

教育研究

主題論文：學校文化與友善校園

School Culture and Friendly Campus

學校革新的另一扇窗：開創「美」的學校文化 / 黃宗顯

School Aesthetic Culture as an Alternative Perspective for School Innovation / Tzung-Hsien Huang

提升學習成效的文化核心：健全學校體質 / 林明地

The Cultural Factor in Promoting the Learning Performance: The Environment of a Good School / Ming-Dih Lin

臺灣東部原住民國中生抗拒型態之探究 / 許殷宏、武佳滢

A Study on the Resistant Forms of the Students of Local Junior High School in the Eastern Taiwan / Yin Hung Hsu, Chia Ying Wu

中途學校營造友善的教育環境之個案研究 / 賴志峰

Transition School and Friendly Educational Environment - A Case Study / Chih Feng Lai

一般論文

從學習核心素養探究國際的教育政策發展之趨勢 / 蔡明學

Basic Learning and the Development of International Education Policy / Ming Hsueh Tsai

莊子哲學對美育與藝術教育之啟發 / 何佳瑞

Zhuangzi's Philosophy as an Inspiration for Aesthetics and Artistic Education / Katia Lenehan

教育成就國際評比之後殖民反思以IEA為例 / 王雅玄、陳幸仁

Postcolonial Reflections on International Rating of Educational Achievement – The Case of IEA / Ya Hsuan Wang, Hsin Jen Chen

教育資料

教育名詞：導師制 / 吳清山、林天祐

Mentorship, Mentor Programs / Ching Shan Wu, Tien Yu Lin

教育哲語：紀德的智慧 / 溫明麗

The Wisdom of André Gide / Sophia Ming Lee Wen

教育法令 / 王清標

Laws and Regulations / Ching Piao Wang

國內教育輿情 / 吳雪綺等

Domestic Events / Hsueh Chi Wu, etc.

國外教育訊息 / 洪意雯

International Events / Yi Wen Hung

書類及非書類館藏 / 傅雅蘭、周素咩

Educational Materials / Ya Lan Fu, Sue Nien Chou



ISSN 1024-3058



GPN:2008300178

定價：新臺幣120元

2012
November

教育資料與研究

第
107
期

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

第107期

2012年11月出版/季刊

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

目次

編輯弁言／王如哲

教育研究

主題論文：學校文化與友善校園

- 學校革新的另一扇窗：開創「美」的學校文化／黃宗顯 1
- 提升學習成效的文化核心：健全學校體質／林明地 23
- 臺灣東部原住民國中生抗拒型態之探究／許殷宏、武佳滢 43
- 中途學校營造友善的教育環境之個案研究／賴志峰 79

一般論文

- 從學習核心素養探究國際的教育政策發展之趨勢／蔡明學 111
- 莊子哲學對美育與藝術教育之啟發／何佳瑞 135
- 教育成就國際評比之後殖民反思——以 IEA 為例
／王雅玄、陳幸仁 167

教育資料

- 教育名詞：導師制／吳清山、林天祐 195
- 教育哲語：紀德的智慧／溫明麗 197
- 教育法令／王清標 201
- 國內教育輿情／吳雪綺、張雅淨、蔡聖賢、吳清明、羅天豪
李詠絮、周仲賢 203
- 國外教育訊息／洪意雯 215
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素晔 229

Contents

Educational Research

Thematic Articles: School Culture and Friendly Campus

- School Aesthetic Culture as an Alternative Perspective
for School Innovation / *Tzung-Hsien Huang*..... 1
- The Cultural Factor in Promoting the Learning
Performance: The Environment of a Good School
/ *Ming-Dih Lin*..... 23
- A Study on the Resistant Forms of the Students of Local
Junior High School in the Eastern Taiwan
/ *Yin Hung Hsu, Chia Ying Wu*..... 43
- Transition School and Friendly Educational
Environment - A Case Study / *Chih Feng Lai*..... 79

General Articles

- Basic Learning and the Development of International
Education Policy / *Ming Hsueh Tsai*..... 111
- Zhuangzi's Philosophy as an Inspiration for Aesthetics
and Artistic Education / *Katia Lenehan*..... 135
- Postcolonial Reflections on International Rating of
Educational Achievement – The Case of IEA
/ *Ya Hsuan Wang, Hsin Jen Chen*..... 167

Educational Materials

- Mentorship, Mentor Programs / *Ching Shan Wu, Tien Yu Lin* . 195
- The Wisdom of André Gide / *Sophia Ming Lee Wen* 197
- Laws and Regulations / *Ching Piao Wang*..... 201
- Domestic Events / *Hsueh Chi Wu, Ya Ching Chang,
Sheng Hsien Tsai, Ching Ming Wu,
Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee,
Chung Hsien Chou*..... 203
- International Events / *Yi Wen Hung* 215
- Educational Materials / *Ya Lan Fu, Sue Nien Chou*..... 229

編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」統整分析、「教育研究」成果發表，以及「教育訊息」傳播等多元任務，宗旨在於加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、以及教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐品質。本刊各期內容均已上載於本院教育資源及出版中心出版品網站，歡迎讀者上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

本期主題為「學校文化與友善校園」，經嚴謹匿名審查結果，共刊載七篇專文。首篇由國立臺南大學教育學院院長黃宗顯教授撰寫之「學校革新的另一扇窗：開創『美』的學校文化」，文中指出當前學校文化的革新缺乏美的元素，主張將美的「善」、「合內在目的」、「自由自主」、「超越」、「恰當」、「令人愉悅／感動」等概念作為學校文化的價值系統，以創造美的學校文化氛圍。第二篇由國立中正大學教育學研究所林明地教授撰寫之「提升學習成效的文化核心：健全學校體質」，該文以學校可透過個人的、專業的、組織的，與社區的等四大策略方針以提升學校的能力，並透過校長以身作則、提升成員專業發展與改善學校行政組織功能等方式，以健全學校體質。

第三篇為國立臺灣師範大學教育學系副教授許殷宏及國立臺灣師範大學教育學系博士生武佳滢共同撰寫之「臺灣東部原住民國中生抗拒型態之探究」，文中除了省思學科能力作為評斷學生優劣之弊端外，並認為學生的抗拒行為有其正向意義，不可忽略。該文指出升學體制與階級制度皆會對原住民學生造成某種層度上的抗拒行為發生，值得一讀。第四篇為逢甲大學公共政策研究所賴志峰副教授撰寫之「中途學校營造友善的教育環境之個案研究」，文中針對中途學校中的不幸少女進行2年的特殊教育，研究發現學校若能提供個別化的學生輔導與轉銜，以建立溫暖、關懷及信任的師生關係，將有助於這群不幸少女的生涯成長，內容值得吾人深省。

除了上述主題論文之外，一般論文部分，本院助理研究員蔡明學

所撰之「從學習核心素養探究國際的教育政策發展之趨勢」，旨在探討教育政策發展對於學生學習核心素養的支持性為何，對於關注國際教育發展的學者或學生而言，此文內容值得一讀。其次，為輔仁大學天主教學術研究院助理研究員何佳瑞所撰之「莊子哲學對美育與藝術教育之啟發」，該文透過莊子在美、藝術與人生間的哲理基礎上，論述美育與藝術教育的可能圖像，深具意義與啟發，對於有興趣於莊子哲學的人，此篇專文值得一讀。最後，國立中正大學教育學研究所副教授王雅玄及國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授陳幸仁撰寫之「教育成就國際評比之後殖民反思——以 IEA 為例」，該文以探討教育成就國際評比的方法論與脈絡性問題為主，透過後殖民的哲學思維，以尋求對國際評比進行後殖民反思的檢討空間。

此外，本院吳清山院長與臺北市立教育大學林天祐校長於本期撰述教育名詞為「導師制」，溫明麗教授則以「紀德的智慧」與之相互呼應。本院教育資源及出版中心王清標先生，系統地彙整教育法令；洪意雯小姐彙整教育部駐外單位提供之各國教育訊息，協助讀者掌握國外之教育即時新知；國內教育輿情則由吳雪綺、張雅淨、吳清明、羅天豪、蔡聖賢、李詠絮、周仲賢諸君整理撰述；傅雅蘭、周素咩小姐分別介紹書類與非書類館藏，並誠摯歡迎讀者參閱。

本期豐富之內容，承蒙撰稿者、審查者、編輯委員及編輯團隊們的共同努力，才能如期出刊。對於遺珠的稿件，謹此表示遺憾，祈請各界賡續支持並賜稿，本刊將竭誠為讀者提供優質服務。

《教育資料與研究》季刊總編輯 **王如哲** 謹誌
2012 年 11 月

學校革新的另一扇窗：開創 「美」的學校文化

黃宗顯 *

摘 要

臺灣既有的學校文化研究，多數偏向於變項間的關係探討和現況描述，較少針對學校文化的理論內涵進行深究，更少將美的概念內涵加以融入應用。本文首先指出當前學校文化革新，宜研思納入美的概念內涵和實際，以彌補既有研究的缺漏。接著闡述美的核心概念與展現方式。最後提出開創「美」的學校文化之可行作為。作者倡議將美的「善」、「合內在目的」、「自由自主」、「超越」、「恰當」、「令人愉悅／感動」等概念內涵納為學校文化的價值系統，並體現在日常之制度規章、課程與教學、人際互動與器物等人為生活體系，以進行學校文化革新與創造美的文化氛圍與影響。

關鍵詞：學校文化、美、學校革新

*黃宗顯，國立臺南大學教育系教授兼教育學院院長

電子郵件：hsien@mail.nutn.edu.tw

來稿日期：2012 年 5 月 31 日；修訂日期：2012 年 7 月 27 日；採用日期：
2012 年 10 月 15 日

School Aesthetic Culture as an Alternative Perspective for School Innovation

Tzung-Hsien Huang*

Abstract

Most of the researches on school culture in Taiwan were focused on descriptions and exploring its relationships with other variables. There is notoriously a lack of study of school culture from the aesthetic perspective. This article argues for the need of aesthetics in shaping school culture. It discusses the key concepts and practices of aesthetics such as beauty; and suggests a way to build a school culture with beauty. The authors advocates that the concepts of beauty, goodness, immanent purpose, freedom, autonomy, creation, perfect-match and pleasure should be included in school culture. Such culture of beauty would be the basis for daily values, regulations, curricula, teaching activities, human interactions, and other artifacts.

Keywords: school culture, beauty, school innovation

*Tzung-Hsien Huang, Professor & Dean, College of Education, National University of Tainan

E-mail: hsien@mail.nutn.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2012; Modified: July 27, 2012; Accepted: October 15, 2012

壹、前言

學校文化研究向來頗受臺灣教育行政學者所重視，因為學校文化涉及成員的價值觀與信念，而這些價值觀、信念及其轉化物會影響成員的行動與學校辦學成效，因此，學校文化的研究與發展，被視為學校經營與革新的重要課題。

一項針對臺灣地區學校文化有關的「博碩士論文」、「學報（刊）論文」和「國科會專案研究報告」共 143 篇論文進行的研究分析結果，大致證實學校文化與「學校效能」、「校長領導」、「組織變革」、「教師效能」、「專業發展」等具有正向關係。然而多數論文的目的取向旨在進行學校文化狀況的調查描述，及探討學校文化與其它變項間的關係。問卷調查的內容大多採用西方學者建構的組織文化類型和內容加以修訂，研究典範的應用則多數主要係以邏輯實徵論為基礎，較少採用批判詮釋和美學探究取向（黃宗顯，2008）。過去雖有學者倡導校本文化領導，提出校長宜領導學校成員去開創具特色的校本文化（張慶勳，2005）。但是檢視最近學校文化研究的文獻，有關開創學校文化概念內涵的研究仍究稀少，而運用較高深的統計方法去分析學校文化與其它變項間關係的研究則為新近發展趨勢（仲秀蓮，2010；林俊傑，2010；許陣興，2010）。這種發展趨勢顯示學校文化及其革新研究，仍舊停留在關係模式上的探討，對於學校文化概念內涵的研究和充實，則甚待進一步投入和開創，以注入學校文化研究與革新的新活水。

美的哲學思維與概念內涵，在中西方皆已累積許多豐富的成果，其中有些與學校教育頗有關連，且可應用於充實和提升學校文化的內涵。可惜臺灣教育行政學者在此方面的專門性探討甚為缺乏。美的哲學思考可以提升教育的視野，美的概念內涵可以作為學校文化發展的引領。而許多文獻亦指出：美可以美化環境、陶冶心靈、助益個人理性與情感調和，使成為健全的人、減低暴戾之氣、提升生活品味、突破思考的限制、助益培育精神自由（朱光潛，1983；崔光宙，2000；黃宗顯，2010，2012；馮朝霖，2008；漢寶德，2005；Hohr, 2002；Wilkinson & Willough, 1982）。因此，將美的概念內涵納入學校文化

的價值、信念系統，並將之轉化在學校日常的制度運作、課程與教學、人際互動與各種器物佈置和學習環境營造上，不僅有助於充實學校文化的內涵，形塑學校文化的特色，亦將有助於恢宏學校教育的器識，發揮學校文化之美的功效。

基於以上體察和思辨，本研究旨在倡議將美的概念內容納入學校文化思考和應用，以開創具有美學思維的學校文化內涵和實際。此種開拓學校文化美學思維與內涵的努力，可視為當前學校文化革新的另一扇窗。本文以下將探討可應用於學校文化之美的概念內涵及其展現方式，接著並提出開創美的學校文化內涵和實際之可行作為，提供有識之士思考學校文化內涵和革新之參考。

貳、美哲學思考中的重要概念內涵及其展現

中西思想家對於美的概念內涵進行哲學思考和提出見解的頗多。這些可見諸於中西美學思想有關的著作（李醒塵，1996；曹俊峰，2003；陳昭瑛譯，1987；蔣勳，2005；漢寶德，1993；劉文潭譯，2005；Allison, 2001; Hohr, 2002; Kant, 1928）。以下僅就文獻歸納所得，擇取與學校文化價值、信念體系較有關的部份加以陳述：

一、可應用於學校文化之美的概念內涵

哲學家提出之美的概念內涵，有些可以整合應用於學校文化之價值信念體系，其瑣瑣精要者如：「美是一理念形式，具有普遍性和永恆性」、「美是一種善和合內在目的性，體現於各種事物之中」、「美是一種自由自主與超越的表徵」、「美是一種和諧與恰當的展現，能引人愉悅／感動」。以下分別闡述之：

（一）美是一理念形式，具有普遍性和永恆性

Plato 曾提出美的本體論，他認為美是理念形式，具有普遍性，永恆性；其認為各種事物之美，乃是美理念形式的摹本，亦即事物之所以美，是因為分有或摹仿了美的理念；美在本質上含有秩序、比例及和諧的形式（朱光潛，1983；李醒塵，1996；劉文潭譯，2005；

Plato, 1997)。因此，各種事物如能適當體現秩序、比例及和諧的理念形式，即能展現美的特徵。

（二）美是一種善和合內在目的性，體現於各種事物之中

Aristotle 在《修辭學》指出：美是一種善，美之所以能引起人的愉悅正因為它是善，凡是善又能引起愉悅的就是美（李醒塵，1996）。Plato 在〈饗宴〉篇（Symposium）亦指出美是善的概念（Plato, 1997）。另者，W. Tatarkiewicz 指出，美是一種完滿。美不僅存在合適的比例中，並且也存在事物與目的和本性之切合之中（劉文潭譯，2005）。Kant 在《判斷力批判》則提出「無目的合目的性」的看法，亦即美是一個對象符合其自身的目的性形式，但人在感覺到這形式美時並非憑藉對於某種特別目的的表現（曹俊峰，2003；Kant, 1928）。結合這些看法，美可以看成是一種善和合內在目的性。再者，美體現於各種事物之中，Aristotle 認為美存在於具體事物（李醒塵，1996）。當代美學家蔣勳（2005）指出：天地有大美。漢寶德（1993）亦認為：美俯拾皆是。因此學校日常生活中的各種事物都可以是美的載體，也可以是美的實踐對象。

（三）美是一種自由自主與超越的表徵

Hohr（2002）曾指出：美是自治的、自由的符號。凡是自給自足、自我約束，而非受制於外在目的的，就是美。Kant 在《判斷力批判》書中對審美判斷曾提出以下論點（Kant, 1928）：無利害關係，審美是一種不憑利害計較而以快感和不快感對某一對象或其表現方式的判斷力；無概念的普遍性，美是不憑藉概念而普遍令人愉快的；無概念的必然性，美是不依賴概念而被當作一種必然的愉快現象，審美的心意情狀在人類具有共通感。這些論點亦常被引申為美的本質是自由自主與超越（曹俊峰，2003；Allison, 2001）。社會批判學者 H. Marcuse 之藝術革命論亦有類似的看法。Marcuse 認為：審美和藝術活動以非壓抑為目標，使人從現實理性壓抑下解放。藝術具有革命性質；審美活動不依附於階級，不為特定階級服務，它具有自主性，是對既成社會現狀的超越和昇華（陳昭瑛譯，1987）。事實上，美的自由自主與超越的性質，在中國莊子之「庖丁解牛」故事中早已有提及（蔣勳，2005）。在此故事中莊子指出庖丁「解牛」展現的「以無

厚入有間，遊刃有餘」的神乎其技狀態，即是一種美的自由自主和超越。蔣勳認為這是一種最純粹的美。庖丁的「解牛」功夫，能夠達到美的自由自主和超越境界，並非一蹴而及，而是經過一番努力修鍊而來。庖丁剛開始到屠宰場肢解牛身體時，他是用砍用割的，弄得手地上滿是血淋淋的。但是日復一日，經由專注觀察，他發現牛的關節，看起來雖然盤根錯節，其實是可以理出頭緒來的。牛的骨節與骨節之間，有其空隙在，經由專心著力在局部的骨節，手中的刀刃，運用起來可以猶如薄到沒有厚度，而產生「以無厚入有間，遊刃有餘」的效果。這種展現出神入化，遊刃有餘的狀態，乃是經歷各種生澀、磨鍊與從束縛中解放出來的結果。蔣勳指出：

「遊刃有餘」是生命有了渾灑的自由，「遊刃有餘」是身體感覺到了空間的自由。「遊刃有餘」是使自己從許多牽絆與束縛中解放出來，還原到純粹的自我。「遊刃有餘」正是美的最純粹經驗。（蔣勳，2005：5）

此外，馮朝霖（2008：57）論及「解構框架」、「縱適大化」之美的思維，亦說明了美的自由自主和超越本質。解構框架是一種超越，縱適大化則達自由自主狀態。

（四）美是一種和諧與恰當的展現，能引起人感官和精神上的愉悅／感動

從 Tatarkiewicz 對於美的概念史闡述，可以看出美具有和諧和大小、節奏、部份與整體關係恰當組合的內涵，美能引起人感官與精神上的愉悅、感動（劉文潭譯，2005）。此種對於美概念內涵的看法，在朱光潛（1983）《西方美學家論美與美感》書中，亦可發現。例如，該書中指出：Aristotle 認為美存在於具體事物之中，美取決於客觀事物的屬性，如體積大小適中和各種組成部份之間的有機和諧統一。R. Descartes 認為：美是一種恰到好處的協調與適中；H. Wolff 認為：美是一種適宜於產生快感的性質，或是一種顯而易見的完善；Earl Shaftesbury 認為：美是和諧和比例合度，真善美的統一；D. Hume 認為：美是各部分之間的一種恰當的秩序和結構；G. W. F. Hegel 認為：美是

理念的感性顯現，美和藝術乃是理念和感性的辯證統一體；V. Hugo 認為：美是一種和諧完整的形式。

二、美的展現方式

對於美的展現方式，頗多文獻曾提及（李醒塵，1996；湯志民，2008；黃乃熒，2000；黃宗顯，2007、2010；蔣勳，2005；漢寶德，1993；Deal & Peterson, 1994; Hatch & Cunliffe, 2006; Ladkin, 2008; Kelehear, 2008; Samier, 2006），以下整理析述之：

（一）美無處不在，美可以在日常各種事物中展現

Aristotle 認為美存在於具體事物之中（李醒塵，1996）。蔣勳（2005）指出：天地有大美，日常中各種事物皆可體現美。漢寶德（1993）亦言：生活中到處都有美，美俯拾皆是。這些說明美可以透過日常各種事物加以顯現或實踐。依此而論，學校的各種教育作為和措施，如能以善做為出發，合乎教育的內在目的性，並展現拿捏得宜，恰到好處，使人產生愉悅的感覺，則其已能體現美的概念特質。

（二）美可以藉建築、表演、藝文的方式展現

Samier（2006, 2011）曾指出3種可以展現美的途徑，其中第一種是建築的（architectural），即透過組織建築、空間的佈置和人工器物來傳遞。湯志民（2008）亦有此種看法，他指出校長在空間領導上要應用美的思維，從建築、格局、空間安排到色彩裝飾、佈置都要注意和諧和美化。第二種展現途徑是表演的（theatrical），即在日常的各種人際互動、儀式或團體活動中表現出美的特質。第三種途徑是藝文的，即運用詩、修辭、故事、美術、音樂等媒介來加以表達。黃乃熒（2000）亦曾有類似的論述。他指出：學校行政歷程可以運用「詩的語言」來傳遞和建構意義。校園裡存在各種美的事物，且學校成員具有享受學校生活美感的期望。學校行政人員可以運用詩的語言進行溝通，讓成員經驗到行政和校園的美。他並認為運用詩的語言有利於成員潛能開發，可以降低學校中因權力產生的壓制現象，以及有助於發揮行政革新的想像力。

（三）美可以藉建立制度、作決定和權力運用顯現

黃宗顯（2010）指出學校成員可以創造具轉化、生成作用的制度

來實踐美的概念，也可以透過「兼容並蓄、拿捏得宜」的作決定方式來體現美。除外，他認為學校行政可以將美的和諧、圓滿、恰當、拿捏得宜、自然和生成等概念融入於權力應用，使權力運用朝向美學的方向轉化和提升（黃宗顯，2007）。他提到的一些權力應用之美的作為如：1. 透過參與，建立決策的周全性與穩定性。2. 敏銳體察師生需求，主動提供切合需要的協助。3. 發覺成員努力成果，適時給予肯定激勵。4. 利用危機事件，因勢推動轉機變革。5. 審度內外情勢，發展學校特色。6. 秀才人情，成人之美。7. 營造形勢，順水推舟。8. 你好我好大家好，三得化僵解。9. 行動貫徹理念，精神感人。10. 道法成形，運作自然。

（四）美可以藉精練、諧合一致和合目的加以呈現

Ladkin（2008）研究發現美可以從三方面顯現：1. 精練（mastery），即藉著在專業領域或特殊技能上的精練影響他人；或者善用情境，以拿捏合適的行動、姿態和溝通方式去發揮影響力；2. 諧合一致，即透過注意說和做、意圖和行動間的連結關係，來表達形式與內容、目的間的諧合一致；3. 合目的，亦即注意目的適切性。思考「目的」對組織成員以及社會的價值合適性。也就是關注目的之「美」的問題，如此可將美的作為與倫理連結在一起。這三種美的展現方式，在莊子〈庖丁解牛〉的故事中亦可發現（蔣勳，2005）。

（五）美可以運用平衡藝術與邏輯的作為實踐

Deal 和 Peterson（1994）曾提出學校行政作為平衡邏輯和藝術的做法，包括：1. 將編製預算視為價值的陳述；2. 將計畫看成是文化事件；3. 把視導當成是文化的增強；4. 視聘人為倡導的儀式；5. 藉協調建立文化網路；6. 視慶典為溝通媒介；7. 視英雄為視導者；8. 視便箋如詩；9. 視儀式為規則；10 視價值為目的。

（六）美可以透過領導者及成員的行為特徵傳遞

Kelehear（2008）曾提出學校領導的 10 種藝術性作為：1. 對於品質關係（qualitative relationships）做出良好的判斷；2. 看出問題解決的多元性和教學選擇的有效性；3. 愛好多元觀點；4. 可以在不一樣的情境和機會下專注於解決複雜的問題；5. 了解某些事實和成功是無法用量化來加以測量的；6. 認知微小的差異也可以產生偌大的效果；7. 能

夠專注於問題和進行貫穿性思考；8. 知道某些重要訊息和事實無法以言辭完全表達；9. 能夠體悟學校教育成功的美處和技術成熟帶給的喜悅；10. 能符號化（symbolize）藝術和不同學科同樣皆有價值。事實上，這 10 種美的行為展現，並不限於學校的領導者，學校其它成員都可以藉這些作為展現美的行為特徵。

（七）美可藉自主思考和反思超越來實踐

由於美具有自由自主與超越的概念內涵，因此藉由跳脫成規進行自主思考與反思超越，即是一種美的行為展現。Bates（2006）指出美的自由、自主概念可體現在組織日常生活事物的反思批判。組織中的文本和行動常被處理成工具性，組織認同和激勵的美學活動與道德目的相結合的論述，使人受制於特定和諧的組織文化，而未能自由化自我。另者，Samier（2011）指出：組織中外觀展現美的各種作為，也可能被巧妙應用為組織階級文化和特定政治意識的偽飾。組織中的藝術性作為，可能成為特定意識形態的細緻宰制。這種美学的工具性和控制性特質，應該要加以檢視和反省。美的自由和自主概念的應用及覺醒，在於想像和協調不同文化間的差異。將美的概念內涵應用於組織，不僅是在鼓勵鑑賞，更在於促進主體的能動性。將美的概念內涵應用於組織分析，有助於反省和解構不當意識型態的控制，並增進對異質的欣賞和創新的可能性。

Hatch 和 Cunliffe（2006）亦曾倡議進行組織美學分析與探究。兩位學者認為組織文化是種認知地圖。組織文化應當被研究，且不僅是針對其與價值、假定和風俗的關係做研究，也要針對組織生活的病態觀點（pathos）如何被感覺和形成經驗加以探討。美學勞動（aesthetic labor）也要加以分析，它不僅探討工作場中的行為表現，且探討其如何被形成具體的感受（embodied feelings）。例如探討組織領導者如何從人格特質、熱情和風格考量中雇用意象對的人（right image），再施以訓練以轉化他們，使其工作行動形成美學的勞動，藉以創造受服務對象美的體驗和感受。此種探討並宜針對美學勞動的可能代價或問題加以分析。美學的經驗可能是管理者用來達成其控制目的的精心設計。管理者會借用各種美學作為進行細緻的控制，且管理的控制可能透過有趣的美學活動加以包裝。因此，進行組織日常事物自由自主

的思考與反思，以尋求突破超越，即是一種美的概念內涵之具體實踐。

（八）美可以藉內在的修持與成就他人來展現

藉由個人內在修持和展現，以及成就他人，也可以展現美。此種美的實踐，頗受儒家所重視。例如，孔子和孟子提倡「居仁由義、誠正溫厚」的人格之美；而荀子也有「化性起偽，成人之美」的看法（葉朗，1996）。由此可知，吾人可以透過內在的「人格修為及其行動感召」，以及「成人之美」來履行美的概念內涵。

參、開創「美」的學校文化之可行作為

由於美的哲學思考可以提升學校文化的視野，美的概念內涵也可以作為學校文化發展的引領。學校文化融入美，可以創造「與人為善」的校園氛圍，發揮美的陶冶、突破和促進功效（朱光潛，2008；崔光宙，2000；黃宗顯，2010；漢寶德，2005；Hohr, 2002; Wilkinson & Willough, 1982）。而目前臺灣教育行政學者對於美的學校文化內涵的專門研究乃極為稀少；故而，開創美的學校文化內涵及實際，乃是當前學校文化革新亟待努力的新方向。以下就前述美的概念內涵和展現方式探討所得，並參酌 Schein（1985）組織文化之「假定、價值信念和人工器物」內涵，整合提出開創美的學校文化的作為如下：

一、建立美的學校文化之基本假定

開展美的學校文化，首先可以先明確化一些基本假定，藉以強化其實踐的動力。美的學校文化之第一項基本假定即「人人愛美」。由於人人愛美，因此發展美的學校文化，可以帶給學校成員工作和學習上的喜悅。誠如黃乃熒（2000）所言：校園裡存在各種美的事物，且學校成員具有享受校園生活美感的期望。開創美的學校文化，可以讓成員經驗到美的愉悅和感動。

美的學校文化之第二項基本假定為「其可帶來和善的校園氛圍和陶冶功能」。Aristotle 指出：美是一種善，能引起人的愉悅（李醒塵，

1996)。在校園裡營造美的文化，可帶來和善的校園氛圍和心靈陶冶功能（崔光宙，2000；馮朝霖，2008）。

美的學校文化之第三項基本假定乃是「其有助於學校教育品質的提升和突破」。Tatarkiewicz 指出美具有和諧和大小、節奏、部份與整體關係恰當組合的內涵；美是一種完滿，美不僅存在合適的比例中，並且也存在事物與目的和本性之切合之中（劉文潭譯，2005）。R. Descartes 言：美是一種恰到好處的協調與適中；D. Hume 認為：美是各部分之間的一種恰當的秩序和結構（朱光潛，1983）。將美的這些「完滿、協調、恰當組合、切合目的和本性」的概念內涵應用於學校日常的教育實際，有助於學校行政服務和教學品質的提升。再者美具有「自由自主與超越」的概念內涵，將其應用於學校，可以使學校的教育措施突破既有窠臼的制限（Milley, 2006），朝向創新和開啓各種新的可能性發展。

美的學校文化之第四項基本假定是「其有助於潛能開發和建立主體性」。學校成員在美的創作與實踐過程中，可以促進個人敏感力、鑑賞力、整合力等各種潛能發展，亦有助其建立主體性。而誠如 Aristotle 所言：美存在於各種具體事物之中（李醒塵，1996）。蔣勳（2005）亦指出：天地有大美。學校文化若能融入此種美的觀點，則每個成員身上和組織中具有的美和發展可能性，將更受到珍視，其不僅有助於自我認同和開展所能，更有助於個人和組織主體性之建立。

美的學校文化之第五項基本假定即「其有助培育身心靈平衡和精神自由的人」。將美的「善、完滿、和諧、自由自主、愉悅」等概念內涵融入於學校日常生活中，可以淨化心靈，解構框架，因而其有助於培育身心靈平衡和精神自由的人（崔光宙，2000；馮朝霖，2008；Hohr, 2002）。

美的學校文化之第六項基本假定為「其具有不斷開展和精緻的可能性」。Dewey（1934）曾提出「藝術即經驗」的論點。他認為美的創作是建立在人類感官與環境互動的完整經驗上。經驗與日常生活息息相關，美的創作因而亦與生活經驗相結合。美並不是無用的奢侈品或由外注入的超驗理念，而是從正常和完整的經驗中淬鍊出來，美的創造和表現因而也蘊含社會價值。而由於經驗會隨環境和個人智慧

發展不斷改變，美的創作故而是連續性的經驗改造歷程。準此而論，營造美的學校文化乃是一種組織成員經驗改造的歷程，其具有不斷開展、提升和精緻化的可能。

二、將美的概念內涵融入為學校文化的價值信念系統

開創美的學校文化之核心作為，在於將美的概念內涵，融入學校文化的價值信念系統。美的概念內涵如「善、合內在目的性、和諧與恰當、自由自主與超越、愉悅與感動」（朱光潛，1983；李醒塵，1996；崔光宙，2000；馮朝霖，2008；Hohr, 2002; Kant, 1928; Samier, 2006, 2011），宜融入學校文化的價值信念層次，形成學校文化靈魂的一部份。以作為學校日常各種教育作為的行動指南。美的學校文化展現在學校各種教育措施皆能以「善」和「合教育的內在目的性」做為考量；能注重教育各種作為因素間的和諧、完滿、秩序、節奏和部份與整體關係的恰當組合；能表現出創意、突破窠臼之自由自主與超越之精神；能珍視和開展個體具有的美；以及能傳遞美的感動與共鳴。

三、在學校日常人為的生活體系中注入美的質素

學校文化可以看成是師生校園生活的整體，其深層為成員對於人事物的基本假定和價值信念，其具體可知覺的外在部份，則展現在學校之各種人為措施上。學校中的各種人事物展現，皆屬學校文化的一環。而美無處不在，日常各種事物皆可展現美（李醒塵，1996；蔣勳，2005；漢寶德，1993）。因此，開創美的學校文化內涵與實際，除了將美的概念內涵融入為學校文化之價值信念系統外，宜在學校日常的各種人為教育措施上注入美的質素。亦即在教育目標、課程與教學、制度與行政運作、領導作為、人際互動、環境與資源應用、學生學習與活動展能、工作與教育績效、學校行銷等各層面上皆能納入美的思考與作為。以下扼要闡述之：

（一）在教育目標上納入美

學校宜將審美素養與情操納為教育目標。學校之課程教學、制度與資源應用亦宜與之相結合。誠如 Ladkin（2008）所指出：美的教育目的之實踐要留意諧合一致性，亦即注意說和做、目的和各種作為間

的緊密連結關係。

（二）在課程與教學活動中注入美

美的概念內涵宜融入學校各種課程與教學活動中。各種正式課程和潛在課程之內容與呈現，宜具有美的思維與實質。陳伯璋、張盈堃（2007）即倡議學校之課程與教學要納入美學的思維，並展現美的實質內容。歐用生亦主張課程與教學要能彰顯美的自由思考和創新突破特質，他指出：

教學是一種獨特的藝術，不是技術的、機械的或可控制的工作，需要賴有反省和想像力的、具實驗精神的實際工作者之詮釋，是最好的藝術家才能完成的。教學的解放是繼續的過程，要依據適合的知識和情境的理解，將這些知識和理解應用到教室的情境上，教師需要有創造力和想像力……。教師要從經常壓抑他們的社會、經濟和行政的限制中解放，從沒有想像的實際、政策、處方、原則和政治家解放，從更有藝術性（artistic）的視野來執行他的責任，藝術家不是毫無思想地遵循法則、規則或方向，而有形式和自由作他們想做的事（歐用生，2010：159）。

（三）在制度與行政運作中實踐美

美的善、合教育目的性與對主體關懷的內涵，在訂定各種學校制度規章時宜被納入考量。在學校行政運作的過程中，亦宜納入前述美學思維；而美的節奏、恰當組合、關係品質、精練、創新、超越等概念，在學校行政運作歷程中亦宜被關注和落實（Kelehear, 2008; Ladkin, 2008）。

（四）在領導上展現美

學校領導者的思維和作為，可以體現善、合教育目的性、主體關懷、超越、和諧等美的概念內涵和實質，如此對於開創美的學校文化甚有助益。領導者引導同仁建立融入美的概念內涵的教育決策，行政作為考量平衡邏輯與藝術的做法（Deal & Peterson, 1994），透過正式和非正式場合闡揚美的理念，以及自己的領導言行舉止，成為體

現美的符號象徵，不僅可以讓學校成員感受到領導作為的美，亦可發揮美的學校文化之引導效用（黃宗顯，2010；Kelehear, 2008; Samier, 2011）。

（五）在人際互動中呈現美

開創美的學校文化的另一個重要向度，即鼓勵人與人互動的真誠、關懷、彼此欣賞、尊重與合作行為（MacDonald, 2011）。孔孟提倡的「居仁由義、誠正溫厚」的人格之美，以及荀子提及的「成人之美」（崔光宙，2000；葉朗，1996），若能在校園中加以倡導和實踐，則美的善、完滿、愉悅等概念將會獲得體現，校園中亦將會處處展現美帶來的和善氛圍與感動事蹟。

（六）在環境資源應用上顯示美

Schein（1985）認為組織文化深層為假定與價值信念，其外在則顯現在人工器物或人為措施上。學校的建築與庭園規劃與使用方式，亦屬學校文化的一環。湯志民（2008）指出：學校的建築與庭園規劃，不僅要考量使用的功能，亦要能顧及美的教育功效。學校的建築與庭園規劃，不僅反映成員的價值信念，亦可以作為一種教材和美的教育文本。而學校的空間美學營造與賦意，乃是開創美的學校文化不可忽視的重要事項。除外，學校其它資源的規劃與應用，亦宜考量教育的目的性，及其切合使用者所需。如此，美的善、合目的性和恰當之概念即蘊含其中。

（七）在學生學習與活動展能上體現美

美的學校文化營造，亦宜關注學生學習與活動展能的面向。學校行政人員與教師在學生學習及活動展能方面，若能考量適性發展和潛能促進之目標，則其中便含有美的善、合目的性和成人之美的意涵。再者，學生的學習與活動進行，若能適當規劃，並讓不同潛能的學生可以參與和展現才華，則美的完滿與恰當的概念內涵，即已實現其中。而引導學生在學習過程，認識和肯定自己具有的美好之處，以及學得美的鑑賞能力與素養，亦是美的概念內涵的重要實踐。（李醒塵，1996；Hohr, 2002）。

（八）在工作與績效上表現美

學校成員的工作和教育績效表現亦屬於開創美的學校文化之範

圍。學校成員宜被鼓勵做好自己的工作職份，在工作上進行想像和創新，並留意自己服務事物呈現出美的品質。如此，則美的恰當、超越及令人愉悅的特質即含蘊在其中。如同 Ladkin（2008）所言：透過工作技能的精練（mastery），作為與目的間的諧合一致，以及注意目的適切性，可以展現專業工作表現上的美。而庖丁解牛「遊刃有餘」的上乘技術功夫，也是一種在工作上尋求突破和美的展現（蔣勳，2005）

再者，學校的教育成效，若能注意確保目的達成，考量不同學生發展需求的滿足，並注意品德及不同能力開展的成果，則其即是美的善、合目的性、主體性概念內涵的體現。

（九）在學校的行銷措施中履行美

學校行銷也可以顯示美。學校教育行銷若能抱持真誠傳遞訊息，不欺瞞，則其意圖已有美的善意。再者，其行銷內容的設計若能組合恰當，切合目的性和顯示出美的品質，則其即符合美的內涵，可以令人產生美的感動效用。故而，學校行銷措施亦屬於開創美的學校文化之一部份。

四、推展形塑美的學校文化之促進措施

學校文化可以加以引導，建立美的學校文化之亦具有可能。然而當前學校教育措施在升學主義和功利主義的影響下，美的哲學思考與素養相對並未受到足夠的重視。如何建立具有美的學校文化內涵與實際，亦缺少專門性之探討（黃宗顯，2008）。因此，學校領導者宜修鍊美的素養，鼓勵教師認識美、實踐美。學校領導者與教師宜共同討論與訂定「推展美的學校文化方案」，清楚建立美的學校文化之目標共識，並在經費編列、學校制度和行政運作、教師專業研習、社群互動、課程與教學、學生學習和活動展能、環境資源應用、工作與績效表現、學校行銷等日常生活體系，納入和實踐美的概念內涵。學校領導者除倡導美的理念與實踐外，宜透過肯定、獎勵、支持和協助等方式，增強師生美的學習與作為；學校領導者亦宜鼓勵師生感知和欣賞自己或團隊之美的表現，使從中獲得意義感、成就感（Kotter & Cohen, 2002），甚至從中獲得自我實現的喜悅。進而使師生熱愛美的

學習、美的作為，並自主追求美的理想。

五、建立美的學校文化之品管及永續發展機制

在發展美的學校文化過程中，對於建立美的學校文化之目標共識，經費編列、學校制度和行政運作、教師專業研習、社群互動、課程與教學、學生學習和活動展能、環境資源應用、工作與績效表現、學校行銷等日常生活體系，在認知、實踐與成果的展現上，爲了了解及維護其品質，宜建立行動中反省求知和改善的理念，並宜建立以學校爲基礎之自我檢核機制。透過反省與品質檢核結果，學校領導者與教師亦宜透過集思廣益的方式，研擬提升與改善的作為，形成一種永續發展的機制。美的學校文化具有不斷開展和精緻的可能性。誠如 Dewey（1934）所言：美的創作是建立在人類感官與環境互動的完整經驗上。經驗會隨環境和個人智慧發展不斷改變，開創美的學校文化故而是種連續性的經驗改造歷程。透過反省、品質檢核與改善，美的學校文化具有不斷開展、提升和精緻化的可能。

肆、結語

學校文化的研究與開創，是學校經營與革新的重要事項。針對學校文化研究進行的綜合性分析顯示：臺灣學校文化及其革新研究，仍舊停留在關係模式上的探討。對於學校文化概念內涵的研究，甚待進一步努力，以開啓學校文化研究的新視野。美的哲學思維與概念內涵，在中西方皆已累積許多豐富的成果，其中有些與學校教育頗有關連，且可應用於充實和提升學校文化的內涵。可惜臺灣教育行政學者在此方面的專門性探討甚爲缺乏，故而開創美的學校文化可做爲學校革新努力的方向。

由於人人愛美。發展美的學校文化，可以帶給學校成員喜悅，帶來和善的校園氛圍和陶冶功能。美的學校文化可以促進學校成員敏感力、鑑賞力、整合力等之潛能發展和建立主體性，有助於培育身心靈平衡和精神自由的人。因此，將美的概念內涵納入學校文化的價值

信念系統，並將之轉化在學校日常的制度運作、課程與教學、人際互動與各種器物佈置和學習環境營造上，不僅有助於充實學校文化的內涵，形塑學校文化的特色，亦將有助於恢復學校教育的氣勢，發揮學校文化之美的功效。

本研究倡議將美的概念內涵納入學校文化思考和應用，以開創具有美學思維的學校文化內涵和實際。此種開拓學校文化美學思維與內涵的努力，可視為當前學校文化革新的另一扇窗。開創美的學校文化之核心作為，除了建立美的學校文化之基本假定外，其重點在於將美的「善、合內在目的性、和諧與恰當、自由自主與超越、愉悅與感動」概念內涵，融入學校文化的價值信念層次，形成學校文化靈魂的一部份。以作為學校日常各種教育作為的行動指南。美的學校文化展現在學校各種教育措施皆能以「善」和「合教育的內在目的性」做為考量；能注重教育各種作為因素間的和諧、完滿、秩序、節奏、部份與整體關係的恰當組合；能表現出創意和突破窠臼之自由自主與超越精神；能珍視和開展個體具有的美；以及能傳遞美的感動與共鳴。

再者，學校文化可以看成是師生校園生活的整體，而美無處不在，日常各種事物皆可以展現美。因此，開創美的學校文化，除了將美的概念內涵融入為學校文化之價值信念系統外，宜在學校日常的各種人為教育措施上注入美的質素。亦即在教育目標、課程與教學、制度與行政運作、領導作為、人際互動、環境與資源應用、學生學習與活動展能、工作與教育績效、學校行銷等各層面上皆宜納入美的思考與作為，以形成美的學校文化之整全體系。此外，開創美的文化宜注意建立促進性措施和品管機制，以確保其永續發展和內涵的提升。

本文提出之研思所得，謹供作有識之士參考。期待每個學校皆能重視美的學校文化之開創，顯現美的學校文化帶來之校園和善氛圍和教育促進效益。

參考文獻

- 朱光潛（2008）。**西方美學家論美與美感**。臺北市：丹青。〔Tsu, K. C. (1983). *Western aesthetes' thoughts on beauty and sense of beauty*. Taipei: Tan-Ching.〕
- 李醒塵（1996）。**西方美學史教程**。臺北市：淑馨。〔Lee, H. C. (1996). *The teaching outline of western aesthetic history*. Taipei: Shu-Hsin.〕
- 仲秀蓮（2010）。**臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。〔Chung, H. L. (2010). *The impact of elementary school principal's positive leadership and school culture on effectiveness of school innovation management in Taiwan*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Management, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 林俊傑（2010）。**國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Lin, J. J. (2010). *A research on the relationships among principal's multi-frame leadership, teacher leadership, school culture and school effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 崔光宙（2000）。**美學中人的概念及其教育內涵**。載於崔光宙、林逢祺（主編），**教育美學**（頁179-224）。臺北市：五南。〔Tsui, K. C. (2000). The concept of man in aesthetics and its educational content. In Tsui, K. C., & Lin, F. C. (Eds.), *Educational aesthetics* (pp. 179-224). Taipei: Wu-Nan.〕
- 許陣興（2010）。**高級職業學校校長知識領導、學校文化對學校創新經營效能影響**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。〔Hsu, C. H. (2010). *A study of principals' knowledge leadership, school culture on school effectiveness of*

- innovation management of vocational high schools in Taiwan.* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Management, National Taipei University of Education, Taipei.]
- 葉朗（1996）。**中國美學史**。臺北市：文津。〔Yeh, L. (1996). *The history of Chinese Aesthetics*. Taipei: Wen Chin.]
- 湯志民（2008）。空間領導：理念與實踐。**教育研究月刊**，174，18-38。〔Tang, C. M. (2008). Space leadership: Concepts and practices. *Journal of Educational Research*, 174, 18-38.]
- 黃乃熒（2000）。**後現代教育行政哲學**。臺北市：師大書苑。〔Huang, N. Y. (2000). *The philosophy of postmodern educational administration*. Taipei: ShtaBook.]
- 黃宗顯（2007）。校長權力運用的美學轉化。**教育研究月刊**，162，5-12。〔Huang, T. H. (2007). The aesthetic transformation of principals' power application. *Journal of Educational Research*, 162, 5-12.]
- 黃宗顯（2008）。1996~2007年臺灣地區學校文化研究的狀況與前瞻。**教育經營與管理研究集刊**，4，27-48。〔Huang, T. H. (2008). The research and prospect of school culture from 1996 to 2007 in Taiwan area. *Bulletin of Educational Entrepreneurship and Management*, 4, 27-48.]
- 黃宗顯（2010）。學校領導研究的新視域：領導的美學實踐。**教育研究集刊**，56（3），1-28。〔Huang, T. H. (2010). The new research horizon in school leadership: Leaders' aesthetic practice. *Bulletin of Educational Research*, 56 (3), 1-28.]
- 黃宗顯（2012）。美的定義、功能及其在學校領導的應用。**教育行政研究**，2（1），137-159。〔Huang, T. H. (2012). Applying the concepts and functions of beauty in school leadership. *Journal of Educational Administration Research*, 2 (1), 137-159.]
- 陳伯璋、張盈堃（2007）。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。**教育與社會研究**，12，41-72。〔Cheng, P. C., & Chang, Y. K. (2007). The school of education from everyday: The

- aesthetic inquiry in the community-based curriculum. *Journal of Education and Society*, 12, 41-72.]
- 陳昭瑛（譯）（1987）。**美學的面向：藝術與革命**（原作者：H. Marcuse）。臺北市：南方。〔Marcuse, H. (1977). *The aesthetic dimension: Toward a critique of marxist aesthetics* (C. Y. Chen, trans.). Taipei: Nanfang.]
- 曹俊峰（2003）。**康德美學導論**。臺北市：水牛。〔Tsao, C. F. (2003). *The introduction of E. Kant's aesthetics*. Taipei: Shui-Niu.]
- 馮朝霖（2008）。空間領導、氣氛營造與美學領導。**教育研究月刊**，174，49-60。〔Fong, C. L. (2008). Space leadership, climate shaping and aesthetic leadership. *Journal of Educational Research*, 174, 49-60.]
- 張慶勳（2005）。**校本文化領導的理念與實踐**。高雄市：復文。〔Chang, C. C. (2005). *The ideals and practices of school-based cultural leadership*. Kaohsiung: Fu-Wen.]
- 蔣勳（2005）。**天地有大美**。臺北市：遠流。〔Chiang, H. (2005). *The great beauty in earth*. Taipei: Yuan Liu.]
- 漢寶德（1993）。美的發現與創造。載於臺北市立美術館（主編），**生活美學**（頁 85-100）。臺北市：臺北市立美術館。〔Han, B. D. (1993). The discovery and creation of beauty. In Taipei Municipal Art Museum (Ed.) *The aesthetics of daily life* (pp. 85-100). Taipei: Taipei Municipal Art Museum.]
- 漢寶德（2005）。**漢寶德談美**。臺北市：聯經。〔Han, B. D. (2005). *B. D. Han talking beauty*. Taipei: Linking.]
- 劉文潭（譯）（2005）。**西洋六大美學理念史**（原作者：W. Tatarkiewicz）。臺北市：聯經。〔Tatarkiewicz, W. (1980). *A history of six ideas* (W. T. Liu, Trans.). Taipei: Linking.]
- 歐用生（2010）。**課程研究新視野**。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (2010). *The new horizon of curriculum research*. Taipei: Shtabook.]
- Allison, H. E. (2001). *Kant's theory of taste*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bates, R. J. (2006). Toward an aesthetics for educational administration. In E. A. Samier, & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp. 205-220). New York: Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch and Co.
- English, F. W. (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. London: SAGE.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University.
- Hohr, H. (2002). Does beauty matter in education? Friedrich Schiller's neo-humanistic approach. *Curriculum Studies*, 34 (1), 59-75.
- Kant, I. (1928). *The critique of judgment* (J. C. Meredith, Trans.). Oxford: Oxford University.
- Kelehear, Z. (2008). *Instructional leadership as art*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *The heart of change*. Boston: Harvard Business School.
- Ladkin, D. (2008). Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice. *The Leadership Quarterly*, 19, 31-41.
- MacDonald, E. (2011). When nice won't suffice: Honest discourse is key to shifting school culture. *Journal of Staff Development*, 32 (3), 45-47.
- Milley, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the 'iron cage' of dominative administrative rationality. In E. A. Samier, & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp. 79-96). New York: Routledge.
- Plato (1997). *The dialogue of Plato*. (B. Jowett, Trans.). Bristol: Thoemmes.

- Samier, E. A. (2006). The aesthetics of charisma: Architectural, theatrical, and literary dimensions. In E. A. Samier, & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp. 161-174). New York: Routledge.
- Samier, E. A. (2011). Exploring aesthetic dimension of leadership. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership* (pp. 273-286). London: SAGE.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. New York: Wiley & Sons.
- Wilkinson, E., & Willough, L. A. (Eds.) (1982). *On the aesthetic education of man in a series of letters*. Oxford: Clarendon.

提升學習成效的文化核心： 健全學校體質

林明地 *

摘 要

本文運用文獻探討與調查研究法，針對相關文獻中有關學校提升學習成效的文化核心任務——健全學校體質進行剖析，並呈現作者所進行的實徵研究發現。根據相關文獻，本文歸納「健全學校體質」的概念類似於學校學習文化，適合用於我國學校領導理論與經營實際的論述，它指的是學校塑造「利於教與學的環境」，是以學生學習為核心的學校軟硬體設施及專業學習社群之塑造過程與成果，深深影響學生學習成效，並受到校長領導的影響。本文調查研究發現，學校可以透過個人的、專業的、組織的，與社區的四大策略方向提升學校的能力，健全學校體質——亦即透過校長以身作則、提升成員專業發展、改善學校行政組織功能，以及獲取校內外支持並加以學習等策略方向健全學校體質。每一努力的策略方向均包括更具體的作為。

關鍵詞：學校體質、學校文化、學校教與學環境、文化核心

*林明地，國立中正大學教育學研究所教授

電子信箱：edumdl2011@gmail.com

來稿日期：2012年5月31日；修訂日期：2012年7月27日；採用日期：
2012年10月15日

The Cultural Factor in Promoting the Learning Performance: The Environment of a Good School

Ming-Dih Lin*

Abstract

By means of literature review and survey, this paper outlines the cultural core in promoting learning performance...i.e. cultivating a sound environment for teaching and learning in school. Based on related literature, the author argues that the idea of “sound school environment” is very similar to school learning culture. It could be utilized in the field of school leadership and management. The sound school environment based on student learning is the process and product of school professional learning community. It is influenced by the leadership of the principal and has an impact on student learning. Our findings indicated that for cultivating the sound environment for teaching and learning, personal, professional, organizational, and communal strategies should be built. Each strategy of promoting requires for various actions.

Keywords: school environment, school culture, teaching and learning environment of school, culture core

*Ming-Dih Lin, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: edumdl2011@gmail.com

Manuscript received: May 31, 2012; Modified: July 27, 2012; Accepted: October 15, 2012

壹、前言：健全學校體質是提升學生學習成效的關鍵機制

不論是教育政策制定者、教育學術研究與實務工作者、家長或是社區居民，對於如何透過各項努力促進學校革新，進而提升學生學習表現與學校效能都相當關切。針對這樣的努力方向，學校領導文獻的初步研究共識是，「學校領導對學生學習的改善有重要的貢獻」（Leithwood & Riehl, 2005: p.15），但這樣的影響多數是校長領導間接的透過學校教與學有利條件的塑造（或不利條件的排除）及對其他成員行動的激發來發揮影響力的（林明地，2010；Lin, 2012）。具體而言，Leithwood 與 Duke（1999）指出，校長領導與學校任務及願景、學校文化、學校結構、學校資訊與作決定的過程、教學方案與教學實施、變革策略，以及學校微觀政治與資源（本文作者認為這些「利於教與學的環境」變項可以「學校體質」加以表示）的關係密切，且這些利於教與學的學校環境變項（或學校體質）與學生學習表現的品質密切相關。

針對校長領導與學校革新與表現相關變項的關係，Hallinger 與 Heck（1996: p.770）曾以「學校內部過程」（internal school processes）說明介於校長領導與學校表現之間的重要變項組合，並指出，校長領導對學生學業成就具有「正向且非直接的影響」（positive indirect effects）。換言之，校長領導係透過學校文化、學校氣氛、組織結構、教師專業投入與人力素質、資源分配與衝突解決機制的經營與塑造，間接影響學生學業成就的提升。林明地（1999）進一步指出，學校內部過程直接受到校長領導的影響，而學校內部過程直接影響學生學業成就；但校長領導對學生學業成就仍有直接影響力，只是比較起來此方向的影響相對較小。在最近的文獻中，Matthews 與 Crow（2010: p.46）以「專業學習社群」（professional learning community）歸納這些有助於教與學的環境，並深入描繪校長在全球化的知識社會中，塑造專業學習社群扮演的關鍵角色。

我國中等以下各級學校都採行校長的任期遷調制度，根據觀察，有些校長的遷調會引發學習成效及學校效能的變動。為利於學校穩固發展及持續提升學校效能（盡量不受到校長遷調的影響），未來應培

養校長或協助校長專業發展，使其有能力致力於學校體質的塑造，改善教與學的環境，以利於提升學生學習成效，以及學校永續發展。本文作者認為，健全的學校環境或學校體質就是學校文化核心，也是學校建立學校發展之能力的基礎，因此是學校努力的重要方向。

本文主要剖析相關文獻，指出健全學校體質的內涵與重要性，討論校長領導、健全學校體質與學生學習彼此之關聯，並統整分析校長扮演的角色，作者並依據對校長的實徵研究資料，具體回答本研究的研究問題：學校如何塑造健全的體質或文化以提升學校教與學的成效？

貳、健全學校體質的內涵與相關議題：重要文獻的歸納

與學校健全體質有關的文獻議題主要包括健全學校體質的內涵、健全學校體質對學生學習成效的影響、校長領導與學生學習成效之關聯，以及校長在健全學校體質塑造扮演的關鍵角色，茲分別探討如下：

一、健全學校體質的內涵

有關健全學校體質的內涵，就像是專業學習社群的內涵一樣（Matthews & Crow, 2010），雖然有許多研究者與實務工作者嘗試探討那些有助於教與學的環境條件，但是很少有研究嘗試整合其內涵。

在這些有限的文獻中，Hord（1997）曾發展專業學習社群的模式，並指出學校學習社群的五種重要元素，包括共享的價值與願景、支持的分享領導、彼此分享的教學實際、硬體條件與人員素質的支持條件、以及集體的創造力等，而 DuFour 與 Eaker（1998）認為學校學習社群模式包括七個關鍵元素，包括：共享任務、願景與價值、集體的研究、合作的團隊、行動導向與試驗的實際、重視持續改善，以及結果導向。換言之，若學校努力於這些重要元素、關鍵因素的強化，將有助於健全的专业學習社群之形成與運作。

從學校文化核心的角度探究，Matthews 與 Crow（2010: pp.47-48）歸納出專業學習社群的十項文化元素，包括：

- (一) 著重於學生學習的校長領導……
- (二) 著重於教與學的共同任務、願景價值與目標……
- (三) 著重於教與學的參與式領導……
- (四) 高度信任的學校文化……
- (五) 教與學持續改善的相互依賴的文化……
- (六) 同心協力的團隊……
- (七) 基於資訊與研究的作決定……
- (八) 運用持續評量改善學習……
- (九) 所有學生學業成功與預防及介入系統……
- (十) 由教師主導的融入學校日常生活的專業發展。

相類似的，針對學習型組織，Marsick 與 Watkins（2005）定義學習型組織的重要特徵包括：界線的開放；強調於環境檢視、合作、與競爭者的標竿；系統與人員對變革的彈性；知識與專業技巧的創造與分享；掌握學習與獎勵革新的文化，以及系統與結構。

最後，Gurr, Drysdale 與 Mulford（2006）曾指出學校若努力於發展四種關鍵能力的塑造，將可以協助提升學生學習成效，可被視為是健全學校體質的重要內涵。這四種能力包括：（一）校長的個人能力：包括校長自己的知識、技能、態度，校長所創造、建構的知識與專業網絡；（二）專業能力：包括團隊建立、全校教學方法、教師扮演教學領導者、以及專業的結構等等；（三）組織能力：包括分享式領導、組織學習、組織結構、與建立一個安全的環境；以及（四）社區能力：包括學校社區的社會資本、家長與學校關係、社區網絡與聯盟，以及關係的建立等。此與 Hallinger 與 Heck（1996）所提出的學校內部過程包括學校文化、學校氣氛、組織結構、教師專業投入與人力素質、資源分配與衝突解決機制的經營與塑造的範圍更廣泛，但內容歸類來得更具體。

綜合而言，健全學校體質是以學生學習為核心的學校專業學習社群，其內涵包括校長與教師個人優質能力、學校文化與氣氛、組織結構、教師團隊投入與人力素質、資源分配與衝突解決機制的塑造、及學校與社區關係等內涵。

二、健全學校體質對學生學習成效的影響

針對健全學校體質對學生學習成效影響之研究，Louis 與 Marks（1998）曾探討專業社群對教室（教學）的影響，結果發現全校性的專業學習社群會使得教師教學效能提升，並轉化為對學生學習的積極影響。特別是當教師團隊成員能夠分享對學生學習的目的感、參與教學的合作活動、著重在學生學習、公開分享教學實際，以及投入反思對話中，學生學習成功的可能性將提高。換言之，持續的、有意義的專業互動，以及討論教與學的合作團隊，是健全學校體質影響學生學習成效的重要方向與元素。

另有些研究從不利於師生教與學的環境、不利於學校體質因素的排除著手，設法去除這些阻礙，減少對學生學習的負面影響。這些障礙有些是環境因素，有些則與組織成員有關，例如 DuFour 與 Eaker（1998）指出成功實施專業學習社群的阻礙，包括任務的複雜性、固著於沒有效能的實施策略、對於目標產出不清楚、對於變革過程不理解、不清楚（或低估）教師抗拒的心理等。Matthews 與 Crow（2010）指出，教師疏離感也是一種阻礙，但透過協助專業對話、對教學實際的公開與批判回饋、教師專業發展，以及鼓勵教師參與（Duffy, 2003），就比較能克服上述阻礙。

最後，Matthews 與 Crow（2010: pp.48-49）曾整理文獻上有關專業學習社群與學生學習關聯的研究，結果發現，學校專業學習社群的良好運作會影響學生的多元學習成果，包括：高中學生在數學、閱讀、科學及歷史成績較高、小學生有較高程度的閱讀精熟、西班牙裔學生有較高的學業成就、學生有較多的真實學習、高中生較少缺課、較不會輟學。同時教師亦受益，包括：學科知識、教學技巧、教學士氣提高、較有活力且持續更新知識與教學技巧等、信任程度較高、為學生學習負起集體責任的現象較普遍、提供給學生的智性刺激較多等。

綜合而言，健全學校體質對學生學習成效具影響力，值得探究其究竟如何塑造的重要努力方向或文化核心。

三、校長領導與學生學習成效之關聯

針對校長領導與學生學習之關聯，林明地（2009b）曾針對學校社會系統模式（Hoy & Miskel, 2001: 429）、學校行政管理研究的概念架構（林明地，1999：128）、（校長領導）進一步研究之假設模式（鄭燕祥，2003：233）、檢視教學管理的架構（Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982: 40）、理解現行學校領導的取向（Leithwood, Begley, & Cousins, 1994: 12）、學校領導者如何影響學生表現之模式（Firestone & Riehl, 2005: 172）、多元聯結模式的因果關係（Yukl, 2002: 221）、以及領導的歷程（模式）（Pierce & Newstrom, 2003, pp.5, 64, 98, 139, 193, 251, 305）等理論模式進行其影響關係的分析。

研究者並參酌王如哲（1999）的〈教育行政與管理研究的發展趨勢〉、黃宗顯（1999）的〈1990年後臺灣地區教育行政學術研究狀況之分析與展望〉、鄭燕祥（2003）的《教育領導與改革：新範式》、林明地（1999）的〈學校行政管理研究的現況與趨勢〉、林明地（2009a）的〈國中校長對「提升課程品質及師生教與學成效」的解讀〉、王麗雲（2006）的〈教育行政學研究趨勢與重要課題〉、潘慧玲（2006）的《教育學門熱門及前瞻學術研究議題調查計畫教育學門結案報告》、Hallinger 與 Heck（1996）的“A principal’s role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995”、Heck 與 Hallinger（1999）的“Next generation methods for the study of leadership and school improvement”、Leithwood 與 Duke（1999）的“A century’s quest to understand school leadership”、English（2005）的“A metadiscursive perspective on the landscape of educational leadership in the 21st century”、Firestone 與 Riehl（2005）的“A new agenda for research in educational leadership”、Stein 與 Spillane（2005）的“What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge”、Sergiovanni（2005）的“Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools”，以及 Leithwood 與 Riehl（2005）的“What do we already know about educational leadership?”等文獻進行探究，結果發現：

教育領導提高領導效能的途徑係透過校長領導的直接與間接影響模式進行，並以後者為主要途徑。換言之，教育領導者透過著力於建立學校優良體質（即優良的「學校內部過程」），包括明確又具彈性的學校結構、優質人力資源與人際互動、正向積極的學校文化與象徵意義、健全的權力與政治學關係的營造，並納入外部環境、政策脈絡、學生與教師的特性，以提升領導影響力。另外校長亦可透過與學生直接互動或實施與學生學習有關的活動發揮領導效能。其可以參考的領導方式包括教師領導、分散式領導、參與領導、協同領導、領導社群等，而傳統單一英雄式的領導方式之適用性已減低。（林明地，2009b：197-198）

這樣的研究結果可以從 Matthews 與 Crow（2010: pp.74-75）最近的《校長學：在專業學習社群的新角色》（The principalship: New roles in a professional learning community）乙書中獲得支持，Matthews 二人指出：

校長領導對學生學習與學校效能影響的研究發現，雖然校長對於學生學習一般並沒有直接的影響，但是校長卻有顯著的間接影響（Hallinger & Heck, 1996）。這樣的間接影響主要透過學校領導者（比校長領導範圍更廣）影響於工作環境、動機、與能力來產生（Leithwood & Jantzi, 2006）。（Quote Matthews & Crow, 2010: pp.74-75）

在此之前 Stein 與 Spillane（2005: p.32）曾探討學生學習的變異有多少是校長領導這個變項所能解釋的，結果發現校長透過教學領導行為直接影響學生學習的證據是「薄弱的，且彼此衝突的。」（weak and conflicting）；但「儘管領導只有解釋各級學校學生學習變異量的3%至5%，但事實上這已大約是學校層級變項所能解釋整體變異量（10%-20%）的四分之一了……。」（Leithwood & Riehl, 2005: p.17）換言之，校長對學生學習的直接與間接影響都必須重視（林明地，

2009a），但校長如何塑造健全學校體質以對學生學習產生影響的方向或實際作為相當關鍵，值得優先投入探究。

四、校長在健全學校體質扮演的關鍵角色

校長實踐具支持性、分享的領導是學校塑造專業學習社群以及達成學校革新的關鍵因素。「校長領導對學校成功地成為專業學習社群而言具關鍵重要性。」（Matthews & Crow, 2010: p.51）。學校要成功塑造健全學校體質，校長自己的修為以及校長領導學校的作為相當重要。

針對校長在健全學校體質塑造所扮演的關鍵角色，Matthews 與 Crow（2010: p.51）明確指出校長扮演「促進者」（facilitators）的角色相當重要，校長必須對學校老師可以（且有能力）扮演領導者的角色有信心，並促進學校老師負起對學生學習的共同目的感。換言之，校長努力促進分布領導、分散式領導的實踐。

另外，Mitchell 與 Sackney（2006）指出校長在學校學習社區的四種關鍵角色，包括：（一）校長負起學校運作與活動的核心職責，（二）校長扮演願景闡述與落實者，（三）校長建立有助於教師專業對話、實踐、學習的結構，以及（四）校長扮演角色楷模，包括好的教學策略、有效的同僚關係、尊重學生以及對教與學實際採取全系統的觀點。透過這些關鍵角色的扮演，協助教師如何評量學生學習，並進而依據評量改善教師教學。

具體而言，校長在健全學校體質塑造所扮演的角色，除自己是教與學的楷模外，還須扮演學校同仁教與學促進者的角色，透過優質教學願景的強調與落實，建立學校同仁專業努力、分享的學習團隊。

參、健全學校體質的策略方向與作為：實徵研究方法與結果發現

在調查研究方法上，針對校長塑造健全學校體質的作為，本文作者於民國 97 年問卷調查蒐集我國公私立高中校長的意見。在 321 所

公私立高中校長（教育部，2010）有 183 位校長回覆，約占所有公私立高中校長的 60%。校長所填答的意見有長有短，但都相當具體，例如：「參考各友校之優點，足供本校參考之處，彙集修改成爲能改變本校體質之良好做法。」具體指出參考其他學校的做法進行努力，做法清楚。但亦有校長的意見涉及相當多的層面，例如，改變教師（含行政團隊）心智，其做法：（一）不斷詮釋，激勵團隊提升與跨越之可能；（二）鼓勵組成學習型團隊（可合科、分處室並自由組成成長小團體），另亦需校長協助組織「成長團體」；（三）「教學研究會」之功能強化，並授權科主席的專業領導；（四）創造典範同仁公開發表創作機會；（五）鼓勵小眾研究，閱讀、旅遊並發表記錄，累積熱量及情感。其意見就涉及多元理念與做法的細節，但亦相當具體、清楚，易於統整歸納。

在資料分析上，本文作者在反覆閱讀所蒐集 183 位校長的意見後，逐漸形成健全學校體質做法的主題，再將相同做法的意見放置一起，形成較大的主題，作爲呈現的依據。多數校長的意見涉及兩項以上議題的意見，本文作者將其意見分別置於不同主題加以歸納呈現。

最後，本文調查研究發現，我國公私立高中校長健全學校體質的策略方向與作爲主要包括：（一）校長以身作則、（二）提升成員專業發展、（三）改善學校行政組織功能，以及（四）、獲取校內外支持並加以學習等，進而提升學習成效。本文作者必須先強調的是，在呈現研究結果時，本文作者係將校長們的意見打散，以主題呈現，並未直接條列校長們的意見。

一、校長以身作則

爲健全學校體質，提升學生學習成效，校長必須做好自己的修爲、表現、與努力，以引領學校同仁對教育持有正確的價值。此策略內容與 Matthews 與 Crow（2010）、Sergiovanni（2005）、Gurr, Drysdale, & Mulford（2006），及 Mitchell 與 Sackney（2006）所指出的校長扮演促進者、負起學校運作與活動的核心職責、以及扮演角色楷模的實際類似。具體而言，校長必須是學校成員品德的表率、學習的表率，以及能力表現的表率，如此比較有利於健全學校體質的塑

造，茲分述如下：

（一）品德表率

校長的品德表率包括，校長要表現出熱誠、真誠、尊重老師、鼓勵老師，用心於校務經營、努力不懈，以引領教師有正確的教育價值觀，帶動全校師生勤奮向上，積極的為教與學付出。

另外，校長必須以身作則，以學生需求為考量，讓師生員工及家長都感受到校長對師生教與學的用心、認真投入校務工作等，換言之，校長在品德表率上扮演道德代理人的角色（Sergiovanni, 2005）。

（二）學習表率

校長必須是主要的（首位的）學習者（principal learner）（Matthews & Crow, 2010）。校長必須帶頭示範個人學習及組織學習，包括專業上的、人際互動上的、校務組織運作上的學習等。校長以身作則帶頭學習、帶頭創新、持續不斷專業進修，成為學習典範。

（三）能力表現表率

校長必須展現適當的、廣泛的能力，以為師生的表率。校長必須精通於人事安排的能力、對話溝通能力、傾聽能力、洞見能力、了解教師需求與回饋能力、縮短認知差距建立共識的能力、專業能力、觀察能力、展現期望能力等等。此與 Gurr, Drysdale, & Mulford（2006）所強調的校長的個人能力，包括校長自己的知識、技能、態度等的看法類似，是健全與優質學校體質發展的基礎。

二、提升成員專業發展

為健全學校體質，學校必須提升成員的專業發展、提升教學素質、鼓勵並安排教師專業分享、探究、對話，以及強調學生為中心的學習，如此比較有利於健全學校體質的塑造。這樣的發現與 Firestone 與 Riehl（2005）、及 Bossert 等人（1982）認為教師教學團隊的品質對學校表現相當關鍵，不謀而合。茲分述如下：

（一）落實教師專業發展

利於教與學的學校體質的主要元素仍賴於高品質的教師教學。為提升教師教學品質，教師必須經常進行專業發展，並分享其所學習與進步的專業知識。這樣的概念就是進行組織學習、塑造專業學習社群

的努力（Matthews & Crow, 2010）。

具體而言，學校成員必須先體認到持續的專業成長與發展的重要性。其次，為落實教師專業發展，學校的師資群、教師人力必須穩定，過度頻繁異動的學校不利於成員的專業發展。第三，良好的教師專業發展活動必須有系統的規劃，才能收到成效。最後，教師專業發展的目的在於協助教師建立正確的價值觀，並願意接受教與學的變革。

（二）提升教學素質

教師教學素質的提升主要展現在教師的專業自主、教學信心、教材編製、協同教學、教學檔案、積極付出、用心投入等等。若能透過教師教學觀察、視導、評鑑，亦有助於教師教學素質的提升。最後，師生教與學成果的定期發表亦有助於教與學體質的持續改善。

（三）鼓勵並安排教師專業分享、探究、對話

專業學習社群的其中一項特徵是，教師的教學專業實際隱私性降低，教師願意彼此分享（Matthews & Crow, 2010; Sergiovanni, 2005）。學校可以鼓勵並支持教師到校外進修，並於教師晨會與全校同仁分享。教師專業發展也可以透過合作進行教育行動研究以達成，最後，教師彼此之間的對話、研討也相當重要，這樣的對話與研討當然也包括非正式的交談，因此教師教學觀摩、教師行動研究、教師自編教材、專業對話等，都有助於帶動學生多元興趣、學生適性發展、或學生創意發表等。

（四）強調學生為中心的學習

健全的學校體質必須強調以學生為中心的學習，這也包括偏差行為學生的輔導與改善，類似不利於教與學因素的排除（Dufour & Eaker, 1998）。學校必須提升學生的品德、讀書風氣的培養及偏差行為的改善等。全校以學生為中心，一切作為以學生優先，並以學生的需求為重心。

三、改善學校行政組織功能

在改善學校行政組織功能，健全學校體質方面，學校可以努力於建立願景目標、共識與特色、建立良好的各項制度、爭取經費，充實、更新學校設備、建立優質的行政團隊、鼓勵全員真實參與，以及落實

真誠溝通，如此比較有利於健全學校體質的塑造，這些策略方向與 Mitchell 與 Sackney（2006）所指出的校長關鍵角色，提升學校行政功能的主張，及 DuFour 與 Eaker（1998）、Hord（1997）、Hallinger 與 Heck（1996）、Heck 與 Hallinger（1999）等建立強有力的行政社群以提升學習表現的努力方向類似。茲分述如下：

（一）建立願景目標、共識與特色

為健全學校利於教與學的優良體質，學校成員必須共同形塑學校願景與目標、形成學校共識，並找出學校重點項目，形成學校特色。換言之，學校成員必須共同討論、磋商、形成、闡述學校願景與目標，而且，學校成員必須形成對學校願景、目標與發展方向的共識，以及找出學校重點項目，以發揮學校行政的整體功能，形成學校特色。

（二）建立良好的各項制度

優良的制度比較不會因為人事的更迭而有截然的差異，因此比較有利於學校優良體質的漸漸形成與穩固（Hoy & Miskel, 2001）。學校必須努力於建立公平合理的導師輪調制度、落實分層負責明細、教師遴選措施、行政用人制度（選擇適當的人、安置在適當的位置）、做好追蹤考核制度等。學校也必須健全課程與教學的內部組織，並適應於組織結構再設計，強調創新等。特別是學校的編班方式必須落實常態編班政策，讓學校資源很均勻提供給師生一個公平正義的教與學的環境。最後，良好的制度有利於學校利於教與學體質的漸進改善。

（三）爭取經費，充實、更新學校設備

學校利於教與學健全體質大致可以區分為硬體與軟體兩方面（林明地，2009b）。特別針對學校硬體方面，爭取經費充實、更新、整理學校教學等各項設備相當重要，這包括學校的語言學習教室設備、校園建築與建物綠地配置、圖書設備、教師休息室、藝術美化環境、各項教學設備、教室 e 化教學設備、教師辦公室、廁所、飲用水等設備、餐廳用餐環境、以及校園整體環境整潔、美化等。最後，學校的識別系統以及品牌的建立也有助於學校健全體質的塑造。

（四）建立優質的行政團隊

優質行政團隊提供的服務是利於教與學學校體質的基礎，加強優質行政團隊的形成、服務、標準作業程序的落實等相當重要（林明地，

1999)。本研究所調查的校長們亦認同這樣的努力與學校良好制度的建立息息相關，且也與校長扮演行政、品德與學習楷模關係密切。

（五）鼓勵全員真實參與

鼓勵全體同仁參與校務，且全體同仁亦有參與校務的意願，有助於教與學優良體質的形成（鄭燕祥，2003），本研究所調查的校長們指出其內容包括鼓勵團體參與、個別邀請同仁參與、提升危機意識以增加參與、透過正向言語鼓勵、諮詢參與、以及鼓勵學校同仁把握多元參與的機會等。

（六）落實真誠溝通

與上述全員真實參與有關的作為是，學校鼓勵與落實多元方向的真誠溝通，包括告知訊息、橫向與縱向溝通、分享好文章、為共同塑造願景與分工合作而進行的溝通、正式與非正式溝通、團體與個別溝通、運用科技溝通、以及建構溝通平臺等。

四、獲取校內外支持並加以學習

在獲取校內外支持並加以學習，健全學校體質方面，學校可以努力於學習他校優點、爭取並引入家庭、社區與行政機關的資源，以及關懷與鼓勵、建立正向關係，等以形成優質的學習文化，茲分述如下：

（一）學習他校優點

學校可以透過訪問優質學校，參酌並調整其做法，以適應學校條件，進而改善學校體質。參考各友校之優點，學習足供學校參考之處，彙集修改成為能改變學校體質之良好做法。這也是校長學習、全校學習，帶動學校組織學習，建立學校專業社群（Matthews & Crow, 2010）的重要努力方向。

（二）爭取並引入家庭、社區與行政機關的資源

針對利於教與學學校體質的塑造，其實同時包括學校內外部環境的元素，此與 Gurr, Drysdale, & Mulford（2006）所指出的有助於學生學習的四種學校能力中的社區能力有關，亦即包括學校社區的社會資本、家長與學校關係、社區網絡與聯盟，以及關係的建立等。

（三）關懷與鼓勵、建立正向關係

在專業學習社群中，正向、信任的關係是學校穩固的基礎

(Bossert, et al., 1982; Leithwood, et al., 1994)，而校長與同仁之間彼此的關懷與鼓勵是建立正向關係、優良學校體質的基礎。其方向可以包括：訂定獎勵辦法、關懷同仁日常生活給予成就與尊榮感、增加彼此互動機會、鼓勵參與活動等。另外，增加彼此的互動機會，也相當重要，改變教師各自為政的本位思想，有助於行政與教師融合一體，彼此關懷，最後，學校適度承接校外活動，激發團隊意識，亦有助學校成員關係的建立。

綜合而言，對於學校如何塑造利於教與學健全體質的具體做法，經過本文的分析可以形成這樣的圖像，那就是：學校在外部環境上透過學習他校、引入家庭、社區與教育行政機關的資源進到學校內部專業學習社群中，校長以學校願景目標及同仁的共識為方向，自己以身作則，加上教師專業發展、建立良好的制度、充實學校設備、強調學生為中心的學習、形成優質的行政團隊等具體內容，在全員真實參與、真誠溝通、以及關懷與鼓勵等行政過程中，塑造健全體質或優質文化。

肆、結語

本文主要闡述提升學習成效的文化核心，亦即健全學校體質。從健全學校體質的重要性、校長領導與學生學習的關係、校長在塑造健全學校體質所扮演的角色，歸納健全學校體質的核心理念，最後分析問卷調查的結果，呈現 183 位高中校長對於塑造學校優良體質的努力方向與具體做法。

首先，「健全學校體質」的核心理念是以學生學習為核心的學校專業學習社群，其內涵包括校長與教師個人優質能力、學校文化與氣氛、組織結構、教師團隊投入與人力素質、資源分配與衝突解決機制的塑造、及學校與社區關係等內涵。

其次，針對學校如何塑造健全學校體質，本文高中校長的主要策略方向包括：一、校長以身作則、二、提升成員專業發展、三、改善學校行政組織功能，以及四、獲取校內外支持並加以學習等策略方

向，以校長健全學校體質，進而提升學習成效。具體而言，校長努力成為學校相關成員品德的表率、學習的表率，以及能力表現的表率；校長們致力於提升成員的專業發展、提升教學素質、鼓勵並安排教師專業分享、探究、對話，以及強調學生為中心的學習；校長亦力於建立願景目標、共識與特色、建立良好的各項制度、爭取經費，充實、更新學校設備、建立優質的行政團隊、鼓勵全員真實參與，以及落實真誠溝通；以及校長努力於學習他校優點、爭取並引入家庭、社區與行政機關的資源，以及關懷與鼓勵、建立正向關係，等以形成優質的學習文化。

參考文獻

- 王如哲（1999）。**教育行政與管理研究的發展趨勢**。發表於教育學門研究生研究方法研討會。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。〔Wang, R. J. (1999). *The research trend of educational administration and management*. Paper presented at the Conference on Research Methods of Graduate Students in Education, National Chung Cheng University, Chia-Yi.〕
- 王麗雲（2006）。**教育行政學研究趨勢與重要課題**。發表於95年國科會教育學門新進學者研討會。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。〔Wang, L. W. (1999). *The research trend and hot topics of educational administration*. Paper presented at the 2006 Conference of New Scholars in Education, National Chung Cheng University, Chia-Yi.〕
- 林明地（1999）。學校行政管理研究的現況與趨勢。載於國立中正大學教育學研究所（主編），**教育學研究方法論文集**（頁125-151）。高雄市：麗文。〔Lin, M. D. (1999). The research trend of school administration and management. In: Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University (Ed.), *The collection of research methods in education* (pp. 125-151). Kaohsiung, Li Win.〕

- 林明地（2009a）。國中校長對「提升課程品質及師生教與學成效」的解讀。發表於**教育教育行政的力與美國際學術研討會**。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Lin, M. D. (2009a). The interpretations of secondary school principals on improving the quality of curriculum and the achievement of teaching and learning. Paper presented at the *Conference of the Power and Beauty of Educational Administration*, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 林明地（2009b）。找尋「提升教育領導效能」的關鍵機制：重要理論模式與文獻分析。載於李進（主編），**教師教育與教育領導**（頁 188-199）。北京：北京大學。〔Lin, M. D. (2009b). Finding the key mechanism to improve educational leadership effectiveness: An analysis of the theoretical models and literature. In: Lee, C. (Ed.), *Teacher education and educational leadership* (pp. 188-199), Beijing: Beijing University.〕
- 林明地（2010）。國中校長提升課程品質及師生教與學成效之作爲分析。**當代教育研究**，18（1），43-76。〔Lin, M. D. (2010). Actions taken by secondary school principals to improve the quality of curriculum and the achievement of teaching and learning. *Contemporary Education Research*, 18 (1), 43-76.〕
- 教育部（2010）。**歷年高中職校數變動情形**。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview25.xls。〔Ministry of Education (2010). *The change number of senior and vocational secondary schools*. Retrieved from http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview25.xls〕
- 黃宗顯（1999）。1990 年後臺灣地區教育行政學術研究狀況之分析與展望。發表於**教育科學：國際化或本土化國際學術研討會**。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Hung, C. H. (1999). *The analysis and perspective of the research trend post 1990 of educational administration in Taiwan*. Paper presented at the *Conference of Education Science: Internationalization and*

- Localization. Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 鄭燕祥 (2003)。教育領導與改革：新範式。臺北市：高等教育。
[Cheng, Y. C. (2003). *Educational leadership and reform: New paradigm*. Taipei, Higher Education.]
- 潘慧玲 (2006)。教育學門熱門及前瞻學術研究議題調查計畫教育學門結案報告。國家科學委員會社會科學中心委託。[Pan, W. L. (2006). *Hot issues and the important research agenda in education*. National Science Council Project.]
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1983). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Duffy, F. M. (2003). *Courage, passion, and vision*. Lanham, MD: Scarecrow.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Educational Service.
- English, F. W. (2005). A metadiscursive perspective on the landscape of educational leadership in the 21st century. In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. ix-xvi). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Firestone, W. A., & Riehl, C. (2005). Conclusion. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New agenda for research in educational leadership* (pp. 171-184). New York, NY: Teachers College.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 371-395.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). A principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and*

- administration* (pp. 723-783). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of educational administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 141-162). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Boston, MA: The McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & L. S. Louis (Eds.), *Handbook of educational administration* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York, NY: Teachers College Press.
- Lin, M. D. (2012). Cultivating an environment that contributes to teaching and learning in schools: High school principals' actions. *Peabody Journal of Education*, 87 (2), 200-214.
- Louis, K.S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2005). Learning organizations. In L.M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 355-

- 360). New York: Palgrave Macmillan.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 627-640.
- Pierce, J. L., & Newstrom, J. W. (2003). *Leaders & the leadership process: Readings, self-assessments & applications*. Boston, MA: The McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, M. K., & Spillane, J. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. In W. A. Firestone, & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 28-45). New York: Teachers College.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organization* (5th). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

臺灣東部原住民國中生抗拒 型態之探究

許殷宏 * 武佳滢 **

摘 要

臺灣學校教育長期以來將學科能力作為評斷學生之重要判準，然而並非所有學生都認同此種制度傳遞的知識架構與價值規範，惟當教育工作者面對學生反抗的情形時，往往多從偏差行為的面向加以解讀，忽略學生在覺察霸權的壓迫後，所展現出的外顯行為或內在態度。同時，許多研究指出原住民學生在階級與族群因素的交互作用下，經常面臨學校適應上的掙扎與煎熬，其中也潛藏諸多對立與衝突的面向，是故深入探究原住民國中生的抗拒型態實有其必要性。本研究主要採行參與觀察及深度訪談之質性研究取徑，選擇臺灣東部一所原住民與漢人學生人數比例相近之國中作為對象，以班級為單位，進行實徵資料的蒐集與分析。本研究將原住民國中生抗拒型態分為逸樂高調型、疏離掙脫型、自我發展型以及守規消極型，主要發現歸納如下：一、升學體制與原住民學生抗拒行為息息相關；二、抗拒型態區隔出不同的生涯發展規劃；三、階級對學生的學習樣貌具有形塑作用。

關鍵詞：原住民國中生、抗拒型態、學校適應

*許殷宏，國立臺灣師範大學教育學系副教授

**武佳滢，國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件：hsuyinhung@gmail.com；daicyxxx@yahoo.com.tw

來稿日期：2012年6月9日；修訂日期：2012年7月22日；採用日期：

2012年10月15日

A Study on the Resistant Forms of the Students of Local Junior High School in the Eastern Taiwan

Yin Hung Hsu* Chia Ying Wu**

Abstract

The reputation of a school is rated by its success in the national entrance examinations for high school and college. And it is tacitly accepted by all schools as a norm that administrators and students take to heart. Such norm invisibly influences the shaping of curriculum and the learning activities. But, such factor is often bypassed so that educators' view of the students' delinquent behaviors as deviant behaviors is not justified. Actually, the relationship between the subject and social structure often determines his or her behavior. Another factor that researchers have pointed out needs to be carefully taken into account, that is local students, due to their ethnic and language difference, usually suffer and struggle for adaption to school. Many hidden opposing and conflicting factors would hinder interaction among them and other students. These may be the reasons of certain resistance among local students against school. Here is the reason of our study.

In this paper, qualitative methods such as participant observation, in-depth interview and document analysis are employed. Empirical data from local students in a junior high school in the Eastern Taiwan are collected, and analyzed. As result, one finds that the resistance forms of local junior high school students are often the stereo-types of pleasure bombast, unconscious self-struggle, relying on the self, and negative well-behavior. Such behaviors can be explained as followings: (1) credentialism

is the main cause leading to students' resistant forms; (2) the uncertainty of career is also another cause of resistant forms; (3) separatism among students in the same class has an impact on students' behavior patterns.

Keywords: aboriginal junior high school student, resistance form, school adaptation

*Yin-Hung Hsu, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

**Chia-Ying Wu, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: hsuyinhung@gmail.com; daicyxxx@yahoo.com.tw

Manuscript received: June 9, 2012; Modified: July 22, 2012; Accepted: October 15, 2012

壹、前言

臺灣社會在升學主義意識形態的桎梏下，學校存有其既定的價值信念、規範體系與目標，並透過各式教學及活動傳遞給學生（黃春木，2007）。然而，國中生處於自我角色認同的重要發展階段（張春興，1994），他們不僅背負著家長的期望，同時也必須獨自面對各種成長的試煉，更有甚者，惡性的考試競爭導致國中教育明顯偏重智育發展，嚴重影響學生身心發展。是故，長期以來國中階段學生學校適應的問題特別受到矚目，其中蘊含許多對外面體制與價值觀念的強烈質疑。綜觀國內相關研究，可發現多數是採行量化取徑的方式來進行，缺乏從被研究者的立場來進行詮釋理解，將學生所處的社會文化視為普遍而然，導致研究變項往往超脫於情境脈絡（王振宇，1999；石培欣，2000；但屢立，1987；吳昌期，2001；吳清山，1984；吳裕益，1980；邱珮怡，2000；莊明貞，1984；黃玉枝，1993；黃玉真，1994；游青霏，2006），難以覺察微觀層面於結構背景下所潛藏的作用力。

再者，由於每一個個體都是自我生活意義與經驗的整合者，和家庭、學校、同儕存有密切的互動關係，當學生處於升學主義的霸權壓迫，無法跨越這些現實結構的障礙時，就可能產生不同的調適方式，而其中抗拒行為的展現可謂教育社會學研究的新興焦點。所謂「抗拒」（resistance）係指個體在面對某種霸權壓迫之下，洞悉或意識到自己的處境後而做出的行為。基本上，要了解抗拒行為的本質須要將之置於社會脈絡中，以凸顯反抗團體文化的組成是如何在日常生活經驗與制度運作中被建構而成（Giroux, 1983）。況且，學生行為不僅是單純起因於教師期望的影響，同時也受到社經地位與文化因素的形塑，而不同環境脈絡下模塑而成的態度、信念、行為規範，都可能是造成行為表現差異的來源（何家儀，2004）。另外，學生對於情境所賦予的主觀解釋與意義，亦有助於我們了解學生對於學校環境的界定，釐清抗拒行為背後的影响因素。

對於原住民國中生而言，由於家長教育程度普遍低落，促使其工作不穩定或其性質是工時高、薪資低，必須長時間外出工作，致使基

本的生活需求容易發生問題，連帶對於子女的學校表現與教育成就顯現較消極或忽視的態度，對於孩子的教養自然無法妥善安排，進而導致原住民學生學習意願低落、課業成績不佳（李亦園、石磊、瞿海源、蕭新煌、余光弘，1983；吳天泰、吳家瑩，1995；林淑華，1998；張善楠、黃毅志，1999；楊肅棟，2001）。據此，原住民國中生在面臨文化差異和學業競爭的雙重壓力下，學習上不僅容易處於劣勢，同時也往往被標記為失敗的群體，過去國內對於原住民教育的相關研究多將原住民學生任何違反團體規範的行動歸咎為偏差行為，為一種帶有道德判斷的偏見用法，而少將焦點放置於抗拒脈絡下思考（王秋惠，2007；全中鯤，1999；李諭昇，2005；陳妍翰，2000；陳喜水，2002；黃維賢，2000），然而從抗拒的面向出發思考有助於我們重新檢視原住民學習行為背後可能所富含的教育意義與正當性，並以主位的觀點詮釋他們如何面對學校適應中的各種挑戰，確實是非常值得關注的課題。

職是之故，本研究將聚焦於原住民國中生抗拒行為形塑的歷程與結果，由於此一建構歷程牽涉到外顯行為與內在態度，同時也必須考量人際互動的影響，所以本研究擬採行質性研究的取徑，透過參與觀察、深度訪談及文件分析進行實徵資料的蒐集。綜觀上述而言，本研究目的為探究原住民國中生抗拒行為的內涵、形塑與作用之歷程，以及對於學校適應的影響，進而深入分析其抗拒的來源與型態。

貳、文獻探討

一、抗拒的相關意涵

在社會學的相關字典中，對於「抗拒」一詞並無清楚明確的定義，但其理念可追溯至 Gramsci「反霸權」的概念，「反霸權」代表著一種從屬階級克服統治階級霸權的變革歷程，被壓迫者必須對抗特定的意識型態，以及反抗對立的文化傾向（Gordon, 1984）。然而，Gramsci 亦主張人是具有主觀能動性，個體能夠創造地運用知識，而

非被動地接受知識（卯靜儒，2005），在文化霸權的過程中，被支配的階級也會產生反制作用，而此種抗拒往往展現於許多社會的次文化中（姜添輝，2002）。如同 Willis（1977）所述，反學校文化係以反權威為特徵，由於勞工階級的學生深受階級文化影響，當抱持著勞工階級的價值來看待學校組織、制度、與教學活動時，其間的衝突矛盾就會因而產生，此研究透過抗拒行為顯示反學校文化者的主體性，形成一股與學校組織對抗的力量，帶著嘲諷的性格加以拒絕與否定學校主流文化的價值觀。Willis 主張抗拒行為不僅是對學校主流文化的反對，更具有一種文化創生的意涵。吳瓊洳（2000）亦指出學生因反抗所形成的反學校文化，是學生在與學校中的人（教師、行政人員）、事（課程活動、制度、校規、儀式、典禮）、物（教學設備、校園環境）持續交互作用之後，為了與學校主流文化的權力結構相互競爭，試圖打破學校所安排的各種制度性設計與主流文化權威所展現出來的一種態度與行為，如同姜添輝（2002）指陳，次文化隱含著對社會主流文化的抗拒性，其抗拒在於維持與發展本身既有的認同。

Furlong（1985）也發現學生是具有主體性的，並非只是被動地接受社會結構，能夠意識到自己比其他同儕更不容易獲致成功，且所處的世界刻意地隱藏失敗的訊息，McFadden（1995）指出學生一方面可以區分教育的工具性價值，一方面也了解到真實的教育脈絡，並透過自己的經驗對真實的教育體制作出回應，此回應即有可能是「抗拒」或「順從」。黃鴻文（2005）亦有相同見解，指出抗拒必然要面對某種霸權的壓迫，而霸權的壓迫有兩種方式：第一是具體結構性的障礙，像是升學、就業的障礙，使得弱勢者無法跨越並持續處於弱勢。第二是以社會化的方式，使弱勢者接受優勢者的價值觀，並承認優勢者地位的合法性，甘於處於弱勢。因此，抗拒就是指個體對於外在社會或環境的壓迫所有不滿，而表現出的行為。由上可知，權力不是單向的，當支配的模式一產生，勢必會衍發另一股反彈的力量，然而並非所有反抗行為都是抗拒，抗拒行為必須具有「揭露」的功能、解放的旨趣，職是之故，抗拒的研究必須加入社會文化背景脈絡加以探討，才可以判別行動者所展現的行為或態度是否為抗拒。

二、抗拒的來源

Corrigan (1979) 針對勞工階級學生的研究發現勞工階級的學生之所以會翹課、閒晃，主要原因出自於學校未能顧及到勞工階級學生的家庭背景差異所致，因此學校變成一個「結構性的障礙」，所以這些勞工階級的學生認為學校課程太過抽象，跟他們的日常生活差距太多，所以認為學校生活相對無趣。此外，Kipnis (2001) 提及由於學校希望學生能夠全力為考試做準備，把心理都放在考試，使得學生對考試制度容易充滿批判，在學校中常出現搗蛋、破壞、忽略課業、違反規範等行為。Furlong (1985) 研究更是指出有學生認為學校是在利用他們，而不是真心為學生設想。Lotz 與 Lee (1999) 的研究則是發現當教師的教學方法及進度無法配合學生的能力時，教師會因無法引發學生內在的學習動機，使其容易感到挫敗、頹喪、焦躁與無聊。

另一方面，Miron 和 Lauria (1995) 主張學生的抗拒是有原因的，因為這些抗拒行動正是他們身分認同形塑的重要歷程，透過挑戰此種強加式的宰制文化，以再現自己的差異性與特殊性，進而形塑自我的身分認同感。McFarland (2004) 則提及大多數學生之所以會對抗課業或老師，主要可能是因為他們喪失了參與權以及尊重，也就是說對於學校、老師所設定的規準與規範，學生並沒有說不的權力，也沒有參與討論的空間。Lauria 和 Miron (2005) 的研究更顯示出黑人學生認為老師對於他們較為不公平且期望較低，所以導致黑人學生在學校的抗拒事件不斷發生，正如同 Munns 與 McFadden (2000) 指陳，當學生體認到學校是充滿差別待遇而令人失去希望的地方時，就會容易產生抗拒的行為。關於非自願移民學習適應的研究，Ogbu (1991) 指出非自願移民的弱勢群體受到族群發展與實際被壓迫經驗的影響，認為即使他們獲取優異的學業成績也難以逃脫種族主義所建構出的「職場天花板」(job ceiling)，他們並不相信努力會促進社會流動的可能性。另外，Ogbu 與 Fordham (1986) 更是提到當非自願移民的弱勢群體出現「行如白人」(acting white) 的情形，將會被同儕視為對群體不忠誠，是故非自願移民的弱勢群體將會逐漸與學校教育體制產生疏離的情形。詹千嬌 (2006) 則是認為學校課程與學生日常生活脫節

且課程內容過於抽象化，所學的知識容易與學生自身經驗產生疏離，而當學生覺得學校的學習內容對他們而言沒有意義時，他們也會產生抗拒行為。

三、抗拒的型態

John (1988) 認為學生在班上會透過嬉戲玩樂等的行為來挑戰老師的權威，更甚者會形成一股抗拒的力量對抗教師，這種嬉戲玩樂的行為主要可分成合法的嬉戲行為、扮小丑，以及嬉戲的同儕競爭三種。然而，學校中那些反抗學校的學生並非全部都是後段班的學生或是成績不好的學生，乖乖牌學生雖然表面上全力配合學校規範與教師要求，但內心卻並非完全服從學校的規範，只是因為他們認知學校是必經的歷程，他們必須仰仗學校中的成績表現，以及老師的推薦等，在未來升學時才能有更多的機會。如同 McLaren (1985) 提出的「消極的抗拒」概念，係以一種潛在、隱微的方式來對抗學校主流秩序的規範，通常較無明顯的意圖性，而且消極性抵抗是為了避免懲罰，想是做自己的事情、不理會老師，或在上課時間看課外書、玩手機電動者，形同一個局外人，若仔細地去探究其內心的想法，可能只是一種形式上的遵從，並沒有真正認同學校 (Woods, 1983)。此觀點近似於 Giddens 主張結構只提供了一種選擇，迫使主體只能屈從，然而「不得不」也是一種選擇，因為主體之所以屈從，也是經過一番算計的結果，當主體認為順從對他們而言是有力的，他們便會選擇屈服 (林郡雯, 2006)。Stanford (1997) 對於華裔美籍學生所做的研究亦是如此，他們知道想要成就任何的事情，就必須要上學，因為對他們來說，教育是未來作任何事情的關鍵，許多人認為教育是為了下一步做準備，唸書並不是因為他們真的喜歡唸書，而是因為進入一個好的學校，就可以有一個好的未來。

黃鴻文 (1994) 以民族誌研究法研究國中學生次文化，他發現後段班學生在能力分班與成績標籤效應下，發展出「玩樂優先」、「逃避讀書」的文化。學生在上課時，利用老師不注意時，搞笑、傳紙條、聊天，想盡辦法換座位，只為了便於上課玩樂。尤其他們更是不願下課與回家時間被占用，不論上下課，學生玩樂取向極為明顯。再者，

學生不喜歡讀書，然而不讀書會受到教師懲罰，因此學生讀書只爲了避免教師處罰。很多學生將課本、作業放在學校抽屜，遇到嚴格的老師才會利用時間抄作業。同時，也常和老師抬槓、胡扯來拖延上課時間，逃避無聊的課程。張建成（2002）與姜添輝（2002）研究亦指出學生因爲無力感而導致對學校的不滿與家庭社經地位有關。低家庭社經地位的學生較容易對學校產生不滿，而導致對學校的疏離感與無力感程度較高。然而，當學生認爲學校的課程是乏味的、無聊的，且學不到他們所需要的知識能力時，便會開始嘗試挑戰學校權威，產生出抗拒的文化。綜觀過去許多相關研究，大致可將學生抗拒型態歸納爲逸樂型、偏激型、順應型、功利型、放棄型等五種型態。其中，逸樂型學生不在乎課程表現，只重視與朋友相處的快樂時光，即使是上課時間，也會想辦法製造樂趣排解煩悶的上課氣氛；偏激型學生則是會利用奇裝異服、言語暴力、甚至是翹課、逃學表達他們對學校的不滿；順應型學生雖然對課程亦感到無趣與備感升學壓力，但知覺到文憑的重要性，仍會乖乖地遵守學校各式規範；功利型學生會依照主副科、教師掌控型強弱，來選擇順從或是反抗之行爲展現；放棄型學生覺得自己再怎麼努力，也得不到老師的讚賞，且成績也無法迎頭趕上名列前茅者，故對於學校一切事物參與度低落，只想安然度過在校生活。

簡而言之，學生抗拒的來源實屬多元複雜，其衍展形成的抗拒型態亦會隨所處的學校文化、個人因素與社會脈絡而有所變異，然而過去研究多著重於鉅觀結構障礙所導致的抗拒型態，如學校制度、課程內容，缺乏從微觀層面探究個人觀點與行爲間連結的中介歷程，如能力觀、隸屬感以及生涯取向。再者，研究對象多關注於漢人學生，且常將不同於主流社會的原住民青少年文化視爲因爲無法適應社會目標，而產生了混亂和脫序的偏差行爲，據此忽略了這些學生對主流文化抗拒之可能性，使得原住民學生失去再現個體差異性與特殊性之機會，無法形塑自我的身分認同感。職是之故，本研究將透過參與觀察與深入訪談的方式，試圖理解原住民學生身處的社會脈絡現況與內隱價值態度，進而釐清這些學生抗拒行爲的概況與分析其抗拒來源與型態。

參、研究設計

本研究旨在探討原住民國中學生抗拒型態的運作情形，由於學生的抗拒型態不全然展現於外顯行為，其建構歷程通常亦牽涉其內在態度，故必須透過長期觀察與訪談，置於更廣大的社會脈絡下才得以漸現清晰，因此本研究採行質性研究取徑，藉由觀看研究對象日常所做的事情、聆聽他們所說的話、察看他們所產生或使用的文件，以獲得該群體社會生活的第一手知識。以下就研究場域、研究對象及研究方法簡要介紹。

一、研究場域

本研究欲關注來自原住民國中學生抗拒型態及其學校適應的問題，因此首在尋找具有原住民學生，且階級、性別、家庭結構分布平均多元，學生組成異質性高的班級，在透過與校方、老師多番聯繫溝通之下，本研究選取臺灣東部某所位在市區的國中作為研究現場，以其國二博愛班的學生為主要研究對象。在國二上學期（2008年9月）開學後不久，便進入現場進行實徵資料之蒐集，至國二下學期結束（2009年6月），研究期間合計約10個月。關於研究對象的選取，由於一年級學生仍在新環境適應階段，三年級學生則是考量對其學習情況的干擾，導師與家長可能會不同意接受研究，因此選擇二年級學生為對象。

二、研究對象

博愛班學生人數合計31人，其中15位為阿美族原住民（8位女生，7位男生），其他皆為漢人學生。中產階級原住民有2位，為小欣、小竹；博愛班的中產階級學生皆為雙親家庭，非中產階級的原住民學生有一半以上皆為單親家庭、隔代教養、申請清寒補助者。此外，博愛班學生家長的教育程度以高中職與專科居多，在家庭背景部分，勞動階級與中產階級的人數相當。若審視博愛班學生的情況，雖然多數學生在經濟、家庭教養上呈顯出弱勢的情況，但他們面對學校生活的態度多為樂觀開朗，喜愛和同學打成一片，惟課業學習仍會遭遇到困

難，導致跟不上學校進度，而且容易注意力不集中。

三、研究方法

本研究採取參與觀察、深度訪談及文件分析等質性研究方式，觀察與描繪學生日常生活作為與彼此間的對話交融，比對相關文件找尋可用資料線索，再針對主題進行焦點團體訪談與個別訪談，以完整透析博愛班的圖像與生態。訪談資料的蒐集方面，主要對象包括學生與導師。學生正式訪談以團體型態為優先，再依主題進行個別深度訪談，同時與該班導師進行個別訪談，以檢證相關資料的真實性。非正式訪談則主要利用下課、午休、晨間時間等，與學生或老師們進行對話。書面資料則向輔導處參閱學生基本資料卡，向導師借取歷次成績表，了解每位學生的家庭背景與學習狀況。研究的進行因受限於研究者時間因素，僅能於每週四、五進入現場進行全天觀察。此外，在以不過度干擾學生的學校作息原則下，正式訪談僅利用午飯後至下午第一節課之前的時間，或者導師判斷可彈性運用之班會時間，故以次數彌補時間之限制。

肆、研究發現

一、為何想要抗拒

學校組織存有既定的教育目標、生活規範與價值體系，並嘗試透過各式課堂教學、儀式規範、活動指導等權力中介操作，傳遞給學生以操控他們的觀念行為，也因學校的文化與結構並非符應於全體學生，勢必有些處於不利地位的人無法適應此般規訓而產生某種程度的排斥，拒絕盲目遵從，進而發展出挑戰學校權威與信念之抗拒型態。以下茲由學校制度、課程觀感、族群差異等取向加以探究原住民學生抗拒之來源。

（一）找不到出口的升學迷籠

在長期將升學主義奉為圭臬之臺灣教育環境下，前景國中也瀰漫

著濃濃的分數競爭與制度規範的氛圍，學校川堂的公布欄總是貼滿著各個班級每次段考第一名、模擬考前五十名的同學姓名、校外各式競賽獲獎的豐功偉業以及相成對比的懲處名單，如抽煙、蹺課、染髮、逃學、頂撞老師、暴力行為者，並於全校升旗時段進行公開表揚為校增添榮譽者與斥責危害學校名聲者，站在臺上的校長、主任們總是用期盼關切的語氣勉勵學生「好好唸書，才能考上不錯的學校，有好的出路，不要走錯路」（971024 升旗觀），博愛班導師亦會在班上不時宣導所謂「學生的本業在於認真讀書」（971114 班會觀）之概念，甚且，班上四周牆壁、布告欄貼滿了「上課專心、心無旁騖」、「溫故知新、作業用心」、「努力讀書、成績進步」等標語。

研：「你喜歡不喜歡學校啊？」

阿關：「恩……我不知道耶。都有吧！」

研：「那你喜歡不喜歡的原因分別是？」

阿關：「阿就來學校有同學很開心很好玩，不喜歡應該是因為學校愛管東管西的，很煩耶！像是制服怎麼穿、頭髮、講話什麼都要管，還有，每天除了上課外，就是考考考，都快焦了啦！」（971219 阿關訪）

博愛班的原住民學生認為學校教育目標與學業成就劃上等號的理念作為讓他們上學變得很辛苦，每天有寫不完的功課、念不完的書、考不完的試，且老師們會依照考試成績來判斷他們回家有沒有認真唸書、負不負責任，聯絡簿上出現的標記總是負面連連的語詞，像是「再不自己努力，一切就沒救了」（970925 阿關聯絡簿），隨著八年級的到來，課程壓力也越來越大，但是不懂的東西越積越多，尤其是英文、數學、理化等主科，老師們也只顧著成績前段的同學們，似乎忘記他們了，頂多是不斷地催促著：「還不會的同學，自己要問同學或下課來問我，趕快跟上來」（980423 數學觀），即使是原住民中功課表現較好，位居班上前十名的阿宗與小透，也都表示功課壓力很大，有些科目快跟不上很迷惘的心情。

研：「你覺得很煩的原因是？」

小欣：「我是因為功課很多，寫都寫不完，而且我很多都不會，想寫也寫不出來，但還是要交啊！不然會被登記，只好跟小軒她們借。」

阿宗：「應該是考試方面吧！因為我英文比較不好，怎麼唸怎麼背好像都會贏不了班上前幾名的，而且好像越來越慘，英文的分數又比較重是主科，超麻煩的！」（980320 小組訪）

國師：「阿關，我已經警告很多次了，你再這樣繼續下去，功課不寫都在睡覺，考試都不會只會一直惡性循環」

阿關：「老師，我又沒有要繼續念高中。」

國師：「就是你這種態度才會學不好，來學校就是要好好念書。」（971113 國文觀）

在這樣的無助學習循環下，阿關體認到「學校、老師心目中的好學生就是成績優秀的那群」（971219 阿關訪），再者，教師在上課過程，對班上前幾名的學生總是會特別關注，常採用鼓勵的語氣勉勵他們考上好的高中，但是對於功課落後的人卻總是會以他們不認真為歸因，回家沒有好好唸書的理由來勸告他們「要好好加油，不然以後會很辛苦」（971024 英文觀），甚者，也有教師會用訓斥、責難的方式警告學生不要太混。雖然學生們知道老師可能是出於善意叫他們好好唸書，但總是會覺得「老師都會有差別待遇啦！尤其是功課好的，好像什麼都會表現的不錯，對他們比較有耐心」（980320 阿翔訪）。

（二）我學的東西有用嗎

原住民學生對於學校課程的觀感可由認同與否分為兩大群體，認同的有阿宗、小透、小伶、小竹、小欣等人，這些學生雖然不見得能在各個學科上獲得不錯的成績，但卻一致認為認真唸書是非常重要的，覺得唯有順利透過升學管道獲得文憑，才能提升應徵好工作的可能性，如小透希望未來可以當護士，然而若是想要完成自己的夢想，就必須要考進護專，唸書是她唯一可以努力的方向；小竹則是因為家裡一向鼓勵她去考警專，覺得公務人員很穩定，薪水也不錯，但是前

提之下是要考得進去，所以警專考試的科目便是她重視的學習取向。這些學生即使覺得上課很無趣、聽不懂，功課很多很煩，但還是會乖乖地把教師交代的功課完成，能念多少就念多少，希望能在學測上多拿一點分數。

導師：「學生學習動機高不高其實是很重要。」

研：「那班上原住民學生的學習動機高嗎？」

導師：「成績還不錯的基本上都不錯，他們有的對未來已經有想法，知道讀書是有幫助的就會比較願意去讀。」
(980326 導師訪)

研：「你覺得上課重要嗎？」

阿宗：「很重要啊！以後考試都會考到，尤其是基測，雖然有時候真的覺得很累，有些課很無聊，但要考也沒有辦法，還是要唸。」

研：「所以你是因為它們要考試所以才唸，不是因為喜歡囉？」

阿宗：「應該沒有人會喜歡吧！就算原本喜歡考到最後也很難喜歡……我想大部分人應該都是因為要考高中高職，尤其是現在大學這麼多，感覺只有國中畢業找不到工作。」(970925 阿宗訪)

另一方面，原住民中的阿麟、阿關、阿翔覺得學校所教的課程根本是沒有用的，尤其是艱澀難懂、功課又多、考試一堆很煩的主科，如國文、英文、理化、數學，與他們所認知的實際生活世界完全是隔閡脫離的，因為「開計程車的學這些事要做什麼？卡車司機不會英文還不是一樣照開？我學水電又不會因為我數學好技術就跟著好」(971219 阿關訪)。這些學生認為即使沒有把學校功課學好，他們未來還是一樣有工作可以維生，對他們而言，國中課程花費在太多時間在沒有意義的學習上面，這些課程不但無聊，也使得教師們對他們的態度很不友善，因為他們功課遲交、不寫，上課不聽，而把他們歸類為「很混的學生」，但就如同阿麟所述「我們也想當老師眼中的乖寶

寶，但就完全聽不懂了，假裝看著老師上課也很假，很浪費時間，不如去做一些比較好玩的事情。」（971218 阿麟訪）

研：「你上課常常都沈溺在自己的世界裡喔？」

阿關：「啊～歹謝啦！不過上課真的就聽不懂，很痛苦，有些老師會准我們睡覺，很識相，但有些就硬要我們認真看著他上課，這就很討厭。」

研：「所以你討厭這些課只是因為聽不懂嗎？」

阿關：「嗯……本來就不喜歡了！」

研：「為什麼不喜歡呢？」

阿關：「就不知道學這些要做什麼啊？只能考試吧！我就算以後要工作也都用不到啊，每天都一直考試，什麼都不能做。」（971219 阿關訪）

然而，不管是認同或是不認同課程的原住民學生，他們都表示主科的學習常常讓他們覺得很累、很無聊，上課有趣的老師很少，大多都是不斷地趕進度，相對而言，較為有趣的副科，像是體育、音樂、美術，卻常常會被借課。雖然同樣都是學校的正式課程，但籃球技術佳、歌聲優美、畫作天分高的學生，頂多會因此受同學愛戴，但卻容易被老師們忽略這些優點，如阿麟與阿關在九年級的運動會中獲取多面獎牌，卻換來老師這樣的話語：「如果唸書有像運動一樣好，老師就不用擔心你們了」（980313 班會觀），即使他們知道老師並沒有惡意，但還是會失落的表示「能力有優劣區別的感覺。」

（三）仍然存在的「原」痕印記

對於「原住民」此一詞語，多數原住民學生們認為當外界環境將他們歸類化為原住民時，會有被特殊化且形象貶低的感覺，如同阿宗所述：「感覺很多人覺得原住民就是一天到晚在喝酒、唱歌很厲害、運動很強，或是經濟狀況不好，沒有工作到處閒晃，但是你看，就拿我來說好了，我們家經濟還可以，我唱歌好聽沒錯，但班上功課也算不錯了，不過……雖然班上功課強的前五名都不是原住民倒是真的」（970926 阿宗訪）。但他們自己本身並沒有覺得原住民與漢人有什麼

差別，甚且家族成員很多人都是與漢人通婚，很少有所謂的純血原住民，單從外表而論，已經很難精準判斷班上同學誰是原住民了。

研：「妳覺得原住民和漢人有什麼差別嗎？」

小伶：「我是覺得應該沒差，但是可能外表有一點，像我好像是因為眼睛比較大、長得不錯，這是同學跟我說的啦，哈哈，記得我七年級的時候大家不熟時，會有同學問我是不是原住民？有的老師也會提到原住民。」

研：「所以除了外表之外，妳覺得其他都沒什麼差囉？」

小伶：「嗯……我想想，我是覺得沒有啦，不過成績好壞也不一定，我們班強的好像都不是原住民，這我也不知道，亂猜的。」（980402 小伶訪）

由於臺灣升學體制對於原住民有加分制度，如具有原住民血統者，升學考試總分可總分累加 25%，若通過原住民語言能力證明考試者，更可加分至 35%。但值得關注的是，博愛班的十五位原住民卻只有小透與小伶兩個人有去參加該項測驗。其他原住民學生卻認為沒這個必要，有的是因為反正都不想升學了，有的則是因為還要記那些族語很麻煩，原住民語對這些學生而言已趨生疏，他們擅用的語言亦為漢人語言，只有一些仍會回原鄉部落，去探望親人的學生，聽與說才會有些許的基礎。也因原住民學生學測可享加分的待遇，所以班上有些漢人學生會戲謔地說：「如果我也是原住民的話，加這麼多，就不用這麼認真唸書了……難怪他們有些人這麼混都有學校唸」（980410 阿博訪），加分制度因而突顯出原住民與漢人之別。

研：「聽說妳有去考族語考試？」

小透：「對啊！」

研：「妳想要去考的原因是？」

小透：「我媽叫我去考的啦！她說這樣分數會加很多，我才有可能考上護專，我後來也覺得有道理，不然依我現在的成績，護專有點危險，好加在可以加分。」

研：「那妳覺得加分好嗎？」

小透：「當然好啊！我這樣才有可能選到護專，不過我有聽過一些同學說不公平之類的，所以我都自己偷偷去考試。」（971113 小透訪）

博愛班的原住民學生家庭背景差距性大，有中產階級、勞動階級，也有需受政府補貼的低收入戶家庭，但不論家庭經濟的優劣與否，這些學生都沒有參加校外的補習班，可能與家長的想法有關，他們的家長多主張「書靠自己唸就可以，唸得起來就唸得起來，唸不起來也沒關係，找到自己有興趣的學一技之長不要餓死了就好了，更何況還有加分應該會有學校可以唸」（971114 小欣訪）。在博愛班的原住民中，只有阿宗曾想過就讀高中，希望能往大學邁進，其他學生則是多持能進高職專科就很滿足的想法。

二、如何展現抗拒

關於原住民學生展現出來的抗拒型態，本研究發現主體在不同情境下，可能會靈活運用與採行多元的生活策略來加以因應，然而在學生所使用的策略中，或多或少仍具有顯著的特徵與風格。因此，本研究將嘗試藉由不同的分類，凸顯其殊異的抗拒型態，或許此種方式仍難以跳脫僵化區隔的疑慮，但透過分類卻有助於掌握資料的共通性，凸顯學生不同抗拒風格的面貌，但仍須保留適度的自主彈性。是故，根據實徵資料的蒐集，本研究將博愛班的原住民學生抗拒型態粗略分為逸樂高調型、疏離掙脫型、自我發展型以及守規消極型，茲由下列敘述之。

（一）逸樂高調型

當前景國中的課堂鐘響時，常可看到阿關與阿翔的座位是空的，約莫過了三到五分鐘後才悠閒緩慢地走進教室，各科教師可能是習以為常了，不太想管他們了，所以責罵的次數越來越少。雖然他們的成績總是居於吊車尾的邊際，不是班上的風雲人物，但上課卻是非常踴躍地發聲，惟多為意圖打亂老師上課節奏的無意義閒聊，喜愛亂丟紙團，趁老師轉身時向同學射橡皮筋，誇大訕笑其他同學的行為，熱衷

抓老師上課語病，種種行為似乎在宣告著他們是教室學習的主導者。

地理老師發下學習單，請學生們朗讀綜合討論的第一小段。

唸完文章後，阿關隨即向地師說：「老師我昨天有在便當店看到你耶！」

地師：「你又沒有跟我打招呼，下次看到老師要記得！」地師請同學看到黑板上的地圖開始抄寫筆記。

阿關：「老師你的地圖顏色太少了啦！字太小不夠明顯。看不懂。」

地師：「看不清楚的話可以到前面來看。」

但阿關根本就沒有在抄筆記，在和旁邊的同學一邊聊天，一邊玩著手機。（980313 地理觀）

國文課的前十五分鐘裡，阿翔不斷地將紙張撕成小紙團，在國師抄寫註釋時，阿翔開始向非原住民的小安、阿行、阿泰丟紙團，還比了中指。國師終於發現異狀，警告了阿翔，阿翔推托說：「是阿行先弄我的啦！不是我。」國師不理會繼續上課，阿翔和阿國傳起紙條。（980326 國文觀）

下課時間則是常看到阿關、阿翔、阿民聚在一起聊天，在教室裡跑來跑去嬉鬧，髒話用語總是不離口，且對於性、女生相關話題討論頻繁，如阿民與阿關皆交往過兩個女朋友，對於各個年級有哪些班級有正妹的資訊瞭若指掌，且朋友圈廣布於七至九年級。然而在八年級下學期開學升旗時，由於阿關與阿翔染了金黃色的頭髮與穿耳環，直接就被校長點名要學務主任多關心他們，隨後導師立即要求兩位學生隔天把頭髮染成黑的，不然就幫他們剃髮。如此種種不合常規的行為一再出現，使他們成為學校黑名單裡的「知名人物」。

（二）疏離掙脫型

阿麟與阿果是班上唯一兩個有在打工的學生，皆為單親家庭，且經濟狀況不佳，其中，阿果為汽車修理學徒，沒有特殊理由的話平日都要到店裡幫忙，阿麟則是加入幫派，偶爾需要幫忙圍事打群架，由於他們晚上都會忙到很晚，所以早上常會起不來，蹺課頻率很高，作

業永遠都是一片空白，連抄別人的都懶得抄。即使進到教室，不論是上課或是考試也都趴在桌上睡覺，待下課鐘一響，馬上衝到校園的隱密角落聚在一起抽菸。

研：「你上課常常都在睡覺，是不是很累啊？」

阿果：「因為我晚上都很晚睡，現在是我精神不是很好的時候，反正上課也都麻聽不懂，乾脆用來補眠還比較實際一點。」

研：「為什麼你都很晚睡啊？」

阿果：「嗯……我放學都會去打工，就黑手的那種，師傅要我幫忙什麼就要幫忙什麼，有時候是還好，但是如果一忙起來就會累死人，回家怎麼睡都睡不夠。」（971114 阿果訪）

研：「你的作業好像都沒有交，這樣沒有關係嗎？」

阿麟：「沒有關係啦！我每一科都麻沒有交，老師他們也都沒有怎麼樣，就算我要寫還不是一樣是借人家的抄，那還不是一樣。」

研：「那你會擔心學測嗎？」

阿麟：「我會去考，但是要不要唸書對我也沒什麼差，學校教的那些我一點都沒有興趣，而且對我來說一點用都沒有。」（971113 阿麟訪）

對於阿麟與阿果而言，升學與就業相比，工作賺錢來得重要多了，他們並不認同學校所教導的課程，覺得課程知識的獲得對實際生活一點助益也沒有，對教師一點信任感也沒有，甚至會敵視教師，能不接觸就不接觸。再者，他們的好朋友也都是校外人士，多是和他們一樣情況的學長或是他校學生，以及國中畢業就踏入職場的社會人士，不同於學校教師視他們為「問題學生」，校外的生活圈給予他們自信，認為他們是有能力的人。

（三）自我發展型

對於國中畢業後的未來藍圖，小欣與小伶分別選擇了廚師與服裝

設計師作為理想的志業，這樣的抉擇與他們的家庭背景有密切相關，舉例來說，小欣從小就常和爸爸在假日一起買食材，學做各式料理，家人也非常支持她這項才能，誇獎她是個天生的廚藝家，且當發覺到小欣在課業學習總是興致缺缺，成績未有起色時，即使家裡經濟算是不錯，也不會硬逼著小欣去補習加強學科，反而告知她：「朝著自己有興趣的方向前進，有一技之長最重要，好好學會所有的烹飪技巧，以後爸爸幫你開一家餐廳做生意。」（971113 小欣訪）小伶則是因為媽媽本身就是修改衣服的裁縫師，在耳濡目染之下，對於衣服的剪裁與設計也獨有專長。

研：「妳覺得妳上課認真嗎？」

小欣：「應該不算認真，不過我也沒有吵老師，我都很安靜地作自己的事情，不然就發呆。」

研：「那妳為什麼不想聽老師上課呢？」

小欣：「阿就沒興趣而且聽得很吃力，真的認真聽課的話我很容易就睡著了。」

研：「那會不會擔心學測呢？」

小欣：「是還好，因為我不想上高中，我以後想要當廚師……我跟妳說喔，我可是很會煮菜的呢！是很厲害的那種喔，我爸說以後要給我開店，所以會不會唸書都沒差，只是我媽說在學校就是要乖乖地，不要惹老師生氣就是了。」（971113 小欣訪）

縱使學校所傳遞的價值與制度規範並不全然是自己所接受的，小欣與小伶覺得只要乖乖地遵從老師設立的規定，把該交的作業都寫完，即使課業跟不上，考試考不好，還是可以安然地度過學校生活。學校對她們而言，課程知識的習得並不是最重要的，和朋友們開心地度過每一天才是上學之要務，因此，她們在課堂中也會試著找一些趣事來消磨無聊的時光，如在不影響老師上課的情況下，安靜地看漫畫、畫畫、聽音樂。

（四）守規消極型

默默行事為小透與阿宗所抱持的學習態度，能唸多少就唸多少，由於老師們對自己的期許似乎也不高，加上上班前五名同學的讀書能力、口語表達都很優秀，不論是英文、數學、物理都能保持在九十分附近，上課也都積極發言深得老師寵愛。所以在課堂上，小透與阿宗選擇消極的態度面對老師，不會主動提問，也不會主動回應老師，畢竟要追上前段同學的可能性實在是遙遙無期，而且萬一答錯又有可能會被笑，惟有讓自己成為教室裡不被關注的群體才能安心地學習。

研：「妳功課滿好的，可是上課好像很少會發言？」

阿宗：「嗯，因為也沒這必要。」

研：「為什麼會沒這必要呢？」

阿宗：「因為班上本來就會有些人會主動回答老師，我幹嘛還要跟著回答，答對了沒事，答錯了反而會被笑……而且我跟妳說，老師本來就比較喜歡阿儒、阿霖、小軒他們，反正上課又不一定要講話才可以學到東西，筆記記得抄。」（971024 阿宗訪）

在他們的認知中，獲取好的文憑有助於提升得到好工作的機會，所以認真唸書是必要的，只是身旁的好友多為逸樂取向者，不將獲取高分視為學習要務，下課鮮少會談論功課，多為閒聊影視明星、校園八卦，為了融入朋友生活圈內，小透與阿宗會盡量隱藏自己的升學意識，盡量在家裡衝刺課業，到學校與同儕玩在一起，不想被同儕認為自己是只想讀書的書呆子。

伍、綜合討論

藉由上述的資料分析，以下有些初步發現的問題值得進一步討論。

一、升學體制與原住民學生抗拒行為息息相關

由於臺灣教育長期浸濡在升學主義的意識形態裡，學業成就自然地成為每位學生所必須參與的分數競逐遊戲，如同 McFadden（1995）所述，學生能夠透過生活經驗了解到真實的教育脈絡，區分出教育的工具性價值，博愛班的原住民學生們亦是如此，阿宗、小透、小伶、小竹與小欣肯定文憑的重要性，認為好的升學管道確實能提高未來工作的選擇機會，但即便知道唸書的重要性，卻充滿了無力感，因為許多科目艱澀難懂的知識日益增多，前一個概念都未能消化理解，新的課程又不斷地出現，老師們又總是拼命趕課，不管他們實際的學習狀況，在老師的眼中，似乎只有學科能力前段者才是授課的主要對象，落後的學生則是因為不認真、不努力而被拋諸腦後，這樣的情形與 Lauria 和 Miron（2005）研究結果相似，即黑人學生認為老師對於他們較為不公平且期望較低，所以導致黑人學生在學校的抗拒事件不斷發聲。

另一方面，雖然阿麟、阿關、阿翔知覺到老師們普遍來說都喜愛功課優秀的佼佼者，但仍是主張學校所教的課程對他們而言一點用都沒有，學校所傳遞的課程是不足以應付未來社會所需的能力養成，如同姜添輝（2002）所示，這些學生被迫學習各種考試的學科，感受不到這些學校所謂重要的知識係對自己是具有意義的。畢竟對他們而言，考上公立高中、五專高職的機率不高，甚至是完全不可能的情況，若是硬擠上私立學校就讀，就必須背負著高額的就學貸款，成績也有可能仍就是吊車尾，不受學校喜愛，且學的東西畢業之後又有用不到的可能性，更何況，目前知道畢業即可從事的工作，如汽車修護人員、水泥搬運工、餐廳服務員等都不需要崇高的學歷即可從事，薪水也都夠他們花費，可以幫忙減輕家裡負擔，如此權衡之下，升學並非首要之抉擇。

然而，學生是具有主體性的，並非只能被動地接受社會結構，當學生在學校裡感受到負面經驗、學不到他們所需要的知識能力、體認到學校是充滿差別待遇的地方，或是意識到他們比其他同儕更不容易成功時，便容易感到挫敗、頹喪、焦躁與無聊，也對學習缺乏動機，

因此開始嘗試挑戰學校權威，產生抗拒文化（許美華，2005；姜添輝，2002；Lotz & Lee, 1999；Munns & McFadden, 2000）。換言之，就像McFarland（2004）提及的，大多數學生之所以會對抗課業或老師，主要可能是因為他們喪失了參與權以及尊重，也就是說對於學校、老師所設定的規準與規範，學生並沒有說不的權力，也沒有參與討論的空間。

綜觀上述，當學校一切都以升學為第一優先時，學生的學習將淪為工具性的價值追求，在學校所做的往往僅只為了分數，而不是真正為了學習，失去了實質的動機與興趣，加上進度落後的壓力充斥、對課程實用性的懷疑與教師對學生的差別待遇等，皆可能為影響學生抗拒的主要因素。

二、抗拒型態區隔出不同的生涯發展規劃

博愛班的原住民學生共可歸類出逸樂高調型、疏離掙脫型、自我發展型以及守規消極型等四種不同抗拒型態，然而學生的抗拒型態並不能全然能以順從或抗拒截然劃分，因為行為順從的學生不一定全然認同學校或教師的價值規範，抗拒的學生也不僅是表現在外顯的行為上。影響抗拒型態分化的因素由階級、性別、族群相互交織而成，實屬多元複雜，是故，不同抗拒型態的學生群體也就發展出各自不同的未來生涯展望。

就逸樂高調型的原住民學生而言，他們只顧著享受當下的逸樂生活，對於課程學習提不起興趣，學習進度已落後許多，即使知覺到學校重視的規範體制、教師們欣賞的模範學生都與自己想法觀點與形象塑造大相逕庭，仍舊希望能夠引起他人的注意，強調自己的存在性，至於對於畢業後的走向則是連想都沒想過，覺得能順利畢業就是件很了不起的事情。

博愛班的阿麟與阿果屬於疏離掙脫型的學生，覺得學校外面的社會世界才是真實的，視那些只顧著唸書遊玩的同學為不切實際者，認為放學後打工所習得的能力，如修理機械、搬運貨物、人際交往等才有助於未來謀職，也因提早踏入社會，所以他們所交往的朋友多為社會人士，也多為輟學生，因此抽菸、翹課、逃學的偏差行為屢見不鮮。

自我發展型的小欣與小伶雖然認同主流升學價值的利益所在，但由於學科能力不佳，為老師所忽略的邊陲群體，得不到關愛與重視，加上家人鼓勵自己培養一技之長，重視興趣發展，因而兩人都對畢業後想就讀的學校、想從事的工作有了初步的狀況理解，在國中生涯即開始累積基礎能力，如小欣七年級即熟稔各式蔬果的名稱，八年級則是跟著爸爸開始學切菜的刀法與炸煮的火候拿捏。

守規消極型的阿宗與小透為博愛班原住民學生中成績最好的兩位，他們隱藏自己升學意識的行為與 Ogbu 和 Fordham（1986）研究中「行如白人」的現象相似，希望自己能夠融入同儕生活圈而不被排擠，惟小透與阿宗並非因此而放棄課業學習。他們皆認為努力唸書確實會有好的收穫，雖然一些主科的學習仍有些吃力，但只要肯唸肯背還是能獲得不錯的成績，由於在學業成就上仍有獲得自我認同之處，所以對於未來就業抉擇傾向於透過正軌的升學管道、文憑制度來逐一邁進，就拿小透來說，從小就對護士就有所憧憬，也覺得該職業收入穩定，家人也十分支持，便開始蒐集護專學校相關資訊，想要透過學測分發來完成自己的夢想。

從上述各種抗拒型態所發展出的不同生涯圖像歷程可發現，除了社會文化脈絡、家庭背景等結構因素占了極大的影響因素，學生在校是否能認同學校所傳遞的升學主流價值、制度規範，是否能順利適應繁雜的各科考試以及師生關係間的良窳，亦左右了學生學習策略的走向。

三、階級對學生的學習樣貌具有形塑作用

對於博愛班的多數原住民學生而言，努力躋身於高等教育並非人生唯一的目標，可能與這些學生的階級、家庭價值與原鄉連結有所關聯，如阿關所述：「我爸爸、叔叔，阿姨他們也都國中畢業就出來工作了，還不是活得好好的。」（971219 阿關訪）由於這些學生周遭的親戚、朋友或是鄰居少有在學業成績上有所建樹，對學校課業成就認同度低，甚至常回到部落探望奶奶的阿麟，在原住民群集的深山裡生活，什麼數學、英文上課所教的知識一點都沒有用，再者，居於經濟弱勢的都市原住民學生，家人為了謀生而在市區裡兼工賺錢，即使領

著政府補助的津貼，要在都市裡生活，相關費用仍須支出不少，所以多希望孩子能夠早點畢業或是半工半讀幫忙負擔家計，可見此部分與 Ogbu（1991）研究有所不同，職場天花板並非是因「族群」所限囿，而是階級因素使得博愛班的多數原住民學生需要提早入社會工作以補貼家裡生活費用，而當他們所從事低知能性工作時，學校所教導的知識就會淪為他們所知覺的「實用性低」知識。

然而，學校總是希望學生能夠全力衝刺課業獲取好成績，把全部心思都關注在考試上，卻忽略了異於主流的他者價值存在，只是不斷地歸咎這些學生不用心、不認真，將他們標籤化為失敗者，此現象如同 Corrigan（1979）針對勞工階級學生所進行的研究，勞工階級的學生之所以會翹課、閒晃，主要原因出自於學校未能顧及到勞工階級學生的家庭背景差異所致，因此學校變成一個「結構性的障礙」，所以這些勞工階級的學生認為學校課程太過抽象，跟他們的日常生活差距太多，所以認為學校生活相對無趣，導致其對學校的疏離感與無力感程度較高，甚至期望透過在抗拒學校權威而受到教師斥責糾正時，發展出一種自我確實存在的價值，像是阿關與阿翔常會上課喧鬧、扮丑角逗弄同學、用言語頂撞老師，透過奇裝異服、染髮穿環引起同儕矚目，藉此成為博愛班的出名人物，此部分與黃鴻文（1994）研究所提到的後段班學生所發展出的「玩樂優先」、「逃避讀書」的文化極為相似。

此外，當學生發現透過教育沒有辦法讓他們在未來的職業或是在社會流動上有美好的將來時，他們會「部分洞悉」他們所生活的世界，不只是勞工階級的學生會拒絕學校教育，中上階級的學生也會去挑戰學校教師的權威（Furlong, 1985），身處於不同結構和文化位置的勞工階級和中產階級學生，其評價學校教育和表現抗拒的方式也大不相同。舉例而言，小欣為中產階級的都市原住民，雖然認同學歷文憑的重要性，但對於學校課程實在感到興致缺缺，上課總是容易分神，但在處於備感考試沉重的壓力下加上屢次的考試失敗，即使家庭經濟不錯，對於升高中的意願性也就不大，反而致力培養與發展烹飪的專長，期望以後可以開餐廳做生意。

再者，學校中那些反抗學校的學生並非全部都是後段班的學生或

是成績不好的學生，乖乖牌學生雖然表面上全力配合學校規範與教師要求，但內心卻並非完全服從學校的規範，只是因為他們認知學校是必經的歷程，他們必須仰仗學校中的成績表現，以及老師的推薦等，在未來升學時才能有更多的機會（Larson & Richard, 1991），對於學校規範或是價值觀僅於表面認同，暫時屈服於現實而已。如同 Woods（1983）指出，「工具性順從者」及儀式主義者雖然在表面上表現出遵從學校的行為，但若是仔細地去探究其內心的想法，可能只是一種形式上的遵從，並沒有真正認同學校。阿宗與小透則為此類典型的勞動階級學生，學校成績一直保持在中上程度，雖然家裡並不富裕，但也不需要他們提早入社會攢錢，反而鼓勵他們能唸就唸，但要選擇有就業前瞻的科系就讀，如阿宗想要進高中，看未來有沒有辦法唸到法律系，小透則是立志要就讀護專，雖然他們跟隨著升學制度的腳步前進，但也都表示自己並非是因為喜歡這些課程而去唸它，只是想透過一場場的考試換取好工作的入場券，甚者，學校教師似乎也沒這麼看好自己，總是關注著第一志願的候選學生，如同 McLaren（1985）所提出的「消極的抗拒」概念，小透選擇一種消極的抗拒，上課不會主動回應老師，也不想太熱衷參與班級活動

由上述可知，隨著生活環境、階級等背景脈絡的不同，學生會發展出不同的文化模式，產生不同的抗拒型態或行動，當結構只提供了一種選擇，迫使主體只能屈從時，主體自身的能動性即會開展出不同的生存策略以維持個體認同價值，然而，抗拒並非只有激烈反叛的外顯行為單一面向，順從屈服亦是另一隱性潛伏難以察覺的抗拒選擇，因為主體之所以屈從，也是經過一番算計的結果，簡言之，學生仍是為了自身利益，進而遵守學校的規定或是順應社會的規範。

陸、結語

由博愛班原住民的學習情形可見，不同學生對於所處的學校抱持著相異的課程觀感、制度規範、同儕隸屬，以及族群認同，學生並非全然地接受學校正式的、潛在的課程，而是透過師生互動歷程逐漸

展現與調整自身行為，建構出新的象徵意義。然而本研究原住民學生共可分為逸樂高調型、疏離掙脫型、自我發展型，以及守規消極型等四種不同抗拒型態，其中族群與階級為主要的潛藏作用力，如原住民學生與原鄉關係間的連結，所居社區環境型塑而出的價值判斷，家庭經濟係支持或是排拒學生就學等因素，皆影響著子女在校所展現出實踐作為。本研究主要為探討原住民學生的抗拒來源及其抗拒型態，惟該班原住民與漢人數目相差不大，且多數原住民仍處於經濟弱勢的不利地位，受其社經背景影響力仍大，然而，學生的行為樣態可能會因班級學習氛圍、所處地區的經濟發展程度與都市機能的差異而有所不同，教師教學型態的差異亦有可能影響學生抗拒的型態分布，以及本研究焦點並未著重的性別因素都有可能影響學生的行為變異，上述種種關注議題雖限於篇幅未能完整呈現，但皆是本研究欲繼續深入探究之處，以求完整刻畫學生抗拒型態之來源與作用。

參考文獻

- 王秋惠（2007）。**原住民國中生法律觀念、依附因素與偏差行為的關聯性研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學社會工作學系研究所，臺北縣。〔Wang, C. H. (2007). *A study of relationship between law concept, attachment and delinquent behavior among the aboriginal adolescents* (Unpublished master's thesis). Department of Social Work, National Taipei University, Taipei County.〕
- 王振宇（1999）。**國中學生學習適應統整模式之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔Wang, C. T. (1999). *A study of the adjustment of the junior high school students*. (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 卯靜儒（2005）。個人的／政治的：艾波的權力知識與教育。載於蘇峰山（主編），**意識、權力與教育：教育社會學理論導讀**（頁 73-109）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

- [Mao, C. J. (2005). Personal/political: Apple's power of knowledge and education. In Su, F. S. (Ed.), *Ideology, power and education: Educational sociology review* (pp. 73-109). Chiayi: Nanhua University, Department of Sociology of Education.]
- 石培欣(2000)。**國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。[Tan, P. H. (2000). *A study of the relationships among family environment, peer relationships, and achievement of learning of the junior high school students* (Unpublished master's thesis). National Department of Education, Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 全中鯤(1999)。**少數民族兒童學校教育問題探討——以花蓮縣某泰雅(德魯固)族國小及其學區為例**(未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮縣。[Chuan, C. K. (1999). *Diagnosticating on various problems of schooling for Taiwan minority children: A case of one Tayal (Truku) primary district in Hualien county* (Unpublished master's thesis). Department of Multicultural Education, National Hualien Teachers College, Hualien.]
- 何家儀(2004)。**國小一年級新生學校適應之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺東師範學院教育研究所，臺東市。[Ho, K. Y. (2004). *Research on the school adjustment of first grade students in elementary school* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taitung Teachers College, Taitung.]
- 但屢立(1987)。**國中實施學科能力分組教學學生適應行為之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[Tan, L. L. (1987). *A study of teaching and student adjustment of ability grouping in junior high school* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 吳天泰、吳家瑩(1995)。**原住民國小之教育革新——婆婆礮國小**

- 個案研究**。教育部委託專案報告。花蓮市：國立花蓮師範學院初等教育研究所。〔Wu, T. T., & Wu, C. Y. (1995). *Educational innovation in the aboriginal elementary school: A case of one elementary school*. Department of Primary Education, National Hualien Teachers College, Hualien.〕
- 吳昌期（2001）。**國中中途輟學學生就讀國中補校學習適應與升學意向之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Wu, C. C. (2001). *A study of the relationships between learning adjustment and intention to further studies of the continuation junior high school drop-out students* (Unpublished master's thesis). Department of Primary Education, National Taipei Teachers College, Taipei.〕
- 吳清山（1984）。**國民中學導師性別、專業教育背景與管教態度對學生學校生活適應的影響**（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。〔Wu, C. S. (1984). *A study of the effectiveness among gender of junior high school teacher, professional education background, and discipline attitude toward junior high school children's school adaptation* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.〕
- 吳裕益（1980）。**國中高低成就學生家庭背景及心理特質之研究**。**高師院教育學刊**，2，161-198。〔Wu, Y. Y. (1980). A study on family background and psychological characteristics between junior high school high and low achievement students. *Educational Review Forum*, 2, 161-198.〕
- 吳瓊洳（2000）。**國中學生反學校文化之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Wu, C. J. (2000). *A study on counter-school culture for junior high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 李亦園、石磊、瞿海源、蕭新煌、余光弘（1983）。**山地行政政策之研究與評估報告書**。臺北市：中央研究院民族學研究所。〔Li, Y.

- Y., & Shih, L. (1983). *Mountain administrative research and policies of the assessment report*. Taipei: Institute of Ethnology.]
- 李諭昇 (2005) 。都會區原住民青少年憂鬱症狀之縱貫性研究 (未出版之碩士論文) 。國立臺北醫學大學公共衛生學系研究所, 臺北市。 [Li, Y. S. (2005). *A longitudinal study of depressive symptoms among metropolitan indigenous adolescents* (Unpublished master's thesis). Department of Public Health, National Taipei Medical University, Taipei.]
- 林郡雯 (2006) 。A. Giddens : 進出結構與行動之間的社會學家。載於譚光鼎、王麗雲 (主編) , **教育社會學：人物與思想** (頁 395-424) 。臺北市：高等教育。 [Lin, C. W. (2006). A. Giddens: A sociologist between structure and action. In Tan, K. T., & Wang, L. Y. (Eds.), *Sociology of education: Scholars and their thoughts* (pp. 395-424). Taipei: Higher Education Publishing.]
- 林淑華 (1998) 。原住民與非原住民學童父母管教態度與社會適應之比較研究。**臺東師院學報** , 9 , 307-346 。 [Lin, S. H. (1998). A comparative study on parental attitudes and social adaptation between aboriginal and non-aboriginal students. *Journal of National Taitung Teachers College*, 9, 307-346.]
- 邱珮怡 (2000) 。國中轉學生社會支持、制握信念與學校適應關係之研究 (未出版之碩士論文) 。國立成功大學教育研究所, 臺南市。 [Chiou, P. Y. (2000). *Relationship of social support, locus of control, and school adjustment of Taiwanese junior high school transfer students* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Cheng-Kung University, Taipei.]
- 姜添輝 (2002) 。資本社會中的社會流動與學校體系——批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。 [Chiang, T. H. (2002). *Sociology of education*. Taipei: Higher Education]
- 張建成 (2002) 。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。 [Chang, C. C. (2002). *Critical sociology of education*. Taipei: Pro-Ed]
- 張春興 (1994) 。**教育心理學**。臺北市：東華。 [Chang, C. H. (1994).

Education psychology. Taipei: Donghua.]

張善楠、黃毅志（1999）。臺灣原漢族群、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕（主編），**臺灣原住民教育**（頁 149-178）。臺北市：師大書苑。[Chang, S. N., & Huang, Y. C. (1999). Impact of Taiwan ethnics, community, and family toward children education. In Hung, C. H., & Wu, H. Y. (Eds.), *Aboriginal family and education in Taiwan* (pp. 149-178). Taipei: Shtabook.]

莊明貞（1984）。國中學生學校生活素質與學校生活適應行為的關係（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[Zhuang, M. Z. (1984). *A study of the relationships between quality of school life and school adaptation of the junior high school students* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]

許美華（2005）。**你我的故事：國小六年級學生學校經驗之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。[Hsu, M. H. (2005). *Our stories: A study of school experience of five six-graders* (Unpublished doctoral dissertation). National Department of Education, Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]

陳妍翰（2000）。**原住民飲酒行為與偏差行為之探討——以原住民受刑人為例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。[Chen, Y. H. (2000). *An exploration of the relationship between aborigine drinking behavior and deviant behavior: A case of aboriginal inmates* (Unpublished master's thesis). Department and Graduate Institute of Criminology, National Chung Cheng University, Chiayi.]

陳喜水（2002）。**原住民國中生偏差行為與家庭氣氛及父母的管教態度相關研究——以臺東縣為例**（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院教育研究所，臺東市。Chen, H. S. (2002). *A study on the relations of aborigine students' deviant behaviors and the family's atmosphere and the parents' disciplinary attitude: Take Taitung for example* (Unpublished master's thesis). Department of Education,

National Taitung Teachers College, Taitung.]

游青霏（2006）。睡眠與情緒、學校適應和青少年偏差行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，臺南市。

[Yu, C. F. (2006). *The relationships among sleep, negative emotion, school adjustment, and adolescent deviance* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Cheng-Kung University, Taipei.]

黃玉枝（1991）。國中資優學生與普通學生學習風格級學校適應之比較研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北市。[Hunag, Y. C. (1991). *A comparative study between the gifted students and the average students on learning styles of the junior high school students* (Unpublished master's thesis). Department of Special Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]

黃玉枝（1993）。國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較研究。特殊教育研究學刊，9，249-276。[Hunag, Y. C. (1993). *A comparative study between the gifted students and the average students on learning styles of the junior high school students*. Department of Special Education, 9, 249-276.]

黃玉真（1994）。國中資優學生與普通學生學校生活壓力、因應行為及學校適應之比較研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北市。[Hunag, Y. C. (1994). *A comparative study between the gifted students and the average students on life stress, coping behavior, and school adaptation of the junior high school students* (Unpublished master's thesis). Department of Special Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]

黃春木（2007）。臺灣社會升學主義的發展與解決對策（1945-2007）（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。[Hwang, T. M. (2007). *The education rush in Taiwan since the late 1940s* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]

- 黃維賢（2000）。影響高職原住民學生偏差行為相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學工業教育學系，彰化縣。〔Wei, H. H. (2000). *The factors effecting indigenous students' delinquency behavior of vocational high school* (Unpublished master's thesis). Department of Education, Changhua Normal University, Changhua.〕
- 黃鴻文（1994）。學生次文化：研究、理論與方法論之檢討，**社會教育學刊**，23，149-193。〔Hunag, H. W. (1994). Student subcultures: A critical review of researches, theories, and methodologies. *Department of Social Education*, 23, 149-193.〕
- 黃鴻文（2005）。如何從事學生文化的詮釋性研究：幾個方法問題的討論。**中等教育**，56（5），4-23。〔Hunag, H. W. (1994). How to conduct interpretive research on student cultures: A discussion of some methodological problems. *Secondary Education*, 56 (5), 4-23.〕
- 楊肅棟（2001）。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響——以臺東縣國小為例。**臺灣教育社會學研究**，1（1），209-247。〔Yang, S. T. (2001). The effects of schools, teachers, parents, and students' characteristics on students' academic achievement: The case of Taitung county. *Taiwan Association of Sociology Education*, 1 (1), 209-247.〕
- 詹千嬌（2006）。低學業成就學生之反學校文化與形成脈絡——以中部一所私立綜合中學為個案研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。〔Chien, G. Z. (2006). *Anti-school culture of underachievers and its context*. (Unpublished master dissertation). Department of Education, National Chung Cheng University, Chiayi.〕
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. London, Macmillan.
- Furlong, V. J. (1985). *The deviant pupil*. Philadelphia: Open University.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Gordon, L. (1984). Paul Willis: Education, cultural production and social

- reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 105-115.
- John, D. (1988). Acting: Hawaiian children's resistance to teachers. *The Elementary School Journal*, 88 (5), 529-544.
- Kipnis, A. (2001). Articulating school countercultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 32 (4), 472-484.
- Larson, R. W., & Richard, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418-443.
- Lauria, M., & Miron, L. F. (2005). *Urban schools: The new social spaces of resistance*. New York: Peter Lang.
- Lotz, R., & Lee, L. (1999). Sociability, experience, and delinquency. *Youth and Society*, 31 (2), 199-223.
- McFadden, M. G. (1995). Resistance to schooling and educational outcomes: Questions of structure and agency. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 293-308.
- McFarland, D. A. (2004). Resistance as a social drama: A study of change-oriented encounters. *American Journal of Sociology*, 109 (6), 1249-1318. (ERIC Document Reproduction Service No. AN 13074634)
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167 (2), 84-97.
- Miron, L. F., & Lauria, M. (1995). Identity politics and student resistance to inner-city public schooling. *Youth & Society*, 27 (1), 29-54.
- Munns, G., & McFadden, M. (2000). First chance, second chance or last chance? Resistance and response to education. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (1), 59-75.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In J. U. Ogbu, & M. A. Gibson (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-36). New York, Garland.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: Coping

with the “burden of acting White”. *The Urban Review*, 18 (3), 177-206.

Stanford, T. G. (1997). Nerds, normal people, and homeboys: Accommodation and resistance among Chinese American students. *Anthropology & Education Quarterly*, 28 (1), 70-84.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, Columbia University.

Woods, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London, Routledge & Kegan Paul.

中途學校營造友善的教育環境 之個案研究

賴志峰 *

摘 要

中途學校安置從事性交易的不幸少女，實施為期 2 年的特殊教育，中途學校的運作與友善校園的概念是息息相關的。本研究以臺灣地區一所獨立式中途學校為對象，探討中途學校如何營造友善的教育環境，研究發現：一、個案學校具有教育與社工的雙重系統，執行 24 小時全年無休的教育任務，行政團隊透過摸索與討論，逐步建立制度傳承。二、校長具備輔導與教育專長，全心投入校務發展，以專業、堅持及包容，扮演療傷者的角色。三、教師的流動率雖然高，但具有相互支持與合作的教師文化，並透過參與專業發展研習，精進教育專業知能。四、校長引進外部諮詢專家顧問，協助教師進行課程發展，強化教學內涵，落實全人教育的理念。五、學校提供個別化的學生輔導與轉銜，建立溫暖關懷的師生關係，並致力重建親子關係。

關鍵詞：特殊教育、中途學校、不幸少女、教育領導

*賴志峰，逢甲大學公共政策研究所副教授

電子郵件：cflai@fcu.edu.tw

來稿日期：2012 年 5 月 17 日；修訂日期：2012 年 7 月 5 日；採用日期：
2012 年 10 月 15 日

Transition School and Friendly Educational Environment - A Case Study

Chih Feng Lai*

Abstract

Female juvenile prostitutes are forced to a two-year special education program in transition school. Basically, the operation of transition school is guided by the idea of friendly campus. In this study, a transition school in Taiwan is picked up as our subject of investigation. Our purpose is to understand the different approaches in the building of a friendly educational environment. As results, one finds that: 1. A dual system combining education and social work is used. That is a 24-hour and year-round education. Administrative team gradually develops rules and regulations from experience and by discussions. 2. The role of the principals: they are proficient in counseling and education, and fully dedicated as a healer of persistence and tolerance. 3. Despite a high turnover rate of teachers, a teacher culture is built. That is a community of mutual support and cooperation, and constant learning of professional knowledge and skills. 4. There is a certain assistance to teachers from counseling experts and consultants from outside in developing curricula and improving the contents for implementation. 5. Individual student counseling and transition services are offered to all. As such, warm and caring teacher-student relationship would be of great help in restoring the parent-child relationships.

Keywords: special education, transition school, female juvenile prostitutes, educational leadership

*Chih Feng Lai, Associate Professor, Graduate Institute of Public Policy, Feng Chia University

E-mail: cflai@fcu.edu.tw

Manuscript received: May 17, 2012; Modified: July 5, 2012; Accepted: October 15, 2012

壹、前言

過去多年，中輟問題儼然成為重要的教育、社會和政治問題，也成為學者積極研究和政府亟欲解決的重要問題（章勝傑，2003）。尤其，中輟少女從事性交易的問題，經常受到媒體的關注。隨著社會型態的改變，逐漸從被迫賣淫的不幸少女，轉變成自甘墮落的拜金女孩（許雅惠，2002）。最主要的爭議在於，不幸少女是需要被保護的受害者，或是須受處罰的行為偏差者（Bittle, 2002）。羅振慶、高同達（2002）認為所謂的保護措施，對這群少女而言，可能意味著隔離、失去自由，這是安置保護少女時，所應深思的。在教育體系，能夠著力的就是設立選替學校或中途學校，吳清山、林天祐（2003）認為中途學校是專為中輟學生所設計的過渡教育方案，以協助其回歸正規學校接受教育。而以學校教育革新為核心的中輟防治方案，又稱為「選替教育方案」（alternative education programs），近年來，在美國，獨立式選替學校的發展相當蓬勃迅速（吳芝儀，2000），而在最近 20 年來，臺灣也設置中途學校安置從事性交易的不幸少女，成為一種新的學校教育型態。本研究參照行政院研究發展考核委員會雙語詞彙系統，採用「transition school」作為中途學校的譯名，強調其轉銜的功能定位，而不是直譯的「midway school」或「halfway school」，也不套用少年矯正學校（juvenile correction school）的譯名。

「中途學校」一詞首見於《兒童及少年性交易防治條例》，民國 94 年 2 月修正通過之第 14 條規定：教育部及內政部應聯合協調直轄市、縣（市）主管機關設置專門安置從事性交易之兒童或少年之中途學校；其設置，得比照少年矯正學校設置及教育實施通則規定辦理；其員額編制，得比照特殊教育法及其相關規定辦理。中途學校應聘請社工、心理、輔導及教育等專業人員，並結合專業與民間資源，提供特殊教育及輔導；其課程、教材及教法，應保持彈性，以適合學生身心特性及需要；其實施辦法，由教育部定之。從事性交易之兒童或少年，除因罹患愛滋病、懷孕、外國籍、來自大陸地區、智障、有事實足證較適宜由父母監護者；或其他有事實足不適合中途學校之特殊教育，且有其他適當之處遇者；法院應裁定將之安置於中途學校施予 2

年之特殊教育，提供適性的教育環境，建立其正確人生觀，以增強其社會適應能力。依據統計資料顯示，民國 88 年至 100 年之間，每年查獲兒童及少年從事性交易案件達 400、500 件之多，其中又以少女居多，安置於各類型中途學校之人數累積已超過 1,400 人（內政部，2012）。目前國內有 5 所中途學校專門安置從事性交易的不幸少女，其中，3 所為獨立式中途學校（楠梓特殊學校瑞平分校、豐珠國民中小學、南平國民中學），2 所為合作式中途學校（內政部兒童之家、內政部雲林教養院）。目前針對中途學校的研究並不多，其中，政府委託進行中途學校辦理成效之研究有楊士隆、吳芝儀（2003）、曾華源、黃韻如（2009），中途學校的課程教學及學生表現之個案研究則是鍾滿振（2007），不幸少女在中途學校的生活經驗之研究則有羅振慶、高同達（2002）、Ku（2004）、顏遵灣（2007）、余忻妍（2010）等，因此，有必要繼續探究中途學校，了解及關心其運作情形，尤其，當家庭教育及社教育的功能均無法發揮功能時，透過中途學校提供不幸少女友善的教育環境，方能產生最後一道防線的功能，建立正向的人生觀，為轉銜回歸做好準備。

中輟生的選替教育是教育部《友善校園總體營造計畫》的重點之一，依照教育部（2007）的定義，友善校園乃立基於學校本位管理之觀點，強調學校教師及學生在進行教與學的歷程上，必須「如師如友，止於至善」，任何教育活動以及輔導管教措施均可建立在「友善校園」，其主要內涵包括校園安全、人權法治教育、關懷弱勢、選替教育、輔導偏差行為學生、建立系統輔導機制管道，以及和諧的組織文化。吳清山、林天祐（2005）亦認為友善校園的內涵不只民間訴求的學校零體罰，更擴大到安全教育、生命教育、性別平等教育、品德教育、人權法治教育、關懷弱勢、輔導偏差行為學生等方面。因此，中途學校的運作是基於愛心、耐心和同理心，其設置目的、課程教學、轉銜輔導等機制，與友善校園的概念是息息相關的，重要任務在於為不幸少女營造友善校園，為回歸社會做準備，這是校務運作的核心。本研究選擇臺灣地區一所獨立式中途學校為對象，從行政組織與團隊組成、校長特質與領導實踐、教師團隊與專業發展、課程發展與教學實踐、學生輔導與親子關係等面向，探討中途學校如何營造友善的教

育環境，彰顯其辦學經驗的價值，以提供其他中途學校，或是公立學校輔導中輟生之參考。

貳、文獻探討

一、不幸少女的背景及特質

黃富源、林滄崧（2002）認為就字面的意義而言，「不幸少女」指遭受虐待、遺棄、失去教養、無家可歸的少女。曾經有救援雛妓多年經驗的牧師，高俊明（1993）建議用不幸少女一詞取代雛妓，故本研究以不幸少女來稱呼之，以避免 Bittle（2002）所認為的受害者或行為偏差者之爭議，不幸少女的英文譯名則採國外文獻經常使用之「female juvenile prostitutes」。就研究的屬性而言，黃富源、林滄崧（2002）認為國外的研究並未將雛妓放在娼妓的研究領域，而是兒童性虐待（sex abuse）、性剝削（sex exploitation）的範疇。就不幸少女從事性交易的類型而言，Dorais 與 Corriveau（2009）認為可分為性奴隸（sex slaves）、順從（submissives）、鋌而走險（daredevils）、獨立自主（independents）等 4 種，其中，性奴隸的主要動機為被迫，次要動機為愛；順從的主要動機為愛，次要動機為被迫；鋌而走險的主要動機為尋求刺激，次要動機為金錢；獨立自主的主要動機為金錢，次要動機為尋求刺激。不幸少女從事性交易的原因，學者有許多看法，曾華源、黃韻如（2009）分為經濟、家庭、價值認知因素、童年性創傷、個人偏差行為等 5 種。許雅惠（2002）認為近因有個人行為偏差、學校適應不良、同儕朋友影響、逃家及逃學、家庭失和等，遠因則為家庭貧窮、女性地位貶低、行為規範不明等。劉秀琳、曾迎新（2010）綜合不幸少女從事性交易的原因，包括：家庭環境、早期創傷或不良性經驗影響、偏差觀念與行為、低自尊因素等。因此，不幸少女從事性交易的因素，可歸納為家庭、學校、社會及個人因素，原因十分複雜。

就不幸少女形成的階段而言，黃富源、林滄崧（2002）認為，學

者通常採用 Matza (1964) 的漂浮理論 (drift theory) 來解釋其過程，他認為少年成為一個偏差者之前，必有一段游移不定的時期，在此時期，少年嘗試各種行為後果的可能性，且在其所接觸的環境亦有許多機會使其成為偏差者，以及學習如何逃避偏差行為的懲罰。因此，不幸少女歷經性偏差角色的自我認同期、形成期和投入期等 3 階段。不幸少女的經驗，會造成負面的身心特質，顏遵灣 (2007) 歸納出低自信心、低自尊心、低自我概念、缺乏安全感、內心自卑等特質，Dorais 與 Corriveau (2009) 認為有創傷後壓力心理障礙症 (Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD)、斯德哥爾摩症候群 (Stockholm Syndrome)，其中，創傷後壓力心理障礙症的主要症狀包括惡夢、性格大變、情感解離或麻木、失眠、逃避引發創傷回憶的事物、易怒、過度警覺、失憶和易受驚嚇，斯德哥爾摩症候群又稱為人質情結、人質綜合症，是指犯罪的受害者對於犯罪者產生情感，甚至反過來幫助犯罪者的一種情結。因此，不幸少女具有多重和複雜的特質，如何加以彌平創傷，塑造正向的特質，是中途學校的主要挑戰。

二、中途學校的校務運作

法院安置的少女都有法院案件或保護管束需執行，中途學校也成為第一所有社工師編制的學校 (劉寶惠，2004)。不幸少女處遇流程包括：主管機關送法院裁定、主管機關推薦機構、學校進行家訪及學生晤談、召開安置評估會議、接案安置、學生到校上課、結案轉介 (內政部，2011)，中途學校的運作就是環繞在這些工作。學生到校以後，進行 3 天的試探週，擬定輔導安置計畫，進入學習適應月、定期個案會議、安置評估會議等 (鍾滿振，2007)。安置中途學校的學生，入校後須全年住校，休假日 (隔週週日) 方可返家與家人相處，中途學校夜間及假日需要住宿輔導員，協助學生生活起居照護 (劉寶惠，2004)。尤其，夜間是獨立式中途學校的夢魘，夜間人力明顯不足，學生問題較多，問題通常在晚上 9 點以後出現 (曾華源、黃韻如，2009)。再者，吳芝儀 (2000) 認為選替教育方案的組織結構有許多特點，包括：低生員比、相對自主性、彈性時數、良好學習環境、合理訓育措施、明確教育方案、教師在職訓練、父母及社區參與、與社

會機構聯繫，在學校文化方面包括：主動參與的選擇、溫暖關懷的關係、教師角色的擴展、教師的高度期待、建立社群認同感。因此，由於教育對象的特殊性，在相當的程度上，中途學校的人員編制與運作不同於一般的學校，也面臨較大的挑戰與困境。

中途學校的每位學生皆有深層的創傷經驗，輔導教師雖與個案有較深厚的關係，在某些層面的問題，受限於專業能力，需轉介給心理醫師或心理師（劉寶惠，2004）。中途學校學生發生情緒困擾的機率高，甚至可能自我傷害，或有不假離校者，需全體動員協尋，教師負擔沉重（鍾滿振，2007）。不幸少女的處遇原則包括：（一）培養信任和真誠的關係。（二）願意從年輕人不同的經驗中學習。（三）提供另類的看法，有別於貶低的意識形態。（四）幫助他們的角色。（五）以想像力、創新和開闊的心胸，尋求另類的解決方式。（六）少女與原生家庭需要新的連結，專業人士、家長、家庭成員、朋友和義工的了解、支持與關心（Dorais & Corriveau, 2009）。此外，吳芝儀（2000）認為選替教育在課程教學方面包括：學術、職業、生活技能和諮商等4類課程、革新教材教法、適切的學習評量、經驗性學習活動、適應個別差異，諮商與服務方面包括：個別或團體諮商、親職教育、社會與健康服務、全人輔導等。因此，中途學校的課程與教學、諮商輔導模式，也是與眾不同的，一般學校的作法無法完全適用，需要從實務經驗中，逐步自行摸索與開創。

三、中途學校的有關研究

目前關於中輟生的研究有很多，但關於安置不幸少女的中途學校運作之實證研究，並不是太多，只有楊士隆、吳芝儀（2003）、鍾滿振（2007）、曾華源、黃韻如（2009）等。首先，楊士隆、吳芝儀（2003）以多元評鑑方法，包括：評鑑指標調查、文件分析、實地訪評觀察，進行中介教育實施現況與成效評估，研究結果認為中途學校在實施成效方面顯示出正向的改善，包括：學生學習表現顯著進步、重拾學習信心與樂趣、行為表現有明顯改善、人際關係有明顯進步、能肯定自己、尊重別人，主要面臨的困難包括：師資人力、輔導人員、專職人員之缺乏或不足、學生缺乏學習意願、校外交友複雜、家庭功

能不彰等。其次，曾華源、黃韻如（2009）以實地參訪、文件分析、問卷調查及焦點團體等方法，針對5所中途學校（含合作式及獨立式）進行實施成效探究，研究指出學生當初強制安置過程多半無法適應，離校後卻渴望回到當時中途學校穩定規律的生活，中途學校的教育輔導工作是有成效的，學生就學1年以上會呈現行為改變與身心發展的成長，有些學生可以完成義務教育，並參加升學或職業證照考試，而離校學生日後是否繼續從事性交易，則與家庭狀況及後續追蹤輔導有關。

最後，鍾滿振（2007）則針對中途學校的課程教學及學生表現進行個案研究，其採取訪談、觀察和文件分析，研究發現獨立式中途學校為安置保護的最後一道防線，課程規劃理念以學生為中心，課程內涵兼具學能教育、輔導治療與技能訓練，讓學生獲得成就感與自信心為基礎，協助建立成就、能力感及感受被珍視的價值感，以及建立正確學習習慣，學生初到校時雖然基本能力不佳，但整體表現令人讚賞，然而，學校面臨學生特質、教學師資、課程規劃及教材編選等層面困境。因此，以研究設計而言，楊士隆、吳芝儀（2003）、曾華源、黃韻如（2009）採取多元的方法進行成效評估，為政府委託的專案研究，以整體的中介教育或中途學校為研究對象，屬於鉅觀的研究，鍾滿振（2007）則為中途學校的質性個案研究，對於個案的背景脈絡及動態有較深刻的描述，屬於微觀的研究，也是局內人的觀點。以中途學校的成效而言，上述研究均認為中途學校的整體實施是有成效的，但也面臨一些困境，例如：師資、輔導、專職人員之不足、學生特質、家庭功能不彰、課程規劃及教材編選等。由於政府支持的鉅觀研究已進行過二次，而中途學校的個案研究則相對較少，尤其是局外人的觀點，同時，對於個別學校的情境脈絡及學校運作之了解仍不夠深入，有進一步探究的必要與價值。

參、研究設計與實施

一、研究場域描述

本研究的研究對象為蝴蝶學校（化名），是臺灣地區的一所獨立式中途學校，成立於民國 90 年代，擔負安置、教育與輔導 3 大任務，招收法院依據《兒童及少年性交易防治條例》裁定安置實施特殊教育及輔導之不幸少女。學校以「感恩、尊嚴和希望」為願景，學校教育目標則為「人人能感恩、時時有尊嚴、處處存希望」，核定班級數為 5 班，核定安置數為 60 人，目前實際在學人數約 40 人左右，正式編制包括校長、正式教師、職員、工友，非正式員額編制為社工員、生活輔導員、住宿輔導員、廚工、警衛，合計 44 人。學校安排平時、夜間及假期課程，24 小時，全年無休，積極建構安全、溫馨、友善的住宿型教育家庭，注重學科、技藝、生涯學習和生活輔導，實施為期 2 年的特殊教育，引導學生回歸主流的學習生活，形塑健康積極的人生觀及生活態度，使其重拾自尊心與學習興趣。學校的校徽是以蛻變的蝴蝶為圖騰，期盼孩子揚棄陋習，化蛹成蝶，舞動著愛心、耐心、信心和恆心的翅膀，走過蝴蝶橋之後，重返自由的天空。校長的任期為一任 3 年，本研究進行過程中，現任校長的任期已接近 6 年，即將任滿，過去幾年校長的努力與付出，更獲得教育部校長領導卓越獎的肯定。

二、研究資料蒐集

中途學校是相當特殊的學校，了解其運作的人並不多。在一次偶然的機會，研究者初步接觸到中途學校，透過教育行政機關的引介，與校長進行聯繫，希望進行學校的研究，獲得校長同意接受訪談。由於之前對於中途學校的運作並不了解，也尚未蒐集完整的文獻資料，故在擬定訪談題綱前，事先與校長約定時間，於 100 年 5 月的某一個上午，至學校進行參訪及對談，校長很仔細帶領研究者參觀教室、教學設施及宿舍等，並分享這幾年的工作情況及心得，基於這次的參訪及對談，研究者得以順利研擬訪談題綱。同年 6 月，研究者再

度前往該校訪談，校長告知研究者，因處理學生突發事件及安撫老師的情緒，昨晚只睡 2 個小時，由於已事先約定時間，因此打起精神，接受研究者的訪談，在訪談期間，校長還一邊指示學校同仁進行後續處理，她對學生和學校的付出值得敬佩，中途學校運作的辛苦可見一斑。

在其他成員的訪談方面，經過校長代為徵詢多位主任、教師，他們並沒有受訪意願，其原因在於事涉敏感、工作忙碌、過去受訪不愉快經驗及擔心不當發言等因素，故未能順利訪談現職的主任、教師，基於研究的倫理及參與意願，只能給予尊重，另想其他辦法，同時，由於學校的特殊性，外部的觀察有所不便，因此，只進行學校的參訪，未進行參與觀察。透過研究者自行多方尋覓之下，聯繫上曾經任職該校主任多年的 1 位現職國中校長，她在徵得現任校長的同意之下，同意接受訪談，研究者依約定的時間，前往目前的服務單位進行訪談。同時，從校長的口中得知，學校定期邀請 2 位校外專家（一位為現職國小校長，另一位為學者專家），蒞校指導課程發展，對學校的課程與教學、教師團隊有相當深入的了解，研究者於徵得 2 位校外專家同意後，擇期分別前往目前的服務單位進行訪談。此外，校長檢核本文初稿內容之後，認為輔導與社工方面的陳述內容有待補強，因此推薦長期與學校合作之社工督導接受訪談，經研究者主動與社工督導聯繫，約在某火車站完成訪談。再者，研究者請求校長提供學校文件資料、出版品（包括校長及教師著作），並自行蒐集數篇中途學校的實證研究，尤其是鍾滿振（2007）、余忻妍（2010）等，作為重要的佐證資料，強化研究的內容與深度，再加上前主任、社工督導及 2 位校外專家的訪談，在某種程度上，彌補無法訪談現職主任及教師的缺憾，而校長可說是影響研究參與者是否參加的重要、合法「守門員」（gatekeeper）。透過上述資料的蒐集，中途學校運作的圖像，也越來越清晰。

三、資料處理與分析

本研究共計訪談 5 人，完成訪談之後，進行訪談、文件資料的謄寫與摘記，並進行資料的編號，校長的編號為 20110607-P，前主任為

20110701-A，社工督導為 20120521-S，兩位校外課程指導專家則分別為 20110620-C1、20110705-C2，文件資料包括校長著作、教師著作、學校員額編制表等，其中校長著作編號為：200701 校長文件、200801 校長文件、200802 校長文件、200901 校長文件、200902 校長文件、201001 校長文件，教師著作編號為：200801 教師文件、200802 教師文件、200803 教師文件、200804 教師文件，學校員額編制表編號為 201001 學校文件等。再者，本研究運用 NVivo 軟體進行資料編碼，引述多篇深度描繪中途學校的運作或不幸少女的學校生活經驗的研究，尋找資料間的關係，進行分析、討論及結果之複核；最後，整合所有資料，並與相關文獻進行對話，提出研究結論及建議。

四、研究信實度與倫理

為建立研究之信實度，研究者親自投入研究情境，了解個案學校背景脈絡，透過校長、前主任、社工督導及 2 位專家訪談、文件資料、過去有關的研究，進行三角檢證。再者，受訪者皆能自然、真實及充分表達其看法，具有可信度，研究成果並請校長協助檢核，修改內容有所出入之處，並強化輔導與社工方面的內容不足之處，另外，詳述研究過程，未來的研究可重複相同步驟，以獲得相同的結果。本研究以訪談、文件分析作為資料蒐集的方式，將研究目的誠實告知受訪者，在訪談前皆確認受訪者之意願，忠實呈現其本意，由於中途學校的教育涉及學生隱私和敏感性，在進行訪談時，受訪者如不願詳述事件的始末，則予以尊重，不過度追問其細節，同時，研究者與所有受訪者原本不相識，針對此一敏感的議題，研究者秉持正向觀點、忠於事實的態度，有助於獲得受訪者的信任與協助，即使徵詢學校成員受訪的過程遭遇小波折，不輕言放棄，積極尋求替代方式，亦是質性研究者的必備特質。最後，校名、受訪者以化名或匿名方式，以保護研究對象及受訪者。

肆、研究結果與討論

一、行政組織與團隊組成

（一）教育與社工的雙重系統，24 小時全年無休的任務

學校的正式編制包括校長 1 人、正式教師 15 人（需兼任處室主任及組長）、職員 7 人、工友 1 人，行政組織分為教務處、輔導處，其中，教務處設有教學組、資訊組（兼註冊、設備），輔導處設有輔導組、生教組（兼訓育組、體衛組）、特教組（兼住宿組），非正式員額編制為社工員（含督導）4 人、生活輔導員 2 人、住宿輔導員 9 人、廚工 2 人、警衛 3 人，合計 44 人（201001 學校文件），學校存在教育與社工雙重系統，受訪的社工督導就提到：「學校社工員主要負責對外聯繫、協調及家庭訪問，並與輔導人員合作進行學生輔導及親職教育」（20120521-S），校長也提到：「社工主要是處理孩子家庭、社會局及法院的連絡」（20110607-P）。而目前實際在學人數約 40 人左右，教職員與學生的比例接近 1 比 1，看來好像編制很高，但是其實不然。校長提到：「白天運作跟一般學校差不多，問題它還有晚上，晚上則上課的老師之外，還有一個晚上值班的行政。住宿輔導員無法處理學生問題，頂多是生活照顧，每天都有一個老師值班」（20110607-P），前主任說：「假日則排行政人員值班，無時無刻身邊都有老師」（20110701-A），就連看似平常的用藥，都要有人專門管控，校長說：「白班、晚班交班時間就是早上 8 點跟下午 4 點，交班主要的工作是藥物，小朋友的藥物要交到對方手上，因為有的怕沒吃藥，交班就是導師交給晚上的輔導員，如果小朋友吃到不能吃的，那就麻煩了，或者小朋友會分給其他人，用藥要非常小心」（20110607-P）。再者，除正式教師之外，幾乎全是暫僱人員的編制，加上學校地處偏遠，學生就醫不便、外聘研習講師及資源引進不易，這也是老師特別辛苦的原因，而校長的責任更是重大，校長曾經提到：

原本深信憑著熱忱與過往學經歷的支持，可以順利地經營這愛的園地，實際進入學校場域之後，才猛然驚覺這份挑戰之艱鉅，

姑不論課程、教學與輔導，單是對學生家庭工作之複雜度，一天24小時，全年無休式的校務運作方式，不是我所能想像。
(200701 校長文件)

學校的編制事實上相當不夠的，難怪校長認為：「如果沒去調整學校的編制跟人力運作的話，它是永遠留不住人，除非完全沒有後顧之憂留在這裡」(20110607-P)，多年以來，校長一直積極為同仁爭取權益，但總是無功而返，校長談到這過程：「挑燈夜戰寫報告、南北奔波尋共識，以及會議中的唇槍舌戰，彎腰請託更是不勝枚舉，往往好不容易覓得一線曙光，總在於法無據的理由下，瞬間又成泡影」(200901 校長文件)，這是中途學校的主要困境，人員編制無法滿足24小時全年無休的任務需要，亟待進一步檢討其合理性。

(二) 行政團隊透過摸索與討論，克服困難建立制度傳承

獨立式中途學校是新的教育制度，累積的辦學經驗與運作模式並不多，校長提到：「94年8月來到這學校，95年初終於有《中途學校教育實施辦法》出現，主要是針對課程方面，至於運作方式則要自己去想辦法」(20110607-P)，也就是幾乎從零開始，校長進一步提到：「前2年非常辛苦，任何事情發生都要思考怎麼做，同仁第一想法就是問我。憑良心講我也不知道怎麼辦，因為所有狀況都不是20幾年來我在一般學校會碰到的。所以只能立刻想辦法，然後處理了再說，如果還有時間的話，大家一起訂定辦法、運作，然後修正」(20110607-P)。同時，鍾滿振(2007:99)也提到學校有15名教師，其中3名兼主任、5名兼組長、5名兼導師、2名兼輔導教師，大部分為新進教師，欠缺教學、班級經營、行政及輔導經驗，挑戰極高，晚上10點下班是很正常的。在制度不明確，人員缺乏經驗的情況下，充滿各種困難與挑戰，密集的開會討論是有必要的，校長說：「行政的補位動作是非常重要的，有什麼狀況別人都可以隨時的支援，基本上每個禮拜一開行政會報，於單週主管會報，雙週擴大行政會報，立刻討論前一週的執行狀況並做追蹤」(20110607-P)，前主任也提到：「碰到問題都要開會，每個人都有陳述的空間和能力，社工發表他對孩子的認識和家長的了解，輔導人員、老師、行政人員和任課老師看到的，

一起討論怎麼處理會更好」(20110701-A)，校長則進一步提到：「所有的會議一定會有會議紀錄，並讓大家確認紀錄」(20110607-P)。透過這樣的運作，學校也慢慢建立制度，步入正常軌道，行政也就沒有像開始那麼辛苦，行政團隊是非常優秀的，受訪的專家提到：「學校的行政其實運作很正常，每年度也自評，校長也很會善用外評的制度，找一些校長去幫他們評鑑」(20110620-C1)。前主任、教師則分別提到辛苦努力的過程：

我每天會把手頭的事情都處理完，才離開學校。現在回想起來很可怕，因為一天來回的路程是 110 公里，一天要花 2 個小時的時間在通勤上，當時只是想說不要因為工作而放棄家裡。
(20110701-A)

面對繁瑣的業務，沒有太多經歷的我，選擇犧牲個人休息時間來加班完成，學校剛成立的前 3 年，校內規章常有朝令夕改的狀況，全校都得配合改變。(200804 教師文件)

了解中途學校如何運作的人並不多，尤其對外部的溝通，以爭取教育行政機關的支持，校長提到：「中途學校的營運，無法可循，備極艱辛，制度建立、人事穩定、與機構和單位協調，難；讓他人了解、協助，更難」(200901 校長文件)。尤其，「期盼太多，失望也多，不說對家長的協助與引導困難重重，單是維持學校的人事穩定，就頗費周章，更別提說這麼多獨特的個體、受創的心靈，要如何撫育，更是極大的考驗」(200802 校長文件)，中途學校可說是在極為艱困和挑戰的環境下運作，逐步建立制度，任勞任怨，值得敬佩。

二、校長特質與領導實踐

(一) 校長具輔導與教育專長，全心投入校務的發展

校長的任務繁重，教育與輔導的專長與能力是必備的，她說：「我對輔導有興趣，在張老師待了 10 幾年，在輔導過程中，自己也一直在成長」(20110607-P)。因應現場的挑戰，校長還應具備課程教學、抗壓性、情緒管理能力，受訪專家認為：「校長在課程跟教學的能力

上要比一般學校更強，因為必須要有現場的操作，對挫折的忍受度也要非常強，也要能夠去同理別人」（20110620-C1），受訪前主任就提到：「其實人都有情緒，校長幾乎看不到情緒，她可以非常克制自己心中的澎湃」（20110701-A）。另一位受訪專家也有同樣的看法：

這種學校的特質，特別需要輔導的特質跟能力，還有高抗壓。其實對於老師支持與輔導也很重要，共同度過難關，他們的挑戰其實每天都有，危機處理的能力很重要。到底要不要讓學生回學校，其實醫院的考量跟校長的考量會不一樣，校長要非常能夠跟醫生溝通，才能夠真正地去幫助到學生。（20110705-C2）

校長對校務的投入是超乎想像的，前主任說：「校長都住校，全力投入，這些孩子的病痛，心理或者身體，她可以去體會，以孩子的最大利益做考量」（20110701-A）。不管是平時或是過年，校長經常在學校，可說是24小時領導，投入的精神非常偉大，校長提到：「她已經好幾年沒有回家過年，因為陪學生過年，而學校裡的老師們也是如此」（201001 校長文件）。受訪的專家也提到：「自從當校長之後，她從來不出國，全部的時間都給了學校，即使過年的時候也沒有回家，只是除夕回去吃個飯，吃完了又回到學校」（20110705-C2），這樣的投入與付出，長久以來，身體也會受不了，校長就曾提到：「這陣子，長期的睡眠不足，身體一再以各種不同方式發出警訊」（200802 校長文件）。相較於公立學校而言，中途學校校長除要帶領教學與行政的學校雙重系統，更要領導教育與社工的跨領域雙重系統，其工作壓力確實是相當沉重的，一位校長似乎難以承擔如此重責，賴志峰（2012）曾撰文論述國外及中國大陸部分學校設有雙校長或共治校長（co-principal），二位校長既分工又合作，可減輕校長的工作負擔與時間，並兼顧教學與行政的雙重領導任務，因此，中途學校的設置「雙校長」具有可行性與需要性，有助於兼顧教育與社工的雙重系統，可以進一步研議及探究。

（二）校長以專業堅持及包容，稱職地扮演療傷者的角色

有怎樣的校長，就有怎樣的學校。校長的特質對於學校經營是很

重要的，受訪專家提到：「非常嚴謹的人，她做事很認真、要求很嚴謹，也能夠去了解老師、同理老師，老師有需要時，給予專業的協助」（20110620-C1）。校長具備高度的專業，是學校運作的核心，但是，校長也提到她的擔心：「有時候自己不在的時候，他們討論不出結果，我也會擔心。學校不能一個人說了算，希望大家都有能力，可以決定團隊怎麼運作」（20110607-P）。再者，校長有其專業的堅持，也會去說服老師，受訪專家提到：「校長有她的堅持，剛開始老師就是聽，然後就接受，沒有人比校長待得久，老師也會看到校長的付出」（20110705-C2），受訪的前主任也提到：「有些時候，校長的做法其實大家有些意見，但她會去說服並說明原因，讓你知道為什麼這樣做，以力量支持大家」（20110701-A）。學校需要很嚴密的來處理事情，校長也必須支持和鼓勵成員，團隊才能順利運作，受訪專家則提到校長的細膩及以身作則：

第一次見到校長的時候，她的桌上堆滿了學生的輔導紀錄，她一定要親自看，逐字逐句看。她的特質就是在於她很細膩，很細膩但不囉嗦，說話很有重點。她以身作則帶領每個老師去關心、輔導學生。她一定要弄懂學校裡面大小事情，她是能夠完全掌握的。（20110705-C2）

由於中途學校的學生很難教，問題並不少，校長很重要的工作是安撫成員的情緒，她說：「我大概受過所有老師的氣，因為在這樣一個高壓環境，老師會有情緒在，有時候也會有狀況吃不消的時候。像昨天一個老師有狀況，我就陪他去看醫生，就叫他們先去休息，等休息夠了再說」（20110607-P）。校長表現是相當沉穩的，受訪前主任就提到：「如果是我一定沒像校長做的那麼好，沒有辦法像校長這樣老生入定」（20110701-A）。其實，危機處理及情緒管控是校長很重要的工作，校長進一步提到：「危機處理的能力也要很強，臨時的狀況如果無法立即處理的話會很難收拾。校長自己不能忍住情緒的話，那絕對會亂掉。憑良心講我自己有時候也會有情緒，但是不敢發洩出來。因為知道如果自己不穩，同仁也會跟著不穩，而且學生更慘，因

為一環扣一環」(20110607-P)。因此，中途學校校長所扮演的角色就像 Deal 與 Peterson (2009) 所認為的療傷者 (healer)，安撫所有人的情緒，也進行危機處理。

三、教師團隊與專業發展

(一) 教師流動率高但不影響運作，相互支持及合作的教師文化

教師的來源主要是學校自辦教師甄試，校長都會事先告知應徵者，學校的性質及工作情況，她說：「教師晚上要輪值，假日要輪值，有時候沒有寒、暑假，這間學校是隨時在運作」(20110607-P)。學校工作環境的特殊，再加上交通不便，要留住教師是很困難的，3 年任期一到，老師就會請調至其他公立學校，平均每年有 2 分之 1 到 3 分之 1 的教師異動，學校每年仍持續正常運作，受訪前主任就提到：「年輕老師多，要久留人其實不太容易，教師 3 年一大動。校長給我們一個概念，做一天和尚，撞一天的鐘。同仁的感情很好，因為朝夕相處，共甘苦、共患難。老師的流動率很大，校長就會很辛苦，學生也會很辛苦，要嘗試認識新老師與建立新關係」(20110701-A)。校長進一步提到：「這個學校要留住人真的不容易，除非你讓老師白天上課，晚上就是自己的時間。來這邊的老師都是初任教師，有的要交朋友，有的要結婚生孩子，然後有家庭、繼續深造的考量，怎麼可能留人」(20110607-P)。受訪前主任也提到她的看法：「我們也常和離開的老師說，不要帶著遺憾離開，該走的時候就勇敢的走，可是在這裡的時候就努力的做」(20110701-A)。學校教師工作性質是很特殊的，不同於一般公立學校，每次有教師要離開，校長的心情是矛盾的，她說：

多數老師都有自己的生涯規劃，為了孩子與學校，雖然期盼這群優秀團隊能留下繼續努力，然而，眼看著教師們體力、心力與時間的過度消耗，卻又於心不忍，每年總在這捨與不捨的情緒中拉鋸。(200701 校長文件)

新進教師來到這所學校，確實需要時間適應，校長提到：「有時

候孩子給的壓力會讓大人吃不消，怎麼孩子教都教不會，或者覺得孩子很可憐，怎麼會發生這種狀況。有時候小孩子噙大人，挑戰大人，讓大人備受打擊，平均需要一學期適應」（20110607-P）。雖然老師的社會歷練可能不如學生豐富，在不斷的磨練下，教師逐漸練就一身好本事，同儕能夠相互支持與合作，受訪的專家提到：「老師是有使命感的，雖然他們生命的背景跟孩子是有距離的。老師時時都在面對突發狀況，練出一套處理危機的好本領，對於這類的孩子認識得比一般學校多，同伴之間情感的支持力也很強」（20110705-C2）。在老師信心動搖時，校長也會給老師支持與打氣，作為老師有力的後盾，也會安排學校的期末聚會，以及暑期的集體出遊，同時，彈性安排老師的假期，讓老師有休息的時間，校長說：「老師大概有一半的時間休息，頂多 3 分之 2 到 2 分之 1。導師大概可以休 3 分之 2 的時間，可是行政大概 3 分之 1 到 2 分之 1。寒暑假需要有人留守，即使是外聘老師，還是需要有人留守」（20110607-P）。此外，受訪前主任提到協助教師適應的過程：

年輕老師的受挫能力可能不見得比較強，這時候要告訴他就像孩子一樣，允許犯錯，同時我自己也會犯錯，但是我們錯了沒關係，我們要示範給孩子看，如果有錯大家一起改正，剛好是個機會教育。（20110701-A）

（二）教師透過參與專業發展研習，持續精進教育專業知能

由於中途學校學生特質的特殊，以及新進教師缺乏經驗與專業知能，透過各種研習的舉辦，提升教師的專業是有必要的。鍾滿振（2007：99-100）歸納中途學校教師在職進修包括：中途學校法規、不幸少女輔導、校園危機處理、性教育、性別平等、生活教育、婦幼保健、協同教學、資訊融入教學、個別化教學、課程發展等。劉寶惠（2004：36）則進一步認為，教師在兩性問題（性價值、性行為、同性戀、愛情議題）、創傷經驗、自傷行為及成癮問題之處理，需要有深入的鑽研，不能只停留在表面的行為問題。當教師一到職，學校就安排一系列的研習，校長提到：「先有半個月 116 小時的教師職前

訓練，這幾年來，更不間斷地進行各項教育與輔導的專業知能進修」（201001 校長文件）。學校有效扮演協助教師在職進修的角色，校長進一步說：

老師可以在這裡得到成長，而且成長得很快。我常常跟教育局說我們是新兵訓練營，我把他們訓練的好好的，欠我一筆訓練費。（20110607-P）

教師的專業是逐漸成長的，受訪專家提到：「孩子的經歷，很多是老師以前沒接觸過的，對老師人生的視野也能有所擴展，也是一種成長」（20110620-C1）。校長對於老師的改變與成長，看得最清楚，她說：「我常會從出去的同事身上看到，他進來是這個樣子，出去後的改變是成長很多的。老師們懂得跟孩子溝通，有時候跟孩子講道理，不見得會聽得下去，而是要轉個彎讓她們了解，才聽得下去」（20110607-P）。然而教師成長的過程是辛苦的，校長曾寫下兩段話：「教師們也常因孩子的一再衝撞、犯錯，而倍感挫折」（200701 校長文件）、「師長們是關心孩子的，只是，初為人師又面對如此多的挑戰，殫精竭慮亦難竟其功，其困頓挫折、身心失衡在所難免」（200802 校長文件），社工督導也提到：「學校會定期進行輔導老師的討論和實例演練，全校的成員對孩子的包容和無條件的接納，還可以再提升」（20120521-S）。受訪前主任則提到老師至校外散步，也是減緩壓力的方式，她說：「我們有時會去散步，走出校園剛好是一個很好的空間，常會走到下面的黃金沙灘，走的路上大家可以互相分享美好的經驗或挫折，有時候講一講就抒發了」（20110701-A）。教師的工作是充滿挑戰的，也就造進步的動力，一位老師更寫下與學生初次見面的經驗及相處的心得：

記得自己面對第一批入校新生上課時，全身發抖的窘境，對學生有太多幻想及害怕的我，以為她們是一群比後段班還難搞定的小孩，但長久相處下來發現她們的純真、善良，坎坷的童年及不健全的原生家庭，不由得學會察言觀色、世故、叛逆。

(200804 教師文件)

四、課程發展與教學實踐

(一) 引進外部諮詢專家顧問，協助教師進行課程發展

學校教育對象的特別，為適合學生的需要，課程不能完全比照一般學校，課程發展有其需要性及可行性，然而學校教師沒有課程發展的經驗，校長就引進外部專家協助。外部專家指導的頻率，受訪專家則說：「通常暑假大概 2 次，寒假是 1 次，平常大概 1 學期會有 2 到 3 次的時間。平常日通常是半天，寒暑假有時候是全天或半天」(20110620-C1)。一位老師就曾寫下外部專家指導及老師努力的情形：

全體教師共同研發，還請教授督導和檢討回饋，大家都在為教育努力和奉獻，真正的協同教學和真正教學，應該就是這樣子，這間學校很小，大家的心卻很美，也許這邊的學生很特別，更顯得真正落實以學生為主體。(200801 教師文件)

學校為培養學生多元的能力，發展不同類型的課程，受訪專家則提到課程有幾個特色：「第一，從學生的背景出發，決定主題名稱及內容，都是學生所需要的。第二，發展許多任務導向的活動，讓學生透過實踐，培養帶著走的能力，強調思考啟發、討論、分享與行動。第三，結合領域的學習內容，幫助學生學習統整。第四，使用多媒體教學，讓學生在活潑、多元的情境中學習，提升學習興趣」(20110620-C1)。其中，主題課程的運作更是特別，一個學期有 3 個主題，兩年一個循環，校長也進一步提到：

主題課程採取混齡分組，每學期開始前，依據學生問卷調查的結果，確認進行的 3 個主題課程，再依教師意願分成 3 組，負責主題規劃與設計，並於全校教師研習時，彼此提供改進意見。(200902 校長文件)

在課程發展的過程中，行政充分支援教學，而老師在課程發展上的用心，可以從校長的敘述中看出來：「別人在歡欣準備過年的時候，夥伴則忙著張羅寒假的課程與活動，學校沒有整修內部，暫停營業的時間」（200802 校長文件）。老師也建立強烈的革命情感，老師就曾提過：「這裡的教師是甘苦與共患難情深的一群，也是大家庭，也許有爭吵有歡笑，這就是家人相處的方式」（200801 教師文件）。老師的努力並沒有白費，造就豐碩的成果，校長提到：「課程方案先後於96、98 年度獲得教育部教學卓越銀質獎，獎金則捐為孩子們的急難救助基金」（200902 校長文件）。受訪的專家也提到她的感動之處：

他們參加教學卓越的比賽，去發表主題課程。那時候我在台下，我看的時候，眼淚都在眼眶裡打轉，我說怎麼會有這麼一群這麼棒的老師。（20110705-C2）

（二）實施平時夜間與假期教學，落實全人教育的理念

學校的課程架構包括主題課程、輔導活動課程、職業試探課程與假期課程，校長就提到：「有為孩子回歸一般學校做準備的基本學科課程，強調體驗、自省與實踐的輔導課程，為升學職業學校或有就業需求的孩子，提供以證照取得為目標的技藝教育學程或職業試探課程，針對孩子共同屬性所規劃的品德教育、性別平等、人權法治、消費教育、親子關係、健康生活、生命教育、人際關係、環境教育及社會適應等 10 大主題課程，以及因應孩子裁定入校安置後，一天 24 小時一年 365 天住校的生活，所開設的假期課程」（201001 校長文件），也就是包括吳芝儀（2000）所認為的學術、職業、生活技能和諮商等課程。再者，鍾滿振（2007：52）提到，學生意願如屬升學，則安排各學科輔導與補救教學，於第 8、9 節，以及夜間、假日等時段，如屬就業，則安排技能科目，包括美容、美髮、電腦、中西餐、烘培等，並安排學生參加各項技能檢定，取得證照。校長進一步提到：「假期課程就是夜間、假日，也包含寒暑假，平常晚上大部分還是學校老師在上課，因為這個時段要找人很困難」（20110607-P），至於假日及

寒暑假就可以外聘教師來授課，但是要提早事先規劃及確定，即使如此，還是需要排定學校老師輪班。在參訪的過程也發現，沒有上課的教室是隨時上鎖的，校長和主任的巡堂是非常密集的，以杜絕突發事件的發生。尤其，校外教學的挑戰可能更高，余忻妍（2010：123）提到一所中途學校有其特別作法：「校外教學前夕，發給每位學生多功能排汗頭巾，一來吸汗防曬，二來成為蒙面俠，維護學生肖像的隱私」。學校曾舉辦多次校外教學活動，例如：海洋教育、攀岩等，學生的自制與配合很重要，準備工作很嚴密，校長提到：

所有的活動包括帶小朋友出遊，都有個習慣，活動承辦人會有一套實施計畫，裡頭包含承辦流程、工作分配，一定會開行前會，事後則會開檢討會。（20110607-P）

鍾滿振（2007：90-93）歸納中途學校學生的學習特質包括：學習缺乏動機、主觀意識強、不易接受他人意見、學習態度消極、過分重視物質、情緒起伏變化大、親子關係失調、健康狀態不佳、生活作息不規律等。校長也提到：「孩子受環境影響，鮮有學業表現優秀者」（200801 校長文件）。鍾滿振（2007：98）認為學生基本能力落差極大，需要個別化教學，多元及實用的課程，才能提升其學習的興趣。而學校的教學安排需要格外用心，校長提到：「每次教學活動實施前，教學現場皆進行情境佈置，課程設計以操作性、實踐性，與生活經驗相關的議題為題材，藉由多媒體播放、小組討論、價值澄清、問題解決、心理測驗、分組遊戲、話劇、實踐體驗及表演等活動，引導建立正確的生活態度。課程進行全程錄影，以利小組討論時檢視，主題課程結束後，學生填寫回饋單，教師則召開小組會議進行反思與檢討」（200902 校長文件）。然而，上課秩序的問題是不可避免的，鍾滿振（2007：103）提到學生偶而會有不理會教師上課的情形，因為不喜歡上課內容或心情不佳等因素，學生呆坐在一旁，或是2、3人聚在一起聊天，偏向消極的學習態度。再者，學校很重視閱讀，校長就提到：「從孩子閱讀心得分享的字裡行間，驚訝地發現孩子們的懂事、貼心與成熟。每天早晨聽過警察廣播電台「暮鼓晨鐘」後，於朝會進

行分享，也試著運用班級書庫，實施晨讀 10 分鐘，用心的導師甚至播放輕柔的音樂，營造溫馨舒適的閱讀情境」（200801 校長文件）。其實，受訪前主任提到課程的另類目的：

我們儘量給孩子不同的課程，儘量讓她去動手、動眼、動腦、動腳，唯一最大的宗旨就是孩子在白天累壞了，晚上就好睡。（20110701-A）

五、學生輔導與親子關係

（一）個別化的學生輔導與轉銜，溫暖關懷的師生關係

中途學校的每一位學生都是獨特的，校長曾提到：「孩子因過去不同的境遇，對人存有相當程度的防衛和不信任感，但仍不掩其細膩、敏感與對愛的渴求」（200701 校長文件）。老師也提出其看法：「每一個孩子都有一段刻骨銘心的故事，小小的年齡有著重重的心事，需要很多的呵護與關懷」（200802 教師文件）。在參訪的過程中，經常可看到校園的一角正進行 1 對 1 的個別輔導。教師、輔導員、社工員與學生之間的關係緊密，如同吳芝儀（2000）所認為，是溫暖關懷的關係。在安置輔導機制上，由導師、認輔教師、社工人員、護士及輔導老師共同成立個案輔導小組，彼此之間的分工有需要更明確劃分，社工督導就提到：「社工員與輔導教師之間，需要隨時橫向聯繫，不是只有開會時才討論」（20120521-S）。學校針對每一個孩子擬定個別化輔導處遇計畫，校長進一步提到：「個別化服務計畫（ISP）包括個別化教育計畫（IEP）、個別化輔導計畫（ICP）、個別化的健康計畫（IHP）、個別化轉銜計畫（ITP）與個別化追蹤輔導計畫（IPP）」（20110607-P）。而這些計畫需要和家長和學生溝通，社工督導說：「在擬定計畫時，要聽到孩子和家長的聲音，讓孩子有明確的目標，為自己努力，家長也可以配合」（20120521-S）。鍾滿振（2007：105）的研究指出，學生到校安置，需進行全身健康檢查，並安排老師和學生一起走蝴蝶橋，說明蝴蝶橋的涵義。蝴蝶在羽化之前都要經歷一段蛹之身，蝴蝶是學校隱藏性的精神指標，受訪的前主任提到：

蝴蝶橋是學校很重視的橋，當學生剛進來的時候，由導師帶她走進來，當下全校的同仁在那邊歡迎她，2年後全校的老師在這裡歡送她，由當初的社工帶她離開，這是很感動的過程。

(20110701-A)

學校具有嚴謹的學生保護措施，在住宿方面，鍾滿振（2007：51）指出學校以輔導代替管理，提供24小時全職照顧，宿舍4人為1室，12人為1家，每1家有1位住宿輔導員擔任家長，訂有合理明確的生活規範、推選自治幹部、召開家庭會議、生活環境整潔評比、設置學生意見信箱等。然而，夜間是學生最容易發生問題的時候，原因在於Dorais與Corriveau（2009）認為不幸少女有創傷後壓力心理障礙症，故校長、老師及輔導員必須及時處理、通報或送醫，校長每晚都會定期巡視宿舍。因為過去的交友及身心特質，學生的就醫率偏高。在學生的資料保護方面，校長說：「學校有一個保密切結書，每位教職員及小孩子都要簽，學生在校期間使用小名，不用真實姓名，在學生檔案室裡，每位學生都有一資料夾，回歸五年後銷毀」（20110607-P）。再者，學生只能擁有個人的照片，學校出版品的照片，學生的臉孔都經過馬賽克處理，以保護其隱私。

學生進入學校就讀的2年期間，學校與家長、社會局通力合作，校長說：「社工在放假前跟家長的聯繫，請家長一定要來學校看孩子，很多孩子是沒有辦法使用健保卡，家裡繳不起健保費導致被鎖卡，就要想辦法解決。一般來講，就醫是生活輔導員跟護士帶」（20110607-P）。再者，學校每個月召開轉銜回歸會議，滿1年的學生就會開第一次評估會議，3個月後再開第二評，再3個月後就會開第三評，持續討論和追蹤學生的狀況。因此，中途學校的服務是環環相扣，主要希望就是學生能夠成功回歸家庭及社會。

（二）重建親子關係是工作重點，為學生轉銜回歸做準備

中途學校學生的家庭功能比較薄弱，社工督導說：「隔代教養、單親的比例較高，家長教育程度較低，比較不知如何管教孩子」（20120521-S）。鍾滿振（2007：53）認為親子關係修復是安置轉銜工作的重點，在評估結束安置前3個月，學校密集與委託安置縣市

之社工員聯繫，進行家訪確立家庭支持系統。在平時，不管是有狀況或是好表現，學校都會聯繫家長，校長提到：「大部分聯絡的人都是老師還有社工，而社工比較常跟家長聯絡，出庭、就醫等，平時都在做聯繫，小朋友在中午和晚上有打電話的時間」（20110607-P），社工督導也提到：「社工員也會寫信給家長，並提供親職教育的觀念」（20120521-S），家長還是很願意跟學校唔談的，受訪的前主任提到：「我們採用制度去讓家長喜歡跟我們唔談，譬如說家長能夠反映學生的即時狀況，我們就讓這個孩子能夠放假」（20110701-A）。學校每學期都會召開家長日，事先確認的工作也不可少，校長提到：「比較累一點是在大概前3個月，就要一直連絡家長，問他可不可以出席。其實很多家長假日都要排輪休，假日不見得可以休息」（20110607-P）。此外，學校每兩週的週日會安排懇親會，家長會到學校探望孩子，社工員也會利用這個機會，促進親子關係的聯結與改善。校長也提到學校同仁對於懇親會的觀察：

懇親時家長總是竭盡所能滿足孩子的各項需求，無怪乎，有同仁以朝貢來描述這種情景。其實，孩子更深切的期盼是：家人的團聚與和樂相處。（200802 校長文件）

余忻妍（2010：20）指出學校稱學生離校為回歸，符應中途學校轉銜的功能。鍾滿振（2007：54）提到學校提供許多的服務，未完成國中義務教育者，協助辦理轉學完成義務教育，對於評估不適合返家者，提供以下的協助：協助連結其他社會資源（如寄養家庭）給以協助；如考上高中職者，白天外出就學，晚上回學校；不打算繼續升學，具備工作能力者，協助覓得合適的工作。學校也很重視學生回歸後的追蹤，主動負起相關的責任，校長提到：「我們跟社會局來比，孩子跟我們更親近，她會比較願意跟我們談，有困難會比較願意找我們」（20110607-P）。然而，回歸後的追蹤輔導也會有一定的困難，社工督導說：「有些孩子會失去聯繫，或是電話裡說的情況與實際有所不合，追蹤輔導比較少去家裡看看她」（20120521-S）。亟待學校和社政主管機關合作解決，以落實不幸少女的持續關懷。

伍、結論與建議

一、結論

根據以上分析與討論，個案學校主要透過幾種方式，建構友善的教育環境：（一）個案學校的組織具有教育與社工的雙重系統，執行24小時全年無休的教育任務，行政團隊透過不斷摸索與討論，逐步累積經驗，克服各種困難，並建立制度傳承。（二）校長具備輔導與教育專長，具有高抗壓與情緒管理的特質，全心投入校務的發展，並以專業、堅持及包容，引導與安撫全校師生的情緒，稱職地扮演療傷者的角色。（三）個案學校教師的流動率雖然高，但不影響學校的正常運作，在學校的努力之下，建構相互支持與合作的教師文化，教師透過參與多元專業發展研習，不斷精進教育專業知能。（四）校長引進外部諮詢專家顧問，協助教師進行課程發展，以主題課程、輔導活動課程、職業試探課程及假期課程，強化平時、夜間與假期教學的內涵，落實全人教育的理念。（五）學校提供個別化的學生輔導與轉銜服務，以及嚴密的學生保護機制，建立溫暖關懷的師生關係，重建親子關係是學校的工作重點，為學生的回歸家庭及社會做好準備。

二、建議

本文提出以下的建議：（一）增加學校住宿輔導員及社工人數，納入正式編制，並採用雙導師制（co-tutor），以強化夜間、寒暑假及假日輪值與輔導的人力，減輕教師輪值工作的壓力。（二）建立中途學校校長的經驗傳承機制，讓學校的經營可以永續，並研議採取雙校長制（co-principalship），減輕校長工作壓力與負擔，不因校長的任期、更替或休假，而影響學校的正常運作，並可兼顧教育與社工的雙重系統。（三）校內及社會局社工的合作，亟待建立更明確的機制，並進一步落實，讓回歸學生的追蹤輔導可以無縫接軌。（四）針對中途學校的輔導機制及運作成效，以及回歸學生進行更完整的追蹤研究，以作為改進中途學校輔導機制之依據。（五）針對其他獨立式或合作式中途學校，廣續進行不同背景脈絡的個案研究，並與國外學校

對於從事性交易少女輔導之文獻進行對話與比較，以作為提升中途學校辦學成效之參考。

感謝個案學校校長無私的分享及熱心的協助，受訪者的撥冗接受訪談，以及匿名審查委員寶貴的修正意見。謹以此文，向勞苦功高的中途學校所有成員，致上最崇高的敬意。

參考文獻

- 內政部（2011）。服務對象及安置流程。取自 <http://www.jimoi.gov.tw/index2.asp?CatalogID=11> [Ministry of the Interior (2011). *Service subject and placement procedures*. Retrieved from <http://www.jimoi.gov.tw/index2.asp?CatalogID=11>]
- 內政部（2012）。兒童及少年性交易安置情形。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/y04-11.xls> [Ministry of the Interior. (2012). *The placement of youth prostitution*. Retrieved from <http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/y04-11.xls>]
- 余忻妍（2010）。中途學校少女的生活圖像：自我演出與策略（未出版之碩士論文）。國立東華大學族群關係與文化研究所，花蓮縣。[Yu, H. Y. (2010). *Female adolescents' life portrait in a midway school: Self presentation and strategy* (Unpublished master's thesis). National Dong Hwa University, Hualien.]
- 吳芝儀（2000）。中輟學生的危機與轉機。嘉義市：濤石文化。[Wu, C. Y. (2000). *Alternative education for dropout prevention*. Chiayi City: WaterStone Publishers.]
- 吳清山、林天祐（2003）。中途學校。教育資料與研究，52，108。[Wu, C. S., & Lin, T. Y. (2003). Midway school. *Educational Resources and Research*, 52, 108.]
- 吳清山、林天祐（2005）。友善校園。教育資料與研究，62，177。[Wu, C. S., & Lin, T. Y. (2005). Friendly campus. *Educational Resources and Research*, 62, 177.]

- 高俊明（1993）。從宗教觀點看雛妓問題。載於勵馨基金會（主編），**雛妓防治問題面面觀**（頁45-48）。臺北市：勵馨基金會。〔Gao, J. N. (1993). The problem of juvenile prostitutes: Religious perspective. In The Garden of Hope Foundation (Ed.), *Juvenile prostitutes prevention* (pp. 45-48). Taipei: The Garden of Hope Foundation.〕
- 教育部（2007）。**友善校園總體營造計畫**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2007). *Constructing friendly campus plan*. Taipei: Author.〕
- 許雅惠（2002）。漸趨模糊的界線：不幸少女身分建構與新型態色情交易對兒少性交易防治工作的挑戰。**社會政策與社會工作學刊**，**6**（2），175-222。〔Sheu, Y. H. (2002). The ambiguous boundary: The phenomena and challenges of new types of children sexually exploited for profit in Taiwan 1995-2001. *Social Policy & Social Work*, 6 (2), 175-222.〕
- 章勝傑（2003）。**中輟現象的真實與建構：一些討論與反省**。臺北市：心理。〔Chang, C. (2003). *The reality and construction of dropout: Discussion and reflection*. Taipei: Psychological Publishing.〕
- 曾華源、黃韻如（2009）。**中途學校特殊教育及輔導實施成效探討研究**。臺北市：內政部兒童局。〔Tseng, H. Y., & Huang, Y. R. (2009). *The study on effects of special education and counseling in midway schools*. Taipei: Children Bureau, MOI.〕
- 黃富源、林滄崧（2002）。不幸少女形成因素與防治對策。**警學叢刊**，**32**（4），109-136。〔Huang, F. Y., & Lin, T. S. (2002). Juvenile prostitutes: Causes and prevention tactics. *Police Science Quarterly*, 32 (4), 109-136.〕
- 楊士隆、吳芝儀（2003）。**我國處遇中輟生復學之各類中介教育設施實施現況及成效評估**。臺北市：教育部訓育委員會。〔Yang, S. L., & Wu, C. Y. (2003). *The study on effect of the operation on intermediate education institutes*. Taipei: Student Affairs Committee, MOE.〕
- 劉秀琳、曾迎新（2010）。整合式自尊訓練 ETP 對不幸少女自尊與

- 憂鬱效果之研究。國民教育研究學報，24，27-58。〔Liu, H. L., & Tseng, Y. H. (2010). The effects of an integrative approach “Esteem for Teens Program” on teen prostitutes’ self-esteem and depression. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 24, 27-58.〕
- 劉寶惠（2004）。中途學校（瑞平中學）輔導工作現況探討。學生輔導，90，25-39。〔Liu, B. H. (2004). The situation of counseling in a midway school. *Student Counseling*, 90, 25-39.〕
- 賴志峰（2012）。不一樣的學校領導：追尋成功典範。臺北市：高等教育。〔Lai, C. F. (2012). *School leadership can make a difference: Searching for successful leaders*. Taipei: Higher Education.〕
- 鍾滿振（2007）。獨立式中途學校課程規劃、教學實施與學生表現之個案研究（未出版之碩士論文）。淡江大學教育政策與領導研究所，臺北縣。〔Chung, M. C. (2007). *A case study of the curriculum, instruction and students' performance of one independent mid-school in Taipei County* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, Taipei County, Taiwan.〕
- 顏遵灣（2007）。不幸少女中途學校生活經驗之敘事研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮縣。〔Yen, T. W. (2007). *The lived experiences narrative inquiry of misfortunate female adolescence in the midway school* (Unpublished master's thesis). National Hualien University of Education, Hualien, Taiwan.〕
- 羅振慶、高同達（2002）。不幸少女生活適應與服務需求之研究。雲林縣：內政部雲林教養院。〔Luo, Z. Q., & Gao, T. D. (2002). *The life adaption and service need of juvenile prostitutes*. Yunlin County: Yunling Orghange, MOI.〕
- Bittle, S. (2002). When protection is punishment: Neo-liberalism and secure care approaches to youth prostitution. *Canadian Journal of Criminology*, 44 (3), 317-350.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls,*

paradoxes, and promises. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dorais, M., & Corriveau, P. (2009). *Gangs and girls: Understanding juvenile prostitution*. Montreal & Kingston, Canada: McGill-Queen's University Press.

Ku, M. M. L. (2004). *Life stories of aboriginal juvenile prostitutes in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, IL.

Matza, D. (1964). *Delinquency and drift*. New York, NY: John Wiley and Sons.

從學習核心素養探究國際的教育政策發展之趨勢

蔡明學 *

摘 要

本文主要探討教育政策發展對於學生學習核心素養的支持性。依據國際教育政策發展進行分析後發現，教育政策的發展主要以「適應環境變遷」為主，具備「獨立自主行為」為輔。而當前國際教育政策為了配合「適應環境變遷」，對於學生核心素養的發展上，主要投入於培育學生「能使用工具溝通互動」為主。對於協助學生「能在社會異質團體運作」及「能自主行動」之相關政策，支持性略為不足。

關鍵詞：學生核心素養、教育政策發展、比較教育

*蔡明學，國家教育研究院助理研究員

電子信箱：mhhsai@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2011 年 10 月 27 日；修訂日期：2011 年 12 月 8 日；採用日期：
2012 年 10 月 15 日

Basic Learning and the Development of International Education Policy

Ming Hsueh Tsai*

Abstract

According to the analysis of international education policy, one finds that the policy development environment is the factor determining the change of contents, and then influencing the consideration of student key competencies. The main objective of education policy of key competencies is to cultivate student's capability of using tools interactively, and to enable students and citizens to obtain education opportunities and basic living skills. However, such education policy has limited effect in supporting students to live in socially heterogeneous groups and to act autonomously.

Keywords: student key competencies, education policy development, comparative education

*Ming Hsueh Tsai, Assistant Research Fellow, National Academy for Educational Research.

E-mail: mh-tsai@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: October 27, 2011; Modified: December 8, 2011; Accepted: October 15, 2012

壹、前言

一、研究背景

政策在行政管理系統中，是屬於宏觀思考的指導原則，目的在於銜接時代發展，引領國家走向，體現社會多元變化需求。而教育政策則擘劃教育的走向，呼應社會脈動與國家發展的關係；如以目的性而言，主要是解決當前教育現況問題，以達成教育目標。如何解決教育問題，使受教者滿足於各級、各類教育需求，以提升國民素質，這是教育政策研究重點方向。所有的教育改革方案與訴求，一般來說會經過行政體系正式化的研擬以及彙集各方的意見，或透過法治化的過程，形成教育政策。

教育發展攸關國家競爭力的提升，所以，教育政策的質與量，一直備受社會大眾關注。而教育政策的形成，多半是教育現象或是教育問題產生後，根據現象的成因與資訊數據，參考個體或國外經驗研擬政策。如此一來，僅能解決一時的問題，但欠缺宏觀與前瞻的思考策略，導致政策永遠陷入「頭痛醫頭、腳痛醫腳」的輪迴之中，以致於政策的計畫與執行，永遠落在時代現象之後。職是之故，教育並非是一個不受到其他外力影響的獨立領域。事實上，它與社會、政治、經濟、文化及環境的關聯性相當高，所以，教育政策發展絕對要與時代變遷緊密結合，若能洞察時代發展的先機制定政策，更能讓自己在國際之間保持競爭優勢，讓學生有「向上的力量」。

什麼是讓學生向上的力量？各國在教育發展中，都在教學課程中注入「核心素養」的概念。核心素養是人處於社會中的重要能力，能夠在複雜的環境中完成活動與任務，健全成功生活與促進社會發展的能力（Rychen, 2004）。Cheng（2007）認為學術能力來界定學習概念是不足的，學生學習素養應與全球化經濟型態進行調適，凸顯人際互動之重要性，如團隊合作、人際溝通與相互學習等能力。Mansilla 與 Gardner（2007）認為培養學生「全球意識」（global consciousness）更顯重要。特別是 Organisation for Economic Co-operation and Development 所指出「國民核心素養」三維理論的學習，將是促成

「成功的生活」(successful life)及「健全的社會」(well-functioning society)的方式(Rychen & Salganik, 2003)。

但核心素養並非是與生俱來的能力，需要有意培養與發展(蔡清田，2011)。教育政策在教育發展上具有指引性之作用，也是學校推動教育發展，教師進行教學活動的依據，故教育政策即是培養學生核心素養的支柱。但學生學習核心素養為何？當前教育的政策發展，是否足以支持學生學習核心素養？本文透過文獻分析，探討國際間學生學習核心素養內容與近期國際發展之教育政策，分析進行重要教育政策發展，對於學生核心素養的學習支持性如何，做為我國未來教育政策發展之參考。

二、研究目的

根據上述，本研究從國際重要教育組織、美國、中國與臺灣等教育政策進行分析，檢視教育政策對於學生核心素養發展的支持性。具體研究目的如下：

- (一) 探究國際學生學習關鍵核心素養的內容。
- (二) 分析國際重要教育政策發展的趨勢。
- (三) 分析教育政策對於學生核心素養發展的支持性。
- (四) 提出我國未來教育政策發展上之建議，供教育行政機關制定教育政策之參考。

貳、學生學習核心素養之探討

美國學者 Carson (2001) 指出：IQ 只在於測驗人類的智力，卻常被視為一種人類的普遍能力，當 IQ 被廣泛地使用像是變成評定一個人優劣智愚的唯一工具，導致忽略了人性本質甚至對人類造成傷害。教育的核心目的是「為將來預作準備」，倘若教育的方式，不能跳脫只重視專業教育與考試主義的思維模式，未能培養國民實現人生理想所必須之核心素養(key competencies)，將不利於教育體系之發展(陳伯璋，2010)。

所謂「核心素養」是指一個人在特定的情境中，能成功地滿足情境中的複雜要求與挑戰，順利執行生活任務，強調個體在複雜的環境中，如何藉由自我的特質、思考、選擇及行動，來獲致成功的生活或美好的生活的理想結果。易言之，當個體必須因應生活情境需求，所不可欠缺的知識（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007; Rychen & Salganik, 2003）。

Weinert（2001）指出核心素養意指多功能的、跨領域的素養，有助於達成多項重要的目標、熟練不同的工作或任務、以及能在不熟悉的情境中自主行動。黃崑巖（2009）認為素養必須與教育結合之後，才有可能產生教養的價值。而學生學習核心素養之研究，實為教育發展之基礎建設。過去，臺灣社會太過於重視實用價值，輕視理論價值。導致臺灣國民普遍缺乏批判思考、創新思維、追尋意義的需求與能力。

談到學生學習素養，素養是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，雖有理想色彩，但基本能力比以往教育目標較為具體，亦須在各學習領域中轉化為「能力指標」（陳伯璋，1999）。基於以全球知識為基礎之現代社會的多元及快速發展，世界先進各國考量國情發展與全球變遷後，在學生課程的研發上，訂定相關學生學習能力指標（陳伯璋，2010）。目前國際重要組織均強調國民核心素養的重要性，各核心素養涉及到知識、技能與態度等面向（APEC, 2011a; Europa, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2011）。

首先在歐盟的教育研究中顯示，學生的學習核心素養共有九大指標，分別是一、使用語言、符號及文章溝通互動；二、使用知識與訊息溝通互動；三、使用科技溝通互動；四、與人為善；五、團隊合作；六、處理與解決衝突；七、在複雜的大環境中行動與決策；八、規劃及執行生活計畫與個人方案；九、主張及維護個人權力、利益、與需求等（Europa, 2011）。

英國以關鍵概念（key concepts）、概念的網絡（networks of concepts）、探索詢問的方法（the methods of enquiry）、語言（language）來定義主題。而學生核心素養共有八項，分別是一、有效的溝通，運用數學；二、運用科技與資訊；三、熟悉現代語言；四、

個人與人際技巧；五、與他人合作；六、解決問題；七、處理變化；八、學習與自我的提升（QCA, 2011）。

澳洲的學習領域共分為藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業，以及外語。而學生核心素養共有八項，分別是一、培養創造科技的能力，尤其是訊息和通信的技術；二、培養自信樂觀的生活態度，使其滲透於潛在生活、家庭社區及工作生活內；三、賦予道德判斷和社會正義倫理的觀念，以培養理解世界及對自己行為負責的能力；四、成為積極理解欣賞澳洲政體與市政公民；五、理解工作環境與技能；六、理解且關心自然環境的管理工作、生態維持與發展，並擁有相關之知識、技能和態度；七、具備解決問題和交流資訊並且組織計畫活動的能力；八、建立並保持健康的生活模式，具備創意並滿意地善用休閒時間之相關知識技能與態度等（WACE, 2011）。

法國根據教育目標提供明確的教育內涵（共同的基礎知識與能力），培養具有法國共和的價值觀和歐洲意識的公民為主要任務。根據 2005 年的教育導向法與學校未來願景計畫之規定，每位學生應該具備的共同基礎知能：一、掌握法語；二、掌握數學基本知識；三、至少會運用一門外語；四、掌握資訊與通訊的常規技術；五、具備自由行使公民責任的人文與科學文化；六、社會與日常生活能力；七、自主與自律能力七項等（MEN, 2009）。

德國的學生核心素養指標較為細緻，分為三大基本能力，分別是專業力、社會力與自主力共有十八項能力指標，專業力的部分分別為：一、有關工作及跨越不同職業領域的知識；二、辨析關係的能力；三、衝突管理；四、解決問題；五、外語的掌握；六、媒體素養；七、終生學習的意願與能力；社會力的部分則有八、團隊合作的能力；九、交往溝通的能力；十、領導能力；在自主力的部分則是十一、責任感；十二、勇於進取；十三、自我控制；十四、決策能力；十五、抗壓性；十六、創造力；十七、批判性判斷；十八、獨立行動的能力（OECD, 2011）。

臺灣方面，特別是國民中小學九年一貫課程，課程的設計是以能力導向的教育方式，培養帶得走的能力而不是背不動的書包（林清

江，1998）。目標在於強調十項基本「能力」的重要性。這十項基本能力分別為：一、了解自我與發展潛能；二、欣賞、表現與創新；三、生涯規劃與終身學習；四、表達、溝通與分享；五、尊重、關懷與團隊合作；六、文化學習與國際理解；七、規劃、組織與實踐；八、運用科技與資訊；九、主動探索與研究；十、獨立思考與解決問題。未來中小學的課程改革，宜重視「素養」的重要性。素養不只重視知識，也重視能力，更強調態度的重要性，可超越傳統教育的知識和能力，可導正過去重知識、重能力、忽略態度之教育偏失（蔡清田，2011）。

有關於學生核心素養，OECD 於 1998 至 2002 年進行之大規模研究計畫，稱之為 Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)，研究內容主要是探索未來社會中，個人應該具備哪些基本的知識能力與核心素養，方能夠同時促成「成功的生活」及「健全的社會」（Rychen & Salganik, 2003）。DeSeCo 的研究提出「國民核心素養」的三維理論內容包含：

（一）第一類：能使用工具溝通互動（using tools interactively）

1. 使用語言、符號及文章溝通互動（use language, symbols and texts interactively）

2. 使用知識與訊息溝通互動（use knowledge and information interactively）

3. 使用科技溝通互動（use technology interactively）

（二）第二類：能在社會異質團體運作（functioning in socially heterogeneous groups）

1. 與人為善（relate well with others）

2. 團隊合作（co-operate, work in teams）

3. 處理及解決衝突（manage and resolve conflicts）

（三）第三類：能自主行動（acting autonomously）

1. 在複雜的大環境中行動與決策（act within the big picture）

2. 規劃及執行生活計畫與個人方案（form and conduct life plans and personal projects）

3. 主張及維護個人權力、利益、與需求（defend and assert

rights, interests, limits and needs)

根據上述資料顯示，各國核心素養發展，皆涵蓋於 DeSeCo 提出的「國民核心素養」三維理論。若以這三大類的核心素養為主軸，探討各國核心素養後發現：紐西蘭、德國與臺灣重視學生思考，所以在學生發展上較重視「自主行動」的能力。另外，澳洲對於學生「與社會異質團體運作」之互動能力也有具體的發展。有別於其他國家，法國的學生基本能力較重視「能使用工具溝通互動」，著重於學生在知識上的基本能力。對應歐盟與英國的學生學習基本能力，在三項國民核心素養的教育發展上，較為均衡（詳見表 1）。

表 1
各國核心素養比較

國別／類別	能使用工具溝通互動 (using tools interactively)	能在社會異質團體運作 (functioning in socially heterogeneous groups)	能自主行動 (acting autonomously)
歐盟	1. 使用語言、符號及文章溝通互動 2. 使用知識與訊息溝通互動 3. 使用科技溝通互動	1. 與人為善 2. 團隊合作 3. 處理與解決衝突	1. 在複雜的大環境中行動與決策 2. 規劃及執行生活計畫與個人方案 3. 主張維護個人權力、利益、與需求
英國	1. 有效的溝通，運用 2. 數學 3. 運用科技與資訊熟悉現代語言	1. 個人與人際技巧 2. 與他人合作	1. 解決問題 2. 處理變化 3. 學習與自我的提升
澳洲	1. 培養創造科技的能力，尤其是訊息和通信的技術	1. 培養自信樂觀的生活態度，使其滲透於潛在生活、家庭社區及工作生活內 2. 賦予道德判斷和社會正義倫理的觀念，以培養理解世界及對自己行為負責的能力 3. 成為理解欣賞澳洲政體與市政公民 4. 理解工作環境與技能 5. 關心自然環境的管理、生態維持與發展，並擁有相關知識、技能和態度	1. 具備解決問題和交流資訊並且組織計畫活動的能力 2. 建立並保持健康的生活模式，具備創意並滿意地善用休閒時間之相關知識技能與態度

(續下頁)

國別 ／類別	能使用工具溝通互動 (using tools interactively)	能在社會異質團體運作 (functioning in socially heterogeneous groups)	能自主行動 (acting autonomously)
法國	1. 掌握法語 2. 掌握數學基本知識 3. 至少會運用一門外語 4. 掌握資訊與通訊的 常規技術	1. 社會與日常生活能力	1. 具備自由行使公民責任 的人文與科學文化 2. 自主與自律能力
德國	專業力 1. 有關工作及跨越不 同職業領域的知識 2. 辨析關係的能力 3. 衝突管理 4. 解決問題 5. 外語的掌握 6. 媒體素養 7. 終生學習的意願與 能力	社會力 1. 團隊合作的能力 2. 交往溝通的能力 3. 領導能力	自主力 1. 責任感 2. 勇於進取 3. 自我控制 4. 決策能力 5. 抗壓性 6. 創造力 7. 批判性判斷 8. 獨立行動的能力
臺灣	1. 溝通、表達和分享 2. 欣賞、表現、審美 及創新 3. 運用科技與資訊	1. 尊重關懷與團隊合作 2. 文化學習與國際理解	1. 了解自我與發展潛能 2. 主動探索和研究 3. 獨立思考與解決問題 4. 規劃、組織與執行 5. 生涯規劃與終身學習

資料來源：作者自行整理。

整體來說，各國有關於學習核心素養，都涵蓋在 OECD 所指的三維理論之中。不過各國學習核心素養主要由各國視國情狀況發展，訂定該國發展及學生學習需求之特色。而核心素養的發展上，培養學生基礎性工具知識的能力（使用工具溝通互動）是不可或缺的，其他對於培育學生的合作（能與異質團體互動的能力）與思考（自主判斷事物之能力）亦有全面的發展。然而，當前國際教育政策的狀況為何，能否回應學生在知識、合作與思考上的支撐，這是本文下一階段所欲探討的課題。

參、國際教育政策發展的趨勢

在全球化發展趨勢中，國際組織的發展與區域合作的態勢日趨明

顯，合作的議題包括國家政策議題、人力資源發展、知識目標的追求等，而教育即列為知識目標追求下的重要項目。世界各國與組織之間的競合關係，促成的知識創新與應用，成為國際生存基礎，正確理解趨勢，掌握改革理念與創新是教育發展必須面對的課題。

張鈿富、吳京玲、吳慧子、葉連祺與周文菁（2008）針對經濟合作發展組織（OECD）、聯合國教科文組織（UNESCO）、歐洲聯盟（EU）、以及亞太經濟合作組織（APEC）之教育政策與發展進行系統性的介紹，各組織則因應組織需求與區域發展制定許多相關政策。

經濟合作發展組織（OECD）提出全民終身學習的教育發展計畫主要是促進個人發展與強調個人終身學習。重新思考第三世界國家中的教育問題，在維持經濟成長的目標下，促進教育公平消弭差異，確保學習者可以從教育中獲取利益，建立教育的未來（OECD, 2011）。

聯合國教科文組織（UNESCO）提出三個教育政策發展計畫，名稱與內容分別是一、全民教育：主要是改善教育環境，使學習者獲得基礎生活技能。二、聯合國閱讀素養十年計畫：該計畫在於協助全民獲得教育，並取得可測量的結果進行評估。三、教育永續發展十年計畫：促使聯合國發展教育網路，使教育資訊取的更為便捷（UNESCO, 2011）。

歐洲聯盟（EU）的教育政策方向主要是以協助歐洲發展為基本主軸，透過教育訓練、文化交流、青年共同學習，語言訓練及各國資源交流來進行。共有五個計畫，計畫名稱與內容如下：一、蘇格拉底計畫：主要進行歐洲教育整合。二、達文西計畫：主要是進行職業訓練。三、青年計畫：主要是提升歐洲青年素質。四、田普斯計畫：主要是進行大學交流。五、歐盟高等教育區域計畫：提升歐洲大學交流合作計畫（Europa, 2011）。

亞太經濟合作組織（APEC）召開四次會員國教育部長會議，第一次在美國華盛頓，由美國前總統布希發起，第二次在新加坡、第三次在智利、第四次則在秘魯。主題包括教育標準、學習型社會教育與迎接新挑戰所需的技能，依據會議討論結果，發展教育發展組（EDNET）計畫，其目的在於改進教育服務，縮短 APEC 地區在教育表現上的統計數字差距，以及透過教師與教育管理人員將教育資

訊、方法做交流與合作（APEC, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d）。

美國的 NCLB（No Child Left Behind）法案要求每間學校針對不同學習群體的教育目標，每年須展示其程度（Adequate Yearly Progress, AYP），而群體包括五個最大的族裔組，英語學習者，傷殘人士，和低收入學生。接受聯邦政府 Title One 資助之資源貧乏的學校，如在兩年內沒有達到 AYP，則必須支付補習費用或提供交通車，服務那些想轉往其他學校的學生。這個部分 NCLB 實行以來，已有部分學校接受到這項處分的實施，然而移校就讀的效果如何，尚還有待追蹤研究的評估。至於同樣的學校如果他們在六年內沒有達到 AYP 要求，必須重新組織，教職員換新，或作出一些大型之改變。這項因為實行年限的關係還在觀察中。但有意見顯示應該把學校選擇與補充服務，應針對不能達到 AYP 的特定團體學生，而非把整個學校標籤為「失敗」（楊巧玲，2007；彭森明，2008；NAEP, 2011）。

中國於 2010 年發布國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020），主要目的是因應全球變遷與國家發展的需求建構面向現代化、面向未來、面向需求，以符為社會主義發展為主要的教育綱要。主要目的在於提高教育現代化水平、面向社會需求結構布局，以及培養德智體群美全面發展的社會主義建設者（教育科學出版社，2010）。

教育部為回應立法院的要求及國人的期盼，於民國 99 年 8 月 28-29 日召開第八次全國教育會議，擬定「新世紀、新教育、新承諾」三大願景，根據會議結論與建議事項撰寫中華民國教育報告書，內容訂定十項發展策略，包含：一、推動十二年國民基本教育及幼托整合。二、健全教育體制與厚植教育資源。三、精緻師資培育與專業發展。四、促進高等教育轉型與發展。五、培育知識經濟人才與創新教育產業。六、發展多元現代公民素養。七、推展全民運動與健康促進。八、尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益。九、拓展兩岸、國際教育與海外僑教。十、深化終身學習與學習社會。根據主題擬定具體行動方案，明確列出方案的目標、方法、具體措施，作為未來十年我國教育發展之重點方向（教育部，2011）（詳見表 2）。

表 2

國際組織教育方案、發展目標、趨勢與特色

內容	近 10 年教育發展之法案與各類報告	教育發展目標、趨勢與特色	教育之核心價值
單位	書		
經濟合作發展組織 (OECD)	1. 全民終身學習	1. OECD 的教育目標：(1) 促進終身學習。(2) 改革與改進教育結果。(3) 促進教育品質。(4) 重新思考全球經濟中的第三世界教育。(5) 透過教育改進社會融合。(6) 建立教育的未來。(7) 弭平差距：確保學習者可從教育中獲益。(8) 促進學習與工作之聯貫性。(9) 因應知識經濟能力。 2. OECD 的教育特色：(1) 改進高等教育制度上的管理與經營。(2) 監控高等教育國際化。(3) 幫助高等教育制度支持地區發展。	1. 高品質終身學習 2. 加強個人發展 3. 維持經濟成長 4. 社會融合
聯合國教科文組織 (UNESCO)	1. 全民教育 (EFA) 2. 聯合國閱讀素養十年計畫 (UNLD) 3. 教育永續發展十年計畫 (DESD)	1. 全民教育 (EFA)：(1) 改善兒童教育與保護。(2) 優質及免費的義務教育。(3) 滿足成人學習需求。(4) 降低成人文盲。(5) 消除性別差異。(6) 獲得基礎生活技能 (閱讀、書寫、計算)。 2. 聯合國閱讀素養十年計畫 (UNLD)：(1) 協助全民教育 (提升成人識字率與婦女公平的基本和繼續教育)。(2) 取得可測量的學習成果 (閱讀、書寫、計算)。 3. 教育永續發展十年計畫 (DESD)：(1) 使聯合國資源掌握者要使網絡、交易、連結、交換與交互變成容易。(2) 確保教學品質永續發展。(3) 協助國家進步發展。(4) 將本計畫提供各國進行教育改革。	1. 促進教育成為基本權利 2. 增進教育品質 3. 推動各國教育實驗，創新和發展策略的對話
歐洲聯盟 (EU)	1. 蘇格拉底計畫 (教育整合) 2. 達文西計畫 (職業訓練) 3. 青年計畫 4. 田普斯計畫 (大學教育交流) 5. 歐盟高等教育區域計畫	1. 蘇格拉底計畫 (教育整合)：(1) 培養歐洲公民精神。(2) 改善境內人民外語知識與能力。(3) 提升知識與教學潛能。(4) 鼓勵教師流動。(5) 鼓勵境內學生互動，並能在其他國家完成部分學業。(6) 鼓勵會員國彼此承認學術資格。(7) 鼓勵遠距教學。(8) 鼓勵各國資源交流。	1. 建立歐洲知識 2. 發展歐盟文化區域 3. 公民參與式之歐盟整合

(續下頁)

內容	近 10 年教育發展 之法案與各類報告 單位 書	教育發展目標、趨勢與特色	教育之核心價值
		2. 達文西計畫（職業訓練）：（1）提升培訓品質與職前訓練。（2）職業訓練終身習得，發展跨國性職業認證標準。（3）鼓勵企業與職業訓練機構合作。 3. 青年計畫：（1）使青年具備更佳的环境適應力。（2）協助青年獲得更多知識。（3）協助青年擁有國際視野。（4）促進青年了解歐洲文化多元性。（5）消除歧視、提倡平等。 4. 田普斯計畫（大學教育交流）：（1）提升東歐與獨立國協高等教育機構品質。（2）提升東歐與獨立國協職業訓練品質。（3）將學術與社會需求結合。（4）促進知識傳播與學術交流。（5）人才交流。 5. 歐盟高等教育區域計畫：（1）學歷與文憑採認制度。（2）採行大學與研究所二階段教育制度。（3）推廣歐洲學分制度。（4）鼓勵學生與學者進行跨國學術交流。（5）在品質保證的基礎上進行跨國合作。（6）推展歐洲面向的高等教育。	
亞太經濟 合作組織 （APEC）	1. 教育發展組 （EDNET）計畫	1.（1）科技運用。（2）改善教學。（3）教育管理革新。（4）促進合作交流。 2.（1）學習英語及其他外國語言。（2）加強數學與科學學習。（3）發展資訊科技以支持教學與學習社群。（4）教育治理與體制改革。 3.（1）科技運用。（2）語言教學。（3）教育管理體系。（4）其他方面：改善教學，推動教育改革。 1. 縮短 APEC 地區在教育表現上的統計數字差距 2. 透過教師與教育管理人員將教育資訊、方法做交流與合作 3. 改進教育服務	

（續下頁）

內容	近 10 年教育發展之法案與各類報告	教育發展目標、趨勢與特色	教育之核心價值
單位	書		
美國	1. 沒有落後的學生法案 (NCLB)	1. 每家學校必須到 2014 年，提升每位學生之數學和閱讀水平至其就讀年級水平（熟練）。 2. 每家學校必須展示其在為每個子群組之目標，每年有足夠的進展（AYP）—這包括五個最大的族裔組，英語學習者，傷殘人士，和低收入學生。 3. 接受聯邦政府 Title One 資助之高貧學校，如果在兩年內沒有達到 AYP，則必須支付補習費用或提供交通以便學生想轉往別的學校。 4. 同樣的學校如果學校在六年內沒有達到 AYP 要求，則必須重新組織，教職員換新，或作出一些大型之改變。	1. 由「公平」到「卓越」再轉化成「標準本位」。
中國	1. 國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）	1. 實現更高水平的普及教育。 2. 形成惠及全民的公平教育。 3. 提供更加豐富的優質教育。 4. 建構體系完備的終身教育。 5. 健全充滿活力的教育體制。	1. 提高教育現代化水平 2. 以社會需求結構佈局 3. 培養德智體群美為主的社會主義建設者
臺灣	1. 中華民國教育報告書	1. 推動十二年國民基本教育及幼托整合。 2. 健全教育體制與厚植教育資源。 3. 精緻師資培育與專業發展。 4. 促進高等教育轉型與發展。 5. 培育知識經濟人才與創新教育產業。 6. 發展多元現代公民素養。 7. 推展全民運動與健康促進。 8. 尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益。 9. 拓展兩岸、國際教育與海外僑教。 10. 深化終身學習與學習社會。	1. 精緻 2. 創新 3. 公義 4. 永續

資料來源：作者自行整理。

根據上述，本研究認為國際教育政策發展，大致朝向五大趨勢進行：

一、提升教育品質

如何提升教育品質一直是大眾關心的議題。其中又以如何使學生有效學習亦是關注的焦點。除了有效學習之外，提升學生學習意願、完善的課程規劃制度及建立教學評量，使整體教育環境優質化，以符應社會期待，已是刻不容緩之工作。從國際組織的教育方案來看，OECD 的全人教育目標中，將提升教育品質列為重點項目。UNESCO、美國、中國及臺灣等政策中，對於改善教育品質，滿足學習需求，都體現出促進教育品質的重要性。

二、促進社會公平

當 OECD 關注第三世界國家教育發展的時候，就隱含著促進世界融和的觀點，希望透過教育，拉近世界的距離。UNESCO 也透過各項計畫，提升教育弱勢人民，獲得基礎生活技能的機會。美國與中國則致力於教育的區域發展獲得平衡，臺灣在促進教育區域發展平衡的同時，更關心弱勢與特殊族群的各別發展，以促進社會公平。

三、推動終身學習

「活到老，學到老」已說明學習是永不停止。學習者或許可以停下腳步思考學習的方向，可是政府卻沒有權利停止營造教育環境。所以營造全人的學習環境，是政府責無旁貸的工作。從世界各重要國際組織來看，推動終身教育已成為國際教育的新興主流。OECD 的全民終身學習、聯合國閱讀素養十年計畫（UNLD）中也明列協助全民教育，目標在於提升成人識字率與婦女公平的基本和繼續教育。歐盟（EU）以職業訓練為目標的達文西計畫，APEC 部長會議中的終身學習與全人教育議題，中國與臺灣，明確指出終身學習將是未來教育發展的重要項目之一。

四、拓展全球視野

全球化後，各組織與國家積極推動跨國合作，深怕自己在全球化的浪潮下，被邊緣化。所以，爲了培養組織或國家內的世界公民，開始有了一些新興計畫，其中當然也包括了中國與臺灣。EU 的蘇格拉底計畫中改善境內人民外語能力與知識，鼓勵會員國彼此學術認可。在田普斯計畫中則以大學教育交流爲主要目標，將學術與社會需求結合、促進知識傳播與學術交流，以及人才交流等，青年計畫中協助青年擁有國際視野，以及了解歐洲文化多元性，都是有計畫的達到境內人民拓展國際視野的目的。

五、倡導公民參與

隨著時代的進步，科技與經濟大幅提升，在知識能力進步的同時，培養學生的民主素質與公民素養，是國際教育發展另一項重要的議題。從 IEA 所執行的「國際公民教育與素養調查研究」，EU 蘇格拉底計畫中的培養歐洲公民精神，以及公民認同的知識內涵，使其成爲具有行動與參與能力的世界公民，足見世界各國對於公民教育的重視。而公民教育將會是下一波世界教育改革中，一項不可或缺的項目。

如上所述，教育政策發展的五大趨勢提升教育品質、促進社會公平、推動終身學習、拓展國際視野及倡導公民參與。若以三維理論（Rychen & Salganik, 2003）進行區分，提升教育品質政策內容主要是協助發展使用工具互動的能力；終身學習的學習理念，主要是培育自我學習導向的能力，會主動參與各種學習或進修，所以是協助發展自主行動的能力。拓展國際視野聚焦在區域合作上，協助學生能與異質團體互動中進行核心素養上的培育。職是之故，當前國際教育政策的發展在大方向上，確實支撐了學生核心素養上的學習。

肆、教育政策對於學生核心素養培育支持性分析

教育政策發展與學生學習密不可分，回歸教育本質，堅持「育人爲本」的人本主義，強調人的存在價值，重視自由選擇、責任、知

覺經驗及主觀意義。教育的設計應首重學生的主觀感受，教師協助學生進行適性發展，幫助學生發揮潛能，發展自我成為全人（陳伯璋，2010）。所以在發展全人的過程中，在前一段探討中可以確定，當前教育政策的發展，在學生學習核心素養上呈現支持。但在實施的內容上，是否依照 OECD 所指的三維理論引導學生學習，接下來是本段所要探討之處。

經濟合作發展組織（OECD）與聯合國教科文組織（UNESCO）的教育政策主要在於促進個人學習發展。當政策內容對應學生學習素養三維理論後可以發現，政策內容主要是支持培養學生能使用工具溝通互動為主，降低文盲，提昇閱讀、書寫與計算能力等；其中又以美國最為顯著，美國的 NCLB 法案執行內容集中在提升學生數學與閱讀的水準，確定以工具性學習為教育發展政策，透過相關配套措施，確保學習者可以從教育中獲取利益。

歐盟的教育政策方向主要是以協助歐洲發展為主，不過教育政策對應學生學習素養三維理論上朝均衡的發展。歐盟在工具溝通互動上主要提升語言能力，讓學術與社會結合，促進知識傳播。在與異質團體運作上鼓勵學生交流，資源交換，進行學術跨國合作。同時，培養歐洲公民精神，使青年具備環境適應力，並消除歧視則是在自主行動素養上的努力。而歐盟的教育政策，朝歐洲共同體的方向前進；透過學生交流、學歷承認，到跨國性的學術合作，力求歐洲在學術上的團結。

檢視中國教育改革和發展規畫綱要（2010-2020），其教育政策主要還是在回應環境變遷。政策的內容主要集中於體制上的努力，力求教育環境的改革與強化，以符應社會主義需求的發展。綱要中，共有 65 項教育政策，對於提升學生核心素養上僅占少部分，政策主要對區域發展不均衡的現象作出回應，力求教育發展均質化。

臺灣地區的九年一貫課程中，核心能力指標已說明對於學生未來發展上的期許。希望在學習當中，擁有的不只是知識，更須學習適應社會與未來發展的能力。這些能力指標對應核心素養的三維理論，也被學者進行的分類。再由最近教育部（2011）發布的中華民國教育報告書的內容進行分析。臺灣未來十年的教育政策，不同於其他組織與

國家，對於學生核心素養的培育，偏重於自主行動上的學習

由表 3 可以發現，國際教育政策的發展，對於學生的核心素養，主要在於培育能使用工具溝通互動，使區域中的人民獲得學習機會與基礎生活技能。在知識經濟的時代下，更希望學術與社會需求結合，落實「學以致用」。與異質團體的互動中，歐盟的教育政策最為顯著，可能的原因是透過教育的交流，可以達成歐盟的團結。在於能自主行動的能力培養上，各國在政策發展上並不顯著，不過臺灣的教育發展對於文化的尊重、弱勢的照顧及培育學生對於學習的自主性進行規劃，所以在自主行動上政策似乎也做出努力。

探究當前教育政策實施之內容，「工具思維」的概念宰制了教育政策實施的內容，多數的教育政策實施內容，還是集中在培養學生具備使用工具溝通互動的能力，由其在 UNESCO 的教育政策發展上特別顯著。在能在社會異質團體運作的能力中，歐盟則較為重視，這較與歐洲各國之發展有關，在此不做詳述。談到能自主行動之能力，歐盟與臺灣的教育政策發展上則較為重視。

表 3
教育政策實施內容與學生學習核心素養之關係

內容 單位	能使用工具溝通互動 (using tools interactively)	能在社會異質團體 運作 (functioning in socially heterogeneous groups)	能自主行動 (acting au- tonomously)
經濟合作 發展組織 (OECD)	1. 促進學習與工作之聯貫性 2. 因應知識經濟能力 3. 改進高等教育制度上的管理與經營	1. 透過教育改進社會 融合	1. 促進終身學 習
聯合國教 科文組織 (UNESCO)	1. 滿足成人學習需求及降低文盲 2. 獲得基礎生活技能 (閱讀、書 寫、計算) 3. 協助全民教育 (提升成人識字 率與婦女公平的基本和繼續教 育) 4. 取得可測量的學習成果 (閱 讀、書寫、計算) 5. 資源掌握者要使網絡、連結與 交換變成容易		

(續下頁)

內容 單位	能使用工具溝通互動 (using tools interactively)	能在社會異質團體 運作 (functioning in socially heterogeneous groups)	能自主行動 (acting au- tonomously)
歐洲聯盟 (EU)	1. 改善境內人民外語知識與能力 2. 提升知識與教學潛能 3. 鼓勵遠距教學 4. 提升培訓品質與職前訓練 5. 學術與社會需求結合 6. 促進知識傳播與學術交流	1. 鼓勵境內學生互動，並能在其他國家完 成部分學業 2. 鼓勵會員國彼此承 認學術資格 3. 鼓勵各國資源交流 4. 協助青年擁有國際 視野 5. 鼓勵學生與學者進 行跨國學術交流 6. 在品質保證的基礎 上進行跨國合作	1. 培養歐洲公 民精神 2. 使青年具備 的環境適應 3. 消除歧視、 提倡平等
亞太經濟合 作組織 (APEC)	1. 科技運用 2. 學習英語及其他外國語言 3. 加強數學與科學學習 4. 發展資訊科技以支持教學與學 習社群	1. 促進合作交流	
美國	1. 提升每位學生之數學和閱讀水 平		
中國	1. 提升學生綜合素質 2. 加強資訊教育	1. 加強國際交流	1. 建構開放的 終身教育體 系
臺灣	1. 培育知識經濟人才與創新教育 產業	1. 拓展兩岸、國際教 育與海外僑教	1. 發展多元現 代公民素養 2. 尊重多元文 化、關懷弱 勢與特殊教 育族群權益 3. 深化終身學 習與學習社 會

伍、讓政策成為學生學習的支撐——代結語

教育政策的發展主要是為促進社會融和，同時使資源進行合理之分配，落實社會正義與公平原則。但十年樹木，百年樹人，教育發展是需要長時間的累積，才能將教育能量累積在學習內容與環境之中。

各國教育經過長時間的發展，有關學生學習核心素養方面，主要以DeSeCo提出的「國民核心素養」三維理論「使用工具溝通互動」、「在社會異質團體運作」及「自主行動」為架構。而世界各重要組織、美國、中國及臺灣的教育發展的五大趨勢則為：提升教育品質、促進社會公平、推動終身學習、拓展全球視野與、倡導公民參與。

當前教育政策發展主要是讓學生：一、適應環境變遷，以及二、具備獨立自主行為。適應環境變遷是當前教育政策發展的主流，面對環境變遷所帶來的挑戰，國家在全球化後不斷提升自我競爭力，在過程中運用有限的資源，配合社會發展的趨勢，滿足民眾對教育的需求，已是政府施政的重要課題。使學生具備獨立自主行為則是教育帶給學生的核心價值。學習生若不能具備獨立思考與行為，只會安逸於現況，社會將不會擁有進步與創新，所以在教育政策上也注入了相關的發展。

不過本文分析各國及組織的教育政策後發現，政策的擬定多以國家發展與社會關係進行考量，協助學生適應社會生活所需。近年來全球趨勢在短時間內產生劇烈變遷，在知識經濟（knowledge-driven economy）時代，人力素質的提升成為決定國家競爭力的關鍵，使各國積極投入人才建設。為讓學生學習的知識快速累積，在教育政策的實施多投入於「使用工具溝通互動」的素養上。然而在培養學生「能自主行動」素養的政策發展上，支持性略為不足。

檢視中華民國教育報告書之內容，主要回應環境對於臺灣教育的挑戰，對於體制與環境的良善進行努力，但對於學生學習核心素養未見前瞻性與積極性之作為。不可諱言，教育報告書的內容的確充分建構更好的教育環境，有助於達成社會公義，創造教育公平。雖說從弱勢關懷到促進多元發展，知識創新到與國際接軌，自主學習到創造學習型社會，這些政策主要多以塑造學生學習環境有關，但對於以人為本的概念下，政策內容未能呼應。易言之，國家未來要培養什麼樣的學生，未見圖像。

回歸於學生核心素養，臺灣學生學習十大基本能力的發展，有助於學生適應社會環境與規劃未來，但僅依靠課程改革與教師教學發展力量略為不足。主要原因是缺乏另一項支柱，「政策支持」。如能制

定相關政策落實於教育環境之中，促使教學者能將知識、合作與思考發揮在教育活動之中，尙待教育中央主管機關使政策回歸教育本質，以學生學習為政策發展主體，讓政策發展與學生學習有更多連結，避免民粹主義與本位主義的思考，這才是學生之福。

參考文獻

- 林清江（1998）。**國民教育九年一貫課程規劃專案報告**。立法院教育委員會第三屆第六期。1998年10月7日。〔Lin, Q. J. (1998). *Nine-year national education curriculum planning project report*. Third Legislative Yuan Education Committee the Sixth Period, on October 7, 1998.〕
- 張鈿富、吳京玲、吳慧子、葉連祺、周文菁（2008）。**國際與區域組織相關教育政策研究**。新北市：國家教育研究院籌備處。〔Zhang, D.F., Wu, J. L., Wu H. Z., Yeh, L. Q., & Zho, W. J. (2008). *A study of education policies to international and regional organizations*. Preparatory Office of Education Research, New Taipei.〕
- 教育科學出版社（2010）。**教育規畫綱要輔導讀本**。北京市：作者。〔Education Science Press (2010). *Education plan outline counseling readers*, Beijing: Author.〕
- 教育部（2011）。**中華民國教育報告書**。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2011). *Education report of the Republic of China*, Taipei: Author.〕
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊**，7（1），1-13。〔Chen, P. C. (1999). Revised background and connotation of national nine-year compulsory curriculum. *Education Research Information*, 7 (1), 1-13.〕
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展的關係。**教育研究月刊**5（2），1-25。〔Chen, P. C. (2010). Taiwan's national core literacy and the relationship between elementary and secondary

- curriculum development. *Education Research Information*, 5 (2), 1-25.]
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。**界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究——子計畫三：全方位的國民核心素養之教育研究**。行政院國家科學委員會研究計畫報告。（編號：NSC 95-2511-S-434-001）〔Chen, P. C., Zhang, X. Y., Tsi Q. T., & Pan, H. L. (2010). *Definition and selection of the national core literacy competencies: The concept of reference framework and theoretical basic research. Subproject 3: A study on the omnidirection national core literacy competencies* (NSC 95-2511-S-434-001). National Science Council Grants Research Repor.]
- 彭森明（2008）。以學生評鑑確保大學生優良素質：美國策略。**教育研究與發展期刊**，4（3），1-19。〔Peng, S. M. (2008). To ensure that university students an excellent quality of student ratings: U.S. strategy. *Education Research and Development Periodical*, 4 (3), 1-9.]
- 黃崑巖（2009）。**黃崑巖談有品社會**。臺北市：聯經。〔Huang, K. Y. (2009). *About moral society*. Taipei: Linking Publishing Company:]
- 楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後。**教育資料集刊**，36，153-169。〔Yang, Q. L. (2007). U.S. education policy development and its implications: No Child Left Behind. *Educational Research Bulletin*, 36, 153-169.]
- 蔡清田（2011）。**K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究**。國家教育研究院委託之專案研究期中報告，未出版。（編號：NAER-100-16-A-1-02-00-2-03）〔Cai, Q. T. (2011). *A study on the coherence system of the core literacy competencies of K-12 curriculum guidelines and related education field*. The Midterm Report of Special Study. National Academy for Educational Research, Unpublished.]（NSC NAER-100-16-A-1-02-00-2-03）
- APEC (2011a, May 10). Re: 1992 APEC Education Ministerial Meeting. Retrieved from <http://www.apec.org/en/Meeting-Papers/Ministerial->

- Statements/Education/1992_education.aspx
- APEC (2011b, May 10). Re: *2000 APEC Education Ministerial Meeting*. Retrieved from http://www.apec.org/en/Meeting-Papers/Ministerial-Statements/Education/2004_education.aspx
- APEC (2011c, May 10). Re: *2004 APEC Education Ministerial Meeting*. Retrieved from http://www.apec.org/en/Meeting-Papers/Ministerial-Statements/Education/2004_education.aspx
- APEC (2011d, May 10). Re: *2008 APEC Education Ministerial Meeting*. Retrieved from http://www.apec.org/en/Meeting-Papers/Ministerial-Statements/Education/2008_education.aspx
- Carson, J. (2001). Defining and selecting competencies: Historical reflections on the case of IQ. In D. S. Rychen, & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 33-44). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Cheng, K. M. (2007). The postindustrial workplace and challenges to education. In M. M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era* (pp. 175-191). Berkeley, CA: University of California Press.
- Europa (2011, May 24). Re: *European commission education & training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
- Mansilla, V. B., & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. In M. M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era* (pp. 47-66). Berkeley, CA: University of California Press.
- MEN (2009, November 17). *Le socle par le menu: indexation du texte*. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47411/introduction.html>
- QCA. Compelling learning experiences. Retrieved from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/compelling-learning-experiences/index.aspx>
- NAEP (2011, May 24). Re: *NAEP 2004 Trends in Academic Progress*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/nde/>
- OECD (2011, May 20). Re: *Education*. Retrieved from <http://www.oecd>.

- org/topic/0,3699,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html
- QCA (2011, May 27). *Compelling learning experiences*. Retrieved from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/compelling-learning-experiences/index.aspx>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing Key Competencies in Education* (pp. 5-34). Paris, FRA: UNESCO.
- UNESCO (2011, May 20). *Education*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/zh/education/>
- WACE (2011, May 27). *The Australian Curriculum*. Retrieved from http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Years_K10/Australian_Curriculum/Australian_Curriculum
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

莊子哲學對美育與藝術教育之啟發

何佳瑞 *

摘 要

本文首先針對相關專有名詞進行解釋，一方面釐清美和藝術之間種種複雜的關係，另一方面有助於後續闡明莊子關於美、關於藝術的思想與當藝術教育之間的關係；接著，本文進行相關文獻的耙梳和整理，指出前人對此論題的研究貢獻；然後再針對莊子關於美和藝術的論述進行分析，以掌握其思想的核心；最後，綜合前面所述，本文指出，莊子哲學中的「大美」即本體美的領域，在當前的美育與藝術教育中呈現為缺乏的狀態，並進一步以「大美」與實際美育、藝術教育的連結為考量，提出幾點在實際操作上可能採取的具體方法，為過去文獻未及思考的面向進行補充。

關鍵詞：莊子、大美、美育、藝術教育

*何佳瑞，輔仁大學天主教學術研究院助理研究員

電子信箱：072900@mail.fju.edu.tw

來稿日期：2011年8月1日；修訂日期：2011年10月5日；採用日期：
2012年10月15日

Zhuangzi's Philosophy as an Inspiration for Aesthetics and Artistic Education

Katia Lenehan*

Abstract

To make sense of the complex relationship between beauty and art, and to help illustrate how Zhuangzi's thoughts on beauty and art can be related to current aesthetic and artistic education, this paper first explains all technical terms involved; it then reviews the contribution of previous researches on this subject, and finally probes into the core of Zhuangzi's thoughts on beauty and art. Through synthesis and analysis of the material mentioned above, this paper argues that the key concept of "Great Beauty" in Zhuangzi is absent in current artistic and aesthetic education. The paper suggests several concrete teaching methods of study, with which one may study Zhuangzi.

Keywords: Zhuangzi, great beauty, aesthetic education, artistic education

*Katia Lenehan, Assistant Research Fellow, Fu Jen Academia Catholica
E-mail: 072900@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: August 1, 2011; Modified: October 5, 2011; Accepted:
October 15, 2012

壹、前言

莊子哲學對中國藝術的影響極為顯著，兩者的深刻勾連，使我們明白到，莊子哲學與美、與藝術貼近的本質。儘管現行的美育或藝術教育已經大量地採用了西方的教育理論，然而，過去數百年來曾經啟發了無數偉大中國藝術家的莊子哲學，他的獨到智慧仍然可以提供我們一些珍貴的啟示。

事實上，已經有許多的學者進行過這方面的研究，筆者希望立基在前人努力的基礎上，進一步深化這個論題，並且使研究的結果能夠更加地符應於美育和藝術教育的實際操作。

爲了能夠達至這一目標，本文先從相關專有名詞的釋疑開始，一方面釐清美和藝術之間種種剪不斷理還亂的關係，另一方面有助於本文後續闡明莊子關於美、關於藝術的思想與當前的美育、藝術教育之間的關係；接著，我們進行相關文獻的耙梳和整理，指出前人對此論題的研究貢獻；然後再針對莊子關於美和藝術的論述進行分析，以掌握其思想的核心；最後，綜合前面所述，本文指出，莊子哲學中的「大美」即本體美的領域，在當前的美育與藝術教育中呈現爲缺乏的狀態，並進一步以「大美」與實際美育、藝術教育的連結爲考量，提出幾點在實際操作上可能採取的具體方法，爲過去文獻未及思考的面向進行補充。

貳、專有名詞釋疑

專有名詞的說明，最容易暴露出有關美、美學、藝術與藝術哲學問題的複雜性。有關這些關鍵詞彙的定義，我們可能在不同的地方找到不同的定義，然而，在本文進行之初，我們有必要對於本文所採取的看法給出說明，爲的是在後續的論證分析中不會陷於混亂，至少在本文的行文中有一個統一貫的概念系統，才能確保作者與讀者的溝通是在同一個理解的平臺上。

在多數的文章中，這些詞彙常常交互著使用，爲的是美與藝術、

美學與藝術哲學確實有著重疊的地方，這是事實。然而，正因為有所重疊，行文時更有必要先進行釐清，才能明白它們在何種情況下是可以區分的，又在何種情況下是重疊的，如此在討論更為複雜細膩的問題之時，才不至於陷於混沌或者給出模稜兩可的結論。本文對於美和藝術所採取的看法如下：

一、美與美學

「美」這個字，不需要太多的說明，眾人已經明白其涵義。但它在日常生活中的使用是非常不嚴格的，它可以是自然美、藝術美、人格美，甚至在數理邏輯中有著思辨之美的看法，也是有人的贊成的。但是無論如何，對於「美」的探討，總是可以區分為「美的事物」以及「美的感受」兩方面。

美學一詞，最早是歐洲的理性主義者從包姆嘉登（Baumgarten, 1714-1762）所提出的，他以希臘字根 *aisthetis* 來為「美學」命名，而這個字根原意指的是一門「感性之學」。所以，似乎在定義之初，美學強調感覺經驗的走向，已經成為它的內涵中不可或缺的一部分。這是很可以理解的，因為無論如何，我們面對一件美的事物所產生的「美感」本身確實脫離不了人的感性成分。

但是，「美學」一詞在後來的演變中，它的意涵已經逐漸超出了單純的「感性之學」的範圍了。尤煌傑（2000：9）教授在《美學》一書中給出的定義是：「美學」是「對於美、藝術、審美經驗三者的性質進行哲學探究的學科」。相應於此，他區分美學的研究對象為「美的本體論」（美）、「審美學」（審美經驗）與「藝術哲學」（藝術）。本文將在這個基礎上進行更仔細的劃分，在這裡，為了釐清後續的論述，我們有必要把藝術哲學的某些部分拉出美學的範圍之外，這個部分稍後再述。

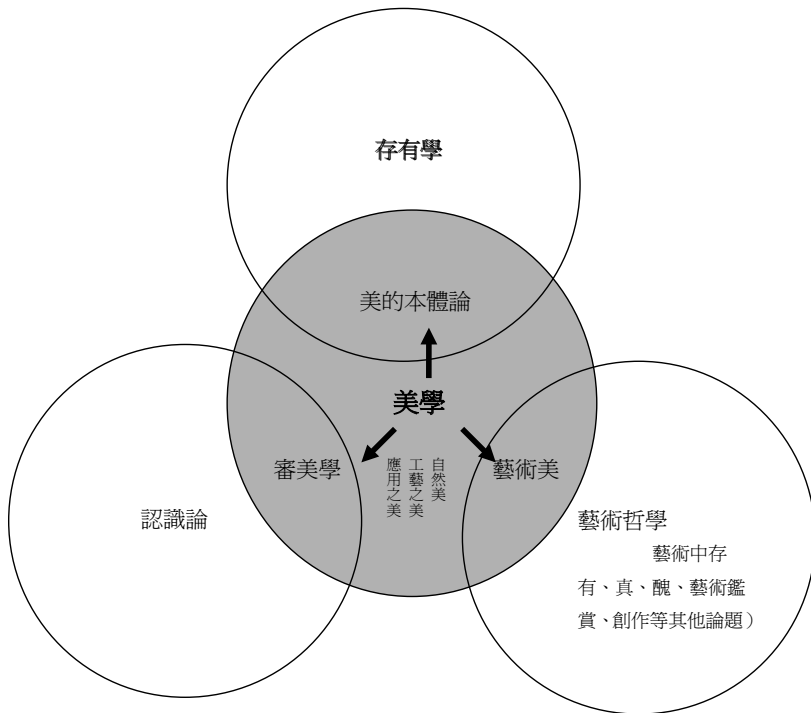
二、藝術與藝術哲學

藝術是什麼？這個問題顯得很空洞，它往往必須寄託在藝術品和藝術家身上尋找答案。在對藝術品的探討中，人們會發現有些藝術品一點也不美，甚至很醜；又或者像當代藝術那樣，有時作品以困惑

觀者的心智為目標，看得人如入五里霧中，遠遠脫離了美學中的「感性成分」，它往往瞄準的是一種觀念的表達。然而，倘若我們不管藝術品美不美，藝術家是不是為了美而創作，而僅僅針對一切與藝術相關的問題進行哲學的探究（除了藝術中的美，還包括藝術品的存有、藝術中的真、藝術中的醜、藝術家的創作過程，以及如何鑑賞藝術品……等），這時，我們就有了藝術哲學。

現在，筆者將之前對於美學研究對象的分類再進一步地細分，以下圖表之：

圖 1 美學範圍與其他學科分類關係簡圖



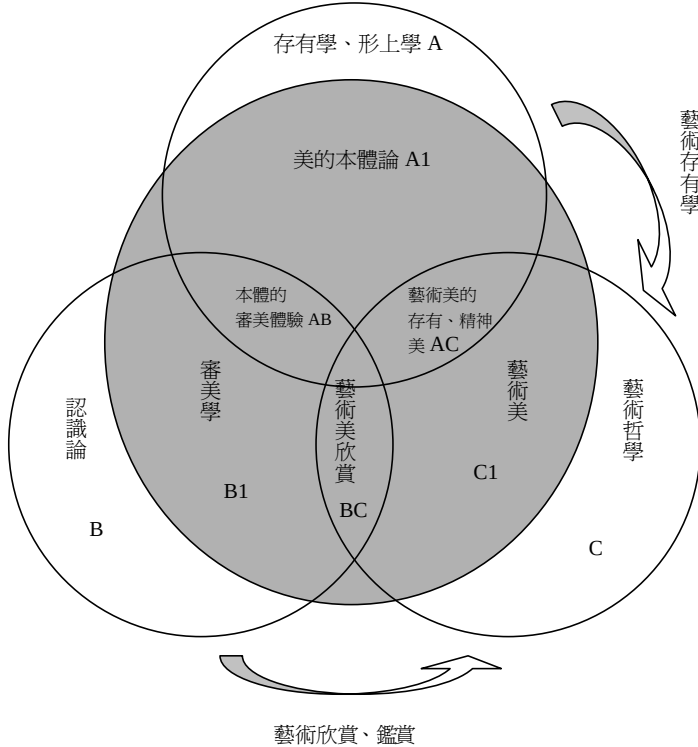
資料來源：作者綜合整理自尤煌傑、潘小雪（2000）。*美學*（頁 18-19）。臺北市：空大。
漢寶德（2004）。*漢寶德談美*（頁 14-26）。臺北市：聯經。Heidegger, M. (2002). *Off the Beaten Track* (Julian Young & Kenneth Haynes, Trans.). (pp. 1-56). New York: Cambridge University Press.

圖1上圖的灰色部分即代表美學的範圍。從上圖的分類來看，美學的領域還包括了對自然美、工藝、應用以及生命之美……的探討¹，只是一般關於美學之專業的哲學研究大多集中在美的本體論、審美學與藝術美（包括藝術美的作品與創作）的探討上，而這三個領域又分別跟不同的學科相關：存有學和美學的交會部分，就是屬於美的本體論，又或者稱為美的存有學；認識論和美學的交會部分則屬於審美學，即探索人對美的認知過程；藝術哲學與美學的交會部分，就專注在探討藝術美的問題，至於其他不一定與美相關的藝術問題（包括醜、真、創作過程……等）則落入了藝術哲學專門的範圍內。值得一提的是，傳統中對於美、美術、藝術可能有許多不同的分類方式，然而，我們現在採用的分類方法有助於本文後續釐清莊子哲學可能對於美育和藝術教育所產生的影響，它僅是其中的一種分類的方式，是適切於現在所處脈絡的一種分類方式。

圖1僅為第一層的簡圖，因為各個學科領域交會的部分可以產生更複雜的交錯關係。舉例來說，在藝術哲學與美學的交會中，還可能涉入與美的本體論或是與審美學相關的部分，因此，這裡可以再進一步深化圖1的結構：

¹ 漢寶德教授在《漢寶德談美》一書中，特別點出了美與藝術的差異。他認為「美本來並不是複雜問題，不過是單純的感官愉快而已。」（2004：177）因此，生活中的一朵花是美，一個杯子也是美。這樣，無論自然美、實用之美，還是工藝之美，只要是在生活中出現的一切都可能給予我們美感。漢先生的這個看法是乃有感於國人整體對美的品味低落而生。事實上確實如此，如果我們連生活中的一些小小美感都不能掌握，又如何能夠再論其他呢？更遑論要去欣賞那些高深的藝術？他把美和藝術區分了開來，有其教育的深意。在我看來，美和藝術的重疊性很高，但確實仍是有所區分的，尤其當代的藝術作品以及藝術理論的發展，越來越有讓美學與藝術哲學分家的態勢。沈清松教授也支持把美學與藝術哲學做出區分的看法。基於此，本文綜合不同的意見，以尤煌傑教授對美學的定義為基礎，進行部分地調整，把實用之美、工藝之美與自然美……等納入美學，又把藝術哲學與美學做出適當的區分。

圖 2 美學範圍與其他學科分類關係深化圖



資料來源：研究者自行整理。

圖 2 根據圖 1 的模型進行深化，其深化的原則即是試圖讓各個領域與其他領域盡可能產生交會的可能，以此形成圖 2 的模型。本圖的灰色部分仍然代表了美學的範圍。但此時在美學的範圍中，美的本體論、藝術哲學，以及審美學彼此之間也產生了交會：美的本體論與藝術哲學在美學中的交會形成了相關於「藝術美之存有」的探討（具本體美之藝術品的存有、創作等等），或是「精神美」的論題，事實上莊子哲學對於美、對於藝術的最重要發揮有許多都落入了這個範圍內；藝術哲學與審美學在美學中的交會則相應於那些關於藝術美的欣賞、鑑賞之類的探討；至於美的本體論和審美學在美學中的交會則相關於人對於本體的審美體驗，這個部分在莊子哲學中也可以找到重要的論述。此外，值得一提的是，存有學或形上學、認識論等本是哲學

中的基礎學科，它們與藝術哲學也會有產生連結之處，但如果這個連結不相關於「美」的探討，本文就傾向於把它們放在美學之外。例如，在存有學與藝術哲學的交互關係中，形成了「藝術存有學」，藝術中的真、甚至是藝術醜的存有，都可以在這裡找到落腳之處；至於藝術哲學與認識論的交會則相應於所有關於藝術欣賞或鑑賞的研究，同樣的，由於這種鑑賞不一定是對於美的欣賞或鑑賞，有可能是對於醜、或者是對於某些觀念、概念的鑑賞（這類作品在當代藝術中尤為眾多），筆者也傾向於把它放在美學之外。

本文的思路將根據圖2所建議的模型來開展，幫助我們釐清莊子的思想與當前美育或是藝術教育的關係。在構思出一個更完善的分類模型之前，本文將以此模型為基礎來進行理論的推演和分析。

參、當前學界對莊子哲學應用於美育的看法

有關莊子思想在美育上的運用，當前學界並不乏專門的論述，而這些研究成果也顯現出了一些共同的特徵，因此，在真正進入到本文的核心觀點之前，首先有必要對於這些研究文獻做一些耙梳和整理，使這個論題能夠一方面獲益於前人的貢獻，另一方面得以針對過去所不曾探討的面向，開展出本文的獨特觀點。

在筆者所蒐集到的十數篇期刊論文和學位論文中，學者們針對道家或莊子哲學與美育之間的關係進行論述，儘管這些論文所表達的重點不盡相同，關聯的方式也不盡相同，但是大致都能在其中找到有關莊子哲學的某些關鍵概念，其論述往往就是透過這些關鍵概念來和美育作連結。我們將這些關鍵概念與美育的關係整理如下：

一、美育目的：達至超功利的自由心靈，培植審美理想的人生

人之精神解放以及自由心靈的獲致，一直是莊子哲學的核心，莊子將之當成是人生的最終極的目標，而這個目標也被大部分的學者認為是美育的目標。田芸（2008）認為，莊子思想「對美育的啓示就在於美育應以實踐個體的精神自由為最高理想……」，岳永潔、左蕾

（2004）也表示：

道的「大美」內蘊又使「體道」本身就是一種美感體驗。有人認為，貫穿於莊子體道過程的不是美，而是心靈的完全開展與自由。我們覺得美與自由並不矛盾。從主觀的層面來看，美（更確切的說是美感）是一種個體的情感波動和體驗，如果對其內涵加以規定的話，那應該是自由。所以我們完全可以把莊子體道過程中對道的體驗和獲得看作是美感的獲得，而又可以將這種美感的獲得看作是對自由的體認。（岳永潔、左蕾，2004：104）

上述這段話，是少數文獻中企圖對莊子哲學中的美與心靈自由的關係做出說明的資料。確實，大部分的學者都同意，美育的目的與這種對「大美」的追求，以及達至大美時的精神解放和自由有著密切關係。因此，在有些論文中，對於美育的探討特別把莊子「至人」的概念當成重點來論述，正因為「至人」乃是達至此種大美境界的最高理想人格：

中國傳統美育的核心問題是培養健全、完善的人格，而理想人格的建構正是道家思想的核心。儘管道家不主張通過審美和藝術來達到人格完善，但它的整個思想尤其是人生修養論都具有濃厚的美育意味。在古代美育思想的發展史上，道家從人的精神解放和心靈自由入手，追求超越社會政治規範和道德倫理觀念的自由和諧的理想人格，對理想人格的審美境界和人格修養的審美特徵進行了充分論述，從而形成了獨特的美育觀。（祁海文，2006：202-203）

隨後，祁海文（2006）也循著這個思路論述了「至人」人格的美育意味。事實上，張德文早在1994年即以〈莊子論人格設計及其美育思想〉為題發表專文，正因為「至人」這一概念是莊子哲學中理想人格的重要表述，而「至人」所達至的精神自由解放與美（更正確的

說是「大美」）是分不開的。

無論如何，我們已經看見，許多的文獻都將莊子哲學中人與道相合的最高境界所展現出來的心靈自由與美、美育相關聯，並以此作為美育的最高目的。

二、美育原則：道法自然

在論及美育原則的時候，多數學者從莊子哲學中所引用的原則為「道法自然」。如彭修銀、張宏亮所說：

在道家看來，美的東西就是自然天成，任何破壞自然的事都不是美甚至是可惡的。莊子說：「夫殘樸以為器，工匠之罪也；毀道德以為仁義，聖人之過也。」《莊子·馬蹄》……這都能看出道家在美育時強調的是保真，是自然天成，反對失其本性。（彭修銀、張宏亮，2010：127）

嚴格來說，莊學中的「道法自然」，不僅是美育的原則，而是一切事物的原則。是以，在應用的時候，學者提出「道法自然」概念為美育的原則並不令人意外。這一原則相對於下一個更具體的教育方法，亦即強調「不言之教」以及重「個體體驗」的教育方式。

三、美育方法：不言之教與個體體驗

既然有了「道法自然」這一最高原則，那麼我們無論從事任何活動都應當要順應自然並且保真。因此，在教育上為了要讓受教者順其本性而發展，避免任何強制性的規範介入（無論是政治性的或社會性的規範），實施「不言之教」並且強化「個體體驗」，就成了大部分學者所認定的莊子美育的施行方法了。例如，張更立、鄭科紅（2003）曾說道：「尊重和順從個體的情性和個性特點，是道家美育的基本原則。」

「不言之教」一詞是從《老子》而來，所謂「聖人處無為之事，行不言之教」。莊子繼承了老子思想的精神，在《莊子》中也處處體現了這個「不言之教」的育化。他說：「不以人入天」（《莊子·

徐無鬼》），就是不要讓人為的規範來干涉甚至妨害自然的本性；他又說：「無為而萬物化」（《莊子·天地》），同樣表現出了這種自然育化的精神。一旦採取「不言之教」的教育方法，受教者的「個體體驗」也就相對凸顯出來，在我看來，以體驗（或者說「感悟」）的方式應用於美育之上，確實是很恰當的。

在美育上強調莊子「不言之教」與「個體體驗」的文獻極多，例如，孫殿玲說：

在美育措施上，道家主張行不言之教，自我育化。……多於說教，人心就會失衡。所以老子主張：「絕聖棄智」、「絕巧棄利」。莊子則從人的生命角度批判當時社會造成的人性異化……（孫殿玲，2005：50）

其他如之前已經提及的文獻資料如郭紅軍（2004）、田芸（2008）、張更立、鄭科紅（2003），以及彭修銀、張宏亮（2010）等都有類似的論述。岳永潔、左蕾（2004）說道：「美育的最根本的獲得途徑是個體體驗……」，又說：「體驗對於美育是本體性的，而體驗又必是個體體驗，因為美感和自由要以個體的心靈來感受，同時美感和自由的獲得又是促使個體進一步體驗的動力。」張愛紅（2009）也特別強調莊子崇尚「個體價值的獨特性」。

所以，大致可以說，在美育中施教者應當行「不言之教」，而受教者最終要透過「個體體驗」才能藉由美感經驗而被育化。至於，這種「個體體驗」要如何發生呢？如果對道、對大美的體驗不是隨便的體驗，莊子是否有提供適當的手段來幫助我們獲得這種體驗呢？

四、美育手段：坐忘、心齋、虛靜、喪我

在論及美育中的個體體驗時，學者們所採用的美育手段，就完全和莊子的修養功夫論結合在一起了。就像之前有部分學者已經提及，「體道」的過程就是美感獲得的過程（岳永潔、左蕾，2004：104）。

「體道」與「美感」的這層聯繫特別的重要，因為只有在這樣的

聯繫成立的時候，美育的手段才能和莊子修養論中的手段等同。根據這樣的思路，我們便可理解何以張德文（1995）、那張軍（2001）提出「通過坐忘塑造至人之美」的觀點，因為莊子所說的坐忘、心齋、虛靜、喪我等修養功夫，已然等同於個體要獲得美感的培養功夫，那當然也就是美育應當採用的手段了。

陳淑嬌（1988）也指出，「在審美活動判斷主體上，重視人格修養，以虛靜之心，孤立知覺進行審美活動」，他認為，這種由莊子修養論所引伸的藝術欣賞的方式，可以幫助改善過度重視創作的美育教學。一般來說，把莊子的修養論用於主體審美態度的培養，作為體驗「大美」的準備，是很適當的。即便不是探討美育的專文，其他美學或藝術哲學的研究文獻，也支持這種看法。相應於此，研究者們將莊子修養論中的手段應用於美感的教育（尤其是應用於主體欣賞的活動）上，也就是理所當然的了。

五、美育的實踐活動：技進乎道

從莊子哲學中所引伸出來之相關於美育的實踐活動，最常在文獻中出現的例子即是著名的「庖丁解牛」（《莊子·養生主》）。事實上，除此之外，還有「梓慶削木」（《莊子·達生》）、「輪扁斲輪」（《莊子·天道》）以及「佝僂者承蜩」（《莊子·達生》）等寓言故事，都是屬於此類的重要例子。

莊子哲學在此呈現出一個與美、與藝術相關的重要論題即是「技進乎道」。這個論題直接與藝術創作中的技術相關，但是莊子哲學中的技術決不是「雕蟲小技」，而是能夠於「技中見道」的技。馬周周（2004）說道：「教育技術的技與道合，是教育技術的最高價值，也是教育技術的最高境界」。亦如彭修銀、張宏亮（2010）所說：

莊子同時也賦予了「近乎道」之「技」以審美意義。把人性意識滲透進技術思想中，以為「天道美」的展現是技術的本質，人之技的最高境界，就是由技入道的審美生存。（彭修銀、張宏亮，2010：126）

簡而言之，在技術的最高境界中，技與道是合一的。

上述的五個分項論述（包括「美育目的」、「美育原則」、「美育方法」、「美育手段」以及「美育的實踐活動」），已經大致勾勒出了莊子哲學可能應用在美育中的面向。其中有些論文或者提及當中的一、二個要點，而有些論文則涵蓋的面向比較廣。本文將所有文獻綜合整理之後，盡量以最全面的方式來呈現之，並嘗試在這些研究的基礎上更進一步地深化此一論題。

肆、莊子哲學中關於美與藝術的論述

在敘述了關於莊子哲學如何應用於美育的一些重要研究文獻之後，本文將進一步針對《莊子》中可能對美育和藝術教育產生影響的觀點進行論述。

根據圖 2 所建議的分類方法，已經將美學（關於美）與藝術哲學（關於藝術）做出了必要的區分，是以，這裡的論述也將分別從美與藝術這個兩方面來進行討論。

一、莊子哲學中的美

莊子哲學中有兩種美，一為「大美」，一為「世俗之美」。之前的文獻已經談論到許多關於《莊子》中「大美」的論述，它被標誌為莊子特有的美育觀，審美的理想人生亦由此而來。但是說到底，這個「大美」的概念對於許多人來說仍是陌生的，在我們身邊所環繞的、可見的美往往而且恰恰不是「大美」。

莊子正是明白此一道理，所以對於「大美」的論述，他便藉由「大美」與人們常識中的美（在此，我們稱之為「世俗之美」）相對照，以此來進行闡明。

毛嬙、麗姬，人之所美也，魚見之深入，鳥見之高飛，麋鹿見之決驟，四者孰知天下之正色哉！（《莊子·齊物論》）

上述的兩段話是莊子論及「世俗之美」時的經典段落。毛嬙、麗姬是世人公認的美人，但魚見到了卻要趕快游到水深之處，鳥見到了卻要趕快飛走，無奈，人的一般審美標準實在不是萬物都認同的。那麼，到底世人的標準才是真正的標準，還是魚的標準、鳥的標準或者麋鹿的標準才是真正的標準呢？莊子的意思已經很明白，所謂世俗的美醜都是相對而膚淺的，這種相對的價值，不是真正的美，更不是「大美」。

那麼，「大美」是什麼呢？莊子說：

天地有大美而不言，四時有明法而不議，萬物有成理而不說。
聖人者，原天地之美而達萬物之理。（《莊子·知北遊》）
判天地之美，析萬物之理，察古人之全。寡能備於天地之美，
稱神明之容。（《莊子·天下》）

這裡的「大美」，是「天地之大美」。此「大美」常與「萬物之理」密切聯繫在一起，正所謂「原天地之美而達萬物之理」。在一般人的常識中，「美」與「理」是兩個領域，但是，我們已經知道，莊子所說的「大美」並不是一般的「世俗之美」，它事實上是在道的高度上，超越了形器的、主觀的美醜之見的「絕對之美」。這樣的美是本體的美，是人的生命與道合一時所體證的「道之美」。誰若能體證「道之美」，豈不就是體證了道在萬物中的開顯？體證了道在萬物中的開顯，豈不便是「達萬物之理」、「析萬物之理」？

莊子強調：「以道觀之，物無貴賤；以物觀之，自貴而相賤」（《莊子·秋水》）。把這句話運用在「大美」與「世俗之美」的對比上，實是在恰當不過了。因為，以道的角度觀之，萬物皆是美，是絕對的標準；以物的角度觀之，美醜分化區別，自貴相賤，是相對的價值。簡言之，「大美」即是指本體的「道之美」，在「道通為一」的觀點下，相對的「世俗之美」才能被超越。

如果有人問：莊子的哲學中有誰能夠做到這個「道通為一」的最高境界呢？這就讓人想起了莊子曾經說過，德人「居無思，行無慮，不藏是非美惡」（《莊子·天地》）；他還說過，「夫得是，至美至

樂也。得至美而遊乎至樂，謂之至人。」（《莊子·田子方》）。德人「不藏是非美惡」，因為此時，世俗的美醜已經不能框限他了；而至人「體道」，於是他能夠「得至美而遊乎至樂」。無論是德人、至人，又或者是「聖人貴一」（《莊子·知北遊》）的聖人，他們都是莊子哲學中理想人格的表徵。之前的一些論文講到了至人的審美特徵，都是從這個角度來講的，因為德人、至人與聖人達至了道的高度，過著與道相合的生活，他們本身已經與「大美」合一、與「大美」同在，其審美人生的意味便由此而來。莊子哲學中一貫強調「精神美」的態度也與此相關，因為一個體道的精神最美，至於體道之人的外表是殘缺還是完美，則根本不是重點。

此外，《莊子》中相關於人之美感特徵的描述，也與他對「大美」、「世俗之美」兩者的區分有關。顯然，「世俗之美」常與人的快感相連結，世俗之人所見的美，都是主觀的相對價值，所形成的也都是容易破滅之美，而人在這種情形下所感受到的快感，自然是短暫的、膚淺的快感。相對於此，「體道」的德人、至人或聖人，他們所享受到的則是所謂的「天樂」、「至樂」：

言以虛靜推於天地，通於萬物，此之謂天樂。天樂者，聖人之心，以畜天下也。（《莊子·天道》）

一旦人從世俗牽絆、相對價值中解脫出來後，體道的精神終得以獲得對天地大美的整體把握，獲得「天樂」。

引文中的「以虛靜推於天地」一句，已經點出了要達至「天樂」的必備修養功夫。事實上，關於人的修養，除了「虛靜」之外，莊子還提出了「心齋」、「坐忘」、「喪我」等概念，它們常常被應用在主體對美的觀照之上，作為主體進行欣賞活動時所必須具備的態度與心境：

若一志，無聽之以耳而聽之以心，無聽之以心而聽之以氣！聽止於耳，心止於符。氣也者，虛而待物者也。唯道集虛。虛者，心齋也。（《莊子·人間世》）

墮肢體，黜聰明，離形去知，同於大通，此謂坐忘。（《莊子·大宗師》）

一個人摒除了種種生理的欲望，不再受欲望的驅使或要挾，也不再對對象做知識性的分解（即黜聰明，離形去知），當此之時，他的心境即是「虛」，即是「靜」。以「虛靜」推於天下，即是以「虛靜之心」體證萬物之美與天地之大美，這是體道的最高境界，亦是人精神的真正自由解放。

最後，從道、從「大美」的角度來切入美醜的問題，也相應地產生了不同於「世俗之美」的一種特殊的美的特徵，莊子說：

靜而聖，動而王，无為也而尊，樸素而天下莫能與之爭美。夫澹然无極而眾美從之。

此天地之道，聖人之德也。（《莊子·天道》）。

莊子所追尋的不是某種特定的世俗之美，因為任何世俗中特定的美都是主觀的、相對的且易破滅的；莊子追求的是人心的完全自由及解放，而以這種精神解放為目的所形成的對美的標準，必然會有別於世俗之淺見，它於是落實在「樸素」、「澹然」這樣的特徵上。「樸素」、「澹然」既是人生修養的境界，發之於藝術表現上，則是「平淡」、「恬淡」與「天真」，由此，「逸格或平淡天真之美，始終成為中國繪畫中最高地嚮往，其淵源正在於此。」（徐復觀，1966：135）

以上所述皆為莊子哲學中所蘊含關於美（正確地說是關於「大美」）的要義。筆者將之整理如下：

（一）關於「大美」的意義：與「世俗之美」相區別的「大美」，乃是「道之美」，人當在「道通為一」的觀點下超越世俗中的美醜之見。

（二）關於美的人生與精神之美：德人、至人與聖人為「體道」之人，他們是莊子哲學中理想審美人生的表徵，也同時體現了莊子對精神之美的強調。

（三）關於美感：德人、至人與聖人體證「道之美」時所獲得的美感是「至樂」、「天樂」，而非短暫膚淺的快感。

（四）關於欣賞者的態度：「虛靜」、「心齋」、「坐忘」等修養功夫，亦是主體進行欣賞活動時所應採取的態度和心境。

（五）關於美的標準：以精神解放為目的所形成的美的標準是「樸素」、「澹然」。

二、莊子哲學中的藝術與藝術美

很明顯的，莊子哲學中對於美的敘述，大都是環繞在可以和「道」劃上等號的「大美」之上的。我們都知道，對「大美」（亦即本體之美）的討論是美學中很特殊的一個部分，莊子一直是在道的高度上來談美的，他的哲學的核心是「道」，他自己本無心要去建立一套專門的美學。同樣的，莊子也沒有刻意要去探討一些關於藝術的內容，現代人所謂的「藝術」對莊子來說是難以想像的。但是，莊子是否曾經涉及某些與藝術相關的論題呢？答案是肯定的，而且，他對藝術論題的發揮主要是放在藝術的實踐或創作活動之上。

然而，我們應該首先理解的是，在莊子的時代並沒有當代人說的這種藝術創作，他講的創作活動是從技術層面入手的。在這裡涉及的是莊子哲學中著名的「技進乎道」的概念。整個《莊子》中，可以找到相關於此的許多例子，最著名的一個寓言故事就是「庖丁解牛」：

庖丁為文惠君解牛，手之所觸，肩之所倚，足之所履，膝之所踦，砉然騞然，奏刀騞然，莫不中音。合於桑林之舞，乃中經首之會。文惠君曰：「嘻，善哉！技蓋至此乎？」庖丁釋刀對曰：「臣之所好者道也，進乎技矣。始臣之解牛之時，所見無非〔全〕牛者。三年之後，未嘗見全牛也。方今之時，臣以神遇而不以目視，官知止而神欲行。依乎天理，批大郤、導大窾，因其固然，技經肯綮之未嘗，而況大軋乎！……彼節者有閒，而刀刃者無厚；以無厚入有閒，恢恢乎其於遊刃必有餘地矣。是以十九年而刀刃若新發於硎。雖然，每至於族，吾見其難為，怵然為戒，視為止，行為遲。動刀甚微，謦然以解，如土委地。提刀而立，

為之四顧，為之躊躇滿志，善刀而藏之。」（《莊子·養生主》）

庖丁解牛嚴格來講沒有產出任何藝術作品，但是解牛的整個過程就是藝術的展演（實踐的活動），因此莊子才有「合於桑林之舞，乃中經首之會」（合於桑林樂章的舞步，合於經首樂章的韻律）之語出。文惠君看完之後嘆道：「善哉！技蓋至此乎？」但是他的感嘆只是單純地由技術的角度來看而已，他並沒有掌握到庖丁解牛的精義。庖丁後面的這段話非常重要，他明白地表明他所愛好的乃是道，而不是技，在他開始解牛的三年之後，已經看不見全牛了，而是以精神來領會，並非以眼睛來觀看（以神遇而不以目視），這顯然已經是通過精神的體道而達至了主客合一的境地了。他順應「天理」，因此所用的刀在19年後仍然和新的一樣。庖丁解牛的整個過程是與道合一的精神享受，所以解牛之後，他「提刀而立，為之四顧，為之躊躇滿志」。

「技進乎道」已經表明了「技術」的目的不是某種精鍊的技巧，而是「道」。「技進乎道」乃是在「技中見道」，在技的最高境界中，「技」已經是「道」了。如果放到藝術創作上，藝術家的活動所要達到的目的就是製造出合於「道」、合於「大美」的作品。現在再來看看另外一個有作品產出的例子：

梓慶削木為鐻，鐻成，見者驚猶鬼神。魯侯見而問焉，曰：「子何術以為焉？」對曰：「臣，工人，何術之有！雖然，有一焉。臣將為鐻，未嘗敢以耗氣也，必齊以靜心。齊三日，而不敢懷慶賞爵祿；齊五日，不敢懷非譽巧拙；齊七日，輒然忘吾有四肢形體也。當是時也，旣公朝。其巧專而外骨消，然後入山林，觀天性，形軀至矣，然後成見鐻，然後加手焉，不然則已。則以天合天，器之所以疑神者，其是與！」（《莊子·達生》）

鐻為一種樂器，乃裝置在架台上的鐘鼓。梓慶所產出的作品讓見者驚猶鬼神。「驚猶鬼神」乃是效果，這段話真正的重點在梓慶削木前的準備功夫：他不敢「耗氣」，而且要「齊以靜心」，他更不能懷著慶賞爵祿、非譽巧拙的心思，於是他逐漸忘卻了自己的四肢形體，

讓技巧專一而外擾消失（其巧專而外骨消）；最後，他進入山林觀察「天性」，在終於動手製作之時才能「以天合天」（以我的自然來合於木的自然），這樣的作品因而被人疑為神工。梓慶削木前的整個修養過程，與之前已經論及的「虛靜」、「心齋」、「坐忘」等功夫不謀而合。「以天合天」是整個創造活動的高潮，在梓慶達到「靜心」並忘卻了自己的形體之後，他的精神已經與身體合一，進行創作活動之時，藝術家甚至與他創作的材料合而為一（以我的自然來合於木的自然）。於是，一切都在道的高度上，「道通為一」，而這正是莊子之藝術實踐活動的最高境界。

其他相似的例子尚有「輪扁斲輪」（《莊子·天道》）以及「佝僂者承蜩」（《莊子·達生》）。在此由於篇幅所限，不再論述。

基本上，莊子所論之實踐活動都是與道相關的，應用在藝術創作上，所要瞄準的美就成了「大美」，而「大美」的達至沒有藝術家的修養是做不到的，技術本身沒有這種價值，「技中見道」倚靠的是一個體道的心靈，最高境界技術只有在最高境界之自由心靈的活動下才能完成。完成的作品被人稱之為「驚猶鬼神」，但是有如神工的作品是否符合於「世俗之美」的標準，卻是一個有趣的問題。按照莊子的思路下來，一般人所認定為美的東西，恐怕和「大美」的差距甚遠。如果多數人認為精緻、精巧或者華麗為美，那麼傳達了「大美」的作品，肯定要恰恰與之相反了。對莊子來說，道是萬物生成的原理原則，它「覆載天地、刻雕眾形而不為巧」（《莊子·大宗師》），「不為巧」乃是不為世俗之小巧的「大巧」，是「大巧若拙」（《莊子·胠篋》）的「大巧」。很顯然的，精雕細琢與斧鑿刻劃所創造出的世俗工匠之巧，絕不可能真正地體現出道之美。反之，「技進乎道」的作品所表達出來的美感，應該會更接近於我們之前已經提及的「樸素」、「澹然」。

由於莊子念茲在茲的是「道」，相應於此，論及與藝術創造相關的實踐活動之時，他仍然以「道」為其終極的目標。藝術創作因此與藝術家的修養密切相關，由此而出現了「技進乎道」的高規格要求，而產出的作品更因此獲得了獨特的審美趣味，「樸素」與「澹然」的作品美感為人所崇尚，其緣由正來自於此。

伍、莊子哲學對美育與藝術教育的啟發

過去的研究文獻，掌握了莊子關於「大美」的論述，這些論述被籠統地應用在美育之上，而美育的定義卻在很多時候都隱隱地與莊子哲學的精神同化了。例如，在「美育目的：達至超功利的自由心靈，培植審美理想的人生」的小標題下，本文曾經提及，有的學者認為莊子思想「對美育的啟示就在於美育應以實踐個體的精神自由為最高理想……」（田芸，2008：14）；有的學者表示，「我們完全可以把莊子體道過程中對道的體驗和獲得看作是美感的獲得，而又可以將這種美感的獲得看作是對自由的體認」（岳永潔、左蕾，2004：104）。

上述皆是美育與莊子哲學精神同化之後的論述。從莊子哲學的角度來看，這些論述確實掌握了莊子美育的精華，因為在莊子哲學中，他的美育是與「道」、與「大美」分不開的，他的美育的化育過程等於是教導人如何「體道」的過程，按照莊子的方法，他培養出來的人，是一個達至了精神的自由解放，並且與天地並生、與萬物為一的人。在莊子哲學中，美育是理想人格的化育，美育的過程即是修養的過程，但是這些論述與當前美育、藝術教育的實際連結卻顯得如此薄弱。

此外，許多的論述常常直接把美育和藝術教育等同起來，這顯然是因為當前美育常常倚賴藝術為手段以達至受教者認識美以及創造美的目的。然而，當代藝術的走向已經越來越傾向於脫離「美」的範圍，所以，儘管我們在教育中仍然可以利用藝術之美來幫助實現受教者對美的欣賞，或透過藝術創作來實踐有關美的創造，但是兩者的區分應該逐漸使其明朗化，尤其在高等教育中，受教者更有可能接觸到完全與「美」無關的藝術哲學領域，這一點應當被施教者考量進去。

在本文最初所建議的圖2模型，就是希望能夠透過釐清一些模糊或混淆的概念，使我們應用莊子哲學於當前美育或藝術教育之時，能夠給出一個清晰的藍圖。首先，透過對莊子哲學的分析發現，莊子所有關於「大美」的討論，很明顯地屬於形上學與美學交會的地方，亦即屬於圖中「美的本體論」的A1區，而A1區則涵蓋了與「審美學」交會的AB區以及與「藝術美」領域交會的AC區。莊子論美，沒有

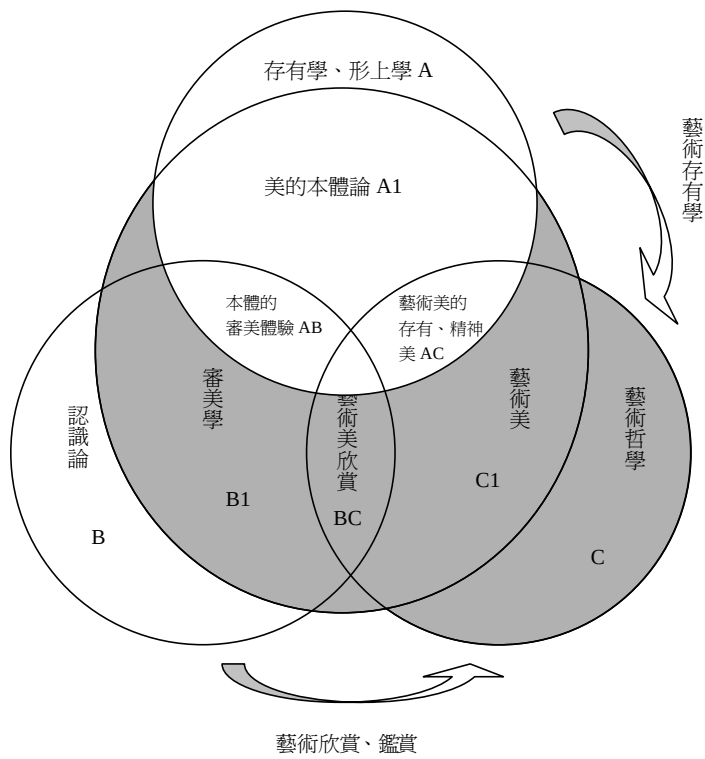
離開過這三個區域：在論及「大美」的根本意義為「道之美」時，這些論述就是落入了 A1 區；在論及體證「道之美」的理想人格時（體道的精神與道相合，等同於自然的造化，本身即是自然最偉大的藝術作品），他所強調的精神美便落入了 AC 區；在描述德人、至人與聖人體證「道之美」時所獲得的「天樂」之美感，以及如何透過修養功夫如「虛靜」、「心齋」、「坐忘」等以達至此種美感之時，莊子的論述就落入與審美學相交的 AB 區了。另外，在藝術方面，莊子提出了「技進乎道」。這個概念比較複雜，因為它涉及的是人的創造活動，看似應落在藝術哲學與美學交會的整個區域（即 C1 區），C1 區則涵蓋了 AC 區與 BC 區，但是藝術家所創作的作品本身所要達至的表現，卻不是一般世俗的美，而是「大美」，所以，「技進乎道」真正的落點是在 AC 區，只是此時的「藝術美之存有」（即作品）不再是自然的造化，而是人的創作，至於藝術家本身的修養早已達至了與道相合的精神境界，他自己作為一個審美的理想人格，則與至人與聖人一起落入了 AC 區。

按照上述的分析，我們可以發現，莊子哲學所提供的關於美與藝術的思想，無非就是整個 A1 區（包含了 AB 區以及 AC 區）而已。如果回到當前美育與藝術教育所提供的教學方法來看，施教者與受教者所認定的美育與藝術教育的領域則是籠統地落在 C 區以及 B1 區的全部領域。但是仔細一點來說，審美學（B1 區）雖然相關於欣賞主體對於美的各種體驗，不過教學上我們很少幫助受教者去體驗所謂的「本體之美」（即 AB 區），課堂上也許涉及其他審美體驗如對自然美的體驗或是對生活上實用之美的一些體驗，但是最多的還是從藝術之美去幫助受教者認識美，而這個部分就是關於「藝術美之欣賞」的 BC 區。BC 區事實上是 B1 區（審美學）與 C1 區（與藝術美有關的一切）重疊的部分，亦即相關於藝術美的欣賞、鑑賞等，但是我們知道，除了對藝術美的欣賞，藝術美的領域也包括了對藝術美的創作。若論及整體的藝術創作活動（這創作不論是否是為了美而創作），這一部分很明顯地從屬於整個 C 區。整個 C 區包含了 C1 區，而 C1 區則又涵蓋了 AC 區與 BC 區。若是涉及當代一些不為表達美而僅表達一些觀念等特殊作品，那麼這些創作及作品就可能落入了 C 區中排除

C1 區（藝術美）的其他領域，這個部分在高等教育中的藝術教育比較常見。C1 區（藝術美）則可說是美育與藝術教育的重頭戲，所有對藝術美的欣賞與對美的作品的創作都在這一區域。但是必須特別注意的是，C1 區中的 BC 區（藝術美的欣賞）受到極大重視，AC 區（與本體美相關的精神美或藝術美）卻少有人關注。

綜合上面的論述，本文在此將當前美育與藝術教育在實施上所著重的部分用灰色的領域表示（參見圖 3）。

圖 3 當前美育與藝術教育所涉及的領域



資料來源：教育部國民教育司（2003）。97 年國民中小學課程綱要。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326。

說明：根據圖 2 模型，再參考教育部所頒訂的《97 年國民中小學課程綱要》（藝術與人文領域）中學生的「基本學習內容」，以灰色區域標示出目前學生實際學習所涉及的範圍。

從圖 3 的顯示中，可以清楚看見，莊子所專注於發展的關於美或藝術的思想結晶（即 A1 全區含 AB 區與 AC 區），在一般的課堂上恰恰是看不到的。如果我們要認真地思考莊子哲學可以給當前美育或藝術教育什麼樣的啟示，就必須考慮到他關於美與藝術的思想與當前美育與藝術教育的實施之間的鴻溝。

過去的研究文獻已經提供給了許多莊子哲學可能應用於美育和藝術教育的範例。舉例來說，把莊子的「不言之教」以及強調受教者個人體驗等方面，運用於引導受教者對美之物的欣賞，即是非常到位的；還有，以「坐忘」、「心齋」、「虛靜」等修養方式來幫助欣賞者培養正確的審美態度與心境等，也是相當適切的。但是，當大部分的研究者根據莊子哲學而把美育的目的訂定為「達至超功利的自由心靈，培植審美理想的人生」之時，卻與當前美育或藝術教育的實施現況相差甚大了²。

簡言之，對於莊子念茲在茲的「大美」與現行美育、藝術教育實施之間的鴻溝，在過去的文獻中並沒有被足夠地強調出來。本文即是從莊子「大美」的概念出發，思考如何具體地將「大美」融入到實際的教學當中。從圖 3 可以很明顯地看見，美之本體論的部分（包括對本體美的體驗以及創作）在當前的美育與藝術教育的實踐中是非常缺乏的³。然而，筆者也必須藉著這個機會指出，對於「大美」的體驗、

² 李范、方珊、樊美筠（1993：1）說：「目前人們對美育性質的意見，大致有幾種：美育是美學理論的教育；美育是藝術教育；美育是美的價值教育；美育是美感教育；美育是情感教育。」如果按照上述這些性質特徵來進行美育，可以想見它的效果必然和達至「自由心靈」和「審美理想人生」之莊學美育的目標相去甚遠。也有學者表示：審美教育「在本質上是一種以全面發展的人為目的的形象化的情感教育。」（李丕顯，1991：148）王崗峰則認為，美育「是一種感性的教育、趣味的教育和人格的教育。」（王崗峰，1999：17）後面的這兩個定義比較接近莊學的精神，因為一個以「以全面發展的人為目的」；另一個則提及了「人格的教育」。然而在真正的課堂上，這些理想仍然難以落實。這並非教育之過，而是莊子的「大美」本身就是難以掌握的概念，美育與人格修養的結合更是顯得困難重重。

³ 教育部所頒訂的《97 年國民中小學課程綱要》中，「藝術與人文學習領域」的綱要正顯現出其目標和實踐上的落差。在基本理念中所陳述的目標是「本學習領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的。」所謂「啟發藝術潛能與人格健

認識甚至是達至「大美」精神的藝術創作，在教學上並非是沒有限制的。舉例來說，我們不可能要求一個小學生達至「體道」的精神境界，然而相對於大美的體驗與創作，卻是與欣賞者和藝術家的修養境界分不開的。彭修銀、張宏亮（2010：128）曾說：

儒家美育的實施是漸進的、具體的，任何人只要浸潤其中，都可以獲得精神人格的陶養，它是積極進取而又合乎人性的，不像道家的唯美人生，僅是少數人可以習得。

這段話我們只能同意一半，確實，「道家的唯美人生，僅是少數人可以習得」。然而，儒家最高的人格境界卻也不是人人都擔當得了的，儒家所謂「興於詩，立於禮，成於樂」（《論語·泰伯》）的描述，絕對不比道家的境界來得容易。然而，儒家確實有比較明確的美育進程，他們直接點明音樂教育為他們的美育，莊子哲學在這個部分就相對地比較模糊。但是，無論如何，沒有人能否認莊學中所論及的修養功夫，也是有進程的，與道相合的精神解放絕對不是一蹴可幾的。相應地，在美育與藝術教育上，我們也應該採取漸進的方式：亦即從對一般美的體驗到對藝術美的體驗，最終到對「大美」的體驗，整個過程本身就應當是漸進的。

本文因此建議，對於「大美」的體驗和創作應該以中小學教育中的美育、藝術教育為準備期，而以高等教育中的美育、藝術教育為發展期。本文根據莊子哲學的內涵，對當前美育和藝術教育的建議如下：

（一）準備期：在真正進入對「大美」的體驗與創作之前，中小學的教育可以為之作準備。

全發展為目的」的精神是與莊子「大美」的精神相合的。然而，綱要中卻沒有具體表明視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習要如何達到這人格健全的最終目標。同時，在實施要點上，教育部所規定的基本學習內容如下：A. 視覺藝術：包含視覺審美知識、媒材、技術與過程的了解與應用；造形要素、構成功能的使用知識等範疇。B. 音樂：包含音樂知識、音感、認譜、歌唱、樂器演奏、創作、欣賞等範疇。C. 表演藝術：包含表演知識、聲音與肢體的表達、創作、展演與賞析等範疇。D. 其他綜合形式藝術之鑑賞基本知能等。通過以上所述，可以清楚看見，實踐的教學內容還是以各種現成的美術、藝術內涵為材料，其涵蓋內容正與本文中圖3所顯示的灰色區域吻合。由於具體的學習內容最能夠呈現課堂上的所傳遞的訊息，「大美」顯而易見地在實際的教學中難以和教材與教學內容有直接的接軌。

1. 美感欣賞方面

(1) 強調不言之教並培養「虛靜」的審美態度與心境

施教者應著重在受教者的個人體驗，避免對美之物的欣賞落入一種知識性的傳達。當前許多美育的教學，都是透過分析的方式來幫助受教者「理解」眼前的作品為什麼是美的，但是將美感作為一種知識的傳達，本身就是違背了美感的本性。知識可以輔助美感，但是絕對不能替代美感。施教者應該著重在幫助受教者充分進入審美的狀態，亦即培養適當的審美態度和心境（此時，莊學中提示的修養方法如「虛靜」、「坐忘」等皆能為施教者所用），並引導受教者本身進行個人的體驗，最後才是以關於作品的知識性內容作為補充與輔助。現行的美育教學常常本末倒置，施教者應當引以為戒。

(2) 陶養對於實用之美、自然之美的欣賞

透過藝術美來進入對大美的欣賞，只是其中的一個進路。按照莊學的精神，道在萬物，它不僅僅是在美的藝術品上而已。與其讓現行美育僅僅專注在藝術美的欣賞之上，不如給予受教者更多元的美感視野。在現行美育的實施上，許多施教者自然地假定了對於一般生活中的實用之美、工藝之美甚至是自然美的欣賞，是人人皆有的本能，殊不知這種基礎美感也是需要陶養與提升的。以多元的欣賞進路為日後對「大美」的體驗做準備，較之專注於藝術美的欣賞，應是更為適當的途徑。

(3) 強調素樸之美

此外，由於美感的種類繁多，優美、壯美、華麗、精緻……等都可以使人產生不同的美感，但是「素樸」的美感在對「大美」的體驗上具有較直接地影響力，中小學的準備期正可以幫助受教者熟悉這類的美感。

2. 藝術創作方面：增進「技術」層次上的熟練與技巧的精進

在莊子哲學中，庖丁是解牛三年之後，才能做到「未嘗見全牛也」。佝僂者做到承蜩的最高境界之前，也有「五六月累丸二而不墜，則失者錙銖；累三而不墜，則失者十一；累五而不墜，猶掇之也」的練習過程。可以說，莊子「技進乎道」的過程，並不曾經忽技術本身的訓練。想要在「技中見道」，藝術創作技巧的紮實也很重要。藝術

創作中的創意固然重要，但是輕忽技術卻必然妨礙作品的完美表達。中小學的準備期，正可以給予受教者在技巧上嚴謹的訓練。

（二）發展期：隨受教者品味與修養的提升，適時引入對「大美」的體驗以及符合「大美」精神的創造

首先必須提出說明的是，高等教育或許是向受教者介紹「大美」概念的比較成熟的時期，但是以「大美」為核心精神的美育或藝術教育，是不可能有結業的一日。如果我們忠於莊子對於「大美」的定義就會明白，這樣的美育是人一生的課題，是人一生的修養功課。所以，儘管筆者將此時期的美育或藝術教育名之為「發展期」，但它事實上只是發展的最初期，或者說，它只是「大美」精神初步引入的「介紹期」。

其次，這裡還存在著一個非常關鍵的問題：以「大美」為核心的美育或藝術教育是有可能的嗎？「道之美」本身是難以言說的，一方面，沒有一個東西可以真正成為「道之美」的體驗對象；另一方面，所有事物也都可以是「道之美」的體驗對象。在準備期中，美育或藝術教育對於莊子哲學的可能運用，可以說都還停留在一種方法論上的移植（例如，採「不言之教」的教育法或是對虛靜、心齋等修養方法的應用）。但是，我們現在所要面對的問題是：「大美」在實際的美育或藝術教育的實施上，有沒有可能被直接地引入？它作為一個最最抽象又最最普遍的概念，在實際的教學上有可能被表達出來嗎？在我看來，過去的研究文獻對這方面的思考是缺乏的。然而，「大美」作為莊子哲學的精華，卻在當前的美育和藝術教育中呈現一種闕如的狀態，這個現象儘管不令人意外，仍然值得我們去省思。因此，本文嘗試針對美育和藝術教育的實施提出一些比較具體方法，幫助受教者盡量地接近對「大美」的體驗或創作：

1. 藉由「象徵」、「譬喻」等方式來達到對精神美的體證

莊子哲學中的「大美」概念，乃是「本體美」與「道之美」，對它的體認與人的精神修養層次有密切的關係。換句話說，「精神美」應是可以幫助人們進入「道之美」的關鍵。但是「精神美」極為抽象，人們也很難在生活中找到像「至人」、「聖人」那樣的人物來作為活教材，然而我們或可藉由「象徵」、「譬喻」等方式來達到對精神美

的體證。「象徵」、「譬喻」無論在文學或是造形藝術中都是常常被採用的表現手段，莊子自己也喜愛用寓言故事來表達「道」（雖然道是難以「言詮」的，但仍然可以試圖盡量接近）。這裡必須特別注意的是，「象徵」或「譬喻」的藝術表現仍應以受教者個人的體驗為依歸，絕非知識性的傳遞，這一點無論在準備期或發展期都是一樣的。

「大美」本身不可言傳，但可以透過體驗來盡量接近，這是「大美」在美育或藝術教育中的落實可能較之其他教育領域都來得更為適切的原因。

2. 善用中國藝術的成果

除了「精神美」是表達「大美」的一種途徑之外，事實上，傳統中國藝術遺留下來的許多作品，由於受到莊學的影響甚大，也帶有「大美」精神的特徵。舉例來說，中國文人畫中「平淡天真」的審美標準，在某種程度上就是把創作者自身的人格精神境界直接表達在畫面之上。這些作品可以說是莊學藝術精神的珍貴結晶，是通往對「大美」體驗的第一手教材。然而，不可否認的是，中國繪畫卻最是難懂的，它入門的門檻較之於西方的作品要高得多，這是由於對文人畫的美感體驗和難以言說的「大美」是分不開的。在高等教育的體系中常常分科較細，然而無論是研習中國美術史、西洋美術史、國畫或者西畫，都應當培育其對中國文人藝術（無論是繪畫或書法）欣賞的基本素養，以補足美育與藝術教育中所缺乏的「大美」體驗。

3. 擴大藝術創作與藝術欣賞的類型

道在萬物，那麼無論是美的、醜的、大的、小的、歡樂的、悲傷的，甚至是看似無意義的、「無用的」藝術表現，都可能傳達出「大美」。這種創作的擴大，事實上已經涉入到與「美」無關的藝術領域當中去了。在準備期中，本文已經提及要擴大受教者美感的維度，現在更進一步，即使離開了「美」的範圍，我們也能在其中體「道」。有時候，無關美的藝術領域甚至更能凸顯「大美」，更能夠幫助我們讓「大美」跳脫「世俗之美」的牢籠。高等教育中的藝術創作與藝術欣賞是最適合於採用多元途徑來體認「大美」的一個階段。

陸、結論

直接以對「大美」的體驗為核心來思考當前的美育與藝術教育，並提出在施行上可能的具體方式，乃是本文所企圖達至的目標。過去的美育和藝術教育缺乏對「大美」領域的涉略，本是很可以理解的一個現象，畢竟「大美」或「道之美」與主體的人格修養是密切地連結在一起，是一個非常不容易看見美育或藝術教育成效的領域。然而，「大美」卻是莊子美學的核心，如果在美育或藝術教育的實施中不能嘗試去導向於這個「大美」，而僅僅將莊子的教育方法或是修養方法移植到美育或藝術教育的教學中，那麼以莊子哲學應用於美育和藝術教育的研究，就不能算是已經完全地被發展出來。更何況在一個「全人」教育的理念下，美育也應該適當地和其他教育領域結合，而「大美」就是這個連接點，它作為「道之美」，既相關於美、相關於德，更相關於真，我們實在應該予以重視。基於此，本文在最後提出了從「準備期」到「發展期」的一種漸進教學的看法，針對不同的施教時期提供一些比較具體的建議，這樣的研究僅是一個初步嘗試，期望研究美育、藝術教育的先輩以及實際的施教者不吝指正。

參考文獻

- 于文杰（2001）。通往德性之路——中國美育的現代性問題。北京：中國社會科學。〔Yu, W. J. (2001). *Towards virtues: The modernity of aesthetic education in China*. Beijing: China Social Sciences Press〕
- 王崗峰（1999）。美育與美學。廈門：廈門大學。〔Wang, G. F. (1999). *Aesthetic education and aesthetics*. Xiamen: Xiamen University Press.〕
- 尤煌傑、潘小雪（2000）。美學。臺北市：空大。〔Yu, H. J., & Pan, X. X. (2000). *Aesthetics*. Taipei: National Open University.〕
- 仇春霖（1988）。美育原理。北京：中國青年。〔Chou, C. L. (1988).

- The principles of aesthetic education*. Beijing: Zhong Guo Qing Nian.]
- 田芸（2008）。莊子審美觀與中學語文審美教育。**中學語文教學**，**11**，14-17。〔 Tian, Y. (2008). Zhuangzi's aesthetics and aesthetic language education in middle school. *Language Teaching in Middle School*, 11, 14-17. 〕
- 李丕顯（1991）。**審美教育概論**。青島：青島海洋大學。〔 Li, P. X. (1991). *An introduction to aesthetic education*. Qingdao: Ocean University of China. 〕
- 李范、方珊、樊美筠（1993）。**美育新論**。北京：北京師範大學。〔 Li, F. et al. (1993). *New theories on aesthetic education*. Beijing: Beijing Normal University Publishing Group. 〕
- 那張軍（2001）。莊子「至人」理想人格的美育思想探微。**東南大學學報（哲學社會科學版）**，**3**（2A），72-75。〔 Na, Z. J. (2001). Approaching Juangtzy's idea of "perfect man" in view of aesthetic education. *Journal of Southeast University (Philosophy and Social Science)*, 3 (2A), 72-75. 〕
- 祁海文（2006）。莊子與道家美育觀之建構。**社會科學輯刊**，**6**，202-206。〔 Qi, H. W. (2006). A constructive view of aesthetic education in Zhuangzi and Daoism. *Social Science Journal*, 6, 201-206. 〕
- 岳永潔、左蕾（2004）。道家審美教育思想及現實意義。**船山學刊**，**2**，103-105。〔 Yue, Y. J., & Zuo, L. (2004). Daoist thought on aesthetic education and its actual significance. *Chuanshan Journal*, 2, 103-105. 〕
- 馬周周（2004）。教育技術之技、藝、道。**電化教育研究**，**5**，12-18。〔 Ma, Z. Z. (2004). The skill, art and Dao of teaching technique in education. *E-Education Research*, 5, 12-18. 〕
- 徐復觀（1966）。**中國藝術精神**。臺北市：臺灣學生〔 Xu, F. G. (1966). *The spirit of Chinese art*. Taipei: Taiwan Student Book. 〕
- 姚全興（1989）。**中國現代美育思想述評**。湖北：湖北教育。〔 Yao, Q. X. (1989). *A review of Chinese modern thought in aesthetic education*.

Hubei: Hubei Education Press]

孫殿玲（2005）。道家美育思想的文本解讀。**遼寧大學學報**，33（6），49-52。〔Sun, D. L. (2005). Text Explanation of Taoist aesthetic education thought. *Journal of Liaoning University (Philosophy and Social Science)*, 33 (6), 49-52. 〕

陳鼓應（1999）。**莊子今註今譯**。臺北市：臺灣商務。〔Chen, G. Y. (1999). *The annotation and translation of Zhuangzi*. Taipei: CPTW. 〕

陳淑嬌（1988）。從莊子藝術精神談美育教學。**教育研究**，2，21-34。〔Chen, S. J. (1988). From Zhuangzi's artistic spirit to aesthetic education. *Education Research*, 2, 21-34. 〕

郭紅軍（2004）。先秦道家美學及美育思想初探。**華東理工大學學報**，1，99-102。〔Guo, H. J. (2004). On the aesthetics and aesthetic education of Taoism before Qin dynasty. *Journal of East China University of Science and Technology*, 1, 99-102. 〕

彭修銀、張宏亮（2010）。論先秦時期儒道美育思想的特質及其當代意義。**陝西師範大學學報（哲學社會科學版）**，39（5），125-130。〔Peng, X. Y., & Zhang, H. L. (2010). Characteristics of Confucian theories of aesthetic education in the Pre-Qin times and their current significance. *Journal of Shaanxi Normal University (Philosophy and Social Science Edition)*, 39 (5), 125-130. 〕

張德文（1994）。莊、荀「虛靜」說比較兼論其美育意義。**職大學刊**，2，36-39，71。〔Zhang, D. W. (1994). A comparison of “Xu Jing” between Zhuangzi and Xunzi, and its meaning in aesthetic education. *Journal of the Staff and Worker's University*, 2, 36-39, 71. 〕

張德文（1995）。莊子論人格設計及其美育思想。**職大學刊**，2，30-36。〔Zhang, D. W. (1995). On Zhuangzi's design for an ideal man and his aesthetic education. *Journal of the Staff and Worker's University*, 2, 30-36. 〕

張更立、鄭科紅（2003）。道家之「自然」美育思想及其對現代兒童教育的啓示。**重慶職業技術學院學報**，12（2），51-53。〔Zhang,

- G. L., & Zheng, K. H. (2003). The “Nature” aesthetic education thinking of Taoist to the apocalypse of modern education. *Journal of Chongqing Vocational & Technical Institute*, 12 (2), 51-53.]
- 張愛紅（2009）。對中國傳統美育思想「慣性」的質疑—兼論莊子美育的當代價值。*安徽師範大學學報（人文社會科學版）*，37（5），551-555。[Zhang, A. H. (2009). Suspicion of inertia of Chinese traditional aesthetic education: Contemporary value of Zhuang Zi's aesthetic education. *Journal of Anhui Normal University (Hum. & Soc. Sci.)*, 37 (5), 551-555.]
- 楊平（2000）。*多維視野中的美育*。合肥：安徽教育出版社。[Yang, P. (2000). *The aesthetic education in multiple views*. Hefei: Anhui Education Publishing Company.]
- 趙雅博（1994）。從美學史看大美〔Sublime〕之教育功能。*美育*，52，28-37。[Zhao, Y. B. (1994). From aesthetic history to the educational function of the Sublime. *Education Reserch*, 52, 28-37.]
- 漢寶德（2004）。*漢寶德談美*。臺北市：聯經。[Han, B. D. (2004). *On Beauty*. Taipei: Linking Publishing Company.]
- 顏崑陽（1985）。*莊子藝術精神析論*。臺北市：華正書局 [Yan, K. Y. (1985). *An analysis of artistic spirit in Zhuangzi*. Taipei: Hua Cheng Book Shop.]
- 教育部國民教育司（2003）。*97年國民中小學課程綱要*。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326 [Ministry of Education (2003). *97nian guomin zhongxiaoxue kecheng gangyao*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326]
- Heidegger, M. (2002). *Off the Beaten Track* (Julian Young & Kenneth Haynes, Trans.). New York: Cambridge University Press. (Original work published 1950)

教育成就國際評比之後殖民反思 ——以 IEA 為例

王雅玄 * 陳幸仁 **

摘 要

國際評比對於學校教育方面的影響，可以從近幾十年來世界各國已經陸續接受各種國際組織如 IEA 與 OECD 所進行的教育成就調查研究計畫以及積極參與國際奧林匹亞數理科學等學科競賽看出端倪。本文探討教育成就國際評比的方法論與脈絡性問題，並進行後殖民反思。首先介紹教育成就國際評比的正式組織及其現況，接著反省跨國比較的方法論與脈絡性問題，並從國際評比在教育各層面的運作政治尋找後殖民反思的檢討空間。本文提出以下結論：一、教育成就國際比較的解釋空間非常有限，應避免母國文化刻板印象詮釋。二、教育成就之國際評比應朝多元向度詮釋。三、避免國際評比成為全球性的文化殖民機器。四、反思全球教育資料庫擴充的問題，避免成為一統資料。五、國際評比不宜無限上綱，避免全球評比文化將人生價值等級化。

關鍵詞：IEA、教育成就、國際評比、後殖民主義

*王雅玄，國立中正大學教育學研究所副教授

**陳幸仁，國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授

電子郵件：sunny.wang@ccu.edu.tw；hjchen@ccu.edu.tw

來稿日期：2011 年 8 月 15 日；修訂日期：2011 年 12 月 15 日；採用日期：
2012 年 10 月 15 日

Postcolonial Reflections on International Rating of Educational Achievement – The Case of IEA

Ya Hsuan Wang* Hsin Jen Chen**

Abstract

International rating competition of educational achievements such as the projects held by IEA, OECD and Olympics has been widely taken. This paper is criticizing the colonial habit of comparing educational achievements based on the criteria of the mother-countries. The paper begins first with a short introduction to the world organizations and international rating policy of educational achievement. It then examines the methodological problems of international comparisons by means of postcolonial reflection on the application of macro/micro-politics on the local socio-economics, policy, school, classroom, and pedagogical contexts. This paper concludes that (1) such a rating is based on narrow interpretation and national stereotype; (2) a good interpretation must be achieved by a multi-dimensional understanding; (3) international rating should not be monopolized by any machine of global culture-colonial character; (4) Present colonial rating system should be prevented. It would not be accepted as a world of assessment as a source of data; and (5) any international rating culture should not be taken for human values valuation.

Keywords: IEA, educational achievement, international rating, postcolonialism

*Ya Hsuan Wang, Associate Professor, Institute of Education, National Chung Cheng University

**Hsin Jen Chen, Associate Professor, Center for Teacher Education & Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University.

E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw; hjchen@ccu.edu.tw

Manuscript received: August 15, 2011; Modified: December 15, 2011; Accepted: October 15, 2012

壹、前言

從 1980 年代初期開始出現「國際競爭力」以來，國家競爭力成為各國政府不得不面對的魔咒，也成為各國政府與經濟體制變革的主要目標，意味著在全球化浪潮下，國家職能從 1980 年代以前的「福利國」轉為「競爭國」（competition state）（Fougner, 2006）。國際間為了促進地球村並提攜各方面的蓬勃發展，關於生活層面的品質管控世界組織如雨後春筍般出現。各類全球評比世界組織非常多，諸如國際教育成就調查委員會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）、瑞士洛桑國際管理學院（International Institute of Management Development, IMD）、世界經濟論壇（World Economics Forum, WEF）、世界市場研究中心（World Market Research Center, WMRC）、貝塔斯曼全球轉型指數（Bertelsmann Transformation Index, BTI）、國際機場協會（Airports Council International）等都是。

臺灣政府曾委託學者（朱鎮明、朱景鵬，2006）進行《政府效能國際評比指標之研究》研究，指出愛爾蘭、芬蘭與荷蘭等國家土地面積人口等皆與臺灣相仿，而且競爭力評比與臺灣相距不大，可作為我國的標竿。其中在 2008 年的國家競爭力相關報告中，由瑞士洛桑「國際管理學院」（International Institute of Management Development, IMD）所公布的排名，荷蘭第 10 名、愛爾蘭 12 名、臺灣第 13 名、芬蘭第 15 名；「世界經濟論壇」（World Economics Forum, WEF）所公布的排名，芬蘭第 6 名、荷蘭第 8 名、臺灣第 17 名、愛爾蘭 22 名。其中愛爾蘭就於 1997 年設立國家競爭力委員會，其特色是民間為主（民間主導並主持），政府的協助與諮商為輔，除定期追蹤競爭力指標變動、數據的消長並且出版外，並且研擬政策議程（朱景鵬，2009）。

教育發展乃政府公部門施政的一環，上述相關國際評比組織所公布的各國國家競爭力，也延伸各國對於教育發展相關的國家競爭力評比。尤其近十年來芬蘭教育的國際評比表現受到舉世矚目。以「經濟合作發展組織」（Organisation for Economic Co-operation and

Development, OECD) 的「國際學生成就評量方案」(Programme for International Student Assessment, PISA) 為例, 2000 年 15 歲學生閱讀能力名列 OECD 國家第一, 2003 年除閱讀能力維持第一之外, 數學和科學的評比同樣獲得第一; 2006 年科學評比第一、閱讀和數學則排名第二。也因如此, 臺灣有越來越多人士關心如何學習芬蘭教育, 以芬蘭在教育成就的國際評比做為標竿, 期許臺灣學生也能在教育成就的國際評比中, 獲得佳績(張鈿富、吳慧子、吳舒靜, 2009; 張貴琳、黃秀霜、鄒慧英, 2009; 陳之華, 2009; 魏曼伊, 2008)。

為什麼教育改革需要國際比較呢? 跨國比較研究的背後假設是去找相同性, 最有效的策略是聚焦於被比較國家的結構性相同處, 而不是產生這些社會結構相同處的一些分歧的歷史過程(Poppleton, 1992)。Skilbeck (1990) 也明確指出, 儘管各國的課程與教學改革有其國家地區性獨特性傳統價值與歷史發展脈絡的差異性, 但是由於文化關聯、國際性與電腦科技對教育產生重要影響力, 世界各國的教育趨勢必有雷同處。正是基於此點, 臺灣近年來無論在學術界與教育成就均在國際評比方面有著相當程度的投入。在全球化時代的今日, 我們不能把教育領域自外於國際脈絡, 而視為單純的本土事務。國際視野可以提供國內教育關照與方向, 對臺灣的教育問題可做有系統性的比較研究。

然而, 國際評比是否有無限上綱的問題? 是否假設全世界的教育發展有一種普同性(universality)? 而這種普同性又是誰的普同性? 本文試圖探討國際評比的殖民色彩, 從中循繹在這波國際評比的浪潮下, 我們究竟追求哪個方向的教育成就? 是否複製著主要強國的文化? 上述問題需要從後殖民主義(postcolonialism) 的角度來分析, 因為後殖民主義深入文化殖民關係, 又稱文化殖民主義(cultural colonialism), 也就是探討在政治經濟之外的文化霸權掌控, 換言之, 殖民地如第三世界國家或非主要國家仍然認為宗主國的思想與文化是較優越的, 因此毫不猶疑地遵循其文化與思想。後殖民論述的理想即在於廢除所有把中心與邊緣二元對立的思想模式, 讓全球社會還原至他們本來複雜地多元性及偶然性的一面(Dirlik, 1994)。

由於教育領域中的國際評比, 經常將各國教育成就結果拿來當排

行榜，總有一種以國際評比標準作為國家教育的引航者之嫌。本文以文獻探討、理論分析的方式，探討教育成就的國際評比在相同處與差異處所衍生出來的問題，並進行後殖民反思。研究目的有二，第一，介紹教育成就國際評比的正式組織及現況並分析 IEA 運作。第二，從後殖民主義反思教育成就國際評比的檢討空間。

貳、教育成就國際評比之現況

首先介紹教育成就國際評比的重要組織 IEA，並說明臺灣參與教育成就國際評比之現況。

一、IEA 組織簡介

在教育方面，近幾十年來國際評比組織經常出版關於美國學生表現與其他國家的比較。從中呈現出關鍵值並提出嚴重警告，這些圖表與數字的主要資料來源就是 IEA。IEA 是一個關心教育成就評鑑的國際性研究機構，在 1950 年代晚期開始成為一個世界性的研究組織，其運用世界是一個教育實驗室的比較架構，致力於教育研究（王如哲，1999）。由於國際教育資料評比的特性須考量評比項目、評量設計與抽樣設計的共通性，許多研究者（Purves, 1989）發現有些議題的研究是無法在一種學校體系內完成的，因為多數學校在班級規模、入學年齡、離校年齡等多半是一致的，如果要超越單一系統的研究，便需要有些本質上的變異性，因此，國際的比較因應而生。那麼，這樣的比較研究首先面對的問題就是產生可比較的（comparable）測量工具或測驗，能夠跨越世界各國語言與文化的不同。

IEA 最初的試驗是 1960 年代從大規模研究數學成就的比較，接著 1970 年代展開六大科目的調查：閱讀、文學、科學、公民、外語學習的英文與法文。IEA 主要的研究方法是調查研究，強調應謹慎建構測驗工具，針對學生、教師與學校校長使用問卷，也有關於國家課程的問卷調查，並補述歷史與訪談，使用各種不同的取向進行資料分析。IEA 組織類似由美國約 3,900 所大學共同組成的文教組織「學術

能力測驗」(Scholastic Assessment Tests, SAT)，都已經被視為一種教育的奧林匹克競賽，但在這同時需考量許多複雜因素，例如學校系統的結構差異、課程差異與文化差異，IEA 強調應盡量避免僅針對平均分數進行簡單比較，這也是在各國進行教育改革與國際比較時應注意的重點(Purves, 1989)。

二、臺灣參與教育成就國際評比之現況

國際評比對於臺灣學校教育方面的影響，可以從最近陸續接受各種國際組織所進行的教育成就調查研究計畫以及國際奧林匹亞數理科學等學科競賽看出端倪。目前最大的教育成就評比國際性組織之一是 IEA。臺灣於 1992 年申請加入 IEA，現為正式會員，分別於 1999 年、2003 年、2007 年陸續參與 IEA 所舉辦的「國際數學與科學教育研究趨勢」(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS)，其研究主要在於了解各國學生數學及科學學習成就及其與各國文化背景、教育環境等影響因子之相關性，並進一步作國際間之比較分析。前兩次研究結果均顯示臺灣在數理科學方面的人才名列前茅。例如，臺灣在 TIMSS 2003 學習成就測驗，國小四年級學生在科學方面的總成績位居所有參加國之第二名，數學方面居第四名；國中二年級學生在科學方面的總成績位居所有參加國之第二名，數學方面居第四名(TIMSS, 2009)。

除了數學與科學之外，臺灣也在人文領域參與 IEA 國際研究計畫，臺灣目前正參與「2009 國際公民及素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education Study, 2009)，此研究乃延續 1999 年 IEA 調查二十餘國 14 歲青少年的「公民教育研究」(Civic Education Study, CIVED)，延續 CIVED 研究成果，IEA 於 2006-2010 年執行 ICCS 2009，針對 13 歲半（相當於我國國中二年級）學生，進行公民學習成就調查，目前包括臺灣共計有全球四十餘國參與 ICCS 2009 計畫。ICCS 2009 旨在調查不同國家青少年對未來公民身分之準備情形，評估其公民知識、情意與能力，以了解參與國家如何培養學生成為未來的公民，並進行各參與地區或國家研究成果之比較(劉美慧，2008)。http://iccs.acer.edu.au，http://www.wam.umd.edu/~iea/。

在文學方面，臺灣也參與 IEA 策劃「2006 促進國際閱讀素養研究」（Progress in Reading Literacy Study, 2006 PIRLS 2006）。此項研究調查每五年舉辦一次，第一輪調查實施於 2001 年，當時臺灣並未參與。其調查主要針對世界各國或各地區國小四年級學童之閱讀素養所進行之研究，目的在於了解當地小學四年級學生的閱讀能力；以及調查各種影響學生閱讀能力的因素，包括家庭與學校之閱讀環境、閱讀風氣、閱讀教學法、學生閱讀能力與態度，藉此作為改善國家閱讀教育政策、教學方法以及閱讀習慣的依據（謝佳曄，2008）。

除了參與 IEA 所舉辦的國際評比測驗之外，臺灣於 2006 年開始參與隸屬於 OECD 組織的 PISA 競賽。PISA 被英國 BBC 媒體喻為「教育的世界盃」競賽，也經常被當成國際間教育和未來人才競爭力的重要指標。這個國際評比方案是繼 TIMSS 之後，全球另一項大型的學生學習成就之比較研究，PISA 評量主要分為閱讀素養、數學素養及科學素養，以十五歲群（即國三生與高中一年級生）為調查對象，PISA 首度測驗於 2000 年舉行，每三年舉辦一次，當時全球共有 32 國 26 萬五千名學生參加，測驗重點在閱讀能力；2003 年的測驗，參加國家增加到 45 國，重點為數學。臺灣首度獲邀報名參加 2006 年測驗，以科學作為檢測重點，並由國科會擔任對外聯繫窗口。PISA 「學生基礎素養研究計畫」針對十五歲學生進行評比，這項測驗每國抽取四千五百名至一萬名學生作為評估對象，臺灣共有 8,815 學生被抽測。PISA 考題相當靈活，旨在藉此測驗了解學生進入社會後，能否提出以證據為導向的論證能力。日前全球同步公布 2006 年的評比結果，臺灣學生的數學素養全球第一，科學素養全球第四；閱讀素養排名十六，鄰近的韓國第一名，新加坡第二名（資料來源，吳孟容，2005；陳金萬，2008）。

此外，臺灣目前積極參與的國際教育競賽還有國際中等學校各種科學奧林匹亞競賽，國際奧林匹亞競賽始於 1959 年，臺灣自 1991 年開始至今，陸續參與數學（IMO）、物理（IPhO）、化學（IChO）、資訊（IOI）、生物（IBO）、天文（IAO）、科學（IJSO）、地球科學（IESO），特別是數學與化學已有 16 年歷史。臺灣在科學與數學教育成效卓著，揚名國際，從 1992 年參賽至 2006 年，參加數理奧林

匹亞競賽成績優異，總計榮獲 133 面金牌、198 面銀牌面銅牌及 69 面榮譽獎（方泰山，2006a，2006b）。以科學奧林匹亞競賽（International Junior Science Olympiad，IJSO）為例，每年舉辦一次，測驗十五歲學生的自然科學為主，內容涵括數學、物理、化學、生物及地球科學等範圍，臺灣學生在第一屆 2004 年的科學競賽成績表現優異與印尼並列第一（鄭來長、沈青嵩、黃基礎、洪有情、洪志明、傅學海，2008），在第四屆 2007 年由臺灣首辦的 IJSO 依然贏得冠軍（陳金萬，2008）。

綜上所述，臺灣積極參與教育成就的國際評比組織，領域擴充到人文與理工各種學科，每年進行的國際評比結果也陸續發表，確立在國際上的地位。而除了上述臚列了各項教育成就國際評比之外，我們的生活型態也已經圍繞難以計數的國際競賽之中。

參、教育成就國際評比的運作

教育成就的國際評比如何進行？如何運作？執行的方法上面有何問題？探討教育成就國際評比的運作或執行方式這方面的相關文獻並不多見，在此僅以 IEA 做為探討的焦點。從相關文獻顯示，IEA 教育成就的國際比較經常面臨了方法論以及比較教育方法論的問題。本文首先討論一般性的比較教育方法論問題，接著討論脈絡性問題，根據 IEA 在各國實施的個案研究，深入探討解釋 IEA 研究結果須考量該國家的鉅觀社會經濟脈絡、政策脈絡、學校組織脈絡，以及微觀的班級經營、教學實踐與不同學科之脈絡，藉此呈現 IEA 國際評比組織在上述不同的層面之運作政治背後的複雜性。

一、教育成就國際評比的方法論問題

首先從回顧比較教育研究的歷史來看方法論的問題。Spaulding 和 Chaudhuli（1999）指出比較教育主要使用調查方法蒐集資料，描述世界各國的教育現象可以共同分享不同國家的資訊，但是在以下三個面向仍存在著未決的問題：

第一個面向是關於方法論的問題。早期實施國際比較時使用的方法論缺乏理論架構。且由於時間與資源之限制，有些大型研究並沒有將所有的研究參與者聚集在一起發展出共同的程序與統計技術。目前 IEA 研究在中小學階段的資料逐漸分裂，缺乏中小學銜接。建構模式的調查中最危險的是個人影響力的介入，遠在其他變項投入之前就已發生影響。而在高度發展國家的研究發現社經地位與教育成就有顯著相關，但在低度發展國家則無此相關。因此進行國際比較很難掌握其精準可比較的準則。

第二個面向是關於詮釋的複雜性問題。許多 IEA 方法論的評論者指出相同的意見：IEA 研究有其重要性，但使用有限資料來解釋變異性則是有問題的。進一步的努力應該是致力於以一種有意義的方法使我們的資料脈絡化。雖然在不同國家與不同文化中仍有很多教育現象是相同的，而我們對於差異性的關懷的確也不該模糊了教育現象的相同性。不過，面對未來的挑戰，IEA 與其他組織已經開始使用民族誌、個案、縱貫研究以及其他方法論來解釋變異性，以彌補調查研究之不足。

第三個面向是關於選用研究典範意識型態、詮釋與借用問題。許多比較教育研究者採用依賴理論為其概念架構，其假設了世界的中心——邊陲關係，更多採用衝突理論，認為一味修補教育系統對於達成經濟與社會的公平與正義並無太大幫助，除非社會權力關係有革命性地改變，否則借用他國的教育取向很可能直接將其研究典範與意識型態移植過來，在各個面向增強對該國經濟文化的依賴性。

二、教育成就國際評比的脈絡性問題

接著，從世界各國的個案研究觀察教育成就國際評比的脈絡性問題。IEA 在各國的使用除了受到上述一般性的方法論問題可能導致結果難以比較或是比較不精準之外，影響 IEA 研究結果的因素還有更多脈絡性的問題。

第一，從鉅觀脈絡來看，IEA 教育成就國際評比結果需要思考如何受到國家本身的社會經濟影響？Husén（1987）指出，在進行跨國教育成就評比之際，必須注意各國之間在社會與經濟政策的異同

比較。例如，Walberg（1989）檢視學生表現之測量是否與該國其他福利指標之世界地位有關，他認為在資訊科技時代教育表現可以預告經濟福祉與生產力。儘管各國經濟指標可能會掩蓋許多重要的微妙意義，但是 Walberg 提醒我們世界上許多政策決定者均持續使用各國經濟指標，兩者之交互關係將持續，經濟指標也倚賴教育程度高的人力市場。Walberg 進一步討論國家福利與能力的關係，他指出 Adam Smith（1776）在其國家財富一書提出「國家福祉能力說」對了嗎？什麼因素可以解釋經濟成長與國家福利？是有創造力的菁英？還是勤勞苦幹的菁英？Toynbee（1959）的偉人理論支持國家發展需要有創造力的菁英，然而諾貝爾得獎數與經濟發展的關係卻與偉人理論抵觸，諾貝爾得獎數較多的國家如瑞典、瑞士、英國的成長率最低，得獎較少的新加坡、墨西哥、巴西、日本，卻成長迅速。Walberg（1983）早就指出科學素養與經濟生產力的負相關，也顯現在諾貝爾科學、醫學、數學得主，出版品及其引用率。那些認為應該耗資在科學來提升經濟生產力的人可能過度珍視發現（discovery）能力而低估了科技與應用，更是忽略了科學資訊已經快速散播至全球，如果人力資本不夠，耗資致力於創造發現也無法善用。至於勤勞苦幹的菁英是否可以解釋經濟成長與國家福利？年輕人受大學教育的比例預測了較低的經濟成長，反而有較高的離婚率、較高的休閒能力與較少的工作天數。高等教育可能甚至對經濟發展呈現負成長，只是產出一些無生產力的菁英（trained incapacity），就像劍橋大學與牛津大學持續在基礎科學與人文學科執世界牛耳之顯赫地位，但對英國社會階級關係緊張、失業、工商業低迷的困境並無多少幫助。而英國課程理論家 Lawton（1980）也曾說過，教師應抵抗那種被社會需求所決定的課程，特別是工商業社會。只有日本經驗提供學校成就與國家經濟力正面因果關聯的典範，有著最高的測驗分數、較高的經濟成長、最低的失業率。綜言之，科學與數學成就統計對 Adam Smith 的理論顯示悲觀論調，雖然如此，在人生前十八年，家庭與學校比較能夠促進知識、勤奮、合作與其他能夠提升未來生活品質的心理與社會特質，雖然目前國家福祉與教育成就的相關指數很難證明此詮釋，這仍是許多公民深信不疑的，這些數據可能忽略了教育對學生的深層影響。

第二，從政策脈絡來看 IEA 的運作政治。儘管如上所述不同國家的分數比較有其相當程度的複雜性需要深入探討，IEA 研究已經引起教育改革的騷動。Husén（1987）指出，正規的學校教育結構也會對於各國教育成就評比產生影響。從政策制定者的角度來看 IEA 成就比較之研究，可以發現不同教育體系對於 IEA 有著不同的接受與信賴程度。例如 IEA 在瑞典的實施經驗（Marklund, 1989）就沒有在匈牙利實施的經驗（Bathory, 1989）那麼受到肯定與信賴，這兩個國家對於 IEA 的研究倒是呈現出不同教育體系使用 IEA 研究結果促進課程改革的不同結果，顯見 IEA 的實施並非是普遍被接受或是能有效解釋各國教育的實況。然而 Finn（1989）認為教育指標的發展可以像經濟指標一樣用來顯示教育體系的變遷及其相對位置，他建議 IEA 研究也可以放在國家脈絡或州與州之間的比較，他呼籲持續進行比較指標之研究，特別是工業化國家，這些 IEA 之類的研究對於教育政策制定者有重要幫助。不同國家決策者應能善用 IEA 教育成就比較的資料，這些描述對於國家中不同區域的課程設計者也有引導作用。

第三，從學校組織脈絡來看 IEA 的運作政治。IEA 研究成果受學校與課程組織影響也不小。Kifer（1989）特別關注學生分類與學校組織的議題，例如持續受學校教育（retentivity）、篩選與課程分化均對學習機會與學業成就有一定的影響。他指出 IEA 調查研究中有兩個關鍵問題對於研究課程比較非常重要，第一是不同學科所分配到的時間，第二是學生的學習機會。至於對於學校組織的研究，則須考量三個問題：學校類型、入學篩選、維持學校教育。學校類型（是所有學生均可註冊的綜合型學校，還是只有菁英可以入學的選擇性學校）對於學業成就是最主要且相當有影響力的變項，因為這決定了學生的平均能力。嚴格的入學篩選有助於資優生不會被程度較差的學生拖累，因此選擇性學校對於提升資優學生的學業成就有助益。然而各種分析顯示最好的學生無論在哪種學校類型都一樣表現很好，因此綜合學校並不會對資優生造成損害，卻有助於提升多數學生的知識水準。IEA 的研究結果顯示要擴充學校教育的話應該無入學篩選的選擇綜合學校，這樣的教育體系可以產生更多的知識且對資優生無害。這些研究發現的基本假設是：越多學生受越多教育是大家想要的，這也是我們

的教育目標。反對者則是認為對多數人而言太長的學校教育是不需要的，一個越科技化的社會越不需要太多學校教育，青少年需要實作經驗而非學校教育。因此，如果要根據 IEA 在持續受教（retention）和篩選（selectivity）的研究來進行課程改革，則須考慮我們的假設是反對入學篩選、贊成持續在學校受教育。

第四，深入到微觀的教室脈絡中，IEA 研究對於班級經營與教學實踐面對於教師與師資培育有何啟示？Anderson 和 Postlethwaite（1989）認為透過 IEA 研究，教師們可以看到世界各國的班級情況與教學實務有何相同性，以及哪些班級情況與教學實踐較能提高學生學業成就與積極的學習態度。例如，IEA 研究支持了班級經營課堂教學簡要理論包括六個基本變項：學習機會、學生的學習投入、學生的成功經驗、學習自我控速、組織、監督，但是最重要的是，學生應該位於教室學習中的中心角色，是主動而非被動的。而對於此理論簡化教學複雜性的批評，IEA 的回應是：簡單的理念相當有用處，而且，常識性知識不必然導致相同的結果。然而，Husén（1987）認為各國的教學問題乃教育成就評比的核心問題，例如：各科課程目標、各科時間（包含了教育階段的年限、每週上課節數、和安排教學科目是否在適當的年齡）和教學方法的異同比較。其他較更為細節的比較點，例如每位學生教育經費的投入、班級大小規模、各科教學時數、教師教學科目的能力、教學輔助材料的使用等，皆會造成異同比較的相關因素。

第五，不同學科脈絡中的 IEA 研究，更能深刻地說明國際評比中關於學科複雜性的運作政治。Westbury（1989）以當時的數學資料為例，呈現出「比較」可能引起的問題，簡化的比較可能誤導，旨在呈現比較成就分數詮釋的複雜性。他針對 IEA 所進行的 SIMS（Second International Mathematics Study）的數學資料為例，他認為當我們要對這些研究發現進行評估並考慮作為政策決定的參考時，應該思考三個問題，第一，使用十二年級作為跨文化比較的參照點的意義與效度何在？第二，在微積分課程中我們在計算哪些人的成績？因此，我們是使用哪個母群來發展註冊率或留校率的指標？第三，以微積分學科作為評估成效的標準的重要性何在？換言之，我們應該評鑑哪些人、評

鑑些什麼？我們應該比較誰、比較些什麼？上述問題使我認為我們應該對我們未曾檢視的假設有個新的理解，也就是反省一下我們認為學校是什麼？學校在做什麼？學校成就了什麼？最重要的是學校致力於成就什麼？而 Purves（1989）聚焦於母語的語言藝術方面，檢視 IEA 研究在閱讀、文學作品與寫作能力的成果，並提出改革研究之啓示。IEA 研究指出閱讀與文學跟數學與科學的影響力不相上下，IEA 派人至紐西蘭去研究為什麼那裡的學生閱讀能力遠遠超過其他國家，紐西蘭經驗已對語言藝術課程帶來深遠的變遷，特別在小學階段。

縱上所述，基於比較教育方法論的普遍性問題，以及教育成就國際評比在差異頗大的不同國家之社會經濟、政策、學校組織、教室層級、甚至在不同學科的比較都有著非常細緻的變異性討論，IEA 研究並無法作為一個普遍皆準的絕對精確比較點。可見教育成就國際評比之運作政治背後須考量相當多層面的複雜性。

肆、教育成就國際評比之後殖民反思

IEA 在世界各國的社會經濟脈絡、政策、學校組織、教室脈絡與不同學科中均有著不同的實踐，儘管跨國研究結果的解釋存在著高度的變異性且多樣性詮釋懸而未決，但不約而同的是 IEA 開始在世界各國蔓延，此種國際評比文化所反映出來的或許是一種結構的漸趨相同性。誠如 Poppleton（1992）研究指出，一種學校教育的共同結構效果逐漸浮現，教師對於自己本身、學生與教學工作的知覺與概念逐漸呈現一種相同的方式。為什麼會有這種相同性？這個廣為認同的相同性看似具有相當程度的合理性，其反映了誰的文化屬性？Carter（2006）認為我們可以使用後殖民主義觀點來批判當代全球文化形成的過程，作為一個對抗思考和政治活動的重要項目，重新建構世界關係，幫助我們朝向新政治和重新分配合理化的情況。

那麼，為什麼需要後殖民理論？因為後殖民理論描繪了一種面對中心邏輯的焦慮感，當這世界上存在著一種主宰性的中心邏輯，透過執意不斷地確認他者的邊陲性、耽迷於對邊緣性的同情，該中心邏輯

便可輕易提升其權力地位及其自我意識（Wright, 2002）。後殖民理論中將殖民關係區分出他我差異，深化殖民者與被殖民者的高低位階及主體建構狀態，形成文化價值之高／低、進步／落後、正常／異常之二元對立現象，凸顯出帝國主義操作的整體意識型態架構。例如廖新田（2009）以後殖民理論評析臺灣美術，在歐美中心觀點下，亞洲藝術淪為附庸，本殖民政府塑造「臺灣它者」，臺灣也從而以「它者」身分進行國際藝術交流，最後形塑出的臺灣面貌其實是東方與西方的共犯結構下的產物。因此，非歐美文化世界若要從後殖民理論的啓思中重新建構主體性，不該對號入座，反而要重新思考文化殖民者如何在論述過程中滲透其文化主體。此外，後殖民分析也經常用在性別壓迫，例如洪謙德（2011）以後殖民女性主義主張後殖民知識份子要協助身陷附屬地位的婦女去掉其所屬次等公民之心態。章五奇（2010）也以後殖民觀點分析國小社會領域教科書，發現全球化脈絡下的教育殖民化並隱藏國際權力不平等。據此，本文假設國際評比已然成為目前廣為共同運作的中心邏輯——亦即那個幕後的文化殖民者，針對世界各國熱中於教育成就國際評比競賽，本文試著提出幾點後殖民主義的批評與反思，茲分析如下。

一、教育成就國際評比的解釋空間極有限，應避免母國文化刻板印象詮釋

Katz（1999）針對 IEA 研究提出了幾個比較教育的問題，首先他質疑進行教育效能的跨國比較研究會引起極複雜的問題，什麼才是跨國家跨語言且值得信賴的好的教育效能指標呢？此外他也指出，跨國比較閱讀與拼音的成就跟跨國比較數學的加減不一樣，前者還需要配合每個語言的字形字音能力指標才能公平，而且兒童在閱讀理解的差異也和語言上根本的差異有相當程度的不同。進行跨國比較的研究最關鍵的文化差異問題，可以反映在眾所周知的《三個幼兒學校的比較》一書（Tobin, Wu, & Davidson, 1989）中，值得思考的問題是：作者如何選擇這三所幼兒學校？這三所幼兒學校的國家代表性如何？我們從這樣的比較研究中所學到的，有多少是源自他們的母國文化而非這所學校的教室與個體之特色？換言之，研究者與讀者對於該國研究

的詮釋是否都可能落入一味地對該母國文化的刻板印象，並非真確地從實徵資料中掌握獨特意義？這些問題很難確實回答，因此運用國際比較成就分數作為實踐基礎其實是冒險的。

比較謹慎的作法是將該份研究與其他同範疇的國際比較研究進行多重參照，例如 Spaulding 和 Chaudhuri（1999）對 UNESCO 兩年出版一次的《世界教育報導》（World Education Report）進行評估，他們除了介紹世界各國教育的基本資訊，並描述所報導議題的規模與內容，所選的主題、選擇的合理性、處理主題的方式外，比較特別的是著重在該主題最初進行的初衷、被設定的優先順位、目標、建議使用的實施方法，到最後是如何傳達成政策訊息。而且此份對於 UNESCO 的報導還會與其他三個主要國際性研究機構——聯合國兒童基金會（UNICEF）、世界銀行（World Bank）、聯合國開發計畫署（UNDP）——再做比較。然而，即便如此審慎考量多重參照，仍難宣稱這些國際比較研究沒有中心邏輯的植入。

二、教育成就之國際評比應朝多元向度詮釋

由於教育是極具本土特色的領域，有些後學學者甚至認為教育涉及思想系統是完全依賴脈絡的（context dependent），因此是不可測量，也是不可比較的（Rust, 1991）。儘管比較教育會遇到概念上的困難，後殖民的提醒卻使我們獲得一些補充現有架構的省思，在進行教育成就的國際比較之際，更需要多向度審慎思考。在根本性的深層問題方面，我們須意識到研究方法論的問題、詮釋的複雜性、研究典範背後的意識型態等。在技術層面的問題，我們還需考慮所抽樣的母群（年齡受教階段、學校分類）、評鑑項目（學科課程、評比內容）、抽樣方法、技術分享與資料分析等。另外，更應思考影響該評鑑項目的社會經濟文化因素（經濟成長、消費文化、所得、失業率、受教年限、創造力、離婚率等）。若需對政策提出建議，則還須考慮每個國家對學校教育的基本假設（如教育成就至上或全人教育）（Purves, 1989）。

不過，影響一個國家教育成就的因素相當複雜，從整個國家層面、社會層面、學校層面、家庭層面的因素，例如國家體制、學校組

織、班級大小、財政狀況、制度結構、課程設計、教學方法、評量形式、社會期望、家長態度、就業機會、勞動市場的本質等等（Green, 1997）。如果換個角度來說，影響一個人的教育成就之因素也非常複雜，但是在上述教育成就國際比較的要素中，幾乎都無法將個人因素拿來比較。因此，教育成就國際評比應朝向多元向度的詮釋而非單向度的等級評比。

三、重新思考 IEA 方法論上的西方殖民性

本文著眼於國際組織 IEA 的運作分析，而 IEA 的相關研究目前仍在全球持續的推動，我們須了解並反思 IEA 研究典範的背景脈絡與方法論問題。戴曉霞（1995）研究指出，IEA 成立的時空脈絡在 1960 年代由歐美學者推動，所反映的是 1950、1960 年代的研究典範、國際關係與社會經濟發展之需求。IEA 研究偏重教育輸入（學生的家庭背景、性別、就學率、學校類別、班級大小、課程）與輸出變項（學業成就）之相關分析。由於 IEA 研究之研究目的、模式、方法皆依循實證主義，其以行為主義、測驗心理學為主要理論基礎，因此，在方法論上有以下缺失：第一，科學主義主導下只敘述如何，而不詮釋為何，忽略主體意義與價值形成的過程。第二，具有保守主義性格，只是順從接受社會分工、未能揭露社會階層化結構下的意識型態，過度偏重量化與技術，忽略文化資本分配不均導致的社會再製問題。第三，IEA 研究均由歐美研究人員主導，以歐美教育理論為普遍有效，忽略非西方國家的特殊性，呈現出中央——邊陲的依賴理論之基本假設，因此，可以說 IEA 是一種文化殖民的工具。第四，IEA 研究具有國際競賽意味，在研究工具、研究目標群體與學生抽樣方面是否具有可比較性，均值得懷疑，IEA 無法掌握這些影響跨國成就因素之可比較性，因此，IEA 研究的國際比較公平性並不足。

四、反思全球教育資料庫擴充的問題，避免成為一統資料

比較教育研究提供我們另一個視野，許多研究能夠挑戰我們既有的視窗，例如日本的教育成就資料顯示在同一個教育系統可以達成均

等 (equality) 與卓越 (excellence)，這是與美國的教育基本假設相反的，日本經驗闡釋了其可能性。不過，儘管世界評比有其相當重要的位置，教育成就仍然是國際比較的核心。Finn (1989) 指出我們需要更多的資料，需要以可信的方式描繪每個國家在教育花費的比例，不只是政府在教育上的花費，而是所有關於教育的花費。我們還需要蒐集課程的資料，每個國家、每個科目的課程內容，我們需要學校輟學率的資料、學校組織、出席率、家長投入、家庭作業、留校率、註冊率等等，除了義務教育階段需要這些資料外，大學與高級課程也需要。還有，教育經費如何運用，高等教育的表現如何。教育成就在不同機構、區域、國家、地理與文化界線方面的分析。

儘管 Finn (1989) 指出並非所有我們想要的資料都可以測量，他也承認心理計量方式並無法捕捉人類心智與靈魂的微妙質地，但是他認為，多數我們「想要的」東西都可以量化可以測量，他說雖然我們不可以忘記那些不可測量的，我們更不可輕忽那些可測量的。這除了暗示我們想要的都一樣，也似乎暗示了世界評比 (an universe of assessment) 需要統一的全球資料庫 (an universe of data)。那麼，我們僅能進行量化的世界評比嗎？比較教育可以結合微觀或鉅觀的取向進一步探索，如納入政治、文化、經濟等因素之探究，或是在特定學校內或班級內之探討，並且須結合質性與量性的方法以對本土教育問題有所解決。

五、國際評比不宜無限上綱，避免全球評比文化將人生價值等級化

目前社會上在食衣住行育樂各方面幾乎籠罩在全球評比文化浪潮中，舉凡音樂、娛樂、影視、財富、運動、建築、汽車、房產、財經、教育、觀光等，國際評比可說是已經形成全球化現象。人們在各方面的價值一旦被比賽附身，沒有透過比賽得獎，沒有將各項價值等級化，彷彿就無法凸顯其價值，人生價值也因而等級化。

在教育方面，臺大化學系¹於 2002 年起即有「國際競賽保送生

¹ 資料來源：取自 <http://www.ch.ntu.edu.tw/office/enter/international.htm>

學」制度，其中規定已獲國際奧林匹亞競賽獲金、銀、銅牌者，或獲亞太數學奧林匹亞／亞洲物理奧林匹亞金銀獎牌者可申請保送（須檢附高中成績）。以奧林匹亞選訓決賽代表完成結訓者或獲亞太數學奧林匹亞／亞洲物理奧林匹亞銅獎牌者，須檢附高中成績及大考中心學力測驗成績申請保送，並須參加該系之筆口試，經招生委員會審查合格者，方同意保送。教育部²則於2004年起頒訂「參加國際數學學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生升學優待辦法」，凡國中生或高中生參加奧林匹亞競賽獲獎或是國際科展獲獎者得依其志願保送高中或各大學本科系；而凡代表我國參加國際數學、物理、化學、生物及資訊奧林匹亞競賽獲得金牌獎或參加美國國際科技展覽獲得大會一等獎者可申請出國留學獎學金。在影藝界尤然，透過選秀節目如「超級星光大道」或「舞林大道」競賽排名決定其演藝地位。區域性的評比已經有相當的影響力，特別是國際性的出國比賽，當獎項冠上「國際」彷彿無人能敵，從肚皮舞國際競賽發想，彷彿很難找到沒有國際舞臺評比的範疇，不禁好奇哪些項目無法評比？而那些無法評比的項目不重要嗎？

國際評比儼然成爲一種迷思，隨處可見的排行榜利用人類對數據的迷思而被創造出來，有人說能夠消滅排行的，只有更好的排行榜，顯然對打破排行榜迷思而言是一種諷刺。然而這也說明了一種心理情結，當世界排名成爲一個無法擺脫的心結，這只是反映了一種弱國心態與弱民情結（鄭楚，2006）。在這種心理情結之下儘管投入國際評比提升排行，仍是受制於西方主宰的文化殖民。就像臺灣儘管近五十年來理學教育在國際評比上均獲得優異表現，但臺灣科技研發的成果仍然停留在加工精緻化時代，至於創新主宰的能力卻仍遠遠落後於西方國家（方泰山，2006a）。

人們累積在身上的各種獎項，就好像重視專門技術的後工業社會所發展出來的證照制度，擁有證照、文憑與獎牌，就是擁有專業，似乎可以證明所累積的資本較有價值。而，有需要評比，就有需要

² 資料來源：取自 http://www.ncu.edu.tw/~cdfuh/_files/2ndaryedu_premiumrule_970304.doc

裁判，因此，這種全球評比文化也產生了 Bell（1980）所謂的「新階級」，一群具有批判文化態度的知識份子，其握有言論界權力，以旁觀者的立場進行批判，靠著批判過活，這種知識份子對於不確定大眾的意向握有相當的主導權，參賽者與觀眾都十足依賴評審的評判，於是，這些評委的價值觀幾乎主導著整個社會的價值觀，這類國際評比對於人們思想的宰制，是否就像科技體制（technocracy）的今日已由電腦與操控學（cybernetics）操弄並決定我們的普世價值（蘇明燦，2008），實在令人憂心。當這些國際評比結果逐漸建構了我們的價值觀，人的存在價值也變得以這些為測量基準，我們不斷追求這些可測量價值的同時，那些不可測量的價值恐怕逐漸流失。而最後是否也可能在「國際評比」這個「後殖民主義機器」的霸權下，本土文化也經由大眾同意、不知不覺地、心甘情願的一點一滴流失。

伍、結語

本文指出 80 年代以降國家競爭力成為各國政府在全球化浪潮下施政的主軸，受到重要國際組織如 IMD、WEF 國家競爭力評比之影響，政府施政效能的國際比較也對國際評比文化開始推波助瀾。教育發展是政府施政的一環，教育成就國際評比也成為各國政府提升國際競爭力的努力目標。當今一些國際重要組織如 OECD 所推動的 PISA、IEA 進行的 TIMSS 和 CIVED，相當受到重視。本文以 IEA 教育成就國際評比的運作為例，從方法論、詮釋的複雜性、研究典範意識型態等層面分析國際評比的質疑處，並從各國的社會經濟脈絡差異、教育體系與政策差異、學校組織脈絡、教室脈絡和學科脈絡不盡相同等角度，評析 IEA 研究並非是一個普遍皆準的教育成就國際評比的比較參照架構。本文最後提出後殖民反思，在進行教育成就國際比較時，應避免以其母國文化刻板印象詮釋之、教育成就國際評比應朝多元向度詮釋、須察覺不願參與的或是未獲邀請參與的第三世界國家，很可能成為在全球化過程中邊陲化的犧牲者、須批判國際評比教育改革可能會出現一些新的支配性的全球性途徑、以及需要特別洞察

國際評比文化無限上綱的危險。

本文使用後殖民主義觀點對於教育成就國際評比的機制運作提供文化批判，從價值哲學角度批判全球評比文化形成了西方中心論，以及哲學與認知論上的普遍假定，這個假定會削弱國際比較中各國家文化特性的差異性與文化多元性。本文獲致五點結論：第一，教育成就國際評比的解釋空間非常有限，但卻已蔓延為一種全球文化，跨國比較的解釋應避免以其母國文化刻板印象詮釋。第二，對於教育成就之國際評比應朝多元向度詮釋，包括當代知識系統是如何建構的，該國歷史知識之形成脈絡，該國如何在教育中具體呈現其道德規範與民俗風情等人類學知識，也應參照該國的社會學與心理學架構子便於將所得的資料精緻化與脈絡化（Poppleton, 1992）。第三，避免讓國際評比研究成為全球性的文化殖民機器，在資本主義抬頭的國際社會，參與國際評比組織可以提升國家競爭力，然而我們都非常清楚 IEA 國際評比組織目前仍由先進國家主導，不願參與的或是未獲邀請參與的第三世界國家，很可能成為在全球化過程中邊陲化的犧牲者。第四，我們應該重新思考，國際性組織在此種以同樣方式正在擴充全球教育資料庫的同時，是否可能將所有的本土（local）資料轉為一統的（universal）資料？後殖民觀點可以幫助我們發展出更多樣的文化特性，所謂的全球文化也應該發展出能和各類當代文化交流的複雜性概念，這對國際評比教育改革或許可以提供一些新的全球性途徑。第五，最重要的是，我們需要特別指出國際評比文化無限上綱的危險，當全球評比文化生成，成為一個後殖民主義機器，人生價值是否也可能運用同樣的方式在進行著等級化？後殖民理論導引我們增加察覺分享歷史的過程、文化的互惠和全球化的趨勢，企圖環繞較多複雜和多元的概念，從超越當代不公平現況中生產文化，以發展更多有利於邊緣文化知識之影響力（Carter, 2006）。總之，在教育成就的國際評比機制中，我們更需要去釐清自身國家文化在該機制中究竟處於被接納或被排除（inclusion/exclusion）的位置？自身國家文化與國際評比文化是傾向差異性還是相同性（difference/commonality）的狀態？我們需要深刻了解這兩組文化概念在整個評比機制中的運作，以免成為國際評比機制的後殖民地。

參考文獻

- 方泰山（2006a）。臺灣理學教育的轉型與未來的挑戰。**教育資料與研究**，**69**，33-46。〔Fang, T. S. (2006a). Taiwan science education reforming and the future challenges. *Educational Resources and Research*, 69, 33-46.〕
- 方泰山（2006b）。國際中等學校各種科學奧林匹亞競賽——我的經驗談。**天文館期刊**，**31**，6-10。取自 <http://icho.chem.ntnu.edu.tw/2006icho/ISOreview.pdf> 〔Fang, T. S. (2006b). Science Olympiad of international secondary school: My experience. *Journal of Astronomical Museum*, 31, 6-10. Retrieved from <http://icho.chem.ntnu.edu.tw/2006icho/ISOreview.pdf>〕
- 王如哲（1999）。**比較教育**。臺北市：五南。〔Wang, R. Z. (1999). *Comparative education*. Taipei: Wu-Nan Press.〕
- 朱景鵬（2009）。從國際競爭力評比析論政府效能提升之道。**研考雙月刊**，**33**（2），19-29。〔Chu, C. P. (2009). On the ways of improving governmental efficiency based on the international comparison of competitiveness. *Bimonthly Journal of Research and Evaluation*, 33 (2), 19-29.〕
- 朱鎮明、朱景鵬（2006）。政府效能對國際競爭力影響評析。**研考雙月刊**，**30**（6），6-23。〔Chu, C. M., & Chu, C. P. (2006). How competitive is Taiwan's economies: Correlating administrative reform and national competitiveness. *Bimonthly Journal of Research and Evaluation*, 30 (6), 6-23.〕
- 吳孟容（2005）。**何謂 PISA 測驗**。取自 <http://perc.kta.kh.edu.tw/finland%20education/document2.htm>。〔Wu, M. R. (2005). *What is PISA*. Retrieved from <http://perc.kta.kh.edu.tw/finland%20education/document2.htm>〕
- 洪信令（2007 年 1 月 15 日）。IEA 及其最近研究計畫（壹）。**教育研究與評鑑中心電子報**，**1**。取自 <http://epaper.creed.ntnu.edu.tw/index.php?id=8> 〔Hong, S. L. (2007, January 15). IEA and its recent

research project. *E-paper of Center for Educational Research and Evaluation*, 1. Retrieved from <http://epaper.creed.ntnu.edu.tw/index.php?id=8>]

洪謙德（2011）。女性主義在國際關係學說中的挑戰與定位。**臺灣國際研究季刊**，7（2），93-128。〔Hung, L. T. (2011).Contention and affirmation of feminism in IR theory. *Taiwan International Studies Quarterly*, 7 (2), 93-128. 〕

國際中等學校各種科學奧林匹亞競賽——驅動臺灣科學教育的活力（2008年4月）。取自 <http://icho.chem.ntnu.edu.tw/2008icho/ISOProgressiveReport.pdf> 〔 Science Olympiad of international secondary school: Initiating the vitality of science education in Taiwan (2008, April). Retrieved from <http://icho.chem.ntnu.edu.tw/2008icho/ISOProgressiveReport.pdf> 〕

國際競賽保送升學（2007年10月）。取自 <http://www.ch.ntu.edu.tw/office/enter/international.htm> 〔 International competition recommended for admission to university (2007, October). Retrieved from <http://www.ch.ntu.edu.tw/office/enter/international.htm> 〕

張鈿富、吳慧子、吳舒靜（2009）。國際學生評量計畫（PISA）表現頂尖五國優勢條件分析。**教育資料與研究雙月刊**，87，1-26。〔 Jhang, D. F., Wu, H. Z., & Wu, S. J. (2009). Analyzing the comparative advantages of PISA performances among Top 5 countries. *Journal of Educational Resources and Research*, 87, 1-26. 〕

張貴琳、黃秀霜、鄒慧英（2009）。從國際比較觀點探討臺灣學生 PISA 2006 閱讀素養表現特徵。**課程與教學季刊**，13（1），21-46。〔 Chang, K. L., Huang, H. S., & Tzou, H. I. (2009). The characteristics of Taiwanese students' reading literacy: An international perspective, *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13 (1), 21-46. 〕

陳之華（2009）。芬蘭教改的成功之路。**教育資料集刊**，40，227-238。〔 Chen, C. H. (2009). Educational reform in Finland. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 40,

227-238.]

陳金萬（2008 年 1 月 3 日）。九年一貫大滿貫各國向臺灣取經。

新臺灣新聞週刊，615。取自 <http://www.newtaiwan.com.tw/bulletinview.jsp?bulletinid=76308>。〔Jhen, J. W. (2008, January 3). Grade 1-9: Various countries learn from Taiwan. *Weekly Journal of New Taiwan News*, 15. Retrieved from <http://www.newtaiwan.com.tw/bulletinview.jsp?bulletinid=76308>〕

章五奇（2010）。後殖民觀點分析國小社會領域教科書中「全球關聯」內容。**新竹教育大學學報**，27（2），103-134。〔Chang, W. C. (2010). A postcolonial perspective on the content of textbooks in social fields “associated with globalization.” *National HsinChu University of Education*, 27 (2), 103-134.〕

廖新田（2009）。由內而外或由外而內？臺灣美術的後殖民主義觀點評論狀況。**美學藝術學**，3，55-79。〔Liao, H. T. (2009). Inside out or outside in? Post-colonial art criticism in Taiwan. *Aesthetics & Art Science*, 3, 55-79.〕

劉美慧（2008 年 1 月 31 日）。「ICCS 2009 國際公民教育與素養調查計畫」簡介。**教育研究與評鑑中心電子報**，7。取自 <http://epaper.cere.ntnu.edu.tw/index.php?id=31>〔Liou, M. H. (2008, January 31). An introduction to 2009 Survey on International Civic and Citizenship Education. *E-paper of Center for Educational Research and Evaluation*, 7. Retrieved from <http://epaper.cere.ntnu.edu.tw/index.php?id=31>〕

臺大化學系（2009）取自 TIMSS 臺灣網站 http://timss.sec.ntnu.edu.tw/timss2007/serotc2003_4.asp

鄭來長、沈青嵩、黃基礎、洪有情、洪志明、傅學海（2008）。我國參加 2004 年第一屆國際中學生科學奧林匹亞競賽紀實。**科學教育月刊**，276，37-42。〔Cheng, L. C., Shen, C. S., Huang, C. C., Hung, Y. C., Hung, C. M., & Fu, H. H. (2008). The notes for Taiwan joining the 1st international competition of Junior Science Olympiad 2004. *Science Education Monthly*, 276, 37-42.〕

- 鄭楚（2006）。世界排名成爲一個無法擺脫的心結。中國新聞週刊。
取自 <http://news.sina.com.cn/c/2006-10-25/175111331786.shtml>。
〔Jheng, C. (2006). World rating as an irremovable knot. *Weekly Journal of China News*. Retrieved from <http://news.sina.com.cn/c/2006-10-25/175111331786.shtml>〕
- 戴曉霞（1995）。**IEA 研究及其方法論之探討**（未出版之博士論文）。
國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。〔Dai, Xiao-Xia (1995).
Study on IEA researches and its methodology (Unpublished doctoral
disserfation). National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 謝佳曄（2008）。尋找閱讀教育的春天——從「促進國際閱讀素養
研究」（PIRLS）談起。**新竹市教育電子報**，34。取自 http://www.hceb.edu.tw/epaper/look_3401.htm 〔Sie, J. Y. (2008). Seeking
for spring of reading education based on “Progress in international
reading literacy study.” *E-paper of Hsinchu City Education*.
Retrieved from http://www.hceb.edu.tw/epaper/look_3401.htm〕
- 魏曼伊（2008）。理解芬蘭——從國民教育、國家核心課程到 PISA
測驗成果。**中等教育**，59（2），52-69。〔Wei, M. Y. (2008).
Understanding Finland from its comprehensive education, the
national core curriculum and Programme for International Student
Assessment (PISA). *Secondary Education*, 59 (2), 52-69.〕
- 蘇明燦（2008）。Bell 的後工業社會理論對教育的啓示。**中正教育
研究**，6（2），41-76。〔Tsai, M. T. (2008). An analysis of Daniel
Bell’ s post-idustrial theory and its enlightenment on education. *Chung
Cheng Educational Studies*, 6 (2), 41-76.〕
- Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (1989). What IEA studies say
about teachers and teaching. In A. C. Purves (Ed.), *International
comparisons and educational reform* (pp.73-86). Chicago, IL: Assn
for Supervision & Curriculum.
- Bathory, Z. (1989). How two educational systems learned from
comparative studies: The Hungarian experience. In A. C. Purves
(Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp. 45-50).

- Chicago, IL: Assn for Supervision & Curriculum.
- Bell, D. (1980). *Sociological journeys*. London: Heinemann.
- Carter, L. (2006). Postcolonial interventions within science education: Using postcolonial ideas to reconsider cultural diversity scholarship. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (5), 677-689.
- Dirlik, A. (1994). The postcolonial Aura: Third world criticism in the age of global capitalism. *Critical Inquiry*, 20 (2), 329.
- Finn, C. (1989). Afterword: A world of assessment, a universe of data. In A. C. Purves (Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp.112-116). Chicago, IL: Assn for Supervision & Curriculum.
- Fouger, T. (2006). The state, international competitiveness and neoliberal globalization: Is there a future beyond the competition state? *Review of International Studies*, 32, 165-185.
- Green, A. (1997). Educational achievement in centralized and decentralized systems. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education, culture, economy and society* (pp. 283-298). UK: Oxford University Press.
- Husén, T. (1987). Policy impact of IEA research. *Comparative Education Review*, 31 (1), 29-46.
- Katz, L. G. (1999). International perspectives on early childhood education: Lessons from my travels. *ECRP*, 1 (1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/katz.html>
- Kifer, E. (1989). What IEA studies say about curriculum and school organization. In A. C. Purves (Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp. 51-72). Chicago, IL: Assn for Supervision & Curriculum.
- Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marklund, I. (1989). How two educational systems learned from comparative studies: the Swedish experience. In A. C. Purves (Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp. 35-44).

- Chicago, IL: Assn for Supervision & Curriculum.
- Poppleton, P. (1992). The significance of being alike: The implications of similarities and differences in the work-perceptions of teachers in an international five-country study. *Comparative Education*, 28 (2), 215-223.
- Purves, A. C. (Ed.). (1989). *International comparisons and educational reform*. Chicago: Assn for Supervision & Curriculum.
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35 (4), 610-626.
- Skilbeck, M. (1990). *Curriculum reform: An overview of trends*. Paris: OECD.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Spaulding, S., & Chaudhuri, R. (1999). UNESCO's world education report: Its evolution, strengths and possible futures. *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 53-63.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Toynbee, A. (1959). *A study of history*. New York: Oxford University Press.
- TIMSS (2009) http://timss.sec.ntnu.edu.tw/timss2007/serotc2003_4.asp
- Walberg, H. J. (1983). Scientific literacy and economic productivity in international perspective. *Daedalus*, 112, 1-28.
- Walberg, H. J. (1989). Science, mathematics, and national welfare: Retrospective and prospective achievements. In A. C. Purves (Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp. 99-111). Chicago: Assn for Supervision & Curriculum.
- Westbury, I. (1989). The problems of comparing curriculums across educational systems. In A. C. Purves (Ed.), *International comparisons and educational reform* (pp. 17-34). Chicago: Assn for Supervision &

Curriculum.

Wright, C. (2002). Centrifugal logics: Eagleton and Spivak on the place of 'place' in postcolonial theory. *Culture, Theory & Critique*, 43 (1), 67-82.

教育名詞

導師制

吳清山 * 林天祐 **

導師制 (mentorship, mentor programs) 係指在企業組織或教育體系中，指定一位有經驗的老師來指導學習者或資淺者之學習，並協助其各項生活適應，使他們能夠在學習過程中有效學習與成長，達成學習目標與提升人才培育效果。

導師 (mentor) 一詞，最早可追溯到西元前 875 年 Homer 的《奧德賽》(Odyssey)，書中提到奧德修斯王 (Odysseus) 在特洛伊戰爭 (Trojan War) 期間，請一位具有睿智和值得信賴的好友曼特 (Mentor) 照顧和教導他兒子忒勒馬科斯 (Telemachus)，Mentor 就成為導師的代名詞。因此，Mentor 一詞可說起源於希臘語。

基本上，導師制是一種導師與導生的互動過程。由於導師扮演良師益友角色，導師制無論在企業界或教育界均屬相當普遍。在企業界，為使一位新進員工能夠及早適應職場生活，以導師制作為媒介，透過導師無私地提供個人在組織中所累積的智慧與經驗，傳授給導生，一方面可減少導生摸索時間，一方面亦可協助導生解決其工作困難；更重要的，亦可讓導生很快地了解組織的願景、目標和任務。因此，企業界善用導師制，有助於促進組織發展與培育人才。

學校是一個學習的場所，亦是知識分享的園地。學校實施導師制已經有相當長的時間，最早可追溯到英國牛津大學 (University of Oxford) 於 11 世紀成立時所推動的導師制，當時考慮到學生進入大學年齡較低，大約 14 歲左右，需要更多的照顧，因此透過師生一起住在宿舍裡，學生能在學習上或生活上獲得老師更多的教導。由於效

* 吳清山，國家教育研究院院長

** 林天祐，臺北市立教育大學校長

果甚佳，後來成立的劍橋大學（University of Cambridge）及其他大學也採取導師制，幫助學生各項學習。因此，大學導師制也成為大學經營的重要制度之一。

在教育體系中，導師制雖起源於大學，但在中小學更為普及，每一所學校、每一個班級都會指定一位老師擔任導師，從事學生學習和生活的指導與輔導工作，以利學生做好學習活動、生涯發展和生活適應；萬一學生遇到緊急或意外事件，導師亦可適時和及時協助聯繫和處理，成為學校經營上不可或缺的一環。

為了發揮導師制功能，有效落實導師制，強化師生聯誼、增進師生彼此了解、促進師生情感交流，應屬學校經營和班級經營必須重視的議題。

教育哲語

紀德的智慧

The Wisdom of André Gide

溫明麗 *

藝術是上帝和藝術家攜手的作品，但是藝術家做得愈少愈好。

～紀德

Art is a collaboration between God and the artist, and the less the artist does the better. ~ André Gide (Brainy Quote, 2012)

本期所以選擇法國文學家、人文主義者和道德主義者安德烈·紀德（André Paul Guillaume Gide, 1869-1951）乃基於下列三大機緣：第一，本週（10月7日～13日）適逢2012年諾貝爾獎得獎人陸續揭曉，而紀德乃於1947年榮獲諾貝爾文學獎；第二，諾貝爾獎的核心價值為「愛、榮譽、同情、尊嚴、憐憫之心和犧牲精神」（劉再復，2012），而此精神與教育的精神若合符節；第三，本期吳清山院長和林天祐校長以「導師制」撰寫教育名詞，而紀德又正好有一則雋言頗能呼應該名詞的意涵。

1900年6月29日，瑞典政府正式批准諾貝爾獎基金會的設置，並於1901年開始選拔諾貝爾獎得主。當時瑞典傑出化學家諾貝爾（Alfred Bernhard Nobel, 1833-1896）捐贈的遺產約3,200萬瑞典克朗（折合新台幣約2億7仟萬元），其遺囑希望以該基金之利息設置物理、化學、生理或醫學、文學¹與和平五大獎，對獎勵全球有功於促

* 華梵大學前副校長

¹ 諾貝爾文學獎由瑞典文學院評定，諾貝爾文學獎迄今，以法國獲獎最多。

進人類科學與和平事業者（星島環球網，2012/06/29），每年的12月10日（即諾貝爾的忌日）頒獎（星島環球網，2012）。基於諾貝爾的遺願，獲獎者的作品必須符合該基金會的宗旨，尤其應彰顯理想主義、道德精神或審美品味，以體現諾貝爾所珍視之真理性、真感情與真精神的人生價值，期這些人生價值能對人類發揮巨大影響力。

諾貝爾文學獎由中國莫言獲得，大會給莫言的頒獎詞即為：將魔幻現實主義與民間故事、歷史與當代社會融合在一起（廣州日報，2012）。此一則彰顯辯證精神，另一面，也與紀德曾說的名言相呼應，該名言被收錄於《布藍尼雋言》（Brainy Quote）（André Gide，引自 Brainy Quote, 2012），即：藝術是上帝和藝術家攜手合作的作品，但是藝術家做得愈少愈好。此辯證精神一則是合作的結果，另一方面，卻仍存在主客的關係。此關係猶如輔導者與被輔導者之間的關係，雖然兩者是一合二的關係，輔導者盡其力協助被輔導者，然而，別人代我吃飯，我自己是不會飽的，所以，縱令被輔導者接受輔導者的協助與指導，但是，被輔導者仍需要盡自己的能力，獨立站起來，而輔導者也需要放手讓被輔導者自行嘗試，這樣輔導者才算是真正的幫助被輔導者，否則只是讓被輔導者更為依賴，永遠無法獨立站起來，這樣變違背了輔導的意義。詳言之，輔導者與被輔導之間除了辯證合的關係之外，也存在「零和」的關係，易言之，輔導者做的愈多，被輔導者就會學得愈少，故也較難以自行站立起來，這樣被輔導者才有獨當一面的一天。

此猶如紀德另一個雋言（André Gide，引自 Brainy Quote, 2012）所提及的：忠於自己所存在之處，並讓自己不可或缺（Be faithful to that which exists nowhere but in yourself and thus make yourself indispensable.）。同理，被輔導者亦應在自己的職場生活空間，在被輔導者的協助下，好好盡自己的義務，做好自己分內之事，方能讓自己成為該職場或工作下不可或缺的人。屆此，輔導者的輔導工作也方算告一段落，即完成了輔導任務。

紀德生於巴黎，其父親是巴黎大學法學教授，叔叔也是經濟學家，但是紀德卻於1947年成為諾貝爾文學獎得主，而非承襲其父親的衣鉢，也不走家族的經濟路線，此或許與紀德小時候體弱多病，且

在赴旅遊阿爾及利亞（Algeria）旅遊之際，他體驗到瀕臨生死決鬥大關有關，因為從那一刻開始，嘗試過著他自己想過的浪漫生活，掙脫清教徒的道德主義束縛，也擺盪在嚴格的藝術學科訓練與自由無稽的生活之間，幸運的是，此等價值緊張與衝突的生活最後獲得和諧的結局（Wikipedia, 2012）。紀德亦以自傳體方式對世人公開他真正的自我及其完成自我的歷程（Nobelprize. org, 2012）。

紀德喜愛旅遊，足跡遍及非洲與俄羅斯，而他到的國家大都存在弱勢族群被欺壓的情況，因此其作品也對反殖民主義論者產生重大影響。此外，他也批判共產主義對人性自由的詆毀（Wikipedia, 2012）。由此可推，在紀德心目中，沒有人類自由與尊嚴即是道德沈淪的寫照，所以他終身致力於自由和賦權（empowerment）的探索，試圖掙脫道德學主義與宗教家觀點的約束，徜徉在對知性的真實面對上，也面對自己的同性戀生活，此等人類真性情的流露及其對自由奮戰的精神或許是成就其獲得諾貝爾獎的重要因素（Nobelprize. org, 2012）。對於存在與自由的真諦，紀德強調的不只是解放自己，而是如何珍惜和善待自己擁有的自由。此等勇於掙脫世俗拘限去探索自我的精神也感召了後來存在主義大師沙特（Jean-Paul Sartre, 1905-1980）。

紀德的理念充滿了辯證，但又回到自我的自由本身，此也隱含每個人應該為自己的生命負起責任，但也需認清自己的角色和任務。舉例言之，身為輔導者，雖然需要提供輔導的對象必要的協助和支持，但是更需要尊重受輔導者的自我。教師既為教學者，又為輔導者，更應如此對待正在成長中的孩子，讓他們靠著自己的力量站起來，並給他們走自己路的空間，此才是真正的教育，如此也方不致於讓教育成為宰制他人的工具，或使受教育者反成為被壓迫者。

參考文獻

中央新聞社（2012年10月9日）。諾貝爾物理學獎 美法學者共享。

取自 <http://www.cna.com.tw/News/FirstNews/201210090051.aspx>

廣州日報（2012年10月15日）。諾貝爾文學獎讓中文更自信。取自
<http://big5.chinabroadcast.cn/gate/big5/gb.cri.cn/36724/2012/10/15/6471s3886066.htm>

劉再復（2012）。諾貝爾文學獎百年獲獎名單。取自 <http://www.china.com.cn/chinese/zhuanti/2003nbrj/414223.htm>

星島環球網（2012年06月29日）。1900年諾貝爾基金會成立。
取自 http://www.stnn.cc:82/gate/big5/history.stnn.cc/today/201206/t20120628_1755365.html
http://www.stnn.cc:82/gate/big5/history.stnn.cc/today/201206/t20120628_1755365.html

Wikipedia. (2012). *André Gide*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Gide

Nobelprize.org (The Official Web Site of Nobel Prize) (2012). *The Nobel Prize in Literature 1947: André Gide*. Retrieved from http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1947/gide-bio.html

教育法令

王清標 *

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
1. 訂定「幼兒教育及照顧法施行細則」。	第 018 卷第 202 期	2012-10-22
2. 預告修正「國立大學校院校務基金管理及監督辦法」部分條文。	第 018 卷第 198 期	2012-10-16
3. 修正「高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法」部分條文。	第 018 卷第 195 期	2012-10-11
4. 修正「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」部分條文，並將名稱修正為「高級中等以下學校及幼兒（稚）園教師資格檢定辦法」。	第 018 卷第 194 期	2012-10-09
5. 修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條。	第 018 卷第 192 期	2012-10-05
6. 修正「高級中等學校多元入學招生辦法」部分條文。	第 018 卷第 192 期	2012-10-05
7. 訂定「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，並自中華民國一百零一年八月三十日生效。	第 018 卷第 192 期	2012-10-05
8. 預告修正「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」。	第 018 卷第 190 期	2012-10-03
9. 廢止「教育部補助國內大專校院邀請外國學術教育人士來臺短期訪問處理要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 187 期	2012-09-28
10. 修正「國立暨臺灣省私立高級中學學生重修學分補充規定」，名稱並修正為「國立及教育部主管私立高級中學學生重修學分補充規定」，並自即日起生效。	第 018 卷第 184 期	2012-09-25
11. 廢止「教育部審查國字標準字體實施要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 181 期	2012-09-20
12. 訂定「教育部補助人文社會科學優秀人才跨國培育實施要點」，並自即日起生效。	第 018 卷第 181 期	2012-09-20
13. 廢止「教育部補助國內大學校院博士班研究生出席國際會議處理要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 179 期	2012-09-18
14. 預告修正「大學法施行細則」部分條文草案。	第 018 卷第 175 期	2012-09-12
15. 預告修正「入學大學同等學力認定標準」部分條文草案。	第 018 卷第 175 期	2012-09-12

（續下頁）

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
16. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前教育工作實施要點」第三點，並自即日生效。	第 018 卷第 174 期	2012-09-11
17. 修正「教師法施行細則」第十六條。	第 018 卷第 169 期	2012-09-04
18. 修正「技術學院改名科技大學審核作業規定」第二點，並自即日生效。	第 018 卷第 169 期	2012-09-04
19. 修正「中小學兼任及代課教師鐘點費支給基準」，名稱並修正為「公立中小學兼任及代課教師鐘點費支給基準」，並自中華民國一百零一年八月一日生效。	第 018 卷第 166 期	2012-08-30
20. 中小學兼任代課及代理教師聘任辦法第三條之二第一項規定「中小學聘任三個月以上經公開甄選之代課、代理教師，其服務成績優良、符合學校校務需求，且具第三條第三項第一款資格者，經教師評審委員會審查通過後得再聘之，並報主管教育行政機關備查；再聘至多以二次為限。」其「再聘」之適用對象，限於欲聘任學期之前一學期內，於同校擔任聘期三個月以上之代理（課）教師。	第 018 卷第 165 期	2012-08-29
21. 修正「教育部補助辦理國際學術教育交流活動實施要點」部分規定，並自即日生效。	第 018 卷第 163 期	2012-08-27
22. 修正「教育部獎助製作特殊教育教材教具實施要點」，並自即日生效。	第 018 卷第 156 期	2012-08-16
23. 修正「教育部補助推動反霸凌安全學校要點」，名稱並修正為「教育部補助推動防制校園霸凌安全學校要點」，並自即日生效。	第 018 卷第 153 期	2012-08-13
24. 修正「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業要點」第三點、第四點、第五點，並自即日生效。	第 018 卷第 151 期	2012-08-09
25. 修正「教育部臺灣本土語言文學獎實施要點」，並自即日生效。	第 018 卷第 150 期	2012-08-08
26. 預告訂定「國外專科以上學校幼兒教育及幼兒保育相關系所科學位學程學分學程認定標準」。	第 018 卷第 149 期	2012-08-07
27. 訂定「幼兒園行政組織及員額編制標準」。	第 018 卷第 146 期	2012-08-01
28. 訂定「特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法」。	第 018 卷第 146 期	2012-08-01
29. 修正「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」。	第 018 卷第 146 期	2012-08-01
30. 修正「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」。	第 018 卷第 146 期	2012-08-01

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>）

國內教育輿情

吳雪綺 * 張雅淨 ** 蔡聖賢 *** 吳清明 ****

羅天豪 ***** 李詠絮 ***** 周仲賢 *****

教育部擬確立私立學校公共化政策

吳雪綺

教育及文化委員會審理私立學校法修正草案，憂心私立學校在十二年國教實施「免學費」政策後的定位。家長團體一則呼籲私立學校邁向公共化，再者要求教育部對私校更嚴格管制，2012年6月6日，立法委員也在教育及文化委員會的要求對私校進行總體檢。

目前存在少數私立學校想以不接受政府補助，換取更大自主辦學空間，如爭取「國中部學生直升高中比率」鬆綁。然而，教育部對私校入學方式和直升比率仍會維持「公共性要求」之原則。

教育部長蔣偉寧指出，私立學校無論是否接受政府補助，均具有公共性，故仍需提供名額給非私校學生就讀，而且，無論公私立學校都要遵守政府的相關規定，謹守教學正常化、五育均衡、聘任合格師資等規定，教育部刻正研商修法，私立學校未來或可雙軌經營：其一，若不接受政府補助者，則維持目前收學費方式，但在招生名額中仍需

* 吳雪綺，國立臺灣師範大學教育學系博士

** 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士

*** 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

**** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

***** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

提供 10% 到 15% 免試入學名額給非該校畢業生，且非校內直升的免試比率亦不能低於建中、北一女學校的免試比率；其二，凡接受政府補助者，必須接受和公立學校一樣的規範，且至少提供 50% 的免試比率。

十二年國教實施後，教育部規劃，國中部公立直升高中部比率，將由目前的 40% 降為 35%；私立高中則至多提供國中部學生 50% 的直升名額。然而，私立學校家長強調家長教育選擇權，並表示他們寧願自付學費，期望教育部可以更鬆綁。

全教會理事吳忠泰亦贊成私立學校的雙軌發展模式，並呼籲應對私校有所管制，以維護品質。教育部業已成立專案小組，研議私立學校在十二年國教實施後的定位，並將確立私校公共化政策，適度規範私校國中部直升高中部的比率，以符合社會正義。

教育部 101 學年啟動「技職教育宣導方案」

張雅淨

教育部為強化技職教育，特別結合技專校院，自 101 學年啟動「技職教育宣導方案」，透過 11 個由 91 所技專校院所組成的技職教育策略聯盟，深入全國 935 所國中，進行升學進路宣導，並提供技職實作體驗學習機會，協助學生了解自己的性向與興趣。依教育部規劃，每個策略聯盟由 1 所科技大學擔任主辦學校，召集區域內技專及高職，深入國中端辦理「到校宣導」與「技職體驗營」，每所技專院校平均負責 10 所國中，每所國中將安排師生場及家長場 2 場次活動，協助教師、學生、家長了解技職教育升學進路，並促進國中、高職與技專校院之垂直銜接。目前教育部已著手編印十二年國教技職宣導手冊，協助國中七、八年級學生認識「技職學制」、「技職 15 個群類」及高職與五專各群科對應的大專校院系別。此外，透過技職教育策略聯盟，針對七年級學生辦理到校宣導活動，並基於技職教育強調「做中學」之理念，安排八年級學生前往高職參訪，體驗實務課程。九年級

時，則由學校進行「興趣性向測驗」，並提供學生個別適性生涯輔導，協助其選擇適合的學校與學科。

有鑑於近來各界紛紛反映國內學用落差問題日益嚴重、學校機器設備老舊、政府投入技職教育經費相較於高等教育為低、技職教育學術化等問題，教育部技職司司長李彥儀表示，現階段已主動與各產業公會建立交流平臺，建立產學溝通橋樑，了解產業對人才的需求，並著手規劃仿效德國就業再升學、升學再就業之三明治教學，將擇定部分典範科技大學試辦，以外加名額方式，招收具有高職學歷的在職人士，期縮短學用落差，並提高人力素質。對於機器老舊問題，未來將透過推廣實習方案，讓學生有機會接觸到最新的設備，或建立產學的回饋機制，鼓勵企業捐助，以更新設備。整體而言，未來將從媒合實習機會、研發人力交流、引進業師與幫助業界改進關鍵技術等四面向著手，創造產學雙贏，並預計 2014 年向行政院爭取技職教育改造經費。

人才培育攸關國家競爭力的發展，未來政府在技職教育方面除透過宣導方案，鼓勵學生就讀職校外，也應投入更多經費，更新學校基礎軟硬體設備，並檢討技職院校師資來源與評鑑制度忽略技職實作經驗等問題，協助學校培育適合產業需求之人才。此外，由於產業與技術結構變遷快速，學校並非學習終點，業界也有責任投入人才培育，投入資源，鼓勵員工在職進修，並提供建教合作管道。總之，唯有透過政府、學校及業界的通力合作，才有助於臺灣技職教育體系培育優秀技職人才。

十二年國教比序採基本門檻、從優從寬原則

蔡聖賢

十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）將於 2014 年上路，屆時國中基本學力測驗、申請、考試分發制度，將簡化為「免試入學」及「特色招生」兩管道，其中「免試入學」以國中 3 年的表現為依據，

預計有 75% 的國中畢業生可依興趣就近入學，但部分競爭激烈的學校，倘申請者比招生名額多，則須進行「超額比序」。但全國 15 個招生區的「超額比序」項目有所不同，其中最受爭議的是採計幹部、社團表現、服務學習、體適能、競賽成績等「多元學習表現」部分，外界擔心出現「整班都是幹部」、「排隊搶當義工」、「補習體能」的現象。

教育部為杜絕浮報情事，特訂定「十二年國民基本教育免試入學超額比序多元學習表現採計原則」，明訂體適能、競賽、服務學習、社團、學生獎懲、幹部等項目採計原則。如在幹部認定方面，該原則規定，幹部依 1 人服務 3 人的比例計算，每班最多 10 位幹部，且需服務滿 1 學期才能納入計分；社團、學生自治會等也有人數限制。至於服務學習也要求學校應提供足夠的機會，並週知學生，避免發生「排隊搶當義工」情事。

教育部中等教育司司長張明文表示，多元學習表現採計皆以「基本門檻」，「從優從寬」為之，即達到一定水準就可拿滿分，並「不是要拼個你 100 分、我 90 分、分分都計較。」以體適能項目為例，分別訂出肌耐力、柔軟度、瞬發力、心肺耐力等標準門檻。根據部訂標準，15 歲男生 1,600 公尺 10 分 19 秒內跑完、屈膝仰臥起坐，1 分鐘內做完 32 下即為滿分。但身心障礙、重大傷病及體弱學生，持有相關證明者，則以門檻標準計分；另服務學習時數方面，各招生區也都設定只達到一個基本門檻即可獲得滿分。

全國家長團體聯盟十二年國教民間辦公室執行長謝國清則建議，學生、家長面對「多元學習表現」要以平常心待之，因為服務學習時數、體適能等項目，要拿滿分並不困難，只有幹部有 1/3 的限制，比較需要爭取。張明文司長指出，免試入學超額比序採「門檻型」的目的在於讓學生達到一定水準，如體適能的要求是健康考量；服務學習是為培養良好公民；多元學習表現的「獎懲記錄」項目，則考量今（2012）年辦法公布，而於 2014 年適用的學生（目前已就讀國中二年級），因此採「從優從寬」原則，即一年級的懲處記錄可不列入計算（採計 3 學期），但記功嘉獎則可「溯及既往」（採計 5 學期）方式計算，以維學生權益。

教育部呼籲學校落實「校園霸凌防制準則」

吳清明

根據教育部於 2011 年統計校園霸凌通報件數共 855 件，今（2012）年上半年共有 246 件，多半發生在國中階段，並以肢體霸凌最多，肢體霸凌容易發現，但關係霸凌（例如排擠）、言語霸凌則難以察覺，希望師長能主動關心學生，才能及時發現異狀，立即採取動作；繼之，教育部依據 2011 年 11 月 9 日修正公布的《教育基本法》第 8 條第 2 項及第 5 項規定，訂定發布「校園霸凌防治準則」，作為各級學校處理校園霸凌事件的依據，盼能落實提升防制校園霸凌的周延度與可行性，並增進教育人員處理及輔導效能。

教育部於 2012 年 7 月 26 日公布「校園霸凌防制準則」，明確訂定「霸凌」指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人貶抑、排擠、欺負、騷擾、戲弄，使他人處於具有敵意或不友善的校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上的損害，或影響正常學習活動，適用範圍從幼兒園到大學等各級學校，並首度針對未依程序通報者，明定行政罰則。部分校園霸凌防制規定將列入學生手冊及各級教職員工聘約內容中；至於霸凌事件之調查，學校參與校園霸凌事件處理人員，須負保密義務；學校最遲應在 3 天內召開防制校園霸凌因應小組會議，啟動處理機制；而且導師、任課教師或學校其他相關人員也要立即向縣市政府的社政及教育主管機關通報，最遲不能超過 24 小時；並須確保行為人及被霸凌學生的學習權、受教權、身體自主權及人格發展權；調查時應給予雙方陳述機會，且在受理申請後 2 個月內必須處理完畢，並通知處理結果，同時告知不服結果之救濟程序。此外，若確有霸凌事件，則應立即啟動霸凌輔導機制，持續輔導行為人與被霸凌者。

教育部軍訓處科長許文娟指出，原則上「長期」、「反覆」、「持續」是霸凌的要素之一；但若在網路上張貼謾罵文字或公布他人隱私照片，經多次轉載，讓當事人「持續」被排擠、感到被傷受害者，亦屬霸凌行為；惟此類案件需經過學校組成之防治霸凌因應小組調查以確認之。

總言之，學校於對霸凌事件，除了掌握行政程序外，更要落實「校園霸凌防制準則」，讓學校建構為安全、人文及友善的校園，進而達成學校「零霸凌」之目標。

教育部公布〈國立大學合併推動辦法〉整合國立大學資源育

羅天豪

臺灣公立大學校院目前計 50 所（不含軍警校院及市立大學），其中不乏軟、硬體規模較小者，影響學校整體競爭力及學生學習，實際整併將是未來重整大學資源的可行之道，亦可能是世界高等教育的發展趨勢。從世界各先進國家的高教發展看來，莫不致力於推動大學合併及整合，如澳洲、英國、芬蘭¹等，以確保教育資源有效利用及提升學校教研水準。

立法院 2011 年一月三讀通過《大學法》第 7 條修正案，授予教

¹ 澳洲高等教育機構自從 1988 年以來的合併或改制主要分為三種方式：1. 將「高等教育學院」（Colleges of Advanced Education, CAEs）併入舊有大學，例如：澳洲教育學院、護理學院、坎伯蘭（Cumberland）衛生科學學院、雪梨藝術學院及新南威爾斯音樂學院被併入雪梨大學，這類合併由舊有大學主導，也沿用舊有大學名稱；2. 由 CAEs（或部分 CAEs）和 CAEs 或技術學院合併成新大學，例如西雪梨大學（University of Western Sydney）是由麥卡瑟高等教育學院（Macarthur CAE）、尼皮思高等教育學院（Nepean CAE）及霍克斯伯里農業學院（Hawkesbury CAE）合併而成；3. 將個別 CAE 提升為大學，例如坎培拉大學（University of Canberra）即是由坎培拉高等教育學院（Canberra CAE）改制而成（戴曉霞，1999）。英國政府根據 1991 年的白皮書——高等教育：一個新架構（Higher education: A New framework）及 1992 年頒布的《繼續及高等教育法案》（Further and higher education act），裁撤「大學經費委員會」（University Funding Council, UFC）及「多元技術學院及繼續教育學院經費補助委員會」（Polytechnics and Colleges Funding Council, PCFC），改按地區設置「高等教育經費補助委員會」（Higher Education and Funding Council, HEFC），並同意多元技術學院申請改名為大學，具有和大學相等的地位，享有自行頒授學位之權力（詹火生、楊瑩，1992）。

育部主導國立大學整併權，教育部今（2012）年六月完成〈國立大學合併推動辦法〉，明確規範合併條件、程序、經費補助及行政協助權利和義務，並於同（2012）年七月召開部務會議通過〈國立大學合併推動辦法〉。未來教育部將衡酌高等教育整體發展、教育資源分布、學校地緣位置等條件，研擬國立大學整併規劃。

過去，臺大與國立臺北教育大學、清華大學與新竹教育大學、成功大學與臺南藝術大學等整併，必須由學校提出，教育部只是從旁協助，在推動大學整併困難重重（歷年國立大學整併情況如表1所示）。教育部高等教育司表示，國立大學合併最大阻礙來自行政體系，此外，經費也是阻礙因素之一，如2008年花蓮師範學院併入東華大學時，包含遷校經費就高達新臺幣25億元。

〈國立大學合併推動辦法〉公布後，高教司科長倪周華指出，今（2012）年九月底預計邀請9至15位委員組成「合併推動審議委員會」，由教育部長或政務次長擔任召集人，並邀請學者專家及企業界關注高等教育者組成合併委員會，推動合併時，將考量互補性、規模、位置等因素，預計今（2012）年年底前列出整併候選名單，然後明（2013）年初開始與學校洽談。高教司長何卓飛表示，國立大學合併後，其招生名額將維持不變，不會損及學生權益，也會保障教職員工權益；國內50所國立大學之學生數低於10,000人者共有32校，盼整併後的國立大學能擁有最佳的經濟規模，其中規模大小只是整併之考量因素之一，倘若學校規模小，又非屬綜合型大學，鄰近若有互補性高的院校，教育部可能就會建議進行整併。

高教司科長倪周華強調，公布〈國立大學合併推動辦法〉的目的是先把工具準備妥當，也向社會各界宣示，教育部將會對整個高等教育資源分配作一整全性的周詳考量，國立大學整併並非要消滅哪所大

芬蘭爾圖大學（Aalto University），該校離諾基亞（Nokia）的總部僅數步之遙，它是芬蘭最新成立的高等教育機構。爾圖大學是由赫爾辛基經濟學院（Helsinki School of Economics, HSE）、赫爾辛基藝術和設計大學（University of Art and Design Helsinki, TAIK）、赫爾辛基科技大學（Helsinki University of Technology, TKK）等三所學校合併組成，其誕生與追求創新有關，而追求創新的方式就是融合科技、商業與人文藝術這3個乍看之下截然不同的領域（李威撰，2011）。

學，而是考量高等教育發展。教育部立意頗佳，但只有法源依據，是否足以發揮國立大學整併「一加一大於二」之效，仍考驗教育部的智慧。

表 1

國內國立大學歷年整併一覽表

整併後校名	整 併 前	整併情形
嘉義大學	嘉義師範學院、嘉義技術學院（前身嘉義農專）	2000 年 2 月 1 日成功整併。
臺灣師範大學	臺灣師範大學、僑生大學先修班	2006 年 3 月 22 日成功整併。
東華大學	東華大學、花蓮師範學院	2008 年 8 月 1 日成功整併。
體育大學	體育學院、臺灣體育學院	2008 年 2 月 1 日宣布合併，2009 年各自升格體大。
清華大學	清華大學、新竹教育大學	2006 年 啓 動，一 度 暫 緩；2011 年又重新啓動。
成功大學	成功大學、臺南藝術大學	2011 年提出，南藝大意願低。
臺灣大學	臺灣大學、國立臺北教育大學	2012 年宣告破局。
臺中科技大學	臺中科技大學、臺中護專	2011 年十二月成功整併。
臺灣師範大學	臺灣師範大學、臺北商業技術學院	僅於構想階段。
屏東大學	屏東教育大學、屏東商業技術學院	僅於構想階段。

2016 年公布十二年基本國民教育新課綱

李詠絮

臺灣將成為亞洲第一個實施十二年基本國民教育（以下簡稱十二年國教）的國家，為使政策能順利推動，並弭平外界疑慮十二年國教沒有新課綱之爭議，國家教育研究院（以下簡稱國教院）宣布十二年國教課綱將於 2016 年公布，以利高中、高職盡早規劃 103 學年度適用的特色課程，達成適性揚才的目標。

國教院指出，目前中小學課程綱要理念與目標落實不易之因在於升學壓力導致學生過度負擔與教學不正常。因此，國教院擬於 2013 年完成現行中小學課程之學科知識內容是否過量等縱向連貫及橫向統整相關問題之探究，並提出基本學習內容或課程分級；2014 年十二月

完成臺灣現行中小學課程學科知識內容之分析探究，提出未來中小學課程學科知識融入重大新興議題之架構；並完成現行師資培育課程改革之探究，提升中小學教師教學知能方案。

國教院副院長潘文忠表示，課程發展乃在既有基礎上不斷調整與修訂，日本「課程綱要」在歷經基礎研究、課綱研發、課程實驗、教材轉化等歷程，大約以 10 年為一週期，而教育部預定 2016 年公布新課程綱要，並在完成教科書審定、師資培訓進修、學校行政服務系統調整等配套措施後開始實施。

國教行動聯盟召集人王立昇則認為，十二年國教理應檢討現行課綱，提出提升競爭力的新課綱。他特別指出，目前的高中課綱基本上沿襲 95 暫綱的架構，而 2008 年底雖曾公布 99 課綱，但此課綱漏洞百出，扼殺學習興趣，對於中學生最該培養的學習力造成負面影響。舉例來說，99 課綱中高一物理、化學、生物、歷史、地理、地球科學等科目內容超過 70% 和國中重複；加上分流太慢、自然科總綱和分綱時數設計自相矛盾、人文社會學科的國際觀不足等，因此，教育部若決定實施十二年國教，且以 10 年為課程規劃週期，則最快也需在 2020 年才有新課本，但教育部宣布「提前」至 2016 年公布新課綱，國教行動聯盟要求教育部應在最短時間內，動用所有可用資源和力量，開始修訂課綱，讓十二年國教的第一批受教者（2011 年的國中一年級新生）能在 2014 年進入高中時可使用新課本，為我國中學生的國際競爭力注入新動力。

全國家長團體聯盟十二年國教民間辦公室執行長謝國清認為，課綱從原訂的 2019 年提前至 2016 年公布，讓社會對時程規劃不足，影響學生學習力的提升擔心，他建議，未來擬定課綱時，能納入中小學教師、家長、教育行政人員、企業人士等多元代表。全國教師會副理事長吳忠泰則認為，新課綱未必是提升學生學習能力的萬靈丹，教師的教材教法才是關鍵，如果新課綱來不及在 2014 年實施，也要持續強化教師的教學能力，才是根本解決之道。針對各界的建議，教育部中等教育司表示，將會廣納各方意見，並持續宣導，以化解各界疑義。

培育優質適量師資——教育部發布 100 年師資 培育及在職進修統計資訊

周仲賢

教育部為掌握高級中等以下學校及幼兒園（以下簡稱學校）師資結構，編印發行《中華民國師資培育統計年報》（以下簡稱師培統計年報），作為評估師資供需之參考。

為因應十二年國民基本教育之實施，並配合 2013 年 1 月 1 日「師資培育及藝術教育司」成立，教育部統籌規劃推動師資職前教育與教師專業發展，重新編排 100 年版統計年報各篇章，以完整師資培育歷程為主軸，整合《中華民國教師在職進修統計年報》重要主題與附錄，其特色與重要數據如下：

首先，章節架構按師資培育歷程編排，分「師資職前教育」、「教師資格檢定與教師甄選」、「在職教師」、「依 83 年《師資培育法》培育與核證師資人員」、「公立高級中等以下學校及幼稚園代理代課教師與離退職教師」與「教師在職進修」等 6 個篇章，依序呈現各教育階段師資培育與教師專業成長現況。

其次，師培統計年報顯示，因應少子女化人口趨勢，近年推動師資減量培育政策，97 至 101 學年度師資培育核定名額逐年遞減，依序分別為 9,757、9,123、8,825、8,698 與 8,521 人；此外，透過師資培育大學所建立之師資生甄選與輔導淘汰規定及教育部每年舉辦之教師資格檢定等篩選機制，取得教師證書人數約為核定名額之 60% 至 70%，96 至 100 年度依《師資培育法》培育並核發證書的師資人員（以下簡稱師資人員）依序分別為 13,319、9,677、7,390、7,038 與 5,728 人。

第三，教師甄選錄取人數逐年略有增長。98 至 100 年度公立學校教師甄選總錄取名額依序分別為 2,231、2,728 與 2,782 人，目前每年約錄取 2 千多位，公立國民小學、高中職及特殊教育學校的教師甄選錄取名額皆較 99 年度增加，有助於促進教師新陳代謝。

第四，教師具碩、博士學歷比例持續提升。98 年至 100 年度，學校在職教師具碩士學位者之比例依序分別為 34.16%、37.47% 與

39.55%，具博士學位者之比例依序分別為 0.90%、0.94% 與 1.02%，比例穩定增加。

第五，師資人員除擔任學校教職，亦具各行各業就業能力且就業情形穩定，不致產生人力資源浪費：

（一）100 年度師資人員共計 169,140 人，其中正式編制專任教師計 89,830 人、公立學校合格代理代課教師計 17,394 人、擔任公務機關正式編制人員計 4,872 人、就任公務機關非正式編制職缺及其他行業者計有 35,684 人、碩、博士全職學生共計 3,469 人。

（二）前述就任公務機關非正式編制職缺及其他行業師資人員，以教育服務業 13,071 人最多，其次為製造業 5,174 人。

（三）98 年度至 100 年度師資人員整體就業（含任教）率依序分別為 85.70%、88.31% 及 87.37%，呈現穩定狀態。

第六，教師已意識到在職進修的必要性，研習活動、研習人數和時數均有所成長。100 年度全國辦理教師在職進修活動共計 167,762 場次，較 99 年度 136,501 場次成長 22.90%；學校編制專任在職教師總計 195,769 人，實際參與進修研習者計 192,076 人，比例高達 98.11%，較 99 年度的 97.22% 增加 0.89%；100 年度全國在職教師平均研習時數為 74.56 小時，較 99 年度 65.81 小時增加 8.75 小時，其中以國民小學教師連續 4 年居各教育階段在職教師平均研習時數之冠，並首度突破 100 小時，達 105.77 小時。

教師學歷提升也帶動教師進修熱潮，然而家長擔心教師太過專注進修會影響授課品質及學生學習權益。面對外界質疑，中等教育司司長張明文表示，教育部鼓勵教師利用假日與寒、暑假期間參與進修，但進修內容要盡量與實務結合，未來將訂定教師進修原則，規定在職教師碩士專班等須有 1/3 課程內容與教學實務相關，期確實提升教師教學專業能力；國立高雄師範大學教師生涯專業發展研究中心主任郭隆興則分析，教學需要不斷創新，持續進修能提升專業知識，相關調查也顯示，多數教師進修後專業認知之提高亦會回饋到其教學。

全國教師工會總聯合會理事長劉欽旭指出，師資培育的「量」既已獲得控管，應加強關注「質」的問題。近年教職難求，師資培育單位普遍擔心招收不到優秀學生，而修習教育學程的師資生也很難為，

除須修習教育學程，亦得培養第二、第三專長。劉欽旭建議，教育部必須重新審視相關制度，讓優秀青年願意投入教職，或可考慮增加公費生名額，在大學招生端便招收優秀學子，並培養師資生多元專長，讓師培教育能確保「優秀人才」的養成。

綜上所述，由師培統計顯示，教育部對師資培育的「量」與「質」均有所控管，未來更應健全職業學校師資結構，避免發生斷層，並加強教師進修課程與其教學專業間的連結，以確保培育優質、適量的師資。

參考文獻

李威（2011年1月4日）。**大學整併改革風潮席捲歐洲**。台灣立報。

取自 <http://www.lhpao.com/?action-viewnews-itemid-103303>

詹火生、楊瑩（1992）。**英國學術自由之研究**。教育部委託專案研究計畫報告。臺北市：教育部高等教育司。

戴曉霞（1999）。英國及澳洲高等教育改革政策之比較研究。**教育政策論壇**，2（1），128-156。

國外教育訊息

洪意雯 *

本期國外教育訊息承「臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員」、「駐韓國臺北代表部文化組」、「駐美國臺北經濟文化代表處文化組」、「駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg。

大阪市教育委員會賦予「學校協議會」聽取校園霸凌事件當事學意見之權限¹

臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

大阪市 510 所市立國小至高中本年度內將新設置「學校協議會」，協議會委員由家長及社區居民等組成。大阪市教育委員會鑒於最近發生之校園霸凌事件，學校之調查未盡周全，引發家長不滿，決定賦予該協議會聽取校園霸凌當事學童意見之權限，並明列於該協議會組織章程中，為日本全國第一個具有調查權之學校協議會。

大阪市議會於本年 7 月通過「市立學校活性化條例」，該條例規定各校需於明年 3 月底前設置「學校協議會」，協議會由家長及社會團體幹部 3～10 人組成，與家長會不同之處，協議會有權聽取各校校長對學校發展、管理的意見、並可向校長提出不適任格教師名單、發生校園霸凌時，可要求校長說明。日本於 2004 年度開始推動設立

*洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

¹ 本文出自 2012 年 09 月 11 日讀賣新聞，中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

「學校協議會」，目前全國各縣市國小至高中計有 1,183 校設置，大阪府自 8 月開始推動學校設置，目前計有 179 校有「學校協議會」。

市教育委員會在研議協議會處理校園霸凌問題，假設協議會認為校長的報告不充分時，應該需有補強的措施，因此教育委員會決定在校長、被害學童及加害學童之家長同意之前提下，可聽取加害學童的意見，並明訂於組織章程。

文科省初等中等教育局表示，由不是專家的人員聽取學童意見，有可能會對受害及加害的學童雙方造成負面的心理影響，在教育的立場上，有必要讓加害學童的家長也陪同學童出席，建議應多加研議。大阪市教育委員會則表示，委員有守秘之義務，同時將訂定聽取意見的規則作成手冊。

南韓宣布 2013 年地方教育廳評鑑基準 加重品格教育及防範霸凌項目配分²

駐韓國臺北代表部文化組

本年 8 月 31 日，南韓教育科學技術部部長李周浩依地方政府教育廳評鑑作業準則，宣布「2013 年市、道（省／縣）教育廳評鑑計畫」。該計畫仍將以各校各廳所必須公布之教育成果為評量項目，但加重其中「品格教育及防範校園霸凌」項目的配分比重，同時，新增「僱用身障人員」評鑑項目。

南韓中央教育科學技術部為提升各地方政府教育廳的施政績效、改善中小學教育品質、增進學生學習能力，自 1996 年起，每年均對各市、道教育廳施政成果辦理評鑑；通常前一年公布次年評鑑項目及各項目配分比重，次年 3 月到 6 月實施評鑑，7 月公布評鑑結果，據以決定對各市、道教育廳補助款額度。

2013 年評鑑計畫的訂定，循例從草擬計畫，徵詢學者專家意見、蒐集輿論看法，務期充分反映各市、道教育廳施政績效；評鑑通常分

² 本文出自 2012 年 09 月 04 日南韓教育科學技術部網頁，中文摘譯由駐韓國臺北代表部文化組供稿。

5 個項目或指標，每項目再分若干子項，並依其重要性，分別配以不同分數，滿分 100。

明年，「品格教育及防範校園霸凌」項目的配分，將由今年的 10 分提高為 25 分；其子項包括「強化體育與藝術科目教學內容」、「增加藝術與體育科目上課時數」、「營造安全校園環境」、「防杜校園暴力」。「教育廳自治政策」項目的配分，從今年的 10 分增為 15 分，另增「僱用身障人員」項目。「加強學生基礎學力」項目中的「未達基礎學力學生比率」子項的配分，從 7 分降為 5 分；「家長滿意度」項目的配分，自 8 分調降為 6 分。

美教育部公布大學助學成功示例³

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

美國聯邦教育部於本（2012）年 9 月 12 日公布標題為「促進高等教育成功的有效與實用策略」（Promising and Practical Strategies to Increase Postsecondary Success）資料平臺，呈現各大學協助學生順利完成學業取得文憑的各類成功示例，在這些示例中，各校分享提供學生各類有關諮商、課程、行政與學習專案等之措施，以協助學生克服各項學習或生活困難，或滿足其學習與職涯發展之需求，提升學習成效的實務作法。

美國總統歐巴馬在 2009 年 2 月提出一項教育目標：「2020 年前，美國獲得大學文憑之比率領先世界」。為了達成此項目標，聯邦教育部推動各項相關作法，包括大學學費合理負擔（affordability）、協助學生及其家庭降低學費貸款負擔、規劃未來 5 年加倍提供工讀機會、建置網站提供學生各種協助資訊、強調 K-12 的大學與職涯準備度（college and career ready）、鼓舞各項協助大學生完成學業的作法等。自從 2012 年 1 月 30 日，聯邦教育部開始廣徵各大學提供有關輔導及協助學生成功的各種實務作法、策略、專案、活動等，希望透過

³ 本文出自 2012 年 5 月 21 日 Department of Education，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

這些協助學生適應學校生活、順利畢業或輔導轉換跑道成功學習的有效示例，讓其他有相類似問題的學校互相學習仿效，提升大學學生順利畢業的比率。

目前聯邦教育部已經將第一波徵集的成功示例與做法實務整理分類公布，並建立了一個「順利完成高等教育網站」(postsecondary completion web)，讓各界可以分享這些重要的實務經驗，網址為<http://www.ed.gov/college-completion/promising-strategies>。聯邦教育部表示：「這些有效的成功策略都可以被複製，或是修正改進，以幫助所有學生都能順利畢業」。目前第一波公佈之各校之各項作法包括以下各項類別(USDE, 2012, September 12a)：一、加速學習(accelerated learning)、二、縮短成就落差(gap closure)、三、成人教育(adult education)、四、諮商建議(advising)、五、學費負擔(affordability)、六、評量科技(assessment technology)、七、基本技能(basic skills)、八、混合式學習(blended learning)、九、時段排課(block scheduling)、十、職涯路徑(career pathway)、十一、證照取得(certificate attainment)、十二、學習家教(cognitive tutors)、十三、學年班級(cohort classes)、十四、大學轉銜(college transition)、十五、社區參與(community engagement)、十六、實務社群(community of practice)、十七、能力本位學習(competency-based learning)、十八、節省開支(cost saving)、十九、專題課程(curriculum)、二十、資料蒐集運用(data collection or use)、二十一、增加學位易獲度(degree attainability)、二十二、協助學位取得(degree attainment)、二十三、發展性或補救性的教育(developmental or remedial education)、二十四、數位教材(digital materials)、二十五、雙聯學制(dual degrees)、二十六、雙修學位(dual enrollment，一般指高中生同時在大學註冊)、二十七、早期預警計畫(early alert program)、二十八、及早發現(early identification)、二十九、半工半讀(earn and learn，一般指短期打工實習兼學習計畫)、三十、提升效率(efficiency)、三十一、雇主夥伴關係(employer partnership)、三十二、大一座談研討會(freshman seminar)、三十三、心智習性(habits of mind)、

三十四、健康照顧 (health care)、三十五、提升成就 (improving achievement)、三十六、從業人員 (incumbent workers)、三十七、企業本位職能 (industry-driven competencies)、三十八、企業認可證書 (industry-recognized credentials)、三十九、整合科技 (integrative technologies)、四十、就業安置 (job placement)、四十一、學習社群 (learning community)、四十二、良師益友 (mentoring)、四十三、模組課程 (modular curriculum)、四十四、關鍵動能點 (momentum points)、四十五、多學科組合 (multidisciplinarity)、四十六、非傳統年紀學生 (non-traditional age student) 協助、四十七、非傳統學生 (non-traditional student) 協助、四十八、網路教學 (online teaching and learning)、四十九、開放教育資源 (open educational resources)、五十、兼職學生 (part-time students) 協助、五十一、表現獎金 (pay-for-performance)、五十二、提升堅持力 (persistence)、五十三、個人化教學 (personalized instruction)、五十四、預測模型 (predictive modeling)、五十五、學前資歷評估 (prior learning assessment)、五十六、生產量 (productivity)、五十七、網路及時互動 (real-time online interactions)、五十八、留校 (retention)、五十九、模擬 (simulations)、六十、技能評量 (skill assessment)、六十一、科學科技工程與數學教育 (stem)、六十二、學生領導 (student leadership)、六十三、學生服務 (student service)、六十四、學生成功 (student success)、六十五、科技促動學習 (technology-enabled learning)、六十六、取得學位時間 (time to degree)、六十七、轉換與銜接 (transfer and articulation)、六十八、學費減免 (tuition reduction)、六十九、代表性不足學生之協助 (underrepresented students)、七十、虛擬環境 (virtual environment)、七十一、網路本位學習 (web-based learning) 等，可見大學可以協助學生的面向相當多元。

本 (2012) 年 9 月 12 日，聯邦教育部再次於《聯邦紀事》 (federal register) 中公開徵求第二波徵集活動，希望有更多大學、高等教育相關機構、非營利組織等，提供更多協助學生成功的其他示例，以達到分享及激勵學習的效果。本次公告特別強調尤其需要各界提供協助提

升學生學習品質及順利取得學位及證照之實務示例，這也是達成歐巴馬總統目標的核心關鍵（USDE, 2012, September 12b）。

紐約市立特殊高中仍存在種族差距⁴

駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組

紐約市最優秀的公立菁英高中（elite public high schools）仍然存在著巨大的種族差距。這是單一標準化入學測驗（single standardized entrance exam）的產物，而標準化入學有利於接受昂貴私人家教課程來密集準備測驗的學生。

根據 NBC I-Team 獲得的初步招生人數資料顯示，被廣泛視為如皇冠上寶石的紐約市頂級公立高中——史岱文森高中（Stuyvesant），在其即將入學的新生中，只有 2% 的學生是黑人，3.5% 是西班牙裔；而一般的紐約市公立高中（general New York City public school）人口組成中，這兩個族群則佔了大約 77%。

「看到這些數字是如此的低，是非常令人害怕的。」南軔 古斯曼（Neida Guzman）表示，他的兒子喬納森（Jonathan）是一個很希望進入史岱文森高中（Stuyvesant）就讀的黑人中學生。

所有新生都要考 SHASAT 測驗來進入史岱文森高中（Stuyvesant）和其他頂級的特殊高中如布朗克斯科學高中（Bronx High School of Science）及布魯克林技術高中（Brooklyn Technical High School）。紐約市官方與評論家皆同意若不接受家教，要在測驗中得到高分將很困難。

透過私人指導在考試中獲得高分的機會，似乎能夠從學生的種族來預測。例如，在 Queens 的 Flushing，越來越多來自亞洲移民家庭的年輕學生利用暑假和周末的時候到私立學苑，例如精英學院（elite academy），為測驗作準備。

執行長珍妮 金（Jeannie Kim）表示，她的客戶負擔得起接受家

⁴ 本文出自 2012 年 9 月 17 日教育週報，中文摘譯由駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

教的費用，雖然有些很勉強或是用了一些分期付款的計畫，但是她相信美裔亞洲學生紛紛聘請家教，且因此在考試得到高分的原因是因為文化的影響。

「在亞洲與東歐的文化上，他們已經習慣一個星期到學校 6 天。」執行長珍妮 金說。

但是他認為學生在精英學院學習到的考試技巧，給予他們非常明顯的且別人所沒有的優勢。

他認為若能夠將服務提供給每個人，讓每個人擁有平等的機會且能夠進入學校就讀，特別是如果他們有潛力能做到時，那將會是很好的事。

認知到接觸管道的問題，紐約城市學校（New York City Schools）校長丹尼斯·沃爾科特（Dennis Walcott）在今年發起了一項計畫來提供學生免費的測驗準備，這是一般人是無法負擔的。而來自卡普蘭（Kaplan）公司教導準備測驗的專家與教育局的人，一起為了此項計畫製作並改編一套課程，稱作「夢想」（Dream）。

「這給了他們機會在紐約市教育局所管理的 9 所公立高中中競爭，而他們畢業於那些高中，讓他們擁有機會進入優秀的大學就讀，這對於他們的收入及盈利能力都幫助很大。」丹尼斯·沃爾科特表示。

夢想計畫提供家教給 2,400 個從弱勢社區中隨機選出的優秀學生。教育局不被允許由學生的種族來挑選學生，所以機會是開放給在 5 年級數學和英文考試得取高分的低收入學生。沃爾科特表示，被選中參與夢想計畫的學生中，7% 是黑人與西班牙裔人。

在東紐約的布魯克林有 18 個提供夢想課程教授的地方，學生在此課程中已經發現有立即的幫助。才 13 歲而且很想進入 Bronx High School of Science 就讀的 Carnasie 的阿薩尼 布朗（Asanni Brown）表示，他已經學了許多學校根本沒教過的事。

批評者認為私人家教計畫只是對整個廣大教育系統的問題，提供了一個短視的答案。只要 SHSAT 包含了一些公立高中沒教的內容和技巧，而且只要某些家庭願付款請私人家教，種族隔閡仍然會持續。

Schott Foundation for Public Education 的邁克爾 霍爾茲曼（Michael Holzman）表示，「教育孩子是紐約市公立高中應該做的工

作。我們真正應該做的是將國中的課程做調整使其與高中的課程及高中入學測驗能夠互相銜接。」

夢想計畫也是有限制的，因為它只能容納有限的學生。在所有教育局從較多有色學生的區中所選出的優秀學生中，仍有 1,200 個學生無法進入此計畫，因為經費有限。

「還有很多黑人小孩非常聰明，但他們沒有像我一樣的機會。」一個在東紐約參與此計畫的女孩說。

這就是喬納森·安翠克（Jonathan Ettricks）的例子，他在各方面都非常優秀，但沒有被選中進入夢想計畫，他現在靠自己念書準備入學測驗。「我在書上看到了一些小技巧，我也在 SHSAT 的書上練習。」他說。

邁克爾·霍爾茲曼（Michael Holzman）則指控「夢想方案」（The Dream Program）其實造成了一種另類的隔離。

沃爾科特（Walcott）對於這些抱怨不以為然，認為解決方式不應該是改變測驗，而是儘快將夢想計畫擴大，讓每個優秀的小孩都有相等的機會。

「此倡議是爲了讓競爭環境公平，確保有色的學生也能夠有加入這項計畫的管道。」他說。

校外資源提供新技能的學習環境⁵

駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組

由於學生背負著提升 21 世紀及數位學習技能的壓力，校外逐漸成爲受歡迎的培育環境。對於是否需要改變教育與學習的傳統定義，以提供學生更廣泛的知識基礎（包括問題解決及創意思考等技能），逐漸成爲許多人感興趣的議題。採用手機遊戲的校外課程計畫可強化學校教學內容，讓學生使用數位工具自行建立多媒體專案。上述新環境爲青少年提供追求個人興趣的自由，部分教育人員表示，新的學習

⁵ 本文出自 2012 年 08 月 22 日 Education Week，中文摘譯由駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

模式能協助學生更了解核心學術知識，若能成功，即可在傳統課堂內增加使用比例。

根據今年夏天美國國家研究委員會（National Research Council）發表的一份報告指出，必須平衡教導學生各項技能，從批判性思考到團隊合作，學生將來才能在大學及職場上獲得成功。但應教導哪些特定技能，以及應如何教導上述技能，仍缺乏明確的定義與共識。

2006年，美國麥克阿瑟基金會（John D. and Catherine T. MacArthur Foundation）發起一項鼓勵研究和提案的計畫，以檢驗透過數位媒體學習的新方法。至目前為止，總資金為 8,500 萬美元⁶（折合新臺幣約 24 億 9 千 190 萬元），目標是觀察不斷發展的學習策略與空間，是否對學童的教育方式、與他人關係，以及自我認知的發展產生影響。

以創新方案 YouMedia 為例，這是芝加哥公共圖書館和 HIVE Learning Networks 為青少年設計的數位媒體學習實驗室，結合社區的共同努力推動數位及 21 世紀的學習，預計將會推行至全國的博物館及圖書館。

過去 6 年，針對能讓學童更積極參與且採取新方法學習的創意方案，持續在公共和私人領域增加支援。像是加州大學爾灣分校數位媒體與學習研究中心（Digital Media and Learning Research Hub）的執行主任大衛西奧戈德堡（David Theo Goldberg），稱呼此新興領域為「連結式學習」。連結式學習不僅看重新的學習方法，亦看重社區、家長及其他校外體驗對學習的貢獻，讓在校學習能更貼近真實生活。

Global Kids 為 20 年的非營利性組織，與團體、圖書館和學校共同合作，提供高品質的全球性學習、數位媒體與公民參與計畫。目前 Global Kids 數位課程結合了各種工具與課程，為滿足國中與高中學生的需求而量身打造。例如，今年夏天紐約青少年工作計畫與 Global Kids 共同設計出以 2012 年選舉為主題的「尋寶（geocaching）」遊戲，讓學生使用搭載 GPS 技術的行動裝置尋找寶藏。Global Kids 許多計畫主題都是為了讓青少年更了解且更積極參與公民事務，愈來愈多的

⁶ 本 2012 年 1 月 12 日匯率 1：29.316。

校外組織也具有共同的目標，紛紛將數位媒體納入其課程中。

舉例來說，由大西雅圖地區基督教青年會（Young Men's Christian Association, YMCA）、華盛頓大學交流與公民參與中心（University of Washington's Center for Communication and Civic Engagement）和城市共同支援的 YTech，使用數位科技工具促進公民參與和服務學習。學生透過線上平臺和其他數位媒體分享社區的故事與資訊，學習數位與溝通技能。

部分教育人員認為，連結新的學習經驗與傳統的課堂教學經驗是非常重要的。以 Digital Youth Network 公司其中一個專案為例，他們將工作人員派遣至校內，進行 21 世紀寫作教學，目標是連結傳統寫作與數位素養（digital-literacy）技能。學生撰寫文章與部落格，並為數位雜誌製作相關的媒體內容。之後可利用社群網路，在課餘時間與網路人員及同學互相聯繫。

英格蘭兒童青少年性剝削防治計畫實務工作者行動指南簡介⁷

駐英國臺北代表處文化組

英國政府教育部門於去（2011）年 11 月針對英格蘭 18 歲以下兒童暨青少年性剝削防治提出一項全國性行動計畫（Tackling Child Sexual Exploitation Action Plan）。此項計畫之提出乃著眼於目前不論任何性別、族群及年齡之兒童及青少年被幫派或個人以各式各樣對價（例如金錢、住宿、食物、毒品、酒類等）利誘或強暴脅迫進而從事性行為之「性剝削（child sexual exploitation）」問題日益嚴重，期待透過中央政府、地方政府及社區自願之第三部門（voluntary and community sectors, VCS）各組織之共同合作，找出現行防治系統待加強處，共同打擊此類犯罪。由於有關兒童青少年性剝削議題仍有許多待各方研討並尋求共識之處，故該行動計畫未告完成，教育部門會

⁷ 本文出自 2012 年 9 月 26 日 Department for Education，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

定時提出進度報告及逐步具體措施，今（2012）年7月教育部門公布提供給政府或民間前線實務工作者關於當懷疑某兒童遭性剝削時應如何處置之簡易行動指南即為一例。

該簡易行動指南參考配合前工黨時代兒童、學校與家庭部門（Department for Children, Schools and Families）於2009年8月所提關於兒童及青少年性剝削防治指導手冊內容，列出六大步驟：

一、步驟一：發現辨識性剝削個案

政府或民間前線實務工作者應小心留意週圍兒童是否有遭兒童性剝削觀察指標所列情狀，例如：經常找不到人或晚歸、逃學翹課、出現未有合理解釋的新禮物、出現明顯年長的男女朋友、情緒不穩易失控、藥物或酒精濫用、展現不當性暗示的行為等。由警察或學校針對兒童青少年逃家者於返家後所作的訪談（return interviews for young runaways）可協助了解其逃家的原因及過程，可作為判斷兒童是否遭性剝削即後續個案轉介、評估的重要參考資料。

此外，實務工作者應留意個案對於發生性行為或性撫摸、接觸是否有「同意」之表示，任何性行為若無個案之同意即構成強暴罪。此外，根據英國法律，未滿13歲之兒童本身不具法律上同意發生性行為或相關接觸的行為能力，而於使用藥物或酒精情況下所為之同意亦不認為有效；與未滿16歲之人發生性活動亦構成刑事犯罪；利用信賴關係或權勢與16、17歲之人發生性行為亦構成刑事犯罪。

二、步驟二：轉介個案

實務工作者一旦發現或懷疑兒童遭性剝削，應立即與主管或機構內關於而同保護之專責人員討論，討論之後如認仍有疑慮，則不論個案當事人知情與否，應立即啟動地方性兒童保護程序，轉介給地方政府社福單位與警察。

三、步驟三：個案評估

該案件一經轉介給地方政府社福單位後，將有一位社工專門負責此個案，該社工並應於轉介後一日內與各相關部門完成討論，決定

該案後續行動計畫。當個案經評估有立即重大危險時，具有法定兒童保護權力的機構得盡速行動以保障其安全。接著個案管理社工應根據1989年兒童法（Children Act 1989）第17條，進行個案兒童的需求評估，其結論應指出個案兒童是否正在受害或有可能受害。倘若該兒童正在受害或極有可能受害，社工應與警察、醫療、或其他相關社區部門討論以決定是否要依1989年兒童法第47條召開兒童保護會議（child protection conference）進行深入調查。縱使該個案經評估沒有立即處遇需要，社工亦應考慮依該個案額外的需要例如醫療服務等轉介至適當機構。

四、步驟四：支持被害人脫離兒童性剝削並協助復原

政府法定的機構與社區自願的第三部門組織關於個案需接受的服務及其彼此間針對個案將如何合作應達成共識。相關機構除了應考量個案個人的風險因子外，還應詳查個案家庭、學校等更大環境的風險，例如逃家、逃學、幫派、甚至是人口販運等問題。由於兒童遭受性剝削的不良影響極為長遠，相關機構甚至應協助與其成年後的服務機構連結。

五、步驟五：追訴加害人

實務工作者應持續協助蒐集、記錄、並分享個案資訊，協助警方追訴加害人。

六、步驟六：確保被害人在後續訴訟程序中仍獲支持

實務工作者應持續協助被害人，使其於後續的訴訟程序中獲得適當支持，例如關於性暴力犯罪的顧問服務。

英國官方單位 Ofsted 發表《保護身心不便兒童》報告書⁸

駐英國臺北代表處文化組

英國官方單位「教育標準、兒童服務及技能局」(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted) 近日發表《保護身心不便兒童》(Protecting disabled children: Thematic inspection) 的報告書, 同時提供報告全文以及精簡摘要這兩種版本供人下載。

Ofsted 的任務主要在於規範並督導英國境內小孩和年輕人照護的實施成效, 以及任何年齡學習者在接受教育以及技能上的成果。該單位除了管理小孩的居家和社會照護之外, 視察的範圍還包涵「兒童及家事法院諮詢服務」(Children and Family Court Advisory and Support Service, Cafcass)、中小學、大專院校、實習教師訓練單位、技能學習單位、成人教育及社區學習以及諸如監獄裡頭的教育及技能訓練相關場所。此外 Ofsted 還評鑑地方議會所設置的兒童服務項目, 並對於這些照護及保護兒童的服務提出具體改善建議。

例如本次 Ofsted 即大規模走訪了 12 處地方議會, 進行了 173 位身心不便兒童以及相關家長的訪談後, 提出幾項具體措施供地方政府以及「地方保護兒童委員會」(Local Safeguarding Children Boards, LSCBs) 作為改善的依據。該報告書一開始即提到這次的督導目的有三: 一、希望藉由這本報告書能喚醒更多社會大眾對於身心不便兒童更多層面保護的關注; 二、未來能協調更多元的評鑑機制, 非單單由 Ofsted 所執行; 三、期許地方保護兒童委員會能夠發揮它應有的監督效能。

這份報告主要內容聚焦在於 Ofsted 所提出的幾項針對現行運作模式的督導發現:

一、絕大部分身心不便的兒童皆有登錄在父母或照顧者名下接受高關懷保護; 父母在接受訪問時認為政府所提供的服務是非常有幫助

⁸ 本文出自 2012 年 9 月 19 日 Ofsted 官網, 中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

的，但若有更多職司不同業務的單位（multi-agency）協助，對他們的幫助將會更大。

二、檢視針對這些需要政府幫助的小孩子所得到的資源並沒有經過妥善協調；很多計畫執行時並沒有完整規劃或是聚焦在最後結果。例如有些個案反應並沒有得到來自專業人士的協助，純粹由當地社工進行幫忙。

三、每位身心不便的兒童所得到的政府協助及外界關心程度差距不一。有些個案因為有立即需要因此可以立即得到大量資源，但如此也相對壓縮到那些被評定為暫無立即需求的身心不便學童。

四、絕大部分身心不便的兒童都有受到訓練良好且極富工作經驗的社工人員照護；然而仍有一些少部分此類的小孩無法有此待遇，甚至有些地方政府及地方保護兒童委員會並沒有專業人員編制。

五、大多數身心不便的兒童在實質需求以及精神慰藉上都有詳盡被記錄下來並且獲得良好回應。專家及社工人員通常會針對個案進行拜訪並了解生活狀況。Ofsted 的人員認為與身心不便的兒童及家長保有妥善的溝通對於這些兒童而言是有相當大的助益。

六、大部分的地方政府及地方保護兒童委員會並沒有建立評鑑保護身心不便兒童成效的機制，必須倚賴 Ofsted 不定期的督導及建議，這使得各地方政府在處理本項業務時成效不一。

書類資料

傅雅蘭 *

本期介紹《各國中等教育制度》及《兒童生活課程能力發展之教學促進方案》二書。前書邀集國內著名學者教授係就各國中等教育制度進行詳盡剖析與探討。後者則是教育部生活課程輔導群以促進兒童生活能力發展為核心，舉辦教學方案成果發表研討會，藉以相互交流，增進教師教學效能。

茲簡述二書內容如下，提供學術研究及各界參考。

書名：	各國中等教育制度
主編：	吳清山、王如哲、陳清溪
作者：	王如哲、張珍瑋、林永豐等著
出版者：	國家教育研究院
出版年月：	2012 年 4 月
G P N：	1010100616
I S B N：	978-986-03-1936-1

內容摘要：

在各國公共教育發展上，中等教育可能同時具有終結和準備、義務和非義務、統一和多元、普通與職業之政策獨特性和複雜性，並大致可見諸於各國學制圖中，因此中等教育的重要性不言可喻。

本書係由本院規劃，旨在結合國內對各國中等教育有深入研究之學者，運用國際視野，蒐集最新的相關資料，透過共同合作方式來編列撰寫。內容分為二部份：一是緒論，對全世界之中等教育發展做了歷史回顧和發展現況的介紹；二是就美國等 23 個國家的中等教育制度進行探討，分別剖析美國、英國、法國、德國、日本、韓國、俄羅斯、

*傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

加拿大、澳洲、紐西蘭、西班牙、荷蘭、愛爾蘭、芬蘭、挪威、瑞典、丹麥、中國大陸、香港、澳門、新加坡、馬來西亞及越南之中等教育制度，內容包含影響中等教育制度社會脈絡、中等教育政策與制度、中等教育課程與標準、中等教育評量與評鑑、中等教育師資與培育、中等教育改革與發展方向等。

綜觀本書內容甚為豐富，編纂方式讓讀者可跨章對照不同國家之有關情況，獲得對中等教育制度之比較性了解與啓示，建構鉅觀與微觀視野，為比較教育領域之重要參考文獻。

書 名：兒童生活課程能力發展之教學促進方案
主 編：教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群
出 版 者：國家教育研究院
出版年月：2012 年 7 月
G P N：1010101569
I S B N：978-986-03-3179-0

內容摘要：

教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群 100 學年度推動的主軸是「促進兒童生活能力的發展」，以此主軸為中心，輔導群展開一系列活動，並於 101 年 6 月在國家教育研究院舉辦生活課程研討會。

本次研討會專輯以兒童生活課程能力發展之教學促進方案為重點，收錄 20 篇「促進兒童生活能力發展」為主的教學案例，這些發表案例均以兒童為學習主體，並運用日常生活可見的素材，在兒童真實的情境脈絡中進行教學。同時，為了讓閱讀者更深入了解生活課程的精神以及教學案例的特色，每一個案例後面都有附上一篇輔導群委員執筆的「整體評述」，精闢分析了教學案例的特色及其所彰顯的生活課程精神，也使每個案例的應用有了繼續延伸的無限可能。

非書資料

周素咩 *

本院典藏數位教學媒體為全國之最，影音資源堪稱全國最多之寶庫。此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

此外，本院典藏之各系列（含自製）媒體領域；部份影片除配發學校運用外並掛載於本院網站 (<http://www.naer.edu.tw/education/t-laguage-1.jsp>)。及「愛學網」線上點播（網址：stv.moe.edu.tw）。歡迎讀者上網隨時點播與下載。服務電話（02）3322-5558 轉分機117，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw。

為有效推廣及鼓勵全國教師運用教學媒體資源，另提供教學多媒體隨選視訊（MOD）系統；並上載歷年「全國中小學教師自製教學媒體競賽」之作品，及不定期薦購國、內外之優質教學影片，供讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡。為有利教師運用與有效推廣，教育資源服務及出版中心積極執行「外縣市」教學媒體「免費遞送」到校借閱服務，相關豐富之館藏內容，讀者皆可從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

本期主題報導媒體借閱熱門推薦，推薦內容為「國語文」相關系列，報導單元有；「千古文壇的十二顆巨星」、「假假真真話小說」、「舊酒新裝談改寫」、「萃取菁華與添枝加葉——談文章的縮寫與擴寫」、「首席設計師——談文章的組織結構」、「童詩童心花園——童詩聽說讀寫」、「童話故事讀寫趣——童話超越時空」、「童話故事讀寫趣——童話的閱讀與寫作策略」……等單元。茲摘述如后，以饗讀者：

*周素咩整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

媒體熱門借閱推薦——

1、千古文壇的十二顆巨星

本系列為本院外購影片（明日工作室出版），本影片「千古文壇的十二顆巨星」全套計有 12 單元，列舉其中摘要大意：王維——菩提結子亦結詩，王維擅長音樂，是在音樂上有高度成就的藝術家。他的詩歌很多是可以入樂的，在詩歌領域上，他也是一位有多方面創作的詩人，構成了盛唐的邊塞詩及山水詩的大宗師。是盛唐詩人的代表，這不僅由於他的詩歌具有盛唐詩歌各方面的特色，又因為他描寫的田園山水詩，細膩生動，被蘇軾稱他的詩為詩中有畫，畫中有詩。其一生與佛教的殊勝因緣及對於佛學義理、特別是禪學的深究親行，可稱是一代詩人中之絕唱。「李清照——宋代最偉大的一位女詩人，也是中國文學史上最偉大的一位女詩人，……像她那樣的詞，在風格、意境一方面，都可以說是前無古人後無來者」，千古文壇女兒心事，獨說予天下人知。「杜牧——破題且從細腰起」、「李白——的謫仙訪唐・迷花謝君・醉染黃河・笑摘星辰」。

上述影片內容，皆由潛心研究學術數十年，即知名文化學者——馬叔禮教授以他最精闢入魂的詩詞闡述，解構詩詞中的情趣與人生，最短的句子，輝煌永恆的生命，一幅令人驚豔的禮樂風景，帶領讀者進入詩人與其詩的生命之中，歡迎閱覽本影片享受最豐富的知識瑰寶。

2、假假真真話小說

本影片為本院教育頻道——國中國文學習影片系列之一，大意：喜歡讀小說的你，是否曾經思考過，精彩小說引人入勝的原因在那裡呢？小說是以塑造人物形象為中，通過故事情節的敘述跟環境的描寫，反映社會和個人生活的作品。從「假假真真話小說」認識組成小說的種種要素，透過影片的觀賞讓你下次讀小說，更能心領神會喔！

3、舊酒新裝談改寫

本影片為本院教育頻道——國中國文作文寫作法之學習影片系

列，大意：「改寫」基本上是一種推陳出新的綜合創意，一般是提供一篇文章或一段文字，經過閱讀理解原作的主題、內涵與形式之後，發揮改寫者的想像力，造成局部乃至於全局「再創造」的效果。本單元介紹三種改寫類型，有體裁的改寫、敘事觀點的改寫和主題的改寫。

4、萃取菁華與添枝加葉——談文章的縮寫與擴寫

本單元談作文的兩項重要能力：縮寫和擴寫。縮寫是鍛鍊學生分辨主要材料和次要材料，並歸納出重點的能力，也就是根據提供的材料，在不改變基本內容和中心思想的條件下，將文章縮短的一種寫作方式。擴寫則是鍛鍊學生化簡為繁的能力，是以原有材料為基礎，掌握主旨、精神，再發揮想像力，鋪寫成完整篇章或豐富內容的寫作方式。

5、真知灼見談閱讀寫作

本影片為本院教育頻道——國中國文作文寫作法之學習影片系列，摘要：閱讀是終身學習的基礎，寫作是個人與外界溝通的橋梁，不能有效的閱讀，就無法開啓永續學習的大門；而無法充分表達，無異於關掉一扇機會之窗。因此，每個人都需要培養閱讀寫作的能力。本單元介紹三種閱讀寫作的方式，有閱讀詮釋、閱讀評述以及閱讀再創造。

6、夏夜——國中範文賞析

本影片為本院自製國中範文賞析媒體系列，內容摘要：本單元集結很多清新生動的新詩，透過活優美的劇情，培養學生欣賞新詩的能力。整部影片以楊喚的作品「夏夜」為主軸，另外還有余光中的「聽蟬」、林良的「夏天的蟬」、楊喚我是忙碌的，並穿插一些可愛的童詩，如：郵局、怕打的孩子、小螞蟻、蘑菇、北風的玩笑、小蝸牛，每首詩都搭配活潑的插畫，幫助學生體會新詩的意境。最後，老師說明欣賞新詩的方式，透過朗讀體會新詩的意境、情感和詩的節奏感，並請同學用反覆重疊的首句來創作。

7、兒時記趣——國中範文賞析

本影片為本院自製國中範文賞析媒體系列，內容：本單元主要是建立學生欣賞古典散文的能力，強調的是「細微的觀察」和「誇張生動的想像」，故片中由三位同學實地採訪為主軸，透過他們的角度了解古典文學之美，並且透過每個人的領悟，把從賞析到實際寫作的轉化過程傳達出來。除了欣賞「兒時記趣」之外，還有胡令能的「小兒垂釣」，該單元豐富內涵及生動活潑的插畫，讓整部影片呈現「兒時記趣」內容的精彩度，兼具分析整篇文章的結構，先總後分、由點而面、由內而外、由淺而深。

8、千里伯樂師——談審題立意及取材

本影片為本院教育頻道——國中國文作文寫作法之學習影片系列，大意：本單元以綜藝短劇、默劇和圖卡說明審題立和取材的原則，讓學生能切合題旨，選擇合適素材，表現文章的主題意念。整部影片內容豐富，主持人裝扮成「千里伯樂師」模樣，幫助觀眾了解審題、立意和取材的重要內涵。整部影片分三步驟教導，作文起手式是「清楚審題」，要學生看清題目的字、看懂題目的意；入門第二招則是「明確立意」，要快速確定自己寫作的主旨，且要立定正向的旨意；修練三步驟談的是「取材的方法」，全劇輕鬆流暢，內容紮實！

9、首席設計師——談文章的組織結構

本單元以綜藝節目方式呈現，主要是談文章結構組織，幫助學生寫作時能首尾連貫，組織完整篇章。主持人裝扮成「首席設計師」模樣，身邊有兩位年輕的助理主持人，三人透過、趣味短劇和活潑的VCR，討論文章的組織架構。首先談到組織結的定義，主持人帶著兩位助理去實景參訪，了解室內設計與組織結構的相關性，並明白組織結構在文章的妙用；接著就是談「布局」，用範例解析說明「起承轉合」的概念，並以「一張舊照片」的文章摘要示範各段重點。最後則以「夏天最棒的享受」來示範一篇文章的組織結構。本影片為本院教育頻道——國中國文學習影片系列之一，請多加借閱利用。

10、童詩童心花園——童詩聽說讀寫

本單元介紹什麼是童詩。童詩就是小朋友寫的詩、小朋友欣賞的詩，或是大人寫給小朋友讀的詩，多半淺顯易懂，且充滿想像力。影片中運用聲音、圖象、顏色的聯想，啟發學生寫童詩的靈感。其二，童詩的閱讀與寫作。透過閱讀相同主題的童詩，引導學生從不同的角度觀察事物，並運用「聯想」創作的童詩。本系列為本院國小國語文童詩、聽說讀寫之教學影片。

11、童話故事讀寫趣——童話超越時空

本系列為本院國小國語文童詩、聽說讀寫之教學影片，本單元介紹童話「開場、發展、轉變、結局」的故事架構。影片中用「自私的巨人」進行討論教學，接著以「6W」進行提問，最後引導學生模仿創作。

12、童話故事讀寫趣——童話的閱讀與寫作策略

本單元用寶石和項鍊做比喻，說明角色和情節的重要。接著進行角色分析，讓學生塑造趣味、奇特、誇張的角色，並引導學生安排與規劃故事情節，進行童話創作。

13、寓言故事讀寫趣——寓言的閱讀與寫作策略

本影片為本院自製國小國語文教學系列，內容大意：寓言不僅僅是說故事，而是藉由故事來暗示某種意義，大家都聽過「龜兔賽跑」、「守株待兔」、等寓言故事吧？但是，大家知道寓言依角色的不同，還可分為「人物寓言」、「動物寓言」……以童詩、童話和寓言為主題，透過動畫、繪本、戲劇、朗讀表演方式……，讓大家進入童詩、童話和寓言的異想世界！在本教學影片中，引導大家練習說童話故事，進一步仿寫出創意童話。本單元介紹寓言的定義、分類、並藉由趣味拍攝手法，搭配深入淺出的教學，讓你輕鬆習得閱讀技巧，讓學生更能體會寓言故事的內涵。

14、寫景的記敘文

本單元為本院自製國小國語作文方法教學影片，內容為老師帶著小朋友參觀植物園，在植物園中師生共同討論如何取材？如何抓住景物的特點？如何詳寫略寫兼顧？如何描寫色彩？如何讓文章呈現動靜互見的畫面？如何運用五官描寫內心的感受？如何應用譬喻、誇飾、對比等修辭技巧。在植物園的美景中，紅花綠葉、小鳥歌唱、荷香撲鼻、師生愉悅的欣賞和討論之後，他們寫出了精彩的文章。

15、寫物的記敘文

本單元為本院自製國小國語作文方法教學影片，摘要：博士用猜謎語的方式，教布偶阿志、小青和香香學習寫物的範圍，並帶領他們到創意寫作教室看小朋友如何學習寫作。老師以一篇會照相的小熊為範圍，和小朋友討論這篇文章的寫作特色，在結構方面：先寫物的由來，再寫物的外形，及物的動作，最後寫對物的感情。並用簡單的圖表把架構呈現出來。在修辭方面：運用了擬人的技巧，具體的描寫物的特徵、外形、顏色、動作、表情，此外，還運用想像力，寫出由物引發的趣味。寫物的記敘文，可以寫出對物的感情，或對物的啓示。

16、說話教學

本單元為本院自製國小國語系列，內容摘要：說話教學是訓練學生聽和說話的能力，教師可從讀書教材中編擬說話的內容。教學過程是朗讀練習、聽講故事、說話遊戲、口述練習。此課為指導說話的最佳材料，教師和學生討論如何朗讀「對話」，後請學生練習朗讀，老師再針對學生朗讀個別指導。當學生說完故事，老師提問故事內容。最後透過介紹同學的遊戲，提醒小朋友注意觀察一個人的外貌、個性和特質，以綜合口述的方式結束說話課。

《教育資料與研究》徵稿辦法

中華民國 94 年 2 月 2 日訂定發布全文 10 點

中華民國 94 年 4 月 1 日修訂第 7 點

中華民國 94 年 8 月 22 日修正，全文計 11 點

中華民國 94 年 12 月 14 日編輯委員會議通過修訂第 10 點

中華民國 97 年 6 月 12 日編輯委員會議通過修訂第 4 點

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 7 點

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議通過修訂第 5 點

中華民國 100 年 9 月 26 日編輯委員會議通過修訂第 2 點及第 4 點

中華民國 100 年 11 月 28 日編輯委員會議通過修訂第 2、3、5、6、7、8、9 及第 11 點

- 一、本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。
- 二、本刊為季刊，每年出版 4 期，於每年 2、5、8、11 月出刊。自民國 94 年 2 月起，本刊分別自教育理念、政策、實務、研究與創見等相關領域徵求來稿；其他如期刊評介、研究實務、教育名詞、教育法令、教育輿情、教育訊息等項亦歡迎來稿；必要時，得邀約該領域具有學術聲望之專家學者撰稿或選輯國內外的教育輿情、資料與訊息，稿件處理原則依照本刊相關規定辦理。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回覆審查結果。
- 四、撰稿原則：

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用 word 文字、新細明體 12 號字、單行存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範，文長以 15,000 字為原則，含中英文摘要、註釋、參考文獻、附錄、圖表等請勿超過 20,000 字；稿紙大小以 A4（長 29.7 公分，寬 21 公分）紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中、英文摘要；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要勿超過 200 字，並請列出中、英文關鍵詞（Keywords）3 至 5 個；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數

位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註與參考文獻(請用APA格式)；APA格式請參考本刊「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名(詳見撰稿格式)。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
 - (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文後，長度請勿超過60字。
 - (六) 為審查客觀，故正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。
- 五、投稿者請於本刊網站 <http://bimonth.nioerar.edu.tw/> 註冊。若作者希望在特定卷期刊登，必須至少在該期出刊日期6個月前傳達，否則恕難如期刊登。本刊因編輯需要，得決定稿件刊登之期別。
- 六、來稿如有一稿兩投(含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者)、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，2年內本刊不再接受該作者投稿。
- 七、本刊於每期出刊前1個月將會寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後1個月未收到任何通知，請再來電或來函查詢。本院地址為臺北市大安區(106)和平東路一段179號8樓，傳真：(02) 2358-2497，電話：(02) 3322-5558 轉115；本刊聯絡電子信箱及網址為：bimonthly@mail.naer.edu.tw；<http://bimonth.nioerar.edu.tw/>。
- 八、本刊採匿名審查制度，由本刊總編或編輯委員聘請有關學者專家2～3人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期期刊2冊，中文稿件每千字新臺幣800元，英文稿件每千字新臺幣1,000元，最高新臺幣8,500元整；自民國102年以後不再給付稿費，但屬特殊性及特殊邀稿者例外。著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本院著作授權利用作業要點規定辦理。
- 十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料與研究》徵稿主題

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說明
109	101.11	102.05	十二年國教之政策與爭議	教育必須隨著時代潮流與變遷而不斷進步，目前教育部正積極規劃推動十二年國民基本教育，亦著手推動重要配套措施，如「大學繁星計畫」、「科技校院繁星計畫」、「國中升學進路宣導」、「高職免學費先行」、「鼓勵就近入學」等。初期上路之際，仍存在著許多待解決的問題，諸如學校分佈不平均、公私立學校學雜費的差距過大、私校辦學的品質仍待提昇、明星學校集中於都會區等，均有待進一步的解決。其政策的目標、策略、措施等也都需再詳加研議，歡迎投稿提出建言。
110	102.02	102.08	國際教育	教育則是推動國際教育的樞紐，教育部於「中小學國際教育白皮書」中，提出透過融入課程、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四個面向實施國際教育，以加強國際教育的深度及廣度。國際化教育能了解國際社會，更可開闊國際視野，使自我更具多元化的適應力。期各界能提出針對此議題，交流不同的意見，以有共識地逐年擴大推動國際教育。
111	102.05	102.11	幼兒教育（含幼托整合）	幼兒教育是全人發展的基礎，必須兼顧幼兒的興趣、發展及能力，以兒童中心的基本原則訂定政策，才能啟幼兒智能，並均衡地發展。我國為提升學前教保機構品質與健全兒童教育與照顧，各界期盼已久之「幼托整合」政策也在 101 年正式上路，舉凡業務、經費預算及人員的移撥等事項都必須有所變革，才能順利推動學前教保的新制度。歡迎先進就幼托整合的推動策略、整合資源、相關人員資格、確保幼托品質、配套措施等面向提供分享與建言。
112	102.08	103.02	人才培育	人才是國力的根本，而教育則是培育人才的基礎，尤以在少子女化及知識經濟的時代，人才培育政策更形重要。如何透過教育、訓練及體制支援，使人才之技能知識成長，成為不可或缺的珍貴資產，是維持國家競爭力的成功關鍵。本期歡迎各界就學理探討、政策的規劃、執行與實務問題等踴躍投稿。

《教育資料與研究》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定
中華民國 100 年 5 月 23 日編輯委員會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- 1. 本刊編輯部門就來稿做初步預審，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者進行審查。
- 2. 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由主編（總編輯）確定後，逕予退稿。

二、初審

- 1. 預審通過之文章由主編（總編輯）聘請兩位評審人匿名審查。
- 2. 初審意見分為 4 類：(1) 推薦採用、(2) 修正後不必再送原審者看過即採用、(3) 修正後再送原審者審查、(4) 不予採用。

刊登建議

☐推薦採用

☐修正後不必再送原審者看過即採用

☐修正後再送原審者審查

☐不予採用

- 3. 初審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

【審查標準表】

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後 即可採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改	作者修改	作者修改	退稿
不予採用	送第三審	送第三審	退稿	退稿

三、複審

1. 凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於兩星期內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改說明」及「答辯說明」，寄回編輯委員會，由編輯委員會交原評審人審查。編輯委員會則於複審意見寄回後，根據複審意見及稿件數量決定採用與否。
2. 複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分「推薦刊登」、「修正後不必再送原審者看過即刊登」、「拒絕刊登」三級。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯委員會決議考慮接受刊登之文章，投稿者須根據審查委員意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改說明、答辯說明，否則恕難如期刊登。
- 二、寄回之修正稿件將交由編輯委員會審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會之決議，得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經主編審查合宜者提請編輯委員會複審通過後，將發給〈接受刊登證明〉，作者於接獲本刊之〈接受刊登證明〉後，需於 1 星期內寄回修正稿件、磁片或 E-mail（以 word 檔儲存）、授權同意書，以利出版，否則恕難如期刊登。

參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審查委員之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。
- 三、本刊之編輯委員及編務相關人員如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 四、審查委員名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業

審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

五、不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。

六、審查委員進行審稿作業，請依審稿標準表列之條件註記審查結果與建議修正意見，並於期限內完成審查作業，若有特殊情況，得由主編（總編輯）另聘審查委員審稿。

肆、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊1年內不接受投稿。

三、初審完成，編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。

四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）通知本刊編輯委員會，本刊統一給予4星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

《教育資料與研究》投稿者基本資料表

Journal of Educational Resources and Research

Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	期 別 (Volume) : 論文主題 (Topic) :		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文 (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) 共_____字。 (請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文 (Chinese) : 服務單位 [] 職稱 [] 英文 (English) : Institution [] Position []		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : 行動電話 (Mobile) :	(H) : 傳真 (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	1. 本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是: 指導教授為_____ Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____. 2. 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 3. 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號 _____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		

茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。

I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper.

作者簽名 (Author's Signature) _____

《教育資料與研究》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（ ）、西文以半形（ ）的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（ ）、西文以半形（ ）、英譯部分以中括號〔 〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究，專刊**，59-76。〔 Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76. 〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。**當代教育研究** 14（3），1-24。〔 Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24. 〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式 ""。

（一）中文稿件範例：

……研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

（二）西文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（4 個位元）

1.（6 個位元）

（1）（8 個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，細明體 12 號字且需粗體；圖號與圖名同一行，均不需粗體，但圖名需用細明體 14 號字。

範例：表號自行一行；表名稱需粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

表 1

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。《教育資料與研究》，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

資料來源：溫明麗（2008）。教育 101 教育理論與實踐（頁 284）。臺北市：高等教育。

表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準	1993 年以前的課程標準	1993 年的課程標準	1998 年課程綱要
對多元文化的詮釋與處理			
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的論述，強調中華文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），課程改革：反省與前瞻（頁 152）。臺北市：高等教育。

圖 1 研究概念架構圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體

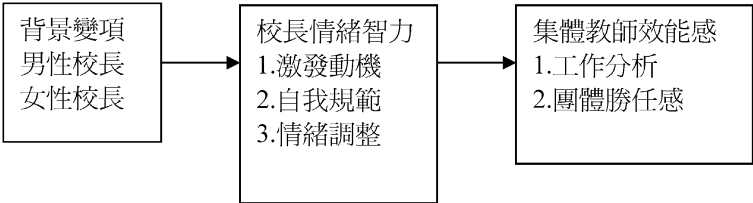
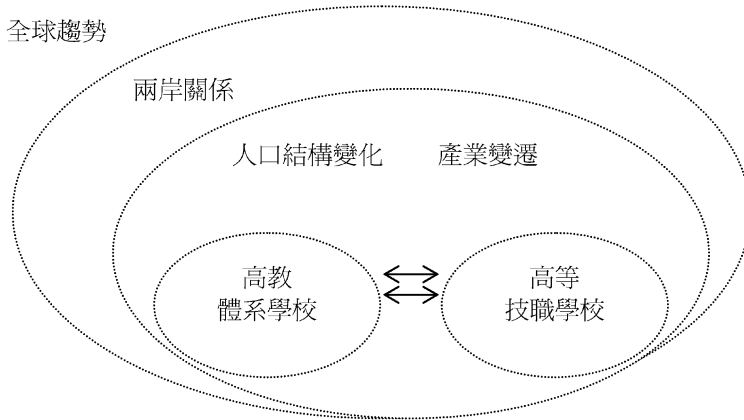


圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、本刊文章統一使用電腦 Word「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p」。範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自 Graham, 1967, p. 64）

範例四：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師，除非冠上姓氏）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）、「臺」灣（非「台」灣）。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95% 信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條（直線線條毋須呈現），表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源需依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不需註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱需粗體，且須與表格對齊

表 4

品質標準取向下品質內涵之向度表

向 度	品質定義	實 例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號均須清楚說明，數字需靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 6

批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99**
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	

(續下頁)

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

* $p<.05$. ** $p<.01$.

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994-2007。教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 34, 3-24, 〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。〔Yang, S. K.(2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37. 〕

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

(二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），

西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗 (2008)。教育哲學——本土教育哲學的建構。臺北市：三民。〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming〕。

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009-Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

- (三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐 (2004)。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.〕

秦夢群 (2004)。教育的基本課題。載於**教育概論**（頁 1-39）。臺北市：高等教育。〔Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp. 1-39). Taipei: Higher Education.〕

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

- (四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃藹（譯）（2001）。**哲學概論**（原作者：R. P. Wolff）。

臺北市：學富。〔Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.). Taipei: Pro-Ed Publishing.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- （五）附註需於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- （六）國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體）、會議舉辦地點、會議名稱（若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均需大寫）、及會議地點等，若有主持人須加註「（主持）」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

蔡錦玲（2007 年 10 月）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），日本、美國、及臺灣的海洋教育。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007). *Marine Education in Taiwan: Building a Closer Link between*

¹ 臺資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International Symposium on Promotion of Marine Education, National Science and Technology Museum, Kaohsiung.]

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

- (七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名(中文粗體, 西文斜體)、網址等均須齊全; 若為電子郵件或部落格資料等, 則需加註日期, 名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例:

楊國賜(2006)。我國大學自我評鑑機制與運作之探討。
取 自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> [Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>]

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). Re: Disputed estimates of IQ [Electronic mailing list message] . Retrieved from <http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670>

- (八)學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文為粗體,西文為斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空4個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

黃俊斌(2007)。**國小批判性思考教學模式及其在社會領域上的應用**(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系,臺北市。〔Huang, C. P. (2007). *The critical thinking teaching model and it's application to social study in the elementary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei. 〕

嚴振農(2010)。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,埔里鎮。〔Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli. 〕

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

《本院 101 年 9 月 11 日第 38 次院務會報修正通過》

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《_____》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、作者同意全部內容授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立書人（作者）：_____

身份證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

年 月 日

F-NAER-ER-P-01-01A

教育資料與研究

教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：吳清山

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2012 年 11 月 28 日出刊（本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：
<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：吳清山

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

編輯委員：江愛華／吳明清／邱美虹／施正鋒／段慧瑩／范麗娟／陳文團／黃炳煌
黃能堂／郭工賓／溫明麗／彭基原／劉春榮／劉美慧／歐用生／潘文忠
羅綸新（依姓氏筆劃順序）

編輯小組：謝雅惠（召集人）／陳賢舜／王清標／周素珥／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／郭英慈
楊宏琪

執行編輯：楊宏琪

助理編輯：張雅婷

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓（臺北院區）

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區中興路一段 288 號

電話：04-2495-3126

定價：每期新臺幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞臺誌字第——四二二號

中華郵政板橋雜字第 174 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本院同意或書面授權◎

第

107

期

Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ching Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.naer.edu.tw

Director: Ching Shan Wu

Chief Editor: Ru Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Mei Hung Chiu / Hui Ying Duan / Lih Juan Fann

Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Kung Pin Kuo / Chun Rong Liu

Mei Hui Liu / Lwun Syin Lwo / Yung Sheng Ou / Ge Yuan Peng

Wen Chung Pan / Cheng Feng Shih / Van Doan Tran / Ming Ching Wu

Sophia Ming Lee Wen (in alphabetic order)

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang / Sue Nien Chou

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo / Hong Chi Yang

Executive Editor: Ying Tzu Kuo / Hong Chi Yang

Assistant Editor: Ya Ting Chang

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: November 28, 2012

Journal of Educational Resources and Research
Volume 107

《教育資料與研究》編輯委員會

Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

●召 集 人：吳清山，國家教育研究院院長

Chair of the Board: Ching Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)

●總 編 輯：王如哲，國家教育研究院副院長

Chief Editor: Ru Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)

●副總編輯：吳政達，國立政治大學教育行政與政策研究所教授

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University)

編輯委員 Editorial Board：

●江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所退休教授

Ai Hua Chiang (Retired Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)

●吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授

Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)

●邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授

Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)

●施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授

Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)

●段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)

●范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授

Lih Juann Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)

●陳文團，國立臺灣大學哲學系教授

Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)

●黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授

Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)

●黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授

Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)

●郭工賓，國家教育研究院主任秘書

Kung Pin Kuo (Secretary General, National Academy for Educational Research)

●溫明麗，國立臺灣師範大學退休教授

Sophia Ming Lee Wen (Retired Professor, National Taiwan Normal University)

●彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長

Ge Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, National Taiwan University)

●劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授

Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)

●劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授

Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)

●歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授

Yung Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University)

●潘文忠，國家教育研究院副院長

Wen Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)

●羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學院院長

Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)