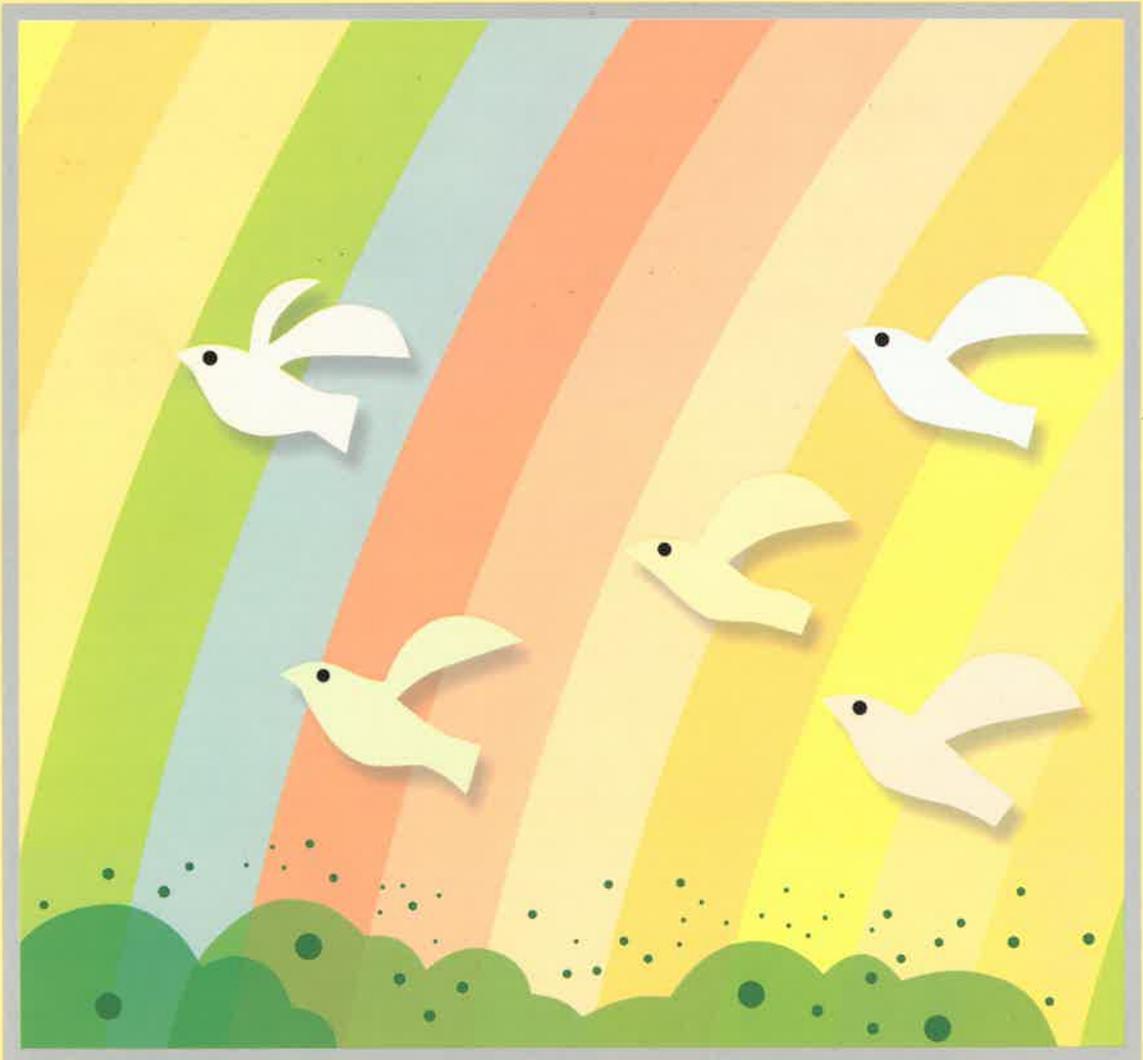


教育資料集刊

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

學校社區化
Special Issue of School Community

27輯



國立教育資料館 編印
中華民國九十一年十二月

Taipei, Taiwan, R.O.C. 2002

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

27 輯

學校社區化專輯

Special Issue of School Community

國立教育資料館 編印
中華民國九十一年十二月
Taipei, Taiwan, R. O. C. 2002

國立教育資料館教育資料 集刊

第二十七輯

目 次

- 一、我國學校社區化政策之探討.....柯正峰(1)
- 二、學校社區化的社會學理論基礎.....張德永(11)
- 三、衝突理論在學校社區化之運用.....劉子利(35)
- 四、從社區教育理論談學校社區化策略.....林振春(45)
- 五、以知識經濟、知識社會的觀點論如何提升
學校社區化之教育效能.....王如哲(63)
- 六、成人教育在學校社區化的角色與功能.....楊國德(73)
- 七、大學社區服務的理念與策略.....楊國賜(93)
- 八、台灣地區社區大學的發展與省思.....黃富順(105)
- 九、高中職社區化之推動與發展.....邱玉蟾(127)
- 十、國民中小學學校社區化的重要理念與實施
策略.....吳清山、蔡菁芝(157)
- 十一、美國中小學學校社區化之內涵分析及其
對我國之啟示.....張德銳、丁一顧(171)
- 十二、強化學校與社區關係、增進學生學習機會：
美國的作法.....單文經(191)

十三、英國學校與社區的互動關係及其對我國學校 社區化的啟示.....	王政彥 (211)
十四、日本推動學校社區化之政策分析.....	李聰明 (239)
十五、學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢.....	林明地 (259)

附錄一

生命教育專輯之回應

生命教育之推動困境與內涵建構策略.....	孫效智 (283)
-----------------------	-------------

附錄二

教育資料集刊各輯總目次.....	(303)
------------------	---------

附錄三：索引

中文索引.....	(319)
英文索引.....	(324)

BULLETIN

OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol.XXVII

~Special Issue of School community~

Contents

- 1.The study on the policy of communitization of a school
in Taiwan..... Jeng-Feng Ke (1)
- 2.The relevance of sociological theory for community-
based school.....Te-Yung Chang (11)
- 3.The Application of Conflict Theory to Community-
based SchoolTzi-Li Liou (35)
- 4.Community education theory and the stratages of school
communitilationJenn-Chuen Lin (45)
- 5.On how to promote educational effectiveness by
building community in schools from perspectives
of the knowledge economy and the knowledge society.....Ru-Jer Wang (63)
- 6.The Roles and Functions of Adult Education in
Transforming Schools as Community Learning Centers..... Kuo-Te Yang (73)
- 7.The Ideas and Strategies for Promoting the
Universities' Community Services..... Kuo-Shih Yang (93)
- 8.The Development of the Community University in R.O.C. :

Some Reflections and Thoughts.....	Fu-Shen Huang (105)
9.The implement of High School Community and Its Development.....	Julie Chiu (127)
10.The main concept and implementing strategy of school – community partnership in elementary and junior high school	Ching-Shan Wu, Ching-chih Tsai (157)
11.The content analysis of the primary/high school- community relationship in the United States and its implications for Taiwan.....	Derray Chang Yiku Ting (171)
12.Strengthening the relationships between school and community to enrich student's opportunity to learn: American experience.....	Wen-jing Shan (191)
13.The interactive relationship of British schools and communities and its implications to the communitization of schools in Taiwan.....	Cheng-Yen Wang (211)
14.The policy analysis on the development of school community in Japan.....	Cong-Ming Li (239)
15.The future trend of the ideas and practices in school- community partnership.....	Ming-Dih Lin (259)
Appendix 1:	
The Response to Special Issue of Life Education Theory and Strategy of Constructing Curriculums of Life Education.....	Johannes Sun Hsiao-Chih (283)
Appendix 2:	
Contents in All Volumes.....	(303)
Appendix 3: Index	
Chinese.....	(319)
English.....	(324)

我國學校社區化政策 之探討

柯正峰

【作者簡介】

柯正峰，國立臺灣師範大學社會教育學系博士。現任教育部社會教育司代司長，國立台灣師範大學社教系兼任副教授。

壹、前言

學校社區化是指學校向社區開放，其一切教育目標、課程內容以及教學行為等，都允許社區人士的參與，在「培育健全公民、教育優良下一代」的共同理念下，教育當局和社區人士是應有一致目標。過去重視正規教育的改革，並以學齡學生為主體；現在則兼顧非正規教育，並把教育對象擴及社區的成人，如老人、婦女等弱勢團體。詳而言之，學校社區化是指學校能夠充分利用社區內的人力、物力、財力，以及組織、機構等資源，以改善學校教育、提升教育品質、推展成人教育，並推展終身教育的理想。而這種「社區化」的過程是漸進的，也符合教育當局、社區人士以及受教學生的共同需求與利益（張德永，民 84）。傳統上，學校自外於社區，學校辦理校園圍牆內的教育，甚少與社區往來，學校與社區形同陌路，兩相脫節；因此，學校社區化的產生，強調學校應與社區聯繫，學校提供社區人士參與的空間，使學校與社區緊密結合，共同成長。

隨著政治民主化、社會多元化之後，民眾參與公共事務的機會與意願增多，學校成為社區的一分子；當前，談學校社區化，除了強調學校提供社區民眾參與學習之外，亦應注重學校是社區的縮影，學校的各項教育措施應反映社區的狀況，學校本身就是個學習社區，是整體社區發展的動力。因此，本文論及學校社區化，除了學校為社區民眾辦理教育之外，亦包含學校應該反應其本身是社區體系的一環，俾

提供學習者適應社會生活。

貳、學校社區化之理論基礎

教育改革運動及學校公共關係是學校社區化的重要方向，學校之所以要社區化，受到社會變遷、內外環境因素等影響，這些影響因素之上，又可歸結到各項理論基礎，茲分述如下：

一、學校社區化的哲學基礎

哲學是教育的指導原則，教育是哲學的實驗室。以哲學的角度檢驗學校社區化，可探討不同的哲學派別對學校社區化的影響。Elias 和 Merriam(1980)在「成人教育哲學基礎」(Philosophical Foundations of Adult Education)一書中，分析六種主要的教育思想系統，包括：博雅教育(Liberal)、進步主義(Progressivism)、行為主義(Behaviorism)、人文主義教育(Humanistic Education)、激進主義(Radicalism)、以及概念分析(Conceptual Analysis)。茲就哲學之進步主義對學校社區化的影響加以探討。

進步主義哲學的主要代表人物為 John Dewey、Charles S. Pierce 及 William James。楊國賜(民 69，頁 93-162)指出，進步主義是二十世紀教育思潮的主流之一，係指反對傳統教育的一項改革運動，在教育上主張以民主生活為基礎，其教育原理係經驗主義、自然主義與實用主義的產物，主張「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗的改造」。楊國賜(民 71，頁 217)復指出，進步主義教育是以一種樂觀和信心，要解放人的心靈，使它獲得自由，自由的創造，自由的追尋，使人的能力加速地增長，使人性健全地發展。進步主義主張教育與生活及生長息息相關，對促進學校社區化，具關鍵性的影響。

二、學校社區化的社會學基礎

就社會學的視野而言，社會學有三大鉅觀理論，包括：功能論(functionalism)、衝突論(conflict theory)(Jarvis,1985;Ballantine,1989)；以及二大微觀理論，包括：交換理論(exchange theory)、符號互動論(symbolic interactionism)(Abrahamson,1981)。茲就功能論對學校社區化的影響敘述之。

功能論者認為，體系的組成成份對其續存的運作具有正向貢獻。社會是由許多

獨特而相互依賴的部門所組成，每一部門對於整體的生存都發揮其必要的功能，這些功能在維持社會整體內部的均衡與發展。蔡文輝(民 75，頁 75)指出，功能論再三強調社會各部門是相互關聯的，此種相互關聯的特質乃組成功能體系(functional systems)。因此，功能體系的概念通常包括下面四個基本命題：1.每一體系內的各部門在功能上是相互關聯的，某一部門的操作運行需要其他部門的合作配合，當某一部門發生不正常問題時，其他部門可以填補修正；2.每一體系內的組成單位通常是有助於該體系的持續操作運行；3.既然大多數的體系對其他體系都有所影響，則它們應可被視為是整個有機體的副屬體系(sub - systems)；4.體系是穩定和諧的，不易有所變遷。

就功能論而言，學校是一種社會組織，班級是一種社會體系，教育有社會化(socialization)及選擇(selection)的功能。基於學校不能亦不易自外於社會，學校是大社會體系下之一環，學校走上社區化乃是必然之途徑。

三、學校社區化的心理學基礎

就心理學的發展而言，從弗洛伊德的心理分析論(psychoanalysis)、華森及桑代克等提倡行為主義(behaviorism)、皮亞傑的認知發展論(cognitive theory)，以及羅吉斯的人本心理學，統稱為心理學的四大派。心理分析論強調夢的解析，研究人類的意識和潛意識；行為主義則引用刺激反應的連結，注重個體外顯性行為的研究；認知發展論強調人有認知能力，經由思考、判斷以解決問題；至於人本論被稱為心理學的第三勢力，強調人性的價值及人文精神的培養。茲就認知發展論對學校社區化的影響敘述如下。

皮亞傑認為人類的認知階段可分為：感覺動作期、運作前期、具體運作期、及形式運作期。人類經由判斷能力的增進，強化認知能力，獲得各種知識，因此，要增進個體的認知能力，不宜再僅限於學校教育，學校社區化乃有其必要性。

綜上所述，哲學、社會學及心理學等各個理論及派別，確可解釋學校社區化的核心意義，由此衍生出來的各項原則及作法，無不與其核心價值息息相關。

參、學校社區化之內涵

傳統的學校教育自外於社區，產生諸多缺失。胡夢鯨(民 86，頁 30-39)指出，學校教育典範有如下缺失：1.現行教育體系是設計用來提供人生早期一個有限階段

的教育，並且此種早期的教育被期待能滿足一生的需要；2.現行教育體系複製了現存的社會，並且提供了很快即將落伍的技巧；3.現行教育體系是一種正規學校教育體系，教育與其他形式的學習及日常生活脫節；4.現行教育體系無法產生顯著的進步，以有效解決主要的社會、經濟、政治和環境問題；5.現行教育體系相當昂貴，而且代表了一種資源的無效率使用；6.現行教育體系未能有效滿足勞動市場的需要；7.現行教育體系對於變遷的回應遲緩，缺乏彈性，並且所提供的是一種遺留自一個較早、較穩定時代的課程。上述缺失，凸顯出學校教育典範下的教育觀點，已無法適應新時代的新需要；因此，學習不限於學校，學校不能與社區脫節，使學校社區化成為教育發展的新趨勢。

以下就學校社區化之內涵，分別就其合法化、硬體建設及實施方式等，分別敘述如下：

一、合法化方面

由各級各類教育法規中，很明顯的可以見到學校與社區的關係越來越彰顯，經由立法及行政命令促使學校向社區開放，學校本身亦朝向社區化規劃，例如：尚有一些男女分校的學校或學校內男女分班的狀況，隔一陣子就被提出來討論，除了部分家長著眼點係關心學校應廣納招生名額外，另從教育專業的角度而言，男女分校或分班並不符合社會結構，因此有必要加以檢討。以下就教育法規對學校社區化所做的規範，舉其部分印證之。

「社會教育法」第九條規定：「各級學校得兼辦社會教育；其辦法由教育部定之。」「補習及進修教育法」第二十條規定：「專科以上學校，應就其所設系、科（組）性質相近者，配合社會需要，辦理推廣教育。」「終身學習法」第三條將終身學習機構界定為：指提供學習活動之學校、機關、機構及團體；同法第八條明定：「各級各類學校在學習活動中應培養學生終身學習之理念、態度、能力及方法，並建立其終身學習之習慣。」

二、硬體建設方面

學校的設施宜與社區景觀相融合，近年來，學校建築除了注重安全、實用、美觀等方面之外，亦強調學校的景觀宜彰顯所在社區的特色，尤其是自然及人文景觀，例如：所稱的「宜蘭經驗」，強調整體規劃，用在校園建築亦不例外，採用斜屋頂、宜蘭石、保留老樹、闢為綠地、以綠籬取代圍牆等，均為學校與社區結合的成功案例；又九二一重建學校的景觀亦具特色，南投縣的重建學校規劃有鐘樓、迴廊、自

然採光等；再者，教育部推動綠色學校政策，綠色學校的願景強調，綠色學校從心靈環保做起，並且表現在四個面向上，由師生共同參與：1、學校的環境政策與管理計畫；2、學校的校園建築與戶外空間；3、學校的教育計畫與教學；4、學校師生的生活。在過程中強調「生態思維、人性關懷、伙伴關係、行動學習、資源交流」，期望指引參與學校的師生依照自己的現況，學校的能力及資源，選擇部分面向來自動改善，並以伙伴精神相互的鼓勵、提攜、資源相互交流；此四個面向彼此關連、相互輔助（教育部，民 91a）。以上狀況均可彰顯學校建築及設施受社區環境影響的情形，說明了學校的硬體設施朝向社區化發展。

學校的建築亦會影響社區，學校可經由有意的規劃，使建築設施別具特色，成為社區民眾生活的一部份，例如：有些社區活動中心蓋於學校內，促成社區成人及學校學生均能充分利用活動中心設備，舉辦各項活動；又如東海大學內的教堂，也成為社區民眾乃至全國民眾共同的印象；此外，學校的游泳池、球場、操場、禮堂等教學設施，社區中並不普遍有這些場所，這些設施順理成章的成為社區民眾共同的使用空間，所以說學校的硬體建設是學校社區化的重要面向。

三、實施方式方面

學校社區化的精義在於將學校資源充分提供社區民眾參與學習，學校本身亦反應社區的生態，造就學校成員適應社區生活，學校引領社區朝積極面發展。回顧以往學校社區化的實施方式上，在不同階段採取了不同的措施，包括：推動學校辦理社會教育，像學校的補習教育、推廣教育、回流教育及進修教育等；學校辦理社區媽媽教室，提供家庭主婦學習家事技能等；又學校校園開放供社區民眾使用，社區民眾可到學校使用運動設施及電腦設備等；一些學校結合社區的活動陸續展開，如台灣師大利用師大路辦理蘇活區活動；近年來，地方政府結合民間力量辦理「社區大學」，其學習場所係利用學校原有設施，於夜間或假日辦理社區大學；空中大學則專為成人進修而辦理的大學，目前有國立空中大學、高雄市立空中大學；教育部亦已研訂完成「社區學院設置條例」(草案)，目前已函報行政院送請立法院審議中；在大專教育方面，大專回流教育提供在職人員、離校人員及社區人士進修，如大專在職進修專班、EMBA 班叫好又叫座；目前，大專校園內的進修推廣部成為活絡的單位，充分提供民眾學習，其所收的學分費為學校校務基金重要財源之一。

特別在國民教育方面，家長會組織進入學校、學校教授鄉土教材、國小辦理課後輔導及安親班、學校充分利用導護志工、社區媽媽到學校為小學生說故事、愛心媽媽組成服務團協助學校、有些社區機構認養學校設施，學校舉辦體育表演會時，

通常會邀請社區民眾共同參與，學校與社區的互動正方興未艾。

此外，近年來我國大力推展終身教育，強調教學對象全民化、教學設施普及化、教學管道多元化、教學時間無限化、學習方式個別化、學習結果認證化等，均促使學校教育產生質變，學校教育對象延伸包括社區民眾、學習場所延伸至整個學習網絡、教學時間逐漸彈性調整等，均為學校社區化發展的動力。再者，教育當局正推動各項教改措施，其中「高中職社區化」亦是目前的教育重要政策之一，其目標為：1、建立具競爭力之中等教育機構，全面提昇中等教育品質。2、充分整合社區教育資源，以建構學生認同社區適性發展的學習環境。3、鼓勵學生就近入學，為十二年國民教育奠定堅實之基礎（教育部，民91b）。亦即推動高中職社區化，以鼓勵國中畢業生就近入學。

綜上所述，我國推動學校社區化無論就法制建構、學校的硬體建設、以及軟體的實施方式而言，均順著時代潮流及社區發展需要作規劃發展，使學校不再孤立於社區之外。

肆、學校社區化之未來展望

學校存在於社區，學校的師生來自於社區，學校的教學必須培養學生適應社會生活之需，學校與社區可說是息息相關，學校社區化、社區亦學校化，業成為學校與社區發展的主流價值，其下各項實施原則及方法均陸續開展，各項措施及成果業臚述於上。展望學校社區化的未來，茲提發展趨勢如下：

一、強化學校社區化之合法化基礎

以往，學校教育僅以兒童及青少年為主要對象，而各級各類教育法規命令亦以此作設計，之後，學校的升學主義、形式主義及孤立主義的缺失逐漸顯現出來，教育當局一面改革一面修法以資因應，確獲得相當程度的改善；展望未來，制度面的建構仍為當務之急，因此，以學校社區化作指標，檢視各項教育法令，消極面鬆綁各項不合時宜的法令，積極面以法制促進學校社區化，乃為可行之道。

二、建構學校社區化之發展願景

願景是可追求的具體目標，願景的建立提供相關人員作為共同努力的鵠的。要加速推動學校社區化，宜由學校與社區人士共同訂出願景，同時確定分年分

期發展目標及作法，並納入校務發展計畫中，以求永續經營。

三、學校建設與社區景觀相融合

學校是社區的精神堡壘，學校的建築很容易成為社區的地標。傳統學校建築的一成不變、單調乏味及了無生氣的現象，已被「宜蘭經驗」及「九二一重建學校經驗」所打破。展望未來，學校的長相與社區景觀宜相調和，而非獨霸一方、或被湮沒在一隅。

四、學校成為社區發展的顯影

社區的發展有其歷史背景，這種歷史背景是當地氣候、環境、產業及人文等因素所孕育而成的。學校處於所在社區之中，必須記錄社區民眾共同的歷史，提供社區民眾共同的回憶，學校的鄉土教學、母語教學等活動，均可加強以促進學習者愛家愛鄉；學校的校史展示等，可將社區發展史料納入，且加以保存研究，並開放供社區民眾參觀。

五、學校措施符合社區民眾之需

以往學校開放社區民眾使用，確實也衍生了器材被破壞、場地被弄髒、需增加人手維護等缺失，導致部分學校反而加強管制，「閒雜人等」均不得隨便出入，大開學校社區化的倒車。未來，學校的措施當然應朝向符合社區民眾之需作規劃；然社區民眾亦應有共識共同維護學校，共同珍惜使用機會、珍愛使用空間、提供志工人力維護校園環境整潔及安全，促使學校與社區雙贏。

六、學校成為社區發展的原動力

社區是民眾休戚與共的生活體，有的社區水準高，人民生活條件好；反之有的社區處於文化不利地區，人民素質低、生活條件差。在社區中，人民生於斯、長於斯，大部分靠著社區產業謀生，如何使自己具有一技之長，成為謀生的必備條件。而學校是精心設計的學習場所，是人文薈萃的地方，以此提供兒童及青少年接受養成教育，提供成人接受在職進修教育，學習者參與其中，是促進社會化很好的地方。環顧以往，我國在加速產業升級的過程中，技專院校所提供的成人職業進修教育，對職業技能的提昇，確具關鍵影響力。因此，推動學校社區化，使學校成為社區發展的原動力，亦為未來發展重點。

七、落實高中職社區化政策，使社區之國中畢業生就近入學

高中職社區化旨在引導國中畢業生就近選擇就讀居家附近的高中職，此為學校選擇學生的方式之一。為了兼顧學生「快樂」的選擇適合自己需要的高中職就學，以及因應高中職未來的發展，未來，推動高中職社區化必須普遍提昇學校水準，強化誘因鼓勵學生就近入學社區所在地之學校，並加強學校、家庭及社區之聯繫結合，建構教育及輔導體系網絡，提供學生完善的生活及學習輔導，方不失高中職社區化的真意。

八、加速學校行政及教學社區化作為，自小培養兒童及青少年愛護社區的情操

學校為兒童及青少年適應社會生活所做的努力所在多有，例如：培養學生自治能力、教導學生學習社區產業、以及營造語言學習環境等，均為當前學校社區化努力的重點；展望未來，珍愛社區情操的培養、服務社區習慣的養成、愛護社區行動的展開等作為，學校均可透過專業的教育設計，達成學校社區化的理想。

九、建立學校與社區對話機制，永續經營學校社區化

基於學校社區化的過程中，需要學校當局及社區人士共同參與，如要達成永續經營的目標，便要維持溝通的管道，因此，應建立學校與社區的對話機制，擇定對口單位及人員、平時保持暢通的聯繫管道、並定期召開協調會等，不失為可行方式。

綜上所述，我國學校社區化的理念、作為及推展成效等，業已陸續開展開來，形成當前教育改革發展趨勢之一；展望未來，法制的健全、願景的確立、學校與社區緊密結合、互動互助，建立永續經營的機制，使學校師生及社區人士均蒙其利，共創雙贏，已然是學校教育及社區發展的共同課題。

伍、結語

民國八十年以前，我國學校與社區的關係，可以下列四句話概括之：交流而未充分、偶然而非持恆、體制尚待建立、觀念亟須強化（陳益興，民 81，頁 774-775）；民國八十年左右，我國大力提倡成人教育，學校社區化事務不僅受到關注更加速發展；民國八十五年左右，我國在成人教育的基礎上大力推動終身教育，學校社區化廣為社會大眾所接受，學校與社區關係更為緊密，社區人士大力參與學校事物，學

校的行政措施亦考量到學生適應社會生活需要，學校社區化獲得長足的發展。

展望未來，「學校社區化、社區學校化」確屬一體之兩面，兩者密不可分，促使教育、生活、工作及休閒生生不息，達成學習社會的理想。

參考書目

- 胡夢鯨(民 86)。終生教育典範的發展與實踐。臺北市：師大書苑。
- 教育部(民 91a)。綠色學校的願景。(<http://www.giee.edu.tw/greenschool/main2/area01-1-1.htm>)
- 教育部(民 91b)。九十一學年度高中職社區化推動方案。(<http://www.tve.edu.tw/3-policy/frame-policy.htm>)
- 陳益興(民 81)。我國社會教育析論。台北市：五南圖書出版公司。
- 張德永(民 84)。學校社區化、社區學校化--創造學校、社區雙贏的新時代。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化。台北市：師大書苑。
- 楊國賜(民 69)。現代教育思潮。臺北市：黎明文化事業公司。
- 楊國賜(民 71)。進步主義教育哲學體系與應用。臺北市：水牛出版社。
- 蔡文輝(民 75)。社會學理論。台北市：三民書局股份有限公司。
- Abrahamson, M. (1981). *Sociological Theory: An Introduction to Concepts, Issues, and Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Elias, J. L. & Merriam, S. M. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Co.Inc.
- Jarvis, P.(1985).*The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.

(10) 10 教育資料集刊第二十七輯

學校社區化的社會學 理論基礎

張德永

【作者簡介】

張德永，台灣新竹人，現職：玄奘人文社會學院成人及社區教育系助理教授，學歷：台灣師範大學社會教育所博士、碩士，簡歷：玄奘人文社會學院進修推廣部主任。

摘要

本文主要是探討社會學的重要理論學派，以及社會學思想家的理論精華與重要觀點，藉以瞭解社會學理論觀點中，可以應用到學校社區化領域的理論與原則。大致來說，分為六個部份加以分析，一是古典社會學派，探討古典社會學家看待社會問題的觀點和想像；二是結構功能理論，強調社會結構的穩定與和諧發展；三是衝突理論，強調社會結構的衝突與變遷；四是形象互動論，重視社會現象中人的主觀判斷與互動；五是交換理論，強調人類行為之互動的理性判斷；六是其社區理論，探究社區的哲學理念，並分析多元化的社區型式。

綜合言之，古典學派和結構功能論強調教育與社會（社區）的密切關係，並認為學校功能的轉化，乃是基於回應社區變遷的需求；衝突論乃以階級對立、權力爭奪、社會關係複製等觀點分析學校和社區關係，認為兩者是對立的；形象互動論則以微觀的理論出發，強調學校與社區兩者的相互理解及平等對話關係；交換理論則認為學校和社區的互動乃是基於互利互惠的需要；其他社區理論則以參與和民主作為學校社區化的前提。

關鍵字：學校社區化、古典社會學派、結構功能論、衝突理論、形象互動論、交換理論

壹、前言

談到「學校社區化」，首先要把它定義作一個詳細的分析和探討，而筆者曾經為學校社區化作了如下的定義：

學校社區化是指學校向社區開放，其一切教育目標、課程內容以及教學行為等，都允許社區人士的參與，在「培育健全公民、教育優良下一代」的共同理念下，教育當局和社區人士應有一致的目標，以及一致性作法。過去重視正規教育的改革，並以學齡學生為主體，現在則應該兼顧非正規教育，並把教育對象擴及社區的成人，如老人、婦女等弱勢團體。詳而言之，學校社區化是指能夠充分利用社區內的人力、物力、財力以及組織、機構等資源，以改善學校教育，提升教育品質，並推展成人教育，實現終生教育的理想。而這種社區化的過程是漸進的，也符合教育當局、社區人士，以及受教學生的共同需求與利益（張德永，民 84：166-167）。

這個定義或許不甚完備，但卻說明了社區學校化乃是以學校為本位的社區教育，強調學校與社區的聯結，以及教育對象的擴充，並且鼓勵社區民眾的參與。

「學校社區化」運動是台灣社區總體營造運動的一部份，大體來說，它是以學校作為改革的基地，以社會作為改革的啟發，具有教育改革和社區重建的雙重目的。因此，回顧學校社區化的過程，其實就是檢視教育改革的歷程；分析學校社區化的理論，其實就是要探討社會變遷和社區教育的相關論述。

談到學校社區化的相關理論，不外是有關教育和社會學方面的理論，特別是有關教育社會學和社區教育的相關理論。以下乃從社會學理論的觀點出發，分別分析和探討各理論的重要思想及特色，並就其對學校社區化的影響和啟示，提出一些初步分析。

本文主要是探討社會學的重要理論學派，以及社會學思想家的理論精華與重要觀點，藉以瞭解社會學理論觀點中，可以應用到學校社區化領域的理論與原則。大致來說，分為六個部份加以分析，一是古典社會學派，探討古典社會學家看待社會問題的觀點和想像；二是結構功能理論，強調社會結構的穩定與和諧發展；三是衝突理論，強調社會結構的衝突與變遷；四是形象互動論，重視社會現象中人的主觀判斷與互動；五是交換理論，強調人類行為之互動的理性判斷；六是其它社區理論，探究社區的哲學理念，並分析多元化的社區型式。

貳、古典社會學理論及其對學校社區化的啟示

一、古典社會學理論的重要論述

談到古典學派的社會學家，包括了孔德、史賓塞、涂爾幹和韋伯等四大學者，以下將分別加以介紹。

孔德 (Auguste Comte, 1798-1857) 是第一位對社會做客觀性科學研究的法國學者，並首創「社會學」一詞，所以一直被公認為「社會學之父」或「社會學創始者」(蔡文輝，民 89)。孔德曾經提出一個「善的」(good) 社會之規範性概念，因此，使得後來的社會學者關注於探討對社會有貢獻的各種既定現象。而孔德的「社會有機體論」(social organism) 將社會類比為生物有機體，則是影響後世最重要的觀念。孔德認為社會是一個有機體，而且和生物有機體的運作方式一樣，也就是說，社會秩序的建立和自然界的法則一樣，研究生物學的方法和理論，可以用來研究社會秩序和進化過程。而在分析方法上，自然科學和社會學也相似，包含靜態和動態兩種分析方法。社會學的靜態研究著重於社會存在條件的探討，動態研究則重視社會歷史發展的每一個階段。此外，孔德把人類進化分成三個時期：(一) 神學時期：自然界的一切起源和目標都來自於一種超自然的力量；(二) 哲學時期：人類的心靈推論是創造萬物的抽象力量；(三) 科學時期：實證應用是研究人類本身的法則 (Ritzer, 1983; 馬康莊、陳信木，民 78; 蔡文輝，民 89)。

史賓塞 (Herbert Spencer, 1820-1903) 是英國十九世紀晚期最具聲望的學者之一，他的著作包括有「社會靜態學」(social statics)、「社會學研究」(The study of sociology)、「社會學原理」(Principles of sociology)、「倫理學原理」(Principles of ethics) 其中「社會學研究」一書曾被清朝末年我國的學者嚴復翻譯為「群學肄言」，可見，這本書在社會學研究方面的代表性。史賓塞也主張社會有機體的觀點，他認為社會的有機體和個人的有機體極為相似，兩者具有以下四種共通點：(一) 兩者均能成長和發展；(二) 兩者在體積上的增加，均會導致複雜和分化；(三) 兩者由於結構的逐漸分化，均容易造成功能的逐漸分化；(四) 兩者在各部份之間，均會產生互相依賴的現象 (Ritzer, 1983:223)。而在人類社會的進化方面，他認為會由一種模糊的、不和諧的、同質性的境界轉變到一種相當明確的、和諧的、異質性的境界之

過程(蔡文輝,民89)。

涂爾幹(Emile Durkheim,1858-1917)雖然是孔德實證社會學的繼承者,但他卻不拘限於孔德百科全書式的社會學體系,而以其特有的哲學思維方式,運用自然科學的研究方法,使社會學獨立於哲學,區別於心理學,而使得社會學在人文科學中獲得了一席之地(朱元發,1987)。涂爾幹的社會學中心概念是建立在「社會唯實論」(social realism)上面,他認為社會是一個整體,不能縮減到各個人(蔡文輝,民89),也就是說,即使是社會上各個人的總和,其整體的特性和功能也無法和整個的社會劃上等號。涂爾幹在其一八九六年出版的「社會學方法論」中提到了社會學的研究對象為「社會事實」(social facts),此社會事實是控制個人行為的外在力量,社會事實可能產生於人們的社會互動裡,也可能記錄在風俗習慣及法律裡。社會事實乃是一種「集體意識」(collective consciousness)。涂爾幹也在社會分工論中提到不同社會的整合程度,並將原始社會及文明社會區分為:「機械連帶」(mechanical solidarity)社會和「有機連帶」(organic solidarity)社會,前者是建立在社會各組成份子的同質性上,社會的價值和行為融洽一致,人們較重視傳統及親戚關係,因此社會的束縛力也較強,各個人之間的差異較小;後者是建立在高度分工之後的社會上,每個人都變得特殊化,彼此的互相依賴性相對增強,相互合作變成必需(蔡文輝,民75)。

古典社會學的功能派大師涂爾幹不僅是社會學的奠基者,而且是著名的教育學家,他有關教育社會學的著作有「教育與社會學」(Education and sociology)和「道德教育」(Moral education)等書。他認為教育是一種傑出的社會事物,教育就是通過成年一代所實施於青年一代的社會化過程,而學校對於青年一代,則是社會的縮影。他強調教育學的制度和觀念是在社會原因的影響下進行演變的。也就是說,教育起源於社會的需要,每一個社會、每一個時代都有其特殊的教育,教育制度是由社會環境、政治形式、宗教信仰和道德規範決定的。對涂爾幹而言,教育的功能是:保持社會、藉著提供人們所欠缺的規範與認知的架構,來使人們社會化和人性化(李錦旭,民74)。

此外,涂爾幹對教育的研究相當深入,他將教育分為三個方面:文化教育、體育和道德教育,文化教育是指初等和中等文化教育,其內容包括物質世界觀、生活觀念和人的觀念(朱元發,1987)。事實上,他所指的「文化教育」就是一種觀念和知識的教育。

至於道德教育,涂爾幹則認為有三個基本要素:守紀律的精神、忘我精神和自立精神。道德問題是涂爾幹最關心的問題,他總是以道德預言家的口吻談論社會學,

他在其諸多著作中，幾乎都把研究的社會現象與人的行為規則和道德規範聯繫在一起。道德的完善與衰落似乎是衡量社會的正常或病態的唯一標準。而且，涂爾幹的所有研究似乎都是為了解道德的本質，道德在社會中所產生的作用，以及道德形成和發展的形式，從而建立一種指導社會行為的指導性思想（朱元發，1987）。由此可知，涂爾幹的道德思想和道德教育論述，乃是企圖為社會關係與社會互動建立起相互聯繫的規則，以恢復社會秩序，促進社會進步。

韋伯（Max Weber, 1864-1920）生於十九世紀末的德國，其研究興趣廣及於歷史、經濟、哲學、神學以及社會學等各種領域，而與社會學有關的書籍有：「基督新教倫理與資本主義的精神」、「社會學論文集」、「社會與經濟組織之理論」、「中國宗教」、「印度宗教」、「城市」等書。韋伯最主要的貢獻勢將社會學看做是一種對「社會行動」（social action）的理解性學科，他的主要興趣在於尋找個體在社會互動過程中的主觀意義。因此，韋伯提出了「瞭悟」（*verstehen*）作為瞭解社會行動之主觀意義的方法，藉由人類「內在存在的可理解性」（*intrinsic intelligibility*），可以觀察行動者及事件背後所隱含的意義。此外，韋伯也提出了「理念型」（*ideal type*）作為研究的一種工具，用以探討個案裡的相似點和差異點，而此也是比較研究法的基礎。運用此理念型的研究架構，韋伯也提出了權威的三種類型：一是「傳統權威」（*traditional authority*）二是「合法—理性權威」（*legal-rational authority*）三是「人格性的權威」（*charismatic authority*）另外一個運用理念型方法所進行的研究是「科層組織」（*bureaucracy*），它包含了公私分明、層級管制、文字檔案管理、專業分工等現代組織的基本特性。韋伯在宗教社會學方面的研究也是相當有名的，他的「基督新教倫理與資本主義的興起」一書，肯定基督新教的價值觀（包括借錢取息的正當性、盡責做事就是侍奉上帝）是促發資本主義思想興起的主要動力。

韋伯所提出的社會學方法論（如瞭悟和理念型），對後來社會科學的研究頗多啟發，有關教育研究方法論的書籍中，自然免不了要提到他所首創的方法論。此外，他所提出的權力來源和在科層組織方面的研究，也對現代教育組織的研究有參考價值。

綜合言之，在古典社會學家中，孔德和史賓塞均將自然界的生物進化理論，用來比擬和分析社會現象與社會的變遷過程，他們肯定社會變遷有其一定的法則，並認為由於社會分化的結果，社會各部門之間和社會整體各有其固定的功能。

除了以上學者之外，一八八三年的美國教育社會學家華德（L. F. Ward）也出版「動態社會學」一書，有系統的探討教育和社會進步的關係。他並提出「社會導進論」，認為可以「有目的的社會行動」來引導社會進步，而其根本途徑則端賴教育（陳

奎喜，民 75）。華德對於教育促進社會進步的觀點，可能受到部份社會進化論觀點的影響。

二、古典社會學理論對學校社區化的啟示

由此可知，孔德、史賓塞和華德等人皆認為教育和社區的關係是密不可分的，教育可以促進社區的進步與發展。涂爾幹則為社區的文化教育和道德教育立下了規範性的教育典範，認為是維護社區秩序的基礎。

而韋伯的社會學理論對於社區權力的分配，以及社區領袖權力來源的研究，都有相當的啟發。至於韋伯所創發的「瞭悟社會學」，對瞭解社區民眾之主觀意識有很大的幫助，對於社區研究者來說，可以避免過度的先入為主偏見。

參、結構功能論及其對學校社區化的啟示

一、結構功能論的重要論述

「結構功能論」(structural functionalism) 是探討社會結構和組織所能發揮的各種「作用」的理論，此理論開啟了社會學家對社會觀察的基礎觀點，也是社會學理論最初的重要「典範」(paradigm)。而談到對當代結構功能論的影響，最重要的是三位古典社會學家，分別是孔德、史賓塞和涂爾幹，其重要思想已於上一節中加以分析介紹。

當然，結構功能論的代表不僅僅是以上三位古典社會學理論家，其實美國的派深思 (T. Parsons) 和莫頓 (Robert K. Merton) 是發揚光大早期功能理論的兩個社會學家，他們都把「社會體系」當作社會學的重要研究題目，因此，逐漸將社會學的研究結合了社會結構和行動中的個體行為，重視行動者個體的主觀想法和意志，以及其和所欲改變社會之間的關係。派深思後來寫出了「社會行動之結構」一書，莫頓則指出個人適應社會行為的五種模式。

結構功能論顧名思義可以瞭解到結構和功能兩者是合而為一的，凡是有結構的社會產物，一般都有其特定的功能，功能是隨著結構而生的，有結構一定會有其某種功能。結構功能論的學者們延續古典派學者孔德、涂爾幹等人的觀點，提出了一種「有機比擬論」，主張社會和生物有機體的功能是相似的，社會各單位就像生物的

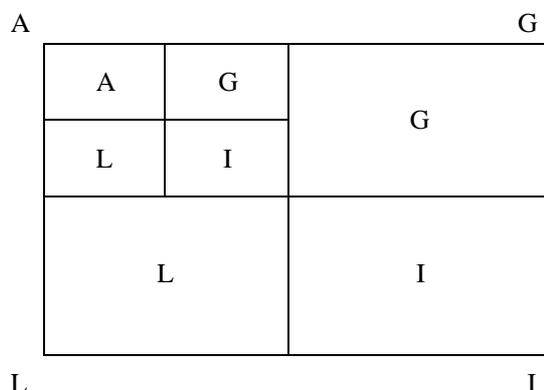
各個組織器官一樣，社會各個單位之間具有不同的功能，但是彼此互相依賴著，目的就在促成整個社會的進步發展，這種社會發展的過程其實和生物的成長是一樣的，生物的器官各有不同的功能，但是彼此互相依賴，功能彼此互相影響，以維持生物體內的自然平衡與成長。無論社會發展或生物成長的過程，都是穩定而和諧的，因此，結構功能論又可以稱作「和諧理論」(consensus theory)。

大致而言，結構功能論認為社會各部門之間的關聯非常密切，形成一種功能體系，其主要特徵如下(蔡文輝，民 75)：

- (一) 每一個體系內的各部門在功能上是互相關聯的。
- (二) 每一體系的組成單位通常有助於該體系的持續運作。
- (三) 各體系之間會互相影響，因此各體系有可稱之為整個體系的副屬體系(sub-systems)。
- (四) 體系是穩定和諧的，不容易改變。

由以上的討論我們可以知道，結構功能論主要是強調社會各體系的整合與均衡作用，由於不斷的整合與均衡，形成社會體系的持續運行。一九三七年間，美國社會學家派深思(T. Parsons)所寫的「社會行動之結構」(The structure of social action)一書可以說是結構功能論的最佳代表作。在本書中，派深思指出社會體系結構乃是由一群行動體系(action systems)所組成，而行動體系包括了人格體系(personality system)、社會體系(social system)、文化體系(cultural system)，以及有機行為體系(behavioral organism)(蔡文輝，民 75：84)。

而在派深思的功能論主張中，他針對行動者的行為類型，提出了有名的 AGIL 理論，A 是指適應(adaptation)；G 是指目的之獲取(goal attainment)；I 是指整合(integration)；L 是指模式之維護(latency, pattern maintenance)。在社會結構體系中，每一行為者皆有其目的，因此，任何社會都可以用四種功能體系來加以分析：(一)體系的控制模式之維護，文化體系的主要功能即在此；(二)體系之內在整合，社會體系的主要功能即在此；(三)獲取目的之價值取向，人格體系的主要目的即在此；(四)對外在環境的適應性，有機行為體系的主要功能即在此(蔡文輝，民 75)。此四種功能是派深思分析社會結構的重要理論，也說明了社會功能的四項必備條件。至於社會體系之功能要件，詳如圖一(蔡文輝，民 78：90)。



圖一 社會體系之功能要件圖

除了以上四項必備要件之外，一般結構功能論者認為社會的功能要件尚包括以下幾項（馬康莊、陳信木，民 78）：

- （一）社會應有足夠的角色分化，以及指派人們的角色之方式。
- （二）社會應建立共有共享的象徵體系（symbolic systems），以建立適切的溝通管道。
- （三）社會中的個體需要有共有的認知價值體系。
- （四）社會需要有一組共有共享、清晰明確且相關聯的目標。
- （五）社會需要某些方法，藉以規制達成這些目標的手段和途徑；而規範體系正可執行這個功能。
- （六）社會需要有效控制破壞性形式的行為。

派深思的 AGIL 理論成為分析社會系統的重要基礎，它不僅用來對整個教育系統，甚至被用來對教育的分支系統進行理論分析（吳康寧，1998）。一九五九年派深思在「哈佛教育評論」發表「班級為一種社會體系」（The school class as a social system）一文，以社會學觀點分析美國中小學班級教學的主要功能。他在文中詳盡討論兩項功能：（一）社會化功能（socialization function）；（二）選擇的功能（selection function）。他認為班級的社會化功能是指班級活動如何發揮功能，以培養兒童的社會信念與知識能力，以便將來適當扮演成人的角色。至於選擇的功能，學校教育已經取代家庭，成為決定個人未來職業的重要因素。也就是說，中小學在校的成績表現可作為選擇的基本標準，因為依照早期成績分化的結果，常決定一個學生能否進入大學，進而決定一個人一生的事業與前途。派深思認為透過「社會化」與「選擇」兩種功能，學校可以為社會培養具有共同價值與信念以及適當工作能力的人才，進而促成社會的統整與發展（陳奎喜，民 75）。

莫頓於一九三八年發表「社會結構與迷亂」，該論文對差異行為的研究是功能理論之應用的最著名代表作。在這篇文章裡，莫頓試圖去解釋社會結構所施予的壓力，如何驅使個人做出不遵從團體的差異行為。他認為造成個人差異行為的因素主要有二：一為文化所定的目的、利益和目標是激發個人向上的目標；二是指社會所訂的規律，使人們以合法的或社會所承認的方式去爭取與達到文化的目標。他指出個人對文化目標和社會認可的規律兩者間的適應方式可能有五種：(一) 遵從者；(二) 創新者；(三) 形式主義者；(四) 退縮者；(五) 反叛者。除了第一種所指的遵從者以外，其他四種人都算是「差異者」(deviant)，其適應方式可算是「差異行為」(deviant behavior)。莫頓的理論可以用表一來說明(蔡文輝，民 75：105-106)：

表一 莫頓的五種行為適應模式表

適應手段	文化目標	社會規律
1.遵從者	+	+
2.創新者	+	-
3.形式主義者	-	+
4.退縮者	-	-
5.反叛者	+ -	+ -

註：+ 記號代表接受；- 記號代表反對或抵抗。

莫頓的社會學理論事實上是建立在社會整合與非整合的研究基礎上，他不僅想知道為什麼個人順從他人和團體的意志去行事，而且也想知道為什麼個人會走向偏差而導致社會的非整合(蔡文輝，民 75)。在莫頓所提出的五種適應行為模式中，代表了不同的「社會化」過程，足以影響一個人的行為表現。通常在一般社會中第一種人(遵從者)最多，如果這些人太少的話，社會就無法維持穩定，而第四種人(退縮者)最少，這一類的人像酗酒者、吸毒者、心理疾病者，以及其他逃避社會的人。

莫頓的理論對於研究社會上差異行為的矯正，針對成人矯正教育的探討，多少提供了一些理論分析的基礎，甚至也激發了對成人差異行為矯正的可能方式，如深究文化內涵中影響人們行為的可能因素，並檢討社會規範(如法律)對成人行為的獎懲方式，可以找出「社會化」過程所產生的顯性與隱性功能，以及正面或負面教育效果。

除了涂爾幹、派深思、莫頓等人的思想外，結構功能學派尚其他的學者對教育也作了一些代表性的研究：克拉克（B. R. Clark）有關於技術社會中的教育功能的研究；特納（R. H. Turner）有關於升遷性社會流動對教育制度影響的研究；霍柏（E. Hopper）有關於教育與社會階層化、社會流動關係及教育制度類型學的研究；格羅斯（N. Gross）有關於學校與班級的內部結構及學校外部環境的研究；德里本（R. Dreeben）有關於學校教育對社會規範學習的貢獻的研究；比德威爾（C. B. Bidwell）有關於學校組織的結構與過程的研究（吳康寧，1998：34）。

二、結構功能論對學校社區化的啟示

結構功能論基本上肯定學校作為社會系統之一部分所產生的穩定功能。因此，即使學校社區化讓學校產生了某些體質上的改變或轉換，但是，其功能無非是為了要回應社會變遷的需要，以及維持整個社會結構的穩定。派深思的 AGIL 理論可以解釋學校社區化作為教育系統之分支所產生的改變，無非是為了目標的獲取與環境的適應，經過各種整合功能的發揮之後，學校又回到一個持續穩定的永續生存狀態。

又在學校社區化的對象方面，學校教育的對象也擴及到一般的社區民眾，因此，派深思的「班級為一種社會體系」，雖強調學校對學生的社會化與選擇功能，社區化的學校教育使社區教育扮演了一個重要角色，對社區的成人來說，無疑是進行了一次「再社會化」和「再選擇」的機會，因此在社會角色的學習和職業生涯的擇取方面，社區民眾受到社區教育的影響相當深刻。

此外，莫頓的理論也對對社區化的成人矯正教育提供了重要的思考，標籤作用所產生的負面效果不只是在一般學生身上，在社區民眾身上一樣可見。若能藉由標籤作用的反省教育，對於社區中犯罪或偏差行為者的輔導，應該具有令人滿意的效果。

因此，結構功能論的學校社區化理論在概念上比較近似於英國社區教育的第一種模式—廣泛模式，也就是強調社區與社會的關連是一致性的，社區民眾的同質性高且具有共同利益，社區教育是要廣泛且無選擇地提供給所有的人（Martin,1987）。

肆、衝突理論及其對學校社區化的啟示

一、衝突理論的重要論述

「衝突理論」（conflict theory）產生於一九六〇年代末期，它的出現打破了結構

功能理論的壟斷地位，並且幾乎是以相反的觀點來分析社會。衝突理論者認為多數社會絕不是處在一個和諧平衡的狀態，而是經常面臨衝突的情境。因此，強調對立和衝突，變遷和破壞，乃是衝突理論相當重要的理論特質。

衝突學派的社會學理論可以分為兩類：達倫多夫所代表的辯證衝突論（dialectical conflict theory）是此派的主流。考舍（Lewis A. Coser）的衝突功能論（functional conflict theory）則代表衝突論的另一支。然而，衝突理論的淵源可以追溯到早期的馬克斯（Karl Marx）的階級鬥爭論和齊穆爾（Georg Simmel）的形式社會學理論。

馬克斯（1818-1883）的基本理論概念是針對當時歐洲的資本主義社會而發的。他不同意黑格爾（Georg Hegel）的看法把思想和意識看成領導人類社會變遷的因素。他主張思想僅僅只是物質的反映，物質力量才是歷史過程的決定因素（蔡文輝，民 75）。因此，在分析社會結構的改變時，馬克斯也以唯物論為基礎，甚至發展出了「經濟決定論」的觀點，他認為經濟是下層結構，法律、宗教、政治等制度則是上層結構，下層結構會主導和影響上層結構。馬克斯在資本論中指出資本家的利潤主要是靠剝削勞力而來的，社會份子可以分為兩種階級：資產階級（Bourgeoisie）和無產階級（Proletariat），前者是指那些擁有生產經濟工具的資本家；後者則指那些沒有生產經濟工具只能依賴出賣勞力為生的勞工。馬克斯認為社會變遷主要就是由資產階級和無產階級鬥爭的結果，兩者的爭戰形成了歷史的動態關係（蔡文輝，民 75）。

而齊穆爾的「形式社會學」（formal sociology）理論也對當代衝突理論影響很深，齊穆爾認為社會是由一群社會互動的模式所組成的，因此社會學的研究對象應是這些互動的模式或形式。而社會的基本形式並非全是純淨的，每一個社會現象都包含有合作與衝突、親近與隔離、強權與服從等相對關係。齊穆爾相信一個完全融洽和睦的社會是不可能存在的，因為社會永遠是包含著衝突與恨的因素。而衝突並不完全是破壞性的，它也具有建設性的社會功能（蔡文輝，民 75）。

衝突理論學派認為多數社會決不是處在一種和諧平衡的狀態，而是經常面臨衝突的情境。他們批評結構功能理論過份關心社會秩序與規範，忽略了社會的對立、壓迫與衝突等問題。他們認為功能理論學派有意無意地成為現狀的支持者，把「保守的偏誤」摻入社會學分析之中。衝突理論的主要特徵如下（陳奎喜，民 75：29-30）：

- （一）衝突：衝突理論學派顧名思義，乃強調社會結構中團體之間彼此對立的現象；一個團體的目標與計畫往往與另一團體不一致。因此，支配者與從屬者之間的利益無可避面地會產生衝突，而每一團體都想爭取優勢地位以獲得更多利

益，因而形成兩者間永無休止的傾軋鬥爭。

- (二) 變遷：團體之間由於利益衝突所引起不斷的權力鬥爭，導致社會產生不斷的變遷。衝突理論學派認為，穩定發展與急速變遷都可能交替出現在社會過程中。
- (三) 強制：衝突理論學派認為，在鬥爭與變遷的過程中，任何一個團體如取得優勢地位，那麼團體就能控制情境，開始採取強制的手段，迫使其他團體與之合作，而暫時維持社會的穩定與秩序。而此強制手段不一定要訴諸武力，也可採取宣導或灌輸的方法，使對方相信這種強制是合情合理的。

辯證衝突論的代表人物是德國的社會學家達倫多夫，他認為社會內的基本單位是一種依賴權力關係分配的「勉強湊合的團體」，可以分為具有支配他人詮釋的「正支配角色」與無支配他人權勢的「受支配角色」。而達倫多夫的理论主要有以下幾個要點（陳奎喜，民 75）：

- (一) 每一個社會無時無地都經歷變遷。因此社會變遷是無情且無可避免的。
- (二) 每一個社會都有分歧衝突因素，因此衝突是無可避免的。
- (三) 社會中的每一個單位都直接間接地促成了社會的分化與變遷。
- (四) 強制性的權力關係是社會的基礎。社會份子的關係事實上即是支配與受支配的權力分配關係。

衝突功能論的代表人物則是考舍，他認為「社會合法性的撤銷」(the withdrawal of legitimacy) 是社會衝突的主要起因。也就是說，衝突的起因是因為人們對社會現有制度產生懷疑並且缺乏信心，不再接受現有制度為合理合法。換言之，衝突的起因乃是迷於社會報酬的不均衡分配以及人們對此不公平分配所表現的失望。考舍進一步指出，社會衝突的嚴重程度乃決定於社會結構與心理因素兩者不同程度的交互作用。衝突因此可能導致團體與團體間界線的擴張，也可能導致決策的集中、意識思想的聯合，以及社會控制的增強。此外，考舍也認為，衝突如果沒有違反團體的基本原則且又是有價值、有目標、有益處，則衝突將出現正功能，而衝突也可能導致新行為模式和新社會制度的產生（蔡文輝，民 75）。考舍的衝突功能論似乎以一種較為多面向的觀點去分析社會衝突的原因，讓我們對社會結構和互動的規範有多一些彈性的看法。

衝突理論的觀點主要由馬克斯主義的思潮為中心，到了一九二一年以後，由德國社會哲學家霍克海默（M. Horkheimer）、哈柏瑪斯（J. Habermas）等人所倡導的「法蘭克福學派」（Frankfurt School），又稱為「社會批判理論」（The critical theory of society），融合了馬克斯的思想，並結合德國康德、黑格爾的觀念論、弗洛伊德的

精神分析等理論，可以說是衝突理論的思潮的延續。正統的科學馬克斯主義強調的是社會的經濟基礎，而法蘭克福學派重視的則是社會的知識基礎。因此，社會批判理論批判西方社會自啟蒙運動以來「工具理性」氾濫所形成的「技術統治」(technocracy)、科層體制的合法性所造成的「物化」(reification)與「異化」(alienation)，以及市場導向的「文化工業」所形成的低俗的價值體系等現象(陳伯璋，民74)。

衝突理論學派典型代表人物馬克斯的觀點可以代表一種對社會衝突與病態的權勢和分析。馬克斯的經濟決定論觀點，讓社會其他制度的分析，包括教育在內，似乎很難跳脫資本主義的陰影，使得學校教育成為資本主義價值觀的「生產工廠」，經濟環境和工作條件中的各種勞資關係，也被用來解釋教育組織中的師生關係；而馬克斯所提的主宰階級與被主宰階級也被擴大解釋到學校教育系統之中，甚至也用來分析知識系統的分工關係之中。

衝突理論者由於大部分均採取馬克斯對立與批判的觀點，因此也可以稱之為「馬克斯主義學派」。而法蘭克福學派的思想，是企圖透過歷史的角度來批判意識型態的產生和演變，從中揭示個人或社會思想(或知識)背景被誤解的部份，進而由這種批判和反省的自覺，透過教育的作用，產生集體意識的反省，並由之導致社會的變革(陳伯璋，民74)。這些馬克斯主義的學者對資本主義學校和教育制度提出諸多批評，以下分別加以介紹(李錦旭，民76)：

- (一) 鮑爾(Bowles, S.)與金提斯(Gintis, H.): 鮑爾和金提斯著有「資本主義美國的學校教育」一書，他們認為美國的教育擔任著促使資本主義永存或「再製」的任務，它是保持或增強現存社會與經濟秩序的社會制度之一。因此，教育不能作為一種促進更大的平等與社會正義的改革力量。他們指出教育以兩種方式達成社會階級結構關係的「複製」(再製): 一是「合法化」，就是藉由培養「經濟的成功本質上有賴於擁有能力與適當的技巧或教育」此種信仰，來將階級結構的不公平合法化；二是「社會化」，就是藉著創造那些適合資本主義經濟的能力、資格、觀念與信仰，來教導年輕人使他們準備進入他們在階級支配的、異化的工作世界中的職位。他們認為學校受到經濟或文化活動中權力分配的影響，因此學校知識的生產、分配和評鑑，完全反映於文化系統所屬社會的權力和社會控制之中。
- (二) 阿圖舍(Althusser, L.): 阿圖舍認為教育是資本主義的「國家機器」(State Apparatus)的一部份，教育具有一種「再製」的功能，教育維持並增強資本主義的生產和剝削關係。資本主義的國家機器被分為兩部份，亦即「壓制的

國家機器」(the repressive state apparatus) 與「意識型態的國家機器」(the ideological state apparatus), 在傳統馬克斯主義裡, 壓制的國家機器包括有法律制度、警察、軍隊、政府與行政部門。根據阿圖舍的說法, 下面的制度可以被視為意識型態的國家機器:(1) 宗教;(2) 教育;(3) 家庭;(4) 法律;(5) 政治;(6) 工會;(7) 溝通媒介;(8) 文化, 亦即文學、藝術與運動等。阿圖舍接著指出, 在宣傳統治的意識型態方面, 教育的意識型態國家機器一直居於一種核心的地位, 甚至比政治的意識型態國家機器來得重要。

- (三) 巴杜 (Bourdieu, P.): 巴杜在教育社會學上的主要關懷有二: 第一是要發現能夠解釋為什麼結構傾向於製造它們自己的「法則」, 第二是要檢視教育如何作為傳遞知識與觀念的一種制度。巴杜指出「文化專斷」(cultural arbitrariness) 是所有文化都可能具有的特色, 當我們經由社會化而獲得一種文化時, 我們也可獲得該文化的專斷而不自知。當教育開始教人時, 它嘗試將支配階級的文化專斷灌輸在來自其他文化的兒童身上。其結果會造成三種情形:(1) 支配階級的兒童發現教育是容易理解的, 且顯示出天才與卓越;(2) 支配階級的文化顯示出比較高級;(3) 一種「符號暴力」(symbolic violence) 的行為藉著這種蓄意的欺騙被施加在較低階層的兒童身上。此外, 巴杜也提出「文化資本」(cultural capital) 的概念, 他認為支配階級的兒童已經獲得一種與教育文化相類似的文化, 也就是他們已經被給予一種「文化的資本」。因此, 文化資本通常是兒童在教育上成功的重要因素。所謂文化資本, 乃是一種語言與社會的能力, 以及諸如風格、舉止、實際知識、對於客觀成功機會的渴望和認知等素質。
- (四) 艾坡 (Apple, M.): 艾坡認為只從學校再製社會的生產關係這種角度來思考是太過單純的。他指出學校並不是無情地塑造學生成為被動的人, 使他們能夠且熱切的適應一個不公平社會的機構, 潛在課程也不是直接被吸收, 相反地, 它被學生的階級文化「居間以促成」, 亦即, 學生擁有一種包含某些價值與規範的文化, 這些價值規範與寬廣社會中支配文化的價值規範並不一致。因此, 艾坡認為文化是有生命的過程, 學生經常創造性地行動, 以反對在學校裡這些被期望的規範和氣質。簡言之, 他想否認教育被經濟所決定的觀點, 建議我們要把學校和學生文化看成是相對自主的。

二、衝突理論對學校社區化的啟示

基本上, 衝突理論點出了階級對立、衝突、權力鬥爭的本質, 因此, 社會階級

的複製，權力階級的宰制，以及各種意識型態的箝制等，都是衝突理論相當重視與批判的重點。

在學校社區化方面，衝突理論首先給予了學校制度和組織嚴厲的批評與挑戰，認為學校是一個高度僵化的組織，無論是在課程、師資和教學方面，都無法滿足公平和民主社會的要求。衝突理論點出了學校社區系統中所出現的社會階層化、階級不平等、權力宰制等現象，因此，藉由學校社區化的理念和策略，可以擴大社區民眾的參與和學習機會，避免資源分配不均，以及階級不平等的情況。

因此，衝突理論基本上較近似於英國社區教育的激進模式，該模式強調社區與社會的關連是衝突的，階級之間異質性高，不平等的現象嚴重，因此在改革策略上，應該以事件為導向，著重機會均等與社會行動（Martin, 1987）。

伍、形象互動論及其對學校社區化的啟示

一、形象互動論的重要論述

形象互動論（Symbolic interactionism）（或譯為象徵互動論）的主要研究重點是人與人互動的過程，因此簡稱為「互動論」（Interactionism）。又因為該理論大多數代表人物出自芝加哥大學，因此也稱為「芝加哥社會心理學派」（Chicago School of Social Psychology）。此外，因為它的概念大部分源自於米德的社會心理學理論，因此，也有人稱之為「米德社會心理學派」（Median Social Psychology）（蔡文輝，民 75：183）。

米德（George Herbert Mead）於一九三四年出版「心靈、自我與社會」（Mind, Self and Society）一書，可以說開啟了符號互動論的研究先驅。基本上，米德兩個主要的智識來源是實用主義哲學和行為主義心理學。在實用主義方面對形象互動論的啟發有三個重點（馬康莊、陳信木，民 78：523）：

- （一）焦點關注於行動者和這個世界的互動。
- （二）主張行動者與這個世界均為動態的過程，而非靜態結構。
- （三）賦予行動者詮釋社會世界的能力。

而在心理學方面，米德稱自己的關切主題為「社會行為主義」（Social Behaviorism），也就是要和「徹底的行為主義」（Radical Behaviorism）作一些區隔，後者傾向於主張人類行為和動物無異，不過是刺激和反應的連結，米德卻認為，人類具有心智能力，可以在刺激和反應之間，藉由語言的使用，決定如何回應（馬康

莊，陳信木，民 78 ）。

米德的學生布魯默（Herbert Blumer）是形象互動論的真正創始者，他在一九三七年首創「形象互動理論」一詞，承先啟後、繼往開來，將芝加哥社會心理學加以整理，並進行系統研究。布魯默反對任何忽略行動者建構意義之過程的心理學理論，認為人們在互動過程中並非完全是依賴彼此行動而反應，而是依據對彼此行動所下的定義的瞭解而反應。

談到形象互動論的主要內涵，首先必須對米德的觀點加以介紹。米德的「心靈、自我與社會」一書，則是有關形象互動論之理論精髓。米德不將人類的心靈視為是「一事物」或是「一個實體」，反而將它看做是一種「社會過程」。心靈可以定義為「經由使用重要的象徵，而與自我進行內在的交談對話」，因此，行動者可以藉由互動過程，共享重要的「象徵」。於是，行動所產生的意義並非源自於「心靈」，而是來自於行動者所處的社會情境。因此，自我乃是一種「意識的過程」，它包含了許多意義（Ritzer,1983:305）：

- （一）當他人反應時，回應給自我的能力。
- （二）當團體或概括化他人反應時，回應自我的能力。
- （三）扮演參與對話角色的能力。
- （四）瞭解對方的語言，並使用此知覺決定下一步行動。

形象互動論的四個主要概念分別是形象、自我、心靈和扮演他人角色，以下分別加以分析（蔡文輝，民 78；馬康莊、陳信木，民 78）：

- （一）形象：形象（symbol）是形象互動論的中心概念，它包括語言、手勢、文字，以及符號等，其中以語言和文字最重要，它們可以使行動者用以代表物體、感覺、觀念、思想、價值和情緒。因此，形象的發展是社會性的，而其定義並非完全一致，而手勢和語言都含有某種特殊的意義。
- （二）自我：自我是社會的產品，人們對自己的看法實際上是他人對自己的看法。正如米德所指出的，自我概念的產生需要經過三個階段：（1）預備時期（preparatory stage）；（2）嬉戲時期（play stage）；（3）團體遊戲時期（game stage）。因此，從完全的「自我中心」到學習模仿他人角色，人的自我在發展之中，也在尋求社會的適應。米德也指出了兩個自我的基本概念—主我（I）和客我（Me），前者是行動者無法知覺的自我部份，唯有當行為發生完成之後始能知覺；後者則是可以被行動者知覺的自我部份，係是對他人的有組織態度和概括化他人之內化。因此，客我乃代表順從和社會控制的力量；而「自我」正是「客我」和「主我」之間關係的產物。

(三) 心靈：心靈是個人與自我的形象式互動，是個人行為內在的活動方式，對個人的社會互動具有某種不可或缺的影響力，因此，心靈可以視為行動者和情境之間，由一組「形象」所協調中介的關係。米德認為「反身性」(reflexiveness) 或是在對他人行為時，回應至自我的能力，乃是社會過程中心靈發展的最基礎重要條件。對米德來說，意識是功能的，不是「實質的」(substantive)，可見米德認為思考過程是社會世界的一部份，並非只是發生在腦袋裡的一些事物。

(四) 扮演他人角色：扮演他人角色 (role-taking) 乃是我們想像他人的觀念如何，而將此想像得來的，化為我們自己行為的準則。亦即，把自己看做他人，依照我們自己的想像力扮演那人的角色，也是一種「把自己放在他人立場上」的觀點。

具體而言，形象互動論有以下幾個基本原則 (馬康莊、陳信木，民 78：535)：

- (一) 人類不同於低等動物，人類可被賦予思想的能力。
- (二) 思想的能力係由社會互動所塑造形成。
- (三) 在社會互動中，人們習得了意義與象徵符號，而得以允許其運用人類獨特的思考能力。
- (四) 意義與象徵符號允許人們得以經營獨特的人類行動與互動。
- (五) 在行動與互動中，人們能夠依據其對情境的詮釋為基礎，而修正或改變意義與象徵符號。
- (六) 人們之所以能夠進行上述的修正或更改，部份係因其具有自我互動的能力，而得以允許他們檢驗可能的行動過程、評估其利弊得失，然後加以選擇。
- (七) 交織的行動與互動模式，構成了團體與社會。

形象互動理論的應用已經逐漸擴大，其中以郭伏門 (Ervin Goffman) 的戲劇論 (Dramaturgy) 和研究差異行為的標籤理論 (Labelling Theory) 最重要。郭伏門將人的行為比喻為舞台上演出的戲劇，前台行為通常是「裝給別人看的」，較不真實；後台行為則通常是對方看不到的，但較真實。而標籤理論則指出偏差行為的原因乃是有權勢者對弱勢團體的偏差行為「貼上標籤」，使得弱勢團體給人一種刻板的「負面印象」。

形象互動論對於鉅觀的社會學理論研究，尤其是結構功能論觀點，提出了獨特的「微觀」視野。因此，在研究對象和主體上，重視的是個體與個體之間的互動。哈格里夫 (David Hargreaves) 的「人際關係與教育」一書，就是形象互動論用在教育領域之研究的最好例子。

哈格里夫認為在師生關係上面，學生被強迫去學校，在那兒教師有權決定，並將自己對情境的定義強加在學生身上。就教師的角色而言，哈格里夫認為可以區分為三種：(1) 馴獅手；(2) 招待者；(3) 浪漫者，三種角色決定了對學生的不同態度和教學方式。而學生的角色之中，認為應該如何「取悅」老師，乃是非常重要的。因此，在師生互動之中，教師需要更多磋商的技巧（李錦旭，民 76）。

至於形象互動論中的「標籤理論」，在教師教導學生的過程之中，對於偏差行為學生的互動和輔導過程中，也顯得相當重要。基本上，標籤理論協助教師深切的反省和在學生互動過程中，不好的「標籤」是如何產生，以及如何被貼在學生身上的。或許在偏差行為的認定上，讓學生有更多「被重新看待」的機會。

二、形象互動論對學校社區化的啟示

形象互動論肯定了微觀理論在學校組織和教育研究上的重要性，因此，在學校社區化的領域內，形象互動論啟發了更多有關「教育人種誌」的研究，讓老師對於學生以及學生所來自的社區文化有更多的理解與尊重。

同樣的，將這種理論放大到學校與社區的關係中，學校課程與社區文化也有更多的對話空間，學校和社區關係不是僵化的靜態關係，也不是激烈的動態競爭關係，而是一種互動與溝通、協調與商量的動態平衡關係。

綜合言之，形象互動論可以協助解決學校和社區關係中的不良「標籤作用」，以建立起相對主觀性的理解，對彼此有更多的瞭解與尊重。

陸、交換理論及其對學校社區化的啟示

一、交換理論的重要論述

交換理論完整的名稱是「社會交換理論」(Social exchange theory)，它是依據理性的計算得失方式分析人與人之間互動行為的理論，從其發展過程來看，有三個人對其影響很大。首先是哈佛大學的何門史 (George C. Homans)，其次是哥倫比亞大學的布腦教授 (Peter Blau) 和華盛頓大學的愛默森教授 (Richard M. Emerson)。而交換理論主要的知識背景來源包括了三方面：人類學、經濟學和心理學，以下分別說明之。

人類學家對初民社會的研究，提供了交換理論一些研究的主題和範圍，許多廿世紀的人類學家均重視社會生活中的交換行為，其中最著名的是馬凌諾斯基

(Bronislaw Malinowski), 他在美拉尼西亞島上對土著民族的研究指出互換、互惠是社會整合的基礎。此外, 如李維史陀(Claude L'evi-Strauss) 摩斯(Marcel Mauss) 等人也都在其相關著作中指出「贈禮」行為除了維繫彼此的友誼, 建立了相對的義務, 也增強了社會的整合(陳秉璋, 民 74)。

交換理論用了許多經濟學的假設來研究人類的行為, 交換理論所指的酬賞, 實際上就是經濟學理論的利潤; 而懲罰指的就是成本。此外, 交換理論也應用經濟學的假設來比較不同情境、不同行為所帶來的不同利益, 甚至提出經濟學中的「邊際效益遞減率」、供需情形等理論(陳秉璋, 民 74)。

對交換理論影響最深的要算是實驗心理學理的行為心理學理論, 這派理論強調個人的行為可經由環境的改變而隨之改變, 個人的動機才是真正決定個人行為的主要因素。施金納(B. F. Skinner) 所代表的行為心理學更進一步指出: 人類的外在行為是對環境中看得見的刺激的一種反應, 而非基於思想和知識。此派學者指出動物和人類都是在尋求酬賞(reward)的有機體, 同時設法減少懲罰(punishment), 酬賞是指迎合或增加有機體之需求的任何行為; 懲罰則是指阻礙取得需求的任何行為。若應用在交換理論上, 當酬賞和懲罰改變時, 個人的行為也會隨之改變(蔡文輝, 民 78)。

交換理論認為個人之間的交換行為是社會秩序的基礎之一, 人類基於自利的動機產生了交換的行為, 而可以拿來交換的對象並不限於看得見的物品, 其他如聲望、喜愛、幫助、贊同等, 也同樣可以成為交換的對象。此外, 如避免痛苦與難堪, 機會與利益等, 也可以作為交換的對象。其中, 又以「社會的贊同」(social approval) 是各類酬賞中最重要和最有力的一種(蔡文輝, 民 78)。可見交換理論的研究單位和重點較偏向於個人, 以及人與人之間的互動行為, 社會結構和文化體系等就不在他們的探討範圍之內。

哈佛大學的何門史教授是交換理論的創始者, 他運用嚴格邏輯規則之演繹法建造其基本理論命題, 以小團體之研究驗證個人之交換行為, 再推論及於社會行為與制度。他的交換理論包含了以下六種主要命題(或基本假設)(蔡文輝, 民 78):

- (一) 成功命題(The success proposition): 在一個人所做過的行為裡, 若其中某一特定行為時常換得酬賞, 則該行為會重複出現。
- (二) 刺激命題(The stimulus proposition): 如果在過去時間裡, 某一特定刺激狀況的出現曾經帶來某種酬賞, 則當目前所發生之刺激狀況愈類似過去之狀況時, 類似以往的同樣行動, 就愈可能重複出現。
- (三) 價值命題(The value proposition): 如果某種行為所帶來的成果對一個人愈有

價值，則他愈有可能去做同樣的行動。

(四) 剝奪—飽滿命題 (The deprivation-satiation): 某一特定的酬賞若在不久以前某人時常獲得，則在將來，該酬賞對此人之價值就愈低。

(五) 攻擊—贊同命題 (The aggression-approval proposition): 如果某人常受不公平待遇，則其愈可能表現憤怒的情緒。

(六) 理性命題 (The rationality proposition): 當一個人在挑選可能應用的途徑時，他會選擇一種較能帶來有價值的結果，與較能獲得該有價值結果之行動。

交換理論雖然在教育理論中較少被提及，並且可能比較不容易被接受，事實上，在現代強調功利主義的社會中，教育組織中的互動行為也和廣大社會互動的行為沒有太大的差異，而師生關係中角色的特質與互動模式，在某種程度上，也是一種理性的酬賞、懲罰之計算過程，例如老師會對表現較好的學生給予較高的成績，這些包括成績以外所表現的禮貌態度等行為；同樣的，老師也會對表現較差的學生給予較低的成績，這些包括成績以外所表現的魯莽態度等行為。只是教育行為中的關係一般很難難清楚的區分理性與感性的行為，甚至以量化的方式去「計算」，這方面的研究目前為止在文獻上並未發現，但是就教育社會學在社會科學的理論應用和建立而言，交換理論的研究是可以嘗試的。

二、交換理論對學校社區化的啟示

就社會體系的觀點而言，學校和社區同屬於其中的次體系，並且兩者關係密切。因此，兩者互動關係之好壞，對於學校教育的品質，以及社區發展的成效，具有相當大的影響。

黃鴻文 (民 84) 曾經指出社區與學校結合的三種觀點：

- (一) 將對方視為可資運用的資源。
- (二) 將對方視為共同工作的伙伴。
- (三) 將對方視為服務的對象。

此三種觀點若就社會學的交換理論加以分析，可以說是相當恰當的。首先學校和社區平時各有其目標和工作重點，但是兩者基於互利互惠，彼此將對方納入可資運用的「資源」，由此建立互動的基礎，也就是說，學校和社區基於彼此理性的思考，將有利的「資源」分享給對方。其次，基於共同的目標，學校和社區確認共同的目標和問題，共同組織委員會，推動社區有關問題的解決方案，例如打擊青少年犯罪、吸毒、飆車等問題。當然，學校和社區也可以是具有「互補」的角色，彼此「截長補短」，將對方視為服務的「對象」。

柒、其他相關社區理論對學校社區化的啟示

一、社區的哲學理論

不同的社會哲學家對社區的定義可能因為其所採取的價值觀和堅持的意識型態之不同，而有所差異。一般最為社區研究者所重視的是「社區主義」(communitarianism)理論。

Lohmann(1992)就以社區主義為基礎，提出了「公民行動理論」，用以說明社群成員建立歸屬感與社區意識的先決條件有五：

- 一、參與者必須具有選擇的自由，而非強迫性的參與。
- 二、參與者必須分享共同的目標。
- 三、參與者必須擁有共同處理事務的條件與經驗。
- 四、參與者之間必須存有友誼關係。
- 五、彼此間的社會關係必須合乎公平的原則。

林振春(民87)則進一步指出，社區主義強調經由民主集體的努力，共同面對社區集體的問題，以建立共同解決問題的能力與制度，因此，其權力是普遍分享，其形式是公民參與。而社區主義的基本主張至少包括以下六點：

- 一、社區環境空間歸社區居民共享共有。
- 二、社區教育權的行使由社區民眾自行解決。
- 三、社區事務在社區居民平等參與的情形下共同承擔。
- 四、政府各項施政應以社區作為諮詢與服務的對象。
- 五、政府應以實際行動培養居民的社區意識與社區參與的習慣。
- 六、未經社區團體同意，政府不得干涉社區事務和侵犯居民權益。

由以上兩位學者的論點可知：社區主義有別於個人主義，強調的是人與人之間的溝通與連結，並建立一種共同解決問題的機制，當然，也不同于國家主義的絕對控制，因為，國家主義過度強調全面的一致性，卻忽略了地方社區的差異特性。

而徐敏雄則整理出六種有關社區教育哲學理論(轉引自徐敏雄，民89)：

- 一、工具性社區(instrumental community)：此種觀點強調私利至上，個人視他人及社區整體為追求私利、實現慾望的工具，基於自由主義傳統所建構的契約性社會是這種觀點的代表。總之，此種社區理論訴諸個體外在性目標與利益，把社

區視為個人追求目標的一種手段。

- 二、情感性社區 (sentimental community): 此種觀點是建立在個體內在的動機之上，人與人之間的合作關係不僅建立在私利之上，同時也涵蓋博愛的情感性動機。社區的存在，更重要的是人與人之間建立一種友善合作、互助互愛的情誼關係。然而，此社區觀點所主張的社區，過度仰賴個人內在有限的情感連帶，無法達到更廣泛的相互依存。
- 三、構成式社區 (constitution community): 此種觀點認為社區本身已經成為一種「善」，社區關係中描述了公民的權利以及公民的定義，它們不是如自願性的結社般是可以選擇的關係，而是一種待發現的歸屬感。它不僅描述了公民的一般屬性，也構成了他們的認同。在構成式社區中，個人所追求的不僅是社區情感或是目標，更可以透過參與和自我理解來形成他們的認同。此種觀點強調參與和公民社會建立的重要性。
- 四、道德式社區：此種觀點希望重建重視道德性實踐的道德社區，在此社區中，成員共享並認同著一套評斷善惡的標準。透過和其他成員互動與對話，個人得以認識這套善惡標準，並發現自己在社區中的角色和定位，進而認知到怎樣才能達到社區和個人的善。此種社區理論重視的是理性、溝通、對話和建立共識。
- 五、多元主義式社區：此種社區觀點認為社區包容多樣性次級社區和次級組織。當每個人在其所處的小社區中找到最適合的位置，以及最妥當的身分認同時，必然可以各得其所，社會整體也隨之安定太平。此種觀點似乎融合了現代多元發展的社區現象，強調多元融合的社區條件。
- 六、語言社區；語言不但使人類可以創造共同的社區文化，凝聚了彼此連帶感和向心力，也因為語言，讓後代可以藉由人際互動來獲得各樣的知識與參考價值，並了解自己，進而認同既有的社區。本觀點重視語言、自我認同、人類主體性、社區認同。此種社區觀點強調人類從天生的相連屬性和相似性，開始建立社區關係和溝通橋樑。

以上六種理論觀點，說明了社區的多元性和複雜性，這些社區的理論，好像是一種概念的分析架構，可以從不同的思考面向，檢視社區的現況與預測未來發展方向。

二、社區哲學理論對學校社區化的啟示

社區的理論說明了社區的精神在於參與、分享和民主，因此，社區是一種基於自動自發的自主精神所創發出來的制度。在社區演進的過程中儘管各具特色，但是

社區的多元性和動態發展是無法加以框限的。

學校社區化其實也在此一社區理論的多元發展之中得到一些啟示，諸如參與、分享和民主，也可以是學校社區化的重要指標。如果缺少了參與，學校和社區無法有效的聯結；如果缺少了分享，學校和社區只能「各自為政」；如果缺少了民主，學校和社區只不過是由上而下政策中的一個「實驗品」。

捌、結語

綜合言之，古典學派和結構功能論強調教育與社會（社區）的密切關係，並認為學校功能的轉化，乃是基於回應社區變遷的需求；衝突論乃以階級對立、權力爭奪、社會關係複製等觀點分析學校和社區關係，認為兩者是對立的；形象互動論則以微觀的理論出發，強調學校與社區兩者的相互理解及平等對話關係；交換理論則認為學校和社區的互動乃是基於互利互惠的需要；其他社區理論則以參與和民主作為學校社區化的前提。

學校社區化是一項結合學校教育與社會改革的大工程，其實很難藉由單一的政策或方案就可以一蹴可幾，也不是光憑理論的分析就可以找出完美的策略。因此，學校社區化理論的探討需要更多學者的投入，本文以社會學理論作為分析的角度，只是一項探索性的嘗試。學校社區化當然也要許多實踐性方案的融入，方能在理論與實踐的結合中，讓學校社區化具有更堅實的開展基礎。

參考書目

- 朱元發（1987）。涂爾幹社會學引論。台北：遠流。
- 吳康寧（1998）。教育社會學。高雄：復文。
- 李錦旭譯（民74）。教育社會學理論。台北：桂冠。
- 林振春（民87）。社區營造的教育策略。台北：師大書苑。
- 徐敏雄（民89）。社區教育方案規劃的本體論基礎。中正大學成教系主編：成人教育學刊第4期。頁135-160。
- 馬康莊、陳信木（民78）。社會學理論。台北：巨流。
- 張德永（民84）。學校社區化、社區學校化—創造學校、社區雙贏的新時代。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化。台北：師大書苑。頁165-196。

陳伯璋 (民 74)。潛在課程研究。台北：五南。

陳秉璋 (民 74)。社會學理論。台北：三民。

陳奎喜 (民 75 三版)。教育社會學。台北：三民。

黃鴻文 (民 84)。社區與學校結合的模式。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化。台北：師大書苑。頁 127-136。

蔡文輝 (民 89)。社會學。台北：三民。

Lohmann, R. A.(1992). The commons: New perspectives on non-profit organizations and voluntary action. San Francisco: Jossey-Bass.

Martin, I. (1987). Community education: Towards a theoretical analysis. In Allen, G., Bastiani, J., Martin, I., & Richards, J. K. (Eds.) Community education: An agenda for educational reform. England: Open University Press. P24.

Ritzer,G. (1983). Sociological theory. N.Y.: Random House.

衝突理論在學校 社區化之運用

劉子利

【作者簡介】

劉子利，台灣台南縣人，現任稻江學院助理教授。

壹、前言

近年來，「學校與社區關係」之議題，屢屢受到國內教育學者的重視與討論；諸如鄭熙彥（1985）、陳慧玲（1994）、李建興（1995）、王秋絨（1997）、林振春（1998、1999）、林明地（2002）等等，均有專書詳細闡述。這些學者都一致指出，學校與社區是相互依存、彼此尊重、共同合作的關係。誠如教育部（1995）於「邁向二十一世紀的教育願景」白皮書中所言：依據教育學理論，家庭教育、學校教育、社會教育三者必須協力合作、並進交流，才能達成整體教育的目標，而能融合家庭教育、學校教育、社會教育三者為一體的基本單位就是社區。所以「學校社區化、社區學校化」是現代國家推行社會教育的主流。

既然「學校社區化」如此受到教育當局與學者的重視，我們似乎該認真去思考什麼是學校社區化的內涵？需採用哪些策略來達到學校社區化的目標？根據社會學衝突理論的觀點，社會一直處於動態的變化過程當中，社會體系的每個環節是傾軋不合與衝突的，藉由這樣的衝突，促進了社會的崩解重整，進而造成社會的變遷。對照上述學校與社區的和諧互動關係，衝突理論正好提出一種反面的思維模式 - 如何運用衝突的手段，找出學校與社區潛在的衝突點，經由衝突的管理，化危機為轉機，再創二者嶄新的夥伴關係，確實是一個值得探究的課題。

在學校與社區互動的過程中，由於學校成員與社區民眾的價值觀念不一、所享資源不均等，或是做事方法不同、思考模式各異，造成彼此衝突的產生，乃是預料

中之事。衝突是一種行為過程，傳統觀念認為衝突都是不好的，但是衝突理論的觀點卻告訴我們，衝突乃是解決問題的一種方法，衝突可以給予人們充分討論、深入了解問題的機會；衝突造成了變革，引發組織或機構的再造。基於此種理念，本文首先分析學校社區化的內涵，接著再探究衝突理論的中心思想及核心特質，最後運用衝突理論的特色，提出發展學校社區化的幾項策略，以期為學校與社區關係的再造，做出一些貢獻。

貳、學校社區化之內涵

處在目前自由民主、資訊發達、開放多元的後現代社會，學校不再是一個高圍牆、低互動的封閉式機構；社區也不該是一個高疏離、低共識的閒置式單位。學校與社區之關係，就如同魚與水、唇與齒那樣密不可分。誠如林振春（1995）所言，學校必須體認到社區整體環境的改善，以及社區資源的有效運用，才是學校辦學成功的最佳保證；社區也必須清楚了解學校是社區中最主要成員，提供學校所需的資源，愛護學校的環境和設備，支持學校的辦學方針，參與學校為社區家長所辦的活動等，將是促使個人與社區進步的最佳動力。其次，蔡瑞榮（1995）亦指出，學校如果自絕於社區之外，或社區將教育責任完全推給學校，則教育品質必難提昇。許多的青少年問題肇因於家庭，凸顯於學校，惡化於社區當中，如果學校與社區配合得當，消極方面可防微杜漸，積極方面可擴大效果，學校與社區實乃相輔相成。林明地（2002）認為，學校與社區關係是彼此以相互尊重為立場，而進行有計劃的、系統的、持續的、雙向的、真誠的溝通歷程管理；強調利用溝通媒體、參與、資源互惠、彼此合作，及相互服務等方式，提昇相互了解的程度，以使學校運作良好，提高教育品質，獲致家長與社區居民的支持與協助，並使學校教育能適當地符應社區需求。

上述學校與社區關係的說明，恰好為「學校社區化」提供了合理化的解釋。何謂「學校社區化」？除了上面的陳述可以窺出一些端倪之外，張德永（1995）提出了具體的看法：學校社區化是指學校能夠充分利用社區內的人力、物力、財力，以及組織、機構等資源，以改善學校教育、提昇教育品質，並推展成人教育，實現終生教育的理想。而這種「社區化」的過程是漸進的，也符合教育當局、社區人士以及受教學生的共同需求與利益。因此，學校社區化是教育改革的基點，由於學校教育跨入了社區，並以社區人士的參與為課程改革的重要參考，使得教育更切合社會

的變遷，也更符合社區的需求。這樣的說法，對照李建興（1995）的觀點：「學校是整體社區的一部份，學校配合社區發展的目標，反映社區居民外顯和內含的壓力，同時學校教育亦依賴社區的合作與支持而進行，二者之間是相互依存的關係。」似乎具有異曲同工之妙。

檢視上面學校與社區關係的陳述，以及「學校社區化」的定義，筆者歸納出「學校社區化」應具有下列幾項內涵：

- 一、學校是社區發展的舵手：社區的發展工作，除了社區居民自發性的組織團體、進行社區動員、規劃活動以達成自立自主的目標外，學校豐沛的師資人力可作為諮詢的顧問群，學校優良的空間設備可供為活動辦理的場所，因此，從旁扮演了推動社區發展的舵手角色。
- 二、學校是社區教育的實踐場所：社區教育的理念，除了透過社區各種活動來宣導外，亦需學校教育的協助，才得以落實。再者，學校通常位處於社區的中心，人口較集中，交通也便利，是辦理社區教育活動的理想場所。
- 三、學校是社區文化的堡壘：學校可藉由辦理社區文化活動、編輯鄉土教材、提供書報閱覽室、舉辦各種生活講座、舉辦媽媽教室活動、辦理各項康樂活動、提倡全民運動、辦理成人識字教育、宣傳公共道德與法律知識、辦理社區美化綠化活動、舉辦社區家庭訪問、提倡社區志願服務活動 等等作為，而成為社區的文化堡壘。
- 四、學校是社區終生學習的搖籃：近年來，由於科技的突飛猛進，資訊的快速傳播，使得知識的汰換期日益縮短，造成終生學習的浪潮不斷，停止學習，就跟不上時代的腳步，符應不了世界的潮流與脈動。因此，學校有必要規劃各類的成人教育課程，提供居民們終身學習的場所與機會，而成為社區終生學習的搖籃。
- 五、學校是社區生活的中心：由於國民所得逐年增加，民眾工作時數日益縮短，使得人民的休閒時間大為增長，對於生活品質的要求亦日益提昇。所以學校應積極開放場地與設施，提供民眾休閒活動的場所，並大量設計不同的休閒活動類型，符合不同年齡或團體的需求，提供居民們日常生活的休閒機會，進而成為社區生活的中心。

參、衝突理論之中心思想

社會衝突理論興起於 1950 年代的美國，當時隨著帕深思（Parsons）功能

論社會學勢力的減弱，以及歐洲各種社會學思潮在美國的影響擴大，再加上美國本土社會學家對於美國社會學發展史的不斷反思，都為衝突理論的發展創造了有利條件。衝突理論的代表人物為寇舍（Lewis A. Coser）、達倫道夫（Ralf Dahrendorf）、柯林斯（Randall Collins），以下就他們理論的中心思想與核心特質，分別介紹之：

一、寇舍（Lewis A. Coser）的衝突理論

寇舍的衝突理論雖然對於傳統的結構功能論有嚴厲之批評，但基本上它仍然在結構功能的範疇中，替衝突尋找某些合理化的解釋，並且嘗試由功能論的角度，分析衝突對於社會整合與適應社會變遷的意義（高宣揚，1998）。Coser（1956）指出，衝突的概念一直存在於美國的傳統社會學領域當中，在早期的美國社會學家當中，如斯莫爾（Small）、韋伯倫（Veblen）、沃特（Ward）等人，都強調社會改革的重要性，並認為衝突是社會進展與社會變遷不可或缺之動力。寇舍衝突理論的核心概念，主要在探究、分析衝突的起因、強度、持續時間與功能。

有關衝突的起因，寇舍認為任何社會都是由其各個組成部分所建構的整體，而各個組成部分之間的相互關係，雖然都存在著和諧和不協調正反兩面，但從總體傾向而言，社會各個組成部分之間的相互關係，常常處於不協調和不平衡當中。換言之，社會結構的不平衡性，就是社會衝突的根源之一（高宣揚，1998）。此外，寇氏又強調處於不同社會階層和社會地位的行動者，在面臨社會資源分配所採取的不同態度，亦是社會衝突產生的根源。例如在一個科層體制的社會中，當被統治的社會成員對於資源分配制度的正當性產生懷疑時，社會衝突就可能發生。

至於衝突的強度，Coser（1956；1967）指出，社會發展的歷史經驗顯示：各種不滿意見如果不斷累積，就會變成越來越激烈的性質。反而言之，只要給予社會大眾直接表達他們的不滿和不同意見的機會，就會使衝突的強度減少，不至於使這樣的不滿累積到更高的程度，因而爆發劇烈衝突非強制鎮壓不可。再者，以寇舍的觀點，在社會結構中，那些具有安全閥作用的機構和制度，應設法移轉民眾的仇恨、引導民眾宣洩他們的不滿，使他們減少採用高強度的衝突手段，因而降低破壞形成的損失。

決定衝突持續時間的關鍵因素，就是前期多階段沒有被妥善處理的各種相互對立的衝突事件混結一起，造成普遍性的仇恨，存在於社會結構的各個組成部分當中。當這樣的仇恨一日不排除，社會衝突就持續存在，而且持續的時間愈久，衝突所爆發的程度愈激烈，要解決衝突所需的社會成本也愈多。針對衝突的功能，寇舍認為衝突是一種社會正常運作的必要條件，而不是一種社會脫序現象，有效的社會衝突

的解決，不僅可以凝聚社會不同階層行動者的共識，更可以促進社會整體的變遷。

歸納上述寇舍衝突理論的主要特徵，可以發現 - 尋找衝突的起因、消弭衝突的累積、降低衝突的持續程度、視衝突為社會整合與社會變遷的主要功能之一，乃是提供推展「學校社區化」的重要啟示。

二、達倫道夫 (Ralf Dahrendorf) 的衝突理論

達倫道夫的衝突理論，主要著眼於對社會功能論的反思及批判。高宣揚 (1998) 指出，社會功能論只看到維持社會平衡的結構和過程，卻看不到社會運動中導致社會不平衡的力量。因此，達倫道夫集中分析社會的兩種對立景象，並概括出導致這兩種景象的四對可能對立條件。這樣一來，達倫道夫就把社會功能論和他的社會衝突理論概括成各自對立的四項基本原則，以說明二者之差異。

社會功能論有下列四項基本命題：第一，任何社會都是由各種因素構成的相對穩定的結構。第二，任何社會都是由各種因素整合而成的結構。第三，社會中的任何因素都發揮它的功能。第四，任何社會依賴於其社會成員之間的共識。社會衝突論則具有以下四項相反的命題：第一，任何社會在任何時候都發生變化，所以社會變遷是普遍存在的。第二，任何社會隨時發生衝突，所以社會衝突是普遍存在的。第三，社會的任何一個因素都對社會的變化發生作用。第四，任何社會依賴於其成員之間的相互限制 (Dahrendorf, 1958 ; 高宣揚, 1998)。上述的對立命題，說明了任何社會都包含著穩定和變遷兩方面，以及導致穩定和導致變化的兩方面組成因素，同時也包含著促使整合和促使反整合而導致衝突的兩種因素，所以社會是雙重地建立在共識和衝突的基礎上。

達倫道夫的衝突理論，整體上是聚焦於較大的社會結構。他的理論核心，乃是社會裡的各種位置皆擁有不同程度的權威之概念 (Ritzer, 1983 ; 馬康莊、陳信木, 1991)。權威，並不附著於個體，而是伴隨在位置之上，它是稀有的資產，持有權威之人的利益在於現狀之維持，未能擁有權威的人則希望重新分配這些資產，改變利益的現狀 (Craib, 1984 ; 廖立文, 1991)，因此，對於權威所持的態度不同，社會的衝突就會產生。

達倫道夫分析衝突的第一項工作，就是確認社會裡的各種權威角色。他認為權威並不是固定不變的事物，在某一處境擁有權威者，並不必然在另一處境中亦是如此。相同地，某人在這個團體中位居於從屬位置，可能在其他團體中佔據著支配位置 (Ritzer, 1983 ; 馬康莊、陳信木, 1991)。達倫道夫進一步指出，支配者與從屬者之間的權威關係之所以能維持，主要係二者對於權威角色期望的相同認知。當二

者的角色期望認知不同，造成彼此關係衝突時，分析支配者與從屬者之間的利益關係與連結，乃是衝突理論的主要任務。

再者，達倫道夫區分三種廣泛的團體類型。第一個是「準團體」(quasi-group)，或稱為「站在相同角色利益上的在職成員的團體」，這些基於相同角色利益的在職成員正是第二種團體 - 「利益團體」(interest group) 成員的補充來源。達倫道夫主張利益團體具有結構、組織型式、方案或目標、以及人事制度，其成員具有共同的行為模式，而且它也是團體衝突的實際代理人。在眾多、主要的利益團體當中，為了捍衛團體成員的利益，就出現了所謂的「衝突團體」(conflict group)，或是那些實際參與團體衝突的團體 (Ritzer, 1983; 馬康莊、陳信木, 1991)。達倫道夫發覺，準團體、利益團體、衝突團體的形成及其隱含的概念，乃是解釋社會衝突最基本的因素。

達倫道夫的衝突理論最後一個面向，是衝突與變遷的關係。他認為，一旦衝突團體崛起出現，它們將參與導引社會結構變遷的行動。當衝突強烈時，變遷就急速劇烈地發生。當它伴隨著暴力時，結構變遷則會驟然突破。無論衝突的本質為何，社會學家應該調和衝突與變遷，以及衝突與現狀之間的關係 (Ritzer, 1983; 馬康莊、陳信木, 1991)，而不是一味的強調社會秩序與社會結構的穩定性。

歸納上述達倫道夫衝突理論的核心特質，可以了解到權威角色、成員位置與利益分配三者的關係是變動不居的，透過衝突的手段，可以使三者的關係解構再重新整合，促成結構的變遷往和諧的取向邁進 - 這正是「學校社區化」過程中，所必須面對、深思的課題。

三、柯林斯 (Randall Collins) 的衝突理論

柯林斯的衝突理論吸收了象徵互動論和現象社會學理論的一些觀點，所以他的衝突理論把個人忠誠態度和人與人之間的情感連結放在重要地位。他認為，衝突產生和解決過程的同一性，一方面顯示社會衝突和人的利益矛盾的普遍性，另一方面，又表明這些衝突和矛盾普遍性是社會存在和發展的基礎。由於柯林斯很重視對於人與人之間相互關係的微觀分析，所以他把社會和個人之間的衝突過程，放在人與人之間互動關係的網絡，並在互動過程中，尋求解決矛盾和衝突的途徑。此外，柯林斯很重視語言交換的作用，他認為社會中的各階層行動者，為了達到他的利益目標，除了動用其握有的權利資源之外，還要儘可能發揮語言能力，進行有效的交談和對話 (高宣揚, 1998)。

柯林斯 (Collins, 1971) 指出，在人類社會的各個階段，幾乎所有的人都追求

財富、權利和特權。社會中的任何一個人，都傾向於怨恨接受他人的指揮，而且，人人都設法避免受人指揮。社會中的人都要為個體的生存而維護和尋求其基本利益，正因為如此，社會衝突是普遍的。柯林斯進一步強調，社會衝突並不一定表現像寇舍和達倫道夫所論述的那些在政治上和經濟上較為激烈的衝突行為，他把衝突描述成不斷進行中的議價過程（高宣揚，1998）。所以，經由經濟交易活動中的議價過程分析，柯林斯不僅深入且具體的探索了社會衝突的機制和過程，亦尋找出以經濟交易活動的模式，作為社會衝突的解決方案。

柯林斯在階層化的衝突研究途徑中，提出了五個衝突分析的原則。第一，衝突理論必須專注於真實生活，而非抽象的形式陳述。第二，一個階層化的衝突理論，必須檢視那些影響互動的物質安排。第三，在一個不均等的情境中，那些控制資源的團體，可能試圖剝削其他缺乏資源的團體。第四，希望衝突理論家從利益、權利的觀點出發，而審視諸如信仰和觀念之類的文化現象。第五，盼望社會學家科學地研究階層化，以及其他社會世界的每一個面向（Ritzer, 1983; 馬康莊、陳信木，1991），這種對科學的訴求和認同，促使柯林斯的社會衝突論更趨近於實際社會生活，更彰顯出社會衝突之理想。

綜觀柯林斯的社會衝突論，帶給吾人以下之啟示：矛盾和衝突普遍存在於社會當中，它們是社會生存和發展的基礎；有效的語言溝通能力，有利於矛盾和衝突的解決；衝突是不斷進行中的議價過程，經由經濟交易活動中的議價過程分析，可以尋找出衝突解決的方案；科學地看待社會衝突的問題，將社會衝突的觀點運用於實際社會生活當中。這些啟示，對於「學校社區化」的推展，具有啟發性的導引作用。

肆、衝突理論運用於學校社區化的策略

談到學校社區化的實施策略，首先需從學校與社區的關係中，尋找真正的「著力點」，以便對症下藥，而能真正落實學校社區化的工作，更進一步促成終生教育和社區發展的實現（張德永，1995）。經由「學校社區化」內涵的探討，以及社會衝突理論中心思想與特質的分析，筆者試圖根據衝突理論的特色，以微觀的角度，提出下列幾種運用於學校社區化的策略：

- 一、視衝突為「學校社區化」的正常過程與必經程序：在學校社區化的過程當中，學校的成員與社區民眾的價值觀念不一、所享資源不均等，或是做事方法不同、思考模式各異，均會造成彼此衝突的產生。所以，應採用平常心態來看待學校

成員與社區民眾的衝突事件，並將此衝突過程當作是學校與社區關係變遷的動力，而不是阻力。

- 二、由學校與社區共同組成衝突危機處理的機制：既然衝突在所難免，普遍存在於學校與社區關係中，因此衝突的解決，就成為學校社區化過程當中的首要任務。要解決衝突，不能僅靠單方的意願，必須考慮雙方的處境與態度，再經由雙方認可或信任的調解機制來仲裁彼此的衝突。基於此，由學校與社區共同組成彼此信任的衝突危機處理機制，應可有效地解決在學校社區化過程當中的衝突事件。
- 三、調和學校成員與社區民眾之間的利益平衡：學校成員與社區民眾處於不同的結構位置，其應具備的利益就不相同。當二者未知覺彼此的利益不均等時，衝突並不會發生。然而在學校社區化的過程當中，必會涉及利益的糾葛，造成一方知覺利益的不均衡，進而引發衝突的產生。所以調和學校成員與社區民眾之間的利益平衡，有其必要性。
- 四、促進學校與社區的資源共享：學校屬於政府機構，而社區卻是民間的自治單位，相對而言，學校所具備的資源，遠較於社區為多。雖然學校成員自動享有學校資源，但是學校隸屬社區的一部份，照理而言，社區居民亦能享有運用學校資源的權利；況且學校屬於公共財，用全民納稅的稅收所經營，因此，學校在不影響校務運作的原則下，應該盡量開放校園資源給社區民眾使用，社區也要把原有的資源，開放給學校成員自由使用，如此資源共享，創造彼此的和諧關係。
- 五、善用衝突的手段解決學校與社區之間的糾紛：前文已提及，衝突不是社會失序，亦非一種病態，它是促成結構變遷的一種手段。因此，不論是人與人、學校對社區，或是人與學校以及人與社區之間所產生的矛盾與衝突，都應該被妥善的運用，以重組相互之間的關係，排除彼此之間的糾紛。

伍、結語

「學校社區化」的理念，基本上在打破學校與社區之間的障礙，解除學習和生活之間的藩籬，使終生教育的精神，落實於社區當中。然而理念的覺醒，還需配合策略的施行，方能竟全功。社會衝突理論正好提供了發展「學校社區化」策略的理論基礎，再創學校與社區的嶄新夥伴關係。

處在快速變遷的現代社會當中，「學校社區化」理應朝向公平化、多元化、自由

化、精緻化以及在地化來發展，期能切中學校發展的目標，符合社區民眾的需求，順應時代變遷的潮流。

參考文獻

- 王秋絨 (1997), 社區教育模式與發展, 台北: 師大書苑。
- 李建興 (1995), 「學校應成為社區文化堡壘」, 載於中華民國社區教育學會主編, 學校社區化, 9-16 頁, 台北: 中華民國社區教育學會。
- 林明地 (2002), 學校與社區關係, 台北: 五南圖書。
- 林振春 (1995), 「學校與社區結合以建立社區文化」, 載於中華民國社區教育學會主編, 學校社區化, 151-163 頁, 台北: 中華民國社區教育學會。
- 林振春 (1998), 社區營造的教育策略, 台北: 師大書苑。
- 林振春 (1999), 學校社區發展之研究, 台北: 師大書苑。
- 高宣揚 (1998), 當代社會理論 (下), 台北: 五南圖書。
- 馬康莊、陳信木譯 (1991), Ritzer, G. 原著, 社會學理論 (下), 台北: 巨流圖書。
- 教育部 (1995), 邁向二十一世紀的教育願景白皮書, 台北: 教育部。
- 張德永 (1995), 「學校社區化、社區學校化: 創造學校、社區雙贏的新時代」, 載於中華民國社區教育學會主編, 學校社區化, 165-196 頁, 台北: 中華民國社區教育學會。
- 陳慧玲 (1994), 學校公共關係, 台北: 師大書苑。
- 廖立文譯 (1991), Craib, I. 原著, 當代社會理論, 台北: 桂冠圖書。
- 蔡瑞榮 (1995), 「『學校社區化、社區學校化』的理念與做法」, 載於中華民國社區教育學會主編, 學校社區化, 83-107 頁, 台北: 中華民國社區教育學會。
- 鄭熙彥 (1985), 學校教育與社區發展, 高雄: 復文圖書。
- Collins, R. (1971). "Functional and conflict theories of educational stratification". *American Sociological Review*, 36, 1009.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. New York: Free Press.
- Coser, L. A. (1967). *Continuities in the study of social conflict*. New York: Free Press.
- Craib, I. (1984). *Modern social theory from Parsons to Habermas*. Sussex, England: Wheatsheaf Books Ltd..
- Daherndorf, R. (1958). Toward a theory of social conflict. *Journal of Conflict*

(44) 10 教育資料集刊第二十七輯

Resolution, 2, 170-183.

Ritzer, G. (1983). *Contemporary sociological theory* (1st ed). New York: Knopf.

從社區教育理論談 學校社區化策略

林振春

【作者簡介】

林振春，國立台灣師範大學教育學博士。曾任國立台灣師範大學社會教育學系助教、講師、進修部教務主任、中華民國社區教育學會執行秘書、中華民國成人教育學會副秘書長、中華民國社區營造學會理事。現任國立台灣師範大學社會教育學系研究所所長。

壹、前言

當前學校教育的最大弊病，乃在於學生家長與學校疏離，學校教學與社區疏離，學生學習活動與生活疏離。學生家長將教育的責任全部推給學校負擔，使得學校的努力缺乏家長的配合與協助；學校教學與社區疏離，將教學侷限在教室之內，窄化了學生的學習經驗，更脫離了社區需求與社會脈動；學生的學習被困在教室之內、書本之上，不但耗損其求知的好奇心，更讓學生成為生活的侏儒，喪失轉化知識成為服務社區的動力，連自身的生活能力也付諸闕如。

一、學校教育的問題

開放教育的理念，認為學生的學習，包括課堂上的學習以及社區生活的實踐。開放教育的第一道關卡是學校將校門打開，開放校門具有多重意義：一是學生的學習不只是在校園內，還包括校外的學習；二是教師應該走出校門，瞭解社區對學校與教育的看法，並尋找社區內的教學資源與滿足社區民眾的教育需求；三是社區民眾能夠進到學校，利用學校的軟硬體設施從事學習，或是幫助學校教學活動所需要的各種義工。開放教育的第二道關卡是決策參與的開放，讓學校各項攸關學生學習

活動的決策，能夠容納最大量社區人士的參與，譬如讓班級家長會參與教師教學活動的討論、準備、執行和評鑑等的協助，讓學校家長會參與校務會議等各項重要決策的討論和諮詢，讓社區人士參與校園開放管理辦法的研商與訂定，這些皆能導致學校的開放參與。開放教育的第三道關卡是學校主事者心胸的開放，唯有真正體會到開放心靈，接納各方意見，容忍批評和異議，而非本位的以為自己的尊嚴不容批評，自己的權威不容挑戰，自己的職責不容瓜分，自己的成就不容分享。如果學校主事者能夠具有開放的心胸，則開放決策參與與開放校門，才能真正顯現出開放教育的精髓。因此，讓班級教師與班級家長會密切合作的親師合作教學，必然要讓每位教師的教學與家長有互動的機制，能否引導此一互動的機制朝向共同討論以達行建立共識、共同規畫以達協同一致、共同執行以達心意相連、共同評鑑以達吭漑一氣，將直接考驗學校社區化能否順利推動的關鍵。

當前社區教育的理念，認為社區也是學生的學習資源，為了達成學校社區化，學校必須與社區相結合，其結合的模式，從相互視對方為競爭的對象、為可運用的資源、為共同工作的伙伴、為服務的對象、到視對方為生命共同體；為了達成社區學校化，社區必須提供社區民眾一個終身學習的環境，對於學齡兒童，也必須提供一個可以經驗學習的場所與服務參與的機會。如何讓學生在社區有學習的經驗，如何讓學生在校所學得以在社區內有應用的機會，則教師必須瞭解並掌握社區內的學習資源，瞭解課堂教學內容與社區學習資源結合的方法；學生家長也必須瞭解開放教育與社區教育的理念，配合教師的教學理念，協助教師從事社區參與服務的教學推動工作，此種學習情境的佈建，正是開放教育與社區教育的核心，也是學校社區化努力的重點。

二、教育改革的方向

教育理念經常是社會需求的反映，二十世紀的主要教育理念，當以終生教育理念最為受到重視，Cromptley & Dave(1978)認為終身教育的特性，具有整體性、統整性、民主性、彈性和自我實現，而終身教育的目標，便是達成個別受教者都能具有終身學習的特性。

終身學習是教育領域的擴張，將以前侷限在正規學校體系的教育觀念，擴展到個人生活的整個歷程，使得教育的結束乃是工作的開始的古典教育觀立即崩潰，取而代之的乃是教育與工作輪替出現的回流教育觀，或是工作場合隨時需要學習與生活的晉昇需要永續學習的終身教育觀。無論是回流教育、永續教育或終身教育，無不突顯現代教育的功能和角色，受到社會各界的普遍認同與肯定，也使得現代教育

必得在學校正規教育之外，另外開展各種形式、各種管道、各種層次、各種內容的教育措施，以滿足現代人對教育的需求。

在 Cropley (1980)提出終身教育的三個重要內涵中，便明白表示：學習是終生的歷程、學習在各種情境中發生、實現終身教育的條件是個人作終身的學習。

因此，處於二十世紀末的現代人類，若要達成終身學習的理想，當前的學校教育似乎無法滿足，由社區來提供民眾終身的教育需求便成為達成終身學習的必要措施。

現代的教育以學校正規教育為主體，政府以國家社會的需求或經社會發展的需求，來決定教育的對象、教學的方式、課程的內容和設校的地點，且以工作訓練和主流精英作為考慮的重點，經常忽視社區民眾的個別教育需求。因此在台灣地區成人教育需求的調查研究中，經常發現民眾的教育需求殷切，而政府所能供給的數量相當有限(林振春，民 84a)。社區教育基本上是對國家公辦教育的一種挑戰或革新，一方面要求公辦教育的課程內容以居民需求為主要考量，一方面要求國家將教育的主導權下放給社區民眾，使得各社區生活圈皆能建立符合其社區需求的教育體系(林振春，民 84b)。本文的目的在於透過社區教育理論的引導，找出學校社區化的推動策略和具體做法，以落實台灣邁向終身學習社會的理想。

貳、社區教育的意義

一、社區教育的特質

布魯克菲德(Brookfield,1985) 經由文獻分析，發現美國社區教育的主要定義有四：

- 1.社區需求的界定與社區資源的匯整過程，以促使社區居民能在社會和教育活動中獲得成長。
- 2.社區教育的目標在社區自主和自治的發展，透過社區資源的合作、協調和統整，以確認和滿足所有社區居民的需求。
- 3.社區教育鼓勵社區服務體系的統整和協調發展，以提供所有社區居民所需的教育、休閒、社會和文化服務。
- 4.社區教育乃提供全體社區居民所有的教育需求。

對於英國學者所認為的社區教育，Brookfield(1985)認為他們具有解放(liberate)的傳統，迥異於美國自由的(liberal)基本假設。英國社區教育學者如

Lovett, Jackson, Fletcher, Thompson, Keddie 等人皆認為社區教育是教導社區居民反抗社會的不公平、不正義，以重建一個公平和正義的社會(Brookfield, 1985:236)。他們將教育當成一種武器，社區教育者的角色在於喚醒民眾覺知自己的處境，透過集體的行動，以進行社會改革。而這些活動看在美國學者的眼中，會認為是社區發展或社區行動；美國人對於弱勢族群所採取的策略是社會福利和社會救助，絕少像英國人將這些活動稱之為社區教育。

大陸北京師範大學教授厲以賢（1998）對於社區教育的涵義，作了如下的整理：

1. 社區教育中的教育概念是一種大教育的概念。
2. 社區教育的對象是社區的全體成員。
3. 社區教育的目標在滿足社區成員的各種教育需求、培養和提高社區成員的素質、提高社區成員的生活質量，以及促進社區發展。
4. 社區教育的內容是多元的、多層次的、從實際出發的。
5. 社區教育的動力機制是社區與教育的雙向參與和協調發展。社區教育既要求教育對社區的需求作出反應，也要求社區對教育的需求作出反應。這需要社區參與意識和社區歸屬感，也需要有協調意識。
6. 社區教育的組織形式和機構是多樣化的，社區教育既可以是學校型，也可以是活動型；既可以是政府行為，也可以是民間組織；既可以固定的，也可以是臨時的。
7. 社區教育的體制乃是社區內各種教育因素和機構的集合、協調和互動。
8. 社區教育的實質在於溝通教育與社區聯系，協調教育發展與社區發展，走向學習社會，實現教育社會化、社會教育化的理想。

綜合上述的說明，可以將社區教育的意義界定如下：

1. 社區教育是一種過程，教育或學習的過程，社區發展的過程即是社區教育的過程，例如自力救濟的活動。
2. 社區教育是一連串的活動，不論是正規或非正規的教育活動，不管是無形或有形的活動，具體或廣泛性的學習活動，例如放電影、演講會、球隊也都是活動，故居民可由活動中學習如何組織團隊、如何開會、如何解決共同面對的問題、人與人之間的互動該如何經營？故社區教育是一連串的活動。
3. 社區教育是一個工作的園地，是個理念的園地，不只在學校、家庭、社會，社區也可以是個工作的園地，但我們通常較少去開墾這片社區教育的園地。
4. 社區教育是一門專業，是從教育觀點而言，若你想讓社區得到正常發展，讓

社區民眾可以得到較好的學習，勢必要設計比較彈性的方案，故社區教育勢必是一門專業。

參、社區教育的實踐理論

社區教育的推動常因應各地的民俗風情和社會現實而有不同的觀點，演變成各種不同的派別。對於各種不同觀點的社區教育之認識和瞭解，有助於我們在推動社區教育的同時，可以反省和思考所該推動的目標和方向。對於社區教育的理論可以分成實踐理論和實務理論，知名的社區工作學者譚馬士（D.N.Thomas，1983）的分類方式更直接明確，他將實踐理論（theory of practice）稱為「知其所以然」（know-why）；將實務理論（practice theory）稱為「知其然」（know-how）。本文選擇美國學者布魯克菲德的理論作為實務理論的代表，英國學者馬丁（I. Martin，1987）作為實踐理論的代表。

在英國早期所提倡的社區教育並不認為社區教育是一種權宜措施，這在英國實用主義的傳統下，是改進和改變的重要起點。然而這些社區教育的先進們似乎仍然相當困惑。他們提出三種不同的派別，如：亨利·摩里斯／斯德華·梅森聯盟的整合校園村(integrated-campus village) 和劍橋與列策斯特郡的社區學院；隨布勞登報告(Plowden Report,1967)而來的英國基礎教育無聲革命(quiet revolution)；具有激進和自主傳統的成人教育和社會行動則是深植於勞工階級的歷史中。I. Martin(1987:24)歸結出三種不同的意識型態派別：

一、廣泛模式：

該派學者認為社區與社會的界限是一致性的，在居民同質性高和維繫社區和諧利益的前提下，將教育資源廣泛而無選擇性的提供給社區中的每一個人。此一模式最初的創始人是曾任英國教育部長的 H.Morris 在英國劍橋所提倡，以中學及社區學院為據點，強調終生學習，社區教育者處於中立地位，促發居民的合作和參與社區活動的意願。是一種由上而下的專業領導，以正式的計畫回應居民的教育需求。

二、激進模式：

該派學者認為社區和社會的界線是衝突的，以打破社會階級結構的不平等或感受到對整個社會的無力感之前提下，以進行解決問題為基礎的社區行動。其起源是

社區發展方案和成人教育革新，主要論題是資源重分配、機會均等、優先權的再定義、社區的團結和合作，以地方性的工人階級團體為最初的據點。是一種組織社區居民進行由下而上的改變模式。

三、改革模式：

該派學者認為社會和社區的界線是不一致且多元的，在居民具同質性但有團體間的衝突前提下，將教育資源選擇性的提供給弱勢族群和被剝削地區。最初是由 E.Midwinter,和 A.H. Halsey 於一九七二年，在 Plowden 報告及教育優先區的經驗下，進行都市地區的社區小學教育和家庭與鄰里的整合。主要論題是：地方分權、社區參與、居民自助、家庭與學校的聯繫、學前教育和非正式的成人教育。

針對此種分類，可以製表如下以區辨之：

表一：英國社區教育的三種派別

項 目	廣泛模式	改革模式	激進模式
社區與社會的關連	一致的	多元的	衝突的
前提	同質性且具有共同的利益	異質性且群體間有競爭	階級結構不平等且居於弱勢
策略	廣泛且無選擇性的提供給所有的人	選擇性的提供給弱勢族群和地區	以事件為導向，著重機會均等與社會行動
初步焦點	中等學校，社區學院	小學，家庭，鄰里	地方的工人階級行動團體
重要影響人物	Henry Morris	Eric Midwinter, A.H. Halsey	Tom Lovett, Paulo Freire and deschoolers
本世紀的起源	劍橋和列策斯特郡，社區學院	Plowden Report (1967), 教育優先區	社區發展方案，成人教育與社區工作的革新
重要的論題	終生學習，整合供給資源的開放與易得，反隔離，理性，協調自願的，中立的，合作的。	正向的區別，地方分權社區參與，社會連帶，家庭與學校的聯繫，學前教育與遊戲，非正式成人教育，居民自助與伙伴關係。	資源重分配，機會均等社區行動力，地方控制優先區重新界定，政治教育，學習網絡，結構分析，社區的團結與合作。

組織方式	由上而下的專業領導 正式的， 方案式的， 教學式的， 反應式的。	由下而上的地方領導 非正式的， 過程式的， 地區性的， 主動式的。
------	--	---

Martin, I.(1987) : 24.

目前台灣地區採用的是「廣泛性」的方式，強調終身學習，希望所有社區居民都能跟上時代的步伐，提供現代公民社會所需要的知識和能力。然而對於社區教育或社區發展的推動，是否宜由政府為主來推動，的確有反省檢討的必要。但是如果完全交由民間來推動，是否能夠符合民眾的需求？社區居民能否擔負此一責任？都是值得關注的要點。

肆、社區教育的實務理論

美國學者布魯克菲德 (S. Brookfield, 1984) 是社區教育實務理論的主要代表人物，他將社區教育的實務做法分成三大種類：

一、適應民眾需求而辦理的社區教育(Adult education for the community)

以 M.S. Knowles(1980)為代表，依據對當地居民所做的需求評估而提供教育活動。社區教育者的主要任務在根據當地居民的感覺性需求和表現性需求來設計活動，教育者本身是價值中立的，但是事實上由於人力與物力的限制，無法完全依照居民的需求來辦理，仍然須要社區教育者進行評估，其評估標準的優先次序為 (黃富順，民 83)：1.師資易於羅致，2.經費許可，有足夠學員，3.由社區內的團體與個人所提出，4.具學術與審美價值。因此該類型的社區教育模式具有如下特點 (洪秀容，民 78)：

- 1.社區教育活動基於居民的需求與意願而設計。
- 2.社區教育者居於中立角色，其任務在依居民需求來提供活動。
- 3.學習者具有高度的「消費者中心取向」。

二、以社區作為學習資源的的社區教育(Adult education in the community)

以 B. Whale(1976)為代表，以社區作為學習的實驗室或學習的資源，也就是利用學校資源作為個人和社區發展，或以社區作為教學的資源。具體言之，蒐集社區生活歷史或實際參觀地方文物設施等活動，皆可視為社區教育學習課程的一部份。此種教育模式由學習者負起學習的責任，社區教育者只提供人力和物力的資源來協助之，學習活動的進行與控制大多由學習者掌握，教師只是一個資源角色，學習地點不限於機構中，可能在工廠、古蹟、工藝場所或田野之間。因此該類型的社區教育模式具有如下特點（洪秀容，民 78）：

1. 社區本身便是一個教育實驗室和學習資源。
2. 社區教育者扮演「資源人士」的角色，提供專業知識去協助社區的學習活動。
3. 學習者自行決定學習目標和學習策略。

三、為社區發展而開辦的社區教育(Adult education of the community)

這是基於引導社區發展而開辦的學習活動，透過教育者的判斷來開設對社區有益的學習活動，而非基於社區民眾的需求。社區教育者認為社區具有傳遞價值、技能和知識給民眾的責任，透過這種功能的發揮，可將社區引導向一個高品質的境界。因此該類型的社區教育模式具有如下特點（洪秀容，民 78）：

1. 社區教育活動不僅依居民需求，更受教育者的信念來決定其教學內容。
2. 社區教育者依規範性需求來引導活動內容的發展。
3. 學習者被鼓勵或說服來參加社區教育活動。

社區教育的實踐理論提供學校社區化的不同觀點，社區教育的實務理論則提供學校社區化的推動策略，使得學校社區化的推動具有哲學思考的內涵，也具有面對不同情境的變通策略。

伍、學校社區化的意涵

早期的學校是社區中孤立的專門教育機構，這種型態的學校很容易解組，無法適應現在多元的社會；中期的學校是社區的楷模，這種型態的學校和周圍的環境，已經產生交互作用，但限於單向的模仿，仍屬於封閉系統；近來的學校是社區的中

心，強調社區是學校的環境，學校教育不能脫離實際的社區生活，學校和社區的資源應該共有、共享。所以，既然要建立學習型社區，社區中的學校自然成為資源中心。學校的校園和硬體設備，應該在不影響正常教學的前提下，適當地開放社區居民使用。這一點很多學校已經開始在做，但是多限於早上開放校園讓居民運動，比較少達到交流的目的。因此，學校平常可以針對課程需要，設計一些課外教學活動，加強與社區中的圖書館、文化中心合作；或是針對社區中極具特色的點，設計教學活動，強化和社區的連結，進而讓學生對社區產生興趣和認同感。

一、學校與社區結合的模式

學校如果要與社區發生關係，在雙方各為獨立自主個體的情況下，其結合模式有五：

(一) 將對方視為相互競爭的對手

如果學校將社區視為相互競爭權力主導的對手，一定要想盡辦法將所有的社區民眾，納入學校勢力的影響範圍，最好的方式便是將社區民眾皆納為學校的受教對象，使得社區民眾完全被收歸在學校系統之下。

如此一來，以前的宗教領袖便是政治領袖的「政教合一」，便有了現代版的教育領袖擔任社區領袖的「政教合一」制，學校人員成為社區的政治權力中心，教師成為社區各系統的領導幹部，校長成為社區真正的政治權力中樞。

(二) 將對方視為可運用的資源

如果學校視社區為可運用的資源，其主要措施有下列六項：

1. 確定學校發展目標。
2. 設計可達成目標之方案或活動。
3. 社區可用資源之分類與建檔。
4. 開發方案所需的社區資源。
5. 運用社區資源以達成方案目標。
6. 評鑑目標達成的程度，以設定新的資源運用計畫。

當然，當學校運用社區資源時，一定要瞭解資源的永續利用，絕對不能浪費或隨意棄置不顧，更應隨時與社區保持最大的互動，讓社區人士瞭解他們的付出皆獲得豐碩的成果，使得學校教學的品質有了長足的改善。

(三) 將對方視為共同工作的夥伴

如果學校將社區視為共同工作的夥伴，其主要措施有下列六項：

1. 建立雙方聯繫與溝通的管道。

2. 確認學校與社區共同關注的問題。
3. 共同籌組解決問題的委員會或工作小組，進行方案研擬。
4. 結合雙方人員分工或合作進行問題解決。
5. 方案實施時，彼此配合，共享資源。
6. 定期聚會討論彼此合作工作的問題和成果，以增進效率。

當雙方進行工作時，應不斷整合雙方對教育目標的歧異，開放溝通的管道，在地位平等、相互尊重的原則下進行資源的交流與工作的相互配合。

(四) 將對方視為服務的對象

如果學校將社區視為服務的對象，其主要措施有下列五項：

1. 瞭解社區民眾的需求與問題。
2. 評估社區所具有滿足需求和解決問題的能力和資源。
3. 與社區民眾共同研討可行的解決方案。
4. 結合學校與社區資源，執行解決方案。
5. 評鑑實施成效，瞭解是否滿足社區需求或解決問題。

如果學校將社區視為服務對象，應先以開放的心胸，邀請社區民眾使用校園各項設施，增加學校與社區居民的交流和認同；以服務的心態，避免功利主義，培養學校教師認同社區教育的理想，更進而培養學生服務鄉里社區的熱情。

(五) 將對方視為生命共同體

如果學校將社區視為生死與共的生命同體，其途徑是漸進式的發展，先互為可運用的資源，其次是進入互為服務的對象，再次是進階到互為共同工作的夥伴。等到雙方皆體認到彼此相互需要，全體居民也具有共識，便可以進展到生命共同體的境界。

二、學校社區化的推動指標

學校社區化的原始理念乃是要將學校的發展和作法，交由社區人士自行營運，現今教育單位所提出的學校社區化，只強調開放校園空間供社區人士使用，對於學校社區化有相當大的限制。如果要真正讓學校社區化對社區終身學習發揮積極而正向的功效，必得先瞭解學校社區化的進程，建立服務社區的機制並輔導組織社區團體參與學校經營，才能對終生學習社會的理想發揮積極的功效。

學校社區化並非出借學校硬體設施供民間電腦業者使用，而是讓學校成為社區民眾最重要的終生學習資源，讓學校能以滿足社區民眾的學習需求為目的。因此，

推動開放教育、實施鄉土教學、辦理社區教育、開放學校決策參與、充分利用學校教學資源，使學校為社區所用、所享、所治，才是學校社區化的正確方向。學校社區化漸進發展的歷程，各階段的指標可分述如下：

- 1.學區的範圍與社區的範圍同步。
- 2.學校與社區間沒有圍牆阻隔。
- 3.學校設施開放給社區民眾使用。
- 4.學校提供社區民眾所需的教育活動。
- 5.學校經費由社區人士負擔。
- 6.學校師資由社區人士聘任。
- 7.學校教學活動由社區人士規畫。
- 8.學校一切活動由社區人士監督。
- 9.學校一切作為皆由社區人士負責。

陸、學校社區化的策略

社區教育的推動，基本上依照六種工作程序來進行，使得社區民眾在此工作進程中，皆可以獲得學習和成長。學校社區化的推動策略，一樣可以採取這六種推動程序：

一、知識及資料的傳播

社區危機意識的提出是資料傳播的第一步，接著應有系統的提供社區主義、公民社會、共同生產、服務學習、開放教育、社區發展與學校社區化等理念知識，使民眾對社區意識產生認同；再來便是參與社區公共事務技能的訓練資訊之傳播，使前述的六種對象，皆可以獲得與社區發展有關的知識與資料。

當前台灣地區的社區有線電視普及，有線電視法中又規定業者必須提供十分之一的頻道作為公益、社教、藝文的頻道，免費提供給社區民眾使用，因此社區教育者正可善用有線電視的公益頻道資源，以充分傳播學校社區化的知識與資料。

二、領袖人才的培訓

社區教育是一種組織發展的過程，運作團體動力的知能是成為社區種子的必要條件之一，因此針對個人、小組、群體和社區，皆有必要提供領袖人才的培訓課程，

使他們具有正確的領導觀、人文的領導理念、關懷與任務兼具的領導行為、引導成員參與團體運作的具體作法，以及重個人成長甚於組織任務達成的開放胸襟，務期使每個人皆有機會擔任學校社區化事務的領導者，而這正是社區教育所要達成的理想。

三、社區群眾的動員

社區群眾的動員對教育者來說，應視為是一種教育情境的安排與教育的手段，絕對不能成為社區教育的目的，因此社區群眾動員應引導民眾關注社區所面臨的問題，灌輸民眾唯有集體行動才能有效解決個別成員所遭遇的問題。

動員社區民眾的主要目的在於引導社區民眾對學校教育的參與，因為居民對學校社區化事務參與的程度的越高，代表其對學校社區化關懷的程度越高。

為了達成社區參與的功能，動員社區民眾時，一定要遵循社區參與的層次，逐步引導社區民眾，達到學校社區化參與的伙伴關係，直到讓社區居民完全掌握學校社區化的運作為止，以實現社區獨立自主的目標。

四、社區居民關係的建立

居民對社區具有認同感和貢獻的心，這是社區功能良好的最佳指標，使得社區居民願意對社區的事務盡心盡力，首要條件之一便是讓居民相互間建立良好的緊密關係，也就是一種認同感，或是學者所稱的社區意識（sense of community），居民有強烈認同感的社區，則顯示其社區成員有高度的社區意識，是一個凝聚力強的社區，則此社區必可持續發展。

建立社區居民間良好的關係，具體的措施當然是針對社區的物理環境、社會環境和心理環境的建設，使得居民認同社區、喜歡社區、參與社區活動、關心社區事務。此種社區居民情感的增進，才有可能讓社區與學校結合成生命共同體，而這也就是學校社區化的最高境界。

五、社區互助運動的促成

社區互助團體的組織與運作正是推動社區教育的重要進程，當社區居民將他人所遭遇的困難，不再視為個人的品德有瑕疵或行為懶散所種下的惡果，而視其為社區環境不佳的受害者，並且想要以社區集體的力量來面對，則社區互助運動隱然成形，社區教育的功能也孕育其中了。

推動社區的互助運動可從社區自助團體的籌組為先導，因為社區自助團體通常

是自己自動組成的互助性質的小團體，在社區中只要具有相同的問題與困難者，皆可以集眾人之力來解決個別所遭遇的問題，如老人自助團體、智能障礙兒父母的自助團體、離婚婦女自助團體、失業者自助團體等，他們皆可以在自行籌組的團體中得到所需的支持，也培養他們發揮該有的社會功能，從而能夠融入社會，以解決自己的問題。當學校與社區互為工作夥伴時，社區的互助運動與學校社區化便連結在一起，無論是社區民眾的問題、學校師生的問題、社區與學校的問題，都可以組成互助團體，親師協會與校家聯誼會等，都是相當好的策略。

六、社區行動的帶領

每個人皆認同從社區行動中可以讓居民獲得最豐碩的學習，無論是社區知識的獲得、社區團體的運作技能、與社會上其他團體的協調配合、與政府相關單位的游說和抗拒，甚至於社會資源的運用等，皆可以從社區行動中學得社區實務知能。

社區行動的作法從發小宣、貼大字報、分發傳單、找人溝通、舉辦公聽會、進行游說和壓力，以至於激烈的罷工、罷市、遊行示威、絕食抗議，到最為激烈的武力暴動，社區教育者必須謹慎為之，務使得社區民眾在社區行動中，獲得知識的增長與人格的成熟，而非獲取不當利益，損害社會正義。當然，學校社區化的推動也可能遭遇阻力，採取社區行動也是可以考慮的做法，但是前提是順著第五策略的社區互助運動之後，由社區人士與學校人員共同策劃社區行動，再由社區領導人士總其成。

柒、學校社區化的具體做法

一、學校教育本身的改革

(一) 找出可以作為社區參與學習的課程內容

現行國民教育各科教學中，皆以學生的生活社區為核心向外擴散，教學的內容，必然會與學生的社區生活環境相關聯，也有必要連結學校教學內容與學生真實生活情境，使其能應用所學，進而活用所學。但是目前學校教育並未跨出教室和校門，使得學校教育與真實生活脫節。要改善當前困境，開放教育是值得推廣的理念，而落實的作法，當是找出各科教學中能與社區生活結合的內容，進而引導學生將課堂所學直接應用在社區生活情境；或是直接利用社區生活情境來學習。要達成此一目標，必得教師與學生家長密切配合，

由教師提出課程內容，家長提供社區內可供學習的資源，雙方共同合作。

(二) 找出可以作為社區參與學習的社區學習資源

社區內具有何種可供教學使用的學習資源，是學校與社區結合的重要媒介，對於社區資源的瞭解愈深入，所能利用的社區資源愈多，也愈能有利於教師教學與協助學生學習。因此，瞭解社區內有何可供學習的資源，設法找出這些學習資源，並妥善應用這些資源，以促成學校教育與社區生活結合。

(三) 編製社區參與學習的教材

結合社區學習資源與國民教育各科教學課程內容的具體展現，便是社區參與學習的教材，讓社區內各級學校的該年級的教師，只要根據此一份教材，便可以引導學生從事社區參與學習。這是一份真實的鄉土教材，與各科教學結合的鄉土教材，而不是另外加入的鄉土教學。在國民小學仍然採取包班制的現實情境下，由班級導師統整各科教學內容，配合社區學習資源，有系統的引導學生研習，當更能發揮鄉土教學所倡導的理念。在國中階段，各科教師可以透過各科教師研習會的協調，以統合各班學生的社區參與學習教材。

(四) 營造利於推動社區參與學習的學校與社區環境

找出有礙社區參與學習的學校環境和社區環境，從而研擬解決之道，才能讓社區參與學習順利推動。社區與學校結合如何能不流於口號，一定要落實在實務的層面，讓學校、家長與社區能建立共識，共同配合，必得先瞭解推動社區參與學習的困難和阻礙，在推動之前或推動過程中加以排除，以營造出一個有利於推動社區參與學習的學校與社區環境，便成為各級學校的首要工作。

二、建立各級學校透過服務社區來學習的機制

社區教育的基本主張，從正規教育社區化，到社區環境安排的教育化，使得個人終其一生，都可以在社區中獲得學習與成長的機會；因此在學齡階段的正規學校教育過程中，便有計畫的引導學生利用服務社區的活動來學習；等到學生畢業之後，有較多的機會參與社區活動，仍然能夠從社區活動的參與過程中獲得成長與學習，完全合於現代人需要不斷學習的特性。

逐步推動服務學習的理念，其具體步驟可分述如下：

1. 要求各級學校皆應成立各式學生社團，每個學生必須至少選擇一個社團參與。
2. 社團指導教師應輔導各學生社團，每學期至少從事一項社區服務工作。

- 3.建立學生社區服務卡，要求各級學校學生每年至少服務社區二十小時。
- 4.在各級學校開設社區服務課程，由專任指導老師帶領從事社區服務。
- 5.要求各科教師，皆須將社區服務列為課程重點，使得學生作業與社區服務結合。
- 6.訂定社區服務法，明確要求各級學校普遍推動服務學習，使服務與學習合而為一。

三、輔導組織社區團體參與學校的經營

家長會得以出席學校的教評會，並對教師晉用與考評提出意見，仍然無法彰顯社區人士對學校經營的影響力，一方面可能淪為陪襯的花瓶角色，另一方面可能造成社區人士與學校行政主管間的緊張衝突。因此有計畫的輔導社區人士，組織學校教育促進委員會，並且協助他們來表達對學校經營的關懷，才有可能讓學校與社區達成最佳的互動模式，共同促進雙方間的互利雙贏關係。

從學校的立場來看，引導社區民眾參與學校經營的作法可以分成下列數種：

- 1.成立家長交通導護，讓家長取代學生成為上下學交通維護的主要人力。
- 2.請家長領養校園花木以綠化校園。
- 3.學校成立環保小尖兵，請家長將家中資源垃圾交學生帶到校園統籌販賣。
- 4.邀請家長共同維修學校各項設備。
- 5.學校辦理各項遊藝活動時請家長當出資主力。
- 6.學校辦理各項休閒體育活動時，讓親子共同參加。
- 7.學校將各項活動規畫草案請家長提供意見或共同規畫。
- 8.學校組織各種學生社團，邀請家長擔任指導老師。
- 9.學校規畫家長參與課堂教學，輔導課業落後的學生。
- 10.學校規畫鄉土教學課程，請家長負責教學的實施。

四、學校推動社區家庭教育

學校推動社區家庭教育的作法，可分述如下：

(一) 瞭解社區民眾的家庭教育需求

- 1.利用導師從事家庭訪問的機會，與家長談論他在家庭教育方面感受到的問題。
- 2.利用學校舉辦家長日邀請家長到校時，與家長談論家庭教育方面的困擾為何？

- 3.對在校學生施以家庭管教態度量表與家庭生活滿意度量表。
- 4.與家長會代表或社區發展協會代表討論社區內的家庭教育問題。

(二) 根據家庭教育需求，規畫設計家庭教育活動

- 1.由學校教師將教育送上門，主動向家長灌輸家庭教育的知識和作法。
- 2.由學校舉辦家庭教育研習班，邀請家長參與研習。
- 3.由學校邀請校外專家在社區中心舉辦家庭教育講座。
- 4.由學校主動邀請學生家長組成義工隊，施以家庭教育種子訓練，以服務社區。
- 5.請社區發展協會舉辦家庭教育研習班，學校提供人力與物力資源加以協助。

(三) 活動項目舉例

- 1.父母效能訓練團體。
- 2.家庭教育研習營。
- 3.親職教育講座。
- 4.親師座談會。
- 5.親子溝通、親子露營、親子運動會、親子同樂會等親子互動活動。
- 6.學生家長參與、協助學校教學或教室活動。
- 7.開授社區民眾成人教育班，以提昇家長的知識水準。
- 8.組織家長義工隊，專門推動家庭教育。

捌、結語

學校社區化的推動並非靠一般常識就可以順利推動，當前各級學校在上級官員的要求下，紛紛推出各種名為「學校社區化」的活動，其實只是利用社區資源來強化學校的辦學，更是對社區居民與學生家長的強迫樂捐，因此學生成為人質，家長只好花錢消災，這並非學校社區化，而是學校一方獨大的不平衡局面。

本文從社區教育的實踐理論提出其不同的意識型態，再從社區教育的實務理論提出其不同的工作模式，藉以探討學校社區化的意涵與推動指標，並從社區教育的推動策略中指出學校社區化的推動程序，最後提出學校社區化的可行做法，使得理論與實務兼備，不至於缺乏理論的引導，使得學校社區化流於形式；更提出學校社區化推動的策略與具體做法，使得想要推動學校社區化的相關人士有所參照。

參考書目

- 教育部 (民 87) 中華民國終身學習年白皮書。台北市：教育部。
- 林振春 (民 84a) 台灣地區成人教育需求內涵的分析。社會教育學刊, 24, 105-122。
- 林振春 (民 84b) 社區教育的基本理念。社會建設季刊, 90, 19-25。
- 林振春 (民 85) 終生學習與社區教育。載於中華民國成人教育學會主編：終生學習與教育改革, 181--240。台北：師大書苑。
- 林振春 (民 86) 社區終生學習的策略。1997 社區終生學習國際研討會。嘉義：國立中正大學成教所。
- 林振春 (民 87a) 社區營造的教育策略。台北市：師大書苑。
- 林振春 (民 87b) 社區小百科。台北市：光寶文教。
- 厲以賢 (1998) 社區教育的理念。載於 98 上海社區成人教育學術研討會論文集。上海市：上海市社區教育研究中心。6-15。
- Brookfield,S.(1984). Adult learners, adult education and the community. British:Open University. 84-89.
- Brookfield,S.(1985). Community adult education: A comparative analysis of theory and practice. Comparative Education Review, 29(2), 232-239.
- Cropley,A.J.(ed.)(1980). Towards a system of lifelong education. Oxford: Pergamon Press.
- Cropley,A.J.,& Dave, R.H.(1978).Lifelong education and training teachers. Oxford: Pergamon Press.
- European Union(EU.) (1995). Teaching and learning: Towards the learning society (White Paper on Education and Training).
- Hasan, A.(1996). Lifelong learning. In A. C. Tujnman(ed.) International Encyclopedia of Adult Education and Training. New York: Pergamon, 33-40.
- Rubenson,K.(1997). Two generation of lifelong learning.Paper present at The 2nd International Conference on Adult Education Research & Its Journal. Hong Kong:Caritas Adult & Higher Education Service.
- Thomas, D.N. (1983) The making of community work. London: George Allen and Unwin.

以知識經濟 知識社會的 觀點論如何提升學校社 區化之教育效能

王如哲

【作者簡介】

王如哲，台灣省彰化縣人，現任國立中正大學教育學研究所教授。

壹、前言：邁向知識的新紀元

近數十年來，Peter Drucker(1993)不斷地告訴我們有越來越多的工作，變成是以知識為基礎的工作，在《後資本主義社會(Post-Capitalist Society)》一書中，他提到：基本的經濟資源不再是資本或自然資源，也不是勞力，現在與未來都是仰賴知識。現在由「生產力」和「創新」產生的價值，皆是知識在工作上應用的結果。確實如此，知識使個人有能力創造出新的事物，而且是組織的知識使得個人能夠改進產品和服務(Archibugi & Lundvall, 2001; Bonnett, 2000; Miller, 1996)，因而使一些學者公開宣稱我們已邁向一個歷史的新紀元，亦即我們已進入一個以知識為基礎的經濟(knowledge-based economy)學習經濟(learning economy)或資訊社會(information society)(OECD, 1996)。影響所及，學者和政策訂定者開始描述在社會中所發生的特定變化，並指出我們所有人均需認清現在已生存於「知識的紀元(knowledge age)」。

知識紀元的涵蓋範圍是全球性的，但科技的快速進展使得更不易於預測未來五年這個世界將會是什麼樣子，更遑論下一個十年或二十年。十年前有誰會預測到諸如微軟(Microsoft)和思科(Cisco Systems)的公司市場資本額會高於大型石油公司或汽車工業鉅子呢？確實如此，誰會預測到今日電訊醫學(tele-medicine)或電子商務

(e-commerce)已成為事實呢？在高等教育領域中又有誰會料想到可以透過網際網路教學的實施，來頒授全球認可的學位呢？根據微軟（Microsoft）創始人 Bill Gates 的見解，預言家往往會高估未來三年的變化，卻低估了未來十年之可能變化。此種無法準確預測的不確定性使得知識最具重要性。如果外部環境是不確定的，組織則必須仰賴本身的知識和智慧資本(Sallis and Jones, 2002)。

知識的新紀元是由今日所創造出的可供利用之大量資訊揭開序幕的。這種資訊的數量正以驚人的速度持續增加之中，有一部分原因在於有大量可資運用的電腦；另一部分原因則是知識和研究之爆炸性成長。電腦的發展速度確實令人驚訝，現今的豪華汽車擁有比阿波羅十一號火箭更為進步的電腦設備，而且這種電腦能力目前已普遍被企業和顧客使用來搜尋知識與資訊，特別是透過全球資訊網。根據估計全世界約有超過八百萬個獨立設置的資訊網網站，而且目前每年成長率大約 50%。現今大約有二十五億個文件直接可資利用，而且此一數字正以每天七百萬頁的速度在成長。如果將公共資訊網和公司網站、政府資料庫及網際網路網站加起來，目前全世界可能有高達五千五百五十億個文件存在於數位網路之中。電腦的力量和資訊的可供利用，正使得全世界瞭解到使用和創造知識之潛能(Sallis and Jones, 2002)。

在一個愈趨由全球通訊和大眾知識文化所支配的世界裡，智慧資本的擁有和利用已成為重要的組織資源。誠如 Abramovitz & David (1999) 所宣稱，在知識的新紀元是重視學習和知識基礎的最佳時機，學校則無疑是協助社會成員學習，以及奠定成人生涯知識根基之主要場所。

基於此，一方面學校代表的是重要的社會組織，因而必須深刻體認在知識紀元中學校所處的社會環境之快速變化，而且較理想的情況是：學校必須能夠洞察機先且做出預作準備的(proactive)改變，而不是被動的反應性(reactive)行為；另一方面，前已指出學校是培植人才的主要場所，如何因應知識紀元的人才需求與學習需要，進行教學實務之變革。這不僅相當重要，更是學校是否能夠有效實現教育任務之關鍵所在。因此本文之旨趣在於運用知識經濟與知識社會的觀點，來指認現今知識紀元的本質，並據以論述以學校社區化來提升教育效能的途徑。以下先針對什麼是知識經濟/知識社會？予以闡述之。

貳、什麼是知識經濟/知識社會？

一、知識經濟

什麼是「知識經濟」？簡言之，知識經濟乃是知識的生產和利用，已經扮演著在財富創造上之最關鍵地位。它是關於在各類經濟活動中所有各類知識之更有效運用(Department of Trade and Industry, 1998)，此種經濟比先前時期更高度且直接仰賴於知識的生產、分配及其利用(Abramovitz & David, 1999)。在 1996 年經濟開發暨合作組織(OECD)公佈的「以知識為基礎的經濟 (The Knowledge-based Economy)」報告書中，明確指出知識經濟乃是當前經濟開發暨合作組織的經濟體 (OECD economies) 之經濟發展趨勢與特徵，而且肯定知識與科技在經濟活動上的重要性 (OECD, 1996; 1999; 2000)。此一報告書明確告訴我們，有許多進步國家已朝向知識經濟方向前進，亦即進入知識主導的經濟 (Archibugi & Lundvall, 2001; Carter, 1999; OECD, 1996; 1999; 2000; World Bank, 1998)。

如前所述，知識經濟是指在財富創造上，知識的生產與利用已扮演著決定性角色之經濟(Archibugi & Lundvall, 2001; Information Technology Advisory Group, 1999; Neef, 1998; 1999; OECD, 1996; 1999; 2000)，因而有人主張知識經濟是一種有別於傳統經濟的「新經濟(new economy)」，這種經濟的成長仰賴於個人、組織及國家層級之有效知識生產、傳播與應用。因此知識經濟是一新經濟，而新經濟的一項明確特徵則是：知識已變成是最重要的生產因子(Romer, 1990; 1999; OECD, 1996)。持這種觀點者經常交互使用這二項概念，視「知識經濟」等同於「新經濟」，二者並無差異。

但相反地亦有人主張「知識經濟」與「新經濟」有別，因為新經濟包含知識經濟，亦即新經濟包含一些有關的概念(constructs)，諸如(Industry Science Resource, 2001)：

- 。知識經濟(knowledge economy)
- 。以想法為基礎的經濟(ideas-based economy)
- 。以知識為基礎的經濟(knowledge-based economy)
- 。資訊經濟(information economy)
- 。資訊社會(information society)

同樣主張「知識經濟」並不同於「新經濟」的另一種說法則是，知識經濟甚過於所謂的「新經濟」，普遍流行的「新經濟」一詞有時是侷限於在活絡金融市場中的軟體和多媒體企業，但這只是冰山一角，事實上知識經濟係涵蓋較大範圍的所有領域活動正在持續產生的變化，這種持續的變化不只是科技的而且是機構的，並且所關注的事物是超越資訊的所謂「知識」(Rodrigrigues, 2002)。

由前面的敘述可知，對於知識經濟與新經濟二項概念的看法，有持二者係具有

相同意義且可交互使用的觀點。但亦有認為二項概念指涉的範圍及其意涵並不相等，其中有人認為新經濟包含知識經濟、資訊社會等概念，因而其範圍大於知識經濟；相反地，有人則主張以知識的生產、傳播及其應用為核心特徵的知識經濟，往往較將其意義侷限於資訊科技的新經濟，有著較為廣泛的定義與範圍。

二、知識社會

前面指出我們已進入知識的新紀元，當特別注重此一新紀元的經濟層面時，我們宣稱這是知識經濟；在強調的不僅是經濟活動時，另一種描述性說法則是「知識社會」。然而我們應謹記 Peter F. Drucker (1998) 在指出除了資本和勞力外，知識是現在快速變化的另一項生產因子時，亦同時強調此時宣稱我們已進入「知識社會 (knowledge society)」可能是時機尚未成熟，而且肯定是有些武斷，因為迄今為止我們僅擁有知識經濟而已，雖然當前確實已是「後資本主義的(post-capitalist)」社會。根據 Drucker 的此一觀點，我們目前已進入知識經濟，但尚未形成知識社會。基於此，現今的教育與訓練體系正面臨著建構學習社會的挑戰，並使其發展成為知識社會而不只是知識經濟而已(Rodrigues, 2001)。

然而究竟什麼是「知識社會」？其影響勢力為何？「知識社會」本身有什麼特徵？先就其影響勢力來看，對於知識經濟最具影響力的新科技層面，不僅正大幅提升可透過資訊與通訊科技來取得知識的機會，並且突破了知識和參與的障礙，這種科技層面也是知識社會的重要影響勢力，而且正在創建所謂的「知識社會 (knowledge-based society)」(Lee et. al., 2002)，因為透過新科技可以成為一項途徑，以提昇人民參與社區，而且因而使他們成為有知識的公民且能貢獻並型塑自己的國家政治形貌。

其次就知識社會的特徵而言，社會資本(social capital)概念可以用來描述「知識社會」，社會資本也就是社會網絡(social networks)和信賴(trust)，這是攸關社會福祉之所在。經濟合作與發展組織(OECD)於 2001 年公布的「國家的福祉：人力和社會資本的角色(The Well-being of Nations: The role of human and social capital)」報告書中，對於社會資本的界定如下：「網絡結合共同規範、價值及瞭解，可以助長團體內和團體間的合作」(OECD, 2001, p. 48)。這裡所指出的「社會網絡」和「信賴」二項社會資本概念，將會成為我們後面在論述如何以學校社區化來提升教育效能的重要觀點。

由前面的敘述，可進一步將知識經濟與知識社會二項概念對照說明如下：知識經濟強調知識是一重要的經濟資本，且在指出知識紀元的本質時，側重於知識的經

濟價值；相對地，知識社會強調知識是重要的社會資本，因而在指出知識紀元的重要條件，特別強調社會網絡和信賴不僅是社會資本的構成要素，更是形塑知識社會之重要根基。

在說明什麼是知識經濟和知識社會之後，接續探討學校社區化的層面及其意涵。

參、學校社區化的層面及其意涵

我們可以從二個角度來看「學校社區化」，亦即「學校社區化」會有兩個重要層面：第一、學校社區化是強化學校與社區的互動關係；第二、學校社區化的第二個層面是：創建學校的內部社群，茲將這二個層面及其意涵依次闡述如下：

一、學校與社區關係之強化

學校社區化的一個重要層面是「學校與社區關係」。究竟學校應與社區發展何種關係，以利於學校教育目標的達成呢？先從系統的觀點來看，社區代表學校的重要外在環境，學校必須與其外在環境維持良好的互動關係，這是維持學校存續之一項決定性因素。如從資源運用的思維來看，學校對社區持開放的態度，可使學校的教育設施受到充分運用，而且開放學校設施亦有助於增加學校的財源收入。還有如從公共關係的角度觀之，建立學校與社區的良好雙向互動關係，也會有助於教育目標的達成。

其次，在強化學校與社區關係上，學校可致力的項目如下(OECD, 2001)：

- 增進父母參與；
- 增進社區參與；
- 對社會環境有更多的學習；
- 使課程涵蓋社區環境的經驗。

總之，在當前的知識新紀元，知識經濟和知識社會的觀點告訴我們，學校應扮演更積極的角色，不僅是照顧傳統的學生而已，也應該回應社區的學習需求，如此才有助於創建具有競爭力的「知識經濟」以及擁有厚實社會資本的「知識社會」。

二、學校內部社群的建立

學校社區化的另一個重要層面是「學校的內部社群」。教育世界大抵是充滿正式與非正式的知識交換(Woodell, 2001)。但以教育領域與其他領域的知識管理相比較

而言，教育部門（public sectors）之知識傳播與應用一般是較差的（Centre for Educational Research and Innovation, 2000a; 2000b）。因此，教育領域本身必須致力於改進領域內部的知識管理創造活動。當我們進入廿一世紀，正是所謂「知識工作者(knowledge worker)」來臨的時代，學校教師在知識紀元中擁有最為重要的地位，教師如何創造、建構、轉化、儲存和轉移本身的知識，以提供最佳的教育服務顯得相當重要。

知識通常是由非正式的、自主組成的實務人員網絡所建構而產生的。Von Krogh 和 Ichijo 及 Nonaka 稱之為微觀知識社群(micro-communities of knowledge)，其目的在於迎合分享知識並合作解決問題(Sallis & Jones, 2002)。Sallis & Jones (2002)則稱之為「知識或學習社群(knowledge or learning communities)」。知識社群會交換和詮釋資訊、建構專門技術，並顯現知識的儲存。它們能夠創造出新的知識和想法，以使機構居於領先地位之前緣。它們擁有集體智慧，以建構並發展隱性知識(tacit knowledge)。

Snowden (2000)曾指出知識社群主要有兩種類型：第一種是自然的社群，它是一種相互依賴之社群，個人並未具有相同的背景，只是彼此喜歡，或為了興趣而結合，而與日常的生存或工作效能毫無關係。此種社群是分享知識之最有效途徑，但通常是最不易觀察的社群。它可能會跨越組織和代間的障礙，它是任何大型組織之接合劑，信賴和可靠為其重要的成分。另一種知識社群是親近性社群，亦即具有共同的教育或訓練背景。專業領域通常屬於此類社群，擁有在某一技能或專門技術領域的共同興趣，以鼓勵知識之交換。然而，此類社群對於競爭對手非常敏感，影響所及，知識交換和相互依賴受到相當的限制。

其次，知識社群擁有下述幾項性質（Sallis & Jones, 2002）：

- 。是自主組成的非正式團體；
- 。對成員具有社會意義，他們認定在此一社群形成的關係具有價值；
- 。是學習社群；
- 。是圍繞著共同目的和重要事務而建立的；
- 。包含共同的問題並尋求解決對策；
- 。運作於跨越任務和部門；
- 。激勵的管理和領導方式可以對它產生支持的作用；
- 。擁有的生命長短端賴於對於團體任務的價值多寡而定；
- 。是隱性知識的寶庫；
- 。可使隱性知識外顯化；

- 。可促使組織居於知識創造的領先地位；
- 。可有效利用其成員的情緒智力(emotional IQ)。

此外, Etienne Wenger 也特別指出, 知識社群具有三項重要特徵(Sallis & Jones, 2002): 第一項是人員擁有參與進取心, 甚過於與目標的簡單關係, 且反映出成員對於本身情境的瞭解並賦予行動意義; 第二項是成員結合在一起並成為一社會實體 (social entity), Wenger 稱之為「相互約定的關係 (relationships of mutual engagement)」; 第三、具有成員帶來可供他人分享的公共資源之功能, 包括案例、過去的學習、工具、語彙及對他人之協助。這些都是對於社群中其他人員之直接利益, 可協助他們解決問題並改進知識。

另外亦需要特別注意的是, 知識社群的真正力量係來自於所建立的部份時間之內部團隊, 這是一個資訊科技(information technology)和人力資源(human resource)成為自然伙伴的領域, 兩者均有良好的網狀組織、水平導向, 並且具備體認並建立知識分享能力社群的動力(Snowden, 2000), 還有最具力量的「獲悉(knowing)」之發生乃是隱性和顯性知識之間互動或知識對話(knowledge conversation)的結果, 當應用至學校時, 這些概念係指存在於實務社群內所有的經驗和學習之總和(Hanson, 2000)。因此, 學校內部社群的建立, 將會有助於教師的專業發展與教育實務知能的分享與傳播。

最後, 學校在建構內部的社群時, 應特別重視下述兩項原則: 第一、宜兼採科技與人文的途徑, 以確保學校知識社群具備源源不絕之動能並能永續發揮作用; 第二、應該聚焦於學校人員之共同興趣, 來建構學校的內部知識社群。

肆、結語：以學校社區化來提升教育效能的途徑

以下根據知識紀元為時代背景, 並從知識經濟和知識社會的觀點, 論述以學校社區化來提升教育效能的途徑。

第一項途徑是: 加強學校與社區的雙向互動, 以厚植社區的社會資本, 並成為提升教育效能之動能

經濟合作與發展組織(OECD, 2001)的研究發現指出, 具有高水準社會資本的社區, 會比面對社會隔離和孤立的社區, 易於達成較佳的學校成果。因此, 在知識的新紀元, 從創建知識社會的觀點而言, 學校應該與社區緊密結合, 積極發揮透過學

校教育資源和服務，來提升社區成員的公民素養與參與能力，最後可形成較為豐富的社會資本，這不僅相當有利於知識社會的建構，亦可使社區產生良好的影響與回饋作用，成為提升學校教育實施成效之助力。

第二項途徑是：使資訊與通訊科技成為學校和社區之學習與溝通媒介，發展學校成為鄰近學習中心

學校在知識經濟或知識社會應成為更重要的一環。一方面應善用學校的教學科技和相關基本設施及其相關應用，來增進不利的鄰近社區取得使用資訊和通訊科技的學習機會。另一方面，資訊與通訊科技教育方案的推展，需要社區的積極參與，社區可因為參與而獲得利益。學校必須使社區瞭解資訊與通訊科技的潛在利益，以改進學校的教育品質和提高一般社區成員的知識水準。

第三、創建有助於改進教師和學生的教與學之虛擬學習環境。在學校建立虛擬的學習環境可能產生的利益包括：可使教師創造出高品質的教材、使教師分享高品質的資訊資源、聯結現存之資料庫，尤其是學生的紀錄，可實施線上測驗和評量，且能夠創造出特別的教學方案，以及引進高品質的教材。電腦善於儲存、掌握、建造並分配大量的資訊。科技可以對一些諸如學生數量、考試通過率、畢業生出路等事物，創造出標準化的報告書，這些對於改進學校決策品質以及提升教育效能會有相當之助益。

雖然顯性知識的分享是科技愈趨重要之主因，但隱性知識也可以透過虛擬網路和在虛擬的學習環境中，來予以分享，因此學校虛擬社群的發展會為學校帶來重大的教學利益。

第四、建構學校內部社群運作所必要的「社會網絡」與「信賴」。知識社會的本質告訴我們社會網絡和信賴是其重要根基。學校內部的知識社群能否成功運作，取決於學校人員之間的信賴與合作，因此促使學校成員相互分享，必須先建立起彼此相互信賴的關係。有許多證據顯示組織若有阻礙信賴與學習的文化，將注定失敗（Sallis and Jones, 2002）。因此應該強化學校的學習文化或影響知識分享之信賴條件，才能發揮學校的內部知識社群之功效。

參考文獻

Abramovitz, M. & P. A. David (1999). Technological Change and the Rise of Intangible Investments: The US economy's growth-path in the twentieth century. In OECD

- (Ed.). *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.
- Archibugi, D. & B. Lundvall (Ed.). (2001). *The Globalizing Learning Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, B. C. (1999). *Infinite Wealth*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Centre for Educational Research and Innovation (2000a). *High-Level Forum on Knowledge Management: The new challenge for firms and organisations*, 18, September.
- Centre for Educational Research and Innovation (2000b). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- Department of Trade and Industry (1998). *Our Competitive Future: Building the knowledge driven economy*. London: HMSO.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.
- Drucker, P. F. (1998). From Capitalism to Knowledge Society. In D. Neef (Ed.). *The Knowledge Economy*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Industry Science Resources (2001). *Competitive Australia: A conceptual paper on the knowledge-based economy*. OECD (1999). *The Knowledge-based Economy: A set of facts and figures*. Paris: OECD.
- Information Technology Advisory Group (1999). *The Knowledge Economy*. Wellington: ITAG.
- Lee, L., D. Markotsis and T. Weir (2002). *Social Impacts of the New Economy*. Canberra: New Economy Branch, Department of Industry Tourism and Resources.
- Neef, D. (1998). The Knowledge Economy: An introduction. In D. Neef (Ed.). *The Knowledge Economy*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Neef, D. (1999). *A Little Knowledge is a Dangerous: Understanding our global knowledge economy*. Boston: Butterworth Heinemann.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *A New Economy? The Changing Role of Innovation and Information Technology in Growth*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *New School Management Approaches*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *The Well-being of Nations*. Paris: OECD.
- Rodrigues, M. J. (2002). Introduction: for a European strategy at the turn of the century. In M. Rodrigues (Ed.). *The New Knowledge Economy in Europe*.

Cheltenham: Edward Elgar.

Romer, P. M. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5), pp. s71-s102.

Romer, P. M. (1999). Beyond the Knowledge Worker. In M. H. Zack (Ed.). *Knowledge and Strategy*. Boston: Butterworth Heinemann.

Sallis, E. and G. Jones (2002). *Knowledge Management in Education*. London: Kogan page.

Snowden, D. J. (2000). *Liberating Knowledge*. Paper Presented at Knowledge Management & Organisational Learning Conference, 28 February - 2 March.

Woodell, J. (2001). Knowledge Networks in the Education Enterprise. *Multimedia Schools*, 8(2), pp. 48-51.

World Bank (1998). *World Development Report 1998/99: Knowledge for development*. Oxford: Oxford University Press.

成人教育在學校社區化的角色與功能

楊國德

【作者簡介】

楊國德，台灣省彰化縣人，英國諾丁漢大學成人教育博士，國立中正大學成人及繼續教育學系教授兼系主任、所長。

摘要

學校是學習的場所，社區是居民共同營造的場域，學校社區化是希望學校作為所有社區成員共同學習、共同對話與共同成長的地方。因此，社區化不僅是學校要轉變為社區居民共同學習的中心，也要成為校內外人員共同研討組織發展的中心，更要成為校內所有成員共同成長的中心。

成人教育係以終身學習的理念推動各種學習活動，強調學校必須提供社區所有居民的學習機會，不要僅限於兒童與青少年或青年；同時，除個人學習外，也要重視團隊與組織學習，以發展共同願景，讓個人與組織均能於生活中學習，從學習中成長。

所以，本文乃以成人教育在學校社區化的角色與功能為題，探討學校社區化的過程中，如何透過成人教育的理念宣導與實務推動，帶領學校轉變為社區中個人與組織學習的中心。除前言外，首先說明學校社區化的意涵，其次指出成人教育與終身學習的理念與特徵，然後分別說明成人教育在學校實施的方法與策略，最後歸納成人教育在學校社區化中所扮演的角色，以及所發揮的功能，並綜以結語，期盼從學習社區化中促進個人與社會整體的發展與進步。

關鍵字：學校社區化；成人教育；終身學習；社區學習中心；組織學習

一、前言

學校是一個什麼樣的地方？社區又是怎樣的一個意涵？學校與社區的關係如何？在在需要我們時常加以省思與觀察。社區是學校的所在地，也是學校的背景。學校是社區內最主要的文教機構，學校如果充分認識社區，瞭解社區，可以啟發社區民眾鄉土意識，鼓舞鄉土凝聚力，擴大教育功能。因此，學校必須運用各種方法與策略，影響社區民眾，建立共識，以期幫助社區的教育發展，改進社區的生活。

在國內，學校的校園很容易辨識，因為圍牆界線明顯，校門守護嚴密，除了外在難以跨越的門牆，同時內心亦存在著一道鴻溝，學校與外面世界、社區居民交流相當不容易。其實，學校校園不單是師生朝夕研習的教學空間，更是與社區居民互動交流、彼此學習成長的園地；校園裡不單要刻劃師生創辦學校與學習成果的圖像，更有必要譜寫一頁頁學校與社區互動成長的篇章。

當前的終身學習時代，每個人都必須繼續學習，各級各類的學校持續興設，教育機會也不斷擴增，但仍無法滿足社會上強烈的需求。終身學習的理念，自古以來即有，並從「活到老，學到老」中加以實踐。一九二〇年代終身教育一詞首次出現在英文文獻上，是引用自北歐各國從十九世紀中葉以來成人教育的傳統理想(Hasan,1996)。因為學習如何生活，不是為少數青少年、兒童所設，也不是經濟富裕者所專屬，而是重視提供普遍的學習機會，以期帶領我們開拓一個嶄新的世紀。

所以，本文即以成人教育在學校社區化的角色與功能為題，探討學校社區化的過程中，如何透過成人教育的理念宣導與實務推動，帶領學校轉變為社區中個人與組織學習的中心。除前言外，首先說明學校社區化的意涵，其次指出成人教育與終身學習的理念與特徵，然後分別說明成人教育在學校實施的方法與策略，最後歸納成人教育在學校社區化中所扮演的角色，以及所發揮的功能，並綜以結語，期盼從學習社區化中促進個人與社區整體的發展與進步。

二、學校社區化的意涵

近年來，學校革新與社區終身學習的理念受到國人重視，這是相當可喜的現象。實際上，兩者關係密切，相得益彰，如果能有效地推展，對我國社會的發展與進步，以及國民素質與生活品質的提昇，將有積極而深遠的影響。因此，如何透過現有學習體系與學校來塑造社區的終身學習文化，使社區展現蓬勃的生命活力；以及如何

落實終身學習於社區，達成建立學習社會的理想，是我們在二十一世紀必須努力以赴的課題。

從出生到生命終了，我們都是某一社區的成員，而且有意或無意地參加各種教育與學習的活動。學校亦屬社區的一員，學校與社區學習是分不開的，如何將學校與社區終身學習聯結一起，是我們當前追求教育改革的一項努力目標。所以，學校社區化可說是以學校為中心的教育改革運動，讓學校教育鬆綁、學生家長可以參與學校、學校以專門部門服務社區居民、透過專業人員的參與、使學校轉變為社區學習機構。這些都相當重要，因為數千所中小學普及於全國各社區，如能把握社區居民終身學習的需求，適當的提供機會滿足其學習需要，同時形成生命共同體，就能發揮學校社區化的功能。

因為學校可說是社區中專門從事教育的機構，但學校的教育對象，不應限於在校的學生，範圍亦不應囿限於校園，必須將資源普及於整個社區。學校的教育人員與社區居民應相互瞭解、尊重與協同合作。學校活動亦應以社區資源為基礎，而且學校是社會的重要組織，在當前知識社會的時代，學校組織要與時俱進，有必要發揮社區化的功能，才能成為社區學習中心，增進全民終身學習的機會(Parson,1999)。

由此可知，學校社區化最基本的意涵包括三項：其一、學校要轉變為社區居民共同學習的中心；其二、學校要成為校內外人員共同研討組織發展的中心；其三、學校要成為校內外所有成員共同成長的中心，茲分別說明如次。

(一) 學校要轉變為社區居民共同學習的中心

「社區學習中心」的概念，有時很難以一言半語界定清楚。在此僅從社區的特性加以分析，以說明學習文化是社區體系與活力的重要關鍵。然後，我們才能進而探討學校與社區如何成為結合正規、非正規、及非正式教育最自然的場所，以提供個人從出生到臨終發展終身學習活動的基礎。

社區的範圍相當廣泛，觀點至為紛歧。在中世紀的歐洲，社區是指一群居住在某一地區的伙伴或城市居民。在近代，社區的性質雖然更為複雜和變化，但都以一個地區為基礎。社區是個人最熟悉的周遭環境，其範圍可由鄰居擴及同一村里、市鎮或大到國際社區。社區的居民分享共同的利益義務和認同其行為的模式，這是一種整個社區間人與人、人與團體、團體與團體間的關係與動力(楊國德,1996)。可見，我們如果能促使社區的居民形成綿密的人際關係，對於社區發展更有助益，學校社區化即有此種功能。

事實上，我們生活的這個大社區(mega-community)，在範圍上可以是國際化的地球村、可以是歸屬的國家、更可以是所在的家鄉或各地方的團體組織。

這些社區的形成是系統化的體系，主要由文化、社會、心理、經濟、政治、環境、及科技等要素所聯繫組成。所以，再小的社區可能經由社會關係與文化認同等再逐步向上擴展開來，與國家或國際化的社會層次發生關連；橫向來看則各個社區組成的社會單位，也都緊密的聯繫與統整。此種關係就是直的銜接與橫的統整，尤其是橫的統整使每個社會單位都發揮自己在該地方最適宜的功能，以提供教育、就業、福利等各種服務，進而把社區的所有單位與個人緊密的聯繫在一起。

由此，有助於我們了解學校如何轉變為社區學習網絡的中心。

(二) 學校要成為校內外人員共同研討組織發展的中心

根據研究發現(Galbraith,1990)，社區涵義有共通的重點：包括社會互動、共同關係、及特定的區域標準。如此更是強調人群的互動，以及在各地因共同利益、價值、與習慣所形成的關係網，也顯現社區特性的真正核心。所以，學校社區化應視為是所有發揮服務地方功能的社會單位與系統之結合體，並且強調社區居民有權就近參與該地日常生活所需的各種各類活動，包括共同研討與學習活動。

另外，也可以從人們共同的利益、事物、及功能層面進行討論。布魯克斐爾德(Brookfield,1983)說得很清楚，除了地方屬性的社區外，還有不少超越區域界限的興趣團體、功能團體，也是社區的形態。以興趣團體而言，是由同一興趣或共同利益的個人組成團體，例如休閒活動、社會與特殊政治利益、或精神與宗教信仰的結盟等。因此，社區也可以是因某一共同興趣的人所聚集而成。

社區要有生命活力，就是要重視這些基本的關係。同時，社區事務亦應由居民主導，講究民主特性；重視地方居民一致對付問題的能力，由自己決定權力分配、安排參與、奉獻社區的事務、理解與容忍差異性、及討論鄰里控制與衝突的情況，一樣必須學習的過程。如此社區成員在團體中能珍愛自己，分享團隊精神，共有同一社會規範，保有休戚與共的認同感。而且，成員間親密合作，交往愉快。

社區組織更要學習關切成員生活的重要層面，容忍競爭派別，以及化解衝突的程序，讓尋求社區的發展成為個人安身立命的重點。

由此可見，社區的個人必須學習，社區的組織也要學習。由此建立居民共有的價值，不僅是社區存在的基礎，也是形成社區特色的主要重點。在此學習文化中，即可增進居民與團體間互動的過程，及彼此聯繫的行為；社區主要的團體如家庭、教會、政府、及教育機構，即須充分發展其提供學習機會的功能，共襄盛舉。

(三) 學校要成為校內外所有成員共同成長的中心

德國學者托尼斯(F.Tonnies)曾分別以兩個字來說明人與人建立關係的不同方式，第一個是社區(gemeinschaft)，主要是家庭、鄰居、朋友的團體，彼此間互助、

團結、同心協力，以及共守社會規範、契約與義務；一個社區即有能力喚起成員這種互助與發展意識、使彼此關係緊密聯結，以確保永續生存，這個字與當前社區的涵義接近。第二個是社會（gesellschaft），人與人的關係主要建立在手段與目的（means-ends）上，特徵是彼此交易各種事物，以維護自己利益為目的，很少投入感情，純理性來決定事情，無法分享目標、合作、與關懷（Galbraith, 1990）。

此外，功能性團體則與各種社會角色有關，例如教師、律師、醫師、農民、工人、學生、主婦、家長等。所以很明顯的，地方社區、興趣團體、功能團體在社區的大範圍中有交錯重疊之處。可見，要了解學校社區化的涵義應從多角度與廣泛的架構加以理解。在強調人員組成及和諧存續的原則下，社區是地方或各種不受區域限制的單位與系統所組成，特別強調要提供個人、團體、及組織適宜與成長的機會。

所以，我們可以透過正規、非正規、及非正式的學習體制，以促進個人、團隊及組織的變遷。學校社區化的關係事實上是相當自然的過程，教育是增進自我滿足的手段，也是加強社會、政治、心理力量的途徑；學習使社區及個人都帶來希望、尊嚴，對社區與生命產生責任感，增進個人對社會與政治的關心，兩者結合一起對個人、團體、社會實有相當重要的影響。

三、成人教育與終身學習的理念

成人教育與終身學習的理念，認為生活本身即是持續不斷的學習過程，經由自己自發而有意識地選擇安排學習機會和學習方式。終身學習的推展，不僅在於擴大原有之成人教育、社會教育和各種推廣教育型態，最重要的是透過終身學習的理念和原則，重新檢視現有教育思想和體制，確定教育的本質、目標、內容和評量標準，以增進個體參與學習活動的熱情，激發個人向上提昇其思想、行為和生活層次的進取心，改變自我之認知、行為習性與社會價值觀，培養終身學習的素養。

要達到這種終身學習社會的理想，首先就要每個國民都有學習向上的動力，都具備學習的意願、動機和習慣，自己有安排組織學習的能力，發現問題並自己加以解決的能力，享受和體驗學習所帶來的成就與喜悅。學校社區化在培養國民這種終身學習和自我教育能力的基礎條件方面，是居於核心的地位。換句話說，終身學習並不是離開學校之後才開始的，而是從小學習的階段就應該開始，學校教育就已經在為終身學習從事準備的工作。然而，學校教育要達成這個目標，首先就要使學校的學習過程與地方和社區結合起來，才有可能營造出活潑而有吸引力的學習情境。

但是，觀察目前國內學校教育發展上的困境，主要就在與外面世界互動的不良。一方面，學校和學生數量持續擴大，學生在學期間繼續延長，使社會對學校教育的依賴增加；另一方面，社會需求增加卻造成學校體系的過度膨脹，甚至社會大眾都普遍認為學校教育是人生教育活動的終結，或把教育等同學校。此種觀念和設計是目前各種教育問題的癥結所在，諸如僵化的學校教育觀念、偏重學歷文憑的社會現象和用人制度、依賴學校學歷評價人才的作法、單一的教育評量標準、以及畸形發展的升學主義等等。

要分散學校教育所占有的份量，首要之務即在發展成人教育和社區終身學習體系，讓社區居民在人生不同階段的學習過程，包括學前、兒童、青少年、在學、在職、退休、老年，都可以得到國家和社會適得其份的重視和資源分配。學習的場所也不限於正規學校，而應整合家庭和社區，成為一個連貫性的學習空間體系，讓社區居民很容易接觸到這些學習的資訊，獲得學習的機會。終身學習的特色和本質就在於它的地方性與社區性。

除了教育理念的考慮之外，現實的社會環境也使得終身學習的需求越來越迫切。台灣的政治、經濟和社會轉型，在時間上是一個極度壓縮的過程。因此，比起其他先進國家，我們更特別需要依賴和活化地方上各種可能的教育學習管道，有效地改變居民舊有的習性和認知，以提昇他們在現代社會中的調適能力與文化水準。同時，由於國民所得的提昇與休閒時間的增加，國人學習機會和意願也逐漸提高，需求愈來愈多元化。因此，教育的發展和規劃在學校社區化上必須走向多元化和開放性的方向，使地方和社區學習體制的建立成為一個主要的思考方向。

隨著政治民主化的推展，在整個國家的重建過程中，地方和社區的角色將越來越重要，未來國家的發展，應該往社區和地方紮根。整個教育改革工作的落實，也有必要從地方和社區做起，提倡鄉土之愛，強調社區文化發展，為下一代營造良好的學習環境，建立社區和地方的終身學習體系，整合學校、社區與社會的文化資源與活動，以振興地方的生機與活力。所以地方社區也應該建立「學習社區共同體」的觀念和體系，成為終身學習的社區。

同時，地方和社區的永續發展，都需要全體社區居民的參與。只有透過社區學習體系的建立，才能讓所有居民準備好再投入地方和社區的發展事務，使得人力可以再開發，民間活力可以再運用。地方和社區是終身學習資源的寶庫，地方的產業振興和居民生活環境品質的提昇，都需要依賴地方和社區終身學習體系的建立。

現代國民可以透過正規教育、非正規教育、及非正式等三種學習方式，進行終身學習。終身學習體系的建立，有賴這三種學習方式發展連絡的管道與統整的關係。

終身學習體系可以建立在大社會之中，但主要於各地社區建立，而且產生相輔相成的效果。我們期待在大社會之中，能為民眾建立起終身學習的體系，使民眾終其一生均能在適當的場所，運用適當的方式，進行學習活動。我們更期待終身學習體系的發展，能落實於各地社區，使社區的各種學習機會相互連貫與統整，為民眾提供多元適切的學習機會，以實現全民終身學習的理想。

從成人教育來看，根據布魯克斐爾德（Brookfield,1983）的分析，社區成人教育有三大類別：即適應社區居民需要的成人教育(adult education for the community)、提供社區資源的成人教育(adult education in the community)、引導社區發展的成人教育(adult education of the community)。融合了這三類活動，可使成人教育與社區緊密結合。事實上，在整個終身學習體系亦然，而且我們還必須統合終身學習於社區內(within the community)及由社區(by the community)來主導學習活動。將學校所在的社區視為正規、非正規及非正式三種學習方式的環境，使機構、組織與活動相聯繫，增進所有學習者、團體、社區以及教育人員角色的變化與成長。

具體來說，在學校成為社區終身學習體系的建構上，即必須有正規、非正規、及非正式三種學習體制：

在正規教育方面，主要透過學校系統，包括營利與非營利組織，都以教育為其主要功能，讓學習者按部就班進行有計劃學習。此種教育的參與大多以獲致文憑、證書、學位為目標，成年前先建立終身學習基礎，成年後還繼續參加進修教育或回流教育，以更新生活及職業知能。在歐美提供此一服務的有很多，如各地的大學、學院、社區學院、私立學校、技術職業學院、校外學位機構、公立中小學等，形成完整的體系。

在非正規教育方面，社區中有不少以教育為附屬功能的組織，學習者可以透過這些組織進行有計劃、有組織的學習活動，滿足求知慾。主要機構，例如在歐美有合作推廣服務、宗教機構、衛生單位、服務團體、志願組織、工商業人力資源發展、矯正機構、圖書館、博物館、老人組織，及其他以社區為本的機構等。學員都自願參與，雖然有結業證書，但目的都不在獲得文憑或學位。

在非正式教育方面，包含最廣，不一定透過機構或組織。其實，整個社區本身就具有推展教育的能力，學習者可依個人需求自行決定學習的過程。學習包括有意的安排或偶發的學習，對學習者都有其意義。尤其強調人力資源與非人力資源的互動，從工作、家庭、社區活動中，藉由電視等大眾媒體、旅行、休閒活動、聽錄音帶、閱讀報刊雜誌、觀看錄影帶等方式都可以獲取新知。學習者完全控制自己學什麼、如何學、何處學，當然可以獲得學習計畫的諮詢服務，社區就可以成為扮演提供學

習資訊與實驗場地之所在。

由此可見，結合學校與社區學習體系可促進終身學習的實施，社區最終目的在發展民主與教育公民。誠如林德曼（E.Lindeman）等人指出，一生都在學習，教育無終點。終身學習若由學校與社區主導，其教育過程更能理解。教育貢獻於社區的發展，包含個人、群體、及興趣與功能團體，終身學習貫串人的一生，學習與生活緊密聯結。可見，社區及正規、非正規、非正式學習的結合，對學習者獲得認同、發揮潛能、了解終身學習過程都相當重要。這是發揮社區生命活力的途徑，也是有效運用學校資源達到社區和諧共存的要素(楊國德,1996)。

「推展終身教育，邁向學習社會」是當前我國及很多先進國家所追求的教育願景(教育部,1998)。基本上，終身學習社會的建構，促使每個人享有終身學習機會、獲致全面的發展，也使社會擁有自我實現的成員、達到整體的進步與繁榮。所以，越來越多開放學習的設計，讓很多不可能的學習機會已逐漸興起。終身學習社會成為一個人人學習、時時學習、處處學習、事事學習的新社會，這需要整合各種各類的學習資源，以提供大家隨時隨地可得的學習機會，

因此，當前成人教育與終身學習正試圖突破傳統學校教育的限制，矯正教育資源散亂的偏差；將各種學習機會組織為貫穿個人一生既統整、又開放、有彈性的新體系，以利全民的終身學習。此一體系，對象上是全民參與的；時間上是終身需要的；內容上是人生全部的；方式上是全面學習的。所以，建構理想的終身學習環境就在形成一個讓所有人、能隨時隨處學習任何事物的新體系。

首先，在終身學習的理念引導下，教育活動應擴展到人的一生，不再限於學校及青少年階段。因此，一般成人可以在適當安排下，一面工作，一面進修，以滿足眼前生活的需要，為工作變遷作準備，同時也滿足求知慾及自我成長的目標。

其次，終身學習不僅是個人的需求，也是社會進展的要求。因為個人在迅速變遷的社會上，面臨一連串挑戰，為因應此種變革與困境，必須終身的學習；而社會與經濟的發展，則面對結構性的改變及國際上強烈的競爭，學習在社會與經濟建設的重要性與日俱增。

此外，如前所述，終身學習特別強調要融合正規、非正規與非正式的教育設施(Candy, 1991)。所以，終身學習活動包括正規、非正規和非正式的學習型態，從時間和空間的領域來統整和貫穿所有教育的階段和架構，在時間、空間和學習的技巧上具有彈性。

總而言之，終身學習希望達成自我實現目標、以及增進自我導向學習的能力與動機。為培養終身學習的能力與習慣，必須符合下面終身學習的幾項特性：

第一、開放性：向全民開放，沒有資格的限制。

第二、整體性：包括每個人一生中所有的學習活動。

第三、連貫性：強調各種學習體系的連繫貫串。

第四、統整性：各種學習型態作有機的協調與統整。

第五、彈性化：使學習目標、方式、時間、地點、內容及過程多具彈性。

第六、生活化：強調學習的內容與生活、工作相結合。

如此，可以符合個人與社會對開放性、延續性、以及發展性的要求。從開放性來說，每個人都可以也必須接受，經由妥慎規劃的學習設計，以真正做到有教無類、而全民共享。從延續性來說，對象、內容及型態涵蓋有正規的、非正規的、及非正式的體系。從發展性來看，因為學習需要是動態的，學習設計的內容與方式也要與時俱進，動態發展，以期隨著不同階段的需求而成長與發展。

四、成人教育在學校社區化中實施的方法與策略

由此可知，隨著時代的變遷與社會的需要，成人教育與終身學習的理念已緊密結合，成人教育成為推動終身學習的重要方法與策略。目前終身學習法業已公布實施，學校推動成人教育將能有所遵循。就學校社區化的範圍而言，成人教育具體實施的主要項目有幾項：其一，如何促進社區居民的學習機會，例如辦理補習教育、推廣教育、親職教育、社區教育等；其二，如何加強校內外人員的溝通互動，例如組織間的協調整合、互助合作機制；其三，如何增進所有社區成員與組織的團隊和組織學習績效，例如發展願景的塑造、核心價值觀的形成、工作流程的變革等。茲分別就方法與策略說明如次。

(一) 方法方面

1. 從傳統學生到成人學生

學校應該教育的對象，已從過去傳統的年齡層學生，必須改變為涵蓋更多的成人學生，因而包括親職、婦女、幼兒、兒童、青少年、在學學生、在職工作者、退休者、老年人等年齡層。如何就這些不同對象，研擬相應之學習內容和方式，是相當重要的。所以，就學校社區化的目標來看，調整學校經營觀念為首要。因為各地學校擁有最多的社會公共資源，包括人才、經費和空間，應根據各自的條件，設計出一套機制將學校對於其所在地的社區社會做

更進一步開放，從閉鎖在圍牆內的集中教育環境，開始透過社區學習計畫和外界社會產生交流互動，讓學校能夠成為社區社會所擁有的學校，成為帶動文化和社會學習的中心，提昇地方的形象與實質的建設，也為學校本身帶來活力和生機。

同時，必須整合學校和社區的環境空間，彼此之間形成一個互相開放、交流、整合的體系，學校學生可以在文化設施和社區環境中，享受成長和發現之旅的喜悅。而社區老人、退休者、婦女、兒童，也都能在學校和社區中充分得到各種軟硬體資源，充實自己的學習內容和環境。為落實學校和社區的互動關係，在學校內建立社區學習體制，負責召集協調各科教師進行地方學習資源資訊之收集整理，提供校內各科教師相關社區學習資訊，建議並協助各科教師設計規劃校外社區學習活動，企劃執行協調安排各種校外體驗見習活動，聯絡協調社區團體和居民參與協助學校之社區學習活動，以減輕各科老師自行設計、安排和推行之困境。

另外，也要獎勵各級學校根據各自環境條件，研擬適當辦法，有效開放部份校園校舍，提供社區活動場所和空間。規劃整合社區與學校的各種設施網絡，提高設施使用率，結合社區與學校的各種活動，包括文化藝術活動、健康休閒活動、運動會和各種社區學習活動，發展偏遠地區之學校成為該社區之文化學習中心。研擬辦法鼓勵學校和社區共同編輯出版當地社區和鄉土學習教材，包括地方自然、人文、歷史、傳統、人物、產業、生態等課題。協助地方和社區，以產業振興、景觀環境維護、社區照顧和文化休閒活動為課題，結合終身學習和社區營造，建立社區學習機制和體系。

此外，要改進家長與老師互動形式，吸納整合更多的社區人力和財力資源，協助學校解決設施、經營管理和教學問題。建立各類型學習設施之網絡系統，並推動這些設施的複合使用和智慧化，包括學習中心的設立，地方文化中心、學校、社教館、博物館、圖書館、展覽館、活動中心、公私立演講廳和表演廳等設施之聯繫。推動課程和學習形式之開發，以適應不同年齡階層、對象和組合之需求，運用各種輔助工具和學習方式，並協助個人和團體研擬個別學習計畫。建立各種學習資源（設施、課程、形式、人才）訊息的蒐集、提供與諮詢服務系統，讓學習者可以輕易獲得學習機會。

在學習資源的整合與流通方面，包括家庭、學校、生活社區和就職場所，應推動這些不同場所的學習體系互動。學校類型從幼稚園、中小學、專科學校和大學院校，皆可支援社區學習，要訂定具體內容，讓這些學校有所參考和

遵循。現有社教機構，包括各地文化中心、社教館、博物館、演藝廳、美術館、圖書館、社區活動中心等機構，在不同層面支援社區學習體系，使學習的對象能完全擴展開來。

2. 從學校活動到社區活動

成人教育除了辦理各種學校的活動外，最重要的是推動社區的組織形成與發展活動，例如發展社區讀書會、社區自助團體、社區廣播媒體、家庭教育服務等，都是推展社區活動甚具潛力之所在。

第一、發展社區讀書會：社區讀書會的組織，在國內已普遍獲得迴響，因此有關單位、團體應善加鼓勵，以形成風氣。因此，加強重點包括：培訓社區讀書會領導人；獎助各地社區成立各類讀書會；建立讀書會的聯繫組織，發行通訊，相互觀摩學習；成立當地社區各讀書會聯繫網路，共同關懷社區議題；與當地教育機構合作，常保活力及永續經營；與社區內公私立團體加強聯繫溝通，增進認同與共識。

第二、組織社區自助團體：組織社區自助團體，是一種社會資源整合的構想，以關懷某種對象或社區議題。因此，加強重點包括：獎勵公私立機構、社團贊助經費籌設社區自助團體；調查瞭解社區各種不同的需求；尋求關鍵人物、機構的支持協助；志願服務工作者的徵選與培訓；自我成長活動與發展服務工作；基金籌措與各種資源共享；制定各種表揚獎勵辦法，適時輔導鼓勵。

第三、運用社區廣播媒體：由於傳播科技的發達，社區出現很多學習的可能來源，其中以社區廣播媒體最為明顯，特別是社區電台、有線電視，都能成為學習活動的運用管道。可透過：政府制定獎助社區廣播媒體製播教育節目辦法，鼓勵由社區相關團體與廣播媒體合作設計教育節目，組織服務團體聯繫學習者共同討論學習內容；與現有社區學習組織結合，增強節目應用效果；社區廣播媒體成立教育專責部門，發展學習組織；由社區有關團體共同評鑑成效。

第四、發展社區圖書服務：從先進國家推展終身學習的經驗可知，圖書館的普及與服務是終身學習體系的基礎。因此，可透過學校與社區圖書資源的結合，推動親子共讀能力與風氣，積極協助入學前兒童具備學習的基本能力與興趣、增進中小學生的學習能力與興趣、協助學生具備公民修養繼續學習及就業能力、加強國民科學數學及文化素質、促進所有國民具備基本知能以承擔經濟及公民責任、提供社區服務增進和諧與利於學習的環境等。

第五、加強家庭教育服務：人的一生從家庭的組織開始，父母是最早也是最

重要的教師之一，家庭更是終身學習的主要場所。我們都知道家庭教育重要，但是給予父母與家庭的教育服務實在相當有限，頂多有口惠而實不至。我們花費很多的人力物力，試圖透過學校教育的力量來扭轉受害的程度，或期望以孩童的傳達改變父母的觀念；實在應更直接從家庭教育的服務做起，在婚前婚後、生育養育的各階段適時提供合宜的學習情境，讓家庭教育得到更多滋養的機會。

3.從個人學習到組織學習

一提到學習，大家多半是偏狹地指每個人的學習，即使認識到團體學習的重要，也只想到大家可以在一起學習的形式，而非真正是形成一個團體的有機體(如同一個人)在學習，所以無法理解「組織」的學習。此外，我們的學習也未必是連在一起的「學習」，常常是有「學」沒有「習」，有時「習」後就不再繼續「學」，這種現象在我們這個分化、片斷思考的世界，的確是一直宰制著我們的生活與工作。

隨著時代的變遷，過去單打獨鬥的「英雄」已不能適應當前的社會，唯有集結眾人的智慧，善用團隊的力量，才足以面對詭譎多變的生活世界。現代的社會組織強調成員共同學習、創造新知，持續不斷進行個人、團隊及組織更新的組織型態。而且知道為何學習、如何學習之外，還要瞭解組織要學習什麼？根據卡佛特等人(Calvert, et al., 1994)的研究，真正的學習強調：

- 第一、運用學習來達成目標；
- 第二、運用學習來評鑑組織學習的成效；
- 第三、避免再犯相同的錯誤；
- 第四、採用立即而適當的行動分享資訊；
- 第五、連結個人表現和組織表現；
- 第六、結合酬賞以配合行為的評量；
- 第七、接收許多環境資訊；
- 第八、創立支持學習過程的架構和程序；
- 第九、培養持續和有秩序的對話；
- 第十、營造開放而冒險的環境。

學是研究，習是不斷的練習；學習必須要持續，而且要精通自我改善的方法。過去的學習觀點往往偏重於知識原理獲得的「學」，只有學沒有習因而忽略完整的學習；新的學習觀點，一定要特別強調連貫到培養能力的「習」，以期真正達到「學」與「習」。

因此在過程中，學習來自組織與環境的互動，組織藉由觀察先前行動的結果，來增加對事實真相的了解，繼而採取適當的行動。所以，組織學習具有累積性的，組織就像每個人一樣，經由學習與累積經驗以因應環境變遷。綜合來說，組織學習透過組織中的個人、團隊及組織等層面共同進行學習，在歷程中包括單環學習、雙環學習及再學習等過程(Argyris, 1990)，以調整並修正組織因循之常規，且將所學的知能轉化為實際的行動，以利妥善因應外在環境之變遷，由此不但有助於提昇組織之績效，更有助於組織發展。

「單環學習」強調在既定的組織目標、政策、規範下，整合行動與結果間的關係，並連結手段與目標間的關係，主要的學習重點在於：檢視組織的整體環境以發現錯誤所在，使其能符合組織內部的各種規範與標準，進而提昇內部的適應能力。由於此一層次的學習內容著重於解決現存的問題以維持組織的生存能力，因此，我們不去懷疑目標、政策、規範是否合宜，而只檢討我們對目標的認知是否有誤、因果推論是否有偏差及行為表現是否符合標準。

「雙環學習」則強調在組織的意圖下（如永續經營）重新修正目標、政策、規範，設法找出問題原委並往下找尋可行的具體作為，此一層次的學習除了內部環境的適應外，更需進一步針對組織現有的規範、標準或價值來進行診斷與改革，經由組織階層結構性的變革，使其具備對外環境變動的適應能力。

當組織成員從過去的學習經驗中得到失敗的教訓後，便會尋找正確的學習方式，此即第三層次的「再學習」，其學習基礎植基於前述兩個層次的學習成果上，亦即組織能以過去的經驗作為整體學習之基礎，並且進一步地整合既有的學習成果以因應組織所面臨變動不羈的外在環境與各種不確定性的挑戰，進而提昇組織解決問題之能力。當組織致力於再學習時，成員較能掌握學習的精義而且面臨組織內外的挑戰時也較能妥善因應。

（二）策略方面

在學校社區化的過程中，成人教育不僅需要促進個人學習，也需要推動組織學習。同時，瓦金斯及馬席克（Watkins & Marsick, 1993）特別指出團隊學習是必要的，因為團隊（而非個人）是現代組織中基本的學習單位，除非團隊能進行學習否則組織將無法學習。因此，成人教育在推展學校社區化的策略上即可包含個人學習、團隊學習、組織學習的三大重點：

首先，在個人學習方面必須強調以下幾項策略：

第一、積極建立終身學習的正確觀念

觀念是行為的指導方針，正確的觀念才有積極的行動與作法。有人比喻說，噴泉的高低取決於水塔所在的位置，觀念就好像水塔，有了正確的定位，水準越高就能有越大的行動成果。積極培養終身學習的觀念，是家庭、學校、社會所有人的責任，而且從現在開始。

第二、家庭是推動終身學習的首要目標

實踐終身學習正確的觀念，必須從家庭做起。很多人僅重視兒童要及早開始教育，殊不知起跑點是組成家庭的父母，所以良好的家庭教育從成人教育開始，全民的終身學習從家庭出發。如果能使父母做好第一個良師益友，家庭的餐桌成為親子共學所在，終身學習的願景必能達成。

第三、學校是發展基本能力和培養學習興趣的苗圃

學校是協助個人學習的專業場所，透過專業人員的協助和群體學習的氣氛，發展個人能夠終身學習的基本能力，同時體驗學習的樂趣，培養終身學習的興趣。所以，學校最重要的是發掘個人學習的優點，克服個人學習的障礙，不是學習成績的競技場。發展基本能力、維持學習興趣，才是終身繼續學習的保障。

第四、學習方法的學習重於學習內容的累積

現在的正規教育還是較強調學習內容的灌輸，而忽略學習方法的實際體驗。例如，教師習慣使用教科書現有的內容教學，不喜歡透過蒐集資料、分析結果、分組討論、完成報告等方法的訓練；學習結果注重課本內容的博聞強記，不看重學習過程的能力與態度。其實，除了基本能力的學習外，很多學習內容只是一種素材，可隨時加以更換，重要的是學習方法與能力的鍛鍊。目前國內的課程改革及評量方式改變，已往此一方向邁進，必須學校全力配合。

第五、增強非正規與非正式的學習

個人除一定時間於正規教育環境參與學習外，人生大部分時間必須依靠非正規與非正式的學習。前面提到先進國家的終身學習體系，比較值得注意的也是非正規與非正式學習環境的設計，例如圖書館的服務系統、社區化的學習方式、在職教育及學習機會、網路學習與資訊中心、統整而彈性的學習合作機構等。

第六、選擇能促進學習效果的加速學習方式和管道

知識社會是快速變遷的環境，除了需要繼續學習動機，也要能有立即效果以資應用。我們也可以看到，這個世界以前所未有的速度在改變，生活、社會和經濟變得越來越複雜，工作的性質也不斷變化，很多職位正以驚人的速度

在消失；這是一個不確定的年代，依靠過去已越來越無法引導至未來。唯有繼續學習與加速學習，才能帶領我們度過難關，邁向未來。因為加速學習的方法可以開發我們每個人內在的潛能，透過一些步驟來更有效學習。

其次，在團隊學習方面必須強調以下幾項策略：

第一、學會共同工作、共同學習

當組織中的個人知道如何共同工作、共同學習，他們將能以更快速、更有效的方式傳遞所學的新知，而且透過團隊學習也有利於以不同的觀點看待並解決問題，以期產生創新的成果。

第二、重視團隊學習的過程與經驗

透過團隊學習過程產生團隊學習成果進而帶動組織學習，也許短期之內無法確保有利的結果，但若以長期的觀點來看，有效的團隊學習將有利於帶動組織更新與發展並提昇績效。

第三、透過團隊結合個人過渡到組織

知識社會除了個人學習外，組織也需要學習。但必須有團隊這個過渡的橋樑，逐步養成，因為組織要前進，就要全部成員一起動，團隊與成員不動則組織是沒有辦法前進的。

最後，在組織學習中必須強調以下兩方面的策略：

一方面，組織要能學習、其學習要能持續，組織必先激發成員「熱衷學習」。鼓勵成員熱衷學習可使彼此分享學習心得、經驗交流，以利提昇組織的學習氣氛，具體策略如下：

第一、有效開發組織的知識人力：組織的競爭力源自員工的知識與能力，而員工的知識與能力則來自學習，透過對知識人力的重視，進而建立「知識是邁向組織成功之關鍵」的共識，將是推動成員熱衷學習的首要條件，同時組織也應大力支持成員的專業學習。

第二、規劃組織成員的生涯發展：組織應為每一個成員規劃全方位的生涯發展計畫，以激發其熱衷學習之內在動力，而且管理者也應該扮演鼓勵成員持續學習的角色，提供更多的支持、機會與完善的規劃使其按部就班逐一完成。

第三、建立全然開放的學習環境：多元化的資訊交換及知識分享是現代化組織的特色，為了促進成員能熱衷學習，組織應建立一個開放的學習環境與自由的對話空間。

第四、推展組織的行動學習：藉由鼓勵組織中的每位成員都能親自參與、付諸行動來學習，將有助於帶動組織成員熱衷學習，在組織中實施行動學習計畫應包

括組織的個人及團體均時時做檢視反省的工作，進而建立一個行動學習團隊

第五、鼓勵組織成員發展多元化的視野：當組織成員在開拓其多元化視野的同時，將因體會浩瀚的知識領域而深感自己所學之不足，進而激發其熱衷學習之意願。

另外一方面，未來一個有能力的個人和組織都必須「學會如何學習」，唯有掌握如何學習之精義才有助於組織學習，其具體策略如下：

- 第一、增進組織成員「學習再學習」的能力：「學習再學習」是發展自我超越，強化及加速學習能力的關鍵因素，唯有個人不斷地學習再學習並將各種學習成果和組織目標相互結合，方有利於組織學習。
- 第二、進行組織內對話的訓練：真正的對話能讓組織成員中止虛構的假設及去除不必要的學習障礙，而進入真正的共同思考之中以加速團體學習的力量，再者，透過對話也可以凝聚組織的共識。
- 第三、建立團隊學習的技巧：正如前述，團隊所扮演的角色是連結個人與組織學習的媒介，因此團隊若要促使組織能夠學習、成長並發展，必須嘗試建立團隊學習的技巧，此一策略可經由知識的創造、議題的分析、行動參與及問題解決模式等種種方式來達成。
- 第四、鼓勵組織成員實踐系統思考：鼓勵組織成員擁有系統思考的能力，將有助於瞭解組織內外的動態關係與整體組織的運作過程進而提高組織的效能。
- 第五、改善學習的心智模式：心智模式深深地影響我們對事物的看法，如果組織或個人想要改善既有消極、被動的學習模式，就要學習把內在的想法攤開來談，並去除過去不當的觀念及防衛心態，藉由鼓勵成員的積極主動性以增進彼此間合作性的學習。

五、成人教育扮演的角色與發揮的功能

綜合前面所述，成人教育與終身學習重視全民終身學習的權利，從家庭、學校、社區共同發展正規、非正規、非正式的學習機會，以期再造教育的新樂園。茲就成人教育在上述過程中所扮演的角色與發揮的功能說明如次。

(一) 成人教育所扮演的角色

大致來說，學校提供的成人教育要依社區特質來設計，內容常會探討社區問題以反映社會現象，且依居民個人成長的需要加以考量。就現階段而言，就必須相當重視生涯發展與轉業輔導，以及迎接終身學習，邁向學習社會。

首先，由於社會的繁榮及進步，生涯發展開始受到大家的重視，學校教育階段，如何認識自我、探索自我、發展自我，如何正確選擇生涯，並且為生涯作準備，是教育的重點。為了適應生涯發展所需，每個人在離開學校後都可能要面對再學習。知識日新月異，知識半衰期日漸縮短，就業市場工作者的知識、技能，如果不更新，將無法與人競爭，甚至遭到淘汰的命運，接受更新訓練是歷久彌新的一個方法，尤其是資訊時代悄悄來，知識的更新更為快速，更新訓練的需要性及頻率都顯著的增加。不管是自願性或被迫性的轉業，為了新工作的需求，再次的學習是無可避免的。終身學習的世代已經來臨了，生活在這樣世代的人，隨時要學習、處處要學習，學習的技巧比學習的內容更重要，學習如何學習是現代人必備的技能。

其次，在知識經濟時代中，全民的學習力深深影響國家競爭力，知識的取得、學習與管理，不只是知識工作者與管理者所關切的課題，更是全民應學習的課題。在眾多的學習管道中，選擇最適合自己需求的管道，並作有效率的學習，是不可或缺的。如何發掘自己學習最有效率的方式，如何安排學習時間，都必須學習。知識的爆發與半衰期的縮短締造了終身學習的社會，知識經濟突顯了知識更新、創新的重要性，在這兩股力量的擠壓下，個人的學習將不再侷限於學校內的正規學習，生涯發展及生活所需的技能隨時隨地都必須更新。唯有每個人均了解終身教育的重要性同時具備自我學習的能力，學習社會才能建立，終身學習的時代才會真正的來臨。

最後，若歸納其所扮演的角色，至少包括以下幾種：

- 第一、整合者的角色：必須將各種學習資源整合提供給個人學習、團隊學習與組織學習；
- 第二、協調者的角色：必須協調各方的需要，透過不同方式與管道加以滿足；
- 第三、規劃者的角色：必須針對情境，積極主動的加以安排與探究，以建立適當的方案發展流程；
- 第四、管理者的角色：運用任何人事物、時間與地點，都可加以管理；
- 第五、創新者的角色：學習過程不斷更新，以促進學習社會的形成與演化。

(二) 成人教育發揮的功能

為因應終身學習需求，學校必須成為社區學習整合中心，所有教育與學習的資源與機構獲得協調整合。彼此密切合作、資源共享，以成人教育推動學校社區化，邁向學習社會的理想。

歸結來說，透過學校社區化，成人教育可具體呈現以下幾個重要功能：

- 第一、讓學習持續終生：人生不僅無法再區分教育、工作、休閒、退休等各階段，也無法以學校教育所學應付多變的現代生活。教育與學習必須終身規劃，隨

著個人生活上的需要，適時參與知識社會所提供的全面而完整、繼續有彈性的教育機會，才能適應生活、享受生命。

第二、讓學習機會無所不在：學校教育僅僅提供學習機會的一部份，學習場所更不是只有學校而已。生活所處的家庭、鄰里、社區、社團、企業等各種各樣環境與機構亦都是終身學習機會的一環，學校教育應培養學習者具備終生學習的知能與態度，善用無所不在的學習機會。

第三、讓學習內容無所不包：人生不同的發展階段，各有其獨特的需求，經由學習獲致滿足並形成寶貴的經驗，以為未來發展的基礎。教育與學習都和生活分不開，學習正是生活的方式，由於生活的型態千變萬化，學習內容自然五花八門，提供各種可能的選擇機會。

第四、使學習目標因人而異：教育與學習在人生長期進行，個人對於各種成敗的經驗也在學習，以養成積極改進的態度及合適的處理能力。因此，儘管篩選人才仍存在，但每個人一生有無數成功的機會與學習的目標，可以獲得不同選擇，即使一時選擇的成敗，最後仍可因個人的努力成功抵達目標。

第五、使學習型態操之在己：終身學習重視自我導向學習，讓個人充分發展潛能，以適應時空環境，達到身心、社會等全面整合的成長。因此，不同個人各依其條件，運用不同途徑獲致知識與發展，不受固定學習型態及單一評量標準所限。不僅個人特性得以健全發展，知識社會亦因容納各種創新更顯現其多元多樣化面貌。

第六、使學習精神積極創新：由於資訊爆炸、知識更新快速，積極創新的精神和與時俱進的態度相當重要，才能樂於接受新事物，以建立正確的觀念與知識。進而產生自由的思想與行動，促進學習社會的繁榮與發展。

六、結語

綜合本文以上所述，學校社區化不僅是學校要轉變為社區居民共同學習的中心，也要成為校內外人員共同研討組織發展的中心，更要成為校內所有成員共同成長的中心。成人教育以終身學習的理念推動各種學習活動，強調學校必須提供社區所有居民的學習機會，不要僅限於兒童與青少年或青年；同時，除個人學習外，也要重視團隊與組織學習，以發展共同願景，讓個人與組織均能於生活中學習，從學習中成長。

成人教育在學校社區化中扮演整合者、協調者、規劃者、管理者與創新者等多元化的角色，讓學習過程不斷更新，以促進學習社會的形成與演化。同時，成人教育也發揮了幾項重要功能：讓學習持續終生、讓學習機會無所不在、讓學習內容無所不包、使學習目標因人而異、使學習型態操之在己、使學習精神積極創新，增加教育與學習的深度與廣度。

目前「邁向學習社會」是很多先進國家所追求的教育願景(教育部,1998)。要達到這樣的理想，學校社區化是重要的途徑，成人教育與終身學習是重要的方法與策略。其策略中有個人學習、團隊學習、組織學習，讓個人和組織享有學習機會、獲致全面的發展，我們的社會乃擁有自我實現的成員、創新的組織，以達到整體的進步與繁榮。

參考文獻

- 中華民國社區教育學會主編(1995)。學校社區化。臺北：師大書苑。
- 中華民國成人教育學會主編(1996)。終生學習與教育改革。台北：師大書苑。
- 中華民國成人教育學會主編(2000)。成人學習革命。台北：師大書苑。
- 教育部(1998)。邁向學習社會。台北：作者。
- 黃富順等(1994)。國民中小學辦理成人教育之研究。教育部委託，嘉義：國立中正大學成人及繼續教育研究所。
- 楊國德(1996)。成人教育發展策略。台北：師大書苑。
- 楊國德(1997)。終生學習社會。台北：師大書苑。
- 楊國德(1999)。學習型組織的理論與應用。台北：師大書苑。
- Allen,G.& Martin,I.(Eds.)(1992).Education and community: The politics of practice. London: Cassell.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. MA: Holly Crawford.
- Brookfield,S.(1983).Adult learners, adult education and the community. Milton Keynes: The Open University Press.
- Calvert,G.et al.,(1994).Grasping the learning organization.*Training and development*, 48(6),38-43.
- Candy,P.C.(1991).Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory

- and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Brussel: author.
- Galbraith, M. W. (1990). Education through community organizations. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 47, 25-38.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, July-August, 78-91.
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. in A. C. Tuijnman (ed.). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice* (2nd edn). London: Routledge.
- Kindred, L. W., Bagin, D. & Gallapher, D. R. (1990). *The school and community relations*. (4th Edn.) Boston: Allyn and Bacon.
- Longworth, N. & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (1996) Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 17(4), 18-20.
- Parson, S. R. (1999). *Transforming schools into community learning centers*. N. Y.: Eye On Education.
- Smith, R. M. (1993). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tuijnman, A. C. (ed.) (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Wardman, K. T. (1994) *Reflections on creating learning organization*. Cambridge, MA: Pegasus Communication Inc.
- Watkins, K. E. and Marsick, V. J. (1993) *Sculpting the learning organization*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.

大學社區服務的理念 與策略

楊國賜

【作者簡介】

楊國賜，台灣省台中市人，國家教育博士，英國倫敦大學教育研究所研究。曾任國立台灣師範大學教授兼社教系系主任暨研究所所長、教育部社教司司長、主任秘書、高教司司長、常務次長、政務次長。現任嘉義大學校長。

壹、前言

現代的大學，乃是歐洲中古世紀的產物，其傳統深厚，精神獨特。惟自工業革命以來，社會變遷加速，尤其近十年來，科技進步，經濟成長繁榮，政治自由民主，價值多元，衍生許多社會問題，形成一股洶湧澎湃的浪潮，衝擊大學的門牆，迫使大學不得不走出學術的「象牙塔」，面對社會的挑戰；於是擴張了大學教育的功能，重建大學的體制，藉以適應時代的脈動，社會的需要。

當前台灣高等教育的發展，正從菁英走向普及，從管制走向開放，從一元走向多元。同時，由於社會的變遷，產業的轉型，觀念的更新，對大學教育產生衝擊。放眼全世界的高等教育，各國都朝著更開放的方向發展，儘可能讓更多的國民共享學習的機會。因此，教育主管部門亟需謀求調整並建立大學新的運作架構，且因應社會變遷與發展的需求作適時而必要的全面調適。我們必須營造更具有前瞻性、理想性的大學教育發展環境，以適應新時代新社會的需求，使大學發揮其服務社區，進而引導社會進步。

貳、理念

一、大學在終身學習社會中扮演重要角色

終身教育的推展是當前世界先進國家教育發展的新方向，其最終目的是要建立一個終身學習的社會。美國學者賀欽斯（R. M. Hutchins）在一九六八年發表「學習社會」（The Learning Society）一書中，特別強調，面對未來社會的多元和變化，終身學習實有其必要性。尤其是，賀欽斯認為大學是人格完整的象徵，文明維繫的機構，同時也是一個學術社區（intellectual community），大學應發揮學術社區的功能，服務社會。

一九七三年卡內基高等教育委員會（The Carnegie Commission on Higher Education）發表「邁向學習社會」（Toward a Learning Society）一書，從現實的觀點對於高學歷發展迅速的美國社會，提出學習社會的構想。該書的主要論點有三：

1. 提供多元學習途徑：一為改革大學教育現狀，另一為擴充大學更為多樣化的教育機會。
2. 建立回流教育：為建立學習社會，高等教育必須創設一種新制，即為回流教育（recurrent education），提供成人在大學學習機會的比率將大幅增加。卡內基高等教育委員會建議應擴充社區學院（Community College）、開放大學（Open University）及隔空教育（distance education）。
3. 實現終身學習的理想：卡內基高等教育委員會所構想的學習社會，主要目的在改革高等教育，以增加成人學生的入學機會，同時主張擴充繼續教育（continuing education），使成人接受教育的機會更多樣化，以實現終身學習的理想。

美國學者亞伯斯（Jerold W. Apps）於一九八八年發表了「學習社會中的高等教育」（Higher Education in a Learning Society）一書，深入探討高等教育在學習社會中應扮演的角色與功能，同時申論高等教育面對急遽變遷的未來社會，應如何適度的轉型和改變，俾能符合學習社會的要求。尤其是，亞伯斯強調高等教育機構應成為終身學習的機構，除提供傳統學生的教育機會外，也應進一步提供學分與非學分課程給成人與部分時間的學生，以擴大服務的範圍，並加強公共服務。

最近，在國際上關於高等教育改革也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：從經驗中學習教訓」（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 in Higher Education) 二者對當前世界高等教育的現況與改革的分析，強調在跨世紀之際，高等教育改革的三個重要方向，為關聯化 (relevance)、品質化 (quality) 及國際化 (internationalization)。其共同重點，除重視學術自由與大學自主，加強學術工作的責任，確保國民素質的提高與教育機會的公平性，尋求高等教育的國際共同合作外，更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。由此可知，大學在終身學習社會的角色與地位之重要，不言可喻。

二、大學應與社區融合以善盡提升全民知能之責任

大學是以研究高深學術及培養專門人才為要務，居於學制金字塔的頂端，培育促使社會變遷的酵母，誘發導引社會進步的動力，地位最為重要。近十年來，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，強調推展終身教育觀念與規劃全人教育體系。尤其是，面對社會的急遽變遷，政治的開放民主、經濟的迅速成長、產業的結構改變，以及價值觀念多元化的衝擊，高等教育正面臨新的挑戰。大體而言，高等教育的結構與型態，在回應社會變遷與成人終身學習的需求方面，逐漸朝向普及、開放、回流與多元轉變的趨勢發展。

為迎接知識經濟時代的來臨，強化人力素質，提升國家競爭力，乃是現代化政府責無旁貸的職責。面對這樣的經濟時代，每一個人都必須是終身學習者，期能擷取新知識，充實新能力，以配合新社會的脈動，才不致於被快速的社會變遷所淘汰。因此大學教育的提供，不但可以擴增成人再學習的機會，以獲得大量知識的增加，激勵民眾不斷的成長，進而全面提升人民的生活、社會的生存和國家的發展。

參、現況及問題分析

一、大學運作體系過於封閉

我國大學教育，在過去威權時期呈現著相當封閉自足的型態，究其原因，主要在於，強調大學教育為精英教育致所能提供的就學機會無法符合社會的期望；公立大學教育資源的提供完全依賴政府，私立大學主要依賴學費的收入，少部份靠政府獎助，其對社會依賴程度較低；同時由於社會上文憑主義的作祟，重形式而不重實質等因素，促成大學校園環境偏向封閉的現象，也形成學校教育與社會需求嚴重脫

節。此外，大學在制度上強調一致性的標準，無論在招生、學籍、課程、師資、乃至校內的組織，運作體系均依據共同的標準與規定，導致制度僵化，無法配合社會發展與變動需求的缺失。因此，社會大眾對大學教育批判的聲音，甚囂塵上，要求大學教育改革的壓力，與日俱增。民國八十三年元月五日「大學法」修正案正式公布後，大學運作的情形，稍加改善，但與理想的境界仍有一段距離。目前大學的組織規定，一如過去，仍停留在「行政」的功能上，缺乏組織中「監督管理」的重要職責。此外，大學中較強調與上級主管的溝通及關係，對內很少關懷大學中人的因素（如教職員生的需要及感受），對外除了與少數校友聯繫外，很少去注意或關心社區及校外環境的反應及改變。

二、回流教育體系仍待加強

大學回流教育的發展，先進國家已實施多年。瑞士國際管理學院（International Management Development, IMD）每年公布全球四十六個主要國家與地區經濟體的競爭力，結果顯示，我國排名節節敗退，而北歐諸國則因大力推動大學回流教育，績效顯著，其競爭力總排名也大幅躍升。成人重回大學學習，乃是廣大民眾求知的高度期望，而回流教育則是提供民眾學習的教育權利，更是民主化社會正義的具體實現，增進民眾的知能，提升生活品質，促使人更加成長。反觀我國回流教育的發展，則尚在摸索階段。

我國大學辦理回流教育，就實質內涵言，應包括大學推廣進修教育與近年來加強辦理的在職人士回大學進修的回流教育。其實，民國六十九年十月二十九日修正公布的「社會教育法」，就特別強調社會教育以實施全民教育及終身教育為宗旨，實為倡導回流教育的肇始。民國七十七年及民國八十三年兩次全國教育會議，均提出「建立成人教育體系，以達成全民教育及終身教育之目標」的具體建議；民國八十四年教育部首次發表的「中華民國教育報告書 邁向二十一世紀的教育遠景」，其中「社會教育」的重要課題之一：「規劃生涯學習體系，建立終身學習社會」，強調終身學習的重要性，運用多元的方式，以改進正規、非正規、非正式教育制度，達成建構終身教育體系的理想目標。

民國八十五年行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」，更進一步明確而具體建議以「建立妥善的回流教育制度」，達成「建立終身學習社會的目標」的具體作法。其中以高等教育階段的回流教育應列為首要，實為顧及社會經濟因素及國人接受較高教育的文化期望。同時在建立回流教育體系過程中，宜兼顧高等教育、成人教育、中等教育等三個階段的發展。教育部為切實回應社會期望於民

國八十六年提出「建立高等教育回流教育體系實施方案」，並於八十六年十月四日行政院教育改革推動小組會議通過，其具體作法如下：

- 1.增加中等以上學校在職進修名額，訂定年資加分辦法，擴大在職進修入學彈性，鼓勵在職進修；
- 2.修訂大專校院推廣教育實施辦法，放寬辦理彈性，方便社會人士；
- 3.繼續推動大學夜間部轉型辦理「推廣教育學士班」，提供二十二歲以上人士進修機會；
- 4.研訂自我學習能力檢定、認可與採計辦法；
- 5.調查回流教育的需要及相關的社會經濟因素。

當前我國回流教育的發展，雖然已有具體的各項方案可資依據，但如與先進國家相比較，可以看出我國大學回流教育尚未成熟，乃緣於實際執行上仍面臨許多問題，諸如尚缺乏明確而周詳的相關法令、大學行政支援不足、欠缺正確的觀念、缺乏企業界的參與等，均可能影響辦理成效。

三、大學與社區及產業的互動不足

教學、研究、服務是大學的主要使命與功能。而大學理念的發展，隨著社會的變遷，也產生了許多的變化。從早期的「傳授知識」，到十九世紀末轉為重在「發展知識」，以至於二十世紀中葉強調「應用知識」，因為知識乃是經濟與社會成長最重要的因素。過去大學功能，強調教學與研究，但隨著學習社會的來臨，學習機會更加開放，提供成人學生回到大學繼續接受教育已成為現代社會大眾普遍的期望，遂使大學社區服務的功能益顯重要。

目前我國已面臨經濟產業，社會文化以及政治轉型的衝擊，產生了許多嚴重的失衡問題，實有賴全體國民有更高的智慧和能力來妥適解決。而解決途徑之一，期待大學能提供更多接受高等教育的機會，以促進社會整體的發展。但我國大學仍未加以重視，且缺乏正確觀念，拘泥傳統做法，致使課程的開設及實施方式未能符合成人的需要，功能無法彰顯。為因應學習社會的需要，大學的推廣服務活動實有重行檢討之必要。平實而論，目前大學對公共服務的瞭解不足，對從事公共服務應有的態度亦持負面的看法，對公共服務的方式與途徑也有待重新調整，同時如何與其他教育單位、工商企業機構、政府部門展開合作等問題，大學在面對這些來自終身學習社會要需求的嚴厲挑戰，應深切檢討反省來自校內外的各種力量，並對未來學習社會要有更深刻的認識，進而採取妥適的因應策略與調整步驟，大學始能繼續擔任社會領導者的角色，帶動社會的進步與發展。

肆、策略

面對終身教育新思潮的衝擊，以及未來學習社會新時代來臨的挑戰，大學面臨這種衝擊與挑戰，所採取因應與調適的措施，將影響到大學在未來社會中的生存，也關係到大學在未來社會的發展。因此，大學在終身學習社會中如何因應新的情勢，針對問題，把握目標，從事通盤規劃加強大學與社會互動的方案，以謀大學的永續發展。其發展策略，有下列幾項：

一、適度擴增大學在職進修管道

隨著全球「知識經濟」時代的來臨，產官學界日益著重尖端科技開發與學術研究升級，以期長保國家競爭力的雄心與渴望。面對「知識經濟」時代的許多挑戰，不僅對人類生活產生極大的改變，也為我國的國家總體競爭力構成新的考驗。最明顯的，就是如何提高高級人力素質。在知識世紀裡，不論個人或企業，財富來自知識（包括技能）機會、努力和運氣。而知識、技能尤其與教育息息相關，因此個人與企業必須不斷追求終身的知識成長，未來才有立足的空間。

近年來，我國社會經濟結構已有顯著的改變，為因應經濟的成長和社會的發展，亟需調整高等教育產出的結構，使各類高級專業人才獲得適時的供應，俾益於經濟發展和國家建設。目前大學教育發展的規模漸趨飽和，對未來大學教育的擴充宜持審慎的態度。但為因應教育自由化的趨勢，應鼓勵各大學擴充在職進修的管道，滿足企業界對高級人力的需求。在具體作法上，應適度增加各大學現有研究所，針對專業領域在職人士所提供碩士學程之名額；其次，增設大學二年制在職進修專班，以提高專科學校畢業之在職人員的專業水準；最後，放寬各大學校院辦理推廣教育學分班，以滿足在職人士的學習需求。

二、鼓勵地方政府協助民間開辦社區大學

國內傳統的高等教育型態，已無法滿足社會成人廣泛進修的需求，期望有一更具彈性的高等教育學制產生。當前國內教育改革的浪潮正風起雲湧，行政院教育改革審議委員會於民國八十五年提出「教育改革總諮議報告書」，係以「推動終身教育，建立學習社會，落實學校教育改革」為主軸，提出教育改革建議。而教育部為明確落實終身教育理念，建立學習社會的目標，亦於民國八十七年三月十八日公布「邁向學習社會」白皮書，同時宣布當年為中華民國終身學習年，全面開展終身學習活

動。社區大學的設置，旨在鼓勵民眾追求新知，倡導全民參與的公民社會之建立，保障全民學習權利，激發學習型組織的建立，以加速促成終身學習社會的建立，進而培養新世紀的新公民。

社區大學是民間教改人士主動要求設置的終身教育機構，目的在於結合社區資源與力量，提供具有公共性、批判性、生活性及附加職業性知識，以培養具有社區意識，參與社會公共事務的現代化公民為目標。這種新型態的高等教育的設立，不僅可以滿足社會需求，緩和升學壓力，降低被淘汰學生的挫折感，避免教育資源浪費，有效運用社會資源，也能避免高等教育質量失衡等問題。又能滿足民眾接受高等教育與成人教育的需求。因此，政府應儘速制定鼓勵地方興辦社區成人高等教育機構的辦法，包括經費補助、課程評鑑，以及經營管理等方面，期使出資者、教學者、經營者各司其職。或者可考慮將現有功能不彰，需要轉型的社教機構或高等教育機構重組，或運用目前人數遞減的中小學校地來設立。

新型態的社區成人高等教育機構應具有大學推廣機構的地位，其課程與學分、學位可配合目前大學入學改革的規定與推廣進修教育的辦法，開設各類型轉讀與終結功能的課程，並由各地大學加以輔導認可，名額不受限制，並安排各種短期課程，提供進階與多元化科目供選擇。

三、建立認證機制

終身教育的推展是當前世界各先進國家教育發展的新方向，其最終目的是要建立一個終身學習的社會。而終身教育亦已成為當前我國教育發展的主流。因此，終身學習的發展，已使各種非傳統的學習方式與教育服務的對象日益受到重視。諸如成人學習者、部分時間學習者、校園外學習者、跨機構學習者等，亦已逐漸成為教育體系中受關切的焦點。全美非傳統學習委員會（The U.S. Commission on Nontraditional Study）於一九七三年曾提出一種新觀點，認為終身學習不僅是一種制度，更是一種態度，將學生視為第一，機構視為第二。鼓勵個人學習機會多樣性，而非一致性，不再只強調改變學習時間、空間、課程的基本要求，進而要求給予學習者更多的彈性與支持。這種以學習者為學習社會核心的觀點，在一九七六年後廣為聯合國教科文組所接受並加以推廣。尤其是，多樣性的學習方式與對象，亟待建立認可各種學習成就的機制，而校園外學習成就的認可，遂成為發展學習社會最迫切，也是最重要的課題。

最近，有二個國際組織積極推動終身學習認可機制的建立，一為聯合國教科文組織於一九九六年集合許多學者專家的研究，提出「學習：內在的財富」（Learning：

the Treasure Within) 的報告書。在報告書中，明確指出，教育政策需保障全民終身學習權，而其中一項學習權利是全民的學習成就獲得認可，並有再學習的意願與動機。另一為歐盟委員會 (Commission of European Communities) 於一九九五年提出「成長、競爭與就業」(Growth, Competitiveness and Employment) 的教育白皮書指出，教育與訓練影響國家競爭力和就業能力甚鉅，教育的終極目標在幫助人民獨立自主及擁有就業能力，強調「技能認證」的重要。接著，歐盟又發表「教與學：邁向學習社會」(Teaching and Learning: Toward a Learning Society) 的白皮書，提出歐洲國家應建立「知識認可制」(Knowledge accreditation System)，以激發不願意或不能在傳統教學環境中學習者的動機，協助社會成員在獲得正式學校文憑之外，也能獲得學習其他知能的證書。

行政院教育改革審議委員會於民國八十五年提出「教育改革總諮議報告書」中，明確規劃推展終身學習社會，其中提出建立承認學習成就的機制，以肯定個人的學習努力。教育部亦於民國八十七年發表「邁向學習社會」白皮書，其中亦提出「認可全民學習成就」的發展方向。其具體作法，首先對於校外學習成就認可的推動，政府應訂定認可的法源，可修訂大學法、學位授予法，以取得法源的依據以及實施時監督品管與協調的工作。其次，在建立認可機制方面，應成立專責認可機構，可由政府委託具有公信力的教育專業團體，進行規劃認可事宜，以協助高等教育機構再執行校外學習成就認可時有所依循。

四、協調相關部會強化職業證照制度

現代社會具有高度的結構分化性，分工細密，職業專精，專業化已經成為世界潮流。目前，我國傳授技術及職業技能的學習場所，大致有技職校院、公共職業訓練機構、公務訓練機構、企業機構與工會等六個重要體系，涉及教育部、經濟部、內政部、青輔會、勞委會等部會，其中配合辦理技能檢定的場所亦多限於技職校院與公共職業訓練機構，此六個體系彼此互動仍有待加強，以因應經濟、產業、科技的快速變遷及終身學習時代的來臨。

為提升國家競爭力，營造有利的環境，迎接各種可能的挑戰，謀求我國在全球競爭力中維持優勢的地位，今後的職業訓練、技能檢定應與技職教育加強配合辦理。其中重要關鍵的因素之一，在於研訂「技能檢定法」，勞委會已於八十七年五月將該法送請立法院審議。該法對進一步暢通技術士就業、進修及陞遷等有相當助益。同時為提升各行業服務品質，迎頭趕上世界先進國家水準，促進產業升級，應積極推動職業證照制度，期能提升在職人員服務水準，強化企業競爭力。

尤其是，各部會應積極協調增闢職業證照學力鑑定入學管道。讓持有職業證照資格者，各級學校應允許其透過學力鑑定途徑，取得相當等級之入學資格。其主要精神在於承認學生入學前的工作經驗與學習成就，亦即將職業證照轉換成入學資格之一，不僅有助於工作與教育的結合，亦有助於回流教育制度的建立。

五、鼓勵公立學校辦理回流教育

回流教育的觀念，主張教育機會應當分佈在人生的各個階段。學校教育不一定要以「直達車」的方式一次完成而強調個人在其一生中，都有全時或部分時間接受教育的機會，完成其所需的學校教育。因此，各級學校，尤其是公立學校更應配合政府推動「邁向學習社會」的政策，以期早日建立回流教育制度。

回流教育制度的建立，可經由下列途徑進行。首先，各級學校應擴充教育機會給非傳統學生（係指失學者、或離開學校一段時間，想重回學校進修的學生），例如，國民中小學可提供未受教育或低教育程度者有再接受基本教育的機會；高中職及專科學校可以夜間及週末進修的方式，提供相當層級學歷的成人進修教育機會；至於大學及獨立學院，可以加強辦理在職人員的推薦甄試，以及學位、證書或學分證明的推廣教育，提供成人回流參與高等教育的機會；其次，各級學校應改變招生策略及調整學生結構，以提供更多回流教育機會給需要的人；再次，應建立學分累積與轉移制度，並能獲得承認或抵免，此一制度的建立，可以增加回流教育的彈性，有助於成人學習；最後，為落實回流教育制度的建立，應儘速實施員工進修的教育假制度，可以透過立法途徑加以明訂，或由雇主及工會透過集體協商的方式訂定。同時訂定獎勵辦法以增加公立學校辦理回流教育的興趣。

六、強化社區服務，營造社區學習環境

社區是居民生活及休閒活動的地方，是居民的生命共同體，推動社區的學習風氣不但可以增進社區認同感，還可以促進團體意識。因此，大專校院應致力於輔導或協助社區學習團體的組成，建立社區學習體系，倡導社區學習風氣，並擴增學習機會，以營造有利社區學習環境的建立。尤其是，大專校院透過推廣教育或回流教育的實施，大學將成為終身教育體系中的重要樞紐，提供多元的開放課程，滿足社區民眾的不同需求；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，並促成社會的繁榮與進步。

伍、結語

教學、研究、服務是大學的主要使命與功能。而大學的發展，也隨著社會的變遷，產生許多變化。過去大學的功能強調教學與研究，但隨著「學習社會」的來臨，學習機會更加開放，提供成人學生回到大學繼續接受教育，已成為現代社會大眾普遍的期望，遂使大學社區服務的功能益顯重要。

終身學習是人類進入二十一世紀的一把鑰匙，我們希望每位國民為了適應社會變的需要，要讓每位國民都能在自主的環境下學習，更應該教導國人再學習的觀念，鼓勵國人追求新知，增進生活及工作技能，接受競爭社會的挑戰，並發揮個人最佳潛力，強化國際觀及地球村知能。因此，我國大學亟需以新的思維、新的作法，採納新的經營策略，採取因應措施調整步驟，提供更多接受高等教育機會，如此大學方能繼續擔任社會領導者的角色，帶動社會的進步與發展。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。總諮議報告。台北：該會。
- 行政院國家科學委員會（民 86）。中華民國科技白皮書。台北：該會。
- M. Potter 著，李明軒、邱美如合譯（民 85）。國家競爭優勢。台北：天下文化出版公司。
- 周祝瑛（民 86）。從世界高等教育的改革趨勢讀我國高等教育改革的方向。載黃俊傑主編，大學理念與校長遴選。台北：中華民國通識教育協會。
- 楊國賜（民 72）。社會變遷與教育危機。台北：師大書苑。
- 楊國賜（民 84）。現代化與教育革新。台北：師大書苑。
- 楊國賜主編（民 90）。大學教育白皮書。台北：教育部。
- 教育部（民 77）。第六次全國教育會議實錄。台北：該部。
- 教育部（民 83）。第七次全國教育會議實錄。台北：該部。
- 教育部（民 84）。中華民國教育報告書 - 邁向二十一世紀的教育遠景。台北：該部。
- 教育部（民 87）。邁向學習社會。台北：該部。
- Apps, Jerold W. (1988). Higher Education in a Learning Society: Meeting new demands for education and training. San Francisco: Jossey-Bass
- Cantor, L. M. (1974). Recurrent Education: Policy and development in OECD member

- countries. Paris : OECD.
- Delors, J. et. al. (1996). Learning : The Treasure within. Paris : Unesco.
- Faure, E. et. al.(1972). Learning to Be : The World of education today and tomorrow.
Paris : Unesco.
- Hutchinson, R. M. (1968). The Learning Society. N. Y. : Praeger.
- OECD. (1973). Recurrent education : A strategy for lifelong learning. Paris : OECD.
- Raggatt, Peter, Edwards, Richard and Small, Nick. (ed)(1996). The Learning Society:
Challenge and trends . London and New York : The Open University.
- UNESCO (1995). Document of Policies for Change and Development in Higher
Education. Paris : Unesco.
- World Bank (1994). Higher Education : Lessons from Experience. Washington, D.
C. : World Bank.

台灣地區社區大學的 發展與省思

黃富順

【作者簡介】

黃富順，台灣省雲林縣人，曾任國立台灣師範大學社會教育學系教授、國立中正大學成人及繼續教育研究所所長、國立嘉義師範學院院長、國立嘉義大學副校長，現為國立中正大學成人及繼續教育學系教授。

摘要

本文探討台灣地區社區大學的發展與省思。全文除前言與結語外，計分社區大學產生的因素與發展、社區大學發展的法制面、社區大學發展的實務面、社區大學的特色與影響、及社區大學發展的問題與省思等五部分。社區大學產生的因素有三：即教育改革運動的激發、社區總體營造運動的推波助瀾、及終身學習理念的興起。社區大學自 1998 年成立第一所，至 2002 年已達三十七所。有關社區大學的法制面，計分終身學習法中所作的規定及地方政府所訂頒的相關法律兩部分進行探討，以了解其定位、設置主體、輔導及管理之措施。在實務層面，則從設立的理念與目標、辦理方式、行政組織、課程規劃、師資、經費及學員等項分述之。再次，提出社區大學的特色共十一項，及對教育和社會發展的影響。最後本文提出社區大學發展的問題與省思，包括定位、名稱、教育目標、辦理方式、課程規劃、課程開設、師資、教師在職進修、及經費等九項，希望能獲得進一步的突破或解決，使社大的發展更加順暢與蓬勃。

關鍵字：社區大學、終身學習、社區教育、教育改革

壹、前言

近年來對台灣地區教育與社會產生重大衝擊與影響的，就是最近迅速竄起的社區大學。社區大學是一種非正規的社區民眾學習機構，其成長、目標、運作、經營等方式均與傳統正規教育有別，也與一般的非正規教育機構相異。它的產生係由民間熱心教改人士的倡導，繼而在地方生根，逐漸的茁壯發展。短短三、四年間由一所增至目前的三十七所，學生數由最初的二千人，至二〇〇一年已增至三萬多人，至二〇〇二年更高達六萬六千多人（黃煌雄，2002）。其成長的迅速堪稱空前，其對台灣教育的衝擊相當深遠，且對台灣社區的影響亦至為巨大。社區大學發展至今，儘管發揮很大的改革促動力量，為社區民眾打造了邁向終身學習願景之路，但是其發展仍然面臨了若干的問題與瓶頸，有待解決，也產生了一些發展上的爭議。為了解社區大學的發展現況、問題及爭議，本文乃以此為探討重點，除前言及結語外，計分為社區大學產生的因素與發展、社區大學發展的法制面、社區大學發展的實務面、社區大學的特色與影響、及社區大學發展的問題與迷思等五部分分述之。

貳、社區大學產生的因素與發展

一、產生的因素

社區大學的興起，來自民間教改人士的倡導，並與當時社區總體營造的推動、社區意識的被喚醒以及終身學習運動的興起有密切的關係。

(一)教育改革運動的激發

一九九四年，熱心教育改革的人士及民間組織，提出了教育改革的訴求與主張，迅速獲得當時政府的重視與回應。在行政院下，設置「教育改革審議委員會」的臨時任務編組，特地敦請中央研究院院長李遠哲先生擔任教改小組的召集人，並聘請各界俊彥、學者為委員參與，以進行有系統的、大規模的教育改革擘劃工作。正當政府如火如荼大力展開全面的教育改革規劃工作，另一股來自民間的力量，也對當時高等教育的僵化、宰制、忽視批判思考能力及公領域能力的培養，感到憂心與不滿。一九九四年，台大黃武雄教授率先提出成立社區大學的構想。在他原始的構想中，社區大學為四年制，具有核發大學同等文憑的機構，以吸引早年失學或無法進入高等院校的成人進修；另一方面也希望藉由社區大學的成立，來打破或顛覆傳統

的文憑主義價值觀，透過「經驗知識」和「根本性的思考」，達到「解放知識，催生公民社會」的目標（顧忠華，2001）。因此，社區大學成立的構想，係來自民間的教改人士，與當時國內熱烈推動的教改運動有關，也是期望藉由社區大學的設立來促進高等教育的改革與進步，彌補傳統高等院校的不足。

(二)社區總體營造運動的推波助瀾

行政院文化建設委員會於一九九四年十月提出「社區總體營造」的政策，特別訂定了「社區文化活動發展計畫」等十二項的推動工作，希望能喚起社區共同體的意識，並經由社區本身的力量，自發性、自主性的賦予社區新的生命。其執行的主要工作重點，包括建立社區文化組織、結合社區組織、地方人士、專業工作者展開規劃工作、籌劃社區總體營造工作、景觀造街、樹木植栽認養、推廣垃圾與資源回收環保運動、組織守望相助巡守隊、推動觀光文化產業等。其主要目的在於凝聚社區共識，促進社區民眾的親自參與，以提升社區的生活品質。因台灣在經濟起飛後，歷經社會轉型，由農業社會轉變為科技社會，人民生活型態同時受到都市化、公害、環境變遷、產業型態轉變、民眾抗爭等衝擊。在完成社區的基礎建設後，部分人士意識到除了社區硬體建設外，維護社區居住安全與提升生活、精神品質應為現今社區建設的重點。

在此一環境下，社區總體營造遂在政府與民間兩股勢力的結合推動之下積極展開，強調由社區本身開始，促使社區居民自動自發的親自參與社區工作，從改善環境、提升生活品質等工作中著手，逐漸凝聚社區居民意識，使居民對社區產生認同感。此種社區總體營造的運動，自民國八十三年開始，推行數年下來似有星火燎原之勢，這是台灣近年來一種大規模的社區改造運動。社區總體營造激發社區意識，與社區大學培育民眾參與公共事務能力的目標相合，對社區大學的興起，有推波助瀾之功。

(三)終身學習理念的興起

終身學習的理念，在社會變遷、科技發展、經濟結構改變、生命期延長等因素之下，已成為全球一九七〇年代以後，主導個人發展和組織進步的重要理念。它已為二十一世紀民眾生存發展所不可或缺的條件，也是二十一世紀民眾生活的一種方式。終身學習現已為各國主導現代教育改革最重要的思潮，成為個人奉行不渝的座右銘。我國為因應此一教育趨勢，近十年來經政府不斷的宣導，提出推展的計畫或方案，在全國各地陸續展開。最具體的做法就是在一九九八年，教育部發布了「邁向學習社會」的白皮書，指出未來的社會必然是一個終身學習的社會，並以此作為我國未來教育發展的願景，而提出建構終身學習社會的十四項具體途徑，及十四項

行動方案（教育部，1998）。在教育部此種政策的引領之下，全國各地，包括政府、民間均致力於終身學習理念的宣導與實踐，蔚成一種普遍的社會運動。此種終身學習理念的開展，對於社區大學提供社區民眾終身學習的定位功能，亦甚具影響，亦成為激發社區大學興起的因素之一。

二、發展

設立社區大學的理念，始自一九九〇年代民間教改人士的提倡，至一九九八年此一構想獲得當時台北市長陳水扁先生的大力支持，乃創立了全台第一所社區大學 - 台北市文山社區大學。其後若干縣（市）政府開始跟進，不少的基金會、協會、促進會等民間團體爭取承辦，四年來迅速的發展，由一所增至目前的三十七所，每年平均以十所的速度增長。計一九九八年一所，一九九九年十二所，二〇〇〇年十二所，二〇〇一年十一所，二〇〇二年一所，尚在籌備中的有六所（社區大學全國促進會，2002:41-87）。

現有的社區大學為：一九九八年成立的台北市文山社區大學；一九九九年成立的台北市南港社區大學、新竹市青草湖社區大學、台北縣永和社區大學、台北縣板橋社區大學、台北縣新莊社區大學、台北縣汐止社區大學（後改為台北縣網路社區大學）、台北縣蘆荻社區大學、台中縣屯區社區公民大學、苗栗縣社區大學、基隆市社區大學、花蓮縣社區大學、宜蘭縣社區大學（宜蘭校區和羅東校區）等十二所；二〇〇〇年成立的計有高雄市新興社區大學、屏東縣社區大學、員林鎮社區大學、嘉義市公民大學、台中縣海線社區公民大學、新竹市香山社區大學、台北市萬華社區大學、台北縣中和社區大學、埔里守城社區大學、南投縣社區大學、台南市社區大學、新竹縣社區大學等十二校；二〇〇一年成立的有高雄縣社區大學、雲林縣社區大學、台北市大同社區大學、台北市信義社區大學、台中縣山線社區公民大學、台北縣新店崇光社區大學、台北縣淡水社區大學、台北縣三重社區大學、台東縣社區大學、台東市南島社區大學、彰化縣二林社區大學等十一所；二〇〇二年成立的有台中市社區大學，正進行籌備的為南投縣中寧鄉龍眼村社區學園、台南縣社區大學、大台北部落大學、宜蘭縣部落大學、花蓮縣部落大學、重建區部落大學（南投縣埔里鎮鯉魚路二十五號）等六所。

以地域分，計基隆市一所、台北市六所、台北縣九所、新竹市二所、新竹縣一所、苗栗縣一所、台中縣三所、南投縣二所、彰化縣二所、台中市一所、嘉義市一所、台南市一所、高雄市一所、高雄縣一所、屏東縣一所、宜蘭縣一所、花蓮縣一所、台東縣二所。

表一 1998 年後社區大學成立一覽表

成立年份	校 名
1998	台北市文山社區大學（一所）
1999	台北市南港社區大學、新竹市青草湖社區大學、台北縣永和社區大學、台北縣板橋社區大學、台北縣新莊社區大學、台北縣汐止社區大學、台北縣蘆荊社區大學、台中縣屯區社區公民大學、苗栗縣社區大學、基隆市社區大學、花蓮縣社區大學、宜蘭縣社區大學（十二所）
2000	高雄市新興社區大學、屏東縣社區大學、員林鎮社區大學、嘉義市公民大學、台中縣海線社區公民大學、新竹市香山社區大學、台北市萬華社區大學、台北縣中和社區大學、埔里守城社區大學、南投縣社區大學、台南市社區大學、新竹縣社區大學（十二所）
2001	高雄縣社區大學、雲林縣社區大學、台北市大同社區大學、台北市信義社區大學、台中縣山線社區公民大學、台北縣新店崇光社區大學、台北縣淡水社區大學、台北縣三重社區大學、台東縣社區大學、台東市南島社區大學、彰化縣二林社區大學（十一所）
2002	台中市社區大學（一所）
籌備中	南投縣中寧鄉龍眼村社區學園、台南縣社區大學、大台北部落大學、宜蘭縣部落大學、花蓮縣部落大學、重建區部落大學（六所）

表二 直轄市及各縣（市）社區大學數量一覽表

縣市別	數量	縣市別	數量	縣市別	數量
基隆市	1	台北市	6	台北縣	9
新竹市	2	新竹縣	1	苗栗縣	1
台中縣	3	南投縣	2	彰化縣	2
台中市	1	嘉義市	1	台南市	1
高雄市	1	高雄縣	1	屏東縣	1
宜蘭縣	1	花蓮縣	1	台東縣	2

參、社區大學發展的法制面

社區大學法制面的探討，可以分成兩部分，一為終身學習法中所作的規範；二為地方政府所訂頒的社區大學相關法規。前者屬於定位性質的條文，後面則為實務性質的輔導或管理辦法。茲分述如下：

一、終身學習法中對社區大學的規定

社區大學係由民間教改人士提倡，獲經地方政府支持設立，並逐步擴展至全台各地。它已在各縣市生根發展，事實存在，但多年來「社區大學」四個字迄未在我國任何教育法規中出現，因此，究竟社區大學是什麼？在相關法規中並無記載。故近二、三年來社區大學辦理機構及熱心人士莫不致力於社區大學法制化的工作。早期有關社區大學法制化的工作，係朝研訂專門性的法案入手，即採比照「社區學院設置條例草案」之方式，另行訂定「社區大學設置條例草案」。例如全國社區大學促進會即曾研訂社區大學設置條例草案乙種。唯此項工作由於各界意見不一，且單獨立法亦曠日廢時，雖有部分人士倡議，終究難以付諸實現。

此期間，亦有主張將教育部所擬送請立法院審議之「社區學院設置條例草案」內容，納入社區大學條文或直接將該條例草案更名為「社區大學設置條例草案」之構想，終因兩類社區性高等教育機構之宗旨、類型、實施方式之不同，未竟其功。其後，社區大學究竟宜在何種教育法規中尋求定位，迄未獲一致的見解。此一時期，政府為推展終身學習，乃積極進行研擬「終身學習法」之立法工作，原擬草案條文並未納入「社區大學」的部分。俟新政府成立，乃有在終身學習法中納入社區大學之構想，其做法為在終身學習法草案中專列有關闡明社區大學性質之條文。此項工作，業經由立法院於本（九十一）年五月三十一日三讀通過，並經 總統於九十一年六月二十六日華總一義字第 九一 二五二一 號令公布施行之終身學習法獲得落實，正式拍板定案。

終身學習法中有關社區大學的條文共有兩條，即第三條和第九條。第三條係有關定義的說明，第九條則為有關設置的規範。茲分述如下：

(一)定義

在終身學習法第三條中對社區大學之定義為：「社區大學指在正規教育體制外，由直轄市、縣（市）主管機關自行或委託辦理，提供社區民眾終身學習活動之教育機構。」由本條文可知，社區大學被定位為正規教育外的終身學習機構。此一機構

係由直轄市、縣（市）主管機關辦理，其教育對象為社區民眾。因此，社大的定位非屬正規教育機構。在依第三條第四項對非正規教育的定義為：「在正規教育體制外，針對特定目的或對象而設計之有組織之教育活動。」因此，社區大學應屬非正規教育機構的體系，為終身學習機構的一環。亦即社大在我國的教育法規中，已被明確定位為非正規教育的終身學習機構。

(二)設置

在終身學習法第九條中規定：「直轄市、縣（市）主管機關為推展終身學習，提供國民生活知能及人文素養，培育現代社會公民，得依規定設置社區大學或委託辦理之；其設置、組織、師資、課程、招生及其他相關事項，由各級政府自定之。」依此條文之內容，可知社區大學之設置機構為直轄市及縣（市）主管機構，準此，它排除了由中央政府、機構、鄉鎮公所及私人設立之可能性。其次，對於社區大學設置的宗旨，亦明確提出為：「推展終身學習，提供國民生活知能及人文素養，培育現代社會公民」。此一宗旨與前述第三條定義的條文內容相合。至於社區大學之「設置、組織、師資、課程、招生及其他相關事項」，則規定「由各級政府」自定之。依此項條文內容可知，屬於全國一致之事項者，宜由中央政府作原則性的統一規範，以供各社區大學遵照；如屬輔導或管理層次的部分，則由各直轄市及縣（市）政府訂定即可。因此，社區大學係由直轄市及縣（市）政府設置，其輔導及管理，亦由主管機構負責。

二、各級政府所訂頒的相關輔導辦法

依前述社區大學的設置及輔導，主要的權責單位應為直轄市及縣（市）政府，但中央教育部為促進社區大學的發展亦有若干的獎勵措施。故有關輔導的部分，亦分教育部及直轄市及縣（市）兩部分分述之。

(一)教育部對社區大學的獎勵

教育部非屬社區大學的設置單位，其對社區大學的輔導，主要係透過經費的補助。教育部社教司目前每年約編列有補助社區大學經費一億元。為執行此一工作，教育部訂有「教育部補助社區大學及其相關團體要點」一種，共有十項內容，包括：依據、目的、申請對象、補助類別、申請程序、補助標準、補助項目、經費核撥與核銷、及獎勵等。獎勵目的在於推廣社區大學功能，提供國民終身學習課程，提升國民人文素養與生活知能，培育社區人才及現代公民。補助對象為社區大學、相關之辦理單位及民間組織等。補助的課程，主要包括：父母效能訓練、學習型家庭、現代公民素養、通識課程、識字班、學術課程（人文、自然、社會、地方學）、

弱勢議題課程、鄉土語言文化、藝術傳承類課程及社團，及社區工作、社會福利性質之社團類等。每年分兩次辦理，唯一校以申請一次為限。透過此一辦法，教育部每年補助社大及相關機關約為一億元。以九十一年為例，補助總經費計為八千四百六十四萬元。透過此項補助，對於若干政府重視的課程，或報名人數較為不足的學術類課程得以開設，使政府政策得以落實，而社區大學之功能亦得以發揮。

(二)主管機關對於社區大學的輔導

社區大學的主管機關為直轄市及縣（市）政府。各主管機關為辦理社區大學，均訂有相關的輔導或管理法規。茲以台北市及台北縣為例，說明其概況。

1.台北市部分

台北市的社區大學共有六所，此六所均採公辦民營。台北市政府為辦理或輔導社區大學，訂有相關的法規六種，以為執行依據，包括：

台北市政府試辦社區大學實施要點：1999年發布。此項要點共有十項。該要點中明定社區大學非屬正規教育，招收十八歲以上民眾參與進修，其主管機關為教育局。社區大學採委託大學院校或財團法人、公益社團法人辦理，不授予學位，但得視師資及進修民眾之資格得授予學分。每期修習期滿（缺課未逾全成五分之一），發給研習證書。每年辦理評鑑一次。

台北市政府試辦社區大學委託大專校院或民間團體辦理實施計畫：1999年發布。此一計畫係針對申請委託辦理之民間組織所作之條件規範，包括申請程序、文件、資料、以及解約之條件及時機等。

台北市社區大學委託經營方案公開評選辦法：規範評選委員會之組織、評選程序、及項目等。

台北市社區大學評鑑要點：發布於2002年。規範社區大學評鑑小組之組織、評鑑項目（包括組織與運作、課程與教學、師資與行政人員聘用、社區服務、環境與設備、財務規劃、諮商與服務）及評鑑結果之處理等。

台北市社區大學設置自治條件草案：此一草案條文共計十二條，包括對社區大學之對象、辦理方式、行政組織、經費補助、場地設備、課程、輔導考核、評鑑等事項所作之規定。

台北市社區大學開課課程規範及注意事項：共五項內容，對社區大學課程的規劃定位為學術導向、民主導向及生活導向等三個指標，以學術、社團及生活藝能等三大類課程為核心。生活藝能課程應逐年降低比率至40%以下。現代公民學程，包括台北學、父母學、國際事務、社區成長、環境、現代公民素養、志願服務、及非營利組織等八項學程。修畢每一學程，由

市政府核發學程證明書。

2.台北縣部分

台北縣政府為辦理社區大學，訂頒有四項重要法規如下：

台北縣政府推廣終身學習試辦社區大學實施要點：此要點共計十項，規範的內容包括對象、辦理方式、經費補助、修業、評鑑及審議委員會等。

台北縣政府試辦社區大學審議委員會設置要點：此要點共計九項，包括委員會職掌、組成、會議召開、及經費等。

台北縣政府推廣終身學習社區大學校務評鑑要點：共計九項，包括評鑑委員會之組成、實施時間、實施方式、及實施程序等。

台北縣政府推廣社區大學獎助要點草案：此要點共計八項，係針對前述「推廣終身學習試辦社區大學實施要點」之修正，主要在於將原採委託之方式改為獎勵方式行之。

經由上述，可知台北縣政府所訂頒之社區大學相關法規，大體上與台北市政府類似，在輔導、管理及獎助等規範上與台北市有頗多雷同之處，足見主管機關對社區大學的輔導，採行相類似的做法。

肆、社區大學發展的實務面

為了解社區大學的實際運作情形，本部分特從設立的理念與目標、辦理方式、行政組織、課程規劃、師資、經費及學員等項分述如下：

一、設立的理念與目標

社區大學的構想首先由黃武雄教授於一九九四年提出，希望作為重建台灣社會的基地。他認為社區大學設置應包括五個重要的理念(阮小芳, 2000; 鄧運林, 2001)

(一)開展公共領域，發展民脈

社區大學的誕生，旨在於活化社區，解放社會力，培育公民參與社會事務的能力。故社區大學設有社團活動的課程，希望透過社團活動課程的規劃與開設，使社區居民經由公共事務的參與，關懷社會、發掘社會問題、解決社會問題。在社團活動課程中，一方面結合理論與實務的學習，得以自我成長；另一方面經由社區參與，為台灣公共事務注入豐沛人力資源，促進民間社會活力。

(二)重塑生活型態，引領社會價值

台灣社會由於經濟的發展，使得社會大眾普遍重視物質生活的追求，功利取向，而使現代人迷失自我，生活失去重心，故應提供人文藝術的薰陶，以培養具有人文素養的現代人。社區大學透過生活藝能課程的規劃設計，提供居民對環保、自然生態保育、居家生活設計佈置、人文藝術欣賞、及傳統藝術把玩製作，拓展成人生活型態，改變成人價值觀，引領民眾返回質樸、勤毅的生活。

(三) 培養批判思考的能力，進行社會內在反省

長久以來，正規學校教育在升學主義的影響下，側重知識的傳授，學生批判思考能力的培養一直受到忽視，造成學生只為文憑而讀書，形成「死讀書，讀死書」的現象。社區大學重視學術課程，將人文、社會及自然科學領域的課程納入其中，其目的之一即在培養學習者反省批判思考的能力，並運用此等學術課程作為思考的基礎，進行社會的內在反省，重建新的世界觀。

(四) 解放知識，重構經驗知識

傳統學校所教的知識是套裝知識，亦即將人們所認識的整體樣態，抽離個人特殊經驗，留下公認的材料，編製成客觀化、系統化、標準化的知識體系，即為教科書上的知識。套裝的知識會抹殺個人經驗，強調經驗知識。社區大學非屬菁英教育，而以重構知識為基礎，從事經驗交流、互動。

(五) 結合教育改革與社會改革，提升台灣整體文化

教育改革旨在提供最好的學習環境及最公平的學習機會，俾有效獲取知識；社會改革則強調人的價值觀及道德秩序的重建，兩者均涉及法令制度的改變，目的在提升台灣整體文化。社區大學除提供全民終身學習機會外，更重要的在活化民間組織社運人士的凝聚力，進而參與社區，改造社區，引導社會價值，重塑生活型態，提升台灣整體文化。

基於上述的理念，社區大學被定位為相當於四年制大學，旨在創辦一種新型態的大學，建立一個屬於平民大眾的高等教育場所，兼具普遍性的公民大學與區域性的社區大學雙重性質，並兼顧正規大學的高等教育內涵與非正規教育的學習需求。其教育目標為：(1)培養社區民眾參與公共領域的能力，(2)養成民眾的批判思考能力，以達成「解放知識，改造社會」。其教育目標顯與一般大學以高深學識的專精為目的有所不同。它以通識教育為主體，不在高深學術的研究；它與社區相結合，而非遠離社區。

二、辦理方式

現有的社區大學由直轄市及縣（市）政府所設立共三十三所，由鄉鎮（市）公

所設立的有四所，包括台北縣中和社區大學、彰化縣員林社區大學、彰化縣二林社區大學和台東市南島社區大學。總計由地方政府辦理之社區大學共計三十七所，由民間團體自辦之社區大學，尚有彰化縣文興社區大學、埔里社區大學守城分校等。由地方政府所辦的社區大學，絕大多數均採公辦民營，只有少數由當地的地方政府直接辦理。所謂「公辦民營」，即係指由當地政府所設立，提供場所，並補助其部分經費。學校實際的經營，則委託大專院校或依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。目前社區大學類皆設在中、小學校內，由主管機關負責協調場地借用。

三、行政組織

社區大學的組織，依據台北市社區大學設置自治條例草案第五條規定：「社區大學得設置主任一人，綜理行政組織運作、師資延聘、課程規劃等事宜。並得依需要設教務、總務等組，分組辦事，各組得置組長一人，組員若干人。前項主任、組長及組員由受委託單位聘用之，不具公務員身份。」實際上，社區大學的行政組織往往設有主任一人，亦有少數學校係設置校長，在校長之下再設置主任者，包括宜蘭社區大學、基隆市社區大學、雲林縣社區大學等均設有校長。在主任之下，則設有主任秘書一人，協助綜理整個校務，在主秘之下則設置二至九個行政人員（社區大學全國促進會，2002），來實際處理教學、總務、學生活動等相關事宜，真正採分組辦事，並設有組長者，極為少數。因此，社區大學的行政組織相當單純，沒有層層節制，是一個較為扁平化的組織，頗具彈性。人員亦相當精簡，僅寥寥數人，可發揮機動、相互合作之效。茲以台北市文山社區大學為例，說明社大的組織架構。

文山社區大學設有主任一人，其下並設副主任一人（兼任），再分為行政系統與教學系統二部分。行政系統中，設主任秘書一人，下設有總務、資訊、社區、學務、及課務等五組，教學系統設有教學研究會、學員服務中心等。文山社大設在木柵國小，故以該校校長為校務顧問。行政組織採取扁平之設計，將全校行政工作劃分為八項，專任人員計有六位，兼任者三位，分攤相關行政事宜（台北市政府教育局，2000:254）。

四、課程規劃

社區大學原規劃為四年制的地區性高等教育學府，全學程比照大學院校必須修滿一百二十八個學分。目前辦理情形，已較不強調此種修業年限與學分之要求，而逐漸走向彈性化。唯課程大體上仍依原先的構想，劃分為三大類：

（一）學術課程：旨在提升學員的學術涵養，培養成人反省及批判考能力，並以此

為思考基礎，進行社會的內在反省，重建新的世界觀。學術課程分為人文、社會及自然三大領域。人文類，如教育哲學、兒童文學、台灣史、台灣宗教與社會轉型、當代小說選讀、認知與學習、文化人類學、禪與生命、戰後台灣史等。社會類，如生態社區導論、經濟學、心理學、社會導覽、民間立法院、法學入門等。自然類，如天文與文化、生活微積分、數學與文化、地球與人、細胞的語言、生物與科學文化等。

- (二) 社團課程：旨在培養學員民主素養，以增加學員社會參與能力。社團課程在使社區居民經由公共事務的參與，發掘社會問題、關懷社會、解決社區的問題。社團課程，如用攝影機說故事、青少年俱樂部、環保生活家、環保停看聽等。
- (三) 生活藝能課程：旨在提升民眾的生活品質，使社區民眾對環保、自然生態保育、居家生活設計佈置、人文藝術欣賞、及傳統藝術把玩製作能有所了解與學習，以拓展生活型態，改變個人的價值觀。生活藝能課程，如攝影與生活、陶藝、音樂欣賞、資訊、電腦與生活等。

不少的社區大學所開設的課程係以學程的方式進行規劃，而將學術、社團與生活藝能三類課程納入每一學程中。採學程規劃的目的，即在於提供較完整而有系統的知識，以供民眾作長期有計畫的終身學習。例如台北市政府為引導社區大學的課程規劃，特別提出現代公民學程的構想，希望能培養市民具有現代社會公民素養的知能。現代公民學程，包括：台北學學程、父母學學程、國際事務學程、社區成長學程、環境學程、現代公民素養學程、志願事務學程及非營利組織學程等八大類(台北市政府，2002)。亦即將作為一個現代公民應具有的知能劃分為八類，市民要在現代社會中適應良好，應具有上述八項素養。而每一類的學程，均包括學術、社團及生活藝能三種。例如父母學程，規劃為必修十二學分，選修為十二學分，全學程共二十四學分。其中學術性課程為：發展心理學、兒童發展、青少年發展、成人與老人發展、教育心理學、多元智慧、營養學概論、兩性關係與成長、家庭經營、家庭動力學、自我成長、情緒管理、人際關係與溝通；社團課程包括：社區探險隊、好菜捧出來、小大讀經班、親子說故事、社區教育資源收集、父母經驗分享、EQ 訓練；生活藝能課程為：營養與烹調、嬰幼兒保健實務、親子律動、多元智慧教育 DIY、深度旅遊 DIY、如何在生活中落實課程統整、親子與夫妻溝通技巧、學習型家庭經營等。學員修畢每一個學程，則由市政府發給學程證明書，以激發民間參與。

五、師資

社區大學的師資，目前尚無嚴格的條件限制。凡是具有該學科課程之專門知識或實務經驗者，均可延攬任教。故師資來源相當多元，舉凡大專院校教授、各中小學學有專長之教師、薪傳獎得主、文史工作者、政府機關及社區各行各業學有專精之人士，均可聘請為師。所有的教師均採兼任，截至目前尚無專任教師之設置。就學歷而言，專科以下學歷約佔 10-20%；具有學士學位者，約佔 30-50%；具有碩士以上學歷者，約佔 30-60%。如台北市南港社區大學，專科以下教師佔 13%；具學士學位者，佔 56%；具碩士以上學位者，佔 31%。彰化員林社區大學的教師，專科以下學歷者，佔 9%；具學士學位者，佔 26%；具碩士以上學位者，佔 65%（社區大學全國促進會，2002）。

六、經費

社區大學的經費，主要來自三個管道：一為對學員收取的學費，二為地方主管機關的補助，三為教育部的補助。就第一項而言，社區大學學費的標準，係依每週授課時數收費，每週一小時，全學期上課十八次，學費為新台幣八百元，而一門科通常每週三小時，學費為二千四百元。就第二項而言，地方政府對於社區大學每年均編列經費補助，其標準各縣市不等。以二〇〇一年為例，補助最多的為南投縣社大所獲得的一千一百三十八萬元，其次為雲林縣社區大學的一千萬元，再次為宜蘭社大的八百萬元；最少的台北縣中和社大和崇光社大的一百萬元，其次為新竹縣社大的一百四十二萬元，員林社大的一百五十八萬元。如以縣市別計算，補助社區大學最多的為台北市的三千六百萬元，再次為南投縣的一千一百三十八萬元，台北縣的一千零九十二萬元，新竹市的一千零二十萬元（社區大學全國促進會，2002）。

就第三項而言，以九十一年度為例，教育部編列補助社區大學經費為一億二千萬元，其中輔導籌設原住民部落社區大學為二千萬元。餘一億元，均依「教育部補助社區大學及其相關團體要點」辦理補助。九十一年上半年審查通過四十三項計畫，共補助十七縣市三十三所社區大學四千七百四十八萬元，補助相關民間組織團體三百九十萬元，合計五千一百三十八萬元，（黃榮村，2002）。其中獲得補助最多的為南投社大和雲林社大，各為三百五十萬元，其次為台中縣海線社大的三百萬元，補助最少的為台北縣中和社大的五十萬元，其次為新莊社大的八十五萬元（教育部，2002a）。

九十一年度下半年，教育部計補助十八縣市三十七所社區大學共計三千三百二

十六萬元，補助相關民間組織為四百零一萬元。補助最多的為台東縣南島社區大學的二百萬元，其次為花蓮縣公民大學的一百五十萬元，再次為屏東縣社大的一百四十五萬元（教育部，2002b）。教育部所補助的經費強調係補足性而非替代性。因此，社區大學經費的主要來源有賴學費的收入和地方主管機關的補助。

七、學員

要進入社區大學就學，並沒有任何學歷的限制，也沒有入學考試，凡年滿十八歲的民眾均可報名參加，選修自己想要修讀的課程，真正做到有教無類的理想。由於學員每學期修課人數不一，故學員之流動頗為頻繁。唯修習人數有逐年增加之趨勢。公元二〇〇二年，全部社區大學學生人數共達三萬五千六百一十七人。以南投縣社大的人數最多，達三千七百九十一人，其次為雲林社大也達二千三百五十六人，再次為台北市林社大的二千一百人，最少的為新竹縣香山社大的三百四十八人，青草湖社大的三百九十四人。如以縣市劃分，社大的學生數以台北市最多，達一萬零二百六十六人，其次為台北縣的六千九百五十七人，再次為南投縣的四千一百一十一人（社區大學全國促進會，2002）。至二〇〇二年，全部社大的學員已達六萬六千餘人（黃煌雄，2002）。

伍、社區大學的特色與影響

社區大學經由民間教改人士積極倡導，於一九九八年首在台北市設置文山社大開其端。由於獲得地方政府的支持，加上民間教改人士的極力奔走，社大的設立乃積極展開，短短四年間已從一所增至目前的三十七所，涵蓋二十一縣市，目前尚未設置的縣市僅有澎湖和嘉義縣。其發展之迅速，及涵蓋面之廣，均堪稱空前，目前已成為教育的另一項運動，為台灣社會與社區的發展，注入了一股改革與發展的動力，其影響力正與日俱增中。

社區大學強調與社區的結合，旨在培養現代公民應具的知能，使其具有參與公共領域事務的能力。它是一種發自民間，並與地方政府結合的教改運動，而非由中央教育部來支持或引導成立的高等教育學府，它與傳統大學校院在教育目標及課程內涵上，有相當大的不同。其主要特色為：

- 一、社區大學兼具高等教育及成人教育的性質。
- 二、它以滿足民眾終身學習需求為主。

- 三、教育目標旨在培養現代公民應具有的能力。
- 四、課程分為學術、社團活動及生活藝能等三類。
- 五、強調培養民眾批判思考的能力。
- 六、以「社區」為名，重視與社區的結合。
- 七、在入學資格及入學方式上均具彈性，學員無入學資格限制，只要年滿十八歲即可選課入學。入學採報名方式，不必經由考試或甄試。
- 八、無修業年限的規定，符應終身教育的理想。
- 九、辦理方式採公辦民營，節省龐大的教育經費支出。
- 十、發展由下而上：由民間熱心教改人士倡導，在地方政府支持下設立，最後始獲得中央的認可，並完成法制化工作。
- 十一、不分學系，強調學程的修習，使學員的學習更具自由與彈性。

社區大學的這些特色，不但彌補目前大學教育的不足與缺失，且尤其強調參與公共領域能力的培養，及批判思考能力的養成，均為目前一般學校所較忽視的地方。而其課程內容強調生活課程、社團活動等亦為目前一般學校教育少涉及的部分。其他在招生方式的簡化、招生資格的不受限制，沒有修業年限的規定，亦均能符合民眾需求及終身教育的思潮。其重視與社區的結合，強調促進社區的進步與發展，亦為當前一般學校著力較少者。總之，此一新型態的學校，無論是教育目標、課程設計、教學方式、學程規劃、入學資格與方式、以及與社區的關係等，均對一般傳統學校教育產生衝擊，勢將激發正規教育的反省與改革，甚而引發學校在組織、課程、功能、目標以及教育上的調整。

此外，社區大學強調與社區的結合，它立足社區，協助社區解決問題，促進民眾關懷社區，參與社區事務，培養具解決社區問題的能力，引領社區的進步與發展。因此，也將促動社區的改造，為社區的發展帶來新的面貌，使社區的發展邁入了一個新的里程。其所帶來的影響，不可忽視，將激發起我國的社區的改革運動。

陸、社區大學發展的問題與省思

社區大學的發展，短短三、四年間有相當豐碩的成果，但是不可諱言地亦出現了若干的問題與瓶頸，亟待解決。茲就其定位、名稱、教育目標、辦理方式、課程規劃、課程開設、師資、教師的在職進修、及經費等九項，分述如下：

一、定位問題

依據民間教改人士原提出的社大的構想，它是一種相當於一般大學的新型態高等教育學府，故其亦採四年制，全學程須修習一百二十八個學分。修滿規定學分，亦希望能夠發給畢業證書，授予學士學位。但發展至今，它已逐漸走向非正規的終身教育機構。它沒有入學資格的限制，不授予學位，沒有修業年限的規定，所開設的課程並力求與社區、及民眾生活相結合。在新近公布施行的「終身學習法」，就明確將其定位為非正規教育的終身學習機構。此種立法上的定位與原先民間教改人士心目中的社區大學之理念，已有所不同。這二種定位間如何調適與相容仍有待釐清。

二、名稱問題

目前社會上普遍均以「社區大學」為名，來泛指所有社區型的新型態終身學習機構。事實上，目前已存在的社區型大學名稱並不一致，雖多數使用「社區大學」，但亦有使用「社區公民大學」，或「公民大學」之名者；而目前正在籌備中以原住民為對象的此種社區型學習機構，則定名為「部落大學」。現正籌備中的部落大學，有大台北部落大學、宜蘭縣部落大學、花蓮縣部落大學、重建區部落大學（設於南投縣埔里鎮鯉魚路 25 號）。究竟何種地區型的終身學習機構，可以歸入現在所通稱的「社區大學」？其基本上應具的條件為何？應保有那些基本特色、特點或要求，宜有更明確的標準，以供遵循；抑或在名稱上可以容許各地方或各校自行酌訂，不必強求統一，只要符合某些標準或條件均可列入？此項問題亦有待釐清。

又「社區大學」一詞既已在國家所訂頒的教育法律「終身學習法」第三條及第九條中出現，且「社區大學」又在該法中被界定為正規教育體系外，屬於非正規教育的終身學習機構。由於此項法律的訂頒施行，事實上也打破了過去教育行政機構一再堅持的理念，即「大學」或「學院」乙詞只限於正規教育體系內的學校，經教育部核准設立或認可，核頒正式學位的高等教育學府始得使用。過去遇有擅自使用「大學」或「學院」名稱者，教育部的立場不是取締就是不予承認。隨著「社區大學」乙詞明定於「終身學習法」中，已打破了此種迷思。亦即「大學」的名稱並非只是經教育部核准的正規教育體系中的高等教育學府才能使用，因此，未來恐將有更多的非正規教育終身學習機構，勢將跟進，開始採取「大學」的名稱，如「老人大學」、「高齡大學」、「銀髮大學」、「長青大學」、「婦女大學」、「勞工大學」、「農民大學」等不一而足，其帶來的結果，可能會使一般民眾產生困擾，分不清究竟何者才是頒發正式學位的「大學」，何者屬於終身學習機構的「大學」。但自此以後主管

教育行政機構宜調整心態，從過去以「大學」僅侷限正規教育體系使用的觀念解放出來。總之，「社區大學」能在「終身學習法」中正式出現，獲得名稱上的突破，為未來類似的終身學習機構的名稱使用，開拓了更廣泛的空間，打破了教育行政機構多年來的迷思與設限，亦屬功不可滅。今後主管教育行政機關，對「大學」名稱的使用，自宜改變心態，調整接納。

三、教育目標問題

社大的教育目標在於培養民眾參與公領域的能力，以及批判思考的能力，進而達到「解放知識，改造社會」的理想。其立意甚佳，亦彌補了現行教育機構的不足。但是在實際執行層面上，知識性較強的課程，修習人數甚少，往往無法開成，而生活藝能的課程往往獲得民眾熱烈的參與與迴響，顯示民眾的實用學習取向，此一發展趨向與社大原揭櫫的目標不合，且有越走越遠之現象，與社大要「解放知識」的目標亦日益遙遠，這也是目前社大發展上的隱憂。

四、辦理方式

目前絕大多數社大採取「公辦民營」的方式，往往委託依法登記之財團法人或公益社團法人辦理。此一方式已行之有年，委託者與受託單位間的權利與義務的關係迄未作明確的釐清，以致各縣市做法頗不相同。部分縣市積極介入，部份則較被動放任。有關場地及設備的提供、學分費收入的標準、任用人員的多寡、盈虧的處理、政府經費的補助標準及項目...等，雙方如能在權責上或權利義務上作較明確的劃分，當更有利於社大的永續經營。

五、課程規劃問題

社區大學將課程規劃為三大類：學術、社區社團及生活藝能課程。究竟三大類的課程應涵蓋那些層面的內容，未有明確的界定，以供遵循，形成各校作主觀的認定。目前各校間對三大類課程內涵認知不一，差異甚大。甚且此三大類課程，如何達成社大培養民眾從事公領域的能力，具批判思考能力，達成「解放知識，改造社會」的目標？其間的理論基礎或關係機制如何，亦一直未能提出有效的論述與說明，亦為課程規劃待進一步探討的迷思之一。

六、課程開設問題

社區大學的課程，規劃為三大類，即學術、社團及生活藝能等三領域，對各領

域課程的開設有一定比率的管控，其用意在於保障學術性與社團性課程能夠一起開出，而能達到「解放知識，改造社會」的目標。例如台北市政府就規定：「社區大學之設立初期生活藝能課程比例以最高一半為限，惟須逐年降低比率，使學術性與社團性課程比例逐年增加，以激發民眾參與公共事務課程之意願為最終課程規劃目標。生活藝能課程比例管控如下：50%以下（含）（成立第一年），45%以下（含）（成立第二年），40%以下（含）（成立第三年）」（台北市政府，2002）。

但實施以來，民眾對學術性及社區性課程的參與意願甚低，導致多校課程雖然在學期初開出，選課後，被迫中止的情形屢見不鮮。以台北市萬華社區大學八十九學年度第一學期為例，原開設的學術及社區社團課程共計五十九門，選修人數在十人以下者計有四十一門，佔 69.49%，多數選修人數類皆為一至三人，導致停開的課程有三十七門，比率為 62.71%。生活藝能課程共開六十門課，選修人數在十人以下者計有十二門，佔 20%，導致停開者十門，佔 16.67%（台北市政府教育局，2000:246-250）。其他社區大學課程的開設，也與此類似，如台中縣社區公民大學一九九九年選修各類課程者，也呈現生活藝能課程最受民眾青睞，如「溝通的藝術」（94人），「溝通與自我覺察」（106人），「素描生活」（91人），「快樂親子攜手行」（103人）；而選修人數較少者為「生命科學」（11人），「終極環保」（15人），「社區植物與環境」（19人），「認識鳥類與保育」（20人），「環境學」（23人），「昆蟲學」（24人），「統計學」（24人），「家族史學研究」（20人），「社區劇場的理論」（22人），「參與社區的100」（25人）（台中縣社區公民大學籌備委員會，1999：4-1）。

經由上述課程的開設實況，可知社區大學所揭櫫的目標與理想，確與民眾的實際需求有相當的落差。按社區大學既然以社區民眾為主要的教育對象，民眾學習的特色即在於「實用」。據多數的研究指出，民眾最想學習的課程為與生活、工作相關的課程，這些知能可立即應用到生活與工作上，發揮即學即用的效果；而遠離生活與工作的課程，參與者的意願不高。辦理台中縣社區公民大學的單位，針對此一現象，即指出：「這反應出台灣社會現況 - 民間社會尚未真正成熟，因此並非辦學者登高一呼，企求公共參與的理念，民眾就會自發接受參與」（台中縣社區公民大學籌備委員會，1999：4-1）。如果此一說法屬實，則社區大學所揭櫫的理念與目標，是否與台灣社會現況有所距離？是否有陳義過高難以實現的現象，此亦為推展社區大學運動中，值得省思的問題。

目前對於學術性及社區社團性課程的開設，有採取以政府經費補助的做法。此種方式能否奏效？是否適當？似宜作根本的檢討。民眾如對學術性、社區性課程不感興趣，認為不是其所需要的東西，他不會前往選修就讀。蓋成人接受教育，參與

學習係屬自動自發的行為，不是強迫性的。成人雖可因外在的壓力權威和引誘而前往參與學習，但畢竟少數。且根據研究指出，以此種理由參與學習者，其動機往往不強，在參與學習活動後，如無其他動機產生，會迅速減弱，而造成中途輟學的現象。進一步而言，若干民眾如有探討某種學術性課程的興趣，以目前學習管道的多元與多樣，似亦可從其他學習途徑而獲得。再進一步而言，社大想要培養民眾參與公共領域的能力和培養學習者的思考能力，以達到「解放知識，改造社會」的目標，是否一定要採行開設專門課程的方式來達成，可否循求其他的可行途徑，如透過教師的教學過程、社團活動、學員自發性組織、專題或系列的演講、錄音或錄影帶的學習...等管道而獲得，亦值得深思。

七、師資問題

社區大學的師資目前並沒有具體的規定與限制，凡具有該學科專業知能或具實務經驗者，均可延攬任教。故其師資來源極為多元，包括大專院校教授、中、小學教師、民間文史工作者，政府機關人員及社會各行各業的資深優良從業人員。此種多元化師資的來源，固然活絡了社大的教學與課程開設，但這由多種管道羅致而來的教師，難免水準不一，導致各門課程間的教學結果參差不一，因此，將會阻斷了社區大學與一般高等教育學府間的交流與採認，使得未來在相互採認上產生困難。正規或非正規教育機構間的加強連繫、協調與流動，雙方的界線的逐漸模糊，乃為學習社會的趨勢與重要特徵。終身學習法業經完成立法，公布施行，在該法中對非正規學習成就有採認機制建立的規定。一旦此一機制獲得實施，對非正規學習有相當大的鼓勵作用。社大是一種新型態的教育學府，學員的學習成就如能獲得認可，將可為社大的永續經營注入一股強而有力的活水，對社大未來的發展將帶來新的面貌與境界。故展望未來社會的發展，社大在師資問題上亦宜有全面而綜合的思考。

八、教師的在職進修問題

社大的主要對象為社區成人。成人的心理、學習與兒童、青少年不同，亦與傳統大學的學生有別。教學的第一項要務，即在於認識教學的對象，了解其身心發展的特徵及學習的特性，從而採取適當的教學策略，始能發揮教學的效果。前述社大師資的來源既然相當多元與多樣，這些教師是否了解成人的心理與學習的特性，是否具備成人教學的原理原則、方法、策略與技巧，不無疑問。如對成人受教對象的身心與學習特性，未能有效掌握，教學時難免有如瞎子摸象，效果難於發揮。尤其，社大的教育目標、課程規劃與一般學校教育不同，任課的老師如未能清楚了解，會

習慣以任教傳統學校的經驗施之於社大課程的教學上，如此，要達成社大的教育目標恐屬不易。教師如能了解社大的理念與目標，在每一門課程的教學過程中，自可把握關鍵，採循循善誘、旁敲側擊等方式，協助理念的傳佈與目標的達成。故社大教師的在職訓練相當重要。社大的設立已進入第四個年頭，由開創、普及而走入深耕的階段，對於教師的在職進修宜有整體的規劃與安排，並儘速付諸實施。

九、經費問題

前述社大的經費來自三方面，即學員的學費，地方政府的補助與教育部的補助。教育部的補助，係為達成該部的政策，針對特定課程與活動，作政策性的支持，故該部一直強調係屬補充性，而非替代性。因此，社大的經費，宜從學費及地方政府二方面尋求較穩定的經費來源。目前各地方政府對所辦社區大學經費的補助，差異懸殊，有多達一年一校一千多萬元者（如南投社大、雲林社大），有少至一百萬元左右者（如中和社大、崇光社大、新竹縣社大、員林社大）各縣市如有心要辦理社大，宜提供相當的經費補助，並正式列入預算中，此種補助最好有法律的依據，否則各縣市政府如因政黨更迭，就會導致補助經費的減縮或刪除。其次，以社大的非營利性、公益性的教育性質，亦宜廣泛宣導，讓一般民眾多所認識。在經費的開源上，亦可尋求社會人士、民間組織、基金會、宗教團體等的捐助、或開拓合作的管道，建立夥伴關係等以尋求其他資源的挹注。在學分費收取上，宜依實際開支，訂定合理的收費標準。社大既標明為社區民眾的大學，收費標準亦儘量降低，才能吸引更多社區的民眾參與學習。例如台中市社區大學開辦第一年為培養民眾通識能力，採免費措施，結果吸引大批民眾參加（中國時報，91.4.22，13版）。可見課程的免費或低費用是影響民眾參與的要素之一。

柒、結語

社區大學在民間教改人士的倡導，地方政府的支持之下設立，在短短三、四年間，由一所增至目前的四十三所（含籌備中），每年約平均以十所的速度在增加，在我國的教育史上，實不多見。此種出自民間，由下而上，公辦民營，強調「解放知識，改造社會」的目標，均與一般傳統學校教育的發展有相當大的不同，其招生、課程規劃、師資、學生輔導等，亦與傳統學校教育迥異，它是地方新型態的終身教育機構。社區大學的興起或發展，為我國教育改革注入了一股新興的促動力量，其

對整個教育體制的衝擊，對社會發展的影響正與日俱增，不可忽視。本文探討社區大學興起的原因與發展經過，進而從法制面的建構進行分析；復從實務運作層面進行了解，包括設立理念與目標、辦理方式、行政組織、課程規劃、師資、學員、經費等；再其次探討社區大學的特色與影響，提出了十一項的特色及對教育層面和社會層面的重要影響；最後提出社大發展上仍待省思的問題，包括定位、名稱、教育目標、辦理方式、課程規劃、課程開設、師資、教師的在職進修及經費等九項問題，期待進一步獲得突破與解決，使社大的發展更加順暢與蓬勃，而促進我國教育與社會的改造與進步。

參考文獻

- 中國時報，91.4.22.，第十三版。
- 台中縣社區公民大學籌備委員會(1999)。台中縣全面設置社區公民大學規劃研究暨第一所社區公民大學籌備計畫。
- 台北市政府教育局(2000)。台北市社區大學教學理念與實務運作(二)。該局印。
- 台北市政府(2002)。台北市社區大學開課課程規範及注意事項。
- 阮小芳(2000)。社區大學與社區經營的理念。載於玄奘人文社會學院成教系主編，大學發展與社區參與。高雄市：復文書局。
- 社區大學全國促進會(2002)。台灣社區大學導覽。該會印。
- 教育部(1998)。邁向學習社會。該部印。
- 教育部(2002a)。九十一年上半年補助社區大學及其相關團體經費總表。
- 教育部(2002b)。九十一年下半年補助社區大學及其相關團體經費總表。
- 黃煌雄(2002)。社大面臨結構性改變。中國時報，91.4.21，第十二版。
- 黃榮村(2002)。政府對社區大學長遠發展之政策性看法。載於第四屆社區大學全國研討會手冊，十四頁。
- 鄧運林(2001)。另類成人教育 - 台灣社區大學的發展。載於二〇〇一年兩岸成人教育學術研討會論文集，34-49。中華民國成人教育學會主辦。
- 顧忠華(2001)。社區力量的躍昇從在地學習開始。載於第三屆社區大學研討會研討手冊：社區大學從普及到深耕，7-9。

高中職社區化之推動 與發展

邱玉蟾

【作者簡介】

邱玉蟾，台灣省雲林縣人，政治大學外交研究所碩士、美國俄亥俄州立大學研究。曾任教育部高教司科員、技職司幹事、我國駐美代表處文化秘書、教育部國際文教處一等文化秘書。現任教育部技職司科長。

摘要

規劃中的高中職社區化中程計畫，預計九十二學年度起實施，目前正進行準備期第二年的四項推動工作。整體而言，自八十九年提出「高中高職社區化實施計畫」草案以來，在推動組織、執行品管、推動經費整合、政策宣示與宣導等輔助性工作方面均有重大進展，但是最主要的工作 - 推動架構卻尚未建立。政策涵蓋面大，是一般人未能全面認知高中職社區化的主因，在教育部推動的過程中，也很清楚地看到這個問題。

未來的推動工作分為三部份，第一，主要工作方面，中程計畫必須統整五項策略目標，建立完整的推動架構。規劃就學社區，依就學社區建構要素設定指標，區分指標之優先序及層次性。在就學社區的規劃藍圖下，視各就學社區指標達成程度逐步擴大社區招生名額，並推動地方化措施。第二，配套工作方面，應依五項策略目標所涉相關問題，同步規劃工作時程，循序改進。第三，輔助性工作的完備，包括組織、權責分工、執行管考、經費整合、宣導與輔導工作。。

關鍵字：社區大學、終身學習、社區教育、教育改革

壹、前言

八十九年三月教育部首次提出「高中高職社區化實施計畫」草案函報行政院，行政院函復可試驗性推動。教育部經過檢討與修正，宣佈將高中職社區化的推動時程分為準備期及中程實施計劃兩階段。準備期第一年為九十學年度，第二年為九十一年學年度。中程實施計劃擬由九十二學年度起至九十六學年度止共五年，尚在規劃之中。自九十學年度推動高中職社區化以來，由於後期中等教育機構、主管教育行政機關、乃至於社會各界對於「高中職社區化」整體政策認知不一，因此引發不少疑慮與批評。這些問題包括「社區化」是否等同於「學區制」？「社區化」和「地方化」是否同義？「高中職社區化」為何是教育改革在後期中等教育階段最重要的工作？高中職社區化的內涵為何？高中職社區化的推動與教育改革的關係為何？高中職社區化規劃過程的問題為何？目前推展高中職社區化具體措施為何？高中職社區化的相關問題為何？未來的努力方向為何？

檢視目前高中職社區化推展工作，主要困境有二，其一為整個推動架構（含政策意涵、推動規劃、執行規定）亟待釐清並建立共識；其二為相關重要議題（含綜合高中、多元入學方案、學區制、社區適性系統、地方化）牽涉問題亟待檢討並有效解決。本文希對上述諸多問題導引系統思考及宏觀了解，而對目前推展的困境有所突破。

本文以政策分析的方法進行，就高中職社區化的理念架構先做探討，釐清高中職社區化的意涵為教育改革的二大主軸及其五項策略目標；其後說明政策規劃的過程及問題，以明瞭該政策理念與實際規劃間之困難與問題點；接著介紹推動的現況及具體措施架構，分析其進展與不足之處；最後就達成五項策略目標的相關問題現況及可行解決方向加以剖析，總結分析過程的發現，並對未來「高中職社區化中程計畫」之規劃方向提出具體而前瞻性的建議。

貳、高中職社區化的意涵

高中職社區化的推動和教育改革有著密切關係，高中職社區化是教育改革理念在後期中等教育的呈現，忽視教育改革整體理念及推動的主軸，將無法了解高中職社區化的真正意涵及未來的努力方向。分析發現高中職社區化的推動係延續教育改革「建構多元適性教育環境」及「營造學習社區」二大主軸而來，其內涵包括「適

性課程與機制的實施」、「入學制度的多元化」、「學區制的推展」、「社區適性教育系統之建構」、「後期中等教育事務地方化」五項策略目標。

一、教育改革倡議的背景

我國現階段教育改革源於終身教育的推展。終身教育的推展是當前世界各先進國家教育發展的新方向，未來世界教育發展的主流，其最終的目的是要建立一個終身學習的社會（楊國賜，民 88）。我國從七十三年，楊國賜首先有系統的在社教雙月刊創刊號中引介終身學習的觀念起，終身學習與終身教育的觀念在國內逐漸引起較多的討論，到了八十三年，第七次全國教育會議將推展終身教育列入重要議題，八十五年行政院教育改革審議委員會「教育改革總諮議報告書」中提出教育改革建議，確立終身教育為未來教育改革的核心，並提出建立學習社會的五大方向，包括終身教育理念的推廣、終身教育體系的統整、學校教育改革的配合、回流教育制的建立及行政措施的配合等。到教育部定八十七年為「終身學習年」，發表「邁向學習社會」白皮書，終身教育已成為當前我國教育發展的主流，我國各項教育改革措施，均以建立學習社會為基本方向（林振春，民 88）。

二、教育改革的二大主軸

從宏觀的角度看，教育改革蘊含二個積極的意圖，一是從過去單元價值的教育環境解放為多元適性的學習環境；一是把過去以學校為本位的教育體系延伸為終身學習的社區文化。這就是教育改革理念的二個主軸，一個係教育體制本身的改革，另一個則要打破所謂正規教育的學習生態，讓學習的生息脈動擴展到社區。

第一個主軸源於中等以下學校教育長期以來迷失在升學為主的單元價值思維，所有教育的價值似乎均取決於升學的成果，不論是高中、高職，不論是公立、私立，所謂「好」學校，「明星」學校，指的就是升學率高，升學成績優良的學校。在這樣單元價值的思維下，學校的教學極易遭到扭曲，教育變成競走，固然許多學生在競走之下，擠出了不少成績，但是有更多學生在競走過程被犧牲了。因為單元價值易傾向於兩極化的學習行為，不是跟的很辛苦，就是乾脆放棄。許多人具備競走以外的才華，原可依其興趣、性向及能力快樂的學習，未來到社會上依其特長發展貢獻。但是單元價值影響到他們對自己潛能的了解，影響到教育機構的教育內涵，也影響社會對於人力資源發展的認知。

單元教育價值的思考有何不妥？倫敦大學教育系教授 Alison Wolf 在「論教育與經濟成長關聯的迷思」(Does Education Matter? Myths about Education and Economic

Growth)中解釋，個人的確從教育中取得了優勢，不過在某種程度上，教育好比是賽跑，每個人都跑得更快是件好事，不過大家都跑快了，並不表示有更多人可以跑進前三名，因此從某一角度看，許多額外的努力都被浪費了。回到最原始的思考，教育的目的決不只是為了促進經濟的成長。他認為我們的先人曾生活在極度貧困的情況中，卻仍然堅持培養文化、道德、及智能等的教育目標，忽視這些目標將使人類的發展陷入困境（經濟學人雜誌網路版，民 91）。教育更深的意義在於啟發人類的多元價值，我們追求的是有人道關懷的、適性的教育。

教育改革另一個意圖則源於過去對於教育的概念太過於窄化，以學校教育定位正規教育。結果正規教育在教育資源有限的情形下，變成一種菁英教育，造成教育機會的限制與不均等，使得廣大的民眾喪失了學習權。進一步分析，以學校教育為本位的教育體系，基本上是一種「以過程管制教育品質」的建構思維，這種思維認為教育的產出需從教育機構的設立開始加以管制，而且，教育機構在整個提供教育的過程也必須具備一定的形式要件，始得確保其水準。管制的內容包括學生的入學資格、一定的校地與校舍、合格的師資、制式化的課程、符合標準的圖書儀器設備、合於層層規定的校務、教務、輔導、管理規章等。學生只有在合於管制條件的教育機構，經過完整的教育過程，始可認定其學習產出合於一定水準，獲頒畢業證書，目前教育部對於國內學歷認可的做法也是這種方式的運用。

學校教育為本位的教育體系適合封閉性的社會，在終身學習的紀元來臨後，「以過程管制教育品質」的建構思維受到極大挑戰。多元多樣的學習機會和方式，使得過程管制有其實際困難，因此發現對於正規教育以外的多元學習，必須改採「以學習成就鑑定管制教育品質」的方式。對照以過程管制教育品質，這種方式不問學習的過程，而僅就個人所呈現的學習成果加以考核，通過者，即可視為具備相當的學力。因為在終身學習的社會裡，教育不應受限於種族、性別、區域、年齡或其他任何人為的設限。反之，它是一個可隨時、隨地、隨意學習的教育環境，也是一個開放需求的教育環境，教育不能再侷限於校園之中，學校教育也必須跨出圍牆，進而帶動社區邁向更深化的學習文化。

中等以下教育，學生年齡屬屬青少年階段，活動範圍根繫地方，融入社區，一方面，將學校教育延伸到一個「真實的生活情境」之中互動驗證，給學校辦學帶來期許與前進壓力；另一方面，有助於社區意識之凝聚與學習文化的成長；這對學校與社區而言正是雙贏局面。

教育部在「邁向學習社會」白皮書中提出終身學習社會的發展方向，指出：「自一九七一年終身教育思潮興起，教育活動是終身的歷程，個人在人生每一個階段都

需要學習。此種教育思想改變了傳統教育的觀念，也促成學校教育的轉型。尤其將學校轉型為社區學習中心，學習社會的理念才能實現。」(教育部，民 87a)

教育改革希望學校教育能融入社區，依社區之特色和需求，為社區居民營造更寬廣多元的學習環境與機會，「營造學習社區」絕對是教育改革洪流中另一股不可忽視的理念，一般人易把教育改革的重點放在第一條主軸上，事實上教育改革是因終身教育思潮而來，背負強烈的終身學習社會使命。「建構多元適性教育環境」和「營造學習社區」二大教育改革的主軸，正是教育部「教育改革行動方案」所揭示的終極目標(教育部，民 87b)。

三、後期中等教育改革的重點

教育部為全面性推動終身教育，開始推動學校教育的改革，自第七次全國教育會議開始，教育改革的浪潮席捲國內教育體系，甚至成為全國關注的焦點。在教育管理朝向鬆綁、學校本位、民主化、普及化發展的同時，八十五年開始也陸續推動各項教育制度的改革。從改革實務上來看，適性教育主要從課程切入，在國小、國中推動九年一貫課程，在高中、高職推動綜合高中課程，二者連貫實施以改變中等以下教育的本質。適性課程強調多元智能，期望達到因材施教、有教無類的教育理想。配合多元彈性課程的實施，教師的教材教法、學生的課程修習方式均須同步改變。因此，鼓勵自編教材、一綱多本、學年學分制、多元評量、多元入學管道，這些都是配合課程改革必須同步推行的措施。

延續這個改革步伐，分析後期中等教育的各項體制改革，其推展實以綜合高中課程改革為核心，配合實施學年學分制、高中高職多元入學方案、高級中等學校課程統整、學區制等配套改革，以整體性地建構多元適性的學校教育制度。

後期中等教育推動綜合高中課程改革的背景在於普通教育及技職教育明顯分流，高中與高職課程涇渭分明，互不交流且過早分化，學生缺乏適性發展及彈性銜接高等教育學習的機會。實施綜合高中課程，為使後期中等教育提供更多元化之進路，使學制分流與課程分化能滿足學生的需求，促進學生適性發展，並符應世界教育潮流。此外，整體教育環境的搭配也是改革的重要考量，中等以下教育的生態是連結一氣的，建構適性多元的學習環境無法在國小、國中或高中職階段單獨切開來實施，因此，後期中等教育階段以綜合高中課程改革銜接國中、小的九年一貫課程改革的同時，必須實施學區制，以延伸國中、小學地方化的教育環境。

但是，後期中等教育改革的任務並不僅止於教育體制本身的改革，「教育改革總諮議報告書」對於高級中等學校教育改革之建議：「營造學校成為學習社區」，並「讓

社區居民能加入社區教育活動的決策過程。」為後期中等教育改革注入一股更具前瞻、建設性的精神，揭示了後期中等教育改革更積極的目標。

世界先進國家的中等以下教育事務多屬地方管轄，但是我國高中職校則從未落實於社區，在精省之前，80%以上高中職校為省立或私立，直屬台灣省教育廳管轄。精省後，原省立高中職校全部改為國立，與其他台灣省私立高中職校，全改由教育部直接管轄，與世界性潮流反其道而行。而高中職校的招生一向以大招生區規劃，範圍之大，有橫跨數個縣市者。招生的來源超越鄰近區域的結果，使得高中職校不太關切所處社區的需求，與社區的互動極少。學校教育無形之中逐漸封閉自我，欠缺辦學的活力，久之易失去競爭力。因此，走入社區、更進一步「營造學習社區」，無疑是現階段高中職校進行改革的另一重要任務與生機。

四、高中職社區化的內涵

回歸教育改革的二大主軸以及後期中等教育改革的重點來看，以「高中職社區化」做為後期中等教育改革的指標，其內涵應同時包含「建構多元適性教育環境」及「營造學習社區」二面向工作；策略目標包括「適性課程與機制的實施」、「入學制度的多元化」、「學區制的推展」、「社區適性教育系統之建構」、「後期中等教育事務地方化」五項，每項策略目標均有其策略計畫，其中前三者傾向於建構適性教育環境，而後二者則傾向於營造學習型社區，五項計畫密切關聯。五項策略目標的意涵分別說明以下：

(一) 適性課程與機制的實施

適性課程與機制的策略計畫在後期中等教育階段就是推動綜合高中課程，在綜合高中未能全面實施前，過渡階段則就高中、高職、綜合高中三種課程先行統整，訂定核心課程，這也是教育部刻正進行的工作。

有關課程改革的討論甚多，這裡必須強調的是所謂適性教育應該包含二個要素，一是課程，一是機制；徒「課程」不足以自行，要達成適性教育的目標，除了須從制式化的課程和教材解放出來，代之以多元、選擇性的課程外，如何在學生與課程之間，建構一個適性輔導機制更形重要。只有透過教師對學生的關心、了解與輔導，適性課程才能有效的實施。國內在推動課程改革時，常僅僅著眼於課程本身的研習與宣導，因此課程改革易流於形式，而難深入實質。事實上「適性」二字，極為重視個人的需求與認知，就服務對象進行需求評估（need assessment），修正課程實施內容，輔導學生修習適當課程、認識自我能力、做規劃生涯發展計畫，才能讓課程真正發揮效能。

(二) 入學制度多元化

入學制度多元化的策略計畫在後期中等教育階段為實施高中職多元入學方案。

從「適性教育環境」的發展言，適性課程實施一段時間之後，適性教育的環境逐漸成熟，當多元教育有產出時，多元成就評量及多元進路的需求就接踵而來。這個過程有發展的先後順序，不可本末倒置，否則過程與結果無法對應，非但使改革事倍功半，也將由於極不協調而造成執行的窒礙。觀察目前教育改革的困境，絕非僅是解決技術層面問題就可解套，真正的問題實在於各項改革實施的時機未能符應適性教育發展的邏輯性。如九年一貫課程尚未實施，而高中職多元入學方案反先全面施行，自然造成許多問題。從這個角度看，高中職多元入學方案未來一定要注意如何與社區適性教育環境的發展相互配合，在規劃實務上，也要確定與「大學多元入學管道」同步搭配推動。再從「學區制」的發展看，教育部刻正委託專案規劃高中職的就學社區，在目前教育資源分布不均的前提下，可以預期各學區之差異性在所難免，務實的做法應循序漸進，讓各種不同的就學社區依其社區化指標達成程度逐步擴大社區招生名額。

(三) 學區制的推展

學區的規劃是一個牽涉極為複雜的議題，高中職實施「就學社區」就是推展學區制的策略計畫，其規劃至少需考量幾個層面：首先是學區制形成的文化或背景，我國之後期中等教育，過去三十年來有如社區浮萍，社區共識之塑造不易，要多加宣導溝通。其次是學區的構成要素，這些要素包括地理特色、相互連結的就學區（attendance area、教育需求、社經資源等；第三是教育資源的均衡及社會公平性（Equity）問題，要注意學區差距的均衡措施。

九十一學年度六十六個合作社區是由高中職校自然形成的組合，有待從上述三個層面加以檢視，未來如續推動，應依各學區不同條件及指標達成情形分階段實施，開始幾年並應逐年修正學區範圍，以免引起窒礙與恐慌。

(四) 社區適性教育系統之建構

目前的國中小的「學區」在學校教育為正規教育的封閉觀念下，與教改要推的「學習社區」是甚有距離的。「建構社區適性教育系統」是高中職社區化推動的核心，「社區合作專案」計畫則是具體有效的策略計畫。指以高中職校為主體，社區中等以下教育系統為對象，創造建構社區所需的多元適性學習系統；在此過程中，因須就社區資源進行全面整合運用，故能深化並重造社區

學習文化，所以也是學校營造學習社區最實際可行的做法，建構基本方法有五：

- 1.評估社區特色需求：評估的重點包括學生的性向、能力、升學需求、社區整體教育資源情形、社區歷史、文化、經濟現況及發展趨勢。
- 2.評估可用教育資源：依據社區需求，進一步評估社區內整體教育資源現況、不足資源及過剩資源。
- 3.規劃多元適性系統：社區需求及資源評估後，以社區資源統整的方法，分別就各種適性系統如資優、技優、學習障礙等，以整個中等以下教育系統做整體規劃。
- 4.統整社區教育資源：以一個適性系統為單位，運用水平整合及垂直整合的方法，就社區內各項可用資源加以協調整合，建立該系統完整的資源庫及工作機制，再擴充至各種適性系統間的連結，形成社區的脈絡。
- 5.建立回饋聯絡網：學校與社區間應組織溝通聯繫管道，如委員會，而各種適性系統亦均應有其個別聯絡網路，以進行定期和不定期的溝通與交流。

(五) 後期中等教育事務地方化

當學校融入社區，學校事務地方化是不可避免的發展，但本項目標目前尚未提出策略計畫。後期中等教育的類型有高中、高職、五專、進修學校、完全中學等，其主管機關則分屬教育部的中教司、技職司、中部辦公室、北高二市教育局及各縣市教育局，依中央與地方政府事權劃分，教育部以往規劃的相關政策或措施，地方政府實際執行時，經常發現執行結果與政策方向相違的現象。近期內因應「地方制度法」及「財政收支劃分法」之實施，並參考先進國家後期中等教育咸歸地方及社區之趨勢，應逐漸導引後期中等教育朝地方化發展。

推動後期中等教育地方化必須與整個國家大環境的預算制度與政治事務之移轉相扣，目前後期中等教育事務多頭馬車的權責、經費、人力系統亦須先加以統整。此外，地方化的實施亦須依據社區適性教育環境建構程度，與就學社區、多元入學方案搭配推展，阻力才會較小。

參、高中職社區化規劃的過程與問題

前面對於高中職社區化的理念架構的深入探討，並不希望造成一種誤解，以為

政策目標一旦清楚，規劃就自然完備。在了解高中職社區化的意涵之後，換個角度，從高中職社區化規劃演變的過程來看有關問題，以明瞭「高中職社區化」政策理念與推動規劃之間存在落差的情形，並可從中清楚掌握規劃的問題與方向。經分析發現，從八十九年三月教育部最早提出「高中高職社區化實施計畫」草案¹，經準備期第一年推動方案，到目前實施的準備期第二年推動方案，政策目標逐漸從籠統到明確、推動規劃逐漸從鬆散到統整，已有顯著進展。本節分別檢視「高中高職社區化實施計畫」草案及「高中職社區化推動方案（準備期第一年）」的內涵與問題。

一、高中高職社區化實施計畫草案

（一）依據

- 1.教育基本法第八條：「學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境」
- 2.「教育改革總諮議報告書」對於高級中等學校教育改革之建議：「營造學校成為學習社區」，並「讓社區居民能加入社區教育活動的決策過程」。

（二）計畫重點

1.目標

- (1)提高國中畢業生及社區民眾就讀社區內高中、職的機會，降低教育成本、增進教育效能。
- (2)增進高中、職課程與社區需要及特色結合，提高其實用性與生活化。
- (3)整合社區資源，發揮學校特色，達成學校社區化、社區學校化的理想。
- (4)均衡發展公私立及城鄉高級中等學校教育，提昇教育品質與績效，為延長國民教育奠定基礎。

2.實施策略

學校社區化包括三項內涵：招生社區化指高中及高職一方面提供社區子弟就學機會，另一方面擴充成人進修教育，加強社區居民成人教育的功能；課程社區化指高中及高職所設計的課程，具有社區特色，合於社區需要，使學校與社區結合，以培養社區發展所需人才；資源社區化指營造學校為學習社區，讓社區居民參予社區教育活動，提昇其文化素質，並貢獻其人力、物力資源，以促進學校的進步。

¹ 教育部於 89.03.14 台（八九）技（一）字第 89029455 號報院。

學校社區範圍以學校為中心，參照地緣性、行政區、交通便利性及共同生活圈加以研訂。主要以搭乘大眾交通工具上下學耗費合理時間可達的生活圈為社區範圍，而生活型態相近的地區，可將相鄰縣市併入某一學校的社區。

3.推動重點

- (1)增加高中教育機會：在國中畢業生升學機會偏低地區，增設完全中學，完全中學的中四至中六階段，宜採綜合高中課程型態辦理。將現有高中、高職轉型為綜合高中，或增設綜合高中。
- (2)高中高職入學採行彈性多元招生方式：打破原有聯招區的招生模式，擴大辦理甄選、申請入學、直升入學等方式，招收社區內學生就讀，提供社區國中畢業生升學優惠措施。
- (3)鼓勵學校朝社區化發展：以「學校本位」及「自願參與」方式辦理學校社區化。
- (4)規劃生活圈社區：教育部將協調地方教育行政主管機關，以生活圈概念規劃社區化範圍，初期以大範圍群集方式規劃，再逐漸縮小，逐漸達成全面實施，並與十二年國教的就學區結合。
- (5)辦理學校評鑑：政府透過經費補助，給予私立學校與鄉村學校實質幫助，輔導其提高教學品質與競爭力，以減少公私立學校間，及城鄉學校間之差異。
- (6)採行學習成就認證制度：配合終身學習社會的形成，採行成就知能認證制度，加強原有推廣教育及建教合作，擴大回流教育及夥伴關係之執行層面。

(三) 行政院評估意見

該計畫報院後，行政院認為教育部對於十二年國教的發展方向不明確，該計畫與教育部其他計畫如「暢通升學管道 - 實施高級中學多元入學方案中程計畫」、「教育部促進技職教育多元化與精緻化中程計畫」及「推展終身教育、建立學習社會中程計畫」等相關教改計畫類同，造成計畫間目標、策略相同，但工作項目略異之情形，應加強彼此間之整合，或考量明確區隔；另執行面的相關規劃不夠具體可行，經費預算編列未予整合亦不合理，因此八十九年五月行政院函復教育部，要教育部：「將該計畫整合於「教育改革行動方案」，可進行小規模實驗性推動，將來視情形再議。」²

(四) 行政院教育改革推動小組意見

八十九年七月行政院教改小組第十六次委員會議也針對教育部「高中高職社

² 行政院秘書長 89.05.15 台八十九教 13639 函復教育部。

區化實施計畫」草案加以討論，歸納委員會的意見，關鍵問題包括：推動高中、高職社區化之前，宜先釐清完全中學是否採六年一貫課程，並解決綜合高中所遭遇之問題；計畫與「暢通升學管道 實施高級中學多元入學方案」、「促進技職教育多元化與精緻化」、「推展終身教育、建立學習社會」等計畫內容重複部分，應予釐清；計畫應提供高中高職分布不均及城鄉差距情形，俾能據以提出解決對策；中央與地方權責未予釐清；以「自願參與」原則推動，恐難達成預期進度目標等³。

(五) 教育部執行原則的修正

八十九年八月，教育部依據行政院前揭意見加以研議後，決定在政策及經費上朝整合方向調整，執行方面則確定部內分工與進行小規模試辦⁴：

1. 政策方面，除確定以小規模方式辦理外，並認應與「綜合高中」、「高中職多元入學方案」整併。
2. 經費方面，計畫由教育部相關預算勻支，不另向行政院爭取經費。發放教育代金部分亦由教育部新增計畫項下勻支，其他經費由「綜合高中」、「推動高職多元入學方案」，及「暢通升學管道 - 實施高級中學多元入學方案中程計畫」三項經費年度預算項下支應。
3. 執行方面：確定以「學校本位」、「自願參與」、「循序漸進」原則辦理。彙整中部辦公室及北、高教育局之建議學校名單，由教育部組成審核小組審核通過後實施。並確定由技職司主政，中教司協辦。

(六) 問題評析

1. 政策涵蓋面過窄

由該計畫的名稱及依據，可以肯定教育部在教育改革浪潮裡對於另一改革主軸 - 「營造終身學習社區」的重視與努力。但是該計畫未能完全掌握高中職社區化的意涵是最大敗筆。計畫目標雖然標示招生、課程及資源社區化，但是重點其實放在學區制的推展，代表了一般人對於高中職社區化的錯誤認知。修正之執行原則，僅擬就「適性課程與機制的實施」、「入學制度的多元化」、「學區制的推展」三項目標加以整合，「社區適性教育系統之建構」及「後期中等教育事務地方化」二項工作則未予考量，政策意涵過於窄化，相關政策未做適當統整。

³ 行政院教育改革推動小組 89.07.20 第十六次委員會議紀錄。

⁴ 該執行原則由教育部技職司簽呈曾部長志朗於 89.08.17 核定。

2.策略規劃缺乏著力點

該計畫以「學校社區化」為其主要策略，但其「學校招生社區化」、「學校課程社區化」及「學校資源社區化」三項內涵，與一般大專校院辦理回流教育之內涵無異，無法呈現後期中等教育投入社區營造的特質，與後期中等教育體制改革的內涵如適性教育、多元入學等嚴重脫節。再者，學校社區範圍的規劃過於原則化，缺乏具體的參考數據，並無法提出明星學校問題的解決方案，因此難具說服力，且易引起爭議。

3.權責與經費未予規劃協調

在推動工作層面，雖然做了初步分工，但該工作之推展仍有賴教育部技職司、中教司、中部辦公室、直轄市政府及各縣市政府共同配合，組織的整合並非易事，由於各單位教育經費編列之重點與執行生態存有相當差異，因此，可以預期原則的修正到真正落實尚須一段「盤整」時間。

二、高中職社區化推動方案（九十學年度）

前述計畫類似中程計畫，教育部原冀望報院通過後爭取數年的預算，以執行推動工作。但在上述執行原則剛剛確認之後，立法院已通過教育部九十年度高中職社區化近七億元之經費預算，為有效執行這項經費，教育部再次檢視該計畫，認為該計畫政策的理念架構不甚清晰，且政策與執行層面的銜貫規劃仍嫌不足，在未有具體明確的指導綱要下如開放補助申請及進行審查，將使執行方向偏差，因此決定應有「準備期」，以統整有關問題，並提出較完整的「中程計畫」。九十年五月訂頒「高中職社區化推動方案」及相關實施要點⁵，是為準備期第一年。

（一）方案重點

1.目標

- (1)均衡中等教育之地區差距，建立具競爭力之中等教育機構，全面提昇中等教育品質。
- (2)強化學校與社區之合作關係，達成課程及資源共享，以建構學生適性發展的學習環境。
- (3)鼓勵學生就近入學，以節省社會成本，為十二年國民教育奠定堅實之基礎。

2.策略

- (1)結合後期中等教育發展之方向與現階段中等教育之教改需求，全面鼓勵高

⁵ 教育部 90.05.01 台（九十）技（一）字第 90060202 號函公佈。

級中等學校改善教學設施及辦理課程區域合作。

- (2)鼓勵學校進行更深更廣的合作，除辦理課程區域合作，並同時進行社區資源整合與社區招生整合，更積極營造優質之社區中等教育環境。
- (3)編列就近入學獎學金，獎助教育資源欠缺、位置偏遠或交通不便、就學人口外流嚴重等地區優秀國中畢業生，就近升讀當地高級中等學校。

3.推動重點

包括四項補助計畫：

(1)課程區域合作及社區合作專案

這二項補助計畫是推動方案的重點，分為二個層次。

第一層為單純的課程區域合作，採自願辦理為原則，鼓勵二所以上鄰近不同課程類型學校共同規劃並進行合作，沒有合作地理範圍的明確限制，其合作項目可包括跨校選課、跨校開課、網路開課、預修大專校院課程、與社區內大專校院合作開設其認可課程、區域整合教學、聘請社區企業及技術專家開課、學生至社區職場學習等。參與學校稱為一般學校。

第二層稱為社區合作專案，學校以課程區域合作為核心，共同提出課程區域合作、社區資源整合及社區招生整合計畫，旨在鼓勵高級中等學校進行更深更廣的合作。在此原則下，主管教育行政機關可就所轄之地區差距先行評估，主動邀請相關學校共同規劃辦理；此外，二所以上學校亦可自願參與，與鄰近不同課程類型學校基於互補之需求，共同規劃辦理。參與學校稱為專案學校。

(2)改善教學設施補助

由主管教育行政機關就所轄之地區差距先行評估，就教育資源較為欠缺之地區，主動規劃，分年依計畫補助；或由各校就中長程發展計畫先行檢討，自行規劃，分年依計畫申請補助。專案學校補助額度最高可超出一般學校補助額度之 100%，

(3)就近入學獎學金

就近入學獎學金獎助對象為升學當地高級中等學校之國中畢業生符合獎學金核發標準者，包括一年級新生及在校學生二種。每名學生每學期發給獎學金新台幣一萬元。受獎助學校由主管教育行政機關依獎助額度進行遴選。

(二)檢討與問題

九十學年度共 22 個專案，總共 95 所學校參與。其中台北市為 5 個專案共 20

所學校；高雄市為 4 個專案共 15 所學校；台灣省為 13 個專案共 60 所學校。檢討第一年的計畫，整體而言，固然推動時程倉促，宣導不足，但大部分的補助做法如「改善教學設施」、「就近入學獎學金」係沿襲高中舊制實施，窒礙較小，而方案創新處在於提出「課程區域合作」及「社區合作專案」。該方案與「高中高職社區化實施計畫」草案相較，具體的進展如下：

1. 社區合作專案策略奏效

從課程區域合作切入，推動社區合作專案，對於「營造學習社區」有明顯的策略功效，這是推動高中職工作的重大突破。雖因第一年推動，給予學校較大彈性，離高中職社區化終極目標尚有一段距離，但實施阻力小，且讓高中職校有具體的著力點，促使高中職校開始認知自己在社區的角色並且嘗試與社區互動，這正是營造學習社區的第一步。

2. 建立從中央到地方的推動組織

成立「高中職社區化推動委員會」，由教育部常務次長擔任召集人，負責指導計畫之修正、成效指標之研訂、執行方向之監督、執行成果之審查。推動委員會下設工作小組，由技職司司長擔任召集人，負責方案規劃、管考、與評估事宜。另主管教育行政機關亦設立審查委員會，負責各項計畫之初、複審，以及方案監督、執行與考核事宜。

3. 建立執行品管機制

該年度訂定明確的分工時程表、建立完善的諮詢輔導網及二種列管機制（執行進度與成效評估），以確保執行之品質，確實檢討執行結果。考核由工作小組分季檢討，執行結果於九十一年暑假進行抽訪，並召開檢討會，這些機制運作的經驗對於未來工作的落實與推展有實質助益。

而該方案在政策理念、推動規劃、推動工作及執行四方面問題如下：而該方案在政策理念、推動規劃、推動工作及執行四方面問題如下：

1. 政策理念架構模糊

推動方案通常是政策方向清楚後為落實執行而規劃，屬於執行指引，但是該推動方案的實施，卻是在對於「高中職社區化」理念及方向尚未明確之下而提出的行動方案。雖然方案目標已大致朝向體制改革及終身學習社區經營二個主軸發展，但對於行政院及教推小組所指出的政策統整問題，未見具體進展。

2. 規劃過於遷就現實

由於顧及方案公佈時間較晚、各校對方案精神的掌握尚猶不足、且每個區域

能否進行「合作專案」的情況成熟度不一等因素，教育部因此依計畫執行的深淺度及難易度分為二個層次推動 - 「課程區域合作」及「社區合作專案」；又因為該方案推出時，高中部分的「改善教學設施」與「就近入學獎學金」補助作業已依往年做法核定在案，因此，該方案之相關規定只得區分高中與高職訂定，二者又按不同規定實施，步調不一，使得方案相當複雜。

3. 推動單位與經費未能整合

推動工作由負責督導高職業務的教育部技職司與中部辦公室三科負責推動，與督導高中業務的中教司及中部辦公室二科的整合不足，而且經費的執行也是各行其是，推動之前有關高中系統的補助款已經核定，因此高中對於參與本案的動機不高，參與的學校以高職為主，予人推動「高職社區化」的印象。

4. 形式合作多於實質

執行結果發現教育行政機關和學校普遍對「高中職社區化」認知不足，許多合作課程的選擇並未經過審慎評估，出現互補性低或不符經濟效用的情形。多數學校規劃合作專案時亦未對社區的需求與資源有嚴謹評估，多數學校在選擇合作對象時仍有所謂「門當戶對」的考量，或繼續延續過去的夥伴關係，至於實質有效的社區合作模式，則尚待摸索。

肆、高中職社區化之推動現況

九十一年三月教育部於檢討九十學年度的問題後，提出「高中職社區化推動方案修正版」⁶，做為準備期第二年（九十一學年度）的實施準則。對照準備期第一年，教育部提高了推動組織的層級至政務次長層次、進行實施前經費的整合、取消一般學校，聚焦在社區合作專案的推動、將全國分為十五個區域推動社區合作專案、明確規範社區合作專案的定義及規劃推動程序、要求國立高中職全部參與、開始進行相關議題及配套措施之專案規劃，足見又朝「多元適性教育環境」和「學習社區」推進一大步。本節說明目前推動情形及具體措施。

一、參與規模

九十一學年度執行預算數達十四億一千萬元，全國共計 295 所公私立高級中學、178 所公私立職業學校參與推動。台北市共籌組 11 個合作專案，61 所公私立學

⁶ 教育部 91.03.22 台（九一）技（一）第 91039560 號函公佈。

校參與，佔該市高中職校數約 83.6%，包含公私立高中 42 所、公私立高職 18 所、特殊學校 1 所。高雄市共籌組 6 個合作專案，該市 30 所公私立學校全部參與，參與率 100%，包含公私立高中 19 所、公私立高職 11 所。台灣省（含各縣、市立高中職）共籌組 49 個合作專案，372 校參與，包含公私立高中 226 校、公私立高職 146 校，其中縣市立學校 48 校、特殊學校 5 校，佔所轄公私立高中職校數約 98%。⁷

二、四項推動工作

（一）繼續執行三項獎補助計畫

1. 社區合作專案計畫

- (1) 計畫目標：均衡中等教育之地區資源差距，充分整合社區教育資源，以加速落實高中職社區化。
- (2) 實施策略：透過區域教育資源水平及垂直整合，建構多元適性教育系統，加速落實高中職社區化之目標。
- (3) 計畫架構圖如附圖一。

2. 改善教學設施計畫

- (1) 計畫目標：提高公私立高級中等學校之競爭力，並整合社區教育資源，以爭取社區認同及國中畢業生就讀意願。
- (2) 實施策略：透過獎補助措施，促進高級中等學校教育均衡發展，提昇社區內後期中等教育之品質。
- (3) 計畫架構圖如附圖二。

3. 就近入學獎學金計畫

- (1) 計畫目標：獎勵應屆優秀國中畢業生升學當地高中職，提昇學校學生素質促進各地區高中職教育均衡發展。
- (2) 實施策略：透過就近入學獎學金，鼓勵優秀國中畢業生就近升讀高級中等學校。
- (3) 計畫架構圖如附圖三。

（二）規劃就學社區（教育部專案委辦中）

1. 目標：規劃具體可行之高中職就學社區藍圖，做為九十二學年度起「高中職社區化中程計畫」推動之單位。
2. 策略：委託研究專案檢討現行自然形成就學社區之問題，並就各地區中長期

⁷ 教育部新聞稿（91.06.19）：高中職社區化準備期第二年 - 九十一學年度社區合作專案計畫辦理現況。

的需求、學校發展特色及後期中等教育資源分布情形等進行評析。

(三) 研議建立就學社區推動模式(教育部專案委辦中)

- 1.目標：建立各種不同類型就學社區推動模式，以配合九十二學年度起「高中職社區化中程計畫」之加速推動。
- 2.策略：就不同類型就學社區，遴選合作專案學校，委託進行實證研究，據以進一步修正現行推動做法。

(四) 規劃推動配套措施(教育部專案委辦中)

- 1.目標：規劃高中職社區化配套事項，研擬「高中職社區化中程計畫」。
- 2.策略：依高中職社區化推動政策目標，積極規劃推動下列事項：
 - * 研訂高中職社區化中程實施計畫
 - * 配合政策目標修正高中職及五專多元入學方案
 - * 檢討完全中學之成效與問題

三、推動組織

- (一) 成立「高中職社區化指導委員會」，由部次長擔任召集人，置委員二十五人，由本部次長、相關業務單位司處長、學者專家、家長會、教師會、主管教育行政機關人員及學校代表共同組成，指導委員會職責包括年度推動工作計劃之指導與確認、委員會分工及年度經費分配之決定、推動模式之指導與確認、相關配套措施之指導與確認。
- (二) 指導委員會分「就學社區規劃小組」、「推動模式實證研究小組」、「社區化各計畫督導小組」、「社區化配套措施規劃推動小組」四組，負責執行本方案四項重點工作。
- (三) 前述四個任務分組下由本部以委辦方式成立四個工作小組，每個工作小組置成員六人，分別協助執行各組事務性及支援性工作。
- (四) 方案之推動單位為各主管教育行政機關，主管教育行政機關應設立計畫審查委員會，置委員十人至十五人，聘請教育行政人員、學者專家、高級中等學校校長、教師(會)代表、家長(會)代表及熱心教育人士組成，負責各項計畫之審查、監督、輔導與考核事宜。
- (五) 九十一學年度推動組織及分工架構圖如附圖四。

四、行政配合措施

- (一) 整合推動經費

教育部多年來首次全面整合各後期中等教育相關工作經費，經費來源包括技職司、中教司、中部辦公室二科及三科。經費整合後並做了適當調整分配，使得整個推動工作步調一致、相關規定得以精簡貫徹。

(二) 進行學校宣導活動

教育部於方案公佈前辦理公聽會，方案確定後辦理說明會，並責成各主管教育行政機關辦理輔導會。除了政策性要求國立學校全部參與，九十年度並首次將高中職社區化納入國中畢業生入學宣導活動，製作「親愛的我把高中職社區化了」摺頁。台北、高雄二市於審查前分別辦理數梯次的工作坊，深度研習計畫如何撰寫，且讓合作學校有充分溝通協調機會；台灣省則分八區於計畫審查前後辦理多次研習。

(三) 重視品管與督導

建立在去年的品管經驗上，訂定詳實的分工時程表，並委託專案落實督導推動工作，改進諮詢輔導網及二種列管機制。各主管教育行政機關亦均配合成立督導機制。

五、與準備期第一年的比較

對照準備期第一年的四個問題中，「規劃過於遷就現實」「推動單位與經費未能整合」二項已於今年明顯改善。「形式合作多於實質」是否有所改進，要視今年有無成功的案例而定，僅「政策理念架構模糊」一項儘管五項內涵目標已逐漸浮現，朝整合方向發展，仍然有待努力改善，。

析而言之，本方案主力放在「社區合作專案」，以持續建構「社區內適性教育系統」是正確的方向；另外，限定每一合作社區分別在十五個招生區範圍內自行規劃，有助於本年學區規劃之參考；「研議配套措施」工作包括了高中職多元入學方案的配合修正案，表示正努力與「入學制度的多元化」整合；此外，今年綜合高中的宣導中多次強調將配合高中職社區化擴大推動，可見「適性課程與機制的實施」將逐漸與高中職社區化之推動合流；而「後期中等教育事務地方化」一項，教育部長黃榮村於九十一年四月間於立法院備詢時曾有提示，未來亦將成為高中職的發展趨勢。

本方案推動架構（含政策意涵、策略規劃、執行重點）的釐清與建構，是整個高中職社區化推動工作最關鍵的部分，卻明顯比不上在推動組織、推動經費統整、政策宣示、宣導工作方面的長足進展。這個迫在眉睫的課題，應於高中職社區化中程計畫通盤解決，否則，未來將衍生更多疑惑、爭議與抗衡，使得後期中等教育改革的努力付之東流。

伍、高中職社區化之相關問題

推動高中職社區化當務之急在於整合五項內涵工作，建立推動架構，未來推動過程中，五項內涵工作不但相互之間必須密切配合，其各自涉及後期中等教育複雜的結構面問題，亦須適時注意解決。高中職社區化的後續推動工作，必須同時將重點放在這些問題的解決上。本節分別就五項內涵工作面臨的問題現況及未來努力方向加以剖析。

一、綜合高中之檢討

推動綜合高中課程目的就是在於實施適性課程與機制。但綜合高中自八十五學年度試辦以來受到相當多的批評，主要認為試辦學校未能符合綜合高中課程的精神及內涵，造成名實不符。教育部於九十年十月提出「綜合高中試辦成效之檢討及發展改進方案」⁸，認為成效不佳主因有二，其一為綜合高中於試辦四年後，八十七年七月修訂高級中學法，將綜合高中納為高級中學類型之一，惟其他相關規範如辦學模式、課程、教材、師資、組織員額等因應措施完全闕如，推動政策與定位不明，使學校在執行上產生甚多疑慮；其二、在於規劃與執行過程中未能適時回應有關問題，提出制度化的解決方案，具體而言，這些問題主要包括以下四項：

- (一) 缺乏綜合高中課程與教材：八十七年七月納為高級中學類型之一，但課程綱要並未同步公布，教師因缺乏正式的課程與教材，只好全部援引舊有高中或高職教材，造成適性實務面的偏差。
- (二) 升學影響教學：由於缺乏綜合高中課程與教材，高等教育入學測驗仍依高中或高職課程出題，在升學壓力下，學校授課仍須依附在高中高職課程，使綜合高中無法得到正常發展之基石。
- (三) 師資轉型困難：課程的實施必須有適當的師資與之配合，過去對於各校師資轉型欠缺完整性規劃及積極性支持，提供教師研習的深度與廣度也不足。
- (四) 未能嚴格要求辦理學校之品質：過去推動以鼓勵為主，未設立嚴格的事前審查、過程中研習及後續之評鑑機制。

在該檢討方案中，教育部認為後期中等教育「以綜合高中為主的學區制」的願景並非一蹴可幾的，為務實可行，修正推動綜合高中的階段性目標：使綜合高中成為後期中等教育主流之一。該檢討方案針對上述問題一一加以檢討修正，並訂出具

⁸ 教育部 90.10.17 部務會報通過。

體的改進措施及時間表，迄今不到一年，前述問題已有極大改善與進展，令人耳目一新。教育部對於未來努力事項也非常明確：

(一) 納入高中職社區化計畫積極推動

九十一年底就學社區範圍規劃完成後，為了建構適性學習社區環境，不少高中職校將視社區學生之需求情形而進行轉型，由於綜合高中課程兼顧普通、職業教育之彈性特質，更為接近社區的常態需求，屆時預期將有更多學校會逐漸朝向綜合高中方向轉型。

(二) 修正高級中學法

賦予綜合高中之課程、師資、成績考查、組織員額彈性機制之法源。目前辦理綜合高中依據的是職權命令，尚非有完整的母法依據。該修正案因上會期無法排入會期中審查。教育部應進一步加強部會溝通，使高級中學法修正案及後續相關辦法儘早公佈。

(三) 暢通綜合高中升學管道

持續督促技專測驗中心及大考中心將綜合高中教材納入出題範圍，並注意綜合高中學生與高中、高職學生升學機會的均等。

(四) 擴大宣導之點線面

相較於九年一貫課程，綜合高中宣導似嫌不足，必須增加各項專業課程研習之廣度、深度與頻率；舉辦分區成果發表，讓各地教師及社區民眾認識綜合高中的實際優點。

二、多元入學方案的檢討

高中及高職多元入學方案於九十年度實施第二年後，教育部於九十一年六月中旬起至七月下旬止，針對不同對象、不同議題、不同招生區辦理多達四十場次之座談會及公聽會，並實問卷調查，經檢討後修正方案重點如下⁹：

(一) 制度面之改進

- 1.釐清甄選、申請及登記分發入學三種管道之招生對象，以落實多元智發展之精神。
- 2.於申請入學實施方式中明定各校提供社區名額之比例及錄取方式，由各校自定後報請主管教育行政機關核定，以強化高中職社區化政策之落實。

⁹ 教育部新聞稿(91.08.21)：九十二年度高中及高職多元入學方案及國民中學學生基本學力測驗等相關配套措施定案。

- 3.為發展學校之特色，於申請入學之實施方式，允許各校以國民中學學生基本學力測驗分數為申請條件，並得擇科加權計分。
- 4.於基本學力測驗前先選擇登記分發區，如二次測驗選填不同時，以第二次測驗之登記分發區為準。

(二) 技術面之改進

- 1.將申請入學之校數酌予放寬，以增加學生選擇權，但報名費不得增加。
- 2.明定國民中學學生基本學力測驗之辦理時間，第一次測驗於每年五月下旬或六月上旬辦理為原則，第二次測驗則於七月上旬辦理為原則。

(三) 配套與改進措施

- 1.研議於九十三年度將五專推薦甄選入學與高中職申請入學或甄選入學聯合辦理之可行性。
- 2.配合九十一學年度入學之國中新生開始實施九年一貫課程，預定於九十三年度公布調整九十四學年度基本學力測驗之考科、內容、測驗題型及相關配套措施。

上述修正案固然有不少簡化釐清措施，但深入探討仍有二點必須努力，第一，多元入學方案的調整，影響學生權益甚大，一年的時間似嫌太短，調整措施宜更早確認公佈。第二，多元入學方案目的原在於搭配適性教育環境及學區制的發展，因此其設計自須密切配合其進展，而教育部本次的修正，卻仍侷限在方案本身的技術性層面，足見教育改革的主軸並未被充分考量。未來必須提高視野，與綜合高中、學區制、社區適性系統三者整合思考，同步調整政策面的規劃，使整體改革架構更為連貫可行。

三、學區制的結構面問題

學區制的推展必須建立在區域資源分布均衡的前提下才有可行，目前後期中等教育有三個主要的結構面問題必須積極研議解決：

(一) 招生容量過剩問題

- 1.根據統計，國內高級中等學校從八十五學年度 421 校到九十學年度已增為 473 校，但由於生育率的降低，國中應屆畢業學生人數快速下降，八十九學年度國中應屆畢業學生總數為 302,767 人，高中職校九十學年度核定之招生名額為 307,824 人，約佔國中應屆畢業生的 102.1%，台灣省私立學校招生缺額比率高達 56.427%。

2.針對前述問題，教育部自九十年起積極研議因應方案，已有具體的努力方向¹⁰：

- (1)調整教育資源配置：根據各地區高中職校就學機會率，規劃招生名額總量管制機制；對於資源充裕之地區限制公私立高中職校之增設或增班；公私立高中職校持續同步降低每班學生人數。
- (2)建立公私立學校公平競爭的環境：逐年縮小公私立學校學費差距；增加對私立學校之補助（包括學生學雜費減免），縮小公私立學校教育成本之差距；整合高中職校評鑑，公布評鑑結果並列入獎補助標準之一；協調公立學校於每年七月中旬前完成教師徵聘作業。
- (3)提供私校較大的經營自主彈性空間：修正私立學校法，提供私立學校整併的機制，賦予私立學校類科調整更大的彈性空間；研議允許高職附設國中部；結合高中職社區化及多元入學方案，建立與上下層級學校之間的合作關係，並提供合作學校比照完全中學直升入學之模式於申請入學之管道提供一定比例之名額入學。
- (4)建立輔導及預警系統：主管教育行政機關成立專案輔導小組，針對招生人數不符經濟規模之學校，主動提供輔導並協助轉型；經輔導無法限期改善之學校，依私立學校法停招、停辦後，依法解散；協助教師進修第二專長，並針對停招之學校主動協助教師介聘至他校任教；針對經營不善或停招之學校，建立輔導學生轉學之機制。

（二）公私立學校的差距問題

公私立學校的差距主要在於品質及學費二項。在招生容量供過於求的情況下，預估未來會有更多私校在市場機制下必須關閉。學費差距問題，在教育部前述招生量過剩的因應對策中已研議解決。

品質差距問題，教育部自準備期第一年起，以改善教學設施計畫致力差距的改善是有效的措施，未來應逐年提高獎助私立學校條件，透過獎助以促其大幅提昇品質。同時繼續補助學生教育券及就近入學獎學金措施，俾其選擇優良的私校。公立學校部分，應透過績效的要求來提高辦學效能，對公校的補助須設立明確的績效標準。另外公立學校資源的整合亦是未來政府財力日益拮据的重要課題。作法上可考慮課程合作、校際資源整合，甚或是兩校合併。

（三）社區適性教育環境普遍不足

¹⁰ 教育部於九十年度組成專案小組曾召開四次會議研議「私立高中職招生不足問題及因應方案」，九十一年七月進一步修正並訂定分工程程表。

學區制之推動能否順利，最重要而具體的指標在於就學社區內適性系統是否能夠充分建構，唯有如此，才能照顧社區子弟的學習需求，滿足家長對於社區教育的期望。現階段，推展學區制的主要阻礙便是社區適性教育環境普遍不足，解決之道就是要建構完備的社區適性系統，以改善社區適性教育環境。前已分析，教育部提出之「社區合作專案」計畫，即是為達此目標的具體有效措施，應持續推動。

四、社區適性系統建構問題

「社區合作專案」要整合社區教育資源，建構社區多元適性系統，在現行教育生態和組織下，是一個難度很高的工作，遭遇的主要問題及改善做法分析如下：

- (一) 社區缺乏共識：社區資源的水平及垂直整合需要其他機構的合作，以高中職校一己之力甚難推動社區總體動員，解決之策，教育部除應全面宣導政策，鼓勵高等教育及國中小等參與，建立共識外，亦可進一步與文化建設委員會共同合作推動社區總體營造。
- (二) 組織缺乏彈性：社區適性系統建構過程問題繁雜不一，需要彈性機制作為支持，以靈活應對。但目前高中職校組織過於僵化，普遍缺乏人力及物力運用的彈性與權限，難以進行組織再造，應儘快研議鬆綁相關法令，並賦予高中職校更明確的權責及任務。
- (三) 欠缺參考案例：建構社區適性系統要跨出校園，融入並整合社區資源，過程相當困難費時，而學校本身對於這部分工作較為陌生，如何在社區內進行創意革新，幾無參考案例。有關此，教育部在準備期第二年工作計畫中已委託專案，選擇十個性質互異的社區專案，就如何建構社區適性系統模式進行實證研究，建立各種不同推動模式，未來可依各種不同社區特質與需求，加以推廣輔導。

五、高中職地方化的主要問題

後期中等教育事務地方化牽涉的主要問題與因應做法簡要分析如下：

- (一) 經費方面
 1. 現行國立高中職改由縣市政府接辦後，儘管中央修訂「財政收支劃分法」相關規定後，可增加各縣市政府所分配的稅款收入，但所增加收入是否足以支應新增的業務支出不無疑問。
 2. 如由教育部編列預算補助各縣市政府辦理高中職業務，必須透過各縣市政府

將中央補助財源編入縣市預算，並送縣市議會審議方式辦理。然而如須教育部繼續承擔經費核銷及審計職責，則不僅違背教育部推動縣市政府接辦高中職業業務的意旨，教育部亦將陷入「無權有責」的困境中，萬不可行。

(二) 人事方面

- 1.各縣市政府接辦高中職業業務後，原教育局組織編制及員額勢將不足因應新增業務，內政部應配合修訂「地方行政機關組織準則」相關規定，增加適當作業人力。
- 2.現行「教師法」及「教育人員任用條例」對高中職教師資格、任免及甄選作業均有明文規定，此機制仍應繼續維持。鑑於地方政治生態影響國中小校內人事之事實，當各縣市政府接辦高中職業業務後，是否會發生類似流弊亦不無疑慮，是否應增訂相關規定，藉以適度約束縣市政府權限並保留教育部必要時的監督權限，值得研究。
- 3.現行「教師法」及「教育人員任用條例」對高中職校長資格均有明文規定，為預先防範地方政治生態對高中職校長任免可能造成不當影響，各縣市政府接辦高中職業業務後，有關高中職校長任免乙項，似不宜交由縣市首長全權處理，可參照現行國立大專院校校長甄選的作法，讓教育部仍保留部分的監督權，並盡量排除不必要的政治干擾。

(三) 教育規劃方面

1.教育政策

現行教育改革的各項政策，必須注意其延續性及連貫性，因此，儘管未來縣市政府接辦高中職業業務，政策事項仍應依教育部指示貫徹。

2.就學社區

教育部準備期第二年（九十一學年度）正委託專案進行「就學社區規劃」，除應審慎注意資源的均衡度與社會的接受度外，亦應同時從縣市政府行政管理、高中職學校招生情形、學生入學權益等面向考量，尋求一平衡方案。

陸、結語

做為後期中等教育改革的終極目標，高中職社區化的內涵延續教育改革「建構多元適性的教育環境」和「營造學習社區」二大主軸，它的策略目標包括「適性課程與機制的實施」、「入學制度的多元化」、「學區制的推展」、「社區適性教育系統之

建構」、「後期中等教育事務地方化」五項。它不但要進行教育體制的改革，也要營造學習社區。政策涵蓋面大，是一般人未能全面認知高中職社區化的主因，在教育部推動的過程中，也很清楚地看到這個問題。

規劃中的高中職社區化中程計畫，預計九十二學年度起實施，目前正進行準備期第二年的四項推動工作。整體而言，自八十九年提出「高中高職社區化實施計畫」草案以來，在推動組織、執行品管、推動經費整合、政策宣示與宣導等輔助性工作方面均有重大進展，但是最主要的工作 - 推動架構卻尚未建立。

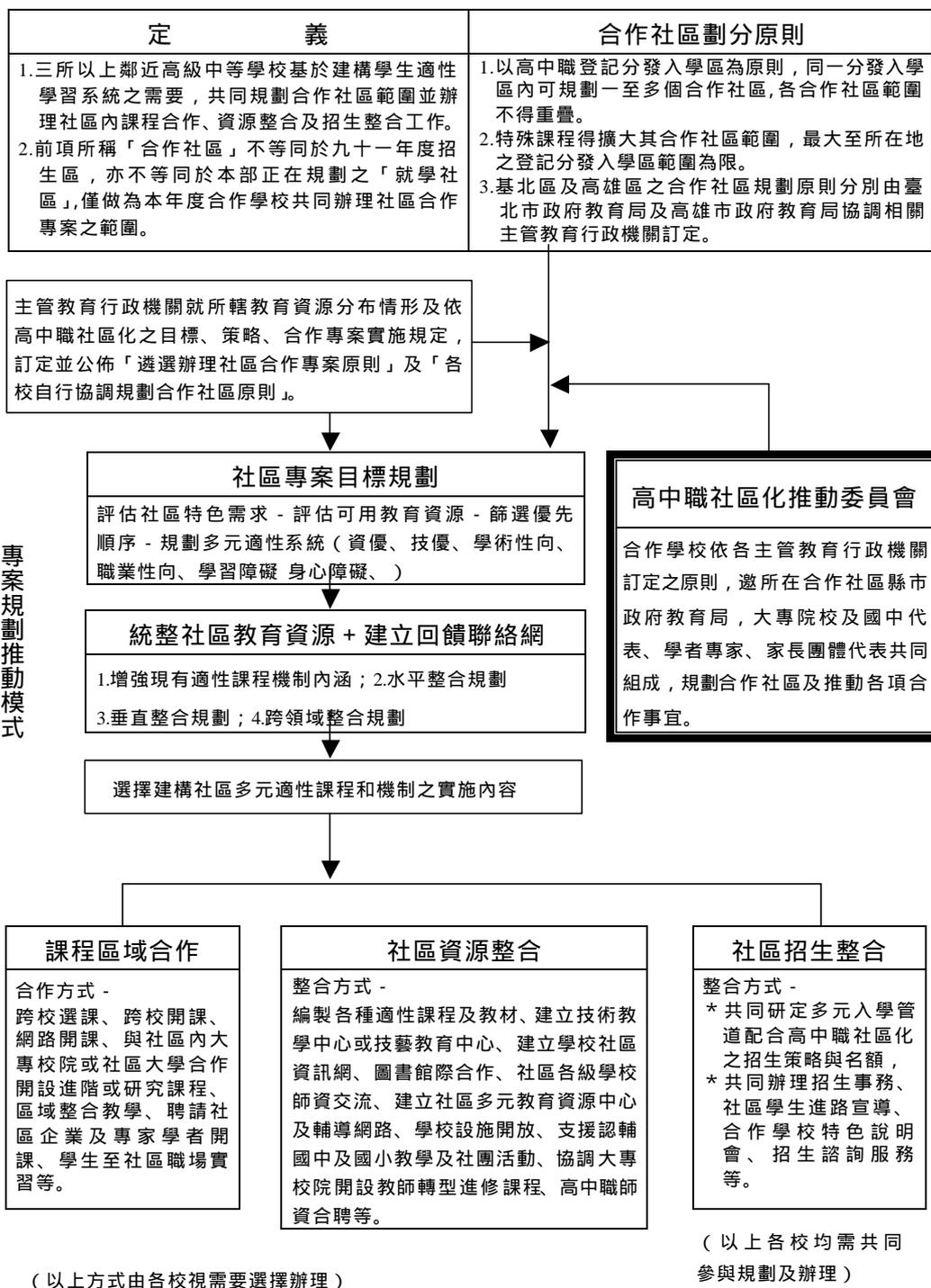
回顧過去，前瞻未來，中程計畫應分為三部份積極開展推動工作：

- 一、主要工作：統整五項策略目標，建立完整的推動架構，推動之重點及順序如下：
 - (一) 規劃就學社區，依就學社區建構要素設定指標，區分指標之優先序及層次性。
 - (二) 在就學社區的規劃藍圖下，視各就學社區指標達成程度逐步擴大社區招生名額，並推動地方化措施。
- 二、配套工作：依五項策略目標所涉相關問題，同步規劃工作時程，同步循序改進。
- 三、輔助性工作：建立在準備期的經驗和基礎上，繼續完備推動組織、權責分工、執行管考、經費整合、宣導與輔導等工作。

參考文獻

- 楊國賜(民 88)。我國終身教育現況檢討與未來展望。教育資料集刊，24，275-290。
- 林振春(民 88)。終身教育與社區總體營造。教育資料集刊，24，183-216。
- 政院教育改革審議委員會(民 85)。教育改革總諮議報告書。台北市。
- 教育部(民 83)。第七次全國教育會議實錄。台北市。
- 教育部(民 87a)。中華民國終身學習年白皮書。台北市：教育部。
- 教育部(民 87b)。教育改革行動方案。台北市：教育部。
- Wolf, Alison (2002) Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. 經濟學人雜誌網路版 (Economist.com)

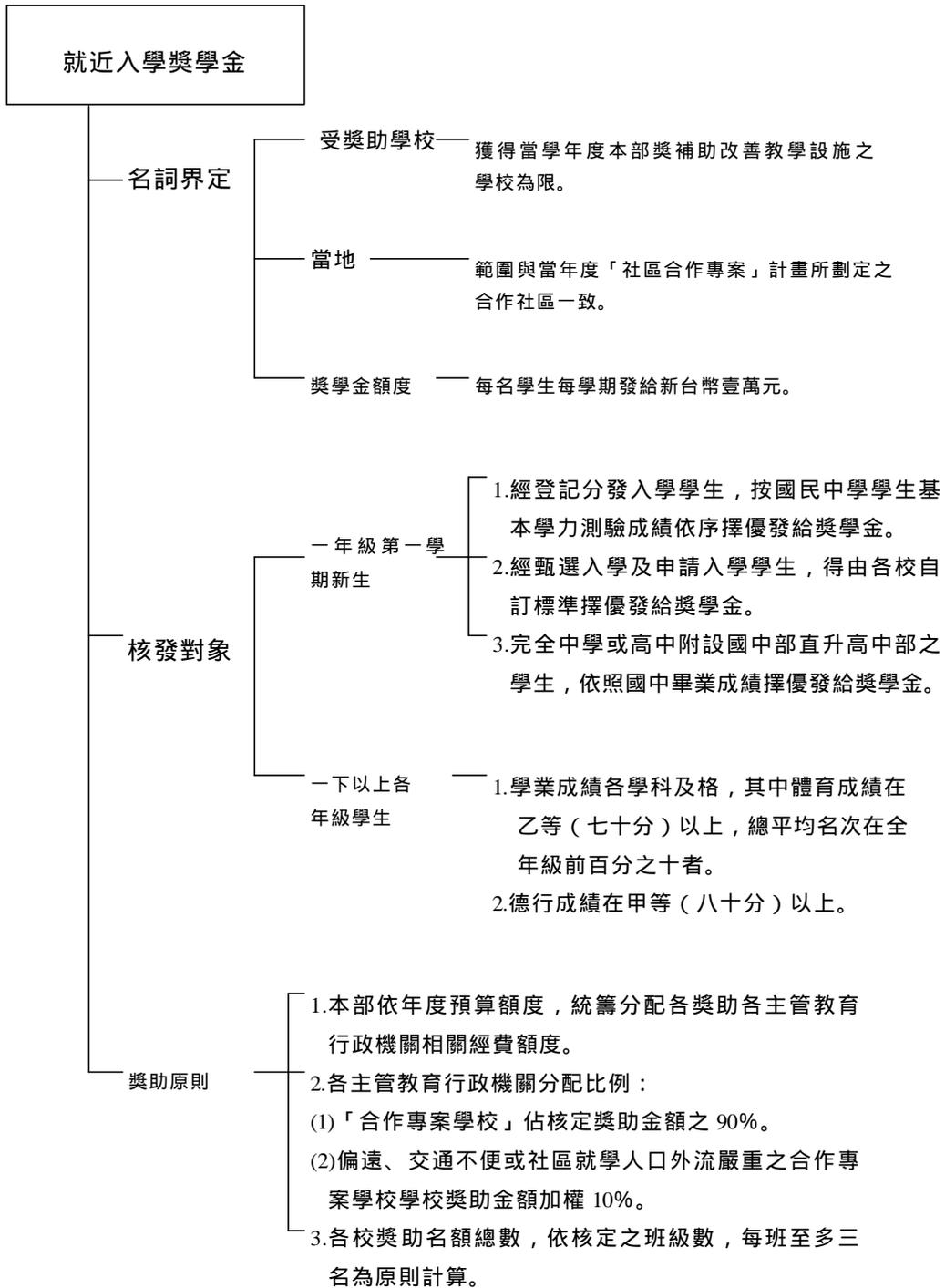
附圖一 高中職社區化推動方案（九十一學年度）社區合作專案計畫架構



附圖二 高中職社區化推動方案（九十一學年度）改善教學設施計畫架構

	獎助私校	補助公校
獎助條件	<p>(一) 經核定辦理高中職社區合作專案學校。</p> <p>(二) 確實執行教育政策，貫徹正常教學，無違規招生（含國中部）及教學不良紀錄。</p> <p>(三) 每班教師員額編制達二人以上（含附設職業類科、國中部教師編制在內，但不含軍訓教官及護理教師）。</p> <p>(四) 登記或檢定合格專任教師達百分之六十至八十五（由各主管教育行政機關依各登記分發入學區實際情形訂定標準）。</p> <p>(五) 學校經費收支確實依照預算執行，會計簿籍完善，收支登記詳實，決算經會計師簽證並報經主管教育行政機關核準備查者。</p> <p>(六) 學校人事制度健全，董事會均依相關法令行事。</p>	<p>補助之各校，以當學年度經核定辦理高中職社區合作專案學校為限。（縣（市）立完全中學已另由本部專案提供設備補助者不再補助）</p>
獎助項目	<p>(一) 各學科教學實驗室（含實驗室廢液分類儲存設施及設備）實習工廠（場）、視聽、資訊設備（含網路設施及設備）及教學相關設備。</p> <p>(二) 圖書館圖書資料、設備及設施。</p> <p>(三) 家政與生活科技、藝術生活等專科教室及相關教學設備及設施。</p> <p>(四) 飲食衛生、廁所、照明、體育、健保設備及設施。</p> <p>(五) 其他執行高中職社區化相關計畫所需之教學設備及設施。</p>	
獎助原則	<p>(一) 主管教育行政機關應就以下審查項目，參考「教育部補助高級中等學校改善教學設施審查表」進行審查，並得就「績效補助」及「需求補助」各審查項目自行考量調整配分：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 申請學校之教育成效（五年內各項評鑑、訪視、行政考查結果或其他績效成就） 2. 申請設備之迫切性。（年度內非立即改善有礙學生安全或基本受教權益之情形，不包括經常性或例行性運作所需充實之軟硬體設備） 3. 申請各項設備適切性（是否與合作社區之目標及學校中程發展計畫結合） 4. 申請各項設備合理性（數量及金額是否確實並合乎市場行情） 5. 特殊考量因素（特殊偏遠或其他） <p>(二) 九十年本計畫資本門補助款執行率未達 70% 者，本年度獎助金額予以減半。</p>	

附圖三 高中職社區化推動方案（九十一學年度）就近入學獎學金計畫架構



附圖四 九十一學年度推動組織及分工架構圖

指導委員會(25人)召集人：范政務次長巽綠				
行政機關代表：陳司長德華、洪司長清香、許副主任志銘、李局長錫津、曾局長憲政				
職掌	1.年度推動工作計劃之指導與確認。 2.委員會分工及年度經費分配之決定。 3.推動模式之指導與確認。 4.相關配套措施之指導與確認。			
任分務組	就學社區規劃小組	推動模式實證研究小組	社區化各項計畫督導小組	社區化配套措施規劃推動小組
分成組員	周張王曾 主任校長召 惠長集 文永人 福欽 政益	洪許孫鄭 副校長校 校長長 長文明 彩宗露 雲僚	楊楊葉許 主任校長副 任長長 思瑞麗 偉明君 志銘	陳陳曾劉張 校長校長理 長金長長 桂金勤世 育珍仁勳 山
工 作 內 容	1.蒐集世界各國高級中等教育規劃辦理情形與趨勢 2.專案檢討現行自然形成及各主管教育行政機關輔導形成就學社區之問題。 3.蒐集分析全國各縣市教育資源、就學人口分布及評估各地區中程期需求、學校發展特色。 4.彙整各項分析資料,邀請全國各地專家學者、主管教育行政機關充分討論後,草擬具體可行之全國性就學社區藍圖,依據時程提報「高中職社區化指導委員會」討論。 5.執行指導委員會決議事項。 6.配合教育部研擬和執行擬辦相關工作。	1.蒐集分析各主管教育行政機關合作專案學校辦理類型及推動模式。 2.遴選不同類型合作專案學校,進行實證研究,提供「就學社區規劃小組」、「社區化各項計畫督導小組」實證研究資訊,並據以進一步修正現行推動做法。 3.依據時程提報「高中職社區化指導委員會」討論。 4.執行指導委員會決議事項。 5.建立各種最有效推動模式,俾九十二學年度起配合就學社區藍圖加速推廣於全國實施。 6.配合教育部研擬和執行擬辦相關工作。	1.全國劃分六區提供專人協助、輔導各區執行各項子計畫,與全國各項聯繫事項之執行。 2.彙整分析主管教育行政機關核定辦理社區合作專案計畫內容及重點,包括合作專案數、參與校數、參與範圍、補助金額等量的彙整與合作專案適性系統類型、辦理方式等質的分析,提供本部掌握執行現狀。 3.根據本案執行成果,研定成效評鑑指標,提供未來研定高中職社區化中程實施計畫成效指標研擬之參考,同時做為年度檢核執行成果之指標。 4.彙整分析各項資訊提供「就學社區規劃小組」及「推動模式實證研究小組」參考。 5.依據時程,備妥各項資料,召開「高中職社區化指導委員會」,進行各項計畫簡報。 6.執行指導委員會決議事項。 7.依據本案成效評鑑指標進行全國性調查,包括各項計畫推動成效量化調查,以及施行學生、教師、家長參與本案之滿意度調查。 8.配合教育部研擬和執行擬辦相關工作。	1.研定高中職社區化中程實施計畫。 2.分析高中職及五專多元入學方案修正方向。 3.辦理完全中學成效評估及相關問題整理工作。 4.高中職招生不足問題分析及研提可行解決方案。 5.依據時程提報「高中職社區化指導委員會」討論。 6.配合教育部研擬和執行擬辦相關工作。
計畫主持	國大研所長 立大學教育 成功教育李 中山會鄭	國大科院長 立大學院英 中山會鄭	國師工主任 立範教系 台立大田 灣學榮	國大系志 立大學湯 政教育教 治育授

國民中小學學校社區化的重要理念與實施策略

吳清山、蔡菁芝

【作者簡介】

吳清山，台灣雲林人，曾任臺北市立師範學院校長，現為台北市立師範學院國民教育研究所教授。

蔡菁芝，江蘇鹽城人，臺北市立師範學院國民教育研究所博士候選人，現為桃園縣平鎮國中教師。

壹、前言

學校是學生學習的園地，亦是社區居民學習活動的場所；而社區不僅是居民居住的地方，更是學校師生學習重要的資源。因此，學校與社區一直具有密不可分的關係。所以，發展學校成為社區社會的學校，建立社區成為學校的社區，一方面培養師生具有社區意識，樂於參與社區服務，珍惜社區人文及自然資源；一方面提供社區居民學習需求，鼓勵社區居民樂意協助校務，促進校務健全發展，進而激發師生和社區居民「學校社區生命共同體」的觀念與行動，始終是教育努力的重要課題。

我國國民中小學的設置，一向都是以「學區」為劃分的基礎，這可以由 國民教育法 第六條中看出：

六歲之學齡兒童，由戶政機關調查造冊，送經主管教育行政機關按學區分發，並由鄉、鎮(市)、區公所通知其入國民小學。

國民小學當年度畢業生，由直轄市或縣(市)主管教育行政機關按學區分發入國民中學。

而學區則是以「村、里」為基準；換句話說，所謂學區，就國小的設置而言，在人口稠密之處，就是指一村或一里設置一所，國中則是在數个村或里之間設置一

所。

近幾年來，由於社區意識逐漸抬頭，加上教育學、社會學、心理學等等理論的支持，甚至是教育改革的預期心理等影響，「學校社區化」的理念遂逐漸成形；不獨高中、職校有此一設置理念，即便是中、小學校的設置也逐漸朝向此一理念邁進。教育部在九二一災後校園重建運動中特別指出，要在校園建築上重新考量「社區互動」的特性（教育部，民91），即為顯例。

然而此種學校社區互動的特性，並非新的觀念，國民教育法第十五條中早已明訂：「國民小學及國民中學應配合地方需要，協助辦理社會教育，促進社區發展。」所以在探討國民中、小學社區化等相關議題之前，需先釐清村里和社區之不同；因此本文先就社區及社區化的意涵予以釐清，其次分析國民中、小學社區化的重要理念、理論基礎與實施的相關問題，再者提出實施策略，文末提出國民中小學社區化的結論與建議，希望有助於此一理念得以推行與實踐。

貳、國民中小學學校社區化的重要理念

一、國民中小學社區化的意義

何謂社區？根據 Merriam-Webster's 大學生字典所示，社區有三種意涵：(1) 一群人的集合體；(2) 一個社會；(3) 包括四個意義，即共同的所有權或參與、共同的特質、社會的活動、社會的狀況或情況（Encyclopedia Britannica, 2002）。簡單地說即一群住在同一塊土地的人，彼此分享活動、生活，形成共同價值、情感、信念和文化，其所共有的生活領域。此一社區大可以至整個地球或是太陽系（以科幻卡通的觀點），小可以小至群居的聚落，甚至現代建築中常見的公寓社區（一群住在一起的人，根據內政部營建署頒行之「公寓大樓管理條例」的規定，一起把共同生活理念化成具體的規章和條款，一起使用和維護社區的休閒設施，一起參與社區之活動和慶典等等）。

由此可知，社區和村里是不同的，社區是人們因為共有的意識所形成的，村里則是由戶政人員所「劃」出來的；而且以現代都市社區林立的觀點，以往所劃分的村里，經常包括數個社區在內，桃園南崁和中壢一帶近年來所新興的社區，動輒數百戶、甚至千戶，而且經常數個社區緊鄰，就是很明顯的例子。

根據前述的說明，國中、小社區化即在以共同的意識為前提的情況下，以社區做為設置國民中、小學的基礎，而非以村里等行政疆界，使國民中、小學校成為社

區的學校。換言之，學校是社區的一部分：學校服務的對象，即是社區的居民；學校的資源，即社區的資源。更進一步的說，學校本位的教育改革，包括師資的聘任、課程的設計和學校整體的變革等等，都應該在符合教改政策的規範下，以社區的需求為主進行改善，而非築起圍牆自外於社區，此即國民中小學社區化的精義之所在。因此，國民中小學社區化，可以視為學校能夠顧及社區民眾的學習需求，提供社區民眾適當的學習資源，並鼓勵社區民眾參與和協助校務的發展，建立學校與社區「休戚與共，共存共榮」的良好互動關係。

二、國民中小學學校社區化的理念

我國學校社區化的理念，受到美國進步主義教育改革運動的影響，其目的在於使學校成為社會活動的中心；讓學校能充分利用社會資源，以充實學校教育內容、增進教學效果；其教育對象則包括全社區人士；教師、學生及社區人士共同參與社會生活之改進、使學校與社會密切配合（湯梅英，民 86）。

準此，國民中小學社區化的基本理念有三，即服務社區化、資源社區化、參與社區化。

（一）服務社區化

國民中、小學服務的基本對象，日間是學齡的青少年與兒童；此外，例如夜間開辦補校，使早年失學的社區民眾能夠識字或加強生活知能；例假日，則可以依據社區民眾的需求，開辦進修課程，並配合學校教師之不同專長，開辦相關之研習活動，把所有社區居民皆視為服務的對象，同時也能符應終身學習的理念。此外，透過生活教育、環保教育，及綜合領域課程的實踐，使學生積極從事社區環境清潔服務，也是一種服務社區化的理念。

（二）資源社區化

學校的硬體設施，例如停車場、體育館、操場或遊憩設施等，甚至是種植的花草樹木，都是屬於公共財的一環；所以當學校充分利用社區資源的同時，包括把社區的名勝古蹟等等當作教學資源、家長義工當作學校人力資源，也應該積極擬定措施，開放校內的公共財設施，一方面可以發揮邊際效益，另一方面，藉以達到資源整合、資源共享的目的。

（三）參與社區化

學校若能以服務社區全體居民為宗旨，除了交通導護、學生夜間自習、節慶捐獻廣納社區人士參與外，學校軟硬體等設施的興革，及課程設計與教學內容的改善，自當審慎參酌社區學習者及社區專業人士的意見；尤其當學校為

社區整體不可分割之一部分的時候，改善學校種種即在改善社區之整體，故學校設施或措施的興革，自當邀集社區人士廣泛參與。

參、國民中小學學校社區化的理論基礎

國民中小學社區化的發展，在民主浪潮的推動下，學校教育權逐漸下放，縱然是政府辦理的學校，也逐漸邀請地方人士參與，提供建言，使得學校與社區間的關係更為密切（林振春，民 88）。基本上，學校社區化之所以能夠蓬勃發展，主要有下列理論作為基礎：

一、進步主義教育理論

兒童自呱呱墜地，最早接觸的環境是家庭、其次是社區，最後才是社會；尤其是六歲以前的兒童，除了家庭以外，他們的生活範圍幾乎是以社區為中心，社區的花、木、鳥、獸、蟲、魚，及天然的景觀或人為的設施，及名勝古蹟等文物，與此間的兒童、成人或耆老，都是兒童學習與互動的素材或對象，無怪乎進步主義教育的提倡者杜威（J. Dewey）指出：「教育即生活。」

此種教育和兒童生活情境的密切關連性，包括「自然的生活情境」和「文化的生活情境」兩大類，此二者都是兒童生活的領域，一方面可以使兒童從生活中瞭解自然環境，另一方面可使兒童獲得社會文化經驗，不容任意分割和破壞（詹棟樑，民 86），否則就是破壞兒童接受教育，此種進步主義的教育思想最早成為推動國民中、小學社區化的理論基礎。

二、社會學的基礎

Mitchell 曾指出：「從國民教育的起源來看，國民中、小學校本來是扮演一種替代性的任務，即在工業革命以後，代替家長照顧及教養子女，簡單講，就是家庭教育的延伸。曾幾何時，學校築起圍牆自外於社區，這種情況使得學生與社區民眾感到失落、喪失隸屬感、對未來如何感到無助。」（引自林明地，民 91）；這種學校守在象牙塔內的做法，學校與社區脫鉤，使得學校教育的過程和成效受到質疑，「重建社區」的呼聲因之而起（林明地，民 91）。

德國社會學家突尼斯（F. Tönnies）在 1887 年提出「禮俗社會」（Gemeinschaft）和「法理社會」（Gesellschaft）連續體的概念，大概是指從以禮教、道德和文化涵

養的「社區」，發展到以明文規定釐定個人權利義務和分際清楚的「社會」之過程，而學校是此二者中介的橋樑（林明地，民 91；Merz and Furman, 1997）。但若就我國國民中、小學的教育目標而言，國民教育法 第七條指出：「國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。」事實上，此種以生活為中心，兼重學童身心發展的教育目標，大抵是各國國民教育共通的趨勢。由此觀之，國民中、小學教育的實施自當符合「禮俗社會」一即社區教育的基本理念，強化了國民中、小學學校社區化的理論基礎。

三、心理學的基礎

既然社區是學童生活的中心，認識自然與社會文化經驗的起點，從心理學上的觀點而言，認知發展經由透過同化與調適的過程，逐漸擴大認知基模，並且經由分化和選擇，來建構對生活世界的理解。因此，學校必須和社區融為一體，才能使學童透過對社區的理解，逐步擴大對生活世界的理解。另一方面，因為學校是使學童由禮俗社會邁向法理社會的橋樑，因此除了透過對社區人、事、地、物的理解，擴大認知基模外；亦可經由學校所具有的「橋樑」功能，作為認識法理社會的「鷹架」。

反之，就社會學習理論中的觀察學習而論，如果國民中、小學校不能社區化的話，則學童無由透過觀察、模仿的學習，進而產生總體的「社區意識」。

四、開放系統理論

根據系統理論的觀點，學校是一個開放的系統，此一系統會與其他主要或次要的系統產生一種循環的輸出入關係；換言之，學校系統的運作，包括領導、溝通、教學和服務等事項，都會因為和學校產生關連的其他系統的因素「輸入」而產生改變，當然學校運作的改變，也會「輸出」到其他系統，而使這些系統形成一種新的局面，而這些新局面的系統又會對開放的學校系統產生另一種新的影響，如此循環不已。

因此，與國中、小學校系統關係最密切的社區系統，很自然地就和學校產生了交互影響的關係，使學校不能自外於社區。此種確保學校和社區一致性的開放系統觀點，一方面使系統間得以保持動態平衡，另一方面促進了中、小學校和社區「整合」的社區化觀點（蔡瑞榮，民 85）。

五、犯罪學的基礎

如果國民中、小學校的學生來自於社區（不是行政劃分的鄰里），則社區不獨是

學童生活的中心，此間的環境和文化等，更深深影響學生日後的生活行為和價值態度。故不論學校把社區視為相互競爭的對手、可運用的資源、共同工作的伙伴、服務的對象或生命共同體（林振春，民 86），從預防犯罪的觀點，學校社區化可以使學校和社區緊密結合成一片「關懷協助」的網，共同教育社區子弟（許翠媛，民 87），例如結合社區的便利商店照護學生安全、辦理親職教育講座使學生家長和學校教師一同攜手合作，協助學生成長；而且如果學校社區化，社區家長自然不願意讓賭博性電玩和色情場所在社區中設立和滋長；此外，當學生太晚尚未回家、或流連於網咖、KTV、漫畫小說出租店等場所，則會受到較多社區成人的關愛或協助，畢竟都是自己社區的子弟。

學生在此種環境中成長，因為時時和處處都有成人的關心和照顧，較不容易產生偏差行為（許翠媛，民 87），較能降低或抑制少年虞犯的發生率；意即從犯罪學的角度來看，國民中、小學學校社區化能夠達到防治犯罪的目標。

六、終生學習的理念

在知識爆炸的社會中，終生學習必將成為人們的生活方式，也是教育所要推動和實現的理念；如欲實現此一理念，社區和學校之間必須建立共同的協調管道、密切聯繫，及平等互惠的機制，使教育系統和社區居民的興趣相互統合，轉化終生學習的理念成為教育的事實（邱天助，民 85；陳其南，民 85）。

學校社區化適可以使教育和社區結合，此種結合使學校日間擔負著培育社區子弟的使命，夜間則可以做為社區成人的進修中心，不但可以協助早年失學的民眾重新獲得學習的機會與管道，而且也可以透過各種研習班和講座的設立，一方面滿足社區人士的需求，另一方面達成終生學習的理念。

此種落實終生學習的理念，支持著國民中、小學學校社區化的理念與實踐。

除了前述的理論基礎外，積極推動服務學習的理念（林振春，民 86），以及使國民中、小學校能成為小班小校的良好學習環境（林振春，民 86），與透過學校與社區的相互結合，為教育改革工程奠定良好基礎（陳玉賢，民 86）等因素，都是支持國民中、小學學校社區化的堅實基礎。

肆、實施國民中小學學校社區化的問題

國民中小學社區化，是政府的重要教育政策之一，實施以來，在學校努力之下，

就社區居民教育水準的提升、學校資源的運用以及參與學校活動等方面，已經收到一些成效。然而受到傳統文化、法令制度、社區背景、居民素質等因素的影響，難免會產生一些爭議的問題，茲說明如下：

一、自然生成 vs. 人為劃定

目前我國中、小學學區的劃分仍然以村、里行政區為基礎，所以隔著一條馬路天天碰面的鄰居，經常是兩所不同學校的學生，這是人口稠密的都市的情形；如果是在人口較少的鄉下學校，為了維持學校的正常運作，通常又會把學區的範圍加大，造成部分學生必須翻山越嶺到指定的學區就讀，而不能就近的「越區」就讀；此外，因為這種劃定的方式，加上許多家長篤信「明星學校」，造成很多學區必須年年開「入學協調會議」，把整個村或里劃入某一個學區，導致推動以學校為本的社區教育模式，一直無法生根。

有鑑於此，林振春（民 86）指出，只要將村、里的範圍適當的調整，使當前已經設立的國中、小皆納入村、里之中，就可以使學校成為社區的中心。這個意思是說人為劃定的學區配合自然生成的社區，使二者合一，如此一來既可以落實「守望相助」，又可以達到「小班小校」（林振春，民 86），立意至為良善。只是此舉，若就人口極為密集的台北市、縣來講，有時兩所國中相距不到五百公尺，甚至有門對門的國中；而且緊鄰台北市的三重、蘆洲、中和、永和、新店、板橋、新莊的國中、小學校，動輒七、八十班以上，甚至近百班或一百多班，以目前情況而言，調整範圍後所形成的社區化的國民中、小學馬上面臨兩個問題：第一、現存的學校學生來源驟減，小班小校理想馬上得以實現（這是好事），但若依照國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準，因為減班導致超額的教師要何去何從呢？第二、調整之後的社區內有些沒有國中或國小者，必須馬上新設校來因應，但是人口密集的都市因為校地難覓，所以小班政策從民國 77 年開始醞釀，87 年開始貫徹執行，預計 96 年完成，如今成效有限（吳清山和蔡菁芝，民 90），更遑論小校政策的落實。

換言之，不論社區是人為劃定或自然生成，以現有的情況而言，在人口密集的都市和都會區，要使國民中、小學學校社區化，首先要解決小班小校的問題，才能真正落實此一理念。

二、社區本位 vs. 學校本位

基本上國民中、小學學校社區化有兩種運作模式——「社區本位模式」與「學校本位模式」。

社區本位的運作模式，即在以社區為主導的力量來推動社區教育，其優點在於此種社區教育是需求導向的教育，這種需求來自於生活世界，而非源於知識結構的安排，且能符應終生學習的理念；但前提必須是居民需凝聚力量參與教育事務，且學校必須成為社區的公共財，同時承認其能力並給予社區人士教育的自主權（邱天助，民 85）。

學校本位的運作模式與前者相反，是以學校為社區教育的主體，所有的課程規劃和執行等工作，全係由學校來發起與主導（邱天助，民 85）。問題是我國國民中、小學學校社區化早在民國四十二年時，即已確立此種模式，但實施近五十年的結果，不但幾乎沒有使學校成為社區的精神堡壘，反而因為學校教育所傳遞的思想和價值與其所在之社區文化有所差異和衝突，使學校社區化無法獲得社區的認同，無法真正落實（湯梅英，民 86）。

質言之，前者的問題在於國民中、小學學校教育人員不敢也不願意把教育自主權歸給社區人士，因為此舉將嚴厲地挑戰學校教育人員的專業；後者則在於如何重新界定社區，並且在教育的過程中，使主流價值和社區意識取得平衡點，避免重蹈以往的覆轍。

三、開放參與 vs. 寡頭決定

社區化的理念之一是參與社區化，其目的就是使學校教師、學生和社區家長能共同參與學校的興革事務，即「有錢出錢，有力出力」的意思。但當代家長和學生的參與，尤其是家長，根據 臺灣省各級學校家長會設置辦法 的規定，家長會的任務包括「研討協助學校教育活動之實施及提供改進建議事項」（第九條第一項）及「選舉教師評審委員會委員」（第九條第六項）及「協助學校推展教育及提供改進建議事項」（第十一條）等事項。換句話說，家長依法令可以參與校務的事項甚至包括教師選聘、教科書選用及教學活動的實施。問題是，有意願且有能力參與這些事務的家長和學生，幾乎是少之又少，甚至是不可能的「神話」，結果反倒使開放參與的美意變成極少數人的寡頭決定模式，不但使教改淪為口號（民生報，民 88），甚至還會產生干預教學的情形。

當然，還有其他問題存在包括學校彼此之間仍存在著「競爭」的關係，社區化之後，恐將導致社區間的競爭，然後導致明星或模範社區的情況，恐將導致另一波遷徙和就學權益的爭霸戰。還有學校社區化的理念，目前並非全然起源於需求，幾年前學者專家受到美國「社區學院」的影響而提倡，及李前總統的登高一呼，才使此一議題重新受到重視；因為只要社區需要向學校商借場地、人力而且又借得到，

學校家長會的意見能受到重視（目前大都如此），一般民眾正忙著為五斗米折腰，根本無暇理會此一議題。另外，許多致力參與學校事務的社區家長在教育和專業背景方面的訓練不足（沙依仁，民 77；張德永，民 85；鄭熙彥，民 74），也都是致力國民中、小學學校社區化之前，需先克服的問題。

伍、國民中小學社區化的實施策略

國民中小學屬於義務教育，社區與學校的關係要比其他各級教育更為密切，推動學校社區化亦為大勢之所趨。為了落實國民中小學社區化的效果，茲提出下列實施策略，以供參考。

一、打破校園藩籬，落實小班小校

落實小班政策，實踐小校理想，方得以達成國民中、小學學校社區化的美好境界，是重要教育手段之一，因此政府和民間首先應該攜手打破校園和社區之間「社會互動、心理層面」的圍牆，使校園和社區融為一體。

其次要普設小型學校，在校地取得方面，為了使學校成為社區的學習中心，可以把公寓建築變成學校；至於活動課程的安排和設計，則可以數個學校共用一個操場、體育館或活動中心，以現有的國民中、小學學校設施為基礎，因為現行的國民中、小學校的設置並非容量不夠，而是不夠「小」，難以達成社區化的理想。一方面因為設置新的大樓型的學校，校地的徵收和取得相對就容易許多；二方面原校教師超額的問題就可以解決；三方面大型學校因學生的活動空間擠壓和繁重的校務行政因而得到抒解，四方面越區就讀的問題自然迎刃而解；五方面學校週邊道路也不會因為接送學生上下學而導致交通阻塞；六方面師生互動頻繁，可以避免較多的師生衝突和人際疏離，並協助國民中、小學生適性發展和生涯理解與探索。

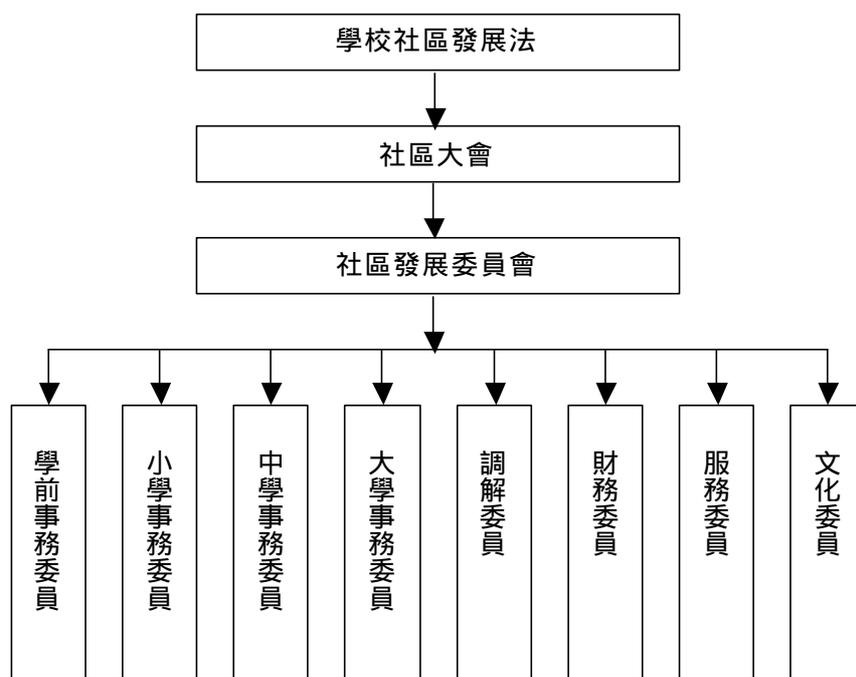
二、結合學校與社區，打破本位模式

學校社區化的目的在使學校和社區合一，我國實施了近五十年的學校本位模式，使學校成為獨立於社區之外的「異數」，顯然成效不彰；若採社區本位模式，則又恐社區家長和學生在教育訓練上的背景和專業不足，流於「大拜拜」的形式（林振春，民 83）。

改善前述缺失的最佳途徑，即使學校成為社區的一部分，透過事權的專業分工，

彼此互信互助。為了避免重蹈以往各行其是的覆轍，可以學習美國制訂類似「社區學校發展法」來確保社區教育方案的推行（邱天助，民 85）。例如依法設立社區學校發展委員會，其上為社區整體的民意，即社區大會；其下設置若干委員會，以確保相關事項的推行（如圖一）。如係社區相關的教育議題或講座與教學，則由學校負責設計、規劃和安排各類學習活動，如係社區整體的活動，則由社區其他委員來負責：文化委員負責慶典等活動、服務委員負責社區的兒童照護和傷殘老病的安養等事項，甚至可以數個委員共同執行相關的事項。

這些委員的設置，各社區可以依照社區的特性和需求自行增減，其目的旨在依事權分工，減除本位模式的缺失，達成中、小學學校社區化的目標。



圖一 非本位模式之學校社區化概念圖

說明：本圖旨在協助文字概念的澄清，設中學事務委員，係考慮到高中職社區化和完全中學的未來政策走向；學前和大學事務委員也是考慮到未來可能產生的變革，當然許多社區也許永遠不用設立大學事務委員。

三、專業參與合作，共同決策執行

如前所述，當學校和社區結合成以事權為分工基礎的生命共同體時，除了上位的法律和命令外，為了社區長久的繁榮發展著想，各社區應妥擬章程，才不致因人而廢事，而各分組負責之委員，應廣納社區具有相關領域專長的人士共同參與，並在做出決定之前，察納社區民意，等彙整出共同的意見，再呈報社區發展委員會議決，同時定期召開社區大會，以便改選委員、公開帳目、報告業務等等。如此一來，既有專業的社區人士的協助，又有眾人的共同參與，並廣徵民意，就能同時兼具專業和民意，不會流於寡頭決定。

四、學術藝文休閒，親師攜手合作

以往認定學校社區化有一個重要的目的，就是希望學校教師能夠貢獻專長協助社區共同成長；但因近年來國民素質的提高，社區家長在各方面也有特殊的專長，例如插花、烹飪、土風舞、汽車修護、理容、電腦網路工程等等。所以學校教育人員所扮演的角色，剛好在不同的方面可以和社區家長產生互補，親師共同攜手成長，豐富社區的學術、藝文氣息和正當休閒活動的提倡，對社區子弟無論在身教、言教或境教上，都有正面的影響。如果學校社區化能夠深入結合當地特有的風土、民情和特色，那麼社區和社區之間，就沒有什麼好比較和競爭的了。

陸、結論與建議

學校社區化的努力，不僅有助於學校與社區的資源共享，而且更能促進「學校社區生命共同體」的實現。

基本上，國民中小學與公園、圖書館都是屬於一般性的公共設施，然而因其屬教育系統最底層的部分，為社區內居民容易到達的場所，乃成為社區居民的活動和學習中心。尤其在都會地區的國民中小學，因分布較為均勻，而且區位又較佳，更是社區居民最常使用的活動空間。而社區又能提供學校豐富的學習資源和素材，使得學校與社區形成一個生命共同體，彼此具有「互為依存」的關係。

為了擴大學校教育功能，以及打造「學校與社區」資源共享的環境，「學校社區化」教育政策是值得積極加以推動。未來國民中小學社區化的實施，除了可參酌前述所提策略之外，並提出下列建議，以供參考。

(一) 參酌美國「社區學校發展法」，研擬適合國情之「社區學校發展法」或訂定「學

校社區化實施方案」，作為實施依據。

- (二) 定期表揚學校社區化辦理績優學校，並將其列為標竿學校，作為其他學校觀摩學習。
- (三) 結合社區組織，推動校園活動社區化的工作，以豐富社區生活。
- (四) 推動校園空間設施的彈性管理與使用，使其能夠發揮最大效益，並符合社區需求，。
- (五) 建立「學校社區化輔導與評鑑機制」，協助推動學校社區化工作，並了解其績效與得失，作為未來不斷改進與持續發展的基礎。

參考文獻

- 中華民國社區教育學會主編（民 85）。學校社區化。台北市：師大書苑。
- 民生報（民 88 年 12 月 6 日）學校社區化的商榷，社評。民國 91 年 10 月 6 日取自，
http://www.nta.tp.edu.tw/~k2301/1News/1999/new_page_99.htm
- 沙依仁（民 77）。社區媽媽教室課程內容的商榷。載於中華民國社區教育學會主編：
社區婦女教育（頁 73-85）。台北市：師大書苑。
- 林明地（民 91）。學校與社區關係。台北市：五南。
- 林振春（民 83）。學校與社區結合以建立社區文化。社教雙月刊，64，20-24。
- 林振春（民 86）。學校社區化。國民教育，37（6），7-15。
- 林振春（民 88）。台灣社區教育發展之研究。台北市，師大師苑。
- 邱天助（民 85）。推展社區學校教育落實終生教育理念。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化（頁 137-150）。台北市：師大書苑。
- 張德永（民 85）。學校社區化、社區學校化—創造學校、社區雙贏的新時代。載於
中華民國社區教育學會主編：學校社區化（頁 165-196）。台北市：師大書苑。
- 教育部（民 91）。教育傳播站（之二）—震災重建新校園運動。民國 91 年 10 月 6
日，取自 <http://www.moe.gov.tw/>
- 許翠媛（民 87）。從預防青少年偏差行為的觀點談「親職教育、親師合作和學校社區化」。北縣國教輔導，6，60-63。
- 陳玉賢（民 86）。學校社區化、社區學校化是「教育改革工程」的良藥。臺灣教育，
558，47-50。
- 陳其南（民 85）。學校、社區與地方的教育學習體系。教改通訊，17/18，19-21。

- 湯梅英 (民 86)。學校社區化—舊觀念？新口號？教育資料與研究，**15**，2-8。
- 詹棟樑 (民 86)。學校社區化的兒童教育因素。教育資料與研究，**15**，19-20。
- 蔡瑞榮 (民 85)。「學校社區化，社區學校化」的理念和做法。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化 (頁 83-107)。台北市：師大書苑。
- 鄭熙彥 (民 74)。學校教育與社區發展。高雄市：復文。
- Encyclopedia Britannica (2002). *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. Retrieved October 6, 2002, from <http://www.britannica.com/>
- Merz, C. and Furman, G. C. (1997). *Community and schools: Promise and paradox*. New York: Teachers College Press.

美國中小學學校社區化 之內涵分析及其 對我國之啟示

張德銳、丁一顧

【作者簡介】

張德銳，福建林森縣人，台灣師範學大學社會教育學系畢業、台灣師範大學教育研究所、美國奧瑞岡大學教育政策與管理研究所哲學博士。曾任台北市師範學院初等教育學系教授兼主任；國民教育研究所教授兼所長。現任台北市立師範學院國民教育研究所教授。

丁一顧，台灣雲林縣人，台北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生。曾任台北縣國小教師、組長及主任。現任台北縣中和市錦和國小教師兼輔導主任。

摘要

本文首先探討學校社區化的相關概念分析；其次則探究美國學校社區化的具體做法，包括社區學院、學校社區服務學習方案、學校社區委員會、以及學校公共關係推動方案；最後，則參照美國學校社區化的作法，並據以援引為我國未來規劃、實施與發展學校社區化的參酌：(1)制定明確法令政策，發揮學校社區化功效；(2)籌編專款經費預算，積極推展學校社區化方案；(3)廣設具特色之社區學院，提供國人終身學習機會；(4)推展社區服務學習方案，展現服務與學習理念；(5)設置學校社區教育發展委員會，提供家長參與管道與機會；(6)成立學校公共關係發展部，營造與提昇學校整體形象。

關鍵字：學校社區化、社區學院、服務學習、社區委員會、學校公共關係

壹、前言

傳統上，學校一直是肩負著「傳遞文化」的重責大任，因此，社會大眾也就理所當然的視學校為教育的唯一場所。然而，自從「教育即生活、生活即教育」、「終身學習」的理念出現後，國人認為學校除應肩負正規教育之責外，亦應向社區開放，並結合學校與社區內各項資源，擔起教育改革、推廣社區教育、推動社區服務、提供家長參與、營造學校與社區關係等工作，也就是說，學校需要進行社區化的任務。

學校社區化的精義乃是指，學校向社區開放，其一切教育目標、課程內容以及教學行為，都允許社區人士參與，而在「培育健全公民，教育優良下一代」的共同理念下，教育當局與社區人士應有一致目標、以及一致的作法(張德永，民 84)。詳而言之，學校社區化是指以學校為中心的教育改革活動，在此教育改革的基礎下，學校向社區開放，並結合學校與社區的各項資源，實施學校與社區的教育，以達成終身教育的目標，而其具體的作法則包括正式、非正式教育、社區服務學習、社區參與、學校公共關係推展等。

美國一向是公認的教育先進國家，其對各項教育改革活動的推展總是不遺餘力，成效也顯相當卓著，在學校社區化方面亦是如是。尤為甚者，其對各項學校社區化方案的法制化，更是值得效尤。例如，1974 年制定的「社區學校發展法」(Community School Development Act)、1990 年通過的「國家與社區服務法案」(National and Service Act)、1991 年布希總統發表的「美國 2000 教育策略」(America 2000: An Education Strategy)、1994 年公布之「2000 年教育法案」(Goals 2000: Educate America Act)，都直接或間接對學校社區化運動有重大的影響。

「學校社區化的推展應是教育改革工程的基石」(陳玉賢，民 86)、「學校應成為社區的文化堡壘」(李建興，民 84)。近年來，國內教育體制受政治改革活動的衝擊，造成社會人士開始對教育問題倍感關切，由 410 教育改革行動、開放教育活動、教育改革諮議報告書等，都不斷強調教育改革與教育參與的重要性。因此，在教育改革化、教育參與化、學校社區化大力提倡之際，實可參酌且據以援引當前美國積極推動學校社區化的實務與具體作法，並考量我國國情，以落實學校社區化的目標。準此，本文首先說明學校社區化的相關概念，其次，分析美國近年來推動學校社區化的具體作法，最後，則提出學校社區化的具體策略，以為我國推動學校社區化的參考。

貳、學校社區化相關概念分析

本節除了說明學校社區化的意義之外，另外以學校本位與終身學習的觀點，說明學校本位社區學校教育運作模式。最後則說明學校社區化的具體作法，包括學校社區服務學習、社區成員參與、公共關係推展等。

一、學校社區化的意義

對於學校社區化所強調的焦點不同，其詮釋的結果也就不一樣。不過，總括來說，學校社區化應包含下述之意涵：(1)學校本位的觀點；(2)強調終身教育；(3)注重服務學習；(4)結合社區參與；(5)推展公共關係。(姚振黎，民 89；陳其南，民 85；張德永，民 84；蕭玉煌，民 85)

就學校本位的觀點而言，學校社區化乃是學校向社區開放，亦即，是以學校為中心的教育改革活動，在此教育改革的基礎下，學校充份利用社區內的人力、物力、財力及組織、機構的資源，以改善學校教育、提昇教育品質。

就強調終身教育的理念而論，學校社區化乃是指終身學習社會體制的建立，也就是說，學校提供社區所有民眾學習與教育的場所，摒除以往以學齡兒童為學校教育主體的觀念，相反的，強調教育應包括正規與非正規教育，將教育的對象擴及社區的成人、老人或婦女等弱勢團體，藉以營造終身教育的情境。

就注重服務學習的角度來說，學校社區化乃是學校教育跨入社區、社區即教室的理念，也就是以學生為基礎，將學生的學習融入社區，鼓勵學生幫助社區解決問題，促使學校學習與社區現場活動經驗相結合，進而達成教、學與社區服務結合為一。

就結合社區參與的論點而言，學校社區化應該是學校為社區所共有、共治與共享的理念，所以學校教育目標、課程內容以及教學活動，都應允許社區人士的參與，換句話說，是以社區人士的參與為課程改革的重要參考，使得學校教育更符合社會的變遷，也更契合社區的需求。

從推展公共關係的觀念來看，學校社區化乃在促進學校與社區的互動，而從良好的互動中，增進學校與社區內外公眾之間良善關係的建立，減低學校與內外公眾間的衝突，並促進內外公眾對學校的瞭解、合作與支持。

從上述學校社區化的意義來看，可知實施學校社區化的目的應在於：(1)拉近學校與社區距離，以解除學校與社區間長期來的藩籬；(2)提昇教育品質並推廣成人及

終身教育的理念；(3)結合學校社區資源，做有效的整合與應用；(4)促使學習、社區服務及應用相結合，落實經驗中學習、服務中學習及做中學；(5)營造社區內外公眾與學校間良善公共關係，提昇學校辦學效能。

二、學校本位社區學校教育

社區設有學校進行教育的主要目的，旨在使學校充份利用社會資源，成為社區的教育與活動中心，並將教育對象擴及全社區人士，以糾正過去學習與生活脫節，教育與社會完全分離的缺失。

而此種社區設立學校的教育模式，乃是學校本位運作模式(邱天助，民 83)。所謂學校本位社區學校教育的運作模式，指的是以學校為中心的運作方式，也就是以學校為社區教育的主體，由學校擔負起教育的規劃、運作與執行的工作。傳統上，學校較屬社區中孤立的機構，學校與社區分離、學習和生活無關，然而，現代學校教育則強調學校應為社區生活的中心(Havighurst & Neugarten, 1968)，其服務對象則應普及於社區所有民眾。而美國社區學院的設置即是屬於此種型態的運作模式。

與學校本位運作模式相對應的，則是社區本位運作模式，而社區本位的運作模式係以社區為主體所推動的社區教育工作，例如美國在 1960 年代及 1970 年代早期，於每一社區設置學校社區委員會(school community council)，以參與社區的學校事務和經營(Rennie, 1990)；此外，全國學校社區教育中心並設有社區學校指導員(community school director)，負責協助學校規劃、執行各種時段的社區教育課程。

三、學校社區服務學習

服務學習，顧名思義，是一種包括服務與學習雙重觀念的學習模式。服務學習是結合社區服務與教室學習(沈六，民 88)，也是透過社區服務的實踐過程，將知識應用於實際生活情境中(林振春，民 89)；易言之，服務學習就是希望學生能從實際生活課程「做中學」(Stephens, 1995)，其主要的目的乃在促使學校與社區間的結合，以達終身學習的目標。

就哲學的觀點而言，學習知識除了要瞭解事實，也要知道為什麼，而從杜威(Dewey, 1938)經驗概念的哲學觀點來看，知識是從問題中歷練而得或解決問題的結果，因此，學習不能不與真實生活中的問題相接觸相聯結。

再從心理學的觀點來說，主動參與學習是獲得知識相當重要的動力，誠如心理學家 Bruner(1970)所言，學生學習不應只是旁觀者，而應為參與者，唯有參與學習，

才能透過主動接觸與探究，具體化學習內容並快速獲得知識技能。

準此，各先進國家莫不加強實施社區服務學習，不過，由於社區情境與學習目標不同，其所設計之學習活動也就不同，例如，從美國 11 所學校與 15 個社區的調查發現，從一個班級至全州，社區服務學習包括許多類型與不同規模，從短期的義工協助，完成課外活動的經驗，至長期投入社區活動，都是屬於社區服務學習的一環(Conrad & Hedin, 1987; Shumer, 1993)。

四、社區成員參與

社區參與也是邁向學校社區化的一個重要任務，而且，由於學校一切設施皆應以全體師生與社區民眾為對象，所以，更應經常鼓勵社區民眾參與學校或社區活動。而所謂社區參與，實際上是希望營造出「家庭-學校-社區」合作關係，建立起真正的教育伙伴關係，以協助學校發揮教育的績效和目的。

就決定理論的論點而言，各方成員對學校教育參與決策已是當前的趨勢，而且，參與已不再只停留在形式上的參與，而是秉持著學校、社區生命共同體的觀念，形成教育伙伴關係，共擔責任，共負成敗。可見，社區成員參與學校教育改革的重要性。

有關社區成員參與學校教育的方式，則可考量與遵循下述之原則：(1)學校的目標與發展方向，應由教育專業人員與一般社區人士共同努力；(2)教育專業人員與社區民眾宜分工，學校教育的範圍與性質可由社區民眾參與決定，而學校實際事務則由教育專業人員來負責處理；(3)所謂社區人民參與學校活動，指的是社區中各階層的人而言；(4)社區人民的參與，必須要有教育專業人員的指導和諮詢，才能發揮最大功效；(5)公共參與應擴及整個學校社區；(6)公共參與應基於謹慎的研究、審慎的討論和判斷；(7)公共參與必須採取組織的型態，以有條理的方法容納個人與團體參與事務；(8)公共參與必須是廣泛的普及於社區的人民；(9)公共參與必須能適應社區的不同需要；(10)公共參與必須不斷研究、分析、解釋、討論、規劃與實際行動，並且要持續修正改進，繼續發展(李建興，民 71)。

至於，學校在積極鼓勵家長參與學校教育，使之成為教育的伙伴關係，其具體可行的做法則有(Barclay & Boone, 1997)：

- 1.提倡親師合作，發展親職教育，增加學生、家長、教師互動，其方法包括請家長擔任班級義工、辦理親職教育成長營、舉行親師生休閒活動、結家家長實施社團活動教學等。

- 2.訂定家長會設置通則，以規範家長參與學校內教育活動，其方法包括設置校務參與小組，如設置教育小組、公共關係推展小組、財務管理小組、義工招募及推動小組等，訂定開會時程與人員。
- 3.檢討改善家長會的組織定位與活動型態，開放更活潑多樣的親師互動形式，以吸納整合更多的社區人力與財力資源，並協助學校解決設施、經營、管理與教學問題。
- 4.學校設置家長諮詢委員會，成員包括教育局督學、校長、教師、社區人士，而其任務則以參與校務諮詢、申訴、考核、校長遴選、協助學校訂定教育目標，及與教育局進行溝通。

五、公共關係推展

學校公共關係係指，透過有系統、有計畫、長期性的雙向溝通活動，結合社區內外公眾利益與意見，以獲取社區內外公眾對學校的支持，共同為增進學生福祉，達成教育目標而努力(陳惠玲，民 88；Bagin & Gallagher, 2001; Davis & Ross, 1986)。

準此而言，學校公共關係的目的應為：(1)增進彼此瞭解以建立和諧關係：在積極方面，學校應瞭解社區公眾對學校的期望與需要，並做適當因應，此外，學校應讓社區了解當今的教育發展趨勢、學校計畫、目標與政策，藉以取得共識，實現學校與社區的共同目標。在消極方面，則可以澄清與公眾的誤會和疑慮。(2)爭取公眾支持、完成教育目標：透過各種互動途徑，學校除應讓社區瞭解學校的計畫與成效外，並應讓公眾瞭解學校對社區的重要貢獻，以此績效來爭取公眾對學校的信心、支持與協助，以完成教育目標(楊如晶，民 82)。

學校要營造與提昇公共關係，則應仔細規劃實施步驟，以為實際運作之參照。有關學校公共關係運作的步驟，則可採取研究、計畫、傳播、評估四項步驟(Cutlip & Center, 1985)。詳而言之，在研究階段，學校可利用各種正式與非正式的調查方式，進行輿論或意見的蒐集研究，以瞭解社區內外公眾的需求及對學校看法；在計畫階段，則可依前述調查研究結果，做為設計各項公共關係方案的參考；在傳播階段，則將各公共關係方案透過文字、非文字、平面、立體媒體、活動加以傳播；最後並可於方案實施後，進行結果的評估與校正。

至於學校公共關係營造較具體且詳實的作法，則可依謝文全(民 82)的看法，採取下述五種途徑：

- 1.瞭解並接觸社區：其方法包括社區調查、登門拜訪、家庭訪問、鄉土教學、親師座談、參加社區活動、舉行民意調查、閱讀相關出版品資料、實地旅行

社區等。

- 2.讓社區瞭解及接觸學校：其方法有大眾傳播、學校刊物、學生手冊、親師聯絡簿、諮詢專線、說明或座談會、邀請社區人士參加學校活動。
- 3.為社區提供服務：其方法包括有開放學校場地、舉辦社區文教活動、舉辦社區活動、諮詢服務等。
- 4.把學校教育辦好：如此既可獲得家長滿意，又可獲得社區的好感與信賴。
- 5.運用社區資源：其方法包括邀請社區人士擔任義工，請社區人士演講或協助教學、請社區人士擔任顧問以供諮詢、利用社區實施校外教學等。

參、美國學校社區化的實務探究

由上述學校社區化的概念可知，學校社區化主要是以學校為中心的一種教育改革，其具體作法包括學校本位社區學校教育、社區服務學習、社區參與、學校公共關係等方案的推展，因此，本節將針對現今美國學校社區化所推動的四種方案，進行實務的探究，亦即，社區學院、社區服務學習方案、社區委員會、學校公共關係方案等，做簡要的述說，以為我國之參考。

一、社區學院

社區學院是美國相當重要的教育機構。美國最早的公立社區學院，一般認為是1902年在伊利諾州所成立的傑利初級學院(Joliet Junior College)，有些學者則認為社區學院教育應源自1862年和1890年的莫里爾法案(Morrill Act)，該項法案產生了所謂捐地體系的教育機構，來提供勞工階級子女就讀高等教育機會，因此，社區學院的產生與發展，主要應是在於打破傳統教育的不平等與彌補教育的不足，以提供鄉村地區中學畢業生接受高等教育、成人教育，加強婦女、老人、在職人員工作新知，進而充實生活內涵及接受成人基本教育。而截至目前為止，美國社區學院的數量已超過1000所，其中，大部份都是公立的社區學院，其發展之速度，已到令人咋舌之程度。

美國的教育是屬於地方自治的型式，因此，各州與學區社區學院因環境、條件及需求的不同，其任務、行政組織、課程、經費來源與師資也就因地制宜，不過整體來說，美國社區學院的概況如下所述(黃富順，民83；黃瑞堂、孫仲山，民87；劉世勳，民88；Cohen & Brawer, 1991)：

首先，社區學院是為整個社區做教育服務，為社區居民實施職業訓練，因此，其教育宗旨與目標有：(1)教育機會均等，也就是說，課程設計因地制宜，各具特色，而且，居民不分年齡，都可申請就讀社區學院；(2)因材施教，亦即，依據學生不同的能力、意願與經驗，進行不同課程的教學，例如設立學習中心、殘障評估中心、職業評估中心等；(3)提昇成人基本能力，掃除識字障礙；(4)提供職業及技能訓練及再訓練；(5)提供休閒教育的場所。

其次，美國各州對社區學院的行政管理體制，主要也可分為集中管理與地方自行管理兩種型態，所謂集中管理模式指的是全州分成數區，每區包括3至4個學院，區設董事會，負責審議區長所提之政策；各區設有區長一人，下設人事與財政等執行部門；每學院設有一院長，管理教學與學生服務之事務。至於地方自行管理模式則是，各學院設校長一人，自行管理各校之教學、註冊、招生、學生服務、就業服務、人事及其他行政事務。

此外，從課程類型的觀點來看，美國社區學院的課程從早期注重轉學課程(transfer program)的提供，至目前強調補救教育、職業進修教育及繼續教育等，也就是說，目前美國社區學院的課程重點有五項，分別是(1)轉學課程；(2)職業與技術課程；(3)通識課程；(4)社區服務與繼續教育；(5)補救與發展的教育，至於各項課程的教學時間分布，則包括有白天、晚上、週末、假日，而其課程期限則從數天、數週、整年都有。

就轉學課程而言，是屬於早期社區學院的主要功能，旨在幫助鄉村地區的中低階級子女，能夠有機會接受高等教育。這些鄉村子弟，可以住在家中，節省家中負擔，同時社區學院也提供較低廉的學費，待其在社區學院完成前兩年課程後，再轉學至大城市的大學繼續就讀。因此，社區學院的轉學課程，一向都被視為社區學院最具聲望的功能。

從職業與技術的教育課程來看，自1980年代以後，職業與技術教育的課程已然成為社區學院的教育重點，其主要對象以培養半專業技術人員和半專業熟練之勞動人員為要，其課程的設置則完全依據社區經濟和社區生活的發展需要，也就是說，課程的提供主要還是在協助社區成人的就業機會與增進工作新知。例如，北卡州的58所社區學院，所推動的「把美國人拉回去工作」(putting America back to work)計畫，即是要讓更多社區人士更適應該州由農業轉向高科技生產業的經濟體系。

就通識教育課程來說，則是一種統整性、綜合性的教育課程，也就是說，社區學院的通識教育課程希望從各種資源和角度以發展知識架構，包括學習如何進行批判性思考、發展價值觀念、瞭解社會變遷與文化、以及運用知識等，以符合公商企

業界對人才的需求。

再就社區服務與繼續教育的課程來看，提供社區各種服務一向是社區學院所強調的功能之一，尤以美國人口日趨老化來看，社區服務的工作更益重要，亦即，社區學院可透過學校中的各項設備，實施資源設備的提供、社區講座、藝文活動辦理，短期無學分課程等方式，對社區展開服務。此外，社區學院也可提供婦女及少數民族繼續教育的機會，例如英語訓練、工作技能訓練、在職教育訓練等。

就從補救與發展的教育課程而論，由於社區學院提供任何想學習或受教育人們申請入學就讀的機會，所以，社區學院一向都被喻為「民主的學院」(democracy college)、「人民的學院」(people's college)、「機會的學院」(opportunity college)，亦即，提供識字教育或成人基本教育的課程，以協助文盲或識字不足成人的學習，也是社區學院教育課程的重點。

再者，社區學院的經費來源主要是來自學生的學費、地方財產、稅收、州政府及聯邦的補助，其中之比率約為，學生學費占不到 10%；地方稅收補助占 20%-30%；州政府補助占 60%-80%；聯邦政府補助占 10%以下。由此可知，大部份社區學院都是採取低學費或無學費的政策，以達社區學院開放教育的目標，不過，私立社區學院的收費還是以學生繳交學費為主。近年來由於美國各州財政欠佳，經費多遭刪除，因此，社區學院的經費來源，逐漸以招攬政府以外的基金會、企業、機構的合作，或是慈善機構團體的補助。

至於社區學院的師資問題，則有下述之特點：(1)兼職與部份時間的教師比率很高，大約占全體教師的 3/5；(2)女性師資比率較高，幾乎達 51%；(3)教師學歷較低：具博士、法學或醫學學位教師只佔 16%；(4)採用終生聘約比率較低：約只有 3/5 的社區學院，採取終生聘用的制度；(5)鼓勵教師採取留職留薪、特別訓練的方式，積極參與在職進修以更新其知識和技能。

二、社區服務學習方案

服務學習是美國各級學校的傳統課程之一，此課程主要目的是希望結合眾人互助合作，照顧弱者，以達服務社區的優良傳統。因此，1933 年羅斯福總統成立公民保護團，號召 300 萬青年加入社區服務的行列；1961 年甘迺迪總統力促和平工作團 (Peace Corps) 的成立，都是服務學習的典範。

近年來，美國更經由立法致力於推動服務學習，以促使學生透過服務學習加強學科學習及參與社區活動，此方面的推展包括有：(1)1990 年國家與社區服務法 (National and Service Act) 透過「服務美國」(Serve America) 計畫，致力於推展中小

學服務方案、高等教育服務方案、青年服務團方案、社區服務方案等；(2)1993年國家與社區服務信託法(National and Community Service Trust Act)透過「學習與服務美國」(Learn and Serve America)計畫，支援中小學推動服務學習的活動；(3)經由類似「美國團」(AmeriCorps)的計畫，聯邦政府提供高中畢業生、大學剛畢業的大學生服務社區的機會(劉慶仁，民 88)。

關於 1990 年國家與社區服務法制定後，便依此法案設置一個委員會，以提供補助金給每一學校的服務學習課程，而補助款則以「服務美國」之頭銜來分配，例如，1992 年及 1993 年，此委員會均獎助各州 1630 萬，補助款再從州分配給地方學區與各級學校，而此補助基金結果也導致服務學習課程的擴散，以及創新許多的方法(Counts, 1992)。另外，在 1993 年國家與社區服務信託法制定後，也成立一個全國與社區服務公司，並於此公司之下設置一所由幼稚園到高中的全國服務學習交換所，提供協助學生參加社區服務課程。此外，全國與社區服務公司則於 1994 年，藉由學習與服務美國的課程，提供 3000 萬元基金，做為教師訓練、學校服務學習協調人員編制以及地方合夥人的補助款(Stephens, 1995)。

依據前述法案及相關規定，各州隨即分別訂定學校社區服務學習方案，綜觀美國服務學習大約可分為三種模式：(1)規定固定時數式的社區服務；(2)規定應有社區服務的課程和學分；(3)將社區服務做為各科課程作業的一部份(林振春，民 89；Stephens, 1995)。

在規定固定時數式的社區服務方面，馬里蘭州要求學生於中學畢業前必須修習 72 小時的社區服務課程，即是此種型式；而規定應有社區服務的課程和學分上，則屬密里蘇達州所規定的服務學習與課程作統整，讓參與服務活動的中學生計算學分，此種方式乃是將服務學習當成一門課程，以班級為單位，在教師的指導下從事社區服務教學。

至於，將社區服務做為各科課程作業一部份的社區服務型態，則以賓州的規定較著名，也就是說，賓州要求將社區服務成為各級學校教育的一部份，在各科教學中，以社區服務做為課程作業的一部份。

再者，加州於 1996 年提出的「挑戰學區計畫」(Challenge School District Initiative)，要求參與此計畫的學區，讓學生修讀融入學習的科目，並期於 2000 年之際，中學畢業生應至少修習一門的服務學習學科；而麻州與夏威夷州，則於 1996 年將服務學習包含於州定的課程綱要(課程標準)之中；至於阿肯色州從 1996-97 學年度開始，規定 9 至 12 年級的學生若完成 75 小時社區服務，並由服務機構或組織出具社區服務證明文件，將給予畢業學生一學分的計算(劉慶仁，民 88)。

值得一提的是，1980年代初期以來，服務學習已漸趨普遍，因此，根據1984年對高中所做的一項研究，研究者指出美國所有公私立中學有27%提供某些型態的社區服務，有9%提供服務學習(即與課程有關的服務計畫)。而1996年全國家庭教育普查(National Household Education Survey)發現，約有49%的六至十二年級學生參加社區服務，參加社區服務學生的56%表示，其社區服務與課程有程度上的融入(劉慶仁，民88)，由此可見，服務學習已漸是學校教育的一項趨勢。

最後，有關服務學習的成效亦是大家所關心的，而學習與服務美國組織在1995至1996年間，對1000名以上參與服務學習的學生進行成效研究，結果顯示：(1)參與服務學習學生在學校參與、考試成績、主科平均分數、對教育的熱忱等四項評比有較高的得分；(2)參與服務學習者在公民活動的評量上有較顯著成效；(3)中學生在心靈成熟上有較顯著成效；(4)無論性別、種族、教育程度及社經地位，服務學習讓所有學生都受惠(房思平，民88)。

三、社區委員會

社區參與也是學校社區化成功與否的一項重要指標，換言之，學校社區化的基本原則，應讓學校各項設施為全體師生及社區民眾所共享與使用，並應經常接納或鼓勵民眾參與學校或社區活動。而如此的做法，則可從美國經濟機會法案、聯邦教育部規定及中小學教育法上，一再強調社區與家長參與學校活動的必要性，顯現出端倪。

此種以學校為主體所推動的社區教育工作，對美國學校社區化政策形成相當大的影響，例如，1994年4月所公布的「2000年教育法案」即將父母參與子女教育列為八項國家教育目標之一，並明白宣示：「父母即教育伙伴關係」，以加強家長的參與；而1997年2月於佛羅里達州奧蘭多市舉辦之「全美教育研討會」(National Conference on Education)，也是以「如何進行家長、社區、學校的合作關係為主題」(秦秀蘭，民86)。

尤為甚者，在1960年代，美國便於各社區中設置社區委員會，以凝聚社區的力量，並參與學校事務的決策與經營，更是帶動社區與家長參與學校教育活動或改革的催化劑。為詳細說明美國學校社區委員會的組織目的、組成及對學校活動參與的運作過程，本文將以猶他州鹽湖城學區(Salt Lake City District)為例，加以述說(Malen & Ogawa, 1985)。

1973年，鹽湖城學區面臨註冊學生減少、教職員間關係不良等問題，為解決此等問題，學區便致力於加強參與決策的作法，以提昇家長參與學校校務和經營的目

標，準此，學區內各校便組成學校改善委員會(School Improvement Council)以及學校社區委員會。

有關學校社區委員會的組織，包括 8 位家長代表以及學校改善委員會的成員，至於 8 位家長代表則分別為家長會會長、副會長；校長、家長會會長、副會長各任命的家長代表 1 位(合計 3 人)；以及校長、家長會會長、副會長建議的家長代表 1 人(合計 3 人)，而委員會主席則由委員互選而出。

至於學校社區委員會的運作方面，委員會每月定期召開會議一次，並得設置各種專案委員會，而且只要其決策不違反聯邦與州的法律、地方學區政策等，其對學校各種教育議題(任何與學校或社區有關的問題)都可進行決策，諸如：預算、人事、課程目標、課程評鑑等。

學校社區委員會運作成效也是大家所關注的，而 Malen 和 Ogawa(1985)就曾針對 8 所實施此委員會運作的中小學員工進行訪談、問卷調查與資料分析，結果發現此委員會在實際參與校務運作後，對課程目標與課程評鑑的參與及影響似乎較具成效，預算與人事部份則尚有進步空間。不過，受訪者大都表示社區委員會：(1)具協調、解決問題及降低衝突的功能；(2)具維繫校長、老師及家長關係的功效；(3)提供家長參與學校決策。而且有 90%的社區委員會委員表示，願意再參與此種委員會的運作。

四、學校公共關係推動方案

學校社區化首重學校公共關係的建立，因此，推展學校公共關係將是學校重要的工作之一。而有關美國學校社區公共關係推動的源起、政策、組織與運作將分述如下(李義男，民 84；陳惠玲，民 88；Davis & Ross, 1986)：

美國學校公共關係的概念，早於 1837 年 Carter 和 Mann 在麻州成立第一個教育委員會之後，便致力於人民參與校務與塑造公意(public opinion)；1935 年之際，全美學校公共關係協會(National School Public Relations Association，簡稱 NSPRS)於華盛頓特區成立，更不遺餘力的協助教育工作者與教育領導者，有技巧地處理學校和學生、教職員、家長、社區間的問題。

美國學校公共關係的推動，大都由地方教育局總理制定政策，而政策的訂定則必須符合州學校法、教育機構的哲學和社區民眾的傳統和意見，並且必須包括一個行動計畫，清楚明確說明行動的決策和執行。例如，德州達拉斯教育局便根據教育董事會、教育工作者、學生、社區團體、家長和其他關心人士的看法，訂立達拉斯學區的六項教育目的：(1)提昇學生的成就；(2)提昇員工的工作表現；(3)提供評鑑

效益；(4)提昇學校與社區關係；(5)維持一個有效率的管理組織；(6)確保有效的財源。學區再依此六項項目，訂定清楚易行的年度目標與工作說明。

至於學校公共關係政策則包括有下述四種基本形式：(1)以彈性的語文敘述，行政細節則由教育局長與員工發展，如加州比佛利山莊聯合學區即屬此型式；(2)包括決策的目的說明和活動設計的期望、範圍和限制，如阿拉巴馬州莫比爾學區的政策即屬此例；(3)將規則和程序列入政策的說明，成為政策條文的一部份，威辛康州綠灣學區即為此型；(4)擬定一份讓教育局合法採取行動的依據，例如，紐約州教育董事會，就是這種型式。

前述公共關係政策類型雖有所差別，但主要重點均能指出政策的目的與功能，至於發展公共政策上，通常由教育董事會授權教育局長協調顧問委員會進行計畫，其成員則包括董事會的董事、教育行政人員、學校行政人員、教師、家長和社區居民，而委員會所擬定的方案，經教育局長審核後，再送教育董事會核定後公布實施。

各個學區教育局皆會分設各溝通部門，由副教育局長管轄，並設置各種專業工作者，例如，達拉斯獨立學區的學校公共關係溝通部門共分為四個部門，分別是資訊服務部、排印部、社區關係部和員工關係部。資訊服務部負責內部員工和外部社區刊物，與新聞媒體的關係和交換資訊、視聽服務、溝通契約活動、並協助刊物的設計與出版；排印部則處理學區內所有印刷品，並提供完整的印刷服務；社區服務部則進行各項有益社區資源應用，以及社區的溝通活動，例如，義工活動、學校與社區合作活動等；員工關係部則擔任解決與提高員工工作效率的角色。

此外，在學校公共關係的溝通活動上，每一教育局均須有專人負責，規模較小的教育局可指定一位主管負責，規模大的教育局則可能要兩人以上的負責主管，以總理學校與社區關係的推動，例如德州達拉斯學區公共關係負責人的工作職責如下所述：(1)發展和維持與新聞界之關係；(2)每日與教育局長面談，以討論學區內問題、進步和計畫，複查新聞報導資料，和計畫新聞發布的活動；(3)發展有關學區之資訊，以刊物或調查方式分送外界；(4)提供外界民眾對教育問題的反應給學校經營者，並使外界參與決策過程；(5)持續提供例行的通訊或廣播等溝通活動給學區內民眾；(6)維持對溝通活動的各種評鑑工作。

至於學校層級的公共關係方案，對於學校公共關係的營造也是相當重要的，而一個全面性的學校公共關係方案至少應包含下述 11 項：(1)校內員工溝通與參與方案；(2)家長的溝通方案；(3)校長對校內外的溝通方案；(4)運用出版品的溝通方案；(5)邀請家長參觀學校的溝通方案；(6)召募社區志工協助學生學習方案；(7)成立學校文宣部；(8)成立溝通團隊；(9)成立溝通諮詢委員會；(10)暢通與學生的溝通方案；

(11)提供各項協助方案，協助家長指導學生學習。

肆、美國學校社區化對我國之啟示

「他山之石，可以攻錯」，從上述對美國學校社區化理念與具體實務的分析發現，不管是社區學院、社區服務學習方案、社區委員會的推展、乃至學校公共關係推展來看，其中均頗具參考之價值，尤對於目前正處推動學校社區化的我國來說，更有其助益與啟示，茲將其分述如后：

一、制定明確法令政策，發揮學校社區化功效

法令政策常是推動各項教育活動最強而有力的保證，尤以現今民主多元社會來說，如能在訴諸以情、說之以理的情況下，再加上明確的法令政策為推動的後盾，則各種教育改革方案的推展就更顯得順利，學校社區化的推動亦應是如此。

從上述美國在推動學校社區化的各項方案中，我們不難發現，不管是全國性的教育法令政策制定、總統對國家教育政策方針指示，抑或是州對社區學院的推動、經費的補助、對服務學習時數與方式的規範、社區委員會的設置、公共關係方案的推展，在在顯示美國各級法令政策對學校社區化推動的用心，此舉實在值得我國在規劃與推展學校社區化方案的參考。

因此，當前我國在推展學校社區化各項方案之際，除可仿照美國現今在法令政策上之做法，制定全國與縣市推動社區學院、服務學習、學校社區發展委員會、學校公共關係方案的相關法令政策，以為學校社區化各方案的推動依據外。其他諸如修訂社教法規，明確規定各級學校應如何具體從事社區教育工作的內容；社會教育法令與社區發展工作綱要密切結合，並明確說明學校與社區發展的重要任務等，都是應強化的部份。

二、籌編專款經費預算，積極推展學校社區化方案

俗云「金錢並非萬能，但沒有錢萬萬不能」，同樣地，學校社區化教育活動方案的推動亦是如是，也就是說，學校社區化的推展除了要有萬全的規劃和準備，專責的組織與人員設置，另外便是要有足夠的經費預算。

深究美國學校社區化各項方案的推動，對於經費的補助方面，都有相當令人刮目相看的作法，尤其是對社區學院經費的補助，以減低(免)學費；社區學習服務方

案中，以「服務美國」之頭銜分配補助款；除此之外，當然社區委員會的成立以及學校公共關係的推展，經費的補助亦是必要的，可見經費預算的編列對於學校社區化各方案的重要性。

因而，未來我國在規劃、實施與推動各項學校社區化方案之際，教育行政機關與學校行政單位應掌握兩大方向，首先，應寬籌或寬編經費預算，以為推動學校社區化方案的後盾，其次，規範專款專用原則，亦即在經費編列或籌措之後，應以法令明定專款專用，並定期實施經費使用稽查，否則，以今日國家財政較拮据之時，恐將遭挪用而減低預期之成效。

三、廣設具特色之社區學院，提供國人終身學習機會

社區學院，顧名思義，即於社區中設置學校之意。我國以往社區中幾乎都設有中小學校，有關成人教育則由中小學兼辦，至於高等教育或在職進修教育則往往付之闕如。不過，令人振奮的是，目前國內社區學院或社區大學的設置，似乎已慢慢展現出雛形了。

而從上述有關美國社區學院的論述瞭解，美國社區學院不只具有高等教育之效，也做為成人教育之用，也就是說，其兼具轉學課程、職業與技術課程、通識課程、社區服務與繼續教育以及補救與發展教育等多元功能。此外，各州廣設社區學院、低學費(或免費)政策、彈性學習時間等，亦是美國社區學院相當值得學習的優點。

準此而言，今後我國在規劃社區學院之際，除可利用各大專院校、中小學或社教機構場所合併廣設社區學院或社區大學之外，亦應思索社區發展方向與民眾工作和生活之需求，使開設的社區學院或社區大學具有社區的特色，此外，政府為提供社會終身學習及照顧低收入家庭子弟有進一步受教育的機會，亦應寬籌補助社區學院或大學經費，以減低學費之負擔，增加就學意願；再者，各項社區學院或大學修業期滿之後，亦應參與各種證照的檢定或提出相關成果證明，以維持社區學院或大學的程度和教學品質。

四、推展社區服務學習方案，展現服務與學習理念

「服務中學」、「做中學」、「教育即生活，生活即教育」，此等觀念即說明服務學習的中心意旨，也是當前教育工作的主題之一，因為，它不但可以達到學習的目的，促使學校教育與社區發展相結合，更可引發眾多的學習附加價值，可說是一舉多得的教育方案。

縱觀美國服務學習方案的優點，除了具有法令政策及將之納入課程綱要(或標準)的具體做法外，其他尚有多樣的服務學習課程(規定固定時數式的社區服務、規定應有社區服務的課程和學分、將社區服務作為各科課程作業的一部份)，以及以服務學習的名目分配各級學校的教育補助款等諸多優點，深具我國推動服務學習的參照。

具體而言，我國在推動服務學習之際，似可考量下述之步驟，首先，應由各教育行政部門擬定並推動「各級學校學生服務學習法」，並寬編各項服務方案推動經費，使學習與服務合而為一；第二，發行學生服務學習護照，並明定學生每年至少要服務的時數；第三，可將服務學習納入未來九年一貫課程綱要內涵之修訂，並規定各科(領域)教學皆須將社區服務列為課程重點；最後，學校社區服務社團的設置與參與，也是學校服務學習推動可參考的方向。

五、設置學校社區發展委員會，提供家長參與管道與機會

「家庭-社區-學校」伙伴關係的建立，是當前學校社區化相當重要的任務之一，透過學校教育人員及社區人士共同參與學校活動的規劃與實施，不但可促使學校教育品質的提昇，更可加強與家庭、社區與社會教育等方面的環環相扣，以達整體國家教育目標。

分析美國社區參與學校教育的各項方案發現，美國中小學學校經營不斷藉助家長與社區參與，提高學校的經營績效，諸如：憲章學校(charter school)；學校與社區設施複合使用；學校與社區服務單位共同合作辦理社區親職教育；社區民眾參與中小學校舍建築的規劃。此外，美國學校與社區的發展除設置有社區委員會，以規劃及整合社區人力、物力資源參與學校經營外，並明定社區委員會為決策組織，只要其決策不違反聯邦與州的法律、地方學區政策等，其對學校預算、人事、課程目標、課程評鑑等，都有決定的權力，可見其對學校教育與社區發展的重要性。

據此而論，今後我國在推動社區家長參與學校教育的規劃上，除應明定社區與家長參與學校事務的任務與方向外，也可仿照美國社區委員會的組織，成立「學校社區發展委員會」，統籌社區參與學校事務的專責機構，其下並可分設各項業務推展工作小組，實際負起該業務的推展工作，諸如：學校社區建築規劃、學校社區志工推展、學校社區美化綠化、學校社區藝文推展、親師合作推展、學校社區發展基金等工作小組，相信對於學校與社區之發展，將有助益。

六、成立學校公共關係發展部，營造與提昇學校整體形象

學校是一種公共財的觀念，所以學校資源應當為學校與社區所共有、共治及共

享，也就是說，這些校內外重要關係人，其應負起學校公共關係的推動，亦即，學校公關人人有責。

美國學校社區化的推動，學校公共關係的推展是相當重要的一個部份，對於學校社區化的影響也是相當深遠。而有關美國學校公共關係推展方案之中，最令人印象深刻的是，法令政策的制定，以及州、學區與學校皆將學校公共關係列為重要任務之一，此外，地方學區設有專責公共關係部門，專司學校公共關係的推動，都是我國在推動學校社區化相當值得參考的措施。

總而論之，當前我國在推展學校公共關係以促使學校社區化的工作上，在教育行政機關上，應可成立「教育公共關係發展科(中心)」，而學校則可組成「學校公共關係發展處(中心)」，專司學校公共關係的推展，至於，在其具體活動的推展上，則可透過學校(或教育)刊物、文宣、電傳與網路媒體，加強宣導學校教育的特色及經營的概況；更可經由學校辦理活動的機會，邀請社區及相關人士參與，以促使社區成員因參與而瞭解、因瞭解而產生信心與支持；最後，對社區開放學校各種教育資源，也是營造學校與社區關係的重要作法。

參考文獻

- 沈 六(民 88)。美國的服務學習。訓育研究，38，91-103。
- 李建興(民 71)。社區教育的研究與推廣，載於中華民國社區教育學會(主編)，各國社區教育(275-285)，台北：幼獅出版社。
- 李建興(民 84)。學校應成為社區文化堡壘，載於中華民國社區教育學會(主編)，學校社區化(9-16)，台北：師大書苑。
- 李義男(民 84)。學校公共關係的理論與實務-以美國為例。台北：五南。
- 邱天助(民 83)。推展社區學校教育落實終身教育理念。載於中華民國社區教育學會(主編)，社區教育研討會論文集(38-49)，台北：中華民國社區教育學會。
- 房思平(民 88)。什麼是服務學習，美國教育新知選輯，3，16-18。
- 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，42-45。
- 姚振黎(民 89)。震災後校園重建與社區關懷 - 以美國學校社區化為例，國立中央大學社會文化學報，10，117-152。
- 秦秀蘭(民 86)。美國有效能學校經營的新鐘擺-社區參與。高雄：復文。
- 陳玉賢(民 86)。學校社區化、社區學校化是教育改革工程的良藥，台灣教育，58，

47-50。

陳其南(民 85)。學校、社區與地方的教育學習體系，載於教改通訊，17，19-21，台北：行政院教育改革審議委員會。

張德永(民 84)。學校社區化、社區學校化-創造學校、社區雙贏的新時代，載於中華民國社區教育學會(主編)，學校社區化(165-196)，台北：師大書苑。

陳惠玲(民 88)。學校公共關係，台北：師大書苑。

黃富順(民 83)。美國社區學院在高等教育中的地位與對我國的啟示，國立教育資料館館訊，29，52-69。

黃瑞堂、孫仲山(民 87)。英美兩國社區學院之比較分析，技職教育雙月刊，46，30-33。

楊如晶(民 82)。台北縣市國民中小學公共關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

劉世勳(民 88)。美加社區學院考查-他山之石，社教雙月刊，93，44-47。

劉慶仁(民 88)。服務學習與教育改革。美國教育新知選輯，4，27-31。

謝文全(民 82)。學校行政。台北：五南。

蕭玉煌(民 85)。社區學校化與社區發展。載於中華民國社區教育學會(主編)，社區學校化(105-133)。台北：心理。

Bagin, D., & Gallagher, D. R. (2001). *The school and community relations*. (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Barclay, K. H., & Boone, E. (1997). Inviting parents to join in the educational process: What research tells us about involvement, *Community Education Journal*, 83(3), 85-102.

Bruner, J. (1970). The skill of relevance and the relevance of skill. *Saturday Review*. April 18.

Cohen, A. M., & Brawer, F. B. (1991). *The American community college*(2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Conrad, D., & Hedin, D. (1987). *Youth service: A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, DC: Independent Sector.

Counts, G. S. (1992). *Secondary education and industrialism*. New York: Cambridge Press.

Cutlip, S. M., & Center, A. H. (1985). *Effective public relations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Davis, B. R., & Ross, V. M. (1986). *School public relations: The complete book*. A

source book of proven PR practices. (ERIC Document Reproduction Service No. ED281302).

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Prentice-Hall

Havighurst, R. J., & Neugarten, B. L. (1968). *Community and education.* Boston: Allyn & Bacon.

Malen, B., & Ogawa, R. T. (1985). *The implementation of the Salt Lake City School District's shared governance policy: A study of school-site councils.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED274099)

Rennie, J. (1990). Why community education? In C. Poster & A. Kruger (Eds.), *Community education in the western world* (pp3-16). N.Y.: Routledge.

Stephens, L. S. (1995). *The complete guide to learning through community service.* Boston: Allyn & Bacon.

Shumer, R. (1993). *Executive summary. Describing service -learning: A Delphi study.* St. Paul, MN: University of Minnesota, Department of Vocational and Technical Education.

強化學校與社區關係、 增進學生學習機會： 美國的作法

單文經

【作者簡介】

單文經，江蘇蕭縣人，國立台灣師範大學教育學博士。美國密蘇里大學、奧瑞崗大學、華盛頓大學進修。現任國立台灣師範大學教育學系教授。

摘要

目前，台灣地區教育學者討論學校與社區的關係時，多集中於「學校社區化」或是「社區學校化」的理念。本文則回歸到學校與社區夥伴關係的建立，描述美國在「強化學校與社區關係、增進學生學習機會」的四項作法。第一，「與學校聯結的服務計畫」是指社區對學校提供的，包括健康和人員的服務和支援等。這些以學校為基地的計畫，由具有夥伴關係的鄰里社區贊助經費支援各項服務，而學校則在必要時進行組織改造，將各項由社區提供的服務計畫融入學校的總體計畫而成為課程與教學的核心。第二，「社區服務與服務學習」包括同儕輔導、資源回收、環境清潔、鄰里巡邏、各種志工等活動；社區服務以社區的需求為著眼點，而服務學習則著重與學生的學業學習取得關聯。這些活動增加了學生與成人互動、深入體驗、應用所學的機會，培養學生良好的品德、穩定的情緒、健康的身體，以及正確的生涯態度，因而提升了學生與人合作、勤於學習的能力，進而提高了學生的學業表現。第三，「學校通向就業及生涯的計畫」是透過學校與工商企業的合作，提供工作或是學校為本的學習機會，目的在讓學生順利地由學校過渡到職場中。這些計畫所提供具有挑戰性的工作、學習與進修的機會，協助學生習得必備的技能，提昇終身學習的意願，

並且建立勇於承擔責任的志向、積極上進的生涯態度，以及良好的社會聯繫網絡。第四，「青年發展計畫與青年組織」是指以社區為基礎的機構和組織所提供的各項活動，以便讓青年學生獲得順遂的成長與發展機會。這些計畫與組織的主事者皆對學生會員寄予適度的期望，提供適切的角色模範，豐富的養護環境，並且為滿足青年會員的多元興趣而辦理各項活動。

關鍵字：學校與社區的關係、學校聯結的服務計畫、社區服務、服務學習、學校通向就業計畫、學校通向生涯計畫、青年發展計畫、青年組織

壹、前言

學校與社區的關係，乃是密不可分的。關於這一點，中外學者多所論列(林振春，1988, 1994,1999, 2002；黃鴻文，1995；梁茂森，1990；Cibulka & Kritek,1996；Dewey,1902/1976；Honig, Kahne, McLaughlin, 2001；McLaughlin, 2000；McLaughlin & Talbert, 2001)。歸納其論點不外乎下列三項。其一，學校與社區為資源共享的共同體。其二，學校與社區成為共同工作的夥伴。其三，學校與社區為相互服務的對象。

從辦學的立場而言，以資源共享、工作夥伴和相互服務的共同認識為基礎，強化學校與社區的關係，應該可以促進學校與社區的共同成長，進而增加學生的學習機會。這樣的主張，早經有識之士標定為教育改革的方向(許水德，1995；郭淑娟，1995)。「學校社區化、社區學校化」的理念即是此一教育改革方向之下的最佳寫照(張德水，1995；蔡瑞榮，1995)。

有鑒於此，行政院教育改革審議會在《教育改革諮議報告書》(1996)之中，即曾明確宣示：以「發展適性適才的教育，力求『帶好每位學生』」為教育改革的最高指導原則之一。為了要激發學校內在自生的力量，該報告書並且具體地建議各級學校應該「善用社會資源」，以便「激發學校內在自生的力量」。查其基本的構想為：「生活即是教育，教育與社區息息相關。激勵社區提供人員與經費以協助學校發展並改善教學環境，學校也開放所並積極參與社區活動，使學校與社區有良好、密切的互動，既能有效實施親職教育，也能導正觀念，形成共識。善用並發揮社會資源，使學校課程發展與社區生活確實結合」(頁41)。

近年來，社區教育學者為了落實「善用並發揮社會資源，使學校課程發展與社

區生活確實結合」的理念，大力推動「學校社區化」與「社區學校化」的作法。所謂「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，形成共同體。從一方面看，這二個概念似有相當程度的分野，所強調的工作重點亦各有不同；但是，從另一方面看，這二個概念則又有其相互共通之處，都在強調學校與社區之關聯。（本文作者長期以來從事教育研究，對於能提振教育效果，造福青年學子，增進社會福祉的任何作法，皆十分關心，茲逢國立教育資料館以「學校社區化」公開徵集文稿，乃以「強化學校與社區關係、增進學生學習機會」為題撰成本文，唯因所蒐集的資料以美國為限，乃以「美國的作法」為副題。）

依據 Honig, Kahne, & McLaughlin(2001), McLaughlin(2000),以及 McLaughlin & Talbert (2001)等的說法，近一、二十年來，美國在「強化學校與社區關係、增進學生學習機會」的作法，可以歸納為四類：

- 第一類，為社區對學校提供的各項服務，名之為「與學校聯結的服務計畫」(school-linked services initiatives)，包括健康和人員的服務和支援。
- 第二類，為社區服務或服務學習的方案(community services or service learning programs)，以便讓社區的兒童與青年能有更多的機會參與社區的活動，以增進其學習的機會。
- 第三類，學校通向就業的計畫(school to work initiatives)，讓地方的工商企業提供教育的機會給青年。
- 第四類，以社區為基礎的機構和組織(community-based organization)所提供的服務，以便讓青年獲得成長與發展的機會。

以下即分別介紹之。

貳、與學校聯結的服務計畫

「與學校聯結的服務計畫」旨在增加社區對學校提供服務的機會。在美國，過去十五年來，社區對學校提供的各項服務，成長的十分迅速。這些服務有些是來自公領域，也有些是來自私領域。這些服務的作法有三項目的：其一，結合社區之中以「提供支援家庭的服務」為主旨的機構、社團或個人，加強其與學校的聯繫，以便為兒童與青年乃至其家庭，提供更多健康與人員服務(health and human services)

的機會。其二，直接提供更有效率、更高效能，與含蓋面更廣的健康和人員的服務。其三，全面提昇兒童與青年的健康品質、公民素養與基本學力(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

「與學校聯結的服務計畫」與一九三〇年代進步主義時代實施的「衛生教室」(hygiene classes)和最近大力推行的煙毒防治計畫不同。進步主義時代的作法是把學校所能提供的服務加以擴展和延伸，目的在使學校的服務能因而強化，範圍較大而不集中；而煙毒防治計畫則只是針對煙毒一項最急迫的項目為標的，希望透過學校所能提供的服務，達到煙毒防治的目的，焦點集中，但範圍較小。而「與學校聯結的服務計畫」則是設法就社區之中提供各項服務的機構、社團或個人，加強其與學校的聯繫，以便建立夥伴關係，而使得二者能同蒙其利，範圍仍大，但焦點亦集中。其著眼點在於學校與社區，同步成長，以便加強為青年學子提供更多的學習機會。

「與學校聯結的服務計畫」之中的各項作法，其基本假定是：若是加強「提供支援家庭服務」單位和學校之間的聯繫，將會增進學生的學習機會。其原因有二。其一，如果這些單位設在學校或是離學校很近的地方，青年們就比較有可能接受這些服務，因而其身心的健康狀況就會得到改善，其基本需求亦比較容易滿足，而其家庭也會因而受惠。因為這些青年的非學業需求得到相當程度的滿足，所以他們到學校學習的準備也就比較好，學業方面的學習結果也會因而比較好。其二，若是這些社會工作者、健康服務人員、諮商與輔導人員，乃至於家長或監護人以及其他人士，能在學校為青年們提供各項非學業的服務，就會使得教師們感覺到自己不是孤軍奮鬥，而是擁有來自各方面的支援。因此，教師就能在一個較佳的學習環境之中，把他們的時間和資源更專注地投入於學業方面的教學，而不致於耗費許多寶貴的時間在一些與學業學習無關的事務之上。

「與學校聯結的服務計畫」的推動單位有大有小，有的是由個別的學校所推動的，有的則是由以州為單位。舉例而言，加尼福利亞州聖地牙哥市在一九八〇年代末期，在漢米爾頓小學(Hamilton Elementary)即推動了一項名為「重新啟航」(New Beginnings)的計畫。這項計畫由市政府整合了鄰里的青年服務機構，共同出資在校園裡提供了心理健康諮商、保健服務、成人基本教育和娛樂等活動，建立了堅強的學校與社區之夥伴關係(Philliber Research Association, 1994)。

在肯塔基州和加尼福利亞州，州教育行政單位贊助經費給學校及其他以鄰里為基地的機構，以合作和整合的方式提供健康、社交、娛樂、就業，教育和其他的服務。肯塔基州在一九九一年通過的《肯塔基州教育改革法案》(Kentucky Educational

Reform Act of 1991)之中，即要求全州的中小學之中，凡是在籍的學生，其家庭為清寒者(即享有減免午餐費之服務者)若超過百分之二十，即須在校園內或是校園附近提供家庭支援和就業等的服務(Illback, 1997)。加尼福利亞州州政府即推動了「健康啟蒙」(Healthy Start)的計畫，請各中小學提出以學校為單位的建立鄰里社區夥伴關係的專案，然後由州政府擇其可行者核予經費。這些專案的目的皆在提供與學校聯結的服務計畫，以便滿足青年的需求，並且在青年、學校和家庭之間建立良好的夥伴關係。在「健康啟蒙」計畫的推動之下，全州設置了許多家庭資源中心、托兒中心、娛樂中心、以中小學學校為基地的健康中心、巡迴的個案管理團隊，以及其他各項服務(SRI International, 1996)。

這些計畫除了範圍較廣之外，和過去的作法不同的地方，還可以歸納為二點。其一，一般而言，這些計畫是以學校為基地，由具有夥伴關係的鄰里社區單位和學校密切合作，共同贊助經費且共同支援各項服務。如此一來，學校即不會成為唯一的供應者、出資者和決策者。此項作法的基本假定是，沒有任一個單位可以獨自完成服務的目的，而且若是能共同協力合作提供這些服務，會更有效率與效能。這些合作的作法，都奠定在共同出資共同管理的基本原則之上。其二，這些計畫通常都是在一個比較綜合的架構之下，在思慮週密與計畫完善的情況之下進行的，因而其所提供的健康與人員服務的品質較高，所帶來的改變也比較顯著。舉例而言，加尼福利亞州聖地牙哥市漢米爾頓小學所推動的「重新啟航」的計畫，即成為一個示範中心，進而成為該市重新計社會服務系統的点(SRI International, 1996)。

諸如上述的各項「與學校聯結的服務計畫」，已經有了相當不錯的執行成果。一些評鑑的資料顯示，這些計畫的確能讓許多需要健康和人員服務的個人或家庭，得到一些以前所未能獲得的福利，而且增加了青年們全面接觸這些服務的機會。根據消費者滿意度的調查，也呈現相當不錯的結果。某些時程較長的計畫也顯示學生願意接受較多年的學校教育、上課出勤率提高，以及學業平均成績提高等正面的效果。其他的研究也指出：計畫推動的第一個半年，效果最佳；而且，就那些一開始情況較差的學生而言，效果也最佳。這些研究發現顯示，將健康、人員服務和教育支援等加以聯結，會為學生在學校的各方面表現，帶來較佳的結果，至少在諸如到校的比率等能在短期間就能檢驗的指標上，呈現的正面的效果。另外，研究還發現，推動這些計畫的學校，其學校的氣氛也都有所改善。

不過，有一些評鑑的資料也顯示，「與學校聯結的服務計畫」之中，若是原來學校的課程與教學，與這些來自校外的服務計畫，未能建立密切的聯結，以致於這些服務計畫變成了外加的活動，反而會形成學校的壓力和負擔，以致為青年們所帶來

的正面效果並不大。因此，評鑑者建議，如果要讓「與學校聯結的服務計畫」能真正提昇學生的學業表現，學校有必要進行組織改造，讓學校能成為計畫的一部分，並且作緊密的聯結與配合。舉例而言，「校園之中的學習社區」(Communities in Schools, CIS)計畫即為學校提供了經費的補助和專業的支援，在校園之內或附近，建立了提供各項健康和人員服務的單位。一項評鑑資料顯示，一些在校園之內成立了「校內之校」(schools within schools)或是「變通學校」(alternative schools)的學校，透過這些經過組織改造的學校作為傳送健康和人員服務，所帶來的效果相當顯著。在「校園之中的學習社區」計畫之中，也有一些學校仍然維持原來的運作，而未進行組織改造，其學生的學業表現即未有顯著的進步(Rossman & Morley, 1995)。

安妮卡瑟基金會(The Annie E Casey Foundation)在一九八〇年代，推動了一項數百萬元經費的計畫，在好多個城市進行「與學校聯結的服務計畫」，希望透過該項計畫能促進以城市為單位的夥伴關係，進而提昇其健康與人員服務的品質。然而，根據安妮卡瑟基金會所推動的「展望新未來」(Annie E. Casey's New Futures)計畫之評鑑資料顯示，有些學校無法進行組織改造，而把這些服務當作外加的活動，以致於其在提昇學生學業表現的努力，並未顯著地成功。這些研究發現顯示，如果「與學校聯結的服務計畫」未能融入學校而成為課程與教學的核心，學校的各項運作也未加整合，那麼，效果不會如預期的好。早期的一些政策宣示，希望藉著「與學校聯結的服務計畫」來減輕教師在非學業方面的負擔，而能在教學互動方面投入較多的心力。但是，這些美意並未完全實現(Wehlage, Smith, Lipman, 1992)。

許多項計畫都試著加強這些整合的服務和學校日常運作之間的關聯。不過，許多的非教育的機構，都會在與學校建立夥伴關係時，面臨重大的困難。有些學校的教職員們不喜歡建立這種夥伴關係，是因為他們不樂於面對那些令人討厭的官僚制度，例如毫無彈性的功課時間表，或是外行領導內行等等。有一項以三十六州為範圍、長達五年的研究指出，「與學校聯結的服務計畫」並未在學校與社區的整合上，有多少的進展(Lawson & Briar-Lawson, 1997)。

綜上所述，到目前為止，「與學校聯結的服務計畫」的經驗可以為加強學校與社區的聯結這個問題，提出若干經驗。特別是對那些在高度貧窮的地區，因為這些計畫的推動而增加了青年和家庭滿足基本需求的機會，學校也因為多了外力的支援而可以減輕在非學業方面的負擔，進而增加在學生學業學習方面的課程與教學的活動，因而使學生們的學業表現有所改進。但是，此其中的關鍵在於學校及其社區是否能建立真正的夥伴關切，將社區所提供的各項服務融入其日常的學校運作之中，

若是學校自為學校，社區所提供的服務亦獨立運作，則學校與社區聯結的美意絕難實現。

參、社區服務與服務學習

近一、二十年來，美國許多基金會的領導者、教育改革的倡導者，以及各層次的決策者，包括老布希、克林頓及小布希等三位總統在內，都強調社區服務與服務學習的重要性，認為這些活動可以促進兒童與青年的人格成長、提高其公民素養和學業的表現與意願。各地方的學區、各中小學校，乃至個別的教師，也有機會接受來自基金會、工商企業和政府機構的經費支助，推動社區服務與服務學習。在1993-1994學年，約有434,000名學齡的青年參與了「學習並且為美國服務」(Learn and Serve America)的學程。到了1994-1995學年，則躍升至750,000名。劉慶仁(2000)即指出：「在1999年，全美有百分八十三的高中設有社區服務的活動，而有百分之四十六的高中設服務學習的項目」(頁96)。還有許多地方的學區，乃至大都市(如芝加哥和亞特蘭大)，甚至整個州(如馬里蘭州)都要求高中學生在畢業以前一定要參與社區服務或服務學習的活動。一項名為「全美教育長期調查」(National Education Longitudinal Survey, NELS)所呈現的一九九二年的數據顯示，全美的十二年級學生之中，有百分之四十四曾經在過去二年內，在學校內或是社區內參與過某種型式的社區服務；而約有百分之八曾經在過去二年內，在以社區為基地的社區服務機構之中工作過(Alt, 1997)。

就研究和實務的觀點而言，社區服務與服務學習其實是不能完全混而一談的。依據 Honig, Kahne & McLaugh(2001)的說法：

「社區服務旨在以社區的需求為著眼點，所設計的活動；這些活動包括了同儕輔導、資源回收、環境清潔、鄰里巡邏、醫院志工、老人安養中心志工、社教機構志工等。而服務學習也包含了這些活動，但是，其著眼點是學生學業學習的深層理解，以及基本學力的強化與深化」(p. 1011)

換句話說，服務學習也是社區服務的一種型式，但是更強調學校與社區的聯結，希望透過這樣的聯結與事前詳盡的規畫而擴增學生的學習機會，並且進而提昇其學習的品質(沈六，1997)。

關於服務學習在學生學業學習上所形成的效應，可以跨越年齡的輔導和同儕輔導(cross-age and peer tutoring)的研究之中，找到相當多的數據。一些後設分析的資

料顯示，擔任同儕輔導員的學生往往會在學業上有較佳的表現。一項以一千名參與和學業學習有較密切關聯的較高品質的同儕輔導計畫的學生為對象的研究，結果顯示擔任同儕輔導員的學生在學業上有較佳的表現。一項在全美許多學校推動的「向青少年伸出援手的方案」(Teen Outreach Program)，將有組織的社區服務經驗，和關於其生涯和人際關係方面作出生命抉擇的班級討論，二者緊密的結合在一起。一些以此一方案為對象的研究，在三十五個地方選取了實驗組和對照組進行準實驗研究，並且在二十五個地方進行真正的實驗研究，結果發現這些方案確實能降低學生懷孕、學業失敗等的現象，學生因為違反校規而遭停學一段時間的處分也明顯的減少許多。而且，這些研究還發現，凡是能充分地發揮這些服務學習方案的長處，且能讓參與的學生融入其中者，都會使學生的學業表現有所進步(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

服務學習如何為學生的學業學習帶來較為正面的效果呢？這個問題可以分為二方面來加以說明。第一，當學校教師、青年工作者，以及其他的人士，透過服務學習提供了學習機會給學生，等於是讓學生擴大了學習的環境、豐富了學習的資源，也增加了學習的支援；這樣所獲得的學習機會，有些是學校無法單獨提供的。舉例而言，某些青年學生在醫院擔任志工、或是在托兒所服務，或是在建築工地擔任助手，都會增加應用所學的機會。另外，服務學習的課程本身所具有的體驗教育的性質，也會增加學生的學習動機，或是增加學生深化所學的機會。學生在服務學習的機會之中，因為有許多具有專長的成人作為教師或是輔導員，學生們可以隨時隨向他們請益；而這是學校裡傳統的課程無法提供的學習機會。在這些方案之中進行服務學習，也增加了學生和這些成人建立有意義關係的機會，這些關係對於學生目前的學習或是未來的生涯規劃，都有積極的影響。事實上，不少研究者都曾指出，服務學習的經驗也會使得學生對成人的態度趨於正向。

第二，不少的研究也顯示，服務學習的活動之所以能提高學生的學業表現，有部分的原因是學生因為參與了這些活動而改善了非學業層面的能力，諸如能與人合作、穩定的情緒、健康的身體、良好的公民素養，以及較具前瞻的生涯態度等；而這些能力對於學業的表現都會有正面的影響。有一些研究即指出，參與服務學習的學生在自信心、自重感，和自我價值等方面，都有所進步，當然，這些結果會受到某些因素影響。另外的研究也顯示，服務學習的活動能降低中學生的疏離感，也會減少學生違規犯過的情形並且在道德發展上有較好的表現。

還有不少的研究，以個人和社會責任為主要項目的自陳式問卷，探討服務學習的活動對於學生的影響。這些自陳式問卷的項目有如：你認為人人都應該作到資源

回收，重不重要？又如：你願意對一些需要救助的人，伸出援手嗎？許多的研究皆顯示，服務學習的活動對於學生在這方面的表現，都有正面的影響。另外，有些研究的主旨，在探討服務學習活動在學生公民素養上所形成的效應。這類研究發現，凡是在高中階段曾經參與過與政府和社區有關的服務學習活動的學生，在日後參與投票和社區組織的機率，都比較多(Youniss & Yates, 1997)。Youniss & Yates(1997)並且指出，服務學習的經驗對於政治和道德認同的成長與發展，有顯著的影響。一些以質性研究為方法的研究也報導，服務學習的經驗為學生帶來更多的反省思考和成長的機會，而這些機會是傳統的教學活動所無法提供的。在這些活動之中，學生有相當多的機會新檢視自己的刻板印象，面對自己的恐懼，學習適應周遭的人事物，並且因而對於自己為人的優缺點，有更深刻的認識。

那麼，服務學習對於學生非學業方面的能力是如何造成影響的呢？關於這一點可以分為三方面加以說明。第一，為學生定期地(至少每週一次)提供一段時間高品質的服務學習活動，會讓他們就服務學習的內容和過程，進行深刻的反省。Conrad & Hedin (1982)所進行的一項以全美各地實施的二十七項體驗教育的方案，其中有不少是與服務學習有關的。結果發現，服務學習方案的品質，特別是其活動的設計是否能提供學生一段時間，安排有組織有結構的活動，讓參與的學生能從中獲得生活的體驗，成為影響學生心智發展與群性發展的重要因素。同樣的，服務學習方案時程的長短，活動的安排是否密集等，亦與學生的學習成果，有密切的關聯。

第二，服務學習方案的品質和活動的設計是否能提供機會，讓學生能就其個人的自主決定(例如，學生是否感覺到他們「可以自行發展與運用自己的想法」或是「可以按照自己的興趣行事」)進行反省思考，乃至就其與成人之間建立同事的關係(例如，學生是否感覺到他們「可以和教師討論自己的體驗」)進行反省思考與學生的成長與發展，有密切的關聯。這些方案之中，凡是愈能讓參與的學生覺得可以自我作決定，其與學生的自我尊嚴即愈有緊密的聯結。凡是愈能讓參與的學生覺得可以和成人維持良好的同事關係，其與學生的正向社會態度和推理的知能即愈有緊密的聯結。

第三，服務學習的活動與學校的課程之聯結愈緊密，則其所發揮的效果即愈大，不論其所進行的服務學習方案，是採在校課程的型式呈現，抑或是以課後輔導的型式呈現。服務學習的經驗與學業學習的關係愈為緊密，參與的學生即獲益愈多(Melchior, 1997)。

肆、學校通向就業及生涯的計畫¹

將學校和工作、就業，或是生涯加以結合，讓學生還在就學時即能接受與工作、就業，或是生涯有關的活動，或者，由工作或就業的工商企業提供職場中的實務經驗和學習的機會，一直都是教育和工商企業界共同關心的問題。惟過去，這方面的努力一直都集中於以不升學的學生為對象的職業教育，而且，實施的場所僅限於學校；最近，重點有了改變，而以學生習得較高階的知能為主旨。一九九四年所頒布的《學校通向就業機會法案》(The School-to-Work Opportunities Act of 1994)即是針對聯邦政府所主導的最大技術職業教育計畫，所進行的重新授權。該項法案的基本精神，即在加強學校與社區的聯結，希望藉著該法案的推動而能開創一些新的計畫，讓學生能更順利地由學校過渡到工作的崗位。這項法案所推動的計畫，具有下列的各項特性：其一，讓學生不分升學或不升學，都能受惠；其二，不論其為工作為本的學習(work-based learning)，或是學校為本的學習(work-based learning)，皆應該與校內的或是校外的學習活動，保持密切的聯結；其三，所提供的生涯諮商與輔導、在職場中跟著有豐富經驗的工作人員見習，並且接受指導等活動，皆具有結構完整的性質，既能滿足其向成人學習的期望，也能維繫與成人或是同儕的良好關係。

以波士頓市為基地的一個名為「迎向未來的工作」(Jobs for the Future, JFF)的機構，所設計的、或是所支援的「學校通向生涯」的多項計畫，所代表的則是更有組織、且更有計畫的努力；其以增加學生學習機會，強化學校與職場的聯繫，並且提昇青年生涯知能的規劃，即更具創意且更具成效。一九九五年時，「迎向未來的工作」啟動了一項名為「基準社區專案」(Benchmarks Communities Initiatives, BCI)的五年計畫。這項包含層面很廣且兼顧學習與工作的專案，由全美五個地區成立策略聯盟：麻薩諸塞州的波士頓市、肯塔基州的傑佛遜郡、威斯康辛州的密爾瓦基市、奧瑞崗州的北克拉馬斯市、賓夕法尼亞州的費城等。「基準社區專案」獲得了許多工商企業、學校與社區發展組織的支援，作為其重組由幼稚園以迄大學畢業的學校制度的重要策略。「基準社區專案」除了包括工作為本的學習以及學校為本的學習等活動，還包括了一些和當前的就業市場有密切關聯的學習活動，以便讓學生積極參與的活動，並且讓學生能學以致用(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

¹ 學校通向就業及生涯的計畫即是「學校通向就業的計畫」及「學校通向生涯的計畫」二項計畫的簡稱。「學校通向就業的計畫」的英文為 School to Work Initiatives)，而「學校通向生涯的計畫」的英文為 School to Career Initiatives)，本文係參考劉慶仁(2000)的譯法。

一般學校通向就業的計畫是以不升學的青年，或是被升學班淘汰的學生為服務對象；「基準社區專案」的作法不一樣，是以所有的青年學生為對象，把工作為本的學習統整而為學校的核心課程。舉例而言，密爾瓦基市的「基準社區專案」即是由教師和雇主協同合作，把科學的課程統整在醫院的學徒制之中。波士頓市「基準社區專案」則是由學校和雇主協同合作，在名為「齊來學科技」(Protech)的計畫之中，由為數不少的工商企業提供職場的工作機會，讓青年學生有機會統整各個學科的學習。舉例而言，在「齊來學科技」的計畫之中，凡是有興趣在地區醫院工作的學生，就必須先對醫院的心臟科、藥房、圖書館等各單位，作一番學習，以便充實其應具備的知能。一旦進入醫院，這些青年學生就必須實際負擔各項工作。「基準社區專案」在學校和社區之間，建立夥伴關係，簽訂合約，以便讓青年學生在學校和工作職場都能學習到豐富的知識和經驗。

初步的評鑑資料和軼事的紀錄顯示，「基準社區專案」的實施效果還不錯，參與計畫的學生們在各方面的表現都值得注意。學生們指出他們所參與的工作為本的學習，令他們的學習興緻很高昂，因而連帶地對於學校的各項功課的學習，也更樂意投入。由各項文件的資料顯示，在整個「迎向未來的工作」的計畫之中，波士頓的「齊來學科技」計畫作的最好，學生的上學與到課率提高了，學業成績也進步了，當然，學生畢業的比率也增加了(Martinez, Goldberger, & Alongi, 1996)。

自一九七〇年代開始，以校中校的形式出現在一般都會型高級中學校園內的「生涯學苑」(Career Academies)，則為另一種學校與社區取得聯結，並同為學生的學習和工作謀求良好效果的作法。「生涯學苑」設立的初衷，乃在於鼓勵低成就的學生向學，並且將其高級中學的在學經驗直接與工作職場相聯結。另外，「生涯學苑」的設立也是希望能對一般雇主對於高中畢業生的程度不佳的抱怨，有所回應。因而「生涯學苑」希望能讓那些原本已經不適應學校學習的青年學生，能夠重拾學習的信心和興趣。「生涯學苑」的各項課程和活動，都與學生的實際生活有所關聯，並且讓他們有機會向社區當中的企業管理人員、醫藥專業人員等成人學習。在這些專業人員的指導之下，配合學校所設計各種課程和活動，使這些學生能從學校和社區的聯結當中，進行豐富的學習。

有關「生涯學苑」的評鑑資料顯示，其所發揮提供青年學生學習機會的功能，確實能有所發揮。舉例而言，加尼福利亞州的半島生涯學苑(Peninsula Academies)即為十至十二年級的青年學生提供在電子、財務、健康，以及其他領域生涯學習的機會。這些學苑提供了職業與普通教育整合的課程、個別指導、暑期實習等活動，並且為學生提供如家庭般的學習環境，讓青年學生在相當個別化的環境之中，進行

快樂的學習。雖然，各個學苑的辦理效果不盡相同，有些學苑也不見得有效果，不過，評鑑的結果顯示，這些學苑的學生中途輟學的比例，比對照組的學校降低了一半，學生上學到課的比率和學業成績也都提高了。與校內或校外的成人取得聯結，從而獲得有意義的學習經驗，並且得到成人的關懷照顧，是這些效果之所以達成的重要原因。各個學苑之內同儕之間建立的相互支持的關係，而使得原有不向學的風氣有所轉變，也是促使學生向學的重要因素(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

把「迎向未來的工作」和「生涯學苑」這二個例子放在一起，我們可以對學校與社區聯結以擴增學生學習機會的作法，有更進一步的理解(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。第一，高品質的學校通向就業計畫——也就是那些能發揮正面效應的計畫——確實能協助青年學生培養在工作當中進行學習的能力。正如高品質的服務學習計畫一樣，這些學校通向就業的計畫也能提供機會讓青年學生反思其工作的經驗，激勵他們指認具有挑戰性的情況，分析他們面對挑戰解決問題的能力，並且增加提昇其各項能力的學習機會。研究顯示，當青年學生真心投入時，就會在工作與學校之中用心學習，積極表現，面對困難，而較少退縮委蛇，對未來也存有較大的信心，也較能樂觀地面對各種挑戰。

第二，高品質的學校通向就業的計畫讓青年學生所參與的一些工作，不再是一些對他們沒有意義的工作，也不再是一些毫無升遷機會的工作。我們都了解，許多的美國青年都有機會找到工作，但是，因為學校與工作機會之間加強了聯結，會使得這些工作更具有意義。在校外工作同時也上學的青年學生，所從事的通常都是一些次等的工作——不需要太多技能、高流動率、少升遷機會、而且未受工會保障。這些工作通常都是在服務部門，諸如餐飲業、零售業、辦事員、工友等。凡是參與學校通向就業的計畫，或是其他由學校與社區協同合作辦理的計畫，如前述的「基準社區專案」和「生涯學苑」等計畫，青年學生所參與的，則是在健康服務、電子、旅館管理、建築，以及其他需要較高技能的工作。雖然，這些計畫的品質各有不同，但是，多項評鑑報告皆指出，青年學生參與這些計畫，所找到的工作比他們自己所找到的工作，品質高的多了。

上述所謂的「高品質」的工作，是指青年學生能充分表達其對生涯的興趣，有時間學習與練習所必備的技能，也能提供有結構的機會參與訓練和後續的進修活動。青年學生還應該有機會和相關工商企業的網路取得聯絡，並且能培養可以遷移的技能。各項證據顯示，凡是有機會在較複雜的職場之中工作的青年學生，不只會獲得較高的薪資，也會有較低的失業狀況。

學校通向就業和學校通向生涯的計畫旨在加強學校與社區的雇主聯結，以便提

昇學生積極參與學習的機會。這樣的作法和過去的職業教育或是生涯教育的作法有所區別，亦即不再受限於一些傳統的學習目標，而能考慮到動機、自尊、認知的複雜度，以及責任感和歸屬感等重要的項目。同樣的，這些被認為是重要學習目標的計畫要素，也超越了課程、工作安置和其他較狹隘的因素。這些學校通向就業的計畫已經被認為是青年學生學習機會的增加，換句話說，主動積極的學習、自我導向的學習、新角色和新責任的承擔、社會支援網絡的聯繫等，都讓青年學生得到更多的學習機會。

第三，高品質的學校通向就業的計畫把學校和工作職場之中的學習加以貫串。這樣把校內和校外的學習加以聯結的意義在於，在學校教室之中所學習的東西，可以直接地應用到工作上。在工作上所獲得的經驗則代表著教室中學習之延伸，而工作上的成功也被視為學校學習成功的一部分。在這個過程當中，教師和雇主等於是參與了持續不斷的對話，並能將其專長加以策略性的應用，終而能協助青年學生在學校和工作上的學習都能有良好的表現。

第四，當學校和工作取得聯結時，受惠的不僅是青年學生，教師、雇主，以及其他的成人，都會因為有機會成為更具專業知能的教者，因而從中受益。以「基準社區專案」為例，即為學校的教師提供了許多專業發展的機會。依據這些教師的報導顯示，他們有更多機會針對其教學的實務進行反省思考，對於其原來有關青年學生學習的想法，也會有更深一層的體認或反省思考，同時，他們也有較多的機會以真實情境的語言和學生進行對話。「基準社區專案」也提供了機會讓教師如影隨形地跟著一些雇主工作，甚至進行實習，因而增加了教師們專業成長的機會，更使其在學校面對學生時，能更清楚學生未來在職場所必須具備的專業知能。同時，「迎向未來的工作」計畫則也為雇主提供了在職進修的機會。就是因為這樣的作法，讓許多雇主打破了原來對青年學生所持有的刻板印象，因而為雙方的正面而積極的關係奠下了良好的基礎。「基準社區專案」和「迎向未來的工作」二項計畫的評鑑皆顯示，因為各方面的配合，而使得大家都因為參與這些計畫而獲益。

伍、青年發展計畫與青年組織

美國大約有四千個以服務青年為宗旨的組織，包括了「男女青少年社團」(Boys and Girls Clubs)、「四健會」(4-H programs)、「基督教青年會」(YMCA)、「鄰里中心」(neighborhood drop-in centers)、「課後社團」(after-school clubs)、「公園休閒處」

(Departments and Offices of Parks and Recreation)、教會，以及其他各種組織。另外，有大約一萬七千個非營利的組織將自身定位為與青年發展為主旨相關聯的組織。而且，在一份最近完成的大規調查顯示，百分之七十的八年級學生皆宣稱參加了上述的組織所舉辦的各式各樣的活動(Honig, Kahne & McLaughlin, 2001)。

青年組織之設立，有其多重的目的；其主要的目的乃是為青年朋友提供安全、正向的娛樂機會。青年組織的類型各有不同，而且其所提供的服務之品質，亦各有不同。舉例而言，某些青年組織，諸如「小聯盟」(Little League)、「男女青少年社團」等都是社團性質，提供藝術、運動、服務、教育和與公民素養等有關的活動，讓青年朋友參與。有一些「基督教青年會」基本上像是個游泳池和健身房，只是為青年朋友提供有人督導的娛樂場所，但是另外一些「基督教青年會」則相當有結構，而且清晰的目標，讓青年朋友從中獲得能力升級的成長機會。另外有一些機構則是全年無休，讓鄰里的青年朋友能隨時來到這些中心，參加各式各樣的活動，並且和同儕及成人建立較長期的關係(McLaughlin, Irby, & Langman, 1994)。

許多的青年組織為青年朋友提供了相當多的正式和非正式的學業和非學業的支持。這些支持包括了對青年會員寄予適度的期望，以便協助其進步與成長，角色模範的提供，豐富的養護環境，以及為滿足青年朋友的興趣和需求，而辦理各項活動。評鑑和軼事的紀錄皆顯示青年組織所採取的這類廣域的作法，確實能為青年朋友個人的成就和其在學校表現，帶來積極而正面的影響。

這些青年不論在學校的整體優良表現，或是較佳的社會技巧，或是更高學業的自我期許，或是其整體自信心的提高等方面，皆與其參與上述的各項活動有所關聯。舉例而言，青年學生在全美長期教育調查(National Educational Longitudinal Survey, NELS)上的項目上之表現顯示，若是與一般典型的美國青年相比較，凡是定期參與青年組織所辦理的活動之低收入的都市青年，在高中的學業成績皆較高，較願意升入大學，對自己有較正向的看法，較能作生涯規劃而且也會努力以赴，對於社區相關的事務也較為投入。換句話說，參與了社區為基礎的青年組織，似乎會消滅其居處環境不良(諸如：條件較差的學校環境、較亂的鄰里環境、較不足的機構支援)的負面效應(McLaughlin, 2000)。

就青年組織對於青年所產生的效應而言，目前已經找得到的相關文獻，有許多是有關個別輔導(mentoring)關係方面的研究。有一項研究，以後來上大學的人數為指標，參與個別輔導制度的青年上大學的，是對照組的青年後來上大學的三倍。他們在十至十二年級的學業成績，通常也都比較高。在一項以參與「男女青少年社團」的959名十至十六歲的青年為對象的比較研究發現，和對照組相比較，約百分之四

十六的參與者較不會濫用藥物，約百分之二十七的參與者較不會酗酒，約百分之三十的參與者較不會隨意打架。參與者還在到課率、學業成績、完成家庭作業的比率等方面，有較佳的表現。這些較佳的表現，尤以少數族裔的青年社團「小姐妹」(Little Sisters)，最為突出(Honig, Kahne & McLaugh, 2001)。

然而，並非所有的青年組織所產生的效應皆相同。某些青年組織以提供額外的學業方面的協助(例如，協助完成家庭作業、提供課後學習方案，家教輔導)，而直接地對增進青年學習的機會。証據顯示，除了直接提供在學業方面的協助之外，高品質的青年組織也讓青年學生參與較不正式的課程，以便提昇其多元的能力，這些包括了社會、情緒、職業、公民和體能等方面的能力，這些對於其學業的成就，也間接地有促成的作用。這些高品質的青年組織能讓青年參與各式各樣的活動，因為增強其實力，並且與成人及同儕建立良好的關係。

高品質的青年組織所提供的課程包括了認同的結構，例如各種儀式、忠於機構的作法，以及認同標誌如要求穿著制服等。這些課程，可以讓青年朋友有選擇的機會，也知道應如何作選擇。這些課程可以培養青年朋友的多項能力和興趣，而且通常都很實用，也很方便參與，因而能讓青年朋友有積極且主動參與的感覺，同時，更能激勵參與者將所學付諸實際的考驗，進而提昇更多層面的能力(McLaughlin, Irby, & Langman, 1994)。

關係的結構也會激發高比率的成人與青年的互動。純粹只是鼓勵，是不足夠的。高品質的青年組織會加強篩選參與的成人志工，給予成人志工密集的督導訓練，以便保證其能成為青年的角色模範，並且持續地評鑑其進步的情況。長期的關係對於積極而正向的結果特別重要。通常，這些成功的個別輔導關係，至少都會維持在一年半左右。

許多評估和報告皆強調，不論是在能提供較廣泛的支援及強而有力的同儕文化之中，或是透過參與者所建立的社群之中提供個別輔導，並且鼓勵青年與成人建立其他的各種關係，皆有其重要性。另外，諸如暑期輔導活動和各種文化性的活動，也都能提供學業和個別輔導以外的支持。

評估和報告也指出，這些能增進學生學習機會的組織，在關係方面的性質上應該是發展性的，而非規約性的。在一項以八個「大哥哥和大姐姐」(Big Brother and Big Sister)組織之中的 82 對個別輔導的配對之中，約有三分之二的關係是發展性的，而非規約性的。所謂發展性的關係，是指：成人義務個別輔導員和青年學生之間，以建立能相互信任的關係為主旨，期望層次高但是能依青年學生的需求而與時俱進地調整，並且能讓青年朋友參與方案的決策歷程。所謂規約性的關係，是指：由成人

設定目標，共同努力實踐這些目標，並且要求青年朋友分擔責任。一般而言，規約性的關係所設定的期望太高，因而從發展的角度來看，較不適切。這些方案較不善用青年朋友的長處，來設計與實施(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

凡是能激發青年朋友參與其活動的組織，皆具有某些性質。雖然，這些組織經營的良窳與其組織所在的地點似無甚關聯，但是，其所開創出來的環境卻是個重要的關鍵。一般說來，有效的青年組織都具有下列特性：其一，組織之中的成人，皆能真正地關心青年學生生活的各個層面；其二，對於會員的規定十分嚴格，而且十分注重安全；其三，把青年當成統整的個體，進行全方位的服務；其四，各項活動皆由青年朋友和社區的成員，定期地加以評估(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

總結而言，有許多證據皆指出，青年組織之是否能真正地為青年提供學習的機會，確實在課程的安排和組織的特性上，有值得注意的地方。舉例而言，有些中心只不過像是個全年無休，讓鄰里的青年朋友能隨時來到這些地方，參加其所提供的活動，那麼，其所發揮的作用也就只不過像是個讓青年朋友有個逃離大街的庇護所而已。對於一些年齡稍長的青年朋友而言，他們寧願在街頭閒逛，而不願進入這些中心，因為街頭的活動比較吸引人，而且其所建立的同儕團體也比較前後一致。對於一些年齡稍長的青年朋友而言，他們也不喜歡參加一些看起來和學校沒有什麼不同的教育性活動。青年朋友和兒童一樣，都不喜歡一些看起來好像要「修理」(fix)他們的活動——一些好像要針對他們的「不良行為」而設計的活動。對於他們而言，這些活動正好像是在揭他們的瘡疤，當然不樂意參加(Honig, Kahne & Mclaugh, 2001)。

陸、結語

無論從學校或是社區的立場出發，增進學生的學習機會，以便提升學生學習的效果，使其在學校時能有較佳的表現，而且在離開學校進入職場之後亦能有較好的適應，乃是大家都樂見的結果。為了達成這項目的，單是依靠學校的力量，顯然不夠，而必須結合社區的力量，建立夥伴的關係，共同以增進學生的學習機會為考量，集結各種可用的人力與物力資源，發揮整體教育的功能。關於這方面，美國的作法可供我們參考借鑒者不少，本文則介紹了四項。

首先，就「與學校聯結的服務計畫」而言，這是指社區對學校提供的各項服務，包括健康和人員的服務和支援等。這些以學校為基地的計畫，由具有夥伴關係的鄰

里社區贊助經費支援各項服務，而學校則在必要時進行組織改造，將各項由社區提供的服務計畫融入學校的總體計畫，而成為課程與教學的核心。如此，學校不再自為學校，社區不再自為社區，學校與社區聯結成為一具有活力的整體，上下一心，學生也願意全心投入學習，其成效自然顯而易見。

其次，就「社區服務與服務學習」而言，二者都包括同儕輔導、資源回收、環境清潔、鄰里巡邏、各種志工等活動；社區服務是以社區的需求為著眼點，而服務學習則著重與學生學業學習的關聯。社區服務與服務學習的活動，因為增加了學生與成人互動、深入體驗、應用所學的機會，因而得以培養學生良好的品德、穩定的情緒、健康的身體，以及正確的生涯態度，所以提升了學生與人合作、勤於學習的能力，進而提高了學生的學業表現。

第三，就「學校通向就業及生涯的計畫」而言，是透過學校與工商企業的合作，提供工作或是學校為本的學習機會，目的在讓學生順利地由學校過渡到職場中。這些計畫所提供具有挑戰性的工作、學習與進修的機會，協助學生習得必備的技能，提昇終身學習的意願，並且建立勇於承擔責任的志向、積極上進的生涯態度，以及良好的社會聯繫網絡。如此的結果，會讓青年學生、教師、雇主，乃至社區，都從中受益。

第四，就「青年發展計畫與青年組織」而言，是指以社區為基礎的機構和組織所提供的各項活動，以便讓青年學生獲得順遂的成長與發展機會。這些計畫與組織的主事者皆對學生會員寄予適度的期望，提供適切的角色模範，豐富的養護環境，並且為滿足青年會員的多元需求而辦理各項活動。參與青年發展計畫與青年組織的學生，不論在學校的整體表現，與人為善的技巧，學業的自我期許，自信心的提昇等方面，皆有可觀的進步。

目前，台灣地區討論學校與社區的關係時，較集中於「學校社區化」或是「社區學校化」的理念和作法。本文則回歸到學校與社區夥伴關係的建立，以增進學生的學習機會為目的，討論各項實際的作法。至盼本文所描述的美國在「與學校聯結的服務計畫」、「社區服務與服務學習」、「學校通向就業及生涯的計畫」，以及「青年發展計畫與青年組織」等四項作法，能提供大家參考。

參考書目

行政院教育改革審議委員會(1996)，教育改革總諮議報告書。台北：作者。

- 沈六(1997), 服務學習。公民訓育學報, 6期, 頁 43-60。
- 林振春(1988), 學校教育與社區發展相互為用。中等教育雙月刊, 38卷 1期, 頁 18-24
- 林振春(1994), 學校與社區結合以建立社區文化。社教雙月刊, 64期, 頁 6-12。
- 林振春(1999), 台灣社區教育發展之研究。台北: 師大書苑。
- 林振春(2002), 教師參與學校內部社區的營造。教育研究, 95期, 頁 57-69。
- 張德永(1995), 學校社區化、社區學校化—創造學校、社區雙贏的新時代。中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁 165-196)。台北: 中華民國社區教育學會。
- 梁茂森(1990), 學校與社區關係之探討。教育文粹, 19期, 頁 69-82。
- 許水德(1995), 學校社區化—教育改革的方向。中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁 1-7)。台北: 中華民國社區教育學會。
- 郭淑娟(1995), 「學校社區化」綜合研討會記實。中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁 227-233)。台北: 中華民國社區教育學會。
- 黃鴻文(1995), 社區與學校結合的模式。中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁 127-135)。台北: 中華民國社區教育學會。
- 劉慶仁(2000), 美國教育改革研究。台北: 國立教育資料館。
- 蔡瑞榮(1995), 「學校社區化、社區學校化」的理念與作法。中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁 83-108)。台北: 中華民國社區教育學會。
- Alt, M. (1997) How effective an educational tool is student community service? *NASSP Bulletin*, 81(591), 8-16.
- Cibulka, J. G., & Kritek, W. J. (Eds.) (1996). *Coordination among schools, families, and communities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services*, 3, 57-76.
- Dewey, J. (1902/1976). The school as social center. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works* (Vol. 2, pp. 80-93). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Honig, M. I., Kahne, J. K., McLaughlin, M. W. (2001). School-community connections: Strengthening opportunity to learn and opportunity to teach. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 978-1065). New York, NY: American Educational Research Association.
- Illback, R. (1997). *Bridges over barriers: Kentucky's family resources and youth services centers: A summary of education-related evaluation findings*. Louisville,

KY: R.E.A.C.H. of Louisville.

Lawson, H., & Briar-Lawson, K.(1997). *Connecting the dots: Progress toward the integration of school reform, school-linked services, parent involvement, and community schools*. Oxford, OH: The Danforth Foundation and the Institute for Educational Renewal at Miami University.

Martinez, M., Goldberger, S., & Alongi, A. (1996). *A year of progress in school-to-career system building*. Boston, MA: Jobs for the Future.

McLaughlin, M. W. (2000). *Community counts*. Washington, DC: Public Education Network.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Community of practices and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago. .

McLaughlin, M. W., Irby, M. A., & Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries*. San Francisco: Jossey-Bass.

Melchior, A. (1997). *National evaluation of Learn and Serve America school and community-based programs*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandes University.

Philliber Research Association. (1994). *An evaluation of the Caring Communities program at Walbridge Elementary School*. Accord, NY: Author.

Rossmann, S. B., & Morley, E. (1995). *The national evaluation of Communities in Schools*. Washington, DC: The Urban Institute.

SRI International (1996). *California's Healthy Start school-linked services initiatives: Results for children and families*. Menlo Park, CA: Author.

Wehlage, G., Smith, G., & Lipman, P. (1992). Restructuring urban schools: the New Futures experiences. *American Educational Research Journal*, 29(1), 51-93.

Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community services and social responsibility in youth*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

英國學校與社區的互動 關係及其對我國學校 社區化的啟示

王政彥

【作者簡介】

王政彥，台灣省雲林縣人，曾任國立高雄師範大學成人教育研究所所長及成人教育研究中心主任。現任國立高雄師範大學成人教育研究所副教授及中華民國成人教育學會秘書長。

摘要

學校與社區關係的重要性向來是論者所強調的課題。在台灣地區，「學校社區化，社區學校化」也早已被提出，只是其效果仍有待加強。基於援引比較教育的觀點，參考其他國家的經驗，本文以英國為對象，以其有關促進學校與社區互動關係的相關作法為內容，據以分析其主要的經驗啟示，以進一步作為我國學校社區化的策略規畫參考。本文主要係以文獻分析為主，同時參酌作者甫完成的實證研究發現為基礎，兼顧鉅觀與微觀的角度，作為分析討論的依據。經過一般文獻及政府重要政策文件等分析的結果，作者歸納了六項英國增進學校與社區互動關係作法的主要經驗；並在檢視當前我國有利於學校與社區互動的內外環境條件後，提出了六項我國可據以規劃可行策略，以實現學校社區化願景的建議。

關鍵字：學校社區化、終生學習社區、終生學習社區合作網絡

壹、前言

學校與其所在社區的關係可謂是至為密切，就學校及社區教育目標的達成來說，兩者更是相互為用，相輔相成。從傳統孟母三遷的故事到當代教育學中對「境教」或「潛在課程」(hidden curriculum)的倡議，都說明了學校與社區的互動影響關係。因此，「學校社區化，社區學校化」的政策訴求在國內已被提出多年，惟在相關配套條件不足的情況下，其成效仍有待加強。舉例言之，「學校社區化」的初衷是寄望學區制，分佈較普遍的國民中小學，能縮短與其所在社區的藩籬，開放學校的教育資源，充實社區民眾的學習機會，讓學校充分與社區相融合，成為社區的一個中心組織，發揮參與社區教育及營造的重要角色扮演。惟在學校教育資源開放辦法、資源開放所得經費收支歸屬的會計制度、社區民眾的資源運用素養等條件與措施的尚未成熟，使得一般學校率多只開放較易管理的操場及戶外球場等設施，傾向採取較消極被動的經營心態，導致學校與社區之間的距離及圍牆仍然顯而易見。從文建會推動社區總體營造開始，國民中小學即被期待扮演關鍵的教育角色，然至今其社區化的效益仍有所不足。當新故鄉社區營造、社區鄉土教育、在地化等紛紛成為當前政府的重要相關政策時，義務教育階段的國民中小學，甚至其他各級學校，應思索如何突破以往的困境，強化「學校社區化」的政策實施，增進學校與社區的雙贏及社會大眾多贏的效果。

「他山之石，可以攻錯」。英國在學校與社區的互動關係等經驗及作法上，具有值得我國參酌應用之處。所稱之英國，從完整英文的名稱來說是「大不列顛聯合王國」(the United Kingdom of Great Britain)，包括大英國協的成員。但通稱之「大不列顛」(Great Britain)係指英格蘭(England)、威爾斯(Wales)、蘇格蘭(Scotland)及北愛爾蘭(Northern Ireland)等領域。由於渠等在教育制度上只有英格蘭及威爾斯較一致，因此，論及英國的教育基本上率都採狹隘界定，以該兩區作為代表。而學校所指乃是分佈較普遍之義務教育階段的國民學校為主，尤其是由政府設置的公立學校，本身被賦予更高的社區化責任。至於社區，則是界定於學校所在的場境，基本上是以基層的行政區域及地理環境作範圍上的畫定，在國內通常與學區一致。而所稱學校與社區的「互動關係」(the relationship of interaction)，係指兩者在組成要件、人員、環境、資源、利害、目的、功能與運作等關係上的有來有往、相互為用、相互影響及相輔相成。在此對英國學校與社區互動關係的分析，作者援引所著(王政彥，2002a)為基礎，補充提出其對台灣地區學校社區化的啟示，以及我國可

參考運用的策略，以作為本文的建議。

貳、從鉅觀面看起 - 英國發展終生學習社區的作法

學校本身是社區中的一個組織主體，論及學校與社區互動關係的發展，可由較鉅觀的整體剖析著手，採用從「整體」到「個體」的分析方式。在此整體的剖析，可從英國發展終生學習社區的作法來檢視。英國的全國教育委員會（National Commission on Education）曾針對全國的整體教育現況作深入的檢討，並且提出對未來的教育發展提出策略性的建言。在一九九三年由保羅漢林基金會（Paul Hamlyn foundation）所出版的報告，以「學習成功」（Learning to succeed）為名，提出了七項的未來教育發展目標之策略作為建議（National Commission on Education, 1993）。其中的第四項目標是：每個人都應該被賦予終生學習的權利，而且在實踐上能獲得鼓勵。此一建議在實際上的英國教育政策獲得回應並且產生影響，具體的指標是，英國前教育及就業部（Department for Education and Employment-DfEE）所提出，有關終生學習的政策白皮書便是名為「學習成功」（Learning to succeed），連英文名字都完全一致。而所建議的終生學習權觀念，正也是聯合國教科文組織的政策重點之一。

英國重視學校與社區的連結。英國前教育及就業部曾由政策行動小組提出相關報告，其內容之一便是增進社區對學校的參與及學校對社區的參與。主要內容包括（DfEE, 2001）：增進社區的學習機會、將教育資源送到父母手裡、納入年輕族群、提升少數族群的學習成就及擴充學習資源等。在其作法上，也充分運用社區、學校及其他不同主體間伙伴關係的建立等策略，以資源共享的方式，讓「學校社區化，社區學校化」。學校與社區的共存共榮乃是雙贏互惠，對於社區民眾的好處更是一舉數得，有助於社區的發展及學校教育的落實及延伸。在台灣地區，「學校社區化，社區學校化」也是呼籲多年，然而具體的作法及成效仍屬有限，或許終生學習社區合作網絡的發展，有助於此理想的實踐。

為能保障每個人的終生學習權利，而且在實踐上能獲得鼓勵，其重要途徑之一便是從社區學習資源來充實。二〇〇〇年地方政府法（the Local Government Act 2000）強化了地方當局社區工作及規劃社區方案的權利，提升了保障社區民眾及家庭教育機會的能力。地方教育當局（Local Educational Authorities- LEAs）因此需要

更積極與地方或社區的伙伴建立策略性的關係，以利新任務的遂行。而於二〇〇九年七月份公布施行的「學習及技能法」(the Learning and Skills Act)在英格蘭地區新設「學習及技能委員會」(Learning and Skills Council)，並自二〇〇九年四月遂漸取代原有的「訓練及企業委員會」(Training and Enterprise Council)與「擴充教育撥款委員會」(Further Education Funding Council)，成為影響英格蘭地區社區教育及訓練的重要組織。具體言之，學習及技能委員會的任務包括撥款、規劃及品質保證下列機構與事項(NIACE, 2001a)：(一) 擴充教育學院；(二) 第六型式學校(School Sixth Forms)；(三) 年輕人的職業訓練；(四) 勞力發展；(五) 成人及社區學習；(六) 成人的資訊、建議及輔導；(七) 教育及企業的連結。可見，上述地方政府法與學習及技能法兩者都加強了地方教育當局在社區工作及學習等方面的職權，也提供了更多的潛在資源。

為回應此一法令的保障與規範，反應較快的地方政府已在組織及行政上做出了調整。胡伯(Hooper, 2000)曾為文介紹了英格蘭的蘭卡郡(Lancashire)政府新成立「終生學習局」(Lifelong Learning Division)，負責成人及繼續教育、圖書館、青年與社區、博物館及藝術機構等服務的工作。在終生學習局下組成「蘭卡郡成人及社區學習聯盟」(Lancashire Adult and Community Learning Alliance)，作為在社區結合其他相關主體與服務，以建立社區終生學習機制的聯盟性組織。具體言之，該聯盟的目標有四(Hooper, 2000, p. 17)：(一) 支持並促進社區及自願組織從學習及技能委員會爭取終生學習的資源；(二) 在社區不同組織提供終生學習；(三) 為社區及自願組織提供分享實務經驗的網絡；(四) 協助社區及自願組織確保品質、員工發展等接受經費補助所需的條件。而從該聯盟的參與主體來看，則囊括了不同的公私部門團體：終生學習局、社會福利及服務的行政單位、組織外的經費補助團體、視障的社團、婦女社團、郡政府負責合作發展的部門、社區行政單位、企業界、大學及勞工協會等十四個不同組織代表。

除了在法令及政策上帶來了整體終生學習社區發展的契機外，英國在發展學習城鎮(learning towns and cities)及學習中心(learning center)等作法，亦可提供形塑學校與社區互動關係的經驗。

一、學習城鎮的發展

發展學習城鎮是英國前教育及就業部推動終生學習的重要政策，主要是根據「學習成功」白皮書為藍圖，選定了伯明罕、約克等十個城鎮為對象，進行學習城鎮發展的實驗。在建立學習城鎮的議題與策略上，發展及維持伙伴關係是其中極重要的

項目。根據學習城鎮網絡的檢討資料顯示，在實驗的過程中分別遭遇不同有關伙伴關係發展的問題(NIACE, 2001b)。伙伴關係被視為是一複雜的議題，雖可區分為策略性、操作性、社區性等不同類型，但培養信任感；瞭解合作的課題、行動與計畫；伙伴關係明確清晰；對社區有充分的認識等，則是不同類型伙伴關係都需要的條件。而其中伙伴關係的領導及充分的溝通，也是促進伙伴關係成功的要件。歸納言之，得自發展學習城鎮有關伙伴關係培養與維護的經驗主要有七項：(一) 檢視及形成伙伴關係都很重要；(二) 所有對於伙伴關係的指導必須考量既有的伙伴關係，以此經驗為基礎並了解其對新關係的影響；(三) 外在的諮詢對伙伴關係的經營極有幫助，應在關係發展的不同階段予以安排；(四) 對於不同類型伙伴關係的特定需求應予以關注；(五) 伙伴關係的運作係基於非正式的網絡聯結協定，確保連結的妥當極為重要；(六) 缺乏完整可用的共同資料，使得比較研究顯得困難；(七) 防止過度簡化社區既有伙伴關係的企圖(NIACE, 2001b)。

在英國的十個實驗城鎮中，亦以如何建立及維護伙伴關係為其中的重要課題，此點與台灣地區推展學習社區的方案目標及策略有「同曲同工」之妙。此乃肇因於社區工作內容多樣性及其參與主體多元性的實際狀況，即使係以學習社區的發展為策略，卻無法迴避此等內容多樣性及主體多元性的社區工作特質，而必須正視如何建立不同主體間的伙伴關係，並戮力發展主體間的合作網絡。若從彼德聖吉第五項修練中的學習型組織觀念來看，其中的建立「共同」願景 (shared vision) 及「團隊」學習，亦意含不同主體多元參與及分享的思考(郭進隆譯，1994)。而英國的經驗顯示，在發展學習社區中伙伴關係的建立及維持是關鍵性的工作，社區中的不同主體應培養信任感、作充分溝通，以形成對合作目標、方式、內容、角色、過程等清晰之了解，彼此包容原有不同的經驗及特性，共同增進對社區本身的認識。而即使伙伴關係有不同類型也具有不同的特性，結合外在的諮詢可帶來助益。社區中的各級學校，正是可發展伙伴關係的重要潛在主體。

英國的「環境、運輸與區域部」(Department of the Environment, Transport and the Regions - DETR)在二〇〇一年十一月提出白皮書：我們的城鎮- 明日帶來的都市再生(Our Towns and Cities : The Future Delivering an Urban Renaissance)，經跨部會的研討而提出內容方案，在英格蘭地區付諸實施。該白皮書揭示在城鎮地區提供高品質的服務，其採取的行動策略包括教育；健康；犯罪防治；住宅政策；文化、休閒及運動；社區法定的服務等項。為確實提供高品質的服務，該白皮書強調建立伙伴關係及整合，將協同地區的民眾、行政機關、地區機構、工商企業、自願性及社區組織等不同主體一起投入(DETR, 2001)。克里斯(Crease, 2000)的分析顯示，該白皮

書對成人學習的主要影響有四點：(一) 成立「地區策略伙伴關係」(local strategic partnerships)；(二) 增進「區域發展局」(Regional Development Agencies)的資源及影響；(三) 持續追求就業及工作的新技能；(四) 增加高等教育對社區事務的融入。以其中的地區策略伙伴關係為例，係由地方行政當局負責組成，將結合不同的服務提供主體，包含學校、警察局、健康及社會服務、地方產業及社區的自願性等團體。而地區策略伙伴關係與前述之學習及技能委員會乃是在地方的平行單位，其成員都包括區域發展局的代表。此一都市白皮書的內涵實與前述學習城鎮有重疊之處，而其一致的政策重點都包括建立地方的伙伴關係及合作網絡，類此由中央及地方行政機關的政策引導，顯現英國政府對社區整體工作的重視，以及努力發展社區不同主體間密切合作機制的迫切。

為了分享學習城鎮的發展經驗及連結可用的資源，相關的團體及機構在一九九五年成立了「學習城市網絡」(Learning City Network)，這是全世界最大的類似全國性組織，其成員涵蓋了全英國近乎五十個的單位。「學習城市網絡」的目標在於提倡學習社區、協助形成管理政策，以及分享好的實務經驗。該網絡的會員資格開放給不同的學習伙伴，包括鎮、市、鄉及地區等 (NIACE, 2001c)。此一聯盟性的組織，對於經驗交流、資源分享、策略聯盟、組織發展、理念推廣及活動行銷等，都能發揮一定的功能及效益。雖然其成員的同質性較高，背景較相近，不若社區主體來得歧異性，但其組成聯盟的運作方式，本身就是一個藉由協同合作與資源共享，以形成有機網絡的良好例子。

二、學習中心

英國的學習中心近廿年來發展迅速，基本上係屬於不同機構附設，或以社區本位而設置，近來社區本位的學習中心增加甚多。諸如學院、大學、公司或社區組織都可能設置學習中心。就其規模大小來看，小至一間教室或大至一棟建築，彼此間差別很大，在組織架構及角色扮演上也頗有差異。英國的成人及繼續教育學會 (National Institute for Adult Continuing Education- NIACE, 2001b)將學習中心分成四類：(一) 小型學習中心；(二) 標準學習中心；(三) 大型學習中心；(四) 虛擬學習中心。其中虛擬學習中心係運用資訊電子科技等線上學習的方式，來扮演學習中心的角色。不論學習中心的規模類型，其發揮的功能及提供的服務包括：提供溫暖的情境、合適的開放時間、自由學習的環境、較昂貴的設備及教材、高品質的開放學習材料、各類學習素材、資訊及傳播科技的資源、學習資訊、學習援助、學習指導、同儕的經驗分享與支持、學習素材借閱、電腦及其他設備的借用，以及學

習認可等。

就社區本位的學習中心來說，其在運作上及功能上都呈現了多元化的特質，係結合了社區其他相關學習資源，透過資源共享與資訊流通等策略聯盟的方式，為社區民眾提供各式各樣的學習服務，展現了社區資源整合及不同主體連結合作的效益。對學習社區的發展來看，類此學習中心有其必要性，而日本亦在社區設置「終生學習中心」(Lifelong Learning Center)，發揮類似的角色功能。然不論是統整既有的相關組織，或是在社區新設學習場所，所面臨的首要課題便是如何統整社區學習資源，藉由伙伴關係及合作網絡等機制的建立，來活化目前散見的各類學習資源。

英國的成人及繼續教育學會其屬性是一財團法人的非營利組織，部分經費來自政府的補助，在成人教育政策與實務上，扮演著重要的建議、諮詢、監督與執行等多元角色，其功能遠在一般國家專業組織之上。NIACE 的角色扮演向來是與公私部門協同合作的伙伴關係來進行。以二〇〇二—二〇〇三年為例，因應學習及技能法的實施，NIACE 與「學習及技能發展局」(the Learning and Skills Development Agency) 合作進行了多項的計畫，包括有關地方教育當局所提供之成人及社區學習的需求分析及部門研究。而 NIACE 每一年於五月間所舉辦的「成人學習週」(Adult Learners' Week)，更是展現了充分深入社區、策略聯盟與資源共享的作法，合作的公私部門涵蓋：非營利機構、擴充及高等教育學校、俱樂部、企業界、社區活動中心、超市、市場、圖書館及博物館等 (NIACE, 2001b)。由其合作的對象可看出，屬於專業組織的 NIACE，其實際上在社區的成人教育工作推動，並非是單打獨鬥，而是夥同多元的主體戮力共事。

為了實施與落實「學習與技能法」，在二〇〇二—二〇〇三年英國政府將原來的教育及就業部改為「教育及技能部」(Department for Education and Skills)，並在二〇〇二—二〇〇三年的四月二日於英格蘭設置「學習與技能委員會」(The Learning and Skills Council)，職司義務教育後的繼續教育，但不包括大學等擴充教育學院、第六型式學校、青年的職場訓練、人力發展、成人及社區學習、成人的諮詢、建議與輔導之規畫、補助及連結。該委員會透過分布於不同地區的四十七個分會來運作。「學習與技能委員會」因此成為統籌英國地區性成人教育、繼續教育與終生學習的主要單位。舉例言之，該委員會在二〇〇二年前所訂的目標是(NIACE, 2001c)：(一) 增進成人學習參與；(二) 增進雇主投入勞力的發展；(三) 提高成人獲得至少第二層次資格(英國為全國成人訂定具體的不同資格層次)的百分比；(四) 促進教育及訓練的品質與效能，以及學習滿足。這些目標的達成，主要是經由社區性不同教育主體所提供的繼續學習資源，透過分工合作的多管齊下方式，為民眾提供終生學習的機會。

三、終生學習社區的推展

從學習城鎮及學習中心的實驗與設置，加以英國政府在終生學習方面的大力推動，也促進了其在終生學習社區的推展。

(一) 賦權學習社區 (empowering the learning community)

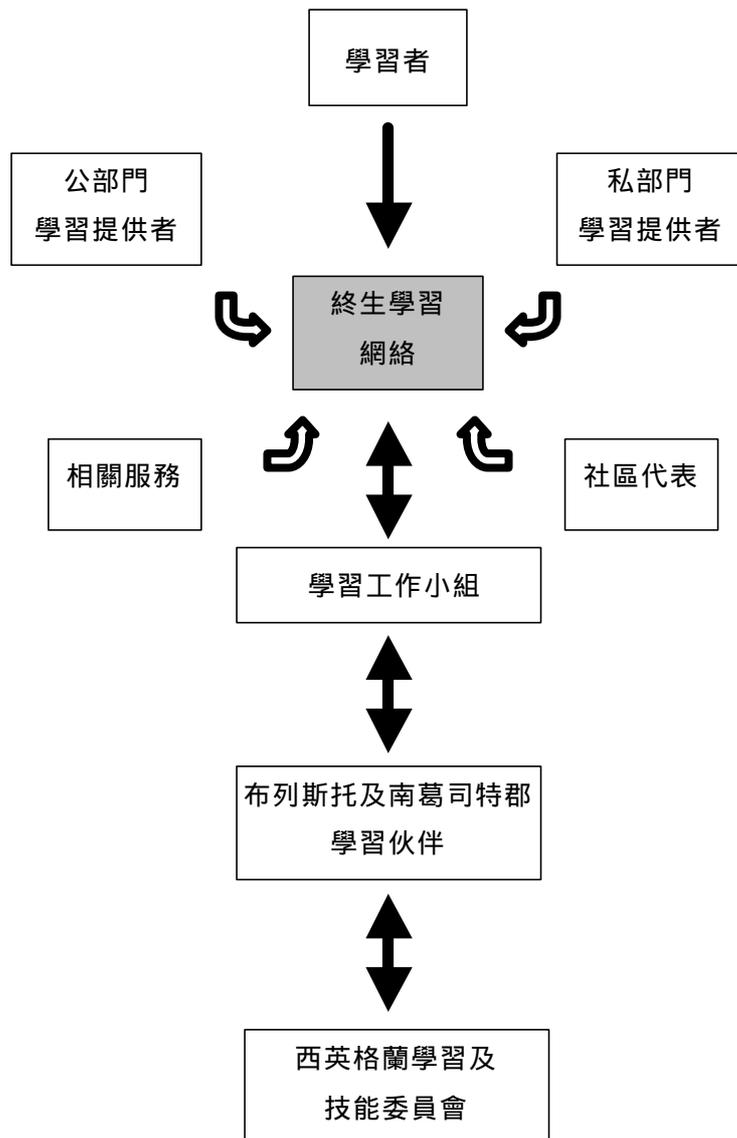
為回應「教育及圖書館任務小組」(the Education and Libraries Task Group)的報告，英國政府教育當局提出賦權學習社區的政策規畫，以圖書館為例，結合社區其他不同主體的教育資源，發展學習社區，提出四項建議，並依建議擬定行動計畫 (DfES, 2002a)。此四項建議分別是：(一) 社區或所界定區域的公共圖書館及學校圖書館應建立合作的協議以改進對使用者的服務；(二) 將圖書館的跨部門社區伙伴關係納入衡量補助的條件建立補助協定；(三) 在任何社區及地區的公共及學校圖書館應繪製「資源地圖」使使用者及學習者可獲得資源或得到協助；(四) 對於圖書館人員、資源管理者及教師的培訓應能加以協調並納入發展彼此支持的方式，同時建立目標及可量化的表現指標以評量各種協同合作的策略。

在其配套的行動計畫上，英國政府結合了前述新設之學習與技能委員會在各地區近 47 個分支，以及類似近 101 個「學習伙伴」(Learning Partnerships) 75 個「資訊、建議與輔導」(the Information, Advice and Guidance) 等計畫的推動，以策略聯盟及資源共享等方式，共同為社區開發豐富的學習機會。社區各主體在學習內容上增進合作的範圍，讓學習與社區民眾及雇主的需求更一致、更相關，也更能獲得。同時鼓勵社區的教育提供者彼此密切的合作，以更清楚的辨認學習者、社區及雇主等學習需求。具體言之，為了賦權學習社區，英國在社區所鼓勵納入的不同主體包括：公共圖書館與各級學校圖書館、線上學習中心、生涯教育與成人資訊及輔導服務單位、地區圖書館系統、傳播科技網絡、全國性機構的社區服務如開放大學、線上文化學習、博物館、藝廊及檔案保存處等，呈現了多元主體共同參與的狀況。可見，英國政府也重視並充分運用不同主體協同合作的方式，作為賦權學習社區的核心策略。屬民間組織的「社區教育發展中心」(Community Education Development Center) 即強調這種伙伴關係的重要，而其本身也透過與學校、家庭等不同單位合作來提供學習服務 (CEDC, 2002)。

(二) 終生學習網絡

英國學習與技能委員會在地區的分支，率都結合如「學習伙伴」等計畫，以及

所在地的各種社區不同主體，形成「終生學習網絡」(Lifelong Learning Networks)。此網絡亦即是一個終生學習合作網絡。以布列斯托 (Bristol) 社區教育服務為例，其終生學習網絡如圖一所示。



圖一 英國布列斯托的終生學習網絡

資料來源：BCES, 2002.

圖一的布列斯托終生學習網絡的建構，係結合了社區中不同公私部門的學習提供者、學習以外的其他服務部門及社區本身的代表，同時與政府行政部門中的聯席委員會與學習伙伴等計畫的推動組織，以及學習工作小組（Learning Works Group）等不同的主體，藉由箭頭所指的緊密互動及連結所形成。顯示了英國在社區層次的終生學習推展，是以多元主體參與的合作網絡作為主要的實施策略。

從英國政府在全國性法令及政策的擬定，到地區性的學習城市、學習中心、賦權學習社區及終生學習網絡等作法可知，邀集社區不同的公私部門主體，運用策略聯盟、協同合作與資源共享等方式，以發展社區中的終生學習網絡，正是其重要的議題及實施策略。而各級學校，尤其是分佈較普遍的公立中小學，不僅是社區中的重要組成主體之一，也是發展終生學習社區及其網絡不可忽略的組成要員。英國此等從整體性及鉅觀性對發展學習社區的規畫，凸顯了學校與社區的互動關係不應抽離社區的整體性來看，兩者關係不是孤立的單一課題，而是要置於綿密的網絡之中，加以作整體的規畫，將學校社區化作為終生學習社區及其網絡發展的策略。國內林明地（2002）談及學校與社區的關係時，不論是就校內或校外的社區（群）來說，其所持的基本觀點，也率多從整體性及網絡的角度作論述。

參、當前英國強化學校與社區互動關係的主要作法

英國工黨（the Labour Party）在1997年6月從保守黨（the Conservative Party）取得執政權後，首相布萊爾（Tony Blair）提出新勞工政府（New Labour Government）的訴求，並以紀登思（Anthony Giddens）所提出的新中間路線-「第三條路」（the Third Way）為其執政理念的基礎，並獲得多數英國人民的支持，再贏得第二任的執政機會。詹姆士及詹姆士（James and James, 2001）認為「第三條路」受到「共產社會論者主義」（Communitarianism）觀點的影響，諸如地方社區參與政策協商與實施，在社會政策中強調公民社會的振興，都是其中的顯例。於是社區相關主體的活力被注入豐富泉源，對於前述終生學習社區的發展、社區不同主體伙伴關係的建立，以及學校與社區互動關係的增進，都良有裨益。然而類似學校與社區等不同主體伙伴關係的建立，乃是一具挑戰性的複雜工作。哈欽森及坎培爾（Hutchinson and Campbell, 1998）曾分析有關伙伴關係的文獻，檢討其實際發展的利弊得失，提供英國前教育及就業部作政策上的參考。他們的主要發現有七點：（一）、各類伙伴關係

並無相同的定義，然應有利益的結合、共同目標及策略發展。(二) 伙伴關係應能獲得政策綜效 (synergy)。(三) 伙伴關係是解決問題達到目的的方法。(四) 參與伙伴關係之個人及組織的動機必須能被瞭解。(五) 目標清晰、策略一致、注重人的因素、從過程中得到結果等都是伙伴關係的成功因素。(六) 個人間不當的互動、伙伴間的文化差異、拒絕伙伴間既競爭又合作、對動機較弱酬賞較少的人有過高的要求等都是伙伴關係的障礙因素。(七) 伙伴關係不需要永遠持續而應保持調適與彈性。這七項與前述英國成人及繼續教育學會所提者有多處可相互參照 (NIACE, 2001b)。此等有關伙伴關係的發現，有助於呈現英國在發展社區伙伴關係等相關工作上的實務梗概及檢討，對於該國教育當局在政策上鼓勵社區伙伴關係的建立，以及類似促進學校與社區的互動關係等措施，也具有相當的啟示。在此再從學校類型的重組、行政作法，以及中央教育政策上的規畫等，進一步討論當前英國強化學校與社區互動關係的主要措施。

一、學校重組及其與社區關係的增進

從 1999 年 9 月 1 日起，在英格蘭及威爾斯義務教育階段的學校類型作了組織上的重組。原來的五類公立學校 (state school) (DfES, 2002b): (一) 地方學校 (county school); (二) 管理學校 (controlled school); (三) 特殊協定學校 (special agreement school); (四) 援助學校 (aided school); (五) 獎助供給學校 (grant maintained school), 重組成四類: (一) 社區學校 (community school): 類似原有的地方學校，主要由地方教育當局直接經營，聘任教職員、擁有學校產權、決定學生入學等事宜。(二) 基金學校 (foundation school): 經營主體是雇主及入學許可當局，學校產權屬於經營主體或慈善基金。(三) 援助的自願學校 (voluntary aided school): 類似原來的援助學校，經營主體是雇主及入學許可當局，學校產權通常屬於慈善基金，由經營主體負擔經營成本。(四) 管理的自願學校 (voluntary controlled school): 很類似之前的管理學校，由地方教育當局擔任雇主及入學許可當局，學校產權則通常是屬於慈善基金。雖然此四類改組後的公立學校各有其特質，但有多處共同點。這些學校都是自我經營、不收學費、與其他學校及地方教育當局建立伙伴關係共同運作，以及獲得來自地方教育當局的經費補助。此舉在義務教育階段的學校改組，其對發展學校與社區互動關係的意義在於：將原來的「地方學校」改為「社區學校」，直接以「社區」為名，具有增進學校社區化，以及學校與社區互動的形式意義。在實質意義上，也可因此學校類型名稱在社區意涵的強調，促進兩者密切關係的互動。

自 1999 年 9 月開始，英國在義務教育階段的公立學校行政上也推出了一項新的

作法：「家庭-學校協定」(home-school agreement)(DfEE, 1998)。該協定解釋了學童所要就讀之學校的教育目標及價值，載明了學校及家長的責任，以及學校對學童的期望。至於「家庭-學校協定」的內容包括：學校將要提供的教育標準、學校的特質與精神(ethos)、平日上學的準時、紀律與行為規範、家庭作業、學校與家長間的互動資訊等。在學童入學前，家長需要理解及接受協定，並在協定上簽名；如果學童年紀較大足以瞭解內容，也要一起簽名。如果在學校學習的過程中有破壞協定的情事發生，校長會與家長聯繫並討論說明，如果情節嚴重，也有懲罰的規定。相對地，如果家長覺得學校破壞了協定，可向校長或學校經營主體提出說明。類此家庭與學校間「約法三章」簽署共同協定的作法，其意義及功能在於縮短了家庭與學校間的距離、增進彼此的互動機會、建立家長、學童與學校人員的共同願景、敦促家長參與其學童在學校的教育、培養家長與學校人員間的伙伴關係、賦予家長學童的教育責任，以及延伸學校教育與家庭功能的連結等。雖然這種類似「契約關係」的協定在學校教育上較為罕見，而其在教育上增添法律意味的作法，帶有規範的強制性意義，有賴家庭與學校兩造之間的充分溝通與信任作為基礎。但是，就義務教育而言，本來即具有強迫教育的特質，類此協定與我國「強迫入學條例」中對學齡兒童父母親的規範，可謂是一種擴充及延伸。尤其是強調家長參與其子弟在學校教育的重要性與責任，也頗能切中我國時下多數父母親置身其子弟學校教育事外的弊病。再者，「家庭-學校協定」的簽署，對於撤除學校藩籬，縮短學校、家庭及社區間的距離，以促進彼此的關係互動等，也良有裨益。因此，此協定可說是有益於國民中小學與社區互動關係發展的助長因素。

基於增進學校與社區互動關係的傳統，英國在義務教育階段的學校教育，其教育資源並不侷限於校園以內，而是強調校內外教育資源的充分運用，透過放學後的「學習支援」(study support)作法，結合社區教育資源為學生提供多元的課後學習管道(DfES, 2002c)。「學習支援」所提供多樣的校外課餘學習活動，旨在提升學生的學習成就，學生採自願參加的方式。學習支援的活動內容極多，包含了十二大類：(一) 家庭作業俱樂部(為家庭作業提供設施及協助)。(二) 協助識字、數字及資訊科技等關鍵技能。(三) 學習俱樂部(連結或延伸到學科)。(四) 運動、遊戲及戶外冒險活動。(五) 創作嘗試(音樂、戲劇、舞蹈、電影等藝術)。(六) 住宿活動(學習週或週末)。(七) 各科學習及考試訂正的空間及協助。(八) 在學校及社區參加自願服務的機會。(九) 追求特殊興趣的機會(科學、資訊科技、法律、天文學、語言等)。(十) 成人或其他學生的指導。(十一) 學習如何學習(思考技巧、加速學習等)。(十二) 社區服務(犯罪防治活動、環境俱樂部等)。 52

個學校 8000 位學生的為期三年調查研究發現，參與「學習支援」的學生，其學業成就較高，對學校及上課的態度也較正面，顯示其具有積極的教育功能（DfES, 2002c）。從這些自由參加的校外課後活動內容可知，除了學校以外，社區也是學習的場所，不僅增進了學校與社區的互動關係，延伸了學校教育資源於社區，社區也因此而學校化。對於「學校社區化，社區學校化」，英國類此在學校外所提供的「學習支援」作法，具有推波助瀾的正面效果。

正如前述英國在發展學習社區等不同作法，對於分佈較普遍的義務教育階段的學校，不論是何種學校類型或透過共同協定等略帶強制性的規範，其教育資源的提供與學習活動的進行，並不侷限於學校的圍牆以內，而是擴及學校所在的社區，鼓勵家長的參與、發揮家庭教育的功能，充分運用社區中更多元化的學習資源。因此，在此階段學生的學習場所，可說是以學校為主，兼及社區及家庭，學生的教育機會也得以藉此而增加。

二、在全國性教育政策上的規畫

除了前述在學校組織及行政上的諸多作法外，若從全國性的教育計畫及法令等具有政策取向的規畫來看，英國教育當局也戮力於增進學校與社區的互動關係，連結兩者的教育功能。英國布萊爾政府在 2001 年 6 月再次打敗保守黨贏得連任的大選後，於 7 月 16 日曾對教育政策揭示重點方向，強調教育品質的提高，以及學生學習成就的提升。隨後教育及技能部（Department for Education and Skills）提出了「學校- 獲取成功」（Schools- Achieving success）的政策白皮書（DfES, 2002d），主要是針對 11-14 歲及 14-19 歲兩個階段的中等教育作改革。該白皮書所揭櫫的目的是提高學生的教育程度，採用的策略包括：較大的多樣化與彈性、提供較高的基本標準、支援學校及教師作改變，以及鼓勵較佳的領先學校作改革。值得一提者，在支援教導與學習方面，白皮書所提出的策略包括：從 2002 年 9 月在「國家課程」（the National Curriculum）融入公民教育（citizenship），促進政治、社會與道德責任、以及社區參與等素養。擴充學童參加校外課後活動的機會，如透過每位學生每週至少兩個小時的休閒或運動，人人有機會學習一種樂器等作法。顯見類似社區參與等公民素養的培育，將正式編入國家課程中，對於學校與社區的互動關係，提供了更進一步的正規化助長條件。而其在校外課後活動的機會擴充與作法，更是普遍落實了前述之「學習支援」的教育效益，更促進了「社區學校化」，以及學校與社區等教育資源的相互為用。其次，在現代化教育體制的部分，白皮書強化學校對家庭及社區服務的增進，強調父母對學童學習的重要性。其作法是增加父母在學校管理委員會的人數，

以及在地方教育當局的代表，提高父母在學校行政及地方教育行政機關的教育參與權。參酌前述之「家庭-學校協定」作法，白皮書在此對父母親教育參與權的提升，除了賦予家長更大的教育權責外，也有助於深化學校與家庭、社區的互動關係。此外，對於學校的社區服務方面，白皮書重申目前學校開放教育資源，為社區民眾提供多方面服務的必要性，而且將透過立法以確定排除學校開放教育資源的可能障礙，同時將建立示範與領導單位，以測試類此學校進行社區推廣的成效。此等宣示、強調與作法，將進一步開放中等學校的教育資源，以供社區民眾的共同使用，對於「學校社區化」，應具有更積極的效益。

英國在 2002 年 7 月 24 日完成立法程序的「2002 年教育法」(Education Act 2002)，其部分法令對於學校與社區的互動關係，也有直接或間接的正面影響 (The Stationery Office, 2002)。該教育法在第三篇 (Part 3) 有關公立供給學校 (maintained schools) 的三章規定中，其第一章是談供給學校的經營管理，從第 19 條到 40 條。除了有關學校間的合作及年度家長會等與增進學校與校外團體互動有關的條文外，直接與社區工作有關者包括，第 27 條是學校經營主體提供社區設施的權力、第 28 條是學校經營主體提供社區設施的權力限制，以及第 35 條對於社區、自願學校、社區特殊及養護學校等人事的規範。若以第 27 條及第 28 條為例，供給學校有權力提供為慈善目的、在學生與其家長、於學校所在社區工作或生活的其他人所需要的設施與服務。此等權力涵蓋經費的支出運用；制訂協定；合作、辦理及協調活動；提供人員、物品、服務及住宿。反之，在第 28 條規定，供給學校經營主體沒有權力作有違規範、禁止或限制等事。「2002 年教育法」延續了前述既有的開放學校教育資源作法，進一步在法令上予以具體的規範，讓學校的經營人員對於其權責有更清晰的瞭解，有助於「學校社區化，社區學校化」的效果擴大，以及促進學校與社區的密切互動。

英國工黨政府再次贏得執政權後，其教育及技能部也提出了「教育與技能- 成果發表，邁向 2006 年的策略」(Education and Skills: Delivering results. A strategy to 2006) 的政策報告 (DfES, 2002e)。報告中具體地臚列了該部的三個目的 (aims) 與三個目標 (objectives)，可清楚看出英國當前的教育政策重點。三個目的是：(一) 為每個人創造發展他們學習的機會。(二) 讓每個人最大的潛能充分發揮出來。(三) 達到教育及技能層次的卓越標準。據此所延伸的三個進一步目標是：(一) 給兒童一個優越的教育起點讓他們有更好的未來學習基礎。(二) 使年輕人能夠發展與充實生活和工作所需的技能、知識及個人條件。(三) 鼓勵並使成人能夠學習、增進技能以豐富他們的生活。此三個目標實則與基礎教育、中高等教育及成人繼續教育等階段相契合。在目標二的實施策略之一，再次提到學校課程的改革，將公民

權納入課程，以支持及鼓勵學生成為他們社區之主動的公民與貢獻者。再一次結合了前述「學校-獲取成功」的白皮書，強調培養學生社區參與的公民素養及責任，並正式融入國家課程之中。此一達到目標的策略，將有助於學校與社區互動關係的發展，學校可善用社區資源教導學生的公民素養及其演練；社區則是學生的學習與實習場境，也可獲得來自學校的學生人力資源，參與社區事務，促進社區的發展。

綜言之，英國在整體發展終生學習社區及其近年來從地方學校及行政，以及全國性教育政策來強化學校與社區互動關係等作法經驗，所帶來的啟示可總結為下列六點：

- (一) 反映多元參與及多管齊下的社區工作特性：社區工作具有龐雜多元的屬性，無法獨賴單一的機關、機構或組織，必須結合社區中不同的公私部門主體，以多元化的原則形成共事的單一部門。為能「共事」，必須要先有「共識」，達成共識是多元主體參與能夠生效的重要條件。學校與社區的互動亦然。
- (二) 制定相關的法令及政策有其必要性：社區工作涵蓋不同的行政部門，而行政機關也有責任負起行政工作的指導、協助及監督，凡此都有賴法令來作規範，並據此制定政策。英國的 2002 年教育法及「學校-獲取成功」白皮書不僅具有規範效果，也有行政指導的功能。
- (三) 擴充社區學習的參與範圍及其內容：學習社區的發展，在其參與主體及功能發揮上，不能僅侷限於教育部門。而是以較廣義的社區服務或工作來擴充其主體的多元參與，以及社區整體功能的發揮。不能單從「學習」或「教育」的層面來發展學習社區。學校因此需要充分結合社區的多樣教育資源，拓增達成學校教育目的的多元管道。
- (四) 發揮充分溝通、協調、討論及互動等效益極為重要：社區伙伴關係的發展及合作網絡的形成，乃是結合了不同組織及團體，不同參與主體具有不同的組織目標、結構、人員等組織文化差異。為能獲致 $1 + 1 > 2$ 之協同合作效益，有賴持續而暢通的良好互動，以求共識形成及依循合作規則等必要條件的出現。英國「學習支援」的作法，便是從平時日常生活中來促進學校與社區良性互動的有效方式。
- (五) 延伸學校的角色功能積極參與終生學習社區發展：就終生學習的推展此一議題來說，學校擁有相對較系統化及充裕性的教育資源，對於終生學習社區的發展應扮演更積極的角色。在此一願景的追求下，學校社區化不僅是學校教育的延伸，也是學校的義務與責任。英國在 2002 年教育法及政策白皮書等規範，正是凸顯了學校社區推廣教育的必要性。
- (六) 增進家長參與教育事務的權責有助於學校與社區的密切互動：鼓勵並開放家

長參與學校及地方的教育事務，可謂是當前的教育改革國際趨勢之一。而英國「家庭-學校協定」的作法，則是明確化了家長與學校間的權力、責任與義務，對於親師合作，家庭、社區與學校互動關係的建立與發展，可帶來積極的正面效益。

就比較教育的研究與其結果的運用來說，所強調者是比較主體之間的文化、歷史、制度與環境等內外條件的差異，一味地移植及照單全收，並非比較教育的初衷及適切的應用。對於學校與社區兩者的互動關係此一議題亦然。英國對此一課題向來即重視，其相關作法也有其特色與效果，對於台灣地區在此等類似工作上，也具有相當的啟發作用。惟英國的諸多作法是否也可援引到我國來使用，則有待對相關內外條件的分析，以作為經驗篩選、調適與修正的參考。

肆、台灣地區近來有利於促進學校與社區互動關係的情勢分析

我國教育當局對「學校社區化，社區學校化」的呼籲，也有助於發展終生學習社區及其合作網絡，但整體說來，其實施效果仍需再加強，這也正是為何行政院教改會（1996）在其教育改革總諮議報告書中，再次提出此項策略建議的原因之一。惟盱衡近年來台灣地區在相關教育政策上的作法，卻也為增進學校與社區的互動關係，或是促進學校社區化創造了有利的內外條件。

一、九年一貫課程可增進國民學校與社區的互動

自九十學年度起於國民中小學實施的九年一貫課程，是近年來在國民教育課程上的重大改革，影響的層面極為深廣。九年一貫課程在整體的課程取向上，鼓勵學校與社區的充分互動。誠如教育部於二〇〇二年三月三十日公佈的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」所揭示的兩項綱要特色（教育部，2002a）：（一）、增進學生對生長環境之認知，國小一年級至六年級，每學期必選修鄉土語言課程（閩南語、客家語、原住民語三選一），國中則列為選修；（二）、發展學校本位課程，學校成立「課程發展委員會」以決定各學習領域之學習節數，並規劃各類活動及課程，以發展出學校之辦學特色。這兩項特色，有益於學校從社區來選取教材，可增進學生對生長環境的認知，同時也可發展學校本位的自編課程。歐用生（2000）即認為學校本位課程在實施上，學校應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等

相關條件，結合全體教職員及社區的資源。可見這種課程設計與教學取向，有助於促進學校與社區的連結，培養學生對社區的認識，以及社區與學校資源的流通共享，可增進「學校社區化，社區學校化」的落實與終生學習社區的營造。

若從實務來看，台北縣在九年一貫課程的宣導、推動與實施上，以資源統整作為原則之一。在家長宣導、說明與社區參與方面，則是推動「社區有教室」方案（吳財順，2000）。台南市在九年一貫課程的推動執行上，其策略之一是促進民眾共同關心教育，加強社區參與及親師合作。在學校的行政實務上，則整合社會資源，協助學校推動教育革新。學校充分運用社區資源，與社區建立教育的「伙伴關係」，讓社區與學校共同關心教育，使課程與學生的生活息息相關。將社區資源融入主題式教學，落實課程統整（鄭新輝，2000）。因此，從台北縣及台南市的例子可知，九年一貫課程在實際的運作上，確實有助於學校與社區的增加互動、資源共享及建立伙伴關係等。在教育部九年一貫課程推動工作小組的九十年工作總報告中，綜合歸納各訪視委員及縣市政府的意見，提出了建議，其中一項是「資源整合」，建議小型或離島地區學校，採策略聯盟方式合聘英語師資；教師應建立學校的伙伴關係進行學習。而在「其他」項上，建議學校結合社區資源，共同推動新課程之宣導及推廣（何福田，2002）。這些建議反映了學校或教師為實施九年一貫課程，不應該關起門來單打獨鬥，而應該開門尋找資源共享及策略聯盟。尤其是結合社區資源，不僅直接有助於鄉土教學，對整個九年一貫課程的實施也良有幫助。九年一貫課程的實施，可說是提供了學校與社區互動的鼓勵與規範機制，也提高了發展終生學習社區合作網絡的必要性，帶來了有利的助長條件。

二、高中職社區化有助於高中職與社區的互動

除了九年一貫課程的實施可增進學區裡國民中小學與社區的良性互動外，高中職社區化也是另一項有利的助力。以往在高中職聯考的方式下，學生的來源係由其聯考分數作決定，與學生所居住的地區並無密切的關係。尤其是各縣市屬前面志願的明星高中職，有不少的學生來自外縣市，突破了居住地與學校所在地的一致性關係。隨著高中職聯考的式微，多元入學方案的採用，其主要的配套措施便是高中職社區化。援用國中小學區制的作法，試圖將高中職依學區制規畫，保留名額讓學校所在地的社區學生，可以就近就讀學區中的高中職，也促進了高中職與社區的密切互動。由於高中職社區化的研議，可能打破了長久以來各校的招生生態，以及明星學校的角色地位，也因此而導致熱烈的爭辯與討論。雖然打破明星學校的區隔正是高中職社區化的目的之一，但是這卻也是該方案亟待克服的障礙來源。惟值得強調者，高中

職社區化並非招收來自學區內的學生便已克竟全功；「學區化」也不等於「社區化」，此等可說只是高中職與社區密切互動的起始條件，有助於奠定學校與社區的融合關係。

為推動高中職社區化，教育部已輔助辦理「高中職社區化推動方案」，並邀集學者專家組成諮詢輔導小組協助進行。高中職社區化推動方案分成專案學校及一般學校兩種方式進行。專案學校以其校數及分佈地區，共分七個輔導區。一般學校依「改善教學設施」、「課程區域合作」及「就近入學獎學金」等三項專案計畫進行（教育部，2002b）。從其內容來看，仍在作初始階段的規畫研究。高中職社區化可謂是近年來高級中等教育的重要改革，雖然其功過成敗尚難預料，可預見的障礙也不在少數，但其改革方向是值得肯定的。只是要充分達到高中職社區化的目的，除了招生方式、學校行政的措施及校際間的合作外，高中職在軟硬體方面如何與社區及其民眾有密切的分享及互動，增進學校與社區中不同公私部門的資源共享及伙伴關係，則是落實社區化的必要條件。正如國中小一般，如果高中職也能社區化，雖然其校數與分佈不如國中小，但社區仍可增加不少的學習資源進來，有助於社區的學校化。國中小及高中職的社區化，加上社區的學校化，當更有益於終生學習在社區的推動及實踐，也有助於不同主體合作網絡的形成，促進國民及中等學校對終生學習社區合作網絡的參與及貢獻。

三、社區大學有助於社區終生學習資源的連結

近年來在台灣地區如雨後春筍設置的社區大學，可謂是聯盟性的「虛擬大學」，其雖稱「大學」但與「大學法」所界定不同。社區大學的法律定位，依 91 年 6 月 26 日總統公佈生效的「終生學習法」第三條的界定是屬於「在正規教育體制外，由直轄市、縣（市）主管機關自行或委託辦理，提供社區居民終生學習活動之教育機構」（教育部，2002c），係屬於非正規的終生教育機構。目前已有超過三十五所的社區大學，其受到中央及地方政府的政策支持與重視、經費上的挹注、所引起社會大眾的參與與公眾議題的討論，在在顯示它在目前國內成人教育或終生學習推展上的重要角色，以及所應該進一步提升功能的必要性。尤其是台灣地區仍缺乏社區型正規專業成人教育機構，以及公部門原來規畫的社區學院前途未卜的情況下，社區大學可說是希望之所寄；而以它目前所得到的資源及背負的社會期待，社區大學也需要促進其專業化，提升其經營及服務的品質，逐漸發展成社區的終生學習中心，為社區終生學習資源的協調統整，以及不同主體間合作網絡的形成，扮演更積極有效的角色。

目前社區大學率多採公辦民營的方式，由地方政府提供預算委託民間團體辦理，並能獲得來自中央政府的經費補助。其本身的經營就是連結了社區中不同的公

私部門主體，分享彼此在場地、設備、教材、師資及理念等軟硬體資源，以社區大學的名義，彙整成學術、生活藝能及社區參與等課程結構，共同為社區民眾提供多元的學習機會。國民學校往往就成為社區大學「寄身」的場所。如第一所的台北市文山社區大學本部便是設在木柵國中。與原有既存的各類學苑相較，其實除社區大學所標榜的理念、三類的課程及共同的社區大學名義外，其實並無太大的差異。社區大學本身的經營型態，就如終生學習社區合作網絡的運作一般，係採多元主體參與、資源共享及協同合作等方式來運作。因此，社區大學不應以民辦的高等教育為已足，只強調高等教育權的下放。在教育目標上，也不宜侷限在公民意識的培養，而應以社區成人教育機構為定位，兼顧高等教育、成人教育及終生教育等目標來推展。在法令、角色界定及專業化等條件充足後，社區大學應能發展成社區終生學習中心，為全體的社區民眾提供多重目的及多樣內容的學習機會，在終生學習社區合作網絡的形成及運作上，發揮更積極有效的貢獻。惟睽諸實際，社區大學的經營效益與服務品質卻也是良莠不齊，為達上述目的，類似李維真(2001)及陳翠娥(2001)等針對區域內不同社區大學的實證研究檢視，以及社區大學本身的檢討，中央與地方政府的評鑑輔導，仍具有迫切的需要。

四、全球化及在地化的競爭趨勢有益於社區經營的投入

台灣地區自2002年1月1日起正式成為WTO的會員，邁向了市場開放化、全球化與自由化的一大步。加入了WTO意味著我國進一步參與國際社會，成為地球村休戚與共的社群一員。國與國之間的藩籬被打破或降低，全球化的程度提高，彼此的競爭增加，於是可能受到更多更直接來自會員國的貿易及其他多方面的影響。全球化意味著適者生存、優勝劣敗的現實叢林法則，因此如何提升國家競爭力，以及在全球化的同時，也能充分地兼顧在地化，發展台灣本土的文化與草根特質，樹立無可取代的獨特性，也是全球化趨勢下刻不容緩的重要課題。而在地化若從操作層面來看，必須落實到社區此一基本的單位，才能獲得具體的範疇及實施的重點。因此，在地化的目標，將有助於我國對社區經營的再投入。

全球化也代表著競爭化的加劇。在知識經濟時代，台灣地區的競爭力應來自知識產業的創新及發展，以求在全球化的開放市場上能不僅存活下來，而且能佔有一席之地。經濟部工業局最近篩選了適合台灣發展的十大新興產業，包括奈米技術、數位內容、彩色影像、半導體精密設備、車輛競技、保健食品與保養品、技術交易服務、研發服務、設計，以及廢棄物資源化產業(聯合新聞網，2002)。從這十項新興產業來看，基本上率多屬於技術或資金密集的產業，也說明了我國邁向知識經濟

的發展趨勢，以及提升知識競爭力的迫切性。知識競爭力來自教育及學習的投資，才能促進研究及創新，也顯示推動全民繼續教育及終生學習的迫切性。投資教育就是投資人才、就是投資競爭力，也就是投資利潤。在全球化的知識經濟型態下，教育及學習的角色功能也益加凸顯，更是不容政府忽略的必要投資。

在地化導致對社區經營的必要性增加，以及知識經濟的發展也提升對終生學習推展的需求，凡此都說明了從社區來推展終生學習的重要性。從實際觀之，為因應高等教育的開放與競爭，國內大學紛紛組成聯盟，希望透過資源共享及策略聯盟的方式，來增加經營的效益及彼此的競爭力。這種合作網絡的形成，可提供社區類似作法的參考。而為了自籌經費及增加經費的來源，公私立大學無不藉由進修推廣教育搶食市場的大餅，事實上也提高了大專院校與所在社區不同主體協同合作，以敦親睦鄰開拓市場的必要性。此外，行政院院長游錫堃在 2002 年 2 月 26 日對立法院施政方針的口頭報告，提出的四項政策方向之一「人文新台灣」中，強調要推動增強終生學習動力的社區總體營造，促使社區自我活化與學習，以建立學習型社會(行政院, 2002)。此一政策方向洞悉了以往社區總體營造重硬體輕軟體的弊病，特別是能夠結合終生學習與社區總體營造，切合終生學習社區發展的需要，確實令人期待在進一步的政策內容與實施上，能具體加以實踐。

可見，從不同的政策規畫及現實需要等層面顯示，台灣地區終生學習社區合作網絡的形成及運作具有相當的必要性，同時也為學校與社區的互動關係或學校社區化奠定了有利的基礎。在此內外環境有利條件增加的情況下，如何以英國經驗為參考，基於見賢思齊見不賢內自省的觀點，強化我國學校的社區化，可謂是此其時矣。

伍、英國經驗對我國發展學校社區化有效策略的啟示

雖然「學校社區化」並非首次被提出，也不是當前我國教育當局才要付諸實施的政策重點。學校，尤其是分佈相對較普遍的公立國民中小學，以及目前以社區為名，已出現在各縣市的社區大學，其所以需要社區化的理由，在消極上是渠等擁有相對較豐富的軟硬體資源，這些屬公共財的教育資源，不應被學校據為己有，而有必要開放資源的應用，與學校所在的社區民眾共享。在積極上，學校教育資源對社區的開放，有助於社區問題的解決及社區發展，進而有益於學校教育功能的落實及教育目標的達成。學校與社區可謂是合者兩利，相輔相成。如果學校只在圍牆內辦

學，不顧社區的經營及其教育功能的提升，對學校教育的效果將是事倍功半。孟子所言「一傳眾咻」，正是說明了校內外教育資源應相互為用的必要性。

英國在促進學校與社區互動關係的相關經驗上，對於我國據以發展學校社區化有效策略的啟示，可有下列六項。

一、落實法令的執行以作為學校社區化行政運作的基礎

類似英國從教育法令中明文規定學校與社區互動的作法，我國也早已有之，只是在法律的位階有所差異；更重要者，徒法不足以自行，必須充分落實法令的規範，以作為學校及各級行政運作的基礎及指引。作者曾歸納了表一相關法令（王政彥，2002b）的規定。

表一 相關法令對學校參與社區工作的規範

法令名稱	公佈/修正日期	條文規定
教育基本法	1999年06月23日	第八條 學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。
國民教育法	2001年12月21日	第十五條 國民小學及國民中學應配合地方需要，協助辦理社會教育，促進社區發展。
社會教育法	1980年10月29日	第九條 各級學校得兼辦社會教育；其辦法由教育部定之。
各級學校辦理社會教育辦法	1983年06月22日	第四條 國民中學及國民小學得依社會實際需要辦理下列社會教育工作： 一、開放運動場所、集會場所及圖書閱覽室等供民眾使用。 二、協助社區民眾舉辦各項體育及康樂活動。 三、輔導家庭教育及親職教育。 四、舉辦有益於改善社區民俗之活動。 五、其他有關社會教育事項。
國民中小學九年一貫課程暫行綱要	2000年9月20日	三、課程實施（二）課程計畫 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，並審慎規劃全校總體課程計畫。
社區發展工作綱要	1999年12月14日	第十五條 社區發展協會應與轄區內有關之機關、機構、學校、團體及村里辦公處加強協調、聯繫，以爭取其支援社區發展工作並維護成果。

資料來源：內政部，2002；法務部，2002；國立台灣師範大學，2002。

由表一可看出，在所列舉的五項教育法令中，教育基本法及新修正的國民教育法，均有較強制性的規定，賦予國民學校「應」辦理社會教育，促進社區發展的任務。社會教育法則採取較緩和的規範，在其本文及各級學校辦理社會教育辦法中規定，國民學校「得」辦理社會教育，開放學校資源給社區民眾使用。而唯一一項非教育法令是由內政部擬定的社區發展工作綱要，則規範社區發展協會「應」充分與社區內的機關及學校加強協調與聯繫，以共同推展社區工作。此外，類似家庭及親職教育等廣義社區工作的推動，學校也是責無旁貸，諸如「推行家庭教育辦法」的第七條（1999年6月29日修正），立法院於2001年12月21日一讀通過之「家庭教育法草案」第九條，也有類似的規範，因關係較間接且囿於篇幅，在此不再贅述。執法是否確實的關鍵之一，應是結合定期與不定期學校評鑑或視導作檢視，將有關規定列入學校行政工作績效的考核項目，隨時檢討法令執行的成效。

二、建構以學校為本位的社區學習中心作為學校社區化的起點

英國為發展終生學習社區所規畫的學習中心，不僅有助於社區學習的推展，也是連結社區各類教育資源，對資源作充分運用的有效方法。對學校教育來說，不僅促進學校參與社區學習中心的營造，也是開放學校教育資源、發展學校公共關係，以及落實學校教育目的的重要途徑。就學校擁有相對較豐富的教育資源，以及學校本身的教育目的與任務而言，學校應扮演著社區學習中心的關鍵角色。尤其在我國，目前社區的終生學習機構、設施及資源，不如英國來得普遍與成熟的情況下，公立的國民學校更該發揮積極的角色功能，主動引導社區學習中心的發展，在近程上建構以學校為本位（school-based）的社區學習中心，作為學校社區化的起點，進而有助於在遠程上專業社區學習中心的成立。從實務上觀之，目前的主要障礙在於缺乏獎勵或規範的配套措施，同時學校也無專責社區推廣教育的部門及人員，往往導致事倍功半或流於口號。當政府為社區營造聘任或培養「社區營造師」或「社區規畫師」時，為減少人事經費，對人力資源作更充分運用，其實可取才於學校教師加以培訓，賦予專任的資格；或讓參與社區推廣教育的教師，可以減少授課時數。學校也應規劃專責社區推廣教育的行政單位，參考大專院校的行政層級及編制加以設置，同時配置專責人員、教師兼任或家長志工。若能結合教育行政機關從該等工作項目對學校視導及績效考核作獎勵與評鑑，當有助於建構以學校為本位的社區學習中心。

三、發展終生學習社區合作網絡作為學校社區化的整體基礎架構

英國對於學習社區及其網絡建構的經驗顯示，學校與社區的互動關係並非孤立或獨立的議題，而是在整體上終生學習社區合作網絡的一個關鍵環節。前述建構以學校為本位的社區學習中心，其主要目的也在營建學習社區合作網絡，邁向終生學習社區。因此，對於學校社區化的工作不應以「個體」的角度來進行，而是應以「整體」的鉅觀規畫，發展終生學習社區合作網絡作為基礎架構（infrastructure），讓學校社區化作為網絡中的觸媒因子，充分發揮學校教育資源較充裕的優勢，扮演活化此一社區學習網絡的重要角色；同時藉此架構促進社區中相關主體的緊密互動。際此我國類似九年一貫課程付諸實施等相關有利條件下，教育當局應夥同相關的行政部門，如負責社區工作的社會行政單位等，成立經常性的多元組成委員會，從建立伙伴關係開始，逐漸發展此一社區學習網絡，以構建促進學校社區化的基礎建設（王政彥，2002a）。據此，學校社區化可以是一個策略，其目的在發展學習社區網絡，以邁向學習社區；學校社區化本身也可以是一個過程目的，但其宗旨在帶動學習社區網絡與學習社區的實現。然而，學校社區化不應只是一個終結目的，變成單一的課題與工作，而是要加入整體與全面的考量，以擴充學校社區化的最大效益。

四、充實社區的教育資源以塑造學校社區化的有利環境

社區與學校的緊密互動有助於學校社區化的落實，而這種互動關係必須從日常生活中便可培養。除了學校開放教育資源與社區民眾共享有助於彼此關係的增進外，英國的經驗也顯示，如果社區的教育資源充裕，學校在校外教學、課後活動及學生社區參與素養等培育上，也可就近在社區取材，藉此增進社區與學校教育資源的相互流通與分享，同時培養兩者的互動關係。英國「學習支援」的作法，正是社區為學校提供豐富教育資源的寫照。睽諸實際，台灣地區的九年一貫課程中，鄉土教學及學校本位課程的發展，將有助於學校在教學上善用社區的教育資源。而類似結合學校及社區商家等團體所組成的兒童安全防護體系，以及社區課後安親班等，也是學校結合社區資源的普遍作法。當然，學校所處的社區其教育資源的多寡，受到城鄉及資源分配等差異所影響。因此，政府教育當局應以弱勢地區優先的作法，充分協同其他的公私部門團體，充實弱勢社區的教育資源。再如各級學校、圖書館、活動中心等分佈較普遍的社教機構，在資源共享的理念下，可結合前述終生學習社區合作網絡的發展，以充實社區的教育資源，讓學校能善用校外的社區資源，擴大

資源應用的成效，也增進學校與社區的緊密互動。

五、規劃學校對社區開放教育資源的獎勵機制以提高學校社區化的誘因

表一所引有關學校應開放教育資源或參與社區工作等法令上的規定，基本上對於學校是屬於強制性的「應然」消極規範，缺乏積極性的獎勵機制，從正面及鼓勵的方式，呼籲並促進學校教育資源的開放。英國在「2002年教育法」中對於學校經營主體開放教育資源的權力有具體的規定，惟從其法令內容觀之，仍較缺乏從正面著墨的獎勵規範。目前台灣地區多數學校對於向社區開放教育資源裹足不前的主要因素是，其涉及經費的收支辦法缺乏彈性，導致管理維修上的困擾，徒增行政業務的負擔。於是，通常都只開放較不需要管理的戶外運動場所。改進之道可參考目前公立大專院校成立校務基金的作法，讓學校在社區教育、資源開放及開設推廣班次等經費收支上，具有較大的自主性及彈性，而不要唯有收入全數上繳歸公一途，衍生自找麻煩或多一事不如少一事的消極心態。高雄市也在研議市立高中職採用類似大專院校校務基金的作法。雖然國民教育階段屬義務教育，所投入的公共財較多，但如果在校務基金的相關辦法上加以因應調整，並非完全不可行。以此校務基金作基礎，結合法令循序建立一個學校對社區開放教育資源的獎勵機制，當有助於提高學校對社區開放教育資源的意願及誘因。

六、增進家長參與學校事務的權責以為學校社區化注入活力

雖然親師合作向來是我國義務教育階段所強調的課題，學校也都定期召開家長會，或委由導師進行家庭訪問，以培養學校與學生家長間的良好關係。多數學校也由輔導室或教務處辦理類似「媽媽教室」或「家長志工培訓」等活動，提供家長參與學校的服務工作，以及獲得進修學習的機會。目前的教改訴求也在提高家長參與學校事務的權力及機會。不過，各地區及各校的實施效果率多良莠不齊。不少家長仍缺乏參與學校事務與其子女教育的認知、情意或技能，將全部的教育責任委諸學校教師及其他人員，家長則「置身事外」。一旦在學子女出了事情，不少人仍「唯學校是問」，鮮少反躬自省自己是否盡責。因此，就社區家庭與學校的互動關係來說，在台灣地區多數仍顯得疏離，也影響了學校社區化的落實。英國讓家長與學校間訂定「家庭-學校協定」的作法，不失是一個具體明確化的方式，讓家長事先瞭解其角色權責，同時也據此來監督學校教育。學校則可邀集家長參與學校事務，尤其是對學童的教育責任，既減輕學校負擔也擴大家庭教育的效益，具有家長、學校及學生

都贏的功能，有助於為學校社區化注入活力。我國肇因於在文化上與英國的差異，以及家長參與學校事務的素養不足，或可以實驗或試辦的方式，嘗試援引家長與學校間互簽協定的作法，以落實家長參與學校事務及其子女教育的效益；同時學校應提供家長進修學習所需參與素養的機會。

上述從法令規定到家庭與學校關係的增進，可謂涵蓋了鉅觀及微觀的規畫，結合了當前已有的作法，以及需要從新開始的策略。同時，基於英國與台灣地區在各方面的潛在差異，在此也特別強調學校社區化獎勵機制的建立、家長參與學校事務及其子女教育協定簽署的循序漸進，以及加強對家長或社區民眾參與素養的繼續教育。以期能將英國在學校與社區互動關係等作法經驗上，作最有效益的參考與移植。

陸、結語

學校本來就是社區諸多組成成員的一份子，本來即不應劃地自限或據地為王。尤其是分佈較普遍的公立國民中小學，渠等與社區的互動關係更是密切，而不能也不應與其所在的社區一分為二。公立的國民學校擁有相對較豐富的軟硬體教育資源，基於公共財的理念，需要考量如何訂定資源開放的辦法，以與社區民眾共享有限的教育資源。除可帶動社區的發展外，也有助於學校教育功能的落實，此乃是一舉多得的作法。英國對於促進學校與社區的互動關係，以建立終生學習社區網絡等課題，向來極為重視，也持續從中央到地方規劃實施具體的政策與作法，此等經驗對於我國學校社區化的願景，也良有啟示。當然，學校設置的初衷不在於社區化，而是在其教育目標的達成。因此，學校的「本職」乃是教育功能的彰顯及教育目標的獲得。然值得強調者，學校社區化有助於此一學校本職的實踐。因此，社區化是學校潛在效益的延伸，是學校由內而外發揮其教育效益的有效策略。學校與社區有緊密的互動關係，才能促進學校的社區化；對於社區的學校化亦然。學校社區化本身不應只是一個終結性目的，而是要成為發展終生學習社區合作網絡，以建立終生學習社區的關鍵策略。作者因此從鉅觀及整體面談起，分析英國在建構終生學習社區的作法經驗，進而檢視了當前英國在中央及地方有關強化學校與社區互動關係的作法，歸納了六項的經驗啟示。據此，作者也在探討台灣地區近來有助於促進學校及社區互動關係的情勢條件，作為篩選英國經驗的參考，提出了六項可作為增進我國學校社區化的可行策略以作為本文的建議。

參考資料

- 王政彥 (2002a)。終生學習社區合作網絡的發展。台北：五南。
- 王政彥 (2002b)。教育行政機關及學校在社區總體營造所扮演的角色。發表於教育行政論壇。2002 5 25。嘉義：國立中正大學教育學研究所。
- 內政部 (2002)。社區發展工作綱要。<http://vol.moi.gov.tw/sowf3w/06/10.htm>
- 行政院 (2002)。行政院游院長立法院施政方針口頭報告全文。
http://www.ey.gov.tw/web/menu_plan/plan91022601.htm
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。總諮議報告書。台北：行政院教改會。
- 吳財順 (2000)。台北縣九年一貫課程的宣導、推動與實施。發表於九年一貫課程政策與執行研討會，2000 12 26-27，板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- 法務部 (2002)。全國法規資料庫。<http://law.moj.gov.tw/fll.asp>
- 李維真 (2001)。我國社區大學經營及其發展之研究 - 以南部地區為例。國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 何福田 (2002)。「九年一貫課程推動工作小組」九十年度工作總報告。
<http://www.eje.edu.tw/ejedata/linda/20022271651/1..htm>
- 林明地 (2002)。學校與社區關係。台北：五南。
- 教育部 (2002a)。「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」說明。
<http://teach.eje.ntnu.edu.tw/data/a01/2000330144152/>。
- 教育部 (2002b)。技職司。高中職社區化推動方案諮詢輔導工作計畫。
<http://www2.edu.tw/secretary/plan/91year.htm>
- 教育部 (2002c)。終身學習法。<http://www.edu.tw/society/Laws/Lo1/1-8/lifelong.doc>
- 陳翠娥 (2001)。社區大學建構公民意識之研究 - 以台北市四所社區大學為例。國立政治大學公共行政學系碩士論文。
- 郭進隆譯 (1994)。第五項修練。台北：天下文化。國立台灣師範大學 (2002)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
<http://www.eje.ntnu.edu.tw/data/onell/2001141425/總目錄.htm>
- 歐用生 (2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。發表於九年一貫課程政策與執行研討會，2000 12 26-27。板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- 聯合新聞網 (2002)。未來明星產業 工業局選定十項。2002 3 6。
<http://udnnews.com/NEWS/FINANCE/IMPORTANT/726712.shtml>

- 鄭新輝 (2000)。台南市九年一貫課程推動執行情形報告。發表於九年一貫課程政策與執行研討會，2000 12 26-27。板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- BCES (2002). Lifelong learning networks.
http://www.bristol-lea.org.uk/lifelong/pdf/l1net_structure.pdf
- CEDC (2002). Widening opportunities through learning.
<http://www.cedc.org.uk/education/>
- Crease, J. (2000) . Lifelong learning is the battering ram against inequality. *Adults Learning*, 12 (4) , 7-8.
- DETR (2001). Our towns and cities: The Future Delivering on Urban Renaissance.
<http://www.regeneration.detr.gov.uk/>.
- DfEE (1998). Home-school agreement. London: DfEE Publications.
- DfEE (2001). Greater involvement of community in the school and the school in the community. <http://www.dfes.gov.uk/schools-plus/part3.htm>.
- DfES (2002). The Government's response to the report of the Education and Libraries Task Group: Empowering the learning community.
<http://www.lifelonglearning.co.uk/etlc/li04.htm>
- DfES (2002b). Types of school.
<http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc8>
- DfES (2002c). Learning at home and outside school.
<http://www.dfes.gov.uk/parents/learning/home.cfm?fuseaction=doc11>
- DfES (2002d). Schools- Achieving success.
<http://www.dfes.gov.uk/achievingsuccess/index.shtml>
- DfES (2002e). *Education and Skills: Delivering results. A strategy to 2006*. London: DfES Publications.
- Hooper, R. (2000). Adult and community learning alliances- A new role for local authorities? *Adults Learning*, 12 (1), 16-17.
- Hutchinson, J. and Campbell, M. (1998). *Working in partnership: Lessons from the literature. Research brief No 63*. London: Department for Education and Employment.
- James, A. and James, A. (2001). Tightening the net: Children, community and control. *British Journal of Sociology*, 52(2), 211-229.
- National Commission on Education (1993). *Learning to succeed*. London: Heinemann.

NIACE (2001a). *Adult learning Yearbook*. 2001-2002. Leicester, England: NIACE.

NIACE (2001b). Learning towns and cities.

<http://www.lifelong-learning.co.uk/learningcities>.

NIACE, (2001c). *Annual report and accounts 2000-2001*. Leicester, England: NIACE.

The Stationery Office (2002). *Education Act 2002*. London: The Stationery Office limited.

日本推動學校社區化之 政策分析

李聰明

【作者簡介】

李聰明，台灣台北縣人，日本筑波大學客座研究員。曾任教育部國教司科長、國立教育資料館秘書。現任文化大學教授。

摘要

人類要成長發達，無論什麼情境什麼地方都會認真體驗學習。但是，自從學校出現之後就像拿教孩子讀寫算那麼單純的活動來界定教育的意念。結果把教育窄化、單純化。教師們也在不知不覺中自大，以為他們是發揮教育功能的中心，自認他們的工作和學校的組織經營才重要，因此忽視孩子在家庭成長學習的部份，也忽視他們在社區中成長學習的部份，而將學校肥大化，只知堆積學生的知識，限制學生成長過程中的學習。致使受教育的人，裝滿一肚子的知識，成為過胖兒，在應付複雜變化激烈的社會環境時，反而身子笨重，行動遲緩，應付困難，顯得沒有潛力。教育社會學家不得不指出：學校不能完全替代家庭和社區，應該在家庭學習成長的還是歸家庭去做，應該在社區學習成長的還是歸社區去做，這樣才能獲得更大的成效。教育學者也想到要把學校生活、家庭生活、社區生活打成一片，讓孩子均衡的學習成長，才會成為靈活有力氣的人。這就是學校社區化的原理。本文對日本明治維新到現在教育上有無推動學校社區化的政策與做法，分析報導其實情，以供國人參考。

關鍵字：教育政策、學校社區化、社區主義教育行政、學校自我裁量權、國家主義教育、學校課程自主權

壹、前言

日本的教育對我國來說，是先進國家，不過，我國自從在民國 88 年(1999)公布教育基本法，民國 87 年公布教育改革行動方案，89 年公布國民中小學九年一貫課程綱要，這一連串的教育改革政策順利推展下，日本已不再比我國先進，我國的教育改革已領先日本。就以教育基本法來說，教育基本法可以說就是教育的準憲法，也是教育的最高政策。我國的教育基本法制定過程歷經七年的努力才公告完成，共有六個版本(立法院公報)，早在民國 82 年 1 月，立委顏錦福等人提出第一個草案版本，83 年 4 月立委翁金珠等人提出第二個草案版本，85 年 11 月立委朱惠良、范巽綠、林政則等人提出第三個草案版本，86 年 2 月立委蔡璧煌等人提出第四個草案版本，同年立委李慶華等人提出第五草案版本，教育部吳京任部長時，才提出政府的草案版本，經行政院院會通過後於 86 年 8 月 26 日函送立法院。當時負責審查的立法院教育委員會由范巽綠委員擔任審查會主席，經努力審議下通過一讀，當時在公聽會與審查會中，表現出自由主義的教育行政思想，平等主義的教育行政思想，福利主義的教育行政思想，社區主義的教育行政思想，中立主義的教育行政思想，專業主義的教育行政思想，法律主義的教育行政思想，助成主義的教育行政思想，在這些現代化的教育行政思想引導下，終於通過我國的教育基本法(李聰明，教育基本法釋義，民 86 年)。本文要討論學校社區化的主題，學校是否要社區化，這個主題便是社區主義的教育行政思想主導的問題。我國教育基本法第二條第一項規定：「人民為教育權之主體」。如此規定，已足以說明「人民是教育權的主人」，人民當了教育權的主人，地方上的教育事業，當然是由地方的住民做主，教育行政上講求社區主義精神，便是從「地方的住民做地方教育的主人」這個道理推論出來的。又教育基本法第八條第三項規定：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與教育事務之權利」。國民教育階段採學區制，分發兒童就近入學，國民教育的學校，即為社區性的學校，社區的學校，由社區的住民做主人，以民主方式參與社區學校的教育事務，乃是民主社會主權在民的常軌。本條文明定國民教育階段的家長，有參與學校教育事業的權利，這就是社區主義的立法精神。又第十條規定：「直轄市及縣(市)政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜」。「前項委員會之組織，由直轄市及縣(市)政府首長或教育局長為召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代

表，其設置辦法由直轄市、縣(市)政府定之。本條文明定其成員應包含家長會代表、弱勢族群代表、社區代表，這也顯示社區主義的教育行政精神。又第九條第一項規定列舉中央政府之教育權限列舉八款，列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方，如此規定，目的在擴大地方教育權限，壓縮中央政府教育權限，這正符合教育主權在民，地方政府與人民較為接近，擴大地方政府教育權限，就是多為地方住民服務，也就是社區主義的精神表現。諸如上述社區主義教育政策精神，在日本教育基本法與學校教育法的各條文內都未出現類似規定(李聰明，中日兩國教育基本法的比較，輔仁學誌)，但這並不能證明日本的學校沒有社區化的作法。究竟日本的教育政策，有無推動學校社區化，這是本文所要探討分析的主題，茲分述如下：

貳、日本傳統教育政策下學校與社區關係

一、教育敕語的教育政策：

談到日本的傳統教育，其最大的特徵就是奉行中國儒家思想的教忠教孝兩宗旨的教育，其目的就是要培養忠君與孝親的國民，以效忠日本天皇。最有名的就是「明治天皇的教育敕語」。1980年(明治23年)10月30日明治天皇特地對日本教育的政策理念以一篇天皇敕語的模式親交文部大臣，這一道天皇敕語，未經內閣總理副署，直接以天皇手令交下，並由文部大臣剋時向全國各學校領發「敕語謄本」，訓令各學校任何儀式皆須先予奉讀，且於小學「修身科」的課本首頁恭印敕語全文，教導學生背誦默寫，以備永久遵奉不渝的意思(日本教育史編纂會，明治以降教育制度發達史，1938)。這種明治天皇不經內閣總理副署親自交下手令的教育敕語，日人稱為「敕語下賜」，又於各種儀式典禮上奉讀，如朕親臨，代表神聖不可侵犯的天皇意志的教育政策命令，教育敕語的訓導中心就是：「我臣民克忠克孝，億兆一心，世濟厥美」，又說：「爾臣民孝於父母，友於兄弟，夫婦相和，朋友有信，恭儉持己，博愛民眾」，這對於統一日本國民的忠君愛國意志，發生極大的作用，是一味以天皇為中心的忠君愛國思想，作為國民教育的根本指導方針(海後宗臣，教育法，1958)。

此一教育政策的重心在於訓育國民忠君愛國，不但在校的學生受此教訓，就是學生的家長乃至地方士紳都在各種典禮儀式時聚集到學校參加典禮儀式，並聆聽這篇教育敕語，無形中以學校為社區的中心對社區人士進行忠君愛國的精神教育。在

教育敕語的教育政策下，學校與社區的關係是由學校向社區住民灌輸忠君愛國的思想教育，社區住民和在校學生都一樣要接受學校的國民精神教育。這也是明治天皇有意要藉教育的力量貫徹明治憲法第一條所稱的「大日本帝國由萬世一系之皇帝統治之」的絕對主義天皇統治權。所以頒教育敕語直接宣諭天皇之教育意志(海後宗臣，教育法，1958)。這個時候地域社區內的學校，是社區的思想文化中心，兼具統治人民的輔助機關，地域社區的住民不是學校教育的主人，反而是接受學校教育的被統治者，絕對服從學校的教育措施，不可能對學校教育有任何主張之權利。

雖然教育敕語的訓育目的是為維護大日本帝國由萬世一系的皇帝統治，但明治維新是要發藩置縣，既要鞏固皇統，又要對抗西方列強欺凌，採取富國強兵，統一國民意志，確有必要，而且敕語內容強調倫理道德，教導人民孝於父母、友於兄弟、夫婦相和、朋友有信、恭給持己、博愛及眾，也是人民所樂於接受的倫理思想，學校教師奉行教育敕語，教化社區住民，也能受到社區住民的尊敬，儘管奉讀教育敕語如朕親臨，有統治意味，對當時的日本人，仍然很崇信仰從，所以教育敕語對於統一日本國民的愛國意志，忠君奉孝的意願，發生很大的功效。

二、國家主義的教育政策

日本於幕府末期至明治維新初期，因受到西方列強欺凌，幾淪為殖民地，明治政府認為唯有鞏固政權，建立近代化國家的規模，才能對抗列強，於是一方面廢除封建制度，另一方面採取富國強兵，殖產興業的政策，在教育方面，以先進各國的文教政策為借鑑，由政府興辦國民教育，以提高國民的知能。教育原來就是屬於私人的事，一個人為了生活與生存，應付複雜的生存情境，需要學習很多知識技能，包括工作藝能、職業技術，乃至精神上的安適平和，都要費心去學習，教育事業因此而發達，應付各個不同私人的需要，開發教育的場所與課程，以便私人自由選擇，但是明治維新以來，對於教育的看法認為教育不是私人的事，而是國家的事，教育不是由個人自由去選擇決定，應由國家來統辦決定，才能培養國家所需要的人才。當時各地藩主為武士子弟所設專以傳授武術與漢字的所謂「藩覺」、「鄉學」，以及各地有力庶民所設專授讀寫算的所謂「寺小屋」等私設的教育場所，都不是明治政府所要的，所以明治維新後的第五年(1872)8月以太政官佈告頒布了學制，此為日本近代化教育立法的嚆矢，並於廢藩置縣時，變革中央官制，開始設置文部省(教育部)，首任文部卿於上任時，聲明：全國所有的教育設施歸文部省，掌管的行政方針，開始由國家統辦教育。其所頒學制包括：設置學區制、學生就學，設師範學校，編教科書，及徵收學費等規程，學校分為大學、中學、小學。不過，明治政府頗能把握

推行義務教育的重點，命文部省集中全力於小學教育，期以國家強制力量，予以貫徹「在鄉邑無不學之戶，在戶無不學之人」的全民義務教育制度(海後宗臣，教育法，1958)。到了明治 18 年(1885)12 月，明治政府又一次大改革，取消太政官制度改為內閣制度，一切政務都歸總理大臣統合分由各省大臣掌理，文部者大臣稱為文相，首任文相森有禮主持整理教育法令，確定學校的基本體系為小學、中學、帝國大學三階段，另設培養中小學教師的師範學校，此項工作於明治 19 年 4 月完成，以敕令頒布小學校令、中學校令、帝國大學令，師範學校令等四種教育法(文部省學制 50 年史，1922)。

以「敕令」的方式公布教育法，是日本實施國家主義教育政策的一大特色，這表示這種教育法是皇帝親頒的，有絕對主義的天皇統治意旨，是最高法律，不能懷疑不能反對。這種皇帝敕令公布教育法，乃是國家絕對威權的意思表示，後來日本的政府走上大日本帝國，實施軍國主義教育與皇民化教育，都是這種皇帝敕令的無上神聖絕對威權的教育政策發展出來的(長田新監修，日本教育史)。

國家主義的教育政策下，教育均由國家統辦，教科書由國家統編，內容以國家民族意識為主，教師由國家公費培養師範生來擔任，在社會上是國家公務員，有威權，對學生有統治權，學校是政府的衙門，家長把孩子送進學校後，就不能站在校園或教室外面關心孩子在校內或教室內受的是什麼教育，教師用的教材與教法都不能過問，只能一味地接受，因為教育是回家的事，教師是在執行國家的教育，人民是接受國家教育，國家以統治權來管理辦理教育事務。

在國家主義的教育政策下，學校是政府統制地域社區的輔助機關，負責教化學校當地住民，協助住民改善生活環境，健康衛生。學校的校長，教師也會替畢業生介紹工作，做一些替住民就業服務事項，成為地方住民崇敬信賴的地方。其次，如有地震、颱風、洪水災害時，學校還會收容難民，協助救災。政府舉辦政令宣導，或防護訓練時，學校還會提供操場、或教室，協助當地政府機關辦理。教師既是國家的公務員，國家如有需要教師協助，或當地政府需要教師協助時，教師都要接受命令負起指定的工作。

國家主義的教育政策下，國家以行政權統管教育事務，學校受國家政治有關政府管轄，校長與教師與主管教育行政的機關的長官，是居於特別權力關係，教師必須服從校長的命令，校長也必須服從上級長官的命令，所以學校有服從上級機關的主從關係，與當地住民則又有政府威權的關係，不是學校社區化而是社區學校化，教師也以公務員的地位與教育專業的權威，看待地方的住民。總之，國家主義的教育政策下，學校的經營管理只有聽命上級政府長官的命令從事，並不受社區住民的

影響，也不會接受地方居民的意見。

三、備戰體制的教育政策

教忠教孝就是日本傳統教育的中心思想。從明治時代到昭和時代，忠君愛國的國民教育極為成功，進入戰時日本國民更發揮忠君愛國的精神。昭和時代日本軍閥專政，也就是利用日本國民的忠君愛國思想，請天皇以敕令公佈教育法令，將日本帶進皇民化教育與軍國民教育，因為日本國民已被訓練成為絕對服從天皇敕令的習性。

1931(昭和 6)年，日本帝國主義發動九一八事變，侵佔我國東北，又於 1932 年發動一二八上海事變，日本於此時進入全國備戰的局面，因此在教育方面積極策劃備戰教育體制，最主要的做法是籌設「青年學校」，將未升入中學或職業學校的社會男性青年全部以五年制的義務進入青年學校，即高等科畢業的 14 歲至十九歲止，均有義務接受這種軍事訓練為重點的軍人鍊成場之軍事預備教育，並於 1935 年(昭和十年)敕令公布「青年學校令」，而又將師資培育的「師範學校」改為「青年師範學校」使師範學校軍事化，以應「國民動員訓練計劃」的需要(長田新監修，日本教育史)。

接著就是戰爭時期的教育內容改進問題，於 1935 年 11 月在文部省增設「思想局」及「教學局」，專職於思想教育的統制工作，改訂「小學國史教科書」，發布「小學校武道指導要目」，頒發「國體本義」、「國民總動員要綱」，到 1941 年(昭和 16 年)3 月敕令公布「國民學校令」，將全國小學一律改稱「國民學校」，該令第一條即明定：「國民學校應遵則皇國之道 以皇國國民之鍊成為目的」，並新增一學科名為「國民科」，統合原有的修身、國語、史地等科，改稱為國民科修身、國民科歷史、國民科地理等。昭和 18 年則連中學的課程也都一樣加上國民科，各教科書均稱日本發動的侵略戰爭為「聖戰」(長田新監修，日本教育史)。要之，備戰教育體制下，教育變成忠君愛國的皇國民之鑄型鍊成場，而學生在學校的生活都變成軍事化的生活模式。

直到二次世界最後之一年(昭和 20 年)3 月內閣會議決定「決戰教育措置綱要」，決定國校高等科以上學校一律停課，學校應組織學徒隊以從事緊急要務或緊急事故之處理，至此正常教育完全停頓，學生全部投入維持治安兼捍衛國土的戰士(長田新，日本教育史)。

備戰體制下的學校，由於社會整體已進入戰時狀況，學校跟著地軍事化教育措施，除戰時訓練外，並無社區化關係可言。

參、後戰後民主政治的教育政策與學校社區化

一、戰後的民主政治與教育政策

日本忠君愛國的傳統教育演變成爲皇國民軍國主義教育。起初是經甲午戰爭與日俄戰爭小國戰勝大國的鼓舞，接著實施殖產興業政策，工業生產的市場與英美利益衝突，又爲中國大陸市場與殖民，軍隊進出中國，終至偷襲珍珠港，最後在中國的全面抗戰與美國的攻擊與原子彈威力下無條件投降。

佔領日本的聯軍以美國的麥克阿瑟爲總司令，麥帥依據波茨坦宣言，極力剷除軍國主義，促使日本成爲和平的自由民主國家。聯軍最高司令部(General Head Quarters 簡稱 G.H.Q)深知欲剷除軍國主義必須要從教育做起，所以 1945 年 9 月在東京成立 G.H.Q 之後最主要工作就是協助督促日本制定和平自由民主與福祉文化的日本國憲法，再者就是策定日本的教育改革，期能徹底消除軍國主義的教育思想和作風。1945(昭和 20)年 10 月 20 日公布「對日本教育制度管理政策會」，要求日本政府立刻實施下列三項措施：

- (一) 教育內容與目標方面：禁絕軍國主義，極端國家主義之教育。應確立議會政治、國際和平、個人尊嚴之思想，以及信仰、言論、集會之自由等有關基本人權思想的教育與實踐。
- (二) 教育人員方面：罷黜職業軍人以及軍國主義與極端主義之鼓吹者。
- (三) 教科書與教材方面：現行教科書取材內容含有宣揚軍國主義或極端國家主義思想之部分，應即全部刪除(文部省，學制八十年史)。

此外又於 1946 年(昭和 21 年)1 月向美國政府要求派遣教育專家來日協助 G.H.Q，及日本政府建立恆久的民主教育制度。於同年 3 月，一個由喬治司特達德(George D. Stoddard)爲團長的 27 名教育專家組成「美國教育使節團」(The U.S. Educational Mission to Japan)來日本協助，提出下列建議：

- (一) 教育目的與內容改革之原則方面：教育目的在於培養崇尚自由民主之現代化公民，排除戰前滅私奉公，忠勇犧牲的偏狹觀念。其實施方式爲教育課程與教科書之全面修訂，以社會科的教學爲中心，實施民主和平與真理之教育。廢除國定教科書，由民間編印。
- (二) 學校制度改革之原則方面：仿照美國的「六、三、三、四」單軌制的學制，

實施免費、男女同學的九年制義務教育，並增設盲聾學校及養護學校等特殊教育設施。

- (三) 教育行政制度之改革方面：教育行政應與普通行政權分開，而有獨立專業的作為。限制文部省權限，並實施地方分權制，教育事業由公民直接組成機構來加以管理，一反向來中央集權及官僚統治之行為，採取與美國「州教育委員會」相類似的教育行政體系，並允許教師組織工會，及教育學會等。
- (四) 改進教學方法方面：應革除注入式、畫一式教學，訂定客觀的教師檢定標準(不是由師範學生分發)，加強師資養成及教師進修設施。高等教育應注重思想與學術自由，力求其普及化，並擴充人文主義的一般教養之課程。
- (五) 社會教育方面：在教育制度當中，除學校教育外，應確認社會教育制度。為促進民主主義社會建設，應增設公民館、圖書館、博物館及其他社會教育設施(文部省，學制八十年史)。

上列美國教育使節團的建議事項，由盟總(G.H.Q)督促日本政府成立「教育刷新委員會」融入草擬教育基本法、學校教育法、教育委員會法與文部省設置法等戰後教育立法的草案內(兼子仁，教育法)。

1946年(昭和21年)1月3日日本國憲法公布，日本國依其戰後的新憲法成為和平、民主、福利的國家。民主國家的教育政策必須依據國會立法通過的法案為依據，而不是行政長官的意旨，內閣總理大臣或文部大臣或都道府縣的知事(縣長)，都不能依其內心的意圖下達教育上的命令，都必須要有國會通過的法律依據或法律授權的事項，才能做出行政行為。因此戰後的教育立法，成為民主國家教育政策的常規。因為日本的法律是經人民選出議員組成國會(代表國權最高機關，分參眾兩院)制定的。法律必須經代表人民的參眾兩院議會決議，乃是民主運作的常軌。戰後日本的教育政策，依此常軌，以憲法、教育基本法、學校教育法、教育委員會法，與文部省設置法為最高決策，而這些法都是代表民意的國會制定的，所以是民主政治的教育政策。戰後日本民主政治教育政策對學校社區化作何規定呢？我們只有從法的條文來分析。

二、教育基本法與學校社區化

日本的憲法條文內涉及與教育有關聯的條文有26條之多，但憲法規定的國家大法尚須具體可行的法律來實施，所以日本在憲法公布後翌年(1947年3月31日)公布教育基本法與學校教育法。茲先分析教育基本法對學校社區化有何規定。

日本教育基本法第七條(社會教育)第二項規定：「國家(中央)及地方公共團體，

應設置圖書館、博物館、公民館等設施及利用學校設備，與其他適當的方法，努力實現教育的目的(文部法令要覽，教育基本法)。依據本條此項規定，指出中央及地方要善加利用學校設備來推行社會教育，努力於教育目的之實現。利用學校設備推行社會教育，和學校利用社會設施來推行學校教育是兩面相輔相成的作法，所以學校如果遇到中央或地方要推行社會教育，就有義務提供學校內的設備，供社會教育之用。反過來說學校也可以利用圖書館、博物館、公民館或其他社會上之設施或文物來作為教學上的場所或用途。可見教育基本法已考慮到學校與社區的關係與相互應用做為教育設施以達到教育目的的問題。

日本教育基本法涉及學校社區化的問題，除上述第七條第一項之外沒有其他條文涉及。我們再看學校教育法對學校社區化，有何重要規定？

三、學校教育法與學校社區化

日本學校教育法於昭和 22 年(1947)3 月 31 日與教育基本法同時公布實施，共有八章 110 條，第二章小學校第 18 條第一項規定：「小學應基於學校內外之社會生活經驗，對人間相互關係應有正確之理解，養成協同，或自主及自律的精神」(文部法令要覽，學校教育法)。本條項規定小學教育應從學校內外的社會生活經驗做起，已提示學校教育以社會生活經驗為基礎。條文內的學校內外，當然以社區為基地，所以學校要如何社區化，在本法的條文內已有伏筆，也是法源。又同條第二項規定：「小學教育應正確理解鄉土及國家的現狀與傳統，進而引導國民理解國際，與國際間有協調之精神」。又於第 21 條規定：「小學教科書必須使用經文部大臣檢定之教科用圖書。但除了文部大臣檢定之教科用圖書外，其他適切有益的教材，也可以使用」(文部法令)。因此學校自編的鄉土教材或適合於社區住民需要的教材，也有使用的法源依據。而本條規定內容在中學(國中)以及高中高職都準用(文部法令)。又第三章中學校(國中)的第 36 條規定：「國中教育應促進學校內外之社會性活動，正確引導社區的情感，並藉以培養公正的判斷力」(第三項)(文部法令)。依本條規定，國中學生年齡較長，應更進一步參與學校內外的社會性活動，才能正確引導社區的情感，對社區內好的或壞的因素(例如環境維護或環境破壞等)，才有正確的判斷力。這就是國中社區化的法律條文，學校要主動進行這種具有社區化的國中教育，也有法源依據。第四章高級中等學校的第 42 條文三項規定：「高級中等學校應培養學生對社會有廣泛深切的理解與健全的批判力並確立這種對社會理解批判的個性」(文部法令)，從本條項條文內容可知，高級中等學校的教育更應將學校置於社會的中心，讓學生深入社會才能真正的養成理解批判社會的個性與能力。至於學校要怎麼做才能

達到此目的呢？本章第 51 條規定高級中等學校的教科用圖書，適用第 21 條除選用文部大臣檢定者外也可以使用檢定以外的適切有益教材。學校方面要使學校社區化，則可依此條文，與主管機關之規定設計發展。此外，更於第八章的雜則第 85 條規定：「學校可在不妨礙教育的情形下，得附設社會教育有關的設施，同時學校的設備也可以為社會教育或其他公共目的使用」（文部法令）。依據本條文規定，學校內可以附設教育的設施，例如應社區住民需求為理有關的社會民眾補習教育或技藝訓練或開設文化教養方面的課程，同時學校設備例如教室、校園、或圖書館、專科教室、實習工廠、或體育館、運動場，開放給社區教育或其他公共目的使用，可見學校本身與社區的社教機關或公共團體可以依據本條文規定協同設計學校社區化的做法。

四、地方分權的教育行政與學校社區化

日本於終戰後在麥帥主持的盟總(G.H.Q)壓力下制定有名的教改三法，一是「教育基本法」；二是「學校教育法」；三是「教育委員會法」。教育委員會法於昭和 23 年(1948)公布，使教育行政實現地方分權與獨立於普通行政的體制。但是到昭和 31 年日美兩國在舊金山簽定和約後，日本成為獨立自由的國家，地方政府的教育行政組織就開始改變，而於昭和 31 年 6 月 30 日制定公布「地方教育行政組織及運營有關法律」，並於附則規定教育委員會法(昭和 23 年法律第一百七十號)應於同年 9 月 30 日為廢止期限(文部法令)。新法對於執行地方教育行政組織仍然稱為「教育委員會」，但已納入地方自治公共團體，而不是獨立的教育行政機關。

都道府縣及市町村，以增進住民之福祉為目的，對住民的安全、健康、福祉的維持工作以及治山治水等，負起多樣的公共事務，而其責任多由民選的知事或市町村長負擔。至於教育事務，則由於教育基本法規定政治與行政的中立原則，與專業要求，不能歸併於知事或市町村長負責的機關，而由教育委員會來負責辦理。教育委員會設 5 名教育委員但町村得以條例規定設置三名，經議會同意後由知事或市町村長任命，並以合議制成立教育委員會，其職務權限，依本地方教育行政組織運營法第 23 條規定有十九項之多，而與學校社區化相關事項僅有第 12 項的「青少年教育、婦女教育、及公民館業務，與其他社會教育有關事項」（文部法令），此項職責嚴格地說是屬於社會教育事項，與學校社區化的事務似不直接關聯。不過本法第五章文部大臣與教育委員會相互關係第 48 條規定：「文部大臣對都道府縣及市町村，又都道府縣教育委員會對其所屬市町村的教育事務，為期處理適正起見，應作必要之指導，建言及援助」（文部法令）。學校社區化的有關措施，站在地方教育委員會的立場，沒有明確的法源，但如果文部大臣依本法第 48 條之規定向地方教育委員提

出建言，則地方教育委員會仍然要依文部大臣的建言來辦理。惟在日本教育行政資料中，作者不曾發現文部省有建議地方教育委員會促使學校社區化的建言與事蹟。

肆、迎向 21 世紀的地方教育行政改革 與學校社區化

一、聘請專家協助調查研究的結論：

日本最大的一次教育改革是在二次世界大戰結束時被盟軍佔領，在盟總(G.H.Q)的壓力下制定有名的教育三法，即上述的(一)教育基本法；(二)學校教育法；(三)教育委員會法。由於上列三種教育法律的制定實施，日本教育人才從皇民化軍國教育徹底改造走上民主化的教育。其中教育委員會法乃是仿照美國的社區主義教育行政精神，以地方分權與教育行政獨立的理念，立法使得都道府縣及市町村等地方區域採民選方法產生教育委員組成教育委員會來獨立管理地方教育事務(兼子仁，教育法)。如果日本能夠堅持這種地方分權與獨立自主的教育行政，那麼各地方的教育行政事務，就成為地方住民的自治，教育委員會就是地方住民辦理教育自治事務的委員會，地方教育委員會為社區住民設置學校，來為社區住民的家庭負起教育子弟的職責，學校為盡社區子弟教育功能，社區的住民自然會參與學校的運營計劃，學校也自然就會社區化，同時也會有相當的自主性。但是這樣的理念，與做法，在日本的社會文化傳統來說是不可能接受的。日本的傳統社會一向認為學校是國家的，是政府辦的，不是住民辦的。政府辦的學校，當然要歸政府來管理，不是住民來參與管理的。學校裡的校長教師也認學校教育有專業性，不是社區住民所能插手的，所以心理上也反對社區住民參與校政。由於這種社會傳統觀念，教育委員會法備受評議，反對聲浪很大，終於到昭和 31 年日美在舊金山簽定和約後，立即修改教育委員會法，改為「地方教育行政組織與運營有關法律」，廢止民選教育委員組成教育委員會的規定(兼子仁，教育法)，雖然教育委員會的名稱和委員制的做法不變，但教育委員是縣長提名經議會同意任命的。經費預算與決算也由縣政府負責，縣長對教育委員會下設的教育事務局人事與縣內各學校的人事權，則由於教育基本法規定教育的中立性，而不能過問，仍由教育委員會的委員合議處理。由於「教育委員會法」的被廢止，地方教育行政分權與地方教育行政獨立於普通行政之外的做法即被壓縮，學校自主權也因此被縮減。計教育委員會法自昭和 23 年公布(1947)到昭和 31

年即被廢止，不到 8 年的時間，實為可惜。日美舊金山和約後日本在美國原子傘的保護下發展經濟，很快地從戰爭的廢墟中站起來，社會逐漸富裕，家庭希望子女升學，競爭激烈起來，學校教育功能集注升學考試需要知識技能，不歡迎社區住民干預校政，學校與社區的關係只靠 PTA 的運作。升學考試競爭激烈下，學校教育荒廢生活技能與品德生活社會關心方面的教育，所以「教育荒廢」的聲音，在全國評議不斷，曾在文部省任職過的中曾根首相，一度大力整頓教育荒廢的敗絮，在總理府設「臨時教育審議委員會」，想統合全國的人事制度與升學制度來緩和激烈的升學競爭，但是最後還是對學校教育經營沒有什麼太大的改變。很快地 20 世紀已到盡頭，為迎接 21 世紀的來臨，日本在國際情勢下，對於主辦中小學的地方教育行政組織與運作改革，還有學校營運的改革，也重視起來，於 1997 年(平成 9 年)，聘請一批專家學者協助調查研究地方教育行政與學校經營在迎向 21 世紀時要作如何變革。這一批專家學者於 1997 年 9 月集會提出「迎向 21 世紀地方教育行政應有作法有關調查研究協力者會議論點整理」，針對下列四個問題，作成論點整理，即：

- (一) 學校與教育委員會及市町村都道府縣，中央的相互關係。
- (二) 地域社區住民與教育委員會及學校的關係。
- (三) 教育委員會的事務處理體制。
- (四) 地域社區的育成與地域振興。

這項協助者論點整理資料長達 20 頁，以上列四個問題的現狀與改進事項，提出具體的建議。內容極為精闢詳盡，其中涉及學校社區化的建議事項，有下列幾點：

1. 地域社區的住民對學校的經營計畫應有參與權。
2. 要保證使學校能夠發揮特色，應提升學校的自主權。
3. 要使地域社區的住民，有能力幫助學校教育者(例如文學家、藝術家、體育家、公司內的專業人材、或公司老闆，都可能有力出力有錢出錢來幫助學校)這種助力活性化。
4. 學校應掌握社區住民以及學生家長的意向，同時要有使住民或學生家長反映的管道，將管教與住民與家長融於一體，以達到在相提攜協力的目的。
5. 振興以校園為中心的社區活動，不是開放校園而是有計畫地利用校園來推動社區文化活動。學校也要推動校園外面的有關活動，使學生有更多的社會參與。利用學校家庭和社會全體來塑造培養健全的學生 健全的國民(文部省報道發表一覽 1997/09，21 世紀に向けた地方教育行政の在り方に關する調査研究協力者會議(論點整理))。

以上幾點是本論點整理關係學校社區化作法的具體建議。

二、文部省中央教育審議會提出「今後地方教育行政改革的諮詢報告」：

文部省中央教育審議會員(簡稱中教審)對於上述「專家學者協助調查研究論點整理」所提的意見，列入參考與回應，並於1998年(平成10年)9月提出「今後地方教育行政的作法」(中央教育審議會報告)，此項諮詢報告共分4章，第一章是關於教育行政上中央，都道府縣及市町村的角色分擔方面，第二章是教育委員會制度作法方面，第四章是提升地域教育功能與地域社區育成與地域振興方面教育委員會應盡的角色，而關於學校社區化的政策意見則在上述的第三章學校自主性自律性的確立問題內提出政策性意見。本第三章計分下列六點提出諮詢報告：

- (一) 現行制度的概要與課題
- (二) 修正教育委員會與學校的關係與擴大學校裁量權
- (三) 確保校長、教務主任(教頭)的適材與提升教職員資質
- (四) 修正學校運營組織
- (五) 學校事務業務的效率化
- (六) 地域(社區)住民參與學校運營

上列六點當中(二)至(六)為建議改進事項，其中(二)(四)(六)三點對於學校社區化有明確的提示。茲將其提出的改進意見列述如下：

第一、在擴大學校裁量權方面與學校社區化有關的建議有：

- 1. 學校應將其運營管理有關的事項向社區住民作明確的表示。使社區住民明瞭學校的運營管理。
- 2. 推展有個性有特色的學校營造工作，需要的經費預算，地方公共團體應給予校長裁量權，使之在預算上有對應的措施。

第二、在修正學校運營組織方面與學校社區化有關的建議有：

- 1. 學校應確保社區人士的信賴以開展有特色的教育活動，這要立定明確的方針，並在方針下進行學校運營組織，以便有整體性的推展有特色的教育活動。
- 2. 各校應視學校與社區的狀況，活用企劃委員會或運營委員會，積極規畫學校經營。

第三、在地域社區住民參與學校運營方面與學校社區化關係最大，其建議如下：

- 1. 在各校應將其教育目標教育計劃於每年度開始前，向學生家長與社區住民詳細說明。並實施自我評鑑將已達成的狀況向家長與社區住民說明。(各校亦應努力研究自我評鑑的方法)。

- 2.設置學校評議員：設置學校的主管機關或董事會應規定設置學校評議員的辦法。學校評議員得由校長向主管機關推荐。學校評議員應在校長的請求下針對教育活動、學校與社區的連繫提攜事項，校長的學校經營策略，提出評議與建議。學校評議員的構成應在學校社區內的有關機關，青少年社團等的代表，學生家長以及對教育方面有學驗的人士等，盡量廣開徵聘。
- 3.校長應視需要邀集學校評議員聚集一堂，聽取意見，講求運營上的作法，以發揮設學校評議員的機能(中央教育審議會 1998/09 答申，今後の地方教育行政の在りかたについて)。

以上所述中央教育審議會諮詢報告建議的學校社區化具體措施，此項建議依日本文部省設置第七條規定，是文部大臣重要施策依據。

伍、因應學校週休二日修訂的課程標準與學校社區化

日本於平成 10 年 12 月 14 日(1998)公布修訂幼稚園、小學及國中課程標準(學習指導要領)，又於平成 11 年(1999)3 月 29 日公布修訂高級中等學校課程標準、及盲學校、聾學校與養護學校課程標準(學習指導要領)(文部省告示，175 號、176 號)。這次日本修訂各級學校課程標準的原因是為因應學校自 2002 年 4 月 1 日全面實施週休二日而修訂。並規定上列各級學校的應於平成 14 年(2002)4 月 1 日起全面以新的課程標準實施新教育。

此次日本修訂新課程標準，是依據平成 8 年(1996)7 月第 15 期中央教育審議會第一次諮詢報告的意見辦理。本次諮詢報告名稱為：「展望 21 世紀日本的教育應有的作法」，報告指出：為因應社會變化激烈的 21 世紀，如何培育在激烈的社會變動中過有餘裕生活的國民。這種國民必須具有自己學習，自己思考的力氣「活力」(生きる力)。報告中說：無論 21 世紀的社會如何激烈的變化，我們的孩子都能自己發現問題，能夠自己去學習，自己去思考，自己做判斷，自己採取行動，更有解決問題的資質與能力，而且能夠與他人協調，為他人思考，能被他人感動的這種富有人性的孩子(國民)，那就沒有問題了。該報告又說：所謂國民的活力(生きる力)，不是靠學校就能培育出來的，必須透過比重平衡的學校教育、家庭教育和地域社區的教育才能培育成功，所以必須增加兒童、學生帶家庭生活學習和在社區生活學習的時間，並且要使兒童、學生自己能妥善利用時間，確保兒童、學生的餘裕時間，這是

今日兒童、學生極為需要的極為重要的事，週休二日也因此必定要付諸實現。並為實施 2002 年起學校週休二日，於 1998 年修訂公布上列各級學校課程標準。並定於 2002 年 4 月 1 日起實施。

茲將新公布的小學與中學(國民中學)各教科與時間數摘錄如下：

一、小學各教科等的授課時數

區分	數 時 課 授 的 科 教 各									道德的授課時數	特別活動的授課時數	時數 總合學習時間的授課	總授課時數
	國語	社會	算數	理科	生活	音樂	圖書工作	家庭	體育				
第 1 學年	272		114		102	68	68		90	34	34		782
第 2 學年	280		155		105	70	70		90	35	35		840
第 3 學年	235	70	150	70		60	60		90	35	35	105	910
第 4 學年	235	85	150	90		60	60		90	35	35	105	945
第 5 學年	180	90	150	95		50	50	60	90	35	35	110	945
第 6 學年	175	100	150	95		50	50	50	90	35	35	110	945

備考：1 本表授課時數的 1 單位時間為 45 分鐘。

二、國民中學各教科等的授課時數

區分	必修教科的授課時數									道德的授課時數	特別活動的授課時數	供選修教科等的授課時數	總合學習時間的授課時數	總授課時數
	國語	社會	數學	理科	音樂	美術	保健體育	技術·家庭	外國語					
第一學年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0~30	70~100	980
第二學年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50~85	70~105	980
第三學年	105	85	105	80	35	35	90	35	105	35	35	105~165	70~130	980

本表授課時數的 1 單位時間為 50 分鐘。

從上列小學與國中的新課程各教科授課時數來看，可見日本此次修訂的新課程有分科課外還有綜合學習時間小學課程由列四個部份構成：

- (一) 必須學科：國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭、體育等 9 科目。
- (二) 道德：
- (三) 特別活動：
- (四) 總合性學習：

國中則除了上列必修學科、道德、特別活動、與綜合學習四部份外，另有選修學科(第一學年以外國語及其他必要的學科，第二學年以音樂、美術、保健體育、技術、家庭、外國語及其他特別需要的學科，第三學年以國語、社會、數學、理科、音樂、美術、保健體育、技術、家庭、外國語及其他需要的學科為選修學科)。

日本此次修訂新課程(1998)特別強調「中學六年一貫」的精神，將中等教育的初中高中連貫起來。從中央教育審議會的報告中雖看不到初中與高中課程連貫後，是不是一律實施綜合中學的構想，將初中升高中的這一段激烈升學競爭的陋習消除掉。但是我們從中學六年一貫課程的強調，可推測已有初中直升高中的伏筆。

此次修行新課程與學校社區化的關係最大的地方就是綜合學習的授課時間，綜合學習每週有固定的時間 2-3 節，學校必須設計這 2-3 節的教學內容，並應做到下列二項指標：

- (一) 使學生能自己發現問題，自己學習、自己思考、自我判斷，養成更好更有效的解決問題的資質與能力。
- (二) 使學生獲得學習方法，和對問題的思考方法，養成自己去解決問題、或探究的行動，有創造性的作法與態度，使之能夠思考自己的生活方式(小學校學習指導要領)(中學校學習指導要領)。

這就是要藉新的課程來培養國民活力(生きる力)。過去每次修訂課程都是為改進教材內容，要使學生學得更多，學得更好，增進國民的知識技能，所以要從增加學習時間，充實教材內容，改善教學方法與設備等方面來配合，但是這次修訂的課程標準則不是為增進國民的知識技能，而是為培育國民活力，要培養國民活力來應付 21 世紀激烈變動的社會，不是堆積知識的教育，反而是減少課程教材份量，減少授課時間，採取週休二日，以利學生有更多的時間在家庭生活，有更多的時間在社區內生活，鼓勵學生去做義工，去從事社會體驗，去參觀、調查、去勞動生產，去露營野遊的自然體驗，如此讓學生從小就切實體驗家庭生活、社會生活，體驗自然界的事物，這樣才能蘊育出國民的活力(教育課程審議會，教育課程の基準の改善の

基本方向について中間まとめ全文，1997/11)。顯然地這不是單靠學校內的教育就能達到目的，這必須要與家庭及社區的教育力量密切配合，才能有成功的希望。因此新修訂的課程，實施起來就必須把學校和家庭、社區融合起來，成為一個教育的整體場，以學校社區化的做法來實現新課程的場景。日本學校社會化的施政策略，在這次修訂新課程的政策上予以一體成型。

陸、結語

日本的學校社區化政策，在明治維新時代以教育敕語宣示教忠教孝(儒家思想為主)的教育政策以及爾後的日本軍閥專政時代的皇民化軍國民教育政策，直到二次世界末日日軍節節敗戰，盟軍轟炸日本本土，天皇勒令全國學校停課，學生全體投入戰火下的急難救助工作為止，日本奉行絕對主義國家主義的教育政策。此一階段，日本的學校是站在統治社區住民的地位，肩負教化地域上社區住民忠君愛國奉公滅私忠勇犧牲的教育職責，有威權時代的教育性質，根本談不上學校社區化的政策(詳如本文第貳節)。

1945年8月14日日本無條件投降，盟軍佔領日本，麥克阿瑟為盟軍總司令部(G.H.Q.)的最高統帥，依據波茨坦宣言，營造日本成為民主國家，在盟總的督促與美國派遣日本的教育使節團建議下制定教育基本法、學校教育法與教育委員會法。透過教育基本法促使日本教育徹底從傳統的軍國民教育轉型成為民主化、自由化、平等化、中立化的現代教育形態。透過學校教育法，促使學校教育目標放棄極端偏狹的軍國主義，以培養自由民主開放的社會需要與和平正義健全人格，教科圖書由民間編印，取消國家統編制度，學校經營自主化。又以教育委員會法將地方教育行政分權化與獨立化。但是在這戰後教育大改革的教育三法裡面，對於學校社區化的政策，只有學校教育法規定學校在不影響正常教育情形下得附設社會教育設施，又學校設備得供地域社區使用(第85條)，又於初中教育規定學校應促進學校內外的社會活動，正確引導學校內外的社會情感，以養成公正判斷能力(第36條第3項)，高級中等學校應對社會有廣泛深切的 understanding，以培養健全的批判力，並確立社會批判的個性。(第42條第3項)等原則性規定外，並沒有明確的條款規定學校應如何社區化(詳如本文第參節)。

昭和31年(1955)日美在舊金山簽定和約，日本成為自由自主的國家，立即修正教育委員會法，改為地方教育行政組織與運營有關法律，把地方教育行政分權化與

獨立性的法律廢除掉，壓縮地方教育行政的獨立自主權，學校自主權也因此被削減。學校社區化，必須要主管學校的地方教育行政機關協助學校自主，才有可能。舊金山和約後地方教育行政自主獨立權被壓縮，學校自主權被削減，學校教育法又沒有明確規範學校社區化的條款，加以教師專業認知上，認為學校教育有專業性質不是社區住民能夠插手的，有反對學校社區化的心理作祟，又傳統的社會觀念，一直認為學校是國家行政權統辦的教育機關，是政府依行政權管理的，不是容許住民參與管理的地方，所以無法引發學校社區化的風氣與作為。(詳如本文第參節)。

舊金山和約(1955)之後，日俄向來的冷戰由美國取代，日本在美國核子傘保護下發展經濟，成為經濟大國，社會富裕，家家戶戶都希望子女受更高更好的教育，社會上升學主義風氣瀰漫，學校教育功能在為學生堆積知識，加以學校傳授知識量，也隨著世界性知識爆發，飛越增大知識量，社區住民為期子弟順利升學，對學校教育越為倚重，造成學校功能肥大化。知識教育的偏重，造成教育上的荒廢(例如生活品德情操教育的缺乏)，學校崩壞，班級內學生的對立衝突，拒絕上學，欺辱同學，校內暴力等現象層出不窮。學校崩壞的問題，來自升學及家庭問題，升學問題，家庭問題又來自社會問題，教育的問題層層疊疊，教育上發生的問題必須優先改革，教育審議會不斷地提出諮詢報告，做了很多改革性的建議，多得令人眼花目眩之苦(葉養正明編，學校と地區のきずな 1999)。轉眼間 20 世紀已走到盡頭，21 世紀的來臨，教育上的問題必須要予以克服。21 世紀的日本教育要培養什麼樣的國民才能應付變動激烈的 21 世紀社會呢？日本的教育專家認為 21 世紀的教育不應該再為國民堆積知識，而應該培育國民的活力。文部省教育審議會與課程審議會提出新課程的構想，就是為培育國民的活力(生きる力)，而國民活力的蘊育場所不單單靠學校、家庭生活、社區生活都是蘊育國民活力的烘爐，於是學校要如何與家庭教育、社區教育融匯成為一體，才被正面地提出思考。日本文部省透過中央教育審議會與課程審議會的諮詢過程完成平成十年(1997)的新課程修訂工作。新課程的實施各學校必須做到與家庭、和社區住民的密切聯繫與提攜，把學校教育、家庭教育與社區教育融匯成一個整體結構，也就是學校必須社區化。日本的學校社區化政策，是在這次修訂新課程才成型的(詳如本文第伍節)。

緊接在修訂因應 21 世紀的新課程之後，日本文部省即著眼於地方教育行政的改革問題，因為學校是由地方教育行政主管的，新課程的實施有賴於學校的社區化，所以地方教育行政的改革因應。首先聘請專家協助調查研究地方教育行政的改革事項，再由中央教育審議會提出地方教育行政改革的諮詢報告(平成 10 年 8 月公布第 16 期，中央教育審議會報告)明確提出：日本教育行政應確實走上地方分權的方向

才能促使教育委員會協助學校社區化(詳如本文第肆節)。

目前日本政府正在積極從事修正地方教育行政改革的法律與政令，以實現社區主義教育行政的精神。至於能否順利修改有關法律實現地方分權的教育行政，以利地方教育行政的獨立自主權與提升學校自我裁量權，放手去推行學校社區化，仍有待觀察。

我國於民國 88 年(1999 年)6 月完成教育基本法已採納社區主義的教育行政思想。民國 87 年(1998 年)公布教改行動方案，策定修改國民中小學九年一貫課程綱要也正於民國 89 年(2000 年)公布實施。(日本的新課程定於 2002 年 4 月 1 日實施)。九年一貫新課程徹底廢棄分科課程改為學習領域的核心課程，並賦予學校編制課程的自主權。雖然日本方面有六年一貫的中學課程主張，但迄至目前為止初中升高中的升學制度，日本與我國都一樣未能實現直升制。所以總體比較起來，日本教育已不再是我國的先進國家。不過，此次日本修訂的新課程，規定各學校應加強與家庭教育、社區教育連繫提攜，融為一體，這項新課程成為學校、家庭與社區的韌帶，其構想比我國學校社區化的設計更為徹底周延，坊間專為促成學校社區化有關的新書出版情形也頗為熱絡，已形成一股風潮，值得我國注意。

參考文獻

- 開會紀錄及各版本提案條文。立法院公報，第 88 卷第 31 期。
- 李聰明(民 88)。教育基本法釋義。台北市：文大出版部。
- 李聰明(2001)。中日兩國教育基本法的比較。輔仁學誌：法 / 管理學院之部第 33 期。
- 日本教育史編纂會編(1938)。明治以降教育制度發達史。
- 海後宗臣(1958)。教育法(日本近代法發達史(1))。勁草書房。
- 日本文部省編(1924)。學制五十年史。
- 日本文部省編(1954)。學制八十年史。
- 日本文部省編(1964)。學制九十年史。
- 長田新監修(1964)。日本教育史：教育學テキスト講座第三卷。御茶の水書房。
- 兼子仁(1963)。教育法。東京：有斐閣出版。
- 文部省大臣官房總務課監修文商法令要覽(平成 7 年)。ぎょうせい出版。
- 文部報道發表一覽(1997)。21 世紀に向けた地方教育行政の在り方に關する調査研究協力者會議(論點整理)。

日本文部省。中教審 1998 答申。今後の地方教育行政の在り方について。

文部省告示 175 號(平成 10 年 12 月 14 日)。小學校學習指導要領。

文部省告示 176 號(平成 10 年 12 月 14 日)。中學校學習指導要領。

文部省教育課程審議會(1997)。教育課程の基準の改善の基本方向について中間まとめ全文。

葉養正明編(1999)。學校の地域のきずな。教育出版。

今野雅裕編(2002)。學校と地域のネットワーク。ぎょうせい。

玉井康之編集(平成 14 年)。學校、地域、家庭連携事例集。教育開發研究所。

佐野金吾(1999)。學校と家庭、地域連携の方法。明活圖書。

中華民國社區教育學會主編(民 84)。學校社區化。台北市：師大書苑發行。

學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢

林明地

【作者簡介】

林明地，臺灣省臺中縣人，曾任國小教師、通過國家教育行政高考、中央圖書館台灣分館秘書、台北市政府教育局股長、現任國立中正大學教育學研究所副教授兼所長。

摘要

學校座落在父母、市民、社區團體、社會服務、大學與商業組織之關係脈絡中，這些關係最好是建基在一種同心協力(而不是競爭)的基礎上。(譯自 Henry, 1996, p. 186)

不管我們是朝著將家庭更帶入學校，或者是將學校教育更帶往社區的方向發展，在二十一世紀中，有效能的終生教育之關鍵是找到新的聯盟(的方法)，對學校效能持有新的概念，以及找到「教育的夥伴關係」(educational partnership)之新意義。(譯自 MacBeath, 2000, p. 50)

關鍵字：校長學、學校與社區關係研究、教育領導研究、教育組織理論與行為

壹、前言

從社會系統觀點而言，學校是一個典型的「開放的社會系統」(Hoy and Miskel, 2001, p. 1)，受外部環境的影響（包括限制與機會：例如外部相關機構的政策、價值觀念等「投入」的影響，以及其學生必須讓社會接受等「產出」方面的影響），且與外部環境相互依賴。因此學校所作的決定除了必須考量內部脈絡（包括結構的、個人的、政治的，以及文化的次級系統），以確保決定之可行性與所欲達成目標之價值性之外，亦應考量外部環境，以維持生存、獲取效能，並維持持續發展。以追求社區（community）或社區感（sense of community）這項任務為例，學校除了必須努力將學校內部塑造成為社區，並使成員具備社區感之外，仍必須考量外部社區的優勢、弱點，與其維持良好的互動、夥伴關係，就是某種程度的學校社區化，才有可能產生預期的效果。

依據上述的分析可以推論，理論而言，長久以來，如果學校社會系統要能維持生存並求發展，應多多少少已有某種程度的社區化了，否則從社會系統理論所提出的原理原則來看（例如必須維持系統平衡，否則組織會趨疲、瓦解等）(Hoy and Miskel, 2001)，學校早已不存在了。從實務的角度而言，即使學校與社區關係之歷史演進過程仍處於一種「修道院式（的）學校」(林振春，民 85，頁 41)，只是建築物蓋在社區之中而已，並不開放，學校仍必須在可能的範圍內與社區產生連結（例如以未來可能從事的職業要求，培養學生的態度、技能；符合社區的期望要求，將學生社會化為符合道德規準的公民等）。換言之，學校社區化的概念與實際對學校教育而言並不是新奇的事物。

然而，近年來結合終身學習社會的理念與實際，學校必須與社區建立連結的夥伴關係，「學校必須社區化」，「社區必須學校化」的呼聲日漸強化、正式化、且有系統（許水德，民 83；陳建州，民 90），學校亦如火如荼地邀請家長參與學校校務運作，與社區結合辦理相關活動等等，但卻也出現一些不適應狀態，甚至出現了類似「是否必須將學校的辦學主導權交到社區手上？」、「學校教育的責任是否需擴大到整個社區，包括其生活層面？」、「學校社區化、社區學校化到底誰『化』誰？」等問題與迷惑，令人產生混淆。

其實從終身學習、協助成員學習的角度而言，學校社區化與社區學校化殊途同歸，只是強調點與重心的不同而已，站在教育工作者的角度而言，作者願意提出學校社區化的強調點與重心應擺在學校，但不忽略其與社區之溝通、合作、參與、資

源互惠互享，以及相互服務等策略與措施（林明地，民 91），換言之就是以一種「學校本位的學校社區化」，達成學校與社區之連結關係。

本文敘述學校社區化在理念與實務上的發展趨勢。首先呈現從學校社區化的過去與現在，討論其未來趨勢；其次統整學校社區化的可能意涵；第三說明學校社區化在理念上的發展趨勢；第四從實踐的角度出發，說明其發展趨勢；最後結論作者提出我們必須找尋促使學校社區化的學校內部動力，才能使此項努力可長可久。

貳、從學校社區化的過去與現在，討論其未來發展特性

如前所述，學校社區化的概念不是「有與無」的截然二分，而是一種漸進的、程度不同的概念，因此從學校社區化過去到現況的檢視，可以約略發現未來的趨勢走向。

根據文獻，學校社區化的理念早在推展社區發展、社會教育、社區總體營造時，就被提出（李麗日，民 88；劉仲成，民 89），但受到學校封閉傳統的影響，以及升學主義（壓力）使然，使得過去學校與外部社區生活脫節，彼此的聯繫並不多。在家長與社區居民的心目中，學校是頗為「專業的」機構，教師則為「神聖的」專業人員，只要把學生交給他們就放心了。此時期學校確實扮演提升社區文化水準的功能。

漸漸地，民主風潮盛行，加上家長與社區居民的教育程度、經濟水準提升後，公民社會漸漸形成，社區主義漸深入人心，而政府公部門能投注於教育的經費越來越拮据，必須仰賴社區資源，才能使學校有效發展，家長與社區居民乃漸漸要求要加入學校教育活動與過程。經濟、社會，以及民主發展等因素，使學校必須與外部環境有所接觸，特別是學校所在地之外圍社區。但此時的發展仍偏重單向的發展，以溝通為例，大多仍以「學校到家庭」的溝通型式較多（Epstein, et al., 1997）。

以學校與家庭、社區之連結關係的角度加以觀察，其發展趨勢亦從學校與家庭、社區彼此「分離的」(separated)，強調彼此功能各自獨立的發揮，發展到「依序的」(sequenced)，主張影響力具前後的接續、連續關係，前者為後者發展的根基，一直發展到「功能重疊的」(overlapped) 關係（Epstein, 1992, p. 1140），承認學校與社區具有彼此專精、可以獨自完成的部份，但亦強調彼此可以同心協力合作的部份，以真正協助小孩、學生的學習與成長發展（Epstein, et al., 1997），雖然其彼此的合作仍

相當生疏。

從家長參與學校教育的發展來看(林明地, 民 91), 其趨勢是從學校原本僅邀請學生家長參與學校教育, 漸漸地發展到家庭參與(不限於父母), 目前「社區參與」已漸被接受, 歡迎社區居民(不一定有小孩子就讀該所學校)進入學校, 似乎漸從「客戶」、「顧客」參與與服務, 發展到對公民的參與與服務, 換言之, 學校教育人員已漸漸能接受這樣的理念: 參與學校活動與事務是社區公民(並不限家長)的權利與義務。但這樣的概念仍不普遍。

最後, 從學校與社區互為主體的角度而言(林振春, 民 85), 其發展趨勢是從「修道院式學校」、「學校與社區化離」、「學校以圍牆隔開社區民眾」、「學校只招待學生家長」, 到「學校對社區民眾開大門」(頁 41), 學校與社區二者均為學習之地。但目前的學校仍多停留在第三階段(林振春, 民 85)。

整體而言, 學校社區化的過去與現在的發展具有下列特性。

- 從政府與學校完全主導, 到漸進開放, 但仍偏向「由學校到社區的單向傳遞方式」、「學校主導」的局面, 這可從上述學校與社區之連結, 以及學校與社區的主體關係發現其端倪。
- 學校與社區、家庭之連結關係從分離的、依序的, 漸漸發展到重疊影響力。
- 學校從對學生家長(「顧客」)的接觸、參與與服務, 漸漸發展到與社區公民的連結關係。

根據上述的分析, 作者歸納學校社區化未來發展的特性如下:

一、考量獨特的內外情境, 漸進發展

影響學校社區化因素相當多元, 從對象而言包括內部成員、組織、外部環境脈絡個人與組織等; 從過程而言, 前連結關係的計畫與執行階段, 因為沒有一個放諸四海而皆準的實施模式, 因此多千變萬化。林振春(民 85)曾指出學校社區化進階發展的幾個特徵, 從只是建築物蓋在社區中, 到開放設施供民眾使用、提供社區教育; 進而到社區民眾提供經費、社區人士聘任學校師資、規劃學校活動、監督學校活動、社區人士擔任學校師資, 最後到學校一切作為皆由社區人士負責。可見其漸進發展的特性。目前政府推動的高中、職學校社區化, 強調學校與社區的連結, 就是學校社區化漸進發展的產物(徐國樹, 民 89; 楊思偉, 民 89)。

作者以為漸進發展的特徵可能從較為傳統、封閉到較為開放的作法, 直線前進; 可能簡單跳躍, 跳過某一階段; 亦可能在某一階段浮浮沈沈; 當然也可能在不同階段中來來去去, 有時前進, 有時後退。

二、嘗試新做法，接受變革

學校在進行社區化時，其未來趨勢是與學校連結的對象越來越擴充，學校成員的心胸越來越開放，並越來越開放校園、開放參與、接受建言等（林振春，民 85）。類似社區參與學校管理、治理（governance）的概念（Lutz and Merz, 1992），強調學校需反映社區價值、社區（包括家長）參與學校的概念，以及參考「社區警政」的「社區校政」的概念（周憐嫻，民 89，頁 15），在部份地區可能會先嘗試。

三、發揮傳統，賦予新生命

學校與社區之雙向溝通漸多之後，學校會較不常以代表中上階層主流文化自居，漸漸能以地區特色為基礎，發揚光大（簡毓玲，民 86）。

四、社區與學校均發揮學習的功能，且具統整性

學校與社區均朝向不斷學習、更具人性的學習社區發展。學校教育與社區生活均可（且必須）發揮學習的功能。各種型態的學習與學校教育必須協調統整，以滿足不同需求的社區居民。

五、學校社區化與公民社會之發展結合

學校社區化的目的之一就在於提供公民參與的機會，換言之，學校屬於社區所有，凡屬於社區之居民均可以關心、參與，是權利也是義務。

參、學校社區化的可能意涵

不同學者對學校社區化的詮釋不一，例如林振春（民 85）認為學校社區化是「將社區當作學校教育的範圍而不要只侷限在學校內；...鼓吹社區民眾參與學校的教學，不要將教育的責任完全推給學校和政府。」（頁 39）從社區教育的觀點，學校社區化是社區終身學習體系建構的一大領域也是首要工作，與「正規教育社區化」同樣重要的尚包括「社區活動教育化」以及「公共事務社區化」。

針對學校社區化，沈華海與林俊彥（民 89）曾整合文獻歸納學校社區化的七項意義，茲引述如下：

- （一）是一種教育的改革。
- （二）是一種促進終身教育理念的實踐過程。

- (三) 強調以國家整體為發展目標。
- (四) 是正規或非正規的教育活動。
- (五) 強調學校與社區資源的整合。
- (六) 強調學校教師與社區人士的參與。
- (七) 建立社區為終身學習的場所。(頁 48)

進一步地，沈華海與林俊彥(民 89)統整指出：「學校經營社區化乃結合學校教育與社區教育的概念，透過終身教育理念的實踐過程，整合學校與社區的資源，以正規或非正規的方式，鼓勵教師與社區人士共同參與的途徑，建立以社區為終身學習場所的教育改革運動。」(頁 47)上述二份文獻所指出的學校社區化之意義均提及學校社區化與終身學習之關聯。

另外，劉仲成(民 89)指出因為學校是社區內最具專業地位的機構，因此應結合社區力量，妥善運用各種教育資源，並統整學習場所、人力、教育內容、活動，以及學習活動，提供多元的學習管道，使學校教育能與家庭教育、社會教育結合，建構學校社區化的教育願景。進一步而言，劉仲成(民 89)指出，學校社區化的意涵包括：

- 一、以社區為建構學校、家庭、社會三合一教育的基本單位，推展終身教育，建立學習社會。
- 二、讓學校成為社區生活學習的中心，發揮學校最大的功能，促使「學校社會化，教育生活化」。
- 三、為保障人民受教育及學習的權利，學校教育對象除學生外，應擴及社區民眾。
- 四、學校辦學尊重社區家長參與權，以整合社區資源(人力、物力、財力)，促使學校教育多元化、活潑化、生活化。(頁 78)

作者歸納上述學者對學校與社區化之定義，指出學校社區化的可能意涵如下：

一、學校與社區彼此能雙向連結

學校社區化第一個可能意涵是其彼此的雙向連結相當順暢。「學校」與「社區」這兩個關係體在協助學生學習、成長與發展的共同任務下，進行「真實的」連結，這樣的連結可以包括彼此關懷、雙向溝通、彼此相互參與、資源互惠互享、彼此合作，以及相互服務等。

二、學校能展現出社區生活的影子

另外一種可能的解釋方向是，學校因為社區化，所以能展現出社區真實生活的

面貌，其方向包括：

- (一) 學校教育能引入社區之人力：例如擔任協助教室教學、圖書編目、圖書流通、交通導護、校園安全、遊戲場安全、校外教學、資源教學、輔導教學、園藝、學生社團、特殊學生輔導等義工，換言之，從人員的角度而言，學校教育的場景中，能出現社區之人力。
- (二) 能將社區生活實際融入課程教材內容中：例如編輯、採用鄉土教材，規劃並實施鄉土課程與教學，以培養學校成員的社區的意識。從學校生活的實際而言，唯有在每日的課程與教學生活中融入社區的真實生活內容，才能避免學校與社區脫節，也是學校社區化的必要工作之一。
- (三) 學校能重視社區的需求：學校能以論壇或研討會、諮詢委員會、關鍵溝通者、焦點團體、非系統化的調查（包括郵件、報紙、電話、電視、雜誌等）以及系統化的調查等方式，深入瞭解社區的需求，並列入學校教育的政策制訂中。
- (四) 社區能在學校教育過程與內容中展現適度的影響力：從真實影響的角度而言，學校社區化亦代表著，社區能在學校教育的內容與過程中，發表意見、好的意見被接納、適度地發揮影響力。舉例而言，有關學生上學放學家長如何接送、學生路隊如何編排，才能安全快速地放學、學生作業如何規定、體育服裝與制服如何穿著搭配等等與學生（及家長）關係密切的學校決定，或者與社區居民有關的學校校園開放程度、時間，以及相關規定等等，因為事涉家長、學生與社區居民，學校也能在法令規定範圍內，聽取家庭與社區的意見，並讓所做的決定能有社區的影響力在其中。
- (五) 社區對學校（教育）具有擁有感與歸屬感：學校既然社區化，那麼社區居民會認為「學校是社區的」、「我們以學校為榮」、「我們屬於學校的服務範圍」、「學校的問題就是社區的問題」、「在學校我可以感覺到家與社區的感覺」等等。雖然社區感、歸屬感不容易培養，但是這項意涵卻是學校社區化的深層指標。

三、學校能適度發揮社區的功能

基於心理的與經濟的實際因素，人們需要依賴社區（Berns, 1997）。今日的學校已成為學生從家庭到社會之間的橋樑（Lutz and Merz, 1992），學校並已取代部份的社區功能，因此學校社區化的一種可能意涵是，學校可以適度地發揮社區的功能。

社區所發揮的「心理因素功能」方面，主要在滿足因為人類需要同伴之誼，以及情緒上的安全感，這種同伴之誼與情緒安全感是起自於人們需要隸屬於具共享價

值、觀念與行為之社會團體的需求。而社區的「經濟、實際功能」，則與日常生活的食衣住行有關。

社區的主要功能包括：一、生產、分配、與消費；二、社會化；三、社會控制；四、社會參與；以及五、相互支持（Berns, 1997）。另外社區的功能也可以區分為「一般功能」與「特殊功能」。社區的「一般功能」包括有：經濟、政治、教育、衛生、社會、娛樂、宗教、以及福利等功能；而社區的「特殊功能」包括：協助成員社會化、社區控制、社會參與、以及社區互助功能（鄭熙彥，民 74）。

當學校社區化或社區學校化程度較高時，社區與學校教育的功能就彼此重疊，學校就可以適度地發揮社會化、社會控制、社會參與（例如鼓勵家長參與校務、學校參與社區發展協會）互相支持的功能，而有關生產、消費、分配實質功能則較受限制，但學校仍然可以協助培養成員建立正確的生產、消費、分配等主要經濟功能的概念。

另外有關學校與社區合作以預防犯罪、協助社區發展、學校為社區的文化中心（曾燕春，民 87），學校為社區文化的精神堡壘之一（簡毓玲，民 86）等，都涉及學校與社區文化、社區日常生活功能的發揮密切相關。

四、學校為社區所有

學校社區化程度較高、夠落實之後，學校不但在有形建物、財產、空間上是社區的公共財產，為社區所有，同時在互動上，學校與社區共同辦理活動，融成一片。更重要的在象徵意義、歸屬感上，社區居民會以所在學校為榮，學校能真正「為社區所有」。發揮社區（群）意識，就是一種隸屬感。

這樣的學校就像是 Burke 與 Picus (2001) 所提出的「一個社區授權予能的學校」（a community-empowered school），在其中「社區的所有成員---行政人員、教師、學校職員、學生、家長與社區居民---均參與學校提升學生表現的努力中。」（p. 7）

五、學校本身像社區

從某種角度而言，學校社區化的根本條件是，學校看起來像社區，學校即社區（school as community），一個關懷的學習社區。「社區」的主要意含包括區域範圍、成員及其人際互動關係，以及共享的價值觀念。特別針對學校而言，社區就是外在於學校的公共與政治世界，另外一個意涵就是，學校本身所具有的凝聚特質，使學校本身就是社區（林明地，民 91；Merz and Furman, 1997）。

如果學校本身不是社區，那麼根本就沒有條件討論如何社區化的問題，至於如

何使學校成為社區，將於本文之實踐發展趨勢時再提及。

六、學校以整體社區為校園，提供教育服務

學校社區化的最後一個可能意涵是，學校服務範圍遍及社區，整個社區都可以發揮學習的功能，而且這些學習都多多少少與學校有某種程度的關聯（不一定是全部由學校主辦）。余安邦等人（民91）曾提出「『社區空間』裡存有『教學空間』」（頁34），即社區處處有學習空間。

有關先進國家在學校社區化（或學校與社區之聯結）的努力，在本集刊的其他篇幅中已有介紹，在此不再贅述。以下分理念與實際兩大部分，說明學校社區化的發展趨勢。

肆、學校社區化在理念上的發展趨勢

從以上有關學校社區化之過去、現在以及可能意涵的分析，作者認為學校社區化在理念上具有一個主要的發展趨勢：那就是，強調「學校與社區重疊影響力的夥伴關係，全面地追求學習功能的發揮。」換言之，在理念上，學校會將社區化視為學校教育的一環，本持相互尊重、平等以及共同利益、共同目標的原則，在信念上接受學校與（家庭）社區重疊影響力的模式，全面地關注在結構上、人際互動上、政治上，以及文化象徵意義上的連結，主要是希望能發揮學習的功能，最後，學校社區化在理念上將強調持續改善的概念，茲分項如下：

一、將學校社區化視為學校教育的一環

首先，在理念上，學校與社區建立良好的連結關係、學校社區化，未來會像學校教育工作中的教務、學務（訓導、輔導）、總務、人事一樣，成為學校平日正常的業務一樣，受到重視。學校社區化的努力是學校教育重要的一環，它不是學校「額外的工作」。

二、相互尊重、平等，追求共同利益、共同目標

傳統（甚至現在）學校之所以無法與社區、家庭建立真實的合夥關係，其中一個主要因素是，學校成員與家庭成員、社區居民的地位不平等，彼此爭的是誰控制誰（Cutler III, 2000），彼此很難相互尊重。一般的現象是，學校站在較「高姿態」

的地位，主導一些作為。未來學校社區化的趨勢必須在態度上相互尊重，彼此平等，共同為學生學習、學校（社區）發展的相同利益加以努力。必須澄清的是，相互尊重、地位平等並非代表學校與社區必須做相同的事，或者代表學校無法負起績效責任。另外學校與社區亦可以為共同任務，例如共同解決青少年行為偏差問題，共同努力，創造學校與社區雙贏的局面（許翠媛，民 87；張德永，民 84）。

三、強調學校與社區之重疊影響力模式

從學校與社區之影響力模式的發展趨勢來看，學校與社區彼此分離、依序的影響力模式已不能適應現代社會趨勢，另外學校與社區完全融合的相互嵌入的模式，目前仍不適宜，而「一種影響力範圍重疊的理論」（a theory of overlapping spheres of influence）較為貼切（Epstein, et al., 1997, p. 1）。

這樣的理論在理念上主張家庭、學校與社區對小孩學習與發展之共享責任（Epstein, et al., 1997）。Epstein 等人（1997）進一步將此模式區分為外部模式與內部模式。影響力範圍重疊的外部模式察覺到學生學習成長的三個主要脈絡（學校、家庭與社區）在某些功能發揮上必須獨自完成，但有些功能則必須一起合作完成，以真正影響學生的成長與發展。影響力範圍重疊的內部模式指出學生在家庭、學校與社區所產生根本互動關係的地點，以及其互動關係如何發生，包括學校邀請家長參與班親會（屬於機構層級的），以及教師與家長單獨討論學生的發展狀況（屬個人層級的）。在此模式下，家長（及社區）、學生與教師三者可以發揮相當的影響力（Coleman, 1998）。

在學校與家庭、社區影響力重疊的部份，極有可能創造出「像家庭般的學校」（family-like schools），以及「像社區般的學校」（community-like schools），最主要是要讓學生在學校中能感受家庭與社區的關懷（Epstein, et al., 1997, p. 4）。

四、全面關注結構、人力資源、政治與文化層面的連結

學校社區化的發展必須有一種整全系統的觀點（a systemic viewpoint），因為光注意結構上的融合（例如設置學校與社區聯絡人、學校內設置社會教育師、組織相關推動小組等），並無法保證學校與社區的真實連結。其他尚須注意的是學校與社區成員之動機與態度，自我實現等的個人與人際互動層面；成員彼此相互聯盟、權力分配、衝突解決、磋商等等政治層面；以及學校深層基本假定，真正影響成員行為的文化層面（Hoy and Miskel, 2001）。

唯有全面關注學校與社區彼此連結、夥伴關係的結構、人力資源、政治與文化

等多重層面，才有可能追求真實的學校社區化。

五、強調學習功能的發揮

未來的社區學習體制，會接受廣義的學習理念，推動服務學習(林振春，民 89；姚振黎，民 89)，讓教育與社區生活能進一步整合，學習能跨越教室、學校的界線，深入社區，使學習與成長發展，兼顧並行，成就終身學習(陳建州，民 90)。

六、重視持續改善

如前在所述，在理念與實際上，學校社區化並非全有全無的概念，它是一種與社會情境脈絡相當有關的、漸進發展的概念。換言之，學校社區化的發展程度必須與社會發展脈絡相互契合，否則從社會系統的角度而言，其平衡將受到挑戰的。

基於持續發展，以及學校社區化與外部情境相互契合的必須性，因此持續的評鑑、持續改善的概念將會成為學校社區化未來發展的重要理念之一。

伍、學校社區化在實踐上的發展趨勢

依循上述學校社區化在理念上的發展趨勢，不難找出學校社區化具體實踐上的重要趨勢。具體而言，學校與家庭及社區建立良好的夥伴關係是具體實踐上的重要趨勢。依據定義，「學校與家庭及社區的合夥關係強調此三者平等、尊重、合作、關懷、互惠等信念的引導下，為兒童教育發展、學校教育品質，以及家長與社區發展的共同目標，三者尋求彼此溝通、參與、資源互惠互享、合作以及服務的過程。」(林明地，民 91，頁 180)雖然仍可以區分「學校本位運作模式」與「社區本位運作模式」，但是，作者認為，學校是民主社會中的重要機構，因此應扮演主動的角色，積極引發、統整、協調彼此的努力。黃鴻文(民 84)主張以學校為核心的發展模式是值得推展的。

根據文獻(江樹人，民 86；林明地，民 91；張德永，民 84；陳玉賢，民 86；閻自安，民 88；薛春光，民 86)與實際觀察，學校社區化在實踐上的發展趨勢包括：一、增加雙向溝通，以相互理解、接受；二、加強相互參與、資源互享、彼此合作，以及相互服務的夥伴關係；三、與其他機構彼此統整服務；四、學校之間合作聯盟；五、塑造教室像社區、學校像社區；六、協助社區活動教育化；七、協助人才培訓與持續專業發展；八、協助公共事務社區化；九、強調評鑑；以及十、將教室延伸

到社區、使社區有教室。茲分述如下：

一、增加雙向溝通，以相互理解、接受

學校與社區之間的良好溝通，是學校與社區有效衝突解決、合夥關係的基礎(張德永，民 84)，換言之，它是家長參與學校教育活動、學校與社區互享資源、彼此合作，以及相互提供服務的根基。溝通也是學校瞭解社區、讓社區瞭解、家長與社區居民瞭解、接受學校教育措施，以及學校接受社區居民參與極為重要的一環。

溝通可以細分為面對面溝通與藉由文件之溝通(非面對面)，為提升雙向溝通成效，上述二類的多元溝通方式是必須的。以學校與家庭的溝通為例，增進學校與學生家庭聯繫的溝通包括「由學校到家庭」，以及「由家庭到學校」二大方向，具體做法有：設置學校網站、開學前郵寄學校計畫給家長、編訂學校手冊、舉辦開學前歡迎會、老師與家長個別會談、家庭訪問、設定家長聯絡人、班級親師會、郵寄通訊、電話訪問、家庭作業、設置家長資料中心、舉辦家長研討會等等方式(江樹人，民 86)，可見相當多元。

必須強調的是，學校應刻意鎖定特定對象(多為那些不容易以正常管道、正常上班時間接觸到的社區居民，例如低社經地位者、工作時間不固定的家長等等)並加強溝通，以發揮真正相互理解的功能。另外，透過大眾媒體、關鍵溝通者、透過住在社區之學校成員蒐集、瞭解社區時事，利用大眾媒體、社區公告欄、學校成員出席社區重要的會議、聚會等，也是學校與社區相互瞭解、接受的重要方法。

二、加強相互參與、資源互享、彼此合作，以及相互服務的夥伴關係

除了雙向溝通之外，學校必須努力以達成社區化的實際作法，是有關加強相互參與、資源互享、彼此合作，以及相互服務的夥伴關係。

首先，針對學校與社區的相互參與，林振春(民 88)認為為使學校社區化，其中一項必須進行的工作是引導社區民眾參與學校經營，提升民眾參與學校的能力，他並提出十項具體的作法，包括：

1. 成立家長交通導護，讓家長取代學生成為上下學交通維護的主要人力。
2. 請家長認養校園花木，以綠化校園。
3. 成立環保小尖兵，請家長將家中資源垃圾交學生帶到校園統籌販賣。
4. 邀請家長共同維護學校各項設備。
5. 學校辦理各項遊藝活動時，請家長當出資的主力。

6. 學校辦理各項休閒體育活動時，讓親子共同參加。
7. 學校將各項活動規劃草案請家長提供意見或共同規劃。
8. 學校組織各種學生社團，邀請家長擔任指導老師。
9. 學校規劃家長參與課堂教學，輔導課業落後的學生。
10. 學校規劃鄉土教學課程，讓家長負責教學的實施。(頁 10)

其次，在資源互享方面，簡毓玲（民 86）曾敘述一所國小如何開放學校資源供社區使用，她很詳盡地敘述了學校的作法包括：在學校場地內開設早覺會運動團隊（有外丹功、早操、土風舞、羽球、散步、慢跑、瑜珈等）成立社區家長成長班（包括讀書會、父母效能訓練、電腦、插花、花藝、中國結、剪紙、書法、國畫、韻律、合唱、健康保身系列、園藝等）開設成人教育班，以及美化綠化資源班。另外學校圖書館亦可以成為社區資訊中心（林振春，民 89；劉大和，民 88）

在利用社區資源方面，作者（民 91）曾指出社區的人力、物力、財力、組織、以及關係等資源相當豐富，近年來學校教育經費日漸困窘，學校若能瞭解社區具有哪些可利用的資源，並善加運用，不但可以彌補資源不足的現象，更可以更進一步加強學校與社區之互動情形。

隨著時間與觀念之演變，關於社區資源的運用方式已漸有創新，且更真實。學校以往比較著重於傳統型式的社區參與或資源利用方式（即以學校為主要考量，希望社區居民提供經費或人力），目前學校成員已能接受較具創造性、較為真實的社區參與方式（例如邀請參與作決定）。黃義良（民 91）認為社區居民（家長）與教師合作教學的模式是善用社區人力資源的重要策略。

學校運用社區資源的方式相當多樣化，主要可以包括（林明地，民 91；張幸瑜，民 83；張新松，民 72；謝文全，民 82；Bagin and Gallagher, 2001）：

- （一）請社區人士捐助經費、設備、物品等。
- （二）邀請社區人士擔任義工。
- （三）利用社區公共設施、史蹟場所、設備實施校外教學。
- （四）邀請社區人士依據專長進行演講。
- （五）邀請家長與社區人士、團體擔任顧問以供諮詢與支援。
- （六）請社區人士協助教學。
- （七）請社區人士參與學校各項計畫之擬定。
- （八）與社區組織團體合作，共同提供教育方案。

第三，針對學校與家庭及社區的合作，學校可以考慮的面向包括（林明地，民 91）：

- (一) 將新增加的業務與家庭及社區合作：例如學校將鄉土教學教材之編製與社區合作辦理。
- (二) 學校參與規劃、執行原本只是參與的社區活動：例如原本學校的啦啦隊只是支援社區的慶祝活動，可改變成為讓學校參與的階段提前，亦即在規劃的階段即加入，使學校的教學能與社區所辦理的活動密切合作。
- (三) 學校改變原來行政運作的方式，將原本學校自行規劃、執行，而家長與社區居民只是參與的活動，改變成為學校、家庭與社區一起辦理。例如，邀請家長參與規劃、協助、甚至一起指導科學展覽的作品。
- (四) 學校與社區組織或個人訂定契約，未來在新興的活動或業務上彼此合作。例如學校主動與社區發展協會聯繫，合作辦理該協會幹部的訓練與在職專業發展。
- (五) 共同向有關單位爭取經費：目前教育部、內政部、文化建設委員會、大陸事務委員會、環保署等，以及縣市政府教育局、社會局、文化局等均訂有提升社區生活、文化等的計畫。這些單位大多希望學校與社區能合作以達成任務。例如社區總體營造的獎助就針對社區文化再造、社區環境改造、文化產業振興、生活文化活動等方面進行經費補助，以鼓勵居民參與，凝聚共識。學校可協助撰寫報告書，結合社區人力，向教育單位及其他事務之機構申請經費，彼此合作。

最後，學校與社區彼此相互服務是可行的作法。例如增加提供社區教育，以及進行社區服務學習，朝向完全服務學校(full-service schools)(姚振黎，民 89; Dryfoos, 1994; 1996) 努力，其具體作法包括：

- (一) 鼓勵、安排學生參與社區服務：包括學校樂隊支援社區活動，學生認養公園、人行道、協助垃圾分類、訪問慈善機構等等。
- (二) 學校提供社區教育：例如成人教育班、縣(市)民教室、社區親職教室，媽媽教室、及其他有關娛樂、休閒、學術等方面的教育。
- (三) 學校成員參與社區服務：例如社區節慶活動、農收推廣活動、地區性觀光季協助，教導社區社團技術等等。
- (四) 推動服務學習：鼓勵學生從事社區服務以進行學習、鼓勵學生協助社區環境的維護等等。

學校進行社區服務可以讓家長與社區居民體會到學校的貢獻，另一方面，學生有可以學習到服務、尊重、關懷等特性，強化其對社區的認同感。

三、與其他機構彼此統整服務

統整的教育服務是一種重新思考學校、社區與家庭連結關係的策略方向之一 (Cibulka, 1996)。學校與社區其他機構彼此就其所提供服務的項目，進行功能的統整，亦代表著學校可以協助社區功能的發揮，就是社區化的具體表現。簡毓玲 (民 86) 曾提出，與學區國小可以相互合作服務的機構包括：建設局、美化綠化基金會、水利會等，以辦理具有社區特色的文化、環保活動。高淑美 (民 91) 也指出國小與社區之國中、其他國小、環保單位、醫院、消防隊、警察局，甚至軍方，都可以就相關事務相互合作的經驗。

我國目前有關社會服務、健康、交通、飲食、環保、旅遊、醫療、金融等等社區所執行的功能雖多多少少與學校具有某種程度的關聯，但卻缺乏統整。未來學校社區化的具體措施至少可以達到資訊相互分享，社區居民與家長可以在某一處獲取相關的服務推薦資訊 設置跨功能的專業人員(例如在學校設置交通證件申請處等)

四、學校之間合作聯盟

學校之間合作聯盟可以擺脫目前學校彼此仇離、各自為政、彼此競爭的不正常現象，以引入學校社區的概念。學校可以考慮的合作盟對象包括同層級、類型的學校、不同層級、類型的學校。高淑美 (民 91) 就曾指出小學可與附近大學辦理大學生攜手計畫，輔導小學生發展，而該大學教育學程的學生可以到該校實習的作法。

以問題之解決為前提，結合學校實務工作者與學術研究人員的行動研究取向與方法，應受到學校社區化領域研究與實務推動的重視。為提升中小學與大學等學術機構的聯繫與合作，學校的組織結構亦應作些許的調整，例如加強資料、資訊管理的功能，並多加發揮電腦種子教師的功能。

五、塑造教室像社區、學校像社區

為使學校社區化，最具體的作法就是讓教師與學生天天接觸的地方---教室與學校---成為社區。Boyer (1995) 曾有系統整理基本學校 (the basic school) 追求學習學校的實驗。如何讓教室這一種社會體系成為老師學生喜歡的地方，具有彼此關懷，無條件接受 (不因為學生的背景、性別、成就、甚至穿著等) 的社區特質，值得深思。

像社區的教室、教室即社區 (classroom as community) (Sergiovanni, 1994) 的理念是，將社區的重要特質引入教室之中，使教室成為一群具有共享價值的人 (包

括老師及兒童)，彼此關懷，相互尊重，塑造教室的凝聚本質，追求理想的實現（林明地，民 91）。在此教室中，彼此認同的行為標準、價值、規範與承諾，才是使得生活得以繼續的核心，規範與彼此的聯結才是關鍵，強調內在激勵，且成員被期望應盡義務。

Sergiovanni (1994) 曾指出，「當學生分擔發展規範的責任時，以及當他們被期望必須承諾於這些規範時，他們會體認到，他們隸屬於這裡，他們亦會感受到，他們是被需要的，(他們會)察覺一種擁有教室的感覺，(綜合言之)他們經驗到社區(的感覺)」(p.121)。

學校也可以將社區的資源、人力有意義地帶入教室教學以及人際互動中。Thompson (1995) 主張當社區年長者可以到教室協助問題學生的輔導，讓學生感受到關懷時，學生也會學習到如何對他人顯現關懷。黃義良 (民 91) 亦同意將社區資源引入平日學校教學、社團活動、教材中，有助於學校與社區之合作。鼓勵老師瞭解社區、將小孩遷入其所服務的學校就讀，甚至遷入學校所在社區居住，使「老師成為家長」或「社區的一份子」(Sikes, 1997)，也是不錯的做法。

在社區般的教室中，學生毫無條件地被接受為是一個獨特的個體，學生都可能經驗到成功的經驗，對班級亦有提出貢獻的機會，彼此之間具有某種程度的依賴現象。教室成為社區是塑造學校社區的基礎工作，亦是關鍵。至於如何能塑造教室成為社區，下列建議可供參考（林明地，民 91）：

- 一、真切瞭解目前教室內師生互動的現況，以作為改善的基礎點。
- 二、大人以身作則，示範關懷、尊重、給予成功機會的行為，並接受學生。
- 三、向學生闡述教室成為社區的優點，並作為努力的目標。
- 四、明列教室成為社區的具體作為，供師生共同遵守。
- 五、鼓勵、安排、示範教師與學生之間合作的努力。
- 六、讓學生能得到顯示有能力 (competent) 的機會，使有成功的經驗，鼓勵學生與自我目標挑戰，不與他人比較。
- 七、闡述民主社區的價值、公民社會的義務。
- 八、安排師生加入服務學習，參與服務的計畫，使「關懷」被列入課程（不管是正式課程、課外活動課程，或非正式課程）之中。學生會覺得有被需要、他們是重要的、能有所貢獻。
- 九、適度地讓師生共同訂定、遵行、執行並修改教室規範。
- 十、適度地滿足學生的目前的需求，教導未來成為關懷與積極的公民。
- 十一、同時重視內在與道德激勵，以及外在、科層、以及心理學上的激勵。

- 十二、當給予學生外在激勵時，最好不要要求他們必須有任何行為上的回報，否則，當外在激勵消失時，學生出現該行為的動機就較弱了。
- 十三、將社會資源（包括人力與物力）有意義地帶入教室中，融入課程與教學，使教室生活與社區生活之落差減小。
- 十四、邀請家長參與教室教學與日常生活。
- 十五、鼓勵學生共同解決問題，使教室成為一具安全感的地方。（頁 137）

其次，理想的學校是一個關懷的學習社區，兼重關懷與學習。目前的學校比較缺乏關懷，是現代學校追求成為關懷社區的第一個要務。

塑造學校成為關懷的學習社區所強調的態度觀念與具體作法引述如下（林明地，民 91）：

- 一、除了班級團體式的教學之外，關懷的學習社區強調個別化的教學，希望學生的問題能夠適性化地得到幫助；
- 二、強調小型的班級規模，比較有利於彼此親密、穩定關係的建立。
- 三、主張教師與學生相處較長時間，所以小學、中學最好不要每一年更換導師，甚至科任老師；
- 四、不同年級（年齡）的小孩有一起學習的機會。這樣的學習相當多樣，例如一起上體育課、一起討論問題、一起作科展，共同為學校解決問題等均屬之；
- 五、在人際關係上，強調個別化的關係（師生、生生、師師、行政與老師）；
- 六、教職員（包括學校行政人員）盡可能地認識個別學生，學生亦認識學校老師，即使沒有授課；
- 七、成員彼此尊重。尊重學生、尊重家庭（家長）、教師亦受到尊重；
- 八、教師展現同僚關係，在教學與作決定上均同心協力；
- 九、給予學習與生活的親近感覺，從做中學，生活事物的學習；
- 十、保留幼稚園、小學低年級傳統的教、學、與學校教育的方式，強調多樣化的教學方式，讓教室暨「好玩」又「具學習效果」。
- 十一、鼓勵師生協同教學、合作學習。
- 十二、學校同僚能在人際關係上以及專業上「同甘共苦」；
- 十三、將目的與共享價值轉型成為學校課程的一部份，學校中有關應該教什麼，以及課程如何組織的決定，都具有價值、意義。
- 十四、漸進地將家長也拉入此關懷的專業社區中。（頁 141-142）

總結而言，塑造教室與學校像社區是從學校的日常人際互動、課程實施、教學實際中累積而成。如果教室與學校像社區，則學校推動社區化的努力較容易獲得成

效。

六、協助社區活動教育化

學校社區化的另一個實際的作法是，學校協助社區所辦理的活動具有教育意義。為使社區所辦理的活動具教育意義，學校參與社區活動的頻率、程度都必須提高。其具體作法包括：

- (一) 當學校讀書會健全發展後，協助發展社區讀書會的組織。
- (二) 與其他社教機構合作，使其活動具教育意義。可以思考的社區教育組織包括：社會教育館、文化中心、圖書館、家扶中心等等。
- (三) 協助社區自行辦理社區學習活動。例如社區成長學習班等。
- (四) 與社區傳播媒體合作。例如社區有線電視等。

七、協助人才培訓與持續專業發展

另外一個可以努力的作法是，協助社區人才培育，並提供持續地專業發展工作。例如學校辦理父母親職教育，協助教師改變其對社區的態度等研習。

八、協助公共事務社區化

學校也可以透過協助公共事務社區化，使公共事務成為社區共同參與、關心的對象，而達到社區化、全民參與切身事物的目的（李建興、何進財，民 83），其可能的具體做法包括：

- (一) 與警政單位結合，鼓勵居民參與社區區域聯防。
- (二) 協助社會福利服務社區化。
- (三) 協助社區環境規劃。
- (四) 協助鼓勵民眾參與社區交通之規劃與問題解決。

九、強調評鑑

事實上，從計畫、執行、考核、檢討與修正過程均屬於學校社區化的具體步驟，其中評鑑步驟包括過程評鑑與結果評鑑。針對過程，可以評鑑真實參與的情形；針對活動成果的評鑑，可以請參與者表達其感想與建議，讓執行者自我評量，並公開評鑑資料（林振春，民 86），最重要的是讓學校社區化的評鑑本身及其過程成為學習的事件。

十、將教室延伸到社區、使社區有教室

學校可以利用社區資源，例如戶外教學步道、參觀學習（黃義良，民 91），學校亦可以對社區提供課程（湯梅英，民 86），使社區有教室（余安邦等，民 91；陳浙雲，民 90；陳烘玉，民 90）。

陸、結語：尋找學校社區化的內在動力

本文敘述學校社區化在理念與實務上的發展趨勢。首先指出學校社區化的過去與現在的發展特徵包括從政府與學校完全主導，到漸進開放，但仍偏向「由學校到社區的單向傳遞方式」、「學校主導」的局面；學校與社區、家庭之連結關係從分離的、依序的，漸漸發展到重疊影響力；以及學校從對學生家長（「顧客」）的接觸、參與與服務，漸漸發展到與社區公民的連結關係。而未來的特徵包括：考量獨特的內外情境，漸進發展；嘗試新做法，接受變革；發揮傳統，賦予新生命；社區與學校均發揮學習的功能，且具統整性；以及學校社區化與公民社會之發展結合。

其次，作者指出，學校社區化的可能意涵包括：學校與社區彼此能雙向連結；學校能展現出社區生活的影子；學校能適度發揮社區的功能；學校為社區所有；學校本身像社區；以及學校以整體社區為校園，提供教育服務。

第三，作者認為學校社區化在理念主要的發展趨勢包括：將社區化視為學校教育的一環；本持相互尊重、平等以及共同利益、共同目標的原則；在信念上接受學校與（家庭）社區重疊影響力的模式；全面地關注在結構上、人際互動上、政治上，以及文化象徵意義上的連結；主要是希望能發揮學習的功能；以及學校社區化在理念上將強調持續改善的概念。

最後，學校社區化在實踐上的發展趨勢包括：一、增加雙向溝通，以相互理解、接受；二、加強相互參與、資源互享、彼此合作，以及相互服務的夥伴關係；三、與其他機構彼此統整服務；四、學校之間合作聯盟；五、塑造教室像社區、學校像社區；六、協助社區活動教育化；七、協助人才培訓與持續專業發展；八、協助公共事務社區化；九、強調評鑑；以及十、將教室延伸到社區、使社區有教室。

為使學校社區化，我們必須找尋學校的內在動力，由外而內的模式並無法落實。曾燕春（民 87）曾剴切地指出：「學校社區化尤其本身的內在需求。...是學校主動積極達成社區化的根本趨力。」（曾燕春 87，民，頁 14）與多項教育改革成功的關鍵一樣，掌握內部動力，從內部革新起，是革新成功的關鍵。

參考文獻

- 江樹人(民 86)。學校如何增進與學生家庭之連繫？教師天地，**88**，59-63。
- 沈華海、林俊彥(民 89)。學校社區化經營的理念與策略。高中教育，**12**，47-52。
- 李建興、何進財(民 83)。「學校社區化」綜合研討紀實。社教雙月刊，**64**，29-32。
- 李麗日(民 88)。論學校與社區的結合：以「學校社區化、社區學校化」之角度觀之。社會科教育研究，**4**，183-203。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭照燕、劉台光、周遠祁、趙家誌(民 91)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。台北：遠流出版公司。
- 林明地(民 91)。學校與社區關係。台北：五南圖書出版公司。
- 林振春(民 85)。學校社區化與社區終身學習體系的建構。北縣教育，**37**(6)，39-45。
- 林振春(民 86)。學校社區化。國民教育，**37**(6)，7-15。
- 林振春(民 88)。從社區與學校互動談如何落實學校社區化。中等教育，**50**(6)，7-12。
- 林振春(民 89)。學校與社區結合的模式與可行的作法。教師天地，**108**，8-14。
- 周憐嫻(民 89)。社區校政。教師天地，**108**，15-17。
- 姚振黎(民 89)。震災後校園重建與社區關懷：以美國學校社區化為例。社會文化學報，**10**，117-152。
- 高淑美(民 91)。社區群組夥伴與學校合作關係之探討：以台北市公館國小為例。學校行政雙月刊，**21**，78-85。
- 徐國樹(民 89)。學校社區化發展之特色與問題討論。社教雙月刊，**95**，21-28。
- 許水德(民 83)。學校社區化：教育改革的方向。社教雙月刊，**64**，8-10。
- 許翠媛(民 87)。從預防青少年偏差行為的觀點談「親職教育、親師合作和學校社區化」。北縣國教輔導，**6**，60-63。
- 張幸瑜(民 83)。國民小學運用社區資源之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張新松(民 72)。國民中學利用社區資源之途徑。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德永(民 84)。學校社區化、社區學校化：創造學校、社區雙贏的新時代。載於中華民國社區教育學會主編，學校社區化(頁 165-196)。台北：師大書苑。
- 陳玉賢(民 86)。學校社區化、社區學校化是「教育改革工程」的良藥。臺灣教育，

558, 47-50

- 陳建州(民90)。建構終身學習社會的第一步：學校社區化、社區學校化、「中間機構」模式。現代化研究, 27, 89-97。
- 陳浙雲(民90)。活用社區資源, 深化課程內涵：台北縣社區有教室方案之理念與實施。研習資訊, 18(1), 7-17。
- 陳烘玉(民90)。台北縣九年一貫「社區有教室」教學方案的體認及實施心得之分享：以金山國小為例。北縣教育, 40, 75-80。
- 曾燕春(民87)。學校社區化的內在驅力與相應措施。國立編譯館通訊, 11(3), 14-20。
- 湯梅英(民86)。學校社區化：舊觀念？新口號？教育資料與研究, 15, 2-8。
- 黃義良(民91)。學校與社區資源的合作教學模式探討。學校行政雙月刊, 21, 64-77。
- 黃鴻文(民84)：社區與學校結合的模式。載於中華民國社區教育學會主編, 學校社區化(頁127-135)。台北：師大書苑。
- 楊思偉(民89)。高級中等學校社區化政策之分析。教師天地, 107, 8-16。
- 鄭熙彥(民74)。學校教育與社區發展。高雄：復文圖書出版社。。
- 劉大和(民88)。學校社區化校園空間利用升級。中等教育, 50(6), 13-14。
- 劉仲成(民89)。學校社區化新探討。南投文教, 13, 76-83。
- 閻自安(民88)。學校社區化之基本理念、策略與實施。國教學報, 11, 307-331。
- 薛春光(民86)。提供學校教育資源, 促進學校社區化, 開啟學習社會契機。北縣教育, 17, 80-81。
- 謝文全(民82)：學校行政。台北：五南圖書出版公司。
- 簡毓玲(民86)。社區文化的精神堡壘之一：日新國小。教育資料與研究, 15, 21-22。
- Bagin, D., and Gallagher, D. R. (2001). *The school and community relations (7th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Berns, R.M. (1997). *Child, family, school, community: Socialization and support (4th.)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Boyer, E.L. (1995). *The basic school: A community for learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burke, M.A., and Picus, L.O. (2001). *Developing community-empowered schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Cibulka, J.G. (1996). Toward an interpretation of school, family, and community connections: Policy challenges. In: James G. Cibulka and William, J. Kritek (eds.), *Coordination among schools, families, and communities: Prospects for educational*

- reform* (pp. 403-435). New York, NY: SUNY.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cutler III, W.W. (2000). *Parents and schools: the 150-year struggle for control in American education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social service for children, youth, and families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Dryfoos, J. G. (1996). Full-service schools. *Educational Leadership*, April, 18-23.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In: M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.) (pp. 1139-1151). New York, NY: MacMillan.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Henry, M.E. (1996). *Parent-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. New York, NY: State University of New York Press.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Lutz, F. W., and Merz, C. (1992). *The politics of school/community relations*. New York, NY: Teachers College Columbia University.
- MacBeath, J. (2000). New coalitions for promoting school effectiveness. In Wolfendale, J., and Bastiani (eds.), *The contribution of parents to school effectiveness* (pp. 37-51). London: David Fylton Publishers.
- Merz, C., & Furman, G. (1997). *Community and schools: Promise & paradox*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sikes, P. (1997). *Parents who teach: Stories from home and from school*. New York, NY: Cassell.
- Thompson, S. (1995). The community as classroom. *Educational Leadership*, May, 17-20.

生命教育之推動困境與 內涵建構策略

孫效智

【作者簡介】

孫效智，籍貫山東省莒縣。國立台灣大學資訊工程學士、國立台灣大學哲學碩士、輔仁大學道學碩士、慕尼黑哲學博士，曾任：兩儀科技股份有限公司高級軟體工程師、台大哲學系專任講師。

現任：台大哲學系專任副教授。

摘要

本文主要分為兩個部分，1)首先闡述生命教育在推動現況上的困境，2)緊接著展望未來，論述建構生命教育內涵的幾項理論與策略因素。

本文第一部份敘述推動生命教育之三項困境：1)首先，人們對於生命教育雖然都有相當的肯定，然而，對其內涵卻缺乏具體的共識，而且缺乏建立共識之機制。2)其次，生命教育所涉及之許多學理與教學素養，例如人生哲學、生死學、倫理學等，是現行師資養成制度中所缺乏的環節。這意味著師資問題必須從根本之制度面來思考與規劃。然而，目前所進行過之生命教育師資培育計畫，多半都屬於臨時研習之性質，既無系統性，也無前瞻性，更無制度性之思考。這使得生命教育面臨即使有課亦無充足之適任老師的問題。3)最後一項困境則是決策與執行面的問題。基本上，像生命教育這樣抽象又具高度理想性的教育目標，除非行政單位能有「見林」的高瞻遠矚，又有「見樹」的細部落實能力，否則是很難期其有成的。前兩項困境與此不無關連。

本文第二部分的論述也分三點，1)一開始先提出「生命教育即全人教育」之觀點。這是因為生命問題是整體的，不論面對學生自殺、校園暴力或其他價值扭曲的

負面現象，都不能以「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的方式來思考，否則所進行的活動就很有可能淪為熱鬧一時而中看不中用的大拜拜。事實上，基礎教育之課程規劃本來就應該以全人之發展為目標，做出周延而有系統的規劃，而不應過度向實用科目傾斜，忽略人文素養與生命智慧。2)「全人」是一個籠統而涵蓋全面的概念，如何建構其具體內涵需要在社會進程中不斷發展與相互對話。因此，此處我將回應但昭偉教授對於生命教育理念的三個質疑。不論立場的是非對錯，討論過程本身應該就能顯示出，如何培養學生在人生價值觀方面「慎思明辨」的素養，實是我國基礎教育亟需重視的環節。3)最後一部分我將縷述建構生命教育內涵的幾個重要原則，首先在融入學校教育部分，作法應該是補充其不足、修正其偏頗並且不重複其已有之生命教育因素。其次，我相信反省知行不一的問題是建構生命教育內涵的金鑰。探索人為何知行不一並思考正本清源之道能啟示出生命教育最重要的課題來。

關鍵字：生命教育、人生哲學、生死教育、倫理教育、宗教教育、人格發展理論、情緒智商

生命教育在學校中的推動，歷經前省教育廳到現在的教育部，約已四年有餘。從某種角度看，四年來的推動進行了不少的工作，例如：各種生命教育研習會的辦理、官方與民間編製的多元教材、¹學術研討會與論文的發表、生命教育人力與教學資源庫的建立、²生命教育全球資訊網與電子報的持續發行等。³前年教育部更成立生命教育委員會，並訂定四年中程計畫，預計到民國九十三年將投入近兩億元預算，來持續生命教育的推動。至於若干大學院校也陸續傳出相關學程或研究所設立的計畫。這一切似乎顯示出，生命教育在社會上已引起相當大的共鳴與關注。

然而，如果不要只看表面的沸沸揚揚，大概就會注意到，這幾年間也有人不好生命教育的推動。其中論述最為完整的應屬但昭偉教授發表在《教育資料集刊》第二十六輯的文章。批評的聲音雖然零星，但卻不容忽視。首先，但昭偉對於行政

¹ 例如前省教育廳委託台中曉明女中編製的十二單元生命教育教材、德榮基金會根據此十二單元名稱編製的教材、台北市教育局為九年一貫之數學與社會學習領域編製的生命教育教材，以及生命教育基金會所出版的六單元生命教育多媒體工作箱。最後值得一提的還有行政院九二一震災災後重建推動委員會所編製的《推動重建區民眾生命教育系列》教材。

² 教育部專案委託國立彰化師範大學圖書館紀潔芳教授建構《生命教育人力資源與教學資源目錄》，彰化：2002。

³ 生命教育全球資訊網及雙週電子報係由本文作者於八十六年底開始創建並持續至今。網址是：<http://life.ascc.net>。

機構的類似行動抱持著懷疑的態度，認為這些行動往往「像走馬燈似的忽來忽去」，流於形式與口號，結果則不外乎是「雷聲大，雨點小」，虎頭蛇尾。⁴ 生命教育是否如他所說的，只是由於「不吼不心安」，因此「吼一吼，叫一叫」，吼過就算了呢？本人忝為教育部生命教育委員會委員之一，不得不說這個可能性極高，除非更多的人能認識並肯定生命教育的重要性，而不只是冷漠旁觀；也除非更多已肯定生命教育重要性的人能彼此合作，並匯聚出由下而上的力量，否則，上有忙於救火而無暇思考教育遠景的決策體制，中有擅長表面功夫的官僚文化，下有應付政令而疲於研習的學校老師，再加上整個大環境俗文化的急功近利與價值扭曲，這一切要不匯聚為向下沈淪的力量，恐怕也難。

當然，凡走過必留下痕跡，這幾年來的生命教育推動，大概連質疑生命教育的人也必須承認，是「種子灑了，不管灑在什麼地方，總比不灑的好。」⁵ 值得警惕的是，如果撒種者只是撒個樣子或隨意亂撒，撒種後也不關心種子的發芽成長，更不為種子的永續發展做出打算，那麼，這幾年的生命教育推動恐將難逃熱鬧一時的命運與論者之譏評。為避免此一情勢之持續發展並基於對生命教育重要性的信念，本文以下將先從三個角度來論述生命教育的困境，再從如何突破困境來談生命教育的展望。

壹、生命教育的三個推動困境

生命教育的推動困境主要有三方面，一是生命教育內涵的問題，二是生命教師資培育的問題，三是推動決策與執行體系的問題。這三類問題雖各有獨特的意涵，但也環環相扣，彼此影響。

一、生命教育內涵面的問題相當多。首先必須指出的是，生命教育到底是什麼，至今還沒有精確的共識，而且，推動單位也沒有建立任何機制來確定它的內涵。這個問題相當嚴重，這不僅使得生命教育的論述至今仍是「一人一把號，各吹各的調」，而且，不知道生命教育是什麼，就無法評估它是否「能夠」推動以及是否「值得」推動，更無法知道它與現行學校教育有否重疊或如何整合。

先談「能夠」與「值得」的問題，這兩個問題的答覆都必須以確定生命教育是

⁴ 但昭偉，「生命教育」的生命，《國立教育資料館教育資料集刊》，第二十六輯，2001年12月，頁113-130。

⁵ 但昭偉，2001，頁115。

「什麼」為前提。「能夠」涉及生命教育的可行性，「值得」則涉及它的重要性。任何懂得生存之道的民間企業都知道在推出新產品之前要透過市場調查或其他方式來確定產品「能夠」以及「值得」推出，以降低風險並提高利潤。而在進行新產品市調之前，則必須先確定自己要推出什麼新產品，否則，若不知道要推出什麼新產品，又如何去進行「能夠」與「值得」與否的市調呢？可惜的是，教育行政體系在推行生命教育時似乎沒有這些觀念。以「可行性」言，生命教育不可行當然要看它的內容。倘若生命教育是要讓每一個國民成為莫札特或愛因斯坦，這大概是不可行的。不可行的教育專案根本就不該開始，否則就是進行不可能的任務，也就是浪費民脂民膏。生命教育是不是一個不可行的任務呢？要答覆這個問題，得先看所謂的生命教育是「什麼」。問題是，教育行政體系在推動生命教育時似乎比較像是在呼口號，而不是認真論述它的內涵。其次，即使某個教育專案是可行的，但如果其「重要性」不高，可有可無，這樣的專案大概也不「值得」推出。生命教育值不值得推出呢？要答覆這個問題，也同樣必須先知道究竟「什麼」是生命教育。不知生命教育者何，不可能肯定它的重要性。不知生命教育的重要性，也就難怪冷漠旁觀者有之，虛應故事者有之了。

此外，「能夠」與「值得」這兩個問題不僅以生命教育是「什麼」為前提，有時它們也能作為前提，來確認生命教育可以或該具有「什麼」樣的內涵。舉例來說，但昭偉認為，當前推動生命教育的「第一線學者專家」所做的，是要將一套「迂闊高遠」、「羅曼蒂克」、「且反映特定價值體系」（例如「中產階級」）的價值觀念強加在所有孩子身上。果如此，這樣的生命教育大概「不會，也不能被大多數平凡的人所接受」。⁶ 但昭偉的看法是否公允，以後還會再討論到。但他所懷疑憂慮的，卻是生命教育推動者所應該警惕注意的：不論生命教育如何被理解，都該避免「迂闊高遠」或「只反映特定價值體系」。

其次，更重要的問題是，若不知道生命教育的內容，又怎麼知道現行課程綱要裡面有或沒有生命教育的部分或全部因素？不搞清楚這個問題就大張旗鼓地去推動生命教育，就是冒著雙重的危險：其一、倘若現行課程中已有充分的生命教育內容，在這個情形下去推動生命教育就是疊床架屋，閉門造車，這正是論者所詬病的；⁷ 其二、倘若現行課程欠缺生命教育，那問題更大。首先，不知

⁶ 但昭偉，2002，頁 117。

⁷ 但昭偉便認為，生命教育的推動就是「在已經吊滿了禮品的聖誕樹上，再多吊一項聖誕樹上已經有的禮物」（但昭偉，2002，頁 119）。不過，這個觀點是否正確必須先看生命教育是否是在現有課程上

生命教育內容的人怎麼知道現行課程在什麼意義與程度上欠缺生命教育？再者，現行課程若欠缺生命教育就意味著在現行課程的架構下，生命教育沒有正式而得以永續進行的空間。在這種情形下推動生命教育只有兩種可能性，第一種是認定生命教育的「邊緣性」與「臨時性」，因此頂多就是跟著行政單位的公文辦些臨時性的活動，而不必、也不可能期待在學校中有什麼正式與永續的推行。事實上，臨時性的專案就像「走馬燈」一樣，忽來忽去，由不得人回顧與前瞻；第二種可能性是倘若生命教育真具有某種重要的永續價值，那麼，從決策到基層就都必須認真思考現行課程架構修正的可能性與必要性。而很顯然的，不知生命教育為何物的人不可能認真思考這個問題。也因此，生命教育即使重要，在此情形下要談永續落實也只能說緣木求魚。當然，更根本的問題是：生命教育究竟是否具有永續的重要價值？要確定這一點，還是必須回到一開始就提出來的問題，那就是：到底什麼是生命教育？答覆了這個問題也才能進一步探索生命教育在現行學校教育中究竟是課程綱要中有其內涵，卻沒有落實？還是課程綱要中根本就沒有相關內涵，因此也無從落實？

最後這一點也間接指出，不知生命教育是什麼以及它與現行學校課程的關係，教育行政單位將無法精算推動生命教育所需要的資源與成本。正如同打造巴黎的羅浮宮或一戶三十來坪的小公寓，其間所需要的藍圖與資源有如天壤之別，同樣的，辦些熱鬧一時的活動與修訂學校課程的內涵架構也是完全不同的工程。對於學校教育的現實面與生命教育的理想面都一無所知就開始的生命教育推動，怎麼可能不成為盲目的預算消化？因為預算究竟是太多或太少，都沒有拿捏的根據。此外，正如前文所提到的，不知生命教育是什麼就不可能知道生命教育的重要性。這一點當然會嚴重影響決策者與執行者投入資源多寡的意願與決心。

二、生命教育推動所面對的第二個困境是師資培育的問題。師資培育會有什麼問題呢？生命教育推動計畫難道不重視師資培育嗎？事實上，教育行政單位為校長、主任、種子教師、督學、教官甚至家長們所辦理的生命教育研習不可謂不多，而且這類研習還在持續辦理中。問題是，這些研習背後有沒有一個分階段的、系統周延的、涵蓋面普遍的，乃至指向制度建立的長期規劃呢？或者說，這些研習後面有沒有一個用心的人或團隊不斷思考短程、中程乃至長程的師資培育問題呢？抑或只是散彈打鳥，有經費則辦，無經費則不辦；既無整體之規

疊床架屋，而疊床架屋這個問題則必須在生命教育內涵取得共識後才能回答。

劃，亦無個別研習之目標，更無永續之思考？此外，師資培育問題與「生命教育是什麼」的問題是緊密相連的。不知道生命教育是什麼，要如何進行師資培育？從這個觀點來看，生命教育政策的掌舵者若漠視生命教育各種單元議題或能力指標之共識建立的重要性，而師資培育的執行者也對於生命教育內涵的模糊籠統或各說各話毫無自覺，那麼，這樣的師資培育像極了上下交相賊的鬧劇，是很難有具體成效的。這就彷彿軍人打戰不知敵人是誰，也不知為何而戰的情形一樣。

具體來說，有些東西適合以三五個小時或兩三天的研習來學習，有些東西則需要長期的學問累積與反省體驗。師資培育若不區分這兩者，就會錯置培育的目標。假設一個國文老師從來不曾學過數學，大概很難藉著兩三天的數學研習而成為數學老師。一個好的數學老師需要兩種相關但不相同的素養，而且這兩種素養都需要長期的學習與累積，才能積漸有成。它們分別是有關數學知識的素養以及有關數學教學的素養。合格的數學老師必須在這兩方面都有所造詣。而這樣的造詣就像羅馬一樣，不是一天造成的。合格的數學老師需要假以時日來養成。至於養成之後也還需要不斷學習。時代持續進步，新的數學知識不斷增加，而新的數學教學法與教材也不斷發展出來。因此，合格數學老師當然不能中斷學習，以精益求精。不過，針對這些老師所舉辦的在職師資研習大概不必從數學的盤古開天談起，而能針對特定的數學議題或教材來有所專研。

生命教育何獨不然？針對特定議題寫出來的教材教案（例如「是否可以只要性不要愛」或「安寧照護的理論與實踐」等），大概可以透過三兩天的活動來進行師資培育，唯需注意的是培育範圍的普遍性與紮實性，否則，零星而形式化的研習，是不可能侈言全面落實的。然而，若培育的內容是針對這些具體議題群背後的人文學學理時（例如生死學，人生與宗教哲學，倫理學等），此時的師資培育恐怕就不是三天兩夜的短暫研習所能勝任的了，而必須從師資養成制度的周延建立，來進行根本而永續的規劃。

三、上述有關生命教育內涵與師資培育的問題，從教育理論的角度來看，實屬老生常談。何以這般老生常談、眾人皆知的「常識」在我國推動生命教育時竟會成為難解的習題，甚至形成困境？歸根結底不得不說是相關決策與執行體系出了問題。先從技術面來看，教育部雖設有生命教育委員會，但該委員會連在生命教育年（二〇一〇）的開會次數都屈指可數，遑論發揮功能。至於今年則更是未曾舉行過任何會議。事實上，委員會只具顧問性質，就算舉行會議也起不了什麼作用。就本人所知，委員會所希望優先推動的艱難工作---例如「檢視現行

教科書有關生命教育內容」計畫與「建構生命教育課程主題大綱」計畫等，幾乎全數遭到擱置，⁸ 至於一些容易做出表面績效的計畫則仍持續推動中。⁹ 此外，除了教育部內部外，委員會亦並無從得知這些計畫之執行有無控管，更無從瞭解這些計畫與整體中程計畫間如何整合。更為嚴重的是，生命教育的推動可能涉及課程綱要與師資培育制度的重新思考，然而，教育部似乎並無任何機制讓主管課程綱要與師資培育的司處來瞭解或參與生命教育的工作。¹⁰ 更何況，以現況來說，生命教育的內涵本身都還沒有經過一種體制性的共識確認，主管課程與師資的司處就算覺得「生命教育」這四個字聽起來悅耳好聽，也不知要拿它怎麼辦或從何做起。而他們自身為了修訂現行課程綱要已忙得不可開交，哪有空間為了長官或其他單位不斷提出來的空洞口號而盲目起舞？在這個情形下，他們當然也不可能針對生命教育去進行有關課程綱要或師資培育制度的重新思考，而這就意味著，生命教育還沒有開始推行就已經注定了大拜拜與泡沫化的格局。

從教育決策面來看，另一個體制上的問題是，推動生命教育的這幾年，我國政府正好經歷精省與政黨輪替，短短五年內教育部部長就換了好幾位。教育政策與理念的難以延續，正是生命教育在推動上面臨困境的根本原因之一。

貳、建構生命教育內涵的策略

政治或行政面的困境，本文無法處理。這一部份的討論將集中在如何建立生命教育內涵之共識上，旁及師資培育的問題。

一、生命教育即全人教育

⁸ 這兩項計畫的目的在於「確認生命教育的內涵」並「思考如何將此生命教育內涵融入學校課程綱要」中。為整合與落實此二計畫，本人身為「教育部生命教育推動委員會」課程組召集人，曾於 2001 年底依「教育部推動生命教育中程計畫」及「教育部生命教育推動委員會」召集人會議之決議，向教育部提出《建構十二年一貫生命教育課程綱要計畫》一份。然而，該計畫在曾志朗部長下台前後未經任何專業審查，便在教育部內部作業中遭到擱置。該計畫的主要精神我會在本文第二部分再加以論述。

⁹ 很諷刺的，如何確定生命教育內涵的計畫（參見前註）遭到擱置，「生命教育宣導廣告片」、「宣導歌曲製作」與「生命教育說帖」等計畫卻仍然持續執行。至於承接這些計畫的傳媒公司或團體是依據怎樣的內涵來完成這些計畫，本人或其他委員便不得而知了。

¹⁰ 生命教育委員會隸屬於教育部訓委會，訓委會非課程綱要與師資培育之主管機關。與課程綱要及師資培育制度相關的司處是國教司、中教司與技職司等。公允而言，這三個司處在生命教育委員會開會時，均有派員參與會議。問題是，在生命教育是什麼都不明朗的情況下，他們的參與大概也僅能止於列席，而很難有進一步的意義。

但昭偉教授認為，推動生命教育的學者意圖藉助教育手段，以「畢其功於一役」的思維邏輯，來「全面而正本清源」地「解決生命中所發生的（一切）問題」。他認為這個想法很「不切實際」，不但錯了，而且「錯的非常厲害」。¹¹ 首先，我必須老實的對號入座一下，我正是懷著他認為錯誤的看法。只是這個看法是否錯誤，我想大概還有討論的空間。沒錯，他說的很對，沒有什麼教育手段能解決生命的一切問題。然而，這似乎並不妨礙從課程規劃的角度來看，基礎教育的課程內容應儘量「全面而正本清源」地，亦即從「全人教育」的基礎上來建構與安排。教育的功效雖然不容高估，但這並不是說，我們可以隨興安排學生一個禮拜三十幾個小時的學習內容。否則，九年一貫又何必大費周章區分七大學習領域，彷彿深怕會遺漏了某些好東西沒有教給下一代似的，而相關主事者還擔心七大領域的「全人涵蓋性」不足而又有六大議題的設置？

我所謂「全人教育」的意思正是說：完整的人既然包含身心靈、知情意行各因素，教育內涵的規劃就不該只側重某些方面，而忽略另外一些方面。睽諸現實，「重理工，輕人文」、「重實用知識，輕價值理念」確實是我國教育體系長期以來的一種偏頗現象。這種體系性的偏頗現象與整個俗文化的功利主義相互結合的結果是：整個社會的「工具理性」極度膨脹，而「目的理性」則極其萎縮。各種不擇手段、輕賤生命的社會問題只是此一文化現象具體而微的表徵而已。從這個觀點來看，這幾年來教育學術界所提出來的諸多理念，例如全人教育、人文教育或生命教育等，¹² 其大方向可以說都是一樣的，亦即期望能匡正這種偏頗，而讓學校不只是培養出知識人或技術人，而更能培養出有人的味道的人。

當然，人文價值面的教改理念要能落實，而且永續落實，是十分艱難的，如果不是不可能。難怪但昭偉教授會認為：倘若教育部所要推動的是一個具體的教育目標，例如「性知識教育年」或「水上教育年」，或許還容易達成一些。¹³ 至若要推動像生命教育這樣要探索（非解決！）生命中根本問題，因此必然會涉及較高層次的生死、哲學或宗教等理念的教育活動，那恐怕就是在進行一項「不可能的任務」了，特別是決策與執行單位對於本文第一部份所提出來的問題渾然不覺。當然，撇開教育行政單位的限制不談，理論上我認為價值理念面的教育改革仍是可能的，而

¹¹ 但昭偉，2002，頁 117-19。

¹² 近年來推動「全人教育」不遺餘力的如中原大學與輔仁大學的課程規劃。至於「人文教育」的倡議則如師大教授陳伯璋與高強華。

¹³ 當然，要真的有所成效，決策與執行單位還必須做到「策劃周詳、行動踏實」，又揖注充足的教育經費，並設法讓「各級學校不打心底裡反對或抗拒」。參閱：但昭偉，2002，頁 114。

且在今日台灣社會中殊為重要。但它的落實需要更多人的共識與參與，也需要教育行政單位能有「見林」的高瞻遠矚，又有「見樹」的細部落實能力。

有關生命教育內涵的芻議，我在其他地方已陸續有一些文字發表，此不贅言。¹⁴ 以下所要著重的主要是方法進路的說明，也就是我在形成我對生命教育的內涵看法時，考慮了哪些原則與因素。首先要指出的是，「芻議」的意思是說，生命教育的內涵不該是靜態的、現成的，而是仍在發展中，而且也有待更多關心生命教育者的對話、討論與補充修正。「發展」與「對話」是必要的，因為人活在歷史的發展進程中，也活在互為主體的對話關係裡。更何況這幾年我國各階段基礎教育的課程綱要迭有變革。生命教育的推動若不與課程綱要的新發展結合，怎麼能避免閉門造車的缺失？又怎麼能進行統整的思考？而既然要與新發展結合，它本身也該不斷擴而充之。

二、生命教育內涵之發展性與對話必要性

談到生命教育內涵的發展性，我覺得有必要再詳細回應但昭偉對於生命教育理念的若干批判。但昭偉在《「生命教育」的生命》一文中對生命教育的批判主要可以分為兩部分，第一個部分是對於教育行政面「大拜拜」傳統作風的質疑，第二部份則是針對生命教育的理念所做的批評。第一部分前面已談過許多，此處不再重複。基本上我相當同意他的觀察。第二部分但昭偉提出三點質疑，以下分別簡述之：(一) 生命教育所要尊重的「生命」包含人與動植物在內，這似乎陳義過高，無法落實。我們頂多只能教孩子去尊重「人」的生命，而不能去尊重所有的生命。¹⁵ (二) 生命教育強調要保持生命在蓬勃發展中，是一種肯定「生的價值高於死」的看法，這種看法雖然是主流，但卻忽略了非主流的另類看法，亦即主張「死的價值高於生」的看法，例如道家與柏拉圖。由於兩種看法都是「主觀的認定」，因此沒有對錯可言。既然如此，持主流看法的生命教育推動者就應該包容非主流的看法。而這個包容一旦形成，「當下推行的生命教育的正當性和基石也就受到了侵蝕」。¹⁶ (三) 生命教育

¹⁴ 最主要的有：孫效智，〈生命教育的內涵與實施〉，《哲學雜誌》，第三十五期，2001年，頁4-31；孫效智，〈二十一世紀台灣社會的倫理課題與方向〉，救國團社會研究院，《前瞻台灣新風貌研討會論文集》，1999年，頁60-74；孫效智，〈從災後心靈重建談生命教育〉，新臺灣人文教基金會，《災後社會價值與倫理重建研討會論文集》，1999年，頁16-31。其他相關論述請讀者參考「生命教育全球資訊網」中的各種資料，特別是首頁即可點選的「生命教育圖形圖」，該圖亦收錄於本文之附錄一。我個人至目前為止有關生命教育如何融入十二年基礎教育的完整論述還沒有撰寫成文，但已在2002年五六月間在給台北市推動生命教育小組的系列研習中做了初步的整理。感興趣的讀者可以在「生命教育全球資訊網」上找到該系列研習的課程資料。

¹⁵ 但昭偉，2002，頁115及122-126。

¹⁶ 但昭偉，2002，頁129。

把保存生命的價值「無限上綱」，這不符合儒家視仁義的價值高於生命的「捨生取義」觀。簡單地說，「生命教育」推動者只強調生命的可貴與值得保存，這樣一來，誰來告訴孩子：「為了履行我們的各種責任，己身的生命原來是可以拋棄的」？¹⁷

限於篇幅，以下簡短幾點回應：

(一) 首先，我必須指出，無論但文對於生命教育的詮釋是否允當，他的論述已充分彰顯出：有關人生觀、價值觀等涉及哲學思想理念的課題多麼重要而且需要花時間去探索，因為這些理念雖然不像實用知識那樣「實用」，但它們卻提供了人生實踐的原則與方向。一個人即使擁有各種實用知識，但原則與方向如果偏差或模糊，是很難展開幸福雙贏的人生的。反觀我國現行教育架構，在實用功利主義掛帥的前提下，我們的確給孩子太少空間與時間去思考探索實用知識以外、但卻攸關生命意涵的課題。

回到此處的討論來看，我認為最優先應該指出的不是但文所支持或反對的各種立場的是非對錯，而是討論這些立場的對錯本身就是重要的事。蓋這些立場所涉及的都是要緊的生命課題，為什麼不讓它們成為生命教育的素材，並在經過適齡適性的轉化後，讓學生有機會去接觸咀嚼，從而引發他們自己思考、探索生命議題的內在過程呢？就這點而言，我肯定但昭偉的質疑是很有貢獻的，因為他雖自認為「扮演了烏鴉的角色」，但其論點比起許多華而不實的倡導生命教育的文章來說，卻大大地豐富了「有關生命教育的討論」。¹⁸ 以他所提出的第一個質疑為例，裡面涉及許多重要的問題，例如：什麼是尊重生命？人在什麼意義與程度上該尊重生命？又該尊重哪些生命？當不同的生命尊重互相衝突的時候，人又該如何拿捏取捨？¹⁹ 我認為，這些問題的思考與探索是每個人在養成其人文素養的過程中所應該思考的問題群之一。因此，我所主張的生命教育倒並不是一定要針對這些問題給出特定的「標準」答案來，而是主張，學校課程架構應給學生空間，幫助他們發展出「發掘、思考與探索生命議題」的能力。從教育的觀點來看，有時給一個好答案不是比不上問一個好問題嗎？

(二) 當然，我這麼說並不表示我認同但昭偉以及許多其他人的一個流行觀點，那

¹⁷ 但昭偉，2002，頁 130。

¹⁸ 但昭偉，2002，頁 130。

¹⁹ 其實，我們不但該關心物種主義 (specisism)、素食主義 (vegetarianism) 所引起的人與其他物種的生命衝突問題，也更該關心當人與人的生命不能並存時所引起的道德兩難問題 (例如船難時迫不得已可否吃人肉?)。

就是有關生命議題的各種立場多半只能是「主觀的認定」，而沒有客觀的理據。人文議題容或不像科學議題那樣清楚明確，但大概也不是純主觀而毫無客觀意涵的夢囈。事實上，當代哲學家對於哲學的基本概念，例如價值（value）、真理（truth）等，大概都不能接受純粹主觀主義或客觀主義的看法。價值與真理介乎認識與評價的主體及被認識與被評價的客體之間，既非純客觀的也非純主觀的。但昭偉旁徵博引許多理論來反對他所理解的生命教育，大概正是因為他相信生命教育「客觀上」有很多問題，而不是因為他沒來由地在「主觀上」任意反對生命教育吧？接下來我要回應一下但昭偉的觀點，希望有利於有關生命教育內涵之「客觀」對話與討論。

- (三) 總的來說，我必須指出，但昭偉所理解的生命教育與本人的理解有極大的出入。先談他的第一個質疑。他所描述的生命教育似乎在尊重生命的議題上採取一種平等主義（equalitarianism）的立場，也就是主張人應該平等地「尊重」一切生物，包含人、動物與植物在內。他認為這種平等主義是行不通的。我基本上也同意他的看法。問題是，生命教育的推動為何一定要堅持大家都認為行不通的立場呢？還有，絕對的平等主義行不通是不是就意味著但昭偉的結論是對的，也就是我們只能談尊重人的生命，而「不可能擴延到尊重其他物種的生命」？事實上，中西方的重要哲學家在這個問題上大多採取中庸的立場，而不採取極端反物種主義的平等主義立場或極端以人為中心（anthropocentric）而漠視其他生物的觀點。換言之，哲學家們大都肯定人的愛必須是由內而外，由己而人，由人而物的。這一點可以從中國傳統思想的「等差之愛」、「仁民愛物」、「正心誠意修身齊家治國平天下」或但文所舉的王陽明的主張引伸出，²⁰也可以從西方思想家如多瑪斯的「愛的秩序」（ordo amoris）看出來。生命教育在引導學生探索「尊重生命」的議題時，何以只能在人與其他物種之間二分對決，而不能以中西方此一悠久的中道傳統為基礎，來加以現代化的詮釋或發展呢？
- (四) 但昭偉的第二個質疑有著類似的問題。生命教育又不是特定的主流意識型態的灌輸工具，為何只能談「生的價值高於死」，而不能交代另類的思想呢？倘若「死的價值高於生」的主張確有某些理論旨趣，何以不把這些另類理論都展現在學生面前，讓他們在不同理論的衝撞中學習「慎思明辨」，並安頓他們

²⁰ 但昭偉本於陳榮捷對王陽明傳習錄的詮釋，主張王陽明雖認同「人與天地萬物一體」，但卻認為此一體性不能模糊「人與萬物之間有親疏厚薄之分」。參閱：但昭偉，2002，頁 123。

有關生命意義的終極探問呢？我實在看不出來：為什麼若生命教育能容忍有關生死的不同立場時，它「的正當性和基石就（會）受到侵蝕」？

當然，化再說回來，生命教育不該刻意掩飾另類思潮的存在，不表示生命教育就該完全平行的呈現不同的理論。西方傳統之醫學倫理在談到生死抉擇時提到一個重要的原則，那就是「可疑時要選擇生命」(in dubio pro vita)：在不知該如何抉擇的時候，人要儘量選擇維護生命，而不是儘量選擇傷害生命。因為「維護生命」的選擇如果錯了，人還有「再死」的機會，但「傷害生命」的選擇如果錯了，就沒有補救的可能性了。人死不能復生。因此，「生死」的價值孰高孰輕似乎在本質上就不完全是平行的。更何況探索生死價值的問題還應該考慮教育的觀點，也就是是否適齡適性或適時適地的觀點。我的意思是說，不是任何時候或情境都適合去向學生闡述（或推銷？）那些「輕生」的論調。但昭偉在他的文章裡引用了莊子的一句話，其白話文意是說：「人生在世，有許許多多的苦難。一死百了，那些苦難全都消失了，而且不僅此也，死的滋味還遠高於南面而王呢」！我想，他如果自己有兒女或學生，大概也不會認為在任何時候或任何場合都適合告訴他們：承受生命苦難不如「一死百了」吧？果如此，生或死的價值問題大概不是完全平行的。當然，這裡我無意否認在某些極端情形下，死的價值能有高於生的可能性，例如某些末期病患希望早點「解脫」或醫師在其要求下協助其自殺的例子。這些例子在生命醫學倫理上仍有所爭議，但大概很少有人能絕對主張，在這些情形下尋求「一死百了」是極其不道德的選擇。

- (五) 但昭偉對生命教育的第三個質疑不知根據的是什麼？我實在不曉得他是如何衍伸出這樣一種將生命絕對化的生命教育觀點？他的質疑實質上就是宣稱：生命教育的生命主張是一種「為了生存，道德仁義皆可拋」的反道德理論。事實上，東西方的思想家鮮少有人把生命的價值看成是最高或絕對的。海德格說：「人是一種向死的存在」。人的存在是偶然，死是必然。偶然的存在怎麼可能是絕對的呢？此外，不只是東方的孔孟思想主張「捨生取義」、「殺身成仁」，西方基督宗教也主張「沒有比為朋友犧牲生命更大的愛」。照這樣看來，但昭偉所理解的生命教育，不僅要面對儒家的挑戰，恐怕還要面對西方基督宗教或其他任何善良的世界大宗教的反對。不過，就本人有限的視野所及，我還不知道有哪位倡導生命教育的先進曾提出這般荒謬的理論來，因此，這裡對於但昭偉的「稻草人論證」，我就言盡於此，而不再多談了。

最後我還是要重申一次，這些攸關生命價值觀的議題對每一個人而言的重要性

與複雜性。惟其重要，故應透過某種方式，使得思考這些問題的能力成為每一個人都具備的人文素養；惟其複雜，所以我們才更應該花時間與力氣去探索他們，而教育工作者也該深化自己的相關素養，才能在學生成長的道路上成為陪伴他們建立自己人生觀的引航者。

以下轉而論述思考生命教育內涵時，我認為重要的幾個原則。

三、建構生命教育內涵之幾個原則

- (一) 我個人認為，要確立生命教育的內涵，應從以下幾個角度來思考。首先，生命教育的肇端雖然與校園自殺、暴力以及其他種種價值扭曲的負面現象有關，然而，這些問題的根源卻遠比這些問題更為深遠而整體，因此，要解決這些問題，不能以「頭痛醫頭腳痛醫腳」的方式來思考，而必須就我國教育長期以來「重理工輕人文」的偏頗現象來加以針砭，換言之，教育整體之精神不應向特定方向（如實用學科）過度傾斜，而應該以啟發全人之生命智慧為目標。在這個原則下，現行學校教育中「不夠全人」或「不夠生命」的地方應予以補充，偏頗之處應予以修正，至於已存在於現行學校課程綱要中各種建構全人素養之因素，則應予以肯定，而不必重複。依此，「英數理化」等課程在生命教育中不必再有所強調，因為這些課程在學校教育中早已受到充分的、甚至過多的關注。音樂美術的情形略有不同，它們在傳統教育體系下受重視的程度當然比不上英數理化，但畢竟我國教育強調「五育並重」已行之有年，因此，音樂美術在學校教育中還是有正式課程的空間。以九年一貫課程綱要的規劃來看，美育佔了七大學習領域中一整個學習領域的份量，亦即「藝術與人文學習領域」。該領域以相當全面的方式來強化學生在不同階段的「視覺藝術」、「音樂」與「表演藝術」等素養。若果真能貫徹落實，我國學校教育的美育部分大概不必再以額外的專案方式來大力推動了。當然，這不是說，實用知識教育或美育等領域與「生命教育」沒有關係。事實上，九年一貫中實用知識的領域都與生命教育密切相關：語文領域不只要教人使用語言，更要人透過語言學習，來「表達情意，陶冶性情，啟發心智（與）解決問題」。²¹ 數學學習領域也不只是要培養數學的素養，而是要學生「藉著多元開放的討論過程，激發多樣性的獨立思考，尊重各種不同的合

²¹ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中「語文學習領域」的基本理念。

理觀點」。²²「自然與生活科技學習領域」更是注重科技與人文的對話，希望培養「役物而不役於物」的價值觀，也希望提昇國民在科學倫理方面的素養。這一切在在都顯示，現行課程綱要承認，實用知識教育也必須以人的生命為根本。²³至於「藝術與人文學習領域」的基本理念也強調該領域「是以人文素養為核心內涵的藝術學習」，²⁴而所謂人文素養，按陳伯璋的詮釋，應「彰顯人之所以為萬物之靈的靈性，使人活出人的味道」來。²⁵由此可知，藝術學習也應是以人為本的。一個利用自己才情而到處招搖撞騙的藝術家容或仍是一個好的藝術家，但絕非是一個有人的味道的好人。

全人素養應包含哪些內涵是一個關鍵問題。我覺得這個問題一方面沒有標準答案，而且不同的時空背景也能有不同的答案。但另一方面，「人同此心，心同此理」，人性中也的確有一些普遍的向度，應受到普遍而歷久彌新的關注。學校教育的框架有限，不同專長的學者專家與具教學經驗的人應該一起敞開心胸來思考，在有限的框架中哪些是最優先而必須納入的內涵。

(二)除了全人教育的角度外，在建構生命教育內涵時的一個重要切入點是去思考何以「知行不一」或如何「知行合一」的問題。這個問題的重要性及其與生命教育的關係可以從推動生命教育的背景談起。每當校園或社會上有人自殺或發生暴力事件時，總會有人在「珍惜生命」或「尊重生命」的旗幟下出來大聲疾呼生命教育的重要性。然而，愈是仔細思考相關問題，我愈發現這樣的呼籲對於解決這些問題沒有什麼意義。做出傷害生命、相反生命行為的人難道不知道生命應該受到珍惜與尊重？國民學校的編班常常按照四維八德的條目來進行，難道這樣還不夠讓學生瞭解「禮義廉恥」與「忠孝仁愛信義和平」的道理？貪贓枉法、作奸犯科的人又難道不知道自己正在做著傷天害理的事？曾在婚禮中承諾要愛配偶一輩子的人，難道不知道婚外情破壞承諾並傷害家人？我想這些他們都是知道的，他們的問題在於做不到。人為什麼知道卻做不到呢？又為什麼說一套做一套？探索人何以「知行不一」以及如何能達到「知行合一」的途徑是我自己思考生命教育問題時的主要進路。

我認為「知行合一」是可能的，但先決條件是道德教育不能只在價值理念的

²² 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中「數學學習領域」的基本理念。

²³ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中「自然與生活科技學習領域」有關基本理念、課程目標以及附錄中提到的「教材內容要項」，特別是 520-522 等「科學與人文」的部分。

²⁴ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》「藝術與人文學習領域」中的基本理念。

²⁵ 陳伯璋等，《「人文教育：推動與落實 --- 人文社會化、社會人文化之研究」專案計畫結案報告》(台北：法鼓山人文社會獎助學術基金會，2002)，頁 2-10。

知識層次上打轉，彷彿只要告訴大家什麼是對的，什麼又是錯的，德育就大功告成了。任何德育理論若不能針對「知行不一」的問題進行正本清源的思考，並針對如何「知行合一」的挑戰來對症下藥，大概都不可能真正成功。

(三) 按個人淺見，知行不一的問題有兩個重要根源，其一是人生觀的空白貧乏或膚淺扭曲，其二則是人格的不統整或理智與情緒的分裂。²⁶ 前者是說，一個人有怎麼樣的人生哲學，他就會有怎麼樣的生命實踐。人生哲學如果有問題，以之為基礎的人生實踐自然就會有所偏差。所謂人生哲學不是指一個人掛在嘴邊的座右銘，而是指他關於整个人生目標的真正信念。「滿嘴仁義道德，滿肚子男盜女娼」的人並不真正相信仁義道德，毋寧他們信奉的是某種偏差的享樂主義。至於唯物論者，既然否定精神，自然就很有可能會為了滿足物欲而踐踏別人的生命。事實上，在唯物論者看來，人的生命不過就是一堆有機化合物罷了。既然任何生命遲早都要一死，殺人就是提早改變這些有機化合物的組合方式，又何罪之有呢？進一步言，徹底的唯物論論者根本就不可能接受善良、罪惡等道德概念，因為這些概念都是虛幻的精神性產物。

反過來看，從一個人的生命實踐，也大概可以推敲出他有怎樣的人生哲學。拜金主義者不是不知道仁義道德為何物，只是在他的人生天秤上，後者不值幾文錢。後者為何不值幾文錢呢？因為他相信金錢是獲得身份、地位、權力，亦即人生一切滿足的通衢大道。問題是，身份、地位、財富與權力真的能保證幸福與成功的人生嗎？人生的完全滿足真的就在於擁有這些生不帶來死不帶去的物事嗎？這個問題值得三思再三思，而答案恐怕不是理所當然的。彭明輝教授曾為文詳細討論這個問題，在他看來，「一個人在權勢、名利與地位的追逐上愈成功，往往在人生智慧與善意的累積上愈貧乏」，結果則是距離幸福人生愈行愈遠。²⁷

荒謬的是，大部分人似乎從來沒有好好想過這個問題，就相信有了金錢地位，就有了成功人生，於是他們拜金。更嚴重的問題是，整個社會從家庭、學校到媒體，不但不提供任何機會或機制讓社會成員去思考這個問題，而且，現代科技與物質文明亦挾其消費主義與享樂主義的強勢力量，頭也不回地催迫著人們奔馳於「向錢看」的路途上。

古人說，人無遠慮，必有近憂。在一個急功近利的社會裡，人們就是犯了這

²⁶ 這兩個根源我在「生命教育的內涵與實施」一文中曾分別加以討論過。

²⁷ 彭明輝，「現實與理想」，請參閱：<http://life.ascc.net>「生命教育全球資訊網」之網路大學區。

個毛病而不自知。這個毛病會是一種惡性循環：人愈不注意生命目標的確立與價值觀的內化，社會就愈混亂。社會愈混亂，人們要花在收爛攤子的資源與時間就愈多。資源與時間愈花在收爛攤子上面亡羊補牢，就愈沒有時間去做那些「不急迫，但很重要的」的事情，例如有關生命目標的確立與價值觀內化的教育工作。而這些重要而不急迫的事情愈不受到注意，人心的迷失以及由之而形成的社會混亂便愈不知伊於胡底。這個惡性循環大概構成了「知行不一」的第一個根源。

當然，從嚴格的哲學角度來說，上述對於唯物享樂或拜金主義的批判是還不夠的。要消弭頑強的質疑還需要更多更徹底的討論，否則反對唯物拜金的主張也很容易淪為一種「好人的獨斷」，以致於言者諄諄，聽者藐藐。「好人的獨斷」的意思是說，主張也許是對的，但由於缺乏深入的論證而顯出一種獨斷的性質。由於反對唯物、享樂與拜金是一種類似「政治正確」的主張，因此人們容易習以為常地視批評它們為理所當然。然而，知其然不知其所以然的表面批判無法引起深刻而執著的實踐動機。因此，教育必須啟發學生「打破沙鍋問到底」的一種「能思會辨」的能力。²⁸ 很多時候，方法的懷疑能幫助學生在表面上理所當然的事物中發掘其不那麼理所當然的底蘊，甚至顛覆習以為常的見解。當然，我無意為唯物享樂主義等翻案，事實上，我在其他地方已討論、也表達過明確反對的立場。²⁹ 這裡的重點在於指出：教育體系若不以嚴謹的方式來幫助學生建立或反省他們的人生哲學，很難期待學生能有深刻的人生觀。而缺乏深刻的人生觀，則很難期待他們在道德的堅持上能夠「知行合一」。

(四) 知行不一的第一種根源是人生觀出了問題，第二種根源則是人格的不統整。

用流行的語言來表達，就是「情緒智商」的低落。一個人即使在理智上有清楚而深刻的人生觀，但這並不表示他就能夠按照自己所肯定的理想方向來實踐。「心嚮往之」並不一定就是「從心所欲不逾矩」。「人欲」有時遮掩了「天理」，失控的情緒往往讓人說出或做出事後深感後悔的事來。夫妻親子之間的許多衝突以及社會上許多人為了一點點小事就大動干戈的情形，大抵都可以歸結到人格是否統整成熟的問題來。

情緒與理智的統整包含的課題很多，而且都很重要，例如原生家庭的傷害、

²⁸ 「能思會辨」係前省教育廳委託曉明女中編印生命教育教材時，十二個單元中的一個單元。

²⁹ 請參閱：孫效智，《宗教、道德與幸福的弔詭》（台北：立緒，2002），特別是其中第四章與第五章的討論。

心靈的治癒、憤怒情緒的處理、寬恕與道歉的學習、貪婪與吝嗇的化解、狹隘心胸的開闊、男女情慾與真愛的分辨，同理與溝通的能力、靈性的發展等。在這些問題上如果不能致力於統整的修養，知行之間的分裂將持續腐蝕個人的人格以及人與人之間的關係。

(五) 綜合考慮以上諸因素以及教育之原理，建立生命教育內涵時應把握以下原則：³⁰

1. 生命教育之具體內涵應具全人之周延性，涵蓋哲學、倫理、生死、宗教與人格統整等各方面之議題，並應力求相關議題在學理上的系統性。
2. 生命教育各個議題在轉化為各階段學校教育之課程內容時，應符合教育心理學與階段學習理論的精神，以達適齡適性的教育目標。
3. 生命教育議題的建立應參酌學校實務經驗並符合各階段學校實際需求。易言之，除了學者專家從學理角度提供系統性之生命教育議題外，生命教育課程綱要的建立亦應透過質性與量化研究來瞭解學校實務面的需求。
4. 生命教育之內涵應參酌「九年一貫課程綱要」、「高中高職課程綱要」或「綜合高中課程綱要」等，來進行必要的統整與融入。換言之，現行課程中生命教育不足處應予以補充，偏頗處應予以修正，已存者則應避免不必要的重複。根據第 1 項原則，生命教育應涵蓋許多領域之議題，本文文末將以圖表方式將這些領域中較重要的議題繪製出來（附錄一），至於其周延性與系統性則還需要各個領域之專家學者來共同思考與補充。以此為基礎，再經過第 2、3、4 項原則之努力，生命教育大概能以相當完備的方式落實於我國基礎教育中。

(六) 最後，略微補充幾句師資培育的問題。紮實的師資培育計畫或制度建立必須以上述生命教育的內涵掌握為前提。不論生命教育的學理部分，例如人生哲學、倫理學、宗教學、生死學與人格理論等；或者生命教育的教學理論部分，大概都必須以完整的教育學程規劃來實施，才能真正落實。零星的研習頂多只能達到理念宣導的功能或針對特定議題就原本已有生命教育素養的師資來進行強化性的在職訓練。

參、結語

總結上述討論，落實生命教育推動的第一步必須是透過某種共識機制去確認生命教育的具體內涵，並以之為基礎來建立適齡適性的單元指標，再以不疊床架屋的

³⁰ 這幾個原則是我在規劃「建構十二年一貫生命教育綱要計畫」時所依據的準則。

互補方式融入學校有形無形的課程之中。緊接著這一步才可能、也應該要針對周延而永續的師資培育，做出紮實的規劃與執行。如此循序漸進，生命教育才有可能終底於成。否則，不待四年中程計畫結案，生命教育將很快成為跑馬燈上倏乎消失的一景。至於取而代之的新景，不管叫什麼名堂，若對前述問題毫無所覺，恐怕都難逃「滾滾長江東逝水」的宿命。教育政策的掌舵者與國家資源的分配者能不慎乎？

參考書目

生命教育全球資訊網，<http://life.ascc.net>。

但昭偉，「生命教育」的生命，《國立教育資料館教育資料集刊》，第二十六輯，2001年12月，頁113-130。

教育部，《國民中小學九年一貫課程》，台北：教育部，2001。

陳伯璋等，《「人文教育：推動與落實 --- 人文社會化、社會人文化之研究」專案計畫結案報告》，台北：法鼓山人文社會獎助學術基金會，2002。

孫效智，二十一世紀台灣社會的倫理課題與方向，救國團社會研究院，《前瞻台灣新風貌研討會論文集》，1999年，頁60-74。

孫效智，從災後心靈重建談生命教育，新臺灣人文教基金會，《災後社會價值與倫理重建研討會論文集》，1999年，頁16-31。

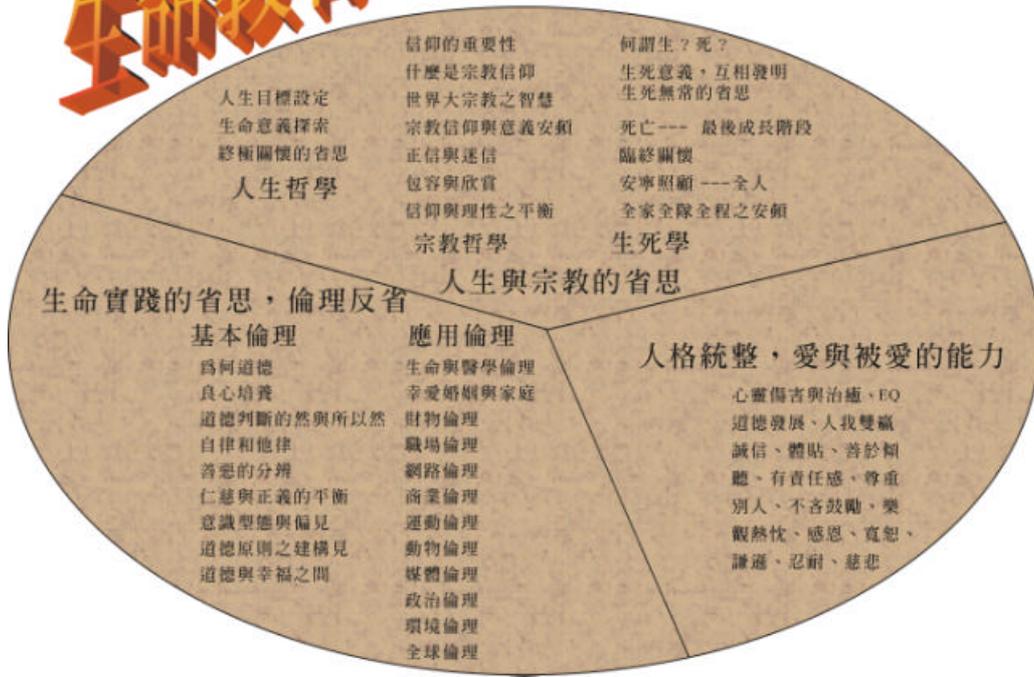
孫效智，生命教育的內涵與實施，《哲學雜誌》，第三十五期，2001年，頁4-31。

孫效智，《宗教、道德與幸福的弔詭》，台北：立緒，2002。

彭明輝，現實與理想，文收於：<http://life.ascc.net>。

生命教育

附圖



附錄一：
生命教育專輯
之
回 應

(284) 教育資料集刊第二十七輯

附錄二： 國立教育資料館 教育資料集刊各輯總目次

第一輯 各國高等教育專輯 (民國六十五年十二月)

發刊辭	熊先舉
我國大學教育的社會學分析	林清江
英國高等教育全貌	孫亢曾
美國高等教育之新趨勢	王煥琛
聯邦德國大學制度與問題	嚴翼長
法國高等教育概說	費海璣
日本戰後高等教育制度	方炎明
韓國高等教育	朴致聖
書評：	
孔孟荀據玉思想比較研究	警 雷
學政全書	陳道生
民國教育記事	本 館
民國六十四年教育論文索引	本 館
行政院國家科學委員會獎助費研究專題彙編 (附：研究人研究專題編號及服務單位索引)	本 館

第二輯 各國師範教育專輯 (民國六十六年十二月)

我國師範教育應趨的途徑	林 本
我國中等學教師師資養成教育之檢討	瞿力鶴
我國小學師資教育	陳梅生

英國師範教育之現況與發展趨勢	陳奎?
美國的師範教育	王煥琛
聯邦德國的師範教育	嚴翼長
法國的師範教育	郭為藩
日本師範教育之演變及現況	徐南號
書評：	
近十年來出版教育書刊之評介	王煥琛
民國教育記事	本館
民國六十五年教育論文索引	本館

第三輯 技術職業教育專輯 (民國六十七年六月)

當前主要國家專科職業教育發展之研究	蔡保田
技術人力培養之規劃	余煥模
我國當前工業職業教育與職業訓練	夏漢民
我國的職業補習教育與進修教育	王華林
我國建教合作情況與當前的問題	唐智
我國世銀教育貸款計畫與工業專科暨職業教育發展	劉學斌
教育部改進農業及海事(水產)教育之規劃	廖季清
論我國工業職業教育師資培養	周談輝
工業技術學院體制可行性之研究	馬道行
工業專科學校課程與教育實驗	張志良
教育書刊介紹：	
我國教育史選介	陳道生
民國教育記事	本館
民國六十六年教育論文索引	本館

第四輯 中等教育專輯 (民國六十八年六月)

我國國民中學的目標、制度及行政	司琦
我國中等學校輔導工作之問題與改革途徑	鄭熙彥

近三十年我國中等學校課程之演進	呂愛珍
近三十年我國中等學校師資之培養與進修	瞿立鶴
近三十年我國中等學校事務管理研究	杜源芳
近三十年我國高級中等教育之發展 教育目標、學制，學校行政與發展趨向	王煥琛
近三十年我國高級職業學校教育之發展 教育目標、學制，學校行政與發展趨向	王煥琛
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
特載：	
國立教育資料館教育資料管理流通辦法	本館
民國教育記事	本館
民國六十七年教育論文索引	本館

第五輯 國民教育專輯 (民國六十九年六月)

國民教育之目標與功能	黃堯仁
國民教育中的學生輔導工作	洪有義
國民教育與學生健康及學校衛生	晏涵文
我國國民中小學特殊教育的設施及其檢討	吳武典
台灣光復以來國民小學教育方法的革新	崔劍奇
我國國民教育的演進	孫邦正
近三十年我國國民教育課程之演進	司琦
近三十年我國國民教育投資之分析	梁尚勇
近三十年我國國民教育研究的成果	王煥琛
我國國民教育現況與未來展望	毛連塢
當前國民教育重要法令	毛連塢
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
民國教育記事	本館
民國六十八年教育論文索引	本館

第六輯 社會教育專輯
(民國七十年六月)

近三十年來我國社會教育行政制度及法令	李水源
近三十年來我國的特殊教育	王振德
近三十年來我國的補習教育	黃富順
近三十年來我國的空中學校之發展	王煥琛
近三十年來我國的新聞事業	馬驥仲
近三十年來我國的廣播電視	陳世敏
近三十年來我國的音樂發展	許常惠
近三十年來我國的美術進展	王秀雄
近三十年來我國的社會體育活動	吳文忠
近三十年來我國的社會教育館	李建興
近三十年來我國的科學教育館	陳石貝
近三十年來我國的公共圖書館	宋建成
近三十年來我國的博物館	郭麗玲
近三十年來台灣省各級學校兼辦社會教育述要	鄭騰輝
推廣我國成人教育的途徑	楊國賜
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
民國六十九年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第七輯 特殊教育專輯
(民國七十一年六月)

我國特殊教育之演進及其展望	瞿立鶴
近三十年來我國特殊教育行政組織與法規	杜源芳
近三十年來我國特殊教育師資之培養	許天威
近三十年來我國特殊教育實驗研究及其成就	林寶貴
近三十年來我國特殊教育學術活動及國際學術交流	郭為藩、王振德

近三十年來台灣省特殊教育之實施及其展望	趙幼勤
近三十年來台北市特殊教育之實施及其展望	張碧麗
高雄市特殊教育之設施及其展望	陳梅生、古萬喜
近三十年來我國出版之特殊教育圖書索引	蔡崇建
特載：	
自閉症兒童心理與教育	楊景堯
教育書刊介紹	
我國特殊教育圖書選介	王振德
民國七十年教育論文索引	本館

第八輯 推廣教育專輯 (民國七十二年六月)

我國推廣教育之演進及其展望	瞿立鶴
近三十年來我國國民小學推廣教育之實施	樊景周
近三十年來我國國民(初級)中學推廣教育之實施	丁文生
近三十年來我國高級中學推廣教育之實施	譚光鼎
近三十年來我國職業學校之推廣教育	周談輝
近三十年來我國中等學校教育師資養成教育機構之推廣教育	瞿立鶴
近三十年來我國專科學校之推廣教育	周談輝
近三十年來我國師範專科學校辦理推廣教育之概況	熊光義、陳壽航
近三十年來我國大學院校推廣教育之發展	王煥琛
特載：	
清末教育行政制度之演變	雷國鼎
民國七十年教育論文索引	本館

第九輯 留學教育專輯 (民國七十三年六月)

我國留學政策之演進	李炎
清末留學政策之演進	瞿立鶴
民國以來之留學教育	王煥琛
我國留學教育	謝文全

我國留英教育	詹火生、楊瑩
我國留日教育	劉焜輝
我國留法教育	朱 謹
我國學生留學韓國之概要	林秋山
近三十年來我國留德教育	許智偉
土耳其歷史與教育發展之簡介及我國留土學生概況	高苓苓
政府輔導海外學人留學生回國服務措施及其成就	姚 舜
民國七十二年教育論文索引	本 館

第十輯 體育專輯 (民國七十四年六月)

近三十年來我國體育政策的演進	羅開明
近三十年來我國大專院校體育發展與現況	王同茂
近三十年來我國高級中等學校體育發展與現況	蘇雄飛
近三十年來我國國民中小學體育發展與現況	吳萬福
近三十年來國軍體育發展概況與未來之瞻望	郭 慎
近三十年來我國社會體育運動團體組織的發展	魏香明
近三十年來我國民俗體育活動發展與現況	樊正治
我國體育學術研究動向研討	許義雄
我國運動競技水準提升芻議	劉勝賢
我國全民運動的發展與現況	邱金松
我國全國各項運動紀錄	詹德基
我國參加歷屆奧運(夏季)亞運概況	湯銘新
我國棒球運動的發展與展望	詹德基
我國高爾夫運動的發展與展望	楊雅雲
從臺灣省運動會到臺灣區運動會	蔡特龍
民國七十三年教育論文索引	本 館

第十一輯 美術教育專輯 (民國七十五年六月)

美術教育的功能探討	王秀雄
-----------	-----

我國美術教育政策發展之探討與展望	張俊傑
近三十年來我國大專院校之美術教育	張德文
近三十年來我國專科學校之美術教育	張志良
近三十年來我國高級中學之美術教育	凌嵩郎
近三十年來我國高級職業學校美術教育之發展與現況	羅慧明
近三十年來我國國民中學(含初級中學)之美術教育	王建柱
近三十年來的國軍美術教育	吳道文
近三十年來我國博物館之美術展覽活動	沈以正
全國美術展覽的回顧與前瞻	張俊傑
民國七十四年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十二輯 音樂教育專輯 (民國七十六年六月)

音樂教育的功能與我國音樂教育政策	李永剛
我國近代音樂教育之發展及趨向	張己任
我國音樂師資培育之探討	郭長揚
我國音樂資賦優異教育	蔡永文
近四十年來我國大學院校之音樂教育	許世青
近四十年來我國專科學校之音樂教育	張大勝
近四十年來我國高級中學之音樂教育	盧昭洋
近四十年來我國高級職業學校之音樂教育	彭聖錦
近四十年來我國國民中學之音樂教育	范儉民
近四十年來我國國民小學之音樂教育	張統星
近四十年來我國學前教育階段之音樂教育	林育偉、蔡春美
近四十年來我國國軍之音樂教育	劉燕當
近四十年來我國社會音樂教育之發展	汪精輝
近四十年來我國之傳統音樂教育	董榕森
民國七十五年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十三輯 幼兒教育專輯 (民國七十七年六月)

幼兒教育理論基礎	黃迺毓、簡淑真
六國幼兒教育的目標與功能 中日美英法德幼兒教育之比較	羅淑芳
近四十年來我國幼兒教育師資之培養	蔡春美
四十年來我國幼兒教育之課程	王靜珠
近四十年來我國幼兒教育之教材及教法	盧素碧
近四十年來我國幼兒教育之環境設計	田育芬
近四十年來我國托兒事業之發展	張秀卿
日本的幼兒教育	吳貞祥
我國幼兒教育之現況分析	林惠雅
我國幼兒教育發展的途徑	陳漢強
民國七十六年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十四輯 科學教育專輯 (民國七十八年六月)

我國明日科學教育政策的走向	黃季仁
近四十年來我國國民中小學之科學教育	方炎明
科學教育目標之探討與展望	許榮富
科學教育學術研究的規劃與推展	郭允文
科學教育研究的方法論	鄭湧涇
我國小學自然、數學兩課程實驗研究	陳梅生
近二十年我國國民中學自然科學課程之發展	楊榮祥
我國國民中學數學課程之發展	陳冒海
近二十年來我國高級中學自然科學課程之發展	魏明通
我國高級中學數學課程之發展	李恭晴
我國科學教學評量的改進	黃寶鈿
科學師資培育的理念與實務設計	許榮富
我國中學數學師資培育	陳昭地
電腦輔助教學的研究與推廣展望	毛松霖

少年科學研習活動的探討與展望	黃武鎮
民國七十七年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十五輯 國語文教育專輯 (民國七十九年六月)

我國國語文教育的目標與演進	王天昌
我國國語文教育的目標、功能與特色	周何
我國國語文師資的培育與訓練	劉兆祐
作文教學的理論與實際及學生作文之評量	陳品卿
學前兒童語文教育問題的探討	鄭蕤
我國小學國語課程的演進	林國樑
國民中學國文教材的演變及檢討	董金裕
近四十年來我國高中高職國文教材教法的回顧與展望	黃錦鋼
近四十年來我國專科學校國文科教材教法的檢討	張雙英
當前大學國文教學改進之觀察與省思 以清華大學、政治大學、台灣大學為例	何寄澎
海峽兩岸及香港地區國小、國中國語文教育的比較	李威熊
近四十年來海外華僑國語教育的檢討	趙林
中共簡化漢字對語文史地教學之影響	汪學文
社會國語文教育的回顧與展望	徐漢昌
我國國語文教育未來發展之方向	李鑾
民國七十八年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十六輯 社會(學)科教育專輯 (民國八十年六月)

社會科教育目標與功能之研究	黃炳煌
四十年來我國國民小學的社會科教育	屠炳春
四十年來我國國民小學社會科教科書的演進	司琦

四十年來我國國（初）中歷史科教育 以教科書的編纂為討論中心	黃秀政
四十年來我國中等學校公民科教育	陳光輝
四十年來我國的高中歷史教育	呂實強
四十年來我國高級中學學校三民主義學科教育 社會科課程設計的基礎	石再添、李薰楓 黃政傑
國民小學社會科實驗課程主要教學方法分析	秦葆琦
我國國民小學社會科學課程發展與實驗	王浩博
我國中學社會（學）科教學方法的改進	李緒武
我國社會（學）科的教育成績考查方法	李聰明
我國社會（學）科教育的發展途徑	楊國賜
民國七十九年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十七輯 視聽教育專輯 (民國八十一年六月)

四十年來我國視聽教育的演進	陳梅生
四十年來視聽教育在小學教育中之實施與發展	陳杭生
視聽教育在中學教育中之實施與發展	崔劍奇
教學媒體在職業教育之發展	余鑑
我國高等教育中視聽教育的發展	張霄亭
終生學習時代的社會教育與視聽教育	陳淑英
視聽教育與我國隔空教學之發展	楊家興
教育工學的理论基礎	趙美聲
教學設計的哲學省思 由客觀主義到建構主義	侯志欽
電視系統在教學上的運用	關尚仁
教學設計於在職訓練上的應用	朱湘吉
電腦輔助教學在我國的實施與展望	吳鐵雄
從電腦教學到超（串連）媒體	李世忠
教育工學在我國發展的方向 從教育科技的架構談起	顏秉瓊
民國八十年教育論文索引	本館

教育資料集刊各輯總目次

本館

第十八輯 商業教育專輯

(民國八十二年六月)

四十年來我國經濟發展與商業教育的關係之剖析與檢討	康龍魁
四十年來我國商業教育政策、目標與課程發展之檢討與展望	林聰明、李然堯
四十年來我國商業教育師資培育之發展檢討與展望	孫步儀
四十年來我國商業經營發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	吳慶堂
四十年來我國金融發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	倪成彬
四十年來我國國際貿易發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	許柯生
四十年來我國商業文書及秘書發展的趨勢及人才培訓之檢討與展望	張世祿
四十年來我國租稅教育之評析與展望	周玉津
我國會計師專業發展之回顧與前瞻	林維珩、鄭丁旺
我國大專及商業觀光餐旅教育發展之探討	紀潔芳、吳武忠
我國參與國際珠算文化活動概述	田餘秀
商業人力資源之培育趨勢與大專院校商業推廣教育	郭崑謨
我國商業進修補習教育之過去與未來	王紹楨
我國空中商業教育之過去與未來	吳仕漢、陳鎮
我國商業資訊化與人才培育之評析與展望	邱光輝
民國八十一年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十九輯 工業教育專輯

(民國八十三年六月)

我國技術學院教育之演進與展望	劉清田
我國工業專科教育之演進與展望	張天津
四十年來工業職校教育之演進與展望	許瀛鑑
四十年來我國工藝教育發展之沿革	葉俊偉、李大偉
我國工業教育目標之探討與展望	林聰明、李然堯
我國工業教育行政組織的探討與展望	江文雄
我國工業教育師資之培育與進修	康自立

工業教育課程發展之理論與實際	楊明恭、高明敏
我國工業教育教學評量之檢討	鍾瑞國
我國工業職業教育對職業訓練發展之影響	楊啟棟
我國工業教育建教合作教育之探討	蕭錫錡
民國八十二年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十輯 環境教育專輯 (民國八十四年六月)

環境教育發展史	楊冠政
環境教育的定義、目標與內涵	王懋雯
環境價值教育	楊冠政
環境教育的生態學基礎	周昌弘
應用大眾傳播於環境教育 - 理論與實務	黃淑貞
各級學校環境教育的內容與教學法	王佩蓮
強調人文的環境教育課程發展和其架構	楊榮祥
我國現階段環境教育政策與措施	鄧銘、劉佳鈞
環境教育人才及培訓	余秀琴、孫一先
社會環境教育之推動與落實	汪靜明
環境教育理念的生活實踐	柯淑婉
幼稚園的環境教育與兒童戶外環境教育	王鑫
環境教育之未來展望	楊冠政
環境教育與人口教育	鄭惠美
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十一輯 資優教育專輯 (民國八十五年六月)

資優教育的基本理念	毛連塢
資優學生身心特質與評量	陳美芳
資賦優異學生的鑑定與教育安置	郭靜姿
資優教育方案設計	陳長益

資優教育的評鑑 以台灣省高中數學資優教育評估為例	謝建全
資優教育研究的回顧與檢討	林幸台
資優教育的師資培育	王振德
我國一般能力資賦優異教育的回顧與前瞻	張世慧
我國數理資優教育	魏明通
國民中學「語文類」資優教育	溫怡梅、張大勝
我國音樂資優教育	范儉民、鍾萬梅
中美兩國美術資優教育實施近況之比較與問題研究	林仁傑
我國中小學舞蹈資優教育實施現況	賴秀月
特殊族群資優教育	盧台華
學前資優兒童教育	陳龍安、金瑞芝
資優生親職教育 透過家庭影響提高孩子的成就	蔡典謨
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十二輯 師資培育專輯 (民國八十六年六月)

我國師範教育的回顧	伍振鷺、黃士嘉
師資培育研究應走的方向及關心的課題	
以1960年以來英國師資培育理論的發展為例	但昭偉
師資培育的理念與目標	詹棟樑
師資培育的理念取向與典範之評析	饒見維
師資培育與教師專業承諾研究	劉春榮
師資培育法及相關法規內容評析	吳清山
我國師資培育機構之組織與行政	林天祐
新制師資培育制度之建立	卓英豪
國小學師資培育制度和課程的改革	歐用生
我國中學師資培育制度與專業教育課程	湯維玲
特教師資培育制度與課程	林寶貴
多元化師資培育中的潛在課程	張芬芬
我國師資培育制度現代化的展望	吳明清
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十三輯 教育改革專輯
(民國八十七年六月)

今日教育改革的基本性質 典範的轉移	但昭偉、邱世明
適性教育的心理觀	簡茂發
教師專業自主	劉春榮
教育改革趨向與影響因素分析 - 國際比較觀點	沈姍姍
台灣教改新興勢力 學校教師會	彭富源
初等教育改革課題之分析	林天祐
改革中等教育之省思	劉安彥
高等教育改革	楊瑩
高等教育改革與國家發展	楊國賜
我國師資培育制度變革之分析	陳奎熹
教育改革與特殊教育	吳武典
我國成人教育的發展與革新	黃富順
近一、二十年來我國入學考試制度之改革	黃炳煌
解嚴以後教育改革運動之探究	吳清山
美國學校教育改革的成功案例 - 委辦學校運動及其相關研究	張明輝
從社會影響理論談開放教育	吳英璋
良性互動機制下的基礎教育改革	陳善德
近接二十一世紀的挑戰 - 落實國民教育改革	曾憲政
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十四輯 終身教育專輯
(民國八十八年六月)

終身教育的意義、源起與實施	黃富順
終身教育的理論基礎與建構	王政彥
遠距教學與終身教育	黃明月
終身教育的學習環境	楊國德
終身教育政策法制之探討	柯正峰
終身學習教師的發展與培育	蔡培村
國民教育階段推展終身學習策略之探究	吳清山、張素偵

終身教育與社會教育	林勝義
原住民終身學習體系的建構	李 瑛
特殊教育與終身教育	林幸台
終身教育與社區總體營造	林振春
日本終身教育的現況檢討與未來展望	黃振隆
德國的終身教育	詹棟樑
加拿大成人教育的課題	單文經
我國終身教育現況檢討與未來展望	楊國賜
教育資料集刊各輯總目次	本 館

第二十五輯 道德教育專輯 (民國八十九年十二月)

海峽兩岸德育沿革與現況之比較	李琪明
教師道德推理與教學關係之初探	張鳳燕
台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑	單文經
生命智慧與道德教育	孫效智
環境倫理與生態道德教育	郭實渝
宗教與道德間的關係 兼論多元社會中的宗教與道德教育	方永泉
美感與道德教育：論道德教學的審美判斷	林逢祺
後現代與道德教育	蘇永明
兼論道德氣質的成分與道德教育的策略	單文經
正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義	簡成熙
透過解放與批判獲得智慧與德性之重建	溫明麗
多元文化主義觀點之下的道德教育與評量 一項初步的觀察	但昭偉
國民小學道德教學媒體的研發與省思	范信賢
日本 2002 年後道德教育課程內容的研究	梁忠銘

第二十六輯 生命教育專輯 (民國九十年十二月)

生命教育的哲學基礎	黎建球
生命教育的倫理學基礎	孫效智

生命教育的宗教學基礎初探	陳德光
孔子的生命教育思想	朱榮智
基督宗教與生命教育	鄔昆和
「生命教育」的生命	但昭偉
社會關懷教育與生命教育	曾煥棠
佛教的生命教育理念與實踐	陳木子
在自然科學和環境教育議題教學中落實生命教育之理論與實務	王佩蓮
從殯葬角度看生命管理	黃有志
學習，從生命開始 九年一貫課程中生命教育規劃與實施	陳浙雲
建構生命願景，彩繪亮麗人生 談青少年的志業與工作世界	鄭崇趁
人間有溫情，生命有資源 談生命教育的社會資源網絡	張德聰
國小生命教育課程統整之設計	丘愛鈴
生命教育之班級經營	錢永鎮
國中生的生命教育 從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施	張淑美
生死取向的生命教育：教學成效之探討	吳庶深、黃禎貞

附錄三：索引

一、中文索引

- | | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">一畫</p> <p>2002 年教育法 224, 234</p> <p style="text-align: center;">二畫</p> <p>九年一貫課程 226, 227</p> <p>人格性的權威 15</p> <p>人格發展 297, 299</p> <p>入學制度多元化 128, 132, 133, 144, 150</p> <p style="text-align: center;">三畫</p> <p>小班小校 163, 165</p> <p style="text-align: center;">四畫</p> <p>公民權 223</p> <p>公共事務社區化 276</p> <p>孔德 13</p> <p>巴杜 24</p> <p>日本教育委員會法 248, 249</p> <p>日本教育基本法 246, 247, 248</p> <p style="text-align: center;">五畫</p> <p>功能論 2, 3</p> <p>古典社會學派 12</p> <p>四健會 203</p> <p>正規教育社區化 263</p> <p>民主政治教育 245, 249</p> | <p>生死教育 293, 294</p> <p>生命教育 284, 300</p> <p>生命教育內涵 285, 287</p> <p>生涯學院 201.202</p> <p>皮亞傑 3</p> <p style="text-align: center;">六畫</p> <p>交換理論 28, 30, 33</p> <p>全人教育 289, 291</p> <p>全球化 229, 230</p> <p>共產社會論者主義 220</p> <p>合作聯盟 273</p> <p>合法—理性權威 15</p> <p>回流教育 96, 101</p> <p>地區策略伙伴關係 216</p> <p>在地化 230</p> <p>在職進修 98</p> <p>多元入學方案 146, 147</p> <p>成人及繼續教育學會 216</p> <p>成人教育 77, 81, 88</p> <p>成人學習週 217</p> <p>艾坡 24</p> <p style="text-align: center;">七畫</p> <p>行政組織 115</p> <p>完全服務學校 272</p> <p>形式社會學 21</p> |
|---|--|

形象互動論 25, 33
技能認證 100
技能檢定法 100
把美國人拉回去工作計畫 178
決策與執行體系 288, 289

八畫

和諧理論 17
宗教教育 294, 295
服務社區化 159
服務學習 173, 174, 175, 179, 180, 181, 193, 197, 199, 207, 269
法理社會 160, 161
知行合一 296, 297
知識社會 66
知識社群 68
知識紀元 63
知識經濟 65
知識認可制 100
社區大學 98, 99, 106, 125, 228, 229
社區大學設置條例草案 110
社區文化活動發展計畫 107
社區主義的教育行政 257
社區功能 265, 266
社區本位 163
社區本位運作模式 174
社區本位模式 163, 166
社區生活 265
社區合作專案 139, 140, 141, 144, 149
社區委員會 181, 182
社區服務 193, 197, 199, 207

社區服務法 179
社區服務信託法 180
社區服務學習方案 179, 180, 181, 185, 186
社區空間 267
社區參與 173, 175, 176, 181, 182
社區教育 46, 47, 49, 51, 106, 125
社區意識 56, 106, 157, 158
社區適性教育系統 133
社區適性教育系統之建構 128, 132, 133, 134, 149, 150
社區學校化 192, 193
社區學校指導員 174
社區學校發展法 166, 167, 172
社區學院 177, 178, 179, 185
社區學習中心 75, 232
社區總體營造運動 107
社會化功能 18
社會功能論 39
社會交換理論 28
社會唯實論 14
社會網路 66, 70
社會衝突論 39
阿圖舍 23
青年組織 203, 207
青年發展計畫 203, 207

九畫

建構多元適性教育環境 128, 131, 132, 150
後期中等教育 131, 138
後期中等教育事務地方化 128, 132,

134, 144, 150
 後資本主義 66
 拜金主義 298
 挑戰學區計畫 180
 柯林斯 40
 派深思 16
 皇民化教育 243
 科層組織 15
 突尼斯 160
 美國團 180

十畫

韋伯 15
 家庭-學校協定 222, 226
 差異行為 19
 師資培育 287, 288
 特色影響 118, 119
 高中高職社區化 6, 8, 128, 132, 134, 137, 140, 141, 149, 150, 227, 228
 高中高職社區化實施計劃草案 128, 135
 高中職社區化推動方案 138, 144
 高中職社區化推動委員會 140
 涂爾幹 14

十一畫

參與社區化 159
 唯物享樂主義 298
 國民中小學社區化 158, 168
 國民教育法 157, 158, 161
 國家主義的教育政策 243
 國家主義教育 242, 244

國家與社區服務法案 172
 基本學校 221, 273
 基準社區專案 200, 201
 寇舍 38
 教育行政地方分權 248, 249
 教育改革 106, 114, 129, 130, 131
 教育改革諮議報告書 192
 教育改革總諮詢報告書 129, 131, 135
 教育法令 231, 232
 教育基本法 240, 241
 教育敕語 241, 242
 教室即社區 273, 275
 教師在職進修 123, 124
 理念目標 113, 114, 121
 現行教育體系 3, 4
 第三條路 220
 統整服務 273
 組織學習 84, 85, 86
 終生學習 162
 終生學習中心 217
 終生學習局 214
 終生學習社區 213, 220, 226, 230
 終生學習社區合作網路 233
 終生學習網路 218
 終身教育 47, 74, 80, 89, 94, 95, 98, 102, 106, 107, 108, 129, 130, 131, 173, 263, 264
 終身學習法 110, 111, 120
 終身學習網路 218, 220
 莫里爾法案 177
 莫頓 19

十二畫

- 備戰體制教育 244
傑利初級學院 177
單元價值 129
圍觀知識社群 68
就學社區 142, 143, 150
智慧資本 64
無聲革命 49
結構功能論 16, 25, 27, 33
進步主義教育 2
進步教育理論 160
開放系統理論 161
開放教育 45, 46
集體意識 14

十三畫

- 傳統權威 15
新經濟 65
新課程標準 252, 253, 254
經濟開發暨合作組織 65
資源互享 271
資源社區化 159
資源整合 227
達倫道夫 39
群學肆言 13

十四畫

- 夥伴關係 220, 221, 227
綜合高中 145, 146
綠色學校 5
與學校聯結的服務計畫 193

認知發展論 3

認證機制 99

齊穆爾 21

十五畫

- 潛在課程 212
衝突理論 20, 24, 35, 38, 39
衝突團體 40
課程區域合作 139, 140, 142
課程規劃 115, 116, 121, 122
賦權學習社區 218
適性課程 128, 132, 144, 150

十六畫

- 學校公共關係 173, 176, 177, 182, 183, 184, 186, 187
學校公共關係推動方案 182, 183, 184
學校本位 163, 173, 174, 232
學校本位運作模式 174
學校本位模式 163, 166
學校社區化輔導與評鑑機制 168
學校社區委員會 174, 181, 182, 186
學校通向生涯計畫 200, 203, 207
學校通向就業的計畫 193, 200, 203, 207
學校通向就業機會法案 200
學校運用社區資源 271, 272
學校與社區 192, 207
學校與社區之重疊影響力模式 268
學區制 133, 147
學區制的推展 128, 132, 133, 147, 148, 150

學習中心 216, 217
學習及技能委員會 214, 217
學習及技能法 214, 217
學習支援 222, 223
學習伙伴 218
學習成功 213
學習社會 94
學習城市網路 216
學習城鎮發展 214, 216
學術社區 94
整全系統觀點 268, 269
親師合作 167, 175, 176, 186, 234, 235, 270, 271

選擇的功能 18

十七畫

營造學習社區 131, 140

瞭悟 15

邁向學習社會 94, 100, 101, 107

邁向學習社會白皮書 129

隱性知識 68

十八畫

禮俗社會 160, 161

職業證照制度 100, 101

關懷的學習社區 275

二、英文索引

4-H programs 203

A

Adult education for the community 79

Adult education in the community 79

Adult education of the community 79

Adult Learners' Week 217

Althusser, L. 23

Apple, M. 24

Auguste Comte 13

B

Behaviorism 2, 3

Benchmarks Communities Initiatives
200

Bourdieu, P. 24

Bureaucracy 15

C

Challenge School District Initiative 180

Charismatic authority 15

Citizenship 223

Cognitive theory 2, 3

Collective consciousness 14

Communitarianism 220

Community College 94

Conflict group 40

Conflict theory 2

Consensus theory 17

Continuing education 94

D

Deviant behavior 19

Distance education 94

Document of Policies for the Change and
Development in Higher Education 94

E

Emile Durkheim 14

Empowering the learning community
218

Exchange theory 2

F

Formal sociology 21

Foundation school 221

Full-service schools 272

Functionalism 2

G

Gemeinschaft 160

Georg Simmel 21

Gesellschaft 160

H

Hidden curriculum 212

Higher Education in a Learning Society
94

Higher Education : Lessons from Experience
94

Home-school agreement 222

Humanistic Education 2

I

Intellectual community 94

Interest group 40

J

Joliet Junior College 177

K

Knowledge accreditation System 100

Knowledge age 63

Knowledge society 65 , 66

L

Learning City Network 216

Learning : the Treasure Within 99

Legal-rational authority 15

Lewis A. Coser 38

Lifelong Learning Center 217

Lifelong Learning Networks 219

Local strategic partnerships 216

M

Max Weber 15

Micro-communities of knowledge 68

Morrill Act 177

N

National Institute for Adult Continuing
Education- NIACE, 216

O

OECD 63 , 65 , 66 , 69

Open University 94

P

Post-capitalist 66

Progressivism 2

Psychoanalysis 3

Putting America back to work 178

Q

Quasi-group 40

Quiet revolution 49

R

Radicalism 2

Ralf Dahrendorf 38

Randall Collins 40

Recurrent education 94

Robert K. Merton 16

S

Selection function 18

Sense of community 56

Social exchange theory 28

Social networks 66

Social organism 13

Social realism 14

Socialization function 18

Structural functionalism 16

Study support 222

Symbolic interactionism 2

T

T. Parsons 16

Tacit knowledge 68

Teaching and Learning : Toward a

Learning Society 100

The basic school 273

The Learning and Skills Act 214

The Learning Society 94

The School-to-Work Opportunities Act
200

The study of sociology 13

The Third Way 220

Traditional authority 15

V

Verstehen 15

《封面故事》 以五彩繽紛的亮麗天空，象徵教育改革的藍圖壯闊、
教育改革的推動永無止境，有如遨翔的飛鳥一般，充滿機會與希望。
指導／陳秋瑾教授 設計／曹玉明

國立教育資料館教育資料集刊——學校社區化專輯（第二十七輯）

編者：國立教育資料館

發行人：許志賢

出版者：國立教育資料館

地址：台北市和平東路一段一八一號

電話：(02) 2351-9090

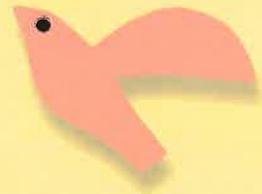
印刷者：啓耀印刷事業有限公司

地址：台北縣中和市永和路458巷1弄7號

電話：(02) 2225-1121~2 2225-7683

中華民國九十一年十二月

ISSN 1680-5526(平裝) 工本費：一冊200元



ISSN 1680-5526



9 789570 220261