

信心與定力——教師的自我期許

何福田/國立教育研究院籌備處主任

前言

我們一直是世界上最重視教育的民族之一，所以我們擁有較早的文明美譽。在重視教育的同時，列祖列宗做了一個非常聰明與正確的身教，那就是「尊師重道」。從古代帝王專政時期，教師享有「天地君親師」並列的地位，其受尊崇的情況可想而知。相對於同時的西方世界，早期文明發源地的歐洲稱教師為「教僕」（註一），其身分地位與我們相比，真是「天地」之差，天壤之別。相傳我們在宋朝（960—1279）的時候，民間早就有供奉「天地君親師」牌位的記載，教師的地位確實也奇高無比（除皇帝外，其他各行各業根本不能相提並論）。（註二）

然而時序推移，社會進入多元之後，人們的價值觀念有很明顯的轉變。各行各業漸趨平等，原來享有極高社會聲望的教育工作淪為普通行業。於是一方面教師不再有如以往那樣受到學生與其家長的尊重，結果多多少少造成教育人員的不能適應，教育工作與教育績效便受影響；另一方面社會不但沒有激勵教師的機制，甚至廢除教師某些原本象徵尊崇意義的項目，如教師節不再放假慶祝，教育工作人員因而淡化其「使命感」，工作士氣又受到相當的影響。（註三）因此，有些教育工作同仁遂有「挫折感」而產生「教育信心」動搖的現象。

壹、教育只能「增能」，不是萬能也不是無能

誰都不會質疑以往教育工作同仁是否努力工作，但「今日的社會現象乃昨日的教育結果」，為什麼有些教育工作同仁會有「教育信心」動搖的現象呢？這表示我們對當前的社會現象並不滿意，所以便有「教育到底有用還是無用？」的疑竇。現在暫且擱置這個疑問，讓我們先回溯一下近代教育（一代三十年）出現哪些令我們記憶猶新的議題。

首先浮現的應該是「智育掛帥」與「升學主義」。教育界大聲疾呼一定要實施「德、智、體、群、美五育均衡發展的全人教育」，結果還是「智育掛帥」只重升學。筆者認為：問題出在實施的層面，教育的本質與理念並無錯誤。

自從亞里士多德（Aristotle, 384 B.C. - 322 B.C.）倡「德、智、體三育說」之後，智育受人青睞便與日俱增，卒至近代的「智育掛帥」污名為人所詬病，但那是教育家的想法；實際上普羅大眾並不想推翻「智育掛帥」，近來還大倡「知識經濟」（Knowledge-based Economy）。平心而論，智育的發達加速社會的進步，卻加深人際的鴻溝。現在的窘境是人類渴望社會再進步，因此，智育還會更受重視，而對於人際關係越來越深的鴻溝，卻只能光瞪眼、乾著急（註四）。其實，



師
苑
鐸
聲

只要有決心、有信心，他絕對不是絕症，至少是可以改善的。

其次是忽視「情意教育」。美國芝加哥大學教育心理學家卜陸姆(Benjamin S. Bloom)領導一個研究小組，針對教學上最難掌握的教學目標問題，經過數年的研究，先後於1956年與1964年出版「認知教育」的分類目標(分知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑六個層次)與「情意(感)教育」的分類目標【分接納、反應、價值、組織、品格形成(定型)五個層次】，普獲教育界的認同。

「情意(感)教育」的目的在使學生學到適當的感情表達，學到與人相處時同情與體恤的情操，從而培養其自愛、愛人、被愛的能力。(註五)這是當前我們國民所最缺乏的素養，亦即近代教育界所最忽視的教育內涵。「情意教育」重在實踐，假設空有心意而無實際行動，光說不練於事無補。筆者強調「情意教育」多年，甚至在各種「考試」中經常出題，冀能喚起各界的注意；同時，也常推銷「教育三部曲—愛他、教他、讓他做」的理念(註六)。筆者以為：縱然學生學得再多，沒有落實到實踐的層次，都可能前功盡棄，特別是屬於情意的教學，要讓學生「做」出來，一定要花費老師許多時間與精力以誘導學生達到「品格形成」或「定型」的層次，不是只問學生：「大家要孝順父母，友愛兄弟姊妹，懂不懂？」就可以達成教學目標的！

筆者在就讀大學時，曾聽一位教授說他去訪問德國柏林的故事：他在午夜大雨的時

刻，從幾樓高的旅館往下看，看到街上只有一人，那人佇立在紅燈的十字路口。這一幕令他感動不已，也令筆者永生難忘。如果我們的「情意教育」能像德國那樣重視，能把學生教到「品格形成」或「定型」的層次，「紅燈停」就停，沒有什麼下雨與沒人的藉口，今天哪裡會有這麼多的「便宜行事」？人人聰明得不得了，「紅燈」在沒有警察監視下只不過是「參考號誌」而已！

凡此種種，證明你用心去教，學生就會學得扎實一點；你不求落實，學生也學會虛應故事。別人能做得到，為什麼我們就不能？所以，教育雖非「萬能」，也絕不是「無能」，他是「有吃就有保庇」的「增能」。換言之，沒有辛勤的耕耘，就沒有歡欣的收割；你要今日的社會現象令人滿意，昨日你就要實施正確的教育。

貳、教師要做社會的中流砥柱

教師與普羅大眾無異，也是有血有淚、有情有義的人，但教師是比較成熟的普通人。教師的地位雖然沒有以往那樣高，也沒有恢復昔日榮耀的可能，但事在人為，我們可以創造新的工作環境，自立自強，令人刮目相看；我們儘管可以對社會現象發出不滿與不平之鳴，我們也可以爭取權益，但我們不能對教育失去信心，不能動搖教育是安定社會亂象的最終法寶之信念。

教育真有那麼重要嗎？也許從正面來談，說得口沫橫飛大家未必時時聽進去，乾脆反問



一句：「不辦教育會怎樣？現在有沒有不辦教育的國家？」相信大家頓時可以體悟到：「後果嚴重，不堪設想」。

教師是國民的導師，相對於一般國民是比較成熟的普通人，所以在社會風氣不佳，價值觀念模糊，是非觀念混淆的時候，教師就要發揮撥亂反正、安定社會的功能。教師既然也是普通人，當然也會有「挫折感」，也會喪失信心，也會沒有定力，但是教師會逐漸「成熟」。就像星雲在佛教界已有大師名實，從他在所著《有情有義》（註七）一書的第一篇〈願心的昇華〉中，敘述他的祈願內容因年齡不同而有所改變，筆者以為從他身上也可看到「教師的成長」。他說二十歲前，他請求佛陀「賜給我聰明、智慧、勇氣和力量，讓我一切順利。」二十至四十歲時，祈禱「保佑我的父母師長、親朋好友身體健康，事業順利、闔府平安！」四十到六十歲時，祈求佛陀「給世界帶來和平，給社會帶來和諧，給眾生得度因緣。」六十歲過後，他覺得對不起諸佛菩薩，因為每天都在請求他們做這做那，自己卻沒做什麼，清夜自思，自感慚愧！於是祈禱詞又改了：「偉大的佛陀！慈悲的觀世音菩薩！請讓我來負擔天下眾生的業障苦難！請讓我來承受世間人情的辛酸冷暖！請讓我來延續實踐佛陀的大慈大悲！請讓我來代替如來世尊的示教利喜！」他二十歲以前求佛保佑「我自己」；二十歲到四十歲間求佛保佑「我的」家人、親朋；四十歲到六十歲間求佛保佑「我的」社會、世界；然祈禱的內容由小我到大我，

由小事到大事，但脫離不了「我」，要佛陀做那麼多事，自覺自私，六十歲後終於「悟道」，一反從前，以前所求，都願自己做，還問：「我能為您做什麼？」（註八）我們做老師的是否也應該在社會亂象叢生的時刻，想想「我能為這個社會做什麼？」而不是抱消極的、逃避的，甚至放棄的態度呢？

參、結語

真正的教師都知道：愈是愚蠢的、頑劣的國民，愈是需要教師的指導、點化。換言之，聰明的、規矩的國民，反而不易彰顯教師的重要性。《禮記·學記》所說：「教也者，長善而救其失者也。」一點也不錯，教育能使不善為善，善者更善，所以他是有用的，教育工作同仁不應該對教育失去信心。今天社會現象表現諸多的不善，正是教育人員發揮「長善救失」的時刻；假如教育人員在此刻表現消極逃避，不能出而以「理性」來評斷是非，欲讓社會自己「長善救失」，試問我們大家需要付出多少代價？美國第三十五任總統約翰·甘迺迪（John Fitzgerald Kennedy, 1917-1963）那句名言：「不要問國家能為你做什麼，要問你能為國家做什麼？」在此時，我們教育工作同仁似乎可以參考參考。

附 註

- 註一：古代歐西社會富有人家都置傭人為家庭教師，有的是從戰俘中挑選識字者充任之，故稱「教僕」，西洋教育史教科書中多有記載。
- 註二：我國古代官學尚不普遍，尤以春秋戰國時期私學勃興，教師地位向極尊貴，因而日後民間祭祀，普遍將「師尊」配天、配地、配君、配親。筆者於二〇〇四年二月二十六日因公赴緬，在三月二日中午於緬中古都瓦城(或稱曼德勒，Mandalay)一家華人經營之餐館，無意中發現其供奉的神位，上書「天地國親師位」，將「君」改為「國」，甚合時代所需。料想在台灣或大陸，恐怕已經無人供奉，果真「禮失求諸野」乎？更令人感慨的是：我們的教師地位好像從雲端掉下來，而西方的教師地位好像從谷底往上升。
- 註三：何福田著。(2002)。(教育的春風秋雨)。台北：心理出版社。頁50。
- 註四：何福田著。(2003)。(福田心耕)。高雄復文。自序。
- 註五：張春興編著(1989)。(張氏心理學辭典)。台北：東華。頁22與頁91。
- 註六：最近為文鼓吹「教育三部曲-愛他、教他、讓他做」是在民國九十二年二月十五日出版的《國立教育研究院籌備處簡訊月刊》第八期「主任的話」專欄。
- 註七：星雲著(1992)。(《有情有義》)。高雄：佛光出版社。頁1-18。
- 註八：何福田著(1997)。(《我心如是》)。高雄：復文。頁45-46。



情緒穩定與穩定情緒：教師情緒管理初探

楊坤堂/台北市立師範學院特殊教育系教授兼身心障礙教育研究所所長

壹、前言

人類個體的生活係由情感、認知和行為三大體系，在個體的生理條件與環境因素的影響下，隨著個體生命過程而持續發展和演變的歷程與結果。個體生活的三大體系、生理條件和環境因素乃彼此互動與相互影響的，茲以圖1：體系互動論表示之。個體有其必需的感情生活，其特色是感性與心理衛生，情感體系發生問題的個體稱之為情緒障

礙者。個體也需要理性生活，其特徵是知性和人格特質，此體系的困難稱為認知障礙。而個體與環境直接接觸的乃是其行為體系的活動，其特點是動性及社會適應行為，此體系的問題稱之為行為異常。由於個體的情感、認知和行為體系乃在個體的生理條件以及環境因素的基礎上建構與運作，因此，生理條件和環境因素係屬個體行為的決定性影響因素（楊坤堂，民83）。



專
論

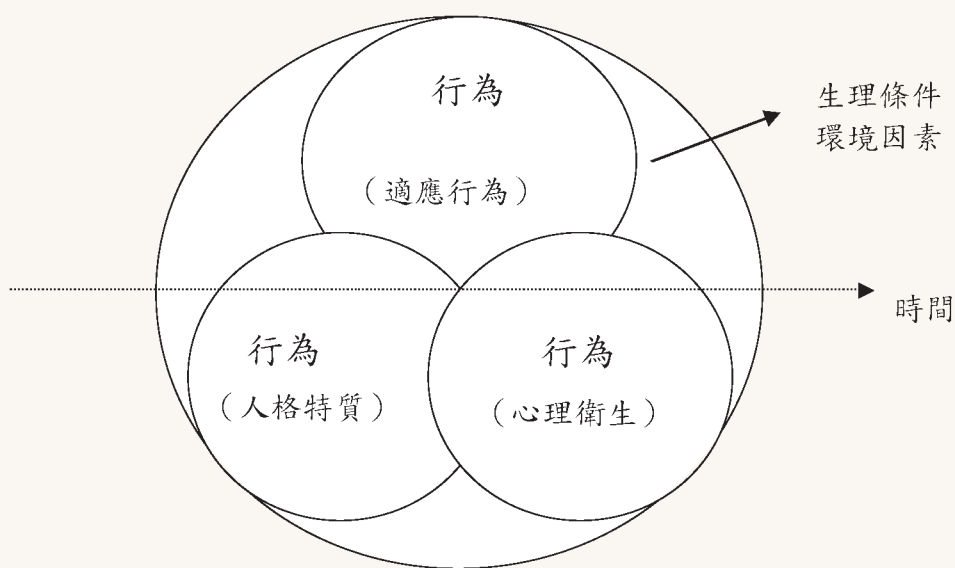


圖1 體系互動論（楊坤堂，民83）

心理衛生、人格特質與適應行為三者之間關係密切，人格是良好適應與心理健康的關鍵因素，因為適應、心理健康與人格乃是

三位一體、息息相關的。適應歷程是人格與現實間的互動和互存關係，適應與心理健康受人格的制約和影響，因此，人格是良好適

應與心理健康的決定要素 (Schneider,1965)。人類的行為特徵來自人格，研究人格發展可以瞭解個體的行為和心理的成長，研究人格發展即研究個體的情感、思想和行為的過程 (Zigler,1987)。而心理衛生係指預防心理異常，矯治心理失常，保持與增進心理健康，並獲致健全的人格發展，良好的適應行為以及充實、快樂、和諧與有效率的圓滿生活的一種科學、藝術或服務措施 (Chaplin,1968)。心理健康係指一種良好的適應情況，具有安寧 (健康與沉樂) 的心境，熱愛生活以及時刻鍛鍊自我才華與能力的感受。心理健康的特徵，K.E.Appel (引自Pardes,1981) 認為有下列六項：合理的獨立自主，負責盡職的能力，能在權威、法則與困境下工作的能力，容忍挫折，接納別人以及幽默感 (楊坤堂，民75)。

研究教師行為的學者專家關心教師的人格特質對學生的影響 (Arkoff,1992)。現在大家特別重視教師的適應情況，因為教師行為對學生產生深遠巨大的影響。教師的需求、挫折、衝突、焦慮與適應方式必然影響教師的教學過程與教室環境；當然，學校與教室環境也影響教師的適應。全美國約有9%的教師嚴重適應不良，因此，教師的適應 (心理健康) 狀況，跟其他行業的人並無差別 (Berlin,1960；Kaplan,1964)。台北市教師會於民國九十二年九月公布的一項調查報告指出，台北市高達五成的教師具有憂鬱傾向。台北市教育局局長吳清基教授表示，教

師的壓力與情緒直接影響學生的受教權。而教師憂鬱傾向的原因包括教育政策不明確、社會漠視教師專業權益、教育環境成員溝通不良以及學生、家長、行政人員和教師的互動困擾與不安 (《聯合報》李玉梅記者，民92.10.29)。台北市立師範學院學生輔導中心的訪問調查結果 (輔導與發展，民84) 指出，師院結業生實習期間所面臨的四大壓力是學校的壓力、家長的壓力、教學的壓力和心態調適的壓力。在家長壓力方面，一般認為為了順利進行教學活動，做好親師溝通乃是首要之務。事實上，有效的教學是建立在良好的人際互動的基礎上，人際互動包括師生互動、(學生的) 同儕互動、親師互動、教學與行政互動以及學校與社區互動等，而人際互動中又以人際溝通 (包括師生溝通、親師溝通、同儕溝通等) 為其最主要的內涵之一 (楊坤堂，民89)。

影響教師心理衛生的因素不外遺傳與環境兩大方面，環境因素包括自然環境、社會環境與心理環境。Berlin (1960) 指出，教師心理衛生產生問題的主要原因有二，一是學校的壓力與挫折，一是教師的人格問題，例如，教師對壓力或挫折的敏感度與傾向。Reinert (1976) 認為造成教師不良適應的主要原因是：對校長、同事、學校、班級人數、待遇、工作負擔不滿 (例如，無時間準備教學、額外工作)，學校沒有支持人員與機構 (即協助教師維護心理健康的專職人員)。而影響教師心理衛生的社會環境包括教師的社經地位、社會對教師的要求、以及教師的

非社會化行為等因素。

貳、情緒心理

我國學者早在民國五十年代即有論述情緒心理的專書（張耀翔，民55），國內外研究情緒的學者專家對情緒的界說不一，有學者認為情緒是一般機體的騷擾（Woodworth）或多量機體變化的反應（Watson），或「情，波也；心，流也；性，水也」（關尹子），性係有機體的平時狀態，心乃流動狀態（今人稱之為意識或思想），而情則是有機體的非常流動狀態（亦即有機體的擾亂謂之情緒）。「性之有動稱之情，性之有喜怒猶水之有波浪」（宋朝，程頤）。「性是未動，情是已動，心包含已動、未動」（朱熹）。而英文字Emotion（情緒）的字典釋義為agitation（擾亂）或disturbance（騷擾），emotion（情緒）字中有motion（動）（張耀翔，民55）。而emotion源自拉丁文emovere，其英譯為to move, to excite, to stir up or to agitate（Reber,1986）。

柏拉圖置理性於第一、意志第二、情感第三，主張富於情感的人應當受富於理性的人統治。康德把一切情感都列於心疾類，認為只有受嚴格理性控制的心才是健全之心。然而，現代實在派心理學的觀點則認為情緒遠較理性重要，國家及個人命運多數決定於情感，少數決定於理智；王道不外乎人情。因情緒爆發而喪失的生命不計其數，戰國策記載：天子一怒而伏屍百萬，流血千里。若

以喜怒哀懼為變態，以愛美、好奇、慈悲為心疾，此誠乃不懂人性學說。只能思想、認識、判斷而無憂慮、恐懼、喜樂的人到底不是真實、健全而完備的人。除去一切情緒，人類生活還有何意味。浪漫派哲學家相信人性自能完美，人生的意義和價值盡在情感中。心理學重視適應，強調情境，研究情緒心理宜破除性善或性惡的成見，而留心事實。惟個體欲謀健全生活與社會效能，非善於自我情緒管理不可（張耀翔，民55）。

人皆難免情緒反應，但可免於情緒化的偏差行為。人有情緒是正常的，但以偏差行為來反應情緒則為失常。每一個人都要學習接納自己的情緒，控制自己的行為（Kesler, Beers and Neff,1986），而不以情緒作為偏差行為的藉口。教師宜視自己的負面情緒（諸如沮喪、焦慮）為行為問題或生活問題的訊號，而能預期與預防其潛在問題的惡化或發生。憤怒（或生氣）是正常的情緒，生氣並非錯事，但錯誤地表達生氣才可能是犯錯（Richards,1986）。生氣可以是一種相當建設性的情緒，使用得當，生氣並不一定是一件壞事，但如果我們讓自己的憤怒情緒「爆發」出來，或者是我們在心中「積壓」憤怒的情緒，則生氣也可能是一種破壞性的情緒。我們爆發出來的憤怒是具有殺傷力的情緒壓力，其受害者往往包括自己或其他財物與事情。當我們積壓憤怒時，憤怒將深植在潛意識中，當溢到滿點時，會引爆開來。而且上述兩種方式都無法有效地解決衝突或問題，一方面可能形成一顆不定時的情緒炸彈；另



一方面可能蠶食我們的身心的健康。研究指出，慢性的或長期的壓力會影響整個身體的器官與系統。而且可能造成心理與情緒的問題。個體若長期隨心攜帶、隱藏或壓抑負面的情緒，將變成情緒爆發、行為失控或身心健康等問題。換言之，對情緒的有意否認、忽視、逃避或錯誤的處理，將使原先的情緒問題，經由行為異常，逐步惡化為人格異常與心身症，甚至於精神異常。因此，千萬別把怨恨放在心中過夜，這樣的情緒是會「臭酸」的，它傷害身心有餘，而解決問題卻不足！總而言之，我們可以釋放憤怒的情緒，

但不可以訴諸暴力行為；也就是說，以感動化解衝突，而不是以衝動解決問題（Wecter,1986）。

事實上，與壓力或焦慮有關的行為反應甚多，而且都具有相當的挫敗作用。當個體面對或置身於活動、壓力或情境中，如果管理不善，即可能產生不適當的感受（諸如焦慮、恐懼），因而形成暴怒、對立行為等不適當的行為或導致生理症候群，進而變成分裂行為、人際關係問題、攻擊、逃避、品行異常或適應異常等情緒與行為異常。茲以圖2表示。

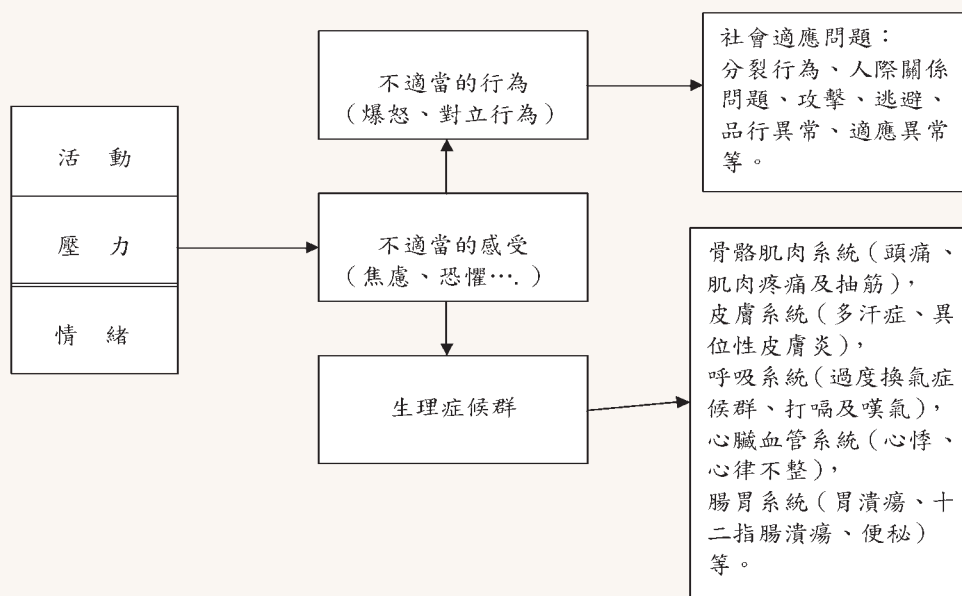


圖2 情緒障礙的歷程及其類型（楊坤堂，民89）

由於人類都生活在相互比較和彼此計較之中，一切情緒於是從中而生。其中有的是好感，諸如參與感、成就感、價值感和重要感；而有的則是壞感，舉凡無力感、失落

感、挫敗感和恐懼感等。心理學家將情緒分成愉悅（pleasant feelings）和厭惡的情感（aversion affects）兩類型（Hebb,1972），惟各種情緒均有正面與負面的性質和功能，



因此，可把情緒分為積極的（或建設性的）情緒以及消極性的（或破壞性）情緒兩種。一般而言，人類的生存在追求愉悅的、積極的情緒，而逃避厭惡的、消極的情緒。然而，喜怒哀樂等情緒原本既受人類的「生活本色」，因此，人類的情緒問題往往不在如何避免負面的情緒，而在如何妥善處理負面的情緒。

參、情緒穩定

當教師面對問題時，不管是教學或輔導，無論是人際溝通或親師溝通，教師必須審視或檢核一下自己的情緒，看看自己是不是處在「情緒穩定」中，如果不是，則自己尚未準備就緒去面對問題和處理問題。倘若，教師當時處在情緒不穩定的情況下，自己必須要有「穩定情緒」的技能，裨益情緒穩定下來，才好正確而有效地處理問題。本文以下撰述情緒穩定和穩定情緒的原則與作法。個人可經由下列五種認知與作法維持自己的情緒穩定狀態（楊坤堂，民88）。

（1）問題論

問題往往不在問題的本身，而在我們處理問題的心態和方法。當教師因學生的學校問題而與家長接觸時，彼此處理問題的心態和方法如果是正確無誤，則問題可望順利解決。

（2）表情論

不善於表情的人，擅長以哭鬧取勝，哭鬧不得逞，則訴諸於暴力。而這種「表情」的技能之一就是同理心的應用。

（3）同理心

同理心就是感同身受和設身處地，感同身受是人類的第一等心情，而設身處地是人類的第一等智慧。然而，並非每一個人都天賦這種第一等的心情和智慧，因此，同理心的能力是需要經由訓練和學習方能獲得。而教師可以經由三種管道來達到同理心的境界：1.從自己的觀點和立場來判斷（或分析）學生和家長的行為；2.從學生和家長的觀點與立場來判斷（或分析）學生和家長的行為；以及3.從學生和家長的觀點與立場來判斷（或分析）教師加諸於學生和家長的言行。此外，教師與家長之間可透過溝通方式來彌補彼此同理心不足的缺憾。

（4）彼此以「凡人」對待

我們的社會平常對教師缺欠尊師重道的行為表現，而把教師當凡人看待；然而每當教師犯錯時，社會卻立刻把教師當聖人對待，而容不得教師有絲毫的失誤之處。其實，建立親密的親師關係，我們平常應該彼此以凡人看待，不必過於指責對方的缺失。我們當前的社會對待教師的心態有兩大特徵 - 忍者龜症候群和包青天症候群。忍者龜症候群指的是高期許，家長希望教師在教育其子女時能十項全能，十八般武藝樣樣皆能；而包青天症候群指的是高苛責，家長對待教

師的心態是「有功無賞，打破要賠」。

(5) 彼此給對方好看，彼此把對方看好

其實人與人相處最好是「彼此給對方好看，彼此把對方看好」。「好看」指的是(1)「孔雀開瓶」的行為，把我們最好、最美的一面展示出來；(2)「好好地看對方」，亦即「欣賞」對方。而「看好」指的是(1)看到人家的優點和待我的好處，既然如此就要去讚美和感謝別人；(2)看好意即關懷與照顧，也就是關愛；以及(3)對方的行情「看好」，也就是重視對方。以這種「好看與看好」的方式與人相處共事，則人際關係必將更親密，也更圓滿。如此教師、家長與學生之間必能同心協力，在推展學校教育上，大家就像大慈大悲、救苦救難、廣大靈感千手千眼觀世音菩薩；也像萬能的上帝，法力無邊，功德無量。

肆、穩定情緒

由於教師與學生長時間在教室和校園中共同生活與學習，彼此產生動力互動過程、關係、作用與影響。學生經由耳濡目染，形成潛移默化、變化氣質與改變行為的結果。因此，教師心理不健康勢必造成學生的心理傳染與人格污染，是以，教師必須注意心理衛生的自我保健。Reinert (1976) 提供的建議是：

1. 充分的準備：教師在從事教育工作之

前，應接受完整的專業知識與技能的訓練，如此才能對教育工作勝任愉快，免於工作壓力與挫折。

2. 有關機構團體的支持：教育主管當局或學校行政領導單位應成立「心理衛生治療群(小組)」，支持教師，協助教師維護心理健康，解決心理衛生的問題。
3. 過正常人的生活：教師不是聖人，也不是苦行僧，而是有血有淚的人。教師培養自己的嗜好、興趣、運動與休閒活動，裨益鬆懈學校工作的緊張心情，消除疲勞，恢復活躍的心境與體力。
4. 認識自己：瞭解自己的人格特質、優缺點，自己不適宜處理的，或力有不逮的教學或行政工作，應協同或商請有關人士或機構的協助辦理。
5. 忍耐：學生心智成長或行為的改變都需要時間與努力，這些都需要教師的耐心協助與等待。
6. 診療：教師在心理適應上有困難時，應隨時尋求有關機構與人員的「情緒急救」或診療。

前文指出，台北市教師會調查報告指出，有高達五成的教師有憂鬱傾向，台北市政府教育局長吳清基博士表示，教育局的因應策略包括下列五項措施(《聯合報》施靜如記者，民92.11.30)：

1. 增進教師自我調適與紓解的能力：提倡教師一人一才藝，一人一運動，辦理

教師心靈成長研習，建置教師心語交流網站。

- 2.加強學校支持網路：營造和諧、溫馨的校園，增加教師心靈、情緒及工作支持機制。
- 3.心理衛生單位的協助：提供心理諮詢的資源。
- 4.提供教育環境的支持：教育局每兩年辦理一次教師憂鬱傾向調查，研發教師憂鬱傾向自我檢核表。台北市教師研習會設有教師諮詢專線，提供教師教學專業、學生輔導、個人身心困擾輔導協助教師解決憂鬱不安的情緒壓力。
- 5.提高教育政策穩健性。

本文回應上述的教師自我調適與紓解，教師心靈、情緒和工作支持機制以及心理諮詢輔導，而撰述下列的情緒管理法，提供教師參考和運用。

挫折、失敗、痛苦、壓力、緊張、恐懼、焦慮等情緒是現代人的「生活副產品」；任何人每一天都可能面臨壓力和緊張的處境；因此，近年來有關如何減低壓力、消除緊張的研究與技巧如雨後春筍般地因運而生（Hallahan & Kauffman, 1997；Ysseldyke & Algozzine, 1993），本節簡要介紹：（1）憤怒管理自我控制技術（Zorkowsaka & Clements, 1982）；（2）生氣管理法（Goldstein & Glick, 1994）；（3）靜息反應技術（Quieting Reflex，或簡稱QR）（Strebel, 1982）。

一、 憤怒管理自我控制技術

Zorkowska和Clements（1992）認為憤怒情緒與行為反應受制於下列四種因素：

- 1.刺激：亦即外界事件。
- 2.對刺激的認知鑑定（cognitive appraisal）。
- 3.對刺激的生理反應：諸如交感神經系統活動增加、肌肉緊張、心跳加速、呼吸困難或異常、手腳血液流通不順暢，明顯的咬緊牙床或磨牙等。
- 4.對刺激的行為反應：咆哮、吼叫、發脾氣、攻擊等。

憤怒管理的自我控制技術旨在改變個體對刺激的認知鑑定與生理反應，包括：

- 1.辨識與標明自己的憤怒。
- 2.以自己的憤怒為目標行為，進行：（1）認知再鑑定（Cognitive reappraisal）：辨識導致自己憤怒情緒的認知鑑定，並以較適當的認知鑑定取代原先的認知鑑定；（2）鬆弛法：經由鬆弛法（relaxation）來處理自己憤怒的生理反應。
- 1.認知再鑑定：個體經由觀察與自我對話，先鑑定激發自己憤怒反應的情境，接著確認自己對此情境的闡釋與解讀方式，再調整或改變自己的「認知鑑定」方式。
 - （1）減弱事件（或情境）的重要性：例如，「沒關係！」「無所謂！」
 - （2）他人意圖的再鑑定：「他不是故意的。」

(3) 對情境或對自己不適當期望的再鑑定：「我不要強人所難。」

2. 鬆弛法：鬆弛訓練是減輕與消除身心壓力、緊張、恐懼與焦慮的快速而有效的方法，鬆弛訓練的主要目的是協助當事人知道自己的身體狀態，以及提供當事人減弱身體緊張的技巧。減弱身體的肌肉緊張，也可以同時減弱個體的焦慮。一旦學會肌肉鬆弛技巧，就能減弱自己的焦慮，進而增進自我控制的能力。每一次鬆弛訓練時間最多只需時五分鐘，而且每一次練習最多只能做三項肌肉群。每週練習二至三次就可以習得鬆弛法。其實施步驟如下：

(1) 認識身體的主要肌肉群，包括手臂（二頭肌、前臂肌）、手（拳與掌）、腿（腓肌、大腿肌）、臉部肌肉（眼睛、鼻子、臉頰、下巴）、頸部、肩膀、胸部，以及腹部肌肉等。

(2) 練習肌肉的緊張與鬆弛：練習時，可從臉部開始，依序練習頸部、肩膀、手臂、胸部、腹部以及腿部肌肉，緊張與鬆弛。先練習肌肉的緊張，緊接著練習肌肉的鬆弛。練習時，先熟練每一部位的肌肉群，再逐漸增加不同部位肌肉群的練習，最後能快速地做全身各部位肌肉群的緊張與鬆弛。

(3) 體會肌肉緊張與鬆弛的不同感受。

(4) 深呼吸：肌肉緊張用力時吸氣，肌肉鬆弛時吐氣。

(5) 自我暗示：在每一次肌肉鬆弛練習時，自創或選用一句積極、正面的話語自我暗示（或自我催眠），例如，「冷靜、冷靜」，「放輕鬆、放輕鬆」等。其目的在藉思想的力量以引導行為反應，並改變生理反應。自我暗示語是處理實際憤怒情境的觸媒作用和關鍵力量。個體在遭遇憤怒情境時，可依據自己的身體狀況以及環境條件，選擇身體的特定部位肌肉群，進行肌肉鬆弛法，藉以釋放與控制自己的憤怒情緒。

個體學會了「認知再鑑定」與鬆弛法後，在面對或置身於激發情緒的情境或事件時，能以下列程序進行憤怒自我控制的情緒管理（Zorkowska & Clements, 1992；Campbell, 1986）：

1. 辨認與標明自己的憤怒：

最好的方式是以口語表達自己的憤怒情緒，但這並不是要自己生氣的時候可以胡言亂語或怒吼咆哮，而是要明白地、直接地告訴對方：「我真的很生氣！」生氣時能適時地表達自己的憤怒情緒，這樣一方面讓對方知道，另一方面有助於保持鎮定與自我控制。否則，憤怒的情緒將在心中積壓，直到爆發點，而無法控制，不可收拾。

2. 情境再鑑定：

表明自己的憤怒情緒之後，緊接著就是瞭解自己的憤怒情緒。首先，使自己從憤怒的情境中抽身而退，詢問自己生氣的理由。也許會發現，別人可能只是自己的出氣筒或遷怒的對象，也可能錯在自己，或是大家都有錯。

3. 解決自己的憤怒情緒：

- (1) 切斷反應：「我要做鬆弛法。」
- (2) 進行鬆弛法：深呼吸，自我暗示語：「深呼吸，冷靜下來。」
- (3) 或設法找對方協商或溝通，如果自己錯了，請求對方的寬恕；如果別人錯了，自己就原諒對方。若是溝通失敗了，可以依據自己的宗教信仰，經由祈禱來解決自己的憤怒心情。祈求自己信仰的神，賜給自己愛心和智慧去原諒別人無知或無心的錯誤。

二、生氣管理法

生氣管理法 (Goldstein & Glick, 1987) 的實施步驟如下：

1. 肇因 (triggers)：找出 (或發現) 激起憤怒的內在和外在事件。
2. 線索：鑑定自己即將情緒爆發或發怒的生理因素 (或跡象)。
3. 提醒 (reminders)：以自我陳述 (self-statements) 來減低自己的憤怒情緒。
4. 減弱法 (reducers)：使用各種策略，

諸如倒背數字、深呼吸或思考行為後果等方式，以減低憤怒情緒。

5. 設計或選用處理生氣的變通辦法。

6. 評鑑生氣控制法的使用效果。

三、靜息反應技術

靜息反應技術係醫學暨哲學博士 Charles F. Stroebe (1982) 所倡導的。Stroebe 博士指出，由於現代人在長期的生活壓力下，要保持輕鬆的常規確實是一件難事，因此，他發展出一套壓力減弱技術 (stress reduction technique)，希望協助當事人放棄緊急事件的老式處理法，即對抗或逃避，並協助當事人學會在壓力的當時與現場，使用靜息反應技術。

靜息反應技術是一種在六秒鐘內就可以使人冷靜下來的快速處理壓力的方法，係屬一系列的行為，不同於一般的「緊急反應」行為。靜息反應技術有四步驟：

步驟一：認出或了解使自己煩惱或緊張的原因，

步驟二：建議自己 (內心自言自語)：「敏捷的心思，平靜的身體。」六秒鐘靜息反應技術就是在提供當事人緩衝的心靈空間與思維時間，使個體的心情有個喘息的機會，讓心思清醒過來，幫助當事者做明智的行為抉擇與反應。

步驟三：要求自己打從心底做到「嘴笑眼笑」，也就是要求自己的眼睛與嘴巴都在秘密地微笑著。這樣，心平氣和很可能變成了行為的自然後果。

步驟四：安詳地吸氣，從一數到三，心中想像著空氣從自己腳底的氣孔進來。當大腦得到這種意象時，自己就會覺得從腿部中央處傳來溫暖與重量感。然後呼氣，經由腿部，從想像中的腳底的氣孔出去。這時候使自己的顎部、舌頭以及肩膀保持輕柔，就可以重回自己正常的活動、生活或工作了。

伍、結語

英國心理學家對一千多名受試者進行問卷調查，歸納出一則快樂公式：快樂 = $P + (5 \times E) + (3 \times H)$ 。套入公式計算，數字越高，代表人越快樂。P代表個人特質 (personal characteristics)，泛指個人的人生觀、適應能力與彈性，例如，自己是個外向、活力充沛、有彈性，願意改變的人，自己擁有正向的人生觀，受到挫折也能快速恢復，而能掌控自己的生活。E代表生存 (existence)，涵蓋身體健康、財務狀況與友誼，例如，在身體健康、財務狀況、安全

感、選擇的自由、社會歸屬感等基本生活需求上自感滿足。H係指較高層次需求 (higher order needs)，包含自尊，期望與幽默感。例如，自己能得到親朋好友的支持，能充份投入自己的工作，滿足自己的期望，參與自認有意義的活動 (《聯合報》閻紀宇記者，民92.1.8)。上述個體的P、E、H值事實上均在個體的人格特質、心理衛生和適應行為的範疇內。筆者認為，病不可生，為醫可救之，醫學之道，從 (生理和心理) 保健開始，而其中的重要方法之一乃是情緒管理法。

本文介紹憤怒管理法、生氣管理法和靜息反應技術等情緒管理技術，提供教育與輔導人員參考，裨益提煉自己教學與社會生活的經驗，創造一套消除或減弱壓力 (或緊張) 的方法，以期擁有自動解決生活上的身心壓力與緊張的能力，並藉以化身心的壓力、緊張、恐與和焦慮於無形，增強個人身心的健康，以及促成人際 (社會) 關係的祥和，進而獲得真實而快樂的人生。

參考資料

一、中文部分

張耀翔 (民55)。情緒心理。台北市，台灣商務印書館。

楊坤堂 (民75)。青澀與青春：青少年問題探討。台北市，國巨出版社。

楊坤堂 (民83)。兒童行為與學習問題的輔導對策。台北市政府教育局。

楊坤堂 (民88)。注意力不足過動異常：診斷與處遇。台北市，五南圖書出版社。

楊坤堂 (民89)。情緒障礙與行為異常。台北市，五南圖書出版公司。

二、英文部分



-
- Arkoff, A. (1992). *Adjustment and mental health*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Campbell, R. (1986). A Parent ' s Anger. In Kesler, J., Beers, R., and Neff, L. (editors), *Parents and children* (pp.625). Wheaton: Victor Books.
- Chaplin, J. P. (1968). *Dictionary of Psychology*. New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Goldstein, A P., & Glick, B. (1994). *The prosocial gang: Implementing aggression replacement training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hallanhan, D. P., and Kauffmam, J. M. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kesler, J., Beers, R., and Neff, L. (editors)(1986). *Parents and children*. Wheaton: Victor Books.
- Kaplan, B. (Ed.) . (1964). *The inner world of mental illness*. New YORK: Harper & Row.
- Pardes, H. (1981). The Encyclopedia Americana. *Mental illness* , 18 , 701.
- Reber, A. S. (1986). *Dictionary of psychology*. NEW York: Penguin Books Ltd.
- Reinert, H. R. (1976). *Children in conflict: Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered*. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.
- Richards, L. (1986). Children and Their Tempers. In Kesler, J., Beers, R., and Neff, L. (editors), *Parents and children* (pp.627-628). Wheaton: Victor Books.
- Schneiders, A. A. (1965). *Personality dynamics and mental health: Principles of adjustment and mental hygiene*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.
- Stroebe, C. F. (1982). *Quieting reflex*. 台北市 , 喬楓家書坊.
- Welter, P. (1986). Children as Teacher of Forgiveness. In Kesler, J., Beers, R., and Neff, L. (editors), *Parents and children* (pp.626). Wheaton: Victor Books.
- Yesseldyke, J. E., and Algozzine, B. (1995). *Special education: A practical approach for teachers* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Zarkowska, E., and Clements, A. J. (1992). *Problem behavior*. New York: Chapman & Hall.
- Zigler, E. F. and Finn-Stevenson, M. (1987). *Children: Development and social issues*. Lexington: D. C. Heath and Company.

國小教師教學情緒的問題與輔導之探討

鄭玉疊/台北縣三重市永福國小校長

壹、前言

校園裡，親師、師生的衝突事件，越來越多，教育行政單位、醫療行政、師資培育機構、學校行政與教師團體，應該重視其潛藏的問題及影響。已發生的北市某國小教師生氣時，要學生吞下鋁箔包片事件；台北縣某國小教師控告學生侮辱教師事件，雖經法院判決不起訴，仍不罷休，屢次上法庭以各種理由控告學生及學校，均喧騰一時。還有許多老師求好心切，會忍不住體罰學生；有些老師對不寫功課、行為偏差學生要求過於嚴格，冷嘲熱諷，給予羞辱、罰站；更容易受學生激怒而大發脾氣；或者對待學生有分別心，造成學生不願到校上課的懼學症等等，層出不窮的親師生衝突事件，均顯教師在情緒管理上出了問題。除此之外，有些教師的人格特質、價值觀、教育理念、專業知能、教學方法均需要調整。

近些年，一連串的教育改革，讓學校教育波濤洶湧，教育人員也產生極大的適應壓力，在無健全的輔導制度下，許多教師變得無所適從。由於國民中小學階段學生人格發展未定形，各項能力仍在發展中，所以教師的言談舉止必然處處為學童的楷模；所以當教師本身遭遇情緒低潮、身心困境與親師生衝突時，當如何破繭而出，不將情緒轉移到課堂，轉嫁給學生，找到紓解的途徑，是教

育人員應具備的基本能力，只是我們的制度、行政和老師本身都有努力的空間。

因此，本文從各種向度，探討當前國小教師的情緒管理問題與紓解的策略。

貳、我們缺乏教師情緒管理與身心輔導的關懷措施

社會價值體系的急速變遷，一日千里，教育環境因改革調適不良，讓校園衝突不斷；致使學校行政與教師、家長間的互動，無形中隱含著一股不安的氣氛，彼此缺乏互信的基礎，即使學校的教學輔導、教師關懷、工作情緒的支持努力在經營，常因法規的不週延及教師意識形態作祟，費盡九牛二虎之力，方稍有成效。國內的教育行政單位、師資培育機構與學校，更少把教改的焦點、放在教師教學情緒與心理的支持輔導上，協助教師建立良好的溝通輔導技巧，教學意願、適當的情緒表達與專業自信著手。以下試從各種角度，教育行政當局、學校、師資機構分析教師教學情緒輔導的問題：

一、教育行政機關未設教師心理輔導單位

多年來，教育部設置了訓育委員會，協助全國各級學校推動輔導工作，也關心教師



的心理衛生與情緒輔導，但至今並未替教師專門設置心理輔導與諮詢機構，提供教師心理、情緒與教學困境的諮詢輔導；致使學校許多有精神狀況不穩定、有情緒或心理困擾的教師，因自己的情管理與管教行為問題，在服務期間產生許多校園爭端。心理輔導機構的設置，在當今講求教育專業的時代，有積極防範與輔導的功能，更可以消極的鑑定評估學校許多爭議性教師的問題。

二、教育行政與學校忽略教師心理與情緒管理的進修成長

當前推動九年一貫課程，真正影響成敗的關鍵是——教師的教學動機與意願；亦即教師的教學心理與情緒管理的輔導，未獲得教育部與各縣市教育局的重視。九年一貫課程推出後，配套措施不足，缺乏輔導機制，各校在建立學校本位的學校願景、課程架構時，需有務實的教學輔導與支援，協助教師化解親師生與行政間的衝突，逐漸度過教學困境與情緒低潮。可惜的是，教育行政單位與學校此部分著墨不多。從魏素鄉（民90）研究台北縣各區學校本位教師進修規劃的課程內容發現：新課程的知能研習佔總比率高達65.1%，行政管理知能7.8%，教師教學知能7.4%，班級經營7.0%，教師生活知能6.2%，教育專業素養3.7%，學生輔導知能1.8%。李建彥（民91）研究教學年資三年內的新手教師的進修研習亦發現：以學校課程、教學及學生輔導、班級經營為主。顯然專屬教師情緒管理、溝通輔導的進修內容未

被重視，即使部分的進修內容含括在教師專業素養與學生輔導知能部分，但整體而言，教育行政當局與學校，對教師的教學情緒與心理康健輔導並不重視。

三、學校祈求不要遇到身心問題及教學情緒不穩定的教師

校園哩，只要有一位同事在精神、心理與教學情緒上出現狀況，經常會讓學校變得不得安寧，衝突或訴狀不斷。由於現行教育法規並未對精神耗弱、心理與情緒不穩定的教師有所規範，定有明確的輔導措施，因此，只要學校遇到這樣的教師，教育行政人員必然頭痛不已，更不知如何是好。

四、不適任教師的問題拖延時日未處理

不適任教師問題在教育界已爭議多時，不論是心理疾病、精神問題、躁鬱症、精神官能症、憂鬱症，情緒衝動、教學不力、對學生傷害的教師等等，教育行政單位一直束手無策，擬不出具體可行的規範辦法，提供學校處理的依據，讓教師與家長、學生及學校行政的衝突不斷延續。依據教師法相關法規的規定，要更清楚的訂定輔導不適任教師的準則、過程，例如有當事人的自覺、學校處置及外來客觀公正機構評估鑑定，以關心不適任教師找循解決的途徑。

五、教育法規未明確規範不適任教師、親師衝突之處理準則

教師法、教師法施行細則、教師聘約準則等法條，均無明確規範不適任教師及親師生衝突、教師情緒管理不當時的處理準則。全國教師團體及教育部亦未能訂定教師自律公約，致使教師對自己的情緒表達、不適任狀況或因身心疾病需要休養等等，缺乏規範依據，僅不斷呼籲宣示不可以體罰學生、不可以語言暴力或任何方式羞辱學生，這是狗吠火車，一點效用都沒有。

六、學校校長、行政幹部缺乏團隊領導與心理輔導的專業認知

在行政領導領域裡，推動「高關懷高倡導」的領導，除了講教學效率遵守團體運作規則外，更要運用團隊合作與對教師的生活關懷、工作情緒、身心問題做輔導，穩定教師工作情緒，此乃行政領導最需下工夫處，好讓同仁彼此相互支持鼓勵，度過困境。此類的訓練，校長與學校行政幹部確實接觸的不夠。

七、學校對新手教師教學情緒管理的輔導不足

從白青平（民89）的研究明確指出，國小對其學校新進教師的輔導方式，提供過多不是教師需要的職前講習與教學觀摩會，還有以學校概況的瞭解為內容的課程居多，真正新進教師需要而提供不足的輔導有：諮商服務、適當的工作分配與減輕工作負擔，及專業成長的協助與輔導、處理學生問題的技巧等。關於指導新手教師如何處理自己喜、

怒、愛、樂、哀、惡、懼的情緒，如師生互動關係、教學困境的處理、行為問題學生輔導的拿捏、親師溝通技巧、教師情緒低潮的度過，衝突的化解等等，均能務實的提升新手教師的教學效能，但這樣深入的輔導並不多。

八、師資培訓的方式不利於教師情緒管理與溝通表達訓練

現行的師資來源係以大學聯考按志願分發，並未做性向測驗；指定必修則以教育科目、教材教法等相關專業為主；加上大學的課程係以選修方式進行，雖然師資機構會開設心理輔導與情緒管理的課程，但學生不一定選修。所以許多準教師雖然修完規定的教育學分，對自己情緒的管理與輔導學生處理情緒的能力依然薄弱。

九、社會期許與新聞效應，造成媒體誇大報導教師情緒管理與親師生衝突問題

校園裡，每次發生親師生衝突、不適任教師的管教不當事件，其背後隱藏的，絕大多數是教師情緒管理不良、身心健康有狀況、精神疾病等，只因社會對教師有極大的專業期許，又有部分教師未能自我成長，調整教學方法與價值觀，以傳統的管教方法、情緒表達及態度要求學生，造成衝突；報章媒體站在處理新聞事件立場，總要誇大聳動才能獲的社會的注意。

上述的問題探究，可了解當前教育行政



單位與學校，對教師教學情緒的關注與輔導是非常少而脆弱的；但社會對教師成熟個性與高情緒智商的期許，則非常明顯。身為教師，在他助的環境尚不健全時，唯有自助自我成長，積極的學習自己的情緒表達與溝通技巧，紓解工作壓力。

參、認識情緒智慧對工作的影響

一、認識情緒智慧

由於教師是以溝通、傳授知識、表達情感為主的行業，更要與學生長期相處，了解其心理，解決其問題，讓家長放心，因此極需有成熟的情緒智商（EQ）觀照自己與他人。從耶魯大學的心理學家沙洛維（Solovey P.）為EQ所下的基本定義，可了解EQ包含以下五類能力：（引自王淑俐，民86）

- （一）認識自己的情緒：了解自己真實感受的能力，能隨時知覺及掌握感覺的人，才能成為生活的主宰，於面對重大事件時知所選擇。
- （二）妥善管理情緒：能夠自我安慰，能夠擺脫焦慮、灰暗或不安等不愉快、不使自己陷於情緒低潮中。
- （三）自我激勵：能將情緒專注於某項目標上，為了達成目標而克制衝動、延緩滿足，並保持高度的熱忱。
- （四）認知他人的情緒：要具有同理心，能從各種訊息察覺他人的感受與需求。

（五）人際關係的管理：只深諳管理他人情緒的藝術，因而能增進自己的人緣、領導能力，以及與人和諧相處。

這五大類能力，前三者是對自我的情緒管理，後兩項是對他人的情緒管理，身為教師確實需要熟悉自己的情緒個性，更要敏銳的覺察他人的情緒。鍾思嘉認為教師處理情緒有三大主軸：察覺、管理、運用；亦即怎麼去察覺到自己與他人的情緒，怎麼去管理（處理）自己與他人的情緒，怎麼去運用（轉換）自己與他人的情緒；其次教師在處理情緒問題時，除了察覺能力的培養，更要有建設性的行動才是（徐藝華，民86）。

因為在教學過程中，教師要面對各種壓力，管理常規、引導學生學習、處理行為偏差學生問題，了解自己的教學成效，甚至遭遇學生挑釁其愛心與耐心，但教師必須不受外界因素影響，控制自己的情緒，給予學生即時的關懷、輔導，或紓解其情緒。以往多少教師不當的體罰，莫不因為情境發生時，教師的價值觀念、面子作祟，爆發一時的氣憤情緒，造成的衝突或傷害。

二、了解情緒對人的影響：

企業界有這樣的說法：智商能決定一個人是否會被錄用，但是情緒商數卻能決定他是否被擢升（侯秀琴，民84）。同樣的道理，所有教師的智慧能力、專業素養應該都不差；但每個人的情緒管理能力，涉及人格特質、個性與成長環境，形成教師班級經營與

教學的不同特色。從洪慧蓉（民88）研究實習教師的情緒心理與調適發現，實習教師的情緒對教學的影響有：不能達到教學水準、上課提不起勁、不想管學生、不想教書等；同時亦發現，級任老師的情緒受職務的影響。

如果學校行政人員處於長期工作壓力之下，綜將缺乏成就感及工作熱忱，學校的運作效能將大受影響（吳明隆、紀有田，2004）。因此，每個人的情緒，對其生理健康、心理健康、工作效能與家庭生活都有深刻的影響（黃雅鳳，民86）。由此可了解教師的個性與情緒管理對教學的影響，更應證一個事實：有怎樣的老師就有怎樣的學生。

肆、了解教師情緒困擾與心理問題產生的原因

就業職場上，工作的困境與情緒的低潮，是任何人都會遭遇的，只是您如何成熟的處理，紓解自己困頓的情緒。教師角色隨著社會價值的多元，其挑戰性越來越大，造成教師工作產生焦慮與情緒困擾的原因也就越來越多。例如專業知能不足、生活型態的改變、工作情境的挑戰、個人性格的影響（王以仁、陳芳玲、林本喬，民81），還有教師本身的身心疾病、家庭因素的影響等等，均會讓教師產生教學情緒的困擾。

一、教師的身心疾病問題

（一）教師本身的生理疾病：教師可能因

各種慢性疾病與長期的身體病痛，造成工作情緒低落，甚至影響處理學生問題的耐心與師生關係。

（二）教師的心理疾病：有些老師有潛藏的精神疾病，例如精神官能症、躁鬱症、憂鬱症、妄想症、幻想等等，形成教學上學生極大的困擾，但教師又不自知。此類教師不穩定的情緒及行為，經常是校園爆發不定時衝突的重要關鍵，極待透過法規的修定與制度來輔導排除。

二、教師的人格特質問題

教師的人格特質影響其工作表現與情緒行為。一個具有教學認真、關心學生、尊重學生、幽默、合宜裝扮等特質的老師，必然是積極樂觀受歡迎的老師（葉興華，民84）。這些教師由於教學的創意與生動，深受學生喜愛，相對的容易獲得樂趣與成就感，自然情緒困擾會少些。至於優柔果斷的教師，容易在處理學生問題時，不能當機立斷，造成學生有機可乘，形成教學的情緒困擾。屬於追求完美型與自我期許高的教師，可能凡事要求表現，容易讓自己變得緊張壓力大，不當的管教就可能出現在這些老師身上。衝動型的教師，則容易產生不當的管教與親師衝突。慢條斯理型與保守型怕變動的老師，只要學校活動一多，工作上也容易有壓力及情緒困擾；隨遇而安型的教師不會給自己太多工作期許，而調適得很好；較孤僻、獨特個性的教師，自有一套自己的適應法則，有些則容易產生與親師生的溝通問題。



不同個性的教師，會有不同的情緒表達方式，對於受學生喜愛的老師，常有較積極的學習態度與成熟的情緒管理，一些不受學生喜愛的老師，可能其情緒表達與溝通方式學生較不喜歡，相對的學生對於接受其教誨的程度也較低。

三、教師專業知能不足

隨著資訊科技的進步，教改的腳步更為加快，教師在適應這一波的改革時，確實需要不斷充實自己，提升教育專業知能。從九年一貫課程的推動、英語教學、資訊融入教學、鄉土語言、綜合活動、彈性課程等自編教材，還有學生管教觀念的調整等一連串的變革，讓許多教師自覺教學壓力更大，教學困擾更多。

其次是新手教師，因教學年資少，經驗不足，又容易因「理想過高」而情緒波動，或被學生激怒、刺傷（傷心）、與同事、家長溝通不良而沮喪（王淑俐，民88）。所以新手教師要學習情緒控制，避免情緒衝動；其次要注意教學要求寬嚴的拿捏、師生關係相處的寬鬆尺度。因此，加強新手教師處理學生問題的專業能力是減少其教學困擾與工作壓力是重要的工作。

四、教師缺乏良好的溝通技巧

當今的教育，非常重視溝通的技巧，不論是教師對學生的教學輔導、常規管理，或是對家長的溝通互動。當教師缺乏熟練的溝通技巧時，極容易產生誤會，甚至發生衝

突。Curwin & Mendler (1980) 明確的指出，教師情感表達技巧的運用對班級經營有很大的影響力；情感表達技巧較好，較能引導教師進行有效的班級經營；教師情感表達技巧不好，將可能造成許多班級經營的問題與困境。郭明德（民88）的研究亦發現，教師在班級經營中感受到最大的壓力來源是：家長的壓力；而家長壓力更是影響教師教學情緒的因素之一（洪慧蓉，民88）；當教師面臨親師衝突時更容易有負面情緒出現（鍾育琦，民90）影響教學。所以當教師不具有良好的口語溝通技巧時，親師生間的衝突容易出現（蘇英仲，民90），更說明現代教師需要重視親師溝通的問題，並學習良好的溝通技巧。

總之，不論親師、師生與學校同事間，教師需要加強溝通技巧與成熟的情緒管理及表達。此舉不但能以改善人際關係，減少與他人的衝突及情緒困擾；更能在遭遇各種教學、生活困擾或家長的挑釁時，能獲得同事的協助與支援，度過情緒低潮。

五、教師家庭因素

人人希望有平順的家庭生活，但天有不測風雲，人有旦夕禍福，難以預測的家庭變故，經常是教師情緒掉落谷底的關鍵。例如重要親人的突然過世、婚姻衝突、不正常的婚姻關係、家人的天災意外、家庭經濟因素的倒債、倒會、投資失敗等等均會影響教師教學工作與情緒的困境，此時，同仁好友的扶持與關懷就極為重要。

六、教師用心不足

有行為問題的學生容易被同儕貼標籤，平日教學不力的教師，同樣容易被家長貼標籤。因為這些老師所經營的班級，班級經營效能差，學生各項作業或上課態度就不容易專注。從彭淑玲（民86）研究可了解，教師讓兒童覺知需要改進的教學問題是：教師熱忱不足、學生學習機會不足、教師上課非工作取向；亦即當教師教學不用心時，學生反應差，教師的教學情緒與成就感就不可能好；家長更容易藉此找麻煩，相信這樣的老師教書也不快樂。有些老師則是教學心態保守，未能跟上新時代的教育腳步，調整教育觀念與方法，多跟家長溝通互動，甚至不理會家長者。至於有上班不正常、忙於外務，上課打電話者，經常是親師衝突的主要對象。

七、行政科層體制作祟，效能不彰

教育改革推動多時，但是學校行政未能即時調整領導理念者，仍不在少數。在九年一貫課程推動過程中，不斷倡導校長課程領導，帶動行政團隊服務教師，引導課程改革，但是實際上教改過程教師工作壓力大，教學不快樂；行政人員也是苦水滿腹，不知如何掌握教師的教學需求，給予立即的協助。現行的教科層體制有著新手教師希望專家教師與行政人員關注輔導，資深教師希望行政關懷支持，行政人員期盼校長的關心領導。所以，校長除了推展校務教學，更需要全面性的關照全校師生的心理情緒。但從

李建彥（民91）研究新手教師的問題發現：國小的新手教師對於工作輔導有中度及高度的需求期望，但實際上對新手教師的工作輔導協助卻僅給予中度到低度的幫助；尤其在新手教師的「身心壓力與負擔」層面幫助程度最低。這證明學校單位對教師心理與教學情緒的關懷、支持及輔導非常少。

總之，教師是一個專業的族群，工作上同樣有喜樂及煩惱，上述各種產生負面教學情緒的原因，只要教師能調適得當，適時的獲得輔導，都可能短時間內就度過困境；如果長期問題的累積未能適時的獲得協助，形成嚴重的情緒困擾與教學衝突的機率將大增。以往教師的心理健康與教學情緒雖曾討論，並未獲得重視，但在實際教學生活裡，教師的心理衛生是需要關注的。

伍、加強教師教學情緒與心理支持的輔導策略

透過學理與現況的分析，教師教學情緒與心理的輔導，更需要找尋實務經驗與點子，供教師們參考。以下從教師個人、團體、學校行政、教育行政機關、及教師團體與教育法規的修訂上，深入探討，找尋教師教學情緒輔導的策略。

一、從教師個人的情緒調整與充實教育專業能力做起

（一）調整自己的EQ建立快樂的情緒
當前的教育環境挑戰性高，唯有建立自



己積極的人生觀，方是維持健康的心理與良好情緒管理最好的方法。所以鍾思嘉就提醒教師們，在培養自己的EQ時，要掌握身體力行的六大處方：1.注意自己的身體健康；2.注意均衡營養的補充；3.持續的運動；4.休閒生活；5.進修：非為特定的進修目的，只為自我充實、進修充電；6.放鬆的訓練（徐藝華，民86）。這六項指標，確實提供教師努力建立良好情緒智慧極佳的參考依據。除此之外。王淑俐（民，87）更具體的建議教師要透過靜坐調整：如找到安靜的場所、舒適的直坐、深度的呼吸、沉著的態度、持續的練習等，以及加強性格的磨練來促進心理健康，養良好的教學情緒。所以建立積極的生活態度、管理自己與培養調息的習慣，都有益於自己的情緒管理，提升自我的EQ。

（二）找尋良好情緒管理與壓力調適的方式

教師在面對學生、家長與工作壓力時，需不斷的調適自己的教學情緒與效能，方易維持健康的心理，平心靜氣的教學。筆者彙整朱文淑（民92）、林素琴（民92）、徐謚（民86）、張榮輝（民92）從教學實務的角度，提共教師調適工作情緒與壓力的方法：

- 1、做好生活管理：（1）均衡飲食；（2）重視運動休閒：如適度運動、合宜休息、好好睡一覺、良好休閒、學習放鬆紓解身心緊張；（3）舒發情緒：好好哭一場、寫日記、畫心情、聽音樂、或可正當發洩情緒的健康活動；（4）改善不良習慣：避免抽

煙、酗酒、依賴藥物。

- 2、培養樂觀的態度：保有快樂的情緒管理、樂觀的態度、培養幽默感與微笑、同理心的表達、自我察覺的能力。
- 3、強化信心與效能：面對壓力挑戰壓力、提高自我效能、學習有效的適應方式、。
- 4、做深度放鬆：肌肉放鬆、自我暗示、瑜珈和靜坐。
- 5、修正原有認知：改變認知態度，選擇正向觀點；重評估壓力來源、監控自我對話、換個心情看世界。
- 6、做好時間管理：減少不必要的壓力源、定優先順序、時間重構指出浪費時間處、工作分析、授權、勇於說不、避免完美主義。
- 7、尋求社會支援：建立社會支持網絡、找傾吐的對象。
- 8、物理環境重構：更換環境、改變環境、離開情境

（三）教師要調適與覺察自己的教學情緒
當今的教師唯有坦然接受教改的挑戰，積極進修充實教育專業知能，不斷調適自己的態度，方能培養出健康的情緒面對教學：因此教師在管理自己的教學情緒時，要注意以下幾件事：（王淑俐，民86）（黃雅鳳，民86）

- 1、教師應能隨時覺察並認清自己的情緒。
- 2、教師應能表達及調節某些可能影響教

學效果的不愉快情緒，選擇適度的情緒。

- 3、教師應能克制情緒衝動、克服情緒困擾以維持教學熱忱。
- 4、教師要常以反向思考模式，思索情緒發生的成因，掌握情緒。
- 5、教師應能覺察學生的情緒感受與心理需求。
- 6、教師應能提振學生的學習熱忱，營造積極正向的人際氣氛。
- 7、教師的生活經驗與心情分享，能促進師生間的親密關係。

相對的，情緒不穩定的教師容易被學生激怒，就像掛在牆上的飛標靶，而孩子就像那一支支飛鏢，射向老師，激怒老師生氣（徐藝華，86）。讓自己保持平穩而成熟的情緒從事教學，才能享受教學的樂趣與師生愛的互動。

（四）充實教育專業知能與實務經驗，提升教學信心與成就感

許多教師遭遇教學困境，在於教育專業知能與實務經驗不足，或者受困於學生的輔導，一旦教師能從專業角度提升自己的知能與經驗，必能改善自己的教育認知，找尋工作的價值。因而在教學上、師生關係、親師溝通、學生問題處理上獲得改進，也獲得教學的成就感及自我肯定。

（五）充實輔導知能與溝通技巧

輔導知能是教師應具備的基本能力，如能妥善規劃，在人際溝通技巧、身心保健、壓力因應、生涯規劃內容之融入課程等，經

由在職教育訓練促使學校組織成員進步成長（吳明隆、紀有田，2004）。一個懂得利用各種輔導知能與溝通技巧來教學的教師，又能成熟的處理自己與他人互動的情緒、學生情緒問題，其教學必然困擾較少，情緒管理也較好。而相關研究告訴我們，教師愈傾向使用澄清、動作、與表現等領導技巧，則學生的情緒智商愈高（陳弦希，民90）；教師學習做情感表達技巧的訓練，是培養教師提升班級經營效能的重要技巧（Curwin & Mendler，1980）。

二、從學年同事互動與團隊支持著手

九年一貫課程推展後，教育界積極推動合作學習、學年或班群團隊合作，如同彼得聖吉（Peter M. Senge）在第五項修練所倡導的團隊學習，以學習型組織相互支援扶持化解在教學工作、生活困境、教學情緒上的問題。國內研究顯示，國小新手教師對班級經營知識與困擾的解決，校內同事是最好的指導者、支持者與鼓勵者（張秀敏，民86）；但是上述現象對解決工作與教學困擾傾向就近請教學年老師、資深有經驗者為多，但僅止於請教，較少和他人討論（白平青，民89）。顯見透過專家教師主動關心新手教師的教學困境與輔導，或者教師群彼此間的互動，所形成的校內學習型組織成長團體並不多。因此，唯有積極鼓勵學年組成教學成長團體，彼此分享教學心得與傾吐心聲、相互情緒支持，定期聯誼，方能激勵教師的



工作情緒與士氣。

三、加強校長的輔導知能與領導的溝通技巧

校長是學校校務的總負責人，雖然現在不斷強調校務要專業領導、課程領導與教學領導，但校務真正能推動的關鍵在於校長的領導關懷與溝通技巧。當校長察覺學校教師情緒改變、反常時，倘能即時能對老師約談、關懷，傾聽原委與支持，將能平撫老師不穩定的情緒（徐藝華，民86），化解可能爆發的各種衝突。所以只要校長能積極充實輔導知能、溝通技巧，多做情意關懷，將使教育同仁的教學情緒獲得最大支持，則教師的教學工作將展現最大的效能。

四、建立高關懷高倡導的行政團隊，關照教師的教學需求

校長的校務領導，除了以身作則充實教育專業與輔導知能外，倡導「高關懷高倡導」的行政團隊，建立行政人員的服務共識：行政是支援教學，服務親師生的團隊。首先學校行政之推展，能透過正式或非正式組織的溝通，增進各層級教師對學校行政運作的了解，協調統合使組織運作順暢，以排除溝通不良所產生的壓力；亦可善用社會支持資源，化解工作疑難及人事紛擾，降低行政壓力（吳明隆、紀有田，2004）。再則培訓所有行政人員加強溝通技巧，能以謙虛客氣的態度，關心教師的教學需求，儘量支援教師做心理的支持與情緒的鼓勵，所謂的「垃圾

桶哲學」的領導，傾聽教師的心聲；或以走動管理的技巧，在溫柔的堅持與服務代替領導方式下推動教育工作，全體教師必然能教得愉快。

五、積極關照教師的生活情緒與身心情境

學校是一個專業團體，除了教學，所有生老病死的生活事務，都與其他人一樣；而這些不屬於教育專業的生活情緒，在處理不當時，會非常明顯的影響教師的教學效能與學生管教，嚴重時甚至造成親師生的衝突，影響學校組織氣氛。

（一）協助教師度過自己或家人生老病死 的心理低潮

學校同事常有自己或親人生老病死的事，遭遇此類事件，學校行政人員或同事，能夠即刻關懷問候，到場致意表示關心，給予精神及心理的支持，度過人生的難關或低潮。唯有安定的家庭、健康的個人，老師才能專心工作。年輕的吳老師，媽媽是癌症末期的病人，他難過的到校長室請教校長，想請三個月留職停薪假回去照顧媽媽，不知可不可以？我很明確的表示支持「子育養而親不在」的感受，積極的協助查詢法令與辦理請假手續，讓她能放心的回家陪伴媽媽。至於學生課業與導師工作，再請教務處給予安排並支援，也提醒吳老師，跟學生與家長充分說明。由於吳老師平日教學認真，家長頗為肯定，此舉雖然會影響到學生課業，家長也能稍加諒解。

（二）陪伴教師度過教學壓力過大的情緒低潮

校園裡經常會遭遇同事因工作壓力過大、生病造成的情緒困擾或低潮，此時校長、主任、組長或學年老師的關懷問候，經常是最有效的振奮劑。處室行政人員如果能主動關心與輔導，傾聽心聲，了解其問題，甚至發動同事給予最大的關懷與精神支持，將可讓該教師較快的度過情緒低潮。筆者曾經在同事遭遇工作躁鬱困境時，極力推薦該名認真的教師接受社會團體表揚，加上治療、同事及其親人的鼓勵，使該名老師的情緒與心理很快的恢復正常。

（三）營造良好的組織氣氛，提醒同事相互的關懷

繁忙的教育工作，讓學校同事的互動常被忽略，尤其大型學校成員多，同儕關係不易經營，行政同仁應該主動的引導老師相互的關懷、打氣，規劃定期的學年聯誼活動、休閒活動，甚至連同家人一起的自強活動，帶動良好的組織氣氛，將有助於同事情感的交流，彼此相互的扶持。

（四）誠懇相待分享彼此的喜悅

雖然是學校同事，但是相交滿天下，知音有幾人？現代人充滿著疏離感，甚至自己的喜事與成就感都不太敢與人分享呢！行政人員應該以身作則，主動去觀察發現同事的心情故事，相互關懷鼓勵；有時一個溫馨的問候與，就可以讓人感動許久。一位剛結婚沒多久的同事，生性樂觀，有天早上在校門口遇上，我見她喜形於色，就問：江老師今

天什麼事這麼開心呀？校長：跟您分享，我懷孕三個月了。「恭喜您，要當媽媽了，這是最值得與人分享的好消息。」

六、對於情緒智商較差的教師，要婉轉的規勸與提醒

學校行政單位要跨處室會同教師（會）代表、家長會成立教學輔導小組，輔導教學較有問題及情緒管理較差的教師。

有些教師平日的情緒表達，較為衝動，常以語言暴力責罵或羞辱學生，甚至受不了學生的挑釁而發脾氣、體罰學生。有時因學生些許的小錯，例如作業文具未帶、不夠專心、學習態度不佳、言頂撞等，對學生大發脾氣，造成班級氣氛不好，師生關係不良，家長常有意見反映等等。此類事件，以行政立場，明知任何的提醒或溝通，只要稍有不慎，均容易造成老師的誤會或教師與行政人員的衝突；但站在行政輔導立場，仍然要設法溝通提醒，不論透過家長會成員、教師會夥伴、該教師的好友、同儕成員等等，仍要婉轉說明，以陪伴教師的立場，讓其了解當前的教育講專業輔導與方法，學校行政的支持、陪伴與提醒，是希望改善師生互動關係，化解問題為目的。

七、陪伴教師化解親師衝突，度過教學困境

對已發生的親師或師生衝突，仍要以化解事件的誠心，陪伴教師度過困境低潮。有些平日認真的教師，因一時疏忽或衝動，造



成學生意外傷害，家長到校興師問罪，在事實真相與責任歸屬充分了解後，如果屬教師行為被誤解，學校應該為老師據理力爭；如果老師的處置管教需要修正或過當，必要時都應即刻引導澄清道歉，減少事件擴大，行政單位更要協助承擔必要的責任。人非聖賢誰能無過，當衝突事件發生後，最難處理的經常是當時的情緒與態度；基本上，行政要建立賞罰分明態度，又要能陪伴老師度過困境，雖然其中的問題處理拿捏不易，但是當盡力而為。

當然有些衝突事件，很難在短時間內判定是非對錯，以學校行政立場，除了公平處理，甚至需要客觀調查為要。更重要的，事件發生後，許多教師會情緒心理難以平衡，或者調適不過來，此階段除了週遭好友的支持鼓勵，校長與處室主任組長的支持陪伴更是重要，方易讓教師真正撫平躁動不安的情緒，專心於教學。

八、營造校園可論述的公共平台

溝通開放的校園，如能充分利用各種聯繫會議，如學年會議、課程發展委員會、行政會議、校務會議、教師教學研究會、進修研習、讀書會等等，讓教師充分表達對教育、教學工作需求與困擾，行政人員也能就事論事保持順暢的溝通管道，建立要學校更好的共識與論述平台，則更能抒發教師平日不良的教學情緒，營造學校正向、積極思考、相互扶持、關懷的校風。

九、中央與縣市教育行政要建立「教師心理輔導中心」

教育部或各縣市教育局應成立具有專業指標的「教師教學與心理輔導中心」，作為專責處理教師教學輔導與身心輔導的問題。當前要突破九年一貫課程教改的困境，改變教師教學觀念，提升教師的教學效能，須從教師的教學情緒與心理支持著手，方為正確之道。上自教育部、教育局的國民教育輔導團，下至學校的行政領導、處室教學輔導、業務推動，均需加強教師教學心理輔導與困境處理。當教師的工作困境與情緒獲得觀照與鼓勵時，自發性的進修成長動機與教育熱誠會被激發，教學困擾與情緒低潮，會因周遭同伴的支持、關心與相互扶持獲得紓解。對於不適任教師或重大的親師生衝突，亦可透過此單位，經由教育行政人員、教育專家、學者、精神科或心理醫師，校長、家長與教師代表共同組成認定輔導，化解教育界處理不適任教師多年的困擾。

陸、結語

總之，教師教學情緒與心理輔導極為重要，需要教育人員積極重視。因為日常生活中，教師同樣有喜、怒、哀、樂、焦慮、痛苦的情緒，由於社會對教師角色有較高的道德標準，往往不允許教師公開反映出自我的情緒（黃雅鳳，民86）尤其對學生有不當的管教。可是在教育情境現場，仍不斷重複上演著親師生衝突、教師管教過當、不當處

罰、不適任教師的衝突問題。歸結其原因，問題主要在教師沒有良好的自我情緒管理及不當的溝通表達技巧，和未能掌握社會對教育的期許。因此，除了教師自身的覺醒，在教學之外，學習懂得安排休閒活動、放鬆自己，紓解工作壓力、調息情緒困境，更不可把自己的情緒類化到學生身上，造成體罰或

責罵、侮辱學生，傷害學生自尊的事。而教育行政單位、學校行政人員、教師團體，更應從法規制定、制度運作、行政效能與關懷上，引導所有教師 做好情緒管理與調和身心的工作，展現專業的教育知能及成熟的個性與情緒管理的能力，才能愉快的勝任教職。

參考資料

- 王以仁、陳芳玲、林本喬（民81）。教師心理衛生。台北：心理出版社。
- 王淑俐（民88）。實習教師也可以教得很精采。師友，381，41-44。
- 王淑俐，民86。教師的情緒管理與人際衝突（上）（下）。師友，356期，p17~20；357期，p33~36。
- 王淑俐（民87）。教師心理健康與教學效果（下）。師友，369期，p29~33。
- 白青平（民89）。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 朱文淑（民92）。認識壓力。載於鄧公國小，教師大愛，8期。P18~21。
- 吳明隆、紀有田（2004）。學校行政人員工作壓力與學校效能關係之研究。載於學校行政雙月刊。29期，p170~181。
- 李建彥，民91。國民小學初任教師工作輔導需求之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林素琴（民92）。壓力訣竅1.2.3。載於鄧公國小，教師大愛，8期。P7~9。
- 侯秀琴，民84。E.Q.配I.Q.這種人與成功有約。載於中時晚報八十四年十月八日第五版。
- 洪慧蓉（民88）。國小實習教師的情緒心理與調適策略研究-以兩個實習教師的個案研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 徐 謹，民86。情緒像四季---訪國立彰化師大蕭文教授。師友，356期，p13~16。
- 徐藝華，86。對「IQ」至上的反動---訪國立政治大學鍾思嘉教授。載於師友，356期，p6~8。
- 張秀敏（民86）。增進國小教師班級經營知識與實務改進之實驗研究。屏東師院學報，10，65-95。
- 張榮輝（民92）。調適壓力彩繪人生。載於鄧公國小，教師大愛，8期。P4~6。



郭明德（民88a）。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版。

陳弦希（民90）。國民小學級任教師領導技巧與學生情緒智商關係之研究。台北市立師院國民教育研究所碩士論文，未出版。

彭淑玲（民86）。國小學童班級學習環境知覺之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

黃雅鳳，民86。如何在校園中做一個情緒的主人---訪高雄師範大學楊瑞珠所長。載於師友，356期，p9。

葉興華（民84）。班級管理實施的基本概念。台灣教育，536，38-41。

鍾育琦（民90）。國民小學教師對親師衝突的觀點極其處理方式之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

魏素鄉（民90）。以學校本位教師進修之探討，培育教師專業知能—以台北縣為例。載於台北縣學校行政論壇文輯第二輯。（1-21頁）。台北：台北縣政府教育局。。

蘇英仲（民90）。師生不良溝通與校園暴力之關聯性研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版。

Curwin , R. L.,& Mendler, A. N. (1980) .The discipline book: A complete guide to school and classroom management. Virginia : Reston.

從教育改革談教師的情緒管理

陳清溪/國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

台灣社會近來發生很多不幸的事件，有些是家庭經濟問題而自殺、有些是男女感情糾紛或婚姻不睦殺傷對方、有些是青少年爭風吃醋或為小摩擦導致殺人事件，在在說明很多人在生活上，因為缺乏情緒能力（EQ），不會處理感情問題、人際關係、生命難題、情緒困擾等壓力，而造成自己或別人的遺憾。

國內教育最大的缺失就是偏重智能的學習，學生為升學變成考試的機器，忽略情意的培養，學生遇到情感問題不知如何處理，無法控制自己的情緒，做出錯誤的言行。因此，如何培養學生做好情緒管理是重要的工作，唯有從平常的教學活動中循序漸進推動，情緒教育才有可能成功。而負責情緒教育的教師，本身的情緒管理，亦是值得加以重視。

自行政院教育改革審議委員會於八十五年十二月提出《教育改革總諮議報告書》以來，迄今已七年多，而《教育改革行動方案》經行政院核定距今亦已逾五年；多年來，教育部陸續啟動艱辛的教改工作，如臨深淵地實踐教育創新的藍圖。例如：國民中小學九年一貫課程的實施、師資培育的多元化、教科書一綱多本、校園民主開放等改革措施，均影響校園生態，教師的工作環境亦跟著改

變，所面臨的問題比以前複雜，造成教師工作壓力、職業倦怠等現象，提早退休情形比以往嚴重，因此，教師如何做好情緒管理，以適應教育改革的環境變遷值得加以探討。

貳、情緒管理的重要性

情緒人人都有，卻是個看不透、摸不清、不容易懂的東西，對它存有一些似是而非的迷思（myth）。例如：認為情緒都是不愉快的；負面的情緒帶來負面的影響，正面的情緒帶來正面的影響；情緒是不好的，不要表現出來；情緒管理的目的是把情緒壓抑下來；情緒不能壓抑，要盡情發洩出來。人類除了基本情緒是與生俱來的，而複雜或衍生的情緒以及情緒的表達方式都是學習而來的。因此經由學習與教育的過程來改變或管理情緒，可見情緒教育的重要性。

情緒的表現是先天固有的能力，而情緒的管理則是後天學得的技巧，管理技巧越高明，行為目標越是容易達成，因為情緒管理是內在省察的功夫，也是人際交往的技巧。人類的智能是因應生存、發展的需要而具備的，越能夠統合多元的智能就越有成功的機會，越能夠平衡多元的智能就越使生活過得自在。而情緒管理的功夫正是統合多元智能的關鍵，正是平衡多元智能的密碼。情



緒平靜時，理智就能充分發揮思考的能力；情緒愉快的時候，藝術創作的就可以充分地展現；情緒昂揚的時候，生理機能也會隨之達到顛峰（陳正榮，1998）。可見情緒教育太重要了。

參、「情緒」的意義

情緒一詞的含義在於，情緒是情感；是與身體各部位的變化有關的身體狀態；是明顯的或細微的行為，它發生在特定的情境中（安宗昇、韋喬治等譯）。張氏心理學辭典將情緒定義為：指由某種刺激（外在的刺激或內在的心理狀態）所引起的個體自覺的心理失衡狀態。失衡的心理狀態涵蓋極為複雜的情感性反應；喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲七情之說，即指出情緒的複雜性。情緒狀態下，除個體會有主觀感受之外，在身體上亦隨之會有生理變化（如憤怒或恐懼時會心跳加速）（張春興，1995）。

情緒是指由個體周遭環境的外在刺激或本身內在身心狀況所引起的個體自覺的心理失衡狀態或主觀的激動狀態；此種狀態的發展過程包括個體對這些內、外刺激的認知評估，生理上的反應，心理上的主觀感受與反應，及因情緒而產生的行為衝動及外顯行為。情緒是複雜的心理歷程，有時顯現於外，有時隱藏於內，並且變化多端，但情緒也有一些共同的特性，其特性如下：情緒是由刺激引發的；基本情緒是與生俱來，但表達方式卻是學習而來；情緒是主觀的經驗，

具有獨特性的個別差異；情緒受社會文化因素的影響；情緒受家庭的影響。情緒的表現是先天固有的能力。情緒包括感官、知覺、個人經驗、信念、生理反應以及目的（產生情緒想要達到的目標）。情緒使生命豐富而有意義，也帶來悲哀與衝動，情緒賦予人生不同的甜美與痛苦，情緒可能很美好、有助益，也可能很不悅，甚至悲痛（賴惠辛譯，1996）。

情緒是生理上所給予的感覺，它就像其它感官（聽覺、觸覺、嗅覺）一樣，是我們瞭解自我與外面世界關係的一種方式，因此它對人類要在群體中存活也就顯得特別重要。情緒在這些感官中是獨特的，因為它不僅只對行為定位有關係，也對認知（cognition）的定位有關係（徐瑞珠譯，1992）。

情緒永遠都不是問題也絕非障礙本身。所有的情緒都是我們的老師，是我們最親密，最值得信任的朋友，任何情緒的出現，不管是正面或負面都是為了幫我們而存在。情緒是一切生命背後的推動力，它帶給我們行動的力量及能量；情緒協助我們去達成與人溝通的目的；不要把情緒當成問題，透過與情緒的親密互動，不再害怕情緒、恐懼情緒，將情緒分成正面或負面，不再與情緒為敵，試圖去管理、控制或壓抑情緒（許添盛，2003）。

肆、教育改革與工作壓力

台灣教育改革正如火如荼進行中，各種教育政策的實施，均影響數百萬的教師及學生，在教育的轉型過程中，部分的教師既焦慮又徬徨茫然，甚至是不知所措的鬱卒。因此，大家強調心靈改革，如何促進教師的心理衛生、做好情緒管理就顯得很重要。建立樂觀積極的人生態度是重要的，學習樂觀是重要的課題。所謂樂觀是指面臨挫折時仍能堅信情勢必會好轉，也就是說樂觀的人認為失敗是可改變的，因為當前的不幸不是永遠的、普遍的，也不是個人的無能所引起的，這種樂觀是讓困境的人不至於流於冷漠、無力感、沮喪的一種心態，這樣的心態會使一時受挫的人願意積極地擬定下一步計畫，相信一時的挫折是可補救的，這種自信心的提升，才能使結果反敗為勝。

教改十年，順著開放、多元、鬆綁的方向前進，師資培育、教材開放、多元入學、教師甄選等多元性的改變一一出現。這些改變從課程的改變到制度、行政組織、教師、教材、教學與評量的變革，可說是全盤翻新，雖然學校的權力增加了，但責任也跟著加重，增加的工作當然落在校長及教師身上，壓力也就隨之而來。這樣的轉變方向當然是對的，但是配套措施、緩衝疏導、政策協調等都做得不夠，往往使多元的教改徒增亂象，而其正面效益卻未能彰顯，增加教師的工作壓力。在教育改革的各項措施中，對國中小教師最大的衝擊就是九年一貫課程的實施，教師要設計學校本位課程、撰寫總體計畫、學習單、設計彈性課程、編寫各年段

能力指標、成績單的計算複雜、安排校外參觀，活動課程多，班親會家長參與多，介入也就多，這些都增加教師的工作負擔，形成一股壓力，若教師的能力足以控制情境，應付自如，自然能順利排除壓力，轉變為正面的效能，否則，出現負面情緒、工作無力感、職業倦怠，最後就選擇退休一途或敷衍應付。

伍、工作壓力與情緒管理

工作與情緒有著密切的關係，正如空中小姐要服務好乘客，收帳人員要向客戶收取帳款，如何做好服務工作，完成任務，考驗著當事人的情緒管理能力，因此，維持適當人際關係及感情是情緒發展的重要因素。教師的服務對象是學生，家長亦會關心子女的教育而與教師保持密切關係。因此，教師的工作壓力除了學生的學習成果、行為表現之外，家長的壓力亦是其中之一。因此教師如何掌握工作情境，化解一切困難是重要的。教育行政機關、學校應提供行政支持、資源，做教師的後盾，加強教師專業成長，提升教師專業能力。

教師為使他們的人格適合公眾接觸的工作，而主動管理他們的情感。教育行政機關、學校的規則深深地進入教師的工作情境，但教師也以同樣的程度來掙扎、抗拒它，要管理情緒也就得主動地去嘗試改變已存在的情緒狀態。而時代變遷快速，學生問題日益複雜，數量也更多，常見的學生問題



大約有：（一）學習興趣低落，上課秩序紊亂。（二）不服管教、出言不遜或行為不敬。（三）出入不當場所、打架滋事。（四）家庭教育鬆散，以及父母對子女的不良影響。（五）受傳播媒體影響，瘋狂崇拜偶像及盲目模仿流行。這些問題行為不僅令老師疲於奔命，情緒也受之影響。教師若能順利解決這些問題，壓力自然解決，情緒不受影響，教學工作順利，效果亦跟著提升。

陸、教師如何做好情緒管理， 做情緒的主人

為什麼老師會不快樂？會有氣無處發洩？會跟自己生悶氣呢？歸納言之，可能有下列原因：（一）悲觀的心態（二）專業知識不足（三）因受挫而灰心（四）教師次級文化的影響（五）教育制度或政策的箝制（六）師生關係的短暫及疏離（王淑俐，1998）。

人的情緒是很容易受到感染的，例如在醫院的嬰兒室中，當一個嬰兒哭時，會帶動其他的嬰兒哭；在一個會議室中，當有人咳嗽時，就會有人跟著咳嗽；古人亦說「人飢己飢、人溺己溺」的同理心。心理學上很有名的「暴民行為」也是個情緒感染的現象，群眾中某個人先呼喊出某些煽動性的口號，他的情緒會急速感染旁邊的人，形成集體感情，使智慧、理性降低，最後做出損人不利己的行為出來。人類生而有與人接觸的慾望，這是最基本的社會行為，人如果在團體

中成為「局外人」或被「邊緣化」，將會給自己帶來失落的惆悵感覺。研究發現每個人都在做與他人完全一致的動作時，參與者會有高度的喜悅感，而且越是簡單重複性的動作越能引發大腦中快樂的機制。

教師要管理自己的情緒，培養快樂的習慣，就應該建立樂觀奮鬥的人生哲學。樂觀的人在心態上應常懷感謝的心，能夠知足惜福，「比上不足，比下有餘」，不鑽牛角尖，以免墜入痛苦深淵，多看事物美好的一面，對學生永不放棄，關心學生優勢的能力，發揮他的潛能，相信命運操之在我。在表現上，能經常保持微笑、常自我打氣、多角度去思考事情、對人世間足夠的讚美。能欣賞自己、維持健康充沛活力、追求成功塑造形象，發揮潛能改善缺失，獻身工作享受人生（王淑俐，1992）。

人們控制和管理情緒表達的能力有所不同。管理情緒的策略有下列幾種，可供教師參考（李鈺華、許湘翎譯，2003）：

（一）管理引發的事件

最直接與最明顯管理情緒的方法，就是處理引發情緒的事件或情境，常用的技巧有：「避免其情況發生」、「眼不見為淨」，「用具體的方法去改變它」，「不要只是擔心，要快點採取行動」這就是所謂的「問題焦點的因應方式」（problem-focused coping）。如果你可以處理的話，你當然要去做。然而有時候，你對當時的情況失去了控制（你無法面質某人，如果他根本不在場），或你的情緒已干擾了你應變的能力（你是太

生氣了，而無法有效地面質某人），那麼，你可得先管理你的情緒，而非當時的情況了，當然，你可以兩者皆行。

（二）改變我們衡量情緒引發事件的想法
用不同角度思考事情，可以改變我們的感受。管理我們對引發事情的注意力，或是對此事的感受。若你轉移焦點而分心，這些事件就不會繼續引發你的情緒了。轉移注意力是一項常被使用的策略，只要不被過度使用，或變成長期的逃避。人們可以使用將注意力放在閱讀、看電視，或看電影上，以管理生氣的情緒。

（三）當情況不甚確定時，蒐集足夠的資訊，讓自己更熟悉狀況

像學生蒐集考古題、找老師談，或事先察看考場。對於比較不重要的事，情緒可以試著經由降低其重要性來達到管理。另一種策略就是在所意欲的方向去引導思考，通常是朝向正面、樂觀的思考，有時也可能是負面、悲觀的思考，或做最壞打算的策略。

（四）處理令人不舒服的情境，其策略就是從情況中找出幽默。

（五）管理你的生理反應

經由運動、放鬆、勞動、睡覺、洗澡、吃藥（包括咖啡因和酒精）、吃東西、齋戒、抽煙、咀嚼（鉛筆、指甲，或煙草），或自我或他人導向的觸摸（像玩弄自己的頭髮，或給別人一個安慰的擁抱），來改變你自己或他人的生理反應。這些策略可以安撫我們的情緒。

（六）社會與反社會策略

管理情緒常常藉由和他人來往，以逃避他們或和他們互動等方式，來產生希冀的情緒，這些方法並不是隨著情緒歷程的成分呈直線排列的；社交情境是複雜得足以牽涉到好幾種成分在內。

（七）情緒性的行動和反應

情緒不給你時間去思考，如果你面對一隻大灰熊而遲疑，你可能就在劫難逃。當深思熟慮或遲疑不決會有致命的影響時，他提供了快速的動作，情緒是可以幫助生存的。情緒的適當反應是經過準備與訓練的。

綜上所述，學習如何當情緒的主人是很重要的。面對知識經濟時代，要培養具競爭力的國民，教師所負的責任較以往增加很多，教師如何恰當地表達情緒、有效情緒紓解與如何面對他人的情緒，都是重要的課題，現分別敘述之。

一、恰當的表達情緒

一味的壓抑自己的情緒，不把情緒表達出來，積壓太多而爆發出來，傷己也傷人；或者是不當的情緒表達方式常使雙方關係緊張甚至破裂也是損己損人。

二、要有調適的心理準備

瞭解自己壓力的來源，憂慮恐懼的事情是什麼，調整心態，產生正面的想法，積極面對問題，把時間、注意力放在該做的事情，深呼吸並放鬆自己，專注於正在發生的事情，一次只處理一種問題，讓一切能在自己的掌控中。



三、永遠保持信心

樂觀主義者認為相信即看見，只要確信某種信念，對於困難便會想辦法解決，保持對自己的信心，對情境的掌控將操之在己。自我改變是很辛苦的，但缺乏自信也是徒勞無功。如何保持信心，應該找出自己的力量，留意自己的進步，不要期待十全十美，要拿一百分，接受自己的挫折、犯錯，期待正面的結果，培養幽默感，生活中遇到挫折時使用一下幽默感，當你可以嘲笑自己的錯誤時，你的情緒就改變了。

四、學習樂觀的精神

悲觀的人的特徵是，他相信壞事都是他自己的錯，會毀掉他的一切，會持續很久。樂觀的人在遇到同樣的厄運時，會認為現在的失敗是暫時性的，每個失敗都有他的原因，不是自己的錯，可能是環境、壞運或其他人為帶來的後果。這兩種思考的習慣會帶來不同的後果。教師在發現自己是悲觀的想法時，有兩種方法去改變它，第一是想辦法轉移你自己的注意力，去想些別的事；第二個方法是去反駁它。長期來說反駁比較有效，因為有效的反駁後，以前那個念頭就比較不會出現，遇到同樣的情境時就不會再沮喪（洪蘭譯，2001）。因此，教師在面對教學情境中所遭遇的問題，學生的學習、行為問題時，若能採取樂觀的想法，必能產生正向的力量，擬定解決的辦法，有助於情緒的正常發展。

五、天天創造好心情

教師每天面對繁瑣的教學及行政事務，不如意之事常有，因此培養好心情，對工作士氣的提升是有幫助的。放鬆是創造力最偉大的鬥士之一，當你遭遇困境、無法解決困難，又要面對艱難且辛苦的一天時，會陷入惡劣的情緒，覺得世界為何不消失或自己乾脆死掉算了，你會更著急、更緊張、吃不下、睡不著，竭盡心思解決問題。此時該做的事是放鬆、深吸幾口氣、甚或去從事放鬆身心的愉快活動，例如運動、登山、騎腳踏車等；其次，你必須從事一種自我調查及自我覺察，瞭解一天之中心情較佳的段刻，然後集中注意力在好心情時刻，然後一再地擴大及延長好心情。

柒、結語

教育改革是長期、永續發展的工作，教育政策不斷推陳出新，整個社會環境及潮流不斷改變，大眾傳播媒體的發達，資訊網路的突飛猛進，學生接受資訊的管道多元，這些改變對教師造成一股工作壓力，做好情緒管理，保持樂觀的心情，積極學習，是重要的課題。教師唯有加強進修，不斷充實自我，才能接受未來的挑戰。

參考資料

- 王淑俐（1992）。心中有藍天----讓你我的情緒更清新。台北：師大書苑。
- 王淑俐（1998）。怎樣教書不生氣。台北：師大書苑。
- 安宗昇、韋喬治等譯（1987）。情緒心裡學。（K.T.Strongman,原著The Psychology of Emotion Second Edition）。台北：五洲。
- 李鈺華、許湘翎譯（2003）。情緒溝通。（Sally Planalp原著Communicating emotion :social , moral , and cultural processes）。台北：洪葉文化。
- 洪蘭譯（2001）。學習樂觀、樂觀學習。（Martin E.P.Seligman原著Learned Optimism）。台北：遠流。
- 徐瑞珠譯（1992）。情緒管理的探索。（Arlie Russel Hochschild原著The managed heart:commercialization of human feeling）。台北：桂冠。
- 張春興（1995）。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 許添盛（2003）。許醫師諮商現場。台北：遠流。
- 陳正榮（1998）。情緒管理72．歷史人物的情緒語言奧祕。台北：遠流。
- 黃惠惠（2003）。情緒與壓力管理。台北：張老師文化。
- 賴惠辛譯（1996）。做情緒的主人。（Gary D.Mckay&Don Dinkmeyer原著How you feel is up to you:the power of emotional choice）。台北：雅音出版公司。

教改的當務之急—儘速成立國家教育研究院

郭添財/教育學博士、現任立法委員

有人說，臺灣的教改目前將近入第二個階段，名曰「二次教改」。現行教改之所以弊病叢生，多因其在實行之時過度鬆綁、貿然躁進的結果，而「二次教改」若仍只是流於口號和街頭運動，卻提不出一套具體的、漸進的、可行的作法，則最後仍會走上沈痾難解的命運。

儘速成立國家教育研究院

依筆者所見，當務之急即是政府應面對教育政策進行適時的調控與管理，並設置一個專業的、國家級的「教育研究機構」，用以從事課程研究、評鑑各項教育新制之優缺點、調節升學供需的平衡、建立一套因時因地因市場制宜的教師流量管控系統。唯有建立高層級的「教育研究機構」，才能減少國家的教育政策因部長職位的屢屢更迭之下，所受到的衝擊和偏失。至於其具體作法如下：

一、尊重教育專業、符合臺灣文化

近十年來，每位教育部長的任期平均起來都不到兩年，如此頻繁的人事變動，以致教育政策總是隨著「新人新氣象」的情況多所變更。教育是百年大計，任何教育政策總是需要長期的推行，方能見其成效，是故教

改十年來終究給予人混亂有餘、成效不足的觀感。一九九四年九月二十一日，政府成立「教育改革審議委員會」，並敦請李遠哲擔任召集人，邀集三十位社會碩彥，共同制訂了「教育改革諮議報告書」。但從李遠哲院長所承受的輿論壓力，我們見到了朝野拿教改作為互相攻訐的議題，不僅予人選票考量的聯想，也無助於釐清責任歸屬的問題。更凸顯了長久以來教育政策，多是想到那、做到那，沒有一貫策劃的機制，也沒有能完全負擔責任的單位；加上政策推行時所成立的各式委員會和研究小組，也通常是在總報告呈交行政院後就解散了；不僅造成政策執行上無法一鼓作氣，而需要長期始見成效的教育方案更無法貫徹執行，自然也找不到能承擔責任的權責單位，最後甚至淪為政治鬥爭的工具。

是故，政府的教改當務之急，必須建立一個直接隸屬中央的「教育研究機構」，來進行教育政策的制訂。因為任何教育政策的規劃，都是十分細緻的社會工程，因此，必須有一專職、專業的研究機構，專權專責的來制訂各項教育政策。而其委員也必須是國內外專業的教育專家和學者，重要的是，還必須審慎評估國外的教育政策是否符合臺灣環境的可行性，千萬別迷信「外國的月亮比較圓」，而將國外執行有功的政策全然移植。如



此，才能更切合臺灣的文化和體制，也才能避免倉促產生的種種泛政治化「教育利多」，而將教育回歸專業，並不再受到政治的操弄，我們的教育才能真正符合臺灣人們的需要與期待。

二、監督政策執行、落實評鑑制度

目前的教改亂象，究其根本多在於各式方案口號眾多、政策朝令夕改，以及決策的過程過於草率倉促，讓許多基層的教師及學生疲顧奔命，卻仍達不到預期的成效。其實，若能在教育方案提出之前即能由教育研究機構進行理性的辯論與審慎的評估，並確實與國家的總體發展策略謀合，再從中規劃短期、中期、長期之目標與作法。在政策實行之前也應先進行試辦，試辦之時並應確實的予以觀察和紀錄，並開放基層教育工作者參與討論，不合宜之處再加以檢討和修正。到真正實踐之時，也應由教育研究機構從旁進行指導和監督，俾使其提高政策的執行力，並定期評鑑實踐成效。如此漸進式的推動教育政策，必然能減少盲動與躁進所造成的反彈和撻伐，也能有系統、有計畫的解決教育專業問題，更能確實掌握教育政策執行的進度。長期來看，國家政策與教育政策同步，也才能培養出符合國家需求的人才，提高國家競爭力。

三、平衡升學供需、追求優質教育

在教改人士人人念大學的藍圖規劃之下，以廣泛設置高中大學來達到這樣的理

想，於是，十年來高等教育數量大幅增加，以四年制大專院校來說，從七十九學年度的四十六所，至目前的一百四十八所，平均每年增加九所大學。這樣在數量上的快速倍增，加上高等教育預算有限，如此稀釋教育資源的結果，造成教育品質的向下沈淪，國家的競爭力當然無法提升，更遑論在天然資源匱乏的臺灣，能以優勢的人力素質來爭取國際生存空間了。

再者，在國家財政困難的壓力之下，政府一面縮減高等教育的補助，一面又鬆綁學費政策，於是公立大學與私立學皆走向高學費的道路。以公立大學為例，一年學雜費約為二萬九千元，而私立大學則學為期二至三倍，相較之下公立大學顯然較「物美價廉」。如此在有限的優質高等教育市場中，供給不足成為必然的現象；那麼，在「僧多粥少」、人人擠公立大學的情況之下，試問學生的升學壓力和教改前又有何差異呢？

是故，必須要建立一個國家級的教育研究機構，如此，才能在此時起平衡升學供需的任務，在漸進式的原則之下，嚴格的評估學校、學系的品質和數量，並輔導各學校發展出個別的特色，而這個學校的獨特性，能讓不同需求、不同興趣、不同專長的學生，皆有向上學習的空間。另外，再設立一套公正、客觀的評鑑制度，隨時檢驗學校的辦學績效與研究成果，更可將產學合作的計畫與學生就業輔導納入評鑑內容。如此學校能因材施教，學生能適性發展，供需達到一個平衡，才能真正釋放「升學壓力」，教學品質也

才能獲得提升。

四、調節師資數量、提升專業素養

開放師資培育管道的政策，就在教改人士大力疾呼自由化、多元化之後，如火如荼的展開。從起初的臺大、清大等二十多所名校設立國中教育學程開始，到目前約有八十所大學開設教育學程，一時之間教師人滿為患，延續教改的特色，如此躁進的結果，造成近十二萬擁有教師資格的合格教師，在三萬個缺額之中激烈競爭。姑且不論輾轉各地參與教師甄試那哀鴻遍野的慘狀，只需看那近十萬名流浪教師，在前有古人（原在學校任教的教師欲轉校），後有來者（每年不斷產出的合格教師）的雙方夾殺之下，其處境之艱難，自不在話下。

政府的當務之急是必須設立一個超然的教育研究機構，來進行師資數量的控管與師資培育機構的監督工作。首先，在培育師資之前，先對全國目前的教師缺額與任教科系進行調查與評估，再因時、因地、因科加以限制各師資培育機構的招生人數，並每年針

對師資培育機構本身教學品質和績效進行評鑑，且適時予以督促或淘汰。如此，相信流浪教師的問題會大幅降低，教師也能在師資培育階段學習更多專業知能，而拿到專業的證照，成為合格教師之後，更能從容的進入就業市場，發揮專長、貢獻所學，延續師道尊嚴。

穩健進行教育各項改革

教改厲行十年以來，過度鬆綁、沒有節制的結果，造成現今種種的亂象，在過度放任之後，我們應深思，是否應由政府出面成立一個國家級的「教育研究機構」，來對教育政策予以適時的規劃和監督。行政法人國家教育研究院設置條例，行政院已函送立法院，期待朝野立委能通力合作，共同促成法案的通過，讓國家教育研究院儘速掛牌營運。如此，才能穩健的進行教育各項改革，並培養出優質人才、提升二千三百萬人整體產值，增加國家競爭力。



運用知識管理模式經營學校之探究

蔡明輝/嘉義大學國研所研究生

壹、前言—發展知識管理， SCHOOL CAN MAKE IT

知識管理，並不是一個新的觀念，在產業發展的時間少說也有十年以上。王如哲（民91）也認為有許多公司早已設知識主管人員而且有一些國家的政府出版品亦確認知識管理的存在與重要性。而學校組織雖非產品生產單位，沒有營利壓力；但近幾年來在教育改革洗禮下，各項攸關教育之法案如國民教育法之修訂、教育基本法的訂定，又政府財政愈來愈緊縮及加入WTO衝擊下；對學校產生了重大影響，在內部如教師會、教評會成立、家長參與學校教育的法制化及重視學生（顧客）為導向的經營；在外有教育市場自由化的競爭，及公辦民營、組織再造、鼓勵私人興學之呼聲此起彼落。值此學校在內外大環境轉變下，已面臨生存的危機，必須更認真思考如何整合教師專業能力及統整各類知識，建立一套有效經營模式，來符應學生的需求及保障學習權。

逢此21世紀是資訊科技與知識學習的社會裡，又在現階段教育改革的洪流中，學校該如何適應社會變遷及形成追求競爭優勢的動力呢？是值得深思的。由以下三人所談我們或可得到一些指引——彼得聖吉（P.Senge，1994）指出，未來競爭優勢之唯一來源是組織所擁有的知識，以及組織能夠較

其競爭對手擁有更快速學習的能力（王如哲，民89）。吳清山（民90）認為在知識經濟的時代中，誰能掌握新的知識、活用新的知識就有優勢的力量，亦可掌握競爭的未來。王如哲（民89；轉引Morey，1998）提到當知識愈發顯示其重要時，透過有效管理知識的儲存與運用，確實存在著一種創造競爭優勢的機會，可以在需要時將適合的知識帶至行動區域，這種有效的知識管理結構創造了競爭優勢。因此，學校教育也可像產業發展一般，建立具有自我檢討與提昇改進的知識管理機制。

由前述，學校是生產知識的教育場所，建構學校知識管理的機制，更是刻不容緩的課題。據此，本文不作知識管理意涵與相關理論之深入探討，以實際檢視筆者服務學校運用知識管理之作法及對於知識管理在學校經營發展上的反思與挑戰說明分析之；以期教育人員透過知識創造、應用、分享等作法上，能聰明地工作，而不是很辛苦的工作。

貳、知識管理在學校經營發展 運用之作法—以嘉義縣○ ○國小為例

王如哲（民91）認為在知識或學習經濟

之中，提供教師們分享班級經驗所需要的時間、強化學校網絡、鼓勵知識分享的氣氛，應該是改進教育部門或學校的知識管理之優先項目。而大多學校皆有知識管理概念或經營理念，只是更需要知識工作長與校內人員整合、創新知識，然後藉由媒介（資訊科技、檔案管理等）達到學校內部或校際間分享精進、文化交流；依此探討嘉義縣○○國小運用知識管理在學校經營發展之作法：

一、領導者的自我示範：

（一）思考學校走的路

台積電張忠謀董事長曾云：「領袖是願景之容物」，需以正確之共享價值觀形成組織戮力的願景，組織才能確立方向感，才能勾勒瑰麗之目標。是故學校要發展知識管理系統，一定要先知道組織努力方向在哪裡？成員才不會茫然無從。因此校長在建構目標可行、焦點清楚的願景前，要從如下重要角度思考幾個問題：

- *學校的特色是甚麼？學區特質又如何？
- *如何建構學校的願景？又要怎麼讓師生、家長認同呢？
- *用甚麼方式激勵大家朝目標努力、達成願景？
- *如果不能達到目標，學校該如何調整腳步呢？

（二）本校校長理念及作法

校長本身即有閱讀習慣並有汲取新知精神，且體認知識管理是整合人員(People)、知識 (Knowledge)、資訊科技(Information

Technology)、與分享(Sharing)等四項元素，促使個人或學校能夠有效創造或分享知識，所以鼓勵學校成員 -

- 1.建立上網的習慣追求新知，擁有基本電腦能力之素養，才能應付資訊社會所需
- 2.以e-mail和學生、家長溝通
- 3.每日一報、每週一刊、每月一書、每年一遊自我成長
- 4.養成建立標準化、e化的知識管理系統(檔案)
- 5.終生學習並創新知識，永遠別說不行；建議知識創新可透過學習歷史、研究發展、經驗累積、互相分享..等來達成
- 6.激勵師生常到圖書室，運用知識並活用創新

二、發展學校特色

強調團隊學習並運用社會資源，使每個人在國樂教學上有所發揮並彼此截長補短，把所有教學資料含學習成果彙集成冊（光碟），能相互分享、討論。本校在特色的表現上，就是讓老師盡情發揮專長、付出所學。

三、校務行政電腦化

誠如黃秀君（民90）與王世璋（民90）所謂「知識管理」乃是將組織中原先散佈於個人、各部門、各地及各事業單位的知識加以管理。並透過知識的取得、儲存、分享與創新，以達成組織知識、經驗的「檔案化」；使後繼者可以從前人的腳步和經驗

中，得到引導、啟發和創新，使組織的運作得以有效傳承，並幫助組織的永續進化。因此本校相當重視檔案管理，且「校務行政電腦化」是資訊社會中必然之趨勢，所以在教務的課程編排、成績處理、課程統整計畫；訓導的衛生保健、學生資料庫；總務的財務登記與管理、教師職員薪資、公文文書處理；人事系統及會計處理等，皆以電腦處理，不僅省時省力、亦有效率。

四、建立研習分享機制

本校希望學校同仁參加研習或研討會後，皆能利用教師朝會或週三進修時間，將學習內容及心得收穫分享出來，其研習手冊、資料由教務組建檔保存並公開閱覽，以達學習擴散效果。

五、建立各項檔案夾

體認「檔案化」是知識管理方法之一，所以將學生學習歷程，如研究成果、學習單、評量結果記錄表等等，建立個人專用檔案；以隨時掌握學生學習狀況、瓶頸，適時給予回饋或設法提昇學習動機。除了管理學習檔案外，老師也建立自己教學檔案，反思教學情境種種、記錄優缺點，以避免同樣問題或缺失再發生。只要是學校教學活動或行政工作產生的各種資料，都可加以轉換為資訊，進一步整理為知識，並成為學校組織的智慧。

六、人力資源管理（建立人才備用

庫）

因應英語、鄉土語言教師荒，學校由教師中對英語或鄉土語言教學有興趣者，予以優先參加英語、鄉土語言專業之研習或成長活動，並給予優厚成長空間學習第二專長，希望能留住人才適時為校服務，以解決師資問題。

七、網際網路之運用

（一）由於網際網路相當普遍，取得資料或資訊容易，於是老師指導小朋友適時作主題研究報告；即是從網路上下載很多東西，經過選擇後詳細閱讀文章內容，接著整理乾淨、簡易的報告，就成為學生的知識、智慧，使其學習力更強化，同時並教導學生要尊重智慧財產權 - 註明引用來源。

（二）定期充實學校網頁內容，將學校重大訊息或活動置於網路上，發揮資訊傳播功能。另外，各處室工作計畫、會議記錄、業務管理都存於行政電腦或網路中，彼此可工作傳承、分享，也可加強橫向連貫。

八、內隱知識外顯化的策略

能克服知識外顯的困難，使知識很容易使用與接觸，是知識管理很重要的工作，也是一般人必須學習的地方。所以本校運用平常作息結合教學活動，找機會讓兒童有表現或發表時間，激發其知識外顯與創意表現；茲舉兩例說明：

（一）把兒童朝會變成才藝分享大會，在那時候沒有師長訓話，只見學生快樂表演；

如短劇、說故事、非廣告 等等，並把麥克風交由學生主持，台下師生觀賞時，也會因台上逗趣表演笑得東倒西歪。

(二) 自然科教學指導小朋友從動手做中學取得知識及激發創意。利用分組合作製作簡易機器人、水箭等；讓學生能活用所學各類知識，如電池組裝、美勞、動力感等，去發現問題、解決問題並完成作品。

參、知識管理在學校經營上的反思與挑戰

由上述○○國小案例及中外學者文獻探討所論，學校是適合發展知識管理的，但在實施過程中，我們也發現諸多困境與挑戰，極待政府單位及有志之士去克服，方能使學校在知識管理的應用或推展上邁向康莊大道。以下分述學校組織未來該努力的方向，供作參考：

一、以圖書館（室）為知識中心、變化師生要熱愛閱讀

圖書館是學校知識儲存的重要來源，對於學生學習、知識選取的重要性將是有增無減。為因應圖書資料不斷大量、快速的成長，資料必須數位化，學生使用圖書時，可以快速找尋資料，做好知識分享與應用；因此，圖書自動化是所有學校未來必經之路，而整個圖書館功能也愈來愈重要，故學校推動知識管理，圖書館將居於舉足輕重地位。此外，需體認e化科技只是扮演效果增進者，

而非創造者之角色，學校還要注重人文層面的推動，如教導學生多讀書，培養讀書風氣；並也能鼓勵民眾多借書閱讀，形成社區知識圈，而不是永久守在電腦前，如此方可提升全民的知識力。

目前中小學圖書館人員編制不足或經費、設備因素，始終無法發揮其應有的最大功能，因此如何改善這方面問題，當是今日應省思的重要課題。

二、建立對話機制、內隱知識轉化

組織內成員均有善盡教育知識管理的責任和義務，因此需要透過正式討論的體制，如校務會議、行政會議或學科(學年會議)、課發會，和非正式對話的機制，如網路、人際對話等，經自由、多元開放的對話，建立學校明確進行知識管理的發展重點、方向和策略，藉以尋找成員共同行動的意義。

學校有相當多有關教學的知識是隱性知識(tacit knowledge)，因此並不容易透過書面的方式來轉移此種知識，這種知識最有效的傳遞方式是面對面互動，以及協同教學或合作教學(Hargreaves, 2000；王如哲，民91)。然而要有效記錄教師之間專業對話、互動的過程與成果，特別是年長老師的寶貴經驗予以重視，有效應用，才可做好學校知識管理工作。

三、知識工作長的需求、強化知識分享功能

知識管理的目的就是要將內隱知識轉化

出來讓大家分享。全球推動知識管理成效斐然的美國勤業管理顧問公司 (Arther Anderson Business Consulting)，對於知識管理的組成構面提出一個簡潔明確的KPIS公式 (「K」是指「知識」、「P」是指「人力資源價值」、「I」是指「資訊價值」、「S」是指「分享擴散」)，為 $K=(P+I)S$ (張光正、呂鴻德，民89)。由KPIS公式綜觀之，分享擴散實為最重要的關鍵因素；我們由數學公式得知，若 $S=0$ 則 $K=0$ ；若 $S=\infty$ 則 $K=\infty$ ，所以一個組織知識累積的速度，端視組織內部知識分享的程度。

因此，為了有效推動學校知識管理，校長必須任命知識管理長(Chief Knowledge Officer，簡稱CKO)，負責學校推動知識管理工作。知識長主要目的是建立分享知識的工作，目前有些縣市國中小學設有資訊組長，即是很好人選；但因人事費考量，未有如此編制之學校，則需在校內選擇能力、意願皆高的同仁來擔任，方能積極收集組織的知識，管理組織人員與網路資訊設備。更重要的是發展學校知識地圖，透過文件、檔案、電腦資料庫，列舉出知識來源、分類與傳達；使學校成員可以尋找所需的知識或資訊。

四、鼓勵專業發展、提昇資訊能力

我們知道獲得知識的途徑有很多，時時學習是最直接有效的方法。由於資訊科技的快速發展加速了知識的折舊率，也會因過多的知識造成知識負載，因此組織成員需了解

知識有其生命週期 (黃華山，民91)，即半衰期；所以不斷學習新知識並學以致用，此為避免知識快速折舊的最好策略(學習率大於折舊率)。校長是學習型組織的建構者，應主動學習並帶領師生培養創新知識的活力，因此提高學校的競爭力。例如九年一貫課程的學校本位課程發展，各領域的教學研究會、讀書會、行動研究小組 等都是知識社群 (郭明德，民91)。所以學校應打破孤立文化，放棄傳統獨自進行教學活動的方式，設法轉型為小組協同教學的方式；可成立「學習社群」，對所任教課程及教學技巧，不斷精研改進，擴大學術研究成果。

充實的教學資源及豐富的設備，有助於學習動機誘發及學習興趣的維持。尤其處在資訊科技的時代，教育已走向資訊化、電腦化、網路化、數位化，教室內可能要建置這些資訊科技設備，利用知識交換入口網站應用資料庫與討論區等，進行線上專業發展，使知識得以不斷成長，這些都是協助知識管理的重要工具。因此，教師本身要提昇資訊知識的能力，以資訊工具來做好本身的知識管理與分享，且要注意「數位落差」的問題產生，因為貧富差距之因素，有錢家庭可以大量的使用電腦設備吸收新資訊，而貧困者可能三餐就有問題，如何買電腦呢？這有待政府機關加強政策之整合，重視「數位落差」問題，以消弭教育的不平等。

肆、結語—提昇學校的競爭力、確保學校永續發展

國父說的好：「國者人之積，人者心之器」把它引伸至學校，即是師生能積極求知、尊重有效知識；除了個人能與時俱進外，並透過人際間的互動，經由獲取、分享、應用、擴散知識，達到學校教育的功能。學校也因有良好辦學績效及優良形象，可以帶動社會進步，最後凝聚成的就是提昇社會和國家的競爭力。

校長為學校組織中的領導者，在學校面對變化快速的校內外環境時，須洞察變遷，進行適應性的革新，帶領組織成員邁向專業化大道，才能契合家長們或社區對學校教育品質的期待。是故校長在領導作為上要有所調整，多多提供教師們分享經驗所需要的時

間、強化學校網絡、鼓勵知識分享的氣氛及提供知識分享的誘因，促進知識生產和內、外部交流，才能幫助組織發展新的優勢，更是有利知識管理效果增值的策略；別小看自己，相信教育人員也能像醫師、電子業扮演創造知識的角色。

由本文得知學校已面臨國際化、自由化的挑戰，加速學校的教育革新已是刻不容緩的重要課題；學校是進步的體系，為可培育新世紀具有競爭力的公民及學校永續經營發展，當省思如何走改革進步的路？前面所談知識管理的案例與挑戰、省思、重要啟示，應可助於指引學校教育革新的方向。

參考資料

中文部分

王如哲（民89）。知識管理的理論與應用：以教育領域及其革新為例。台北市：五南。

王如哲（民91）。教育領域的知識管理。線上檢索日期：91.03.05。網址：
<http://tns.ndhu.edu.tw/~chihming/data/km/essay/tzeru.doc>

王世璋（民90）。知識經濟與教育行政。教育資料與研究，43期，111。

黃秀君（民90）。「知識經濟」對學校教育之影響與因應策略。現代教育論壇，90年5月，67-79。

吳清山(民90)。知識管理與學校效能。中正大學承辦：知識管理與教育革新發展研討會（會議手冊），4-1~4-18。90.5.31。

郭明德（民91）。知識經濟管理在學校行政的應用與創新。嘉義大學承辦：師範學院教育學術論文發表會。91.10.25-26。

黃華山（民91）。從教育的觀點談知識與創新管理。吳鳳技術學院主辦：城鄉資訊教育與知識鏈結研討會。91.12.4。

張光正、呂鴻德（民89）。知識經濟時代的領袖特質？載於高希均、李誠主編，知識經濟之路。台北：天下遠見出版公司。

英文部分

- Hargreaves, D. H. (2000). The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: A comparative analysis. In Center for Educational Research and Innovation (Ed.). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- Morey , D. (1998) . Knowledge Management Architecture. CRC Press LLC.
- Senge, P.(1994). The Fifth Discipline : the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.

教育改革與現代性的社會

張經緯/台東縣美和國小教師兼總務主任

壹、台灣教育改革的社會基礎

台灣進行教育改革已經十年了，到今天我們必須誠實面對推動教育改革成效是與台灣社會的整體能量有連動關係的。十年前隨著台灣經濟發展產生了新的中產階級，中產階級的父母對自己成長過程在教育所受到的壓制有深刻的體悟，因此希望他們的小孩能有另一種成長方式和學習環境。而一些教育的有識之士也同時表達他們的教育理念，同時加上台灣政治逐漸開放與民主化的發展，在這種社會條件逐漸成熟的情況下，教育改革才在眾人的期待和憂慮中，跨出漫長的思想辯證和艱苦實踐的第一步。

這十年左右的時間，不只台灣社會的變化極大，全球化的浪潮也衝擊我們的生活方式和國家發展的目標。因此在教改的道路上也經歷了該有的轉折和修正，而這些修正都應當讓整個社會（包括推動者、老師和家長）重新去思考教育的意義和目的。同時這種思考應當是去面對整個社會與教育的關係，如此才有可能走出當前教改的困局。

事實上當今教育改革最大的問題是不管學者專家、學校行政人員、老師和家長基於贊成教改或反對教改都過度看重教育改革。大家好為人師的心態使得我們只單單面對教育、面對受教者，但是面對當前教改所遭遇的瓶頸，是否學校老師和家長，甚至是高層

教改的推動者應該要回過頭來好好想想我們自己生存的環境是不是合乎文明社會存在的尺度，因為我們的教育不可能脫離我們生存的場域。如果教育改革只是我們將從未被實現的理想寄託在下一代身上，而我們卻從不面對台灣公民社會的脆弱和貧乏的話，那麼期待一種脫離現有社會基礎的教育型態不只是一種盲目的想法，而且是我們這些大人、這些社會公民逃避我們生存困窘的這個事實，同時我們並沒有真的擺脫那曾經宰制我們、控制我們的東西。所以當今天有人強調希望學生快樂學習時，我們這些公民應當自問是否在現實的社會中我們已經能快樂工作，如果我們對生存的環境充滿著焦慮和不安，那麼我們又怎能期待學生能在一個快樂的環境底下學習和成長呢？

教改在十年前得以出發的動力在於除了聯考制度使得學生從小就因為強大的升學壓力，所造成不正常學習的理由之外，還有另一種使得傳統升學制度必須改變的客觀條件是大學的錄取率太低。其實隨著台灣經濟成長，國民所得大幅增加，父母想讓子女升學的要求也越高漲，因此大學教育勢必無法繼續維持那種培養社會精英和金字塔頂端的型態。所以在一個社會逐漸繁榮進步之後，大學教育必須轉換成普遍性的權利，而不在只是少數的機會而已。因而升學管道的暢通就



教育與發展

成為我們教育改革中一個重要的目標，而多元的學校教育和入學管道就成為往後教育改革中的主要信念。但是為什麼十年後的今天，當大學的錄取率突破80 % 時（而這數字已經不具有去斤斤計較大學是否還是窄門的意義），我們升學的壓力仍未獲得紓解呢？

當我們不認同為了升學而以填鴨的教學去爭取那些分數，卻犧牲了學生更多方面不同的學習經驗，而企圖在教育當中給學生更多的啟發和不同嘗試，這本來是多元教育理念的一種善意的出發。但是為什麼在今天多元的教育方式和升學管道卻反而成為學生和家長在升學路上更多的手段和技巧，而無法成為學校和學生在教育與學習上真正的內涵和核心價值呢？

貳、多元教育與社會現實

如果說舒緩過度的升學壓力意味著多元的入學管道和多元的教學，原因在於我們相信升學壓力是造成學習不正常和抑制學生創造力的主要因素。多元的學習代表我們肯定每一個人在不同領域上的表現，而不是單單以智力為評鑑的標準，甚至不再是以成績和分數至上。如今升學管道暢通、學習多元化，照道理來說，升學壓力應當獲得相當程度的改善，為什麼如今的現況卻出現了反效果呢？反而學生補習補的更兇，學校教學也未見正常化呢？此問題在於我們的社會基礎不足以容納多元的型態。在文章的一開始我們曾經提到，教育問題其實是和台灣社會整

體的發展有著不可切割的關係。台灣社會的價值結構，是以經濟為核心向外輻射出去。也就是儘管社會有多樣的選擇，但是這個選擇是以經濟為導向，也就是各個領域的品質和進展是被經濟所決定，所以這種多樣是扁平性，各個領域並未有其獨立的縱深。台灣長久的努力所獲致的成果是「量」上的累積，但是這種「量」的累積還未能造成「質」的變化。「質」的獲得所需要的是精密的分辨和判斷，所以經濟的成長是「量」上的「擁有」，但並不是「質」上的「適當」。民主化是讓參與擴大，是讓不同的意見和聲音能出現。「人多勢眾」的民主選擇所代表的意義是社會的合理性，但是在這裡同樣還需要一種更深刻的「評判」和「反省」。有些東西應當在民主的聲音中被考慮進去的，包括公民社會的責任，以及正義、良心，和對弱勢關懷的道德。

所以今天我們在思考「多元」的意義時，應當區別水平性的多樣和縱切面有各種獨立面貌的多元性之間的不同。當我們釐清這兩者的差異時，就會發現正是由於當前教育環境所呈現的只是水平上的多樣。正是如此，所有的東西才能產生出標準的評量，而有高低之分。因此台灣社會是有多樣性，但是它衡量價值的力量是單一的，而非多元的。經濟發展所帶來的富庶並不表達文明的成就，也不是我們精神內涵的完成。今天並不是升學壓力導致我們的教育不夠多元，相反地，我們應當更深入地看到是我們社會缺乏多層次的生活型態，缺乏讓不同生活方式



得以充分表達的條件，這種社會構造才是使得我們的學生和家長一窩蜂的往升學窄門鑽的原因。我們的教育現象是反映這個社會實際的一面，而在教育體制中所出現種種不合理、奇怪的現象，也正是台灣社會單調、不健康，將所有價值都放置在經濟之下所造成的結果。我們要說明的東西很簡單，多元的教育之所以事倍功半，或者說我們的升學壓力之所以並未隨著升學管道的暢通而有所舒緩，原因在於我們社會並沒有容納多元的土壤。當我們希望給學生多一點想像力和創造力時，但是這個社會並無法讓那些真正負擔人類精神生活的文學家、思想家、藝術家、甚至也包括科學家在現實中有一種合理被對待的條件，那麼我們要如何在教育中，說服家長和學生去追求成績以外的東西，去追求那看起來表面上經濟效益最大之外的東西。

教育不只是教育，教育還是一個人心智緩慢成熟的啟蒙和觸發，是一個人人在維護和思考他生存時的保障。因此在教育當中被允許的事，必須在年輕人未來進入社會中也能獲得同等的保證。職業教育之所以被過分低估，是因為我們並不真正去重視構成我們生活型態的每一環節，同時這也是台灣在經濟繁榮的背後，現代的公民社會卻仍然無法成型的原因。雖然經濟發展使我們對物質的需求獲得適當的滿足，但是同時在這種滿足之外，我們對提升物質的「質」的要求其實是很低的。雖然有各式各樣的食物，但是我們並沒有去豐富我們味蕾的敏銳；雖然大多數人都有現代性房子來居住，但是我們整體的

都市景觀和空間設計卻是混亂的。因此當所有的東西都只建立在「有就好」的基礎上，更深層的美感和精神滿足就更不可能出現。所以學生和家長拼命地要往某些國立大學的少數科系擠，幾乎已經毫不考慮學習者的興趣和志向，甚至是對自己個性和潛能的了解。因此今天升學壓力完全來自於台灣社會經濟活動的特性，而這種競爭甚至也不是真正在知識優劣上的篩選，而只是一種最客觀，但卻也是最形式、最忽略個別差異和違背教育是啟蒙個體心智的初衷。

參、教育是理想與社會的結合

在近些年由於後現代思想進入台灣後對教育思想和哲學所產生的啟發，使得教育改革在推動鬆綁過去威權時代所留下單一和制式的教育體系有一股進步的思想動力，這動力擴大了老師和家長參與學校教育政策制定和執行的基礎，同時也使得多元的教學方式和環境逐步被形塑出來。這當中包括了各個學校的自訂教材、編定與自身環境相關的鄉土教材、師資來源的多樣性，和學校各種政策推動的透明化。但是這種看似美好的教育理想在實踐的過程當中卻遭遇到相當程度的阻礙和誤解，如同最近在社會上所引發各種對教改的爭論及檢討之聲。因此正確的教育理念所引起的爭議如此之大的原因何在呢？

從西方歷史發展的軌跡來看，我們必須承認一點就是後現代思想的興起是西方人面對自身文化反省的再造，特別是他們社會文

化的現代性已經建立的相當完備。這包括了他們對公民社會一些普遍價值的認知與維護，以及更重要的是他們每一個公民本身的素質和社會參與的能力，而這種能力才是一個社會得以進步的關鍵。所以當我們的教育改革落實到學校老師和家長身上時，我們不禁要問我們的老師和家長對整個台灣的教育問題和方向是不是有同樣的體認，家長首先是看到他們小孩的個性和潛能的未來性，還是先看到他們經濟的「錢」途。

當我們的老師前所未有的走向街頭抗議他們的經濟利益被剝奪時，這算是有啟發性的社會運動嗎？這讓我們不禁想起在過去解嚴時代前後，少數有思想的老師開始推動校園民主化和決策參與時所受到的阻力，甚至得不到同是老師們的支持，在龐大的行政官僚體系下，老師們只能服從，服從於校長、聽命於長官，根本毫無自主性可言。正如在採訪黃瑞祺教授的<<台灣高等教育的後現代省思>>文章中所提到的，「政府用經費和法令控制學校，也透過師範體系的軍事管理方式控制老師，
，能夠讀到高等教育的學生，重要的不是因為他們的思考和創造能力，而是因為他們能夠順著這套標準學習，蕭規曹隨。」有些事情並未隨著民主化的鬆綁而得到進步，民主的自由並未加深每一個人對公民應有責任和眼界的認知，反而使得政府的力量和民間的力量有著一條鴻溝。此條鴻溝造成了一方面人民不相信這個他自己的政府，而另一方面使得政府的所有作為看上去都像並不是為了台灣的整體利益和發

展。這種不信任感和政策施行的落差最大的原因來自於我們對公民社會的認知不足和對公共領域的陌生，因此所有的言論並沒有辦法提升成為具有公共性的議題，在那些不同立場當中，最多只不過是利益的取捨和情緒的發洩而已。

因此，今天我們對教育的理想要能夠實現，要去除升學壓力對學生真正在學習上（不管是他們在知識的追求或者是對他們未來人生的體會）的傷害，我們所要做的不只是教育政策的貫徹和執行而已，也不只是要有正確觀念的老師和家長而已，而是我們整個社會對價值的追求不能單單建立在經濟的收益上。如果我們希望學生的興趣能得到適才適所的發揮，那麼就必須使那些汽車修理、麵包製作、畜產，更甚至那些藝術創作者在生存上和地位上獲得保障和尊敬。我們必須體認到整個社會存在環環相扣的緊密結構，才能完整地提升我們的精神和生活的豐富性，也唯有社會能容納這些不同領域的土壤，我們才能告訴我們的學生，他們所努力追求的東西（不管是什麼東西）都是有價值和有意義的。

人權素養的建立及其在教育的應用與策略

王宗坤/高雄縣旗尾國小總務主任

壹、前言

自盧梭1972年在民約論中，發表「天賦人權」的口號以來，人們對人性需求所應賦有的人權，有了更深的認識。在威權的世代，人們只能享有存於心中的「道德人權」，之後民智漸開，人們爭取到擁有「法定人權」的法定保障。而今日我們希望透過教育的方式，讓人們真正享受到「實際人權」，因此，有了人權教育的推動。

大體而言，我國由於長期處於威權體制及政治情勢動盪不安的情形之下，人權的保障與重視，無法等同先進國家所受到的關注，致使我國的人權教育，也遠遠落後於各先進國家。而在國家逐步走向安定之後，隨之的政治解嚴、政黨輪替民主機制的運作，使我國人權的保障有了迎頭趕上的契機。去年陳水扁總統提出「人權立國」的主張之後，也使我國逐步朝著人權國家的方向邁進，九十年開始實施的九年一貫課程，也正式將人權教育列為重大議題，併入七大學習領域協同實施，一連串的政策推動，無疑向全世界宣示我國在人權保障所做的努力。

人權教育是一種關乎人類尊嚴的教育，必需要透過教育的方式，使學生理解人應該享有的基本生活條件，以及人之所以為人的意義、價值，進而反省自身，並因而擴及尊重他人、社會、自然。因此，人權教育必須

透過認知、情意與行為改善等三個層面的目標模式，來將人權的內涵，內化為普通的常識與生活習慣。本文擬先透過人權概念的探討，人權內容的分析，期希建構基礎的人權素養，再加以探討人權教育的課程內涵，並提供人權教育的教學策略，以作為學校推展人權教育的參考。

貳、人權概念的發展

人權是人與生俱來的基本權利和自由，不論其種族、性別、社會階級皆應享有的權利，不但任何社會或政府不得任意剝奪、侵犯，甚至應積極提供個人表達和發展的機會，以達到尊重個人尊嚴及追求美好生活的目標（教育部，民89）。

基本上，人權是西方文明的產物，初期多以保障人類自由權為核心，其主要的意義乃是在消極的免除政府不當的干涉（許志雄，民88），人們重視的是個人自由與財產的保障，這是第一代公民與政治權利的「消極權利」世代。到了二十世紀初在社會主義的推波助瀾之下，社會權普遍受到重視，維護經濟、社會和文化權利的第二代「積極權利」世代，成為人權工作的核心。二次大戰後人類意識到人權的保障是促進世界和平的關鍵之一，自決權受到人類的關注，以捍衛群族

及民族自決權的第三代群體人權成為人權工作的顯學（傅木龍，民90；劉阿榮，民90）。

綜上所述，人權概念的發展是有其脈絡可循的，透過圖一的模組圖，我們可以了解人權的概念，主要是透過理性的人性需求，建立爭取人權的合理性、正當性，再透過道

德的人性約束，輔以法律的強制約束，以合作、公正、正義的素養建構權利的基礎，搭配權利、責任的柔性制衡力量，以彼此尊重的信念，架構出人權的本質。因此，我們必須清楚，人權雖是普世的權利，但卻絕非是無限制的權利。

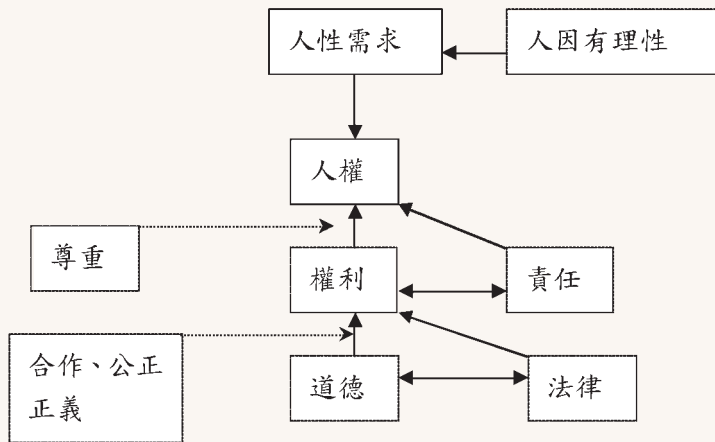


圖1：人權概念意涵模組圖

參、人權的內容

由上述人權意涵的探討，吾人應當了解人權是人類理性的需求。從西方人權觀念的發展背景來看，就自然權利法則（natural rights）的概念，認為人們依照理性而共同生活，人際之間不應該有從屬或限制的關係，依政治思想家洛克（J. Locke）的看法，自然存在的情況是一種和平、好意、互助、共存的狀態。不過擅於調整的人類終究發現，自然狀態需要約束的力量，來終結社會的混亂與無秩序，於是以社會契約論（social

contract）組成的多數決政治社會於焉產生，人們想要得到的是「文明的自由」，而非僅是「自然的自由」（張翰書，1994）。

基於這樣的演進背景，人權的內容可以從狹義的個人觀，逐次擴大至社會層面乃至於自然生態的層面，在圖2內層是個人的天賦人權包括人身權與生存權，中層是與社會互動關係的社會權，含括平等權與自決權。最外圍則是與自然環境共存的發展權，需要透過土地倫理、環境倫理的維護，由人類共同努力才能實現。

其次，教育部九年一貫課程人權教育議

題的能力指標，對於人權內容也有闡述，歸納言之有以下的分類：

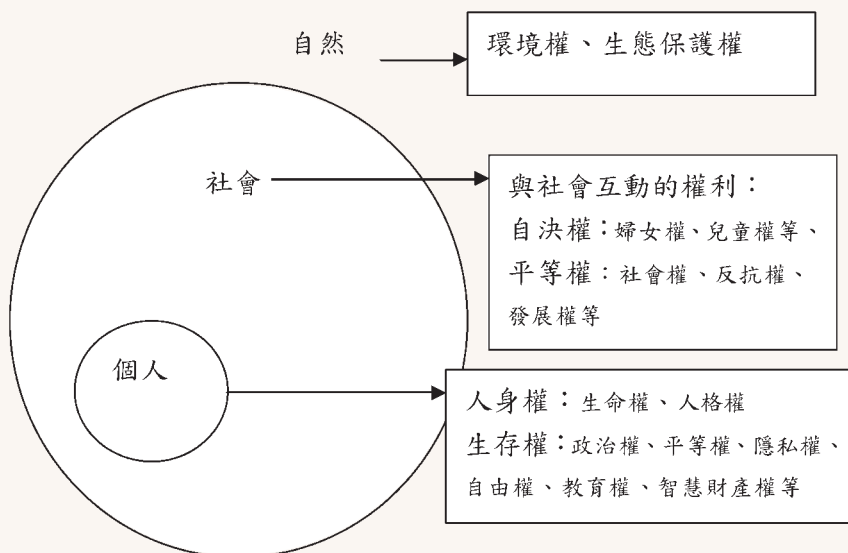
天賦公民政治權：生存權、身份權、人身自由權。

經濟社會參與權：兒童權、遊戲權、休閒權、教育權、工作權。

環境文化發展權：環境權、文化權、政治權。

基本上，這樣的分類仍以個人人權為基礎，逐步提及提供基本社會經濟生活條件的經濟社會參與權，最後在擴大至環境文化發展權。與西方人權的發展實有相通之處。

圖2：人權內容涵括圖（修改自劉阿榮，民90）



肆、人權教育的課程內涵

綜觀人權的內容，人權教育實際上也就是關乎人類尊嚴的教育，也就是在幫助我們瞭解「人之所以為人」所應享有的基本生活條件，也讓我們檢視社會上有哪些問題是違反人類尊嚴，以及涉及公平、平等的問題，從而採取行動，解決問題，去除阻礙人權發展的因素，建構一個美好的社會（吳宗立，民90）。

根據教育部對人權教育的宣示，首先認

為人權教育的中心思想是不斷地探索尊重人類尊嚴和人性的行為法則。希望透過教育的方式使社會成員意識到個人尊嚴及尊重他人的重要性。因此，「尊重」是人權的基本概念，互惠的權利與責任，則是公正社會中每個人所應謹守的契約。綜合言之，人權教育就是尊重、合作、公正、正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐。

人權教育的課程內涵可以從人權的價值與實踐，及人權的內容兩方面加以闡述，其

內容摘要如表一。

表一：人權教育的課程內涵

內涵	學習主題	學習內涵	可整合的領域
一、人權的價值與實踐	1. 藉由日常生活事例的分析，理解人權存在的事實	1. 人權是天生的 2. 人權是普遍的 3. 人權是不可被剝奪的 4. 人權是不可分割的	社會、綜合活動、藝術與人文、健康與體育
	2. 透過「經驗式」、「互動式」、「參與式」的學習活動，營造人權教育環境，陶冶人權文化，建立人權價值	尊重、自由、平等、民主、和平、博愛、正義、避免偏見、消除歧視。	各領域
	3. 藉由日常生活事例的討論、分析，培養評估社會正義及尊重個人尊嚴之能力，進而增強個人對權利與責任之理解與實踐	1. 違反人權事件 2. 法律、制度 3. 人權運動	各領域
二、人權的內容	1. 藉由人權歷史及人物的介紹，理解人權概念是經人類爭取、奮鬥而不斷發展的	1. 人權發展的歷史 2. 權利宣言或公約 3. 人權組織	社會、語文
	2. 藉由對自我權利的覺察，瞭解各種人權與人類生活的關係	1. 公民與政治 2. 經濟與社會權 3. 環境、文化與發展權	社會、藝術與人文、健康與體育

總括而言，九年一貫課程中人權教育議題是採取全面性（comprehensive）的教學規劃，包含概念認知、情意態度與行為實踐三個層面，具體內容則可以包含人權文化與人權概念兩個部分，希望學生透過人權概念的形塑，讓學生明瞭自己的價值，從中學習解決個人問題與社會議題，養成自信、尊重、公平、正義、平等的觀念（湯梅英，民90）。

由上述課程內涵的分析可以發現，人權教育課程的目標即是透過人權教育環境的營造與「經驗式」、「互動式」、「參與式」的教學方法與過程，協助學生澄清價值與觀念，尊重人性尊嚴的價值體系，並於生活中實踐維護與保障人權。

學校行政單位及實際參與教學的教師為達成人權教育的目標，可採取以下的策略：

學校行政部分

伍、人權教育的教學策略

（一）營造人權關懷與人性尊重的學習環境

在硬體的環境上，應以符合人性的需要為訴求，建設無障礙的學習環境，使全體師生都能在尊重與隱私之間都受到關注的環境之中，享受工作與學習的樂趣。其次，在軟性的制度與行政措施上，應尊重師生的基本人權，保障公民參與、表達、申訴的權利，以營造尊重人權的學習環境，以利教學工作的推展與學生的學習。

（二）加強教師人權概念的認知

透過組織學習的力量，強化個別教師的人權概念認知，並熟知人權的內容。希望透過教師清楚的知識架構，能夠以更詳盡的內容、更透徹的省思，導引學生學習具回饋能力，並能加以實踐、批判的人權概念。

（三）強化學習領域課程統整的能力

人權教育在九年一貫課程綱要中是以議題的方式，融入各學習領域，因此，規劃課程的統整能力，以教師是教學的決策者的觀點來看是相當重要的，無論是以主題探索的方式來統整各領域的相關課程內容，或是以能力指標來發展各項教學活動，教師都必須具備這樣的能力，才能使學生進行有效的統整學習。

（四）實施策略聯盟，強化縱向、橫向的合作關係。

從縱向的角度來看，行政單位、教師、學生應互相配合參與學習，舉例來說，鼓勵以學生的生活經驗形成學習主題，透過教師課程設計的專業能力，發展學習活動，配合行政單位的推動與資源的支持，完成學習活動。這樣的歷程具有活絡教學的實質意義。

至於橫向的跨校資源合作，親師合作的夥伴關係，都是使教學能夠創新、有效的方法。

（五）建立績效評估機制，活化組織學習再生能力。

績效評估絕非侷限於狹隘的等第考評，實質上其具有知識轉化，使組織再生的能力，因此透過績效評估的機制，使組織透過經驗的累積與回饋的過程，活化進步的動力。人權教育具有普世的價值，也具有再生的能力，唯有經歷不斷的評估、回饋、再生的機制才能有更深層的認識。

教師部分

（一）課程規劃應具積極正面意義。

推動人權教育最常面臨的問題，即是許多人對權利語言的濫用，以及對基本人權認知的偏差。有些人只問享有言論自由權，卻忽略言論對別人的傷害，或是言論對社會的責任。因此，透過課程的設計，引導學生以積極正面的角度，了解權利、義務、責任之間的關係是必要的。

（二）配合兒童心智發展漸進達成能力指標。

人權教育的能力指標主要依照兒童的認知發展規劃，有其階段性，因此，教師必須以專業的能力，配合學生的心智發展、個別差異給予適性的教育，逐漸加深、加廣，以達成能力指標的要求。

（三）將人權教育融入各學習領域統整學習。

人權教育理想的方式是整合其他科目，

融入所有的教育活動中，基於此，最重要的是教師具備良好的人權教育素養，如此才能將知識、價值態度和行為技能落實到實際的教學行動中。

（四）以日常生活經驗融入人權教育，以多樣化的學習活動，鼓勵參與、實踐人權概念。

透過學生經驗的累積，教師以各種形式的教學活動呈現，將學生的概念認知與情意價值，轉化為實際的行為態度。諸如角色扮演、戲劇表演、經驗分享、價值澄清都是很好的教學方式。

（五）注重身教、境教、言教、制教對人權教育的影響。

由於人權教育是取材自人類身邊的事務，潛在課程對學習與實踐具有相當的影響力，諸如教師的言行舉止、班級經營的各項措施、教室環境佈置等，對於人權教育的推

展都具有潛移默化的功效。

陸、結語

當人際的互動繁雜到足以破壞彼此權利的狀態，人就必須在善待自身之餘，反省如何善待他人，以求得彼此的和樂。而人權絕非停留在討論人的向度上，也絕非停留在權利擴增的基礎上，相對的，唯有在權利與義務、權利與責任相輔相成才是真人權，人權的真義是不能建築在別人的痛苦上。我們都認同人權思想的覺醒是美的誕生 (Awakening to human rights is the birth of beauty)，希望這個美的事物，不只照耀個人尊嚴的光彩，也廣披我們的社會人群互動，自然環境萬物。如此的價值光輝，才符合學校推動人權教育關心自己、尊重別人、關懷世界的理念。

參考資料

吳宗立 民90，九年一貫課程人權教育的內涵與教學，台灣教育90.11第611期

柴松林 民90，人權基礎、人權譜系、與人權發展，高雄縣國民中小學校長人權教育研習會講義。90.11

許志雄 民88，人權的光與影。月旦法學雜誌44期。

張翰書 1994，西洋政治思想史。台北：台灣商務印書館

教育部 民89，九年一貫課程網頁<http://teach.eje.edu.tw/gcd1/indexsearch.htm>

傅木龍 民90，啟航與前瞻人權教育之契機與發展，學生輔導月刊90.03第73期

湯梅英 民90，九年一貫課程人權教育之課程規劃與教學設計，學生輔導月刊90.03第73期

楊順富 民90，人權的奠基與開展，台灣教育90.11第611期

劉阿榮 民90，近代人權觀念的發展與新興人權概述，台灣教育90.11第611期

「學校本位教師進修」模式的趨勢與作法

The trend and formula of school-based in-service education model

陳煜清/宜蘭縣三星國小教師兼學務主任、屏東師範學院教育學碩士

壹、緒論

正逢號稱知識世紀的關鍵年代 (critical era)，國人深切體認教育對人力資源發展 (human resource development, HRD) 之重要性，尤其中小學教師是國民教育的基礎，學生學習表現及學校教育成效，端賴教師的素質 (歐用生，民85)。教師專業化的能力與表現至為重要且影響深遠。因此，西諺云：「有怎樣的老師，就有怎樣的學校和學生」。

無可諱言的，現代學校若要符合世界潮流，不被洪流所吞噬，它必是一所「學習型學校」(learning school)。尤其教師們處於一個象徵知識快速退化、訊息快速膨脹的「暫時性社會」(the temporary society)，因而必須建立一個長期、完善且適合的進修機制 (mechanism)，方能因應知識的快速轉變，而非只是短時間的充電而已。在職進修的重大轉變即是以學校為焦點的訓練 (school-focused training)。因此，國外學者 Holly (1989,p179) 指出：英國藉由教職員間的討論與合作，來增進學校整體的革新。質言之，「學校本位教師進修」模式能立即回應社會脈動，不僅使學校課程更新與社會變遷同步，亦提升教師專業實用技能。由於

在職教師具有實務經驗，所以他們較能清楚指出政策目標與執行上的落差以及自己在專業上的需求，並且能於接受研習之後，立即擁有嘗試及應用的機會 (林惠娟，民87)。由現今諸多學校利用週三研習進修機會，一改往昔由聘請專家學者到校作專題演講，而轉變成考量校內教師實務教學上或是基於學生實際需求等，安排小組研討會、經驗分享成長團體等方式即可獲致證明。基於上述，以學校為本位的進修模式正可以解決教師進修現況的部分缺失。準此以觀，教師進修之重要性與必要性是不言而喻的。

誠如我國教育部 (民84) 發表的「中華民國教育報告書---邁向二十一世紀的教育遠景」所揭櫫有關師資培育的規劃，亦建議：「推廣學校中心的進修制度，以加強教師進修與自我進修的功能，使教師進修活動，不妨礙正常教學。」更使教師在職進修成為教師關注的焦點。此外，在教師法第六章「進修與研究」裡，亦明文鼓勵教師從事進修、研究，並享有帶職帶薪或留職停薪之保障，可見政府對於教師進修的重視。準此而言，加強教師在職進修，充實教師專業發展實乃刻不容緩之事。惟教育改革的理想要能付諸實行，必須將每一個改革層面回歸到執行的層次來，因而以學校為基礎的決定與管理

(school-based decision-making and management) 有關理念之探索與發展乃應運而生。有鑑於此，本文欲藉由對「學校本位教師進修」之概念予以敘述與探討，期能提供有效進修的理念與作法，以供教育行政機關及學校在規劃與推動教師進修制度時之參考。

貳、學校本位教師進修的意涵

何謂教育人員的「在職進修」呢？在職進修亦稱為「在職訓練 (In-Service Training)」(吳清基，民84)。凡此種種，就教師生涯發展而言是極為重要的一個階段，因可茲改變的內容與型態亦最具多樣性(楊深坑、李奉儒等，民90)。學者對「教師進修」下了許多涵義與看法，列述如下：

台北縣國民教育輔導團(民77：8)認為在職進修的意義，可包括三方面：

- (一) 教師個人的自我教育 (Personal Education)，即教師自行研究、閱讀，增進新知。
- (二) 教師校內的研究進修活動。
- (三) 教師參加校外的在職教育，包括教育行政機關或師範院校所辦理的研習活動。

高強華(民85)認為教師在職進修有下列十一項目的：(1) 維持適當的教學水平和教師品質；(2) 具備充分的教學能力；(3) 革新與創造的能力；(4) 擴充知識領域；(5) 促進課程與教學革新；(6) 協助對學生

需要及學習經驗的瞭解；(7) 加強對組織與行政事務的瞭解；(8) 增進人際關係；(9) 增進個人成長與滿足；(10) 增進生涯發展；(11) 鼓勵定期自我反省等。

林惠娟(民87：34)提出，所謂「在職進修」即是對在職教師及行政人員繼續進行教育專業上的指導及輔助，以鼓勵師資培育相關人員對在職教育人員的延續協助及服務，並促進教育人員的專業成長。

林煌(民89)認為學校本位教師進修有三大意義：(1) 進修的主題能配合學校需要 (study by the school)；(2) 進修的地點能就近於學校 (study in the school)；(3) 進修的成果能即為學校所運用 (study for the school)。這是由進修需求、進修場所和進修功能三方面來詮釋學校本位進修。

學校本位教師進修係指採取異於傳統由上而下之行政決策模式，改以由下而上之草根模式，由學校規劃、主辦、以學校發展及教師需求為導向、以教師日常進行教學工作的學校或學校附近為進修地點、以學校為進修控制之主體的教師在職進修(何文慶，民91：7)。

國外學者Harris(1969, p2)認為：教師在職進修是有計劃之目標導向活動，其目的在促進全體教師改進教學。另外，Letson(1971, p79)亦指出：教師在職進修是提供教學工作者，在教育環境內有計劃、有系統之學習活動，以促進專業能力之繼續發展(轉引自吳美麗，民86：11)。

基於上述對教師進修之相關闡述，筆者

認為唯有釐清「學校本位教師進修」的意涵與目的，才能化解「形式主義」的教師進修。據此，筆者結合學者們之看法，試將「學校本位教師進修」之具體涵義歸納如下所示：

- 1、地點：以教師服務之學校為主，鄰近學校為輔。
- 2、對象：係指該學校內之教師。
- 3、目的：促進教師專業技藝知識（professional craft knowledge）之提昇，以及學校校務之正常運作。
- 4、內涵：由下而上（bottom-up）貼近學校現場的發展性活動。
- 5、性質：透過教師自我導向（self-directed）有計劃、有系統地持續之學習活動或經驗，藉此產生知識螺旋作用（knowledge spiral）。
- 6、途徑：多元、多軌方式，邁向動態的學校（dynamic school）。

參、學校本位教師進修面臨的困境

檢視過去有關國小教師在職進修的文獻分析，目前的制度和活動仍有許多待解決的問題。教師在職進修之問題多端，尚待改進，茲引述專家學者的看法（吳明清，民90；林惠娟，民87；楊深坑、李奉儒等，民90；蔡培村，民84；歐用生，民85；Williams, Michael, 1991），究其原因，犖犖大者，可歸納成以下四點。

一、教師進修機制尚未建立

由於未能對進修活動內容作有效率（efficiency）的系列安排，往往造成研習議題經常重複。以目前各縣市教育財政窘困情形而言，實難以支持「研習」（包含講師費、代課費、出差費）所帶來等鉅額支出，因此，各縣市實有必要儘速成立「教師進修審議委員會」來替進修相關事宜作整體性的規劃與永續考量，以避免資源重複浪費及資源分配不均之情事。

二、進修型態窄化

進修活動常以聆聽專題演講、學分進修居多，彼此之間缺乏互動與實務演練機會，往往造成「時間過了，事情就過了」之憾事。基此，未來教師進修取向應是合作實施的、實踐導向的，如此才能促成教師們具備最高的競爭力並有助於凝聚智慧以因應知識經濟（knowledge economy）時代。

三、進修內容不符實際需要

課程內容的設計與實施常為人所詬病，偏重理論性、理想化之情境，缺少吸引教師進修的誘因，導致未能引起教師們的學習動機（motivation to learn），以致效果不彰（吳明清，民90）。有識於此，往後相關單位需具備前瞻的眼光，做好需求評估，設計適切的「內建機制」（build-in mechanisms），以達回饋（feedback）之功能，隨時符應教師需求，如此一來，相信必能達到各取所需之雙贏態勢。

四、進修活動攸關正常教學

觀諸有時教師進修活動常安排在上課期間，教師接獲通知後請公假前往研習，因此，學校亟需聘請代課教師，如此來往之間便會影響到授課品質、學生受教權益與學校運作。綜言之，今後時間選定上，筆者建議應以寒暑假、週休二日或是週三下午為宜，然對於犧牲假日參加研習之教師（指因業務需求，而被指派參加者）需補助津貼，亦是可自行利用無課時補休等，此辦法之研擬則需相關單位另訂方法補充之。

肆、推展「學校本位教師進修」模式之可行作法

根據筆者的實務職場經驗中，避免現行「週三進修」淪為休息的小週末，或是為消化

預算而舉辦密集性的各種研習，造成教師們人仰馬翻之窘境。因此，對於第一線人員的感受，也就不能不加以重視。如何讓第一線的工作人員有能力決定及處理相關業務，是當今組織與管理理論的研究趨勢（張志明，民90）。對一個新課程的實施，除觀念的宣導外，應重視實踐的層面，以學校為本位的教師進修是未來制度設計的重點（吳清基，民84；高強華，民85）。以學校為本位的理念來設計教師專業成長及在職進修的活動，可以解決目前教師在職進修的部分缺失。國內亦有學者專家提倡以學校本位為主的教師進修活動（吳麗君，民79；呂鍾卿、林生傳民90；高強華，民85；楊深坑、李奉儒，民90；饒見維，民86），茲參酌相關文獻，筆者試著建構「學校本位教師進修」可行之作法，說明如下：

「學校本位教師進修」可行之作法	
時間規劃	避免教師在正常教學時段中，因參加研習所衍生的相關問題，建議研習時間可考量以週三下午為主，週休假日為輔。
運作方式	「以學校本位」的合作型進修工作（school-based staff development）各領域召集人或是具有專長的教師來共同參與、規劃教師進修成長方案，逐漸形成一個微觀教師知識社群（micro-communities of teacher knowledge），甚至藉助校外專家學者來對研習主題進行深度描述（thick description）（例如：針對某一主題辦一系列之研習），促進教師們獲致較為清晰的輪廓，以營造一個教育專業社群（a community for educational professionals）與校園學習文化。
進修內涵	發展學校特色、實務經驗分享為主，藉此獲致「臨床性知識」（clinical knowledge） 隨著九年一貫課程的實施，學校本位課程的強調，進修課程以發展學校本身特色，例如：三星本地盛產頗富盛名的蔥跟蒜，因此研習內容可以蔥、蒜為主軸，有關產物之培育、產地氣候、採收技巧、相關製成品及沖洗方式等皆可納入課程，增加教師的教學實務經驗，亦即以解決教師教學實務問題為宜。
空間規劃	學校資源有限，故以校內或是鄰近學區學校為考量，例如：本校可與三星鄉內的其他四所學校（大洲、大隱、萬富、憲明國小）形成一個策略聯盟，互蒙其利，因其可能具備共同的區域特性或是資源，甚至是價值與願景，以達資源共享（sharing of resources）之理念。

活動形式	多元且動態，以激發教師的草根性活力 教學方法亦必須適應社會變遷與學生之個別差異，舉凡討論與分享、實作、小組合作、參觀訪問等多樣態的歷程（polymorphous process），皆可刺激教師學習，多採取互動式的研討，讓學生有參與之機會，應避免單向度的演講形式。
需求評估	了解是行動的基礎，是故，依據學校本位經營及教師成長需求為基礎，來發展本土化學校教育特色，才是學校本位管理策略成功的要素，亦有助於實現學校教育的理想和目標。
發展目標	主要目標以提昇教師專業成長與發揮學校整體行政組織效能，因此為求學校得以永續成長，學校願景、組織架構及人員執掌、教師進修等相關事宜應作一妥善規劃與評估其具體之可行性，進而加以落實，以便在知識經濟競爭中求生存。

「學校本位教師進修」係強調以不影響教師正常教學及學生上課之情況為主要考量。筆者實際處於教育場域（site）中，有感於同事間常因一系列的研習，往往造成「景物依舊，人事全非」、「勞師傷財」之情形。如前述所言，教師進修之重要性與必要性是不言可喻的。據此，教育行政機關如何來規劃一套教師進修模式，由以往的評鑑者（an evaluator）轉化成協調者（a coordinator）及引導者（an guider），將時代潮流、教師需求、時間等因素納入考量，藉此體現一個「合作式和參與式」的共同經營組織，以提昇教師專業成長與增進學校整體行政組織效能，實有其迫切之需要。如此一來，一則不辜負上級單位安排教師進修之良法美意，二

則可共創雙方多贏之態勢。

伍、結論

誠如國內學者楊深坑、李奉儒等（民90）建議：應建立教師不斷進修的體制。的確，教師必須保有對社會脈動的敏感性，才能穩健居於教育改革的前線。希冀藉由「學校本位教師進修」理念與作法之闡述，教育行政機關能考量未來是否賦予學校更多且適當的權責，以形塑學校專業的社群，如此可使教師進修發揮相加相乘的效果。在學校方面，可增進學校組織的效率及發展優質的學校文化；在教師個人方面，亦可有效強化教學專業知能，發揮個人專長。

參考資料

- 王秀雲（民89）。學校本位的教師進修策略。教育資料與研究，34，40-41。
台北縣國民教育輔導團（民77）。台北縣國民小學教師在職進修之研究。台北：作者。
行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
呂錘卿，林生傳（民90）。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。教育學刊，17，45-64。

-
- 何文慶（民91）。學校本位教師進修問題之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李鴻章（民89）。國小教師參與「學校中心」在職進修現況與改進途徑之研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林惠娟（民87）。談有效的教師在職進修。師友，368，34-36。
- 林煌（民89）。教師終身進修制度的理念與規劃，教育資料與研究，34，22-27。
- 吳明清（民90）。教育向前跑---開放社會的教育改革。台北市：師大書苑。
- 吳美麗（民86）。國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳清基（民84）。教師與進修。台北：師大書苑。
- 洪士雯（民91）。學校本位教師進修之個案研究---以英語科為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 高強華（民85）。師資培育問題研究。台北市：師大書苑。
- 黃權松（民91）。教師在職進修之調查研究--以一所學校為例。[WWW age]URL:<http://www.ntnu.edu.tw/~edu/item1.htm> (visited 17 September 2002)。
- 曾榮祥（民89）。「學校本位教師專業發展」可行作法之探討。研習資訊，17（2），44-51。
- 張素真（民90）。建構專業的學校文化---「學校本位課程發展」之定位與釐清。師友，404，44-47。
- 張耀宗（民）。淺談教師進修。台灣教育，554，55-57。
- 楊深坑、李奉儒等著（民90）。各國中小學教師在職進修制度比較研究。台北市：揚智文化。
- 劉智雄（民90）。教師在職多元進修與認證初探。教師天地，115，20-26。
- 鄭鼎耀（民91）。在職進修的盲點。師友，422，32-34。
- 歐用生（民85）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 簡毓玲（民89）。國民小學教師進修現況及展望。教育資料與研究，34，28-32。
- 饒見維（民86）。學校本位的教師專業發展活動在我國之實踐途徑。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編：進修推廣教育的挑戰與展望，頁77-106。台北市：師大書苑。
- Holly, M. L. (1989). Teacher professional development : Perceptions and practices in the USA and England. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), Perspectives on the Teacher Professional Development. New York : The Falmer Press.
- Williams, Michael (1991). In-service education and training : policy and practice. London : Cassell.

課程變革與教師專業成長

張素貞/教育部國教司輔導員

前言

九年一貫課程之推動，被教育環境相關人員視為是近四十年來台灣最大的課程變革，其影響之深不僅觸及課程與教學之根本問題，對於教育人員與家長的思維、價值觀念以及學校的組織文化，都形成連動的反應。然而，綜觀歷次的課程變革，課程不論怎麼改，或許有其變革的不同哲學基礎、有其強調的時代背景、有所欲達成的階段目標；學習科目(領域)有合也有分，教科書有統編亦有審定，然而，這都必須圍繞著一個核心的關鍵者——就是誰是課程的詮釋者、誰是課程的執行者亦即教學者？因此，亦有人戲稱課程標準(綱要)再怎麼變，教師不變就等於沒變，「教師」才是課程改革成敗的真正關鍵者(吳財順和張素貞，民92)。因此，回歸到課程變革的基本面——應該就是教師的觀念、參與度、知能和素質，讓教師具備課程的素養、有執行教學的專業知能，以及激發教師面對專業的正向態度，應是課程變革的成功的關鍵。

面對課程變革，教師是關鍵的因素，課程變革與師資培育同步規劃是應然的思維。推動九年一貫課程師資的因應政策，初期的措施是教師應參與三十小時的新課程研習(教育部，民91a)，教育部補助專款辦理研習，但成效仍有限。教育部遂於九十二年九

月十三和十四日之全國教育發展會議將「協助教師專業成長，推動九年一貫課程」提為討論題綱和重點，期能激發與會者對提升專業成長成效的討論，另教育部黃榮村部長亦於九十二年十月十三日在立法院，針對「國民中小學九年一貫課程之問題與檢討」提出報告，強調「加強教師專業成長，讓良師帶出有能力的學生」分從「強化職前課程」和「加速現職教師進修與輔導」雙軌努力(教育部，民92a)，中教司修正發布「中等學校、國民小學教師教育學程科目及學分審核原則」，在專門課程部分已完成「國民中學九年一貫課程七大學習領域任教專門科目認定參考原則及內涵」，並持續處理師資培育機構課程調整事宜。同時在師資培育機構開設國中社會、藝術與人文、自然與生活科技、健康與體育、綜合活動五大領域之「領域教學學分班」，以增進國中教師具備瞭解同領域內其他主修專長之基本知能，俾能配合九年一貫課程進行同領域內的教學能力；國教司亦回應九十二年之全國教育發展會議，訂定「落實教師進修方案」，強調進修符應教師教學需求、整合並公布學年度進修計畫和研習、多元規劃進修實施方式、慎選進修時間、講座聘請兼顧理論與實務、規範基礎及進階課程內容，以台灣師範大學教育研究中心和教育系共同研究發展的「國民中小學教師九年一



貫課程基礎及進階研習課程大綱」(教育部，民91b)為研習參照內涵，並且設計進修評鑑及檢核成效之機制，期能對教師專業成長之效能具正面的影響。

本文擬就國民中小學九年一貫課程的核心概念，探討教師應具備的專業能力，並提出教師在職專業成長具體可行的策略，期能在推動課程變革發揮關鍵的助力。

壹、國民中小學九年一貫課程的核心概念

九年一貫課程 (grade 1st-9th curriculum)是什麼？自民國五十七年實施國民義務教育九年一貫，可稱是「學制」的九年一貫，此次的九年一貫課程則強調國民中小學「課程」的九年一貫。其主要特色有以下三項：

(一) 課程銜接方面：

過去國民中小學課程標準是分成二個階段來設計，因此，課程標準修訂委員會亦分國中小制(修)訂，如此易造成課程上下銜接不易，九年一貫課程即為追求九年國民教育課程達於一貫之進一步作為，實際上亦使國中、國小二階段課程的整合，獲致更進一步的實現。

(二) 課程內容方面：

九年一貫課程係配合世界各國教育改革之趨勢，具有前瞻性及宏觀的視野，且課程

極具彈性，以七大領域、重大議題和彈性課程為學習內涵，並以多元的教學方法兼顧各學習者的需求，以有意義且相關聯的創新教學活動，增加學生體驗和參與的機會，達到以生活為中心、尊重個性發展、激發個人潛能、涵泳民主素養、尊重多元文化價值、培養科學知能、適應現代生活的需要之課程目標。

(三) 課程組織方面：

過去學科分立為國小十一科，國中二十三科，九年一貫課程則整併相關科目成為七大學習領域、六個重大議題，並有「彈性學習節數」，由學校透過課程發展委員會安排學校的特色課程、選修節數、補救教學、班級輔導和學生自我學習。

至於其核心概念究竟為何？分析九年一貫課程綱要可歸納五點，茲說明如下(張素貞，民90)：

一、學校本位課程發展 (school-based curriculum development)

學校本位課程發展主要是由學校教育環境的相關人員，根據學校條件、社區特性、家長期望和學習者的需要，整體規劃學校課程、設計適合的教與學之活動，使學習者獲得合適的學習。

學校實施九年一貫課程在課程綱要(教育部，民92b)規範應由各校或跨校組織「課程發展委員會」，依據學校教學理念與情境、學生需要、學區特性形成學校願景，發展學校本位課程有四種類型：

(一)創新：學校考量現有環境條件、地區特性、學生特性設計課程，改變現有課程架構與組織。學校本位課程發展時應考量如何達成學校願景，是一種創新的設計與組織。

(二)轉化：運用現有的資源、情境，在現有的空間環境和條件下進行教學活動，將現成的教科書所設計的教學活動轉化，以適合本校師生教與學的需求。

(三)調適：增、刪、修、補現有教科書，使具多樣化、地區性、適切性和變遷性，不致產生「拿過去的教材，教現在的學生，去適應未來的生活」，也不至於因僅選用一本教科書而產生的認知範圍的狹隘現象。

(四)重組：將現有教科書之學習單元、順序，配合學校行事曆、學生特性、資源、材料供應等因素予以重組，以適應現實條件的需要。

二、協同教學（team teaching）

為因應學科轉變為領域，以及學生多元智能的學習，教師進行教學時，單打獨鬥已無法達成教學目的，因此有協同教學的必要。教師可於教學前協同設計共同備課，或因教學現場需要，在教學中以相互支援、彼此分享，發揮各自優勢專長，並在教學後進行檢討，作為教學改進的依據，其主要目的是使學生獲得更有效的學習。一般而言，協同教學實施的型態，有班群教學、循環教學、交換教學與能力分組教學等方式。

進行協同教學時，應以營造學校專業的氣氛為前提，考量各種資源如：教學人力、教學時間、教學空間、教學設備和社區資源等因素，進行整體規劃妥為調度。針對協同教學，教育部課程綱要從總綱階段到正式綱要有三個調整的歷程，茲列表如下：

年 度	領 域 教 學 實 施 規 範
八十七年總綱	「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」
八十九年暫行綱要	「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」
九十二年正式綱要	各學習領域教學，應掌握「課程統整之精神，視學習內容之性質，依據教師專長，實施協同教學」

三、規劃課程計畫(curriculum planning)

本次課程變革亦重視「課程即計畫」觀，所謂「課程即計畫」以黃光雄和蔡清田(民92)的觀點認為：是從事前規劃的角度來探究課程設計與課程發展的工作，並將課程視為一種教學計畫；因而「課程計畫」就是指課程規劃人員根據社會文化價值、學科知

識與學生興趣，對課程目標、內容、方法、活動與評鑑等因素所作的一系列選擇、組織、安排和規劃。王文科(民93)認為「課程計畫」包含課程目標、學習對象、課程設計、教學活動、評量實施、課程評鑑等，通常是在課程實施前所先預擬的，是以文件方式呈現。整體而言，課程計畫的規劃運作，

應回歸學校所單獨或跨校組織的「課程發展委員會」和「各學習領域課程小組」，基本上，這兩個組織負責學校課程計畫規劃、決定個學習領域學習時數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動，以及實施課程與教學評鑑，是學校推動課程變革的關鍵樞紐。

四、多元化評量 (multiple assessment)

九年一貫課程強調能力的學習，具否具備能力應透過表現，因而，學習評量無法全部藉由紙筆測驗來了解，學生學習表現，必須以多元化的評量方式進行了解和評估。教育部制定之國民中小學學生成績評量準則（教育部，民90），更提到「多元化」與「適性化」之評量原則，期能透過多元的方式、不同對象的評量者、多元的類型、多元的情境並考量個別差異，了解學習者個別的學習表現以及達成學習領域能力指標的情況。

五、家長參與 (parent participation)

課程綱要中規範「課程發展委員會」的成員應有家長參與，而學校課程計畫應於開學兩週內將班級教學活動之內容與規劃告知家長，家長在實施九年一貫課程的定位，是提供課程發展的資源者、是學生學習經驗分享者、是評選學校教科用書的參與者，也是教師教學進行的協助者，而最主要的因素是學校與家長對受教者--「學生」的共同責任。

貳、教師面對課程變革應具備之專業能力

推動九年一貫課程，對國民中小教師造成衝擊是無庸置疑的；過去教學是教師的主要工作，現在教師勢必要能參與發展課程、設計課程。在過去的課程，教師是課程的實施者，而非課程的發展者和創造者。教師只需將專家學者編排設計的教科書、教學指引理解並準備相關教具，掌握教學的三大規準—目的性、釋明性和覺知性（歐陽教，民79），負責傳道、授業、解惑，將知識傳授給學生，並非課程的研發者。但面對課程變革，強調「鬆綁」的理念，賦予教師專業自主，教師必須先對課程的意義、範圍、目的有所釐清，且能於教學前擬定課程計畫，編排課程及教學活動，再從事實際教學。然而，事實上，課程與教學的關係是密不可分的，從Glatthorn（2000）對課程與教學的界定，課程是指學習的內容(what is learned)；教學是指這些內容如何被教導(what is taught)。過去較強調教學，現在則較重視課程，因此，教師的專業能力必須調整和增強才得以因應。李坤崇（民92）曾探討國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略，研究指出國中教師專業能力有待加強，其中最強的是自我成長能力、次為教學能力、再次為課程能力，最差是評量能力。

教育部曾於八十九年，委由負責推動九年一貫課程工作小組之「學校經營組」進行專案研究，探討教師實踐新課程改革應具備之基本能力為：了解新課程所需的基本能力、參與學校本位課程發展的能力、自編多

元教材之能力、規劃彈性課程之能力、應用資訊科技之能力、實施多元評量之能力和專業選用教科書之能力等七項（教育部，民91a）。教育部亦於九十一年因應新課程變革，委託台灣師範大學教育研究中心進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標」專案研究，經過長達二年餘的研究，提出有五個層面十二個向度之專業能力指標，分別是：規劃能力-分成「課程規劃」、「教學規劃」向度；教學能力—分為「教材呈現」、「教學方法」、「學習評量」向度；管理能力—分為「班級經營」、「資源管理」向度；評鑑能力—分為「課程評鑑」、「教學評鑑」向度；專業發展能力分為「自我發展」、「專業成長」、「專業態度」向度（教育部，民93），並發展各向度之指標，計有三十五個指標和檢核重點，這些專業能力的指標未來在運用上，初步構思作為：「教師改進教學」、「專業能力自我檢核的工具」、「教師專業認證與評鑑」、「確定專業成長的優先性」以及「設定專業成長的目標」等用途。

綜合上述，面對新課程的變革，教師必須強化專業能力，有參照的專業能力成長之指標，對教師專業能力提升，提供引導和方向，具實質的意義和價值。

參、提升教師專業成長效能的規劃措施

所謂教師專業成長，何繼琪(民88)認為教師在參與專業成長活動中，經由參與學校

教師共同規劃統整課程中，在教學知識、教學信念、社群關係上不斷的進行自我反省，以有效執行教學工作、提高教學品質之動態而持續的成長歷程。Erffermeyer和Martray(1990)認為專業成長是指教師透過工作表現，從事有關增進個人專業知識和技巧之自我改善活動的能力和意願。Guskey(2000)指出專業發展是有關設計用來提升專業知識、技巧及教育態度的活動，因此也可能會改善學生學習。在某些狀況中他也包括重新設計教育結構以及文化的學說。專業發展的定義特質為，它是一個有意圖的過程；它是一個持續進行的過程；它是一個系統化的過程。Nicholls(2000)將專業成長定義為：提升知識技巧及了解個人或團體的學習脈絡。綜合上述，教師專業成長的核心概念為：透過多元方式提升專業知能，包含專業的知識、技能和態度、使個人和組織的持續更新發展達到改善學習提升教學品質為目的。

林生傳、陳慧芬、黃文三（民90）曾對國民教育階段教師在教育改革政策下的專業成長需求作有系統的探討，研究結果指出：教師專業成長需求甚為殷切與熱烈，在五點量表中達4-5之間。並從需求殷切的觀點提出兩項建議，規劃教師進修方案應掌握重大教育改革政策的要旨；確認教師為教師專業的主體，開放教師參與教師進修課程方案的規劃與有關辦法之研訂，更能確認教師進修的主體性。

教育部（民92c）以規劃有效之教師進修

為目的，對「九年一貫課程之教師進修現況與辦理意見」深入探討，設計問卷開放上網填答，全國十五萬中小學教師中，有一萬位教師表示意見，整體分析提出十項結論：(一)教師進修規劃應先了解教師教學需求；(二)教師進修需要恆常性的經費支持；(三)教師進修內容與新課程內涵應緊密結合，提供內容重點、區分使用者、強調累積性與系統性；(四)應提供教師進修講座專家人才資訊並結合理論與實務協助教師進修與成長；(五)教師認為推動課程與教學改革較有效之教師進修方式是多元且重視效能的；(六)推動課程與教學改革之教師進修類型，以增加教師第二主修專長為優先考量；(七)開學前的課程準備已受到縣市與學校重視，時間、方式仍應保有自主性；(八)教師進修時間學期中以週三下午及領域教師共同排出沒課時段較適切；(九)教師進修多數老師認為「配合規定」，應有鼓勵措施引導「積極參與」；(十)積極制定鼓勵教師進修的創新做法。針對十項結論，回歸教師是專業成長的主體性，茲提出六項增進教師專業成長效能的具體建議：

一、了解需求成為專業成長的目標

教師是專業成長的主體，促成教師專業成長必須建立在個人的成長。何縉琪(民88)指出教師必須自覺有專業成長的需要，或經由同儕之間的互動與討論，或透過學生的學習成效之表現，教師才會產生真正的需求。教師專業成長需求主要來自社會環境的變遷

發展，以及教育工作者本身的工作需求。

張素貞(民92)之研究指出，了解教師專業成長需求可從「學生之學習問題與成效」反應，或以「專業知能檢核需求工具」自我檢核，亦可採用問卷的形式或透過討論等做法了解成長的需求，前述台灣師範大學教育研究中心所研發的「發展國民中小學教師教學專業能力指標」應是可以作為專業成長需求的檢核工具。基本上，與其規劃不符合需求的專業成長活動，倒不如以較長的時間探討專業成長的需求，更且應進一步將需求設定為專業成長的目標，長遠之計更可成為教師生涯發展的一部分。學校在規劃教師進修或教師自設定專業成長目標時，了解成長需求是有其必要的。

二、學習並落實「專業對話」

各校推動九年一貫課程，係透過「課程發展委員會」的運作，以專業對話作為課程發展的可行策略。因而，專業對話的作法與實質會影響到課程發展的品質。基本上專業對話是要學習的，陳怡安(民92)，認為「對話」的目的是溝通並尋找價值；對話的方法有三：(一)是傾聽；(二)是接納；(三)是回應。Peter M. Senge(1990)認為討論(discussion)和對話(dialogue)是有差別的，前者指異中求同的意見交流，目的在達成共識；後者則是人與人之間自由流動的意義，旨在理解並進一步洞察內在思維歷程，溝通並尊重彼此間差異。

對話最大的功能就是增進省思檢討，當

前學校之「課程發展委員會」的運作，強調「對話」但卻大多只是進行「討論」，學校能善加運用對話機制，才能使組織內成員有機會擔任對話的角色，表達其意願想法，傾聽他人，尊重差異；利用對話檢索內心世界的思維，才能有效溝通、改變固有的心智模式和解除自我防衛機制，以開放心靈接受公開的批判和論辯(郭進隆譯，民83)。

三、強化專業夥伴關係

詹棟樑(民86)指出，教師的專業成長受其夥伴(同儕)關係的影響很大，是一般人所忽略的。教師與同儕經常相處，相互發生影響，對教育問題與教學問題也會相互討論，以取得專業上的認同與共識，這種專業成長的原則稱之為「夥伴關係」(partnership)。是促進專業成長相互學習的有利方法。夥伴關係並不限於同儕之間，方崇雄(民87)提及師資培育機構與中小學之間建立夥伴關係，有助於提升中小學教學品質與師資培育機構的水準。原則上，專業夥伴關係應可將之區分為水平式與垂直式的專業夥伴關係。水平式如學校間或教師間建立專業夥伴關係，組織成長團體，透過團隊的分享或同儕教練的方式經驗分享、提供回饋支持與協助的過程，進而提升學習成效達到教學目標；垂直式如大學與中小學的合作規劃辦理進修形成夥伴關係，透過案例式的教學(Case Method of Instruction；簡稱CMI)以加強理論與課室實務之接軌。

四、發展並建立教學檔案

教學檔案(teaching portfolio)，是一種長期有計畫的蒐集教師之課程發展、教學計畫、活動設計、班級經營、師生互動、教學評量、親師活動等歷程及成長的卷宗，呈現方式有書面、文字、圖表、相片、錄音帶、錄影帶、磁片等，為凸顯成長的歷程，所蒐集的資料以能顯現進步的證據為宜。何希慧(民92)認為教學檔案提供教師自我反省的媒介，藉著同儕互評(peer review)、反思(reflection)討論，老師可以發現到自己的弱點及未來改進的方向。面對課程變革，教學檔案的建立有助於教師自我認知、自我成長與評量的功能，同時也成為與他人互相觀摩、討論、分享的平台。

教學檔案的建立並無一定的格式，Shulman(1992)指出檔案的特性為：檔案是依據教學專業規準及個人成長目標來組織、來建構的；檔案應選擇學生及教師作品樣本；用以展示教師教學的特徵每一檔案文件盡量有「標題」、「註解」和「省思評語」用以說明內容；鼓勵教師能就檔案內容作反省性的思考；檔案應是一個被輔導或被教導的經驗，亦是教師用來與其同儕教師進行專業對話的基礎。可包含：(一)描述自己：自我簡介教育信念教學理念專業背景；(二)課程設計與教學：課程計畫、單元設計、實施教學；(三)班級經營：包含班級經營計畫、常規管理策略、師生互動、親師關係經營等；(四)教學觀察：包含教學現場觀察、同儕互動的回饋；(五)學習評量：包含多元評量以

及評量結果的運用；(六)省思與運用：包含於每個過程的反省札記，以及透過同儕互動所得到的成長經驗。

五、增廣知識拓展課程內涵

知識成長快速，學生的學習內涵與日俱增，教師以當時所學之內涵面對課程變革顯然不足，爰此，教師應隨時增廣知識和拓展課程的內涵，當前資訊網路的暢通，教師可藉由相關網站，如亞卓市、思摩特、學習加油站、教育部教學資源網以及國科會數位典藏金銀島等網站搜尋課程與教學內容的相關知識、延伸知識並加以探究，或透過協同教學的討論和對話而有所省思和觸發，以達到專業的分享，了解更廣博、更多元、更精緻的學習內涵，從容面對課程變革。

六、妥善規劃專業成長時間

Watts(1986)提出促進教師專業知能成長之條件包括：(一)充分的時間準備及反省；(二)獲得支持與鼓勵；(三)能自主決定計畫、課程、方法、專業成長需求、參與學校決定、調整職務。教師的專業成長時間向來都是影響專業成長效能的因素之一。目前國中小教師的專業成長時間，以國小而言，有特定的週三下午可以運用，或安排於教師的空堂及下班後的時間；至於國中，平日安排在領域教師共同沒有排課的時間，或段考後的下午時間，週休二日及寒暑假的時間則可規劃較有系統的研習。課程變革涉及技術面、專業面與文化面，教師面對變革必須付出更

多的時間進行調適，在時間不變的原則下，教師唯有「有效管理個人課程準備時間」和「適切安排個人專業學習成長時間」，才能獲得實踐新課程的專業能力。

結語

課程變革，會因應時代的需要、社會的變遷、不同的學術派典，而持續存在。課程變革所涉及的層面涵蓋專業、技術及文化三面向，繁複度和難度都相當高。然而，最關鍵者仍是「教師」，教師是課程的詮釋者、課程的規劃者、也是教學的執行者，教師是否具備面對變革的專業能力是影響變革的核心所在，任何一位教師都不應該「拿過去的所學，教現在的學生，去面對未來的生活」，更且教師是「專業者」，專業成長是成為專業者的重要條件，期能透過有效的專業成長使教師因「增能」而「賦權」，在專業的範疇下自主，不至於因「課程鬆綁」而失去教育專業的品質。

參考資料

- 王文科(民93)：課程與教學論。台北：五南出版社。
- 方崇雄(民87)：科技教育師資培育的夥伴關係。中華工藝教育，31，5。
- 何緝琪(民88)：國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所博士論文(未出版)。
- 何希慧(民92)：教學檔案在提升教師專業發展之建構與應用。(國科會NSC91-2413-H-031-005)。
- 李坤崇(民92)：國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略之研究。(國科會NSC91-2413-H006-001)。
- 林生傳、陳慧芬、黃文三(民90)：國民教育階段教師在教育改革政策下的專業成長需求調查研究，輯於國立高雄師範大學教育學系教育學刊，17，23-44。
- 國立台灣師範大學教育研究中心(民93)：發展國民中小學教師教學專業能力指標專案研究。台北：教育部。(研究預計於93.6完成)
- 教育部(民90)：國民中小學學生成績評量準則。台北：教育部。
- 教育部(民91a)：全國九年一貫課程實務研討會手冊。台北：教育部。
- 國立台灣師範大學教育研究中心(民91b)：國民中小學教師九年一貫課程基礎及進階研習課程大綱。台北：教育部。
- 教育部(民92a)：「國民中小學九年一貫課程之問題與檢討」(中華民國九十二年十月十三日立法院第五屆第四會期)。台北：教育部。
- 教育部(民92b)：國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 教育部(民92C)：九年一貫課程之教師進修現況與辦理意見之調查研究。台北：教育部。(未出版)
- 吳財順、張素貞(民92)：國民中小學課程鬆綁的美麗與哀愁—析論課程改革的問題與對策，文輯於高新建主編之課程綱要實施與展望。台北：國立台灣師範大學。
- 陳怡安(民92)：九年一貫課教育動力激勵營研討會手冊。台北：中華民國激勵協進會。
- 張素貞(民90)：從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學，輯於特教季刊，82期，9-15。
- 張素貞(民92)：國民小學身心障礙資源班教師專業成長之研究 - 以知能分析和方案規劃為例。國立台灣師範大學特教系博士論文。(未出版)
- 詹棟樑(民86)：師資培育的理念與目標。教育資料集刊，22，41-57。

-
- 郭進隆譯(民83)：第五項修練。台北：天下文化。
- 黃光雄、蔡清田 (民92)：課程設計的理論與實際。台北：五南出版社。
- 歐陽教 (民79)：教學的觀念分析，輯於黃光雄主編之教學原理。台北：師大書苑。1-28。
- Erffermeyer ,E.S.& Martray.C.R.(1990).*A goal-setting process for evaluation teacher leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research association.
- Guskey. T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Glatthorn,A.A. (2000).*The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*(2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Nicholls, G..(2000).Professional development, teaching, and lifelong learning: The implications for higher education. *Internation Journal of Lifelong Education*, 19(4),370-377.
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Watts, K. H.(1986).*How teachers learn: Teacher' views on professional development*. Ph.D. dissertation, Cornell University.

國民小學落實學校公共關係可行策略

蔡東利/彰化縣二林鎮興華國民小學教師兼教導主任

壹、前言

隨著教育思潮的轉變，國內教育改革政府權力的下放，社會各界關心學校教育的殷切，學校本位管理績效責任的落實，以及家長參與學校校務擁有法源定位（教育部，民84、86；總統府，民88；立法院，民88）後，學校已不能關起門來辦教育了；而須與時代脈動同步改革，有效提升教育品質，期以發揮學校教育最大經濟效益，滿足學生及家長的需求。然而，學校為積極辦好教育工作，更須與政府、社區及家長充分溝通聯繫與交流；因此，如何有效落實學校公共關係是現階段學校教育工作不能忽視的課題。

本文擬從文獻探討中，歸納出學校公共關係的意義、理論基礎、內涵、功能與目的、重要性、推展原則步驟與困境，並試著提出筆者認為落實學校公共關係可行策略供先進們參考。

貳、學校公共關係的意義

學校公共關係的意義，因學者強調重點不同而有所差異；茲列舉學者看法，筆者再綜合提出定義供參考。

顏如玉（民87）認為學校公共關係是：「學校透過各種媒介宣傳活動，有計畫且持續的與公眾進行雙向互動溝通，以增進公眾對

學校的信賴與支持，進而完成學校的教育目標。」

謝文全（民89）認為學校公共關係是「學校運用媒體溝通、服務及其他活動方式，與社會民眾建立相互了解與良好關係的歷程，以獲得社會民眾的支持與協助，並促使學校教育能符應社會的需要。」

黃瓊慧（民90）將學校公共關係界定為：「學校為了與特定的公眾建立雙向交流，維持長期、持續性互助互利合作關係，所採取之建設性、科學管理的歷程。」

劉維奪（民90）認為學校公共關係的操作型定義為：「學校經由校內外公共關係的運作後，所呈現出可具體察覺之表現。」

林志成（民90）認為學校公共關係是：「學校運用各種信息傳播方式，透過校內外公關，形成學校、家庭與社會民眾雙向回饋、多向交流的信息網路；並使三者相互了解建立良好關係，且使學校塑造良好形象，終獲社會民眾支持、信任與協助，而能有效發揮學校教育的功能。」

林振中（民90）指出學校公共關係是「學校本著教育目標，有計畫且持續的運用各種傳播媒介，從事長期資源投入，以進行學校公共關係的推展。」

綜合學者之論述，筆者認為學校公共關係就是「學校有計畫且持續的運用各種行政



管理行為、溝通媒介服務、行銷策略等信息傳播方式；經由建立校內外公共關係，形成學校、家庭及社會民眾信息雙向回饋、多元交流，促使相互了解、建立和諧關係，以獲得社會民眾的支持、信賴與協助；進而塑造學校良好形象，而有效達成學校教育目標的歷程。」

參、公共關係的理論基礎

公共關係是一門將理論與原則應用於工作上，以利相互理解的實用藝術與應用科學；也是一門多種學理科技整合的行動科學（林志成，民90；林振中，民90）。本文擬就系統理論、哲學理論、行銷學與傳播學理論加以闡述如下：

一、系統理論

公共關係學是研究組織與其環境關係的一門科學，而系統理論強調組織與外在環境的重要性（洪啟昌，民90；王月汝，民91）。而學校辦學係屬公共的事務，也是開放系統，內部有許多次級系統，彼此交互作用分工合作（謝文全，民89；王月汝，民91）；所以學校不能自絕於大社會的運作範圍；因此，學校被視為社會的次級系統。根據系統理論的觀點，學校是一個複雜的投入、處理與產出的系統，必須依賴內外部回饋，進行自我調整以維持系統的穩定；且致力求取適應與引導外界組織進行動態的互動（顏如玉，民87）。

二、哲學理論

學校公共關係植基於「公眾利益」和「社會責任」的哲學理念。學校是社會組織的一部分，也是社區的文化中心；所以學校公共關係應以公眾利益為出發點、以善盡社會責任為依歸（洪啟昌，民90；王月汝，民91）。因此，學校如何把教育工作辦好，符合公眾利益，發揮教育民眾、善盡社會責任的功能，有賴學校公共關係的落實與推展，以發揮學校最大的功能、達成善盡社會責任的目標。

三、行銷學理論

學校是非營利機構，不管是行政人員或教師都要具備行銷知能，善用行銷策略，將學校教育理念或措施介紹給家長或公眾。然而，行銷學涵蓋面甚廣，學校可以運用行銷研究及市場區隔公眾，達到了解公眾對學校所持態度、印象和不同公眾需求，採取不同應對行銷策略（洪啟昌，民90；王月汝，民91）。因此，行銷學理論是學校推展公共關係的理論基礎。

四、傳播學理論

依學校公共關係的立場看，傳播無疑是指學校與其內外公眾間事實、觀點與意見交流而獲致相互瞭解或合作的過程（引自顏如玉，民87）。有效的傳播為公共關係活動基本要求與動力，而說服力強的公關工作者必須利用受訊者能瞭解的符號，進行有效的雙向傳播（鄭貞銘，民89）。因此，學校公共關係



的推展需要運用雙向溝通的傳播原理。總之，傳播學理論是學校推展公共關係的重要理論基礎。

肆、學校公共關係的內涵、功能與目的

一、學校公共關係的內涵

綜合學者（顏如玉，民87；林志成，民90；劉秀曦，民90；黃瓊慧，民90）論述可知，學校公共關係的範圍包括學校內外公共關係兩部分。茲分別闡述如下：

（一）內部公共關係：即建立學校內部的良好公共關係，包括教師個人公關、學校處室公關及學校組織公關等三種。其對象包括教職員工、學生公眾、校內行政人員等。

（二）外部公共關係：即在謀求與公眾建立和諧關係，包括對社區、企業、政府官員及民意代表及大眾傳播等。其對象包括學生家長、校友、社區人士、教育行政機關、政府機構、新聞界和其他正式或非正式的人民團體。

二、學校公共關係的功能與目的

顏如玉（民87）指出學校公共關係的積極目的在於透過彼此的訊息交換，相互了解、支持及合作；消極的目的乃在於誤會的澄清。而學校公共關係的總目的是為了增進學校和公眾之間的相互信賴之合作關係。

鄭貞銘（民89）指出公共關係在組織體系可發揮的功能有：訊息、參謀、宣傳、協

調、服務與決策等功能。

謝文全（民89）認為學校公共關係的總目的在結合學校與社會的力量，以充分發揮學校的功能。其目標有四：1.讓學校與社區、社會相互了解。2.贏取社區、社會對學校的信心與支持。3.使學校能適當的運用社區資源。4.社會因與學校相互合作，而使其公益獲得更大的保障。

林志成（民90）指出學校公共關係的功能與目的包括：1.透過教師個人公關，使家長充分了解教師教學風格及教育理念，進而配合支持教師教學，以提高班級經營成效；2.有效化解誤解、建立共識，增進校內外之間的相互了解及建立良好關係；3.建立學校良好形象，爭取資源與支持，並有效減低或化解危機的衝擊，以提高辦學績效；4.傳播並宣揚學校辦學效能等功能與目的。

王月汝（民91）認為學校公共關係的目的在於彼此信賴基礎上，透過訊息的溝通，相互了解、支持與合作，甚至化解誤會；以建立學校與公眾間和諧關係，進而有效達成教育目的。

綜合以上學者論述，學校公共關係的功能與目的可歸納為：學校對內透過彼此訊息的雙向溝通交流，促進相互了解、支持及合作，鼓舞士氣，協管理階層決策，提高辦學績效，有效達成教育目標。對外澄清誤會化解危機，宣揚學校辦學績效爭取好感，增進學校和公眾間相互信賴的合作關係；以爭取資源、提升學校績效、建立學校良好的形象。

伍、落實學校公共關係的重要性

朱元祥（民88）指出學校公共關係推展的重要性有：1.地緣因素；2.時代潮流；3.教育機構的使命。

劉秀曦（民90）闡述大學公共關係的重要性如下：1. 時代的潮流趨勢；2.教育形象逐年低落；3.由教改所衍生的壓力；4.自籌財源比例的增加；5.學校特色的推展等重要性。

學者洪啟昌（民90）、林振中（民90）、王月汝（民91）的研究結果皆顯示：公共關係的推展成效，可以提升學校效能；因此，學校為了發展學校效能，達成教育目標，推展學校公共關係有其迫切需要性。

綜合學者論述，筆者以實務的觀點認為落實學校公共關係的重要性有以下幾點：1. 為配合教育改革、教育鬆綁、教育民主化及學校績效責任制度的政府政策。2. 為落實教育基本法（民88）、國民教育（民88）、教評會設置辦法（民86、88）、教師法（民84、89）公佈與修正之精神與目的之良法美意。3. 為提升學校效能、塑造學校良好形象，須透過雙向溝通歷程、運用傳播與行銷策略，使學校能結合家庭、社會與政府的力量，充分發揮學校公關的功能（林志成，民90）。4. 為迎合時代潮流趨勢、有效發揮整體效果，達成學校教育目標；須學校、家庭與社區三者合一累加效果。5. 為增進學校應變危機處理能力，有效掌握並滿足家長與社區之需

求，發揮學校教育的功能，需要良善學校公共關係配合。

陸、推展學校公共關係的原則與步驟

一、推展學校公共關係的原則

推展學校公共關係應把握的原則有（顏如玉，民87；林振中，民90；王月汝，民91）：

1. 事先擬定計畫，長期努力的原則：須靠有計畫及長期性的努力，點滴累積學校良好形象。
2. 從學校內部公共關係做起，進而推廣學校外部公共關係。
3. 全員公關原則：它是校長、主任、全體教職員工和學生共同的責任。
4. 專業化原則：設立專責單位，學校成員應多充實專業知識和技能，並加以運用。
5. 調查研究為基礎的原則：以民意為基礎，符合公共利益原則。
6. 公眾關係的互惠原則：所有行動皆以公眾利益為前提，注重公眾利益。
7. 雙向溝通原則：必須維持雙向性的訊息傳播。
8. 誠信原則：推展與發布訊息事實與宣傳並重。
9. 創新原則：在觀念做法和活動設計上要不斷推陳出新、創意新點子。



二、推展學校公共關係的步驟

劉秀曦（民90）闡述公共關係推展的過程有六個相互聯繫的步驟：1.調查研究；2.趨勢分析；3.擬定計畫；4.能力分析；5.執行計畫；6.績效評估等步驟。

林志成（民90）指出學校公共關係的方式包括：1.設定計畫方案；2.辦理各種教育活動與公關活動；3.善用多元媒介推銷；4.運用成效評估，以獲取回饋資訊等方式。

林振中（民90）認為學校公共關係的發展策略有：1.情況分析；2.輿論調查；3.傳播與行銷；4.預算策略；5.媒體策略；6.訊息策略；7.評估與校正策略。

王月汝（民91）認為國民小學推展學校公共關係的步驟如下：1.事先收集資料並據以擬定周詳實用計畫；2.與公眾真誠的溝通；3.提供公眾滿意的服務，進而獲得公眾的支持。

綜合以上學者的看法，筆者認為推展學校公共關係的步驟有：

（一）調查研究：包括內部調查與外部調查。內部調查在於了解校內學生及教職員的需求，並做雙向訊息溝通交流，以有效解決問題。外部調查即在於得知社會大眾對學校的認知、態度、價值觀及期望等訊息，作為學校行政之參考。

（二）進行情況分析：即運用SWOT分析，了解學校的優勢、劣勢、機會與威脅，作為計畫決策的考量依據。

（三）共同訂定推行計畫：依據蒐集資料加以整理研究及情況分析，共同擬定計畫方

案，作為推展學校公關的依據。

（四）執行計畫：根據所訂定計畫目標、策略及行動方案，逐步實施。

（五）績效評估與修正計畫：藉由績效評估使計畫變成不斷動態過程，隨時調整與修正，以提升推展成效。

柒、學校推展公共關係的困境

林志成（民90）指出學校推展公共關係的困境可歸納為以下幾點：1.部分學校人員缺乏對學校公關的正確認識；2.師資培育機構仍很少提供這類正式課程；3.學校單位較具保守色彩習性；4.缺乏專責單位、人員編制與經費等行政配合；5.忽略與社區機關團體及縣市議會之間的互動等困境。

王月汝（民91）研究發現：學校經費短絀、人員不足影響學校公共關係的推展。

黃瓊慧（民91）研究指出影響學校公共關係的因素歸納為：1.家長方面—缺乏正確教育觀念、社經地位低、教育程度不高、刻板印象及學生成就低落。2.教師方面—缺乏公關理念、缺乏熱誠、意願低落及學校氣氛緊張。3.行政方面—主導人不重視、經費不足、行政配合度不高、行銷不夠、活動吸引人不足及怕人情（政治）壓力。

綜合學者的研究顯示，推展學校公共關係的困境可歸納為學校領導人不重視、保守習性、經費與人力資源不足、缺乏進修機會、缺乏專責單位及人員編制、行銷及活動吸引力不足、忽略與社區互動及民意代表人

情壓力等困境。

捌、國民小學落實學校公共關係的可行策略

謝文全（民89）認為辦好學校公共關係的途徑，主要有以下五種：1.了解並接觸社區；2.讓社區了解及接觸學校；3.為社區提供服務；4.把學校教育辦好；5.運用社區資源。

林志成（民90）指出學校公共關係的推動策略如下：1.建立正確的學校公關觀念；2.慎選學校公關人員，發揮學校公關功能；3.明訂推展公關的長中短程計畫，或將其計畫納入年度計畫中，加以多元化評估，俾落實並發揮高附加價值的學校公關功能；4.善用溝通行銷策略，辦理高質量、高參與度、高教育性之各種活動，有效行銷學校特色及辦學績效；5.辦理以學校為根本的合作型進修工作；6.突破資源與經費不足之迷思，以績效辦公關，善用各類組織有效爭取社會資源；7.妥善處理學校與民意機構間的公關，化阻力為助力；8.重視平時公關及新聞發佈技巧，有效化解學校危機等策略。

黃瓊慧（民90）綜理文獻後認為推展學校公共關係的具體策略為：1.民意調查；2.計畫與決策；3.傳播和行動；4.評估與校正等策略。

鄭宏財（民90）指出學校建立公共關係應有的做法：1.建立正確而健全的學校公關觀念；2.敞開心胸廣納意見，建立良好互動關係；3.成立社區公共關係推行聯絡小組；4.

做好校內公共關係，增進校內溝通，建立共識；5.健全家長會組織，重視家長參與學校教育活動；6.推展義工制度；7.善用大眾傳播媒體，並保持良好關係；8.學校行政、教師會、家長會三合一的校務運作，共創校園三贏局面，建立教育願景。

王月汝（民91）認為國民小學推展學校公共關係的方法有：1.由學校透過各式的活動或提供學校資源供民眾參與分享；2.與公眾、媒體良性的互動；3.學校刊物的發行。

基於以上文獻探討及推展困境，筆者認為國民小學落實學校公共關係的可行策略有：

一、溝通教職員工理念，強化全員公關觀念

學者洪啟昌（民90）、林振中（民90）、王月汝（民91）的研究發現，推展學校公共關係的積極程度與學校效能的表現有顯著正相關；即高公關學校相對有高學校效能表現。因此，暢達溝通管道，加強溝通教職員工正確理念，建立推展學校公關人人有責的觀念，使學校成員都能發揮關鍵影響力為學校做好公共關係。

二、舉辦溝通或公關訓練，加強教師多元專業進修機會

經由以上文獻得知，學校公共關係是全體教職員工的責任，而學者顏如玉（民87）對國小教師調查研究亦發現：目前國民小學公共關係實施現況，尚未能達到學校人員與



學生、家長所期望之目標。因此，增加教師研習機會，強化教師多元進修管道，舉辦溝通或公關訓練，以充實公共關係專業知能；進而提升學校效能、達成學校教育目標，實是推展學校公共關係，不可忽視的一環。

三、結合危機處理小組，建置學校公關推行機制

根據顏如玉（民87）研究發現，學校人員對推展公共關係所面臨可能困難顯示：學校缺乏專責單位及人員編制，以負責推展公共關係的工作所佔人數百分比最高。因此，學校為推展公共關係建置專責單位或人員有其必要性（王月汝，民91；黃瓊慧，民91）。然而，國民小學原有危機處理小組及緊急聯絡網是學校公關功能一部份；所以將危機處理小組納入公關機制，可避免疊床架屋，浪費資源。

四、編列適當公關經費，擬定推展計畫，長期持續努力經營

根據學者（林志成，民90；林振中，民90；洪啟昌，民90；王月汝，民91）研究建議學校宜編列適當公關經費，擬定推展計畫，長期持續努力經營，方能有效達成推展目的。然而，在縣市政府經費拮据之下，國民小學校長的特別費又少得可憐；因此，仰賴上級政府機關或學校積極籌措財源，以達成編列適當公關經費，擬定長期推展計畫有其必要性。

五、活化領導策略，營造組織和諧校內公關

傳統科層集權、集中民主、集權民主或民主集權領導方式，已不能符應多元社會需求。因此，如能配合學校特性及學校行政領導發展趨勢，積極經營校內學校行政、教師會及家長會專業組織，共創三贏局面，有效發揮教學領導功能、整合領導策略、轉型領導精神、催化領導原則及人性化領導措施（張明輝，89）；達到活化領導策略的功能，以營造組織和諧氣氛，實是落實校內公共關係最佳策略。

六、落實行政服務制度，重視辦學績效

學者劉維奪（民90）研究發現：「善用學校公關推展之人際關係策略，可提升教學與級務處理效能。」；王月汝（民91）研究亦發現：「學校公共關係的推展，重視辦學績效。」因此，應健全行政組織，落實行政支援服務教學的目的；並且暢通溝通管道、增進與教師互動機會，提供教師參與校務決定層面，方能有效提升教學品質，有效達成教育目標。

七、接納異質訊息，導引協助學校公關推展

學者王月汝（民91）研究建議運用正式與非正式管道提供訊息，建立雙向溝通基礎以凝聚共識。因此，學校宜善用正式組織與非正式組織正面功能，坦然接納異質的訊

息；並導引其協助學校公關的推展，達成化阻力為助力的目的，有效擴大全員公關的成效。

八、善用多元公關策略，提升推展績效

舉凡上述學者提出的了解接觸及參與社區活動、為社區提供服務、運用社區資源（謝文全，民89）；用溝通行銷策略，辦理高質量、高參與度、高教育性活動，妥善處理學校與民意機構間的公關，重視平時公關及新聞發佈技巧（林志成，民90）；或是採用民意調查、計畫與決策、傳播和行動、評估與校正等策略（黃瓊慧，民90）；都是學校推展公關良好可行具體策略，如能配合學校特性靈活運用多元公關策略，定能有效提升推展績效。

九、重視公共行銷，善用各種傳播媒體宣傳，型塑學校優質形象

學者黃瓊慧（民91）研究指出：「國民小學學校公關活動、行銷策略方面尚須再加油。」而且，隨著教育環境的快速變革，各

種教育新政策的推行（尤其是中小學九年一貫課程的實施），使家長及社會對學校存疑其適切性；因此，學校應善用各種傳播媒體宣傳，做好公共行銷策略，讓民眾了解學校新措施；並將實施績效宣導週知，努力維護學校優質形象，以獲得外界的認同與支持。

玖、結語

總之，值此教改聲浪風起雲湧之際，教育鬆綁、教育民主化及社會多元開放大環境中，國民小學為有效落實本土化教育、小班教學、資訊教育、英語教學及九年一貫新課程教育政策；學校更需藉由學校公關活動來加以說明，以免造成家長及社會的誤解，進而支持與協助學校教育活動。

然而，學校為有效推展學校公共關係，須配合學校資源及社區特性長期而持續的妥善計畫、執行、評估與改進策略；從內部公關做起、推展外部公共關係，發揮學校整體公共關係的功能，以塑造學校良好形象，有效達成教育目標。

參考資料

- 王月汝（民91.06）。國民小學校長溝通行為與學校公共關係之研究。屏東師院國研所碩士論文（未出版）。
- 朱元祥（民88.12）。終身學習社會中學校公共關係之角色。中等教育，50，6，32-39。
- 林志成（民90.01）。學校公關之迷思困境暨其推動策略。學校行政11期，4-13。
- 林振中（民90.05.09）。國民小學推展學校公共關係與學校效能之研究。屏東師院國研所碩士論



文（未出版）。

洪啟昌（民90.06）。台北縣國民小學公共關係與學校效能之研究。國北師國研所碩士論文（未出版）。

教育部84.08.09公佈，89.07.19修訂之「教師法」。教育部86.03.19發布，88.05.12修正發布之「高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法」。總統府88.06.23.（八八）華總一義字第八八〇〇號公佈之「教育基本法條文」。立法院公報（民88.01.15），國民教育法部分條文修正案。

張明輝（民89.11）。中小學學校行政領導的發展趨勢。師友月刊，401，11-14。

黃瓊慧（民90.01）。學校公共關係的重要性與具體措施。學校行政11期，25-30。

黃瓊慧（民91）。國民小學公共關係之研究—以個案學校為例。台東師院教育研究所碩士論文（未出版）。

鄭宏財（民90.06）。從非營利組織的行銷觀點談學校公共關係的建立。人文及社會學科教學通訊，12，1，127-142。

鄭貞銘（民89.10）。公共關係總論，85-206。台北市：五南。

劉秀曦（民90.01）。我國大學公共關係之探討。學校行政11期，14-24。

劉維奪（民90.4.30）。國民小學公共關係與行政決定之研究。屏東師院國研所碩士論文（未出版）。

謝文全（民89.11）。學校行政，401-450。台北市：五南。

顏如玉（民87.06）。國民小學公共關係之調查研究。台中師院國研所碩士論文（未出版）。

勞動市場的性別議題一 淺談職業性別刻板對女性的影響

李姿榕/高雄市楠陽國小教師

壹、前言

Katzh (1996) 曾言，今日已不再是男性獨占鰲頭的世界了。近年來女性角色產生變遷，女性就業人口大量增加。根據我國內政部 (2001) 的統計，民國八十九年女性勞動人口占總勞動力人口的40.03%，勞動力參與率為46%；而女性就業人數占總就業人口的40.26%。至於國外也有相同現象，以美國為例，從1972年到1986年之間，外出工作的女性已從39%增加到45%；2000年後，預估每五個25-54歲的女性中有四個是有職業的 (Hoyt, 1988)。以上數據顯示出，女性進入就業市場的比率越來越高，兩性參與勞動生產的比例已漸趨近，然而在就業市場中仍可明顯看到以性別職業區隔特性。從生涯發展的角度來看，除了受個人心理影響外、家庭背景及社會環境等亦是導致女性職業或生涯選擇受阻的原因。

在眾多因素裡，社會化歷程中代代相傳之性別角色刻板化的影響是不容忽視的。繆敏志 (1993) 認為，性別角色刻板印象是造成女性害怕成功、傾向失敗、缺乏肯定自信、自我能力偏低等之原因。研究也指出，多數女性仍舊打算進入傳統女性工作領域，造成此一現象的重要因素來自性別角色刻板

印象及文化對男女的期望所致 (Eccles, 1987; Gerstein et al., 1988)。而劉秀娟 (1999) 更表示，造成「科技男性，人文女性」之職業區隔現象的主要基礎即性別刻板印象。

有鑑於此，本文擬探討職業性別刻板印象對女性生涯發展之影響，並整理相關輔導策略，作為學校教師及諮商輔導人員進行女性生涯諮商與輔導之依據。

貳、職業性別刻板印象對女性生涯發展之影響

職業性別刻板印象乃性別角色刻板印象的延伸 (劉淑雯, 1996; 劉修靜, 2000)。性別角色刻板印象意指對男女兩性行為刻板區分的心理傾向 (張春興, 1992)；而職業性別刻板印象則是以性別劃分職業，視某種職業只適合某一性別 (Lipton, O' Connor & Maureen, 1991)。職業性別刻板印象普遍存在我們生活中，黃婉君 (1998) 分析國小教科書及陳佩琦 (2000) 分析童書後發現，社會對職業的區隔具有性別刻板現象，且男性從事之職業較女性多元化。洪志欣 (1994)、張瑾瑜 (1996) 更表示小至國小學童都存有職業性別刻板印象。

雖然兩性參與勞動生產的比例已漸趨



近，然而在就業市場中卻仍顯見以性別區隔職業特性，例如托兒所或幼稚園的保育人員、教師等服務業多為女性，通信等技術人員幾乎以男性為主。求職廣告上亦常見「高級工程師，限男性；助理工程師，男女不拘；會計、總機，限女性」的要求條件，顯示職業性別刻板印象存在我們的日常生活中且相當普遍（劉秀娟，1999）。以下將針對職業性別刻板對女性造成之影響加以論述。

（一）形成負向自我概念

Yount(1986)認為，社會職場對男女性工作的明顯區隔，讓人們產生職業上的性別刻板印象，此一信念又與其自我概念連結，當個體在選擇職業時，這樣的信念導引她/他循著傳統進入生產活動的行列。雖然職業性別刻板印象同樣對男性或女性造成影響，然因社會仍是以男性為主導，其所從事之職業多集中在高薪、受人尊重之領域，相較之下女性在職場所受的負面影響則顯得普遍而廣泛(Sadker, Sadker & Donald, 1989)。性別刻板化造成女性比男性有更多負面的自我概念，包括認知、情感和行為層面上。在青春期的女孩必須面臨社會對女性角色更嚴格的期待，為了遵循此一期待，她們在成就、自我主張和名望中感受到衝突，並且察覺到若要達成後者（如成就），似乎意味著必須放棄女性角色。而這根本的衝突其實是起於內在感情信念及順應他人期望所致（劉秀娟，1996；Whitney & Hoffman, 1998）。

社會文化對女性被動、養育和合作的要求，使得女性在追求成就與自我突破時感到

兩難，此一兩難困境透過「印象整飾」（impression）造成自我表現上的限制。所謂印象整飾是指人人都希望被他人接納與讚許，因此會盡量以自己認為他人所能接受的方式來表現自己，例如一位謀職的女性在傳統的面試人員面前，會盡量表現出傳統的女性特質，而在非傳統的面試人員面前則否，她之所以會有不同的自我表現源於性別刻板印象的影響（周麗端等，1999）。

劉秀娟（1999）亦認為，社會對性別角色的刻板要求，使得男女在成長中受到不同的增強：男性被鼓勵該有自信，而女性被鼓勵應該保守看待自己的能力與表現，因而表現較低的自信。在以男性為主的社會中，這種模式會導致女性產生一個負向的自我概念，而形成負向的循環（如圖一所示）。

（二）限制潛能發揮

以學業成就為例，數學和科學傳統以來被刻板的視為屬於男性的專長，導致女性雖有能力或意願從事此類活動時，為了避免社會異樣的眼光而卻步，在負向循環之下，女性便產生「我的數學或科學」科目較差的自我概念，也因此有較低的自信。Bornholt(2001)、Bartholomew & Schnorr(1994)及Yun Dai(2001)便提到，在性別刻板與社會期待下，女孩對數學和科學的自信與表現不如男孩；而這樣負面的概念又限制了女性接納數學或科學相關的職業選擇。

Sadker, Sadker & Donald (1989) 指出，國中女學生並不認為數學科目與其職業

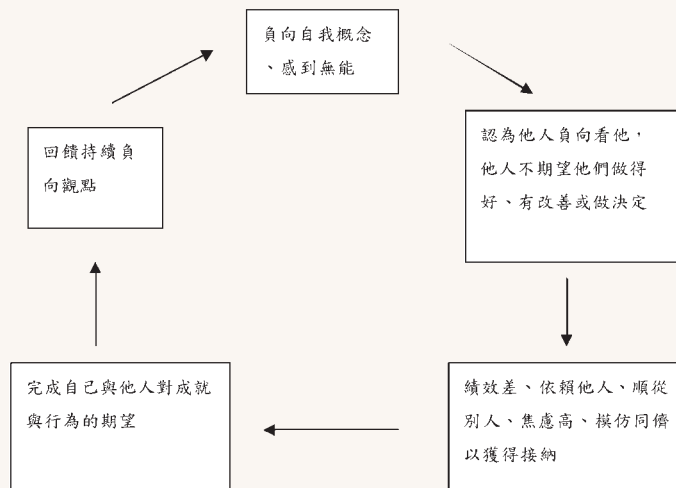
目標是可以連結的。將來選擇職業時，她們也就會順著刻板印象「我的數學或科學能力不好」，而避開相關的職業，結果形成女性總是集中在傳統職業領域（如服務業、幫傭、加工業，甚至選擇當家庭主婦）。

社會傳統對女性的要求依然停留在身體吸引力、養育、感性、依賴；對男性則是統治、成就取向、理性、和果斷。這些價值、特徵和行為的後果嚴重影響個體對事物的看法，而對異性相關的一切未經思考及予以排拒(Eccles, 1987)。Bridges(1988)在他的研究中表示，女性比男性更容易傾向根據刻板的想法來選擇職業；同樣地，Eccles(1987)和Gerstein, Lichtman, & Barokas (1988)亦認為，多數女性仍依傳統社會的支配來選擇他們的職業，進入傳統女性工作領域，其中很大的原因來自性別刻板印象的影響。

（三）影響身心健康

職業性別刻板印象透過社會化歷程，將女性安置在傳統工作領域。然而學者提出，女性若是一直擔任被認為最無工作成長的職業，則未來十年，他們會面臨更多職場上的困難，而這些困難又將帶來許多個體身心上的問題(Gerstein, Lichtman & Barokas, 1988; Hoyt, 1988)。各學術領域，包括經濟、工業心理學和諮商等都證明了個人適應和工作適應互有關聯，工作不滿意會導致很多心理和身體困擾，職業對心理健康有著消極的影響，引發更多生活困境和身心問題(Herr, 1989)。

綜觀上述，我們瞭解到女性在職業性別刻板印象之下，不僅影響其自我概念，連帶影響個人潛能的發揮及身心健康情形。假如年輕女孩對自己可能從事之職業的認知受到侷限，她們也將無法了解自己的潛能。



圖一負向概念回饋圖

（資料來源：修改自劉秀娟，1999，157頁）



參、改變職業性別刻板印象之策略

職業性別刻板印象對女性職業選擇具有負面影響，學者們認為提供女學生拓展非傳統領域的方案，並且幫助她們提昇自信、追求理想的職業有其必要性（Bartholomew & Schnorr, 1994；Homer, 1972；Yount, 1986）。茲整理了文獻中相關策略並分述如下。

（一）提高自我效能

社會傳統地視女人能力比男人差，結果性別角色社會化使得女性對於自己的能力缺乏自信。Bartholomew & Schnorr(1994)認為可以透過活動來提升自信，比如：鼓勵女學生看女性偉人的傳記；利用剪貼方式敘述她自己的興趣、能力以及專長，這樣子女學生可以發現她們的潛力，這些活動不只有趣，而且也鼓勵她們去思考自己的能力。田秀蘭（1999）則認為讓兒童找出形容人物的形容詞來形容自己，或思考以下幾個問題：我喜歡什麼、我能做什麼、我有哪些優缺點、自己跟別人不一樣的地方在哪裡、有什麼生活目標等問題，藉此增進學生自我覺察的能力。

（二）提供楷模示範

吳芝儀（1999）於其書中曾言，小學兒童們常模仿家庭與學校中的角色楷模，父母和老師都能透過教導和實例提供兒童正面的角色楷模。她並引美國全國職業資訊統合委員會（NOICC）1992年所定之輔導策略，

說明角色模式可有效地強調女孩的職業潛能，透過訪談職業婦女、描述她們與工作有關的經驗摘要、檢視女性的自傳、強調女性如何克服性別角色刻板化等，皆是具有影響力的示範。提供非傳統職業的女性模範，可以讓年輕女性更瞭解工作世界真實情形，有助於強化她們的自我概念以及拓展她們的職業選擇範圍（Bartholomew & Schnorr, 1994；翁毓秀，1994）。Lee & Cramond（1999）也指出，當教育人員提供非傳統職業角色的例子時，學生比較能接受非傳統職業，因此邀請從事非傳統職業的人員來演講、閱讀偉人故事、畫出非傳統職業工作者或親自參觀拜訪非傳統職業人員都將有助於減少學生的性別刻板印象。

（三）鼓勵父母參與

兒童階段是生涯發展重要啟蒙期，對兒童最有影響力的人便是他們的父母親，他們對孩子的職業抱負有很大的影響，且其作用往往是在不知不覺中產生，因此他們很需要了解自己在孩子職業發展所佔的角色（Whiston & Sexton, 1998）。輔導員應鼓勵雙親加入孩子職業引導的活動，例如了解家庭成員職業期望的活動、鼓勵雙親邀請孩子參觀他們的工作環境（Wahl, Kay & Blackhurst, 2000）。Bartholomew & Schnorr（1994）亦認為，鼓勵學生認識家人的職業，並使其覺察家人的職業選擇會影響他自己的職業選擇，讓雙親共同參與可以提供溝通的機會，而讓父母瞭解女兒的夢想和目標，也給了父母一個機會去引導和支持

女兒的決定。

肆、結語

性別平等一直是社會關注的焦點，女性

生涯發展亦是學者關心的議題。瞭解職業性別刻板對女性生涯選擇的影響及其輔導策略，有助於發展適於女性當事人的諮商方案，以提升其自我概念及生涯覺察能力，使其生涯發展不再受限。

參考資料

- 內政部（2001）。婦女社會參與之成長情況分析。2002年8月12日，取自
<http://www.moi.gov.tw>。
- 周麗端等編（1999）。婚姻與家人關係。台北：空大。
- 洪志欣（1994）。國民小學社會科生涯教育內涵分析及國小學童職業聲、職業興趣、職業拒斥、職業刻板印象調查研究。國立台南師範學院初等教育學系碩士論文，未出版。
- 張春興（1992）。心理學。台北：東華。
- 陳珮琦（1999）。1989-1999年臺灣地區兒童圖畫書中兩性角色之分析研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃婉君（1998）。國小新版國語教科書性別意識形態之內容分析研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉秀娟（1999）。兩性教育。台北：揚智。
- 劉秀娟與林明寬譯（1996）。兩性關係：性別刻板化與角色。台北：楊智。
- 劉修靜（2000）。國小教師職業性別刻板印象、成就動機之關係與逃避事業成就傾向之相關。新竹師院國民教育研究所論文集，（5），287-314。
- 劉淑雯（1996）。溶解刻板印象：兩性角色課程對國小學生性別刻板印的影響。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- Bartholomew, C. G., & Schnorr, D. L., (1994). Gender equity: Suggestion for broadening career options of femal student. *School Counselor*, 41(4), 245-256.
- Bornholt, L. J. (2001). Self-concept, usefulness and behavioural intention in the social context of schooling. *Educational Psychology*, 21(1), 67-79.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women ' s achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172. *Education*, 60, 204-212.
- Gerstein, M., Lichtman, M., & Barokas, J. U. (1988). Occupational plans of adolescent

-
- women compare to men: A cross-sectional examination. *The Career Development Quarterly*, 36, 222-230.
- Herr, E. L. (1989). Career development and mental health. *Journal of Career Development*, 16, 5-8.
- Hoyt, K. (1988). The changing workforce: A review of projections, 1986 to 2000. *The Career Development Quarterly*, 37, 31-39.
- Lipton, J. P., O' Connor & Maureen. (1991). Natural Job Titles and Occupational Stereotypes: When Legal and Psychological, Realities Conflict. *Journal of Psychology*, 125(2), 129-152.
- Sadker, M., Sadker, D., & Donald, M. (1989). Subtle sexism at school. *Contemporary Education*, 60, 204-212.
- Whitney, L., & Hoffman, R. M., (1998). Middle school advisories: A vehicle for developing students' gender self-confidence. *Education*, 119(2), 232-242.
- Yount, K. R. (1986). A theory of productive activity: The relationships among self-concept, gender, sex role stereotypes, and work-emergent traits. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 63-88.
- Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 22-33.



後現代主義及其對學校管理的啟示

周武昌/新竹縣立新湖國中校長、國立臺北師範學院國民教育研究所博士研究生

壹、前言

哈伯瑪斯說：「人類不能只像小孩般對社會的不完美直跳腳，應該有自我的標準。」（引自溫明麗，民84），現代主義盛極一時，卻也顯現工具理性的宰制現況，雖然上帝已在傳統時代「出局」了，但是物化、異化、非人化的意識型態卻趁機而起，現代主義有讓人們變成「不是人」的疑慮，害怕「現代人」變成下一個「出局」，後現代主義乃應運而生。

現代電影「鋼琴師？」裡有一句對話：「人生就好像在玩拼字遊戲，我們努力的尋找一個字，有時拼對有時拼錯。」；但是在後現代電影裡這句話可能改為：「人生就好像在玩拼圖遊戲，我們努力的尋找一個理想圖像，也許拼對也許拼錯，也許沒有對錯，因為沒有人看過理想圖像，或者也許理想圖像存在於每一個人的心中。」中國有一句話說：「天行健，君子以自強不息」，那麼追求「理想圖像」就可以永遠沒有停止的時候了。以下就後現代主義、後現代學校管理觀、後現代主義對學校管理的啟示加以說明，最後提出結語做為參考。

貳、後現代主義

鄭祥福(民88)認為後現代主義並沒有切

斷與現代主義的聯繫，後現代主義是從現代主義的母腹中成長發展起來的。它一方面是對現代主義出現一些新風格的萌芽與發展，另一方面又是對現代主義的反叛。就後現代主義的基本精神來看：

一、後現代主義是一種文化思潮

文化從反應現實向反應自身的回轉，產生文本與現實的轉換，世界按照文本的規律而存在，文本高於現實。

二、後現代主義是一種藝術實踐

李歐塔在「後現代狀況」書中，透過藝術實踐說明後現代主義的概念，強調懷疑昨天的一切，創作上不受既有模式的限制。

三、後現代主義是一種新的世界觀

後現代主義以語言遊戲為方法，這種語言模式只能建立在一個圓圈上，而沒有阿基米德點，否定現代主義基本特徵為目的的世界觀，同樣不受任何規則的限制。

學者對於後現代主義觀點紛歧，溫明麗（民84）認為後現代是對現代的反省批判；Lyotard認為後現代是一種高度或澈底的現代化（Lyotard，1984）；沈清松（民82）認為後現代一方面是對現代的反省批判，另一方面也包含現代的延續；因此，Slattery



(1995)主張後現代如萬花筒般複雜，並不能化約為單一定義，更不能簡化為一個巨型敘事。後現代的社會好像很混亂，各人一把號各吹各個調；而等到各吹各調不耐煩時，卻又想合奏一曲；而等到合奏一曲不耐煩時，卻又想各吹各調；各吹各調、合奏一曲可以循環出現，也可以同時出現，或者同時「失聲」；後現代主義並沒有確切的定義，因為有多少後現代主義者就有多少種後現代主義，如果後現代有確切的定義，那麼它就不是後現代了。

質疑現代主義完美的敘事，乃是針對其整體性解釋、基礎邏輯及虛偽的標準答案的反思批判，尤其是單一系統性的解釋，乃是後現代主義挑戰現代主義的失誤 (Usher and Edwards, 1994)。後現代主義的關鍵要素為一種對多元主義及相異性的容忍與尊重，導致矛盾但較少固定的主觀狀態。從後現代的觀點而言，中心的主觀並不是事先形成或自然存在的，而是一種文化建構的方式，即語言的意義系統及語言系統的使用。語言及論述（對話）的建構力量就會將它們定位在後現代，因為語言及語言的組織或是意義脈絡並非偶然發生，而是存在於後現代的不確定性，於是語言的組成便因而形成。後現代主義代表現代主義文化危機的一種轉化型態，Bergquist (1993)認為它有四個起源：

一、歐洲對理性的討論與對話

涉及結構主義、後結構主義、解構論、後資本主義、批判理論以及女性主義，這些行動非常不易了解，僅有孤立的摘要或典

型，有人說困難來自理念的精微、難以捕捉與複雜；其他人說之所以困難，乃因使用不易看清楚與費解的方式表達它們的意圖。

二、當代藝術形式與生活型態普及化的評論

這些思想直接來自第一來源的眾多評論，特別是需要解構與女性主義的重新詮釋，傳統女性主義者提出世界歷史的其他版本與研究知識的其他方法，一方面最清楚另一方面最被爭議的。

三、工作場所與經濟制度的社會分析

Bell (1976) 的「後工業時代的到來」，Drucker (1989) 的「新實體」，Naisbitt (1984) 的「結束真空管」與Toffer (1980) 的「第三波」均有貢獻，除了對於工作場所與經濟制度的社會分析外，也精確地描述後現代最近反應的不足。

四、一些迂迴的方式

Gleick的「創造一個新科學」標籤混亂的精神科學，透過新聞傳播安排與運用群眾 (Gleick, 1987)，以及Prigogine & Stengers的「離開制度的混亂」包含更多令人著迷的技術 (Prigogine & Stengers, 1984)。

現代主義的意義建構是清楚的，是真實的意象；而後現代主義認為所有的意象不再只有一個固定的答案，所以，意象本身代替了已存在的物體，而已存在的物體成為一種影響而非參考 (Usher and Edwards, 1994)。後現代主義是超越而反現實主義的。它只是質疑對現實所代表的表象及其深層含意是獨立的，或是尚無法被現實所表達出來的部分。而後現代主義更往前提出一主張，

即現實是由所代表的表象所建構起來的。所以，其多元的面相即是表面成為現實，而現實永遠被表現出來。

現代主義中對科學及理性的認同，及它對人類發展所伴隨無可避免的進步，在後現代中被批評為猜疑心重和主觀的。現代主義具有一致性的、價值中立的立場；而後現代反對一致性的及先驗的基礎(Usher and Edwards, 1994)。因為質疑精熟的正當性及知識的去中心化，現代主義者的確定性被連續的不確定滲透入思想及行動中。在後現代中缺乏確定性與過度商品化有極大的關聯，這是在後現代性質中的社會改革型態。媒體革命使人們被大量的資訊包圍，而真實及影像便成為其現實的情形。

參、後現代學校管理觀

Mexcy (1994) 認為後現代學校管理必須轉向以「教化」取代「管制」，Blount (1994) 強調學校管理者傾聽到現在為止「未被傾聽到」的管理觀念，是後現代學校管理要有的認識。許芳懿 (民90) 認為後現代思潮對於教育的啟示包含：教育研究方法的轉變、培養具批判意識的社會公民、檢討課程合法化來源、批判、動態的後現代課程觀、因應資訊化社會來臨的教學型態、多元文化教育興起、重視環境生態教育、師生關係的權力解構、以關愛為教育本質、以自省能力提昇倫理道德，或將成為後現代學校管理的趨向。

在後現代學校管理的過程中，Mckinney 與Garrison (1994) 指出在混亂中的大部份學校管理並未依照理性模式運作，而要透過學校成員集體參與尋求問題解決的決策模式，主張以後現代思想重新發展學校決策與權力運作模式，Fazzaro、Walter 與 Mckerrow (1994) 認為現代學校管理充滿工具理性與技術本位，使學校成員被淹沒在學校機器之中，習以為常維持現狀，後現代學校管理必須以道德/倫理的話語/實踐，啟發學校管理者的內在良心，以反省宰制的客觀性與量化的假設，均為後現代學校管理者所當留意的概念。

張文軍(民87)認為後現代學校管理具有五項特點：包含「學校領導」含義的變化、提倡社區化的個人觀、注重科技發展對教育管理的影響、注重教育管理中的美、注重開發後現代批判性管理哲學。黃乃瑩(民89)指出後現代教育行政哲學的特點包含相互主體的預設；因應全球化的趨勢；強調反省式的教育行政專業行為；強調演化典範的教育行政理論；強調教育行政的革新；強調教育行政的倫理；強調智慧、精神與政治的調和；以及強調教育行政的實踐，均可能成為後現代學校管理的哲學。

一個後現代的觀念應用在學校管理上，這本身並不是一個萬靈丹(Usher and Edwards, 1994)。從後現代的方法來看就是質問與理論、思考及批判相關應用的適當性。後現代的價值觀很有可能是要從現代的、固有的瓦解來獲得，而現代學校管理也



有許多需要被瓦解的，現代學校管理需要的是懷疑論與適當的不確定性，因為以現代學校管理理論化為中心，是由心理學以及在科學論述所建構的「主體」，在後現代的論述中，這種「主體」已經站不住腳，所以現在學校管理需要開始轉變。

肆、後現代主義對學校管理的啟示

後現代主義對學校管理的啟示，包含以下九項分別論述與說明如下：

一、啟發學校管理的批判思考

從傅科的觀點來看，權力經由規訓壓迫人們服從，並且學校管理權力無所不在，而且有權力就有反抗，因此Johnston (1994)認為後現代學校管理應考慮學校成員每天帶到學校的文化訊息與意義，了解權力與語言、結構與情境的關係，重新建立批判性的管理機制；Mirron 與 Elliott (1994)更反對現代學校管理「教訓式的管理」，主張以學校為基礎的管理與分享式的決策方式，上述論點或有可觀，也許能啟發現代學校管理的批判思考。

二、省思管理權力合法化來源

尼采宣佈「上帝之死」，開放啟蒙之光；後現代強調「理性有限」，開放智慧之華；省思學校管理權力合法化的來源，不能只限於科層體制的強制權或法職權，而「統治者的

權力來自被統治者」的另類思考，也顯現參照權與專家權的意義；學校管理權力之所以發生影響，就不只在於「由上而下」與「由下而上」兩個起源，也不只在於「聯合領導」、「參與管理」的形式而已，更不只在於「中心化」與「去中心化」的極端，也不只在於像電影「臥虎藏龍」裡的對話：「把手握緊，裡面什麼也沒有；把手放開，你得到的是一切！」那麼單純；學校管理權力無所不在，拿捏鬆緊之間？，有必要開放的思考：合法化、正當性、象徵性。

三、後現代學校管理動態觀

後現代學校管理像科學也像藝術，Eisner (1985)說：「藝術家就如玩尋寶遊戲的人一般，直到他們發現所尋覓的獵物的時候，才真正知道那是什麼！」就學校管理而言，運用權力與理性決定並非間斷孤立的，而是連續不斷的歷史過程，每一個運用權力的完成，就是下一個運用權力的開始；每一個理性決定的完成，就是下一個理性決定的開始，也許並沒有起點與終點，正是後現代學校管理的動態觀點，「也許怎麼做怎麼對」，「也許怎麼做怎麼錯」，也許兩者同時放在一起思考，更能產生深思熟慮的辯證思考。

四、因應資訊化的管理型態

後現代社會是資訊化的時代，Zuboff (1988)描述後現代人們坐在分隔的工作台，凝視桌面末端的螢幕，工作就像『游離

的空間』、『迷失在螢幕前』；(Featherstone, 1991)亦指出從MTV跳到不同頻道不斷的轉台觀看的例子，可能讓電腦資訊的儲存、流通、創新以及應用的知識管理更形重要。而現代機制所建立的科層體制風光一時卻也漸露疲態，誠如Handy (1990)預言：許多組織將消失，因為不能滿足人們的需要？Bennis (1966)也預言：官僚組織將消失，因為它不能適應快速變化的環境？在家工作與遠距服務將改變傳統規範，Lyotard (1984)預言：如同人類過去為控制領土而戰，未來將為資訊的控制權而戰。為了因應全球化、資訊化的來臨，文書電子檔、決策資訊化、管理數位化等等勢不可擋，後現代學校管理可能要思考調整管理的型態與運作方式。

五、實踐多元主義的學校管理

後現代主義並不否認真相，但是認為有必要承認可能真相以及決定事實的標準的多元性，同時要有一致與多變的理性模式，而非單一一種，也需要將理性視為多種形式，並在實踐上有不同形式(Usher and Edwards, 1994)，顯現後代趨向多元主義的特性。學校管理在行政人員、教師、家長、學生參與學校事務之後，已由行政獨大轉向教師專業自主權、家長教育參與權、學生學習權多元鼎立的時代，學校管理落實「多元參與民主合議」的實踐，或為後現代學校管理可行的方式。

六、運用有機典範的管理架構

從現代主義轉向後現代主義的典範，具有從機械論轉到有機論的現象(王恭志，民91；黃永和，民90)，學校管理是動態發展的過程，學校管理架構並不是機械的，人是活的學校管理也是活的，學校管理架構宜像具有生命的有機體，形成一種有機典範的生命共同體，後現代學校管理架構不宜是一成不變的工具理性模式，而宜視為不斷成長與發展，能彈性適應與適度調適環境，並能從內外環境持續吸收養分的有機典範機制，經由有機典範的學校管理架構，或將有助於後現代多元複雜社會的生存與發展。

七、重視「他者」的聲音與權益

每一個人對於他人而言並非是「客體」，而是「他者」(張文軍，民87)，人與人之間的關係是主體性的關係，文化與文化、人與自然之間的關係也是如此，因此，尊重「他者」以及「他者」的聲音與文化，成為擺脫現代社會異化現象的途徑，尋求「有差異但平等」的理想(蘇永明，民84)，對於弱勢者採取「積極性差別待遇」，重視「他者」的聲音與權益，保障弱勢者的正義，符合羅爾斯正義論的原則，或為後現代學校管理必須思考的課題。

八、落實關懷倫理的學校管理

人們從出生即生活於關懷倫理之中，也就自然對他人反應關懷倫理；當人們需要用到關懷倫理時，會從被關懷的記憶裡建構關



懷倫理的理想（Nodding，1995）；假如沒有這種關係，沒有人可以獨立生存。後現代學校管理宜有女性主義關懷與尊重「他者」的素養，運用「他者」的眼睛來看校園世界，並且以「他者」之心為心，展現相互主體性的關懷倫理，同時學校管理者宜有「I care；I can；I change」三C之音，解構威權的心態，重建批判的權威，落實學校管理的關懷倫理，也許是後現代學校管理要有的修養。

九、建立後現代學校管理哲學

後現代學校學校管理有賴於後現代學校管理哲學，黃乃瑩(民89)指出後現代教育行政哲學的特點包含相互主體的預設；因應全球化的趨勢；強調反省式的教育行政專業行為；強調演化典範的教育行政理論；強調教育行政的革新；強調教育行政的倫理；強調智慧、精神與政治的調和；以及強調教育行政的實踐。與以上後現代主義對學校管理的啟示頗多相符的地方，建立後現代學校管理哲學，或為後現代主義提供學校管理重要的啟示。

參考資料

- 王恭志(民91)。課程研究典範轉移之探析：從現代到後現代。國教學報，14，245-268。
沈清松(民82)。從現代到後現代。哲學雜誌，4，4-25。
許芳懿(民90)。後現代思潮與教育。初等教育學報，14，343-366。
張文軍(民87)。後現代教育。台北：揚智。
黃乃瑩(民89)。後現代教育行政哲學。台北：師大書苑。

伍、結語

後現代主義對學校管理的啟示包含啟發學校管理的批判思考、省思管理權力合法化來源、後現代學校管理動態觀、因應資訊化的管理型態、實踐多元主義的學校管理、運用有機典範的管理架構、重視「他者」的聲音與權益、落實關懷倫理的學校管理以及建立後現代學校管理哲學，或為學校管理努力的方向。

電影「阿甘正傳」裡有一句充滿後現代的對話：「人生就像一盒巧克力，你永遠不知道你會吃到什麼口味？，每天都要吃點苦的東西，以免忘記苦味。」？後現代主義對於學校管理有很多的啟示，因為追求「理想圖像」是永遠沒有停止的時候；最後借用傅柯充滿後現代的話（引自溫明麗，民84）做為本文的結語：生命的主要興趣在於成為您從未曾當過的人...只要我們不知道遊戲何時結束，這個遊戲就值得玩下去。

-
- 黃永和(民90)。後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 溫明麗(民84)。邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代。載於中國比較教育學會主編教育：傳統、現代化與後現代，89-124。台北：師大書苑。
- 蘇永明(民84)。國家與教育：現代與後現代的觀點-一個西洋近代教育史的考察。載於中國比較教育學會主編教育：傳統、現代化與後現代，45-63。台北：師大書苑。
- 鄭祥福(民88)。後現代主義。台北：揚智。
- Bell, D. (1976) . *Coming of Post-Industrial Society: A venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bennis, W. G. (1966) . *Changing organizations*. New York: Dutton.
- Bergquist, W. (1993) . *The postmodern organization: Mastering the art of irreversible change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blount, J. m. (1994) . One Postmodern Feminist Perspective on Educational Leadership : And Amn ' t I a Leader ? In *Postmodern School Leadership*,47-60, London : Praeger Publishers.
- Drucker, P. (1989) . *The New Realities*. New York: Harper Collins.
- Eisner,E.W. (1985) . *Learning and teaching: The ways of knowing*. Chicago, Illinois: The Nation Society for the Study of Education.
- Fazzaro, C. J.、Walter, J. E. & Mckerrow, K. K. (1994) . Educational Administration in a Postmodern Society : Implications for Moral Practice. In *Postmodern School Leadership*, 47-60, London : Praeger Publishers.
- Gleick, J. (1987) . *Chaos: Making A New Science*. New York: Viking Penguin.
- Handy, C. (1990) . *The age of unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- Liotard, J. (1984) .*The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnston,B.J. (1994) . Educational Administration in the Postmodern Age. In *Postmodern School Leadership*, 115-132, London : Praeger Publishers.
- Mckinney, J. R.&Garrison, J. W. (1994) . Postmodern and Educational Leadership : the New and Improved Panopticon. In *Postmodern School Leadership*, 71-84, London : Praeger Publishers.
- Mexcy, S. J. (1994) . *Postmodern School Leadership : Meeting the Crisis in Educational Administration*. London: Praeger Publishers.

-
- Mirron, L. F. & Elliott, R. J. (1994) . Moral Leadership in a Poststructural Era. In *Postmodern School Leadership*, 47-60, London : Praeger Publishers.
- Nodding, N. (1995) . Care and moral education . In Wendy Kohli (ed.) , *Critical conversation in philosophy of education*. N. Y. : Routledge .
- Naisbitt, J. (1984) . *Megatrends*. New York: Harper Collins.
- Prigogine, I., and Stengers, I. (1984) . *Order Out of Chaos*. New York: Bantam Books.
- Slattery, P. (1995) . Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland.
- Toffer, A. (1980) . *The Third Wave*. New York: Morrow.
- Usher, R. and Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Zuboff, S. (1988) . *In the age of the smart machine: The future of work and power*. New York: Basic Books.

