

VOLUME 23 NUMBER 4
August 15, 2006



國立教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電 話：02-86711151
網 址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第23卷第4期

本期專論主題：
生命教育

第23卷第4期

生命教育

國立教育研究院籌備處 發行

研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 95 年 8 月 15 日



誰能不與草木同腐？--倡導生命教育， 教育人員要有信心、定力與風骨

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

以前的人，為什麼在「千夫所指」之下，就會慚愧得「無疾而死」呢？一言以蔽之：有羞恥心。不過，古人也太多「恥」了，連隨口說些無法兌現的話都覺可恥，如：子曰：「君子恥其言而過其行。」（論語·憲問）、子曰：「古者言之不出，恥躬之不逮也。」（論語·里仁）只是「膨風」一下就覺得丟人，難怪做了壞事就會自己羞死。

時代不是不能變，但沒有理由只能往壞的方向變！假如不幸時代變壞了，我們更沒有義務只能接受而視為當然。我們是可以出點力氣改變它的。清朝大儒（中興名臣）曾國藩（1811-1872）說：「風俗之厚薄奚自乎？自乎一二人之心之所嚮而已！」意即變好（厚）、變壞（薄）皆從一二人開始。這一二人可以是您跟我。常聽許多人說：「時代潮流走到這麼壞的地步，一二人無能為力。」抱持這種觀念的人，好的「獨善其身」，遁世自修去了；壞的「沆瀣一氣」，不「壞」白不「壞」。總之，讓社會繼續沉淪，不知伊于胡底。要是幸而有曾國藩所言一二仁人君子，出而「力挽狂瀾」，欲引潮流於正途，則被譏為有如西班牙作家塞萬提斯所寫小說，不務實際，只愛幻想的「唐吉訶德」（Don Quixote）一般。不僅不獲支持，且被視為食古不化的「瘋子」。

近十幾年來，常見媒體報導：菜農不敢吃自己種的菜，卻昧著良心賣給屠夫吃；屠夫不敢吃自己家裏的死豬肉，卻昧著良心賣

給菜農吃。其他人則知道得愈多，能吃的東西愈少；知道愈少的人，則吃盡人家不敢吃的東西。社會充斥黑心物品，每個黑心物品製造商都自以為聰明，可以愚弄別人，殊不知自己愚弄別人一種東西，卻被別人愚弄一生一世。

由此可見，假如大家只顧私利，甚至不顧「天良」大賣黑貨，其結果是大家難逃浩劫，死於非命。可惜這世上自以為聰明的人太多！譬如社會上永遠存在著三種人：第一種是最少數的煽風點火之壞人，就是渾水摸魚、趁火打劫的壞蛋；第二種是比壞人多一點的捨身救火之好人，從捨身取義、毀家紓難到終生義工；第三種是最大多數的隔岸觀火之自以為聰明人。一惡人縱火，需幾個善人滅火，且未必奏效，大多數的「聰明人」若不施援手，及至風助火勢，燎原不止，結果三種人皆為祝融吞噬，最後才發現隔岸觀火愚不可及（何福田，2002，pp.75-76）！

社會多元，價值錯亂

社會應該多元，價值不該錯亂。可是現在我們的社會確實多元化了，而我們的價值觀也亂無章法了。對於價值錯亂的問題，這種現象不應任其擴散，亟須設法矯正，更不該讓其亂到谷底，再盼其自然爬升。因為我們不能忍受這段沉淪的痛苦，我們不願付出可以避免而未能避免的慘痛代價。一塊只有幾斤重的石頭，當其剛剛從山頂往斜坡滾落時，尚可輕易阻擋，此時若不出手攔阻，任其繼續滑落，不多時，在等加速度的常理



下，幾斤重的石頭就會變成千百斤重的殺人武器，誰去擋它，誰就倒楣。因此，今天不救，明日後悔。

在我們社會一元化的時候，價值觀念也趨於一元化，因此，沒有價值錯亂的問題。當時人們知道什麼可做，什麼不可做。縱然也有少數人做了不該做的事，畢竟社會各界都會同聲譴責，而違法亂紀者也會在「千夫所指」之下，「無疾而死」。現在我們的社會多元化了，價值觀念也跟著多元化了，一般人誤以為各有各的行事準則，不再有共同遵守的規範。於是人們逐漸不關心本行以外的人在幹什麼，不關心他們所做所為是否符合是非、公義？洵至社會喪失價值標準。因此，路見不平，無人願意伸出援手，任惡人胡作非為，直到有一天，自己受到冤枉，才呼天搶地，抱怨無人聞問，歎息人間無情！

社會不會自己由一元變成多元，其過程乃由最早的「一二人」不斷倡導，逐漸擴散，再加上政治、經濟、教育等各方面的推波助瀾，社會多元的觀念終告確立。依照我們近期經驗，我們教育大眾，使社會快速趨於多元，可惜的是，我們沒有同時教育社會大眾，在多元社會中仍有應該共同遵守的社會價值，比方誠實、寬容、是非、公義。今天，社會多元，人們眼界擴大，但視而不明，「各家自掃門前雪，不管他人瓦上霜」的心態，比以前更為嚴重。見人作惡，佯裝未見，及至被傳作證，猶無勇氣伸張正義，抱持「大事化小，小事化無」的欺善怕惡態度，讓受害人冤沉海底，姑息歪風瀰漫社會。

談到「姑息」，近代學人陳大齊（1886-1983）先生在其所著《平凡的道德觀》一書中，談到「愛護與姑息」的形似功異，剖析美德與惡德的分別，似可糾正今人錯把姑息當愛護的誤謬，他說：

試以管教子女為例。愛護者對於幼稚的子女，饑則親手餵以飲食，寒則親

手為之添衣，及其稍長，力能自飲自食，自己更換衣服，則責其自理，不復代勞，以逐漸養成其不依賴他人的習慣。子女需索金錢，必詳詢其用途，用途正當，則酌量其所需而與之，用途不正當，則拒而不與，且為之說明其不與的理由。子女有過失，出於無心或初犯，則溫語告誡其不可再犯，出於有意或累犯，則嚴詞斥責，並施以相當的處罰。姑息者不但對於幼稚的子女，為之餵食，為之換衣，對於力能自食自換的子女，猶必餵之衣之，唯恐子女多所辛勞。子女需索金錢，不問其用途如何，有求必應，甚且所與超過所求，以供其揮霍，以增其歡樂。子女有過失，無論大小，不僅曲為原宥，且多方安慰，唯恐其有損愉悅。子女與他人爭吵，不問曲在何方，只知迴護子女，以助長其聲勢。故以愛護態度管教子女，可能養成其自尊，以姑息態度管教子女，必且養成其自大，一得一失，相距甚遠。（陳大齊，1981，pp.128-129）

今天社會價值錯亂，影響所及，就是道德淪喪，苟不立即撥亂反正，任其姑息養奸，則國家危矣。國父孫中山先生曾言：「有道德，始成國家」，如果大家不重道德，無是非之心，無廉恥之行，國家危在旦夕。

撥亂反正，為民先鋒

社會價值錯亂，倫理道德淪喪，教育工作人員固然不必獨攬罪責，不必接受一般人動不動就把社會所有亂象都歸為「教育失敗」，但我們也無法把責任推得一乾二淨。

誰都有權利抱怨，您我教育工作人員難免也有牢騷，但牢騷、抱怨之後，不要忘了我們還有正事待辦，我們的正事就是撥亂反正。



我們既然未能發揮「未雨綢繆」的教育功能，沒能導社會於正途，假如又不能做點「亡羊補牢」的工作，那麼我們教育人員尚有何存在的意義？

首先，我們要對教育具有信心。教育對個體的影響力是很大的，其力量之大小決之於教育人員對教育了解的深淺與執行力的強弱。這就是教育人員對教育的知行問題。有時看不出教育能發揮什麼功能，這可能是教育人員對教育的理論與實務沒有足夠的體認，或者空有認知卻執行不力所致，非教育本身的問題。假如教育人員對教育失去信心，教育便真的不能發揮功能。只有大家愈是用心研究教育，就會愈對教育產生信心，教育就愈能展現其威力。

其次，我們不能因為社會亂象而動搖我們的定力。每個從事教育工作的人，都有或多或少的使命感，視教育為志業而欲為教育付出心血，甚至奉獻生命。社會愈混亂，道德愈淪喪，就是教育人員更應該挺身而出的時候。教育人員可不能專挑便宜事情幹，比方只能教「英才」才會快樂，只有豐厚的待遇才願傾其所有，點化眾生。否則就抱「一分錢一分貨」的態度叫價出賣其知識。教育人員必須在「風雨如晦，鷄鳴不已」的時候，顯現其志節堅貞的定力。

再其次，我們應該在亂世展現教育家的風骨。教育人員皆知「師道」為何物，雖然也有體悟深淺的不同，然而大概都能看重師道，即使教育已經淪為行業，也還應該有其行業倫理。因此，教育人員不應該隨俗浮沉，既不能導社會於正途，甚且沾染社會惡習，將風骨秤斤論兩賤賣。尤其教育人員更不能像變形蟲（amoeba），不僅形象百變，而且沒有脊梁。教育人員沒有風骨，通國之內，更無人可以期盼矣。

結語

教育人員也是社會群體中的一種人，對於社會百態同樣有感受、有感慨，尤其當社會價值錯亂，是非正義不明之時，教育人員也會抱怨發牢騷，當此其時也，最容易自暴自棄，動搖信心，摧毀定力，鄙夷風骨，一反昔日愛惜羽毛的自重感而將理想毀於一旦。能像宋末名臣文天祥（1236-1283）那樣堅定志節，常存浩然正氣，展現「人生自古誰無死，留取丹心照汗青」（文天祥·過零丁洋）的氣魄者畢竟稀少。就連唐朝大詩人李白（701-762）酒仙，也不免在感嘆舉世滔滔，懷才不遇之時，借酒消愁，發發牢騷，說什麼「古來聖賢皆寂寞，唯有飲者留其名」（李白·將進酒）這種自我解嘲的無奈（呂自揚，1993，pp.150-151）。

近十數年來，朝野皆對「生命教育」寄予厚望，學校則對學生大談生命的意義與價值，企圖改善社會風氣，糾正物慾橫流的亂象，建立多元社會健全的價值體系。此一「厚望」能否實現的關鍵在於教師。如果教師本身不相信教育能改善社會亂象，對教育失去信心，則其努力倡導「生命教育」只是口是心非，感動不了人的無聊舉動。如果教師本身不能為理想奮鬥，沒有為教育奉獻心力，沒有此志不移的定力，隨風飄走，遇雨溶化，生命有何意義與價值？尤其在社會價值錯亂，人們無所適從的時候，如果教師不能為學生指出一條明路，猶讓是非善惡存有模糊的空間，不敢是是非非，反而踐踏「風骨」、鄙棄「風骨」，如此身教，怎能寄望學生具有是非觀念？怎能期待社會肯為公義獻身？因此，教育人員的信心、定力與風骨，決定教育的成敗，決定社會「風俗之厚薄」，人生自古誰無死？誰能不與草木同腐？當我們在倡導生命教育的同時，怎能不為自己的生命尋找一條最有意義的出路？教育人員大家一定要互相勉勵！



參考文獻

- 呂自揚（1993）。《歷代詩詞名句析賞探源》。台北：河畔出版社。
- 何福田（2002）。《教育的春風秋雨》。台北：心理出版社。
- 陳大齊（1981）。《平凡的道德觀》。台北：中華書局。



新科學的系統觀對推動校園生命教育的啟示

林思伶／輔仁大學教育領導與發展研究所教授

壹、導言推動一生命教育需要的不只是課程與教材

誠如肯恩·韋伯對成長的註解：「成長就是個人對外在世界的視野越來越寬，對內在生命的體會越來越深。」這些年來，隨著世界的改變，我的生命也有所改變。因此，我對生命教育的想法也因著自我成長而有了轉變法。

初期推動生命教育，我們強調教學要以感動學生為根本，後來，總在傳統的思維與機械的組織觀中，企圖以系統化的流程，想要多元全面地推動生命教育。多年來，在每次的相關研討或論辯中，結論都引我們回到一個假定—生命教育現況的困境是欠缺教材和師資！由於這個假定，許多伙伴投入課程的設計與教材的研發。然而，在具體的課程綱要（高中職）已呈現，我們卻仍感推動生命教育的困難。

這情況就像，我們始終都無法切入某種說不明白的核心議題，我們都瞭解生命教育的重要性，但是隱約中似乎缺乏某種勇氣直言這其中缺少了什麼！教育領導者（包括行政機關、校長和教師）似乎缺了點什麼？我們假定以為課程、教材俱足了，生命教育就好推動了，其實不然！我常在想，教師的生命體會和修為，也就是教師的視野及其對生命的體會可能更為重要。有生命能量和體會的教師，總是能在個人的教學上賦予學習更多的意義和活水，而不只是知識或資訊。而學校領導者的組織觀和領導哲學所創發出來的校園氛圍與組織使命，卻是影響教師重要的元素，也許有了願意以生命教育為核心理

念的學校領導團隊，才是有效推動生命教育的重要前提。

一個人如何看待自己的工作，如何認知這個世界，將反應在與他人及所處社會的關係和行為上，而這些行為的後果和影響將改變所處的環境。因此，校園領導者如何認知教育的目的，將影響其所領導的學校目標。其對世界的認知，將影響其營造組織的關係和訊息，從而使其成員相互影響，而形成學校的氛圍。推動生命教育需要某種必要的學校和團體氛圍，因為校園是提供學生愛、生活與學習的場域，就像家庭成員間的關係，好的家庭氣氛，帶來好的關係，進而影響彼此的生命觀和人際關係。在學生成長的歷程中，需要足夠的愛、肯定與指導，才能奠定其未來面對人生挑戰所需身心靈等各方面的能量。

愛略特（T. C. Eliot）曾說：「我們不能停止探索，所有探索的終點都將回到我們開始之前，而且首次對這個開始之處有所認識。」每每有伙伴邀約討論生命教育，我總不由自主的要回到事情的源頭，回到1998年生命教育在台灣。因為自那源頭開始，我們的社會已對生命教育的需求和回應展現出教育組織系統的自我改變特徵，而開始一個不斷修正與更新的風貌。而今，再看社會的現況，似乎比當年更感迫切需要生命教育。然而，我們的心思卻一直努力於比較能具體呈現的教材與課程之中。其實，就有機系統自我改變的特徵而言，整個場域的能量場可能更是推動生命教育的關鍵。除了微觀的教學活動和課程設計已經有很多學者論述外，也許也該探索實施生命教育的場域。究竟學校



領導者應具備何種組織觀和領導觀，而能夠使學校的場域在教材資訊網和課程綱要具備後，真正成為落實生命教育的地方。

貳、認識推動生命教育的場域

(一) 一台灣教育面臨的挑戰

觀察台灣這些年來的教育發展，我們可具體的感受到下列幾項特徵：

一、社會大眾對教育價值理念不一

過去，培養學生具備德智體群美五育均衡發展是學校教育最重要的目標。然而，受到西方科技文明進步的刺激，我們因受教的機會不足而形成升學主義，從五育均衡走向尚智主義。近幾年，受到經濟發展的影響，社會整體對物質富裕的追求更嚴重影響了學校教育的神聖性。我們的社會從尚智、升學走向了重富尚休閒。在追求金錢富裕的慾望下，學校的五育不再是最重要的目標，對學生和部份家長而言，未來能擁有財富才更重要，對部份人而言，將競爭力等同財富擁有力，對豐富學生內在生命的使命重視形減弱。這些現象反應在校園中，也嚴重影響中小學教師的熱情，從而影響其教學內涵與投注的功夫。整體而言，社會價值體系不一，民眾對學校的期待也有所不同，這些變異性均左右了學校對教育專業的堅持。學校為了求生存，必須顧慮家長的看法和喜好，然而家長對教育的主張卻不盡然正確。

二、教育政策改變快速

台灣教育的政策這些年來，也因主管機關領導者的更換頻仍，而導致政策的快速改變，前後無法銜接，甚至相互矛盾，而使學校無所適從。其實，教育要看到成效需要時間，當政策未經審慎研究評估而貿然提出或更替，自然不會有明確的成果展現。一改再

改，久之，自不會再吸引基層教育伙伴戮力同心去完成。慶幸的是，推動「生命教育」這一主張，雖歷經五位最高教育領導者的異動，至今仍然受到重視與關心，至少還有研習刊物或學術論著願意以此為題，就證明了它能有其重要性與時代需要性。

深入探究，此乃生命教育自身系統特徵的反應，亦即，整體社會對此議題的需要遠遠超過任何領導者個人所能左右，這其中也與這些年台灣整體社會對人類發展、生命尊嚴的退化轉而逐漸重視的歷程有關。也就是說，人們在科技、文明發展極致後，對生命的意義和個人的發展感受開始有所反思，這些都反應生命教育所強調的內涵切合人類內心的渴望需要。

三、校園領導觀的轉變

細究校園內的組織與領導關係，這些年來，大量有經驗與使命感的教育工作者因教育環境改變，面對內心「時不我與」的挫折感，以及經濟發展中強調自主和休閒健康等迷思，而提早退休。這對教育場域也帶來重大的影響。在校園中越來越難找到堪稱為教育典範和生活楷模的資深教師，取而代之的是不斷強調權利和義務的老師。如此，我們又如何能切望提供學生具有品格與堅持的生活典範和生命楷模。

另一方面，學校領導者帶著對古典機械組織觀的幻想，既用缺乏彈性又齊頭式的公平制度在管控學校，卻又想有效的引導教師們從事具有活力的教育工作，這二者之間經常是扞格不入，而讓領導者與教師本身均倍感無力。校長的任期與甄選辦法至今也還困擾著想要有所作為的領導者，這些現象也都影響一個學校是否能有效推動生命教育。畢竟，單靠教師或校長個人都無法順利推展生命教育，需要具有共識的集體力量。畢竟，學校教育工作者必須共同面對家長、社區，而教師間彼此的說服影響遠比校長或行政團



隊更為有效，然而，這場校園領導觀的劇烈轉變，尚在磨合成型，無論推動何種政策或教育作為，針對此特徵的認知與回應均為核心關鍵的條件之一。

我們對教育場域的背景認知，除了上述三個特徵外，尚有利益團體的定位不清，整體知識成長急遽和國內特殊的政治干預等現象。只是這些現象是既存的事實，對推動生命教育而言，這些事實可不必視為太負向的因素，較積極的作為在於認知這些現實、問題和挑戰，找到可行的辦法或法則，持續並有所堅持的推動。

參、認識推動生命教育的場域 (二) 一新科學的世界與組織觀

這些年來，在流行的牛頓古典機械的組織觀中，我們總將學校視為機器，然而，新近來自新科學的世界觀和組織理念，包括量子科學、混沌理論、生態場域和生物系統的相似碎形（Wheatley, 1999/2005）對推動生命教育而言，具有某些重要的啟示，包括（1）世界具一體性（oneness）的本質；（2）雙維的體系/系統化組織觀；（3）學校中的人際網絡等等。

一、世界具一體性（oneness）的本質

對宇宙的一體性的認知與信念是推動生命教育非常核心的概念。因為相信人類與自然間合一的本質，我們才能說服自己和學生與大自然和諧相處，而其學習課題就會牽引出環境倫理等議題與行動。從哪些事實我們可以認知合一的本質呢？Secretan（2006）在其論述中提出，人類已長久活在分裂的習慣與幻相中。其實，今天的世界所展現的是，科技的進步讓我們成為一體，透明讓我們看清人類活在具有一體性的宇宙系統中。當我們打開電視看CNN的報導時，我們和世

界各地正在發生的事彼此連結，組織的控制與知識管理、平台、電子郵件，都使我們彼此透明而相關。

倘若能認知這「一體性」也是校園組織的本質，我們便可以了解為何領導者的組織觀對推動生命教育的成效有其重要性。有了合一的世界與組織觀，不僅影響我們對生命教育內涵的看法，也會影響我們對生命教育的信念，更會影響我們的做法與行動。在過去許多研討場合中，參與生命教育的伙伴們都曾經彼此見證分享，隨著對相互的認識和參與，再度燃起教育熱火與勇氣，也更具勇氣，有所堅持。理由便在於我們能夠在那個場域感知到在不同時空中，有一群人以相同的精神和理念面對逆境，並為相同的理想而努力，而有所共鳴。這即呈顯了世界一體性的本質。

誠如筆者在另一論說中所提：「除了多元入學方案和基本學測外，『生命教育』似乎比教育部其他的方案更能引起大眾的注意，也促動更多社會力量和資源，如宗教界和文教基金會的支持和實質投入。究其原因，與『生命教育』理念的本質有關。…生命教育內涵所欲達成的理想，實涵蓋了人生的各重要課題，而這些課題乃人類必須歷經的共同經驗。生命教育因此不僅引發了學界多元領域專業人員之間的對話和討論，而使不同取向的生命教育與內涵重點在課程和學術研討中產生貢獻，也聯繫了學校與社區的合作關係，更使得民間團體基金會對服務學校教育有所著力。」（林思伶，2002）我相信這是對「一體性」的感知，是生命教育本身一定符合人性共同的相似性，才讓不同專業領域的學者及教育和生命的發展工作者有所共鳴，一起投入生命教育。

二、雙維的體系/系統化組織觀

近代發展的新科學法提醒對以為分裂和控制乃組織運作的主要理念的古典機械觀



有了新的反思和詮釋。新科學中，物理、生物或系統學者提出場域作用的力與能量觀，讓我們對組織有了新的看法。在這看似複雜的宇宙系統中存在著隱含的單純法則—宇宙的自我組織、自我創生，具有秩序與自我相似等本質。組織並非單純的科層結構，在結構中人與人間形成不同的網絡，因其交互作用而有不同的場域和能量，組織有其本質，以生命系統觀之，它自有秩序，組織需改變以維生，這些均呈顯系統既要改變又要維持均衡的自我矛盾性，也因此要有所增長的組織必須對其系統外的環境保持開放，以便組織與其外界交換能量得以維持系統的存續（Wheatley, 1999/ 2005），這些來自物理新科學、生物學演化的新觀點，更進一步啟示了我們對校園領導的認知。在Wheatley的書中特別指出波姆的發現：「割裂如今是非常普遍的現象，不僅遍及了整個社會，也存在於個人；這導致了一種心靈的普遍混亂，進而造成一系列無止盡的問題，干擾了我們的理解力，…認為這所有的割裂都是分別存在的，這種想法顯然是一種幻覺，只會導向無止盡的衝突與混亂。」（Wheatley, 1999/ 2005，頁55）。科學家接著提出量子世界的組織觀，領導者對所領導的組織應有思維上的改變。首先是割裂的組織觀讓個人沒有尊嚴，只有恐懼和疏離，因此領導者在宇宙具有一體性本質的信念上，對組織應有系統觀（systemic）和系統化（Systematic）的思維。系統觀強調整體性，跨越組織部門、時空與相互影響的關係人（stakeholders），而系統化則強調有程序，有步驟的科學方法。整全的系統觀影響我們對事情的視野與內涵的周延性，系統化的方法帶來組織領導的有效性。

從一體性與量子科學的理念對我們正在推動的生命教育具有重要的啟示。這些來自新科學所補充的觀點，讓我們反省推動生命教育的過程中，因參與者彼此的分割思維，

導致作為無法統一。我們常詬病現今教育總是頭痛醫頭，腳痛醫腳，而生命教育的推動工作似乎亦然。當我們的思維沒有改變時，我們就不自覺陷入自己所詬病的做法中。而對學校領導者而言，既有新科學的觀點後，其領導的作為便得有所改變，因為我們開始瞭解學校中許多的規定都在壓抑並控制老師的創意和一點點的「願意」，而教師的創意發揮和對個人及學生生命需求有所回應的承諾意願，是推動生命教育或整體而言就是教育工作的重要質素。

三、學校中的人際網絡

從新科學的組織觀與學校場域觀的瞭解中，我們也發現大部分的領導者或教師對組織關係的認知有些盲點。由於割裂的思維習性，以及長期以來信賴古典牛頓的機械控制論，使校園領導的組織行政認知與當今校園的現況格格不入。我們都以為學校的領導者具有實質的權威，然而，校園實況是角色平等，彼此分工且從同儕互動中獲得權威，教師主導教室內的決定，而行政人員得要負責學校所有的事。此外，在古典的領導原則裡，學校的課程被視為結構而體例化，教學是一種慣例化的行動。然而，真正的情況應該是教師以其專業能力與素養，彈性的回應學生的需求和學校的要求，而且學生和學習二者間均表現出動態而不確定的關係，學校的成果會隨著學生、學習目標及社區的改變而改變（Donaldson, 2001）。學者的寫實描繪，顯現我們要推動生命教育的轉動器在於學校領導者的思維與其建立的學校場域。

從新科學的觀點來看，學校領導的功能在於使教師的思維和態度都能隨著學生和社區需求而改變，當全體人員的思維和工作行為，可感應學生和社區的需求時，領導變成一種關係，一種可促進信任、開放與創造積極性的動態關係（Donaldson, 2001）。Donaldson因此指出學校的領導不再是「角



色」的問題，而是「關係」的量和質的問題。他還指出，此校園領導重要而關鍵的三要素包括：（1）領導者如何建立可動員校園中教職員工生之間的關係；（2）領導者使組織全體產生對教育道德性的意圖有所承諾；及（3）如何使校園中的教職員工相信集體行動力量。領導者要達成這任務，必須將其著眼點放在「關係」上，而不是「事情」上。這與Wheatley（1999/2005）從新科學結論中對組織的成功領導最重要的三元素是資訊、參與和關係的看法相互呼應。也使我們對推動生命教育所賴以參考的論點，更添加信心。

當國內高中職生命教育的課程綱要與中小學各種版本的教材與教學策略完成時，教育部面臨的挑戰是，有多少學校會開設正式課程，有多少老師會將其納入教學內容中，又有多少家長會重視？這些疑問和期待不斷促使我們反思，若我們仍企圖以古典組織的領導模式想要去除推展生命教育的過程障礙，其可能性有多高？以理性科層主義所架構的思維與策略，能否讓我們有效的推動生命教育？還是只會讓我們在環境變遷中遭遇越來越多的挫敗？

肆、學校落實生命教育需要服務領導者

從新科學的量子組織觀出發，一方面使我們瞭解，生命教育的推動需要校園領導者的支持與其全系統的校園生活觀照。領導者因營造組織成員相互良好關係，進而可改變與動員教職員工心智，引導成員對教育的道德性意圖有所承諾，以及相信集體行動的力量等信念是推動生命教育的重要關鍵條件。未能具備如此條件，生命教育終究無法整體發展。另一方面，學校要營造對道德性教育

意圖（例如，生命教育）有所承諾的關係，必須建立組織成員的一體感，而創造一體感的最直接方式便是創造教師「彼此參與」的機會。在生命、想法與行動中彼此參與時，人們便能體會相依互賴的合一性，相互為善，進而創造學校成為共善的社群，才能有效的推動生命教育。

對我而言，如何才能營造一個以生命教育為核心的校園？在此問題上，以服務他人與生命為其價值前提的「服務領導」適時展現。服務領導強調以先服務他人需求的前提，要求領導者敏銳的感知他人，另一方面，實施服務領導的組織中展現出領導者與跟隨者互為伙伴的關係，均可增進新科學學者所倡導的參與和集體行動的條件。此外，在校園中，人人均是教育孩子的領導者，透過工作的楷模，生活的典範，每個人均相互扮演楷模。

在服務領導理念中，強調領導者應展現十項特徵，以此而具備全系統觀的能力與被尊敬的特質。首先透過「聆聽」，以客觀的態度瞭解環境和所面臨的問題，其次，領導人將觀察與知識轉換為有用的經驗，具備以身作則的實務能力，讓他人信任和依賴，最後，領導人要引發動員組織的價值信念與使命感，能夠吸引並激勵人心。這樣在領導者與追隨者的共識下，將營造出友善的、具備生活特質與活力鼓舞的校園，才是有效推動生命教育的關鍵。我們明白單靠課程不足以完成生命教育的使命。具有了熱情生活與價值目標的教師，了解個人生命意義並以身作則，將更為重要。

此外，在服務領導的組織中，「關係」是最核心的前提概念。誠如Jaworski（1996）和Wheatley的觀點，當我們將「關係」視為宇宙的組織原則時，人們便開始從你—我的關係中看待自己與他人¹，而這不正是生命

¹ 參閱Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The Inner Path of Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.



教育所強調的內涵嗎？這些服務領導的觀點與新科學的理念均能相呼應。

生命教育的重要精神在於引導學生不再以環境的受害者自居，而以創造世界和新環境的參與者自我認同，這也正與Senge（1995）認為領導是有關如何形塑未來的學習，這種強調「持續」與「過程」的主張與生命教育的理念正相符合。

晚近知名的組織行為或領導學者都曾對服務領導提出精闢的詮釋，而其共通點均在於強調「服務領導」的目的是創造一個能夠深化人類對宇宙實體（reality）的瞭解和更有能力探索宇宙奧秘的領域，強調「創造」和「學習」的積極功能（Senge, 1995；林思伶，2004）。這些以量子新科學為根據的組織領導觀，與我們強調的生命教育的核心目的和願景均有一致性的看法。

伍、生命教育的推動關乎學校教育的內容與情境，直指教育核心本質、是統整而有系統的，且是著重長期及指導未來的前瞻性思考

一、生命教育的推動關乎學校教育的內容與情境

在參與生命教育推動的歷程中，讓參與其中的每個人越發擴展自己的生命幅度。生命教育的目的就是讓人相信生命是一條不斷向上翻新，追求意義和合一的旅程，而生命本身就是最好的老師。

不同於其它課程，生命教育範圍太廣，在內容上單靠學者專家的獨白論述將無法完整，在情境上更需注重參與者（校長，師長，學生）的個人生命與互動經驗，才能建構有意義的內容和做法。而全系統觀的思維、規劃與實施則是一條可行之徑。在創造學習

的情境上，領導者必須影響其成員共同瞭解學校除了科層效率，還有非線性的場域本質。推動生命教育首先要改變組織人員（個人或團體）的典則（norm）、知識和技能（能量），然後才是組織的結構（things）。此外，在生命教育的情境與教學法上，除了傳統式的講述外，語言（language）和故事（stories）是重要的。語言和故事創造了每個人的生命和文化，教師要先瞭解自己正在和誰對話，使用適當的方法和語言、故事及有意義的經驗才能夠詮釋，才能展現相對主體性的對話，這種注重「詮釋」的教育典範對生命教育的落實具有關鍵性，因為透過詮釋才能使我們瞭解個人的意向與文化的集體理解（Wilber, 1996）。

二、生命教育的內涵直指教育的核心

生命教育的內涵反映出教育不能只重視智育和學科成績，最近幾年，國內教育現況的發展更引發我們對快樂學習等同不要負擔的學習誤解。生命教育的推動歷程，讓我們不停反思教育的核心目的，究竟知識為人服務，抑或人為知識之奴？生命教育的終究關懷在於幫助學生瞭解生命的意義，欣賞並發展個人生命的意義，掌握命運，與宇宙合一。這些內涵既涉及個體也觸及群體，既有客觀事實的認知學習，也有主觀意向的詮釋，因此，它總是提醒教育工作者隨時反省，我們正在提供孩子們學習些什麼？我們是否提供學生足夠深度卻又合適其生命發展所需的學習內涵？而不只是問，我們要教什麼！

三、生命教育是統整而有系統的

從兩方面可以說明生命教育是既統整且系統化的。就學校而言，推動生命教育的領導者（包括行政領導與教師）需要統整的思維和有效的系統化程序，方能有效推動生命教育，是這統整而合一的組織觀。除了要創造對話機會以便使領導者與教師對校園內外環境具有統整觀外，另還需要透過關係和訊



息才能有效的實施各種活動（包含正式課程、非正式課程與潛在學習環境）。在內容上，生命教育必須與其它學科知識整合，在全系統的脈絡中瞭解個人與社會，以提供統整的知識系統。在方法上，教師或領導者必須有適切的方法與步驟瞭解跟隨者的思維與需求，以完成生命教育。而這些正是服務領導理念所主張的觀點。

四、生命教育呼籲的是著重長期且具體指導未來的前瞻性思考

推動「生命教育」結果影響我國未來社會的發展，然其過程也很重要。隨著人類生命延續的歷史發展，當人類新的集體意識與文明出現時，生命教育要觀照的主題也將相繼出現；當新的典範出現時，新的觀點和議題自會聚合而出，成為需要強化的教育重點。

教育是百年樹人的工作，應強調未來與前瞻性，誠如Senge（1995）所言「服務領導」的目的在創造一個能夠深化人類對宇宙實體（reality）的瞭解和更有能力探索宇宙奧秘的領域（例如學校），並強調「創造」和「學習」的積極功能。在推動生命教育的工作上，我們要求其推動方法與策略也無法違背生命教育的本質—即對生命奧秘的尊重，維護每個人的尊嚴與追求真善美聖的核心精神。在人類進入急速變化的新世紀，對於人類生命倫理與宇宙關係的堅持和維護將影響下一代的生活形態。存活於這個世代，我們有責任傳給新一代一個有尊嚴、有人性、有文明也有歷史傳承的生活園地。

陸、結語—生命教育的推動關乎一個國家的品格與健康

筆者曾以「今天不做明天會後悔的工作」為題，談社區生命教育的推動（林思伶，2000）。此刻，再談生命教育，究竟要討論生命教育的為何（why）？還是要討論生命教育的內涵（what）？或是該回應那些

曾經彼此有所共鳴的伙伴們，殷殷的邀約一學校生命教育的作法（how）？無論討論那個主題，每一個念頭思慮，都深深牽動筆者近年來對生命教育若即若離卻又澎湃不已的詭異神經。尤其近來國內社會紛擾，群眾的內心集體渴望我們國家能夠展現一種屬於社會整體的國家品格，又有一種公平、正義又有生命尊嚴的個人期待。也因此品格教育、公民教育、道德教育的呼求伴隨著已實施多年的生命教育，再一次受到呼籲。

然而，根據多年來我們所經歷的教育主張經驗，我個人內心總有小小的聲音在問：會不會過一陣子，當我們開始檢討競爭力、創造力、國際化時，這些關乎孩子們一輩子生命素質的養成工作又變成教育專案的裝飾品？會不會再十年後，我們還要說這是今天不做明天我們會後悔的工作？台灣有多少個可以後悔的十年？想想九年前的國中生，而今他們都已長大成人了！那些「護蛋矇眼、裝孕婦」，以口體驗寫字繪畫的孩子，如今都成了什麼樣的大學生和社會新鮮人？這將逝去的十年，我們究竟在孩子的生命發展和品格上留下了什麼影響？

這些年來，社會上、學校裡越來越多的孩子因為情緒或學業、感情生活的挫折與空虛，選擇以吸毒、加入幫派或自我傷害，以求得解脫，獲得認同。他們當中有因好奇，有因同儕壓力，有因說不明白的情緒關口，層出不窮的現象，讓教育工作者與為人父母者不得不憂心。對許多父母來說，孩子出門了，不知道他們去了哪裡？回到家裡只擔心他的功課？對於他心裡想些什麼？或他的好朋友是誰？似乎都沒有答案。

這些年來還有更多的成年人因經濟匱乏而自殺，因生活壓力的繁重或生活空洞而得憂鬱症。這些現象並沒有因為教育當局從1997-1998年開始推動生命教育而有所減緩。我們提出這些現象，不是要表達生命教



育沒有功能，反倒是要再次凸顯持續推動生命教育的重要性。倘若不再持續這幾年來努力的基礎，最後，終將使這些關乎未來國格及人民教養的工作白忙一場。畢竟教育需要時間，對孩子的學習發展來說，認識與體會生命的意義，實踐個人的理想就像練功一樣，也需要時間和持續。

我國從1997年教育廳時代倡導生命教育開始，每經過一層的探究與反思，我們就發現生命教育所涵括的領域越來越廣，到最後，才深深體會學校中談生命教育，其範圍包括教育內涵與學習情境，其思維具統整與系統化，其特徵具長期與延續性，它所涵蓋的是教育的核心價值與信念，所提醒的是我們對教育功能的反思，這些體會因我們對新科學觀點的認知與接受而更加強烈。

就教育目的與內涵而言，誠如黃崑巖教授（2006）指出，台灣目前並未達到教育的目的，我們是在訓練。他認為教育的目的在培養學生的眼光、正義感、道德勇氣和人類愛，以及辨別是非、批判、實踐力行的能力，在發展價值觀、賦予智慧（引自林倖菲/台北報導，2006年6月21日）。從其看法，不禁讓我聯想這些主張就和1998年開始，最初始參與推動生命教育的伙伴們所討論的內容相似，也和天下雜誌介紹的日本學者藤原正彥提出的「國家品格」一書中，對其日本民眾呼籲，日本道德的核心精神包括慈愛、誠實、忍耐、正義、勇氣、側隱、名譽與恥辱（引自張漢宜，天下雜誌，2006年7月5日）有所共鳴。

參考文獻

林思伶（2000）。今天不做明天會後悔的工作。北投雜誌，第十八期。

林思伶（2002）。持續推動生命教育的意義與未來發展。「教育部推動生命教育九十一年度工作」研討會論文集，175-199。台北縣：輔仁大學教育領導與發展研究所。

林思伶（2004）。析論僕人式／服務領導的概念發展與研究。高雄師大學報，16，39-57。

回溯近年來生命教育的發展，我個人仍然認為聚焦在與上述學者有所共識的課程單元，是學校生命教育的可行重點。這些規劃包括了十二基礎單元，其名稱與核心精神為：欣賞生命（認識自我），做我真好（尊重個人）、生於憂患（面對無常）、應變與生存（處常與處變）、敬業樂業（在工作中完成生命）、信仰與人生（生命的超越性）、良心的培養（正直、誠實、正義）、人活在關係中（側隱、慈善、悲憫）、思考是智慧的開端（倫理、意識的邏輯批判思維）、生死尊嚴（由生到死的連續生命觀）、社會關懷與社會正義（調和生命大我與小我）及全球倫理與宗教等。此處要強調不是單元的課程或名稱，而是要表達，如果我們在這十二議題或核心精神中，深入淺出且有系統的根據學生生命發展歷程與其可理解能力的搭配，設計課程，並在學習過程與情境中連貫而且有計畫的實施，生命教育的長期推動應可達到培養學生的眼光、正義、慈善悲憫和榮譽誠實等品格的功能。

最後，我相信這些年來，因生命教育而聚合的專家、學者或現場的教師，不知有多少，所聚合的彼此合作的科技整合領域也包羅萬象，生命教育的工作就像前人所說的它「俱足了和宇宙、人性相符的原則，自然吸引相關的人們共同努力」。在宇宙合一的共識上，我相信，我們還會繼續努力推動生命教育，因為我們要藉教育創造更符合學生生命發展需求的教育場域，我們渴望活在一個有國家與個人品格的社會中。



- 黃崑巖（2006）。林倖菲，台北報導，2006年6月21日。
- 張漢宜（2006）。國家的品格。天下雜誌，350期。2006年7月5日。頁162-165。
- Donaldson, G. S. (2001). *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press. education, 1 (pp. 81-94). Greenwich, CT: JAI Press,.
- Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The inner path of leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 莫非譯（1998）。*領導聖經*。台北：圓智。
- Secretan, L. (2006). *One: The art and practice of conscious leadership*. Caledon, Ontario, Canada. The Secretan Center Inc.
- Senge, P. M. (1995). Robert Greenleaf's Legacy: A New Foundation for Twenty-First Century Institutions. In L. C. Spears (Ed.), *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers* (pp. 217-240). New York: John Wiley & Sons.
- Wheatley, M. (1999). *Leadership and the new science*. 林思伶（2005）譯。《*領導與新科學—在混沌的世界中發現新秩序*》。台北：梅霖文化。
- Wilber, K. (1996). *A brief history of everything*. 廖世德（2005）譯。《*萬法簡史*》。心靈工坊。



專

論





共有體驗生命教育生活技能教學模式—— 自殺預防的基礎教育

黃雅文／國立臺北教育大學生命教育與健康促進研究所教授兼所長

keyword：生命教育、自殺預防、體驗學習、
情意教學、生命意義、生活技能、
學習風格、健康促進學校、健康心理

一、前言

「我們來比賽十分鐘內誰抓到蟋蟀後，一次就能摔死的蟋蟀最多？」這是一群鄉間孩子們的遊戲提議，「媽媽，補習班有個大哥哥給我一個網址，大家一起上網去看，脫光光好色情喔！」這是一個都市孩子回家與媽媽的談話。

生活中仔細聆聽、觀察孩子們的言行舉止，將有許多值得深思生命的問題。由統計資料觀之，台灣地區十大死因中自殺與他殺之比率甚高。根據民國九十四年死因統計資料：自殺死亡是台灣地區全人口的第九大死因，卻是15~24歲青年的第二大死因，僅次於事故傷害死亡，1~14歲少年的第十一大死因。他殺死亡則是1~14歲少年第六大死因，15~24歲青年的第五大死因。（行政院衛生署，2006）以上資料，突顯青少年生命教育之重要性。自民國九十五年高中課程已將生命教育納入選修課程中，生命教育的內涵是什麼，已有諸多的討論，但怎麼教則有待充實。本文試圖融合體驗學習、情意教學、生活技能、共有體驗及傳統的儒家思想建構生命教育教學模式，期能作為自殺預防基礎教育之參考。

二、生命教育與生活技能

生命教育內涵是什麼？在高中生命教育課程明訂八個選修科目：生命教育概論、哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、道德思考與抉擇、性愛與婚姻倫理、生命與科技倫理、人格統整與靈性發展。但在國中、國小則未單獨設一領域教學。

孫效智（民89）從生命教育概念詮釋的向度探討，認為生命教育的內涵在學理上應涵蓋人生與宗教哲學、基本與應用倫理學及人格統整與情緒教育三個領域。張淑美（民89）認為探討死亡的本質以及各種瀕死喪慟之主體與現象，可以促進吾人深切省思自己與他人、社會、自然乃至於宇宙的關係，從而能省察生命的終極意義與價值，且能坦然面對死亡，克服死亡恐懼與焦慮，進而活出生命的意義。張美蘭（民89）參考國內外學者專家的論述，研究結果提出國中生命教育之課程內涵可分為五大向度：1.人與自己的教育2.人與他人的教育3.人與自然環境的教育4.人與社會的教育5.人與宇宙的教育。唯如此分類與現行九年一貫課程七大學習領域重疊性頗高。

學者黃德祥（民89）對生命教育之詮釋分為五大取向：1.宗教取向的生命教育 2.生理健康取向的生命教育3.生涯取向的生命教育4.生活教育取向的生命教育5.死亡教育或生死學取向的生命教育。



黃雅文和姜逸群（民94）採用問卷調查法以及焦點團體訪談法進行研究，擬訂出生命教育的基本理念、課程目標及各項能力指標。生命教育核心概念與能力指標包括：1.宗教、信仰與人生四個能力指標2.健康的身心教育十八個能力指標3.生涯教育六個能力指標4.倫理與道德教育十九個能力指標5.死亡教育十二個能力指標。

在前述黃德祥（民89）的生命教育詮釋中，健康取向的生命教育，強調生理、心理、心靈。台灣地區2001年起教育部開始推動「學校健康促進計畫」。教育部和衛生署（民93）依據WHO列出健康促進學校的六大範疇：學校衛生政策、學校物質環境、學校社會環境、社區關係、生活技能（Life skills）、健康服務。其中「生活技能」為主要工作範疇之一。聯合國教科文組織（UNESCO, 2003）將生活技能歸類為三大核心內涵：1.溝通與人際2.下決定與批判思考的技巧3.因應與自我管理的技巧。

生活技能原文為Life skills，於台灣譯為

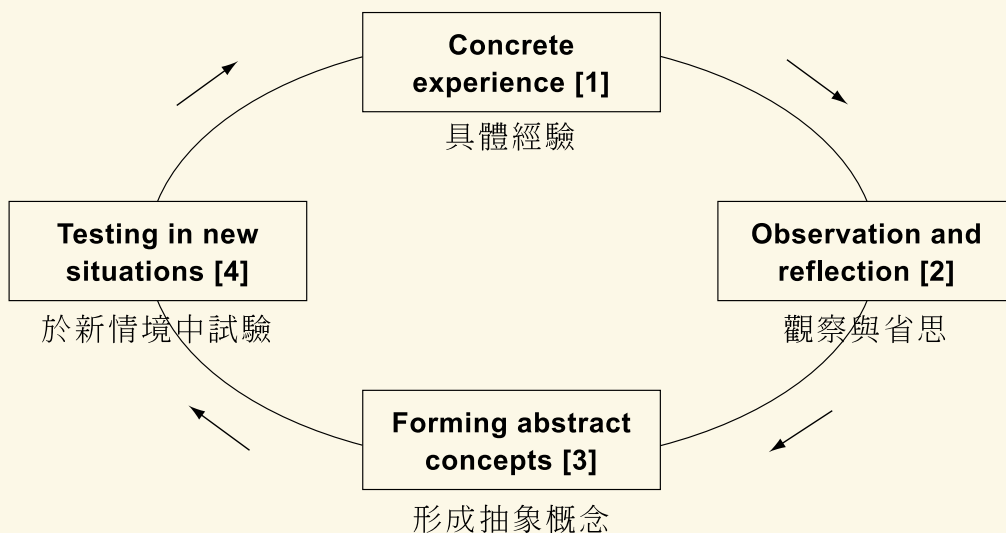
生活技能。於日本則譯為「心的能力」（川畑徹朗，2005），配合日本國家教育政策「生命力」（黃雅文，2006），由Life skills研究會，發展了“心的能力”教材與教法在各校推動，期能提升學生的自尊心與生命價值感。筆者以為生活技能之譯名或可譯為生命技能，成為生命教育教學的核心之一。

三、共有體驗生命教育生活技能教學模式

生命教育如何教？本文試圖綜合國外引進的學理：體驗學習、五官距離與共有體驗、情意教學、生命的意義感、前述的生活技能與我國固有的儒家思想，建構共有體驗生命教育生活技能教學模式。

（一）體驗學習（Experiential learning circle）

體驗學習大師David Kolb（1976, 2005）首創著名的體驗學習，其中有四大要素：1.具體的經驗2.觀察與省思3.形成抽象概念4.新情境中的試驗。





Kolb和Fry（1975）主張體驗學習圈可始於四要素的任何一個，但要確保此連續螺旋，通常始於具體體驗行動。Kolb（1976）

將人置於具體體驗與抽象概念化連線間、主動實踐與省思觀察連線間，並將人區分為四個基本的學習風格（learning style）。

學習風格	學習特色	描述
聚合者（Converger）	抽象概念化 主動實踐	<ul style="list-style-type: none"> • 理念能務實應用 • 能輕度推論演繹特殊問題上 • 不易動感情的 • 興趣狹小
偏離者（Diverger）	具體經驗 省思觀察	<ul style="list-style-type: none"> • 富有想像力的 • 有創意、由不同觀點看事情 • 對人有興趣 • 寬廣的文化興趣
吸收者（Assimilator）	抽象概念化 省思觀察	<ul style="list-style-type: none"> • 強而有力的能力於創造理論模式 • 精於歸納 • 關心抽象概念而不是人
適應者（Accomodator）	具體經驗 主動實踐	<ul style="list-style-type: none"> • 最大的長處在於“做” • 更能承擔危機 • 當被要求立即狀況反應時能表現得很好 • 直覺地解決問題

體驗學習的理論甚廣，但也不少批判者、修改者。其中Javis（1987, 1995）主張具體經驗後應有推理（reasoning）、反思（reflecting）、生活實踐後應予以評價。

（二）五官距離與共有體驗

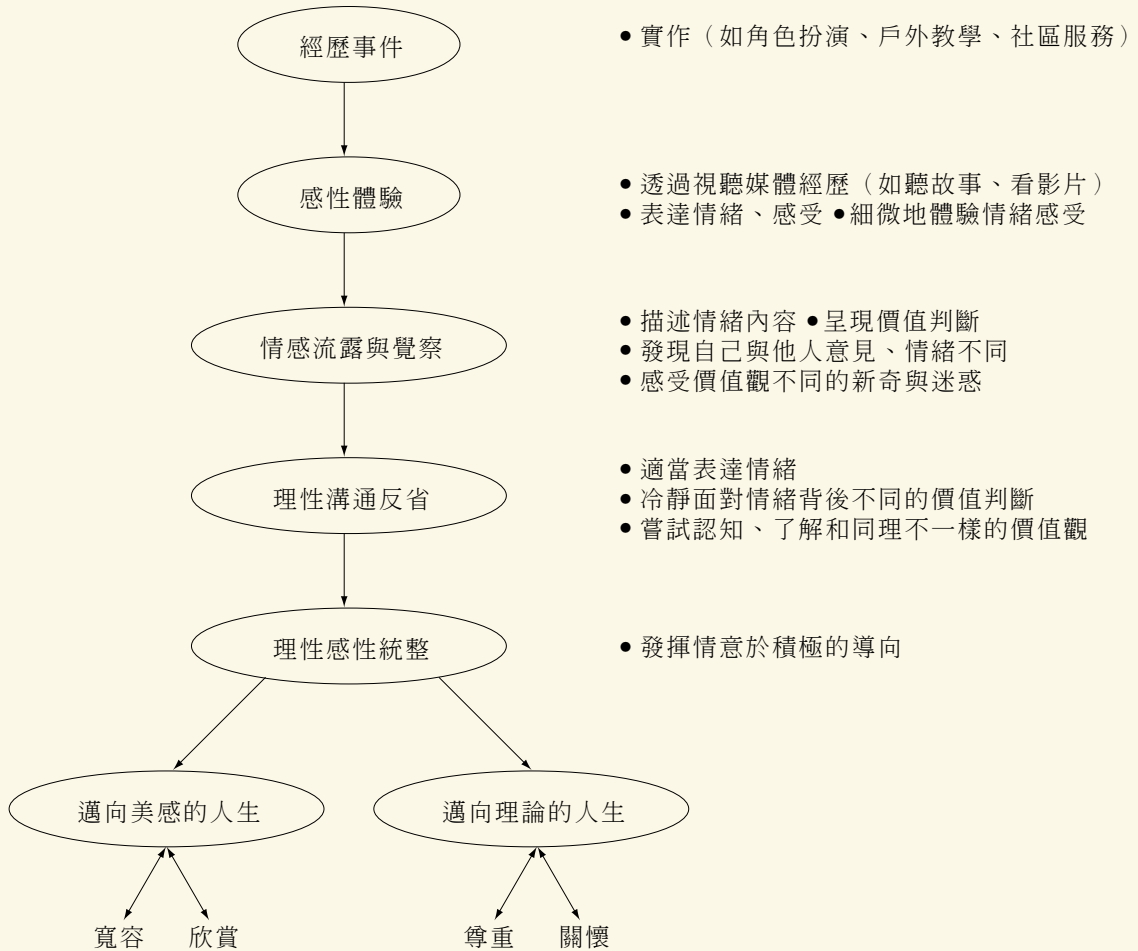
日本生命教育研究會會長近藤卓（2005）主張共有體驗、共視論，即喜怒哀樂、不安、絕望、死亡等經驗，不宜由一人孤獨的經驗，累積「我與某人共有的感情經驗」，就感覺「我不是孤零零的一個人」，而且能接受「我就是現在的樣子也可以」，更能接納自己。

在近藤教授的書中亦論及「五官距離」。

有一個8歲的女孩在媽媽的背上說「有聞到媽媽的味道」，媽媽以為是汗臭或香水味，就問：什麼味道？孩子回答：「柔柔的味道，聞起來好舒服的味道、軟軟的，聞起來令人放心」。嗅覺為五官感覺之一，不靠近距離無法聞到，這是五官能傳達到的距離與心靈觸動的祕密。五官以味覺最近、觸覺次之，其他依次為嗅覺、聽覺、視覺。

（三）情意教學

情意教學是生命教育的基礎。鍾聖校（民89）提出情意溝通教學理論中指出情意教學之本質在於理性感性協調統整，溝通理性與感性之教學模式如下：



圖一 溝通理性感性教學模式

歐秀慧（2006）以國文課為例，將情意教學的實踐聚焦在「感動」使之成為教學目標、意義和價值。因為感動後就會融入行動，進而內化成生命素質，透過反省的體悟，人生目標就更明確。其研究結果學生不只獲得國文相關知識，也能培養對個人、社群及生存環境會有正向積極的價值觀、態度與行為，且情意教學以「模擬體驗」及「實作體驗」作為教學活動設計主軸，都能達到「感動」的目標及其他的情意目標（歐秀慧，2006）。張利中（2001）認為「情意教學」

是經由教學互動，讓學生對正向價值觀、操守與行為下決心及作承諾的歷程。

（四）儒家思想的生命教育（黃俊傑，民85）

教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。而精神之中又分為三部：知力、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想也。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情意）。（王國維，1906）



黃俊傑（民85）分析儒家觀點下的「全人教育」，包括三個互有關連並交互滲透的層面：1.身心一如2.成己成物不二：人與自然世界及文化世界貫通而為一體。3.天人合一。

《孟子·告子上》孟子曰：「從其大體為大人，從其小體為小人。耳目之官不思而蔽於物，物交物則引之而已矣。心之官則思，思則得之。」孟子強調作為「大體」的「心」具有「思」的能力，而作為「小體」的「耳目之官」則欠缺「思」的能力。又說「君子所性，仁義禮智根於心」（《孟子·盡心上》）

孔孟及其他古代儒家論教育，首重培育「心」之價值判斷能力，建立「心」支配「身」的理論基礎。孟子後學在《五行篇》工夫論，則主要集中在兩個概念：一是「思」，一是「慎獨」。

朱子所訂《大學》第六章云：君子必慎其獨也！人透過「慎獨」與「思」完成「以心攝身」、「身心一如」之境界。

「全人教育」的第二個面向：成己成物不二。孔子指出「己立而立人，己達而達人」，島森哲男（1976）稱孔子思想中的自我是一種「反省自覺的主體性」。個人與社會是一個連續體，如何從「成己」的個人通向「成物」的社會，孟子說人生而具有「不忍人之心」，這種道德心表現而為「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」與「是非之心」等他所謂的「四端」。孟子說：「凡有四端於我者，知皆擴而衝之矣。」（《孟子·盡心上·1》）

「惻隱之心，仁也。善惡之心，義也。恭敬之心，禮也。是非之心，智也。」孟子引用《尚書》在「天聽」「天視」與「民聽」「民視」之間，建立連續性。凡是切斷這種連續性的統治者，孟子斥之為「獨夫」。

《孟子·盡心下·24》：「聖人之于天

道也，命也」，「全人教育」的第三個面向「尊重自然與人性的尊嚴」。「全人教育」的根本基在於心之覺醒（黃俊傑，民85）。

（五）生命的意義感（弗克蘭著/趙可式、沈錦惠譯，民93）（法蘭可著/鄭納無譯，民91）

尼采言：「參透『為何』，才能迎接『任何』。」（He who has a "why" to live for can bear almost any "how"）

精神醫學家意義大師Victor E. Frankl經常問劇痛的病人：「你為什麼不自殺？」病人的答案，有的是為了子女，有的是因為某項才能尚待發揮。利用這些纖弱的細思，為一個傷心人編織出意義和責任—這便是弗蘭克博士在現代存在分析上的創見：「求意義的意志」（a will to meaning），意義治療（logotherapy）的目標。除非能幫助當事人由狀似毫無意義的痛苦中看出一些道理來，否則乃不足以鼓舞生存意志。心理健康是奠基於某種程度的緊張：人「已經達成」與「還應該完成」二者之間的緊張；或者是：人「是什麼」與「應該成為什麼」之間的緊張。以為人最主要的需求是「平衡」是心理衛生上一種危險的錯誤觀念。人真正需要的不是不惜任何代價地解除緊張，而是喚醒那等待他去實現的潛在意義。人所需要的不是生物學的平衡，而是「心靈動力學」—心靈動力在緊張的兩極之中，一極代表需實現的「意義」，另一極代表必須實現此意義的「人」。

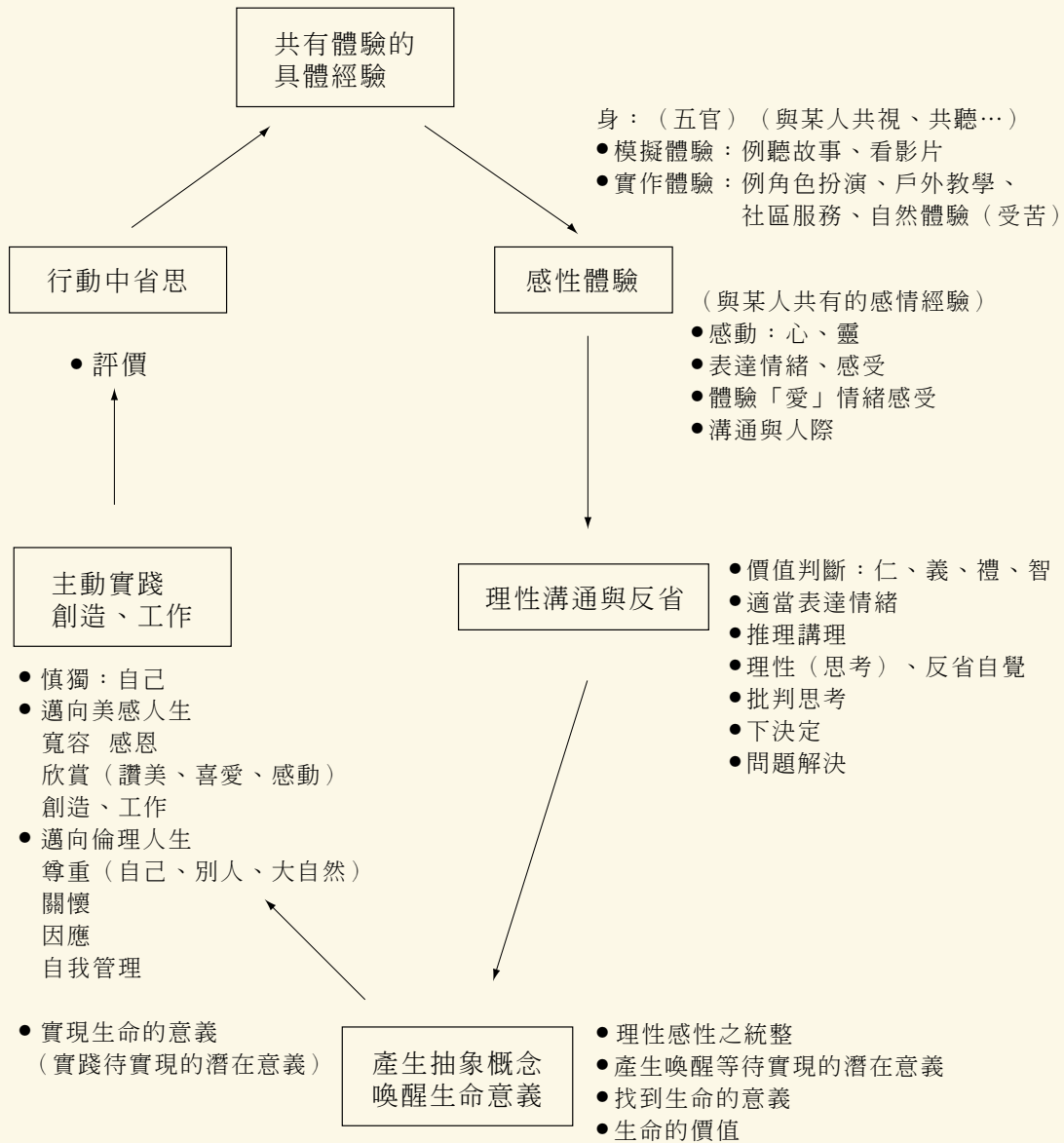
生命絕對是有意義的，我們的任務就是要「找到」自己生命的意義。一九二九年Frankl發展出三類價值（或者說三種可能性）來找出生命的意義：做一件事，亦即成就一種創造；一種經驗，亦即人的相會與相愛；或者面對無法改變的命運，譬如得了絕症，即使在這種情況下，我們仍能賦予生命意義，將苦難轉化成人類成就的能力。

生命的意義是會改變的，按照意義治療



學我們能以三種不同的途徑去發現這意義：
 1. 藉著創造、工作 2. 藉著體認價值 3. 藉著受苦。
 第一種，顯然是功績或成就之路。第二種途徑是經由體驗某種事物，如工作的本質或文化；或經由體驗某個人，如愛情，將發現生命的意義。

(六) 共有體驗生命教育生活技能教學模式
 生命教育在培養理性感性協調的人，並且幫助人喚醒生命的意義。綜合上述體驗學習圈、情意教學、生命意義之理論基礎，作者試提共有體驗生命教育生活技能教學模式如下圖：



圖二 共有體驗生命教育生活技能教學模式（黃雅文設計）



四、結語

自殺已成為台灣社會、國際社會最急需面對的問題。其問題解決之道需要各領域投注心力去思考，去研發對策。作者主張「生命教育」是自殺預防的基礎教育。亦從體驗學習、共有體驗、情意教學、生活技能、生命意義等多元理論發展出「共有體驗生命教育生活技能教學模式」，期能提供生命教育課程與教學、健康促進學校推展健康心理議題、及國家自殺預防中心的參考。

參考文獻

- 王國維（1906）。論教育之宗旨。載於王國維哲學美學論文輯佚。上海。華東出版社。頁251-253。
- 行政院衛生署。（2006）。中華民國九十四年死因統計結果摘要。96年7月19日取自<http://www.doh.gov.tw/statistic/data/死因摘要/94年/94.htm>
- 弗蘭克（民93）。活出意義來—從集中營說到存在主義。台北。光啟文化事業。
- 孟子，公孫丑，萬章（372BC~289BC）。孟子。
- 孫效智（民89）。生命教育的內涵與哲學基礎。論文發表於生命教育與教育革新學術研討會，台北：輔仁大學。
- 教育部和衛生署（民93）健康促進學校簡要版。台北。作者。
- 黃德祥（民89）。小學生命教育的內涵予實施。載於林思伶主編生命教育的理論與實務書中。台北：寰宇出版社。
- 黃雅文與姜逸群（民94）。生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。台北。教育部。2006年7月25日取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=99&CATEGORYID=721&TYPE=2#
- 黃雅文（2006）。日本活出「生命力」的教育政策。國民教育月刊。第46卷第5期。頁4-10。
- 黃俊傑（民85）。從古代儒家觀點論全人教育的含意。載於林治平主編（2004）：全人教育國際研討會論文集。台北。宇宙光出版社。
- 張美蘭（民89）。國民中學生命教育課程目標之發展。國立彰化師範大學碩士論文。
- 張淑美（民89）。論生死教育在我國實施的需要性與可行性。高雄師範大學教育系：教育學刊，16，281-302。
- 張利中（2001）。第一屆全國通識教育情意教學研討會。員林。大葉大學。
- 維克多·法蘭可（2001）。意義的呼喚—意義治療大師法蘭可自傳。台北。心靈工坊文化事業股份有限公司。
- 鍾聖校（2000）。情意溝通教學理論：從建構到實踐。台北。五南圖書。
- 歐秀慧（2006）。情意感受之喚醒—以家長回函與詩歌欣賞之情意活動設計為例。2006年7月20日。取自<http://www.dyu.edu.tw/~cd9000/new/c04.doc>
- 川畑徹朗（2005）ライフスキル（心の能力）の形成を目指す。日本。JKYB研究会。

五、謝詞

作者畢業於日本東京大學，感謝日本生命教育研究會會長，也是日本東京大學校友，現任日本東海大學臨床心理教授，日本學校心理健康學會會長的近藤卓於95年7月在學士會館親自為本人與國立臺北教育大學研究生等一行八人賜教其「共有體驗」學說，並贈予大作拜讀。本文之靈感得自於此，深為感謝。



- 近藤卓(2005)。「いのち」の大切さがわかる子に。京都。PHP研究所。圖書印刷株式會社。
- 島森哲男(1976)。原始儒教における自己と倫理。集刊東洋學36卷，頁46。
- Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm. 220 pages.
- Jarvis, P.(1995)*Adult and Continuing Education. Theory and practice 2e*, London: Routledge
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975)*Toward an applied theory of experiential learning*; in C. Cooper(ed.)*Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall. 256 pages.
- Kolb D.(2005)David A. Kolb on experiential learning.2006年7月20日，取自<http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm#learning%20style>
- UNESCO(2003, 04,22) *Skills for Health. The World Health Organization's Information Series on School Health. Document 9*. Retrieved on July 26, 2006 from <http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/924159103X.pdf#search='Skills%20for%20Health%20UNESCO%202003'>



台灣地區大學生命教育課程實施特色之探討 —以彰化師大、吳鳳、南華與北護為例

紀潔芳／吳鳳技術學院教授
國立彰化師範大學兼任教授

一、前言

台灣地區生命教育課程自民國86年至今已在大學陸續開課，主要目的冀能幫助學生學習關愛自己、關愛他人及關愛大自然，並進一步能幫助學生探究死亡、瀕死的情境與歷程，助益學生澄清生命價值，提昇學生對挫折之承擔能力，尤其是對天災及意外事件所造成之失落及哀傷，學習勇敢面對與妥善處理，進而個人能以理性及莊嚴的態度面對自己的死亡，並做好準備，擴而大之能幫助家人、親友、工作伙伴或學生面對死亡。故生命教育課程之開授是值得肯定的，在大學開授生命教育課程中，彰化師範大學（以下簡稱彰化師大）、吳鳳技術學院（簡稱吳鳳）、南華大學生死研究所（簡稱南華）、台北護理學院生死教育與輔導研究所（簡稱北護）在生命教育課程實施中頗具特色，特介紹之。

二、彰化師範大學

彰化師大屬師範校院，以培育國高中教師為主，在生命教育種子教師之培育中特別重要。猶記於民國84年間，許多校友教師紛紛反應在他們教學或導師帶班中碰到了較困擾的問題而無法因應，即：

- （一）班上有學生因車禍喪生、重病去世、甚或自殺身亡，教師不知如何安撫班上同學，也不知如何安慰父母。此間輔導室雖然會介入協助，唯導師還是最了解學生並與

學生相處時間較多，如果導師對生命教育能有基本知能則處理學生死亡或悲傷等事件，效果會更好。

- （二）班上如有學生父母過世，明顯可看出有失落與學習情緒低落等問題，唯如何為學生做悲傷輔導，亦是教師急需想學習之知能。
- （三）此外教師最想充實的是對憂鬱症的認知及防治青少年自殺等問題。

經由上述在職教師之反應，檢討師範教育，除輔導諮商系學生或有修過悲傷輔導的課程外，其他系的學生皆未修過有關生命教育、生死教育、悲傷輔導或臨終關懷等課程，有鑑於生命教育在導師工作或教師教學中是迫切需要之知能，彰化師大遂於民國86年為學生開授生命教育相關課程並舉辦系列之研討會，其特色如下：

- （一）彰化師大生命教育課程及學術研討會由通識教育中心推動。
- （二）以生死教育之教學法為課程重心

生命教育的範圍非常廣泛，彰化師大以其中“生死教育”單元為教學重心，因“死亡”問題最難教，而且通常在家庭及學校都不提死亡，大家都很忌諱，況且要教哪些內容？如何能教得活潑生動？如何能藉由課程的講授令學生建立生命價值觀，進而珍惜生命、充實生命，這都是我們要努力突破的難題。彰化師大在剛開始推動生命教育時任課教師均是從做中學，並藉由多次學術研討會之舉辦，邀請國外學者前來分享經驗。經五年多



努力，在生死教育教學內容之充實、活潑生動教學方法之實施，多元教學資源之運用及頗具巧思、富啟發性教學活動之設計，已有心得。在民國87年教育部推出生命教育，民國90年教育部推出生命教育年時，彰化師大已在生命教育課程實施中累積多年經驗，遂在台灣地區生命教育種子教師培育中擔任重要角色，陪伴中小學推動生命教育快速成長。

(三) 開授多元課程，以因應學生需求

1. 通識教育

學校特於通識教育“人生哲學”課程中列入“防治自殺”及“臨終關懷”兩單元計4小時課程，以方便大三、大四學生對“生死教育”有基本認知。

2. 開授2學分“生死教育”課程，此課程主要令學生深入了解生死學及其教學方法。

3. 開授3學分“生死教育”遠距教學課程，本課程之開授方便全校學生選課，每年開授一次，三個學期下來，幾乎都有267~307位學生選修（包括研究生）。

通常遠距教學教師可將許多教學資源放於教學平台，同學可自行閱讀、回應與討論，除了師生互動外，同學與同學更可相互討論，是一對多、多對多的互動回應。唯生命教育課程之施教師生面對面的互動是很重要，故特設定了十次面授時間以增進師生面對面之互動，又為方便全校學生選課（避免衝堂），特於晚間排面授課。學校遠距教學小組特列撥了多位助教預算，以方便小組討論進行以彌補大班教學之缺點。有大部分學系將“生死教育”列為教育學程之選修課程，此對師範校院生命教育種子教師之培育有很大的鼓勵與支持力。

4. 開授在職教師暑期教學碩士班生死教

育課程

暑期有許多高中職教師來彰化師大進修碩士學位，特為他們開授“生死教育”選修課3學分。在職教師有豐富的教學經驗，也有較多之人生歷練，並深刻感覺到生死教育對高中職學生之重要性，故在學習態度與成效上是最好的一班，且是速效性，教師們於暑期結束，回到學校即刻可派上用場，更高興的是不斷有教師回應教學心得及影響任教學校之其他教師，其效果是擴散性、持續性的。

(四) 有系統地舉辦“生死教育”研討會

彰化師大在初推出生命教育課程時，教師們經驗較不足，反觀歐美地區，在1960年即在大學開授有關死亡教育課程，他山之石可以借重，彰化師大遂於民國89年1月舉辦“大專校院生死教育教學研討會”（或許是台灣地區較早舉辦有關生命教育大規模之研討會），幾乎台灣地區有關生死教育之學者專家都到齊了，大家志同道合，開展了往後每半年舉辦一次之研討會之機緣，大家也成了莫逆之生死之交，有關研討會所彙總生命教育論文集如下：

1. 台灣地區自殺防治研討會論文集（民93年12月）
2. 台灣地區大專校院生命教育課程教學研討會論文集（民93年11月）
3. 高中生死關懷新設課程教學研討會論文集（民93年5月）
4. 生命意義探索研討會論文集（民92年9月）
5. 防治青少年自殺與生命教育研討會論文集（民91年12月）
6. 生命教育中心靈成長教育研討會論文集（民91年5月）
7. 台灣地區高中職生死教育研討會論文集（民90年11月）



- 8.台灣地區國中生生死教育研討會論文集（民90年5月）
- 9.台灣地區兒童生死教育研討會論文集（民89年10月）
- 10.台灣地區大專校院生死教育研討會論文集（民89年1月）
- 11.台灣地區中小學生生命教育教學資源之建置（民93年版）
- 12.台灣地區生命教育教學資源手冊（民94年版）
- 13.大專校院生命教育相關課程教師教學心得與學生回饋專輯（民94年版）

在以上之研討會中其成效為：

- 1.有系統彙總生命教育學術性及實務性研究專題，分別有兒童、國中生、高中生及大學生。生死教育之教學，亦有防治自殺，靈性成長之研究專題，十次研討會發表之專題研究將近300篇。
- 2.在十次研討會中邀請之國外學者專家有：
 - Linda Goldman（美國）
 - Peter Lang（英國）
 - Dr. De Leo（澳洲）
 - Dr. John M. Hull（英國）
 - Lilian C.J.（加拿大）
 - Paul Wong（加拿大）
 - Dr. Alfons Deeken（德國，於日本任教）
 - Dr. John Morgan（加拿大，書面文章）
 - Dr. Mark Manno（美國，於台灣任教）
- 3.藉研討會之舉辦，國內生死教育有關之學者專家，大家亦定期聚會，相互交流心得相互支持鼓勵。

三、吳鳳技術學院

吳鳳屬技術職業教育體系，技職教育融

入生命教育課程有其特殊意義及必要性（紀潔芳，民94）：

（一）提昇技職校院學生之信心

技職校院大多數學生在升學過程中曾經受過考試挫敗之打擊，尤其是國中升高中階段，挫折尤深。以至於信心不足，甚或自卑、自責，故宜透過生命教育之教學幫助其提昇信心，肯定自己，豐富其生命。在這多元適性發展時代，每位學生頭上都有一片藍天，海闊天空任其翱翔，尤其更應該提昇家人及工商企業人士對技職校院學生之重視，不宜隨意貼標籤。

（二）技職校院專業課程比重較多，需增加通識課程以提昇學生之人文素養在技職學院之課程中，商業專業課程比例為三分之二，人文課程為三分之一，故宜加開「關愛生命」之課程，以提昇學生之人文素養。

（三）在經濟的變遷衝擊中，增開「關愛生命」之課程以加強學生對時代之挑戰力及提昇生命韌性，技職校院學業學生畢業後，大多從事工商業經營工作，在經濟變遷的衝擊中，有關「關愛生命」之課程可助益學生澄清生命理念及提昇生命韌性，勇敢面對挫折。

（四）在企業發展中融入對大我之關懷在經濟發展中，工商業人士者除重視營業額及利潤外，宜透過生命教育課程之薰習以提昇其社會責任及對大我、大自然之關懷，如對企業社會責任之重視或生產綠色商品等。如果企業經營者有關愛生命與企業的社會責任理



念，則在作企業決策時，除了考慮本身的利益外，也必定會考量到他對消費者、社會、國家及環境之責任。

- (五) 在忙碌的人生中追求生命的真意本課程之教學重點之一乃建立正確的人生觀、內化生命的價值。一位工商業者除忙碌於工作、追求利潤外，亦應藉由生死教育來探索生命真意，追求人生之終極真實。

吳鳳技術學院推動生命教育課程之特色為：

(一) 吳鳳生命教育課程由吳鳳講座生命教育領域與通識教育中心共同推動

(二) 開授多元課程，以因應各專業需求

吳鳳設有四個學群，分別為工業學群，商管學群、安全學群（包括消防系、保全系等）及人文學群（包括應用外語、幼保及休閒等系）。在各系中融入生命教育，如國企系開授“關愛生命與企業之社會責任”，如幼保系開授“生命教育與幼兒教育”，如消防系“消防人員之生命觀與關愛生命”等。畢竟關愛生命是要落實於各行各業中，方能提昇社會福利與國民之生活品質。

吳鳳曾於94年12月舉辦“台灣地區生命教育融入技職教育教學研討會”邀請各學者專家分別對生命教育融入美容、餐飲、觀光、工業、科技、商業、保全、交通管理、消防、幼兒教育、護理及工程規劃等專業領域。

(三) 生命教育國際化

兩年來舉辦的研討會及論文集、出版品有

1. 兩岸四地生命教育教學與防治青少年自殺學術研討會論文集（民93年9月）
2. 台灣地區自殺防治研討會論文集（民93年12月）
3. 台灣地區大專校院生命教育課程教學研討會論文集（民93年11月）

4. 台灣地區生命教育教學資源手冊（民94年版）
5. 大專校院生命教育相關課程教師教學心得與學生回饋專輯（民94年版）
6. 亞太地區生命教育教學研討會論文集與實錄（民94年版）
7. 生命教育融入技職教育教學研討會論文集（民94年版）
8. 耕耘心田生命教育研討會論文集（民95年版）

研討會特色以國際化為主，分敘如下：

1. 93年9月與澳門大學合辦“海峽兩岸四地生命教育教學研討會”分別有大陸、香港、澳門與台灣學者參加，於澳門大學舉辦。
2. 93年12月舉辦“台灣地區自殺防治研討會”除國內學者參加外，特邀請聯合國自殺防治協會主席，澳州Griffin Univ.自殺防治研究所所長Dr. De Leo 前來講演，分享自殺防治經驗。
3. 94年5月舉辦亞太地區生命教育教學研討會，此研討會除邀請國內學者專家外，並有多位國外學者參加，包括：
 鄭羅淑兒（香港）
 羅金容老師（澳門）
 蔡祐榮主席（香港）
 羅菊娜老師（澳門）
 鄭小江教授（大陸）
 黃懿蓮督學（澳門）
 凌鋒醫師（大陸）
 格拉斯·彼得（荷蘭）
 蘇肖好院長（澳門）
 岩本悠先生（日本）
 蔡梓瑜校長（澳門）
4. 95年5月將舉辦“生命鬥士、社會服務融入生命教育教學研討會”，除邀請國內學者專家參加外，並有多



位國外貴賓參加，包括：

- (1) 姍姍（俄羅斯、藝術冒險家）
- (2) 潔亞（馬來西亞、醫生）
- (3) 陳建民（新加坡、輪椅天使）
- (4) 滿詠萱（菲律賓）
- (5) 梁藝（中國、輪椅天使）
- (6) 呂文貴（台灣、音樂大使）
- (7) 林偉智（台灣、雨人）
- (8) 莊馥華（台灣、台灣海倫凱勒）
- (9) 簡柏基（香港，撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心副主席）
- (10) 仇翠瑜（香港，撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心）
- (11) 梁燕珍（香港，撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心）

5. 承辦教育部生命教育數位化計畫，負責將“生命教育學習網”教學資源摘要翻成英文上網，以與歐美各國多方交流。

6. 吳鳳講座教授紀潔芳教授及研究助理連續三年參與美國ADEC與AAS協會年會論文發表，並吸取歐美死亡教育、防治青少年自殺及協助自殺者家屬走出悲傷之寶貴經驗。

7. 吳鳳設有生命教育講座，講座教授五年來應香港信義會，澳門教青局與澳門大學之邀前往培訓生命教育種子教師與輔導員。

(四) 搜集多元生命教育教學資源，並編彙生命教育教學資源手冊（93.94.95年版）

吳鳳擬設生命教育資源中心，目前已搜集有關生命教育各類教學資源，包括大學教科書、高中各版本教材、繪本、碩博士論文、研討會論文集、DVD及歐美死亡教育書籍、繪本與DVD等，並編彙93.94.95年版生命教育教學資源手冊、除紙本外，已放置

於生命教育學習網上供教師及家長輔導學童參考，頗得好評。

(五) 推動生命教育社會服務工作

1. 參與台灣區技職校院及高中職生命教育種子教師培訓

由於吳鳳屬技職校院，對生命教育融入工業、商業、幼教、觀光旅遊等學科教學已累積多年經驗、故應邀前往科技大學或技術學院為導師主講生命教育融入班級活動之專題，並於各高職學校為教師作“生命教育融入教學”及“生命教育融入班會於活動教學”專題講演，以培訓生命教育種子教師。

2. 應邀國小親師會，介紹生命教育理念與實踐

家長是生命教育中列為優先關懷對象，如能為家長建立生命教育的理念，對孩子多元適性發展及防治學童自傷、自殺定有所助益。吳鳳的教授不辭辛苦，於週末或晚間應邀參與國小親師會，為家長介紹生命教育理念與實踐，服務社區民眾；發揮大學功能。

3. 參與廣播節目製作，分享生命教育經驗

吳鳳與中廣嘉義台合作製作“擁抱生命、與愛共舞”節目，每週30分鐘，為家長及居民介紹生命教育繪本，視聽媒體與時事現況為雲嘉地區家長及居民提供社會服務。這是大學校院義不容辭的社區服務，已進行半年多，頗受好評。

(六) 凝聚生命教育師資團隊

藉彰化師大及吳鳳多次舉辦生命教育研討會之機緣，台灣地區生命教育教師已凝聚成一股向心力，大家惺惺相惜、相互切磋，志同道合，同心協力共同為關愛學生、關



愛人群奉獻棉薄。這群美麗的隊伍如下（恕不稱呼）

教育行政 陳英豪（退休）、何福田（國立教育研究院籌備處）、韓善民（教育部電算中心）

台大 孫效智

師大 黃松元

北護 林綺雲、曾煥堂、吳庶深、李玉蟬（已畢業之研究生）、方俊凱（服務於馬偕醫院）

輔仁 黎建球、林思伶、鄭志明

台北教育大學 黃雅文、陳錫綺

佛光人文學院 吳慧敏

龍華科大 羅文基

彰化師大 盧胡彬、卓播英、吳秀碧（已退休、服務大仁）

台中商業技術學院 紀玉足

台中護專 周守民、顏淑惠

東海大學 張利中、趙星光

中正大學 朱元三、陳景章、張苑珍

吳鳳技術學院 紀潔芳、盧美貴、賴媛姬、唐雲明、范國勇、林冠群、李彬（兼任）

嘉義大學 陳芳玲

朝陽科大 陳運星

南華大學 釋慧開、釋永有、蔡昌雄、蔡明昌、李燕惠、何長珠、魏書娥、陳繼成（兼任）、曾玉芬（兼任）

成功大學 趙可式、陳清惠、賴明亮

高苑科大 陳立言

高雄師大 張新仁、張淑美

文藻學院 黃壬來

周大觀文教基金會 周進華、郭盈蘭、趙翠慧、孫心怡

蓮花臨終關懷基金會 陳榮基、黃凌蘋、陳慧慈

彰化縣生命線 呂敏昌

生命教育協會 謝昌任、連監堯、丁晨

開懷協會（乳癌病友協會） 賈紫平、蔡心慈

愛往園 李秋涼

藝術治療 郭育誠、莫淑蘭

世界宗教博物館 陳莉諭

東華大學 余德慧

環球技術學院 胥嘉芳

樹德科大 楊秀宮、謝昌任（兼任）

美和技術學院 鄧旗明

清雲科大 邵任剛

中國醫藥大學 郭秀滿、沈茂忠

銘傳大學 鈕澤承

中小學教師 陳綠萍（國語實小）、李玲惠（積穗國小）、周芬芳（雨農國小）、陸娟（三民家商）、黃月芳（協進國小）、錢永鎮（曉明女中）

其他 陳繼成（殯葬）、石世明（心理師）、方俊凱（醫師）

（台灣地區有許多具豐富生命教育之學者專家及中小學校長、教師、研究者，在此無法一一列入，僅列出經常聯絡者、有疏漏處、請原諒。）

四、南華大學

當大家還弄不清楚生死學的內涵時，傅偉勳教授的高瞻遠矚已在南華大學創設生死學研究所，其特色如下：

（一）南華大學於民國86年創設，於88年有第一屆碩士畢業生。今年恰滿十週年，是台灣地區大學校院第一所設立之生死學研究所。

（二）多元學制

南華先設立研究所後才設立大學部生死學管理系，有多元學制：

1. 生死所一般生
2. 生死所在職生（週六、日上課）
3. 生死學管理系
4. 生死學管理系進修部學生
5. 生死所碩士先修班（學分制）



6.為學校其他系開授生死學課程（通識教育中心）

（三）設所目標明確，富前瞻性，開啟台灣生死學研究發展之途

生死所稟承傅偉勳教授之理念，致力於推動現代生死學理論之建構，同時也努力健全生死學相關領域的學術研究，包括推動生死教育之普及、宗教哲理的培養、建立本土安寧療護理論等相關研究議題。此外，生死所不只重視學術理論的建立，也重視生死相關服務事業之專業化、開設殯葬管理等相關課程，展現學術研究與當代需求的並重。

（四）課程規劃重心

課程設計主要以生死學為核心，除開設生死學研究課程外，並延伸至宗教學、哲學、心理學、社會學、教育學等相關領域與學生之結合，輔以文史哲、質性與量化等三種研究方法的訓練，期望培養出深具學術訓練的生死學專業人才。

設計開設課程分有四個部分，包括：1.方法論課程，如文史哲研究方法、生死學基本問題討論等；2.基礎理論，如心理生死學、社會生死學等；3.應用導向課程，如生死教育、殯葬文化與管理等；4.專題課程，如存在心理分析專題、死後世界專題等相關課程。

（五）兼具學術與實用多元專題研究-碩士論文

南華生死所在職班研究生都來自各行各業，包括有中小學教師、專科學校教師、醫護人員、殯葬工作者、社工人員、警察、軍人、教官、哲學、藝術、文學人士、出家法師、心理師等。

研究生之碩士論文多半以自己原專業領域或工作領域訂一主題深入探討，每年幾乎均有將近有三十至五十多篇生死學或生死教育碩士論文問世。

80年代台灣有關生死教育或生命教育之

相關文獻較少，上述學有專精之碩士論文是非常重要的智慧財產。如：

在醫療方面，如陳盛文（2003）〈安寧護理人員的專業角度調適〉；生命教育方面，如許秀霞（2003）〈生命教育對高職學生生命意義感教學成效之探討—以福智生命教育理念為主軸〉；宗教方面，如黃俊福（2004）〈老年佛教徒的生死觀之研究—以彌陀淨土信仰為例〉。

王淑媛碩士，曾服務於慈濟洗腎中心，以對洗腎病人多年的服務經驗，在2005年完成〈腎臟移植個案心理歷程之探討〉之論文，藉由自身護理的背景接近病人，並且為病人發聲。

李憲三碩士，在擔任國小校長期間，努力推動生命教育的課程，期望為國家未來的主人翁盡一份心力，於2001年完成〈國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討〉，以自身經驗反省推動生命教育的過程，並提出許多寶貴的建議。

陳繼成碩士，家中祖傳三代的殯葬業者，從事殯葬服務多年後，深感社會大眾對殯葬相關行業，因不了解而產生了眾多偏見，於2002年完成〈台灣現代殯葬禮儀師角色之研究〉之殯葬研究論文。

至95年2月已有191篇碩士論文完成，且大部分已應用於教學、醫護實務、社會問題及殯葬習俗改進中，此乃功不可沒的貢獻。

（六）系列舉辦學術研究會

南華生死所自90年起每年皆舉辦學術研討會，詳列如下：

- 1.第一屆「現代生死學理論建構」研討會（民90年10月）
- 2.第二屆「現代生死學理論建構」研討會（民91年10月）
- 3.第三屆「現代生死學理論建構」研討會（民92年10月）
- 4.第四屆「現代生死學理論建構」研討會（民93年10月）



5.第五屆「現代生死學理論建構」研討會（民94年12月）

6.第六屆「現代生死學理論建構」研討會（預定民95年10月）

（七）出版第一份有關生死學期刊

南華生死所於民國92年出版了國內第一份生死學學報“生死學研究”，審稿嚴謹、富學術性，至95年已出版三期。分別以紙本及電子期刊方式呈現，此高水準學術性期刊將台灣生死學研究在國際學術上更大幅往前推動。

（八）出版生死學通訊

生死學通訊，是南華生死學所發行的第一份刊物，於民國87年出版創刊號，除刊登相關文章外，尚有經驗交流、閱讀心得及訊息報導等，是結合學術與生活的刊物，更重要的是生死學通訊是教師與研究生之發表園地，至95年止已發行11期，每期內容都相當精采。

南華生死所在多年的經營之下，培育出眾多的生死學專業人才，不只投入生死學的工作領域之中，更是融合眾多研究生的專業背景，讓南華大學生死學研究所不只成為生死學界的牛耳，更讓生死學成功整合各個學科，將生死學專業知能運用於各領域。

五、台北護理學院

台北護理學院生死教育與輔導研究所於民國90年成立，雖設所較晚但辦學績效是突飛猛進，令人刮目相看，其特色如下：

（一）辦學宗旨明確

北護生死所設系理念為培養生死教育與輔導的專業人才，以及推廣生死教育與輔導之知識。而在發展方面，重視專業化與組織化、本土化與國際化。以期培養出各專業人才，並加以訓練組成一個完整的組織，建立本土化的生死教育與輔導，並努力向國際發

聲。碩士班分設兩組，為教育組以及諮商組，諮商組並安排一年的必修實習課程。

（二）課程規劃

1.生死所之生死教育組，開設有教學原理與實務專討、生死教學設計與實務專討、喪葬教育專題討論、教材製作與多媒體運用等相關課程。諮商組則開設諮商實習、諮商技術與實務專題研究、團體諮商、心理測驗與衡鑑等相關課程，另規定諮商組學生必於第三年全修實習六學分，以加強學生的專業技能與實務經驗。

2.為護理系學生開授生死學課程

北護是台灣地區大學少數將生死學列為必修課的學校，北護及早認知生死學素養是護理人員於工作中必備之知能，列2學分必修課，故北護生死所教師除為培育研究生種子教師外，還負擔護理系學生生死學課程。

（三）辦理學術研討會

1.療癒與意義研討會（93年8月）

2.教育理論建構與實踐---關懷生命·互助成長（93年11月）

（四）積極推動生命教育國際化

1.93年4月參加ADEC（Association for Death Education and Counseling）

年會，在林綺雲所長的領隊下，包括吳庶深老師、李玉嬋老師以及彰師大紀潔芳老師等，以及九名學生，分別是生死所研二的曾靜玲、黃慧玲、徐慧娟，以及研一的徐彬、丁育允、黃菊珍、蕭可音、林佩玲以及方俊凱等九位同學，參加2004年美國學術會議。其中，四位教授參加在邁阿密（Miami）所舉辦的第37屆的「美國自殺學協會」（American Association of Sociodology，簡稱AAS）。

該次的AAS與第2屆的「危機處理中



心年會」，以及第16屆「自殺後的治療會議」合併舉行。而林綺雲教授於「自殺後的治療會議」發表，「自殺遺族的悲傷輔導典範－悲傷療癒花園之建構計畫」一文，獲得眾多迴響。在AAS結束後，四位教授轉機前往匹茲堡（Pittsburgh），與九位學生會合參加第26屆「死亡教育與輔導協會」（Association for Death Education and Counseling，簡稱ADEC）。除參與專題演講、論文發表外，生死所的師生也參加證照考試的研習課程，以及ADEC所舉辦的多項活動，如追思活動、民俗表演等。此次前往的生死所師生們，在國際觀與各國學者交流上都有大幅度的成長。

2.93年8月，舉辦「悲傷療癒與意義建構」工作坊

此次會議，特地邀請University of Memphis的著名學者Robert Niemeyer教授主講。Niemeyer教授共發表六篇演講，此次演說更是讓參與人士，得到許多最新的知識，是非常成功的一次國際學術交流活動。

3.94年5~6月邀請ADEC知名教授Dr. Sofka, Carla 來台開授“悲傷輔導實務”與“多元文化與死亡教育”兩門課程，以英文授課。並為台灣地區社工人員及醫護人員舉辦工作坊。

4.94年4月邀請Dr. John Banmen主辦Satir 防治自殺與家族治療工作坊，深獲好評。

5.94年4月、95年3-4月北護生死所皆有教師及學生前往美國參加ADEC及

AAS年會，並發表論文。

(五) 首設全國悲傷療癒花園及自殺者家屬溝通網站，積極推展社會服務

1. 「悲傷療癒花園」之理念，取自Alan D. Wolfelt（1996）提出的「悲傷園藝化模式」（Grief Gardening model），並呼應東方「天人合一」之人文思想而設置。Wolfelt教授認為，經由協助與陪伴才能順利的通過悲傷。希望藉由藝術、專業與大自然，從而提供社會大眾一個完善的「天人合一」的協助空間。
2. 在教師指導下由研究生建置“自殺者家屬悲傷輔導網路”。通常自殺者家屬的悲傷是深入且錯綜複雜，更害怕曝光及請求援助，唯透過網路互動，則願意交談，甚至較熟悉後，主動要求見面晤談，此網路之設置及功效，值得肯定。

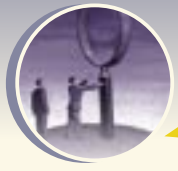
六、結語

由以上分敘知悉台灣地區無論是專業研究所，一般大學、師範學院與技職學校，皆努力建立生死教育之課程特色並落實推動。另目前台灣地區除南華、北護外已有另五所大學設置生死教育相關研究所，亦努力在發展專屬特色。大學生死教育之快速發展，針對目前混亂社會及青少年迷失無所適從，缺乏生命價值觀而言是及時雨；是當務之急，值得肯定，此乃是在生命源頭澆水，學生是我們的源頭，生命教育乃是源頭的源頭。

（本文感謝洪雅臻助理、張智鈞助理協助搜集資料）

參考文獻

紀潔芳（民94）。生命教育融入技職教育教學研討會論文集。吳鳳技術學院。



專 論





台灣生命教育場域的省思

林綺雲／國立台北護理學院生死教育與輔導研究所教授

一、前言

近年來台灣生命教育蓬勃發展，尤其在教育部訂定西元2000年為生命教育年之後，社會大眾與教育界人士對生命教育皆能有所聽聞或有機會接觸。這一兩年教育部更是用各種方法推動生命教育，鼓勵各級學校舉辦相關活動，使得各式各樣以生命教育為名號的活動如雨後春筍般面世。在民眾生活水平日漸提升，而憂鬱症、暴力或自殺事件卻不見削減的威脅下，市面上也出現各種組織機構以各種管道加入生命教育的行列。生命教育因著不同的領域、不同的面向、不同的專業、甚至不同的人（又稱專家學者）而有不同的主張與作法，出現如春秋戰國般多元文化的生命教育景況。我們不禁要問，究竟生命教育的理念與內涵為何？有無共識基礎？又誰（專家學者嗎？）適合從事生命教育？要落實生命教育的場域在哪裡？

整合文獻的看法，生命教育「是關乎全人的教育，目的在促進個人生理、心理、社會、靈性全面均衡之發展…是關乎與他人、與自然萬物、與天（宇宙主宰）之間如何相處互動的教育。」生命教育的目標在於「使人認識生命（包括自己和他人），進而肯定、愛惜並尊重生命；以虔誠、愛護之心與自然共存共榮，並尋得與天（宇宙）的脈絡關係，增進生活智慧，自我超越，展現生命意義與永恆的價值。」（引自吳、黃合著，2003）

對於生命教育的場域，我試著從二個受教育的群體系統來探討：正規教育系統（指學校或制式教育）領域、一般大眾或社會教育系統領域。

二、正規教育系統（指學校或制式教育）的生命教育

儘管大家做了很多努力，生命教育還是無法正式進入小學的門，至少目前它還不是一門正式課程。儘管生命教育活動多如牛毛，試問有多少小學老師會有計畫地處理這個主題？有多少學校能正視與生命或處理與死亡有關的危機呢？在小學能處理這個主題通常是跟老師的個性、對生命或死亡議題的安適感、教學風格、人際溝通技巧、同理心等有關，並無特殊或周延的準備。目前的師資教育學程中，並沒有規定要求他們修習跟生命或死亡有關的課程。

大多數的小學教師、父母和校方人士不看重生命或死亡教育對孩子的重要性。他們很多人甚至有一個迷思，認為這個議題會造成孩子的心理傷害，或認為孩子對此議題不會有興趣，或他們不懂。然而，文獻卻寫得很清楚，大多數七或八歲的孩子都會發生生命價值意義的相關問題，也知道死亡是一個不可逆轉的事件。…至少，我們應該教導老師們，當生命或死亡相關事件發生的時候，他們應該怎麼辦。

中學的生命或死亡教育做得比小學好一些；但離做得夠好還很遠。目前台灣生命教育已經有計畫地列入高中教育的選修課程之一，很多老師是在健康教育或輔導活動課程中加入一章與生命或死亡有關的內容，有些老師是將這個議題與其他單元整合或融入其負責的單元課程。事實上，我們的青少年，有很多人都關心著生與死的議題。很多人擔心天災人禍、核武摧毀、大飢荒、兇殺、或



其他死亡的形式。我們必須要讓我們的年輕人有機會談論、分攤他們的害怕、焦慮和挫折。我們必須要給他們機會對於可能的解決方案交換想法、舉辦辯論等。我們必須給他們機會去做實質的事情：寫信給政府或是媒體。

在大學裡，生命或死亡議題的課程又是如何呢？由很多資料顯示，很多大學院校已經提供這樣的課程，目前仍有激增的趨勢，也已經發展到了社區大學。關於生命、瀕死與死亡的課程很受歡迎，如果說這是一種狂熱，那這股熱風就還沒過去，很多學生都對這個議題十分感興趣。看來大專院校層級的生命或死亡教育是廣泛被接受的，比較令人不確定的是教學的品質。在這方面，同樣的我們沒有一個篩選的標準。

總之，在教室裡，教師若無法談論生命或對死亡否認，則每當有危機發生時，就勢必要請醫護人員、諮商師、校園心理學家或來自大專院校的教授們來處理這問題。教師要從事生死教育，是應有充分的準備。

三、一般大眾或社會教育系統的生命教育

一般大眾對於生命或死亡的態度與展望

上，我看不出有何主要變化。事實上，還是有很多的時候顯示著我們對生命或死亡的態度跟廿年前舊時的沒什麼兩樣。在我們的社會裡，傷人、自傷或自殺事件頻傳，民眾對（自己或他人）生命的不尊重也顯現在青少年的死亡統計（見表一），以2005年台灣青少年（15-24歲）的死亡原因來看，非疾病因素（事故傷害、自殺與他殺等）顯然比疾病因素更值得注意，也提醒我們，生命教育必須從小教育，使能在成長過程中面對挫折，理性因應困境。

美國有很多研究發現，黃金時段和週末下午的14:00小時電視節目裡，約有300起死亡事件出現，其中五分之四是暴力事件的後果，而這些節目卻只有不到10%描述了極度悲傷的反應。台灣的電視節目傳達暴力事件的頻率也不亞於西方社會，孩子們花在電視機前面的時間多過他們在學校的時間。當正規教育系統不提供倫理或生命教育，這些非正式的社會教育系統就會對我們的孩子產生更多負面影響，這是令人擔憂的事。

生死是自然的，但它不是芝麻小事。總的來說，大多數電視節目都會扭曲生命或死亡的面貌；卻在同時，讓新聞將血淋淋的恐怖死亡帶進客廳。

表一 台灣2005年15-24歲（青少年）死亡原因

死亡原因 (排名順序)	事故 傷害 (1)	自殺 (2)	惡性 腫瘤 (3)	心臟 疾病 (4)	他殺 (5)	腦血 管疾 病 (6)	肺炎 (7)	先天 性畸 型 (8)	糖尿病 (9)	支氣管 炎氣喘 (10)
死亡人數	1115	264	187	60	33	21	19	16	9	7
男	836	166	113	39	26	12	9	8	5	7
女	279	98	74	21	7	9	10	8	4	-
百分比	52.5	12.4	8.8	2.8	1.6	1.0	0.9	0.8	0.4	0.30



媒體也扮演社會教育的工作。台灣1999年九二一地震以及2003年的一場SARS危機事件，證實了我們的社會對生死危機處理模式是大量依賴著傳播媒體，而媒體對生命或死亡的無知與死亡事件的複製卻往往帶來恐懼的效果，顯然媒體工作人員也需要生命教育，才能透過他們的服務場域提供另一種形式的生命教育。當SARS危機過後，我非正式地問了幾位中學教師，很少人在他們的課堂上提出來討論。這是一個值得爭議的話題，我們的年輕孩子如何想法？為什麼我們害怕討論？讓年輕人自己去論斷？誰受到這件事的威脅？

我們的社會也已經日漸出現Bob Fulton有關哀悼逐漸式微的現象，這個逐漸消失的哀悼行為可能就是我們對生命或死亡主要的反應模式之一。Fulton也認為大多數社會在儀式上的悲傷表現也在遞減當中。我們給予下一代什麼樣的生命價值觀？我們對下一代示範了什麼樣的愛、關懷與尊嚴的模式？這些在生命或死亡教育上，難道不是無意間隱藏著的課程，卻是那麼的具有影響力？Fulton和夥伴們觀察到孩子們仍經常被摒除在葬禮之外，於是他們甚至可能無法學到我們的儀式，更別提感同身受的經驗了。事實上，我們的年輕人是關心戰爭、兇殺以及核武。美國自1975年起，University of Michigan Institute of Social Research針對中學生對於核武戰爭的態度持續做了年度調查，一直都顯示著有30%的學生對於核武戰爭是「擔心」或「十分擔心」的。他們可以跟誰去討論心中的恐懼呢？通常不是他們的父母，也不是老師，而是跟他們一樣擔憂的同儕。

對於大眾的生命或死亡教育就是對父母、教育工作者與其他助人專業者的生命或死亡教育。對父母或家長從事生命教育將可以使孩子遠離家庭暴力的陰影；對老師

從事生命教育可以使老師助人又利己，陪伴學子度過生命中的危機；對助人專業者（如警察、消防隊、媒體工作者等）的生命教育將可以融入助人工作過程，間接影響他人的生命；顯然我們在這一層面的教育還做得不夠，有待努力。

四、展望未來

無論如何，台灣生命教育的領域已然拓展，也有逐漸生根的現象。那麼，我們可以在這個基礎上再要求具有高品質的生命或死亡教育，我們應該如何做呢？也許可以在以下幾個重點上繼續著力、灌溉、施肥。在這裡提出我的看法：

- （一）我們可以進行一些調查以識別到底生命或死亡教育進行得如何了，而非憑空猜測。透過這些調查，我們也可以確認有哪些學校、老師、和其他關鍵人物願意投身在生命或死亡教育的發展。
- （二）建立生命教育知識平台，溝通互動，對於生命或死亡教育的主要目標取得共識。生死教育是一個多元化的領域，而這個教育領域的成員也是多元化的群體，應有一個可以互動發聲的平台，建立共識。
- （三）健全專業組織，吸收新會員。台灣已有生命教育的相關學會或協會，鼓勵從事生命教育領域的工作者加入專業組織，提供社會服務，彼此教學相長。生命教育要有能見度，整個社會大眾就是專業組織最適切的論壇。我們可以利用組織的力量協力共事。將我們在生命教育上的努力帶進學校，這個工作不該是獨立作業的，不應被個人的力量分散。
- （四）發展制度性或組織性的計畫以利行動。我們需要有系統的、包羅萬象



的計畫。例如，如果我們覺得青少年自殺是個適合切入生命教育的點，我們就應該發展防治模式，將心理衛生教育編入生命教育計畫中，效法WHO發展成全球健康計畫。

- (五) 整合生命教育資源。我們應該將學校與其他組織結合起來，如同個人應該聯合起來共事，組織與組織也應該以相近的目標攜手合作。我們必須與主流的教育、行政、諮商、和其他學校人事等專業組織合作，不僅要把生命教育帶入學校，也要帶進社會各個層面。
- (六) 發展適切的教學內容與教材，在正式的教育管道，我們應該將有效的生命或死亡教育發展成為必修或選修的課程；在非正式的教育管道，則可以透過民間團體的力量，出版刊物或提供直接協助之資源。
- (七) 培育教師，發展教育訓練制度與管道。生命或死亡教育需要真正的教師，他們需要具備自信、敏銳度、能迴響的、樂觀……就是那些好的特質。生死教育所需的老師是要能夠面對他們自己的生命與死亡的老師，雖

然個人經驗非常有幫助，可是並不能因此把我們變成生命或死亡教育專家。

- (八) 發展生死教育評估的工作，建立有記錄的制度；可靠的方法與測量工具；做好品質控制。

臺灣目前生命教育面臨的困境是正式教育系統與非正式教育系統不一致的失調狀況，我們經常見到學校正規教育系統努力倡導生命教育，卻可能由一則暴力或不倫事件的新聞報導扭曲了教育理念。生命教育的正式與非正式管道應齊頭並進，受到同等重視，以免一方失衡而全功盡棄。2005年教育部委託社團法人台灣生命教育學會建構「生命教育知識平台」，在教育部生命教育學習網 (<http://life.edu.tw/main/>) 中架設「時事評論區」與「諮詢輔導區」，提供教師社群針對時事提出評論與見解，為生命教育發聲，透過理念互動與經驗分享，建立共識之外，並以生命影響生命。台灣宗教博物館設立的生命教育領航員聯誼會也將於2006年底出版「生命教育」期刊，不僅提供關心生命教育的各方人士一個可以呈現理念與成果的園地，也為生命教育的場域開拓了更大的空間。無疑地，生命教育在關心人們生命健全成長的同時，也促進了自身的成長。

參考文獻

- 吳庶深、黃麗花合著，2003。生命教育概論。台北：學富文化。
林綺雲、張盈堃、徐明瀚，2004。生死學：基進與批判的取向。台北：洪葉。



矜智負能vs大智若愚：以智慧為師的生命教育

黃德祥／國立彰化師範大學教育研究所教授

陳利銘／國立彰化師範大學教育研究所博士班

前言

在教育部將民國九十年訂為「生命教育年」之後，生命教育之推動逐漸風行，而且，更列入九年一貫課程綜合活動領域及高中選修課程之中。由於國內學界對生命教育的觀點歧異，分別從生活教育、生死教育、靈性教育、宗教教育…等觀點切入，大致上均強調對人生事務的洞悉及對生命的理解。承此對人生及生命關懷之勢，本文試圖由生命智慧（wisdom）觀點切入，透過對智慧及愚蠢（foolishness）的正反面論述，以點出人生脫愚尚智之重要性，最後則匯歸上述概念，提出以智慧為師的生命教育實施建議。

矜智負能

高智力者在順應環境、解決生活問題、學業成就等方面的表現通常較為突出，他們即是俗世所稱的「聰明人」，其若能善用本身能力將可為人生帶來正向助益；然若對自己的經歷及能力自視甚高，甚而目中無人，則他們充其量不過是無知的「矜智負能」者。誠如Halpern（2002）指出，前美國總統柯林頓在改善美國經濟困境所表現的聰明才智著實令人佩服，但卻犯下了外遇醜聞如此愚不可及的錯誤，顯見聰明人也可能是愚昧的「矜智負能」者。Sternberg（2004）更進一步指出，「愚蠢」相對立於「智慧」，然而愚蠢者將會為其所產生的危險問題付出昂貴代價，因此我們有必要清楚了解愚蠢與智慧之差異所在。所謂「愚蠢」即是由不切實際的樂觀、自我中心、自認全知、自表全

能、不會受到傷害等感覺所導致的不均衡狀態，細說明如下：

- 1、**不切實際的樂觀（unrealistic optimism）**：相信自己聰明到可以做任何自己想做的事，自以為所有事終將會步向正軌，而不須擔憂其結果，甚至認為只要有所行動，自會有好的結果產生，顯現出過度樂觀的傾向。
- 2、**自我中心（egocentrism）**：過度將關注焦點置於自身，認為個人自身興趣所在才是唯一而且最重要，而可能忽略了對他人的責任。
- 3、**自認全知的錯覺（false sense of omniscience）**：認為自己知道所有的事情，而忽視己所不知之處努力求知，或認為個人想獲得的所有知識，均可輕易得知。
- 4、**自表全能的錯覺（false sense of omnipotence）**：個人在某些特定領域，所能行使的極端權力，自認為均可能實現任何他想做的事，不但過度類推並相信這類高階權力也可以運用於其他所有領域。
- 5、**不會受到傷害的錯覺（false sense of invulnerability）**：自認為所做之事就算不適當或不負責任，都誤認自己將不會遭遇懲罰，並過度樂觀假定在自我遭逢危急之際，將有許多人力資源自願出面相挺協助化解危機，無法預先洞察當事蹟敗壞之時，其人力資源早已空洞無存。

上述聰明人的愚蠢特質，在生活周遭實履見不鮮。如學校中某些恃才矜己的學生，可能會對自己的所知所能過度自負，過度自我中心，全然不顧同儕及家庭的和諧關係，



亦或是對未來過度樂觀而不思努力進取，或在步入歧途之際卻誤認自己定然不會被逮捕接受制裁。再以部分身居高位的行政主管為例，對於窒礙難行之實施方案存有不切實際的樂觀期待，並對自身才幹及經歷矜己自飾，更為了鞏固自身地位而不斷矜糾收繹，或緣於職位權限之利行違法濫權之實，更以其部屬為自身之「防火牆」而諱敗推過。另以部分學校教師為例，不但對任教科目有全知全能的錯覺，並緣於教職的穩定性反而故步自封，或矜於自身專長而難以見容他人之意見及建議，或對於學生的學習困境過度樂觀而流於放任。

上述實例，均說明聰明者可能反被聰明誤，因而犯下矜智負能的錯誤，並轉化為各種愚行。而此類愚行在某種程度也可能是指涉道德上的錯誤，因為行動者也可能無法運用其既有能力而達至獲益（Hyman, 2002）。申言之，即是聰明者空有天賦智能卻不能善用，反被其愚蠢認知所蔽，不但於己無益，更難裨益他人。

僅此而言，損己不利人的聰者愚行，實應為眾人借鏡。至於如何警惕自己勿陷入自設的愚蠢陷阱，Dweck（2002）提出了三項「脫愚」之錯誤信念來診治愚行，即「智力固定觀」、「以當前表現來權衡個人長期潛能」、「誤信具天賦者不需努力即可獲致成就」，此三者將使天性聰明者易行愚蠢行為，因此如能將上述三者錯誤愚蠢信念分別轉化為「智力的潛能是不斷發展的」、「當前的表現僅呈現個人現階段程度，也反映了現

在及未來還有何可發展之處」、「每個人都須持續努力以了解其潛能並應做出真正有益於他人的貢獻」之正確信念。不同於Dweck觀點過於偏向智力角度的論述，Sternberg（2004）認為針對愚蠢信念的解藥就是「智慧」。因此，以下將進一步針對此概念詳加探究，以求引導大眾脫愚尚智。

大智若愚

秉性聰明者，可能囿於自我中心而表現愚行；所謂智者，則能超越自我中心而僅遵智行。對此，吾人需進一步加以思考，聰明及智慧其差別究竟為何？何以智者能超越聰明者而不致落入自愚之窠臼？因此，以下須先針對智慧加以界定。其次，則針對智者的特徵細加探討。

何謂智慧

近二十年來，西方心理學領域對於智慧的相關研究已有顯著成就，其中最著名的是以德國學者Paul Baltes為首的柏林智慧派典（Berlin Wisdom Paradigm）。Baltes等人認為智慧即是對基礎生活實務（fundamental pragmatics of life）的專家知識，意指對人類生活及人類本質之洞見，包括生理限制及文化制約等，並能對美好生活預行生活計畫、生活管理及生活回顧（Baltes, Gluck, & Kunzmann, 2002; Baltes & Smith, 1990）。此外，其更進一步對智慧相關知識提出五項評鑑標準，見表一。

然而，有學者對Baltes等人僅將智慧



表一 柏林智慧派典評鑑智慧相關知識的五項標準

基本標準	高層表現的例證
生活的事實性知識 Factual knowledge about life	考量一般（人類情況）及特殊（生活事件、制度）的生活事務，以及這些議題涵蓋的廣度及深度
生活的程序性知識 Procedural knowledge about life	考量決策的策略、目標選擇、選擇達成目標的手段、諮詢的對象、給予忠告的策略
後設層次標準	高層表現的例證
生活脈絡 Life-span contextualism	考量過去、現在、未來的生活脈絡，以及生活所依的環境
價值關聯 Value relativism	考量價值及生活優先性的變異性，考量以個別架構來看每一個體的重要性，考量一系列朝向自他共善的普遍性價值的重要性
對生命不確定性的覺知及管理 Awareness and management of uncertainty	考量生命內在的不確定性（就解釋過去及預測未來的方面而言），及處理不確定性的有效策略

引自 Pasupathi, Staudinger, & Baltes (2001)，頁402。

侷限於認知及知識層面的定義提出質疑，如Ardelt（2003, 2004）即認為智慧不應被降階並窄化為專家知識，而應以認知（cognitive）、反省（reflective）、情感（affective）等面向來統整界定智慧：認知面向包括對生命意義與現象意義的深度了解，尤其對於自己內心及人際事務，並能覺知生命的不確定性及難測性；反省面向即指能以不同角度來觀察現象與事件，並能透過反省思考發展出自我覺知及自我洞察，以降低過度自我中心、主觀、自我投射等問題；情感面向意指能消除自我中心的及加強對他人的理解，慈愛及同理他人的情緒。因此，智慧應是多向度概念，而非獨尊於認知面向。

此外，另有學者認為美德與善亦為智慧之面向。如Csikszentmihalyi 與 Rathunde（1990）認為智慧應包括「認知」、「美

德」、「善」。首先，智慧乃是認知過程，分歧的知識不代表真理，尚須智慧連結統整，所以智慧乃是對治自利、短視知識的良藥。其次，智慧即美德，不但是善的最佳指引者，更有助於決定最適行為。第三，智慧乃個人之善，透過不斷的自我克制、反省或沉思，將提供無數機會以體驗成長的內在回饋，此追求智慧的內在回饋經驗也提供了最極致的滿足感。在上述的個善層面外，亦有學者另提出追求「共善」的重要性，Sternberg（1998, 2001）的智慧均衡理論指出，智慧包含內隱及外顯知識的運用，經由內己、人際、外己利益的均衡過程，以及保持短期及長期之均衡狀態，以適應、形塑或選擇環境，也就是透過兼利、衡時、權境間的均衡，以達眾人共同之善。就此而言，智慧不僅代表知性的成長，更代表著美德及個善的



提升，並能進一步尋求利益、時間、環境間的均衡，以達成共善。

針對學界批判柏林智慧典範過於著重智慧的知識層面，Baltes與Kunzmann（2004）亦回應，認為智慧應涉及1.判斷、建議及評論生活困境及不確定；2.達致個善與共善的均衡；3.個人（認知、情意、動機）、人際、社會的互動聯結，因此，智慧在本體上即包括情意、價值及反省。就此而言，雖然學界對智慧的界定歧異頗大，目前可確定的是智慧乃是多面向性的概念，因此，先天在智力及知性上相當優越的聰明者，是無法等同於智者。「智慧」在認知面向外，尚包含情意、反省、美德、善…等不同的層面。此外，為對智慧概念能有更完整的理解，Baltes等人（2002: 330）另提出的七項跨文化的智慧特徵：

- 1.智慧要對應重要及困難的生命問題，有對生命意義及生活經營的策略。
- 2.智慧包含對知識侷限性及世界不確定性的知識。
- 3.智慧呈現出最高層次的知識、判斷及忠告。
- 4.智慧是以非尋常的範圍、深度、測量、平衡來架構知識。
- 5.智慧涉及心靈及特質的完美協同狀態，即知識與美德的和諧的結合。
- 6.智慧呈現出用來追尋自我或他人幸福的知識。
- 7.智慧雖達成困難度高且較難詳述，但智慧顯露時是易於辨識的。

智者特徵

與上述智慧的多面向界定相類似，學界對於智者特徵的研究也呈現出了不同面向的情形。如Jason等人（2001）設計出38題的

FVS量表（Foundational Value Scale），經因素分析後發現智慧具有五大因素，包括和諧（Harmony，包括內在平衡、具目的感、感恩等）、溫暖（Warmth，包括仁慈、慈悲、幽默等）、才智（Intelligence，包含智力及問題解決等）、自然（Nature，包含關懷環境、崇敬自然）、靈性（Spirituality，包含精神生活及宗教）。

此外，Webster（2003）經文獻分析亦指出智慧的五個特徵：1.經驗：非一般經驗的累積，而是由特殊的或困難的經驗而來，如23歲的單親者與76歲的安穩老者相較，前者可能較後者更具智慧，雖然後者可能有較多的一般經驗。2.情緒調節：因為情感敏感度及情緒調節乃智慧的關鍵要素，而且情緒與心理健康有關。3.生命回顧及反省：對個人生命的回顧反省被認為是促進智慧發展的必要條件。4.開放性：人格的開放性被認為是智慧的要素之一，而且能有效預測智慧的發展。5.幽默：智者會在多樣的脈絡及目的中，享受並運用幽默感。另外，Yang（2001）研究指出台灣人所界定的智慧，可區分為「博學有才幹」、「仁慈有愛心」、「開明有深度」、「謙虛不囂張」四類。

綜上而論，智者的特徵不僅包括淵博的知識或經驗，就內在方面不僅呈現出和諧及靈性，並能對個人生命經歷加以反省及調節自我負向情緒；就外在方面則呈現出開明、幽默、謙虛、內歛、仁慈、溫暖、才智、自然等特徵。因此，真正的智者，不但會透過內省以對自己的生命時時保持警戒，並能謙遜待之，因此不易犯下矜智負能之誤，反而會呈現出大智若愚之宏大氣度。簡言之，智者所呈現的是內外兼修之特質，且能在人與自己、人與社會、人與自然間保持平衡。或



許有人會質疑智者似乎猶如聖人而難以達至，然須知智者並非永不犯錯的聖人，而是視生命為不斷學習、發展智慧的歷程，在歷經實踐行動之失敗後，更能不斷地回饋調整，以朝「共善」願景邁進，因此，智者可說是追求共善的實際行動者。

矜智負能者與智者的比較

以下進一步對矜智負能者與真正的智者加以比較，此二者相同之處均是具有卓越的知識及才能，然而，二者對本身知能的想法則大異其趣，見表二。關於對未來的看法，矜智負能者對未來發展及行動的可能結果，具有不切實際的樂觀傾向；而智者由於深知世間的不確定性，加上自身對追求共善的驅力，因此較可能對未來抱持審慎樂觀的觀點。對自我的看法而言，矜智負能者多關注

自我利益，具有自我中心的傾向；智者則不斷對自我生命進行回顧反省，透過自我覺知及自我洞察以超越自我中心。對知識的看法而言，矜智負能者自滿於自己所知，具有全知的錯覺；智者則明瞭知識的侷限性，深知個人無法窮盡世間的知識，而致力追尋能使自我或他人幸福的知識。對能力的看法而言，矜智負能者由於自持在特定領域中的極端權力，可能會過度類推至所有其他領域而產生自我全能的錯覺；智者則認為能力應該對應於重要及困難的生命問題，並能提出適當的生活經營策略。對個人犯錯的看法而言，矜智負能者常抱持著僥倖的心態，甚至認為自己不會受到傷害或懲罰；而智者知其犯錯後，將會不斷修正、回饋與調整，以達共善的目標。

為使上述比較更易於了解，筆者以「蘋

表二 矜智負能者與智者的比較

	矜智負能者	智者
知識及才能	高	高
對未來的看法	不切實際的樂觀	審慎樂觀
對自我的看法	自我中心	自我洞察及自我反省
對知識的看法	自認全知的錯覺	理解知識侷限性及不確定性 追尋使自我或他人幸福的知識
對能力的看法	自表全能的錯覺	要能對應重要及困難的生命問題要具有生命意義及生活經營策略
對犯錯的看法	不會受到傷害的錯覺	不斷地回饋調整，以朝共善邁進



果理論」(Apple theory)以為隱喻。智者及矜智負能者均持有一簍蘋果，簍中好壞蘋果參雜。矜智負能者則誤認自己的蘋果都是好蘋果，無法看出壞蘋果何在，假以時日腐敗的壞蘋果細菌滋生，也終將使得原本的好蘋果亦感染而逐漸敗壞，綜使如此其仍舊認為所有的蘋果仍是好蘋果。反之，智者則會以審慎的態度來看待自己簍中的蘋果，致力找出壞蘋果何在，並盡可能加以剔除，縱使壞蘋果位於簍中底層而難以觸及，智者仍會細心地加以檢選，以求盡力剔除壞蘋果而保留好蘋果。人人心中自有一簍蘋果，簍中蘋果好壞參雜，此處壞蘋果，即指愚行或是各種人性的負向特徵，而好蘋果即為善行或各種人性的正向特徵，知其好壞蘋果所在，顯善除惡，此即為智者與矜智負能者差異所在。

值得注意的是，智者不僅在知識及才能等認知方面有卓越的表現，在內己、人際、外己方面的表現更是矜智負能者所不能及。因為智者在內己方面不但能自我省察及調節自我負向情緒，更由於努力追求智慧的發展而能時刻保持內在愉悅；在人際方面更能待人以慈、開明、謙虛、幽默而能與人易於相處；在外己方面，則崇敬自然並致力尋求共善。

以智慧為師的生命教育

上述矜智負能者及智者的陳述及比較，並非僅意在比較二者，亦非對高才能的天性聰明者給予汙名化。本文乃希望透過對智慧及愚蠢的交互論述，並以智者及矜智負能者之對比，以點出過於自負者所不自知的盲點，期能進一步引導其脫愚尚智。此外，由於智者可為真實人生(real life)中朝向智慧目標的楷模或導師(Baltes & Kunzmann, 2004)，因此，本文乃藉此對智者特徵的討論，以做為智慧為師的生命教育之指引，以下將進一步提出幾點實施建議：

1. 培養自我覺察及自我反省思維的能力

矜智負能者對於其自負及自滿大多難以明知，若經由他人指正亦難以接受甚而當成馬耳東風，因此，若不具備自我覺察及自我反省能力，則實無可能進一步發展智慧。所以，要實施以智慧為師的生命教育，首要條件便是要能培養學生的自我覺察及自我反省思維能力，對自己的生命進行回顧反省，對自己是否犯了不切實際的樂觀、自我中心、全知、全能、不會受到懲罰的錯覺等愚行保持覺察，如此方能進一步回饋調整，以逐步發展智慧。因此，培養學生自我覺察及自我反省思維的能力，乃是脫愚尚智的第一步。

2. 家長及教師要致力發展智慧以做為學生楷模

在發展智慧的過程中，身教之影響深遠。若家長及教師能隨時對自己的愚行保持省覺，並視生命為不斷學習、不斷發展智慧的歷程，而且透過不斷的實踐行動及回饋調整，以追求共善，如此方可為學生的最佳楷模。反之，若家長及教師為矜智負能者，自滿於所知所能而不求上進，終日矜糾收繚，如此反而可能為學生的負面教材，並產生反教育。固然生活週遭，智者難覓，難以尋得最佳的智者典範以做為學生可親近、可學習的楷模，但每位家長及教師在發展智慧的努力及精神，都可以是學生的最佳學習對象。

3. 由知識教育轉化為智慧教育

要發展以智慧為師的生命教育，所要面對的限制就是知識至上、分數至上的社會文化，因此，要將目前所偏重的知識教育加以轉化，使成為智慧教育。Sternberg (2001) 提出了幾項建議：1. 讀經典並省思賢者的智慧。2. 經由班級討論/計畫鼓勵他們討論學習到什麼，及如何運用於生活，透過發展對話式思維以培育多元觀點。3. 鼓勵省思發展自我的價值。4. 所有形式的思維都有價值。5. 思維所學的有可能被正向或負向運用。6. 學生要採取主動的角色以建構其學習，依自/他



觀點建構知識，而非如建構主義以自我中心的知識建構。另外，由知識教育轉化為智慧教育，涉及了學習典範的轉移，過去傳統師生關係及知識教授與學習的方法都必須加以改變，因為智慧是無法被動的提供或灌輸，而需透過實例、經驗、對話後

有所體悟而得，因此，教師應成為「學習中介者」，而非僅是知識或智慧的提供者（Martin & Pison, 2005）。綜言之，以智慧為師的生命教育主要是強調脫愚尚智的重要性，以期培育學生發展出有智慧、有意義的人生。

參考文獻

- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology: An International Journal of Research and Practice*, 26, 771–789.
- Ardelt, M. (2003). Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25, 275–324.
- Baltes, P. B., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290–299.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). Towards a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87–120). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Gluck, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 327–347). NY: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 25–51). New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. In R. Sternberg (Ed.), *Why Smart People can be so stupid* (pp. 24–41). Yale University Press, New Haven & London.
- Halpern, D. F. (2002). Sex, lies, and audiotapes: A cognitive analysis of the Clinton-Lewinsky scandal. In R. Sternberg (Ed.), *Why Smart People can be so stupid* (pp. 106–123). Yale University Press, New Haven & London.
- Hyman, R. (2002). Why and when are smart people stupid. In R. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid* (pp. 1–23). Yale University Press: New Haven & London.
- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29, 585–598.
- Martin, M. K., & Pison, R. M. (2005). From knowledge to wisdom: A new challenge to the educational milieu with implications for religious education. *Religious Education*, 100(2), 157–173.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 351–361.
- Sternberg, R. J. (1998) A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in



- educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2004). Why smart people can be so foolish. *European Psychologist*, 9, 145–150.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Yang, S. H. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Culture Psychology*, 32(6), 662-680.



生命教育的實踐教學—「服務-學習」

何軒盛／國立新竹高中主任輔導教師

國立新竹教育大學生命教育課程兼任講師

壹、前言

「死生，命也；其有夜且之常，天也。人之有所不得與，皆物之情也。」「夫大塊載我以形，勞我以生，佚我以老，息我以死。故善吾生者，乃所以善吾死也。」（引自莊子內篇大宗師）

「死與生是命中注定，就像黑夜與白晝一直在交替，是個自然現象。人對這些事情是無法干預，而這正是萬物的實際狀況。」「天地用形體讓我寄託，用生活讓我勞苦，用老年讓我安逸，用死亡讓我休息。所以那妥善安排我的生命的，也將妥善安排我的死亡。」（傅佩榮，民91）

老年是讓我安逸，死亡是生命的休止符，我們應如何面對生命的終點？在學校教育中如何協助學生找到生命意義？這似乎是自古迄今的一項重要課題。上文中莊子將生死比喻為白晝與黑夜，故然闡述了是一種自然現象，可惜莊子未再繼續闡述，當黑夜盡了，破曉時分再現時，這是否又是生命開始？

貳、生命教育的實踐教學-「服務-學習」

莊子將死亡視為一種自然現象，如同黑夜與白晝，是無可避免。從這角度可以看到生命的普遍性與不可逆性（張淑美，民85；傅偉勳，民82），既是普遍性，身為教師的我又怎能不將此主題融入自己的教學中；既是不可逆性，顯示出其重要性，在教學上又怎能不更加謹慎。

目前推行生命教育的方式，大致上不外乎黃義良（民89）文中所提的（1）講授法：透過投影片將相關主題向學生說明；（2）欣賞討論法：透過各種幻燈片、影片、音樂、文學和藝術作品等視聽媒體的欣賞與討論；（3）隨機教學法：當生活中發生有關出生及死亡事件時；（4）模擬法：角色扮演，情境模擬想像；（5）閱讀指導：介紹或選定有關生命與死亡的圖書、故事、詩文；（6）體驗法：直接參觀相關場所如：醫院育嬰室、安寧病房、創世紀基金會、垃圾場；（7）活動教學法：由戲劇表演、繪畫、寫作；（8）作業教學法：指定或自訂相關主題。

以上方式各有其教學效果，但如何將學生所學融入實際生活，筆者在實際教學中，體認到「服務-學習」是推動生命教育中一個具體的實踐方式。這樣的思考促使將生命教育的實踐-「服務-學習」融入高中二年級的公民教學中，並與社區機構、地理科、資訊科、美術科與國文科共同合作，完成生命教育的實踐教學-「服務-學習」。

參、「服務-學習」的內涵

什麼是「服務-學習」？與「服務-學習」相類似的用語，經常為人所混淆，如自願服務、社會服務、社區服務，它們實際上皆有其不同的涵義。William 及Darrol 於1993年提出，以服務是否為自願之動機，以及是否以學習為重點之兩個構面來判別是否為服務-學習（楊百川，民89）。黃玉（民89）對目前各種服務方案綜合成一：



表一 各類服務活動類型表

服務動機	自願	服務-學習	志願服務 社區服務 社會服務
	非自願	服務-學習	勞動服務
		學習為重點	學習非重點
學習焦點			

資料來源：黃玉，民89。「服務-學習」－公民教育的新教學法之一。

就服務動機來說，志願服務、社區服務、社會服務皆屬自願行為，勞動服務為非自願行為，只有「服務-學習」包含自願及非自願行為；就學習焦點來說，只有「服務-學習」以學習為焦點，其餘則不一定包含學習的成分，這是服務-學習與其他三類服務方案最大之差異。

Waterman (1997) 認為「服務-學習」與志願服務，兩種服務都是個人參與服務計畫，並且相信對他人、對社區或環境能有所助益，同時並沒有從中得到直接的金錢上或物質上的好處；但是志願服務並沒有明確的

教育價值，亦即未聚焦於教育的價值上。而就「服務-學習」而言，服務計畫從設計、規劃、督導、評量，都期望個人從服務經驗中獲得教育效益，這同時也是個人自我發展的目標。

「服務-學習」與傳統志工服務的最大不同，在於其有學習目標亦重視服務，也就是結合服務與學習，從Sigmon 1996服務與學習關係的類型表中，我們可以更清楚的瞭解，在「服務-學習」中服務與學習的關係（如表二）：

表二 Sigmon對於服務學習之詮釋

類別	主要目的
一、service-Learning	學習
二、Service-learning	服務（行動/成果）
三、service-learning	二者無密切關係
四、Service-Learning	二者並重

資料來源：Sigmon 1996（引自林思伶，民92，學生參與「服務-學習」之態度與認知調查研究）



學校正規課程所安排的實習多屬第一類，重在學習目標的達成，不注重服務層面，如實習教師在學校的實習是以學習為主，服務層面較少；而傳統的志工服務、服務性社團，大多屬於第二類，是以服務成果為主，較不注重學習；或者服務成果與學習目標二者之間沒有關連，如第三類；而真正的服務學習乃屬第四類，服務與學習並重（林思伶，民92）。在「服務-學習」（Service-Learning）中的連接符號（hyphen）「-」，代表著服務與學習二者在課程中具有某種程度的平衡關係（楊百川，民92）。只要任何一種學術專業知識或任何課程，和服務活動相結合，都可以視為服務-學習課程（尹美琪，民91）。

肆、實際教學中的案例—第一學期公民課程規劃

這種嘗試教學變革是以高中二年級三個班級，合計140位男同學為對象，以實際行動，走出校園進入社區，透過社會服務的方式，在真實中體驗生命。在課程規劃上分兩大部分，分別是課堂的教學部分與實踐服務部分。

一、公民課程課堂教學部分：

高二公民第一學期課程內容為社會與文化二大主題，依此主題再延伸為十課內容，如表三說明。

表三 第一學期公民課程內容

課目序	課目名稱	課目序	課目名稱
第一課	社會化與人格發展	第六課	我國當前問題與因應之道
第二課	心理困擾與調適	第七課	社會與國家
第三課	高中生與生涯規劃	第八課	文化、次文化與多元文化
第四課	社會組織與社會結構	第九課	我國現階段的文化建設
第五課	社會變遷與發展	第十課	中華文化與世界思潮

以上十課通常由任教教師，視情況做彈性調整。課程目標分別以認知、情意與技能三方面敘述。

認知目標：

- 1-1知道「服務-學習」與公民教育之間關係。
- 1-2增進對社會議題的了解。
- 1-3了解弱勢族群是應該被關懷。

情意目標：

- 2-1增強公民參與態度，願意為社會奉獻。
- 2-2相信對社會關懷服務可以引發正面影響。

2-3願意承諾為社會服務。

2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。

技能目標：

- 3-1增進與人際的社交技巧。
- 3-2提昇為弱勢族群進行各項公益活動能力。
- 3-3學會團隊合作的技能。
- 3-4會運用反思聯結服務與學習。

根據這些課程目標，教學者分別規劃融入公民課程課堂教學，第一學期的上課內容摘要如表四。



表四 第一學期民課程教學內容摘要表

週別	主題	目標	內容/方式
1	預備週		學生註冊週
2	1.課程總覽與教學內容介容摘要介紹。 2.第三課 高中生如何作好生涯規劃。	1.了解這學期教學內容與教學方法。 2.使學生了解生涯規劃重要性。 3.讓學生知道目前升學管道	1.預告實施「服務-學習」方案。 2.大學多元入學新方案介紹。
3	被服務機構簡介	1-1知道「服務-學習」與公民教育之間關係。 1-3了解弱勢族群應該被關懷。 2-1增強公民參與態度，願意為社會奉獻。 3-2提昇為弱勢族群進行各項公益活動能力。	1.運用VCD介紹仁愛啟智中心、創世基金會。 2.邀請崇她社的高三學生介紹崇她社活動。 3.邀請惠他社社長介紹惠他社活動。
4	選擇服務組別	1-1知道「服務-學習」與公民教育之間關係。 1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群應該被關懷。 2-1增強公民參與態度，願意為社會奉獻。 3-2提昇為弱勢族群進行各項公益活動能力。	完成惠他組、創世組、崇她組、仁愛組、資訊組、觀察組、地圖組七組的分組，各組選出組長。
5	1.成熟人與服務。 2.心理調適與服務。	1-3了解弱勢族群應該被關懷。 2-1增強公民參與態度，願意為社會奉獻。 3-2提昇為弱勢族群進行各項公益活動能力。	1.發家長同意書。 2.成熟人格中要有服務觀點。也說明服務是快樂的良方之一。



表四 第一學期民課程教學內容摘要表 (續)

週別	主題	目標	內容/方式
6	職前訓練	1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群應該被關懷。 2-1增強公民參與態度，願意為社會奉獻。 2-2相信對社會關懷服務可以帶來不同影響。 2-3願意承諾為社會服務。 3-1增進人際溝通技巧。 3-2提昇為弱勢族群進行各項公益活動能力。	主題1：如何作一位快樂「服務-學習」者。 (外聘) 主題2：如何陪伴智能不足者。(外聘)
7	1.討論公民科評量方式。 2.«服務-學習»的基本概念。 3.服務後的反思。	1-1知道「服務-學習」與公民教育之間關係。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	1.公布公民科的評分標準。 2.«服務-學習»是服務與學習並重，並以反思聯結。 3.邀請本週有服務的同學上台心得分享。
8	第一次期中考		
9	1.認識自己。 2.服務後的反思。	2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	1.實施田納西自我概念量表。(配合第二課心理困擾與調適) 2.邀請本週有服務的同學上台分享。
10	憂鬱症的成因與預防。	1-1學生懂得檢核憂鬱症。 3-1增進與人際的社交技巧。 2-2相信社會關懷服務和何預防憂鬱症之相關性。	十七歲的冬天宣導短片。(配合第二課心理困擾與調適)
11	1.«服務-學習»融入公民課程。 2.服務後的反思。	1-1知道「服務-學習」與公民教育之間關係。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	1.«服務-學習»融入公民第四課社會組織與社會結構。 2.邀請本週有服務的同學上台分享。



表四 第一學期民課程教學內容摘要表 (續)

週別	主題	目標	內容/方式
12	1. 服務後的反思。 2. 「服務-學習」融入公民課程。	1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群是應該被關懷。 2-2相信對社會關懷服務可以帶來不同影響。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	以小組方式進行反思活動。
13	認識自己	能知道自己的分數在田納西自我概念量表意義，進而建立正確自我概念。	田納西自我概念量表各分測驗解釋。
14	第二次期中考		
15	1. 服務後的反思。 2. 「服務-學習」融入公民課程。	1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群是應該被關懷。 2-2相信對社會關懷服務可以帶來不同影響。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	「服務-學習」融入公民第六課我國當前社會問題與因應之道。
16	1. 服務後的反思。 2. 「服務-學習」融入公民課程。	1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群是應該被關懷。 2-2相信對社會關懷服務可以帶來不同影響。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	「服務-學習」融入公民第七課社會與國家。
17	建構以服務為主的校園文化	1-2增進對社會議題的了解。 1-3了解弱勢族群是應該被關懷。 2-2相信對社會關懷服務可以帶來不同影響。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 2-4會運用反思聯結服務與學習。	「服務-學習」融入公民第八課文化、次文化與多元文化。



表四 第一學期民課程教學內容摘要表 (續)

週別	主題	目標	內容/方式
18	三班聯合發表會	3-3學會團隊合作的技能。 2-3願意承諾為社會服務。 2-4相信運用反思聯結服務與學習會有不同體會。 3-4會運用反思聯結服務與學習。	各班代表進行發表
19	期末評量	2-3願意承諾為社會服務。	填寫回饋表。

二、實踐服務的架構：

為使學生所學能落在真實生活中，教

學者將三班140位學生分成七組，如表五所列。

表五 第一學期實踐服務分組表

項目	惠他組	仁愛組	崇她組	創世組	觀察組	資訊組	地圖組
合作機構	新竹縣香園紀念教養院	新竹市仁愛啟智中心	國際崇她社新竹分社-青少年社	創世基金會新竹分院	前四項機構	新竹高中資訊服務組	新竹高中地理科研究會
服務對象	新竹縣香園紀念教養院院生	新竹市仁愛啟智中心院生	新竹市孤單老人	創世基金會新竹分院植物人	參與前四組活動，擔任紀錄與觀察	其它各組參與服務同學。	其它各組參與服務的同學。
指導老師	惠他社指導老師	輔導老師	崇她社指導老師	教學者	教學者	資訊組長	地理老師
服務方式	直接服務	直接服務	直接服務	間接服務	間接服務	間接服務	間接服務
服務內容	陪伴院生健行、康樂活動、遊園	陪伴院生走十八尖山、康樂活動及打掃環境	陪伴孤單老人或為他們打掃、慶生。	打掃、整理發票、街頭募發票、義賣。	為前四組擔任會議記錄、活動拍照與攝影。	建立網頁，上傳同學服務心得與活動相片。	繪製新竹市二十個福利機構地圖。
假日服務時數	八小時	八小時	八小時	八小時	八小時觀察前四組服務	無時數限定	無時數限定
相關課程的結合	公民	公民	公民	公民	公民	公民、資訊	公民、地理、美術



合作機構：惠他組與新竹縣香園教養院互為行動夥伴關係；仁愛組與新竹市仁愛啟智中心互為行動夥伴關係；崇她組國際崇她社新竹分社青少年社互為行動夥伴關係；創世組與創世基金會新竹分院互為行動夥伴關係；觀察組以前面四組人員互為夥伴關係；資訊組與新竹高中資訊服務組互為行動夥伴關係；地圖組與新竹高中地理科研究會互為行動夥伴關係。

服務對象：惠他組服務對象為新竹縣香園教養院院生；仁愛組與新竹市仁愛啟智中心院生；崇她組服務對象為新竹市孤單老人；創世組服務對象為創世基金會新竹分院植物人；觀察組學生參與前四組活動，為參與同學擔任紀錄；資訊組學生為其它各組做幕後的服務工作；地圖組學生為其它各組做幕後的服務工作。

指導老師：惠他組指導老師為惠他社指導老師；仁愛組指導老師為輔導室輔導老師；崇她組指導老師為國際崇她社新竹分社青少年社指導老師；創世組與觀察組指導老師為教學者；資訊組指導老師為學校資訊組組長；地圖組指導老師為學校實習地理老師。

服務方式：惠他組採非社團性質的直接服務；仁愛組採非社團性質的直接服務；崇她組採社團性質的直接服務；創世組採非社團性質的間接服務；觀察組採非社團性質的間接服務；資訊組非社團性質的間接服務；地圖組採非社團性質的間接服務。

服務內容：惠他組服務內容為陪伴院生健行、康樂活動、遊園；仁愛組服務內容為陪伴院生走十八尖山、康樂活動及打掃環境；崇她組服務內容為陪伴孤單老人或為他們打掃、慶生；創世組服務內容為打掃、整理發票、街頭募發票或義賣。觀察組服務內

容為為前四組擔任會議記錄、活動拍照與攝影；資訊組服務內容為建立班級「服務-學習」網頁，上傳同學服務心得與活動相片；地圖組服務內容為繪製新竹市二十個福利機構地圖。

服務時數：『台北市各級學校推展「服務-學習」實施要點』第四條第三項課程時數中的「高中、高職：高一、高二學生每學期至少修習八小時，高三學生得自由修習，夜間部及進修學校得比照辦理。」本實踐服務架構是高二學生，因此在惠他組、仁愛組、崇她組、創世組與觀察組，在假日服務時數上設計為八小時。其餘各組則無時間限制。

相關課程的結合：各組均與公民課相結合；資訊組再結合資訊課程；地圖組再結合地理課程。

以上分組皆是學生衡量自己時間自由選組，各組人數並未限制上下限，因此各組人數不一，人數若大於十名時，教學者會再分小組，目的適合團隊運作。

伍、實際教學中的案例--第二學期公民課程規劃

第二學期繼續推動「服務-學習」的原動力，來自大部分學生期盼，猶記在開學第一節課宣布繼續實施「服務-學習」課程時，A班全體同學鼓掌歡呼的情景，讓教學者至今仍震撼難忘。

在第二學期，在公民課堂教學上，配合第二冊的內容道德與法律；服務實踐部分增加了「和平祈願組」、「新聞組」。

一、公民課程課堂教學部分

高二公民第二學期課程內容為道德與法律二大主題，再延申為十課內容，如表六說明。



表六 第二學期公民課程內容

課目序	課目名稱	課目序	課目名稱
第一課	道德與生活	第六課	民法與生活
第二課	我國傳統的道德觀	第七課	刑法與生活
第三課	現代社會的道德觀	第八課	少年生活與法律常識
第四課	法律與社會	第九課	我國的法院
第五課	我國的憲法	第十課	權利救濟的途徑

以上十課由教學者，視情況做彈性調整，課程目標分別以認知、情意與技能三方面敘述。

認知目標：

1-1了解道德存在的價值。	1-5了解法律存在的價值。
1-2知道服務是具體的道德實踐。	1-6知道與被服務機構中相關法律問題。
1-3對道德賦予「服務」新的詮釋	1-7了解法院的功能與職權。
1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。	

情意目標：

2-1願意以服務方式將道德化為生活實踐。	2-4願意在課堂上團隊方式呈現相關法律問題。
2-2願意承諾為社會服務。	2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。
2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。	

技能目標：

3-1具有道德判斷行為能力。	3-4會運用反思聯結服務與學習。
3-2能判斷在現代社會中，應有的道德觀。	3-5能學會批判被服務機構相關條法律條文。
3-3學會彼此分享服務心得方式。	3-6增進與人際的社交技巧。



根據這些課程目標，教學分別規劃融入 要如表七。
公民課程課堂教學，第二學期的上課內容摘

表七 第二學期公民課堂上課內容摘要

週別	主題	目標	內容/方式
1	預備週		學生註冊週
2	1.公民課堂課程總覽。 2.公民評量方式介紹。	1.使學生了解本學期公民課上課方式。 2.學生知道評量方式。	假日服務增加了和平祈願組、新聞組合計九組。在課堂上特別介紹增加這兩組的原因。
3	假日服務重新編組，改選各組組長。	1.讓學生清楚知道和平祈願組、新聞組主要服務內容。 2.讓學生有重新選組的機會。 3.各組本學期主要行事曆介紹。 4.作好服務的準備工作。	和和平祈願組，邀請和平祈願會新竹支會會長作服務內容介紹。創世組由創世基金會新竹分會到場說明本學期行事曆，其餘由教學者代為說明。
4	第一課 道德與生活 第二課 我國傳統道德觀	1-1了解道德存在的價值。 1-2知道服務是具體的道德實踐。 1-3對道德賦予「服務」新的詮釋。 2-1願意以服務方式將道德化為生活實踐。 3-1具有道德判斷行為能力。	從如果你有哈利波特的隱形衣談道德的重要性到服務是最具體的道德實踐。
5	第三課 現代社會的道德觀	1-2知道服務是具體的道德實踐。 2-1願意以服務方式將道德化為生活實踐。 2-2願意承諾為社會服務。 3-2能判斷在現代社會中，應有的道德觀。	上課講義摘自行政院青年輔導委員會出版的中等學校「服務-學習」實用手冊中「服務學習倫理」。
6	第四課 法律與生活	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-5了解法律存在的價值。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。	簡介各分組與相關法律之間關係。



表七 第二學期公民課堂上課內容摘要（續）

週別	主題	目標	內容/方式
7	參觀新竹地方法院	1-7了解法院的功能與職權。	學生到刑事庭、民事庭旁聽審判歷程。
8		1-5了解法律存在的價值。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。	
9	1.法院參觀活動分享 2.各組服務分享	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。 3-3學會彼此分享服務心得方式。 3-4會運用反思聯結服務與學習。 3-6增進與人際的社交技巧。	教學者以活動相片引起學生動機，再請學生上台用口語發表心得。
10	第六課民法 第七課刑法	1-5了解法律存在的價值。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。	教學重點在民法與刑法不同之處。
11	第八課 法律常識 特殊教育法與特殊教育施行細則	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-4願意在課堂上團隊方式呈現相關法律問題。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	1.觀察組發表特殊教育法與特殊教育施行細則。 2.資訊組發表電腦處理個人資料保護法各組上台報告。 3.同學提出相關問題，最後教學總結。



表七 第二學期公民課堂上課內容摘要（續）

週別	主題	目標	內容/方式
12	第八課 法律常識 著作權法	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-4願意在課堂上團隊方式呈現相關法律問題。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	新聞組、地圖組發表著作權法上台報告，同學提出相關問題，最後教學者總結。
13	分組討論與期 中心得寫作	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。 3-4會運用反思聯結服務與學習。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	各組分組分享後心得寫作。
14	期中考		
15	第八課 法律常識身心 障礙者保護法	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-4願意在課堂上團隊方式呈現相關法律問題。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	仁愛組、惠他組上台報告身心障礙者保護法，各組同學提出相關問題，最後教學者總結。



表七 第二學期公民課堂上課內容摘要（續）

週別	主題	目標	內容/方式
16	第八課 法律常識道路 交通安全規則	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中 2-4願意在課堂上團隊方式呈現相關法律問題。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	創世組發表道路交通安全規則上台報告，同學提出相關問題，最後教學者總結。
17	第八課 法律常識老人 福利法	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-4願意在課堂上隊方式呈現相關法律問題。 3-5能學會批判被服務機構相關法律條文。	崇她組、和平祈願組上台報告老人福利法，各組同學提出相關問題，最後教學者總結。
18	期末發表會	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 2-3將法治觀念，實踐在社會服務中。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。 3-3學會彼此分享服務心得方式。 3-4會運用反思聯結服務與學習。 3-6增進與人際的社交技巧。	以班為單位，各組進行期末發表。
19	期末評量法律 常識紙筆測驗	1-4知道「服務-學習」與法律之間關係。 1-5了解法律存在的價值。 1-6知道與被服務機構中相關法律問題。 2-5從法律條文中培養社會關懷與社會責任。	考試範圍為各組報告內容。
20	期末心得寫作	2-2願意承諾為社會服務。	書寫期末服務心得與填寫回饋單。

二、實踐服務的架構：

表八 第二學期實踐服務分組表

項目	惠他組	仁愛組	崇她組	創世組	和平祈願組	觀察組	資訊組	地圖組	新聞組
合作機構	新竹縣香園紀念教養院	新竹市仁愛啟智中心	國際崇她社新竹分社青少年社	創世基金會新竹分院	世界和平祈願會新竹分會	前五項機構	新竹高中資訊服務組	新竹高中地理科研究會	校刊社
服務對象	新竹縣香園紀念教養院院生	新竹市仁愛啟智中心院生	新竹市孤單老人	創世基金會新竹分院植物人	新竹市社區老人	參與前五組活動，擔任紀錄與觀察	其它各組參與服務同學	其它各組參與服務的同學。	其它各組參與服務的同學。
指導老師	各組組長	各組組長	崇她社指導老師	各組組長	各組組長	各組組長	各組組長	地理老師	各組組長
服務方式	直接服務	直接服務	直接服務	間接服務	直接服務	間接服務	間接服務	間接服務	間接服務
服務內容	陪伴院生健行、康樂活動、遊園。	設計活動陪伴院生，或進行康樂活動及打掃環境	陪伴孤單老人或為他們打掃、慶生。	打掃、整理發票、街頭募發票、義賣。	陪伴社區老人進行康樂活動。	訪問班上同學的服務日誌與製作VCD。	建立網頁，上傳同學服務心得與活動相片。	繪製新竹市二十個福利機構地圖。	經採訪寫稿後出版「服務-學習」班級刊物。
假日服務時數	八小時	八小時	八小時	八小時	八小時	八小時	無時數限定	無時數限定	無時數限定
相關課程的結合	公民	公民	公民	公民	公民	公民	公民、資訊	公民、地理、美術	公民國文
各組學習的相關法律條文	身心障礙者保護法	身心障礙者保護法	老人福利法	道路交通安全規則	老人福利法	特殊教育法	電腦處理個人資料保護法	著作權法	著作權法



第二學期假日服務實踐部分增加了「和平祈願組」，服務的對象是社區的銀髮族；增加了「新聞組」出版班級「服務-學習」刊物；指導老師部分，有七組由各組組長擔任帶領者。這些修正都來自第一學期的省思，第二學期實踐服務分組表如表八。

陸、學生學習成果

學生學習的成果可以從學生服務日誌、期末心得與活動相片剪影看出端倪，請讀者參閱這三班的服務學習班級網頁<http://mbox.hchs.hc.edu.tw/~learnsev206/>；<http://mbox.hchs.hc.edu.tw/~learnsev211/>與 <http://mbox.hchs.hc.edu.tw/~learnsev213/>。新聞組、地圖組學生學習成果請參閱<http://www.hchs.hc.edu.tw/guidance/>

學生的心得回饋摘要

服務的過程中，最令我印象深刻的是社會服務中心的三位老人家的慶生會。在一個很普通的準備下和關愛的心之下，一首簡單的"生日快樂歌"，使得三位老人家不禁那淚水的無情和阻擾，不禁落淚...回到家後的我想起一年半多前曾祖母的過世，不能在她有生之年，盡我最大的孝心，和那100%的愛，去好好的照顧她，陪她多聊聊天，那怕是一天，半天也好（206王梓竹）。

這學期的公民課，目的在於服務學習，最難忘的一次活動便是帶智能障礙者去小叮噹遊樂園玩，猶記得那一幕，第一次看見那麼多的智能障礙者，心理面雖有點怕怕的，但卻覺得，似乎每個人都是很純真、很善良的，後來，我帶著一男一女開始遊園，三人之中我的年紀最小，但我卻是像帶著不到10歲的孩子在散步一樣，一路上，這些院生就像兒童一樣，蹦蹦跳跳，四處摸索，這一天下來，讓我最感動的是，我看見人性中最乾淨的一面，他們不像世俗的人有著那麼重的心機，而是一個個純真無邪的小朋友，服務

越多人，將會越珍惜生命中的每一天，越感謝社會提供你的一切，不是嗎？（206吳俊鵬）

我很感謝那些被我服務的人，她們讓我知道我所擁有的比她們多太多了，我應該更惜福！更應該感謝父母所給我的一切。（206林俊逸）

服務學習不僅讓我知道世界上有人需要我們的幫助和關心，也使我從中改變了對不管是植物人還是其它弱勢團體的看法。服務學習，我很開心，學到了很多！加油！讓我們繼續努力。（206鄭紹弘）

其實剛開始上公民課，知道我們要做這種服務學習的活動，我心中一直有個疑問，我認為那些弱勢族群，老人、弱智者、植物人，他們對社會並沒有貢獻，反而只是在浪費社會資源，而我們為什麼又要花時間去幫助那些沒有用的人身上呢？後來在課程中慢慢接觸到那些服務機構、團體人員，跟他們有了溝通之後，才了解到事情並不是我所想像的那樣。我們必須將心比心，在這個社會上，那些弱勢族群需要我們每一個人的愛心，去關懷、幫助他們。知道這點之後，我就開始了我的服務學習活動，做了之後才知道並沒有自己原本想像的那麼糟、那麼辛苦，反而從中體會到樂趣，也看到原來社會上還是有許多善心人士，或許這就是所謂的「助人為快樂之本」吧！（206吳明倫）

回憶國中的公民課，不是在上課，就是考試，上課所學的課文內容，雖然跟生活息息相關，但卻沒有像高中公民課一樣，課本的內容可以用具體的活動來學習，這是頭一次的學習方式，很新鮮，很有趣，希望下學期可以繼續下去～（206劉治元）

公民課的這個活動不但幫助了那些孤獨老人或著其他組服務的植物人或弱智的人，也讓我們學習到不少事情，希望以後還有機會做這一類的服務！（206蕭昱驊）



活動過程固然重要，結束後的反思與心得也是不可缺少的。（206林立翔）

從學生傳送到網站上的心得分析，絕大部分的學生在真實情境的服務中有了極為深刻的生命體會，或許學生們不知道什麼是「生命教育」，但表現出的卻是生命教育中一直要追求的目標之一那就是（1）認識生命；（2）欣賞生命；（3）尊重生命；（4）珍惜生命。

第二學期開學的第一堂課，當筆者宣布這學期再繼續實施「服務-學習」的社會服務時，全班如雷的掌聲確實震撼著我，使筆者重新定義年輕人的角色，以前認為年輕人只是消費者、接受者與被領導者，經過一學年的實踐服務，年輕人是可扮演生產者、給予者與領導者的角色。

柒、結論

Roberts在「服務的呼喚」書中提到「有種聲音在呼喚我們，呼喚我們為人們服務，呼喚我們和其他人合力改善這個世界。」（引自宇沙·葉棻譯，民86）。服務的呼喚是心靈的呼喚，是對自我的呼喚，呼喚與他人合力改善這個世界，年青學子需要這樣胸

襟，身為教師的我們更應有這樣的格局，格局大小將影響結局。

另一方面，社會問題長期以來錯綜複雜，許多單位投入心力，擁有豐富教育資源的學校怎能置身事外，教師又怎能視若無睹？生命教育的實踐方式，可以讓師生走出校園，回應長期一直支持學校機構的社會，學校機構怎能辜負社會對我們殷殷的期盼。在一學年以生命教育為核心的課程中，教學者看到了學生間彼此的分享，碰撞出彼此生命火花，使心中那顆鑽石更加亮麗，確信未來的社會也將因他們的加入增加不少亮光；而我確信這些亮光也能點燃其它人。這次不一樣的公民課程規劃，從心得報告與口語表達，是絕大部分學生們畢生難忘的經驗，更是教學者難以抹滅的記憶。

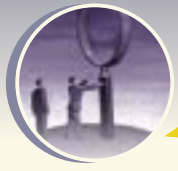
生命教育課程已列入95高中新課程暫行綱要，本校在95學年度已正式將生命教育排入課程中，因為在多次正式與非正式會議中我們體認到，若教育沒有「生命」就無生氣；當然筆者在實際教學中更體會生命教育中若加入「服務的實踐」的內涵，就很容易讓學生深刻體會出生命的意義；具有意義的生命即是永恆，如同黑夜與白晝一再更迭。

參考文獻

- 尹美琪（民91）。「服務-學習」課程專責單位主導模式—以輔仁大學為例。台北：輔仁大學。
- 林思伶（民92）。學生參與「服務-學習」之態度與認知調查研究。載於第二屆「服務-學習」-學術研討會與實務工作坊，51-90。
- 林勝義（民92）。服務學習的反思活動。載於林勝義主編中等學校服務學習實用手冊，47-49。台北市：行政院青年輔導委員會。
- 楊百川（民89）。服務學習課堂實踐之行動研究—以企業倫理教學為例。發表於行政院青年輔導委員會與輔仁大學合辦：大專院校服務與學習Service-Learning學術研討會。
- 楊百川（民92）。服務學習實作方案模型及元素探討。載於行政院青年輔導委員會與輔仁大學合辦：第二屆「服務-學習」-學術研討會與實務工作坊單行版。
- 黃玉（民89）。服務學習—公民教育的新教學法之一。二十一世紀公民與道德教育學術研討會。
- 張淑美（民85）。死亡學與死亡教育---國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及相關因素



- 之研究。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 黃義良（民89）。生命教育在國小課程的融合與落實策略。收錄於林思伶主編，生命教育的理論與實務。台北：寰宇出版公司。
- 傅偉勳（民82）。死亡的尊嚴與生命的尊嚴。台北：正中書局。
- 傅佩榮（民91）。傅佩榮解讀莊子。台北：立緒文化有限公司。
- Coles,R.（1997）。服務的呼喚。（宇沙·葉棻譯）。台北：遠流出版公司（原著出版年：1993）
- Waterman, A.S.(Ed.) (1997). Service-learning: Applications from the research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.



專 論





生命教育之實踐—以國小二年級為例

莊麗卿／新竹市舊社國小教師

摘要

本研究以行動研究為研究方法，探討生命教育班級教學方案在國小二年級之實踐歷程。在此歷程中，主要的探討的標的為：一、國民小學二年級生命教育班級教學方案之發展，二、生命教育班級教學方案實施後對學生生命態度的影響，三、探討實踐歷程中教師之自我及專業成長；研究結果如下：

關於生命教育班級方案發展

- 一、建構教學現場生命教育的內涵：使每一個生命更精緻。
- 二、生命教育教學法：體驗、實踐是重點。
- 三、方案發展過程：掌握學生經驗興趣是起點、知行合一和教學後的討論很重要、童書繪本是好媒材。

關於教學方案對學生生命態度的影響

- 一、自我向度：知道自己的長處、對自己更具信心。
- 二、人我向度：知道人我之間的合作、關懷、寬恕，並漸次在行動中實踐。
- 三、生死議題：知道生、老、病、死的歷程，找到抒發哀傷情緒的方法，透過種豆、養蠶活動更加尊重生命了。

在實際觀察中，發現學生爭吵仍多、對死亡仍存拒絕談論的態度。

關於教師成長

- 一、同儕在討論歷程獲致歸屬與成就感，凝聚從事生命教育的動力。
- 二、在行動歷程走過生命哀傷。

三、行動歷程是教師增能的開始。

四、真誠、願意讓團體走得更順利。

最後根據本研究之結果，希望對現場教學工作者、生命教育工作者，以及未來之研究者，提出相關建議。

關鍵詞：生命教育、實踐歷程、班級方案、生命態度、教師成長

壹、生命教育實踐的起點

觸動

民國七十六年，么妹罹患白血病過世；一直到八十九年讀輔導教學碩士班時探討「創傷後壓力症候群」，塵封的往事一幕幕重現眼前，哀傷的情緒猶如決堤般泉湧而出。面對無可避免的「死亡」不斷的問自己：「生，從何而來；死，往何處去？人都是向死存在的，那人活著的意義又是什麼？」

輔導教學碩士班二年半求學期間，我追求專業知識成長，對自己過往的死亡哀傷更為關切。生死問題、生死教育成了我在碩士班期間最為感動、最為關切的一個主題。

一、輕叩生命教育之門

八十九年，擔任六年級和平里級任老師，試著將生命教育的研究主題與生命教育結合，於是找來了台北市國民小學生命教育教材、曉明女中生命教育教材、得榮基金會生命教育教材，歸納教材內容約略可以區分成四個向度，分別是「我我關係」「人我關係」「物我關係」「天我關係」；分別融入教學主題¹。

生命教育教學一點一滴進入孩子心中的

¹ 生命教育融入主題式教學，參見莊麗卿（民90）。交通大學中等學校教學與學習學術發表「生命教育行動研究—以小樹之歌為例」及九十年度生命教育方案年度工作研討會「一路走來」，輔仁大學出版。



世界，一學期過後有了一些轉變，後來在與同事聊天時，他們紛紛表示：「和平里」不一樣了。「一分耕耘、一分收穫」，或許在我現在心情的寫照，也是這段時間努力的最佳見證。

九十學年度這一整年，我將生命教育教材融入主題，發展方案與教學，方便、有計畫，但似乎缺了點「即時性」；再者，一整年的生命教育教學方案從發展、實施、省思到修正，大部分是自我獨力完成，過程中如能尋獲支持、批判，研究會更加完整。因此，希望在未來一年的生命教育實踐歷程中，能以之前實施生命教育的經驗為基礎，並以現場的問題出發、與同儕協同合作，在今年度（九十一學年度）任教的班級「快樂里」實施生命教育。

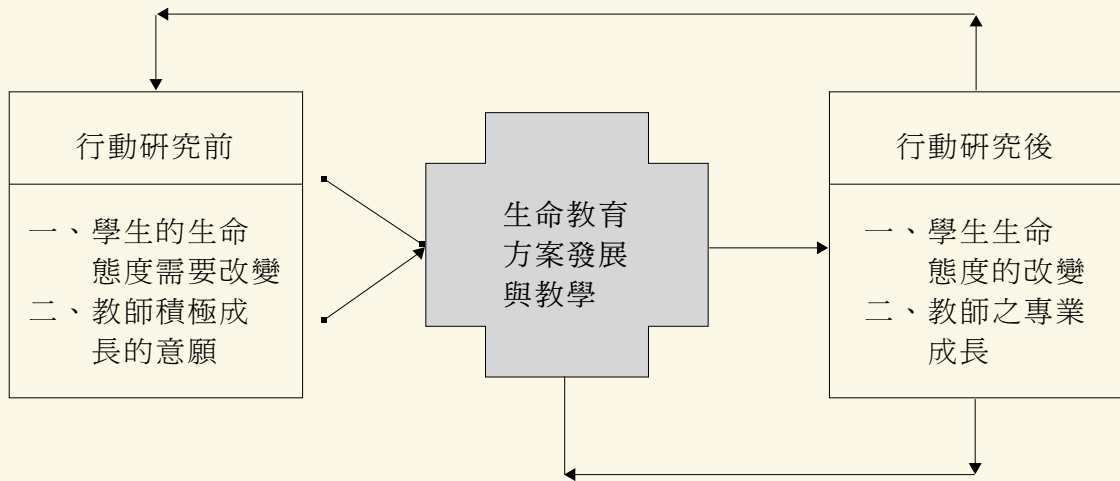
二、決定研究目的

在生命教育之實踐—以國小二年級為例，其研究目的如下：

- 1、發展國民小學二年級生命教育教學方案。
- 2、探究生命教育方案班級教學對學生的影響。
- 3、探討生命教育方案實踐歷程中，教師自我與專業成長。

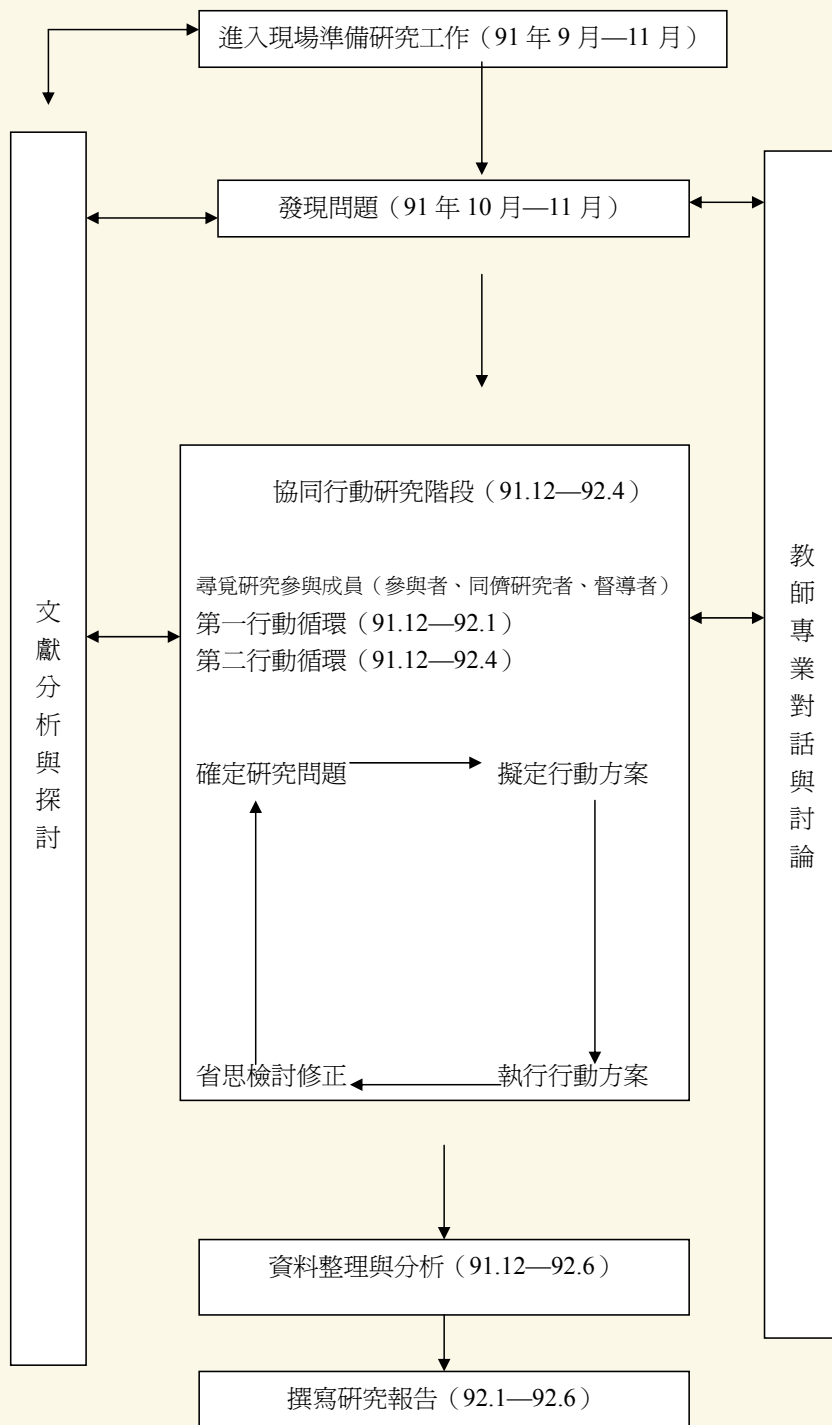
三、研究架構和流程

本研究以現場學生問題為出發，接著尋覓願意自我及專業成長的同儕，透過與同儕的對話發展行動方案，並進行生命教育方案教學，在發現問題、發展行動方案、執行、省思的循環歷程中，分析學生在生命態度上的改變及教師自我及專業成長。研究架構圖示如下：





研究流程圖示如下：





貳、形成焦點從摸索到聚焦

這一章將以時間為主軸陳述在現場那一段辛苦的開始，包括就這樣開始、盾牌遊戲的第一次聚會、釐清夥伴參與動機、為開始暖身四個部分。

一、就這樣開始

研究小組聚在一起了，大夥兒也不斷顯露他們的焦慮、質疑、期待的情緒。在既期待開始又害怕開始的複雜的情緒下開始了第一次聚會，安排了「盾牌遊戲」的熱身活動。夥伴開始卸下心防願意說說。接著，進一步釐清夥伴參與的動機，可以及早獲得共同的焦點。

從聊天中、從夥伴的省思中可以細分夥伴的動機有充滿期待的，也有動機模糊不清的。夥伴們在團體初步的自我表露，我覺得是一個很好的開端；但就生命教育這個領域而言，夥伴的能力不盡然相同，所以，提供一些生命教育文獻及我在各校經驗分享的演講稿，希望大家在最短的時間內認識生命教育。我提供的文獻資料如下：

- 1、孫效智（民89）。生命教育的內涵與哲學基礎。
- 2、林思伶（民89）。生命教育單元教學設計與實施。
- 3、莊麗卿（民91b）。超級變變變。
- 4、莊麗卿（民91c）。一路走來—生命教育課程設計與實踐。

二、在模糊中行走認識生命教育

一直到11月中旬，對談的氣氛似乎沒有一些進展，感覺上研究進度是膠著的。膠著的進度、膠著的心情，於是在911120的同儕會議，請夥伴們以他們在現場的觀察，提出學生目前最需要改善的問題，經過一番討論大家認為眼前學生最需要改善的，有提出的問題有：

- 1、不會處理情緒問題。
- 2、過於自我中心，缺乏尊重、關懷他人的情懷。

3、與同學相處爭吵多。

4、傷害自己的身體、傷害小動物的生命。

5、知行無法合一。

歸納文獻的敘述，教導孩子為未來的生活做好準備，迎向成功的人生，讓孩子體會自己跟別人同等重要，並體會生命意義，最終能與天地人我建立美好共融的關係，就是生命教育。

那麼，從文獻的敘述，試著歸納生命教育目的如下：

- 1、幫助學生認識自我、肯定自我，尊重、珍惜生命。
- 2、發展人際和諧相處的技巧，提昇對人的關懷，尊重他人的生命。
- 3、尊重自然環境，瞭解人與環境共存共榮關係。
- 4、協助學生對死亡的正確認知，提昇對生命的尊重與終極關懷。

另外，在生命教育教學法方面，綜合多位學者的看法，實施生命教育教學時，在教學媒材方面，因本校每一間教室均有電視、電腦的設施，運用影片欣賞、討論的教學方式很方便；在教學方法方面，因生命教育內涵緊扣情意、思維、判斷，並講求實踐，在教學中主要採取體驗教學法、實踐教學法、反省教學法；而我個人對童書繪本教學非常有興趣，而且現今童繪本發展蓬勃，題材涵蓋各個領域，所以，「童繪本」的引用，我想會是我在生命教育教學中很重要的方法。

參、走進桃花源—行動歷程與結果

行動歷程總共分為兩個「尋找起點（問題焦點）→澄清情境→發展策略及行動→省思」的循環。若以時間為主軸，大致上可以區分為第一行動循環：91年10月至92年1月，第二行動循環：91年12月至92年4月。



一、初探桃花源—第一行動循環

在教學現場，發現學生的問題有三項：

- 1、沒有信心的孩子。
- 2、與人相處問題一籬筐。
- 3、親人過世了。

因此，今年度的生命教育行動研究，把焦點放在自我向度—幫助學生認識自我、肯定自我、尊重、珍惜生命；人我向度—發展

人際和諧相處的技巧，提昇對人的關懷，尊重他人的生命；生死議題—幫助學生認知死亡是人生必經歷程，提昇對生命的尊重與珍惜三大方向。

針對現場學生的三項問題，各自形成解決問題的教學方案，將學生問題、行動策略、教學方案對照表列如下：

第一循環學生問題與教學方案

學生問題	行動策略	方案名稱	教學時間	教學節數
學生沒有信心	優點轟炸 ² ，讓學生找到自己的長處。	做我真好	12/20	1節 (40分鐘)
親人過世了	閱讀與角色扮演，減少對死亡的恐懼。	精采過一生	12/24	2節 (80分鐘)
人際相處 爭吵多	合作	我們是好朋友	12/31 1/8	4節 (160分鐘)

第一行動循環就在忙碌中發現問題：學生缺乏自信心、人我之間爭吵多、親人過世了；並根據三個向度的問題形成「做我真好」「我們是好朋友」「精采過一生」解決問題的教學方案；最後將方案付諸實踐，實踐歷程中在發現的問題，為求謹慎及行動循環性，將形成第二行動循環來解決問題。

二、再探桃花源—第二行動循環

行動歷程是連續的，所以根據教學實施

結果與省思，來發展改進的方案。第一循環教學結果，學生認知跟行為表現並不一致，於是，針對「做我真好」發展了「特別的我」改進方案；根據「我們是好朋友」教學方案，發展「團結合作向前行」「好好愛阿迪」「做個受歡迎的人」的改進方案；在「精采過一生」教學歷程後，發展了「再見斑斑」「想念外公」改進的教學方案。第二循環教學方案如下：

待改進	第一循環教學方案	改進行動策略	第二循環改進方案名稱	教學節數
可以說出優點，行為做不到。	做我真好 →	在行動中秀出自己的優點	特別的我	4節 (160分鐘)
可以說出生命歷程但無法化解傷。	精采過一生 →	體驗：種豆、養蠶 寫信：表達哀傷	再見斑斑 想念外公	2節 2節
知道要與人合作但無法做到。	我們是好朋友 → → →	合作 關懷 寬恕	團結合作向前行 好好愛阿迪 做個受歡迎的人	4節 2節+體驗 2節

² 「優點轟炸」是一個增進成員自我了解的活動。此處的優點轟炸活動將全班分成六組，每一組由1號開始站在組中央接受轟炸，轟炸內容以「你…」說出優點；轟炸完，討論轟炸、被轟炸的感受。



三、柳暗花明又一村—教學結果

一段忙碌的教學歷程結束，從教學時、教學後的觀察紀錄，各項的文件資料及省思札記，分析後歸納出教學結果。生命教育教學方案，對學生的影響分為有關自我方面、人我方面、生死方面：

在自我方面，「學生明白自己的優點，所以做我真好」；也知曉「我是有價值的，因為我能幫助別人」；縱然如此，自己有時仍比不上別人好。在人我方面，能分辨自己是否具有受歡迎、不受欢迎的特質，也知道合作的方法。在有關生死方面，認知方面知道「死亡」的普遍性、不可逆性、無機能性、原因性；在對於死亡的態度，仍存在害怕的情緒及拒絕談論。

這些林林總總的教學影響，比較偏向認知方面，在情意上、在實踐上，似乎還存在著進步的空間。

在第二行動循環的改進方案教學結束後，分析其教學結果，有如下的發現：

在自我方面，讓小朋友更為認識自己、肯定自己、接納自己了，對小朋友正面的自我概念我想是有所幫助的。對於實施生命教育之前幾位特別沒有自信的小朋友宜迎、曉瑩、子巖，在生命教育的耕耘下，也都慢慢發現做自己的好。

在人我方面，學生知道與朋友和好相處，並在生活中實踐；表現受歡迎的特質，合作漸漸在行動中出現，讓尊重關懷成為事實。

在人我關係向度的教學方案發展與實施，除了希望全班都能受益外，也因為全班觀察的困難重重，所以觀察的主要對象鎖定在人際關係較差的鈞智、技安、文翔等3人，在這三位小朋友身上發現了些什麼呢？

現在的鈞智仍然脾氣暴躁，但最大的改變是「講理了」，可玲說「鈞智不再是一副張牙舞爪的樣子了，可以遵守規則、服從團體的約束了」。而在5月14日的人際關係調

查中，鈞智被排斥的指數是12/33，比起上學期的24/32，有很大的進步。在5月12日的人際關係調查中，技安被排斥的指數已經從上學期的22/32下降到11/33，在班級中的人際關係也在進步中。

技安在人際關係調查中，被排斥的指數是22/32。這個學期在上課觀察中，發現技安下課的時候依舊擔任發好司令的頭頭，但一起玩的同伴變多了；在小組合作時還是粗魯、大聲，有時還是你一句我一句的，但是，現在他會停下來聽組長的安排與同學一起進入合作的情境。

經過一個學期的生命教育教學方案，文翔在小組中比較會與人合作了；但是一到下課時間，仍常看到文翔指著別人的鼻子罵人，聲音尖銳刺耳，也常會有同學甚至其他班級的同學來告狀，指稱文翔罵他們、打他們，所以縱使他在小組合作時有些進步，但全班33位同學竟然有26位同學排斥他，人際指數不升反降。看來一般性的生命教育方案對文翔是較不具效果的，他可能會需要一些個別輔導的。在生死議題方面，學生找到處理哀傷的方法，也在照顧豆子和蠶寶寶歷程中更了解生命歷程、更加尊重生命，但聽到死亡仍然害怕，但是面對寵物或蠶寶寶、豆子死亡則是難過。

而本歷程意外的發現是：

阿力、鈞智、淑貞這幾位學生，教學前認為死亡是很可怕、很恐怖的事，敏芳認為死亡是很難過的事情。在教學後，鈞智、敏芳認為死亡是很可怕的事情，阿力認為死亡不恐怖了，淑貞則認為一想到死亡，就要好好愛惜自己的生命。

綜觀上述生命教育教學方案對學生的影響，可以讓學生不但知道自己的好，而且還能秀出自己的好；在人我方面，學生能身體力行和好、合作、關懷；但離開教室提供的合作情境，學生卻無法時時與人合作，與人



相處時，部份小朋友不受歡迎的行為反而增加了，可見，合作的學習並不是想像中容易。至於死亡議題，藉由種豆、養蠶的體驗活動最能激起小朋友的興趣，讓小朋友更真切的了解生命的歷程，但聽到死亡仍然害怕。

四、見山是山嗎？—我的省思

教學歷程忙碌、緊湊，因此常常不識廬山真面目，待得自己深入省思，卻有「見山是山、見山不是山」的感覺。

關於方案發展，發現教學設計時要掌握學生經驗及興趣，童書繪本是很好的教學媒材，提供身體力行的情境很重要，另外還可以加入些課程，如：情緒處理、死亡討論、與家庭教育結合的課程。在生命教育教學法方面，發現教學後的團體討論很重要、體驗的課程感覺最棒、「知行合一」是生命教育的重點，意外發現協同教學可以開闊教學的方式與內容。

反思自己，發現自己是貪心的老師，因為貪心，所以把教學期望訂得太高了；因為貪心，所以無法做最佳的情緒控制；也因為貪心，所以急於看到教學成果。透過省思，也發現學生是自己的老師，經師易做、人師難為，放下權威真不容易，教學時常落入說教的窠臼，可見自己有待充實專業知能了、

在這段歷程對教學省思，發現體驗的課程最能柔軟學生的心靈，教學過程及結果最能撼動人心；而生命教育教學中最重要的就是教學後的討論，也就是省思與回饋的部分；實踐教學需加強，因為知行合一是那麼不容易；另外，需要再加入情緒教育、再增加死亡教育課程並與家庭教育結合。對教學結果的省思是愉悅的，但對自我的省思卻再

一次令我難受，因為我發現自己好說教、愛權威，改變教學的習性是多麼不容易的一件事呀！

五、方案教學外一章—修修

修修像是教室裡的客人，自從以「圖卡」方式要求他遵守教室規範後，他對班級較有參與感了，接著在「特別的我」方案中讓修修展現自己的優點畫畫，慢慢的修修跟大家接觸了解的機會多了，發現跟他人一起玩耍的樂趣，媽媽也說：修修最近要求要一個弟弟或妹妹，這是以前所沒有的事情。最奇妙的是現在修修下課時竟然帶著一群人出去玩。期中考後要提報「榮譽兒童」，沒想到投票的結果修修最高票，我為修修的進步鼓勵、為全體小朋友的愛心喝采。

一路走來，修修從一位教室的客人，慢慢的從發現優點中、發現與別人相處的樂趣中，修修甦醒了，而這些進步其他32位小朋友為他喝采。於是，我在修修身上，發現成長的苦澀與喜悅，也發現「只要起步走，就不怕路遙遠」的道理。

肆、體會另一種感動—談教師成長

我們幾位夥伴相聚在一起，剛開始心情是被動的；後來慢慢的對話成了一種習慣，大夥兒打開心門開放自己，對談就成了大家共同的期待，豐富了我們的生活及教學。這一章要陳述，從上學期到現在十二次的正式聚會對談³、及其他不定時的非正式聊天中，我們走過共同的路，大約可以分成下列五個階段：

³ 正式的同儕會議自911106開始，在週三進修時間及週四下午半天課時間—本校低年級週四下午沒課，九十一學年度上學期還有1120、1205、1226、九十二年0102、0109共六次會議；下學期有0220、0306、0320、0327、0403、0417六次會議，每次同儕會議時間約2-3小時。



階段	期間	正式聚會日期	次數
膠著期	91.11.01~91.12.25	11/06、11/20、12/05、	3
轉變期	91.12.26~92.12.31	12/26	1
信任期	92.01.02~92.01.15	01/02、01/09	2
交融期	92.02.20~92.04.15	02/20、03/06、03/20、03/27、04/03	5
結束期	92.04.15	04/17	1

一、膠著—教師團體的開始

91年11月6日，同儕們帶著模糊與焦慮來參加第一次聚會，11月20日、12月5日的第二、三次同儕聚會，同儕們忙著認識生命教育、了解生命教育教學法，閱讀資料的時間居多，發表意見、共同討論的時間較少，感覺上團體的氣氛、進度都是膠著的，真是令人難以忍受，但是萬事起頭難，或許勇於嘗試各種方式，就能突破膠著的氣氛。

萬事起頭難，起始的膠著是叫人難處的，但是在運用隨機聊天的機會，找到大家共同經驗的話題進行討論，膠著的氣氛終於向前動了一些。

二、轉變—團體氣氛的改變

91年12月，可以很明顯的察覺團體的對話，突破了僵局、有了改變，細細思索這些日子以來團體氣氛為什麼轉變，我想除了有了成功的對談經驗，學者專家的鼓勵外，學生是鼓舞老師成長的一個重要因素。

三、信任—開啟對話之窗

團體氣氛有了些轉變之後，不管是生命教育討論或平日的對談，大夥兒總能十足的信任且誠懇的對談與分享。而這樣的對話，存在著溫馨與真誠，人與人間的信任就這樣產生了，信任感讓大家可以讓彼此都感到安心信任的感覺如香水般在同儕間瀰漫著，這時大夥兒大團體內說話是一種無壓力的狀態，大家願意分享在自己班上實施生命教育

方案的觀察與心得，也願意腦力激盪表達對方案改進的意見！

相互信任的感覺讓大家可以毫無保留的說出自己的班級經營困境；更難得的是這一段日子以來大夥兒開始省思自己、看見自己，大家也享受對話美好愉快的感覺！同儕已經開始進行反省性思考，這是人生歷程中的一小步，卻是習慣改變的一大步。

四、工作情感交融 積極分享

有了信任做為對話的基礎，大夥兒的談話，就不只是表面的流暢而已，而是進入團體的工作階段。此時，夥伴深度探討方案設計、實際教學，省思教學中該如何鼓勵學生，「反省」成了一種習慣；當省思成了一種習慣，發現大夥兒的心性習慣正在改變。教師心性習慣的改變，不也是一種很重要的自我成長嗎？因為心性習慣的改變促成教學上改變的意願。老師對學生的要求就不再是單一路線，而是進一步思考自己的教育核心概念、要求學生跟自己比，對學生的要求多元而具彈性了。而老師在要求學生的同時，也從省思中促成自我的成長。

除此，更進一步走入個人內心世界，回顧自己的生命歷史。原來對生命議題的關心，來自於對課程的探討及原生家帶來的不愉快；而夥伴參與同儕團體的討論，受到鼓勵，讓自己對生命態度積極了。



在分享中看見生命中的高低起伏。我在一一個個生命故事中沉思、映照…。

回首這一段對談的歷程，起始是令人難以忍受的膠著，但以大家共同經驗隨機聊天與分享，膠著終於漸漸鬆動。接著學者專家的協助、學生的鼓舞、研究者對團體的努力經營，讓團體對談有了轉變的契機；當團體成員之間相互信任，大家漸漸卸下心防願意分享，從分享中知道同儕間的對話是這麼美好的經驗。而專家學者的支持、同儕都是好夥伴及我在團體中的種種努力，都是讓團體留下種種的美好及團體歷程走得順利的最大因素。

伍、回首再看生命教育

在教學方案發展過程中，建構教學現場生命教育內涵，乃使每一個生命更精緻；而生命教育教學方法最重要的是體驗、實踐教學法，體驗教學最能柔軟學生的心、反省教學法養成反省的習慣、實踐教學法最困難、童書繪本是好媒材。而，方案發展過程，要掌握學生的經驗及興趣，並提供身體力行的情境，至於教學後的討論很重要，若加入情緒教育、死亡問題更佳，若能與家庭教育結合更棒。

關於生命教育對學生的影響，可歸納為自我、人我、生死三方面：

向度	教學方案	教學影響
自我	1. 做我真好 2. 特別的我	1. 知道自己有優點，所以「做我真好」。 2. 我是有價值的，因為我能幫助別人。 3. 表現出「做我真好」的樣子。 4. 對自己有信心了。 5. 自己比不上別人。
人我	1. 我們是好朋友 2. 團結合作向前行 3. 好好愛阿迪 4. 做個受歡迎的人	1. 分辨自己是否具有受歡迎、不受歡迎的特質。 2. 知道合作的方法。 3. 知道與朋友合好相處並在生活中實踐。 4. 表現受歡迎的行為。 5. 合作漸漸在行動中出現。
生死	1. 精采過一生 2. 再見斑斑 3. 想念外公	1. 知道生、老、病、死的歷程。 2. 對於死亡，仍然存在著害怕的情緒及拒絕談論的態度。 3. 透過適當的時機，容易進行死亡教育及哀傷輔導。 4. 找到處理哀傷的方法。 5. 小朋友在種豆養蠶過程中，很清楚的體會生命生老病死的歷程，更加尊重生命。 聽到死亡仍然害怕，但是對於寵物死亡則是難過。



在團體歷程中，同儕討論獲致歸屬感與成就感，也在團體歷程走過生命哀傷，真誠、願意會讓團體歷程走得順利，但討論過程對等真的不容易，或許這是對談中的一個小小缺憾，而行動歷程本來就不是線性的、是沒有終點的，所以這個小小的缺憾會是下一次行動的開端也說不定。

在實踐歷程中，看見自己所能讓人發自內心喜悅，也較能同理學生的行為及情緒，

而同儕溫暖的支持可抵過三月的寒冬，大夥兒也享受了分享的樂趣；當然，在分享歷程中，也同時看到一個不想要看到的自己…。

整個研究的行動歷程，讓夥伴們積極正視生命課題，開展無限生命能源；也從協同教學歷程，體會教學的另類美感。唯，歷程中發現生命教育評量工作實施不易，應朝多元從事生命教育的評量工作，落實生命教育。

參考文獻

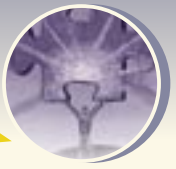
- 台北市教育局（民88）。推動生命教育實施計畫。台北：台北市教育局。
- 台灣省政府教育廳倫理教育推廣中心（民87）。生命教育教師手冊。台中：曉明女中。
- 台灣省教育廳（民87）。台灣省國民中學推展生命教育實施計畫。台北：教育部。
- 李憲三（民91）。國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。未出版。
- 李麗珠（民92）。生命教育課程對國小高年級學童自我概念影響之研究 -以台中市一所國小為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 吳美枝、何禮恩等譯（民90）。行動研究—生活實踐家的研究錦囊。嘉義：濤石文化。
- 林思伶（民89）。生命教育單元教學設計與實施。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 林鶯譯（民88），J. Donald Walters著。生命教育：與孩子一同迎向人生挑戰。台北：張老師。
- 紀孟春（民91）。國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。未出版。
- 孫效智（民89a）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 孫效智（民89b）。從災後心靈重建談生命教育。臺灣教育，第589期，頁52-61。
- 夏林清等譯（民86）。行動研究方法導論--教師動手做研究。台北：遠流。
- 張春興（民80）。現代心理學。台北：東華。
- 張春興（民85）。教育心理學。台北：東華。
- 張淑美校閱，王珍妮譯（民91），Alfons Deeken著。生與死的教育。台北：心理。
- 張湘君、葛琦霞（民89）。以童書在國小推行「生命教育」之可行性探討。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 教育部（民90a）。推動生命教育中程計畫。台北：教育部。
- 教育部（民90b）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 陳英豪（民89）。生命教育今天不做明天會後悔的工作。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 陳惠邦（民87）。教育行動研究。台北：師大書苑。



- 莊麗卿（民90）。以生命教育為核心概念的綜合活動課程設計。<http://www.knsh.com.tw/edupaper/paper16.asp>
- 莊麗卿（民91a）。生命教育融入綜合活動課程課程之行動研究—以小樹之歌為例。載於地方教育輔導學術研討會論文集。交通大學。
- 莊麗卿（民91b）。超級變變變。載於生命教育創意教學活動設計優良作品集。國立台北師範學院。
- 莊麗卿（民91c）。一路走來---生命教育課程設計與實踐。載於九十一年度生命教育工作年度研討會。輔仁大學。
- 莊麗卿、黃書雯、謝宛蓁（民91）。珍愛生命。載於歐用生、莊梅枝主編讓生活活起來。中華民國教材研究發展學會。
- 曾志朗（民88）。生命教育--教改不能遺漏的一環。<http://210.60.194.100/life2000/indexhome1.asp>
- 黃瑞琴（民80）。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 黃義良（民89）。生命教育在國小課程中的融合與落實策略。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 黃德祥（民89）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 黃麗花（民90）。生命教育方案對學童攻擊行為與生活適應影響之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 彭寶旺（民91）。團體輔導對國小高年級喪親兒童死亡態度改變之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所輔導教學碩士論文。未出版。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭（民87）。兒童輔導原理。台北：心理。
- 鄭振煌譯（民85）。索甲仁波切著。西藏生死書。台北：張老師。
- 錢永鎮（民89）。中等學校生命教育課程內涵初探。載於林思伶主編，生命教育理論與實務。台北：寰宇。
- 錢永鎮、馮珍芝（民87）。生命教育教學法。台灣省高級中學八十七學年度南一區生命教育推廣研習會手冊。台南善化高級中學。
- 蕭秋娟（民91）。幼兒生命教育教學與實踐之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- Alfons Deeken (2001). Death Education.載於台灣地區高中職學校生死教育教學研討會論文資料暨大會手冊，頁1-12，國立彰化師範大學。
- Baumeister, R. F. (1991). Meaning of life. New York : The Guilford Press.
- Berg,C.D. (1978).Helping children accept death and dying through group counseling. Personal and Guidance Journal,57 (3),p169-172.
- Childers , P., & Wimmer , M. (1971). The concept of death in early childhood . Child Development , 42, 1299-1301.
- Durlak , J. A. .& Riesenber , L. A. (1991). The impact of death education Death Studies, 15, 39-58.
- Erikson, E. H. (1968).Identity : Youth and society. New York : Norton.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. Teaching & Teacher Education,6 (1),1-26.
- Franken, R. (1994). Human motivation (3rd ed.).Paicfic Grove, CA : Brooks/Cole Publishing Co.



- Guy, T. (1993) Exploratory study of elementary-aged children's Conceptionsof death through the use of story. *Death studies* , 17 , p27-54.
- Havighurst, R. J. (1972). *Development task and education*. New York : Mckey.
- Hoffman, S. I., & Strauss, S. (1985). The development of children's concepts of death . *Death studies* , 9, 469-482.
- Housley,P.C. (1996) The use of qualitative and quantitative measures in program evaluation : A practical example. Paper presented at the Anunal Meeting of the National Association of School Psychologist s,Atlanta,GA. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 396218)
- Israel.O., & Victor.F (1992) Attitudes toward life and death , religiosity, and gender in Israeli childern. *Omega*, Vol. 24 (2),p139-149.
- Lester, D. (1970).Relation of fear of death in subjects to fear of death in their parents. *Psychological Record*,20,541-543.
- Ling Laukit.,& David W. ChAn (1997).Family Relationship, Self-Concept, and Delinquent Behavior Among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Education Journal 教育學報* Vol-25,NO.1.
- Melear, J. D. (1973). Children's conceptions of death . *The Journal of Genetic Psychology*, 123, 359-360.
- Morgan John D. (2001). *Death Education*.台灣地區高中職學校生死教育教學研討會論文資料暨大會手冊 , 頁90-98 , 國立彰化師範大學。
- Rabbi E., A. & Grollman, D. D. (1977). Explaining death to children .*Journal of school Health* , 57(5), 336-339.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976) Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Education Research*. 46, 407-441.
- Tyler, R.W. (1949).*Basic Principles of Curriculum & Instruction*. Chicago: The Univ. of Chicago
- Walco,R.,& Marin,M.L. (1989).Children's understanding of death.*Early child development and care*. 46,p97-104.



概念圖在科學教學上的應用

黃達三／中山醫學大學通識教育中心處長

部編本自然與生活科技領域教科書研發編輯委員會生物編輯小組召集人

一、前言

若從知識的組成元素而言，『概念』可以說是知識系統的基本組成元素。其本質與內容對於整體知識系統認知上之心智運作，有緊密而不可分的定性關係。若從認知心理學的觀點來看，一個『概念』是一種象徵性的建構（symbolic construction），它用來表徵外界事物或事件的共有屬性（attributes）。例如：『動物』、『植物』、『生態系』、『正方形』、『教學』、『教師』、『椅子』等都是概念。事實上，我們日常生活對話所用的語詞都是概念的名詞。因此，當個人與他人對話時若對所用的『概念』沒有某種程度的共有屬性，則對話要有意義似乎是緣木求魚而成為『獨語』（monologue）的形式了。這也就是科學哲學家Kuhn所謂的不可共量性（incommensurability）的意義（meaning）的不共量性（Kuhn, 1970）。「概念」的形成，是由於我們對外界事物或事件進行歸類（categorization），把具有相同屬性者歸為一類，例如：在生物分類學上，把具有『生命現象』的個體歸為『生物』；反之則為『非生物』。由於概念的形成與獲得，使得我們感受到自然事物、現象井然有序，而不會雜亂無章。（鄭昭明，1994）。職是之故，概念不但可以把人們所建構的知識條理化成知識系統外，而且可簡化人類的知識以利於記憶及索取，增進人類心智活動的效率及成果。在科學知識系統的組織上，雖然有不同的方式來組織，一般來說，在科學教育上下列的方式是常被採用的一種：

觀察的事實→概念、法則、原理→概念綱領

當然把概念、法則、原理放在同一複雜階層，引起科學家及科學教育學者，對他們之間階層性的不同有不少的爭議。為了避免在語意討論上無休止地爭論，在科學教育上可把概念、法則、原理與原則間的不同模糊化處理，以『概念』來形成一個單一的類別（category）以代表之。因此，『概念』可以下列任何一特徵來界定它（Romey, 1968）：

1. 組合一些觀點所形成的邏輯關係的抽象表徵；
2. 人類心智操作所概括化出來的結果；
3. 由特例到通識所形成的法則；
4. 對某一個體或事件的主要屬性瞭解而形成的觀念；
5. 一個詞語所包含的觀念；
6. 對物體或事件所做的觀察事實的一種推論網絡；
7. 一種心智構念（一種嚴謹的邏輯主張）；
8. 一種理論建構（theoretical construct）；
9. 幫助人類分類週遭世界最簡要模型或樣態。

在科學教育領域的研究，有許多學者認為科學概念是教學上，希望學生能學習到的成果之一。為對科學概念的特徵進一步的瞭解，Pella（1966）把科學概念分成下列三大類型：

1. 分類型概念（classificational）
例如：昆蟲是有三對足，身體分成三個主要部份的動物。
2. 相關型概念（correlational）
例如：力就是意圖改變物體運動的『推』或『拉』。
3. 理論型概念（theoretical）



例如：原子是元素的最小單位，係由電子、質子、中子、及其他的粒子所組成。

這三大類型的概念有其共同的特徵，例如：

1. 一種符號的表徵；
2. 人所做的決定；
3. 超越人類經驗領域的原則；
4. 涉及事實關係的語意表徵；
5. 一種人造觀念的描述；
6. 對可能存有不同複雜度觀念的描述；
7. 對科學的預測及解釋是有用的。

但是，他們之間也有不同的特徵，例如：

1. 『分類型概念』和『相關型概念』的共同特徵如下：
 - (1) 某一領域直接經驗的抽象陳述；
 - (2) 人類經驗的描述。
2. 『理論型概念』是：
 - (1) 人造觀念的抽象陳述；
 - (2) 人類經驗的解釋。

就整體而言，『理論型概念』是人類對事實所做推理的一種描述而成的學理，是超越人類感覺的經驗，和『分類型概念』、『相關型概念』的直接感覺經驗是有本質上的不同。但它們之間有一簡明共有屬性，就是它們都是人類所創造的。因此，概念既然是人類所創造的，那就是沒有所謂的『對』或『錯』，只有『適宜』和『不適宜』；也可以隨著人的需要而加以改變，這些特性也顯示了科學概念具有科學知識的形上學本質。就如：1953年DNA的雙股螺旋模型被Watson與Crick所設計出來一樣（Watson & Crick, 1953），DNA的模型只是染色體上DNA的

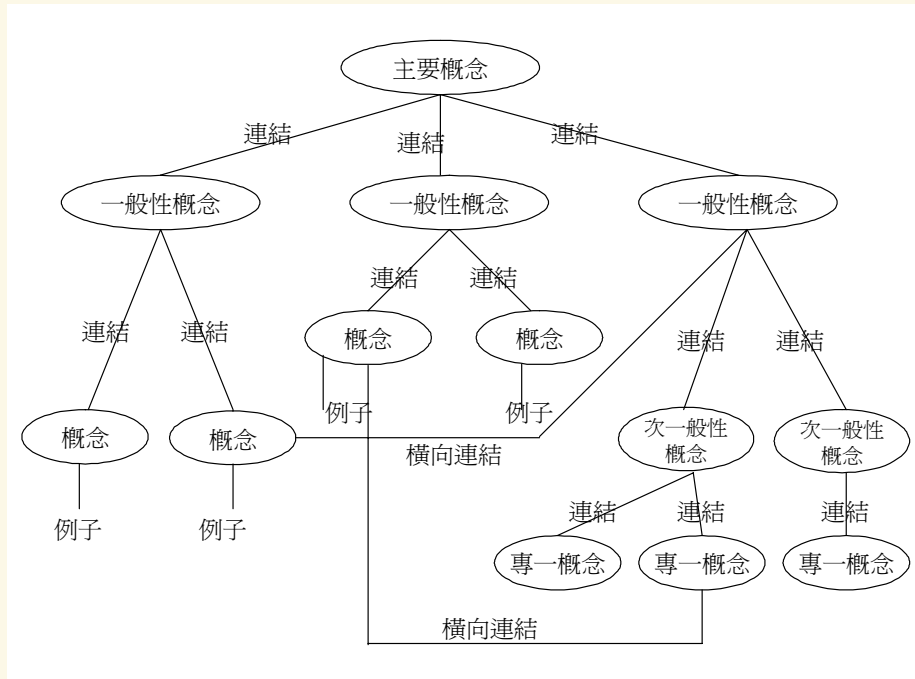
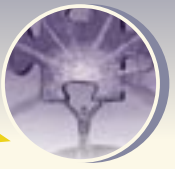
表徵（representation）而已。Watson與Crick的DNA模型直到當下仍然被學界接受，乃是因為其模型仍可合理地解釋生命現象的運作。由於科學概念是由人類所創造出來的，因此人類在學科學概念時，必須自己根據先備知識來建構自己的概念意義。再者，在建構概念意義時，也同時建構和此一概念相關的一些概念的意義連結，形成有系統的概念綱領（conceptual scheme）。所以，我們可以概念圖（concept map）作為學習者，學習科學知識的前置組織因子（advance organizer），來協助學習者建構系統性的概念綱領，增進學習者的學習效能（Huang, 1995）。

二、概念圖的本質與特徵

概念圖是Novak發展出的教學者與學習者的教學與學習策略。概念圖經由Novak的研究團隊的多年研究，得到相當多的研究數據，支持概念構圖（concept mapping）確實可以改進科學的教學與學習成效的理論（Edmondson, 1999; Novak, 1984; 1996; Novak, et al., 1999）。底下簡略地敘述一下，有關概念圖的本質與特性。

（一）概念圖的本質

概念圖是一種簡單的圖示法，用圖來表示個人內心一群概念的關係。主要的用意是在於呈現句子中的概念意義，它可以幫助學習者瞭解一些重要概念間的連結，也可以清楚地看出學習者對某一主題的概念網絡。概念圖應該是有階層性的（如圖一），較一般性的、包含較廣的概念應該在圖的上方，較專一的、包含較少的概念應該在圖的下方（Novak & Gowin, 1984）。



圖一 概念圖的概要圖

(二) 概念圖的特性

要利用概念圖作為教學與學習的策略，只要把握概念圖的幾項特性，學習者就可以製作出很好的概念圖了。Novak (1995) 指出概念圖具有下列幾項特性 (參考圖一；Novak, 1995)：

- 第一、概念圖是組織知識和呈現知識的工具，它包含概念 (通常以圓圈或是方形的框加以框住)、連接線 (連接兩概念)、連接詞 (說明概念間的關連)，概念和連接詞形成命題。
- 第二、概念的呈現是有階層性的，較一般化的、包含較廣的概念放在圖的上方，

較專一的、包含較少的概念放在圖的下方。

- 第三、概念圖包含橫向連結，可以讓學習者知道不同概念間的關係。
- 第四、概念圖包含例子，可以幫助學習者澄清概念的意義。

三、概念圖的構圖策略

概念構圖 (concept mapping) 可以循一定的步驟來學習，漸漸地達到熟稔的境界。底下即以部編本國中生物課本的『生物圈』為例來說明之 (李秀娟, 1998)：



地球的表面高低起伏，有高山、平原，有海洋、河流，又有一層大氣層環繞著，而且到處都有陽光照射。日光、水和空氣孕育了無數的生命。

所謂生命現象是指個體所具有的代謝、生長、生殖、感應和演化等現象。具有生命現象的個體稱為生物，如動物、植物和微生物等。反之，沒有生命現象者，稱為無生物，如岩石、礦物等。生物和無生物都是由分子組成的，但是生物的組成較複雜。我們認識生物、學習生物學，要知道，生物只是自然界組織中的一環。

絕大部分的生物需要養分、水、日光和空氣等，以維持生命。養分是生物維持生命的基本物質。

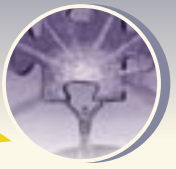
水佔生物體內成分的百分之七十左右，是生物行消化、排泄或光合作用等種種代謝活動所必需的物質。日光可供植物行光合作用，也使地球表面溫暖、光亮而適合生物生活。空氣中的氧氣（O₂）可供生物呼吸，二氧化碳則供植物進行光合作用。由此可知環境中的水、空氣、日光等，是維繫生物生存的重要因素。

地球上的生物及其依存的環境，稱為生物圈。這個範圍包括水域、低層大氣及部分地殼表面所組成的區域，也就是說地球表面的陸地、水中及空中，都有生物生存。例如七千公尺以上的高處，科學家也收集到細菌。另一方面，在海底深處也有生物生存。概括地說，在海平面以上和以下各約一萬公尺的部分，都有生物。

依據上述課文，概念構圖的製作可以分成下列的幾個步驟：
第一、選出課文中重要的字彙和事件，如表一所示：

表一 課文中選出的重要專有名詞和事件

概念（專有名詞）	概念（事件）
生命現象	代謝、生長、生殖、感應和演化
生物	維持生命
動物	消化、排泄等活動
植物	光合作用
微生物	溫暖、光亮
無生物	呼吸
岩石、礦物	空氣稀薄
養分	溫度低
水	
日光	
空氣	
生物圈	
陸地、水中、空中	
高空	
海洋深處	



第二、介紹主要概念，也就是包含較廣的概念，而且各主概念包含許多次概念。

表二 主概念與次概念之介紹

主概念	次概念
生物圈	<ul style="list-style-type: none"> ●地球上的生物及其依存的環境，稱為生物圈。 ●其範圍包括水域、低層大氣及部分地殼表面所組成的區域，也就是說地球表面的陸地、水中及空中，都有生物生存。
生物與無生物	<ul style="list-style-type: none"> ●具有生命現象的個體稱為生物，如動物、植物和微生物等。 ●沒有生命現象者，稱為無生物，如岩石、礦物等。 ●所謂生命現象，是指個體所具有的代謝、生長、生殖、感應和演化等現象。
生物生存所需之養分	<ul style="list-style-type: none"> ●絕大部分的生物需要養分、水、日光和空氣等，以維持生命。 ●水佔生物體內成分的百分之七十左右，是生物行消化、排泄或光合作用等種種代謝活動所必需的物質。 ●日光可供植物行光合作用，也使地球表面溫暖、光亮而適合生物生活。 ●空氣中的氧氣（O₂）可供生物呼吸、二氧化碳（CO₂）則供植物進行光合作用。

第三、定義概念階層，包含較廣的概念屬於較高的階層。

階層一、生物圈

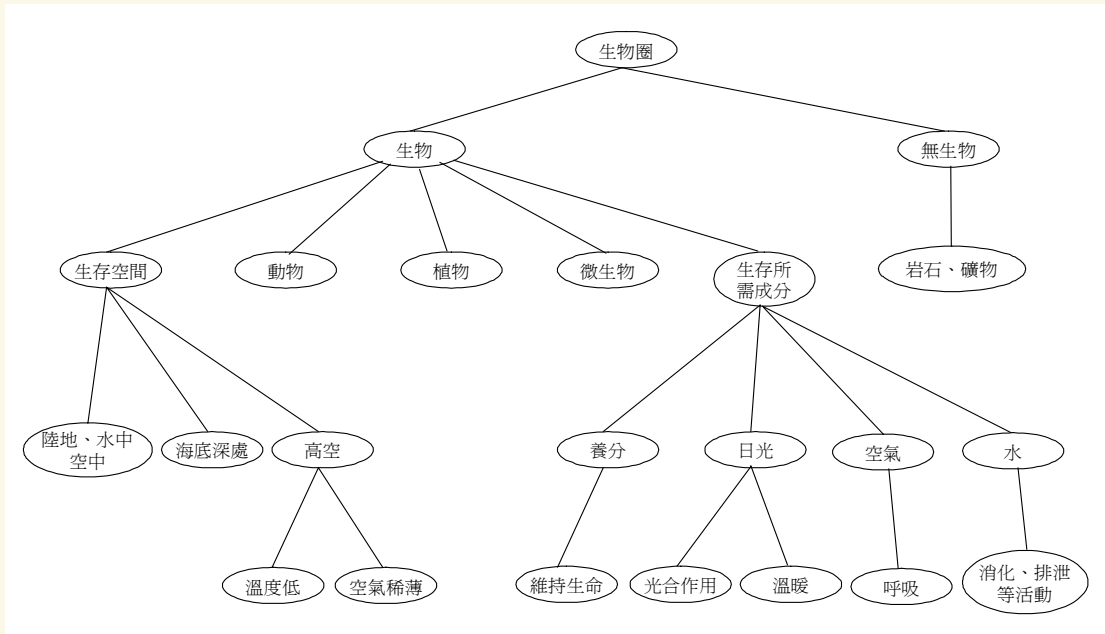
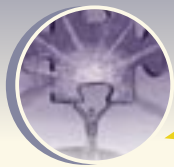
階層二、生物和無生物

階層三、生物生存空間、生物生存所需成分

階層四、生物生存空間介紹、生物生存所需成分介紹

階層五、較專一的概念

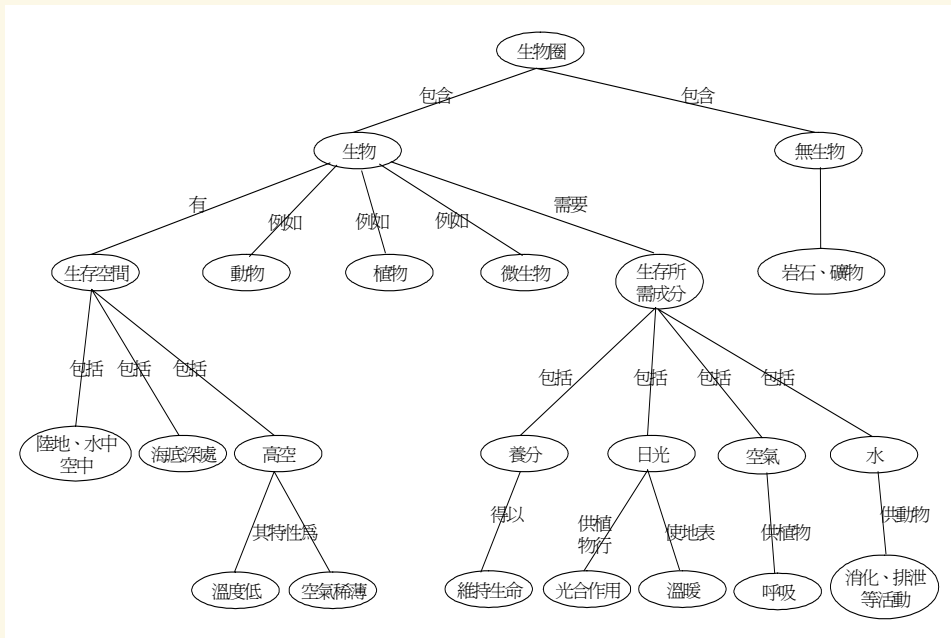
第四、依據上述，製作一個「前概念圖」（即完成圖之前的概念圖），可以說是一個草圖，包括概念階層。



圖二「生物圈」的前概要圖

第五、增加連接詞定義概念間的關係，傳達

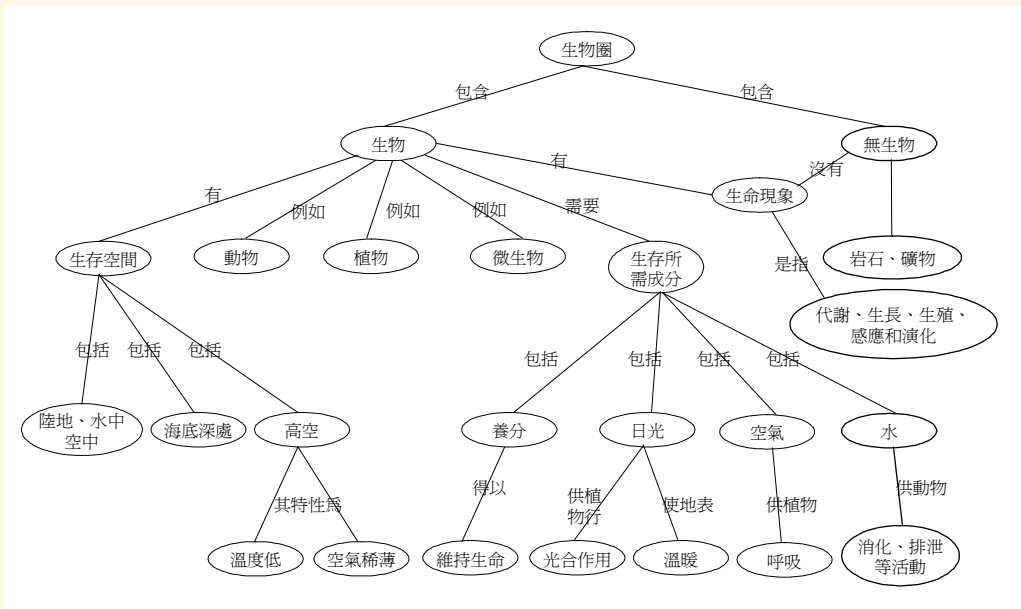
有意義的句子。



圖三增加「連接詞」的概要圖



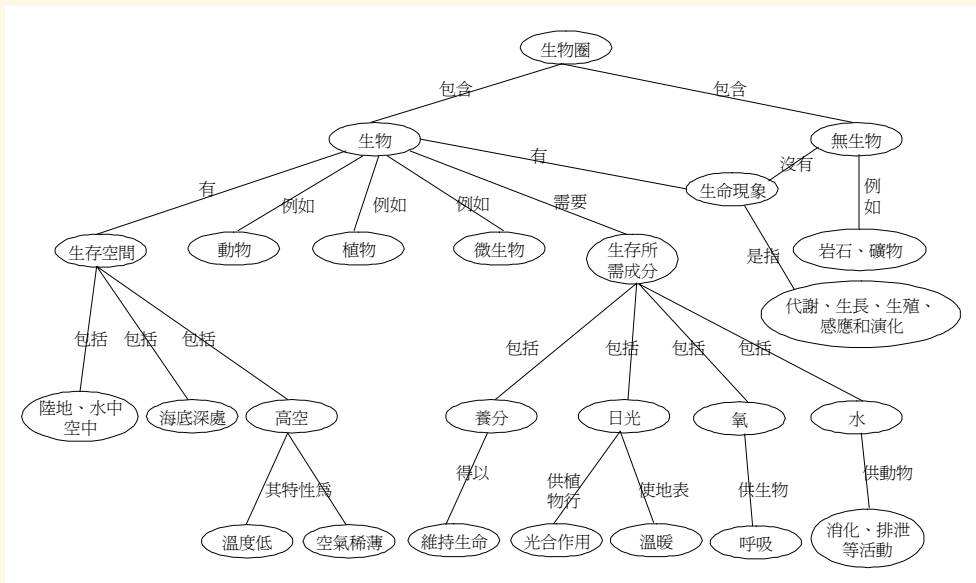
第六、增加橫向連接，將不同的概念連接起來。



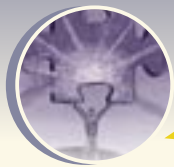
圖四 增加「橫向連結」的概要圖

第七、再經過修正成為最後的完成概念圖。在此一階段，製作者要再詳細檢查概

念與連接語詞的適切性，進行最後的修飾，才能完成釋疑性的概念圖。



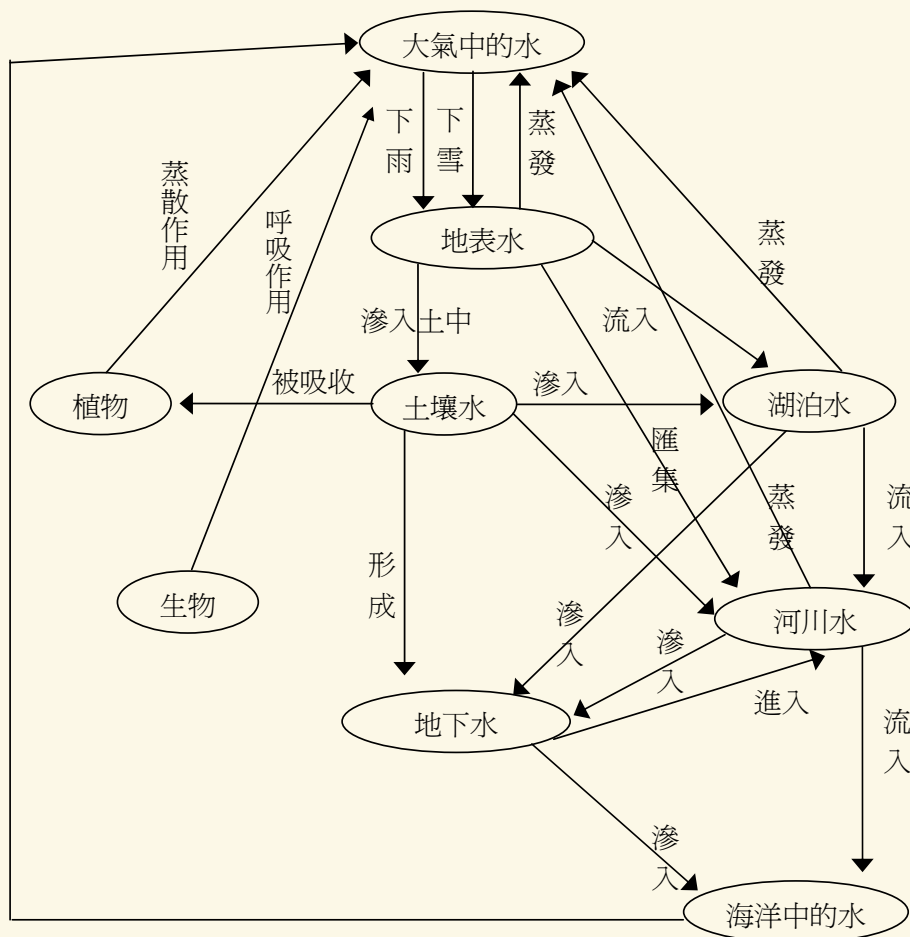
圖五 完成的概要圖



四、概念圖在課程設計上的應用

根據Mason (1992) 的研究，概念圖可以幫助教師對自己學科知識的再思考。因此，概念圖可以被利用於教師對自己的授課內容的再重整，把課程內容的概念連結得更

為結構化。例如：在生物學要設計統整性『水循環』的課程，其相關科學概念的連結，教師可以圖六來思考自己授課內容的概念階層性，使得課程內容比較不會遺漏了某些重要的概念。



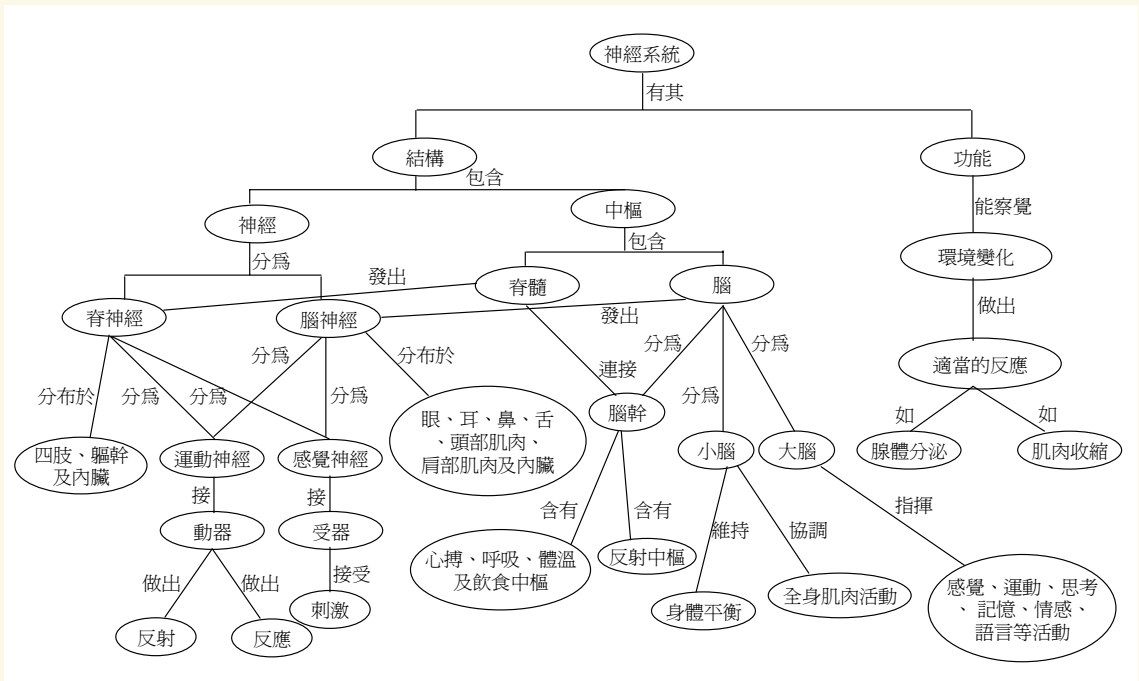
圖六 水循環概念圖



五、概念圖在教學上的應用

概念圖在教學上的應用，可以分兩個面向來討論，第一個面向，就是把概念圖作為教師教學的前置組織因子（Willerman & Mac Harg, 1993）。也就是教師於講授與討論課程內容時，先呈現概念圖給學生，作

為學生組織教師講授與討論內容的鷹架（scaffolding），協助學生組織其知識結構（Ausubel, 1968）。例如：教師於講授與討論神經系統時，可以給學生有關神經系統的概念圖（圖七）作為前置組織因子（李秀娟，1998）。

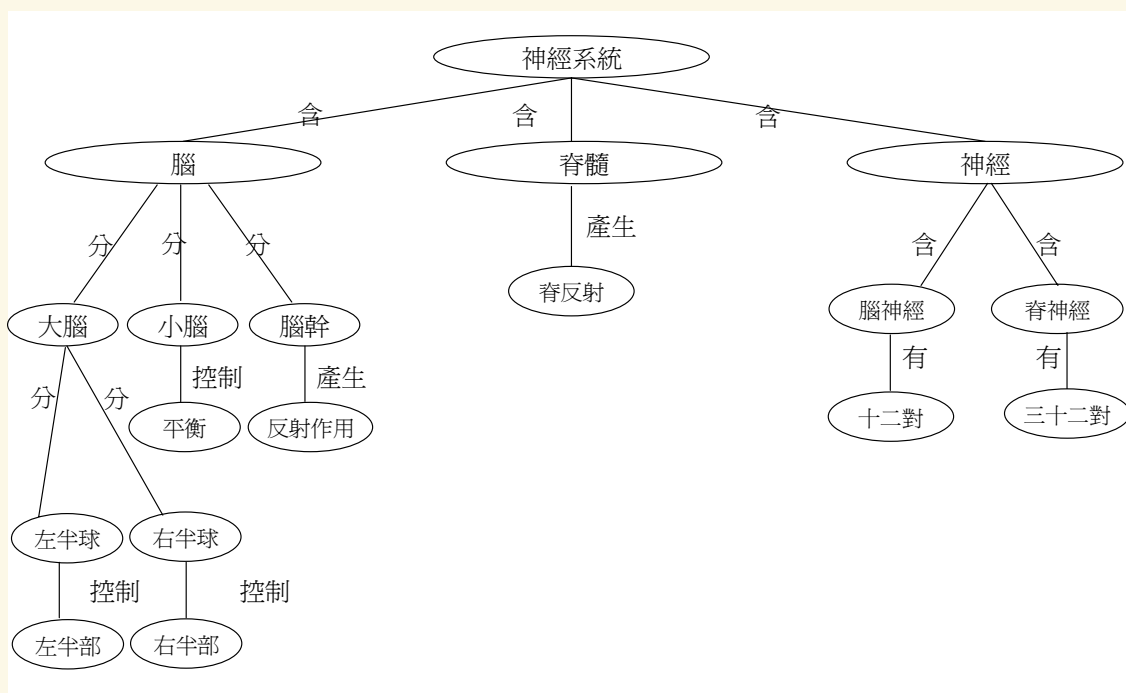


圖七 神經系統概念圖（根據部編本國中生物課本內容）

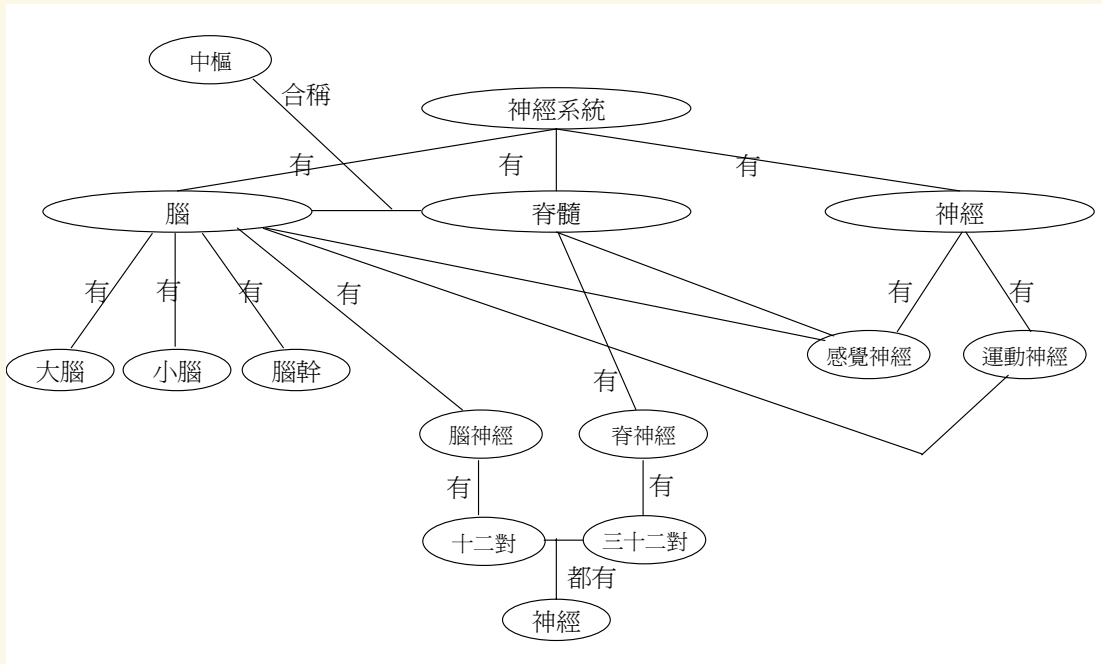


第二個概念圖應用於教學上的面向，就是教師可以利用概念圖作為檢測學生的先備知識（prior knowledge）的策略（Wandersee, 1990）。根據Bruner（1960）與Ausubel（1968）主張的學習理論，學生要能進行有意義的學習（meaningful learning），教師的教學內容要植基於學生的先備知識。若學生的先備知識不足，則不能真正達成有意義的學習，而只能勉強地進行機械式（

rote）的記憶學習而已。圖八及圖九是兩位國中一年級所完成的神經系統的概念圖（李秀娟，1998），教師可以根據學生的概念圖來偵測學生的概念結構的適宜性及完備性，再給予個別的指導，建構完整性的學科概念綱領，完成有意義的學習。同時，教師也可以利用概念圖作為診斷學生迷失概念（misconception）的工具，針對學生的迷失概念，進行個別化的補救教學（Novak, 1995）。



圖八 國一學生甲的神經系統概念圖



圖九 國一學生乙的神經系統概念圖

六、結論

教學即是藝術，更是科學。藝術是指教師對學生的態度要藝術化，才能激發學生的學習動機及意願，通常教師對學生期望值越高，則學生的學習成就越高。另外，教學是科學，即是應用以科學教育上的研究為基礎，所發展的教與學的方法與策略。同時，誠如Whitehead（1928）對教育目的中所揭示的理念，他主張：

（在概括期）學生已有某些確定的知識，已養成某些確定的性向，已清楚理解普遍法則、原理、以及該原理形成的細節。這

時學生要使用新的武器，他是有效能的個體，他也要發揮效能。於是他又回到浪漫期曲折的探險歷程之中，只是這時他的心靈是訓練有素的軍團，而不是烏合之眾。因此我們可以說，教育當始於探索（research），終於探索。

因此，就『教育當始於探索，終於探索』來論，作者非常相信，教師可以應用概念圖，來引導學生進行心智的（mental）操作，來完成探索活動。進而增進其學習效能（learning effectiveness），建立終身學習的習慣，也才能終身發展個人的專業生涯。



參考文獻

- 李秀娟 (1998) : 不同教學策略對國中生學習生物的影響。國立台灣師範大學科學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 鄭昭明 (1994) : 認知心理學。台北市: 桂冠。
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York : Grune & Stratton.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Edmondson, K. M. (1999). Assessing science understanding through concept maps. In Mintzes, J. J., Wandersee, J. H. & Novak, J. D. *Assessing science understanding: A human constructivist view*. New York: Academic Press.
- Huang, D. S. (1995). Concept map as an organizer in college biology teaching. This paper was presented in Educational Academic Symposium of Teachers College in Taiwan, 1995/11/03, Pintung, Taiwan.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mason, C. L. (1992). Concept mapping: A useful tool for science education. *Science Education*, 76(1), 51-63.
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping : A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-949.
- Novak, J. D. (1995). Concept mapping : A strategy for organizing knowledge. In Shawn M. Glynn & Reinders Duit (eds.). *Learning science in schools : Research reforming practice*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J. D. (1996). Concept mapping : A tool for improving science teaching and learning. In Treagust, D. F., Duit, R. & Fraser, B. J. (eds.). *Improving teaching and learning in science and mathematics*. New York : Teachers College Press.
- Novak, J. D. (1999). *Assessing science understanding: A human constructivist view*, New York : Academic Press.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn to learn*. New York : Cambridge.
- Novak, J. D., Mintzes, J. J. & Wandersee, J. H. (1999). Learning, teaching, and assessment : A human constructivist perspective. In Novak, J. D., Mintzes, J. J. & Wandersee, J. H. (eds.). *Assessing science understanding : A human constructivist view*. New York : Academic Press.
- Pella, M. O. (1966). Concept learning in science. *The Science Teacher*, 33(9), 31-58.
- Romey, W. D. (1968). *Inquiry techniques for science education*. Englewood Clibbs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Watson, J. D. & Crick, F. H. C. (1953). Molecular structure of nucleic acids. *Nature*, 4356, 737-737, April 25.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York : MacMillan.
- Willerman, M. & Mac Harg, R. A. (1991). The concept map as advance organizer. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 705-711.



性別平等教育課程之內涵與相關研究探討

蔡文山／嘉義縣水上國小教師兼訓導主任

摘要

教育部在公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」時將性別教育等重大議題融入七大學習領域中，使國民教育階段重視性別平等教育課程的合法地位，不但深具時代意義也有助於提昇學生性別平等的觀念與素養。性別平等教育係屬於多元文化的領域，其理念就是在打破傳統社會文化的性別角色刻板印象與性別偏見，讓不同性別都能依其興趣、能力而適性發展，不會因性別因素而受到限制，使潛能均能獲得充分發展，以達自我實現。本文首先論述性別平等教育的意義與內涵，其次論述性別平等教育課程之內涵與目標，接下來就國內外性別平等教育課程實施之相關研究作整合性的歸納介紹，最後提出本文的結語。

關鍵字：性別平等教育、九年一貫課程

壹、前言

美國自1960年代開始興起民權運動，其主要在訴求反抗優勢團體的宰制、主流文化的霸權，而要求社會正視並解決少數民族所遭遇的文化潰散、制度壓迫與機會不均等問題。緊接著婦女、中下階層、身心障礙等弱勢團體也起而要求社會的公平對待，因此多元文化的教育理念開始興起。多元文化教育主張所有的學生不論其性別、社會階級、民族、種族、宗教、文化等特質之差異，在學校中均應該獲得平等的學習機會（黃政傑，1995），由此可知，性別平等教育的蓬勃發展，深受多元文化教育的啟迪。

貳、性別平等教育的意義與內涵

一、性別平等教育的意義

性別平等教育係屬於多元文化的領域，其中「性別」包括不同性別的受教對象，「平等」則是符合多元文化教育之教育機會均等的理念，意即透過教育的歷程使不同性別的人均能在公平的立足點上充分發展其潛能，不因個體之性別因素而遭到不當限制。所以根據多元文化教育學者Banks認為：性別平等教育不僅是一項理念，也是一種教育改革運動，更是一個教育作法（單文經，1998）。

Voorhees（1994）認為性別平等是對待不同性別的人給與相同的尊重；而Grossman & Grossman（1994）依據平等原則（sameness），認為性別平等是對所有的人一律同等對待，因此性別平等教育即是教師以相同的態度對待不同性別的學生，給予其相同的課程與教育方式，以準備完成同樣的性別角色。因此所謂的性別平等應是如同著名的倫理學者S.L. Rawles在其正義論中所言，男女性別各有不同的需求，應該秉持著「差異原則」（the principle of difference）（引自鄧進權，1996），對不同性別的人給予同樣的尊重態度，依其生理上的差異，秉持著公正的原則，讓其均有發展潛能的機會，不因性別因素而受到限制，也不強迫將其納入主流價值中，而是依其自然的本質而能適性發展。Klein就曾以雙刃的劍（two-edged sword）來比喻在缺乏性別平等的教育結構與制度中，不同性別的學生不能在健全教育的引導下，自由地按照自己的興趣及潛能來發展，亦即所有受教的男女學生均是受害者（謝臥龍，1998）。



所以性別平等教育的理念就是在打破傳統社會文化的性別角色刻板印象與性別偏見，讓不同性別的學生都能依其興趣、能力而適性發展，不會因性別因素而受到限制，使潛能均能獲得充分發展，以達自我實現。

綜合以上觀點，進一步歸納性別平等教育的意義如下：

（一）性別平等教育是機會均等的教育

性別平等教育所注重的平等強調性別的各項參與機會均等，使每一個人均能在公平的立足點上發展其潛能，不因性別而受到限制，是不分性別的機會公平均等，故性別平等教育實際上就是一種教育機會均等的教育。

（二）性別平等教育是多元文化的教育

多元文化教育包含教育不同的民族、種族、宗教、社經地位、性別、身心發展的學習者（黃政傑，1995）。而性別平等教育是推動多元文化教育的重要環節，使學生能經由性別平等教育，不只認識自己，了解他人，更學習尊重人我之間的差異性。

（三）性別平等教育是適性發展的教育

性別平等教育的實施過程中是要培養學生養成尊重不同性別生理與心理上的差異，使學習的過程能激發個人的潛能，達到「公正原則」之適性發展的教育目的。

（四）性別平等教育是全人的教育

性別平等教育是在了解性別間的偏見歧視與衝突，建立起自我的人格，讓每一個人都可以依其個別差異自然的發展，而不只是在去除性別角色刻板印象，學習自我反省的能力，更是要建立倫理道德闡揚人性的尊嚴。性別平等教育在社會變遷的正面涵義是學習民主與尊重，接受多元文化的價值觀，不以唯我獨尊的心態自尊尊人，而是以欣賞他人的表現而自愛愛人，因此性別平等教育是全人的人格教育（張珣與王舒芸，1997）。因此性別平等教育的目的在於激發學生的潛能，完成全人發展，其所謂性別和諧的基礎

更要經過去除性別偏見、歧視與刻板印象的過程中，以資源合理分配的手段完成，因此若不重視過程，只在意最後性別和諧的結果，很可能是用壓抑女性的發展與成就，作為社會和諧的代價（張鈺珮，1999）。

綜上所述，研究者認為性別平等教育之意義在於破除社會對性別角色的刻板態度，修改不合時宜之社會制度與法令，促使學習者均能檢視自己潛在的性別角色刻板印象，從而改善之；並提出社會建構才是造成不同性別的學生行為表現與發展的最大差異，而能進一步打破不合時宜的性別角色社會建構，以改善與修正自我的認知與態度。如此，藉由社會制度合理而公平的分享，才能締造性別平等的和諧社會。

二、性別平等教育的內涵

為了消除社會上對性別的刻板印象與迷思，達到修改社會不合時宜的法令、制度之目標，國內外學者均認為性別平等教育的內涵在於使學生能在學習的歷程中認知性別在生理、心理與社會層面的異同，檢視並解構自我潛在的性別歧視與迷思，所以性別平等教育必須與生活相結合，才能建構相互尊重的性別和諧社會。

美國性別教育學者Klein（1985）曾在其主編的「經由教育達成性別平等教育」手冊（Achieving sex equity through education）中，以社會、文化、經濟、心理等概念來倡導性別平等教育，其宗旨就是要激發個人潛能，以避免受限於當今社會傳統性別角色刻板印象，相互尊重，減低並消除性別間的偏見，歧視與衝突，而且資源需合理而公平的分享，闡揚倫理道德與人性尊嚴，如此才能形成性別和諧的社會，上述的宗旨更為性別平等教育提供了實踐的內涵。

國內學者張珣（1996）以下列概念來對性別平等教育的內涵做了說明，其中包含：性與性別、社會運動、生物、心理、社會、



文化、法律、媒體、教育、政策、歷史、健康等等各層面，範圍可說相當的廣泛，其內容論述如下：

- (一) 性/性別：主題為剖析來自研究、科學、出版上的偏差。
- (二) 社會運動：包含人權運動婦女運動、婦女健康運動、新男性解放運動等主題。
- (三) 生物：包含生殖成長（體型）、內分泌與情緒、性器官、生理疾病、性行為等主題。
- (四) 心理層面：包含性別角色認同、認知能力、人格、性發展、語言發展（性與愛的性關係、人際關係、交友、婚姻與家庭暴力、性騷擾、性侵犯、性暴力）等主題。
- (五) 社會層面：包含政治參與、社會常模/社會控制、社會化/社會角色、權力分配（家務分工、資源分配）、社會地位、勞動參與（薪資、升遷、福利）等主題。
- (六) 文化層面：包含體質、社會文化、語言、生命週期（家庭組織規範）等主題。
- (七) 法律：包含憲法、民法（親屬法、財產法、兵役法）、刑法（性犯罪、妨害風化）、行政法規（社會秩序法、勞動基準法）等主題。
- (八) 媒體：包含新聞、廣告、娛樂、文學（小說、戲劇、詩詞）等主題。
- (九) 教育：包含教材、教法、教者等主題。
- (十) 政策。
- (十一) 歷史：包含人/時/地/物、道德、規範、演變等主題。
- (十二) 健康：包含政策、罹病、求醫、照顧者等主題。

由上可知，性別平等教育的內涵涵蓋

社會的各層面，對社會有十分重要的影響力。除了教育不同性別的學生能了解彼此的生理、心理及社會發展與互動方面的異同，更強調相互的尊重與自由的發展，破除社會對不同性別的刻板印象及迷思，修改不合性別平等原則的法令與制度；使男女了解性別的不平等是因社會的不同建構而來，非天生的生理差異，並能檢視自己是否有性別歧視或偏見的觀念、態度與行為，學習性別不歧視的語言與行為。故性別平等教育的內涵包含有性教育、性別教育與性別概念教育，範圍相當廣泛，可討論的議題遍及社會各層面。

參、性別平等教育課程之內涵與目標

一、性別平等教育課程之內涵

謝臥龍（1998）認為性別平等教育設計應該以學校層級來考量，並採價值澄清教學方式來規劃，而課程內容可涵蓋下列議題：

- （一）性別角色與性別角色刻板印象；
- （二）生理、心理與社會文化構面的性別差異；
- （三）當今社會文化中女性角色、地位與處境；
- （四）多元文化社會中性別平等的意涵與重要性；
- （五）男女性別相處互動之道；
- （六）女性的貢獻與成就；
- （七）性別在家庭生活的角色與職責；
- （八）就業職場中性別的區隔現象；
- （九）公領域與私領域資源分配的性別偏見；
- （十）就業機會與教育權的性別偏見。
- （十一）社會文化中性別階級與權力關係；
- （十二）性侵害迷思與性侵害防治。

黃政傑（1995）認為性別平等教育應包含下列議題：（一）性別關係；（二）性別差異與性別平等；（三）性別歧視與偏見；（四）女性的不利地位；（五）女性的成就與貢獻；（六）性別的職業隔離與職業社會化；（七）性別對於家庭工作的合作與分工；（八）女性的公共生活角色；（九）女



性的問題與權益；（十）性別的地位與相處之道；（十一）女性的生涯發展與自我成長；（十二）婦女運動。

配合九年一貫課程改革與兩性平教育課程目標，目前「兩性教育」研究專案小組擬出的兩性平等教育之三大核心能力應包含「兩性的自我了解」（了解性別在自我發展中的角色）、「兩性的人我關係」（探討性別發展與社會文化互動的關係）、「兩性的自我突破」（重建和諧、尊重的性別關係）；而其核心基本內涵目前規劃主要有下列五項（莊明貞，1999）：

- （一）兩性成長與發展：包含「自我身心發展」、「兩性身心的異同」、「青春期的成長與保健」、「生涯規劃」等四大學習主題。
- （二）兩性的關係與互動：包含「分工合作」、「兩性的互動」、「理性的溝通與協調」、「責任與義務」等四大學習主題。

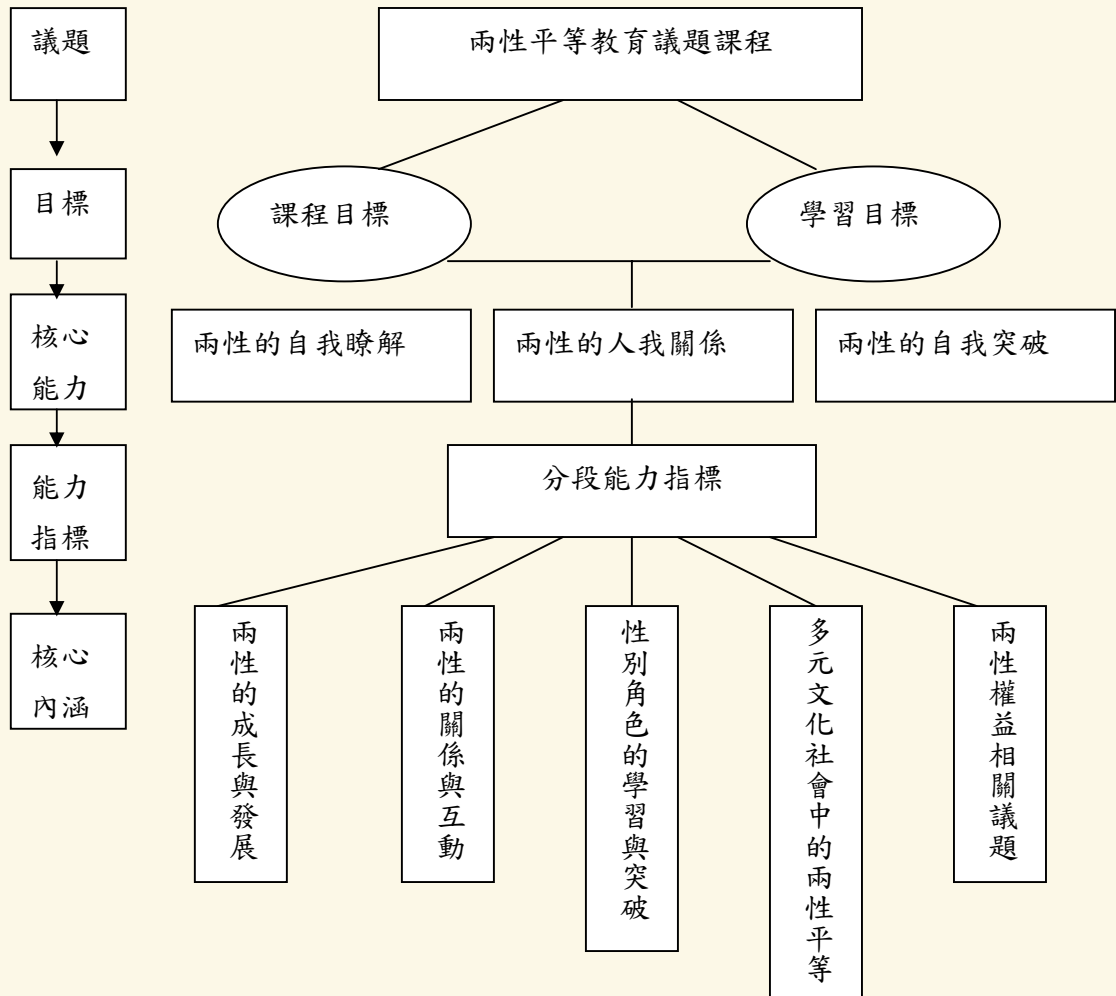
（三）兩性角色的學習與突破：包含「認識性別角色」、「尊重與接納」、「性別偏見與刻板化印象」、「突破性別角色限制」等四大學習主題。

（四）多元文化社會中的性別平等：包含「性別平等的概念」、「性別的成就與貢獻」、「促進性別平等的途徑」、「多元文化中的性別處境」等四大學習主題。

（五）性別權益相關議題：包含「身體自主權」、「保護自己避免傷害」、「危機處理」等三大學習主題。

兩性平等教育核心能力的訂定，是基於重大議題的融入，所以在課程的策略採取配合七大學習領域的階段性，發展一循序漸進的核心能力及學力指標，以適切地融入各學習領域的主題軸或核心內涵中。

為了有效融入各學習領域，「兩性教育」研究專案小組更進一步發展核心主題與十大基本能力，並分別訂定出一些比較具體的分段能力指標，如下圖所示：



圖一 九年一貫兩性平等教育課程綱要結構圖

資料來源：莊明貞（1999）。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規劃。教育研究資訊雙月刊，7（4），47。

綜合上面學者專家對性別平等教育課程內涵之探討，研究者認為性別平等教育課程之內涵應包含下列議題：

- （一）探討不同性別身心發展之異同，培養性別互相尊重、正面積極的平等互動模式。
- （二）檢視與批判思考自我與生活週遭所存

有的性別角色刻板意識，並發展無性別偏見的角色認同。

- （三）探討職業的性別區隔與歧視現象，消弭傳統的職業性別刻板印象，進而充分發揮個人潛能，以規劃無性別偏見的生涯選擇。
- （四）學習辨識生活中的危險情境，養成身



體自主與自我保護的概念與技巧。

二、性平等教育課程之目標

目前教育部所推廣的九年一貫新課程強調培養學生具備人文情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識與能進行終身學習之健全國民。再配合九年一貫課程，回頭思考性別平等的意義，本質上即指「能在性別的基礎上免於歧視，而獲有教育機會均等」，所以「性別平等教育」主要目標宜在提出社會建構才是造成不同性別的學生行為表現與發展最大的差異，由此破除社會對性別的刻板化印象，修改不合宜的社會制度與法令依據，進而促使學習者能檢視自己潛在的偏見，從而改善之，並能破除不當的性別社會建構，改善與修正自我的態度，認知與行為，藉由社會秩序合理而公平的資源分配與共享，才可締造性別和諧的社會（莊明貞，1999）。

配合九年一貫課程改革，目前「兩性教育」研究專案小組規擬出的課程目標為（莊明貞，1999）：

（一）認知方面：

了解性別意義、性別角色的成長與發展，探究性別的關係。包含了解性別角色發展的多樣化與差異性、了解自己的成長與生涯規劃，可以突破性別的社會期待與限制、探究性別發展與互動等相關議題。

（二）情意方面：

發展正確的性別觀念與價值判斷。包含表現積極自我觀念，追求個體的興趣與長處、珍惜自我，並能尊重他人、消除性別歧視與偏見，尊重社會多元化現象等相關議題。

（三）行動方面：

培養批判、省思與具體實踐的行動力。包含活用各種資源，培養危機處理的技巧與能力、積極拓展個人生涯選擇，不受性別角色刻板化之影響、批判各種社會意涵所產生的不當性別價值觀念、建構性別平等、尊重

的互動模式等相關議題。

另外教育部於民國八十六年所公布之性別平等教育實施方案中，其重點措施包含訂定並頒布「中小學性侵害防治教育實施原則及課程綱要」中，規定中小學每學年至少需實施四小時以上的性侵害課程，其課程目標為：1.性別平等之教育；2.正確性心理之建設；3.對他人性自由之尊重；4.性侵害犯罪之認識；5.性侵害危機之處理；6.性侵害防範之技巧；7.其他與性侵害相關之教育。由上述國內外學者所提出之課程目標和核心能力與學習主題可以看出，性別平等教育課程所實施的對象是不同性別的學生，並且以養成學生尊重差異，包容異己的心胸，培養學生具有批判與反省思考的能力（莊明貞與楊美玲，1999）。

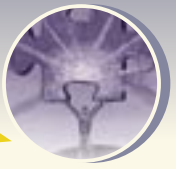
我們知道性別平等教育涵蓋許多層面，其落實不僅是正式課程的推展，而整個潛在課程的設計與安排更是重要，如教師的言行、教學方法、師生互動等。而性別平等教育的意義在於消弭性別偏見、歧視衝突，追求性別在社會上的平等對待，並強調性別和諧社會的營造以及性別潛能的充分發揮與性別自我的完全實現。綜合以上，就國小階段而言，研究者認為性別平等教育課程應包含下列目標：

（一）了解男女性別身心差異的本質，進而學習自我肯定悅納，塑造無性別偏見的自我意象，增進正面積極的自我概念，以充分發展潛能。

（二）發展健康的性別平等互動與溝通，促進男女性別正面積極的互動模式，培養性別互相尊重、合作，奠定性別和諧社會。

（三）了解性別不平等的現況與事實，並能加以批判、省思不當的性別價值與觀念。

（四）消除性別歧視與偏見，尊重並認知性



別角色的多元性。

(五) 提供性別平等的學習經驗與公平的對待，使男女學生能依自己的興趣與潛能規劃無性別偏見的生涯選擇，突破社會性別角色期待與限制，以增進學生正面積極的自我概念與適當的成就動機。

(六) 認識性騷擾與性侵害，增進身體自主權與自我保護概念，學習辨識生活中危險情境，並培養處理危機的技能。

整體而言，要達成性別平等教育的目標必須透過檢視父權文化對女性整體生活經驗與貢獻的忽視，同時因不同性別的差異所造成的不同，不以生理因素為區分的標準，建立機會均等與包容個別差異的社會，使每個人都能在珍惜自我與尊重他人下適性發展，且不因性別因素受到歧視與限制。

肆、性別平等教育課程實施之相關研究

茲將國內外性別平等教育課程實施之相關研究依其研究主題分別介紹如下：

一、提供性知識的相關課程研究

本部分的相關課程研究主要是提供受試學生有關性方面的知識，以探討在課程進行後，學生的性知識、性態度是否有改善，茲論述如下：

鍾碧娟（1988）以國中二年級男女學生各兩班，進行「性教育輔導課程」之實驗研究，結果發現實驗組學生在性知識方面有顯著的進步，且維持持續性效果。林燕卿（1988）以高中學生為研究對象，進行七週十四小時的性教育實驗教學，結果發現實驗組學生在性知識方面有顯著的進步，且對於性態度、婚前性行為均持較保守態度。而林怡君（1998）以台南市國中二年級男女學生共12名（男8人，女4人）為研究對象，進行「性別教育團體輔導方案對國中生性別知

識、態度及相處行為之研究」，其實施方式乃是以質性研究的參與觀察法為主，輔以量化實驗設計進行方案歷程與效果的實驗研究，進行九次的性別教育團體輔導方案，其研究結果顯示：經由實驗處理的學生其對於性別生理知識、對友情與愛情的定義及婚前性行為可能產生的後果有較多的了解，且在團體歷程中發現男生成員的性別態度較女生負向。Reichert與Werley（1975）以14至17歲的青少年為研究對象，進行十週有關性病、避孕與生殖等方面的知識，採用不等組前後測設計，並針對同受試者的不同個人背景進行前後測差異的比較。結果顯示：高社經地位者，其前後測的表現均優於低社經地位者；而參加本課程者比未參加者較能自在討論有關性方面的問題，且在性知識方面進步許多。

以上的實驗課程的研究範圍限制在有關「性知識」層面，均對受試學生性知識的增加與性態度的改變有顯著的幫助，但性別平等教育的內涵包含較廣，因此對於性別平等概念的傳遞則較無顯著效果。研究者將此部份的研究歸納為狹隘的性別平等教育課程之探討。

二、改變傳統性別角色態度的相關課程研究

本部分的相關課程研究主要是試圖改變受試學生的性別角色傳統態度，以探討在課程進行後，學生的性別角色態度是否有改善，茲論述如下：

楊世瑞（1987）以國中二年級四班女生共132人為研究對象，進行「性別角色認定課程對國中女生角色認定、自尊與生活適應之影響研究」，其實施方式是隨機分派兩班學生為實驗組，接受性別角色認定課程，另兩班學生為控制組，接受一般輔導活動課，實驗課程共有七個單元，以每週兩次，為期十四週的方式進行，其研究結果顯示：實驗課程對於增進男性化與女性化正性特質



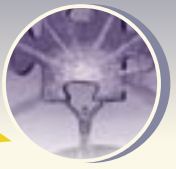
有顯著效果，對於降低男性化負性特質亦有顯著效果，但對於降低女性化負性特質則沒有顯著效果。因此此實驗課程有助國中女學生的性別角色認定，並能提高她們的自尊、增進其生活適應。許素愛（1980）以國中二年級女學生兩班84人為研究對象，進行「性別角色輔導課程對國二女生輔導效果之研究」，其實施方式是隨機選取一班學生為控制組，另一班學生為實驗組，進行每週兩次，進行八週，共十六次的性別角色輔導課程，研究結果發現：性別角色輔導課程有助於立即減少學生的性別角色刻板印象與職業性別刻板印象，而且此效果在課程實施結束後間隔十一週的追蹤持續測量上仍持續維持。劉淑雯（1996）以國小二年級的學生為研究對象，進行「性別角色課程對國小學生性別刻板印象的影響」，以融入式的方式將自行設計的十六個單元的性別角色課程，融入日常教學中進行為期三個月的實驗處理，並以卷宗評量的方式來探討國小學生的性別角色刻板印象的改變歷程，研究結果發現：經由實驗課程處理的學生其性別角色刻板印象有顯著的降低效果。

Flerx, Fidler與Rogers（1976）先後進行了兩個消除幼稚園學生性別角色刻板印象的實驗。第一個實驗是將幼稚園學生分為兩組：一組是中性處理組（egalitarian treatment），另一組為傳統處理組（traditional treatment）。其中，教導中性處理組的學生有關非傳統性別角色之觀念，而傳統處理組則指導有關傳統性別角色之觀念，經實驗處理後，再比較兩組學生的性別角色刻板印象是否會有差異，結果發現中性處理組的學生的性別角色刻板印象顯著低於傳統處理組的學生。第二個實驗，Flerx等人一樣針對幼稚園學生為研究對象，而將第一次實驗的實驗處理方式稍加改變，改以個人為抽樣單位，並增加一組中性影片處理組，其研

究結果發現不管是影片或是觀念指導的中性處理組的學生其性別角色刻板印象均較傳統處理組的學生為低。由Flerx, Fidler與Rogers的兩個實驗可以知道提供不具性別角色刻板印象的角色楷模，有助於消除學生的性別角色刻板印象。Williams, LaRose與Frost（1981）以Freestyle系列電視節目為實驗教材，而Freestyle乃是一套要去除9-12歲學生的性別角色刻板印象所發展出來的電視節目，結果顯示出Freestyle系列節目確實對男女學生的性別角色態度有正面的影響。Wilson與Daniel（1981）發展一套企圖降低學生的性別角色傳統態度與職業性別刻板印象的實驗課程，以七、八年級的學生為研究對象，其研究結果發現：參與實驗處理的學生其性別角色傳統態度與職業性別刻板印象都明顯的降低了。

伍、結語

二十一世紀是高倡性別共治的新時代，性別平等教育的實施不但符合世界潮流，更是實踐教育理念，提供學生適性發展與充分發揮潛能的機會。在過去，我國社會一向是在傳統父權意識型態的深遠影響下，顯現出性別角色的刻板印象與偏見，然隨者女性意識的覺醒，傳統性別角色的規範遭受到質疑與批判，為使社會及個人得以充分和諧發展，基本人權獲得保障，社會達到真正的民主化，性別平等的性別意識日益受到各方的重視。在步入二十一世紀之際，聯合國婦女地位委員會（Commission for Status of Women）特別提出將性別分析納入主流政策中的主張，並且要求世界各國配合成立相關組織與機構。教育部在公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」時將性別教育等重大議題融入七大學習領域中，使國民教育階段重視性別平等教育課程的合法地位，不但深具時代意義也有助於提昇學生性別平等的

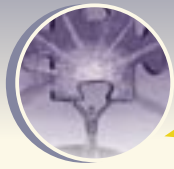


觀念與素養（莊明貞，1999）。學校教育是促進達成性別平等最為經濟與實效的不二法則（謝臥龍，1997），尤其以國民小學階段

之學童可塑性最大，若能將性別平等的理念融入於學生的日常生活學習之中，相信有助於性別平等觀念的根植。

參考書目

- 林怡君（1998）。性別教育團體輔導方案對國中生性別知識、態度及相處行為之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。（未出版）
- 林燕卿（1988）。性教育對高中學生性知識、性態度和憂慮之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。（未出版）
- 張珣與王舒芸（1997）。兩性平等教育的挑戰與迷思。婦女與性別研究通訊，43，4-8。
- 張鈺珮（1998）。國中教師對兩性平等教育課程的知識與態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。（未出版）
- 許素愛（1990）。性別角色輔導課程對國二女生輔導效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。（未出版）
- 莊明貞（1999）。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規劃。教育研究資訊，7（4），28-47。
- 莊明貞與楊美玲（1999）。國小兩性平等教育課程設計的理念與實務。載於教育部國小性別平等教育整合實驗計劃成果彙編（頁15-25）。教育部編印，台北縣中山國小承辦。
- 楊世瑞（1987）。性別角色認定課程對國中女生角色認定、自尊與生活適應之影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。（未出版）
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 單文經（1998）。美國多元文化教育落實於課程與教學的作法－以愛荷華州為例。人文及社會科學教育通訊，8（4），151-168。
- 鄧進權（1996）。Mezirow成人教育觀點轉化理論在性別平等教育上的意義。嘉市文教，47，50-59。
- 鍾碧娟（1988）。某國中學生性教育教學效果研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。（未出版）
- 劉淑雯（1996）。溶解刻板印象：性別角色課程對國小學生性別刻板印象的影響。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。（未出版）
- 謝臥龍（1998）。兩性平等教育的意涵與反思。高市文教，62，38-43。
- Flerx, V. C., Fidler, D. S. & Rogers, R. W.(1976). Sex role stereotypes : Development aspects and early intervention course. Child Development, 47(4), 998-1007.
- Grossman, H., & Grossman, S. H.(1994). Gender issues in Education . Boston , MA: Allyn and Bacon.
- Reichelt, P. A & Werley, H. H.(1975). A Sex information program for sexually active teenagers. Journal of School Health, 45(2), 100-107.
- Voorhees, P. J.(1994). Promoting gender fairness in school curricula and classroom instruction through infusion of equitable resources , vocational programs, and staff development .(ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 633)
- Williams, F., Larose, R., & Frost, F.(1981). Children , television , and sex-role stereotyping. N.Y. :



Praeger.

Wilson , J., & Daniel, R.(1981).The effects of a career-options workshop on social and vocational stereotypes .*Vocational Guidance Quarterly* , 29(4), 341-349.



從課程銜接性原則析論 幼小銜接階段之現況與相關研究

蕭玉佳／台北縣五股國小教師

一、幼小銜接現況--前言

「幼小銜接」，是我擔任教職以來困擾最久也疑惑最深的問題。由於自身具有幼教的經驗背景，及現職為小學低年級教師的立場觀點，因此對幼小銜接問題有更切身的體驗及探究的渴盼。儘管許多專家學者早在多年前就已意識到「幼小銜接」問題之事態嚴重，引發熱烈討論及改革聲浪（毛連塹等，1994），其中更有學者付諸行動，著手調查研究並施行實驗計畫（蔡春美，1993；盧美貴，1993）。然而，時至今日，幼小銜接問題的種種亂象，卻因牽涉的層面過廣，包括：社會價值觀的偏差、學習型態的落差過大、行政規劃不見整全、幼教階段課程定位不明、教師教學聯繫不足、評量系統不曾轉銜、公私幼步調不一、親職教育不夠完善…等，仍舊形成一個難解之結，也形成幼小銜接之路的最大躓路。

所謂「銜接」，本應如一系列火車的結構，各連結車廂間，前後皆有掛鉤相扣，但車廂內各有各的乘客與活動，不互相干擾，卻又彼此牽動，並朝向同一個目標邁進。這樣的關係，正是課程組織中的「銜接性原則」。而為何縱觀實務現場中的幼小兩階段銜接關係，卻又是如此的脫節不連貫。體察到理論與實務間的矛盾與衝突後，引發我回到原點，從探究課程組織中「銜接性原則」的意涵，思考應用在幼小銜接階段的正確方向。

二、銜接性原則

（一）「銜接」（articulation）的意義

在英文中可找到許多相關但又不完全同意的字眼，共同指涉「銜接」的意涵，如：continuity、articulation、link、liaison、transfer、transition、progression...等，但其中以continuity和articulation較常被使用（吳淑惠，2004）。而articulation的原意是溝通，即思想、意念或感情的一貫性表達，也可指同一事物的不同部分，經由關節似的連結且相互配合的情形，屬性為「質變」；continuity的意思是狀態的不變，即維持相同保持一致不被干擾或打斷的狀態，強調狀態的連續性，並含有繼續加深加廣的意涵，屬性為「量變」。在此則將課程組織的銜接性認定為articulation的意涵（林后淳、吳毓瑩，2004）。徐晉治（1976）指出銜接乃是上下彼此有密切聯繫，相互間有連續性、連貫性而不發生脫節；另黃炳煌（1995）指銜接並不等於頭尾的「相接」（connection），而是彼此之間有重疊和掛鉤；蔡春美（2001）則以學習階段轉換的角度做為銜接的主體，亦即從學生發展過程中從一較基礎的學習場所切換到另一個較高層的學習場所，即學習階段之間的連結（吳淑惠，2004）。本文討論的焦點，便是集中在「學習階段轉換」時所發生的銜接主體。

（二）課程銜接性

指課程型態、教材、概念、原理、原則、制度、措施、教法間的相關性。旨在有



良好的意圖，精細的設計順序，以及協調的合作教學下，達成某一預期的目標。Tyler並未在課程組織的原則中特別提及銜接性這個名詞，但實際上其所主張的繼續性及順序性已涵括銜接性的特質，他提到在學習某事物時，應有一條主要的經緯線，聯繫與貫串過去、現在和未來的學習經驗，這其中便需做具有銜接性及意識性的計畫。例如：人類間相互依存的觀念，從幼兒園到高中階段皆不斷反覆出現在各學科及各階段中，只是要將課程內容設計為該階段所能理解的方式來進行教學。是故只要是一個經由妥善計畫的課程，便會掌握住一條重要觀念的主軸（thread），使得社會科學的學習能使最低層到最高層的學習階段，緊密

的聯繫在一起，形成「一以貫之」的課程結構體（Tyler,1950）。Ornstein & Hunkins認為銜接性包括了橫向水平和縱向垂直間的二個層面，而課程銜接會發生在以下的兩個層面：1.地方和學區層級的水平相關；2.自己學校內不同年級的垂直相關。故若將課程銜接的層面廣義解釋之，可細分為縱向的繼續性（continuity）和順序性（sequence）；以及橫向的統整性（integration）與一致性（coherence/alignment）（陳明印，2002）。由以上學者說法看來，「銜接」的屬性與特質，將因其應用時機與情境的不同而各異。

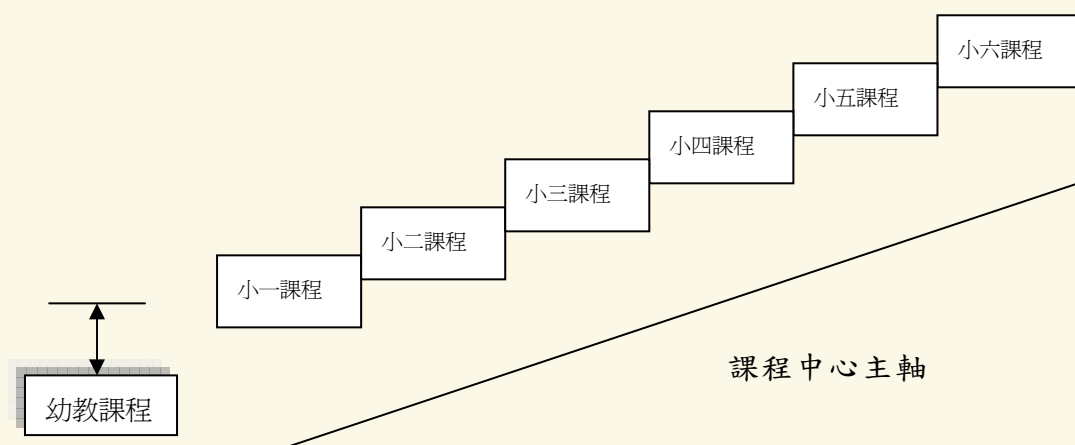
（三）應用情境與時機

綜合多種文獻上的說法，我將課程銜接性的應用情境與時機歸納為以下的矩陣向度：

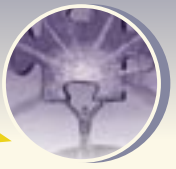
屬性 情境	橫向	縱向
校際	學校與學校間、學校與生活間	學習階段間、學制間
校內	教材單元間、新舊版本間、學科間、班級間	年級間、年段間

本文所討論的課程銜接性應用範圍，為學習階段校際間的轉換，屬縱向之銜接方

式，側重繼續性和順序性的重要性。由目前所看到的幼小課程銜接現況，如下圖：



註：本圖靈感得自楊龍立老師於94.6.1上課時所解說的概念與圖示。



可以發現小學階段的六個年級，由於有九年一貫的能力指標與課程綱要的規範，除了需留意教科書的新舊版本及年段間重新編班的銜接細節問題之外，課程組織的大方向是呈現階梯狀漸次升高，內容亦呈螺旋狀加深加廣，提供學童溫故知新、反覆精熟的機會，其中再由一條官方制定的課程中心主軸（亦即十大基本能力）作為貫串，將六個年級間的課程有層次的緊密相扣。所以基本上小學六個年級的課程具有環環相扣的一貫性與整體性。

唯獨幼教課程獨立在外，既無能力指標與小學階段銜接，亦無課程綱要與小學階段一貫，於是無論課程、教學與評量系統皆是自成一格，天馬行空自行發揮，導致小一新生必須額外費力的去適應兩階段間極大的高度落差，若適應成功則順利攀升小學教育階層，若適應失敗則跌得鼻青臉腫、信心重創，甚至喪失學習興趣。因此圖中雙箭頭的範圍，便是課程組織的銜接性需介入調整的應用時機與情境，將幼教與小學的學習型態與課程內容向彼此的方向拉近，形成一個易於攀登的階梯，或在兩者之間設計一個坡

道，營造一個學習無障礙的空間。然而，在作法上，仍應顧及階段性的任務及特性，即幼教階段有其發展任務及適宜的教學特性，不應為了迎合小學而斷傷幼教的本质，淪落為小學先修班；小學也毋需為了向下銜接幼教而過度簡化教材內容，偏廢該階段的學習任務。其中的拿捏，學者專家針對此做了以下的相關研究，可提供我們精闢的啟示。

三、幼小課程銜接的相關研究

「幼小課程銜接」的議題，早在七十幾年前的中國，陳鶴琴所提出的「活教育」觀，就已立基於學童身心發展的觀點，關照到幼小階段之間課程的連貫性，他指出：「幼稚園與一年級的孩子在年齡、體格、智力上都相差不遠，不宜作顯著的課程分隔。」

（翁麗芳，1998）時至今日，反觀我們國內的現況，儘管目前幼教在國內的發展已逐漸蓬勃熱絡，但綜觀學術研究界針對幼小課程銜接議題的相關研究仍是鳳毛麟角，為數甚少。以下就近年來國內有關幼小銜接階段之課程銜接的相關研究表列如下：

（一）國內研究

表一 幼小課程銜接國內相關研究

研究者	年份	出處	主題	研究方法	結論與建議
蔡春美	82	國北師	幼稚園與小學銜接問題之調查研究	調查研究	鑑於幼稚園到小一的大幅轉變，使得幼兒顯現適應困難的症候，本研究希望透過問卷調查等方式獲得詳實的資料，以便提供幼教決策單位與師資培育之參考。 數年後，研究者又針對相同議題發表文章，建議幼稚園老師應認識九年一貫課程，注重幼兒學前基本能力的培養，而小學老師進行以實際生活問題切入的主題教學，會是幼小銜接最佳的接合點（李厚瑩，2001）。



盧美貴	82	花師幼教系	幼稚園與小學課程銜接問題之研究	文獻分析、調查研究	本研究係三年的系列實驗，「課程及相關措施的銜接」為第一階段的研究重點，根據研究結論提供行政及課程與教學方面的建議。
幸曼玲 高敬文	83	國立教育資料館	學制上的差異、幼兒教育的定位和師資培育的銜接問題		認為幼兒教育對象應為0~8歲的幼兒，因此無論教學目標、型態、作息時間均應針對幼兒的需要作安排，故批判現今的課程以幼稚園適應小學的方式並不合適，相對的，應是改變小學低年級的教學以符合幼兒的發展與學習。而幼稚園與小學師資因屬不同管道的培育方式，以致於對彼此的教材內容與教學方式完全不熟悉，亦導致了銜接上的困難。
孫良誠	84	文大兒福所	國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察	觀察研究	以國小一年級學童為研究對象，直接進入小一教室的現場，蒐集國小一年級學童學校適應的相關資料，以瞭解學童在常規、學習和人際關係上的適應情形。
施承宏	85	師大教研所	無年級小學教育之研究	文獻分析	探討美國無年級小學教育發展演進的過程及施行的現況，分析資料以獲得對我國教育的啟示。
莊雅莉	86	師大教研所	新任幼小銜接教師運用學習區之研究	觀察、訪談	本研究欲了解新任幼小銜接教師運用學習區的情形，和她們自擔任幼小銜接教學以來的成長與改變，並想了解不同學校背景給予新任幼小銜接教師支援的情形及影響。



蔡其綦	86	嘉師實小	幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就關係研究	統計分析	結合學者、行政人員、幼教及小一教師共同探討幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就差異情形。結論為：1.兒童不因就讀不同類型的幼稚園在上一年級後有學業成就、生活適應及行為問題方面的差異；2.就讀1~2年幼稚園的女童與就讀2~3年幼稚園的男童出現較多的行為問題；3.幼稚園階段先學過注音符號、寫字和數學的兒童在一年級前十週的學業表現並不傑出。
陳俞余	87	師大家研所	國小一年級兒童學校適應之個案研究	個案研究	探討一個剛自托兒所畢業的兒童進入小學一年級後，他是如何適應與因應學校經驗及何種因素影響他的學校適應。
李佳宜	87	市師國教所	國小一年級學童注音符號學習現象之研究	參與觀察法	本研究欲呈現國小一年級學童在注音符號學習過程中所發生的學習現象，先以故事的形式來呈現全班注音符號學習的情境脈絡，再針對研究對象之背景故事及學習現象做個別的報導與分析。
孫扶志	92	台灣師範大學教育心理與輔導博士	幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略之研究	質性研究結合量化研究之問卷調查及實驗研究法	現階段九年一貫課程的實施下，幼小銜接問題仍然存在，且幼小階段間包括：教學方式、班級經營、常規管理、課程設計、評量方式、教室規劃與情境佈置、親師溝通方式等七項類型的差異問題，是造成許多幼小銜接適應問題的主因。幼小銜接實驗教學方案的整合型因應策略：1.以多元智慧為核心的主題式統整課程；2.重視學習情境中師生同儕的鷹架互動；3.強調生活課程的真實體驗與做中學；4.增加適性與自主的彈性課程設計；5.延伸綜合活動領域之幼小銜接活動課程；6.強化親師合作，運用家長支援與資源；7.開放教育的核心理念。



從以上國內相關研究的結論與建議中，可歸納出幾項在幼小銜接階段對課程銜接的啟示：

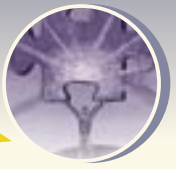
1. 小一教材宜減輕其份量與難度，並延長注音符號學習時間，使新生有精熟與思考的時間：小一教師普遍認為十週的注音符號教學時間過於短促，且認為大部份新生皆已在學前階段修習，因而進度加快，以致小一的讀寫課程為符應家長的恐慌與小一教學進度需求，不得不在幼稚園階段提前先修，以致扼殺幼兒其他更重要的發展任務，形成一種惡性循環，幼兒也將深受其害。
2. 小一課程適合採單元合科統整教學：統整課程較能與幼稚園普遍採用的主題活動課程作銜接及適應，並符合學童的身心發展需求，另外也可避免重複教學，俾利提高學生學習興趣，達到全人教育的目的。
3. 兩階段教學宜採漸進導入式：幼大下學期的課程安排可漸進模仿小一的上課模式，而小一新生初入學的幾個月也先以幼教的活動課程為主，以幫助學童逐漸適應。
4. 幼小兩階段教師可彼此參觀及共同研究教學課程，交換學生學習與教師教學的檔案資料，分享彼此的教學心得以了解兒童學習過程的來龍去脈，以作為未來教學的參考。
5. 適時調整學制及師資培育課程，以達到幼稚園小學低年級師資聯合培訓方式：如英、美等先進國家將幼小之師資、課程與在職進修採共同方式，並可相互交流，以使教師充分了解兩階段兒童身心發展特質與學習能力。

(二) 國外研究

近代的教育學者亦認為，幼兒自四歲到

八歲，在心理上實為一不可劃分的時期，故歐美各國的幼稚園，大多附設於小學之內，以便於與小學低年級相互銜接，使教育內容、教學方法配合幼兒身心發展，取得一貫性的計畫（張美麗，1985）。以英國為例：五歲幼兒入小學的第一年學習生活係以輕鬆、非正式、角落活動…等方式來統整五歲幼兒的學習經驗（簡淑真，2002）；以美國為例：則是認為六歲前的發展對未來有決定性的影響，故政府負擔五歲幼兒就學的所有經費，全國性全面實施五至六歲的免費教育制度，實現教育公平性（蔡春美，2002；李宗文，1992）；以德國為例：在設計幼稚園銜接小學的學習活動時，絕不強調讀、寫、算…等認知學科的銜接，而是著重「經由幫小朋友適應生活環境、建立自信、對學習產生興趣、以及幫助他們建立與人相處的社會能力」（莊美玲，2003）來做為適應小學的前置準備工作。

在中小課程銜接的借鏡方面，吳麗君（2002）亦將研究的觸角伸向國外，實地探訪英格蘭與蘇格蘭兩地在中小學教育銜接的經驗，並帶回國內與台灣現況作一番比較對照，從中萃取出改善的動機與智慧。從英格蘭早期的卜勞頓報告書（Plowden Report）和伯明罕報告書（Birmingham Report）；以及蘇格蘭地區目前中小學的主要聯結活動中，我看到不同的是一種「瞻前顧後」、人性化的考量，亦即蘇格蘭地區5~14歲課程方案明白宣示（SOED,1993，轉引自吳麗君，2002）：「**繼續性**」（continuity）—即確保學習是建立在學生先前的經驗以及既有的學習成果之上—；與「**進展性**」（progression）—提供學生一系列具有挑戰性但能達成的目標—兩項重要原則。如此的設計即是必須回到「孩子的主體學習經驗」之上，並做瞻前（繼續性）顧後（進展性）的考量。反觀國內在教育階段的銜接作法，則是較偏向集體性、



以行政便利性為優先考量的取向來安排，對於兒童在學習適應上的協助較不見體貼和友善的舉措，是需善加檢討之處。

四、結語

歸納以上的論述，從課程的銜接性原則衡度教育階段的銜接，應看待兒童為社會文化中的一個「完整的、連續的個體」，並思考課程繼續性和順序性的重要性。因此，若以此觀點檢視目前國內幼教環境的問題—加速幼兒階段的學習步調，填塞非本階段課程（如：全美語、小學教材、資訊教育…等），排擠本階段之發展任務（如：基本知能、社會情緒、人際互動、慎思自律…等），繼而再影響入學後的正式學習活動，便是犯了三項錯誤：（一）忽略社會文化的參數—未能掌握我們所生存社會中的本土文化價值為何，及兒童身處社會文化中的完整性；（二）忽略學習的繼續性—催趕兒童跳脫學習

情境加速對正式學習的適應，縮減社會互動的時間與品質，也無法提供慎思以進一步發展高層次的心智思考能力；（三）忽略發展歷史的順序性—未從人類發展的連續體角度來看待學前階段的角色定位，每一階段有其獨特的發展任務與特殊價值，是無法任意取替的（侯天麗，2005，p.306）。正所謂《禮記學記》所言「學不躐等」之義。

幼小銜接階段，緣於學習環境的切換、學習型態的迥異、學習內容的不變、身心發展的差異，再加上社會期望的落差…等許多急需重新適應的因素，皆造成兒童在幼小銜接之路上是舉步為艱。所以，課程設計者若能掌握課程組織中的銜接性原則，考量兒童的適應需求，調整幼兒園最後一年或小學第一年的課程結構與內容，繼續前一階段的部分課程，但又兼顧下一階段應出現的課程順序，呈現「緩升坡」的課程編排走向，提供善意的學習支持、建立正向的學習成效，銜接之路自然暢行無阻！

表一 不同的發展階段所需要之不同的引導活動

階段	引導活動	發展成就
嬰兒期	情感的溝通	依附關係、物品操弄、簡單的感覺動作
學步兒	操弄物體	感覺動作的思考、自我概念的產生
學前幼兒	遊戲	想像、象徵功能、情感與思考的統整
小學一年級	學習活動	理性思考的開始、高等心智活動的萌發、學習動機的提高

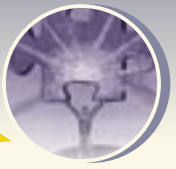
Bordrova & Leong, 1996, 引自侯天麗, 2005, p.305。

¹ 不同的發展階段所需要之不同的引導活動與發展任務，如表一，若是擠壓了前一階段的學習活動，便要由後一階段來買單，付出更大的代價。



參考書目

- 毛連塹等（1994）。當前幼稚園教育問題及意見之調查研究。台北市：國立教育資料館。
- 余思靜（1999）。國小新生的同儕關係與學校適應。台東師院學報，10，123~154。
- 吳淑惠（2004）。國小教師對新舊課程銜接的認知現況之研究。國立台南師範學院初等教育系碩士論文，未出版。
- 吳麗君（2002）。中小學的課程銜接－台灣、英格蘭與蘇格蘭的比較。國立台北師範學院學報，15，17~50。
- 李佳宜（1998）。國小一年級學童注音符號學習現象之研究---以二個個案為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李厚瑩（2001）。九年一貫課程與幼小銜接瞻前能顧後，前瞻且圓融。載於吳財順主編：教學創新，九年一貫Easy Go。台北縣教育局。
- 幸曼玲、高敬文（1994）。幼稚園與小學學制及師資培育關聯性探討。台北國立教育資料館。
- 林后淳、吳毓瑩（2004）。中小學教育銜接的背景與努力方向。教育研究月刊，127，143~151。
- 侯天麗（2005）。Vygotsky之兒童觀初探。台北：心理。
- 施承宏（1996）。無年級小學教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 孫扶志（2004）。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版。
- 孫良誠（1995）。國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察。私立文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- 翁麗芳（1998）。幼兒教育史。台北：心理。
- 張美麗（1985）。幼兒家長老師專家對幼兒教育的意見與期望比較研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊美玲（2003）。德國的幼稚園及日間托育機構理念、現況及實例。教育研究月刊，106，143~155。
- 莊雅莉（1997）。新任幼小銜接教學老師運用學習區之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳明印（2002）。九年一貫課程銜接的調適與因應。國民教育，43（2），10~19。
- 蔡其綦（1997）。幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就關係之研究。嘉師實小研究報告。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題之調查研究。台北師院學報，6，665~730。
- 蔡春美（2002）。從國教向下延伸談K教育之延伸。教師天地，119，16~20。
- 盧美貴（1993）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。國立花蓮師範學院幼兒教育學報，2，215~246。
- 簡淑真（2002）。難「分」難「捨」的五歲幼兒教育。收錄於2002年國教政策論壇「手牽手，5歲向前走」大會手冊。國立台灣師範大學教育政策研究小組。
- Tyler, R.W. (1950). The organization of learning of experience. In V.E.Herrick., & R.W.Tyler. (Eds), Toward improved curriculum theory. The University of Chicago Press.



幼兒道德教學評量方式之探討

施宜煌／耕莘護理專科學校幼兒保育科助理教授

壹、前言

在西方，希臘哲人Aristotle主張教育的內容應該以「德育」、「智育」和「體育」為主（引自梁福鎮，1999：242）。由Aristotle之教育主張，可知「德育」在教育內容上的重要性。¹其實，德育與人的發展息息相關，尤其在幼兒教育階段，更應關注幼兒道德教育的實踐。換言之，在幼兒教育階段的教育內容應包含「德育」的實踐。

在我國，自古以來，我國對於幼兒道德教育的重視可謂淵源甚早。在《易經》〈蒙卦〉裡，即存有「蒙以養正」的觀念。就《易經》的形成時間而言，《易經》形成大約在殷周之際，足證我國遠在殷周時期就以「蒙以養正」揭櫫了對幼兒道德教育的重視，強調個體德育養正始於幼童時期（王靜珠，2002：3）。由以上的敘述呈顯出在幼兒時期進行道德教育的重要性。此外，就我國孟子的幼兒教育思想而言，孟子認為幼兒時期的教育重點即是「人倫道德」的學習（引自蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1995：24）。從孟子所言，更讓人們確信在幼兒教育階段實應關注幼兒道德教育的實踐，如此方能從生命初期即形塑富有道德氣質的生命個體。

再者，就教師在適當時機給予幼兒適當的道德教育而言，因為幼兒時期是人生智慧與生活經驗發展快速的時期，此一階段的孩子，不論在生理、心理及社會等能力均處於快速成長的階段，再加上這時期的孩子，具備可塑性大、模仿力強等學習特徵。因此，

此一時期孩子的生活經驗以及身心發展與學習，為奠定一個人未來不論在智力、人格情緒、行為表現，乃至社會能力的重要基礎（賴清標，2003：序）。所以，幼兒時期是個體學習的關鍵期。是故，教師在適當時機應給予幼兒適當的道德教育，相信能夠收到一定的成效。

就幼兒道德教育實踐而言，幼兒道德教育的實踐往往經由道德教學來完成。職此，當可窺知道德教學在幼兒道德教育實踐中的重要性。另者，教師既是道德的代理者（agent）也是道德的教育者，其可以直接並立即教授孩童有關道德的知識（Fenstermacher，1990：133-134）。是故，當可得知教師在幼兒道德教學中扮演著重要的角色。因為，就幼兒道德教學而言，可謂存在於教師與幼兒間的價值活動，並藉由二者間的互動來進行幼兒道德行為的形塑，以使幼兒表現出符合道德規範的道德氣質。另者，就幼兒道德教學的發展歷程而論，進行幼兒道德教學之後勢必要有所評量，以作為教師改進教學的依據，進而一窺教學的成效為何？準此，當可得知幼兒道德教學實踐中評量的重要性。

是故，綜上所論，教師應如何實施幼兒道德教學評量？符合幼兒的生命需求，則成為本文關注的重心。依據本文關注的重心，筆者擬探討幼兒道德教學評量的方式，以使從事幼兒道德教學之教師有一遵循的方針，有效實施幼兒道德教學，進而實現幼兒道德教育的理想。

¹ 就「德育」在教育內容上的重要性而言，也間接呈顯「德」之涵養對於受教者的重要性，而教育實踐也應以「德」為本。其實，我國孔子在《論語》中，無論是對為政者或弟子，所表示的政治觀念，總不外以「德」為本（賈馥茗，1991：3）。由此，亦可窺知「德」在孔子思想中的地位。



貳、幼兒道德教學評量的方式

平實而論，教育活動是人類求生存、求發展必須履行的工作之一，而任何教育活動必然包含「課程」和「教學」的成分，亦即「教什麼」和「如何教」是教育活動不可或缺的兩個主題（黃政傑，1992：8；Catron, 1993：4）。就「教學」而言，「教學」（instruction）包括教（teaching）與學（learning）兩部分，是師生共同參與而產生交互影響的動態過程。而任何的教學活動，若是沒有進行教學評量，將無法知道該教學活動的成效如何？由此可知，教學評量對於教學活動的重要性。

近年來，國內外教育改革的推動風起雲湧，其中與教學品質息息相關的是教學評量方式的變革（呂翠夏，2000：3357）。就教學評量而言，教學評量是依據教學目標、運用科學方法，對學生的學習結果，從事研究和分析的一系列活動（簡茂發，1994：394）。再者，教學評量是教育實踐的一部分，任何教育活動的實踐，在教師「教」與學生「學」之後，緊接著即是要進行所謂的教學評量。換言之，教師在進行幼兒道德教學之後，亦須進行幼兒道德教學評量。

進一步言之，關於道德教學的評量，正如同道德教學的方法，不能過於僵化固執，而應靈活運用；亦不能抱殘守缺，而應權宜變通。至於評量的實施，英國教育思想家Wilson強調與其視之為審判道德教學活動的判決書，毋寧視為反省改進道德教學活動之建議書。易言之，道德教學評量的目的，在於督導教師教學的態度、教材或方法，增進學生學習的意願、方法或成就，俾能建立

和融的教學氣氛及親密的師生關係，並能提昇道德教學的品質和效果（洪仁進，1989：126-144）。亦然，就幼兒道德教學評量的目的，亦在於督導教師教學的態度、教材或方法，增進幼兒學習的意願，俾能建立和融的幼兒道德教學氣氛及親密的師生關係，並能提昇幼兒道德教學的品質和效果。而教師要如何進行幼兒道德教學評量，援用哪些評量方式達至提昇幼兒道德教學的品質和效果，筆者一一探討如下：

一、道德故事評量

就「故事」而言，「故事」的意義有消極和積極兩種。就「積極意義的故事」而言，是指「用一定的次序，把許多事情排列起來」，因而產生「故事化」的動人效果的有機敘述（蔡尚志，1989：4）。是故，有趣的故事往往能夠產生動人的效果。亦然，有趣的學習活動亦往往能夠產生動人的效果。再者，一位優質的幼教教師，應該能夠立即知道什麼樣的學習活動對於幼兒之學習是有所助益的，並且能夠設計出符合幼兒學習興趣的學習活動（Saracho & Spodek, 1997：1），進而能夠產生動人的效果。

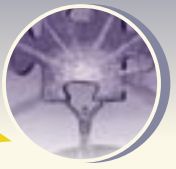
其實，教師可以將所要教導的道德議題融入故事情境中，進而設計出符合幼兒學習興趣的學習活動，以產生動人的效果。並且，藉由以道德議題為核心的故事教學，讓幼兒瞭解故事中主角所涉及的道德議題。再者，可在道德故事教學之後，讓幼兒提出對於故事²中有關道德議題的看法。³以此幼兒道德教學方式，對於幼兒道德教學成效進行評量，是為「道德故事評量」。

二、提出道德問題讓幼兒自由作答

在幼稚園階段的幼兒都會自由說說了，

² 此處之故事，可以是生活中的故事、童話、神仙故事、民間故事、歷史故事及寓言（張翠娥，1981：132）。換言之，教師在進行幼兒道德故事評量時，可以使用以上之不同故事形式來進行幼兒道德教學。

³ 除了道德故事評量外，教師可再加入口頭問答評量。



而且他們大部分都喜歡說話，更喜歡在別人面前說話。教師應營造一個以幼兒為中心，在一個有意義的學習情境中提供幼兒說話的機會，並採用輪流的方法使多說話的幼兒和沉默的幼兒都有機會發表他們的意見（張春興、林清山，1975：50；黃瑞琴，1993：34）。換言之，教師要先醞釀一種適宜的情境，醞釀一種有意義的學習情境，以讓幼兒敢於自由發表。

是故，在教師的幼兒道德教學中，教師可以提出道德問題讓幼兒自由作答，讓幼兒都有機會發表他們對道德議題的意見，讓幼兒敢於自由發表。其實，教師可以用師生對話的形式，針對幼兒道德教育的具體問題，誘導幼兒自己自由提出看法。藉由提出道德問題讓幼兒自由作答的過程中，進行幼兒道德教學評量。但是，教師提出的道德問題最好是能讓幼兒感到興趣，如此幼兒作答的意願才能提高。

三、透過觀賞教學媒體後的評量

現代社會中，新科技的應用裨益提昇人們去閱歷世界的的能力。就新科技中的影像媒體而言，影像媒體得到高度、快速的發展，媒體本身的具像性、生活性及實用性也容易吸引學生的投入參與。在學校教育還是多以書本為主要教學素材的情形下，如何使道德教學成為生活性、實用性、意義性兼具的場域，是我們必須深思的課題。此外，教學媒體在形式上雖然只是道德教學採用的途徑之一，但是卻具有幾項重要功能：提供模擬的生活經驗、擴大生活經驗領域、建立抽象符號與具體經驗間的連結或轉換橋樑，提供多項管道、多重感官的學習環境等（單文經，2001：428-430；Scott, 1998：63）。就教學媒體提供多重感官的學習環境而言，因為教學媒體可以提供多重感官的學習環境。所

以，無庸置疑，教學媒體對於幼兒有著極強的吸引力。是故，教師可以讓幼兒觀賞有關道德議題之教學媒體（如電視或電影），藉由以道德議題為核心的教學媒體教學，讓幼兒瞭解影片中所涉及的道德議題。並在觀賞教學媒體之後，讓幼兒提出對於影片中有關道德議題的看法。以此幼兒道德教學方式，對於幼兒道德教學成效進行評量。

四、人為觀察的行為評量

在個體生命循環週期中，幼兒時期最受重視，許多發展理論和研究，都認為這段時期的經驗，對一個人一生的行為、態度、及價值觀，都有不可磨滅的貢獻（黃迺毓，1991：165；Papalia, Olds & Feldman, 1999：8）。再者，就「道德行為」而言，幼兒時期是個體「道德行為」開始形成的初級階段，在這個時期種下什麼種子，將來就會收到什麼果實（劉玉梅，1999：34）。所以，教師實應洞識幼兒時期是個體「道德行為」形塑的「關鍵期」，切勿錯過幼兒時期的道德行為養成。

人們常常可看到一些幼兒在德育獲得優良成績，但其道德實踐並不理想，所以有此現象，或許在於德育的學習評量上，因為教師都依賴紙筆測驗。而紙筆測驗固可得知幼兒的道德知識，卻無法瞭解其道德實踐、道德推理及道德判斷等情形。因此，道德教育學者認為行為的觀察是評量幼兒道德發展的最好方法（修改自陳朝陽，1994：23）。其實，幼兒的道德行為可藉觀察而知，道德表現在免受痛苦，逃避處罰，而樂於接受讚美與鼓勵中，形成行為的模式。而我國以忠、孝、仁、愛、信、義、和、平等德目，為教導孩子的指標，即可據此以觀察幼兒的道德行為表現（林月琴，1986：173）。換言之，教師可藉由對幼兒行為的觀察，並加以



紀錄，⁴以此為基礎真實地瞭解幼兒的道德表現為何？以此為基礎進行幼兒道德教學評量，進而思索如何更有效地進行幼兒道德教學，以實現幼兒道德教學的目的。

五、蒐集幼兒的生活狀況記錄以為評量依據

從個體的生活狀況去了解其道德行為，是一個道德教學評量的好方式。持平而論，教師在進行幼兒道德教學時，若能蒐集幼兒的生活狀況，並以其生活狀況為幼兒道德教學評量依據，將更能真實瞭解幼兒道德行為的表現情形。因為，幼兒的諸多道德行為往往不經意在其日常生活中呈現之。

再者，就幼兒的生活狀況而言，即是幼兒生活中的軼事。就軼事而言，軼事即生活中的小事件或小插曲，將這類表面上也許不相關的事件紀錄下來，可以對幼兒的態度行為傾向提供重要的線索（修改自李景美、顧瑜君，1996：50）。然後，教師再依據這些線索，作為評估幼兒道德行為的依據。

總之，「教學」這一環，在教育系統或學校系統之中是十分重要的。再者，教學是教育活動的靈魂，而要知道教學的成效為何？則須對教學進行評量。就評量而言，評量應該提供教師與學生間、教師與家長之間，以及學生與家長之間對話和解釋資訊的

機會（黃政傑，1997：5）。更甚者，評量應該成為提供改進教師教學和學生表現的系統化回饋媒介。換言之，亦然，幼兒道德教學評量也應成為提供改進教師教學和幼兒表現的系統化回饋媒介。是故，當可窺知幼兒道德教學評量對於幼兒道德教育實踐的重要性。再者，倘若教師在進行幼兒道德教學時，能夠援用上述評量方式，必定裨益有效瞭解幼兒道德教學的成效，進而實現幼兒道德教育的理想。

參、結語

由於任何形式的人類互動及社會行為都包含著價值判斷及決定，所以「道德」⁵存在於所有社會中（Verhoef & Michel, 1997：2）。再者，就人類所生存的社會而言，人類無法離群索居，無法避免與其他人互動。而在人與人間的互動，「道德」往往成為評價人們行為的標準。由此可知，「道德」是人類社會中不可不面對的議題。換言之，人從出生到老死，似乎都得面對「道德」議題，似乎都得關注如何使自己的行為符合道德規範。

從個體生長與發展的觀點來看，幼兒時期不僅需要學習，而且身心發展、學習速率

⁴ 在進行幼兒行為觀察紀錄時，須注意一些事項：如教師要選擇適當的觀察位置、記下開始觀察和結束觀察的時間、選定觀察目標、詳細迅速地紀錄整個活動、試著用省略字或記號來代替字、記下行為發生時心理的感受，及注意個體與個體間的關係、個體與團體的關係（張翠娥，1981：23-24）。倘若，教師在進行幼兒行為觀察紀錄時，能夠注意以上之事項，將能更有效地蒐集到幼兒的生活狀況以為評量依據。

⁵ 就「道德」而言，何謂「道德」？以哲學或是倫理的觀點來看稍嫌困難了些。但是，社會往往以每個人生活和行為該有的標準來作為規範（訖摩武俊，1983：64）。因而，「道德」存在於所有社會中。



較其他時期為迅速，其可塑性與模仿性也最高（黃意舒，1986：9；盧美貴，1988：3）。此外，就個體的發展而言，發展是連續不斷的歷程，但是早期的發展是一生的關鍵，⁶對於個體未來生活的適應至為重要。根據一些學者的研究，幼兒早期建立的基本習慣、態度、行為與人格特質，均具有相當的持續性（朱敬先，1987：158-159）。是故，幼兒時期的發展與學習，為個體終身發展與學習的重要關鍵。也因此，幼兒教育可謂一個人一切教育的基礎，一個人終生教育的起點，也是一個國家國民教育的根本（王連生，1994：弁言；賴清標，2003：序）。再者，正因為幼兒教育對於個體如此重要，所以在幼兒時期進行整全的道德教育以形塑個體的道德行為更是刻不容緩之事。而要形塑

幼兒的道德行為，往往藉由幼兒道德教學進行之，而在幼兒道德教學之後則需進行評量。就幼兒道德教學評量而言，如何進行人性化、符合幼兒生命需求的幼兒道德教學，並且能有效實踐之，本文提出一些建議。而這些建議，如教師為有效評量幼兒道德教學的成效，教師可採用道德故事評量、提出道德問題讓幼兒自由作答、透過觀賞教學媒體後的評量、人為觀察的行為評量及蒐集幼兒的生活狀況記錄以為評量依據。

倘若教師在進行幼兒道德教學時，能夠遵循以上之幼兒道德教學評量方式，相信教師能夠進行人性化、符合幼兒生命需求的幼兒道德教學，並且能有效實踐之，以實現幼兒道德教育的理想—形塑富有道德氣質的生命個體。

⁶ 就早期的發展是一生的關鍵而言，B. White博士著《三歲決定一生》一書，認為如果家庭給幼兒奠定最初一年正確的教育經驗，此孩子在將來的專業性教育經驗中，定能大展才華。如此，即使這個孩子接受數年平庸教育，也不會嚴重阻礙孩子智能的發展。反之，幼兒時期生活經驗貧乏，不足以發展適應社會生活的種種基本技能，或發展成反社會或破壞性的行為方式，都會造成未來的適應問題。根據多項有關成人適應困難、問題行為，甚至心理疾病的成因，並非事出偶然，有的早在幼年時期就已種下了遠因（朱敬先，1987：159）。

參考書目

- 王連生（1994）。幼兒教育研究。台北市：五南。
- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。幼兒教育年刊，14，1-20。
- 朱敬先（1987）。幼兒教育。台北市：五南。
- 呂翠夏（2000）。統整課程之評量：運用實作評量於幼稚園的實例。測驗與輔導，160，3357-3359。
- 李景美、顧瑜君（1996）。教學評量。載於台灣省國民學校教師研習會（主編），國民小學道德與健康科課程概說（頁49-52）。台北市：師大書苑。
- 林月琴（1986）。我國幼兒道德行為表現之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 洪仁進（1989）。威爾遜道德教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 梁福鎮（1999）。教育的內容。載於歐陽教（主編），教育哲學（頁235-276）。高雄市：麗文。
- 陳朝陽（1994）。國民小學道德教育之探討。教師之友，35（2），20-26。



- 張春興、林清山（1975）。教育心理學。台北市：文景。
- 張翠娥（1981）。幼稚園教材教法。台北市：大洋。
- 單文經（2001）。教學引論。台北市：學富。
- 黃政傑（1997）。教學的意義與模式。載於黃政傑（主編），教學原理（頁1-25）。台北市：師大書苑。
- 黃迺毓（1991）。家庭教育。台北市：五南。
- 黃意舒（1986）。幼兒的學習－其增強效果研究。台北市：知音。
- 黃瑞琴（1993）。幼兒的語文經驗。台北市：五南。
- 賈馥茗（1991）。東周的教育及學術思想（三）。教育研究所集刊，33，1-35。
- 蔡尚志（1989）。兒童故事原理。台北市：五南。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫（1998）。幼兒教育思想。台北市：五南。
- 訖摩武俊（1983）。幼稚園的親職教育。台北市：道聲。
- 賴清標（2003）。幼兒教育年刊－序。幼兒教育年刊，15，序。
- 盧美貴（1988）。幼兒教育概論。台北市：五南。
- 劉玉梅（1999）。幼兒教育學。內蒙古：內蒙古大學出版社。
- 簡茂發（1994）。教學評量原理與方法。載於黃光雄（主編），教學原理（頁393-422）。台北市：師大書苑。
- Catron, C. E. (1993). *Early childhood curriculum: A creative play model*. NJ: Prentice-Hall.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *A child's world: Infancy through adolescence*. NY: McGraw-Hill.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teachings* (pp.130-151). San Francisco: Jossey Bass.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1997). Issues in early childhood educational assessment and evaluation- Introduction. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp.1-6). NY: Teachers College, Columbia University.
- Scott, A. P. (1998). The everyday aesthetics of computer education. In H. Bromley & M.W.Apple (Eds.), *Education, technology, power: Educational computing as a social practice* (pp.53-64). NY: State University of New York .
- Verhoef, H., & Michel, C. (1997). Studying morality within the African context: A model of moral analysis and construction. *Journal of Moral Education*, 26(4), 389-407.



幼兒體能教學研究一 以一位幼教老師與一位體能老師教學觀察為例

陳錦慧／嘉義市立復國幼稚園教師

壹、緒論

幼兒體能活動是以幼兒為對象，根據其身心發展特性及社會現況的需要，以運動為主體，以遊戲為方法，以教育為指導，以培養幼兒身心發展的基礎能力為目標（林風南，1990）。黃世勛也指出體能教學是幼兒教育重要組成部分，是培養幼兒德、智、體、群、美全面發展不可缺少之因素，它對幼兒的身心發展具有重要的意義（引自黃永寬，2004）。由此可見，幼兒的體能活動並不是成人體育形式的再製，更不是將其活動量減小，而應該兼顧生理及心理發展，讓幼兒能在體能活動中，達到幼教目標中的全人發展。

既然幼兒體能活動是如此重要，目前在幼稚園中是如何實施幼兒體能教學呢？潘倩玉（1998）所云：幼兒體能師資缺乏，幼稚園的體能課程大多數還是由該班教師實施，且在師資培訓過程中，亦未能將「幼兒體能」課程列入必修科目，使得幼兒體能教學品質常讓人存疑。另外除了由幼教老師任教外，目前到處林立著幼兒體能工作室，其大多由體育系畢業來擔任幼兒體能教師，令人擔憂的是雖然他們擁有專業體能知識，但能兼顧幼兒心理發展進行教學嗎？

因此，本研究藉由觀察兩所公立幼稚園幼兒體能教學現況，並進行分析比較，以了解幼教老師及體能老師在幼兒體能教學流程、教學模式與內容、教學原則之異同點，並提出具體的建議。

貳、文獻探討

一、幼兒體能活動的教學內容

幼兒在發展階段中，有七大類體能最為重要，即平衡、協調、力量及爆發力、肌耐力、柔軟度、敏捷性及速度（楊聯琦譯，1994）。潘倩玉（1998）指出幼兒體能教學內容包括基本的身體動作和動作概念，身體動作包含穩定性技巧、移動性技巧、操作性技巧；動作概念乃是提供這些基本的身體動作如何從事運動、在哪裡活動、以及和誰或物的關係的概念。一個動作技巧可以只有一個動作概念，也可以同時涉及好幾個動作概念而成為複雜多變的動作。

二、幼兒體能教學模式

Gallahue（1987）整理初等教育階段兒童動作教學型態，基本上將其分為三大型態：直接（direct）型、間接（indirect）型及折衷（combination）型（引自簡美宜，2003）。其定義分述如下：

（一）直接教學法（黃月嬋，1998）

教師以動作親自示範，或用適當比喻及故事串聯起來，讓幼兒直接模仿，以教師為中心，教師先帶領學生暖身之後，先複習舊教材，再介紹新動作，評量時有統一的標準做參考。

（二）間接教學法（黃月嬋，1998）

強調練習中學習，以學生為中心，教師退居輔導者角色，學習順序及速度因人而異，每人的動作可能都不相同，在教學過程中，教師儘量引導學生往教學目標前進，並



以欣賞的角度，去衡量每位幼兒的特殊性。

(三) 折衷教學法—限制 (limitation) 法，(簡美宜，2003)

折衷型較能因應學習者個別差異及達成動作技能學習的教學型態，而遵循折衷型的教學模式即為限制法。其實施步驟1.自由探索2.引導發現3.序列問題解決4.特定任務指導，且此教學法包含直接與間接型態的優點。

三、幼兒體能教學流程

一個課程可分為三部分—導入活動、主要活動、活動結束(楊聯琦譯，1994)。「導入活動」以吸引幼兒注意力，並引起對接下來活動的興趣。「主要活動」乃是教學過程重點，以實際練習及探索活動為主題。「活動結束」應該有個總結，溫習使用過的學習輔助教材，介紹新課程，或由兒童示範你認為的重要技能。潘倩玉(1998)則將教學過程分為準備活動、發展活動、綜合活動，其大致內容與上述內容相似，唯在準備活動中加入暖身活動，及綜合活動中加入緩和運動，作為迎接劇烈運動前身及緩和情緒準備結束。

參、研究方法

一、研究對象

兩所公立幼稚園的兩位進行體能教學教師，一位該班幼教老師，其為新竹師院幼教系畢業之合格幼師，擔任教師四年；一位為外聘幼兒體能教師，其為輔仁大學體育系畢業之教師，擔任幼兒體能教學12年，所施教對象各為30位大班幼兒。

二、研究方法

採用觀察法觀察幼教老師及體能教師的一節體能教學課，記錄體能教學內容、教學流程、教學原則，並將資料加以分析比較，了解幼教老師及體能教師進行幼兒體能教學時的異同點。

肆、研究結果與討論

將兩所公幼體能教學觀察資料分為：甲師-幼教老師擔任教學者、乙師-幼兒體能教師擔任教學者，以下則分別稱甲乙師，進行異同點比較，結果如下：

一、教學流程

(一) 甲乙師比較表

表一 甲乙師教學流程比較表

	時間	實施	教學流程
甲師	50分	配合主題非固定	暖身(5分鐘)—引起動機—發展活動(30分鐘)—緩和(5分鐘)—綜合活動(10分鐘)
乙師	60分	每週一次	暖身(5分鐘)—引起動機—發展活動(50分鐘)—綜合活動(5分鐘)

(二) 討論

1. 教學時間

由表一發現甲乙兩師的教學時間各為50分鐘與60分鐘似乎差異不大，但令人注意的是甲師的體能教學是配合主題進行非固定時段，乙師則是每週固定時段一小時，研究者認為動作能力與技巧的培養應是持續不斷的

累積，若無法每週至少一節的體能教學，將無法達到幼兒動作經驗累積的教學效果。

2. 暖身

甲乙教師皆實施5分鐘的暖身活動，讓幼兒在劇烈運動前伸展身體的各個肌肉群、關節和韌帶，並增加心臟、肺臟的負荷並調節全身心肺呼吸和血液，讓身體心理做好準



備，降低運動傷害的發生機率（姚光鴻，2004）。

3.緩和

緩和活動僅有甲師進行，由於體能教學與普通教學最大的不同處即在它是師生處於動態的教學狀態，實施緩和運動的目的，在

於藉由這段時間的作用，使得心肺循環系統能在劇烈活動之後，能以緩和的方式恢復至正常的活動狀況；對激烈運動後所產生的肌酸也具有高效率排除作用（黃俊揚，2001），基於運動安全考量是不可省略的。

二、教學模式與內容

（一）甲乙師比較表

表二 甲乙師教學模式與內容比較表

	模式	目標	器材	教學內容
甲師	直接教學法	<ul style="list-style-type: none"> ◎手眼協調力 ◎手部肌力 ◎手部滾球技巧 	球	<ul style="list-style-type: none"> ◎配合主題「大自然化裝舞會」，設計種子滾滾滾活動。 ◎暖身： <ul style="list-style-type: none"> 配合熱門音樂想像自己是小種子，依老師口令自由運動身體的部位，做好運動準備。 ◎準備活動與發展活動： <ul style="list-style-type: none"> 利用種子王國探險故事引起動機並發展後續各項體能活動。（教師示範動作） 1.滾動的種子（滾球練習）：雙人利用單手、雙手做滾球練習。 2.穿越種子王國：一組兩兩滾球一組衝刺跑，兩組輪流。 3.種子炸彈：分為內外圈兩組幼兒，以滾球的方式，將圈內的種子滾到別組，圈內種子炸彈數最少者勝利。 ◎緩和： <ul style="list-style-type: none"> 配合冥想音樂想像自己是小種子，依老師口令自由運動身體的部位，調整呼吸，伸展身體部位，準備停止運動。 ◎綜合活動 <ul style="list-style-type: none"> 回想滾球方式、進行哪些遊戲？讚美能彼此合作的幼兒。



	模式	目標	器材	教學內容
乙師	直接教學法	<ul style="list-style-type: none"> ◎增進敏捷力、肌耐力、瞬發力、速度感 ◎訓練腳的跳躍與跑步技巧 	太空棒 巧拼地墊	<ul style="list-style-type: none"> ◎複習舊課程技能：匍匐前進、跨跳、跳高。 ◎新課程技能：衝刺跑、滾動。 ◎暖身：匍匐前進、坐姿移動、騎馬跳躍。 ◎準備活動：利用太空棒外型發展熱狗故事引起動機。 ◎發展活動(教師未示範動作) 以下活動將全班分為兩大組，以類似環式體能方式，一位接著一位幼兒輪流進行： <ol style="list-style-type: none"> 1.衝刺跨越大型巧拼地墊。 2.衝刺跨越30公分高障礙物。 3.衝刺跳高與老師拍手擊掌。 4.熱狗運輸站：兩組幼兒分別於跨下傳送太空棒，由最後一位幼兒抱這太空棒滾回前面，以此輪流。 5.攻佔城門：兩組幼兒分別於跨下傳送太空棒，由最後一位幼兒手持太空棒衝刺撞倒教師手中大型軟墊（城門），以此輪流。 ◎綜合活動 鼓勵幼兒對於不熟悉的技能不要輕易放棄，要多加練習嘗試，一定會成功。

(二) 討論

1.教學模式

甲乙二師皆以直接教學模式進行教學，除了甲師在暖身緩和時加進想像與自由創作的元素外，由表二得知，整體的教學過程仍由老師主導，每位幼兒以相同動作完成指令，未發現在體能教學上進行動作探索的內容。

2.課程統整

由表二發現，由於甲師是班級任課老師，於是她能將體能教學內容與課程主題加以統整進行，讓幼兒的學習經驗能整體又一致，而乙師則是外聘教師，因此教學的進行，獨立於統整課程之外，容易落入分科教學的情況。

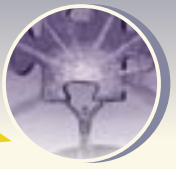
3.教學內容

(1) 乙師的舊技能複習，提供孩子將

已學習的運動技能再次運用，不僅是增加熟悉度而已，也可讓不熟悉的孩子在自然的練習下慢慢熟練此運動技巧。

(2) 甲師的教學內容由一簡單的身體動作（滾球）配合動作概念做變化，如快慢、方向、分組等不同向度，由易而難，採漸進方式，符合潘倩玉（1998）指出，一個課程若一次只教一個技巧，小朋友則會學得更好，將動作技巧配合動作概念變化，由簡而繁，使幼兒不致因重複練習同一動作而失去興趣。

乙師則綜合舊經驗再加入新的翻滾、衝撞等新動作，在教學過程



中動作技能的焦點由跳、跑、翻滾最後衝撞，其內容較為複雜，研究者認為這不斷的轉變，對於尚未熟悉新技能的幼兒，會有適應不及之虞，值得再進一步探究。

- (3) 甲乙二師皆以單一遊戲器材（球與太空棒）為主，結合身體動作與動作概念變化，對日後學習競技動作的技能與終生休閒活動的能力時，具有相當大的幫助（黃月嬋，1998）。

4. 運動量

就運動量來說，由於乙師綜合跑跳滾等移動性技巧，因此在速度感的累積下，就越能發揮心肺的功能，讓幼兒在一節體能課之後能達到比甲師所帶領的幼兒更多的運動

量，因此研究者認為在一節體能教學中應加入移動性技巧的運用，以增加運動量的累積。

5. 情意薰陶

既然將體能教學與教育連結，無可避免的就須要重視除了動作技能訓練外，一些與同儕互動、運動精神等社會性情意目標。

甲師將情意的合作實際放入教學中，利用雙人、小組的方式，並在統整活動時加以讚賞，而乙師則是在統整活動時以口語表達的方式鼓勵幼兒勇敢嘗試的運動家精神。研究者認為對於在做中學的幼兒，若能在學習過程中實際體驗經歷，將會比純口語的傳達將更容易達到教學效果。

三、體能教學原則

(二) 討論

(一) 甲乙師比較表

表三 甲乙師體能教學原則比較表

	甲師	乙師
教學原則	<ul style="list-style-type: none"> ◎暖身 <ul style="list-style-type: none"> 1. 結合音樂使用 2. 自由創意 ◎引起動機 <ul style="list-style-type: none"> 1. 以說故事方式 ◎發展活動 <ul style="list-style-type: none"> 1. 漸進原則 2. 樂趣化原則 ◎緩和 <ul style="list-style-type: none"> 1. 結合音樂使用 2. 自由創意 ◎綜合活動 	<ul style="list-style-type: none"> ◎暖身 <ul style="list-style-type: none"> 1. 安全原則：鋪上大型巧拼地墊、請幼兒脫下襪子防滑。 ◎引起動機 <ul style="list-style-type: none"> 1. 以說故事方式 ◎發展活動 <ul style="list-style-type: none"> 1. 溫故知新 2. 樂趣化原則 ◎綜合活動



1.安全原則：乙師特別在教學開始前，以軟墊鋪地、請幼兒脫襪子，這些方式掌握了體能教學最基本與最重要的原則，因為體能教學與其他課程最大差別在於它是屬於動態課程，如何確保幼兒活動時的安全，是教師應優先考量的重點。

2.結合多媒體資源：甲師在暖身與緩和結合音樂的使用，能利用不同節奏，促使幼兒在感官知覺的過程，以配合節奏的快慢、方向變化的動作表達感受，使肢體動作與感官協調，讓身體的探索成為最直接的情緒經驗（漢菊德，1999）。

3.脈絡原則：甲乙二師皆使用故事來引起動機，且都得到教學成效，這顯示即使是體能的活動，對幼兒來說如果能提供一想像的情境脈絡，將促使他們更容易投入於動作技能的探索。

4.漸進原則：對於新的動作技能甲師利

用循序漸進的方式，由練習、分組遊戲、團體遊戲，並加以方向速度變化，逐步提升挑戰，使幼兒熟練新的動作技巧。

5.溫故知新：乙師複習舊課程的動作技能，由於幼兒已十分熟悉，因此能完全投入於運動表現上，不僅能充滿自信參與活動，最重要的是，他們的盡力投入，增強心肺的運用，達到充分運動的成效。

6.樂趣化原則：甲師運用個人、小組、團體的遊戲變化，乙師則以變化體能關關的方式，交互輪流，兩堂課的幼兒都展現極高的參與度，與快樂學習的氣氛，符合了黃月嬋（1998）指出在各項教學相關因素的變化，亦能提升活動的樂趣。

伍、結論與建議

一、結論

二、建議

表四 甲乙師體能教學異同表

		甲師	乙師
教學流程	異	1.50分/節。 2.教學時間配合主題非固定。 3.暖身（5分鐘）—引起動機—發展活動（30分鐘）—緩和（5分鐘）—綜合活動（10分鐘）。	1.60分/節。 2.每週一次。 3.暖身（5分鐘）—引起動機—發展活動（50分鐘）—綜合活動（5分鐘）。
教學模式與內容	同	直接教學法 運用單一遊戲器材	
	異	1.配合主題統整體能課程。 2.以簡單的身體動作配合動作概念做變化發展。 3.遊戲性強，缺乏運動量累積。 4.重視情意的同儕社會互動。	1.獨立體能課程。 2.結合新舊動作技能發展。 3.綜合跑跳滾等移動性技巧，在速度感的累積下，有較大的運動量。 4.重視運動精神培養。



體能教學原則	同	<ul style="list-style-type: none"> ◎引起動機 <ul style="list-style-type: none"> 1.以說故事方式 ◎發展活動 <ul style="list-style-type: none"> 1.樂趣化原則 ◎綜合活動 	
	異	<ul style="list-style-type: none"> ◎暖身 <ul style="list-style-type: none"> 1.結合音樂使用 2.自由創意 ◎發展活動 <ul style="list-style-type: none"> 1.漸進原則 ◎緩和 <ul style="list-style-type: none"> 1.結合音樂使用 2.自由創意 	<ul style="list-style-type: none"> ◎暖身 <ul style="list-style-type: none"> 1.安全原則：鋪上巧拼地墊、請幼兒脫下襪子防滑。 ◎發展活動 <ul style="list-style-type: none"> 1.溫故知新

（一）體能教學首重安全維護

基於運動安全考量，暖身與緩和運動是不可缺少的流程，此外，教師在課程開始前應環視教學環境，是否需要鋪以軟墊，或是幼兒服裝的適合問題，做好周詳的考量，才能減少運動傷害的發生。

（二）教學內容的目標的擬定

在幼兒運動遊戲的教學中，大多數的活動只是一再地強調身體方面的發展，而忽略了的社會性及創造性的發展（黃永寬，2004）。從兩位教師比較得知，創造性的發展目標，是兩位教師都頗為缺乏的，這顯示出在幼兒體能教學教師仍習於直接教學的引導模式，缺乏重視創造思考的啟發，應增加教師間接教學或折衷教學的專業知能，讓創意也能結合體能教學，使動作探索達到提升身心靈的完美境界。

在社會性目標上，幼教老師偏重同儕互動，因此運用許多小組團體活動的形式，而體能教師則注重運動精神的養成，因此在綜合之後，若在幼兒體能教學上，能兼顧同儕互動與運動精神的培養，將使體能的學習，達到跨領域的影響，讓幼兒透過運動遊戲，

提高自我尊重、社會化、激勵與建構身體運動經驗，幫助情緒上及社交上的發展（沈連魁，2004）。

（三）教學原則

1.脈絡原則的運用

體能教學的引導上，脈絡原則的運用，應可擴大為影片欣賞、圖畫書運用、音樂運用，增加情境的營造，讓幼兒能更投入於想像的情節，並轉化為肢體活動的展現。

2.漸進結合溫故知新

雖然幼兒體能教學非以動作技巧訓練為最終目的，但是若能綜合兩位教師的溫故知新原則與漸進原則，則能讓孩子由易而難學習新的體能動作，並在日後的課程中，得以反覆增進該動作的熟練度，使幼兒能更流暢展現學習。再者結合舊的動作技能，能提升在新動作技能的體能教學中，累積幼兒的運動量，因為一項新技能若在熟悉階段，是無法產生全力發揮的運動效果，但是有了舊經驗結合，則能在學習新技能時，同時兼顧了累積運動的成效。

3.樂趣化原則

兩位教師的樂趣化原則表現於不同向



度，一是重視社會性變化的遊戲化，一是混合各種大肌肉活動的個別體能遊戲，若能加以綜合，將會使幼兒體能不僅能兼顧體能的提升，亦能發展情意領域的學習。因為透過遊戲，幼兒能相互協助、輪流和交換的觀念，藉此將道德規範複雜的發展過程，化約為簡單和日常的行動（楊志顯，2004）。

三、師資的培训

由本研究發現體能教師與幼教老師，在執行幼兒體能教學時，其方式與焦點會有不同的地方，仔細探究下，兩者的觀點對幼兒來說其實各有利弊，因此研究者認為師資的培育工作是刻不容緩的。應鼓勵大學校院在各相關系所（如：體育系及幼教系）增設幼兒體能教育指導相關課程與幼兒身心發展課程，並推行幼兒體能遊戲進修認證，讓有志從事幼兒體能教學的老師，都能在顧及幼兒體能與心理發展下，運用正確的教學法則，讓幼兒能在運動中全方位的成長。此外，定時的舉辦各種講習，讓在第一線的幼教師資

及指導員能隨時可以充實正確的幼兒運動指導能力，使在幼稚園的每一位幼兒都能享受滿足運動遊戲所帶來的樂趣與滿足（教育部體育司，2003）。

陸、結語

雖然在教育部七十六年修訂的幼稚園課程標準中提到課程六大領域：健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識，並未明確提出體能領域，但綜合健康與遊戲目標可發現，發展幼兒基本動作與運動興趣皆包含於其中，這顯示了身體活動對幼兒的早期經驗的重要，也更確定提升教師體能教學的專業之能是刻不容緩的，期待藉由本研究對幼教師與幼兒體能教師的教學觀察比較發現，能提供擬定幼兒體能遊戲進修認證的標準參考，讓日後進行體能遊戲的教師，都能確實兼顧幼兒動作與心理的發展，如此才能確保每位幼兒在未來都能擁有強健的體魄。

參考文獻

- 沈連魁（2004）。幼兒運動遊戲課程教學能力的培養。學校體育雙月刊，14（80），36-48。
- 林風南（1990）。幼兒體能與遊戲。台北：五南。
- 姚光鴻（2004）。暖身運動的重要性。彰化：彰化國中。
- 線上檢索日期：2005年12月25日。網址：http://www.chjhs.chc.edu.tw/warm_up.htm
- 教育部體育司（2005）。推動幼稚園運動遊戲方案。台北：教育部。線上檢索日期：2006年1月1日。網址：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/PHYSICAL/EDU7663001/sport/930204.d.oc
- 黃月嬋（1998）。幼兒體能教學之理念。幼兒教育年刊，10，119-129。
- 黃俊揚（2001）。如何有效避免動傷。台北：曉騰國際。
- 線上檢索日期：2005年12月25日。網址：http://www.soyong.com.tw/education/9/9t/9t_5/9t_5b.htm
- 黃永寬（2004）。幼兒運動遊戲教學之理念。學校體育雙月刊，14（80），25-35。
- 楊聯琦（1994）。幼兒運動教學。台北：信誼基金會。
- 楊志顯（2004）。遊戲非兒戲-正視兒童遊戲的權利。學校體育雙月刊，14（80），2-4。
- 漢菊德（1999）。探索身體資源：身體·真我·超我。台北：心理。
- 潘倩玉（1998）。幼兒體能教學。台灣省學校體育，46，28-33。
- 簡美宜（2003）。以限制法為基礎的幼兒動作教學方案的探析。國民教育研究學報，10，281-314。



紐西蘭教育參訪紀實（四）一師資培育制度

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

教育之成敗繫乎師資之良窳，良好的師資需透過健全的師資培育制度來達成，教育主管部門對師資培育的政策之制訂，師資培育機構如何培育優良的師資，在師資培育過程中都扮演著重要的角色。教育的核心是學生，學生的學習成就就是大家關心的重點，而影響學生學習成就的資源及百分比如下：學生本身（50%）、教學（30%）、家庭和同儕（5-10%）、學校和校長（5-10%），因此只要掌握這幾個因素，並投入經費和人力，加強師資培育、教育人員專業發展、落實課程與教學工作，做好親師教育，加強學校管理及校長責任，則學生的學習成就必有進展。這次共參訪了奧克蘭大學教育學院、維多利亞大學教育學院、基督城教育學院，這三所教育學院以培育師資為主。

貳、紐西蘭之師資培育制度

紐西蘭的師資培育原由各師範學院培養，後來因不同政黨執政，師資培育朝多元開放方向改革，一般大學及技術學院也可以培養師資，後來因為師資培育素質良莠不齊，遭致各界攻擊，政府已淘汰一些師培機構，後來為提升師院之競爭力，也把師範學院與一般大學合併，並改為教育學院，專門負責師資培育工作。教育學院與中小學師資培育關係密切，例如至中小學進行教學輔導，觀察教師教學或提供優良的教學方法。對於新進教師進行二年之追蹤，瞭解教學情形，輔導教師解決教學上之問題。二年之工作經驗並經審核通過後才能擔任正式

教師，可避免不適任教師進入教學現場。新進教師是領取臨時教師證書，年薪大約紐幣34,000-36,000元，取得正式教師三年後，要重新註冊。紐國中學師資是短缺的，具教師資格者約有30-40%的人會至其他英語系國家教書，紐國人民在大學畢業後至國外工作幾年後再回國工作是很普遍的現象，主要是在吸取國外經驗並增加閱歷，學生畢業後都能自己找到教職。

紐西蘭政府對偏遠地區學校提出學校能力提高的計畫，委託奧克蘭大學教育學院輔導學校之發展，包括和社區家長、校長、教師共同討論決定三年工作計畫，以提高學校教育品質。紐西蘭學校財務自主，校長可以支配經費之使用，學校一般會提撥百分之二十的經費用於教師進修經費。紐西蘭的師資素質良好，有51%的教師擁有大學的學位，碩士以上的教師也佔全部教師的10%，少部份的博士學位教師。紐西蘭教師協會負責教師檢定，承認師資檢定的課程，個別教師的認定。教師需遵守相關規範，每五年換證一次。

參、各校師資培育之特色

一、奧克蘭大學教育學院

20年前是師範學院，後改名為教育學院，負責師資培育、教師在職進修，三年前和奧克蘭大學合併，仍維持教育學院部門。奧克蘭大學是一所綜合大學，全部學生約有四萬人，其中教育學院有5,000人，合併之後雙方受益，共享教育資源，原奧克蘭大學之教師有機會接受教育學院之教學實務方面之訓練，可提升教師教學品質。在紐西蘭之綜



合大學是屬於研究型大學，偏重理論研究，而教育學院較偏重實踐、教學實務之研究。

奧克蘭大學是紐西蘭最大的大學，排名第一的高等教育機構，提供各種專業學院到博士學位課程的綜合大學，在奧克蘭市內有三個校區，另一個在北島地區，全校有5,500個教職員，學生來自100個國家，從1992年以來，學校收入從紐幣一億九千八百萬元成長到五億二千萬元。奧克蘭大學擁有紐西蘭最大的大學圖書館，有一百九十萬本的學術書籍，有40,000個唸書空間，850個電腦工作站，對全職生提供24小時的學習服務，可與超過130,000種全文線上期刊和電子書連結，是紐西蘭最完整的師資培育圖書館。奧克蘭大學教育學院建立於2004年9月由奧克蘭大學和奧克蘭教育學院合併而成，負責職前和在職的師資培育工作、社會工作和特殊教育方面的專業人員培訓，學生人數超過5,000人，專長在教育中的專業發展及研究，提供的專業包括有：專業證書、研究所證書、學士及研究所課程，與亞洲地區的國家積極合作，特別是針對在職教師及校長之進修，在教學和學習上，有堅強而有力的專業知識師資，都是國內外有名的師培人員。除了教育學院外尚有藝術學院、理學院、醫學院、商學院、工學院、法學院、創造性藝術和產業中心、毛利和亞洲研究中心、國際部、公共政策領導研究、藝術文化推廣部、校友會、卓越研究中心。奧克蘭大學的研究成果很強，有1,145名博士生，在2003年有5,500篇研究文章、專書、研討會論文，2003年獲得NZ\$165.1 million 的研究合約經費。在全國七個國家級的卓越研究中心中主持四個中心。

奧克蘭大學教育學院提供專業教育的領導能力，以強化實務團體的教學、研究和革新，建立並維持學生教職員機關團體專業組織之間的搭檔關係，培育師培和人類服務領

域中最好的專業人才和學者。120年來教育學院一直是師資培育市場的領導者，師資培育是主要業務，也培育社會工作、特教、人類服務的資格，2004年9月1日與奧克蘭大學合併，成為教育學院。全校學生總數為5,606人，全職生2,467人，在職生3,139人。教育學院分成九個系，分別為：師資培育、學士後研究、應用社會科學、合作服務、資訊服務、教育及商業、人力資源、太平洋島嶼教育、毛利教育。

師培課程分為：職前和在職兩種。職前包括研究所證書、教育學士、榮譽教育學士、體育學士。在職包括：研究所和學士後證書、教育碩士、教育博士。在專業發展方面，提供有助於教育相關計畫發展的領導才能和經營方式，執行政府機關的70個契約，包括讀寫、健康和體育、算數能力、發展科技資優教育、國家教育成就證書NCEA中教師的專業發展。教育學院國際教育中心提供海外教師、校長，短期進修課程。這些課程借用學院中的教師及本地學校之團隊解決，促進成員的專業。提供國際教育者的遊學（包括教師、校長經營者、行政人員）2-12週之課程，課程有：個人英語進修、英語教學、紐西蘭教育系統、學校經營、課程發展。

二、維多利亞大學教育學院

維多利亞大學教育學院是中小學師資培育機構，有125年的歷史，2004年初併入維多利亞大學，設有附屬小學，這次參觀了附屬小學（Kelburn Normal School），瞭解教育學院如何協助師培生實習，在參觀Kelburn Normal School時發現，這個學校一年會有10批學生來實習，一次來3-4週，進行有關教材教法的實習，學校會派專門的老師來輔導他們，輔導教師會在教室後方觀察實習生的教學，實習課程是在學生畢業之前進行，政府對輔導實習學生之教師發給津



貼，輔導教師要到教育學院去受訓才能擔任輔導教師，這種實習是一對一的方式，教育學院會訂定實習準則，規範實習內涵，如何指導實習生進行教學，實習輔導教師、副校長、校長、教育學院教授多方面考核實習生，訂有實習手冊、行為細目，規則訂定很清楚，教學實習僅教室內的行政而沒有全校性的行政實習。實習是採集中實習，學校要遵守實習準則，政府補助實習學校，實習生一年輪四或五個學校，學習管理班級及經營之問題，實習的方式事先由教師示範，然後教學討論、檢討修正的程序進行，紐西蘭教師在英語系國家是很搶手的，除了紮實的師資培育課程外，實習過程強調讓學生實際教學並有輔導教師從旁督導也是很重要的，教師都要寫教案，經輔導教師審核通過後才可教學，教師要有編課程的能力，實習生都採個別因材施教方式，實施班內能力分組教學以發揮學生潛能，實習生的時間花在寫教案和試教上，實習佔師培課程的25%，不斷實習試教，會去四或五個學校實習，教師不可體罰學生。師資培育是大學四年畢業後再修一年的教育學程，實習含在學程內。

維多利亞大學教育學院位於首都威靈頓，維多利亞大學是紐西蘭的首都大學，其下共有五個學院，包括建築及設計學院、商學院、人文社會學院、法學院、以及2005年時，由原威靈頓教育學院併入的教育學院。

維多利亞大學教育學院認為師資培育應要充滿知識性，並培育出能將紐西蘭帶入一個知識性社會和經濟的優良教師。其願景為培育出具有高度能力並且願意終生學習的教師。這些教師能對孩子的生活做出正面的影響。

師培課程涵蓋學前及中小學師資培育，並且針對偏遠地區學生學習方便之需求，提供遠距線上學習的服務。提供三種學位及證照資格：

(一) 學士學位

教育學士：以教育為主修的大學研修。

學前教育學士：廣泛、跨領域的學前教育師資培育。這是四年制全職的研修。

教育及教學雙學士：教育及教學的聯合課程，將兩門主修的教授科目與師資培育課程結合。

在職學前學士：提供目前從事學前教育的人，取得合格的教師學位。

學前教育學士：提供已取得學前教學證書的人一個學位升級的管道。

在職教育學士：此課程提供在已取得教學證書的人，一個藉由線上學習，將學位升級的管道。

(二) 學士後學位

優等學士：針對已取得教育相關學位，且欲進一步研修教育的學生所設的學位。

優等教育學士：適合在職且欲將三年師資培育學位升級的教師。

教育碩士：這是一個針對教師、教育行政人員、教育政策分析者的專業的學士後課程。

教學碩士：此課程是為初任教師提升課程內容知識、改進教學法所設。

藝術碩士（教育）：提供具有優等學士學位的人，學位升級的課程。

博士：適合學術上具有充份的準備且能獨立研究及為教育領域作出具體貢獻的人。

(三) 學位證書及證照

教學研究所學位（中學）：此一年的課程是針對已取得含有二門教授課目學位的人。

教學研究所學位（小學）：此一年的課程能讓學生利用現有的知識，發展小學課程的教學專長。

教學證書（學前）：這個證書目的在使初任教師在學前多元的環境中能有效的運作。

教學學位（學前教育）：這個課程讓畢業生能在毛利、雙語及其他學前教育中心任教。



學士後學位&教育證照&專業發展：教師、教育行政人員、教育政策分析者若想要取得進一步的資格但卻不想修習全職的教育碩士時，可選擇這個課程。

教育學位&專業發展訓練：公家機關、企業中提供職場專業發展的講師及訓練者，可由這個課程受惠。

特殊教育研究所學位：這是一個為從事特殊教育的人員所設的專業發展課程。

小學至中學的再訓練：適合想要為中學課程再接受訓練的人。

三、基督城教育學院（CCE）

基督城有40萬人口，為南島最大的城市及全紐西蘭第三大城。它被稱為紐西蘭的花園城市。大部份的城市景觀都是花園、公園、自然景觀及遊憩地。基督城有二所大學，一所教育學院，一所理工科技學校，30所中學，120所小學以及一些私立的語言學校。

CCE大約有450位教職員，他們在商業、運動教練、表演藝術及研究和相關領域上都有豐富的知識及實務的教學經驗。學生超過7,000位，來自於多元文化及職業背景的學生，從教學到商業、運動教練到表演藝術。校園是一個充滿活力的地方，有來自超過20個國家的學生，一年之中會舉辦各種活動來慶祝這種多元性。許多學生是在職學生。CCE的一個特色是小班制，每個學生可受到高度的注意。CCE包括五個所：商業所、學前師資培育所、小學師資培育所、中學師資培育所、專業發展所。CCE距機場只有三公里的路程。交通系統非常方便。所有的教室都有最現代的設備。CCE的圖書館扮演研究中的重要角色。建立合作關係是很重要的事。CCE的一個特色就是我們與其他紐西蘭及海外的高等教育機構合作開設課程。與我們合作的學校目前有：基督城坎特伯里大學，合作教授大學部教育、教學、學習課程；澳洲Griffith大學，我們在許多領域

方面都有合作；日本的Sonoda女子大學，合作學生遊學行程；基督城坎特伯里高等教育聯盟，各個學校間的資源共享。

基督城教育學院師資培育類別如下：

（一）學前

教學與學習學士、優等教學與學習學士、教學與學習研究所證書、教學與學習學位證書、學前教育與照護國家證照。

（二）小學

教學與學習學士、優等教學與學習學士、教學與學習研究所證書、幫助孩童學習證照。

（三）中學

教學與學習研究所證書、體育教學學士、表演藝術教學學士。

（四）專業發展

教學與學習碩士、自閉症及重度溝通障礙證照、社區服務證照、教學及幫助殘障人士學習學位證書、行為與學習支援證照、教學與學習學士後學位證書、成人教育證照、成人教育學位證書、兒童文學證照、兒童文學學位證書、資訊科技教育學位證書。

肆、師資培育相關問題之探討

一、紐西蘭教育學院協會（Association Of Colleges Of Education New Zealand）

1995年以前師資培育在教育學院負責，1995年以後因為師資不夠，尤其是中等學校教師，政府開放普通大學、技術學院等機構也可以開設教育學程，培育中小學師資。後來一些教育學程因辦理成效不好及師資素質不佳，遭家長批評，有些師培機構退出市場。師培機構開設之課程，須經紐西蘭教育學院協會通過認證才能開課。紐西蘭從1987年進行一連串之教育改革，與政黨輪替及社會結構改變有關，市場化之主張使政府減少干預，明日學校的文件報告，影響紐國教育發展，原由教育部主管之中小學改由地方人



士組成董事會經營學校，政府只是補助經費。

二、教育學院與大學合併之趨勢

紐西蘭政府推動教育學院與大學合併，已略見成果，紐西蘭原本有七所教育學院，在政府推動與輔導下，陸續與綜合大學合併，例如奧克蘭大學與奧克蘭教育學院之合併，合併過程校內也有教授強烈反彈，他們認為一般大學著重學術研究，教育學院著重師資培育、實務研究，兩者會有衝突，但政府支持合併，並減少對教育學院之補助款，合併已是擋不住的潮流，合併之後可以互享軟硬體資源，教育學院除教學技巧的訓練外也增加了教學專業外的知識，奧克蘭大學其他學院的學生也可以來修教育學分，若不合併，教育學院就要與其他學校搶學生、資源，教育學院在大學的支持下，除師培外也可在社會研究、自然科學、學校經營等協助下更有發展性。「整併是一條漫長的路，教育部在師範學院改制為教育大學後，希望教育大學與鄰近的綜合大學合併。台大與國立台北教育大學商談合併逾十年（從1995年起），今天兩校將簽署互為策略聯盟協力機構意願書，可能逐步開放讓學生跨校選課，建立教師評鑑機制，為兩校合併點燃契機。若兩校整併，國北教大師培相關系所將轉型為台大教育學院、藝術學院，台大師培中心與國北教大結合互補性高，兩校指出，不管最後要不要合併，簽署互為策略聯盟協力機構對雙方教學、學程規劃都是正向助力，目前正在分組規劃，還要建立教學網路平台。」（喻文玟，2006）可見，兩校合併還有一段路要走，紐西蘭大學整併之策略，可供國內大學整併之參考。

三、教師甄選

教師招募方面，主要是幼兒教育和中學老師中某些師資不足的科目老師甄選有師資不足的問題，小學老師是供過於求，解決方法是將小學師資再訓練，使其進入ECE或成

為中學教師。小學教師超額1,300人，政府將班級人數降低至一班15人。提供獎學金給師培生，尤其是提供給數學、物理、毛利語、生物、化學、英文、科技等學科的教師額外的津貼，提高招募的誘因。

四、教師待遇

教師待遇獲得全國一致的共識，幼稚園、小學、中學教師的薪水相同。不是共識的一部份就是員工津貼部分，領有津貼的人員是在人員較少的學校（偏遠或低社經學校）、毛利語學校、初任教師津貼。

五、校長和教師的專業發展

開發有抱負及有潛能校長的訓練課程，初任校長的入門課程，給校長和老師筆記型電腦，成立專業發展計畫中心，由有經驗的校長主持，規劃2004-2010專業發展工作計畫，包括生涯途徑、專業學習、和取得進一階資格的發展計畫。

六、紐西蘭師資培育的類別

學前幼兒教育機構和小學教師資格，只要具有三年的教學學士或一年的研究所證書。中學則需有一年的研究所證書，課程認可和管理的要求由NZTC負責。初任教師有兩年的暫時登記期，在這兩年中，提供給他們建議及導引課程，第一年每週有一天的休假，第二年每週有半天的休假，讓他們有進修的時間。在小學擔任初任教師之輔導教師和在中學特殊班級擔任輔導的教師，可獲得指導初任教師的時間和津貼。

七、政府、學校董事會與教師專業發展之關係

紐西蘭政府的責任是：開辦和關閉學校、決定學年和學期的日期、訂定國家課程和資助專業發展、訂定成為一位教師的最低標準、補助學校、支付教師薪水、管理國家資格系統、管控績效系統等。政府會和師培機構合作，簽定合作契約，提供教育人員進修課程，包括校長、行政人員、教師等，以促進教育人員專業成長。紐西蘭的學校都設



有董事會，董事會的職責和教師專業發展有密切的關係。其職責有：聘用和解雇校長和老師、上下學時間之決定、設計學校課程、學校的教學方法、並且確認學校的課程是適合學生的、決定提供哪些國家課程之外的科目、決定如何使用學校的預算、決定要購買並使用哪些教具。由以上的職責可以看出，學校董事會是學校的最高決策單位，因此學校校長及教師的專業發展很重要，學校提出的計畫或措施需獲得董事會的通過，董事會也應具有教育專業知識與素養，因此董事會成員也應接受政府提供的專業訓練，學校教育才能正常發展，而董事會也應提供經費支援教師進修，促進教師專業發展，如此學生才能受益。董事會每三年改選一次，董事會聘校長、教師，校長對教師有行政處分權。

伍、結語

在參訪了三個師資培育機構、紐西蘭教

育學院協會、紐國教育部後，發現該國政府與師資培育機構都非常重視教師的養成教育及在職進修工作，而且台灣師資培育走向與紐國的師資培育趨勢相似，他山之石可以攻錯，學習紐國的優點，俾利於國內師資培育之發展，是值得重視的課題。教育改革是否成功，師資的優劣是重要的關鍵，值此國內少子化的問題，師資培育政策之訂定、教師素質之提升、師資過剩問題都是必須面對的問題。國內教育大學之轉型與合併是未來的趨勢，更應政府的輔導與獎勵，才能加速進行。為解決國小教師超額問題，紐國政府已從降低班級人數著手，頗值得我們借鏡，國內如果能趁這個機會降低班級人數，改變教學型態，做好個別化教學工作，才能真正落實因材施教理想，讓學生受益。對於特殊偏遠地區教師應給予額外津貼，以減少流動率，甚至以公費生方式培育，並限制在該地區服務五年，減少流動率，讓學生享受好的教學品質。

參考書目

喻文玟（2006）。喬10年，台大、國北教大有喜。聯合報，95年6月16日c4教育版。



「家長參與學校」制度之探討

洪宏鳴／高雄市忠孝國小教師兼體育組長

壹、前言

多年來的研究顯示，在學校教育過程中，父母的參與一直是學生學習成就上一個非常重要的預測指標。以美國一九九四年目標兩千年教育法案（Goals 2000： Educate America Act）將其列為八項國家教育目標之一，即「西元兩千年時，每一所學校將促成夥伴關係以增進父母參與，進而促進孩子社交、情感與學業的成長」（劉慶仁，民87），之重要性可見一斑。

檢視台灣近幾年來教育改革的發展新方向，可以發現，在思維上主要體現下面三個主軸：照顧學生的學習權、家長的教育參與權、教師的教學專業自主權（丁亞雯，民89）。在這樣的思維基礎上，我國行政院教育改革審議委員會於民國八十五年倡議「父母的教育權」，主張國家不應限制或阻礙父母對子女教育的正當參與。因此，立法院於民國八十八年六月四日三讀通過「教育基本法」，其中第八條訂定，「學生之學習權及受教育權，國家應予保障。家長有參與學校教育事務之權利。」此條文在於使家長成為教育的合夥人，將家長納入學校經營的關鍵人，如此不但可以促進教育品質的提昇，也使家長藉由參與學校事務，更能了解學校的各種作為。

貳、家長參與的意義

一、家長參與的層次

Epstein（1987）認為家長參與可分為下列五大層次：

（一）基本的家庭責任，包括經營健康、安

全及正面的家庭環境。

- （二）基本的學校責任，包括關心孩子的進步及參與學校計畫。
- （三）在學校的父母參與，包括自願義務的活動，例如社團、展演及其他活動。
- （四）在家中的參與，包括指導家庭作業及協助學習技能，此有助於學生在教室中的學習。
- （五）父母參與學校的管理與決策，並參加親師團體。

二、家長參與的行使

周志宏（民85）認為父母參與小孩教育乃基於父母教育權的行使。在父母教育權的內容中，關於家長參與學校教育的行使方式應包括下列兩方面：

（一）個別行使

父母基於維護子女之學習權，得對子女之學校教育方式和內容進行建議及主張，但該主張以不侵犯他人之學習權益為前提。

（二）共同行使

1. 家長會組織權：以組織家長會的方式，參與教育事務之權利。
2. 學校教育參與權：參與學校內教育活動與教育事務之權利。如參與教師評審委員會決定教師之聘任。
3. 教育行政參與權：推派家長代表，參與教育行政之決策的權力。如選派家長代表參與所處縣市教育審議委員會。

參、家長參與的益處

一、就學生層面而言

父母在兒童教育過程如果能扮演積極角色，對兒童有極佳利益。茲將家長參與對學



生所帶來的益處敘述如下（Hester, 1989；陳明聰等，民86）：

- (一) 增進兒童發展
- (二) 提高學業成就
- (三) 改善行為態度
- (四) 促進學習動機
- (五) 正常上學上課
- (六) 降低退學逃學比例
- (七) 對家庭作業認真

二、就學校層面而言

有家長參與的學校，其學校效能較沒有家長參與的學校來得佳。學校所獲得的益處如下所述（張永欽，民89）：

- (一) 因增進對學校的了解，家長進而支持學校政策，雙方建立起教育夥伴關係，促使學校計畫更可行、更符合需求。
- (二) 義工家長增多，能共同為學校發展和班級經營而努力，如促進教室學習、美化校園環境。
- (三) 教師與家長能一同發展班級特色，促進親師合作，可以提昇教師的專業素養，進而改善班級經營的品質和提供理想的教學支持環境。
- (四) 能改善學校與社區關係，使學校社區化，將社區的資源引進學校，使學校更活潑、更本土性、更接近社會化的真實面。

三、就家長層面而言

家長參與學校事務，亦能為自身帶來許多優點，如：

- (一) 透過學校舉辦的親職教育，增進自我成長機會。
- (二) 促進自身正向情意態度的發展，如積極發展對孩子教師的正面態度。
- (三) 更能接近孩子的學習核心，更了解孩子需求。
- (四) 對學校活動及孩子學習歷程更感興趣。

(五) 增進親子互動機會，改善親子關係。

肆、提昇家長參與的方法

一、學校權力下放，建立夥伴關係

(一) 過去家長角色

以往家長對學校而言，僅是「櫥窗」功能，在學校政策決定下只有象徵性的擺飾意義，沒有真正參與政策的權力。傳統的做法傾向於只將家長當作「學習者」，認為他們需要專家提供教養子女的知能與訊息。

(二) 現今家長功能

家長既是學習者，亦是辦學的夥伴。學校須將政策決定權下放，將家長意見納入學校的政策考量中，雙方共同合作參與制定學校發展目標。

二、進行親職教育

根據Hardin、Littlejohn（1994）和廖永靜（民87）的研究均發現，親職教育可以促進學校與父母間的合作關係，其原因可歸納出下列四點：

- (一) 在親職教育過程中，學校人員與家長都願意進行改變。
- (二) 教師承認其有義務幫家長知道他們權力與義務。
- (三) 學校與家長間建立起信任與開放的環境和氣氛。
- (四) 家長獲得社會支持，感覺受尊重，認為在教育子女的道路上並不孤單。

三、學校本身樹立良好的領導

此處的領導包含學校政策、校長的肯定與負責此項事務的單位與人員。學校具體明確的定位家長參與的價值功能，校長並肯定這些主張所具有的意義，讓執行者能夠積極推動落實各項家長參與的方案，也明白的向社區家長及學生宣示學校的立場（王朝明，民87）。

四、學校行政單位及人員的支持

校內各單位在此議題或方案上有一致的



共識，並就各主管之事務能夠配合此一方案的進行，支持家長參與對學校發展的正面功能（王朝明，民87）。此外，因教師本身課務已很繁重，故行政人員或主管須適時給予教師在親師互動上所需的協助，提供有關家長參與的活動訓練和時間安排。

五、教師展現積極態度

教師態度積極，在學生的學習活動和自身的教學上，願意以開放尊重的態度與家長進行聯繫與合作，雙方以相互平等支持的立場，一起增進教育知能。只要教師用心，真正為學生好，尊重學生的獨特性，家長絕對可以感受得到；如此親師之間將會是亦師亦友，彼此相互成長的良性關係，而學生也在此時得到了最佳品質的教育。

六、推動「學校日」活動

學校需要與所有的家長分享它們的教學計畫，以美國而言，最常用的方法就是學校日（劉慶仁，民89）。「學校日」的推動，實際上是參照美國學校open house的做法，

它兼顧了所謂的3P：「宣導（Publicity）、規劃（Planning）、及準備（Preparation）。」

它是指學校在開學前或開學時訂定一個特定的日子，邀請家長到學校參加座談會，以了解學校新學期的教學計畫、教材內容、教學要求、教學評量方式、家長應配合事項、班級經營預期目標及親師合作的內容等事項，藉以達到親師溝通，共同為孩子創造優質學習環境之目的。

伍、結語

現今的教育已不再是以往故步自封的方式，校方與教師也不再是教學的主導者和決策者，學校應建立起歡迎氣氛和開放政策後，經由權力下放一起與家長共定學校教育目標，家長將更有信心相信學校有能力為家長和學生解決問題。而透過家長的參與將會為學校與班級帶來更多活力與朝氣，並且雙方共同合作為學生的成長來努力，以共創雙贏局面。





參考書目

- 丁亞雯（民89）。推動學校日面面觀。教師天地，108，26-30。
- 王朝明（民87）。父母參與學校教育－有助於孩子的學習與成長。師友，371，28-32。
- 行政院（民85）。行政院教育改革審議委員會教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 周志宏（民85）。教育基本法的規範內容－幾個可能的思考方向。現代教育藝術，7，41-71。
- 陳明聰、王天苗（民86）。台北市國小啟智班學生父母參與之研究。特殊教育研究學刊，15，215-235。
- 張永欽（民89）。邁向專業化、參與化、精緻化、卓越化的新世紀學校－談學校日。教師天地，108，31-37。
- 廖永靜（民87）。親職教育與父母參與。家庭教育，1，15-22。
- 劉慶仁（民87）。學校如何推動父母教育。師友，370，29-33。
- 劉慶仁（民89）。學校推動父母參與的具體措施。教師天地，108，18-25。
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66, 6-9.
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home school relations. Reston, VA: NASSP Bulletin.



從學習社群的觀點論校長專業發展

蔡進雄／輔仁大學教育領導與發展研究所副教授

壹、前言

在政治哲學上很早就有自由主義與社群主義之爭，在方法論上，自由主義的出發點是自我與個人，而社群主義的出發點是各種各樣的群體；從價值觀方面看，自由主義強調個人的權利，最重要的是個人的自由權利，而社群主義則強調普遍的善和公共的利益（俞可平，民88：6-7）。

但一般人大概都會承認，工作的完成與人際的互動關係同等重要，雙方的合作比相互對抗來得有利，而友誼的維繫更勝於雙方怒目相視。因此，未來在組織內部的議題及組織的發展上，焦點將會放在尋求社群意識（sense of community）（吳定、鄭勝分和李盈盈，民94：452）。除了組織發展重視社群意識外，學校也重視教師學習社群的建立（林思伶和蔡進雄，民94；蔡進雄，民92；蔡進雄，民93；Sergiovanni, 1994；Weston, 1998），而諸多學者也倡導校長需要建構專業實踐社群，以提升專業能力（林明地，民88；林明地，民91；Sergiovanni, 1994）。此乃因傳統校長專業發展模式之學習成效已受到挑戰（王麗雲，民89；楊振昇，民90），而將學習社群觀點融入於教學方法或課程設計之中，可為校長專業發展另闢新的途徑。

基於上述，本文首先探討學習社群的意涵，其次闡述學習社群的理論基礎，之後從調整校長培育及在職進修的教學方法、教學前建構學習團隊、建立校長的專業成長團體彼此互為鷹架、凝聚校長的虛擬學習社群等四方面提出具體建議，以供促進校長專業發展的參考。

貳、學習社群的意涵

社群的概念是多元的（Calderwood, 2000：6）。首先，就字源來看，社群（community）是兩個印歐語系的字根，kom的意思是「每一個人」，而moin的意思則是「交換」，有「共同分享」的意義。換句話說，「社群」這個字的原始意義，並不是一個由界限來界定的地方，而是一種分享式的生活（楊振富譯，民91：882-883）。

Sergiovanni（1996：48-49）曾藉由社會學的gesellschaft及gemeinschaft兩個概念來說明學校為什麼要被視為社群，gesellschaft一詞廣義言之，可譯為「社會」，此種社會中的典型關係是契約，而gemeinschaft可譯為「社群」（community），具有共同的態度與目的，團結性高且無所保留地奉獻之特徵（張承漢譯，民82：168-169）。Sergiovanni（1996：47, 57）亦指出組織與社群不同，當組織融入價值後才能成為所謂的社群，並藉由價值、情感與信念從個別的「我」（I）創造出「我們」（We）的一體感。因此，Sergiovanni將社群定義為是因為共享共同承諾、想法和價值而在一起的一群人（Sergiovanni, 2000：59）。

此外，Schussler（2003）將學校視為學習社群，指出學校之學習社群可從三方面解釋：認知層面（cognitive dimension）為智性發展，情意層面（affective dimensions）包括人際關係和關愛（caring），而思想層面（ideological dimensions）包含核心價值、願景和共享目的。

綜合以上各家的觀點，學習社群可定義為：一群人對所屬團體有歸屬及認同感且有



共同的目標與價值，並透過平等對話及分享討論的學習方式，以提升專業知能，最後能促進組織目標的達成。進一步將學習社群的重要內涵闡明如下（林思伶和蔡進雄，民94：100-101）：

（一）共同價值與歸屬認同感

構成學習社群的這一群人對於所屬組織或團體首先要有共同的目標與價值，同時也要有認同感與歸屬感。

（二）平等對話的學習方式

學習社群成員的學習型態是平等對話與分享討論，而不是由上而下的權威互動關係。

（三）促進組織目標的達成

成員在學習社群中，不僅可以提升專業知能，同時也對組織產生認同及歸屬感，因此可以促進組織目標的達成。

參、學習社群的理論基礎

社群係指對所屬團體有歸屬感且擁有共同目標及價值的一群人。而吾人想要探討的是：為什麼學習需要社群？換言之，透過社群為什麼可以提升學習成效？為正確回答此一問題，筆者從學習及教學相關理論文獻中去尋找此一答案，發現Vygotsky的社會認知發展理論、Lave和Wenger的合法周邊參與，可以作為學習社群的理論基礎，若進一步再加以歸類，則這些學習理論大都是屬於建構主義學派。此外，組織學習及行動學習理論之內涵與學習社群可相呼應，因此以下也將組織學習及行動學習理論一併列入學習社群的理論基礎加以討論。

一、Vygotsky的社會認知發展理論

Vygotsky的社會認知發展理論主要的焦點是：社會互動如何介入人類認知發展與學習（吳慧珠，民94：110）。

潛在發展區（zone of proximal development）無疑是Vygotsky認知發展理論中最重要的概念。Vygotsky對此概念的解

釋是「個體獨立解釋問題的實際發展層次，與他如果透過成人的輔助或更有經驗者互動下的潛在發展層次，兩者之間的距離」（李永吟，民89：23）。

再者，鷹架（scaffolding）也是Vygotsky的重要主張，鷹架意指兒童或學生內在的心理能力之成長有賴成人或教師的協助，如果成人能有系統的引導或給予關鍵性的指點，則兒童或學生較易超越原來的認知層次。也就是說，一個小孩的認知發展潛能，如果只靠自己努力，只能有限的發展，但如果得到較有知識者像同儕、家教或教師的指導，則能達到超越性的發展（李永吟，民89：25）。

綜言之，如果校長僅是一個人自我學習，則缺乏鷹架的支持，但若有了學習社群，則學習社群中之較有知識者可以適時提供關鍵性的指導，則將可使校長專業能力有突破性的發展。

二、Lave和Wenger的合法周邊參與

合法周邊參與（Legitimate Peripheral Participation, LPP）是Lave和Wenger根據多年來人類學的研究觀察所建構的理論架構，並整理在1991年出版的《情境學習：合法周邊參與》（Situated learning: Legitimate peripheral participation）一書。該理論是以「合法周邊參與」來描繪現實生活中的學習過程，再以「實踐社群」（community of practice）來代表現實生活學習發生的場地，亦即在實踐社群的環境中，每個人均是以合法周邊參與的過程來進行學習（方吉正，民94：349；Lave & Wenger, 1991）。茲將合法周邊參與及實踐社群進一步分析如下：

首先，參與的合法性是學習的重要條件，意指個人要參與在某一社會實務社群當中，必須先取得正式加入的資格。可能是一種拜師儀式（例如學徒制），也可能是登記加入（例如成長團體）（方吉正，民94：



349；Lave & Wenger, 1991：35）。

其次，「周邊參與」是指當個人具有參與的合法性後，新進人員通常是處在社群的周邊地位開始進行參與。因此，「合法的周邊地位」是一個被賦予權力的位置，成員是否能從周邊參與到完全參與（full participation），須視成員所處的合法周邊參與是否被賦予權力（方吉正，民94：349-350；Lave & Wenger, 1991：35-37）。

除了合法周邊參與之外，Lave和Wenger（1991：98）也提出實踐社群的概念，指出實踐社群是人、活動及世界間的一組關係。Lave和Wenger（1991）認為實踐社群（情境）的存在，是學習發生與進行的必要條件。因為實踐社群使得專家知識技能得以保存並傳遞下去，學習才得以發生。同時實踐社群所提供的學習環境（學徒制與引導的參與），亦有利於新進成員逐漸習得專家的知識技能（方吉正，民94：361；Lave & Wenger, 1991）。

簡言之，Lave和Wenger所倡導之合法周邊參與及實踐社群的概念，渠等指出情境因素對學習的影響可作為學習社群的重要理論基礎。

三、組織學習理論

組織學習是一種有企圖的在各種層級中利用學習過程，不斷地轉變組織，增加組織中利害關係人的滿意度（陳綉里譯，民91：6），進一步而言，組織學習係指組織透過持續性且有效的個人學習、團隊學習與整體組織的學習，進而解決組織所面臨的問題，並提升組織創新與應變的能力，以促進組織成員與整體組織的發展（吳明烈，民93：4）。Argyris和Schon（1978：20）認為沒有個人學習就沒有組織學習，但個人學習是組織學習的必要而非充分條件。個人學習與組織學習的差別如表一所示，從表一可知，個人學習傾向私領域、少有人際互動、偏向個別式學習，而組織學習傾向公領域、有頻繁的人際互動、偏向團體式學習。

表一 個人學習與組織學習之比較

	個人學習	組織學習
學習範圍	私領域	公領域
人際互動	少	多
思考廣度	窄	廣
靈感啟發	獨白式反省	互動式反省
學習策略	個別式(例如直觀學習、自我導向學習等)	團體式(例如討論、深度匯談等)

資料來源：劉宏鈺，民93：31。

再者，Dixon指出非正式場合的組織學習之特徵為（陳綉里譯，民91：47-53）：

- （一）對話而非演說：非正式場合的討論中，成員必須互相交流、交換資訊而有學習。
- （二）人人平等：組織成員彼此能以平等而非階級式的地位相互交談時，集體性

學習將變得更為有效。

- （三）多元觀點：非正式談話能匯集多元性觀點，且能自發性的激發這些多元觀點。
- （四）非專家為主：在人類的體系中，意義是「被建構」而非「被發現」，專家是諸多的建議之一，組織成員必須參



與意義的創造。

- (五) 參與者所產生的資料庫：非正式談話所產生的資料是很豐富的，參與者會將他們在工作中有關其本身的工作流程及重要的認知，帶進非正式討論的場合中。
- (六) 分享式的經驗：大型組織各層級喜歡以會議和訓練等方式進行，而只有在非正式討論場合才會構成一個分享式經驗。

由此可見，組織學習確實有其學習上的功能，有優於個人單獨學習之處。質言之，正式或非正式的組織學習與學習社群的觀點也有諸多不謀而合之處，例如均重視人際互動與分享等，故可作為學習社群的重要理論基礎。

四、行動學習理論

行動學習之父R.Revans認為學習（Learning）包括兩個要素：一、制式化學習或經由教學而得的學習（Programmed knowledge）；二、提問題（Questions）。其中Q要素尤其重要，因為問人及被問，是我們挑戰別人也是被別人挑戰（黃雲龍和徐嘉譯，民90：6）。

行動學習的基本概念是：經理人的最佳學習環境是在團體中針對實際的問題研擬對策，所有的行動學習都有一些特點，分述如下（林秀津譯，民94：36-37）：

- (一) 用當前真實的狀況或議題作為學習媒介，而非利用過時的案例。
- (二) 採取團體學習的方式（同儕間彼此提供支援和不同的觀點）。
- (三) 沒有人是專家。
- (四) 贊助的組織或管理階層必須全力支持。
- (五) 專注於提問問題而非急於提供解決方案。

簡言之，行動學習有兩個重要的基本原則：一、必須以團隊的形式出現，團隊成員

一起處理彼此的專題、共同學習；二、團隊須舉行定期而嚴謹的會議，以便有足夠的時間和情境來提出問題，協助團員理解和反思自己所處理的專題（黃雲龍和徐嘉譯，民90：4）。

由於學習社群也是強調用團體方式進行學習，也不主張要依賴專家，因此行動學習在這些方面與學習社群有相通之處，故可以作為學習社群的相關理論基礎。

綜合以上Vygotsky的社會認知發展理論、Lave和Wenger的合法周邊參與、組織學習理論及行動學習理論等之探討中，如果再加以歸納分析的話，則此四項理論之共同元素是：均強調學習過程中學習者與人群的互動，這裡的人群成員可能包括指導者、教練、教師、同事或同儕等。因此，上述這些理論與學習社群所著重的人際互動有異曲同工之處，故可作為學習社群的相關理論基礎，這些相關理論也為前述「學習為什麼需要社群」此一問題，找到理想的解釋與立論基礎。

肆、從學習社群論校長專業發展的具體策略

藉由學習社群可以促進校長的專業發展，至於學習社群促進校長專業的具體策略，則可從調整教學方法、建構學習團隊、建立專業成長團體、凝聚虛擬學習社群等四方面闡述如下：

- (一) 調整校長培育及在職進修的教學方法

從學習社群的角度觀之，校長培育過程或在職進修之教學法應有所調整，亦即宜多融入有助於師生及同儕互動的教學法，如此才能凝聚校長的學習社群，以藉由學習社群進而提升校長專業成長。

基本上，儲備校長或在職校長已具有多年的教育實務經驗，且有相當程度的教育理論知識，實務與理論並非一片空白，因此完



全採取傳統式之講述教學並不是最好的方式，故應多採取一些互動性較高的教學方式，例如小組討論、問題解決、個案研討等教學法。

(二) 班級教學前先建構學習團隊

學習團隊的建立有助於學習，在P.Senge所倡導學習型組織之五個修練，其中一項就是團隊學習（Senge, 1990）。此外，論及學習團隊就要先探討團隊動力的發展，基本上團隊發展可分為形成期、衝突期、規範期、表現期及解散期等五個時期（Robbins, 1998：241-243）。是故，為了利於團隊學習的進行，應瞭解團隊動力並建構團隊，至於建立團隊的介入技術可因團隊動力的發展，而適時採用不同的介入方式，例如團隊剛開始建立是屬於形成期，成員彼此不熟悉，此時就應多安排設計一些促進成員間相互認識的活動。

簡言之，如果校長培訓是屬於長期且是班級教學的方式，則宜先建構學習團隊，使成員彼此熟悉並發展團隊動力，其目的乃是希望透過團隊的建立為學習社群之正向的人際互動奠定基礎。

(三) 建立校長的專業成長團體彼此互為鷹架

擴展校長的學習團體是建立校長專業發展的重要管道，因此可以成立校長讀書會或學習小組，而經驗分享、期刊文章與書籍的閱讀，以及問題解決等均可包括於學習的過程之中（林明地，民91：349）。

在學校裡，以教師的人數形成許多校內教師學習社群並不難，但要建立以校長為主的校長學習社群則必須跨校進行，因此除了教育行政機關提供一些學習平台外，校長應化被動為主動建構校長學習社群，因為持久性的學習社群大都是成員因相同興趣或價值觀而自然結合的。

換言之，為了提升校長的專業發展，校長們宜主動建立正式或非正式的專業成長團

體，在彼此信任、分享及互為鷹架下促進專業成長，若再加上資深校長或相關教授扮演導師的角色，則對於校長專業成長將更有助益。

(四) 凝聚校長的虛擬學習社群

虛擬是藉由網路或網頁來形成、運作與發展，與當前蓬勃的網路資訊、媒體及傳播等科技的應用息息相關（王政彥，民93：20）。

藉由網路上的互動討論，達成知識分享、資源共享、資訊互通、經驗交換與情感交流，從而建立起一個網路上虛擬化的學習社群，相信必定能對校長的專業成長與發展有極大的助益，其具體策略可以如下（李新鄉和張茂源，民90：420-426）：

1. 建立引導機制，組成區域有機活力網路。
2. 重視學習組織、善用網路資源，發揮相乘效果。
3. 結合民間資源的投入，建構永續經營的網路學習社群。
4. 規劃推動區域性網路學習社群，推展終身教育連結工作。
5. 強化終身學習理念，建立妥善認證體制。
6. 規劃建置校長專業進修網站。

值得提醒的是，虛擬學習社群不僅是校長藉由網路來學習，更需要彼此經由網路的頻繁互動，以凝聚共同的目標及價值觀。質言之，校長專業發展可以藉由科技媒體建立虛擬學習社群，以促進校長專業成長，此為未來可以努力的方向。

伍、結語

近年來學習社群已受到各學術領域的重視，學習社群可以從鉅觀的視野來看，也可以由微觀角度分析；前者可以從人類學、哲學、政治學、社會學等觀點進行討論，後



者則可以由學習心理學、教學理論等加以探究。而本文主要是由學習之微觀角度出發，並從Vygotsky的社會認知發展理論、Lave和Wenger的合法周邊參與、組織學習理論及行動學習理論等尋求相關理論基礎，且進一步從調整校長培育及在職進修的教學方法、教學前先建構學習團隊、建立校長的專業成長團體彼此互為鷹架、凝聚校長的虛擬學習社群等方面，提出學習社群對校長專業發展的啟示及具體策略。

綜合言之，校長專業發展的方式與管道眾多，自我進修、參訪學校、撰寫省思札

記、學分進修、學位進修、聆聽演講、參加讀書會等等都可促進專業成長，而從學習社群的觀點來看，有效的學習常需要社群的協助，學習不純然是單獨的個人行為而是包含著人際間的社會行為，是故校長的專業發展不可缺少與他人的互動，所謂他人包括大學教授、校長同儕或學習夥伴等，而這些他人將是校長專業發展的鷹架。重要的是，校長必須在與他人共同學習下形成學習社群，在學習社群裡有情感交流、有共同價值與目標、並有專業成長。

參考文獻

- 方吉正（民94）。情境認知學習理論與教學應用。載於張新仁主編，學習與教學新趨勢（頁345-402）。台北：心理。
- 王政彥（民93）。從「實體社區」到「虛擬社群」的成人學習探究取向。成人及終身教育，1（1），19-27。
- 王麗雲（民89）。教育行政知識基礎與教育行政人員培育。載於中華民國比較教育學會主編，新世紀的教育挑戰與各國因應策略（頁455-482）。台北：揚智文化。
- 李永吟（民89）。認知教學：理論與策略。台北：心理。
- 李新鄉和張茂源（民90）。從網路學習社群探討e世代校長專業成長的規劃策略。載於國立嘉義大學國民教育研究所主編，中小學校長專業成長制度規劃（頁409-445）。高雄：復文。
- 吳明烈（民93）。塑造組織學習文化：組織學習與學習型學校的實踐。載於作者主編，組織學習與學習型學校（頁3-20）。台北：高等教育。
- 吳定、鄭勝分和李盈盈（民94）。組織發展應用技術。台北：智勝文化。
- 林秀津譯（民94）。管理思想如何改變世界。D.Dearlove原著。台北：商周。
- 林思伶和蔡進雄（民94）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。教育研究月刊，132，99-109。
- 林明地（民88）。建構學校行政實際的專業社區。學校行政，1，69-73。
- 林明地（民91）。我國校長專業發展：現況及未來需求與趨勢。載於林文律主編，中小學校長培育證照甄選評鑑與專業發展國際學術研討會論文集（頁341-356）。台北：國立台北師範學院。
- 俞可平（民88）。社群主義。台北：風雲論壇。
- 張承漢譯（民82）。社會學。L.Broom, C.M.Bonjean, & D.H.Broom原著。台北：巨流圖書公司。
- 黃雲龍和徐嘉譯（民90）。行動學習法。K.Weinstein原著。台北：弘智。
- 陳綉里譯（民91）。組織學習。N.M.Dixon原著。台北：中衛發展中心。
- 楊振昇（民90）。美國中小學校長培育制度及其對我國校長培育之啟示。載於國立嘉義大學國民教育研究所主編，中小學校長專業成長制度規劃（頁89-114）。高雄：復文。



- 楊振富譯(民91)。學習型學校(下)。P.Senge等原著。台北：天下文化。
- 蔡進雄(民92)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。技職及職業教育雙月刊，78，42-46。
- 蔡進雄(民93)。九年一貫課程下國民中學教師學習社群之研究。載於中華民國教育學會、中華民國師範教育學會合編，教師專業成長問題研究：理念、問題與革新(頁167-187)。台北：學富文化。
- 劉宏鈺(民93)。組織學習的意涵與重要性。載於吳明烈主編，組織學習與學習型學校(頁23-55)。台北：高等教育。
- Argyris, C., & Schon, D.A.(1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Calderwood, P.E.(2000). *Learning community: Finding common ground in difference*. New York: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E.(1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Robbins, S.P.(1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Upper River, NJ: Prentice-Hall.
- Rogoff, B.(1995). Observing sociocultural activities on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V.Wertsch, P.D.Rio,& A.Alvarez(Eds.), *Sociocultural studies of mind*(pp.139-164). Cambridge University Press.
- Schussler, D.L.(2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- Sergiovanni, T.J.(1994). *Building community in school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J.(1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J.(2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J.(2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Senge, P.M.(1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Weston, N.(1998). *Building a learning community through teacher action research: Honoring teacher wisdom in three Chicagi public schools*. (ERIC Reproduction Document Service No. EJ589443).



教育與發展





國民中小學資訊教育政策之分析

郭玟杏／臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所研究生

摘要

本文旨在透過教育政策分析的方法來瞭解我國資訊教育政策，依據相關政策之整合與分析，提出幾點建議。全文首先探討資訊教育政策的發展背景與沿革，其次說明政策的主要內涵，並分析政策本身之特色及問題，進而依據分析結果，提出政策之因應或改進之策略，期能提供教育當局於未來資訊教育政策擬定與規劃之參考。

關鍵詞：資訊教育、資訊教育政策、政策分析

壹、前言

資訊科技是二十世紀發展最迅速的科技之一，也成一個國家競爭力的指標。世界各教育進步國家無不傾全力積極規劃推廣資訊教育，以教育其國民適應資訊化社會，相繼提出國家資訊教育白皮書或總藍圖，諸如一九九三年美國前總統柯林頓宣布推動國家資訊基礎建設「NII」發展計畫、新加坡之「IT2000」計畫、香港之「五年策略」，冀期運用資訊科技以革新教育環境來培養其國民具有資訊素養，以提升國家的競爭力（王曉璿，民87；李佳玲，民93；何榮桂，民90；蔡依玲，民88）。

資訊化社會的來臨，使資訊應用成為現代人必備的能力，資訊教育的全面培養，成為必要條件。在校之學生必先學習新的資訊科技知能，才能適應此一迅速變遷的資訊社會（元庚鮮，民88；溫嘉榮，民86）。教育部在國民中小學九年一貫課程綱要（民94）中提到科技的進步可謂一日千里，不僅改變了我們的生活方式，更衝擊了原有的教育生

態，推動資訊教育也就成為一種「進步的必然」。

資訊教育政策的制訂須同時考慮各階層的需求，又由於資訊科技進步太快，無法確定哪些為適合的課程教材以及數位落差、經費等等的問題，除了要尋求最滿意而理智的決定外，政策推動之後不停的檢討與修法亦是不可偏廢的工作（葉宏達，民92；潘文福，民87）。故對資訊教育政策發展脈絡宜有所認識，而且也要對於政策實施所遭遇之問題有所瞭解，讓後續之政策執行更具可行性與價值性。

貳、資訊教育政策發展過程分析

一、資訊教育政策的發展背景

（一）科技因素

楊國賜（民88）曾引用美國學者柯爾曼（James S. Coleman）的話說：「教育是開啟通往現代化道路大門的鑰匙」，並且也引述了哈佛大學波特（M. Porter）以及麻省理工學院教授梭羅（L. Thurow）等學者的論點來闡明科技的重要性，且強調科技將在二十一世紀中扮演著競爭致勝的關鍵性地位，亦是國家競爭力的基礎。

（二）國際因素

公元二千年七月的八國（G8）領袖琉球高峰會中，各國領袖決議通過資訊科技憲章，且一致認定資訊科技為創造二十一世紀最強大的力量之一（吳怡靜，民89）。資訊科技（Information Technology，簡稱IT）的蓬勃發展，已促使整個世界迅速邁向資訊化社會，用以衡量一個國家現代化的程度。顯見世界先進國家對於資訊教育十分重視，更要



藉由資訊教育政策的執行來提升運用科技與資訊的能力，同時也影響了我國教育改革的方向。

（三）教育因素

在教育的革新發展中，學校在致力於改進學生的能力和動機之下，讓學生充分運用其所學之資訊科技，可以有力的導向「終身學習」的目的，使其成為自主的學習者（王如哲，民91），為了使全民能普遍具有資訊科技素養，資訊教育（Information Education）或資訊科技在教育上的應用（IT in Education）遂成為現代教育所關注的課題，這是國際性的潮流，也是科技時代進步的趨勢之領一。

（四）經濟因素

教育部（民90b）於加強資訊教育實施計畫中亦指出，未來職場所需要的能力是，面對複雜工作環境，隨時可從電腦控制的生產機具獲得足夠的資訊，及時因應的彈性應變能力、排除障礙的問題解決能力等能力。

二、資訊教育政策的發展過程及現況

資訊科技先進國家的資訊教育發展，大抵由上而下，也就是由大學、中學到小學，以致於普及化，我國資訊教育的發展也是如此（何榮桂，民87）。其間發展大致可分為以下三個階段，其政策發展之過程詳如表一所示（陳映伶，民91；張益仁，民91）：

（一）政策萌芽期：此期間先後成立了「電子計算機中心」以綜理全國資訊教育工作，更公布「各級學校資訊教育課程及設備暫行標準」；臺北市和高雄市分別提出了有關資訊教育的計畫，可顯見各地方開始紛紛推動資訊教育計畫，此階段視為資訊教育的萌芽期。

（二）政策宣示期：這段期間教育部訂定「國民中小學資訊教育課程範圍標準參考綱要草案」，並推動「電腦輔助教

學發展與推廣計畫」（黃韻寧，民82）。另外推動資訊教育基礎建設計畫的內容，繼而又推出「資訊教育基礎建設計畫」擴大內需方案實施作業計畫（民87），該方案共追加了六百七十一億的預算，是歷年資訊教育預算執行規模最大的一次，也是執行時間相當短促的一次（黃裕程，民87）。

（三）政策落實期：從民國88年迄今推動「班班有電腦」（黃曉婷，民89），發布施行之「國民教育法施行細則」修正條文第十七條中即有有關資訊教師設置及推展資訊教育之相關事宜（國民教育法施行細則修正條文（核訂本），民88）。民國90年亦提出「中小學資訊教育總藍圖」，讓資訊教育整體的配套措施有了完善的規劃，確立國家資訊教育政策（蔡佳蓁，民93）。臺北市政府教育局在實施「臺北市資訊教育白皮書第一期三年計畫」後，並計畫於95年底推動網路新都完成無線網路之建置（金博聰，民94）。民國94年教育部持續進行「資訊教育基礎建設計畫－TANet至中小學」等。

資訊教育政策從萌芽、宣示至落實期三個階段，有了較為明確的導向和健全的結構，亦即教育內涵由「九年一貫課程資訊教育議題」來做相關規範，政策面及各項軟硬體的配套措施則由「中小學資訊教育總藍圖」來實施，可以顯見中央與地方對於逐年提升資訊教育的發展有所重視，並且對於此政策亦相當積極的規劃與執行。

參、資訊教育政策之分析

發展性教育政策是指政府機關為改進教育現狀或滿足民眾對教育需求所提倡或推動



表一 資訊教育政策之發展過程

階段	時間	內容
政策萌芽期 (民國71-81年)	民國71年	朱前部長匯森任內教育部成立了「電子計算機中心」。
	民國73年	教育部更公布「各級學校資訊教育課程及設備暫行標準」；臺灣省政府教育廳訂定「臺灣省國民中小學實施資訊教育計畫」。
	民國74年	臺北市提出「臺北市各級學校推展資訊教育六年計畫」。
	民國75年	高雄市訂定「高雄市資訊教育四年計畫」。
	民國81年	毛高文部長任內訂定「國民中小學資訊教育課程範圍標準參考綱要草案」。
政策宣示期 (民國81-88年)	民國81年7月	教育部推動「電腦輔助教學發展與推廣計畫」。
	民國82年7月	郭為藩部長任內教育部推動「改善各級學校資訊教學計畫」及「資訊人才推廣教育計畫第二期」。
	民國84年	教育部公布中華民國教育報告白皮書－邁向二十一世紀的教育遠景中提到發展資訊教育（教育部，民84）。
	民國86年	林清江部長提出推動「資訊教育基礎建設計畫」的內容，預計96年完成。
	民國87年	推出「資訊教育基礎建設計畫」擴大內需方案實施作業計畫。
	民國88年7月	教育部長楊朝祥宣布，為落實國內資訊教育、因應九年一貫新課程中統整學科之概念，教育部規劃推動「班班有電腦」。
	民國88年	教育部發布施行之「國民教育法施行細則」修正條文第十七條有關資訊教師之事宜。



政策落實期（民國88年迄今）	民國90年	曾志朗部長任內教育部實施九年一貫課程，資訊教育以重大議題方式成為國家課程的一部份。
	民國90年	教育部提出「中小學資訊教育總藍圖」。
	民國90年	臺北市政府教育局在實施「臺北市資訊教育白皮書第一期三年計畫」後，為延續第一期計畫目標，將繼續推動第二期三年計畫。
	民國91年	配合行政院推動「挑戰2008：國家發展重點計畫」，提出「建構全民網路學習系統」之目標，並執行各項「縮短中小學城鄉數位落差」配套措施。
	民國94年	教育部持續進行「資訊教育基礎建設計畫－TANet至中小學」及「全國學術電腦資訊服務及大學電腦網路計畫」。 臺北市落實推動三年之「臺北市各級學校校園無線網路環境建置及應用發展計畫」。

之方案，其中資訊教育政策就屬之，此種政策較不致於影響教育資源的重新分配，較不具爭議性，故執行的變異可能性相對較低（林天祐，民86）。

一、資訊教育政策之內涵

我國為了配合政府推動資訊工業政策，也不斷地在推動各級學校實施資訊教育，目前臺灣中央教育機關推動中小學資訊教育主要根據下列二項大計畫，茲簡要說明如下（湯昶洪，民92；黃曉婷，民89；葉宏達，民92）：

（一）資訊教育基礎建設計畫

我國資訊教育的推展，已由點成線，再擴展成面，可由教育部電算中心邀集學者專家及有關單位擬定了四項中長程計畫看出未來數年內，將形成一個完整的資訊化教育環境，以期能促進資訊教育的推展，四項計畫包括了資訊教育基礎建設計畫（86年7月至96年6月）、NII人才培育發展計畫（86年7月至90年6月）、遠距教學發展計畫（86年7月至90年6月）、以及社會教育資訊網計畫

（86年7月至96年6月）。將計畫原訂於民國90年6月完成的短期目標，提前二年（至88年6月）達成，使資訊教育向下扎根（國民中小學九年一貫課程綱要，民94）。

（二）中小學資訊教育總藍圖

教育部在民國90年6月19日發表的「資訊教育總藍圖」願景中提及各級學校均能擁有良好的整體資訊化環境，讓學生、教師、學校以網路與世界相連，學生不但能夠養成獨立學習的習慣，並能在全球化的網路學習社群中與他人進行合作學習，培養健全的社會價值觀與開闊的世界觀。總藍圖的推動是以老師為起始點，然後藉由老師帶動學生、學生影響家長，進而提升全民運用資訊的能力與學習素養（教育部，民90a）。並預期未來資訊教育的推動在行政推動、課程教材、師生互動、家長互動與社區e化等方面皆能達成目標（湯昶洪，民92）。

以下茲就教育政策內涵的內容分析整理如表二（何榮桂、陳麗如，民90；韓善民，民87）：



表二 資訊教育基礎建設計畫與中小學資訊教育總藍圖之內涵

	資訊教育基礎建設計畫	中小學資訊教育總藍圖
政策目標	充實資訊教學資源、改善教學模式、加強人才培訓、推動調整組織制度、提升設備、延伸台灣學術網路、普及資訊素養。	資訊隨可得，主動學習樂；合作創新意，知識伴終生。
政策對象	各級學校包括國小、國中、高中、高職、專科等層級之學校。	國民中、小學。
執行單位	教育部、縣市政府、學校	教育部、縣市政府、學校
執行內容	1.充實教學資源、加強教師資訊素養、修訂資訊課程標準。 2.建構完善資訊教育基礎環境、台灣學術網路向下扎根。 3.推動教育行政資料電子化，提升教育行政效率。 4.應用電腦、輔助教學，改善教學模式。 5.推廣遠距教學提供學校及社會教育多元化學習管道。 6.建置社教資訊網，以利終身學習。 7.推展NII通識教育、培育所需人才。	本藍圖分由「網路與硬體基礎建設」、「教材與軟體」、「學生、教師與學校」、「城鄉均衡發展與縮短數位落差」、「社區與產業參與」以及「教育行政」等六個構面進行規劃。
執行期限	民國86年到96年	民國90年到94年
執行經費	六十四億七千萬元	二百億元

二、資訊教育政策之評析

從資訊教育政策發展背景及沿革可知資訊教育政策已發展近二十餘年，而其中資訊教育基礎建設計畫亦推行了八年，本文將從政策的觀點觀之，評析資訊教育政策推展至今之特色及問題：

(一) 資訊教育政策之特色

1. 政策規劃凝聚共識以達具體目標

總藍圖規劃工作是在於90年2、3月舉辦四場座談，經彙整、多次討論，逐漸形成共識，並透過網路公開向全民徵詢意見，於6月完成了總藍圖的規劃（教育部，民90a）。此由下而上之

歷程，經凝聚共識之後成為全民共同奮鬥的目標。

2. 政策發展符合時代潮流

政策的發展不但可以更充實了教學資源（如各類資訊教學軟體與教材、電子化教案設計等等），強化了資訊課程連貫之規劃，讓課程之銜接能更符合資訊科技演進脈動。學習的內容為順應學生學習之需求，反映出以學生為中心的教育觀。培養資訊倫理及活用資訊能力，適應資訊化社會生活。

3. 政策運作考量多元化

九年一貫課程之資訊教育目標較有



廣度，考慮的向度也較多元（莊世明，民93）。另外，資訊教育政策的推動不僅有賴政府的經費，促使親、師、生共創網路學習社群，建立產學合作機制，透過資源整合運用達成夥伴關係，有助於資訊社會之營造與發展。

（二）資訊教育政策之問題

1. 政策推動組織以上層決策單位為主導負責推動資訊教育的單位，依層級性是由上而下分別為之，優點是層級分明，但卻要重視上層決策單位的政策主導，是否符合下層執行單位的真正需要，較欠缺了以多角度、廣博、整合且質量並重的方法，來探討政策執行之影響因素及動態的過程（葉宏達，民92），且官方的鼓勵策略常常僅是過度強調目標導向。政策推廣與溝通無強制約束力，並沒有強制每位老師應至少參與多少訓練時數，在無強制約束下，根本亦沒有負起推廣的責任（潘文福，民87）。
2. 尚無相關法規以強化政策執行許多關於資訊之相關法規都已難符合現代科技進步的需求，將會影響國家之建設與發展，在資訊教育上亦不例外，如網路使用安全與保密的規定、收取維修管理費的合法化、資訊倫理以及防範網路犯罪等問題，都欠缺相關法令。
3. 政策執行影響城鄉差距在人力與社會資源方面，同一縣市內偏遠鄉鎮地區學校依然存在相當之差距。尤其東部學校教師，普遍缺乏足夠資訊設備進行教學、評量等教學活動，普通教室也缺乏足夠資訊設備來支援教學，影響教師資訊融入教學的意願（葉宏達，民92）。且由於偏遠地區因財政吃緊並未依國民教育法設

立資訊教師或資訊組。

4. 政策執行的評鑑尚未完備

政策執行評鑑之研究係指研究評估政策執行階段是否為一個成功執行的標準，且並在教學上有良好的成效（陳偉泓、高熏芳，民93）。現今各縣市仍大多採用量化指標來評估推動情形，但是否達到評鑑的功能，尚需要一套適當的評鑑準則，該如何制訂？由誰制訂？評鑑之面向？都是有待進一步規劃考量。而資訊教育總藍圖從條文中可見欠缺了具體的執行方案，以形成明確可評估之指標。

肆、資訊教育政策之因應或改進策略

以下茲針對上述疑義與困境，提出對資訊教育政策之建議，以做為改進資訊教育政策之參考：

一、傳達政策理念，以建立權變的執行策略

在教育部及教育局方面，有必要重視資訊教育的輔導學習機制，以利用經驗交流的方式傳達經驗以及溝通意見，並且持續地宣導政策的價值理念，加強中央與地方及相關承辦人員間的聯繫，和各個學校人員進行溝通並取得共識，並且期望以教育本質為依歸，避免政策執行產生偏差。

而授權於學校後，學校執行人員須因應政策的不同而採取適當的執行策略，以減低政策執行的困難，根據內外政策環境的變遷，隨時檢視執行策略與方式是否合理，並逐步加以修正，有效達成政策目標。

二、充實政策資源，裨益學校自主性改革

在教育機關上，依照政策需求來改善資訊教育相關的軟硬體和周邊設備，並且針對不同學校的實際需求和教師之教學需要逐步進行設備的補充，除了基本經費的平均分配之外，可提撥一部分經費是依據各校教育計



畫的優劣來核撥經費，以掌握各級單位學校所需之政策資源為何，並使分配更具合理性。

在學校組織方面，各校依自己條件與發展方向的資訊教育計畫，教師要在有限的時間與精力下，能很快的掌握教學資源與創新，需要大家的共同合作，除了知識分享的觀念外，更牽涉到資源的共享觀念。

三、培育及加強資訊專業人才，改善專業人才之不足

教育機關方面，應該正視資訊教育的專業性，不應只是以現有師資培訓的方式為主，在人員編制上除了要確立資訊教育執行人員的合法編制與執掌之外，宜落實相關的獎勵或激勵策略來鼓舞士氣，例如藉由提供經費、減少教學時數等等，以提高教育人員參與執行的意願，使資訊教育政策執行品質有更顯著的提升。

在學校方面，培育更具有資訊教育之師資，或者讓有志於資訊教育的資訊本科系或是領有資訊專業證照的人士，能有正式的管道可以投入各級學校資訊教育的行列中。

四、普及偏遠地區資訊教育，以縮短數位落差

教育機關方面，為加強偏遠地區中小學資訊教育，雖已補助偏遠地區學校網路電信費用及電腦維護費，但無相關研習經費，應加強資訊教育推廣工作，增加特殊教育教師及偏遠地區教師受訓機會，以使交通不便的離島教師能在當地也有在職進修的機會，以改善偏遠地區學習環境，彌補城鄉教育資源的差距。

在學校機構方面，應給予於偏遠地區教學之老師獎勵且提供研習之資訊，可以與鄰近之學校產生合作關係，並且增加學校資訊設備以支援教學，積極辦理有關資訊教育之

活動，讓學生對資訊科技之網絡不陌生。

五、規劃專業評量機制及制訂相關法規，促進政策執行成效

主管教育行政機關如能針對學生學習成果建立評量系統（例如學生資訊能力檢測或資訊學習護照），目前許多縣市都已實施或完成教師資訊能力檢測，便是一個有效的做法。另外，應定期訪視考核各級教育主管，確實評鑑學校主管的教育倫理素養。制訂符合時代趨勢之相關資訊教育法規，如網路使用安全法及資訊維修管理之合法性，有相關法令可以依循，避免尋找法律漏洞。

學校層級則根據上級機關所建構之評量機制實際去檢測師資之資格，並且了解學生所需學習之資訊能力程度，並透過法規之制定，配合相關措施讓學生理解網路資訊之安全及違法之處。

伍、結語

執行者所處的政策環境隨時都在變化之中，故所提出之策略是否能夠切實採用，需要考量執行者所面臨的問題及其所處的內外環境之變化，尤其資訊變化十分快速，更需加強關注政策是否能夠因應其變化之需求。而往往在各種教育改革與政策環境下，教師都是上有政策、下有對策，只能接受而沒有事先完善的準備，因此教師與政府之間需有良好的溝通管道，以利於政策的施行。

藉由本文對資訊教育政策之分析，冀望資訊教育從硬體之設置到資訊融入教學的活動，都能讓全民均受到良好的資訊化環境及最佳的資訊服務之薰陶，成為資訊社會的一份子，完成一個啟發式、多元化、全方位與終身學習的環境。



參考文獻

- 元庚鮮(民88)。資訊時代對資訊教育的認知。台灣教育，572，17-79。
- 王如哲(民91)。知識經濟與教育。臺北市：五南。
- 王曉璿(民87)。從NII對社會的影響－談現代教師的基本電腦素養。菁莪，10(2)，10-15。
- 何榮桂(民87)。從教育部之資訊教育推展策略看未來中小學資訊教育的願景。資訊與教育，68，2-13。
- 何榮桂(民90)。他山之石可以攻錯－亞太地區(臺、港、新、日、韓)資訊教育的發展與前瞻。資訊與教育，81，1-6。
- 何榮桂、陳麗如(民90)。中小學資訊教育總藍圖的內涵與精神。資訊與教育，85，22-28。
- 吳怡靜(民89年11月18日)。資訊教育－決定下一輪國家競爭力。天下雜誌，特刊29，36-44。
- 李佳玲(民93)。培育小小資訊高手－談資訊教育的教學理念。國教輔導，44(2)，50-53。
- 林天祐(民86)。教育政策執行的變異現象研究。高雄市：復文。
- 金溥聰(民94年12月)。無線城市 網路新都。2005臺北市資訊教育國際研討會，臺北市立中崙高中。
- 國民中小學九年一貫課程綱要(民94)。臺北市：教育部國教司。民94年12月8日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=124759&open
- 國民教育法施行細則修正條文(核訂本)(民88年7月29日)。民94年12月24日，取自：[http://sctnet.edu.tw/SIG/Download_temp/1135353600/1054569286國民教育法施行細則修正條文\(核定本\).htm](http://sctnet.edu.tw/SIG/Download_temp/1135353600/1054569286國民教育法施行細則修正條文(核定本).htm)
- 張益仁(民91)。臺北縣國民小學資訊教育之實施與需求探討--資訊教育基礎建設計畫擴大內需方案前後之比較。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 教育部(民84)。中華民國教育報告白皮書－邁向二十一世紀的教育遠景。臺北市：作者。
- 教育部(民90a)。中小學資訊教育總藍圖。臺北市：作者。
- 教育部(民90b)。加強資訊教育實施計畫。臺北市：作者。
- 莊世明(民93)。九年一貫資訊教育課程之我見。師說，183，28-31。
- 陳映伶(民91)。台北市國民小學資訊教育政策執行策略之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳偉泓、高熏芳(民93)。資訊教育實施成效評鑑準則之初探。教育研究月刊，122，133-147。
- 湯昶洪(民92)。臺北市國民小學資訊教育推展與學校效能之相關研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃裕程(民87)。我國國民小學資訊教育政策執行研究－以台北市執行「擴大內需方案」為例。元智大學資訊研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 黃曉婷(民89)。國民小學教師網路教學素養之調查研究。臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃韻寧(民82)。臺灣省國民小學電腦應用教學實況。資訊與教育，38，46-48。
- 楊國賜(民88)。當前教育政策的方向與推動策略。載於中國教育學會(主編)，關鍵年代的教育(1-15頁)。臺北市：揚智。
- 溫嘉榮(民86)。國民小學資訊教育現況探討，視聽教育，38(4)，1-8。
- 葉宏達(民92)。資訊教育政策在東部地區落實與挑戰。教育研究月刊，108，22-31。
- 「資訊教育基礎建設計畫」擴大內需方案實施作業計畫(民87)。臺北市：教育部電算中心。民94年12月8日，取自：<http://rs.edu.tw/information/expand/extplan.html>
- 潘文福(民87)。我國當前資訊教育政策的省思。教育資料文摘，241，172-180。
- 蔡依玲(譯)，張榮森(著)(民88)。新加坡資訊科技之課程改革。課程與教學季刊，2(4)，135-138。
- 蔡佳蓁(民93)。雲林縣國民小學資訊教育推動現況之調查研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 韓善民(民87)。我國資訊教育基礎建設簡介。研習資訊，15(2)，16-21。



搭起友誼的橋樑—淺談學校與家長公關管理

劉清揚／國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所研究生

前言

公共關係是社會科學的一個新領域，今日已經成為管理部門的一項職能，其主要任務是贏得社會公眾之了解、好感與支持；吳定、張潤書、陳德禹、賴維堯（1994）也認為，公共關係能幫助組織將公眾的意見納入決策部門，是一種新的管理哲學與方法。對第一線教育機構—學校而言，所要接觸學校內外的人、事、物相當繁雜，面對這些錯綜複雜的關係，實在有必要建立一套公關管理系統來負責處理。

其中，學校與家長的關係備受重視，學校和家長宜建立相互了解的管道，有良好的親師互動，俾使家長與學校一起投入教育下一代的行列，共同耕耘。探討學校與家長的公共關係，本文擬從學校與家長公關管理的目的談起，並發現當前的困境，進而提出建議。

一、學校與家長公關管理的目的

在現今社會多為雙薪家庭的結構下，學校教師與父母之間的聯繫與溝通更顯複雜，是此，需透過各種公共關係活動來促進彼此的了解，學校與家長之公關管理的重要性不言可喻。作者認為學校與家長公關管理的產生，為要達成以下目的：

（一）喚起家長對教育的關心參與

在過去教師的地位崇高，形象不可侵犯，家長認為把孩子送到學校受教育，讓老師管教，就可以教出優秀好孩子。教育固然是門專業，孩子的學習卻不能只依賴學校的力量，更需要家長共同的關心和參與。

當然，有越來越多的家長已經體認到教育的重要，進而熱心參與孩子的學習；但還

有更多的家長的關心只停留在家庭聯絡簿簽名處、孩子段考考卷成績上，唯有透過更系統化的公關管理活動，搭起學校與家長之間的橋樑，讓家長得其門而入，開始關心教育、注重教育。

（二）促使學校與家長的相互了解

學校與家長的公共關係建立，是為家長打開學校大門，看見學校教育的一切事務，了解學校教育為孩子做了些什麼。學校活動的進行、各處室的運作、班級教學的經營等（陳幸仁，1996），能夠透過學校公共關係的推展，使得家長對學校整體運作有一番認識。

教育改革之後國中小實施九年一貫課程，沒有接觸過新課程的家長，可能搞不懂這些七大領域、六大議題等新名詞，倘若家長對孩子現在所學一無所知，更遑論能協助教學，在家給予孩子指導了。另一方面，若要打破現今教育「分數至上」、「考試獨尊」的惡性循環，教育理念的宣傳十分重要，從家長的觀念開始改變，整個教育大環境才有向上提升的空間。

再者，家長把學生送來學校，想要得到的是什麼？學校公共關係有此一溝通功能，不單單把學校推廣出去，更要尋求家長的意見和認同，藉由家長的反應來改善或調整學校的步調。我們共同目的是要提供好的學習環境，讓學生快樂且充實地成長，學校與家長的公共關係便是要提供雙方一個對話的平台，互相了解之下，學校教育才能好上加好，精益求精。

（三）建立維持家長對學校的信心

學校公共關係活動，透過學校主動和家



長接觸，舉辦各類親師交誼，展現老師對教學的用心和熱忱；學校的特色和活力在哪裡，能給學生學習到什麼，讓家長確信把孩子送到我們學校來，是明智的選擇！

另外，當學校遇到危機時的處理方式，是否能以學生福祉為依歸，確實面對危機。學校的處事態度及魄力，可以經由學校公共關係活動讓家長們明瞭，當家長看見學校有好的危機處理能力，在行政決策上的果斷力，自然對學校產生信心，對學校教育放心。

要建立家長對學校的信心，並非一朝一夕之事，而是要由許多事件累積而成；當印象已經形成，要維持學校在家長心目中的形象，更須仰賴健全的學校與家長良好之公共關係，長期性確保家長對學校的信心。

（四）結合家庭資源解決教育問題

教育的問題需要糾合社會資源，擴充人力和財力，共同謀求解決（陳幸仁，1996）。與學校關係最密切的就是家庭；學生一天只有八小時在學校，其餘十六小時都是家庭教育時間，因此家庭教育和學校教育具有同等重要性，學校務必結合家庭的力量，才能從根解決教育問題。

結合家庭資源解決教育問題，此為學校與家長公共關係中所要達成的目的之一，家庭能夠提供多少的協助和資源，來解決教育面臨的困難，這需要兩造在公關活動中，互相協助與配搭。

二、學校與家長公關管理的困境

上述提到，學校與家長之間的公共關係管理可以達成喚起家長對教育的關心參與、促使學校與家長的相互了解、建立維持家長對學校的信心、結合家庭資源解決教育問題四項目的，但真正施行起來卻不如預期順利。作者參閱黃瓊慧（2002）與蔡東利（2004）的研究報告，將學校與家長公共關係所面臨之困境分「學校」和「家長」兩方面探究之。

（一）學校方面

1. 公關管理不受重視

部分學校主導人並不覺得需要辦太多的活動讓家長介入教育，因此在學校與家長的公共關係活動上，沒有太多的重視。關心的人少，就算有心從事公關活動，也無法帶動全校風氣；另外，「學校公關」的概念不夠普及，現在正處於萌芽時期，在一開始的推動上仍有待多加推廣。

2. 缺乏專職單位與人員編制等行政配合
學校裡，受過專業公關訓練的教師或行政人員少，更是缺乏專職公關小組，在行政運作上常隸屬於各單位底下（如公關召集人是校長、主任等），如現在各校多有設立「危機處理小組」，但專門且完善的公關小組仍少見，沒有行政上的配合，許多公關活動便綁手綁腳無法開展。

3. 教師做公關的意願低落

以往學校內普遍對公關的印象是負面的，教師們通常也認為，自己的責任就是把學生教好照顧好，其他的不用參與過多，或是認為做公關是校長、主任的職責。要健全學校與家長間的公共關係，勢必要舉辦許多活動，老師要花上更多的心力，也因此許多老師不願意再大費周章在公關活動上。

4. 學校設計的公關活動不吸引人

目前許多學校用心設計了許多活動吸引家長來參加，如親師座談會、園遊會、運動會、同樂會……等，但效果不彰。大部分因為這些活動並不是非去不可，也看不出來其必要性，若活動內容不吸引人，家長寧可節省下這段時間。由於參與者並不踴躍，學校和家長溝通的管道變更少了。

（二）家長方面



1. 缺乏正確教育觀念

家長認定教學是老師的事，孩子的學習成敗老師應一肩擔起；另一方面，放眼補習班林立，在孩子學習效果不佳情況下，只好拼命送往補習班填鴨，卻忽略了從根本做起—與老師互動。家長普遍缺乏正確的教育觀，是學校要和家長建立公共關係的一大阻力。

2. 社經地位高低不均

台灣當前社會中的單親家庭、隔代教養、外籍配偶……等，他們是社會中弱勢的一群，溫飽都成問題，對孩子的教育或許不那麼在乎，更不用說參與學校的各種活動了，另外高社經背景的家長們也不一定抽出空來參與孩子的教育，兩種不同家庭教育下，卻同樣面臨與現代教育脫節的問題。

3. 對公關的負面刻板印象

在企業界，公共關係的濫用，使得社會大眾對公關嗤之以鼻，認為「公關」就是走後門、逢迎阿諛；既然學校是學習的地方，在家長的觀念裡，也覺得學校不應該搞太多花俏的活動，而是要專心辦教育，認為費心去處理和外界的公共關係根本是多此一舉。如此看來，社會價值觀一日不改，家長對學校公關的看法就無法導正。

4. 學生成就低落

對家長來說，孩子是否從學校教學中獲得知識是最重要的，如果學生的成績不好，家長對於一些增進彼此了解的公關活動也就興致缺缺，反倒希望老師能多花一點心思在孩子身上，而不是家長身上。再者，學生的成就低落，可能造成老師的無力感，家長也不好意思參與學校活動，公關活動也就辦不起來了。

三、學校與家長公關管理的可行策略

為了解決以上在學校與家長公關管理上的困難點，學校應該主動出擊，積極鼓勵家長參與學校教育，使之成為教育的夥伴關係，作者參考文獻資料後並整合，提出以下幾項做法：

(一) 把學校教育辦好(王振德, 1998; 陳慧玲, 1994; 謝文全, 1997)

家長把孩子送來學校讀書，最終的目的就是希望孩子能在一個優良的環境受教育。當家長看到老師認真教學、關心學生，必能感念老師的辛勞和付出，當教師需要協助時，家長一定也不會吝惜貢獻己力，所以學校和家長建立良好的公共關係，首要之務就是老師克盡職責，完成任務，把學生當成是自己的孩子一樣看待、教導。

另一方面從教育形象來看，學校教育若成功，老師的教學若盡責，等於打響了學校的口碑，未來將會有更多的學生慕名前來就讀，在如此良性循環的過程中，不僅學校良好的教育經驗能不斷傳承，家長既然是甘心樂意將孩子送來唸書，家長也能夠體認到，教育不單單只是學校的責任，也是家庭的責任；兩者都能盡力為孩子的教育付出，最終受益者仍是學生。

(二) 建立多元溝通平台(王振德, 1998; 王淑俐, 2004; 陳慧玲, 1994)

資訊發達的時代，溝通的管道也越來越多元化，如：透過學校資訊網頁，開放「班網」，讓家長和學生可以上網留言互相分享；老師也可以將學生在學校的狀況(日常生活活動、成績考查、作業交代)公布至網路上，以快速的資訊流通方式，將訊息傳達給家長。

另外，溝通的方法主要有書面的刊物、手冊、公告、email、家庭聯絡簿等，當面的舉辦活動、個別邀請、家庭訪問、聯誼、諮詢管道、電話連絡等。這些書面的製作重



點不在印刷精美，而是能把學校出版的通訊或專門設計給家長的信函、通知，以懇切的用詞說明詳盡，並使家長能了解學校教師的付出和學生在校的特殊表現；活動的舉辦也不需冗長，主要能達到親師溝通的效果，就是一個好的活動；主動邀請家長到學校喝下午茶，或是咖啡時間，以較輕鬆、溫馨的方式，讓家長自在地對學校產生認同感。

有些家長很少利用書面聯繫或從來不參加教育活動，尤其是學習和生活上適應不良的學生，因此要深入了解每個學生的狀況，可以搭配主動的家庭訪問來了解學生的家庭。至於有些熱心於教育的家長，利用平時的email、聯絡簿的溝通，或許就能以省時省力的方式達成溝通效果。每個家長參與教育的程度不同，方法也不同，建立多元的溝通平台，才能真正滿足各個家長的需求，也能由此建立好學校與家長之間的公共關係。

（三）提倡親師合作（張德銳、丁一顧，2002；劉仲成，2000）

親師合作可以說是結合學校教育和家庭教育的關鍵點，唯有在學生的學習上，強調學校和家庭的功能，加強學生、家長、教師三者的互動，才能相輔相成。老師在教學上的設計，可以引導家長參與學生的學習活動，或是由學校或教師提供適合家長到校參與的活動，如此一來，增加家長與教師聯繫的機會，建立起夥伴關係，使得雙方的教育理念得以溝通。

具體的內容包含舉辦親職教育成長營，親師座談會，親師生休閒活動，教學觀摩，結合家長實施社團活動教學等。作者認為，學校老師提供家長再學習的管道，打破過去家長心目中的迷思，讓家長充分參與於學生的學習，親職教育成長營讓老師、家長再成長，觀念再更新。接下來教師可以鼓勵家長多多參加親師座談會，家長可以了解老師的教學方式，老師也可以了解家長的需求為

何，既然有著共同的信念，就需要共同討論，擴大學生向上成長的空間。

（四）推展義工制度（鄭宏財，2001）

擔任義工是擴大家長參與學校活動的方式之一，鼓勵家長到學校擔任義工，有助於家長對子女的充分了解，還可以從中學習教學方法，在家庭中使用。學校成立義工團組織，可以依照學校之不同有所特色，例如：圖書館義工、交通安全義工、環保義工……等，讓義工團的服務支援學校，擴大教育效果。

學校與家長的公共關係，不僅是促進彼此的了解和認識，更重要的是真正讓家長參與在學校的活動裡。有系統規劃的義工團組織，讓家長委身於教育行列中，對學校有認同感和親切感，學校和家長的關係更加親密了。

（五）健全家長會組織（劉仲成，2000；鄭宏財，2001）

家長參與，不僅僅是校外與家中發生的，也包含在學校內發生的，是指任何讓家長加入教育的整個過程；在校內，家長的參與首推家長會組織。現在每個學校幾乎已經有家長會的組織架構，但運作的方式和成效不一，若要健全家長會組織，首先由班級做起。各班選出的家長代表，是要能共同經營班級、共同經營學校，也能對學校教育有熱忱，才有心力為學校甘心付出。

家長會和學校行政運作是互相輔佐的，當然現今家長會的運作也隱藏著干擾學校運作、濫用特權等問題及困擾，健全家長會組織勢在必行。學校方面不能坐視不管，而是要積極、用心了解家長會的運作狀況，如今「學校行政」、「教師會」、「家長會」三足鼎立，需要在以學生為中心、學生學習權為依歸的原則下，各盡其力，共同協助學校教育發展，共創校園三贏局面，也是落實學校公共關係重要的一步。



結語

學校扮演的角色越來越多元，經營的範圍也從學校圍牆內拓展至圍牆外（朱元祥，1999），學校公共關係不容忽視，尤其是在這終身學習的社會中，不只學生是學校的顧客，家長也是學校重要的外部公眾之一。回到公共關係的本質來看，是要了解顧客，提供服務來滿足顧客的需求，因此學校必須把家長當成是重要的公關對象來關切。

學校與家長公關管理的目的，主要是要

喚起家長對教育的關心參與、促使學校與家長的相互了解、建立維持家長對學校的信心、結合家庭資源解決教育問題，面對如此重要的議題，我們可以透過辦好學校教育、建立多元溝通平台、提倡親師合作、推展義工制度、健全家長會組織來完成學校與家長的公共關係管理。這需要學校和家長的共同堅持，妥善規劃、實施學校與家長之間的公共關係推行，搭起友誼的橋樑，期待攜手合作創造更優質的學習校園。

參考文獻

- 王振德（1998）。資源利用與公共關係—資源教室經營的兩個要項。特殊教育季刊，69，32-38。
- 王淑俐（2004）。學校公共關係與教育行銷。北縣教育，47，48-50。
- 朱元祥（1999）。終身學習社會中學校公共關係之角色。中等教育，50，6，32-39。
- 吳定、張潤書、陳德禹、賴維堯（1994）。行政學（一）。台北：空大。
- 陳幸仁（1996）。重視學校公共關係之推展——從系統理論談起。國教月刊，43，3.4，34-39。
- 陳慧玲（1994）。學校公共關係。台北：師大書苑。
- 張德銳、丁一顧（2002）。美國中小學學校社區化之內涵分析及其對我國之啟示。教育資料集刊，27，171-189。
- 黃瓊慧（2002）。國民小學公共關係之研究——以個案學校為例。未出版之碩士論文，國立台東師範學院教育研究所，台東。
- 劉仲成（2000）。學校社區化新探討。南投文教，13，76-83。
- 鄭宏財（2001）。從非營利組織的行銷觀點談學校公共關係的建立。人文及社會學科教學通訊，12，1，127-142。
- 蔡東利（2004）。國民小學落實學校公共關係可行策略。研習資訊，21，2，73-81。
- 謝文全（1997）。學校行政。台北：五南。





線上電子郵件系統新功能介紹

朱麒華／國立教育研究院籌備處資料中心主任

隨著網際網路（internet）的盛行，電子郵件（E-Mail）系統已經成為生活中不可或缺的工具，本處同仁利用電子郵件傳遞公務訊息也成為每日必須的工作。為了加強電子郵件的方便性與安全性，資料中心同仁特別加裝了OpenWebMail系統，讓同仁可以在任何可以上網的地方，透過網路瀏覽器來處理本處的電子郵件。

OpenWebMail 是一套廣泛使用的自由軟體，無論在中央研究院、台灣大學、淡江大學或中小學上，都可以看見非常多的使用者。除了一般收發電子郵件功能外，它另外提供郵件過濾的功能，將廣告信、垃圾信及病毒信可及早分類刪除，免去使用者浪費時間閱讀無意義的信件。此外，它還結合行事曆及網路硬碟的功能，同仁可藉此促進行動辦公的需求。由於該系統透過安全通訊端層（Secure Sockets Layer）來傳遞使用者與伺服器間的訊息，資料經過128位元的加密過程，大大提升了通訊安全的效能。為了讓新系統順利的運轉，資料中心同仁請購新的網路伺服器，上網下載軟體、自行安裝、克服中文文化的障礙、設定並繪製本處專屬的圖示，利用最短的時間將舊主機的帳號移轉至新的主機上，經過兩個多月的試用無誤後，再辦理教育訓練，讓同仁可以順利的使用。

在7月12、13日的早上，利用鐸聲館的電腦教室辦理兩梯次本處同仁的教育訓練，讓同仁能夠很快的學會使用OpenWebMail，上課內容除了新系統功能操作介紹外，還包括了舊界面與新方法間的轉換。同時為了彌補因公繁忙而無法前來參與的同仁，伺服器上還增加線上說明檔案，並且過去操作電子郵件的舊方法仍可繼續使用，兩者之間並沒有衝突。最後提醒大家，別忘了要常常去管理自己的郵件，不要讓過多的信件佔去了硬碟空間，導致重要的信件無法即時收件處理。



95.07.13 本處辦理同仁電子郵件教育訓練。（劉君毅攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	7/1	辦理本處員工休閒活動－武陵農場2日遊	人事室	
2	7/3	數學領域部編本教科用書國中小組編輯事務協調會議	研究組	
3	7/3-7/7	國教輔導團－健康與體育研習	教輔組	
4	7/3-7/7	國教輔導團－綜合活動研習	教輔組	
5	7/3-7/7	生活課程工作坊	教輔組	
6	7/3-7/7	國教輔導團－鄉土語言研習	教輔組	
7	7/3-7/7	國教輔導團－自然與生活科技研習	教輔組	
8	7/7	陳報本處六月份會計月報	會計室	
9	7/7-7/10	故宮館校合作專業增能工作坊	教輔組	
10	7/8-7/10	幼稚園「外籍配偶子女教育輔導」教師研習	教輔組	
11	7/10	召開95年師培評鑑諮詢會議，地點：教育部	資料中心	
12	7/10-7/14	國教輔導團－健康與體育	教輔組	
13	7/10-7/14	國教輔導團－綜合活動	教輔組	
14	7/10-7/14	國教輔導團－英文	教輔組	
15	7/10-7/14	國教輔導團－國語文	教輔組	
16	7/12	召開本處第二季預算檢討會議	會計室	
17	7/12-7/13	辦理本處同仁電子郵件系統教育訓練兩梯次，地點：鐸聲館電腦教室	資料中心	
18	7/14-7/17	故宮館校合作專業增能工作坊	教輔組	
19	7/15-7/17	幼稚園「外籍配偶子女教育輔導」教師研習	教輔組	
20	7/17-7/21	國小主任儲訓班第一週	教輔組	
21	7/17-7/21	海外華文教師研習班	教輔組	
22	7/17-7/21	國教輔導團－英文	教輔組	



23	7/17-7/21	國教輔導團－國語文	教輔組	
24	7/18	數學部編本教科書國中小組編輯事務協調會議	研究組	
25	7/19	「95年度國民中小學課程綱要研究發展小組第2次會議」	研究組	
26	7/19	台灣學生學習成就評量資料庫第17次工作推動委員會	研究組	
27	7/20	辦理本處主任室、教輔組約聘人員徵選事宜	人事室	
28	7/21-7/23	自然與生活科技領域教學活動設計及開發工作坊	教輔組	
29	7/24-7/26	初階評鑑人才培訓	教輔組	
30	7/24-7/28	國小主任儲訓班第二週	教輔組	
31	7/24-7/28	海外青年研習營	教輔組	
32	7/26	建置「數位學習現場教學實錄資料庫」會議	研究組	
33	7/26-7/28	初階評鑑人才培訓	教輔組	
34	7/28	數學部編本教科書編輯行政事務協調會議	研究組	
35	7/31-8/4	國小主任儲訓班第三週	教輔組	
36	8/2-8/4	初階評鑑人才培訓	教輔組	
37	8/3	辦理朱銘美術館教育參觀	人事室	
38	8/7-8/11	國小主任儲訓班第四週	教輔組	
39	8/7-8/11	國教輔導團－社會	教輔組	
40	8/7-8/11	國教輔導團－藝術與人文	教輔組	
41	8/7-8/11	聘僱外籍英語教師學校輔導管理研習	教輔組	
42	8/7-8/11	閱讀種子教師	教輔組	
43	8/7-8/11	外籍英語教師職前訓練	教輔組	
44	8/11-8/12	資訊研討會	教輔組	
45	8/14-8/16	數學部編本試教	教輔組	
46	8/14-8/16	初階評鑑人才培訓	教輔組	
47	8/14-8/16	國小主任儲訓班第五週	教輔組	



48	8/14-8/16	中央輔導團團員研習	教輔組	
49	8/14-8/16	外籍英語教師職前訓練	教輔組	
50	8/17	95年度學生兵役業務研習(大專組)	教輔組	
51	8/18	95年度學生兵役業務研習(高中組)	教輔組	
52	8/18-8/20	自然與生活科技領域教學活動設計及開發工作坊	教輔組	
53	8/21	建置「數位學習現場教學實錄資料庫」會議	研究組	
54	8/21	95年度學生兵役業務研習(高中組)	教輔組	
55	8/21-8/22	總務人員研討會(文書)	教輔組	
56	8/21-8/23	初階評鑑人才培訓	教輔組	
57	8/21-8/25	國小主任儲訓班第六週	教輔組	
58	8/22	台灣學生學習成就評量資料庫第18次工作推動委員會	研究組	
59	8/23-8/25	初階評鑑人才培訓	教輔組	
60	8/28	推動員工心理健康研習班	教輔組	
61	8/29	衝突管理實務研習班	教輔組	
62	8/30-8/31	組織學習宣導系列課程研習會	教輔組	
63	8/30-8/31	總務人員研討會(營繕工程)	教輔組	
64	8/31-9/1	高級中等學校餐飲督導人員研習	教輔組	
65	8/28-8/30	初階評鑑人才培訓	教輔組	
66	8月下旬	國民中小學課程綱要各學習領域召集人第1次會議	研究組	



院務花絮



95.06.15 舉辦教育研究論壇，主題為「基本能力的教學」。(劉君毅攝影)



95.06.17 資料中心製作教學媒體影片「班際競賽的背後」，於臺北街頭拍攝外景。(劉君毅攝影)



95.07.26「政府採購法及採購過程與審核」教育訓練，
講座：行政院主計處會計室黃主任永傳先生。（陳敘真攝影）



95.08.02 第1710期初階評鑑人才培訓研習班，
與本處何主任合影。（林月鳳攝影）



95.08.03 本處舉辦年度教育參觀活動，參訪「朱銘美術館」。(劉君毅攝影)



簡

訊

