現象。	3/18
7	男生女生配	「女孩子，動作不要那麼大，穿裙子才漂亮！」「男孩子要勇敢，不許哭！」從小到大，這樣的叮嚀簡直是繁不勝煩！可是為什麼電視劇老是這樣演呢？有沒有不一樣的演法呢？本集『男生女生配』帶你一塊找出電視裡的性別刻板角色。	3/25
8	男主外—女主內？	電視上，男生小時候一定玩機器人、戰鬥機，長大多半是老闆、醫生、律師等專業人士；而女生小時候一定玩洋娃娃，少女則憧憬著白馬王子，期盼將來嫁個金龜婿。『男主外_女主內』要告訴你媒體這樣天天洗腦對我們有什麼影響。	4/01
9	哪首歌最Hido	每首流行歌都有知音，大家各自擁護自己最愛的歌手，其實最高興的就是唱片公司了。唱片公司偏愛發行哪些歌手的專輯呢？還有，為什麼「殺手級」的帥哥美女歌手，戀愛緋聞總是特別多呢？讓我們一起來體驗媒體運作『哪首歌最Hido』的高招吧。	4/08
10	引爆媒體名人	媒體寵兒總是遊走各頻道，紅不紅，看看電視曝光率就知道了！成爲一名媒體寵兒需要具備什麼條件呢？他們到底是不是意見領袖呢？『引爆媒體名人』和你一起探索媒體寵兒成功的祕密。	4/15
11	我是武林高手	你羨慕武林高手飛岩走壁的功夫嗎？除了吊鋼絲，武俠片還用了什麼特殊的方法，讓演員看起來很厲害呢？『我是武林高手』除了帶你參觀武俠片的製作，還教你變成武林高手的方法喔！	4/22
12	黃金八點檔	「你、你、你竟然背叛我！」「不要，不要，我不要聽你解釋！」連續劇這樣的對白不能再熟悉了吧！為什麼連續劇的劇情都很像呢？明明可以預測結果，但是觀眾還是集集準時收看？『黃金八點檔』將告訴你連續劇成功的秘密，同時還教你如何成爲編劇高手喔！	4/29



當家主播沈春華女士請來公視跨刀，與小朋友們一起聊媒體，拆解媒體。小朋友

們在沈阿姨主持的「噁哩呱啦聊天室」裡暢所欲言，發表他們對廣告、新聞、連續劇、綜藝節目等各類型節目的看法；對於爭議性的話題，如兒童模倣秀、網路色情等，提出他們獨到的見解，偶而諮詢沈阿姨的意見。節目還創造了沈阿姨的助理—「包打聽TELE偶」提供觀眾小道消息，讓節目進行地更加輕鬆、活潑。

參與節目的兒童，全都是國小六年級或國一、國二的少年，之前完全沒有媒體經驗，爲了讓進棚與沈阿姨對談的孩子不會顯得太生澀，公視特別成立了一個「媒體俱樂部」，製作小組經常利用週末週日替俱樂部的成員上課，給予他們最基本的採訪、表演、聲音、走位等訓練。爲了採集更多元的意見，〈別小看我〉的製作小組也花了很多力氣到各校採訪，力求節目呈現的是孩子們的觀點，並掌握他們的口味。爲了說服傳播界各個製作單位同意我們採訪，揭露幕後，〈別小看我〉的製作小組更是傷透腦筋，費盡唇舌讓人點頭，所以，〈別小看我〉是個比一般節目更花力氣製作的節目。

〈別小看我〉要引導兒童重新檢視自

己和媒體之間的關係。一方面希望觀眾別小看電視和其他媒體在我們生活中扮演的角色，另一方面更希望透過這個節目使兒童更爲耳聰目明，此外，〈別小看我〉也藉由兒童觀點，提醒媒體工作者，別小看了觀眾。所以，〈別小看我〉的『我』，是媒體，也是觀眾。對媒體好奇的小朋友，關心媒體生態的父母親，媒體消費大眾一員的您，歡迎每週日晚上邊吃晚餐，邊收看公視精心製作的〈別小看我〉！

誰適合看？

本節目的主要對象設定在10-14歲兒童，也就是國小高年級～國二的學生。次要對象則爲父母及師長。

根據統計，台灣國小學童每年在學校接受正規教育的平均時數爲1200小時，卻花去將近1000小時在看電視；換句話說，除了上課和睡覺之外，時下兒童少年三分之一的休閒時間都奉獻給了電視，無疑的，電視（泛指媒體消費）已成爲兒童成長經驗中的另一個社會化過程。

相較於學校教育中以「適齡教材」實施的分齡教育，兒童少年居家的媒介課程，是「不分年齡」、「無人引領」的自我解讀與釋義。不幸的是，兒童少年的媒體接觸與消費內容，往往是「跨齡」的影視與電子產品：節目的



—〈別小看我〉節目輔助教學教案

【教學目標】	1. 認識公視新節目「別小看我」。 2. 了解「媒體識讀」的意義。 3. 具備自省及反思的能力。
【具體目標】	1. 能找到「別小看我」在那一台、幾點播出。 2. 能在看過節目後，綜合整理說出本節目重點。 3. 能清楚掌握「媒體」的概念及指涉範圍。 4. 能從日常經驗中，發掘與媒體相關的疑難雜症。 5. 能發展自己與媒體使用之間的想法及做法。
【教學時間】	三堂課
【教材教具】	公視〈別小看我〉節目錄影帶
【教學對象】	國小五年級—國中一年級
【課前準備】	一、節目相關資料蒐集（如：2/8各大報影劇版、公視之友月刊29—33期、公視主題教學網站） 二、媒體識讀相關資料蒐集，如： 1. 媒體識讀教育月刊 2. 媒體識讀推廣中心 http://www.tvcr.org.tw/ 3. http://www.medialit.org/ 4. 蔡菁秊（民89），兒童電視識讀能力與父母介入兒童收視行為，台中師範學院碩士論文。 5. 吳翠珍（民87/9），兒童收看電視卡通行為研究：兼論媒體素養，理論與政策季刊。 6. Patricia Marks Greenfield（民77）。傳播媒體（電視、電腦、電動玩具）與兒童心智發展，信誼。 三、學習單設計
【教學步驟】	觀看前 步驟一：蒐尋節目資訊，包括播映時間、主持人、長度、電視台等。 步驟二：根據節目資訊，猜猜這大概是什麼節目。 觀看後 步驟三：全班一起回憶看過的節目內容。 步驟四：列出各集節目的重點或議題。 步驟五：想想看，上述所列的問題很重要嗎？為什麼？並藉此導入問題所從出的「傳播媒體」。 步驟六：討論什麼是傳播媒體？及認識傳播媒體的重要性。 步驟七：除了目前所看到的節目外，小朋友覺得媒體還有那些問題？

表二：教案範例



內容充斥著人與人的語言衝突、肢體暴力、犯罪描述、刻板印象，和扭曲的兩性關係；兒童少年大量曝露在偏頗、不恰當、不適齡，各式各樣超越常人經驗的人際與物我關係的媒介產品中，日積月累，對媒介「信以為真」，誤以為「媒介真實」等同於「社會真實」，因此，迫切需要實施「媒體教育」來培育其為具備「媒體素養」的公民。

10-14歲的學童，正值青少年時期，是人生重要的轉捩點，雖說叛逆性強，卻也是學習及獨立思考能力的成熟期，如能趁此階段，輔以適當的媒體素養教育，將有助於他們在面對媒介世界所呈現的形形色色價值觀時，具備解讀及選擇能力。

如何運用在教學上？

本節目貴在啟發青少年學童觀看媒體之道，所以建議老師或家長鼓勵學生多觀

察，多將節目中的提問應用於日常生活經驗。

由於「媒體識讀」並非現有學校課程已有的學習主題，對老師或家長恐怕也是陌生的觀念，所以建議在教學運用上，不妨先花些時間，以認識「媒體」為題，一起發掘媒體之於生活的影響性，表二依此概念設計了一份簡單教案，歡迎師長參考。

有了這層基本廣泛認識，再配合節目的各集子題，引導學童深入了解不同媒體的特性，及媒體如何影響生活、塑造價值觀。最重要的是，必須留多一點時間和學童互動，激發他們發表自己的看法，讓他們知道身為觀眾，不是只能全盤接收媒體的內容，而是可以有自我詮釋的選擇空間。表三羅列了媒體識讀的重要學習概念，值得參考。



表三：媒體識讀重點學習目標

學習目標	內涵
了解媒體、認識媒體	<ol style="list-style-type: none"> 1. 媒體訊息都是人為建構的 2. 媒體訊息乃使用「獨特語言」來建構 3. 不同的人對同一個訊息的解讀不同 4. 媒體是市場導向、追求利潤的 5. 媒體本身有價值取向且具備觀點 / 立場
能夠分析個人與媒體的關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你的IQ比電視高一因為你會提出疑惑並檢驗真理 2. 電視告訴你的，不一定是真的，可能是虛構的——傳播者總是有時會忍不住參一脚，把自己主觀的意見，偷偷摻在媒介內容裡 3. 電視有時會告訴你某些人比其他重要——所以要知道是誰在傳遞這些訊息 4. 總是會有人要用電視節目來賺錢
了解閱聽人、媒介訊息與社會的關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 辨識及討論真實事件與媒介再現事件的不同 2. 質疑媒介文本中出現的議題，如角色描述、事實的正確性，並包容多元意見及陳述個人看法
能夠辨識節目類型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 辨識主要的節目類型，如戲劇、情境喜劇、動作片、紀錄片等 2. 辨別娛樂、新聞、資訊、廣告等類型的不同。
分析媒體文本	<ol style="list-style-type: none"> 1. 誰創造了這些訊息，為什麼？ 2. 他們用了什麼技巧來讓我為某節目癡狂？——聲音、影像、形式 3. 我看到、聽到的訊息反映出怎樣的生活風格？價值觀？觀點？ 4. 別人會怎樣解讀這些訊息？跟我有什麼差異？
認識「電視建構」的技術	<ol style="list-style-type: none"> 1. 攝影機在哪裡？——不同的攝影角度與距離 2. 節奏——為什麼電視能讓我們哭哭笑笑、隨著它情緒起伏？ 3. 電視裡總是重複做一些事情——音效、音樂、特寫等 4. 什麼叫做構圖——人、物在鏡頭內的安排 5. 什麼是比較「搶」的顏色或形狀？ 6. 噓！你聽到什麼？是誰在說話？ 7. 耳朵聽到的和眼睛看到的，之間有什麼關連？ 8. 鏡頭與鏡頭間的轉換與銜接，如淡(fade)、溶(dissolve)、特效 9. 攝影機的移動、如pan、tilt、zoom 10. 有沒有什麼被遺漏了？或被省略了？
具備接近與使用各種媒介的能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使用媒介來探索議題 2. 近用圖書館資料庫，檢索相關的資料並加以選擇
了解媒介產製的組織面向	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從節目製播與文本製作過程，了解各類人員，如廣告代理商、演員、製作人、公關公司等角色與資訊建構的關係 2. 檢視媒介文本中有廣告與無廣告對內容的可能影響
了解媒介是人為建構的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解敘事中多元發展 / 平行的情節 2. 質疑媒介文本中傳達的訊息，並陳述個人對內容及形式的觀點 3. 描述媒介文本中不同的元素如何營造氣氛及形成意義 4. 比較媒介中某族群（如女性）的特質並且與個人的真實經驗做比較 5. 辨識媒介文本如何呈現不同族群的刻板印象，並解釋刻板印象如何以淺藏的方式對不同社群、種族及文化族群加以評價
了解媒介的敘事方式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 思考相同的故事如何改編給不同的閱聽族群 2. 辨識敘事的形式及他們如何被用在虛構及非虛構的媒介材料上

開放教育中的海洋小學—將軍國小

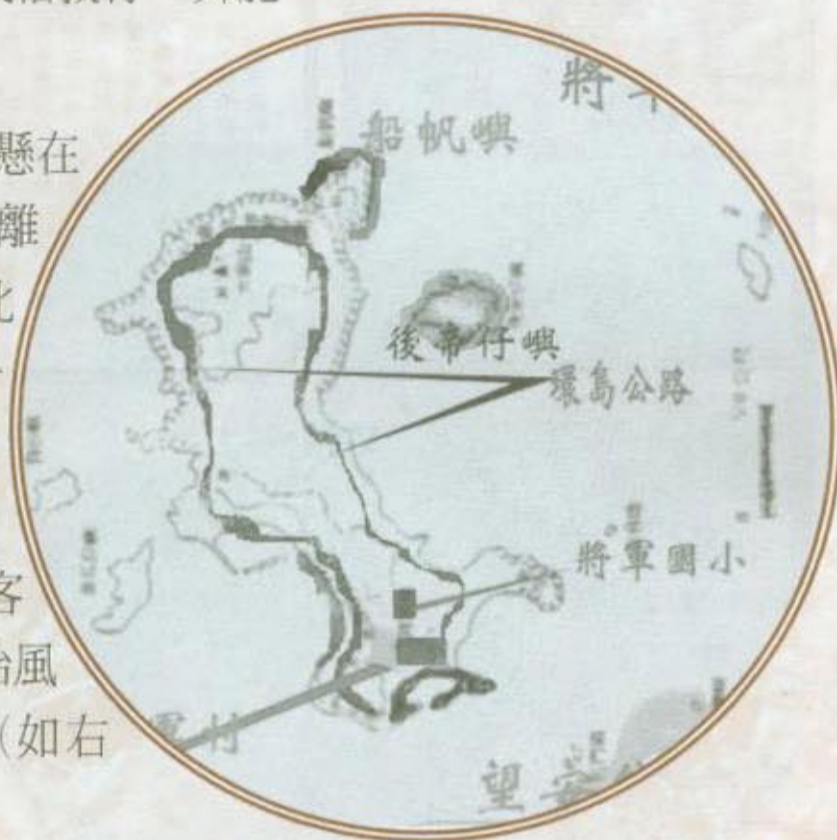
編輯室

學校特色：

開放教育中的海洋小學、離島的資訊教育、民俗教育—舞龍

學校概況：

將軍國小位於澎湖縣望安鄉將軍澳嶼上，孤懸在望安島旁，與望安本島隔潭門水道相望，最短距離只400公尺，島呈東北西南走向，呈東西長，南北窄中央突起的形態，村落位在島西南端人口約有一千多人皆從事漁撈活動，素有「小香港」之稱，俗稱「將軍澳」或「將澳」。近年因為漁獲銳減，人口外流嚴重已經不復多年前的盛況，因為遊客少，反而呈現另一番漁村風情，也得以保留原始風貌。而將軍國小就矗立在這座小島的最高點上（如右圖）。



將軍國小於民國34年獨立創校，學校目前設有普通班6班，特教班1班，教職員合計13人學生計56人，經歷過23位校長，在歷任校長及教師同仁之努力下，表現頗受肯定。

現任葉子超校長於88年2月接任，為提昇教育品質，保持昔日優良校風，使學生快樂學習、適性發展，毅然在88年9月10日舉辦全縣試辦開放教育—海洋小學教育觀摩會，在媒體記者之多方報導後大獲肯定。

未來發展方向，以發展「開放教育—海洋小學」為主軸，教學領域包含海洋的科學教育、音樂教育、語文教育、藝術教育、體育教學、資訊教育、英語教育及各項綜合活動



教育（如潮汐、漁船、捕魚之教學）

等八大領域之教育。期望透過海洋小學教育之落實，使學生有更快樂的學習環境，熱愛海洋，懂得善用海洋資源造福社會，發揚海洋精神，讓「海洋小學」成為澎湖縣的特色。





14 東影屏高

總鄉全 玩海下會動運小國軍將安

(記者陳清源澎湖報導)澎湖全島可耕農地在日益廢耕的情況下，幾乎已接近合歡搶攻，為免影響農業等自然生態，縣府初期將以農地重劃，區段徵收方式來開發，以減少廢耕，其次將由縣府來明定補助辦法和輔導農地轉型，解決合歡的危殆問題。
(記者陳清源澎湖報導)澎湖將軍國小，昨天舉辦全國首見的「海洋小學運動會」，幾千是全鄉父老總動員，五十多位小朋友展現出海島子弟應有的本領，將軍國小海洋運動會，以就讀五年級的葉國利在海中尋寶中獲得最多獎品，是最大的贏家，尤其平日以海為田的將軍離島子弟，昨天藉由海洋運動會來度過一個別緻的運動會。



小、會動運學小洋海的見首國全辦舉昨小國軍將澎湖會 (攝清源陳者記) 領本伍為海與民子島海出現展友朋



將軍國小位處島嶼，對外交通不如本島上便捷，然而透過四通八達的國際網路，一樣能享有資訊的及時性，因此，將軍國小近年來極力推行資訊教育並已有所成果，願將經驗分享給大家。

第一階段：培養教師資訊教學能力

1. 結合週三進修時間，聘請校內外具資訊專長人士，辦理電腦研習。
2. 鼓勵教師自我進修或參與校外資訊研習，並做心得報告或經驗分享。
3. 不定期舉辦電腦教學觀摩會。



第二階段：增進學生使用電腦知識與能力

1. 利用相關課程時間，每星期固定安排時間讓學生上機操作。
2. 初期以認識電腦各部功能及學習WIN98操作系統為主。
3. 運用輔助教學軟體，提升學生學習興趣。

第三階段：將資訊教育融入各科教學

1. 透過多媒體之聲光效果，讓學生在操作中無形提高學習興趣與效果。

2. 建構各科CAI電腦輔助教學軟體，予以編目管理，鼓勵師生使用，提升教學效益。

3. 鼓勵教師利用電腦進行補救教學，期能把每一個孩子都帶上來。

4. 實施網際網路教學，使學生人人能上網蒐集資料，收發E-Mail，體驗資訊時代所帶來的方便與好處。

實施的具體成果就是讓雖然身處離島的教師與學生，能夠跟「世界相連結，天涯若比鄰」。如同他們在學校網站上的心聲：

『「看海的日子」所說：本校位於將軍澳嶼最高點，在校園裡就可俯看整個漂亮的海岸線與附近的小島，在這裡服務，除了「Sleep」，每天就是看……海！這是本校教職員工與世界交流的地方，是否有你失散多年的好友呢？有閒歡迎進來坐！』

