

第五十四期

雙月刊
BIMONTHLY

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國立教育資料館編印

中華民國九十二年九月二十八日出版

2003全國教育發展會議活動剪影



目錄

教育論壇

主題：社區行動課程之建構—互動俗民誌 取向（上）

- 社會行動取向課程設計的理念與實踐 陳麗華、彭增龍、王鳳敏 1
 以 Storyline 探究教學發展社區參與課程的例證
 興仁國民小學—發現第二校地篇 彭增龍——— 18
 社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話 余安邦 27
 社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐
 陳浙雲、余安邦——— 33

教育研究

- 教育優先、技能第一—英國 2001~2006 年教育改革發展方向
 葉郁菁——— 47
 台灣地區中小校長轉型領導實徵研究之回顧與前瞻 蔡進雄 54
 我國大學校院學雜費政策之探析 王明源——— 62
 提昇大學教育品質，增進國際競爭力 楊國賜——— 75
 建構中學 E-Learning 環境之策略：由競爭力之觀點出發
 吳天方、樊學良、張柏紳——— 87
 教師成績考核制度之探討 陳志成——— 95
 知識經濟與學校經營 吳天方、王怡詠——— 103
 學校組織再造在學校行政之衝擊與因應 黃哲彬——— 111
 證嚴法師慈悲喜捨理念對教師教學之啓示 郭男先——— 117
 以馬濟洛 (Mezirow) 的轉化學習理論來看教師專業成長
 楊深耕——— 124
 論「反省性教學」之意涵及困境 李真文——— 132
 行動研究題目的擬定 潘世尊——— 139

得獎名冊

「92年度中小學教師自製教學媒體競賽」決賽得獎名冊 —— 146

教育名詞

教育公平 吳清山、林天祐 —— 150
 教育正義 吳清山、林天祐 —— 152

教育法令

葉亮吟 —— 154

教育資料

書類資料 徐玉芳 —— 159
 非書類資料 陳智榮 —— 161

教育訊息

國內教育輿情 張雲龍 —— 164
 國外教育訊息 謝雅惠 —— 199
 網路教育資訊 段懿真 —— 208

稿 約

—— 211

勘誤表 —— 211

《封面說明》

封面為 2003 全國教育發展會議活動的情形，封底為本館辦理暑期教師教學專業成長研習班活動情形。（本館推廣組陳木子主任攝）

本刊自第六期起，即提供讀者價購服務。欲訂閱者，請詳如內文末頁版權頁，謹此說明。自第五十三期起調整售價為每期新臺幣八〇元，全年六期新臺幣四八〇元，又因經費有限，固定贈閱單位以一本為限，請廣為流傳，善加運用。若欲取得本刊所有資訊者，可經由國際學術網路汲取，請讀者多加利用此一便捷資訊服務。本館網址為 <http://192.192.169.101>

教 育 論 壇

主題：社區行動課程之建構—互動俗民誌取向（上）

社會行動取向課程設計的理念與實踐

陳麗華

台北市立師範學院初等教育學系教授

彭增龍

台北縣淡水鎮興仁國民小學教導主任

王鳳敏

台北市立師範學院英語系副教授

摘要

本文首先提出社會行動取向課程設計的理念與教學重點。社會行動取向課程設計是進一步將 Barr, Barth, and Shermis (1977) 提出的社會科三大傳統，往前推展到帶動社會轉型的社會行動層次，可稱為社會科課程設計的第四個傳統。其教學歷程涵括前三個傳統，並可分為社區學習階段、社區探究階段，與社區行動階段等三個階段，尤其強調反省實踐 (Reflective Praxis) 的社會行動力的培養，以增進學生的公民效能感 (civic efficacy)。

其次，說明社會行動取向課程設計的規準，包括：意義性、統整性、價值性、挑戰性、主動性、真實性等六個規準。

最後，以一個師範學院透過「社會學習領域教材教法」課程和小學建教合作發展的社會行動取向課程方案——「風華再現洲子灣」為例，說明依據社區學習、社區探究、與社區行動三個層次所發展的課程方案之內涵、特色、實施成效與相關參與人員的回饋等。

壹、前言

隨著近年社會的不斷轉型，社區意識普遍覺醒；學校教育也開始主張向社區學習，在許多相關九年一貫課程的創新教學設計中，不難覺察其共通之處，亦即「將學校的教學內容與教學活動，和學生的生活世界與賴以生活的土地相結合。」的學習模式（余安邦，2001），已經悄然蔚為風潮；各校發展學校本位課程不再滿足於教師們的閉門造車，而是透過社區資源的運用與詮釋，提供與生活經驗相結合的素材，使學習產生意義與價值，進而提高學習的效果。

九年一貫課程基本理念闡釋「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄與思考、判斷與創造能力、使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民」（教育部，2001），因此，如何「開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境」（教育部，2001）即成為學校發展課程的重要依據；新課程之教學活動規劃與編排、教材內容擷取與組織，甚至學習情境的鋪陳等，多源自生活環境與日常經驗，各學習領域如此，各學校課程之選編亦復如是。

由此觀之，取材於學生周遭環境的教學設計，顯然成為體現新課程精神的主流，學生藉由對自己生活場域與置身所在社區的認知、探究及參與等，學習人與自己、人與社會及人與自然的各種互動，進而培養九年一貫課程所欲發展的十大基本能力，亦將成為學校教育不可或缺的重要環節。

然而值此課程轉型期，眾多教學設計素材即使已然取材於社區，其理念與內涵仍以培養學童「適應」社會變遷的基本知能為主，對於發展其積極「參與」社會生活的公民效能感 (civic efficacy) 教育，則較少涉及。

社會行動取向的課程設計，特別注重學生的社區學習、社區探究及社區參與行動，適足以統合人與自己、人與社會及人與自然的學習媒材，經由人性化、生活化、適性化、統整化與現代化的教育活動歷程，將能有效引導學生達成新課程的學習目標。

為使此一課程在九年一貫課程中普受重視，並提供教師創新教學新方向，順利達成新課程的改革理想，茲將社會行動取向課程設計理念、實務及社會行動取向課程方案的實施與成效介紹如后，以饗讀者。

貳、社會行動取向課程設計的理念與教學重點

社會行動取向的課程設計理念係由「社區參與學習」延伸而來，其意涵企圖從「提供機會讓兒童在社區的真實情境中試驗、類化和運用在教室中習得的課業知識，以增進學生在心理、社會、智識與社會責任感等方面的發展」（陳麗華，1997），進階至主動覺察社區議題，採取公民行動，最後習得解決問題的能力。

社會行動取向的課程設計運思，則應符合「傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與具世界觀之公民」的國民教育之學校教育目標（教育部，2001），而培養健全國民與具世界觀之公民，尤為本課程設計的聚焦所在。若以社會學習領域為建

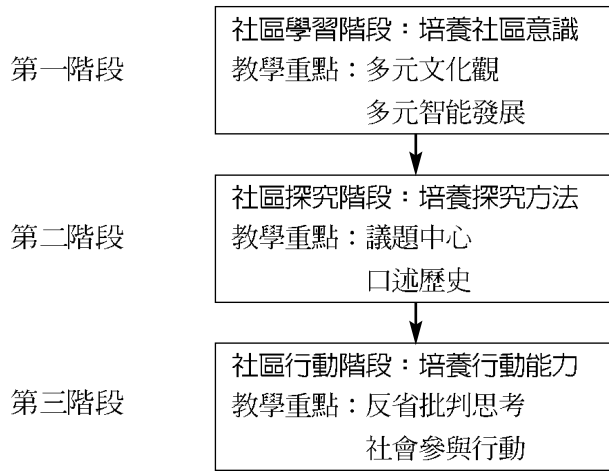
構社會行動取向課程的主軸，則其理念的發攷脈絡可以窺探如下：

根據 Barr, Barth, and Shermis (1977) 的分析與歷史演進推考覽察，各種取向的社會科學習，其主要目的均可求得共識，即在涵養學生的公民資格；然而，眾專家學者對教學本身的見解卻不一致，約可分為三大傳統；第一個傳統：以傳遞公民資格模式教授社會科 (Social Studies Taught as Citizenship Transmission)；第二個傳統：以社會科學模式教授社會科 (Social Studies Taught as Social Science)；第三個傳統：以反省探究模式教授社會科 (Social Studies Taught as Reflective Inquiry)。上述三個傳統雖然都在進行學生的公民資格教育，但其對於「什麼是公民資格」也有歧異，因此，在「目的」、「方法」、「內容」等面向所展現出來的學習重點亦大不相同。其中，第一、二個傳統基本上無論在目的、方法和內容上均較脫離社會脈絡，第三個傳統已經有社會參與概念，但是對於凝聚社區或社群意識，形成帶動社會轉型的社會行動，則尚顯不足（參見表一，前三欄）。

表一 社會科的四個傳統
(第一、二、三傳統取自 Barr, Barth, and Shermis, 1977:67)

	第一種傳統： 以傳遞公民資格的模式教社會科 (Citizenship Transmission Model)	第二種傳統： 以社會科學模式教社會科 (Social Science Model)	第三種傳統： 以反省探究模式教社會科 (Reflective Inquiry Model)	第四種傳統： 以反省實踐的模式教社會科 (Reflective Praxis Model)
目的	最能增進公民資格的作法是：灌輸正確價值觀，以做為作決定的參照架構。	最能增進公民資格的作法是：精熟社會科學的各種概念、過程和問題，以做為作決定的基礎。	最能增進公民資格的作法是：透過探究的過程，而在此過程中所用到的知識是源自公民作決定和解決問題所需的知識。	最能增進公民資格的作法是：透過不斷的反省實踐過程，啟發學生的歷史意識、批判意識，培養民主溝通的能力與態度，終而採取負責任的社會行動。
方法	傳遞：透過教科書、背誦、講述、問答時間，以及結構化問題解決作業等教學技術，來傳遞概念和價值觀。	發現：每一門社會科學都有其蒐集和驗證知識的特殊方法。學生必須發現和應用每一門社會科學的適切方法。	反省探究：作決定的知能是透過反省探究的過程來形塑和訓練。而此一反省探究過程旨在確定問題，以及檢測各種見解，以回應衝突情境。	反省論辯與實踐：在教室內對話論辯和教室外的社會參與行動，都注重反省批判、民主、多元觀點、理性論辯和實踐行動等精神。
內容	教學內容是由教師認定的權威所選定的，並且具有說明價值、信念和態度的功能。	適切的教學內容就是社會科學的結構、概念、問題和過程。	學生自我選定的問題就是反省探究的內容。而分析每個公民的價值、需要和興趣等是學生選擇問題的基礎。	反省論辯的內容取自真實的社會生活，包括學術性議題（例如，評量等級、校規等的合理性），以及社會性議題（例如，社會事件、社區問題、公共議題等）。

職此，作者特別提出社會行動取向的課程設計，即在以反省實踐的教學模式呈現帶動社會轉型的創新教學，可稱為第四個傳統，它強調反省實踐 (Reflective Praxis) 的社會行動力的培養，希望造就學生成為具有公民效能感 (civic efficacy) 的公民（參見表一，第四欄）。由於，社會行動取向課程根據社會科教學的第四個傳統——以反省實踐導引社會轉型，因此，其教學歷程涵括第二和第三個傳統，並可分為三個階段，即社區學習階段、社區探究階段，與社區行動階段，每一階段各有其理念與教學重點（參見圖一），茲說明如下：



圖一 社會行動取向課程設計內涵圖

一、社區學習階段

社區學習階段旨在培養社區意識，主要以社區為教室，讓學生以社區文獻、人物、機構和人文自然現象為師，進行廣泛學習，並協助學生體認此一學習乃是個人盡公民責任、參與公共事務的基礎。在這個階段的社區學習中，教師開發多樣化的機會來發展學生的多元智能，並且培養學生多元文化觀點，尊重和欣賞社區的多元文化。

二、社區探究階段

社區探究階段旨在培養探究能力，是讓學生從廣泛的社區學習中，發掘感興趣的議題或主題，進行深入的探究活動，以發展其研究問題的能力。學生學到的研究能力，包括使用圖書館、網路和其他社區機構的資源、訪問和做紀錄、整理分析資料，然而探究取向的學習不應只涉及收集、閱讀、重整別的作者既有的文本知識 (knowledge printed in authoritative texts) 而形成知識的加工或再製造 (reproduce knowledge) (Bloome and Egan-Robertson, 1998)。教師需引導學生成為研究者，運用或發展探究工具及學術技能從事有系統地了解和詮釋舊的或不熟悉的現象。在探究過程學生需澄清自己為何探討某問題，需運用何學科知識解決問題？如何解釋現象？何為證據？如同受過訓練的研究員一般，學生有選擇媒介和方法的自由，跨越他們已知

的知識和技能，創造新知識並與人分享 (Bloome & Egan-Robertson, 1998; Curry & Bloome, 1998)。因此溝通和論辯能力，團隊合作和分享等態度亦十分重要。這些研究知能的學習是一個積極的公民擴展知識和做周全決定的基礎。表二比較了傳統教學和探究教學二者的不同性質：

表二 傳統方案和探究取向方案的比較

探究教學	傳統教學
學生角色：探究現象、測試、解決問題、產生和分享新知識 *學生即研究員 (Bloome&Egan-Robertson, 1998) 意義的創造者	學生角色：收集資訊、模仿、重組知識 *學生即知識收集者、組織者、報告者
*知識經創造、建構而成 (Curry & Bloome, 1998) *知識來源：社區、家人、朋友、學生自己 (Bloome& Egan-Robertson, 1998)	*知識是被給予的 (Curry&Bloome, 1998) *知識來源：某作者的文本 (Bloome&Egan-Robertson, 1998)
學習： *使用新的、有系統的方法，重新了解舊的或熟悉的現象，融入學術目的或用途 (Bloome&Egan-Robertson, 1998) *創造新的知識 (produce knowledge) (Bloome&Egan-Robertson, 1998) *了解及說明知識的使用或產生的觀點 *有明顯的學生聲音（觀點）產生新知識	學習： *沒有明顯的學生聲音（觀點） *再製知識 (reproduce knowledge) (Bloome& Egan-Robertson, 1998)

三、社區行動階段

社區行動階段旨在培養公民行動能力，主要是讓學生能反省和批判社會問題以及自己的行為，並進一步體認到社會的改革與進步，端賴公民的積極參與與行動。最終能針對自己研究的議題或主題，提出解決方案，並能持續的反省與實踐。因此，本階段的教學重點在於反省、規劃方案和採取社會行動。

就社會學角度探討教育目的，可分成兩種主張：一是社會適應觀，一為社會改造觀；前者認為教育在協助受教者適應社會，後者則力主教育在培養學生改造社會的能力 (黃光雄、楊龍立，2000)。衡盱國內教改趨勢與在地化意識的覺醒，再審度新課程的預懸目標，學校教育的效能，在於引導學生走出適應社會的被動學習，涵養其積極參與社會及改造社會的行動力。而社會行動取向課程設計的理念，即在透過學童置身所在社區的學習、探究與行動，使其一方面認同及參與面對的轉型社會，再方面則能夠發現社會轉型期所衍生的種種問題，做深入探究、批判思考與採取適當行動，尋求問題之解決。

參、社會行動取向課程設計的實務

綜觀上節有關社會科四大傳統的演進趨勢，筆者歸結出六項有效教學的特性（陳麗華，1995；2002）。而這六項特性也是社會行動取向的課程設計所試圖充分掌握的，以順利達成九年一貫課程預懸的學習目標：

一、意義性

能透過具深刻意義的目標和內容，促進學生對社會的了解，並增進其公民效能。

- （一）就學習內容而言，不再是片斷、支離破碎的訊息，也不是孤立存在現實之外的技術訓練；而是在學校內外都有用的知識、技能、信念和態度，這些知識、技能、信念和態度是彼此密切關連如網一般的，也是以架構統整在一起的。
- （二）就教材選擇方面，相當重視學生的興趣與家庭、族群文化背景，結合當地歷史、文化與地理，並特別關注社區的社會、政治、經濟或文化議題。
- （三）就教學實施方面，重要概念的教學，講求在由博返約的過程中加以理解、評價，以及實際在生活中運用。教學互動著重不斷地檢視與討論重要主題，而不是膚淺地涵蓋許多主題。
- （四）就教學評量方面，重視透過「真實性活動」進行評量，讓學生投入運用教學內容的真實性活動中。例如，不僅讓學生在地圖上做標記，更重視讓學生規劃旅行的路線和草繪沿途路標。

二、統整性

在本質上，必須統整各種教學資源與活動來說明廣泛的內容。包括：

- （一）跨越學科疆界，統整地呈現每個研討的課題。其教學內容主要取自各種學科中的主題、通則和概念，並從藝術、自然科學、人文科學、時事、地區性實例，以及學生經驗中吸取補充觀念。
- （二）橫跨時間空間範疇，連續過去的經驗與未來的展望。不僅協助學生從社區和本國角度探究問題，尚能從歷史和異國文化的角度，來重新思考大家習以為常的社會現象，以擴展學生有限的視野。
- （三）整合知識、技能、信念、價值和態度到行動中。特別是提供各種運用知識的真實情境、機會和活動，來進行技能教學。
- （四）在教學過程中，有效運用科技。藉由影片和其他電子化媒體的教學，教導學生利用電腦搜尋資料、撰寫報告。利用電腦模擬遊戲培養學生解決問題和做決定的能力。利用網際網路與其他地區或國家的同儕進行溝通和交換資料。
- （五）聯絡教學，運用各種學科知能來探究和做綜合研究，諸如，研究教材、鑑賞藝術和文學、進行口語和書寫溝通、觀察和測量、編寫和展示資料。所以社會領域本質上就是必須與其他學科的課程進行聯絡教學。

三、價值性

以價值為基礎，能兼顧內容課題倫理層面與社會爭議性議題，提供反省思考社會共同福祉和運用社會價值的空間。學生因而能知覺和批判思考社會政策的潛在意義，以及對社會爭議作價值決定。教師也能知覺到自己的價值觀，以及這些價值觀如何影響自己對較學內容、教材、問題、活動、問題、活動和評量方法的選擇。排除個人、宗派或政治觀點的灌輸，教師致力於確保學生達到下列學習結果：

- (一) 知覺社會爭議有關的價值與複雜難題。
- (二) 考慮某行動路線對各種團體之成本與效益。
- (三) 經由周全的論證，發展出與社會和政治價值一致的立場。

總之，教學時宜鼓勵學生辨識不同的觀點和價值觀，尊崇周全論證的立場，敏銳覺察各種文化的同質性與差異性，以及現身於社會責任和行動。

四、挑戰性

有效的教學，應鼓勵學生以個別的或以團體的形式，迎接課業、活動和指定作業的挑戰。其做法舉例如下：

- (一) 建立具挑戰性與生產力的教學環境
教師鼓勵班級像學習社群般反省討論、合作，深入了解教學內容的意涵，以增進學習的挑戰性和生產力。
- (二) 強調作計畫和探究方法
教師示範嚴謹的計畫和熟慮的方法去探究，並使用教學策略以誘導和支持學生類似的特質。
- (三) 刺激和挑戰學生的思維
教師讓學生有機會接觸各種訊息來源、觀點，並對爭議議題提出各種相互衝突的意見。教師也透過提問來引發學生深思熟慮地檢視教學內容，而不是由記憶中去汲取解答的訊息。
- (四) 以對話和論辯，協助學生建構新理解
當學生對問題的回答雜亂無章且互相矛盾時，教師會與學生持續對話和辯論，以協助學生釐清觀點。同時，教師要求經周全推理的論證，而非未經深思熟慮的意見，學生不僅要解釋、辯護自己的意見，也要接受同學和教師的挑戰與質疑，以便能覺察出自己的錯誤概念和論證上的瑕疵，終而建構出新的理解。

五、主動性

有效教學之主動性，同時表現在教師和學生身上，以及在學習進行中教師和學生主動性的消長上。

- (一) 教師的主動性
教師必須主動地設計和調整課程計畫，而不是機械式地依據教學指引來上課而已。此外，教師尚須不斷地對教學事件進行反省思考和作決定。例如，教師在學生發出問題時，必須決定是否繼續探討或作結論，

是否換一個新課題，是否誘發學生的洞察力或直接告知等。

(二) 學生的主動性

學生經由主動建構意義的過程，發出新的理解。他們不是被動地接受或複製課程內容，而是主動地連結所學的新材料和舊經驗之間的關係，並進行概念改變的學習歷程。讓學生建構意義，需要時間和互動式的對話。其中教師清晰的解說和示範是關鍵，也是回答問題、討論或論辯教學內容的意義，以及運用問題解決與作決定等活動的契機。

(三) 教師和學生主動性的消長

在學習進行中，教師與學生角色的主動性互有消長。在單元研習初期，教師需要藉由示範、解說或提供訊息等方式，進行學習輔導，同時承擔較多的建構與管理學習活動的職責。當學生開始發展專門知識時，即開始承擔更多的學習安排責任與自主性。教師仍舊協助學生面對尚無能力處理的挑戰，但隨著學生逐漸能獨立和自我安排學習活動時，教師的協助可逐漸減少。

六、真實性

有效教學宜重視真實性活動的運用，讓學生可以將所學運用到真實生活中。

(一) 在課程設計方面

重視學校本位和地方本位的課程，將學區或地方的課題或公共議題納入課程中，讓學生對生活周遭的鄉土和議題，進行真實性的學習和深入探究，以培養社區意識和鄉土認同。

(二) 在教學活動方面

以社區場域為教室，從事學習、探究、服務和社區改造活動。

(三) 教學評量方面

以多元而真實的方式展現學生學習成果，例如，以合作學習計畫、訂定計畫、角色扮演、戲劇表演、口述歷史、社區服務、公民參與活動等方式，展現學生所學成果，並以卷宗評量等形式展示學習成果和學習省思。（陳麗華，1995；2002）

以上述有效教學之六大特性做為社會行動取向課程設計規準，就實務面觀察，教育現場已有部分方案足資參考，例如：

台北縣平溪鄉十分國小師生為使家鄉產業再生，將傳統元宵觀光特色之一的大型天燈，融入藝術與人文課程改為嬌小玲瓏、可以收藏的「小天燈」，並透過行動廣告促銷，結果深獲觀光客喜愛，紛紛購買珍藏，間接帶動民間製作，促進產業發展。

台北市北投國小前幾年有過別出心裁的鄉土活動課，老師帶領學生探訪即將被拆、已經荒蕪的日本時代公共溫泉澡堂，引發他們一連串保護古蹟的具體行動，感動了家長與地方士紳，齊為保留澡堂而請命，最後非但得以保存，而且還成為遠近知名的溫泉博物館，這些家長與地方士紳甚至也因此結合起來，成立了持續關懷社區發展的組織，並且變成一個典範。

另有蘭嶼國中謝文龍同學為核廢料問題請教陳總統的行動；台北市小朋友 E-

mail 給馬市長呼籲美化古城門的行動；坪林人到底要不要北二高交流道設砸，……等等，亦可做為此一課程設計的案例。其實，在學生的社區裡，充滿無數的議題，值得探索、行動與學習，學校與教師的職分，即是將這些寶貴的素材，引導成為學生的學習元件，就如台北縣負責規劃九年一貫課程「社區有教室」學習方案的陳浙雲督學所言：「學校位於社區當中，是社區的一分子，因此，學校的辦學目標與課程架構，必須建立在社區的文化背景與情境脈絡的基礎上，才能彰顯它的意義與價值。」（陳浙雲，2001）學校社區化的學習歷程如是思量，而以學生為主體、以生活經驗為重心的新課程，亦復如此運作，才能讓學生有效學習。

總之，社會行動取向的課程設計，強調社會轉型期之人與自己、人與社會以及人與自然的互動學習，其教與學的場域為學生置身所在的社區空間，經由社區學習、社區探究與社區行動三階段的活動規劃，建構意義性、統整性、價值性、挑戰性、主動性與真實性的有效教學，終能使學生啟發多元智能，深入理解社會議題，並且涵養多元文化觀，進而開展十大基本能力。

肆、社會行動取向課程方案的實施與成效

為印證社會行動取向的課程設計在教育現場的可行性，台北市立師範學院初等教育學系特別透過師資班的「社會學習領域教材教法」課程，尋求建教合作學校，於九十一年共同發展以學校為本位的社會行動取向課程方案。茲將其實施歷程與成效分述如下：

一、實施科目與對象

本方案實施科目為社會學習領域教材教法，授課對象為師資班學生共計兩班。由於社會學習領域乃整合人在生存、生計、生活、生命等層面關聯與影響的學習，特別注重人與自己、人與人、人與環境間的互動關係，就學習素材適切性而言，從社區參與、生活經驗出發的課程設計最為恰當；因此，新課程社會學習領域教材教法不能再閉門造車，唯有結合教育現場所在社區特色與資源，實作設計，才能培養專業、習得技能，此亦為本科目採建教合作教學的旨趣所在。

二、參與學校

本計畫由台北市立師範學院課程與教學研究所國科會專案「互動俗民誌取向的社區參與學習方案」衍生出來，因此參與學校包括既有參加專案的台北縣興仁國小、坪林國小、金山國小與台北市明德國小、國語實小、建安國小與懷生國小等，後來學生又自行選擇台北市舊莊、南港和河堤國小等，作為建教合作的對象。本計畫以每校派駐二組的分配方式，讓這兩組學生做競合學習。在徵得合作學校同意後，各組各憑本事，依學校需求規劃主題並完成教材教法編纂，期間既競爭又合作，可以充分激發學生潛能，協助合作學校開發以社會行動取向為主軸的學校本位課程。

三、實施時程

九十學年度下學期，學生選擇恰當週次分別與建教合作學校密切接觸，從選

材、深究、編纂、修訂到評核等，於期末完成並發表作品，提供合作學校做為學校本位課程教學活動教材。

四、課程發展理念

如上所云，本次建教合作所欲發展的學校本位課程，定調於社區學習、社區探究及社會行動取向，預懸的理想則期待充分掌握課程改革精神，擷取生活化教材，並以模組的型式，設計活動，使發展出來的課程不但可以表現學校、社區或鄉土特色，亦能應用於相關學習領域教學。

進而言之，為符應「培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。」（教育部，2000）九年一貫新課程的基本理念，參與建教合作的學校本位課程擬以社區學習、社區探究、社區行動三階段規劃：（陳麗華，1997）

- （一）社區學習：本階段以生活體驗、發現社區資源為主題，期能引領學童認識社區的人文景觀與鄉土風貌。
- （二）社區探究：本階段發展主題教學，透過社區議題的發現、觀察與討論等，深究其因果關係、比較其變遷與影響。
- （三）社區行動：本階段規劃社區改造行動，以涵養學童公民能力、建立社區意識與認同、發揮社會責任等，經由社會行動習得民主解決問題的能力。

此外，在各校的課程方案中，除兼顧有效教學的六大特性外（陳麗華，1995），亦將多元智能、議題中心、多元文化觀等列入課程設計內涵，並以社會學習領域、綜合活動學習領域等能力指標規範之，其目的在：

- （一）在多元智能方面，求其教育公平、發展適性教育、活潑化教學與提高學習效率等。
- （二）在議題中心設計上，期能強化思考能力、陶冶民主素養、型塑價值體系等。
- （三）在多元文化觀方面，發展多元史觀、強化文化意識與跨文化能力、克服種族性別等各種偏見與歧視、覺知全球關連與建立社會行動力等。

五、實施過程與成效

本次建教合作模式的社會學習領域教材教法課程，各分組學生以競合方式選擇參與合作學校，共同參考學校願景與資源特色，決定發展以學校為本位的社會行動取向課程方案主題，然後透過訪晤、調查、蒐集、分析等取得相關素材，依編寫大綱發展學習手冊、教師手冊。實施過程中，同學之間、師生與合作學校互動情形，亦充分體現課程由發展而來的實然面向。

師資班學生親身體驗以社會行動取向的學校本位課程發展實務，並且產出切合學校需要且深具實用價值的教材，因此，獲得參與學校的廣大迴響。茲以台北縣興仁國小的合作成果做為例證，說明其實施成效：補興仁國小的簡要的情境分析

- （一）課程設計
 - 1、名稱：風華再現洲子灣
 - 2、參與發展人員

指導：陳麗華（台北市立師範學院課程與教學研究所教授）

編纂：九一師資甲班學生賴冠蓉、陳秋惠、張哲宜、尤悅利、蔡姪君

諮詢：興仁國小課程發展委員會

3、設計理念

本方案是針對四年級學生設計，其主要架構建立在興仁國小的學校願景與鄉土資源特色，結合淡水鎮興化店社區議題—「洲子灣的沒落」，發展社會行動取向課程，期望能培養學生社區意識與環保觀念，進而直接或間接影響當地居民，一同重新發現鄉土、認同社區與改善環境。

4、教材組織

本教材依據學習、探究、行動三個不同深度的層次，分為三個單元（詳見表三），茲說明如下：

表三 「風華再現洲子灣」教材組織圖

單元	課次	設計理念
一家鄉的寶貝	第一課（80'） 石花菜的感“凍”	讓孩子藉由品嚐可口的石花凍，進而了解家鄉的特產——石花菜的生長環境以及採集後之處理過程，最後能引起其對家鄉海邊的注意與興趣。
	第二課（80'） 阿公的海邊	由先民在洲子灣所從事的活動中，去認知海邊對先民的重要。進一步聯繫起現在居民生活與洲子灣的關係。
二告訴我為什麼	第三課（40'） 歷史大發現	由找出洲子灣的地理位置，把學生引入洲子灣的開發歷史。讓學生了解洲子灣的過去的歷史的演變。
	第四課（80'） 小小記者要出動	學生經由扮演小記者的方式，在對當地居民的採訪與紀錄過程中，了解父親輩及阿公輩的職業有何不同，這樣的轉變對當地的產業造成什麼影響；除了職業外，還有什麼原因也會影響當地的產業？
	第五課（40'） 是誰弄髒我的臉	過去，洲子灣是個擁有豐富生態資源的海洋環境，然而在人為污染的破壞之下，洲子灣不僅喪失昔日的風華，且污染所造成的影響，更導致洲子灣迅速沒落的重要因素之一。因此，希望學生在認識並了解污染原因的過程中，培養、建立起其對社區關懷之環保意識。
三我來保護你	第六課（40'） 我有話要說	利用謝文龍的實例，使學生懂得環保不單是成人的議題，透過寫信的方式，可將自己的心聲實際地傳達給社區居民以及台北縣政府，並希望能帶動他們一起來關心與愛護洲子灣。
	第七課（80'） 請你看看我	透過宣傳海報的設計，讓學生用行動向校園師生及社區人們宣達保護環境的觀念。
	第八課（80'） 淨灘小尖兵	綜合歸納洲子灣的課程後，讓學生以積極的行動一淨灘，以身作則，來呼籲大家保護洲子灣的環境。並透過邀請函邀請社區成員、地方媒體記者與政府官員，讓大家一同正視洲子灣的問題。

資料來源：賴冠蓉、陳秋惠、張哲宜、尤悅利、蔡姪君（民 91）。風華再現洲子灣。興仁國中教師進修專輯 10。

(1)第一單元、家鄉的寶貝

試圖藉由「石花菜的感“凍”」與「阿公的海邊」二課活動，引起學生對海邊的興趣與注意，並從探索昔日阿公時代的海邊活動中，了解洲子灣與當地居民曾經有過的互動關係，引發學生對洲子灣有探索的動機，屬於「社區學習」階段。

(2)第二單元、告訴我為什麼

透過「歷史大發現」介紹洲子灣過去歷史變遷與現在的洲子灣樣貌相互對照，進而以「小小記者要出動」訪問社區耆老、讓學生親身走訪洲子灣海邊的覺察活動，再經由「是誰弄髒了我的臉」深入探討洲子灣沒落的原因與環境污染的問題，激起學生願意關心洲子灣、保護洲子灣的情懷，是為「社區探究」學習階段。

(3)第三單元、我來保護你

以「我有話要說」學習謝文龍同學的環保具體行動，寫信給社區居民，希望產生影響力量；再藉「請你看看我」指導學生設計環保宣傳海報，引發社區參與環保行動；最後則以「淨灘小尖兵」活動鼓勵家長社區人士共同參與淨灘行動，達成參與學習及改造社會的課程目標，此為「社區行動」學習階段。（詳見賴冠蓉、陳秋惠、張哲宜、尤悅利、蔡始君，2002）

5、教學元件

(1)學生手冊：包括引導學習情境的資料小精靈，以及回饋學習單。

(2)教師手冊：涵蓋課程分析、教學活動、補充資料及參考文獻。

(二) 課程特色

由於近年來工商業發達，使位居興仁國小附近濱海風景區——洲子灣的原有美麗環境遭到破壞與污染，如垃圾場的設立與排放廢水污染，工商業產品之拋棄，垃圾之堆積等，海濱美景不再，令人惋惜。如何讓學生認識生活環境，建設美麗家園，開拓未來情景，建造一個有文化、有氣質、充滿快樂與希望的社區鄉里，是學校本位課程發展的一大任務。

為了達成上述目的與願景，課程發展小組特別研訂了一套社會行動取向模組教學設計，針對四年級學生設計了一套以洲子灣為主題的教學活動，根據社區議題訂定學習、探究、行動計畫，配合九年一貫能力指標、十大基本能力，並考量學生多元智能與學習風格的適性化教學，設計了一套學生學習手冊與教師應用手冊。其特色：

1、在學生手冊方面

(1)循序漸進的教學設計

以社會行動取向的學習、探究、行動三進階做單元鋪排，使學童從現象觀察開始向社區學習，然後探討社區的變遷與影響，最後觸動愛鄉的情懷，付諸改造行動。如此設計，對公民養成教育有極大功效。

(2)故事情境的內容佈局

學生手冊的課次內容，多以故事引導，符合四年級學童學習心理，對於教學活動的進行有正向加分效果。

(3)即時回饋的思考問題：

學生手冊的課次內容，多附以「想一想」問題，對於學習省察與主題深究，助益非淺。

(4)多元風貌的學習單

學習單以動手實做方式呈現，對於社區議題的發現與探究行動，更具具體覺察，有效掌握。

(5)網頁模組的版面設計

學生手冊的另一特色，即為可供上網應用、推廣、修改與複製再生的模組版面設計，提供教材繁衍與創新發展的可能空間。

2、在教師手冊方面

(1)教學目標與能力指標分析

透過學校本位課程教學目標與社會學習領域第二階段能力指標對照，呈現各課次所欲達成的社會行動學習目標，提示教師選取相關教材教授或供學童實做。

(2)課程與十大基本能力分析

就各課次可以達成的十大基本能力解析，提示教師彌補不足。

(3)課程與多元智能分析

配合多元學習，提示教師各課次的主要智能質素，做為引導學習或補充不足的參考。

(4)課程與學習風格分析

羅列各課次的學習風格，分析精熟型、理解型、注重人際型與自我表達型的內容比率，引導教師補充教材或修正學習慣性。

(5)課程與社會行動分析

剖析各課次在社區學習、社區探究或社區行動的比例分配，提示教師進行教學時，傳達巡息的深淺程度，以符應學習歷程。

此外，參考教學與補充資料亦可做為教師教學重要參考，或藉此衍生其他學校本位課程。

(三)課程實施與檢核

為檢核本課程的實用性與突顯建教合作的雙贏價值，興仁國小除由蔡春旺校長親自召集課程發展委員會成員對編纂成果作團體評鑑外，更以原四年級部分學童為樣本，於辦理假日學校時進行試教活動；教師則由在地成長的盧慶銘老師擔任，而教導彭增龍主任則為教學流程的觀察者。授課時間以本課程安排之 13 節為基準，計四個半天完成。茲將實施成效與檢核意見整理如下，其中涵蓋課程方案的優點和限制：

1、課程設計方面

(1)精神與內涵能符應社會行動取向的學校本位課程及相關能力指標。

(2)就基本能力分析課程，應補充了解自我與發展潛能、生涯規劃與終身學習兩項設計，而運用科技與資訊能力，其實已在部分課次，如小小記者要出動活動中出現。

(3)就多元智能分析課程，音樂部分應該極容易鋪排，如聽海、海鷗……等均屬於音樂智能的活動展現。

(4)至於以學習風格與社會行動分析課程，則可發現本設計在此二方面均能分配得宜。

2、學生手冊與學習活動方面

(1)學生手冊的情境設計相當成功，亦十分吸引學童，運用其他相關社區議題與行動故事當做參考素材，具有引導啟發的學習效果。

(2)學習單設計以文字敘述做答者不少，對於中低成就學童將是較大的負擔。

(3)參與學習及行動部分，如製作石花凍、淨灘活動，是本課程的成功設計。

(4)課文與活動呈現多元風貌，兼顧學習心理，值得推廣。

3、教師手冊與教學活動方面

(1)教材份量過多，相對的授課時數就顯得不足。應修正至 20 節以上才能符合實況，且將來配合總體課程規劃，每週授課二節於四下期中之後的彈性課程實施，正好可以符合時令，落實學校本位課程理想。

(2)教學活動完成後，宜有學習評量做為回饋。

(3)參考資料有助於補充探究與行動學習內涵，極具用心。

(4)連同學生手冊可以製成網頁模組，提供複製、再生、創新教材之用。

(四) 課程發展回饋

課程發展是一段不斷演化的歷程，興仁國小本次以社會行動取向的課程設計發展學校本位課程，雖然隨著師資班學生的作品完成而暫告結束，但其社會行動取向課程理念與模組式設計，卻可能因網頁的運用而修改得更完美，甚至衍生出更多版本，豐富學校本位課程內容，更有效培養具備公民效能感的國民。因此，師資班學生、師院指導教授、學校課發會成員乃至家長及社區均有所期待，茲將其意見整理如下：

1、師資班學生

(1)結合理論與實務，在實作過程中可以深入了解學校資源，配合教學模組設計出一套縝密學校本位課程，且具社會行動性與實用價值，為一十分難得的學習歷程。

(2)能透過建教合作接觸教育現場，在應對進退之間建構新的人際關係，對未來職場環境益增親切與熟悉感，亦為一次難忘的社會行動學習。

(3)經由組內同學互評、指導教師激勵、建教合作學校支援，可以精進專業成長，嫻熟課程發展模式，勇敢迎接新課程的挑戰。

2、師院指導教授

- (1)透過此次建教合作，學生設計的教材更務實，且能立即獲得回饋，對於社會行動取向課程的理念與實務，不再是紙上談兵，極有成就感。
- (2)經由建教合作，促成學生與合作學校共創雙贏，將成為師資培育機構的另一個發展基點，其本身即是一次可貴的社會行動取向課程設計，值得推介。
- (3)藉此機會了解教育現場聲音，對於師資養成的歷來慣性，多一份變革參考，可以增強個人期許師資培育推向「社會改造觀」的動力。

3、學校課程發展委員會成員

- (1)引進專業人力協助發展課程，可以減輕時間成本與無形壓力。
- (2)發揮競合效益，刺激校內成員自我成長，重新審視課程發展趨勢，提昇專業。
- (3)提供師資培育機構實習機會與實做空間，拉近理論殿堂與實務現場的距離，使師資培育更能契合教學需求。
- (4)學校不再是社區邊緣的孤島，在地化的課程發展和實施，觸動學生教師和家長的社區認同意識和實踐，為學校教育帶出嶄新風貌。
- (5)重新檢視學校在地資源與特色，衍生下一個社會行動取向課程設計的議題——「發現第二校地」，證明本課程有再生與創新的實效。

4、家長與社區

- (1)家長和老校友對學生在地的認知、認同、探究與行動學習至為感動，除提供資源外更以具體行動支持，並強烈表達參與「發現第二校地」議題活動的意願。本學期（91 學年上學期）「發現第二校地」的社會行動課程刻在發展和實施中，社區領袖、老校友和家長的關注與參與，已攪動整個興仁社區的意識，十二月底一個結合社區動能的全新第二校區，將指日可待。
- (2)社區發展協會亦開始積極尋求結合，期望共同省察其他社區議題，如：被佔用的分駐所如何取回運用、興仁溪保育、興仁社區綠廊安置、興化店的根源與未來……等等，做為總體營造的基礎。
- (3)學生的社區參與學習，帶動社區意識覺醒，參與社區公共議題討論的家長與社區人士，明顯增加。

伍、結語與期望

社會行動取向的課程發展，目前尚屬先驅階段，雖有部分學者專家提出類似論述，做為課程實施的概念圖像或理念架構，但是教育現場據茲以行者，實不多見。此次吾人以行動研究方式，透過台北市立師範學院師資班今年（91 年）的社會學習領域教材教法課程，嘗試以建教合作模式發展社會行動取向的學校本位課程，歷經一學期，分組在十所小學蒐集相關資料，規劃教材架構與教學綱要，進行各項深度課程分析，設計多元學習活動；其間，各組不斷競合發展，更隨時與合作學校密切聯繫，期能發揮所學、印證所長，最後終能展現豐碩成果，並深獲好評，足可證明

本課程之理念切合實際需求。

此一創舉，同時揭示：一、建教合作在新課程來臨與師資多元化的時代意義，當師院生不再是教育現場的寵兒時，唯有建構師範院校的新價值，與教育現場保持密切的互動關係，例如簽訂建教合作協定，使師院成爲合作學校的支援系統，提供課程發展的人力資源，才能雙贏互利；不但讓學生得以貼近教育現場，精進專業，亦可減輕九年一貫課程實施之後，學校所面對的人力負擔與學童學習成本的流失，此爲師資培育機構發展社會行動取向課程意外果效。二、社會行動取向的課程設計，爲教育現場落實九年一貫課程理想，開啓學生發展十大基本能力的快捷路徑，透過社區學習、社區探究以及社區行動方案設計，教育主體得以回到學生身上，教學媒材也因而重返學生置身所在的社區裡，如此，新課程的真義方能具體呈現。

質言之，本次社會行動取向課程建教合作設計與具體實踐歷程，提供了下列啓示：

- 一、結合各項社會資源，爲發展學校課程的先備基礎。
- 二、學校課程在地化，方能完整建構學生發展新課程十大基本能力的教學內涵。
- 三、社區學習的最大果效，在於產生社區認同與社會行動的雙螺旋激力，而且生生不息，將是孕育具有公民效能感國民的重要推手。
- 四、在社會脈絡與生活經驗結合課程運作中學習的學生，將可同時達成認知、情意、技能及社會參與等層面的課程目標，並且養成具備社會責任的思維與實踐力。
- 五、社會行動取向課程符合當前轉型期社會發展積極「參與社會」與鼓勵「改造社會」的教育理想，值得學校落實與推廣。

值此社區意識覺醒、社會劇烈變革之際，學校不應仍是恬靜祥和的象牙塔，教師也不該只是陪著學生在象牙塔裡尋夢的引路者！有怎樣的教育，便有怎樣的公民，希望藉由社會行動取向的課程設計與實踐，打造眾多個無障礙空間的教育現場，使結合社區學習、社區探究與社區行動的認同--參與--實踐力養成教育，成爲學校落實九年一貫課程創新教學的重要選擇！

參考文獻

- 余安邦（民90）。台北縣社區有教室學習方案成果輯。臺北市：台北縣政府。
- 教育部（民90）國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 黃光雄、楊龍立（民89）。課程設計：理念與實作。臺北市：師大書苑。
- 陳浙雲（民90）。台北縣社區有教室學習方案成果輯。臺北市：台北縣政府。
- 陳麗華（民91）。社會學習領域的教學特性與策略。載於黃炳煌（主編），社會學習領域課程設計與教學策略（第八章）。臺北市：師大書苑。

本文是由行政院國家科學委員會補助專案研究計畫——【互動俗民誌取向的社區參與學習方案之規劃與實施】(NSC90-2413-H-133-002)中，延伸出來的部分研究成果，特此誌謝。

- 陳麗華 (民 86)。社區參與學習的理念和實施。國教月刊，43 (7、8)，44-53。
- 陳麗華 (民 85)。適應 VS 參與---我們要培養什麼樣的公民。康軒教育雜誌，26，8。
- 陳麗華 (民 84)。談有效的社會科教學——重視真實性的活動。康橋雙月刊，18，55-58。
- 賴冠蓉、陳秋惠、張哲宜、尤悅利、蔡始君等人 (民 91)。風華再現洲子灣。興仁教師進修專輯 10，出版中。(亦可參見台北縣淡水鎮興仁國民小學網站九年一貫課程綜合活動領域網頁，網址：<http://www.shrens.tpc.edu.tw>)
- Barr, Barth, and Shermis (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1998) Introduction. In David Bloome & Ann Egan-Robertson (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. N. J. : Cresskill, Hampton Press, INC., xi-xxi.
- Curry, T. & Bloome, D. (1998). Learning to write by writing ethnography. In David Bloome & Ann Egan-Robertson (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. N. J. : Cresskill, Hampton Press, INC.,37-58.

當你命運多舛的時候，請記得我這句話：
「不論境遇的好壞，對一切事物都要有滿足感。」

英國詩人 羅博特·海利克

以 Storyline 探究教學發展社區 參與課程的例證

興仁國民小學——發現第二校地篇

彭增龍

臺北縣淡水鎮興仁國民小學教導主任

壹、前言

九年一貫課程的學習內涵，企圖以主題式的統整課程，總合學生過去、現在與未來可能經驗的生存、生計、生活與生命四大層面為架構，透過各學習領域的課程設計，分階段發展學生的十大基本能力。其精神與已往課程最大不同為：追求統整與鼓勵合科（教育部，2000）；而其能力指標的評量，亦改採多元方式，期能真實反映學生在十大基本能力的學習效果，而非定位在狹隘的知識建構上。因此，我們可以理解：九年一貫課程將是以學生為本位、以生活為中心的統合式設計；其策略在透過「人與自己」、「人與社會」及「人與自然」的互動關係，促使學生從人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習的各種認知、情意與技能學習中，確切體察並且熟悉課程內容，進而發展其主動探究和解決問題的能力。

在課程與教學上，宜讓學生從周遭事物與環境的探索中，融入、建構與再建構學習的能力，進而培養其社會參與及公民責任感，亦即本著「生活學習」與「經驗學習」的學生本位，為達成十大基本能力的相關指標與途徑架構一座可以互相聯結的橋樑；舉凡價值探究、社區與人力資源利用、多元文化教學與增進族群和諧關係……等方案，自當多所著墨（陳麗華，1996）。而在臺北縣推動「社區有教室」多年，促進相關課程蓬勃發展的中研院余安邦教授亦力倡學生應向其自身所在社區學習（余安邦，2002），使學習更貼近生活，更能符合教育改革的趨勢。

再者，引導學生針對社會現象，透過蒐集資料，分析與探究等學習歷程，發展其批判思考與解決問題的行動力；抑或統合其他領域學習內涵，提供研究、創新與開發多元智慧機會，也是多數學校發展本位式課程的通則。實際上，跨領域學習已被證明有助於學生基本能力的習得，誠如 Ahier 所言：對於學生所在的地理環境、社會、心理……等角色及扮演，需要以統整主題結合不同學科，方能使學生成為「整全兒童」（whole child）的關鍵基礎（白亦方，1999）；我們在新的課程設計上，若能以主題為中心，聯（connections）結（nodes）具有共同本質的其他領域主題，則非

但可以節省學習時間，更可以避免因課程重疊而削減學習效能（黃譯瑩，1998）；此外，跨領域的學習內涵，恰好可以提供學生多元學習的機會，透過創新的課程與主題研究，引導其適性發展，將可為學生十大基本能力的養成，厚植根基。

興仁國民小學的學校本位課程，為符應九年一貫教育的新願景，使學生在社區參與的統整主題學習中，強化十大基本能力的養成，特別結合 Storyline 的探究教學模式，以「發現第二校地」為議題，建構「學生為主體」與「生活為中心」的課程，歷經八月餘的課程建構與教學實驗，期間更與臺北市立師範學院陳麗華、王敏二位教授請益互動，透過他們悉心指導，方才順利完成試教並做課程回饋。茲將發展歷程與成果分述如下：

貳、Storyline 探究教學的內涵

英國小學教育的戶外學習要領強調：親近環境是習得第一手經驗的基本要素，學生透過環境傳達的訊息，可以接觸到真實的人們和問題，而且多一份成就感。像是煙囪不止的市街，沈寂的教堂，雜亂的路標和街道裝置，遠離塵囂的農莊、鳥鳴、霜雪染白的大地、強風撼樹，以及公園裡的一葉知秋、莊嚴的大教堂和家裡的農舍……等，全都超過老師在課堂上的一言一語。（彭增龍，2001）由此可知，任何學習都離不開對於環境的各種理解，它提供了豐富的教學資源，也強化了老師的教學績效！從而啟蒙學生探索周遭生活的世界，習得資源利用的規範與準則；同時，透過關懷、探索、敏察與興趣化活動，培養學童觀察能力及向社區學習的態度；協助他們為良好公民做準備；也從這些活動中，得到自我省察、人與自然、人與未來互動的認知能力，此即實施探究教學的旨趣所在。

而日本實施開放教育長達二十多年的緒川小學，在其總合學習課程中，亦引導學生對自己成長與生活圈——愛知縣東浦町的歷史、地理、環境利用與保護等做探究活動素材（緒川小學，1996），學生以合作學習方式，透過觀察、調查、訪問、資料蒐集與實做等，對學校周遭、生活所在的社區（町縣）選定若干議題，重新認知、積極參與，並規劃行動方案具體實行。

比較英國小學的戶外學習要領與日本緒川小學總合學習課程，有其相同特色：亦即學習係從學生的生活經驗出發，並且以個別學生的學習基模做為探究教學起點；因此，老師應善用引導和興趣化原則，鼓勵學生參與討論、發表意見，經由參與活動、靈活反應的互動，使自己獲益。Storyline 的教學理念與課程架構基礎，亦復如是，根據王敏教授的研究，Storyline 的教學乃以人物、地點、事件、衝突和解決等故事架構，做邏輯性發展的探究過程，其重點在：

一、以學生為中心

學生既有的生活經驗和知識是課堂學習的出發點，教師應鼓勵學生先發展個人理念以處理、解決問題。

二、學生個別化參與程度高

每位學生都可參與故事的創造，各自負責一部分故事細節的展示，也讓教學內涵與學生個人產生較深的歸屬關係 (ownership)，並藉此發展合作學習。

三、有別於傳統教師的灌輸式解答

教師通常不斷拋出問題，讓學生運用學科基本知能，去探究真實世界裡的問題，並發展故事的內容；此一內容由於結合學科知能，且具有真實性，因此在探究過程有其邏輯性，可以邊建構邊修正。

四、敏感議題故事化，降低直接爭執的發生機會。

五、提供師生合作建構教學內涵機會，容易培養彼此尊重、共同信心和成就感。

(王鳳敏, 2002)

王鳳敏教授同時指出，進行 Storyline 探究教學之前，教師須先具有下列準備，才能跳脫傳統教學的束縛：

一、教學前的構思

教師需事先考量適當的議題，議題的相關背景，鑰匙問題與範疇，探究問題可資運用的策略、資源、需求與限制，以及探究結果的呈現、展示與運用等，做為故事發展的目標與修正參考。

二、發展的主題

故事要素包括：地點、人物／動物、生活方式、特別事件（如問題／衝突、決策、解決方式、結果）與延伸學習等；發展活動則以師生藉由討論或資料提示分項建立或進行分組探究與回饋。

三、計畫單

訂定議題後，將探究內容分成若干篇章，分別選出主要的鑰匙問題、可選擇的活動，探究成員（全體／分組／個人）、教材／資源、教學目標／能力指標等。

其次，亦須釐清師生的角色：

學生的角色在於思考、討論、假設、推測、預料、推理、處理和解決問題，教師則著重在策劃（議題、鑰匙問題和範疇、執行策略）、靈敏發現與引導、採取行動給予輔助、組織學生經驗、裁量和評鑑。

此外 Storyline 探究教學也有其特別的評量歸準，主要以目標達成代替記憶或背誦，例如：強調前測學生對相關議題的先備知能，觀察學生與他人的互動、表達技巧、運用學科知能解決問題能力，評析學生覺察、搜尋、選取、推理、組織和呈現資訊的能力，省思、評論、修正資訊或觀念的能力，以及創新與呈現知識所需的讀、寫與行動力等。

在學校紛紛發展本位課程之際，「向社區學習」（余安邦，2001）已蔚為時尚，而藉由一連串的「社區學習計畫」、「社區探究計畫」與「社區行動計畫」的社區參與課程（陳麗華，2002），也正方興未艾；Storyline 探究教學恰好可以成為學生從教室通往社區的學習橋樑。

參、興仁國小社區參與課程示例

興仁國民小學於民國九十一年五至九月，以發現第二校地為議題，透過 Storyline 探究教學模式，規劃一套社區參與課程，並於十至十二月針對五年級學生

實施試教活動，評估其可行性，茲就其課程發展與教學活動歷程，概析如後：

一、課程發展歷程

發展先期，學校課程發展小組林志宜、盧慶銘、曾慧芬等老師與個人共同組成教學實驗團隊，參加國科會補助臺北市立師範學院課程與教學研究所「互動人種誌取向的社區參與學習方案知規劃與實施」專案研究相關研習，以強化實驗的先備知能；然後草擬議題與課程架構，經由陳麗華、王鳳敏二位教授引導參與研習各組成員反覆回饋修正，以 Storyline 探究教學的建構歸準，依次組織發展的故事軸：

(一) 選取議題

教師與學生預先羅列學校、社區內與學生或民眾相關議題，如「垃圾何處去」、「美化社區」、「水綠興仁溪」、「給我一座遊樂場」等，做為票選課程的參考；原以「水綠溪仁溪」呼聲最高，但在選舉前夕，有學生因搶玩遊樂器材受傷，活動空間不足頓時成為焦點話題，最後大家選擇「給我一座遊樂場」做本次發展主題，後又修正為「發現第二校地」，因為第二校地本身也有許多傳說故事，長期吸引著從未去過的絕大多數學生。

(二) 背景分析

- 1、本校校地分為二處，校本部面積約 0.9 公頃，多為教室大樓，活動及室外教學空間有限，無法再蓋遊樂場；另一校地與現址相隔二公里左右，目前閒置中，為一相思樹林，面積 0.85 公頃，可資開發利用。
- 2、社區內並無公共休閒娛樂場所，且目前校本部土地利用飽和，無法新設相關設施，學生上課相爭、民眾休閒苦無去處。
- 3、學童與家長渴望多一些活動課程規劃，如能開發第二校地，將可滿足此一需求。
- 4、本校原已透過行政體系函報概算申請政府補助，迄今尚無下文。
- 5、透過本課程規劃與實施，使師生從「社區學習」、「社區探究」與「社區行動」的共同參與中，形成具體方案，期能擴大影響層面，廣徵社會資源，共襄盛舉，讓學童與社區家長如願以償。

(三) 鑰匙問題與範疇

1、認識第二校地

主要活動有：確立活動空間不足問題、熟悉校地相關典故與位置、測量面積、生活體驗與認識周遭環境等。

2、開發第二校地

主要活動有：分組提出需求、空間規劃與設計、製作藍圖（平面、立體）。

3、確立可行方案

主要活動有：研擬說帖、舉辦各種宣傳活動、票選可行方案、修正方案。

4、爭取開發資源行動

主要活動有：拜訪地方士紳、里長、鎮民代表、社區發展協會、安排里

民大會、家長、記者會、校友會……等，爭取支持與尋求資源補助。

(四) 探究問題可資運用的策略、需求與限制

主要活動有：邀請座談、調查、訪問、票選、展示等策略，並提醒學生規劃空間的實質限制，如人力、經費與時間等。

(五) 探究結果的呈現、展示與運用

主要活動有：

- 1、分組研擬說帖（如文案與海報）
- 2、舉辦宣傳活動或說明會
- 3、分組拜訪關鍵人物
- 4、參與相關會議爭取支援

二、組成課程架構

課程發展小組將上述故事軸，結合 Storyline 探究教學的發展主題要素與課程計畫單內容，完成課程架構的編製，並與教授及其他參與專案的各校教師做分享、回饋與修正，所得教學實驗前的最終課程架構。

三、設計教學活動參考

課程發展小組再將課程架構，依據教學時間分配教學活動，決定課次名稱與單元教學目標後，進行教學研究分析，其中包括設計理念、教學策略、教學時間運用、教學準備、課程目標、統整領域、教學流程與教學評量等；最後則勾勒出教學活動方案，做為試教的綱本與參考。

四、進行教學實驗

我們以興仁國小五年甲班學生做為施教對象，由級任曾慧芬老師與個人擔任教學，並請專案助理張智凱、黃淑鈴二位課程與教學研究所研究生協同觀察，並做影音紀錄。其主要教學活動分成：

(一) 第一課——多一點活動空間

1、活動一、受傷的故事（教學日期2002.09.26）

以同學搶玩遊戲器材受傷的幾則故事，如短暫失憶的大哥哥被擠下平臺的小妹妹上課被足壘球打到的同學做為學習引導；再讓學生說出玩遊戲器材的經驗，以及發表對上體育課搶場地的看法；最後重點整理，並引導學生探究活動空間不足現象。

2、活動二、感受我們的活動空間（教學日期2002.09.26）

引導學生欣賞各種遊樂器材及戶外活動場所廣告、照片等，請學生說出玩過不同遊樂場的經驗；再請學生討論可以安置在學校的器材與場所等，同時提供學校平面圖，讓各組將選擇的遊樂器材、活動場所繪製分配在平面圖上，並請各組展示規劃結果，並做簡單說明，如使用人數、面積大小等，同時探究另覓活動空間的可行性。

3、活動三、問題追追追（教學日期2002.10.03）

引導學童針對學校空間使用情形設計問卷，訪問同學、排課老師及授課

老師後，整理並做簡單統計分類並發表調查與訪問結果，進而讓他們針對學校空間利用及改善方法發表意見。最後提供第二校地的訊息，讓學童發展後續議題學習。

(二) 第二課——第二校地知多少

1、活動一、阿公講古——種蘿蔔的故事（教學日期 2002.10.17）

邀請老校友到班上進行故事講演，主題為本校日據時期農業栽培種植蘿蔔課程，參加成果展覽競賽，獲得臺北地區優等獎，賞金五千元，買地植林造產的故事。然後引導學生針對故事內容發問，以增加其對第二校地的印象與情感。如：為什麼要種蘿蔔？為什麼要買土地而不是買其他的物品？為什麼要種相思樹？……等。最後師生一起歸納心得：第二校地是由老校友們種蘿蔔參加比賽得獎的賞金買來，這是興仁寶貴的資產，我們要好好利用。

2、活動二、尋找秘密基地——第二校地在哪裡（教學日期 2002.10.17）

教師利用情境照片及社區平面圖做環境比對搶答遊戲，引導學生找到第二校地的位置，並請各組說明前往第二校地的路徑，並指出明顯的參考點，如房舍、工廠與路標等。

3、活動三、揭開第二校地的面紗（教學日期 2002.10.24）

教師展示第二校地景觀照片，簡單說明後，引導各組學生針對景觀照片內容，討論並發表其對第二校地的印象。

4、活動四、做一個稱職的探究者（教學日期 2002.10.31）

引導學童觀賞影片——發現者，並提示觀察重點，如主角如何做參與、探究、行動等，並做為學習本課的先備知能，讓他們就影片觀賞心得實踐到對第二校地的開發議題上，定位自己的角色，然後設計第二校地及周邊環境的探究議題。

5、活動五、拜訪第二校地（教學日期 2002.11.07）

地方人士講述相思山的故事，引導學生對以前社區生活的想像與探究興趣，然後分組前往第二校地實地踏查地形地貌（如動植物生態、地勢高低情形等），體驗自己對目前校地的直觀感受，進而分組討論與規劃第二校地的發展方案。

(三) 第三課——美麗新樂園

1、活動一、小小設計師（教學日期 2002.11.4）

教師講述「英國工廠社區改造」的故事，作為學習引導，鼓勵各組展示活動單與設計規劃的平面圖，說明規劃構想或目的，然後由其他組學生提出不同看法或補充建設性意見，作為修正設計的參考。

2、活動二、許我們一個新樂園（教學日期 2002.11.21）

各組展示完成修正設計圖，並製作簡要說明書，再集合其他班學生共同參與分享與票選最佳方案活動，並請校長蒞臨鼓勵，強調儘可能協助大家完成新願，請大家慎選可行方案。

(四) 第四課——我們的行動

1、活動一、方案行銷企劃（教學日期2002.12.12）

教師講述緣道觀音廟興建的故事，引導學生肯定自己的行動價值，進而積極參與活動。如：製作我們的說帖、共同決定製作內容、各組認養與執行企劃內容等。

2、活動二、小小行動家（教學日期2003.01.09）

透過北投國小學生搶救當地日本時代公共澡堂行動，最後誕生北投溫泉博物館的故事，增加學童的行動決心。各組依製作完成的說帖，分組展開說帖行動，對象包括：校長、里長、社區人士代表、地方士紳與媒體等，最後並做行動結果檢核。

五、教學活動回饋

興仁國小結合 Storyline 探究教學發展社區參與課程，在「發現第二校地」議題上歷經八月餘的研習、建構、發展、修正、試教，我們虛心的從做中學，終於暫告段落，所有參與其中的成員，包括課程發展小組、試教教師、協同觀察員、學生，以及參與的地方人士與家長等，均對本議題有更進一層認知與理解，茲將相關回饋意見羅列於后：

(一) 課程發展小組

- 1、更能熟悉 Storyline 探究教學的架構規準與詮釋方法，將來可以在師生互動良善與尊重他人基礎上，推動學校本位課程。
- 2、更可以體察社區參與課程在新課程發展的位階，使學習真正落實於學生經驗出發與學生本位，讓社區學習、社區探究與社區行動成爲學生在社區教室獲得十大基本能力的成長妙方。
- 3、經由社區踏查與社區緊密連結，除了發現更多社區資源、社區教室，也獲得地方人士對學習社區化的進一步認同，使學校課程發展得到更多助力。
- 4、課程發展小組可藉此重新省察自身對學校社區覺識，做爲發展更貼近學校與社區特色的議題探究行動或資源學習課程。

(二) 試教教師與協同觀察員

- 1、可以深切理解教與學互動狀態，係文本課程之外的重要學習。師生在動態情境中教學相長情形，透過本次教學實驗一覽無疑，對於將來教學樣態的改變，更能接受。
- 2、重新意識教與學的多元面貌與自身素養不足所在，更能虛心專業成長。
- 3、在與學生互動中，重新認識不同學習型態的學生，對適性與個別化學習引導，有提醒的效用。
- 4、許多學習方案需要家長與社區人士做爲媒介，透過溝通、聯繫等，可以產生良善互動，有助於資源整合。

(三) 學生

- 1、可以結合生活場域與生活經驗，使學習更具臨場感，更能做統整式、

有效學習。

- 2、學習歷程不斷從 Storyline 探究模式延伸，符合興趣原則，讓學生較無記誦壓力，敢於表現。
- 3、學生的學習在同儕分組與互動中進行，可以接觸多元智慧，適性發展。
- 4、經由社區學習、社區探究與社區行動的學習歷程，學生可以更了解自己的學校和社區，進而展現公民素養。

(四) 社區人士與家長

- 1、學校發展社區參與課程，立即引發社區發展協會關注，建議擴大課程面向，將爭取更多社會資源，讓興仁社區成為學習與休閒的戶外教室。
- 2、在教學實驗過程中，部分校友、地方代表與學生家長，感受師生熱情，紛做嚮導、故事引言或傳遞訊息、協助規劃等，真正落實社區參與的課程精義，讓「開發第二校地」的議題在次活絡起來。
- 3、社區發展協會、鎮民代表會主席、縣議員亦為此課程動員起來，向有關單位提出有助於社區發展的企劃，如河川整治，配合學生規劃於第二校地設立「假日學校」，結合地方產業重新打造「水綠風貌新家鄉」等。

肆、結語

無論是「社區有教室」，或是從「社區學習」、「社區探究」到「社區行動」的社區參與學習，師生都說離不了與社區的人、事、地、物、甚至是自然與歷史的變遷關係，因此，以 Storyline 發展的探究教學，將能讓社區成為豐富的學習資源與媒介，活動時師生彼此互動，發展出新的教學視野；二者又與社區交流互動，激盪出更多元的學習型態，興仁國民小學的學校本位課程，為強化十大基本能力的養成與加入社區參與學習的新元素，特別結合 Storyline 的探究教學模式，以「發現第二校地」為議題，建構「學生為主體」與「生活為中心」的課程，歷經八月餘的課程建構與教學實驗，應該足以證明，這樣的課程設計課以讓教育掙脫傳統的束縛，躍動起來！

參考文獻

- 王鳳敏（民 91）。*互動人種誌取向在班級課程研究的應用*。臺北市：中華民國教材研究發展學會。
- 余安邦、林民程等（民 91）。*社區有教室—學校課程與社區總體營造的遭逢與對話*。臺北市：遠流
- 白亦方（民 88）。*社會科課程設計的發展與願景*。臺北市：師大書苑。
- 教育部（民 89）。*九年一貫課程暫行綱要*。臺北市：教育部。
- 教育部（民 82）。*國民小學課程標準*。臺北市：教育部。

- 黃政傑（民 89）。多元社會課程取向。臺北市：師大書苑。
- 莊梅枝（民 89）。邁向課程新紀元。臺北市：中華民國教材研究發展學會。
- 彭增龍譯（民 90）。英國小學戶外教學指導要領。未出版。
- 陳麗華（民 86）。社區參與學習的理念和實施。國教月刊，43，44-53。
- 陳麗華（民 85）。適應 VS 參與--我們要培養什麼樣的公民。康軒教育雜誌，26。
- 緒川小學校（民 86）。緒川小學校總合學習。東京：東京書局。

人類最可悲的觀念，就是想延長自己的壽命。
我們不應該只憧憬地平線那邊神奇的玫瑰園，
卻不去欣賞窗外正開著玫瑰花的庭園。

美國教育家 戴耳·卡耐基

社區有教室： 學校課程與社區總體營造的遭逢與對話

余安邦

中央研究院民族學研究所副研究員

教育部於八十八學年度在全國各地開始試辦，並自九十一學年度起於國中小一、二、四、七年級全國同步實施的國民中小學「九年一貫課程」，強調七大學習領域之課程連貫性與整體性，注重學生十大基本能力的積極培養與健全發展。但是，自教育部開始推動「九年一貫課程」之重大教改政策後，從中央到地方，大部分的教育資源都投注在教師進修研習活動之上。然而，以往這些相關的研習進修活動，無論在形式上或內容上，皆十分龐雜、非常繁多；但實質上，這些研習進修活動的深廣度或成效性究竟如何，則有待考驗與期待。一直以來，我們總在寄望教育行政當局能夠構思、規劃、舉辦具有哲學性思考、理念性建構、與實務性可行的研習進修活動，且希望它能夠超越當前「九年一貫課程」既有的格局與窠臼，從而協助教育工作者提昇一定的生命能量與教育熱忱，營造以學生為主體、為中心的優質教育文化與生態環境，達成回歸教育本質之基本任務。

壹、「社區有教室」的本義

個人以為：「九年一貫課程」的成敗關鍵，並不在於課程內容的分類與重組，也不在於教學技巧的汰舊或換新，而是在於每位教育工作者（包括教師、家長、社區人士等等），是否具有高度的人文與社會科學素養、豐富的哲學思辨與批判知能、多元活潑的教育觀點、創新開放的生命視野、以及積極進取的敬業精神。凡此則有賴教育行政當局投注更多的教育資源，社區人士與文化團體貢獻更多的社會能量，方能水到渠成，進而展望豐碩而堅實的教育成果。

為落實這些教育目標，必須將學校之教學內容及教學活動，與學生的生活世界及其賴以生活的土地相結合。以往筆者所提出的「社區有教室」的觀念與做法，即是在這種教育哲學思維，以及台灣原住民「部落有教室」文化扎根運動的啟發之下孕育而成（余安邦、林民程等，2002）。

簡言之，「社區有教室」是以學生所生活的社區之可能潛在資源做為學習的空間與材料，而社區內之人文、藝術、自然生態等人文、社會、自然資源和空間，以

及「在地的」民間工作者之工作場域，即是學生學習的教室；這就是「社區總體營造」之理念的真實寫照，也就是「學校社區化」、「社區學校化」之精神的具體落實。進一步來說，教室的定義不在建築物本身，而在學習的出現、學習情境的出現；我們可以佈置教室，但除非我們提供孩子實際的生活情境，否則真正的學習不會出現；教室是允許不同步調的孩子有更多機會的地方。

個人相信：在學校教育工作者、政府教育與文化部門、以及民間人文、藝術與自然生態工作者等三方面的積極合作和同心協力之下，「社區有教室」課程與教學計畫的實施與推動，將促使社區「向上提昇」的力量充滿無限的可能，社區的生命與活力也將獲得正向的開展，學生的學習必將與社區緊密結合，學生的學校生活與社會生活更將相互交融、結為一體，而這些正是我們所衷心期待的。

貳、北縣「社區有教室」的實踐經驗

讓人感到可喜的是，近幾年教育界出現了一些令人耳目一新的現象，從而讓我們明顯見到九年一貫課程一條可能的活路。這些現象是，台北縣若干積極且自發性的在推動九年一貫課程的國民中小學，無論在教育理念的反思、課程架構的研發、教學方案的設計、教學活動的創新，以及教學過程與結果的評量，皆已相當能夠把握「社區有教室」的精神理念，落實「社區有教室」的理想目標，洞悉「社區有教室」的實施策略，發揮「社區有教室」的課程特色，抓緊「社區有教室」的教學動向，以及展現「社區有教室」豐富的本土文化意涵。

例如，大鵬國小早就明白主張課程統整需要與師生的生活經驗、社會生活、及知識系統相結合；並將社區住民「生活圈」的概念，實際應用在金山萬里地區社會資源之踏查，有效開發、整合學區資源及家長人力；且配合鄉土教學活動、主題探索、及主題日統整活動之實施，以具體落實與展現「社區學校化」、「學校社區化」的教育光華（陳浙雲、余安邦，2002）。

再者，自八十九學年度開始，秀朗國小號召五十位教師，共同編寫且完成了「沒有圍牆的教室」教學活動設計三大冊。這些教學活動設計乃以大台北地區五十二個深具特色的景點為主，包括圖書館、美術館、博物館、資訊科學館、育樂中心、歷史古蹟、地方民俗館、陶瓷廠、自然生態區、公園、超市、書店、水庫、及行政機關等等。秀朗國小教師們認為：「孩子的成長學習不應受到人為空間的限制，孩子的生命視野更不可被學校圍牆所侷限。」「沒有圍牆的教室」的基本精神與目的，即在於由近而遠的積極開拓學生的學習場域，帶領學生走出教室、踏入校園，進而迎向社區；並以兒童為中心，豐富其生活體驗，深化其學習內涵。可見這些教學活動設計乃是從點延伸為線，進而擴大為面的統整課程設計，其乃一定程度地體現了「社區有教室」的教育哲學與教學目標。

此外，前年以來，莒光國小在謝蕙如校長與林文澤家長會長的領導支持，及許多位師生家長的共同努力與積極合作之下，成就了「埤仔墘的故事」這本書；其內容涵蓋了現今板橋地區的歷史、地理、自然、行政機構、藝術民俗、及住民休閒生活等等。可見這本著作所涉及的範圍相當周延廣泛，所關懷的面向十分豐富多元；

雖然在內容的深度與細度方面，本書尚有不少成長的空間。但無論如何，個人相信這本書對於板橋地區學校教師的教學、學生的學習、家長的成長，以及社區住民對鄉土的認識、認同與疼惜，必有一定的裨益與貢獻。

更值得一提的是，前年春天，台北縣政府教育局吳財順局長在充分體認「社區有教室」方案是落實九年一貫課程的可能出路之後，即大力支持該方案之規劃、推動與實施。教育局旋即自八十九學年度開始，在全縣九個學區進行八場「社區有教室」分區說明會，廣邀全縣各國中小學校長、主任、家長會長、及社區專業人士等，共同參與研討；試圖透過學校與社區之間良性善意的互動與信任關係的建立，將「學校社區化」與「社區學校化」的抽象觀念，具體落實在「社區有教室」之課程與教學方案之中。前年五、六月間，教育局並於中和市光復國小，以各國中小教師及社區人士共同組成的團隊為研習對象，召開了為期四天（連續每週一日）的「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊。該工作坊基本而具體的目標是：

1. 提供老師多元豐富的教育觀點與哲學視野的論述空間；
2. 引導老師探索、發現、認識、分析與瞭解各種可能的社會（區）資源；
3. 開展老師轉化、運用社會（區）資源的能量，使其成為課程與教學的有效視框與操作程序；
4. 鼓勵老師積極與社區專業人士、文化團隊、或公私機關部門，相互溝通、彼此信任，進而共同規劃課程、合作教學；
5. 協助老師將學生帶入其生活現場，進行有機而動態的學習，以開顯彼此之生命經驗，提昇社區意識，營造公民社會。

更進一步地，自八十九學年度開始，台北縣政府教育局更特撥專款，委託金山國小與萬里國中進行「社區有教室」方案之行動研究；該研究成果之一業已正式出版專書（余安邦、林民程等，2002）。具體而言，該研究有如下幾項特點：

- 一、橫跨研究對象從國小中、高年級到國中一、二、三年級，關注國小與國中之課程與教學的銜接、連貫及整合。
- 二、以社會領域為例，將與時間及空間相關之能力指標，作為課程與教學之發展的經緯與思考的起點。
- 三、以金山、萬里地區為課程發展的社會範疇及教學活動實踐的場域，企圖將社區資源善加保護與利用，並與學校教育做密切的結合。
- 四、突破以往校外教學與戶外教學的傳統窠臼，將社區資源的田野調查工作加深加廣，並將田調結果作為教師教學的動態活用教材。
- 五、強調「社區有教室」之課程，乃融入於既有的正式課程之中，而非外加式的；同時，教學活動的實施是「學校教室」與「社區空間」雙軌並存，但卻以後者為先、為重。
- 六、主張「課程是一種不斷發展與變遷的動態過程」；課程不僅是「社區之文化與社會建構」，它也是學生、教師、家長及社區住民長期互動的過程與結果。
- 七、秉持行動研究的精神與宗旨，認為「實踐是檢驗真理的唯一標準」；鼓勵教師

將學生帶到其所實際生活的社區現場，進行持續而連貫的學習活動；並從「教與學」的互動回饋機制之中，不斷的檢討、修正及改善課程結構、教學內容與教學方法，以期達成國民義務教育的基本目標。

八、肯定「社區有教室」方案是充分貼近學生的生活經驗，積極培養學生「帶著走的能力」的可行做法；因而本方案不僅是開展與落實九年一貫課程的一條可能的活路，它更是增進教師教學知能，培養教師人文與社會科學素養，提昇學校教育品質的一帖有效的良方。

九、堅信學校教育「不能且無法」自外於人們賴以生存的土地與生活的社區之外；「社區有教室」方案不但是「社區總體營造」之活化與再生的力量泉源，它更是師生與社區住民進駐其生活世界、蘊生其自我認同、安頓其心魂居所、開展其社群意識的發端與機理。

在參與該研究的過程之中，萬里國中的學校本位「社區有教室」主題式統整課程與教學方案，乃以金山鄉「山城社區」為教室，選定「山城之戀」為主題，採納多元智慧為課程之核心，並將之融入於九年一貫課程七大學習領域之中。金山國小則分別以金山鄉金包里街、「彩陶藝術工作室」、「山城溫泉教室」、「良亭藝術空間」，及「曹世妹、許偉斌陶藝工作室」為教室，積極發展具有「在地文化意涵」的社會及藝術與人文領域之課程內容；且透過社區人士與學校教師共同發展課程、規劃教案、及合作教學的回饋互動模式，努力而持續地在學生的生活場域實施教學活動與多元動態評量。

參、「社區總體營造」進駐學校課程

北縣「社區有教室」的實踐經驗，似乎讓我們看見台灣國民義務教育的一線生機；但是，其實我們對九年一貫課程的改革工作還是充滿著隱憂的。因為，真正的問題不在課程，也不在教學，而是在於「人」，在於站在教學現場第一線的「教師」。因此，目前刻不容緩的目標與任務是「人」的改造，是「教師」教育意識的解放與基礎思想的重建工程。多年以前，台灣社會風起雲湧的「社區總體營造」運動，或許正是這股活化教育生命的珍貴力量。「社區有教室」企圖在「九年一貫課程」與「社區總體營造」之間構築一座有效溝通的橋樑，營造一道動態有機的介面，從而真切提昇教師的生命能量，培養學生的生活能力，開展家長的生存視野，實現社區的夢想風華。

賀拉克力塔斯 (Heraclitus) 提醒我們：「上帝在岱爾菲 (Delphi) 的神諭既不明說也不隱瞞，而是透過跡象顯示」；我們尋找的知識無窮無盡，因為它的形式是不斷地被質疑的。

「社區有教室」促使我們重新思考：知識的形式與內容、表徵與本質，以及做為一個「人」的形式與內容、表徵與本質究竟是什麼；從而「社區」、「學校」與「教室」也必須重新加以界定，並賦予新的生命與新的視框。

Max Weber 在「學術做為一種志業」的演講中，引用以賽亞書的一首歌：「有人大聲問道：『守望的啊！黑夜還要多久才會過去？守望的啊！黑夜還要多久才會

過去？」那守望的人回答：『黎明已經來到了，可是黑夜卻還沒有過去！你們如果再想問些什麼，回頭再來吧。』」

「九年一貫課程」看似是台灣教育改革黎明的開始，但是黑夜卻還沒有過去啊！倘若教育工作者僅是將教育當做一門職業，而未能始終如一的將它視為是一種志業，那麼，台灣教育的黑夜是永遠不會過去的！

一個文明，或許提前看到了成為廢墟的宿命，也才加多了莊重的歷史感罷！（九年一貫課程的宿命！）

一種繁華，沒有荒涼的預知，其實是不足以被稱為繁華的。（繁華的九年一貫課程！）

一位教育工作者如果對生命不再好奇與同情，則想像力必然衰退；如果對教育失去彈性與活力，則表現力必然萎縮。這種現象，叫做「江郎才盡。」

教育的宗旨是自由與成長；每一位學生有權利發展成他（她）自身原先的那個樣子；因此，一位教育工作者要思考的是：他能夠創造什麼魅力，讓畢業或離去的學生思念母校、懷念故鄉。

肆、對「課程」的另類理解與詮釋

真實的歷史由於向我們展開了迥異的史實，也因而向我們展開了可能的世界；相反地，虛構的故事由於向我們展現出不真實的世界，遂引領我們去觸及實在的本質。

虛構的故事，便是語言達到某種精緻密度，這時它違反常例的凝固了，並且發現了一群教士階級（祭司、知識份子、藝術家）來為它共同地宣說和傳佈。

「九年一貫課程」是一則虛構的故事，它也是教育劇場漂浮的幽靈；同時，它更是一切「凝固」的事物的集合。我們反對一切凝固的事物。「九年一貫課程」將引領我們去探問：課程是什麼？什麼是尊重學生經驗的課程？師生之生活經驗與課程、教學、基本能力之間的關係又是什麼？

課程，是一種「草擬空間」，永遠以一種蒼涼的姿態，等待智者的更動、刪改、創造、建構、改變、移位、消去、填補、拆解、顛覆、倒置、錯置、扭曲、變形……。

課程，是一種「不斷質疑—提問—反省—再質疑—再提問」的動態循環過程。課程發展的過程，是從游移到凝定、從混亂到清明，歷經選擇、修正、重組……的循環過程。

由於課程沒有結構，所以永遠不會倒塌；由於課程沒有範圍，所以永遠與宇宙萬物同壽。

已故台灣第一代攝影家鄧南光先生曾說：「我知道很多人，誤認自己照相機上面所裝配的標準鏡頭，不夠份量拍攝有力的作品。也有人誤認自己的照相機，不是名牌，不可能拍得佳作。事實上，問題在自己的觀點、技巧與是否用慣自己的照相機。就是只有一個標準鏡頭，也用不著失望。連我自己還常用老型萊卡，大部分作品是用 50mm 標準鏡頭拍攝的。」

九年一貫課程不也是同樣的道理；問題在於老師是否有自己的（教育）觀點、熟練的教學技巧，與是否瞭解自己及學生；重點並不在於課程統整、主題學習、協同教學、角落教學、小組活動、團體活動、戶外教學……等等這些形而下的東西。

放眼望去，我們熟悉的天地過於熱鬧，常常忘記危機四伏；開放教育曾經如此，九年一貫課程也可能如此。或許，我們正應該學習謙卑，置身生存的邊緣，躲在冷僻的角落，靜靜地憂慮——九年一貫課程，台灣……。

伍、再回首，是一種鄉愁

個人始終相信：「社區有教室，處處可學習」。如何營造我們所生活的社區，成為學習型的優質社會；如何形塑我們所建立的學校，成為師生快樂學習的美好場所，是今後所有社區住民與教育工作者共同的使命與責任。

我也深深覺得：「孩子的夢想無法實現，是大人的努力不夠！」「社區有教室」是實現孩子夢想的一個小小的開始。

在這「回首向來蕭瑟處，也無風雨也無晴」的日子。普通列車緩緩駛過下淡水溪，開往故鄉的驛站；溪的南岸，風情多姿的菅芒花似已說出了秋天。

再回首，是一種鄉愁！

參考文獻

余安邦、林民程等（民 91）。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。臺北市：遠流出版公司。

陳浙雲、余安邦（民 91）。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。教育研究資訊，10，3，29-48。

如果在這世界上，有所謂「真正的幸福」的話，那只有在歲月的增長裡，滋長出愛與信賴的家庭中才能見到。

英國科學家 愛德華·牛頓

社區有教室：

九年一貫課程與社區學校化的實踐

陳浙雲

台北縣政府教育局課程督學

余安邦

中央研究院民族學研究所副研究員

摘要

台北縣教育局自八十九學年度開始，於國民中小學九年一貫課程架構下推動「社區有教室」方案，提供縣內學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並賦予學生多元的學習內涵。

此一方案之精神在於將學校教師從「社區的教育者」轉化為「社區的學習者」，引導學生從狹隘的「校園空間」跨入寬廣的「社區情境」，而其最終目的，在於培養具備現代知識與生活能力的公民，造就充滿人文關懷與社群意識的公民社會，達成「社區總體營造」之理想。同時，該方案的實施希望能消弭「課程複製」的畸形現象，化解「九年一貫課程教科書化」的潛在危機，並回應「學校本位課程發展」的高度期待，掌握「統整課程」與「協同教學」的創新精神，使九年一貫課程之實施能達到應有的理想。

由於九年一貫課程無論就課程設計、領域學習、彈性學習、課程實施、選修課程等方面，都已提供了「社區有教室」方案的可行運作空間，因而學校可以經由建立課程發展機制、進行社區踏查、建構社區資源教學網絡、與社區人士合作規劃課程架構、設計教學活動、實施協同教學、及活用教學與評量方法等步驟，有效實施本方案。

整體而言，「社區有教室」方案具有學生中心、學校本位、情境教學、意義學習、體驗學習、人文關懷、多元文化、社區營造等特色。各校若能視其需求及社區條件，將社區資源融入學校整體課程之中加以實施，將可使學校本位課程呈現多元的風貌與豐富的意涵，為九年一貫課程的推展，開啓無限生機。

關鍵詞：社區有教室、九年一貫課程、社區學校化、社區總體營造

壹、前言

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

眾所周知，學校位居社區當中，是社區的一分子；因此，學校的辦學目標與課程架構，必須植基於社區的文化背景與情境脈絡之上，才能彰顯其意義與價值。已於九十學年度從國小一年級開始實施之國民中小學九年一貫課程，主張七大學習領域課程的連貫與統整，注重學生十大基本能力的培養與發展，並強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」；而此一教育目標能否達成，端視學校之課程內容及教學活動能否貼近學生的真實生活而定。

有鑑於此，台北縣教育局乃自八十九學年度開始，於國中小九年一貫課程之精神及架構下，推動「社區有教室」方案；期待經由本方案之實施，能提供學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並賦予學生更具意義的多元學習內涵。

貳、「社區有教室」方案的產生背景與目的

九年一貫課程的實施，是社會大眾關心的教育改革焦點。然而，新課程實施伊始，已出現了一些偏差的現象，也使得關心九年一貫課程的教育工作者開始思考：能否經由社區資源的整合，以因應教學革新精神，為新課程的實施開闢一條活路。大致而言，「社區有教室」方案的提出，係基於以下的理由與目的：

一、消弭「課程複製」的畸形現象

教育部於八十八、八十九學年度間核定全國多所國中小參與九年一貫課程試辦工作，在此期間，許多試辦學校的課程發展成果，經由專輯之印製、發送，或上網公佈、傳輸，成為全國各校學習之對象。惟部分國中小或為省時省事，或在不諳課程之發展須考量學校不同環境條件的狀況下，逕將試辦學校的課程模式改換校名，抄襲沿用，以致全省從南到北，各個學校課程雷同者比比皆是（陳浙雲，民91）。於此之際，鼓勵各校從社區出發，研發具有在地特色的課程內涵，並兼顧學生基本能力的學習與發展，應可協助各校突破課程複製的傳統窠臼，為新課程的發展開創一線生機。

二、化解「九年一貫課程教科書化」的潛在危機

由於現今教師普遍缺乏自行發展課程的動力與時間，再加上民間出版業者的大力促銷，之前各界所擔心的「九年一貫課程教科書化」的現象已然出現（陳浙雲，民91）。從各縣市所進行的課程總體計畫核備工作中即可見到，絕大部分學校教師都是選用坊間出版的教科用書。而由過去之經驗得知，當教師選用教科書後，鮮少願意再將教科書之內容加以調整、增刪、或補充（陳浙雲，民90a）；如此一來，學校課程所呈現的將只是各民間出版社的風貌，而原本學校本位課程發展的精神，勢

將無法積極彰顯。面對這種畸形情勢，如能透過社會資源的整合運用，挹注社區人力，協助教師發展具有特色的課程方案，或可減少教師對教科書的依賴，使九年一貫課程教科書化的不利影響降至最低。

三、回應「學校本位課程發展」的高度期待

九年一貫課程暫行綱要明訂：「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程」（教育部，民 89）。可見學校本位課程發展為實施九年一貫課程時應掌握的核心主軸。學校本位課程主張在課程建構的過程中，除學校人員外，尚應結合社區人士共同參與，並依照學校環境和社區條件來設計教材，發展學校特色。因此，學校本位的課程發展可說是師生與社區資源互動的過程和結果。也因此，社區資源的整合運用，乃成為發展學校本位課程時不可或缺的策略。

四、掌握「統整課程」與「協同教學」的創新精神

課程暫行綱要也明訂：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」（教育部，民 89）。然而統整課程或協同教學需要各種不同專長的教師合力實施，才能見其成效。但就國內現況觀之，並非所有學校之師資專長結構均健全齊備，而能符合統整課程與協同教學實施之所需。倘若學校能發揮「社區有教室」之精神，尋求社區適任之專業團隊或人士，協助教師研發課程並共同擔任教學工作，或不失為舒緩師資專長不足之可行做法。

基於以上考量，台北縣政府教育局即自八十九學年度起，開始積極地規劃、推動與實施「社區有教室」方案（吳財順，民 90；陳浙雲，民 90b）。該方案的基本目標為（余安邦，民 90a）：

- 一、提供老師多元豐富的教育觀點與哲學視野之論述空間；
- 二、引導老師探索、發現、認識、分析與瞭解各種可能的社區資源；
- 三、開展老師轉化、運用社區資源的能量，使其成為課程與教學的有效視框與操作程序；
- 四、鼓勵老師積極與社區專業人士、文化團隊、或公私機關部門，相互溝通、彼此信任，進而共同規劃課程、合作教學；
- 五、協助老師將學生帶入其生活現場，進行有機而動態的學習，以開顯彼此之生命經驗，提昇社區意識，營造公民社會。

參、「社區有教室」方案的精神與內涵

質言之，「社區有教室」之概念，係以學生所生活社區之各種可能潛在資源，做為學習的空間與材料，以社區內人文、藝術、社會、自然生態等空間，及在地民間工作者之工作場域，做為學生學習的教室；透過有系統的課程設計與實施，引導教師與學生積極向社區學習，培養社區人才，傳揚社區文化；而其最終目的，在於達成「社區總體營造」之理想（陳浙雲，民 90b）。

「社區有教室」中之「教室」，其本意乃為「教學空間」。眾所周知，教學活動

需要在某「教學空間」中進行，然而，「教學空間」並不限於固定的建築，而是動態的、流動的場域。因為，教室的真義不在建築，而在學習情境的出現；我們可以佈置教室，但除非我們提供孩子實際的生活情境，否則真正的學習不會出現（余安邦，民 90c）。

學校不僅是社區的一部分，學校所從事的教學活動也是社區文化的一部分。因此，「教學空間」會出現在「社區空間」裡，此即是「社區有教室」的真正意涵。易言之，「社區有教室」即在體現「教學活動是社區活動的一環，教學活動以社區活動為前提」的精神（「社區有教室」研究小組，民 90）。

由於「社區有教室」方案是一種「由學校出發」、「進駐社區」的措施，因而其課程發展便是師生與社區資源集體創造的過程與結果。課程內容涵蓋「正式課程」、「非正式活動」及「隱含的文化傳遞」；課程是「動態的」、「非直線的」、「可隨時調整的」、「融入的」；而領導者、參與者和學習者之間的角色更是「不斷在互換的」（「社區有教室」研究小組，民 90）；這就是「社區總體營造」之理念的真實寫照，也就是「學校社區化」、「社區學校化」之精神的具體落實（余安邦，90b）。

進而言之，「社區有教室」方案的精神主要展現在以下兩方面（陳浙雲，民 90b）：

一、從「社區的教育者」轉化為「社區的學習者」

社區本身就是一個豐富的學習領域，社區的空間環境可以當作學校的教室，社區的自然、社會、藝術與文化資源就是學習的最佳教材，社區的耆老與專長人士更可以成為學校的教師。因而今後學校教育工作者應改變過去以「社區的文化精神堡壘」自居的角色，轉為「向社區學習」，結合社區的學習資源，和社區居民相互合作，一起成長，共同承擔學校教育的重責大任。

二、從狹隘的「校園空間」跨入寬廣的「社區情境」

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

肆、「社區有教室」方案的實施空間

九年一貫課程的實施，提供了「社區有教室」方案絕佳的實施空間：

一、就「課程設計」而言

課程綱要明訂國民教育階段的課程設計「應以學生為主體，以生活經驗為重心」，課程理念應「以生活為中心，配合學生身心發展歷程」，透過「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」等三個面向，以人性化、生活化、適性化、統整化與現代化的精神來設計學習領域活動（教育部，民 89）。「社區有教室」方案，整合社區中之各種資源，並透過教學活動設計，將之轉換為有利於學生感知的「結構性情境」，使學生藉由具體而直接的經驗，主動建構自己的知識與價值；此正符合了「以

學生為主體、以學生生活為中心」的課程精神。

二、就「領域學習」而言

依據九年一貫課程暫行綱要規定，七大學習領域中，語文領域之學習節數應佔學習領域總節數之 20% 至 30%；其他領域各應佔 10% 至 15%。同時，該綱要更明訂：「在授滿領域學習節數的原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數」（教育部，民 89）。此一學習之彈性空間，正可提供學校運用社區不同的特色資源，發展「社區有教室」方案。

三、就「彈性學習」而言

九年一貫課程總學習節數中約有 20% 的彈性學習時間，可提供學校與社區結合的運作空間，促使教師依據地區特性及學生需求，透過系統性的安排，有計畫的引導學生利用「參與社區之活動」來學習，從而提昇學生的基本生活能力，並促進傳統在地文化的活化與再生。

四、就「課程實施」而言

九年一貫課程暫行綱要明訂：「學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」（教育部，民89）。而「社區有教室」方案之實施方式之一即為統整主題式教學，提供孩子整體的學習經驗，協助他形成完整的認知架構，以建構他能夠「終身學習」的基本能力與方法，完成國民義務教育的學習目標。

五、就「選修課程」而言

九年一貫課程明訂，國小一至六年級學生都必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習；學校亦得依地區特性及學校資源，開設這三種語言之外的鄉土語言供學生學習。惟目前各校鄉土語言師資普遍缺乏，教師教學知能亦明顯不足；因而各校若能發揮「社區有教室」之精神，尋求適任之社區耆老及專業人士，經由訓練或認證後擔任教學之工作，或不失為落實鄉土語言教學，舒緩師資困窘之可行途徑。

伍、「社區有教室」方案的實施架構

「社區有教室」方案的實施架構可顯示如圖一，茲就主要步驟說明如下：

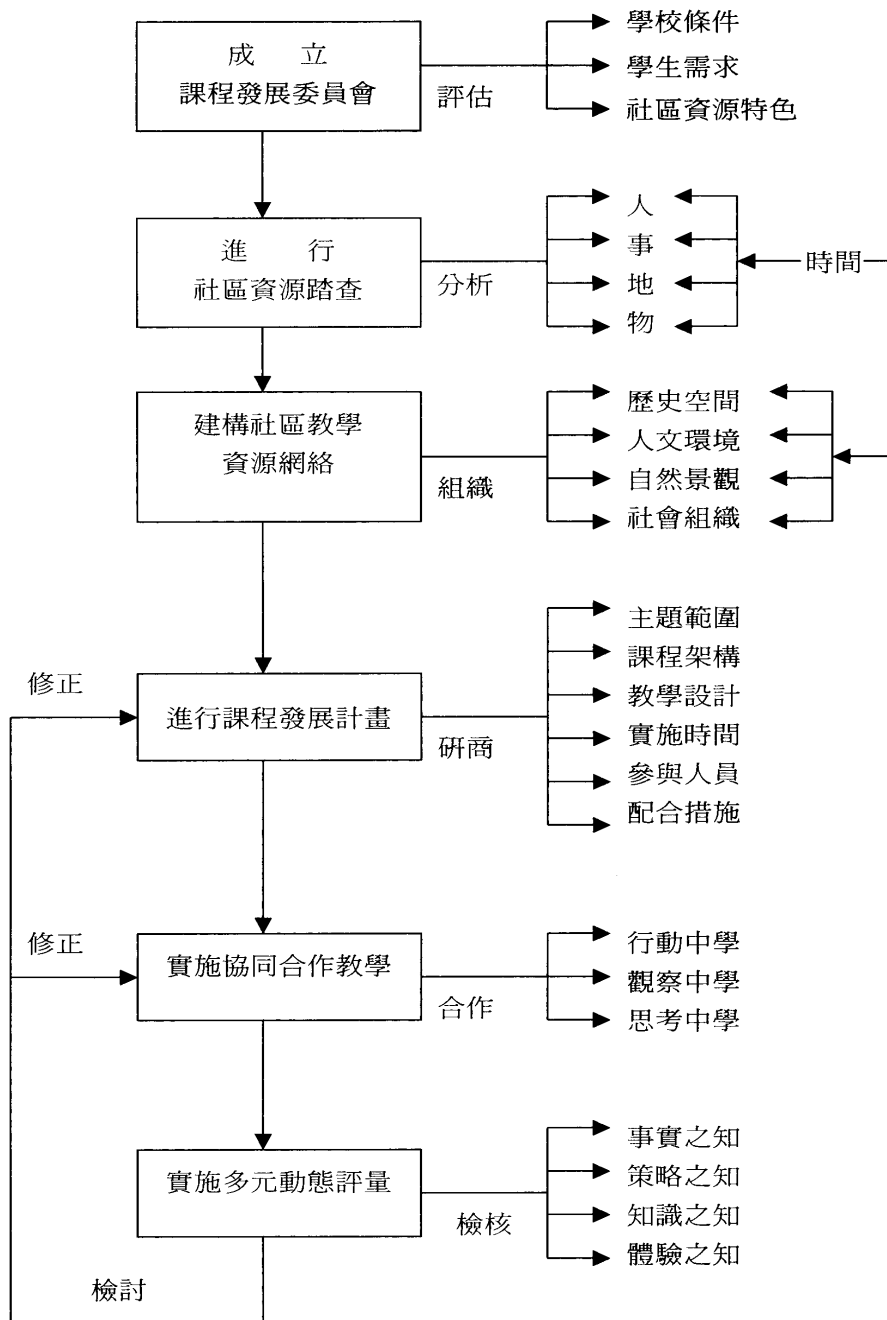
一、成立運作機制，進行課程發展

由學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表共同組成「課程發展委員會」，依據學校之需求與條件，以及社區資源之特色，發掘、規畫、發展「社區教室」之對象、範圍及內涵。

二、展開社區踏查，發現社區光華

社區資源踏查是對傳統價值再確認的過程。學校教師與社區住民常因久居一地，習焉不察；或因初來乍到，尚未熟悉；因而認為社區一無所有、平凡無奇。事

實上，每塊土地背後都有故事，每個故事都有其感情；但每一塊土地，每一則故事，皆需要去接觸，才能有所瞭解。當教師帶領孩子以新的眼光對社區文化進行再認識後，將會發現社區裡處處都是寶，從而更有意願結合社區人士，逐步發展具有地方特色、且符合國民教育目標的多元教學活動。



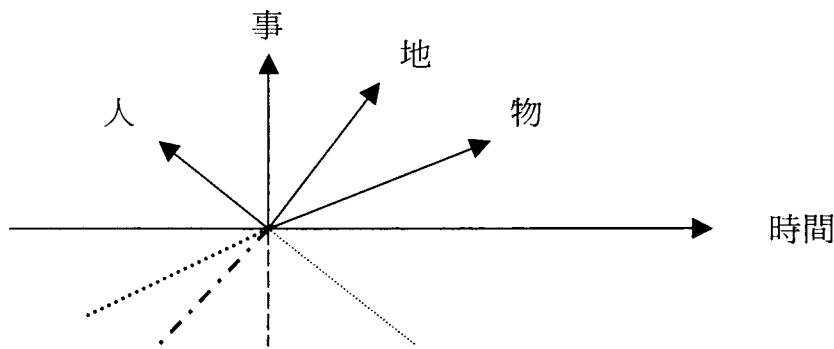
圖一 「社區有教室」方案實施架構

三、蒐集社區資源，建構教學網絡

社區資源係指學校所在社區和鄰近社區，甚至虛擬空間或想像空間中，一切的歷史事件、人文景觀、自然景觀、社會組織等資源；教師可分從人、事、地、物等向度加以探求：

- (一)「人」指的是可以協助教材蒐集或課程發展的關鍵人士；其可能是熟悉某件事、熟練某項技能者，或是某活動的領導者、某地區的意見領袖等。學校可尋求社區的關鍵人士來共同規劃課程或擔任教學，並依其經驗、專長、能力、及生活智慧，向孩子傳遞社區的文化傳統與新生活力。
- (二)「事」是指社區的生活，可以指涉某事件 (event)，如核電廠及焚化爐的設置、族群衝突、黑道火拼等社會議題，或地震、火災、風災等突發事件；其亦可以指涉某活動 (activity)，如傳統的民俗、慶典、信仰、祭儀、區域開發過程的傳說、地方產業與休閒等；其也可以指涉某行為 (behavior)，如青少年飆車、海岸走私等。學校可以全方位的思考社區中有何特殊的居民社會活動，以作為規劃課程與教學的素材。
- (三)「地」是社區的自然與文化地景，可供教學運用的地點或場所。包括自然的物理環境，如海岸、高山、礦區、河川等；人為的物質環境，如名勝古蹟、機關場所、公共設施、藝文工作室、旅館、工廠等。學校可廣泛調查社區內有哪些可做為社區教室的地質、地形、地貌、名勝古蹟、公私立文教機構、商店、專業工作室等，好讓教師可以帶著學生前往實地學習。
- (四)「物」是社區活動成果的遺產。舉凡各種傳統飲食、衣飾、家屋、特產、交通工具、傳統工藝、老照片、及社區的圖書文獻等，都是社區的文化寶藏及先民的智慧結晶，皆可做為豐富的教學素材來源。

此外，各種「人、事、地、物」的資源，尚需透過「時間」的角度去思考其變遷面貌。學校可由社區的歷史演進、自然變化等角度，探討社區資源如何與課程教學結合（如圖二）；並將所蒐集的資源，建立一個以學校為中心的社區教學資源網絡資料庫，隨時提供師生之用。



圖二 社會資源的分析模式

四、協同參與規劃，強化互動聯結

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

五、考量相關因素，擬訂方案內容

規劃本方案架構時，尚須考量下列因素：

(一) 實施目標

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

(二) 實施主題或範圍

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

(三) 實施時間

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

(四) 參與之行政及教學人員

須將參與之行政及教學人員妥為分工，使其能善盡一己之力，共同協助課程與教學之有效進行；而社區人士參與課程發展與實施的心態與素質，也是學校在進行合作時必須加以篩選考量的。

(五) 相關配合措施

因以社區為主要教學場域，當學生被帶往校外進行學習活動時，伴隨產生的安全考量、交通費用、場地使用、講師鐘點費等問題，均有賴學校行政人員及教師預先規劃準備，以使教學活動能順利進行。

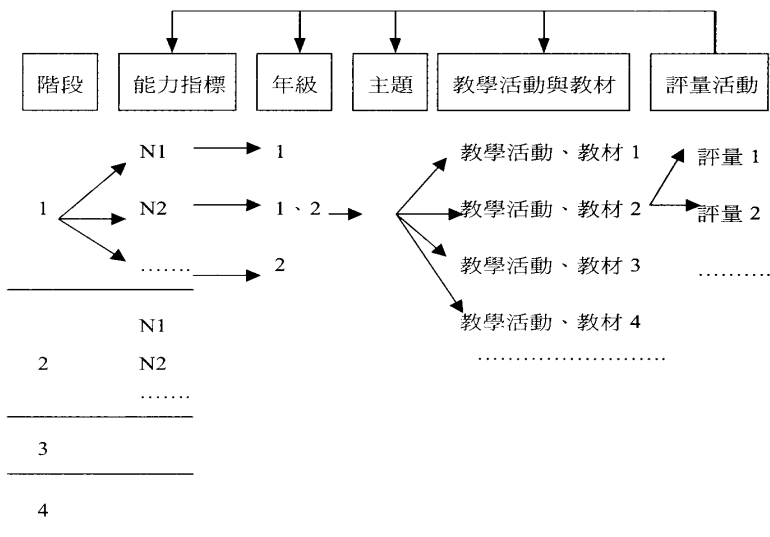
六、規劃課程架構，兼顧統整連貫

教師可選定某一主題，運用雙向列聯表或主題概念網的方式，採取單一學習領域式、多學科式、科際整合式、或超學科式的課程統整模式，以主題來整合相關概念，據以設計統整的課程架構。但除了橫向的統整外，也要注意縱向的銜接。同一主題課程各年級間的難易度及採用的素材，務須系統規劃，有所區隔，以避免各年級課程內容凌亂、重複；進而透過系統架構規劃，發展一套完整的課程方案。如此一來，每年實施課程與教學時只須視前一年的施教實況將課程略作細部調整、部分修改即可，不需重新設計內容，以使教師的課程發展負荷降至最低。

七、依據能力指標，進行教學設計

九年一貫課程中，七大學習領域暨六大議題均列有分段能力指標。能力指標係反映十大基本能力的內涵，也是學校發展課程、教師設計教學活動及編選教學材料的重要依據。因此：

- (一) 教師在運用「社區有教室」方案設計教學活動時，應考量某一能力指標應於某年級達成，並據以規劃教學主題、設計教學活動、選編教材、設計相對應之評量措施；同時，根據評量結果，檢討能力指標是否達成、教學主題之安排是否恰當、教學活動之設計與進行是否有效，教學素材之選取是否適切（如圖三）。
- (二) 教師規劃課程時，若以學習領域內的知識為範圍，應就該學習領域所條列的能力指標，思考建構課程的目標、架構及主題；如果是採跳脫學習領域範圍的統整類型，教師則可利用列聯表，詳細列出各個相關學習領域的能力指標，然後思考建構統整課程的目標、架構與主題。



圖三 教學活動設計流程圖

八、活用教學方法，提昇教學成效

在本方案中，老師的角色是協助者，協助學生主動去重組經驗、建構知識。因此，教師須設計有利於學生自我學習的「建構性情境 (constructive situation)」，引導學生由「行動中學」、「觀察中學」到「思考中學」；並指導學生運用討論、調查、檢證、探索等學習方式，建構學生之「事實之知」、「策略之知」、「知識之知」、「體驗之知」（「社區有教室」研究小組，民90）。

九、寓評量於學習，多元方式進行

本方案主張學習和評量應同時進行，教師可採用檔案評量中的「學習評量單」作為課程「引導」和「評鑑」的工具。學習單依參與者的差異可分為獨立學習學習單、合作學習學習單、親子互動學習單；其亦可依學習方式的差異分成實驗、探索式學習單，調查、檢證式學習單，以及創造、設計式學習單；教師於教學時可視需要選擇運用。同時，評量的人員可由教師、家長、社區人士分別或合作擔任，並視學生年齡及心智發展，進行學生自我評量或同儕評量；且可由不同角度、時空觀察學生之態度與行為的改變，以掌握學習成效之全貌。

陸、「社區有教室」方案的特色

「社區有教室」方案的實施，對九年一貫課程的落實極有助益。整體而言，本方案具有下列特色：

一、學生中心

建構主義者認為，知識的獲得必須由「學習者主動在其生活情境中去建構，而非被動的由外界灌輸」；因此，課程設計的原則應是引導學生去探索、體驗、思考、建構自己的知識。學生既是學習的主體，且具有個別差異與主動學習的能力，就絕非如真空的水壺，被動的等待教師注入知識之泉。「社區有教室」方案乃秉持以學生為中心的精神，主張透過計畫性的教學活動，帶領學生走出教室、踏出校園、迎向社區，以豐富其生活體驗，深化其學習內涵，引導其主動學習，建構其獨具個人意義的認知，並學習如何學習。

二、學校本位

學校本位課程發展為九年一貫課程的核心概念，而「社區有教室」方案，無論就課程觀念、課程發展人員、以及對教師角色的期待等方面，都與學校本位課程發展的主張不謀而合：

- (一) 主張學校本位課程者反對全國一致的課程方案，認為課程應符合學校及學生的特殊需求，以提昇學習的成效，因此各個學校的課程應是各自不同的。「社區有教室」所強調的教學與學習，乃扣緊社區的情境脈絡特性，此正可彰顯校際間的不同特質與面貌，提供學校本位課程發展最佳的切入點（陳浙雲，民90b）。
- (二) 主張學校本位課程者秉持「動態的課程觀」，認為課程不僅是事先計畫好的書面文件，而且是情境與師生互動的過程與結果，須因應課程實施中學習目標及學生的需求反應隨時調整。而「社區有教室」方案強調，課程的實施是學校師生與社區人士協商的過程，課程不是「產品」，也不是「物件」，而是師生與社區資源互動的過程和結果；課程實施之前雖有預定的規劃，但在實施過程中，仍須視教師、學生、社區人士三者的現場反應，調整內容及運作方式。因此，「社區有教室」方案乃符合學校本位課程的動態觀點（陳浙雲，民90b，民91）。

(三) 主張學校本位課程者認為教師不只是課程的實施者，而更是課程背後所蘊涵的意識型態，及其在歷史、文化、社會脈絡下所呈現之意義的詮釋者。同時，教師也不應以知識的消費者為滿足，而應以知識的生產者、課程的發展者自我期許；並能對其所發展的課程，評鑑其優劣；行有餘力則進行行動研究，尋求課程之修正、調整，使課程的發展與實施益臻完善。而此等觀點正與「社區有教室」方案所主張的相吻合（陳浙雲，民 90a，民 90b）。

(四)「學校本位課程」的發展過程中，除學校人員外，可結合社區人士和學者專家共同參與，並且依照學校和社區情境來設計教材，以發展學校特色。在「社區有教室」方案中，教師須重新「確認」社區的光華，進而「發現」社區、「重建」社區。但這種「確認」、「發現」與「重建」不是教師一人之事，而是師生與社區人士互相理解、感同身受的集體工作和「生活實踐」（「社區有教室」研究小組，民 90）。因此，就參與成員的角色功能而言，本方案與「學校本位課程發展」所強調的精神是一致的。

三、情境教學

Chiou(1992)認為，「情境學習」指的是「學習本身情境化」與「學習環境的設計要情境化」。他假定「學習者如果能在十分接近真實狀況的情境中，經由專家活動的觀察與模仿，加上自己親身參與，這種在情境中經由學習者主動建構的知識，會比背誦所得的知識更具實用效果」。

情境學習之所以重要，乃是因為學生所習得的抽象概念必須在真實的活動中來使用 (Brown, Collins, & Duguid, 1998)，在不同的資源背景中比較、釐清，才能真正地瞭解概念的意義。準乎此，「社區有教室」方案秉持情境教學的原則，帶領學生和整個環境脈絡互動；在實際的社區生活情境中，以實作的方式來進行學習；在真實的情境中，讓學習獲得最佳效果。

四、意義學習

Ausubel 所倡導的「有意義的學習」(meaningful learning)，強調新的學習必須能與個體原有認知結構中的舊經驗取得關聯，才能產生有意義的學習（引自張新仁，民 80）。建構主義者認為個體所建構出來的知識，必定和先前的經驗有關（甯自強，民 82）。兒童知識的發展，源於主動的、積極地參與自己關心的人或問題，是自己操作環境的結果，也是自己與環境交互作用後建構而成的；與兒童生活經驗無關的知識，對兒童而言，既無意義，也不實際（蔡孟育，民 90）。「社區有教室」方案強調，教學的內容要與學生所生長的环境與生活的經驗相聯繫，才能使學生學習的新經驗與舊經驗間產生連結，使其內化為認知結構的一部分；透過提供與生活脈絡相結合的教學素材，讓學生在真實情境中從事學習；協助學生跳脫斷裂零碎之記憶及教科書式之僵化知識的侷限，使學習容易產生意義，促進學習的類化與內化，從而強化學習的遷移。

五、體驗學習

自然主義學者強調運用具體感官的實物教學，不但可教導學生獲得實際的生活技能，也可以拉近學生與生活環境的距離。例如 Rousseau 認為，實物是教學的最佳材料（引自林玉體，民 76）；Pestalozzi 曾主張以具體物為主要的教學內容，透過感官來認識實物，以增強印象，使知識牢固（引自林玉體，民 84）。進步主義者的教育理念乃承襲自然主義教育，重視感官知覺的教育，讓兒童由經驗與發現中學習。認知發展論者也強調，學習是一種在心靈與經驗交互作用中重組知識的過程，而知識是在具體經驗中發展出來的；為發展知識必須提供兒童具體經驗（引自蔡孟育，民 90）。Dale 的「經驗塔」理論更指出，兒童的學習應該由底層能具體看得見、摸得到的經驗循序往上，並經由觀察和解釋以獲得完整的知識。Dale 認為，學生運用感官親自參與直接體驗的學習活動，不僅會有很高的學習動機和興趣，且可由親身經驗中自行發現知識，建構正確觀念，進而以其所得的學習經驗為基礎，繼續發展新的學習。因此，教學的方式，應儘量往經驗塔的最底層出發與開展，越低越好，以讓學生由直接經驗來學習（引自徐鉅昌，民 76）。

「社區有教室」方案無論就課程內容、教學素材、學習情境、指導人員而言，都與學生的真實生活經驗有關，是屬於 Dale 經驗塔中的最底層；其主張學生的學習應由對生活周遭的人、事、地、物的了解開始，引導學生主動、積極的建構生活情境中的相關知識、技能、態度、理想，正符合認知發展的理論；而其強調教學要切合學生感官經驗、生活經驗、具體經驗的主張，更與自然主義論者的觀點十分符合。

六、人文關懷

人文主義的教育目的在指導學生如何去思考、感受、發現，使其更了解自己關懷的社會及所處的時代，進而體認人生的道理與文化規範的價值（歐用生，民 84）。教師透過社區有教室方案，可引導學生接觸社區與社群，瞭解社區的傳統文化內涵與貢獻，參與自我發現的歷程，由此產生自尊、自愛與社區意識，從而提昇對自身文化價值的使命感，使之能了解自身的責任，並在保存傳統與創造現代間尋求平衡；學生在參與「社區有教室」的教學過程，就是對其生活和意義做價值澄清的過程，因而本方案乃充滿了人文關懷的氣息。

七、多元文化

過去的學校教育常被批評為是一種具有偏見、自我中心、種族中心取向的教育（歐用生，民 87）。然而，多元是現代社會的必然趨勢，民主時代的教育必須尊重文化多元性的價值，承認不同族群團體文化積極、真實、動態的存在，透過「積極差別待遇」的教導，使來自不同文化的學生能獲得「最少限制的環境」與「最大發展的機會」，從而得以充分發展其多元潛質。

「社區有教室」方案秉持多元文化的觀點，教導與學生生活息息相關的社區文化素材，可提高學生對自我文化的認同感，強化對自我的信心，並加強對其他族群文化的正確認知，有助於協助彼此間以包容的態度和諧相處，並改進傳統學校課程中違背現實的族群偏見與刻板印象，達成重視人權與社會正義的理想。

八、社區營造

社區學校化是當前教育改革的基本訴求之一。所謂「社區學校化」意指學校能重視社區參與，了解學校傳遞的價值與社區文化價值的差異，充分利用社區資源，使教育內容符合學校社區及受教學生的共同需求；經由學校人員與社區住民公共議題的互動討論，引導學生從小關心並參與公共事務，型塑一個生活與教育結合的環境，使人們都具有生命共同體的社區認同感（中華民國社區教育學會，1996）。

「社區有教室」方案的基本做法即是推動社區走進學校，學校融入社區，營造社區與學校一體的共識，帶動全民共同關懷教育，使課程與學生生活息息相關，培養學生實用的生活能力；其目的即在使學校與社區人士共同經營社區中的學習環境，經由系統化的課程規劃與教學實施，促使文化植基於生活當中，促進社區文化的保存與發展。藉由社區資源的融入，「社區有教室」方案不但豐富學校課程與教學的內涵，更經由課程與教學的施行，開啓社區文化保存與創新的契機，這與當前政府和民間人士所共同提倡的「社區總體營造」的理念是一致且契合的（周德禎，2001；黃煌雄、郭石吉、林時機，2001）。

柒、結語——社區有教室，處處可學習

孩子的成長學習不應受到人為空間的限制，孩子的生命視野更不該被學校的圍牆所侷限。當教育不再狹隘的被界定為教室內、書本上的知識傳授，它的可能性將益形寬闊。如何營造我們所生活的社區，成為學習型的優質社會；如何形塑我們所建立的學校，成為師生快樂學習的美好場所，是今後所有社區住民與教育工作者共同的功課與責任（余安邦，民 90c）。

吾人深信，「社區有教室」方案的實施與推動，將促使社區「向上提昇」的力量充滿無限的可能，社區的生命與活力也將獲得正向的開展，學生的學習必將與社區緊密結合，學生的學校生活與社會生活更將相互交融、結為一體（余安邦，民 90c）。而此一方案的實施，更將協助教育工作者提昇一定的生命能量與教育熱忱，營造一個以學生為主體、為中心的優質教育文化與生態環境，達成回歸教育本質之基本任務。

目前，台北縣各校逐漸普遍於課程發展中落實「社區有教室」方案精神的做法，已為九年一貫課程的推動，開啓了生機盎然的一道曙光。期待透過「社區有教室」方案之推動，能將教學的場域由學校擴展至社區，讓課程教學與豐富多元的社區資源結合，使孩子在自己居住生長的土地，透過潛移默化的學習，分享經驗、交會心靈、轉化能量、創造成長，營造社區永續發展的潛在機制，達成「社區總體營造」的終極目標！

參考文獻

- 中華民國社區教育學會（民 85）。**社區學校化**。臺北市：心理出版社。
- 「社區有教室」研究小組（民 90）。**台北縣九年一貫「社區有教室」課程發展之研究——以社會學習領域為例研究報告**。臺北市：台北縣政府教育局。

- 余安邦 (90a)。給工作坊講師的一封信。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (28-29 頁)。臺北市：台北縣政府教育局。
- 余安邦 (90b)。「社區有教室」芻議。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (第 6 頁)。臺北市：台北縣政府教育局。
- 余安邦 (90c)。「社區有教室」一九年一貫課程的一條活路。師友月刊，413，38-41。
- 吳財順 (民 90)。社區有教室，處處可學習。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (1-5 頁)。臺北市：台北縣政府教育局。
- 林玉體 (民 76)。西洋教育史。臺北市：文景。
- 林玉體 (民 84)。西洋教育思想史。臺北市：三民。
- 林振春 (民 88)。社區總體營造的教育策略。載於南華大學美學與藝術管理研究所主編，1999 社區美學研討會論文集 (43-59 頁)。臺北市：行政院文化建設委員會。
- 周德禎 (民 90)。排灣族教育：民族誌之研究。臺北市：五南。
- 徐鉅昌 (民 76)。空中教學的根源—視聽教育。視聽教育，29，2。
- 高新建 (民 89)。發展以基本能力及能力指標為本的統整課程。載於中華民國課程與教學學會主編，課程統整與教學 (89-117 頁)。臺北市：揚智。
- 黃煌雄、郭石吉、林時機 (民 90)。社區總體營造總體檢調查報告書。臺北市：遠流。
- 教育部 (民 89)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：作者。
- 陳浙雲 (民 90a)。社區資源融入九年一貫課程之應用。台北縣教師進修演講稿，未出版。
- 陳浙雲 (民 90b)：活用社區資源，深化課程內容—台北縣社區有教室方案之理念與實施。研習資訊，18，7-17。臺北市：教育部台灣省國民學校教師研習會。
- 陳浙雲 (民 91)：學校社區一家親。師友月刊，417，52-56。
- 張新仁 (民 80)。有意義的學習理論。載於張壽山主編，學習理論與教學應用。高雄：復文。
- 張嘉育 (民 88)。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。
- 甯自強 (民 82)。「建構式教學法」的教學觀—由根本建構式主義的觀點來看。國教學報，5。嘉義：國立嘉義師範學院。
- 蔡孟育 (民 90)。一所國民小學鄉土教學活動課程發展、實施與評鑑之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 歐用生 (民 87)。我國社會科教育的回顧與展望。載於「新世紀的課程改革—兩岸觀點」。臺北市：五南。
- 歐用生 (民 84)。鄉土教育的理念與設計。載於黃政傑、李隆盛主編，鄉土教育 (10-22 頁)。臺北市：漢文。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.(1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Chiou, L. J.(1992). Situated learning, metaphors, and computer-based learning environments. *Educational Technology*, 32(8), 7-11.

教育優先、技能第一

—英國 2001~2006 年教育改革發展方向

葉郁菁

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

摘要

英國自 2001 年大選後，工黨積極進行各項教育改革。其中明定未來五年的發展目標包括：學前教育階段，提供更多學童高品質的學前教育與兒童照護。義務教育階段，繼續保持目前國小教育已經達到的學童進步表現，中學教育的部分則進行改革，包括鼓勵中學發展學校本位的特色以及發展更具彈性與挑戰性的 14-19 歲教育。高等教育的部分則是增加與擴展高等教育的就學參與率，並使 18-30 歲的成人可以獲得高學歷。成人與繼續教育的部分則是因應未來工作職場的需求，發展職業所需的技能。工黨團隊規劃了大選之後所要執行的教育政策，並且清楚地指出各項政策應達到的具體目標。工黨的成功經驗，非常值得我們的執政黨參考。

關鍵詞：教育改革、教育經費

壹、前言

英國 2001 年六月大選之後，工黨政府繼續推出各項教育改革方案，包括原先的教育與職業部 (Department of Education and Employment) 更名為教育與技能部 (Department of Education and Skills, 簡稱 DfES)。新上任的教育部長 Ms. Estelle Morris 明確指出未來英國教育改革的發展方向。2001 年十月公佈的報告書—「教育與技能：邁向 2006 年的教育策略」(Education and Skills: Delivering Results: A Strategy to 2006) 明確列出未來五年的發展目標。以下就教育經費分配與未來教育施政目標分別敘述。

貳、教育經費分配與改革措施

2002-03 與 2003-04 年中央部門共編列 2 億 7 千萬英鎊（相當於 135 億新台幣）的教育預算，包括額外增加的 1 億英鎊。這些預算將主要將分配於改善學生的不良行爲、教室整建、提供職業訓練。其分配分別用於：

1. 8 千 7 百萬英鎊：遏阻教室內學生的不良行爲。
2. 8 千 5 百萬英鎊：學校教室整建維護與支付擴充教育學院。（平均每所小學增加約 2 千 5 百萬英鎊、每所中學增加約 7 千 1 百萬英鎊）。
3. 3 千萬英鎊：提供小型工廠訓練計畫，使一萬個小型企業可以達到「大眾投資」(Investors in People industry standard) 的工業標準
4. 從「首要都市現代化基金」(Capital Modernisation Fund) 計畫中提撥 7 千萬英鎊以改善下教育設施：
 - (1) 4 千英鎊提撥給「職業卓越中心」(Centres for Vocational Excellence) 以發展新的與維繫現有的職業訓練。
 - (2) 2 千萬英鎊用於改善服刑者的教育與訓練設施現代化。
 - (3) 以及未來預計施行之其他計畫。

工黨政府明確指出未來施政的教育目標，以下逐項說明。

目標一、使兒童擁有卓越的開始，奠定未來學習的穩固基礎

學前幼兒教育的未來發展，基本上延續先前工黨政府的規劃，1998 年首先提供四歲幼兒免費的學前教育服務，1999 年再提供當地政府五年內約十億英鎊，使所有三歲幼兒均有就讀托兒所的機會，並強化教育部門與政府其他相關部會的聯繫與合作、確保高品質的幼兒照護。

具體的行動方案包括：

1. 2004 年以前提供三歲兒童免費托育服務。
2. 整合教育體系、學校、與其他家庭服務機構，提供一百六十萬幼兒兒童照護。
3. 至 2004 年預計建立全國 100 所示範的「幼兒卓越中心」(Early Excellence Centre)。
4. 至 2004 年預計在全國的優先補助區建立 900 所社區型托育機構。
5. 至 2004 年確保執行的 500 件「穩固開始計畫」(The Sure Start Programme) 將造福貧窮兒童，提昇學前教育品質。透過「穩固開始計畫」，提供優先補助地區四歲以下兒童的家庭更多、更好的服務。

自 1999 年開始，執政黨即補助地方政府陸續在各地區成立幼兒卓越中心，將幼兒教育、兒童照護、社會福利服務等議題結合爲一，統整國家資源，並透過早期診斷學習困難與障礙之兒童，達到早期療育目的，擷節國家經費，未來也會由該中心提供當地民眾保育人員的技巧訓練課程。幼兒卓越中心的主要目的在於提供親職教育課程、幼兒閱讀指導、健康醫療諮詢、提供訓練課程與早期介入的診斷。新任的

英國教育部長 Estelle Morris 上台之後，積極在各地區成立幼兒卓越中心，她指出：「這些幼兒卓越中心將提供全日式與全年式的整合性與完整性幼兒照護與家庭支持服務。」。預計在 2004 年時，全英國將有一百所幼兒卓越中心的成立。

幼兒卓越中心 (Early Excellence Centres, EECs) 提供高品質的幼兒教育、幼兒照護、家庭支持與學習成長、成人教育、保母支持、與親職教育。主要的服務年齡層為從零到五歲的幼兒，卓越中心為一整合教育、社會服務、與醫療部門的機構。幼兒卓越中心的角色與地位在於統整幼兒教育與兒童照護，並提供照護者或親職的需求、協調各機構的支援系統。幼兒卓越中心為一個統整各社會福利與幼兒教育資源的中心，從社區延伸、與兒童所處的學校和其他教育機構互相合作，並且統整聯繫其他相關計畫，如：穩固開始計畫 (Sure Start)。行政部門經過考核評鑑後，選擇當地適合的托育機構，給予經費補助、擇優辦理。中心內提供家長的便利設施，使這些感覺孤立無援、或是正逢問題的家庭得到援助，例如：中心會舉辦家庭的支持性團體，或是隨時有家庭社工師提供有關親職的諮詢與其他協助。幼兒卓越中心的運作介於中心本位 (center-based) 與網絡模式 (network models) 之間。許多中心的定位為整合者，並且在教育、社會福利服務等不同領域間，以相同的專業人力提供密切的聯繫服務，尤其在特殊兒童的服務提供、與家庭協同合作與訓練，均為工作的重點。因此在幼兒卓越中心也特別強調志工的投入。

前者所述的「穩固開始計畫」也在蘇格蘭地區同步施行，蘇格蘭議會將此計畫擴展到多數資源被剝奪社區 (deprived communities) 的年輕家庭，在三年期間投入 4 千 2 百萬英鎊，預估受益的兒童在 5000 人以上，並且在學前教育投注超過 3 億 8 千萬英鎊，以提昇學童的學前教育成就與減少輟學比例。工黨執政期間，兒童福利的部分提高最多，超過一百萬的兒童因而脫離貧窮，工黨的幼教政策的確受到許多選民的認同。

對於國小階段兒童，工黨政府的目標為：依據 2002 年所設定的目標，提昇 11 歲學童的成就表現；並縮短不同地區的學生成就差異。以下為重要政策方向：

1. 加強識字與數字能力，使 11 歲學童可以更有效率地學習閱讀、寫作與運算，以穩固中學教育的基礎。
2. 豐富國定課程的內容，使學童可以有更多機會學習體育與樂器，並增加第二外語的學習機會。
3. 透過「兒童基金會」(Children's Fund) 協助兒童減少被學校退學的機會。

目標二、使所有年輕學子可以發展並充實未來生活與工作所需的技能、知識和個人特質

工黨政府致力於改善中學教育的教學與學習環境，主要的焦點在於提昇 11-14 歲學童的成就表現，該階段學童的能力表現過去以來一直進步有限。教育部門設定的發展方針為：

1. 提供中學生高品質的教學和學習的環境。尤其提昇學生的學習成就與縮減個別差異，設定目標補助發展面臨困境的學校。

2. 提昇全國第三基本階段 (Key Stage 3, 11-14 歲, 相當於我國國中階段) 的識字與數學能力。提出清楚的成就表現的目標, 並公佈學童 14 歲的成就表現能力。
3. 擴展「城市卓越」計畫 (Excellence in Cities programme), 將焦點放在協助並改善教育不利地區 (多數為城市地區) 的中等教育。
4. 及早並有效地介入營運不善的學校, 提供機會引進外部資源以促使改善。
5. 為達到卓越之目標, 鼓勵每所中等學校發展各自的特色。
6. 提供資賦優異兒童在現有的學習活動中擁有更多機會。
7. 協助學校改善學生的不良行為, 增加設置「學習輔助中心」 (Learning Support Units), 允許校長可以開除行為暴戾之學生。
8. 改革學校課程, 融入公民教育, 以協助並鼓勵學生成為主動的公民, 積極參與社區。
9. 支持與鼓勵所有學校發展創新的策略以提昇學生的學習成就。

其中提到鼓勵中等學校發展各自特色, 具體的做法為設置「專門重點中學」 (specialist school)。鑑於大多數綜合中學欠缺特色, 教育水準低落, 英國政府鼓勵每所綜合中學可自行規劃往專門重點學校轉型。2001 年九月全英所有 685 所專門重點學校, 比 2001 年增加了 79 所, 相較於 1997 年五月僅有 181 所。每所專門重點中學選擇某一學科作為發展的特色, 至 2002 年已經有八種科目: 科技、語言、體育、藝術、商業、工程、科學、數學與電腦。每個專門重點學校中至多 10% 的學生, 得以篩選的方式招收。此外, 學校接受政府高達十萬英鎊的津貼, 以及每個學生額外最高每年 123 英鎊的補助。

教育部門設定了以下八個中學階段的發展目標:

1. 確保在 2007 年以前, 14 歲中學生在第三基本階段結束時, 有 85% 在英文、數學與電腦資訊等三個科目、以及 80% 學生的科學, 達到第五級 (Level 5) 以上的表現。
 - 理想目標為 2004 年以前, 首先達到 75% 的學生在英文、數學與電腦資訊三個科目、70% 學生的科學測驗, 達到第五級。
 - 基本目標為 2004 年以前, 達到 65% 的學生在英文、數學與電腦資訊三個科目、60% 學生的科學測驗, 達到第五級。
 - 2004 年以前, 使學生英文、數學與科學測驗成績未達第五級的人數由目前的 25% 降低到 15%, 藉以縮短成就差距。
2. 2002 至 2004 年, 使學生在 GCSEs 考試 (中等教育普通證書) 中獲得五科以上的 A* 到 C (或相當等級) 的比例增加 4 個百分點, 至 2004 年每個地方教育當局至少有 38% 達到此目標。
3. 使學生在 GCSEs 考試 (中等教育普通證書) 中獲得五科以上、包含英數的 A* 到 G (或相當等級) 的比例增加 4 個百分點, 至 2004 年有 92% 的 16 歲學生均可達此目標。
4. 至 2005 年至少增設 1500 所專門重點中學 (specialist school), 並增加示範學校

(Beacon Schools) 的數目。

5. 逐年減少評鑑不良之中等學校數目。
6. 確保在 2006 年時，所有學校學生 GCSE 測驗獲得五以上的比例不少於 25%。
7. 確保被永久開除的學生可以獲得適當的教育。
8. 2002 至 2004 年減少 10% 的學生缺席率。

14 至 19 歲的教育重點在增加更多高品質的職業與學術教育的機會。因此教育部門設定的發展方向為：

1. 增加所有年輕學子職業教育的機會，所以他們可以選擇職業或學術路徑（或者綜合兩者），並且規劃新的職業科目的中等教育普通證書 (GCSEs) 測驗與 A Levels 測驗。
2. 提供經濟獎勵與補助，以鼓勵年輕學子持續接受教育與學習。
3. 透過教育標準局 (OFSTED) 嚴謹的督學視察，促使繼續教育學院不斷改進。
4. 提供高中生個人發展輔導，並透過聯繫服務 (Connexion Service) 提供年輕學子建議與指導。
5. 由教育部門提出諮詢報告書，建議更為一致性的高中教育階段。
6. 支持與鼓勵設置 19 歲以下的專門學院，並在適合的地點設置新的 16-19 歲繼續教育機構。

為達到上述目標，教育與技能部提出下列五項重點標的：

1. 至 2004 年，使 19 歲學生符合 NVQ（全國技能檢定）level 2 的水準增加三個百分點。
2. 使 19 歲學生達到 level 3 資格的比例由 2000 年的 51% 增加到 2004 年的 55%。
3. 2002~2003 年全國同步實施聯繫服務計畫。
4. 確保每一個學生均有學習技藝的場所，並達到要求的水準。
5. 確保每一個缺乏庇護的孩子均有機會獲得教育、訓練與工作。

目標三、鼓勵成人學習，提昇其技能與充實生活

由於近年來英國的高等教育參與率仍然偏低，與其他工業化國家相較，17 歲英國年輕人仍舊在學的比例顯然偏低。因此政府的政策在於確保國內的高等教育機構足以與世界最好的高教學府媲美，無論在教學、研究或技術轉移等各方面，均與企業緊密結合，以創造更多就業機會與資產。

英國教育與技能部於 2002 年發表的「教育與技能：邁向 2006 年的教育策略」報告書中，提到目前接受高等教育的 18 歲以上的學生有 73% 來自中上階級家庭，僅有 17% 的學生來自較不富裕的家庭背景，可見高等教育仍舊存在階級差異，因此工黨政府設定的目標之一，為消弭因貧窮因素而造成的教育機會不均等。政府設定的標的為 2010 年 18~30 歲的人有 50% 是接受過高等教育的。

教育與技能部為高等教育設定的目標包括：

1. 2010 年結束前增加 18~30 歲族群接受高等教育的比例至 50%，並維持高等

教育品質。

2. 保持高等教育機構公平入學管道。
3. 降低高等教育中途休學比例。
4. 加強高等教育機構研究與教學的素質。

根據估計，在英國約有 7 百萬個成人缺少國家與企業經濟發展所需的識字與數學能力。因此在接下來的三年內，教育部將首先針對 75 萬名成人提昇他們的基本文字與數字能力。對於成人教育的部分，則提出以下規劃目標：

1. 至 2004 年減少全國 75 萬名成人在識字與數字的問題。
2. 2004 年以前鼓勵成人參與 Level 3 資格的考試由原先的 47% 提高到 52%。
3. 至 2003/4 年止，協助全國半數以上學院成立「職業卓越中心」(Centres of Vocational Excellence)。
4. 每個地區開放兩個技術機構以滿足高層次技術日以俱增的需求。
5. 提出工作職場發展策略，增加資方提供的訓練。
6. 2002 年年底以前擴展「個人學習計畫」，設立 6000 個資訊科技學習中心網絡。

不過目前英國的高等教育仍然遭受一些瓶頸，除了上述中學畢業生繼續升學的意願不高，其他例如：因 1992 年擴充與高等教育法案通過後改制的新大學面臨招生的危機以及高等教育的師資無法延續的問題。舊制的技術學院改制成新大學確實有助於英國高等教育單一體系的成型，但因新舊大學之間長期資源分配不平均的爭議，致使整個教育體系缺乏某種程度的凝聚力。2001 年本來要補助中產階級以下以及非傳統背景的學生就讀的 5% 資金補助金，並沒有平均分配給各大學，反而發放給傳統的精英型大學；另外本欲補助學生加強輔導的津貼，卻只發放到牛津、劍橋。除了新大學的資金普遍不足的問題之外，新大學的學生面臨到的問題是：每班級人數逐年增加；但學生接受教師特別輔導時間卻相對減少；同時無形之中亦增加教師的工作負擔及壓力。近四分之一的大學教師反映考慮辭去教職；並且有 38% 的教師想申請提早退休；政府若執意招攬更多的學生進入大學，不但會影響大學的學術水準，而且會迫使這些年輕學子成為學術資源不足的犧牲者。英國政府的政策及資源分配不平均的狀況不但造成了新大學的財務危機，也使得新大學無法提供較合理的薪資給教師，這增加了新大學留住教師及招募新教師上的困難。

參、結語與建議

工黨政府從保守黨手中取回執政權之後，即積極朝向各種改革，其中提出的教育優先口號與措施，更是獲得英國民眾肯定，因此在執政四年之後，又以壓倒性的勝利取得繼續執政的地位，2001 年大選之後，所規劃的教育改革方向，更顯示了工黨政府改革的決心與魄力。明確的施政方向與講求服務績效、均衡優勢者與弱勢者的落差，是工黨政府的優勢。首相布萊爾所領導的工黨團隊早已規劃了未來四年所要執行的教育政策，並且清楚地指出各項政策應達到的具體目標。工黨的成功經驗，非常值得我們的執政黨參考。

英國 2001 至 2006 年整體教育改革發展方向，可以看出仍以「教育優先、技能

第一」爲主導。在學前教育階段，政府希望提供高品質的幼兒學習環境，並以降低班級人數、提供三歲與四歲以下幼兒免費照護的環境，透過設立社區式的幼兒卓越中心，達到整合社政、教育、衛生等單位資源的目的。在國小與中學教育階段，則是希望加強各主要基本階段學生在數學、識字與資訊科技等能力。

英國幼兒卓越中心的設置，不但整合了各項社會資源，同時也達到幼兒照顧社區化的功能。但就目前國內現況而言，另外設置新的組織單位，不但缺乏經濟效益，且與精簡政府組織的政策目標違背。筆者認爲應就目前現有的相關單位做整併，以現有經費與人力資源即可達到同樣效果。例如：各縣市設置有家庭教育中心，但因位階不明導致功能不彰。社區化的福利服務輸送網絡的建置將可涵納公衛護士、社區鄰里長或村里幹事、中小學教育人員、社區保育員等，共同提供兒童照護的福利服務。其次，未來就學人口逐漸減少，學校勢必走上彼此競爭的結果，如何提昇一些老舊學校的競爭優勢，也是必須考量的。英國教育政策鼓勵各個學校發展自己特色，設置重點中學的做法，非常值得參考，這也是因應教育多元化的必然結果。

英國政府將大筆經費投注在繼續教育與職業教育訓練上，提昇學生通過職業檢定的比例與加強成人在工作職場上的基本知識和技能，其主要目的在於提昇國內企業的競爭力。其次在提昇工作人口基本素質上，更是鼓勵中學畢業生參與高等教育。

英國的階級差異存在由來已久，要破除階級之間的不平等亦非易事。但工黨政府的教育政策致力於消弭因社會資源差異造成的教育機會不公平，例如「穩固開始計畫」、縮短個別學生的學習成就差異等。我國雖沒有貴族與平民的階級之分，但由於近年來的貧富差距也有增加的趨勢，有能力的家庭可以讓孩子從幼兒時期補習各種才藝、就讀貴族式的學校，但是對於社會資源弱勢者，包括教育優先區的兒童，則處於相對不利地位。以多元入學方案爲例，探計校外或社團經驗、或特殊才藝等，可能更容易造成對某些弱勢兒童的不利影響。

最後，英國與我國在近十年均有不少技術學院改制成新大學或科技大學，將來這些科技大學與技職院校該如何發展，也是執政者應該審慎思考的問題。高等教育的急速膨脹，雖然短期間增加了入學的機會，但是在高等教育品質的控管上卻出現了危機。英國的新大學每年面臨學生人數過多的問題，其實同樣也在台灣的私立技職校院不斷上演，這些學校淪爲「複製文憑」的污名，其教學品質與教師所能承受的工作負擔，同樣令人擔憂。

參考文獻

- Department of Education and Skills (2001). *Education and Skills: Delivering Results: A Strategy to 2006*. London: DfES.
- Department of Education and Skills (2002). *Departmental Report. Department for Education and Skills and Office for Standards in Education*. London: OFSTED.

台灣地區中小校長轉型領導 實徵研究之回顧與前瞻

蔡進雄

國立台灣師範大學教育研究所博士
輔仁大學教育領導與發展研究所助理教授

摘要

本文旨在對台灣地區中小學校長轉型領導 (transformational leadership) 之實徵研究進行回顧，並依據分析結果，對學校行政領導者及未來研究提出建議。從轉型領導之領導效果來看，本文分析發現校長轉型領導對學校組織的發展及教師的行為有正面影響，在所蒐集之實徵研究論文中，未見校長轉型領導對教師或學校發展有負面影響之研究。職此之故，轉型領導理論是在美國發展出來的，但應用在國內並沒有受到文化因素的影響，因此吾人似乎可以推論轉型領導對台灣地區的校長領導有其適用性及價值性，值得採行。而新轉型領導 (new transformational leadership) 的提出對於未來領導之研究，更可另闢一新的方向與領域。

關鍵詞：轉型領導、新轉型領導

壹、前言

人類對於領導的探討相當早，而實徵研究到二十世紀才逐漸開始，但由於研究重點及研究者觀點的紛歧，因而產生種種不同的理論（蔡進雄，民 90：35）。而近年來轉型領導 (transformational leadership) 已成為領導理論研究的焦點，吾人若翻閱國內外近五年所出版的管理學、行政學或教育行政學之相關教科書，作者在介紹領導理論之特質論、行為論及權變論後，都會詳述轉型領導（林鍾沂，民 90；張潤書，民 87；Hoy & Miskel, 2001；Lunenburg & Ornstein, 1999；Robbins, 1998；Yukl, 2002），而轉型領導之實徵研究亦日益增加。由此可見，轉型領導已成為領導理論所

重視的主題，也是當今領導理論研究的顯學。

最早提出轉型領導概念的是 J.M.Burns，Burns (1978：20) 以 Maslow 的需求層次理論來界定轉型領導的意義，他認為：轉型領導是領導者與成員相互提昇道德及動機至較高層次的歷程。例如，印度的國父甘地就是轉型領導者的最好例子。Bass (1985：22) 主張轉型領導係「創造超越期望的表現」，藉由增加成員的信心及提昇工作成果的價值，以引導成員作額外的努力，Robbins (1998：374) 認為轉型領導者就是激發部屬為組織犧牲自身利益，並且對部屬有深厚、特別影響的人。具體而言，轉型領導是領導者藉著個人魅力及建立願景，運用各種激勵方式，以提昇部屬工作態度，並激發部屬對工作更加努力的一種領導（蔡進雄，民 89：9）。誠如張明輝（民 86：32）所言，轉型領導的理念、步驟十分適合目前學校行政部門、教師會和家長會三足鼎立之架構，特別是校園民主化之後，學校行政運作亦以轉型領導的模式為佳。

此外，傳統領導行為研究大多採用「倡導」與「關懷」之二元劃分，而轉型領導之行為層面包涵建立願景、魅力影響、啟發才智、激勵鼓舞及個別關懷（蔡進雄，民 89：8-9），可說豐富了領導行為內涵並為領導理論提供另一研究方向。

相較於國外研究，國內教育研究針對轉型領導的探討起步較晚，學位論文中把轉型領導當作主題進行研究，較早的是林合懋（民 84）的研究報告，之後何淑妃（民 85）及張慶勳（民 85）相繼提出，到了民國 91 年教育研究有關轉型領導之研究為數已經不少，可見國內教育研究者已逐漸重視轉型領導的探究。職此之故，本文擬針對台灣地區教育研究有關校長轉型領導的實徵研究進行探討，並以博士及碩士論文為主要分析對象，希望分析結果能提供學校行政領導者及未來研究之參考。

貳、中小學校長轉型領導的回顧—實徵研究的分析

為探討國內中小學校長轉型領導的研究情形及其領導效果，筆者蒐集國內（民國 85 年至民國 91 年）27 篇有關中小學校長轉型領導的學位論文，並從中小學校長轉型領導的表現程度、依變項分析、轉型領導的領導效果等三方面進行探討。此外，為使分析更能聚焦於轉型領導，所以將常與轉型領導一起被研究比較的「互易領導」(transactional leadership)，盡量排除於本文分析之範疇。

一、中小學校長轉型領導的表現程度

依據筆者所蒐集的論文中只有邱勝濱（民 89）一篇研究呈現校長轉型領導偏低，整體而言中小學校長都能表現出中上程度的轉型領導行為。另外，除了林合懋（民 90）的研究採用校長自評轉型領導行為表現外，其餘的研究者皆以教師或學校行政人員來知覺校長的轉型領導。茲將蒐集論文中提出中小學校長轉型領導表現程度之研究，依年代順序歸納整理如表一。

表一 中小學校長轉型領導的表現程度

研究者	中小學校長轉型領導之表現程度
何淑妃 (民 85)	國民小學教師所知覺到的校長轉型領導行為，在個別化的關懷，智性的刺激，啟發和魅力上，其平均數皆介於 3.61 和 3.79 之間，其高低依序為啟發，個別化的關懷，魅力及智性的刺激。
濮世緯 (民 86)	國小校長整體轉型領導平均得分為 3.11，轉型領導各層面平均得分介於 2.92~3.25 之間，其得分高低依序為激勵共成願景、尊重信任、遠景與承諾、智識啟發、個別關懷、親近融合。
廖裕月 (民 87)	國小校長以「高轉化高交易」之領導型式最多。
黃傳永 (民 88)	台北縣市國小教師對於校長之轉型領導的知覺偏向中高程度。
邱勝濱 (民 89)	私立高職校長在轉化領導行為之表現略低。
陳龍彬 (民 89)	台灣省中區國小校長領導大致能符合轉型領導。
蔡進雄 (民 89)	國中校長能表現出中上程度的轉型領導。
吳明雄 (民 90)	大多數國民小學教育人員對校長運用轉型領導行為，各層面的知覺偏高，其中知覺最高的是「魅力的影響」層面。
林合懋 (民 90)	國小校長自認有非常高的轉型領導，其中以「尊重信任」最高，其次是「承諾與正義」，而「遠景與吸引力」最少，具有啟發性的典範校長也自認有許多轉型領導的特色，而且都特別強調用「以身作則」的方式來帶動成員，共同完成理想。
徐韶佑 (民 90)	國民小學教師在知覺「校長轉型領導問卷」的總得分上，屬於中上程度，在各向度之得分上，以「激勵動機」最高；其次依序為「魅力影響」、「智能啟發」、「共創願景」；最低則是「個別關懷」。
陳秋容 (民 90)	國民小學教師普遍知覺到校長之轉型領導。
詹益鉅 (民 90)	桃園縣教師知覺國小校長轉型領導行為良好。
朱淑子 (民 91)	國小校長所表現的轉化領導達中上程度。
范熾文 (民 91)	國小校長轉型領導情況，大致良好。
梁丁財 (民 91)	國民小學教育人員知覺校長轉型領導的表現良好，各層面的知覺高，其中知覺最高的是「魅力的影響」層面。
張毓芳 (民 91)	台北縣市國小校長轉型領導之整體及各層面為中度表現。
蕭雪梅 (民 91)	校長轉型領導層面以凝具願景、魅力影響層面最高。

二、依變項分析

當兩個變項之間具有某種關聯，其中一個變項具有影響另一個變項的作用時，那麼這個具有影響作用的變項就稱為自變項，而另一個受影響的變項則稱為依變項（吳明清，民 80：105）。一般而言，校長在學校中掌握較多的職權與資源，對學校組織及教師應該會產生較多的影響力，因此本文所蒐集的研究皆將校長轉型領導列為自變項，探討對依變項的影響。

審視國內有關校長轉型領導研究之碩博士論文，發現各研究者所採用的依變項頗為紛歧，因此參酌論文之研究情況，茲就學校組織層面、教師個人層面及家長參

與層面等方面加以分析，並整理歸納如表 2。

依表二所示，整體而言，學校效能、學校文化、教師工作滿意及教師組織承諾等變項各都有三位以上的研究者採用，其餘變項被使用次數並未有特別多之現象。

表二 轉型領導之依變項分析表

學校組織層面		
依變項	次數	研究者
學校組織氣氛	2	何淑妃 (民 85)、張毓芳 (民 91)
學校效能	5	張慶勳 (民 85)、林珈夙 (民 86)、蔡進雄 (民 89)、 陳世聰 (民 90)、林蕙質 (民 91)、范熾文 (民 91)
辦學績效	1	王心怡 (民 91)
學校學習型組織	1	張易書 (民 89)
學校組織學習能力	1	張昭仁 (民 90)
學校文化	3	張慶勳 (民 85)、蔡進雄 (民 89)、詹益鉅 (民 90)
學校本位管理決策	1	邵俊豪 (民 91)
次數總計 14 次		
教師個人層面		
依變項	次數	研究者
教師工作滿意	3	陳秋容 (民 90)、朱淑子 (民 91)、梁丁財 (民 91)
教師制握信念	1	濮世緯 (民 86)
教師職業倦怠	1	濮世緯 (民 86)
行政人員組織承諾	1	蕭雪梅 (民 91)
教師組織承諾	3	彭雅珍 (民 87)、詹益鉅 (民 90)、范熾文 (民 91)
教師服務士氣	1	徐韶佑 (民 90)
教師創意生活經驗	1	林珈夙 (民 86)
教師教學創新行爲	1	林珈夙 (民 86)
教師工作動機	1	白麗美 (民 87)
教師開放型/封閉型人格	1	張易書 (民 89)
教師同僚專業互享學習	1	陳龍彬 (民 89)
次數總計 15 次		
學校組織層面與教師個人層面兼具		
依變項	次數	研究者
領導效能	2	廖裕月 (民 87)、邱勝濱 (民 89)
次數總計 2 次		
家長參與層面		
依變項	次數	研究者
家長參與學校教育	1	黃傳永 (民 88)
次數總計 1 次		

三、校長轉型領導之領導效果分析

在筆者所蒐集有關校長轉型領導之研究中顯示，校長轉型領導與依變項之間具

有顯著正相關，亦即校長採用轉型領導對學校組織層面及教師個人層面均有正面的影響力，且在所有研究中未見校長轉型領導對教師或學校發展有負面影響。

茲將有關國內中小學校長轉型領導與領導效果之研究結果，依研究年代順序整理歸納如表三所示。

表三 校長轉型領導之領導效果

研究者	研究結果
何淑妃 (民 85)	教師所知覺到的轉型領導行為各層面和轉型領導行為分別與疏離性，干擾性及監督性的組織氣氛呈負相關，而與革新性，同事性及親和性的組織氣氛呈正相關。
張慶勳 (民 85)	校長領導是影響學校組織文化特性與學校組織效能的導引者。
林珈夙 (民 86)	校長的「轉型領導」行為越多，教師知覺的「學校效能就越高」。
濮世緯 (民 86)	在整體轉型領導及轉型領導各層面上，校長的高轉型領導行為能提昇教師的個人成就感，進而降低部份教師職業倦怠感受。
白麗美 (民 87)	校長運用轉型領導，能有效激發教師工作動機。
彭雅珍 (民 87)	校長轉型領導行為與教師組織承諾呈正相關。
廖裕月 (民 87)	國小校長採「高轉化高交易」為最有效能的領導型式。
黃傳永 (民 88)	校長轉型領導對家長參與學校教育有其正向之影響力。
邱勝濱 (民 89)	就領導效能而言，個別關懷、權宜獎賞、魅力及智力刺激是重要的領導行為，其中以「個別關懷」及「權宜獎賞」二種領導行為最為重要。
張易書 (民 89)	國中校長運用轉型領導程度的不同，會影響教師知覺學習型組織的特徵。
陳龍彬 (民 89)	校長轉型領導與教師同僚專業互享學習具有正向相關。
蔡進雄 (民 89)	校長轉型領導與學校文化呈正相關，校長轉型領導與學校效能各層面及整體學校效能也呈正相。
吳明雄 (民 90)	國小教育人員所知覺的校長轉型領導行為與學校效能具有正相關，校長運用轉型領導行為愈多，則學校效能愈佳。
徐韶佑 (民 90)	校長轉型領導及各向度，與教師服務士氣及各向度呈現出顯著的正相關，亦即教師知覺校長轉型領導愈高，則教師服務士氣也愈高。
張昭仁 (民 90)	校長轉型領導總量及各向度與學校組織學習能力總量表之間呈顯著正相關。
陳世聰 (民 90)	國小校長類皆兼採轉化領導與互易領導策略，國小校務推動受校長領導策略影響之程度頗鉅。
陳秋容 (民 90)	校長轉型領導行為與教師工作滿意之間具有相關，轉型領導之「個別關懷」、「啟發」、「魅力」三個向度，可以有效預測教師工作滿意。
詹益鉅 (民 90)	教師知覺校長轉型領導行為越高，其教師組織承諾越高，校長的轉型領導行為與學校建設性文化具有中度正相關。
王心怡 (民 91)	國中校長的轉型領導風格各層面可以有效預測校長整體辦學績效表現。
朱淑子 (民 91)	國小校長轉化領導與教師工作滿意之間有顯著的典型相關。
林蕙質 (民 91)	校長的轉換型領導程度與學校效能之間，存在顯著正相關。
范織文 (民 91)	國小校長轉型、互易領導、教師組織承諾與學校組織績效之間有密切關係。
邵俊豪 (民 91)	北市國中校長整體轉型領導上與學校本位管理決策類型有顯著差異。
梁丁財 (民 91)	國小教育人員所知覺的校長轉型領導與教師工作滿意具又正相關，校長運用轉型領導行為愈多，則教師工作滿意度愈高。
張毓芳 (民 91)	台北縣市國小校長轉型領導與學校組織氣氛各層面具有密切的相關，台北縣市國小校長轉型領導對學校組織氣氛大多具有中度以上的解釋力。
蕭雪梅 (民 91)	校長轉型領導行為能有效增進行政人員的組織承諾。

參、結論與前瞻

國內領導型態之研究仍以俄亥俄州立大學雙層面之領導架構為主，惟學校領域的研究於近五年來已朝向探討新興領導理論中之轉型領導（孫瑞雲，民 90：124），事實上，轉型領導已成為國內校長領導研究的顯學。基於此，為瞭解國內中小學校長轉型領導的研究情形及其領導效果，本文總計蒐集 27 篇有關中小學校長轉型領導研究之碩士及博士論文進行分析探討。

首先，就校長的轉型領導之表現程度來看，整體而言，校長都能展現中上程度的轉型領導，但如果「校長轉型領導行為愈多，則領導效果愈佳」的前提是正確的，則本文所分析結果是否也意味著在轉型領導方面校長還有努力的空間。另外，除了林合懋（民 90）是採取校長自評外，其餘皆由教師來知覺校長轉型領導行為，一般而言，由教師來知覺校長的領導行為應該較為客觀，但若能比較校長與教師對校長轉型領導行為知覺的差異，亦不失為另一個研究主題。

再以研究者所採用的轉型領導之依變項來看，大多分布在學校文化、學校效能、組織氣氛、教師工作滿意、教師組織承諾等之探討，黃傳永（民 88）研究校長轉型領導與家長參與學校教育的相關，但所有論文中並未有研究者深入探討轉型領導對學生學習表現的影響力，尤其有研究（Barnett, McCormick & Conners, 2001）指出校長轉型領導對學生學習有負面影響的同時，對於校長轉型領導與學生學習的關係更需要進一步釐清。

再者，從轉型領導之領導效果來看，本文分析發現校長轉型領導對學校組織的發展及教師的行為有正面影響，亦即校長若採用轉型領導會牽動學校組織的發展及教師的工作心態及組織行為表現，且可以影響家長對學校教育的參與情形，在所有研究中未見校長轉型領導對教師或學校發展有負面影響。職此之故，轉型領導理論是在美國發展出來的，但應用在國內並沒有受到文化因素的影響，因此吾人似乎可以推論轉型領導對台灣地區的校長領導有其適用性及價值性，值得採行。

雖然轉型領導在國內教育研究證實有良好的領導效果，但並不表示轉型領導就是促進學校組織效能及因應組織變革的萬靈丹，蔡進雄（民 92）歸納指出轉型領導的三大侷限分別是：太過誇大領導者的功能、忽略團隊的建立及使成員被動。有鑑於此，蔡進雄（民 92）就曾針對轉型領導的侷限建構出新轉型領導（new transformational leadership），試圖以新轉型領導來彌補轉型領導之不足，經過統計之因素分析後，發展出新轉型領導的三個因素分別為共創願景、激發潛能及建立團隊，其中共創願景特別強調願景是領導者與成員共創的過程，而激發潛能取代激勵鼓舞、啟發才智及個別關懷，建立團隊則補足轉型領導的欠缺，至於新轉型領導的領導效果如何？有沒有超越轉型領導？則有待進一步的探討與研究。

參考文獻

王心怡（民 91）。國中校長情緒智力、轉型領導風格與辦學績效之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

- 白麗美 (民 87)。國民小學校長領導風格與教師工作動機關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 朱淑子 (民 91)。國小校長轉化領導、互易領導與教師工作滿意關係之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 吳明清 (民 80)。教育研究—基本觀念與方法之分析。臺北市：五南。
- 吳明雄 (民 90)。國民小學校長轉型領導行為與學校效能之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 何淑妃 (民 85)。國小校長轉型領導行為與學校組織氣氛之調查研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 林合懋 (民 84)。學校主管與企業主管轉型領導之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林合懋 (民 90)。國民小學校長的成就目標、終身學習經驗、轉型領導與其多元智慧學校經營理念之關係。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 林珈夙 (民 86)。校長領導風格、教師創意生活經驗、教學創新行為與學校效能之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林蕙質 (民 91)。國民中學校長性別角色、轉換型領導與學校效能關係之研究。國立政治大學行政管理碩士學程碩士論文，未出版，臺北市。
- 林鍾沂 (民 90)。行政學。臺北市：三民。
- 范熾文 (民 91)。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 邵俊豪 (民 91)。台北市國民中學校長轉型領導、交易領導與學校本位管理決策類型之關係研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱勝濱 (民 89)。私立高職校長領導行為、領導特質與領導效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 徐韶佑 (民 90)。國民小學校長轉型領導與教師服務士氣關係之研究—以台北市、台北縣及桃園縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 孫瑞雲 (民 90)。領導型態與領導績效之探討—學校與企業之比較研究。人力資源學報，1(3)，107-130。
- 梁丁財 (民 91)。國民小學校長轉型領導與教師工作滿意度關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張明輝 (民 86)。學校組織的變革與領導。載於高強華主編，學校教育革新專輯。臺北市：國立台灣師範大學印行。
- 張易書 (民 89)。國中校長轉型領導、教師開放型／封閉型人格與學習型組織關係之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張昭仁 (民 90)。國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張毓芳 (民 91)。台北縣市國民小學校長轉型領導與學校組織氣氛關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 張慶勳 (民 85)。國小校長轉型、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄市。
- 張潤書 (民 87)。行政學。臺北市：三民。
- 陳世聰 (民 90)。屏東縣國小校長轉化、互易領導與學校效能關係之研究—以發揮「小班教學精神」效能為指標。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳秋容 (民 90)。國民小學校長轉型領導與教師工作滿意關係之研究—以台灣北部五縣市為例。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳龍彬 (民 89)。台灣省中區國小校長轉型領導、互易領導與教師同僚專業互享學習關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 彭雅珍 (民 87)。國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃傳永 (民 88)。校長轉型領導與家長參與學校教育之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 詹益鉅 (民 90)。桃園縣國民小學校長轉型領導、學校建設性文化與教師組織承諾關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖裕月 (民 87)。國小校長轉化領導型式與領導效能之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡進雄 (民 89)。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 蔡進雄 (民 90)。學校行政領導。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄 (民 92)。超越轉型領導：新轉型領導之建構與發展。載於第二屆教育領導與發展學術研討會論文集。
- 濮世緯 (民 86)。國小校長轉型領導、教師制握信念與教師職業倦怠關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蕭雪梅 (民 91)。高中職校長轉型領導行為與行政人員組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools—Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Macmillan.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (1999). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, California: Wadsworth.
- Robbins, S.P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and application*. (8th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

我國大學校院學雜費政策之探析

王明源

教育部高等教育司專員

國立台北師範學院國民教育研究所博士班博士候選人

摘要

近日部分民間教改團體來到教育部高舉「反對高學費政策」陳情，致使社會大眾誤認為「高學費」時代已經來臨。究竟我國大學學雜費收費是否合理？我國是否屬「高學費」國家？以及未來大學學雜費政策之走向等問題，均值得深入探討。就分析結果得知，近年來，我國公私立大學間學雜費之比值已逐漸縮短，自八十八學年度實施彈性學雜費方案以來，各大學校院並無因此大幅調漲學雜費之事實，與國際主要國家比較，我國應非屬高學費國家。另一方面，政府近年來已逐漸重視弱勢族群學生的照顧，照顧項目擴增、經費逐年大幅成長，在實踐社會公義與教育機會均等上，已做了相當程度的努力，未來仍為持續加強辦理之重點。

關鍵詞：大學、大學校院、高等教育、學雜費、學費、雜費、學費政策、成本效益

壹、前言

二十一世紀是一個知識經濟的時代，高等教育除了是知識、文化與科技創新、傳遞的殿堂外，更是培育國家重要人力資源的場所，高等教育素質的高低，將是決定國家競爭力的主要關鍵，因此，世界各國均非常重視高等教育。我國高等教育係屬選擇性教育，非屬國民義務教育範疇，基於「受益者付費」原則，學生必須繳交學雜費，以支付部分教育成本。但是學雜費究竟應該繳交的額度多少才算是合理，則是多年來教育行政部門、學校、學生、家長及社會大眾爭議的問題。

國外對於大學學雜費的收取大約可區分為社會福利制及市場機能制二種，前者由政府負擔較高之經費補助，為典型的低學費制度，以德、法、英等國為代表；後者較偏向於「使用者付費」之方式，如美、日兩國，屬於高學費制度。我國的大學教育非屬義務強迫教育，對於學雜費收取的標準，介於兩者之間，受教者必須負擔部分費用，以符公平原則（張國保，民 83）。

隨著經濟發展，國內大學學雜費收費標準已較早期大為提高，本（九十二）年七月二日「快樂學習教改連線」及「反高學費行動聯盟」團體更到教育部陳情「反對高學費政策」，致使社會大眾認為「高學費」時代已經來臨。有關學雜費收費之理論為何？學雜費訂定應考量因素為何？現行我國大學學雜費之收費政策是否合理？我國是否屬「高學費」國家？以及未來大學學雜費政策之走向等問題，均值得深入探討。

貳、學雜費收費之理論依據

一、學雜費的意義

學雜費是指主辦教育者向受教者所直接收取的費用，為「學費」和「雜費」的總稱。

事實上學費與雜費在性質上有所不同，陳麗珠（民 81）認為，學費係與教學活動直接相關的費用，以人事費用為主，與教學活動間接相關的為雜費，以資本設備使用費（如維護費、折舊費等）為主。

林文達（民 75）認為，學費是以教學及非移轉性經常費為徵收之依據；而經常費中的實習、實驗費，在徵收後，金額移轉學生當年度支用時，應列入雜費項下。

張碧娟（民 83）則認為，學費是主辦教育者根據非移轉性教育經費，向受教育者收取供教學用途的一部分經費；雜費則是主辦教育者根據移轉性教育經費，即與教學相關之經費如資本設備使用費等，而向受教者所收取的一部分經費。

由此可知，學費係與教學活動直接相關的費用，用以支付人事費用等非轉移性教育經費；雜費則係與教學活動間接相關的費用，用以支付學校基本設備使用費等移轉性教育經費。一般討論學費問題，原則上包括了雜費問題，本文所討論學費問題，基本上也包括雜費問題。

二、學雜費收費的理論

一般而言，學雜費究竟應由誰來支付，常依據不同的教育階段、國家經濟狀況、國家的稅收情況及教育政策，而有不同的答案。在國民教育階段，由於各國均以國民教育為養成國家公民的基本教育，通常免收學雜費，因此，學費問題主要發生在選擇性教育的階段（林文達，民 75）。

對於高等教育學費的收費與調整的理論依據，大致發展形成二種基本的說法，即「社會責任說」與「市場機能說」。事實上，這兩種說法均偏向兩極端，合理的高等教育學雜費政策應該是介於此二種說法之間的，而在這兩種說法之間亦可容納許多不同觀點，分別說明如下（林文達，民 75；蓋浙生，民 74，民 78，民 88；張碧

娟，民 83；陳麗珠，民 81；蔡明昌，民 87）：

- (一) 將高等教育視為公共服務 (public service) 或社會責任的觀點：此種主張認為高等教育的目的包括培養國家領導人才、技術人力，以發展國民經濟；利用高等教育的支出進行財富重分配，是實踐民主政治的理想工具。故高等教育所需經費應由社會支付為宜，尤以代表社會的政府來支付為宜，多數社會主義及開發中國家均持種觀點，他們認為高等教育是政府對國民的一項公共服務，如同政府提供警政系統維持治安一般，故學費應完全免費或低學費，不必考慮使用者負擔的能力。此舉雖有助於國民教育水準的提昇，卻也造成國家財政嚴重負擔，以至於降低教育品質。近年來，由於各國政府經費緊縮，這種政府全部負擔學費的情況，逐漸不可行。
- (二) 將高教育視為準公共財 (quasi-public goods) 之觀點：公共財具有不可分割 (indivisibility) 與無排他性 (non-excludability) 兩項特性，但教育活動一旦被安排在某一特定時間及特定場所，它便具有排他性，它的利益只有被允許進入該時間、該場地的消費者才能享有 (蓋浙生，民 74)。因此教育是屬於較類似公共財性質的準公共財或稱特殊財 (merit goods)，公共財說適用於義務教育階段，高等教育具有排他性，無法通過入學考試或不繳學費者無法入學。
- (三) 高等教育同時兼具投資性 (investment) 與消費性之觀點：教育在某方面可以滿足一個人的需求，是一種消費性活動；然而教育又可以提高個人的知識水準及未來的薪資所得，因此，也是一種重要的投資活動 (張碧娟，民 83)，因此，將教育視為一種長期的投資，讓受益者繳交部分學雜費應是公平合理的。
- (四) 從成本效益 (cost-benefit) 的觀點：學雜費應是教育成本的一部份，因此，應設定教育成本的若干百分比為學雜費。然而教育成本包括直接成本、間接成本及放棄其他所得的機會成本，如何劃分、計算是一大難題 (蔡明昌，民 87)。由「個人收益」及「社會收益」的觀點而言，高等教育經費，無論公立或私立，由社會或政府來承擔較大的支出比例，應屬合理 (蓋浙生，民 74)。
- (五) 從國民能力負擔 (ability to pay) 的觀點：此種觀點主張接受高等教育必須要符合自己的興趣、性向及能力，同時也要兼顧個人家庭的經濟能力。高等教育不是「廉價的教育」，受教者不能抱持「白吃午餐」的心理，當個人及家庭經濟能力提高時，其所負擔的學雜費也應相對提高。然而除了個人及家庭經濟能力外，學雜費政策的制訂尚需考量學雜費佔國民所得的比例為何，始能判定國民經濟負擔能力如何。
- (六) 市場機能訂價的觀點：主張教育經費是由主辦教育者—供給者及受教育利益者—需求者，雙方在市場機能供需調節之下，自給自足的。不過教育市場與一般市場有別，一般市場之供給者在謀求利潤，而教育市場之供給者只求將投入之教育經費，從受益者者回收而已。政府是主辦教育者，也是教育受益者，政府應該在其受益範圍內支付部分的教育費用；而受教者也是受益者之一，也應該在受益範圍內支付教育經費。另外，凡直接、間接受益的社會大眾，也應該分擔部分的教育費用 (林文達，民 75)。這種由政府、受教者、雇主及社會大眾

透過市場機能而分別擔負教育經費，以求自給自足，是為市場機能自足說的要義。

過去由於我國國民經濟能力較差，高等教育比較強調社會責任的觀點，採取低學雜費政策，以保障經濟能力較差的學生也有接受高等教育的機會。但隨著政府財政負擔日益沈重，政府有限財源無法完全負擔高等教育支出，加以市場自由化的觀念逐漸為國人所接受，學雜費統一由政府訂定的政策逐漸受到挑戰，進而改變收費型態，業已採取彈性學雜費方案。究竟我國學雜費政策有無走向市場機制自由化之可能？如學雜費走向市場機制，則除涉及國民經濟負擔能力外，則如何兼顧社會公平正義原則，勿使少數社經地位及基本條件不佳的學生，受到不利的影響，並成為最重要的課題了。

參、學雜費訂定所需考量之因素

大學教育非義務教育，在使用者付費的原則下，受教者自應負擔部分成本，如此才能讓教育資源有效運用，同時也能引導個人做最適宜的教育投資；如刻意採低學雜費，固然一方面可減輕家庭之負擔，使其子女可充分就學，但由全體民眾負擔部分人士接受大學教育之成本，並不符公益原則。大學學雜費之訂定所需考量之因素相當複雜，茲分析如后：

一、大學教育的性質與功能

大學教育若定位於傳統之菁英教育，受教者所需擔負之公共利益更大於個人利益，相對的政府就應該負擔教育經費提供之主要責任。反之，大學教育若強調其普及化與市場的機能，受教者在教育過程中所獲得的個人利益大於公共利益時，必然要由受教者從使用者付費之觀點負擔部分合理之教育成本。

二、教育品質的要求及其所反映之教育成本

教育成本之高低直接反映在教育品質上，要有什麼樣的大學教育，必然需投入相對的資源。這些資源的提供部分來自於政府，部分來自於社會或產業界，也有部分來自於學校的其他收入或基金孳息，另一部分則來自於受教者負擔之學雜費。

三、政府財政狀況

政府的經費均來自全民的稅賦，政府基於全民最大利益之考量，必須將有限的稅收做理想的分配與運用，教育支出也是其中很重要的一部份。在教育支出中，各級教育及公私立教育經費之合理分配也必須做通盤之考量。增加任何一部份之支出，若無法增加稅收必然會排擠其他經費之支出。若學費負擔的比重降低，又要維持甚而提高既有的教育品質，必須考慮政府是否有足夠之財源，否則必然要降低整個教育成本，進而降低教育的品質。另一方面，若大學屬選擇性之教育，刻意壓低學雜費而由全民負擔其教育成本，其公平性亦值得考慮。

四、受教者的負擔能力

教育是促進社會階層流動的重要影響因素。在開放民主的社會中，必須提供一

個公平的受教機會。若學雜費過高，進而影響經濟上弱勢族群接受教育的機會，減少正向的社會流動，將造成社會上潛在的對立。所以學雜費之訂定必然要考慮受教者負擔的能力。

五、為維護教育機會均等的相關配合措施

基於社會公平正義的原則，應該對社會上的弱勢族群提供經濟上必要的協助，目前在學生就學補助方面，政府業已提供諸如特定族群之就學減免（包括低收入戶子女學雜費全免、原住民學生學雜費部分減免、殘障人士及殘障人士子女依殘障程度分別給予學雜費全額減免或部分減免、給卹軍公教遺族學費全免、雜費部分減免等等）、學生就學貸款、學生工讀制度、研究生獎助學金等措施，以協助學生順利完成學業。此外，為提昇私立大學教學品質，縮短公私立大學教學資源差距，教育部每年均編列私立大學校院整體發展獎補助經費，以維護學生之教育機會均等。

肆、國內大學學雜費制度之演進

我國大學校院之學雜費早期係由教育部訂定收費標準，八十學年度起，為使公私立學校有較為公平的競爭基礎，教育部乃訂定私立大學彈性收費制度，此一制度於八十四學年度告取消，恢復過去每年參酌軍公教人員待遇調幅及物價變動等因素調整收費標準之方式。八十八學年度起，為因應大學發展趨勢，教育部實施彈性學雜費方案，自此，我國大學校院的學雜費政策走向新的里程碑，一方面授予各校徵收學雜費的自主空間；另一方面也在保障學生應有的教育品質。有關演進過程分述如下（教育部，民90）：

一、六十七學年度之前：

國內大學教育過去在政府的規劃及管制下，學費之制定並非依據市場之機能，係由教育部統一訂定，學費依照軍公教人員待遇的調幅，雜費則依當年度四月份物價指數的變動，訂定學雜費徵收標準報行政院核定後實施。

二、六十八學年度：

在六十七學年度之前，大學收費之項目，除學費、雜費外，還包括圖書費、體育費、醫藥衛生費、講義費及實驗費等，依規定必須專款專用。六十八學年度起收費之項目逐步減併為僅剩學費、雜費兩項，另外對修習相關課程者增收電腦實習費、語言教學實習費及音樂系個別指導費。

三、七十八學年度：

七十七學年度起，教育部為改善私立大學師資陣容，於私立大學收費項目中增列「改善教學資源經費」，規定學校必須以此項增收之經費增聘專任師資。

四、八十學年度：

到了八十學年度，教育部鑑於過去定額收費之方式並不能反映各私校提供之資源差異，同時為使公私立學校有較為公平的競爭基礎，乃訂定私立大學彈性收費制

度。以公立大學經常性經費預算編列標準為基礎，計算私立大學單位學生應有之基本運作教育經費。扣除單位學生政府補助之經費後，設定私立大學收費之上限，並分三年以彈性收費方式補足。教育部並設定私立大學彈性收費之要求條件，包括師生比、每班學生人數、董事會及財務運作制度、圖書設備等等。配合此一制度之實施，教育部獲得行政院之授權不需再將每年收費標準報請行政院核定。此一制度對於私校收費制度確實建立了較為合理之基礎，同時因彈性收費必須在相關資源達到要求條件，也使得私立學校在教學資源的改善上有明顯績效。但相對的學生也有具體訴求，要求提供更理想的教學資源。尤其在師生比部分，引起部分私立大學的抗議，此一制度於八十四學年度終告取消，恢復過去每年參酌軍公教人員調待及物價變動等因素調整收費標準之方式。

五、八十二學年度：

研究所原來不收學費之制度，於八十二學年度起亦有重要改變。當年度研究所入學之新生，開始依照大學日間部學生收費標準收費。到八十四學年度更將私立大學研究所學生的收費標準開放由各校自定；八十五學年度公立大學研究生的收費亦開放由各校自定。

六、八十四學年度：

八十學年起施行之私立大學彈性收費制度，因為引起部分私立大學的抗議，尤其在師生比部分。因此，該私立大學彈性收費制度於八十四學年度終告取消，恢復過去每年參酌軍公教人員調待及物價變動等因素調整收費標準之方式。而為了縮小公私立大學收費之差距，於八十四學年度起，教育部提高每年公立大學學費的調幅，維持約百分之十的調幅，使得八十七學年度公私立大學間學費的差距從原來的3倍縮小到2.16倍。

七、八十八學年度：

為配合大學教育發展趨勢，有關大學學雜費政策之檢討，教育部於八十七年五月成立學雜費諮詢小組規劃研擬學雜費彈性方案，並將方案提行政院教育改革推動小組第十次會議審議通過並自八十八學年度起實施。學雜費彈性方案，原則上教育部不再統一規定大學學雜費收費標準，而由各校以實際經常性運作之教育成本作為學雜費徵收之指標，依此原則所訂之彈性收費規範為：私立大學學雜費收入總額（不含推廣教育）不得超過其「行政管理」、「教學研究訓輔」及「學生獎助學金（不含政府補助者）」等三項支出總額。公立大學方面學雜費收入不得高出教育部所定基本運作所需經費中，學校應自行負擔之部分，且每年調幅不得高於百分之十。另為配合彈性學雜費彈性方案，保障學生之就學權益，該方案定有整體配套措施，如各校應提撥當年度學雜費收入總額之百分之三至五經費額度作為學生就學獎補助經費等措施。此後，對於私立大學校院之收費規範陸續有些許修正，大體上朝更寬鬆之方向改變。

伍、現行大學校院學雜費政策—彈性學雜費方案

目前大學學雜費收費之法令依據，以及現行大學校院學雜費彈性方案之實施與檢討，分別說明如下：

一、法令依據方面

目前國內大學學雜費之徵收標準，究其法源為：

(一) 公立大學方面

由於目前國立大學均已實施校務基金，依據國立大學校務基金設置條例第六條第二項之規定，學雜費之收費標準依教育部之規定，是以，國立大學之學雜費收費標準，係屬教育部權責。

(二) 私立大學方面

依據私立學校法第六十三條之規定，私立學校向學生所收取的項目、用途及數額，不得逾主管教育行政機關規定之範圍。因此，私立大學之學雜費收費，亦屬教育部規範之範疇。

由此可知，教育部有權決定國、私立大學學雜費之收費方式，其政策之訂定亦需負成敗之責。

二、現行大學校院學雜費彈性方案之實施

國內大學學雜費以往均由政府統一訂定徵收標準，然而學校之辦學績效良窳有別，學生之受教品質不一，齊一學費之規定，適足使努力辦學者受到限制，不利其發展特色提昇辦學品質，對於辦學不力的學校，則形成過度的保障。因此，教育部自八十八學年度起實施大學校院學雜費彈性方案。該方案基本規範係依據學校實際用於教學之經常成本而定，在私立大學方面：學雜費彈性方案之精神係為使辦學績優之學校有較大自主性，故彈性之依據，一為校務運作之績效，二為各校「行政管理」、「教學研究訓輔」及「學生獎助學金（不含政府補助者）」等三項支出之總額與學雜費收入之比值而定；在公立大學方面：各校學雜費收入不得高出本部所定基本運作所需經費中，學校應自行負擔之部分，且每年調幅不得高於百分之十。

另為配合學雜費彈性方案，教育部要求各校需提供學雜費收入總額百分之三至五經費作為就學獎補助用，此外，該方案尚有其他配套措施，包括健全大學財務監督體系、提供完整大學運作資訊、建立完善學生就學補助等措施。

三、彈性學雜費方案之檢討

(一) 健全大學財務監督體系方面

依彈性學雜費方案規定，各校應將學雜費收費標準上網公告，以利社會大眾查詢，目前各校網站均可查詢到學雜費收費標準。此外，各校年度之預算、決算等收支等資料亦公布於各校網站中，對於建立學校資訊及財務之透明化及公開化制度，向前邁進了一大步。

(二) 各校學雜費之收費情形

八十七學年度以前，各校學雜費收費標準由教育本部統一訂定，公立學校每

年調幅約 10%，以縮短公私立大學之差距。實施彈性學雜費後之調幅，私立大學方面（約 35 所）：八十八、八十九學年度平均調幅約在 3%，九十學年度均未調漲，九十一及九十二學年度大體未調（各僅二校微調約 3~5%，九十二學年度另有稻江科技暨管理學院一校調降 2%）；公立大學部分：八十八學年度調幅約 8%，八十九學年度約 5%，九十至九十二學年度則約 3%。由於近來社會經濟不景氣，為考量家長及學生經濟負擔，在教育部大力呼籲下，各校並未有大幅調漲學雜費之動作。

（三）學雜費收入未符彈性學雜費方案學校之處理

自八十八學年度起實施彈性學雜費方案以來，大多數學校均能依據該方案之基本規範辦理，至九十學年度止計有五所私立大學校院學雜費收入超出彈性學雜費規範，該五校學雜費超收約有二億六千餘萬元，教育部已將其列入私校獎補助款中扣減，對於各校有甚大之警惕作用。

（四）各校提撥 3~5% 學生就學獎助學金情形

依彈性學雜費方案規定，各校須於學雜費收入中提撥一定比例經費（未調漲學雜費者為百分之三，調漲學雜費者須提撥百分之五），作為學生就學獎補助之經費。公私立大學校院每年自學雜費中提撥之款項約有十五億元，對於學生獎助學金之挹注發揮很大的功效。

（五）我國家庭所得與學雜費之關係

由於受到國際景氣急速下滑之影響，我國對外貿易及相關產業之表現不佳，致平均每戶家庭所得九十年業已呈現衰退情況，也使高低所得家庭的差距擴大。近年來，各大學校院實施彈性學雜費措施雖未大福調漲學雜費，然而，值得注意的是，由於高低所得家庭差距的擴大，學雜費負擔對於最低所得組之家庭而言，無異更加沉重，亦即顯示國內較低所得之家庭子女，需要政府更多的獎補助措施，方能順利完成學業。

（六）近年來就學貸款辦理情形

八十九學年度教育部將就學貸款家庭年所得門檻放寬為 114 萬元，在學及服役期間，利息由政府負擔。若家庭年所得超過 114 萬元而家中有 2 個小孩唸高中以上亦可申請貸款，惟利息自付。八十八學年度辦理就學貸款之人數為十一萬餘名，教育部負擔利息補助約為十一億元。八十九學年度就學貸款人數達三十三萬餘人次，教育部負擔利息補助約十八億元。九十學年度受經濟不景氣影響統計高中以上學生申請就學貸款人數達五十萬餘人次，教育部負擔利息補助約二十五億元，九十一學年度更增加至約三十億元。

此外，教育部於九十二年二月一日起實施學就學貸款信用保證機制，近期並與各承貸銀行協商結果，自九十二年八月一日起就學貸款利率再調降至 2.925%（原為 7.75%）。另一方面，教育部亦放寬就學貸款適用標準，將原先就學貸款適用二級制標準放寬為三級制。對於家庭年所得在 114 萬元以下家庭子女之就學貸款，政府仍以全額利息補貼；家庭年所得逾 114 萬未滿 120 萬元者政府亦將提供半數利息補助；家庭年所得超過 120 萬元以上之家庭，

若有兩位子女以上就讀高中以上學校亦可申請就學貸款，惟利息自付；以示政府重視對中低收入子女教育問題。

由以上資料顯示，我國近來實施各項就學貸款之改革，未來學生辦理就學貸款之人數將有大幅提昇之趨勢。

(七) 政府對於弱勢學生的照顧經費逐漸增多

教育部八十八年度到九十三年度（概算）從 42.3 億元，增加至 120.8 億元，為原來的 2.84 倍，由經費上顯示，政府對於弱勢學生照顧的經費業有逐年大幅成長之趨勢。

陸、我國學雜費與主要國家之比較

一、學雜費與國民所得水準

我國九十年國民所得平均每人約新台幣 393,447 元（約 11,637 美元，資料來源：行政院主計處第三局），公立大學校院學雜費每年平均約 49,088 元，約佔國民平均所得之比例為 12.47%；私立大學校院學雜費每年平均約 96,640 元，約佔國民平均所得之比例為 24.56%，如與世界主要國家相比較，無論公、私立大學其學雜費佔國民所得之比例均較美、日、韓、南非、俄羅斯等國家為低（教育部，民 91）。

二、學費收入佔學校收入之比例

我國大學學費收入佔學校總收入之比例，公立大學學費收入約佔學校收入的百分之十九；私立大學學費收入佔學校收入的百分之六十，與各國相比較，我國公立大學學費收入佔學校收入之比例低於日、韓等國，與美、加、澳大利亞、南非、巴拉圭等國相近，但高於西歐德、英、法、比等國；我國私立大學學費收入佔學校收入之比例低於韓、巴拉圭等國，但高於美、日、德、英、法、比等國（教育部，民 91）。

三、各國賦稅之比較

賦稅之負擔率顯示政府財政狀況。就賦稅佔 GNP 的比例作比較：八十八年度我國之稅率與新加坡相近，但低於美國、日本、德國、法國、英國、韓國等國家（行政院主計處第三局，民 91）。

若以賦稅及社會捐佔 GNP 的比例作比較，則美國是我國的 1.55 倍，日本是我國的 1.4 倍，德國、法國等福利國家是我國的 2.2 至 2.4 倍（行政院主計處第三局，民 91）。

四、公立大學學費調漲已為各國趨勢

近來，由於高等教育的蓬勃發展，以及經濟不景氣的影響，公立大學大幅調漲學雜費似已成爲世界性的潮流。美國受九一一事件影響，各州政府的經費拮据情況更爲嚴重，2002 年各州立大學學費大多調漲，部分學校漲幅達 21%（如堪薩斯州大學勞倫斯校區），德州農工大學新生學費更調漲 26%（教育部駐休士頓臺北經濟文化辦事處，民 91）；另英國目前大學生每年繳學費一千一百英鎊，亦研擬自 2006 年起提高大學學費爲一年三千英鎊（教育部駐英文化組，民 92）。

綜合前述國際比較，在社會福利政策國家，大學學費均甚低，甚至採取免學費之制度（如德國之公立大學），但相對的國民所需負擔之賦稅及社會安全捐的比例則較高（如英、法、德）。反之，較強調自由經濟市場之國家，則學費佔國民平均所得之比率較高，但國民所負擔之賦稅則較輕（如美國）。我國無論是大學學費佔平均國民所得之比例或國民負擔之賦稅比例均低於美、日等國。而近年來，因受政府經費影響，我國公立大學學雜費有不得不提高之壓力，公私立大學間學雜費差距逐年縮短，學雜費收費比值亦已由八十一學年度之 1:3 降至九十一學年度之 1:1.87，其差距有再拉近之趨勢。

柒、我國學雜費政策之未來展望

一、檢討合理之教育成本與收費政策

高等教育非廉價教育，欲使各大學教學品質維持一定水準，自須由受教者負擔部分教育成本，為使學雜費之收費標準回歸市場之機制，有助於大學校院健全發展，學雜費政策未來的走向，將再檢討現行彈性學雜費之政策；另一方面，受政府預算之影響，國立大學學費之提高，以縮短公私立學費差距亦是實勢之所趨。

二、學雜費收費可配合學校資源提供情形再檢討

未來學雜費政策如朝全面開放的同時，亟需建立一套更為縝密的配套措施，以照顧社會弱勢子女順利完成學業，目前立法院業已研提「青年教育津貼條例」（草案），將全面並擴大辦理弱勢族群子女就學之補助，雖將大福增加政府財政負擔，然就實踐社會正義方面，應可加以考量就可行性高者先行辦理。此外，教育部之監督輔導立場亦宜明示權責，以協助各校建立學雜費之收費標準合理化、制度化、透明化，屆時教育部補助私立學校之經費或可以直接補助學生方式辦理，由學校以辦學績效來爭取學生。

三、照顧學生就學減輕家長負擔

- （一）學雜費申報所得稅扣除額之提高：所得稅法自八十五年規定，凡有子女就讀大專以上院校者，其所付學費，每一申報所得稅戶每年得列二萬五千元扣除額。立法院研議中之「青年教育津貼條例」（草案）將放寬至高中以上學校並提扣除額額度為每人每年二萬五千元，將可減輕家長之經濟負擔。
- （二）繼續並加強對失業及付不起學費者之協助措施：鑑於目前國際經濟不景氣，國內失業率亦居高不下，大學校院學雜費調整原則應整體衡酌家長負擔能力、學校運作基本需求，以符合「合理反映教育成本」外；對於社會上的弱勢族群亦應提供經濟上必要的協助，使不影響其就學權益。目前教育部已於九十及九十一學年度辦理失業勞工子女助學金補助，仍宜繼續辦理，以協助需要之學生順利完成學業。
- （三）引導民間資源協助學生就學補助並協助學校自創財源：「政府資源有限，民間活力無窮」，為充裕各校學生就學獎補助經費，未來各校可朝引導民間資源共同協助學生就學方向努力，讓社會更多人士關心教育、協助教育成長。此外，

爲避免學校營運所需之經費全由學雜費支付，教育部宜鼓勵各校擴大辦理建教合作、研究發展、推廣教育等措施，以協助各校自創財源。

四、建立客觀評鑑制度

爲維持國內大學教育品質，並提昇大學之國際競爭力，教育部近期積極規劃辦理大學評鑑，九十、九十一學年度訂定大學校院實施自我評鑑計畫補助申請要點，鼓勵各校自行規劃實施自我評鑑，近期「學門評鑑」亦將陸續展開。未來教育部應可透過評鑑結果的公布，使各校資訊公開透明，並依評鑑結果開放學校自定收費標準，以提供學生選校參考，另一方面，亦鼓勵辦學績優之學校有更大之自主空間。

捌、結語

學校雖有公私立之分，人才則無公私立之別，近年來公私立大學學雜費收費差距業已大幅縮短，尤其實施彈性學雜費以來，各校並未有大幅調漲學雜費之動作，一方面固然係受經濟影響，大環境並沒有大幅調漲之空間；另一方面，亦受彈性學雜費方案規範之約束，其收費需依學校實際用於教學之經常成本而定，並非毫無限制。

學雜費收費方式關係到大學校院的運作與教育品質，但學雜費無論如何訂定，其最重要的精神，必須使每一個有能力、有意願接受大學教育者，不會因爲經濟上的障礙而影響其公平受教的權利。對於經濟上弱勢的學生，無論政府或學校都有必要提供經濟上的協助，使其能順利完成學業。在這一方面，從近年來，政府對於弱勢學生照顧經費的大幅成長，以及辦理項目的擴增，可知政府已列爲未來辦理的重點之一。

實施學雜費彈性方案之精神在於大學所收取的學雜費能「取之於學生，均能用之於學生」，其主要效益除給予學校充分自主空間，讓學校能根據其辦學理念獲得所需經費；另一方面亦在確保學生付出學費時，能獲得相對應之教育品質。該方案實施迄今將近五年，各大學尚未因此大幅調漲學雜費，其收費標準就非社會福利國家而言，應屬「合理」範圍。然就未來而言，如在提昇大學競爭力與高等教育品質之前提，以及政府日漸無法完全負擔高等教育經費之壓力下，我國走向大學學費全面自由化亦非不可能。惟無論大學學雜費政策如何演變，對於社會上弱勢學生之補助，政府都不應忽視，以免影響社會公義及教育機會之均等。

參考文獻

- 世界主要國家賦稅負擔率（民 91）。台北市：行政院主計處第三局。民國 92 年，取自：行政院主計處第三局網站。
- 吳清基（民 83）。公私立專科學校合理學雜費政策之研訂。**臺灣教育**，528，31-34。
- 林文達（民 75）。**教育財政學**。臺北市：三民。
- 林本炫（民 81）。從學費調整與大學入學錄取率思考我國目前高等教育政策。**國家政策雙週刊**，38，4-6。
- 張國保（民 83）。我國大學學雜費政策之現況與發展趨勢。**臺灣教育**，528，28-31。
- 張碧娟（民 83）。我國大學校院學雜費政策之探析。**教育與心理研究**，17，203-232。

教育部（民 87）。**公私立大學學雜費調整方案**。臺北市：作者。

教育部（民 91）。**大學校院實施彈性學雜費方案報告**。臺北市：作者。

教育部駐休士頓臺北經濟文化辦事處（民 91）。**美國州立大學學費編漲**。臺北市：作者。

教育部駐英文化組（民 92）。**英國教育部長 Charles Clarke 的教改政策爭議**。臺北市：作者。

陳麗珠（民 81）。**臺灣地區中等學校調整方案**。臺北市。

蓋浙生（民 74）。**大學教育與學費政策**。**教育資料文摘**，15，2。

蓋浙生（民 78）。**教育財政學**。臺北市：東華。

蓋浙生（民 88）。**教育財政與教育發展**。臺北市：師大書苑。

蔡明昌（民 87）。從教育財政學觀點看成人教育收費的合理性—學費理論在成人教育上的運用。**社教雙月刊**，33，33-37。

附表一

世界主要國家賦稅負擔率（含社會安全捐）

單位：%

年度別	中華民國	美國	日本	德國*	法國	英國	南韓	新加坡	香港	中國大陸
54 年度	-	24.7	18.3	31.6	34.5	30.4	-	-	-	-
59 年度	-	27.7	19.7	32.9	35.1	37.0	-	-	-	-
64 年度	-	26.9	20.9	36.0	36.9	35.4	15.2	-	-	-
69 年度	-	27.0	25.7	33.1	40.6	35.2	17.7	-	-	-
74 年度	17.2	26.1	27.5	32.9	43.8	37.6	16.9	16.8	8.4	22.7
79 年度	22.0	26.7	30.7	32.6	43.0	35.9	19.1	15.4	9.1	15.2
83 年度	20.2	27.3	27.1	38.1	43.7	33.9	20.4	17.1	12.3	11.0
84 年度	20.9	27.6	27.9	38.2	44.0	35.1	20.5	16.1	11.5	10.5
85 年度	20.3	27.9	27.8	37.4	45.0	35.0	21.4	16.8	11.0	10.3
86 年度	19.6	28.3	27.9	37.0	45.2	35.2	22.7	16.3	11.4	11.3
87 年度	20.0	28.9	26.9	37.1	45.1	36.9	22.9	15.3	11.8	11.9
88 年度	18.6	28.9	26.9	37.8	45.7	36.4	23.6	15.2	9.1	13.3
89 年度	17.1	29.6	27.1	37.9	45.3	37.4	26.1	15.8	8.8	14.3
90 年度	17.1	16.2	9.8	16.2
91 年度	16.4								9.8	

說 明：1. 我國社會安全捐係指企業及家庭各項社會保險支出且 89 年度係指自 88 年 7 月至 89 年 12 月止。

2. OECD 國家及香港資料為占 GDP 之比率，我國、新加坡及大陸資料為占 GNP 之比率。

附 註：*79 年度以前僅為西德資料。

資料查填單位：行政院主計處第三局。

附表二

各國大學學雜費年收費標準比較表 2001~2002 年

國別	校名	公私立	學雜費 (NT)	非本地生 學雜費(NT)	國民平均 所得(NT)	學雜費佔 國民平均 所得之比例	非本地生學雜 費佔國民平均 所得之比例	學雜費收 入佔學校 收入比例
中華民國		公立	49,088		393,447	12.47 %		19.47 %
中華民國		私立	96,640		393,447	24.56 %		60.83 %
美國	密西根大學	公立	586,367	1,198,260	1,186,122	49.43 %	101.02 %	50 %
美國	馬里蘭大學	公立	173,648	428,305	1,186,122	14.63 %	36.22 %	19.0 %
美國	維吉尼亞大學	公立	146,566	594,515	1,186,122	12.35 %	50.12 %	19.0 %
美國	加州大學洛杉磯分校	公立	143,219	517,631	1,186,122	12.07 %	43.64 %	7.67 %
美國	柏克萊加州大學	公立	139,365	513,777	1,186,122	11.74 %	43.31 %	13.3 %
美國	西北大學	私立	984,141	984,141	1,186,122	82.97 %	82.97 %	30 %
美國	杜克大學	私立	905,026	905,026	1,186,122	76.30 %	76.30 %	27.9 %
美國	約翰霍普金斯大學	私立	903,065	903,065	1,186,122	76.13 %	76.13 %	27.9 %
美國	哈佛大學	私立	886,769	886,769	1,186,122	74.76 %	74.76 %	22.7 %
美國	史丹福大學	私立	876,254	876,254	1,186,122	73.87 %	73.87 %	15 %
美國	加州理工學院	私立	714,067	714,067	1,186,122	60.20 %	60.20 %	4 %
加拿大	卑詩大學	公立	60,621		743,820	8.15 %		18 %
加拿大	維多利亞大學	公立	52,811		743,820	7.1 %		17 %
日本	東京大學	國立	201,271		1,137,064	17.70 %		23.46 %
日本	廣島大學	公立	216,925	252,797	1,137,064	19.07 %	22.23 %	60.70 %
日本	福岡大學	私立	1,122,729		1,137,064	98.74 %		28.75 %
日本	慶應義塾大學	私立	548,060		1,137,064	48.19 %		35.70 %
韓國	漢城大學	國立	51,594		325,523	15.85 %		33.5 %
韓國	成均館大學	私立	88,176		325,523	27.08 %		69 %
澳洲		公立	74,213		694,052	10.69 %		18 %
澳洲		私立	1,200,255		694,052	172.93 %		無資料
德國		公立	不收費		841,869	0 %		0 %
德國		私立	446,292		841,869	53.01 %		約33-50 %
奧地利		公立	21,638	43,277	731,648	2.95 %	5.91 %	無資料
英國		公立	52,203	52,203	805,422	6.48 %	6.48 %	約12 %
英國		私立	524,697	524,697	805,422	65.14 %	65.14 %	約12 %
法國		公立	3,990-18,798		784,392	0.5~2.39 %		3-10 %
法國		私立	79,048-187,848		784,392	10.07~23.94 %		40-45 %
比利時		公私立	13,997	13,997	760,725	1.84 %	1.84 %	2.4 %
南非	開普敦大學	公立	44,764	44,764	86,013	52.04 %	52.04 %	19 %
俄羅斯	莫斯科國立大學	國立	152,145	152,145	72,658	209.39 %	209.39 %	無資料
巴拉圭		公立	5,815		51,188	11.36 %		20 %
巴拉圭		私立	35,027		51,188	68.41 %		70 %

註：各國學雜費收費單位業已換算為新台幣（1 US = 130 日幣；1 US = 33.81 台幣；1 US = 1352 韓幣；1 US = 1.8594 澳元；1 US = 1.135 歐元；1 英鎊 = 1.4370 US）

資料來源：我國各駐外代表處 91 年 5 月提供（教育部，民 91）。

提昇大學教育品質，增進國際競爭力

楊國賜

國立嘉義大學校長

摘要

本文旨在強調大學教育係為國家培育高等專門人才，亦為研究發明與創新科技的主要場所。其績效與品質實為二十一世紀國家競爭力的一項重要表現指標。而追求卓越，提昇大學教育品質，已是當前世界先進國家高等教育發展的主流。由於我國大學教育迅速擴充的結果，對大學教育的品質可能造成不良的影響，社會各界紛紛表示嚴重的關切。因此，本文特別提出四項具體構想與作法來推動提昇國內大學教育的品質。第一、教育當局應要求國內高等教育機構進行適當分類與定位，可參考國外先進國家的經驗與作法。第二、要求各大學應確定其教育目標與功能，期能依前述分類定位清楚以彰顯特色。第三、教育當局應積極籌組推動提昇大學教育品質的專責單位。第四、政府應確實辦理大學評鑑，以提昇辦學品質與績效，期能增進國際競爭力。

關鍵詞：高等教育、教育品質、大學評鑑

壹、前言

大學教育係以培養高級人力為鵠的，亦為推動國家現代化的核心動力。現代化乃是整體性的國家建設，不僅需要科技人才，尤需政經、管理及文藝人才。因此大學教育一方面應配合國家建設與科技發展的需求，積極發展科技教育，一方面對社會科學與人文藝術的發展，也應兼籌並顧，才能使社會各項建設所需的人才均能充分培育供應，俾使物質建設與精神建設齊頭並進，全面提昇文化素養與國家建設的進步。尤其是，大學教育更擔負著新世紀現代化國家建設工程的重責大任。

而新世紀是以知識經濟為主軸的世紀，大學已為各國知識創新與人力資源的競技場。因此大學競爭力實為國家競爭力的重要指標。當前我國大學教育的發展，正從菁英走向普及，從管制走向開放，從一元走向多元化。同時，社會的變遷，產業的轉型和觀念的更新，均對大學教育產生衝擊，教育當局有必要透過各種途徑，儘可能提供國民更多的學習機會。但是，大學教育在量的擴充之際，也應重視質的提昇，因為缺乏高品質的研究和有效的教學，是無法提昇國家的競爭力。

貳、世界高等教育改革的動向

當前世界教育改革的趨勢，楊國賜（民 84，頁 234）認為自一九五〇年後期以來，約有三項特徵：一、最初的教育改革特別著重確保人力資源數量的擴充；二、逐漸注重提高人力素質；三、最近則重視人格陶冶的重要課題。二次大戰以後，由於人口膨脹，教育民主化的浪潮，以及社會經濟發展對人力資源的要求，遂打破了多年來將高等教育看成英才教育的傳統，而迅速擴充高等教育機構，成為世界各國努力共同趨勢。但同時對於維持高等教育的學術水準，各國仍不遺餘力。各國高等教育的改革可以概分為兩個方向：一是強化高等教育系統的內部效能，另一是兼顧高等教育的外在目的。前者旨在力謀於適應量之快速增加的同時，又能顧及到質的提高；後者則在設法使高等教育所造就的人才能夠配合科技、經濟及社會發展之需要，這種改革方向，不但改變了高等教育傳統的目的、結構及功能；尚且也促成了教育內容、教育方法及研究體制的革新。

最近，在國際上關於高等教育改革出版了兩份重要文件：一是世界銀行 (World Bank) 在一九九四年所發表的「高等教育：經驗中學習教訓」(Higher Education: Lessons from Experience)；另一是聯合國教科文組織 (Unesco) 在一九九五年所提出的「高等教育的轉變與發展政策」(Document of Policies for the Change and Development)。前者，係由經濟學家所起草，強調大學，尤其是公立大學，是當前社會問題的一部分；而後者，大多基於人文主義的觀點，認為大學本身具有解決社會問題的能力。二者的基本立場雖有不同，但對當前世界高等教育現況與改革的分析，強調在跨世紀之際，高等教育改革的三個重要方向，亦即，關聯化 (relevance)，品質化 (quality) 及國際化 (internationalization)。茲歸納其重點，藉供參考。

- 一、強調高等教育機構本身的角色扮演與回應社會期望的能力，尤應加強高等教育入學的民主化、擴大各年齡層就讀高等教育的機會，增加學校教育與工作場所的關聯性，以及善盡為社會提供學術服務的職責。因此，亟需建立具有高度彈性的高等教育系統，因應就業市場變化快速所帶來的挑戰，使高等教育在新時代中獲得更彈性、更多元的發展。
- 二、重視學術自由與大學自主，尤應加強學術工作的責任，此涉及嚴守學術道德規範，增加研究與教學工作的自我評量，以提高大學的績效。此外，品質的維持，仍是大學的重要工作。除教學、研究與推廣服務外，尚包括學生的素質與學術環境。無論經由自我評估、同儕評鑑或專業機構的評估，應朝向建立系統

化的評鑑工作。

- 三、確保國民素質的提高與教育機會的公平性，高等教育在民主化、全球化的衝擊下，過去傳統式的精英教育已無法滿足社會多元的需求。因此，強調終身教育觀念的確立與全人教育體系的完成。今後高等教育不僅以提供新知，符合工作需要為滿足，更重要的是，如何喚醒大學生主動參與的公民精神，強化社會倫理、道德的價值觀。
- 四、尋求高等教育的國際共同合作，以因應當前及未來人類追求持續發展的需求。在一連串高等教育的發展與變革中，儘快尋找出新「學術協定」(academic pact)，透過各種學術管道與國際間科學界、學界保持知識分享、經驗交流，以提昇高等教育的品質。

參、大學教育品質運動的發展

追求卓越，提昇大學教育品質，已是當前世界先進國家高等教育發展的主流。大學教育的品質觀念，來自企業管理，是根據「國際標準組織」(The International Organization for Standardization, 簡稱 ISO) 9000 系列的品質管理 (Quality Management) 及品質保證 (Quality Assurance) 標準指導綱要發展而成的。近二十年來，品質的觀念已逐漸取代「效率」(efficiency) 的觀念，並成為高等教育的熱門話題。誠如格林 (Green, 1994:vii) 所強調：1980 年代是效率的年代，而 1990 年代則是重視品質的年代。

其實，品質乃是一種哲學的觀念，不同的個人與社會往往會有不同的看法。因此，在民主社會中對於品質的界定更無法定於一義 (Green, 1994:17) 早期品質的定義就是產出，服務、組織或行動的卓越 (Goens & Clover, 1991:273)。學者穆加特伊德和莫根 (Murgatroyd & Morgan, 1994:45) 認為品質有三個基本定義：即品質保證、一致性的承諾、消費者導向。再者，品質即是合適的目標，也是教學課程水準的清晰目標 (Green, 1994:39)。品質有三個較為寬廣的觀念：目標、達成目標的過程和多久可達成目標。此目標就是指學生所獲得的知識、技能、態度和理解的能力。我們將這些理念應用在大學教育上，要能適時提供師生及社會大眾最便捷的資訊，最好的服務與高品質的教育活動。

進言之，品質有絕對的和相對的意義，前者如真善美；一分錢，一分貨，此絕對意義發展為保證品質就是「高標準的表現」。相對性的品質，例如好的，但不一定是必要的，如向大學生推銷漂亮的汽車，因此，必須考慮到顧客的實用性和目的，被引伸發展為尋求好的產品和兼顧顧客的需求。

此外，與品質相關的關鍵觀念說明如下：

一、「品質保證」(Quality assurance)

「品質保證」一詞源自企業界，係「國際標準組織」於 1987 年所訂定之品質保證制度之國際標準，ISO8402 條對品質保證所下的定義是：「為提供適切之信心，使一項產品或服務 (product or service) 滿足所設定之品質要求而建立之各項必要的規劃性與系統性措施。」ISO9000 系列之品質保證、品質管制概念，在英國已應用到

高等教育機構的管理上，譬如英國的「國家學位授予委員會」(Council of National Academic Awards)「學術審議會」(Academic Audit Unit)，以及1992年新設立的「高等教育品質委員會」(Higher Education Quality Council)等組織，簡單的說，就是爲了管制與保證高等教育的品質。

二、品質管制 (Quality Control)

根據ISO9000的定義，「品質管制」係指用於達成品質要求的各項作業技術與活動；工廠爲了使其產品能達到一定的標準而實施的管理過程，就是品質管制。一般說來，「品質管制」的標準是這個單位自己訂的，它是一種內部的 (internal) 標準，而「品質保證」則是外訂的，必須符合外在的 (external) 標準，必要時還要有外來的評鑑人員參與。

三、品質審核 (Quality Audit)

「品質審核」概念來自英國，係指由幾個外來的、內行的專家學者（由大學推薦，借調來的）組成的小組，來檢查大學的品質保證與品質管制的過程。「英國大學校長委員會」(Committee of Vice Chancellors and principals of United Kingdom) 在1990年設立的「學術審議委員會」(Academic Audit Unit) 就是從事「品質審核」的工作。「品質審核」要看的不是大學的任務與目標（投入），也不是大學是否成功地達成這些目標（產出），而是要檢查投入與產出間的關係。「品質審核」易與「大學評鑑」混爲一談。

四、大學評鑑 (Postsecondary accreditation)

「大學評鑑」制度源自美國，係指採自願方式，透過自我評鑑、同僚評鑑來改進和提昇教育品質並獲得認可的過程，藉此告訴社會大眾，得到認可的學校，其教學品質在水準之上，同時也等於指出其接受定期自我評鑑以改進品質的責任。大學評鑑是由非官方的評鑑團體來執行，在美國，「機構評鑑」(Institutional accrediting) 是由六個區域性的團體來執行，「學門評鑑」(Specialized accrediting) 是由四十多個專業團體來執行。評鑑過程分爲自我評鑑 (self-study)、實地評鑑 (on-site evaluation) 及追蹤評鑑 (follow-up) 三個階段。每三至五年一輪，周而復始，使學校能如一池有氧活水，永保健康品質。

近年來，歐美國家有感於國際競爭力的壓力，開始將原用於企業的成本效益、品質管理等觀念運用在高等教育機構。以英國爲例，英國大學向來自主性甚高，對自身的教學品質亦極自信，但也屢遭經營不善，未能滿足社會需要的批評，因此「英國大學校長委員會」(Committee of vice-chancellors and Principals of the United Kingdom, 簡稱 CVCP) 積極倡導大學要採取「管理導向」的行政，採取因應措施，以確保大學的品質。並於1983年組織「學術標準小組」(Academic Standard Group, 簡稱 ASG) 審查大學的品質與學術標準，於1986年提出「雷諾德報告書」(Reynolds Committee Report) 開啓了對大學品質及其學術標準探討的新時代。之後，英國政府於1989年設置「大學撥款委員」(University Funding Council, 簡稱 UFC) 強烈要求各大學採取措施監督品質，加強並提高自身的品質與水準。同時，大學校

長委員會於 1990 年又設立「學術審議會」(Academic Audit Unit, 簡稱 AAU), 其主要任務就是要監督各大學在「品質保證」方面落實的情形, 希望大學能藉此發展自我反省、自我檢討的能力。1991 年英國政府向國會提出「高等教育改革白皮書」(Higher Education; A New Framework) 中, 建議設立新的品質審核組織, 就是「高等教育品質委員會」(Higher Education Quality Council, 簡稱 HEQC), 積極推動監督各高等教育機構品質保證制度的運作與執行情形。之後, 高等教育品質委員會的功能逐漸被 1997 年成立的品質保證局 (Quality Assurance Agency, 簡稱 QAA) 所取代。

其次, 法國高等教育其教育經費百分之九十係由政府負擔, 因此品質的管制與保證就成為政府的重要責任。目前法國高等教育品質的管制與保證主要係透過「全國大學評鑑委員會」(Comite National D'Evaluation, 簡稱 CNE), 負責以學術的角度監督大學的品質, 並直接向總統報告, 該會成立於 1985 年, 為一獨立超然的組織, 被法國總統稱為高等教育制度的一大創舉。

CNE 的任務是評鑑每一所高等教育機構的教學、研究、在職訓練、行政管理等方面, 鼓勵大學發展自我評鑑模式, 期望學校自己負起品質保證的責任。

尤有進者, 美國近年來更廣泛將品質管理的理念應用至學校教育, 企圖運用品質管理來改進高等教育的品質。1991 年 4 月白宮發布「2000 年教育」揭櫫了六項欲在二千年達到的國家教育目標之後, 遂積極展開各項相關作業, 其中一項就是援引全面品質管理的方法至教育機構。例如 IBM 曾於 1991 年 10 月對全美國各大學提供「IBM 為美國大學院校全面品質管理競賽獎」, 以美國國家品質與評審標準, 鼓勵大學院校以全面品質管理理念治校, 這是企業界促成教育界推行 TQM 之開始。1993 年 3 月, 美國國會通過國家品質承諾獎 (National Quality Commitment) 法案, 鼓勵美國大學「傳授 TQM, 注重程序製造之重要性及其他目的」, 每年頒獎給在推廣教育、內部管理運作及與工業合作有卓越成效的大學院校。另外, 美國品管學會 (ASQC) 發行的品質進步 (Quality Progress) 月刊也致函大學校院, 宣示建立「品質列入教育名單」(Quality in Education Listing) 的做法。至 1994 年 9 月止, 獲登列入的大學校院已達 415 所。尤其值得重視與借鏡的是, 至今仍維持美國各高等院校的辦學品質, 以達到品質保證與控制的功能, 就是認可制 (accreditation)。

此外, 值得一提的, 就是澳洲政府對於高等教育的品質保證工作, 始自 1970 年代末期推動高等教育內部的自我評量, 而 1980 年代的焦點擴展到效率與效能的改善與績效責任。特別是從 1990 年代開始關注高等教育的品質保證。1991 年發表「高等教育: 品質與多樣性」(Higher Education: Quality and Diversity in the 1990's) 的政策宣言, 1992 年 11 月成立高等教育品質保證委員會 (The Committee for Quality Assurance in Higher Education) 負責對品質保證議題向政府提供建議, 同時進行獨立審核大學品質保證政策與程序, 以及對政府建議、分配年度與品質相關的經費。

從上所述, 可知歐美先進國家已將提昇大學教育品質列為大學經營上的首要工作。而高等教育的品質管制與品質保證亦已成為各國共同追求的目標。尤其是, 歐美先進國紛紛設立品質保證專責單位或評鑑團體對大學進行品質管制, 以確保教育品質。

肆、建構我國大學品質指標的構想與作法

我國大學教育的發展，從民國三十九學年的四所大學校院至民國九十一年學年增加為一百四十八所，而學生人數（包括大學部、碩、博士班）亦從早期的 5,379 人增加為 650,476 人。就數量言，大學教育迅速擴充的結果，將對大學教育的品質有不良的影響，但如何兼顧「數量」與「品質」兩個範疇，是當前與未來規劃大學教育發展的重要方向。

尤其近年來，大學受到多元化、民主化、全球化的影響，以及面臨加入 WTO 後所受到的衝擊，大學業已感受到國外大學的競爭壓力，必須積極提昇大學教育品質，才有可能在國際競爭壓力下，追求卓越發展與永續經營。因此，國內各界重視提昇大學教育品質的呼籲，甚囂塵上，誠為當前我國高等教育刻不容緩的要務。

隨著資訊時代的來臨，對人類的日常生活，工作方式及教育型態將產生鉅大的變革。同時全球化對於各國政治經濟和教育文化也將產生深遠的影響，為因應此一世界潮流，推動大學教育的國際化已成為國內高等教育的發展趨勢。如何有效協助國內高等學府與國外學術機構建立實質的合作關係，使之融入國際學術主流，進而提昇我國整體學術研究與教育品質的水準，增進我國國際學術地位，實有賴於我國大學教育品質的提昇。這是我們必須共同關切的重要課題。

前已論及，九〇年代是追求品質的年代，凡是與品質有關的觀念、如品質管制、品質管理、品質保證，都受到相當重視，但不論何種觀念，都必須透過評鑑的過程始能瞭解教育的品質。至於品質一詞，可說耳熟能詳，但深究其義，則仁智至見，眾說紛紜。其實，祇要掌握品質的核心觀念就能瞭解其真諦。品質的核心價值有下列六項：

一、服務導向：

品質重視組織所服務者的需求、期望與滿意度。其重點在於服務消費者，認同其所判斷的產品、服務或機構的品質，可轉化為市場行為，這些都是組織能持續生存下去的因素。而高等教育的服務導向則指大學提供教學、研究、服務與行政或支持性服務。

二、領導：

品質導向的基本信念，在於領導者親自參與創新、溝通、闡釋、與擴展大學的任務（使命）、願景、價值與服務時均能展現效率。

三、資訊：

品質導向的第三項價值就是資訊的有效運用。此一價值的基本觀念，除組織與服務良好外，可能應具有資訊搜集、分析與利用的有效系統，包括確認、探究、比較本身的活動與組織標竿—卓越的標準、績效比較與改善的要點。

大學資訊的來源，包括外部成員；同儕、競爭者及標竿機構；中學、專科、其他選送學生單位。內部資訊來源，包括行政、教職員、學術單位、自評、總務單位。此外，被認可的評審意見，外部審核、策略規劃的各項活動。這些資訊對於大

學的教學，研究與服務等項目的期望，是否滿足需要，及採用何種標準進行評比以提供有益的意見。

四、合作：

品質導向所強調第四項價值就是合作。組織通常被視為複雜的體系，擁有許多內部與外部的構成要素，彼此互動與依賴。這些互動採取貨品、服務、資本與資訊的交換形式。組織以有系統的方式繼續生存，有能力迎合外在構成要素的各種期望。但主要有賴內部產生良好的互動關係。

五、溝通：

特別是高等教育機構，溝通觀念是品質導向最基本價值之一。大多數大學的每一項任務，包括教學、研究與服務，基本上都與溝通有關，不論是學生、同事、或公眾。就以教學為例，一項課程大綱、演講、討論、閱讀作業與考試，都是經由教學正式溝通的機制而來。

六、繼續改善：

第六項品質的核心價值就是持續改善。品質並不是自然地發生而是需要持續投入時間與資源以進行繼續的改善與改變才能完成。

一般說來，高等教育品質的主要內容，包括下列三大項：

第一、學術品質：包含教學、研究、服務。

第二、行政品質：包含過程、制度、資訊流程。

第三、關係品質：包含與公眾／消費者及彼此關係、人際交往技巧、合作與聯盟、服務取向。

重視大學教育的品質是當前世界各國共同關心高等教育發展的課題。但如何推動提昇國內大學教育品質，其具體構想與作法為何？願提出拙見敬請各位學界先進指教。

首先政府當局應要求國內高等教育機構進行適當分類與定位，可參考國外先進國家的經驗與作法。茲以歐美先進國家為例說明如下：

一、以功能和角色的分類

頗富盛名的卡內基高等教育機構分類，是普遍用來描述美國高等教育機構多元性的一項架構，此一分類架構的發展工作始於 1971 年，並且分別於 1973 年、1976 年、1987 年、1994 年公布其分類標準與結果。最近一次是公元 2000 年的卡內基分類 (The 2000 Carnegie Classification)，它包含了頒授學位且獲美國聯邦教育部核可的認證機構所認定之所有大學校院 (colleges and universities)。2000 年的分類係根據 1995-96 至 1997-98 年間美國大學校院的學位頒授活動情形來分類機構。以下分述卡內基基金會對高等教育機構的分類及其分類之決定順序。

(一) 機構類別

1. 博士／研究型大學 (Doctoral / Research Universities)

博士／研究型大學—廣博的 (Extensive)：此類機構的特徵在於提供廣泛

的學士課程，而且專注於博士學位之研究所教育。此類機構每年至少在 15 個學科領域合計頒授 50 個以上的博士學位。

博士／研究型大學—密集的 (Intensive)：此類機構的特徵在於提供廣泛的學士課程，而且專注於博士學位之研究所教育。此類機構每年至少在 3 或 4 個學科領域頒授合計 10 個以上的博士學位，或者至少每年頒授總計 20 個博士學位。

2. 碩士型學院和大學 (Master's Colleges and Universities)

碩士型學院和大學 I (Master's Colleges and Universities I)：此類機構之特徵為提供廣泛的學士學位課程，而且專注於碩士學位之研究所教育。此類機構每年頒授在 3 或 4 個學科領域合計 40 個以上的碩士學位。

碩士型學院和大學 II (Master's Colleges and Universities II)：此類機構之特徵在於提供廣泛的學士學位課程，而且專注於碩士學位的研究所教育。此類機構每年頒授合計 20 個以上的碩士學位。

3. 學士型學院 (Baccalaureate Colleges)

學士型學院—博雅 (Liberal Arts)：此類機構主要是強調學士課程的大學部學院。此類機構至少頒授有一半的學士學位是屬於博雅領域。

學士型學院—通識 (General)：此類機構主要是強調學士課程的大學部學院。此類機構頒授的學士學位屬於博雅領域者不超過一半。

學士—副學士型學院 (Baccalaureate/Associate's College)：此類機構是頒授的學位大多低於學士學位的大學部學院（副學士和證書），此類機構，學士學位至少佔所有大學部頒授的百分之十。

4. 副學士型學院 (Associate's College)

此類機構提供副學士和證書課程，而且幾乎甚少頒授學士學位。此類機構亦包括在前述期間內頒授學士學位少於所有大學部頒授文憑百分之十的機構。

5. 專門性機構 (Specialized Institutions)

此類機構提供學位的範圍包括從學士至博士，而且以頒授單一領域的學位為其特色。此類機構有諸如訓練神職人員為主的宗教學院、醫學院和醫學中心、其他獨立設置的醫學相關專業學院、工程和科技學院、企管學院、藝術、音樂及設計學院、法學院、師範學院，以及其他的專門性機構。

6. 原住民學院和大學 (Tribal Colleges and Universities)

此類學院幾乎皆位於保護區內，且屬於由原住民主導的機構。此類機構均為美國印地安人高等教育聯合會 (American Indian Higher Education Consortium) 之會員。

(二) 機構分類之決定順序

前述各項機構類別的定義之間並非互斥，因此必須以一特定的順序來進行歸類。在每一項接續的分類步驟，只有尚未被歸類的機構才受到考慮。其進行分類決定之順序：

1. 頒授學士學位或以上的機構歸類為副學位型學院。此外還包括沒有頒授資料而其最高授予低於學士學位的機構。
2. 根據機構在單一領域（涵蓋所有學位層級）的程度，討論將其歸類為某一種專門性機構之可能性。
3. 每年在跨越至少 15 個領域，頒授超過 50 個博士學位的機構，歸類為博士／研究型大學—廣博的。
4. 每年在跨越至少 3 個領域，頒授至少 10 個博士學位，或者總計頒授至少 20 個博士學位的機構，歸類為博士／研究型大學—密集的。
5. 每年在跨越至少 3 個領域，頒授至少合計 40 個碩士學位的機構，歸類為碩士型學院和大學 I。
6. 每年至少頒授合計 20 個碩士學位的機構，歸類為碩士型學院和大學 II。
7. 學士學位佔所有大學部頒授（含證書）百分之十以下的機構，歸類為副學位型學院。
8. 學士學位至少佔所有大學部頒授（含證書）的百分之十且低於百分之五十的機構，歸類為學士／副學士型學院。
9. 學士學位至少佔所有大學部頒授（含證書）的百分之五十，以及至少百分之五十的學士學位是屬於博雅領域的機構，歸類為學士型學院—博雅。
10. 學士學位至少佔所有大學部頒授（含證書）的百分之五十，但屬於博雅領域的學士學位低於百分之五十的機構，歸類為學士型學院—通識。

二、以研究成績的分類

自 1992 年之後，英國已將先前的多元技術學院 (Polytechnics) 融入，使所有的高等教育機構統整成為單一體系。英國政府透過高等教育撥款委員會 (Higher Education Funding Councils) 一視同仁地對所有高等教育機構提供所需要的教學經費，但研究經費之核給則是選擇性的，端視各大學在研究評鑑作業 (research assessment exercise) 的結果而定，因此英國高等教育機構深受研究評鑑作業之影響，已逐漸形成機構間的階層化現象。影響所及，英國可說是一種以研究成績來分類高等教育機構的典型範例。

迄今為止，英國共進行了五次研究評鑑作業活動，分別於 1986 年（第一次）、1989 年（第二次）、1992 年（第三次）、1996 年（第四次）、2001 年（第五次）辦理。凡有資格接受英國高等教育經費委員會經費補助的高等教育機構，均可申請接受評鑑，但評鑑係以學科領域為對象，而非整個機構。最近一次 2001 年的評鑑作業活動所包含的學科領域共分為 69 個。

英國研究評鑑作業活動的評定等級 (rating scale) 共區分為下述七項等級：

表一 七個評定等級的定義說明

5*	大多數的研究活動所屬領域之研究品質，平均達國際水準，以及其他方面達國家水準。
5	有一些研究活動所屬領域之研究品質，平均達國際水準，以及所有其他方面達國家水準。
4	所有研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準，並有證據顯示其中也有部份達國際水準，
3a	相當多的研究活動所屬領域之研究品質，平均達國家水準，或有一些達國際水準，以及其他達國家水準，而兩者合起來佔多數。
3b	大多數的研究活動所屬領域之研究品質，平均達國家水準。
2	有半數的研究活動所屬領域之研究品質，平均達國家水準。
1	沒有研究活動所屬領域之研究品質，平均達國家水準。

資料來源：Higher Education Funding Council for England, 2001, p.5

根據行政院高等教育宏觀規劃委員會委託本人和王如哲教授進行一項「我國高等教育的分類與定位」之調查研究，結果發現國內絕大多數的大學校長和學者同意我國高等教育分類的提議，分為研究型、教學型、專業型及社區型四類。

其次，要求各大學應確定其教育目標與功能，期能依前述分類定位清楚。國內大多數學者均同意「教學、研究、服務」為大學的主要任務。而我國現行大學法亦開宗明義宣示「大學以研究學術、培育人才，提昇文化、服務社會，促進國家發展為宗旨」。其實，教學乃是大學首要之功能。具體說，大學的教學目標有：1. 傳授知識與技能，養成專門人才；2. 陶冶品格，啓迪人生理想；3. 培養獨立之思考與判斷能力；4. 培養政府與企業的領導人才；5. 保存與傳播文化價值。其次，研究是大學的主要功能，研究的內容包括學術的創新與批判。在研究上，大學應追求下列目標：1. 探求高深知識與真理；2. 創新文化與知識；3. 培養研究人才；4. 維持並提昇研究品質；5. 提高研究產能；6. 維護學術自由；7. 批判與改革社會。至於大學的學術活動，可經由進行專題研究。參加各科學術會議，以及發表學術論文等全面提昇研究水準。

至於大學的社會服務功能宜根據大學的目標，配合社會的需求與終身學習的潮流，考量大學本身的資源與師資條件，利用大學人力與物力提供社會大眾學習的機會，可以適度擴增大學在職進修管道，協助民間開辦社區大學，辦理回流教育，期使大學成為終身教育體系中的重要樞紐。同時大學與產業間亦可建立理想的互動關係，資源相互共享，以促成社會的繁榮與進步。

以上大學教育目標應由校院自己來決其本身的任務，針對其各自的目標訂定品質指標及績效標準；並要求校院能有清晰識別或能測量出他們成功達到目標的依據。

再次，積極籌組推動提昇大學教育品質專責單位。我國政府應深切瞭解高等教育市場自由競爭的時代已然來臨，如何在高度競爭中維持永續發展，則必須要把握市場競爭優勢的機制，建立優質的特殊品牌，以品質領先，追求卓越化。換句話說，大學必須具有教學特色，以吸引學生願意來學；必須創新研究，產出新的知識，回饋社會，造福人群。因此，政府亟需仿效先進國家籌組專責單位，如英國的「品質保證局」、法國的「全國大學評鑑委員會」、美國的「認可制」以及澳洲的「高等教育品質保證委員會」。

最後，政府應確實辦理大學評鑑，提昇辦學品質與績效。首先應鼓勵各大學辦理自我評鑑，俾使各校建立完善的自評制度。其次，政府應積極建立系統化評鑑制度，作為激勵大學追求卓越的指標，做好自我管制的工作，以提昇辦學績效與學術研究水準，增進國際競爭力。

伍、結語

大學為培育國家高等人才，研究發明與創新科技的主要場所，其績效與品質，為二十一世紀國家競爭力的一項重要表現指標。因此，如何使大學成為知識產業的殿堂，能夠創發知識、善用知識，以培育具有創造力的研發人才，亟需全面提昇大學教育品質，期能增進國際競爭力。

參考文獻

- 王保進譯（民91）。**大學自我評價**（原作者：Kells, H. R.）。臺北市：正中。
- 陳漢強（民74）。**美國大專院校評鑑之研究**。臺中：台灣省政府教育廳。
- 楊國賜（民84）。我國未來高等教育的發展。載於楊國賜，**現代化與教育革新**。台北：師大書苑。
- 楊國賜（民87）。高等教育改革與國家發展。**教育資料期刊**，23，149-169。
- 楊國賜主編（民90）。**大學教育政策白皮書**。臺北市：教育部。
- Biggs, John. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University.
- Brennan, John and Shah, Tarla. (2000). *Managing Quality in Higher Education; An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. OECD, The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Fields, Joseph C. (1994). *Total Quality for School: A Suggestion for American Education*. Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Goens, G. A. & Clover, L. R. (1991). *Mastering School Reform*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Green, Diana (ed.) (1994). *What is Quality in Higher Education? Society for Research into Higher Education & Open University*.
- Higher Education Division. (2001). *Quality of Australian Higher Education; Institutional Quality Assurance and Improvement plans for the 2001-2003 Triennium*.

Commonwealth of Australia: Department of Education Training Youth Affairs.
 Higher Education Funding Council for England (2001). *A Guide to the 2001 Research Assessment Exercise*.
 Mckinon, K. R., Walker, S. H., and Davis, D. (2000) *Benchmarking; A Manual for Australian Universities*. Commonwealth of Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs.
 Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1994). *Total Quality Management and School*. Philadelphia: Open University Press.
 Parsons, Carl. (ed.) (1994). *Quality Improvement in Education; Case Studies in Schools, Colleges and Universities*. London: David Fulton Publishers .
 Ribbins, Peter and Burridge, Elizabeth. (ed.) (1994). *Improving Education; Promoting Quality in School*. London: Cassell.
The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2001). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education 2000 Edition*.

* * * * *

教育部組織系統		
民國九十一年		
部 長		
常務次長	政務次長	常務次長
部內單位	部屬機構	部屬(國立)學校
秘書室	國家圖書館	大學(27所)
參事室	國立中央圖書館台灣分館	學院(21)
哲學室	國立編譯館	專科(3)
高等教育司	國立歷史博物館	高中(79)
技術及職業教育司	國立台灣科學教育館	高職(82)
中等教育司	國立台灣藝術教育館	遠修學校(99)
國民教育司	國立教育資料館	國小(9)
社會教育司	國立教育廣播電台	幼稚園(10)
體育司	國立中國醫藥研究所	
中部辦公室	國立國史紀念館	
總務司	國立中正紀念堂管理處	
國際文化教育事業處	國立自然科學博物館	
學生軍訓處	國立中正文化中心	
人事處	國立國史館	
政風處	國立科學工藝博物館	
會計處	國立臺灣史館文化博物館	
統計處	國立海洋生物博物館	
教育研究委員會	國立海洋科技博物館籌備處	
訓育委員會	國立鳳凰谷鳥園	
醫學教育委員會	台灣省中等學校教師研習會	
國民教育委員會	台灣書店	
學術審議委員會	國立新竹社會教育館	
法規委員會	國立彰化社會教育館	
評鑑審議委員會	國立台南社會教育館	
國語推行委員會	國立台東社會教育館	
顧問室	國立教育研究院籌備處	
電子計算機中心		
環境保護小組		
大專學務工作小組		
中央教師申請評選委員會		
特殊教育工作小組		
駐外單位(22處)		

摘自本館教育資源服務中心

建構中學 E-Learning 環境之策略： 由競爭力之觀點出發

吳天方、樊學良、張柏紳

國立彰化師範大學工業教育研究所教授

國立彰化師範大學工業教育研究所研究生

摘要

成因於資訊及通信科技 (information and communication technology, ICT) 發達的新經濟，正持續影響全球經濟發展與競爭力的表現。如何拉近校園與 ICT 的距離？輔助學生學習、培養 ICT 素養等能力，更成為世界各國必須努力的目標。ICT 驅動下及服膺「挑戰 2008 國家十項重點發展計畫」，本文以 E-Learning 為主軸，中學為對象，分別討論其內涵、特質、理論基礎及與競爭力之關係等面向，並分析政府政策定位、硬體設備與軟體人才、學生需求條件、環境周邊體系、機會與隱憂五項現況表現，據此擬出「學習於線上學城、合作於數位學區、互動於虛擬社群」策略。期盼透過學校與政府、企業、社區等資源的共同結合，建構具競爭力表現的中學 E-Learning 環境。

關鍵詞：競爭力、E-Learning、中學

壹、緒論

美國 1993 年以降，新經濟 (new economy) 時代的到來，正持續影響全球經濟與競爭力的發展，經濟暨發展組織 (organization for economic cooperation and development, OECD) 指出新經濟的出現起因於資訊及通訊科技 (information and communication technology, ICT) 的發達 (OECD, 2000)；八國領袖 (G8) Okinawa 高峰會決議通過的資訊科技 (information and technology, IT) 憲章更認定資訊科技為創造 21 世紀強大的力量之一 (eCollege.com, 2002)。如何善用、有效管理？並導入 ICT 於人才培育的

中等學校，輔助中學生學習，便成為關鍵議題。本文「以競爭力觀點建構中學 E-Learning 環境之策略」將分別討論 E-Learning 的內涵、特質、理論基礎、與國家競爭力之關係、環境現況，並據以擬出一結合「學校本位—社區化—全球化」之策略，以促進國家發展，創造競爭優勢。

貳、E-Learning 內涵與特質

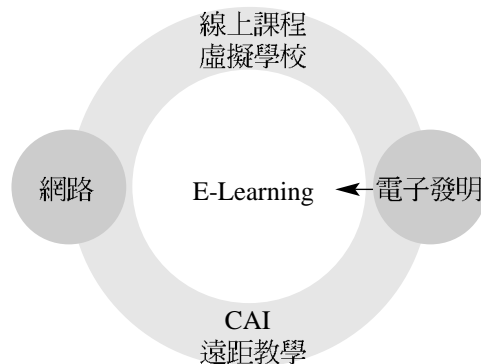
一、E-Learning 的內涵

因探討的觀點不同，E-Learning 可解釋為：(1)以數位傳送資訊為基礎的「數位學習」；(2)強調藉由網路科技的「線上學習」；及(3)以電子發明輔助學生的「電子化學習」(相關學者定義詳表一)。

表一 E-Learning 的內涵

作者	定義
Jackson, 2002	科技強化了學習，並傳遞、分享課程，為非傳統的學習。
Stockley, 2002	以電子發明（行動電話、CD-ROM、DVD、線上課程、遠距教學）提供教育或學習的元素，傳遞學習或學習方案。
Taylor, 2001	使用電腦傳遞/管理，訊息或訓練/學習。方式包含了網際網路、內部網路、CD-ROM、e-mail 或其他電子化媒體
Rosenberg, 2001	成形於網路科技，藉其傳遞資訊，以強化知識的學習成果。
Wilson & Waller, 2001	源自 1970 年代的 CAI，以互動為基礎，結合數位傳送服務有效幫助學習。

以歷史角度切入立基於透過資訊科技輔助學生學習的教育工學 (educational technology) 領域，E-Learning 應為「電子化學習 (electronic learning, E-Learning)」的概念。其源自教育工學研究者以行動主義觀點，透過心理學家 Skinner 的操作制約理論，藉由外部環境改變、增強，等獲得行為的回應 (Andrew, 2001)。過去 1920 年代透過電視或收音機傳遞教學內容 (Lockee, Burton & Cross, 1999) 的遠距教學 (distance learning)、興起於 1970 年代強調以互動為基礎的電腦輔助教學 (computer assisted instruction, CAI) (Wilson & Waller, 2001)，及 1990 年代臻成熟於：(1)網路科技的發達、教學；(2)資訊可快速的更新、存取、發送與分享；及(3)聚焦於廣闊的全球學習視野，而發展出的虛擬學習環境 (virtual learning environments, VLEs)、線上課程 (on-line courses)、虛擬大學 (virtual university) (Andrew, 2001; Rosenberg, 2001) 等跨傳統的學習方式皆是。簡言之，越接近現



圖一 E-Learning 的內涵

代，E-Learning 的使用範圍越廣，教育層級越高。其內涵如圖一所示，是以學習理論為基礎，分別與電子發明及網路交集所產生之 CAI、遠距教學、線上課程、虛擬學校的一種新學習型態。

二、E-Learning 的特質

E-Learning 的特質有：(1)教育機會均等 (equality of educational opportunity)，可幫助學生實際受到均等高品質的受教機會；(2)不受時空限制：方便學生學習，不會因為外部不利因素介入干擾學習；(3)個別化教育 (individual education)，學生可依個人需求彈性學習；(4)適性人格發展：學生獨立學習，電腦提供中性的反應，給予隱私權，可減少同儕學習壓力，遇有問題可直接以電腦傳遞訊息，而彌補學生不敢發問的尷尬，幫助較害羞的學生獲得舒適的學習環境；(Cyber Atlas staff, 2002；Lockee, Burton & Cross, 1999；洪榮昭，1992；張家倩，1998)；(5)學生可透過網路與世界各國學生共同學習，進而加速地球村的形成與「世界觀」的培育；及(6)更由於自主學習，學生必須學會自我控制，可提高學生主動、負責、自主、獨立，及終身學習 (lifelong learning) 的能力。

參、E-Learning 的理論基礎

以下分述 E-Learning 的理論基礎，並對照其特色於表二：

一、哲學基礎

感官唯實論 (sense realism) 與經驗主義 (empiricism) 重視感官的經驗與訓練；建構主義 (constructivism) 強調學習者是主動的與環境互動，根據舊經驗解釋新經驗，並賦予意義；實用主義 (pragmatism) 杜威認為：「教學的目的在於個體的自主發展、自我學習」(張霽亭&朱則剛，1998)。視覺學習經驗與 90% 的電腦學習均強調感官判斷的重要性。學習過程中，電腦處於被動、輔助性質，唯有學生主動、自我學習，才具學習成效，在學習過程中亦可培養學生自我發展的能力。

二、心理學基礎

Skinner 的操作制約 (operation condition) 認為行為的形成是環境的塑造、刺激及反應出現後給予增強的結果，並強調學習是有系統的：以學生起點行為為基礎，過程中給予回饋 (feedback)，若獲期望反應行為則立即施以增強 (張霽亭&朱則剛，1998；Andrew, 2001)。Piaget (1969) 認為基模 (schemata) 是為組織個體的認知環境而形成的結構，用以辨認、處理、儲存外來資訊的內在認知，並隨心智成長、學習歷程持續調整及改變；同化 (assimilation) 即新經驗存於現有基模中，基本結構不改變；調適 (accommodation) 則為修改現有基模或建立新的基模。以聲光刺激、視覺感受為主而發展的 E-Learning 環境，正是繼電視後最能吸引學生注意力的教學策略之一，使用過程中，藉由軟體界面的設計，學生可直接與其產生互動並獲增強。

三、社會學基礎

傳統社會中，教育常被少數特權階級享有，由於 19 世紀民主思潮的高漲教育機會均等 (equality of educational opportunity) 的理想逐漸受到世界各國的重視。其內涵包括了：(1)立足點的平等；(2)不因性別、宗教、種族，或其他限制而享有均等受教權；(3)教育內容、過程、情境的均等（陳奎熹，2001）。電子發明的特色即是其一視同仁的內涵，不因學習者先後天能力或背景等限制而給予不合理的教學待遇。

表二 E-Learning 理論基礎與其特色對照表

理論內涵	E-Learning 特色
哲學 感官唯實論 經驗主義	視覺為主的電腦學習 學生自主學習、自我控制進度
心理學 制約理論 認知理論	電腦的聲光刺激 學生回饋後電腦給予立即增強 塑造情境與學習者歷程產生互動
社會學 教育機會均等	無先天限制，學生可接受到相同質量的教育機會

但教育並非必須完全跟著科技走，E-Learning 仍會有以下值得注意的問題 (Andrew, 2001；Kevin, 2002；Lockee, Burton & Cross, 1999)：(1)如何確保線上課程品質？(2)教育本為藝術，藝術的堅持在於師生互動的過程，教師的教學技巧、班級經營是否都將蕩然無存？(3)非傳統教學下，師生間失去了面對面、激勵的機會，科技是否將會取代教師的地位？(4)E-Learning 將取代傳統的教室教學，學生缺乏實際社會的人際互動，教育社會化的功能將何在？

肆、E-Learning 與競爭力之關係

國家競爭力 (competitiveness) 已與國人資訊使用等相關能力發達與否有關，而實際將其導入校園幫助學生學習並與社會各界資源相結合亦為討論的重點。歐洲以聯盟力量推動 e-Europe，企圖使其轉型為數位資訊時代社會；日本更以「資訊化教育立國」發展；同時美國教育部訂立國家教育科技目標 (National Educational Technology Goals)，透過社會各界的合作，務期拉近學生、教師與資訊科技的距離，提昇其科技與資訊素養等能力 (US Dept. of Edu., 2000)，甚至出現因應競爭時代下由高科技公司成立的高科技高中 (High Tech High School)。

受全球潮流壓力的影響，我國唯有以加強 ICT 教育為目標，培養學生 E-Learning 能力為策略，以提昇國家的競爭力。因此行政院 (2002) 核定之「挑戰 2008 國家發展十項重點計畫」中，第一項即為 E 世代人才計畫，將分別營造國際化生活環境、建構全民學習網路系統，及 E 世代終身學習環境等，務期在既有的全面施政基礎上，集中資源優先推動，以強化國家競爭力之表現，方能與世界各國產生競合關係。

伍、我國中學 E-Learning 環境現況分析

理論下的 E-Learning 中學校園應可幫助學生有效學習，但策略的擬定仍需考量現實與國情，因此有必要先行分析我國中學現況（摘要整理於表三）。

表三 我國中學 E-Learning 環境現況分析摘要表

指標	現況內涵
政府政策定位	支持性定位
硬體設備與軟體人才	
硬體設備	全力發展資訊教育環境
軟體人才	持續辦理教師資訊能力培育
學生需求條件	必須兼顧學生的休閒與娛樂，並非只將 ICT 視為教學用途
環境周邊體系	
中小學	為國家重點政策
大學	網路大學已建立
社區	E 社區仍為普遍成形
機會與隱憂	
機會	幫助學生更接近世界 ICT 提供弱勢獲得均質的教育內涵
隱憂	學生是否有足夠的資訊辨別能力？

一、政府政策定位

優質的中學 E-Learning 環境建構有賴政府政策的支持。目前 E 世代人才培育計畫已為政府十項重點計畫中之一（行政院，2002），教育部九十二年度更以發展數位化教材充實網路學習內涵、推動資訊融入教學模式、加強師生資訊能力與網路學習素養、推動我國加入 WTO 後網路學習發展之全球性策略、加強防範數位落差（教育部，2002）等為主要施政計畫。由於政府對於 E-Learning 重要性的認知，在「支持性」定位下，我國中學發展可更順遂。

二、硬體設備與軟體人才

意指不匱乏的硬體資源，或具創新、專業化表現的軟體人才（例如師資）。目前我國中學全校至少有一部網路伺服器、每間電腦教室設置個人電腦數十部，以一人一機為原則（教育部，1998），教育部更宣示未來十年內將全力建設全方位的資訊教學環境（教育部，1997）。軟體人才表現方面，目前正持續辦理在職老師電腦資訊應用訓練；在校內開辦資訊教學培訓班；甚至訂定「教師電腦資訊素養指標」，以提高直接影響學生學習的教師在資訊素養的表現（謝宜芳，2001）。

三、學生需求條件

立基於 ICT 的新經濟時代，需求條件是指學校或政府所提供的 E-Learning 環境

是否能滿足學生需求。但多數中小學的電腦教室普遍上鎖保全（天下雜誌，2000），如何在學生學習之餘同時能兼顧 E 休閒及娛樂，以更生活化、更方便的方式建構 E-Learning 環境尤顯重要，而不是將 ICT 視為教學的用途。

四、環境周邊體系

環境周邊體系意指與中學連接的國中、大學及社區在 E-Learning 相關軟硬體表現是否健全。E 世紀的來臨，如何提高國人 E 表現已為國家重點目標。截至 2000 年我國中小學每 40 班即設置一間電腦教室，學生以一人一機使用為原則（教育部，2000），甚至已出現提供社會與企業界學習的網路大學（如中山大學的「中山網大」）。但受限財政、國人城鄉生活水平與需求等限制，E 社區仍未普遍成形。

五、機會與隱憂

機會來自於網路幫助學生藉由虛擬世界更接近現實的生活。使教育弱勢獲得均等的教育內涵，不為部分區域資源不足或缺乏時代需求的資訊素養，而造成「數位鴻溝 (digital divide)」的情形。面對更多外部資訊的引入，學生是否有足夠的能力辨別個人的真正需求？仍值得商榷。

陸、以競爭力觀點建構中學 E-Learning 環境之策略

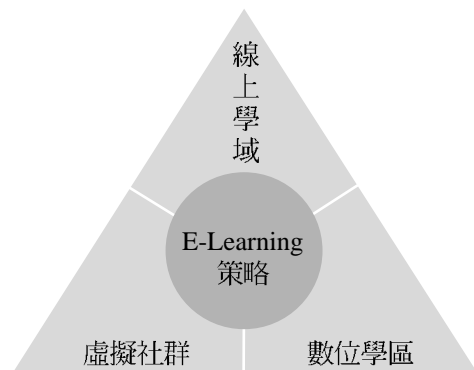
植基 ICT 的新經濟時代，驅動了國家競爭力內涵的重新改組，並促成教育與 ICT 的緊密結合。以下將以學校為內部核心、學習者為中心、社會共同參與為概念、ICT 為介面，建構一「垂直、水平銜接」之策略概念如下（概念圖請參圖二）：

一、學習於線上學域

中學學習資料庫的相互連結，可培養學生主動學習知識並分享的習慣。升學已為中學生必然趨勢，若能於中學正式課程外結合大學，形成一貫專業課程的線上大學，則可滿足學生對於大學的好奇，進而幫助他們早日找到個人生涯興趣，更有助於大學與中學的完美銜接。

二、合作於數位學區

潮流驅動下，學校將以符合社會期待的方式呈現教學成果，與社會相輔共榮。學校中培養學生團隊合作的能力更形重要。建議以「學校為核心，與社區共同建立數位化學區」，學生於正式課程中透過電子科技以線上或非線上方式學習社區或鄉土等有特色的課程，以強化全球與本土思維。社區居民更可透過網路平台進入學校資料庫進行學習，若有任何疑問亦可就近學區進行諮商或更深入的研



圖二 提昇中學 E-Learning 競爭力策略概念圖

討。因此數位化學區的建立可滿足現代社會對於學校的期盼，更能強化學校師生與社區共榮的信念。

三、互動於虛擬社群

全球化的本土思維常用以強調潮流帶動下亦不能失去一國原有鄉土民情之特色。若能以網際網路為基礎，結合地球村的概念，學生將以電腦進行全球化。融合不同人種、語言、文化與世界各國結合成一虛擬社群，以強化學生世界觀的養成。

柒、結語

策略的本質為提高國人競爭力。本文以中學為核心、社會共同參與為信念，所擬策略，期盼結合政府、企業、社區（或圖書館）等資源，打造有競爭力的中學 E-Learning 環境，以實現學生得、智、體、群、美五育均衡發展的目標。展望未來，學生將可藉由滑鼠悠遊於虛擬社群，並將自線上學域習得的知識與同學分享、討論。學生的書包減輕了，學習也變得有趣、更生活化了，當學生的學習和社區產生有意義的互動，與世界接軌只在一指 (click) 之間，國家競爭力自然也提高了。

參考文獻

- 天下雜誌 (民 89)。海闊天空專輯：網上學習。臺北市：天下文化。
- 行政院 (民 91)。挑戰 2008：國家發展重點計畫 (2002-2007)。臺北市：同作者。
- 吳清山 (民 88)。跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略。教師天地，98，4-9。
- 林振春 (民 89)。開放學習的理念與社區服務學習的實踐。社教雙月刊，97，42-45。
- 洪榮昭 (民 81)。電腦輔助教學之設計原理與應用。臺北市：師大書苑。
- 黃國珍 (民 90)。實施學校本位管理的組織要素。教育研究，9，275-283。
- 教育部 (民 86)。資訊教育基礎建設。2002 年 10 月 4 日，取自 <http://140.111.1.22/moecc/art/8609/8609a5.htm>
- 教育部 (民 87)。中學及職業學校電腦教室暨網路教學基礎設備參考規格。2002 年 10 月 3 日，取自 <http://www.edu.tw/>
- 教育部 (民 89)。中小學教室電腦基礎設備參考規格。2002 年 10 月 3 日，取自 <http://www.edu.tw/>
- 教育部 (民 91)。教育部九十二年度施政方針。2002 年 10 月 2 日，取自 <http://www.edu.tw/>
- 曾錦達 (民 90)。電腦融入各領域教學與師資培訓。國民教育，42 (1)，27-31。
- 陳奎熹 (民 90)。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 謝宜芳 (民 90)。資訊素養相關概念。國立中央圖書館台灣分館館刊，7 (4)，91-103。
- 顏春煌 (民 85)。建立全國性隔空教育與隔空學習的電腦資訊網路系統。隔空教育論叢，8，61-88。
- Andrew, R. (2001). Designing E-Learning integrations in the 21st century: revisiting and rethinking the role of theory. *European Journal of education*, 36(2), 133-156.

- Cyber Atlas staff (2002, Feb). *High Schools Turning to Online Courses*. Retrieved Aug. 15,2002, from http://cyberatlas.internet.com/markets/education/article/0,5951_976531,00.html
- eCollege.com (2002). *IT discussed in days leading up to the G8 Summit*. Retrieved Oct. 15,2002, from http://g8.market2000.ca/summit_news.asp
- Jackson, R. H. (2002). *Definition E-Learning - different shades of on line*. Retrieved Oct. 15,2002, from <http://www.hk.websym.org.hk/2002/jackson-quate.html>
- Kevin, B. (2002, May 15). Report says E-Learning redefining K-12 education. *Education Week*, 21(36), 10.
- Lockee, B. B., Burton, J. K. & Cross, L. H. (1999). No comparison: distance education finds a new technology: no significant difference. *Educational Technology Research Development*, 47(3), 33-42.
- OECD(2000). *Is there a new economy: first report on the OECD growth project*. Paris: Author.
- Piaget, J. (1969). *Studies in cognitive development*. NY: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning*. NY: McDraw-Hill Company.
- Stockley, D. (2002). *E-Learning definition*. Retrieved Oct. 15,2002, from <http://members.ozemail.com.au/~derekstokey/r-learning-definition.html>
- Taylor, R. F. (2001). *Developing an E-Learning strategy*. Retrieved Oct. 15,2002, from <http://www.highfield.co.uk/does/papers/creative/elearning.htm>
- US Dept. of Edu. (2000). *Technology, education reform, and goal 2000*. Retrieved Aug. 15,2002, from <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdTech/overview.html>
- Wilson, J. & Waller, V. (2001). *A definition for E-Learning*. Retrieved Oct.15,2002,from <http://www.trainingfoundation.com/article/default.asp? PageID=561>

根據現代科學的發現，常被人稱讚的小孩，比被人斥責的小孩聰明。要注意「賞識」是一般培育能力的力量。

英國實業家 湯姆司·朶萊拉

教師成績考核制度之探討

陳志成

彰化縣僑信國小教學組長

國立嘉義大學國民教育研究所研究生

摘要

行政院為厲行政府組織活力再造，建構卓越政府團隊，決定自九十一年起全面試辦「行政院暨所屬各級行政機關績效獎金實施計畫」。為配合機關績效獎金實施計畫，積極重建考績制度，建立以績效為導向的評核制度，此種落實績效管理制度的構想用意至為良好。學校亦是屬於政府機關，長久以來，教師受限於傳統的思考模式、保守僵化心態、依循慣例的操作模式，教師幾乎皆考列甲等〈四條一款〉，但教育成果並非短期可見績效，教師教學績效著實難以評定。教師成績考核，應建立一套公平、公正、客觀、合理而有效的績效評估制度，信賞必罰，參酌多元意見，落實公開參與之精神，方能促進教師專業成長與學校績效，達成教育目標。目前公立學校教職員成績考核制度，是否能落實教師教學績效評鑑，及提昇教師教學績效？有待進一步探討。本文擬先分析現行教師成績考核辦法，並依據其缺點，提出個人之建議。

關鍵詞：教師考核、教師評鑑

壹、前言

效率導向是行政革新重塑組織活力的基礎，行政院為厲行政府組織活力再造，建構卓越政府團隊，決定自九十一年起全面試辦「行政院暨所屬各級行政機關績效獎金實施計畫」。為配合機關績效獎金實施計畫，積極重建考績制度，建立以績效為導向的評核制度，以發揮獎優汰劣的功能，成為再造行政活力的既定方向，主管考

績業務的銓敘部與人事行政局研擬將考列甲等的比例合理設限，以避免浮濫，此種落實績效管理制度的構想用意至為良好。

學校亦是屬於政府機關，長久以來，教師受限於傳統的思考模式、保守僵化心態、依循慣例的操作模式，教師幾乎皆考列甲等（四條一款），目前面臨考核比例受限的問題，對教師而言是一大衝擊。學校雖屬於政府機關，但教育成果並非短期可見績效，教師教學績效著實難以評定，行政院績效獎金實施計畫將考核比例強制設限，使平靜的校園掀起波濤巨浪。因此，本文擬分析公立學校教職員成績考核制度，探究目前教師成績考核辦法之缺點，並提出個人之建議。

貳、教師成績考核制度之分析

教師成績考核辦法自民國六十年七月二十一日公佈，經過六、七次之修訂，仍然以行政命令規定，違反國民教育法（民 65）第十八條規定：「…教師之任用與考績，另以法律定之。」為了解教師成績考核制度之優缺點，以下茲就民國八十七年「公立學校教職員成績考核辦法」（民 87）之相關規定，來探討教師成績考核制度，茲分述如下：

一、對象

公立學校教職員考核辦法之適用對象包含：

- （一）公立高級中學以下學校編制內專任合格教師。
- （二）高級中等學校軍訓教官及經主管教育行政機關核准有案之試用教師。
- （三）公立幼稚園教職員。

本辦法並未包含私立學校教師及專科學校以上之教師。

二、考核時間

教師之成績考核年度為學年度，與公務人員年度考核時間不同。

三、考核項目

依公立學校教職員成績考核辦法第四條規定：「各校教師之成績考核，應按其教學、訓導、服務、品德、及行政處理之紀錄辦理。」可知其考核項目包含教師在教學、訓導、服務、品德、及行政處理等五方面之表現。

四、考核評定原則

依公立學校教職員成績考核辦法第四條第一項第一款、第二款及第三款之規定，教師成績考核之評定原則，主要包含下列四項：

- （一）在教學、訓導、服務、品德方面是否符合教育主管機關之要求。
- （二）事病假併計之天數，及是否依規定請人代課與補課。
- （三）遲到、早退、曠課、曠職之紀錄。
- （四）受刑事、懲戒處分及行政處分。

上述（二）、（三）、（四）項，有客觀的事實可以評定，但教師最主要的績效在教學、訓導、服務、品德四方面，成績考核標準要求甚低，且難以以客觀標準評定。

五、獎懲方式

依公立學校教職員成績考核辦法第四條第一項第一款、第二款及第三款之規定，教師成績考核之獎懲如下：

- (一) 符合第四條第一項第一款者，晉本薪一級或年功新一級外，並給與一個月薪給總額之一次獎金，已支年功新最高級者，給與二個月薪給總額之一次獎金。
- (二) 符合第四條第一項第二款者，晉本薪一級或年功新一級外，並給與半個月薪給總額之一次獎金，已支年功新最高級者，給與一個月半月薪給總額之一次獎金。
- (三) 符合第四條第一項第三款者，留支原薪。
- (四) 另予成績考核者，第四條第一項第一款給與一個月薪給總額之一次獎金；第四條第一項第二款給與半個月薪給總額之一次獎金；第四條第一項第三款，不予獎勵。

從上述可知，教師成績考核成績優良者，除晉本薪外，另給與獎金；但成績不佳者，除留支原薪外，並未有其他之懲罰。

六、大功大過之考核列等

依公立學校教職員成績考核辦法第六條之規定：

- (一) 曾記二大功者，不得考列第四條第一項第二款以下。
- (二) 曾記一大功者，不得考列第四條第一項第三款。
- (三) 曾記一大過者，不得考列第四條第一項第二款以上。

此規定將教師平時之獎懲紀錄，列入學年度教師成績考核之依據。

七、平時成績考核之規定

依公立學校教職員成績考核辦法第七條規定：「各校對教師之平時考核，應隨時根據具體事實，詳加紀錄，如有於獎懲標準之事蹟，並應予以獎勵或懲處……。平時考核同一學年度之獎懲得相互抵銷。」另外，第八條並規定記大功、大過之標準。

從公立學校教職員成績考核辦法第六、七、八條，可看出教師成績考核，將教師平時獎懲列入重要參考依據。但教師若專注於教學工作或未違反重大規定，要達到上述獎懲之標準並不容易。

八、執行教師成績考核者

依公立學校教職員成績考核辦法第九條規定：「各校辦理教師成績考核，應組織成績考核委員會執行初核，校長執行覆核，參加考核人數不滿二十人者，得免組織成績考核委員會，由校長逕行考核之。」

從上述可知，由成績考核委員會執行初核工作，校長覆核。但考核人數在二十人以下，由校長逕行考核。對於國民小學十二班（含）以下，根據教育部（民90）國民小學八十九學年度之統計，占國小比率 48.8%（12 班以下 1272 所、全部 2605 所），其考核人數皆未滿二十人，其成績考核完全操縱在校長手中，值得重視與深思。

九、成績考核委員會之組織

依公立學校教職員成績考核辦法第十條第一項規定：「成績考核委員會由委員九人至十七人組成，除教務、訓導、輔導、總務實習輔導及人事主管人員為當然委員外，其餘由本校人員中推選產生後報請校長遴聘之，並指定一人為主席。」第二項規定：「前項委員，每滿五人應有一人為非主管人員。」第三項規定：「成績考核委員會委員之任期，自當年八月一日至次年七月三十一日止。」

從上可之，教師成績考核委員會之組成，以行政人員為主，並未包含各教學領域教師與家長代表，與教師法中教師評審委員會之組成精神相差甚大。或者教師之成績考核只偏重在教師處理行政事務之表現。

十、校長與教育主管機關擁有教師成績考核之最後裁決權

依公立學校教職員成績考核辦法第十六條規定：「各校校長對本校成績考核委員會之初核結果有不同意見時，應交回覆議，對覆議結果仍有不同意見時，得變更之，並於考核案內記明事實及理由。各校教師之考核結果，核備機關認有疑義時，應通知原辦理學校詳敘事實及理由或重新考核，必要時得調卷或派員查核，如認為考核結果不實或與視導所報之事實不符時，得逕行改核，並說明改核之理由。」

從上述可知，校長與教育主管機關擁有教師成績考核之最後裁決權，只要敘明理由，成績考核委員會只能接受無法提出任何異議，而當事人若有意見，只好尋求其他救濟管道，成績考核辦法並未有反駁或申訴之規定。

十一、其他規定

- (一) 教師成績考核結果，應於學年度結束後兩個月內分別列冊報送主管教育行政機關核備。
- (二) 各校教師成績考核經核備後，應由學校以書面通知受考核人。
- (三) 教師成績考核結果應自學年度第一個月起執行。
- (四) 各校參與考核人員在考核未核定前，應嚴守秘密，考核委員執行初核時，對於本身之考核，應行迴避。
- (五) 各校對於教師之成績考核，應根據確切資料，慎重辦理，如為有不實之考核者，一經查覺，除考核結果予以撤銷重核外，其有關失職人員並與議處。

參、教師成績考核制度之缺點

從上述公立學校教職員成績考核制度之分析，可以看出教師成績考核制度存在許多缺點，使得教師成績考核辦法無法落實，發揮其應有之功效。以下擬就教師成績考核制度的缺點，提出幾點淺見：

一、流於形式

各校教師之成績考核，除了請假超過規定、曠課、曠職、及受行政處分或刑事事件外，由於人情壓力，並未依據教師各方面表現給予考核，幾乎皆考列第四條第一項第一款。因此，教師成績考核流於形式，無法反應出教師教學工作的表現。

二、教師教學績效難以評估

員工的績效評估，是在建立對員工的回饋系統，使成員了解自己過去的工作成果，並設定未來績效目標。但教師工作性質和內涵與其他組織有所不同，其教學績效難以量化且無明確之指標，所呈現的教學成果並無法與教學績效畫上等號。因此，教師成績考核無法落實在教師教學績效上。

三、成績考核標準過於抽象與寬鬆

教師成績考核除了在請假超過規定、曠課、曠職、及受行政處分或犯刑事案件方面，有客觀的事實依據外，在教學、訓導、輔導與品德方面，其標準過於抽象無法認定，只能以寬鬆的標準來執行成績考核。因此，教師成績考核標準過於抽象與寬鬆，形同虛設。

四、考核項目不適切

從公立學校教職員成績考核辦法第六、七、八條，可看出教師成績考核，將教師平時獎懲列入重要參考依據，教師若專注於教學工作或未違反重大規定，要達到獎懲之標準並不容易。另外，教師成績考核的重點在於教師之出席情況，但教師最主要的績效在教學、訓導、服務、品德四方面，成績考核標準要求甚低、不受重視，且難以以客觀標準評定。因此，教師成績考核項目並不適切。

五、欠缺民主參與精神

依公立學校教職員成績考核辦法第十條第二項規定：「前項委員，每滿五人應有一人為非主管人員。」、第十九條規定：「各校參與考核人員在考核未核定前，應嚴守秘密。」、及第九條規定：「…參加考核人數不滿二十人者，得免組織成績考核委員會，由校長逕行考核之。」且校長與教育主管機關擁有成績考核最後之裁決權。其公平性與可觀性受到質疑，且受考核教師無法參與考核作業，從公開參與原則的角度而言，教師成績考核欠缺民主參與之精神。

六、只有獎勵缺乏懲罰

依公立學校教職員成績考核辦法第四條第一項第一款、第二款及第三款之規定，教師之成績考核結果，晉本薪一級及給予獎金，成績最差只是留支原薪，而「公務人員考績法」第七條：「…丁等免職。」。相互比較，教師成績考核只有獎勵，並沒有懲罰之相關規定。

七、成績考核辦法之法律位階太低

「公立學校教職員成績考核辦法」自民國六十年七月二十一日公佈，經過六、七次之修訂，仍然以行政命令規定，違反國民教育法（民 68）第十八條規定：「…教師之任用與考績，另以法律定之。」且因行政程序法的實施，教師成績考核辦法恐有失效之疑慮。因此，公立學校教職員成績考核之法律定位，值得有關單位重視。

八、未設申辯辦法

依公立學校教職員成績考核辦法第十九條規定：「各校參與考核人員在考核未核定前，應嚴守秘密。」、第十七條規定：「各校教師成績考核經核備後，應由學校以書面通知受考核人。」，也就是說，教師對其自身的成績考核結果，須等待成績考核核定後方能得知，成績考核辦法並未訂立申辯辦法，成績考核較差的教師沒有申辯的機會，即使能透過其他管道申訴救濟，也是緩不濟急，且令當事人身心俱疲。

九、教師與公務人員無法劃清界線

依大法官釋字第三〇八號解釋：「公立學校聘任之教師，不屬於公務員服務法第二十四條所稱之公務員。惟兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用。」教師兼任學校行政職務佔一定之比例（尤其是小型學校）；另外，公立學校隸屬政府機關管轄，教師之薪資亦由政府編列預算，其福利常比照公務人員，所以外界總是將教師視為公務員。因此，教師與公務人員要劃清界線，恐非易事。

十、教師成績考核缺乏誘因

依公務人員考績法第十一條規定：「考績連續兩年甲等或三年中有兩年列甲等，可以取得同官等高一職等之任用資格。」，而教師之成績考核除了流於形式的晉本薪與獎金制度外，並沒有職等調升的關係。因此，教師每年只是習慣性的晉本薪及取得獎金外，並沒有其他強烈的誘因。

綜上所述，我國現行教師成績考核制度，係根據「公立教職員成績考核辦法」之行政命令，違反國民教育法第十八條規定：「…教師之任用與考績，另以法律定之。」，其法律位階有待提昇。而其考核內容，著重於教師請假日數與教師之獎懲，對於教師專業能力（教學、訓導、服務、品德）之要求過於寬鬆，且礙於人情壓力，使得教師成績考核辦法無法發揮其功能，形同虛設。就教師成績考核之執行組織與過程而言，更欠缺民主精神，考核結果掌握在校長（或行政人員）手上，且未給予教師申辯機會，其公平性與客觀性令人質疑。

肆、建議

美國為提昇教師素質所進行的各項激勵方案大致可分為三大類別：1. 分級制度；2. 績優幾付；3. 換證制度（白雲霞，民 84）。而英國在 1998 年 12 月教育部發行「教師：面對變革的挑戰」綠皮書，其中結合了「評鑑」、「進修」、「薪資激勵」與校內外各項支持的「快速升遷系統」（fast-track system），提供教師一個相對於行政事務體系的教師專業晉升管道。其「快速升遷系統」與美國所進行的教師分級制度相似（張瑛珊，民 89）。反觀我國教師成績考核制度之缺點，筆者認為教師成績考核制度弊多於利，既無助於學校之績效，亦無助於教師個人專業成長。因此，以下擬從美英之教師分級制度與評鑑制度的角度，對我國教師成績考核制度提出幾點建議：

一、廢除教師成績考核制度、調整薪資結構

美國密蘇里州之教師分級制度，對於不同層級的教師將其原本的基本薪資上，

再分別給予不同層度的薪資激勵（張瑛珊）。教師績效實難以量化且無明確之指標，教師成績考核又流於形式，成績考核委員會無法落實其職權，教師之成績考核無法反應教師之教學績效，成績考核比例設限又將造成教師恐慌。因此，個人認為成績考核制度應廢除，通盤檢討教師之薪資結構，並做適當的調整。

二、建立完善的教師分級制度與教師評鑑制度

教師之成績考核除了流於形式的晉本薪與獎金制度外，並沒有職等調升的關係，使得教師每年只是習慣性的晉本薪及取得獎金外，並沒有其他強烈的誘因。因此，應及早建立教師分級制度，以完善的教師分級制度來評鑑教師成績及促進教師專業成長，對於真正優秀的教師給予較高等級的待遇與尊重，提高教師成績考核之誘因。

在美國，其教師分級是教師評鑑的目的之一（Natriello, 1991），實施教師專業評鑑制度不但可以了解教師的教學表現，亦可以作為教師分級制度的客觀指標之一。教師分級制度要能落實，有賴健全的教師評鑑機制，如升級採取外審，避免人情壓力又流於形式。

三、建立客觀、明確的評鑑標準

教師成績考核制度流於形式，一方面由於人情壓力，另一方面在於考核標準過於抽象。教師成績考核沒有建立客觀的標準，只能以寬鬆的標準來執行成績考核，形同虛設。因此，教師評鑑要能落實，首先要能建立客觀且明確的評鑑標準，使教師評鑑委員會執行績效考核能有所依循。

四、落實民主參與

依公立學校教職員成績考核辦法第十條第二項規定：「前項委員，每滿五人應有一人為非主管人員。」、第九條規定：「…參加考核人數不滿二十人者，得免組織成績考核委員會，由校長逕行考核之。」且校長與教育主管機關擁有成績考核最後之裁決權。其成績考核結果的公平性與客觀性受到質疑，缺乏民主參與的精神。因此，要建立令人心悅誠服的教師成績考核制度，應從多元化評量及匯集多方意見著手，並落實民主參與之精神。

五、賞罰分明

成績考核目的應求名實相符，獎優汰劣。但教師成績考核辦法與公務員考績法相互比較，教師成績考核只有獎勵，並沒有懲罰之相關規定，其消極性的留支原薪（第四條第一項第三款），並無法達到赫阻效果。因此，公平且合理之教師評鑑制度，應賞罰分明建立積極性的獎懲制度。

六、教師評鑑應與學校績效相結合

組織成員的工作表現是組織績效最有力的後盾，組織目標是否達成，績效是否彰顯，端賴組織成員的工作表現及組織的績效管理是否健全。學校績效好壞是學校全體教師努力的成果，有優良的教師，方能有績效卓越學校。因此，將學校績效應與教師成績考核相結合。

張德銳（民 85）認為，目前中小學實施的考核制度，雖然其目的在淘汰不適任者，並獎勵認真的教師，但在缺乏一套客觀的標準，尊師重道的大原則下，不但不能發揮功能，反而造成偏失。而 1991 年英國正式公佈之「教師考評條例」，對教師考評的目的、方法、週期督導與評鑑等，都有詳細規定。反觀我國並未建立健全的教師評鑑制度（傅木龍，民 87）。因此，筆者認為應廢除教師考核制度，同時對教師的薪資結構通盤檢討與調整，並建立完善之教師分級制度與評鑑制度，來取代教師成績考核制度。

伍、結論

員工的績效評估，是在建立對員工的回饋系統，使成員了解自己過去的工作成果，並設定未來績效目標，藉此經由個人績效目標之達成，可提高組織績效與生產力，並達成組織目標，所以成員之績效評估乃是績效管理之基礎。但學校教育目標高懸，並非短期可見，教師個人的教學成效更難以量化評估，最低限且消極的標準更非教育目標，主觀及人情掛帥的考核辦法，無法評鑑出真正優良的教師，更無法促進學校教學成效。

教師成績考核，應建立一套公平、公正、客觀、合理而有效的績效評估制度，信賞必罰，參酌多元意見，落實公開參與之精神。因此，個人認為應以完善的教師分級制度與健全的教師平計制度，來取代現行教師成績考核制度，提高教師努力之誘因，促進教師專業成長與學校績效，達成教育目標。

參考文獻

- 白雲霞（民 84）。美國中小學教師專業階梯制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張德銳（民 85）。國小教師成績考核系統之研究。國科會專題研究計畫報告。
- 張瑛珊（民 89）。我國中小學實施教師分級制度可行性之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 教育部（民 68）。國民教育法。中華民國 68 年五月二十三日 (68) 台統義字第二五二三號公佈。
- 教育部（民 87）。公立學校教職員成績考核辦法。中華民國八十七年七月一日 (87) 台參字第八七〇七〇七七一號令修正發布。
- 教育部（民 90）。國民小學八十九學年度校別資料。教育部學校通訊錄及各類統計。
- 傅木龍（民 87）。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示。國立政治大學博士論文，未出版，臺北市。
- Natriello, G. (1991). Intended and unintended consequence: Purpose and effects of teacher evaluation. In J. millman L. Darling-Hammond (Ed's), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage.

知識經濟與學校經營

吳天方

國立彰化師範大學工業教育系教授

王怡詠

國立員林高級農工職業學校教師

摘要

知識經濟 (knowledge-based economy) 旋風正橫掃全球，學校在此世界潮流中不能置身於外，須發展出因應之作爲以適應未來變動的環境。本文試圖以知識經濟的觀點提昇學校經營品質，由知識經濟的起源、意義及特色的說明；比較傳統與知識經濟時代學校經營，針對知識經濟與學校經營的關聯做一描述；最後，以知識經濟的觀點提出學校經營的塑造步驟，以做爲學校提昇經營品質的參考。

關鍵詞：知識經濟、學校經營

壹、前言

知識經濟 (knowledge-based economy, 簡稱 KE) 正以迅雷不及掩耳之勢開始影響我們的社會、經濟、生活及教育 (李海燕, 民 89)。如何擷取有益的資訊並將之轉化爲有用的知識與技術，將是競爭力強弱的關鍵所在 (張榮發, 民 90)。然知識經濟的發展與繁榮，端賴教育改革發展的良窳；追求效益、講求經濟利潤的知識經濟唯賴成功的教育發展 (高博銓, 民 89)。

今日，世界各主要國家正進行一連串的教育改革工程。教育改革幾乎成爲一種口頭禪 (郭爲藩, 民 84)！教育工作者不能坐在那裡等待好事情發生，教育者需要有願景，也要有計畫與行動 (Hull & Parnell, 1992)。我國教育改革的措施和主張：從「九年一貫課程」、「綜合高中」、「十二年國教」；到學校行政相關措施如「學

校本位管理」、「教師授權」、「學習型組織」、「新領導途徑」、「知識管理」及「全面品質管理」等。上述這些主張，都與知識經濟時代的來臨有著密切關連，當今知識已成級數增長和傳遞，分享其普及性和快速性。學校不能只扮演傳播知識的角色更應負起創造知識的任務。知識的創造與傳遞是否能發揮其功能，將直接影響國家整體競爭力的高低與經濟發展。如何讓學校經營能發揮應有的功能，成為帶動國家整體知識經濟發展的原動力，將是值得吾人深思的重要課題。

貳、知識經濟的意義

「經濟合作暨發展組織，Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD」在1996年發表的「科學、技術和產業展望報告」，第一次正式使用「知識經濟」一詞，並明確界定知識經濟的內涵、功能以及特徵，指出知識經濟乃是「建立在知識和資訊的生產、分配和使用之上的經濟」(OECD, 1996)。關於知識經濟的內涵，以下就年代序來探討各家看法：

- 一、1962年美國普林斯頓大學名譽教授 Machlupbrought，認為知識經濟是一種鼓勵知識的創造、將知識有效傳播以及廣泛應用於經濟發展的整套體制之中。所指的知識，不僅包含科技知識，也包含管理知識，甚至在長期工作中所形成的經驗（賴鼎銘，民90）。
- 二、知識經濟是經濟的一種型態，知識將取代機器、土地、資金、原料或勞力，成為最重要的生產要素 (Drucker, 1993)。
- 三、知識經濟的內涵是腦力產業取代自然資源產業成為主流，創造、運用與組織腦力的能力取代自然資源與資本成為新的競爭關鍵 (Thurow, 1997a)。
- 四、知識經濟的基本理念是科學、合理、綜合、高效地利用現有資源，同時開發尚未用的富有自然資源，來取代已近耗竭的自然資源（戴久永，民87）。
- 五、知識經濟就是直接建立在知識與資訊的激發、擴散和應用之上的經濟，創造知識和應用知識的能力與效率，凌駕於土地資金等傳統生產要素之上成為經濟不斷發展的動力（行政院知識經濟發展方案，民89）。
- 六、知識經濟是以知識為基礎的經濟，它是工業經濟社會後出現的一種新的經濟型態（李海燕，民89）。
- 七、在微電子、電腦、電訊、人造材料、機器人與生物技術等六項技術互相激盪、影響之下，創造出一個與過去迥然不同的經濟世界（經濟學家稱之為第三次工業革命；亦稱為人造腦力工業（施建生，民89）。
- 八、知識經濟是被創造出來的，它是一連串知識、經驗與規格累積而成。而新的規格通常還要兼顧舊有規格的互通性（陳鼎升，民89）。
- 九、知識經濟不是新的東西，它一直都存在，祇是過去不叫知識經濟。最近除資訊科技外，加進了生化科技產業，資訊科技與生化產業，可說是知識經濟的主力（張忠謀，民89）。

綜合歸納上述各家看法，知識經濟不僅包涵有形的資本（如機器、設備）更加入無形的資本（如知識、技術、專利），跨越傳統的思維及運作，以創新、科技、資

訊、全球化、競爭力等為經濟成長的動力，而這些因素的運作必須依賴知識的獲取、累積、擴散、激盪、應用及轉化。其包含的面向不論是在高科技產業、一般傳統產業乃至政府、學校等，只要能善用新知識，利用新材料，結合創新科技資訊，皆可涵蓋於「知識經濟」的範疇內。簡言之，知識經濟是泛指各行業以知識為基礎的一種新經濟運作模式。

參、知識經濟的特質

第三次工業革命，知識就取代了自然資源與金錢資本，而成為腦力工業（知識經濟）成敗的決定要素（Thurow,1997b）。以下就各專家學者、企業界及政府機關（行政院經濟建設委員會綜合計畫處，民 88；World Bank, 2000；施振榮，民 89；高博銓，民 89；吳意雯，民 90；楊國賜，民 90）對知識經濟的特色整理如下：

- 一、人力資源發展系統普及。
- 二、具有健全的資訊基礎建設。
- 三、新的觀念以及新的科技發明應用於工作中相當普遍。
- 四、知識經濟的精髓，在於「創新」與「人力素質的提昇」。
- 五、強調一種「知識價值鏈」，是「from high-tech to no-tech to high touch，高科技到高感性」。
- 六、知識社會化的時程比過去大為縮短，任何國家若在這個時程上長於他國，將嚴重失去競爭力。
- 七、知識傳播的速度成倍數增加，而成本成倍數下降，網際網路使知識的創新更無藩籬，也更快速便宜。
- 八、產業蛻變時勢所趨，傳統產業必須儘速轉型，否則會妨礙新的創造性事物在經濟體系內出現。
- 九、「有形面向」，有形實體經濟的各項商業物流等舊世界的經濟面向依然存在，將形成「虛擬與實體並存」世界裡的實體部分。
- 十、「無疆界面向」，各國間的經濟疆界將不重要，全世界會成為一個完全無疆界的自由貿易經濟體。
- 十一、「數位科技面向」，電腦、通訊科技不單只改善通訊方式，也深切改變消費者、生產者、人民所處的文明及商業環境，不可能再走回頭路。
- 十二、「高倍數面向」，投入在這無形新大陸上的資金，和高本益比的科技公司及其衍生商品所表現出來跨國界、跨貨幣的性質，讓政府、企業甚至投機客都難以掌握。

綜合上述，知識經濟若與傳統經濟做一比較其重點（請參閱表一）在於：利用無形資產（知識、技術、創意），透過創意的經營與善用人力資源，以取代有形資產去創造更高附加價值。無論是企業、組織及教育的管理者都要以「投資者」自居，把有限資源，投資在最重要的事情上。並以鼓勵創新、容忍失敗的精神；願意割捨智慧、與人分享知識的胸懷，去開創知識經濟時代的新紀元。

表一 傳統經濟與知識經濟相關特色之比較

相關比較項目	傳統經濟特色	知識經濟特色
生產要素	土地、勞力、資金、原物料	知識、商標、品牌、組織
企業經營關鍵	資金、開發市場、重硬體	人才、知識、軟體、訊息流通
經濟活動範圍	受限於國界、地域、時間	透過網路無時空、國界限制
利潤來源	來自安定的市場	在創新及冒險中獲取
企業文化	講秩序、重和諧	重速度、忍受變動
產品特性	變化少、生命週期長、附加價值低	變化大、生命週期短、附加價值高
交易成本	價格具吸引力、使用者付費、交易成本高	速度具吸引力、資訊免費、交易成本低
受雇員工人力結構	勞力密集、標準制式技能、工資較固定	知識密集、高知識技能、高工資
對環境影響	高能源消耗、高污染	低能源消耗、低污染
投資標的物	評估賺錢的實質世界	充滿冒險的虛擬世界
產品失敗的原因	成本高、效率低	與市場脫節、顧客轉移
對政府的期待	喜歡受保護、津貼、獎勵	政策鬆綁、民營化、公平競爭
經營成功關鍵	強調制度、模組化，不許失敗	鼓勵創新、容忍失敗
面對環境變革	處變不驚	分秒必爭、快速反應
經營的敵人	今天的競爭者	尚未出現的代替者
關鍵知識分享性	自認為終極知識，列入最高機密	願割捨智慧，分享知識

肆、學校經營的意義

學校經營是指學校的整體運作，其運作是由以下五個層面交織而成的：1.運作的目標。2.運作的主體。3.運作的內容。4.運作的過程。5.運作的評估（林天祐，民86）。學校願景塑造必須兼顧外在環境、學校現況並列出學校強化的主題再擬出計畫，付諸行動（吳天方，民89a）。換言之，學校經營透過全盤的規劃管理，在經營者即校長領導全校師生，遵循一定的準則，適當而有效地處理學校中的人、事、物等各項業務，以發揮教學及輔導效果，達成教育目標的歷程。

比較傳統的學校經營及知識經濟管理的學校經營的相關項目（圖一）後，可發現傳統的學校經營，較講究形式而不重視實質的缺失；重視校數、班級數、學生數及教育經費的成長，硬體和設備規模量的擴充，用虛胖的教育統計數字來掩飾現況；長久以來較重視有形的建設，如學校建築物的外表、設備及經費的多寡，比較忽略無形的建設，如教育重點的樹立、教育目標的強化、道德守法觀念的建立、意識形態的塑造、精神的養成、學校願景的呈現、教育素質的提昇、校園倫理的再造等。知識經濟的學校經營者瞭解教學已逐漸邁入以「創意、創新」為導向的時代，而非往昔以「背誦、記憶」為導向的時代。學校經營者應主動瞭解在知識經濟的年代，培育高素質的人力、增進知識機構（企業、學校、研究機構與政府）的互動與聯繫、提高知識網路的交流及建構與提供通訊基礎建設的重要性。以開擴教師及學生的國際視野、學習多元化、用人性化管理處理學生事務，並隨時代潮流適時把握精良的經營策略。

傳統的學校經營	知識經濟的學校經營
以制度、規範為中心	以創意、人力資源為中心
著重設備規模	著重創新價值
加強硬體建設	加強 3C 軟體系統
強調業務量多寡	強調資訊、知識的交流頻率
以統計數字衡量績效	以品質、效率衡量績效
有形的外部改革	無形的內部改革
課程導向以背誦、記憶為主	課程以創意、解決問題為主
傳統教室講述教學為主	地點、方式較彈性、多元佐以電腦輔助教學

圖一 傳統與知識經濟的學校經營比較

伍、知識經濟與學校創意經營

創新是屬於經濟方面之概念。可導致有發展前途之新產業或新產品、大幅提昇現有產業或產品之競爭地位，因而可打入國外市場或取代國外之進口，並足以引起大量之投資與就業。「工業革命的本質就是創造性的毀滅」，知識經濟時代基於生產技能的革命性轉變，必須轉型舊思想，培養除舊布新的能力 (Schumpeter, 1961)。鼓勵創新、容忍失敗是建立知識經濟的成功關鍵，缺乏創意將導致企業組織無法升級，經濟發展終將遲滯 (Thurow, 1997a)。

創新是把知識的力量發揮到極至的動力，也是企業創造最大營利與追求永續經營的利基。此利基實可做為教育界師法的學習標竿典範。知識與創意凌駕一切，是在知識經濟體中最珍貴的資產。不只在高科技業、服務業、傳統產業中，甚至在學校教育同樣具關鍵性地位 (楊瑪利, 民 88)。舉例來說，新加坡學生的數學成就高居世界第一，但卻缺乏適應新時代應有的創意。因此，為培養創意的人才，新加坡政府大幅度調整學校的課程結構，在教學過程特別強調學生思考以及創造能力的培養。另外，教師也必須參加訓練，學習如何上網，並接受水平思考訓練課程，學習如何使教學更有創意 (官振萱, 民 88)。

知識的生命週期已明顯縮短，若再要求學生背誦過時的東西，力行填鴨式教育，恐將難以適應未來變動的社會。知識經濟世紀的來臨，意謂著教育應有所變革，才能保障個人、企業以及國家的整體競爭優勢。如何規劃優質的教育政策以配合知識經濟發展的特性，學校教職員亦應多傾聽顧客 (學生、家長、社會) 的需求，發展出創意的學校經營模式，乃成為當前國家發展的重要課題。

陸、學校教育因應知識經濟時代的作為

無目標盲目的推展教育工作是一種無法進步的作法 (吳天方, 民 89b)。教育及學校行政體系，應著重於建立明確的教育願景及努力方向 (官振萱, 民 88)。教育人員宜認識並接受知識經濟時代的來臨，具備電腦網路的知能、實施創意的教學，行政體系宜提供創意的教學與學習環境，以共創「知識社會」的美好未來 (林天

祐，民 89)。在知識經濟體系國家，知識是促進經濟成長、創造財富、以及提供工作機會的主要動力。而教育在知識經濟體系中，扮演著關鍵性的角色（吳清山、林天祐，民 89）。張忠謀認為知識經濟的世界，競爭激烈，以技術、創新、冒險進取精神為要素，需要從教育層面為人才培育扎根（袁淑萱，民 89）。Drucker (1993) 則指出知識社會是一個以知識為核心的社會，受過良好教育的人將成為社會的中堅。

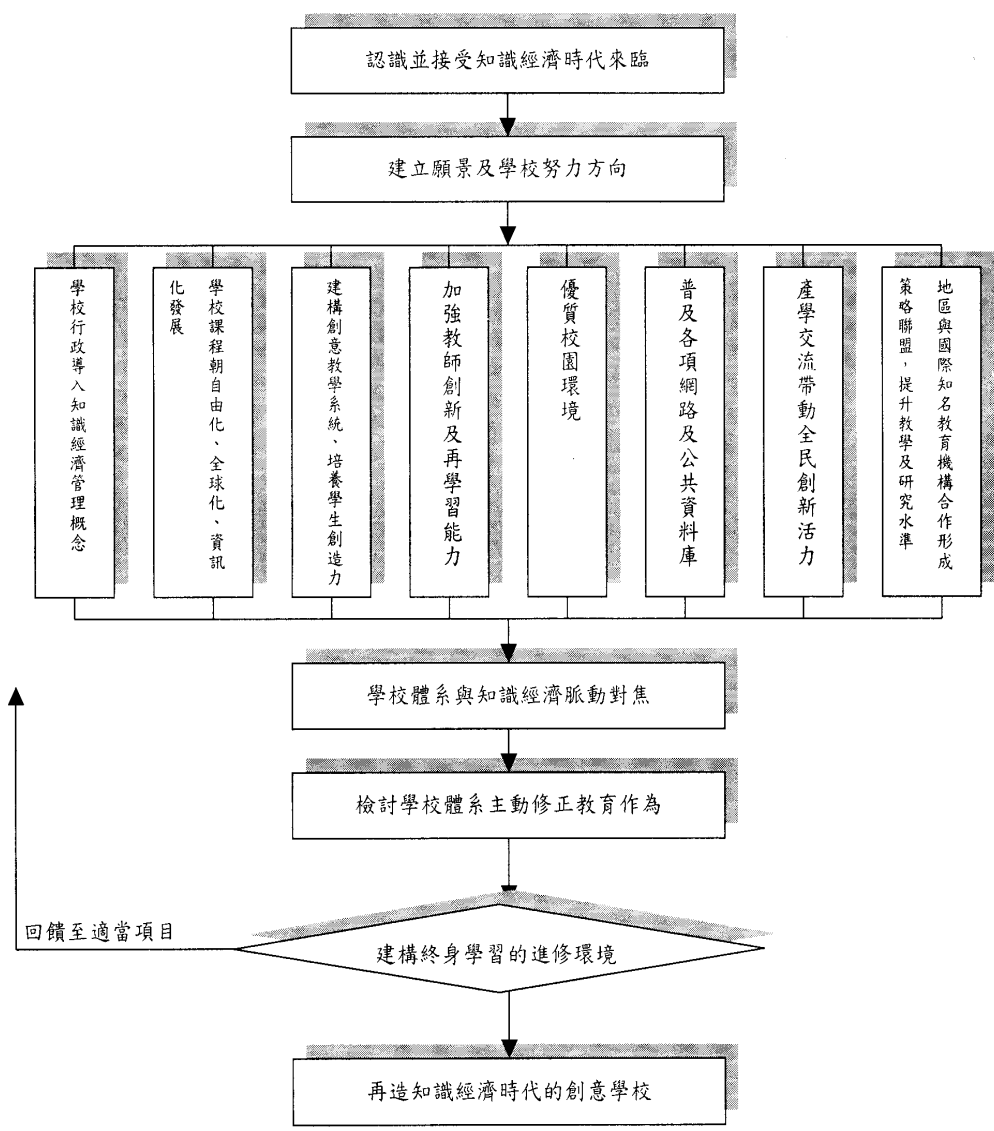
學校在這一波新經濟變革時，專家學者認為應有下列作為：

- 一、知識經濟時代學校行政應：
 1. 推動「學校本位經營」，以減少資訊流量及縮短流程。
 2. 使學校成為有能力擬定並執行教學策略與活動的「學習型組織」。
 3. 讓教師有權力及能力參與學校事務的「教師授權」。
 4. 強調教師專業網路連結關係的「團隊領導」及「轉化領導」。
 5. 運用資訊科技處理大量資訊的「知識管理」（張志明，民 89）。
- 二、知識經濟時代學校應有的新思維：
 1. 教育的目標必須改弦易轍鼓勵創意，而非記憶。
 2. 教育的內容必須與時俱進，隨時更新。
 3. 教學的方法必須有所突破創新，不能囿於舊式的教學機制。
 4. 教育的政策必須具有前瞻性與時俱進，才能因應知識經濟的快速變遷（高博銓，民 89）。
- 三、學校栽培知識經濟人才要有的認知：
 1. 認識並接受知識經濟時代的來臨。
 2. 電腦網路為教師必備的重要知能。
 3. 創意教學為教師效能的重要指標。
 4. 學校行政提供創意的教學與學習環境（官振萱，民 88）。
- 四、行政院經建會（民 88）指出為因應知識經濟發展之需求教育體系宜應：
 1. 加強創新及再學習能力之培養。
 2. 規劃符合人民知識需求變化之教學課程。
 3. 資訊教育應視為基本知能，學校宜全面推動相關課程。
 4. 鼓勵學校與國際著名教育機構合作，並允許在台設立分校，以提昇我國高等教育研究水準。

綜合上述，知識經濟是以知識和創意為基礎的經濟，教育扮演著讓大家了解這個趨勢和每個人的角色，培養學生適應知識經濟時代所需的能力。透過本文之分析提出因應知識經濟時代，創意學校的塑造步驟（如圖二），期對提昇學校經營品質能有所助益。

柒、結語

教育是國家整體建設的一環，教育人員必須掌握國際社會的脈動，避免墨守成規而與產業脫節。確切體會知識經濟的意義、內涵及思考教育的方向。學校如果還把自己關在象牙塔中，將迅速走向邊緣化。知識與創意將是再創我國另一個經濟奇蹟的首要因素。教育人員應善盡教育專業職責，發揮活力無窮的創新精神。尤其是在加入 WTO 後，國內的學校必須面對國外學校的競爭，在「學校愈來愈多，學生愈來愈少，競爭越來越激烈」的情勢之下，除了教育行政主管官員高瞻遠矚的政策引導外，應以「知識、管理、創意」提昇學校經營品質，成為高品質學校教育的輸出國。唯有創意學校經營，學校始能在不斷追求卓越的目標下永續經營。



圖二 因應知識經濟時代創意學校的塑造步驟

參考文獻

行政院經濟建設委員會綜合計畫處（民 88）。加強國家經濟基礎建設，提昇經濟實力。取自：<http://210.65.15.74/news/inform/880122.html>

行政院知識經濟發展方案（民 89）。知識經濟發展方案。行政院公報，6(37)，197。

李海燕（民 89）。知識經濟時代教育觀念的更新。國教天地，141，53-61。

吳天方（民 89a）。塑造綜合高中學校願景的策略。教育研究資訊，8(6)，171-179。

吳天方（民 89b）。科技準備方案與美國技職教育改革。公職雙月刊，11(3)，3-10。

吳清山、林天祐（民 89）。教育名詞—知識經濟。教育資料與研究，37，100。

- 吳意雯 (民 90)。大前研一：達康公司沒有消失會再興起。取自：<http://news.china-times.com/news/papers/online/focus.htm>
- 林天祐 (民 86)。全面品質管理與學校行政革新。**教育資料與研究**，22，19-22。
- 林天祐 (民 89)。從知識經濟思維教育人員專業成長與發展。**學校行政**，9，24-27。
- 官振萱 (民 88)。準備知識經濟人才。取自：<http://archive.cw.com.tw>
- 施建生 (民 89)。知識經濟時代的來臨。**台灣經濟研究月刊**，23(10)，8-11。
- 施振榮 (民 89)。io 聯網組織—知識經濟的經營之道。臺北市：天下。
- 高博銓 (民 89)。知識經濟時代應有嶄新教育思維。**師友**，401，21-24。
- 袁淑萱 (民 89)。知識經濟與技職教育。**商業職業教育**，78，59-62。
- 陳鼎升 (民 89)。台灣發展知識經濟的可行性。**Internet Pioneer 網際先鋒**，76，20。
- 郭為藩 (民 84)。教育改革的省思。臺北市：天下。
- 張志明 (民 89)。知識經濟時代的學校行政。**學校行政**，6，38-49。
- 張忠謀 (民 89)。知識經濟範圍涵蓋各行各業。取自：<http://www.kbe-action.org.tw/about/news.htm>
- 張榮發 (民 90)。知識經濟時代下知識管理與知識創造理論初探。**國立政治大學公共行政學報**，5，145-178。
- 楊國賜 (民 90)。知識經濟對高等教育發展的挑戰。**嘉義大學校訊**，4。
- 楊瑪利 (民 88)。新成功利器—知識創業。取自：http://archive.cw.com.tw/88_86/88_年9月第220期.doc/101762207.15.htm
- 賴鼎銘 (民 90)。知識經濟的迷思—知識產業不只是資訊科技或高科技，是教育、研發、大眾傳播…。**聯合報**，民意論壇 (2.13)。
- 戴久永 (民 87)。知識經濟時代的新思維。**管理雜誌**，300。
- Drucker, Peter F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Harper Business. New York.
- Hull & Parnell. D. (1992). Every student a winner. *Vocational Education Journal*.67(4).24.
- Mckeon, R., & Weir, T. (2000). Towards KBEs : Precondition and assessments[On-line]. *Paper for APEC symposium on knowledge-based economics*. Retrieved June 29-30,2000, from: <http://www.isr.gov.au/industry/kbe/speeches/>
- OECD (1996). *Science, technology and industrial scoreboard*. Paris: Authur.
- Schumpeter, J. A. (1961). *The Theory of Economic Development*. Oxford University Press, Incorporated. New York.
- Thurow, Lester C. (1997a). *Building Wealth: The new rules for individuals, companies and nations in a knowledge-based economic*. Harper Collins Publishers. New York.
- Thurow, Lester C. (1997b). *The Future of Capitalism*. Viking Penguin. New York.
- World Bank (2000). *World development report 1999/2000*. Oxford, UK: Oxford University Press.

學校組織再造在學校行政之 衝擊與因應

黃哲彬

國立台南師範學院國民教育研究所研究生

摘要

隨著社會更迭，學校組織正面臨前所未有的衝擊，也因此學校組織正興起一波波的行政革新，諸如學校組織再造 (restructuring school)、學校本位管理 (school-based management)、及學校績效責任 (accountability) 等改革，而其中以學校組織再造影響甚深。然學校組織再造運用於學校行政上以產生不少扞格不入之情形，進而影響實施之成效。是故，本文針對學校組織再造之意義、實施原則、及運用在學校行政上之衝突與因應之道，提出論述。希冀對於目前學校行政革新有所裨益。

關鍵詞：學校組織、學校組織再造、學校行政革新

壹、前言

隨著社會變遷、時代鉅變，我國教育正面臨前所未有的衝擊，為因應此次的衝擊政府與民間團體提出相當多的改革策略。除了法制上的變動外，諸如教師法的公佈與修正、教育基本法的立法，及修訂國民教育法等；另外在教育政策上也進行一連串的改革，諸如教科書開放、多元入學，及九年一貫課程等。以上這些變革均影響學校甚鉅，故為因應前述各種變革，學校有必要進行學校組織再造，澈底改善學校長久以來的弊病。爰以下從學校組織再造之意義、學校組織再造之實施原則、學校行政在學校組織再造中的衝擊與因應，茲予分別說明之。

貳、學校組織再造之意義

在說明學校組織再造的意涵之前，須先瞭解組織再造的定義。Hammer 和 Champ (1993) 將企業組織再造定義為「從根本上重新思考，並徹底重新設計企業的作業程序，以求改善成本、品質、服務與速度等重要的組織績效。」(吳心怡，1996；引自張明輝，1999) 爰從上述得知企業組織再造的精神；首先，組織結構的改變，從組織的科層化轉變為扁平化，減少組織中間的階層，增進高階主管與基層人員的接觸；其次，工作程序的改變，除組織結構改變外，亦增進主管與員工間的溝通，使員工的工作涉及完整的流程，而部門間的互動也因此增加，工作的方式也趨於合作，員工的工作態度也轉為主動與積極。在了解組織再造之定義後，以下則臚列國內外學者對學校組織再造的看法：

Milstein (1993) 認為，所謂學校組織再造係學校系統的改變或轉型，其產生乃因應社會改變，而其目的在於改善教育的成效。

Whitker & Moses (1994) 認為，教育再造是對學校宗旨、組織、及運作方式的假設與實踐作根本的改變。

Hallinan (1995) 係將學校組織再造歸納為四方面：組織與管理、學生編班、教學過程及就學準備機制。

高義展 (2000) 認為，所謂學校組織再造係指學校教育過程的徹底再思考，及根本性巨幅的再設計以促成學校績效的巨大改善。因此學校組織再造包含組織結構、經營運作、社會文化、社區參與、教育體制，及最後營造適切的學校文化。

吳清山 (2002) 認為學校組織再造，係透過組織結構與權力結構的改變，增加教師與家長的校務參與，強化學校經營的體質，已建立學校組織運作因機制，轉換學校新的經營型態，形成學校創新和卓越文化，進而提高學校效能。

綜合上述學者所言，可以了解學校組織再造主要係著眼於深層的基本假定與價值的根本改變，並針對學校內部權力的重新分配，如強化教師和家長參與校務的決定權力，塑造成員的新觀念，建立學校運作的新機制，轉化學校新的經營型態，以提高學校組織的適應力和效能等，藉以改變學校的傳統運作方式，提昇學校的品質與績效。因此學校組織再造可以說是一種典範的改變，從權力控制走到權力的分享、從封閉系統走向開放系統，也包含學校成員心智模式的改變。

參、學校組織再造之實施原則

在了解學校組織再造之意義後，接下來必須將其落實於學校組織中，才能發揮其效果。然欲推動學校組織再造，有以下基本實施的原則，將有助於學校組織再造的推動 (吳清山，2002)。

一、全面參與原則

過去教育改革或教育政策實施之成效有限，乃由於教育部採由上而下 (top-down) 的執行方式，造成實施成效未能達到基層。因此，若欲推動學校組織再造，應採由下而上 (bottom-up) 的執行方式，充分讓學校成員共同參與改造的行列。若能獲得基層教師、家長及學生等支持，學校組織再造才有落實的一天。

二、溝通協調原則

現代已近入民主開放的社會，因此無論任何改革或政策的推動，均應透過溝通協調機制，以獲取全部成員的共識，才有利於改革或政策的推動。學校組織再造亦然，在改造方案研議、定案或執行，應該要不斷宣導、溝通和協調，並盡量避免「一言堂」之情事等發生，使學校組織再造能夠順利推動。

三、彈性適應原則

目前社會更迭過於迅速，使得原本學校組織架構已不敷使用，再加上其偏重於科層體制，因而導致整個組織架構彈性較小，無法因應社會需要而作大幅度的變更。故欲推動學校組織再造，首先應改變原有的組織架構，使其組織朝向扁平化發展，如此才能夠提昇學校組織的彈性與適應力，以因應未來社會變遷及科技發展的需求。

四、前瞻創新原則

學校組織再造係一股創新的思維，意識典範的轉移，因此推動過程切勿流於形式或了無新意，而是需要縝密探討與分析才能夠執行。爰在推動前，應針對學校組織進行 S.W.O.T 分析，所謂 S.W.O.T 分析 (Strength, Weakness, Opportunities, Threats) 係指利用分析外部環境的機會和威脅內部組織資源的優勢和劣勢，而提出的因應策略 (湯堯，2000)。因此，逕由 S.W.O.T 分析可以了解學校內在有利和不利因素，以及外在的威脅和機會，爾後才制定符合前瞻創新原則的願景，如此才能夠引領發展學校組織再造的架構及策略，使得學校組織再造不再流於口號。

五、持續進步原則

學校組織再造的短期目標在於提昇學校組織的適應力與競爭力，然而其長期目標則是使學校組織能夠永續經營、基業長青，而為了使組織能夠達成長期目標就必須不斷持續改進。因此在學校組織再造過程中，學校領導者必須具有系統思考的能力，從整體性和全面性來看待學校組織的發展；此外，學校領導者必須積極推動全面品質管理 (Total Quality Management)，強調以顧客為主的觀念，並以不斷改善為管理的基本原則，而後採以團隊合作的方式，建立學校成員均為「夥伴關係」之理念。若能如此，不但學校組織能夠持續進步，更能達到永續經營、基業長青之鵠的。

六、經濟效益原則

學校組織再造是一項複雜且艱鉅的工程，在推動過程中勢必要花費人力和物力也在所難免，然邇來政府財政日益窘困，連帶使得教育資源再分配上更形拮据。若俟政府財政充裕，才能推動學校組織再造似乎緩不濟急。因此，在盡量不花費人力和物力的條件下，首先應做好人力資源管理 (Human Resource Management) 的工作，將學校組織中的人力做通盤性的考量，該調整或合併加以執行；此外，應設法去除不當的組織架構和冗員，達到「人盡其才」的目的。如此，不但避免增加學校組織用人的員額外，更能發揮學校組織再造的最大效果，才符合經濟效益。

肆、學校行政在學校組織再造中的衝擊

目前學校組織再造對學校行政最大衝擊在於四個層面。首先，學校組織架構；其次，校長領導風格；複次，學校公共關係；最後，學校資訊系統等四個層面。是故，以下針對四個層面在學校組織再造所受之衝擊，茲予分項說明之。

一、學校組織架構仍屬於層級式的體制

目前學校組織結構偏重於科層組織，從校長、主任、組長到教師構成一個嚴密的階層，權責分明，行政效率高，一切依法行事，但是流於僵化，缺乏彈性，難以因應多變社會之所需。再來，學校因有雙重系統的特性，故學校行政系統強調階層分明，教學系統則強調其自主性，因而學校行政系統時常要求教學系統配合行事，但教學系統因其自主性而予以拒絕；因此，學校行政人員與教師的衝突事件時有耳聞。

二、校長領導風格偏向於權威式的領導作風

過去，校長的領導作風較偏向於權威、高倡導、及集權少授權，並強調校長具有綜理校務的權力，而成員幾乎沒有參與決策的權利，只有執行職務的義務，因而導致成員們無法學習溝通和解決問題的能力，更遑論建立組織共同願景，從事各項組織變革的工作。

三、區隔式的學校公共關係與教學文化

(一) 學校公共關係在過去為學校經營所忽略的一環。一般而言，學校行政偏重於校內公共關係，亦即強調學校行政人員透過接觸、溝通、服務或其他方式，與學校成員建立良好關係的過程。然而，卻忽略校外公共關係，使得社會大眾對於學校的運作一無所悉，並有可能因某些錯誤訊息，而對學校產生誤解，導致學校的形象和聲譽受損。

(二) 學校教師通常具有鬆散結合的特性，因而強調其專業自主性，然而過於強調的結果，導致教師固著於本身的心智模式，除不願意與其他教師進行團隊合作、團隊學習之外，更嚴重為保護本身的既得利益，甚至阻止學校組織進行各項變革，並予以各種掣肘，以保護本身的既得利益。

四、封閉式的學校資訊系統

過去，學校被認為是一「封閉系統」、「受養護性組織」，只知道被動地接受資源等，卻不懂地回饋與產出。另外，至今仍有許多偏遠地區的學校，資訊設備仍然不充足；甚至擁有完善的資訊設備，但仍缺少具有專業知能的教師來使用，不但造成資源上的浪費，而且對於提昇學校行政效能及教師教學效果，並無實質上的幫助。

伍、學校行政在學校組織再造中的因應之道

一間學校辦學的良窳，與其中的學校行政具有密切關聯；因此，正當學校面臨組織再造的同時，同樣地學校行政也不能例外。是故以下從學校組織結構、學校行政領導、及學校公共關係方面，來說明學校行政在學校組織再造中的變革的情形。

一、重塑學校組織結構

雖然學校組織結構仍偏重於科層體制，但未來可以轉化為扁平式、有機式的組織，減少層級間的隔閡，增進成員彼此間的互動，以提昇學校的行政效率。因此，未來學校將趨向於小班小校，所以行政組織不一定非設教務處、訓導處、及總務處等不可，學校行政組織亦可重新檢討，加以精簡（吳清山，1999：7）；另外，學校行政組織亦可組成自由式組織（又稱變形蟲組織），強調中央是以校長為中心，外圍圍繞一些學校的層級結構（如教務處、訓導處等）、臨時小組及矩陣結構，此種組織目的在提高學校組織對於環境變化的適應與反應力（吳定、陳德禹、張潤書、賴維堯，1995）。

二、轉化學校行政領導

校長的行政領導在學校組織再造中佔有重要的地位；因此未來校長行政領導勢必進行轉化和因應，分析如後：

（一）融入賦權增能(empowerment)的理念：

學校組織再造成功與否，與學校成員投入程度具有密切關聯。而學校成員是否願意全心投入組織再造的工作，除了校長願意賦予成員權責外，如何協助成員具有能力來推動學校組織再造的工作亦是重點。職此之故，校長應將「賦權增能」的理念融入於領導當中，使學校成員除了必要的權責外，更具有能力來推動學校組織再造的發展。

（二）發揮第五級領導(Level 5 Leadership)的精神

所謂第五級領導，係指領導者結合謙虛的個性和專業的堅持，將個人的自我需求轉移到組織卓越績效的遠大目標（吳清山、林天祐，2002）。

過去一般而言，均認為校長應具有「轉型領導」(Transformational Leadership)的特質，亦即校長能以過人的領導魅力來領導學校成員，或者具有「整合領導」(Connective Leadership)的特質，亦即校長能夠整合「相依」和「分立」衝突的力量，以維持組織的生存，抑或採取「人性化的領導措施」，亦即校長能夠多關懷學校成員的生活與福利，並予以必要的尊重。然這些領導特質充其量只是具有第四級領導的能力，而第五級領導除了涵蓋上述所言的領導特質外，更重要的是能夠對自己本身專業有所堅持，更能以謙沖為懷的態度來面對外界與成員，甚至協助成員同樣具有第五級領導的能力。倘若學校成員均具備第五級領導的能力，不論在推動學校組織再造或其他教育政策時遭逢校長去職或調職，學校成員均能以從容不迫的態度面對此項衝擊，並能持續推動學校政策，直至新校長遴選出來。是故，第五級領導將會是未來校長所應具備理念及能力。

三、建立完善的學校公共關係

（一）校內公共關係：

學校行政人員應建立好學校內部公共關係，透過溝通、服務或其他活動方式，以獲得成員的信任與支持，促使行政運作得以順暢、教學正常，已達成預定的教學目標。所以學校行政除了致力於硬體設施及教學環境的改善外，並適時採取各種人性化的激勵措施，形成人性關懷的學校文化，足以凝聚學校成員的共識，促進彼此的團結和諧。

(二) 校外公共關係：

1. 學校應主動接觸與瞭解社區，而學校行政人員也應提供有關學校資訊給社區，如學校刊物、各種學校活動等，並且開放學校設施、及提供社區諮詢服務，以營造一個學習型社區。
2. 另外，對於社區民眾的回饋及意見，學校都應予以接受，而學校行政人員也應積極處理各項回饋及意見，並適時向外界說明學校的作法與改進之處，如此才能真正做到雙向交流，促進學校與社區正向互利的發展。

陸、結論

近年來，由於社會、文化、及政治等快速變遷之下，學校組織也面臨前所未有的挑戰。不管是在學校結構上、法制上、管理上、及課程上等，都須面臨一番變革才可因應此次的挑戰；當然變革也許變得更好，也許可能變得更壞，但可以確信若組織不進行變革就不可能有所改進。而學校行政在學校進行組織再造中佔有重要的地位；換言之，學校組織再造成功與否和學校行政具有密切的關聯，因此學校行政人員包括學校校長、各處室主任等其他行政人員均得負起這重大的責任。惟進行變革過程中，最令人擔心的是學校行政人員是否具有「革」心，若無「革」心，不論是教育政策的執行、學校結構的重整、課程教學的改革、及資訊科技的推廣等，均將窒礙難行，難以順利推動；反之，若具有「革」心，不但上述各項改革措施將會順利推動外，而各成員間也會逐漸凝聚成一個優良學校組織文化，不斷地持續各項改革工作，提昇學校的競爭力，以達成學校永續經營的目的，筆者也相信這才是學校組織再造的真諦，而這也是學校行政革新能否成功順利進行的關鍵因素。

參考文獻

- 吳心怡(民 88)。企業再造下的人力資源管理變革。1998 年 6 月 28 日，取自 [http :
www//imgrad.mgt.ncu.edu.tw/anita/bpr.html](http://www/imgrad.mgt.ncu.edu.tw/anita/bpr.html)。
- 吳定、陳德禹、張潤書、賴維堯(民 84)。行政學。臺北市：空中大學。
- 吳清山(民 88)。跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略。教師天地，98，5-9。
- 吳清山和林天祐(民 91)。教育名詞解釋—第五級領導。教育研究，104，147。
- 吳清山(民 91)。鬆綁與績效：從學校組織再造談學校經營發展動向。現代教育論壇—新世紀學校經營策略研討會，國立嘉義大學教育學院。
- 張明輝(民 88)。學校教育與行政革新研究。臺北市：師大書苑。
- 高義展(民 89)。學校組織再造及其課程設計之因應。教育研究，8，85-98。
- 湯堯(民 89)。學校經營管理策略：大學經費分配、募款與行銷。臺北市：五南。
- Hallinan, M. T. (Ed.). (1995). *Restructuring schools: Promising practices and policies*. New York: Plenum Press.
- Milstein, M. M. (1993). *Restructuring schools*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Whitker, K. S. & Moses, M. C. (1994). *The Restructuring Handbook: A Guide to School Revitalization*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

證嚴法師慈悲喜捨理念對教師 教學之啓示

郭男先

慈濟大學教育學碩士
慈大附中高中部實習教師

摘要

面對時代的變遷，以及學生價值觀的轉易，教師們要如做一位經師與人師兼具的好老師，想必是這個世代很重要的課題之一。本文從慈濟證嚴法師的「慈悲喜捨」（四無量心）理念出發，探討其概念，衍釋其意涵，以提供教師在從事教育工作時的另一種省思。簡而言之，「慈」就是「予樂」，「悲」就是拔苦，「喜」就是常保歡喜心，「捨」就是捨棄自我偏見與佈施植福。擁有四無量心的老師，他會運用智慧時時想著要如何做才能給予學生快樂、拔除學生的痛苦，即使遭遇學生或校方給予的挫折，也能予以轉化，秉著感恩心與歡喜心，仍然堅定自己的教育理念，不畏挫折與挑戰，也不輕易退縮，同時，他也常常會做自我反省，捨棄自我偏見，站在學生的高度，傾聽他們內心的聲音。而且，他除了會是一位很好的「人師」外，也會是一位無私心並願意「傾囊相授」的「經師」。將四無量心內化到生命裡，可以成就一位教育界的良師。而這樣的一位良師能夠面對社會的變遷而順勢轉化自我的內在道德主體。

關鍵詞：慈悲喜捨、四無量心、證嚴法師、教育愛

壹、前言

時代潮流不斷變遷，外在刺激與誘惑亦日新月異，導致青少年之價值觀、人生觀等與從前有著相當大的差異，如何將一些不恰當的想法、作為給導正過來，應是現階段教師們共同的目標。然僅依傳統的「師道」、「權威」就能讓學生心服口服地接受改正嗎？相信問題已經不是那樣單純了。因此，如何「既能堅持教師的教育理念，又能

與學生相處融洽」，將是教師在努力追求專業知能外所必須思考的課題之一。本文將從證嚴法師的「慈悲喜捨」的理念出發，以提供給教師在從事教育工作的另一種省思。

貳、「慈悲喜捨」內涵

證嚴法師的「慈悲喜捨」（四無量心），依其看法，我們在對待任何人、事、物時都要秉持著此四無量心。「慈悲喜捨」也稱為「四梵住」、「四梵堂」¹，一行禪師說：「四梵住是真愛的四元素。如果你能實踐它們，它們就會在你身上每天不斷地成長，直到能擁抱這世界為止，因此這四元素是『無量』。」（一行禪師著，鄭維儀譯，民88：2）。

在證嚴法師著作中，對於四無量心的說法可歸納為下表（證嚴法師，民 88a：3；證嚴法師，民 88a：12；證嚴法師，民 88a：14-15；證嚴法師，民 88a：58；證嚴法師，民 88a：75；證嚴法師，民 88b：61-64；證嚴法師，民 88c：263-264；證嚴法師，民 88c：266；證嚴法師，民 88c：274-275；證嚴法師，民 89a：25-26；證嚴法師，民 89a：64-66；證嚴法師，民 89a：134-135；證嚴法師，民 89b；證嚴法師，民 89c；證嚴法師，民 91a；證嚴法師，民 91b；證嚴法師，民 91c）：

表一 「慈悲喜捨」的意涵

四無量心	意 涵
慈	<ol style="list-style-type: none"> 1. 常常保有快樂的心境，把快樂的氣氛帶給四周的人。 2. 面對景象即能馬上發揮良知。 3. 無緣大慈。 4. 予樂。 5. 智慧，懂得對人善解，這就是智慧。 6. 以慈施悲，用慈啟發悲憫心而付出；付出之後而能心存歡喜，這就是佛陀的教育。 7. 想得到快樂、歡喜，唯有一種方法，就是要布施「慈」。 8. 菩薩的救護精神。 9. 把貪念轉為知足，把知足的心念化作慈悲。 10. 把癡迷轉為智慧，去掉私愛換成大愛，這就是菩薩了。
悲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 時時培養同情惻隱之心。 2. 面對景象即能馬上發揮良能。 3. 同體大悲。 4. 拔苦。 5. 人福，對人包容，這就是福。 6. 菩薩的救護精神。 7. 需要毅力。
喜	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日日心無煩惱、掛礙。 2. 抱持歡喜心布施。 3. 能常常抱持喜捨的心理，就會能得無限的快樂。 4. 你付出多少，就得到多少心靈上的快樂。
捨	<ol style="list-style-type: none"> 1. 把自己所知的全部教給別人，不留秘方。 2. 捨棄煩惱而不執著煩惱。 3. 佈施。 4. 能「捨」也就能「得」。 5. 能常常抱持喜捨的心理，就會能得無限的快樂。 6. 你付出多少，就得到多少心靈上的快樂。

¹根據丁福保所編《佛學大辭典》云：「四梵住，慈悲喜捨之四無量心也，以此為梵天之所住也。」（丁福保編，民 45：781），所謂「梵住」的意思是指住所或宅第（一行禪師，民 88：2）。另外，四梵住又稱為「四梵堂」，根據丁福保所編《佛學大辭典》云：「慈悲喜護（他經作捨）之四無量心曰四梵堂，以此四法，能感大梵之果報也。」（丁福保編，民 45：781）。

依據表一，以下對慈悲喜捨進行分述：

一、慈

「慈心」最主要核心，即是「予樂」，給予眾生快樂，這種快樂除了物質上滿足的快樂外，也包含了精神上的快樂。慈濟人對於眾生的救助，除了給予物質上的協助外，同時也會給予精神上的關懷，甚至引領他們接觸慈濟精神與佛法，讓他們也能夠充滿「法喜」（郭男先，民 91：13-90）。

依此核心，給予眾生快樂，第一個得培養「無緣大慈」的精神。所謂「無緣大慈」乃指：即使與自己無血緣關係、利害關係的人也要愛他們，能做到這種無緣大慈的精神，才能夠不帶任何私我色彩、自我偏見與執著，如此方懂得對人善解與包容，也不致無時無刻起瞋怒心，它會讓「無緣大慈」的心退轉；無自私自利的心，凡事才不會只想到「我」，才能夠自我知足而利益人群。

第二個要培養「智慧」，其能讓人遭遇困挫時堅持無緣大慈，不致因挫折而退縮下來，同時於人我是非的磨練中啟發更多的「智慧」。第三個是要啟發「良知」，智慧的啟發，除了可以更加明瞭「無緣大慈」的原因外，還可讓良知受到啟發，同時當良知受到啟發而行動時，行動的過程又會帶動智慧的提昇與對「無緣大慈」的體會、落實。結合「無緣大慈」、「智慧」與「良知」，就能夠真正給予眾生快樂、幸福，這三者的結合也正是菩薩的救護精神，亦是一種佛菩薩「倒駕慈航」的法愛，發願救度眾生脫離苦海。

二、悲

「悲心」最主要的核心，就是「拔苦」，拔除眾生的苦（郭男先，民 91：13-14）。苦分成三種，分別是苦苦、壞苦、行苦。苦苦是指「痛苦的苦」，亦即眾生身、心上所感受到的苦，如疾病所引起的苦、意外事件所引起的苦，這些苦是可以方法避免的，如不熬夜、不喝酒、不抽煙、注意安全等；壞苦是指變化所引起的苦，如當選總統的那一剎那很快樂，可是做了一段時間後，發現不如意的問題一波又平一波又起地跟著來時，痛苦就跟著來了，亦即，經由變化，快樂的假相消失，痛苦便跟著而生；行苦是指依待條件所引生的苦，這種苦是以苦苦、壞苦為基礎而出現的，只要對於任何條件有所依靠期待，都會產生苦，如：依靠期待拿到博士學位才能感到人生幸福；但是，如果有任何因素威脅到你而不能拿到博士學位時，你就會產生痛苦，或是你拿到博士學位後，並沒有預期得到人生幸福，也會產生苦；或者說，當一個人擁有了權勢、地位、名望而沾沾自喜、傲慢而不自知時，當把這些權勢、地位、名望都拿掉時，這個人將會因頓時失去重心而感到空虛之苦等諸如此類的都是行苦。我們必須將這些苦去除，才能終止不斷的再生輪迴之流（達賴喇嘛十四世著，黃啟霖譯，民 80：29-31）。

依此核心，拔除眾生的苦，第一個要培養「同體大悲」的精神，「同體大悲」是與「和我非親非故的人」達成我一體，然後人傷猶如我傷，人痛猶如我痛，人苦猶如我苦，人病猶如我病，這就是一種「同情惻隱之心」，有了這一層，那就能設身處地為別人著想，如此也就比較能包容別人的過錯。

第二個培養的是毅力與良能。「悲」可引申為毅力，也可說是良能。當我們發揮清淨的智慧與菩薩的精神去救助眾生苦難時，難免會遭遇挫折，此時，就要靠毅力不斷地持續下去，如果只具有清淨智慧與菩薩精神而無堅韌毅力，救渡眾生的志業仍無法達成。

「悲」之引申為毅力與良能，主要源於：我們對與自己無緣無故的眾生進行諦觀，深入地去理解他們（它們）的苦難，因為深入的理解，因此能把眾生的苦難當成自己的苦難，使自己能感同身受，進而在自己的心中生出一股決心救渡眾生苦難的毅力，這就是一種良能。

結合「同體大悲」、「毅力」與「良能」，方能夠真正拔除眾生的苦，而此三者之結合亦正是菩薩的救護精神，亦為一種佛菩薩「倒駕慈航」的法愛，發願救度眾生脫離苦海。

三、喜

「喜心」最主要核心是「歡喜心」（郭男先，民 91：13-14）。歡喜心有二種，一種是自己心中保持一顆歡喜、喜悅的心，而當別人跟你相處時自然會被你感染，也產生歡喜心；另一種是當你看見別人幸福、快樂時，也跟著起歡喜心。總括來說，當你能夠做到這三種歡喜心的時候，你就能夠日日無煩惱、掛愛，心靈上擁有無限的快樂。

四、捨

「捨心」最主要核心，即為「施捨、捨棄」（郭男先，民 91：13-14）。施捨就是佈施，而佈施又可分成三種，分別是財佈施、法佈施、無畏佈施。財佈施就是物質上的佈施；法佈施就是精神上的佈施；無畏佈施就是讓眾生免於恐懼的佈施。捨棄就是捨棄自己的煩惱、分別心、執著、偏見，才能無私與「無緣大慈、同體大悲」。能做到這幾種「捨」就能夠日日無煩惱、掛礙，心靈上擁有無限的快樂。故說「能捨就能得」，換個層面而言，今天你能夠「捨」，不管是施捨或是捨棄，再某個層面來說，其實你已經「得」了，因為你如果沒有「財、法、無畏」，你怎麼拿這些來佈施，又如果你心中老是有煩惱、分別心、偏見、執著，你又如何能施捨、能「無緣大慈、同體大悲」、能得到「歡喜心」呢？

在證嚴法師的觀念裡，大愛精神的最高理念是慈悲喜捨，慈悲是佛菩薩的救護精神，不分怨、親的救護普天下眾生，不只是人，就連一切蠢動含靈的萬物都要救護，有了這樣救護眾生的慈悲心，才會起捨心，不僅施捨眾生，甚至淨化自己的偏見、執著之心，眾生在這樣的因緣下，產生歡喜心，得到快樂與幸福，看到眾生快樂幸福，心中亦跟著歡喜，故此四無量心對佛菩薩言，乃一生起就全部生起的，而眾生要透過個別的修持，才能夠達到佛菩薩的境界，我們在修持四無量心時，可透過此一方便法門修持—「福慧雙修」，透過修慧，更加理解慈悲喜捨心的意涵與重要，透過修福，把領略到的四無量心實際運用出來，並在實際運用的過程中，除可因修持四無量心而得其之支持外，更能深一層體證四無量心之意涵與重要性（郭男先，民 91：13-90）。

參、四無量心對教師教學的啓示

教師應將教育工作視為一份志業、而非以營利為「目的」的工作，方能真正將於教育情境中所發生的一切問題，當成是切身關己的重要問題，也才能發揮積極的教育愛面對學生們發生的狀況。也由於教師本身已將教育工作視為一項十分要緊的事情了，其次才能進一步去面對來自四面八方的學生以及準備課程與教學等等瑣碎繁雜的各樣事務。也由於教師本身已經將教育視為一個偉大、長遠的志業，這就表示教師的良知被啓發，決定運用「慈悲喜捨」來落實在教室情境中了。

在「慈心」實踐上：發揮「無緣大慈」之心給予學生快樂，那些與自己沒有血緣關係、甚至與你為敵的學生，都應該盡力化解並使他們快樂。但到底要如何給予快樂，則需運用「智慧」思考，亦即如果以教師的立場來看覺得某一項措施對學生而言是好的，但學生並不如此認為，此時，教師應如何用智慧與良知來解決以達到雙贏局面就是很重要的，既要讓措施得以實施又不讓學生感受威脅與壓迫，才算是達到雙贏的局面。

而悲心的實履，主要是拔除他者之痛苦，當我們要拔除一個人的痛苦時，是要與他者容為一體、達到人我合一。這裡所謂的他者，可代換成學生而言，即指教師與學生必須容為一體，將學生的事情也看做是自己的事情，如此才能真正感同身受、用同理心體會學生的痛苦在哪裡，才有可能拔除學生的痛苦；同時在拔除學生痛苦的過程中，也是需要毅力來支持，因為會遇到許多複雜的人我是非，甚至也會有意料外的情況發生，例如道德兩難的問題等。因此以拔除學生痛苦並給予其快樂的心來對待學生，這樣學生才不會感受到一個高高在上的老師在壓迫他們。

另一方面，喜心在教室情境中的運用便是要帶著一顆歡喜心進入教室中，讓學生感受到你的歡喜心進而引發他們的歡喜心。其次，當你看到學生歡樂、幸福時，也因此而起歡喜心，這樣學生便不會覺得有壓力。如此把快樂的氣氛帶給班上的學生們，相信學生是能夠敏銳的感受到教室氣氛是和樂的；當學生感受到老師的親切與和善，在這樣和樂的氣氛下，教師也能夠真正以開放的心胸，傾聽、包容學生的意見，在無形中緩和了不必要的衝突與爭端。教師本身建立了一個和諧、包容的學習情境，當然仍夠吸引學生來到學校、參與學習，在這樣溫馨的師生互動中，更能增進與拉近師生的距離，減少因誤會而帶來的摩擦。

最後，捨心在教室情境中有可以分為施捨與佈施兩種；施捨就是佈施，分為三種，一是法佈施，就是精神上的陶冶，教師要如何給予學生精神上的陶冶？其本身要做好人格上的修養，學生才能感染到、進而出於社會後在感染到別人；二是財佈施，指物質上的佈施，例如遇到比較貧窮的學生，我們把他當成自己的小孩一般給他物質上的幫助；三是無畏佈施，就是免於恐懼的佈施，即是在這教室中營造一個讓學生免於恐懼的情境，營造一個很安全的氣氛，讓學生能夠敢於發言而不會感受到教師權威的威脅。

捨心的第二層面即是捨棄，指老師本身先要捨棄自己的偏見、執著、自私自利的心態和分別心；所謂的分別心是指把自己和學生分開來，所以凡事就會以教師自

己的立場為考量，而沒有從學生的立場來思考，甚至會產生「那是別人家的小孩，他的死活跟我沒有關係」的心態；捨棄執著和偏見指：今天在教學的場域中，如果一再堅持自己的言論是正確的而認為學生所講的意見是錯的，再以這樣的心態長期的去壓迫學生，那麼學生便會選擇以沈默來應付教師；所以即使學生的意見有不正確，老師也應該用比較微婉的語氣將學生導向正確來；捨棄自私自利的心態就和「慈」一樣，即是要做到「無緣大慈」，把學生當作是自己的孩子，協助學生解決問題，而非自私自利以「解決教師自己問題」的心態去照顧學生。

身為教師的不論在教學或課程安排方面，所面對的是來自不同的家庭背景、有著不同程度差別之學習狀況的學生，再加上每個人的個性、喜好各不相同，要如何落實「予樂、拔苦」，才不至過度放鬆學生、但又能夠適當掌握學生，的確需教師運用智慧與良知良能來權衡。如教師在教學方法上應下一番功夫去探試，瞭解學生較能接受哪一種的指導方式，並在教學法上作多元的轉換運用，才不至於讓教學活動僵化枯燥。而多元化教學也是應配合著學生個別的學習特質的不同而做彈性調整，總不能上課時老是教師在台上講的一頭熱，學生則是台下一片倒，這樣的情況正好是給予學生痛苦、拔除學生快樂，恰與「拔苦予樂」相矛盾。

簡言之，若教師能夠將慈悲心運用到教室情境中，那師生間的關係應是和諧融洽的，我們的學生才能在學習當中找到成就感以及樂於學習。只有當學生覺得在學習的過程中獲得教師、同儕的尊重與回饋，以及安全、民主、和諧的表達機會，才能主動將學習視為一份有意義的事情。

教師也要知道「教學相長」的千古道理，因為師生的積極互動也使得教學過程成為知識交換、激盪的最佳機制，透過民主的對話式學習，讓教室成為知識交換的場域，彼此在一來一往的互動中，師生不但能對學問有所增進，更能消除代溝，對師生來說均是雙贏的局面。

課程安排上，教師可以先將知識轉化為切合學生經驗背景的統整性知識，藉由與生活經驗相關來引起學生的學習動機後，便鼓勵學生主動選擇自己有興趣且想深入去吸收的部分；如此一來，不但能夠習得課本上的知識內容，又可以兼顧實際生活上的運用。

基本上，慈悲喜捨僅是一個提供我們依循的理念，往往要將一個超凡的理念落實到實際的層面總是會遇到許多挫折與瓶頸，且教育工作非短時間就可收得成效，難免於教學過程中遭遇不如意，因此更需要一股堅定的毅力才能支持自己不斷求進步、不斷從挫折中理出教訓，持續朝向教育的理想目標而努力，遇到煩惱或挫折要能夠適時的解決與處理，才不會日日煩惱纏身，影響到教學工作。

肆、結語

「慈悲喜捨」除了可運用於教育工作外，還可擴展到平常的人際關係（如與同事的相處）、師生關係，畢竟未來的教育工作更是充滿著挑戰與變數，如何在增強自己的教育專業知識外，還能培養上述各種做人處事的道理，的確是目前本身應著力的目標。教師本身更應該傾心傾力的將所知的知識轉化為學生能夠吸收的內容，不

應有所保留或是抱著怕被學生贏過的狹窄心胸；如前面所提的，當教師能夠全心全力的投入教育工作，就能產生一股無窮盡的熱誠。

除了教師在課業上的基本要求之外，亦應重視學生在品格操守方面的培養與學習，才能真正教育出一個健全的人，相對的也為社會、國家多盡了一份心力。因而，教師的人格操守對學生來說是潛在的影響著；當學生在一位「言行合一」的教師身上獲得啟發，相信也會使學生日後的待人處事上造成正向、深遠的影響。

參考文獻

- 一行禪師著，鄭維儀譯（民 88）。**愛的箴言**。臺北市：立緒。
- 丁福保編（民 45）。**佛學大辭典**（上、下）。臺北市：佛教。
- 郭男先（民 91）。**上證下嚴法師大愛思想及其教育義蘊之研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 張榮攀（民 88）。**慈濟語彙**。臺北市：慈濟文化。
- 黃啓霖譯（民 80）。**圓滿之愛—給你一把開啓智慧性靈之鑰**（原作者：達賴·喇嘛十四世）。臺北市：時報文化。
- 證嚴法師（民 88a）。**自在的心靈**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 88b）。**生活的智慧**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 88c）。**靜思·智慧·愛**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 89a）。**心靈之窗—守護真心 重建希望**。臺北市：靜思文化。
- 證嚴法師（民 89b）。**靜思語（上）**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 89c）。**靜思語（下）**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 91a）。**人間菩提—民 91.4 月**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 91b）。**人間菩提—2001.1 月**。臺北市：慈濟文化。
- 證嚴法師（民 91c）。**人間菩提—2001.5 月**。臺北市：慈濟文化。

今天所憂慮的事情，絕不能延續到明天！所以當你每晚就寢時，要對你的「煩惱」心平氣和地說：「我已經為你盡了全力，今後不想再見到你了！」

英國詩人 威廉·柯勃

以馬濟洛 (Mezirow) 的轉化學習 理論來看教師專業成長

楊深耕

彰化縣圳寮國民小學校長

國立台灣師範大學社會教育學系博士班研究生

摘要

本文主要以馬濟洛 (Mezirow) 的轉化學習理論，來看教師的專業成長。長久以來，教師專業成長常以「計算式」(calculative) 思維方式，如參加多少學分的進修課程或是多少時數的研習來證明，鮮少從「接受—反應」(receptive-responsive) 的深化轉變來看教師專業之成長。馬濟洛的觀點轉化是一種解放的過程，在這過程中，人們對於心理-社會文化假設的結構如何及為何限制他們看待自己與其關係的方式，逐漸產生一個更包容性與區辨性的經驗整合，並根據這些新的理解來付諸行動。觀點轉化理論強調建立新的意義觀點及新的認知能力進入新的領域，改變初始的扭曲觀點，並在工作承諾的批判反省中，觀看外界的認識論改變了。轉化學習是一項持續成長與發展的過程，此過程隨時伴隨教師身旁，讓教師不斷檢視假設，持續性批判反省，達成新的理解或是產生較高層次轉化，並且依此實踐付諸行動。

關鍵詞：馬濟洛、Mezirow、轉化學習、專業成長

壹、前言

一連串教育改革與課程革新，都考驗教師的專業知識與能力，所以專家紛紛提出教師專業成長的重要性，以提昇教師專業素養、促進良好的教學品質。但何種形式的教師專業成長模式最有助於教師專業知識的獲得、教學技能的提昇、教學實務的反省與觀念的深化改變。不同學者有不同的主張，有主張參與進修活動：包含學位進修、長短期研習，有以主張以合作取向的教師專業成長活動：包含有專業對

話、讀書會、同儕視導、同儕教練、課程發展委員會與協同行動研究等，有主張發展學習型組織的學校促使教師專業成長。上述不同形式的教師專業成長活動，有其正面的功能存在，對教師的專業知識與能力的成長均有助益。本文從馬濟洛的轉化學習理論分析教師專業成長有以下理由，一是教師本身是成人，以成人學習理論來看教師專業成長，更能掌握成人學習的內涵，其二為教師專業成長除了知識與能力的成長外，更重要的是觀念的轉化及轉化後行動執行，其三為社會發展快速，價值多元化，新知識與新觀念不斷產生，教師面臨兩難的生活事件，教師如何形成意義觀點。基於上述的理由，本文先探討轉化學習的發展背景及其意義，其次分析如何促進轉化學習，最後提出轉化學習理論在教師專業成長的運用。

貳、轉化學習的發展背景及其意義

一、轉化學習的發展背景

在 1980 年代之前成人學習理論或典範，大都建立在行為主義或精神分析學派之上，著重於成人學習者的特性的探討，如成人教育學 (andragogy) 與自我導向學習 (self-direct)，較少從語言學、社會學、政治科學的角度作探討，以不同面向來詮釋成人學習的不同面貌 (Merriam & Caffarella, 1999, p318)。第一篇有關成人轉化學習 (transformational learning) 的文章在 1978 年由馬濟洛 (Mezirow) 發表，著重於成人學習的認知過程、經驗的意義結構、內在的意義與反省，了解成人如何詮釋其生活經驗及如何形成意義 (making meaning) (Clark, 1993, p47)。馬濟洛的轉化學習理論的發展，在 1975 年根據一項針對八十三名重返校園且重新參與十二個不同方案的婦女所做的研究，初次敘述了一個包含十階段的轉化過程 (Mezirow, 1978, 1991, 2000)：

- (一) 經驗到一種扭曲的兩難困境；
- (二) 進行自我檢驗；
- (三) 針對內在化的角色進行一項批判的評估，並且感覺到一種與傳統社會期望產生疏離的察覺；
- (四) 將自己的不滿與擁有的類似經驗的他人或公共議題發生關聯，了解個人的問題與他人是共通的，不是一種存私人事務；
- (五) 為新的行動方式探求一些可能的選擇；
- (六) 建立能勝任能力與自信的新角色；
- (七) 計畫一個行動方針；
- (八) 獲得實現個人方案所需的技能與知識；
- (九) 暫時性致力於嘗試新的角色，並評估回饋；
- (十) 根據新觀點所要求的條件重新融入社會。

這項研究的結果促成了轉化學習理論的發展，馬濟洛把這種過程當成是「一個人觀看自身及其關係之方式的一種結構上的重組」(Mezirow, 1978)。一九八一年，馬濟洛提出了他所稱的「成人學習與教育的一個批判理論」，他以哈柏瑪斯 (Habermas, 1971) 的三個學習領域領域當作其著作的基礎。他認為觀點轉化是一種解放的過程，在這過程中，人們對於心理—社會文化假設的結構如何及為何限制他們看待自己與

其關係的方式，逐漸產生一個更包容性與區辨性的經驗整合，並根據這些新的理解來付諸行動 (Mezirow, 1981, 1991; Cranton, 1994, 2002)。

二、轉化學習的意義內涵

轉化學習是以建構主義的假設為基礎，是檢驗、質疑、確認及修正我們如何詮釋個人的經驗及對世界的解釋的一種過程。所謂的意義觀點乃是指經由文化與心理的假設所建構而成的一套參考架構或是一套習慣的期待，基於我們過去的經驗，我們會期待事物以某一種方式呈現，我們擁有一套參考架構，以便詮釋我們所遭逢的、所閱讀的、所看見的，以及他人所談論的各式事件。這套參考架構源自我們的成長方式、我們所生活的文化，以及我們先前已經習得的事項。每一個意義觀點又涵蓋許多的意義基模，所謂意義基模是指一組特別的信念、假設、感覺、態度、價值判斷，個體以此做為生活行動的指引 (Mezirow, 1991, 2000)。馬濟洛區分了意義觀點的三個類型：認識的、社會語言學的與心理的。

- (一) 認識的意義觀點是指「哪些知識及我們使用知識之方式有關的」；
- (二) 社會語言學的意義觀點是指「以人們的社會規範、文化期待、社會化及語言編碼為基礎的」；
- (三) 心理的意義觀點是指「與人們將自己視為個體的方式有關，包括自我概念、需求、抑制、焦慮及個人偏好」。

個體的知識、價值、假設及信仰是可以被扭曲的，因為個體的知識（認識的意義觀點）、其教養背景（社會語言學的意義觀點），以及其心理發展（心理的意義觀點）的產物，很少人會去質疑對世界的基本假設，或是去覺察他們的存在對個人的影響，但多數人未曾以批判性的態度來檢驗自己的意義觀點，會有意義觀點或一套參考架構的扭曲，導致對世界所抱持的觀點產生扭曲。

為了能提供更完整的成人學習理論，馬濟洛運用較廣闊的研究和相關的理論，期使將理論能放在更寬闊的社會脈絡之中。為此，馬濟洛選擇把他的成人學習理論放入哈柏瑪斯 (Habermas, 1984) 的溝通行動理論 (theory of communication competence) 所敘述的文化脈絡之中以及人類認知興趣的分類，馬濟洛將人類學習分為三種類型：工具的學習、溝通的學習、解放的學習 (Mezirow, 1991)。

- (一) 工具的學習：主要牽涉到因果關係的決定，以及透過任務導向的問題解決方式而得的學習。
- (二) 溝通的學習：包括學習去理解他人的意思，以及當我們是藉由語言、文字書寫、戲劇、電影、電視及藝術去分享理念時，同時也讓我們能夠被理解。
- (三) 解放的學習：是指從慾望的、語言學的、認識的、機構的或環境的力量中解放出來，這些力量限制我們的選擇與我們對生活的理解控制能力，但卻被視為理所當然，或被認為是超乎人類的控制。解放的學習經由批判性自我反省而產生，除了對自我知識的反省外，也包括對工具與溝通的學習之反省。

三、轉化學習的四個向度

轉化學習理論經由馬濟洛提出後，有許多的學者與研究生針對不同情境或背景

特殊的轉化學習加以研究，轉化的歷程並不是一致的 (Mezirow, 1991, 2000)。在 1998 年，有 150 人參加了第一屆轉化學習研討會 (First National Conference on Transformational Learning)，此後，研討會每年舉行，有關轉化學習理論的發展仍然繼續進行，也不斷的檢驗其主題 (Baumgrtner, 2001)。轉化學習理論的有四個向度可以了解其概念化與哲學基礎。

- (一) 解放的教育 (emancipatory education)：促使學習者察覺其來自所處社會結構的壓迫，透過意識覺醒與加能賦權，進一步跨越這些藩籬或限制，學習者以新的觀點來看待世界，進而採取行動改變其世界；(Freire, 2000)。
- (二) 認知的理性 (cognitive rational)：運用結構主義的研究取向探討轉化學習，著重轉化學習過程中的理性思考和反省性的論述，亦重視情緒、社會脈絡與社會互動在形成意義觀點中的重要性；知識若不是現成等著被發現，就是由一些新經驗擴散或聚斂性思考的啓示中引發，使個體更具包容性、區辨性、透視性及整合性的觀點 (Mezirow, 2000)。
- (三) 敘述故事 (narrative)：轉化學習是直覺的、整體的及脈絡的基礎之過程。運用敘述故事的取向，分享學生奮鬥的故事，從中了解轉化學習的歷程，了解學生如何協商發展的轉換與過程中改變 (Daloz, 1999)。
- (四) 精神與學習的連結 (spirituality and learning)：轉化學習是具有精神層面的，透過心靈的學習，轉化學習可以超越自我及理性；其次運用想像力透過靈性促進轉化，靈性之基礎著重個體之感覺與印象 (Dirkx, 1998)。

參、如何促進轉化學習

一、透過反思朝向轉化學習之過程

轉化學習如何發生，馬濟洛認為經由反思的過程可以引發觀點轉化，所謂的反思是指「對於我們所努力詮釋的以及賦予意義的某一經驗之內容、過程或前提予以批判評估的過程」(Mezirow, 1985, 1991, 2000)。反思區分為三種：

- (一) 內容反思 (content reflection)：是對某一問題的內涵或敘述進行檢驗。
- (二) 過程反思 (process reflection)：涉及個人對所使用之問題解決策略的檢核。
- (三) 前提反思 (premise reflection)：對問題本身提出質疑。

上述三種反思過程中，內容或過程反思是促使我們的意義基模發生改變的動力，前提反思是促使我們的意義觀點產生轉化的動力。

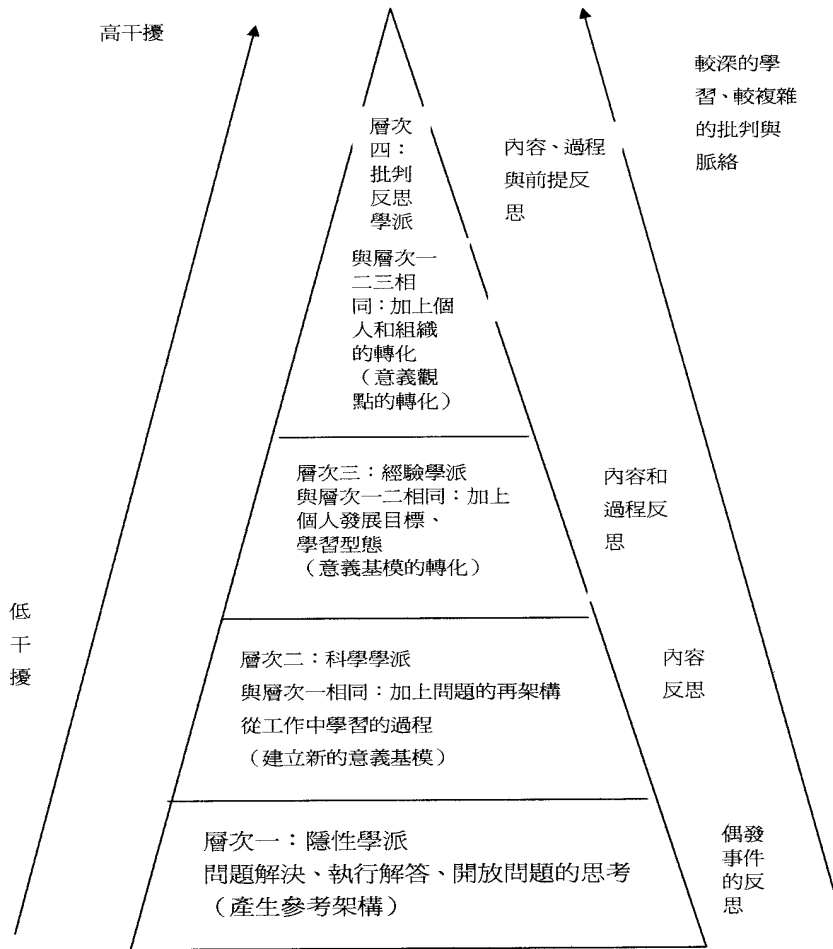
其次，另有學者提出批判反省的金字塔觀點說明轉化學習發生的層次，如圖一，區分為四個水準 (Yorks & Marsick, 2000, p257)：

- (一) 層次一是隱性學派：問題解決、執行解答、開放問題的思考，此層次產生參考架構；
- (二) 層次二是科學學派：與層次一相同：加上問題的再架構、從工作中學習的過程，此層次建立新的意義基模；
- (三) 層次三是經驗學派：與層次一、二相同，加上個人發展目標、學習型態，此層次產生意義基模的轉化；

(四) 層次四是批判反思學派：與層次一、二、三相同，加上個人和組織的轉化，促使意義觀點的轉化。

金字塔頂端屬於較深的學習、較複雜的批判與脈絡，其干擾較多；底層干擾較少。層次一是屬於偶發事件的反思，層次二是屬於內容反思，與馬濟洛的內容反思其意義是相同的，且包含層次一的內容。

從上述的分析探討，成人可經由反思的過程，對其先前經驗提出質疑、假設及批判，進而產生意義觀點的轉化，使其更具有包容性、區辨性、參透性及整合性的經驗。一般而言，當個人因角色轉變、突然遭遇非預期性事件時，如初為人師、面臨教育改革（如九年一貫課程的實施）、工作生態奏變（家長參與學校教學之意見）、其原有的意義觀點無法有效的詮釋新事件，其原有的生活經驗發生改變，而形成複雜的兩難困境。此時個體會對原有的意義觀點進行前提反省，從原先的意義觀點的限制中解放出來，之後經由協商、反思、嘗試或改變，完成轉化學習的過程。



圖一 批判反省的金字塔

資料來源：(Yorks & Marsick, 2000, p257)

二、賦予學習者能力

賦予學習者能力是轉化學習的一項目標與條件，一個被賦予能力的學習者能夠完全地與自由地參與批判性講述，並進而產生行動；能力的賦予需要自由與平等，同時也要有能力去評估證據及從事批判反思(Cranton, 1994, 2002)。就馬濟洛的觀點而言，轉化學習的核心乃是在三個意義觀點的領域中，分別揭發被扭曲的假設，雖然質疑與知識及知識使用有關的假設是不具威脅性，但是在許多情境下，對學習者來說得確是一種困難和痛苦的過程；關於心理前提的假設，對於學習者自身的威脅較大。學習者能力的賦予，讓學習者能誠實的自我檢驗，學習者必須覺得自信、安全、平等，且能獲得其他人的支持。

賦予學習者能力是轉化學習中一個關鍵因素，在學習者能夠進行批判反省之前，必先具備被賦予能力的意識，從主客體的角度分析，學習的主體是個體，沒有人能夠取代，有沒有人能夠代為進行，為有被賦予能力的學習主體，方能展開轉化學習。

三、提供適合的學習環境及觸發事件

從學習者的角度來看，究竟什麼是觸發事件？在什麼情境下可以啟動學習者的反省？哪些事件可以引發學習者批判反省？是不是所有的人在相同的情境或事件，均能引發反省？從文獻上得知，促使個體產生反省，並無定的情境或事件，不同的學習者之間亦存差異性(Cranton, 1994)。

克連頓(Cranton, 2002) 提出下列策略促使轉化學習：

1. 一個曾經假定為真的典型的矛盾事件，或者是曾經經歷過、聽過、讀過的矛盾事件。
2. 清楚的假定，包含非批判的同化、非意識的假設下之認知。
3. 批判自我反省，假設的質疑與檢驗。
4. 能開放的另類觀點。
5. 從事論述，證據的價值、評估判斷、不同觀點的探索與知識結構是否一致。
6. 修正假設與觀點，使其更有開放性與合理性。
7. 在方法上的修正、表現、談論、思考活動上，轉化假設與觀點是一致的。

綜觀上述文獻的分析及探討，提供適合的學習環境，包含安全、開放、信任的情境及觸發事件得確能引發轉化學習，促使學習者進行對認識的意義基模之內容反省與及認識的心理的與社會語言學的意義基模之內容、過程與前提的反省。允許參與、共同研究、引導批判性反省並提供回饋，鼓勵個人能批判的質疑其假設，均有助於轉換學習，但觸發事件與情境的種類因人而異，並非相同的情境與事件對不同的個體有相同影響。

四、來自他人的支持

以轉化學習的面向來看，教育者不必是知識或技能的傳遞者，在教育過程中成為學科導向的教師；另外教育亦不侷限於回應學習者的需求，教育者承擔資源提供

者的角色，在教育過程中成為符應消費者導向的教師；重要的是要一種有組織性的努力，協助學習者挑戰推測、探索另類觀點、轉化舊有的理解方式，以根據新的觀點採取行動，教育者亦應具有包容性、區辨性與整合性經驗的觀點 (Cranton, 1994)。如果要使轉化學習發生，引發批判性反省和假設的質疑的事件必須要有來自他人的支持，雖然學習者也可能在沒有他人支持下從事批判性反省和自我反省，但有他人協助更能打破自己的詮釋架構，從中思索被扭曲的觀點。馬濟洛亦提出在理想的情境下參與理性論述，將有助於成人批判反省各種意義觀點，並且達到更具發展性的先進意義觀點。

肆、轉化學習理論的在教師專業成長的運用

馬濟洛的轉化學習理論運用對象是成人，其主要希能達成新知的精進，而且要將已學習的知識作轉換以獲得的觀點，其運用於教師專業成長如下所述：

(一) 轉化學習的目的在於促進專業成長的歷程

當一個人透過批判性的自我反省來修正舊有的或發展全新的假設、信念觀看世界的方式。教師專業成長的目的有時是在於內容的取得，包含事實、概念、問題解決策略、技術性技能或是實踐性技能等，或者是學習者確認自己的學習需求，根據這些需求設定目標，選取合適的教材與資源，選擇可以滿足其目標的策略，並評量自己的進步情形。

(二) 專業是可以成長的

從人性改變的角度分析，轉化學習主張的即是主張轉化、改變，透過反省，確認先前的學習的能力會逐漸增加，且根據所得到的覺察，而採取行動的能力亦有所增進，使自己看待世界的意義觀點更具有包容性、開放性、區辨性與整合性。轉化學習的在教師專業成長的運用即是個人經由反省批判的過程，使自己的觀點朝向更成熟的方向，個人有了好的改變。

(三) 教師是專業成長的主體

轉化學習強調做為學習者本身是一個主體，由學習者對其認識的意義觀點假設、社會語言學的意義觀點假設及心理的意義觀點假設進行覺察與反省。在實踐層次上，轉化學習的實踐主體即是學習者本身，他人的角色是協助與支持的功能，學習者能不能在轉化歷程中朝向新的意義觀點，端賴學習者本身，旁人無法取代。在主客體相互作用中，含有人與世界的關聯或主觀與客觀的關聯的解釋，在任何實踐認識活動中，作為實踐和認識活動者、行為者的人是主體；而作為實踐和認識的對象、事物和人是客體。

伍、結語

長久以來，教師專業成長常以「計算式」(calculative) 思維方式，如參加多少學分的進修課程或是多少時數的研習來證明，鮮少從「接受—反應」(receptive-responsive) 的深化轉變來看教師專業之成長，如果教師的專業發展僅是出席偶爾的進修或研習，或是為了要求教師符合強制性的要求而已，是無法達成教師專業成長。馬濟

洛的觀點轉化理論強調建立新的意義觀點及新的認知能力進入新的領域，改變初始的扭曲觀點，並在工作承諾的批判反省中，觀看外界的認識論改變了。轉化學習是一項持續成長與發展的過程，此過程隨時伴隨教師身旁，讓教師不斷檢視假設，持續性批判反省，達成新的理解或是產生較高層次轉化，並且依此實踐付諸行動。最後，再次強調，教師專業成長首重觀念、意義觀點的改變與轉化，必須是向上的發展才是。

參考文獻

- Baumgrtner, L. M. (2001). An Update on Transformational Learning. In S.B.Merriam(ed.), *The New Update on Adult on Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, M C. (1993). Transformational Learning. In S.B.Merriam(ed.), *An Update on Adult on Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Daloz, L.A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. (revised). New York: Continuum.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 3-24.
- Mezirow, J. (1985). Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35, 142-151.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates(eds.) *Learning As Transformative: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. , & Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yorks, L. & Marsick, V. J. (2000). Organizational Learning and Transformation. In J. Mezirow & Associates(eds.) *Learning As Transformative: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

論「反省性教學」之意涵及困境

李真文

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

摘要

近年來，師資培育的關鍵課題之一在於培養具批判反思能力的教師，但國內多數相關文獻往往在「反省性教學」「反省性教師」「教學反省」等詞語上交錯使用。觀乎反省性教學之相關概念龐雜錯綜，常使論述不易理清，對話也易模糊。本文試就「反省」「反省性教學」等詞義使用上的紛亂以及實施上之困境處加以析理，期使此議題日後的討論與對話能有較為清晰的概念。

關鍵詞：反省性教學

培養具批判反思能力的教師儼然是師資培育無從反對的共識，然而當筆者蒐集「反省性教學」「反省性教師」「教學反省」等文獻時，卻驚覺其相關概念龐雜錯綜，致使論述不易梳理清楚，對話也易於模糊。故本文即就相關文獻中的「反省」「反省性教學」等詞義與使用上紛亂之處加以析理，期使日後在此議題的討論與對話有較為清晰的概念。

壹、「反省」一詞的紛義

一、反省即是回顧？

反省常被視為對過去或先前經驗的回想 (retrospection) (黃譯瑩，民 88：9) 反省 (reflect) 拉丁字源 reflectere (bend back)¹ 便有回顧之意。但單單是回顧過去的經驗與行動是否即為反省？顯然不同。至少，沒人會同意憶起以往的浪漫史即是反省。

1. Ref. Partridge, E.(1990), 5th edition. Origins: An etymological dictionary of modern English. London: Routledge.

二、反省等於思考？

Swartz & Perkins (1989) 將個體在行動中使用思考的程度分成四個層次。1. 潛隱性的使用：在做決定時實際上未運用思考。2. 察覺性的使用：已經意識到決定的歷程。3. 策略性的使用：經由各種策略的選擇組織自己的思考。4. 反省性的使用：個體對自己的思考之省察以求改進。因此，反省屬於思考，卻不同於思考。反省須以前思（或前思之物）為思考對象，沒有前思的存在，反省即非反省而只是單純的思考。

三、反省即為「再…」「重新…」的循環？

Soloman (1987) 認為「反省是將過去的經驗、行動、個人的理論加以調和，是對過去經驗的再探究與重新組織。」對於先行所為之思考與行動加以檢視，並以「再探究」「再評估」「再組織」「再改進」「再計畫」等「再…」「重新…」來加以連貫反省。此義隱然預設反省為一循環修正的歷程。

四、反省即後設、統整？

Barell (1995) 認為反省即是心理學上所稱的後設認知。Mall (1973) 採 Husserl (1859~1938) 現象學證立理性與經驗的重要關係²，其以為反省即理性與經驗兩造間的動態統整歷程。Goodman (1984;1991) 提及例行思考 (routine thought) 理性思考 (rational thought) 直覺思考 (intuitive thought) 三種思考方式，反省思考乃發生在理性思考與直覺思考歷程的統整中。換言，反省涉及到較高層次的運思，具後設統整的功能。

五、反省即批判？

批判理論將批判思考視同批判反省。Habermas (1971) 認為反省為自我形成性的歷程，可轉化原根深蒂固的信念，並從沿襲的規約中解放出來。意謂反省是抱持存疑的態度而對意識型態加以批判，對例行之思與行時時保有警醒之心。然而，批判確需反省，反省卻未必產出批判。

六、反省意謂有所轉變？

Hart (1993:218) 認為促發行動與養成敏銳覺察的能力便是反省所欲之結果。反省後的轉變可能會表現在行動上。倘若無外顯行為的改變，是否能倒推論其未經反省？反省乃內隱行為，是種運思，運思過程即可能有所變化，但其變化實不能以行為來衡量。

進一步析理反省之意。反省 (Reflection) 的英語字義除了回顧之意，尚有反照、對照等意³，如同鏡子般地照映，鏡影與實像相互比對。中文反省的「反」字亦有「正之對立」「翻轉」等意⁴，亦呼應出對映與修正。換言，反省一詞有如照鏡整容，

2. 筆者無意在此解決哲學領域中經驗主義與理性主義的長期論爭，僅借用 Mall 對經驗與理性之論點來鋪陳。

3. Ref. Flexner, S. B.(eds.)1987. The Random House dictionary of the English language. N.Y.: Random House.

4. 參見夏征農編(1992)。辭海。臺北市：台灣東華，774。

除了「真實呈現」的反映，也隱然要求「對照著改」。然而，照著改的標準是另持的。套句古賢曾子曰「吾日三省吾身，為人謀而不忠乎？與朋友交不信乎？傳不習乎？」（論語，學而篇）其反省目的即用以檢討改進以達到其預設（如忠、信、習）所要求。即指反省一詞與其預設命題共構其意。

於是總合上述，反省會使用到回溯，但僅是回溯並不是反省；反省屬於思考，但不全然等同於思考；反省隱然有要求修正的預設；反省具後設統整功能；批判必然經過反省，反省卻未必導致批判。反省也未必產生行動，無行動亦不意謂無反省。

統括地說，反省一詞有二層意義內涵。第一，反省屬於後思⁵，乃為依隨前思所進行的思考活動。即是以「前思（或前行）」為基石的「後」思考，故回溯思考、反向思考，或不同的思考、更詳密的思考等均為反省的可能樣態。第二，反省乃帶有價值預設的用語，欲向某種目標以修正的要求。故隨著不同的價值判斷而有不同的修改可能。反省此詞較具歧議之處即在此。

貳、「反省性教學」一詞的使用

Tabachnick & Zeichner (1991) 指出廿世紀美國師資培育有四種傳統，分別為學術的、社會效率的、發展主義的、社會重建的，而四種傳統關注的反省性教學焦點顯然不同。焦點分別著重於致力達成各自傳統價值的要求。

分析架構	代表人物	反省性教學的焦點
學術傳統	Shulman Buchmann	強調對專門科目的反省，轉譯與呈現教材知識以促進學生的理解。亦即教師對教材深熟慮，並轉化後教授學生，以增進學生對教材的理解
社會效率傳統	Ross & Kyle	強調思考應用由教學研究所提出的特定教學策略
發展主義傳統	Duckworth	以學生的興趣、思考與發展成長的型態為優先。亦即學生學習、發展與理解為考量的焦點
社會重建傳統	Beyer Maher Rathbone	反省學校教育的社會與政治背景，並評量教室中的行動是否有助於增進均等、社會正義，與更人性化的學校教育與社會。

資料來源：湯維玲（民 85）。反省取向的師資培育學程研究（頁 111）。國立臺灣師範大學，教育系博士論文，未出版，臺北市。

事實上，反省性教學的探論可以說是由 Dewey 及 Schon 的倡議與發展而來。且在 1980 年代（尤其美國）形成風潮並發展了諸多實驗計畫。Dewey-Schon 反省性傳統使得反省性教學一詞已非價值中立 (value-neutral)。反省性教學乃朝著理性周嚴的目標致力，同時也吸納了其欲求的龐大價值體系，此體系包括了康德派的、啟蒙運動的、自由主義者等主力聚焦的人之自主、解放與理性的權威 (Parker, 1997:34)。

於是，在反省性教學的諸多文獻中，常見定義「反省即是持續進行的過程

5. 反省之德文 (Nachdenken)，其 Nach 有「後」之意，故可謂後思。

(ongoing process)，涉及對所做之事進行再檢討，是對所欲達成更好結果之目標與行動進行系統性的思考」(Grant & Zeichner, 1984)「反省乃是為求改進而對行動加以審慎地思考」(Hatton & Smith, 1995)「反省是對個人實務的系統化探究歷程，以便對實務做改進更深入的瞭解」(Lucas, 1991)。當中所謂系統性思考、審慎地思考、系統化探究歷程等，姑且不論是持有何種價值傳統，均指向教師必須要有一顆清楚的頭腦才得以達成—即理性的要求。故反省性教學意指藉理性運思而獲致教學改進的要求。

「反省性教學」一詞在使用上時常與教師的「教學反省」相等同。陳聖謨（民 87：15-17）歸納教學反省有幾項功能：強化教師專業權能；增進教學行為的細緻性；增進敏銳度與擴充觀點；解決教學實務上的根本問題。Grimmett (1988) 也指出反省的目的是為了指導或掌控實務，審慎地選取各種良好教學的觀點以利實務，並對實務予以評估、重組經驗以作為日後新行動的可能。換言，教師反省是要促成實務上的有效精進。於是可以推論「反省性教師」等於「運用理性來教學」也等於「有效能的教學」。反之，未具反省性的教師 (unreflective teacher) 即是不使用理性的無效能的教師。

Posner (1990, p.21) 便指出不具反省性思考的教師往往對於由衝動、傳統與權威引導的例行行為不加質疑。Grant & Zeichner (1984:4) 則指無反省性思考的教師會致力於關切別人所引介最有效的解決方法。簡單地說，未具反省性的教師極可能流於盲從者。反省性教師則不盲從，因其時時挑戰、檢視並修正其行動依據。然而，教師的行動依據主要來自其信念與實務知識。要求教師將其行動依據予以反省，面臨到的矛盾是其依據又為何？於是此處便產生極大弔詭。

參、「反省性教學」實施的可能困境

不光是先前指出的反省弔詭，在研究教師的教學反省，或者是師資培育機構欲實施所謂反省性教學來培育反省性教師都會分別遇到不同程度的困難。

Hatton & Smith (1995) 提出幾個有礙教師反省的因素：一是教師個人屬性不習慣反省或不易反省；二是反省需要時間與機會，有些學校因素如時間不足、高師生比、趕課壓力等使得教師無法進行反省 (Zeichner & Liston, 1996:12)；三實習教師的反省可能只是符應實習輔導教師的期望，非真正個人的反省。

反省既是私密活動 (private activity)，反省性教學又如同任何教學一樣，期望成為公開的活動 (public activity)。私密與公開之間存有落差也就難免 (Tabachnick & Zeichner, 1991)。陳聖謨（民 87）歸納出教師反省的幾種策略以便研究之需：生活履歷回顧法；教學反省札記；閱覽自己的隱喻；學生的回應；專業性閱讀；錄製教學影帶；檔案反省；教師間對話。上述策略都是要將私密活動的反省公諸於世，但學生回應是否為真？教師間的對話是否會有所顧忌？回顧教學影帶中的行為是否即回顧了當時的內在想法？這些都是免不了受懷疑的。

再者，若考據中文習慣用語，當使用「不加反省」(unreflective) 來批評時，其反映出三重意涵：一是不具反省的能力；二是不具反省的習慣；三是不具反省以修正

的能力，分別關涉到運思的技能，頻率以及運思後的行動等不同面向。反省性教師的培育究竟要朝向何種面向亦有待釐清。

Calderhead & Gates (1993) 也指出師資培育過程有如下的困難（引自湯維玲，民 85：114）：

1. 發展反省的歷程為何？什麼是職前階段實習教師欠缺者？是技能、態度或氣質？是否應先讓職前教師熟悉理所當然的例行思考後，才發展分析批判這些例行事務的假設？所訂的目標是否過高？又師資培育者如何培養職前教師的反省能力？
2. 個人的知識與公共的知識之間有何關係？鼓勵教師分析與評鑑自己的實踐，從中發展出他們自己的知識。此知識與師資培育課程的知識有何關連？運用什麼方式統整實踐的知識、理論的知識與實證的研究？
3. 專業成長與解放如何融合？專業成長與發展的隱喻是先前定義的經驗，但反省實踐的學程嘗試賦予教師專業發展的責任，以開放、協商訂目標的理念進行。所以反省性教學的學程是否有既定的內容或當被協商者？如何在鼓勵自主與專業責任的目標下，發展特定領域的知識、技能與態度？
4. 學校中如何融合反省的實踐？反省性教學與學校的價值相衝突時，師資培育如何面對這些困難，如何在學程中滿足這些條件？同時又如何能維持職前教師及有經驗教師對師資培育者的信任？
5. 評量與反省之間如何配合？師資培育者傳統的角色包括對職前教師的評量。但在反省取向的師資培育學程中，比較注重覺知與批判的評量，師資培育者扮演的是協助者的角色。師資培育者角色有所衝突。
6. 職前教師的教學信念背景各異的狀況，他們進入師資培育學程中學習如何教學，反省取向的師資培育學程如何考慮這些個別差異？
7. 職前實習教師的培育學程中，對於課程應有合理的期望。職前的反省性教學方案，通常有高遠的目標與企圖，但是職前教師在有限的時間內很難達成。
8. 師資培育者工作需考量什麼目標是職前應達成的，而何者需要比較長的期間。如在職階段，有了更豐富的實務經驗後才可能達成？
9. 師資培育者應考慮提供什麼樣的教學環境？師資培育機構與中小學校均是影響職前教師的地方。考量安排什麼樣的環境使職前教師能瞭解其教師的角色？
10. 個人或集體追求的反省極限是什麼？反省性教學通常置於個別教師分析與評鑑實踐的層面。然而，反省的實踐需要有一支持的環境，存在一種合作的文化中。因此反省性教學適合個別教師或集體性的教師小組，師資培育者需導向何目標？

Tabachnick & Zeichner (1991) 更提到教育學者從較廣泛的意識型態假象 (ideological persuasions) 接受反省性教學一詞。實有必要質疑教師反省的本質與目的，亦即教師需要反省什麼，以及為什麼要反省？

肆、「反省性教學」也該反省！（代結語）

有關反省性教學的相關研究與計畫施行迄今數已萬計，從反省性教學概念上的各式分類、型態、模式、策略、方法等零零總總無一不足。但此中仍存有無數迷思有待釐清，當中最受爭議的幾項，如文中已提過的，第一是反省性教學已不是價值中立的詞彙，其背後的價值預設是否被清楚意識到？否則要以其「依據檢視依據」的弔詭性必然存在。第二項是反省性教學關切到教師自我改進與發展的意願，這樣的個人意願是否應被尊重？以及個人的私密性是否可以保留？最末項是「反省性教學」是否真的在師資培育過程中為值得追求的終極目標，或僅是依屬在某種更高價值目標下的一項目標而已，也許這些關鍵議題也該加以反省！

參考文獻

- 陳聖謨（民 87）。國民小學教師教學反省之研究。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄市。
- 黃譯瑩（民 88）。從實務理論與典範的觀點初探教師更新之原理、內容與管道。教育研究資訊雙月刊，7(4)，117-145。
- 湯維玲（民 85）。反省取向的師資培育學程研究。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- Barell, J. (1995). *Teaching for thoughtfulness*. New York: Longman.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-16.
- Goodman, J. (1991). Using a methods course to promote reflection and inquiry among pre-service teachers. In Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (Eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 56-76). New York: Falmer Press.
- Grant, C. A. & Zeichner, K. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. A. Grant (Ed.) *Preparing for reflective teaching*. Boston, Allyn Bacon.
- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*, (pp.67-89). New York: Teachers College Press.
- Habermas, J.(1971). *Knowledge and interest* (J. L. Shapiro, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Hart, A. W. (1993). A design studio for reflective practice. In P. Hagginger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.) *Cognitive perspectives on educational leadership* (pp.213-230). New York: Teachers College Press.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Lucas, P.(1991). Reflection, new practices and the need for flexibility in supervising student-teachers. *Journal of further and higher education*, 15(2), 84-93.

Mall, R. A. (1973). *Experience and reason: The phenomenology of Husserl and its relation to Hume's philosophy*. Martinus Nijhoff: Hague.

Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education postmodernity*. Buckingham: Open University Press.

Posner, G. J. (1990). *Field experience: methods of reflective teaching*. (2nd ed.), New York: Longman.

Soloman, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford review of education*, 13(3), 267-274.

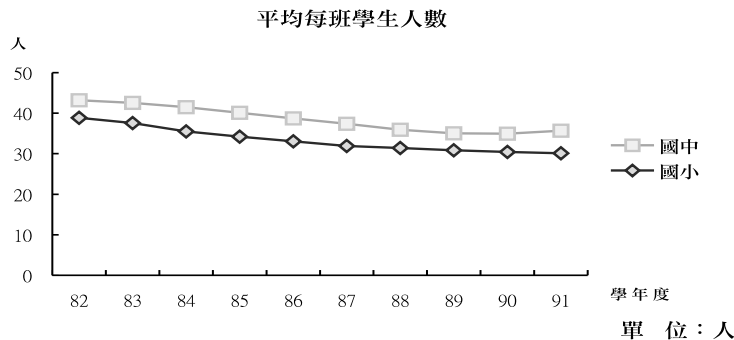
Swartz, R. & Perkins, D. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Tabachnick, R. & Zeichner, K. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Falmer Press.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Mahwah.

全國國中小平均每班學生人數統計圖表

平均每班學生人數：為提升學習效果，積極推展小班小校制，國小平均每班學生數自82學年之38.87人降至92學年之30.12人，同期間國中則由43.23人降為35.68人。



學年度	國 小			國 中		
	學生數	班級數	平均每班學生數	學生數	班級數	平均每班學生數
82	2,111,037	54,310	38.87	1,187,370	27,469	43.23
83	2,032,361	54,092	37.57	1,177,352	27,642	42.59
84	1,971,439	55,554	35.49	1,156,814	27,854	41.53
85	1,934,756	56,627	34.17	1,120,716	27,951	40.10
86	1,905,690	57,645	33.06	1,074,588	27,780	38.68
87	1,910,681	59,869	31.91	1,009,309	27,007	37.37
88	1,927,179	61,265	31.46	957,209	26,653	35.91
89	1,925,981	62,443	30.84	929,534	26,553	35.01
90	1,925,491	63,172	30.48	935,738	26,803	34.91
91	1,918,034	63,679	30.12	956,822	26,816	35.68

資料來源：教育部統計處（民92），近十年來教育發展概況統計分析報告。

行動研究題目的擬定

潘世尊

弘光科技大學幼保系助理教授

摘要

本文的主要目的在探討行動研究的題目宜如何擬定的問題。首先，本文認為研究題目的擬定與研究目的密切相關。因此，本文先分析行動研究的目的，並探究在其目的下，研究題目宜如何擬定？其次，本文認為亦可以將所採用的方法呈現在題目中。因此，接著探究若所進行的行動研究有兩個以上的人參與，在題目中又想彰顯此種方法特性的話，則宜稱做合作或協同、或者是何種行動研究？

在分析行動研究的目的後本文指出，其核心目的在於「改善」，它與量的研究強調「驗證」、一般質的研究著重描述、詮釋與理解不同。因此，在擬定行動研究的題目時，宜掌握此種特性。而若要突顯行動研究的目的在改善現況，亦可以在題目中加入改善、發展、解決、建立或建構等「非中性」的字眼。其次，本文認為若所進行的行動研究是由兩個以上的人參與，並且欲在題目中揭示此種研究途徑的話，則可以以「團隊行動研究」此一中性中語來稱呼。

關鍵詞：行動研究、行動研究的題目、行動研究的目的、團隊行動研究

壹、前言

筆者博士論文的題目是「一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識」（見潘世尊，民 92）。初見這個題目可能會覺得有點怪，因為它與一般教育系所的研究生所慣用的，「什麼什麼之研究」（如建構主義在國小數學科教學應用之研究）的做法不同。筆者的做法是否適當？又，教育行動研究的題目宜如何擬定？

對此問題的深入討論吸引了筆者的興趣。一方面，可以防衛他人對自己做法的批評；另一方面，則可以提供日漸增多的行動研究者參考，因研究題目的擬定若失當，將使其失去行動研究的意味、或無法彰顯行動研究的特性。

在初步的思考後發現，研究題目的敘寫至少會彰顯該研究的目的或焦點，有的研究則會把所採用的方法亦呈現在研究題目中。以國家圖書館的博碩士論文檢索系統分析國內師範院校博碩士論文的題目時，亦得到支持此種觀點的結果。而當研究題目清楚的告訴讀者「我要做什麼」、「我在做什麼」、或者是「我要怎麼做」時，可以讓讀者更明確的掌握整個研究的特性，進而吸引其閱讀的興趣。據此，在擬定行動研究的題目時，最重要的考量點在於是否清楚的呈現研究的目的或焦點。而若有需要的話，亦可以將所採用的研究方法納入題目之中。若是如此，則有兩個問題值得進一步釐清或討論：

第一、行動研究的目的為何；又，在其目的下，研究題目宜如何擬定？

第二、若所進行的行動研究有兩個以上的人參與，在題目中又想彰顯此種方法特性的話，則宜稱做合作或協同、或者是何種行動研究？

貳、行動研究的目的與題目的擬定

以下，先簡要分析行動研究的目的，然後再據以說明行動研究的題目宜如何擬定：

一、行動研究的目的

行動研究的目為何目前仍眾說紛云，如 Kemmis (1988) 說是要改善「實務」(practice)、改善對實務的理解、以及改善實務被進行的情境的「合理性」(rationality)；Elliot (1991) 則認為是要改善實務的價值、發展實踐理論以及增進「實踐智慧」(practical wisdom)。又如 Rapoport (1970) 指出行動研究的目的是要解決問題以及生產知識，這個想法和 Lewin (1946) 所說，行動研究的目的在解決實務上的問題以及增進團體生活法則的知識的觀點類似。歸納而言，行動研究可能以如下三點為目的：

(一) 教育現況的改善：

包含改善實務與實務所構成的情境以及解決問題等觀點。其實，要改善實務與實務所構成的教育情境，就必須揭露其中的問題所在並加以解決；而當問題得到解決後，就代表著實務及實務所構成的情境得到改善。因此，改善實務與實務所構成的情境以及解決問題之間用語雖然不同，但實質意含卻是一體兩面，並且都可以說是要改善教育現況。

(二) 能力的增進：

包含增進問題解決的能力或是實踐智慧等說法。要增進問題解決的能力，是希望有能力解決未來可能面對的教育問題；要增進實踐智慧，則是期待在未

1. Elliot (1991, pp. 49-56) 指出：行動研究藉由發展從業人員在特殊的、複雜的情境裡面做曲別及判斷的能力以改善實務；也就是說，它要發展從業人員的實踐智慧，以使其在遭遇特殊、複雜且有問題的事務時，能察覺出正確的行動路徑。

來複雜的教育情境中，能選擇適當的教育價值及目的然後據以實踐¹。二者強調的重點雖然不同，但都是要增進行動研究參與者的能力。

(三) 知識的發展：

相關的說法包含改善對實務的理解、生產知識或發展實踐理論等。事實上，當對實務的理解得到改善時，就代表著知識的增進或是能夠引導實踐的實踐理論的發展。因此，改善對實務的理解、生產知識或發展實踐理論之間的用語雖然不同，但實質上的意含仍為一致。

為了釐清行動研究的目的究竟為何，Viviane (1993) 分析不同學者的觀點後指出：行動研究者共享「對實務的理解和改善」、「問題解決能力的提昇」以及「實踐知識的增進」等三點目的，他的觀點可以說和上文的分析類似。

要提出的是，改善教育現況、增進能力以及發展知識這三個目的又可化約成「改善參與成員的想法和行動」這個簡明的目的。首先，教育現況是由參與成員的想法和行動所構成，要改善教育現況，不就是要改善參與成員的想法和行動嗎？其次，要提昇問題解決的能力或增進實踐智慧，不也是要改善參與成員腦海中的想法與未來的教育行動嗎？第三，要增進知識，仍然是要改善參與成員腦海中的想法以及未來的實踐。反過來說，當參與成員的想法和行動得到改善時，除了教育現況會得到改善之外，參與成員的能力會得到增進、而知識亦會得到提昇。因此可以說，行動研究的核心目的是「改善參與成員的想法和行動」。

二、從目的到題目的擬定

如上所述，行動研究的核心目的是「改善」。它與量的研究強調驗證²、一般質的研究強調詮釋、理解的目的不同。在這種狀況下，行動研究題目的擬定與質、量的研究理應有所差異。不過，許多行動研究者沒有察覺此點，並把行動研究歸為質的研究中的一種然後據以擬定題目。其結果，使得所擬定的題目失去行動研究的意味。

更具體的說，在質的研究中，研究目的是描述、理解或詮釋研究對象。在此種目的之下，所擬定的研究題目會有「主、客分屬」以及「價值中立」的意味。也就是說，研究的題目讓人感覺到研究者和研究對象是分立的、研究者的任務在中立的呈現和研究對象有關的一些事情。以「國小音樂教師學科教學知識之個案研究」（邱憶惠，民 85）這個研究題目來說，就可以很清楚的感受到有研究者和研究對象分立、研究者的目的在描述、理解或詮釋個案教師所擁有的音樂科教學知識的味道。

在行動研究中，研究者即是研究對象之一，研究的目的在讓研究者在內的參與成員的想法和行動變得更好。此種目的是一種主觀的期望、是有志於從事行動研究者戮力以赴的方向。因此，研究題目的擬定不宜讓人有研究者和研究對象分立、研究者是要中立的描述、理解或詮釋和研究對象有關的一些事情的感覺。類似「國小教師協同教學之行動研究—以一個學校為例」的題目，就會產生此種結果，因為研究目的似乎是要客觀中立的描述、詮釋或理解某個學校的教師所進行，以協同教學

2. Rose (1982；引自劉仲冬，民 85) 稱質的研究為「理論建立」(theory-building) 的研究，量的研究為「理論測試」(theory-testing) 的研究。理論的建立須要儘量廣泛且無偏見的田野搜尋，理論測試則須客觀精密的驗證。這個觀點，支持量的研究的一個重要目的在於「驗證」的說法。

為主軸的行動研究。要避免這種現象的發生，可以從研究者自身或所屬的研究團隊的角度出發，來陳述自己或所屬的團隊想要做的事。

另外，如果要積極的表現出行動研究的目的在改善現況，亦可以在題目中加入改善、發展、解決、建立或建構等「非中性」的字眼。「改善教學與對行動研究的認識」這個題目，一方面就是從自身的角度出發來說明我想要做的事；另一方面，則清楚的揭示我的意圖是要改善，而非描述、理解或詮釋。「發展數學教師之學童認知之知識之研究」（林碧珍、蔡文煥，民 88）、「同理心提昇方案的行動研究」（翁開誠，民 88）、「性別意識的啓發與反性騷擾教育—小學性別平權教育的行動研究」（游美惠，民 88）等題目，亦具有類似的意味。其實，「一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識」這個題目所強調的「改善」，在實質上亦具有發展或建構的意含。為何如此？當能夠改善教學與團隊運作過程中的問題之處時，就表示發展出新的行動策略、或者是建構出新的觀點及此觀點之下的行動方案。

若上面的分析合理，那麼，行動研究和其它類型的質的研究之間，研究題目的味道就會有所不同。不過，如果沒有察覺此點，而用行動研究以外的質的研究的角度來看行動研究的題目的話，就會產生怪怪的感覺。同時，所擬定的題目也會失去行動研究的味道。

參、團隊式的行動研究與題目的擬定

如果依參與的人數來把行動研究分類的話，則有「個人式」（一個人獨自進行）與「團隊式」（兩個以上的人共同進行）行動研究兩種類型。若所進行的是團隊式的行動研究，並且想把此種方法特性形諸於題目以讓讀者瞭解的話，則宜稱做何種行動研究？

參考相關的文獻後發現，由兩個以上的人所參與的行動研究名稱各異，有稱為「合作行動研究」（co-operative action inquiry）（甄曉蘭，民 84）、有稱為「協同行動研究」（collaborative action research）（Feldman, 1999; Oja & Smulyan, 1989）、亦有稱為「參與的行動研究」（participatory action research）（Kemmis & McTaggart, 2000）³。上述三者可說是最常見的用語，除此之外，還有稱做「協同探究」（collaborative inquiry）、「合作探究」（cooperative inquiry）、「伙伴探究」（partnership research）、「伙伴研究」（partnership research）、「參與性研究」（participatory research）等（陳惠邦，民 87）。不過在思考後，個人將此種研究統稱為「團隊行動研究」。何以採用如此稱呼？又，此種稱呼是否適當？

一、「團隊行動研究」可用來包含不同的研究類型

其實在一開始，受到 Carr 和 Kemmis (1986) 所說，社會情境的涉入者必須「協同的」（collaborative）「參與的」（participatory）進行行動研究的觀點所影響，將兩個以上的人所參與的行動研究皆稱為「協同行動研究」（collaborative action research）。

3. Kemmis 和 McTaggart 之前亦稱為協同行動研究，後來因覺得參與的行動研究含蓋的範圍較廣，所以才改變用語（Kemmis & McTaggart, 2000）。

不過後來逐漸體悟到，不同的行動研究團隊之間，成員間的關係、地位、所扮演的角色或是團隊的運作方式都不盡相同，如此，都稱為協同行動研究並不太適切。舉例來說：有兩個團隊，一個是由權威的校長、自認高人一等的教授以及有點謙卑且尊重行政倫理和教授學術權威的教師所組成、另一組則是由志趣相投、視彼此間的關係平等、且能夠開放自己心胸和敢問敢答的校長、教授及教師組成。這兩個團體的目的、運作方式及成員間的關係有很大的不同，如此，並不宜把它們都歸為一類，皆稱為協同行動研究。

那，怎麼樣才算是協同行動研究？受到 Habermas (1984)「理想言談情境」(ideal speech situation) 及 Carr 和 Kemmis (1986) 相關論述的影響，認為「協同」是指行動研究團隊的成員都能以自由、民主、公平、開放的態度參與，並全程共同討論、共同建立新想法、共同實踐與觀察、以及共同檢討與修正，以確實使彼此的想法和行動得到改善。因此，要稱為協同行動研究必須具備三點條件：

- (一) 目的的協同：成員皆期待透過行動研究來改善自我的教育想法和行動。
- (二) 態度的協同：成員皆以自由、民主、公平、開放的心態參與團隊的運作。
- (三) 運作的協同：成員皆能通力合作的進行計畫、教學、觀察、檢討及修正等活動。

Oja 與 Smulyan (1989) 認為，協同包含民主參與、交互瞭解、共同決定以及共同行動。陳惠邦 (民 87) 則指出，協同不只是形式上的平等與合作，更強調參與者必須在民主、平等與自願組合的基礎上，進行平等溝通、開放自我、交互反省與思考、共同分享知識經驗、以及一起參與行動的設計與執行。這些說法，都與上述的條件相符。

除了這三個條件之外，若研究團隊想要改變的行動與他人有關（如與學生的父母或學校的行政人員有關），那麼亦須設法讓這些人參與，否則所做的決定將無法落實 (Carr & Kemmis, 1986)。因此，協同的第四個條件是「相關人員的協同」。不過，研究團隊欲改變的行動未必會涉及成員以外的他人，因此這並非協同的必要條件。

由於兩人以上參與的行動研究並非皆能符合上述三個基本條件，因此都將此類研究稱為「團隊行動研究」。在團隊行動研究之下，可能會有不同的研究類型。舉例來說，Reason (1994) 就曾分別從本體論、認識論、資料的蒐集、領導的態度等向度分析合作探究（以 Heron 和 Reason 的觀點為主）、參與的行動研究（以 Fals-Borda 和 Rahman 的觀點為主，非上述 Kemmis 所發展的參與的行動研究）以及「行動探究」(action inquiry)（以 Argyris 行動科學的觀點為主）之間的異同。這三種有所差異的研究型態，就都可歸在團隊行動研究之下，而我所定義的協同行動研究亦是其中的一類。此外，這樣做還可以用來說明團隊行動研究是行動研究中的一大類，它和個人式的行動研究是相對的。

二、「團隊行動研究」可避免溝通上的困擾

雖然以上述的要件定義協同行動研究，不過後來又發現這樣做並不太有意義。因為即使稱為合作行動研究，但運作的內涵仍可能符合所舉出來的協同的標準。陳惠邦 (民 87) 指出，「合作」和「協同」之間並不相同。合作是指參與者在某種協

議之下個自朝向自我定義的目標前進，彼此之間可能沒有在民主及平等的精神之下互相提供獨特的洞察和技巧、同時也沒有互相瞭解及共同行動。但協同就不同，它強調參與者在民主、平等及自願組合的基礎之上，進行平等溝通、開放自我、交互反省思考、共同分享知識經驗、以及一起參與行動的設計與執行。另Winter (1996) 在提到協同這個概念時，所指的是「視每個成員的觀點都對情境的理解有所幫助」，也就是「協同的資源」(collaborative resource)。不過，在由 Heron 和 Reason 所從事以「合作探究」(co-operative inquiry) 為名的研究中 (Reason, 1994)，團隊的運作及參與者間的關係就具有陳惠邦和 Winter 所說的協同的特質。

會這樣，主要是因為對於合作或協同，不同學者的定義各不相同。例如也可以說必須符合上述我所提出來的幾點要件，才能稱做合作行動研究。在這種情況下，常引起溝通上不必要的困擾。因此，後來就不再討論何謂協同行動研究、何謂合作行動研究、或者是合作與協同之間的差異的問題，因為這只會「治絲益棼」。我採取的立場是：首先，凡是由兩個以上的人共同參與的行動研究，仍以「團隊行動研究」這個中性的用語來稱呼；其次，將先前我所提出來的協同的標準或陳惠邦及 Winter 所說的，民主參與、平等溝通、開放自我、交互反省、尊重及分享彼此的知識、一起設計與執行等觀點，轉成為讓團隊行動研究做得更好的主張，以避免溝通上的困擾。

據此，若所進行的行動研究有兩個以上的人參與，並且想要在研究題目中突顯此種特性的話，則可以在題目中放入「團隊行動研究」此一中性的用語。當然，若不想突顯此種方法特性的話，則可以不用這麼做。

肆、結論

行動研究的題目宜如何擬定？本文首先指出，研究題目至少須清楚呈現研究的目的或焦點；若有需要的話，亦可以將研究方法納入題目之中。其次，本文在分析行動研究的目的後指出，其核心目的在於「改善」，它與量的研究強調「驗證」、一般質的研究著重描述、詮釋與理解不同。因此，在擬定行動研究的題目時，宜掌握此種特性。而若要突顯行動研究的目的在改善現況，亦可以在題目中加入改善、發展、解決、建立或建構等「非中性」的字眼。最後，若所進行的行動研究是由兩個以上的人參與，並且欲在題目中揭示此種研究途徑的話，則可以以「團隊行動研究」來稱呼。總的來說，當依上述的觀點來擬定行動研究的題目時，可以突顯行動研究的特性、或不會使題目沒有失去行動研究的意味。

參考文獻

- 邱憶惠 (民 85)。**國小音樂教師學科教學知識之個案研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 林碧珍、蔡文煥 (民 88)。**發展數學教師之學童認知之知識之研究**。國科會專題研究計畫成果報告，(報告編號：NSC88-2511-S134-002)，未出版。
- 翁開誠 (民 88)。**同理心提昇方案的行動研究**。國科會專題研究計畫成果報告，(報

- 告編號：NSC88-2413-H030-007)，未出版。
- 陳惠邦（民 87）。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑有限公司。
- 游美惠（民 88）。**性別意識的啓發與反性騷擾教育—小學性別平權教育的行動研究(I)**。國科會專題研究計畫成果報告，（報告編號：NSC88-2413-H026-002），未出版。
- 甄曉蘭（民 84）。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。**嘉義師院學報**，9，319-342 頁。
- 潘世尊（民 92）。**一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- Elliott, J.(1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Feldman, A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1), 125-144.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society* (Thomas Mc Carthy Trans). Boston: Beacon Press.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keeves(Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook* (pp. 42-49). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.)(pp. 567-605). California: Sage.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 1(2), 34-46.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: Falmer.
- Rapport, R. (1970). Three Dilemmas of Action Research. *Human Relations*, 23, 499-513.
- Reason, P. (1994). Three Approaches to Participatory Inquiry. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). London: Sage Publications.
- Viviane, MJ. R. (1993). Current Controversies in Action Research. *Public Administration Quarterly*, 17(3), 263-282.
- Winter, R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. In Ortrun Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action research* (pp. 13-27). London: Falmer Press.