VOLUME 27 NUMBER 3
June 15, 2010

國家教育研究院籌備處
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 第27卷第3期 理念學校 國家教育研究院籌備處 發行

99·06

研習資訊

雙月刊 第27卷第3期

本期專論主題：
理念學校

國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN
中華民國 99 年 06 月 15 日

理念學校與主流學校互動與交流

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

自古以來，教育形式就相當多元，孔子帶領學生周遊列國、遍布各地私塾學堂或學者聚集書院講學等，均扮演類似學校傳承文化之教育功能。傳統上教育目標亦有不同，除了參加科考獲得功名外，讀書求學問以涵養德行，也是許多學者一生追求的目標，後者對於教育多有幾許憧憬，也反映對於理想教育的期待。

我國辦理國民教育的歷史不算太長，主流教育由政府資助經費，為符合社會大眾的期望，其目標大多在培養國民基本素養，發展適應社會之各種生活能力，提升國民的基本知能為指標；然而教育的目標並非僅止於此，教育尚蘊含發展個人潛能、實踐個人理想，以達自我實現的功能。其次，主流教育之環境設計係依附工業社會科學管理與效率經營之理念，其型態類似工廠生產線，採取標準化課程架構，將學生視為施教之對象，依測驗評量做為學習品管的機制，以標準評量結果當成學習成就，此一方式強調知識學習效率，比較忽略學生係擁有生命力、有思想、也有個性的獨立個體，引發部分人士對主流教育的質疑。

由於主流教育係政府基於全民教育需要而成立的學校，公立學校打破貧富的差距，提供全民教育機會，其教育理念乃基於社會大多數人的需要，在經費與效率的要求下，辦理之教育型態與內涵，勢必無法符合所有人的理想。因而，理念有別者，對於現有教育的批判與質疑，便此起彼落地出現。有的人基於人類本性良善面，主張個人生性應多與自然互動，教育應該協助發展個人潛能；有人則主張學習者不需要外在的約束，能夠自我管理，願意主動學習，教育只要提供適當的環境，協助學習者自主成長；另有一些人期待在學校教育中落實民主與自由的理念，認為教育應該以異於現有學校教育之方式，提供學生更自由的學習；當然也有抱持宗教與道德情操者，建構符合其理想的學校。他們對於學校的理想形象雖有不同，但對教育的熱忱及理念的堅持，願意走一條另類教育旅程，值得肯定與稱許。

理想主義者無法認同主流學校的現況，期能以其理念為依歸，力圖創造一所以其理念為核心的學校，其理想與堅持確實令人欽佩；另有一批人則認為主流學校，固有其適應現代社會，因應國家發展，提升國民素質與增進國家競爭力的需要，但是仍積極在現行體制下，爭取辦學的空間，彰顯學校特色，他們認為主流教育不夠完美，但教育人員心中卻都有一股教育的理想與熱情，有意願及動力在現實條件之下力求突破。隨著社會逐漸多元與民主，大眾對教育的選擇與期待也相對多樣，教育理念勢必隨著社會發展更為豐富多彩，理念學校與主流學校間並非截然二分，如果能夠相互交流，彼此觀察，讓教育本質更為深化則是教育之福。

總之，在高度競爭化社會中，主流學校教育不宜劃地自限，一昧迎合時代潮流，迫使學生適應學校要求，可以適度參酌理念學校，回歸教育本質的作法，規劃更為彈性的制度與方式，因應學生需求。換言之，主流教育應倡導發展學校特色，讓教育型態與課程彈性與多元，鼓勵教師專業教學與學生自主學習，讓師生共同營造學習歷程，以產生更為豐富的成果。當然理念學校也不是孤芳

自賞，畢竟在理想與現實的擺盪中，大家都需要不斷再學習調整，理念學校除了協助主流學校有更多突破的機會，為教育園地添增更為多彩的世界外，也要讓社會大眾更加瞭解理念學校的教育理想，並強化學生基本能力，以獲取社會更大的信心。因此，教育工作者宜突破傳統思維，秉持以學習者為中心的理念，激勵學生主動學習，協助學生發展自我，讓學習成為樂趣歷程，達成終身發展的理想，進而使每一所學校都是有理念的學校，並在課程教學與學生學習上實踐教育成果。

學校實踐多元智能理念的辛路、理路與活路

林志成／國立新竹教育大學教育學系教授

一、前言

實踐多元智能、自主學習與樂效學習等理念之學校很重要，問題是體制內的學校能實踐理念學校重視多元智能發展、自主學習與樂效學習的理念嗎？

體制內的學校當然能實踐教育的理想與理念，但其面臨的挑戰多且艱巨，其發展學生多元智能的故事與成果則令人感動，近年來許多在體制內發展的特色學校可為明證，例如：建安國小、有木國小、金竹國小、興糖國小……等。

筆者曾經擔任新竹縣寶山國小山湖分校（以下簡稱山湖分校）與大坪國小校務評鑑與教育實驗工作的評鑑委員、多次造訪兩校，指導張銀瓶（2009）進行山湖分校特色課程發展與實踐之行動研究；目前，也參與兩校教師專業發展評鑑及專業社群發展的諮詢工作。基於長期與兩校接觸的密切熟稔關係，對兩校的發展現況、困境及成效知之甚詳，故本文以此兩所體制內學校（以下簡稱兩校）為例，析述其實踐多元智能理念的辛路（即辛苦的路程或艱辛的心路）、理路（即理想、理念、道理、理論或思想的條理）與活路策略。

本文限於篇幅，故不探究多元智能的相關理論、兩校發展的理念與階段，不縷述山湖分校及大坪國小課程發展模式與教學特色，也不比較兩校特色的差異；未來，將另外撰寫專文詳述，讀者若對上述議題有興趣，可自己參閱相關參考文獻。

二、山湖分校與大坪國小實踐多元智能理念之進程速寫

茲速寫山湖分校與大坪國小兩所體制內學校實踐多元智能理念之進程如下：

（一）山湖分校從概念中心實驗課程到生態特色課程

山湖分校從概念中心實驗課程到生態特色課程的發展歷程主要可分為下列三個階段（張銀瓶，2009）：

1.概念中心實驗課程階段

1995年，山湖分校的老師被孫德珍教授的「概念中心實驗課程」所感動，開始課程實驗工作，此實驗課程吸引新竹縣市一些理念相同的家長越區就讀，學生人數由19人增加至80人。

2.開放教育實驗階段

1997年2月，孫德珍教授完成一年半的概念中心課程實驗，轉而設立私立雅歌小學。同年7月，山湖分校主任與教師團隊和家長代表討論後，向新竹縣政府提出為期三年的開放教育實驗獲准；同年9月開始實施開放教育實驗計畫，在現有體制及課程規範下，繼續實驗多元智能的教育理念。此一階段（1997年至2004）的學生數維持在60人上下，學區外轉進來就讀的學生比例為三分之一強。

3.發展生態特色課程階段

2004年起學生數有減少的傾向，學生數一度降至40人。2006年8月，張銀瓶接任山湖分校主任，積極與教師及家長共同探討山湖分校的特色課程，進而發展以多元智能為基

礎的生態特色校本課程，此一階段學生數維持在50人上下，學區外轉進來就讀的學生比例為三分之一。

（二）大坪國小從多元智能實驗學校到永續經營特色

大坪國小從多元智能實驗學校到永續經營特色的發展歷程主要可分為下列兩個階段（林志成、童鳳嬌，2006；陳榮和，2009）：

1.試辦多元智能學習環境計畫階段

2000年8月，大坪國小開放為自由學區試辦九年一貫課程暨多元智能學習環境計畫，在雅歌文教基金會的專業協助下，成為新竹縣第一所公辦民營學校，大坪國小以三年一輪主題網之核心概念課程架構，發展出弦樂課等七項多元智能校本特色課程。公辦民營後，學生數增至一百餘人，師生比仍維持1：7，但經費則完全比照一般公立學校的規模。

2.永續經營特色階段

2009年，大坪國小多元智能實驗計畫結束；目前，學校重新研訂大坪國民小學辦理「多元智能概念課程」實驗修訂計畫，正送請新竹縣教育審議委員會審議中；同時，學校也積極推動教師專業學習社群實施計畫，持續幫助教師增能（empowerment），並積極邀請公益文教基金會，商談贊助與合作事宜。

總之，家長常逐「優質課程、卓越品牌與特色學校」而居，兩校因為雅歌文教基金會的支持，故能以雅歌精神發展學生多元智能，重視自主學習及樂效學習；也能以學生多元才藝的能力展現，促進家長對學校的信賴感；透過豐富多樣化的校本特色課程，讓學生對學校展現正向的學習滿意度，故兩校都能吸引家長越區就讀。兩校與雅歌文教基金會終止合作關係後，因能繼續秉持開放教育的精神，不斷發展特色課程，故能持續發光發亮。

三、山湖分校與大坪國小實踐多元智能理念的辛路挑戰

兩所體制內學校雖積極推動多元智能課程實驗工作，戮力實踐教育理想與理念，但與所有體制內學校一樣，都要面臨下列重重的束縛、限制、辛路歷程與挑戰（林志成，2009b；林志成、林蓓莉，2009；林志成、童鳳嬌，2006；唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006；張銀瓶，2009；陳榮和，2009）：

（一）少子化、交通不便、社經文化不利等多重弱勢的困境

兩校學區學齡學生不足的問題在少子化的挑戰下更顯嚴峻，惟兩校因為推動多元智能課程，故減班、教師超額、併校、裁校與廢校的壓力，較體制內其他學校為小。

其次，兩校都面臨多重弱勢的困境，也都是弱勢中的弱勢學校。大坪國小位於北埔鄉郊外、交通不便的五指山麓下；山湖分校座落於群山中的寶山水庫旁，兩校皆為交通不便的學校，就經費補助而言，不僅無法獲得山地學校的資源與加給，同時也較少獲得教育優先區學校的各種補助（大坪客家八音曾獲補助），亦無法取得都會學校家長較豐厚的人力、財力與物力資源；就學區家長社區背景而言，學生家庭社經與文化不利，學區學生程度低落，也間接造成教師教學的困難與教學挫折感的提高。

（二）傳統觀念、教師工作負荷與專業社群不易經營的挑戰

兩校都經過雅歌文教基金會的洗禮，所以，多數教師較體制內教師更具有開放教育的理念，但學區內家長及整個社會的觀念仍相對保守，造成教師推展自主學習的潛在壓力。

其次，兩校雖積極推動多元智能課程實驗工作，但教師教學、輔導及兼任行政工作負荷沉重，主任的工作負擔也大，要發展特

色課程、啟迪學生多元智能，經營專業社群、進行專業分享與專業對話更屬不易。

例如：山湖分校主任要擔起上課的責任，又要扮演統籌規劃、全權領導分校的責任；為了活化分校空間環境，分校主任辛苦撰寫教育部活化校園與發展學校特色計畫，並帶領分校師生善用競爭型計畫爭取教育部經費，共同設計與討論，發展生態特色課程。

又如：大坪國小教師每天批閱學生書寫的「美的分享」聯絡簿，教師花費大量時間給予學生深度的回饋，便是一件極為勞心勞力、費時費神的工作。

然而，小型學校組長大多數由導師兼任，教師在繁瑣的行政業務與級務工作負擔下，不但造成其生理與心理的一大負荷，更是推動多元智能學校的不利因素。

（三）官僚管制、重升學分數及形式主義的層層圍困與束縛

兩校在推展理念學校時，仍受限於各種現有法令、官僚作風與管制主義的束縛。林志成與林蓓莉（2009）認為應加速修訂法律，研擬高支持、低束縛、專業性、民主性、整合性、綱要性的理念學校法及相關法規，給予體制外辦學者、體制內學校及教育行政人員更多實踐教育理念的空間，以實現理想與夢想，排除目前不必要的法令限制與束縛。

其次，升學主義、分數主義及形式主義的束縛，更是兩校推動理念學校面臨的潛在阻礙因素；即學校在推動理念時，可能受到校內部分家長及教師的抵制，也可能受到他校教育同道的質疑，如大坪國小教師流動率及師資培訓不易，便使得推動理念學校的持續力道無形中受到很大影響。

（四）缺乏自主管理權，行政支持、專業支援與資源都不足

兩校所獲行政支持、專業支援與相關輔導資源都明顯不足，無形中，增加教師習得的無奈感。以山湖分校為例，山湖分校地處偏遠沒有班車通達，面積僅0.6公頃、土地不平整且沒有專科教室與禮堂、校舍老舊破損，學校資源、空間及行政人力嚴重不足，部分專長教師不易聘請；以公辦民營的大坪國小為例，學校缺乏人事自主權與經費自主權，課程自主權也明顯不足。

要言之，體制內學校若要實踐教育理想與理念，則將同時面臨多重束縛的科層體制與多元異質的開放教育兩面夾擊的兩難困境，尤其是缺乏人事與經費自主權，兩校不但無法延聘因應學校發展所需的師資，也無法辦理系統化的教師增能研習；若教育行政機關又不能給予其必要的經費支援與人事支持（如遴選具開放教育理念的校長、給予自辦教師甄選的人事空間），則其推動必然更顯困頓重重。

四、山湖分校與大坪國小實踐多元智能理念的理路特色

兩校雖面臨少子化、交通不便的挑戰，面對社經文化不利等多重弱勢的困境，卻仍積極奮進，構築出多元智能的美麗圖像，其所依恃憑藉的是教育大愛、信心耐心與專業熱忱。茲簡述其理路特色如下（林志成，2009b；林志成、林蓓莉，2009；林志成、童鳳嬌，2006；唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006；張銀瓶，2009；陳榮和，2009）：

（一）堅信學生第一、有愛無礙、有心就能創新的理念

每位教育工作者都有其理念，只是有些理念較貼近教育的本質，有些理念已遠離或背離教育本質而不自知。若教師能堅信有愛無礙、有心就能創新，有教育大愛與高專業，就能突破體制內的種種藩籬，則較能突破習得性的無力感，營造優質學習的情境，加強個別化、多元化、彈性化與適性化的教育，協助學生啟迪多元智能，並能活化、強化、豐富化學校的功能，提供學生更多學

習、參與、發聲和表演的機會，使學校成為學生的樂學天堂。

要言之，兩校均曾受雅歌文教基金會多元智能理念的洗禮，所以，學校中的核心成員均相信：若能以教育大愛營造一個開放教育、自主學習的情境，給予學生發展多元智能的時間、空間與舞臺，則每位學生都可走出自己的天空，譜出一首首動人的生命樂曲。

（二）教師專業熱忱、家長積極參與、學生能樂效學習

兩校實踐多元智能理念的願景圖像與林志成（2009b）所提出之理念學校願景圖像（如圖1）相似，其主要的心路歷程與思想理路均強調以學生為主體，透過熱忱專業的教師、多元的課程教材與教法、高參與的家長及親師合作，以培養學生自我探索、自主學習、自我挑戰、樂活自信、表達能力、優良品格、全人發展與探究精神，但兩校均摒棄威權管理，而是強調尊重、啟發、引導、溝通、說理、挑戰和補過的方式。

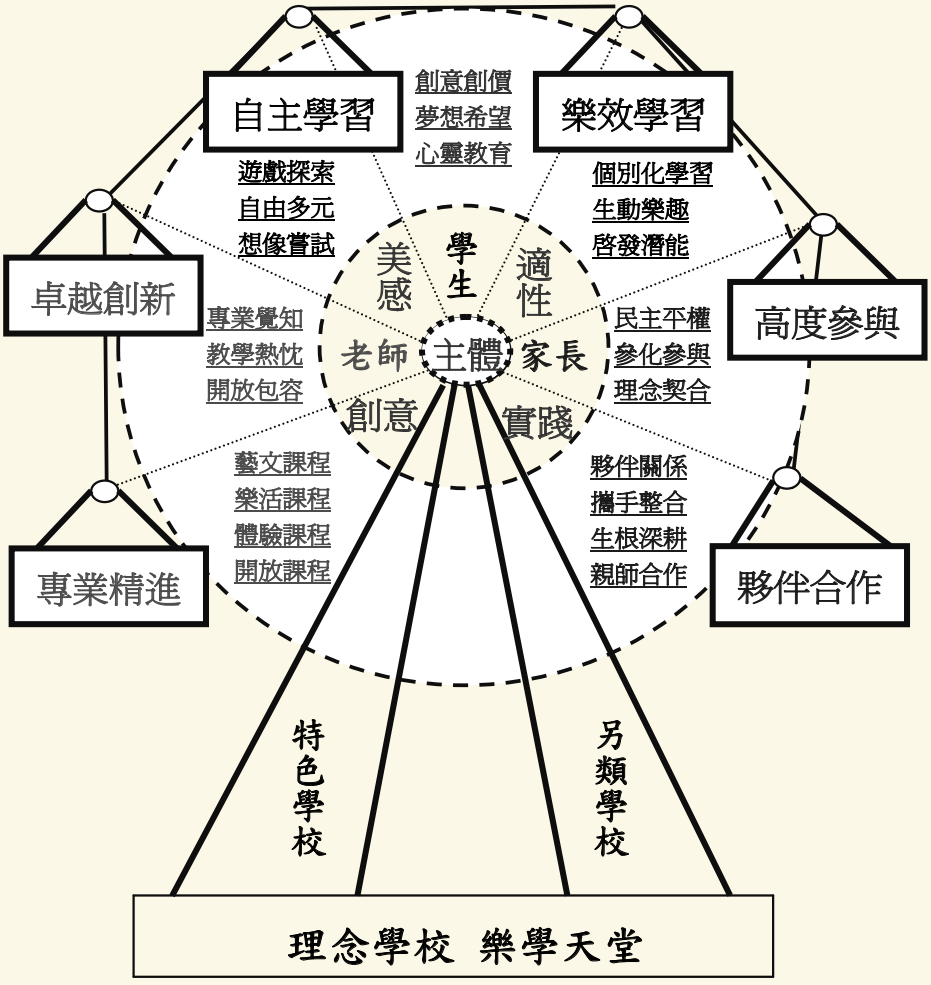


圖1 理念學校概念圖

資料來源：修改自林志成（2009b:42）

兩校教師大都具有開放教育的理念，雖然受到現有科層體制的束縛，面臨多元異質學生與參與積極家長的挑戰，但老師們都展現高度的專業熱忱。

兩校越區就讀學生的家長若非具有開放教育理念者，即是希望幫無法適應原校生活的學生找出路者，所以，兩校有許多熱心的家長，積極參與學校校務，如擔任故事老師、圖書館志工、解說或導覽老師等。

兩校都強調學生主體性與快樂有效的學習，培養學生探索研究、深層思考、了解問題與解決問題的能力。如：山湖分校強調以學生為主體的課程規劃，透過生態特色課程，讓學生進行觀察、紀錄、研究與發表活動；大坪國小透過專題研究，讓學生成為學習的主人；透過混齡的貓頭鷹（OWL）榮譽制度與家族時間，使學生經由自我挑戰，培養學生「奉獻、智慧、愛」的優良品格。

（三）以多元智能的特色課程與教學活動吸引學生就讀

兩校教學均以學生為中心，提供學生學習及磨練能力的舞臺，開發鍛鍊孩子的優勢智能、關鍵能力及競爭力。兩校多元智能的特色課程吸引許多學區外的學生越區就讀，其學習的理路特色如下：

第一，強調發展特色課程與自然生態的體驗學習：兩校均很重視特色課程的發展，除重視主題統整與角落學習外；山湖分校係以多元智能為基礎，發展生態特色課程；大坪國小強調多元智能課程，設有研究課、主題課、自然探索課及弦樂課等特色課程。其次，兩校都非常強調善用大自然生態教室，透過五感學習，喚醒學生沉睡的感官與感覺，使學習生動化、活潑化、樂趣化與深刻化。

第二，重視藝術人文的學習與師生良性心靈互動：兩校都重視藝術與人文領域的學習，希望培養學生創造力、表達能力與審美能力。如山湖分校透過96年度教育部活化校園與特色發展計畫、99年度教育部藝術人文深耕計畫之視覺藝術創作，讓學生在兩棟校舍內外進行色彩與主題創作，提供學童美感操作經驗。大坪國小低年級學生弦樂學習為必修，每位學生都可透過小提琴的學習，使其手感、音感、動感更均衡發展，也讓學習更有效果；而三年一輪定期演出的〈小池王國〉戲劇表演（2009年起已更改演出內容），更讓學生有整合、展現及回顧所學的機會。其次，兩校均重視師生良性心靈互動，如山湖分校與大坪國小親師生均透過「美的分享」，以書寫或繪畫等方式，分享每天的所學、所知、所思、所感，進行親師生溝通對話，表達與分享生活中所體驗到的美感、感受與感覺。

第三，強化優勢智能、多元探索與社團學習活動：兩校都很重視教師增能與備課工作，希望協助學生找到適性的學習方式，讓學生從優勢學習智能切入，經由多元的探索機會，體驗成就感與高峰經驗。其次，兩校均透過豐富的社團學習活動，培養學生自主抉擇社團的能力，發展多元的興趣與智能。

第四，活化校園空間，發揮境教的潛在課程功能：兩校都是百大特色小學，也都很重視活化校園空間，打造多元的學習角，以發揮境教的潛在課程功能。如山湖分校透過校園環境診斷與醫療課程施作，活化美化與藝術化多功能教室，並讓學生在校園進行集體塗鴨創作，使校園成為婚紗拍攝景點，更讓學生時時處處都可學習；又如大坪國小營造森林貓頭鷹意象的樂智學園、善用學生藝術花燈作品布置公共空間，打造溫馨友善的廁所、舒適的教室圖書角、有機農園等，使學生能快樂進行學習活動。

要言之，兩校均積極提供學生多元智能探索的空間與環境，以培養學生思考力、想像力、創造力、美感力、解決問題、自主學習、感知覺察（perception & awareness）、

藝術感性、理性探索與詩性智慧等能力，培養主動負責、積極奮進、光明正向、臉上充滿自信、希望陽光、健康快樂與人文氣息的學生。

（四）強調學生主體，深耕討論與分享，落實民主信念

兩校均強調以學生為主體，透過喚醒（Awakening）的方式，啟迪學生多元智能；落實校園民主、法治教育與生活教育，深耕討論、對話與分享的校園文化。

（五）重視多元真實、歷程檔案及自主的評量檢定系統

兩校均強調真實評量、實作評量、自我評量、同儕互評等多元評量方式，評量的內容包括DIY的作品、作品展覽、戲劇表演、集體創作、口頭報告、專題研究報告、期中期末報告、成果發表會、口試、實作、作業、資料彙整，當然也包括傳統的紙筆測驗。

兩校不只以量化的數字來代表學生的學習成就，更重視以質性的文字評語來描述學生的學習表現，清楚呈現學生的學習狀況，以便協助學生學習的修正。

五、體制內學校實踐多元智能理念的活路策略

茲參考專家學者（林志成，2009a，2009b；林志成、林蓓莉，2009；林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲，2009；唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006；張銀瓶，2009；陳榮和，2009；Fetterman & Wandersman, 2005；Wohlstetter, Smith & Malloy, 2005）所論，提出本文之結論與建議如下：

（一）培育理念學校師資，培養教師實踐多元智能理念的智慧

教師為教改成敗的重心，其理念信念、經驗、專業等會影響行為表現，故若要擴大理念學校的經營與影響，則培育理念學校與開放教育的師資，培養教師實踐多元智能、自主學習、樂效學習理念的智慧係當務之急。

目前，國家教育研究院已陸續商請全人中學、慈心華德福等另類學校辦理理念學校教師研習活動；未來，國家教育研究院與各師資培育機構應擴大推動理念學校工作坊，強化教師多元智能的專業知識、智能與智慧，使其有能力與熱忱推動多元智能教育。

其次，教育行政機關應積極鼓勵教師社群進行課程教學行動研究，以改進課程教學問題，有效協助學生發展多元智能。

再次，師資培育大學應調整課程結構與教學方式，使教師智能符合教學現場的需求，並能因應學生、情境之特性而調整設計適性課程。例如：設計藝術與人文領域的學程或課程，培養九年一貫課程表演藝術師資，以提升藝術與人文領域的教學效果。

（二）提供必要的支持，整合並善用資源，協助教師有效增能

首先，政府應給予有心辦學者必要的支持、支援與資源，鼓勵各校研訂教育實驗要點，積極推展教育實驗與教育創新工作。

其次，教育行政機關對於推動樂效學習、自主與開放理念的學校，應提供必要條件與資源，使其能在合理班級人數與師生比，做好適性化與個別的教學與輔導工作，因為除學習受挫學生會轉學到理念學校外，情緒困難學生或特教學生也常轉學到理念學校。

再次，學校應積極爭取、整合並善用資源，發揮有限資源的最大效益。山湖分校、大坪國小與雅歌文教基金會終止合作後，為解決資源不足、缺乏專家指導的困境，因應特色課程永續發展的挑戰，山湖分校積極申請競爭型計畫及合作研究計畫，大坪國小已邀請相關文教基金會，成為新的合作夥伴，目前，教育處仍未與大坪國小未來合作基金會接觸。

最後，兩校均持續聘請學者專家協助教師專業增能，並指導校本課程架構、教材設

計、活動教學，維持一貫的主軸，持續的整合。

要言之，提供必要的經費與資源可以有效改善學生的學習品質、有助於教師教學效果展現（Grossman, 1995）。學校要實踐理念，一定要積極開發、整合並活用鄰近的各種資源（如文教基金會、大學），遴聘專業顧問團提供必要的諮詢服務；善用寒暑假及週三進修時間，辦理系統化的多元智能概念課程師資增能研習，營造多元學習的有利條件與優質情境，讓理念有實踐的可能與機會。

（三）具有教育大愛與專業自主空間，才有可能落實自主學習

要落實學生自主學習，則教師需具有教育大愛與專業自主空間，方能竟其功。其具體建議如下：

第一，激發大愛，教師才能堅持發展多元智能的理念：若能激發教師的教育大愛，讓其體驗並深信：當愛夠深，當專業夠強，沒有什麼不可能；則教師便能克服種種困難，堅持理念，尊重並激發學生學習的興趣，允許並包容學生的犯錯，注重學生的學習性向，透過多元社團活動，善用混齡教學，活用合作學習，培養學生自我探索、規劃、溝通、負責、反省思考與多元的智能。其次，若教師能堅持信念，則較能持續鼓勵學生建立自己的學習目標與方案，在教學過程中，能依據教學目標、教材難易度、學生興趣、起點行為與特性，提供學生自主學習的機會與必要的學習鷹架，使學生自己計畫、自主行動並自我監督，以幫助學生發展多元潛能，培養其自主學習的能力。

第二，營造適合個別化學習的制度、文化與空間情境：若能營造適合個別化學習的制度、文化與空間情境等軟體硬體條件，如給予理念學校自主管理的權力、提供必要資源、使學校兒童博物館化，加速建立教學資源庫及評量題庫，則教師更有可能落實個別化、動態化、發展化與多面化的學習，鼓勵學生依學習的速度與狀況，自行檢定基本能力狀況，學校也可定期辦理基本能力檢定測驗，供學生自由選考，並讓親師了解學生的學習狀況，看見學生的特質，以利補救教學的實施，提供學生自主學習的具體建議，協助學生調整學習的步伐。

第三，讓活動意義化，使學習樂趣化，才能引起動機：若能讓校園的一切設施與活動都具有教育意義，將學習融入校園中的相關作為、設施、活動與課程教學之中，讓活動意義化，使學習樂趣化，如此，才能引起學生學習的興趣與動機。例如：讓學生代表參與校園中的各種學習活動與各項會議、參加校園規劃；又如：指導學生自製記錄學習點滴的筆記本，讓每一項校園的活動都有學生學習的痕跡與意義。再如：尊重與發掘學生的優勢智能，以學生的優勢能力為學習的起點動力，引發學生的學習興趣與動機，激發學生的多元潛力，達成五育並重的全人教育目標。

第四，給予專業自主的空間，教師才能耐心從容薰陶：若能給予教師專業自主的空間，教師才不會因趕進度而失去耐心，才能以溫柔體貼的耐心與毅力，透過從容不迫的學習節奏，適時適當的補救教學，陪伴並協助學生學習成長；也才能以專業有效的策略方法，透過模範標竿的引導及學生的自我摸索，啟迪學生的多元智能，啟發其思考力與想像力，培養其良好習慣與生活行動智慧。

第五，透過專業社群力量，支持教師帶好每一位學生：若能成立教師專業社群，善用圓桌會議，發揮教師專業社群功能，則能透過專業社群力量，支持教師帶好每一位學生；透過對話分享，教師更能以愛心、耐心及專業，深入理解學生的身心狀況，採取契合學生資質與起點行為的學習方式，協助學生擴展智能表現能量，讚揚學生優勢智能表

現，促進提升學生的表現水準，鼓勵學生建立自己的學習目標與方案。

（四）將教育實驗與創新納入視導重點，發展樂效學習的學校

首先，若能將教育實驗與教育創新納入統合視導重點項目，應可使縣市政府更重視教育實驗與教育創新工作，進而使理念學校自主管理有更大、更多的實踐空間。

其次，若能落實教訓輔三合一、特教輔導與補救教學工作，則更能實現帶好每一個學生的理念，因為目前體制內學校每班學生人數仍多，學習異質性大，班級內常有學習或情緒障礙學生，教師常心有餘力不足，學校除應強化教師特教輔導知能，更應善用家長志工及社區資源，落實特教輔導與補救教學。

最後，應持續推動特色學校、教師專業發展評鑑、創造力發展等各種專案，發展樂效學習的學校；使各校能將閒置空間活化成教學空間，使教師樂於創新教學，使學生在校園可進行體驗學習、自主學習與探索學習，讓校園充滿學習的樂趣，使教學更有成效。

（五）加速法令鬆綁，促進家長參與，深耕實踐教育理念沃土

若能加速法令鬆綁，促進家長參與，則能深耕實踐教育理念沃土，其具體建議如下：

第一，政府應加速法令鬆綁，速訂學校型態教育實驗辦法或理念學校法，以鼓勵教育實驗工作，深耕開放教育的沃土。

第二，政府應鼓勵公辦民營、官民合作與策略聯盟，促進資源共享，並發揮有限資源的最大效益。

第三，學校應積極提升家長效能，有效促進家長參與學校教育，善用社區志工，有效協助學生學習，全面提升學生受教品質。

第四，應培養師生「覺↔知↔行↔思」的教學智慧，不斷突破教學困境，超越習得性無奈與無能，實踐教育的理想與理念。

第五，學校應有效活化各種教學空間，創造更多的學習機會，累積學生學習能量，使校園成為展現學生多元智能的桃花源，激發學生多元潛能。

第六，學校應整合各種計畫，永續經營多元智能、全面品質的特色文化，俾發揮整體的、長期的、綜效的功能。

第七，學校應不斷強調優質創新，加強創意企畫，研議短、中、長程學校轉型方案，持續建立多元智能學校之特色品牌口碑；善用體驗行銷、網路行銷、媒體行銷、金三角行銷等行銷術，爭取發展資源；並善用評鑑機制，落實因材施教，帶好每一個學生。

六、結語

辦學者都有其口頭宣稱的理想與理念，但理念有符合教育本質者，也有背離教育本質者。體制內的學校都可透過多元的藝能教育、開放教育、社團活動、自主學習、彈性學習、體驗學習、樂效學習、個性化學習，以啟迪學生多元智能；透過混齡學習，學到合作學習與互助分享的美德；透過親師夥伴合作、平權參與，有效提升學習力，親師生共同建構理念學校的新教育圖像。

體制內的學校推動多元智能課程實驗工作，除了要承擔課程實驗的責任外，同時，也要面臨科層體制重重的束縛、限制、辛路歷程與挑戰。惟若教師能堅信學生第一、有愛無礙、有心就能創新的理念、有專業想法就有解題辦法，若能以多元智能的特色課程與教學活動，吸引學生就讀，若教育行政機關及師培單位能積極培育理念學校及開放教育的師資，加速法令鬆綁，促進家長參與，則學校必能在自主管理的良好基礎下，逐步實踐自主學習、從容學習、樂效學習與發展學生多元智慧的理想。

參考文獻

林志成（2009a）。教育慢學的真諦—從容與樂活的教育。新竹市教育電子報第44期，2009.10.01檢索自http://www.hceb.edu.tw/epaper/

林志成（2009b）。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究，188，36-47。

林志成、林蓓莉（2009）。臺灣理念學校相關法令規章之探討。國家教育研究院籌備處「理念學校的發展與省思」研討會研習手冊（頁9-50）。臺北：國家教育研究院籌備處。

林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲（2009）。98年度推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校專案計畫報告書。教育部專案研究報告，未出版。

林志成、童鳳嬌（2006）。以創意辦教育 讓學習更美麗—新竹縣政府委託試辦下的大坪國小之學校文化特色與啟示。載於《學校行政論壇第十七次學術研討會論文集》（頁113-138）。

唐宗浩、李雅卿、陳念萱（2006）。另類教育在臺灣。臺北：紫藤文化叢書。

張銀瓶（2009）。山湖分校特色課程發展與實踐之行動研究。國立新竹教育大學教育學系碩士學位論文，未出版，新竹。

陳榮和（2006）。公辦民營小學課程管理之個案研究—以新竹縣大坪國小多元智能校本課程為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。

Grossman, M. (1995). Oklahoma school finance litigation: Shifting equity to adequacy as the theme. Journal of Law Reform, 28(3), 521-557.

Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (2005). (Eds.). Empowerment evaluation principles in practice. New York: Guilford Press.

Wohlstetter, P., Smith, J., & Malloy, C. L. (2005). Strategic alliances in action: Toward a theory of evolution. Policy Studies Journal, 33(3), 419-443.

台灣特色學校之發展策略與經驗－以漁光國小和龍山國小為例

蔡淑玲／嘉義縣龍山國小校長
國立嘉義大學博士生
教育部特色學校評審委員暨輔導召集人

郭雄軍／前台北縣漁光國小校長
教研院理念學校委員
教育部特色學校評審委員暨輔導委員

一、教育部之特色學校政策

目前台灣因為少子化的趨勢，各縣市國民中小學新生入學人數普遍遞減，若干學校出現空餘教室過剩、以及校園角落荒蕪之情況。偏遠地區迷你學校之人數亦逐年萎縮，總計約近七、八百所小型學校，可能面臨轉型、整併或裁撤的困境，學生人數過少或已經無學生就讀之校舍，亦可能任由閒置荒廢。

2004年教育部政策白皮書揭示：「深度認識台灣、走讀台灣鄉鎮，發展學校特色」。各地學校代表台灣不同部落、村落的在地社區文化，亟需活化再利用荒廢校舍，以創造教育附加價值。

教育部自2007～2010年度連續四年推動鼓勵型、支持型、競爭型之補助方案，協助各地區偏遠學校發展「學校特色」，期盼讓各校能夠永續發展。特色學校，幾乎同步推出特色遊學課程，全面帶動「旅遊新概念；學習新主張」，台灣遊學已經形成一種創意教育風潮。另一方面，農業知識經濟的推廣，農政單位推動休閒農業政策，業者積極推出「校外教學」、「生態教育」、「體驗學習」、「森林學習」等教育服務活動，透過觀摩展覽，以提升校外教學的專業課程品質。

同時，教育部推動「在地遊學－Discover Formosa」全國100條遊學路線，涵蓋台灣各角落歷史文化、環境生態、風土民情及特色產業、社教文化場館等。台北縣政府推動「淡水河－台北5000公頃濕地」，展開濕地環境遊學系列活動（郭雄軍，2007），茲舉二例說明如下：

（一）衡諸台灣中小學「推動校園活化空間，發展特色學校」之方案，意欲達成幾個專案目的：

1.活化既有閒置空間，充分發揮校園空間價值，配合在地特色資源與人文特質，並依據各縣市學校特殊條件與需求，規劃多樣性的教育功能，尋找學校的永續價值與新生命力。

2.擴大學校空間效益，結合地區性特色環境、產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步發展成特色學校。運用學校和社區專業人員，規劃在地化特色課程平台，提供參觀與體驗學習處所，並且鼓勵城鄉交流學習，以不同課程的風貌與教學的型態，提供真實情境之校外教學平台，帶動國內本土型的遊學風潮。

（二）創造性模擬學校：

特色學校結盟鄰近之休閒遊憩場域，形成一種新型態的創新經營和特色遊學模式，

就是一種「創造性模擬學校」的學習。所謂創擬學校（creative simulation school）就是一種「可創造教育價值、可產出學習意義、可表達台灣生活文化、可操作體驗的模擬學校」（蔡淑玲、郭雄軍，2008）。

二、個案背景介紹

（一）漁光國小案例

台北縣坪林鄉漁光國小曾是一所八名學童的迷你小學，以創意思維推動「遊學」活動。一所全台灣最迷你的小學，卻每年招收1萬人次校外遊學生、接待5萬人次貴賓參訪，4年來共計4萬人次遊學暨20萬人次參訪；全國各大平面媒體和電子媒體報導超過400則。在「沒有閒置的角落」的理念下，開發學校及周邊5000公尺的生態、歷史與文化環境課程，讓荒煙蔓草經過生態、歷史的轉化後，賦予生動故事的教育意涵，頓時展現活絡生命力。

漁光師生樂於接受各種挑戰與競爭的特質，也是成功的關鍵，行政和教師團隊曾獲「全國學校經營創新獎特優」、「教育部教學卓越金質獎」。同時榮獲教育部「創造力研究」之個案範例、經濟部「創意產業」示範傳播專輯、交通部觀光局「觀光巴士」巡禮景點、行政院農委會「生物多樣化」研習場域、行政院僑委會「海外參觀」重點學校等（郭雄軍，2006）。

（二）龍山國小案例

嘉義縣竹崎鄉龍山國小曾經擁有五個校區，已逐年整併裁撤三個。目前僅有龍山國小和金獅分校兩個校區，該校利用豐富的校園環境和自然資源，整合特色遊學素材：外部資源－古道群、瀑布群、萬竹山城、水道溪流等。內部資源－彩虹園、童話步道、夢田、竹雕、木之藝、金之柔、巧手編等。廣大的學區，具有大自然的山水美景，再加上環境巧妙規劃，以及人力資源充分運用，將龍山國小打造成一顆璀璨的山中明珠。

龍山國小師法美國自然教育家Joseph Cornell所宣導之流水學習法以自然體驗為其核心價值，以四個過程進行課程運作：喚醒熱忱（awaken enthusiasm）—激發學生的興致與靈敏度，以遊戲或肢體活動的方式引起動機。集中注意力（focus attention）—以靜態的活動達到專心一意與心靈平靜的狀態，集中聽覺、視覺、觸覺、嗅覺等的注意力，來鍛練觀察力。直接體驗（direct experience）—讓學生直接投入參與、探索的學習，使其瞭解生態文化的理念，進而產生使命感，發展個人對生態文化珍愛的承諾。分享啟示（share inspiration）—願意與他人分享自己的感受，透過互動交流，加強參與者自我探索的信心，開啟本身的意識力。

龍山推動永續結盟，以四項永續達成課程的目標，首先是環境永續－帶著學生走訪森林飛瀑的豐富生態、閱讀溪流水道，並且將環境保育課程融入；其次是文化永續－讓孩子親自走過山城古道，領略先人開墾的足跡，將重要的文化遺產與生活結合；第三，經濟永續—孩子來自社區，創意遊學促進社區經濟發展，不但培養學生們對於產業的認識，同時也具有認同感與責任感；第四，情操永續－讓孩子在體驗學習的過程當中，培養人親土親的生命情懷。並且以策略結盟的方式延伸學校的觸角，更讓學術與產業密切的結合。龍山國小同時運用校區優勢，以學校為主軸，結合周邊遊憩路線，涵蓋各分校之地方文化特色景點，打造獨特之學習遊程。結合專業人力，由學校教師規劃課程，引進外部人力協助竹雕、木藝、導覽等，請社區專業教師指導解說、操作教學。以遊學活絡社區食宿等業者、帶動偏遠社區商機、促進社區產業發展。因為龍山國小的創新經營，呈現校園永續特色，接待各縣市教育團體參訪、北美青少年參訪服務。曾榮獲Travel Learning

2008創意遊學經營特優獎。並從2007~2009連續三年獲得教育部發展特色學校計畫特優獎。2007年更列入交通部觀光局「特色台灣心體驗」的專題，並於2009年榮獲商業週刊百大特色學校、教育部十大經典特色學校。

三、相關文獻探討

（一）教育與在地文化知識

「地方」（Local）強調文化的「獨特性」、「個性化」、「在地性」。地方文化產業具有「地理依存性」〈Geography Dependency〉與「地域特殊性」〈Local Uniqueness〉，前者是由其地域空間環境的塑造，或由其自發性特質所衍生的產業；後者如歷史記憶與價值、地方特色等（楊敏芝，2002）。事實上，學校與在地文化、地域與經濟產業有密不可分的關係，如經濟蕭條導致人口外移，學校很快就面臨無學生就讀而必須面臨廢校的命運。是以，學校若能透過課程設計彰顯地域的特殊性，以文化與創意來提升產品的價值與特色，並藉由教育行銷策略重建地方意象，將可吸引人潮、活絡地方，使教育經營與在地文化、地域特性及經濟產業有加乘效果，作為地方經濟再生與文化素質提升的主要策略。

（二）特色遊學之論述

遠見雜誌2009年4月號：「玩出探索力」專題報導略謂：「2008年美國推動<兒童戶外人權法案>，主張每個兒童有探索大自然的權利。

鼓吹讓兒童走向戶外（Leave No Child Inside），給他們一個充滿探索的童年，玩出更多的能力，讓他們足以面對未來世界多變的挑戰。這項新興的教育改革活動，已深獲迴響。

2009年5月出版：《Last Child in the Woods：Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder》中譯：《失去山林的孩子：拯救大自然缺失症兒童》表示現代孩子與大自然的疏離。於是，嘉義縣龍山國小打造一所以「古道飛瀑—山林築夢」為特色的學校。蔡淑玲（2009）提到，掌握教育思潮，運用山林、古道、飛瀑等環境資源和教學場景，並且結合教師、社區人士專長，重建孩子與自然山水的新關係，建立珍愛大地的情誼。在整個規劃當中，首先分析整個學區中的經典元素，其次將整個遊程的實踐建立龍山的遊學論述，後續建立龍山的五三哲學作為學校的願景與目標，接著以前三者構築四項永續，並且以三創團隊激勵整個學校向上提昇，茲分述如下：

1.融入五項經典元素：

（1）身體活動—推動健康促進，經常爬階梯拾級、走訪古道、探訪溪流。

（2）認知發展—走讀生態人文，探索周邊之生態群落、動物植物、社區典故。

（3）藝術創作—進行在地體認，走訪竹崎山城之文化學習和表達能力。

（4）心靈沉澱—用情感累積記憶，讓孩子童年的趣味活動、增強學習動機。

（5）人際互動—強化信心表現，以校際交流增進人群關係，提升自我價值。

2.建構龍山遊學論述：

（1）KPSP遊學模式—以知識體系（Knowledge），透過走讀流程（Process），回歸學生主體（Students），產出行為能量（Power）。

（2）學習轉化模式：累積資料（Data）—分析處理為系統化資訊（Information）—建構知識體系（Knowledge）—轉換成能力

（Ability）—形成人生的智慧（Wisdom）。

3.重視五三策略：

（1）三品—重視學校經營品牌、堅持課程設計品質、注重學生行為品格。

（2）三技—充分應用資訊科技、瞭解特產生技、學習創意手技。

（3）三度—把握學習思考的高度、多元智慧的廣度、生活體驗的深度。

（4）三核心—側重學習核心概念、發展學童核心能力、產出教育核心價值。

（5）三在地－運用在地環境資源、學習在地特色文化、推動在地創意遊學。

4.塑造四項永續：

（1）環境永續—讓孩子走訪森林飛瀑的豐富生態、踏查溪流水道是環境永續教育的最佳素材。

（2）文化永續—讓孩子親自體察山城古道先人開墾的足跡，認識地方生活文化，理解在地重要的文化資產。

（3）經濟永續—藉由遊學規劃及推介，以創意遊學促進社區經濟發展，藉以留住地方特色產業，留住年輕人就業，始能留住學校的命脈。

（4）情操永續—締造龍山孩子的童年鄉土記憶，熱愛鄉土。

5.激勵三創團隊：

（1）以「置入性策略」帶動教師團隊（含外聘兼任教師）之創意教學。

（2）以「滲透性策略」領導行政團隊投入校園、課程活化之創新經營。

（3）以「深化性策略」培養孩子發展多元智慧全方位能力之創價學習。（蔡淑玲，2009）。

四、漁光和龍山之特色學校發展策略

本研究以漁光和龍山國小為例，從其特殊的地理與歷史環境限制中，如何以創新經營與行銷策略突破困境，化危機為轉機。

（一）漁光和龍山特色資源分析

1.問題與困境

漁光曾是全台灣最迷你的小學，雖然已在教育成本的考慮下走入歷史，但是漁光的經驗仍是各偏遠學校結合在地文化與活化地域的重要參考模式，尤其全台有500多所偏遠迷你學校，在裁併、廢校之前仍有其發光發熱的舞台，也許可以為少子化趨勢下，即將荒廢的校舍、教師資源，以及沒落的地區找出另一條活路。

龍山國小位於嘉義縣竹崎鄉，曾經擁有五個校區。周邊林木蓊鬱，且充滿山水之奇。走進龍山，就像是走進了一個充滿自然與人文的時空：斷岸千尺，江流有聲，瀑布成群……是最佳的寫照，但是即使有這樣的山水之勝與大量的觀光客，但是仍然敵不過大環境的改變，也由於人口外流，已有三個校區整併，目前僅有兩個校區仍有學生上課。

2.化危機為轉機

在美國有一些招不到學生而即將關閉的學校，發展一套「磁性課程」，以吸引外地學生就讀，這些學校稱為「磁性學校」，漁光和龍山需要的就是這種磁性與魅力。因此，學校的轉型經營透過校園活化和特色發展，營造成別具風格、永續發展的體制內的森林小學，於是，漁光和龍山將坪林地區和竹崎地區的風光與產業，轉化成一系列的「場域特色課程」，而這就是化危機為轉機的利器。

（二）善用藍海理念之漁光和龍山模式

管理學大師彼得．杜拉克曾說：「成長的停止，就是死亡的開始。」漁光和龍山模式是航向藍海理念的校園，企圖尋找教育更

多的可能，創造更多的魅力和感動，讓學生擁有優質的「知識和體驗」，除了博覽群籍，也可以徜徉山林、溪流、步道、農場、田園、海邊，閱讀大地學知識，學習人群和自然的互動、懂得社會的人情關懷和自我的生活能力。

因此，漁光和龍山模式可從理念思維、實施策略與行動層次窺其端倪：

1.在理念思維方面：

回歸教育本質，以九年一貫課程之精神推動學校本位課程，因應漁光和龍山兒童文化不利之差距，兼顧「學科知識」、「體驗課程」、「情意技能學習」等，設計場域特色課程，以提升教學品質。

其次，以「漁光和龍山場域特色課程系列」為號召，發展特色遊學之重點為：

（1）向大地學知識－建立孩子與大地景物的新關係，欣賞山水景觀的奧秘，大地就像一本有趣的教科書，學生可以在這本書中學習各種不一樣的知識。

（2）與萬物交朋友－培養孩子與自然萬物的新友誼，讓學生認識多樣化生物的生態，校園、周邊果園的動植物都是學生最好的朋友。

2.在行銷策略方面：

從藍海策略的改造市場的邊界與克服重要組織障礙兩面向來說明漁光和龍山模式的行銷策略。運用策略群組，乃指在產業中實行相同策略的公司，深入探討顧客的需求。漁光和龍山模式以理念凝聚內部團隊的行動力，爭取家長與社區的支持，共同成立專業團隊。

此外，善加結合社區有教室、社區有知識、社區有教師的理念。由於學校既有人力有限，乃招募社區內學有專長的人士，並給予專業教學的培訓，再聘為遊學的兼任師資，讓漁光和龍山之山城「故事與人士」擦出知識的火花，並與當地文史工作室、環境保護團體等建立異業結盟，以及尋求外界專業人士之協助，共同研發及提供顧客所需之服務。

如果將學校比喻成製造業，學校生產的產品即為「課程」，漁光國小的學校基地可以發展「茶的課程」、「水源區的課程」、「自然生態課程」等品牌課程。以校園為中心，將方圓十公里之外圍場域等自然生態、文化遺產、人文景觀等豐富的環境資源，編寫成四大系列共計二十項主題課程如下：

（1）特色產業系列：茶鄉巡禮、茶藝品茗、製茶實作、茶博導覽、茶園探訪。

（2）自然生態系列：漁光物語、花鳥蟲蛙、翡翠溪流、櫻花流螢、雨林觀察。

（3）體驗探索系列：觀星天燈、體驗遊戲、陶笛童玩、野營炊事、創意巧手。

（4）深度踏察系列：胡桶古道、金溪護魚、闊瀨尋幽、走訪文史、地方傳奇。

龍山國小的特色學校基地，發展四大主軸之品牌課程：

（1）夢幻龍山：夢田再現夢起飛、夢幻幾何水世界、七星石的故事樹、活化龍山鄉土情。

（2）金獅勝景：金獅雲海故鄉、金獅特色展風華、山與火車的交會、再現水社寮風情。

（3）古道飛瀑：金獅古道、大坑步道、水水古道、塘湖古道、觀音瀑布、金湖瀑布、雲潭瀑布、圓潭瀑布。

（4）萬竹山城：竹之博覽、百果之鄉、蘭園飄香、茶鄉茶香、仙人掌園。

以上課程規劃均強調專業品質，漁光和龍山課程更重視教育專業的三規準，即「價

值性、認知性、意願性」，鼓勵教師團隊從課程設計到帶團解說均要求「教學品質」。

在漁光和龍山的模式中，亦將「創意遊學」視為一種感性產品，遊學無法僅憑一本教科書、一間教室、一位教師而讓知識量產；遊學也有別於賞景、遊玩、歡樂的教育旅行。進行「走動的學習」過程中，必須選擇、珍視、體認在地的自然生態和人文特質，閱讀真實情境裡的文化面和知識點，真正獲得「學習的感動」。使「活動不只是活動，而是讓人感動」。也許一般學校辦完活動，只是一齣戲的落幕，但是，漁光和龍山辦理每梯次的遊學活動，或是學校例行性活動，包括交流參訪，校慶運動會、畢業旅行、畢業典禮等，對學生而言，都是一段有趣而難忘的故事，這個故事可以讓孩子記憶久遠，甚至廣為傳述。

（三）漁光和龍山模式與在地特色連結

學校與在地文化、地域、經濟產業有密切之關係，漁光和龍山國小拓展學校本位精神，與在地文化、地域特色、經濟產業三個向度進行共存、共榮的連結，打破傳統，保持彈性，建立具有競爭力的策略：

1.展現文化特性的遊學課程

將地區的經濟、文化等產業編寫為課程，包含學習目標、教學內容、教學序列、評量方式等，實踐「產業課程化」之創舉；並進一步思考「課程產業化」的問題，因為學校資源有限，創新經營需評估成本、品質、市場與行銷，進而追求卓越與創意的校園文化。

因此漁光和龍山模式以環境平台，設計可操作的「有趣遊學課程」，結合在地的茶文化規劃學校周邊觀光茶園步道課程，稱為「第一個5000千公尺操場」進行實習茶園採茶、茶農之家體驗製茶等學習。還有嘉義竹崎鄉之「古道、飛瀑」等山景課程，並配合在地物產進行竹藝、環保藝術等課程。

2.展現地域特性的遊學課程

為了延伸場域學習的平台，充分應用社區環境資源，漁光國小整理緊臨學校且廢棄已久的淡蘭古道路段，通往大舌湖溪谷景觀步道，稱為「第二個五千公尺操場」。沿途觀察學習豐富的雨林生態、古道遺址、溪流曲彎、溪床地形、吊橋美景、觀魚步道、映象之旅、虎寮潭等。又踏查金瓜寮溪護漁、走賞觀魚步道、蕨類親水步道、運用越野自行車道、參觀自然生態村、金溪露營區等，進行5000公尺越野學習步道之旅。

另外，龍山融合當地居民的生活文化、生態保育概念的體驗、珍視環境永續，引進生態專家，提供最佳的學習場域和課程，共同打造新校園，進行山城、童趣的教育環境。

3.與地方產業建立夥伴關係

漁光和龍山模式推展「異業結盟」的策略，成功吸納在地產業共同結盟提供遊學服務，如運用當地茶農製茶生產設備進行製茶探索課程。龍山結合鄰近渡假村、教育農園進行探索課程；提升遊學人潮和地方產業銷售量。

4.連結分析

漁光和龍山國小連結在地文化、地域特色、經濟產業，形成創新教育經營的遊學模式。事實上，在後現代的思潮下，地方性、異質性的價值被彰顯，更崇尚文化多元性，而地域的獨特價值性衍生的附加價值如地域居民共同意識提升之無形價值，對於地域經濟上或文化產業上是一個很重要的發展動力。

（四）台灣特色小學永續經營之可能

台北縣坪林鄉和嘉義縣竹崎鄉的地區文化與產業經濟在教育課程包裝後，藉由教育行銷的賦予、創新、轉化展現具有魅力與獨特的個性化、特色化與品質化的感性消費產業，顧客所得的資訊，不只是產品價格與合理性等理性知識，更蘊含一種對人、事、物的瞭解、感動與人文關懷。此種以教育為出

發的遊學模式，除了帶來人潮，也因其對於文化、地域的連結，有利於帶動區域發展，也將衍生其他外部價值如環境保護、生命尊重，注入地方新的生命力，產生地域活化的效益。

（五）特色遊學模式的推廣

教育部已經推動「特色學校」四年發展計畫，即在鼓勵各校依社區條件及文化特色，朝多元發展轉型，希望為偏遠小型學校重新定位，活化並創造其新價值。而漁光和龍山國小的經驗，正可作為示範模式：

1.出版遊學相關書籍

我們的社會對於閱讀的提倡不遺餘力，閱讀的素材可能到圖書館借書或逛書店買書，如果將各校的「場域課程」當作一本必須親臨現場閱讀的立體書，而這本書會因應不同年齡層需求經過專業編寫，讓每個孩子在國中小階段的學習歷程中，能夠到台灣各地，學習到不同風貌的「在地課程」，相信能夠在教科書既有知識體系的學習中，找到另一扇學習的窗口而《在地遊學》、《到鄉村遊學》、《遊學地圖》、《經營特色學校》等著作就是在這樣的理念下產生，透過書籍推廣遊學、閱覽台灣在地的生態、歷史與文化，或可稱它為「第八領域」的課程！

2.異業結盟、眾志成城

由於農業的轉型發展和休閒農業政策的推動，台灣地區已有約上千家不同規模的休閒農牧場和民宿業者，其中有不少休閒農牧場的經營者積極推出「戶外教學」、「生態教育」、「體驗學習」等活動，並有相關業者積極結合遊學活動，共同研發遊學系列課程，形成另類教育產業，期能帶動國內教育旅行風潮，希望共同締造教育文化產業的新商機。

此外，強調「優質課程、專業教師、有趣教學、特色平台、環境永續、異業結盟」新型態的教育產業的遊學活動也受到各界的認同。相信在地化遊學風潮勢必更加蓬勃。

五、結語

衡諸各國教育趨勢，正在扭轉數字科技之虛擬世界的偏失，紛紛推展體驗知識、體驗經濟之遊學教育。學校為服務學生而存在，當服務對象減少到一定程度的時候，學校的存在價值，就須面對反省和檢討。全台灣七百多位迷你學校的新銳校長，以及七千位年輕教師，可能像龍困淺灘般被制約在行政體制之中，隨時面臨其所守護的學校堡壘被裁併的可能性，若能以「地方產業特色」和「自然環境條件」為基礎，讓學校結合文化、地域與經濟特性朝向多樣化的永續發展型態，正如漁光和龍山模式運用企業概念去設計「產業課程化、課程產業化」的課程產品，並將具教育專業品質課程產品行銷給顧客，不但展現自信與競爭力，發揮特色的創意賣點，也提升學校團隊和個人教學的聲望，促進學校的永續發展。由以上研究可以發現，學校的永續經營與發展可以依下列方式進行：

（一）**優先價值**—優先學校基本任務，培養學生特質和學習成就。

（二）**品牌學校**—以特色突破發展，逐步形塑「特色遊學」的風格。

（三）**專業教師**—強化教師的高峰經驗，追求高品質而有趣的教學。

（四）**優質課程**—以環境平台，設計可操作的「有趣遊學課程」。

（五）**夥伴關係**—與當地文史工作室、環境團體等建立異業結盟。

（六）**永續環境**—珍視環境永續，引進生態專家，共同打造新校園。

（七）**分享遊學**—援引遊學經驗範例，分享環境遊學的系統知識。

由漁光和龍山經驗啟航，發展出台灣島上體制內的特色學校，發現一股驚人的生命

力，促進學校發展學校本位課程，讓孩子多元學習、開拓視野、認同在地文化、強化信心表現。除了深耕在地化的特色學校及品牌的建立，也整合社區專業人力與志工，開創新的教育視野和行動，讓偏遠學校學生人數增加，化解裁併危機。一種教育的新理念新價值，已經在各個偏鄉小學散發出陣陣的馨香，期盼在「發展特色學校」的教育政策的鼓勵支持之下，綻放更亮麗多樣的色彩，展現不一樣的學校風貌。

參考文獻

蔡淑玲（2009）。教育部98年活化校園之十大經典特色小學獲獎專輯。

蔡淑玲（2009）。理念學校論述建構與實踐之全國十大經典特色學校研究。國家教育研究院籌備處研討會專輯。

蔡淑玲、郭雄軍（2008）在地遊學—台灣生活與文化全體驗。台北：聯經。

郭雄軍（2008）環境永續與創新教育 台北：國語日報，2008.2.4國教版。

郭雄軍（2006）從企業經營理念轉化學校行政管理策略收錄于中小校長校務經營。台北：心理出版社。

楊敏芝（2002）。地方文化產業與地域活化互動模式研究—以埔裏酒文化產業為例。國立台北大學都市計畫研究所博士論文。

99.05.20 嘉義縣龍山國小小菁英閱讀營

99.05.20 龍山聖誕老公公

99.05.20 龍山火車開進校園

99.05.20 龍山夢想家與任意門

全人教育的理念與實踐

黃政雄／全人實驗高級中學前任校長
羅志誠／全人實驗高級中學校長

很多人問我們，全人現在立案了，不再是「體制外學校」，會不會就這樣順應主流價值的壓力了？尤其是，我們現在開始有了明確的畢業學分要求，要如何幫助學生達成？要如何延續我們對「自由寬容」的堅持？

以下我們將討論四個問題，作為對以上問題的回應。

一、為什麼我們要以學校的方式來辦學？

全人中學是1995年成立的，那時有熱心於教育的人，想自己辦一所屬於自己的學校。有些是家長，家長中有一些從事十幾年教育之後，對體制內的學校很失望。也有一位創辦人是畫家（從事專業現代藝術的創作）。那時的情況是，沒有錢的人集合在一起，但想辦一間學校，就是得再多找一批家長一起來，辦一間合於自己理想中的學校。這些家長大概出300多萬，集資去買一塊地就把校舍蓋起來。在當時行政機關如果要追究，不曉得要公訴我們違反什麼法令？依當時的法令來看，土地法規、教育法規等…可能都違法的。因為當初設校條件審查是非常嚴格的，一個是設校基金、一個是校地。當初政府辦的是大校、大班，要求的是大額的基金，與大校地。

我們辦校後，縣政府依法年年來斷水斷電，甚至要拆除房舍，一直到第三年、第四年，邀請教育部和立法委員過來看，看後大家都非常支持，於是立法委員在教育委員會提案，修訂高級中學法，通過修法允許民間合辦實驗教育。在原來的高級中學法中，高中只有公立的與私立的，現在則多了一個實驗中學。所以我們就可以依法正式設立這所實驗中學。

2001年10月、11月時，我們正式提出申請案，交給教育部。教育部對這第一個案子，非常的慎重。特別組成了一個審議委員會。那時在審議委員會召開的審議會中，大家幾乎一面倒的支持我們的理念，同意我們學校有合法設立的權利，只要符合設立條件就可設立。當然成立後也會受到一些衝擊，當初設校的法令，包括了土地法規。土地法規不是教育部訂的，教育部在教育（包括措施與實驗）已經鬆綁了，而土地法規是屬於縣政府的管轄範圍，現在教育部有條件准許我們設校，條件是我們必須把土地變更成為學校用途。從九年前開始，我們一一面對立案的種種挑戰，完成地目變更、通過設校計畫。憑藉匹夫匹婦的雙手，從頭開始，想要開拓一個比我們所拋下的家鄉更美、更好的社會。2009年9月，教育部一紙完成立案的公文，標示著我們完成了第一階段的目標，並開啟新的腳步。

回顧這十四年來的建校過程，當年全人選擇以開放教育的形式辦學，是在回應教改風潮中，對考試主義與威權主義的批判。如共同創辦人劉興樑說的：「教育改革一定要辦學校，要辦出一個學校來給人家看。在台灣要辦出有成效的學校，至少要到國中以上，既然要到國中，那就辦到高中」。

十多年來台灣另類教育的發展，證明了我們當初的眼光是對的。我們直接興辦從12-18歲的中學，到現在仍然是台灣教育改革跑最前面的，我們學生自主、自在的表現，

以及在登山、公演活動中，表現出的領導組織、協調合作的能力，證明了青少年原來是可以自己辦到的。另一個對社會的意義是，我們在立案過程中所開出的這條路，也可以幫助其他有理念辦學的朋友們，不必在公部門的迷宮中摸索另一個十年。

我們一直認為，只有以學校型態辦學，我們的教育實踐，才能真正對台灣社會有所影響。反過來說，也只有將我們的辦學，定位為社會改革的行動，才能讓學生在進行公共事務討論時，真實的與自己連結起來。「學校」是孩子離開家庭，邁入的第一個「公領域」。學校是一個為了學習、為了啟蒙而設計的、寬容而進步的小社會。我們所說社會改革的意思是，讓學生在這個小社會中萌芽，習慣公共討論、與他人協調，學習獨立判斷，做一個公民的準備。我們所說的公民，不是奉公守法的那個意思，而是啟蒙運動時代，孟德斯鳩說的，「讓受教者不需要施教者」，也就是康德為啟蒙所下的定義：自己走出依賴狀態。走出沒有他人引導，就無法自行運用理智的狀態。

我舉幾個小例子，說明為什麼我們所做的教育改革，是社會改革的行動。上個月我們在自治會中舉辦「你是否贊成廢除死刑」的辯論。這原是九人小組的一堂課，課程中四、五位老師和十幾位學生，蒐集了國內的一些資料，以及卡謬的一篇文章，就正反雙方的立場、價值觀，做了大致的討論與零星的交鋒。接著延伸在自治會以辯論的形式討論，由於大家都沒有參加正式辯論的經驗，因此花了一番時間鼓勵學生組隊。反方以兩位高中生為核心最先組成，並找了一位國三學生加入；正方則是兩位國中生慨然接戰，但一直缺第三位，於是由一位老師支援。辯論的過程很精采，我們全程錄影了。反方先舉了一些兇殘犯案的實例，主要在說寬恕的艱難，這樣的兇殘若發生在我們的家人身上，我們自問會不會想報復？除了「那個人」（耶穌）之外，誰能做到寬恕？正方則企圖將閱讀卡謬的想法帶出來：懲罰、死刑，無助於減少類似的罪行，而死刑這件事，也就是用比個人更強大、更冷酷的力量殺人，只會對社會造成傷害。而台灣社會是要走向以人權立基的社會？還是古老部落社會中，以命償命的社會？反方認真的回應這個問題，他們引用盧梭的社會契約論，認為每個社會的法律、或是規範，一定是反映那個社會普遍的、既有的正義觀（比如東亞俗民社會，以命償命、死有餘辜的想法），而強加上去的道德、或是正義觀（比如歐洲啟蒙以來的人權觀念），反而會背離社會；正方則回應沒有人可以做到寬恕別人，但也沒有人可以確定他的判決不會出錯，由其死刑是剝奪一個人的生命，是無法挽回的，沒有一個人可以高於另一個人，做出這樣的判決。

以上這個整理，其實已經加上了我抽象化的歸納，實際進行過程中，學生的話語樸素多了。我們在過程中，一方面看到學生還有許多可以慢慢學的，另一方面更重要的是，我們看到他們透過自己原有的常識，親身去體驗、去理解、去嘗試任何一個公民，都應該可以做到的事：參與社會重要議題的討論，參與並共同形塑這個社會的核心價值。漢娜鄂蘭曾努力去理解當年納粹極權社會，是如何形成的？她認為是那群中產階級，他們曾經是公民社會的重要組成，但卻失去了他們的使命，因此轉而依賴一個比他們單獨個人更強大的存在。我想借用她的話來說，我們說教育改革是社會改革的行動，就是要找回我們每個人做為公民的使命，或者是commitment。

回到那次的辯論來說，原先大家沒有經驗，就是以嚴謹的形式，作公開討論的經驗，因此有些怯場。但在這次辯論後，感染了在場的多數人，很多人回到宿舍、回家後

會繼續討論這個議題，更有許多人躍躍欲試，想要促成第二次的辯論。

從這個過程看來，我們在引導學生進入公共議題討論時，年長的、有經驗的孩子也許可以理解什麼是使命，但對大多數的青少年來說，如何引起動機才是重要的。《眼淚》的導演鄭文堂上次來學校做電影巡演及討論時，說他拍這部電影，是想拍出一部讓媽媽看得懂，而且會喜歡的電影，至於討論「轉型正義」的使命，還是得先放在背後。有一次我想到這點，就問一起參加辦學說明文宣的阿另，是什麼動力讓妳參與學校招生活動，遊戲動機與使命感的比例大約是多少？我認為讓我們成為一個公民的動力，或者說是讓我們學習的動力，應該這兩者都有。

二、人的學習動機是怎麼來的？

幾乎每一個老師進場開始教學時，碰到的第一個困難是，我們看到小孩子在課堂上多意興闌珊。那麼，人的學習動機怎麼來的？當然我們最希望達到的第一個學習動機，是從好奇心、從遊戲來的動機；第二個是從成就感來的動機；第三個是從典範的感染力來的動機；第四個是從功利的目的來的動機，就是希望先「讀書」，然後可以做什麼，做什麼，這是時下最流行的學習動機；第五個動機是從害怕受到處罰開始，就是一種制約。當然，我們最希望的學習動機是順序愈前面愈好。

我對全人教育的理解，大概是建立在席勒的《審美教育書簡》中所提到的，也跟我自己學習的經驗有一些共鳴。席勒在書簡中提出的基本論點：我們人有兩種動機：一種稱作sensual drive感覺動機，就是透過各種感官：視覺、聽覺…去接觸世界的那種動機，第二種動機叫做form drive形式動機：他說人們希望從世界紛亂的表象中找到一些形式（form），找到意義。他說人有這兩種動機，但是在這兩種動機中，若你只有form drive，那麼世界是貧乏的，因為只有抽象的東西沒有具體的事物，你的世界是貧乏的；而若只有sensual drive，你的世界是混亂的，因為沒有辦法從sense data裡面整合出意義，整合出form出來，所以席勒在這邊提出的論點是：人其實最主要是由遊戲動機在驅動的。你想想看，你去看小孩子的遊戲，或者是原始人，原始人可能比較接近小孩，你看原始人以前所做的刀劍，我們可以說刀劍只要能夠砍傷人，只要實用就好，為什麼原始人開始在刀劍上雕花？連那劍鞘都雕的非常漂亮？他說這些都是來自於遊戲動機play drive，他說人在學習的時候都是由遊戲play drive所驅動，當人整合人的理性和感性的能力，專注地投入創造力活動的時候，人即達到最自由的狀態。

席勒用一個詞來形容這個狀態：Holistic state，就是全人。

全人教育就是由遊戲動機來驅動學習的教育。席勒在這裏形容的狀態，是當人由遊戲動機驅動的時候，專注地整合人的所有能力，理性與感性的能力，投注到學習的狀態，這狀態是人最完滿的狀態，Holistic state，也是人最自由的狀態，所以我用這來理解全人教育。要設計這樣的學習環境，也就是談到實踐層次，我們認為，這個環境必須備有一個不可或缺的要件是：要讓小孩子產生那個求知的好奇心，又要讓那種眼睛裡面閃出的亮光持續下去。很重要是自由，安排自由探索的那個環境，有包容力的環境。

三、為什麼我們堅持解放父權心態，塑造一個自由寬容的環境？

這十四年多來，全人最大的特色，就是堅持給小孩子很大的空間，給他一個真正自由與包容的環境，有了這個環境之後，孩子

的探索才可能比較全面。就是說，除了知識以外，孩子可能還對善惡、對人際關係、甚至於對性等等作各種探索，幾乎是全面的探索。當然累就累在要作這樣的探索。

我從一個我自己的經驗開始。同樣是在自治會上校長報告的時間裡，對學生們說了兩件事：首先，是歐巴馬的健保案，在參議院以七票之差過關。這個法案的意義，幾乎可以類比於小羅斯福的新政、與詹森的民權法案，讓我們再一次地相信，民主政治仍能有效運作，讓社會持續向公理與正義邁進。歐巴馬的成功，不僅在於他的理念的正當性，更由於他務實地與美國的政治現實搏鬥。藉此我想說的第二件事是，我想提醒同學們，自由不是跟著感覺走，不是半調子得過且過，這樣是easygoing，也就是來得輕鬆、去的也容易，如同我們的學生黃迦寫的那首歌：「美好的感覺就這樣一去不回來」。我們不該讓我們的學習、我們的選擇、我們的承諾，變的這樣可有可無。因為這樣玩玩而已，無法造就任何東西。我們要的是，我選擇學什麼、做什麼，就要扎實的投入，為自己的選擇負責。如同歐巴馬對民主黨參議員說的：「你有機會為作過的承諾貢獻一己之力…而現在就是你實踐承諾的時刻。」

那晚小曾來找我聊，顯然是準備好的來說。她先舉自己身邊的其他例子來說，意思是再怎麼有道理的事，如果沒有說的好，而引起人的情緒反彈，就不會有好的效果。接著再說到早上的事，我用我所謂說真話的方式指責家愷，我說他該不會分不出什麼是認真的事，什麼只是好玩的事。小曾說她那時很想站出來跟我說：你不能這樣講。你頂多可以指責他不曉得分配時間，以致於在羽球練習時缺席有違承諾而已。我錯的是撈過界的指責，因為那強加的指責偷渡了我未經檢驗的，對於什麼是認真投入的、什麼是半調子好玩的評斷。

沒有這段認真的談話，我無法僅靠自己，察覺到自己幽微的父權心態。

我藉由這個例子想說的是，我們之所以堅持寬容自由，是為了解放你我都有的父權心態，以及因此而來的恐懼與依賴。在全人十四年來，我們持續這樣的堅持，讓我們有一個比較開放的環境，讓我們，包括老師、家長在內，有更好的機會去除對威權的恐懼、對懲罰的害怕。所以你們可以看到我們的學生有這種膽氣，對一個大人這樣的說道理。我們每個人可以在這樣的氣氛下，開始對自己誠實，讓我們可以自在的認真生活，並勇於嘗試、犯錯，（一個認真生活的人，怎麼可能不犯錯？）讓我們可以合乎情理的去接納自己、以及別人：在自我實踐的過程中，必然要走一些迂迴的路（並不是冤枉路）。有這樣的開放的心靈，才可以在挫敗中找回勇氣。

讓我們回想我們自己的教育過程，或者是看看現在的一般教育，比較著重的是知識片段的成績，因為唯一的檢測方式只有一種，就是考試。尤其是由於考試所用的紙筆測驗，勢必只能檢驗所累積的東西，就是片段的知識有多少，而沒辦法真正去開展整個想法，整個探究過程。在我們這個學校，可能因為空間比較大，可以容許小孩子在這個禮拜對一個有興趣題目全力探索，讓他整個禮拜花大部分時間去想這個題目。當然其他課他也會去上，但他所有的精力會擺在想這一題目的相同問題上，在這個問題想了一個禮拜、兩個禮拜得出一些結果後，再回過頭來問其它問題。

在一般的學校裡，學生可能沒有這種空間與時間，也不被容許，因為這個對考試沒有用。所以在這邊，你的學生不管是在時間或空間，或是實質塑造的環境，環境不只是硬體，還包括軟體，就是人跟人的對待關係，老師跟學生的互相對待關係。老師基本

上跟學生是可以做到互相尊重，所以我們的學生在課堂上對老師是沒有畏懼的。常常學生在問問題的時候，他會不分輕重的問出大問題。孩子自己不知道輕重，可是小孩子問出來的問題，卻可能剛好是那個領域裡面的大問題，小孩子常常會做出這種事情，讓你覺得小孩子跟大師問的問題都很像，但是他不知道、不知輕重。在小孩子聽老師講的時候，老師的角色更重要，小孩子有沒有在想，或者他被其他東西吸引。其實老師在自己的領域中的涉獵與熱情是很重要的，就是說，如果老師的涉獵廣，就可以準備很多各種各樣有趣的問題，小孩子在聽到有趣的問題時，眼睛會發亮。但更重要的是，有趣的問題讓他眼睛發亮以後，還要有辦法發展出那種可以跟他繼續討論的問題。跟他討論的時候，要想辦法回到卡爾巴柏提出的那種猜測、反駁的過程，讓小孩子嘗試去提出那個猜測與解答，然後加以反駁，老師在這裡面扮演的角色是很類似科學家的。

四、為什麼我們堅持學校的使命，是塑造學生內在的自由？

這是我們一開始辦學時的許諾：引導學習者透過自身的體驗、探索與成長，去求得思想、心靈的解放及內在的最大發展。

什麼是內在的最大發展？有一個叫胡塞爾（Husserl）的人對學習下過定義，他說學習不是知識片段的累積，學習是一種成長過程，一種growth，在每一次的認識行動中，你可以用越來越複雜的方式去建構課題，然後課題的複雜度會一直增加，課題的複雜度增加，回過頭來又會提昇主體的認識能力。讓我舉一個例子來說明，對事件的認識。譬如說認識葉子，一開始小孩認識到葉子有各種形狀、不同的顏色，這是它的差別，可是如果小孩子在成長過程中的每一個階段，有機會隨著已有的認識真正去做過探索，從葉子的形狀、顏色，到葉脈的對稱，然後進到細胞的層次，進到葉綠素，再進到原子的層次，或者再回過頭來用美學的眼光，繪畫的眼光探索怎麼去呈現，或者怎麼用文學的描述手法…。這就是隨著這些課題的複雜度，葉子同樣是葉子，但他在建構葉子這個課題的知識的過程中，葉子知識的複雜度不斷的增加，不斷的增加，然後在不斷的增加中，回過頭來提昇他的認識能力，甚至還有創造力。

我們所許諾的，是當代民主社會的核心價值：人權。曾經來過台灣的德沃金，在談到美國兩黨惡鬥、互相不信任的現實時，提到一個可能的和解途徑：那就會到一個我們都可以接受的共同價值。那就是人權。於是他繼續討論人權的意義。第一是每個人都有與生俱來（intrinsic）的潛能，這是普遍的價值。而教育所許諾的，是透過人為的方式，栽培這樣的潛能，讓這樣的潛能實現。因為每個生命的實現或浪費，不僅僅是個人的事，而是關乎整個公民社會的事。

人權的第二個面向，是反求諸個人的：每個人都有責任，去判斷什麼是美好的人生，他可以採納別人的意見，但不能允許別人去幫他做判斷；同時他有責任在他的生命中，去實踐他所採納的價值。

接下來我想務實的說明，我們希望在自由寬容的環境中，塑造怎樣的內在自由。我將之拆解為三個面向。

- 學會獨立學習
- 學會獨立判斷，並進入公共生活中實踐
- 獨立建立起對文化及美好生活的品味

獨立學習指的是：塑造一種後天的習慣，在現代文明的四項基本能力上，都可以經由常識，建立起一套方法，有效的自我鍛鍊。這四項基本能力是：透過閱讀達成理

解、觀察與記憶、清晰的表達、數理及抽象思考。並憑藉著這種習得的能力，有勇氣去面對、去解決未知的、新的問題。

再來是獨立判斷，並進入公共生活中實踐。要持續的具備獨立批判、獨立判斷能力，要有前述的基本能力做基礎，並在實際生活經驗中持續保有膽氣。這也就是我們常說的「膽」與「識」。過去十幾年來，我們的確明顯的發現，在全人這樣寬容、沒有威權與恐懼的環境下，自在成長的小孩，比較敢質疑、挑戰權威；但我們也看見了，當基本能力不足，統整經驗、表達的能力沒有鍛鍊起來時，這樣的膽氣就只夠用到某個層次。要持續的批判思考，起碼要有能將標的看清楚，後續的辨証才有辦法繼續發生。

最後是教育者最常遺忘的、卻也是最不可少的：要能獨立建立起對文化及優美事物的品味。一個人如果可以投入他喜愛的事物中，這樣一個「自由而孤獨」的人，能時時刻刻從美好生活中找到喜悅與動力，而能確認、並實踐他的使命。

愛因斯坦也寫過一篇文章在談「論自由」，還有「教育」兩篇。他說人有兩種，兩種人的價值觀其實差異很大，譬如說要辦這所學校，很多家長、或者很多社會人士，在辦學時就一定會出現很多不同的想法和做法，想法和做法，就跟價值觀有很大的關係，價值觀不一樣的人辦出來的學校就不一樣。愛因斯坦在這篇文章裡面講到：既然人的價值觀有這麼多差異，我們可不可以在合作中，退回到大家可能都會同意的假設？科學家是這個樣子合作的，他在文章裡寫的很清楚，要我們回到大家都會同意的假設，得出公設後，從公設出發，再開始推理，推演往後怎麼走。他提出的兩個公設，我想大家都會同意：1.每一個人將來都要過一個幸福自在的生活，2.過幸福自在的生活有兩個基本條件，第一個條件是維生能力，第二個條件就是人的精神潛能得到充分的發展，我想這兩個都應列入人要成為全人的必要條件！談到教育理念時，他還特別提到，有一件事情是最重要的，就是要認識到每一個小孩，都有那種貪玩的傾向，與了解事物的慾望。

我們在全人這十幾年來，可以充分在小孩身上看到這個東西，小孩眼睛裡閃的亮光，他們真的有了解事物的慾望。而我們也一直在想這個問題：那個閃亮的東西怎麼不見了？那種好奇心，那種了解事物的慾望、跟貪玩的傾向怎麼不見了？我想大家都了解部分的答案。愛因斯坦認為在教育工作裡面，最重要的一件事情就是去引導這種貪玩的傾向，怎麼帶領小孩帶著他們的好奇心，帶他們真正去完成一些事情，然後建立自己的成就感。對這個年紀的小孩來說，最重要的就是那個自信與成就感。全人教育是否成功，就要看我們怎麼在發展他們的好奇心與貪玩心的過程中建立自信，幫助他們在這個階段完成最重要最關心的事。

為什麼那種了解事物的欲望是重要的？因為人的成長不是一件簡單的事，需要一次又一次的打破原有的框架，就好像盆栽長大需要換盆一樣，需要鼓舞學生挑戰未知的喜悅，勝過對舊盆的依戀。最後我們再講一個故事：米開朗基羅也曾面臨過這樣的考驗，他看著辛苦完成的教堂壁畫，心底很清楚有一些無法抹去的失誤，若要認真面對，就非得重頭再來不可。若要說服自己，這樣已經不錯，以他的層級，也沒有人可以對他說什麼。這樣的猶豫鯁在心理，然後他在酒館，喝了一杯啤酒，微微餿掉了，他提醒老闆，老闆二話不說，走進酒窖，把同期的酒桶全戳破不要了。米開朗基羅當下做了決定，回去教堂抹掉畫好的，重新來過。

我們以這個故事做個小結。我們的教育所希望喚起的內在自由，是這個意思，自己能夠成為自己的主人，自己能夠成為自己最誠實的批判者。

從Waldorf學校發展談桃園仁美華德福學校教育實踐

麥錦雅／國立臺北教育大學課程與教學研究所博士班

前言

> 如果我們要教育，我們必須特別喜歡改變，引發改變、伴隨改變，使發展成為可能 這是我們的主要任務之一。
> 所以，對我們而言，義不容辭的是：我們不僅要陳述 改變、發展和變形的過程，還要自身參與他們。
> 而這種參與有一先決條件，即是願意改變和發展自己。
>
> Rudolf Steiner[1]

華德福教育近年來在世界各地蓬勃發展，在台灣各地已有五間華德福中小學成立。桃園仁美華德福是全台第一所公辦公營的華德福理念學校。她踩踏著前人在台灣與世界各地華德福學校的經驗積累；因為遇見了他們所傳承的美好理念，興起當地家長對於華德福教育在桃園落地的盼望。於是，在學界與其他華德福理念學校社群及縣政府的支援下，於2008年的艷夏創校的夢想成真。依循著華德福教育理念，一所新創立的公立學校回應家長選擇權的訴求外，開啟了以「人」為核心學校實踐歷程。創校的家長、創校的教師與這群參與創校的孩子面對著華德福教育與人智學理念全面性的洗禮；如同Steiner所言，他們引發改變、伴隨改變，使發展成為可能。而社群中的每一份子將漸漸塑造一間在地的、里「仁」為「美」的華德福理念學校。

一、華德福學校發展背景與台灣華德福教育發展現況

（一）華德福學校緣起

華德福學校的理念自第一次世界大戰後社會革新的觀點而起。1912年2月12日l奧地利人魯道夫．史代納（Rudolf Steiner，1861-1925）重新詮釋法國大革命空泛的「自由、平等、博愛」的口號，他將「自由」與「自由的精神生活」，「平等」與「人的權力」，「博愛」與「經濟生活」相匹配。這三個向度「獨立」又「支撐」人類行為三個方面，包括：經濟、政治／人權、精神／文化相互聯繫，而學校教育必須從屬於人類經驗的自由／精神／文化領域，同時教育必須獨立於政治控制和經濟取向。第一所華德福學校創設於1919年9月7日成立於德國司圖加特（Stuttgart），當時約有250位學生。創設者為阿斯托奈爾工廠的經理奧地利籍的Emil Molt為改善其工廠員工子女的生活，即根據史代納的教育理念創造出一個既超越階級限制，且將政府及經濟的干預減至最低又保有善、美、真的教育的學校，而「華德福」指的是德國南部巴登的華德福村子，是工廠創立人阿斯托奈爾的故鄉而得名（李澤武，2006）。

華德福教育的源頭來自德國的人智學（Anthroposophy），主要起源於十九世紀末工

[1] 引自倪鳴香（主編）（2004）。扎根與蛻變—尋華德福教育在台灣行動的足跡。宜蘭：人智學教育基金會。

業革命後因資本主義被擴大後產生的科技物質，泯滅了人本的自然本質，由史代納發起的自然論思潮有別於一般普遍規則化的機械論，屬於新人文主義流派，以哥德、席勒（Schiller）的思想為主，融合了尼采的哲學背景，因此發展出精神文化科學（鄭鼎耀，1997）。創始人史代納從七歲開始就常有心靈體驗，這樣特別的生命經驗對他的學習和發展有很大的啟示，並引領他進入心靈科學的研究。他從古代基督神學與歌德科學的研究轉為探索人類心靈開發、認識自我本質與高等智慧之發展，建構獨特的「人類智慧學」（Anthroposophy簡稱人智學）理論，從希臘語「Anthropos」亦即「人」，及「Sophia」亦即智慧演變而來—他反應的是對人類存在的祕密的慎思和諧；它並非是宗教或哲學上的思辯領域，而是一門實踐的「心靈科學」（林麗真，2002）。因此，史代納以最務實的實例，將人智學轉化為華德福教育理想、課程目標與內容、以及教學方法。而人智學「以人為本」，「以人為宇宙中心」，華德福教育的特別之處不但是強調人的全面發展，而且是培養人與人之間的關係，幫助孩子尋找有意義的抱負和理想，對真、善、美的追求。

從史代納《全面的人類學》著作中提出，在這世界上特別是人的世界中，什麼都是得以區隔的，但同時也是交織交融合作的。如果不把人靈心的範圍區分成思考、情感和意志，我們就無法理解這個靈心。但沒有一個地方只是單一地有思考的認識、情感或者意志，三個方面都會互相交融著起作用並聯合成一個整體，會交織連接（盧安克，2004）。華德福教育就是滋養人的心靈和尋求人的全面發展，包括身體、感覺、智力和心靈各個層面的發展。在教育中同時注重健康的身體、敏感的情緒、社會活動能力、豐富的想像和智力的發展，因為它們都是相互聯結並彼此依賴的（周慧菁，2009）。

在此教育中，教師、家長和相關的成人都在兒童教育的整個過程中不斷地自我教育和自我發展：因為華德福教育沒有固定的方法、技巧和學術結構；而是在教育過程中，要求老師和家長不斷地發展人的自信心、關懷心，以及探索真理等各種能力，這就客觀地要求老師和家長必須密切合作，往同一方向努力。其教育核心既有它的普遍性與特殊性。換言之，華德福教育尊重所有人類的人道價值，並在教育中針對人的個性發展以及在他所生活的文化和傳統中發展，從而培養出每一個人的獨特個性（黃曉星，2002）。

（二）台灣華德福學校的發展情形

大多的華德福學校中的課程與教學完全由教師與家長設群自主決定，不受政府教育政策影響。時至今日，世界性的史代納教育遍佈全球五大洲。至2010年1月前統計，世界上目前有995間華德福學校，其中歐洲683所、美洲211所、大洋洲43所、非洲22所、亞洲36所，台灣的華德福學校列載名單內共有2所[2]。

台灣華德福理念學校生根，自宜蘭慈心華德福托兒所、台中娃得福托兒所成立後，接著民國88年宜蘭慈心以「非學校實驗形態」模式開始，台中磊川華德福學校、豐樂華德福實驗學校、台中善美真華德福學校相繼創設，以及在許多朝向華德福的幼稚園在各地成立。各校詳細設置時間及學校規模請參閱表1。

[2] 資料參考：依據德國司圖加特 Bund der Freien Waldorfschulen（Bund der Freien華德福學校）：Word list of Rudolf Steiner（Waldorf Schools）and Teacher Training Centers2010的統計資料。

表1 台灣地區華德福中小學設置情形

學校名稱	所在縣市	成立時間	現有年級與班級數	哥德館全球認證
宜蘭慈心華德福中小學	宜蘭縣	88年（非學校實驗形態） 91年（公辦民營）	一至九年級 每年級兩班	已通過
台中磊川華德福實驗教育學校	台中市	91年（非學校實驗形態）	一至八年級 每年級一個班	已通過
台中豐樂華德福實驗學校	台中市	92年（非學校實驗形態）	一至九年級 混齡	－－
台中善美真華德福實驗學校	台中縣	96年（非學校實驗形態）	一至五年級 混齡	－－
桃園仁美華德福實驗學校	桃園縣	97年（公辦公營）	一至七年級 分齡	－－

資料來源：麥錦雅（2010）

十多年來，台灣的華德福教育皆以家長需求以及推動華德福理念的教育工作者們以自主經營的方式發端，在宜蘭、台中地區以非學校實驗形態草創與克難經營。直到宜蘭縣政府以公辦民營的方式支持華德福學校的校地、校舍及部份預算，使宜蘭華德福社群的發展相較於台中地區私立華德福學校社群，能有更寬廣的校園用地與預算帷幄；同時也減低購地建校，或承租的經濟負擔。因為宜蘭慈心與磊川華德福學校在課程與教學的致力研發，及對外的師資培訓的用心經營，使得更多對華德福教育傾心的家長與教師們願意投入這樣的教育理念，並滋長出為孩子努力一所在地華德福學校的願望。

公辦的華德福學校實然減低家長重大的經濟負擔。從前在台灣只有私立華德福的情況下，家長每學期不但須要支付至少8萬元以上的學費及伙食費，還需協助學校擔任志工，解決學校人力不足的問題。這群私立華德福學校家長依著對教育理念的堅信而持守著，相對而言也呈顯出另一群無法負擔私校學費的家庭，被擋在華德福學校的門外。不只是台灣，世界上許多地方的華德福學校都面臨這樣的問題。以美國紐約附近的Green Meadow Waldorf School為例 ，一學年的學費依據年級的遞增為15,000萬至19,000萬美金[3]，亦非每個美國家庭可以負擔的學費。

公辦的華德福學校讓更多的孩子能夠入學就讀，亦為學校成就一定的規模；不僅是硬體或教師編制上都有更大的發揮空間。既使大多華德福學校社群都盡量走向教師團治校，不受太多科層體制與政府政策綑綁。不過，一旦學校走向公立體制，關於教師的合格認證、學校組織、學校與在地教育單位的

[3] 參考來源：Green Meadow Waldorf School網頁http://www.gmws.org/admissions/tuition_fees/index.aspx

政策落實，也相對的成為公辦華德福學校所要面對的任務。97年8月桃園仁美華德福實驗學校以「公辦公營」模式成立 。 仁美華德福的學校運作，完全比照其他公立學校的模式，與慈心「公辦民營」的形態有著不小的差別；縱使教師們可以依據慈心的學校發展經驗發展仁美華德福學校，但公立學校與華德福學校許多的交集與衝突對於仁美教師而言是項極大的挑戰。不過對於桃園地區的家長而言，縣教育處願意將華德福學校納入公立的體系以回應家長的需求，除肯定與期盼華德福教育理念帶給桃園學童成長願景外；著實讓更多的家庭能夠以一般公立學校的學費，選擇他們所認同的教育樣貌。無論如何，桃園仁美華德福實驗學校以公辦公營模式的設立，已為理念學校的體制在台灣立下一個新的里程碑。

二、桃園仁美華德福實驗學校之營運與發展

（一）一群家長為孩子堅守理念創的學校

仁美的開始，是一所一群關心孩子教育的家長們，對於華德福教育在宜蘭、台中等地實踐扎根的感動所萌生的學校。家長們基於對孩子教育選擇多元性的追求與對華德福教育的期待，激發了學界與政府的關注與支持。這股由政府、家長與學界所匯集的力量，吶喊了從無到有的神奇旅程。

筆者於創校前幾星期參與仁美學校發展會議，那時尚未甄選教師，全由家長們運籌學校開辦事宜。有的為班級的佈置染布、有的為班級課程需要製作教具、有的負責去縣政府詢問教育處相關承辦人員學校開辦的可能性、有的負責籌算各年級孩子的人數……。這群家長猶如教師般的開會與為開學準備，他們相信學校可以成立，也為學校可以設立、能為孩子找到合適的老師禱告了很久。他們來自桃園各個地方，有的來自大溪、有的來自八德、有的來自中壢與龍潭、楊梅；他們不屬同個宗教，只為著共同的教育理念同心籌備學校，也同心的為學校能夠開始而禱告與投入。

（二）草根模式的教師團治校願景

一般華德福學校行政管理強調「自治」（Selbsverwaltung）的民主精神，而且也重視師生之間建立自由、尊重與信任的直接接觸，所以學校未設校長或其他行政主管之職務，行政事務係由全體教師協同分擔與共同決定，而家長則參與部分的行政分工，並在學校各項決策與管理上扮演積極的角色（陳惠邦，2006）。仁美華德福教育則秉持學校教育需由政府、教師、家長及教育學術機構與專家資源共同合作、永續經營的理念，而研擬制定之「公立學校－自主實驗」模式；因此，就行政管理組織而言，仁美華德福學校是以教師治校、家長參與與廣納校外專家資源為基本原則，兼顧學生民主教育的需求，並建立符合法令及學校教育行政實際情形的管理機制。

在此一管理機制之下，儘管以「公辦公營」模式興辦，仁美華德福實驗學校一如其他華德福學校精神，教師是學校發展核心，學校決策由教師團擔綱；再者，為掌握營運方向與營運效果，學校設指導委員會，提供相關諮詢、顧問與指導工作。整體而言，學校營運與管理機制包含：

1. 指導委員會：於每個月召開一次，為學校決策之諮詢與指導之團隊。指導委員的成員包括教育行政主管機關、學者專家、中小學校長、教師代表與家長代表。
2. 學校當局：主要以法令規範、行政程序、公文層轉、對外協調聯繫、經費申請、資源供給等支援、服務性質的角色和功能。
3. 教師團：於每週召開一次，教師皆為

教師團的成員，一起為學校初期草創的制度確立方向。教師團成員決定教育議題多以合議的方式達成共識。無論是學校整體作息安排、學校課程之籌劃、研習課程安排、學校校規制定、學校環境規劃討論、學生輔導、學校預算規劃、學校活動籌辦……包含教務、學務、總務、輔導之所有內容皆由教師團開會討論。

4.家長參與非課程（non-curricular）（McDermott, Henry, Dillard, Byers, Easton, Oberman, Uhrmacher, 1996）的學校的活動是相當被鼓勵的。尤其在仁美草創初期，許多行政事務、學校活動、慶典、以及教學支援都來自家長全新投入與全力支持。

學校發展的第一年，招收國小一年級至六年級，三個班級採混齡模式：國小一、二年級一班，三、四、五年級一班，六年級一班；98學年度，依據學生發展分齡的需要，已規劃國小一到六年級，一年級一班的分齡規模；並且六年級畢業後，自然增設七年級一班。

（三）一學年春夏秋冬四學期制

為符合學生季節學習之韻律節奏的需求，學制規劃採一學年四學期制。總上課時日數與時數依據教育部頒訂的授課總時數標準，配合本校授課模式之節數與時數計算，原則上以春夏秋冬四學期，每一學期上課十週，寒暑假略長、春秋假略短的學習日數安排。

（四）主課程與副課程課程安排

課程的安排區分為主課程（週期主題課程）與每週規律進行的副課程。主課程科目包含：語文、數學、自然科學、社會（歷史、地理）等。 每個主課程每次連續進行三到四週，每學期由教師規劃時程。副課程科目包含： 外語（英語、德語）、手工、形線畫、濕水彩、蜂蜜蠟、書法、烹飪、音樂、絃樂、律動、戶外遊戲、散步、體育活動等，每週固定的時間上課。可參考表2之仁美課表。

表2 97學年度六年級冬季課程課表

星期 / 時間		MON	TUE	WED	THU	FRI
08.00 08.10		請於8:00準時到校;預備時間				
1	8.10 10.00	主課程 (語文、數學、自然、史地)				
10.00 10.30		吃水果與休息時間				
2	10.30 11.10	手工	音樂	練習	德文	書法
3	11.10 11.50	水彩	英文	英文	形線畫	書法
11.50 12.30		午餐				
12.30 13.10		打掃與休息時間(週三再見式)				
4	13.10 13.50	散步	藝術		功夫	弦樂
5	13.50 14.30	散步	藝術		功夫	弦樂
6	14.30 15.10	散步	農耕		農耕	農耕
15.10 15.30		再見式				

資料來源：仁美華德福學校（2008）

主課程進行時，所有其他課程都以整合設計之方式進行統整教學。例如當主課程是數學時，晨頌便安排具有數字內容的韻文與誦詞，搭配與算術有關的故事作為引言，結合副課程具有數學本質的音樂、律動、手工、形線畫等副課程以加強整體學習的連結。

（五）教師依據華德福理念自編教材

教師依照華德福教育的精神與課程結構，自編教材與自製教具、繪製黑版畫、撰寫文本。每兩星期固定召課程會議，並在每學期第一次課程會議討論每學期學習計畫並做討論；確認該學期課程計畫、內容與基礎教材後於期初親師座談會公告家長，並於校務會議中存查。課程會議分別著重課程、教材與學生個別學習差異的探討。

（六）教師參與國內外華德福研習提升專業

九十七學年度仁美創校之四位教師，有兩位已接受完慈心華德福三年師資養成。一位完成兩年之課程、一位完成一年之課程；尚有許多家長一起參與慈心與其他華德福機構與新竹教育大學、政治大學所舉辦之華德福教育相關研習。九十七學年度下學期，教師及預備教師於春假其間與其他台灣華德福教育伙伴遠赴菲律賓馬尼拉參與亞州太平洋華德福教師會議（Asia-Pacific Anthroposophical Conference），與亞州各國教師交流並參與師訓課程。九十八學年度仁美也邀請德國華德福師訓中心、德國當地華德福學校的師訓教師來台，主辦研習活動與聘請外師入班指導，邀請台灣華德福教師及社群夥伴參與 。

（七）依據人智學理念的校舍環境設計

華德福教育非常重視學生與學習的環境的互動，環境與人之間散發出無形的整體氣氛與力量，深刻地影響著孩子內在的感官成長與發展。依據史代納對於班級教室色彩之建議（Stockmeyer,1969），幼稚園及一年級的孩子教室多用粉紅色，就像是格林童話般的夢幻場景。二年級的孩子教室多用橘色，如同寓言般地慢慢醒覺。在原本一年級粉色中多加了些黃色較大地生命的元素進入。三年級教室多用黃色，在七年發展論裡，三年級的小孩已經從夢幻中醒覺意識到自己與環境的差別，主課程講述創世紀的故事。副課程開始農耕建築，進入生命落地、入世開創的年代。四年級教室多為綠色，孩子開始學習世界各國的古文明文化，教室的顏色也更加的與大地色彩相關。接著高年級教室多為藍綠色、藍色，孩子已經邁向清醒思考的年紀，而教室色彩也隨之呼應。

九十七學年度的仁美創校第一年除縣府補助外，幾乎所有教材、教室佈置、教室設備都是學生家長協助製作，仁美第一年的教室色彩為：低年級粉紅色、中年級黃色、高年級藍綠色教室。九十八學年度冬季學期教室整建完成，這些由教師團與慈心資深德籍藝術教師Peter與建築師歷時將近十個月的溝通與合作下，包含木質地板、孩童木質課桌椅、適合教師教學的黑板、教室內之流理台、教學用之水彩架甚至門框、窗框、走廊洗手槽、廁所……等在創校一年半後開始啟用。

（八）觀察敘寫孩童發展的質性評量檔案

學習評量的實施，是在探尋每個學生所能發展的最大潛能。基於人性博愛互助的信念，華德福教育不鼓勵競爭比較的考試或量化評量。教師群進行兒童個案研究觀察等方式，做為教師團隊互相支持理解學生學習發展的共識與精神凝聚。教師持續觀察學生的實際學習狀況，作為課程設計與延伸的主要參考依據。導師彙集各科任教師的質性敘寫，於學期末以孩子的整體發展做成一份兩千字左右之質性報告，提供給家長與學校。

（九）納入本土文化傳承節氣與學校特色之慶典

慶典在學校社群中是重要的精神凝聚力量，也讓孩子們在每年一度的慶典中呼喚起

對季節循環時間節奏的深刻感受。九十七學年度，仁美華德福學校目前於冬季與夏季各舉辦一次慶典。兩個慶典各有不同的主題與意含。由家長與教師們合作的慶典第一年的冬季慶典主軸以「創校感恩」為主軸，夏季慶典以「風」與「送別」為主軸。融合自然季節的呈現樣貌與仁美學校本位為思考而融入「時」和「空」的人文思考。

三、仁美華德福實踐歷程的衝擊與展望

華德福學校，一直被視為一種「很不一樣」的途徑或體制，在於其教育理想與現今主流社會的教育期望、價值觀、知識觀有相當的差距。在營運的真實裡，仁美華德福學校的第一年著實遇到許多想法上、做法上的矛盾與衝擊：

（一）教育理念的磨合

如理念學校追求自由教育的定義，使得仁美在學校創建之初因社群對「自由教育」的理解不同，而有不同的論述。「規範」與「自由」在華德福的教育中並不相對。孩子在合理也需要的規範裡，感受到心靈的自由，這是華德福學校追求的自由。如此因理念詮釋不同的落差，影響維繫教師與家長合作，甚至教師間合作的默契；但經由許多的對話與釐清，甚至是孩子整體的改變，能使得社群對理念更具有共識地與孩子一起工作。於是教師會向校務會議提出校園規範實施辦法，期盼能定位教育對自由的詮釋，建立師生與學生間彼此尊重的共識。

尤其仁美以公立學校的模式實踐另類的理念教育，往往家長在選擇就讀時尚未全盤對於華德福教育理念瞭解及認同，即如同一般公立學校入學般，尚未熟慮父母自身的教育理念是否確定與華德福理念相合。除了學童入學前有家長面談的再確認外，也希望家長能多參與華德福社群辦理的工作坊與研習活動，以協助家長慎重選擇。

（二）教師自編課程內涵的完整性挑戰

華德福學校課程必須由老師自創，但在教材自編的過程中，教師必須負起孩子該年段學習是否能在完整的、充分的課程設計中與其發展呼應、滋養。如何轉化華德福教育七年發展論之課程大綱、結合本土性觀點與教師個人理念，發展出最適於孩子的課程，實為一大挑戰。又家長的期許與一般學校競爭力的評比，甚至未來升學的考量與擔憂，亦成為教師對華德福課程理解與教學發展的重要課題。教師需要更多的時間與資源備課，勤於參加國內外研習與實習，並在課程會議中群策群力並互相傳承，才能盡力將課程安排的更加完整；另一方面，也須家長支持孩子依據人智學的發展理論，讓孩子依照年齡循序漸進，不擔心也不急迫太早將孩子的智力開發與填鴨，守護孩子準備好學習的熱情與意志力。

（三）中學發展的方向與面對基測的壓力

原先學校僅有國小的編制，在家長訴求與支持下，期盼能有更完整的中學華德福教育延伸。但面臨九年級的基測，學校與家長必須衍生共識。在華德福教育的各年級課程標準中，縱使與體制內中小學的授課內容相比並無太大的差別，甚至華德福學校的課程更為多元及融入世界文化的脈絡；但面對基測考試的準備方向與實際華德福教學的方式，有相當的落差。面對考試需要許多練習考試的機會與模擬測驗，此與華德福的報告式的評量方式不同。而評量的方式也會影響原本教學的方式，校方與家長必須研商與取捨以確認中學發展之方向。

（四）行政組織的重新定位

華德福學校的教師會議裡，是老師們互相交流的時間；因為會議所串起緊緊聯繫的心所創造的共識，要比開會的效率更加優先。會議裡不以多數決，而以共識決的模

式，的確會花較多的時間與精力彼此溝通體認。又華德福學校多以教師治校方式決策，但仁美以「公辦公營」的模式與其他大部分的華德福學校經驗不同。是故行政組織定位、權力分工、以及重大議題討論與決定方式會出現權責不易釐清、議而不決情況，會議的效力也常因為公立學校既有的行政程序遇到困難。如何尋求、建立最適於仁美體制獨特的行政管理機制，的確為目前學校運作的重大議題。

（五）師資的取得進用

仁美華德福學校為公辦公營模式，教師之甄選、任用除應具備一般合格教師資格之外，且須經專業科目—華德福教育學、口試與試教之評估，以至於教師甄聘無法更廣泛的納入各項專才的老師，也造成學校目前晉用代理代課教師之方式解決人才招聘不穩定之窘境，成為學校發展不穩定之隱憂。

無論如何，相較於其他華德福學校，仁美華德福能夠以「公立學校—自主實驗」模式營運是幸運、樂觀而可以期待的。縱使在草創初期有太多的摸索，但社群夥伴包含老師、家長與關心仁美發展的教育工作者都深信：我們正在進行的是一種關乎自由、平等、博愛的理念深化的教育改革和社會參與行動。

四、結語

仁美華德福實驗學校在桃園的創立具有相當多元的意義。其意含台灣教育模式鬆綁的軌跡自學校本位課程，跨越至公辦公營之理念學校體現外；華德福教育本源自德國學校的教育概念西方與東方的對話，在後現代教育或是全球化論述都已跳脫民族國家學制傳統窠臼，能夠回歸本質，指向以「人」為主體，融合彼此共譜教育內涵的胸襟。此外，本土化的草根歷程已由家長的教育選擇權需求、教師創發課程及教師為學校核心之行政管理體系；從教育理念探究、課程多元樣貌發展、家長社群積極參與發聲、教師會議共同決策方向，都使得一個公辦公營的理念學校相對於目前的主流教育與價值有更多的對話與相互更多的學習。

仁美華德福學校的發展歷程，因為對人類發展的體認、對教育的體認所持不同觀點讓桃園的教育天空更為寬闊；它廣納敘說一個轉型過程、一個新的可能，也敘說仁美社群裡每個成員生命彼此焠鍊成長的一篇故事。因為無論是在何時何地的教育，對孩子的教育只要是滋養人的心靈和尋求價值取向，同時又是滿足人們對不同文化傳統以及人文精神的特殊需求，那麼這樣的教育就得以持續發展。

參考文獻

鄭鼎耀（譯）（1997）。R. Wilkinson 著。善、美、真的學校—華德福教育入門。台北：光佑。

林麗真（2002）。從華德福教育開一扇窗—探尋九年一貫藝術與人文領域師資培育的新面向。中小學一般藝術教育師資培育學術與實務研討會論文集（頁189-204），新竹。

黃曉星（2002）。邁向個性的教育。廣東：廣東教育出版社。

倪鳴香（編）（2004）。扎根與蛻變—尋華德福教育在台灣行動的足跡。宜蘭：人智學教育基金會。

盧安克（譯）（2004）。R. Steiner 著。全面人類學。中國：盧安克個人出資印刷。

李澤武（譯）（2006）。L. Oldfield 著。自由地學習—華德福早期教育。中國：人民文學出版社。

陳惠邦（2006）。蒙特梭利與華德福教育學的比較。未出版論文。

周慧菁（2009）。全球成長最快的教育體系—華德福。親子天下，13。

Stockmeyer, K. (1969) . Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools (R. Everett-Zade). London:

Steiner Waldorf Schools Fellowship.

McDermott. R & Henry. M & Dillard. C & Byers. P & Easton. F & Oberman. I & Uhrmacher. B (1996) . Waldorf education in an inner-city public school. Urban Review, 28(2),119-140. Springer Netherlands.

Bund der Freien Waldorfschulen. (2010). World list of Rudolf Steiner (Waldorf Schools) and Teacher Training Centers 2010. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.

普通班特殊學生的教學個案分享：以國語科作業為例

黃道遠／新竹縣松林國小教師
國立新竹教育大學教育學系博士生

一、前言

不諱言地說，在自我的成長經驗中，一直以來對於特殊學生總是抱持著恐懼的心態，憶起兒時，大家對班上的特殊同學常投以異樣的眼光，而自己也隨波逐流「跟著」大家共同排斥，其實從來就不知道自己為什麼要討厭那位「看起來」怪怪的同學，經過他身邊都要用比平常還要快的速度通過，深怕與他多有接觸就會「跟他一樣」？然而，當時的老師卻從來沒有跟我們講過「他」是需要大家投注更多關心的人。如今，每當我看到校園中的特殊學生時，上述的兒時記憶就會迅速跳出腦海。

即使大四曾必修「特教導論三學分」，但從師院畢業時，對於特殊學生卻是似懂非懂、一知半解，於是初任教師時的我，竟然跟自己兒時的老師一樣，覺得班上有這些特殊學生很麻煩，時常感到心有餘而力不足，尤其在繁忙的工作之下，自己從未去理解這些孩子需要什麼，怎麼做才是對他們有幫助的，直到學校輔導室需要導師著手寫「個別化教育方案」（Individualized Education Program，簡稱IEP）之後，才開始省思這個問題。我帶過四個班，其中三個班有特殊學生，而服務的學校恰好沒有資源班，所以平時並沒有多餘的支援可以協助普通班老師，回想起來時常覺得自己愧對這幾個孩子。現在則警覺，能做的，得要盡早做！

著手寫此篇文章的某天下課時間，班上幾個孩子圍過來問我：「老師，你剛剛拿相機在拍什麼？」我說：「我在拍小宏（男生，化名）的作業。」「為什麼要拍他的作業？」「因為老師想找到對他更有用的方法。老師想幫他……」話還沒說完，一位天真的孩子突然插嘴說：「先問他自己有沒有願意自己努力吧！他努力過了嗎？」小宏努力過了嗎？我也想知道這個的答案。這篇文章的主角就是小宏，一個在五年級下學期「才確定符合」資格的特殊學生，[1]因其在魏氏智力測驗（第三版）、基本讀寫字綜合測驗都未達標準分數，而被判定為學習障礙。

二、個案狀況簡述

在我正式見到小宏之前，只能透過輔導紀錄及中年級導師的經驗分享來認識他。就紀錄來看，中低年級的小宏，問題不只出現在學習上，還疑似有情緒障礙，四年級時，他曾經大發脾氣踢老師的桌子，試圖衝出教室，老師必須強抓住想掙脫的他，另外，從輔導歷程中也發現，中低年級的老師們都覺得他活在自己的世界裡，他會表情豐富地自言自語，卻又常常處於「不說話」及「大發怒」的兩個極端，校方將小宏轉介到特教中心，請心理諮商師的專業來協助判斷，但是這一切的在校經驗及專業建議，遇到小宏的

[1] 其實小宏早在三、四年級就由輔導處資料組的老師協助進行測驗，但是礙於家長未能正視孩子問題，因而無法確定資格，直至五年級下學期，在輔導處老師的「努力」下，家長願意面對問題，讓孩子能夠得到更多的教學資源。

媽媽之後，全部被否決了。

小宏還有一個哥哥跟弟弟，哥哥在幼稚園時經過檢定後被判定有情緒障礙及學習障礙，今年剛上一年級的弟弟則未檢定。我還記得，跟小宏媽媽的第一次晤談，就在她訴說自己當初帶著哥哥跑遍大小醫院的人生歷程中度過，那一次幾乎沒談到小宏的問題就結束了。換句話說，媽媽似乎很排斥承認第二個孩子也有類似哥哥的問題，而且不斷透露「她不認為」小宏的狀況跟哥哥一樣，她認為小宏比哥哥「好」多了，而且，媽媽強調小宏會被「我們」認為有問題，是因為我們不瞭解他（這樣的說法在某個角度上是對的，畢竟在學校時的小宏的確很難讓我們深入認識他），媽媽更多次提醒我們：他長大就會好了。因為家長不配合的態度，讓我覺得很多事無從溝通起，因為我們分別站在不同的角度看同一個人，對話很難有交集。

與小宏最初的相處，我一直遵守著中年級老師的金玉良言：要有耐心、要有愛心、要能等待、要有期待……但是，這些自認為偉大的教育愛，就隨著他每天不寫作業、字跡潦草、上課放空、一下課就溜煙不見等狀況而消失殆盡，取而代之的是責罵與處罰，卻又發現，責罵他只有短暫的效果，未能讓這類的孩子因責罵而有持續力，反倒是要透過一而再、再而三的提醒，即使如此，他仍舊會「忘記」該做什麼（忘記，是他最常給我的理由），一段時間後我知道：教師給他的要求跟指令若是「不夠明確」（所謂明確，需視各種指令的理解難易度而定），造成他無所適從，孩子很容易得過且過。

在更長時間的相處之後，可以發現小宏的人際關係其實還不錯，也都能一起參與團體活動，有一、二次，我還能「很清楚」地聽到他在講某種電玩遊戲的名稱（平常的他幾乎是不開口的，眼神也不會聚焦在與之對話的人身上）。在學習上，我則是發現他在國語科比較「有反應」，也能「跟得上」，其餘科目則屬體育課及電腦課較深得他心。在數學的學習就如同以往的老師記錄的一樣，四則運算的基本演練尚能掌握，但是除法的運算能力則弱得多。

仔細想想，要能在普通班裡跟上大家的腳步，或許導師最能協助的就是「國語科」了，而小宏也給了我滿大的回饋，這正是我想在這篇文章中分享的，但是既然是特殊學生，適用於小宏身上的作法並不能套用在同樣是學障的孩子身上，不過，我真的想鼓勵同樣是一般教育背景出身的老師們，雖然特殊教育對我們依舊是一門陌生的領域，或許他沒有給你立即的回饋、即使他現在仍常令你火冒三丈或失望透頂，但是，請相信他做得到，也請你相信自己，目前我們為他建立的基礎，當他的生理發展到一定程度時，這些學習基礎就是他踏向未來最好的禮物。

三、個案學習困難的原因及對學習狀況的影響

與小宏互動的一年多來，我察覺了幾項他在學習上遇到困難的原因，這些學習困難的原因連帶地影響了他的學習，以下舉三點說明之。

（一）鮮少與人溝通，造成語言表達能力不佳，適應新環境時間較長

小宏在校若「無機會」開口或「無意願」開口，我通常是聽不到他的聲音的，因為如此，我會利用他經過我身邊時，把他叫過來問問題，他回答的字句通常不超過十個字，一般來講就是「什麼、嗯、喔、有、沒有、是、不是」這樣的字詞，否則就得視他理解問題的程度了，若是較長的答句，則會斷續或是發音不清楚。例如，我問他：「昨天放假你在家做什麼？」「看電視。」或是「為什麼聯絡簿沒有簽名？」「忘記。」「怎麼會忘記？你什麼時候拿給媽媽的？」「

早上吃早ㄗㄤ（餐的發音過快。小宏講話會有此狀況）……太急了……就…忘…記了。」

前二年，因為交換教學的關係，我正好擔任小宏哥哥班上的科任老師，也因此認識小宏哥哥的時間比小宏更久，哥哥比小宏健談許多，問他問題，是可以完整回答的。我問了小宏的哥哥，哥哥表示小宏在家也是很少開口，常是「有問話才回答」，顯少主動與家人講話，但是與家人互動關係很好，就是少開口。可能是不善與人溝通，小宏在學校這樣陌生的環境中，他更不會主動與人溝通，最初升上五年級時，他只與以往跟他同班的兩位同學互動。六年級剛開學時，我從學生口中得知，即使同班一年，他不認識的同班女同學還有一半以上，於是我就常請他「發簿本」來認識同學。

他不常開口說話造成在標示國字注音的「音調調號」上遇到很大的困難，五年級剛開學時，他標示的調號只有「一聲」（調號空白）和「四聲」（調號向下），後來我知道他根本是亂標，於是利用空檔帶著他一步一步練習發聲，配合手勢跟頭部動作，他可以認得五個聲調，至少標號時有出現其他的符號了，但是錯誤率非常高，目前來看，如果是「明確的」三聲，他只要配合「頭『點頭』、手『打勾』」兩項動作，就可以正確標示，但是仍時常把二、三聲搞混（如圖1）。對於「強而有力」的四聲，正確率最高，不過在他急著完成作業而不想思考聲調時，不管國字是哪一種聲調，就一律標成四聲（如圖2）。

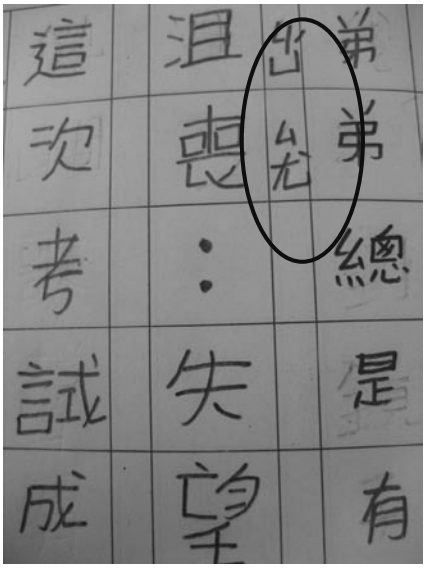


圖1 小宏常搞混二、三聲用法

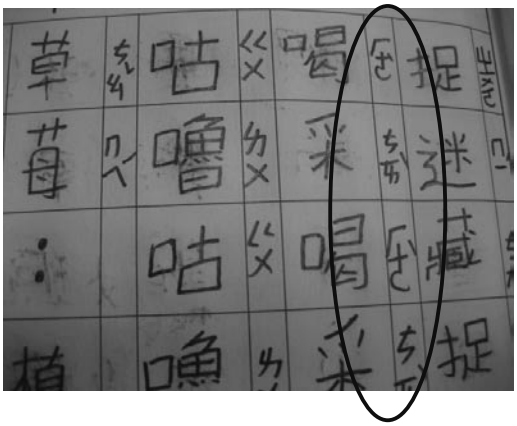


圖2 音調明確的第四聲對小宏而言最簡單，但也因此時常出現錯誤，因為他會把很多字都標成他認為比較容易發聲的第四聲。

（二）母親忙碌，家庭教育功能不彰，課後加強方式有誤差

前面提過小宏媽媽對小宏的教養方式與學校的態度並不一致，這時常令我感到無奈，令人更憂心的是媽媽忙碌的工作之餘，對小宏在生活自理的訓練也不是很在乎，例如小宏的身上時常帶有一股異味，即使利用聯絡簿告知媽媽，從未得到回應，也未見改善，於是班上孩子曾表達不想與小宏坐在一起；另外，小宏每天來上學，臉上的眼屎及

口水痕經常清楚可見，這表示他起床後並未能確實盥洗。

五年級剛開始時，小宏書寫國字的字跡潦草，幾乎每天都需要擦掉重寫，我也不斷請媽媽配合叮嚀，但是幾週下來都未有進步，於是我開始要求小宏在學校完成國語的部分作業，原來，他靜下心來寫字，字體能寫得非常工整，但是，他書寫國字幾乎不按照正確筆順，比較像是在「組合或畫出」一個字。後來，我發現他的作業答案都跟參考書的一樣，原來，媽媽送他去念安親班，還特別上了數學跟英文的補習課程—這件事情令我匪夷所思，對他最有幫助的應該是本國語文的課程吧？為什麼不找老師來加強他的「閱讀理解」？將這些建議轉達給媽媽時，依舊得不到回應。

就目前為止的觀察，我還是不知道這些課後補習對他的幫助在哪裡。因為班上有其他孩子跟小宏讀同一個補習班，我問他們，小宏補習英文時都在做什麼？他們說都在發呆，問他補習班作業怎麼完成？他們說：「老師會拿給他抄。」有好幾次，小宏甚至主動在學校午休時間拿補習班的數學來算，看他根本就是亂算一通，便問他為何寫補習班作業比寫學校作業還認真，他說：「安親班老師會打。」所以，即使學校教育再怎麼努力，如果孩子回家之後的家庭教育沒有一定程度的配合與努力，吃虧最大的還是孩子本身。

（三）緊張或害怕會有身體不適的現象

平時，我觀察到他比較常出現「緊張」的神情。五年級他開始與我接觸，剛開始，針對他胡亂書寫作業這件事，我懷著比較包容的心態，但是，他卻越來越放縱，只好針對他調整個人規範，並從嚴待之，他便有了很大的改變，他會因為害怕被處罰而趕緊把事情做好，但是卻也會因為被罵而顯得更不想上課，或是一副不在乎、無精打采的模樣。

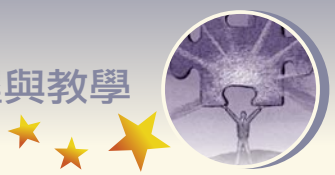
有一次，我對他隨便敷衍的態度氣到大吼，吼了幾句之後，他臉色發白，並抱住胃部……我被他嚇到了！同時警覺到自己過於失控，趕緊送他去保健室休息，並告訴護理師剛剛的狀況。那次之後，往往我一喊他名字，他就會出現驚慌失措的表情，為了改變這個狀況，我找了好幾次下課時間跟他聊天，也在一些科任課留他下來輔導課業，肯定他並鼓勵他，這種緊張害怕的神情才逐漸消失。

還記得六年級初時，有一次他從特教中心上完課回教室，已經來不及上科任課了，我就留他下來談話，我問他：「你現在還害怕老師嗎？」「有時候怕……，有時候不怕。」「什麼時候怕？被罵的時候嗎？」「嗯。」「還有呢？」「別人被罵的時候。」我想，一個老師的形象如果已經在某個孩子心中根深柢固地建立後，要改變可能困難重重了，如果他看到我，就把我跟罵人、可怕、嘶吼這些詞語劃上等號時，我真的該檢討了。不過，我也很高興這次我跟他的對話中，他比之前任何一次的談話來得多，包括與家中成員的互動、對自己在這個班的感想、對自己補習的內容、他去特教中心上課的內容都能「自我表達」地更完整了，即使這些回答都是必須再被拼湊完整的詞語。

四、相信他做得到：以國語科作業為例

小宏在班上的學科項目，只有在國語科有明顯的進步，其餘則礙於時間與進度，我很難再多去幫助他什麼，幸好，這學期開始有巡迴輔導的老師可以給予一週兩堂課的課業指導。

一年多前從小宏的課業與課堂表現，我以為他「完全不會」造句，所以常常是拿其他同學的作業給他抄，後來，不知道是不是國語課上發表造句可以加分、進而獲得獎品



的正增強關係。他「開始」舉手發表造句，雖然詞義表達不完整，但是我會幫他把句子再潤飾一遍，然後問他是不是這個意思，他總是點點頭，然後同學們會給他掌聲，後來，甚至有孩子會幫忙把他說出來的造句再複頌一遍，幾次之後，他舉手發表句子的頻率愈來愈高。另外，小宏看到別人因為加分得到獎章，他總是顯得特別興奮，也不斷找國語作業簿中得到「甲上」的部分，結合造句的加分來蓋獎勵章。幾個月之後，我會請他私底下造句給我聽，我發現他的造句越來越完整，雖然「用說的」斷斷續續又有缺字，但比用寫的更有邏輯性。

五年級升六年級的暑假過後，他連一項暑假作業都沒寫，因為是預料中之事，也只好叫他補齊能力所及的作業，在過程中，我發現他在書寫閱讀心得單的「大意」有了很明顯的進步，雖然整段文字的表達仍有很大的問題，但是至少我終於看得懂他「想寫」什麼，見機不可失，我盯著他，與他逐步修正並討論，結果真的有了還算不錯的成果，過程如下三個步驟說明。

（一）第一步／擬草稿：為了怕小宏胡亂書寫，我都會讓他擬「閱讀心得」的草稿，然後再幫他訂正錯字及修飾文句，之前幾乎都是我再重寫一段文字，讓他謄寫。但這次是我們共同討論出來的。

＊小宏原本的心得是：

這本書所說的是，乖的可以這樣搗蛋的就要這樣就像我們，乖的就不會被罵，搗蛋的就要被罵。

＊ 說明：

1.其實小宏在句子中寫的「這樣」就是「怎樣」的意思，但是他將「這」跟「怎」兩個音近的字搞混了，於是挑了一個「自己有把握的字/怎」來寫。

2.此時，教師必須先告訴他「這樣」跟「怎樣」兩個詞義的差別。我推測是因為他之前常把「怎」字寫錯（所以他才選擇了寫「這」樣，而不寫「怎」樣），於是我必須先在紙上寫出有關「ㄗㄣˇ」的辨別字讓他勾選，再行訂正。

（二）第二步／共同討論：接著，我必須引導小宏自己說出所謂的「乖的跟搗蛋的『可以怎樣』」到底包含了哪些狀況？並且舉例說明。他說，我寫，並提醒他要在句子中標出標點符號。

＊小宏說：乖的可以□獎品（缺字：有），還有蓋章。搗蛋的要擦地板。

＊說明：

從小宏的說法來看，他已經能把獎賞跟處罰的細目用「具體」的方式說出來，他舉例的賞罰內容就是我們班的班規。小宏在引導下突然說了類似「每個人都有優點」的說法（這是我常在課堂上說的話），雖然跟前文不是很有相關，如下。

＊共同討論後的寫法：

這本書要告訴我們的是，乖的人可以得到獎賞，搗蛋的人會受到處罰，就像我們班一樣。但是每個人都有優點，大家要多看別人的優點。

（三）第三步／熟讀後，再書寫：我請小宏先將我們共同討論後的草稿（如上）讀過一遍，確定他懂了，再給他幾分鐘熟讀，最後才請他書寫至心得單上面，書寫過程中，他會忘記，我說好了給他「三次」機會可以翻出剛剛的草稿來看，他通常會很快地用完前兩次的機會（這就是他表現隨便的態度），此時必須提醒他只剩一次機會，否則整個過程要再重來一次！於

是在第三次看草稿之前，我發現小宏會很努力地思考剛剛講過什麼，並盡他所能寫下來，然後才第三次翻草稿。

＊參閱草稿後，小宏自己的寫法：

這本書告訴我們的是，乖的可得到獎賞，搗蛋的人會要被老師處罰，多看別人的優點，讓別人喜愛你。

從五年級下學期開始，配合學校行事，我開始要求班上學生書寫閱讀單，我們通常利用三週閱讀完一本書或針對一篇文章做省思。雖然小宏是個有學習障礙的學生，但是，挑他喜歡看又看得懂的書，對他而言並沒有困難，但是一旦觸碰「書寫表達」關卡時，就如同前面所言是個挑戰。既然小宏是班上的一份子，我希望他能盡量跟著班上的腳步走，將近一年的心得寫作引導，他已經完成了21張閱讀心得，並通過學校檢核的不錯成果，真的很棒！甚至能在聯絡簿上寫出表達想法的心情小語（圖3），心情小語的內容只有明顯的錯別字，語意上幾乎是通順的，這件事真令我感動！

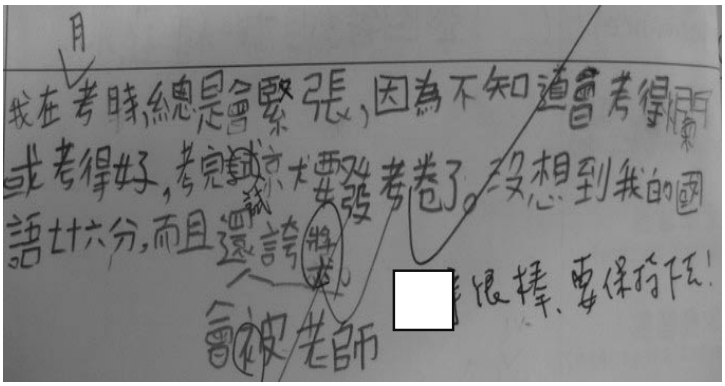


圖3　97.12.4小宏在聯絡簿上寫下：我在月考時，總是會緊張，因為不知道會考得爛或考得好，考完試就要發考卷了。沒想到我的國語七十六分，而且還會被老師誇獎。

此外，針對每一課國語作業中都會有的造句作業，我更是不斷重複在做類似的事。其實班上每個孩子已經都在利用每一課的詞語「創作短文」了，但是小宏則主動告訴我目前只能「寫造句」，我也爽快地答應他了，至少在這個階段，我覺得如果他可以把有錯誤的句子訂正成通順的語氣，就是很值得被肯定的一件事了。以「恐懼」舉例之（97.10.2作業）：

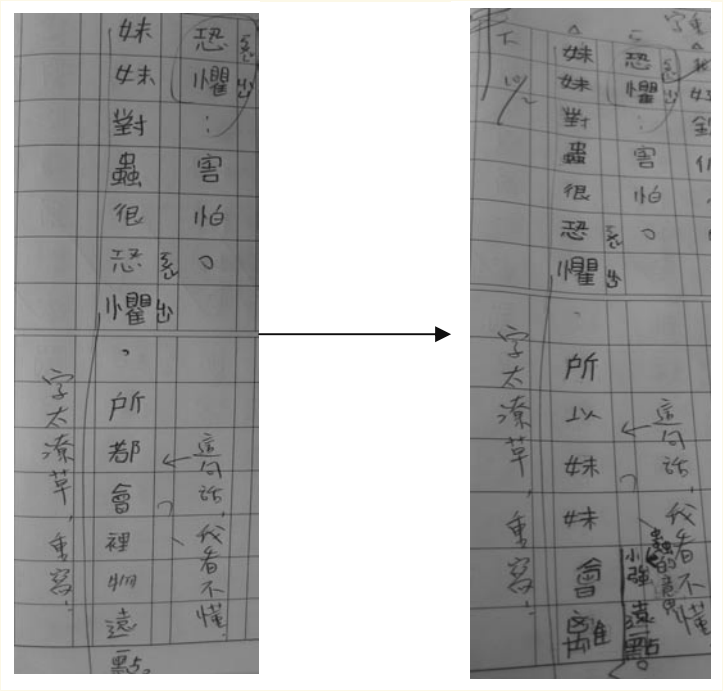


圖4　原造句為「妹妹對蟲很恐懼，所都會裡物遠一點。」

＊小宏的造句有「缺字（以）、錯字（裡）」，並因「裡」聯想到「禮物」這個詞，但是該詞對本句子毫無意義。

圖5 訂正後的造句為「妹妹對蟲很恐懼，所以妹妹會離小強遠一點。」

＊小宏自我訂正之後，不但幫小強標上私名號，還另外註明小強是「蟲的意思」。

五、「肯定、鼓勵」是孩子進步的動力

對於大多數「非障礙者」而言，接受教育、享受人生、實踐自我理想、在工作中發揮個人潛能，是人生的必然過程；然而，對於大多數的身心障礙者及其家庭而言，因為天生或後天造成的生理與心理層面的遺憾，以及外在社會環境的侷限及質疑，往往造成他們得面對一輩子不斷接踵而至的挑戰，「學校生活」便是他們面對的一項重大挑戰（馮觀富，1996）。「非障礙者」如同我們／普通班教師，天生就擁有殘障者缺少的優勢，所以更應該發自內心的關懷及接納，雖然我

們常被堆積如山的班級事務弄得七葷八素，也別忘了對班級內特殊學生懷有更多的包容。如同筆者在本文對自己的反省，實須再培養更多的耐心及愛心。

學習障礙的學生在學習表現上原本就會落後一般孩子，既然在學校資源缺乏下，普通班教師有機會協助學校擬定「個別教育計畫」，正好藉此督促自我協助特殊學生，讓他能在某一個領域中能夠逐漸進步，我想，普通班教師應抱持的是「體諒」的教學態度，而不是「可憐」他，過度的可憐或許會變成放縱而剝奪了他原本可以學習的機會，尤其遇到家庭教育功能不彰或家長配合度低的狀況時，學校教育更要努力，為他建立一個紮實的學習基礎。最後，這短短幾年的教學經驗證明了不變的教育真理：適當的肯定、讚美與鼓勵，絕對是促進孩子進步的動力，如同小宏在寫字、造句、閱讀上的表現一樣。

參考文獻

孟瑛如、陳麗如（2000）。學習障礙兒童在魏氏之智商表現上顯現之特質研究。特殊教育季刊，74，1-11。

陳麗如（2001）。特殊兒童鑑定與評量。台北：心理出版社。

楊坤堂（1993）。學習障礙兒童的補救教學。國小特殊教育，15，7-16。

楊坤堂（1994）。學習障礙的補救教學（下）。國小特殊教育，16，1-6。

楊坤堂（1995）。學習障礙兒童的課程、評量與學習策略教學。國小特殊教育，19，10-18。

馮觀富等（1996）。兒童偏差行為的輔導與治療。台北：心理出版社。

蒙特梭利教學法與主題探究教學之比較

陳昇飛／亞洲大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

蒙特梭利教學已歷經百年之久，影響幼兒的學習無遠弗屆，更有人將蒙特梭利比喻為幼教史上的「哥倫布」（魏美惠，2005）。蒙特梭利課程之所以受到重視，除了教學方法獨特外，蒙氏對於幼兒身心發展的觀察入微，以及建構一套完整的哲學基礎都是環環緊扣的關鍵因素。然而受到社會快速變遷的影響，幼兒教育的主張與觀點與日俱進，特別是近幾年主題課程與方案課程的興起，對於幼稚園的課程發展產生了巨大的影響，即使歷經百年的蒙特梭利教學也不免受到質疑，這使得標榜蒙氏教學的教師也做了些修正與融合。例如，Daoust（2004）針對蒙特梭利教學的研究指出，蒙特梭利教師可分為「傳統型」（traditional）、「現代型」（contemporary）、「混合型」（blended）和「探究型」（explorative），其中「混合型」和「探究型」的特點就是試圖融入其他幼教模式而嘗試轉型。換言之，蒙特梭利教學在當代不同課程模式的激盪下，已出現了轉變的聲音。此一現象令作者想一窺究竟，是否兩者在教學理論與作法上是有些共同點？兩者之間是因理念的相同而融合或教學觀點的差異而有互補之需求？以下先就蒙特梭利教學法與主題教學詳加探討，再據以分析比較。

二、蒙特梭利教學法

蒙特梭利強調兒童與大人是不一樣的，兒童仍在不停地成長與變化，教育過程中不應以大人的價值觀與行事原則來約束幼兒。蒙特梭利根據她對孩子的觀察，認為傳統的教學是由上而下的方式，並不符合幼兒的身心發展特性。她主張教育必須順從生命的法則進行，協助兒童逐漸地展開其內在的潛力。因此，蒙氏從其教育理念發展出一套獨特的教學方法。構成這套教學法有三個要素：一、預備的環境；二、教具；三、教師（陳淑芳，1991；簡楚瑛，2005）。

（一）預備的環境

蒙特梭利認為我們不能讓兒童在毫無準備情況下進入學校，學校為孩子所準備的環境應該是要保護孩子的成長，且幼兒階段正值吸收心智與敏感期，因此成人需要提供孩子所需要的環境，協助孩子邁向獨立自主的學習。蒙特梭利認為一個預備環境應該具備下列要素（林秀慧，1996；陳怡全譯，1997）。

1.社會性

人類的發展只有在與他人互動時才能實現，只有在團體中個人的潛能才會被激發。因此，蒙氏教育強調混齡方式的學習。

2.自由與限制

唯有在自由的氣氛中，孩子才能顯露他們的本質。不過在孩子尚未具有自我控制能力之前，給予約束是必須的，特別是孩子出現錯誤的言行時，更需要立刻制止。

3.無獎勵與懲罰

孩子可以從工作中得到最大的快樂和滿足，這便已有自我引導的能力，不需要假藉外來的獎賞與懲罰。

4.結構與秩序

教室中的環境必須能表現外面世界的結構與秩序，孩子能信賴環境後，他們便知道如何去尋找和選擇自己所需的教具，能從事有目的的活動。

5.真實與自然

教室中的各種設備與佈置都要求接近真實社會的情況，玻璃杯、刀子、爐子、電話都是真實的。再者，為貼近真實世界，不能讓每個孩子同時擁有相同的事物，所以多數教具都只有一件，孩子必須學習等待別人用完後再去使用。

6.美感與氣氛

蒙特梭利認為美感能引起孩子的活動欲望，增加環境的刺激。

（二）教具

蒙特梭利為了能有效引發幼兒自發性學習，潛心設計了一系列精緻美觀的教具，而且這些教具的教育功效都具有實驗基礎。對此，蒙特梭利形容她所設計的教具就如同一個鉤（hook），能連結幼兒內在的發展，並為未來發展作準備工作（Standing, 1966）。

整體而言，蒙特梭利教具具有下列特性（Roopnarine & Johnson, 1987；岩田陽子、南昌子、石井昭子，1987）：

1.性質的孤立化：根據教具的目的，僅改變單一的性質，排除其它的干擾因素，使孩子易於辨識這些刺激。

2.自我校正錯誤：教具具有錯誤控制的特性，能協助孩子自己校正錯誤，並藉此訓練他們的推理能力和判斷力。

3.美感：教具講究顏色、光澤、尺寸大小，要有調和之美，讓幼兒會主動去拿取教具。

4.可移動性：教具的尺寸和重量要適合孩子的拿取，每樣東西都可以隨時移動和使用，增進幼兒對教具的興趣。

5.限制性：教具的數量是有限制的，以一班一套為原則，可培養孩子輪流使用的觀念並能耐心地等待他人。

（三）教師

在過去傳統教學的形式下，教師的角色是知識的權威者與傳授者，是教室學習活動的主導者，孩子只是知識輸送的另一端，處於被動的接收角色。蒙特梭利承繼開放教育先哲的理念，主張教育應以學習者為中心，教師應扮演的是間接的「引導者」（directress）。綜合各家說法（許惠欣，1994；林秀慧，1996；蔡淑惠，2007；Essa, 1999），蒙特梭利教師在教學中所扮演的角色如下：

1.環境的準備者與維護者：蒙氏教育相當重視學習環境的營造與佈置，教師必須維護教室的和諧氣氛與秩序，讓幼兒能專注於學習活動。

2.觀察者：蒙氏教師必須是一個好的觀察者，甚至是研究者，隨時保有敏銳的觀察力，以便能夠適時協助孩子的學習，了解幼兒的需求決定該提示說話或保持沈默。

3.示範者：教師既是一個好的觀察者，也需能在孩子需要時示範教具的正確操作方法，其言行舉更是孩子模仿的對象。

4.溝通者：當老師需要向孩子說明方法時，蒙特梭利提醒老師溝通應簡單扼要，太過熱心或示範太詳細都可能壓抑孩子的判斷力與自我性格的活動能力。

三、主題課程的意涵與教學原則

近年來主題課程的崛起，已蔚為幼教的主流課程，蒙特梭利課程的發展似乎也難以避免地受到衝擊。邱琡雅（2007）認為主題探究與蒙特梭利課程具有共通性，主題探究可將蒙氏教育學得的概念落實於環境當中，兩者的結合能幫助幼兒全人格的發展。楊瑞琴、許惠欣（2008）的研究則指出，蒙特梭利教室中實施主題活動具有互補之實，融入主題活動是蒙氏教學可行的一種選擇。由此可見，主題課程對蒙特梭利教學具有相當大的影響性。

主題課程意指一個有中心論點的組織計畫活動，聯結一科以上的學習內容，提供學

生深入探索的機會，以建構有意義的、持久的知識，並獲得可遷移的學習策略（徐愛婷譯，2003）。然而在幼兒園的實務課程發展上，主題課程有許多風貌，諸如近年來盛行的「全語文課程」（Whole language）、「萌發課程」（Emergent curriculum）、「方案課程」（project approach），均是以一個主題概念或知識為核心，統整幼兒各領域的學習（周淑惠，2006）。

然而，幼教工作者卻經常對主題課程與方案教學之定義有模糊不清的概念（陳淑琴，2007）。「方案教學」（project method）一詞乃因美國著名學者克伯屈（Kilpatrick, 1918）之倡導而受到青睞，但在進步主義熱潮退卻後亦隨之沈寂。近年來經由學者簡楚瑛（1994）、陳正乾（1997）的引介，以及Katz與Chard的重要著作譯本問世（陶英琪、陳穎涵譯，1998），方案教學成為國內幼教界課程改革的重要標的，代表著教育開放與學習自主的教育潮流。方案教學的理論基礎是建立在皮亞傑的知識建構理論與維高斯基（L. Vygotsky）的社會建構論，強調學習者的學習經驗得自於主動建構，讓幼兒有機會做決定、學習解決問題以及啟發思考，進而能建構知識與應用習得的概念或技能（陳淑琴，2007）。

相較而言，主題課程的發展並未如方案教學明確，甚至學者在析論主題課程之內涵時，多半納入方案教學的論述與歷程，特別是Katz與Chard的觀點。周淑惠（2006）則將義大利Reggio方案課程與主題課程統稱為主題探究取向課程，兩者共同的理論基礎即維高斯基的社會建構理論，著重在教師能在學習活動中，為幼兒搭建學習鷹架，以促進幼兒之知識建構與分享。陳淑琴（2007）則以佳美、新佳美的「主題建構教學模式」為例，認為主題課程是指一種課程的組織方式，而方案工作則是探究特定主題或議題的途徑，兩者應可相輔相成。而無論是新佳美的主題建構教學模式或方案教學，都是以建構主義為理論基礎，強調以幼兒為中心探究創造取向的課程模式。

一般而言，主題與方案課程的展開可分為三個階段：1.主題活動的計畫與開始；2.探究／執行；3.總結與反省（林育瑋、王怡云、鄭立俐譯，1997；陶英琪、陳穎涵譯，1998）。此一發展歷程中有一項重要的關鍵要素，即師生是透過對話互動的方式共同決定主題與建構知識概念。此一特質與維高斯基的社會建構觀點訴求相當吻合。維高斯基的最近發展區（ZPD）概念（Vygotsky, 1987），後來經Wood, Bruner和Ross(1976)等人即根據其論說，提出鷹架學習這個概念。以鷹架做為教學上的譬喻，意指學童是在與教師的互動中逐步理解學習內容（沈添鈺，1997；單文經，1993；潘世尊，2002），在此過程中教師扮演的是協助者的角色，要依學習者的發展水準，激發其認知層次的提升。那麼教學鷹架到底該如何搭建？首先，我們必須透過學習活動的開展，來確認學習者的實際發展能力，再進一步去推測學習者的潛在能力。但發展層次是一種內在的心智能力，外在行為的觀察有一定的限制，特別是潛在能力部分。換言之，我們必須透過對話才能取得推測其潛在能力的線索，或者以此激發其潛在能力（陳昇飛，2006）。簡言之，教學鷹架的搭建與師生的對話互動是主題課程的重要教學原則。

四、蒙特梭利教學與主題教學之比較

從前述兩大課程模式之發展脈絡、學理基礎之探討，我們不難發現兩個課程模式各自有其組織系統，從哲學信念、課程組織到教學方式可謂自成體系。筆者乃就下列教學層面的分析比較，藉以說明蒙氏教學法可突

破之處。

（一）學習環境的營造

為能達成吸引幼兒主動學習的特性，且能符合幼兒吸收心智特性，蒙氏特別強調預備環境的重要性。例如，教室中的環境必須能表現外面世界的結構與秩序，孩子能信賴環境後，他們便知道如何去尋找和選擇自己所需的教具，再搭配蒙氏教具的性質孤立化與校正特性，幼兒可以產生自主學習的效能。且為能體現真實的社會，教室中的設備與佈置都是真實的，且都只有一件。依此而言，蒙氏的教學環境傾向以教室內為主，將真實世界的事物納入教室內，教室即是社會的微縮版。

主題課程的學習也重視環境的營造，貼近的說法應該是營造課程主題的情境脈絡。但主題活動非常重視延伸性與實作，所以主題活動會走出教室，尋求領域專家的協助或進行實作。以稻米為例，幼兒為能真實了解其生長過程，必須走進農田參觀稻米，尋求專家的協助，甚至親自種植稻子。換言之，主題課程的學習通常會由室內走向戶外，是走入社會，而非將社會微型化。就幼兒的立場來說，能走出教室探索真實世界的道理，更具挑戰性與趣味性，蒙氏教學環境的規畫，若能加入主題活動，相信會更加豐富與多元。

（二）教學的主要引導方式

在教學過程中，蒙特梭利教具的設計與應用無疑最具特色，每一項教具的運用都經過精心設計與實驗成效，以期能符合幼兒的學習需求，有效引導幼兒自主探索。孩子在操作教具時，採取的是個別教導與自由選擇，老師則可從旁觀察適時給予提示或示範。換言之，在蒙氏教學底下，幼兒多數時間是以個別化的教具操作為主，教具的運用是幼兒學習重要支柱。這當中或許會有同儕或師生的互動，但整體來看，個別的學習時間居多，教具則扮演關鍵性的學習引導作用。

主題活動強調的是由師生共同決定主題，透過師生互動與討論擬定活動計畫，繪製主題課程網。這個過程是一個科學系統的探究，幼兒難以單憑個人之認知思維突破困境。因此，老師如何有效提示、質疑、提問，搭建有效地學習鷹架，是相當關鍵的教學要素。自主探究活動必須呈現幼兒的主動性，教師不能直接告訴幼兒解決方法。簡言之，語言鷹架是教師在主題究活動裡，引導幼兒進一步釐清思維與找到解題策略的重要方式。

歸納言之，蒙特梭利課程與主題課程都同樣重視幼兒的自主探索學習，但教學者所使用的引導方式則不同。對蒙氏教學而言，「教具」的運用是引導幼兒自主學習的最佳工具；而主題課程強調幼兒的主動建構，教師透過語言鷹架的搭建引導幼兒釐清概念與尋找解決問題之策略，同時有助於幼兒的社會互動發展，特別是語言的表達與溝通。對於如何有效運用教具，蒙氏教學已有一套教師訓練課程，且整個教具系統具有嚴謹的結構，老師容易觀察並掌握下一步的引導方向（邱琡雅，2007）。至於主題課程中，教師該如何有效搭建語言鷹架則無明確作法，這是幼教師從事主題課程較大的挑戰。

（三）教師的教學角色與功能

以教師的教學角色而言，兩種課程的訴求似乎是一致的，但進一步分析則發現其功能實有所不同。蒙特梭利教師的觀察與協助比較傾向是為個別孩子解決教具操作上之問題，因此老師在教學過程中要判斷的是該示範或提示，要開口說明或繼續保持沈默等待孩子發現。而主題探究課程裡，教師的觀察與協助是針對進行中的探究問題，或許提問與質疑是就個別幼兒，但因對話互動是透過團體方式，因此過程中的師生互動或同儕互動都具有社群分享的功能。依此而言，教師的觀察與協助並非滿足個別幼兒的需求，而

是要尋求多數幼兒的共識或激發出更多、更精緻的想法。教師在教學過程中，要積極營造師生互動與同儕對話，如此才可能精進幼兒們的思維與找出有效的解決途徑。

（四）幼兒學習角色的定位

如前所述，兩種課程均強調以幼兒為中心的教育思想，認同幼兒在學習過程中的主體性與主動性。基本上，蒙特梭利課程與主題課程都相當尊重孩子的學習意願與需求，學習活動的規劃必須植基在幼兒的認知發展能力。在此前提下，幼兒是一個自主的學習者，有其學習進程與步調，而非成人的縮影。

蒙特梭利認為幼兒因認知發展階段而有不同的需求，教學就是要能滿足孩子的心智需求，這可從其敏感期與預備環境的主張窺見端倪。易言之，蒙特梭利教學較著重的是孩子的認知需求，在符合幼兒的認知需求性上，協助幼兒從事各種學習活動。就主題課程而言，孩子的認知發展能力同樣是學習的基礎，但學習活動規劃則傾向以幼兒的興趣為主，協助幼兒探索問題，建構系統性之知識概念。因此，幼兒在主題課程裡的角色是問題解決者，是知識的主動建構者。相較之下，主題課程的問題解決者更具學習的主動性與探究性，幼兒在橫向知識的學習上有更好的延展性。

（五）學習內容的結構性與開放性

就學習內容而言，蒙特梭利教學的特色是具有嚴謹的系統性，輔以精心設計之教具，幼兒的學習能按部就班，集中注意力，培養自制能力，穩定地學習與成長。而主題課程著重師生共同討論與決定，因此學習內容並非是既定的，經常是從過程中所發展而來。據此，主題課程的學習內容較具開放性與多元性，學習內容豐富多變。學習內容呈現結構性，表示學習具有穩定性與明確進程。而開放性則符合當代教育鬆綁的潮流，有助於增進教師與幼兒的創造思考，學習成果多樣化。

五、結語

綜上之比較分析，蒙特梭利教學與主題課程教學有五個教學面向之差異，這些差異性雖不必然為教學缺失，但在開放教育思潮下，可看出蒙特梭利教學有調整之必要。例如，在學習環境的營造方面，蒙氏教學可將學習環境從教室向外延伸，特別是納入主題活動後，幼兒的學習環境將更多元豐富。而除了現有蒙氏教具的優勢外，教師語言鷹架的搭建與團體討論的形式，可提升幼兒社會互動與語言表達能力。而開放性的學習內容具有挑戰性與期待性，可提高幼兒全心投入學習的意願。這些面向的改變皆有助於幼兒之學習成長，值得蒙特梭利教學加以融合。

參考文獻

沈添鈺（1997）。鷹架在語言發展中的角色：母語學習及第二語教學之實況分析與比較。國民教育研究學報，3，1-24。

周淑惠（2006）。幼兒園課程與教學：探究取向之主題課程。台北：心理。

岩田陽子、南昌子、石井昭子（1987）。蒙台梭利教育理論與實踐—日常生活練習。台北：新民幼教圖書。

林秀慧（1996）。蒙特梭利教學實施之探討—以兩所台北市幼稚園為例。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林育瑋、王怡云、鄭立俐譯（1997）。S. C. Chard著。進入方案教學的世界（I）。台北：光佑。

邱琡雅（2007）。不一樣的蒙特梭利教室。蒙特梭利雙月刊，12，62-65。
徐愛婷譯（2002）。成功的主題統整教學。載於徐世瑜主編，D. M. Campbell & L. S. Harris著。統整課程發展—協同合作取向（頁1-17）。台北：心理。
許惠欣（1994）。蒙特梭利與幼兒教育。台北：光仁出版。
陳正乾（1997）。對方案教學的一些看法—兒童的想法與作品在教學上的反思。國教月刊，43（9，10），25-34。
陳怡全譯（1997）。 P. P. Lillard著。蒙特梭利教學的新視野。台北：及幼文化。
陳昇飛（2006）。教師語文教學鷹架之搭建及其教學策略之發展。國民教育研究集刊，15，179-204。
陳淑芳（1991）。幼稚園課程研究—蒙特梭利教學模式和一般單元教學模式之實證比較。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
陳淑琴（2007）。幼兒主題課程與方案教學。載於陳淑琴、謝明昆、薛婷芳、林佳慧、謝瑩慧、魏美惠編著，幼兒課程與教學—理論與實務（頁179-206）。台北：華都。
陶英琪、陳穎涵（譯）（1998）。L. G. Katz & S. C. Chard著。探索孩子心靈世界：方案教學的理論與實務。台北：心理。
單文經（1993）。鷹架支持的譬喻在大班教學上的應用。視聽教育雙月刊，39（6），1-22。
楊瑞琴、許惠欣（2008）。蒙特梭利教育的另一種選擇—蒙特梭利教室的「鍬形蟲」主題活動。兒童與教育研究，4，87-128。
潘世尊（2002）。教學上的鷹架要怎麼搭。屏東師院學報，16，263-293。
蔡淑惠（2007）。三至六歲蒙特梭利教師之證照培訓。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
簡楚瑛（1994）。方案課程之理論與實務：兼論義大利瑞吉歐學前教育系統。台北：文景。
簡楚瑛（2005）。幼兒教育課程模式。台北：心理。
魏美惠（2005）。近代幼兒教育思潮。台北：心理。
Daoust, D. J. (2004). An examination of implementation practices in Montessori early childhood education. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, LA.
Essa, E. (1999). Introduction to early childhood education. Albany, NY: Delmar.
Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers college Record 19, 319-334.
Roopnarine, J. L. & Johnson, J. E. (1987). Montessori education for young childhood. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), Approaches to early childhood education(pp.109-126). Columbus, Ohio : Merrill publishing company.
Standing, E. M. (1966). The Montessori revolution in education. NY: Schochen Book.
Tudge, J. R. H. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In C. L. Moll (Ed.), Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology (pp.155-172). Cambridge: Cambridge University Press.
Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. New York: Plenum.

班級經營的人類學基礎

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

摘要

班級是學生學習的主要場所，也是學生社會化的重要基礎，因而教師在班級經營的過程中，對於學生具有深遠的影響。基於此，本文乃試圖從人類學的角度來探討教師的班級經營，分析其對於學生所可能產生的影響。文中首先說明人類學與班級經營的關係，指出人類行為受文化環境所控制，因而教師在班級經營的過程中，必須要瞭解學童基於不同文化脈絡影響所表現出的多元歧異特性。其次，從學生的語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等方面來探討教師在班級經營過程中對於學生的影響。此外，本文也根據前述的討論，分析目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略。這些問題包括了標準語言和文化的迷失、性別刻板印象的誤導、以及心理發展與學習歷程的阻礙。

關鍵詞：人類學、班級經營、學校文化

abstract

Classroom is a vital environment for students' learning and serves an important base for their socialization. Therefore, teachers have a deep influence on students in the process of classroom management. Based on this, the paper aims to explore classroom management and analyze the potential impact on students from the viewpoints of anthropology. Firstly, the paper explains the relations between anthropology and classroom management, pointing out our behavior is under the control of culture. Teachers should know that children with varied background behave differently. Secondly, the paper analyzes teachers' influence on students from language usage, role of sex, psychological development, learning process, and culture transmission. Furthermore, the paper presents the problems of classroom management and maps out some strategies bases on the former discussion. These problems include the myth of standard language and culture, the misleading of sex-role stereotype, and the hindrance of psychological development and learning process.

Keywords: anthropology, classroom management, school culture

班級經營的人類學基礎

班級是學校組織的基本單位，也是學生在學校學習的主要場所。班級由師生所組成，其中有來自不同社經背景的學生和教師；有各式各樣的組織結構和制度規範；有迥然不同的文化習性和環境脈絡；同時亦存在各種類型的角色任務和關係運作，形成一個綿密複雜的組織體。Hoy和Miskel（2004）曾提出「學校即社會系統」的概念，指出學校是由四種重要因素或次級系統所組成的開放社會系統：結構的、個人的、文化的、以及政治的。同樣地，屬於學校系統下的班級組織，可以視為一次級系統，亦具有上述的特性，同樣是一個開放的社會系統，也擁有相同的要素。值得關注的是，班級此種複雜多元的特性，其中隱藏著諸多不可預測的地方，一方面對於學生的學習造成壓力，另一方面也影響教師的教學，其所形成的嚴峻挑戰，不容輕忽。

不過，就教師而言，若能對於其中要素

有進一步地瞭解，將有助於教師的班級經營，同時裨益於學生的學習。就此而言，影響班級經營甚鉅的文化因素，乃是頗值得探究的一個面向。以國內日益增加的外籍新娘為例，其所帶來的「新台灣之子」，就可能成為教師班級經營上的一個問題。最近高雄市政府教育局決定擴大認定「母語」範圍，強調除了鄉土語言閩南語、客語、原住民語的教學外，外籍配偶母語也視為鄉土語言，而外籍配偶子女最多的旗津地區的三所國小，更從這學期開始上印尼、越南等語言課（聯合新聞網，2007）。此項政策凸顯了學校教育對於學生文化差異的重視，致力於營造文化多元並存的學校環境。

Calhoun、Light和Keller（2001）認為，文化一般被界定為習得的規範、價值、知識、人造物、語言以及符號，這些是享有共同生活方式的人們之間經常傳遞的。然而，未能享有共同生活方式的團體或個人，若無法體認此一事實，不能具備文化理解和尊重的素養，則彼此間的差異就可能形成隔閡，造成鴻溝，進而衍生勃谿或衝突。基於此，班級經營的文化考察則更顯重要。為了對於此議題有更進一步的認識，以下將對於班級經營的人類學基礎進行探討，首先說明人類學與班級經營的關係；其次，從人類學的觀點來探討影響班級經營的因素；再次，分析目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略；最後，總結相關的討論。

一、人類學與班級經營

人類學（anthropology）是一門研究人（anthro）的科學（logos），其所關注的焦點是人們在不同的文化模式裡所顯示出來的人類行為，這些行為涉及了人類的體質、社會、心理以及語言等層面，而人類學的研究旨趣即在對不同文化模式下的人類行為進行觀察、描述、分析以及比較。至於在人類學領域中，其主要的分支學派則包括：體質人類學（physical anthropology）、文化人類學（cultural anthropology）與考古學（archaeology）、人類（比較）語言學【anthropological（comparative）linguistics】、以及心理人類學（psychological anthropology）（Pai & Shadiow , 2005）。由此看來，人類學的研究範疇相當廣泛，幾乎涵蓋了人類生活的各個重要面向。平心而論，人類生活的各個面向及其歷程，事實上沒有不受到文化所影響，誠如Erickson（2006）所強調的，文化存在我們生活之中，並且時時圍繞著我們，它就像我們日常所呼吸的空氣一樣，無所不在，如影隨形。然而，諷刺的是，文化與人類行為的緊密度卻也可能讓人如入芝蘭之室或鮑魚之肆，久而與之化矣而不知，反而讓人忽略了文化因素對人類行為的深層影響。

文化環境對於人類行為既然有如此控制性的影響，則與學生思考、學習、溝通、人際互動等層面密切相關的教育活動，自然也深受其影響。進而言之，在學校教育活動中，學生的語言使用、心理發展、溝通模式、認知風格、學習型態、道德判斷、成就概念、核心價值、性別互動、禮儀規範、服裝樣式、藝術品味等，都無法獨自發展，而會與其所生活的文化環境產生關聯。是以，教師在班級經營的過程中，對於學生的行為態度和教育期望，可能都必須從文化脈絡的架構下來加以理解，才能體認文化差異所帶來的不同行為結果，進而獲致清晰的圖像。

準此而論，人類學與班級經營的關係密切。Manning和Bucher（2004）指出，班級中的學生具有多元歧異的特性，其對於班級經營的影響甚大，因而教師在實施班級經營時，理應考量班級中學生不同的文化背景，不能只從主流文化的立場來思考何者為合宜的行為，而哪些又是不當的行為。易言之，

文化、性別、社會階級、心理發展等方面的不同，是造成學生多元歧異的重要因素。然而，班級經營的成功關鍵則是在於教師能清楚地認識此事實，理解這些差異的存在，以及其對學生行為所可能產生的影響。

事實上，學生在班級中所表現的不當行為，都是有跡可循，只是教師泰半以其個人的舊經驗，甚至是偏見或刻板印象，習慣化地處理，而未能深思學生行為背後所隱藏的文化思維。舉例來說，師生互動時目光接觸（eye contact）的動作，有些文化就認為，兩人眼光的直接接觸是極為不恰當的行為；公開讚揚學生，對某些文化的學生而言，卻會造成他們的困擾；同樣地，師生或同儕之間進行溝通時，若兩人的距離太近，在一些文化當中，則視為一種冒失的舉動（Manning & Bucher, 2006）。上述所舉有關文化差異所造成的不同行為反應，都可能出現在平時班級經營的活動中。有鑑於此，從人類學的觀點來探討影響教師班級經營的要素，則顯得格外具有教育的意義。

二、影響班級經營的因素

誠如上述，教師在實施班級經營時，必須注意到學生的文化差異，理解不同文化背景學生的思維習慣和行為模式，才能有效地進行溝通。Peterson（2004）明確地指出，即使在同一個組織裏的人都說同樣的語言，文化的差異在溝通方面還是會形成障礙。文化差異是真實存在的，而且毫無疑問地，它在人們的日常生活中扮演著重要的角色。至於哪些文化差異會影響教師的班級經營呢？以下就從語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等幾個方面來探討其對教師班級經營的影響。

（一）語言使用

語言是人類溝通的重要媒介，也是人類知識學習和文化傳承的主要基礎。語言具有的特性包括：溝通性、任意的符號性、具規則的結構性、多層次的結構性、衍生與創造性、動態性（Sternberg, 2005）。這些特性指出語言所具有的溝通功能及其發展性質。雖然有些語言學家深信語言是一種本能，甚至認為語言是一個「心理的器官」（psychological faculty）（Pinker, 2000）。但不可否認的，人類即使擁有如語言學家N. Chomsky所主張的「語言獲得機制」（language-acquisition device, LAD），可以幫助人們自然習得語言，可是不同語言的使用卻可能受到社會文化、政治勢力、經濟霸權等因素的影響。

事實上，蘇聯心理學家L. S. Vygotsky在其《思想與語言》（Thought and language）一書中也曾提到，社會文化是影響人類認知發展的要素，而認知思維與語言發展兩者則有非常密切的關係（張春興，2006）。是以，學校教育中，應該提供學生合宜的社會文化環境以利其發展。然而，此目標並不易達成。以美國為例，多數學校行政人員和教師都認為標準英語是唯一正確的英語形式，因此在學校中，少數族裔，尤其是非洲裔孩童的語言模式常常被視為「破英語」（broken English）、「邋遢的言談」（sloppy speech）、「俚語」（slang）（Pai, Adler, & Shadiow, 2005）。影響所及，教師在班級經營中，要求少數族裔孩童必須以標準英語為合法的溝通語言，不但嚴重打擊了孩童本身的文化認同，同時也不利於其課程的學習。尤有甚者，Fong（2004）指出，家庭中的家長是否具備標準的英語能力，明顯影響孩童在學校的表現，甚至使其成為文化上的弱勢。

我國雖然不盡然像美國一樣是一個多種族的國家，但是近年來因為生育率持續降低，嬰兒出生數快速銳減，而老年人口因醫療營養條件的改善，也大幅地增加。此外，國人與外籍配偶聯姻比例更是劇增，上述因素

都使得我國的人口結構產生明顯的改變。目前每7.8個新生嬰兒中，就有一個是外籍配偶所生（簡太郎，2007）。這些外籍配偶多數來自東南亞國家（越南、印尼、柬埔寨、泰國等），其子女的教育及外籍配偶本身的國語能力，也可能像美國少數族裔孩童及其家長所面臨同樣的問題。是以，教師在班級經營的過程中，除了教導學生語言的學習外，也應該讓師生瞭解到，對於不同文化語言的尊重乃是建立民主校園環境的基礎。誠如Freire和Macedo（1987）所提到的，教師不應該扭曲性地合法化標準語言（優勢規範）來禁止學生的聲音，而應該協助學生欣賞標準語言（優勢文化）的價值，但仍能以積極正向的態度來看待個人本身的文化傳統。

（二）性別角色

性別是一個非常顯著而且可以用來認同自己和他人的社會類別，個人性別角色的發展除了具有生理和演化的根源外，主要是受到其所屬社會文化因素的影響，尤其個人成長過程中家庭環境及重要他人的型塑，更具關鍵。Brehm、Kassin和Fein（2004）指出，根據最近一項後設分析超過40個有關性別角色發展的研究，結果顯示，父母的性別刻板印象和他們小孩對於性別有關的想法之間具有重要的關連性。研究發現，小孩的性別角色觀念和行為明顯地受到其父母和其他重要楷模（如學校教師）所影響。事實上，此種性別角色社會化的現象，或多或少隱藏著性別的刻板印象，甚至也可能存在著性別的偏見或歧視。然而，平心而論，對於學習和發展中的學生而言，在其生活的社會文化環境下，多數未能覺察其中的潛在影響，而自然習得其性別角色的概念和行為。

具體而言，家庭（例如父母、兄弟姐妹）、學校（例如教師、同儕）、社會（例如電視、大眾媒體）等因素，都可能是影響學生性別認同的原因。而就學校因素來說，D. P. Baker和D. P. Jones的研究指出，班級裏的男生常被期望在數理上有優異的表現，女生則被期望在文史方面有傑出的表現，此種性別社會化的差異表現，可能導致不同性別學生在學業成就、科系選擇與職業抉擇上的差異（王麗雲，2005）。事實上，教師在班級經營的過程中，可能有意或無意地傳遞其本身既有的性別刻板印象，從而影響班級中師生的互動以及學生對其性別角色的看法。廖家興（1997）的研究發現，無論男女教師，其在班級中與男學生的互動頻率較高，男學生在女教師的班級中易受到稱讚和鼓勵；男教師會詢問男學生較多的問題，也比較容易接納男學生。余曉清（1997）研究指出，男生比較積極、活躍、具創造力，同時比女生較主動參與課堂的教學。鄭育青（1998）亦有同樣的發現，男學生因為秩序干擾和提問機會較多，所以教師與男學生互動多。而同樣嬉鬧行為在男學生身上是允許的，而發生在女學生時，則可能反而受到批評。

準此而論，教師在性別方面的偏見，往往是習焉不察，而其性別刻板化的教學信念則會反映在其班級的教學歷程中，透過正式課程或潛在課程在日常教學中呈現出來（莊明貞，2004）。是以，教師在班級經營的過程中，理應強化個人自主意識的覺醒，尤其個人必須對其性別經驗的建構過程進行深層的反省，同時對於師生之間的互動，更應重新檢視，擺脫性別角色刻板化的教學意識或在班級經營方面採取性別差異的作法，以身示範，確保性別的公平性。

（三）心理發展

社會文化因素與人類的心理發展密切相關，尤其人類早期成長過程中，社會文化環境的差異，往往會影響個體心理的認知發展。Shaffer（2001）歸納諸多的研究發現：就智力的發展而言，除了傳統遺傳因素之外，文化環境因素，例如家庭環境、社會階級、種

族和民族的差異等，乃是影響兒童智力發展最重要的因素；而就兒童道德的認知發展而言，同儕互動、接受高等教育、以及多元民主社會的文化環境都是促進兒童道德推理成長的關鍵要素；至於就兒童的情緒發展來說，其所擁有的社會經驗則與其成熟情緒和穩定氣質的發展有關。準此而論，人類心理的發展，無論是智力的增進，道德認知的提升，抑或是情緒氣質的成熟，其發展都與其社會文化環境相關，不容輕忽。

學校是家庭環境之外，兒童所接觸到最直接的社會文化環境，尤其是學校的班級組織，更是與兒童的心理發展密切相關，因而在教師班級經營的過程中，理應加以關注。Slavin（2005）指出，學校文化反映了中產階級的主流價值，而班級裏的教師大部份是屬於中產階級，因此教師在班級經營的過程中，會有意或無意地傳遞其中產階級文化，所以對於那些來自不同文化的學生而言，他們常常是處於不利的地位。

國內林玲伊（2005）研究指出，國民中學學校「內部」社會資本現況（教師層面）優於學校「外部」社會資本現況（家長層面），教師和家長在社會資本方面的差異至為明顯。王若怡（2004）的研究發現，國中導師道德推理與班級道德氣氛有正相關。而張照璧（1999）的研究則發現，師生衝突部分導因於彼此的認知差異，而學童面對師生衝突時的因應策略，最有可能採用的依序是妥協型、統整型、逃避型、順從型、競爭型等策略，這些衝突因應策略的使用會因性別、社經背景之不同而有顯著差異。據此，學童的認知、情緒適應、價值判斷、道德推理、行為規範等，都可能在教師班級經營的過程中受到影響。

（四）學習歷程

學習是人類適應環境的重要活動，其發生不只限於學校，事實上，我們在每天的日常生活中，隨時隨地都可能進行學習。多數的心理學家認為，學習發生在當個體的知識或行為，因經驗而引發出相對地持久性改變。而這種改變可能是故意或無意的、可能變更好或更糟、正確或不正確、以及連續或不連續（Hill, 2002）。是以，學習的發生取決於個體知識或行為的長久性改變，而此種改變乃是奠基在學習過程中的經驗重組或改造。就此而言，相較於英國哲學家洛克視經驗為被動式的「經驗主義」（Empiricism），美國哲學家杜威將經驗賦予強烈主動色彩的「實驗主義」（Experimentalism），其對於經驗有更為精闢和深入的分析（林玉体，2005）。然而，無論經驗是屬於被動式或主動性，發生於學校班級環境中，學生經驗改變所引發的學習活動，應是教師關注的焦點。

發生於班級中的學習活動，主要包括課程教材、資源運用、班級教師、同儕團體、環境設計、以及學習者等要素。其中教師於學生學習歷程中的影響，最具關鍵。而文化因素於此過程中所扮演的角色，值得探究。以學習歷程中的評量活動來說，Woolfolk（2006）歸納諸多的研究指出，族群間在認知能力和學業成就測驗上經常會出現明顯的差異，而造成此種顯著差異的原因可能有三：族群歧視所引發的後遺症、文化不相容所形成、或根本就是成長於低社經環境下的結果使然。易言之，由於這些學生的家庭文化較為低下或者是他們沒有完全融入主流社會文化的生活中，學童家庭的文化與學校教師的期望不對稱，因而可能被歸為文化不利或文化匱乏的兒童，使其在認知或學習方面居於劣勢。

當然，文化因素對於學童在班級學習歷程中的影響，不僅止於認知或學業成就方面的評量而已，事實上，教師應考量學習歷程中所有的向度，以減少其對學生所可能造成的不公或負面影響。就此而言，Banks（

2005）提出從情境整合、知識的建構歷程、公平的教育、降低偏見的存在、以及授權的學校文化和社會結構等向度來落實多元文化教育，主張教師應關注課程內容的整合；幫助學生瞭解知識背後價值信仰的影響；消弭可能的偏見或刻板印象；創造符合學生學習和發展的班級社會結構；以及使用符合每個學生程度的教學方式等。這些作法有助於減少文化因素在學童學習歷程的影響，頗值得參酌。

（五）文化傳遞

誠如前述美國多元文化學者Banks所強調的，不論是學校的管理人員抑或是擔任教學工作的教師都應該認清其在教育活動中可能對於學生所產生的影響。研究指出，教育工作者常常是以某一特定團體行為的知識、規範、信念、價值、習俗等內容來引導其教育的活動（Pai, Adler, & Shadiow, 2005）。值得關注的是，許多教師在此教育過程中，並未能覺知這種隱晦不明的作法，而強制以其優勢的文化來駕馭學童的學習。事實上，此種潛存不宜的文化傳遞模式往往對於那些處於文化劣勢的學童帶來壓力和挫折，不但不利於民主和諧校園的建立，也影響學童本身文化的自我認同。

就此而言，結構功能論主張，學校是廣大社會的縮影，學校教育使兒童將感情從家庭分隔開來，學習將主流文化的價值和規範加以內化，以立足於競爭激烈的功績社會；相對於結構功能論，衝突論卻指出學校反映出生產的社會關係以及學生間社會階級組成的差異和不均等現象，其不僅將資本主義社會的社經系統予以合法化，更使其自身成為合法化的機構，成為再製的工具（Bowles & Gintis, 1976）；至於批判論者則主張學校教育應該強調批判性的讀寫技巧（critical literacy skills），促使學生認知到學校及社會如何型塑他們，社會如何局部地進行重組，以利其產生有助於批判反省和行動的條件，而不是僅處於被動的地位（Giroux, 1983）。由是觀之，不同取向的文化傳遞觀對於學校和教師的角色和任務有迥然不同的看法，差異頗大。

不過，無論是何種學派，其文化傳遞的觀點或主張在教師班級經營的過程中都具有啟示作用。進而言之，依結構功能論的主張，文化傳遞係社會穩定的基礎，教師理應忠實地傳承其正統文化，確保傳統文化的維繫和延續；按衝突理論的看法，文化傳遞隱含社會階級的再製，旨在確保支配者的利益，並不利於被壓迫者的社會流動，因而被支配者必須覺知此資本主義的邏輯，勇於抗拒優勢文化的宰制，才能重建公平之社會；而根據批判理論的觀點，文化傳遞是一股無法抵擋的趨勢，難以抗拒，但個體本身具有自主性，擁有自我選擇權，並非百依百順，全然接受。而為了強化學生的自主性，教師應該如批判理論者Giroux所倡導的，成為一個轉化型的知識份子，一方面提升個人的識見，另一方面也要積極地培養學生所需的批判知能。

三、班級經營的問題與因應

根據上述的討論，可以發現，影響教師班級經營的因素頗多，而從人類學的角度來看，語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等幾個方面都是影響教師班級經營的重要因素。值得關注的是，這些因素的漠視或忽略都可能導致教師班級經營方面的問題，甚至阻礙了學生的學習，不得不加以正視。綜而言之，這些問題包括：

（一）標準語言和文化的迷失

誠如批判論者所言，社會中的優勢族群常常是以其所認定的標準語言來合法化其所獲得的支配地位，任何排拒標準語言學習的作法，必然導致其失去社會競爭的利器，而淪為被支配階級的宿命中（Pai, Adler, &

Shadiow, 2005）。基於此，學校教育活動中，教師會以標準語言作為溝通學習的唯一工具，並未考量其他非標準語言的學習者。雖然教師可能是以其熟悉的語言文化，甚至是出於一片好意，竭盡心力想提升學生的競爭能力，但是此種一廂情願的作法卻可能產生反效果，適得其反。Shaffer（2001）指出，認知發展與語言發展具有密切的關聯性，許多的研究已提出了支持性的證據。是以，學童認知發展的過程中，若以其非熟悉的語言文化為學習的工具，勢必不利於其學習。

研究指出（張慧君， 2007；劉秀燕，2003），外籍新娘子女在學業成就上，以語文發展能力較為遲緩，行為表現上，負面行為表現也較多，而造成此現象的原因主要包括家庭社經地位較低、家庭學習環境較差、家庭成員溝通困難、以及主要照顧者語言能力不佳等因素。準此以觀，家庭主要照顧者若對於標準語言不熟悉可能影響學童在學校的成就表現。然而，這並非意謂著學童必須放棄其母語（可能是閩南語、客家語、原住民語、東南亞國家的語言）的運用，也不代表教師就可以冠冕堂皇地以標準語言或文化作為教育評價的依據，強制要求學童奉其為圭臬。

就此而言，Freire和Macedo（1987）的主張深具意義：教師不應該扭曲性地合法化標準語言（優勢規範）來禁止學生的聲音，而應該協助學生欣賞標準語言（優勢文化）的價值，同時能以積極正向的態度來看待個人本身的文化傳統。事實上，教師若能體認文化多元並存的價值，而願意以開放包容的態度來接納各類文化，欣賞不同文化的特色和價值，則班級中即使存有明顯的文化衝擊（cultural shock），但在包容、尊重、欣賞的原則下，應該不致於產生文化衝突（cultural conflict）。果真如此，教師一方面可以提升學生文化理解的能力，也有助於多元文化社會的建立。

（二）性別刻板印象的誤導

除了標準語言和文化的迷失之外，性別刻板印象也是影響學童學習的重要因素。Ornstein和Hunkins（2004）指出，學校裏的課程具有明顯的性別主義色彩，其實是以性別歧視的方式進行傳遞。若仔細地深究，會發現課程內容有根本上的偏見，通常是以不利於女孩和婦女的方式來加以描述，而且完全忽視他們對社會的貢獻。值得關注的是，此種性別刻板印象除了具體反映在學校課程之外，教師在其班級經營過程中的潛在影響，更令人憂心。Spring（1996）在其研究中就發現，即使是女性教師，其在課堂教學中仍鮮少將女性的研究及貢獻納入課程，尤有甚者，女性教師還不公平地對待女學生，偏袒男學生，在課堂教學中通常給予男學生較多的機會，同時也會投注較多的時間和男學生互動，甚至在標準化的測驗中也是有利於男學生，而不利於女學生。

由是觀之，深植於教師的性別刻板印象會左右教師班級經營的決定，不但影響學生學習和生活體驗的機會，同時也會帶給學生刻板的性別印象或偏見，造成學生性別角色認同上的困難或偏差，而其所導致不同性別學生在學業成就、科系選擇與職業抉擇上的差異更可能對於學生產生深遠的影響。有鑑於此，教師在班級經營的過程中，理應檢視自己的性別態度，培養性別平等的意識，戮力於營造一個兩性平等的班級環境，提供男女學生公平合理的學習機會，以落實兩性平等的精神。

（三）心理發展與學習歷程的阻礙

學童的心理發展，無論是智力的增進，道德認知的提升，抑或是情緒氣質的成熟，其發展都與其所生活的社會文化環境相關。黃毅志（2005）歸納相關的研究指出，相較於經濟學的人力資本概念的發展，近年來教

育社會學者開始從文化資本、社會網絡、以及與其密切相關的社會資本概念，來探討社會地位的取得和社會階級的形成。因為就實際的觀察分析，個人在其成長的過程中，若能夠擁有較多的文化資本，就比較能夠熟習學校裏的主導文化，也比較容易在學習的過程中，受到教師們的鼓勵和賞識，同時獲得較多的關注和照顧，對於其心理、認知、道德、情緒等層面的發展有相當大的幫助。

不可否認地，這些導因於學童社會文化資本差異所形成教師在班級經營上的不同作為，確實會對學童產生不同程度的影響。尤其教師如果不能洞悉此文化資本差異對於學童的影響，則一方面可能有助於那些擁有豐富文化資本的學童其學業成就的提升和心智的發展，有利於其以後的升學和就業；但是另外一方面卻也阻礙了那些文化資本相對貧乏的學童其進一步發展的機會。有鑑於此，教師必須認清學童所擁有文化或社會資本上的差異及其可能對學童所產生的影響，避免由此而造成學習機會的不公，尤應善用學校和社會資源，為那些社會資本相對弱勢的學童，提供更多的協助和資源。一般認為，即使在家庭文化資本方面的差異，非學校方面所能力挽，但是教師在班級師生互動過程中的努力和協助，仍能縮短此間的資本落差，創造更具公平性的學習環境。

以上從標準語言和文化、性別刻板印象、以及心理發展與學習歷程等層面來探討教師在班級經營方面的問題，同時也提出可能的因應作法。事實上，誠如多元文化教育學者Banks等人（2001）所建議的，教師應該在班級中協助學生習得與人相處的能力，使他們可以和不同種族、族群、文化、語言背景的學生進行良好的好動。同時也應該提供充裕的機會，讓那些來自不同社會文化的學生有交流互動的機會，藉以降低彼此的懼怕和不安，增進雙方的瞭解。此外，教師也應該運用多樣的、沒有文化偏見的評量方法來評估學生豐富而複雜的認知和社會能力，而且也要保障其公平學習的機會，讓每個學生能夠自由開展其潛能。

四、結語

班級是學生學習的主要場所，也是學生社會化過程中，相當重要的一環。是以，教師在班級經營方面表現的優劣與否，往往會影響到學生的學習成效，甚至於對學生的語言、人格、心智、社會技巧等方面的發展，亦具舉足輕重的地位，其重要性自不待言。就班級的組織而言，其成員主要包括那些來自不同家庭社經背景的學生以及具有教育專業知能的教師。而在此班級組織中，成員彼此交流互動所產生的師生和同儕關係自然形成一個複雜的體系，儼然是社會的雛型。準此而論，班級對於每一個學生的社會化，扮演了極為重要的角色，尤其班級中教師的身教和言教，對學童成長的影響不容小覷。基於此，本文乃試圖從人類學的角度來探討教師的班級經營。文中首先說明人類學與班級經營的關係，指出人類行為受文化環境所控制，因而教師在班級經營的過程中，必須要瞭解學童基於不同文化脈絡影響所表現出的多元歧異特性。

其次，從學生的語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等方面來探討教師在班級經營過程中對於學生的影響，尤其是那些隱密不宣的文化霸權意識和其對於少數弱勢族群學生的思想宰制和文化壓迫，更值得關注。此外，本文也根據前述的討論，分析了目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略。這些問題包括了標準語言和文化的迷失、性別刻板印象的誤導、以及心理發展與學習歷程的阻礙。

整體說來，教師的社會階級係屬於中、上階級，所以會擁有較豐富的文化資本和社

會資源。但是另一方面，學生則可能是來自於各個不同的社會文化環境，因而師生在班級互動的過程中，不免會產生相異文化的交流和衝擊，而其結果和效應則取決於教師的班級經營哲學。畢竟，教師是班級的領航員，引導學生的發展和成長，其一言一行都可能對於學生產生深遠的影響。職是之故，教師若能掌握班級經營的人類學基礎，避免文化霸權或優勢心態的偏差作為，同時能夠隨時自我省察，自我要求，當能創造有利於文化多元發展的班級環境，裨益於學生的發展和成長。

參考文獻

王若怡（2004）。桃園縣國民中學導師道德推理與班級道德氣氛關係之研究。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。

王麗雲（2005）。學校教育的社會功能。載於臺灣教育社會學學會（主編），教育社會學（頁27-55）。台北市：巨流。

余曉清（1997，10月）。不同性別的國中生與生物教師之師生互動。論文發表於行政院國家科學委員會主辦「性別與科學教育」研討會，台北市。

林玉体（2005）。西洋教育思想史（二版）。台北：三民。

林玲伊（2005）。國民中學社會資本現況之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

張春興（2006）。教育心理學（修訂版）。台北：東華。

張照璧（1999）。國小學童師生衝突知覺之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

張慧君（2007）。新移民女性子女語言發展遲緩之個案研究。國立台中教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台中市。

黃毅志（2005）。教育與社會階層化。載於臺灣教育社會學學會（主編），教育社會學（頁131-163）。台北市：巨流。

莊明貞（2004）。教育與性別。載於陳奎憙（主編），現代教育社會學（頁379-408）。台北：師大書苑。

廖家興（1997）。國小英語教室師生互動中的性別差異研究。國立高雄師範大學英語教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

鄭育青（1998）。師生教學互動中的性別差異：一個國小數學教室的觀察。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。

劉秀燕（2003）。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。國立中正大學犯罪防法研究所碩士論文，未出版，嘉義。

聯合新聞網（2007）。印尼、越南語 列母語教學。2007年3月7日。取自http://news.yam.com/udn/garden/200703/200703060002061.html。

簡太郎（2007）。台灣人口政策與人口結構變遷之探討。教育資料與研究，74，1-22。

Banks, J. A.(2005). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching(5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan,

W. G..(2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. Seattle: University of Washington.

Brehm, S. S., Kassin, S., & Fein, S.(2004). Social psychology(6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Compacy.

Bowles, S. & Gintis, H.(1976). Schooling in capitalist America. London: Routledge & Kegan Paul.

Calhoun, C., Light, D., & Keller, S.(2001). Understanding sociology. San Francisco, CA: McGraw-Hill Company.

Erickson, F.(2006). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. M. Banks(Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives(6th ed.). Hoboken, N.J. : Wiley.

Fong, R.(2004). Overview of immigrant and refugee children and families. In R. Fong(Ed.), Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families(pp. 1-18). New York: A Division of Guilford Publications.

Freire, P, & Macedo, D.(1987). Literacy: Reading the world and world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A(1983).Theory and resistance in education. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Hill, W. F.(2002). Learning: A survey of psychological interpretations(7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2004). Educational administration: Theory, research, and practice(7th ed.). New York, NY : McGraw Hill.

Manning, M. L., & Bucher, K. T.(2006). Classroom management: Models, applications, and cases(2nd ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, principles, and issues(4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Pai, Y., Adler, S. A., & Shadiow , L. K.(2005). Cultural foundations of education(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Peterson, B.(2004). Cultural intelligence. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Pinker, S.(2000). The language instinct. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.

Shaffer, D. R. (2001). Developmental psychology: Childhood and adolescence(6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Slavin, R. E.(2005). Educational psychology : Theory and practice (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Spring, J.(1996). Equality of educational opportunity. In J. H. Strouse(Ed.), Exploring themes of social justice in education(pp.224-254). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sternberg, R. J.(2005). Cognitive psychology(4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Woolfolk, A.(2006). Educational psychology (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

企管理論在教育現場的應用觀點：如何提高「轉換成本」以降低學生轉學的轉出率

陳建銘／台北市大橋國小教師兼主任

摘要

隨著少子化時代的來臨，國民教育階段之公立學校如何維持足夠的學生員額（顧客數量），以永續學校生存的問題，已成了當前公立中、小學學校經營與管理者不得不審慎看待的重要課題。本文以Jones、Mothersbaugh和Beatty等人（2000、2002）有關企業管理理論中之「轉換成本」概念的論述為本，結合筆者於國民教育場域之實務經驗的體察，歸納出學生轉學所涉及之轉換成本的相關內涵，並參酌企業提高顧客轉換成本的企業作為，尋繹出國民中、小學降低學生轉出率的策略作為，以供當前國民教育階段之學校經營與管理者思考校務經營問題解決策略的另類參考。

關鍵詞：轉換成本、轉學、策略作為

一、前言

隨著少子化時代的來臨，各縣市政府在權衡學校最適經濟規模與教育資源有效利用的原則下，陸續對國民教育階段之公立學校作出減班併校的政策規劃，使得部分學生員額減少的大校面臨減班、小校面臨被併校或廢校的窘況。因此，國民教育階段之公立學校如何維持足夠的學生員額（顧客數量），以永續學校生存的問題，已成了當前公立中、小學學校經營與管理者不得不審慎看待的重要課題。惟公立中、小學在諸多教育公法規章的規範下，雖有既定的學生來源，但無法如私校進行擴張式招生，因而要在少子化時代，維持足夠的學生員額（顧客數量），以永續學校的生存，勢得加強學生轉出、入員額的管控，尋思提升顧客（學生及其家長）的滿意度與向心力，以減少原有顧客（原在籍生）流失的因應對策與作為。是以，本文參考Jones、Mothersbaugh 和Beatty等人於2000年及2002年探討服務性產業所涉及之「轉換成本」（switching costs）的相關論述，結合筆者於國民教育場域的實務經驗與觀察，來探討公立中、小學學生轉學所涉及的轉換成本，並提出對於學生轉學問題相應的策略作為，以供當前國民教育階段之學校經營與管理者思考校務經營問題解決策略的另類參考。

二、何謂「轉換成本」？

（一）轉換成本的定義

Jackson（1985）於其關於產業行銷關係的論著中提出「轉換成本」此一概念，並將其定義為顧客轉換供應商時所必須在心理、物質或經濟層面上付出的成本，爾後便在行銷、管理與經濟學等不同企管學門或研究領域中成為被廣泛討論與探究的議題之一，且諸多研究均認為轉換成本普遍存在於各個產業與消費領域中（Klemperer,1995；Wathne et.al,2001）。揆諸探討「轉換成本」的相關文獻中，以Jones、Mothersbaugh和Beatty等人於2000年及2002年探討服務性產業所涉及之轉換成本的相關論述，對同具服務業性質之教育事業較有可供參考之價值，故本文對「轉換成本」的概念闡釋將以Jones等人的立論觀點做為主要參考依據。

Jones等人（2000）認為「轉換成本」係指顧客在轉換供應商或服務提供者時可能需要付出的代價，如時間、金錢、精神等。「轉換成本」，又可稱為「轉換障礙」（switching barriers），凡是能增加轉換困難度或對顧客轉換行為造成阻礙的因素都可納入轉換障礙的範圍。所以，當顧客認知其轉換利得大於轉換成本時即易生轉換行為；反之，若顧客知覺轉換成本過高時，其轉換意願亦隨之降低。換言之，轉換成本亦可定義為顧客從原先供應商（或服務提供者）轉換至另一個供應商（或服務提供者）時，所知覺到在經濟與心理兩層面所需付出的成本，故轉換成本可視為顧客在服務關係過程中所面臨的離開障礙（Jones,et.al,2002）。

承上所述，本文將「轉換成本」定義為顧客從目前的服務提供者轉換到另一個服務提供者時，其所知覺到在時間、金錢與精神上所需付出的成本。此一定義應用至國民教育階段學生轉學命題上時，則「轉換成本」可視為「當學生面臨轉學時，學生本人及其家長所知覺到在人力、物力、時間或精神等方面所承受的損失、負擔或風險」，故當學生及其家長知覺到轉學之轉換成本過高時，則其由原校轉出的意願亦隨之降低。

（二）轉換成本的類別

Jones等人（2002）於其研究論述中將轉換成本區分為三類，包括持續成本、學習成本和沉沒成本等。茲將此三類轉換成本分述說明如下：

1.持續成本（continual costs）：是指顧客放棄向原服務提供者繼續購買所損失的利得。

2.學習成本（learning costs）：是指顧客取得、交換和評估資訊的成本。

3.沉沒成本（sunk costs）：是指顧客轉換服務提供者之前所作的心理投資。

承上所述，「持續成本」、「學習成本」和「沉沒成本」同時或個別存在於顧客和服務提供者的往來互動歷程中，當顧客轉換服務提供者時即可能涉及到上述三類成本的損失或負擔。

三、學生轉學的轉換成本

學生轉學的「轉換成本」可視為當學生面臨轉學時，學生本人及其家長所知覺到在人力、物力、時間或精神等方面所承受的損失、負擔或風險。當學生及其家長知覺到轉學之轉換成本過高時，則其由原校轉出的意願亦隨之降低，而學生及其家長知覺到的轉換成本因素即形成了學生由原校轉出的離開障礙。以下茲援引Jones等人（2000）所提出之構成轉換障礙的三大因素構面，做為推論學生轉學所涉及之轉換成本的立論基礎，並結合筆者於國民教育場域的實務經驗與觀察，整理歸納出學生轉學所涉及之轉換成本的三個主要構面內涵。

（一）Jones等人的轉換障礙三面向

Jones等人（2000）於其針對服務業的產業研究中，將「轉換成本」另稱為「轉換障礙」，並認為從高度客製化的提供、個人化服務的提供與地理區位的限制等因素加以綜合考量，可將所形成的轉換障礙區分為以下三個面向的成本因素：

1.人際關係成本（Interpersonal relationship）：係指顧客與服務人員之間所發展出之人際關係的緊密程度。人際互動本質上是無形的，但顧客所感知到的服務品質卻是異質的，服務人員透過長期服務顧客的良性互動，所建立起的友誼與信賴關係，將提升顧客的忠誠度，形成心理層面的轉換障礙。

2.覺知的轉換成本（Perceived switching cost）：係指顧客覺知到轉換服務者或供應商時所需負荷的時間、金錢與

精神等成本。

3.替代者的吸引力（Attractiveness of alternatives）：係指顧客認知從市場上獲得具競爭力之替代廠商的可能性。

（二）學生轉學所涉及的轉換成本

若將前述Jones等人（2000）所提出之轉換障礙三面向的論點應用至國民教育階段學生轉學所涉及之轉換成本的命題上來思考的話，本文認為應可歸納出三個主要構面，茲將此三構面的內涵分述說明如下：

1.當事者既有的人際關係：即當事者（指面臨轉學的學生及其家長）在原校所建立的人際關係。例如學生在原校與師長、同學因長期互動所形成的師生之情、同學之誼，以及家長與學校教育人員之間、家長與家長之間所發展出來的互動關係與人際網絡等。這些既有的人際關係都將因學生轉往新的學校，而必須從頭發展與營造，尤其是學生除了需重新適應新學校的環境與制度外，還需努力與新的師長、同儕建立友善的人際關係，因而形成額外的心理負擔與調適問題。此部份即涉及了Jones等人（2002）所提出的「沉歿成本」。

2.當事者覺知的轉換成本：即學生或家長在面臨學生從目前的學校轉至另一個學校時，其所認知到在時間、金錢與精神上可能需要付出的代價，此一面向的轉換成本強調當事者（指面臨轉學的學生及其家長）在面臨轉學時所自覺到可能需付出的相關代價，例如購買新校服或其他規定之服裝、書包、簿本等學用品的購買成本、因教科書版本差異而產生課程與教材銜接的學習問題、轉學至離家較遠之學校將提高通學時間與交通費用、辦理轉學手續需耗費相當的時間與精力、學生在學習與生活適應上的壓力和困擾等。此部份即涉及了Jones等人（2002）所提出的「持續成本」與「沉沒成本」。

3.校際間替代的可能性：即當事者（指面臨轉學的學生及其家長）對轉往其他具競爭力之學校是否可獲得較原校更好之教育服務的認知。例如當其他學校有較原校更佳的師資、軟硬體設備、課程與教學或辦學績效與口碑時，家長基於為其子女選擇更好之學習環境的前提下，考慮為其子女辦理轉學的可能性將提高；反之，若原校在師資、軟硬體設備、課程與教學或辦學績效與口碑等方面的條件有優於他校之表現時，則家長為其子女辦理轉學的意願將隨之降低。此部份即涉及了Jones等人（2002）所提出的「學習成本」與「沉沒成本」。

承上所述，前述學生轉學所涉及之轉換成本三大構面：「當事者既有的人際關係」、「當事者覺知的轉換成本」與「校際間替代的可能性」等，係依據Jones 等人的研究論點，並結合筆者於國民教育場域的實務經驗與觀察（親自承辦相關業務的經驗、與申辦轉學之家長、學生談話所獲知之訊息）歸結所得。此三大構面所涉及的轉換成本因素，當可供學校經營與管理者檢視或省察學校經營現況的樣貌，以找出有效降低學生轉出率之著力點的參考。

四、學校降低轉出率的策略作為

Jones等人（2000）指出當顧客感受到的轉換成本越高時，其重複購買的意願會提高，而轉換意願便隨之降低。學生轉學常是由於學區重劃、家長轉換工作、舉家遷居、家庭突發變故或追逐明星學校等各種不同因素所造成，其中除了崇尚所謂的「明星學

校」（指師資、軟硬體設備、課程與教學或辦學績效與口碑等方面有部分或全部獲外界認同的學校）外，大多係出於現實生活中的制度問題或不可抗力因素。因此，學校若想降低其轉出率，應從「崇尚明星學校」此一因素上加以思度，設想如何開創出得以與家長知覺意識中之「明星學校」競爭的特色與優勢，以提高學生轉學可能面臨的轉換成本，以建立轉換障礙來降低學生的轉出率。

吳思華（2003）曾在其著作《策略九說》中提出企業提高顧客轉換成本的三種具體作為1.讓公司產品在品質上具有獨特性，使顧客無法對其他公司的產品配合與適應；2.讓產品的使用須經過長時期的學習時間；3.使產品規格不明確，不易尋得替代品。本文茲參酌前述的企業作為，並結合筆者多年實務經驗的體察，符應前述所推論之學生轉學所涉及之轉換成本的相關內涵，尋繹出國民中、小學降低學生轉出率的策略作為，臚陳說明如下，以供參考。

（一）整備素質齊全的專業師資，創造教學品質的獨特性

學校係教育單位，教育產出主要透過「教」與「學」的交流互動所生之作用而成。因此，以公立中、小學而言，當前各校在學校組織編配、課程架構與基本設備等方面雖需受統一公法的規範，但對教師的甄選、聘用、考核等人事權卻具有相當的自主性，因而想要在學校教育產出的品質上創造出具有優於他校的獨特性，可從專業師資素質的整備上去著力，依學校師資結構的需求甄聘真正符合學校需求的專業師資，並推動學校本位的教師專業進修成長與考核機制，以提升整體教師素質，進而創造出優於他校的教學品質，形成學生轉學的「轉換障礙」，降低學生的轉出率。

（二）建構系統連貫的特色課程，促成完整學習的需求性

當前國民中小學九年一貫課程實施以後，雖然各校的課程架構仍需配合部頒課程綱要及相關規定的規範，但仍保有部分彈性課程時間得以發展各校的特色課程，惟多數學校並未能真正善加應用，開創出完善的特色課程（陳建銘，2005）。

因此，專業的學校經營與管理者，應具備長遠的眼光，著力於學校特色課程的中長程規劃，依學校的師資、設備、學生能力、家長期望、社區環境、地理區位等情境因素進行課程條件的分析，找出適合學校發展的特色課程主題，並作系統連貫的課程方案設計，詳訂出學生入學至畢業前所需接受各階段特色課程的教學計畫，形成學生必需在該校完成所有年段的學業，才能獲得該校特色課程的完整學習。如能像上述所言，學生因特色課程而對學校產生完整學習的需求性與依賴性，將會提高學生轉學的轉換成本，而大大地降低學生的轉出率。

（三）營造永續傳承的優良校風，樹立學校品牌的價值感

每個學校由身處其中之人、事、地、物的交感互動，延生出制度、使命、價值、哲學等文化內涵，且因校而異。不同學校的文化內涵，將直接或間接地對學校的行政運作、教學過程與學生成就造成影響，久之便產生了因襲成習的校風。

惟各校所形成的校風，係受各校獨特的文化內涵影響所生，具有其獨特且不易仿效的性質，故常為各界當作品評學校價值與口碑的重要參據之一。因此，學校當局應依據學校的教育願景與目標，兼重學校人、事、地、物等內容的涵攝，以及其間因果關聯的整合，蘊蓄豐富的校本文化內涵，進而營造

永續傳承的優良校風，樹立學校品牌的價值感除了使全校師生以校為榮外，並能得到家長與外界對學校品質認同的好口碑。如能像上述所言，學生與其家長將因學校校風之品牌價值的無可替代性，而提升對學校的認同感與向心力，形成轉學的「轉換障礙」，進而降低轉出率。

（四）促進互信相依的親師生關係，營造友善校園的歸屬感

隨著教育改革的推動，當前學校的組織結構已轉化成行政、教師與家長三足鼎立的共治結構，而行政運作方式亦逐漸朝向民主參與的合議共決模式發展。其中，家長在此一波教育改革過程當中，擴大了其對學校教育事務的參與層面與權力，既是學校經營的利害關係人外，更被視為學校教育推動的合夥人（陳建銘，2004）。因此，學校經營與管理者應正視學校與家長間正向關係的建立與維繫，俾利學校校務的推動。

學校當局無論是行政系統或教學系統均應秉持「教育愛」的服務熱忱，重視學生受教權與家長的教育參與權，透過「親師合作」共同致力於學校教育品質的提升。其間，學校應藉由各種教育活動、正式會議、聯誼活動、服務平台、溝通管道等途徑，推展和諧、信賴的師生關係、生生關係、親師關係，營造親師生對友善校園之人際互動關係的歸屬感。由此一友善校園人際互動關係中所形成的師生之情、同學之誼，以及家長與學校教育人員之間、家長與家長之間所發展出來的人際網絡，將是存在於個別學校中獨特而不易被轉移至他校的無形資財，故建立友善校園之人際互動關係亦可造成學生轉學之轉換成本的提高，而降低學生的轉出率。

五、結語

當前國民教育階段之中、小學生常因學區重劃、家長轉換工作、舉家遷居、家庭突發變故或崇尚明星學校等不同原因而轉學。惟不管何種原因轉學，學生與家長均可能在人力、物力、時間或精神等方面需付出或多或少的轉換成本。本文以Jones等人（2000、2002）有關企業管理理論中之「轉換成本」概念的論述為本，結合筆者於國民教育場域之實務經驗的體察，歸納出學生轉學所涉及之轉換成本的相關內涵，並參酌企業提高顧客轉換成本的企業作為，尋繹出國民中、小學降低學生轉出率的策略作為，雖屬於將企管理論應用至教育現場的轉化性觀點，但可供當前國民教育階段之學校經營與管理者思考校務經營問題解決策略的另類參考。其中，學生轉學所涉及之轉換成本：「當事者既有的人際關係」、「當事者覺知的轉換成本」與「校際間替代的可能性」等三大構面與其相關內涵，可供學校經營與管理者檢視或省察學校經營現況的樣貌，以找出有效降低學生轉出率之著力點的參考；而學校降低轉出率的四項策略作為「整備素質齊全的專業師資，創造教學品質的獨特性」、「建構系統連貫的特色課程，促成完整學習的需求性」、「營造永續傳承的優良校風，樹立學校品牌的價值感」、「促進互信相依的親師生關係，營造友善校園的歸屬感」，著重於校務經營的「軟體建設」，期能跨越各校「硬體設施」良劣落差之限制，藉以開創學校特色與優勢，則可供學校當局提高學生轉學之轉換障礙以降低學生轉出率的參考。

參考文獻

吳思華（2003）。策略九說：策略的思考本質。臺北：臉譜出版社。

陳建銘（2004）。教師對學校組織變革關注的現況與發展。初等教育學刊，18，157-182。

陳建銘（2005）。形構學校課程行政的三因層面來自國民教育現場的慎思觀點。國教新知，52（2），79-84。

Jones M. A., Mothersbaugh D. L. & Beatty S. E. (2000). Switching Barriers and Repurchase Intentions in Services. Journal of Retailing, 76(2), 259-274.

Jones M. A., Mothersbaugh D. L. & Beatty S. E. (2002). Why Customers Stay: Measuring the Underlying Dimensions of Services Switching Costs and Managing Their Differential Strategic Outcomes. Journal of Business Research, 55, 441-450.

Jackson, Barbara B.(1985).Winning and Keeping Industrial Customers: The Dynamics of Customer Relationships. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.

Klemperer, P.(1995). Competition when Consumers have Switching Costs: An Overview with Applications to Industrial Organization, Macroeconomics, and International Trade. Review of Economic Studies, 62, 515-539.

Wathne K. H., Biong H. & Heide, J. B. (2001). Choice of Supplier in Embedded Markets: Relationship and Marketing Program Effects. Journal of Marketing, 65(2), 54-66.

貧窮議題作為生命教育的教學單元

李真文／國立東華大學師資培育中心客座助理教授

摘要

有鑑於近年來因錢關難過而自殺的人數增加，加上全球經濟不景氣的影響，擺脫貧窮似乎成為世人生活的要務。然而，除了追求物質的富裕外，心靈上不匱乏的狀態卻較少受到關注。故本文以「貧窮」之形成、影響及其因應之道加以探討，提出著重於物質與心靈兩者豐盈的教學單元，才是真正擺脫貧窮，並據此兼論此一主題對於生命教育的啟示。

關鍵字：貧窮、脫貧、安貧、生命教育

Abstract

Trend of committing suicide is on increase in Taiwan due to poverty in recent years. The paper introduced the topics about poverty, including its causes and effects, and how to deal with it. Although the fight against poverty always a big issue in politics, the author suggested the contentment with poverty plays a more important role in our spiritual life. Those who content with poverty are the richest persons in the world. And this is also the key point of life education implemented in Taiwan nowadays.

Keywords: Poverty, Escaping from poverty, Content with poverty, life education

一、貧窮議題作為生命教育的教學單元[1]

前言

貧窮一直以來都不是個人的問題，也是治國者至為關切的事。古今中外，「民以食為天」的思想絕對是治國的根本準則，唯有讓人民填飽了肚子，才會被視為順天應人的大有為政府。「民富則易治也，民窮則難治也」＜管子・治國篇＞即是這個道理。

然而，縱使統治者如何的努力，窮人在每個社會中未曾消失，甚至因為經濟快速發展而拉大的貧富差距，使得貧窮衍生的問題愈形複雜。近年來，因為錢關難過而燒炭自殺、或淪為遊民、或偷拐搶騙的案件時有所聞。且隨著這一波全球經濟景氣普遍進入低迷，台灣的社會新聞版面恐怕還是會充斥類似的消息。

貧窮的問題除了是政治關切的核心，社會群眾對於貧窮者的觀感也有諸多矛盾。Bauman（1998/2002：119）曾指出，每個社會對窮人至少抱持著兩種矛盾心態，一是懼怕與討厭，另一則是憐憫與同情。一方面社會大眾對於貧窮所形成的特殊習慣與文化有著歧視，甚至希望加以擺脫或排除，另方面則又流露出人道的關懷與人性的光輝，希望能給予窮人更多的幫助。換言之，貧窮對社會而言似乎是一條隱形線、一種區隔、一種象徵，在某種界限之下即成了窮人。幸運的

[1] 本文初稿＜教孩子重新認識貧窮－兼論其對生命教育的啟示＞曾發表於97年11月14日南台科技大學師資培育中心舉辦「2008年國民中小學教師生命教育學術研討會」。

受到他者的同情救濟，不幸的則受到排擠與歧視。顯然，一旦當人處於貧窮的狀態，其生命的價值與意義似乎也易被他人貶抑或踐踏。

每個人的生命都是無價的，不論是在生存論或存有學上都如是被肯定。每個人的生命意義自當有其開顯的機會，即使他／她是窮人也一樣。可是，貧窮受到政治上、社會上、以及研究上的諸多關切，卻都將其定位在解決貧窮問題的觀點上。這樣的觀點是將貧窮視為待鏟除的社會病理，也可以說，認為掃除窮人即等於是健全了社會的體質，杜絕了幾乎所有的社會問題發生之可能性。反之，若是貧窮的問題不加以處理，社會大眾民心不安，勢必動亂造反。

筆者以為這樣的觀點的確是具有很強的說服力。只不過，當我們僅將貧窮的議題放置在這樣的視角裡頭，並不能全其功地來完滿人的生命意義。孫效智（2000）〈生命教育的內涵與哲學基礎〉一文指出，生命教育在學校教育的落實應包含「深化人生觀」、「內化價值觀」、「整合知情意行」等三方面。「貧窮」此一主題雖與社會正義、社會關懷有強烈的聯結，但也與人生觀、價值觀等課題彼此遭遇。探討或解決貧窮，不能忽略其人生觀的養成與價值觀的建立，如是才能真切掌握到貧窮所啟發的生命意義。

因此，筆者以為貧窮議題所開顯的生命意義，也是重要的生命智慧，堪以作為教育下一代有關生命教育的重要議題。當國內生命教育的重點之一強調在自殺防治之時，也應關注如何扭轉受限於錢關難過的思維與行動，而此舉則須仰賴於我們重新認識貧窮才行。

二、貧窮形成之因及其影響

（一）造成貧窮的原因

一般學者約從三個面向分析貧窮（萬育維，1997：18-19）：

1.視貧窮為生計問題（subsistence），主張維持健康和工作能力所需最低生活標準。

2.視貧窮為社會不平等的現象（inequality），將貧民當作相較於其他社會階級的弱勢者來看待。

3.視貧窮為社會的外沿形式（externality），以貧窮線區分社會群體之內外，解決貧民的問題，即減少貧窮對社會及其成員的影響。

其中有二個重點方向：一是濟貧扶貧的社會福利保障與救助，另一則是由致力於脫貧與安貧的教育與哲學著手。濟貧扶貧多反映在補助津貼的實施，使得弱勢者得以維持基本的需求。脫貧與安貧多強調在個體知識技能的培養以及因應心態的涵養。

所謂貧窮，指的是個人無法滿足其生活上的各種所需，而這樣的需求滿足又隨不同時空背景而有所不同。現今泰半會依一個基本生活所需而訂出所謂的貧窮線（poverty line），低於此一門檻標準者，即為該社會的窮人。導致貧窮的原因可歸納為社會結構因素、事件因素、個人因素等三大類（萬育維，1997：17）：

1.社會結構因素：

（1）生而貧窮：貧窮世代的複製。

（2）家庭人口眾多：食口眾多，供給不足。

（3）家庭破碎動搖：經濟來源不穩定，甚至陷入困境。

（4）就業機會惡劣或缺乏：找不到工作或無適材之工作。

（5）薪資制度不合理：薪給太少不足養家。

（6）社會變遷迅速：企業未及轉型而失敗。

（7）社福制度尚未建立：遇意外急難

時，政府無法提供人民保障。

2.**事件因素：**

（1）疾病因素：受疾病影響而失去工作能力。

（2）意外事件：遭逢變故而使個人無法工作。

（3）沒能力撫養：遺棄、經商失敗、失去經濟來源。

3.**個人因素：**

（1）生理方面：先天殘疾導致就業困難。

（2）個性方面：懶惰散漫或染上惡習（如酗酒、賭博）導致荒廢正業。

（3）才能方面：個人學經歷不足勝任工作。

除了這幾項因素外，Peter Townsened（1965）則提出「個人貧窮週期論」，試圖以人生階段來說明貧窮危機的發生可能。據其觀點，每個人可能都會遭遇三個可能的貧窮危機。一是幼年期，其為受扶養階段，若是經濟來源不豐或一有變故則易淪為貧窮；二是開始工作至結婚育子期，此時家庭開銷變大，負擔較重。第三則是老年期，由於個人已退休，工作無收入，僅能依靠積蓄。若無子女，積蓄又不豐者，最易陷入貧窮（萬育維，1997：17-18）。

因此，貧窮的成因有個人條件不足改變的、有社會結構必須改變的，也有無法預料與改變的三種可能。不論是何種觀點來對貧窮的成因加以詮釋，貧窮似乎離每個人不遠，彷彿隨時可能降臨在我們身上。

（二）貧窮造成的影響

Doyal & Gough（1991）的《人類需求理論》（A theory of human need）提到人類的基本需求包括生理健康與自立自主兩個部分。前者是維生之需，後者則為衍生之需，但兩者都同等重要且相互影響。窮人往往因這樣的需求無法滿足而嚴重影響其生存發展。

聯合國人權事務高級專員 Louise Arbour（2006）曾提出：「貧窮是對人權最嚴重、最可惡、最廣泛的侵犯。」、「如果不根治貧窮，各國政府其他的任何保障人權的措施，都只能是「治標」（palliative）的方法；存有因果關係的貧窮與不發達，使許許多多的人們無法享受其公民、文化、經濟、政治和社會權利，而且也無法享受發展的權利。」（李宜芳，2006）。因此，掃除貧窮的威脅實乃人權保障的根本行動。貧窮的存在實為漠視人權侵犯的一種行為。

不僅因為貧窮使得人權受到嚴重的侵犯，連帶地貧窮也會演變成世代複製傳襲。個人在貧窮所致的特殊文化中成長，無法確保其身心健全發展。1959年人類學家Oscar Lewis（1914-1970）提出的「貧窮文化」學說便曾指此。其內涵涉及窮人的社會參與、經濟生活、家庭關係、社區環境、個人心態等方面的描述。經其他學者整理，約有以下看法：貧民養的兒童於六、七歲時便感受自己為沒用的人，對他人不信任，與主流社會隔離；本身語言表達能力發展遲緩，士氣低落，較不能延續慾望的滿足，少具奮發向上的競爭力；加上父母職業低微和教育程度低，子女容易形成自我貶抑傾向，以致承受挫折的能力較弱。故易導致貧窮的循環（張少強，2004）。

貧窮會世襲，其影響在教育階段即開始顯現。從受教育階段開始一直到其畢業投入工作職場，窮人的發展都會受限於其出身背景。像教育上的一些經典研究，如 Bowles & Gintis（1976）的《資本主義美國的學校教育：教育改革與經濟生活的矛盾》（Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life），從長遠歷史的眼光分析美國經濟體系運作與教育體系的符應關係。Wills（1977）的《學習成為勞工：勞工階級子弟如何取得勞工

階級工作》（Learning to labor : how working class kids get working class jobs）歸結出勞工子弟的生涯決策乃基於其對生活機會的現實評估，認為學校教育的內容對自己的未來幫助甚少，因而失敗了。都反映出低下階層的子女可能還是難以期待從教育的協助下改變其貧窮的命運。

貧窮學生通常在學校課業表現的不理想、落後、沒興趣。上學對孩童的父母而言，雖然可能是冀望家運好轉的契機，但對孩童本身來說卻是痛苦的，理由是他／她們被迫放棄自己的文化資本，在既定的不公平架構下去和別人競爭。於是，輟學這樣的行動往往是貧窮學生會採取的抵制行動之一。

然而，不上學也可能是痛苦的。若他／她們被迫提早進入職場，卻尚未準備好職場所要求的知能，只好另外尋求可供其揮灑的天空。部分中輟生的街頭文化、網咖文化即是在如此無奈的情境下產生，進入虛擬世界重尋自信好讓自己以為活著還有意義。但現實而言，未來可能對他／她們依然不利，成功的一天遙遙無期。若幸運的話，他／她日後或許能找到餬口的工作，不然有可能過得比上一代更慘的生活。

由於資本主義社會的特色之一是強調自由競爭，這種風氣也在校園裡盛行。學校中的惡性競爭遵照達爾文的適者生存理論。只有優秀者才能勝出，成功便是將其他競爭者打敗（Kanpol, 1997：36-37）。但對弱勢學生來說，立足點不平等的基礎使其缺乏競爭力，對他／她而言，所有競爭都只有參與的角色卻鮮能勝出。競爭文化尚只是整個惡劣學習環境中的一個環節而已。當學校成為痛苦場域，上學時光便需要過渡，違規行為自然是學生打發無聊時間的可能行徑。調皮搗蛋的小鬼頭若未被收編，其頑固不靈便會使其成為校園中的頭痛人物（李真文，2007：86-87）。

教育工作者不應忽略了貧窮學生背後背負的經濟文化等屬性在其身上的印記，當我們抹去了他者的差異，自以為將他／她放置在公平的遊戲競賽裡頭。實際上，卻已經將他／她推向不公平的起點上任其遭逢危險。此外，若我們還是天真的以為，採取將中輟生找回校園的措施會對他／她們的未來產生重大的影響（脫貧預設），而不進一步去思考學生輟學背後的結構性因素，要解決這樣的問題也恐怕緣木求魚（李真文，2007：85-87）。

沒有人希望永遠處於貧窮之中。貧窮的確不好受，其無助感往往使人對未來失去希望。但窮人窮怕了的心態也極可能翻轉為更加勢利逐利，以致於即使變得經濟收入轉為小康，甚至家境富裕後也依然無安住自心，心中的不踏實感增生富而驕貪之質。可是當大人無法自物質性思維中覺醒時，易將無明的焦慮加諸於下一代身上，形成學童們學習上的壓力。「萬般皆下品，唯有讀書高」即是一個寫照，也是台灣教育改革揮之不去的且難以撼動的癥結核心。換言之，因為誰都不願在貧窮中度過一生，於是大人們便寄託於下一代可以在下一場人生的競爭中勝出。孩子的人生目標被設定成賺錢，有錢才能解決一切問題。此種賺錢即能擺脫貧窮的簡單思維，造就了唯有賺錢的行業才是值得學習與投入的活動，其突顯出大人心靈空虛的醜陋，也形成台灣文化中難以掙脫的枷鎖。

三、簡樸生活或與貧窮共處

貧窮的影響是巨大的，貧窮者的命運使得個人可能遭逢營養不良、疾病，進而影響其受教育與未來謀生，欠缺工作機會無法自主更生則可能犯罪或自殺，勉強餬口者則無力支付子女的各種開銷，致使其子女重演其相同的劇碼。貧窮循環的公式不斷上映，世世代代影響著某部分的人們，甚至於影響著

整個國家社會的集體利益。那麼，如何超越貧窮呢？

孫大川在＜與貧窮會晤＞一文中提到：

> 始終認為貧窮只關涉到社會正義、心理調適以及人道關懷，並堅持從憐憫或好奇的角度出發，來逼近貧窮人的世界，…，雖然不能說是一種錯誤，但至少無法讓我們深刻地認識到貧窮對人類的意義與價值。…，貧窮在我「內」，而不在我們「外」。…我們對貧窮人的呼叫所做的回應，其實也是我們對自己人格內部召喚的答覆；…與貧窮會晤，決不是一種單向的改造；我們是在彼此真摯的互愛裡相互滲透。（3-14）

這段的省悟使我們體會：貧窮不光是社會結構與制度的問題，同時也反映了人性合作與關懷，乃至於精神生活的問題。貧窮不單是物質匱乏，貧窮更與心靈的盈實有關。貧窮的問題解決並不是單純的救濟金發放給予、更多資源投入等物質性作為。換言之，解決貧窮的問題不能僅是從金錢的層面著手，必須要明白金錢其實是種能量。想要明白個人生在世間所何來，就有必要瞭解金錢這種能量的動向。Jacob Needleman的《金錢書：現代人的金錢智慧》（1996）重點即指出正確且真實地參與人世間各種力量指向崇高目的，而不是執迷於金錢遊戲之中。換句話說，金錢不應該變成我們的人生目標，金錢是工具，執著於工具就是人最大的愚蠢，也是最大的禍因。金錢應該像血液在身體裡循環一樣使之在社會流動，當你不佔有、不執著於它，它可以是很美的，它幫助社會變得更豐富（Osho, 1994：143）。因此，擺脫貧窮雖然需要金錢的投入，但那只是手段，其目的應當是讓金錢得以在所有人身上發揮到最大的功用。但在金錢不在自身手上時，則可以接納一種適度匱乏的生活。

要使下一代能超越貧窮加諸於其身上的限制，有必要協助建立起正確的金錢觀，這不光是所謂的理財觀念與習慣的培養而已，更強調生命意義與財富的關係，使之瞭解大我與小我之間的互愛依存價值，並且傳遞「君子愛財，取之有道」的倫理規範。

此外，錢財不是人人垂手可得的東西。俗諺云「小富從儉，大富從天」，不應時時妄想著一夕致富，而應該由自身的本業好好厚實與累積做起。同時生活上應求簡約，「富由升合起，貧由不算來」＜增廣昔時賢文＞這樣儉以致富的思想，這些老祖宗的格言智慧反映的才是幸福保證。

以馬內利修女的感嘆不是沒有道理：「…窮人啊，你的安然自在，從何而來？…富人啊，你又為何不快樂？世間每個人都在追求幸福，但幸福究竟在哪兒？難道貧窮是一種富裕，富裕反倒具有毀滅性？」（以馬內利修女，2003：29）。換言之，不應讓孩子以為財富的累積等於快樂幸福。「君子安貧，達人知命」＜增廣昔時賢文＞、「君子固窮，小人窮斯濫矣」＜論語・衛靈公＞等均反映出安貧樂道的思想，唯有知足才能常樂，唯有安貧才能知足。因此，要真正擺脫貧窮、超越貧窮，必然要在心靈的層次來加以呵護，唯有貧賤時先能不移，富貴時方能不淫。人的生命才得以真正豐裕起來。

然而，沒有人想要過貧窮生活。貧窮生活乃是由於資源缺乏而使得個體必須以最少的物資來滿足自己的各種所需。甚至基本所需都無法滿足，個人及其親人的生存也受連帶影響。因此，協助個體脫離貧窮生活即是使之生存基本需求獲得滿足，既是人權保障的實踐，也是生命得以存續的作為。貧窮生活要加以改善與提昇，但不是僅致力於物質生活面向，更得要照顧到精神生活的面向才

行。

但對於那些未曾處於貧窮或已經脫離貧窮的人來說，簡樸生活的確是值得推薦的一種情操。簡樸生活指的是不奢侈、浪費，不沈迷於過度或豪華的物質享受。黎建球（1997）認為簡樸生活有消極與積極二個層面，前者指的是物質生活的重建，後者則是心靈生活的提升。這二者均有其遵循的倫理原則：

（一）物質生活的重建

1.確定需要：瞭解個人的需求與容量。

2.簡單夠用：建立適度消費。

3.適當使用與善待資源：正確使用才能惜物。

（二）精神生活的建構

1.精神生活的選擇條件

（1）向上追求的精神：依個人心靈的期待去改變，改變自身的既有行為習慣，追求更好更精緻及完整的生活。

（2）向下發展的能力：培養處世之基本能力，並使生活內容更加完美。

2.精緻生活的內涵

（1）致力於存在的體驗：致力於整體性及完型的發展，並學習面對各種焦慮及痛苦。

（2）擴展心靈空間：培養恢宏氣度、修練高尚氣質、做人做事甘願。

（3）位際發展：對不同位格的他人尊嚴予以敬重，能積極同理並寬容以對，進而加以實踐與承擔。

（4）成熟的愛及能力：尊重與瞭解、深刻表達及接受，並建立禍福與共、生命一體的理想。

這樣簡樸生活的原則事實上也與現今節能減碳的環保思想相互呼應。讓人得以用最少的資源過適當的生活，不再迷信物質累積增加所能保證的生活。如是休養生息，還給地球自然資源喘息與復生的契機。窮人也可免於投入於資本主義高度競爭的挫敗，自貧窮生活轉進於簡樸生活。富人更能以自願簡樸的行動，展現與窮人休戚與共的同理情懷，進而形成一個富而好禮的社會。這富裕社會珍貴的將是人們因著貧窮的啟示而安住自心的狀態。

四、以貧窮作為教學主題

沈姍姍（2006：54）將我國教育政策與濟助貧窮之關聯的整理如下：

（一）金錢減免或補助：包括學費減免、就學貸款、助學基金、補助參加非正規課程、平安保險、全民健保等。

（二）增加文化或學習刺激：如提供課輔、電腦、英語等活動補助，也鼓勵大專及高中職社團至偏遠學校服務等。

（三）家庭協助：國小課後照顧服務。

（四）資源提供：改善偏遠地區學校資訊環境基礎建設、補助偏遠地區學校連線電信費及維護費用等。

此四個面向的政策裡以經濟的濟助為最大宗，其次才是課業學習輔導等。除了政府政策措施外，民間團體也注意到這項議題，例如兒童福利聯盟、家扶基金會、永齡教育慈善基金會…等社福及教育機構也在幫助弱勢學生方面著力甚多，以補公部門資源投入之不足。沈姍姍（2006）於該文末提出幾項結論與建議：一、教育部門面對貧窮問題大多由個人缺陷及功能論著眼，結構變遷所引起的貧窮問題，尚需經濟與產業部門共同致力；二、家庭教育與健全家庭功能應予以強調；三、貧窮者的次文化及心理狀態有必要加以重視；四、教育範疇內的脫貧方案應有一套整全作法，而非消極的經濟補助而已。由此可見，以教育脫貧的共識雖然存在，但政府部門尚有諸多改進空間，以臻至正義社會之理想。

由沈氏之研究可以發現教育政策對於貧窮議題的處理仍然是以資源的挹注為其主要思維，然而綜合前述討論，一方面吾人應強調互愛互助的合作精神，另方面也要傳遞取財有道、知足常樂的道理。因此，筆者認為教育除了助人「脫貧」也要教人「安貧」。故以貧窮做為生命教育的教學主題可由脫貧行動的參與、貧窮文化的理解以及安貧思想的教導三方面來同時著手，讓學生可以瞭解貧窮所開顯的各個面向：

（一）脫貧活動的參與

1.活動主題：教育部「攜手計畫」、「偏鄉地區中小學網路課業輔導服務計畫」及其他民間團體的課後輔導活動之志工擔任，或者是由學生自行調查服務學校當地（花蓮、台東、宜蘭等縣）社會服務資源網絡。甚至是認養貧童的行動實踐。

2.進行方式：統一由授課教師及教學助教協助安排同學參與活動，讓同學依其課餘時間至附近學校擔任課輔志工，以服務學習的方式來理解貧窮學生的學習問題並對現行資源網絡加以調查掌握。

3.輔助教材：諾貝爾和平獎尤努斯的著作—《窮人的銀行家》（聯經出版）、《打造富足新世界》（博雅書屋出版）、《王永慶奮鬥傳奇》（遠流出版）。

（二）貧窮次文化的理解

1.活動主題：中輟學生輔導計畫之參與、貧困社區或教養機構參訪。

2.進行方式：讓同學依其課餘時間自行參與或由教師統一帶隊參訪，並於活動後在班上進行心得分享或案例討論（唯需注意個案隱私）。

3.輔助教材：《貧窮文化》（丘延亮譯；巨流出版）、《中國人的貧窮文化》（林麗雲等著；張老師出版）

（三）安貧思想的教導

1.活動主題：鹽寮淨土體驗活動、節儉行動方案、安貧思想研討。

2.進行方式：讓同學有機會至鹽寮海邊與區紀復先生共同體驗簡樸生活，之後進行心得分享。另利用課堂上課時，讓學生研討學校節能環保行動方案等，並依學校、教師、學生等方面提出具體可行之建議。此外，利用相關書籍或影片，使學生理解勤儉致富、知足常樂的人生道理。

3.輔助教材：《佐賀的超級阿嬤》（陳寶蓮譯；先覺出版）、《少即是多》（倪婉君等譯；立緒出版）、《心靈轉向》[2]（沈清松主編；立緒出版）、《自求簡樸》（張至璋譯；立緒出版）、《清貧致福》（證嚴法師著；天下文化出版）。

（四）其他體驗活動：飢餓三十活動體驗

輔助教材：《體驗貧窮》（區紀復、黃秀娟著；晨星出版）、《鹽寮淨土》（區紀復；晨星出版）、《愈少愈自由》（區紀復；心靈工坊）。

這些教學單元應以融入式的設計來進行，或可結合服務學習，或可與國文課、公民課加以串連。自國小到大學階段分別規劃不同的生命教育教學活動，使學生明白貧窮所設限的難關不在於沒錢，真正難過之處是因為資源匱乏中，人與人之間無法互助，人自身無法也安住於其中的心靈難關。故教學的目標乃致力於將社會正義與關懷，以及清貧致福的崇高價值加以涵養於學生的人生觀之中。

[2] 原書名為：簡樸思想與環保哲學。

五、結論與建議：貧窮未必是難關

現在正值全球經濟景氣衰退之時，人民的苦日子雖然寄望於政府能聽見並且加以改善，但吾人不希望社會大眾一味追求經濟發展累積財富，卻未同時安住自心。「貧窮是內在的光輝」[3]、「文明的真諦不於增加需求，而在於主動、自願地棄絕需求」[4]，過度投資與開發只會豢養出投機炒作的暴發戶，並不會使人真正脫離貧窮。

教育一向被視為社會流動的主要機制，教育除了可助人脫貧外，另方面也能教導人們如何面對貧窮，與貧窮如何相處。所謂「人窮志不窮」、「天將降大任於斯人也，必先苦其心志、餓其體膚、空乏其身，行拂亂其所為，所以動心忍性，增益其所不能」，這些勵志思想足以讓我們激勵貧困學生用功向上。再者，「若要德業成，先學受窮困」「一簞食，一瓢飲，在陋巷。人不堪其憂，回也不改其樂」的安貧樂道思想也是我們文化中最珍貴的核心。

貧窮看似一種限制，但安住於它並不是無所作為，在其中仍然可以因資源的限制而激發人的潛能。同時，當經濟不景氣的時代，或可韜光養晦，或可充實自己，使之保持在一種能量涵養的狀態。日後，待景氣復甦，則又是開創新生機之時。

筆者以為政府對於掃除貧窮的努力仍然要繼續，如是減少民怨，社會才能轉趨和諧，畢竟「貧而無怨難」＜論語・憲問＞，這是每個執政當局都應謹記的準則。然而，除了致力於物質上的富裕外，心靈的豐盈更是關鍵。當大人自貧窮的心靈上解脫，才不會將匱乏感所生之無明加諸孩子身上，才能鬆綁圍困我們社會已久的升學主義。同時也不會再將貧窮視為無法闖過的難關，生命才得以過渡到更豐厚的境地。筆者以為貧窮此一議題的確是一個值得深入耕耘的生命教育教學單元，未來宜豐富此方面的內涵，使其與現今生命教育重點項目－自殺防治的預防推廣，有個相輔相成的功效。

[3] Rainer Maria Rilke（1875-1926）語。
[4] Mohandas K. Gandhi（1869-1948）語。

參考文獻

以馬內利修女；華宇譯（2003）。貧窮的富裕。台北市：心靈工坊。

李宜芳（2006）。尊重少數群體，促進殘疾人權利。人權教育資訊電子報，33。取自http://www.hre.edu.tw/report/epaper/no33/topic1_6.htm。

李真文（2007）。懲罰與責任—教師專業倫理之辯證。國立政治大學教育學系博士論文（未出版）。

沈姍姍（2006）。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。教育研究與發展期刊，2（3），35-61。

孫大川（1991）。與貧窮會晤。載於林麗雲等著，中國人的貧窮文化（3-14）。台北市：張老師。

孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編，生命教育的理論與實務（頁1-22）。台北市：寰宇出版發行。

張少強（2004）。扣連《貧窮文化》—貧窮文化能是什麼……。文化研究月報，41。取自http://hermes.hrc.ntu.edu.tw/csa/journal/41/journal_book_41.htm。

萬育維（1997）。從自主自尊的觀點反省社會救助與貧窮問題。社會建設，97：16-31。

黎建球（1997）。簡樸生活的倫理原則：精緻的精神生活與自主的物質生活。載於沈清松（主編），心靈轉向（頁223-236）。台北市：立緒。
Bauman, Z.（2002）. 工作、消費與新貧（王志弘譯）。台北市：巨流。（原著出版於1998）。
Jacob Needleman著；杜默譯（1996）。金錢書：現代人的金錢智慧。台北市：智庫。
Lewis Oscar著；丘延亮譯（2004）。貧窮文化：墨西哥五個家庭一日生活的實錄。台北市：巨流。
Osho著；謙達那譯（1994）。金錢與工作。台北市：奧修。
Doyal, L. & Gough, I. (1991). A theory of human need. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press.
Kanpol, B. (1997). Issues and trends in critical pedagogy. NJ: Hampton Press.

研習訊息（99年6月至99年7月）

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	9060	三峽院區	5等地方特考—NSE1	05.31-06.11	袁正珠
2	9061	三峽院區	5等地方特考—NSE2	05.31-06.11	茹金崑
3	9062	三峽院區	初任薦任官等主管職務人員研習班	06.03-06.04	簡欣怡 吳翊菁
4	9063	三峽院區	風險與危機管理理論與實務研習班	06.01-06.02	林月鳳
5	9059	三峽院區	九年一貫課程綱要學術研討會—健體	06.01	萬 寧
6	9066	三峽院區	重大兒童及少年虐待案例研討會	06.01-06.02	萬 寧
7	9064	三峽院區	99年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—檔案管理—1	06.03-06.04	吳翊菁 簡欣怡
8	9065	三峽院區	新加坡僑教幼兒教師培育班2-1	06.07-06.11	林月鳳 林巧涵
9	9067	三峽院區	99年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—檔案管理—2	06.07-06.08	吳翊菁 簡欣怡
10	9068	三峽院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—2	06.09-06.10	林巧涵 林月鳳
11	9069	三峽院區	2010良質教育研討會	06.11-06.13	萬 寧
12	9065	三峽院區	新加坡僑教幼兒教師培育班2-2	06.14-06.18	林月鳳 林巧涵
13	9070	三峽院區	公務人員政策溝通與宣導能力、執行力、應變力研習班	06.14-06.15	簡欣怡 吳翊菁
14	9071	三峽院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—3	06.14-06.15	林巧涵 林月鳳
15	9072	三峽院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—4	06.17-06.18	林巧涵 林月鳳
16	9073	三峽院區	99年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—財物管理	06.17-06.18	吳翊菁 簡欣怡
17	123	三峽院區	國小主任儲訓班—A.B	06.21-07.30	簡欣怡 吳翊菁

18	9313	三峽院區	2010年TASA數學科國小四、六年級學生學習成就表現標準設定諮詢會議	07.05-07.06	李慧雯
19	9314	三峽院區	2010年TASA自然科國小四、六年級學生學習成就表現標準設定諮詢會議	07.08-07.09	李慧雯
20	9315	三峽院區	2010年TASA國語文國小四、六年級學生學習成就表現標準設定諮詢會議	07.23-07.25	李慧雯
21	9074	三峽院區	海外教師資訊融入教學研習班	07.26-07.30	林月鳳 林巧涵
22	9316	三峽院區	2010年TASA社會科國小六年級學生學習成就表現標準設定諮詢會議	07/31-08/01	李慧雯
23	9532	豐原院區	自然與生活科技學習領域輔導群—自然科試題研習班	05.31-06.02	郭益豪
24	9533	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱職業群教師研習（商管）	05.31-06.01	戴麗珍
25	9534	豐原院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—5	06.03-06.04	孫秀莉
26	9535	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱職業群教師研習（家政、餐旅）	06.07-06.08	羅彩紅
27	9538	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱職業群教師研習（工業）	06.14-06.15	羅彩紅
28	9513	豐原院區	風險與危機管理理論與實務研習班	06.17	戴麗珍
29	9514	豐原院區	公務人員政策宣導能力、執行力、應變力研習班	06.17-06.18	孫秀莉
30	124	豐原院區	國小主任儲訓班	06.21-07.30	郭益豪 孫秀莉
31	9521	豐原院區	核心價值與核心能力研習班	07.07	戴麗珍
32	9529	豐原院區	公共服務倫理研習班	07.08	孫秀莉
33	9530	豐原院區	中階主管訓練研習營	07.08	羅彩紅

「現代公民素養教育」學術研討會

張中維／國家教育研究院籌備處制度及政策組約僱員

本處制度及政策組每年為與中南部大專院校學術交流，今年5月29日於豐原院區舉辦「現代公民素養教育」學術研討會，也邀請了國立中正大學教育所、國立中興大學財經法律系與教師專業發展所、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治學研究所共襄盛舉。研討會當日有幸殘雲收夏暑，出席情況堪稱踴躍，由於院區同時亦有演奏會、研習活動，人聲鼎沸與絲竹餘音交織，空前盛況，假日難得此景。研討會活動報到計有120名，由本處陳主任伯璋主持開幕及議程說明，之後安排四場論文發表，每場次發表4～5篇，各協辦單位皆廣邀系所師生盛情與會。

本次研討會共發表19篇，因應近年來社會各界對於教育的高度期待，以生命與品德教育、人權與法治教育、多元文化與性別平等、資訊、科技與媒體素養教育，聚焦當前社會大眾與教育政策關注之議題，也呼應教育部即將於8月底召開之第八次全國教育會議，「現代公民素養培育」即為其一中心議題，藉由本次的活動，與參與學者、聽眾溝通交流，秉持多元的廣度來共同探究議題之內涵，提升國內對於公民教育、品德教育等議題之關注。

99.05.29 「現代公民素養教育」學術研討會，本處陳伯璋主任主持開幕式。（陳桂香攝影）

99.05.29 「現代公民素養教育」學術研討會，
場次B政大附中吳榕峯校長擔任評論人。（陳桂香攝影）

院務花絮

99.05.03 第122期國小校長儲訓班，輔導校長與本處陳主任伯璋及教育部吳部長清基合影。（林月鳳攝影）

99.05.03 第122期國小校長儲訓班，學員與本處陳主任伯璋及教育部吳部長清基合影。（林月鳳攝影）

99.05.20 本處課程與教學組於國立編譯館主辦：
「邁向100“藝術與人文”課程與教學研討會」。（郭志昌攝影）

99.06.07 第9065期新加坡僑教幼兒教師培育班，
講師：財團法人中華幼兒教育發展基金會
劉理事長漢強與學員合影。（林月鳳攝影）

99.06.09 第9065期新加坡僑教幼兒教師培育班，
教育參訪台北市平等國小，學員與陳校長金山合影。（林月鳳攝影）