

第十四期

雙月刊
BIMONTHLY

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH

國立教育資料館編印

中華民國八十六年一月廿八日出版

目錄

新春獻辭	毛連塹	1
------	-----	---

教育論壇

校園危機處理之法律問題探討	紀俊臣	3
校園危機管理策略	孫本初	11
校園意外事件與校園安全	陳寶山	21
從校園暴行之迷思談校園危機處理	陳麗欣	29
從青少年次級文化談校園危機處理	張德聰	37
校園衝突事件處理與對策	張德銳	53
從兩個實例談校園危機處理	蔡崇振	58

教育研究

提高師資素質的有效途徑	彭森明	62
教育研究的舊弔詭與新思維	姜得勝	65
以建構論為基礎的科學教育理念	曾志華	74
✓ 聯合國兒童權利公約評析	林來發	81

經驗交流

學校本位的課程決定與管理	郭昭佑、陳美如	87
從教師工作權論教師申訴制度	吳瓊如	92

✓ 教育名詞

學區制、學分制——吳清山、林天祐 97

✓ 教育資料

書類資料——徐月鳳 99

非書類資料——王秉倫 100

✓ 教育法令——謝沛花 103

(一)學校退休教職員一次退休金優惠存款辦法修正條文——103

(二)短期補習班聘用外國人專任外國語文教師許可及管理
辦法部分條文修正條文——104

✓ 教育訊息

教育廳重要訊息——卓麗卿 107

台南縣教育點滴——鍾騰 110

國內教育輿情——段懿真 112

國外教育訊息——賴麗珍 119

稿約——128

新春獻辭

毛連塢

國立教育資料館館長

新春佳節前夕，謹向終年辛勞的教育先進同仁，表示誠摯的敬意與謝意，並祝福大家新年如意歲歲平安。

回顧過去的一年，本刊在編輯委員及編輯同仁的指導協助之下，內容日益充實精進，索贈及訂閱者迭有增加，殊為可喜；而本館同仁樂此不疲孜孜不倦的編輯教育資訊、出版研究報告、研發新課程教學媒體，或辦理現代教育論壇、舉辦學術研討，以及教育新知學術講座等，均獲得熱烈的迴響，成果豐碩至感欣慰。本館員額不多經費有限，但同仁均能全力以赴，努力不懈且愉快地奉獻心智，誠難能可貴。

展望新的一年，教育的步伐更將加快，透過教育制度的變革、課程的研修、教法的革新、與夫心靈的改造，來導引社會淨化人心，提昇國家競爭力，不但是李總統 登輝先生的殷切期望，更是社會全民的共識。我教育同仁身逢「教育改革年」的關鍵時刻，正是粹勵奮發自我提昇自我展現的大好時機。

眾所週知，教育改革不是一朝一夕可立竿見影的工作，而是經年累月耗時費力的連續性工程。教育部吳部長上任後，不但勾勒了教育的願景，也規劃了許多前瞻性的改革措施，而行政院教育改革審議委員會更研擬了總諮議報告書，提出八大重點項目、五十二項的建議案，最近行政院也成立了超部會的「教育改革推動小組」，此種劍及履及的新精神新作風，不但令人敬佩，也為教改工作踏出了成功的第一步；然不可諱言的在改革的進程中，將會遭遇到或多或少的困難與阻力，個人認為只要政策規劃妥當，加強宣導，做好溝通，假以時日，教改工作是會有亮麗的成績與豐碩成果的。大學有言：「物有本末，事有終始，知所先後，則近道矣」，是以：加強行政革新、改變教師觀念、革新教學方法、弘揚倫理法治、強化師生關係、做好社區溝通、提昇教學績效，應是當前最根本，也是最重要的改革課題。

中興以人才為本，教師是社會的導師，人類的工程師，具有承先啓後繼往開來的神聖使命，教育的成功，實有賴我教育同仁的充分支持與配合。值此「牛」年，願我教育同仁媲美「牛」——堅忍不拔、忍辱負重，不辱使命的精神，繼續為教育的改革，盡一分心力，為國家的長治久安，立汗馬功勞。

教育論壇

編者按：在多元的社會裡，如何營造良好的教育與學習環境，規劃並建立完善的教育制度及充實教育內涵，以提昇國民素質，進而讓人生更豐富更圓滿，向為社會各界所關注。本館有鑑於此，於八十三年十一月起分別委請國內師範院校舉辦教育論壇。同時，亦針對現行國內教育制度因時空變遷所衍生諸多教育問題，乃邀請各界學者專家進行研討，尋求有效的解決途徑，以因應社會需求。

日期：中華民國八十五年一月廿三日

地點：臺北市立師範學院國際會議廳

主題：化危機為轉機：校園危機處理的問題與對策學術研討會

主持人：毛連塏（國立教育資料館館長）

林永喜（台北市立師範學院院長）

引言資料

引言人

陸炳文（中華危機管理協會理事長）

紀俊臣（台北市立師範學院社會教育系副教授）

討論資料

討論人

紀俊臣（臺北市立師院社教系副教授）

孫本初（國立政治大學公共行政系教授）

陳寶山（台北市麗山國民小學校長）

陳麗欣（國立暨南國際大學教授兼學務長）

張德聰（國立空中大學生活科學系副教授）

張德銳（臺北市立師範學院初等教育系教授兼系主任）

蔡崇振（內政部參事）

（依姓氏筆劃排列）

主辦單位：國立教育資料館

承辦單位：國立臺北師範學院

校園危機處理之法律問題探討

紀俊臣

台北市立師範學院社教系副教授

壹、前言：當前校園危機處理之檢視

危機 (crisis) 係組織際此變動階段的情境；亦即組織正處轉好轉壞的決定時刻 (decisive moment) 或關鍵時刻 (crucial time) (註1)，而「危機處理」或稱「危機管理」(crisis management) 係指如何改變風險 (risk) 或不確定因素，以使自己獲致更多掌控命運之藝術，所為之危機規劃。國內有論文就組織觀點，認為危機管理就是：

組織為避免或減輕危機情境所帶來的嚴重威脅，而所從事的長期性規劃及不斷學習、適應的動態過程；其亦可說是一種針對危機情境所作的管理措施及因應策略 (註2)。

對於企業危機似乎是司空見慣之事，而企業向來重視風險管理，對於風險管理除參加保險，以分攤風險外，最具體的作為，就是突破企業危機之策略選擇 (註3)，並且運用公共關係以使危機化為轉機 (註4)。此項策進作為，我國正積極發展中，中華危機管理協會亦在此種經濟發展環境中成立，至望在面臨危急情境之前後，能有所貢獻。

事實上，危機並不限於企業，舉凡個人、企業、社會國家，乃至世界人類都有危機存在 (註5)，對於危機應有應付的機智與能力，而依法處置則是危機處理首要條件；否則，危機不能解除，卻可能再生因違法處理所產生的二次危機。

近些年來，校園 (campus) 所產生的危機事件層出不窮，甚至校園外的事件亦對學校構成危機。此方面的處理，當以最近發生的臺北市成淵國中學生性騷擾事件，校方處理似有不當乙節，最受各界重視 (註6)；整體而言，校園危機處理應係比較容易解決的事件，祇要執事人員掌握機先，並能依循法律規範，援用「藝術」的處置思維法則，諒可降低造成危機所鑄成的社會成本，從而形成另一校園發展轉機的伊始。本文因鑑於危機處理法律思維的必要性，但相關探討卻不多見，爰就「法律責任」加以分析之。

貳、校園危機可能產生之法律問題態樣

一、校園危機之類型

所謂「校園危機」(campus crisis) 係指校園因校園內事件或非校園內事件，

而產生組織功能運作的變動關鍵情境；質言之，係指校園因面臨特定之重大事件，致滋生組織運作趨向不穩定的時期。究竟此種校園危機可否區分態樣？如就發生危機的事件屬性之校務分類而言，似可分為四種類型：

（一）教務工作之危機

學校發展之主要內容，即在教學目標達成之總合，因之，教務工作無論註冊、課務、出版，及其他與教學研究、推廣有關之工作，均係學校機構主體所最關切的事務。蓋校長及教務主管人員固然最關心教務；即使是教師及學生亦皆以此類事務最為關注。就因學校機構主體的普遍重視，如工作實施過程中有任何非制度化因素介入，即可能影響教學品質；嚴重者形成教學評量之不公平性，並且引起社會輿論的廣泛評議，終致直接或間接影響教務工作的執行，甚至擴大為學校組織的運作失調，而有危機現象之發生。

最近大眾傳播媒體因學生投書報端，傳聞淡江大學高淘汰率下形成不正常的高作弊率現象。此一教務工作的不正常現象，不但對淡江大學造成輿論壓力，就是其他公私立大學均在學期考試時有許多「防弊措施」，避免作弊現象影響校譽，形成學校的「教務工作危機」。事實上，學校最重要的工作，就是教學（teaching）與評量（assessment），教學不力個案不致形成危機；如普遍教學不力，即是教務危機。評量不正確個案不致形成危機；如普遍評量不正確，即是教務危機。臺灣大學因商學研究所博士班入學考試有呂安妮檢舉事件，而形成的教務危機，基本上是特例（註8）；反之，交通大學因傳播科技研究所入學考試有普遍不公現象，卻因學校因應得宜未釀成重大危機事件（註9），此係通例卻未衍成危機之事例。

（二）學務（或輔導）工作之危機

學校對學生生活之照顧，原係生活教育之一環，但校園生活係集體生活，學生常因個人之人格、生理，或是家庭背景等因素，與集體生活產生不適應的情事，此時發生的校園意外事件，通常比較不易形成校園危機事件；反之，師生集體產生的不符校園倫理的情事，不但容易引起輿論重視，而且因主管人員處理方式的妥適性不足，在輿論及議事機關的強大壓力下，迫使教育主管機關應儘速處理中產生危機。

近些年來，校園危機事件似以學務工作或輔導工作最受重視，比如臺灣師範大學國文系教師性騷擾女學生事件，市立成淵國中男生性騷擾女生事件，當係近三年來，最引起重視的校園學務工作危機，且以前者更受輿論指摘。不僅該當涉案教師辭職，且嚴重影響師大形象；類似事件亦在中正大學文學院發生，但學校處置明快，且因位處南部學校，輿論重視程度不同，危機情事並未擴大。後者，可能與學校行政主管處理不夠明快，加上議會的政治壓力，致成相當嚴重的輔導工作之危機事件。此二大學務或輔導工作危機，基本上都與學校行政措施無關，且學校教學成效頗受各界肯定，但師生間有集體性的不正常關係傳聞；或是學生間有集體性的不涉教育學習之偏差行為發生，均是肇致校園危機的重要因子。

（三）總務工作之危機

學校雖非營利事業機構，但公立學校係文教性營造物，亦為營造用物（註10）；私立學校依法係財團法人（註11），按司法院釋字第三八二號解釋理由書

(註12)略以：公立學校係各級政府依法令設置實施教育之機構，具有機關之地位，而私立學校係依私立學校法經主管教育行政機關許可設立並製發印信授權使用，在實施教育之範圍內，有錄取學生、確定學籍、獎懲學生、核發畢業或學位證書等權限，係屬由法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構。因之，學校總務工作，如文書、事務、出納、營繕、保管及其他總務事項，均可能發生誤失，大者造成重大傷亡案件，或是涉有刑章事件，此時發生道德性瑕疵事件，亦可能引發大眾媒體的重視；尤其公立學校發生工程興辦之貪瀆事件，民意機關揭發後，即成爲重要社會新聞，在法辦初期所出現人事異動的關切度，均是造成校園危機的主要因素。

(四) 其他非校園事件之危機

校園危機事件固以發生地在學校內爲多，但校外活動或是學生身分所涉及的意外事件或不法事件，受到民意機關的重視，並且成爲大眾媒體追蹤或報導之焦點時，亦可能引發校園危機，比如：國中學生在校外集體鬥毆事件，全國性學生吸食安非他命事件，臺中市學生飆車事件，其發生地多在校園之外，祇因涉案者具學生身分，且有特定學校較多數之學生涉案，在輿論注目、議會質詢下，衍生校園危機事件。淡江大學前任董事長、前任校長張建邦在交通部長任內，發生淡大與華隆集團之借貸或合作創辦銀行所產生的學校教師不當行爲事件，似與總務工作有關之校園危機，但實質上係屬非校園事件，祇因淡大教師涉案而成爲淡大之危機事件。

二、校園危機之法律問題

由於危機管理可以分爲危機警訊偵測階段 (signal detection)、準備/預防階段 (prepartation/prevention)、抑制損害階段 (containment/damage limitation) 及復原階段 (recovery) (註13)；亦有學者依醫療原理將危機管理分爲潛伏期 (prodromal crisis stage)、發作期 (acute crisis stage)、善後期 (chronic crisis stage) 及復健期 (crisis resolution stage) (註14)，而其處理方式及效果不同：

- a. 潛伏期→發作期→善後期→復健期：無關乎好壞
- b. 潛伏期→發作期→善後期：無妄之災
- c. 潛伏期→善後期：無疾而終
- d. 潛伏期：一勞永逸
- e. 發作期→善後期→復健期：一線生機
- f. 發作期→善後期：一發不可收拾 (註15)。

由上述就醫療行爲所獲致之診治效果，可以發現危機處理最困難，且責任最大，就是f.情形；其次是c.情形；再次是b.情形；其他依次是e.、a.、d.情形。依此情形推衍一般危機情事之處理，其責任承受應有所不同。事實上，危機發生擬追究責任客體時，應先確立危機組織中的角色關係，並且掌握發生危機的法律關係及其主要當事人 (包括權利主體之負責人、行爲人)。此外，對於處理危機的決策過程，亦須有完整之了解，俾追究危機處理不當之當事人。因之，對於校園危機之法律問題，可由二階段加以說明，一爲肇致危機之法律問題；一爲危機處理之法律問題。今就我國現行「法律責任」之法制，以階段責任再加分類說明

之：

（一）行政責任問題

由於教育機構均受各級教育主管機關之監督，新頒教師法第十七條明定「聘任教師」的契約履行相關義務；第十四條規定聘任教師解聘、停聘或不續聘之構成條件及處分程序，此係校園危機事件之一般聘任教師行政責任規制。唯公立國民小學教師在教育人員任用條例第三十九條未修正前仍為「派任」，以及公立高級中等學校及國民中學之校長、兼任行政主管之公立學校聘任教師（註16），均係公務員服務法第二十四條所稱之「公務員」（註17），應受公務員懲戒法「懲戒處分」或公務人員考績法「懲處處分」之拘束。

校園危機事件因學校於危機發生之各階段應處理而不處理，如追究事件負責教師之行政責任，即分為聘任教師或派任教師而有不同的處分，前者，最重者解聘、停聘或不續聘；其次，是強迫退休或資遣；再其次即記大過以下之處分，最輕係書面申誡或糾正。後者，最重受撤職之懲戒處分，或記二大過免職之懲處處分；其次，是休職；再其次是降級、減俸，或是記大過以下之懲處處分。其對處理危機之相關人員，因處理不當之行政處分，係依相關法律之規定，由主管機關或學校以「合議制」，根據「比例原則」（註18），並參酌涉案當事人之答辯決定者。校園危機事件對釀成危機之涉案人，通常於危機發生初期即予處分者，處分可能輕微些；如危機擴大再處分者，其處分因礙於輿論或民意機關之政治壓力，勢必加重。此說明校園危機事件之行政責任，並非純然以發生危機之法律關係加以定奪。由於法律責任本身之欠缺評議標準，在外在政治壓力下決定責任歸屬，殆可謂校園危機事件之行政責任特徵，其不符衡平法則者，時有所聞。

（二）刑事責任問題

校園危機事件因處理不當而受刑事制裁者，應不多見；有者，係主管人員為息事寧人，對危機涉案人為不實之調查，而有偽造文書之刑責（刑法第二百十三條）。其他刑事責任應係指危機事件之涉案人，如性騷擾事件，即有刑法「妨害風化罪章」之適用；發生鬥毆事件，即有刑法第二百八十三條「聚眾鬥毆罪」之刑責；集體侵占公款或其他貪瀆事件，對於私立學校教師，可能有刑法第三十一章「侵占罪」或第三十二章「詐欺背信罪」之罪刑；至於公立學校教師，即有「貪污治罪條例」相關法條之罪責。

因之，對於校園危機事件之處理，在處理過程中應採取「衡平法則」，多管道了解事實真相，據實填具報告，促使危機真相大白，則處理人員將可免除刑事責任，而涉案人之刑事責任亦可獲致公正之裁判，教師之基本人權始可確保。至於涉案人係在學之學生，法院或治安機關應依其年齡之不同，或不罰（未滿十四歲），或依少年事件處理法（未滿十八歲至十二歲），或依刑法加以科處刑責。處理危機之教師亦須了解上揭刑法或特別刑法之規定，配合法院、檢察署或治安機關以進行刑責之訴究。

（三）民事責任問題

所謂「民事責任」係指校園危機事件當事人間所產生的「債權債務關係」，或是一造對他造所須負「侵權行為」之損害賠償責任而言。處理危機事件之人如有不當之處理，其係公立學校教師者，涉有民法第一百八十六條「公務員之侵權

責任」；唯我國已實施國家賠償制度，此項公務員侵權責任，可由國家賠償法以「特別法」優先適用（註19）；至於私立學校雖是「機關化」，其處理危機不當之行為，因該校教師不具公務員身分，仍無國家賠償法之適用，祇能依民法第一百八十八條負「僱用人之責任」。

事實上，校園危機事件因處理而受行政處分者有之，但因而負民事責任者應不多見；唯危機事件之涉案人，則有民事賠償責任，教師對學生之性騷擾、男生對女生之性騷擾，除加害人涉有刑責外，被害人尚得附帶或單獨請求「侵權行為」之損害賠償，蓋無論公私立學校之加害教師或學生，均有民法第一百八十四條或第一百八十五條之「侵權行為責任」；該生家長對於未滿二十歲之子女負有「法定代理人責任」（民法第一百八十七條）；學校校長對聘用教師之不法侵權行為，依民法第一百八十八條負僱用人之責任。

對於損害賠償之範圍，依民法第二百十六條規定：「損害賠償，除法律另有規定或契約另有訂定外，應以填補債權人所受損害及所失利益為限。」復依同法第二百十七條：「損害之發生或擴大，被害人與有過失者，法院得減輕賠償金額，或免除之。」事實上，就校園危機事件而言，其損害賠償標的主要包括：

- a. 民法第一百九十三條對於「侵害身體、健康之財產上損害賠償」。
- b. 民法第一百九十四條對於「侵害生命權之非財產上損害賠償」。
- c. 民法第一百九十五條對於「侵害身體、健康、名譽或自由之非財產上損害賠償」。
- d. 民法第一百九十六條對於「物之毀損之損害賠償」。

唯損害賠償請求權，自請求權人知有損害及賠償義務人時起，二年間不行使而消滅；自有侵權行為時起，逾十年者亦同（民法第一百九十七條）。亦即賠償請求權有「消滅時效」之規定，時效消滅其請求權不存在，但加害人欲賠償者，當不在此限。

參、處理校園危機法律責任之程序與作為

一、處理程序

對於校園危機事件法律責任之處理，應於何時處理為宜，法無明定；唯依前揭危機發生之階段而言，如涉有法律責任者能掌握時機，儘快承擔法律責任，不但危機事件不致擴大，且涉案人之法律責任將可能減輕；對於處理危機人員亦不致另生其他法律責任問題。

（一）法定程序

由於各級學校多有危機處理之編組，對於人事考評亦有法律規定，公立學校教師優先適用教育人員任用條例第三十一條，其他學校或幼稚園教育人員適用教師法第十四條，學校具有公務人員任用資格之人員適用公務人員任用法第二十八條及公務人員考績法第十二條；同法施行細則第五條、第十三條、第十四條。如移送公務員懲戒委員會則有公務員懲戒法第二章「懲戒處分」之適用。

關於法律責任之追究，有「法律保留」原則之堅持，應依法行政，現行法律在行政責任部分有公務員懲戒法、監察法、公務人員考績法、教育人員任用條例

及教師法之程序規定；，刑事責任依刑事訴訟法追訴，且該法第二百四十一條規定：「公務員因執行職務知有犯罪嫌疑者，應為舉發。」是以公立學校處理校園危機事件時，發現教師、學生或校外人員涉有刑章者，依法應為舉發；否則，該公務員即負有行政責任。至於民事責任除依「不告不理原則」外，民事訴訟法、國家賠償法、鄉鎮市調解條例有關「起訴、保全、協議、和解、調解」之規定，均係適法之民事責任可行處置程序。

(二) 非法定程序

學校係教育機構，涉案人如係教師有其道德與倫理之嚴格要求；如為學生有其教育勸善之特殊考量。因此，追究法律責任如違失重大應移送法辦外，其他如可經由非法定程序，而不牴觸刑事訴訟法第二百四十一條之規定者，學校宜採取非法定程序，促使危機事件可儘速和緩或平息，此項非法定程序應依當事人意願，由學校負責人以中立身分協議方式處理，一旦協議成立應製作書面文書，以憑辦理；其因非法定程序並無一定格式，但可參考調解書格式之規定將必要條件載明：

- a. 當事人或法定代理人之姓名、性別、年齡、職業、住所或居所。如有參與協議之利害關係人時，其姓名、性別、年齡、職業、住所或居所。
- b. 出席協議主持人或協同主持人之姓名、職業、住所或居所。
- c. 協議事由。
- d. 協議成立之內容。
- e. 協議成立之場所。
- f. 協議成立之年、月、日（註20）。

二、處理作為

對於校園危機處理，無論是法律責任之訴追，或是危機之轉化，其處理作為在「依法行政原則」（administration according to law）的行為前提下，應是：

（一）體現責任行政之態度：學校當局應使新聞媒體、所在地民意機關；尤其受害人感受學校對危機事作處理具有「責任行政」（responsible administration）的信念與誠意，使能將危機事件化為轉機，由發作期迅速轉入復健期。

（二）排除漫延危機之傳聞：校園危機本非輿論重視之議題，其所以形成傳播注目焦點，主因在於不夠公開，且有不實傳聞在漫延。因此，學校當局應主動向新聞媒體，就不妨害被害人「隱私權」（privacy rights）前提下，說明事件發生之背景資料，並且製作新聞稿，請新聞媒體「平衡報導」，文中應強調法律責任追究之必要步驟，以釋懸疑。

（三）操作緊急處理之系統：人無遠慮必有近憂，校園危機事件何時發生？何事會發生？均為未知數。因此，學校應參酌近三年來在校園發生的案例，訂定「危機緊急處理系統」，指定適當教師擔任相關業務，一旦發生狀況，該處理系統立即操作，並與政府權責機關聯繫，說明處理過程，當可減輕主管人員處理違失之行政責任。

（四）施展形成轉機之條件：學校希望危機轉化，處理校園危機之法律責任，看似治標的方法，其實追究法律責任常是導引危機為轉機之最有效過程。因此，在追究法律責任時，應將危機處理之通盤計畫整體考量；質言之，法律責任係危機處理之一環，絕不逃避，亦不規避，而是依緊急處理系統之規定步驟進行，則可

施展形成轉機之有利條件，而法律責任在涉案人方面得到應有之保障或懲處；校方處理人員之處理不當指摘，亦將消弭於無形矣！

肆、結語

以上簡單介紹校園危機之法律問題，對於法律責任固然人人不願觸及，但校園危機一旦發生，法律責任祇有輕重之分，似無逃避即可免除可言。因此，嗣後針對危機如何化爲轉機在法律問題方面應可由下列途徑加以策進：

- 一、堅持依法行政法則。
- 二、建構緊急處理系統。
- 三、強化法治主義知能。

校園危機誠然複雜，但處理過程應雜而不亂，對於當事人之基本人權應予保障，涉案之人責任絕不從寬處理，但其人格則應尊重。被害人之法律權益，不但要維護，且要依循積極人權之原理，從制度上或作爲上給予完全規範。

註釋：

註一：Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York: American Management Association, p.15.

註二：周蕙蘋（民84）。**危機管理之研究**。中國文化大學政治學研究所碩士論文，頁18。

註三：凌氤寶（民81）。「**企業如何實施風險管理？**」企業的危機應變與風險管理。台北市：中華民國管理科學學會，頁141。

註四：陸炳文（民81）。**公關與危機處理**。台北市：南海，頁213。

註五：同上，頁68-76。

註六：民國八十四年十二月二十一日，聯合報曾以「從成淵國中事件看當前兩性教育問題」爲題，社論批評此一事件之處理。詳見該日第二版社論。

註七：依大學法第十一條第一項，大學設置之單位固不獨教務、學生事務及總務三處；其他專科學校法第十條、高級中學法第十條、國民教育法第十條，亦復如此。但就校園之直線單位（line unit）而言，教務、學生事務或輔導及總務等處，確係以上揭單位爲主，爰爲此校務工作危機之分類態樣。

註八：民國八十四年十大教育新聞，呂安妮事件列爲第五大新聞，正說明另安妮事件之新聞性，但就教務工作危機而言，個案比較不易形成危機，唯若成爲新聞焦點，則不在此限，甚至危機更加擴大。該一事件造成研究所所長辭職，一位兼任副教授辭職，一位教授提早退休，臺大且召開多次會議因應危機，並擬自新年度招生時，作一些減少爭議的措施，正顯示危機之嚴重性。

註九：交通大學傳播科技研究所口試評量涉有不公平事件，本屬校園重大的危機事件；尤其涉案人透過大眾傳播媒體控訴，其主要動機即在「製造校園危機」，但因校長面對輿論積極澄清，不但未列入教育十大新聞事件；即在交大亦未成爲師生關心之事件，其危機性就逐漸解除。

註十：所謂「營造物」係行政主體爲達成公共行政上之特定目的，將人與物作功

能上之結合，以制定法規作為組織之依據所設置之組織體，與公眾或特定人間發生法律上之利用關係。依我國現行法制，公立學校既非行政機關，亦非公營事業機構，乃無權利能力或非自主之營造物，其本身屬行政主體之一部分，而不具有獨立地位或法人資格。吳庚：行政法之理論與實用，（臺北：三民書局，民國八十四年三月），頁159、179。

- 註十一：私立學校法第三十三條：「私立學校應向學校所在地之地方法院，為財團法人登記。」
- 註十二：詳見司法院84.6.23（八四）院台大二字第一二三三五號令。
- 註十三：Mitroff, I. I. & Pearson, C. M. (1993). *Crisis management*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 21.
- 註十四：see Fink(1986), *op. cit.*, pp. 20-25. 陸炳文：前揭書，頁43。
- 註十五：陸炳文，同上。
- 註十六：司法院釋字第三〇八號解釋：公立學校聘任之教師不屬於公務員服務法第二十四條所稱之公務員。雖兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用。
- 註十七：公務員服務法第二十四條：「本法於受有俸給之文武職公務員，及其他公營事業機關服務人員，均適用之。」其適用之範圍，包含政府機關、公營事業之人員；亦不問文職與武職，其判別之標準為是否受有俸給。
- 註十八：比例原則主要功能在於防止國家一切措施之過度干預，確保基本人權之實現，其係一種目的與手段間之考量。見蔡震榮（民83）。**行政法理論與基本人權之保障**。臺北市：三鋒，頁103-104。
- 註十九：校園危機事件處理如有不當，致生損害人民之自由或權利，是否可依國家賠償法第二條第二項後段「怠於執行職務」規定，請求國家賠償，須考量是否處理不當有該條項構成要件之該當性以為斷。
- 註二十：參見鄉鎮市調解條例第二十二條規定。
- 註二十一：由於「校園性騷擾事件」，係近三年來校園危機事件中最棘手的危機處理事件，但究竟「性騷擾」（sex harassment）係何所指？基本上性騷擾係指「不受歡迎的性侵犯、性的循私，以及其他具有性意涵的口語或文字溝通、或身體行為等。」校園性騷擾通常包括：性別騷擾、性挑逗、性賄賂、性要脅及攻擊等五種不同等級。我國法律尚無「性騷擾」之名詞，一般性騷擾係以刑法「猥褻罪」處置。其參考條文有刑法第二二四條「強制猥褻罪」、第二二五條第二項「乘機猥褻罪」、第二二八條「利用權勢姦淫罪」、第二三四條「公然猥褻罪」，唯上述刑責均係告訴乃論之罪。此外，社會秩序維護法第三條對「偷窺」或「調戲異性者」有「處新幣六千元以下罰鍰」之規定，此係被害人應加了解以請求「救濟」之途徑；亦為性騷擾事件發生時，可參酌之條文。詳見清大小紅帽工作群（民82）。**校園反性騷擾行動手冊**。臺北市：張老師，頁74-75。

校園危機管理策略

孫本初

國立政治大學公共行政系教授

一、前言

現今組織所面臨的環境已截然異於往昔，爲了能適應此激盪的環境，必須對原有的管理策略及理念作適度的調適及變遷。例如，美國聯邦政府，爲了對天然災難與科技所發的大災害能作有效的管理起見，於1979年成立「聯邦危機管理局」(Federal Emergency Management Agency, FEMA)，又如私人企業組織於印度發生波帕爾市毒氣外洩事件、以及美國嬌生公司泰利諾膠囊遭人下毒事件後，便紛紛著手有關組織危機管理的研究，並成立危機管理小組，以應付這變動不居的環境，並使得組織在市場上能更具有競爭上的優勢。而國內在此方面則稍嫌落後，有關在危機管理方面的研究與相關單位的設置則相當貧乏，或是對危機事件處理的方式缺乏經驗，並鮮少有全盤性地規劃與管理，使得危機不斷地發生。作者試圖能透過本文的研究，來探索組織發生危機的可能原因，以及危機對於組織及其成員可能造成的影響，並希望藉此研究能爲組織找出最適當的危機管理運作模式，以作爲日後國內各類組織在面對或處理危機時，除能對危機有正確的認識外，並能從容不迫地化危機爲轉機。

二、危機管理之意涵

危機係指組織因內、外環境因素所引起的一種對組織生存具有立即且嚴重威脅性的情境或事件。不論危機的意義如何被界定，其通常都具有三項共同要素：(1)危機乃是未曾意料而倉促爆發所造成的一種意外。(2)威脅到組織或決策單位之價值或目標。(3)在情況急遽轉變之前可供反應的時間有限(Hermann, 1969, 64)。爲利於日後對危機的因應及管理能具有成效起見，吾人實有必要先對危機之特性作一深入了解，一般而言，危機具有下列幾項特性：

- 危機的形成具有階段性：通常可分爲危機警訊期、危機預防／準備期、危機遏止期、恢復期與學習期。
- 危機具有威脅性：威脅性的強弱端視可能受到損失價值的大小而定，而此類的認定過程全依決策者的認知而定。
- 危機具有不確定性：包括狀態的不確定、影響的不確定、反應的不確定等，此三種特

性正是對管理者的能力及組織的應變措施形成一種極具挑戰性的考驗。

- 危機具有時間上的緊迫性：當危機突然發生時，決策者必須立即能對情境作出適當的反應，往往在時間的壓力及資訊不足的情形之下會影響決策的品質。

由上述危機的定義與特性，吾人可對危機管理下一個定義：

所謂危機管理，即是組織為避免或減輕危機情境所帶來的嚴重威脅，而所從事的長期規劃及不斷學習、適應的動態過程，亦可說是一種針對危機情境所作的管理措施及因應策略。

三、危機成因之分析

對危機與危機管理概念作一番分析之後，接下來吾人所要探討的主題是為何有些組織鮮少發生危機？而有些組織卻一再地發生危機呢？從各類有關組織與管理的研究中，吾人可知造成組織發生危機的成因頗多，但因各學者所研究的重點不同，其所探討的危機成因也就各異。以下茲就使組織發生危機的內外環境因素一一說明之：

1. 組織之外在環境因素

組織所處的外在環境對於危機事件的發生扮演著極為重要的角色，此乃因環境中各變數之間的交互作用往往是許多危機事件發生的前提，亦即為危機事件形成的原因。故一個成功的管理者除應對其所處之外在環境保持高度警覺外，並應隨時採取適當的因應的策略。以下僅列舉主要的幾項來加以說明：

• 國際情勢變遷

今日的組織是一個開放的體系，瞬息萬變的環境正不斷地衝擊著組織，任何一個組織都不能倖免。例如1994年2月間霸菱銀行新加坡分行之財務危機所引起的全球性金融風暴便是一例。

• 勞工意識的抬頭

員工為爭取自己的權益，紛紛自組工會來與資方進行談判，希望能獲得資方的尊重、較好的福利等，倘若談判不成則多以自力救濟的方式向企業或政府施壓，以達成他們的目的。因此，傳統的管理的觀念與方法已無法適用，管理者惟有改變組織的經營策略，才能避免員工因不滿情緒的升高，進而採取激烈的抗爭手段，而使得組織的運作受到嚴重的影響。

• 大眾傳播媒體之壓力

大眾傳播媒體的職責在於能真實地報導重大事件的發生，負有教育民眾的功能，因為透過媒體的報導將會影響一般社會大眾對事物的看法，若組織在處理危機事件時並未以適當的溝通管道，將正確的資訊透過大眾媒體告知大眾，而是掩飾錯誤、保守秘密、或是延遲發佈消息等均會使得社會大眾受到不利的影響。

• 不法分子的破壞行動

不論公私組織均面臨著不法分子破壞的威脅，而且有愈來愈多的趨勢，由於其手段殘忍且常出其不意，使得組織在面臨與處理此一原因所引起之危機時顯得手足無措。例如各國政府均面臨不斷發生的恐怖主義、劫機與汽車爆炸事件，使得政府部門對此種不法行為更是壓力沈重不敢掉以輕心。

2. 組織之內在因素

• 組織文化

組織文化係指其成員共同所擁有的一種信念及期望的行為模式，它包括一種共同的哲學、理念、價值觀、信念、假設、期望、態度和規範。組織成員通常會將組織中的錯誤的信仰、價值予以合理化，此種受扭曲的組織文化與行為將有礙於組織中危機管理活動的推行，致使組織具有發生危機的傾向。

• 管理特質

Richardson (1995, 5-18) 認為組織發生危機的原因，除了組織結構、組織文化等因素以外，管理風格的不當也會導致組織產生危機，如過分重視人員或工作的管理方式，惟有權變式的領導才能減少組織發生危機，亦即領導者對領導行為的選擇與運用應依當時的情境而定。

• 人員因素方面

組織內的人員對於危機情境的設定及理解具有很大的關鍵性 (Weick, 1988)，故組織中成員的因素不容忽視。決策者須職司擬訂組織方針並身負組織成敗的責任，但許多決策者往往礙於認知的限制及沈溺於以往成功的假象中，而忽略了外在環境的變遷所形成潛在危機的發展，以致未能洞察先機而延誤了危機處理的時機，造成永不可挽回的缺憾 (Nystrom & Starbuck, 1984:55-59)。

• 技術

科技文明雖為人類帶來很大的福祉，但相對地亦為人類引發了更大的問題，如組織因設計上的錯誤、設備上的瑕疵，以及技術程序上的錯誤等，而引發不可收拾的意外災害。

• 組織結構方面

組織結構為組織在達成目標時雖能提供莫大的助力，倘若這些例行的方案及規章一旦成為制度化後，便會使得組織產生惰性而不尋求創新，甚至會阻礙組織對外在環境的感應能力。換句話說，當外在環境急遽變遷時，若組織既有的規則與標準作業程序不能因應此項挑戰時，反而可能因其所採取的處置不當而擴大了危機 (Hedberg et al., 1976, 47-50)。除了組織中僵化的制度易使得組織對危機的敏感度降低外，還有組織本身所擬訂的危機應變計劃是否完善、溝通管道是否順暢都是足以引發危機的重要變數。

• 財務因素

組織的資金來源是否充裕、財務狀況是否健全或者是組織產品在市場所具競爭力的大小，都會對組織的正常運作產生極大的影響。在這些經濟因素的衝擊下，極可能會導致組織財務不佳而引發所謂的財務危機，有關此類因素所導致的財務危機歷歷可見。

四、危機影響之分析

當危機情境出現時，對於組織及其成員將會產生極大的壓力與焦慮，在此情形下，組織及其成員將會以異於平日的方式來處理危機事件，並把其注意的焦點放在危機的來源上，而把較不相關的活動予以降低或忽略，以便能全心全意地處

理眼前急迫的危機，故危機的發生會對組織的管理上產生重大的影響，以下將探討危機對組織及其成員的影響。

1. 危機對於組織成員的影響

• 資訊處理上的緊縮

許多學者的研究發現：適度的壓力會促進績效的成長，當壓力過大時，個人會因壓力的影響而產生認知錯誤及降低個人對環境中資訊吸收的能力，在此情況下往往因認知限制而無法以更寬廣的視野來檢視週遭各種可能解決危機之替選方案，反而是以個人既有的思考模式或是例行的標準作業程序來處理危機，如此不但無法解決危機，反而使得組織因個人決策錯誤而面臨崩潰的困境（Holsti, 1971, 58-60）。

• 欠缺決策上的準備

當危機情境愈不為決策者所熟悉時，決策者所從事的事前準備的可能性就愈低，所以當危機情境出現時，因其所承受的壓力過大，導致其依據以往經驗而採取例行性解決方式的可能性也就增大。因此，凡是未能事前針對危機作準備者，比較容易制定無效的決策，而採行不當的決策的機會也會升高。

• 自我價值觀的混亂

危機會使得組織成員的基本價值產生混淆、困擾著人們的認知，不論是直接或間接被危機所影響者，其事後都必須付出心理上的慘痛代價，他們經常會做噩夢、失眠、比一般人易於緊張及焦慮，並對許多事情感到沮喪。

2. 危機對於組織的影響

• 決策權威的集中

當組織發生危機時，決策者為了能有效針對危機情境加以控制或反應起見，通常會將組織的決策權自下階層人員收歸自己所有，並且只集中在少數幾個人手中（Hermann, 1972; Holsti, 1971; Smart et al., 1977）。在決策權威集中的情形下易導致「團體思考」（groupthink）現象的產生。所謂團體思考，乃指某團體因具有高度的凝聚力，強調團結一致性的重要性，因此壓抑個人獨立思考及判斷的能力，放棄提出不同意見的機會，最後導致團體產生錯誤或不當的決策。

• 資訊流程的緊縮

組織為因應危機的威脅及對資訊能作有效的運用起見，往往會設置一些機構來對資訊作過濾的工作，而人員為規避責任會將資訊作刪減、延緩作回應等，此會造成資訊的扭曲或不實（Smart & Vertinsky, 1977, 643-644），再加上前述決策權集中的影響之下，造成資訊流程的緊縮，使得決策者因使用錯誤資訊或在資訊不足的情形之下而作出不當的決策，此不但無法化解危機反而使危機事件更加惡化。

• 對危機的僵化反應

當組織發生危機時，若平日所建立之標準作業程序不能適用危機情境時，易造成成員墨守成規或向層峰請示，如此一來常會延宕危機處理的時機。

• 企圖處理危機的壓力

在危機情境下，因受限於時間的緊迫與決策權威集中的影響，使得組織內部

的溝通機會與管道減少，此種情況易使得主管與部屬彼此之間產生更多的焦慮與挫折，此種情境並不利於危機處理。

- 資源管理的壓力

組織發生危機時，常會傾全力將組織的資源用於危機事件的解決，但是這樣的資源重組常會引起某些既得利益者的反彈，並引發組織內部的衝突。

五、危機管理之運作與活動

1. 危機爆發前之運作與活動

- 危機感應系統

組織若能針對早期的危機警訊加以察覺，並採取適當的因應措施來遏止其發生，那麼組織便能將危機消弭於無形而達到善良管理的最高境界。從Nunasmaker et al (1989)等人的模式中（如圖一所示），吾人很清楚可以得知，組織的決策者在危機計劃中將組織所能承受危機侵襲的程度傳達至危機感應系統，再由該系統依組織的主要價值來擬訂相關的感應程序，當外界環境所傳達的危機訊息超出組織所能承受的程度，危機感應系統便會將此警訊透過一定的管道傳達至危機管理小組，使得危機管理小組能採取適當的措施予以回應。

- 危機計劃系統

危機計劃的目的就是在事前對可能發生的潛在危機，預先研究討論，以發展出應變的行動準則。Nunasmaker et al (1989)等人認為在從事危機計劃規劃時首先要確定組織目標，並針對環境中各種可能威脅組織目標的來源來加以評估，然後依照威脅所造成的時間壓力及強度將威脅作處理上優先順序的排列，最後再配以解各項威脅所需的適當資源，包括人力、物力、財力、技術等，為使上述規劃過程有效並能迅速完成，吾人可藉用電腦技術。

再者，Wisnblit (1989)亦認為：有效危機管理計劃應包括建立危機警訊的機制、找出危機的利害關係者、處理危機的作業程序、持續運作的權變計劃、成立並訓練危機管理小組、擬訂危機溝通計劃、對危機計劃作評估及修正等。

- 危機計劃說明書草擬

所謂危機計劃說明書的草擬就是對危機情境作沙盤推演的過程。Nunamaker et al (1989)等人認為組織應設置專責機構來負責草擬有關危機計劃說明書，以供危機計劃與危機訓練之用，使得專家們可從組織的資料庫中取得相關的環境因素及因果關係等方面的資料，並依此來草擬最壞的危機情況。

- 危機訓練系統

Nunamaker et al (1989)等人指出，危機訓練的目的在於使組織成員除了對既有的因應策略能有所了解及熟悉外，其最主要的目的是想透過此種訓練的過程使其成員能夠培養出分析的能力與知識取得的能力，並從中學習及培養獨立判斷的能力，以便其在危機的情境下能作出創造性的決策，並能以彈性的行動來解決危機。

2. 危機發生時之運作與活動

- 危機管理小組

危機管理小組是一個智囊團，它是由各種對危機情況十分了解，並能針對特殊個案作出評估的專才所組成，從危機發生前之預防及準備工作的規劃、危機爆發時的緊急處理，以及危機解決後的重建與再學習，皆為危機管理小組所主導的工作。

- 危機情境監測系統

Nunamaker et al. (1989)等人指出：組織中的危機監測系統應對危機情境加以監測，其可運用特有的監控技術及良好的溝通網路，對危機作追蹤並將所得的情報向危機管理小組報告，使得該小組能夠掌握可靠的訊息來對危機情境作評估，並決定其所需採行的因應步驟。

- 危機資源管理系統

Nunamaker et al. (1989)等人認為：為了能有效解決資源運用的問題，組織平時便應要設立危機資源管理系統，包括資源的種類、數量、配置地點等，從而建立資源管理系統的資料庫，以供危機管理小組運用。

3. 危機發生後之運作與活動

- 成立評估系統並進行評估

Nunamaker et al. (1989)等人認為在危機結束後，組織需要成立一個調查及評估小組，在危機發生後應立即針對下列問題作評估：(1)電腦、溝通技術等功能是否已發揮既有的功能？(2)感應系統與決策群體間的合作是否良好？(3)以組織現有的知識與能力是否能對危機作有效的處理？(4)組織危機溝通網路系統是否能如預期地傳達所需資訊？(5)組織所學到的知識是否可轉化成有利於組織本身的工具？(6)組織成員或是決策群體在危機情境下所作的決策效果如何？由以上可知，調查評估小組所負責的是對整個危機管理活動作調查及評估的工作，以供組織修正危機計劃時的參考。

- 加速復原工作的推行

危機發生後，組織對其內外部遭受到傷害的利害關係者應予以適當的救助與補償。就組織外部的利害關係者而言，在危機發生後，組織除應勇於向社會大眾說明危機發生的原因與處理情形外，並應聲明願意負起道義上的責任，而不是一味地推卸責任。就組織內部而言，危機除了會造成銷售量減少、利潤下降、組織成員心靈上的創傷，或是自我價值的錯亂(Mitroff & Pauchant, 1992)。此時管理者應透過溝通的方式來治癒組織成員心理上的創傷，或是使組織成員們了解危機對於組織所造成的嚴重影響，來獲取成員們的認同進而加入組織復原的工作。

- 從教訓中學習與危機管理的再推動

在危機爆發後，組織的管理者除了要加速復原工作的進行與成立調查評估小組外，最主要的工作還是要從危機事件中學習教訓，並將此學習回饋至危機前的準備工作，以利危機管理活動的再推動。因此，組織應當運用組織學習的理論，來從事危機管理體系的規劃與運作，透過此過程來教導組織成員如何學習、分享知識、並執行創造性的決策。如此一來，才可達到雷米(Ram'ee, 1987:21)所謂的「預期下一個危機、避免下一個危機，更進一步達到管理下一個危機」的目的。

」、「爲什麼才出去開會幾天就出事情」，並向媒體表示「學生之間推來打去，其實是件小事」等。此外，校長也代肇事男生向受害家長求情，希望能給他們一次改過向善的機會。而該班導師也表示，該班男女合班，一年級時原本氣氛很好，後來有女生反應男生有不當的侵犯行爲後，便告訴學生男女要有分際，而且她也曾再詢問學生有無類似事情的再發生，學生說已經沒有了。

肇事男學生的家長對此事件的發生感到十分抱歉，希望能給他們一次自新的機會。但受害女學生家長認爲學校無法說出明確的善後措施，故質疑學校對此事件的處理能力，堅持這些男同學轉學，且保證不再騷擾女同學，否則家長應負連帶責任。在雙方期待有差距的情形之下，最後男學生家長決定讓孩子休學。

• 12/18

台北市教育局長到市議會就成淵國中性騷擾事件進行專案報告，成淵國中校長、輔導室主任、少年警察隊隊長亦到會備詢，但教育委員會議員認爲報告內容仍避重就輕，並抨擊校長處理該事件態度的可議性，要求暫時調離校長職務，並提出失職人員的具體處理方案。

2. 成淵國中危機處理方式的探討

• 就危機發生的原因而言

誠如Mitroff & Shrivastava (1987)兩位學者所言，認爲組織內外環境中的各項因素都有可能造成組織發生危機，如技術因素、組織因素、人員因素等。造成這次史無前例的校園性騷擾事件的導火線雖是該校男同學集體騷擾同班女同學，但是仍有許多間接的成因，如市面上充斥的色情書刊、漫畫及錄影帶，深入家庭的第四台鎖碼頻道垂手可得，這些色情影片對青少年的性觀念產生極大的負面影響；此外，學校老師處理性騷擾事件的經驗不足；再者，在危機剛爆發時，學校處理措施的不當。這些均促使受害學生家長不悅並向議會陳請，使得社會大眾質疑學校危機處理的能力。

• 就決策者對危機的認知而言

前已提及決策者的認知對危機的辨識具有極大的影響，也左右了危機管理的成效。但不幸地，即使有類似的案例一再發生，又有多少組織或個人會將此類事件作爲爲己參考的依據呢？或許是認知不協調的訊息較易爲人所忽略及遺忘，或是決策者壓根就不將危機當作一回事，而不願去對其做深思。很顯然地，此次成淵國中平日並沒有對類似事件作預防準備的工作，灌輸學生正確的兩性關係與兩性相處之道，致使校園性騷擾事件發生。再者，在整個事件處理過程中，學校當局對於事件發生後並無一套處理原則，僅是召開協調會，希望雙方能達成和解，該校校長也語出驚人「從未聽說過任何事情」、「爲什麼才出去開會幾天就出事情」，並向媒體表示「學生之間推來打去，其實是件小事」等，認爲該事件只是「芝麻小事」！或者認爲事件一定會漸漸平息。因此從學校單位主管的心態上來看，很顯然地患了欠缺危機意識的毛病，以爲不會引發軒然大波，但是，事實上它卻發生了，這種心態是很不對的，難怪Mitroff (1988)會強調應以將心比心的態度來呼籲管理者應以受害人的立場來考慮問題。

• 就整個危機管理計劃來看

就此次成淵國中性騷擾事件過程來看，顯見校方對於校園性騷擾事件本身並無一套完善的危機管理計劃。首先，是在危機警訊的偵測及傳達上出現問題，據報載，性騷擾事件早在該班學生於一年級下學期時即曾經發生過，且市警局少年隊事前便告知學校此事件，為何學校乃未儘速處理該性騷擾事件？學校主管單位無法透過現有的管道得知該班男生對女生性騷擾？或是已發現有問題存在，但此資訊無法上達？可見該校內部通報系統的缺乏或是無法發揮其應有的功能。其次，該校在危機準備上發生問題，學校並未積極地從事危機事前的準備工作，例如找出可能的學校危機、草擬危機的計劃說明書並沙盤推演一番，尤其是有關性騷擾事件。至於危機爆發時的處理，因危機警覺性的不足且一味地隱瞞事實而錯失處理時機，當事件變得無法收拾時便援用前例，如要求行為偏差的學生轉學來加以處理，事實上，這樣的處理方式仍未能解決事情，行為偏差的學生即使轉學，因未接受輔導來矯正其觀念，日後很可能再犯錯。

3. 應變改進之道

危機管理乃是組織為了避免或減輕危機情境所帶來的嚴重威脅，而所從事的長期性規劃及不斷學習、適應的動態過程。因此，對此次成淵國中校方在處理學生性騷擾事件過程中的諸多缺失，筆者認為可從下面幾方面來尋求改進，並將所獲得的經驗列入各級學校未來的危機管理計劃中，以便各級學校在未來面對此種類似的危機挑戰時能有所因應。

一、加強危機意識

此次校園性騷擾事件的發生，一部分的責任應歸咎於老師與學校主管的危機意識不足所致，因此根本解決之道就是應對管理者的意識形態做徹底地改造，就如同Nystrom & Starbuck (1984)所言的忘卻過去所學(unlearn)並重新學習。而學習的方法可透過多與教育專家、心理諮商與輔導者、乃至於學生家長們進行工作經驗上的交換，以聽取不同的聲音，並可邀集學者專家來舉行研討會，透過意見交流及對目前環境做解析的方式，來時時督促自己危機意識的警醒及反應能力的加強。

二、擬訂危機管理計劃

此次成淵國中性騷擾事件的發生正顯示學校缺乏一套完整的危機管理計劃。因而筆者認為學校應對其所有可能面臨的危機作分類，並依危機的相關特性來建構所謂的「危機組合」(crisis portfolio)，以擬訂相關對策，並實施模擬訓練。在此事件之後，為防止學生們的模仿，以及此事件會造成對其他學校的動盪起見，北市教育局會立即召集各校校長對危機處理的研討，認為學校發生重大事情時，最重要的是成立危機管理小組，事先掌握狀況並對症下藥，在對媒體說明時，必須公開、坦承，不能有大事化小，小事化無的心態。

此外，學校應加強老師危機處理的能力、強化學校輔導室的功能、建立學生中訴管道，以鼓勵學生發現問題時即向師長報告、以及增進老師與學生及家長的關係等。

七、結語

從前述分析與探討中吾人可以明確地看出，所謂有效的危機管理，是一項非常重要且非常複雜的動態管理過程，組織若欲對危機能作有效的管理，首先要建立「凡事豫則立，不豫則廢」的正確態度來面對危機，再以長期規劃的觀點來對組織可能發生的危機作準備，並建構一套周詳的危機管理策略，從不斷的學習過程中來達到危機管理的成效。

參考書目

- Hedberg, B. L., Nystrom, P. C., and Starbuck, W. H. (1976). Camping on seesaws: Prescriptions for a self-Designing organization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 41-65.
- Hermann, C. F. (1972). Some issues in the study of international crisis. In C. F. Hermann (Ed.), *International crisis: Insight from behavioral research*. N. Y.: Free Press, 3-17.
- Hermann, C. F. (1969). Some consequences of crisis which limit the viability of organizations. *Administrative Sciences Quarterly*, 8, 61-82.
- Holsti, O. R. (1971). Crisis, stress and decision-making. *International Social Science Journal*, 23(1), 53-66.
- Nunamaker, F. Jr., Weber, E. S. and Chen, M. (1989). Organizational crisis management systems: Planning for intelligent action. *Journal of Management Information Systems*, 5(4), 7-32.
- Nystrom, P. C., and Starbuck, W. H. (1984). To avoid organizational crisis, unlearn. *Organizational Dynamics*, Spring, 53-65.
- Pauchant, T. C. and Mitroff, I. I. (1992). *Transforming the crisis-prone organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ram'ee, J. (1987). Corporate crisis: The aftermath. *Management Solution*, March, 19-22.
- Richardson, B. (1995). Paradox management for crisis avoidance. *Management Decision*, 33(1), 5-18.
- Smart, C. F. and Vertinsky, I. (1977). Designs for crisis decision units. *Administrative Science Quarterly*, 22, 640-657.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situation. *Journal of Management Studies*, 25(24), 305-317.
- Wisnblit, J. Z. (1989). Crisis management planning among U. S. corporations: Empirical evidence and a proposed framework. *Sam Advanced Management Journal*, Spring, 31-41.

校園意外事件與校園安全

陳寶山

台北市麗山國民小學校長

壹、前言

教育活動是人類特有的活動，是一種繼續不斷的歷程；在教育活動中，永遠存在著兩個「重心」，一個是個人的發展，一個是社會的進步。適當的、成功的教育，可以從個人發展出發，但最後還得歸於社會的進步；也可以從社會進步出發，但是也不能不顧及到個人發展。因此教育的目的在充實生活、扶植生存、發展生計、延續生命，然而教育活動能否順利的進行，端賴「安全」條件的維繫，如果安全條件充分，教育的各項活動就比較能循序漸進，是以教育成果的效標之一，即是「安全生活」的創造。

無可否認的，教育是主導今日台灣政治民主、經濟發展、社會繁榮的力量；而學校是百年樹人的園地，有安全的校園，師生才能專心的教與學。校園其實就是一種公共領域，是教育實施的場所，開放給接受教育、具有特定之共同性質的學生，進行各項學習活動；因此除了排斥特定的對象外，是為所有的學區民眾開放的。是以不像住家、臥室、公司的辦公室等，在基本上是屬於個人日常生活的核心，由個人所擁有與控制，因此學校必須以公共的領域來進行安全的管理。

然而根據統計指出：目前各種意外災難及傷害，如車禍、山難、海難、火災、食物中毒等意外傷害，已升高為十大死亡原因的第三位，而意外事件中又有85%是由於人為的疏忽、判斷錯誤、或無知而引起的。因此如何在教育的過程中多一份的用心，激發人類潛藏的危機管理意識，以防止意外事件的發生，確保校園的安寧，乃是當前多元社會中無所逃避的重要課題。

多一分準備就少一分災害，目前學校教育在質量上雖已具有一定的水準，但在教育環境設施上仍然無法達到確的安全境地，為了防範未然，確保人、事、時、地、物的安全無虞，進行事前的安全檢查成為最基本的必要措施，因此所謂校園安全管理，乃是針對學校中教學活動進行時所需要的各項設施、活動場所、器材設備等項目，以及門禁管制，活動進程等，實施定期或不定期的檢查，採取適當的措施，隨時予以改善，期使學生意外傷害減至最低程度，以提昇教育品質，奠定幸福安全的信心。

我國的社會正面臨發展的轉型期，一般國民具暴發戶的心態，價值觀念趨向功利，對學校教育產生極大的衝擊與影響，歹徒侵入校園縱火、竊盜、勒贖、綁票等暴力事件，嚴重的威脅到師生的安全，校園安全正面臨嚴重的考驗。雖然學

校安全教育是防範「意外傷害」的有效疫苗，學校或許可以完成安全教育的大部分功能，但卻不能單獨解決整個意外發生的災害問題，是以如何結合整體社會的力量，協助學校推動安全管理，使學校教育能夠在安定中求進步，在進步中求發展，在發展中求創新，必須加以詩論。

壹、校園意外事件

一、意外事件的特性

人類的社會是一個充滿意外災變的社會，災變可分為兩種：一為自然災變，如風災、水災、地震、火災、旱災、霖災等；另一為人為災變，如核能災變、化學災變、暴亂等。災變具有下列的特點：

(一)不確定性：災變來臨的時機與結果無法預測，同時對於人類社會的影響亦無法預測。

(二)複雜性：災變的性質複雜，無法掌握，其對人類社會的影響是相互聯鎖的，人類所採取的處置行動也相當繁複。

(三)時機迫切：災變的來臨時刻相當迫切，可能在數秒鐘內就已奪去無數的生命和財產。

(四)資訊不全：在危機的狀態下有關災變的資訊相當不全，甚至完全中斷，往往造成人類之間溝通的困難。

由以上的分析可知，人為技術或自然意外災變已為社會帶來許多安全問題，學校這個公共領域亦不例外；又因為學校相關人員或許是對於意外事件的不熟悉，或許是欠缺累積的控制經驗，或許是對於意外鏈的瞭解不夠，可能坐視意外事件的擴大，以致造成無法預知或彌補的傷害或損失；同時由於一般師生對於人為技術或自然的災變認識不夠，每當發生重大意外災害時，相當依賴其它政府機關的專業判斷與協助，對於校園公共安全的處理網路自然也就多一分的依賴和信任，因此討論校園意外事件與公共安全管理對於當前學校教育來說，具有相當重要的意義。

二、意外事件的原因

為什麼學校的意外事件發生頻繁，導致傷害與死亡事件層出不窮呢？我們或許可從內外因素兩方面來加以分析。

(一)內在因素方面

在內在因素方面，首先要討論的是**危機認知的差異**。

危機認知關心的是我們獲得、組織、儲存、回憶危機訊息的方式，即使對相同的危機，不同的人也會有不同的看法，這種危機認知的變異，可歸諸個別的差異；問題是究竟何種個人因素影響了我們對日常危機情境的看法，以及這些因素如何產生影響？

以下將討論四項因素，包括個人的生命階段、對危機的經驗、性別、以及認知錯誤；當然危機認知也會受其他因素的影響，如視覺或空間能力、以及性格、智識、文化、教育等。

1. 生命階段

當你還是個搖搖學步的孩子，你是不是被容許獨自跨出家門一步？過了幾年，庭院或巷口可能成為你歷險的最前線；接著是試騎腳踏車的時期，小孩子被允許的遊蕩範圍通常會隨著認知發展的變化而逐步擴張，這同時也意味著危機認知在小孩子的成長過程中以極其重要的方式產生變化。

根據皮亞傑的發展認識論，小孩子最早是自我主義的，他們相信自己就是世界的中心；由於小孩子自我控制行為的能力尚不足，因此其監護人或學校裡的老師就自然而然的，基於保護孩子的心情，對其行為有了某些的限制或干涉。此即國民小學教育本質與其他階段不同的地方。

隨著年齡的增長，有的危機認知能力退化，有些則不然，有些甚至增進了。老年人與年輕人依恃的危機認知線索並不同，這些變化可歸諸行為與生理的變化，例如活動量的減少、感官能力的衰退。

2. 熟悉度或經驗

一旦我們在一地待久了，我們對環境必然會較為熟悉，危機認知顯然也跟著改變，也相對的增加對危機管理的信心。在其他校園待過至少一年的學生與經驗較少的學生比起來，將以更具全貌性的精確度來描述他們的校園，熟悉度的增加帶給我們更好的指引，有助於吸收該地的危機新訊息。

司機和乘客比較起來，具備不同而且組織更為良好的環境訊息，則更能展現對危機訊息的掌控信心。

3. 性別

通常男女空間認知本來就不同，因此在危機認知上也就有了顯著的差異；在瑞典曾經進行一項研究顯示：男女或者步行，或者乘車，行經一陌生的住宅區，乘車時，男性對環境的熟悉較女性快，但步行時則沒有。這也正好詮釋了兩性的空間概念與危機認知的相關。

4. 認知錯誤

以上的幾項理由，使認知圖與製圖法繪出的地圖並不吻合。除此之外，尚有兩種可預期的犯錯方式：歐幾里德偏見（Euclidean bias）和大尺度偏見（Superordinate Scale bias）。

第一種偏見是指我們眼中的世界比真實世界更「歐幾里德化」或更坐標化。我們畫略圖時，許多人會把輻輳於一點的街道畫成平行，把實際上不成直角的交叉路口畫成直角，把微有弧度的道路畫成直線。

第二種偏見則是：使用地點所在的較大範疇來推理，有時就導致了空間認知的錯誤。例如：問多倫多和明尼亞波利何者較北？雅典和華沙何者較西？雷諾和聖地牙哥何者較東？對這些無法確定的地理位置，我們往往會依賴大尺度，也就是這些地點所在的較大範疇。多倫多位於加拿大，加拿大在美國以北，而明尼亞波利在美國，因此多倫多在明尼亞波利以北；雅典在希臘，是西方陣營的一員，華沙位於波蘭，是東歐集團的一份子，因此雅典在華沙西方；雷諾是內華達州的一城，內華達州在加州以東，而聖地牙哥位於加州，因此：雷諾在聖地牙哥以東。以上每一條推理的思路都不正確。

對校園意外事件因素的認知，亦可能如上所述的有錯誤與偏見，以致影響安全認知的差異，相對影響潛藏的危機意識與應有的警覺。

其次要討論的是**缺乏憂患意識**的問題。

人爲的疏忽默視爲最大的因素，不經意的管理態度往往造成無法補救的傷害與遺憾，管理維修的不善亦是意外事件暗藏的無形殺手，根據教育部的資料顯示：目前臺灣地區有危險建築的各級學校共有九十二所，其中大專十二所、高中職十六所、中小學六十四所，共計四百三十四間危險教室，這些教室並不包括仍在查驗中的海沙教室和輻射教室，但建築物的老舊或許不是主因。校舍建築可能發生危險的地方，並不只是建築物本身而已，鐵窗、欄杆、鐵捲門、尚未完工的工地等，也都充滿危機。例如：

1. 七十八年五月間，台北縣鶯歌國小李姓學童發現夾死在校門右新建教室一樓的鐵捲門上。

2. 八十三年十月間，台北市南門國中學生楊融臻擦拭窗戶，不幸因窗戶欄杆鏽腐而從四樓墜地致死。

立法委員在立法院教育委員會質詢時大聲斥責：校長、督學、教育當局到底在做些什麼？使得學生因爲行政失疏造成無法彌補的遺憾。

3. 七十九年三月間，台北縣中和積穗國中學生范嘉榮，下午參加降旗典禮後，行經風雨走廊工地時，突遭工地三樓掉下來的鐵管擊中頭部，當場昏倒。

4. 七十九年十月間，景興國小四年級學生黃思博，在學校操場玩躲避球時，不幸遭施工中的鏟土機輾斃。

再其次要討論的是**校園開放問題**

爲迎接廿一世紀多元社會的到來，「市民主義」與「社區主義」正被廣泛的關注與討論，爲因應此種趨勢與需求，適度開放校園以提供休閒活動場所，對凝塑社區文化有正面的意義，值得支持與配合。但是校園開放之後所產生的安全管理問題卻不能不加以重視。最嚴重的問題是教學設施遭受恣意破壞，甚至人員遭到威脅與傷害，困擾學校管理經營的人員，這是一項必須加以重視與討論的課題。

開放校園供校外人士活動，未落實門禁管制與校園巡查，可能是校園意外事件中人爲侵犯最常見到的案例，其中又以性侵害事件最令人遺憾與無奈。

根據許多案例顯示：校園中最容易發生性侵害的地點多半是廁所、地下室、停車場等校園的死角，或是放學途中的偏僻處；發生的時間多半是在自習之前、放學之後，或是午休時間；最可能施行性侵犯的人物則是精神不正常的人、遊手好閒的人、不良份子、或是臨時工人等。例如：

1. 七十七年四月間，台北縣新店安坑國小六年級林姓女童在校園玩耍，遭一名男子強拉至教室強暴後，在驚慌之餘跳樓摔死。

2. 八十三年十月間，台北市內湖區新湖國小吳曉蕙老師遭姦殺毀容棄屍於該校地下室停車場，手段殘忍萬分。

性侵害事件並不全部發生在女性身上。例如：

七十八年三月間，就讀台北市某國中的男生，在一個假日的下午到學校玩時，該名學生被三名年約二十歲的男子挾持到教室內，脫光衣服輪流雞姦。

最後要討論的是**缺乏危機處理能力**的問題。

由於缺乏危機處理能力的問題，以致於面對危機、突發狀況時，不能沈著應

變。例如：

1. 學生缺乏社會經驗，易受歹徒甜言蜜語誘騙，以致於常被當做是行騙或作案的工具，真是冤枉與無辜，必要加強危機處理訓練。

2. 有些學生遇到歹徒侵擾，或遭遇緊急危急狀況，如火災時，或缺乏應變自保、逃脫的能力；或是只會驚慌失措，缺乏主張、自救的能力；以致遭到傷害，甚至喪失寶貴生命，真是令人痛歎！

(二) 外在因素方面

社會快速變遷，價值觀念趨向功利，國民養成好逸惡勞的惡習，希望一步登天，崇拜成功，卻從不深究成功背後所必須付出的代價；速食主義的影響，一切講求聲光效果，一味追求物質享受與感官的快感滿足，追求鏡花水月的虛榮，以致徬徨迷惘，易受誘惑，走上極端。因此勒索、恐嚇、搶劫、飆車、殺人、……等事件頻傳；面對這種現象，學校裡的師生均無適當對策，以致校園意外事件層出不窮，有的惡言爭辯、有的暴力相向、有的跳樓自殺、有的淪落風塵，我們不禁要問：學校教育的功能何在？我們的學校到底怎麼了？

根據教育部調查：從八十二年九月至八十三年十月，各級學校發生的校園傷害事件共九十六件，自我傷害四十九件，教師受到傷害八件。其中較為具體而駭人聽聞的暴力事件列舉如下：

1. 屏東竹田國中黃信樺老師事件

因學生未繳作業而加以指正，竟遭重擊致死。

2. 彰化彰安國中事件

學生公然於休息時間，在操場上尋仇互毆，殘忍的將某生耳朵割下來。

3. 高雄大樹國中事件

兩名學生持亂棍將另一名學生打死。

由以上的分析，可以發現學校意外事件的發生，其實是可以有效的防治的，當我們對於學校整體環境做一個評價時，常會考慮六個層面：

1. 描述：它是什麼？

2. 評鑑：它好嗎？

3. 美感：它美嗎？

4. 情緒：它給人的感覺如何？

5. 意義：它的意涵是什麼？

6. 關懷：它關係重要嗎？

因此歸納校園危機的因素，可得到以下資訊，作為探討安全管理的線索。

(一) 人的因素

1. 歹徒外力闖入：綁票、傷害

2. 親子關係不良：高壓、體罰、反抗

3. 師生關係不良：譏諷、放棄、不滿、報復

4. 同儕關係惡化：爭吵、打架、恐嚇、勒索

(二) 事的因素

1. 方法不當：實驗用化學藥品、遊戲器材

2. 過程疏忽：打掃、工程、體育課、美勞課

3. 欠安全行爲：任意闖過馬路、酒後駕車

(三)時的因素

1. 地震、颱風、火災、水災
2. 早晨、午間、課間、放學

(四)地的因素

1. 遊戲場所、工作場所、運動場所
2. 偏僻、隱蔽處：廁所、地下室、樓梯間

(五)物的因素

1. 建物老舊、年久失修
2. 器材、用具鏽腐
3. 樹枝、落葉、盆景

三、校園意外事件的防治

人類最基本的潛能是趨吉避凶，迴避猝死、火災、風災、水災、山崩、爆炸、地震等天然災害與其他主要的人為災害或危險所造成的破壞，儘管各方努力，但是每年因這些危險或災禍而造成的傷亡人數仍逐年增加。我們必須更進一步瞭解人們對威脅及居住環境風險的真實感受，同時更要探討人們防範失敗及反應不當的例子，以期有「前事不忘，後事之師」的覺悟，謀求妥善的防治意外事件發生的有效方法與策略。

孩子是父母親心中至深的寶貝，養護他們使其健康的成長，本是父母至鉅的責任；學校為配合家長的付託，以及學生成長的需求，提供一個安寧的學習環境與活動，更是責無旁貸的當務之急。然而「坐而言，不如起而行」，因此必須針對校園意外事件發生的因素，落實校園安全的管理的執行，方能確保青少年學生的安全。

校園意外事件的防治是相當重要的，因為學校賦有啟發、傳承與開創的任務，如何透過教育的計劃過程，啟發學生潛藏的危機意識，傳承成功與失敗的安全管理經驗，開創有效的安全維護策略，必須加以深入探討。以下就校園安全管理方面提出討論。

貳、校園安全

所謂「校園安全管理」，乃是要教育師生，使其了解有關身體傷害及健康的意外發生之原因，並知道如何控制或消弭危安事件的必要步驟，俾師生建立正確的心理態度、安全管理的知識與技能，而能在現代的社會中過著安全生活，並且在安寧、和諧的學校環境中，進行有效的教學活動。

換言之，是對整個校園環境做有效適應與正確價值判斷，使學生能本著才智、警惕與幹練能力，去應付學習的需要與情境的變遷，以獲得基本生活的知識與技能，而能過著安全、充實、快樂的學習生活。

校園公共安全的管理，如校舍建築等十四項，皆屬於治標的公共安全管理項目，必須建基在學生安全管理的治本之道上面，方能確實發揮公共安全周延的「天網」，確保師生生理與心理的安全，否則學校相關單位的負責人員，必將為了檢修各項設備或設施而疲於奔命，又將如何建立學校的安寧環境，維護學生的安全，提高學習的效果呢？

至於如何進行學校公共安全管理的執行呢？以下提出具體的作法，供國民教育的工作同仁參考。

一、要熟悉相關法令

在一個講求民主法治的社會裡，一般國民應該重視與自身權益、行為規範有關的法律常識，而父母或教師更應該了解、配合與遵守保護兒童的相關法令，才能更周全有效的保護兒童。

二、要成立救援組織

在平時，每個學校都應該將維護學生的安全，當作第一要務；因此，不論是公立國民中學、或私立中學，都應該成立公共安全管理的組織，統籌推動各項安全維護的工作，並進行各項防災救護的教育訓練與宣導，加強憂患意識的培養，與防災救護技能的訓練。

在危安狀況發生時，應該立即成立危機處理小組，採取任務編組的方式，進行各項防災救護的緊急任務，以加速危機的處置與解除，以減少生命與財產的損失，並做妥善的善後處理，迅速恢復環境與心理的安寧。

三、要明訂處理流程

學校應該明訂公共安全事件的處理程序，透過教育與訓練，讓全校師生知道，以加速公共安全管理成效。

在平時，相關設施與教學設備的檢修，必須縮短查報、請購、修護、驗收的流程；使得使用者、管理者、查報者知道向那個單位報告、如何填修繕單、如何提請購單，維修時要如何做好監工，維修後應如何驗收檢驗，以收安全管理時效。

危安狀況發生時，更須有一快速妥善的處理流程，使得發現者、受害者、督導者能夠迅速反映危安狀況，學校能夠立即成立危機處理小組，做好分工、採取快速救援行動，積極掌控、處理、請求支援，以消弭危安狀況，並立即進行各種善後處理，迅速恢復人安、事安與心安。

四、要把握適切時機

學校公共安全管理的範圍很廣，目的是要維護學校的人、事、時、地、物等方面的安全；換言之，就是要提供一個安寧的、無障礙的學習環境，讓學生能夠快快樂樂的學習、健健康康的成長。那麼到底什麼時候進行公共安全管理較為適當呢？茲將學校公共安全管理的時機，明示如下：

第一、寒暑假期間的安全管理

學校總務處及相關人員應在假期中全面檢修校舍建築、防火設施、水電設備、教學設備、遊戲器材等，以維持其完整、堪用與安全。

第二、教學活動進行的安全管理

各科教學及相關人員應在教學活動進行前，準備教材、教具、檢視教學設施，了解是否堪用？有否危安因素？活動進行時，並應導學生正確的操作方法；活動結束後，應該再檢視各項器材、設施是否收拾妥當？是否復原與歸位？若有損

壞應立即報修。例如：實驗課程、校外教學、飲食衛生、教學設備、遊戲器材、游泳運動、水電設備等項。

第三、平時持續的安全管理

例如：校園門禁、水電設備、交通安全、飲食衛生、反性侵害、防暴安全等，只要學生在學校活動，這些都是不能忽視的安全管理項目。

第四、特殊情況的安全管理

當不可抗力的因素發生特殊情況時，必須特別再加強安全管理的項目，例如：颱風、水災、火災、地震等天然災害發生時，事前有預警者，應進行妥善的防範措施，事後亦應進行檢驗和災後重建工作；無預警狀況時更應提高警覺，以減少損害的程度。

五、善用安全手冊

「工欲善其事，必先利其器」，教育部國教司分別編有國民小學與幼稚園的公共安全管理手冊，該手冊的編撰就是要提供學校教育的工作伙伴們，熟悉公共安全管理的相關知識、法令、要領，以及社會資源，以防範未然，消弭危安因素，確保學生平安健康的成長。

首先，要熟讀「認知篇」關於公共安全管理的意義、重要、原則、範圍與時機，以確立公共安全管理的基本概念，體認其重要性，熟知基本原則，掌握適切時機，如此必可養成憂患意識，隨時提高警覺，確保公共安全。

其次，對於「管理篇」中的十四個主題，應依各個主題「提要」的指引，迅速了解該主題的整個概念；然後遵照「管理要領」的流程與步驟，逐一進行檢視與處理。

最後，再利用各個主題所設計的「檢核表」，將檢視結果逐項填寫，送請相關行政人員簽辦存查。本檢核表的功能，除了提供各校作為改進設施或活動設備等的參考之外，也是工作人員「善盡管理責任」的明證。

六、爭取有力支援

平時進行檢核時，若有技術上的困難，可依「資源篇」所提供的社會資源，尋求支援與支持；尤其是總務單位更應主動協助學校的教師，檢修各項設備器材。

危安狀況發生時，必須臨危不亂，沈著應變，妥善處理，主動請求權責單位或上級機關的支援與協助，千萬不可隱匿不報，坐失救援良機，以致擴大損害程度。

善後的處理，更應該主動請求心理輔導機構與醫療機構的專業支援，進行各種生理與心理的建工作。

參·結語

天地有情，人間有愛；
盡心盡力，福壽康寧。

從校園暴行之迷思談校園危機處理

陳麗欣

國立暨南國際大學教授

早在民國七十八年，校園暴力事件即被列為臺灣省國民教育六大難題之一（陳倬民，民78）；而校園安全問題亦在教育部編印之「中華民國教育報告書」（教育部，民84，頁161）佔重要之篇幅，並引起行政院教育改革委員會之重視，凡此種種皆顯示出校園暴行之嚴重性，且引發了社會之注意。

惟社會大眾在談論此議題時常存在著一些似是而非的觀念，誠有待更進一步之釐清，故本文將由校園暴行之迷思來談論校園暴行之危機處理。

壹、校園暴行之迷思及其實況

一、臺灣地區的校園暴行十分嚴重

以台灣地區刑案統計來探討校園暴行，可以發現各類刑案發生於校園內之比率從未超過2%；又日本廣島大學沖原豐教授在比較世界九十四國校園暴行後，將台灣地區之校園暴行列為輕微型（指以學生間戰鬥為主，破壞學校公物和對教師施暴極少發生的國家），在在顯示出台灣地區之校園暴行似乎不是一個嚴重的問題。

但根據臺灣地區之研究（林孝慈，民75；芳和國中輔導室，民80；陳麗欣，民78、民80、民81、民82、民84、民85；陳麗欣，謝高橋，黃國彥，民79）發現國中學生之校園暴行被害率因被害類別之不同而有所差異（5%~27%），再加上最近報章雜誌之披露，吾人可以發現：和世界各國比較，臺灣地區的校園暴行雖然並不嚴重，但卻不可輕忽。

二、校園暴行最常發生在隱蔽的場所

事實上，校園暴行最常發生的地點是教室、走廊，發生在廁所和其他較隱蔽處之比率並不超過10%；但隨著暴行嚴重性的增加，發生在教室的比率降低，而發生在走廊、廁所、隱蔽的場所的比率則隨之增加。

三、校園暴行常是外人闖入校園，製造事端的結果

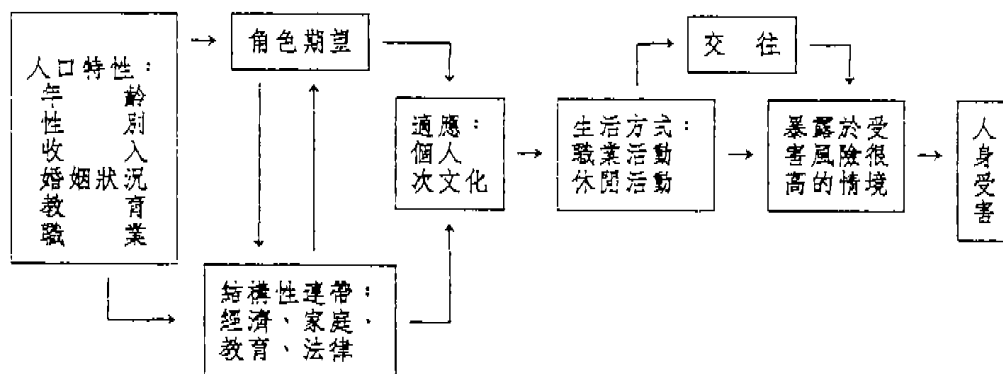
研究者發現校園暴行的加害人絕大部分有該校學生參與（83.0%），且和被害者是朋友或舊識關係（69%）；但暴行較嚴重時，涉及校外人士（13.7%上升至28.6%）或非舊識（朋友或舊識關係下降至35.7%）之可能性亦相對地增加。

四、學校頗能掌握校園暴行之動向，且學生願意由學校出面處理校園暴力事件

研究者發現校園暴行受害學生向校方報告之比率頗低（2.8%~15.8%），其中較嚴重之暴行向校方報告之比率較高。受害學生未向校方報告的原因為損失輕微、害怕報復、自行處理、傷害不大或無助於事，顯示出學生願意並相信由學校出面處理校園暴力事件的比率並不高；其中嚴重型校園暴行受害學生因為害怕報復及自行處理而未向校方報告者之比率大增，此等現象實在值得校方注意。

五、女性、體型瘦弱者、性格較懦弱或較容忍從眾者、學校表現較佳者、較少不良朋友者、較少不良行為者較容易在校園中受到暴力傷害

出乎許多人的預期，在學校中反而是男性、體型高壯者、較具強權取巧、衝動善變、尋求刺激、受害恐懼感、缺乏信任感等個人特質，而較不具容忍從眾個人特質者、五育成績較差者、懲誡紀錄較多者、缺席紀錄較高者、有較多虞犯行為、非法行為、在校不良行為、賭博色情性娛樂者暨較多不良朋友者，較易受害。



圖一 生活方式／暴露理論

研究者認為Hindelang, Gottfredson和Garofalo (1978)的生活方式／暴露理論 (lifestyle/exposure model of personal victimization) 頗能解釋上述之結果：個人屬性會影響個人生活方式及交友，進而影響個人暴露在受害情境的機會，最後影響到個人之是否受害，此理論經研究者證實是正確的（陳麗欣，民81）。

換言之，女性、體型瘦弱者、性格較懦弱或較容忍從眾者、學校表現較佳者、較少不良朋友者、較少不良行為者因為和「加害者生活方式不類似，故和加害者交往或見面的機會較少」，因而「將自己隔絕於加害人之外」，降低了「成為受害目標的方便性 (convenience)、誘發性 (desirability) 及易受害性 (vulnerability) 的可能」，所以也就較不會成為校園暴行的受害者。

六、校園暴行之加害者和受害者是互斥的團體，擁有不同的個人特質

雖然「校園暴行之加害者和受害者是互斥的團體」是絕大部分校園暴行研究之假設 (McDermott, 1983)，但加害人與被害人常被視為一體之兩面，Wolfgang (1977)稱之為「受害者催促論」 (the notion of victim precipitation)；Schafer (1968)則提出「受害者應對其被害負起功能性責任 (functional responsibility)」的概念；而Singer (1981)則主張「不但加害人與被害人之特質雷同，且部分暴力被害人在受害後會轉而成為加害人」，這些論點業經多人證

實了。換言之，「學生是校園暴力事件之加害人兼被害人，而加害人與被害人之人口有同質且重疊的現象」已被大多數犯罪學者所接受。

七、校園暴行發生率和社區環境、學校結構與學校管理有絕對關係之存在

研究者雖然發現社區環境有較多犯罪活動、男學生比率較高、師生比率較高、平均班級人數多、教師較不能勝任、較常體罰學生、較不民主的學校，該校學生受害率較高；但研究者也發現社區之人口密度、藥物成癮及色情縱慾之犯罪活動、不良娛樂場所和校園暴行發生率無關；此外一個學校的學生總人數、班級數、升學率、訓育嚴厲與明確、學業競爭亦和校園暴行發生率沒有顯著關係存在。

換言之，校園暴行發生率雖和社區環境、學校結構與學校管理有若干方面的關係，但亦發現有相當多方面沒有關係存在，故不可輕言校園暴行發生率和社會區環境、學校結構與學校管理有絕對關係之存在。

八、擁有被害特質的學生較會擁有被害恐懼感

一般人會以為擁有被害特質的學生較會擁有被害恐懼感，但事實上並非如此。研究者發現居住在鄉村、男性、高年級、身高較高、具強權取巧之心理特質、較不具容忍從眾、擔憂焦慮之心理特質、學校表現較差、較多自陳偏差行為、父母不共同生活在一起、父親社經地位較低、較多不良交友的學生較多被害經驗，但卻傾向於不擁有被害恐懼感。

此外，研究者還發現學生對校園氣氛的感受和學生之被害恐懼感間並無一致的關係，甚至於有矛盾的現象，例如：有被害恐懼感的學生反而認為「學校教師在生活教育方面擁有較高的勝任感」，亦即學生對學校具有正面或負面的觀點並不能減少或增加學生之被害恐懼感，顯然被害恐懼感是一個十分複雜的現象，是多個因素交互作用的結果。

九、擁有被害經驗的學生較會擁有被害恐懼感

雖然只單純考量被害經驗和被害恐懼感二者之關係，此論點是正確的，但如果再去深究被害特質與被害恐懼感的關係，就會有矛盾與不一致的感受，因此，研究者特別再次的呼籲被害恐懼感、被害者特質、被害經驗、加害者特質、加害經驗之關係是錯縱複雜，有交互作用存在的，不可單純視之。

貳、校園暴行防治之道

一、教育行政當局校園暴行防治之道

(一) 降低師生比率及平均班級人數。

學校大小、班級數與教師性別組合和校園暴行學生受害率無關，但師生比、平均班級人數則和學生受害率成正比，故降低每班班級人數，減少師生比率，可降低校園暴行。

(二) 設置學校警備安全人員，正式納編，且給予更完善之設備與訓練。

研究者認為學校正式設置警備安全人員於編制內，且給予更完善之設備與訓練，以提昇素質，一則維持校內學生安全，更重要的是阻止外來者入校鬧事，並處理緊急事件。

(三) 協調地方治安單位，建立聯絡網，在學校發生重大事故時，警方能機動迅

速地支援。

教育行政機構應透過協調合作的方式，和縣市警察局建立聯絡網，協助學校和少年警察隊及派出所建立警備網，以應付任何緊急突發事件。

(四) 重申禁止體罰之命令，務期禁絕學校之體罰。

體罰不但無濟於訓育工作、校園安全，反而讓學生學習到以暴力手段來處理事情，「以暴止暴」之目的不但無法達成，反而可能「以暴養暴」，使得校園更加暴力化，故務必禁絕學校之體罰。

(五) 協調警察單位嚴格取締學校附近之電動玩具店（尤其是賭博性電動玩具店）、黃色書刊及黃色電影院。

學生從事賭博色情性娛樂之頻率是校園暴行主要影響因素之一，故教育行政單位應協調警政單位掃蕩校園附近之賭博及色情活動，給學生一片乾淨之生活環境。

二、學校防治校園暴行之道

(一) 全面檢討獎懲制度，多獎勵，少懲誡，且絕對避免體罰。

目前學校訓育工作充滿了限制與懲誡，即使獎勵也只針對班級幹部及校方代表等少數人，學生因而覺得不公平或動則得咎，故研究者建議學校之訓育工作須明確公正，擴大獎勵內容與獎勵對象，對於懲誡之執行須謹慎行之，尤其不可採用體罰，而且獎懲及時，勿延宕，盡量避免有標籤作用之記過，而代之以其他懲罰方式（例如剝奪獎勵或特權、勞動服務等方式）。此外，可以採用「緩刑」制度，先宿佈其過失應處以何種處罰，但在某期限內，如未再犯錯即免其處罰，如果再犯錯，則先後之過錯一併處理，一起處罰。

(二) 增進校園民主，開放學校與學生溝通之管道，並允許學生參與學校決策。

校園民主程度有助於減緩校園暴行學生受害率，且師生間流暢的溝通，有助於對學生日常生活的了解，且一旦學生遭遇校園暴行時，才會有意願向學校報告，由學校協助解決之。

(三) 注意學生之交友情形，並提供學生選擇朋友之知識與技術。

不良友伴是校園暴行直接而重要的因素之一，故學校實在應注意學生之交友情形，並提供學生選擇朋友之知識與技術，尤其須注意其親密友伴中是否有校外不良或犯罪人士，一則免於學生受其影響而有不良行為的產生，再則避免嚴重型校園暴行之發生。

(四) 嚴禁學生進出色情、賭博娛樂場所，並協調警察單位取締之。

進出色情、賭博娛樂場所者，因為經常暴露於暴行環境中，所以加害他人或被他人所害的機會增加，因此學校如能真正禁止學生進出色情、賭博娛樂場所，並協調警察單位嚴格取締之，相信對減少校園暴行必有所助益。

(五) 隨時注意學生出、缺席紀錄，確實掌握缺席者之行蹤。

受害者之缺席率高於未受害者，而曠、缺課也是加害者特質之一，因此，如能掌握住缺席者之行蹤，必然有助於學生言行之改善，且減少校園暴行。

(六) 主動聯絡警方，建立緊急聯絡網。

學校之基本心態是「家醜不可外揚」，不願外界知道學校發生暴力事件，更

不願警察參與其中。但此等心態，在遇到重大事件或有外人闖入時並不合宜，故必要時學校應立即通知警方，請求其協助。此外，平時即應和警戶建立良好關係，請其按時派員在校外巡邏，並建立緊急聯絡網，以便處理重大或緊急事件。

(七) 在正式編制內設置校警人員，並提高其素質、設備與功能。

不但應在台北市、高雄市、及台灣省各縣市之學校皆正式設置校警，且鑑於校警所面對的對象絕大部分是學生，故在其訓練課程中應該加入有關教育、心理、諮商及少年法之課程，使其在學校中更能勝任。

(八) 學校應加強校園巡邏。

雖然校園暴行最常發生的時間是下課期間和放學後，而最常發生的地點是教室、走廊和廁所，但仔細分析之，嚴重型校園暴行發生在放學後、教室以外地點之比率大增，此等事實提醒學校應加強巡邏，尤其是放學後更要注意教室以外地點之安全，如此，必可預防或中斷許多嚴重型暴行之發生。

(九) 加強與家庭之聯繫，協助家長安排學生放學後之生活。

研究發現學生父母之社經地位與相處情形對校園暴行並無關係存在，但母親外出工作，給學生較多在外遊蕩的空檔，和不良友伴交往的機會增加，因而較易有偏差行為或受害，因此，學校應和家庭多聯繫，提醒家長注意學生之交友與生活細節，在子女放學後與父母返家前之空檔，應有地方安置或有親戚、朋友加以照應。

(十) 導正學生偏差行為與不良生活方式

學生之偏差行為、不良生活方式與校園暴行有相關存在，加害人和被害人重疊與同質的現象存在，故學生為了避免個人之被害，最好的方法即是勿加害他人，因此學生免於被害之最好方法即是導正其偏差行為與不良生活方式。

三、校園暴行被害恐懼感防治之道

研究者發現「37.9~47.5%的國中學生有校園暴行恐懼感，有3.2%國中學生因害怕被害而不敢上學，且受害率較低的學生反而有高比率的學生擁有被害恐懼感」（陳麗欣，民82），顯現出相當不理性的現象，此外，嚴重的被害恐懼感會影響學生的生活品質與學習效果，故如何降低校園暴行被害恐懼感誠有其重要性。

(一) 學校應協助學生了解到校園暴行被害恐懼感之本質、現況、特性與被害者之特質。

被害恐懼感遠超過被害率，而且擁有被害恐懼感的學生又常常是在校表現良好，且比較不會加害人，相對地，也就較不會被害的學生，顯示出被害恐懼感實在是一個很不理性的現象，因此學校應協助學生了解到校園暴行被害恐懼感之本質、現況、特性與暴行被害者之特質，使他們了解到被害機會並不高，無須過度擔心或害怕。

(二) 學校應加強弱勢團體的輔導，協助其降低被害恐懼感，增強生活適應力。

一年級新生及女生的被害恐懼感發生率顯著地高於三年級及男生，但實際上此二群體卻是受害率較低的一群。此乃肇因於學生本身對「犯罪嚴重性」、「易受傷害的程度」、「被害風險」的覺知所造成的，因此學校有必要針對這些「弱勢團體」加強輔導，減低其被害恐懼感。

(三) 導師及輔導教師應篩選出有嚴重被害恐懼感的個案，進行個案諮商與輔導。

雖然校園暴行被害恐懼感發生比率不算低，真正影響到日常生活或不敢到校上課的只是少數。但絕對不可因為是少數而加以輕忽，一則因為這少數人才是真正需要學校教師加以協助的對象；再則這少數人的被害恐懼感可能會傳染到許多學生身上，所以導師及輔導教師應篩選出有嚴重被害恐懼感的個案，進行個案諮商與輔導，協助其解除造成被害恐懼感的原因，重新適應學校生活。

(四) 提供疏解焦慮、緊張、與害怕之管道與方法，引導學生知道如何去面對恐懼感。

有被害恐懼感的學生具有較多容忍從眾、受害憂慮及焦慮感等特質，因此針對著這一批比較容易焦慮、緊張、與害怕的學生，應教導如何去面對焦慮、緊張、恐懼之情緒，因而能擁有健康的心理與知道如何舒解壓力。

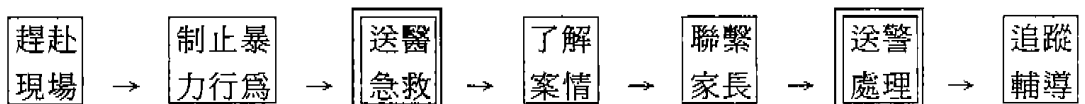
(五) 協助家長共同參與校園暴行及其被害恐懼感之防治。

校園暴行及其被害恐懼感之防治需要家長的參與才有可能達到事半功倍的效果，因此應協助家長參與，其基本建議事項為(1)勿提供太多零用金或太貴重的物品給子女；(2)多傾聽子女的心聲，了解子女的困擾並提適當的安全教育；(3)多與學校聯繫以隨時能掌握子女的動態；(4)配合學校協助子女了解校園暴行被害恐懼感之本質、現況、特性與受害者之特質。

參、學校緊急處理之道

研究者參考教育部「學生意外事故處理手冊」，列出有關鬥毆事件與強暴事件的兩個流程模式，並分別簡述其處理原則，以供參考。

(一) 鬥毆事件



(註：雙線框視情況而決定)

(A) 學校據報後應儘速趕往現場，並視情況可約多位同仁前往。

(B) 制止暴力行爲時應盡量避免有任何一方受傷害。

(C) 如有人受傷，應視情況送至健康中心或醫院診療。

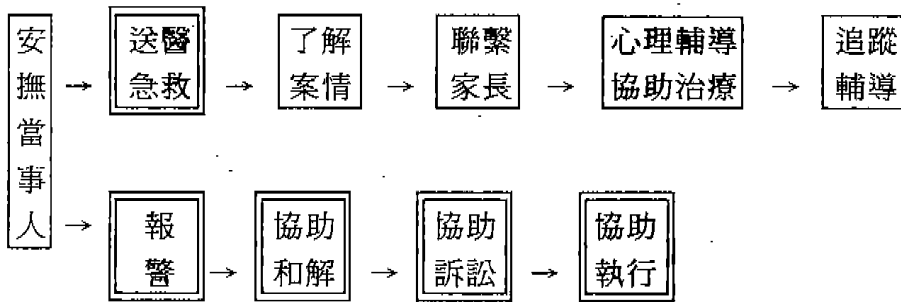
(D) 聯繫雙方家長，一則使雙方家長了解實情並負約束子女之責；再則雙方家長可出面和解並負擔必要之費用；三則協助學校之追蹤輔導。

(E) 如情況嚴重或有外人介入時，應通知警方處理。

(F) 緊急處理完畢後應繼續追蹤輔導，了解鬥毆發生的主要原因，一則輔導學生受創傷之身心，再則避免鬥毆事件之再次發生，三則導正其過當行爲與錯誤觀念。

(G) 如果有校外人士介入，應特別叮嚀警衛，加強鬥禁管理，檢討安全措施。

(二) 強暴事件



(註：雙線框視情況而決定)

(A)處理強暴事件，最重要的是要尊重當事人的隱私權，為案主保密，減少當事人在心理、生理、名譽上的傷害，更須避免二次傷害。

(B)首先應先安撫當事人之情緒，且除非當事人堅拒，應到醫院就診，一則留下證據，再則接受婦產科診療，三則必要時可轉介精神科診治。

(C)等當事人情緒穩定後應了解案情，並通知家長來共同處理。

(D)尊重當事人報警與否的意願。

(E)緊急處理完畢後，應提供長期的心理輔導，必要時，協助當事人接受心理治療。

(F)在當事人接受輔導或心理治療後，仍應繼續追蹤輔導，協助當事人能恢復其正常生活。

(G)如果當事人願意報警處理的話，學校應協助其方的調查、和解、訴訟、及和解與訴訟結果的執行。

參考書目

林孝慈（民75）。國中校園暴行之研究——台北市實證分析。中央警官學校警政研究所碩士論文。

芳和國中輔導室（民80）。臺北市國中學生校園問題行為調查報告。輔導月刊，27卷1、2期，頁33-47。

教育部（民84）。中華民國教育報告書。台北市：教育部。

教育部（民84）。學生意外事故處理手冊。台北市：教育部。

陳倬民（民78）。臺灣省國民教育現況、難題與展望，研考月刊，145期，9~20。

陳樹銘（民72）。世界各國校園暴力行為之比較研究，台灣教育，391期，29-37。

陳麗欣（民78）。國民中學校園學生暴行之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。

陳麗欣（民80）。校園暴行學生受害概況及受害學生之特徵——被害者調查之實證研究。個案研究——偷竊與暴力犯罪，臺北市教師研習中心，38-84。

陳麗欣（民81）。國中學生生活方式與校園暴行受害經驗之關係。嘉義師院學報，6期，頁157-194。

- 陳麗欣(民82)。國民中學學生被害恐懼感之研究。台北市：五南。
- 陳麗欣(民83)。國中校園暴行暨其被害恐懼感之研究——從被害者學觀點分析之。發表於83年12月15日國立新竹師範學院初等教育學系學術研討會。
- 陳麗欣(民84)。從被害者學觀點探索校園暴行被害經驗、加害行為與被害恐懼感之關係——以國中學生鬥毆現象為例分析之，*犯罪學年刊*，創刊號，77~112。
- 陳麗欣(民84)。從被害者學觀點探討國中校園勒索暴行暨其被害恐懼感。*教育與心理研究*，18期，(出版中)。
- 陳麗欣，謝高橋，黃國彥(民79)。國民中學校園學生暴行之研究——從被害者學觀點分析。*教育與心理研究*，13期，155-198。
- Chen, L. H. (1994). School violence in the junior high school, Taiwan, R. O. C. Paper presented in The 8th International Symposium on Victimology. (Adelaide, Australia, August, 21-26, 1994)
- Hindelang, M. J., Gottfredson, M. R., & Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal Victimization*, Balling.
- McDermott, M. J. (1983). Crime in the school and in the community: offenders, victims and fearful youth. *Crime & Delinquency*, 29, 270-282.
- Schafer, S. (1968). *The Victim and his criminal: A study in functional responsibility*. New York.
- Singer, I. S. (1981). Homogenous victim-offender populations. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 72, 779-788.
- Wolfgang, M. E. (1977). Freedom and violence. In McPartland & McDill (Eds.). *Violence in school*, Lexington Books, 35-41.

說誠與偽

林語堂

人生在世無一事非情，無一事非欲。要在誠之一字而已。誠便是真。去偽崇真。做文做人，都是一樣。紅樓夢佳文，也是一「真」字而已。史湘雲醉臥牡丹下，不大體統；晴雯罵麝月磨牙，也欠斯文；然紅樓夢之所以為文學，正在此等真處，如見其肺肝然。虛偽的社會不然，上下相率而為偽，說話立言做文章，都是預備做給人家看的，說話給人家聽的。於是高談儻論，辭嚴義正，篇篇是門面語，句句是得體文章，搖膝吟之，朗誦讀之，都是好文章，而與人生之真實何與？誰還有一句衷心之論，肺腑之言，見之筆端？這是思想硬化，文學枯竭，性靈摧殘之原因。

從青少年次級文化談校園危機處理

張德聰

國立空中大學生活科學系副教授

壹、前言

讓我們以青少年的「心」來體會青少年的「感受」
 讓我們以青少年的「腦」來體會青少年的「觀點」
 讓我們以青少年的「眼光」來體會青少年的「眼中的世界」
 讓我們與青少年與子同行 共同成長！

青少年次文化是近來報章雜誌報導的熱門話題，從龐客族（punk）的出現，東洋風的吹襲、過去北投大度路至現在台中到全省各地的「飆車事件」、板橋的「地下舞廳」一千多個青少年深夜躑躅，甚至有青少年涉足「午夜牛郎」；相對之「國際數學奧林匹克」勇奪前茅，許多高中（職）、大專社會服務性社團之興起、每年寒暑假數以千計的大專青年投入山地青年服務隊、社會服務隊，這兩種極端迥異的現象，讓我們不禁對當代青少年心中追尋的目標究竟為何深感困惑，或許可仿同狄更生之〈雙城記〉之語調對青少年作出如下的描述：

「這是最光明的時代，也是最黑暗的時代！」

即使一向寧靜的校園，近年來亦是多事之秋，日漸增多之少年違規犯過、犯罪事件，少年自殺率之增加，於X縣之國中「乩童起乩」，藥物濫用由「強力膠」、「速賜康」、「安公子」以致「FM2」；「校園危機」、「高危險群」之類聳人視聽的名詞亦紛紛出籠。

面對校園中之「新新人類」，以及於急劇社會變遷中之青少年次文化，校園中之青少年問題，確有迅速增加之趨勢，校園內之危機事件相對滋長，僅嘗試由對青少年次文化之探討進而對校園危機之處理方法提出淺見。

貳、青少年次文化之探討

一、青少年次文化之定義

青少年為人生介於兒童期到成年期之間的一個發展階段（江南發，民80），為介於青春期開始到骨骼發育完成的一個生命時刻（Konopka, 1973）。以我國「少年事件處理法」及「少年福利法」明定「少年」指十二歲至十八歲之人。行政院青輔會（民84）之青少年白皮書則遷就人口學之五歲年齡層，且為擴展涵蓋面，界定為十歲至二十四歲之男女為「青少年」。

筆者參考張春興（民75）對青少次文化之特徵，亦整理出青少年次文化之特徵如下：

1. 是一種社會變遷之新產物。
2. 是一種橫斷性次文化。
3. 是同齡同質之次文化、行爲取向易受同儕認同影響。
4. 爲一種寄生於主流文化之次級文化不能獨立。

而其表現則顯現於其語言、服裝、舞蹈、音樂、髮型、抽菸、藥物、性關係等表相。

二、「新人類」與「新新人類」

「新人類」或「新消費群」係指原於日本廣告業與社會輿論界創造來描述1960年以後出生的年齡族群。而「新新人類」係指臺灣某飲料食品之宣傳口號。以社會學之觀點，就臺灣發展經驗而言，1965年是很關鍵的轉戾點，該年工業生產淨值首次明顯超過農業，即二次世戰後，產業結構由從農業轉型工業的開端。換句話說現年三十五歲於下者，從兒童時代及開始享有臺灣成長富裕化的經驗，於上一代眼中其生活環境物質無虞，較具個人主義、功利、愛現、崇拜偶像、賺錢快花錢也快，對社會似乎較不關懷，也不知如何投入、做事不按常理、缺乏人生價值（蕭新煌，民84）。

三、青少年次文化之重要內涵：

Sebald（1984）對青少年次文化提出八項重要內涵：

1. 獨特之價值與規範。認同於成人又不同於成人及兒童。
2. 特殊之暗語。
3. 易受大眾傳播之影響。
4. 注重流行風尚。
5. 重視同儕歸屬。
6. 特定身分標準，不同於社會之標準。
7. 同儕支持：如哥兒們。
8. 滿足特殊需求，如犯罪或脫序次文化。

四、「新人類」之社會意識：

蕭新煌（民84）更依據幾次中央研究院社會意向調查的結果，綜和整理出新人類之四個社會意識如下：

1. 「新人類」似乎較缺乏對別人的信任，尤其女性「新人類」尤然。
2. 「新人類」對所謂異己或異端（如極端之「政治主張」）並沒有展現出特別的包容度；對「性關係」並沒有特別的開放。
3. 「新人類」對臺灣貧富不均此社會問題之嚴重程度有相掌的敏感，社會福利之不滿也特別深刻。
4. 「新人類」嚮往之社會福利，傾向於強調政府之福利角色，以及對平等權、工作權和安養權之保障。

五、青少年之同儕關係日形重要

青少年同儕（朋友）的地位日形重要，日本總務廳（1986）之調查：日本青

少年最關心的是「與朋友的交往」；「趁年輕最想做」有56.9%是「交到好朋友」佔第一位；「生活充實感的來源」，86.6%的人選擇「與朋友的關係」亦佔第一位；甚至於「在學校最熱衷的事」，也有58.7%選擇「與朋友及前輩交往」，又是佔第一位。

臺灣亦有似之研究，受訪對象中，49%的人認為前輩朋友及同學是影響自己最大的人，超過父母（30%）、學校老師（19%）及兄弟（2%）（陳秋美，民76）。

六、青少年之「意外事故及不良影響」、「自殺」值得關係：

由內政部之人口統計，自民國七十三年至八十二年就青少年之主要死亡原因，無論15-19歲組或20-24歲組；男性或女性，「意外事故及不良影響」及「自殺」皆佔第一、二位十分值得關切。

美國大都會人壽保險公司之調查指出，美國目前十五歲青少年之自殺率為三十多年前之八倍。遠見（民76）有百分之五十一受訪之青少年表示其友伴說過要想自殺。自殺顯現可能之問題為青少年之「溫室效應」挫折忍受力低、家庭與親子溝通問題、升學之壓力、青少年之情緒不穩定、虛無主義缺乏人生意義、希望得到關心。

參、校園危機事件之定義、分類與處理

一、校園危機事件之定義

校園危機事件係指發生於校園內、外與學校師、生有關安全、緊急事故。如學生之「自我傷害」，例如：自殺；學生之意外事件，例如：車禍；學生之暴力事件，如打架、鬥毆；以及學生對老師之暴力之事件。

二、校園危機事件之分類

校園危機事件之分類可概分為

（一）與學生有關之校園危機事件：

1. 學生自我傷害行為：包涵自殺、企圖自殺、自我傷害、攻擊行為、憂鬱反應等（教育部，民81）。

（1）學生「自我傷害」行為之定義：由教育部（民81）對「自我傷害」的行為之定義，包括「自我傷害企圖」，指當一個人有意的想對自己的身體做出傷害的行為時；而此企圖以行為表現時（割腕、跳樓），稱之自我傷害行為。

（2）青少年之「自我傷害」行為分類：

青少年之「自我傷害」行為分類簡述如表一。

表一 青少年之「自我傷害」行為分類簡述表

行為分類	行為簡述
1. 自殺	以自己的意願與手段結束自己的生命。
2. 企圖自殺	以自己的意願與手段企圖，嘗試結束自己的生命，但並不成功。
3. 自我傷害 （狹義的）	以任何方式傷害自己的身心健康，但沒有清楚的結束自己生命的意識。

4. 攻擊行爲	有意的傷害他人身心健康，甚至危及生命的行爲。
5. 憂鬱反應	情緒上感覺失落沮喪、傷心、悲淒、思想上出現「沒有失望」，「我有罪惡」的想法，行爲上表現「突然異乎尋常的行爲」、「濫用酒精或藥物」、「攻擊他人」等行爲。

(資料來源：教育部，民81，頁12)

(3)青少年產生「自我傷害」行爲可能的原因：

基本上青少年會產生「自我傷害」行爲的原因主要如下：

- ①身體健康的因素：如久病不癒。
- ②心理的重大喪失：如失去心愛的寵物或特具意義的物品、失去重要親人、要好朋友的爭吵或分手等。
- ③學業或工作上的失敗：如考試成績的重大退步、參加某些競賽的失敗。
- ④自我成長的危機與困擾：如青少年期身心發展的不平衡、缺少信心。
- ⑤同儕團體的排斥、或同儕團體的不當次文化，如青少年幫派之刺青、剝血同盟……等。

(4)青少年之重大「自我傷害」行爲是有徵兆：如表二。

表二 青少年與兒童「自我傷害」(自殺)之警訊

行爲線索	行爲簡述
1. 語言上的線索	表現出想死的念頭，可能由言語中表示，也可能在作文、週記、信件中顯現。
2. 行爲上的線索	(1)突然的、明顯的行爲改變。 (2)出現與上課或學習方面行爲上之問題。 (3)放棄個人擁有的財務。 (4)突然增加酒精或藥物的濫用。
3. 環境上的線索	(1)重要人際關係的結束。 (2)家庭發生重大事故。如搬家、財務困難。 (3)顯現對環境的不良適應，並因而失去信心。
4. 併發性的線索	(1)社交行爲的退縮。 (2)顯現出憂鬱的徵兆。 (3)情緒不穩定。 (4)睡眠、飲食規則變得紊亂、失眠、顯得疲乏、身體有不適。

(資料來源：教育部，民81，頁17)

此外美國加州教育廳(1987)列出學生在校行爲的突然改變徵兆，做爲學生自殺傾向之可能徵候亦頗可提供老師參考：

- *在上課方面表現，發生戲劇性的改變。
- *在學業表現退步及未能完成功課。
- *不參加社團，人際關係之退縮。
- *經常談論或書寫死亡或絕望之訊息。

*情緒不穩定。

*在外表或人格上有些戲劇性變化的徵兆。

*增加藥物或酒精之使用。

(5)青少年「自我傷害」行為是可藉由其周遭人士的幫助而避免的：

「自我傷害」行為傾向的學生，大致而言心理上是苦悶的，亟須得到別人的幫助。他們「自我傷害」行為是企圖及徵兆，事實上就是希望有人予於關心及協助，千萬不要忽略。

發現青少年有「自我傷害」行為傾向，除了立即與學校輔導人員研商外，而其周遭人士主要包括其家人、老師、同學及相關人員的共同協商幫助，對於學生亦十分必要。

2. 學生暴力事件：

由吳嫦娥（民78）分析學生暴力及被恐嚇事件之情境，學生大都在校內的教室、上午下課時、附近有少數人且不注意的情境下被害。由表3校園暴力行為被害分析表有43.1%的人曾被毆打或惡意的踢打；有64.3%的人曾被惡意辱罵；有59.4%的人曾被惡意戲弄；15.0%有的人曾被棍棒或分械所傷；由此可見校園暴力事件之嚴重。

表三 校園暴行被害分析表

題號	題目	經常發生	有時發生	很少發生	從未發生	合計	
1	被毆打或惡意的踢	人數 百分比	22 2.6	77 9.2	262 31.3	477 56.9	838 100.0
2	被恐嚇，但未被要求交出財務	人數 百分比	14 1.7	73 8.7	201 24.0	551 65.7	839 100.0
3	被惡意的辱罵	人數 百分比	64 7.6	169 20.1	308 36.6	300 35.7	841 100.0
4	被惡意的戲弄	人數 百分比	51 6.1	127 15.1	320 38.1	341 40.6	839 100.0
5	被恐嚇交出財物	人數 百分比	22 2.6	55 6.6	201 24.0	560 66.8	838 100.0
6	被同學疏遠、排斥	人數 百分比	14 1.7	62 7.4	246 29.5	513 61.4	835 100.0
7	被棍棒或刀械所傷	人數 百分比	6 0.7	16 1.9	103 12.4	707 85.0	832 100.0
8	被恐嚇去做自己不喜歡的事情	人數 百分比	19 2.3	46 5.5	138 16.4	636 75.8	839 100.0
9	自己的東西被他人惡意的損壞或藏匿	人數 百分比	65 7.7	125 14.9	341 40.5	310 36.9	841 100.0

(資料來源：吳嫦娥，民78)

(1)狹義而言：包涵班級內、校內、校外或跨校打架或打群架事件。

(2)廣義而言：包涵學生對老師、校外侵入者所發生之侵害生命、身體之犯罪行爲，或遂行犯罪意圖之行爲。如恐嚇、強暴脅迫、勒索、違禁藥品、重大偷竊、破壞公物、及殺人事件。

3. 學生意外事件：如休閒活動安全意外事故、天災引發之危機事件（如地震、颱風等天然事故）、車禍、急病、校外教學、實習之安全意外事故等。

4. 高危險群學生(at risk youth)：Ingersoll及Orr (1988)之界定：「年輕人之行爲危機，將其至於生理、社交或心理上遭受傷害的危險境地」。這些危險行爲包含如吸菸、喝酒及藥物濫用；自殺；無保護措施之性活動（如未婚懷孕）；中途輟學；離家出走；反社會行爲犯罪等等六類（吳秀碧，民84，Flaherty et al., 1994; Flisher et al., 1995; Grossman et al., 1992）

(二) 與教師有關之校園危機事件：

如對老師之暴力事件：包含學生對老師、家長對老師、校外人士對老師、老師間之暴力事件。

於民國八十四年上半年，由報載即分別發生過，學生對老師之暴力事件，如某校女教師，即因對其任課班上女同學之要求較嚴格，引起該生男友之不滿，而對此女教師暴力毆打重傷，對這位老師產生嚴重之生理、心理的創傷。

而臺中亦發生家長因對其女之導師，疑似有性騷擾行爲，而到校對老師施暴，引起教師之重視「學生管教權」及教師安全之重視。

此外校園內老師間之互動，若處理不當亦可能產生校園危機事件；如某國中及曾因男女老師間之感情問題，發生校園暴力事件。

報載教育部於85年4月，提出有關對學生管教，「短暫疼痛」實施辦法之草案，引發各界之爭論，但倘若無一合適之方法，對於學生、教師若因管教不當皆可能引發某種程度「校園事力」事件。

三、校園危機事件之處理：

(一) 班級學生「自我傷害」行爲之防範：

對於班級學生「自我傷害」行爲之防範，主要包涵評估、處理、預防以及對危機事件時之流程及應變措施。

1. 評估「自我傷害」學生的危險程度：

(1)放下焦慮跟有「自我傷害」傾向學生討論「自我傷害」事宜。

老師於面對校園危機事件時，須先自我調適、放下焦慮。可以肌肉鬆弛法，或深呼吸法，亦可先與輔導同仁共同討論使自己較平靜，再面對有「自我傷害」傾向學生討論自殺。(2)評估「自我傷害」學生的危險程度及可能潛在危險因素：

可由學生所敘述「自殺概念的形成」——即表達「自殺」或「死亡」想法及概念愈多，愈具有自我傷害的可能性；學生之「自殺計畫」及先前之自殺企圖（可參考表6-4）；並了解學生所承受之「壓力程度」、「自我傷害徵兆」；「自殺之動機」是否有「扭曲死亡概念」如以爲自殺是一種溝通方式或藉以操縱別人；家庭中是否有「重要成員有自殺歷史」亦爲重要線索；而學生是否有「濫用酒精或藥物」亦需考量。

(二) 老師對青少年「自我傷害」行為之處理原則：

1. 傾聽——不做價值判斷、注意學生「自我傷害」的徵兆。
2. 不要直接詢問「自我傷害」事宜。
3. 真誠、鼓勵分享感受，及適時之自我開放。
4. 了解及澄清學生的問題。
5. 關心及支持。
6. 提供支援及資源。
7. 立即且合適的行動。

(三) 班級「自我傷害」行為之預防：

1. 加強學生「生命價值教育」。
2. 協助學生及其家長有關「自我傷害」行為的徵兆的（如表二）。

3. 使學生在了解及面對問題時能善用壓力調適方法。平時教育學生，於面對壓力之處理方法：

- (1) 說出來：如找同學、師長傾述。
- (2) 寫下來：把令自己不舒服或有壓力事件寫下來。
- (3) 唱出來：把唱歌或聽音樂方式亦有助情緒之調適。

(4) 動出來：以運動方式如打乒乓球，把對方的名字或壓力事件寫在球上，打了一局球下來心情可能有所調適。

(5) 想開來：以積極正向自我對話（self-talk）方法，如告訴自己：

- 「只要我願意，我可以或我會把事情處理得更好！」
 「或許這是給我自己一個挑戰的機會！」

4. 了解並善用學校「危機處理網路」：

(1) 可建立「班級社會資源運用卡」或「學生個人資源卡」，如於平時用班會討論：

- 「當發生什麼事時……，我可以找誰幫忙」
 「當發生什麼事時……，我可以怎樣做最好！」

並以狀況演練、角色扮演練習。以便於萬一發生不幸事件時，能做有效處理。

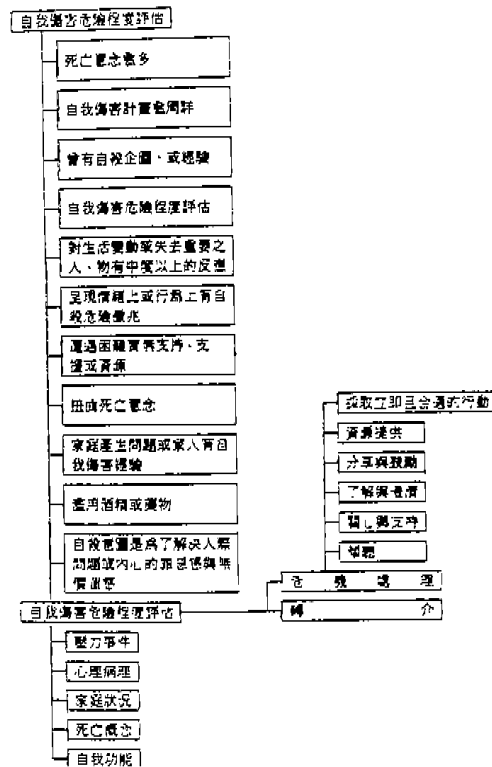
(2) 了解並善用學校「危機處理網路」：

目前教育部要求各校皆須成立學校「危機處理小組」：包括校內相關人士如校長、教務主任、訓導主任、輔導主任、導師、有關之任課教師、輔導教師、校護、校警必要時學生之監護人（家長或關鍵人物如祖父、母）亦須邀請。

各校亦應結合社會資源，如教育局、社區心理衛生中心、青少年輔導中心（如「張老師」）、少年輔導委員會、警察局、衛生局、社會局、醫院、消防隊以及學生校外會、家長會組成學校「危機處理網路」。

對於因「學校危機」而產生之狀況加以處理。包涵對已遂及未遂「校園危機處理」。

(四) 自我傷害處理流程：如圖一。



圖一 自我傷害處置流程圖

(五) 老師於處理「自我傷害」時之參考要項：

1. 對於經謹慎評估有高「自我傷害」傾向學生應提供適宜且即時之情緒支持。
2. 老師應扮演一個關懷、真誠的協助者角色。以協助學生表達其內心真正的感受，進行共同探討問題解決的方法。
3. 老師宜做到的事項如下
 - (1) 與學生直接論他自殺的想法。
 - (2) 恰當的表達關心使學生覺得不孤獨。
 - (3) 態度積極黯淡但要冷靜。
 - (4) 協助學生澄清死亡的現象。如死亡唯一種永久而無法回復的現象。
 - (5) 適當強調環境與個人的可變性。
 - (6) 立即採取行動。如聯絡學校輔導人員、通知家長、聯絡重要的朋友、緊急必要時聯絡救護單位。
 - (7) 家長必須被聯絡，但須協助家長引發對學生有支持的反應。並必須讓生了解你與家長談話的內容。
4. 老師不宜做到的事項如下：
 - (1) 驚慌失措。
 - (2) 於談話中刺激學生之罪惡感。
 - (3) 想強制的去除學「自我傷害」的工具。
 - (4) 向學生保證「一切都沒有問題」。
 - (5) 強調自己的價值觀「反對自我傷害」。
 - (6) 輕視學生的問題。
 - (7) 讓學生獨處。
 - (8) 表示你已放棄努力。

四、學生暴力事件處理：步驟原則：如圖3

(一) 了解暴力行為之原因：

暴力行為之原因常起自某種刺激事件及個人對此刺激之嫌惡解釋，而引發本體感及生理上的激動忿怒。

而暴力攻擊之原因亦可能是一種生物的本能、挫折的反應、也可能是一種社會學習的結果。而校園暴力常識攻擊者挫折大於成就、自我情緒控制不足、同儕的壓力、由傳播媒體的錯誤導向學習、不諳法令、或因情緒因素及其他因素導致之暴力行為。(王儀玲，民84；鄭惠雯，民84)

(二) 學生暴力事件處理：

針對忿怒初期之生理激動狀態可能忿怒控制訓練，如Novaco (1977) 之忿怒控制訓練如表4主要協助學生對引發忿怒的不當自我敘述 (self statement) 覺察並做適當之調適。而放鬆訓練亦可對忿怒激動身心狀態做適當調適。

而暴力行為常是一種互動性事件，須學習如何安撫他人、溝通、妥協、約定等社會技巧以亦十分重要。若暴力行為被視為一種不良行為則須適當的行為改變及獎懲訓練，有些暴力行為根本上缺少良好的利社會行為，因而亦可施行合群技巧訓練。

暴力行為也常是一種道德判斷問題因此需要道德價值訓練。而Goldstein (1986) 之「攻擊替代行為訓練模式」(A. R. T.) 亦頗受重視，其對象可適用於輔導員老師及攻擊性傾向學生。而其內容則主要由行為、情緒、及認知三個方面來減弱攻擊行為。其訓練模式包括利社會技巧、生氣控制訓練及道德推理訓。黃玲蘭 (民83) 曾加以改寫簡介如下：

1. 利社會技巧訓練：

利社會技巧訓練是一套包含五十種利社會技巧的學習課程，用來看系統的教授那些長期具有攻擊性行為的青少年和年輕的孩子們。此五十種技巧可約略分為六大類，包括：

1. 初階性社會技巧 (展開談話、自我介紹、讚美別人)
2. 進階性社會技巧 (求助、道歉)
3. 情緒處理技巧 (處理憤怒、表達關懷、害怕)
4. 回應挑釁的技巧 (回應嘲諷、談判技巧、助人技巧)
5. 壓力處理技巧 (面對排斥、譴責的處理)
6. 計劃性技巧 (目標設定、下決定)

(二) 生氣控制訓練

和利社會技巧訓練不一樣的是：生氣控制訓練基本上是教導成員如何減低憤怒與攻擊性行為，更廣泛的說，是去減少一切反社會行為。藉著它一連串的方法，像是對憤怒和外界的刺激物之心理線索判別，自我談話訓練，以及把焦點放置參與後果等等。讓長期處理憤怒和攻擊性的青少年學著更理性的回應挑釁，減少衝動及外顯性行為。簡而言之，即教導青少年在被激怒的情況下，不要莽撞行事。

它含了以下步驟：

1. 判斷挑釁物 (例如：引起人們憤怒的外界事件或內在自我話語)

2. 判斷線索（例如：人的生理反應，像是繃緊的肌肉、脹紅的面頰、緊握的拳頭等等生氣的線索）

3. 使用減弱術（例如：提醒物，或是深呼吸、倒數、想像身處於一平和之地、或試想行為所會造成的嚴重後果）

4. 使用削弱物（例如：提醒物，或是深呼吸、倒數、想像身處於一平和之地、或試想行為所會造成的嚴重後果）

5. 使用自我評量（去了解自己是如何利用以上技術，妥善回應爭執事件，並為此完美表現，給自己一些讚美或獎勵）

（三）道德推理訓練：

道德推理訓練包含了一系列設計來提升人類公平，公正的概念，以及關懷他人的權力和需要。此訓練主要以Kohlberg's的道德發展六階段基礎，在長期的研究下Goldstein嘗試讓青少年去面對一些道德兩難的狀況（經由一個道德理解層次相異的青少年組成的討論團體），以使其經歷認知的矛盾，來提升青少年的道德認知往較高層次邁進。

如此的提升可促使他們產生更合理的行為。我們之所以提議去提升青少年的道德認知，是因為青少年在他們的行為裡，往往不是缺乏利社會行為的技巧，就是不知如何成功地減低自己的反社會和攻擊性行為。而Kohlberg's的道德教育提供了一個結構性、建設性的方向，讓青少年能透過團體討論，提升自我道德感，而減低反社會行為。

4. 實施生氣控制訓練的自我教導：

Novaco（1977）曾提出「生氣控制訓練的自我教導」方案，頗為有效，國內皮玉鳳（民，78）亦提出有關研究，其訓練內容，如表四：

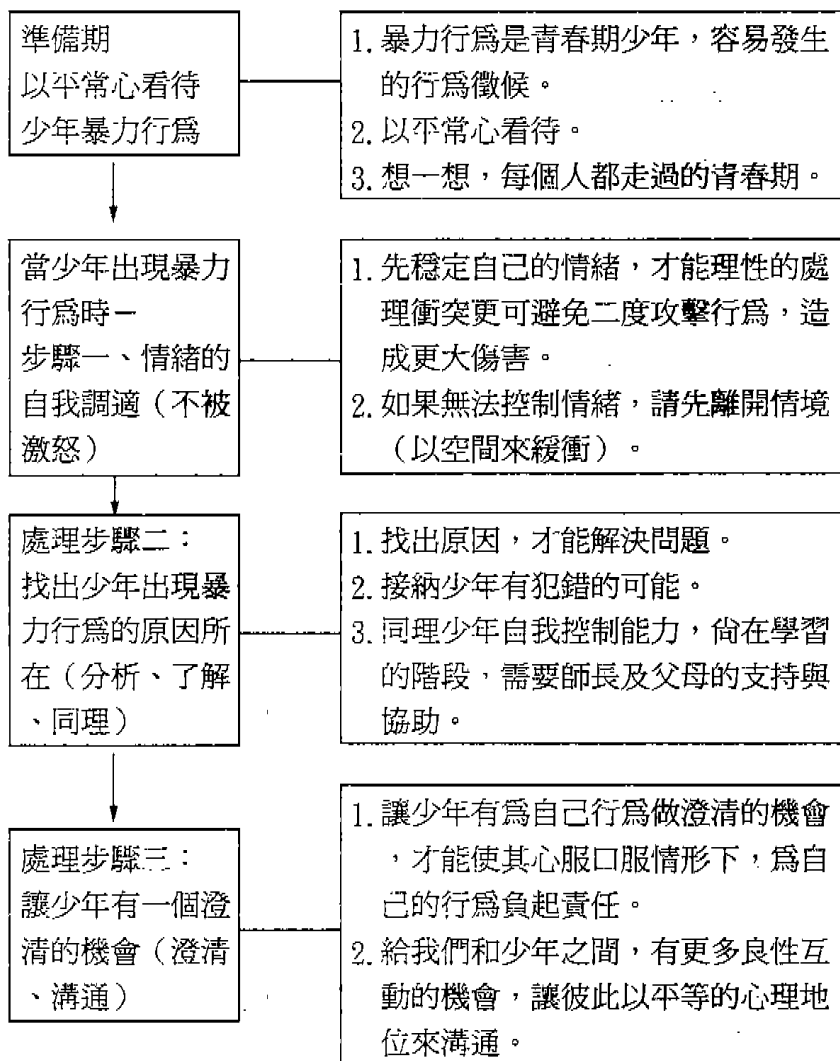
表四 實施生氣控制訓練的自我教導方案

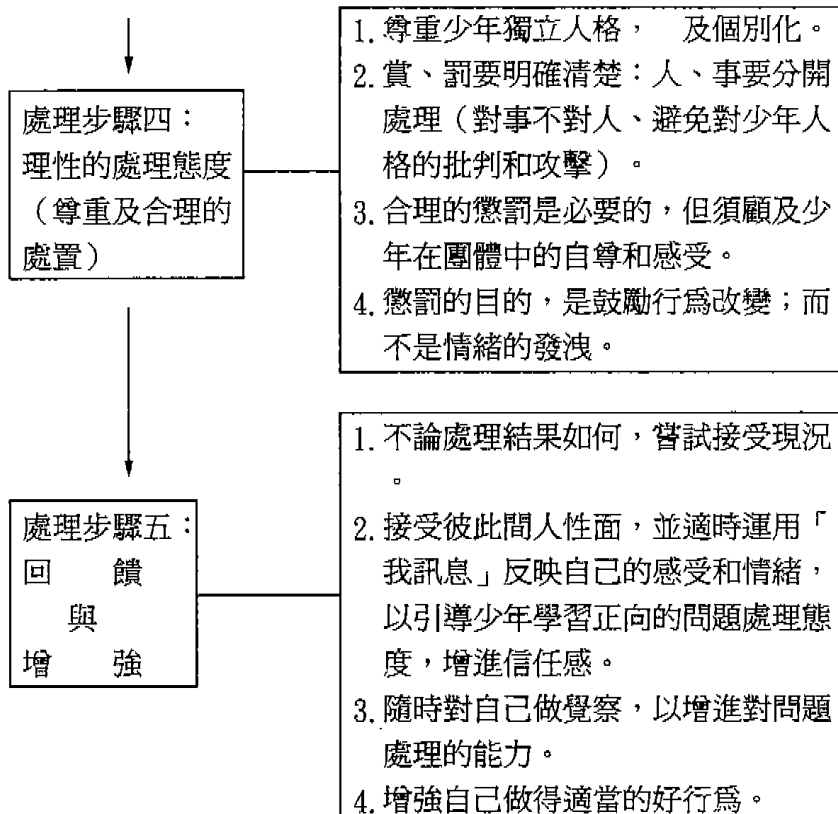
<p>1. 準備應付激怒</p> <p>這是個粗暴的情境，但我知道如何處理。</p> <p>我可以掌握得很好，這件事很容易做。</p> <p>記得，爭論時要對事不對人。</p> <p>不要做任何爭論，我知該怎麼做。</p>
<p>2. 衝突和面對</p> <p>只要我保持冷靜，我就可以控制情境。</p> <p>不需要證明自己，不要做超過自己能做的事。</p> <p>不要太慌亂，想想看要怎麼做。</p> <p>找尋正確的答案，不要立刻下結論。</p>
<p>3. 應付喚起情縮</p> <p>我的肌肉緊張了，放鬆下來，慢慢做事情。</p> <p>深呼吸，一項一項討論爭論的事。</p> <p>生氣是表示我需要做什麼，空出時間來解決問題。</p> <p>他可能想激怒我，但我會理性的處理。</p>

<p>4. 接下來的反應</p> <p>衝突未解決時：</p> <p>忘掉攻擊事件：想它只會使自己更困擾。</p> <p>試著忘掉這件事，不要讓它干擾自己的工作。</p> <p>記得放鬆，放鬆比生氣好處多。</p> <p>不要做人身攻擊，事情沒有那麼嚴重。</p>
<p>5. 衝突解決時</p> <p>我掌握得很好，我做得很好。</p> <p>我沒有情緒攪亂，這是很值得的。</p> <p>自大使我惹麻煩，但整件事我都做得很好。</p>

(資料來源：皮玉鳳，民78；Novaco, 1977)

5. 此外王儀玲（民84）亦提出「學生暴力事件處理步驟原則」如下：





(資料來源：王儀玲，民84；張德聰，民85)

圖三 學生暴力事件處理步驟原則

(三) 教師如何因應校園暴力之具體作法：

由美國校長協會聯合會及女教師工會，聯合發表其對教師之調查報告（學校暴力與學校內的嚴重紊亂），單於1984年九月至1985年二月，半年間每五名教師就有一位遭到一次或多次嚴重的學生暴力傷害；每四名教師中有一位受過暴力恐嚇；每十名中有一位差點受到襲擊（Clynis M. Breakwell 著，楊韶剛譯，民84）。由此可知教師於校園之危險性，於我國之校園內雖不至如此嚴重，但於近年來亦有日趨嚴重趨勢，因此校園教師暴力防範亦頗值得教師加以關切，謹分別由教師校園危險自我測試表（如表七），及個人選擇暴力或侵犯的方式（如表五）。前者提供教師自我檢核其於校園之危險程度；後者提供教師自我提醒自己於生氣時可能產生的暴力的反應，以自我提醒。

1. 於校園環境之安全防範：

如設置安全警報系統，使用錄影系統監視偏僻死角，成立教師互助小組互相照顧，老師在校或離校作息知會校警，以維護教師安全。

2. 建議教師因應校園暴力參考策略：

- (1) 態度上表現冷靜、自制、自信。
- (2) 保持說話並維持平常的聲調。
- (3) 嘗試轉移施暴者注意力。如提出要泡茶。
- (4) 如果施暴者目的要支配你，如性侵犯可假裝順從，伺機逃離。
- (5) 若施暴者之攻擊性很明顯，可思考逃離路線及方法。
- (6) 與武裝施暴者須保持距離。

(7)盡可能把環境中之潛在武器帶走。

(8)疏散旁觀者。

(9)使用語言使處境平靜下來。

(四)教師於暴力情境下之自省：

由表五察覺個人於暴力或侵犯的選擇方式，教師可自我省思並自我提醒，以避免對學生發生暴力行為。

表五 個人於暴力或侵犯的選擇方式

這個練習旨在幫助你評估你有可能表現的侵犯或暴力方式，你可能已經非常了解自己在憤怒時的反應，但這連串問題是要說明潛在反應的範圍，並指出你自己的模式與這範圍的關係。

在以下每句說話，請以“√”號畫在最能反映你通常反應的方框內。

“當我生氣時，我會……”

	A	B	C
	經常	有時	從不
1. 變得很冷靜，並刻意自我控制	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 保持冷靜	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 變得言語很粗暴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 不說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 試圖離開引起憤怒的環境或人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 想要傷害他人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 用武力攻擊引起憤怒的原因， 並力圖排除它	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 變得心煩意亂	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 感到強烈的犯罪感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 大聲或尖聲叫喊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 哭喊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 勃然大怒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 壓抑情感，以後找機會發洩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 無法直接解除引起憤怒的原因	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 此後長時間地思考和分析生氣的 經驗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 對使我生氣的人做出威脅的姿勢	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 對使我生氣的人不再關心或尊 重，以表示威	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 對自己失去控制	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 把怒氣轉移發洩到其他物件 (如，踢打家具)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 讓我的怒氣以我通常的方式 表現出來	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(資料來源：Gieny, P. 著，梁慶峰等譯，民84)

表六 個人於暴力或侵犯的選擇方式分析表

這些問題和可以表現攻擊的四個方面有關。

言語—身體

	分數		
	A	B	C
Q3	3	2	1
Q4	1	2	3
Q10	3	2	1
Q16	1	2	3
Q17	3	2	1

這一層面反映了以言語和行動表現憤怒的明顯區別。值得強調的是，這兩者是通常混在一起的，同一個人可能在不同的時間裡同時使用兩種的攻擊方式。重點在於確立你所選擇或習慣的方式。

★你的分數愈高，你就越多地使用言語來表現攻擊，而避免身體攻擊。

直接—替代

	分數		
	A	B	C
Q5	3	2	1
Q7	1	2	3
Q13	3	2	1
Q14	3	2	1
Q19	3	2	1

這層面，表示因憤怒發出攻擊和用其他對象取代的攻擊這兩者之間那種不太明顯的區別。這就是一種以假亂真的現象。許多原因都可以使替代發生；對使你憤怒的真正對象的恐懼或關心是主要的原因。

★你的分數愈高，你找替代的可就愈高。

暴怒—冷靜

	分數		
	A	B	C
Q1	3	2	1
Q2	3	2	1
Q12	1	2	3
Q18	1	2	3
Q20	1	2	3

這層面反映你認為在憤怒時你所具備的自我控制水平。人們在使生氣變成勃然大怒的程度方面是有差異的。有些人在憤怒時變得很會算計和冷靜。

★分數愈高，冷靜的水平就越高。

內化懲罰—外化懲罰

	分數		
	A	B	C
Q6	1	2	3
Q8	3	2	1
Q9	3	2	1
Q11	3	2	1
Q15	3	2	1

這一層面指出攻擊的方向。內化懲罰是把攻擊內置化，針對你自己。外化懲罰則是外露表現出來的攻擊。自責，自我懷疑、羞愧和罪孽感都是內化懲罰的形式。內化懲罰也和引起各種身心症（如，氣喘和胃潰瘍）的原因有關。

★分數愈高，內化懲罰愈重。

註：“Q”代表前面提到的20個問題，數字代表問題的號碼。

目前還沒有標準分數可供關護服務工作者用這些指標進行自我比較。如果你想把自己的反應和你的同業比較，你可以讓你的同事去完成這個練習。

（資料來源：Gieny, P. 著，梁慶峰等譯，民84）

(五) 教師於暴力情境下之危險測試：

教師可利用表七了解暴力情境下之危險程度，進而採取適合的自我保護措施。

表七 暴力情境下之危險測試表

在面對當事人或病人時，還應該考慮其他暗示。同樣、在某處境中你回答“是”的次數愈多，危險就愈大。

- ★當事人表現出異常興奮或消極嗎？
- ★周圍有沒有武器或類似暗示暴力的東西？
- ★他表現出異常的高度興奮的跡象嗎？
- ★非言語交往的正常模式被打破了嗎？
- ★他表現出迅速的情緒波動嗎？
- ★他對建議或批評過分敏感嗎？

如果你對下述幾個問題回答“是”，那麼，所暗示的險性就愈大。

- ★我現在孤立無援嗎？
- ★同事們不知道我的下落嗎？
- ★受到攻擊時，我沒有任何辦法發出警報嗎？
- ★如果這個人使用暴力，我很可能陷入困境無路可逃嗎？
- ★我沒有意識到暴力處境中應怎樣反應嗎？
- ★我沒有意識到攻擊會循環發生嗎？
- ★我沒有意識到有可能控制這個人使用暴力的文化規範嗎？
- ★我考慮過在受到攻擊時應怎樣做了嗎？

當評估你即將涉足某處境中的暴力危險程度時，你應該對下述問題加以考慮。你愈是經常回答“是”，暴力的危險就愈大。

- ★我正應付的當事人正面對很大的壓力嗎？
- ★他有可能酗酒或吸毒嗎？
- ★他有行暴的記錄嗎？
- ★他有犯罪記錄嗎？
- ★他有患精神病的記錄嗎？
- ★他因患病而可能失去自我控制嗎？
- ★他過去曾用言語攻擊過我嗎？
- ★他過去曾用暴力威脅過我嗎？
- ★他過去曾襲擊過我嗎？
- ★他把我看作是對其子女的一種威脅嗎？
- ★他認為我對其自由構成威脅嗎？
- ★他對我能夠為他做的事有不切實際的期望嗎？
- ★他認為我存心不幫助他嗎？
- ★我以前和這個人在一起時會為我的安全而擔心過嗎？
- ★其他在場的人會讚賞這個人行暴嗎？

(資料來源：Gieny, P. 著，梁慶峰等譯，民84)

其他如加強父母效能訓練、問體解決技巧訓練、教師效能訓練、家庭功能訓練、理情心理諮商、現實心理諮商；等亦為一般學者所重視（吳秀碧，民84；Kazdin, 1991；Mash & Barkley, 1989；Reardon & Tosi, 1977）

參考書目

- Gieny, P. 著，梁慶峰等譯（民84）。應變技巧，臺北：張老師。
- Scott P. 著，臺灣省高中北一區輔導工作聯絡網（民82）。臺灣省教育廳。
- 王儀玲（民84）。點一盞燈照亮青春的歧路：簡介暴力行為之處置方法。學生輔導雙月刊，37期，頁60-64。
- 中國青年反共救國團工廠青年服務資料中心編（民76）。青少年次文化。台北市：台北青年諮商輔導中心－「張老師」。
- 皮玉鳳（民78）。生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立臺北師大教育心理與輔導所碩士論文。
- 行政院主計處（民80）。中華民國衛生統計。臺北市：行政院衛生署。
- 行政院青年輔導委員會（民84）。青少年白皮書。臺北市：行政院青年輔導委員會。
- 吳武典（民74）。青少年問題與對策，臺北：張老師。
- 吳秀碧（民84）。輔導教師如何決定處理策略協助高危險群個案。學生輔導雙月刊，41，頁70-79。
- 高金桂（民84）。暴力行為之法律上的意義極其違法性。學生輔導雙月刊，37期，頁64-71。
- 張德聰（民83）。青少年偏差行為之探討。國立空中大學社會科學學報，2期，頁1-36。
- 張德聰（民82）。輔導原理與實務。臺北：國立空中大學。
- 臺北市少年輔導委員會（民77）。少年受恐嚇勒索之成因與防制對策，臺北：臺北市少年輔導委員會。
- 蕭新煌（民84）。新人類之「社會意識與社會參與」。團務通訊，571期，頁6-14。
- Goldsein, A. P. (1986). *Aggression Replacement Training*.

若癡若狂找資料，
如饑如渴讀新書。

—資深教授駱建人提供

校園衝突事件處理與對策

張德銳

台北市立師範學院初等教育系教授兼系主任

壹、前言

在現代的校園裡，衝突事件的存在是一個不容否認的事實。由於學校組織的日趨多元化、民主化、專業化和複雜性，所以參與學校運作的成員和團體不但日益增多，而且也比以往更勇於表達自己的價值和觀念、更努力追求自己的目標和利益，因而在表達和追求的過程中，難免和觀念不同、利益不同的成員或團體，迸裂出衝突的火花。以下便是三個相當典型的事例：

事例一：某一所國中的訓導主任在某一中午午休時間，集合了三年級全體學生，以便和學生們商討畢業旅行的事宜。訓導主任原先預定在下午第一節上課前解散學生隊伍，可是集合時間竟出乎意料之外地多花了二個鐘頭，以致耽誤了學生在下午前二堂的課程。當訓導主任一踏入辦公室之後，教務主任便跑來抗議訓導處的活動已經妨礙了學校的正常教學。沒想到還沒聽完教務主任的抗議，訓導主任便大聲地吼道：「因為集合學生，我到現在還沒有吃午飯，我為了學校所做的犧牲已經夠大了，你怎能忍心再這樣對我嚴厲苛責呢？」頓時劍拔弩張，訓導處充滿了火藥味。

事例二：某一所高中的教務主任為了大力提升學校的教學績效，從本學期開始除了要求老師們每任教一科目即需擬訂該科目從第一課至最後一課的教學大綱，另外每上一堂課還要擬定該堂課的教學計畫。結果因為要求過於嚴苛，造成部份老師強力的反彈，部份的老師則做消極的抵抗，大家普遍認為教務處的要求不但不盡情理，而且沒有多大的功能和意義，因為相應不理。

事例三：某一所國小的實習老師雖然認真負責，每天花了很多時間在教學的準備上，但是卻因為無法掌握學生的學習動向，而造成教室秩序的混亂。再加上缺乏教學經驗，許多問題都未及時向家長溝通，學生們帶回家的訊息常是片面之詞，造成家長和老師間更大的誤會。幾位家長商議的結果，決定去找校長談判，要求讓自己的孩子轉班。

上述這些衝突事件本身並不可怕，可怕的是處理不當所帶來的後果。由於處置不當，此次衝突之後所產生的敵意和裂痕常埋下彼次衝突的種籽；當彼次衝突發生之後，又加深了原有的敵意和裂痕。如此惡性循環下來，不但衝突雙方因為身處敵意的漩渦，而痛苦不堪，而且校園的和諧和健康也受到相當嚴重的傷害。

其實校園的衝突事件，並不一定會經過惡性循環的歷程。一個處理得當的衝突，不但可以使衝突雙方的敵意消除，而且可以促使雙方以理性的態度來解決問題。因此，如何有效地處理衝突，是學校行政人員必須具備的知能。

貳、衝突事件的診斷

惟學校行政人員在處理衝突之前，必須先瞭解和正確診斷衝突。如果沒有正確的診斷，則衝突處理所採行的策略很可能是無效的或者事倍功半的；同樣的，光有診斷分析而沒有善後的處理工作，其診斷分析所做的努力很可能是毫無作用、浪費心力的。

根據張德銳（民84，pp. 100-104）的看法，學校衝突事件的形成原因可以分成三方面。在個人因素方面，除了可能肇始於學校成員在年齡、教育背景、人格需要、價值取向、處事理念、政治信仰、以及宗教信仰上的差異，也可能是由於成員的能力不足，而不能滿足他人的需要，或者對於同儕的歧視或騷擾。在人際因素方面，可能由於非正式組織的反功能以及人際溝通的障礙。在組織因素方面，則可能有下列幾個：

1. 工作的互依性：兩個團體或成員在執行任務時，必需相互依靠對方才能得到協助和情報。
2. 法令和程序的僵化：法令和程序難以完全周密詳盡，再加上執法人員過於墨守成規、不知變通。
3. 目標的不一致：無法對工作目標及其手段產生共識。
4. 資源的有限性：各團體各成員爭取有限的人力、物力、財力和設備。
5. 責任的不明確：各團體各成員職掌或管轄範圍分割不清楚。
6. 酬賞的不公平：某一團體或成員認為其所得到的報酬、工作任命、工作條件或地位象徵遠低於預期的結果。
7. 權力的不平衡：一個團體或成員企圖提高其權力而威脅到他團體或他成員。
8. 次級文化的矛盾：各團體各部門的人員發展出其各自不同的目標、利益觀點、時間取向、人際關係、語言、規範等。
9. 組織氣氛的影響：組織氣氛過於保守封閉或者過於強調自由競爭。

參、衝突事件的處理策略

當衝突事件發生之後，學校行政人員最好不要：(1)忽視衝突的存在，不予行動；(2)採取秘密處理之手段，企圖瞞天過海；(3)對引起衝突的當事人，給予不當標記或進行人格上的攻擊，如將之視為惹事生非者或異端份子（Steers, 1991, 524-525）。

學校行政人員在深入分析衝突的形成原因之後，可以考慮採行的衝突處理策略：

一、建立高層次的目標：如果衝突事件是因為「目標不一致」所引起的，則學校行政人員可以建立一個衝突雙方都可接受的高層次目標，然後要求雙方拋除彼此之間的差異而共同為較高層次的目標而努力。

二、擴大組織的資源：如果衝突事件是因爲「資源有限性」所引起的，則學校行政人員可以向外界爭取更多的人力、財力和物力資源來儘量滿足各方之需求。例如，如果校內兩個學術研究單位因學術研究經費的分配不足而互相爭執的話，則校長可以向教育部申請較多的研究經費，來滿足雙方的需求。

三、重新設計組織的結構：如果衝突事件是因爲「工作互依性」所引起的，則可以設計或修正學校組織的結構來解決衝突：

1. 人員的輪調 (rotation of members)：人員輪調一方面可消除個人因認知不同所產生的各種誤會，另一方面可增進受輪調成員的經驗和歷練。例如將教學組長輪調擔任訓育組長，以增進其對訓導處工作任務及困難的瞭解。
2. 利用連鎖位置 (linking pin)：亦即選擇某一衝突雙方皆可信賴且身居雙方要衝的人物，做爲居間「連鎖」的位置，以協助調整合衝突的雙方。例如爲了減少各學系主任和會計室主任在教學設備預算使用上的爭執，可以委請總務長充當協調其間的連鎖位置。
3. 建立整合性的部門 (integrating department)：在衝突雙方之上，另設一個較高層次的部門來整合雙方的歧見，例如如果某學院學生輔導中心和生活輔導組經常在違規學生的個案處理上存有歧見，則應委由全校性的學生事務委員會進行意見整合的工作。
4. 以增加庫存來做爲緩衝 (buffering with inventory)：爲減少某一部門對另一部門在某一資源上的依賴，可以增加此一資源的庫存量，來減少衝突發生的可能性。例如，如果教師經常抱怨某些消耗性教學用品的請購時間太久，則可以增加這些用品的庫存量，以減少教師和教務處採購人員之間的衝突。
5. 提供相同資源以減少互依 (decoupling by duplication)：對於衝突雙方提供他們彼此所需之各種資源以減少彼此之互相依賴，例如某學院在每一個教室各設有一套視聽教學設備，以消除以往教師爭用視聽教學設備之窘境。
6. 物理上的隔離 (physical separation)：將激烈衝突的雙方先予隔離，待雙方冷靜下來之後，再來解決問題。此外，亦可將宿有多次衝突紀錄的雙方成員，安排在不同的辦公場所，以減少其互相接觸的機會。
7. 限制互動的機會 (limiting interaction)：將兩個因爲人格需要或價值理念不同而常起衝突的成員，安排擔任不同的工作任務，以減少其工作上互動的機會。例如，將具有權威性格的教師和具有獨立自主需求的教師，安排在不同的任教年級。

四、採取拖延戰術 (procrastination)：如果發覺衝突雙方有冷靜下來的必要，或者查覺衝突事件不但棘手且短時間內不易處理好，或者預知情勢的發展會使衝突事件自然舒緩下來，則可以考慮暫時採取拖延戰術。惟學校行政人員必須切記：拖延戰術只是權宜之計而已，它並未深入問題本源來謀求解決，一旦衝突再爆發，很可能更爲嚴重。

五、採取安撫方式 (smoothing)：以理性的說服或情感的影響，來一方面強調衝突雙方共同的利益，另一方面安撫雙方不滿的情緒，以企圖降低雙方尖銳的對立。惟「安撫」和「拖延戰術」一樣都只是一種短暫的緩和策略。如果要謀求徹底解決衝突，實有賴衝突雙方採取面對面共同解決問題的方式。

六、採取問題解決的方式 (problem solving)：張文雄 (民71，頁96) 和

Gorton (1987, 頁107) 都認為問題解決方式是衝突處理的最佳方式。這種方式的運作，通常是在第三者（很可能是學校行政人員）的協助下，讓衝突雙方坦誠溝通，然後綜合雙方的意見，尋求雙方都有利，也就是「雙方皆贏」(win-win) 的解決方法。

張文雄（民71，頁96）認為問題解決的方式，首重認清衝突雙方的共同目標。其商談主要內容是：(1)雙方共同的目標是什麼，(2)雙方為什麼會產生衝突，(3)阻撓雙方達成共同目標的障礙是什麼，(4)有效的解決途徑共有那些，(5)那一個解決途徑最為雙方所接受。

Gorton (1987, 110-116) 更進一步就問題解決方式的七個步驟，詳細說明如下：

1. 早期發現早期治療：對於一個潛在或微小的衝突，應及時發現及時處理，否則時日一久，可能演變成一個無法處理的重大衝突事件。
2. 診斷衝突和獲取信任：首先應搜集衝突爭論主題、癥結所在、形成原因等背景知識。其次，應以客觀、無私的態度以及良好的人際關係技巧，來贏取雙方的接受和信賴。最後，為避免雙方見面時情緒的升高，應以學校行政人員和單獨一方會談的方式，穿梭於衝突雙方之間。會談時除了應努力瞭解雙方的看法之外，應鼓勵雙方對於對方，採取較為正向的態度。當然，對於雙方在會談時所使用的尖酸刻薄言詞，不必予以理會。
3. 發現衝突的有關事實：對於衝突雙方所陳述的意見和觀點，利用多種方法和多種管道，加以驗證其是否屬實。如果屬實，則應協助其向對方溝通；如果缺乏事實根據，則應加以澄清。然後藉著衝突雙方對事實的瞭解，可逐步減少其不一致的觀點和增進其相互一致的觀點。
4. 發展一個整合性的解決方案：鼓勵雙方坐在一起，共同以開放的心胸和彈性的態度，思考出一個能符合雙方目標和利益的解決方案。
5. 發展妥協的基礎：假如上述整合性解決方案實在無法獲得，則學校行政人員可能有必要要求雙方各讓一步，也就是進行妥協工作。妥協要能成功，有賴於學校行政人員說服雙方接受：(1)除妥協之外，別無其他更好的選擇，(2)妥協並不代表懦弱，更不是一件不光榮的事，(3)己方的目標和利益固然要追求，但是對方的立場和觀點亦應顧及。
6. 鼓勵雙方發展並接受妥協方案：在妥協的過程中，可先由任何一方發展出一個妥協方案。如果對方不接受，則可以提出「對立方案」(counterproposal)。不管是妥協方案或是對立方案，其提案者應多顧及他方的立場、觀點和需求。最後，在學校行政人員的居間協調下，希望能夠產生某一雙方都能夠接受的妥協方案。
7. 付諸仲裁：如果上述步驟仍然無法解決衝突，則可能必須付諸仲裁。仲裁者可能是衝突雙方的共同上司或是外部專業團體。無論仲裁的結果如何，衝突雙方都必須接受。至於仲裁的途徑，可能有下列三種：
 - (1) 訴之職位權威：由衝突雙方的直屬上方，依其權威、知識和智慧來處理衝突。例如，如果教學組長和註冊組長發生衝突，則由教務主任來做仲裁。
 - (2) 訴之較高權威：如果衝突雙方認為他們的直屬上司無法公平合理地處理時，他們有權利向更高層的上司申訴。例如教學組長可以向校長請求仲裁。

(3) 訴之外部仲裁者：由外部的專家學者或專業團體來對成員的申訴做公正的裁判。例如，一位被解聘的國中教師可以向中華民國教育會申訴，請求仲裁。

為求公正地協助衝突雙方解決衝突，根據美國「爭執解決專業人員協會」(The Society of Professionals in Dispute Resolution, 簡稱SPIDR)的要求，做為協助衝突解決的專業人員必須遵守下列倫理信條：(1)不偏私(impartiality)，(2)公開解決程序(informed consent)，(3)確保隱私權(confidentiality)，(4)避免「利益衝突」(conflict of interest)，(5)迅速處理(promptness)，(6)顧及衝突解決結果(the settlement and its consequences)。(Hellriegel et al., 1989, 467-468)

肆、結論

不管學校行政人員喜歡或者不喜歡，校園衝突事件在現代的民主社會裡，不但會繼續存在，而且勢必會愈來愈多、愈來愈具有處理上的難度。學校行政人員對於衝突的看法，也必須從傳統上認為「衝突是罪惡的」之主張，轉而認為「衝突是可以接受的」、甚至「衝突是可以鼓勵的」，這樣才能符合現代教育行政的思潮。

有了校園衝突事件，就必須及早加以處理。須知校園衝突事件可能是利也可能是弊，利弊之間，端賴學校管理者如何處理而定。如果處理得當，當然能夠在校園的安定和校園的革新之間，保持適度的平衡，以促進校園的不斷繁榮發展。

為了增強學校行政人員在校園衝突處理上的能力，學校行政人員除了宜具備衝突處理的知識之外，更應加強衝突處理相關技巧的訓練，這些技巧包括溝通技巧、晤談技巧、人際關係技巧、問題解決技巧、談判技巧、仲裁技巧等等。有了衝突處理知識，再加上這些技巧，就有如猛虎添上雙翼，自然可以發揮較大的衝突處理功能。是故，學校行政人員除了平常應多閱讀相關的書籍並請教專家學者之外，應多留意參加有關這方面的演講會、座談會、研習營、訓練班等。

參考書目

- 張文雄(民71)。組織衝突之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文。
- 張德銳(民84)。教育行政研究(二版)。台北：五南。
- Gorton, R. A. (1987). *School leadership and administration* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1989). *Organizational behavior* (5th ed.). New York: West.
- Steers, R. M. (1991). *Organizational behavior* (4th ed.). New York: HarperCollins.

從兩個實例談校園危機處理

蔡崇振

內政部參事

壹、前言

近年來，國內重大災難事件頻傳，兩岸關係亦常陷於緊張狀況，因而激起了國人的「危機」意識。目前，「危機管理」已列為高階公務人員訓練的必修課程，民間也經常舉辦有關「危機處理」的研討會。無論是個人或組織，在發展過程都可能遭遇重大危機事件，若處理不當，就可能帶來更慘重的災難。例如，個人婚姻出現危機，若不能妥為化解，即有可能導致家庭破碎，影響個人事業前途與子女生活幸福；企業遇到財務危機，如無法妥為處理，則可能遭致破產解體之命運；行政首長面對重大事件，若處置不當，亦可能引起更大的風暴，斷送政治前途；又如國際之間的衝突事件，如處理失當，甚至可能成為引爆戰爭的導火線。不過，學校一向被視為內部穩定性較高，外侵因素較少的組織；學校人員或許因此認為重大事件發生的機率不高，而較缺乏危機意識。然而，近年來由於社會急遽變遷的衝擊，學校環境已大幅改變，外侵因素逐漸增多，重大事故的發生率也隨之增高。去年，各地校園事件頻傳，包括學生自殺、墜樓、校園暴力、集體食物中毒及學生性騷擾事件。其中，最近發生的成淵國中男學生集體猥褻女同學案，就因校方缺乏警覺性，處置不當，而造成軒然大波，成了媒體報導的集點，最後不但導致校長遭受停職處分；同時因新聞渲染，產生不良示範作用，引發其他學校學生模倣的效應，對整個教育環境也產生相當大的傷害。

貳、基本概念

談「危機處理」(Crisis Control)或「危機管理」(Crisis Management)，有幾個基本概念必須先予釐清。首先，並非所有重大事故都是「危機事件」。基本上，危機狀況至少包含下列幾項特性：(一)嚴重威脅組織的主要目標，處理不當可能造成生命、財產的損失，名譽、信用的傷害或形象、公信力的破壞，甚至導致組織的解體。(二)容許作反應的時間有限，決策者必須在極短的時間內，作出正確的處理決定，否則事態擴大，損害益深。(三)具突發性，且不確定性高，危機狀況常常給決策者一種混亂、複雜、不確定而又有時間壓迫的強烈感受。

其次，一般人常用「危機處理」一詞，強調控制危機狀況，不使其惡化。但依據上述危機狀況的特性，若無事前的準備，臨時應變，不免慌亂失措，而難以

在時間壓力之下作出正確的決策，妥善處理。因此，筆者傾向採用「危機管理」的概念。一般而論，危機管理包括紓緩（mitigation）、準備（preparedness）、反應（response）和復元（recovery）四個階段。

一、紓緩階段：決策者應先探究其組織中可能遭遇的「潛在危機」，根據可能造成危機的潛在因素，採行必要的防患措施，以降低危機狀況的出現率。例如，疏濬河川以防水患，加強學校輔導以避免學生自殺。

二、準備階段：一個組織要避免臨時應變，驚慌失措，就必須成立「危機處理小組」，並事先演練，才能運作順暢。例如，最近行政院規劃成立各級政各類「災害防救中心」，確立主管及協辦機關的權責，建立指揮系統、職掌分工及作業流程。

三、反應階段：當危機狀況已出現，處理小組就必須立即啓動運作，決定採行各項應變措施。例如，大地震中的災民撤離、安置、醫療及救助等行動，值得提醒的是，必須採行預防第二波災害發生的措施和新聞發布系統。

四、復元階段：在危機狀況控制與災害處理之後，尚有後續的回復工作。例如，天然災害後的設施整建與災民家園的重建，校園事件中的學生心理輔導、復建工作。

最後，要強調的是，危機事件雖必然帶給組織嚴重的損害，但未必都會造成「大災難」。若處置得宜，對組織長遠的發展，也可能成爲一個「轉機」。例如，一個公司解決了財務危機問題，若藉此機會大力整頓，使組織結構更爲健全，可能成爲提升組織功能的一個「契機」。又如，最近校園中的性與暴力事件頻傳，終於迫使教育部與法務部開始認真的正視中小學生的法律教育問題，這對整個國民教育的正常發展，未嘗不是一個良性的結果。不過，若欲將「危機」轉爲「契機」，就必須抱持「危機是可以預防、紓緩的」和「危機處理是可以預先準備的」這兩個基本概念，而確實做好預防和準備的工作。

參、兩個實例

現在，就舉兩個國內重大公共安全災難事件的處理案例，加以比較分析，說明危機處理過程應特別注意的關鍵事項。

一、衛爾康西餐廳火災慘案

去年二月，台中市衛爾康西餐廳發生大火，造成六十四人不幸罹難的慘劇。災後，省府和市府立即展開善後工作，包括傷患醫療、發放慰問救助金、發動社會捐款、派員服務罹難者家屬、調查家屬需求並視個案提供各類社會福利服務以及罹難者的喪葬事宜。觀其所採行的善後措施與其他重大災難事件並無兩樣，且有關慰問、救助金均加倍發放，但家屬仍大表不滿，四處陳情抗議，延宕迄今，仍未善後。

最後，罹難者家屬成立的自救會向中央與地方各級黨政首長緊急陳情，要求提高賠償金額。筆者因代表服務機關接受陳情，得以瞭解其善後處理過程。茲以危機處理之觀點，分析其中若干造成「無法善後」之關鍵點。

（一）案發後，媒體焦點集中在「責任追究」上，帶給決策者相當沈重的壓力，

而由於回應失當，引發一片撻伐之聲，使壓力劇增，攪亂了處理步調。

(二) 罹難者家屬認為市府未切實執行公共安全檢查，顯有失職之處，要求國家賠償並懲處失職人員。市府之回應則被認定缺乏誠意，毫無擔當，最後演成集體赴監察院靜坐抗議，兩造遂陷入對立狀態。

(三) 此一對立局面演化結果，造成林柏榕市長遭受彈劾，被處休職半年；同時，影響整個善後處理過程，尤其捐款工作受挫，大幅減少家屬的受益，可說是一個雙輸的結局。

(四) 其後，市府處理態度改變，家屬抗爭行動亦轉烈，在四處陳情未回應之後，開始登報詛咒黨政首長，結果遭致反感，以致迄今未能「善了」。

二、豐原高中禮堂倒塌命案

民國七十二年八月，台中縣省立豐原高中大禮堂倒塌，造成二十七名參加新生訓練學生罹難的慘劇。當時，筆者正服務於教育廳，曾參與善後工作，茲將其處理過程摘述如後。

(一) 當日下午，廳長室秘書接獲報告，立即一面請主任秘書趕赴現場坐鎮指揮，並請會計主任向銀行調款備供慰問金之用；一面通報廳長從台北趕回，自己攜帶通訊錄趕到災變現場會合。

(二) 當晚，初步會商決定善後工作組織及處理程序後，立即由廳長及台中縣黨政首長分三組慰問罹難者家屬及受傷住院學生，致贈慰問金；並聯絡每位罹難學生的國中校長、主任、老師和同學組成安定小組，長期輪流陪同撫慰罹難學生的家屬。

(三) 當日深夜，又召開主管會報，檢視處理程序，並研商廳長去留問題。廳長決定請辭。

(四) 隔天上午，召開善後小組會議，確定各項善後處理原則，並由新聞發言人統一發布，並隨時主動提供有關消息。廳長辭職簽呈送達省政府，失職人員移送法辦。

(五) 重要善後事項包括提高撫慰金、依家屬意願包辦一切喪葬事宜、舉行公祭並由省主席親自主祭以及罹難者家屬長期心理復建與在校學生追蹤輔導工作。

三、兩案之比較分析

事實上，兩案所採取的善後工作，大致雷同，但最後結果卻大相逕庭。前案遭受家屬強烈反彈，飽受輿論抨擊，其首長終不免遭受彈劾之命運；後案的處置卻受到家屬、輿論及省議會的好評，而其首長雖主動辭職，但負責之態度卻備受讚揚，應變能力亦受肯定，而奠定了日後東山再起的基礎。若就危機處理的觀點來分析，歸納造成這種差異的關鍵因素主要有下列幾項：

(一) 坦承錯誤、公開道歉、表明承擔責任之態度是處理重大災難事件的首要動作。其可贏得受害者之信賴與輿論界之支持，同時在摒除外界追究責任的壓力之後，則可全力投入善後工作，更冷靜地作決定。這是影響兩案處理過程，造成不同結果的主要關鍵因素。

(二) 後案指定發言人，主動發布新聞，將各項善後措施迅速而正確地傳送給外界，避免了記者追新聞而產生的紛擾現象。

(三) 後案處置相當明快，有關撫慰金額和喪葬事宜等重要善後措施在隔天就作成明確的決定，縮短罹難者家屬等待的時間，讓家屬感受政府處理善後的誠意而

消弭心理的反彈。

(四) 選擇與受難學生家人熟知的國中老師和同學擔任陪同撫慰工作是後案一項正確的決定，產生相當大的安定作用，促成雙方配合處理整個善後工作。

(五) 相反的，前案因對責任歸屬與善後措施的歧見，產生對立，影響善後處理工作的進行，行政人員固然遭受處分，罹難家屬也未獲得期望的精神與物質補償。

肆、對校園危機處理的啓示

從衛爾康和豐原高中兩案的比較分析，不難體會出危機處理必須把握坦然而對問題、勇於承擔責任、加強溝通協助、善加整合資源、明快作成決定、主動發布新聞等原則，以展現解決問題的誠意，爭取受害者的諒解與關心者的支持。其中，最難突破的就是負責人的心結：規避與承擔責任之間的抉擇。其實，勇於表示承擔責任，在清除心理障礙之後，全力投入善後工作，妥為處理，反而可能贏得肯定與尊嚴，而有助於個人或組織的未來發展。例如，一九八二年美國嬌生公司的Telenol被下毒案，該公司立即採行全面收回產品，懸賞捉拿下毒犯，董事長親自上電視坦誠說明真象以及著手研究新的安全包裝等各項處理措施，而贏得顧客與政府的信賴與支持，換回商譽與股票下挫之勢；隔年即完全收回市場，並且獲得難以估計的廣告利益，大幅提升公司的形象與知名度。豐原高中案辭職的教育廳長復出，且更上層樓，也是一例。

不過，豐原高中案雖有若干可資借鏡之處，但僅止於「危機處理」，並不包含整個「危機管理」的過程。該案在臨時應變之下，能有如此妥善的處理，實有其特殊條件。第二，當時的教育廳長是行政學者，深諳危機處理之道。第二，教育廳正在推展教育革新工作，士氣旺，團隊精神足，動員起來，迅速而有效率。第三，教育可資運用的資源相當豐富，地方黨政機關與各級學校均配合支援。第四，教育廳長在推動各項改革措施之後，聲望正隆，深獲新聞媒體的肯定與支持。

一般學校恐難有如此優厚的條件，因此筆者建議學校若要妥善應付危機事件，應持「危機管理」的概念，依前述四大階段，先行瞭解本校的「潛在危機」因素，例如處於高犯罪率或娛樂風化區的學校，必須採行預防校園暴力與不良分子入侵的措施；高升學率的明星學校，則應加強學生輔導，以作為預防學生自殺與心理問題的「紓緩措施」；老舊學校則應加強建築物維修與公共安全教育。其次，成立「危機處理小組」，建立職掌分工表與校內校外資源聯絡網，並訂定作業流程，加以演練。同時，要把潛在危機因素告知師生，以建立危機意識，並教導其處理常識。尤其，一般性的災害防救如防火、防震、預防食物中毒等常識更應普及化，以避免災難的發生。例如，最近台北市麗山國中在一天中發生兩度火災，即因該校剛在一週前舉行消防演習，師生對防火救災的觀念與常識記憶猶新，而能應變得宜，立即切斷電源，一面以滅火器控制火勢，一面通知消防隊於五分鐘內趕到現場撲救，才未釀成巨災。

如果，採行紓緩措施之後，仍不幸發生重大事件，那就得立即啟動危機處理小組，把握前述處理原則，迅速妥為處置，以期消弭危機，化為轉機。

提高師資素質的有效途徑

彭森明

美國聯邦教育部

國內師資的培育，已不再專屬於各師範院校。任何大專院校都可申請開設教育學程，讓有志從事教育工作者有機會接受專業訓練。這是一項很大的教育改革措施，其宗旨與目的值得肯定，但有一項問題，卻有待商榷，那就是：在此制度下，如何確保師資培育課程之水準以及高尚的師資素質？

這個問題在其他先進國家也存在。比如在美國，其師資培育方式，也是多元化的。爲了維護師資素質，各州都有相對措施，除了要求具有認可之學歷，完成實習之外，還有統一師資甄選考試，並在一定年限內完成複檢手續，才獲得正式教師證書。不過即使如此，近一、二十年來師資水準之低落，仍是美國中小學教育之大問題。因此近些年來之教育改革，提高師資水準，仍是最主要工作之一。

反觀國內，照目前之規定，凡是修完教育學程並完成實習的大學畢業生，即具有教師資格。這種方式，簡稱「證件檢驗」制，雖簡便易行，但必須有高水準的教育學程以及良好的師資評鑑工作來配合，否則國內師資遲早會有問題，還可能造成「劣幣驅除良幣」之現象，危害國家之安寧、繁榮與發展，不可不慎！

但如何避免不良現象的產生？如何確保高尚師資水準呢？政府在推展師資培育多元化之同時，還應做些什麼相應措施？下面是本人依據國內狀況及國外之經驗所提之三項把關過程，以供國內教育決策人員及教育界先進作爲參考。

第一關，訂定教師素質規範

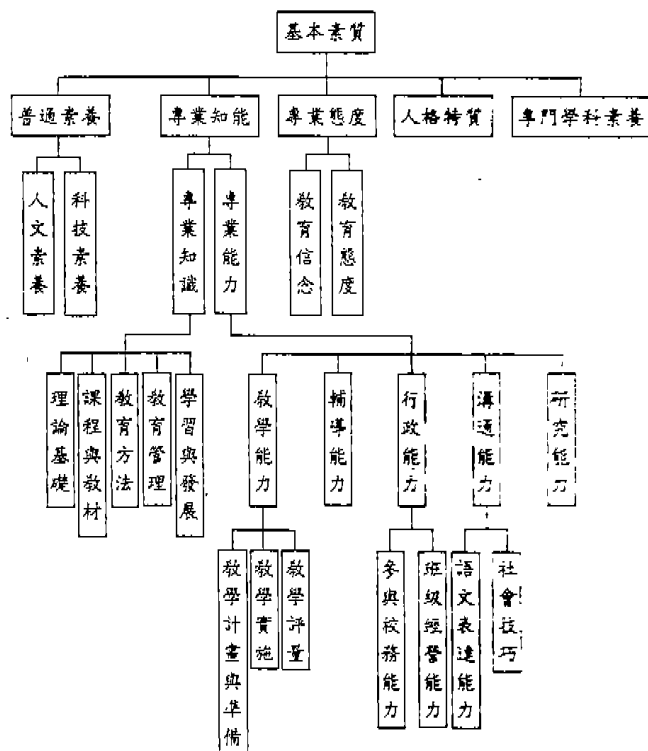
教師工作與職責相當廣泛，不僅是施教者，而且也是輔導專家、評量者、領導者、社會學家，甚至是學生的保姆及朋友，所以教師工作是一門專業，不是任何人都有資格與能力去從事這門行業。但這門行業，尤如醫師與律師一樣，應具備什麼學識、技能、人品與素養呢？我們必須有個共識，作爲師資訓練課程設計之依據以及師資甄選及檢定之規範，同時也作爲有志教育工作者努力之目標。換言之，有了師資素質規範，則各院校教育學程之內涵即可趨於一致，以齊一訓練之水準，而設計師資檢定與評量工具時，也有一定的內容範疇，以免有所偏向，失去應有的重心。

如何制定教師素質規範呢？除了深度地文獻探討，仔細地教師職責分析，以及專家取向之外，還要廣徵教師，甚至一般家長及學生的意見。最重要的是：素質規範應爲教育專業大眾認可，而且應隨著時代及社會之變遷與需要而更新，因

此這項工作可由政府主導，聯合教師及其他教育專業人員共同推展。

這項工作在國內並不完全陌生，比如國立臺灣師範大學，從去年起已進行研發國民中小學教師基本素質之分析與評量（註一），其初期工作已完成教師基本素質之概念架構（見表一），以及各項素質之細目，經過專家討論及問卷調查，已獲得初步確認，是一項重要研究成果。另外在板橋的臺灣省教師研習會以及新竹師範學院等，也進行一些有關教師素質方面以及專門學科知能之分析與研究。這些研究經驗與成果，可做為國內訂定教師素質規範之基石。

表一 教師基本素質之概念架構



資料來源：簡茂發、彭森明、李虎雄（民85）。國民中小學教師基本素質之分析與評量專案研究計畫，期中報告。台北市：國立臺灣師範大學，頁26。

第二關，慎選進入教育學程的學生

上述素質規範，可以用來齊一教育學程的內涵與要求，使各校的師資培育之過程與內涵趨於一致，但要在短短一、兩年內造就優秀的師資，學生本身具有的氣質與學識基礎也佔了很重要的成份。在美國依據研究及優良教師調查結果，認為提高教育學程之入學要求，是提高師資素質最經濟有效的辦法。許多大學都要求進入教育學程的學生，在大學一、二年級的學科成績平均要在「B」以上，而且有志於教育工作。另外還經過面試及推薦審核合格者，方准予註冊成為教育學程之學生。這種辦法目前在國內也許不成問題，因為想進入教育學程的人很多，可以挑選，不過為長遠計劃應考慮制定入學要求，否則任何學生，不管優劣，不管品性及行為，都可選修教育學程的課，而後又沒有嚴格的檢定與評鑑加以篩選的話，則師資水準，必日趨低落。反過來看，假如入學要求高，不僅學生基礎良好

，而且也直接影響全校師生以及社會大眾對教育學程之看法，有助推展教師專業化及提高教師在社會上之聲譽與地位。因此，國內師資培育初步工作必須要有各校一致的要求，慎選進入教育學程的學生。

第三關，推展教師實作評鑑制度

優良教師不僅要有豐富學識及高尚素養，而且要能有效地實施教學，把學識付諸行動。這種觀念是教育工作人員公認的。所以在美國許多教師證照檢定制度的都採用教師實作評鑑方式，要求接受檢定的新教師，提供教學計劃成品及教材設計等，接受評審。另外由校長、資深教師以及其他評審委員實際觀察教學工作，依據所訂規範與要求，逐一考核，合格者方發給正式教師證書。

目前美國所謂「國家級」教師證書，即以此種方式檢定。參與檢定的教師即需經過嚴格的評定。此種方式甚受教育界推崇。

另外許多州也有相似的檢定制度的，比如密西西比州，即要求新進教師（新畢業生合乎證件及資格檢定者）在一定年限年通過實作評量。受評量的教師，需提出教學計劃、單元教學教案及其他規定之作品，由評審委員會依據評審項目評分。另外教師要接受課堂教學實際活動觀察，亦由評審委員會依據各項目評分。評審委員會主要由該校校長、資深優良教師、及其他學校教師代表組成。評審委員會先要做過討論，研習與試測等準備工作，以求公平、可靠與一致性。另外考核項目共十四類，如訂定教學計劃以達成教學目標，安排教學以適應學生個別差異，採用有效教學方法，評量學生個別成長及學習需要、課堂管理、教學態度與熱誠等。每項又有細目評量指標，共有四十二條，每一條指標有計分標準。每一項目也訂有通過的分數。受檢的教師，事先都知道考核項目，也可接受資深同儕之輔導。如不通過，可以在一定期限內重新申請檢驗（一年兩次）。此種方式，雖是檢定教師能力，但其最終目標乃是提昇教師整體水準以及對教師應具有的知識之共識。目前師資培育院校，也將評審項目融入教育學程的課程中，以確保學生都得到應有的學識與訓練。另外州教育主管當局，也會通知師資培育院校，該校畢業生通過檢驗的比率，假如比率過低，還會要求學校做檢討並改善，以確保教育學程的水準。

結語

總之，優良師資是提高教育成果，達成教育目標的必備條件。國內要推展教育改革，必須確保師資高尚素質，方式很多，上述三項把關方式，是從師資培育與甄選方面著手，是可行之有效方式。假如除了這些嚴格的要求之外，加上給予教師良好的待遇、良好的工作環境，以及適度的教師權責，教師會享有相當的社會聲譽與地位。在此情況下，國內師資必能齊一水準，而且學識與素養也可成爲各國之典範。期盼教育決策單位能以此目標共勉之。

註一：簡茂發、彭森明、李虎雄（民85）。國民中小學教師基本素質評量專案研究計畫，期中報告。台北市：國立台灣師範大學。

教育研究的舊弔詭與新思維

姜得勝

國立嘉義師範學院初等教育學系副教授

一、教育研究的必要性

當我們打開中西教育思想發展史，我們會發現「教育」的「本質」是一個非常複雜而且很難以界定清楚的一個名詞，不同的角度有不同的定義，不同的範圍又有不同的定義，但有一點似乎是可以肯定的，那就是「教育活動」在本質上是一種「價值哲學」選擇與傳遞的一種人類特有活動的歷程。

其次，我們必須承認教育雖有其「功能」但並非萬能的！同時我們也必須了解「教育的目的」，隨著不同時代的需求也往往百家爭鳴，有時雖有其交集但有時卻有其矛盾、衝突處。教育與社會其它層面的關係，其相互依賴、互補、掙扎、衝突、合作、矛盾、妥協與讓步的複雜度，那更不用個人贅言了！而為了符應當代社會需求的教育目的所做的「文化財」的選擇，也就是教育內容的界定，什麼該教？而且非教不可？什麼不該教？而且絕對不可以教？隨著專制、封建、威權時代的過去，篩選尺寸的拿捏，更是多元化了。

至於受教個體學習結果的「評鑑方式」，也因應不同時空、科目與內容而必須做適當的選擇；最後，我們再提到「教學的方法」，也是符應不同的科目、主題、對象、時代而有許多不同的模式，由以上所述，我們可知道「教育問題」是多麼地複雜了！

我們如果將「教育的範疇」粗略地分為「家庭教育」、「學校教育」與「社會教育」。眾所皆知「家庭」是個體最初接觸的「雛型社會」，也可謂是一生中關係最密切的場所，而「家庭教育」也往往是「學校教育」與「社會教育」的基礎。「學校教育」是人類特有的活動……把一群適齡學習的個體聚集起來，由學有專精者在一特定的地方內，提供適當知識、技能與情感的學習，俾利將受教者的潛能開展出來。「社會教育」是家庭教育與正規學校教育的補充與驗證，亦即指正規學校與家庭以外的所有俱有傳遞與發展社會文化功能的教育措施。足見「家庭教育」、「學校教育」與「社會教育」對成熟個體的影響猶如一鼎之三足，不但同步交互影響，而且更深俱錯綜複雜的相互依賴、互補、合作、妥協、讓步、矛盾與衝突等內外表面與深層關係，而「學校教育」可謂居於關鍵之地位。所以，此處「教育的範圍」只界定在「學校教育」這一層面。

自有人類以來，社會問題即伴隨而生；同理，自人類設有「學校教育」以來，

「學校教育問題」亦隨之而生。足見「學校教育問題」不僅存在於現在，也存在於過去，也可預測地會存在於未來；教育問題也不只存在於台灣，也存在於歐美已開發國家，也同樣存在於非洲的落後國家，它是屬於世界性的問題。環顧古今中外，世界上很難，可以說沒有一個完美的社會制度，當然教育制度也包括在內，人類只能尋找適合於當代所需的制度，而無法建立一個千古、永恆不變的完美制度。雖不同的時代，不同的國家有不同的或類似的教育問題，但人類求新求變、謀求改革、追求完美的企圖心卻是一致的。

人類求新求變、謀求改革、追求完美學校教育的最有效途徑，似乎是藉由「教育研究」的歷程，以釐清學校教育本身及其本身與家庭、社會結構其它變項間的相互依賴、矛盾、衝突、合作、妥協與讓步等交互作用的複雜關係，然後切中時弊，對症下藥，「教育研究之必要性」，由此可見一斑。而「研究教育問題」首重「教育研究方法」，雖不同研究者對「教育研究法」的分類不盡相同，然而，一般而言，教育研究的方法可粗略地分為「量的研究法」(quantitative methodology)與「質的研究法」(qualitative methodology)。從結構的層面而言，社會現象是多元且複雜的，通常「社會科學」的研究有兩個廣泛性的目的，第一是企圖描述單一社會組織結構本身與其組成份子間以及組成份子彼此間的交互作用關係；第二是研究各個社會組織結構間的交互作用以及這些交互作用對個體的影響，教育問題的研究也是如此(Brown & Harris, 1978)。

教育與其它社會科學的領域一樣，在廿世紀時受到十九世紀法國哲學家孔德(Auguste Comte, 1798-1857)的實證主義與後來自然科學發展的影響後(Bryman, 1988)，在研究方法與工具層面乃漸漸以「自然科學」典範為導向，同時也由於帶動後來測驗、統計(例如：SPSS與SAS)的蓬勃發展與應用，致「合理化」地直接、間接將教育研究的取向帶往所謂具有「科學驗證精神」的「量化研究」。但如果我們以「純粹理性」來思考，我們發現「量化研究」的「教育現象」在先天上與「純科學」的「自然現象」在本質上是有距離而須進一步探索的，這也就是為什麼激起「質化研究」的發展。

二、量化研究與省思

一般說來，「量的研究」有下列基本特點(Bryman, 1988; Glastonbury & MacKean, 1991; Skinner, 1991)：

(一)概念與其評量層面：實證主義強調概念事實是源自於以先前理論所推演的假設為基礎，而後經有效的和可靠的量化驗證過程後，所獲得可觀察得到的產物。但事實上，教育現象不同於自然現象，有些量化有意義，有些量化沒有意義卻「硬」將其量化，雖表面上具有客觀標準與結果，但事實上有時可能只是支離破碎的表面現象而已。

(二)個別化主義：量的研究往往以個別化各個獨立的個體做為收集資料的樣本，因此，社會的意象變成由一群個別獨立的個體間所建構而成的一個未經凝聚，雖表面是整體，其實內在是分離的一個非真實的、虛構的社會實體。然而，真正的社會實況是一個充滿交互作用的、複雜的、多元的關係組合體，即使不同的受

測者填同樣的答案，其背後所隱藏的原因可能相同，但也可能不同而且複雜，而樣本越多，所隱藏的問題就更相對地複雜了。

(三)因果關係：量的研究往往事先預設了許多或一些概念與概念間的因果關係，這正是「自然科學法則」應用到研究「教育現象」的另一特點，唯教育現象的「因果關係」變項有時並非如「自然科學」變項間那麼好控制與掌握，且有時一個原因產生多種結果，有時多種原因交互作用後造成一種結果，因人是「活的」且「個別差異」很大，同時社會也是不斷「變遷的」，「研究主體」與「被研究客體」間的思想也往往隨著時空而變遷。

(四)普遍化：量化研究往往藉由選擇與界定問題、陳述假設、推理演繹、問卷或實驗以蒐集並分析相關資料、接受或拒絕假設等自然科學考證歷程。因此，量的研究結果也往往期待能具有超越既有限制的普遍化推論結果，這也是「自然科學法則」之應用。但事實上，例如：量化實驗研究的過程往往經過研究者適當控制「研究者所自認為的」一切無關變項後，據此以探求依變項在自變項的變化下所產生影響的結果，其情境因本已不自然受限在先，其後所得結果之推論，自亦僅限於「實驗情境」之參考耳。這種將「內在與表面隨時在變化」的社會現象「孤立」在「實驗室」的真空狀態中來操弄與觀察，其歷程與結果自然是令人懷疑的，究其主因是因為「社會現象」(social phenomena)是不斷變遷的，再嚴謹的量化研究也很難如同自然科學般具有絕對的普遍化，尤其研究主題若萬一涉及到敏感性的政治、商業、個人隱私等利害關係時，往往可能在研究操作過程與詮釋時會被扭曲了。

(五)重複性：量的研究結果也往往自認為能如同自然科學一樣，可經得起不斷地重複考驗，而期待其重複驗證的結果是一樣的；但事實上，果真如此嗎？社會現象中所謂的「科學測量工具」本身，往往會干擾到「研究客觀」。例如：量的研究經常透過「問卷」來搜集資料，但我們若仔細思考，從變項名詞的界定到教育的整個大環境，研究者與被研究者間，在「認知」基本上可能就有一些差異，甚至很大的差異；尤其涉及不同社會族群文化、學派與黨派等背景差異與利益的衝突，也可能導致在「認知」上有差距。另外，受測者的觀念，亦隨社會的變遷而不斷地重組與改造，今天他所填的問卷和明天所填的問卷，可能一樣，但也可能不一樣；不同的「受測者」即使填同一個「答案」，如同前述，其背後隱藏意義可能相同，但也可能不相同；同時，「封閉式問卷」之內容常有其窮而無法涵蓋「研究主題」的所有層面，而且也無法完全符應「被研究客體」的實際背景經驗；至於「開放式問卷」雖可廣納不同意見，但亦難免有「封閉式問卷」之病，而且也易流於「漫無焦點」、「敷衍填卷」之弊。難怪有人對問卷調查研究者……「迷信」於一群不一定心甘情願與用自由意志所填的問卷調查結果……深表懷疑，雖研究者可以用經所謂嚴謹的「科學統計過程」後的「誤差」予以「合理化詮釋」，但似乎也潛在地「喚醒」將該類研究結果奉為「真理」者之另一思考面向，這是因為「社會現象」在先天上就不同於「自然現象」，足見經由「問卷」所得的統計、演繹、歸納、推論等結果，許多「研究主題」在先天立足點上就潛藏著許多不穩定的爭議，也因此許多「量化研究結果」往往只是某個「時」、「空」交叉點的「社會現象」，雖俱有某種或相當程度的「參考」價值與意義，

但絕非永恆不變的「真理」。

我們提出許多有關「量化研究」的問題，主要不是要否定「量化研究」的價值，相反的，我們要肯定其在許多層面的價值與意義。至於「量的研究」有其與生俱來的問題存在，除受「社會現象」不同於「自然現象」的先天「宿命」限制外，研究者本身本職學能（例如：研究能力與學術道德）的良窳以及其它內外個人與社會因素亦為關鍵所在。不過，我們於此重要的目的是要尋找除「量化研究」外，是否有其它方法彌補以幫助我們更接近了解社會實況呢？因社會實況是如此地複雜而且不斷地在變遷之中。如果說「量的研究」是「左邊的窗戶」，打開它可吸收到新鮮空氣、可見到亮麗的陽光、可聽到鳥語、可聞到花香；那麼「質的研究」就如同「右邊的窗戶」，我們打開它，也同樣可享受到新鮮的空氣、亮麗的陽光，也同樣可享受到鳥語、花香。若果真是如此（事實上本來就是如此），我們又有什麼理由侷限自己或別人去打開或享受右邊窗戶的景象呢？我們在欣喜「量化研究」為我們揭露部份教育現象之同時，我們似乎也必須坦然地面對其與生俱有的限制，但有限制並非代表沒有存在的價值與意義。因接著我們所要談的「質化研究」，在某些層面、某種程度雖可彌補「量化研究」之不足與缺憾，但同樣地，「質化研究」也有其與生俱來的限制(Bryman, 1988; Filstead, 1970)。

三、質化研究與其省思

有關學校教育問題的研究，粗略而言，早期傾向於以「教育哲學」、「教育制度」等思想性、靜態性的研究為主要取向，後來漸漸以「量的研究」為主要導向。在台灣如此，歐美似乎也是如此，不過，當我們仔細觀察、分析「量化研究」的主題與流程，有一些，甚至許多案例，往往是研究者站在教育體制外，尤其是站在學校圍牆外面「探索」、「想像」教育問題，然而如果我們仔細思考一切教育的措施與理論，最後的實際驗證場所在那裡？相信大家會同意是在「學校」，而學校的最主要驗證場所又是在那裡呢？相信大家也會同意是在「教室」。然而，很可惜地我們昔日「量化研究」的主題取向、範圍與歷程，往往忽略了對「學校內部」、「教室內部」等教育實況的「心臟地帶」做「身歷其境」地、非結構性地深入探索。雖到1920與1930年代，部份美國研究者漸漸反省與發現此問題之重要性，而好奇地踏進「教室內部」探究相關問題，不過，其時的研究品質，不但顯得相當地粗糙，而且仍脫離不了「量化研究」（結構性評量）的窠臼與桎梏(Wragg, 1994)，這可能受時潮與「量化研究」與生俱有的先天原則與限制有關。

部份研究者鑑於「量化研究」的先天缺憾與限制，乃企圖尋求另一個方向……「量的研究」，俾利探索這些「結構性量化研究」所無法深入探索的「神秘園地」！雖「質化研究」的緣起可追溯到一百多年前「社會科學」本身的興起一樣地久遠(Tesch, 1990)，但以英國為例，卻到1960年代末期與1970年代早期，才逐漸興起採用「質化研究」來探索教育的問題，在英國，質化研究的緣起與發展和符號互動論(symbolic interactionism)、人類學(anthropology)、社會語言學(sociolinguistics)、民族方法論(ethnomethodology)、質的評論(qualitative evaluation)與新馬克斯民族誌學(neo-Marxist ethnography)以及女權主義(fem-

inism)等有密切關係(Atkinson, Delamont & Hammersley, 1993);也有人以田野工作(fieldwork)、田野研究(field research)、民族誌學(ethnography)、個案研究(case study)與詮釋歷程(interpretative process)來表達不同階段與方式的「質化研究」的研究歷程,不過這些名詞的意義在本質上有部份是重疊的;通常「質化研究」運用下列方式來蒐集資料:觀察性的涉入(observer-as-participant)、涉入性的觀察(participant-as-observer)、未涉入性的觀察(旁觀)(non-participant observer)、半結構性的訪問(semi-structured/semi-formal interview)、非結構性的訪問(unstructured/informal interview)、會話的分析(conversation/discourse analysis)、錄影(video cassette)、錄音(sound cassette)。而蒐集資料的主要內容,除了感官所親自接觸(如:親眼所見、親耳所聞與親手所摸者等等)者外,尚包括個案基本記錄(the case record/history)、檔案資料(the archival material)、書信(letters)、日記(diaries)、生活史(life history)、書面報告(written account)、副本/複寫本/抄寫本(transcript)、官方文件(official documents)、公文檔案(public records)等等。質化研究者之目的是想藉由研究者本身以探索第一手資料,而這些資料蒐集方式與內容往往可以因應需要而併用。總之,「質的研究」並不基於一套原先所預設的固定程序,而是研究者必須自行發展一套「合理化」的策略,俾利組織、安排、建構和評鑑所需的研究材料,以達成研究目的(Delamont, 1976; Burgess, 1985; Chiang, 1996)。

「質化研究」在台灣尚屬萌芽階段,因此,特別詳細說明有關「質化研究」的理論基礎,一般而言,主要可歸諸於現象學(phenomenology)、符號互動論(symbolic interactionism)、韋伯理論(Weberian theory: verstehen, 該字為德文,意為「理解」)與自然主義(naturalism)等。然而此四類理論基礎間並非全然分割的領域,而在本質上有某種程度的重疊與相關(Atkinson, et al., 1993; Bryman, 1988; Wragg, 1994)。「現象學」(Bryman, 1988; Schutz, 1964, 1971 & 1972; Wragg, 1994)的主要理念是(1)整體大於部份的總合;(2)社會現象不同於自然現象;(3)個別經驗的差異很大,每個人對同一名詞、社會現象的詮釋、認知往往有差距。至於「符號互動論」(Blumer, 1962 & 1969; Bryman, 1988; Haralambos & Holborn, 1991; Thomas, 1967; McHugh, 1986; Woods, 1992; Wragg, 1994)的主要論點是認為個體與社會俱有不可分離的關係,唯有在社會情境中,個體的存在才有意義,而在社會情境中,個體間如果沒有相互地藉由符號的溝通、意義的分享,社會情境的存在是沒有意義的,人類的社會發展過程似乎就是一連串符號互動的歷程。而社會現象其實是個體在整合自己和別人可能觀點後,怎麼樣解釋就怎麼樣去互動的一個開放歷程。因此,個體對於其本身情境和其對外在社會情境的界定影響了個體與目前情境的互動關係。同一個社會符號、同一個問題情境,對不同的個體,意義可能相同、也可能不相同。即使對同一個人,由於時空的不同,對同一社會符號或情境也可能有不同的意義。接著我們提到「韋伯理論:理解」(Bryman, 1988; Filstead, 1970; Weber, 1947; Wragg, 1994)此概念,究其論點在於一個行動怎麼樣被理解後就會被怎麼樣解釋,而韋伯認為理解有兩種,一為直接觀察的表面理解;另一為深入探索行為動機與潛藏

因素後的詮釋性理解。最後一個理論基礎是「自然主義」(Bryman, 1988; Blumer, 1969; Matza, 1969)，此理論強調研究情境要自然真實，避免人為設計等不自然因素的介入，越自然的情境越接近事實，在越自然的情境內也越能探索得真象。

雖「質化研究」似乎真得可看到「量化研究」所看不到的教育現象，而且，可避免昔日部份「量化研究」被譏為「躲在研究室」、「推演」、「想像」教育實況之很難辯解的「口實」；不過，「質化研究」也如同「量化研究」一樣具有與生俱來的先天限制，這我們可由其特性來了解(Allan, 1991; Bryman, 1988; Burgess, 1985; Jones, 1991; Rose, 1991)：

(一)研究者與被研究者對情境的界定力求一致，儘量避免認知上的差距。因此，「研究主體」與「被研究客體」間必須花費較長的時間在「理性」基礎上來溝通，避免因個人、族群、政治或商場等利害衝突而影響立場的客觀性。

(二)研究者必須在自然的情境中親自從事非結構性的觀察（結構性的觀察屬於量化研究的範疇），了解被研究者的整體情境中的研究變項，不藉由其它研究工具取代（例如：問卷、測驗與評量）去搜集資料。因此，研究者務必以「純粹理性」的「客觀」態度為之，避免流於「主觀」的「合理化詮釋」或「自圓其說」。

(三)強調持續性地主動觀察所研究的社會現象，俾利資料蒐集的整體性，因此，研究情境的規模往往受限，僅能做小規模的深度探索，而較難做大規模的廣度了解，故而「質化研究」的結果在「外在效度」的推論上，往往較不易令人折服；且社會情境隨著「時」、「空」的不同而不斷地往前變遷，故而所「觀察」與「訪談」的結果，也往往只是某個「時」、「空」交叉點的「社會現象」，而非絕對永恆不變的「真理」。

(四)資料的蒐集與資料的分析同步進行，資料的蒐集並非用來支持或拒絕某些由理論推演而得的假設；相反的，透過資料蒐集的歷程中逐漸改善發展出研究的相關變項與理論體系，著重對所研究的社會情境做廣泛地資料蒐集、詳細地描述與整體性考量，而後依據事實檢核與論證，避免研究者的好惡、預設與盲點。研究歷程與架構相當具有彈性與開放性，研究者可依需要設計或不斷地變更設計，拒絕在研究前有嚴謹的理論結構設限且極力地避免被許多預設的變項所制約。

(五)強調研究者親自觀察，雖因應不同研究主題，觀察時間長短不一，但因如同「量化研究」科學測量工具本身往往對「研究客體」會產生干擾；同理，如果「社會現象」經我們「刻意觀察」，往往可能也不是我們觀察它之前的原貌，故而一般而言，為降低、甚至避免此「干擾」的弊端，通常必須經過相當長的時間或其它相關「無干擾的」儀器設備輔助才能達到在自然情境中……「有看又好像沒有在看但事實上真正看到了」的真實情境；而訪問與晤談也是在非正式的、相互信賴的情況下來對話，因此，研究者往往要花較長的時間以融入所研究的情境之中。

四、結論

綜合上述，我們由教育問題的複雜度、研究教育問題的意義與價值為起點，

進而期待能因應不同的主題，選擇適當的研究方法以探索、了解教育現象，但基本上，社會現象和自然現象的情境本質是不同的。

我們似乎是活在一個人類想要主宰、控制著往我們所要的一個特定方向但卻又無法完全掌握的集合眾多主觀所形成客觀的非絕對客觀的變遷社會中。許多層面，不管用量的或質的研究，我們似乎只能揭露接近真象的教育現象，而不是絕對不變的真理，因我們是活在一個充滿變數而又持續不斷變遷的社會歷程中。尤其，「教育制度」本身雖有某種程度的自主性，但教育現象的節奏往往附和著外在社會大環境的旋律，則也是不爭的事實(Chiang, 1996)。沒有一種研究方法可了解所有的教育現象，只能因應不同的研究主題與目的而選取適當的研究方法，「質的研究」與「量的研究」非但不是對立，而且可相輔相成，幫助我們更接近了解教育的真象，且可避免流於學術「霸權」的偏執與封建，亦即如果有助於我們更接近瞭解「教育的真象」，「質中有量」或「量中有質」的調和研究，又有何不可呢？但不論透由「量化研究」或「質化研究」所看到的教育現象，似乎無法成為亙古不變的「真理」，而只是變遷社會中某個「時」、「空」交叉點的「社會現象」，所謂「社會現象」的「絕對客觀性」在本質上往往似乎只是人類「一直在追尋與等待」的一種「柏拉圖式的天真」罷了！

如果因為「量化研究」援引「自然科學」實徵精神，而誤以為其為揭露「教育現象」的唯一可靠的客觀方法，那顯然是對「社會現象」的本質認識不足；同理，如果因「質化研究」未能引用「自然科學」理論，而否定其研究「教育現象」的正面價值與意義，那似乎未免是對人類「理性」的一種藐視與不信任；且也可能對「量化研究」的「科學性」產生根本上的懷疑，也同時否定社會上許多工作的價值與意義（例如：教師、醫師、法官與檢察官等行業），甚至也可能是對「人性光明面」本質上的「抹黑」。因「量化研究」雖以「自然科學精神」自許，但若未能基於「純粹理性」，則依然難脫離「自編自導」與「自欺欺人」之嫌；當然，我們也不能因為過度「信賴」「理性」而漠視人類「非理性」與「感性」的存在，畢竟「人性」並非如此地「完美」。唯研究者在「研究過程」中若無法居於「純粹理性」，那任何研究本身將失去價值與意義，而其「研究結果」不但對解決「教育實際問題」毫無助益，而也可能因此衍生新的「問題」，徒增「文化垃圾與負擔」之憾，且流於「生命」與「經費」之虛擲，充其量只是一種「極端無聊」的「文字遊戲」以及謀求「個人或團體特殊利益」的「工具」罷了！

質言之，如果因「量的研究」與生俱來的限制而否定其價值與意義，就如同因「質的研究」與生俱來的限制而否定其價值與意義，皆是一樣地不明智！在迎接廿一世紀另一個學術「春秋戰國時代」的來臨，教育研究方法與主題的取向，似乎當更趨多元性與包容性了，而也由於相輔相成，使我們了解更多以前所未了解的教育現象，也使我們更加接近了解教育的真象。

參考書目

- Allan, G. (1991). Qualitative research. In G. Allan & C. Skinner (Eds.). *Handbook for research studies in the social sciences* (pp. 177-189). London: Falmer.

- Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M. (1993). Qualitative research traditions. In M. Hammersley (Ed.). *Educational research: Current issues* (pp. 16-311). London: Paul Chapman.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. In A. M. Rose (Ed.). *Human behavior and social processes* (pp. 179-92). London: Routledge & Kegan Paul.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Brown, G. W. & Harris, T. (1978). *The social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. London: Tavistock.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Burgess, R. G. (1985). Introduction. In R. G. Burgess (Ed.). *Strategies of educational research: qualitative methods* (pp. 1-22). London: Falmer.
- Chiang, T. S. (1996). *A comparative study of the relationships between ideology.: education and the national curriculum in Wales and Taiwan, with special reference to junior school and some exemplification from texts used in language teaching*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Wales, U. K.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the classroom*. London: Methuen.
- Filstead, W. J. (Ed.). (1970). *Qualitative methodology: Firsthand involvement with the social world*. Chicago: Markham.
- Glastonbury, B. & MacKean, J. (1991). Survey methods. In G. Allan & C. Skinner (Eds.). *Handbook for research studies in the social sciences* (pp. 225-247). London: Falmer.
- Haralambos, M. & Holborn, M. (1991). *Sociology: Themes and perspectives* (3rd ed.). London: Collins Educational.
- Jones, C. (1991). Qualitative interviewing. In G. Allan & C. Skinner (Eds.). *Handbook for research studies in the social sciences* (pp. 203-214). London: Falmer.
- Matza, D. (1969). *Becoming deviant*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall
- McHugh, P. (1968). *Defining the situation: The organization of meaning in social interaction*. New York: The Bobbs-Merrill.
- Rose, H. (1991). Case studies. In G. Allan & C. Skinner (Eds.). *Handbook for research studies in the social sciences* (pp. 190-202). London: Falmer.
- Schutz, A. (1964). *Collected papers II: Studies in social theory*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1971). *Collected papers I: The problem of social reality* (3rd ed.). The Hauge: Martinus Nijhoff.

- Schutz, A. (1972). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann Educational Books.
- Skinner, C. (1991). Quantitative research. In G. Allan & C. Skinner (Eds.), *Handbook for research studies in the social sciences* (pp. 215-224). London: The Falmer Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Hampshire: Falmer.
- Thomas, W. I. (1967). *The unadjusted girl:: With cases and standpoint for behavior analysis*. New York: Harper & Row.
- Weber. M. (1947). *The theory of social and economic organization*. London: William Hodge.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 337-404). London: Academic Press.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

怎樣把英文學好

林語堂

近來國內學英語風氣甚盛。無論在中學，在大學，在自修，多少莘莘學子都在用功夫，日求進益。我想據我個人的經驗，談談這個中的關係。這篇先講目標與基礎，以後再講方法。目標正、基礎打得好，朝著大路走去，不入旁門左道，是可以把英文弄好的。這不是空說的。

近來美國用直接法教授華語，成效卓著。美國陸軍在戰時所設的華語學校，學生於六個月至九個月訓練之後，所說的一腔純粹北平國語，流利順口，叫人不相信。其實這直接教授法，歐洲國家行之已七八十年，國際音標，也不是什麼新玩意兒。北歐諸國，像荷蘭、丹麥、德國的學生，都能說出一口很訓練的英語。四十年前我在德國，聽過柏林大學教出來操華語的德國人，聽來像北平生長的，而且都是成年以後學的。同時我在上海所見到日本留學的中學英文教員，文法熟極了，分析詞句精透了，而說出來寫出來的英文，一無是處。語言文字是靠實習經驗，不單靠理論的。直接教學法，就是重在經驗，不在理論。

以建構論為基礎的科學教育理念

曾志華

嘉義市興安國民小學教師

一、前言

長久以來，傳統的科學哲學基礎乃以實證論(positivism)或邏輯經驗主義為其主流，並且視知識和真理為絕對的、永恆的，與個體經驗分離而先天存在。換言之，知識或真理不僅可以「客觀的」觀察得到，也可以經由某一管道傳輸給學生，學生只需被動地接受或記憶即可。然科技文明雖在這種謹守客觀、理性和價值中立的科學哲學原則之下發展，卻也造就了今日有目共睹的繁榮景象，但學生所學與社會嚴重脫節的現象，不禁讓人懷疑傳統科學教育理念的成效，例如：Romberg & Carpenter(1986)在數學方面的研究，即發現利用灌輸的教學方式不但阻礙了學生的思考，並且也與學生學習成果低落有密切關聯。

隨著心理學界行為主義的沒落，認知學派在六十年代的崛起和發展，在此即將步入二十一世紀之際，科學教育的研究者開始省察過去科學哲學與意識型態宰制科學教育所產生的利弊得失，並且逐漸地改變了科學知識本體的看法，使得科學的真理已然具有人性參與的空間（趙金祁；許榮富；黃芳裕，民84），以人為本的教育理念也因此再度受到關注。建構主義(constructivism)所主張「知識乃是學習者主動建構」的精神則頗能符合科學教育界的需要，因而受到相當的重視，已儼然成為現今科學教育研究的主流(Nussbaum, 1989)。

究竟建構主義的涵義如何？在科學教育中的教學與學習的觀點如何？其對科學教育有什麼樣的啟示呢？以下我們將逐一探討。

二、建構主義的意義與特徵

近一、二十年來，建構主義在教育界頗為流行及廣受肯定，尤其在科學教育的領域裡，更逐漸形成科學教育全面革新的一股主要力量（郭重吉，民85）。建構主義雖不是一個新興的理念，但各方學者所關注研究的卻有些許差異，因此，有所謂激進建構主義(radical constructivism)、社會建構主義(social constructivism)、個人建構論…等（參見趙金祁；許榮富；黃芳裕，民84）等流派產生。究竟什麼是建構主義呢？其意義與特徵如何？在探討其對科學教育的影響之前實有必要加以釐清，茲分述如下：

（一）建構主義的意義

建構主義（或稱建構論），許多研究者指稱這是一種知識的理論(a theory of knowledge)（如：詹志禹，民85；Bodner, 1986），也有的學者認為是一種動態的認識理論(a theory of knowing)（如：von Glasersfeld, 1995），而Cobb (1988)也曾指出建構主義是一種學習的理論。若要深究其內涵，則Tobin和Tippins (1993)所認為：「建構主義是探討知識獲得歷程與知識的本質是什麼的一種信念的總稱。」除此之外，von Glasersfeld(1989)所提出有關建構主義的兩項基本主張則廣泛被引用即：a)知識並非被動地接受，而是被具有認知能力的個體所主動建構出來的；b)認知的功能在於能夠適應環境，以及將所經驗的世界加以組織，而不是去發現客觀存在的現實世界。

以上這些學者對建構主義的闡述雖眾說紛紜，但仍可看出建構主義與知識論的探討有密切的關聯，且對學習的歷程也有一番新的詮釋。因此，我們不難理解，建構主義乃是探討有關知識的獲得或知識本質的一種理論，認為知識的獲得必須是透過具有認知功能的個體對於外在的經驗世界主動地加以組織的。它不僅僅假設了個體具備了建構知識的能力，更認為知識必須是學習者主動建構的，且與學習者的經驗有密切關聯，知識因而被認為並不是與生俱來等待學習者的觀察或發現它的存在的。

（二）建構主義的特徵

建構主義的主要特徵在於其異於傳統的哲學觀點，Konold和Johnson(1991)曾指出，建構主義所主張「知識是主動建構的」觀點似乎能夠擺脫經驗主義與理性主義長期以來的爭執與循環主宰教育活動的窠臼(p. 3)。在教育哲學史上，建構主義在認識論方面所提出可供選擇的觀點(alternative views)乃最為凸出。我們從Pompa(1990)的研究中可以見到，建構論的始祖Giambattista Vico說明了科學的意義是人類歷史活動的產物，及永恆的真理為與時間有關的認知等理念，可以瞭解到「真理」的被認知與時空的脈絡有所關聯，世界上似乎難有抽離時空脈絡獨立存在的真理，相同的道理，科學知識的意義是透過人類創造的歷史活動而產生的，並非自然早已存在那兒的。是故，建構論的典範具有下列三點特徵（趙金祁；許榮富；黃芳裕，民84）：

1. 人類從其生活的意識型態中，給予外在世界意義。
2. 外在世界的實體(reality)是無法直接得到的，必須經由人們自己去建構。
3. 真理是多方觀點的，配合人類追求生存發展的需要，不斷的形成演變。

亦即，建構主義在哲學上假設了人能夠賦予世界意義的能動性、詮釋世界的主動性和知識的多元、交互主觀性(inter-subject)，因此，建構主義認為知識是一種創造，也是一種發明。科學教育即在此建構論的意義及特徵的影響之下，使得研究的方向重新省思科學知識的本質為何？注重學習者學習科學概念的先前知識(prior knowledge)、原始想法及經驗，並且開始注意到學習者內心對於外在世界的看法，也提醒了科學教育者反思傳統的教學方式以及課程的安排。

三、科學知識的本質

科學的知識一向被視為有邏輯系統的、相當精確的，且必須可以用一套客觀的方法加以驗證的才算是科學知識，這也就是所謂「客觀主義」(objectivism)的

基本看法。然而，建構主義的觀點，由於強調個體在認知的歷程當中的能動性和主動性，即個體能夠主動對自然的現象或科學知識加以詮釋，因此，許多持建構主義的科學教育學者基於這樣的立場，認為傳統的科學知識觀認為有一客觀的知識體存在於這個世界，它可以直接傳給學生，學生就是一個知識的接收者，因而形成了學生視上課所教學的知識是理所當然，只要接收能運用即可，並不需要太多的思考或去質疑挑戰它。這樣的科學教育根本無法讓學生體驗出科學知識的形成歷程，因此是較沒意義的學習，當然更無任何創造性可言(Millar, 1989)。

Driver等人(1994)也曾提到Brook及其同僚(1989)的研究，在探討四至十六歲兒童對空氣物理現象的理解時指出：4-6歲的孩童認為空氣只是一種氣流並非物質；到了7-8歲已經知道空氣是物質(stuff)但卻仍無重量概念。這種的研究結果暗示了兒童對世界的看法會隨著年齡的不同而有所差異，且隨著其所在文化環境的經驗和語言而發展。換言之，學童會在其年齡發展的層次上會以自己的語言和經驗來解釋他所看到的外在世界，他們自己也在建構自己的科學知識。所以，就知識建構的論點而言，科學的知識已然摻雜了個人的價值觀和看法，並且也驗證了孔恩(Kuhn)所說：科學知識的本質是具有多樣性的；只要合於邏輯和經驗的都是真理(張鳳琴，民83)。

總之，就客觀主義而言，科學的知識即是存在於自然世界的現象和事實，它有規律可循也可以預測，並且可以重複被驗證的。而建構論的觀點則認為，這些科學知識和概念並非是放諸四海皆準的通則，每個人都會以自己的視野和想法來看待所處的世界，科學家用他們所發明的定理、公式和符號來詮釋世界，學生則有另一套異於科學家的表徵方式，科學家和兒童都在建構自己的科學知識，雖然層次上有所不同，但是建構的歷程皆以自己的經驗為出發點卻是相同的。當然建構論所提出的主張並不是想要取代客觀主義的看法，只是在科學教育改革的歷程當中指引出另類的思考和啟發。至於建構主義的理念基礎之上，學生是如何理解科學概念的意義？科學教師如何能夠「促進」學生建構科學知識？以下我們將再針對應用建構主義在科學教育上的理念加以討論。

四、以建構論為基礎的科學教育理念

科學教育的目標不僅僅是讓學生學習到課本的知識以及拓展經驗而已，尤其重要者是期望學習者能以不同的方法來思考和解決問題，進而培養豐富的創造能力及適應環境的能力。以建構論為基礎的科學教育理念，除了視科學知識乃是由個人主動建構所產生之外，它也是經由科學社群對話(dialogue)、辯證形成共識的結果(Kuhn, 1970)。從許多贊同建構論者所經常提到的兩位著名的心理學家皮亞傑(piaget)和維高斯基(Vygotsky)對於人類認知心理發展的討論和研究(幸曼玲，民85；Steffe & Gale, 1995)及知識社會建構論(甄曉蘭，民84；Berger & Luckmann, 1966；Gergen, 1985)的衝擊，科學教育以建構主義為基礎的學習觀與教學理念似乎可以歸結如下數點：

(一) 建構論的學習觀

1. 強調學者的經驗：視學習者在教學前對所要學習的材料已存在有許多先前的概念(prior concept)，所以學習者學習新的材料的時候並非是一張“白紙”，

存在於學習者腦海中的相關概念有多也有少，此即個別的差異，而新知識的學習則是構築在這存有個別差異的先前概念之上。

2. 注重以學習者為中心：如前述建構主義的認識論所言，知識並無法像貨物般直接傳輸給學生，因此，學習科學的概念必須由學生主動的參與整個學習歷程，再建構(reconstruction)自己的意義，傳統的老師「說」學生「聽」的學習方式已不復存在。

3. 製造衝突的學習情境：學習的發生在於解決認知的衝突(cognitive conflict)或不平衡(disequibration)時基模所做的改變(Driver et al., 1994)，於是個人的學習被視為現有的概念與新經驗的交互作用的成果，並非只是新概念的堆疊(Millar, 1989)。

4. 尊重個人意見或原始想法：科學知識已有人類價值參與的空間，不再是絕對的價值中立，學生的科學概念可反映出學生在這社會大環境下所形成的理念（許榮富；黃芳裕，民84），基此，科學知識的學習必須與學生的生活社群有關，且必須是社群成員互動協調所形成的共識才具意義。

5. 注重互動的學習方式：科學的學習必須透過對話、溝通的方式，大家提出不同看法以刺激個體反省思考，在交互質疑辯證的過程中，以各種不同的方法解決問題，澄清所生的疑慮，並且逐漸形成能夠在科學社群中互動的正式的科學知識。

（二）建構論的教學觀

1. 從學習者的經驗出發：教師在教導科學知識之前應認真考慮學習者先前的（原有的）知識背景，以及現有的認知概念，亦即呈現的教學內容應在學生可能的建構區（甯自強，民82）範圍之內，與學生的經驗緊密結合才能引發學習者有意義的學習。因為新的知識必須依靠學生原有的知識才能穩固地成為學生知識的一部分（郭重吉，民81）。

2. 角色的調整：教師在教學的歷程當中已不再是一個知識的提供者，而是一個「協助者」，適時給予學生機會由學生自己去組合(combine)、批判(criticize)和澄清(clarify)新、舊知識的差異，進而再搭建起自己新的認知。

3. 佈置良好的學習情境：教師是學習環境的建構者(Millar, 1989)，以建構論為取向的教學應注重調整現有的教學材料、佈置適當的問題情境，製造學習者在認知上的衝突以引起學習者的反省及思考出解決問題的門徑，並非只是照本宣科而已。

4. 鼓勵學習者反省和思考：科學課程教材的安排雖無法兼顧多樣性的個別差異，但建構論取向所提供的教學則希望學習者能將昔日一直被視為理所當然的知識，例如：課本的知識，能夠再加以思考。教學時則提供較適合學生經驗背景的教材次序以促使學習者對學習對象有建設性的理解(Millar, 1989)。

5. 重視合作的學習方式：建構論的教學方式乃是異於傳統以教師或教材為主的教學，而是整個教學活動乃藉著師生、同儕充分的溝通互動、辯證協調、澄清以及再建構的過程以導引學習者非正式的先前概念更接近正式的科學想法，雖然整個教學的歷程可能必須花費相當多的時間讓學習者自己去建構知識，但卻是值得嘗試的。

綜上所述，建構論的教與學乃是基於人類的知識是經由自己的先前知識和自己的概念。經驗所構成的(Simon, 1995)，學習者必須自己透過主動的、互動的方式學習新的知識，教師不再是以自己的看法及課本現有的知識來直接教給學生，而是植基於學生的經驗世界的教學。而目前建構論本身並無一套固定的教學模式或教學方法，它只是一個認知和學習知識的理念(李暉，民82; Pirie & Kieren, 1992)。因此，將建構論應用於教學可視為一種反省的工具而不是一種教學模式(范毓娟、郭重吉，民84)。建構論的教學活動，老師和學生一樣同時在建構自己的知識，在整個學習脈絡中，教師必隨著教學情境的變化改變自己的知識和教學方式以因應學生學習，因此師生之間的感情、心智的學習活動彼此交融著，兩者的知識皆不斷的在此歷程中成長。是故，以建構論為基礎的科學教育教師本身除了是教學者之外，也是一位學習者(Driver et al., 1994; Millar, 1989; Simon, 1995; Tobin & Tippins, 1993)，這與我國教育傳統上所說的「教學相長」的理念正不謀而合。

五、建構主義對科學教育的啟示

目前我國教育領域裡，普遍存在著建構主義的影子，特別在科學教育界中更是明顯(趙金祁、許榮富、黃芳裕，民84)。科學教育可說是科技發展的根本，而科技發展的成果更是深深地影響著整個社會與我們的生活息息相關。為迎接這即將到來的第廿一世紀，未來的科學教育的發展應如何才能更上一層樓呢？建構主義的理念所帶來的下列四點啟示似乎值得大家參考：

1. 科學教育應培養學生應有的科學態度和涵養，例如：不迷信權威、積極主動地探究真象和批判的精神，以及培養學生邏輯思考與創造的能力。
2. 科學教育的教材不應只是陳列科學家歷年來所發現的結果，應從歷史的角度來看科學發展整個形成的過程，以及科學與日常生活之間的關係。
3. 科學教育工作者的素養應從科學史及科學的哲學基礎培養起，使其瞭解到科學的活動乃是具有人性價值的活動，科學也是人類社會的一部分並非只是自然現象的反照而已。
4. 當今科學教育的重整，除了從科學哲學的本質討論做起外，更應結合人文、社會與藝術等領域共同運作，給予人類感性的價值空間全面提昇國民生活品質以邁向未來新的21世紀。

科學教育的問題極為複雜，建構主義雖不是解決教育問題的萬靈藥，但這種「另類的」觀點，作為思考、反省、規劃教育革新的參考的確具有極大的潛力(Tobin, 1993)，建構主義在科學教育上不僅協助了科學教育工作者反省過去只注重記憶課本知識的傳統教學，也幫助了學習者不再盲目的接受現成的知識，培養反省、批判思考的精神以及解決問題(problem solving)能力，它正為著科學教育的發展開創出另一片沃土。

參考文獻

李暉(民82)。國中理化教師試行建構主義教學之個案研究。國立彰化師範大學

- 科學教育研究所碩士論文。
- 幸曼玲主編(民85)。**皮亞傑與維高斯基的對話**。台北市：台北市立師範學院兒童發展中心。
- 范毓娟、郭重吉(民84)。在國中理化課程中試行建構主義教學之個案研究。**科學教育**，6期，頁69-87。國立彰化師範大學科學教育研究所。
- 楊榮祥(民84)。**建構論STS和實際教學－西澳的實驗學校－例一**。**科學教育月刊**，176期，頁4-17。
- 許榮富、黃芳裕(民84)。**當今科學概念發展研究賦予科學學習的新意義**。**科學教育月刊**，178期，頁2-13。
- 張鳳琴(民83)。**孔恩－哲學觀與我國科學教育的省思**。**科學教育月刊**，175期，頁8-16。
- 郭重吉(民81)。**從建構主義的觀點探討中小學數理教學的改進**。**科學發展月刊**，20卷5期，頁548-570。
- 郭重吉(民85)。**科學哲學的省思**。**教育研究雙月刊**，49期，頁16-24。
- 趙金祁、許榮富、黃芳裕(民84)：**建構論在科學教育研究的典範類型與應用(一)**。**科學教育月刊**，180期，頁2-16。
- 趙金祁、許榮富、黃芳裕(民83)：**當今通識教育理念賦予科學教育的新功能**。**科學教育月刊**，171期，頁2-11。
- 甯自強(民82)。「**建構式教學法的教學觀**」～由根本建構主義的觀點來看。**國教學報**，5期，頁33-41。
- 甄曉蘭(民84)。**合作行動研究－進行教育研究的另一種方式**。**嘉義師範學院學報**，9期，頁298-318。
- 詹志禹(民85)。**認識與知識：建構論VS.接受觀**。**教育研究雙月刊**，49期，頁25-38。
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Brook, A., Driver, R., & Hind, D. (1989). *Progression in science: The development of pupils' understanding of physical characteristics of air across the age range 5-16 years*. Centre for Studies in Sciences and Mathematics Education, University of Leeds, United Kingdom.
- Cobb, P. (1988). The tension between theories of learning and instruction in mathematics education. *Education psychologist*, 23, 87-103.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scoti, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psy-

- chology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Konold, C. & Johnson, D. K. (1991). Philosophical and psychological aspects of constructivism. In L. P. Steffe (Ed.), *Epistemological foundations of mathematical experience* (pp. 1-13). New York: Springer-Verlag.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Millar, R. (1989). Constructive criticisms. *International Journal of Science Education*, 11(5), 87-596.
- Nussbbaum, J. (1989). Classroom conceptual change: philosophical perspectives. *International Journal of Science Education*, 11(5), 530-554.
- Pirie, S., & Kieren, T. (1992). Creating constructivist environments and constructing creative mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 23(5), 505-528.
- Pompa, L. (1990). *Vico: A study of the new science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romberg, T. A. & Carpenter, T. P. (1986). Research on teaching and learning mathematics: two disciplines of scientific enquiry. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 605-629), New York: Macmillan.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145.
- Steffe, L. P., & Gale, J. (Eds.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tobin, K. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Washington, DC: AAAS Press.
- Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K., Tobin (Ed.). *The practice of constructivism in science education* (Preface: ix-xvi), Washington, DC: AAAS.
- von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education. Supplementary Vol. 1*, pp.162-163. New York: Pergamon.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in Education* (pp. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

聯合國兒童權利公約評析

林來發

教育部參事

一、前言

聯合國成立以來，最關心的工作之一，就是人權的尊重。因此，在成立不久的一九四八年十二月十日，第三屆全體大會即一致通過，具有歷史意義的「世界人權宣言」，全文共計三十條。強調世界上所有人類社會的成員，必須俱有不可讓人的尊嚴與平等的權利。從此以後，不斷的籌組委員會，定期或不定期的研討，陸陸續續發表有關保障人權的宣言或公約，要各個會員國配合實施。「兒童的權利公約」，也是其中的一種。

提起兒童的權利問題，就不能不回溯一九二四年九月二十六日，第五屆國際連盟大會所通過，「有關兒童權利日內瓦宣言」。這一宣言，全文除前言外，只有短短列舉五項，但，關心的內容，一直延用至今。如：對所有國家的兒童，不分男女，必須負起善盡照顧的責任；不分國籍、種族，提供正常身心發展的機會……等。這是國際性最早對兒童表達關心的一項創舉。

經過第二次大戰之後，聯合國成立，所發表的「世界人權宣言」為基礎，於一九五九年十一月二十日，第十四屆聯合國大會，又再一次通過「關於兒童權利的宣言」。以延續上述兩種宣言的原則，擴大其影響力。全文計有十條，特別強調人類不能因人種、膚色、性別、語言、宗教、政治或身分、財產、門戶的不同而有所差別。為積極推展保護兒童權利的理念，於一九七六年，第三十一屆聯合國大會決議，將「關於兒童的權利宣言」，發表滿二十周年的一九七九年，定為「國際兒童年」。這一年舉辦了很多國際性的活動，冀期喚起世人對兒童權利的重視。由於「宣言」並未具備拘束力，因此，波蘭等九個國家，就提案建議，應締結公約，以發揮其功效，立即獲得大多數國家的贊同，成立公約起草委員會。並趕在「關於兒童的權利宣言」發表的第三十年，及「國際兒童年」之後的第十年，完成草案提供聯合國大會討論。在大會中，各國發言非常踴躍！最後還特別加開大會，終於在一九八九年十一月二十日，未採用投票的方式，全場一致通過「兒童權利公約」。

二、公約有關教育的內容

公約在一九八九年十一月通過之後，迄至一九九五年六月，短短不到六年的時間，締約的國家，高達一百七十六國，可見各國擁護熱烈參與的情形註(1)。我國因未加入聯合國，當然無所謂締約的問題，也未加重視。事實上，兒童的權利，已經是世界一種新的趨勢，我國雖然不是會員國，基於兒童的人權，關心兒童教育的人，不能關注其內容。

公約包含前文及條文共五十四條，茲就其與教育有關之部分，分述如左註(2)：

前文（公約要旨）：「據聯合國憲章所揭示的原則，承認人類社會所有的成員，與生俱有其尊嚴及平等且不可剝奪的權利，乃是世界自由、平等與和平的基礎。」

「聯合國會員國的國民，再次確認憲章之中，基本人權及有關人類的尊嚴與價值之信念，在更多自由之中，促進社會進步與提昇生活準的決心。」

「承認聯合國，在其世界人權宣言及國際人權協定中，表明所有的人，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他意見、社會地位、身分、財產等，均享有宣言或協定，所列舉的權利及自由。」

「回顧聯合國，在其世界人權宣言中，強調兒童應特別予以保護及支援，深信家庭是社會的基礎組織，其成員，尤其是為兒童的成長與福祉的自然環境，社會更應善盡其保護及支援的責任。」

「承認兒童人格的完全發展，必須在快樂、愛情與理解的家庭環境中，才能獲得充分和諧的成長。」

「兒童為將來的社會生活，個人必須有充分的準備，且應考慮聯合國憲章所揭示的理想精神，特別是和平、尊嚴、寬容、自由、平等及團結等，氣氛之下成長。」

「應記得一九二四年的日內瓦兒童權利宣言及一九五九年聯合國所通過採行有關兒童的權利宣言，均載明對於兒童，應給予特別的照顧。」

「尤其應留意一九五九年，有關兒童的權利宣言，所載『兒童由於身心尚未臻成熟，所以不論在出生之前或出生之後，均須包含法律及其各種措施，應予保護與照顧』。」

第一條（兒童的定義）：本公約所適用之兒童，是指十八歲以下者。但兒童適用其他法律，得較早達到成年者除外。

第二條（差別的禁止）：

（一）本公約的締約國，在其管轄區域內，應恪遵公約所揭示的兒童權利，不得因兒童或其父母或法定監護人之種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他意見；國籍、族群、出身、財產、殘障、出生或其他身分的不同，而有所歧視。

（二）締約國應採取適當的措施，確保兒童免受歧視及因其父母、法定監護人或家屬之身分、行為、意見或信念而受到不當的懲罰。

第三條（保護措施的原則）：（一）有關兒童的事務，不分公私立的社會福利機構、法院、行政機關或立法機關所掌理，均應以兒童的最佳利益，作為優先考慮。

(二) 締約國應對兒童的父母、法定監護人，或其他依法對兒童應負責的人之權利義務列入考量之下，確保兒童的福利以及必要的保護與照顧，並透過適當的立法或行政的措施，達成目標。

(三) 締約國應確保負責照顧與保護兒童的機構、部門與機關，並遵守主管機關所訂的各項標準，尤其在安全、健康方面，以及相關單位內之工作人員額與其是否適格，符合有效監督機關所訂標準。

第四條（締約國的義務）：締約國為實現公約所列舉的各項權利，應從立法、行政或其他措施進行處理。有關經濟、社會及文化的權利，除利用國內最大可能的資源外，於必要時，可以在國際合作上採行適當的措施。

第五條（父母等的責任、權利及義務的尊重）：締約國應尊重兒童的父母、或因地方習俗所產生的大家族、或共同體的成員、或其法定監護人、或其他依法對兒童負責的人，以適當的方法，配合兒童身心發展的能力，給予指導的責任、權利和義務。

第十二條（表明意見的權利）：

(一) 締約國應使有能力表達的兒童，就其自己有關事務；有自由表明之權利，所表明之意見，依其年齡的大小和成熟的程度，予以考量。

(二) 為此，與影響兒童自身有關的司法或行政上的程序，符合國內法的規定之下，應直接由其本人或透過代表或適當的團體，應給予陳訴的機會。

第十三條（表現的自由）：

(一) 兒童應有自由表現的權利。其權利包括以口頭、書寫或印刷、藝術形態，或透過兒童自己所決定的媒介，不受國境的限制，利用各種資訊，接受或傳達。

(二) 此項權利在一定範圍內，應受法律的規範與限制：

1. 尊重他人的權利與名譽。
2. 保護國家的安全、公共程序或公共衛生與道德。

第十四條（思想、良心及宗教的自由）：

(一) 締約國應尊重，兒童思想、良心與宗教的自由。

(二) 締約國應尊重父母、必要時包括其法定監護人，配合兒童身心發展的能力，有指導之權利與義務。

(三) 宗教與信仰的自由，僅受法律所規定，保護安全、秩序、衛生與道德，或他人基本的權利與自由所必需者為限。

第十五條（結社及集會的自由）：

(一) 締約國認為兒童有結社與和平集會的自由。

(二) 除依法為國家安全或為保護公共安全、社會秩序、公共衛生、或道德，或他人的基本權利與自由外，不得再有其他的限制。

第十六條（保護對私生活不法的干涉）：

(一) 兒童的隱私、家庭、住家或信函，不可恣意或非法干涉，其信譽與名譽亦不可侵犯。

(二) 兒童對干涉或侵犯，依法有受保護的權利。

第十七條（資訊及資料的利用）：締約國承認傳播媒體有其重要功能，所以應保證兒童，可自國內外獲得多樣的資訊或資料。尤其提昇兒童社會面、精神面與道德面的福祉，及促進身心健康為目的的資訊或資料。所以締約國必須：

1. 鼓勵傳播媒體，並依據第二十九條的精神，傳播有利於兒童的社會面與文化面的資訊或資料。
2. 鼓勵來自國內外多樣的資訊源，加以編製、交換、普及，並獎勵國際合作。
3. 鼓勵兒童用書籍的出版與傳播。
4. 鼓勵傳播媒體，對少數民族或原住民兒童語言工的需要，特別予以關注。
5. 留意第十三條及第十八條之規定，鼓勵保護兒童的福祉或有害兒童的資訊或資料，給予適當的指導。

第二十三條（身心殘障兒童的特別養護及援助）：

（一）締約國承認身心殘障兒童，應確保其尊嚴、促進其自律自立、給予積極參加社區生活的環境，享有完全適當的生活。

（二）締約國承認殘障兒童，有受特別照顧的權利，並應視其程度，保證兒童與父母或其他照顧的人的需要，按時提出申請，應予以適當的協助。

（三）承認殘障兒童的人之財力，在可能範圍內予以免費。並應藉此機會，考量社會參與，個人文化與心理面的發展，透過教育、訓練，以及衛生服務、復健服務、就業養成和休閒機會，俾實質的分享生活，同時建立正確的生活態度。

（四）締約國依據國際合作的精神，適當交換預防的保健知識、心理學及功能性殘障的治療。在這範圍之中，應先促進本國的能力及技術的提昇、並將經驗向國外推廣。對於開發中國家，更應特別加以考量。

第二十八條（有關教育的權利）：

（一）締約國承認兒童有教育的權利，並為逐步實現此項權利，及機會平等為基礎，特別應：

1. 基本教育應為義務性，受教者亦應免費。
2. 鼓勵多元性的中等教育，包括普通教育無職業教育，兒童均得有機會選擇。並於必要時，採取免費或提供財物資助等適當措施。
3. 以適當的方式，依據兒童的能力，獲得較高教育的機會。
4. 使每一兒童，均可取得教育與職業工的資訊和輔導。
5. 採取各種措施，鼓勵按時到校上課，以減少中途綴學。

（二）締約國應採取一切措施，保證學校校規之執行，無悖兒童人性尊嚴，並與本公約一致。

（三）締約國應促進和鼓勵有關教育事業，特別是為消除全世界無知與文盲應作更多的努力。以及科學和技術上的知識，現代教學方式，得以採用國際合作。對於開發中國家，尤其特別考量其需求。

第二十九條（教育的目標）：

（一）締約國同意兒童教育的目標應為：

1. 兒童的人格、才能及身心的潛在能力，在可能之範圍，應發揮至最高點。
2. 培養對人類的權利與基本自由，以及聯合國憲章，所載明的原則，應加以

尊重。

3. 培養對兒童的父母、文化的同一性、語言和價值，以及兒童的居住國及出身國國家的價值觀，對不同文明的社群，應加以尊重。

4. 所有人與人之間、族群、宗教團體，以及原住民等，必須互相理解、和平、寬容、兩性的平等及保有友好的關係，在自由的社會中，過著負責任的生活，這些事項，兒童在教育過程中，預作準備。

5. 養成對自然環境的尊重。

(二) 除非為達成前項之精神，遵照其方式實施，並配合國家最低標準的規定，否則不得以第二十八條的規定，干涉個人或團體所設立的指導之自由。

第三十條（少數民族或原住民兒童的權利）：在種族、宗教、語言上，有少數人民或原住民存在的締約國，不得禁止少數人民或原住民兒童，在其團體共同生活中，享有其自己的文化、誓詞、宗教儀式、使用其語言的權利。

三、公約有關教育內容的探討

「兒童權利公約」的締造，代表時代潮流的趨勢，二十世紀即將結束，在這一百年之中，非常不幸發生兩次世界大戰，規模之大史無前例。在這種悲慘的戰爭之中，首當其衝，就是手無寸鐵，懵懂尚未成年的兒童，犧牲最大，成為世界最為淒慘的群體。所以在第一次世界大戰之後的國際聯盟，或第二次世界大戰之後的聯合國，都無不以重視兒童，或維護兒童的權利，作為對未來社會改造的訴求對象。從一九二四年的第一日內瓦宣言，到現在也有六十多年的歷史，六十多年來，在國際上大聲疾呼的結果，總算有了一些成效，至少能夠訂定公約，同時簽署配合實施的國家相當的踴躍，從實務的觀點而言，重視兒童的權利，已經成為改革教育的一種主流，這是非常可喜的現象。

現在就本公約與教育有關的內容，探討如左：

(一) 公約對兒童一詞的定義，確定在未滿十八歲。這是很有爭議的問題，不過以未成年作為界限，亦不失為一種恰當的見解。

(二) 建立無差別的觀念而強調平等、照顧兒童最佳的利益、課以父母等的責任、兒童權利與義務的尊重，這些原則，確實是現代兒童，亟須應予保護的事項。

(三) 針對生命的權利，意見表達的權利，表現、思想、結社及集會的自由等，幾乎都是民主開放社會之中，所不可或缺的素養，從小就加以培植，確實是當務之急。

(四) 保護兒童的隱私權，包含家庭、住家、信函，不可因年紀小，而恣意或非法干涉，尤其信譽與名譽，更不能妄加破壞。

(五) 多元化的社會，提供兒童多樣化的資訊或資料，是一件刻不容緩的義務，這項權利的保障，對兒童的成長，確實可以給予正面的激勵作用。

(六) 身心殘障兒童，是弱勢中的弱勢，因此公約中特別訂定條文，具體的加以保護。

(七) 對少數民族或原住民的兒童，為延續其宗教、語言、文化，特別訂定

條文，加以保護，以維持多元化社會的豐富歷史文化遺產。

(八) 兒童教育的權利，列舉義務性與免費、設置多元化中等教育制度、尊重兒童受教育的選擇權、提供適合於每一兒童能力的教育環境、減少兒童的中途綴學、訂定校規必須尊重兒童尊嚴、掃除無知與文盲，透過國際合作加速改善教育問題，尤其關注開發中國家的提攜……等，都是目前全球性的教育問題，透過國際合作的關係，也許才有可能加速改進。

(九) 訂定最大公約的教育目標，強調不同國家、族群的互相尊重，透過教育的方式，以促進個體的最大發展及環球社會的融合繁榮，值得參考。

四、結語

「兒童權利公約」發布至今，也已整整過了六年，但在國內似乎甚少有人提及，更不用說關心的問題。其實，類似這種國際性的文件，不僅可以看出時代的潮流，更可以據以吸取他人的經驗。因為這種文件的完成，都是經過世界上，知名的專家、或學有專長的人，經年累月一再思考、研議，所完成的結果，極富參考價值，所以特別提供出來討論，以資深思。

註釋：

註1：文部省編(1995)。教育委員會月報，平成七年，十一月，頁23。

註2：依據聯合國一九九一年出版之專集。

參考書目

下村哲夫編著(1994)。新版兒童の權利條約。時事通信社。

子どもの人權連編(1990)。子どもの人權讀本。エイデル研究所。

永井憲一編著(1990)。子どもの權利條約。日本評論社。

喜多明人著(1991)。子どもの權利。エイデル研究所。

Convention on the Right of the Child 1991 (1991). Paris: Dept. of Public Information, UN.

教育養生如再造，
資訊片刻不能離。

—資深教授駱建人提供

學校本位的課程決定與管理

——從澳洲三個學校的個案研究談起

郭昭佑 陳美如

國立政治大學及國立台灣師範大學博士班研究生

壹、前言

當台灣教育改革方興未艾，尤其教育部長吳京上任，民眾一方面對教育改革期望甚高，一方面又對教育改革充滿懷疑時；地球另一端的澳洲，他們的教改會同時獲得民間、政府、企業界及教師的大力支持，推行著活用知識的能力導向教育改革（許芳菊，1996）。拉高視野審視全球的教育趨勢，台灣能從澳洲教改中獲得何種啓示？

澳洲在邁入二十一世紀的今日，透過多種的經濟改革及教育改革，已逐漸走出自己的天空，本文將介紹喬普曼在澳洲境內的三個州進行訪談與調查，提供讀者對學校本位的課程決定基本的理念與實務，探討系統、學校、個體和社區架構下學校課程決定的精神，並討論學校本位決定與教師本位決定與父母和社區參與決定的內涵與實施，期能為我國八十五學年度新課程的實施，開啓另一扇思考的窗。

Smith（1983）認為課程決定發生在每位教師所界定的操作空間中。教師操作的最後空間（即教師知覺到的自由限度）是一連串架構空間交互作用的結果。

在澳洲，教育性作決定的地方分權化，對課程發展產生的效應，基本上對課程具有影響力的，包含下列四個架構（Chapman, 1990）：

1. 系統架構：在此指州的教育系統，其中重要的有中央及地方教育機關和評量當局。
2. 學校架構：指學校中教師被賦予影響課程的自由度，或學校中聯結「鬆散」或「嚴密」的程度。
3. 社區架構：指學區中家長或其他社區成員對課程的影響。
4. 個體架構：指教師的認識論對課程的影響。

這些架構皆與澳洲已出現或已被宣揚的各種地方分析型態有關，包括地方自治、學校本位的作決定、教師本位的作決定、社區參與課程的作決定。

貳、方法與策略

喬普曼（Chapman, 1990）抽取澳洲三個州內的學校做個案研究式的訪問。同時，與行政人員、在課程領域有特殊責任的其他行政人員、科學和社會科學領域

的教師們進行晤談。此外還要求教師們回答一份問卷，以探尋有關課程組織、學校中實際教學、教師對知識的觀念、及教師對工作的看法等訊息。此外，行政人員也得回答一份有關學校層次組織及作決定的問卷。

在此，「課程」(curriculum)與「教學」(instruction)並不同，理想的課程方案(the ideal program)和實際的課程方案(the program in practice)也不同。該研究包括九年級及十一年級兩個年級。

參、系統架構

爲了研究此架構，研究者所選的州具不同程度的中央集權化與地方分權化，以比較其間的差別和各自產生的影響。

一、教育實施的模式

澳洲的教育系統大體上可分爲下列三種模式：

1. 行政的模式：教育的掌管基本上是中央機關的責任，學校的自主性極小，重要決定皆由中央作成，學校只負責實行。中央機關會評鑑學校、評量教師與學生、並促動新的課程計劃。學校會議只具建議性質，地方機關只在減輕中央機關的工作負擔，無實質性與自主性。
2. 專業的模式：主張教育系統應留予專業人員，因爲他們最明白學生的需要，最能發展出滿足這些需要的結構，地區與中央機關皆輔助者而已，負責提供學校所需的服務。學校會議是建議性的，爲學校服務而不涉入「專業的」爭議中，學校應對社區及國會系統負責，但不受任何正式的評鑑。
3. 參與的模式：主張代議性民主應與參與性民主互補，使局外人——社區與家長——都可參與。雖然國會系統握有最高權威，權威仍會轉讓給其他地區層次及學校層次的參與團體。中央及地方當局只充當輔助者，在地方層次輔助地方會議，在學校層次輔助學校會議。這些會議的功能是服務社區，得向社區及社區中的教育條款負責。在中央層次中，社區亦有參與法令團體的機會。

澳洲的公共教育，始自十九世紀，至1960年代，許多方面仍維持行政模式的特徵。不過自澳洲學校委員會(the Australian Schools Commission)設立以來，教育的掌控情形就變了。各州的改變幅度不等，有的已從行政模式過渡到專業模式，有的則已參與模式。昆士蘭州、南澳大利亞、維多利亞州各爲行政、專業、參與模式的實例。

二、系統架構與課程

本研究在比較三州課程模式時發現，三個州的老師在問卷上的答案非常接近，尤其在理想課程計劃及實際課程計劃方面；他們都認爲較具有統整性的課程較好，且過程與內容背景較重要。

儘管三州的教師都認爲應運用不同教學方法，不過南澳大利亞州教師較傾向「開放的」教學風格，強調課程的磋商、發問式學習、廣泛材料應用、分組工作，而幾乎不用較傳統的方式，如全班教學、考試及評等第、指定習題、用教科書、預告難度較深的課程。在不同材料的使用方面，昆士蘭州教師喜用傳統的，如教科書、黑板，而另兩州則偏好「開放」風格的。

肆、學校架構

研究受訪學校後的結果顯示，學校的行政風格，即聯結鬆散或緊密的程度，對課程結構與實際教學有適度的（moderate）影響。

聯結鬆散的學校中，教師們較重視學生，以學生為課程決定的權威來源，而較不重視校外的來源。教師的實際教學常用結構性較弱的方式，如範圍廣泛的材料、個別化教學、發問式教學、磋商、分組工作、診斷式測驗等。

在聯結嚴密的學校中，教師們除了有關科目的事實性知識，較不重視特殊重點。針對九年級，以整體的課程重點而言，較重視內容要旨，較不重視過程與內容背景。此外，教師們傾向使用較「傳統」的教學方式，如全班式教學、教科書、黑板、考試和評等第、預告難度較深的課程內容。

另一方面，對理想課程計劃的看法（包括所有課程領域和兩個年級），兩種學校的教師都十分相近。

伍、個體架構

一、理論基礎

Smith認為，不同架構間的相關效應會影響課程與教師們對科目結構的觀點。Young認為教師的認識論與課程組成及評量有關，即教師對人類知識組織方式的看法，可能是課程組成的基礎。

二、個體架構與課程

本研究發現，教師在「知識論量表」（測量對課程組成形成的偏好）的得分與「課程發展量表」的得分有明顯的相關。偏向「自然科學認識論」（'scientific' epistemology）的教師，喜歡用考試來評定學生，用習題來測學生已學了多少，用診斷式測驗；較喜歡控制學生；較喜歡用黑板、全班教學、教科書，較少用其他材料；較支持傳統的教育組織。相反地，偏好「解釋學認識論」（'hermeneutic' epistemology）的教師則喜歡用發問式教法、作決定技巧、及分組工作的方式；較支持結構性低的教育組織。

此外，課程與認識論關係的密切程度，在十一年級高於在九年級，在理想課程計劃中高於在實際課程計劃。

陸、社區架構

一、地位的轉變

社區對於課程作決定，原本無重要的影響；然而，政策與實際狀況的改變，社區架構因此在課程作決定的地方分權上，產生潛在的重要性。

二、社區架構與課程

教師們認為，家長與社區對課程作決定的投入實際上並不存在，但是他們大都不反對此基於建議性的參與。認同社區影響力的學校，則希望社區以非正式的方式增加對學校的支持，而不要直接致力於作課程決定。

柒、討論與建議

一、學校本位的作決定

教師們認為，學校本位的作決定是基準，各州的差異和自治的程度有關。其實各州自治的程度乃是學校課程與實際教學的預報器，本調查對系統架構的分析中已揭示過。其實，不只系統層次的改革可以影響課程，學校層次的改革也會，因為系統層次與學校層次的政策之間，有密切的關係。

喬普曼所訪視的包括作決定權已轉移給各種學校委員會的學校，及作決定過程相當中央集權式的學校。前者所顯示的問題有：作決定變得耗時、有挫折性，而且以既定的教師觀點為主；後者的問題則是，教職員被迫循著與其觀點相反的方式行事，因而有離心離德的風險。或許有中庸之道能避免這些問題，不過中庸之道的倡導卻非易事。

二、教師本位的作決定

若要更改作決定控制權的分配，使教師個人有較多的自由，可能會引發學校課程的變動，而變動的性質可能和教師的認識論觀點有關係。

任何學校中，教師之間都有差異存在，因此課程的改革若受到教師認識論觀點的阻礙，改革者需要弄清楚，這些觀點是如何產生的，以及能否被改變。

三、家長及社區參與作決定

地方分權化已大大地影響到會議層次中的作決定。社區透過學校會議在過程決定所擁有的權威，已和中央及地方當局旗鼓相當。不過社區的影響力不一定要透過會議，它還可以透過政治壓力，或透過社區和學校之間的價值結合。

由於社區有強大的間接影響力，學校在發展課程計劃時，會留意社區的價值觀及態度。此外，社區可能將保守、傳統的態度納入教育中，如此必不能符合有較多課程專業知能教師的期望，若要化解此價值衝突，社區對學校的影響要保持間接性。

真正的社區參與，若導致所有學校政策與實際之間的高度一致性，則會與多元化的要求相衝突。另一方面，學校和社區的夥伴關係，對學校（從學校可獲社區支持的角度而言）、對教育部（從責任的角度而言）、對社區（從社區可影響重要教育議題的角度而言）都是有利的。

捌、結論

地方分權與課程革新的關係複雜，不同形態的地方分權可能導致不同形態的課程模式。此外，喬普曼發現州與州之間，學校與學校之間，教師與教師之間有許多相似點，這可能基於下列原因：

- 一、澳洲各地地方分權的程度，可能已沒有明顯的差異存在了；或者是大多數地區的地方分權早就發生，並且已經影響到所有系統了。
- 二、教師執教前所接受的訓練及儲備，在所有系統中本質都是類似的。

值此多元開放的時代，學校本位的觀點自英美傳入後，在教育改革由下而上的呼聲當中實有其意義，在強調理論與實際結合的同時，學校本身的功能與角色

應重新思考，它應是一個主動積極，思考學校在社區中的角色，了解學生的需要及教師的需求與專長，從校內的行政決定與管理出發，規劃校內的課程，規劃學校本位的教師進修課程，提高教師的專業能力與知能，透過教師專業的提昇，促進學校本位課程決定的品質，並尋求家長及社區的參與支持，在多方面的合作下，描繪學校未來的發展藍圖，建立共同的教育願景，將學校的本位的課程決定落實，教育方可能發揮其應有的功能，為美好的未來世界奠基！

參考書目

- 許芳菊（1996）。「關鍵能力」啟動未來。《天下雜誌》，178。
- Chapman, J. (1990), *School-base decision-making and management*. London : Falmer.
- Smith, D. (1983). On the concept of perceived curriculum decision-making space. *Curriculum perspectives*, 3(1), 21-30.

論惡性讀書

林語堂

記得以前江進之雪濤小書有個笑話，說有個暴發戶，買了一所新居。朋友送他禮物為賀，有送金魚的，也有送白鶴的，作為家園點綴。過了幾天，這位土豪見他的朋友，謝他送禮的好意說：「你送來那對金魚，顏色很好看，可是吃起來，其味平平。」又對送鶴的朋友說：「這種野禽，清燉總是有點腥氣，還是紅燒為妙。」焚琴煮鶴，是古已有之。但是掌金魚肉，卻實異想天開。我無以名之，姑名之為惡性吃魚。（故事未查原書，或有記錯。）

惡性讀書，等於惡性吃金魚，而其起因，是原於惡性考試。考試本來有其用處。譬如公司僱用人員修理機器，自必考驗其技術，文官敘用，也必考驗其學力，這自不必說。但是為考試而讀書，便成惡性讀性。聽說臺灣留美的教育專家非常多，考試名目非常繁，分組非常細，計分非常精，配合非常密。有這麼多的教育專家，這樣用心研究，才造成今日這樣上下配合無微不至的考試制度，成為教育制度的中心。有這樣無可倫比的考試制度，才有今日無以倫比的惡性讀書。鶴肉清燉也好，紅燒也好，總與養鶴旨趣相去甚遠，那麼那些煮鶴專家，所為何事？

惡性考試藝術，就是煮鶴藝術。可惜被煮的是我們男女青年，所以我於心不甘，想要說幾句良心話。

煮鶴藝術也有精通富有經驗的專家，但是我都不感興趣，因為這是與養鶴情趣完全相反的。而且勸諸位專家，勿太自鳴得意，因為這會影響於學生讀書的情趣。有這種惡性考試，必然生出惡性讀書。

從教師工作權論教師申訴制度

吳瓊如

國立高雄師範大學教育研究所碩士班研究生

申訴制度乃是·一般人民因行政機關之作爲或不作爲，使權益受損，向國家申訴請求補助的方法，是民主社會中維護基本人權不可或缺的行政救濟。在校園民主意識日益高漲的趨勢下，教育行政機關基於減少行政衝突，使教師權益糾紛能循法定程序依法處理的理念，來建立教師申訴評議制度。故本文從教師的工作權出發，論述教師的申訴制度，期望教育部訂定出合理的申訴組織及評議準則，使教師的工作權得到應有之保障，更可供教育行政機關做爲興革意見之用。

壹、教師工作權之探討

一、教師工作權的來源

從人權的觀點來，人權是人類與生俱來的，包括了生存權、工作權、財產權、自由權、平等權等，教師是人，無庸待言的，享有一切人類的基本權利，與一般國民或公民相同。從契約的觀點來看，教師受僱於學校，當教師接受學校法定負責人的聘書時，便表示同意聘約之規定，完成契約關係。學校爲了達到教育目標，聘請教師來完成，便必須賦予教師相當的權利。若從專業的觀點來看，一九六六年聯合國教科文組織（UNESCO）在其「關於教師地位之建議」第六條明示「教學應被視爲一項專業，它是一種公共服務的型態，需要教師的專門知識和特殊才能，並須要一段長久持續性的努力研究，才能獲得維持。」今日，教師是一種專業，已較能得到一般人的贊同。專業便能產生權利，教師的權利便是來源於教學是一種專業。

二、教師工作權未獲充分保障之原因

教師法律地位不明確，不同的解釋及不同的法律條文對教師身份的認定也不同，當教師權益發生糾紛時，常會令教師投訴無門，無法得到應有的保障。在另一方面，因爲公立學校教師與學校關係仍未確定，教師工作權便無法獲得充份保障。例如，行政院主張公立學校教師與學校間的關係屬私法契約；最高法院則主張公立學校教師之聘用契約乃公法契約。在此權利義務關係難能充分界明之前提下，教師申訴制度之基礎，不無陷落「道德說服」、「權威影響」之虞。

三、教師工作權的法理分析

隨著民主法治理念的進步，政府對於社會各階層的工作權都逐漸以具體法規程序來維護，例如，勞工有勞動基準法，公務員有公務員任用法及其他相關法律，保障其不會隨便被免職，可是教師卻沒有，這源於我國教師的身分特殊，究竟是公務員或受聘人，至今仍是個謎團。此種情況，若於發生教師工作權益糾紛時，將會影響到教師工作權益的保障。換句話說，教師法定身分的確立，教師與學校關係為何？兩者為教師工作保障的主要命題，以下分析這二項命題，以明白教師工作權的法理基礎。

(一) 教師的法定身份：從下圖可知，就「公務人員任用法」、「公務人員退休法」、「撫卹法」、「俸給法」、「考績法」、「懲戒法」、「服務法」等法條文內容檢視，教師非屬公務員；惟就「公務人員保險法」、「國家賠償法」、「刑法」所稱之公務員，教師便適用前述三法。

教師法定身分	法律規定	條文內容	說明
是公務員說	公務人員保險法	第二條：「本法所稱公務員，為法定編制內之有給人員。」	教師是法定編制內之有給人員。
	公務員保險法施行細則	第六條第五項：「本保險之要保機關，包括公立學校及教育文化機關。」	教師保險同公務員保險各項規定。
	刑法	第十條第二項：「稱公務員者，謂依法令從事於公務之人員。」	教師依國家法令從事教育工作。
	國家賠償法	第二條第一項：「本法所稱公務員者，謂依法令從事公務之人員。」	理由同上。
非公務員說	公務人員任用法	第五條：「公務人員依官等及職等任用之。」 第卅三條：「技術人員、教育人員、交通事業人員及公營事業人員之任用，均另以法律規定之。」	教師無官等及職等，其任用是教育人員任用條例及施行細則來任用。
	公務人員退休法	第二條：「本法所稱之公務人員係指依公務人員任用法律任用之現職人員。」	教師非依公務人員任用法之適用對象，其退休是按學校教職員退休條例及施行細則來辦理退休。
	公務人員退休法施行細則	第二條：「本法第二條所稱公務人員任用法律，指銓敘部所據以審定資格或登記者，皆屬之。」	
	公務人員撫卹法	第二條：「依本法撫卹之公務	理由同上。其撫卹是

		人員，以現職銜敘機關審定資格登記有案者為限。」	按學校教職員撫卹條例及施行細則來辦理撫卹。
	公務人員俸給法	第十九條：「教育人員及公營事業人員之俸給，均另以法律定之。」	
	公務人員考績法	第廿三條：「教育人員及公營事業人員之考績，均另以法律規定之。」	教師考績是按公立學校教職員成績考核來辦理。
	公務人員服務法	第廿四條：「受有俸給之文武職公務員及其他公營事業機關服務人員均適用之。」	依司法院解字第二九八六號解釋，僅認定委任之職員為公務員，至於聘任之中學教師及派任之小學教師不能屬之。

（二）教師與學校的關係：

1. 特別權利關係：傳統中對於我國教師與學校的關係大多認定為特別權利關係。如此一來，公立學校教師與學校的關係並非契約的，而是由學校行使強而有力之公權力的權利關係。在合理的界限內，學校當局便享有向教師下達各種特別限制措施之權力，教師便不得提起訴願或訴訟以求救濟。

2. 契約關係：分為私法契約和公法契約二種關係。目前我國公私立中學教師探聘任制，私立學校教師聘任屬私法契約，但公立學校教師之聘任究為公法或私法契約則有爭論。私法契約之爭訟循民事訴訟途徑；而公法契約的爭訟屬於行政法院管轄之，契約有爭執時僅得以訴願或行政訴訟為之。

貳、我國教師申訴制度

一、規劃教師申訴制度的緣起

國人向來將教師塑造成超乎凡人之聖人，致教師權益受損時忍氣吞聲，為求「師道尊嚴」；在另一方面，當教師有勇氣為所受的權益之損失求救濟時，常因其特殊的法律定位而致權益無法受到合理保障，例如，雖然我國憲法規定，「人民有請願、訴願及訴訟之權利」（第十二條）；訴訟法亦規定，「人民對於中央或地方機關之行政處分，認為違法或不當致損害其權利或利益時，得依本法提起訴願、再訴願」，但教師因被行政法院認為其與國家的關係是「特別權利關係」，因而不能提起訴願或行政訴訟請求救濟。若其發生「停聘」或「中止續聘」之糾紛時，行政部門或行政法院，則又本諸「私法契約關係」的觀念，會向普通法院藉民事訴訟，請求救濟，此等判例不勝枚舉。教師法律定位雖能明確，則其工作權益便難以獲得保障，規劃建立教師申訴管道，便成為當前教育行政主管機關修訂教育法令的重點工作。

二、教師申訴評議委員會的組織

教育部於八十年二月八日以台（80）參字第○七○○四號函訂定發布「教師申訴評議委員會暫行設置要點」，依此規定設置教師申訴評議委員會（簡稱申評會），其組織分配如下：

（一）申評會層級：專科以上學校為學校及中央兩級；高級中等以下學校分縣（市）、省（市）及中央三級。

（二）申評會成員：含該區教師自治組織或分會代表、教育學者、未兼行政教師不得少於總額的三分之二。

三、教師申訴評議委員會的運作

教師對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當，致損其權益者，得向各級教師申訴評議委員會申訴。

（一）教師申訴之程序分申訴及再申訴二級，教師不服申訴決定者得提起再申訴。學校及主管教育行政機關不服申訴決定者亦同。

（二）申訴案件經評議確定者，主管教育行政機關應確實執行，而評議書應同時寄達當事人、主管機關及該地區教師自治組織。

（三）教師不願申訴或不服申訴、再申訴者，得按其性質提起依訴願法或行政訴訟或其他保障法律等有關規定，請求救濟。

四、現行教師申訴制度之檢討

依照教師法第三十一條的規定，教師申評會是編制外的團體，因為其委員除外界之法律學者與社會人士之外，尚有該地區教師自治組織或分會代表、行政官員及教育學者，而教師法的五條條文中，也找不到任何有拘束力與強制力的規定。在審理的方式上，因為申評會的審理採書面評議，會議不公開舉行，惟得通知申訴人、對造及關係人到會說明，不准兩造辯論，所以，申評會的審理方式缺乏評議公信力。

再者，教師法中「申訴與訴訟」條文內容也過於簡單，條文中只粗略提了要組織各級申訴評議委員會，並規範其成員的大致資格，但是卻把教師申訴評議委員會的組織及評議準則的訂定，規定為「由教育部定之」這一句話來處理。教育部所訂定的相關規定，如果層級太低，或者制定過程不週延，將來還是會引起諸多爭議，無法確立教師申訴評議委員會的公信力。

在另一方面，因為，申訴制度與訴訟無法互補，致使申訴的功能大減。早期的看法，認為訴訟的主體是一般人民，非公務員與教師，民國七十三年以後，大法官會議前後四次變更解釋許可（釋字第一八七號、第二〇一號、第二六〇號、第三一二號）。因此，侵害教師權益的行政處分，教師可以同時擁有行政訴訟權以及申訴權。但是事實上，一提起申訴後，必然延誤提起行政訴訟的法定時間（卅日），因此原來為更一步保護教師權益的申訴制度，如此一來，反而違背了當初設立此制度的美意。

參、結論與建議

綜合以上探討了教師工作權的來源、法源分析及我國現行申訴制度之緣起、組織，得以下建議：

一、確定教師「法定身分」，以利教師申訴制度，不致淪為道德或權威的評決。

二、依「教師法」為基準，規劃一套屬於教育人員的人事法規，使教師的「俸給」、「考績」、「服務」、「任用」、「保險」、「退休」、「撫卹」等條例與公務員分途並進，方能保障教師應有權益。

三、訂定一教師申訴條例，把組織、進行程序、拘束力和執行力規定進去，使賦予申訴制度法律效力。

四、改進申訴會審理制度，並寬籌經費、充裕人力，慎選具有法學素養之客觀人士參與，以昭評議之公信力。

五、行政處分要申訴，一定要顧到訴願法、行政訴訟法的時限規定，准許在教師評議會還未評議確定前，還保留有訴願的權利。

六、全盤檢討「教師申訴評議委員會暫行設置要點」的意義和內容，使教師申訴制度在未來運作更健全。

社會重心

胡適

我們中國這六七十年的歷史所以一事無成，一切工作都成虛擲，都不能有永久性者，依我看來，都只因為我們把六七十年的光陰拋擲在尋求建立一個社會重心而終不可得。帝制時代的重心應該在帝室，而那時的滿清皇族已到了一個很墮落的末路，經過太平天國的大亂，一切弱點都暴露出來，早已失去政治重心的資格了。所謂『中興』將相，如曾國藩、李鴻章諸人，在十九世紀的後期，儼然成為一個新的重心。可惜他們不敢進一步推倒滿清建立一個漢新國家；他們所依附的政治重心一天一天的崩潰，他們所建立的一點事業也就跟著他那崩潰的重心一齊消滅了。戊戌的維新領袖也曾轟動一時，幾乎有造成新重心的形勢，但不久也就消散了。辛亥以後民黨的領袖幾乎成為社會新重心了，但舊勢力不久捲土重來，而革命日子太淺，革命的領袖還不能得著全國的信仰，所以這個新重心不久也崩潰了。在革命領袖之中，孫中山先生最後死，奮鬥的日子最久，資望也最深，所以民十三以後，他改造的中國國民黨成為一個簇新的社會重心，民十五六年之間，全國多數人心的傾向中國國民黨，真是六七十年來所沒有的新氣象。不幸這個新重心因為缺乏活的領袖，缺乏遠大的政治眼光與計劃，能唱高調而不能做實事，能破壞而不能建設，能箝制人民而不能收拾人心，這四五年來，又漸漸失去做社會重心的資格了。六七十年的歷史演變，僅僅得這一個可以勉強作社會重心的大結合，而終於不能保持其已得的重心資格，這是我們從歷史上觀察的人所最惋惜的。

這六七十年追求一個社會政治重心而終不可得的一段歷史，我認為最值得我們的嚴重考慮。我以為中國的民族自救運動的失敗，這是一個最主要的原因。我的朋友翁文灝先生說的好：『進步是歷次的工作相繼續相積累而成的，尤其是重大的建設事業，非逐步前進不會成功。』日本與中國的維新事業的成敗不同，只是因為日本不曾失掉重心，故六七十年的工作是相繼續的，相積累的，一點一滴的努力都積聚在一個有重心的政治組織之上。而我們始終沒有重心，無論什麼工作，做到了一點成績，政局完全變了，機關改組了或取消了，領袖換了人了，一切都被推翻，都得從頭做起；沒有一項事業有長期計劃的可能，沒有一個計劃有繼續推行的把握，沒有一件工作有長期持續的機會，沒有一種制度有依據過去經驗積漸改善的幸運。

學區制

吳清山、林天祐

台北市立師範學院國教所所長、副教授

學區有兩種涵義，第一種是指盛行於英、美兩國的地方教育行政區域，即地方學區；第二種是指國民教育或義務教育階段招收學齡兒童的居住範圍，即所謂的入學學區。

學區一詞原指英、美兩國的地方教育行政區域，也是地方學區的通稱，或簡稱為學區（school district）。現行的學區制（district system）起源於1789年美國麻州（Massachusetts）修正通過的州憲法，該法規定地方政府成立「學校委員會」（school committees）負責教育事務。1826年，該法再度修正，將學校委員會獨立於地方政府之外，並享有教育行政權以及決定與課徵教育稅的權力，奠定了今日美國地方學區制度的基礎。

在美國，一個地方學區通常包括一個教育決策單位，一個教育行政單位，以及若干所公立學校。教育決策單位大部分是指由地區居民選舉產生代表所組成的學區教育委員會（school board）。學區教育委員會受居民的委託，依法決定學區內中小學教育稅的稅率、教育預算、學校的設置、學校課程內容、教育人事、學校學區界限，並督導教育行政單位。教育行政單位由教育局長（superintendent）及其所屬行政人員組成，依據學區教育委員會的決定，負責學區內的教育行政運作並督導學區內學校的教育運作。中小學由學區教育委員會任命的學校校長負責，執行學區教育委員會的教育決策。在美國來說，學區可說是決定及管理地方公立中小學教育事務的教育立法及行政組織，不僅有行政權，也有立法權，同時也不受地方行政及立法機構的干預。

一個學區通常包括一到若干所公立學校，小的學區可能只設有一所小學，大的學區可能設有幾所小學或中學，設有多所學校的學區，為方便學童就近入學，學區教育委員會將各個中小學劃定入學區域，學生以鄰近區域就近入學為原則，也可以得就讀學區內其他學校，形成入學學區制度。入學學區制度之實施，最主要的目的在保障國民教育或義務教育階段學齡兒童能就近入學，其次是作為政府設置學校或核准私人設置學校的依據。但是部分家長為給子女良好的學習環境，把子女送到其他學區學校就讀，形成越區就讀的現象。這種越區就讀的情形，在克林頓（Bill Clinton）總統提倡家長的「學校選擇權」（school choice）之後，更為顯著。

我國國民教育法及其施行細則規定，國民中小學由主管教育行政機關劃分學區分區設置，學齡兒童由主管教育行政機關按學區分發入學。就此規定來看，我國國民中小學採行的學區制度，是指為方便學童就近入學的入學學區制度，不同於美國的地方學區制度，也與美國多元選擇的入學學區制度不同。教育部規劃中的高中職入學學區制度，可參考美國的入學學區制度，給予學生及家長適度的選擇機會。

學分制

吳清山、林天祐

台北市立師範學院國教所所長、副教授

學分 (credit) 係指學校中計算授課時數之單位。一般而言，每學期 (semester) 或每季 (quarter) 每週上課一小時為一學分；但有些藝能課或實驗課則是上課二小時或三小時為一學分。

因此，學分制 (credit system) 可界定為：學生依學校規定修畢一定學分及格後取得文憑或學位證書的一種制度。在美、日、澳、我國的大學教育多採學分制，它已成為各國通用的一種教育方式。

學分制主要可分為兩類，第一類是學年學分制：學生需在一定修業年限修習學分及格後，才能畢業；另一類是無學年學分制：學生只要在畢業之前修習所需之及格學分數，不受學年規定之限制。我國大學教育係採前者，依大學法第二十三條規定：「大學修業期限以四年為原則。」復依大學法施行細則第十九條：「大學各學系修讀學士學位學生修業期限四年者，其畢業應修學分數，不得少於一百二十八學分。」可說典型的學年學分制。

由於學分制彈性大、易滿足學生個別需求，以及能因應開放多元社會之需要。因此，不僅在大學採學分制；而且已逐漸擴及至高中教育。傳統的高中教育過於拘泥於學年制，導致學生有些科目不及格後，必須留在原年級重修所有科目，學生心理挫折感甚大，不僅浪費時間和學校教育資源；而且傷及學生自尊心，對於其爾後學習助益並不大。所以教育部乃於八十一學年度起試辦高中學年學分制；但因為現行高中課程結構無法發揮學年學分制應有的彈性自主精神；以及學生選修時間太少和難以找到學生補修時段，故仍停留在試辦階段；目前尚未全面實施。

總之，學分制已成為各國大學教育高中教育課程修習制度之發展趨勢，它能夠提供學生較多的選修科目，適應各類學生不同需求，促進學生適性發展，對於增進高中教育效果，具有其實質的意義。由於大學四年主要完成一百二十八學分即可畢業；然而高中只有三年，可能要修一百六十學分至一百八十六學分，負擔仍是相當重；而且有些家長們擔心品質降低，所以要全面實施可能還有些困難亟待克服。欣聞臺北縣計畫於八十六學年度選擇數所國中補校試辦「學年學分制」，提供多元化的課程供學生選讀，打破現行年級和班級的限制，在我國推動成人教育和終身教育史上，可說是一項創舉，值得加以鼓勵。

教育資料

教育資料組 徐月鳳 編輯

壹、書類資料

中文圖書：

一書 名：教學革新與環境規畫

作 者：吳清山等著

出版者：中華民國學校建築研究學會

出版年：民85

書 碼：520.7/2632

爲提高教育品質，各界改革之聲不斷，各種見解亦紛紛出籠。本書即收錄十三篇專家學者針對學校建築及其環境對教學革新之關係及影響提出的不同看法，以下即各篇之內容及作者：

1. 教育改革與學校建築／吳清山
2. 教育改革趨勢與空間規劃對策之探討／曾漢珍
3. 環境教育與中小學學校建築／黃文煜
4. 國民小學建築工程專責組織之改善研究／黃句孟、薛方杰
5. 應用全面品質管理觀點提昇學校營繕工程品質／曾榮華
6. 校園無障礙環境規劃探討／林海清
7. 台中市國小啓智班教學環境研究／孫佩修
8. 從開放教育談學校建築／余瑞陽
9. 開放教學環境之規劃設計／吳明修
10. 「開放式學校」空間規劃設計準則之研究——以實施開放教育之學校爲例／樓琦庭
11. 學校的新天地——遊戲場的設計／湯志民
12. 蒙特梭利幼兒園學習環境規畫／王仙霞
13. 從開放學校環境的觀點談學校建築使用後評估——以北市師院勤樸樓爲例／劉春榮

二書 名：行政院教育改革審議委員會第四期諮議報告書

作 者：行政院教育改革審議委員會

出版者：行政院教育改革審議委員會

出版年：民85

書 碼：526/4014

行政院教育改革審議委員會於民國八十三年九月廿一日成立，負責重大教育改革方案或政策之擬議、審議、建議及諮詢等任務。本書即是該書於民國八十五年十一月向行政院提出之報告書，本期報告書的內容主旨為推動制定〈教育基本法〉、積極研議學制改革、重視原住民教育、整體改進教育經費之籌措與運用、規劃成立國家級教育研究院、有關高等教育的繼續建議以及教育體制改革相關立法原則等七大改革建議。

三書 名：教育改革總諮議報告書

作 者：行政院教育改革審議委員會

出版者：行政院教育改革審議委員會

出版年：民85

書 碼：526/4014

行政院教育改革審議委員會於民國八十三年九月廿一日成立，負責重大教育改革方案或政策之擬議、審議、建議及諮詢等任務。本書即是該會這二年來整合教育體系、民間教改團體以及學者專家對教育改革之意見後所得到之結論，書中所陳述之教育改革方向共分成五大重點：①教育鬆綁：解除對教育的不當管制；②發展適性適才的教育：帶好每位學生；③打開新的「試」窗：暢通升學管道；④好還要更好：提升教育品質；⑤活到老學到老：建立終身學習社會。該會並針對其提出之改革方向，建議政府應及時推動的改革重點及優先項目：①修訂教育法令與檢討教育行政體制；②改革中小學教育；③普及幼兒教育與發展身心障礙教育；④促進技職教育的多元化與精緻化；⑤改革高等教育；⑥實施多元入學方案；⑦推動民間興學；⑧建立終身學習社會。

四書 名：盲人定向行動師資訓練教學手冊

作 者：蘇芳柳譯

出版者：台灣盲人重建院

出版年：民85

書 碼：529.51/4444

本書是希望只要是在獨立行動方面有認知困難的人，都可透過此一冊對行動技能的循序指導而有所助益。書中教導人們如何利用人導法、徒手行動法及手杖法於住宅區及商業區等地安全而又有效率地行走，本書可配合「盲人定向行動師資訓練」教學錄影帶使用，使其功能得以發揮的淋漓盡至。（本書另已由本館攝製成影帶二捲提供借用拷貝）

貳、非書類資料

視聽教育組 王秉倫 編輯

為提供國內教育界多元的理念與珍貴的實務經驗，本館長期以來引進國外師資培育暨進修影帶以為借鏡。這些影帶均經本館審慎評選、翻譯，並配以中文字

幕或旁白，完成後彙編目錄，提供各級機關學校免費借用或拷貝服務。上述師資影帶查詢網址為：192.192.169.100，服務電話為：(02)371-0109轉分機117。

惟外國經驗終有文化與國情上的差異，本館為推介國內優良教師的教學理念與做法，吸引更多教育專業人員共同來關注教學的理念與策略，特別企劃製作「春風化雨」師資進修系列影帶（目前已拍製七單元），連同本館配合國民小學新課程所開發的教師用影帶，以及本刊上(13)期所登載之台灣省教育廳「成長與學習」系列影帶，為國內目前師資培育最豐富的媒體資源。本刊為饗讀者，本期起將陸續做簡單介紹（查詢網址暨服務電話同上）。

本館師資培育影帶（第一輯）——春風化雨系列影帶

（一）把課室當成家的李淑芳老師

本單元旨在介紹臺北市力行國小李淑芳老師的教學風格、處理學生問題的原則、用心班級經營的策略等，影帶最後並有吳璧純博士的解說。吳博士指出，李老師教學的成功，表現在以下幾點：

- 一、營造了以教室為家的氣氛。
- 二、採取了以學生為中心的教學。
- 三、給予學生高品質的回饋。
- 四、鼓勵學生發表。
- 五、相當投入卻不情緒化。
- 六、具有專業信心與發展的觀念。
- 七、具有獨立思考的能力與說服力。（片長32分鐘）

（二）蘇蘭老師的國音補救教學

本單元影帶的內容，主要是呈現台北市民生國小蘇蘭老師對國小國音教學老師的一場精彩演說。針對教師在國音教學時所經常遇到的有關聲部、韻部、聲調等方面的問題，蘇蘭老師提出了學理的說明與解決的策略，極具國音補救教學的參考價值。影帶最後也呈現了蘇蘭老師的國音發音示範與兩首兒歌的朗讀。（片長47分鐘）

（三）全校共同經營的國語文教育—李春霞主任

本單元旨在闡揚學校老師共同經營教學的重要性，希望學校能善於結合老師的力量與長處，共同支援教學與共同成長。影帶中並且提供國語文教學的各種策略。

本影帶的內容是以台北縣網溪國小李春霞主任帶領全校老師共同經營國語文教學為主軸。李主任於民國七十八年起，本著將生活與語文結合的理念，陸續推動閱讀心得寫作、作文教學與家庭聯絡簿教學，而全校的老師也配合在國語、生倫等課上將這幾項教學融入其中，並以不同的教學策略引導學生學習。老師們在統一的格式，不同的策略下，讓學生在生動活潑的教材裡、生活與語文融合的氣氛中，提昇語文能力、陶養氣質。

影帶中也呈現了李主任與老師們如何透過在校進修，彼此研討與溝通，建立起共同經營的氣氛與共同成長的管道。（片長26分鐘）

（四）小學國樂教育的播種者—洪慧善老師

本單元影響，旨在介紹小學音樂教育的重要；並且指出，學校透過國樂社團的經營，可以看到音樂的種子在學童身上茁壯成長。影帶的內容主要呈現了台北市光復國小洪慧善老師經營國樂社團的點滴歷程。洪老師以一位音樂老師兼國樂愛好者的身分，從十七年前進入光復國小任教時，就在校長與夫婿的支持下，開始經營國樂社團，從選拔學生、修理樂器、指揮、學生學習心理輔導、到樂團的行政管理，經營得巨細靡遺，卓有成效，不但使得國樂團年年得到比賽獎章，也為國樂的流傳與推廣播下希望的種子。（片長26分鐘）

(五) 陳勝稔老師—小學籃球隊的經營

本單元影響，旨在指出體育教育對強健國民體魄，健全國民人格的重要。其內容主要是介紹台北市北投國小陳勝稔老師三十年來經營籃球隊的故事。陳老師三十年來如一日，將籃球隊的經營與對學生的教化當作畢生的職志，也在中華民國少年籃球史上，創下多項光輝記錄。他從挑選學生、訓練球技、到生活教育，陳老師跟學生的關係宛如嚴父亦似慈母。學生在整個籃球教育的過程中，不但因勤練球技而養成強健體魄，也因陳老師的諄諄教誨，而具有健全的人格。所以，畢業的籃球隊友們，如今多是社會的中堅份子。

影帶中指出一個成功的籃球隊不是偶然的，無論是校長、家長、學校老師、及教練家人的支持等都是非常重要的。所以影帶中也介紹了陳勝稔老師在經營球隊時，如何與學生家長溝通、與同事合作，以及如何獲得家人全面支持的過程。（片長27分鐘）

(六) 曾文慧老師的數學課—臨床教學視導

本單元影帶旨在藉由臨床教學視導，讓觀賞的老師在分享影帶中老師的教學之後，也能善用臨床診斷教學技術來促進專業成長。影帶的內容一方面在簡介臨床教學視導的程序，另一方面則由吳璧純博士、幸曼玲教授、楊美伶主任對台北市洲美國小曾文慧老師的五年級數學課進行臨床視導。

曾文慧老師是一位非常注重情意教學的老師，在田園教學的環境中，曾老師善用自己的教學風格，設計教室外的遊戲與活動，並讓學生在動態評量歷程中學習「位置的表示」。學生在歡樂與主動學習的氣氛中學習數學，這不但有賴於曾老師強調情意的教學設計，也歸功於曾老師的班級經營。

在視導座談的部分，三位專家則分別就學科概念的周延性、教學中的師生溝通、教學活動的連貫性，以及曾老師的班級經營幾方面進行研討。（片長62分鐘）

(七) 李之安老師的自然課—臨床教學視導

本單元影帶旨在藉由臨床教學視導，讓觀賞的教育界同仁在分享影帶中老師的教學之後，也能善用臨床診斷教學技術來促進專業成長。影帶的內容一方面簡介臨床教學視導的程序，另一方面則由吳璧純博士對台北市萬興國小李之安老師的二年級自然課進行臨床視導。李之安老師是一位經驗豐富、教學技巧良好的低年級老師，在影帶中她以多樣的教具、故事、遊戲、符合兒童認知的語言與肢體動作、分組教學以及班級經營技巧等，引領學生對花朵的特質做探究，讓低年級學童能在動靜自如當中快樂的學習。在視導座談部分，吳璧純博士則針對教學技巧、學科專業、班級經營、教師成長等幾方面與李之安老師進行研討。（片長47分鐘）

教育法令

推廣組 謝沛花 編輯

(一) 學校退休教職員一次退休金優惠存款辦法修正條文

中華民國八十五年十一月二十七日
教育部台(85)參字第八五五〇四四二一號
財政部台財融字第八五五五四六六七號

令會銜發布修正第一條、第二條、第十條及第十二條條文

- 第一條 本辦法依學校教職員退休條例施行細則第三十八條第一項規定訂定之。
- 第二條 公立學校退休教職員一次退休金辦理優惠存款，須合於下列各款條件：
- 一、依學校教職員退休條例辦理退休。
 - 二、退休時所任職務適用行政院訂定之全國軍公教員工待遇支給要點之公務人員俸額標準表支薪。
 - 三、依中華民國八十五年二月一日學校教職員退休條例修正施行前原規定標準核發之一次退休金。
- 第三條 退休金之儲存，除期滿得續存外，其期限定為一年及二年兩種，利息按行政院核定比照受理存款機關一年期定期存款牌告利率加百分之三十優惠利率計算，但最低不得低於年息百分之十八。
- 第四條 開設存款戶頭，以一人一戶為限，每戶定為新台幣一千元，千元以上以每百元為單位整數存儲之，但最高額不得超過其實領一次退休金之總數。
- 第五條 存款利率特予優惠，由財政部專案報請行政院核定之。
前項利息由受理存款機關按月給付。
- 第六條 存款到期前，存款人得以存單申請質借，其質借條件如左：
- 一、辦理質借之金融機構，限於原開存單之金融機構。
 - 二、質借成數不得超過原存款金額之九成。
 - 三、質借利率，照優惠存款利率計算。
 - 四、質借期限，以不超過原存單到期日為限。但屆滿日前十五天內得申請辦理存款及質借之續存及續借手續。

存款未到期前不得提取，但存款人得中途解約，其利息依優惠存款利率計算。

前項所定中途解約實存期間計息，應包括不足整月之零星日數，如存期內遇有利率調整，應以起存日之利率為準。

第一項至第三項規定，對本辦法修正施行前存入之優惠儲蓄存款適用之。

第七條 (刪除)。

第八條 存款中途解約後，不得再行存入。

第九條 受理存款機關於退休人員申請存款時，應憑審定退休機關填發之退休金證書查驗辦理。

第十條 本辦法所稱受理存款機關為台灣銀行及其各地方分支機關；所稱審定退休機關為教育部、省（市）政府教育廳（局）、縣（市）政府。

第十一條 (刪除)。

第十二條 本辦法自發布日施行。

中華民國八十五年十一月二十七日修正發布之第一條、第二條及第十條修正條文，自中華民國八十五年二月一日施行。

(二) 短期補習班聘用外國人專任外國語文教師許可及管理辦法部分條文修正條文

中華民國八十五年十一月十三日

教育部台(85)參字第八五五〇四四一九號

行政院勞工委員會台八十五勞職外字第二一二三五二號
令會銜發布修正第二條、第四條、第五條及第八條條文。

第一條 本辦法依就業服發法（以下簡稱本法）第四十四條第二項規定訂定。

本辦法未規定者，依有關法令規定辦理。

第二條 短期補習班（以下簡稱補習班）擬聘用專任外國語文教師之外國人，均應年滿二十歲，經該國衛生主管機關認可之公、私立醫院或我國中央衛生主管機關指定之國內醫院健康檢查合格，具有左列資格之一，提出證明文件者，始得應聘擔任其本國語文教師：

- 一、大學畢業以上學歷。
- 二、外國專科學校畢業，並具有語文師資訓練合格證書。前項所定證明文件如屬外國文件者，應檢具中文譯本。

第三條 補習班聘用之外國人專任外國語文教師健康檢查應包括左列項目：

- 一、胸部X光肺結核檢查。
- 二、人類免疫缺乏病毒抗體檢驗（HIV抗體檢查）。
- 三、梅毒血清檢查。
- 四、嗎啡、安非他命尿液檢查。
- 五、其他經中央衛生主管機關指定之檢查項目。

前項檢查項目有任何一項不合格者，不得辦理聘用。

第四條 補習班聘用外國人專任外國語文教師，應檢具申請書及證明文件，層報省（市）政府教育廳（局）核發聘僱許可文件。受聘僱之外國人應檢具聘僱許可文件，向外交部申請核發居留簽證。聘僱許可文件及居留簽證未核發前，補習班不得先予試用或聘用。

前項申請書格式，由教育部定之。

第五條 受聘用之外國語文教師，應隨身攜帶聘僱許可文件，以備檢查。如有遺失或污損者，應申請補發。

省（市）政府教育廳（局）核發聘僱許可文件時，應副知外交部、教育部、行政院勞工委員會、當地警察局、該管之財政部各地區國稅局及受聘僱之外國人。

第六條 補習班聘用外國人專任外國語文教師，於該補習班每週從事教學相關工作時數不得少於十四節，每節五十分鐘計。

第七條 補習班聘用外國人專任外國語文教師總人數，不得超過其語文教師總員額二分之一。

依本法第四十八條第一項資格聘用之外國人專任外國語文教師，其人數不受前項之限制。

第八條 補習班聘用外國人專任外國語文教師，以一年一聘為原則。必要時，得申請展延；展延以一年為限。

補習班依前項規定申請展延，應於聘僱許可期限屆滿前一個月，檢具原核准公函、續聘聘書及經該國衛生主管機關認可之公、私立醫院或我國中央衛生主管機關指定之國內醫院健康合格證明，依規定辦理。

第九條 補習班聘用之外國人專任外國語文教師之授課鐘點費，得比照高級中等以上學校教師授課鐘點費支給之。

第十條 補習班聘用之外國人專任外國語文教師，教學績優者，得由該班檢具優良事項，報請直轄市主管教育行政機關或縣（市）政府，予以獎勵。

第十一條 補習班聘用外國人專任外國語文教師有左列情形之一者，該補習班應層報省（市）政府教育廳（局），撤銷其聘僱許可，並依有關法令規定處理外，各補習班不得再聘請其擔任教師：

- 一、言行不檢，有損師道。
- 二、不依聘約約定從事正常教學。
- 三、從事政治活動、政治宣傳、商業行為。
- 四、不依法納稅。
- 五、侮蔑我國政府及元首。
- 六、言行危害我國社會治安。
- 七、經有關機關拒絕簽證、禁止入境、或限令出境者。
- 八、違反其他有關法令規定者。

第十二條 補習班聘用外國人專任外國語文教師未依本辦法規定辦理者，依本法及短期補習班設立及管理規則等有關法令規定處理。

第十三條 本辦法施行前，已依短期補習班外籍語文教師聘用要點規定，核准聘用之外國語文教師，得繼續聘用至聘期屆滿時為止。

第十四條 本辦法自發布日施行。

論 趣

林語堂

記得那裡筆記有一段，說乾隆遊江南，有一天登高觀海，看見海上幾百條船舶，張帆往來，或往北，或往南，頗形熱鬧。乾隆問左右：「那幾百條船到那裡去？」有一位處從隨口答道：「我看見只有兩條船。」「怎樣說？」皇帝問。那位隨行的說：「老天爺，實在只有兩條船。一條叫名，一條叫利。」乾隆點首稱善。

這話大體上是對的。以名利二字，包括人生一切活動的動機，是快人快語。但是我想有時也不盡然。大禹治水，手足胼胝，三過其門而不入，不見得是為名為利吧。墨子摩頂放踵，而利天下，就顯然不為名利。他們是聖人賢人，且不說。我看至少有四條船叫做名、利、色、權。世上熙熙攘攘，就為這四事。色是指女人，權是指做事的權力，政權在內。不愛江山愛美人，可見有時美人比江山重要，不能不說是推動人世行為的大動機大魔力。有能力或權力做出大事業來，不為任何力量所阻撓，為事業成功，也可成為人生宗旨，鞠躬盡瘁做去。為名利死，為情死，為忠君愛國死，前例俱在。

只是有時一人只想做官，不想做事，這就跟一般商賈差不多了，只怕利祿薰心，就失了人的本性。能夠通脫自喜，做到適可而止，便是賢人。但是排脫最不容易。以前有位得道的大和尚，面壁坐禪十年，享有盛名。一日有一位徒弟奉承他說：「大師，像你做到這樣超凡入聖，一塵不染，全國中怕算你是第一人了。」那大師不禁微微一笑。這也可見名心之難除也。

但是還有一種知其然而不知其所以然的行為動機，叫做趣。袁中郎敘陳正甫會心集，曾說到這一層。人生快事莫如趣，而且凡在學問上有成就的，都由趣字得來。巴士得（Pasteur）發明微菌，不見得是為名利色權吧。有人冒險探南極北極，或登喜馬拉雅山，到過人跡未到之地，不是為慕名，若是只為圖個虛名，遇到冰天雪地，涼風刺骨一刮，早就想「不如回家」吧。這平常說是為一種好奇心所驅使。所有科學的進步，都在乎這好奇心。好奇心，就是趣。科學發明，就是靠這個趣字而已。哥倫布發現新大陸，科學家發見聲光化電，都是窮理至盡求知的趣味使然的。

我想這趣字最好。一面是關於啓發心知的事。無論琴棋書畫，都是在乎妙發靈機的作用，由蒙昧無知，變為知趣的人，而且不容易出毛病，不像上舉的四端。人有人趣，物有物趣，自然景物有天趣。顧凝遠論畫，就是以天趣、物趣、人趣包括一切。能夠瀟灑出群，靜觀宇宙人生，知趣了，才可以畫畫。名、利、色、權，都可以把人弄得神魂不定。只這趣字，是有益身心的。就做到如米顛或黃大痴，也沒有什麼大害處。人生必有痴，必有偏好癖嗜。沒有癖嗜的人，大半靠不住。而且就變為索然無味的不知趣的一個人了。

青年人讀書，最難是動了靈機，能夠知趣。靈機一動，讀書之趣就來了。無奈我們這種受考試取分數的機械教育，不容易啓發一人的靈機。我曾問志摩，「你在美國唸什麼書？」他說：「在克拉克（Clark）大學唸心理學。就是按鐘點，搖鈴上課，搖鈴下課，唸了什麼書！後來到劍橋，書才唸通了。」這就是導師制的作用。據李考克（Stephen Leacock）說，劍橋的教育是這樣的。導師一禮拜請你一次到他家談學問。就是靠一枝煙斗，一直向你冒煙，冒到把你的靈魂冒出火來。與君一夕話，勝讀十年書，就是這個意思。靈犀一點通，真不容易，禪師有時只敲你的頭一下，你深思一下，就頓然妙悟了。現代的機械教育，總不肯學思並重，不肯叫人舉一反三，所以永遠教不出什麼來。

教育廳重要訊息

卓麗卿

台灣省政府教育廳秘書室股長—本刊通訊員

開辦嬰幼兒啓聰教育實驗班

台灣省政府教育廳爲早日培養聽障的嬰幼兒敏銳的聽辨能力與增進其溝通技巧及語言能力，以免錯過語言學習的關鍵期，特於本（八十五）學年度在省立啓聰學校成立「嬰幼兒啓聰教育實驗班」，招收零至三歲的聽障嬰幼兒，成效良好，深獲家長的認同。

嬰幼兒啓聰教育實驗班，除重視嬰幼兒的聽辨能力與培養其學習說話習慣外，也重視親職教育，採取家長與嬰幼兒一同上學的方式，透過親子一同學習，帶給家長與嬰幼兒一起成長。目前共招收了十九位聽障嬰幼兒，其教學方式包括到校學習、家庭訪問、諮商輔導、親職教育活動等四項，其中親職教育活動，則家長必須伴讀，學校並安排密集式一週的教育座談，及不定期教育訓練方式外，尚有諮詢專線電話及輔導或函授；教學內容以幼兒遊戲方式進行。認知能力訓練等。目前授課情形簡介如下：

一、教學方式：

（一）個別教學：有二位學生實施個別教學，一位是程度最優秀的，另一位則其父母爲聽障人，因爲他們的年齡及程度，都沒有適當的配對者，因此實施個別教學。

（二）分組教學：以年齡及程度相近的學生二至三人編爲一組，實施分組教學。

二、課程內容：採大單元教學，包括聽能訓練、語言訓練、感覺統合訓練、生活教育、認知能力訓練及親職教育等。

三、實施時間：每天早上九至十一時爲教學時間；十一至十二時爲親職教育時間，老師與父母一起討論上課情形，家長並作成筆記，以便在家複習，並將複習情形登錄，隔週上課時，與老師一起討論。

四、家庭訪問：老師定期作家庭訪問，協助家庭建立良好之語言學習環境。

（一）學期初：評估影響家庭學習語言環境的變項，並請家長共同參與個別化教育方案之訂定，幫助家長建立適當的學習環境。

（二）學期末：與父母共同評估並檢討建立語言學習環境之成效。

（三）家長諮詢專線電話：（〇四）三五八五五一〇，隨時接受家長諮詢並

予輔導。學生若中途退出者，以參加諮詢專線之對象遞補之。

教育廳表示：雖然嬰幼兒啓聰教育不在國民教育階段的教育範疇內，但爲了實現身心障礙早期介入的教育理念，首創試辦，不僅提早落實有教無類的教育政策，也使本省特殊教育發展得以提早往下紮根。

高中國文科教學光碟問世

省教育廳爲推廣視聽教學，所發行的國內第一套國文科教學光碟，已於八十五年十一月二十九日上午九時假臺中縣私立明道中學公開展示，使高中國文教學進入一個嶄新的領域。

國文科教學光碟共精選了師說、出師表、陳情表、赤壁賦、正氣歌、琵琶行、岳陽樓記、桃花源記、黃州快哉亭記、與陳伯之書等高中課本中精讀的古文。這套光碟是委託明道中學歷經二年的研究、開發，並動員該校國文、美工科教學研究會，進行科際合作，將平常上課時不易用語言或文字表達的地方，透過影片、圖片和聲光效果表現出來，不僅有利於教師上課補充教學，同時也便於學生課後自修。

爲讓各校瞭解這一套國文教學光碟，教育廳特邀請本省各公私立高中一百三十名代表，到明道中學參加教學觀摩；參與觀摩的學校並可獲贈兩套光碟，俾使視聽教學能廣拓領域，深入每個學校的每一間教室，甚至每一個家庭。

訂定校園事件通報管理系統實施要點

省教育廳爲建立校園事件通報管理制度，掌握校園事件發生的資訊與發展趨勢，強化危機處理之功能，以提升訓輔工作效果，八十五年十二月三十一日訂定公布「校園事件通報管理系統實施要點」。凡各級學校發生學生意外事件、校園安全維護事件、學生暴力事件與偏差行爲、管教衝突事件及兒童少年保護事項等各種事件，其程度達到中度以上者，都應立即循通報系統通報其主管機關。

校園事件通報管理，依作業內容區分爲「即時通報」與「定期彙報」兩種。即時通報指實際發生事件的學校，於事件發生後或於獲知事件發生後，立即以傳真或電話方式通報主管教育行政機關；定期彙報指定主管教育行政機關定期將通報資料進行彙整。

教育廳表示：爲達到立即訓輔工作效果，並做好適當的處理，校園事件程度共劃分爲極重度、重度、中度及輕度四個等級。其分級標準如下：

- 一、極重度（甲級）：（一）人員死亡、瀕臨死亡、準死亡；（二）十人以上集體或全校性事件；（三）重大財產損失；（四）觸犯重大刑事案件者等事件，應以電話速報，並於十二小時內傳真書面資料。
- 二、重度（乙級）：（一）人員重傷害或傷殘；（二）幫派結群事件；（三）具體財產損失；（四）觸犯法律者；（五）媒體披露或足以引發輿論關切事件。應即時通報，並於二十四小時內傳真書面資料。
- 三、中度（丙級）：（一）觸犯校規且造成人員傷害；（二）輕微財產損失；（三）非刑事案件，但造成民事糾紛者等事件，應即時通報，並於二十四小

時內傳真書面資料。

四、輕度（丁級）：（一）觸犯校規但未造成人員傷害；（二）觸犯校規未受具體懲戒；（三）糾紛衝突未達民事衝突等事件；免予通報。

本省各級學校校園事件之通報主管機關，省屬高中職校（含完全中學）正本應電傳教育廳軍訓室（04-3322064），副本傳真至教育部；縣市國中小、幼稚園正本應電傳所屬縣市政府教育局，再由教育局傳真至教育廳第四科（04-3324787），如等級達極重度（甲級）者，副本並應電傳教育部；主管教育單位在接到學校通報資料後，如情節重大足以影響教育界形象或影響教職員權益者，將視情節採取具體措施，如係媒體報導錯誤，將即時說明予以澄清。

社會重心的條件

胡適

為什麼六七十年的歷史演變不曾變出一個社會重心來呢？這不是可以使我們深思的嗎？我們的社會組織和日本和德國和英國都不相同。我們一則離開封建時代太遠了，二則對於君主政體的信念已被那太不像樣的滿清末期完全毀壞了，三則科學盛行以後社會的階級已太平等化了，四則人民太貧窮了，沒有一個有勢力的資產階級，五則教育太不普及又太幼稚了，沒有一個有勢力的智識階級；有這五個原因，我們可以說是沒有一個天然候補的社會重心。既然沒有天然的重心，所以只可以用人工創造一個出來。這個可以用人工建立的社會重心，依我看來，必須具有這些條件：

第一，必不是任何個人，而是一個大的團結。

第二，必不是一個階級，而是擁有各種社會階級的同情的團體。

第三，必須能吸收容納國中的優秀人才。

第四，必須有一個能號召全國多數人民的感情與意志的大目標：他的目標必須是全國的福利。

第五，必須有事功上的成績使人民信任。

第六，必須有制度化的組織使他可以有持續性。

我們環顧國內，還不曾發現有這樣的一個團結。凡是自命為一個階級謀特殊利益的，固然不夠作社會的新重心；凡是把一黨的私利放在國家的福利之上的，也不夠資格。至於那些擁護私人作老板的利害結合，更不消說了。

我們此時應該自覺的討論這種社會重心的需要，也許從這種自覺心裡可以產生一兩個候補的重心出來。這種說法似乎很迂緩。但是我曾說過，最迂緩的路也許倒是最快捷的路。

台南縣教育點滴

鍾騰

台南縣南興國小校長—本刊通訊員

南部七縣市鄉土體育競賽 舞龍彈腿踢毬南縣大贏家

由台灣省立台南社教館主辦，國立台南師範學院承辦的大型鄉土體育競賽，於八十五年十二月末舉行，共有來自嘉義縣市、台南縣市、高雄縣、屏東縣及澎湖縣的隊伍，六十多所學校，一千二百多位選手參加，盛況空前，充分展現鄉土體育多采多姿的一面。

台南師院吳鐵雄院長，在大會開始致詞時表示：最近政府正積極推展鄉土教育，這些具有傳統精神的鄉土體育，兼顧力與美，希望鄉土體育能在校園中開花結果。

比賽結果，台南縣獲得「冠軍」的項目計有(一)舞龍部份：單龍國小男子組、單龍國小女子組、龍舞國小男子組、龍舞國小女子組、雙龍龍舞國小組、龍舞教師組、單龍教師組。(二)彈腿部份：國小男子組、國小男子組團體賽、男教組個人賽、國小女子組團體賽、女教組個人賽。(三)扯鈴部份：國小女子組團體賽。(四)踢毬部份：男童個人對抗賽、男童雙人對抗賽、男童個人賽、男童雙人賽、男童團體賽、女童個人對抗賽、女童雙人對抗賽、女童團體賽、男教師雙人對抗賽、男教師雙人賽、女教師雙人對抗賽、女教師雙人賽等等。

新編三年級鄉土教材出爐 分區編寫更適合地區需求

台南縣為落實鄉土教學，於年前網羅各校人才，著手編寫以行政區為單位的鄉土教學課本，已於年底問世，印刷精美，內容充實，是未來國小三年級學生人手一冊的鄉土教材。

台南縣承蒙教育部專款補助，針對實際需要，分為五個區（新豐、新化、曾文、新營、北門區），各有一組人馬負責編寫，並經台南師院特約教授指導、修正，而後各印刷四百本，準備八十七學年度正式登場時用。在正式啓用前，要先由各鄉鎮選定一所學校的三年級來試教，期間為下學期。

此次編寫的特點在於真正適應地區需求，把範圍縮小到自已家鄉的不遠處，包括各行政區的環境、生活、藝術、歷史、地理、人口、動植物、古蹟、信仰、地名沿革等，圖片多，文字大，印刷美，相信分到小朋友手裡會愛不釋手，而認真的翻閱。

日前，對於四年級部份，也已經開會研商編寫要領，正在開始進行中，不少地區都做田野調查，積極蒐尋鄉土文化為人所忽略的地方，相信加以整理後，必能為鄉土教學綻放異彩。

寒假中教師研習項目繁多 認真學習大充電裨益教學

台南縣教育局依據教育部和教育廳指示：各項研習均得於寒暑假中辦理。於是訂定了多項寒假教師研習會，讓老師們有面對「滿漢全席」不知如何下箸之感。茲誌研習項目名稱如下：

1. 道德與健康道德發展研習會：1.30~1.31 180人
2. 幼兒性教育與安全教育研習：1.31~2.2 180人
3. 音樂科創造思考教學研習會：2.1~2.4 100人
4. 自然科改進教材教法研習會：2.1~2.4 100人
5. 公民道德價值澄清研習會：2.1~2.3 60人
6. 社會科創造思考教學研習會：2.12 200人
7. 唱遊科創造思考教學研習會：2.12~2.14 100人
8. 幼兒食品營養衛生保健研習：2.12~2.14 150人
9. 投影片製作暨V8錄影帶製作研習會：
2.1起、2.12起、2.17起分三梯次，各四天，各45人
10. 輔導活動科創造思考研習會：2.14 142人
11. 國小新課程第四類人員研習：2.14~2.19 600人
12. 幼兒創造力遊戲與律動研習：2.15~2.18 150人
13. 數學科創造思考教學研習會：2.17 80人
14. 健康教育創造思考研習會：2.17~2.19 120人
15. 美勞科創造思考教學研習會：2.18~2.20 100人
16. 視聽媒體教材製作教學研習：2.19~2.21 60人
17. 視聽媒體器材保養維修研習：2.26起、3.1起分二梯次，各32人

心靈上的要求

胡適

我們可以大膽地宣言：西洋近代文明絕不輕視人類的精神上的要求。我們還可以大膽地進一步說：西洋近代文明能夠滿足人類心靈上的要求的程度，遠非東洋舊文明所能夢見。在這一方面看來，西洋近代文明絕非唯物的。乃是理想主義的（Idealistic），乃是精神的（Spiritual）。

國內教育輿情

教育資料組 段懿真 編輯

問題類別及意見

輿情來源

性質

一、高等教育

- | | | |
|----------------------|----------------|------|
| 1. 吳京反對“大一大二不分系”。 | 聯晚85.11.13(4) | 報導 |
| 2. 教育部擬推動私校學費自由化。 | 民生85.11.23(21) | 報導 |
| 3. 國立大學經費，由奢入儉。 | 中央85.11.26(7) | 報導 |
| 4. 重新檢討大學的定位問題。 | 民生85.11.4(2) | 專論 |
| 5. 高等教育資源，需要重新分配。 | 中晚85.11.5(11) | 專論 |
| 6. 是否教育在開倒車？ | 民生85.11.11(2) | 專論 |
| 7. 大學評鑑要怎麼評？ | 民生85.11.16(2) | 專論 |
| 8. 年輕的大學，博士教師比率高。 | 聯合85.11.13(6) | 專題報導 |
| 9. 教育部刪減預算，國立大學反彈。 | 中央85.12.15(7) | 報導 |
| 10. 俄羅斯學歷採認，我大幅放寬。 | 中央85.12.16(7) | 報導 |
| 11. 國立大學學雜費，將再漲一成。 | 聯合85.12.19(6) | 報導 |
| 12. 網路開闢大學博覽會。 | 民生85.12.30(1) | 報導 |
| 13. 不必再設國立大學了。 | 民生85.12.16(2) | 社論 |
| 14. 面對“高學費時代”。 | 民生85.12.20(2) | 社論 |
| 15. 幫高等教育度小月。 | 中時85.12.11(11) | 專論 |
| 16. 教師升等審議權應下放大學自理。 | 中時85.12.22(11) | 專論 |
| 17. 革新教師升等制度，提升教學品質。 | 中時85.12.28(11) | 專論 |

二、國民教育

- | | | |
|-----------------------|---------------|----|
| 1. 中小學三百萬學童，86年二月大體檢。 | 自由85.11.15(6) | 報導 |
| 2. 秋海棠變老母雞，內政部：不妥。 | 聯合85.11.17(2) | 報導 |
| 3. 小孩在家“自學”，家長有夢。 | 自由85.11.20(6) | 報導 |
| 4. 學校風氣敗壞，我的孩子不要上學。 | 中時85.11.20(3) | 報導 |
| 5. 在家自行教育妥當嗎？ | 民生85.11.27(2) | 專論 |
| 6. 平心談課程風波。 | 國語85.11.5(2) | 專欄 |
| 7. 九年一貫國中小新課程，最快87學年 | 聯合85.12.5(9) | 報導 |

問題類別及意見

輿情來源

性質

- | 問題類別及意見 | 輿情來源 | 性質 |
|--------------------------|----------------|----|
| 實施。 | | |
| 8. 國小生，要上家政課。 | 民生85.12.13(22) | 報導 |
| 9. 北縣國小教科書開放後，問題不少。 | 自由85.12.15(9) | 報導 |
| 10. 陳維昭：應全面檢討中小學教材、教法。 | 民生85.12.20(20) | 報導 |
| 11. 中學生道德與法律教育，亮紅燈。 | 中時85.12.21(7) | 報導 |
| 12. 國中小學早自習，將成歷史。 | 中央85.12.22(7) | 報導 |
| 13. 電腦課程，將納入小學課本。 | 聯合85.12.23(6) | 報導 |
| 14. 防治性侵害，中小學每學年至少開課四小時。 | 自由85.12.24(7) | 報導 |
| 15. 詳查小學教科書綁標案，確保教科書品質。 | 台時85.12.2(2) | 社論 |
| 16. “自行教育”背後所透顯的無奈與悲涼。 | 民生85.12.9(2) | 社論 |
| 17. 正視輟學學生的教育問題。 | 自早85.12.15(11) | 專論 |

三、招生與考試

- | | | |
|---------------------------------------|----------------|----|
| 1. 李遠哲：學校也有權選學生。 | 中央85.11.5(3) | 報導 |
| 2. 反對選系不選校，台大、交大、清大考慮合組小聯招。 | 中央85.11.5(3) | 報導 |
| 3. 李遠哲主張雙向選擇。 | 中央85.11.6(7) | 報導 |
| 4. 大學聯招改革，後年實施。 | 聯合85.11.14(6) | 報導 |
| 5. 教育部宣布以系選校，沒有時間表。 | 中晚85.11.14(3) | 報導 |
| 6. 選校也選系，吳京澄清正確說法。 | 中晚85.11.17(7) | 報導 |
| 7. 教部為高中設專櫃，誘導選系。 | 中央85.11.18(7) | 報導 |
| 8. 高中將不分組，最終目標大學採申請入學。 | 聯合85.11.19(1) | 報導 |
| 9. 高職免試入學，分發擬採兩成績。 | 聯合85.11.19(6) | 報導 |
| 10. 高職推薦甄選，高市明年擴大辦理。 | 聯合85.11.19(6) | 報導 |
| 11. 高職免試分發，成績比率由各聯招區自訂。 | 聯合85.11.21(7) | 報導 |
| 12. 明年大學聯考，各系最低原始總分不公布。 | 聯合85.11.30(1) | 報導 |
| 13. 大學聯考“選系為主”，選校為輔“不宜輕率實施。 | 聯合85.11.6(2) | 社論 |
| 14. 大學聯招選系為主的商榷。 | 中華85.11.7(2) | 社論 |
| 15. “先選系再選校”干預自由競爭市場，記取西方追求“分配正義”的教訓。 | 聯合85.11.9(11) | 專論 |
| 16. 論試題風波中的“落淚”問題。 | 民生85.11.9(2) | 專論 |
| 17. “以系選校”的迷惘。 | 民眾85.11.10(3) | 專論 |
| 18. 選系？選校？ | 中晚85.11.10(3) | 專論 |
| 19. “選系不選校”問題重重。 | 民生85.11.12(2) | 專論 |
| 20. “選系為主選校為輔”的意義何在？ | 自立85.11.19(11) | 專論 |
| 21. 聯招改革，非僅一途，各大學也該動動腦。 | 民生85.11.5(30) | 特稿 |

問題類別及意見

輿情來源

性質

- | 問題類別及意見 | 輿情來源 | 性質 |
|---|-------------------------|------|
| 14. 帶好每位學生，是教育改革，也是社會改造！ | 聯合85. 11. 9(2) | 社論 |
| 15. 教改會功成身退「永續教改機制」上場。 | 中時85. 11. 9(3) | 社論 |
| 16. 推動教改宜妥慎衡量利弊得失。 | 新生85. 11. 10(2) | 社論 |
| 17. 提升教育素質比改革制度還重要。 | 新生85. 11. 11(2) | 社論 |
| 18. 不能忽略教師是教改的行動主體。 | 中央85. 11. 11(2) | 社論 |
| 19. 寄望教改工作落實在教育政策上。 | 台時85. 11. 16(2) | 社論 |
| 20. 教育改革應分輕重緩急。 | 台日85. 11. 21(2) | 社論 |
| 21. 教育改革需要大智慧。 | 民生85. 11. 25(2) | 社論 |
| 22. Most urgently needed reform in education. | 英文中國郵報
85. 11. 25(4) | 社論 |
| 23. 徒法不足以行教改。 | 中央85. 11. 6(19) | 專論 |
| 24. 教改希望工程，應從民間扎根。 | 中時85. 11. 8(11) | 專論 |
| 25. 教改會應做得更多更好。 | 聯合85. 11. 9(2) | 專論 |
| 26. 推動教改，應作結構性變革。 | 中時85. 11. 10(2) | 專論 |
| 27. 教部別老在非常教改中打轉。 | 中時85. 11. 11(11) | 專論 |
| 28. 捲起袖子暫出發——評教改會的高等教育改革建議。 | 自晚85. 11. 16(7) | 專論 |
| 29. 教育改革的吊詭。 | 聯合85. 11. 18(37) | 專論 |
| 30. 連戰提示教改方向與教改會所見略同。 | 民生85. 11. 3(20) | 特稿 |
| 31. 熱誠參與，讓教改之火永不熄。 | 中時85. 11. 10(2) | 特稿 |
| 32. 落實教改，速定“教育基本法”。 | 民生85. 11. 23(21) | 特稿 |
| 33. 教育改革不要走錯路。 | 國語85. 11. 3(2) | 專欄 |
| 34. 教育題外話。 | 中華85. 11. 7(2) | 專欄 |
| 35. 首批“教改”學生，十年後產生。 | 聯合85. 11. 6(6) | 專訪 |
| 36. 教育部長談教改，吳京：經費和改變社會價值觀最困難。 | 聯合85. 11. 9(4) | 專訪 |
| 37. 教改細節，李遠哲與吳京見解不同。 | 中時85. 11. 10(2) | 專訪 |
| 38. 教改會總結特別報導。 | 中時85. 11. 8(4) | 特別報導 |
| 39. 課程、制度、組織、經費，教改議題總體檢。 | 中時85. 11. 9(9) | 特別報導 |
| 40. 邁向廿一世紀，台灣教改的前途在哪裡？(1-3) | 聯合85. 11. 10-12(4, 6) | 系列報導 |
| 41. 連戰：教改是當前最重要全民工程。 | 聯合85. 12. 3(6) | 報導 |
| 42. 李遠哲：盼將教改列為優先施政。 | 中時85. 12. 3(7) | 報導 |
| 43. 推動教改，決籌設跨部會委會。 | 中時85. 12. 3(1) | 報導 |
| 44. 吳京：馬上成立教推會。 | 中央85. 12. 3(7) | 報導 |
| 45. 教改小組跨部會成立，寬列278億挹注。 | 中央85. 12. 3(1) | 報導 |
| 46. 吳京：攻破升學瓶頸，教改最重要工作。 | 聯合85. 12. 8(6) | 報導 |

問題類別及意見

問題類別及意見	輿情來源	性質
47. 吳京：推動教改，須晃動惰性教育體制。	中時85. 12. 8(7)	報導
48. 教改目的，就是要打破菁英主義。	大成85. 12. 8(19)	報導
49. 總統呼籲：激發基層教師參與教改熱忱。	中時85. 12. 16(7)	報導
50. 李總統盼衝刺四大教改工作。	自由85. 12. 16(7)	報導
51. 李總統揭槩教改四大重點。	青年85. 12. 16(1)	報導
52. 國教、職教大刀闊斧改革。	中央85. 12. 20(1)	報導
53. 小班制、技職教改，李總統鼓掌。	自由85. 12. 20(7)	報導
54. 深代人文教育，帶動社會改革。	自由85. 12. 7(3)	社論
55. 教改無法一蹴可幾，何不一步一腳印。	大成85. 12. 8(19)	特稿
56. 推動心靈改造，北市教育局盼點燃教改火種。	聯合85. 12. 10(14)	專題報導

五、藝校教育

1. 是校園暴力，還是教育和社會問題之冰山一角？	中時85. 11. 28(3)	社論
2. 國光藝校事件不容忽視。	新生85. 11. 28(2)	社論
3. 廢除學長制，嚴禁校園暴行。	民生85. 11. 28(2)	專論
4. 學長制度與權威濫用。	民生85. 11. 30(2)	專論
5. 梨園教育誰來關心？	民生85. 11. 30(19)	特稿
6. 國光藝校風波，教育部明快處置。次長楊朝祥：全面檢討傳統技藝教育。	中時85. 12. 1(24)	報導
7. 教育部研議國光、復興兩校由文建會接管。	中央85. 12. 3(7)	報導
8. 國光、復興兩校合併，改制專校。	中央85. 12. 7(7)	報導
9. 戲曲教育，亟待慎思。	民生85. 12. 28(19)	報導
10. 傳統演藝教育需要徹底改革。	民生85. 12. 2(2)	社論

六、綜合教育

1. 教育補助款“有錢不會花”，台省審計處：教育界應反躬自省。	聯合85. 11. 1(4)	報導
2. 吳京：教育部要“快半拍”。	聯合85. 11. 3(6)	報導
3. 吳京：上層“快跑”，基層才有揮灑空間。	青年85. 11. 3(3)	報導
4. 美國公立中小學，禁止小留學生長期就讀。	聯合85. 11. 12(6)	報導
5. 楊朝祥：大陸大學學歷從嚴探認。	中時85. 11. 12(9)	報導
6. 挪用教育基金，省府被逼的？	自早85. 11. 13(2)	報導
7. 赴大陸設台商學校，擬開放至中學。	聯合85. 11. 16(9)	報導
8. 偏遠地區代課教師條件放寬。	中晚85. 11. 16(7)	報導
9. 林口新市鎮將加速設置高中。	民生85. 11. 23(21)	報導

問題類別及意見

輿情來源

性質

- | 問題類別及意見 | 輿情來源 | 性質 |
|------------------------------|------------------|----|
| 10. 高中學區制，88學年度起擇區試辦。 | 聯合85. 11. 27(1) | 報導 |
| 11. 宗教教育不能脫離科學與理性。 | 中央85. 11. 3(2) | 社論 |
| 12. 宗教教育的一個特殊問題。 | 民生85. 11. 8(20) | 社論 |
| 13. 軍人及國中小學教師免稅優惠制度亟待檢討。 | 中時85. 11. 10(3) | 社論 |
| 14. 正視治安問題背後的文化教育問題。 | 台時85. 11. 27(2) | 社論 |
| 15. 加強宗教的歷史教育。 | 民生85. 11. 6(2) | 專論 |
| 16. 教育部的決策模式堪慮。 | 民生85. 11. 17(2) | 專論 |
| 17. “心靈改革”與“終身教育”。 | 中央85. 11. 19(19) | 專論 |
| 18. 遠距教學，拉近產學界距離。 | 中晚85. 11. 20(43) | 專論 |
| 19. 李遠哲談社會亂象：教育體系，遺棄了太多學生。 | 聯合85. 12. 6(2) | 報導 |
| 20. 技職教育要改造重工輕商現況。 | 中央85. 12. 8(7) | 報導 |
| 21. 教育基本法，明年二月前擬成。 | 聯合85. 12. 12(9) | 報導 |
| 22. 留學，可申請貸款。 | 聯合85. 12. 13(4) | 報導 |
| 23. 各校嚴禁自行抽取地下水。 | 青年85. 12. 13(5) | 報導 |
| 24. 特殊教育以回歸社區為目標。 | 自早85. 12. 13(15) | 報導 |
| 25. 學雙語，原住民子弟“霧煞煞”。 | 中時85. 12. 14(7) | 報導 |
| 26. 社教館所擬與大學聯招研究生。 | 中央85. 12. 14(7) | 報導 |
| 27. 教育部同意設兩性平權教委會。三篇。 | 中時85. 12. 14(9)等 | 報導 |
| 28. 原住民少年，課業問題最煩惱。 | 國語85. 12. 14(16) | 報導 |
| 29. 李總統：建構適合國情現代化教育制度。 | 中央85. 12. 16(1) | 報導 |
| 30. 教育部讓五專逐年萎縮。 | 中央85. 12. 16(7) | 報導 |
| 31. 吳京：佛學會考，各校立即停辦。 | 聯合85. 12. 18(6) | 報導 |
| 32. 兩性平等教委會，教育部一個月內設立。 | 聯合85. 12. 19(6) | 報導 |
| 33. 國發會：廢止憲法教科支出下限，列為“其他意見”。 | 聯合85. 12. 24(4) | 報導 |
| 34. 大陸學歷採認將從嚴，不追溯須報備。 | 聯合85. 12. 26(6) | 報導 |
| 35. 反空降學童，美祭出峻法。 | 中時85. 12. 29(9) | 報導 |
| 36. 李總統：台灣教育未做好因材施教。 | 中時85. 12. 30(4) | 報導 |
| 37. 連戰籲用教育，建立青少年法治觀。 | 自由85. 12. 31(3) | 報導 |
| 38. 軍事教育應納入國家教育體系。 | 青年85. 12. 4(2) | 社論 |
| 31. 革新教育體制，提升國家競爭力。 | 青年85. 12. 21(2) | 社論 |
| 32. 教育經費下限不宜廢除。 | 民生85. 12. 30(2) | 社論 |
| 33. 談道德教育。 | 青年85. 12. 2(15) | 專論 |
| 34. 制定教基法此其時矣。 | 中晚85. 12. 4(3) | 專論 |
| 35. 台灣主體性的教育建構。 | 自晚85. 12. 7(7) | 專論 |
| 36. 我們需要怎樣的實習教師制度。 | 自晚85. 12. 7(7) | 專論 |
| 37. 圓一場英國留學夢，所費不貲！ | 中時85. 12. 10(11) | 專論 |

問題類別及意見輿情來源性質

- | | | |
|---------------------------|----------------|------|
| 38. 校長的任用與遴選。 | 民眾85.12.15(5) | 專論 |
| 39. 協助原住民改善教育狀況。 | 民生85.12.17(2) | 專論 |
| 40. 不甘再做臭老九，大陸夫子生財有術。 | 中時85.12.26(9) | 專論 |
| 41. 兩性平權教育寧鬆勿緊。 | 中時85.12.26(11) | 專論 |
| 42. 日本大學制度的優點和可能存在的問題。 | 中央85.12.27(18) | 專論 |
| 43. 推動教師會、家長會組織，成績亮麗。 | 中時85.12.29(14) | 專論 |
| 44. 吳京，政策構想四十多項。 | 聯合85.12.2(6) | 特稿 |
| 45. 登陸圓大學夢，補校鋪成捷徑。 | 中時85.12.8(9) | 專訪 |
| 46. 李總統談教育：什麼都可以想，什麼都可以看。 | 聯合85.12.30(6) | 專訪 |
| 47. 掌握新世紀教育的風向球。 | 聯合85.12.29(48) | 專題報導 |

防 弊

胡適

人性是不容易改變的，公德也不是一朝一夕造成的。故救濟之道不在乎妄想人心大變，道德日高，乃在乎制定種種防弊的制度。中國有句古話說：「先小人而後君子」。先要承認人性的脆弱，方才可以期望大家做君子。故有公平的考試制度，則用人可以無私；有精密的簿記與審計，則帳目可以無弊。制度的訓練可以養成無私無弊的新習慣。新習慣養成之後，保管的責任心便成了當然的事了。（摘自「請大家來照照鏡子」）

國外教育訊息

編者按：本期國外教育訊息，承駐加拿大代表處文化組、駐波士頓台北經濟文化辦事處文化組、駐紐約台北經濟文化辦事處文化組、駐哥斯大黎加共和國大使館、駐德國代表處文化組、台北駐大阪經濟文化辦事處等提供，謹此致謝，敬請參考。

教育資料組 賴麗珍 編輯

加拿大

駐加拿大文化組提供

教育改革

加拿大各省及地區現階段教育改革重點

安大略省 (Ontario) 教育暨訓練廳長 John Snobelen 於十月初向安省議會的專題報告指出，經由「全加教育廳長委員會」(Council of Ministers of Education, Canada) 的數次會議，全國各省及地區已就當前教育改革方針產生共識並進行交流。潮流所趨，教育資源較為豐厚的安大略省，目前亦考慮對省內教育制度進行大結構重整，以改善學生、家長及所有納稅人的教育負擔，提供負責任、高品質的教育制度。

整體而論，加國各省及地區的執政黨不論那個黨派，教育改革浪潮正在迅速進展中，主要的改革重點有：

- 對轄內的教育體制，進行分流 (streamlining their educational systems)。
- 減少行政消耗 (reducing administration)。
- 提昇教學標準 (increasing standards)。
- 改進課程品質 (improving curriculum quality)。
- 更加重視家長的參與及監督 (placing greater emphasis on parental involvement and control)。

來自全加各地的教育廳長們也討論到科技的重要性與建立科技技能的急切性，一致認為協助教師與學生們應用更多科技，將成為教育廳未來的優先工作要項之一。(資料來源：Ontario Ministry of Education and Training, October, 1996)

高等教育

加拿大聯邦政府及數省大專教育改革微探

加拿大專上教育系統的重整、課程的適切性以及選讀方法和機會，將成爲若干省教育廳與聯邦政府部門目前最重要的施政要項。

在聯邦政府層級

渥太華首都的參議院於六月時投票決定對全加專上教育進行審視 (review)，審視重心主要將放於：1)教育品質；2)除了當地資源以外，學生在加國其他地方接受教育的方式與機會；3)學生資助計畫；4)研究撥款資金；以及5)各大學和學院的國際聯繫機會等方面。這個審視計畫將由參議院的社會事務、科學暨科技委員會負責，今年秋季起開始進行全國公聽會，將於明年春季提出報告。

在緬尼吐巴省 (Manitoba)

緬省省府已經進行立法成立一個委員會 (council)，負責建立一個「共同協調式系統」(co-ordinated system)來主導該省高等教育的策畫與財政分配。這個新委員會將把省內各大學與社區學院合併至同一體制下，藉此審視此兩種學制所提供的類似或相同課程，是否可以發展成「合作課程」(joint programs)。教育暨訓練廳長Linda McIntosh表示，雖然立法會帶來重大改變，但是各專上院校仍可透過校方的董事會 (board of governors)來維持其自主性。

新委員會的功能是：1)爲專上教育系統發展出一套策略計畫；2)協調並督導整個體制內的學分轉換之安排；3)爲省內七所院校分配運作和資本經費；4)建立一套統一的學費政策；審核學術課程；5)發展與監督特殊課程計畫。同時，委員會也必須：1)針對教學、研究和服務，發展並推行一套檢視教育責任的架構；2)建立一個交換數據資訊以利決策參考的標準體制；3)就應用科技於學習方面提供領導；4)聽取內部和外部利益團體的建言等等。原來省府的社區學院秘書處、大學撥款委員會等主管的事務，亦將由新委員會取代。

在安大略省 (Ontario)

安省政府已經成立「專上教育指導小組」，研究安省大學和學院的未來方向。教育廳長要求這個五人小組審視三大主題：1)找出讓學生、私人機構、政府分擔教育成本的最合宜方法；2)找出學院、大學和大學制度能夠合作並減低重複的方法，各院校必須更專業及具與眾不同的特色；3)如何盡力符合省民對專上教育的需求。從9月25日至10月31日，這個小組巡迴全省聽取建言，預計於12月15日向教育廳提出報告。

其中，有鑑於未來十至十五年，安省將有更多學生進入專上教育系統就讀，教育廳希望考慮的另一項論題是：安省教育廳是否應該允許私立大學／專上學院的設立？高等教育學費是否有增漲的空間？某些課程（科系）應否收取百分之百學費？（亦即由學生負擔開設整個課程的所有費用，教育廳不提供任何補助。）

安省教育廳也正進行把大學生「就學科系的未來收入多寡」與「學業貸款還款」掛鉤的方案，目前正與聯邦政府部門密切合作規劃中。教育廳的研討文件指出兩種分擔教育費用的可行辦法：1)依學生的潛在賺錢能力，設定該科系課程學生的學費；2)改進對高等教育院校進行捐贈者之稅務優惠；3)將私人的捐贈款項額度，與政府可撥出的資金額度相配合，亦即各爲50%:50%。

在亞伯達省 (Alberta)

為了鼓勵省內大學和學院達到亞省專上教育暨生涯發展廳所定的主要目標，該省兩年來已經投入四千五百萬元。該項撥款額度，是依一套「成就表現指標」而定的，是教育廳與省內大學、學院、工技學院等事先協商共同制訂。九七年四月起，亞省也將引用「報告卡」(report card)以評鑑教育學府推行既定目標的努力程度與進展。教育廳指示各院校必須適宜地把撥款用於滿足學生、該省社經及文化的需要上。

在紐芬蘭省 (Newfoundland)

紐省教育廳已經正式確認其新的省立社區學院系統，舊有五個社區學院於今年四月29日合併，形成一個省立學院，由省教育廳級的管理委員會主持，位於Stephenville的總辦公室負責行政，Ron Sparkes博士為此所省立學院首任校長，帶領全省及拉布多區共計十九個校區的校務。教育廳預計這項合併可節省350萬元。依新學制，個別校區將就其課程的專業特殊領域，扮演全省性的協調角色。

在卑詩省 (British Columbia)

卑詩省教育、技能暨訓練廳公布一份「描繪新課程」(Charting a New Course)的策略計畫文件，進行審視該省學院和專上教育系統，用以改進整個教育系統的關連性和就學機會。廳長Moe Sihota表示教育廳正致力於增加專上教育的學生就讀名額，期望至今年止可提供7,000名學額，並藉由凍結學費使專上學費可為多數人負擔。

該份文件亦建議：1)提供全省學習聯網(Provincial Learning Network)使上網學習更容易；2)為學生提供更彈性的課程時間安排；3)為那些傳統上無意願接受專上教育的人士，推出減少就學障礙的新方案；4)提供夥伴撥款基金，讓專上學府與商界、實業界、社區齊力開發新合作協議，提供勞工進修機會。為數550萬元的夥伴基金教育廳已於日前宣布。(資料來源：CEA Newsletter, September, 1996)

美國

教育改革

波士頓文化組提供

振興美國教育的改革之路

- - 總統大選期間民主、共和兩黨的教育主張

美國民主、共和兩黨在一九九六年總統大選期間，針對教育問題提出許多不同的主張。本節原文係來自於兩黨競選總部在國際網路上所刊登之政見，茲將其中有關教育部份彙整後翻譯成中文，供為參考。

民主黨的教育方針

民主黨認為教育是打開機會大門的一把鑰匙，在全球經濟模式下尤其重要，教育也是成功與失敗者的分界線。柯林頓總統及民主黨國會議員在過去四年來，強調提昇美國教育品質及擴大美國人接受教育的機會。以下是民主黨所提出的幾

個教育方針：

一、強化公立學校教育：增加「Head Start」計畫的經費預算，以提供幼兒教育給更多有需要的兒童。透過公元二千年教育目標（Goals 2000）的方案，協助學校提高教育水準，提供最優良的書籍、最優秀的教員與最新的科技。重新整頓聯邦教育計畫，淘汰聯邦不合時宜的規定，以便給各區的學校、老師、校長提供必要而較有彈性的協助，來達到應有的標準。藉由擴展教師進修來確保學童有最好的老師。每一個學童在三年級之後，必須有相當的閱讀能力與成績才可以升級或畢業。教師必須在專業表現上達到高水準，對於表現優秀的教師應給予獎勵。同時，祛除阻礙優異青年從事教職的意願。學校必須對教育成果負責，成效不彰的學校必須加以整頓。增加公立學校的選擇性，推廣公立委辦學校（Public Charter School），持續確保殘障兒童同樣接受高品質的教育。

二、提倡價值觀：完整的教育應包括讓兒童學習到良好的價值觀。提倡良好的價值觀、修習完美健全的人格、教育公民應有的責任感等，這些都是美國教育本質的一部份。

三、安全的校園及健康的學生：青少年必須在一個安全的環境才得以自由的成長與學習。過去四年來，民主黨致力於校園安全的努力，保護校園不受毒品的侵害，並且照顧學生的健康；反對削減校園安全預算，支持校園午餐方案。政府各階層應發動所有的力量，確保學生在設備齊全的學校學習，在校園內的風紀跟學生行為方面須達到應有的標準。

四、提高教室的科技水準：將廿一世紀的科技水準帶進教室，電腦是一個有力的工具，協助增進學生「讀」跟「寫」的能力，提升數學的程度。讀寫能力攸關學生能否在未來的經濟環境中成功。為了達到這個目的，必須讓所有的學生有機會接觸電腦、使用優良的電腦軟體、訓練完整的教師及普及國際網路（Internet）。柯林頓總統已著手一項合作計畫，包括高科技公司、學校、州政府及地方政府，在公元二千年之前，讓每一間教室、圖書館能跟資訊高速公路（Information Superhighway）連線。

五、訓練學生具備專業技能：支持通過「School-to-Work」方案，讓青少年具備工作所需的技術，以從事高所得行業。民主黨將繼續與民營企業合作，支持社區合作關係，以建立良好的教育及工作機會。

六、普及高等教育：確保每一個人都有上大學的機會。高等教育是在廿一世紀攸關個人未來成功與否的關鍵所在，至少要達到讓二年制專科教育像中小學教育一樣普及。

七、減輕大學教育稅賦：大學學費可以利用IRA帳戶的金額支付。設立美金一千元之榮譽獎學金給前百分之五成績優異的高中畢業生，讓十四年制的教育成爲美國的基本教育。民主黨期望設立一萬美元的稅賦扣抵額，給需要支付就讀高中以上的家庭。同時利用喬治亞州HOPE獎學金的模式，期望設立一千五百美元減稅給每一個人，以支付一般社區學院第一年的學費，如果第二學年的學業成績平均維持在B者，可以再獲得另一次的減稅。

共和黨的教育改革主張

美國共和黨對當前教育制度的抨擊，以去年七月十七日總統候選人杜爾在明尼亞波利市發表的演說為主軸。他說：「目前困擾各個學校的主要問題是自由選擇學校的權利被否定，公立學校之所以陷於困境，是因為學校不再是由社會大眾所共同經營，而是受到特殊利益團體所控制，這些團體不惜任何代價，視公立教育為維持其政治利益的公器。」

共和黨的目標是將公立學校的監督管理權交還給家長、老師、地方教育委員會、社區及納稅義務人，來針對美國教育進行一次復興運動。簡單而全面的教育政策方針是：聯邦政府沒有憲法賦與的權限，去干涉學校的課程及就業市場的工作機會。因此，主張廢除聯邦教育部（Department of Education），停止聯邦干涉校務，提倡在學習的過程中家庭應有的選擇權。大聲疾呼儘速廢除一九九四年的Goals 2000及School-to-Work Act二項法案，顯然這兩項法案會擴增聯邦政府的監督權，加諸許多沒有經費預算補助的負擔在州政府身上，堅持反對聯邦政府企圖實施以成果或績效為基礎的教育方式。教育成功的因素包括紀律、家長參與、強調基礎層面如電腦科技、語音教學、獻身教育等。

節慾教育可以減少避孕及墮胎，共和黨支持任何提倡婚後性行為的教育方案。目前青少年所面對最嚴重的問題如性病所帶來精神上的創傷及懷孕。這些教育方案是避免這些問題的最佳預防措施。反對學校成立診所提供轉診、諮商及其他有關避孕及墮胎的服務。

共和黨主張教育改革的議程要落實在地方法基礎上，責成各州立法人員提供家長在公立學校、私立學校及宗教學校之間的選擇權，以確保每個人得到高品質的教育，這其中包括在家自行教學的選擇。其他具體的各項教育方案尚有：機會獎學金（Opportunity Scholarships）、總案補助金。

在聯邦政府層面，共和黨支持法案如：Watts-Talent Low-Income Education Opportunity Act及the Coats-kasich Education Choice and Equity Act。在校園裡繼續致力於允許恢復志願式禱告，並立法保證所有宗教團體的學生都有機會應用學校的設備。所有聯邦教育改革政策應：

- (1) 擁有安全的校園環境。
- (2) 免於失職教育行政人員等處置不當的憂慮。
- (3) 清楚知道學校的執行成效及應有的水準。
- (4) 以最有效的方法學習讀、寫及算術能力。
- (5) 學習本國歷史、瞭解民主的價值，以及研讀西方文明的古典文學。
- (6) 擁有任其自由創新的校園環境。
- (7) 學生應進入富有自由創意之學校，而非受聯邦政府束縛以致無法改革之學校。
- (8) 對高中文憑有信心，因為那代表紮實的教育基礎，對將來上大學或就業都有用處。
- (9) 選擇適合自己的學校。
- (10) 知道納稅義務人的錢是花在教室裡，而不是在繁瑣的官僚作業程序。
- (11) 具備應付大一新生功課的能力，強調美國所擁有的珍貴傳統。公立學校

應該每年撥出一天的時間研讀「獨立宣言」及憲法。

共和黨主張對全國高等教育的經濟環境作一次評估，高等教育機構有責任平衡會計年度預算，尚應協助因為接受高等教育所帶來財務窘境的家庭度過難關。

高等教育

Internet II 計畫正積極研擬中

(1996年11月高等教育紀事報)

十月份在芝加哥召開一項校園科技會議，全美34所研究大學的電腦高層主管於此次的會議中同意合作建造一座新的全國性網路系統，供高等教育使用，此一系統的速度會比Internet快上數倍。賓州州立大學、史丹佛大學、加州大學、芝加哥大學、密西根大學和北卡羅萊納大學將於此一計畫中居領導的角色。

初步決定命為Internet II的網路系統是因應目前的Internet無法滿足高等教育日益增加的資訊流通量而產生的。詳細的計畫內容仍在討論中，但參與Internet II計畫的專家說，此一系統將提供研究大學的教授和學生們一個穩定且速度快的資訊服務，提供學校技術人員用以發展遠距教學、數位化圖書館和線上合作研究等用途。

目前頗具爭議之處是各類參與者所應扮演的角色，主要的問題在於聯邦政府應該介入的程度為何。普林斯頓大學電腦行政人員Ira Fuchs認為，全國科學基金會(National Science Foundation)應該扮演核心的角色，只有類似全國科學基金會這種機構才有能力決定高等教育界未來電腦科技的走向，且為這項計畫執行時看緊荷包。其他熟悉Internet II計畫的人呼籲必需限制政府介入Internet II，以保持其客觀性。賓州大學電子通訊系教授David Farber建議，應由多家公司同時承包這個計畫，有競爭才有進步，就如柯林頓總統所說的，全能政府的時代已經過去了。

芝加哥大學教授Jackson認為，參與學校必需投注大筆經費來更新原來的電腦設備以符合Internet II速度的需求，由於不是每個學校都有足夠的經費來更新電腦設備，預計初期加入的學校不會太多。(駐紐約文化組申玉微摘要)

學校教育

課後輔導班的新標準

(1996年10月23日教育週報)

上班族的家長們，都倚賴課後輔導班為他們處理因上班而無法為孩子們做的事，例如供應小點心、陪孩子們玩遊戲或督促孩子們做功課。但是家長們從來不知道他們送小孩去的課後輔導班是否真的對孩子們有幫助。

一個新的認可機構——The National School-Age Care Alliance，很快地將提供家長們如何選擇課後輔導班的標準。位於麻州的The National School-Age Care Alliance 目前正試驗性的收集了超過100項選擇課後輔導班的標準，資料收集的來源包括社區中心、教會、圖書館或軍事單位經營的公私立營利或非營利輔導機構，資料收集的範圍則同時包括高社經地位和低社經地位的家庭。

全美有13州75個學校參與此一計畫。評估標準分為六大類：人際關係；室內環境；室外環境；活動設計；健康、安全和營養；及行政。

有研究顯示，好的課後輔導班可以引導學生更具創意的去思考問題，但不好的課程也可能導致學童對學習失去興趣。芝加哥Taylor House提供的課後輔導課程是讓學童們做一些和Safari有關的藝術創作。班主任Jeff Gaston說，課後輔導對學童們來說非常重要，如果你不知道如何安排孩子們下課後的時間的話，他們可能成為明日街頭的流氓。

倡導兒童教育的人士認為，因為社會福利政策要求母親要有工作才能繼續領取社會救濟金，所以課後輔導班的需求一定會日益增加。以下是National School-Age Care Alliance提供好的課後輔導班所應具備的條件：

- 教職員和學童溝通時必須有耐心，仔細聆聽學童們的問題。
- 教職員必需和家長們合作接受學童們上下學。
- 室內環境必須定期維修。
- 傢俱的大小必需符合學童的身高和能力。
- 每一個學童三小時的室內課程就必需安排三十分鐘的戶外活動。
- 室外遊樂設施必需符合學童們的興趣、能力和身高。
- 學童們大部份的時間都能依自己的興趣選擇活動參加，必需要有具創意的教材和遊戲供學童們選擇。
- 防止非授權人士帶走學童。
- 隨時供應茶水。
- 教職員和學童的比例隨著活動的複雜程度不同而不同，一班以不超過30人為主。
- 班主任經常提供督導、建議和回饋給教職員。（駐紐約文化組申玉微摘要）

哥斯大黎加

駐哥斯大黎加大使館提供

教育問題

哥國中小學教育資源缺乏嚴重影響教育品質

哥國各公立中小學由於「資源缺乏而嚴重影響課程的進行」，普遍而言，目前面臨的難題分別有：

1. 學生因教室不足而中斷課程；
2. 教室建設半途停擺（因建設公司未獲充足之建設費用），使得學生們須輪番上課；
3. 教具及教科書缺乏；
4. 學生改修學分而非依年級授課，將喪失教育的嚴肅性；
5. 教師退休金基數未獲調整且與勞工部協商失調；
6. 特殊證照教師及不合格教師的評估問題；
7. 2005年教育計畫的實施受到質疑；
8. 技職中學將因資源欠缺而訴諸罷課行動；

9. 已退休教師們遲遲未獲9億元哥幣的生活津貼。

教育改革

「教育改革計畫書」正式向國會提出

哥國總統與教育部長於1996年8月29日共同正式向國會提出一份包含兩項法律方案的「教育改革計畫書」，摘要介紹如下：

(一)有關教改計畫的兩項法律方案，其內容大致包括：

1. 延續基礎性教育改良；
2. 為教育政策確立方針；
3. 強化教師地位，增加對教師的鼓勵；
4. 改革憲法第78條，使教育預算不低於6%的國民生產毛額，而以「基礎保障法律方案」確保教育制度的持續改良；
5. 未來十年內須達到既定的13項目標；
6. 強調社會特性、公平性及團結性，使得所有哥國人民認識教育的重要性，共同為社會的發展而接受教育，人人皆獲得最好的教育機會。

(二)十三項革新目標包括：

1. 每班班級人數不超過30人；
2. 兩年學前免費義務教育；
3. 對教師提供經濟及專業上的鼓勵，甚至每年九月，部份教師的薪水可多支領三份，或全體教師可多支領一份；
4. 從學前開始，普及第二外國語教學；
5. 從學前開始，普及資訊教育；
6. 殘障人士擁有充分的受教育機會；
7. 消除文盲；
8. 提供所有學校充份的教材及充足的經費，增建教室、購買教具；
9. 所有學校圖書館電腦化，並提供所有小學生教科書；
10. 以獲得良好工作待遇為導向的技術培訓；
11. 提升大學品質、培養優秀教師；
12. 著重培養有藝術、運動及科學天份的學生；
13. 自小學起，包括宗教、音樂、藝術、體育等在內的課程，每日上課時數最少6小時，中學亦同。

德國

駐德國代表處文化組提供

中等教育

高中畢業會考參加資格新規定

德國各邦教育廳長於十月二十五日假Dresden市舉行會議，並對爭議多時之德國高中畢業會考(Abitur)改革達成協議。依此協議，參加會考者之資格仍為(九

年制)文科中學(Gymnasium 5至13年級)13年級之畢業班生,惟部份邦之(八年制)文科中學(5至12年級)十二年級畢業班生亦可參加會考,並於通過後取得大學校院入學資格(Hochschulreife),其條件為該(八年制)文科中學五至十二年級之每週上課時數不得少於265小時,亦即至12年級之每週平均上課時數不得少於33.1小時;而(九年制)文科中學五至十三年級之每週平均上課時數則僅須29.5小時。另外協議中亦規定宜加強德文、數學及外語等三核心科目之比重:文科中學高年級(Oberstufe)之上述三核心科目由原須修習十門課增為十二門(每科四門課),且其成績均列入會考成績計算;其中四門課(每科兩門)可由其他課程取代,例如資訊電腦可取代數學科之四門課之一。惟取代課程均須明載於教學課程內容中。會考中之外語部份,學生亦可選考進入高年級後始修讀之外語。惟此一外語須同樣具高年級之程度。另學生參加學科競賽表現優異者,其成績亦應列入會考成績計算。此項改革適用於自1997年8月1日後始進入文科中學高年級之學生。

日本

台北駐大阪辦事處提供

高等教育

1996年度私立大學新生第一學期平均每人學雜費日幣約122萬圓

文部省最近公布一九九六年度「私立大學新生第一學年平均繳費調查」結果。該調查係以私立大學(日間部)四一四校為調查對象(獲得百分之百回答),將第一學年度學生繳納費用包括學費、入學金、設施設備費等加以總計,並以一九九五年度入學名額來平均,根據此算法,一九九六年度所調查之大學中有二八三校(約占六八·四%)學雜費上漲,平均學生每人所繳納學雜費為日幣一二一萬八三四九圓,比上年度增加二·一%。

其中,學費上漲之大學有二四八校,約占五九·九%,平均上漲二·二%,約日幣七四萬四七三三圓。入學金上漲之大學有七十二校,約占一七·四%,約日幣二八萬七五八一圓,設施設備費上漲之大學有一〇一校,約占二四·四%,平均上漲二·二%,約日幣一八萬六〇三五圓。

又二專或三專日間部第一學年學生平均繳費額增加一·八%,約日幣一〇九萬二〇〇八圓,五專增加七·一%,約日幣八八萬九二九圓。

中等教育

公私立高中綜合學科逐年增設

日本文部省十一月十八日發表,明年度將有二十九所公私立高中設立綜合學科,與原設有綜合學科之學校合計為七十四所學校(有七十所為公立)。日本高中綜合學科於一九九四年制度化,並有七校設置,一九九五年有十六校,一九九六年有二十二校,逐年增加,日本四十七個都道府縣中,目前僅七個縣尚無綜合學科之學校。

教育資料與研究 (雙月刊)

第十四期

發行者：國立教育資料館

發行人：毛連塏

主編：黃小齡

編輯委員：毛連塏(召集人)、何昆泉、吳明清、吳清山、黃炳煌、單文經、
駱建人、魏明通、楊永慶、洪文向、朱煥興、許明忠、陳木子、
余英照、葉民雄、鍾萬梅、黃小齡、賴麗珍

編輯小組：許明忠(召集人)、黃小齡、賴麗珍、段懿真、王秉倫、謝沛花、
徐月鳳、李秀月

封面攝影：簡志雄

發行地址：台北市南海路四十三號

電話：(〇二)三七一〇一〇九

承印：邦迪設計印刷有限公司

電話：(〇二)三〇二九六一一

售價：每期新台幣六〇元，全年六期新台幣三五〇元。

零售處：政府出版品展售中心(北、中、南區)

地址：台北市中山南路五號

台北市衡陽路二十號正中書局三樓

台中市中山路二號五南文化廣場

高雄市青年一路一四一號青年書店二樓

電話：(〇二)三五六六〇五四

(〇二)三八二一一五三轉

(〇四)二二六〇三三〇

(〇七)三三二四九一〇

訂閱：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

劃撥帳號：一四〇〇一七〇八號

電話：(〇二)三七一〇一〇九轉一一七

傳真電話：(〇二)三七五一四四六

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞局台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

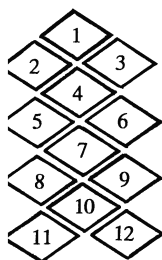


圖1~2 美國賓州Lock Haven 大學校長Dr.Craig D. Willis伉儷，於八十五年十一月一日到館拜會毛館長連瑄博士及參觀中華民國教育資料展示中心，由館長親自接待。
 圖3 國立台灣師範大學特殊教育系師生一行十二人至館參觀，並欣賞教學影帶。
 圖4~5 大陸北京科技學術人員來台參訪團於八十五年十二月二日至館訪問，由館長親自主持座談會並與全體團員合影。
 圖6 八十五年十二月四日福建省金門縣國小校長及教師來館參觀並獻旗予毛館長留念。

圖7~8 八十五年十二月五日館長率同相關人員赴陽明書屋參觀，由喬副主任委員寶泰親自接待。
 圖9 出席海峽兩岸兒童及中小學圖書館學術研討會之大陸地區代表一行二十人，於八十五年十二月九日來館參訪，並至視聽教育組進行經驗交流。
 圖10 越南亞太科技研究院院長伯派(NGUYEN BAPHAU)，於八十五年十二月十八日上午至館參觀。
 圖11 緬甸地區僑校校長回國觀摩團於八十五年十二月十八日下午來館參觀，與本館楊秘書永慶等相關人員合影。
 圖12 香港中文大學教育學院盧院長乃桂等一行五人至館參觀，由楊秘書永慶負責接待。

統一編號

006338860010

