

VOLUME 23 NUMBER 3
June 15, 2006



國立教育研究院籌備處

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

GPN：4809500399

研習資訊

第23卷第3期

另類學校教育

國立教育研究院籌備處 發行

雙月刊 第23卷第3期

本期專論主題：
另類學校教育

研習資訊



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

中華民國 95 年 6 月 15 日



從芬蘭稱冠想我優質教育

何福田／國立教育研究院籌備處主任

國際學生評量，芬蘭奪冠，意即台灣教育成效可能不如芬蘭。這結果，您服氣不服氣？假如您不服氣，自信台灣的教育不可能比芬蘭差，那麼，請不必再費時閱讀本文；假如您無所謂服氣不服氣，但不知道為什麼芬蘭的教育會比我們好，那麼，請花10分鐘看下去。

芬蘭憧憬

芬蘭（Republic of Finland）是北歐五國之一，東鄰蘇俄，西接瑞典（Kingdom of Sweden），曾經先後為兩國所統治。他的人民是定居在斯堪的那維亞（Scandinavia）半島東部的一群以芬人（Finns）為首的蒙古人後裔。因曾隸屬於瑞典，故與瑞典關係密切。芬蘭人除會講芬蘭語外，也都會講瑞典語，也同樣信奉基督教路德教派的宗教。後為俄國佔領，1917年12月6日芬蘭趁俄國十月革命宣布獨立，並定是日為國慶日，以赫爾辛基（Helsinki）為首都，其幣制為芬蘭馬克（Markka, Fmk）（中華民國外交部禮賓司，1997，p.257）。

芬蘭位在北歐，其緯度（約在北緯60度到70度間）不僅比台灣本島（約在北緯20幾度）高很多，即中國大陸最北方的緯度也沒他高；其經度（約在東經20度到30度間）與台灣（約在東經120度）相隔大約90度（以赤道而言，經度1度的距離為111公里）。芬蘭就其自然地理位置言，與台灣相去甚遠。《新辭典》說：「（芬蘭）全境為冰蝕高地，僅西南海岸有低地可發展農牧。冰蝕湖、冰磧湖密布，有「千湖國」之稱。河湖間多瀑布急灘，不利航行而富水力。海岸曲折多良

港。冬季寒長夏季短。森林為主要富源，和水力配合發展木材工業。」（三民書局新辭典編纂委員會，1989，p.1684）。

芬蘭這種「極地苦寒」的國家，其自然景象與台灣大異其趣。談起芬蘭，照說大家可能會退避三舍；可是，筆者（未曾走訪北歐各國）卻對北歐各國十分好奇，尤其是冬天的「千里冰封，萬里雪飄」銀色世界的憧憬。每想至此，腦海中即出現穿著大紅衣服的聖誕老人乘坐雪橇，奔馳於白雪蓋頂的房前屋後，與萬白之中一點紅的無邊原野之景象，很自然的自己已置身童話世界中。於是不禁想起那智勇雙全的「北海小英雄——小威」，又想起年幼時候讀過的德國《格林童話》，所以，在筆者腦海中，北歐不是「極地苦寒」而是人文薈萃，極具吸引力的人間樂土。筆者自幼即「對美麗的歐洲極為嚮往，心想歐洲的太陽公公一定是一身金黃，外披一件薄薄的紫紗，把歐洲北海照耀得紫金點點、閃閃發光。」（何福田，2002，p.4-5）

台灣與芬蘭

芬蘭除了距離台灣非常遙遠外，他的國土面積338,145平方公里，是台灣36,182平方公里的9.35倍；可是他的人口只有526萬，是台灣2,200多萬的四分之一弱。這一來一往，芬蘭人1人所用面積，台灣人要擠上40個（如果只從台灣可住人的狹小平原來算，那可能不只1比100）。可見芬蘭是個地廣人稀的地方。

日前報載：「世界經濟論壇（WEF）評比全球104個國家或地區的成長競爭力，芬蘭的產學共同研究、教育制度品質、公立中小



學品質以及高等教育在學率都分別名列世界第一。國際經濟合作發展組織（OECD）評量全球41個國家，共計25萬名15歲的中學生，每三年公布一次結果。芬蘭連續在2000年及2003年的評量總成績稱冠。……這要歸功於芬蘭基礎教育的執行最高策略：不讓一人落後（Left no-one behind）。」（吳祥輝，2006）

的確，芬蘭的教育有其值得驕傲的地方。比方在學前教育方面，由社會福利及健康部所主管的托兒中心（Day Care Center）遍布每一社區。在九年國民教育方面，一到六年級，教師採級任制，使用大單元教學，每週上課21到26小時。七到九年級，教師採科任制，開始合科教學，每週上課30小時。1983年公布的「綜合學校法」，不僅把行政監督權由中央下放到地方教育主管官署，並且要求加強對學生的個別輔導與諮商，並允許對課程內容有更大的彈性，以因地制宜及適應個別差異。在高級中等教育方面，分以升學為宗旨的文理科高中和以就業為導向的職業高中兩種。普通高中實施學程制（Modular Study），以適應個別差異而達到因材施教的目的（許智偉，2002，pp.102-103）。

芬蘭在教育上的作法，什麼「大單元教學」、「合科教學」、「適應個別差異」、「因材施教」，對我們而言，似乎再熟悉不過。尤其現在西方人所強調的「注重個別差異」的教育理念，其實就是2500年前孔子所倡導的「因材施教」的主張，而今天芬蘭之所以能在教育上稱冠的法寶—Left no-one behind—不就是孔子的「有教無類」與「因材施教」的理論嗎？我們丟棄祖先留給我們的寶貝，別人撿去用，以它打垮我們，教我們情何以堪？

台灣優質教育的絆腳石

從「國際學生評量芬蘭奪冠『不讓一人落後』拚出全球第一」一文（吳祥輝，2006）與許智偉教授的《北歐五國的教育》一書（許智偉，2002）中，試為歸納芬蘭教育的部分特色如下：

- 1.落實並發揮具有學前教育性質的「托兒中心」之功能；
- 2.在國民中小學階段實施「大單元教學」與「合科教學」，不強調「分科教學」；
- 3.注重「個別差異」與「因材施教」；
- 4.每週上課時數不多；
- 5.學科間互相融和，如數學與地理、科技相互融和；
- 6.學習內容生活化。

這些簡單的理念與措施，讓芬蘭的教育品質拼出全球第一，反觀我們的教育現況：科目間的界限劃分得太清楚（各科委員的本位思想太重）；太注重「集體教學」而忽略「個別差異」與「因材施教」；各科爭相提高教學時數等等。此種情形，不僅造成師生辛苦，而且苦心白費，勞而無功，本來急切希望獲得優質教育，結果適得其反。

筆者對國內教育績效嘗加思索：何以喊了半世紀以上的減輕學生課業負擔，卻不減反重？何以教育圈的人自己高唱全人教育卻智育掛帥不動如山？何以素質一流的國民中小學教師卻教不出令人滿意的學生？何以明知賤師輕傳則國衰卻不肯貴師重傳？何以明知會形成困擾的教育問題卻只能等待治療而不能預防？（何福田，2006）這些「問題」如果不獲某種程度的解決，優質教育只是奢望！

歸根結底，今天我們的國民中小學教育（暫時不論高級中等學校教育與高等教育）



未能臻於優質的境界，筆者認為在進步的路途中還有幾顆絆腳石從中作梗，若不搬開，我們難有優質的教育。

第一顆絆腳石就是國民中小學的教科書太過「學術化」：國民中小學的各年級教科書內容只要符合該年級學生日常生活所需即可，不必過於重視其系統性、未來性、學術性。教科書編撰委員無不犯了想編出一本「高素質」教科書的毛病，因而內容趨向「多而難」，致使其內容與日常生活脫節，雖不至於學來索然無味，可是不能引人入勝則是事實。

第二顆絆腳石就是國民中小學的教育不離「應試化」：師、生與家長都太重視考試成績，整個國民中小學的教育完全籠罩在考試的陰霾底下，幾至寧可要虛假的分數而不顧有無學到真實的東西。其實，在國民中小學裏，對學生而言，考試害多於利：且不说以考試逼學生學習，結果是「腦筋較好者在考後遺忘；腦筋較差者在考前遺忘」，相差沒有多久，最後都是遺忘，只有興趣所在才會持之以恆，學到東西；即就常常考試一事而言，不僅教師要命題、監考、閱卷、登分、宣布成績，增加許多無謂的辛勞，抑且阻擋學生接觸新事物的機會，而又使許多學生遭受挫折，故考試在國民中小學是「一試多害」多試多害，得不償失。不搬開這顆絆腳石，國民中小學教育一定走上歧途。

第三顆絆腳石就是教學「填鴨化」：誤以為國民中小學的學生小腦袋彈性很大，塞什麼就能裝什麼，塞多少就能裝多少。因此，在必須減輕中小學生課業負擔的政策與共識下，教科書編撰委員猶捨不得其絕學失傳，常語帶威脅地說：「拿掉這個單元這個科目就不完整」、「去掉這個單元因而動搖國本你負責」，總之，就是要增加教材，增加教學時數。各科都來這一套，學生不撐死才怪！這種每週上課時數居高不下，白天塞

滿猶覺不夠，夜裏還要去補習的現狀不改，聰明學生也會變呆，沒有閒暇哪來創意？優質教育早就背道而馳，消失無踪了。

不要以為我們只有三顆絆腳石，看看芬蘭撿了我們棄如敝屣的寶貝，回過頭來把我們打敗的「骨董」，如果我們還不趕快回魂，一直在「去古化」，只知道追尋天邊的彩霞，卻踐踏眼前的玫瑰，想要有優質教育，似乎有些困難。

優質教育之道

如果能搬開上述的幾顆絆腳石，還要鋪上一條康莊大道，我們才可能有優質教育。試提淺見如下：

第一，回歸因材施教，開發學生潛能

芬蘭教育的奪冠法寶—Left no-one behind（不讓一人落後），其實就是人人追求卓越之意。人有智愚賢不肖，在群體競爭中，不可能沒人落後。因此，Left no-one behind不是跟別人比不落後，而是指不讓個體的成就（performance）落後於自己的潛能（potential）。反過來講，就是讓人人把潛能發揮得淋漓盡致之意。怎樣達成此一偉大的理想呢？除了實施「因材施教」的策略，別無他途。

芬蘭因為實踐了孔子「因材施教」的主張，遂把教育品質拚出全球第一。從此可知，學校教育的核心價值是透過「因材施教」的途徑，達到人人潛能獲致充分開發的理想。一旦人人潛能獲得充分的開發，人人都會有卓越的表現，這種教育就是優質的教育。

第二，推行科際整合，揚棄本位主義

在國民中小學階段的教學，不宜分科過細，科際間一定要有適當的整合。每週上課時數應有若干空堂，供學生自由運用。師生的「教與學」生活，最多只能有輕微的壓力；因為壓力愈大，品質愈差。芬蘭學校的每週上課時數不多，卻能獲得全球第一的教



育品質可為殷鑑。

少學不會降低品質，只有過量學習才會引發學生「放棄」，嚴重降低學習品質。因此，各科都應該刪減教材內容，並且互相融入，像芬蘭的作法：把地理融於數學之中；把歷史融於語文之內等等。只有用大單元教學與合科教學的方式才能解決各科時數不夠，避免學生浪費時間學習互不相屬的無用知識。所以國民小學如果能夠整合成三到五科，國民中學五到七科，可能會有好的學習效果。

第三，加強情意教學，肇致社會祥和

學科成績（能算對多少數學試題、能寫出多少英文單字、能獲得多少科學知識……）的評比固然能顯示一國教育品質的高低，但如果用高科技知識來犯罪，用高明的計算能力來騙錢，用豐富、高深的文字來罵人，相

信您也會不以為然。

芬蘭不只是「公立中小學品質以及高等教育在學率（等）都分別名列世界第一……稱冠」，且文化生活多采多姿，五百多萬人口有103家日報，擁有諾貝爾文學獎得主，民族文學蓬勃發展，史詩、音樂、建築、傢俱、陶瓷和玻璃器皿的設計，膾炙人口，各類人才輩出，人文薈萃（許智偉，2002，pp.101-114）。

如果我們希望擁有優質教育，除了先進國家的教育可供借鏡外，自己必須儘快凝聚教育的核心價值。如果聽任當前幾近錯亂的社會價值觀念蔓延，後果不堪設想。所以，我們的當務之急是加強情意教學，改善社會風氣。沒有祥和社會就沒有優質教育；不加強情意教學就不會有祥和社會。可見情意教學是當前的急需。

參考文獻

- 三民書局新辭典編纂委員會（1989）。《新辭典》。台北：三民。
- 中華民國外交部禮賓司（1997）。《世界各國簡介暨政府首長名冊》。台北：外交部。
- 吳祥輝（2006）。〈國際學生評量芬蘭奪冠「不讓一人落後」拚出全球第一〉。中國時報95年3月21日A6芬蘭專題教育篇。
- 何福田（2002）。〈許著《北歐五國的教育》導讀〉。許智偉《北歐五國的教育》。台北：鼎文。
- 何福田（2006）。《才轉師心便不同》。台北：高等教育。
- 許智偉（2002）。《北歐五國的教育》。台北：鼎文。



另類教育與二十一世紀教育改革趨勢

馮朝霖／國立政治大學教育學系教授

本文內容主旨建立在以下的五個命題：

- 一、德國哲學尼采「精神三變」哲學巧合地預言了二十世紀以來的教育與教育發展三階段
- 二、另類教育學的主要教育理念在二十一世紀正明顯地被先進國家主流教育改革所吸收與轉化實踐
- 三、以德國二十一世紀教育改革為例可以證實上述的命題
- 四、另類教育的實踐轉化需要法制體系的有效推動作為改革前提
- 五、我國未來的教育發展成敗繫於對另類多元教育的重視與推動

一、德國哲學尼采「精神三變」哲學巧合地預言了二十世紀以來的教育學與教育發展三階段

另類教育（Alternative education）的最初作為也許追溯到希臘時代的哲人如蘇格拉底，但是現代另類教育的哲學理念卻可以從尼采的「精神三變」學說得到啟示，尼采的「精神三變」學說預言了二十世紀西方教育學的精彩發展，駱駝代表「傳統/保守的教育學」（traditional-conservative pedagogy），獅子代表「批判/解放的教育學」（critical-emancipatory pedagogy），而孩童則代表「另類/創化的教育學」（alternative-creative pedagogy），這也許是一種歷史上的巧合，但是作者相信可以預測的是，進入二十一世紀，後二者（批判/解放的教育學、另類/創化的教育學）在西方先進社

會的發展將更形蓬勃有力；在東方如台灣，此二種教育學論述僅處於萌芽階段，未來教育改革的成敗則將視此二種教育學論述成長發展程度而定。上述三種教育學分別代表三種「教育與文化關係」的不同典範。象徵駱駝的教育學著重文化的傳承與再製；象徵獅子的教育學則彰顯批判與否定文化的立場；而象徵孩童的教育學則盡情地發揮自由與創化的文化生命。（參見馮朝霖，2004a）

上個世紀的教育學基本上只有兩個最主要支配性派典，就是「經驗/實證主義」與「批判/解放取向」；前者致力於講究教育工作鉅細靡餘的技術性問題，後者則竭力於揭發教育中的權力不當（威權性意識形態與霸權）運作弊端！從後者立場觀看，教育實踐並非無「技術」層面問題，然本質上卻更關乎「騙術」的複雜性政治問題！技術典範取向的教育學不斷地影響教育實踐與研究的「科學化」（Verwissenschaftlichung）；批判取向的教育學卻渴望將教育實踐與研究「政治化」（make education more political）！上個世紀如果還有一個較後發展而尚在持續成形的論述取向，那應該是後現代思潮中的教育思維。對照尼采的「精神三變」學說，後現代教育將走向以「教育美學」為標竿的「另類教育」時代。（參見馮朝霖，2005）

教育美學的誕生乃是以孩童作為創意（異）文化發展的標竿，而這正是另類教育的基本圖騰與隱喻（Metaphor）。尼采指出「作你自己：你一點也不是現在所作、所想及所欲求的你」（KSA, I: 338-9）。「成為自己」是尼采生命哲學的焦點，其所有重要概念如「強力意志」、「超人」等等，也都



是在於達成此一目標，他說：「你相信什麼？我相信：一切價值都必須重估」（KSA,III.：519），接著更說：「你的良知在說什麼？『你要成為你自己』」（Du sollst der werden, der du bist.）（KSA,III.：519）。對尼采而言，所有文化的內容，如價值、知識、藝術等等都是工具，目的在於使每個人發揮本身的強力意志，使個人獲得力量藉以充實豐富本身的生命。因此，雖然尼采批評「主體」、「自我」等概念，它所說的「成為自己」不也正是要使人成為主體嗎？然而，這樣的主體已不再是康德定義下的「理性主體」，卻是涵融了阿波羅精神與戴歐尼修斯精神的「主體」，人類圖像已由「理性/自主」走向「情性/創化」。人類圖像的「美學轉向」已經不言自喻，而教育與文化的關聯也就同時進入了美學的範疇，這是另類教育學的理論與實踐日見證明的命題——教育是成人之美的藝術。

作者認為二十世紀的另類教育學正是尼采「孩童」教育文化預言的兌現，因為他說「孩童是天真與健忘的，是一個新的開始，一個遊戲，一個自轉的旋輪，一個原始的動作，一個神聖的肯定。」探究另類教育學的理念緣起（Ideengeschichte）與共同精神，終究會發現「兒童的自由與創造性」正是其核心觀念。（參見馮朝霖，2004a）

二、另類教育學的主要教育理念在二十一世紀正明顯地被先進國家主流教育改革所吸收與轉化實踐

另類教育為實現兒童自由與創造的目標，發展初期呈現出其共同的關注議題如下：家長參與學校內外的相關事務、拒絕學習成就的壓迫性及競爭壓力、普遍放棄傳統形式的學習成就評量、普遍的環境關注與關

聯（注重校外體驗場所）、有彈性的學習者分組或分班制度、普遍消除以教師為中心的教學活動、普遍去除分科教學界限（採主題教學、聯課活動等等）。歸納各種另類教育的典範，其共同精神不外如下：

- ※教育主體性的洞識——學習者中心（learner-centered）。
- ※明確特殊的人類圖像——整體性觀點（holistic perspective）。
- ※特殊的學習理論——主動性建構性取向（active-constructive orientation）。
- ※學校組織關係——開放性參與的結構（open-participatory structure）。
- ※特殊的師生關係倫理——對話性溝通的關係（dialogical-communicative relationship）。
- ※明確的政治/社會哲學——自由民主哲學（liberal-democratic philosophy）。
- ※其教育實踐的EQ則有以下特質：以感動替代說教、以鼓勵替代責備、以期許替代要求、以溝通替代懲罰、以合作替代競爭、以欣賞替代挑剔。

在二十世紀歐美各國蓬勃發展的另類學校與教育，其實更得力於人權理念的強化，由於「人權倫理」（Human rights ethics）已經成為全球性「普世倫理」（universal ethics）的主要論述，因此二十一世紀教育改革趨勢將是人權倫理與另類教育的互為催化。1948年通過的聯合國「世界人權宣言」，對於教育權（Education Rights）已經賦予極為重要的意義，如第二十六條「人人皆有受教育之權利…父母對其子女所應受之教育，有優先抉擇之權」（Everyone has the right to education. …Parents have a prior to choose the kind of education that shall be given to their children.）。一九六六年通過的「經濟、社會、文化權利國際公約」又進一步強調了「家長教育選擇權」此一權利：

「本公約締約各國同意，尊重父母和（



如適用時)法定監護人的下列自由：為他們的孩子選擇非公立的但符合於國家所可能規定或批准的最低教育標準的學校，並保證他們的孩子能按照自己的信仰接受宗教和道德教育。」(第十三條第三項)

1984年「歐洲理事會」(Council of Europe)也通過法案，要求所屬國政府必須絕對承認父母為其孩子自由選擇學校的權利，並強調為求實現此一權利，政府有義務提供公立或私人教育機構必要的設備及協助，對兩者的獎掖應一視同仁。目前各國另類教育的發展基本上也都強調在滿足此一人權需求。

三、以德國二十一世紀教育改革為例可以證實上述的命題(本節參見馮朝霖2006)

PISA(The Programme for International Student Assessment)是一個國際性學生標準評量計畫，由參與國家共同發展的評量對象是低於15歲的在校學生。2000年第一屆評量有43個國家參與，2003第二屆有41個國家參與，2006第三屆將有至少58個國家參與。每個國家接受評量的學生數界於4,500與10,000之間。(http://www.pisa.oecd.org)相較於北歐小國家如芬蘭、瑞典，以及蘇格蘭與紐西蘭等國的優異表現，德國各界對於德國中小學教育品質普遍充滿危機感，加劇社會對於教育改革的期待。

因此德國各邦在2000年PISA研究結果公布之後，如火如荼地進行各自的教育改革論述與措施，內容與項目雖然五花八門，但追求更高的學校教育成效，並且致力於成為全世界教育品質頂尖的國家，基本上可說不難理解，「自主學校」整體性模式改革逐漸成為當前德國各邦教育改革的

最熱門話題與任務。自主學校模式或模範計畫的改革成敗將會影響德國在未來是否能成為全球教育成就領先的標竿國家！目前幾乎各邦都有自主學校相關的工作在進行，但全面性推動「自主學校典範計畫」(Modellvorhaben >>Selbstständige Schule <<)的主要有：柏林(Berlin)、北萊因--西伐利亞(Nordrhein-Westfalen)、下薩克森(Niedersachsen)、巴伐利亞(Bayern)各邦。本文將以前後首都所在地的柏林(Berlin)、北萊因--西伐利亞(Nordrhein-Westfalen)作為主要探討焦點依據。

(一)北萊因--西伐利亞邦學校發展之里程碑

1995年北萊因-西伐利亞邦教育委員會在「教育之未來—未來之學校」研究報告中首次主張擴展學校的「經營與形塑自由」(Gestaltungsfreiheit der Schule)(Bildungskommission NRW, 1995)。

1997年該邦「學校、學術與研究」部長Gabriele Behler接受上述研究報告建議，以「壯大學校」(Stärkung der Schule)為學校發展概念發表聲明：北萊因-西伐利亞邦的所有學校得自行制訂學校營運計畫(Schulprogramm)，學校領導將獲得更多實權--如自行對教師人力的評估及聘僱。

1997年邦政府與Bertelsmann基金會首次合作進行「學校&合作」(Schule & Co.)教育實驗計畫。在Kreis Herford及Leverkusen市範圍內52所學校進行邦教育委員會1995年建議書之核心要素，如品質導向的自我管控，以及發展地方性的教育願景(regionaler Bildungslandschaft)。

2000年9月北萊因-西伐利亞邦議會授權邦政府著手準備進行典範計畫，承諾各級學校擁有更大的自主性與自我負責，特別是在人事及財務方面。

2001年2月該邦「學校、學術與研究」部長Gabriele Behler將典範計畫公告，並與



許多有志之士針對該計畫進行討論，形成改革計畫共識：「自主性學校」典範計畫（das Modellvorhaben >>Selbstständige Schule <<）。

為改善教學及學校教育工作品質，北萊因-西伐利亞邦開啟了新的教育之路，賦予學校更多的自我責任與自主性。

（二）學習文化的改變－尋求新的典範

繼北萊因-西伐利亞邦教育委員會1995年的教育改革研究報告之後，長期關心社會文化改革創新的民間組織－Bertelsmann 基金會，也在1999發表「贏得未來－革新教育」（Zukunft gewinnen – Bildung erneuern）的教育改革報告與建議，在其中強調教改第一件事乃是「建構新的學習文化」（發展教育新典範－終身學習）；其次則是學校的多元化，其中三個要點明顯乃是「自主學校典範計畫」的基本發展原則：

主張給予學校自由的空間：強化學校的自主性（Schulische Selbständigkeit stärken）：只有自主性的學校才能教導培育未來公民的自主性，學校必須負起責任引導學校日常生活的轉化歷程、進一步執行與評鑑。國家的決策機能（Entscheidungskompetenzen）必須授權下放到各級學校。所謂的強化學校自主性亦即：創造更有彈性的架構條件（Rahmenbedingungen）、對人事與預算責任的授權或轉移、對學校領導的賦權、對學校發展的支持。

容許差異：發展學校特色（Unterschiede zulassen：Schulprofil entwickeln）：發展學校特色意謂與所有參與者共同完成教育計畫，設定各自學校的重點，促進自我責任與評鑑自己的工作。

共負教育責任：建構地區性教育聯盟（Bildung gemeinsam verantworten：regionale Bildungsallianzen aufbauen）：家庭、鄰里、

幼兒園、運動團體、青年中心與學校等等都必須為了使孩子有能力面對未來而負責，所有角色的合作必須在地方上協調整合。共負教育責任意謂：建構教育連線與促進網路連結工作、發展地區性教育景色、成立地區性教育基金。（Bertelsmann Stiftung, 1999）

在「自主性學校」推動若干年之後，下薩克森邦（Niedersachsen）教育主管當局為當前「學校發展」的工作範疇做出三個定義，從中也仍顯示建構新的學習文化與學校革新關聯性非常密切：自主性與形塑的自由（Selbstständigkeit und Gestaltungsfreiheit）、成效責任與成就取向（Ergebnisverantwortung und Leistungsorientierung）、正義與人格陶養（Gerechtigkeit und Persönlichkeitbildung）（http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=140）

德國歷史上曾經有兩次影響深遠的教育改革，第一次乃是受新人文主義及浪漫主義思潮「狂飆運動」（Drang und Sturm）所產生的普魯士教育改革，其奠定了德國二百年的優秀教育系統（柏林大學典範與中小學體系）；其次乃是二十世紀初的「改革教育運動」（Reformpädagogik）（也是另類教育的肇始期），造就德國教育學論述與學校發展的多元化景象。

細察本世紀德國「自主學校典範計畫」之特質，可以發現其理念大多與過去一百年另類教育的核心精神相當一致。易言之，「自主學校典範計畫」的理念與另類教育思潮具有脈絡的銜接性。從1978年以來德國自由另類學校每年都舉行一至兩次的「另類學校全德聯誼會」（Bundestreffen der Freien Alternativschulen），目的在於彼此的經驗與資訊交流！1986年在Wuppertal舉行的第16次會議中完成了「自由另類學校共同的教育政策信念」（gemeinsame bildungspolitische



Selbstverständnis der Freien Alternativschulen)
八項命題，研究者發現此八項命題大致已經
體現在「自主學校典範計畫」的內涵之中：
(<http://www.freie-alternativschulen.de/politik.htm>)

- 當前與未來社會的各問題（生態、戰爭、貧窮等等）只能期待由有能力生活在自我責任與民主（Eigenverantwortung und Demokratie）的人類加以解決，另類學校始終嘗試提供機會給孩童、教師與家長，使其在日常生活之中不斷試驗自我管理與民主，這乃是另類學校最重要的政治面向。
- 在另類學校中，「孩童」被認為是具有自我決定、幸福與滿意權利的獨立生命階段（eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit），而並非為成為大人而被訓練的階段。
- 另類學校創造一個空間，在其中孩童的需求，如活動的自由、自發的表達、時間分配與發展友誼等，皆能得到充分的發展。
- 另類學校放棄規訓孩童的強迫性方法，孩童之間或孩童與成人之間的衝突創造出規範與限制，這些規範與限制卻都可被改變。
- 學習內容須由孩童經驗出發思考，並與教師共同確定。學習材料的選擇乃是一個歷程，在其中孩童與教師的經驗背景不斷地對話涉入。學習的複雜性將因多元與彈性的學習方式而獲益，這些方式涉及遊戲、學校日常生活（Schulalltag）及學校的社會環境。
- 另類學校支持知識性學習外的解放性學習歷程（emanzipatorische Lernprozesse），此歷程將為所有參與者開啟新鮮獨特的知識管道，如此將有助於創造解決當前與未來社會問題的前提。
- 另類學校都是自我管理的學校，其自我管

理的形塑設計對家長、教師與學生而言乃是其彼此民主互動中的深刻經驗（prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander）。

- 另類學校對所有其參與者而言乃是一個地方，在其中各種立場與生活態度都被認為開放性與可能改變，另類學校的空間提供機會使人體驗探險、體驗生命。

四、另類教育的實踐轉化需要 法制體系的有效推動作為 改革前提

德國各邦為了學校改革幾乎都大力修訂「學校法」、制定「學校改革法」，如北萊因-西伐利亞邦「學校發展法」（Gesetz zur Weiterentwicklung der Schulen, Schulentwicklungsgesetz）（2001）；而柏林市於2004年完成嶄新的新學校法（Schulgesetz）；漢堡市於2006年2月21日通過學校改革法（Schulreformgesetz），同樣強調將強化自我責任學校的發展，或已經完成立法草案進行立法程序之中；即便在原屬於東德的新邦也不落人後而如火如荼進行相關修法與立法動作。法律名稱容或不一致，但是其焦點都在為推動自主與負責的創意性學校運作提供法律依據。

以柏林市「學校法」（Schulgesetz）為例說明如下：柏林的國會在2004制定了新的「學校法」（Schulgesetz），以期能為完整的教育改革提供法制的基礎建設。這個法律也可說是柏林政府對於2000年PISA成績報告的一個積極回應，所以在立法之後的官方立法說明也明確指出此新法目的在回應PISA教育對德國的七個挑戰：（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004）。

※改善學前教育領域的語言能力

※為學前教育與小學教育的密切銜接，目標



設定為提前入學 (Fruhzeitige Einschulung)

※改善小學教育

※幫助教育不利的學童，尤其是具有移民背景的孩子與青少年

※確保教與學校教育的品質

※教師工作專業性的改善

※增加全日性學校的提供

為了提供「自主學校典範計畫」具有周詳明確的法律依據，強化各級學校的「自我責任」(Eigenverantwortung der Schulen)，該邦主管教育事務的部門做了以下總共13項重點歸納：(Böger, 2006)

- 1、學校獲得權利可以自行選用教學人力。
- 2、在教師人力更換事項上主管機關的人事部門必須參與當事學校。
- 3、為確保教學資源條件，學校擁有部份人事權，可與教學人員或其他人員簽訂契約。
- 4、為使學校能獨立經營，業務經費將授權學校管理，未使用之經費將可移轉至下一預算年度，學校自行獲取之收入（如提供廣告）或節約款項將可全額保留使用。
- 5、每個學校必須提出學校經營計畫，以便確認，學校在其特殊環境條件下如何達成其一般性之教育與陶養任務。
- 6、為發展明訂於學校經營計畫之課程與教學的特色，每個學校可不受邦政府既定的學期教學時數規範限制。
- 7、學校領導人被明確定位作為學校品質發展的負責人，因此其地位相對於教師受到強化。
- 8、學校領導人執行學校人事首長的任務，也頒授職務評鑑 (dienstliche Beurteilung)。
- 9、學校領導人由學校校務會議 (Schulkonferenz) 遴選提名，廢除傳統的全體教師會議 (Gesamtkonferenz) 的任命權力；經由明確的時間規定，未來校長任命 (Bestellung) 作業將可更為迅速。

10、學生及其監護人的參與決定權將因校務會議成為有關學校自主與自我責任事項之最高決策機構而被建立。

11、學校必須向其社會環境開放，尤其應該與學前教育機構合作，並且提供教學時間以外的活動。

12、為了品質發展與品質確保，學校本身與上及監督機構有義務進行內部與外部之評鑑措施。

13、校務會議成為學校有關新的「自我責任」與自主性事項最高決策機構 (Entscheidungsgremium)，學生與家長代表皆為校務會議成員，因此而強化兩者之權利。傳統的教師全體會議則保留處理有關具體的教學議題。

五、我國未來的教育發展成敗繫於對另類多元教育的重視與推動

台灣學院派許多人討論批判教育學或者教育改革，但對另類教育與學校抱持輕視乃至輕薄的態度，完全缺乏歷史深度的洞識，不了解批判教育學與另類教育學歷史與理論雙重層面上的密切關聯；學院外的教育改革論述比較能切身體現批判與另類的共生性 (symbiosis)，其中以黃武雄、人本教育基金會 (森林小學)、卓蘭全人中學、宜蘭慈心華德福學校最具代表性。他們的論述與實踐已經開啟台灣本土性教育理論的新頁。(參見李崇健2003、2006；倪鳴香主編2004；馮朝霖2004b)

「自我組織教育」、「自主學習」、「創意與責任」等等概念將會是本世紀全球性教育發展與改革的領導性理念，我國社會與文化發展與突破無疑也將視是否在教育改革上能否有效朝向此一方面大力邁進，而這也正是另類教育多元教育的歷史啟示與契機！



參考文獻

- 李崇健（2003）：沒有圍牆的學校・體制外學習的天空，台北：寶瓶文化。
- 李崇健（2005）：移動的學校・體制外學習的天空，台北：寶瓶文化。
- 倪鳴香主編（2004）：扎根與蛻變・尋找華德福教育在台灣行動的足跡，宜蘭：人智學教育基金會。
- 馮朝霖（2002）：橫繫理性與網化思維。「清華大學通識教育季刊」第九卷第一期，國立清華大學。頁1-20。
- 馮朝霖（2003）：希望與參化—Freire教育美學推衍與補充之嘗試。屏東師範學院舉辦「第一屆社會理論與教育學術研討會—Critical Pedagogy」論文。
- 馮朝霖（2004a）：駱駝・獅子與孩童—尼采精神三變論與批判教育學與另類教育學的起源。「教育研究月刊」第121期，頁05-13，台北：高等教育文化公司。
- 馮朝霖（2004b）：在人智學與文化經驗的對話間開展-華德福教育的課程轉化與家長參與意識轉化，教育部顧問室創造力教育中程計畫-第三波創意教師行動研究案結案報告。
- 馮朝霖（2005）：技術乎・騙術乎・藝術乎？--後現代教育美學論述的可能性，國立台灣師範大學舉辦「後現代主義與教育關懷學術研討會」論文。
- 馮朝霖（2006）：創意與責任的狂飆運動—二十一世紀德國「自主性學校」典範（Selbstständige Schule）教育實驗，國立台南大學舉辦「學校創新經營學術研討會」論文。
- Klaßen, Theoder F. & Skieren, Ehrenhard (Hrsg.) (1993), Handbuch der reform- pädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren : Schneider Verlag.
- Mintz, Jerry et. al. (editor) (1994). The Handbook of Alternative Education. New York : Simon & Schuster Macmillan (Macmillan Library Reference USA).
- Nietzsche, F. (1984a). Also Sprach Zarathustra, München : Edition Deutsch Bibliothek.
- Bildungskommission NRW (1995) : Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln : Luchterland.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1999) : Zukunft gewinnen – Bildung erneuern, München : Goldmann.
- Der Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen (2001) : Gesetz zur Weiterentwicklung der Schulen (Schuleneentwicklung)
- Die Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein -Westfalen (2002) : Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens "Selbstständige Schulen" (Verordnung "Selbstständige Schulen" -- VOSS)
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein -Westfalen & Bertelsmann Stiftung (2002) : Bildung Gestaltung -- Selbstständige Schulen NRW.
- Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (2001) : Demokratie Lernen und Leben – Gutachten zum Programm für ein Modellversuchsprogramm der BLK, Bonn : Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005) : Bildung für Berlin, Berlin : MES Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule.



專

論

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004) : Schulgesetz für Berlin, Qualität sichern, Eigenverantwortung stärken, Bildungschancen verbessern.

Böger, Klaus (2006) : Priorität Bildung (Bildungschancen verbessern, Qualität sichern, Integration durch Bildung), Information zum neuen Schulgesetz, Berlin : Senator für Bildung, Jugend und Sport.

※重要參考網站

<http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>

<http://www.km.bayern.de/schulentwicklung>

<http://www.sensjs.berlin.de>

http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=140

<http://www.pisa.oecd.org>

<http://www.freie-alternativschulen.de/politik.htm>

http://www.bosch-stiftung.de/deutscher_schulpreis/



全人經驗的反思—— 我們從十一年的經驗學到什麼？

黃政雄／苗栗縣全人實驗高級中學校長

十一年前我第一次來到全人，當時的校園還是一片荒蕪，校地上雜草橫生。杉木林倒是鬱鬱蔥蔥，頗能給人一種出塵之感。三位創辦人（老胡子、徐敏璋、劉興樑）帶著我瀏覽校園，我們一邊走著，一邊談論著學校的未來，興奮雀躍之情瀰漫在風中。我凝望著孟宗竹林，身體有一種微醺的感覺。半年後，我舉家搬到全人。

十年前，我們對人性還缺乏深刻的洞識，沒能認知到—未來是無法被規劃的，人性有一套獨立於我們的意願和理性之外的發展邏輯。全人的創立，憑藉的是一股熱情，一份追求理想的浪漫情懷，和一種理直氣壯的無知。可惜熱情和理想並不足恃，辦學需要的是耐性、毅力、想像力和反省能力。十年來，我們不斷誤踩人性的陷阱，幾乎很少大人全身而退，一股巨大的焦慮始終籠罩在全人的上空。在阿根廷作家賈西亞·馬奎斯的小說「迷宮中的將軍」一書中，主角一直問一個問題：「我要如何才能走出這迷宮啊！？」我也時常問自己這個問題。也許，我們想要做的事情，遠超出我們的能力之外。

「引導學習者透過自身的體驗，探索與成長，去求得思想，心靈的解放與內在的最大發展」。創校之初，我們以這段話來表達全人的理念。經過十年的慘痛教訓，我們才了解；我們既沒能力，也不應該去引導人的發展。教育本來就不應該深入到人性的維度。宣稱要解放人，不是無知，就是傲慢。誠如王爾德所言：「教育是一件偉大的事業，但是我們別忘了，沒有一件值得知道的

事情是可以教出來的。」可是，難道我們就真的無法做什麼嗎？也許不是。這份報告就是想從十年的經驗提煉出一些智慧，以重新釐清；何者是能做而且該做的，何者不是。

歌德在他的巨著「浮士德」一開始的獨白這麼寫道：「我學習哲學，努力鑽研醫學和法律，全心投入神學的研究，但是，我還是一個可憐的笨蛋，智慧一點也沒有增長。老師是我的名稱，十年來，我用博學的議論，把學生牽著鼻子走，我們走來走去，或曲或直，我心裡卻明白，無知是我們的宿命……」我重讀這一段時，不禁啞然失笑，這一段真像我自己的寫照。我們時常用聲音與憤怒來捍衛無知，用華麗的辭藻，抽象的語彙，與高遠的理念來掩飾無知，殊不知，轉變與超越現狀的機會已一點一滴流失了，我們都成為馬庫塞所形容的「單向度的人」。「我們對人的無知」是我這十年來最深刻的體會，也是下面所有論述的起點。

學生、教師及家長的焦慮現象

學生剛到全人的前一兩年，大部份都很快樂。之後，焦慮即隨著年齡而漸增。他們不太會善用自己所擁有的自由，雖然想把熟悉的世界拋到背後，卻不知道往那個方向走。有的孩子在缺乏自信和方向感的焦慮中找到出路，並且成長得很快，有的孩子卻陷入自我退縮的循環。根據心理學的研究：『自我退縮現象是「自我」避免不愉快的一種正常防衛機制。當自我還年輕並具有可塑性時，在某些領域所承受的所有挫敗，有時會



在其他領域的成功中得到補償。但是當自我變得僵化，不能忍受不愉快，並強迫採取逃避的反應，那麼自我的形成就會遭受令人懊惱的結果。』人類在面對既定情況時，不是予以承擔就是加以否定。我至今仍不了解，是什麼樣的機制，讓一個人勇敢地承擔命運或選擇逃避。自由與寬容也許有助於人的獨立和解放，卻也可能造成退縮與逃避。

每一位教師來到全人都帶著某些理想、熱情和憧憬。也抱著教好學生的善良意願，可惜學生並不捧場。老師時常喊累，這倒未必是因為工作量大，而是學生以自由之名逃避學習給老師造成的壓力與困擾。一個戰士沒有在沙場陣亡，而死於車禍，常會讓人覺得遺憾。同樣地，老師的戰場是在課堂內，因為非教學的因素而陣亡，實在令人扼腕。老師面對焦慮的反應與學生頗為相似；有的老師因為勇於承擔而快速成長，有的老師則加以否定，陷入自我退縮與自我合理化的陷阱。

全人的理念不論多麼有道理，總要與現實接軌。那現實就是我們這個社會的文化脈絡。我們的社會普遍有一種生存的焦慮感，家長又把這種焦慮與升大學連結，彷彿孩子沒上大學將來就無法生存，或至少無法過有尊嚴的生活。孩子來到全人以後家長又多了一層焦慮。本來只要擔心小孩能不能考上大學，現在還要擔心小孩是不是打開視野，是不是能找到自己的興趣，並且專注投入，是不是學會獨立思考。家長的焦慮時常轉化成對學校行政事務的挑剔，或對小孩人格成長的過度關心。其實，行政事務是人力不足的問題，人格成長則是全人最不需要擔心的一環，在尊重和包容的環境裡成長的小孩，比較容易保持真誠，在真誠的基礎上，再發展批判思考與反省的能力，就是最好的人格教育。

在提出問題與猜測以前，我先談一下理

想的辦學態度。西方近代思想家卡爾·巴柏在他的知識論鉅作「猜測與反駁」一書中，援引希臘吟游詩人色諾芬尼的一首詩如下：「諸神自始就未向我們昭示，萬物的祕密；但隨著時間的推移，通過探索我們會學習並懂得更好的東西。我們很可能猜想，這些事物就是真理。但是至于確定的真理，無人已知曉。將來他也不會知曉；既不知道神的真理，也不知道我們談論的一切事物的真理。即便偶然他會說出最終真理，他自己也不會知道：因為一切不過是種種猜測所編織的網。」這首詩充份體現巴柏關於科學本質的看法；第一：我們的無知是巨大的，第二，透過猜測與反駁的探索過程，我們會學習並懂得更好的東西，第三，我們永遠也無法掌握確定的真理，所有的知識總是猜想的知識。巴柏以他的哲學研究為基礎，在「開放社會及其敵人」一書中，大力抨擊先知預言式的社會改革，提倡社會改革細部工程學；即以創造性的自我批判及相互批判，逐步尋找並消除錯誤，並隨時堅持「理智的誠實」（intellectual honesty）。我相信巴柏主張，是從事教育改革的教師與辦學者應有的基本態度。

學生應該有不學習的自由嗎？

過去全人沿襲夏山學校的模式，給予學生不學習的自由，並以自由和解放之名捍衛這種做法，是一種「理智上的不誠實」〈intellectual dishonesty〉。因為我們根本無法確定學生得到自由以後，是會往上提升，發展出主動學習的意願；還是會往下沉淪，喪失自信、自我退縮。我相信在我們的文化脈絡下，孩子脫離大人世界監督的目光，在自由與包容的環境下學習，對心靈的成長是有正面意義的。我同時也堅信學習是需要紀律的。「學習是不能被強迫的」、「等孩子想學再學」、「學數學有什麼意義？」……，



這些命題都是毫無意義的囈語。學習的意義與興趣，是在挫敗、克服與超越的動態過程中建構起來的，自信也是在專注投入並確實完成一件工作的喜悅與成就感中建立起來的。詩人歌德告訴我們：只有堅定努力的人可以得到救贖。藝術家羅丹也告訴我們：「藝術的秘密在於工作，除了工作以外別無他途〈One must work, nothing but work.〉。」我們的焦點應該鎖定在學習；體制教育的考試主義像一道緊箍咒，讓學習與學生的關係異化，老師與教學的關係異化。馬克思主義的動人之處，在於他們嘗試把人類從勞動者與勞動的異化中解放出來。全人的理想也應該是把學生從學習者與學習的異化中解放出來，重新恢復學習者與學習之間和諧緊密的關係；我們可以不管考試、不管進度，讓學生有充分的餘裕真正進入知識的探索，依自己的步調學習，並且深化他對世界和對人的理解，這才是全人應該努力的方向。

學生應該有不學習的自由嗎？不，學生沒有不學習的自由！但是對於受傷的孩子，我們應該等待。在等待期間，家長與學校應該密切聯繫與溝通，給孩子必要的支持，慢慢把孩子帶進學習的軌道。

教師應該傳授知識以外的東西嗎？

社會學大師韋伯在「學術與政治」這本書中有一段提到教師扮演先知的徒然；他這麼寫道：學問是一種按照專業原則來經營的志業，其目的在於獲得自我的清明，及認識事態之間的相互關聯。學術不回答「我們應該做什麼？我們應該如何安排我們的生命？」這問題……。在課堂的範圍內，唯一的德行，便是平實的知性誠實。聖經以賽亞書有一首非常美的歌：『守夜的啊！黑夜還有多久才過去呢？守夜的人回答：「黎明來到了，可是黑夜卻還沒有過去！你們如果還想再問些什麼，回頭再來

吧。』』從這段話我們要汲取教訓：只憑企盼與等待，是不會有任何結果的，我們應走另一條路：我們要去做我們的工作，承擔“眼下的要求”，這個教訓，其實是單純而平實的。教育者應該有一種自覺；我們有資格傳授給學生的東西很有限，關於生命的方向、人格的發展、道德準則、價值判斷等範疇，我們自己的意見或想法其實充滿偏見與執迷。我們傳授給學生真正有價值的東西是做學問的方法與技藝，如果我們自己能承擔命運的要求，並且努力工作，也許我們也可以成為學生的典範，對學生的內在發展有些許影響，除此別無其他。

侵犯別人的行為應該被包容嗎？

全人是一所住宿學校，人與人之間的距離太近，時常會有許多的衝突和摩擦，甚至有男女合宿及欺凌弱小的事情發生。學校並沒有生活管理的專責人員，一切生活上的問題均透過民主自治的機制解決。十年來，自治機制的運作並不順暢，學校常陷於或大或小的混亂與動盪。究其原因，首先是界線模糊，公私領域混淆。第二是討論不夠充分。第三是執行效率太差。雖然自治機制有諸多缺失，我仍舊不認為為了秩序，大人應該扮演仲裁者與管理者的角色，或賞善罰惡的使者。過去十年，自治機制確實對增進學生的思辯能力與論述能力有很大的幫助，同時，自治會也是學生很好的表現舞台。為了讓自治機制發揮更大的功能，我要特示宣示；侵犯別人的行為是不被容忍的，這是自由的界限。

全人存在的意義

我最喜愛的法國詩人波特萊爾在他的詩集「巴黎的憂鬱」中有一首這麼寫道：

「如果有時候，
或是在宮殿前的臺階上，



或是在溝壑中的綠草間，
或是在你自己房間的孤寂裡，
你彷彿醒過來了，發現宿醉半去，甚至全消。

問問風兒，問問海浪，問問星辰，
問問鳥兒，問問時鐘，

問問所有會飛的，所有歎息的，

所有會動的，所有歌唱的，

還有所有那些會言語的，

問問現在什麼時候了？

風兒、海浪、星辰、鳥兒、時鐘……都會回答：

現在是喜悅的時光！

隨你所喜，或酒，或詩，或是善。」

李白有一首詩：「春日醉起誌」其意境與波特萊爾這首詩極為神似，原詩如下：

「處世若大夢，胡為勞其生。

所以終日醉，頹然臥前楹。

覺來眊庭前，一鳥花間鳴。

借問此何時？春風語流鶯。

感之欲歎息，對酒還自傾。

浩歌待明月，曲盡已忘情。」

一般人無法理解詩，主要有兩層原因。

第一層是詩本身無可避免的晦澀；詩人的工具是語言，而語言經過日常生活的濫用與誤用，早已成為陳腔濫調。當詩人嘗試創作一首詩去捕捉、探掘、召喚那些詩意的時刻時，想像一下他所面對的難題。這就如同你去雜物間想找一些稱意的材料，做出一個美麗的箱子時，所面對的困難一樣。詩的語言已跳脫日常使用的意義，它們的不同有如音樂與音響，或舞蹈與走路的差別。所以其晦澀在所難免。

第二層的原因是：在惱人的社會生活中，太多道德的束縛，利益的算計和生存的焦慮遮蔽了我們曾經清澄的目光和直覺。我時常想像在遠古的時代，當人類第一次為天空，樹木和萬物命名的時候，心裡一定充

滿了驚奇、喜悅和奧秘感。新約聖約翰書第一章開頭就這麼說道：「太初有道，道與上帝同在，而道即上帝。（In the bigining was the Word, and the Word was with God, and the Word was God.）有一位朋友帶他三歲的小孩到學校來玩。孩子走到餐廳旁的斜坡時，腳步突然慢了下來，一邊小心翼翼地走著，一邊喃喃自語道：「好危險喔！好危險喔！」小孩並不是在為自己的經驗命名，是語言反過來限制了他的經驗。每一個孩子身上都有一股巨大的詩意的力量；當他帶著這股力量去探索世界，並找到語言為他自己的經驗命名時，詩就發生了。每次詩發生的時候，就會有一種力量進入我們的生命，讓我們從生活的慣性脫離，真正的生命又重新開始了。這是一種純真的喜悅，也是波特萊爾和李白所傳達的訊息。

那種用清澄的目光凝視世界的能力，透過直覺認識並掌握世界的能力是如何失去的呢？是語言！是陳腔濫調的語言，是帶著道德強制力和權力宰制關係的語言。如何讓人恢復到沒有遮蔽的狀態，並找到一種清新的語言，為生命與世界的奧秘命名，再以語言去開啟世界。這是教育最核心的問題，也是全人過去十年所發生的故事。

小山弟是全人的畢業生，現在就讀於清華大學數學系。我請他寫一篇文章談談他在全人七年的經驗。他構思了兩個月後，告訴我他的想法：「他覺得在全人七年，好像沒學到什麼東西。但是有一件很重要的事情是；他現在覺得很多事情都很好玩，他渴望去嘗試各種不同的領域，接觸不一樣的人。他很興奮地訴說他在辯論社發生的事情，他如何把剛學到的積分語言應用到化學的函數上。」我邊聽著邊憶起德國哲學家海德格的話：「最好的老師常常讓學生覺得沒有學到什麼，而實際上老師在不知不覺中教會學生很多很多東西。」教師的影響本來就應該消



溶在小孩發現世界的喜悅中。「教學」，「教導」，「教育」，「教師」等等詞語限制了我們對「學習」這件事的想像力。還有對於「不朽」的隱密願望，讓父母與教師們有意無意地爭相嘗試在小孩的心靈打下自己的印記。其實我們大人真正該做的是嘗試恢復清澄的目光，找到自己心中那個小孩，重新發現世界，讓生命重新啟動。如偉大的雕塑家布朗庫西所言：「當你不再是個小孩時，其實你已經死了。」

美國著名的評論家蘇珊·宋姐以「沈默的美學」來形容整個二十世紀藝術的特色；在眾聲喧嘩的時代，藝術家只能選擇用反諷與顛覆的手法，嘗試取消遮蔽人性的陳腔濫調，以恢復經驗的純粹性。活在我們這個時代，如果你有獨特的經驗想要訴說，而且不甘保持沈默，那你只有兩種選擇；一是迎合和取悅讀者，講他們已經知道或想知道的事。另一是講他們不懂的東西，從而困惑或激怒他們，或是被徹底誤解。德國大詩人里爾克在他的散文集「萬籟俱寂的地方」提到：我們總是渴望講深入一點，但是每次你只能深入一點點。最後，你會模糊地感覺到，只有在萬籟俱寂的地方發生的那種清新的言語才有可能深入。「全人的故事」是一個獨特的經驗，崇建老師在「沒有圍牆的學校」這本書中描述了這獨特經驗的一個側面；部份老師嘗試用諮商的語言，協助小孩為自己的創傷經驗命名並重拾自信。諮商的語言是兩面刃，如果老師的人格強度與反省能力不夠，這套語言有可能反過頭來限制人的經驗與想像力。

全人剛創立的前幾年，我對其中一個現象一直感到驚訝；為什麼這些孩子內心有那麼多的創傷？我也問過許多全人的學生與校友他們最快樂的時光是什麼時候？大部份回答都是「在全人的日子」。我後來跟一位校友蕃茄聊天的時候，才驚覺到；原來許多孩

子來到全人才開始有了真正的童年生活，那無憂無慮、自由自在的童年，那鄉愁的本源。無怪乎許多全人的孩子對全人有一種特別的感情。人的一生難得會有這麼長的一段時光，可以脫離成人世界監督的目光，自由地表達自己的想法與情感，自在地偷懶或嘗試錯誤。在這樣一個包容與尊重的氛圍下，是不是更有助於讓人恢復到沒有遮蔽的狀態，讓人內在那股非凡的詩意力量重新甦醒？我確信如此，但結果仍須時間的檢驗。蕃茄另外告訴我一個故事：去年六月他開車經過一所國中時，剛好畢業典禮結束，有一群畢業學生走在路上，吱吱喳喳地談話，有幾位學生手上捧著一束鮮花，有如捧著好不容易才到手的幸福。蕃茄說他當時感觸良多；這些學生也許三年才這麼一次，被老師們當作一個人對待，得到大人們溫柔的關懷與祝福。但這些確是全人學生日常生活的一部份。如此不同的環境將會造就出多麼不一樣的孩子啊！

法國結構主義人類學家李維·史陀曾說：人類學之所以發生在歐洲，是因為歐洲的知識份子受到良知的譴責。這是歐洲社會集體自我反省。一個社會是否有自我更新與自我超越的能力，端看它能否自我反省。全人的出現與存在，代表的不只是一個多元開放社會的另類選擇而已，也許它能促發社會集體的自我反省，反省到：我們社會是如何粗暴地對待自己的小孩。哈佛大學中國史學者孔復禮寫了一本書討論乾隆盛世的妖術大恐慌，書名就稱為「叫魂」。清乾隆三十三年，西元一七六八年前後，一個幽靈！一種名為「叫魂」的妖術由浙江省德清縣蔓延到整個中國社會，造成全國的大恐慌。據說，術士們如果對受害者的名字、毛髮或衣物施法，便可使他發病，並偷取他的靈魂精氣，使之為自己服務。當時有許多遊方和尚、道士、乞丐被指責為妖人術士，遭到民



眾私刑，或官府嚴刑拷問，甚至送到北京由軍機大臣會審，但是都查無實據。一個看來正值盛世的時代為何發生如此難以索解的事呢？孔復禮提出一個解釋：這是一個「受困社會」（*impacted society*）反常的權力攪擾。人們對於正在侵蝕普遍大眾生存機會的種種力量，幾乎完全不了解。它們所面臨的基本問題已無法透過增進生產來解決，而需「對損失進行分攤」（*loss allocation*）。對大多數人來說，權力通常只存在於幻覺之中；指控某人為叫魂者可以給人一種權力感，更可以發洩內心不安與困擾。台灣也是一個「受困社會」，這個社會的大人是否時常把權力施展在小孩身上，以平撫自己內心的焦慮與無力感呢？全人雖小，也許可以成為一面鏡子，映照出這個社會的問題，並促發一種集體的自我反省。我想這是全人存在最大的意義。

最後，我援引兩首詩做為結束。這兩首詩也許能更為貼切地表達「我嘗試要傳達的東西」。一首是我兩年前寫的詩，一首是我最近讀到的「英國詩人葉慈」的詩，兩首詩的神韻非常相似。

凝視

山徑斜入荖濃溪的溪床
流雪起伏 舒緩有致
羅丹以愛戀的目光輕吻
白色大理石溫柔的曲線
行者將羅丹之吻珍重地放入行囊
取出一壺熱茶端坐吸飲著命運
在氤氳的熱氣中
匍伏於白色大理石上的女子
幻化成水鹿 怯生生俏立風中
以無邪的眼神凝視行者
想家的孩子強抑淚水
水鹿轉身輕輕一縱
溶入雪白的寧靜

白甘蔗堆垛成丘 閒佈於田畦上
遠方農舍暗紅的屋瓦鱗次櫛比
朱元璋以陰鷲的目光斜睨
皇覺寺金頂入雲的飛椽
男孩幕席於褐色枯葉上
學著台上的戲子手舉甘蔗指天
一口一口啃食天下
在蒼茫的暮色中
土生的小女孩右手緊握甘蔗
絕足奔放於冷峭秋風中
倏然急停 喘喘轉身立定
以獸駭的眼神凝視男孩
想家的小孩夢見母親溫暖的胸脯
小女孩朦朧的身影化為一縷炊煙
沒入遙遠的未來

小男孩口袋裝著鼓鼓的彈珠
凱旋進入家門
母親躲在房間哭泣
唉！為什麼梅度莎的陰影總是
籠罩著童年的歡愉
小男孩雙手纏滿五顏六色的橡皮筋
雀躍走進家門
廚房傳來父親的咆哮
唉！為什麼梅度莎的陰影總是
籠罩著童年的歡愉
小男孩夢寐在母親的懷抱裡
在夢境中猛然墜落
墜落在母親的懷抱裡
梅度莎以惡毒的目光凝視男孩
小男孩蹣跚著腳尖凝視窗內
梅度莎佻笑著梳理蛇髮
三十年上天入地尋求藥方
哲學 文學 數學 音樂 還有神話
夕陽 雲海 星辰 海洋 還有清晨的露珠
三十年苦苦探索只換得：
靈魂深處一聲
難以言詮的嘆息



The Song of Wandering Aengus

I went out to the hazel wood,
Because a fire was in my head,
And cut and peel a hazel wand,
And hook a berry to a thread;
And when white moths were on the wing,
I dropped the berry in the stream
And caught a little silver trout.

When I had laid it on the floor
I went to blow the fire aflame,
But something rustled on the floor,
And some one called me by my name:
It had become a glimmering girl
With apple blossom in her hair
Who called me by my name and ran
And faded through the brightening air.

Though I am old with wandering
Through hollow lands and hilly lands,
I will find out where she has gone,
And kiss her lips and take her hands;
And walk among long dappled grass,
And pluck till time and times are done
The silver apples of the moon,
The golden apples of the sun



專

論





人智學啟迪下的另類學校—— 從無到有的團隊發展

張純淑／宜蘭縣慈心華德福教育實驗小學校長

《陽光下的子葉》

在夏天離去的雨後假日
青翠的嫩芽冒出泥土
在女孩的花園裡
小女孩驚喜於
雨後泥土上的小子葉
小手輕碰中
哇！嫩白細根好長好長
小女孩不由得張大嘴巴！
為什麼兩片小小葉子
長出這麼長的細白小根
是怎麼伸進泥土裡的？
媽媽說：細嫩嫩白的小根
紮了好多好多的小小鬚根
是
大地母親
太陽爸爸
雨兒姊妹
風兒哥哥
來幫忙
一顆被愛滋養著的小種子
默默向下伸出細根
勇敢將嫩芽伸向天空
阿嬤說：台上十分鐘，台下十年功！

思考環境

長久以來，台灣的教育發展在特殊的升學主義與威權管理主義的長期宰制下，始終在僵化的惡性循環中打轉，個體的成長偏離了自然本質，扭曲變形；時至今日，我們都

很清楚的見到，這樣的作法是如何破壞教育的原貌和意義，主體萎縮，創意消逝，群性式微。於是乎，一群對教育充滿理想與熱誠，並且有勇氣付諸行動的人士，開始了「大學改革運動」、「教師人權運動」、「人本教育運動」、及「四一〇教育改造運動」，慈心華德福教育實驗學校，便是在此時空脈絡下來自民間希望的火花之一。其單純的出發只是想為孩子排除那根深蒂固「記憶性餵養」、「成就取向」的成長形態；它的企圖為的是要撞擊那不可動搖窄化豐富生命意涵的現有教育機制。Rudolf這段話「當每個人的靈魂映照出社群整體的樣貌，而社群活出每個靈魂的力量時，健康的社會就已成形」的啟示，指向的是社會個體與群體間關係轉化的必要性，在認識華德福教育實務規劃中可以讓在台灣成長的教育工作者重新認識促進「人類心靈精神成長」的教育本質，它包括：人與人之間的理解與溝通、人與土地自然整體的關懷，而一個朝向與自然和諧共存之教育環境是可預期的。

在真誠踏實地檢視過往時代脈動和歷史的軌跡，台灣教育改革路經歷了很長一段披荊斬棘的路徑，而這一段教育改革的道路，亦正是台灣社會對民主文化之深化與生根的追求。在長期主體性未能開展的前提下，自我賦權成為教育改革歷程的詮釋，賦權的哲學即是「希望」（hope）與「轉化」（transformation）；隨著社會進步民主開放，教育改革的翻轉企圖能與教育的本質對話。在歐洲1890-1914期間對於學校改革



的共識上，已逐漸建構出一個公開性的論點，提出改革應該是朝向個別化的，即是要重視個別孩子心理性的意義。並強烈要求學校在其組織上要相應變革。華德福教育學說亦正是在這股改革浪潮中回應現代教育危機和需求而發展成形。它透過「開展人類內在自由」的教育目標，期待實現一種真實人性的共同生活方式。其設校宗旨在於希望以「促發/促進性的教育學」（Padagogik der Foerderung）來取代公立學校以「篩選原則」為中心的垂直式教育體系。近十年來，教改的浪潮風起雲湧，自國外引渡而來的教育理論充斥整個教育現場。不同於教學法及規範策略的學習，華德福教育強調人本之「身心靈」平衡的健康發展，重視人生活與自然韻律和諧的流動，並以多元整合之藝術活動，如彩繪、形線畫、泥塑、蜜蠟、童話、戲劇、優律思美、節慶、音樂等等做為認識生命、開展創化自我的教育途徑。（摘引自創意教師行動研究案：葉子長出來，要紮多久的根—尋華德福教育（Waldorfpädagogik）在台灣行動的足跡。慈心華德福教育實驗國民小學。（2003，頁21）

起心動念

慈心華德福教育實驗國民小學於2002年八月正式進入香和社區，而慈心華德福的歷史卻走過了近十多年的路程，恰似深埋在地底的細根，慢慢地扎根與破土，像剪開自母親身上的臍帶，從實踐著幼教改革的慈心托兒所，來到現在公辦民營委辦模式的慈心華德福小學。這個蛻變轉化的故事要從十年前說起。

1991年慈心在德國斯圖佳特（Stuttgart）第一次遇見華德福教育（Waldorf Education），所見學校教師對待孩子的態度及彼此間所醞釀的和諧關係，深深地觸動我們，對該所學校運作模式產生深層的興趣。

1994～1995年期間在關懷台灣孩子受教成長環境的驅力下參與台灣研究基金會、四一〇教改聯盟教育改革行動，進而組成民間社團「慈心社教機構」並於1995年6月28日促辦「世界幼教趨勢與台灣本土經驗」研討會。會中透過來自英國Emerson College的Thomson John.B教授對華德福教育的內涵有了進一步的認識，並受到Thomson教授的支持與鼓勵，自始起心動念想讓這個『世界性的教育運動』能注入台灣的這塊土地。另一方面為長期所經營的慈心托兒所找一個穩健的兒童教育理論基礎，一個重視生命本質的教育哲思情懷。

這二十七年來，慈心托兒所歷經多次轉型及不斷尋覓不同的教學模式，期待革新教育品質，然始終落入不斷學習新型教材教法的教育迷失中，唯直到改革路上與華德福教育相遇時，教師和家長們始有生命主體與教育理想追求有直接交會的感動。從一草一木到親手織製的玩具、布偶、點心食物，歌唱、繪畫、書寫、扮演，藝術性的教育活動，重新從人生命與生活的型態開始出發，它重新喚起教育工作者過往異化疏離的教育經驗，並開始啟動對自我生命的重塑。教學的視域所見從「能力成就」移轉到生命與生命「人我關係間」的流轉，其中伴隨了心靈視域的學習與成長。

經過數次的國外參訪、短期華德福師訓課程、邀約完成人智學學院學業、華德福教師培訓的教師回國。1996年宜蘭慈心托兒所全體教師形成共識轉型向華德福教育的追求，脫離制式之讀寫算教學型態。更毅然放下本已漸形成特點的自然田園主題課程教學模式，從新認識華德福教育下的幼教思維與兒童發展觀點。陌生及質疑不僅來自家長，教師也在缺乏社會範本的情況下面臨教學信念的解構，由「學科能力培養」取向往「回歸重視幼兒自然嬉戲扮演本質」遷移，而教



材方面則由結構式的玩具、教具轉換為來自大自然的材料，實質上，在這樣的轉變中伴隨的是教師教學生涯內信任與不信任的內在兩難危機。同時該實驗性歷程的堅持正逆處在幼教生態商品化的浪潮中，幼兒園的學生數從268人逐年下降，最低點的時候，學生數降至50人。這個低谷的情境，在對華德福教育的肯認與實踐，卻醞發出堅強地意念朝向小學教育的可能。在國外歸國投入的教師、國內懷抱理想與投向學習的教師、深入理解參與的家長、國外協助指導的華德福教育學者與慈心幼兒園的創辦者日以夜繼的討論、研習，謹慎地思辨辦學的艱鉅任務與準備工作。

2000年教育基本法的通過，使得畢業孩子的家長與創校教師們有機會可以尋求政府的支援，並以「華德福教育教學實驗」申請非學校型態教育模式，使得十二年一貫的華德福教育體制落實在台灣有了向小學階段推進的可能性。此模式連續耕耘了三年的時間，挹注了大量的金錢與人力、物力的小學開辦投資，45個孩子學籍暫寄在願意支持的萬富國小，每學期每生高達六萬元的學雜費用。教師團隊持續不斷的職前師資培訓、在職教師研訓、每個月講師從英、紐、澳前來協助、赴澳洲短期參觀實習教學。慈心幼兒園的深刻蛻變孕育了現今小學教育團隊持續奮鬥的信念。

而在宜蘭同樣關懷教育議題的同伴鼓舞、教育審議委員會支持，宜蘭縣教育局依教育基本法第七條及國民教育法第四條規定，突破萬難於2000年1月9日頒布之「宜蘭縣屬國民小學委託私人辦理自治條例」，使得華德福教育小學機構化即成為可能。進而與家長一起建立人智哲學（Anthroposophy）的讀書會，並以互助會的

方式逐年累積基金，於2001年1月正式成立人智學教育基金會。

在歷經兩年多尋覓校地、規劃建校方案的多重困難後，於2002年4月正式獲得宜蘭縣公辦民營概念下政府委辦學校模式的機會，簽訂六年的契約，於8月底在宜蘭縣冬山鄉冬山國小香南分校設立「慈心華德福教育實驗國民小學」，展開小學階段教育實驗工作。班級數也從原來非學校形態教學實驗計畫時的三個班，擴充為六個班，以十二班的規模目標，逐年增班。

而這樣的心路歷程的感慨竟是取材於台灣過往四十年來，邁向現代化的路途中所失去的人與環境大地、自身文化的聯結。所見華德福教育所保存、珍視的歐洲文化資產遂召喚起心中對生命無限的「鄉愁」。在長期教育主體性未能開展的前提下，自我賦權成為教育改革歷程的詮釋，賦權的哲學即是「希望」（hope）與「轉化」（transformation）（馮朝霖，2001）。慈心華德福教育實驗學校自許是在此時空脈絡下來自民間力量的火花之一。有一個企圖為的是要撞擊那不可動搖窄化豐富生命意涵的現有教育機制。（摘引自慈心的歷史與華德福教育的相遇。張純淑、邱奕勸，2004。）

漸序開展

我們秉持委辦契約中立下的精神，期待所創建的「實驗學校」能在台灣教育改革浪潮中帶來教育場域中一種另類的範例。教師團隊中的成員多數皆已具有多年的教學經驗，在進入面對接受華德福教育模式之運用及轉化重新扎根的歷程中，才逐漸建構起現行學校運作的行政組織與課程教學機制¹。

建校三年多來，它的開展除了班級數從原來非學校形態教學實驗計畫時的三個班，

¹ 摘引自《扎根與蛻變》。（宜蘭：財團法人人智學教育基金會2004）頁30。



擴充至今已十二班300位學童，教師與工作人員共30位。學校新生的過程當然，也包括校園環境及設備的從無到逐漸充填。雖然學校圖像、組織運行、課程發展是在參照德國Rudolf Steiner所主張的教育理念與實務來建置；更重要的還是，我們這群參與者仍需依循此人類教育圖像反觀自身歷史社會文化中的資產，來為重建社會意識的學校圖像而努力。

學校於2002年團隊初初成型，在緊湊的日常課程之餘，各種例行事務的纏繞，備課、學生問題處理、家長的疑問，在與縣府的互動、華德福教育文獻讀書討論，行政會議、教師會議、教師研訓、課程計畫教學報告書撰寫及學生質性評量撰寫等種種壓力下，教師團隊成員仍排除個體經驗條件上的限制，集體在多次協商調適的歷程中達成了以解決建設問題導向，持續探索反思教育行動的共識。在這樣的意念支撐下，我們獲選連續兩年的教育部顧問創意教師行動研究案、亦連續兩年獲得教育部永續校園局部改善計畫。皇天不負苦心人，在短短兩年期間，也因有這些研究案、計畫案的進行更彰顯出新興學校組織求生存的意涵。具體而言，慈心在各種客觀條件不足，師資培訓困難、規模急遽擴張、委辦模式無前例可循、監督式頻

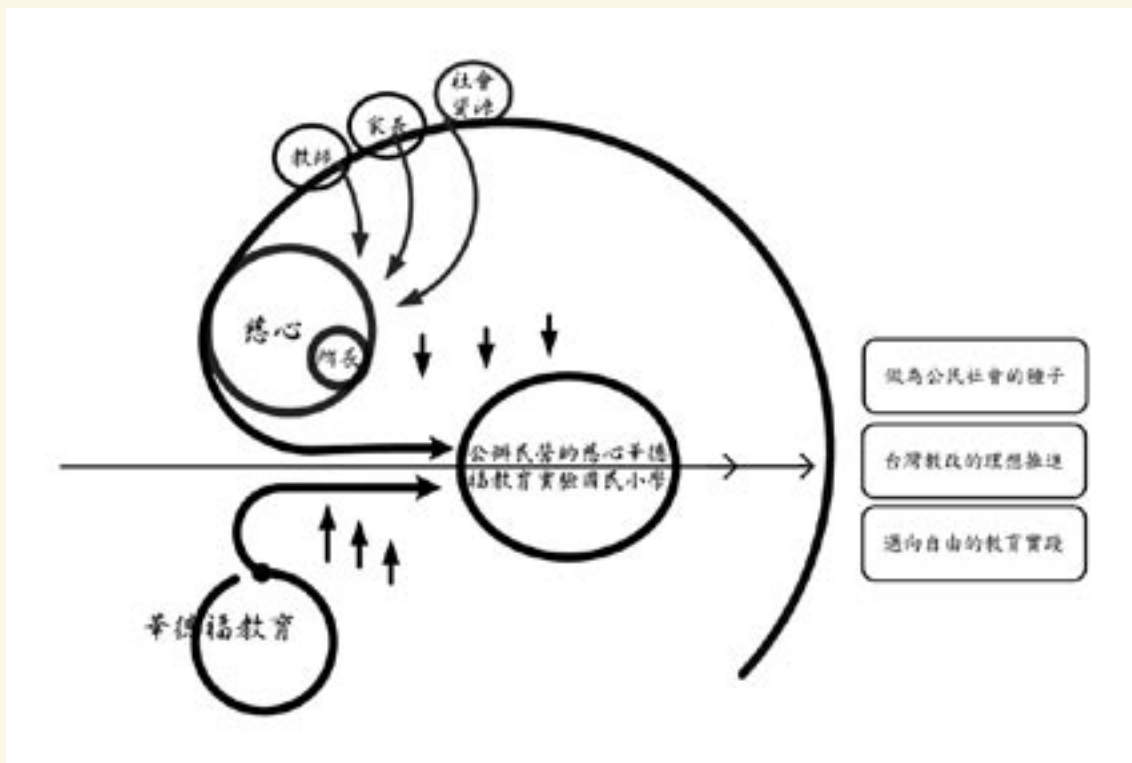
繁的評鑑制度以及創建的社會責任，皆促使慈心工作團隊必須以快速的凝聚力量來整合內部，並在專業的追尋下，加速工作成員的自我成長。（摘引自創意教師行動研究案：虛實間的對話與邂逅—華德福教育社群社會建置工程行動研究。慈心華德福教育實驗國民小學。2005，頁4）

學校為一生命體之有機發展歷程

（一）原初發展脈絡

從92年對行動研究意義與經驗尋問出發，從零星的線頭開始，為的是要尋找一個有意義的研究行動起點。

教師個體關切的命題雖然不盡相同，在敘說、討論、對話的過程中也漸漸凝聚出共同的取向，即華德福教育落實在台灣的課程究竟是怎樣的一個轉化過程？另外，從一所托兒所開始至今公辦民營小學學校，其中所累積下的生命經驗與歷史足跡脈絡，我們也欲藉此行動研究機會重新檢視，而有了圖一的脈絡雛形。藉由生命經驗訪談、口述歷史、檔案整理、焦點問題團體討論，逐漸湧現的是這個組織團隊相互收集、拼湊出投向教育教育專業追求中底層的生命原型（pattern）；一種發自本己（ownmost）的關懷。



圖一 原初發展脈絡

（二）委辦契約權責關係（見表一）

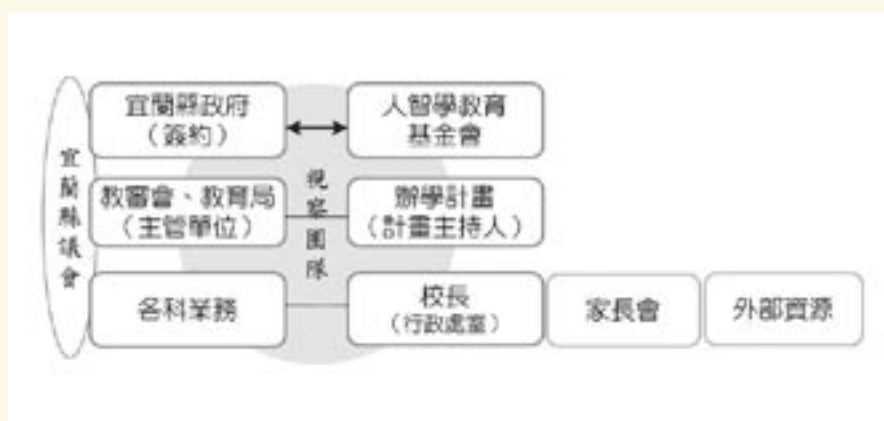
學校於2002年團隊初初成型，在緊湊的日常課程之餘，各種例行事務的纏繞，備課、學生問題處理、家長的疑問，在與縣府的互動、華德福教育文獻讀書討論，行政會議、教師會議、教師研訓、課程計畫教學報告書撰寫及學生質性評量撰寫等種種壓力下，教師團隊成員仍排除個體經驗條件上的限制，集體在多次協商調適的歷程中達成了以解決建設問題導向，持續探索反思教育行動的共識。在這樣的意念支撐下，我們獲選連續兩年的教育部顧問創意教師行動研究案、亦連續兩年獲得教育部永續校園局部改善計畫。皇天不負苦心人，在短短兩年期

間，也因有這些研究案、計畫案的進行更彰顯出新興學校組織求生存的意涵。具體而言，慈心在各種客觀條件不足，師資培訓困難、規模急遽擴張、委辦模式無前例可循、監督式頻繁的評鑑制度以及創建的社會責任，皆促使慈心工作團隊必須以快速的凝聚力量來整合內部，並在專業的追尋下，加速工作成員的自我成長。在台灣，以一所公辦民營經營的華德福小學，其組織結構在與縣府及人智學社群相依的脈絡下，其複雜的運作樣貌可參見圖二之校務運作外部關係的結構脈絡。（摘引自慈心小學創意教師行動研究案計畫書：虛實間的對話與邂逅—華德福教育社群社會建置工程行動研究，2004）。



表一 委辦契約權責關係

核心觀點	華德福教育華語文化詮釋課程研發
組織觀點	朝向社群發展式組織
權責歸屬	基金會董事會、計畫主持人、校長
決策管理	依〈校務運行施行準則〉由校長籌組校務小組、召集行政會議、教師會議、聯席會議
行政業務	應依契約及校務準則規定（分工、授權）



圖二 校務運作外部關係的結構脈絡

（三）校務運行

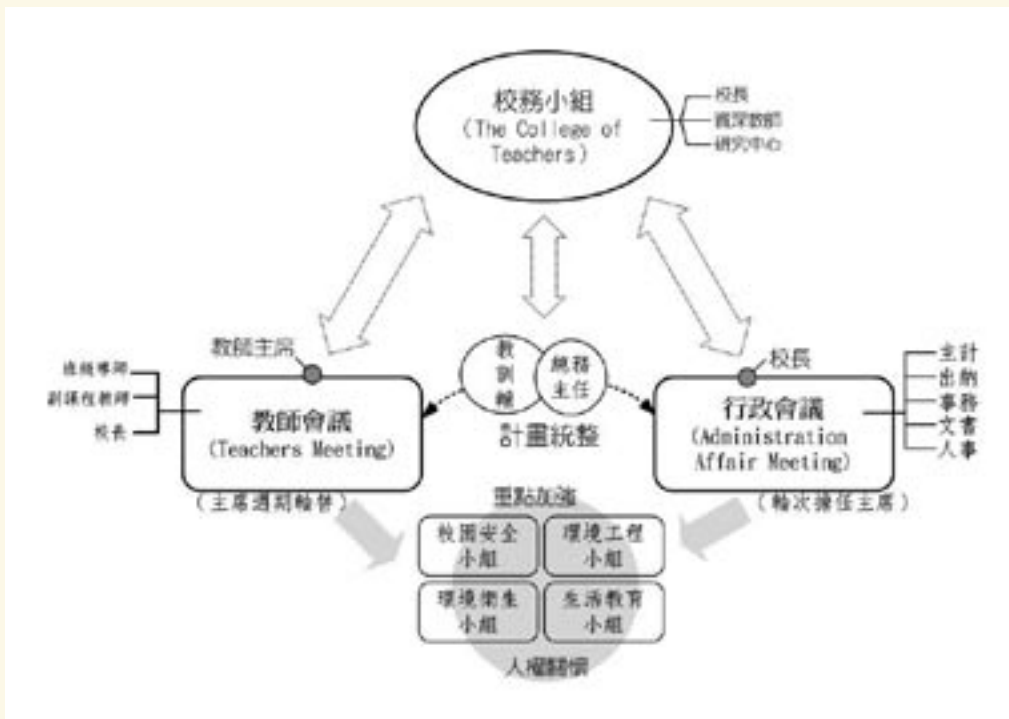
相等對應外在客觀條件，內部的運行管理亦自然形成組織變遷，而變遷的因素需考量團隊逐漸成熟的過程，而予型變的轉化過程，從圖三可見校務小組為組織核心，其成員是由校長及3-4位資深教師。此為91年初成立時的運行樣貌，近2/3的新加入成員。可說是由非學校型態實驗轉變為6班規模的組織雛形。運行的關鍵在於經由校務小組的思慮再流轉至行政主管、教師會議及行政會議（均每週一會）。透過會議與會議之間，學習討論文化、行政業務執行、協助個體認識團體、面對衝突逐步成長。

同時這亦是行動研究初初起步的階段，教師群共同參與研究的行動，推動團體敘說

自我生命的開展，根本上帶來了主體信念的闡述、價值的澄清與自我感受的表述。如此的歷程不只隱約啟動了個體教育問題意識的覺醒，同時無形中也帶來團隊間地聚合重組，可以說，團隊中個人內在的理解與表達，逐漸映照在團隊的聚集及前進的步調中。當學校組織及個人關係清晰的被團體與社群所「理解」後，那學校組織依循個體意向轉化的動力方才得以誕生，這樣的內容，是為慈心華德福實驗小學社會教育改革行動之行動理論立下基石。換句話說，我們認識到學校組織生命的運轉實仰賴組織成員的個體發展，教師們對學校教育專業承諾及認同的形成，將會是學校組織健全運作的根本。



(甲) 前期組織模式 (91年8月～93年6月)
(如圖三)



圖三 前期組織模式

(乙) 中期組織模式 (93年7月～94年8月)

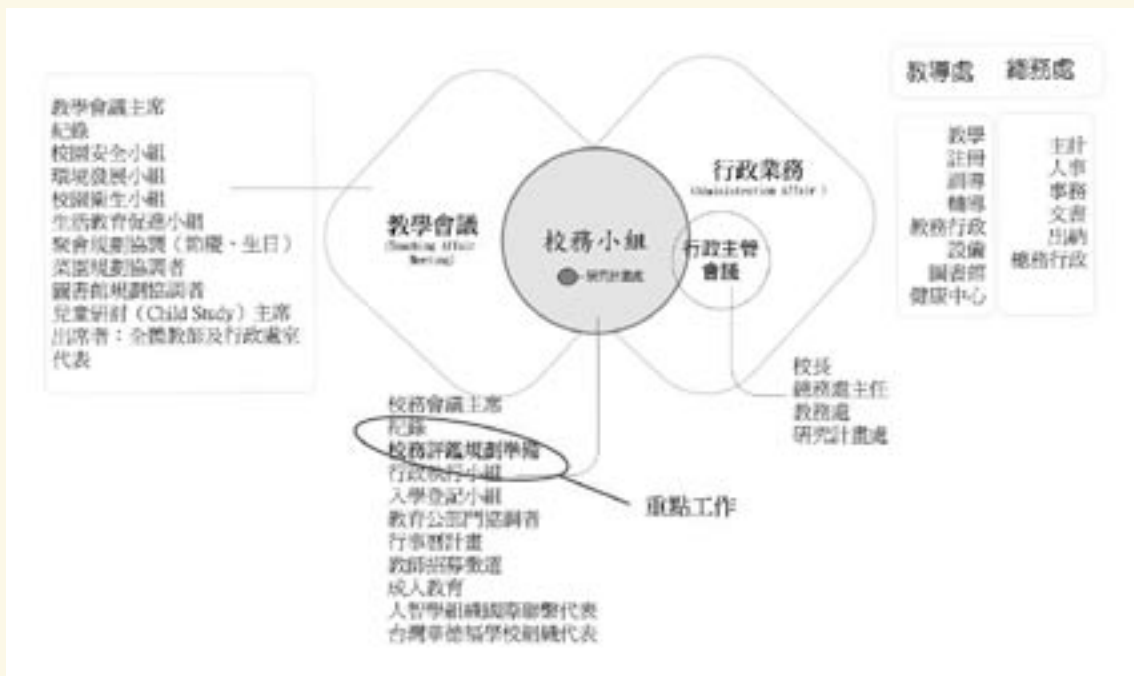
此階段班級數為八班，明顯的成熟可見於行政業務與教師教學信念間的磨合漸少，辦公室的移動同時也再度調整，團隊的氛圍漸漸沈穩。結束了每週一次的行政會議（維持每學期的聯席會議）。

教師會議經過暑假中重新藉由讀書會思考1919年華德福學校創校之初如何設計由教師群會議（Faculty Meeting）共同協力成為所有行政形式化的核心，一個團體如何共同發掘、研究不同的可能性在發展出適合特定學校特色和符合需求的組織架構。這永續、活躍積極的探索是所有教師會議的工作要素。然後產生了固定的會議準備者及主持人，每週一次的會議的工作包含課程發展、孩童

觀察及研究、工作報告、行事曆決議、讀書會、公共活動。進行中保持對會議非常實務的檢討：如何「做決定」、如何決定委派（delegation）、會議主持人的工作。

然而，由圖四可見這個階段也增加了每週行政主管會議，主要是針對94年中的校務評鑑開始做準備，先形塑了學校本位評鑑的基礎研究、規劃。然後展開和教育局的溝通會議，也對學校所有成員討論分析評鑑的核心意義及工作方向，分配工作，真實為學校發展預備累積形成性評鑑機制。

這些高密度且謹慎的會議工作與小組工作協助了學校在93年5～7月間，先後完成亞洲教師研習會（16國近120位）、校務評鑑、申辦中學通過三項嚴密而繁複的任務。



圖四 中期組織模式

（丙）近期組織模式（94年8月至今）：

◆「校長這個角色」

有一個議題在慈心華德福已經被團隊討論近兩年：「校長這個角色」。從華德福學校發展教師群會議（Faculty Meeting）和教師會（College）的角度思考。校長和主任無法真正取代一個活躍的教師團隊，甚至我們可以說擁有一個教學政策自主的教師群是華德福學校首當其衝的需求。一個很棒的問法：「我們要怎麼做才能讓充滿活力的精神元素在學校裡成長。」

矛盾衝突的另一個角度，慈心華德福是一所公辦民營委辦模式的學校，與公部門的關係、法定代表人的角色在台灣教育文化脈絡中幾乎是個無法撼動的命運。有意義的是，純淑校長不斷地邀約團隊一起思考這個議題。這便成為組織轉化中非常重要的命題。

◆籠罩在「社群」議題下的討論

94年暑假，行動研究的安排了一個焦點

團體討論，拋出「慈心教師群是團隊嗎？」、「團隊如何形成？」、「其團隊圖像為何？」這個聚會激盪出另一個關於College的讀書與討論。八月份Ben老師繼續協助團隊四次討論關於College的發展與準備。

◆關於 College（教師會議）

在司徒加特的第一所華德福學校，史代納鼓勵原來的教師核心透過肩負起新的工作新的方式來進入一種全新的工作模式。這樣的形式通常被稱為College of teachers。它是一個建立在關照彼此的靈性，有共識的工作下，經過教師有紀律的冥想練習，教師自身參與學校的風氣或存在（being）的覺知嘗試。

College的任務在於精神層面，這代表著需要認清靈性流入學校生活的各個層面。每一個行動影響學校的生命。它的確像學校組織的核心，就如同身體一樣，心臟不會取代所有器官的功能，而是去感受、協調「生命

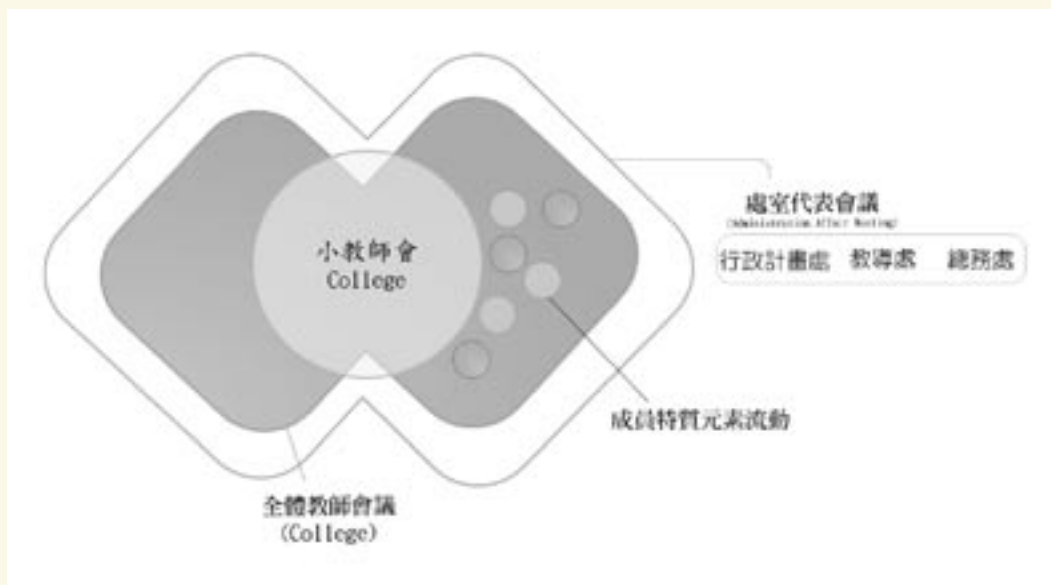


的互動」依其所需地流入每一個部位。創造一個新的團隊工作典範，College不是一般所謂的權力中心，卻要負起學校完全的責任。College必須願意去做決定，但是在程序、諮詢、溝通需如同心臟般去感受、協調學校生命的脈動。這樣需要創造一個保護的空間，讓孩子、班級、同事以及學校能夠在其中被理解及作用。實務責任包含確保孩子的需求被預見、課表與理解課程與教學品質，觀照學校孩子與教職員。具體可見的工作可能包含「學校發展」、「課程研發」、「教師聘用考核」、學校的處境與困難、教學會議議程準備與檢討。

經過儘可能每個人的表達與交換觀點，

再加上時間的因素。隨著新學年度的人事調整，組織的樣貌便如圖五，產生了小的College，而教師會議也開始更深地注入個人對於人智學的體悟及看待孩子與教師間緊密的關連。而如同上述的學校處境的務實環節，隨著成員特質的流動，負責行政事務的同仁在幾年的參與工作與學習中，同樣強化了整體教育思維的關照，也鼓勵非教師的同事開始進入師資養成的課程及協同教學。

在人智學啟迪下的校務運行，朝向含蓄親、師、生間更廣義的連結整體生命的關係，形塑社群的不同層面特質，如圖六。



圖五 近期組織模式



◆透過分析觀點更務實全面地看待學校所處的環境與追求

圖七是嘗試以Planetary Centered Design觀點分析，綜觀學校整體處境組織運行需能



圖六 三元圖

關照的真實外在與內在環節。而不同元素的特質仍須相互工作的聯繫。並嘗試以思考、情感、意志力於生命個體所需關照的不同層次，同樣地來看待學校整體，將之亦視為完整的有機生命。

而追求教師群會議（Faculty Meeting）朝向整體教師會（College）的過程中，交互不同層面特質的對話與溝通，或者更務實地從會議與工作中學習。而漸共同分擔學校領導責任的職權，學校組織的運轉中，它即是一個共同創造的歷程。

經過三年多的運作經驗，以及去年一整年的醞釀，透過無數次討論與對話，在2006年2月14日下午的研討會中，全校教師正式轉型朝向「教師治校」組織運作模式，嘗試以任務型態或議題取向的組織領導模式，取

代一般常見的行政職務領導模式。在這種運作模式中，每個成員在自己深入關注的議題之中，就是扮演校長的角色，並擔負起在該議題之中的校長責任。這是慈心團隊運作的一個里程碑。

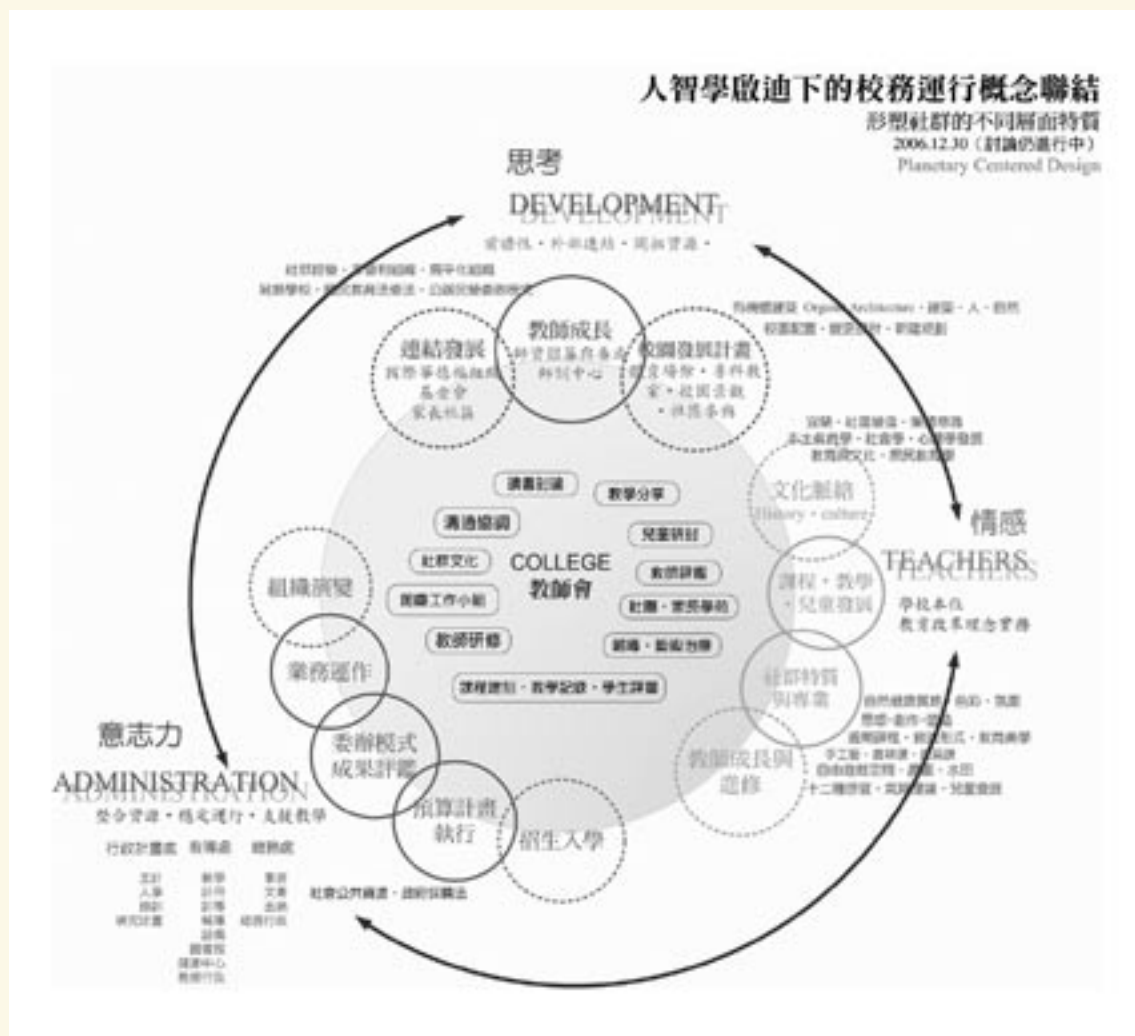
尋華德福教育在台灣行動的足跡中，我們實際體驗了一種對教育本質的溯源，一種對文化記憶的溯源。投入華德福教育工作，思維到既存教育中哲學與教育哲學的空缺，那是思空盼問的理解與探求、是對人類圖像與教育本質的省思、含存教育中的詮釋歷程與生命流轉。在藝術與美學的空乏中，認識藝術活動要作為生命開展及自我實現的重要媒介，這乃教育與學習真正的核心關懷。從語言與文化的奧義中追索藝術的面貌，教師角色展演自我生命並在教與學的過程中交感



互動，此乃存在教育田野中的教育美學。理解人智學中除了對人意義賦予人文精神科學的探求外，社群的存在，要彰顯就是愛，教育中愛的意義，一種人我關係的交流，是要能存在能帶來生命原始呼應的教育田野，而其間人我豐厚的交疊將澆灌孕育出一片助長生命成長的沃野。（摘引自【教育部顧問室

創造力教育中程計畫-第二波創意教師行動研究案結案論文發表：子長出來，要紮多久的根—尋華德福教育（Waldorfpädagogik）在台灣的足跡。】慈心華德福教育實驗國民小學，2003）

因此，追尋「能愛」與「富專業性」仍是我們的功課！



圖七 校務運作概念圖



專

論





主流與另類之間—— 人文國民中小學的專業教育實踐

楊文貴／宜蘭縣人文國小校長

游琇雯／宜蘭縣人文國小教師

壹、前言

另類一詞的英文是alternative一字，意指「另一種選擇的」。這個「另」字指的是在原有做法之外的其他可能。通常來說，這個「原有做法」就是大多數人採用的做法，習慣的做法，常用的做法，往往也就指的是主流的做法。「另類」是相應於「主流」而生，凡與主流不同者，即為另類。依據教育部（1998）國語辭典的解釋，「另類」一辭的意思是「主流、傳統以外的類別」。直接點明了另類相較於主流所具有「旁支」的意涵；相較於傳統有「創新」的意涵。

持平而論，不管是「另類」抑或「主流」這兩個詞都沒有價值上孰優孰劣、孰好孰壞的隱射。主流有其歷經考驗而存續的傳承價值在其中；而另類亦有其多元思維與創新價值在其中。因此，當我們觀看「另類學校教育」與「主流學校教育」的內涵時，也應該以更客觀的角度來看待它們各自展現的價值與意義，也或許會發現它們之間的界線不再那麼的涇渭分明了。

貳、主流學校與另類學校之間

政府引進民間力量參與國民中小學教育的經營，是民主國家教育發展的一種趨勢，所謂「公辦民營」（private management of public school）便是這一類嘗試的通稱。此種發展最早可溯及1991年，美國Minneapolis市一家名為另類教育公司（Educaion

Alternatives, Inc., EAI）的私人機構，接辦Miami Beach一所公立的小學為始。其發展至今也不過十四年的歷史，卻由於它的執行成效而在此刻的美國如火如荼地發展。美國的公辦民營學校理念之興起，係起因於對公立學校績效不滿的反動（吳清山、林天祐，2003）；然而台灣地區公辦民營學校的成立，則是出於教育自由化的理念，反對國家專擅公立學校教育而來。

國人重視教育絕不亞於任何先進國家，尤其執政當局更因為將國民教育視為責無旁貸的施政重點，以致於歷年來此類教育的興革，幾乎是由上而下的一條鞭制。所幸，解嚴之後，國內民主運動有了更大的空間，一九八〇年代台灣的自立救濟行動猛然增加（1983-87年間發生了一千五百餘件，資料引自薛曉華，1996），這是一種社會力的展現，挑戰政府必須在防衛與安全的功能之外，更要擔任社會公平與經濟公平的仲裁者。在這樣的背景之下，台灣教育的公平與公正性，也因而開始受到重視與討論。在這樣的思潮下，台灣若干想要給孩子們更自由發展的理念學校，等不及政府的立法，紛紛在法律的狹縫中成立，森林小學、種籽學苑、新竹雅歌小學等都是，這些學校以尊重及自主為出發點，讓教育自由化的理念落實，同時為了學籍與永續性，不斷地與政府溝通，企圖找到更合理合法的存在依據。它們的努力是深獲肯定的，它們成為正式學校的步履卻是蹣跚的。

宜蘭縣政府向來對縣內政策很有自己的



主張，覺得該做的事情就會去做，為保留住宜蘭的好山好水，便勇於抵抗六輕等會破壞環境的工廠到宜蘭設廠，並致力建設縣內觀光景點及疏導交通，成為台灣島上極具特色的縣治。內政上如此，教育上也是如此。隨著私人興學的時代潮流，立法院於民國八十八年修訂國民教育法，明列國民教育得由政府委託私人辦理，並將此等決策管理權下放到縣市政府。於是，在地方人士熱心奔走以及縣政府縣議會的支持下，宜蘭縣政府旋即於民國九十年一月九日公布「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」，隨後並將頭城國小拔雅分校與冬山國小香南分校，公開徵求民間參與。

辦教育一直是佛光山的志業，星雲大師的心願。佛光山文教基金會本於宗教精神，做入世的服務，力圖為體制內教育走出一片不一樣的天空。遂於民國九十年五月向宜蘭縣政府申請參與公辦民營頭城國小拔雅分校。經過正式程序的審議後，同年七月五日，宜蘭縣政府正式發函通知財團法人佛光山文教基金會取得頭城國小拔雅分校的辦學權。隔年七月十一日雙方簽定為期六年的「宜蘭縣頭城鎮人文國民小學校務委外辦理契約書」，正式將原拔雅分校的經營權委託給佛光山文教基金會辦理。宜蘭縣頭城鎮人文國民小學與同時成立的慈心華德福國民小學遂成為台灣地區公辦民營小學的濫觴¹（游琇雯，2005；楊文貴，2005a、2005b）。

如果我們將一般公立學校視為主流學校。那麼本校形式上與主流學校不同的部分，也就是所謂另類的部分在於，我們有佛光山文教基金會每年約莫兩百萬的經費補助可以靈活運用於學校設施與教學資源

的取得；由基金會聘任專業的正、副校長。其餘的基礎條件是與主流學校完全相同的，包括使用公有的土地、設施、經費、教育法令、人事制度、經費規定、課程綱要。更具體地說，本校有一到六年級十二個班的編制，二百五十九位孩子，由十八位正式教師，及利用不足額聘任結餘經費聘請之助理教師，另有五位實習老師共同規劃與執行全校課程。我們有十二間教室，七間專科教室，與室外運動場地。我們實行的課程也是九年一貫課程。

參、另類教育與主流教育之間

至於教育實踐方法上，人文國民中小學實踐的教育是主流的抑或另類的？且留給看倌您來定奪……

且從最上位的學校理念來看。常有前來人文國民中小學參觀的來賓如此詢問：「請問貴校的理念是什麼？」我們通常這麼回答：「人文國民中小學不是理念學校，教育理念很早以前就被別人談完了。人文國小它不是一個理念學校，它不強調理念，或說很特別的理念。」為什麼這麼說呢？若廣義地來看理念的意義的話，所有的學校經營都有它的理念。甚至我們可以說，過去的主流教育理念是發展學生智育，讓學生考出好成績，升上好學校，而他們所做也的確切合這個目標。但，若從狹義的角度來看理念的話，那個理念是指一種教育理論、教育學派或特定的教育思維，像與人文國民中小學一起成立的慈心華德福中小學，他們遵循的就是德國華德福（Waldorf Education）教育系統的精神與制度（財團法人人智學教育基金會，2004）。因此，從狹義的角度來看，

¹ 同年成立的另一所公辦民營小學為新竹縣的大坪國小，唯其所依據的地方方法源為「新竹縣國民中小學委託私人辦理試辦計畫」而非正式的自治條例。



人文國民中小學不是一所理念學校，因為我們沒有獨尊的學派、理論作為規臬。但從廣義的角度來省思，我們的理念是實踐教育的本質—因材施教、適性教育。這個觀點孔老夫子說過；佛陀在兩千五百年也說過；當代的Gamer所提的多元智能理論也是這個意涵。

人文國民中小學強調的不是特定的理念，我們強調的是先回到教育的本質，然後以專業技術加以落實的學校。於是我們站在主流教育的基礎上，更徹底地實施，在主流教育體制內落實我們的專業教育，依照定義，它似乎就是另類的教育方法。

肆、回歸教育本質，以專業技術落實的實例

時間是春假開始的第一個星期一，夜晚九點五十五分，地點在礁溪的一家義大利餐館。這坐了三小時最後的一桌客人終於準備離開……

「正好我們都是六年級的老師，我們剛剛實在應該一起討論六年級的事的。」剛從聯絡簿話題抽出的她，硬是插入身旁正談論著數學領域課程的兩人話題中。

「妳們家六年級的狀況如何？」看來上面那句話不是今晚的結尾詞，而是新話題的開始。

「我們家²一共有六個六年級，辰衛³他……」

一行四人繼續站在黑漆漆的餐廳店門

口，談了近一個小時。決議就今晚的分享，明天召集所有六年級老師和校長談一談。

隔天上午十點三十分在校長室臨時召集的六年級導師會議已經開始了。

「這一群六年級的孩子對同儕的需求非常殷切，他們很愛在一起，在一起就聊個不停，而且要求要全員在一起，一個不能少。」

「我們發現這個想法是來自一個地下意見領袖，他在老師面前是沉靜的，但他私底下的意見，對男女同儕都有影響力。有一次，……」

「嗯！上一次，我們家在準備綠博週⁴活動時……」

「很好，你們能注意到有地下意見領袖。這個部分顯然他必須被引導到比較正向積極的思維上。我先把SDL⁵家的定位說明一下。SDL是自我導向學習的意思，所以只要他有一個明確熱衷的興趣，能夠自我安排並認真執行的，或需要個人空間的，都可以納入為SDL家族。你們看看六年級裏頭有哪些人可以放進來。」校長提出他對這學期分家族的構想。

「我們家的彥雄、嘉昀都可以。」

「我們家的靜如可以，她上次做……」

「另外，我覺得道成可以放在你們家，因為他很喜歡運動。曉蘭可以給我，我跟她互動還不錯。」

「好啊，好啊！我覺得藝詠可以和哲泉放在一起，他們這學期一起研究甲蟲，非常投入。」

² 「家」是「家族」的簡稱，在人文國民中小學我們以「家族」取代「班級」的概念。請參見下節對「混齡興趣家族制」的介紹。

³ 本文所列學生姓名均係化名。

⁴ 綠色博覽會是宜蘭縣政府每年春天假蘇澳鎮武荖坑舉辦的大型生態博覽會，目的在引發民眾對珍惜地球資源、愛護環境與關懷生命的堅持（詳情請參見<http://igreen.e-land.gov.tw>）。人文國民中小學為善用位處宜蘭縣之利，每天均帶領學生前往並進行深度探索。九十五年度，以一整周的規劃，讓學生盡情地浸淫在綠色博覽會的薰陶中。

⁵ 意指self-directed learning。



「奕軒這學期很沉悶，有沒有人知道為什麼？」

「我上次聽有偉說……」

「可以考慮把他跟有偉放在一起，讓有偉引導他。我覺得有偉這方面還不錯。」

六年級三十八個孩子，在六位師長的討論下，依興趣、優勢智能、同儕關係、師生互動，有了階段性最適切的家族歸屬。

這是本校教師做到「全校教師照顧全校孩子」的一個展現。為什麼本校教師能夠表現出充分了解孩子、妥適安置孩子的專業技術呢？除了本校老師特質即具有對孩子發自真心的關懷之外，還需要本校制度上的配合。

伍、另類教育走入主流學校

本校在制度上有效地幫助了教師施展出專業的技術，包括以下數端。

一、混齡興趣家族制

如同主流學校的三十人左右一班的班級制，各班級有導師及一年二班或三年甲班的代號。人文國民中小學也有，只不過我們做了一些調整，讓班級發揮更多的情意教育功能。

首先，我們讓班級有家的感覺，我們稱它為「家族」。家族內成員應該要互相照顧，而不是互相競爭，因此我們也讓家族內的成員有大有小，我們將不同年齡的孩子放在一起，讓他們在自然而然的環境中互相尊重、互相照顧、互相學習、互相關懷。

其次，家族有其傳統或使命，因此我們讓家族各有特色，配合家族老師的專長、興趣來規劃該家族該學期要發展的主題。家族內的成員因為有了這個共同目標或興趣而凝聚起來，往正向的學習習慣發展。取代流水編號式的班級代號。我們為家族取一個識別名稱，如哥倫布家，家族目標在帶領孩子勇於向外探索；生活家，期望培養孩子成為享受生活，樂在生活的生大師；文學家，目

的在引導孩子發現文學的樂趣；運動家，讓孩子們在老師的帶領下養成正確的運動習慣與合作的能力……等等。

每一個家族的導師有兩位，除了可以安置實習教師或助理教師，培養二部師資的能力之外。更重要的目的在於妥善的照顧好每一個孩子。各班級中難免發生一些特殊狀況，必須進行立即的處理。此時若老師前去處理這個個別狀況，其它的孩子勢必就乏人照顧；若老師忽視該特殊狀況，留下照顧原班級，則讓特殊狀況便失去了被即時／及時照應的時機。因此，我們有兩位導師，可以互相支援，彼此配合、交流意見。

二、領域協同教學

過去主流學校裏有國語、數學、社會、自然、體育等分科的教學在固定的班級中實施。九年一貫課程推行之後，主流學校逐步依學年推出主題統整課程。人文國民中小學也有，不同的是我們實施得更徹底，我們以全校為單位一起進行主題統整的規劃。

當代Gardner的多元智能理論已經普遍受到各界認同，我們也認同這樣的理論，並據以用來為全校孩子規劃領域課程。除一年級獨立運作「主題統整角落課程」（宜蘭縣人文國民小學，2005）外，我們將全校教師依其專長分為英數領域教師群及語文領域教師群兩大族群，各有七、八位教師，自然與社會領域融入語文領域一起運作，健體與藝術等領域課程則由下午社團來實施。顧及基礎能力的落差，我們將全校的孩子分成低年段—含一、二、三年級，及高年段—含四、五、六年級，兩大年段來實施課程。兩大群孩子與兩大群老師的配合就是我們領域課程運作的基礎。

每個孩子在不同領域的智能表現是不同的，各領域群的老師依據他們對孩子的瞭解，配合學期課程目標，將所有該年段孩子分到同質或異質的課程小組去，交由全體領



域教師共同進行協同教學。舉例來說，高年段語文領域就是將全校一百三十多個高年級的孩子分為六個組交給八個老師進行協同教學。因此，孩子在不同課程會遇見不同的同儕與不同的教師，老師們有機會認識到更多的孩子，並觀察到更多面向的孩子表現。

三、教學成長會議

上述兩軌的課程運作，構成了本校「雙軌動態學習組織」⁶（宜蘭縣人文國民小學，2004）的課程。但這兩軌要能發揮「全校教師照顧全校孩子」的功能，還得靠教學成長會議的舉行，才得以竟其功。

主流學校有全校會議，進行全校性事務的宣達或報告。人文國民中小學每週也舉行全校會議，但庶務性的報告至多十分鐘，我們將精力花在學校階段性發展任務的溝通，個別孩子行為問題的因應方式討論，著重的是動力的凝結、經驗的分享與專業能力的成長。每一次的會議，總會讓老師們找到問題的解答，重新充滿電，抓穩方向再出發。

我們每週也召開領域會議，除了分工的目的外，我們更重視合作的效能。各組的老師將孩子在組內的反應帶回領域中與所有老師分享，一方面作為彼此提供建言的依據、一方面作為老師規劃與調整組內課程的參考、一方面增加家族老師對孩子的了解、一方面也提供動態調整孩子組別的資訊。

四、團隊精神標竿

主流學校都設有校訓，並書寫在學校最醒目的地方，期望孩子們有一天做到。人文國民中小學也有，但分成對老師與對孩子兩部分，而且不寫在牆上，是放在口邊彼此提醒。

配合國小學童「具體運思」的發展階段，我們給予孩子是很具體化、行為化的提醒—「輕聲緩步」⁷。從字面上的了解，孩子就知道自己可以怎麼做，不必說明，不必闡釋，不必進一步舉例。藉由做到此行為的留意，我們期望他們能夠建立穩健的性格，並學會在群體生活中關注到他人的權益。

教師們為什麼願意與人分享自己的經驗，不怕顯露自己的弱處呢？因為本校團隊有一句精神標竿，鼓勵著大家放大心胸，精益求精。這句話是孔夫子說的：「友直、友諒、友多聞」。團隊的成員要能夠有有話直話的勇氣、容納建言的肚量，以及追求成長的意圖，這樣的團隊才能夠彼此開誠佈公、沒有隔閡、沒有猜忌、彼此信任、彼此提攜、團結一致、共同成長。

五、檢定制度

主流學校以定期集體考試作為學生成就的檢核機制，九年一貫課程提出之後，再以實作評量、檔案評量等多元評量方式作為輔助。本校也必須對學生的學習成就進行檢核才能確知教學成效，但我們是以發表、報告、實作、檔案等多元評量為主要檢核方式，再輔以檢定考試來了解學生在體制內的學力水準。

考試向來是殘酷且令學生深感壓力的，但又不能無視其必要性。於是，我們保留它存在的價值，並調整實施的方式，來尊重個別學習速度上的差異，並規避集體考試對學生造成過度的壓力。各領域的教師們為國語、數學、英語領域各訂定了一套含括國小階段一到六年級所有程度與面向的試題，由學生自主決定各領域的考試時間及進度，自

⁶ 雙軌係指家族課程與領域課程兩軌，動態意指因應學生的學習狀況彈性與動態地調整其分組的方式，此共同構成本校成為一學習組織。

⁷ 由於學校係屬一開放教室配置，大家共處一個室內空間，勢須尊重他人使用空間的權力，保持合宜不影響他人的音量。故提出此規範，要孩子在室內不奔跑，不喧嘩，念茲在茲，彼此提醒。



行應試。有了這套學生自主檢定系統，老師也因此能夠放全部的心力在提升課程規劃的活潑、多元、適性上，不再被進度拖著跑，不再因不使用教科書而心慌。

六、博物館化的校園佈置

主流學校都有教室內的前、後、側邊可供班級進行佈置，並舉行教室佈置比賽，以激發創意。本校則是將教室佈置納入校園整體的規劃中，讓老師在這個部分的精力省下來，改用在課程規劃或學生輔導上。教室內的佈告欄，就用來展示學生平日的作品，其餘的部分，都與學校博物館化的規劃配合。讓校園內處處充滿豐富的學習刺激、親手操作的佈置，以及開放閱讀的空間。

本校目前已建置完成的博物館與校園佈置有無盡藏圖書館、湧泉水生池、繽紛水族館、雙語生活館、數學探索館、科學活水源、社會采風館、人文藝廊、樂音律動館、塗鴉牆、室內沙坑、幼小銜接角落教室、桌球教育、舞蹈教室、國樂教室、校長室益智角、文史藝術天井、樓梯音樂角、中間走廊沙發區、外走廊咖啡座椅區等等，豐富的設施、多元的刺激，再配合開放的制度，學生們連下課都在學習。

陸、主流學校實踐另類教育

參考書目

吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書。臺北市：五南。

財團法人人智學教育基金會（2004）。扎根與蛻變—尋華德福教育在台灣行動的足跡。宜蘭縣：作者。

教育部（1998）。國語辭典。民國95年4月28日，取自教育部網站：<http://140.111.34.46/cgi-bin/dict/GetContent.cgi?Database=dict&DocNum=55147&GraphicWord=yes&QueryString=另類>

游琇雯（2005）。宜蘭縣公辦民營人文國小創新經營之個案研究。台北市立教育大學未出版之碩士論文。

楊文貴（2004）。以雙軌動態學習組織為課程核心的創意學校。九十四年度教育部顧問室「創意教師行動研究」計畫申請書。未出版之原始資料。

楊文貴（2005a）。幼小銜接創意教學的可能途徑 人文國小一年級準博物館化「角落課程」之研

在公立學校系統我們也看到不少非常認真的校長，非常積極的校長。我們也看到非常投入的主任，非常用心的主任。我們也看到幾乎是犧牲小我，付出很多的老師。他們都企圖在主流學校中實踐更優質的教育，依前言的劃分，即所謂另類的教育，但卻是倍極辛苦的。因為，很可惜的部分在於，一般公立學校這校長、主任、老師三方面不太容易兜在一起，形成實踐上的共識，所以即使有部分的老師、部分的主任或者是部分的校長是這麼地投入啊，那不太容易看到集體的效果，這是公立學校它的一個限制。但是不能一竿子打到底說公立學校的老師都沒有要試圖有所作為。而人文國民中小學比較幸運的是，姑不論它是公立，或者是公辦民營；且不說它是另類，或者是非另類啊，我們是從校長、主任至老師三者都是非常積極、認真、投入、用心、犧牲、奉獻的，這三者合一是本校相較於主流學校教育極其難得的一個情境。

期待所有的學校，主流學校與另類學校，都能回歸教育的本質，落實教育專業技術，每一個教育實踐者就成為教育家，享受教育過程中情感的投入、成長的喜悅，一起來照顧好每一個孩子！



究。九十四年度教育部行動研究計畫書。未出版之原始資料。

楊文貴（2005b）。全國首設「公辦民營」小學的宜蘭經驗之一—人文國小辦學策略簡介。現代教育論壇在蘭陽研討會手冊（頁23-25）。民94年5月18日。國立教育資料館主辦。宜蘭縣教師研習中心、宜蘭縣立吳沙國中承辦。

楊文貴（2005c）。被「公立」困住的「公辦民營」小學—人文國小辦學經驗簡介。國立台北教育大學文教法律研究所創所紀念特刊。頁141-145。

薛曉華（1996）。台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。臺北市：前衛。



專

論





走出另類一道禾的教育思索

曾國俊／台中（新竹）道禾實驗小學・幼兒園創辦人暨執行長

一

當政府與民間意識到，目前的教育與學習文化必須進行變革，有心人士便紛紛開始尋求新的教育典範，嘗試建構新的學習型態，在這樣的趨勢中，我們感受到一股自由的、自主的、多元的空氣，瀰漫在台灣的教育相關場域中。

這股令人振奮的氣息中，包含著各種理性的思緒。於是，主張自決、授權、與多元的教育實驗聲浪，以無比的行動力大步邁開，隨之而來的，則是對於教學成效、教育責任、學習持續性等問題的質疑。

然而，將實驗教育稱為「另類教育」，實質上已經把實驗教育視為一種邊緣化的教育思考，如此一來，就無法避免所謂「奇特」、「脫離主流」、「標新立異」、「離經叛道」、「多元異質性」或「自由、理念、自主、獨立、開放、非體制學校」等標籤，淪為一種形容詞或名詞上的爭辯。因此，在開始討論道禾對教育的思索之前，必須先走出「另類」的侷限，回到教育，討論教育應該面對的問題。

道禾相信，立基於自然與自主的心，是一切的精神，一切的本質，更是自由的思想與獨立的精神彰顯，真實的教育應該是平實而具有普遍性的，才能讓教育的思考與討論返樸歸真，讓教育工作者真誠面對教育的本質，從而讓學習者能夠自我實現。

二

自清末以來，在列強環伺、幾近亡國的背景之下，為了救亡圖存，讓中國具備與列強競爭的能力，西學大量引進，尤其是教育的西化，更成為當時中國富強希望之所寄。

長久以來我們所習以為常的傳統教育，在歷史的過程中接觸了現代化的（或全球化的）教育思潮，推動教育西化的個人或群體，或早或晚、不由自主的步入了義無反顧的單線路程；從一成不變、頑固不通的「過去」，直線單向的進入合理而進步的「國際化」或「西方現代」教育浪潮中，如同一種歷史的宿命。

傳統的教育思維與模式，就變成僵化、腐朽、一成不變、揮之不去的深刻桎梏，其中最嚴重的，莫過於科舉制度的流弊，至今仍然影響著中國人面對考試的心態。

對照這段歷史，再觀照我國教育制度的演變，從當年進步的新教育以至於如今在邊緣逐漸建立灘頭堡的另類教育思潮，教育工作者不得不深思：近現代西方的「強大」，使得西方的思想文化與生活方式成為衡量舉世人類「進步」的度量衡，大家卯足全力向西方學習，似乎歷史的未來都已經被西方人所掌握，但，事實真是如此嗎？歷史真的「應該」如此發展嗎？

當我們隨著潮流邁向「現代化」的同時，傳統的文化仍然影響著我們的生活，傳統的節日依然引導我們的生活節奏，傳統的中醫還是能夠贏得我們的信賴，傳統的信仰始終影響我們的價值觀，而傳統的經典即使被胡適丟進廁所，終歸還是被這群知識份子偷偷撿了出來。這塊土地上旺盛的生命力，以及常民生活的智慧與經驗，更值得我們認真看待。

二十世紀末以來，歐美教育現場變化多端，同樣存在著教改的呼聲：十九世紀下半葉到二十世紀初的制式學堂，加工廠式的教



育，讓廣大貧困的兒童有機會進入學校，接受愛國新民教育，成為國家社會有用的人才；然而，早在1870年代起，在義大利的鄉野之中，追求純樸鄉里、樂於扶助貧困學障兒童的蒙特梭利與悠遊天地、親近自然的福祿貝爾等有識之士，已經掀起一波對西方制式教育的質疑與反思。

三

此時此刻，回溯檢視中國的文化歷程，對於現今普遍以西方教育為主流的正反論述，應該可以提供切磋對話的基礎。

百年來，全球教育變革繁雜，不約而同地在理論或實踐上要求大家看清近代體制教育對兒童、教師、與學校之束縛，對人性之壓抑。當西方對教育深刻反省的同時，來自東方的思維，包括儒、釋、道家對教育所揭示的概念，對人性、自然、與人生發展的另一種執著，彷彿打開了一扇大門，讓西方人無限憧憬。

盧梭、史賓塞、蒙特梭利、福祿貝爾等偉大的教育家與後繼者，為主張人本、適性、自主等價值提供了豐富厚實的理論基礎與實踐之道，有志於教育的工作者，盡可以從歷史的文獻、以及無數的研究論文中尋找各種可能出路，嘗試各類教育實驗。

能夠從這些教育典範中取經學習，或許就可以避免近代西方教育發展的弊病，解決部分台灣所面對的教育問題，發展出相當可行的教育型態。

除了向西方取經借鏡，道禾更希望在教育實踐上能以中國的歷史文化中的哲思與美學為基礎，找到一個面對教育的思考原點，提出中國人的現代教育觀點，進而與西方教育理論對話、互參。

四

道禾由幼稚園起步，創校剛滿十週年，一路走來，臨深履薄，誠惶誠恐。五年前，邀請40多位學者專家，其中涵蓋哲學、

人文、藝術、自然等教育專業工作者，組成課程暨教學研究發展委員會，著手為道禾幼稚園的畢業生籌設「道禾實驗小學」。

道禾實小於二年前開始招生，現有台中、新竹兩校，每校各六班，每班編制25名以下兒童，採雙導師協同教學。行政獨立於教學，而以支援教學為主要工作；成立教師成長組織，自編教材、課程，家長則以志工組織型態，參與建校與校務推動。

道禾希望形塑一所成長型的生態校園，學校就是一個村落，校內都設有學習農場。校園的生活與學習，依循大自然四季、二十四節氣的時序，將人文、藝術、自然融入生活之中。

今年台中校六年級即將有7位畢業生，因此於去年開始籌設國中部，預計今年九月開設國中一年級，初期設置一個班。

五

道禾對於教育的思索，並不是服膺某人、某特定理論的權威架構，而是在努力耕耘實踐的過程中，同時嘗試藉由一個具體的教育模型，作為道禾每位成員共同討論的基礎。這只是一個激發討論的起點。

六

「生命主體與全人發展教育」是道禾實驗學校課程設計的二條主軸，目的在啟發道禾實驗學校全體師生能夠覺知生命、體驗自然，並能知行合一。並融入道禾七個領域之課程設計，以統整、學習、實踐生命，由此自然形塑學校之教育願景，引導學生自然實現與之個人人格特質自然發展。

「生命主體與全人發展教育」理念的實踐，除融入各領域課程的設計以協助學生貼近生命與進行文化傳承之外，亦經由「全人發展教育」（生命教育、身心健康教育、團體輔導活動）加以實施，更透過全校性日常生活作息的食、衣、住、行，與晴耕雨讀（晨動、晨誦、晨耕）、午后散步、人文茶



道、思與言（導師時間）、登山學、世界公民日等活動，以及結合自然時序的藝術與人文活動（春社慶典、夏日茶宴、秋社慶典、冬日茶賞、工作成果呈現日、村慶），以使全校師生甚至學生家長能進入道禾實驗學校所提供之生命性、脈絡性與整體性的生命教育氛圍與禮樂生活情境，以期能協助學生在道禾實驗學校的學習生涯中以覺知生命、體驗自然、知行合一、全人發展、運用所學以立定一生做人做事的基礎。

「生命主體與全人發展教育」之教育目標在實踐道禾實驗學校之六項教育宗旨：立基天賦主體、傳承學術經典、面對人格教育、調適多元社會、創生創新並重與反省批判精神，期望透過多元的教育形式與方法，以培養一個具有覺知、體驗、省思、統整與實踐能力的人，使其能統整「文學」、「數學」、「自然」、「人文社會」、「藝術」與「東方體健」等學習領域之所學，透過體驗與省思活動，以覺知生命、建立起其個人生命之主體性，而能志於道、據於德、依於仁、游於藝，知行合一，將所學實踐於日常生活之上，而能達成認肯生命主體與促進全人發展的教育目標。

生命主體與全人發展之意涵

道禾「生命主體教育與全人發展教育」所謂之生命主體，係指天賦的人格主體及其實踐的範疇。

全人發展的意涵，則包含了全人與發展兩個向度，一是由人的靈、身、心等各種生命經驗所構成之全人生命活動層面向度；一是由出生到死亡的全人生命發展歷程向度。

前者的教育理論基礎在於生命哲學；後者的關心焦點可由生涯發展的觀點出發，教育的理論基礎在於發展理論。因此，道禾「生命主體與全人發展教育」是具有生命性、脈絡性與整體性的教育，是全面的教育，生涯的教育，更是生命的教育。

道禾的「生命主體與全人發展教育」生命哲學觀點，結合發展理論與諮商輔導的理論基礎，並參考生命層面與價值取向模型，作為理論架構。

生命實相觀點

生命實相的觀點，即天賦的人格主體及其實踐的五個範疇－「心、台、主、體、位」。所謂的「心、台、主、體、位」之內涵，心指的是人為的情緒與思想活動；台指的是社會角色與人際互動；主指的是自明的覺知；體指的是大自然的存在與人的天性，位指的是自我選擇的行動。應用於教育工作上的原則有六：立基天賦主體、傳承學術經典、面對人格教育、調適多元社會、創生創新並重與反省批判精神，此即為道禾實驗學校的教育宗旨，為實踐此等教育宗旨，道禾實驗學校將透過多元的教育形式來加以實施。

十大生命層面與價值取向模型之課程內涵

生命存在的議題與價值取向包括：（一）身體活動層面；（二）心理活動層面；（三）政治社會（人際社群）層面；（四）歷史文化層面；（五）知性探索層面；（六）美感經驗層面；（七）人倫道德層面；（八）實存主體層面；（九）終極關懷層面；（十）終極真實層面等。

發展理論之課程設計架構

「生命主體與全人發展教育」設計的另一理論核心即是發展理論，課程之設計在發展理論的基礎上應考慮六大因素：

- （一）學生的身心發展需求與如何促成學生順利的發展。
- （二）課程的具體目標：「生命主體與全人發展教育」在課程目標上應考慮到三大向度，生活向度、學習向度與生涯向度，每一向度均有其向度具體目標（Paisley & Hubbard, 1994）。
- （三）團體動力：團體動力在設計與實施「生命主體與全人發展教育」之教學



方案上是不可或缺的考慮，團體動力包含4個系統（夏林清，1994）：

- 1.個人系統（成員原本的個人特質）；
- 2.成員系統（成員在團體中的表現特質）；
- 3.團體系統（團體中成員的互動型態）；
- 4.團體做為一整體的系統（團體所表現出的整體特質）。

上述的四個系統是互相重疊的，在「生命主體與全人發展教育」的課程設計中，對所要實施的對象－學生團體的團體動力觀察與了解十分必要，在課程設計上應考慮在四個系統層次上的互動狀況與影響效果。

（四）課程主題的相關理論：在設計特定主題的「生命主體教育與全人發展教育」教學方案時，考慮特定主題的相關理論是設計是否周延與成效是否顯著的關鍵，特定問題有特定的協助策略，方能切中需要。

（五）文化、地域或環境性因素，包括：

- 1.地理環境因素；
- 2.社會文化因素；
- 3.學校需求性評估等三項因素。

（六）社會變遷的考慮：

- 1.流行文化的衝擊；
- 2.社會問題之衍生影響；
- 3.生活型態與價值觀的轉變；
- 4.大眾媒體與消費行為在校園中產生的互動影響。

上述發展理論之課程設計架構有助於道禾進行教學活動時之設計參考，以落實「生命主體教育與全人發展教育」的教育理念。

辦學特色

- （一）以東方哲思、教育美學、教學創新、形塑全領域、成長型生態學習村。
- （二）大隱隱於市、小校小班制、村落型態，依時序、節令慶典而生活體驗

與工作。

- （三）雙導師協同教學、成立教師成長組織、自編教材、課程與活動。
- （四）整合社會資源，以基金會引領學習村發展。
- （五）藝術家駐村，專任藝術教師結合音樂、藝術、戲劇、美學各類工坊，以藝術村落發展人文素養之境教氛圍。
- （六）四種學程並進：生活學程，必修學程、選修學程、自主學程。
- （七）混齡、分齡雙軌學習制。
- （八）學制、環境、師資、學程無界線同步幼小銜接。
- （九）每週三全校山水日（道禾登山學）（小六今年畢業於玉山），一年一座山，一年一條河，結合生態學、地理誌。
- （十）成立道禾師塾，發展東方課程及教師進修與精神性場所。
- （十一）自行研製適合於東方兒童及青少年之教學設備。（東方意境之建築空間、手工課、桌椅櫃、教具等）
- （十二）融於生活之人文茶道、結合藝文欣賞與禮樂境教。
- （十三）以晨頌、晨耕、晨動、靜坐如呼吸般節奏、轉換於動靜之中。
- （十四）人文素養與人文知識均衡發展之質的評量，以報告撰寫、個別家長面談取代成績表；凡來自於生活、工作中之學習，回歸生活與工作體驗實踐中評量。

（更多資訊請進入道禾網站：

<http://www.natural-way.com.tw>）



彩虹般的教育潮流-我國另類學校現況與省思

曾俊凱／臺北縣鳳鳴國小學務主任

壹、前言：另類是動力、進步與多元

1907年蒙特梭利（Montessori）在羅馬為貧苦學童成立了「兒童之家」（casa dei bambini），四年之後發展成為正式的學校——第一所蒙特梭利學校；1918年史泰那（Steiner）在德國南部的斯圖嘉特的一個香煙工廠創立了第一所「華德福學校」（Waldorfschule），在當時的義大利與德國，人們絕對無法預知這兩個學校在經過半世紀後，逐漸成為全世界數以百千所「另類學校」（alternative schools）的濫觴，「另類教育學」（alternative pedagogy）也成為教育改革理念靈感的源頭（馮朝霖，2002）。而臺灣在一波波的教育改革浪潮：自由化、多元化、民主化、本位化、選擇與尊重下，促其教育的多種可能；我國自1987年政治解嚴後，教育、經濟、文化如雨後春筍，學校的樣態從以公立學校為主、私立學校為輔，轉變為公私立學校並重；因之，森林小學就在這股浪潮下揚起第一風帆，在公私立體制下開創另一種教育的思維、價值與體制；接著李雅卿所創辦的毛毛蟲學苑（現為信賢種籽親子實驗小學之前身）也開啟教育的另一種嘗試；全人中學的老鬍子教師程延平，在苗栗卓蘭也開創國內第一所「森林中學」；還有劉玉燕女士長期投注時間與精力於佳美幼稚園的教育改革等等；因之，在這些浪潮激盪下，使得我國非學校型態實驗教育開啟了教育另一扇窗，多種另類學校（alternative school）在臺灣教育園地裏慢慢地萌芽發展。

在主流教育如此一元的時代裡，另類

教育便是多元教育中必要的一環（唐宗浩，2004）。另類有替代與混合的意識，當它發展出成績時，就會對主流教育產生壓力，慢慢讓主流系統改變，多元競爭即產生，於是有些思維流入主流系統，產生融合現象；從此角度觀之，另類本身就是一種動力，刺激著主流改革與進步（馮朝霖，2005：11）。

貳、我國另類學校之現況

現代民主化國家，人人講求民主風範，身為政府應制定各項教育法令，保障人民各項權利，並依法行政。而我國因國情和時空背景特殊，對於教育法令制定較不重視，加上教育人員普遍法律素養不足，因之，教育法令的制訂似乎不是那麼重要。自1987年政治解嚴後，1994年四一〇教改大遊行之四大訴求，1999年《國民教育法》修訂和《教育基本法》的公布，加上《行政程序法》和《地方制度法》的落實，教育法令日益增多，而開啟多扇教育窗口，讓人民享有多種教育權力與權利；民間的教改力量挾持著世界教育思潮，使得另類學校如雨後春筍，欣欣向榮。

臺灣在這一、二十年來，教改政策不斷鬆綁，另類學校從森林小學、種籽學苑發芽，人本教育基金會所創立的森林小學，可說是我國另類教育（學校）的開山鼻祖，緊接著便是李雅卿所創辦的種籽學苑（前身為毛毛蟲學苑），現為信賢種籽親子實驗小學；綜之，目前臺灣的另類學校約有十四個學校。

一、我國另類學校之分佈、教育理念與學級制

我國另類學校到目前約有14個之多，相信政治愈民主、社會愈開放，教育一定愈多



元，那麼另類學校定會與日俱增，茲將另類學校分佈的縣市、教育理念及學級制來介紹，並整理如表一。

(一) 若以縣市別來區分，其分佈情形如下：

1. 臺北市：開平高中（台北市）、自主學習實驗計畫—北政國中（自主學習中學）。
2. 臺北縣：森林小學（人本教育基金會，台北縣汐止市）、信賢種籽親子實驗小學（原為種籽學苑、毛毛蟲學苑，台北縣烏來鄉）。
3. 新竹縣：雅歌實驗小學。
4. 苗栗縣：卓蘭全人實驗中學。
5. 臺中市：磊川華德福小學、豐樂實驗學校。
6. 彰化縣：苗圃社區合作小學（彰化縣鹿港遷到彰化市）。
7. 台南縣：沙卡學校（由玉井遷到大內）。
8. 高雄縣：融合中小學田寮實驗班（原大津實驗班）、錫安山的伊甸家園。
9. 宜蘭縣：慈心華德福小學、人文小學。

(二) 若以其教育理念或理論來分類的話，可分為：

1. 華德福教育（人智學理論）：慈心華德福小學、磊川華德福小學、豐樂實驗學校。
2. 蒙特梭利教育理念：苗圃社區合作小學。
3. 多元智能理論的「Key School」：雅歌實驗小學。
4. 宗教因素：沙卡學校、錫安山的伊甸家園、人文小學。

5. 自主學習：卓蘭全人實驗中學、森林小學、信賢種籽親子實驗小學、自主學習實驗計畫—北政國中，這類比較類似英國的夏山學校、美國瑟谷學校、日本的緒川學校或窗口邊的小荳荳之巴氏學園。

6. 特殊教育之融合理論：融合中小學田寮實驗班。

7. 職業教育實用路線：開平高中。

(三) 以國小、國中、高中來分類的話，可以再分為：

1. 小學部（一到六年級）：慈心華德福小學、磊川華德福小學、雅歌實驗小學、人文小學、森林小學、信賢種籽親子實驗小學、苗圃社區合作小學。

2. 中小學部（一到九年級）：豐樂實驗學校、沙卡學校、錫安山的伊甸家園、融合中小學田寮實驗班。

3. 中學部（十到十二年級）：開平高中。

4. 中學部（七到十二年級）：卓蘭全人實驗中學、自主學習實驗計畫。

此外，多數另類學校都有成立「社團法人文教基金會」，且基金會大部分和另類學校相輔相成；而融合中小學田寮實驗班已經停辦，自主學習實驗計畫—北政國中（後轉到景文高中）也即將在2006年7月全部學生畢業後即將停辦；而慈心華德福小學、人文小學、信賢種籽親子實驗小學與雅歌小學現都轉型為公辦民營的方式，和縣政府簽訂合約，由政府提供場地、設備或經費等方式而進行教育實驗。

二、我國另類學校之基本資料與演變

我國最早成立的另類學校是在1989年的



表一 我國另類學校之分佈、教育理念與學級制

學校名稱	縣市別	教育理念	學年級制	備註
慈心華德福小學	宜蘭縣	華德福教育	一到六年級	未來會發展到九年級
磊川華德福小學	臺中市	華德福教育	一到六年級	未來會發展到九年級
雅歌實驗小學	新竹縣	多元智能理論	一到六年級	
人文小學	宜蘭縣	宗教因素—佛光山	一到六年級	未來會發展到九年級
森林小學	臺北縣	自主學習	一到六年級	
信賢種籽親子實驗小學	臺北縣	自主學習	一到六年級	
苗圃社區合作小學	彰化縣	蒙特梭利教育理念	一到六年級	
豐樂實驗學校	臺中市	華德福教育	一到九年級	
沙卡學校	臺南縣	宗教因素	一到九年級	若師資許可，甚至會辦到大學和研究所
錫安山的伊甸家園	高雄縣	宗教因素	一到九年級	
融合中小學	高雄縣	特殊教育之融合理論	一到九年級	目前已停辦
開平高中	臺北市	職業教育實用路線	十到十二年級	
卓蘭全人實驗中學	苗栗縣	自主學習	五到十二年級	目前是五到九年級
自主學習實驗計畫	臺北市	自主學習	七到十二年級	將於2006年7月停辦

資料來源：研究者自行整理

森林小學，接著是信賢種籽親子實驗小學（1994年）和臺南沙卡學校（1994年），之後在2000年之前又有五所另類學校產生；而在地點的分佈而言，可說全省都有，但以北部較多；而就創辦人而言，國內的有九所，國外的有一所（苗圃彰化社區合作小學），是外籍梅世傑（Robert Major）老師所創辦的，而以「人本教育體系」為主的有史英教

授、朱台翔校長、程延平老師、任懷鳴校長等人，而以「教授」創辦而言，有史英教授、朱台翔校長、孫德珍教授、王鄭慈教授，而以「幼稚園」起家的，有李雅卿和張純淑；而另類學校與文教基金會有關係的，十所中共有七所都是有成立文教基金會的，如表二。



表二 我國另類學校基本資料

校名	成立時間	現在校址	創辦人	文教基金會名稱	備註
森林小學	1989年9月	臺北縣汐止白雲國小碧雲分班	史英教授 朱台翔校長	人本教育基金會	前身大直國中籌設「人本教育」實驗班
信賢種籽親子實驗小學	1994年2月	臺北縣烏來鄉信賢村的泰雅部落信賢分班	李雅卿	毛毛蟲文教基金會	前身為毛毛蟲學苑、種籽親子實驗學苑
全人高級實驗中學	1995年	苗栗縣卓蘭鄉大坪頂	程延平老師		原名「青少年全人教育實驗學校」
苗圃彰化社區合作小學	1999年12月3日	彰化市彰秀路1號	梅世傑 (Robert Major)	彰化縣全人教育協會	
融合中小學田寮實驗班	1998年	高雄縣田寮國小	任懷鳴校長		前身為融合中小學—大津實驗班
雅歌實驗小學	1997年	新竹縣大坪國小	新竹師院音樂系的孫德珍	2002年成立雅歌文教基金會	
宜蘭慈心華德福學校	1999年9月	宜蘭縣冬山鄉冬山國小香南分校	張純淑校長	人智學教育基金會	
臺中市磊川華德華學校	2002年	臺中市南區	林玉珠老師 1995年創辦臺中娃得福托兒所	臺中市人智哲學發展學會	國內第一所實踐華德福教育的幼教機構。
臺南沙卡學校	1994年	臺南縣大內鄉	李震宇校長		
宜蘭縣人文國小	2001年7月5日	宜蘭縣頭城鎮文雅路150號	王鄭慈教授	佛光山文教基金會	
豐樂實驗學校	2005年3月10日	台中市408永春東一路597號	黃奕立校長		

資料來源：研究者自行整理



三、我國另類學校之源起、教育目標及型態

我國另類學校之源起有華德福教育體系的、蒙特梭利理念、森林中小學體系、融合教育理念、多元智慧理論和融入宗教信仰的

學校；其教育目標都是為達到「全人教育」；就學校型態而言，有四所已是「公辦民營」的方式，其餘是以「實驗中學、實驗中小學或實驗小學」的型態呈現，整理如表三。

表三 我國另類學校之源起、教育目標及型態

校名	源起	教育目標	型態
森林小學=國內第一所另類學校	基於人本教育的理念，堅持給予孩子較大彈性的獨立自主，在人本教育基金會的籌劃下，於大直國中籌設「人本教育」實驗班。	造就健全的「人」	實驗小學
信賢種籽親子實驗小學=國內第二所另類學校	由一群關心教育的家長和一群不滿體制教育的家長們創辦，創校第一年，幸得長青幼稚園園長的大力相助、出借場地，因此得以在燕子湖畔創校。	自主學習、熱愛生命、清明自在、真實生活	公辦民營
全人高級實驗中學=第一所另類中學，當地人都稱為森林中學	程延平老師人稱「老鬍子」，原本是森林小學的老師；後來見許多森小學生畢業後在國內一般國中過得很不好，決定創辦中學。	獨立自主、自信自在、批判思辨	高級實驗中學
苗圃彰化社區合作小學=第一個政府認可的全日小學蒙特梭利理念學校	由美籍教師梅世傑於2000年，和九位學生家長共同創立，梅老師多年前在彰化辦了一所「苗圃蒙特梭利幼兒園」，以維持家計；大家也據此組了「彰化縣全人教育協會」。	自動探索、獨立研究、尊重環境、重視歷史	實驗小學
融合中小學田寮實驗班=第一所以特教的融合教育觀來辦學的另類學校	人本當年籌備「南部森小」時，任懷鳴擔任籌備主任，後來人本終止這項計畫，許多家長仍希望學校能開辦，任老師便離開人本，另行成立基金會擔任辦學團隊，開辦融合學校。	尊重、關懷、合作、學習	已經停辦
雅歌實驗小學（已併入大坪國小）	在竹師附小幼稚園推動概念中心實驗課程，後在新竹縣長范振宗指定山湖分校試辦「概念中心實驗計畫」，實驗多元智能理論，創辦雅歌實驗小學，推動教育改革。	自信、品格、全人發展、研究精神	公辦民營
宜蘭慈心華德福學校=華人世界第一所華德福學校	1991年宜蘭慈心托兒所的所長（張純淑）隨團至德國斯圖加特（Stuttgart）參觀世界第一所華德福學校，看到學校老師對待孩子的態度及彼此間所醞釀的和諧關係，深深地觸動她對該所學校運作模式產生深層的興趣。	理知、情感、意志	公辦民營
臺中市磊川華德華學校=國內第二所華德福學校	磊川小學由臺中市人智哲學發展學會孕育成長，由計畫主持人及教職員共同管理，家長會主動支持。	全人教育--頭、心、手的教育	實驗小學



臺南沙卡學校 有「台南的森林小學」之美稱	李震宇校長創立臺南玉井之阿南達瑪迦生態村，主要在於提供一個自足農業發展的典範，同時教育學童符合環保、能源再生利用等觀點。	尊重萬物、愛護環境、天人合一精神的社會領導人	實驗中小學
宜蘭縣公辦民營人文國小=第一所由佛教所創辦之公辦民營之特許小學	佛光山文教基金會董事會下設置「人文國小教育發展委員會」，作為學校發展、經營及重要推動事項之決策機構。	誨人不倦、人文藝術陶冶	公辦民營
豐樂實驗學校 臺灣第三所華德福教育系統所創設的學校	是由一群受人智學（Anthroposophy）啟發的家長和教師們所共同創辦的非營利辦學團體。	以人為本之全人教育	實驗中小學

資料來源：研究者自行整理

四、我國另類學校之行政組織、課程與師生數

我國另類學校之行政組織有雙首長制（人文），有教師團治校的（信賢、苗圃、磊川、豐樂），其餘是一般傳統校長所帶領；就課程而言，都有主課程和副課程，或是必修課目和選修課目；在教學方面，多所學校採分組混齡學習和自主學習，教學方式有建構式教學、多元智能教學、蘇格拉底式教學和自然的韻律節奏來教學等；在評量方面，大都是採多元評量方式來了解學生學習結果。

此外，我國另類學校之師生數大都維持在100人以下，除了人文國小、慈心及雅歌。而在學籍方面，信賢、人文、慈心及雅歌小學有自己的學籍外，其餘都是設籍於他

校。而在學期方面，慈心與人文國小採四學期制，上課十週後，放二~四週；而較特別的是全人高級實驗中學，14天為一大週，上課連10天，放假回家4天；另一是融合中小學，中小學共分為四階，每兩年一階，第九年準備升學，且所有學校幾乎都是採全日課。而在學費方面，除雅歌、人文比照公立學校之外，其餘每學期的學費都非常的貴，四萬到七萬不等，尤其是森林小學學費最貴，一學期十五萬（但全包）。而在住宿方面，森林小學、信賢、全人中學及沙卡學校是住宿型的學校，而人文有提供外縣市可寄宿的措施；整理如表四。

表四 我國另類學校之行政組織、課程與師生數

校名	行政組織	課程	師生數	學期
森林小學	校長、主任、教師、行政助理等	1.活動課程；2.科目課程；3.核心課程；4.潛在課程	行政人員8人，專任老師13位，兼任教師2-3位；學生數65位	全日課（上下學期，每學期約20週）
信賢種籽親子實驗小學	教師團治校，苑長採輪流制	必修課程（國語數學）和選修課程	專任教師8位，行政人員兩位，學生數88人，師生比1：9。	全日課
全人高級實驗中學	校長治校	分必修課程和選修課程，必修總學分有下限，選修則無	60多名學生，師生比1：5，教師稱為「學習顧問」	14天為一大週，上課10天，放假回家4天



苗圃彰化社區合作小學	主任教師治校的模式	上午的主課程和下午的共同課程	主任教師、助理教師、一位實習教師，師生比達到1：5	
融合中小學田寮實驗班	校長治校	有其必修課程、選修課程、主題課程和空白時間	停辦前，有14名學生，師生比約為1：4	中小學共分為四階，每兩年一階，第九年準備升學
雅歌實驗小學	校長治校	九年一貫課程改革的七大領域	學生一百餘名，師生比1：7	
宜蘭慈心華德福學校	校長治校	主課程和副課程	學生約120名，師生比1:12	四學期制，上課十週休假三週
臺中市磊川華德華學校	教師治校、家長參與、非營利經營	天父與地母、文明與自然、時間與空間及歷史與地理交織鋪陳課程的主要內容	學生66人，教師7人，行政5人	
臺南沙卡學校	校長治校	以國文為主軸，國小以說故事及畫畫為主；國中則以閱讀		
宜蘭縣公辦民營人文國小	雙首長制：校長、副校長，主任及教師等	以教育部「九年一貫課程」	首創之教師分級制=四級，教師12名，行政約8人	四學期制，上課十週後，放二~四週
豐樂實驗學校	教師團、校務委員會、家長會之三元團隊	主課程和副課程	學生44位，校長1人，教師4人及工友1人	

資料來源：研究者自行整理

綜上所言，我國另類學校之分佈廣泛，幾乎遍佈全省，教育理念以人本、華德福、蒙特梭利、多元智慧、融合教育或宗教理念為主，而學級制從國小到高中都有，以小學為最多；我國另類學校創立源起於1989年的森林小學；其教育目標都是以「兒童」為本位，達到「全人教育」理想，而學校以「公辦民營」和「實驗中小學」的型態呈現；其另類學校之行政組織彈性多元，打破上下學期制，課程多樣化並與生活相聯結，其師生比高，符合小班教學的精神。

參、另類學校對我國教育的啟示

一、另類學校提供學生多元智慧的舞臺

我國教育的發展可說是從國家不管制也不鼓勵、人民自由學習為主，以私人興學為原則，漸漸地教育走向以國家教育為主軸，一切內容以配合國家教育政策及政治社會發展為目的；因之，在義務教育階段，公立學校成為實現國家教育權之現場，隨著世界人權宣言、學習權宣言的公布，教育人權及學習權的概念日漸高漲與蔓延，加上政治的解嚴、人民意識的抬頭及法令的修訂與公布，由國家教育權的概念漸漸轉化為國民教育權，以公立學校為主，鼓勵私人興學，到公私立學校並行不悖；而「另類教育」是介於公立學



校及受《私立學校法》之私立學校之間，讓家長與學生有多一種的選擇，更是後現代社會另一教育思潮。多元教育的意義，提供多樣的選擇，讓學生多元智慧能找到最適合自己的教育場域，從而找到自己的學習舞臺。

此外，另類學校課程與活動之多樣性和生活化及高師生比，對解決目前社會少子化及流浪教師氾濫的問題，也提供另一種思考；總之，投資「教育」總比投資「監獄」值得。

二、學校≠教育，尊重教育的主體性

雖然兒童有必須接受教育的義務，但在英國並沒有法律規定兒童必須進入學校就讀的義務（Rogers, 2005）；教育並非一元，學校並不是只有一種。從整個人類發展史來看，學校教育是自由化、民主化、工業化及資訊科技化的幕後推手，不可否認的學校教育也佔據了教育的大部分，讓人們誤認為「學校=教育」；加上接受傳統教育體制的洗禮，我們也鮮批判學校教育的優缺點，對於國家的教育政策總是執行多於建議；因之，我們應跳脫一元化的教育思維，重視家庭教育的重要，宣導或鼓勵在家自行教育（home schooling）或另類教育（alternative education），監督學校教育的品質，落實終身學習的理念，打造多元的學校樣態，符合家長、學生多元的選擇與期待。

此外，大部分的另類學校都是高學費，一般家長能否負擔得起及造成階級複製？且另類學校並非即是代表最優質的學校，仍需要社會大眾共同批判與省思，孩子選擇另類學校是「成人本位」的選擇，或是「兒童本位」的選擇？選擇的主體性是誰？誰要聽誰的選擇等等，都有待大家共同檢視與深思。

三、發揮境教之效，小班小校轉型創特色

我國另類學校設校環境大都有夏山學校、自然主義、開放教育或田園教學的影子，其學校環境的選擇大都是在山區或偏遠的地方，如森小、信賢、全人、融合及雅歌

小學等，只有二所是位於熱鬧的臺中市；其目的就是培養孩子「師法自然、尊重與愛護環境及人文素養的修練」。而最近小班小校裁併或轉型的議題不斷，不但學校反彈，社區家長更是不願意，有的是以經濟效益或競爭力為由，有的是以學習權的保障、學校是社區的文化資產與精神堡壘為由；但整體而言，教育不能完全以「經濟」的眼光來評估，否則與「窮不能窮教育、苦不能苦孩子」的理念相背馳，仿照臺北縣特色學校的精神，活化教育、結合社區資源，把教育的舞臺變大，縣府以學校本位管理（SBM）的精神將權力下放給學校（應包含課程、預算及人事等），創造出「茶園學校、螢火蟲學校、帆船沙雕學校、閱讀學校、竹筍學校」等，這種人文素養的培育及學校課程在地化的概念，絕非以「經濟效益評估」能一言以蔽之。

四、親師攜手合作，打造教育新天堂

希拉蕊夫人曾說過：「要教育一個孩子，需要靠整個社區的力量。」教育單打獨鬥的時代已過去了，「學校社區化、社區學校化」的理念是全球之教育思潮。如融合中小學則強調家長必須擔任學校義工；人文小學則強調舉辦「家長資源教學」；豐樂學校則強調家長和老師一起創辦學校，重視三元團隊交織合作：教師團、校務委員會、家長會；像臺北縣雙峰國小雖小，但因家長用心及有心，家長自願到學校擔任志工，當學校與教師最佳助手與靠山，彼此共同經營學校、創新學校。

孩子不只是家長的「私有財」，更是國家的「公共財」；不管是另類學校與否，都應以「子女最佳福祉」為最大考量，不是怕「孩子輸在起跑點」，而一窩蜂地、盲目地追尋另類學校，另類學校、私立學校或公立學校不是為了比較孰優孰劣，而是為了滿足



學生的多元學習需求，以創造教育多元的可能；因之，家長也必須不斷吸收新知，來提升自己教育知能，親師攜手合作打造教育園地。

五、學校組織再造，引入企業資源與精神

人文國小在行政組織方面則全國國中小首創雙首長制（校長及副校長）及教師分級制，打破制式組織編制，活化人力資源，改變作業流程，促進組織人員之價值、態度和觀念的改變；並實施教師分級，提供教師生涯規劃與專業知能提升，相信最大的受益者一定是學生。

此外，慈心華德福小學、人文小學、信賢種籽親子實驗小學與雅歌小學現都轉型為公辦民營BOT方式，引入企業資源和精神，活化學校經營模式。以臺北縣為例，平溪國小東勢分班提供平溪農會租用，作為生態教育農業會館；原坪林國小代管之關瀨國小校區和龜山營地，都開放給北縣學校及對外收費的童軍營區；大坪國小溪底分班委託財團法人臺灣發展研究院辦理「臺北縣萬里鄉溪

底國際雙語實驗國小」等；都是企業與學校產學合作或是企業認養回饋之最佳例子。

六、讓教育樣態如七顏虹彩（代結論）

另類教育是一種「生命態度、學習方式」，而非挑戰體制之新思維；其規模雖小，但親、師、生的距離近；教育並非一元，學校≠教育，學校教育更非教育的全部。讓學生的多元智慧、家長的多樣選擇、學校的多重的樣態，交叉建構多種優質的主流教育，而非比較公私立學校、另類學校孰優孰劣，而是尋找一種最適合孩子學習的主流教育。因之，另類學校為教育多開啟另一扇窗，應以「兒童為本位」，強調孩子自主、自願的學習；實現杜威「教育即生活、做中學」、華德福、蒙特梭利及Gardner多元智慧觀的理念，聯結學校與社區家庭、教育與生活；提升家長教育知能，尊重「家長教育選擇」，以保障「兒童受教權」；親師合作、引入企業的資源和精神，共同解構一元教育體制，以創造多元實驗教育願景，讓學校樣態如七顏彩虹般的璀璨。

參考書目

- 唐宗浩（2004）。另類教育在臺灣。另類教育電子報第十二期。2005.06.22.取自<http://www.alearn.org.tw/mag/>。
- 馮朝霖（2002）。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，33-42。
- 馮朝霖（2005）。另類是教育的出路。師友，454，6-12。
- 各另類學校網站。
- Rogers, L. (2005). Number of Children Taught at Home Soars. Retrieved 2005.09.22. from <http://www.hsl.ca/article.aspx?artid=67>. The Sunday Times Britain. June 26, 2005.



專

論





美國推動資訊融入教學之實例探究

鄭兆喻／國立花蓮教育大學國教所碩士班研究生

白亦方／國立花蓮教育大學國教所教授

摘要

電腦資訊與網路科技的進步，逐漸改變了人類溝通的方式、知識的管理與傳承，亦在教育、學習上帶來改變。當資訊科技成為新世紀最重要的發明產物時，全世界幾乎沒有人敢漠視它的力量，教育學術界也企圖運用其特性於教學。近年來，網際網路與全球資訊網已被廣泛地在中小學教室中實際運用，視教學需要將資訊科技融入教學中，將網路資訊融入課程教學已是一項全球性的趨勢。

二十世紀後期資訊科技竄起蓬勃發展，各先進國家之政府、學校與企業等機構，投入許多人力、資源與經費，著手進行研究有關數位學習的開發計畫，期盼在資訊發達的二十一世紀，能提升競爭能力，領銜趨勢。這些各式各樣的典藏計畫多由圖書館、博物館等機構進行儲存、展示並推展數位化的工作，將其典藏物數位化，藉由網際網路的便利來查詢檢索內容與學術研究，讓數位化的典藏能對文化與學習網絡提供更好的素材資源，並提供中小學教育作為參考教材。

本文主要探討美國資訊教育融入中小學教學之實例，藉由文獻探討、資料蒐集分析，探究分析教師常利用哪些數位教學資源、如何運用資訊科技方式與課程教學活動的結合，以便提供我國在相關政策擬定與實務推動之具體參考。

關鍵字：資訊融入教學、資訊教育、數位教學資源

壹、資訊科技的變革

近年來由於資訊與網路科技的進步，逐漸改變了人類溝通的方式與知識的管理和傳承，還將人類從工業時代帶進資訊社會。自七〇年代進入資訊社會，於九〇年代初期網際網路漸漸萌生興起，成為影響人類生活最重要的媒體與科技，其以高度連結性，將全球資訊、學術研究、教育、工商業、經濟、政治等方面串聯在一起，無形中建立成為資訊地球村。

網際網路是促成網路化資訊社會的關鍵，於1980年代開始受到重視，並於1990年代蓬勃發展，促成劃時代的重要建設--資訊基礎建設計畫（NII）的誕生（王梅玲，2000：197），亦使得二十世紀末期美國等工業強國紛紛投入此計畫，並聯合七大工業強國建置全球資訊基礎建設，利用網際網路打造網路化的資訊社會，結合了電腦業、通訊業與資訊內容業，建立嶄新的數位經濟，在科技、經濟、管理、學習、生活、與娛樂各方面帶來許多改變（王美玉，2002：6）。綜觀上述，二十一世紀將是新資訊世紀。

目前資訊科技的發達，網際網路和人類的生活已是密不可分，然而全球資訊網的興起更徹底的改變人們的學習模式，不論在學校正式教育或非正規的學習活動中，網路科技已逐漸成為各類學習中不可或缺的應用工具（岳修平，1999：63）。而資訊科技成為新世紀最重要的發明產物時，全世界幾乎沒有人敢漠視它的力量，教育學術界也企圖運用其特性於教學。在過去幾年來，網際網路



與全球資訊網已在中小學教室中廣泛運用，將資訊融入教學已是一項全球性的趨勢，教育科技亦是目前教學環境中重要的課題。

資訊科技時代對教育產生革命性的改變與衝擊。例如：數位圖書館、數位博物館、多媒體以及個人資訊處理技術等等，都促使了資訊社會的教育有了嶄新的面貌。另一方面，傳統的學科導向教學方法逐漸被事證導向、問題導向的學習、以及合作學習等方式取代，而使教學型態有所改變。此外，在資訊社會後，更重要的是培養學生有效利用資訊科技，以發揮教育功能。二十一世紀，世界許多國家正邁向學習型社會，是教育的願景，也是社會發展的理想，它有助於提升國家競爭力，幫助個人的發展與資訊社會來臨（王梅玲，2002）。

貳、資訊教育的發展

在資訊化社會裡，資訊素養與基本技能將成為每個人生活中的必備條件，而應用資訊科技以提升國家整體競爭力也成為世界各先進國家共同努力的目標。在資訊科技的發展下使得教育朝自由化、國際化、及精緻化等目標前進。所以透過網路的連結，師生的

教學資源跳脫跨越了課本文本與國界的侷限，讓溝通的管道更多元，資訊的流通更公開，教育也就更符合改革方向（韓善民，1998：16-17）。

然而資訊科技急遽的成長，教育改革亦無法將之排斥在外。資訊教育乃是邁向資訊時代的基石，而資訊教育泛指各級學校與資訊有關之課程、教學、師資及設備等活動或措施；就狹義而言，實指各種電腦教育之活動或措施（何榮桂，1999：2）。資訊教育改革不僅僅是教材與教法的改革，也包括整個學習管道的拓展與延伸，學習者的角色由被動轉換成主動，老師也由知識的提供者轉換為啟發學習的引導者等的改變，換言之，就是學習環境、學習型態及學習心態全面性的改革（韓善民，1998：17）。Dias（1999）指出資訊科技融入教學的科技整合，即是在教學過程中無間隙的融入教學，並以整合科技的方式來輔助與延伸課程學習，讓學生能從事有意義的學習活動。學者提出資訊科技在教學中的角色可分為0-4五個等級（引自饒世妙，2000：12-13；Roblyer, 2003：341），如下表：

級別	使用頻率	主導者	其角色與整合方式	使用科技的目的
等級0：無	教學中沒有使用任何的資訊科技，資訊科技在教學中未扮演任何角色。			
等級1： 分離/低度 融入	時常使用，但並非每天使用	老師主導	資訊科技為教導學生學習資訊科技技能，資訊科技與其他課程內容沒連結，或連結性很低的學習活動之輔助工具	學習各種技能能改善效率與作品外觀的工具
等級2： 補充/中度 融入	例行性使用，幾乎每天都使用	老師主導，學生會主動使用	科技協助構成一些學習活動，師生偶而使用資訊科技來教學與學習，資訊科技在既有的教學活動中視為補充的角色	與等級1的使用方式相同，也運用軟體來整理資料、問題解決等支援，並利用搜尋引擎與電子百科全書進行研究



等級3： 支援/高度 融入	每天使用在某些類型的活動中	師生共同主導	大部分學習活動中需要用到資訊科技，資訊科技在教學中扮演著支援的角色。科技被用來改變一些學習活動的性質，是許多活動密不可分的一部分	與等級1、2的使用方式相同，運用科技工具來整理與分析資料、編製簡報，利用電子郵件與網際網路進行交流
等級4： 整合/最高 程度融入	在許多每天例行性活動中使用	學生主導， 老師輔助	在日常的教學活動中，師生很自然地使用資訊科技來教學與學習，資訊科技被延伸地視為一項工具、方法、或程序，在任何時間、地點來尋找問題的解答。科技被視為活動的一部分，師生依賴科技，沒有科技將無法進行	與等級1-3的使用方式相同，學生可選擇適用於其他用途的科技

綜觀上述，資訊科技融入教學應該包含下列三項概念（饒世妙，2000：13）：

- 一、資訊科技應與其他學習領域充分整合，整合於課程、教材、教學與學習活動中。
- 二、資訊科技應被視為一項必要的教學工具，就如同老師手中的課本、媒體工具、粉筆與黑板，與學生手中的紙、筆、課本，也應被視為學習的工具。
- 三、資訊科技融入教學的焦點是在教學，而不是在資訊科技本身，因此建構一個合適的融入環境，形成一個完整學習中心是必要的。

根據Point Topic的報告指出，2004年底全球寬頻用戶數達1億5,050萬戶，其中用戶最多的國家仍為美國（網路脈動，2005）。前美國教育部長Rile曾在1996年6月向美國國會報告「為中小學生的二十一世紀做準備—迎接科技素養的挑戰」，其中揭示了1996-2000年美國中小學資訊教育的四大目標，即（饒世妙，2000：23）：

- 一、提供全美中小學教師所需的訓練

與協助，使他們能順利指導兒童操作電腦，並使用資訊高速公路，提昇師資培訓的質與量，是整合科技進入教室及提高學生學習效果的關鍵。

- 二、所有老師和學生都能在教室內使用新的多媒體電腦，MPC成為有效的教學工具。
- 三、每間教室都能與資訊高速公路相連接。使得師生能在頃刻間觸及圖書館、博物館、文化及研究資源。
- 四、有效的學習軟體及線上學習資源將成為中小學學習課程的主要部分。

同年，美國推動「科技認知挑戰」（Technology Literacy Challenge）計畫，期望在全國每一所學校、每一間教室皆設置多媒體電腦並連上網際網路，同時還要設計多媒體輔助學習教材，培訓老師運用電腦的能力。

美國教育部在2001年制定如下的國家教育科技五大目標（National Educational Technology Goals）（沈中偉，2003：5-6）：

- 一、目標1：所有的學生與教師在他們



的教室、學校、社區與家庭裡都可以用資訊科技。

- 二、目標2：所有的教師將需有效地運用科技幫助學生達到高學業成就。
- 三、目標3：所有的學生將須具備科技與資訊素養。
- 四、目標4：研究與評鑑將有助下一代改善其將科技運用於教學與學習之能力。
- 五、目標5：數位內容與網路運用將會改變教學與學習。

綜觀上述，透過資訊科技與教學方法的整合，可建構出豐富多元的學習環境。教師在使用資訊科技的教學過程中為了達成教學目標，必須要慎選教學方法、策略，方能將兩者密切的連結，發揮其最大效能與成效。

參、資訊融入教學之實例

目前世界先進國家致力於網際網路在學校教育、社區教育、社會教育及在職訓練的應用與研發，尤其美國、加拿大、歐盟國家、新加坡、日本與韓國等政府制定各種政策和輔助學校、研究機構以及廠商來共同推動應用與研發各種學習環境平台（李進寶，1997：10-8），將資訊教育視為未來教育重要的工作之一，特別是將資訊科技整合於課程之中。

普遍應用，美國為最早展開「數位革命」（digital revolution）之國家，至今已引發全球性的「資訊數位化」風潮（岳修平，1999：63）。美國在資訊科技研究發展可稱為科技先驅，其教育改革推動亦因應時代資訊科技的發展與師生的需求，故本研究試從文獻分析來探討美國資訊融入教學之經驗，以了解其於教學活動之應用，以下論述之：

【範例一】

八年級的社會科Paul老師，將美國國會圖書館典藏Matthew Brady的內戰照片與課

程結合，它所提供素材相當豐富，有照片、底片、小冊子、影像（音）紀錄等等，讓學生發表描述所見照片的事件，或是針對某一議題進行討論。線上的歷史檔案文件比傳統課堂文本的資料更為多元、繁雜，能讓學生接觸到多觀點的歷史。教科書存在許多令人詬病之處，其嚴格的過濾機制，依照年級年齡用字與內容深廣度而有所不同；其次，教材以道德倫理為主軸，會有煽動性與攻擊性的字眼出現，弱勢族群常被忽略掉；最後，教科書呈現出一種宰制式的論述。例如七年級的社會課有一篇由國會圖書館所挑選出WPA生活史的訪談資料，一位黑人Lonnie Pondly提到：「哦，小姐，我們是最開心的小黑鬼了。」Jeanne老師發現，她的學生對「黑鬼（nigger）」這字眼表現出不悅的神情，發現此有關奴隸的陳述與奴隸制度有所衝突。Jeanne老師承認「黑鬼」這字眼引發激烈的課堂討論，她也解釋了此字的歷史意義與淵源，讓學生發表對此字的想法與感受。最後，訂定此字在班上的使用規範（僅能學術討論使用）。Jeanne老師要求學生紀錄生命中值得開心的事物，當中也發現了黑奴被殘酷虐待的事實。她讓學生進行分組討論、收集資料來描述殖民地奴隸的生活，有趣的是，這並沒有所謂的標準答案，最後大家所呈現出來的報告內容非常多元。她發現學生可從主要資料中建構一個真實完整的過去圖像，也激發更多有邏輯性的問題來思考（Tally, 1996）。

【範例二】

Harriss是一位自然老師，他發現在教學時，學生對自然科學相關詞彙擴展學習是一項艱鉅的工作，學生很少主動去學習，大多在有需要對新的辭彙認識時，才會去查閱相關資訊，便將電子百科全書與文書處理學習筆記和課程相結合。首先，老師使用電腦與投影機來展示，步驟化的教導學生如何使用



電子百科全書/詞彙表的功能來查詢單字；接著複製一個單字的定義貼在文書處理的檔案上，將這些一個個步驟串寫成引導，貼在教室電腦旁，讓學生方便取用。爾後就在每個新單元開始的時候，便要學生利用電子百科全書查詢生字為作業，並用文書處理彙整成報告。他利用PowerPoint將之前所學之字彙，讓學生進到教室就可以看到，營造良好的學習情境（Roblyer, 2003）。

【範例三】

King老師發現他的學生對於美國總統選舉議題興趣低落，雖然他們可從長輩父母或朋友口中得知，能很快的表示自己的選舉立場，學生卻對討論與比較不同觀點詞不達意。老師知道這群學生很快將成為有投票權的公民，所以必須讓學生了解總統選舉是如何進行的，以及相關議題與問題。他列出相關網站說明，教導學生如何檢索資料，分組進行探索指定的網站，了解選舉的過程並彙整成報告，用PowerPoint對全班進行簡報，對同學提出的問題進行討論（Roblyer, 2003）。

【範例四】

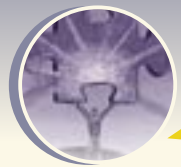
音樂、藝術與電腦老師在Eureka高中進行將藝術與音樂結合於科技。他們共同設計教學活動，使用的策略如下：（一）各科老師（音樂、美術與電腦）評估學生過去所學過技能，並設定基準點與學習目標：了解學生的資訊素養能力進行分組，將程度較弱的學生分成一小組，老師較方便多點時間指導；（二）決定研究方案：例如音樂老師要讓學生使用MIDI鍵盤與符號軟體來編寫已學習過的歷史課程之配樂，然後學生使用影像操作軟體，藉由音樂的聆聽來創作一幅彩色的拼貼影像，電腦老師幫助學生加入自己的聲音與圖像，創作成為本身的學習檔案；（三）分組發表：例如音樂老師展現科技媒體與音樂的結合，美術老師設計展現如何利用繪圖軟體Photoshop來創作圖像，電腦老

師則展現聲音圖像的編輯技術，隨後，協助學生完成作品；（四）安排評估與成果發表：老師安排各種專家來進行線上評估並給予回饋，學生會修正他們的作品；老師並於學生常經過的穿堂舉辦發表會，也邀請家長與朋友共同欣賞（Duxbury, 2000）。

【範例五】

Hansen英文老師與Milner法文老師在New Wave學區進行跨學科的單元整合研究，為期三週。他們皆認為法國革命此事件的相關網站資源，可以幫助事件與概念釐清，提供更豐富的背景資料。過去Hansen老師的方法是找出具有挑戰性的資料，而Milner老師負責找到有意思的法譯資料來讓學生學習。一個事件會有兩種主題的產生，老師藉由協同教學的方式來共同設計教學活動，其使用的策略如下：（第一週）Hansen老師介紹書本與網站的計畫，讓學生討論故事背景、發生地點與時間，學生分組透過老師指定（事前過濾並註記起來）的一系列網站找出答案，比對課本所描述的樣貌；學生在Milner老師的課堂上，則閱讀有關革命的法文書，讓學生試著編輯關鍵字或片語，並透過這些字彙或片語來練習簡單的造句或摘要；（第二週）Hansen老師指定每組一個報告章節，找出具分析性的問題做摘要，利用啟發教學來發展學生的概念圖，並用概念圖來描繪網站上找到的資料；Milner老師則與學生一同進行資料的法譯工作，並將書本或網站上的相關圖片掃描下來；（第三週）學生開始進行（英文與法文版）網頁設計工作，請電腦老師從旁協助，共同討論規劃網站外觀與內涵，每一小組要有摘要，嵌入影像、連結點，最後在協同教學中完成此單元（Skarecki & Insinnia, 1999）。

綜此，資訊科技應用於教育教學上改變了教室的樣貌、老師的角色定位、學生的學習方式也變得更多元化，大大顛覆了傳統的教學型態。



肆、結論

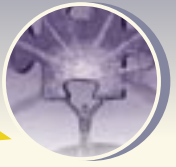
科技的發達為人類生活帶來變革，各式科技輔具與新興軟硬體系統，改變了學習的型態與效果。知識的來源不限學校課本，尤其網路資訊使知識學習的範疇大幅擴增，學習如何應用資訊網路進行學習，已經成為學習的主流趨勢（Raisinghani, 2003：78-79）。

Cornell & Martin（1997）指出，有個由教育家與商業組織成員所組成的特殊團體，向總統提出報告呼籲利用科技來強化美國公立學校教育，其結論中提及善用科技來輔助學習，而非學習科本身；著重於教育的內容與教法，不要只是強調硬體。此兩點與Roblyer（2003：6）所提出：教育科技是有關教育需求及問題的過程與工具的結合體，著重在應用電腦與相關科技，觀點很相似，在在說明資訊科技固然為我們帶來許多便利，但是千萬別被它牽制住。

教育先進國家十分重視資訊融入教學，而且資訊科技融入教學成敗之關鍵因素之一為教師的資訊素養（何榮桂，2001：4）。儘管大家普遍認為科技技能是老師所需必備的，同時老師要面臨新的機會與教學形態急遽變遷的衝擊（Roblyer, 2003：30）。筆者從文獻中體認到，教師克服這些困難一個很重要的關鍵，就是本身的信念。也就是說，教師自己體認資訊融入教學的方式，學生的學習效果提高，也願意用這樣的方式來上課。未來世界的變化，誰都無法預測，許多教育學者認為教育應該著重在普遍的技能上，讓學生「學習如何學習」，才有助於面對未來科技的變革（Roblyer, 2003：52）。資訊科技與媒體都只是達成學習目標或目的的工具，如果活動不用這些資訊科技也可以進行，它就沒有存在的必要了！無助於教學與學生的學習，一切的科技設備或再昂貴的工具，也是枉然。

參考文獻

- 王美玉（2002）。數位教學平台與e圖書館對國小科學教育之影響評估。（國科會專案報告，計畫編號：NSC91-2520-S-364-001-X3）
- 王梅玲（2000）。廿一世紀圖書館與資訊服務新角色以及專業人員能力初探。玄奘學報，2，193-230。
- 王梅玲（2002）。全球化資訊社會。2004年5月22日，取自：http://www3.nccu.edu.tw/~meilingw/globalobe/u1/webpage/u1_pt1.html
- 何榮桂（1999）。教育部「資訊教育基礎建設計畫」與北、高兩市「資訊教育白皮書」簡介。資訊與教育雜誌，70，2-8。
- 何榮桂（2001）。序—資訊教育的發展趨勢。資訊與教育雜誌，85，1-4。
- 李進寶（1997，12月）。資訊網路教育訓練的現況與趨勢。載於國立花蓮師範學院舉辦之「邁向21世紀教學科技」國際學術研討會論文集（頁10-1-10-15），花蓮縣。
- 沈中偉（2003）。美國教師國家教育科技標準：對教育科技研究所課程設計之省思。屏師院刊，58，5-11。
- 岳修平（1999）。從教學設計觀點看美國國會圖書館數位學習網。資訊傳播圖書館學，6（2），63-69。
- 網路脈動（2005）。2004年全球寬頻用戶達1.5億 台灣寬頻滲透率排名第七。2005年4月10日，取自：http://www.find.org.tw/0105/news/0105_news_disp.aspx?news_id=3643



- 韓善民（1998）。我國資訊教育基礎建設簡介。研習資訊，5（2），16-21。
- 饒世妙（2000）。資訊科技融入國小自然科教學對學習成就與態度影響之研究。台中：國立台中師範學院自然科學教育學系碩士論文（未出版）。
- Cornell, R.A., & Martin, B.M. (1997, December). Instructional technology and educational change: An International perspective. Paper present at the meeting of International Conference of Instructional Technology for 21st Century（pp.1-1 - 1-14），Hualien, Taiwan.
- Dias, L.B. (1999). Integrating technology: something you should know. Retrieved September 19, 2005, from http://www.iste.org/inhouse/publications/11/27/3/10d/index.cfm?Section=LL_27_3.
- Duxbury, D. (2000). Make sweet music with electronic portfolios. Learning & Leading with Technology, 28(3), 28-31,41.
- Raisinghani, M.S. (2003). Web-Based educational in the 21st century: A Transnational perspective. In A. Anil (Ed.), Web-based education : Learning from experience (pp. 71-89). London: Information Science Publishing.
- Roblyer, M.D. (2003). Integrating educational technology into teaching. NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Skarecki, E., & Insinnia, E. (1999).Revolutions in the classroom: Two views of technology. Learning & Leading with Technology, 26(7), 23-27.
- Tally, B. (1996). History goes digital: Teaching when the web is in the classroom. Retrieved February 25, 2005, from <http://www.dlib.org/dlib/september96/09tally.html>





國內溝通式教學法現況探討

胡宜青／屏東科技大學技術及職業教育研究所研究生

鄭明長／屏東科技大學技術及職業教育研究所副教授

壹、前言

隨著國際化的趨勢，英語學習越受重視。目前英語教學大多都標榜著溝通式教學法，課程設計、教材都以溝通式教學法為號召。在這股溝通式教學風潮下，在此希望對溝通式教學法的內涵、優缺點，及其對學生學習成效、班級氣氛的影響加以探討，並提出改進建議，以提升溝通式教學法之成效。

貳、溝通式教學法的內涵

1960年代，隨著歐美各國交往愈趨頻繁，發現即使學過外語一段時間的人，連起碼的會話都有問題。為此語言教學者發展出溝通式教學法（communicative language teaching）：強調語言的表達是有意義、雙向的，主張語言學習者除了具語法能力之外，知道如何組成句子，還需兼具社會語言觀念，才具備有意義的溝通能力。

Canale 和 Swain在1980年，針對溝通能力，提出四個主要部分：（1）語法能力（linguistic competence）：即對於語法、詞彙的知識，能在聽、說、讀、寫的情境下，正確的組織句子的能力。（2）社會語言能力（sociolinguistic competence）：即在不同的場合下能得體的使用語言，亦是對社會文化了解的能力。（3）話語能力（discourse competence）：即懂得辭與辭、以及句與句之間的連貫的邏輯能力。（4）策略能力（strategies competence）：指懂得如何開始、終止、延續或修正對話過程的能力。由此可知，溝通式教學法不僅主張對語法培養，也

強調培養學生語言社交應對能力、邏輯能力和策略能力，使用得體的語言，是「實用性」導向的教學法。

溝通式教學法並無制式，任何可以培養學習者的溝通能力之方法都稱可為溝通式教學法；就因為溝通式教學法並沒有絕對的準則，沒有單一的模式，故應將其視為一種指標，而非方法。Littlewood（1981）認為溝通式教學法是建立在「技能學習模式」的理論上。根據這個理論，語言使用是一種行為技能。教師可以將語言分解為「部分技能」，進行分解式的訓練，之後再按語言功能的要求把它們「組裝」起來，進行「全技能」的合成訓練；教師可採取PPP教學模式（Harmer, 2001: 78），即呈現（presentation）→練習（practice）→表達（product），教師先呈現語言功能，然後指導學生練習，最後讓學生在語言環境中使用這個語言功能表達。此外，Littlewood 還指出，語言使用規則不僅包含在不同環境中使用不同語言的能力，還包含使用可接受的語言以避免冒犯對方的能力。溝通式教學法重視語言的功能，除了考慮文法，仍須考慮社會情境，在適當的場合講適當的話，如此才能真正達到溝通的能力。

在外語教學的領域，不僅要培養文法能力，更要培養聽、說、讀、寫等能力，每種能力的養成都很困難，再加上社會語言能力的養成，更是一項高難度的挑戰（梁彩玲，2003）。為了要培養學生聽、說、讀、寫等方面的語言技能，並且將這些語言技能得體地運用到人際交際中，教師應於課堂中擔任需要的分析師、顧問、分組活動輔導員（吳



君平等譯，1997）。需要的分析師（needed analyst）－即透過和學生面談，談論學生個人的學習類型、長處及目標；顧問－表現擅長溝通者的風範，運用翻譯、回饋等方法，使學習達最大功效；分組活動輔導員－以學生為中心，視學生為全人（whole person），老師的職責是將教室轉變成一個溝通的環境，讓學生有機會練習英語。在課堂中，教師應適時地給予讚美，主動地參與活動，碰到學生有錯誤時，不要立即性糾正學生，而要將缺失記下作為講評和溝通練習之用，不但可以糾正學生缺點，也不會使學生往後害怕開口。在CLT中，教師扮演不同以促進學習，養成學生的語言的正確性和流暢性。

因為在「沟通能力」是建立在雙向的架構上，故學生也必須主動參與每一項討論，在溝通進行時，教師除了訓練學生表達自己的意見之外，還要聽聽別人的意見。學習者不單是位好的說話者，也必須是位好聽眾（陳聖希，1998）。

綜合上述，溝通式教學法具備以下幾點特色（梁彩玲，2003）：

一、教學時兼顧正確性（accuracy）與流暢性（fluency）

教師應先培養學生的溝通的流暢性，再慢慢兼顧正確性，不可為了求完全的正確，而稍有錯誤，便急忙修正，使得學生害怕開口。

二、教學時應宏觀地融入情境，並觀照語言的使用是否合宜得體，而非一味地強調把字拼對、把句子造對

能夠說正確的句子，並不代表能在不同場合展現得體的應對。故老師在進行教學的同時，應將真實的情境脈絡帶入課堂對話中，使學生練習溝通的要領。

三、教學時應大力提昇學生主動學習與

參與的機會

溝通式教學法的提倡者認為，課堂活動盡量讓學生練習到聽說讀寫各方面，培養學生主動學習，教師除非在必要時，否則盡量將講述降到最低。

四、老師的角色也應由全知全能的權威地位，走向引導者及協調者的角色

溝通式教學法，不再以教師為中心，應轉化為學習的引導者及協調者，以合作學習法，培養學生主動學習。

簡言之，溝通式教學法的提倡者主張在語言教學時，唯有以學生為中心、教師從旁協助，強調對話以溝通為中心，不以文法精準為主要之目的，並提供學習者一個練習之情境，才能使溝通式教學法發揮最大的功效，培養良好溝通能力。

參、溝通式教學法國內運用的成效與問題

「九年一貫課程綱要」中，明確指出「培養學生基本的英語溝通能力」是英語課程的目標之一，溝通式教學法逐漸為國人運用於英語教學中。為了解其教學成效，以下分為溝通式教學法在班級氣氛、學習成效、學習動機、教科書的內容，及實施的困境加以說明。

一、溝通式教學法影響班級氣氛

在溝通式教學法下，教師透過小組活動、組間競賽，讓同學一起討論、互相學習以增進彼此友誼，進行配對練習，同學們用英語會話互動的時間較多，比以往只學到單字還要實用。在遊戲活動中相互學習，讓學生學習英文輕鬆又快樂，使得班級氣氛更加融洽。



林蕙蓉（2002）發現溝通式教學法於班級經營的四個層面（同儕支持、滿意程度、教師支持、內聚力），「滿意程度」、「教師支持」上，明顯地高於傳統教學法。曲秀英（2004）發現在溝通式教室教英文文法能有效改善學生對於學英文文法之態度，使學生養成較積極的學習態度，且改善學生在心境上、教室互動的情形。雖然目前實徵性研究並不多，但可發現溝通式教學法對於學習態度、教師支持、滿意程度上似乎有正面的影響，能促進班級良性互動。

二、溝通式教學法影響學生學習成效

溝通式教學法於學習成效之評鑑，可依聽說讀寫四個面向來區分，由區分這四個面向，可知學生英語能力真正提升於何種能力，教師也可因此可知道學生學習的障礙，而進而知道如何改善去配合學生真正的需要。

國內學者對溝通式教學法的研究發現，透過溝通式教學，學生的聽力能力、口語能力、識字能力及文化學習的綜合成就上，皆有明顯的提升。可是在「書寫能力」的層面上，並沒顯著的提升（林蕙蓉，2002）。和使用舊教材的學生比較起來，接受溝通式教學新教材的學生的聽、說能力皆較好；但寫作能力普遍比使用舊教材的學生表現差。不過，接受溝通式教學法下的學生，他們聽說及寫的能力還算不錯（黃如伶，1999）。曲秀英（2004）則發現在溝通式教室教英文文法能有效提升學生的文法程度，尤其對低英語成就學生而言，且能有效改善學生在溝通能力、及四項語言技能等在學英文文法時之表現。整體而言，大部分的學生對在溝通式教室教英文文法皆有正向回應。

綜合學者的看法，溝通式教學法對於學生英語之學習成效有正面的效果，於溝通式教學法下的學生，其聽說讀三方面都有顯著的提升。至在於書寫能力方面，學者研究有不一致的現象，部份研究顯示能改善學生語

法能力，而部份研究則顯示，溝通式教學下的學生寫作能力並無提升，甚至於比以往下滑。或許是因為，溝通式教學法著重於溝通能力更勝於語法能力，使學生在學習表達自己時，忽略掉寫作能力之培養。

三、溝通式教學法對學生學習動機之影響

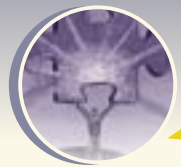
國內黃如伶（1999）發現：使用溝通式教學法的新教材教學下學生對教材蠻感興趣且願意參與課堂活動。林蕙蓉（2002）發現溝通式教學法之學生在「喜歡」、「投入」、「激勵」等層次上，皆能維持較久的動機。曲秀英（2004）發現溝通式教學法對於低英語成就學生之動機、興趣，有正面的效果。另外許惠貞（2004）亦發現在幼兒英語教學上常使用溝通式教學法引起學生之動機。

由此可知，溝通式教學法對於學生學習動機之維持仍有正面之影響，尤其對於低學習成就的學生，更是有所助益。在溝通式教學法中，不再只是背誦、記憶，可藉由遊戲、小組討論、上台報告等等活動中，快樂的學習，對學生動機維持的確有正面性的幫助。

四、溝通式教學法的教科書

九年一貫課程綱要強調，教學應是聽、說、讀、寫並重。有鑑於此，後文針對課本活動練習設計中是否聽、說、讀、寫都分配均衡且自然的互相搭配，分析之。

就教材內容而言，黃如伶（1999）發現：大部份教師在採用以溝通式教學法為主的教材後，覺得教材難易較適中、內容有趣、實用且偏重溝通能力的訓練，教室活動也因此不只侷限於重複、模仿和記憶，故對新教材還算滿意。且多半老師認為教材內容符合溝通式教學法的理念，但習作、輔助工具、教師手冊及教學活動設計多半未符合溝通式教學理念（詹麗燕，2004）。汪若蘭（2004）發現大部份的國中教師認為教科書中「聽」、「說」、「讀」之內容份量及難易度適中，但仍有一些國中教師認為這三部份



內容略為困難，且寫作能力的練習也不足。她也發現教師對教材內容中基礎溝通能力之設計與取材的生活化感到滿意。但，多數教師對教科書與其它科目之間的橫向連繫並不滿意。整體而言，多數老師對習作、教師手冊及教具的設計不甚滿意且認為學習負擔並未減輕，學生學習達到預期目標的程度仍不高。

另外，潘佩璇（2004）亦針對國中英語教科書分析，將溝通程度根據Dubin 和Olshtain 的分類，將教科書內各種活動練習分成1到7等級，分別代表最具溝通程度到最不具溝通程度。整體而言，活動練習的溝通程度並不高，多集中在4到6級。聽、說、讀、寫四個技能分配並不平均，多數的版本包含較多聽、說活動練習，而忽略寫的練習，但若加上習作上的活動練習則多數版本皆能均衡分配四個技能的練習，達到聽、說、讀、寫並重的目標。

綜合上述，採溝通式教學法的教科書，明顯偏重聽、說、讀，唯有寫作活動的設計方面，相較其他的活動設計，其比例有明顯的偏低。部分學者認為，雖然溝通式教學法教材有注重到溝通之理念，但對學科的連結上似乎少了連結性。也有學者認為：習作、輔助工具、教師手冊、及教學活動設計上仍有加強的空間，如此才能符合溝通式教學的理念。總體而言，大部分的老師對目前的溝通式教學法教材尚稱滿意。

五、溝通式教學法實施之困難

溝通式教學法開始實施，遇到一些瓶頸，例如：年紀較輕、年資較淺、女性、公立學校教師及有參加過溝通式教學法研習營、師大畢業、擅長英語口說能力的英語教師較重視並鼓勵進行溝通式的學習活動（潘佩璇，2004）。相對地，年紀較長、年資較深、男性、私立學校教師及未參加過溝通式教學法研習營、非師大畢業、不擅長英語口說能力

的英語教師似乎較不重視並鼓勵進行溝通式學習活動。

此外，廖婉雯（2003）發現由於教學時數不足、班級人數過多、實務訓練有限、學校考試仍以語法為主及同僚之間缺乏合作等因素，故未能徹底落實溝通式教學法。許哲豪（2003）也發現高中英文老師在呈現溝通式教學時，面臨的困難來自：學生英文程度不高、教師本身評量學生溝通能力的時間不足及課程進度壓力等，使溝通式教學難以在課堂實施。賈慧文和賈慧蓉（2003）發現老師們對溝通式教學法的理念並不十分理解。可知，由於時間、學生的程度、班級人數、專業素養等等的限制，溝通式教學法往往流於口號，無法徹底實施。

由於目前高中學測、大學入學考，都以紙筆測驗為主。溝通式教學法，並沒有將寫作能力明顯提升，語法觀念明顯不如以往的學生，在社會和家長的壓力下，教師為了讓學生進入較好的學校，常常不得不放棄溝通式教學法。加上，教師本身對於溝通式教學訓練之不足，或較年長或不善長英語口語表達之教師，或教學時數的限制、學生人數過多、學生程度不齊等，如此溝通式教學法很難徹底落實於課堂中。

針對上述的困難，有待政府與有關單位能積極地研擬出解決方案，由教育制度的根本面著手，改變升學制度、小班教學、英語教學時數的增加和教師本身在職進修等等，都有助於溝通式教學的徹底執行。

肆、結語與建議

綜合上述，目前溝通式教學在國內實施的情況，大致可歸納以下：

一、活絡班級氣氛：透過學習活動，如小組討論、角色扮演等，使得學生對課堂的滿意程度、教師支持提升，對於班級氣氛營造有促進的作用。



二、提升學生聽說讀的能力：溝通式教學法的學生英語學習，聽說讀三方面都有顯著的提升，聽得懂英語，也知道如何去適當地用英語去表達自己，已明顯改善，但美中不足之處在於學生書寫能力的下滑，文法能力明顯不足。

三、激發並維持學生學習動機：因為教學內容的多樣性，不再是講述為主的教學，課堂上進行討論、角色扮演等活動，讓學生有機會參與，對學生學習動機引發和維持有正面的效果。

四、教科書需加強寫作練習：聽力活動、口語活動、閱讀活動的設計，都能符合學生學習需求，唯寫作活動方面，其比例有明顯的較低。相對的，學生寫作練習活動不足，使得寫作能力不如以往，且學科的連結上，似乎少了連結性。但總體而言，大部分老師對目前的溝通式教學法教材尚稱滿意，普遍的認為尚能滿足學生學習需求。

五、班級人數過多，考試方式不恰當：在授課時數不足、班級人數過多、實務訓練有限、考試仍以語法為主的限制下，溝通式教學法很難徹底落實。

六、教師的認知與訓練不足：許多教師對溝通式教學法的認知及訓練不足，儘管打著溝通式教學法的旗號，但在現實的考量下，仍然以口述、背誦為主，溝通式教學法如要徹底落實，仍需靠政府相關單位的努力，改善學習環境，如此才能發揮溝通式教學法的長處。

由此可知，溝通式教學對於學生英語學習的確有所助益。為了發揮溝通式教學法的功能，本文提出以下的建議：

一、教科書宜加強文法基礎練習：要培養學生良好的溝通能力，也必須以文法為基礎，所以，在溝通式教學盛行的當下，也不該忽視學生基本文法能力的重視，如此才有健全的學習。故在溝通式教科書的編排上，應該增加文法基礎的解說與練習，讓學生有練習寫的機會。

二、教師授課時，宜兼顧語法結構之練習：雖然以培養學生溝通能力為目標，老師仍可活動練習前，可對語法結構仔細的解說，活動練習後，針對學生的錯誤加以糾正，讓學生對語法結構有正確的觀念。藉由培養學生語法的正確性，使得寫作能力提升。另外可利用週記、日記，鼓勵學生用英文表達，對於寫作能力及溝通能力的培養都有益處。

三、充實教師知能：期待學校及相關單位能加強教師的職業訓練，如：在職訓練、定期舉辦英語教學研討會，加強教師的專業知識，使教師有充足的知識去實行。

四、調整教育資源：如增加英語教學時數、減少班級人數，和調整升學管道及方法，在考試內容並非文法上的刁鑽，而是了解學生的溝通能力，如此可使溝通式教學法的精神落實的更徹底，國人的英語程度也可獲得提升。

總而言之，溝通式教學法旨在培養學生帶得走的英語能力，唯目前國內運用上出現教科書寫作練習比例偏低，導致學生寫作能力下滑、教師知能不足、班級人數過多以及考試方法不恰當等問題，我們應從加強文法基礎、兼顧語法結構之練習、充實教師知能及調整教育資源，進一步落實溝通式教學法的精神。



文獻探討

- 曲秀英（2004）。在溝通式教室教國中高低英語成就學生英文文法之效益研究。國立高雄師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，93NKNU0240007。
- 吳君平、劉遠城、詹明洋、劉家禎（譯）（1997）。Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 著。溝通語言教學法。載於語言教學法（頁103-136）。台北市：五南。
- 汪若蘭（2004）。高雄市國民中學英語科省定板教材選用現況及教師滿意度之研究。國立高雄師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，92NKNU0240014。
- 林蕙蓉（2002）。溝通式教學對學童英語及文化學習之效益。國立高雄師範大學博士論文。全國博碩士論文資訊網，90NKNU0332003。
- 許哲豪（2003）。台灣高中英文教師對於溝通式教學法的認知：在課堂上運用所產生之影響。國立高雄師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，91NKNU0240020。
- 梁彩玲（2003）。英語教學七大迷思。台北市：經點傳訊。
- 許惠貞（2004）。英語圖畫書在幼兒英語教學上之應用。朝陽科技大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，92CYUT5709001。
- 陳聖希（1998）。英語魔法師：英語教學法，辨變便。台北：文鶴。
- 黃如伶（1999）。以溝通式教學法評量分析國中英語新教材。國立高雄師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，87NKNU0240003。
- 賈慧文、賈慧蓉（2003）。國中英語教師對溝通式教學法之認知探討。英語教學，28（2），19-48。
- 詹麗燕（2004）。高職英文科審定版教材選用狀況及閱讀教材符合溝通式教學理念程度之研究。國立高雄師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，92NKNU0240041。
- 廖婉雯（2003）。高中英語教師對溝通式教學法的教學信念及其教學行為之探究。國立臺灣師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，91NTNU0238041。
- 潘佩璇（2004）。九年一貫國民中學英語教科書活動練習設計之分析比較。國立臺灣師範大學碩士論文。全國博碩士論文資訊網，93NTNU0238002。
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching testing. *Applied Linguistics*, 1, 1~47.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Harlow: Longman.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



華人社會的教育發展學術研討會紀實一 兼談澳門教育

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

筆者有幸於2006年4月29~30日參加由澳門大學主辦的「華人社會的教育發展學術研討會」，參與研討會的學者專家來自中國大陸、台灣、香港、新加坡、以及澳門等地，大會的議程包括有專題演講，特邀的論文發表，其他各式的論文發表，一共有243篇論文發表，可謂盛況空前，讓大家有知識的饗宴之感。澳門大學對參加研討會之人員提供免費機場接送，及5月1日上午的澳門文化旅遊，住宿則由澳門大學安排學生宿舍，二人一間，住宿一晚澳門幣100元，29日晚上聚餐參加人員每人繳交澳門幣200元，其餘研討會期間之飲食則由澳門大學免費提供，可謂週到。趁這趟澳門之行，順便探討澳門教育的发展趨勢以供國人參考。

貳、學術研討會的內涵

這次的學術研討會同時舉行澳門大學二十五週年校慶活動，澳大的前身是於1981年設立的私立東亞大學，1987年由澳門政府購買改為公立的澳門大學，目前學生數已達五千六百人，正朝綜合大學方向發展，教研質量不斷提升，澳大與二十七個國家的106所院校和機構簽訂了合作協議，其中不乏世界一流的大學（澳大銀禧校慶活動揭幕，2006）。本次的學術研討會尚舉行田家炳教育研究所揭幕典禮，該所係由企業家田家炳博士捐資三百萬港幣成立，未來將辦理各項學術活動或出版論文集、叢書等，裨益於轉化為澳門各級學校教師專業成長的實用知

識。田博士二十年來不倦捐資助學，捐資地點擴及兩岸四地，在接受記者訪問時表示，在中國，唯一取之不完的資源是人，但要好好培養，否則這個資源就會成為大包袱，中國的問題其實不是窮，而是人的素質，受教育的人太少，因為不少人無法接受教育，而變成窮，這需要教育去作出改變。田博士更指出，曾在印尼住了二十年，當地天然資源非常好，但國家不強，因為教育問題（悟塵，2006）。

大會開幕式由澳門大學校長姚偉彬主持，澳門特別行政區教育暨青年局局長蘇朝暉先生、田家炳博士等嘉賓共襄盛舉。4月29日的議程有蘇朝暉局長的專題演講，講題是「優質教育的制度保障：澳門教育制度變革的內在價值」，針對澳門教育制度的變革及未來發展方向作了詳細的分析。台灣師大郭為藩名譽教授的「華人社會整合教育學術的課題」及中國中央教育科學研究所朱小蔓所長的「中國（內地）德育理論與實踐的進展與思考」，這二篇演講可謂見解精闢，符合教育發展趨勢，也是華人社會應該重視的教育課題。另有專題講演二篇，邀請論文發表八篇，發表內容都是熱門議題，篇篇精彩，扣人心弦。

分組研討包括有：一般論文發表、圓桌會議、公開論壇、海報論文四類，主題有生命教育、道德教育、教育與社會變遷、課程改革經驗、課程與教學、幼兒教育及教師專業發展、教育評鑑、幼兒教育、全球化資訊科技與教育發展、數學教育、課程與教學、



教育行政及領導、教師教育、高等教育、公民教育、語文教學、社會議題、資訊科技教育、教育評估與素質、港澳教育專題、台灣課程改革經驗、教育制度的組織、教育改革。主題範圍廣泛，皆是目前重要的教育議題。

參、未來華人社會教育發展的方向

由澳門大學舉辦的「華人社會的教育發展學術研討會」，吸引這麼多的人來參與、發表論文，可發現華人社會對教育的重視。華人是最重視教育的民族，亞洲地區的國家也以華人居多，華人遍布全球，也是人口最多的種族。如何加強華人社會教育的交流及學術合作，建立交流平台，是未來努力的方向。筆者在參加這次的研討會後，覺得台灣教育界應合作，努力建構成為華人教育的交流中心，將華人社會的教育研究成果，匯集到台灣的大學或研究機構。尤其聽了郭為藩教授的專題演講，覺得可以從下列幾方面來著手努力。

一、國立教育研究院籌備處扮演亞洲教育研究的中心

台灣位居亞洲交通的樞紐，地理位置優越，三峽到桃園中正國際機場的車程只有30分鐘，交通便利，因此，教育研究院若能每年辦理一次亞洲教育研究論壇，邀請亞洲各國學者前來發表論文，對促進國際交流將有很大的幫助。教育研究院有充裕的活動空間，大型會議場地，小型研討教室皆充足，而且有280人的住宿空間，餐廳可容納600人，足夠辦理大型的國際論文學術研討會。國立教育研究院可以和大學共商合作方式，辦理國際學術研討會，成為華人社會教育學術交流的平台。

二、華人社會教育學術整合是未來的重大議題

華人是全世界最多的人口，在中國經濟崛起下，華語成為歐、美、日、韓學習的熱

門語言，中文將成為國際學術溝通的主要語言，未來十年內國際學術研究的會議論壇和期刊論文資料庫，中文將成為主要的溝通語言之一。郭為藩（2006）在專題演講中提出華人社會教育學術整合的課題有：

（一）教育學及相關學科（心理學、社會學、經濟學、人類學、行政學等）學術名詞及專業用語歧異的整合；此一部分尚包括外來語的中譯（例如資訊vs.信息；數位化vs.數字化；專門高等學院vs.大學校）。

（二）教育學術標題表（主題詞表）、關鍵詞、圖書分類表的整理，以利資料查詢以及網路檢索系統的利用。

（三）教育統計指標、學校評鑑主要指標、學分學位認證指標、教師關鍵能力（key competency）共識的形成。

（四）華語能力檢定及認證的標準（類似歐盟的European Qualification Framework）、數學及科學基本能力及教育成就評量等指標的整理以利資料交換與比較分析。

教育學術整合的策略有：

（一）合作進行工具書的編訂

華人地區存在不少教育大辭書、教育分科辭典（技職教育辭典、教育心理學辭典等等），可由主持修訂機構（大學、研究機構或出版公司）邀請其他地區學者為編審委員。除內容增訂外，亦可將同一名詞在不同地區的相等詞或譯詞並列。如有足夠資源，邀約各華人地區學者共襄盛舉，新編教育學科工具書，尤能符應整合的效果。

（二）進行資料庫的整合

參照美國ERIC（Educational Research Information Clearinghouse），將教育學術領域的論文資料庫依學門分科各委由一個大學或研究機構建立資料庫，各科資料庫再匯集成一大系統的教育資料庫。這裡分工合作的方式，亦適用於教育學術領域的博碩士論文



資料庫、全文電子期刊查詢系統。

(三) 組成代表兩岸四地教育學者的專案小組。此等專案小組宜賦予特定任務(mission)，如修訂名詞、編輯工具書、商權認證指標等，每年在一地集會一週至一句時間，平常則利用網路或視訊會議溝通聯繫，專案由一教育研究機構主持為宜。

(四) 建置教育專案學分銀行(credit bank)，對華人地區師資培育機構所開設教育專門科目(無論職前教育或在職訓練)進行資料認證，以利中小學教師專業水準的提升及日後教師資格的互相採認。此外，建立整個華人地區師資培育機構長期追蹤資料庫，對各地師資培訓水準的掌握亦有助益。

(五) 分區在大學或研究機構設立教科書中心，蒐藏中小學教科書及教育學門的專業論著，並由合作設置的總協調單位，有系統蒐集新出版的教科書、教育學術著作、視聽教材、教育統計及各種教育現況調查及學校改革報告，分送各中心存置，提供教育專業人員利用。

(六) 各地教育學術期刊開放接受其他地區華人學者的投稿。各教育學門核心期刊每年或每隔一段時間集會，逐步協調整合稿約規範及格式，並就學術新詞的中譯，交換意見。

以上的課題及整合策略，可以由教育研究機構結合國內學者專家、出版社等力量，和中國大陸中央教育科學研究所合作完成。華人社會只有團結合作，才能產生大的力量，在全球化的趨勢下與歐美各先進國家競爭，提升華人在國際社會的地位

肆、澳門教育簡介

一、澳門社會現狀概述(高錦輝，2006)

(一) 經濟方面

澳門回歸大陸前曾連續四年的經濟負成長，回歸及賭權開放後，2004年生產總值增

幅高達28%，2005年仍有可觀的增長，隨著旅遊博彩業在澳門不斷發展，博彩稅約佔澳門特區政府經常收入的80%。

(二) 出生人口

80年代以來全澳有近8000名嬰兒出生，至90年代減至約5800人，到2002年更跌至3162人，2004年有3300個嬰兒出生。

(三) 非高等教育概況

2005/2006學年學生人數有95000人，學校數由89減至85間，由於師生比和師班比正逐步優化中，教師人數持續上升達4870人，增幅3.4%。

(四) 教育經費投入

受到旅遊博彩業之發達，政府收入增加，因此在教育經費的投入不斷增加，以改善教育環境，例如中學學生人數與電腦比例定為6:1，小學比例定為8:1。

二、澳門社會的急劇發展對教育的挑戰(何少金，2006)

澳門這個不足30平方公里，但僅有40幾萬人口的小城，2002年是澳門經濟發展的轉捩點，特區政府以旅遊博彩業為龍頭，服務業為主體的經濟策略，2003年博彩業由一家到多家，博彩業急速發展，一年賭場收益竟達五十多億美元。博彩業帶來經濟發展，但也帶來社會風氣敗壞、罪案上升、利慾至上的現象卻為社會帶來許多問題，直接影響青少年健康成長。據保安司資料顯示，2005年涉及各類案件的未成年人共304人，比2004年上升超過三成半，青少年犯罪日趨嚴重，近年更有年輕化、女性化、暴力化的傾向，在此新情勢下學校德育如何面對挑戰，並加強對青少年道德教育是必須面對的課題。

三、推動優質化的教育制度

在2004/2005學年，澳門非高等教育(高等教育以外之教育)領有學校執照的共有學校89所，學生95485人，教師4399人。在2004年的教育活動成果摘要中，可以發現澳



門特區政府的教育工作重點有：與社會共同探討澳門教育制度、試行學校綜合評鑑、參加學生能力國際評估計畫、優化學校的環境和設施、鼓勵學校實施優化教育、推行學校健康促進計畫、繼續深化創思教學、推動科普教育、普及藝術教育、推廣閱讀的風氣、繼續推動小班教學、課程發展試驗計畫、加強教師專業成長、促進學生的全面發展、青年需要為本的服務、建立澳門青年指標體系（一共有10個領域80項指標，2004年已完成了42項指標的資料收集工作）、發展終身教育。澳門2004/2005學年的平均班級人數為37.9人，師生比為21.7，師班比為1.7人（澳門教育暨青年局，2005）。

澳門教育暨青年局蘇朝暉局長在研討會之專題演講中提出「優質教育的制度保障：澳門教育制度變革的內在價值」報告，可以發現澳門非成文的教育制度曾發揮長期的作用，第11/91/M號法律（澳門教育制度）實施十四年後，澳門特區政府對教育制度進行了新的檢討與修訂，於2003年6月推出「持續進步，發展有道—澳門教育制度修改建議」，並於2004年3月初以法律草案的形式公布「澳門特別行政區教育制度法律諮詢意見稿」，開始了教育制度檢討的第二個諮詢期，收集各界意見後將成為正式法律條文。新的教育制度變革希望朝向優質化教育制度的方向努力。澳門教育制度的變革崇尚正義性，用彈性化的制度安排保護教育自由，重新定位政府職能，以確保全社會的教育平等，規範教育市場的作用，並明確學校的法律地位，切實保護公民的受教育權利，為教師的法律地位和政府管理學校提供實體法的保證。以下分別就澳門教育制度變革的一系列核心議題進行了深入分析，包括教育的目標與功能、教育經費、教育體系、學制、免費教育與教育權、學校領導、課程與教學、教師、對學生的援助、考試與評核等，做簡

要的分析（蘇朝暉、郭曉明，2006）。

（一）教育目標與功能

澳門教育制度的變革著重堅持和關注以下的價值目標：

1. 教育制度的正義性

正義性應該是教育制度的基本價值目標，教育制度應該堅持正義至上。教育制度的正義性的突出表現在對教育過程中的弱勢群體的關心和援助，以及對平等的教育機會的保障。

2. 對教育自由的保護

澳門教育制度要保護教育自由，就必須堅持彈性化制度安排，以彈性化制度安排去保護各教育參與主體的教育權利和理性空間。同時也要求教育民主和校政的多元參與。

3. 教育平等的實現

政府的作用是：解決市場失靈、促進社會公平。保護弱勢族群，實施反貧窮計畫。

4. 教育市場的作用與學校法律地位的制度化安排

在公共教育系統中，政府、市場與學校的關係是一個至關重要的問題，對教育公正有著直接的影響。

5. 受教育權的制度保障

是指受教育的自由權、受教育的要求權、受教育的福利權。

（二）教育經費

澳門政府設立教育發展基金，是特區政府在現有教育經費投放機制之外新設立的一種投放管道，是特區政府提供給教育機構的教育資助的一種。設立教育發展基金的目的是改進特區政府教育經費的使用方式，支援教育的發展，主要目的在讓教育發展有長遠規劃，教育經費的使用能有連續性和穩定性，不受年度預算如有剩餘需繳還國庫之問題。

（三）教育體系

澳門教育體系的教育類型劃分，在新的法律文本調整為：



1.將非高等教育分為「正規教育」和「持續教育」兩大類

幼兒教育、小學教育、中等教育（包括初中教育和高中教育）、義務教育、免費教育和職業技術教育，都屬於正規教育；家庭教育、回歸教育、社區教育、職業培訓和其他培訓活動，則都屬於持續性教育範疇。

2.堅持大教育觀，重視家庭教育的作用

當前澳門教育中的許多問題，特別是離校生問題，學生品德發展問題，都與家庭教育密切相關。

3.從終身學習的角度提出「持續教育」概念

回歸教育是指那些因故已超過小學、初中或高中的就讀年齡但仍未獲得相應學歷者提供的教育模式，而成人教育一般指年齡超過21歲的成人所接受的教育。可見，成人教育只是持續教育中的一部分。

4.發展高中職業技術教育，為初中畢業生的發展提供多種選擇。

（四）學制

澳門現有學制的特別之處是，除二年的幼兒教育外，還有一年“小學教育預備班”，中學學制多樣，高中既有二年，也有三年，新的法律文本將調整學制為：

1.將小學教育預備班改為幼兒教育第三年

2.將高中學制統一為三年

（五）免費教育的發展與受教育權的保障

實施免費教育，保障受教育者的受教育權，是邁向優質教育的重要前提和保證。本次教育制度的調整，擴大了免費教育的範圍，為受教育權提供了更有效的保障。

1.在正規教育各階段實施免費教育，將免費教育的範圍由現有的10年義務教育，拓展到15年正規教育的各學校，包括幼兒教育第一年和第二年以及三年高中教育。在幼兒教育、小學教育、初中教育和高中教育全部推行免費教育，是澳門非高等教育未來發展的趨勢，政府將積極、有序地推進

免費教育的發展。這有利於澳門非高等教育進一步向優質化發展。

2.明確將“補充服務費”列入免費的範圍。免費教育由“傾向性免費教育”進一步提升至真正的免費，將目前仍然由學生家長承擔的“補充服務費”納入免費的範圍。

3.為保障所有兒童接受教育的權利，對因各種原因失去行動自由或行動受限制的兒童和青少年給予充分關顧，為其就學和學習成功提供幫助。這是聯合國“兒童權利公約”中“人人享有受教育權”這一基本原則的體現，有助於提升市民的整體生活素質。

（六）教育自主與教育品質的保障

優質的教育需要學校的自主發展，沒有自主權的學校不可能為大眾提供優質的教育。但與此同時，必要的管理和多元化校政參與，也是優質教育的必要保證。為此，新的教育制度力圖在兩者之間找到一個恰當的平衡點：

1.繼續保證私立教育機構的行政、財政和教學自主，以及公立教育機構的教學自主。鼓勵其開發校本課程，發展校本培訓。

2.所有學校必須設立校董會，為學校管理的多元參與提供制度保證。新法案規定學校設立校董會，並制定校董會章程。這一有關教育機構的管理的規定在11/91/M號法律中是沒有的。其所以設立校董會，乃因校董會是學校管理實現多元參與的重要機制和制度保證。校董會雖由辦學實體負責籌組，但成員可包括辦學實體代表，也有校長、教學人員代表、家長代表和其他社會人士。校董會作為學校決策的最高權力機構，可以使學校的管理與發展建立在廣泛的意見之上。澳門法律允許自然人辦學，私立學校非高等教育階段占絕大多數，學校管理的多元參與需進一步加強，從制度上設立校董會是重要一環。



3.特區政府對學校進行系統的綜合評鑑，以協助學校教育持續的改善和發展

為保證學校的行政、財政和教學的質量，有必要對學校進行系統的綜合評鑑，藉此機制，向學校提供改善和發展的參考意見，同時讓特區政府準確掌握有關情況，規劃必需的輔助措施。

4.設立由核心科目組成的標準檢核機制，保證回歸教育質量

回歸教育主要是為了一些超過了就讀年齡而有意再學習以獲得小學或中學學歷的人士而設的，現在的回歸課程其學歷與日間正規課程所頒發學歷的效力是等同的，但兩者在課程計畫、科目設置和課時要求上都存在一定差異，而開辦回歸教育的教育機構在確保其學生的學習成果上也出現參差的情況。從前瞻的角度來看，回歸教育模式可能有很大的發展空間，這種以學生自學和主動探索為主的教育模式亦可以通過自薦考試而取得學歷。在多元的學習途徑下，為保證回歸教育的素質，並提供更多的管道讓自學者取得學歷，獲得回歸教育學歷必須先通過一個由若干核心科目組成的標準檢核。

（七）改進課程與教學

1.由特區政府整體規劃各教育程度“基本的課程框架和課程標準”，教育機構自主發展其校本課程

澳門基礎教育階段的課程和教材歷來由學校自主決定和選擇，因此各校的課程各有特色，但也發現學校間教育質量參差不齊，無法反映澳門自己在經濟、文化、社會等方面的特點和發展需求，因此特區政府設定課程的基本標準，最基本的能力要求。學校在遵守基本的地區課程框架和地區課程標準的前提下，可自主開發校本課程，更可自由選擇教材和教學方法。

2.推行以促進學生學習成功為主要目的的多元評核

評核從過去側重量化、評等級和決定升

留級，發展到檢視學生能否達標，從評核所得到的訊息，協助學生學習成功。

3.改進學校的教學文化

將學校建設成一個學習型組織，新的法律草案要求「改進教育機構的學校文化」使學校成為「全方位推進學生學習和成長的教育環境」。改善傳統學校以知識為中心，重選拔考試，學生的主動性被壓抑，教師之間缺少交流，教學管理僵化，課程內容遠離日常生活的傳統教學文化。

（八）促進教師的專業發展和職業保障

失去了教師，要邁向優質教育是不可想像的。新的澳門非高等教育制度力圖為教師的專業發展和職業生活提供制度保障。

1.特區政府訂定教學人員制度框架

2.引入教學人員“專業發展”理念，完善教學人員的津貼發放制度

3.私立教育機構的教學人員依適用法例，享有由公立醫療機構提供的衛生護理

（九）減輕學生壓力，加強對學生的輔導和援助

1.新法律草案規定：幼兒教育階段學生不留級，有助於糾正幼兒教育中某些明顯有礙兒童身心健康不良傾向，促進幼兒教育的健康發展。

2.訂定專用法規，加強對學生的心理輔導及其他輔導

3.界定“學費津貼”和“學費援助”的區別

將以前向家庭經濟困難學生提供的“學費津貼”改稱“學費援助”。在學生福利中增加“為學習所需的輔助設備津貼”。

4.推行以促進學生學習成功為主要目的的多元評核

多元評核的內容不單是智慧的，也是情意態度的，方式可以多樣化，尤須重視形成性評核，著重在學習過程中所收集的訊息，評核結果的解釋也需側重標準參照，以真切知道學生學習的情況，從而加以輔助，以促



進學生學業成功為目的。在2003年學生能力國際評估計畫（PISA），澳門學生在數學能

數學能力		
排名	國家/地區	得分
1	香港	550
2	芬蘭	544
3	南韓	542
9	澳門	527
16	法國	511
30	葡萄牙	466
36	泰國	417

力、閱讀能力、科學能力、解難能力之國際排名如下（澳門教育暨青年局，2005）：

閱讀能力		
排名	國家/地區	得分
1	芬蘭	543
2	南韓	534
3	加拿大	528
10	香港	510
15	澳門	498
28	葡萄牙	478
35	泰國	420

科學能力		
排名	國家/地區	得分
1	芬蘭	548
2	日本	548
3	香港	539
7	澳門	525
18	德國	502
22	美國	491
32	葡萄牙	468

解難能力		
排名	國家/地區	得分
1	南韓	550
2	香港	548
3	芬蘭	548
6	澳門	532
13	法國	519
30	美國	477
34	泰國	425

伍、結語

他山之石可以攻錯，從這次的研討會可以發現，兩岸四地各有不同的教育問題及發展重點，也都致力於教育改革，如何建立華人地區教育交流平台是重要的工作。而厚植

國內教育研究實力，開拓研究視野，加強華人地區教育交流，再擴展至非華人國家之教育學術交流，知己知彼，學習他國之經驗，裨益於國內教育發展與學術水準之提升，是未來發展之課題。



參考書目

澳門教育暨青年局（2005）。攜手邁向優質。澳門：作者。

郭為藩（2006年4月）。華人社會整合教育學術的課題。華人社會的教育發展學術研討會，澳門大學。

蘇朝暉、郭曉明（2006年4月）。優質教育的制度保障：澳門教育制度變革的內在價值。華人社會的教育發展學術研討會，澳門大學。

悟塵（2006年，4月30日）。國人要好好培養，否則會成為包袱。華僑報，澳聞第一張第一版。

澳大銀禧校慶活動揭幕（2006年，4月30日）。澳門日報，B6澳聞。

高錦輝（2006年4月）。澳門發展成為教育品牌城市可行性初步研究。華人社會的教育發展學術研討會，澳門大學。

何少金（2006年4月）。社會發展與學校德育。華人社會的教育發展學術研討會，澳門大學。



評鑑課後輔導方案之問卷調查工具

陳嘉彌／國立台東大學教育學系教授

壹、前言

「研習資訊」第22卷5期刊登「課後照顧方案之評鑑」一文，結論中提到：「當所有的學校領導者皆能對其所實施的課後照顧方案進行自我評鑑的工作時，不僅會有更多創新的、豐富的及多元的課後照顧方案發展出來，以滿足各式學生與家長的需求，而且它們對原有的學校教育功能也將有促進的作用。（陳嘉彌，2005）」此結論實則建議學校主管人員能針對其學校辦理的各項課後輔導（照顧）方案，進行必要的形成性及總結性的評鑑工作，以免發生如何福田（2005）所稱「課後學習才是課業壓力的主因」的憾事。

課後輔導（或照顧）方案應提供參與學生一個安全的、健康的、學習豐富的、及具有創意性活動的學習環境。學校應就保護自己學生福利的立場，於學生的課後學習生活中扮演積極的協助性角色。學校領導者無論是出於主動或被動辦理課後輔導活動，或委託立案之公（私）立機構、法人或團體辦理課後照顧方案，均應於方案實施前、過程中、及結束後進行評鑑工作，期以所有投入的人力、時間、資源均能讓所有參與者得到最大的效益。

形成性及總結性評鑑課後輔導（照顧）方案的目的在發現方案的問題，改善它的實施成效以呈現出方案價值的證據。理論上，教育工作者皆知方案評鑑的價值；實際上，部份人士或嫌工作麻煩、浪費時間、或謙稱無評鑑方案能力、推諉無評鑑工具，以致應該進行的方案評鑑工作付諸闕如。他們這些滯礙難行的理由與企業界實施專案及評鑑的

現況比較，透露出教育工作者的觀念及專業能力仍有需要努力學習的進步空間。

目前，學校內許多教育工作者已取得碩士以上的高階學位，應可就其工作範圍，具備執行有關業務的行動研究能力；即令未曾進行過相關的行動研究訓練或實作經驗，但由研究所的學習訓練中，也應具備解決這項問題的能力。課後輔導（照顧）方案的評鑑工作，其實就是一種行動研究，它的實施價值對學校教育、教師、學生、家長等人的付出及投入，均具實質意義。

準此，本文嘗試提供有關評鑑課後輔導（照顧）方案的雛型問卷（proto-typed），以節省相關人員設計調查工具的時間。問卷的回收訊息資料，可以用簡單的描述性統計得知課後輔導（照顧）方案的實施成效或問題，並協助相關人員找到解決問題的途徑。為後續行文之便，擬以「課後方案」一詞替代「課後輔導（照顧）方案」。

貳、評鑑標準的原則

如何進行評鑑設計及訂定標準，以具備評鑑的效度和信度，是一個常受人爭議的問題。為此，美國國內15個教育組織成員組成一個聯合委員會（The Joint Committee）訂定一套原則，提供教育工作者如何去判定評鑑的適切性；這套原則內含30個不給予特殊規範的「評鑑標準」，其目的不在限制評鑑設計人員必須依循此一準則，而是企圖激發評鑑人員的創意思考，及教育工作者在評鑑過程中能有更多的討論和回饋（陳嘉彌等人譯，2002）。

這30個不給予特殊規範的「評鑑標準」



被歸類成四大類：效度標準、實施標準、適合標準、及正確標準。本文不擬詳述其中要義，僅摘要各類標準的重點內容如下：

（一）效度標準：評鑑所提供的資訊是否符合使用者預期的需求，它包括：

1. 相關人員的鑑定，如需求分析。
2. 評鑑者人格及能力的可信度。
3. 收集資訊的範圍及選擇。
4. 評鑑報告要清楚。
5. 評鑑所能產生的影響力。

（二）實施標準：評鑑是否實際、精細、富策略，並能省時省事，它包括：

1. 注意實施步驟，避免被評鑑的計畫或方案因評鑑而瓦解。
2. 團體間協調，讓評鑑能產生公信力。
3. 評鑑須合乎效率及效能，以產生有價值的資訊。

（三）適合標準：確定評鑑的處理是合法的、及合乎倫理的，它包括：

1. 尊重及重視評鑑對象。
2. 評鑑人員應與相關人員互動。
3. 公佈評鑑結果的發現。
4. 面對及處理利益衝突。

（四）正確標準：確定評鑑技術、方法及結果有助未來方案實施的參考，它包括：

1. 方案文件內容需被清楚的記錄與保存。
2. 評鑑目的及程序須交代清楚。
3. 提供有效及可靠的資訊。
4. 資訊應該有系統地被檢視及修正。
5. 資訊應包括質性與量化的資料呈現。
6. 應持續進行後設評鑑，以確定評鑑結果的有效性。

教育行政人員如根據這四項評鑑標準的原則進行評鑑工作，那麼在評鑑之前、之中、或之後可能犯錯的機率便會降低，而評鑑的信、效度也會越高。當教育行政人員長期運用「評鑑」來改善方案成效，他們也越能掌握評鑑的真諦及竅門，而任何方案的推動與實施也將越見成效。

誠然，評鑑課後方案除了檢視一般性成果報告所顯示的官僚文件記錄外，仍有許多不同收集資料的方法，共同呈現出方案的成果績效，它們包括：個別/焦點團體訪談、觀察、與其他方案成果相互比較、問卷調查、或測驗評量等方法（Harvard Family Research Project, 2002）。對教育行政人員而言，既能迅速收集及分析資料、方便且省事，又能長期地反覆施用於大樣本的反應資訊，問卷調查工具應是最為普遍使用的方法。

參、問卷內容設計

問卷施測對象除活動主體—學生外，也包括課輔老師、導師（非參加課後方案的人員）、家長、及負責方案行政工作的人員。調查學生的目的在於了解學生的需求、參與態度、及參與課後方案後的學習改變；調查課輔老師的目的在於了解方案中課輔老師觀察參與學生的學習情形；調查參與學生的導師的目的在於了解學生在參與方案後回到班級內的學習情形；調查家長的目的在於了解家長對其子女課後方案的學習改變、對方案實施的看法與支持；調查行政工作人員的目的在於幫助行政人員全面觀照學校實施課後方案的問題及成效，俾以修正方案的內容和實施技巧。

調查工具根據前述評鑑標準原則，並參考林海清（2005）、陳美如（2005）、陳嘉彌（2005）、陳嘉彌與李翠萍（2002）、Noam、Biancarosa及Dechausay（2002）等人的文獻設計結構性問卷及半結構性問卷。茲將各受測對象問卷之內容，分項列舉如後：

I. 學生參與課後輔導課之前測問卷調查表

一、基本資料：

調查時間

學號

年級

性別 ☐男 ☐女



二、下列各題均為單選，請在空格內打"V"

問 題	4 非常 同意	3 同 意	2 稍 同 意	1 不 同 意
1.你喜歡上學				
2.你覺得放學後，在學校外面是安全的				
3.你覺得學校的考試很難				
4.學校老師常覺得你的行為發生問題				
5.你的父母會和你聊學校的生活或課業				
6.你和老師或校內職員談話感覺舒服				
7.當需要大人協助時，你能感受到他/她就在身邊				
8.你能準時繳交作業				
9.你對學校是正面的感受				
10.每日當你上學時，都會有不安的感覺				
11.你和其他同學或大人的相處情形： □非常好 □還好 □一點也不好				
12.你對自己的自信評分 □高 □中間 □低				
13.你的學業成績如何？ □很高 □中上 □中下 □很低				
14.你是否曾參加過課後輔導課或類似的活動 □有 □沒有				
15.你認為能從課輔老師的指導中得到作業的協助嗎？ □有 □沒有				
16.通常你放學後常做些甚麼活動？（複選）				
□看電視				
□玩電動				
□照顧弟妹				
□和朋友玩				
□玩牌或大富翁之類的遊戲				
□運動				
□閱讀				
□畫畫、聽音樂				
□拳術運動				
□做家事				
□做功課				
□陪伴家人				
□逛街				
□參加課後輔導課				
□參加科學活動				
□其他				
17.你最希望在課後輔導課程中做些甚麼活動？（請說明）				



II. 學生參與課後輔導課之後測問卷調查表（與前測受試人員相同）

一、基本資料：（因篇幅所限，節略）

（一）關於上課期間內的學習情形：（請在空格內打"V"）

問 題	1 一點也不	2 還好	3 大致同意	4 總是如此
1.你喜歡上學嗎？				
2.你會為考試而努力唸書嗎？				
3.你覺得上課的課程有趣嗎？				
4.你在學校裡會惹麻煩嗎？				
5.你的父母會和你聊學校的生活或課業嗎？				
6.你覺得和老師或校內職員談話舒服嗎？				
7.你準時繳交作業嗎？				
8.你對自己感受如何？ ☐ 很差 ☐ 還好 ☐ 好 ☐ 很棒				
9.你的成績如何？ ☐ 很差 ☐ 還好 ☐ 好 ☐ 很棒				

（二）關於課後輔導課的學習情形：（請在空格內打"V"）

問 題	1 一點也不	2 還好	3 大致同意	4 總是如此
1.你喜歡課後輔導課嗎？				
2.課後輔導課中，你覺得安全嗎？				
3.課輔老師有在幫助你的作業嗎？				
4.在課後輔導課中，你有足夠的安靜時間完成課業嗎？				
5.自從參加課後輔導課後，你在校的表現有更好嗎？				
6.自從參加課後輔導課後，你覺得自己有變得比較快樂或內心減少一些壓力了嗎？				
7.課後輔導課中，除做作業外，你希望較多時間做活動嗎？				
8.在課後輔導課中，你有自己談得來的朋友嗎？				
9.你覺得和課輔老師談話舒服嗎？				



10.當你有需要時，課輔老師會花時間和你談話嗎？				
11.你願意告訴他人參加課後輔導課嗎？				
12.你參加課後輔導課的原因是甚麼？ ☐ 我需要課後督導 ☐ 我的朋友都參加 ☐ 它有許多有趣的活動 ☐ 我的父母認為它對我有益 ☐ 我的老師建議 ☐ 學校要求我們必須參加 ☐ 其他（請敘明理由）				
13.如果你不參加課後輔導課，你會在那段時間做些甚麼活動？				
14.在課後輔導課中，你最喜歡做甚麼活動？				
15.你有甚麼好點子能讓目前的課後輔導課做得更好？				

III.課輔老師對參與課後輔導課學生的問卷調查表

一、基本資料

課後輔導活動名稱	學校
年級	參加人數

- 這些學生參加課後輔導課已經多久了？
☐ 尚未一個月 ☐ 2-5個月 ☐ 6-9個月 ☐ 超過一年
- 在學生尚未參加課後輔導課之前，你認識他們嗎？
☐ 是，認識多久_____ ☐ 否
- 整體而言，你認為學生從課後輔導課中得到了利益嗎？
☐ 絕對得到 ☐ 可能有 ☐ 可能沒有 ☐ 完全沒有
- 第3題填答「完全沒有」選項者，請回答本題，它的原因為何？（複選）
☐ 學生早已經學會了 ☐ 課後輔導課的內容不符學生的需要
☐ 時間設計不當，太緊湊 ☐ 其他

二、課輔老師觀察參加活動學生的反應：（請在空格內打"V"）

學生自從參加課後輔導課後，他們	1 非常 不同意	2 不同 意	3 同 意	4 非常 同意
1.能夠準時交作業				
2.改善了參與課堂的行為（如專心、表達等）				
3.改善了自動性（如樂意協助，更有責任）				



4.在正課的學習行為得到改善				
5.學業成績逐漸改善，令人滿意				
6.會做好課前學習準備				
7.樂意上學				
8.改善與同學的相處行為				

9.上述各題中，你如填答「非常不同意」或「不同意」選項，請圈選下列原因：

- ☐學生早已經學會了 ☐課後輔導課的內容不符學生的需要
☐時間太短，尚看不出來 ☐其他

IV.導師對參加課後輔導課學生的反應問卷調查表

一、基本資料：（因篇幅所限，節略）

二、請導師毋須思考，以直覺反應你對課後輔導課的整體認知：

1.你認為課後輔導課所提供給學生的協助與你在課堂內所教的內容有關？

- ☐非常不同意 ☐不同意 ☐同意 ☐非常同意

請說明理由：

2.你認為課後輔導課有提供學生豐富的學習活動嗎？

- ☐非常不同意 ☐不同意 ☐同意 ☐非常同意

如果填答不同意者，課後輔導課應該如何改善？

如果填答同意者，請具體舉例：

3.你覺得有被清楚地告知有關課後輔導課及它的內容嗎？

- ☐非常不同意 ☐不同意 ☐同意 ☐非常同意

如果填答「同意」或「非常同意」者，你是如何知道的？

- ☐學生告知 ☐其他老師告知 ☐課輔老師告知 ☐學校公告

- ☐廣告，通訊 ☐行政會議 ☐其他_____

4.你是否曾參訪學生的課後輔導課？

- ☐從未 ☐1次 ☐2-3次 ☐經常

5.你如何與課輔老師互動？

- ☐幾乎沒有 ☐每月1次 ☐每週1次 ☐每天

6.你與課輔老師討論有關特殊的學生或課程嗎？

- ☐幾乎沒有 ☐每月1次 ☐每週1次 ☐每天

7.其他建議



V. 家長對課後輔導課的意見調查表

一、基本資料：（因篇幅所限，節略）

1. 你的孩子參加課後輔導課多久了？

☐ 少於1年 ☐ 1年 ☐ 2年 ☐ 3年以上

2. 你認為每週的課後輔導課應提供幾天對孩子的學習最理想？

☐ 1天 ☐ 2天 ☐ 3天 ☐ 4天 ☐ 5天

3. 你對孩子參加課後輔導課的看法是什麼？

（你的回應將能改善本校課後輔導課規劃，為其他家庭提供更進步的方案活動）

二、你如何評價有關孩子課後輔導課程的下列問題：（請在空格內打"V"）

問 題	1 差	2 尚可	3 好	4 很棒	0 不知道
1. 課後輔導課的整體品質					
2. 孩子在課後輔導課中的安全性（包括心理、生理）					
3. 課後輔導課活動中的氣氛及舒適					
4. 每次課後輔導課所提供的點心品質（營養、衛生等）					
5. 課後輔導課活動的時間安排					

三、請就下列問題表達你對各題陳述的同意程度：（請在空格內打"V"）

1-4題是有關方案部份 5-10題是有關孩子的學習經驗 11-20題是有關課輔老師的部份	1 非常不同意	2 不同意	3 同意	4 非常同意	0 不知道
1. 滿意課後輔導課所提供的類型及活動					
2. 課後輔導課提供的時間能讓孩子完成家庭作業					
3. 課後輔導課幫助孩子能準時完成家庭作業					
4. 課後輔導課提供足夠的體能活動機會					
5. 孩子喜歡參加課後輔導課					
6. 孩子對課輔老師的感受舒服					
7. 孩子自從參加課後輔導課後，他/她變得較快樂（或壓力降低）					
8. 孩子在課後輔導課中交到一些朋友					
9. 孩子更輕鬆容易地完成家庭作業					



10.孩子對學校產生更好的態度					
11.我和課輔老師談話感覺舒適					
12.課輔老師歡迎家長的意見（或建議）					
13.課輔老師會告知我有關孩子在課後輔導課中的表現					
14.課輔老師會鼓勵孩子們正面的互動					
15.我對課輔老師與學生人數的比例感到滿意					
16.我滿意課輔老師對孩子互動的態度					
17.課輔老師樂意讓家長觀察孩子的現場活動					
18.我接受課輔老師管教孩子的方式					
19.課輔老師明確地告知我在活動期間的聯絡方式					
20.整體而言，我對課輔老師的表現感到滿意					
21.你的孩子為什麼參加課後輔導課？（可複選） ☐ 他/她需要課後的學習督導 ☐ 家長覺得課後輔導課內容豐富 ☐ 他/她的同學和朋友都參加 ☐ 老師的建議 ☐ 他/她對它的豐富活動感到興趣 ☐ 孩子需要家庭作業指導 ☐ 其他（請敘明）					
22.如果你的孩子不參加課後輔導課，那麼放學（放假）時誰照顧他/她？（可複選） ☐ 參加民間課輔班 ☐ 親戚或鄰居照顧 ☐ 家中有成人照顧 ☐ 自己一個人在家 ☐ 到處去玩 ☐ 其他（請敘明）					
23.你最喜歡那一種形式的課後輔導課？					
24.你希望目前的課後輔導課能有那些改變？					
25.你是否曾經參觀過課後輔導課？ ☐ 幾乎沒有 ☐ 1次 ☐ 2-3次 ☐ 3次以上					



VI.行政人員及課輔老師對課後輔導課的意見調查表

一、基本資料：

- 1.目前你擔任的職務為何？（單選）
☐主任 ☐組長 ☐非教師身分的行政人員 ☐導師 ☐專任老師
- 2.在課後輔導課中，你的角色是什麼？（可複選）
☐課後輔導課主管 ☐課後輔導課設計者 ☐一般行政工作人員
☐課輔老師 ☐志工
- 3.請描述你對學生參加課後輔導課的經驗和意見
- 4.你認為課輔老師及相關行政人員是否也應該參加有關課後輔導課的專業發展課程？
- 5.如果有課後輔導課的專業發展課程，你認為那些訓練需要列入？（最多圈選3項）
☐和家長的溝通技巧 ☐與老師的溝通技巧 ☐與合作夥伴工作
☐與志工合作 ☐幫助學生閱讀 ☐幫助學生數學 ☐課後輔導課設計的構想
☐課後輔導課管理 ☐評鑑課後輔導課技巧
☐連結課後輔導課與日間課程活動 ☐其他

二、請就下列問題表達你對各題陳述的同意程度：（請在空格內打"V"）

問 題	1 非常 不同意	2 不 同意	3 同 意	4 非常 同意	0 不 知道
1.我熟悉學生課間的學習課程活動					
2.一般而言，學校支持課後輔導課					
3.學校樂於在課後輔導課時分享資源（如實驗室、圖書館、電腦教室、家政工藝教室…等）					
4.我會支援課輔老師處理行為不當的孩子管理問題					
5.課後輔導課的內容與課間課程有關					
6.班級老師被清楚告知有關課後照顧課的活動內容					
7.課輔老師會經常與導師聯繫有關學生家庭作業的學習情形					
8.學校有建立一套家庭作業的檢查系統					
9.課輔老師會清楚地讓家長知道課後輔導課的情形					
10.課輔老師會清楚地讓家長知道孩子的學習情形					
11.課輔老師歡迎家長參觀現場活動					



12.課輔老師歡迎家長參與					
13.課後輔導課程設計考慮孩子學業及非學業活動學習的均衡					
14.課輔老師有足夠的資源安排學生活動					
15.校長會提供課輔老師適當的支持					
16.行政人員會提供課輔老師適當的支持					
17.課後輔導課能幫助學生的學科學習，及家庭作業的完成					
18.課後輔導課能幫助學生學習如何與他人相處					
19.課後輔導課能促進參與學生正面的常規行為發展					
20.支持及參與課後輔導課是一種教育的責任與義務					

21.你認為目前的課後輔導課活動對參加學生是有益的嗎？如果是，那種學生受益最多？

22.在目前的課後輔導課中，你覺得最成功的地方是什麼？

23.今年的課後輔導課最大的挑戰是什麼？

VII.參與學生焦點團體訪談之半結構問卷

- 1.平時，你們在社區中做些什麼活動？
- 2.你們認為社區中也應該有類似學校所主辦的廉價或免費的課後輔導課？
- 3.為什麼你們會參加學校辦的課後輔導課？
- 4.你們喜歡課後輔導課嗎？
- 5.你們會期望參加課後輔導課嗎？
- 6.你們和課後輔導課的有關老師談話時會覺得舒服嗎？
- 7.當你們在課後輔導課中需要幫助時，有人會幫助你嗎？
- 8.你們認為自從參加課後輔導課後，在學校中的表現有進步嗎？
- 9.目前，那些活動對你們有正面的學習影響？
- 10.你們對那些活動最感到興趣？
- 11.你們在課後輔導課中那些活動與在學校中的學習課程有關？
- 12.你們會不會和沒參加課後輔導課的同學談論有關課後輔導課的情形？
- 13.放學後，如果你們沒參加課後輔導課，會做些什麼活動？
- 14.你們對課後輔導課有些什麼建議？
- 15.你們覺得課後輔導課中，那些部份對你們最有幫助？



VIII. 父母焦點團體訪談之半結構問卷

1. 在你們的社區中是否需要一個課後輔導課方案？
2. 你們為什麼會為孩子報名參加課後輔導課？
3. 你們的孩子在課後輔導課中快樂嗎？
4. 你們認為課後輔導課已經影響孩子那些部份？
(1) 行為 (2) 在校表現 (3) 在校的學習態度及動機
5. 你們知道學校對課後輔導課的關心程度嗎？
6. 目前課後輔導課的措施會讓你們覺得方便嗎？(如時間、交通等)
7. 你們是否也親自融入到課後輔導課活動中？
8. 你們認為課後輔導課有那些不錯的活動？
9. 你們覺得課後輔導課還有那些改善的空間？

IX. 行政人員及課輔老師焦點團體訪談之半結構問卷

1. 你們對承辦課後輔導課產生興趣嗎？為什麼？
2. 請描述你們在課後輔導課中的角色為何？
3. 課後輔導課的目標是什麼？
4. 你們認為參加課後輔導課的學生快樂嗎？
5. 你們認為課後輔導課已經影響孩子那些部份？
(1) 行為 (2) 在校表現 (3) 在校的學習態度及動機
6. 你們從課後輔導課的措施中得到那些人士協助？(如其他同事、行政人員、或家長)
7. 你們彼此間溝通有關課後輔導課方案議題的頻率如何？
8. 在日間上課期間，你們與參與課後輔導學生的導師針對參加學生學習議題的溝通頻率如何？
9. 至目前為止，你們在課後輔導課中面對的挑戰有那些？
10. 在課後輔導課中，你們所得到的成功經驗有那些？
11. 你們如何規劃課後輔導課的方案及活動？(例如：你們做過需求調查嗎？是否滿足社區人士的需求？方案是否建立在研究的基礎上？是否參考其他成功的案例？)
12. 社區組織或人士會協助你們的課後輔導課程嗎？他們如何提供協助？
13. 課後輔導課有鼓勵家長參與嗎？是否有家長志工參加？志工是否有條件限制？
14. 目前所實施的課後輔導課方案是否經過規劃及持續地評鑑？是否有讓參加學生或家長提供建議的管道？你們是否對整個活動進行記錄？你們如何記錄活動的成功及挑戰之處？你們如何獲得相關人士的回饋意見？你們是否會追蹤學生是否完成家庭作業？
15. 你們需要那些有關課後輔導課的專業成長訓練課程？



肆、實施調查方法與時機

在利用前述結構式問卷調查表時，可利用二種形式完成調查：（1）問卷直接印製到紙本上；（2）直接製作成網路線上問卷，讓受測者在電腦填答（網路問卷）。此二種方法之優、缺點如下：

紙筆問卷因以人工方式處理畫記資料，製作問卷無須特殊技術，如欲節省人力，調查人數少時最為適用，因此應用上最為普遍。不過，它耗費紙張甚鉅，且問卷回收後需要大量人力進行資料輸入，是為缺點之一。在前述問卷調查對象中，以家長最適宜採用紙筆問卷的形式進行調查。

網路問卷是最經濟的調查法，它讓受測者填答問卷時不受時間限制，節省印製紙本經費支出，只需要將問卷做成HTML（hypertext markup language）的網頁，設計資料庫及PHP，即可進行網路問卷調查及填答。一般而言，在校的學生、教師或行政人員超過200人的團體，最適合採用網路問卷。缺點是它需要相當程度的資訊技術及電腦設備，也可能排除一些無網路資源的受測者接受填答。

在前述各式的問卷中，對學生的問卷調查，至少須採前、後測調查，以了解學生對課後方案的參與態度和意願，以及他們的需求變化情形。實施前測有二項可選擇的時機：第一、課後方案尚未實施之前，即對學生進行問卷調查；第二、方案實施後二週內對參與學生進行調查。學生的後測問卷，及

對其餘人士調查只要在方案結束前後一週內實施1次即可。

焦點團體的半結構式訪談工作可在課後方案結束前一週進行，不同團體以1次，1.5個小時結合聯誼討論會的形式舉辦即可。評鑑負責人可以錄音或事後回溯記錄方式進行資料整理工作，如果可能，也可於訪談之後以書面方式收集參與者意見。

伍、結論

課後方案如不欲發生何福田（2005）所稱「課後學習才是課業壓力的主因」的憾事，且希望能它能對學生返回教室學習產生輔助性的正面學習影響，評鑑課後方案即是一項必要的工作。課後方案無法在短時間內立即見到成效，因此實施課後方案除有賴於周詳的計畫與行動實踐外，教育工作者更須以系統化的行動研究方式，透過持續的、真實的、且有效的評鑑工作才能辨正它的成效，獲得相關人士的支持。

整體而言，目前學校內應負責評鑑課後方案工作的人士仍以規劃課後方案的負責人為宜，包括教務處、學務處、或輔導室等單位的主任；校長如果也參與這項評鑑工作，更能對全面了解學生的學習情形、教師與家長反應、擬定校務政策、做出適當的教育決定、及促進學校教育的發展有所幫助。本文所列九種評鑑課後方案的調查工具，有助於學校主管人員進行校本課後方案之成效評估，對其擬定未來課後活動、提昇學生學習、及促進學校發展應有所功效。

參考文獻

- 何福田（2005）。課後學習才是課業壓力的主因。研習資訊，22（5），1-5。
林海清（2005）。學生課後學習問題面面觀。研習資訊，22（5），6-15。
陳美如（2005）。課後教育的理解與思考。研習資訊，22（5），22-27。
陳嘉彌（2005）。課後照顧方案之評鑑。研習資訊，22（5），16-21。
陳嘉彌、李翠萍（2002）。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立台北師範學院學報，15，139-162。



陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元（譯）（2002）。Thomas R. Guskey著（2000）。專業發展評鑑。台北市：五南。

Harvard Family Research Project (2002). Evaluating municipal out-of-school time initiatives—Learning from the field. Retrieved August 20, 2005, <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/afterschool/resources/municipal.pdf>

Noam, G. G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2002). Learning beyond school: Developing the field of afterschool education. The Program in Afterschool Education and Research at the Harvard Graduate School of Education.





國民中小學學校本位財政管理之研究

林忠正／彰化縣三春國小教師兼教學組長

壹、從學校本位管理到學校本位財政

1970年代，美國、英國、與澳洲等國由於經濟問題、新管理主義的興起、對學生學習成就的要求、對政治干預教育的反動等原因（黃嘉雄，2001），主張透過「學校本位管理」（school-based management），大幅授權學校自主經營，藉此提升學校行政效率與學生成就並達成尊重專業、擴大參與、提升學校自主性（Sackney & Dibski, 1994；黃嘉雄，1998）。

但在早期實施結果沒有預期的好，主要是因為學校預算、人事、以及課程等實際權力並未落入地方（Johnson & Boles, 1994）；尤其是學校預算被認為是學校自主經營成功的關鍵（Caldwell & Spinks, 1988），學校本位財政逐漸受到重視。

貳、學校本位財政

學校本位財政就是教育行政機關依據經費分配公式，將經費整批撥給學校，學校藉由校長、老師、家長、社區人士、學生的共同參與經營，依發展計畫編列預算，彈性使用經費，以提升學生學習成就與行政效率（Sackney & Dibski, 1994；Swanson & Sweetland, 2003）。透過學校本位財政的實施

可以提升經費使用效率、落實學校本位管理、以及提高學生學習成就的目的。

一、學校本位財政的要素

學校本位財政包含三個要素（Herman & Herman, 1997）：教育計畫、收入計畫與支出計畫，三者應該成為一個等邊三角形：

（一）教育計畫

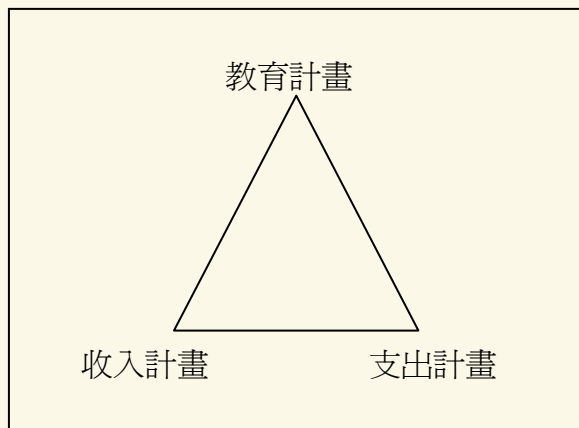
學校對於教育計畫與方案，明確指出期望的經費為何？以及維持活動的最低活動需求為何？經過一個廣泛的需求評估，依據需求評估列出優先順序。其目的在於當沒有足夠的基金滿足所有個別需求時，確保優先順序較高的教育方案有足夠資金。

（二）收入計畫

學校對未來幾年的預算計畫是重要的，透過對於未來幾年的經費收入進行預測，如果經費減少，要維持原先教育方案、活動的數量，教育經費必然不足，學校應該要尋找其他的教育資源來填補其不足，或者將影響學生最低的計畫或方案刪除。

（三）支出計畫

當教育計畫與方案經由廣泛的需求評估，依照優先順序建立起來，實際的收入也確定後，就可以開始進行教育經費支出計畫。控制經費是為確保支出不會超過預算，而且必須與先前同意優先的計畫緊密相連。



圖一 預算控制等邊三角形

資料來源：引自Herman, J. J., & Herman, J. L. (1997). School-based budgets: Getting, spending, and accounting. Lancaster,(pp.7). PA: Technomic.

二、學校本位財政的實施過程

在實施學校本位財政管理的過程中，教育行政機關人員與學校人員對於學校本位財政的態度、觀念與行政流程都必須做相當程度的改變。實施學校本位財政系統首先必須進行經費分配，主要步驟如下（Odden & Busch, 1998；何宜甫，2003）：

- （一）重新界定政府的角色與職責：首先分析哪些事務適合統籌辦理？哪些下放給學校？如學生保險統一辦理具有規模經濟的效果，就由政府辦理，其餘的就下放給學校。
- （二）決定政府保留經費：政府保留經費主要有兩項，一是本身人事與行政管理所需的預算；第二是保留作為學校整體建設計畫、獎助學校績效優良、經費效率高的學校。
- （三）建立預算分配公式：總預算扣除政府保留經費剩下的就是各校經費，應該透過合理機制發展以學生數為主的經費分配公式，並依據學校規模、學生特性適時修正。
- （四）整批撥款給學校：依據經費分配公式

決定學校預算，整批撥款給學校，在開始實施過程中，不應全額撥下，應採逐年增加比例方式。

- （五）每一個學校需要發展學校經費的分配。

在學校方面，學校必須瞭解學校的需求與願景，作為預算編列的依據。通常先發展校務發展計畫，依據計畫編列學校預算。

三、學校本位財政的優點與限制

由各國的實施經驗與學者的實證研究，實施學校本位財政的優點主要有四（何宜甫，2004；Herman & Herman, 1997）：（一）學生本位，確切反應學生的需求。（二）權力下放，成員擁有較積極的態度。（三）目標明確，提升學生成就與行政效率。（四）經費彈性，提高經費的使用效率。

學校本位財政管理雖然迷人，但也有尚有許多的限制（何宜甫，2003、2004；Kowalski, 1980）：

- （一）學校本位財政需要完整的資訊系統與競爭環境才能有效，目前環境未完備。
- （二）學校間績效的差異逐漸變大，可能造成學校間的不平衡；在績效的前提下



弱勢教育兒童的教育經費可能被挪用。

- (三) 目前我國校長、主任或學校教師，對於財政管理專業知識普遍不足。
- (四) 從校務計畫、預算、控管、收支、資訊公開等工作量大增，校內人員與校長需承受許多工作與其他團體壓力，並需為績效負責。
- (五) 權力與資源下放至學校，容易造成利害關係人對於權力與資源的爭奪，增加學校內的衝突。這也是教育行政機關對於經費預算授權意願低之原因（謝義鄉，2001）。

參、可行的建議

我國中小學在實施學校本位課程已有一段時間，學校教師、家長參與學校經營也參與部分學校經營，已提供學校本位財政很好的基礎，可已進一步落實學校本位財政：

（一）教育行政機關方面

1. 預算、人事權力同時下放：我國中小學課程權力已下放，但是學校預算、人事方面學校尚無空間，應該進一步將預算、人事權力下放。
2. 訂定實施校務發展基金辦法：「教育經費編列與管理法」第14條規定各校得設校務發展基金，希望藉此擴大學校經費來源，彈性使用經費，提高教育經費使用效率（陳麗珠，2001）。但目前僅有高雄市、嘉義市、台北市訂定相關辦法，其他縣市應該積極推展。
3. 落實校務發展基金制度：校務發展基金是落實學校本位財政管理的一個措施，可確切反應學生需求、提高經費使用效率、提升學生成就與行政效率等優點。教育行政

機關應透過經費的補助、打破經費使用限制等方式，鼓勵學校實施校務發展基金。

4. 逐步下放經費：學校本位財政是學校自主經營管理經費的能力，可以將自主管理經費部分，透過逐步增加比例方式。學校每年僅就自主經營部分編列預算，一方面可以學習如何編列預算，一方面可以讓學校自行發現經費自主管理的優點。

（二）學校方面

1. 發展校務計畫：學校本位財政管理建構於有計畫的使用經費，學校依照需求，透過SWOTS分析，發展校務發展計畫，做為經費編列的標準，將經費用在真正需要的地方，提升經費使用效率及學生學習效果。
2. 提升教師財務管理專業能力：學校教師在學校本位財政管理制度中，最缺乏的財務管理的能力。從英國的經驗中，校長也是因為擔心財務管理專業能力不足而拒絕推行，但不久就發現，並沒有被要求很難的財務管理能力。學校卻可以自主經營所擁有的經費，因而轉而支持學校本位財政制度。學校僅需要透過學校本位進修，讓教師學習基本的預算編列方式、經費控管方式等即可，不會對學校教師造成很大的困擾。

肆、結語

Caldwell指出目前全世界學校管理領域的三大趨勢：學校自主經營、重視學生的成果、營造學校成為知識型社會（引自陳伯璋、許添明，2002）。但我國教育經費日益緊縮下、唯藉由學校本位財政的落實，有效的運用有限教育經費、積極拓展教育資源，為教育開另一扇窗，符應世界的潮流。



參考文獻

- 何宜甫（2003，4月）。學校本位的財政管理。教育研究，108，64-78。
- 何宜甫（2004）。台灣施行學校本位財政之可行性分析。（國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC 92-2413-H415-002）。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 陳麗珠（2001）。「教育經費編列與管理法」之評析。教育學刊，17，125-145。
- 陳伯璋、許添明（2002）。學校本位經營的理念與實務。台北：高等教育。
- 黃嘉雄（1998）。析評英國學校自主管理政策。國教學報，10，135-163。
- 黃嘉雄（2001）。學校本位管理制度比較研究。台北：五南。
- 謝義鄉（2001）。苗栗縣國民中學實施學校本位管理之可行性研究。台北：國立政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). The self-managing school. London: The Falmer Press.
- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1997). School-based budgets: Getting, spending, and accounting. Lancaster, PA: Technomic.
- Johnson, S. M., & Boles, K. C. (1994). The role of teachers in school reform. In S. A. Mohrman, & P. Wohlstetter, and Associates. School-based management: Organizing for high performance. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kowalski, T. J. (1980). Attitudes of school principals toward decentralized budgeting. Journal of Education Finance, 6(1), 68-76.
- Odden, A., & Busch, C. (1998). Financing schools for high performance: Strategies for improving the use of educational resources. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sackney, L. E., & Dibsiki, D. J. (1994). School-based management: A critical perspective. Educational Management and Administration, 22 (2), 104-112.
- Swanson, A. D., & Sweetland, S. R. (2003). School finance: Achieving high standards with equity and efficiency. Boston: Allyn and Bacon.



從生態觀點初探外籍配偶子女之生活適應與發展

蔡文山／嘉義縣太保國小教師

林宜欣／嘉義縣新埤國小教師

很多年輕一輩的原住民，對自己的文化認同出了很大的問題，事實上，在面對主流文化的同時，也要尊重傳統文化，才能充分展現自信……。（引自浦英雄，2005）

壹、前言

以往台灣的人口組成大致分為四大族群：閩南、客家、外省與原住民。長久以來在漢文化的強大同化壓力之下，原住民失去自我文化認同的可能，甚至複製了漢人對原住民的負面刻板印象（例如：懶惰、愛喝酒、賣女兒……等），而有較低的自我認同。自一九八〇年初期，為數不少的泰國、菲律賓新娘開始嫁入台灣，近年來外籍新娘的人數與日俱增，儼然已經成為台灣人口的第五大族群，同時也為台灣帶來新的文化衝擊與差異。

一如原住民在台灣，外籍新娘常被貼上「文化落後、買賣婚姻、沒水準、降低台灣人口素質」等標籤。這些少數民族常被污名化，並在社會上有多重的不利。Germezy & Rufter認為這類的社會制約造成少數民族的心理疏離、社會孤立、家庭及兒童的壓力等後果，認同便是其中無法避免的議題（Garbarino & Kostelny, 1992）。本文以生態理論的觀點，來探討外籍配偶的適應情形如何影響其子女之生活適應與發展問題，最後提出部分建議，以供相關研究者參考。

貳、生態理論

Bronfenbrenner的生態理論認為，每

個人不僅受與環境互動的影響，也受周邊各種系統交互作用後所產生的影響（Bronfenbrenner, 1979；吳璧如，2003）。在小系統、中間系統、外系統與大系統等四系統直接及間接作用之下，生態環境對個體產生影響。

以生態理論的觀點看外籍配偶來台，外籍配偶嫁入台灣面對原生國家與台灣兩者之間文化與價值等大系統的差異；婆媳關係、家庭與社區的關係、外籍新娘同儕間的關係、外籍新娘與原生家庭的關係等中間系統的適應；工作環境、社區支援、社區設施、社會資源、識字教育、大眾媒體等外系統的影響；以及外籍配偶本人、夫家家人等小系統的調適。

參、外籍配偶子女之生活適應與發展問題

大多數外籍配偶在身心都還在適應台灣這一塊陌生的土地時，便又身負起夫家所賦予「傳宗接代」的任務。外籍配偶所孕育的「新台灣之子」，為台灣的新生人口注入不同的文化與族群背景，但也因外籍配偶在經濟困境、生活調適困難、語言障礙的困境下，不安的情緒也深深的影響著他們的下一代。因此有許許多多的問題困擾著這些「新台灣之子」。

Garbarino與Kostelny（1992）指出，雙種族的孩童會有認同的問題，因為父母沒有一致的種族或文化傳統，他們必須整合兩種不同的種族認同及兩種不同的文化與傳統，



到青年時期時，他們會經歷家庭認同、社區接納和社會疏離等問題。

吳芝儀與劉秀燕（2004）在「跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究」一文中，針對外籍配偶嫁到台灣之後所面臨的跨文化適應困擾包括飲食習慣困擾、生活習慣不同困擾、人際關係困擾等問題。而這些困擾會導致後續的影響，其中人際關係困擾是外籍新娘最大之困擾，而這些問題往往都會造成其情緒上之困擾，這些情緒困擾包括認為先生冷漠、想家、想哭、睡不著、寂寞、生氣、焦慮、後悔等等。當外籍新娘有情緒困擾時，孩子所受其影響似乎較會有負面行為。蔡榮貴、黃月純（2004）進行「台灣外籍配偶子女教育輔導計畫」研究發現外籍配偶子女所遭遇的問題包含：1.帶有口音腔易被取笑；2.易被種族歧視、標籤化；3.無法自我認同看輕自己，缺乏自信感到自卑產生疏離；4.學業適應不良多發生在一、二年級甚至學前；5.認知性科目方面需要加強；6.語言學習與語言結構較差、數學次之。徐文濤（2004）提出六點外籍與大陸配偶及其子女衍生問題包括：1.生活適應不良，衍生家庭社會問題；2.生育及優生保健問題，影響人口素質；3.遭受家庭暴力，社會支持網絡薄弱；4.教育程度低，教養子女困難；5.工作不易，難以改善家計；6.非法入境，衍生治安與社會問題。

盧秀芳（2004）研究發現：1.外籍新娘是影響其子女語言發展的關鍵人物；2.外籍新娘子女口語表達能力不足導致學校生活困難重重；3.外籍新娘子女在國語科目上的弱勢導致學習成就偏低；4.外籍新娘子女在同儕適應上並未受到種族歧視的影響；5.家庭社經地位低落是影響外籍新娘子女學校生活的重要因素；6.外籍新娘在異國教養上充滿了艱辛、困境與盲點；7.外籍新娘的配偶對於子女的教育角色不容忽視；8.外籍新娘家

庭對教師特別信任及依賴，但親師溝通障礙也較多。楊艾俐（2003）認為新台灣之子的認同危機時則提到，因為母親和別人長的不一樣，講國語、台語時都帶有奇怪的腔調，這些孩童通常不喜歡母親來學校，以避免同儕取笑，他們因為不願認同自己的母親而感到自卑缺乏自信，傾向隱瞞自己的身分。

鐘重發與張正正（2003）探討外籍新娘家庭組成不利其子女學前發展危機因素，歸納了六項：1.外籍新娘家庭是經濟弱勢族群；2.外籍新娘家庭是教育文化的弱勢族群；3.外籍新娘家庭子女是疾病及遺傳障礙的高風險族群；4.母親急遽的角色改變難擔任兒童發展協助者角色；5.家庭難建立子女發展的共同願景。

Pettit, Bates與 Dodge（1997）的研究指出母親對孩子的社會接觸與活動的參與以及興趣，可預測幼稚園和六年級的學業表現。由此可知，母親所扮演的親職角色對兒童的發展扮演舉足輕重的角色。

綜上所論，外籍配偶子女由於家中社經地位、母親多重適應困擾（語言、經濟、情緒……等）、父母關係等因素，致使外籍配偶子女在生活適應方面有負面行為、語言發展、文化不利等發展上的危機，歸咎其根源主要是因為外籍配偶對於台灣文化與原生國家文化之間無所措其手足（Who am I?），因而影響其下一代的文化認同。

肆、建議

Garbarino與Kostelny（1992）認為要同時在兩種不同文化成功的生活，其應該具有之能力包含下列因素：1.兩種文化共享規範、價值及信念；2.具備文化的翻譯者、調解人及楷模的能力；3.藉由與個別文化有關的行為提供回饋；4.兩種文化在概念及問題解決形式的相似性；5.可以流暢地使用兩種文化的語言；6.擁有相似於主流文化的外貌



特質。Shwartz則指出影響孩童認同發展的因素有：個人特質；家庭的穩定性、態度和行為；社區和學校環境之支持、歧視或排斥，以及這些家庭與同鄰里的共同性（引自何青蓉，2004）。因此對於外籍配偶子女，協助他們發展正面的自我概念是重要的。由於認同會影響到生活適應及心理發展，在對外籍配偶子女的生活適應及發展提出具體建議這部分，筆者從生態的觀點及多元文化的觀點來探討：

一、生態觀點

Laborde與Seligman提出三個支持家庭的介入方式：教育的、個人支持及提供協助的（引自KleiBerry, 1995）。

（一）教育的介入

發展不利人士的家庭對於資訊和教育有

高度的需求。在大系統中，他們需要知道有哪些政策可以得到服務；在外系統中，她們必須了解有哪些服務並知道該如何在這些服務當中選擇；在中間系統中，諮商者就是介於家庭與直接照顧服務的媒介。

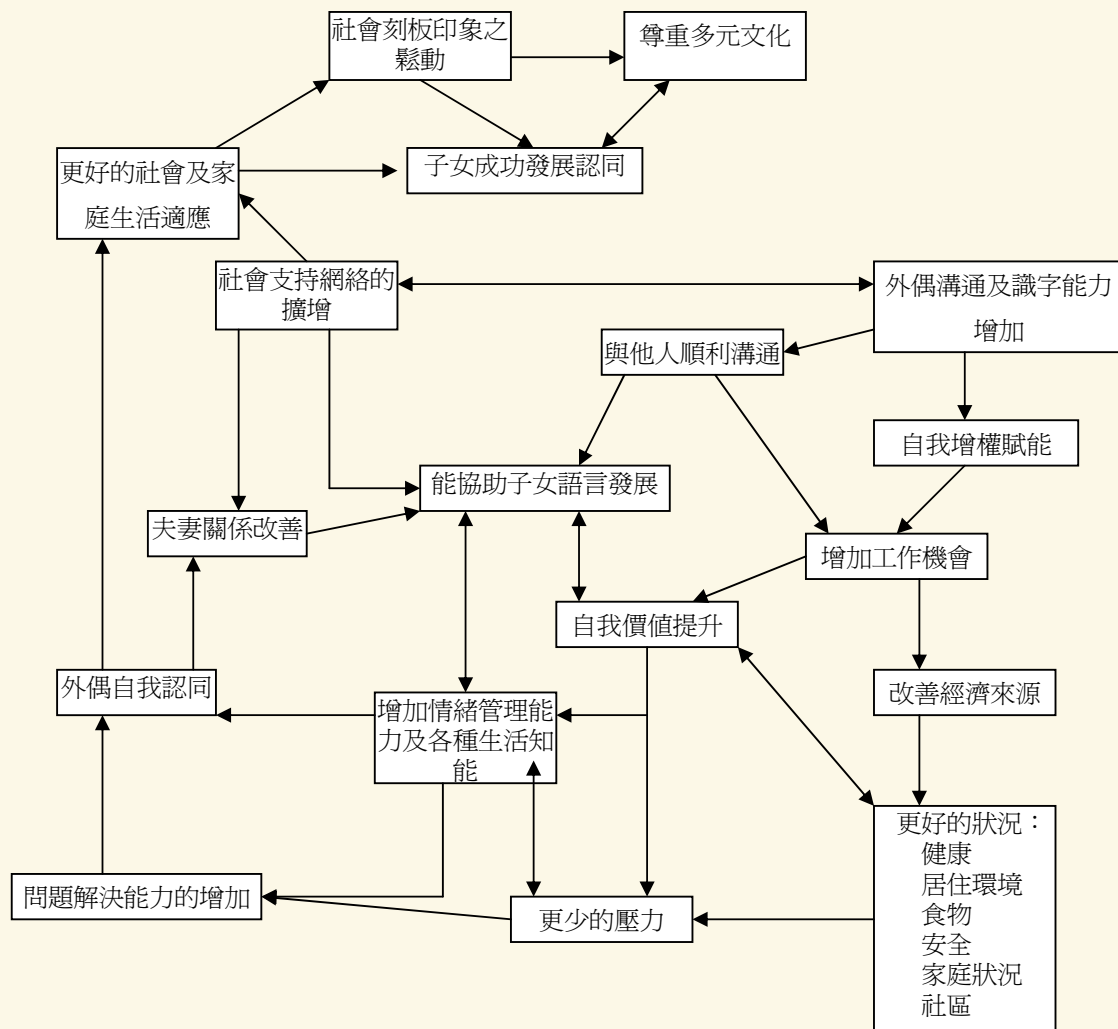
（二）支持介入

支持的角色可以幫助這類家庭更有力量或掌握他們家中成員的福利，在社區轉換過程是相當需要的。

（三）提供協助的介入

在家庭系統中，很多家庭在改變的過程中需要能提供協助的幫助。在中間系統中，諮商者透過與老師的合作能間接提供支持。

為促進外籍配偶及其子女能順利認同並增權賦能，筆者以生態的觀點，參考林淑玲（2005）高風險家庭支持方案生態圖，整理外籍配偶及其子女生態系統如圖一。



圖一 外籍配偶及其子女生態系統圖

(修改自林淑玲，2005：高風險家庭支持方案生態圖)

二、多元文化觀點

在規劃外籍配偶的親職教育方案時，應特別注意其文化與經驗上的差異。例如：將資料以不同語言呈現、熟悉其家庭成員與生活模式等（Turnbull, Blue-Banning, Turbiville, Park, 1999）。

中央研究院院長李遠哲（2004）針對原住民教育，希望教育權責機構能訂定「雙文

化認同取向」教育目標。筆者認為所謂的「雙文化」僅能代表漢文化與原住民文化，這是否又顯現了主流文化的狹隘與本位思考？台灣目前已經是個多元文化（不僅只「雙文化」）的社會，每個族群都有其獨特性，族群彼此間應該包容差異、互相尊重。因此，筆者建議教育權責機構能訂定「多元文化認同取向」教育目標，除了目前開設外籍配偶



的識字班之外，社區、學校及大眾媒體應該多加培養多元文化的價值，其具體作法如：學習外籍配偶原生國家之問候語、介紹並了解外籍配偶原生國家之文化與習俗等，藉以消除大眾對外籍配偶之刻板負面印象，協助少數族群及其子女成功認同，形成一成熟之多元文化社會。

伍、結論

Clancy (1995) 認為生態觀點能很有效的整合小、中、大系統，教育的介入要有不同於以往的思考，以生態的作法實踐會比傳統僅在個案或小系統層面的作法困難，但把大系統納入，對個體生活會有深刻的改變。首先，在小系統方面：台籍家庭成員對於外籍配偶原生家庭文化的接納與尊重，讓外偶子女從小就接觸母親的語言、文化，而非侷限在父親的文化及語言、鼓勵外籍配偶參與語言、職能、心靈成長、親職等教育訓練以增加他各方面能力。其次，中間系統方面：社區活動、學校課業輔導應避免標籤化，如外籍配偶參與社區活動是以社區成員身分加

入，而非外籍配偶的身分；外偶子女參與補救教學是因課業能力，而非身分。增進學校老師多元文化與教育的知能，在學校推行多元文化活動，增進學生多元文化的素養。加強社區互動，澄清社區民眾對外籍配偶的迷思。第三，外系統方面：主管單位分散各部會，權責不明，應儘速成立移民相關事務部門。制定政策時避免因標籤化帶來的逆選擇或道德危機。教育資源的分佈應減少城鄉差距。媒體報導多元文化，以增進民眾欣賞多元文化的素養，避免加深刻板印象的報導方式。最後，大系統方面：摒棄獨尊一元文化，尊重多元文化並創造多元文化並存的社會情境。

外籍配偶及其子女的相關問題非僅外籍配偶本身與其夫家人所形成，整個生態體系都需做根本的改變才能徹底的解決目前的困境，相關工作者必需擴大視野並著手在社會價值與文化體系的大系統之上。可預期的，這樣的改變非短時間能做到，但期待藉由各系統間的結合與統整，為台灣的各族群營造一個彼此尊重、多元發展的社會環境！

參考書目

- 何青蓉 (2003)。跨國婚姻移民教育初探：從一些思考陷阱談起。成人教育雙月刊，75，頁2-10。
- 李遠哲 (2004)。關於教育改革的一些省思。2005年6月15日取自<http://www.libertytimes.com.tw/2004/new/mar/5/today-yuan3.htm#top>
- 吳璧如 (2003)。家庭－社區－學校之夥伴關係：理論、涵義及研究展望。教育資料與研究，52，頁84-91。
- 吳芝儀與劉秀燕 (2004)。以跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會會議手冊，頁117-148。
- 徐文濤 (2004)。台北縣外籍與大陸配偶照顧與輔導推動方案。輯於國立嘉義大學家庭教育研究所編，人口結構變化~外籍配偶增加對社會教育的影響及因應對策研討會會議手冊。嘉義：國立嘉義大學家庭教育研究所。
- 林淑玲 (2005)。回歸家庭：高風險家庭支持方案。家庭生態學課堂講義。
- 浦英雄 (2005)。浦英雄 點亮原住民心燈。嘉義市都市原住民社區健康營造中心。2005年6月15日取自http://www.stm.org.tw/cjc/pg_08.htm。
- 楊艾俐 (2003)。新台灣之子。天下雜誌，271，取於2005年4月30日。自<http://www.cw.com.tw/Fil>



es/article/frontend/sub.asp?key=2333&SubjectID=1002

楊承達、歐庭君、洪瑩潔（2004）。以社區為本位之外籍配偶輔導計畫。外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會會議手冊，頁5-21。

盧秀芳（2004）。在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究。國立政治大學學校行政碩士班碩士論文。

鐘重發與張正正（2003）。家庭教育介入外籍新娘學前子女發展之模式。生命歷程、家庭教育國際研討會論文手冊，頁259-269。

蔡榮貴、黃月純（2004）。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。台灣教育，626，頁32-37。

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Clancy, J. (1995). Ecological school social work: the reality and the vision. *Social work in Education*, 17, P.40-47.

Garbarino, J. & Kostelny K. (1992). Cultural diversity and identity formation. In Garbarino, J., Abramowitz, R. H., Benn, J. L., Gaboury, M. T., Galambos, N. L., Garbarino, A. C., Kostelny, K., Long, F. N., & Plantz, M. C. (ed.). *Children and families in the social environment*. (2nd). 179-199. Hawthorne, N.Y. : Aldine De Gruyter.

KleiBerry, J.O. (1995). Families and deinstitutionalization: an application of Bronfenbrenner's social ecology model. *Journal of Counseling & Development*, 73, P.379-383.

Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's Adjustment: A Seven-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 68 (5), 908-923.

Turnbull, A. P., Blue-Banning, M., Turbiville, V., Park, J. (1999). From Parent Education to Partnership Education: A Call for a Transformed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 164-72.



「新台灣之子」面對的教育問題與學校輔導策略

江坤鈺／南投縣仁愛國小校長

壹、前言

面對國際化、全球化的發展趨勢，台灣社會正產生社會結構的變遷，外籍新移民成為近年來台灣社會在人口結構上新出現的族群。根據調查目前在台灣的社會系統中，迎娶外籍配偶的男子大多為中下階層從事農工漁等行業的成員，這些外籍新移民家庭大多由台灣的弱勢族群與外國相對弱勢者所組成，儼然成為台灣社會的新弱勢族群（夏曉鵬，2000）。根據內政部相關資訊與統計數據（內政部統計處，2005）指出，最近幾年外籍配偶的人數佔台灣全體女性結婚的比例不斷增加，從1998年的14.1%，逐年增加至2003年的28.4%，2004年降為21.4%，其中減少的外籍配偶人數是來自大陸、港澳地區，而來自東南亞地區的人數持續增加。截至94年3月為止外籍（含大陸）配偶總人數有340,803人，其中外籍配偶有123,559人，占36.26%；大陸配偶有217,244人，占63.74%。全國25縣市中，外籍配偶以台北縣（63,064人）、台北市（36,490人）及桃園縣（34,057人）最多。這些外籍新移民家庭的第二代在最近幾年紛紛進入國民中小學義務教育階段就讀，至九十三學年度止，「新台灣之子」就讀國中小的人數總計有46,411人，最多的前三個縣市分別為台北縣6,125人，桃園縣4,725人及台北市3,352人。

目前「新台灣之子」正值進入中小學就讀階段，而外籍配偶家庭大部分屬於中低社經階層者，對孩子的發展而言是屬於文化不利的高危險群家庭（Aber, Jones, & Cohen, 2000）。而張芳全（2004）的「本籍與外籍子女學業成就與生活適應研究」研究

中，在119位「新台灣之子」與149位本籍子女之比較中發現，「新台灣之子」在學業成績、學校生活適應、同儕朋友多寡、家庭的文化資本、家庭教育環境，乃至於家長的經濟及教育程度都較本籍子女差。「新台灣之子」由於文化差異、經濟弱勢、語言溝通障礙，甚至是家庭結構等因素，造成自我概念、學習與生活適應、學習動機意願、人際互動與家庭功能等的落差，因此本文主要在於探討「新台灣之子」目前的就學現況，並進一步瞭解「新台灣之子」在學校教育過程中面對的問題與成因，企盼學校教育研擬相關的具體策略，建構一個友善、關懷與優質的教育環境，提供「新台灣之子」更周延完善的教育服務，藉以提升「新台灣之子」的學習動機與學習成就。

貳、「新台灣之子」的就學現況

根據相關研究得知，九十二學年度「新台灣之子」在台北市國小共有3,267人，其中學業適應欠佳的有299人，佔「新台灣之子」在校人數的9.15%；適應欠佳的人數有353人，佔「新台灣之子」在校人數的10.81%；資源班學生人數為106人，佔「新台灣之子」在校人數的3.24%（邱豐盛、鄭秀琴，2005）。另外根據教育部統計，九十三學年度「新台灣之子」就讀國中小學生人數為46,411人，佔全部國中小學生數之1.63%。其中國中5,504人，佔國中總人數的0.58%；國小40,907人，佔國小學生總人數之2.17%（教育部統計處，2005）。由以上數據顯示「新台灣之子」正急遽增加，也導致台灣社會人口結構的質變。「新台灣之子」由於其家庭父母社經地位較



低、父母因工作忙碌而導致管教較疏忽、家庭成員彼此間因語言不同、相處時間不夠而導致溝通困難、家庭衝突頻繁、主要照顧者之外籍配偶語言溝通能力較差、忙於家庭生計等因素影響，導致部份「新台灣之子」在行為表現上似乎有負面的表現、學業成就較低落及語言程度較差等現象（吳芝儀、劉秀燕，2004）。

在目前國民中小學義務教育階段，部分「新台灣之子」在學校生活中常成為同學們異樣眼光的對象，加上父親工作忙，教養責任往往落在外籍媽媽的身上。而外籍媽媽因對台灣的教育現況了解不多，本身因語言及教育程度的關係，無法解決其子女課業上的問題，更無法與學校教師進行親師溝通。因此「新台灣之子」在學校教育中面對的問題，家庭無法協助解決，更導致其在學校適應的困難，而其遇到的教育瓶頸大多在於課業輔導、語言溝通、認字、人際互動、自尊自信與生活適應等層面的問題。

參、「新台灣之子」在學校教育上面臨的問題與成因

「新台灣之子」家庭在目前台灣社會中普遍在經濟、文化等方面相對弱勢，因此在其發展與學習上可能面臨較多的困擾，更影響其入學後在課業學習與生活方面的適應問題。在國小階段常可發現「新台灣之子」因語言腔調怪異，而遭受到同學訕笑；說話咬字不清楚而影響其與同學的溝通與互動；「新台灣之子」更因生活、文化經驗的不同而與同學格格不入，進而成為被孤立者（許靜芳，2005）。國內研究也指出「新台灣之子」常有與同儕互動不佳、缺乏自信心、學習成就較為低落，甚至出現貶抑母親等的偏差行為（鐘重發，2004）。蔡榮貴、黃月純（2004）曾指出「新台灣之子」在國民小學學校適應狀況調查，發現學業適應欠佳為

732人，佔所有「新台灣之子」在校總人數的33.29%；生活適應欠佳458人，佔所有「新台灣之子」在校總人數的20.83%；整體適應欠佳總人數838人，所有「新台灣之子」在校總人數的38.11%。

從以上的研究得知，部分「新台灣之子」在學校學習過程中，在整體適應上面臨困難，分析其情況，其面對的問題主要可以分為：

一、家庭結構與本身的問題

「新台灣之子」因為家庭成長環境的影響，常帶有特殊的口音與腔調易被同儕取笑。另外因媽媽原屬外國籍，易被種族歧視甚至標籤化、在學校的生活中適應不佳而導致無法自我認同看清自己、因學業成績欠佳而缺乏自信，甚至感到自悲產生疏離感、家庭成員無法輔導解決課業問題而產生適應不良、認知性科目需要特別加強輔導、語言學習與語言結構因缺乏適當輔導而表現較差，數學認知理解能力因語文能力不佳而感到學習困難等。

二、學校教師先入為主的觀念與資源不足的問題

面對「新台灣之子」在學校學習與生活上的種種問題，教師在輔導「新台灣之子」時將增加其教學上額外的負擔、學校教育現場資源不足，無法提供「新台灣之子」的輔導與協助，教師辦理學習輔導意願不高、社會相關資源缺乏整合、針對「新台灣之子」所進行的補救教學或學習輔導較為片段零散。

「新台灣之子」在學校的學業學習、生活適應與人際互動方面所遭遇到的問題，絕大多數不是個人先天性的問題。部分教師可能認為外籍新移民家庭的家長較不關心其子女問題的先入為主觀念。探討其原因可能為「新台灣之子」本身與家長皆缺乏足夠的經驗與學校或教師進行親師溝通與交流。另外「新台灣之子」的家長可能自認缺乏與學校



教師或行政人員進行成功溝通的語言能力，或認為學校是屬於權威者的範疇而不敢挑戰學校或教師所做的決定。教師常反映「新台灣之子」在學習上遭遇到的問題，多數屬於發展遲緩現象。但「新台灣之子」與一般發展遲緩的孩子不同，其大多在語言和社會認知面向上的發展遲緩，此問題大多與孩子的母親因來自國外地區，本身學歷較低並缺少來自大社會環境的刺激，以及母親缺乏合宜的教養方式有關。多數外籍媽媽來台就有語言適應的問題，再加以本身教育程度較低，面對子女的學習成就與生活適應等問題，往往具有心有餘而力不足的無力感。

肆、學校教育面對「新台灣之子」應有的具體策略

學校與教師應正視「新台灣之子」的問題，並擬定妥適的教育輔導相關措施，善用文化的多元性與差異性，尊重不同族群文化，結合社會各項資源，為「新台灣之子」建立友善、關懷與多元的學習環境。針對「新台灣之子」在接受學校教育過程中所面臨的問題，學校教育可從下列幾項策略著手進行：

一、實施多元文化教育，引導學生對不同文化的體認與了解

學校在實施多元文化教育（Multicultural Education）的過程中，扮演關鍵性的角色，其主要目的在於提供學生各種機會，引導學生從自己的文化開始，激發強烈的價值感與自尊心，進而理解不同族群的文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度（蔡文山，2004）。學校實施多元文化教育的內涵主要在於教導學生了解文化差異的多樣化，並建立同理心與瞭解的知能。班級中教學活動的進行是學校落實多元文化教育的基礎，並以各種教學與活動方式，培養學生對多元文化的經驗與體認，進而對其他文化產生欣賞與尊重。班級中多元文化的

實施，將是為「新台灣之子」營造建立自信、良好學習適應、友善同儕互動環境的重要關鍵（許靜芳，2005）。

學校實施多元文化教育應確實協助學生了解不同族群和社群的文化，並協助學生走出自身文化的侷限。教育主要的目的在於協助學生獲得社會公民活動所需的知識、態度和技能，更重要的在於維持社會公平正義、消弭性別、族群和階級的不平等。

二、強化教師輔導知能、親師互動並建立正確態度

（一）教師具備多元文化與教育輔導的知能
教師在面對「新台灣之子」的學習輔導時，需要相關資訊的進修與研討，以增進教師本身對多元文化與教育輔導的知能，提昇教師對新移民文化的認知與對多元文化課程的設計知能。教師應進一步理解「新台灣之子」其父母在教養子女方面的實際需求，增強專業人員溝通的技巧與輔導知能，並進一步提升對文化的敏思感受力。在此前提下，教師應主動提供到宅訪視與服務的機會，安排時間不定期至「新台灣之子」作家庭訪視，除了進一步了解「新台灣之子」父母的家庭背景，並和家中的長輩溝通談話，傾聽其心聲，以探尋學校需要提供哪些方面的協助，或其他社會資源的介入。

（二）營造友善、關懷的學習環境

教師除了是學生知識的建構者之外，更是學生社會支持系統的營運者、學習環境的規劃者。因此教師有責任與義務協助「新台灣之子」營造一個尊重關懷的學習情境，開展友善、支持的發展空間，建立溫馨接納的校園氣氛，型塑班級與校園成為多元包容與合作互助的優質文化。在教學活動過程中引導「新台灣之子」能夠發揮其特長與潛能，並培養其具有獲得成功的機會與經驗，進一步獲得同儕肯定、建立自我自信心，健康快樂的成長與學習。



（三）教師本身心態的調整

面臨台灣社會的多元化與國際化，學校教師在「新台灣之子」的教學問題上，需要不斷在專業上有新的學習，以因應新的挑戰。面對「新台灣之子」的問題，教師的態度將比專業更重要，教師不應有先入為主的觀念，認為「新台灣之子」的問題多，難以解決，其實每個學生都有情緒上、語言上的問題，並不是只有「新台灣之子」才有此問題。身為教師應善用社會資源，共同協助「新台灣之子」在學習成長過程中面對各種挑戰。

（四）強化課業輔導，提升學習效果

學校教師應了解「新台灣之子」的家庭背景，分析其學習現況，並建立「新台灣之子」檔案，主動協助新台灣之子。在「新台灣之子」學習上面對的問題可加以分析歸納原因並擬訂相關補強計畫，加強課業輔導機制，強化補救教學方案，以增強「新台灣之子」在學習上的信心與成就，並減少因學習落差所帶來的學習低成就的現象。

（五）強化輔導效能，協助「新台灣之子」多元發展

在輔導「新台灣之子」學習與生活適應上，應建立完善的個案輔導紀錄，發揮輔導的功能，並積極為發展遲緩的「新台灣之子」提供早期療育與諮詢服務。另一方面並充分尊重「新台灣之子」的個體發展與人權，透過零拒絕的教育服務與積極差別待遇，讓「新台灣之子」適才適性的充分學習與多元發展。

三、學校結合社會資源、共同協助「新台灣之子」面對問題

（一）學校尋求社會資源協助輔導，共構服務團隊

學校行政系統與教師應建立完整服務團隊，發揮提供資源共享與服務的功能。學校不僅是教育場所，同時也是提供資訊及服務網絡的單位。學校應依據「新台灣之子」在

學校的實際情況，爭取政府機構經費補助及民間福利機構等社會資源，整合相關教育服務措施，提昇對新台灣之子之學習效能。學校並可利用各種管道提供相關服務資訊，為「新台灣之子」家庭提供更多的訊息，建立溝通管道與平台，協助「新台灣之子」在學業學習、生活適應、人際互動等方面的成長。

（二）辦理親職教育系列活動，配合課程協助「新台灣之子」的家長建立正確教養觀念

學校應辦理全方位的親職教育系列活動，幫助「新台灣之子」的父母認清其為人父母的職責，適當扮演其父母的角色並發揮其功能，使父母在教養子女的過程中，有所參考依循進而有利於其子女正向之發展，增進教養子女知能，並積極協助處理其子女有關健康、教育及照護的工作。學校亦可藉由親職教育的推動，協助「新台灣之子」的父母有能力、有智慧解決親子問題。藉由專業、活潑生動的溝通方式設計課程，並結合運用社區資源，透過親職教育的實施，協助其建立正確的子女教育觀。

（三）多元文化的體驗活動

學校可利用辦理國際日及其他多元學習活動的機會，結合學校課程設計，納入新移民文化的教學活動，邀請「新台灣之子」的父母至校分享其原來身處國度之節慶活動、傳統禮俗、生活規範、民俗風情等，透過接觸與體驗的活動，引導學生從活動過程中學習與欣賞彼此文化，培養學生以健康平等的心態欣賞、包容與相互尊重。

伍、結語

台灣目前正處於多元族群文化融合的社會，「新台灣之子」面臨文化認同、學習適應、生活問題及人際互動等問題，學校教育應保障教育的機會均等，引導學生尊重彼此的差異，並肯定文化多樣性的價值，進而促



進各族群間文化的認識與瞭解，落實尊重、欣賞與接納的多元文化觀。教師應積極輔導「新台灣之子」的學習與發展，並建構一個尊重關懷的學習情境，營造溫馨接納的校園氣氛，型塑班級與校園成為多元包容與合作

互助的優質文化，提供周延完善的教育服務，協助「新台灣之子」激發潛能、發揮其優勢特質，給予成功的學習經驗，使其在學校同儕中能充分展現自信的學習發展，創造多元和諧的學習環境。

參考書目

內政部統計處（2005）。社會統計指標—教育與研究。<http://www.dgbas.gov.tw>

教育部統計處（2005）。中小學外籍配偶子女計學人數統計。<http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/STATISTICS/EDU7220001/overview/brief/index.htm/FILEID=126373&open>

吳芝儀、劉秀燕（2004）。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。載於國立嘉義大學主編：外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集，（117-148）。國立嘉義大學。

邱豐盛、鄭秀琴（2005）。正視「新移民子女」的子女的學習及教養問題。教師天地，173，67-73。

許靜芳（2005）。談多元文化教育在班級中的落實。學生輔導，97，116-120。

張芳全（2004）。誰來關心外籍配偶與新台灣之子。中央日報九十三年十一月七日。

蔡文山（2004）。從現階段教育改革思索台灣多元文化教育的理念與實踐。國教新知，51（2），53-57。

蔡榮貴、黃月純，（2004）。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。台灣教育，626，32-37

夏曉鵬（2000）。資本國際化下的國際婚姻—以台灣的「外籍配偶」現象為例。台灣社會研究季刊，39，45-92。

鐘重發（2004）。樂當老師更樂當貴人：談外籍配偶子女在班級中的輔導方法。國教天地，155，53-58。

Aber, J.L., Jones, S., & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C.C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (2nd ed., pp.113-128). New York: Guilford Press.





學習之道

林財安、鄭素勤、黃燕芬／基隆市長樂國小教師

壹、緒論

莊子有云：「吾生而有涯而知也無涯，以有涯而追無涯，殆已！」這個意思就是說人的壽命是有限而知識是無窮止盡的如果以有限的壽命去追求無窮止盡的知識那是一件徒勞無功的事情。然而人們因此就放棄追求知識的念頭嗎？不是！絕對不是！蓋知識雖無盡，但其演變卻是有一定規律可循，只要認識其中的關鍵，這種盲點也就可以突破，這也是學習良窳的關鍵！

學習的目的為何？在成為一位智者。如何成為一位智者？在於累積與運用知識二事。因此知識是用來造就智者。知識是一種工具，是要精確地善用它，而不是用來束縛於它。偏執知識的人往往傷及他人而不自知，哲學家羅素先生曾說：「這個世界最大的麻煩就在於笨蛋及狂熱份子對自我總是如此確定而智者的內心卻充滿疑惑。」因此，智者虛懷若谷，不固持己見，不輕易接受他人的論點，亦不輕易否定別人的陳述，深怕自己的認知有所不足而遺禍他人。縱觀歷史，「地球中心說」伽利略冤死於獄中；唯物理論的偏執，人類遭到幾世紀的災難。可見知識可以成就人，也可以毀滅人，因此智者畏於無知。

學習能破除無知，在於正確的次第模式。然正確的次第模式是要從社會文化的環境下得到的。就如同Vygotsky的所說的：人類自出生的嬰兒期開始他就生長在一個屬於人的社會裡；以後隨年齡成長，經兒童期、青少年以至成人，一直也離不開社會。社會中的一切諸如風俗習慣、宗教信仰。生活中的衣、食、住、行等前輩留下來的歷史文

化、社會制度、行為規範構成人類生活的文化世界。此一文化世界既影響成人的行為也影響成長中的兒童。更何況在任何社會裡，成人對其新生的下一代無不刻意扮演社會文化傳人的角色，希望他們的下一代接受其社會文化的薰陶；在認知上由外化逐漸內化，由外鑠逐漸轉為內發，由出生時的自然人逐漸變成社會人成為一個符合於當地社會文化要求的成員。（張春興，1996）

正確的次第模式為何？其次第有四：

- 一、格物致知：學習者因自我期許，而激發其對環境、古往今來的探索而形成了認知基模。
- 二、知行合一：運用認知基模於日常生活當使得認知與實務互為相應。
- 三、致良知：內心產生圓融相應的狀態時，當外在環境變動時。能做價值判斷，辨別是非善惡。
- 四、即心即理：每一個所生的念頭都常住在真、善、美的至理當中。

貳、學習次第

學習的深淺決定於認知基模的周延與否，認知基模的建構是學習者的心理能力與社會及文化相互連結、相互互動、相互磋商的結果。而其體現的力量表現在智力、情緒力、創造力、與價值判斷力等四個方面上。其次，學習者以這四個方面為基礎，激發學習者內在的自我實現與自我觀念與外在的自



尊與效法，最後決定了心理社會的發展層次，而學習次第受到面臨的情境、鷹架與操作工具所影響。

一、格物致知

是一種建構認知基模的思維過程有五：

（一）前提

形成知識體系的假設。其類型有兩種：均衡與失衡。均衡是指區域體系內各因子的力量達成一種均勢的狀態。而這種均勢的狀態又可分為穩定型與不穩定型兩種。穩定型是指區域體系脫離均衡點以後，會自動回復至原均衡的狀態；不穩定型是指區域體系脫離均衡點以後，已不再回復到原均衡的狀態。

（二）推演

推演包含三個不同的領域：一者觀念面向，是闡釋方法論的總體性原則，是方法的本體論。就是要求在研究中，堅持客觀性、全域性、動態性原則。所謂客觀性，就是要從客觀實際出發，具體分析，掌握事務的本來面目；所謂全域性，就是要注意定性與定量、直接與間接、微觀與宏觀、歷史與現實的結合；所謂動態性，就是要堅持變動的、發展的、變化的觀點。既把握住事物的現實性，又把握住事物的可能性。二者邏輯面向，是闡釋方法論的思維與規律流程，是方法的程序論。就是要求在研究中，提供概念、判斷、推理、假說的思維流程與歸納和演繹、分析與設計、抽象與具體的思維方法。三者技術面向，是闡釋方法論的工具，是方法的詮釋論。就是要求在研究中，獲取資料、資訊、知識的技術。

（三）組態

組態的類型有靜態、動態與比較靜態等三種。靜態分析模式是探討特定時點下的情境；動態分析模式是探討趨向均衡點的經過；比較靜態分析模式是探討原均衡點達到新均衡點的不同差異。為了簡化起見，將以「其他條件不變下，變因與變因的關係」設

定為線性。如附錄一：

（四）論述

做為最唯一位社會科學的研究者能夠提供的答案是具有實是性（positive）、講「為什麼」的客觀真假事實；社會科學的研究者站在她專業的立場上無法提出比別人更優勢的規範性（normative）的、應不應該如此的價值判斷。亦即實是性的主張是可以驗證的、可以推翻的；而規範性的主張是無法證實、也無法否定的。故也因此發生同樣的問題，但意見上相左的情形。這是因為依不同模型的設定而得到不同的結果所導致。

（五）建置

依據笛卡爾的觀點，其規則有四：

第一規則：自明律，即明白和清晰。絕不承認任何事物為真，除非我自明地認識它是如此，就是說小心躲避速斷和成見，並在我的判斷中，不要含有多餘之物，除非它是明顯地，清晰地呈現在我的精神面前，使我沒有置疑的機會。

第二規則：分析律。將我要檢查的每一個難題，盡可能分割成許多小部分，使我能順利解決這些難題。

第三規則：綜合律。順序引導我的思想，由最簡單、最容易認識的對象開始，一步一步上升，好像登階拾梯一般，直到最複雜的知識，同時對那些本來沒有先後次序者，也假定它們有一秩序。

第四規則：枚舉律。最後，處處做一很周全的核算和很普遍的檢查，直到足以保證我沒有遺落為止。

二、知行合一

是一種理論與實踐相應過程，其論點有四：

（一）認知基模的類型

Quinn、Anderson與Finkelstein（1996）將認知基模分成四個層次：

1. Know-what：實證認知



經過訓練與實務經驗的特定領域之基本知識。

2. Know-how：技能認知

將領域知識轉化為有效的執行結果。

3. Know-why：系統認知

對特定領域之因果關係有深入的了解。

4. Care-why：自我認知

在面臨環境快速變遷時，有更高的適應能力。

而在實證認知層次的學習者不知道技能認知層次的學習者；技能認知層次的學習者不知道系統認知層次的學習者；系統認知層次的學習者不知道自我認知層次的學習者。當低層次的學習者去批評高層次的學習者就會發生功能固著的現象。

（二）新舊經驗連結

在Piaget的理論中，認知基模是一種人類吸收知識的基本架構。因而認知基模會隨著歲月的增長而產生改變。那如何改變？透過個體的組織與適應的心理歷程：

1. 組織：個體在處理其周圍事物時，能統合運用其身體與心智的各種功能，從而達到目的的一種身心活動歷程。
2. 適應：個體的認知基模因環境的限制而主動改變的心理歷程。然在個體適應時，將因環境的需要而產生兩種彼此互補的心理歷程。一種歷程為同化，另一種歷程為調適。
3. 平衡與失衡：個體能對環境適應即是表示認知基模的功能，能在同化與調適之間維持一種波動狀態，此種心理狀為平衡與失衡。當個體的認知基模能輕易同化環境的新知識時，在心理會感到平衡；反之，當個體的認知基模不能同化環境的新知識時，在心理會感到失衡。

（三）轉境的智能

智能是指解決問題、調御心靈、開創契

機的能力。可從三個方面來觀察：

1. 智力：是具有抽象思維、學習知識、解決問題、適應環境的能力。其類型有三：

- （1）組合智力：指人類的智力繫於其認知過程中對訊息的有效處理；而訊息的有效處理又繫於後設認知能力、吸收新知能力、智能表現等三種智能成分的配合。
- （2）經驗智力：指個人修改自己的經驗從而達到目的的能力。其中包含運用就經驗迅速解決問題的能力與改造舊經驗創造新經驗的能力。
- （3）適應智力：指適應環境變化達到生活目的的能力。其中包含適應環境的能力；改變環境的能力與選擇的能力（Sternberg, 1985）。

2. 情緒力：情緒是由內、外在刺激所引發的一種反應的狀態（曾嫻妍）。

情緒的現象以三個狀態來解釋。

- （1）一是個人的、經驗情緒的時候。
- （2）二是人際間的、情緒用來溝通的時候。
- （3）三是表徵的，對情緒概念化的時候。

從這三種情緒現象的面向，我們皆可從中發現什麼是好的智力表現。經驗情緒指的是個人對情緒的敏銳自覺及感受，情緒溝通指的是情緒表達作為人與人之間的瞭解，而情緒概念指的是「說」情緒、「寫」情緒、或「呈現」情緒，因為這種智能這麼內在，它需要來自語言、音樂、或其他表達形式的證據。換句話說，我們可將以上三個面向定義為個人使用情緒訊息的能力，所以他要先能感受情緒、自覺自己的情緒狀態，並讓情緒傳達訊息，至於情緒是否影響心情，常常不是個人可以理智控制的，然而重要的是他



必須自覺心情與情緒的交互影響，彈性思考在此情境中，應該如何處理自己的心情或情緒，或是不處理（這也是一種處理），而能自我接受及喜愛（Parkinson, 1995）。

3.創造力：創造是一種行為表現，該行為表現的結果富有新奇與價值。其心理特質有三方面：

- (1) 流暢性：指個人面對問題情境時，能在短時間內表現出不同的觀念。此一特徵代表心智靈活，思路通達、對同一問題所想到的可能答案愈多即表示創造力愈高。
- (2) 變通性：指個人面對問題情境時，思路活絡，隨機應變，能舉一反三，觸類旁通，不墨守成規，不鑽牛角尖。對同一問題所想出不同類型答案愈多即表示創造力愈高。
- (3) 獨創性：指個人面對問題情境時，能獨具慧心，想出超越自己也超越同儕的意見，對同一問題所提的意見愈新奇即表示創造力愈高。

（Torrance, 1974）

（四）外緣助力

建構主義的學習歷程乃經由人、事、物的互動與接觸，創造出一個實際的概念（Sigel, 1978），因此在學習過程當中，學習者的學習鷹架、操作工具與學習情境將扮演重要角色。

1.學習鷹架：Vygotsky 認為教育是「引導（leading）」發展，藉著教師、父母及其他同儕的合作與互動，學生可以積極建構新的心智能力，且反對使用標準化的智力成就測驗，因為其評量出來的是學生已經具備的能力，而不是潛在的能力。故Vogytsky 認為學生真正的學習應發生在其他人幫助下的表現及學習潛力，也就是Vygotsky

所謂的「最近發展區」，意指個體獨立解決問題的實際發展層次，與他如果透過成人的輔助或更有能力的同儕合作下的潛在發展層次，此兩者之間的差距。而教師的教學則必須是在學生的ZPD 裡提供協助，學習活動必須是要會挑戰學生的能力，讓學生在稍微高出一些他們獨立學習的困難程度中且可在成人引導下完成（谷瑞勉譯，民88；Wells, 1999）。當學生受到協助後，其ZPD的區域也會慢慢提昇，學生的高層次發展也跟著增加。

2.操作工具：Vygotsky認為語言是在複雜的社會文化中的一個溝通、互動工具，介於社會文化世界與個人心智功能之間重要的橋樑，即從人際心理之間（inter-mental）到個體心理內（intra-mental）。起初，語言是人們之間的社會溝通工具，然後轉變為引導本身行為、與自己溝通的主要方法，也就是從「公開的私語（overt or private speech）」逐漸變成「內隱的自語或口語思考（covert, inner speech or verbal thinking）」，最後又回到認知的社會共享和情境化的特性上，即心智的核心，此乃Vygotsky所認為的心智功能是內化的社會過程（谷瑞勉譯，民88）。也就是說，從社會轉為心理的歷程並非直接的，而是經過某些連結—工具或記號，才能夠順利完成，兒童必須靠著媒介轉變社會關係為心理功能（Driscoll, 2000）。而高層次心理功能就是源於如此人們長期互動關係中，由人際間的社會歷程轉為個人內在的心理歷程是一長期發展的結果（簡淑真，民87）。

3.製造衝突的學習情境：學習的發生在



於解決認知的衝突（cognitive conflict）或不平衡（disequilibrium）時基模所做的改變（Driver et al.,1994），於是個人的學習被視為現有的概念與新經驗的交互作用的成果，並非只是新概念的堆疊（Millar, 1989; 曾志華，民86）。

三、致良知

是一種運用認知基模來分辨是非善惡的思維過程，按Kohlberg以習俗為標準的觀點，將道德發展分為三個時期：

（一）前習俗道德期：

9歲以下兒童自我中心傾向，凡事必先考慮行為後果是否能滿足自己的要求，不能兼顧行為後果是否符合社會習俗或社會規範問題。

1.避罰服從取向：

兒童之所以服從，並不表示他確實知道他應該遵守社會規範，而只表示他唯恐受到懲罰才服從。

2.相對功利取向：

相對功利取向是一種利益交換的心態，他幫助別人是為了希望別人幫助他。而且在利益交換時總希望得到者比付出者多。

（二）習俗道德期：

9歲以上一直到成人，面對道德兩難情境時，一般都會遵從世俗或社會規範，從事道德判斷。

1.追求認可取向：

社會大眾認可的就是對的，社會大眾反對的就是錯的。

2.遵守法規取向：

信守法律權威重視社會秩序，在心理上認同自己的角色，在行為上有責任心，有義務感。

（三）後習俗道德期：

個人面對攸關道德情境時，依自己的良

心及個人價值觀從事判斷，而未必完全接受傳統習俗或社會規範所限制。

1.社會法制取向：

以合於社會大眾權益所定法規為基礎做為道德判斷標準，如果社會習俗或法律規定不合社會大眾權益時，就應該針對大眾需要，在大眾的共識共信下，修改或增訂合於習俗的習俗或法規。

2.普遍倫理取向：

個人根據他的價值觀與人生觀，建立了他對道德事件判斷時的一致性與普遍性的信念。個人信念的形成乃出於良心，信念的基礎是眾所共識的人性尊嚴、真理、正義與人權。

這種自律或他律的道德判斷常和同理心或自利心相伴。所謂同理心是指能夠設身處地的為他人著想；反之，自利心是指只考慮自己的利害而不管他人與否。

四、即心即理

是一種達到內心祥和與外在和諧的淨化過程，其過程有二：

（一）內心的自我實現、自我概念與自我和諧

Rogers以個體的自我（self）為中心，相信人是朝向自我實現。自我實現是指為了解自己的潛能及秉賦，充分發揮自己的特質以達到自我期許的抱負。而此自我實現的強烈與否端賴於成就動機。所謂成就動機是指個人主動參與事關成敗的活動時，不畏失敗威脅，自願努力以赴，以期達成目標並獲致成功經驗的內在心理歷程（張春興，1996）這種經驗深深影響自我概念（self concept）的形成。

所謂自我觀念的形成，是個人在其所處的環境中與人、事物互動後，所得的經驗結果。這種經驗結果有兩類：直接性經驗，從個人與人、事、物接觸中所獲得的感受評價性經驗；間接經驗，來自於他人對自己、對



所經驗到的經驗的評價。直接性經驗與間接評價性經驗不一致時，對自我概念的形成，會有障礙，而個體自我概念，確是在有價值條件（condition of worth）的環境限制下形成。此時自我是否和諧（self congruence）將產生。

自我和諧指一個人的自我概念中沒有自我衝突的現象。在下面兩種情況下，會出現自我不和諧：一者、理想我（ideal self）和真實我（real self）不一致；二者、有條件積極關注下所得的評價性經驗，與自己的直接性經驗不一致時。

（二）外在的自尊與仿效

自尊是經由自我評價之後自我接納的自我價值感。按Coopersmith在其所著『自尊心的養成』一書中，提出培養自尊心的三個條件：重要感，指個人覺得他的存在是有意義的；成就感，指個人能在具有挑戰性的工作中表現出成就，而且能達到自己預期的目標，此時產生的一種完美感受；有力感，指個人感覺到自己有能力處理事務與適應困境的能力。

仿效是指個體在社會情境中可以像其他人的行為一致，因為經由對他人行為的認同，就可以產生學習的觀念。而最後學到的行為是環境因素、個人對環境的認知以及個人行為三者，彼此相互影響的結果（班杜拉，1986）亦言之，班杜拉的社會學習理論相當重視個體學習時本身的自主性。因此，即使個體自己本身並未親身經歷行為後的懲罰或獎賞，單憑觀察所見別人行為表現帶來的獎懲後果，或是聽到別人對某種行為對錯的批評，他也會學到何時何地該表現何種行為。

參、結論

個體的學習都必須經歷過這四個階段，這四個階段決定了自我是否成長或危機的發生。個體在成長階段由於社會文化因素的影響使其在對待自己與對待別人的一切行為，隨年齡增長而逐漸改變的歷程。按艾里克森心理社會期發展理論要義有三：

一、發展危機：個體出生後與社會環境接觸互動而成長。在個體與社會環境的互動中，一方面由於自我成長的需求，希望從環境中獲得滿足，另一方面又不得不受到社會的要求與限制，使他在社會上產生一種心理上的困難。此心理困難，就是「發展危機」。

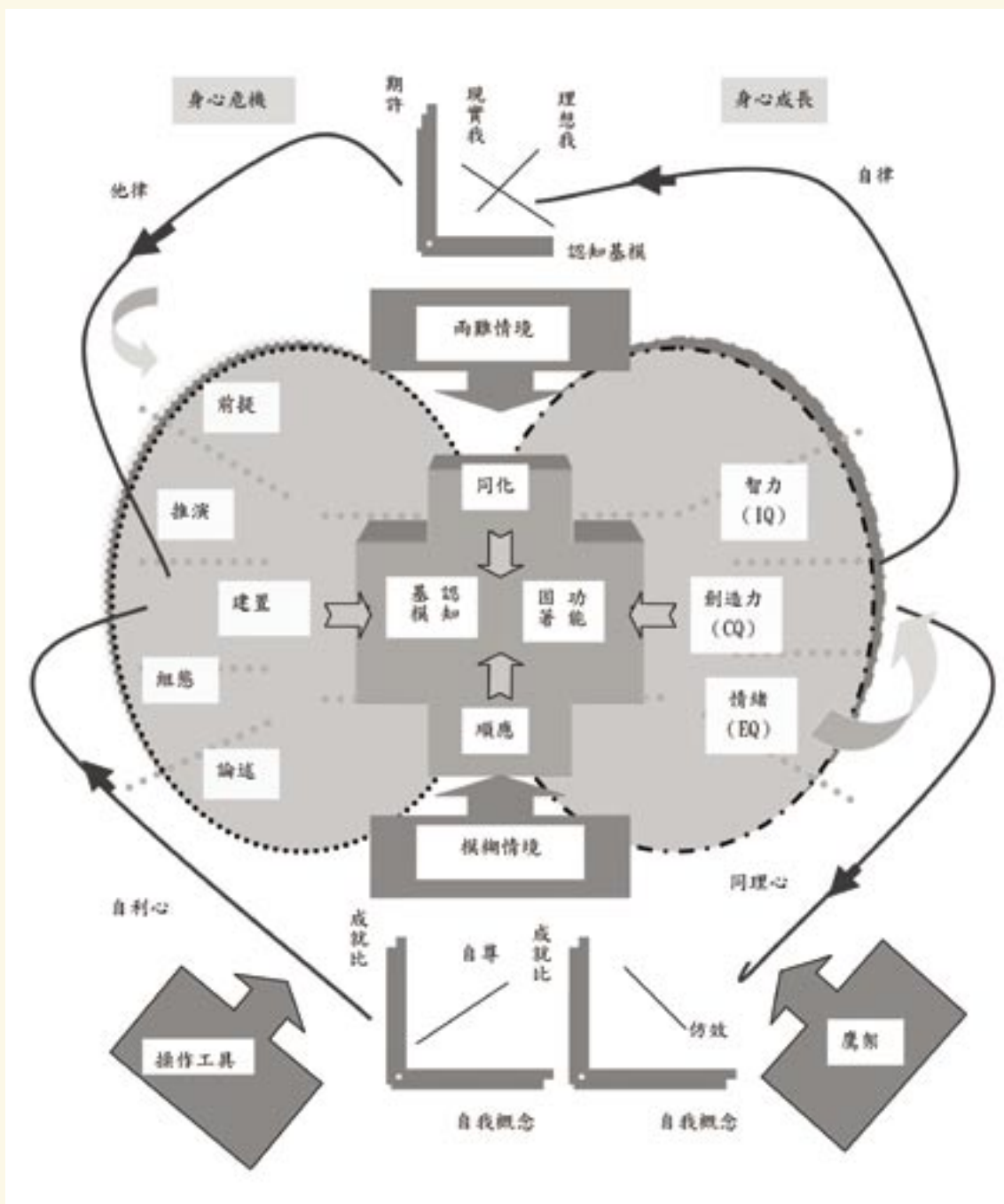
二、個體自我發展，並非在一生中經過同樣的心理歷程，而是在不同年齡層產生不同性質的心理危機。

三、人格發展的歷程中，個體在不同時期適應不同的困難，化解不同的危機，而後逐漸上升，終而完成他整體性的自我。

學習是以建構認知基模為出發，經由格物致知、知行合一、致良知、即心即理等四個過程，最後塑造出完美的自我概念。認知基模為學習者的核心。周延的認知基模可以產生學習者的自尊，時下的青少年的行為之所以發生偏差正是因為認知基模建構的不完美所致。亦言之，在認知基模的不完美之下，如果想要殷切盼望著人格有著健全的發展，那只是竹籃打水，徒勞無功罷了。



附錄一 學習地圖





參考資料

陳伯璋，2002。後現代社會兒童教育的重要議題。

張春興，1996。現代教育心理學。

張清溪等，經濟學理論與實際。第二版。

許舜英（民85）。孤獨的人是可恥的。台北市：中國時報。

楊怡祥（民85）。EQ靠自己，台北市：中國時報。

趙寧與劉茵茵（民85）。

五大EQ藝術：不退養慢笑。台北市：中國時報。

谷瑞勉譯，民88。Wells, 1999。



從愛與關懷來談幼兒的行為輔導一 繼親家庭幼兒個案輔導舉隅

劉素卿／嘉義縣福樂國小附設幼稚園教師

壹、前言

近年來，在我們的社會中，由於離婚率的增加造成社會結構的改變與社會價值的轉移，單親家庭也已有漸漸增多的現象，並且，因為離婚而造成單親家庭子女教養的問題也嚴重；歸根究底，離婚不僅代表著夫妻間關係的終止，也代表整個家庭結構的重組，對於孩子來說，是非常特殊且痛苦的生活經驗（吳靜樺，1994；謝品蘭，1992），而孩子在這種不健康的教養情境下，對人對事常會感到迷惘，久而久之，在沒有適當宣洩管道之下，極容易產生嚴重的內在心理衝突，進而出現外顯的偏差行為，若沒有即時輔導，很有可能在長大成人後變成一顆危害社會的不定時炸彈，怎不令人憂心！

貳、行為改變技術是一種外控的技術

行為改變技術應用在偏差行為的矯治上，雖然短期內即可見到效果，然而，行為改變技術實屬一種外控的技術，因此，一旦控制消失，兒童的行為就可能會有再度恢復原狀的問題產生；由此反思：如果站在關懷的角度去關心幼兒，把他們的偏差行為當成是一種幼兒用來表達其內在需求的語言，不要用圍堵與懲罰的方式去抑制他們的行為，改採引導的方式讓幼兒自己去發現、自己運用正確的行為來滿足心理的需求，是否會自然地停止偏差行為？以及在關懷的情境中，是否能讓兒童自發地對他人展現關懷？

參、讓兒童在關懷的情境中，學習如何關懷他人

從關懷倫理的觀點來看，道德是具體的、是給特定對象的愛、關心與同情，也是較感性的（方能御譯，1993，pp.86-87）。在人與人的相處上，所關心的是特定情境中的道德選擇而不是普遍的原則，重視的是戀結（attachment）、自我犧牲、自私與以人際關係為主的，主要的觀點是「我了解你的處境，我支持你」（引自簡成熙，2000，p.195）。因此，從關懷倫理的觀點來看幼兒行為輔導，教師應做為一個關懷者，與幼兒建立關懷關係，並視幼兒的偏差行為是一種內在需求的外顯方式，再循著幼兒的成長環境與生活脈絡，引導幼兒學習如何成為一個有回應的被關懷者，並從中去學習如何關懷別人。

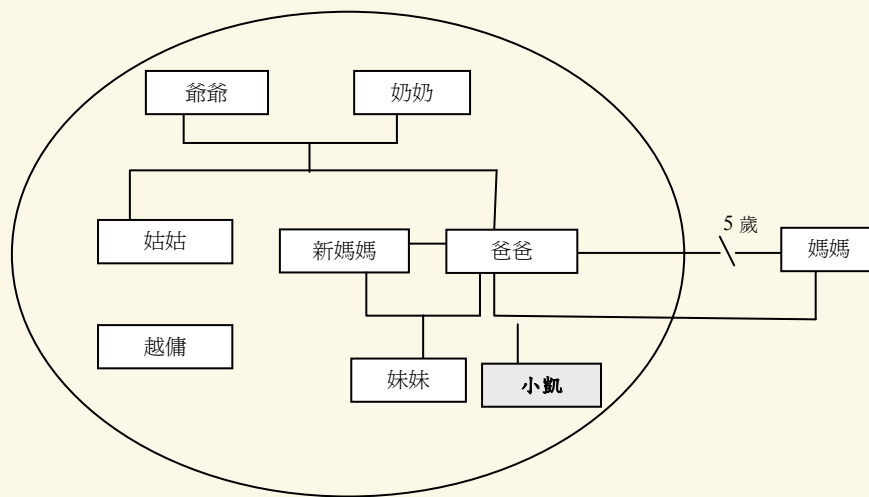
肆、個案輔導舉隅

一、從家庭背景與問題行為作雙向剖析

輔導者的任務首先要去瞭解個案的家庭背景，其次，再從家庭問題來審視偏差行為發生的導因；大致上，從家庭問題中或多或少能歸納出造成偏差行為的可能因素，可作為輔導策略設計的主要參考。本文個案問題描述如下：

（一）個案家庭描述

小凱目前七歲，五歲時父母親離異，不久後父親即再婚，並與繼母育有一個小女兒。平日，小凱與父親、繼母、新妹妹、爺爺奶奶、姑姑還有越嬸一起生活，是一個大家庭的生活模式（請參見圖一）。



圖一 小凱的家庭結構圖

小凱在爸爸的新家庭中，身分顯得十分尷尬，情形就如同姑姑說的：「媽媽很少回來看他，……他新媽咪的哥哥會過來，所以每次都會把他藏起來。……因為我們沒有讓……我大嫂的家裡面知道，他前妻還有留一個小孩。」尤其，因為家裡從事生意，因此家人並沒有太多時間與小凱互動，根據姑姑的說法，爸爸：「只有睡的時候陪小凱睡，等小凱睡著再回去」；而新媽媽則是：「回來工作蠻晚的，……洗個澡……看一下自己生的那個小的妹妹……就準備要上床睡覺」，顯見小凱在家裡顯得相當地孤單；相對於父母親的疏忽，爺爺奶奶對於小凱的管教則出現過於溺愛或嚴厲的教養方式，包括：「爺爺對小凱比較嚴，奶奶對小凱很溺愛……至於小姑姑呢？就是有時候看到大家管不動了，才會出面制止。」

歸結上述，小凱在家裡面臨的問題是：單親的缺憾、不被重視的角色、缺少互動的親屬關係，家人管教態度不一等，也就是說，小凱在家是一個孤單的孩子，不但與家人沒有太多互動學習的機會，還對長輩的教養態度感到無所措手足的迷惘。

（二）行為描述：

1. 根據姑姑的描述，小凱在家裡的行為問題：

不喜歡洗澡、愛看電視、不願意上床睡覺、喜歡說謊、很被動、吃飯很慢、玩遊戲時只能讓他贏，不能輸。

2. 根據老師與愛心媽媽的觀察，小凱在學校的行為問題包括：

暴力行為（吵架、打架）、霸道（搶東西）、惡作劇、缺乏互動、容易憂慮沒有自信、不肯分享、不會收拾、專注力不足、不遵守遊戲規則等。

二、參考相關文獻擬定輔導策略

在瞭解個案的家庭背景與問題後，應進一步地成立輔導團隊，並從眾多的文獻中參酌相關理論援為輔導方案設計之參考。本輔導個案援引關懷倫理學的主要觀點如下：

Nel Noddings是知名的關懷倫理學者，主張人際脈絡的情境考量有別於正義倫理的「論證」（justification），強調普遍化法則在關懷的網絡中並無法作為具體的指引，而是應關注於人際間的相互關係（引



自簡成熙，2000，p.193；簡成熙、侯雅齡，1997，pp.142-143），其中，關懷行動完成於被關懷者接受關懷者的關懷（引自黃鳳慈，2002，pp.21-27）；教育的目的在於培養能力、關懷與有愛心的人，強調教師除了要以身作則之外，還要與學生建立關係，以及協助學生不斷地練習關懷。關懷倫理的教育重點包含楷模（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）與肯定（confirmation）等四項，說明如下（引自李奉儒，2002，pp.25-26）：

（一）楷模

關懷的能力依賴著適當的被關懷經驗，「楷模」並不是教導學生關懷的原則，而是必須表現出關懷相關的被關懷者。教師應做為一個關懷者和關懷的楷模，在建立關懷關係上向學生表現出關懷，讓學生學習成為一個有回應的被關懷者，並從中去學習如何關懷別人。

（二）對話

對話不僅只是講話或溝通（conversation）而已，也是讓兒童有機會去質疑「為什麼」。在對話的過程中，雙方會產生關懷的關係，因此，當教師關注每一位兒童，傾聽、理解其需求，接納其感受時，學生也相對地能體察關懷自己與他人的重要。

（三）實踐

關懷不僅是一種態度，更是一種助人的行為動力，應提供機會使兒童獲得關懷的技巧和發展關懷的態度。尤其，在工作分配上不應存在性別差異，而是應讓男性也有活動的實作經驗，才不致造成偏頗的沙文主義。

（四）肯定

在關懷的學習情境中，並非去強調公式和口號，而是將兒童好的一面彰顯出來，並且鼓勵別人也如此做。當教師肯定並激勵被關懷者的表現時，也幫助兒童提昇了對自己更好的視野。

立基於關懷倫理學的教育主張，輔導團隊（教師與三位愛心媽媽）擬定以「不責備」、「不處罰」、「多鼓勵」與「多關懷」為中心的輔導的策略，希望藉著建立「楷模」的關懷關係中，讓小凱從「對話」感受到「被關愛」與「被肯定」，進而從實際任務的行動「實踐」中培養關懷他人的能力。

三、根據環境因素與行為問題設計輔導策略

期初設計的輔導策略在歷經一學期的輔導過程中，隨著小凱的實際表現逐漸調整而發展出實際的策略。策略設計主要考量說明如下：

（一）單親的缺憾—擴展重要他人的功能

藉由邀請小凱的爸爸來參與學校的各種活動，滿足小凱對於家人關愛的需求。至於難以改變媽媽離開的事實，我希望在教室中能以身作則，扮演一個「像媽媽的老師」一樣的角色來關懷小凱，傾聽他的話語、了解他的需求，讓小凱能把心裡對媽媽的想念抒發出來。

（二）不被重視—積極的讚賞和鼓勵

透過積極的讚賞和鼓勵，藉由肯定小凱的表現，讓他有被重視的感覺。

（三）缺少互動關係—任務的賦予及合作學習

經由任務的賦予及合作學習的經驗，讓他在服務同學的過程中，獲得較多主動與同儕互動的機會，進而促進他尊重別人、關懷別人的態度。

（四）管教不一的教養態度—透過家人為橋樑

由於無法介入小凱的家庭去解決家人管教態度不一的問題，我發現從事教育工作的姑姑較能正視小凱的教養問題，因此，希望透過姑姑來處理他在家裡的管教問題。

四、實施過程討論

在輔導策略發展的過程中，有些策略其實具有前後關係或是同時進行的，主要都是依據小凱的表現而調整實施，礙於篇幅，僅介紹重點如後：



（一）教室裡的新新人類

剛開學的教室裡，小凱經常一個人在角落間轉來轉去，不是搶人家玩具、丟玩具就是粗暴地玩弄每個被他看中的教具，所到之處總是造成混亂。

※行動反思：我並沒有大聲制止也沒有嚴厲責備小凱，因為我想：行為改善是需要時間來進行的。雖然，「責備和制止」是遏止惡行的快速藥方，但是，那只是一個短暫治標的方法而已。

（二）踏出分享的第一步

在學習區探索的時間裡，小凱常遊走各學習區，所到之處同儕都會走避，顯見互動不良的問題嚴重，透過「威力現在在哪裡？」的繪本導讀，製造機會讓小凱與其他幼兒一起尋找故事中的人物。當大家一起興奮地發出「找到了」的歡呼聲時，小凱也隨著吆喝踏出與同學們互動與分享的第一步。

※行動反思：同儕們對小凱產生排斥現象，表面來看，他的問題是霸道和獨占，其實是缺乏與人互動的技巧和互賴的基礎；而常常遊走於各角落，無法專注固定停留於某一處與人分享玩具，就是造成他與人互動不足的主因。而透過「威力現在在哪裡？」的圖畫式繪本導讀，確能促進小凱與人互動的技巧與專注力。

（三）惡作劇也有功能

小凱與同學們最初的密切互動是從惡作劇開始的：當一群人刷完牙準備進教室午休之際，他突然「頑」性大發壓住紗門不肯讓其他人進來，逐漸地，有越來越多人與他互推紗門，一來一往間，大家似乎都覺得很好玩，但是，紗門卻因而被推的扭曲變形，意外地，小凱心甘情願地接受老師的處罰把門修好。

※行動反思：這場「推紗門」的惡作劇，奏出小凱與同學互動的新章，也讓我從而發現：「惡作劇也有功能」；於是，推翻

一板一眼的說教，應用類似惡作劇的有趣遊戲—「伊比亞亞」、「梅花梅花幾月開」、「貓捉老鼠」作為小凱與同儕互動的跳板，成功地拉近了小凱與同學們的距離，也讓他與同伴建立起互賴的基礎。

（四）尋求家人的關懷

隨著學校活動的增加，家長要配合的項目也跟著增加，但是，這時小凱的爸爸卻將小凱全權託付給姑姑，因此，姑姑幾乎完全擔負起爸爸對小凱的所有責任。

慶生會當天，透過姑姑的穿針引線，小凱的爸爸趕在慶生會結束前來為小凱戴壽星花圈，儘管爸爸戴上花圈就離開，但這個動作卻讓小凱顯得相當高興，尤其，在同學「小凱的爸爸好好…」的歌聲陪襯下，小凱的臉上堆滿了少見的笑顏。由於姑姑的努力讓小凱在重要的一刻擁有幸福的驕傲。

※行動反思：「託付事件」的背後反映出一個真實性的問題：當爸爸把教養責任託付給姑姑後，相對的爸爸與小凱互動的機會就變少了，這讓我們原本想在小凱與爸爸的父子關係上使力的初衷破滅；但是，我發現姑姑就像媽媽一樣的關懷著小凱，因此，我們決定強力觸發姑姑對小凱的關愛，引導姑姑扮演改善小凱行為的推手。

（五）肩負使命的感覺

秉持「不責備、多鼓勵」的原則，我對小凱採取適度的約束、積極讚美的態度，希望藉由賦予任務將他推到同學的面前，期待他在服務其他人的過程中，體會責任、關懷與自信的價值。

賦予小凱的第一個任務，是讓他擔任「愛心哥哥」負責維持積木角的整潔。同學們都對這個頭銜羨慕不已，讓他顯得相當賣力；很快地，再度賦予他「英文小博士」的新任務，這是一項能讓小凱發揮優勢能力的任務（曾經就讀雙語幼稚園），因為這個任務讓他變得很有自信，也改善了上課不專心



的問題。經過幾次任務的擔負後，接著指派小智與他共同擔任「點心小老師」的任務，在小智的帶領下，小凱執行任務的態度更趨積極。

※行動反思：在賦予任務的過程中，小凱不但慢慢地體會到了「與人合作」的重要之外，也成功地將小智塑立成小凱積極模仿的典範。

（六）他很棒，他是我的好兄弟！

當小凱與小智在執行共同任務時有較多的互動後，透過寫信活動，讓小凱和小智互相寫信，並在言談間多所強調「小智哥哥」和「小凱弟弟」的關係，讓小凱慢慢地認同了「弟弟」這個新角色，而小智也不負眾望地像哥哥一樣的對待小凱，兩人之間，同時表現出接受新身份的默契和友愛。

在全班的帶動和鼓勵之下，小凱也接受了「小麗」妹妹，以「哥哥」的新身份，主動地協助學習能力較弱的小麗，關懷和愛已在他小小的心中滋長。

※行動反思：「弟弟」的角色有效地轉化了小凱「唯我獨尊」的霸道心態與好勝性格，「哥哥」的角色則讓小凱展現出溫柔的本質。對於家裡沒有兄弟的小凱而言，不但提供了他角色練習的機會，也讓他在班級中有了隸屬感。

（七）讚美與擁抱雙效合一

對於小凱不肯安靜的情況，我們藉由各種活動中的排隊讓他學習等待，並在表現良好時，給予特別的關注和積極的讚美，這些動作除了讓他的情緒逐步地沉穩下來也帶動其他人對他的認同，而透過擁抱來表示對他的關懷，也使他變得特別容易溝通。

※行動反思：我發現擁抱與讚美都能增強與固著孩子們的正向行為，所以不僅對小凱，對每一個幼兒也都應該「積極讚賞」並「多多擁抱」，把每個人的愛都激發出來。

（八）欣賞自己也欣賞別人

配合主題活動，班級舉辦了一場「餐廳設計」比賽，活動首先由幼兒出列推薦畫作後再票選。剛開始，幼兒們都是推薦自己的畫作，但是，把握對S19 推薦S13畫作的機會，予以強力讚賞後，成功地引導小凱推薦畫作時的態度：雖然在自己的畫作前停留了很久，但最終小凱還是決定推薦S10的畫作，並以愉快的笑容接受大家熱烈的掌聲，這時，他逐漸學會如何去欣賞別人的優點。

※行動反思：讓孩子從霸道、暴力、只有自我到學會去推薦、欣賞別人，過程和路途雖然不知有多遠，但是我想這條進路應該就是關懷再關懷。

（九）傾聽孩子的聲音

從日益穩定的師生關係出發，我們開始發展「愛的卡片」活動，成功地讓小凱透過寫信，打開了封閉的心扉。在這個活動裡，由輔導團隊的成員（愛心媽媽）擔任幫忙幼兒寫信的角色。步驟如下：

步驟一：指定寫信對象

我特別指定小凱與小智兩人互相寫給對方。第一天小智在信中主動表示不應該跟小凱吵架，但反觀小凱的信表現友誼的方法卻顯得很彆扭可笑：你可不可以跟我做好朋友，我覺得我的腳會酸酸的，我覺得你的嘴巴比我大一點。到了第二天，小凱就學會模仿小智寫信的語氣，生澀的表示友誼了。

步驟二：自己挑選寫信對象

當小智試著寫信給其他人時，我發現小凱表現出失望的樣子，顯然他希望能與小智一直互相寫信下去；但是當有越來越多的人寫信給小凱後，他也逐漸地接受其他人釋出的友誼。

步驟三：抽籤決定寫信對象

為增加寫信的趣味，我讓大家用抽籤來決定寫信的對象。在這個階段中，因為沒有和小智互相抽到籤，讓小凱很自然的寫信給



其他人。

步驟四：指定全班寫信給小凱

在這個階段中，全班都藉著寫信對小凱釋出善意與友誼，有些小朋友在信中還很直接的要求小凱要改善一些行為：你不要打我；你不要常常大聲叫；你不要那麼愛生氣；你要乖一點……。當我把這些話唸給小凱聽時，他並未露出排斥的表情；而當聽到有些人肯定他的進步時：你好會幫老師掃地；我覺得你力氣好大；你沒有跟小智打架，我覺得好高興……。時，他也顯得相當高興。

※行動反思：在寫信活動中，小凱學會把心裡的話說出來，不但接受了大家的友誼，也獲得了自信與勇氣！

（十）獲得大家的讚賞－輔導過程中的成長

1. 愛心媽媽的讚賞

從愛心媽媽的心得分享中可發現，大家都覺得小凱改變很多：在個性上，已從暴躁變得平順，較少發脾氣，還會主動地幫別人的忙，並認真的把事情做好，尤其，從主動收拾地面的小動作中，更可以觀察到他的細膩。

2. 姑姑的讚賞

姑姑覺得小凱在家的暴力情形有所改善，除了比較不會發脾氣、不會再亂摔東西之外，也會接受家人的教導，修正自己的行為。

※行動反思：小凱的行為改善雖不能說完全是因為輔導策略奏效，但可以肯定的是，這樣的成長確實是在這個歷程中產生的。

伍、結語

試著歸納出偏差行為與關懷輔導策略間的關聯，是輔導團隊的另一項重要任務，希望藉此提供家長與教師們在幼兒行為輔導上的參考。

（一）偏差行為輔導&建立信賴的師生關係
偏差行為輔導進行的過程，首重建立師

生的關懷關係，其目的在於使兒童對老師產生信賴及營造班級的接納度，立基於此，藉力使力讓個案透過對成人的信賴而接受輔導策略的實施，而同儕也能在關懷的氛圍中，產生接納、協助策略進行與跟著成長的意願。

（二）態度霸道、不肯分享&賦予任務、榮譽與責任

積極的賦予任務，讓幼兒有機會去體會服務同學的樂趣，能激發出榮譽感與責任心，達到真正治本的效能。

（三）專注力不足、行為粗暴&繪本導讀、互動與分享

只有圖畫的繪本具有有趣與互動的特質，可成功地促進幼兒的專注力，以及與他人互動的效能。

（四）惡作劇，不遵守常規&趣味式的遊戲

類似惡作劇的互動遊戲，因為趣味十足，可幫助幼兒學習遵守遊戲規則、發洩精力及拉近同儕間的距離。

（五）好勝、打架&賦予新的身分、典範與模仿

轉化幼兒「只有自我」的心態，讓他學習扮演「哥哥」或「弟弟」的角色，能藉此降低紛爭、體會謙讓，以及培養關懷與對責任的認知。

（六）缺乏自信&積極讚美

在幼兒有良好表現時，予以特別的關注和積極的讚美，可逐步地幫助幼兒建立自信，因此，霸道的行為也會相對地減少。

歸結而言，教學實務場域是推動學前教育向上的最基層工作，研究團隊本著分享心得之真誠心意，希望本文能作為教育同仁在教學與輔導上的參考；尤其希望本文能作為促進基層教師在教學中發現問題、解決問題與創新教學的墊腳石。因為，將行動研究導向於「行動」與「研究」的分享，不但能使一些寶貴的經驗得以流傳，也能促進教師在教學中實踐行動研究的精神。



參考文獻

馬丁·韓福得（1991）。威利在那裡？不可思議的夢幻之旅。台北：漢聲。

馬丁·韓福得（1991）。威利現在在那裡漢聲。台北：漢聲。

吳新華（1996）。兒童適應問題。台北：五南。

吳靜樺（1994）。離婚家庭青少年其子女生活適應之分析研究。東吳大學社會工作研究所碩士論文。

李奉儒（2002a）。九年一貫課程中的道德教學：尊重與關懷。發表於教育部主辦，國立中正大學教育學研究所承辦，學校道德教學工作坊，嘉義。

黃鳳慈（民91）。諾丁絲關懷倫理學及其在德育上的蘊義。國立中正大學哲學研究所碩士論文（未出版）。

以離婚分居家庭為例。東吳大學社會工作研究所碩士論文。

簡成熙（2000）。正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義。教育資料集刊，25，頁185-211。

簡成熙、侯雅齡（1997）。關懷倫理學與教育-姬莉根與諾丁思想初探。屏東師院學報，10，133-164。





創意自我效能—概念分析與理論應用

賴英娟／國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所研究生

摘要

由於知識創新時代的來臨，創造力已成為個人是否具有競爭力的關鍵因素。因此，培養學生具有創意的能力便成為學校與教師責無旁貸的責任。相關研究指出，創意自我效能將對個體的創新行為與表現產生一股內在的動力機制，並深刻地影響個體的創造力展現。由此可知，提升學習者的創意自我效能即成為培養新時代國民創造能力的重要課題。因此，本文首先將論述創意自我效能的意涵；其次，闡述創意自我效能對個體創造力之影響；最後，提供教師一些教學與輔導上的建議，俾使教師作為提升學生創意自我效能之依據。

關鍵詞：創意自我效能、創造力

壹、前言

知識經濟時代的來臨，開啟了產業結構轉型的新紀元，使得現今產業的發展，不再如以往一般地仰賴勞力、技術及資本，而是進入知識創新與應用的時代。由此可知，創造力的養成不僅攸關個人的生活適應，更深刻影響國家社會之整體競爭力。因此，世界各國為提升其人力資源，確保國家維持永續的競爭力，莫不重視創造力教育政策的推動。因此我國亦對國民創造力的培養不遺餘力，譬如，由行政院於2002年核定之「挑戰2008：國家發展重點計畫」可知，開拓創意領域並厚植國人創意能力暨結合人文與經濟發展文化產業乃列為國家施政主軸之一。再者，教育部於2002年亦頒布「創造力白皮書」，並揭櫫以「培養終身學習、勇於創造

的生活態度」、「提供尊重差異、活潑快樂的學習環境」、「累積豐碩厚實、可親可近的知識資本」、「發展尊重智財、知識密集的產業形貌」、「形成創新多元、積極分享的文化氣氛」為未來人才培育之五大願景。此外，九年一貫課程綱要中明白指出，「欣賞、表現與創新」為十大基本能力之一，顯見創新能力之重要性。由此可知，創造能力的養成已成為國家發展的重要策略與工作項目，因此，培養學生具有創意的能力便成為學校與教師責無旁貸的責任。

Tierney與Farmer（2002）指出，創意的產生需要一些內在支持的力量以激勵個人堅持行動意向，並轉化成從事創意工作之自信心。此外，當個體從事於創意活動面臨挑戰時，則創意自我效能（creative self-efficacy）可形成一套提供個體繼續努力以達成目標之內在動力機制。具體言之，當個體對創意活動懷有較高的能力信念時，將促使學習者樂於從事創意活動；然而當個體對創新成品的產出懷有較低的結果預期時，則將拒絕投入於創意行為，致使有較差的創意表現。相關研究亦指出，創意自我效能對個體的創意行為與表現有良好的預測效果（林建妤、林珊如，2004；林碧芳，2004；洪素蘋，2004；Tierney & Farmer, 2002）。由此可知，創意自我效能將對個體的創新行為與表現產生一股內在的動力機制，並深刻地影響個體之創新行為與表現。因此，本文首先將論述創意自我效能的意涵；其次，闡述創意自我效能對個體創造力之影響；最後，提供教師一些教學與輔導上的建議，俾使作為教師提升學生創意自我效能之依據。



貳、創意自我效能之意涵

一、創意自我效能的理論基礎—社會認知論

Bandura (1986) 所倡導的社會認知理論主張個體的行為反應乃受到個人的信念、行為和環境三者交互作用所影響，而個體自我效能將在此一三元互動的過程中扮演著一個關鍵性的角色。Bandura (1997, 2000) 主張個體自我效能信念會影響其對任務的選擇、努力、堅持度等行為，此乃個人信念對行為的影響。另外，由於社會認知理論指出社會環境因素將會對個體的效能信念產生影響，因此，當教師對學生的表現給予肯定或口頭獎勵時，將可讓學生對任務的完成更有信心，此為環境對個人信念之影響。此外，外在環境亦將影響人們的行為表現，如教師對學生表現的回饋（如：我相信你做的到！）將會影響學生對任務的努力程度、面對困難的堅持度或目標的設定。由此可知，個人信念、行為和環境三者是交互影響的，而自我效能在個體的學習歷程中乃扮演著一個關鍵性的樞紐角色。

自我效能是指個體在特定情境或特定任務中，對自己的能力是否具備完成特定任務的主觀判斷（巫博瀚，2005；巫博瀚、王淑玲，2004；Bandura, 1982, 1997）。此外，Bandura (1997) 認為自我效能在性質上是指個人在某一特定領域的工作中，對自己能力與表現的自我評估。此外，Bandura (1977) 的社會認知理論中指出，影響自我效能感的兩大因素為結果預期（response-outcome expectancy）與效能預期（efficacy expectancy）。結果預期係指個人對於從事某一行為會導致某一結果的期望，譬如因個體創意表現優異而得到期待的社會讚賞、獎品和自我滿足，此為個體對結果的期待；而效能預期係指個體對本身能否完成某一行為之能力

的期望，例如，個體有信心可以產生創意的作品，則屬於效能的判斷。

二、創意自我效能的意義

由於Bandura (1997) 強調自我效能具有情境與領域的特定性，由此可知在不同的學科學習或學習活動則將產生不同的自我效能信念（譬如，在數學方面具有高自我效能的學生未必有高的英文自我效能）。基於此，Tierney與Farmer (2002) 將自我效能理論與Amabile (1988) 的創造力理論予以結合，提出「創意自我效能」（creative self-efficacy）此一概念，並將創意自我效能視為自我效能在特殊領域的應用。具體言之，創意自我效能乃指個人對於從事特定任務是否具有產生創意作品的能力與信心的評價（Tierney & Farmer, 2002）。它所反映的乃是個體在創意活動中對自己所表現的自我信念或期望（Chen, Gully, & Eden, 2001）。由於自我效能強調特定情境或領域，因此創意自我效能也不同于一般性的自我效能，故對個人的創意表現亦有良好的預測力。由此可知，創意自我效能與自我效能系出同源，乃自我效能於特定領域（如從事創意活動）之特殊運用。

三、創意自我效能的影響來源

由於創意自我效能與自我效能理論系出同源，易言之，創意自我效能乃自我效能的概念於特定領域的衍生與應用，故以下沿用Bandura (1986、1997) 指陳之自我效能判斷來源為創意自我效能之影響因子，茲臚列如下：

（一）過去的成就經驗（enactive mastery experience）

過去的成就經驗提供個體最可信的自我效能訊息。由於個人的成就表現係來自於個體的真實經驗，因此將有助於個人對效能信念的評估。個體的成功經驗通常會提升其自我效能，而失敗的經驗則會降低其自我效能。



且當個體擁有強烈的高自我效能時，即使是偶然的失敗對自我效能也不至於有太大的影響。

（二）替代經驗（vicarious experience）

所謂替代經驗是指當個體觀察到與其能力相仿的他人於活動中獲得成功時，往往會使觀察者相信自己若處於類似的情境時，亦具備勝任此一任務的能力，藉以提高其自我效能。因此，倘若個體觀察到與自己擁有相似能力的他人不論付出多大的努力仍宣告失敗時，不僅會降低個體自我效能信念，更會減弱他在類似活動中的努力程度。

（三）口語說服（verbal persuasion）

說服性的言語可以使人相信自己具備達成任務所需的能力（譬如：我相信你一定可以做到！），唯此種方式所引起的效能感通常是微弱且短暫的，一旦個體面臨失敗時，建立起的效能感將被摧毀。換言之，口語說服是否真能提升個體的效能感，則取決於他人的說服是否切合實際。譬如他人的口語說服符合真實情境（例如，教師鼓勵小明只要努力，即能獲得80分的表現，且該口語說服必須為小明能力所及），將會促使個體努力追求成就，進而提升其自我效能。

（四）生理和情緒狀態（physiological and affective state）

自我效能的第四個判斷來源係指個體將透過生理徵兆和情緒反應來判斷自己的能力，譬如，個體可能認為頭痛、胃痛、焦慮不安是低自我效能的徵兆，由於焦慮不安的反應易使人對自己能力產生懷疑，因此將削弱個體的效能信念；而平靜的反應則向個體傳達自己具有達成任務所需的能力與技巧，故能激勵個人的自信心。

除了成敗經驗、替代經驗、口語說服及生理/情緒狀態會影響個體對自我效能的判斷外，研究發現，個體知覺到的工作難度、努力程度、外在環境的協助、成敗歸

因、楷模相似度等因素亦將影響自我效能的判斷（林建平，1997；Pintrich & De Groot, 1990；Schunk, 1989）。譬如，當個體覺察到工作難度較低時，通常會有較高的效能判斷；又當個體能專心致力於學習任務時，通常代表其有較高的自我效能感；外在環境的協助，亦往往能提升個體自我效能；又當個體將成敗歸因於努力，將能激勵其致力學習，進而提升其自我效能感；此外，當楷模的能力與自己能力越相近時，亦能有效地提升個體自我效能感（Schunk, 1989；Pintrich & Schunk, 2002）。

參、創意自我效能對於個體創造力影響

Multon、Brown及Lent（1991）針對以往的39篇研究進行整合分析（meta-analysis），研究發現即使在不同的科別領域，或是使用不同的評量方法，自我效能皆對個體的成就表現有重要的影響。此乃由於自我效能係屬特定領域與情境的概念（Bandura, 1986；Linnenbrink & Pintrich, 2002），因此在預測特定學科或學習活動的成就表現時，往往具有高度的預測能力。

另外，Bandura（1997）亦提出高度的自我效能是創造性產出與發現新知識所必備的先決條件。因為自我效能是影響個體投入特定行為的主要動機（或力量），並進而促使個體採取有效的行動去完成任務。再者，Ford（1996）亦將自我效能視為激發個體創造力的主要動機因子，其作用足以影響個體未來之創意行為與表現。由此可知，自我效能能在個體的學習活動中，乃扮演著一個關鍵性的角色。

研究指出，創意自我效能對個體的創新行為有顯著的影響（洪素蘋，2004；林碧芳、邱皓政，2004；林建好、林珊如，2004）。譬如，林碧芳（2004）研究指出，教師可以



透過創意教學自我效能感的提升，進而影響其創意教學的展現。而洪素蘋（2004）的研究發現個體之創意自我效能與創新行為具有正向的關聯存在。由此可知，個體的創意自我效能將對其創新行為的展現產生影響。然而，創意自我效能不僅對創新行為有正向的影響，更對個體的創意表現有良好的預測效果，如Tierney與Farmer（2002）研究即指出，創意自我效能對個體的創意表現具有顯著的正向影響。再者，林建好、林珊如（2004）研究亦發現，個體對自我在創意能力具有較正面評估與正面結果預期後，其自我控制感會增強，因此在面對外在評量此一任務目標控制感強烈的訊息時，個人並不會因為無法預期成品結果而放棄進行可以產生創新的高層次認知活動，卻反而能產出有創意之作品或表現。綜上所述，創意自我效能將能有效地影響個體的創新行為或創意表現。由此可知，提升學習者的創意自我效能乃提升個體創造力與競爭力的重要課題。

肆、提升個體創意自我效能的教學原則

綜合過去相關研究後發現，創意自我效能對於個體的創新行為與創意表現將產生莫大的影響，基於此，筆者期盼藉由提供一些具體的輔導策略與方法，以有效地提升學生創意自我效能，進而促使學生有較佳的創造力表現。

一、建立難度適中、特定性及具有挑戰性的目標

Pintrich與Schunk（2002）指出，目標設定對個體自我效能感將產生莫大的影響。具體言之，當學生所設定的目標難度太高時，一旦未能如願達成目標將造成挫敗感；而太容易之目標即便達成，亦難以從中獲得成就感。因此，教師應適當地協助學生設定難度適中、特定性及具有挑戰

性的學習目標，以提升學生的自我效能感（巫博瀚，2005；巫博瀚、王淑玲，2004；Bandura, 1997）。期藉由建立合適的創意目標逐步擴大學習者的成就感與自信心，促使學生擁有健康與合宜的自我效能信念。

二、增進楷模替代性經驗

教師要激發學生的創意表現，宜適時地提供富創造力的楷模人物，並呈現其生平、時代背景與創意事例，例如，描述創意人的特質、經驗以及創意過程中採用何種挑戰方法，或介紹學生閱讀文學家、藝術家與科學家的傳記，使學生領悟到創意大師對人類的貢獻，從而啟發其見賢思齊的心理作用（張春興，1994；Sternberg & Williams, 1996）。此外，Bandura（1997）亦指出觀察學習是創造性行為的一個主要來源。當觀察者看到許多不同楷模時，會影響到個體的創意表現。此外，學習者觀察楷模所表現的行為並不僅僅侷限在所觀察的行為範圍內，而往往將各種楷模的特徵進行重組、靈活的運用，最後成為自己獨一無二的特徵。因此，教師宜善用楷模的成功經驗以提升學生的創意自我效能感。除此之外，若教師所樹立的學習典範之程度、背景與學生的真實能力愈接近時，則替代增強的效果則愈強。是故教師在教學的過程中，宜致力尋找合宜的創意楷模供學習者憑參。

三、適宜地提供合宜的口語說服

口語說服乃培養個體自我效能最常見、最廣泛的一種方式，如父母對子女、教師對學生及治療師對患者等的各種口語鼓勵，主要的目的都是在提升個體自我效能感（高申春，2001）。而在提供口語說服時，必須符合學生的能力範圍，如此才能促使學生因不斷地努力而獲得成功，進而提升其自我效能；若不切實際的口語說服，不僅有損說服者的權威性及可信度，更會挫傷學生的自我效能。因此，教師應提供合宜的口語說服以



提升學生的創意自我效能，進而促使其獲致較佳的創意表現。

四、降低學生的創意焦慮感

在具有壓力的情境下，個體往往會產生焦慮、流汗、胃痛等情緒反應，而研究指出，這些個人的生理上或情緒上的反應，往往被視為是低效能的徵兆（Bandura, 1997）。因此，當學生在從事創意活動時，教師宜正視焦慮對學生所帶來的負面影響，促使學生減少焦慮或負面的情緒反應，如此方能提升學生的創意自我效能。因此，教師可藉由以下數種方式以降低學生的焦慮感或其他負面情緒：（1）教導學生放鬆身心壓力的技巧，並且減少對分數的要求，以有效地降低焦慮或負面的情緒反應；（2）當學生因失敗而產生焦慮時，應讓學生明白，即使偶而遭遇挫敗，並不足以否定個人的能力、智慧與創造力等（陳東陞，1996；邱麗文，2002）；（3）採用多元評量的方式，如應用記錄創作歷程的檔案或真實評量等方式進行個人創造力的評估，以有效地降低個體的焦慮感（吳靜吉，2002）。

五、提供社會性獎賞

所謂社會性獎賞乃指讚美或口頭的讚揚，而不是物質的獎賞（Slavin, 1997），其有助於個體自我效能及內在動機的提升。譬如，陳龍安（1992）指出，當孩子獨特的創意受到肯定時，他對於自己各種創意表現的活動或行為，都會深具信心，並且激發其持續投入創意活動的動機。此外，當學生有優異的表現時，倘若教師能對其創意作品提供口頭的讚美與肯定，將能激發學生的創造動機及創造力的展現（李德高，1992；

Amabile, 1996）。Pintrich與Schunk（2002）亦指出，當學生獲得獎賞代表自己的進步與能力的展現時，將有助於學生自我效能的提升。基於此，教師宜適時地提供社會性獎賞以提升學生的創意自我效能，進而追求更佳的創意表現。

六、提供學習者成功的學習經驗

成功是使人進一步努力的重要因素，而失敗則是減損個人努力動機的重要來源（Deci, 1975；Nickerson, 1999）。因此，當學生缺乏完成創意活動的自信心時，教師應該給予成功的機會，促使學習者重拾學習的興趣與好奇感，並藉由成功經驗的獲得進而提升個人的自信心，而此一策略對較少體驗成功經驗的學習者特別有效。因此，教師不妨提供成功的經驗，促使學生重拾信心，進而促使學生努力開發自己的創意潛能。

伍、結論

由於創造力的培養已成為學校教育的重要課題，也是國家未來競爭力良莠的重要指標。而創意自我效能感對個體創意行為與創意表現之影響甚鉅（林碧芳，2004；洪素蘋，2004），因此，如何有效地提升學生的創意自我效能信念便成為培養個體創造能力的重要課題。誠如本文所言，創意自我效能不僅能影響個體對創意目標的選擇、從事創意活動的努力程度及面臨困難任務的持續力，亦對創意表現有良好的預測效果。故在此冀藉由提供教師相關輔導策略與方法，以協助教師激發學生之創意自我效能，進而培養學生創造的能力，以提升台灣永續的競爭力。



參考文獻

- 吳靜吉(2002)。華人學生創造力的發掘與培育。應用心理研究，15，17-42。
- 巫博瀚(2005，6月)。自我調整學習—概念分析與理論應用。論文發表於國立台灣師範大學教育心理與輔導學系主辦之「2005年學習、教學與評量國際研討會」，台北。
- 巫博瀚、王淑玲(2004)。自我調整學習的理論與實踐。中等教育，55(6)，94-109。
- 李德高(1992)。創造心理學。台北：五南。
- 林建平(1997)。學習輔導：理論與實務。台北：五南。
- 林建好、林珊如(2004)。創意逆境求生之路—創意自我效能能否克服外在評量對創造力傷害之實驗研究。論文發表於創新與創造力研究中心舉辦之創造力實踐歷程研討會，台北。
- 林碧芳(2004)。中小學教師創意教學自我效能感與創意教學行為的結構方程模式之檢驗。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 林碧芳、邱皓政(2004)。中小學教師創造人格特質、創意教學自我效能感與創意教學之關係—結構方程模式的路徑分析。論文發表於創新與創造力研究中心舉辦之創造力實踐歷程研討會，台北。
- 邱麗文(2002)。為「考試焦慮症」尋找出口!。張老師月刊，294，118-122。
- 洪素蘋(2004)。重要他人回饋、創意自我效能、內、外在動機對創意行為的影響：社會認知理論為基礎的結構方程模式檢驗。交通大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 張申春(2001)。人性輝煌之路—班杜拉的社會學習理論。台北：貓頭鷹。
- 張春興(1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 陳東陞(1996)。考試焦慮如何消除？—以學生個案為例。教師天地，83，72-73。
- 陳龍安(1992)。增進兒童創造力的策略與活動。創造思考教育，4，8-12。
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Boulder, CO: Westview.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings(Eds). Research in organizational behavior, 10, 123-167. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current directions in psychological science, 9, 75-78.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. Organizational Research Methods, 4, 62-83.
- Deci, E. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Ford, C. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. Academy of Management Review, 21, 1112-1142.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review, 31(3), 313-327.



- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.392-430). New York: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames(Eds.), *Research on motivation in education*. (vol.3, pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Slavin, R. E. (1997). *Education Psychology: Theory and Practice*. (5th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J., & Williams W. M. (1996). How to develop student creativity。2005年7月13日，取自 <http://members.tripod.com/~ozpk/000000creat>
- Tinerney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.





學校變革之意義與觀點對變革領導者的啟示

鍾志長／花蓮縣富南國小教師

壹、前言

教育與非教育系統通常對學校變革（school change）存有預期的目標，然而變革歷程複雜多變，學校的變革領導者如能了解變革的相關意義，將得以有效推動校內變革活動。為深入了解學校的變革性質，本文分別從變革（change）的哲學意義、學校變革的性質、學校變革的觀點與其策略及影響學校變革的因素等加以探討，以提供學校推動變革工作的參考。

貳、變革的哲學意義

本文首先從東方哲學、希臘哲學及當代哲學等觀點說明其所持的變革意義。

「易經」一書專門探討人、事、物的變動與變動後的可能現象；「革」卦呈現下「離」上「兌」之相，適於代表激烈的變易革新，其卦詞強調取得成功的變革需要把握時機及存誠守正，即推行變革者必須遵循正道，以孚誠之心取信於人（張其成主編，1996：226）。然而，釋迦牟尼佛卻認為「一切有為法，如夢幻泡影，如露亦如電」（引自朱棣集註，1989：287），有情眾生的一切作為實變動不居難以長久，人世變異為生命的幻象非真實目標。

希臘前期的自然哲學亦強調探討變易問題（Problem of change），其中愛利亞學派（Eleatic school）主張變革為事物外貌的顯示而新舊遞易不止；赫臘頡利圖派（Heraclitus）認為變革代表一切，永恆只是人間的幻象；原子論派（Atomists）則認定變革與永恆同時存在，變革是各個基本單位的交互作用關係，

隨時間而推遷無已（吳康，1984：17-18）。

當代哲學則解釋變革為一件事物在時間T1與時間T2之間所呈現的差異（difference）；事物在時間T中被另一事物替代（replacement）或事物在時間T中發生（occurrence）（余紀元編著，2001：155-156）。變革亦指某種存有形式變化成另一種形式，它是指一件事物經由內在轉變（intrinsic change），使其自身有不同的限定（determination），它並非全然毀滅而重新開始。為達成上述的轉變，每一種變革的過程必須具有主體、出發點及結果三項因素；其中主體是承受變革過程的事物，在過程中始終維持不變；出發點為主體未變革前的狀態；結果則是變革的全部過程之終點（項退結編譯，1989：51-52）。另一方面，拉丁文的「cambiare」含有事物本身處於變化狀態但仍是原來的某事物及事物具有某種趨勢（段德智、尹大貽、金常政等譯，1999：65），因此它與「change」含有相似的概念。

以上啟示吾人「變革」是一件事物或狀態從可能性走向實現的歷程，它需要促成的力量；變革有其取得成功之道，它需要適時掌握人心趨勢；變革是一種既存形式的變化而不是全新的開始；變革在不同的時間點上可加以測量及變革結果是複雜的綜合體。

參、學校變革的性質

從社會建構的角度而言，社會的實體是人所描述出來的，每個人都帶著自己的想法去解釋自己所認為的社會現象（Thayer-Bacon & Bacon, 1998）；社會組織是由個人組成，每個人會以自我的觀點注意組織的事件，基



於個人的變革經驗而關注學校變革的內容（Hall & Rutherford, 1976: 227-233）。因此，了解成員的變革想法與態度為有效轉換變革的性質與推行變革的必要條件。

學校變革實施的研究指出變革是連續的歷程不是單一事件；個體改變才能導致組織的變革；學校是變革的基本單位；促進變革是團隊工作的成效；管理者的長期領導是成功變革的基礎；學校的脈絡會影響變革的歷程；變革促進者有效的介入與策略可推動變革；及特殊的介入行動可以減少變革的抗拒（Hall & Hord, 2001: 4-16）；可見學校變革是由學校的個體共同努力而產生，不是由團體的整體改變而來。

只有個人可以去選擇他們的行為，個人為了追求他們的信仰和價值才去實踐變革；變革的焦點存在他們的信仰和價值內。雖然，團體壓力和權威可以促使個人採用變革，但是變革不會長久，存在團體中的壓力減輕後，個人也會回到變革前的狀態。教師在教室內的工作是各自獨立，學校教師回復到自我習慣的教學行為之情形十分普遍（Peca, 1994）。變革需要成員產生新行為，它常迫使人們改變他們原有的價值觀和信念，個體不但要捨棄既有的認知與技能，還需要學習新的知識，因而學校的變革工作常緩慢的轉變（Rich, 1989: 54-57）。

上述顯示學校變革需要獲得個人的認同、具備合理性、可用的資源及足夠的時間；有效的變革必須與組織的文化共容，而且新的變革需要變革促者有效領導才得以實現。此外，學校的變革計畫必須持續貫徹在日常生活中，並依變革階段而不斷修改計畫，以符合組織與成員在不同階段的要求。

肆、學校變革的觀點與其策略

為深入了解學校實施變革的構想，研究學校變革的外國學者Goodlad（1987）及

Blenkin、G. Edwards與Kelly（1992）曾先後提出學校變革的觀點如下（引自黃婉儀、馮施鈺珩、吳國志、陳璽等譯，2001: 348-372）。

Blenkin等人指出分析教育變革的嘗試，可包括以下五種不同的研究觀點，分述如下。

理性的觀點（technological perspective）假定學校為理性的組織可加以操縱並輕易將其轉變；變革的過程為找出最有效和最有效率的方法，達成預先訂定的目的以體現工具主義的行動。

文化的觀點（cultural perspective）視教育組織為文化實體，它不是由目標、正式職責、命令及法規所推動的正式系統，而是由複雜的社會組織以象徵的網絡連結而成；變革需要找出教育工作在社會文化環境裡的轉變過程，深入尋找教學對教師的意義及這些意義的根源所在，以促成對變革共同的意義。

微觀政治的觀點（micro-political perspective）認為不同派系的成員在追求一己利益時，彼此會達成協議、組成聯盟及作出妥協，當有人嘗試促進變革時，不同的意識形態及利益衝突便會浮現；變革主要表現在領域的控制、資源的分配、地位的取得及決策過程的參與等方面。

人生經歷的觀點（biographical perspective）注重變革會如何衝擊教學工作者的生活及事業，以及這兩個現象如何進行交互影響；變革需要掌握教學工作者的思想過程，包括希望、抱負、恐懼、承擔、信念及價值觀等，從她們的觀點來詮釋變革的世界。

結構的觀點（structural perspective）假設學校的教育過程深藏在經濟、社會及政治架構中，並反應這些現存的架構，影響變革工作的架構以不同的方式在不同的層面運作；變革工作需要教師去理解這些架構，並在這些架構的限制內活動。



另一方面，Goodlad（1987）以生態的觀點（ecological perspective）強調變革在架構層面及文化層面的互相依賴，變革為教師對架構限制所作的回應，為一種逐漸調適而非已經決定的行動，以嘗試應付教室特有生態對環境的要求。

上述學校變革的不同觀點，展現出變革工作的多元性質與複雜面向，每種觀點都期望能對變革提供有效的協助，因此也常呈現其複雜的外貌，當變革領導者在其中選取某種觀點來檢視變革活動時，也相對決定其使用策略及預期成效。

此外，Ellsworth（2002: 61-141）則提出學校常使用的變革模式有 R. G. Havelock 與 S. Zlotlow 提出「計畫變革的階段」（stages of plan change），強調管理變革過程的順序；M. G. Fullan 與 S. M. Stiegelbauer 提出「影響變革實施的因素」（interactive factors affecting implementation），探討地區層級影響變革的動力；D. Ely 提出「成功變革的環境」（conditions of change），探查成功變革的情況；G. Zaltman 與 R. B. Duncan 提出「變革的抗拒」（resistance factors），尋找變革機構的抗拒起因；E. M. Rogers 提出「革新的傳播」（diffusion of innovations），探查改革主角對變革過程的歸因項目；G. E. Hall、R. C. Wallace 與 W. A. Dossett 提出「關注本位的採用模式」（concern based adopted model），以評估和追蹤個別採用者的變革進度及 B. H. Banathy 提出「系統的變革模式」（systemic change model），以研究變革期間學校系統間的相互依賴性。

上述不同的變革模式各有其對變革研究的焦點，其中的「變革抗拒」、「革新的傳播」及「關注本位的採用模式」皆強調對變革採用者的信念及價值加以研究，希冀由此而解決變革的困境；「計畫變革的階段」則

注重逐步推行預設的變革活動；「影響變革實施的因素」、「成功變革的環境」及「系統的變革模式」展現出整合學校變革的內外因素，期能有效的實施變革工作。

伍、影響學校變革的因素

學校活動以達成教育目標為主，其變革活動宜思考學校與成員的特性，以求提昇變革成效，許多學者與研究者曾論述影響學校變革的相關因素，依據下列學者（Huberman & Miles, 1984；Rossman, Corbett & Firestone, 1988；Louis & Miles, 1990；Hargreaves & Hopkins, 1994；Pankake, 1998）的研究，本文歸納為：準備因素、維持因素及干擾因素，分述如下。

一、準備因素

它可以協助組織成員了解變革架構，提供參與者從事變革的機會，它包含：組織成員感受有變革的必要；組織建立變革的需求；促進者與實行者必須執行的計畫；組織的管理階層提倡革新的採用；提供穩固可靠的長期支持；管理階層不會過度提倡革新；及以成功的變革效果培育下一階段的變革（Pankake, 1998: 36-41）。

二、維持因素

下列項目能協助學校組織持續推行變革活動，對實踐變革有所助益，它包括：資源供應、使用者承諾和理解、提供協助、在職訓練、團隊會議、行政上的支持、同儕諮詢及外界諮詢的介入（Huberman & Miles, 1984）；此外，組織高度的承諾、對成員高度的期待、具有推行行動、學校能有效的領導、變革計畫有焦點、學校有穩定與和諧的氣氛、及變革計畫有彈性等（Hargreaves & Hopkins, 1994）；至於成員具備動機、有足夠的學習時間及組織有明確的規定等則為持續進行的內化因素（Rossman, Corbett & Firestone, 1988）。



三、干擾因素

學校變革具有不確定性，不一定能夠達成預期目標，下列因素常阻礙變革活動的實施：領導者缺乏溝通的技巧、變革進度慢、變革計畫模糊不確定、成員不認同變革活動、成員時間和精力不足、無法維持成員變革的興趣、變革所需的資源不足、缺乏變革所需的專業發展及受到其他變革計畫的排擠等（Louis & Miles, 1990）。

國內學者及研究者（林明地，2002；吳清山，2003；秦夢群，2003；黃乃熒，2003；謝文豪，2004；林淑貞，2004；鍾志長，2005）亦曾提出影響學校變革之有關因素，本文歸納為人員、願景、組織、領導及歷程等，綜述如下。

一、人員方面

學校由不同社會階級的人員組成，個體的社會角色互異，實施變革常要求相關人員的績效責任。因此變革的管理必須以「人」為中心，建構專業與互助社群以達成預期的變革目標。

二、願景方面

變革會對舊有概念提出更新，並迫使成員尋找新的工作意義，因此變革需要新的願景及共識以支持變革的推動，此亦導致學校成員的革新關注存有差異。然而學校變革終究應以學生的學習為目標而顧及學生的教育權益。

三、組織方面

變革需要校內各系統之間的合作，以營造有利變革的環境，發展校內的變革文化與氣氛，然則學校為層級組織，為因應變革需要適度保留適度彈性，以產生支持性情境，使學校能發展其特色謀求變革的發展。

四、領導方面

學校校長的領導風格、變革關注因人而異，所選用的變革模式、目標與策略不同，會影響校內人員的互動方式；另一方面，學

校成員對變革工作的抗拒亦迫使領導者尋求較佳的領導方式與可行策略。

五、歷程方面

學校變革實為一連串問題解決的過程，因而推動校內變革必須兼顧歷程的管理，加強變革歷程的研究，並能針對變革的實施成效進行評鑑，對變革歷程持續加以修正。

上述國內外學者的研究與論述啟示吾人，推動學校變革工作需要對學校特性與成員的心向加以探求，以助變革計畫的擬定、調整與實施；成功的學校變革工作包括：有效的領導、共同型塑的願景、足夠的時間、參與者的冒險、改革前的訓練、有效解決問題的彈性策略、重新設計適合改革的組織結構、管理改革所需的資源及對改革的歷程中實施評鑑。

陸、啟示

學校變革為複雜的領導工作，深入了解變革的相關意義與性質是有效實施與改變變革的必要條件。本文依據上述學校變革的相關文獻、學者提出的研究發現及筆者在學校推動變革實務的經驗，進一步整理對學校變革工作有益的理論與實務以供參考。

一、在理論方面

（一）釐清「變革」的本質、歷程及結果

「變革」是一種既存形式的變化而不是全新的開始，它是一件事物或狀態從可能性走向實現的歷程，它需要有促成變革的力量作為原因、需適時掌握人心趨勢；在不同的時間點上變革可加以測量及變革結果是複雜的綜合體與未完成的事。此外，變革本身並非終極目標而是某一段時間點追求新目標的作為。

（二）理解學校實施變革的觀點

學校變革可從不同的觀點進行檢視，每種觀點對學校變革的本質與目標都有其理性的假設；如果認為掌握其中任何一種觀點，



就足以闡釋學校變革的意義及有效的促進學校變革那是不足的，因為每種觀點都有其優勢與限制。因此，熟悉不同的變革觀點可啟示教育現場的執行者理解學校變革的本質及歷程。

（三）了解學校變革的進行方式

學校組織以學生的學習需要為主要的變革輸入，以學生的學習成果為產出，但是學生的學習內容、教授知識的成人及技術卻變化多端；加上影響學校組織的內外因素，常使得學校的變革歷程以非線性的軌跡行進，學校變革的結果也不確定能達成學校政策制定者預期的目標。此外，教育歷程中「人的因素」始終是變動不居，此亦導致學校變革常處於高度的不確定性及具有高度的可能性。

（四）掌握學校變革的特性

學校變革工作無自體性需要由目標、人員、資源及實施歷程共同構成；變革是有計畫、有目標的連續事件所組合的歷程；變革的歷程充滿待解決的問題及不確定性，而且變革沒有終點；變革須經由日常的累積而產出其效果；變革需要透過成員的認同與支持以及變革領導以推動變革工作。

二、在實務方面

（一）檢視與調整學校設定的變革目標

學校具有實踐國家政策的功能，然而需要由變革團隊領導學校的變革目標與歷程；變革團隊需要確實理解新政策的內容與目標並考量學校特有的環境因素，適度調整校內推行的變革目標，將使變革較易實施。

（二）掌握學校變革的性質與成員變革的特質

促使變革有效的推行需要協助成員更新既有的認知、技巧和行為，成員能夠積極參與變革、能夠面對面的互動、有觀摩學習新行為的機會是變革所需的；變革常需要成員使用新技術、採用新的標準與要求，當個人

在實踐新方法時需要給予一些介入與協助，此在變革實踐是領導變革者另一個重要課題。

（三）選用適合的變革模式以推動變革工作

學校變革的研究常說明變革的歷程會涉及那些組織內外因素，至於如何管理組織變革的歷程，則較少具體的說明。上文中「以關注為本位的採用模式」（CBAM）（如附錄一），則能清楚闡釋管理變革的歷程，當變革促進團隊在變革初期，依據他們所擁有的資源系統，探查個別與團體的變革關注事件以為領導介入的起點；在實施變革的歷程中深入了解成員採用變革的情形，協助個體和團體進行變革活動使成員在採用新方案和程序上更有效率與技巧（Hall & Hord, 2001: 207-209）。

（四）提昇組織成員的變革關注以促進變革目標的實現

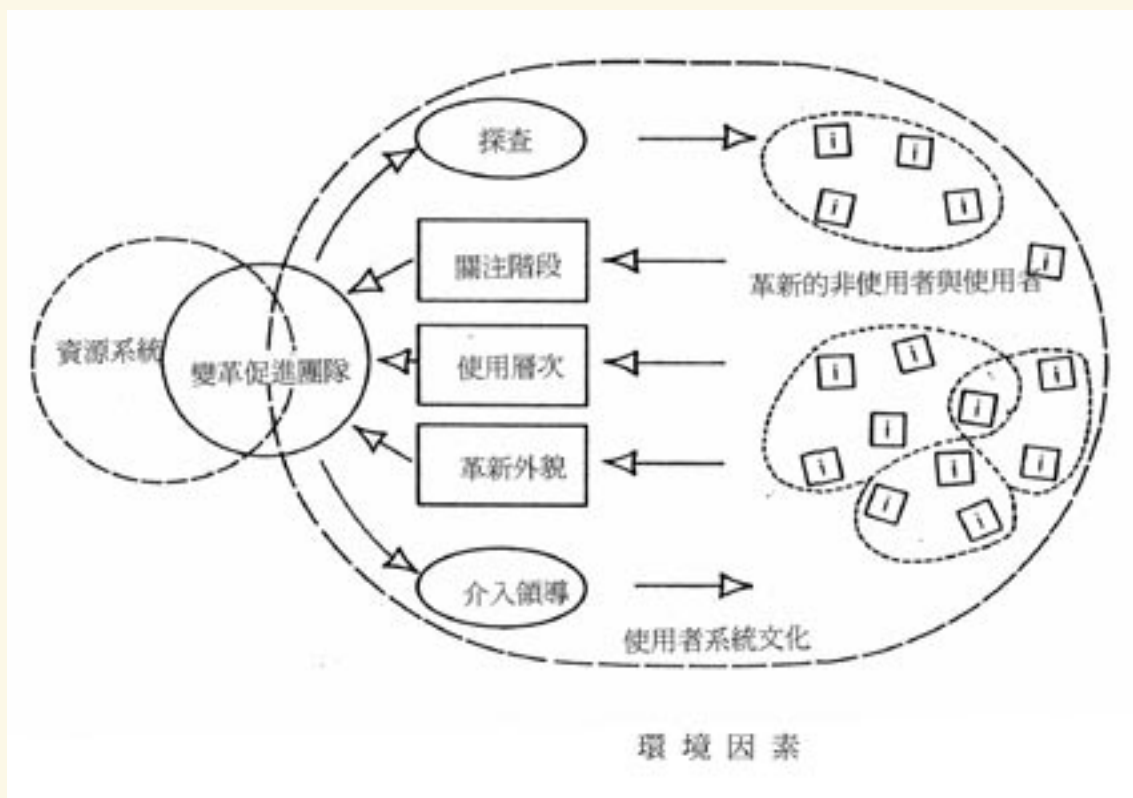
成員的「變革關注階段」可精確描述其變革過程，並提供給變革團隊判斷和了解成員對變革實踐的需求及所需的協助，學校的變革團隊必須時時觀察教師對革新事物的關注態度演進情形，調整其變革推動行為以促進教師採用變革方案。

柒、結語

學校推行變革需要重視個人需求、合理性及提供成長的時間；變革必須與組織的文化相容；變革要有可用的資源及新的變革必須為變革促進者有效的領導，方能促進變革的實現。此外，學校變革涉及諸多內外因素，學校的變革領導者需要依據學校變革目標，整合及運用有助變革實踐的相關資源之能力；在學校內則宜設定可達成的變革目標、成員共同參與、型塑變革的共識、激勵採用者的變革意願、對變革事務有效的管理及依據推動的實際結果不斷的改進變革工作。



附錄一：「以關注為本位的採用模式」(CBAM)



資料來源：Implementing change: Patterns, principles, and potholes (p.208), by G. E. Hall and S. M. Hord, 2001, Boston: Allyn & Bacon Press.



參考文獻

- 朱棣集註（1989）。金剛經集註。臺北：文津出版社。
- 余紀元編著（2001）。西方哲學英漢對照辭典。北京：人民出版社。
- 吳康遺著（1984）。西洋古代哲學史。臺北：臺灣商務印書館。
- 吳清山（2003）。當前學校組織變革的理念與策略。教師天地，123，5-16。
- 林明地（2002）。校長學－工作分析與角色研究取向。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 林淑貞（2004）。組織變革中國民小學校長變革領導行為之研究-以中部四縣市為例。台中師院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 秦夢群（2003）。由組織興革的觀點談活化組織的策略。教師天地，123，17-21。
- 張其成主編（1996）。易學大辭典。台北：建宏出版社。
- 黃乃癸（2003）。課程改革對於學校組織文化的衝擊及其因應。教師天地，123，22-32。
- 黃婉儀、馮施鈺珩、吳國志、陳壘等譯（2001）。Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (eds) (1997)。組織效能與教育改進。香港：香港公開大學出版社。
- 段德智、尹大貽、金常政等譯（1999）。哲學辭典。臺北：貓頭鷹出版社。
- 項退結編譯（1989）。西洋哲學辭典。臺北：華香園出版社。
- 鍾志長（2005）。校長之變革領導與教師革新關注之研究。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 謝文豪（2004）。學校變革能力之內涵及提昇途徑。花蓮師院學報，19，1-20。
- Ellsworth, J. B. (2002). *Surviving Change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY.
- Hall, G. E., & Rutherford, W. L. (1976). Concerns of teachers about implementing team teaching. *Educational Leadership*, 34 (3), 227-233.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*. New York: Cassell.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Pankake, A. M. (1998). *Implementation: Making Things Happen*. Larchmont, N Y: Eye On Education.
- Peca, K. (1994). Focusing on the individual change process in school restructuring. Paper presented at Texas Education the Meeting of Education Agency Institute on Reaching all students: Building School District Capacity. Portales, NewMexico. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 372470)
- Rich, J.M.(1989).Self-renewal as faculty development. *Education Digest*, 55 (12), 54-57.
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D., & Firestone, W A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany, NY: SUNY Press.
- Thayer-Bacon, B. J.,& Bacon, C. S. (1998). *Philosophy applied to education: Nurturing a democratic community in the classroom*. Columbus, OH: Prentice-Hall.





E時代的教育改革—馬來西亞精明學校計畫

徐雲彪／前馬來西亞芙蓉中華獨立中學校長
現修讀馬來西亞國際回教大學博士班

資訊科技之浪潮正在沖洗我們的世界，改變了我們的生活，改變了我們的經濟，為了適應這些改變，我們必須改變我們的教育。

早在1996年馬來西亞政府就意識到這些改變的到來，以及這些改變的需要，因而提出“多媒體超級走廊”計畫。它位於西馬來西亞中南部一個面積 15公里乘50公里的地帶。它的範圍包括吉隆坡城市中心、布特拉再也（Putra Jaya）政府行政中心、吉隆坡國際機場和信息智慧城（Cyber Jaya）。在這項計畫中政府將建設7項領航大計畫：“電子政府”、“精明學校”、“遠程醫療”、“精明卡”、“研究與開發集合區”、“無國界銷售中心”和“世界製造網”。政府希望通過這些計畫促進馬來西亞從工業社會轉型成信息社會。（蔡崇正，2002：35-64；賴昭光&周忠信，2002：82-105）

在這些領航計畫中，精明學校（Smart School）計畫是最重要的計畫，因為它為其他計畫培養所需的人力資源。在1997年馬來西亞教育部提出的一份題為《精明學校在馬來西亞：一大躍進》的概念書就指出：

馬來西亞必須從工業經濟作出重大的轉變成為資訊時代的領導。要使這個理想成為事實，馬來西亞必須轉向更能掌握技術及常思考的人力資源，他們必須能在一個全球化的環境中使用資訊時代的工具表現才華。要達成這些轉變，教育制度必須作出根本的改變。學校文化必須通過最先進的技術從記憶為主，轉變成資訊豐富、常思考、富有創意及愛心。

這項龐大的計畫將分階段進行。在1998開始推行，1999年預計會有90所精明學校建竣，隨後再在 2004年多建100所，2005年200所，最終全國10,000所學校都將改建成精明學校。（東方日報，4-7-2004）可是因受到經濟風暴的打擊，到目前為止全國只有87所試驗精明學校建竣。雖然如此，馬來西亞政府並沒有完全放棄這項計畫，新首相阿都拉（Abdullah Ahmad Badawi）在2004年宣布不再建新的精明學校，但是政府將逐步的提升現有的學校成為精明學校。（New Strait Time, 4-7-2004）（筆者將在下文解析其中的分別，分別其實相當大）在這項計畫中政府已經宣布撥款馬幣好幾億。1998年，當時的教育部副部長馮征安博士就宣布在1998年至 2000年之間政府將撥款馬幣4億零110萬給精明學校計畫。（南洋商報，26-11-1998）在 2003年馬來西亞前首相歐馬哈迪（Tun Mahadir Muhamad）也宣布撥款馬幣6億 3700萬充作學校購買電腦用途。（東方日報，4-7-2004）

除了國立學校，精明學校的概念也吸引了私人界紛紛的投入資金建立私立精明學校。筆者有幸的參與了馬來西亞第一所全新的私立精明學校創建計畫。這項計畫總共投資了馬幣五千六百萬。許多私立學校也紛紛的改建或提升為精明學校以提高競爭力。

不在政府的第一和第二階段計畫中的華文小學也不落人後的加入馬華公會帶領的“精明化華小”計畫。在這計畫中馬華公會首先領養了114所華文小學。馬華公會之下的華仁基金將贊助馬幣228萬，每所華文小學將獲得馬幣2萬，電腦公司再另加馬幣2萬，協助



這些華小提升電腦設備。其他的經費各所華小當然就得另想办法了。（星洲日報，28-4-1999）無論如何新教育部長希山慕丁（Hishammuddin Tun Hussein）指出所有的學校，包括華小最終都會被提升為精明學校。（南洋商報，9-7-2004）

此外，筆者在曾經服務過的一所獨立中學也成立了以類似精明學校教學法教學的特別班級，命名為“精智班”，取意“精心啟智的教育”。目前也有一些獨立中學都在推行多媒體教學。據筆者所知有一所獨立中學正在計畫在短期內乾脆提升為真正的精明學校。

從以上的敘述看來，不論馬來西亞政府的精明學校的成敗，它已經給馬來西亞的中小學教育帶來很大的衝擊。筆者希望在本文中，從教育理念、教育目標、學校管理、教育方法、評估制度等方面，通過分析及分享個人經驗，介紹馬來西亞的精明學校計畫以及它對中小學教育的衝擊。

教育理念及目標

精明學校概念藍圖草案（1997）定義馬來西亞的精明學校為：

一所利用工藝作為主要手段的學校，在適當的人、技術、政策及過程的支持下，以更佳的途徑來進行教育，使其有效地達到國家教育哲學的目標。伴同必需的組織的支持和不斷的專業發展，它利用資訊以選擇良好的工具來進行有效的訓練。

在這之前，精明學校的概念的確引起許多誤解，一些社會人士，以為精明學校就是教導學生精通電腦使用的精英學校。這也難怪，因為前教育部長那吉（Najib Tun Razak）曾在接受訪問時表示，精明學校的理想是要把課室變成電腦室，最終每位學生

手上都有一部手提電腦。學生將通過英特網接受世界各地最新的資訊和科技。同時，讓學生能夠掌握資訊工藝也是精明學校的教育目標之一。（南洋商報，3-8-1996；星洲日報，7-7-1997）但另一方面又有教育部官員提出學校即使沒有電腦也可以成為精明學校，這更是使社會人士疑惑。

據筆者的理解，部長和教育部官員都沒有錯，他們只沒有全面的解釋精明學校的概念。精明學校概念試圖從課程、教學法、評估方式及教材方面的改進而達到更佳的教育效果。而資訊工藝只是這過程中的加強手段（enabler）。在當初的精明學校的概念中所有理想學校應該擁有的條件都可通過資訊工藝的手段達成。但是經過將近十年的構思和執行後，有些事情看來並沒有想象中容易。現在看來，別說是每位學生一部手提電腦，即使是把所有的課室變成電腦室（課室內擁有一定數量的寬頻上網的電腦）的理想，也已經是那麼遙不可及。可是筆者認為精明學校的概念還是有可取之處，而現任首相的想法則更加務實可行，很多精明學校的理想也不一定需要靠資訊工藝實現。

硬體設備

除了一些一般使學生能舒適學習的“豪華”設備之外，精明學校和普通學校之間最大的分別是精明學校擁有先進的資訊工藝設備。當初許多商家借此機會向教育部提出不少的建議，馬來西亞教育部也設定了幾種水平的精明化學校，後來看來許多的建議都因種種的原因而不能實現。在此筆者只想提出其中一個比較有趣的建議讓讀者能一窺當初天馬行空建議。¹

某商家向教育部推薦了一種叫電子書（

¹ 讀者可參閱《精明學校概念藍圖草案》以了解這些建議。



E-Buku ; E-Book) 的電子工具，它看起來就像我們慣用的PDA，不過體型比較大，就如一本書的大小。它能把書本上的和其他資料存儲在內，因此只要學校採用它，就能解決學生書包太重的問題。學生從此不再需要帶書包上學，只要帶它上學就行了！後來就不了了之。

基本上馬來西亞教育部還是規定了兩種類型的精明學校：教室類型和電腦室類型。

教室類型的精明學校的每間教室都擁有6台擁有寬頻上網設備的電腦，每班36位學生，每6位學生一台電腦。學校也提供每一位老師一部手提電腦，教室內還有雷射投影機、打印機和燒錄機等設備，學校當然也有電腦室可供一位學生一台電腦的使用。

而電腦室類型的精明學校就只有電腦室及其他資訊工藝設備。基本上馬華公會提供給華小的就只是電腦室類型的精明學校。

這其中還有特別設計新建的（Purposed Build）精明學校和從普通學校提升起來的精明學校之分。上文所提，首相宣布不再興建精明學校指的就是不再興建特別設計

的精明學校。把普通學校提升成精明學校當然就會面對種種的限制和不便，同時也有很多不盡理想之處。但是在經費上就節省不少，根據馬來西亞首相阿都拉的報告，興建一所特別設計的精明學校，單單建築費就要花上2到3千萬馬幣，（New Strait Times, 4-7-2004）其他設備恐怕也要幾十萬馬幣。

擁有這些設備當然還不能就稱為精明學校，學校當然還須在管理、教學、評估和教材等使用資訊工藝及作出改變，才稱得上是精明學校。

學校管理

精明學校的管理將採取全面的E化管理。在這方面馬來西亞教育部將開發E管理系統（E-Admin System），任務交給了以馬電訊公司為首的國內外公司組成的聯營公司，電訊精明學校私人有限公司（Telekom Smart School Sdn Bhd）。電訊精明學校私人有限公司也不負眾望，開發出一套E管理系統。

如表一所示這套E管理系統應該擁有8大基本組成：

表一 電訊精明學校E管理系統

組成	特色
1、保安	- 硬體 - 資訊工藝（IT） - 學生
2、學校政策	- 公共關係與通訊 - 學校政策制定 - 課程管理 - 社區參與
3、學生事務	- 學生資料 - 表現評估 - 考試管理 - 輔導 - 衛生、保險及其他



4、教材	- 教材平台 - 對外聯繫
5、設備	- 使用編排 - 財產管理 - 變通管理
6、人力資源	- 老師時間表 - 人力資源培訓 - 升遷 - 假期/病假
7、財務管理	- 預算案 - 報告 - 帳目 - 採購 - 計畫資金 - 長期財務計畫 - 查帳
8、技術	- 長期計畫 - 系統執行 - 系統維護 - 培訓 - 支持體系

資料：Utusan Melayu（馬來前鋒報），9-9-2002。

根據電訊精明學校私人有限公司的報告，這套系統開發的非常成功，已經有一些國家如敘利亞、約旦、緬甸、老撾、汶萊、沙地阿拉伯等國家表示有興趣購買這套系統。（Utusan Melayu，馬來前鋒報，23-7-2002）筆者曾經服務的私立精明學校也表示興趣購買這套系統，根據筆者當時在該公司的代表的演示時所了解，這應該是一套不錯的系統。

其實在當時，以馬來西亞在資訊工藝方面的技術和經驗，要開發一套學校E管理系統，相對的並非太困難。在90年代的馬來西亞，許多私立學院及大學都已經擁有類似的E管理系統。唯一比較先進的是，這套系統

是使用英特網技術操作，使用者可通過英特網在任何地點操作這套系統。在當時就只有少數學院和大學的系統擁有這項技術。

因此，擁有這套系統的精明學校的管理就應該可以做到全面E化、無紙及遠程管理。學校和學校之間，學校和教育部等都可以形成一個網絡系統，互相交換資料和教材等。可是到目前為止，馬來西亞在資訊工藝上還是面對頻寬的問題（經費問題），所以相信很多精明學校還是沒有完全發揮這套系統的能力。

當然其他較為普遍的資訊技術如網站、電子郵件和地方網絡等在精明學校的管理方面理應發揮一定的作用。



教學法

精明學校的教學法強調多元智慧，教師們應該適當的運用多元化的教學方法與策略，以確保學生能全面的掌握知識及全面的成長。同時，學校必須允許學生擁有多樣化的學習方法。課室環境也得符合多元化教學法的需求。

達到上述目標的關鍵在於老師和學生關係必須轉變。以往，老師是知識的提供者，學生是知識的接收者。這是單向的過程。現在，老師的角色必須改變成協調員（Facilitator），幫助學生自己發現知識，創意的使用知識及融會貫通知識等。因此，老師不再是教與學的中心，現在學生才是教與學的中心。

馬來西亞教育部在這項計畫下已經培訓及再培訓了許多教師以確保我們擁有足夠能掌握資訊工藝及能運用精明學校教學法的教師。這其實是這項計畫最關鍵的部分，按筆者的觀察及在自己學校的經驗，只有為數不多的教師能真正的掌握什麼是多元化教學和成為知識產生的協調員。試想，能有幾位在家長式和填鴨式的亞洲教育制度下成長的教師能真正的成為教室裏學習過程的協調員？有家長投訴在一些從普通學校提升成某個精明程度的學校裏的一些教師只在上課時播放教育部提供的電子教材給學生自由的發揮。由此看來，教師的專業操守、士氣及興趣等是精明學校計畫成敗的關鍵之一。

在真正在各方面都精心策劃和管理的87所試點精明學校裏情況肯定就不太一樣。根據報導，這些學校的學生認為精明學校的教與學方式使他們學的更好，對學習更負責及更快樂等。（Utusan Melayu，馬來前鋒報，2-9-2002）。王淑慧（2005）在筆者曾經服務過的獨立中學的“精智班”進行的一項有運用多元智慧在漢語教學上的研究也顯示同樣

的結果。筆者相信，只要教師們的真正的掌握精明學校的教學法，同時也願意改變以往的作風，精明學校的教學肯定會提升馬來西亞學校的教與學素質。

對筆者而言，馬來西亞精明學校計畫要達到真正的成功，最關鍵的是改變教師們的觀念、態度和思想。教學技巧還是其次。在這方面，馬來西亞教育部做得不夠。這當然也不是一件容易的事，筆者用了近三年的時間也只能改變學校裏為數不多數的老師，還是有一小群老師表示疑惑、懷疑，甚至持批判的態度。

課程、教材與評估制度

生產足夠的電子教材是馬來西亞教育部面對的其中一項大工程。理想中的電子教材必須能達到教育的效果及擁有活潑、互動、美觀等素質，它們不能只是平面教材的電子化而已。在這些教材裏也必須擁有讓學生做自我評估的平台，馬來西亞教育部把生產電子教材的任務交給了電訊精明學校私人有限公司及教育部的一個小組，馬來西亞教育部也歡迎其他私人公司生產更多的教材到市面上售賣。

筆者認為在這方面我們還需更多的改善。為了進行自己學校的計畫，筆者曾經在市面上尋找適當的教材，不過發現高素質的電子教材並不多。

一般上，在這些私人公司裏負責生產電子教材的主要人員都不是教育人員，一些比較有規模的私人公司也會聘請一些教師充當類似顧問的角色。所以生產出來的電子教材要麼太枯燥，要麼太花巧，娛樂性有餘而教育性不足。

在評估制度方面，馬來西亞的學校基本上還是受制於公共考試的魔咒。當初所談論的學生可按不同進度學習，提早或延長畢業等理想都遙不可及。（南洋商報，



19-4-1997) 目前學生還是得跟著學校趕進度，以至能在限期內完成課程，參加公共考試。

目前馬來西亞的精明學校在這方面的成就則只限於在學校的管理系統裏設立一個試題庫和一個能所謂按照試題的程度或難度自動擬選出一份試卷的軟件。在筆者看來，在技術方面反而使教育的過程機械化了。設定試卷本來是教師們必須掌握的一項科學，同時也是藝術。現在一些比較不負責任的教師肯定會一再的重複使用同樣的試題，而大可理直氣壯（學校提供的嘛）。

筆者堅定的相信，教材必須是由教師生產才會較有效的達到教育的效果。筆者在英特網上找到一些讓教師們把自己做好的教材放上網與其他教師分享的中國大陸的網站，這是很好的做法。在這方面，學校必須提供空間（如減少節數，給予津貼和把製作教材也歸入教學表現評估內等）和設備給教師這樣做，不然教育就會陷入過度商業化的漩渦裏打轉。

在課程方面，本來在理想中，精明學校的課程必須作出重大的改變以適應時代及精

明教學法的需求。但是，到目前為止馬來西亞的學校還是援用原來的KBSR和KBSM課程（中小學綜合課程）。

小結

馬來西亞的精明學校計畫是一項龐大的億萬元計畫。筆者在本文中嘗試從幾方面分析及分享有關的看法及經驗，掛一漏萬無法全面的探討這計畫的方面。

可以肯定的一點是，這計畫肯定會對馬來西亞的中小學教育帶來巨大的衝擊。馬來西亞在這條教育改革的路路上已經走了將近十年，我們雖然面對許多的困難，面臨許多的失敗，但是我們也學會了很多，完成了很多。

把科技帶進學校，融入教學中是無可避免的事，也是無可厚非的事。試想，今天的學校面對的是怎麼樣的學生，他們可是科技滋養長大的新新人類，科技是他們生活的不可分割的一部分。要他們回到古老的學校“不斷”面對呆板的平面教材、黑板和滔滔不絕的老師是多麼殘酷的事啊！（必須強調“不斷”兩個字，因為筆者相信傳統的書本和教學方式還是有需要的。）

參考文獻

- 賴昭光&周忠信（2002）。馬來西亞資訊工藝與網絡經濟。栽於林水豪&陳友信（合編），《趨勢與策略》。雪蘭莪中華大會堂出版。
- 蔡崇正（2002）。資訊工藝與環球化對馬來西亞社會的影響。載於林水豪&陳友信（合編），《趨勢與策略》。雪蘭莪中華大會堂出版。
- 鄭其芳。精明學校計畫。董總。ww.djz.edu.my/hjdaobao/34/19.htm.
- 李萬千（1998）。資訊時代的教育改革精明學校概念簡介。南洋商報16&23-8-1998。
- 陳添來（1998）。精明化華小計畫的簡介及探討。星洲日報5-12-1998。
- 許雪翠（1998）。精明學校：烏托邦的教育理念？。星洲日報4-11-1998。
- 王淑慧（2005）。多元智能理論在海外漢語教學中的應用馬來西亞華文獨立中學漢語多元化教學模式的實踐與探討。南京大學中文系碩士論文。
- Malaysian Smart School: A Conceptual Blue Print. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
- The Malaysian Smart School Implementation Plan. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
- Concept Request for Proposals for Smart School Teaching-Learning Materials. Ministry of Education,



Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Concept Request for Proposals for the Smart School Assessment System. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Concept Request for Proposals for the Smart School Management System. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Concept Request for Proposals for Technology Infrastructure. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Smart School in Malaysia: A Quantum Leap. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Concept Request for Proposals for Systems Integration. Ministry of Education, Malaysia. www.ppk.kpm.my.
Sara Sabaratham (1999). Lets Get Smart. New Strait Time 9-1-1999.





兩岸三地學術交流參訪報導

葉雅卿／國立教育研究院籌備處研究組幹事

本處此次學術參訪由何主任福田率領一行13人赴京津交流，前三天（4月21-23日）在天津師範大學舉行「兩岸四地課程評價」學術論文發表、專題座談、觀察天津中小學各四堂課教學及座談，台灣經驗獲得與會學者普遍關注與重視。接著五天（4月24-28日）在北京師範大學參加「社區教育」結題報告與實地訪視西城德勝社區學校及海澱萬柳校區，並拜訪中央教育科學研究所、清華大學謝維和校長與清大教研所座談交流。回程到澳門停留二天（4月29-30日）參加學術論文發表會，本組年度專題研究「學校教育再建構」亦以論壇方式在會中與學者交換心得，直至5月1日凌晨返回國門。

本次學術交流期間有關課程評鑑、升學壓力、社區教育、資優幼托、學校教育再建構等議題均於各場研討會及座談會上廣泛討論，與會上學者交換意見。透過本次的研討參訪亦獲得許多心得與感想：

一、教育學術研究領域的拓展

參觀大陸中央教育科學研究所，雖只有短暫的停留與簡報，卻令人留下深刻的印象，從朱小蔓所長的口頭簡報中得知，「只要你想得到的教育類項，我們都有相關專業的部門與研究人員，來從事相關的研究…」，擁有六百多名正式編制的員工，其中光是研究人員就高達兩百多人，反觀我們未來的教育研究院僅規劃幾個研究所和中心，而且在研究人員的編制並不寬裕的窘況下，是否有條件號稱「台灣教育的龍頭」？另外大陸中央教科所的諸多做法，亦足為本籌備處的參考，譬如在拓展跨國的研究方面，主動與國外先進國家份量相當的對等教育研究機構及大學結盟，構建學術研究與交流機制，豐富研究成果，不但促進研究單位形象地位，同時也提昇研究人員的素質。

此次參訪已與大陸重要教育研究機構建立初步聯繫網絡，在繼續深化的考量下，可參考郭為藩教授在澳門專題演講中提出華人社會教育學術整合的策略，結合華人社會教研單位進行實質性研究工作。除了工具書編定、資料庫整合、教科書中心外，本處似可組成兩岸四地教育學者的專案小組，針對特定議題或任務，除分散工作外，每年固定時間在一地集會研討。也可將本處學術期刊開放並廣邀兩岸四地學者投稿。

二、機構形象的維護與生活品味建立

從參訪過的幾所大學，都發現某些共同的特點，那就是「好客」與「禮尚往來」，並且極力讓訪客有「賓至如歸」甚至「特別禮遇」的感受，其實這是保留中國人傳統文化美德的部份，也是一種「廣結善緣」，製造良好第一印象的現代教育行銷之道。本教育研究院在自然景觀與生態環境上得天獨厚，外部硬體建築亦頗具美感優勢，將來應在內部的設施品質上大力充實、提



昇，充分結合公共藝術作品的陳設，美化視覺環境，營造藝術氛圍，提高「研究生活」品質，形塑整體機關的形象和特色，才能創造更多更高「學術性研究成果」之外的附加價值。

三、學校產業的創發與開展

大陸的教育機構，目前多少都有所謂「校產事業」的經營，一方面為學校開源，另一方面也帶給內部師生與外來訪客生活的方便，可謂一舉數得，在此良性作用下，正逐漸形成校園一種蓬勃的風尚。台灣的教育正走向市場化，未來教育研究院若採取行政法人化，除了在教育志業上要更上層樓之外，更應另闢蹊徑，開展另類的資源或支援管道，尤其要兼顧到「生存與生活」的功能及品質的需求，若以大陸的校產經營事例為鑑，在評估院區時、空、人、事、物與週遭社區環境的條件，掌握優勢，拓展教育周邊相關事業或產業，其實是大有可為的。

另外，清華大學是以理工聞名的世界級頂尖名校，他們意識到時代社會發展與教育趨勢的改變而極力思考轉型，學校高級主管認為現代優質的全人教育，光是具備專業科學知能是不夠的，更應該關注到人文素養的部份，尤其在文化的了解與藝術的涵養方面，不容忽視。因此該校正積極與中央工藝美術學院合併，為培育國家社會更宏觀、更健全的高等教育人才而準備。堂堂的國家級教育研究院，有很多方面是可以大刀闊斧去開創發揮和充實的，如：設置具有規模的「國際會議廳」提供學術交流發表的優質空間；成立「藝文展演中心」帶給與會教育人員或國內外訪客美的精神饗宴；充實各類的「休閒娛樂中心」設施，提供與會教育人員或家屬的生活方便；配合辦理具有地方文化特色的活動；號召吸引更多廣大層面的人士來參與教育、關心教育；希望教育研究不只是束之高閣的「學術資料倉庫」，而是與常民生活文化結合的活體。

經過本次的參訪，深深感受到本處需要厚植研究實力，開拓研究視野，開放研究格局，提升研究素質；同時要走出籌備處的象牙塔格局，加強和兩岸多地（大陸、香港、澳門、新加坡、東南亞以及其他地區）華人社會的交流活動以及非華人社會學術的交流活動，與國際接軌，知己知彼，開創教育的新契機。同時，從事教育志業，必須要有開闊的胸襟，遠大的目標，多元的視野，不為己私，展現魄力，以身作則，為教育事業打造永恆的價值。



95.04.22 天津師大研討會全體合影



95.04.30 全體於澳門大學合影



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	3/26-4/1	教師資格檢定考試入闖事宜	教輔組	
2	3/31-4/3	高中職校園性騷擾/性傷害事件行政處置/調查與輔導	教輔組	
3	4月份	教師資格檢定-試題研發： 一、4/10試題疑義釋覆 二、4/10~4/19協助閱卷 三、新聘命題委員前置作業	研究組	
4	4/1	教師資格檢定考試於本（4）月1日下午順利出闖，再次感謝試卷印製組所有人員及未入闖同仁分攤執行業務的辛勞。	行政組	
5	4/1、8、12、14、 15、19、21、 22、26、29	數學領域部編本教科書國中組第五冊第109~128次會議	研究組	
6	4/1、15、22、29	數學領域部編本教科書國中組編輯委員第五冊討論修訂第5~12次會議	研究組	
7	4/2	數學領域部編本教科書國小組編輯委員第五冊教科書編輯第20~21次會議	研究組	
8	4/3	「國民中小學九年一貫課程綱要基本能力之研究」第1次諮詢會議	研究組	
9	4/3、10、17、24	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-物理組第6~13次會議	研究組	
10	4/3、11、18、24	數學領域部編本教科書國中暨國小組編輯委員配套教材討論及製作第15~22次會議	研究組	
11	4/3、24、5/1	數學領域部編本教科書國小組編輯委員第六冊內部第1~6次會議	研究組	
12	4/3-4/28	辦理103期國小校長儲訓研習班	教輔組	
13	4/3-4、4/6	「95年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試」整卷工作	資料中心	
14	4/4	教育部函轉行政院公共工程委員會95年3月16日函，為政府採購法規定須報上級機關核准核定同意備查事項上級機關權責一覽表，供各單位參考。	行政組	



15	4/4	教育部第559次部務會議紀錄（95年3月22日召開），杜部長請相關單位辦理事項，行政院公共工程委員會「最有利標決標機制之檢討改進措施報告」指出，最有利標適用範圍乃在開創性、特殊性及專業性工程標案，本部各單位如欲採用最有利標決標方式辦理採購時應審慎為之，俾符合公正、公平、專業原則。	行政組	
16	4/4	生態教學園區路燈等設備失竊，是否增設蛇腹型鐵絲網乙案，經實地丈量（長度約590公尺）訪價結果，約需83萬餘元。鑒於本（95）年本處經費拮据，尚無法定經費可供使用，擬暫緩施作，俟未來有經費時再行考量辦理。	行政組	
17	4/4	一、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」嘉義縣第2次試教會議	研究組	
18		二、部編審定本數學領域試教計畫國中第四冊教材講解、試教回饋會議（台中縣新光國中）	研究組	
19		三、部編審定本數學領域試教計畫試教國小94學年度第二學期期中評量工作行前說明會	研究組	
20	4/4、12、19、25	數學領域部編本教科書國小組編輯委員配套教材PPT討論及製作第23~30次會議	研究組	
21	4/4-18	「2006年學生學習成就評量」主試人員施測研習	研究組	
22	4/5	社教機構文化創意暨行銷策略研習會	教輔組	
23	4/6	「外籍配偶及其子女教育之整合型研究合作案」審查會議	研究組	
24	4/6、13	數學領域部編本教科書國小美編版式第四冊送審第11~14次會議	研究組	
25	4/7	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-生活科技組第3次會議	研究組	
26	4/7	辦理本處行政組約聘人員甄選事宜	人事室	
27	4/7	本處文薈堂廚房區域空調改善工程招標乙案，於4月7日開標並順利決標。本案工期為30日曆天，預計於本年5月8日前完工。	行政組	
28	4/7、12、14、19、21、26、28	數學領域部編本教科書國中組編輯委員第六冊試教版第19~32次會議	研究組	
29	4/7、14、21、28	數學領域部編本教科書國中組第六冊第81~88次會議	研究組	
30	4/7、14、21	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-生物組第6~8次會議	研究組	
31	4/7-4/10	95年教育行政人員生命教育成長營	教輔組	



32	4/8	數學領域部編本教科書國中組第一冊成書修訂暨國小組第三冊審查意見回覆會議	研究組	
33	4/9、10	數學領域部編本教科書國小組編輯委員第153~156次會議	研究組	
34	4/10	為出版本處第二版郵票卡，目前正公告徵選攝影作品（照片）中。第二版內容為考量實用性及生活化，主要以呈現本處業務及研習相關活動，敬請各單位鼓勵同仁踴躍投稿。	行政組	
35	4/10-4/14	特殊教育學校推動性別平等教育研習	教輔組	
36	4/10-4/14	藝術與人文初任輔導團團員研習班	教輔組	
37	4/10-4/14	外籍配偶師資培訓班	教輔組	
38	4/10	召開「95年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試」閱卷委員會議	資料中心	
39	4/10-19	「95年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試」閱卷工作	資料中心	
40	4/13	教育部為建立「緊急公務通報」之回應機制，於4月13日進行無預警之測試各單位首長及職務代理人是否於規定時限內回報。檢附教育部頒行制式之「教育部緊急公務訊息通報單」及「教育部緊急公務執行結果回報單」二種，供各單位回報時參考使用。	行政組	
41	4/13	一、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」台北市第2次試教會議	研究組	
42		二、「95年原教界雙月刊編輯印製寄送案」開標	研究組	
43		三、部編審定本數學領域試教計畫國小第四冊試教評量、教學暨觀摩研究第1~2次會議（花蓮縣北埔國小）	研究組	
44		四、95年自然與生活科技領域教科用書試教-中部試教第1、2次會議	研究組	
45		五、「跨越藩籬：學校與社區關係連結的二則區域案例研究」第1次諮議會議	研究組	
46		六、本處95年度委託研究計畫審查第二次會議-藝術與人文學習成就評量之研究	研究組	
47		七、「外籍配偶及其子女教育之整合型研究」經費審查會議	研究組	
48	4/14、21、28	數學領域部編本教科書國中組編輯委員第四冊送審本美編第1~6次會議	研究組	



49	4/14、28	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-地科組第5~6次會議	研究組	
50	4/15、23	「九年一貫課程綱要基本能力教與學-表達、溝通與分享」教學活動設計第4、5次會議	研究組	
51	4/16、17	數學領域部編本教科書國小組編輯委員第157~160次會議	研究組	
52	4/17	2006學生學習成就評量施測文具用品開標	研究組	
53	4/18	一、「九年一貫課程基本能力的詮釋—以解題、溝通與探索為例」第1次會議	研究組	
54		二、教育研究論壇：新住民子女教育現況與未來發展	研究組	
55	4/20	「國家教育研究院六年發展計畫」第3、4次諮詢會議	研究組	
56	4/20、27	數學領域部編本教科書國小美編版式第5冊第1~4次會議	研究組	
57	4/22	建置「數位學習現場教學實錄資料庫」會議	研究組	
58	4/23、30	數學領域部編本教科書國小組編輯委員第6冊教科書編輯第1~4次會議	研究組	
59	4/24-4/28	初任教學組長研習班	教輔組	
60	4/25	辦理2006學生學習成就評量入闖流程說明會	研究組	
61	4/26	一、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」雲林縣第1次試教會議	研究組	
62		二、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」嘉義市第1次試教會議	研究組	
63	4/27	一、95年自然與生活科技領域教科用書試教-北部試教第2次會議	研究組	
64		二、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」台北市第3次試教會議	研究組	
65	4/28	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-生活科技組第4次會議	研究組	
66	4/29-4/30	現代文學研習班3班	教輔組	
67	4/29-5/1	幼稚園「外籍配偶子女教育輔導」教師研習班	教輔組	
68	5月份	試題研發進度： 一、確認各科95年度試題研發委員 二、籌備進行95年度第1次召集人聯席會議 三、編擬95年度各科試題編寫手冊之草案	研究組	



69	4/4	陳報本處四月份會計月報	會計室	
70	5/1	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-物理、化學、生活科技組第1次聯席會議	研究組	
71	5/1	教育部第560次部務會報紀錄，杜部長決定及指示事項，與本處業務有關者，教育部暨所屬各單位編列96年度概預算及將來立法院審議預算案應行注意事項，請各單位配合會計處所訂定之應行注意事項籌編96年度概預算，務求正確、核實、妥適，提升預算籌編之品質。 杜部長指示事項：本部同仁處理教育事務認真積極，為能聚焦行政成果，請各單位同仁重新調整與改變行政思維，在公務處理上落實「尾端控管」之模式，真正落實行政績效。	行政組	
72	5/1	為辦理本處籌設教育研究機構六年回顧與展望相關活動，本組業前往拜訪教育廣播電台，初步與電台節目組達成數項合作共識。	行政組	
73	5/1	教育部第561次部務會報紀錄，杜部長指示事項，與本處業務有關者，近期本人與同仁會談，獲悉沈重工作負擔對本部同仁造成壓力甚大，爰請各同仁保重身體健康，並希各單位配合辦理事項如下：一、落實公文減量。二、加強會議效率。三、鼓勵休假紓壓。	行政組	
74	5/1-5/26	辦理103期國小校長儲訓研習班	教輔組	
75	5/1-5/5	辦理外籍配偶師資培訓班	教輔組	
76	5/1-5/5	辦理自然與生活科技領域教學活動設計及開發工作坊	教輔組	
77	5/1、8、15、22、29	95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-物理組第14~23次會議	研究組	
78	5/2	辦理95年度高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試放榜事宜	資料中心	
79	5/2	數學部編本教科用書第四冊美編會議1~2次會議	研究組	
80	5/2	本組辦理同仁參加團體保險事宜，因有意願參加團保者，未達辦理團保之最低人數（20人），本案將予取消後續辦理作業。	行政組	
81	5/2	本年五一勞動節本處技工友同仁依勞基法規定放假一天，惟因考量公務人員未放假，各單位業務仍應持續推動，已依規定簽准並公告請技工友同仁於一週內輪休完畢。	行政組	
82	5/2	本處第二期郵票票卡製作徵稿事宜，因稿源不足，擬議因應措施如下：一、請各單位主管提供活動照片。二、洽請劉君毅及黃清雲二位同仁提供活動照片。	行政組	



83	5/2	國中基本學歷測驗之作文閱卷案，承辦單位（國立鳳新高中）業已安裝完電腦閱卷設備，場地為文薈堂等處，請各單位協助向同仁及學員宣導，未經同意勿進入閱卷區。	行政組	
84	5/2	單身宿舍開放委外同仁申請住宿事宜問卷調查案，已獲得大部分同仁之回應，整理相關資料並提報相關修正條文草案，於本處協調會報會議及行政會報會議討論修正。	行政組	
85	5/3、4、5	數學部編本教科用書國中第三冊回審意見會議	研究組	
86	5/3-13	2006年學生學習成就評量入闖印製試卷	研究組	
87	5/4	「九年一貫課程基本能力的詮釋—以解題、溝通與探索為例」第2次會議	研究組	
88	5/4	教育部函轉行政院環境保護署95年5月4日函，為各機關「為召開會議時，請配合使用可重複清洗茶杯或提供茶水，儘量不提供杯水、瓶裝礦泉水及紙杯」。	行政組	
89	5/4-5/5	教育部教師教學卓越獎複選觀察員培訓	教輔組	
90	5/5	一、「九年一貫課程基本能力的詮釋」第2次會議	研究組	
91		二、95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-化學、生活科技組聯席會議	研究組	
92	5/5、19、26	數學部編本教科用書國中第六冊會議	研究組	
93	5/6	數學部編本教科用書編輯委員大會	研究組	
94	5/6、20	建置「數位學習現場教學實錄資料庫」會議	研究組	
95	5/7	本處文薈堂廚房區域空調改善工程，廠商已如期於本年5月7日完工，本處已於同年月15日及25日辦理正式驗收及複驗等作業。	行政組	
96	5/8、15、29	數學部編本教科用書國小第5冊教冊修訂會議1~6次會議	研究組	
97	5/8-5/19	辦理教育部藥物濫用防制師資培訓班4梯次	教輔組	
98	5/9	數學部編本教科用書國小配套第21~22次會議	研究組	
99	5/11	一、「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材的學習與其身心發展關係之研究」台北市第4次會議	研究組	
100		二、95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-化學組第2次會議	研究組	
101	5/13、21	「九年一貫課程綱要基本能力教與學-表達、溝通與分享」教學活動設計第6、7次會議	研究組	



102	5/15	為防治本處生態教學園區紅火蟻擴散，自本年5月15日起一週內，於生態教學園區撒布毒餌陷阱，謹請各單位轉知學員及同仁，於生態教學園區休憩或散步時，勿進入草叢中。	行政組	
103	5/15	召開「教育研究與發展」期刊編輯委員會，地點：國立編譯館	資料中心	
104	5/15、19	數學部編本教科用書國小數學第2冊成書修訂第1~4次會議	研究組	
105	5/16	教育部函轉台北市政府環境保護局函，為行政院環保署預告訂定「免洗餐具限制使用對象、實施方式及實施日期」乙案，訂於本年7月1日開始施行。	行政組	
106	5/16	台北縣政消防局近期派員檢查本處各大樓緊急照明燈結果，部分緊急照明燈因配置時間太長，無法啟動，擬於近日請工務修繕人員全面勘查換修。	行政組	
107	5/16	數學部編本教科用書試教第四冊回饋意見會議	研究組	
108	5/17-5/17	辦理教育部公立學校教師敘薪業務研習班	教輔組	
109	5/17	「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材的學習與其身心發展關係之研究」雲林市第2次會議	研究組	
110	5/17-19	2006年學生學習成就評量正式施測	研究組	
110	5/18	95年自然與生活科技領域教科用書試教-南部試教第1次會議	研究組	
112	5/18	辦理教育部行政院組織改造研習班	教輔組	
113	5/18	辦理教育部私立學校教師敘薪業務研習班	教輔組	
114	5/19	辦理教育部私立學校教職員退撫資遣作業實務研習班	教輔組	
115	5/19	辦理教育部私立學校教師解聘停聘不續聘作業實務研習班	教輔組	
116	5/19	一、95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-地科組第8次會議	研究組	
117		二、95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-生活科技組第6次會議	研究組	
118	5/21、22	數學部編本教科用書國小編輯委員第161~164次會議	研究組	
119	5/22-5/26	資訊教育初任輔導團團員研習班	教輔組	
120	5/23	部編本教科用書印製發行協調會議	研究組	



121	5/24	全面品質管理研習班	教輔組	
122	5/25	辦理教育部企劃知能研習班	教輔組	
123	5/25	一、數學部編本教科用書國小第三冊領取教科書執照	研究組	
124		二、95年自然與生活科技領域教科用書試教-北部試教第3次會議	研究組	
125	5/25、30	「九年一貫課程之教與學」第1、2次檢討會議	研究組	
126	5/26	辦理教育部行政罰法研習班	教輔組	
127	5/26	一、95年自然與生活科技領域教科用書研發編輯-化學組第3次會議	研究組	
128		二、數學部編本教科用書國中第五冊美編設計開標	研究組	
129	5/26	辦理本處研究組約聘人員甄選事宜	人事室	
130	5/29-6/2	國中基測閱卷	教輔組	
131	5/30	數學部編本教科用書國小第一冊延伸輔助教材第1次會議	研究組	



院務花絮



95.03.20 本處辦理第103期國小校長儲訓班，始業式合影。



95.04.18 本處舉辦教育研究論壇，主題為「新住民子女教育現況及未來發展」（劉君毅攝影）



95.04.19 香港中文大學校友會訪問團蒞臨交流（劉君毅攝影）



95.05.18 第1688期教育部九十五年度
藥物濫用防制師資培訓班（林月鳳攝影）



簡

訊

