

教師專業發展的另一途徑—— 談教師評鑑制度的建立

羅清水/臺灣省國民學校教師研習會主任



教師是專業工作，自應接受合理的評鑑，而教師評鑑即是對教師服務表現作價值的判斷及促進專業發展的連續歷程



師
苑
鐸
聲

壹、前言

教育部刻研修教育人員任用條例，擬研訂中小學教師分級制度，打破中小學教師長期以來以學歷敘薪分級及外在形式的成績考核辦法，這是值得鼓勵的作法。在英美日各國都極重視教師分級制度的實施，以提昇教學績效及教師專業的成長。然而中小學教師分級制度的實施，應著重改善中小學教師成績考核辦法。長久以來中小學教師的成績考核，祇著重形式外在的總結性考核，無法真正評鑑出教師教學績效，是以在倡議教師分級制度之前，應重視中小學教師評鑑制度的建立。

教師評鑑是建構教師專業成長及健全教學服務績效的重要因素；教師是專業工作，從事一項專業的人員，自應接受合理的評鑑，而教師評鑑即是對教師服務表現作價值的判斷及促進專業發展的連續歷程，其實施的步驟即是根據事前預定的教師表現的規準，蒐集教師教學相關訊息資料，以瞭解教師表現的優劣得失及其原因，以改進教師的服務品質、提高教學績效，達成教學目標；並作為續聘教師、決定教師薪資、表揚優秀教師及處理不適任教師的依據。然而長期以來教師評鑑的理念及內涵並未具體表現於我國中小學教師成績考核實際作

法上。是以本文試就教師評鑑的意義、目的、內涵、方式、及方法加以說明，並剖析教師評鑑興革之道。

貳、教師評鑑的意義與目的

一、教師評鑑的意義

教師評鑑是鼓舞教師並激發教師潛能的途徑，它具有建設性、前瞻性，是以教師評鑑對教師而言，扮演著極重要角色。然在探討教師評鑑意義之前，必先對評鑑的意義加以分析。根據謝文全（民78）認為評鑑是對事象加以審慎的評析，以量定其得失及原因，據以決定如何改進或革新計畫的過程。秦夢群（民86）亦認為教育評鑑是對教育現象或活動，透過收集、組織、分析資料，加以描述與價值判斷的歷程。

評鑑一詞在英文中有appraisal與evaluation，然此二者字義確有所不同。appraisal一字包括evaluation和enhancement（增進、提高）等意義。其中evaluation意指檢視（review）、評定等級（rate）、分析（analyze）、測量（measure）、評估（assess）等；而enhancement則指改善（improve）、強化（consolidate）、發展（develop）等意義。綜而言之，評鑑

一詞採用appraisal較與教育評鑑的意義相符，其包括績效為考量的evaluation和以專業成長為導向的enhancement。

國內學者歐陽教、張德銳（民82）亦持相同的見解，將教師評鑑界定為：一種對教師表現價值判斷和決定的歷程，其步驟為依據教師表現的標準，蒐集一切有關訊息，以瞭解教師表現的優劣得失，其目的在協助教師改進教學和行政上決定教師任用獎懲的依據。換言之，其意義包括以協助教師改進的專業成長導向以及作為教師任用獎懲依據的績效導向的意涵。綜而觀之，教師評鑑意義為：教師評鑑係指兼顧教師績效表現和專業成長等內涵，針對教師表現所做的價值判斷和決策的歷程。

二、教師評鑑的目的

教師評鑑是一個連續性、系統化的歷程。藉由評鑑者與被評鑑者的共同合作，協助教師認清自己在學校中的角色；幫助教師釐清個人的優缺點及特殊才能，並提供必要的支援，協助教師克服困難，安排適當的進修訓練，發揮教師潛能，使教師在教育專業及個人生涯發展均能兼容並顧，進而達成學校教育目標。（傅木龍，民87）而教育評鑑之目的，Stake（1989）



認爲有四：1. 提供獎勵與改進的資料。2. 對於新職位或保留舊職位時，可協助選擇最適任教師人選。3. 協助教師持續的專業發展。4. 促使了解學校的整體運作。Natriello(1990) 提出教師評鑑目的有三：1. 評鑑能控制或影響個人在其職位上的表現。2. 評鑑可用來控制個人在職位上的任免。3. 作為教師資格檢定的依據。Iwanicki(1990)強調「教師評鑑」一定要和「教職發展」及「學校革新」做密切配合，三者務必以提高學校效能為共同努力的焦點。易言之，教師評鑑包括下列四個目的：1. 績效(accountability)：確保有效能的教師在教室中教學。2. 專業成長(professional growth)：促進新進教師與現任教師的專業成長。3. 學校革新(school improvement)：促使學校改善教學品質和增進學生學習成果。4. 遴選教師(selection)：確保聘雇品質最佳教師。(Iwanicki, 1990)。

亦有學者認爲教師評鑑的目的包括形成性與總結性兩方面：(Turner & Clift, 1988)

1. 形成性目的：透過評鑑過程釐清教師在教學上的優缺點及需求，協助教師改善教學及專業發展。

2. 總結性目的：將評鑑的結果作

為遴聘教師、教師升遷、教師調動及解聘不適任教師的依據。

國內學者歐陽教、張德銳(民82)研究亦持相似的見解，認爲教師評鑑的目的可以分成形成性及總結性兩方面。在形成性目的方面：教師評鑑可協助教師改進教學，促進教學革新，以提高教學效果達成教學目標，並且可以就教師教學表現的弱點提供教師適當的在職進修課程和規劃，以促進教師專業發展。在總結性目的方面：作為僱用教師、續聘教師，決定教師薪資水準、表揚優秀教師，以及處理不適任教師依據，藉以促進學校人事的新陳代謝。

綜上言之，教師評鑑目的深究其字義包含評估其表現績效與促進個人專業發展；換言之，教師評鑑的目的涵蓋維持性和發展性的層面，其包括了：1. 教師的篩選；2. 證照的頒授；3. 初任教師的評量；4. 教師任期的決定；5. 教師專業的發展；6. 教師生涯的進階；7. 學校改革等七大目的。

參、教師評鑑的方式與內涵

一、教師評鑑的方式

教師評鑑的方式依評鑑者而言可分成教師自我評鑑、同儕評鑑、上級

一部屬評鑑、學生評鑑教師教學、校外人士評鑑或非教育人士評鑑等方式(簡紅珠, 民82; 黃坤錦, 民84; 傅木龍, 民87; Wragg, 1987)。今略述如下:

(一) 教師自我評鑑

自我評鑑係學校或教育行政當局發展自我評鑑檢核表, 要求教師根據檢核表的內容、填寫相關資料, 以自我了解探討教學工作的表現及學校教育整體績效。然教師的自我評鑑常會受月暈效應而給予自己較佳的評分。且由於檢核表過於繁瑣造成教師額外負擔。若妥善應用可讓教師自我檢核改進, 提高教學績效。

(二) 同儕評鑑

所謂同儕評鑑係指兩個相同層級的人員互相評鑑。因同儕彼此熟悉, 評鑑者與被評鑑者之間較易認同彼此表現, 整個過程充滿彼此的滿足感。

(三) 上級-部屬評鑑

此種評鑑方式多於科層組織中, 亦即職位高的評鑑者評鑑職位較低的被評鑑者。在學校中, 教師需要接受校長或其他直接管理的人員的評鑑, 是一種上-下單向的評鑑。此種評鑑常因不具專業的評鑑者來評鑑專業領域的人員, 故常形成被評鑑者有排斥抗拒心理, 無法落實評鑑效果與目的。

(四) 學生評鑑教師教學

在教師教學的各類評鑑中, 由學生評鑑教師教學已被研究證實為最直接、重要、最客觀的評鑑方式(Greenwood & Ramagli, 1980), 其被廣為接受與使用的主因: 視學生乃是教學活動中最直接、最接近的對象, 因而對教學有最深刻的感受與反應。但學生評鑑教師的適用範圍, 應視學生對教學品質的感受與認知的成熟度而定, 換言之, 多數在大學院校階段較為盛行, 而國民中小學階段, 因學生的成熟度不高, 不適用學生評鑑教師教學的方式。

(五) 校外人士評鑑

所謂校外人士評鑑乃是指其他學校的教師、校長、教育行政機關的督學或行政人員、甚至專門評鑑教師的團體來評鑑教師。這些參與評鑑的校外人士, 多具備教育專業素養, 且從事相關性質的工作, 因此校外人士的評鑑仍具可行之處。但完全交由與被評鑑者無關的校外人士負責評鑑, 由於缺乏深入了解, 而使評鑑有所限制。

(六) 非教育人士評鑑

所謂非教育人士是指學生家長、家長會委員或其他社會人士, 包括民意機構代表, 對學校教師所做的評鑑



工作。此種評鑑方式常是用間接性資料或學生學習的反應而作為評鑑的依據或參考。

而以評鑑的形式而言，教師評鑑的方法包括：教學觀摩、教室觀察、教學錄影、學生成就、日誌、檔案、問卷與面談 (McColskey & Egelson, 1993)。

(一) 教學觀摩

教學觀摩是指資深教師示範高品質的教學，透過資深教師呈現出教學的標準，以幫助參加觀摩的教師能評估自我的表現。當教師僅能在有限的機會觀摩其他的教師教學型態與方法時，觀摩資深教師的教學能作為一個自我評鑑過程的起點。藉由觀摩示範教學，教師能比較其教學與資深教師的示範，以作為教學改進的參考。

(二) 教室觀察

教師對於自己班級教學的觀察，可藉由共同教學的夥伴來執行，並透過雙方的溝通討論以定義觀察的內容與重點。該夥伴必須了解被觀察的教師所需要提供的回饋訊息，並且於觀察後進行檢討。

(三) 教學錄影

此法與教室觀察相近，但教學錄影較教室觀察易於接受。有關評鑑的焦點與評鑑的結論必須透過教師與其

他同事在事前和事後討論。在事後討論前教師應與其他教職同事回顧錄影帶內容以確定討論的問題。此法優點在於教師不會因觀察者的存在而受影響，且錄影帶可透過多位同事來加以回顧教學錄影帶內容，在時間上可隨時處理。

(四) 學生成就

教師評鑑的共同取向均視其學生學習的成果為依據，教師可檢視學生學習成果以評斷其教學優劣，此學生學習成果能藉由教師個人或其他教師來檢視。

(五) 日誌

有關改變的經驗敘述可作為洞察改進歷程的參考。其日誌可真實反應事實及教學狀況，以作為評鑑之參考或依據，尤其在自我或同儕評鑑中更可說明事件的原委。

(六) 檔案

教師將課程計畫、教學資料與測驗以及教學品質的評鑑結果等置於檔案中，檔案除應具有保留有關教師反省的價值，亦應將同儕或教學專家檢視教學結果及改進建議列於檔案之中，以利於評鑑或改進教學之參考。

(七) 問卷與面談

填寫問卷或面談可獲得家長和學生對於教學反饋的資訊，雖問卷實施

較有效率，但面談更有機會細察回答者的深切反應。

上述教師評鑑的做法與評鑑者的區分有所不同，能妥善應用多樣，才能有助於教師評鑑的實施及落實且具成效，進而改進教學，促進教師專業的發展。

二、教師評鑑的內涵

教師評鑑的作法是多樣的，而評鑑方式是多元的，在評鑑的多樣與多元中，應有哪些評鑑的內涵，才能真正促進教師的專業發展是極為重要的。因評鑑內涵會影響教學，引導教師提高教學品質及績效。美國North Carolina州對教師表現的評鑑項目有：教室時間管理、學生行為管理、教學表現方面、對學生表現的規準方面、對教學回饋方面、對教學的激勵或催化方面、教育環境的溝通方面、對非教學任務的表現方面等八個層面的內涵。國內學者對評鑑項目、內容，亦提出許多見解。（王家通、吳裕益，民75；王立行、饒見維，民81；張德銳，民81；黃坤錦，民84）。綜合言之，可歸納四個層面：

（一）、知識層面：

1. 通識知識：豐富的人文、科技、經濟、社會等素養。
2. 專業知識：教育與教學相關的

知識。

3. 專門知識：豐富的學科知識。專業知識與專門知識合稱為教學內容知識。

（二）、技能層面：係指將專業知識及專門知識實際運用到教學情境，以解決實務問題的能力。其包括

1. 教學能力：包括口頭表達能力、書面溝通能力、教學計畫能力、使用教學技術能力等各項與教學相關的能力。

2. 班級經營能力：即是指教室管理和紀律能力等。

（三）、情意層面：即是指基於對教育工作的認同與奉獻所產生的使命感，包括了工作態度與職業倫理及專業精神等。

（四）、其他層面：包括了與學校他人或行政人員、家長社區的人際關係及與學校行政配合的能力。

在教師評鑑中，透過上述的評鑑內涵可擬定各個層面的評鑑指標或評鑑項目，透過多樣多元的評鑑方法及方式，來了解教師在教學過程中教學品質及績效，並促進教師專業成長。是以教師評鑑的內涵有其評鑑積極意義。

肆、當前教師評鑑面臨困難



教師評鑑的目的是多重的，方法是多樣的，方式是多元的。然現階段教師評鑑制度在國內推行也面臨諸多困難。

一、評鑑內涵無法真正評量教師工作表現。

教師工作表現中，許多是行爲、態度等質的改變，雖然蒐集教師工作表現資料可透過自我或同儕評鑑，亦可透過觀察、訪問面談等方式了解，但是仍無法建立出一套完全量化的工具，與好的工作表現很難有共同的標準及共同認定的評鑑指標與項目，致無法真實評鑑出教師的工作表現。

二、教師評鑑制度未建立

當前教師評鑑均是以總結性評鑑爲主，且多以形式的評鑑表格來評鑑空洞的教學績效，且多採取校長主任評鑑教師；而產生有評鑑之名而無評鑑之實。加之諸多教師心理排斥教師評鑑，認爲教師評鑑即是考核，致使教師評鑑制度無法落實。

三、缺乏人力與時間實施教師評鑑

教師評鑑是長期性工作亦是發展性工作，每位教師要實施評鑑均需長期蒐集資料、觀摩、討論。無論實施自我評鑑、抑是同儕評鑑、抑是實施

校外人士評鑑，對於教師本身即有時間負擔，以目前教師員額編制及教學時數，即爲增加許多負擔，致實施教師評鑑在外在條件即有限制。

四、教師評鑑未能與教師發展相結合

教師評鑑工作是長期性與教師生涯發展及專業發展有密切關係。在我國現階段教師考核工作祇是爲教師升級與否做評量，考核結束之後並未對成績不佳的教師加以輔導或專業發展策略提供諮詢，致失去考核評鑑的意義；加之教師考核未與學校行政相結合，而使教師評鑑形成孤立的行政事項。

伍、建立教師評鑑可行之道

在教師分級在國內研擬萌芽階段，透過良好的教師評鑑制度，更有助於教師分級制的實施及促進教師專業的發展，要建立教師評鑑制度有下列應加以重視。

一、建立明確教師評鑑指標

教師評鑑的內涵可以讓吾人了解良好教師的應具備條件及應負擔責任工作，然如何讓條件、內涵、責任及工作項目轉換成指標，是在建立教師評鑑制度中的當務之急。一個明確的

教師評鑑指標，可以讓教師在教學過程中有努力的目標或加強改進之處。在實施教師評鑑的過程中，也讓評鑑者了解評鑑的要項為何，而易於實施教師評鑑。

二、教師評鑑制度要與教師專業發展相結合

教師評鑑是教師專業成長與專業發展的一部分，在實施教師評鑑過程中，讓教師明白專業發展中所欠缺的能力或缺少的項目為何，而促使教師能自我成長、自我進修。因此教師評鑑應與教師專業發展相結合。行政機構亦需對教師的生涯規劃或生涯發展研擬相關的措施，才能發揮評鑑目的有助於教師改進教學，提高教學需要。

三、教師評鑑可與教師分級制相配合

過去教師敘薪及薪級與學歷相結合，致學校教師祇為學位進修，而非與教學相結合或以改進教學為目的。為落實教師分級制並鼓勵教師在教學過程中能有良好的改進教學之道，教師分級應與教師評鑑相結合。讓教師評鑑具有升等的依據或參考，促使教師評鑑能落實，並能促進教學品質的提升。

四、教師評鑑應兼顧形成性評鑑與總結性評鑑

教師評鑑主要是提升教學品質及提高行政績效，若祇重視教師總結性評鑑而忽略形成性評鑑，則易讓評鑑成為行政附庸而對教師本身及教學改進均無實質助益，故教師評鑑應兼顧形成性評鑑與總結性評鑑，才能落實教師評鑑的目的。

五、教師評鑑亦兼顧過程及結果

教師評鑑是連續性系統化的過程，以協助教師了解教學的現況及缺失，並期能改進缺失、促進教育目標的達成。因此，在實施教師評鑑時應確實對評鑑過程都能落實執行；對於結果應有改進或因應措施相互配合，對於評鑑後需要安排進修或訓練的，應加以規劃，使評鑑不致流於形式化。因此，教師評鑑應過程及結果兼顧，才能發揮評鑑的功能。

六、教師評鑑應與教師成長及學校發展相配合

過去教師考核或教師評鑑都被視為學校行政工作中獨立的工作，且也被教師視為一種控制工具，管理的機制。然而隨民主化及專業化的重視，教師評鑑的目的與內涵，亦應加以修正配合；因此教師評鑑應視為學校發



展的一部分，同時應視為教師專業成長的一部分，這樣才會帶動教師的成長與學校的進步。

七、教師評鑑方式應兼顧多元性

教師評鑑會為教師所排斥，其主要原因乃是較重視上-下的評鑑方式，也較重視校外人士評鑑或非教育人士評鑑的，致使教師在教師評鑑中缺乏安全感。在實施教師評鑑應重視民主化及人性化的需求，因此自我評鑑及同儕評鑑亦應相配合，讓教師可以在各種評鑑方式中了解自我及加強改進之處，因此教師評鑑應重視方式的多元化及重視教師的需求。

八、教師評鑑應兼顧方法多樣化

教師評鑑的方法是多樣化的，可觀摩、可觀察、可由檔案資料中去了解，亦可透過晤談或問卷來了解，更可由學生表現（包括內在、外在表現）來明瞭。是以教師評鑑的方法應兼顧多樣化，才能真正落實評鑑的功能。

陸、結語

教師評鑑的功能目的是多重的，透過教師評鑑可分析教學績效、了解教師專業表現，亦可提供教師發展與改進的參考。教師教學的績效及專業的表現應合理公平的評鑑。尤其在教

師分級制度倡議之時，教師評鑑更有其必要性。也惟有透過公平有效的教師的評鑑，才能促進教師專業的發展。在過去教師考核制度諸多缺失及未建立教師評鑑的共識之前，如何奠定教師評鑑的理論基礎、建立教師評鑑的方法、方式、內涵等乃有其迫切性。尤其在學校行政民主化、專業化、績效化的呼聲中，建立教師的遴聘、任用、考核、獎勵、分級、進修等制度中，透過教師評鑑乃有其可行之處。也應讓教師了解教師評鑑的真正意涵，而能發揮教師評鑑的功能，促使教師專業發展，提高教學品質與學校行政績效。

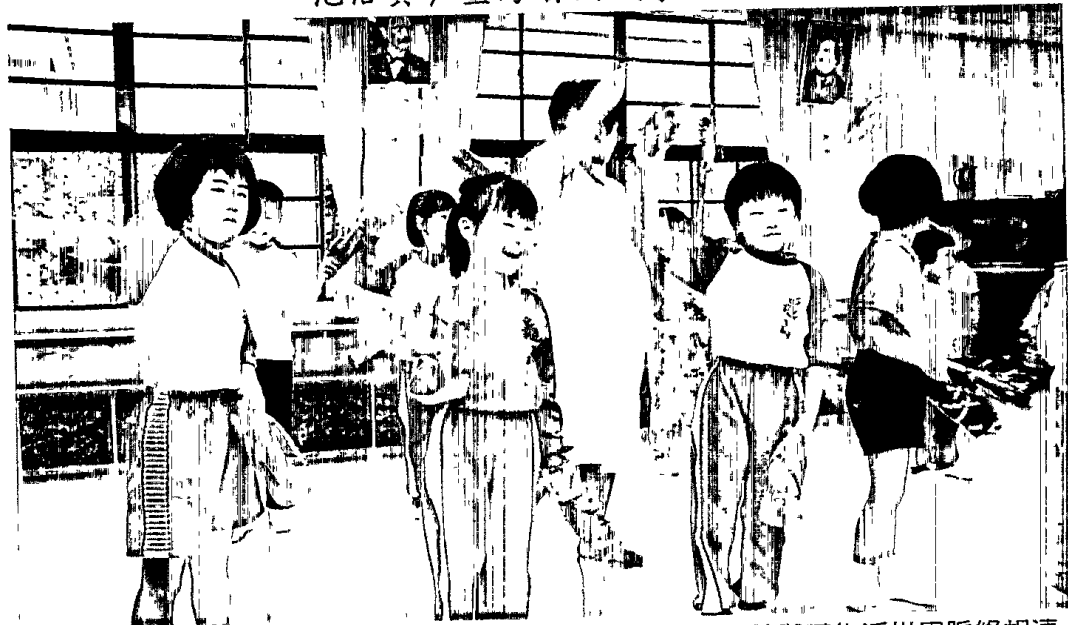
參考書目

- 王立行、饒見維（民81）。教育專業化與教育實習的實施。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業（頁183-209）。台北：師大書苑。
- 王家通、吳裕益（民75）。國中優良教師之特質及其背景研究。教育資料文摘，29（3），83-130。
- 秦夢群（民86）。教育行政：實務部分。台北：五南。
- 張德銳（民81）。國民小學教師評鑑之研究。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業（頁241-284）。台北：師大書苑。

- 黃坤錦 (民84)。從教師專業論教師評鑑。載於中國教育學會主編：教育評鑑 (頁229-246)。台北：師大書苑。
- 傅木龍 (民87)。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示。未出版博士論文，國立政治大學。
- 歐陽教、張德銳 (民82)。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1 (2)，90-100。
- 謝文全 (民78)。教育行政：理論與實務。台北：文景。
- Greenwood, G. E., & Ramagli, H. J. (1980). Alternatives to student ratings of college teaching. *Journal of Higher Education*, 51 (6), 673-682.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teacher* (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage.
- McCloskey, W. & Egelson, P. (1993). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 662)
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purpose and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teacher* (pp. 34-45). Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1989). *The evaluation of teaching*. In H. Simons & J. Elliott (Eds.), *Rethinking appraisal and assessment* (pp. 13-19). Bristol: PA, Open University Press.
- Turner, G., & Clift, P. (1988). *Studies in teacher appraisal*. London: Falmer.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal: A practical guide*. London: Macmillan.

對國民中、小學「道德學科」研究取向的若干想法：學生生活世界的切入觀點

范信賢 / 臺灣省國民學校教師研習會助理研究員



道德課程的規畫與教學如果不能觀照到學習者的生活世界，並與其生活世界脈絡相連結，則學校所教的和學生實際表現出的理解，將處於甚少交集的兩個世界裡



專
論

壹、前言：問題意識

為因應社會環境和教育思潮的轉變，培養二十一世紀的健全國民，教育部重新檢討和調整現行國中（依據民國83年公布之課程標準）、國小（依據民國82年公布之課程標準）課程內容，而於民國八十七年九月公布了「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（以下簡稱新課程綱要），並預計於九十學年度開始實施。

此次新課程綱要的研訂，強調「以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。」（教育部，1998）此外，新課程綱要的研

訂亦強調：「以『學生的身心發展』為核心，以『學校本位的課程發展』為原則，設計九年一貫、統整均衡、彈性靈活的課程綱要，以利學校營造人性化和適性化的教育環境」（陳伯璋、周麗玉、游家政，1998:1）。

學生雖然是學習的主體，但是課程的研訂，通常反應的卻是社會上核心團體的成人們希望學童擁有的態度（Wilson，1981）。新課程綱要的內容，一樣也存在著有這樣的意向（余安邦，1999）。面對學生生活中知行實踐的落差、學習理解的困難與感受不到學習的意義等問題，我們必需深思：新課程綱要及其後續發展的學習

課程，是否能符合或呼應於學生實際的生活經驗呢？新課程綱要中所帶領的教學思潮，又如何能真正的在學生的生活世界脈絡中落實下來呢？

上述問題的解決亟須教師、家長、學科專家與課程研究者集思廣益，共同貢獻心力。本文即欲從課程研究的觀點切入，以國內國民中、小學「道德學科」的研究情形為例，討論藉由課程研究途徑落實「學生主體性」、「學生經驗中心」所具有的可能性。

貳、國內國民中、小學「道德學科」的研究情形

對於「道德」或「道德課程」研究有許多的切入面向，本文只以「道德學科」（國中公民與道德，國小生活與倫理、道德）的研究情形做為討論的範圍。

國內對於國民教育階段道德學科的「課程內容」，曾經進行不少的研究（藍順德，1985；黃森泉，1988；鄭榮洲，1989；歐用生，1989；李琪明，1991；石計生等，1993；游盈隆，1993；羊憶蓉，1994；李性淑，1997）。

例如，羊憶蓉（1994）曾針對民

國四十年代至民國八十年代的國中小學語文（國文、國語）和道德（公民與道德、生活與倫理）學科的課程標準及教科書內容進行分析，發現：1. 政治主題強烈，且以效忠領袖意識為主；2. 強調傳統道德取向（如忠勇、愛國、孝順、尊師、敬長、勤儉等）；3. 現代社會應具備的道德意識薄弱（如科學精神、平等平權、公德等）。

歐用生（1989）也檢討國小生活與倫理課程，認為：1. 倫理教育觀偏頗，是以記憶背誦方式為主；2. 結構功能主義觀點，強調社會的團結和諧；3. 忽視人性，視人為國家社會的工具。以上的諸多缺失，致使道德成為直接灌輸的教條，形成道德知識與實踐嚴重脫節的現象。

除了「道德學科」的內容性質以外，陳光輝（1991）也針對師資素質、教學設備、教學方法等問題，提出檢討分析，認為：道德課程存在著「配課」現象，尚未建立由專業人員實施的觀念；考試領導道德教學，忽略生活的實踐；將教科書視為唯一教材，而未善用社會資源、教學設備；教學以講述為主，忽視「潛在課程」。

此外，為了根據民國八十三年公布的國中課程標準而需重編國中公民



與道德課程，國立編譯館該小組於民國八十五年邀請教師、校長、家長、文化工作者及學者專家進行焦點討論，並調查國中師生對於公民與道德教育的意見（陳舜芬、王昱峰，1996；瞿海源，1996）。在焦點討論方面，發現：1. 對當前公民與道德科的學習成效普遍不滿；2. 道德教育應該融入各科，不宜與公民科合併；3. 生活規條的德目繁多且不甚適當；4. 公民教育在國中階段極為重要，且傳統文化中欠缺公民意識，亟待加強（陳舜芬、王昱峰，1996）。在意見調查方面，發現：1. 國中學生自認與父母觀念無法溝通是家庭生活最困擾的部分；2. 國中學生自認學業壓力、人際關係和校園暴力是學校生活最困擾的部分；3. 國中師生認為應加強的德性相近的有「公德心」、「禮貌」，相異的則有「責任感」、「尊重他人意見」、「誠實」；4. 國中師生均認為臺灣社會一般公民最欠缺且應加強的是「公德心」；5. 國中師生「希望在公民與道德中學到」相近的是「做人處事的道理」和「法律常識」，而「尊重他人」和「正確價值觀」則是教師期望而學生未提出的；6. 對於公民與道德教育，學生有52%認為成功，而教師只有24%認為是成功的（瞿海源，

1996）。

囿於個人眼光與篇幅所限，尚有許多相關的研究未能顧及，而現階段國民教育「道德學科」的內容性質，也因為民國八十二年國民小學課程標準和民國八十三年國民中學課程標準的公布，而有所修正調整。但是，根據上述課程標準編寫教材而實施教學的，目前國小只進行到三年級，國中只進行到二年級，所以，其內容性質、實際實施的情形和教學成效，目前尚缺乏深入的研究探討。

參、對「道德學科」研究取向的再思考

綜合上述觀察，國內對於國民教育階段「道德」學科的研究，大多數是以內容分析、意見調查、訪談為主，因此易成為表象的、靜態的、理解性的研究，或是侷限於「成人世界」切入的觀點。

馬丁（Martin，1982:138）在評論教科書的功能時認為：「教科書分析所得到只是一種表象，並不表示兒童學到的，也不表示教師教導這些內容。」艾波（Apple，M.）也認為學校知識具有選擇、排除的性質，是各種

相對立的團體競逐文化資源的場域 (Apple, 1979)。所以，成人所訂定的課程目標、能力或教學內容，在傳遞到學習者的過程中，並不是平滑順暢，而可能遭到忽略、轉化或抗拒。威利思 (Willis, 1977) 在 "Learning to Labor" 一書中，即對學校課程和學生既有生活經驗相拮抗的弔詭關係，進行了深刻的描述。威利思指出，勞工階級子女對於學校課程不是全然被動的接受，他們會採取暴力、偷竊、逃課、奇裝異服等「偏差行爲」，表達他們對於學校課程和成人權威的抗拒。事實上，這種抗拒、排斥是現實生活中他們所處勞工階級生活經驗和價值觀的延伸。

再以自己的教學觀察為例：國教研習會根據教育部八十二年公佈的課程標準，發展並編寫國民小學「道德」實驗教材。其中道德科六年級應學習「維護公理」、「伸張正義」等內容 (教育部, 1993:37)，因此實驗課程在第十一冊 (六上) 就編寫了共三節課的「伸張正義巧行動」的教學單元，希望「使學生在實際生活中能適切表現伸張正義的行動」 (國教研習會b, 1997:100)。

爲了了解上述「理想課程」在學生現實生活世界中實踐的情形，筆者

於民國八十七年間選擇一所實驗班，除了分次 (共三次，三節課) 觀察本單元上課的情形，並且以一週的時間和實驗班學生在學校裡一起活動，觀察或訪談其生活中「伸張正義」的情形。透過觀察和訪談，我逐漸知道「明力」(假名) 較會受到班上同學「欺負」。在課程中我們想教導學生：「做正義的事情，不只是維護自己的權益，也可以幫助他人免受不公平的對待。」 (國教研習會a, 民86:47) 看到同學被欺負或自己被欺負時，在現實生活裡他們會運用課程中所學來伸張正義嗎？

數位學生在訪談中告訴我：明力有點弱智，又笨、又髒、又懶，有人欺負他了，同學不會幫他，只會在旁邊瞎起鬨；我不太敢幫他，因爲怕同學說閒話，說我在喜歡他，跟他怎麼好，怎麼好；我會想幫呀，可是他們不會聽我的話，他們會說明力是自願讓他們打的；老師知道同學欺負他了，就會跟我們說要關心他、幫助他，我們現在較少打他，都是叫他做伏地挺身，他也可以減肥……。明力則告訴我：「我真高興有一位這樣的老師教我。」當我又問明力怎樣表達對老師的喜愛時，他說：「我妹妹有時會跟老師說班上有人打我，我就跟



老師說沒有人打我。」因為：「只要不被老師知道就好了，老師會很傷心！」

「老師會很傷心！」這雖然只是一個小小的事例，但是，想一想，類似多少這樣的情形在學校教育中發生著呢？大人想要教給孩子的「理想課程」，和孩子真實生活世界中的運作邏輯，有時是甚少交集的兩個世界。實際上，「理想課程」(ideal curriculum)和「運作課程」(operational curriculum)、「經驗課程」(experiential curriculum)在實踐上的落差，許多學者已有論述(Goodlad, 1979; Brophy, 1982; 引自鄭明長, 1998)。道德課程的規畫與教學如果不能觀照到學習者的生活世界，並與其生活世界脈絡相連結，則學校所教的和學生實際表現出的理解，將處於甚少交集的兩個世界裡。相同的，對於「道德學科」的研究不能只限於表象、靜態的「學科內容」、「意見調查」等，我們還需要深層的、動態性的理解「道德學科」在教師與學生生活世界中的運作邏輯，而這部份，不也正是目前道德教學問題之所在？

學生是「道德」學習與實踐的主體，如何能從「學生的觀點」與「學

生的生活世界」切入，以深層的、動態的、詮釋性理解的觀點進行探討，這是「道德學科」研究值得思考與努力的方向。

參考文獻

- 石計生等人(1993)。意識形態與台灣教科書。台北市：前衛。
- 羊憶蓉(1994)。教育與國家發展：台灣經驗。台北市：桂冠。
- 李性淑(1997)。台灣與韓國國民中學道德教育課程之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 余安邦(1999)。夢中情人——九年一貫課程。收於國立教育資料館主辦，國立台北師範學院承辦，現代教育論壇(一)新世紀的新課程(頁23-28)。
- 李琪明(1991)。國中公民與道德教科書之道德內涵分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳光輝(1991)。臺灣地區中、小學道德教育的現況和發展趨向。人文及社會學科教學通訊，二卷1期，51-75。
- 陳伯璋、周麗玉、游家政(1998)。國民教育階段課程綱要草案一研訂構想。未出版。
- 陳舜芬、王昱峰(1996)。國中公民與

- 道德教育的檢討與展望—焦點討論精華。國立編譯館通訊，33，27-35。
- 教育部編（民82）。國民小學課程標準。台北市：台捷。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。未出版。
- 游盈隆（1993）。分科體檢—生活與倫理科。收於台灣教授協會主辦：體檢國小教科書研討會。
- 黃森泉（1988）。我國小學公民教育內涵之研究。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文。
- 鄭榮洲（1989）。國中道德教材的意識形態之批判研究。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文。
- 鄭明長（1998）。國小教師的知識對其發展知覺課程之影響。收於中華民國課程與教學學會主編，學校本位課程與教學創新（頁121-140）。台北市：揚智。
- 臺灣省國民學校教師研習會主編（民86 a）。國民小學實驗教材道德實驗課本第十一冊。台北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 臺灣省國民學校教師研習會主編（民86 b）。國民小學實驗教材道德教學指引第十一冊。台北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 藍順德（1985）。我國國民小學公民教育內涵分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 歐用生（1989）。國民小學生活與倫理教科書的檢討與改進。收於中華民國比較教育學會主編，各國教科書比較研究。台北市：臺灣書局。
- 瞿海源（1996）。國中師生對公民與道德教育意見之分析。國立編譯館通訊，33，36-47。
- Wilson, P. (1981)。中國兒童眼中的政治。朱漢雲、丁庭宇譯。台北市：桂冠。
- Apple, M.W. (1979), *Ideology and Curriculum*. Routledge & Kegan Paul.
- Martin, R. (1982). *The Socialization of Children in China and on Taiwan—An Analysis of Elementary School Textbook*. In P. G. Altbach (Eds.), *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University.

生活教育是國民教育的重心

吳珍珠／高雄縣大寮鄉昭明國小主任



國小是一個人成長影響最重要的階段，所有人格特質、生活習性、腦力開發等，幾乎都在此階段完成。

壹、生活教育應從「根」做起

「今日不投資在教育，明日必花錢在監獄」，已不再是危言聳聽的言語，看看最近幾起有關青少年犯罪案件，怎不叫人心痛，而更令人憂心的應是青少年犯罪的年齡層有逐年下降的趨勢。青少年問題日趨嚴重已是不爭的事實，教育改革的聲浪也甚囂塵上，但教育改革到底要改什麼？依個人淺見：教育改革應從落實生活教育開始著手。根據專家的說法，國小是一個人成長影響最重要的階段，所有人格特質、生活習性、腦力開發等，幾乎都在此階段完成。依據國民小學的教育目標：「國民小學教育，以培養活

活潑潑的兒童，堂堂正正的國民為目的，應注重國民道德之培養、身心健康之鍛鍊，並增進生活必須之基本知能。」由此可知，國小教育最大目的仍是落實生活教育，要達到前述的教育目標，教師必須在各項教學活動中，加強孩子德智體群美五育均衡的發展，真正讓我們的孩子在學習中享有快樂的生活。隨著時代的進步，近幾年來，國人出國旅遊風氣興盛，跟外國人接觸的機會增多，其形象往往影響國家尊嚴，為了整個國家社會，為了下一代國民的前途，好好培養有價值有尊嚴高品質的國民，重視生活教育應該是當前推動教育改革中所該正視的課題，也是教育界共同努力的方向。

貳、生活教育的內涵

生活教育的實施對孩子的人格正常發展既然有正面的作用，如何建立以學生生活為重心的生活教育應是刻不容緩的課題。何謂生活教育？生活教育是教育人們生活的教育，所以他的意義，就是教育每一個人學會：「如何生產、如何消費，如何解決衣食住行的問題，如何得到休閒、娛樂的方法，如何發展個人的能力，如何應付社會環境的能力等等，使人人得到



專論

合理的生活，人人具有生活上應有的智能與技能。在個人來說，都能夠獨立生活，在人群來說，都能夠共同生活，人人都成爲健全的國民。」「生活教育是有計劃的指導學生，從生活中養成良好的生活習慣，發展天賦的才能，培養健全的品格；使成爲身心平衡、手腦並用、智德兼修、文武合一的人才。」綜觀其範圍包括很廣，有日常生活教育、健康生活教育、道德生活教育、學習生活教育、公民生活教育、勞動生活教育、職業生活教育。也可以說，生活教育是注重社會生活適應，注重實際生活的知能，注重手腦並用、行中求知，注重五育均衡發展的教育。

由此可知，教育即生活，依此原則學校需要多元化而有彈性的課程，否則將無助於改善目前的教育狀況，教育要有所突破，有所改革，教育當局必須在教育理念與實務，更清楚更確實地落實在學校的教育活動上，展現教師的專業能力，而更重要的是，提倡生活教育不應被任何理由忽略掉。

參、生活教育的困境

一、父母過於重視紙筆測驗成績

在現實的教育環境下，每位父母都把焦點放在紙筆測驗上，似乎唯有

在筆下才能展現個人的真才實學；只重視書本的學習，死記零碎知識；而忽視藝能科的學習、德性的陶冶及創造思考的重要性，導致學生對週遭生活環境漠不關心，這種唯筆唯智的考試，造成孩子在沉重的課業下，失去自動自發的學習意識，此種被動性的學習，也就難怪孩子分不清是非與價值觀了。

二、小家庭制度的盲點

小家庭人手不足，再加上子女少，父母對子女過於溺愛放任，或忙於生計，對子女缺乏適度的關心與照顧，使孩子缺乏挫折容忍力及獨立成熟的思想與正確的判斷力，孩子的行爲作父母的往往無從獲知其底細，很多孩子的行爲及生活習慣，是背著父母師長暗地裡進行著，由於孩子的是非觀念不成熟，不懂法律內容，憑著主觀作出犯法的事情，一但闖禍也就後悔莫及了。

三、媒體過度渲染

根據調查，九成六的教師認爲，當前媒體大量報導公眾人物的花邊消息或不當的違法情事，對青少年道德觀形成極大負面效應，例如八十七年媒體大量報導陳進興挾持南非官邸，前台灣省新聞處發言人黃義交的多角戀情風暴，美國總統柯林頓的緋聞露



的報導等，誰是誰非，連大人都難以判斷，更何況是青少年，怎不令人擔憂。

三、教師心態問題

學校學生良莠不齊，教師管教學生也在所難免，但由於家長的自主意識高漲，對學校教師如何「管」學生問題非常關心，適度的關懷我們不反對，但過度的反應或干涉，教師基於保護自己的心理，會造成教師不敢管或不願管的心態，如此學生的生活教育就很難落實了。

肆、如何真正落實生活教育

要落實生活教育，相信不是政府政策的實施，或是學校大力的推行，家庭拼命的管教，就能「輝煌騰達」，社會是個大環境，彼此的影響就如同一部車的四個輪子，一定要齊速齊步，才能安穩不顛簸，整個社會要落實生活教育可從治標治本兩方面著手，先從治標來說，分為學校與家庭兩方面。

一、治標方面：

(一)、學校生活方面：無可否認的，做好生活教育學校是責無旁貸的，學校教師是學生的「舵手」，他們負有導航的責任。如何做好生活教育？除全校總動員外，且要善用各種方法，舉凡利用傳統的獎懲、增強、

講述等方法，還可利用角色扮演、道德困境問題討論、價值澄清等方法，舉辦各項個人、團體競賽活動，培養學生榮譽心；加強生活禮儀宣導，讓學生灑掃應對得宜並知所進退；加強綠美化，發揮境教功能；兼重有形無形的環境改善，陶冶學生性情；蘊育富有濃郁倫理觀念的學校文化等，都是生活教育重視的一環，但較具體的做法有如下措施，提供參考：

1、組織「生活教育指導委員會」，訂頒生活教育實施要點：確立推展目標及重點，讓全校師生有目標可循，才不會盲從或不知所措。

2、編印「生活小品」短文：在國語課或生活與倫理課的時間，師生共同研討，啟發學生實踐力行，培養學生「是非善惡」、「見賢思齊」的思考能力。

3、每星期的中心德目訓練應具體切實，並設計各種情境供學生實際體驗：製作「生活與倫理」、「民主與法治」錄影帶、錄音帶，一星期一次或兩次，利用導師時間全校播放，提高學習效果，以培養「動而不亂，靜而不呆板」的健全心理；再利用「空中廣播」，請校長或主任作總結，增加學生印象，更能加強生活與道德的教育效果。

4、倡導校園倫理，印發生活禮儀規範宣導資料：請導護老師每週利用升旗時間加強宣導，並於午餐、進出重要場所、舉辦各項靜態或動態活動時，特別要求學生注意做到，藉此加強學生人際關係的相處之道，落實生活教育實踐。

5、推動誠實教育專案，協助兒童養成反省習慣：諸如舉行榮譽考試，合作社誠實買賣；自行取物自行投放金額等肯定人性光輝的活動，輔導室設置「談心信箱」，讓兒童有反省悔改的疏通情緒管道。

6、辦理「班級家長會」（不同於家長委員會）：每學期至少辦理一次，讓各班導師與家長有面對面溝通時間，雙方提出教育理念，獲得共識，如此匯通師道與親情，才能結合學校、家庭、社會力量，增進生活教育效果。

7、聘請專家開授「生命教育」課程：許多青少年對死亡認識不清，甚至對死亡有著美麗的憧憬，認為死亡是超脫現實痛苦的最好方法之一，對死亡挑戰，於是否定死亡，飆車、吸食安非他命、械鬥圍毆，弑父弑母毫不在乎，學校有必要開授有關生死學方面的課程，透過生死學的教育，能正確認識死亡是自然而又不可避免的

事實，使學生不僅能更珍惜自己的生命，也尊重別人的生命，從而有一股源源不絕的動機，致力於改善自己生命的品質，把握美好的人生。

（二）、家庭生活方面：根據研究，在現代社會中，父母仍是兒童及青少年最重要的影響人物，子女的價值觀念、成就動機及行為模式，直接受父母教養方式與親子關係的影響。家庭如何推展生活教育？如何合理的管教子女？方法很多，在此提供幾則做參考：

1、以愛為出發點，適當的教養方法與管教態度，不可情緒化：管教子女是一種藝術，沒有固定的方法和模式，它必須隨著孩子的發展、個別差異和需要而調整，不可一成不變，明確規範，有錯誤立即糾正。另外父母管教子女的態度應是一致的，父親不允許的事，不能在母親那兒得到寬容，母親不答應的事，父親也要堅持，否則孩子會學會「看人行事」，無法建立自我的行為標準，要想生活教育無礙就難了。

2、管教十忌：忌溺、忌縱、忌鬆、忌憤、忌嬌、忌寵、忌嚇、忌打、忌蠻、忌辱。

3、培養孩子感恩的心：懂得感恩的人才懂得愛，在愛中成長的孩子，



一定健康快樂。當然最重要的是父母要以身作則，透過孩子作家事、父母參與社區義務服務，體認回饋他人的重要性。也可利用家人團聚、慶生會時，說出個人最感謝的人或事，做彼此「感恩談話」的互動，觸動孩子的赤子之心。

4、建立孩子的信心：不要拿自己的孩子跟別人比較，接納孩子的發展狀況，以欣賞的角度讚許孩子的行為，可以從小事開始，如掃地、買東西，為家人服務，從服務中建立信心。

5、父母對學校教育的適當態度：配合學校的行政措施，可能的話，參加學校的義工隊，可以對學校多一層了解，減少一些管教上不必要的誤解與衝突，並可幫忙宣導學校生活教育的理念。

6、適當的婚姻態度：健全的家庭可使孩子正常的發展，許多偏差行為的學生或中輟生不少是來自單親家庭，父母不負責任的婚姻態度或時常爭吵不休的家庭，也是學生自尊心受傷害，導致自暴自棄的心理，是生活教育枉然的原因之一。

7、接受「終身學習」的觀念：學生的道德觀及品德受到家庭及雙親影響甚深是無庸置疑的，但問題是，不

是每位父母都有擔任家庭責任的能力，甚至控制好自己的情緒，因此誰來幫助大人注意並扮演好自己的角色就很重要，如學校、民間成長團體等，即可適時運用豐沛的資源發揮功能。父母如果能抽空多參加一些親職教育成長團體或學術團體，增加自己的知識，跟著時代走，相信除與子女溝通管道更順暢，生活教育更容易外，也能增加人緣，一舉兩得，何樂不為呢！

二、治本方面：

再說治本，當前生活教育環節關係重大者，莫過於師資、課程與設備三項，在教改政策中應被重視，而將它列為首要的重點項目，略陳個人淺見參考。

(一)、不適任教師或校長的問題應早日解決：師資實為教育成敗的關鍵所在，尤其是身為一校之長者，若本身行為偏差，又如何能領導全校師生進入健全的生活教育領域中？由於教師身負教導學生的重任，以具有高度「熱誠」為要，如此才能視教育工作為一志業而非職業或事業，也才能夠不斷自我進修、自我提昇，以言教身教雙管齊下為學生之表率標竿。如今各級學校存在缺乏專業敬業的不適任教師何其多，若未能及早儘快辦

理，即便大力推動原則上應給予肯定的「小班小校」，其效果也將大打折扣，畢竟教師敬業與熱誠的特質一旦無法彰顯，則班級學生人數再少，要落實生活教育仍是困難重重。

(二)、課程應與生活教育息息相關：在課程內容上，為因應資訊多元化與學生強烈的求知慾，從國小、國中、高中職以迄大學，各階段的課程不但應相互銜接，一脈相承，且更需要配合時代的脈動進行調整，有創造力與生動活潑，以生活問題為中心，使學生獲得完整的生活經驗。雖然教育部已公佈一項跨世紀國民教育改造工程—「國中小九年一貫課程綱要」，將由基本學科能力替代記憶性知識傳授。但教科書仍不是唯一的教材，教師仍需利用自然及社會的事物，作為活的教材，適時補充，使教育與生活打成一片。最近很熱門的英語教學、電腦教學、網際網路、技職教育、遠距教學等，希望課程除教學外也能與生活相結合，讓學校在推動生活教育時，不因高科技的產品應運而生，而有所阻礙。

(三)、上級充實各校軟硬體設備，不應有城鄉差距，才能提高生活品質，增進生活教育效果：學校有給予孩子安全的生活調適場地，例如獲

得知識來源的圖書館，發洩體能、強健體魄的運動場或器材，欣賞、表演、展覽文化藝術的活動中心，攝取資訊的電腦教室，讓孩子在有形無形中獲得身心的紓解，相信對孩子的生活陶冶會有很大幫助，但因經費分配不均，有些學校連最基本的教室設備、運動器材都缺乏，更別說有活動中心或電腦教室。要想提高學生的生活品質，讓生活教育紮實，設備的充實仍是很重要的。

伍、結論

總而言之，教育是全面性的、持續性的工作，教育效果無法立竿見影，但其影響卻是綿長深遠的。而生活教育與學生的成長息息相關，是各級學校教育中不可忽視的一環，當我們的下一代懂得看重自己、尊重他人、愛護自己、關懷別人時，我們的生活教育才算成功。但願在新世紀的開始，大家一起來重視生活教育，讓台灣的教育，有新的開始，台灣的學生有海闊天空的未來，讓我們在共築「教改」希望的大工程的同時，不要忘記生活教育才是國民教育的重心。

參考書目（略）

實施生活教育的反思

陳嘉成/南投縣中寮國小教師



生活教育乃是運用教育的力量，追求學生五育均衡發展，藉以獲致個體生活與群體生活不斷的革新與進步。



專
論

壹、前言

目前社會的亂象頻仍，群眾談論此現象的肇始，常歸咎於學校生活教育的執行不力，然原因並不僅止於此。蘇俄的心理學家 Vygotsky 認為：人類自出生的嬰兒期開始，就生長在由風俗習慣、宗教信仰、衣食住行、社會制度等構成人類生活的文化世界中，所以影響兒童生活中各項表現的，並非只有學校生活教育，尚包括家庭生活教育、社會生活教育等項目眾多的生活教育。故生活教育的實施時程應涵蓋人一出生到無法學習為止，其內容並約略劃歸成家庭、學校、社會三大領域。本文試從生活教育的範疇談起，再就家庭教育的生活

教育、學校教育的生活教育、社會教育的生活教育等生活教育的實施及矛盾，來檢視目前的生活教育，並為九年一貫課程的生活教育提供建議。

貳、生活教育的範疇

談生活教育前，必先了解什麼是生活教育，並且為生活教育下個定義。生活教育乃是運用教育的力量，追求學生五育均衡發展，藉以獲致個體生活與群體生活不斷的革新與進步。一是謀求順利適應現實的生活：注重現實生活經驗不斷的更新改造；不僅是模仿過去的生活，更是預備未來的生活。再者兼顧個人的調適與社會的進步：追求個體生活與群體生活

不斷的革新與進步；不偏重個人的成功，也不偏重社會的要求，也就是教人怎樣做人的教育。

教育部所頒佈的「生活教育實施方案」(民57)中說明—「生活教育是有計畫的指導學生，從生活中，養成良好的習慣，發展天賦的才能，培養健全的品格；使成爲身心平衡、手腦並用、智德兼修、文武合一的人才。」杜威主張：「教育即生活」、「教育最重要的是與生活聯繫，而經由實際生活去進行學習。」先總統 蔣公也說：「生活的目的在增進人類全體之生活。」因此，凡與個人及社會生活有關的一切，均應是生活教育所應涵括的範疇。分析教育部廳局頒訂之生活教育，統攝了家庭、學校、社會等三大層面，學校生活教育更發展出一套課程來實施教學，而家庭生活教育與社會生活教育則僅是約定成俗或社會約束等潛在的道德修養。學校生活教育，其實施之相關內容則涵蓋：日常生活教育、健康生活教育、道德生活教育、學習生活教育、公民生活教育、勞動生活教育、職業生活教育、休閒生活教育等。

參、家庭教育的生活教育 實施與矛盾

一個人從出生開始，第一個階段的生活教育便是家庭教育。張春興(1994)在其教育心理學一書中闡述 Vygotsky 的認知發展論，認爲在文化社會裡，成人對其新生的下一代，無不扮演社會文化傳人的角色，希望他們的下一代接受其文化的薰陶，由外塑而逐漸內化成爲符合成人要求的一員。通常成人會要求兒童要孝順父母、尊敬師長、友愛親朋、讓座老弱婦孺、常說「請」、「謝謝」、「對不起」等，於是以各種方法嘗試去改變兒童的行爲，以期符合本身的要求。其實施的方式乃是：以身教或言教或訓誡的方式來達到其目的，而在要求兒童行爲規範時卻忽略了正當的指導與了解兒童的感受，因此產生了許多矛盾的事情。

我們常可發現，兒童在「不乖」時受到父母的懲罰，但其行爲並沒有改善，反而更加變本加厲，或其行爲只是暫時消失，一下子又恢復了原來的樣子。所以兒童的行爲，並不因成人給予太多約束的教條，或是口頭上的勸說，或是成人因認爲「不乖」加以懲誡，而有所改變。這樣的例子屢見不鮮，原因即在於在這些家庭裡面，父母有極根深柢固的觀念，認爲有教養的孩子應該是快樂的，以致於



即使孩子只是表現最普通的、短暫的不高興或驚扭情緒，他們也會認為是一種無言的抗議，因而建立了「不聽話就是不乖」的公式。父母的命令：「把玩具擺整齊，否則就不要玩」，只是諸多同樣的企圖促成其行為改變的方法之一。而兒童的情緒（原只是覺得沒人陪他玩，希望成人在其行為表現後能夠理他），由於未能達到他應該感受的，便覺得有罪惡感，進而對自己的遭遇感到無可奈何的憤怒——這種憤怒又是被成人列為要不得的感受。成人對於兒童這種無傷大雅的舉動，並沒有多大的耐性，所以希望兒童能夠改變，當形成一種習慣性的預期時，便會企圖促其改變，但結果卻常常適得其反。在 Kohlberg (1969)的

面看行為後果是否帶來需求的滿足以判斷行為的好壞，以逃避懲罰。其心理的感受乃在彌補其空虛寂寞的心理，沒有是非對錯，只要有人陪他玩，滿足其寂寞的恐懼感，對兒童來說任何的行為都是對的(如表一)。

道德判斷係以個人的倫理觀念為基礎。個人的倫理觀念用於判斷是非時，具有一致性與普遍性。

肆、學校教育的生活教育 實施與矛盾

第二階段的生活教育則是從兒童進入小學後的學校教育。學校所實施的生活教育，乃是依教育部及教育廳所頒訂的「生活教育實施方案」、「各級學校加強生活教育推行事項要求宣導實施要點」、「各級學校加強生活教育提示事項」來實施，各學校可依地方性來訂定不同實施方式，由訓導處負責策劃一切，各導師、專任教師、軍訓教官及童子軍教師，擔任實際指導工作，由訓導處負責聯繫及推動之責。並列入學校之考核，其成績優良者予以適當獎勵，成績欠佳者，予以適當處分，此項考核結果，作為校長年度考績之重要資料（相關資料詳見附錄），此階段的生活教育，因為學生是在學校與家庭間互動，應與家庭生

表一 Kohlberg 道德發展的三期六段論

期別	發展階段	心理特徵
一 前習俗道德期 (九歲以下)	1 避罰服從取向	只從表面看行為後果的好壞。盲目服從權威，旨在逃避懲罰。
	2 相對功利取向	只按行為後果是否帶來需求的滿足以判斷行為的好壞。
二 習俗道德期 (十至二十歲)	3 尋求認可取向	尋求別人認可，凡是成人讚賞的，自己就認為是對的。
	4 遵守法規取向	遵守社會規範，認定規範中所定的事項是不能改變的。
三 後習俗道德期 (二十歲以上)	5 社會法制取向	了解行為規範是為維持社會秩序而經大眾同意所建立的。只要大眾共識，社會規範是可以改變。
	6 普遍倫理取向	道德判斷係以個人的倫理觀念為基礎。個人的倫理觀念用於判斷是非時，具有一致性與普遍性。

(採自Kohlberg, 1969)

道德發展三期六段論中強調，此階段中的兒童並沒有是非的觀念，只從表

活教育並存著。所以從二方面來看：

一、學校方面

以某國小訂定的學生生活教育實施計劃為例，其內容如下：

一、依據 教育部頒「生活教育實施方案」。
二、目標：在一般知識技能教育之外，著重從生活的實踐中，培養國民具備積極民族文化及實行三民主義之智能與修養，並注意國民優良品德之養成。
三、實施內容
1. 日常生活教育：端正生活態度、改善生活環境、提昇生活品質。
2. 健康生活教育：增進身體健康、保持心理健康、維護公眾安全。
3. 道德生活教育：發揚向善意志、維護倫理規範、尊重人性尊嚴。
4. 學習生活教育：提高學習興趣、培養學習習慣、增進學習效益。
5. 勞動生活教育：激發勤儉意願、培養堅毅習性、熱心參與服務。
6. 休閒生活教育：提倡正當娛樂、培養生活情趣、陶冶高尚情誼。
四、實施辦法：
1. 負責單位：由訓導處負責策劃一切，各導師、專任教師、軍訓教官及童子軍教師，擔任實際指導工作，由訓導處負責聯繫及推動之責。
2. 實施方針：「始業指導」。
(1) 學校於新生入學，應加強「始業指導」，除原有規定外，並須詳加闡述生活教育之內容及其實施要點。
(2) 由訓導處指導學生，共同訂訂「生活公約」，期能相互勸勉，確切實施。
3. 舉行「生活檢討」：
於每週舉行班會時，由級任導師指導學生，舉行「生活檢討」，以促進生活公約之實踐。
4. 實施「自治制」。
為發揮學生之自動、自發及服務之精神，實行「自治制」，其辦法另定之。
5. 建立「學生榮譽獎制度」。
為樹立學生高度榮譽感與責任心，實行「學生榮譽獎制度」，其辦法另定之。
6. 編製「學生綜合紀錄卡」。
內容應包括學生之學業、志願、體格、健康、個性、學業成績及努力、性向、學力、情緒等測驗結果、家庭狀況、社會環境及其他生活情形，均有詳細紀錄，成為個人之綜合性資料。
此卡平時由級任導師保存，於學生畢業後，繳回訓導處統一保管。
五、本實施計劃呈校長核定後實施，修改時亦同。

從以上的辦法不難看出學校單位的用心與改變學生行為的企圖心，但矛盾的是，在執行時卻都適得其反。我們希望學生能在潛移默化中去改變自己的行為，卻又訂定了一套生活公約，強迫學生去執行；要學生能夠自動自發，有服務的精神，卻又實施獎金、獎品等制度；要實踐於日常生活

中，卻又要做紙筆的評鑑；要求為善不欲人知，卻要做生活檢討的紀錄等。這樣的問題所帶來的後果是記憶猶新的，但問題的演變歷程卻常不是難以追憶，就是被加以錯置重組以自圓其說；當問題發生時，我們應該是去了解「發生了什麼」及「為什麼發生」，而不是自以為是的去解釋「為什麼」。學校所實行的生活教育太偏重知識技能、忽略品格陶冶；偏重教條灌輸、忽略行為實踐；偏重習慣型鑄、忽略認知啟發，才會在實行時上述的事件產生，而最終流於形式。在此教師所能做的，就是運用巧妙的方法，使學生的心態導向正確的方向，想辦法說服學生及自己，而不是經過掩飾的強制手段，因為「強制」和「自發性」，是完全抵觸的。

二、學校一家庭

這時期的學生重心在學校，同儕間的價值觀會互相影響，根據 Kohlberg 道德發展時期的說法，兒童是處在「尋求別人認可，凡是成人讚賞的，自己就認為是對的與遵守社會規範，認定規範中所定的事項是不能改變的」階段中。此時期的兒童在學校受教師的行為規範與同儕間相互影響，回家後與家人之間產生互動，若

是家庭與學校所給予的價值觀是相同的，那麼學生便能順利發展其人格特質；若是互相矛盾或排斥，兒童的價值觀將會混淆無法達到應當發展的階段。

伍、社會教育的生活教育 實施與矛盾

兒童長大後離開學校踏入社會，成為社會的中堅份子，所經歷的就是第三階段的生活教育。這個階段的生活教育是許多教育學者所謂的自律(Bandura, 1978; Piaget, 1948等)時期，而這個階段所涵括的範圍亦包含了前面兩個階段，因為無論在什麼時期，兒童均無法獨立於社會成長。所以我們必須融合三方面來談：

兒童隨著年紀的成長，生活圈子逐漸廣闊，所接觸的面也越來越多，在家庭中所受的生活規範及在學校所受的道德知能，在進入社會後受到嚴重的考驗。尤其在社會各種利誘及媒體的渲染下，許多家庭和學校的道德規範和生活技能，完全與社會生活相衝突。這樣的現象讓剛踏入社會的年輕人迷惘，眾多的社會問題亦由此產生。而為了解決這些問題所下的政令或決策，卻往往一廂情願地認為問題很簡單，只要禁止其發生即可，沒有

想到其發生之原因；亦或是認為要徹底改善需要花很長的時間，無法立即得到成果而採取烏托邦式的解決問題方法，使得問題不但沒有解決，解決問題的方法反成為一個新的、更大的問題，這種矛盾的事情，最近有好幾個例子可茲證明：

例：理容院中未滿十八歲的在學生或是剛踏入社會年輕女子，因為社會經濟主義掛帥，為了滿足物質上的需求，認為靠自己勞力所賺取的生活費用並無不妥，以致於當警察臨檢，仍一副趾高氣昂的對著警察大吼大叫，無視於公權力的執行。色情是一種社會罪惡，對許多人而言是肯定的，因此運用一切法律手段來打擊和抑制色情，乃是合乎邏輯之事，但當處理問題的本身成為問題，這個解決方法是否仍屬必要？

例：為了配合春節連續假期不使中山高速公路塞車，台北到高雄六小時內可到達的願望。高速公路實施各項的因應措施，包括匝道管制、高承載等。這樣為了疏解高速公路車潮的方式，顯得不切實際，且忽略了在匝道上等待的車輛數量，是否會嚴重阻塞了省道的交通，雖解決了高速公路的問題，卻也為省道製造了更大的問題。

這個例子與世說新語的故事不謀而合：有個富人坐渡輪時，他的配劍一不小心掉入了河中，他使用小刀在船舷旁刻了一個痕跡，旁人問他為什麼要這麼做？他說：現在我沒辦法立刻去撿拾這把劍，但我先把劍掉下去的地點刻在船舷上，待我上岸找到人後再依船舷上的刻痕去尋找就可以找到了。顯示了我們在解決問題時，往往把問題的解決方法理想化，只針對問題的結果去解決問題，沒有實際了解真正問題的所在，與整個大環境的配合，而這就是我們目前所實施的社會教育的生活教育。

陸、九年一貫課程生活教育的實施

未來九年一貫課程，把社會、藝術與人文、自然與科技做整合為生活科目的學習領域，強調以生活為中心。明確揭示其基本內涵應包括：人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識及終身學習，並配合學生身心發展歷程，激發個人潛能，培養各種人與自己、人與社會環境、人與自然科技之生活知能，這是新修訂九年一貫課程的目標。然而我們在新課程的生活教育中卻忽略了教育學生為「人」的課程，只是培養其能力，又回

歸到「刻舟求劍」的矛盾中。

生活教育的實施，是一種藝術，有關認知教學、行為實踐與情操陶冶，必須因應對象或角色之不同與時空之轉換，而單獨或整合運用，其中以行為實踐和情操陶冶更是如此。若流於公式化或過分死板，將導致生活教育的努力事倍而功半，甚而造成更大的社會問題。經由「以生活教育與品德教育為中心」之課程與教學的落實，達成啓迪學生自動、自發、自律的態度，陶融愛整潔、守紀律、負責任、重榮譽與合群互助之美德，培養身心健全、適應社會變遷之能力與創造新時代之胸懷，以確實達成教育目的，然這一切都要是自然發生，而不可以過份強求，就如同睡覺一樣，當我們疲倦想睡覺時，自然而然就進入夢鄉，但若是失眠睡不著，而要強求或用意志力告訴自己一定要睡著，那麼必定是得到相反的結果。教育改革中最明顯、最需要改革的就是：「生活教育」的體系。到現在仍有些人不清楚「生活教育」的方向和內涵，以致使生活教育有如資訊、知識爆炸一樣，讓人祇看到火花而不知教育真象為何，既不知所云，又不知其所以然。

柒、結論

在遽變的社會中，變遷快速、適應不易，資訊傳播的繁雜、價值觀念之紛歧、人際關係的疏離、物質生活富裕、精神生活空虛；偏重知識技能、忽略品格陶冶、學校教育功能膨脹、家庭及社會教育式微、偏重教條灌輸、忽略行為實踐、偏重習慣型鑄、忽略認知啟發等的教育危機。在在都容易讓我們的生活教育出現問題。家長、教師、以至於社會大眾應以身作則，以身教代替言教；讓學生在家長、教師的示範，社會大眾的指導及輿論之下，耳濡目染，久而久之，自能收潛移默化之效。期能以熱誠感動兒童，以人格教化兒童，使之變化氣質，養成良好的生活習慣。生活教育是基本性、全面性、長期性及科際性的教育，它是以人的全部生活為實施對象，所以應從灑掃應對進退之禮開始教起，透過啟發、關愛及無比的耐心，以培養自尊自愛、自動自治的精神，進而能守法盡責、關懷別人、充實生命、造福人群。

總之，「教育即生活」，生活離開了教育，便不成為生活；教育離開了生活，也不成為教育。我不知道究竟那一個世紀的人需要「生活教育」。雖然已有許多事實已強烈地證明我們需

要「家庭生活教育」、「學校生活教育」、「社會生活教育」。教育既然影響國家社會之前途，那麼「家庭生活教育」在未來教育的發展與改革上，應該是全面的基本教育才對，希望齊家治國之道更有力量及依據。

參考資料

- 張春興(1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐，東華書局：台北。
- 教育部(1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。
- 夏林清、鄭村棋譯(1996)。變一問題的形與解決，張老師文化：台北。
- 呂麗絲(?)。您可以影響未來教育改革的另一新趨勢—談家庭生活教育。

附錄

- 一、「生活教育實施方案」，可參考：教育部57年12月16日，臺(57)參字第二七八四六號函。
- 二、「各級學校加強生活教育提示事項」，可參考：教育廳69年2月2日，教二字第〇〇八六六號函。
- 三、「各級學校加強生活教育推行事項要求宣導實施要點」，可參考：教育廳69年3月19日，教訓字第〇一七七九號函。

教育擴充與所得分配的關係

吳政達／臺灣省國民學校教師研習會教務組組長
國立政治大學教育系博士候選人



在目前全世界大部分的國家，初等教育才是義務教育的範圍，而高等教育在大多數的開發中國家供應的數量仍然相當的稀少、且集中在少數人的手中

壹、前言

在Kuznets(1955)的主張，經濟的發展、所得的不平均會隨著增加，接著進入高原期（亦即維持高度的所得不均），再進入逐漸減少（指所得分配不均的情形），這也就是著名的倒U假設（inverted-U hypothesis）。雖然在此之前，也有許多研究有著不同的看法與爭論，不過還是有許多的研究依此進行或提出驗證的。特別是有許多跨國性的研究提供了驗證性的結論（Kang, 1996）。

許多的跨國研究已經支持倒U假說，也有一些提出了質疑（Saith,

1983；Anand and Kanbur, 1984）。雖然已有許多針對倒U假設的研究，但是本研究因為與其他研究有某些方向的不同，所以仍然針對該理論做探討；其不同的方向為：第一、本研究係針對倒U假說做新的解釋，強調的是其與教育之間的關係；第二、本研究使用較多的樣本以及更新的資料。

貳、文獻探討

許多的研究，都曾涉及教育與經濟發展的關係（俞文遠，民54；彭文桂，民62；謝明瑞，民67；張瑞猛，民69），且其中亦有進一步分析教育與



個人所得的相關，近年來，也有更深入談及教育與所得分配的問題。而其內容約略可以分為四類：第一、有關各級學校入學率的流動（flow）因素；第二、教育的受教年數在勞動市場的表現的固定（stock）因素；第三、不同的教育階層的教育報酬率（the rate of return on education at different levels of education）；第四、受教育程度的分散性（dispersion）。

在教育程度的層級上作為變數的代表時，有些研究者選擇不同教育層級的入學率，例如 Adelman and Morris (1973) 使用中等與第三階段的教育，Chenery and Syrquin (1975) and Ahluwalia (1976) 使用初等與中等教育階段，Tsakloglou (1988) 使用女性在初等與中等教育階段，Papanek and Kyn (1986) Bourguignon and Morrisson (1990)，或是像 Psacharopoulos (1977) 使用平均教育年數。而 Psacharopoulos and Tilak (1991) 則兼採入學率與平均受教年數。

經濟發展的同時，社會正義與公平往往會遭到犧牲。最明顯易見的就是財富分配的不平均。由於大量生

產，資本與原料、機器都控制在少數人的手中，而產生了貧者愈貧、富者欲富的現象。這種情形可以由家戶所得分配五等分層資料得知（毛慶生，民87）。透過五等分層資料可以描繪成 Lorenz 曲線，進而計算出GINI係數。

初等教育與中等教育以至於高等教育的發展，都是推動經濟發展的基礎之一。至於其對經濟發展的貢獻大小，Harbison and Myers (1964) 認為，初等教育的在學人數比率與每人的GNP相關甚低，並且高等教育應該給予比中等教育更高的權數。但是，所得高低與所得分配有所不同，所得高低是著眼於經濟的角度，而所得的分配情形則有社會學的考量基礎。在目前全世界大部分的國家，初等教育才是義務教育的範圍，而高等教育在大多數的開發中國家供應的數量仍然相當的稀少且集中在少數人的手中，再加上目前國際的社會指標 (Social Indicators of Development, 1995) 中，並未將高等教育的入學率視為指標之一，所以暫時排除高等教育。

本研究即透過對於分配不均現象與所得、以及各級學校的入學率高低之間的關係，從而分析教育的普及對於所得平均分配是否有助益，抑或是社會財富分配不均的幫凶。

參、研究方法與設計

對於倒U型曲線雖然有不同的描述，但是為一般大眾所接受的通式如Y1:

$$YINEQ = \beta_0 + \beta_1 \ln Y + \beta_2 (\ln Y)^2 + u$$

這裡的YINEQ 是指所得不均的測度， $\ln Y$ 則是單位（每人）GNP（GNP現在已成為公認的經濟發展程度指標）的自然對數， u 為誤差項。根據Kuznets的假設， β_1 的預期值為正， β_2 的預期值為負，方符合倒U曲線。

在所得不均的測度中，最常使用的指標就是GINI係數與各等級財富比例（income share）。在各等級財富比例中，最常使用的就是最上層的20%、以及最底層的40%。

在教育的領域中，選取初等與中等教育的入學率，來測量所得的不平均是否與教育的發展有關。因此，迴歸方程式表示如Y2:

$$YINEQ = \beta_0 + \beta_1 \ln Y + \beta_2 (\ln Y)^2 + \beta_3 PRI + \beta_4 SEC + u$$

PRI代表初等教育的入學率，此一項數值在許多國家均超過100%，原因是該階段教育在世界各國大多屬於義務教育，因此，本身的入學比率本來就很高，在加上因故的輟學與重讀，所以比率經常超過100%。SEC 代表中

等教育的入學率，在多數的國家，中學才是職業教育的開始，而職業教育又與經濟發展關係密切，即便中學僅實施普通教育，其對於就業精神的培養，一般能力的建立，也有相當的助益（林文達，民80），故採之。

肆、討論

從 Social Indicators of Development中挑選出51個國家，包含了開發中國家以及已開發國家。首先對所得不均與所得高低之間進行迴歸分析：

表一、所得不均與所得之間的迴歸 (N=51)

	TOP20%	BOTTOM40%	BOTTOM20%
截距	-15.572 (20.640)	52.443** (11.077)	25.28389** (8.638)
$\ln Y$	17.307** (5.399)	-9.849** (2.898)	-4.816* (2.259)
$\ln YSQ$	-1.190** (.341)	0.668** (.183)	0.305* (.143)
adj.RSQ	.266	.255	.004
F 值	10.045**	9.550**	2.287

註：每個標題的第一列數值為自變項的參數估計值，第二列的括弧中的數值為標準誤。**代表.01顯著水準，*代表.05顯著水準，+代表.10顯著水準。

如表一， $\ln Y$ 與 $\ln YSQ$ 的值，在以最上層20%的家庭所得比例作為所得分配不均的指標時，都達到 .001的顯著水準，並且符合B1為正值，B2為負值的預期，F值亦達到 .001的顯著水準，且有26.6%的解釋量。也就是說，以1995年的社會指標，收入的高低與收入的分配情形的發展，符合Kuznets的倒U假說（或有人稱為鐘型分配）。在以最底層40%的家庭所得比例作為所得分配不均的指標時，也都達到 .001的顯著水準，並且符合B1為負值，B2為正值的預期（因為最底層的40%與最上層的20%，有著相當程度的負向相關），F值亦達到 .001的顯著水準，且有25.5%的解釋量。而在使用最底層20%的家庭所得比例做為所得分配不均的指標時，則只能達到 .05的顯著水準，且F值未能達到 .05 甚至 .10的水準，解釋量更低至.4%。

顯然的，在測度收入不均的指標上，最上層20%以及最底層40%都能獲得相當敏感的測量，而最底層20%的敏感度相對偏低。因此，筆者在後面的迴歸分析中，僅保留最上層20%以及最底層40%的測度指標，而捨棄最底層20%的測度指標。

表二、所得不均與所得、各級學校的入學率間的迴歸(N=51)

	TOP 20%	BOTTOM 40%
截距	-8.082 (20.935)	51.265** (11.457)
$\ln Y$	13.027* (5.844)	-8.809** (3.198)
$\ln YSQ$	-.934** (.364)	.588** (.200)
初等教育	.104+ (.058)	.035 (.032)
中等教育	-.010 (.055)	.024 (.030)
adj. RSQ	.286	.246
F值	5.996**	5.082**

註：每個標題的第一列數值為自變項的參數估計值，第二列的括弧中的數值為標準誤。* *代表.01顯著水準，*代表.05顯著水準，+代表.10顯著水準。

如表二，當表一的迴歸方程式加入入學率的自變項後，只有在最上層20%與初等教育的入學率上，勉強達到 .10的顯著水準，其他如中等教育的入學率，在最上層以及最底層的依變項都未能達到 .10的顯著水準，初等教育的入學率，在最上層的依變項也未能達顯著。在整體的解釋量上，分別從26.6%增加到28.6%（最上層的20%），以及從25.5%減少至24.6%（最底層的40%）。也就是說，加入了入學率的自變項之後，對於所得的不均的預測，沒有顯著的增加，其中原因留待最後來討論。



伍、結論

在討論中，表一的數值，已經再次的驗證了Kuznetz 的倒U假說，也就是所得分配的情形，會隨著經濟的發展，最初時所得分配惡化，接著進入高原期，最後所得分配又趨於平均。這或許也解釋了爲什麼共產主義都發生在經濟發展不佳的地區，而所謂的資本主義社會卻沒有走上該途的部分原因。

在教育發展與所得分配的情形，則沒有獲得實證的支持，原因可以分別從兩方面探討之。

第一，國民生產毛額與教育的發展，本來就具有相當密切的關係，換言之，其間可能存在了高度的相關；在多元共線性的影響之下，國民生產毛額較之於入學率與所得分配有更密切的關係，而使得教育因素的解釋量顯得極小。

第二，教育因素是否能符合Kuznets的倒U假說，在教育擴充的過程中，也會和所得的分配情形產生先惡化，而後轉趨平衡的假說符合，仍但進一步的資料蒐集與探討。

參考書目

毛慶生，朱敬一，林全，許松根，陳

昭南，陳添枝，黃朝熙（民87）。
經濟學。台北：華泰。

林文達（民80）。教育經濟學。台北：
三民。

俞文遠（民54）。台灣經濟成長與教育
發展之研究。國立政治大學教育
研究所碩士論文。

彭文桂（民62）。教育投資與經濟發
展。私立中國文化學院經濟學研
究所碩士論文。

Adelman, I. And Morris, C.(1973)
*Economic Growth and Social
Equity in Developing
Countries*. Stanford:
Stanford University Press.

Ahluwalia, M. (1976). Inequality,
poverty and development.
*Journal of Development
Economics*, 3, 307-342.

Anand, S., & Kanbur, S.M.R.
(1984). Inequality and
development: A
reconsideration. In H. P.
Nissen (Ed.), *Towards income
distribution policies*
(p.p.131-167). Tilbury: EADL.

Bourguignon, F. and Morrisson, C.
(1990). Income distribution,
development and foreign

- trade: Across-sectional analysis. *European Economic Review*, 34, 1113-1132.
- Denery, H. and Syrquin, M. (1975) *Patterns of Development 1950-1970*. Oxford: Oxford University Press.
- John, E. & Geske T. G. (1990). *The Economics of Education*. London: Pergamon.
- Marbison, F. H., and Myers, C. A. (1964). *Education, Manpower and Economic Growth*. McGraw-Hill.
- Yang, H. P. (1996). Educational expansion and educational inequality on income distribution. *Economics of Education Review*, 15 (1), 51-58.
- Muznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, 45, 1-28.
- Mark Blaug原著，吳忠吉譯（民71）。*教育經濟學導論*。台北：中華。
- Papanek, G. and Kyn, O. (1986). The effect on income distribution of development, the growth rate and economic strategy. *Journal of Development Economics*, 23, 55-56.
- Psacharopoulos, G. (1977). Unequal access to education and income distribution. *The Economist*, 125, 383-392.
- Psacharopoulos, G. and Tilak, J. B. G. (1991). Schooling and equity. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Essays on Poverty, Equity and Growth* (p.p.53-78). Oxford: Pergamon Press.
- Saith, A. (1983). Development and distribution: A critique of the cross-country U-hypothesis. *Journal of Development Economics*, 13, 367-382.
- The International Bank for Reconstruction and Development. (1995). *Social Indicators of Development*. Massachusetts: Author.
- Tsakloglou, P. (1988). Development and inequality revisited. *Applied Economics*, 20, 509-531.



從資源本位學習談學校教學資源中心之設立

林菁／國立嘉義師範學院視聽教育中心主任



現代的學校教學資源中心是一個能主動提供教師各項教學支援服務，培養學生自我學習和獨立研究的場所

壹、前言

近年來由於電腦科技的快速發展，以及資訊知識的急遽增加，使得如何提昇國民競爭力和加強終身學習的習慣成為教育改革與教學革新的重要課題。面對下一世紀資訊社會的來臨，傳統上以教科書和背誦為主的教學方法與學習模式已逐漸不能滿足學習者對現代資訊的探求。因此，資源本位學習的理念乃應運而生，獲得許多學者專家的青睞（Craver, 1994；Hambleton et al., 1992；Hambleton & Wilkinson, 1994；王燕超，民87；

李進寶，民87；劉貞孜，民83）。

所謂「資源本位學習」（resource-based learning），簡單的說，就是提供師生一個資源整合的學習環境，以培養學生獨立學習的能力。它與傳統教學法最大的不同是在於老師不再是所有知識的給予者，而是提供學生機會和活動以增進其資訊知識讀能力的促進者和管理者（Burnheim & Floyd, 1992）。然而，一個資源本位學習模式的本質究竟為何？它需要如何的外在支援才能真正落實於學校的教學中呢？又就師資培



的改革而言，老師需要怎樣使用資訊的專業知能才能成爲一位具有現代資訊素養的老師？

有鑑於此，本文試從資源本位學習的定義談起，以闡明教學資源中心在未來以資源爲主的學習環境中所扮演的角色，並勾勒出媒體專家與老師在教學上相互合作的遠景。最後，本文簡單描述我國在此方面發展的現況，並說明教學資源中心概念在未來而資培育改革上可能帶來的啓示。

貳、資源本位學習的本質和特色

資源本位學習不只是一個教學的策略而已，它更是以現代學生的需求爲考量，所發展而成的一種教育哲學。Hambleton等人曾將資源本位學習的本質做了一個完整的定義（Hambleton et al., 1992）：

（資源本位學習）是一個經過仔細計畫的教育模式，它能主動地使學生有效的使用各種不同的資源，如印刷資源、非印刷資源和人力資源（第3頁）。

因此，資源本位學習的中心主旨即在引導學生成爲一個主動和獨立的學習者，具有尋找、分析、評鑑、使

用和創造資源的能力和素養。在此學習模式中，老師是扮演協調者和促進者的角色，負責提供並整合各類資源，並設計不同類型的學習活動，以使學生能在創造性的學習環境中，不但對自我學習能負起較大的責任，並養成終身學習的知能、態度和習慣（Hambleton et al., 1992；Shelley, 1992；Burnheim & Floyd, 1992）。

然而，一個資源本位學習的環境並不是一蹴可幾的，當老師要將一個資源本位的教育哲學落實於實際的教室環境中，他在教學策略和學生與資源的互動方面都需要有所改變。Hambleton等人（1992）曾將此二方面的改變分別劃分爲兩個向度，首先在教學策略方面：

第一個向度是教室資源教學：老師會使用教科書和教室內有限的資源來教學，他在教學上尚未將資訊處理的技巧融入於課程中，也較不重視學生學習過程的評量；

第二個向度是多元資源教學：老師大量地使用教室外和校外的資源，以符合教學的目標和學生的需求；他並與學校媒體專家和其它老師合作設計教學單元，並利用學校教學資源中心以使學生的學習更廣、更遠。

其次在學生與資源互動方面：

第一個向度是合作計畫和教學：老師和媒體專家共同選擇資源、設計教學策略，並計畫一個資源本位的學習單元；學習單元是以學生為中心，強調學生資訊處理能力的教導和應用，以及學生使用多元資源的能力，並注重學生學習結果與過程的評量，以使學生能對自我學習負起主動監督的責任。

第二個向度是主動的學習者：經由不斷與資源互動的機會，學生可以對於自我的學習做出明智的判斷，瞭解獨立學習的價值，並有許多練習尋找、評鑑、分析、整合和溝通資訊的機會；在此向度中，老師、媒體專家和學生三者是互為學習者。

Hambleton等人強調這四個向度並不是截然劃分的，老師可根據教導的課程、內容或班級之差異而選擇不同的向度，以提供學生一個有效且彈性的學習方案，來增強他們的學習效果。

參、實施資源本位學習的外在環境

除了在教學策略和學生與資源的互動方面需要有所改變外，要真正推動資源本位學習於實際的教學情境中

時，學校的整體環境也要進行根本的變革，才能配合資源本位學習的實施 (Hambleton et al., 1992; Manitoba Dept. of Education, 1994; Hambleton & Wilkinson, 1994; Craver, 1994; 王燕超, 民87)。其中的變革可包括：

一、由於資源是資源本位學習中教學與學習活動的核心所在，因此學校應給予學校教學資源中心各方面充份的支持，如在經費、空間、專業人力和科技設施等方面。

二、由於教室裡的資源常不能滿足學生在資源本位學習中對於資源的需求，因此學校應多鼓勵老師和媒體專家合作關係的發展。

三、由於資源本位學習鼓勵主動及具有創造性的學習，因此學校應予師生彈性的時間表來使用學校教學資源中心和校外的各項軟硬體設施，以配合不同年級和不同學科對於資源使用的需求。

四、由於資源本位學習強調學生終身學習的能力，因此學校課程應著重學生蒐集、分析和評鑑資訊的素養，讓學生從多元資訊的處理中，養成思考判斷的態度和知能。

五、資源本位學習目標的達成需仰賴學校全體教職員的全力配合和通



力合作，因此校長要鼓勵老師的專業成長及行政單位的服務品質，以使學校整體均有實施資源本位學習的共識和決心。

根據以上學者專家對於實施資源本位學習外在環境所做的建議，不難看出學校教學資源中心在此學習模式中的重要性。Hambleton和Wilkinson(1994)即曾強調如果學校沒有一個優良的教學資源中心和一至二位專業的媒體專家，那麼一個有效的資源本位學習課程是根本無法誕生的。然而，何謂學校教學資源中心？就資源本位學習的實施來說，媒體專家與老師的合作關係又是如何呢？

肆、學校教學資源中心釋義

傳統上，人們學習資料的重要來源是印刷性媒體，如書籍、報章、雜誌等。但是隨著教學科技的發展，人們學習的來源也逐漸走向多元化，各種非印刷性和電子媒體，如幻燈片、投影片、錄影帶、電腦輔助教材、網際網路和遠距教學也開始廣泛地應用於教育領域中，成為人們吸收新知的另一個重要管道。所以，自1960年代中期開始美國中小學的圖書館即逐漸更名為教學資源中心(Instructional Material Center)或學校圖書館媒體

中心(School Library Media Center)。傳統圖書館員的名稱也為媒體專家(media specialist)所取代。

教學資源中心有別於傳統的圖書館，不只在於它含括教具室、視聽中心和電腦教室，蒐集了印刷、非印刷與電子三方面的媒體而已，更重要的是教學資源中心負有幫助師生有效地來尋找、評鑑、使用和創造資訊，以達成終身學習的特殊任務。換句話說，傳統的圖書館是一個較被動、只強調圖書資料的保存與安全的學校附屬設施；而現代的學校教學資源中心則是一個能主動提供教師各項教學支援服務，培養學生自我學習和獨立研究的場所(林美和，民85；United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1987；AASL & AECT, 1998)。它可說是教室的延伸，是學校整體教學的一部份；它不但可以充份支援各學科以資源為主的學習活動，更可以進一步發展學生探究知識的知能，以及聆聽、觀賞和閱讀的能力。

至於學校教學資源中心的功能方面，根據1988年美國學校圖書館員學會及教育傳播暨科技學會共同出版：「資訊之力量：學校圖書館媒體計畫之

指導方針」一書的解釋（AASL & AECT, 1988），在現今這個資訊爆炸的時代中，學校教學資源中心最重要的功能應該包括以下四個方面：

一、提供課程諮詢的服務：媒體專家主動地參與學校課程的發展，與老師一起設計合宜的教學活動、學習作業和評量方法，並整合教學資源於教學活動中，以達到提昇教學效果的目的。

二、提供教材資料的服務：媒體專家向校內或校外多方徵集、選擇和購置多元化的資源，以符合師生個別的需要。

三、提供教學的服務：媒體專家教導師生有關現代資訊科技的新知，推廣檢索、利用和創造資源的知能，使師生成為資訊的識讀者。

四、提供設計與製作的服務：媒體專家協助師生設計、修改和製作所需要的教學資源。

新近隨著資訊科技的快速進步，學校教學資源中心也朝向自動化和網路化的方向發展，強調「資訊識讀」（information literacy）和「學習社區」（learning community）的觀念，建議我們所有人類，包括學生、老師、行政人員、家長，以及地方、國家和整個國際社區都結合在一起，為

終身學習而努力，以因應資訊瞬息萬變的需求（AASL & AECT, 1998）。此外，更有學者建議教學資源中心可以網站的形式存在，隨時提供師生適合的教材，以共享資源。

國內學者林孟真（民85）也認同今日的學校圖書館應以「教學資源中心」的角色存在於學校教學環境中。她認為為配合多元化社會的需求，教學資源中心要採用各種新媒體和新技術，以具有下列七項功能：

一、支援教學，並整合各科教學。

二、協助教師研究，以充實教學內容。

三、培養學生自我學習的能力，提供學生自我成長的環境。

四、建置看不見牆壁的學校，規劃多元化媒體的教室。

五、規劃個別差異的學習單元，安排隨機教學的課程方案。

六、奠定終身教育的基礎，實現生涯教育之理念。

七、陶冶個人情操，提供休閒教育的情境。

總之，教學資源中心是將各種形式的資訊妥善管理與統整，主動支援教學計畫，配合教學活動，來建立以學生為中心的學習環境，使現代師生

具有尋找、分析、判斷、決定、實驗、綜合、應用與創造資料的知能。因此，學校教學資源中心又可稱為學交資訊中心、學習中心、教學中心、服務中心、閱讀中心和娛樂中心。

五、媒體專家與老師的角色和職責

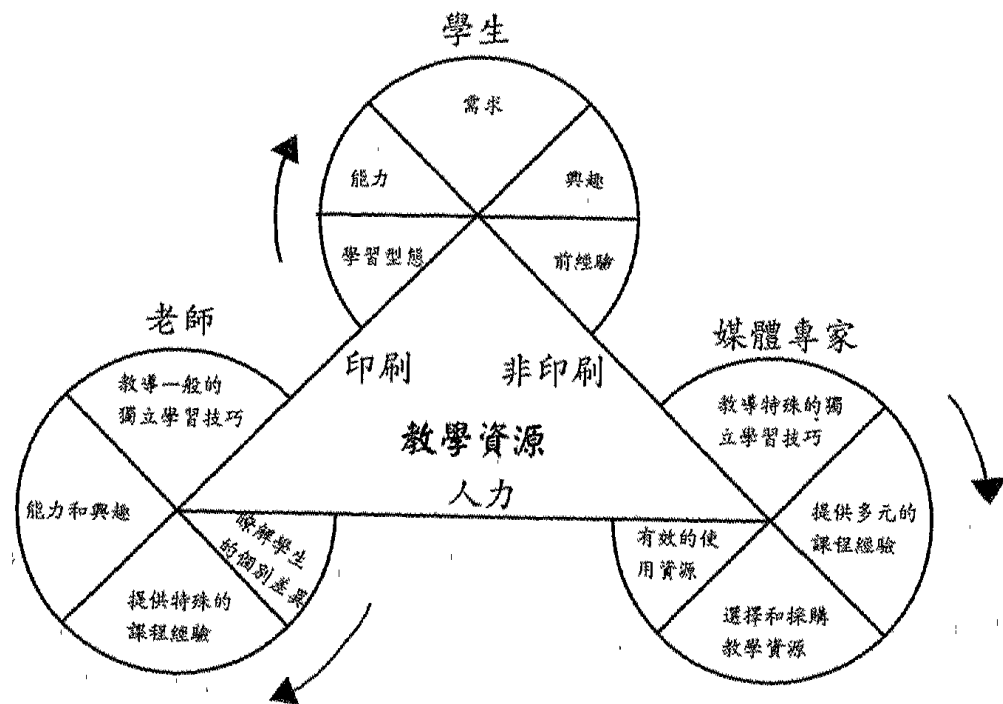
根據以上對於學校教學資源中心的描述，不難發現真正決定其功能發揮的關鍵是在於學校的媒體專家身上。媒體專家的前身即是圖書館員，但是隨著學校圖書館更名為教學資源中心，圖書館員也正式改名為媒體專家。從原本被動和靜態性的圖書管理員轉為扮演一個主動且積極支援學校教學與研究的角色。一般說來，媒體專家不但須具備教師的資格，他還必須修習有關圖書館學或教學科技方面的碩士學位，或24個學分的相關課程，方可擔任教學資源中心媒體專家的職務（AASL & AECT, 1988；吳麗麗，民84）。

Morris等人（1992）曾指出學校媒體專家的主要任務是在：一、扮演主動領導者（proactive leadership roles）；二、建立與學校各成員合作的關係（partnership within

constituency）；三、建立溝通的管道（links of communication within and outside the school）；四、成為改變的原動力（as a change agent）。換句話說，在現代社會中，學校圖書館媒體專家不僅是圖書的管理人員，也是提供師生各項服務的教學顧問、資訊專家和老師，以確使教學資源中心能成為學校整體教學的一部份。

雖然過往的研究曾發現媒體專家和老師在教學上的合作關係並不十分理想（Miller & Shontz, 1991；Hambleton & Wilkinson, 1994；Hodges, 1981），但是在新的教學理念如資訊識讀、建構式教學、終身學習和資源本位學習等的倡導下，「資訊之力量」一書中所強調的「教學夥伴」（instructional partnership）的概念又重新受到學者專家的重視。Craver（1994）即表示由於大部份老師經常忙於班級秩序管理，鮮少有時間設計資源本位的學習活動和蒐集相關的資料，所以媒體專家的角色就顯得異常重要起來。藉由他們對於資源和科技的專業知識，可以協助老師們創造出一個豐富的資源本位學習環境，Craver甚至以為媒體專家「教學顧問」的角色就是在這樣的教學環境





圖一 資源本位學習模式

中才得以真正實現出來。

事實上，老師和媒體專家間的互動關係也是許多研究「資源本位學習」的學者專家所欲探究的課題之一。例如加拿大Manitoba的教育部(Manitoba Dept. of Education, 1994)即將此二者的關係以圖型的方式呈現出來(參見圖一)，以為資源本位學習模式的最終理想是增強學生終身學習的知能，其中學生的需求、興趣、能力、學習型態和前經驗等都是老師和媒體專家在設計學習情境時要詳細考量的項目。另外，做為一個學習的輔助者，老師的主要任務是具備教學知能和興趣、瞭解學生的個別差異、提供特殊的課程經驗，以及教導

一般的獨立學習技巧；而媒體專家的功能則在提供不同課程的經驗、教導特殊的獨立學習技巧、選擇和採購教學資源，以及有效的使用資源。

至於媒體專家和老師二者在資源本位學習中各自應擔負的職責，Hambleton等人(1992)以為應包括以下各項：

一、 媒體專家：提供專業知識以選擇教學所需資源、蒐集相關學習單元之教學資源、提供校外資源以支援教學、建議替代的教學策略、教導學生資訊處理技巧、告知老師教學資源中心的收藏、協助老師發展資源本位學習的教室情境、與老師合作規劃和協同教學、協助老師追蹤和評量學生



學習成效等。

二、老師：規劃適當的時間以設計教學、討論教學主題和學生程度、討論融合技巧目標和內容目標的方法、決定適宜的教學策略和學習活動、分配設計，準備和教導教學單元的職責、規劃在教室，圖書館或其它適合的場所進行協同教學、督導學生學習的情形、合作評量學生學習情況和教學成效等。

然而，雖然在資源本位學習中媒體專家和老師的職責均各有所屬，但就課程整合的角度來看，要將教學資源中心真正成爲學校整體教學的一部份，老師和媒體專家相互合作的關係是其中不可或缺的要素之一。多位學者專家即曾對此「教學合夥人」(instructional partners)的關係提出多項具體的建議，例如加拿大Manitoba的教育部(Manitoba Dept. of Education, 1994)以爲老師和媒體專家應先根據學生的資料，再一起計畫、準備、實行和評量學生學習的效果，以及資源本位學習計畫的內容、過程、資源和方法。Craver(1994)則強調媒體專家不可被動的等待老師提出合作設計課程的要求，他們應採取主動出擊的策略，不待老師提出要求，即開啓接觸的管道，提供

老師有趣味、有意義和有目的的教學活動，以推廣資源的使用和應用。另外，Hambleton和Wilkinson(1994)建議校長、老師和媒體專家三者對於教學資源中心的定位和媒體專家的角色之認同均應再加強和再教育，以確使教學資源中心能成爲學校整體計畫中的一部份。

綜上所論，融合教學資源中心於各科課程中已成爲一不可避免的教育趨勢，而如何將此二者徹底地結合起來，唯有仰賴老師和媒體專家的互助合作方能達成。他們彼此間應無地位高低之分，只就所遭遇的教學問題，合作設計多元的學習活動，選擇並取得適當的媒體教材，並評估和修正整體的教學計畫，以達到改進教學成效的最後目的。所謂「教學合夥人」的真義才能在此展露無遺。

陸、我國學校教學資源中心發展的現況

瞭解了教學資源中心在教學資源本位學習中的重要性後，那麼，我國國民學校中教學資源中心的發展情況又是如何呢？盧荷生(民72)曾將其形容爲「是一塊良田沃土，卻未曾加以開發」。根據曾雪娥(民82)對政府遷台後國小圖書館發展的回顧，可以

發現我國中小學圖書館經營的理念是到了民國七十年代才有了較長足的進步。在民國四十和五十年代，國內國小圖書室均只是一間可有可無，隨時可移撥它用的教室。民國六十年代，雖然民主教育思潮澎湃，教育當局也逐漸體認學校圖書館在整體教育中的重要性，但是小學圖書館的發展依舊緩慢，大部份師生利用圖書館的狀況均不理想。直至民國七十年教育部頒布了「國民小學圖書館設備標準」(教育部國教司，民70)，對館舍、設備、館藏和人員編制有了較明確的規定，才使得國小圖書館有了辦理的依據。民國七十一年教育部又制頒「發展與改進國民教育六年計畫執行要點」，其中第一條規定要逐步充實各級學校的圖書館計畫。之後，省教育廳於民國七十三年撥款1,025萬元補助各縣市學校將空教室改為兒童圖書室；臺北市和臺北縣政府於民國七十二年和七十四年分別成立圖書館輔導小組的相關組織，以及教育部國教司於民國八十二年補助全臺灣省各國民小學，每校廿萬元購買圖書經費。至此，我國小學圖書館才終於從校園的偏僻一角移駕到學校裡較顯眼的地方。

然而，縱使許多小學圖書館已逐漸座落於學校裡較明顯之處，但是根

據多位學者專家所做有關全國性或地區性的國小圖書館調查研究顯示，仍有許多學校圖書館，無論在館舍、設備、館藏和人員編制等各方面，均未達國民小學圖書館設備的標準(胡歐蘭，民70；李建興，民74；賴苑玲，民79；黃明霞，民78；劉貞孜，民81；李宗薇，民84)。例如民國八十一年劉貞孜調查台北市112所公立小學圖書館並與民國70年教育部公布「國民中小學設備標準」做對照比較，發現有66%的學校圖書館藏書已達到部訂標準，但是80%的學校圖書館所訂閱的雜誌數量不符標準；86%的學校圖書老師人數不足，且大部份的老師都未受過圖書館專業訓練；尚有44%的學校無圖書館利用教育的教學綱要，49%的學校無此方面的教材和媒體；只有28%的學校以為圖書館會直接影響課程實施和教學品質，其它的學校則以為圖書館只是輔助性而非必要性的組織。另外，國立教育資料館也於民國八十一年對全國三千餘所國民中小學使用教育資料的情形展開調查(吳明清，民83)。調查結果顯示，大體而言，國民中小學的教育人員對教學資料內容的實用性還稱滿意，但對於資料取得的便利性和時效性則均不滿意。因此，研究報告建議除中央教育行政機關宜



建立教育資料庫外，各國民中小學應充實學校圖書館，並指定專人管理教育資料，以滿足教育人員對教育資料的需求。

至於在將視聽資源納入學校圖書館館藏，使其功能和內涵轉變為教學資源中心型態的發展，亦是步履維艱。譬如根據游家政（民86）對150所已接受省教育廳補助視聽設備和配發媒體教材的國民小學進行問卷調查，發現將近八成左右的學校視聽工作人員為兼辦性質，而其中有受過專業訓練的只有24%，並且他們多是讓老師自行使用視聽媒體，很少提供專人支援的服務。至於教師對學校視聽教材的瞭解方面，約有半數的教師自己認為不太清楚；而在使用方面，則只有23.8%的教師表示會經常使用。這些接受調查的學校教師多建議學校要設置專人管理視聽器材，提供媒體教材的目錄，以及器材的操作手冊。

總之，相較於美國自1960年代以來教學資源中心在各級學校的蓬勃發展，四十年來我國在此方面的發展一直是雜亂無章，裹足不前的。長久以來，學校圖書館就在缺少正式且專業的管理員額編制下勉強生存，而倚為發展準繩的「國民小學設備標準」自民國七十年後亦未曾適時再行修訂

過。因此，許多研究者疾呼我國教育相關單位應注重學校教學資源中心設置標準的制定，以明定現代資訊社會中學校教學資源中心應有的定位，例如擔負的任務、提供的功能、備有的設施、負責的專業人員之職掌和資格等（林菁，民86；曾雪娥，民86；劉貞孜，民83）。

柒、教學資源中心概念對師資培育的啓示

根據以上對於資源本位學習和教學資源中心的闡釋，我們可以發現在廿一世紀即將來臨的前夕，我們面對的是一日千里的科技發展，要解決的是如何讓全體國民具備尋找、選擇、應用和創造資訊的知能和態度。再加上邇來教育環境快速的變遷，不但新課程標準已開始實施，許多新的教學理念如開放教育、個別化教育、建構式教學、自我學習、終身教育等也正被大力的推廣，這些在在都給學校教育帶來了很大的衝擊。瞬時間，善用教學資源成為每位教育工作者均要努力的方向。所以，如何培育出具有資訊素養的老師是現今所有師資培育機構均需要深思熟慮的課題。

要達此目的，我們建議師資培育機構如師範學院和大專院校應將「圖

書館利用教育」、「資源的管理與應用」或「學校教學資源中心」等相關課程列為學生的必修課程。因為唯有當老師具有利用資訊的能力和信心後，他們才會真正開始思索如何設計一個資源本位的學習單元，以及如何教導學生利用資源。事實上，王真麗（民82）在經過問卷調查發現許多師院生並不清楚如何使用圖書館資源後，即曾建議師範院校應開設有關於圖書館學的課程供學生修習，使其明瞭資源尋找與使用的方法和策略，以成為具備資訊素養的現代老師。

更進一步，師資培育機構還應以培育學校媒體專家為己任。雖然我國的相關法令對於學校圖書館人員之編制員額、任用資格、專業訓練和工作職掌尚未有明確的規定，但是在可預見的將來，學校教學資源中心一定會成為學校教學的心臟，是全體師生教學、研究、學習和休閒之所在（Craver, 1995; Utah State Office of Education, 1991）。因此，在師資培育機構的課程結構中，除了應將有關資源利用的科目納入其中之外，還應設計一套兼顧理論與實務，又符合我國未來學習環境之媒體專家養成課程，以培育具備經營理念的專業人才，使學校資源中心能真正在我國的

學校紮根、茁壯，開創出新世紀的教育願景。

參考文獻

- 王真麗（民82）。屏東師範學院學生利用圖書館現況調查研究。初等教育研究，5，312-364。
- 王燕超（民87）。資源化學習與網際網路應用規畫。視聽教育雙月刊，39(4)，7-13。
- 李宗薇（民84）。國民小學圖書館媒體中心現況與需求調查研究。國立台北師院初等教育學系。
- 李進寶（民87）。未來學習。教育研究資訊，6(1)，66-75。
- 李建興（民74）。台北市國民中小學圖書館設置及作業規範設計之研究。臺北市府研究發展考核委員會委託。
- 林美和（民85）。資訊素養與終身學習的關係。社教雙月刊，73，7-12。
- 林孟真（民85）。圖書館利用。在黃政傑主編，教學媒體與教學資源，101-116。台北：師大書苑。
- 林孟真（民85）。圖書館自動化之理論與實務。台北：五南圖書出版。
- 林菁（民86年12月）。國小教學資源中心設置之探討。發表於邁向21世紀教學科技國際學術研討會。

- 花蓮：國立花蓮師範學院。
- 吳麗麗（民84）。淺談中美學校圖書館工作人員應具備資格之異同。國立台北師院圖書館館訊，3，49-62。
- 胡歐蘭（民70）。台灣地區中小學圖書館(室)現況調查研究。圖書館學與資訊科學，7(1)，72-98。
- 教育部國教司編（民70）：國民小學設備標準。臺北：正中書局。
- 曾雪娥（民82）。四十年來的中小學圖書館。中國圖書館學會會報，51，51-59。
- 曾雪娥（民86）。臺灣圖書館事業之現況與遭遇的困難—學校圖書館。中國圖書館學會會報，58，63-72。
- 游家政（民86）。台灣省國民中小學視聽媒體及設備使用狀況之調查研究。台灣省政府教育廳委託。
- 賴苑玲（民79）。台中市國小圖書館調查研究。書香季刊，6，24-42。
- 劉貞孜（民81）。台北市國小圖書館(室)現況及未來輔導方向之研究。台北：台北市立師範學院。
- 劉貞孜（民83）。小學圖書館學。台北：五南圖書出版公司。
- 盧荷生（民72）。學校圖書館的回顧與前瞻。中國圖書館學會會報，35，52-55。
- AASL, & AECT (1988). *Information power: Guidelines for school library media programs*. Chicago, IL: American Library Association.
- AASL, & AECT (1998). *Information power: Guidelines for school library media programs (2nd ed.)*. in press.
- Burnheim, R., & Floyd, A. (1992). *Resource-based teaching and learning: A workshop*. Queensland, Australia: Technical and Further Education-TEQ. ED 353 975.
- Craver, K.W. (1994). *School library media centers in the 21st century: Changes and challenges*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Craver, K.W. (1995). Shaping our future: The role of school library media centers. *School Library Media Quarterly*, 24(1), 13-18.
- Hambleton, A. et al. (1992). *Where did you find that?*



- Resource-based learning: Instructional strategies series no. 8.* ED 360 306.
- Hambleton, A. & Wilkin, J. (1994). *The role of the school library in resource-based learning.* ED 378 992.
- Hodges, G.C. (1981). The instructional role of the school library media specialist: What research says to us. *School Library Media Quarterly*, 9, 281-285.
- Manitoba Dept. of Education (1994). *Resource-based learning: An educational model.* Winnipeg, Canada: Manitoba Dept. of Education. Instructional Resources Branch. ED 372 736.
- Miller, M.L., & Shontz, M. (1991). Expenditures for resources in school library media centers, FY '89-90. *School Library Journal*, 37, 32-42.
- Morris, B.J., Gillespie, J.T., & Spirt, D.L. (1992). *Administering the school library media center.* New York: R.R. Bowker.
- Shelley, D. (1992). *Looking into resource-based learning.* Queensland, Australia: Technical and Further Education-TEQ. ED 357 739.
- Utah State Office of Education (1991). *Utah's school library media programs: Empowering students to function effectively in an information world.* ED 339 352.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris (1987). *From school libraries to school media centers: Experiences, the present situation and possible improvement.* ED 351 023.



學校組織之民主化與學校自治（上）

兼論公立高級中等以下學校校務會議之召開

林孟皇／臺北縣實踐國小教師



作為基層教師的一員，需要時間、需要再教育才能運作須具有高度自治精神的新的學校組織體制

透過地方自治與學校組織成員間權責的適度規範，增加學校辦學彈性、提昇校園活力、達成學校教育目標。教改會建議「學校教育法」以保障學生學習權、學校專業自主、組織彈性化、權責區分與多元參與作為制定之原則^①。

二.研究的動機及目的

教改會所擬定的「學校教育法」草案，除了保障學生學習權是學者長久以來的呼籲外，其他像是學校專業自主、組織彈性化、權責區分與多元參與等原則，大體上是攸關學校組織的建構與運作的事宜。從草案條文的規定來看，有些內容在我國還不是很成熟的觀念與做法，只能說是學者專家引介外國的制度與做法所做的制度設計。

這樣的制度設計，符合教育民主化與人權尊重的現代趨勢，筆者大表贊同，因為它有助於解決目前學校官僚化的組織與運作現象。只是，作為基層的教師們，知道去爭取學校校務會議的合理定位，卻從沒想過有朝一日可以議決自己學校的預算、重要單



壹、前言

一.問題的提出

依照行政院教育改革審議委員會的報告，認為當前我國學校教育的問題，從體制的角度來看，主要的根源可能有以下幾項：（1）僵化的科層體制（2）侵犯專業與自主（3）校內權責不清（4）學習權未受重視。

為了解決學校教育滋生累積的各種問題，教改會建議訂定一部「學校教育法」，取代舊有的「國民教育法」、「高級中學法」及「職業教育法」，以減少重疊的教育法令，並期能

位的設立、變更、撤銷與停辦等事宜。

這種學校組織的建構與運作方式，乃繼受自外國的概念，我們必須經過理性地思考、瞭解這些制度、概念所肯定的價值，然後經過必要的修正後，在我們的社會形成一定的共識，如此歷經價值同化的過程，才能使原為外國所肯定的價值符合本國的國情^②，成為我們生活文化的一部分。這種制度的特定價值必須經由個別的承認到全民的共識，而融入我們社會文化中，尤其是學校的組織運作，牽涉到學生的學習權、家長的教育權、教師的專業自主權以及國家教育高權等複雜權益的調整問題，如果全體國民對此一制度沒有相當的共識，稍一不慎，恐將使學校的組織運作，陷入空前的紊亂中。

「學校教育法草案」所設計的學校組織，其運作的主體主要是學校教師，為了達到法律制定的目標，教師必須具備民主法治的素養、了解組織運作的基本精神、養成自重自律的自治精神。但是，從過去學校校務會議召開的形式來看^③，這種不容異議的機制，教師已習於一言堂的議事文化，連技術層面的議事程序都不熟悉的情況下，又如何能期待教師們培養

出尊重他人不同意見、從矛盾與衝突中學習妥協等民主基本價值的觀念與做法。

由上述的說明可知，學校組織運作的主體們，尚未具備足夠的民主法治常識與議事能力，遑論須以知識做背景的自律與自主精神^④。這樣的情況，把學校交給他們自治，法律制度設計希望達到的目標，恐怕是無法達成。但是，我們是否就此放棄呢？答案當然是否定的。教育的鬆綁、自治與民主化是一股無法阻擋的時代潮流，學校組織彈性化、運作多元參與、保障學生學習權、尊重學校專業自主的政策是正確的，我們該做的是：整備法規範實施所需要的社會條件，這其中當然以教育主體們（包括校長、教師、家長以及社區住民）的再教育最為重要。

所幸教改會成員們具有高瞻遠矚，體認到此一制度即將對現有體制造成極大衝擊，必須有一段時間的宣導、調適期，所以將「學校教育法」的制訂列為修訂教育法令的中程目標。在這段空檔中，我們除了教育主體的再教育外，應該結合學理與實務的探討，豐富該法律的內涵，使其滿足不同層面的不同問題和期待，才能面面俱到地代表既存的想法和秩序



見，而使整個社會對該法律所提出的價值產生共識，而不是沒有事前的準備，即匆忙上路，造成運作上的阻礙與混亂，八十四年通過的教師法所採用的教師聘任制度，在社會條件尚未成熟下實施，所造成的後遺症，即是最好的說明⑤。

本文的提出，就是在這樣的觀念下產生的。作為基層教師的一員，深了解到現行教育體制中的議事文化，根本沒有能力去運作須具有高度自治精神的新的學校組織體制，他們需要時間、需要再教育；但是光靠學理的探討是不夠的，他們需要以實務的經驗來配合做說明。本文即試圖結合理論與實務的經驗，探討學校組織建構的基本原則與運作的相關問題。

三. 研究的範圍

本文的研究範圍以公立高級中等以下學校組織的民主化與學校自治為限，筆者之所以將學校組織的討論侷限在高級中等以下學校，一則以在高級中學以下學校，教育對象多屬心智未成熟的未成年人，其人格的形成與發展常受父母教育理念或學校教育措施的影響，相對的在大學受教育對象多屬成年並以追求研究與創造學術為目的，兩者由於教育對象、目標的不

同，大學教育比中、小學享有更多的獨立性與自主性⑥；再者教育行政在大學以上及高中以下各級學校，其性質有相當大的差異（例如：國民教育權與國家教育權的爭議問題，主要是屬於高中以下學校教育的討論範疇），全面處理而未加細分，固然可以掌握其共通的一面，在名詞卻可能發生混淆的情況[sune2]⑦；當然更重要的原因則是配合教改會提出的「學校教育法」草案，其規範對象本就以高中以下學校為適用對象。

討論範圍限於公立學校而不及於私立學校，實因私立學校制度涉及憲法保障私人興學的問題，其組織型態是否允許國家法律介入規範，乃另一問題。本文主要在探討學校組織的建構與運作事宜，討論的次序先從憲法對學校組織建構的約束，接著討論學校教育的目的、主體、特性對學校組織建構的要求，然後綜合說明學校組織運作的基本原則。

為了結合學理與實務的配合，在討論過學校組織建構與運作的法理與基本原則後，在最後一個章節討論學校校務會議的組成及運作事宜。筆者之所以選擇校務會議做說明，乃因目前的學校制度中，校務會議作為討論校務興革事宜的場所，又是全體學校

行政人員、教師共同參與的學校組織，作為學校的最高決策單位，關係到每位教師的權益，最能引起基層教師的興趣。基於筆者的經歷，所討論的議題大抵以國小為例，雖然如此，配合著前面的學理說明，仍足作為國中、高中校務會議的參考。

貳、學校組織建構的憲法上 約束

現代立憲主義的民主法治國家，要求所有國家公權力的行使，均不得牴觸憲法的規定；這點在行使組織的權力時，亦無不同。因此，在探討行政組織法制時，首先必須確定憲法對建構行政組織法制時的種種約束。行政組織的建構受憲法的約束，那學校組織到底是否為行政組織呢？此涉及公立高級中等以下學校的法律地位問題。

國內通說將學校視為不具權利能力的「營造物」，所謂「營造物」是指在法律上不具獨立性，基於特別需要或基於技術上的原因，組織上獨立於直接行政外成為一個特別的單位，其大部分存在於地方上的給付行政範圍內。營造物雖不得為權利的主體，卻得以自己名義代表公法人作為訴訟上

的主體，且其效力仍歸於國家，因此，其地位類似於機關^⑧。學校既具有機關的性質，而且負擔給付行政之責—滿足人民的教育需求，所以其組織建構亦應受憲法的約束。

學校組織的建構受到憲法的約束，至於是受憲法哪些原則的約束呢？按現代立憲主義國家的憲法，它的最高價值在於人性尊嚴的維護^⑨，為了具體化人性尊嚴，立憲主義國家的憲法又開展出三項立國的基本原則：民主國原則、法治國原則與社會國原則。憲法為最高位階的法源，行政法自然應該接受憲法的指導與規範，人性尊嚴理念既是制定憲法的基本精神，則人性尊嚴理念自應成為行政法的最高指導原則^⑩，學校組織作為教育行政法的一環，當然要在學校組織的建構中具體落實人性尊嚴理念。

依學者的看法，憲法規定中對行政組織法制具有深刻拘束作用的特別有（1）民主國原則，（2）法治國原則，（3）地方自治的制度性保障，（4）基本權利的保障^⑪。由於地方自治的制度性保障，涉及地方政府是否為國家教育高權的主體、是否有學校組織權的問題，我們留待討論教育權主體時再一併說明；至於基本權利的

障，在這裡主要是指學習權的保障問題，而學習權的保障乃教育的根本目的，因此留待討論教育的目的時再說明。

一. 民主國原則

民主國原則的核心內涵在於：所有國家公權力的行使，無論是直接或間接，最後均須以國民全體的意志為其正當性基礎。在這意義下的民主原則，它對行政組織法制提出的要求是：行政組織的法律必須足以確保，有民意基礎的國家機關（間接地，亦即是國民全體）對各該行政組織有足夠民主控制的可能性。因為民主原則基於國民主權原理，要求國民有權利來決定自己的生活方式，亦即主權在民，要求必須以人民的多數決作為國家意思形成的方法。

民主原則下的社會生活，是要讓社會中的種種利益都能經由各個構成分子——即國民的共同參與，使國民對政治體系有所瞭解，以養成其參與公民生活的技巧，增進公民能力，更進一步可以落實民主原則「國民主權」的具體內涵。也就是說，民主不只是一種政府形式，它主要是一種共同生活的方式，也是相互交換經驗的方式¹²。

但是，民主國原則對學校組織建構上的要求，是指學校組織的法律必須由立法者來作決定，而非保障學生、家長、教師對於學校教育行政的參與，因為憲法所規定的民主國原則乃是間接民主，其要求的只是國家意志應由有民意基礎的國家機關形成，並不以人民對國家政務的直接參與為必要。根據這樣的理解，包括學校教育在內的國家行政措施，之所以有民主正當性，主要乃是因為受有立法者法律的授權，與有無關係人的參與無關，所以從民主國原則是無法導出學校行政參與的要求¹³。

憲法上關於民主國原則的旨趣與實踐，主要以國家機關的民主結構以及地方自治制度為出發點，至於社會上的組織與機構則僅於例外情形，始規定應遵守民主原則（例如德國基本法對於政黨的內部民主化要求）。如果立法者有意透過一定措施，要求人民的個別生活領域應予「民主化」，自不得援引「憲法委託」作為立法者實施此種措施的基礎，因為無法透過憲法解釋，得出此種憲法委託的意旨。如果立法者決定採取此種措施，不管是在經濟、學術、文化或學校的領域中，立法者所為的決定，乃是一種政治上的決定，此項決定必須合乎相關



基本權利及其他憲法規範的要求¹⁴。

因此，民主國原則對學校組織建構的要求乃是學校組織法應由立法者自己決定，至於立法者是自己訂定法律或授權行政機關訂定命令來規範，則涉及學校組織建構是否屬於「法律保留原則」範圍的問題，留待法治國原則再說明；而學校組織內部運作的民主化—學生、家長、教師關於校務的參與決定權，實在無法從憲法中的民主國原則得到法理基礎，只能從學習權基本權利的組織與程序保障功能中去尋求。

二. 法治國原則

法治國原則具有對所有國家機關公權力運作的拘束，不但行政機關發動行政權時應注意恪遵法治國原則，立法機關也只能思考如何具體化法治國原則，不能忽視它而恣意立法。法治國原則的中心訴求目的即是保障人權，為了達到保障人權的目的，因而要求以法治—即法律的支配來取代人治—歷史上特別指的是君主的恣意統治，使行政機關於採取涉及人民權利的措施時，應該受法律的支配。

法治國原則為實現保障基本權利的目的，乃又具體化為多項下位原則¹⁵，其中最關乎學校組織建構的又屬

依法行政原則中的「法律保留原則」。所謂的「法律保留原則」，係指特定領域的國家事務應保留給立法者自己做決定，行政權只能依照法律的規定來實施行政作為。法律保留原則在學說上有所爭論，主要爭論的問題在於適用範圍，即究竟哪些事務必須由立法者自己以法律規定？依照德國聯邦憲法法院的見解，是採取所謂的「重要性理論」，凡與基本權利關係重大的領域，通常可認為「重要」，「重要」乃是指對基本權利的實現重要而言¹⁶。

在此我們關心的是學校組織建構中，有哪些是屬於「重要」事項，而必須由立法者親自以法律規定呢？就教育事項而言，通常都涉及人民相當重要的權利義務事項，理論上全都有法律保留原則的適用，但是，另一方面又牽涉到相當專業的教育上判斷，性質上不適合由任何國家機關（包括國會）加以規範，因此形成了法治國原則適用於教育事務的一大難題¹⁷。德國聯邦憲法法院在教育行政中適用「重要性理論」所產生的判決中，認為學校的教育目標、課程內容及授課方式、學校組織的基本架構（如學校種類、家長與學生的參與權等）、學生的法律地位（如入學、退學、考試及升級的標準等）以及懲戒事項等都是屬



於「重要」事項，須保留給立法者自己做決定；反之，不屬於「重要」者，例如一周實施上課五天制、轉學事項，或與考試決定無直接影響的考試方式等¹⁸，則不必嚴格要求由立法者立法規範。德國的這些學說及判決可以作為我國教育行政法律規範的參考。

因此，法治國原則對於學校組織建構上的要求，依據「重要性理論」，關於學校組織的基本架構、學校種類、學校設置、解散、合併與設置、學校最低人數要件、中央與地方政府對學校責任職權劃分、學校財源¹⁹、學校內重要會議之組成（如校務會議、教評會等）、校長與各種會議之職權劃分、學生、家長參與學校組織之地位及程序等，都應該由立法機關在法律中加以規定。

三. 社會國原則

社會國原則要求國家應積極介入社會利益的競爭，以形成正當的社會秩序，保障所有個人符合人性尊嚴的最低生存條件、維護社會安全及促成社會正義為己任²⁰。社會國原則在基本權利的保障上，承認「社會權」為基本權利的一種，主張為了使每個人能在社會生活中享有起碼的人性尊嚴

和合理的生活條件，促進人的自我價值意義與和諧合理的社會建構，所以強調國家權力在考量整體的政治、經濟、社會與文化生活中的利害衝突關係下，介入調整社會資源與法秩序，以積極保障弱勢族群，乃至社會群體共營福祉的生活²¹。

社會國原則得否作為學校組織建構的約束，在學理上非無爭議，爭議的原因主要在於社會國原則的法效果爭論²²，惟不管如何，社會國原則的法性質是：一種對立法、司法及行政均有廣泛法拘束力的國家目標規定，它為所有國家活動規定了始終尊重並努力實現的任務目標，為國家活動劃定某種綱領（拘束國家活動的方針、指示）²³。既然是一種對立法、司法及行政均有廣泛拘束力的國家目標規定，自然對國家建構學校組織產生一定的拘束力，而非只是對「立法者的形成授權」。蓋人性尊嚴的維護才是憲法的目標，任何的法原則、制度，都不能違背此一目標，因此，我們必須考慮的是社會國原則對學校組織的建構是否有助於人性尊嚴的維護。

由於個人經由教育獲得知識與技能，才能充實其工作權與生存權的自由內涵。就社會權本質的目的即在協助貧弱者而言，學習權的落實能強化

弱者的工作、生存能力，甚至是判斷力，以健全的人格，去改善在社會上的弱勢地位，以自己之力脫離貧困，改善生活條件，並且以技能和知識不再依賴他人援助，自主自立，所以學習權的保障乃是最有效、最實際而能顧及人性尊嚴、縮小社會差距、健全社會秩序的社會權保障²⁴。

社會國原則的社會正義觀念，基於學習權的社會分享權及制度保障的功能，要求國家之設立學校必須普及。蓋以交通發達、地方富裕的地區不僅學校林立，且其設備及師資較優，居住於此的人民不僅入學機會多，而且教育條件較好；然而，窮鄉僻壤之處，學校數目不僅有限，且其設備及師資較簡陋、貧乏。是故，國家對偏遠、窮困地區應該普及地設立學校，以免城鄉之差距太大而有違國民教育機會之平等²⁵。因此，立法者在以社會國原則為指導原則下，即不得在建構學校組織時，訂立編制較高之設校標準，以免偏僻的社區，因學生人數較少而無法設校，致影響其就學的機會²⁶。由此可見，社會國原則對於學校組織建構，亦產生一定的拘束力。

參、教育的目的、主體與特性

明瞭憲法基本原則對於學校組織建構的約束後，可以進一步討論如何建構一個適法又有助於教育行政任務達成的學校組織，為了教育目的的達成，這時我們必須考量下列的問題：（1）由誰來組織—「組織權」的歸屬？此一問題必須探討到教育權的主體是誰，是誰擁有決定學校組織型態的權力？（2）什麼型態的學校組織有助於教育目的的達成—是獨立性抑或從屬性的組織型態？是否能夠達到民主控制的確保？這必須從教育的目的與特性來著手，蓋教育的目的與特性影響其組織型態的設計方向

教育在本質上有不同於其他行政作用的特殊性，學校組織的建構自不得違反此種本質上的特性。由於法律有其目的的考量，基於目的的考量，必然會作特徵的取捨²⁷。所以，以下有關於教育目的與特性的分析，乃是基於法律的立法目的所得到的結論，並不一定與其他學科（例如教育學）的相應概念、有時甚至不與日常慣用語所了解者相同，這是必須先說明的。

一、教育的目的



「在民主法治國家的教育觀念裡，教育的目的主要有二。其一，希望經由教育使個人具備獨立自主的能力，即以個人的生存、幸福為中心的目的；其二，希望經由教育使各人得以適應社會，繼而能維持社會的政治與經濟秩序，使社會持續地發展，此即以公共福祉為中心的目的。」²⁸這樣的說法，是否足以說明教育的目的呢？事實上，就如同教育的目標之一——發展多元文化一樣，「教育的目的」本身就含有多義性，不易被界定²⁹。

因此，筆者放棄另作定義的打算，參考教改會對教育目標的描述，教改會參考「世界人權宣言」（1948）、「經濟社會文化權利國際盟約」（1976）、「兒童權利公約」（1989）三項國際文獻，認為教育的目標應該在使學習者獲得維持個體與集體生存的能力，並且使其創造的歷史內容豐富，當代對於教育的認知是：

（一）、充分發展個性、人格、才智和身心能力，加強人權及基本自由的尊重。

（二）、為使人人能參加自由社會積極貢獻，應促進各民族、種族或宗教團體間的了解、寬容及友好關係。

（三）、培養對本身的文化、語言

和價值的尊重，也培養對於其他文明的尊重。

（四）、培養對自然環境的尊重。因此，教改會將國民教育的目標定義為：在充分發展學生人格、才智與身心能力，以培養對人權與基本自由之尊重及參與民主社會之能力。由「充分發展學生人格、才智與身心能力」可知，教育的主要目的之一是實現學習者的學習權，「學習權」指的是：每一個國民為了自己的成長，成為立足於國家或社會的個人或市民，為了形成健全人格，完成自我成就的實現，追求人生幸福等，所應有與生俱來的權利³⁰。學習權作為憲法保障的基本權利，建構在憲法的最高價值——人性尊嚴的本質，要求對兒童應該尊重其人格、保障其人權，使其發揮人性而得有尊嚴。所以說，教育的目的就是實現學習權的具體內涵。至於「培養對人權與基本自由之尊重及參與民主社會之能力」，主要在說明教育的社會公共性，因此國家得享有教育高權而介入教育的事項。

當代對於學習權的看法，是承認它為憲法保障的基本權利之一，作為憲法概念，想要瞭解學習權的保護領域與界限——對學校組織建構的影響，則有賴於憲法解釋³¹。由於法律規範

在現實層面中，因為政經條件的限制和社會的需求，每個基本權利在不同領域中的分類有各種不同程度的發展，學習權在發展上也不能只是被歸類於傳統的受益權、社會權等概念中，而是具有多元化、多面向的發展。學習權作為主觀權利的功能，包含：防禦權、社會權（分享權、原始給付請求權）、參與權、組織與程序權的基本權等部分；另外還有作為制度保障、價值秩序的教育基本權³²。在這裡，我們不可能對學習權的每一面向的基本權功能作詳細介紹，我們只是有目的的以滿足學校組織建構的要求來作擷取。

（一）學習權的防禦權功能

在學習權的防禦權功能方面，要求國家在整備教育制度上應有確保國民自主行使其權利的體系設計，以使國民得以有「教育自由」的保障，透過父母、教師與社會參與，合作的協調來確保「國民的主體性」。國家在學習權保障中乃以協助者的角色地位，與其他包括父母、教師、學校、甚至社會上的文化工作者，一起享有參與分擔的權能，這些教育權的參與者，享有基於教育自由抗衡國家權力的地位。

（二）學習權的社會權功能

作為社會權功能的學習權，如同前述的憲法社會國原則一般，人民有要求國家履行保護義務的權利，為了使人民享有人性尊嚴及合理的生活條件，要求國家在可能的範圍內有義務創造各種條件，使學習權的實現有可能性，所以在憲法上乃要求國家機關提供給付與協助，並整備良好的教育環境及條件，整體的財政分配，甚至學校經營管理，都由政府擔負最大責任。

（三）學習權的參與權功能

在學習權的參與權功能方面，人民有參與教育事務公共決定的主動地位，不容國家恣意的限制。教育事務與個人切身關係密切，每個國民，包括未成年的學習者在公共教育上都應享有發言權，在與自己學習密切攸關的教育環境上更享有主動直接的參與權，參與小至班級、學校乃至社區、地方、國家的教育事務決定。

（四）學習權的組織與程序權功能

在學習權的組織與程序權的功能方面³³，在國家擁有事實上或法律上獨占的教育領域，不論是學習者的學習權或家長、教師的教育權，極容易受到國家在教育的內部與外部事項的介入而受到壓抑。所以為了能事前確



保權利的不被侵犯，有必要利用集體、組織型態來運作，以防範國家權力的介入侵犯。「組織」可以作為一個中介橋樑，來與國家權力抗衡和參與教育政策制定，以落實學習權的保障。

所以在教育領域中，「學校組織自治」有防範國家干涉教育活動、宰制教育內容的作用，並享有要求國家資源補助、教育給付的主體地位。另外教師以團結權、組成教師會，除有自主、自律的功能並能抗衡雇主（私校、國家）；家長亦賴組織以發揮其參與教育事務政策制定的影響力，這些都直接、間接有利於學習權實質內涵的體現和教育權的保障。雖然如此，學校組織也可能成為壓制學生的「小國家」或官僚化的次級組織，對於學習者的直接傷害，反而有待國家予以規制。家長會影響力膨脹到足以左右決策時，對公共利益也可能有不利的影響（例如政黨力量的介入家長會）。因此在教育領域內而言，學校組織採取「結構民主化」、「成員平等參決權」的保障，更是對立法者於學校組織建構所課予的約束。

在程序保障的功能方面，學校組織內國家教育高權與家長、教師的教育權衝突勢不可免，如何讓這些權利

的衝突得到調解，亟待程序保障加以解決。由於教育權實體內容的不確定性，要從實體上去認定教育權衝突的優位性絕非易事，因此，在程序上的設計必須經由溝通過程加以保障，由爭議者經由特定的組織（例如教師與家長的教育權爭議，可透過教師會與家長會的介入），藉由說明、溝通、協調、說服等互動過程，達成合理的解決方案。學校組織在作制度建構時，應該提供一個基本的組織、程序設計並提供專業輔助，來平衡雙方地位的差距以究明權利義務的歸屬，確保學習權的實現。

（五）學習權的制度保障功能

在學習權的制度保障與價值秩序功能方面，學習權作為憲法的基本人權，立法者有義務去形成此一基本權保障的內涵，使個人在制度保障中得以貫徹其基本權的自我決定自由，而不受國家的任意侵犯。在這層意義上，制度保障一方面委託立法者使其享有權利去界定基本權利的內涵與界限，另一方面也使立法者不能藉著規範來侵犯作為制度的基本權。在學校組織建構的要求上，前面學習權的組織與參與權功能上所要求的學校組織「結構民主化」與「學校自治」，立法者負有去形成這種制度的義務，因此

國家法律負有制定結構民主與自治的學校組織型態，此乃學習權的制度保障之要求。

學校組織是推行教育的場所，學校教育行政具有手段的性格，學校組織存在的基礎在於它有助於學習權的開展，它本身的存在並不是目的，而是為了教育目的的達成，因此，不能以手段破壞目的，不能為了學校行政的便利而犧牲了學生的學習權益，這是所有學校行政人員應有的體認，也是學校組織建構應受的拘束。學校教育任務，總體上可以涵蓋知識經驗傳遞、獨立判斷是非能力、服從民主自由規範習性、容忍及尊重他人並合群相處、對社會國家有責任感、學習在社會中如何行使權利負擔義務、以及為未來就業作準備³⁴。

教育目的的確立，除了作為學校組織建構與運作的基本原則外，亦得作為司法權違憲審查的依據，凡教育法規、政策之訂定，有違教育目的的促進，甚至侵害教育的本質者，大法官會議受理解釋時，皆應宣佈該違反教育目的的法規為違憲³⁵。

二. 教育的主體

自從解嚴之後，人民從國家長期的束縛中解放，產生了主體意識，開

始思索人存在的真正目的，並開始反思人民與國家的關係，這時，「禁止把人當作一個客體，或當作一個工具的公式」的人性尊嚴理念開始受到重視，人們慢慢理解到「國家係因人民的意願而存在，而非人民為國家的意願而存在」。這種主體性的思考，毋寧在於重新確認實證法秩序的價值取向，從而試圖在以權利義務為結構的法體系中，開展出若干具體的主觀性權利與客觀性的制度規範³⁶。

由前述的法主體性意識中，我們了解到國家本身並非目的。國家之所以重要，是因為它成為滿足人類目標的條件，從教育的立場來看，國家負有實現國民學習權的義務。以這樣的角度來看待國家在教育上的任務時，將產生一個疑問：學習權的客觀性制度規範——亦即學校組織、教育經費、人員配置…等，該由誰來建構？又該建構到什麼樣的程度？此即涉及教育權的主體問題。

蓋學習權的具體實現，並非單獨存在，而是必須有相對存在的「教育」相關事項，因此所謂決定或實施教育具體內容權能的「教育權」主體何在，即成為重要的研究課題之一。其中又以國家在教育行政上應具有何種功能、其界限何在？最引起討論；其



次，國家教育權限中，地方政府是否亦享有一定的教育權限？此乃涉及中央與地方教育權限分配的問題；最後，作為學習權的協助者（家長、教師…），他們教育權的權限在哪裡？凡此皆牽涉到學校組織建構的組織權歸屬問題，故有詳加說明的必要。

（一）、國家教育權的權限分際

所謂的「教育權」，主要是指「決定或實施具體的教育內容之權能」³⁷，誰有權決定教育的內容，誰即是所謂的教育權主體。關於教育權主體的問題，在日本有所謂的「國家教育權說」與「國民教育權說」的爭議，通說是採「國民教育權說」³⁸。惟不管主張何說，皆不否認國家在教育事務上亦扮演一定的角色。

依據國民教育權說的主張，國家權力不得任意、片面、強制地介入教育內容的決定，而僅得就教育外在條件的整備事項上，發揮其公權力作用。然而，所謂的教育內容事項與外在條件的整備事項，如何來加以區分？這就必須提到教育的外部事項與內部事項區分的理論。此一理論最早由美國比較教育學者I.L.Kandel在其比較教育學（comparative education, 1933）一書中所提出，後來由日本教育學者宗像誠也介紹給戰

後的日本教育學界及教育法學界，而成為學界共同接受之理論³⁹。

另外，德國基本法第七條第一項規定：「所有學校教育事項應受國家之監督。」所謂「受國家監督者」，並非僅指「法律上及專業上的行政監督」而言，尚包括「立法監督」及「司法監督」在內，亦即國家對於所有的學校教育事項擁有一般概括的國家教育高權。憲法之所以授與國家掌有學校教育的高權，其目的在由國家統合規劃教育的基本事項，以建立並維持教育的基本體制，進而提昇國家的文化水平，此乃成為「文化國家」所應具備的條件⁴⁰。

由上述各國教育理念之說明可知，皆明白承認國家在教育事項上享有一定的教育高權。我國憲法第一百六十二條亦規定：全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。亦明白肯定國家教育高權的存在。國家教育高權的範圍以教育的「外部事項」為限，亦即有關學校之設施設備、教職人員與服務條件、教育預算之編成與執行等教育財政事項教育、學校環境制度等，特別要求國家教育行政發揮積極的作用，來整備教育的外在條件。教育行政基於法治國「法律保留原則」的拘束，屬於「外部事項」之

重要部分（重要性理論），應保留給立法者自己來規範。但由於外在教育條件的整備，也是為了國民學習權及教職員生存權、工作權的保障，並且現實地、間接地與理想教育之實現有關，因此不能只委由立法或行政專家決定，應該使教育相關的人員（教師團體、家長組織及住民等）有參與教育行政決策的權利。

至於教育的「內部事項」，指的是成爲教育內容面的事項，例如教育計劃、課程內容及授課方式、教材選定、生活指導、學生的法律地位（入退學、升級）、成績評定與發表、學生懲戒事項等⁴¹，由於不適合使用指揮命令的方式，爲確保教育的自主性與專門性、以及教師與父母的教育權，各級學校的自治乃是基本的，不應承認國家教育高權有教育內容的決定權，國家教育高權只有在爲確保國民教育的水準和品質，於必要的範圍內，要求教育內容與教材必須符合法令限制，並作教育專業的監督。

（二）、中央與地方的教育權限

關於教育的「外部事項」，國家負有整備之義務，此一「國家」的概念，是否僅指中央政府而不及於擁有自治權的地方政府呢？這個問題，首先涉及地方自治權的本質問題，其次

則是憲法關於中央與地方權限的劃分規定，而一個新發展的「住民自治參與原則」也有討論的必要。

地方自治權的本質問題，向有固有權說、承認說、制度保障說及人民主權說等四種學說的爭議，難有定論，但是，國際自治聯盟（International Union of Local Authorities, IULA）於一九八五年第二十七屆世界大會通過「世界地方自治宣言」，以人民主權及人權保障爲出發點，揭示現代國家的地方自治原則爲：（1）地方自治團體對地方自治事項享有排他性的概括權限。（2）兼顧住民自治，確保住民參與地方事務的權限。（3）事務的分配，凡下級地方自治團體能辦理的事務，中央及上級地方自治團體即不宜干涉，此爲補助性原則⁴²。

由上述的宣言，可以發現世界的趨勢是認爲地方自治的本質偏向於人民主權說，也就是說，爲了保障人權，實現人民的主體性，在與人民關係最密切的範圍（例如環保、教育），應維持人民的主導地位，使人民主權不至流於空談。此種以個人爲中心，藉同心圓說明人民與地方自治團體及國家的主客、親疏關係，從而就事務的處理上，導出地方優先原則。



由於教育事項與地區的政治、經濟、社會、文化條件息息相關，而且影響地方未來的發展至深且遠，教育事項即是切身的問題，對於教育的需求、關心及瞭解的程度、甚至在解決手段的資源運用上，地方自治團體都有較中央國家機關更優越的的權力分配歸屬基礎，因此，凡是教育事務有屬於政府之權限者，地方自治團體有優先處理的權限。

關於地方自治的憲法規範基礎，吾國憲法第一百零九條第一項第一款及第一百十條第一項第一款分別規定省教育及縣教育的執行，此乃省及縣的固有自治事項。此類事項既由憲法直接授權，性質上屬於「憲法委任的國家行政」，只能透過修憲程序加以修改，不能由法律及法律以下位階的規範加以變廢。在我國只有省、縣此兩級地方自治團體擁有此種憲法直接授權的自治內涵，至於直轄市及鄉鎮則無此種類型之自治事項⁴³。但是在經過一九九七年的第四次修憲後，省的地方自治團體地位已遭變更，所以不再有省的自治問題，以下有關於中央與地方教育權限的劃分問題，所謂的地方，已不包括省在內。

至於直轄市的自治，憲法僅於第一百零八條規定：「直轄市之自治，

以法律定之」此種授權規範為法律位階以下的類型，自可依普通立法的方式變更或取回所授與的自治事項。基於嚴格解釋的觀點，直轄市與縣的自治權限應該不同，但是大法官釋字第234、258、259、260、277等號解釋，在受理北高兩市之釋憲案時，均直接適用憲法第一百零九條解釋，似乎認為直轄市在地方自治上的地位與省相當⁴⁴，而且關於直轄市的自治事項在直轄市自治法有明確的列舉，其規範方式與內容和省縣自治法甚至憲法中關於省縣自治事項的相關規定幾乎相同。因此，以目前的現況來說，直轄市與縣的地方自治團體地位相當，筆者在討論中央與地方教育權限劃分時，原則上將兩者同等看待。

憲法第一百零八條第一項第四款中規定：教育制度由中央立法並執行或交由省縣執行。因此，憲法本身已將教育事務的權限分配明文規定，顯然無憲法第一百十一條規定關於「未列舉事項」的剩餘權歸屬爭議。問題在於「教育制度」與「縣教育」的實質內涵是什麼？有什麼不同？

由憲法的文義解釋及規定方式來看，教育權限的劃分在中央政府部分僅限於「制度」，應為「外框規範」，

類似基本法，其內容應該偏向於教育機關的組織方式；教師、家長、學生的權利地位；基本學制；中央與地方或各地方政府的協調；中央的補助義務等。除此之外，關於教育的實施應劃歸為地方政府的專屬權限，縣根據憲法第一一〇條第一項第一款規定，縣教育由縣立法並執行之。

因此，從憲法上中央與地方權限劃分的規定來看，地方對於教育有概括的立法權，中央政府僅對於「教育制度」有原則的立法權，地方在中央立法所未規定的部分（中央之立法不得侵害地方的教育權限，亦即僅限於教育制度的原則性立法），於不違反中央法律的前提下，得自行訂定縣規章補充之。

至於「住民自治參與原則」，由於教育事項牽涉地方的政治、經濟、文化與社會發展，教育事項是地區住民的切身問題，基於自治精神以及族群在教育的主體性，在面對中央政府以教育高權支配住民文化、社會意識時，容易產生族群文化消滅的危機，此時應允許住民的「參與、自治、監督」，透過住民「參與權」的直接、有力介入，是對中央集權的防腐、制衡機制，並實踐追求集體的族群凝聚力，達到認同土地、文化的族群尊

嚴。

住民得以參與對下一代的教育，使學習者與其自身居住的人文、自然環境，產生和諧共存的關係與情感及態度上的認同。教育的內容應容許多元文化的、多族群的教育發展，並使教育能根據受教育者實際生活的社會所形成的生活共同體的特殊性來展開。因此，國家教育高權在作組織建構時，應基於地方分權原則，讓地區住民有參與教育內容決定的機會，保障地方住民能參與教育事務的決定

45。

（三）、國民教育權的權限分際

因為學習權的具體實現，並非獨立存在，而是必須有相對存在的「教育」相關事項。前面已經提過，決定或實施教育具體內容的「教育權」主體，通說是採「國民教育權說」，由於學習權主體大都為未成年人，其無法自行主張權利，勢必得透過大人加以主張或參與，因此，負有協助其學習權的責任者（家長、教師）須擁有相當必要的「自由」，此一教育自由的權限範圍，深深影響學習權的保障，容有探究的必要。

在回答此問題之前，必須先對學習權與教育權（自由）的關係做個說明。「學習權」作為憲法保障的基本



權之一，乃建構於人性尊嚴的本質⁴⁶，為使人發展自我、實現自我而成為立足於社會的成熟個體，並達到自我管理、自主決定的目標，應該保障其學習的權利。相較之下，「教育權」（或稱為「教育自由」）只是為了使學習權更為完備、理想而授與的權利，其具有從屬的性格，並非憲法保障的基本權利；換言之，「教育權」的行使內容，須以保障學習權主體享有真正充實的教育為前提，此權利才具有真實意義。因此，父母、教師的教育權乃以學習權的保障為其終極目標，並以之為前提被確立，父母、教師的教育自由應以學習權主體的最佳利益為考量，此乃其教育權的界限。

國內學者在使用「學習權」、「教育權」、「教育自由」等觀念時，常出現混淆、誤用的情況⁴⁷。首先就前兩者的關係來說，學習權的主體是所有人（一般情況下只有學習權易被侵害的未成年人才有主張的實益），教育權的主體則限於家長、教師、國家；學習權是憲法保障的基本人權，所以有人稱學習權為「教育基本權」，教育權則是為實現學習權而由法律加以保障的權利，並非基本權利⁴⁸；學習權的限制如同其他基本權利一樣，必須以危害到他人的基本權利情況下才可

以限制⁴⁹（但是通常發生這種情況的機會並不多，所以近乎「絕對保障」⁵⁰），教育權則因根源於學習權，所以只要有助於學習權的保障，教育權是隨時可以被限制的。

其次，「教育權」與「教育自由」（或教育自由權）也常有被交換使用的情況，其實兩者是同一的概念，只是觀察的面向不同而已。「教育權」指的是決定或實施教育具體內容的權能，此乃從教育權的積極面向來主張；「教育自由」則根源於自由主義的倫理基礎，從近代私教育的思想中，要求國家不介入公共教育的原則所形成，此乃從教育權的消極面向所做的觀察——即不受國家侵入的教育形成自由範圍，所以說有家長的教育自由、教師的教育自由（教學自由），沒有所謂的「國家教育自由」，而是「國家教育高權」。

基於上述的說明，今後在使用這些詞彙時，應該加以注意。最明白的判斷方式，應以受保障的主體來加以區別，此在學習權與教育權固無問題，但是在教育權與教育自由方面，由於不同法律的用詞不同（例如教師法第十六條第六款將教師的教育權稱為「專業自主權」），可能造成觀念的混淆，應該多加注意。以下即論述國

民教育權的主體及其權限範圍。

1. 家長的教育權

依「世界人權宣言」第二十六條第三項規定：父母對其子女所應受之教育，有優先抉擇之權。另外1959年「兒童權利宣言」亦指出：有權利教育及指導兒童者，應以兒童之最佳利益為其指導原則，此責任首先應屬家長。這兩項重要的宣言之所以如此規定，乃因作為學習權主體的兒童其實缺乏主張基本權利的能力，必須由父母（或監護人）代為主張和爭取，於是肯定父母的教育權。

家長教育權自古即有被認為是先於實定法而存在的自然權，超越權利義務法律關係的自然事實，所以實定法並非創造家長的權能，而是將自然關係加以確認⁵¹，此乃根源於父母的親權，是一種「自然權」，因為子女與父母有最親密的血緣關係，所以父母對子女的教養責任，自然比國家來得重大。但是父母的親權並非在使父母發展其人格，而是為了保護子女的利益。

保護子女的利益意謂父母的教育權乃以學習權的保障為其終極目標，所以家長在教育過程中雖保有教育選擇自由，但是不能依其利益而考量，應該以其子女最佳利益來考量。基於

子女最大利益的考量，所以父母不能透過表決來決定其子女的最大利益與福祉，除非全體父母的意見能達到一致，否則將會侵害個別父母的權利，甚至子女的權利，而在民主的社會中，意見的一致實際上很難達成，因此基於親權為一個人權的本質，在理論上無法集體行使，也無法成為一個憲法上的權利⁵²。

雖然否定了父母的集體參與權，但是父母基於為子女「最佳利益代言人」角色的教育權，仍不否認父母對於關係子女教育的事宜，有參與、溝通的權利，國家教育高權在作學校組織建構時，應設計一個符合民主的機制，使得家長的教育理念，能在自己子女的學習環境中，有主動直接的參與權。

父母在家庭中雖得以其個人信念來進行家庭教育，但在學校教育中則顯然已涉及學校與教師的教育權限，必須受到一定的限制。像關於教學的內容及方式，原則是屬於教師權限的範圍，非父母所能過問，惟若涉及學生人格的陶鑄者，例如性教育、宗教信仰等課程，仍應尊重家長的意見。另外當父母教養子女的方式有違子女的利益或顯然忽視子女的需要時，國家得以監護人或社會福利機構

補或取代父母權的行使。

2. 教師的教育權

1966年聯合國教科文組織「關於教師地位之建議書」指出：「教書應被視為一種專門職業，它是一種公共服務的型態，它需要教師的專業知識及特殊技能，這些都要經過持續的努力與研究，才能獲得並維持；此外，它需要從事者對於兒童的教育以及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感。」這段建議對於教師專業自主權的意義與界限有了明確的說明。

教師專業自主權的價值基礎在於「教育的專業性」，按教育目標的達成，除應藉由法規予以確立之外，尚須經由教師全心投入教學來加以實現，授課與教學的成功有賴教師感情的投入、師生的互動以及教師專業的純熟。教學成效與教師個人之特質息息相關，不宜透過法律詳盡的加以規範，教師應享有教育權（或稱教育自由、教學自由、專業自主權），以使教師能針對個別學生的人格特質、學習能力，作最好的教學引導，實踐學習權保障的真諦。

由此可知，教師專業自主權的授與，是基於教育的特性、是爲了實現學生學習權而來，教師專業自主權並非教師的基本權利⁵⁴，而是教師的

「職務上義務」，亦即教育學生並尊重學生的基本權利，這和父母教育權以追求子女最大利益有相同的旨趣。因此，學者將教師的專業自主權認爲相當於公務員的「裁量自由」—其之所由設者，非是爲了讓公務員能發展自己的人格，而是爲了使行政決定合乎事理，確保其合理性。如果說裁量自由應該以各該行政目的爲依歸，那麼教育權自應以「教育目的」爲依歸⁵⁴。

教師專業自主權以學習權的保障爲宗旨，其教育權的範圍包括教材的編選、學業評量、品行考核、懲處方式、教學方式、生活輔導等⁵⁵，但是國家教育高權爲確保國民教育的水準與品質，以及保障學生的學習權，又勢必得在相當程度內，對教育內容、教材等教師專業自主權範圍內作必要的限制與專業監督。因此，在教學活動的行政監督上，如何在維護學生學習權與保障教師專業自主權中取得平衡點，是國家教育組織建構的一項難題。

經由教育權主體討論中，可以得知國家在作學校組織的建構時，一方面應尊重教師的專業自主權，將學校的教育計劃、活動及編組等事項，交由包含校長在內的教職員自主的、主



體的決定及運作，此即「學校自治」⁵⁷，其核心乃教育自治，也就是教育內部的自治，具體的說，教材的編選、學業的評量以及生活的指導…等事項，都應基於教育的專門自主性，由學校教職員自主的、專業的決定和運作，因此，校務會議、教評會…等組織，原則上也應該由學校自治地運作及決定；另一方面，基於保障父母教育權的要求，學校自治組織的運作也應有父母的參與。國家則基於制度上與規範上的控制，得對於學校作專業及合法的監督，但不及於職務監督，以免侵害教師的專業自主權。

三.教育的特性

教育行政是屬於政府給付行政的類型，相較於其他給付行政，教育行政有其教育原理上的特殊性，在考量學校組織建構時，應受教育的特性限制，如此才能適當的達成教育的目的。根據民間版「教育基本法」草案的規定⁵⁸，教育的特性主要包括：

(一)、教育的人格主體性

依據教改會「學校教育法草案」第三十條的規定：國民教育的目標在充分發展學生人格、才智與身心能力。也就是說，在學生學習權的保障下，教育應使每個人的人格、才智及

身心得到充分的發展。在以學習權保障為核心的教育行政體制，應肯定個人獨特自主性的人性尊嚴，人本身即是目的，而非客體⁵⁹，每個個體都有自己追求幸福與自我實現的個別信念和價值觀，並且在多元價值的社會中受到保護。此部份在介紹教育的目的時已作了詳細的說明，不再贅述。

(二)、教育的真理中立性

教育的首要條件，乃在於真理的追求⁶⁰與客觀事實的傳授，真理的追求，對人類而言，乃發展能力的唯一手段，教育應以客觀事實為內容，並使受教育者養成追求真理的態度，此種教育活動必須在教育者享有教育權的前提下才有可能，所以應充分保障其權利而避免不當的干涉。教育既然以真理的追求與客觀事實的傳授為其目的，則類似為特定政黨、主義、宗教信仰的目的而服務的教學內容，皆與真理教育的本質有違，由此導出教育的中立性來，因此，教育權擁有者在實施教育活動時，不得出現為特定政黨、主義、宗教信仰宣傳的教育內容。

另外，真理及客觀事實亦非多數決得以決定之事，故多數決的政治決定方式，於教育內容的領域⁶¹，並不能完全適用。國家在作學校組織的建



時，不能以民主多數決的方式來解決教育權限的爭議，保障教師、家長的教育權，應保障他們在學校組織的運作時，有參與運作、表達意見的機會，而非保障他們手中一人有一票。

(三)、教育的非權力性

教育的目的著重在人格的發展、真理的追求、創造性的思考與獨立的判斷力，任何強制性的、劃一的規定，皆有害於教育目的的達成。教育乃是教學者與學習者之間個別接觸互動的一種過程，與單純法律之執行，不能相提並論。教育有賴於教學者感青的投入，對學習者表現出真誠關懷、熱心幫助等態度，才能使學習者敞開心胸的接納教學者的理念，而非使用上對下的權力性手段。

這裡所謂教育的非權力性，指的是「教育」的非權力性，而非「教育行政」的非權力性。如前述說明，教育活動本身具有非權力性的性格，但是教育行政（例如教師是不是公務員？權利義務如何？）則未必具有這樣的性質。因為教育具有非權力性，教育活動本身不適合用指揮命令的方式去介入教育活動的內容⁶¹。

(四)、教育的專業自主性

在許多的教育活動中，如教材編選、生活輔導、學業評量…等，涉及

高度經驗性、屬人格性、專業性與個人價值判斷，教師享有「行為裁量」（或稱「判斷餘地」），教師僅能針對自己採用的教育內容負責，教育內容如果受到外在的強制，則其自身便不能獲得來自學生與家長在教育上的信賴。為使教師能獲得學生與家長的充分信賴並自行負擔教育上的責任，應有保障教師教育活動自主性之必要。

按學校乃有別於一般市民社會，是具有自律性的法規範的特殊社會⁶²，其教育活動應基於教育學的專業知識考慮出發，根本非外行的立法者有能力置喙。立法者應給予專家充分的授權，以尊重教育的自主規律性，其所能以法律規定者，亦僅止於方針性、原則性的指示而已⁶³。另外，除非教師的裁量有濫用或顯然不當之時⁶⁴，否則，受理爭訟事件的機關或法院，應尊重教師教育的專業自主權。基於這種要求，應確保教師專門研究與判斷的自主性，以期教師能發揮其專業知識，不宜由外力來任意指揮與干預，而應尊重教師及其專業團體之專業的判斷與自律的規範⁶⁵。

(五)、教育的社會公共性

教育的目的係為了開展學習者的人格、才智及身心，保障學習者的學習權，此乃教育的個別性（人格主體

性)；但是，除此之外，教育尚有它的社會公共性，也就是「學校組織法草案」第三十條所規定的：「培養對人權與基本自由之尊重及參與民主社會之能力」。因為人是群居的動物，人的一舉一動，都會深深影響他人的權益，在此前提下，就不可能允許個人恣意的、無限制的自由發展，它必須考慮到社會的公共利益，考慮到整個人類社會的延續與發展而存在。

因此，教育必須考慮到培養學習者對他人基本人權的尊重，以及參與民主社會之能力，另外，培養對自然環境的尊重，也是攸關人類永續發展與否的重要關鍵，這些都屬於教育的社會公共性面向，不可不顧。

(六)、教育的族群主體性

在聯合國的兒童權利公約第三十條規定：「在有種族、宗教或語言之少數族群或原住民存在之國家中，屬於該少數族群或原住民之兒童，與自己所屬群體之成員在社會中享有其自身之文化、信仰並實施自身之宗教，或使用其自身之語言的權利，不得被否定。」因此，在教育上尊重少數族群文化、宗教、語言上的權利，實施多元文化教育，也已成爲國際上之共識⁶⁶。

我國教育早期歧視台灣本土文化

及原住民文化，禁止說閩南語及以原住民的「漢化」爲教育目標，這都是欠缺尊重不同族群文化的教育理念所致。一九九七年第四次修憲始於憲法第十條第八項規定：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」配合第九項保護原住民之教育文化規定，可以得知已承認教育的族群主體性。因此，未來的教育政策上，應該在尊重不同族群文化的特性上，保障其師資養成、教材編選、課程設計等的特殊規劃，而其中又以保障「住民參與權」爲優先考量⁶⁷。

綜合上述教育特性的介紹，國家在建構學校組織時，應該朝學校組織民主化的方向設計，學校在作教育行政事務的重大決定時，應該使相關權益的當事人（學生、家長、住民及教師）有列席參與、決定的機會，以維護學生的人格主體性、教師的專業自主權及家長、住民的教育參與權；避免政黨、宗教力量的介入學校教育，以確保教育的真理中立性；國家教育高權基於教育的社會公共性介入學校教育時，不宜透過指揮、命令的方式，而應該以法律、制度的設計來引導教育的實施，以符合教育非權力性的特質。

學校組織的民主化，配合著學校



自治，意味學校的重要決策，應該採
又合議制的精神、組織成員選任的多
元化以及教育決策的聽證制度^①，讓
社會多元、不同的意見能有參與表達
的機會，透過公開的思考、辯論過
程，以說服不同理念的人。這樣的決
策過程或許費時，但是攸關百年樹人
的教育大計，本就應慎重為之；而且
公開思辯的過程可以達到集思廣益之
效；另外，透過公開討論的程序，可
以避免因為社會各種勢力的介入而使
教育的本質遭到扭曲，避免檯面下的
運作而損及少數學生的學習權益。

待續...

（本文完稿於1998年9月3日，作為筆者
服務教育界10年的個人里程碑。）

（本文作者為台北縣實踐國小教師，律
師高考及格，現就讀於台大法研所公法組。）

1 參照行政院教育改革審議委員會，
教育改革第四期諮議報告書，頁九〇以下
（1996）。

2 關於概念之承認、共識及儲藏價值等
作用，請參閱黃茂榮，法律概念，收於氏著法
學方法與現代民法，頁五九（1993）。

3 由於現行高級中學法、國民教育法並
未對校務會議的定位、決策效力作明確規範，
以至於校務會議往往成為校長、行政人員的政
令宣導、行政工作報告場所，不僅沒有一般會
議提案、討論、議決等程序，校長且有意將之
定位成校務諮詢單位；更嚴重者，有的校長將
在校務會議提案的教師視之為「異類」。相關
的問題請參閱吳忠泰，校務會議法制化及評審
委員會妥為運作，教育公佈欄第二十七期
（1996）。

4 舉例來說：利益迴避原則是現行民主
法治制度建構的一項基本常識，但是我們的基
層教師（一般國民更不用說了），自己擔任學
校教師評審委員會委員，負責學校代課教師甄
選事宜，自己的老婆前來應聘，他根本沒有利
益迴避觀念，又如何能祈求其能發揮自重自律
的精神。

5 教師法所設計的教師進用制度，是將
教師的聘任權交給各校自行設立的學校教師評
審委員會來負責，目的是在落實學校行政民主
化，擴大教師參與學校行政的機會，具有正面
的意義；但是，由於這項新的政策，就中小學
而言，可說是史無前例，所以初期運作之時，
手忙腳亂者有之，虛應其事者有之，認真辦理
者有之，真是形形色色，難以列舉，相關說明
請參閱吳清山，透視學校教師評審委員會組織
運作：問題與因應策略，教育研究第五十七
期，頁六以下（1997）。

6 參照董保城，德國教育行政「法律保
留」之探討，收於氏著教育法與學術自由，頁
二二〇（1997）。

7 參照薛化元，「教育行政法制之研討」
的評論，中國比較法學會學報第十五輯，頁
八二（1994）。

8 請參閱蔡震榮，公法人概念的探討，
收於當代公法理論（翁岳生教授六秩誕辰祝壽
論文集），頁二六三（1993）。

9 有學者將人性尊嚴當作是基本權利來
理解，認為人性尊嚴是基本權利的一種，請參
閱李震山，人性尊嚴之憲法意義，收於中國比
較法學會學報第十三輯，頁二十（1992）；這
種說法與多數人將人性尊嚴當作是「憲法的核心，
是一個絕對不能夠侵犯的憲法最高價值，
是所有客觀法的最上位憲法原則」的理解不
同，請參閱前引書四七、八十頁中董保城、許
宗力兩位教授的發言；相同見解請參閱蔡維
音，德國基本法第一條「人性尊嚴」規定之探
討，刊於憲政時代十八卷第一期，頁四一

(1992)。

10 請參閱蔡志方，從人性尊嚴的具體化論行政程序法及行政救濟法應有之取向，收於氏著行政救濟與行政法學（一），頁三七二（1993）。

11 請參閱陳愛娥，行政組織，收於行政法入門，頁一六六（1998）。本文對於學校組織法制建構的討論大體參照這篇文章的架構，不過作者並不同意「社會國原則」不是行政組織建構的限制性規定，請詳細參閱後面的說明

12 請參閱杜威著，鄒恩濶譯，民本主義與教育，頁一〇〇（1988）。

13 請參閱莊繡霞，論學生基本權利的保障，台大法研所碩士論文，頁一二九（1996）。

14 請參閱德國哥廷根大學Prof. Dr. Christian Strack教授之演講稿，憲法解釋（李建良譯），收於台大法學論叢第二十六卷第四期（1997）。

15 請參閱顏厥安、周志宏、李建良，法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐，教改會委託研究案，頁二四以下（1996）。

16 關於法律保留原則的內涵，國內文獻請參閱許宗力，論法律保留原則，收於氏著前引書，頁一一七以下（1993）。

17 請參閱同註十五，頁二七。

18 請參閱同註十五，頁一四二。

19 請參閱同註六，頁二三九。

20 請參閱陳愛娥，自由—平等—博愛—社會國原則與法治國原則的交互作用，收於台大法學論叢第二十六卷第二期，頁一二五（1997）。

21 參閱許慶雄，憲法入門，頁一二九以下（1992）。

22 我國憲法第十三章基本國策的規定乃有關社會（福利）國家的規定，學者將其規定分類為：（1）視為方針條款（2）視為憲法委託（3）視為制度保障（4）視為人民的公法權

利，請參閱陳新民，論「社會基本權利」，收於氏著憲法基本權利之基本理論，頁一一二以下（1992）。

23 請參閱同註二十，頁一三八；但是依氏之見解，於行政組織法制，社會國原則性質上比較是一種授權的，而不是限制性的規定，它是針對立法者的形成授權，所以不能成為立法者組織建構的立法約束。

24 請參閱熊秉元，由「權利之賦予」的觀點探討「所得重分配」政策—以山胞問題為例，收於經社法制論叢第十一期，頁八一（1993）。

25 請參閱許育典，論國民教育基本權利之法規範，政大法研所碩士論文，頁一三三（1994）。

26 最近嘉義縣政府準備將縣內的山區迷你小學合併，由於合併後學生必須走一、兩個小時才能到校，而引來學生、家長到縣政府示威抗議；其實，基於平衡教育資源，適當的併校有其必要（全校學生二十餘人，還要維持正常的編制，就得聘用十餘人的師資），但是必須提供校車作為交通工具，相關報導請參閱中國時報，第十五版（1998/9/1）。

27 「按法律概念之形成，通說認為恆指向規範吾人的社會生活，且蘊含兩大要素，其一為特徵的取捨，其二為價值的負荷。特徵的取捨，是指概念設計者，依照立法的目的，就該規範對象所已認知的特徵做選擇，並將保留下來的特徵，做充分且必要的設定，將法律事實涵攝於概念設計中，而將其餘特徵一概視為不重要」請參閱同上註二，頁四十三以下。

28 參閱許慶雄，社會權論，頁一四〇（1992）。

29 以民間四個教育基本法草案為例，都對教育的目的列有專門條文定義，但其用詞、範圍及內容卻有不少差異，參照魏千峰，教育基本法各種版本之比較，月旦法學雜誌第五期，頁三三以下（1995）。



30 請參閱同註二一，頁一五四（1992）；另外日本最高法院在旭川學力測驗事件中對學習權的闡述，請參閱蘆部信喜（李鴻禧譯），憲法，頁二四三（1995）。

31 關於憲法的解釋以及基本權利的解釋問題請參閱同註十四，頁二五四以下。

32 關於學習權的基本權功能請參閱吳明益，國家管制教育市場的合理地位與制度因應，台大法研所碩士論文，頁九三以下（1994）。本文有關於學習權的基本權功能介紹，基本上都是採用該篇論文的見解，以下即不再一一作說明。

33 憲法保障的基本權利中，非僅程序性的基本權利（如訴訟與訴願權），即實體的基本權利亦同時具有組織與程序保障的功能，該項功能，質言之，即課予國家有訂定組織性與程序性規範以促進基本權利之實現的憲法義務，請參閱同前註十六，頁一四一。

34 請參閱董保城、論教師法「教師輔導與管教」，收於氏著教育法與學術自由，頁二六一（1997）。

35 大法官承繼其歷年來於公務員關係所建立的原則，於釋字第三八二號解釋以「是否改變學生身分關係，直接影響其受教育的權利」作為是否得提起行政爭訟判斷的尺度，因此區分學校對學生的行政措施為得提起行政爭訟（退學或類似之處分）與不得提起行政訟（如記過、申誡等處分）兩部分。在這號解釋中，大法官將傳統「特別權力關係」理論下的學生、學校關係適用「法律保留原則」，固然值得讚許，但是是否考慮到教育的目的與特性，誠有疑問。蓋學生就學的主要目的在於接受教育，與公務員負有服公職的義務不同，兩者不宜相提並論。學生人格權的維護，一向被認為是教育的主要目的，而與學生權益有關的處分，應非僅限於「改變學生身分關係」的決定，其他諸如記過或留校察看的措施，亦可能嚴重影響學生的權益（例如人格權）及在學關

係；因此，學校對學生的行政措施，是否得完全適用公務員身分保障的原則，容有探究的餘地。請參閱李建良，遭留校察看的私校學生，月旦法學雜誌第六期，頁五二（1995）。

36 請參閱江玉林，法主體性之建構與自由理念，收於法理學論叢（紀念楊日然教授），頁二四（1997）。

37 請參閱同註二一，頁一五六。

38 請參閱周志宏，教育行政法制之研討，收於中國比較法學學報，頁四十九（1994）；薛化元，教師地位與權利義務，頁十七以下（1990）。

39 請參閱兼子仁，教育法（東京：有斐閣，昭和五三年），頁三五—。

40 請參閱同註十五，頁一六〇。

41 這裡的「教育內部事項」，其項目與保留給立法者自行立法規範的「重要」的項目有重疊，兩者乍看之下似有矛盾，其實，「重要性理論」所要求的是牽涉基本權利實現重要的項目，立法者應自行規範，其規範可以只是原則性的立法（例如教育目的、學生懲處的程序及救濟方法等），至於怎樣的成績評量方式才符合教學目的、如何懲處才適當等，仍是委由教師、家長自主決定，兩者並無矛盾之處。

42 請參閱許志雄，地方自治權的基本課題，月旦法學雜誌第一期，頁九以下（1995）。

43 請參閱同註十五，頁一七四以下。

44 請參閱許宗力、黃世鑫、劉淑惠、羅秉成及劉志鵬，地方自治之研究，頁一（1992）。

45 請參閱薛曉華，八〇年代中期後台灣的民間教育改革運動，師大教研所碩士論文，頁六十以下（1995）。

46 依照學者的看法，人性尊嚴的本質包括：（1）人本身即是目的。（2）自治與自決係憲法人性尊嚴的核心內涵。（3）人性尊嚴的權利主體是每個人。（4）人性尊嚴作為尚

未憲法原則。請參閱李震山，人性尊嚴之憲法意義，中國比較法學會學報第十三輯，頁二二以下（1992）。

47 請參閱同註十五，頁三六，該文提到：教育權（right to education）是現代國家國民不可否定的基本權利，因為未受教育的國民於現代社會中根本無法健全完整的開展其人格，等於間接否定其人性尊嚴。從其英文（right to education）字義來翻譯，譯為教育權並無不當，但從其定義來看，顯然是基於學習權主體的角度來觀察，故其真正涵義應為國內習用之「學習權」；另四一〇教改聯盟所提的教育基本法草案第一條：人民為教育權的主體，教育之目的，為實現人民教育權，協助其完成知性、人格與體能之充分發展。文中兩次提到的教育權，其正確意思亦應為「學習權」。

48 最好的例證就是中、小學教師的教育權是否受憲法第十一條學術自由保障的問題，此在國內有贊成與反對說，但是不管贊成與否，皆不否定教師的教育權在學習權保障的前提下，應受到相當的限制。

49 請參閱Prof. Dr. Christian Starck演講，許宗力譯，基本權利的解釋作用，收於氏著法與國家權力，頁四九〇以下（1993）。

50 請參閱同註三二，頁九六。

51 請參閱宗像誠也，教育權論 發生展開（三省堂），頁五二（1977）。

52 請參閱陳佩琪，父母在學校教育上之權利，台大法研所碩士論文，頁一六六（1995）。

53 雖然有學者試圖從我國憲法第十一條或憲法第二十二條肯定教師專業自主權為憲法保障的基本權利（請參閱前引周志宏、薛化元、吳明益書）；但是，學者從學術自由保障的本質、大學與中小學任務不同的分析，來說明中小學教師的教育權非憲法保障的基本權利，毋寧是較為可採的，請參閱同註十五，頁

一五三以下；相同見解請參閱董保城，同註三十四，頁二五二以下。

54 請參閱同註十五，頁一五四；另有學者從教師與公務員適用法律條文的本質比較，主張公務員適用的法律條文大多是條件規範，公務員裁量空間有限，反之，教育法規大多屬目標式規範，因而教師教育塑造（裁量）空間較大，雖然如此，仍不改教師專業自主權亦屬「行為裁量」的性質，請參閱董保城，同註三四，頁二五四。

55 大法官會議釋字三八二號解釋理由書指出：「受理學生退學或類此處分爭訟事件之機關或法院，對於其中涉及學生之品行考核、學業評量、懲處方式之選擇，應尊重教師及學校本於專業及對事實真相之熟知所為之決定，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予變更或撤銷」。針對此號解釋應說明者有三，大法官明白肯定教師的專業自主權，此其一；其次，理由書使用「判斷或裁量」字眼，應該是將教師的專業自主權等同於公務員的裁量自由；最後，大法官承認教師在品行考核、學業評量、懲處方式方面擁有「判斷餘地」，是否除此三項之外，一律不允許，誠有疑問。作者以為，大法官之所以明示此三項，是因為這三項必須等發生爭議時，才可提起行政訟，由有關機關審查，但是像：教材編選、教學方式及生活輔導等，必須在一開始即讓有關人員有參與的權利（如家長、學校之參與教科書評選、家長與教師溝通教學方式、生活輔導等），而非在事後才賦予救濟管道。

56 請參閱周志宏，同註三八，頁五五；另外，關於行政組織是否賦予一定之獨立性，有學者整理出五點理由，請參閱同註十一，頁二〇四。

57 請參閱周志宏，「教育基本法」立法必要性之研究，教改會委託研究案，頁九七以下（1996）。

58 四十多年來，政府一直引用憲法第二



十一條「人民有受國民教育之權利與義務」規定，來突顯受教育是國民的義務。事實上，依據國民民主權原理及民主教育理念，受教育不但不是國民的義務，反而是權利。在專制獨裁的時代，教育目的乃以國家或獨裁者的存在發展為中心，教育目的在培養服從領導權威的「順民」，因此控制教育的每一環節，一方面希望國民習得技能為國家的經濟發展貢獻，另一方面使國民在成長過程中，接受國家為方便統治而預設的思想教育。在此概念下，「教育」當然成為國家的「權利」，國民反而有「受教育」的義務。請參閱同註二一，頁一五五。顯然從前將人民當作客體看待，其存在的目的非為自己，而是為了國家經濟發展，為了鞏固「領導中心」，此乃欠缺「教育的人格主體性」認知所致。

59 真理是什麼？這是吾人永遠無法確知的，這也是為什麼要保障學術自由的原因。真理是什麼？這在美國有關言論自由的理論基礎中有詳細的討論，請參閱林子儀，言論自由的理論基礎，收於氏著言論自由與新聞自由，頁十六以下（1993）。

60 這裡的教育內容應與教育行政有所區隔，教育內容指的是真理的追求與客觀事實的傳授，其內容較不明確；相較之下，學校教育行政指的是教育的行政支援部分，包括各處室的行政事務（如註冊、教具管理、設備採購…）、預算編列、學校內部單位設立裁廢…等，這些當然有多數決的適用。

61 請參閱周志宏，同註三八，頁八九。

62 請參閱蔡茂寅，在學關係與司法審查一大法官會議釋字第三八二號解釋評釋，收於月旦法學雜誌第四期，頁六十三（1995）。

63 請參閱許宗力，同註十六，頁二三〇。

64 教師在教育專業上雖享有判斷餘地，但並不排除司法審查的可能性，司法機關仍得審查（1）程序是否違背法令。（2）事實認定

有無錯誤。（3）有無逾越權限。（4）有無濫用權力。此乃大法官在審查考試評分時所作之表示，甚具參考價值，請參閱翁岳生、楊日然、吳庚，釋字三一九號解釋一部不同意見書。

65 在這樣的認知下，各級學校的教師團體—教師會，應重新檢討其功能與定位。蓋國家尊重教師的專業自主性，乃基於教育的特殊性與目的，而非在授與教師恣意的、不受拘束的裁量自由，教師必須透過自重與自律來表彰出其教育的專業性，如此才能獲得來自全國人民的尊重與信賴。在此意義下，教師會應積極發揮出其團體的自律精神，此所以教師法第二十七條分別規定教師會之組織任務為：維護教師專業尊嚴與專業自主權（第一款）、制定教師自律公約（第六款）。蓋專業自主權與自律精神乃一體之兩面，不可只享權利不盡義務，盡了義務沒有？法律授權教師會自行來認定，教師會實不宜再將自己只定位為爭取教師福利的團體。

66 請參閱周志宏，教育基本法的規範內容，收於月旦法學雜誌第五期，頁二一（1995）。

67 聽證制度乃整個教育行政程序規定的一環，目前在立法院審議的「行政程序法草案」即列有聽證制度，教改會的建議書中，亦要求建立教育行政的行政程序規範，雖然這主要指的是教育部的教育行政應該有行政程序的踐行，但是學校教育既附有教育行政的作用，自當有聽證原則的適用。「聽證原則」的要求是：行政機關只要對於將採取決定的事務擁有權限時，即必須給予當事人在規定及可能範圍內，就程序的進行及內容、程序的可能結果、將採取的決定及其事實的根據、和對行政裁量具有決定性的各種狀況，有陳述意見的機會，請參閱陳英淙，探討行政程序中聽證制度之憲法法理，收於憲政時代第二十三卷四期，頁九七（1998）。

文化研究及其在教育上的啓示

周珮儀/台南市政府教育局督學



隨著時序推移與科技發展，現代的社會中文化領域不再是經濟領域的反映和附庸而是獲得相當獨立自主性成為主導社會變遷發展的力量

壹、前言

早在 1970 年代末期，文化研究開始就對當代教育理論產生影響，當時 Birmingham 大學當代文化研究中心 (CCCS) 所發表的研究，例如：Willis 的《學習成為勞動者》一書，即是以文化研究的方式，引起了教育社會學領域中再製理論和抗拒理論的激烈爭辯，也是社會批判的課程理論興起的溫床。但是此時文化研究的學科領域、性質、內容和方法仍未明朗，也尚未建立自身合法化的學術地位，多數學者將它融合和涵蓋於社

會學的領域來進行討論。

隨著時序推移與科技發展，在後現代的符號和訊息社會中，文化領域不再是經濟領域的反映和附庸，而是獲得相當獨立自主性，超越將文化侷限於文學和藝術的傳統觀點，成為主導社會變遷發展的力量。在這種社會中，文化研究的許多重要主張才開始突顯其獨特的意義，它成為目前人文和社會科學最熱門的事物，來自文學、影片和媒體、溝通和哲學等領域的學者紛紛投入文化研究的懷抱，有關這方面的研究開始激增；然而，在



這波研究熱潮中，教育學者卻相對地沉默。

文化研究的歷史淵源和發展過程為何？它的內容與特質究竟是什麼？教育學者為何拒絕參與文化研究？而文化研究學者為何沒有認真看待教育和學校在塑造民主公共生活所扮演的角色？如何結合二者提出對教育理論的貢獻？以下將對這些問題進行討論。

貳、文化研究的起源與發展

在文化研究的發展過程中，Birmingham 大學當代文化研究中心(CCCS)的設立及其相關人員所從事的研究具有重要地位。在 Birmingham 學派形成初期，受到西方馬克思主義和法蘭克福學派的影響，特別是 Althusser 的意識型態國家機器和 Gramsci 的文化霸權理論，其後亦受到結構主義的影響，近年來則特別重視後結構主義、後現代主義和女性主義的影響（孫紹誼，民 84）。

1958年，Hoggart發表了《文化的使用》一書，顯示文化研究從單純的文化文本分析，轉向日常大眾生活及其文化使用的考察，Hoggart本人亦於1964年CCCS成立時當選為第一任主任。該中心的另一主將Williams亦將

文化研究的重點移向現代媒體文化，樂觀地相信現代媒體技術的發展，將造就一個完美的民主社會。1968年Hall接任CCCS主任之後，特別強調文化、媒體與意識型態的研究，認為文化必須從社會形構、文化權力、支配、規範、抗拒、鬥爭的角度加以考察。在他們看來，某一特定事物本來應該有多種意義和多重論述的闡釋，但是最終確定下來的，往往僅有一種意義和某一支配話語，而且披上自然化、常識化的外衣，而其他意義、論述卻被邊緣化、非合法化和降格處理，這正是意識型態侵蝕語言和論述的最好例證。這種觀點大膽修正以經濟為基礎和階級鬥爭的馬克思主義，把階級鬥爭搬到語言和論述層次，階級衝突變成對定義權、闡釋權的爭奪，而事物定義的單一化恰恰證明了代表某一階級或利益集團的論述，在語言鬥爭中獲得暫時的支配與統治。

總之，由於Birmingham 學派的出現，使得傳統文化文本的分析轉向大眾文化與媒體研究而發展。

參、文化研究的意義

文化研究是一門相當年輕的學科，有關它的定義很難獲得一種明確性的概念，即使當代文化研究的重鎮

Hall也認為：在這個領域中，雖然有一些廣泛的原則，但是並不需要監控一個政治正確的文化研究邊界。Hall指出文化研究的核心是“文化政治”的問題（陳光興，民 86），分析焦點在於文化政治如何透過表徵、意義指陳及意識型態而操作。Giroux(1997)也指出：文化研究的研究焦點是文化和權力的關係，它讓我們更理解政治和權力如何經由制度、語言、表徵和文化，穿越多樣性的時間、空間和慾望而產生作用。因此，文化研究是衝突的、動態的、發展的，它指出生產、調節和參與意義的領域是一種社會鬥爭的場所，而文化研究可以成為知識和權威鬥爭的理論工具，挑戰傳統學術和學科所鞏固的特殊權威形式，質疑權力在知識建構中的運作，從而影響高等教育機構中教育形式和內容的重組。

其次，文化研究是以一種擴充過的文化概念來進行的，這種文化包含社會生活的所有層面，它所討論的議題從成人教育、階級分析和青年次文化，到女性主義、種族主義、大眾文化和認同的政略等等，探討其中社會關係的意義。它拒絕絕對價值的研究觀點，重視無法進入任何知識和政治主流的聲音、立場和經驗等等。這種

擴充過的文化不再是藝術、美學或道德價值的場域，而是了解性別、種族、階級等社會關係如何被表徵、被視為理所當然的空間；解釋文化差異的基礎也不再是它的內在價值有多好，而是整個社會關係圖表是為誰的利益而建構的。

第三，文化研究拒絕文化階層化或高級 / 低級文化的二分，將文化的領域轉移到大眾，使得大眾文化的價值正當化、合理化，同時擴展對於大眾文本的生產、接受、使用和效應的批判閱讀。這種文本包括廣泛的視覺、聽覺和印刷的意符，藉以分析在種族、階級、性別和其他社會形構等議題中，個人和社會認同如何受到權力影響。其具體的研究問題包括：大眾媒體興起對廣泛社會的影響為何？媒體和閱聽者互動的本質為何？大眾文化和高級文化的關係為何？如何將文化當作權力的媒體加以分析？在闡述文化生產和大眾媒體在現代社會角色上，應該採取哪些理論立場？

第四，文化研究從事跨領域、跨學科的科際整合研究；它不只從諸多領域吸取養分，也回過頭來介入這些內部的發展。社會學、歷史、文學、哲學、人類學、政治經濟學、批判理論、音樂、藝術史、精神分析、電



影、大眾文化、媒體等，都是文化研究的操作場域。所以當文化研究進入不同文化、社會脈絡之後，必定和各個學科相互撞擊，而後成為超越各個學科領域的新空間(陳光興，民86；唐維敏，民84；Giroux,1997;Jenks,1993)。

文化研究的理論和方法對於教育領域深具啓示價值，然而，當前二者之間的關係，卻顯示這兩個領域的學者很難跨越彼此的邊界，從事對話與交流；要破解教育者和文化工作者的這種盲點，我們可以先從歷史發展探討二者的深厚淵源。

肆、早期文化研究對教育議題的關注

從文化研究的歷史淵源來看，教育與文化研究有相當密切的關係。早期英國的文化研究相當重視教育的議題，CCCS 的創始者 Hoggart 和 Williams 等人，認為教育可以結合文化實施和基進文化理論的發展，因為教育不只可以連結形式和內容的問題，也涉及權力和社會行動的議題，有助了解教和學、文本研究和知識如何成為政治的議題。Williams 認為 1930 和 1940 年代的文化研究是直接

從教育領域特別是成人教育發展出來的，成人教育的內容和脈絡提供當時的文化研究許多議題，例如：拒絕制定的學術邊界和權力結構；要求文學的學習要結合成人生活情境；呼籲學校不只要人性化，更要授予人們權能(Giroux,1994b)。

CCCS 成員對成人教育的研究，將教育擴展到廣域的、政治的層面，使文化研究不再侷限於高等教育的領域，而是進一步去參與、挑戰和轉變政策，讓所有生產知識的文化工作者共享教育的重要性。這種信念在 Williams 的“永續教育”(permanent education) 中非常清楚。他認為：永續教育的觀念是以新的和重要的語法，重述學習和大眾民主文化的概念。它強調我們整個社會和文化經驗的教育力量，因此它所關心的不只是正式和非正式的持續教育，而是在整個環境、社會制度和社會關係中從事主動和深刻的教學。文化傳播或大眾傳播，例如：電視、報紙、雜誌等，可以和整個社會政策相統整，形成一種比正式教育廣泛許多的教學。

這些早期的文化研究重視學習和社會變遷過程的關聯，使政治層面變得更具有教育性，從而拓展了政治的概念。對於教育層面而言，它們提醒

我們：教育是一種重要的文化實施，是一種文化生產、流通和轉變的行為，它牽涉到實際情境中的人們如何與文化磋商，如何以權力調整自己的身體和行為。教育蘊含於權力 / 知識的生產關係和價值與慾望的建構中，它的理論重心不再是對新知識的特殊宣稱，而是真實的人在歷史之中，闡述和重新書寫他們的經驗。因此，教育——特別是在它的批判層面，最重要的是理解特殊歷史、社會和文化情境中的權力作用，藉以參與和改變這些情境(Giroux, 1994b)。

在 Williams 的永續教育的基礎上，文化研究可以幫助教育者了解權力和知識如何交互影響，而教育則有助於文化研究闡明在各種場所如何產生知識和社會認同。這些觀點正是將文化研究和教育領域結合的最佳例證。

伍、文化研究忽視教育的原因

雖然文化研究和教育曾經有良好的結合，但是最近的文化研究者對於教育的議題卻趨於沉默，這種忽略可歸納為以下的原因：

首先，許多文化研究者缺乏全面

的觀點來了解教育與政治的關係，他們很少將作品連結到更廣的社會運動和鬥爭，沒有將學校視為各種權力競逐的場所，沒有將大學和學校改革視為重組民主和社會正義的公共文化方案的一部分，沒有探究傳統教育如何產生特殊的社會歷史，以及如何經由主體立場建構學生的認同。此外，這些作品中的語言常常耽於抽象特質，無法注意到具體的、道德的苦難；除了解構文本、批判教學或文學研究的改革之外，缺乏實質作為。

其次，文化研究的焦點是人文和藝術領域，而教育領域經常被認為不值得重視，教育領域變成一種“它者”(Other)，身為一種理論、抗拒和文化政治的重要來源，卻被取代和排除到邊際；這不只顯示教育理論的學術地位危機，也顯示傳統學科的具有學術恐怖主義的傾向，拒絕認可教育是交織政治和公共生活的領域。雖然文化研究宣稱社會知識的民主化，但是學術菁英和專業主義的遺緒還是對它有強烈影響。雖然文化研究批判的現代主義的學術架構，但是它終究還是無法脫離這種架構。雖然文化研究者認為他們挑戰了現存的學科邊界，但是卻很少跨越教育的領域——特別是1980年代以來的批判的教育理論的發

展，仍然認為教育是處於本身學科狹隘的限制之下，以化約理論進行特殊的學術工作。它沒有嘗試以文化批評形式來處理教育問題，也沒有將教育視為是一種傳遞知識、生產認同的機制來探討(Giroux, 1994a, 1994b)。

陸、教育者忽略文化研究的原因

教育者對文化研究的冷漠，可能來自以下幾個原因。首先，主流的教育改革和教育方案受到狹隘技術理性的支配，過度偏重實用的考量，對蘊藏在改革之下的政治議題保持沉默，把教學當作價值中立的技術或是成套的技巧，這種傳統重視的是管理的議題，例如教師行為的系統管理、檢定和標準化、同化學生的差異、認可和測驗的問題，這些觀點忽略批判思考，和文化研究顯得格格不入。

文化研究的核心是文化、知識和權力的關係，它關注日常生活和文化社群的多元化，強調跨學科、跨文化的知識，關心知識、文本和文化產品的生產、流通和使用。它主張把學校教育當作文化和政治機制，理解其中蘊藏的權力關係如何影響學生的思考、行動和生活；它提供教育者一種

批判的語言，使他們得以研究教育改革的意識型態和政治利益，批判教育如何形成特殊的敘事，了解這些敘事如何賦予某些社會團體特權，並使某些人處於不平等和附屬的地位。它建議教學是一種社會實施，必須經由歷史、政治、權力和文化的考量才能來了解；學校是民主的公共場域，教師是具有政治和倫理責任的公共知識份子，選擇性地生產並合法化特定知識形式的權威；學生是各種社會意義的承載者，具有要求學習和自我決定的發言權和自我代表權。因此，師生不只是歷史和社會變遷的紀錄者，更是主動建構的參與者。

從學科結構的角度而言，在歷史上，學校和教育學院的組織和系所劃分只依照著學科本位，或是區分為學科 / 行政的範疇。在這種勞力和知性區分的類型中，學生很少有機會學習更廣的社會議題。相對地，文化研究領域大都強調跨科際的議題，例如：經由性別、種族、國家認同、殖民主義、大眾文化等動因所反映的表徵和文本。此外，對於教育者常常引以為傲的專業、科學和客觀，文化研究也指出這種宣稱的意識型態和政治本質，主張教師總是處於歷史和社會決定的權力關係中。



由於上述種種原因，文化研究不受主流的和保守教育者的歡迎，無論抱持實用主義或專業主義的教育者，或是學科專家與學科本位的課程理論者與工作者，都將它斥為過於偏向意識型態而難以接受。然而，由於社會變遷和新理論、新工具的影響日增，已經迫使這些人不得不正視文化研究所提出來的問題。

柒、文化研究的重建及其對課程理論的啓示

在歷史上，文化研究和教育曾經有很好的互動和結合。然而，在其後的發展過程中，二者卻又因為缺乏對話與交流，而對彼此的理論和實施產生誤解；許多文化研究者不能完全擺脫專業主義和菁英主義，而將教育視為邊際化的它者，失去一個最能結合文化形式與內容，了解文化生產、流通和轉變，激發文化政治動力的場域；而教育者同樣侷限於自身狹隘的技術專業傳統，對於文化研究跨越邊界探討知識和權力結合的觀點，不是缺乏了解，就是缺乏勇氣去承認和實踐，從而失去一種在後現代世界中最有潛力的理論和方法。

教育與課程理論和文化研究的分

離，對於兩者都是一種重大的損失。面對歷史上最全球化、高科技和劇烈分歧的世界，面對後現代日常生活的破碎、不確定和隨機，學校教育和課程中不斷浮現新問題，例如：多元文化、種族、性別、認同、權力、知識、倫理、表徵、慾望等等，這些新問題無法歸納於傳統的學科架構來研究，而必須結合文化研究和批判教育與課程理論的最佳洞見，以跨越邊界的政略，建構新時代的課程(Giroux, 1994a, 1994b, 1997)。

首先，當代的文化研究描繪出我們已經進入各種邊界不斷混合的後工業社會，傳統的學術學科區分已經不能解釋文化和社會現象的多樣性，因為它們將生產知識的學術機構侷限於大學，以西方文化來定義和傳播知識，忽略了多重敘事、多重歷史，也忽略了文化與政治中次要族群的聲音。近來隨著各種新社會運動不斷增殖，形成多元文化和多元族群的社會，這些族群不滿學校使用傳統學術知識去認可文化差異和規範他們的認同，希望尋求新的理論模式和 방법論，而文化研究正提供了這種希望，它採取一種跨越邊界的策略，推翻傳統學科和知性生活的邊界，廣泛地和各種學科對話，提出新問題、新模式



新方式，加強對文化、最新科技和知識形式的研究。

以這種觀點而言，課程科目和課程組織不必再依據嚴格的學科劃分，而是要從保存共同文化的傳統學科轉向跨學科的混合領域，例如：比較和世界文學、媒體研究、生態學、社會和科技、大眾文化等等。課程內容和主題旨在探討喚起社會和道德責任的事件，讓學生更了解特殊和變動的情境中知識和權威的生產，也更了解自己。例如：“世紀末美國的移民和政台”課程可以讓學生了解美國人口統計學變遷的歷史觀點，以及如何在教育、經濟、文化認同和都市發展的動態中了解這些變遷；有關洛杉磯暴動的課程可以結合種族、政治、經濟和教育的相關議題，探討產生這種悲劇事件的多重條件。在課程實施的過程中，跨越邊界的策略使得那些脫離課程或不曾呈現於課程中的族群能夠產生自己的表徵，敘說自己的故事，並進行與他人相互尊重的對話。應用文化研究的教育者，可以從班級對話中分析他者的文化和聲音如何建構，反省師生在其中所形成的特殊認同。

其次，文化研究跨越邊界的觀點，有助於教育理論擴展傳統的專業觀點，超越狹隘的專業化、專業主義

和專業技術。文化研究建立了生產公共知識份子的制度空間和實施，提供一種促進社會轉型的新語言，使得師資培育不再環繞著特殊教條，脫離異化與菁英的取向。教師角色不再侷限於現存知識結構或訊息的傳遞者，而是成為公共知識份子，成為與公共議題深刻連結的文化生產者。這種角色以最嚴格的知性方式，提出社會和文化之中核心的、迫切的、令人困惑的問題，強調知性工作的社會關懷，自我意識地承擔公共文化的責任。他們敏銳注意權力如何銘刻在學校教育的每個層面，將班級中所組織和激發的經驗，連結到社會權力的動態運作，在教學過程中創造促進情境變遷的必須條件。這不只需要培育教師的批判能力，更要使他們具有變通的視野和策略，將理論轉化為建設性的實施，轉變日常生活領域中文化與政治層面的權力運作。

第三，文化研究的另一種重要貢獻是強調各種文本的分析。當前知識和社會變遷劇烈，對文化和文本的定義和理解也不同，印刷品和書本不再是唯一合法化的學術成品，而是擴大到電子媒體文化的影像、音響和其他表徵，分析它們如何經由各種文化形式（像是媒體、大眾文化、影片、廣

告等) 生產、組織、分配、接受和使用，散播到日常生活和新型的全球文化中。

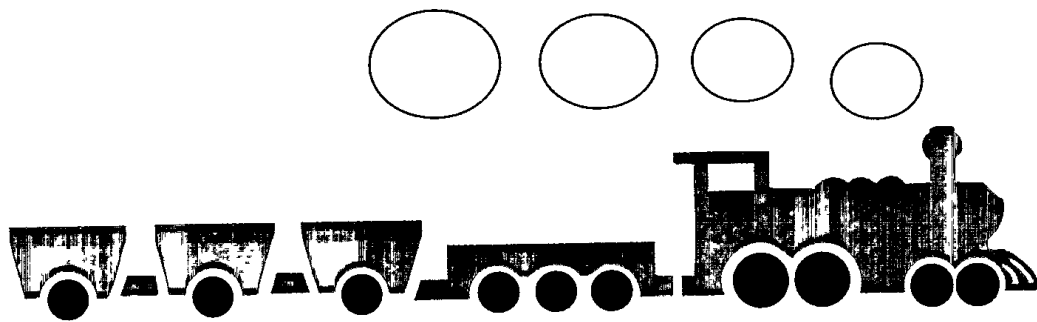
文化研究指出後現代的媒體表徵不只是實體的反映，更可能扭曲、錯誤表徵、甚至塑造了所反映的事物。對於課程理論而言，大眾文化不只是充實課程內容的附加補充，大眾媒體不只是呈現教材的工具，而是在根本上改變知識和課程的性質。

總之，透過文化研究與教育領域的交流，可以充實和修正雙方的領域，提供教育領域一種新的理論工具，讓教育者發展一種跨越邊界的策略：跨越學科邊界，重組課程知識、內容與組織；跨越教育、文化與政治的邊界，使得權威、倫理和權力的關係成為處理教育議題的核心；跨越教師與文化工作者的邊界，使他們共同在後現代的文化境況中促進基進民主社會的發展；跨越文本和表徵的合法化邊界，讓大眾媒體和文化成為重要的課程內容與形式。

(參考文獻略 如有需求請向作者索取)

公視列車～探索教學資源之旅（四）

謝欣倩/公視教服組



今年元月，在桃園縣政府教育局的協辦下，公視利用兩個禮拜三的下午（六日、十三日），假桃園縣慈文國中，舉行二場「關懷我們的島」國中小教師研習會。主題影片正是本專欄上次推介的公視節目「我們的島」，第一場選播「海島一樂園」，探討台灣的鯨豚觀光；第二場選播「候鳥失樂園」，探討逐漸消失在台灣沿海的候鳥。

第一場觀後討論中，有的老師認為該集呈現方式，警惕力量不夠，有的老師則持相反意見；第二場觀後討論中，不少老師反應該集呈現太多環保專家觀點。這些從觀眾口中，直指節目內容與表現方式的意見，正是節目製作人急欲掌握的「民意」，不過，公視選擇國中小教師，作為互動溝通的對象，當然是「別有居心」。

誠如該節目製作人劉美玲在討論時所言，當初製作本節目，原希望以中小學生為對象，但聽了一席「點火苗，不如點火把」的建言後，決定先鎖定教師，藉由深刻的影像與觀點，啟動這一群站在最前線的傳道授業者，期以確實有效地落實環保觀念，於國家未來的主人翁。

很高興此次與會的老師，從一開始純觀眾的角色，對節目內容／觀點的提問，漸漸轉為從教學的立場，思考節目的適用性。以此次播放的兩集為例，大部分國小老師認為，小學生只會對鯨豚、飛鳥的畫面感興趣，旁白或訪談所傳達的環保觀點，或用字遣詞較深，或畫面較乾枯，若不是被忽略，恐怕也是有聽沒有懂。若是以老師為主要受眾目標來看，部分老師反應學術深度不夠，應該再多添環保



師苑交流道

／生態的專業性知識。

誠然，節目有待精益求精之處，也有其表現的限制，但就本節目基本呈現架構而言，我們與在場教師取得共識：本片適合老師們先行觀賞後，選播恰當的集數或片段，作為中、高年級以上的教學輔助教材，藉由生動的景物畫面，引起學生的興趣，旁白或訪談的部分，則需透過老師的二度解讀或課堂活動設計，幫助學生消化或舉一反三，建立自身對環境生態的價值觀。

公視教學資源列車仍會繼續行駛，透過文章、透過活動、透過印物、透過網站，希望更一步步貼近老師們的需求，您的參與將有助於一站比一站更精彩！

節目性質	青少年勵志類
節目型態	棚內對話＋實習紀錄片
適合收看對象	國小高年級 級任／輔導老師
適用教學方法	師生可先行觀賞，再輔 以課堂團體活動

第六站 Let's Do It

建構未來

這是什麼節目？

想必所有當過學生的人，都寫過「我的志願」，而且應該不只一次；這除了反應大多數人共同的寫作經驗外，多少也透露著「面對未來」在學習過程中，是項重要的課題。

「長大後要當什麼？會變成怎樣？」如果不是每個人會有的幻想，大概也被（逼）問過無數次。想像未來，容許天馬行空；實現未來，則需要更多的勇氣與智慧。在想像與實現之間，這個社會究竟提供了什麼樣的參考點與支持力呢？

從「建構／學習」的觀點來看，人的行為或認知，通常是透過與現實環境互動後學習而來，進而達成行為模式的建構。仔細回想小孩子說出的志願，多半離不開生活環境中的人事物，譬如老師、醫師、開怪手的司機、演員，即便曾經說出令人驚訝的志願，往往不是因為創新，而是因為他們嚮往的是現實社會中微不足道的行業，跌破大人眼鏡！

從現實情境中學習，並不是壞事，也沒有所謂對錯，但經常扮演教

尊的大人，卻應該多費心思，想想我們留給下一代學習的是什麼？是教他們釣魚，還是給他們魚吃？傳統的父母，除了希望孩子考上大學，考上所謂的熱門科系，讓自己更有面子以外，有多少父母會引導自己的孩子發現志向，就讀符合志趣的科系？有多少孩子能夠獨立思考，清楚說出自己的喜好？再者，孩子對職業的想像，多半源於對該項職業的表象觀察，很少有機會親身體驗、實地了解工作的內涵。

公視「挑戰未來」節目，便是以青少年為主要對象，讓他們有機會接觸已經實現自己未來的大人，認識在實現自己志願背後的意義，以及實現志願所必須付出的代價；同時，社會人士也有機會了解，現在的孩子在想些什麼？

名作家張大春擔綱節目主持人，「實習紀錄」與「棚內對話」為本節目兩大主軸，穿插呈現於節目中。每一集將選擇某項專門職務（如空姐、牧場主人、軍艦艦長……等），再從有志於此道的國中生中，挑選三名接受職前訓練，模擬該行業的生活作息與技術規範，並拍攝全程實習過程，以紀錄片的方式呈現於螢光幕上。事後，再邀請三名實習生至節目現場，分享

他們的心得，並與三名實務工作者、一位特別來賓進行對話。

從每一位「暫時」實現理想的學生眼神中，我們看到了驚喜、也看到了手足無措的驚慌、更看到了理想與現實之間的差距。他們是否堅持原來的志願並不重要，重要的是所有參與的同學，與電視機前享受「替代式參與」的觀眾，是否能從中提煉智慧，找到人生方向的思考指南。

誰適合看？

「挑戰未來」原就是針對青少年所製播的節目，從片頭畫面、主題設計到參與者邀請，都是從青少年的角度出發，期以提高該年齡層的認同感，國小高年級學生在收看上，應該不會產生「代溝」或理解困難。特別是看著不比自己大幾歲的哥哥姐姐，有模有樣地，有的穿上空姐制服、有的掌起大廚、有的變成服裝設計師……，對於著重視覺感官的新新人類，是極具說服力的。

當然，這個節目絕不只是做給青少年看，級任老師或輔導老師不僅適合看，更應該要看。畢竟這個節目最終的主旨，是促成青少年與大人世界的互動及對話，就像第一集擔任空服實習生的教導，於事後對話中坦誠，



她第一眼看到三名實習生報到的穿著與樣子，完全超乎先前的想像，這一次終於讓她有機會體驗人人口中Y世代的樣子；現場參與的家長，也紛紛說出他們的觀感。

節目設計上，看似青少年參與大人的世界，藉由大人的幫助，實踐理想中的工作情境，但更深刻的意涵，其實透露著一種邀約，邀約大人進入青少年世界，邀約大人聽聽、看看他們在想什麼？希望做什麼？願意為理想付出什麼？

如何運用於教學上？

「協助兒童了解自己各種能力、性向、興趣及人格特質」被列為國小輔導課程標準第一要項，換句話說，國小啟蒙教育的重要工作，便是藉由各種課內外活動，引導兒童認識自己，建立自我概念，並能自我悅納。

其中，「培養兒童正確的職業觀念」是生活輔導的重要項目，實施辦法包括：輔導兒童了解職業的基本概念與工作神聖的意義、協助兒童初步探索自己的職業興趣。以公視「挑戰未來」作為媒體輔助教材，趣味中不失機會教育、雙向溝通中不帶刻板說教，可謂寓教於樂是也！

雖然就理解能力而言，國小高年

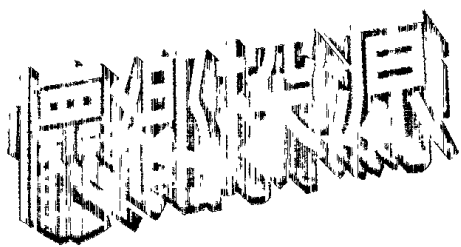
級學生足以「看得懂」，但若搭配預先設計的活動，將可達到更好學習效果。譬如老師設計一個「我和什麼最速配」的活動，先發四張小單子給小朋友，一張寫下他認為自己的特色與專長，一張寫下他未來的工作志願。另兩張請小朋友選兩位最了解他們的同學，寫下同學眼中的他，有什麼特色和專長。

最後，請老師回收未來工作志願的單子，而每個小朋友手中，應該有三張單子，一張是自己眼中的我，二張是別人眼中的我。另外，老師過目同學寫下的志願後，整理出主要項目，羅列於黑板上，分配小朋友回家蒐集相關資料（或進行實地參觀訪談），寫下從事各種職業，需要什麼樣的能力與人格特質。

資料蒐集完整後，可請小朋友比對原先所設定的理想職業，其相關的要求，和自己相符的程度如何。當然，這只是一項遊戲，並不能真正決定小朋友的未來，但就如這個節目的所要強調的：幫助小孩找出自我與未來的方法，比直接告訴他們答案，更值得學習。

節目性質	鄉土歷史類
節目型態	文獻圖示+實景拍攝+訪談
適合收看對象	社會科老師中高年級學生(老師導引)
適用教學方法	老師先行觀賞,再擇取適用片段播映

第七站 尋找鄉土味



這是什麼節目？

「君自故鄉來，應知故鄉事。來日綺窗前，寒梅著花未？」是一句耳熟能詳的唐詩，描述遊子的思鄉情懷；本節目以此作為片頭歌詞，藉著吟唱，帶出一點點懷鄉，也帶出一點點警訊：台灣人啊，不可不知台灣事！

認識台灣有很多方式，本節目的獨到之處，即是將焦點擺在抽象卻又實際不過的「地名」，娓娓道來台灣種種大小事。誠然，地名可謂一個地方演進史的小縮影，從地名由來，可以了解當地人們深厚的情感與智慧，大致而言，先民對於地名的命名，可歸

類為：

一、社會機能：如南投縣草屯鎮舊名「草鞋墩」，拓荒者或挑夫往來山地與平地之間更換草鞋的休息站。

二、種族的民族名稱：如基隆，平埔族「Ketagalan」社居住的地方。

三、軍事機能：如「新營」、「左營」，明鄭時代的屯墾區。

四、外國名稱：如「三貂角」，西班牙人的故鄉名稱「聖地牙哥」。

五、吉祥字義：如「豐原」，舊稱「葫蘆墩」取其當地平原盆地土壤肥沃，稻米豐收。

六、種族的界限：如「木柵」，當時為漢人與先住民族之界限。

本節目在第一集綜合式地歸類整理台灣地名後，旋即從第二集開始，以省政府所在地—南投—作為起點，拆解其間鄉鎮市里的地名由來，並旁徵博引史書、地方誌、學者專家、地方鄉民等各家說法，光是南投，就花了七集的介紹時間，鉅細靡遺之處，可想而知。附表一詳列本節目第一季播映表暨適用教學單元，敬請參考。

誰適合看？

本節目相當適合社會科或鄉土歷史教學的老師收看，因為它等於替老師進行了一趟田野調查。「地名」看



似微不足道，但其實牽涉深厚的俗民誌、地方考據，非得花一些心思，才能避免道聽途說。

通常這一類具文化深度的節目，不容易引起小學生的觀看興趣，再加上用字遣詞、文獻、人物訪談等呈現方式，原非以兒童為陳述對象，較容易造成觀看心理的隔闕。倒是建議老師從旁點出地名的趣味性，一段一段播映給小朋友看，所謂「知道的人看門道，不知道的人看熱鬧」，當影片本身對小朋友沒那麼「熱鬧趣味」時，引導他們看的方法，將有助於他們得其門而入。

如何運用於教學上？

本節目最大的特色，即在於有系統地介紹各縣市鄉鎮里，對於急需建立當地鄉土教材的縣市教育單位而言，是一項極為簡便的資料蒐集來源。惟目前第一季節目，僅涵蓋南投、台中地區，其他縣市「敬請耐心等待」囉！

固然本節目對鄉土教學活動是一重要適用範圍，但整體而言，認識家鄉以外的風土民情，認識台灣的歷史，也是社會科重要的教學目標。從這個角度來看，這個節目的適用性就更廣了，譬如課程進行到明末清初的

台灣、或日據時代時，老師可檢選相關的集數或片段，讓小朋友透過地名，來體會不同時代背景的故事，體會異族文化的遺跡。

甚至第一集的導論，就足以善加用來上一堂精彩有趣的「地名學」。下一次，當課程進行到關於認識台灣或自己家鄉時，除了請小朋友回家蒐集文獻／剪報、或訪問鄰里鄉人之外，不妨多運用知識性、趣味性兼具的「懷鄉探源」節目。

另外，為了建立觀眾對介紹地區的輪廓概念，本節目會先以簡圖方式，標示該地區在台灣的相對位置，以及當地各鄉鎮市的區位，讓純然陌生者，有了基本的認識基礎。換句話說，如果老師懂得善加利用，這些生動的圖示畫面，頗適合老師用為向學生解釋地理位置的輔助畫面。



附表一：公視「懷鄉探源」第一季播映表暨適用教學單元一覽表

集別	首播日期	主題	內容大綱	適用教學單元
一	已播畢	美麗的「福爾摩沙」－導論	介紹台灣地名由來及先民在台活動概況	國小社會 二年級 「社區的生活環境」 三年級 「家鄉（一）－鄉鎮市區」、 「家鄉（二）－縣市」 國小中高年級鄉土活動「鄉土歷史類」 適地理類鄉土教材部分： 第二集適南投市 第三～十集適南投縣 第十一～十三集適台中縣
二	已播畢	北投南方是南投－南投市、中興新村	介紹番社、三塊厝、營盤口、牛吃水、牛運岫等小地名由來	
三	已播畢	草鞋休息站－草鞋墩	介紹雙冬里、北投里、御史里等小地名由來	
四	88/3/4	甘蔗·紹興·話埔里－埔里鎮	介紹大肚城、烏牛欄、埔里社街、房里等小地名由來	
五	88/3/11	明潭風光耀魚池·鄭姓屯兵在國姓－魚池鄉、國姓鄉	介紹銃櫃、木屐口蘭、水長流、龜仔頭等小地名由來	
六	88/3/18	濁水山地是名間－名間鄉結蘆山河成中寮－中寮鄉	介紹番仔寮、赤水、松柏坑、鄉親寮、柴城、龍眼林、爽文路等小地名由來	
七	88/3/25	交通要站半路店－集集鎮水裡坑口現故里－水里鄉	介紹林尾庄、柴橋頭、洞角、田寮、古亭笨、拔社埔、牛鞭轆、車埕等小地名由來	
八	88/4/1	竹林滿山－竹山鎮	介紹豬頭棕、香椽腳、江西林、山豬肉頭路、不知春等小地名由來	
九	88/4/8	指「羌」為「鹿」－鹿谷鄉	介紹凍頂、粗坑、板仔寮、四十九日烏、大水窟、內樹皮、溪頭、東埔寮等小地名的由來	
十	88/4/15	仁愛精神、信義崇高一仁愛鄉、信義鄉	介紹馬西多巴翁社、致霧社、川中島、富士社、神木村、塔馬羅安、鹿鹿娜娜、東埔村等小地名由來	
十一	88/4/22	山峰單霧－霧峰鄉	甲寅村、萬斗六、六股村、洪公館、樹蓮花腳、丁台村、牛欄橫坑等小地名由來	
十二	88/4/29	大里、大樹、大人物－大里市	大突寮、涼傘樹庄、塗城、內新庄、員篙埤等小地名由來	
十三	88/5/6	水清·米白·葫蘆墩－豐原市	鎌仔坑口、十八靈魂庄、烏牛欄、社皮、槎仔口、頂角津、翁仔社等小地名由來	



快訊站外站

上一期介紹的「調色盤系列」，為配合故宮張大千／畢卡索的展出，分別於元月十日播出「畢卡索特寫」、十七日播出「畢卡索耶穌受難圖」後，元月二十四日起，每周日晚上七點，改為由文建會贊助的「台灣地區前輩美術家」，介紹的主題人物依次為張大千、林玉山、沈耀初、李梅樹、顏水龍……等。同樣的，這一系列節目，公視亦不得販售，請老師們務必準時收看或錄影，並隨時注意節目異動通知。

另外一項錯過絕對可惜的利多消息：

國際級大師馬友友三月來台的大提琴演奏會，將由公視獨家轉播！

為了配合這一場難得的音樂盛宴，公視特地安排三月一日～十二日，晚上九點至十點，重新播映「馬友友的巴哈靈感」，這是一系列國際合作的影片攝製，透過諸多不同的具體藝術形式——庭園造景、雕刻建築、現代舞蹈、電影戲劇、日本歌舞伎表演、冰上芭蕾，將馬友友的音樂，化為詩般的影像，精緻中的精緻令人賞

心悅目。

此外，教服組將針對此一系列節目，分別以希望奇兵、國小教師、公視之友為對象，設計以馬友友、大提琴、巴哈為主題的小手冊，作為免費招待的「餐前酒」，幫助大人小孩更能對味地享受這一場音樂盛宴，歡迎老師來函免費索取。

財團法人公共電視文化事業基金會 信用卡捐款單

填單日期 年 月 日

信用卡別	<input type="checkbox"/> 聯合信用卡 <input type="checkbox"/> VISA	持卡人簽名	(與信用卡上簽名一致)	
	<input type="checkbox"/> MASTER <input type="checkbox"/> JCB <input type="checkbox"/> 美國運通卡	身份證字號	□□□□□□□□□□	
卡號	□□□□□□□□□□□□□□□□		有效期限	____年__月止
發卡銀行	銀行	商店代號：010162978-6 商店代號：985655026-4	授權碼： (消費者免填)	
付款方式請打「√」				
<input type="checkbox"/> 月捐	自 年 月至 年 月止共 期	每期	元	合計 元
<input type="checkbox"/> 季捐	付款 月/日 / / / /	每期	元	合計 元
<input type="checkbox"/> 半年捐	付款 月/日 / /	每期	元	合計 元
<input type="checkbox"/> 一次捐	不分期以一次捐款為主			合計 元
捐款金額總計 拾 萬 仟 百 拾 元整 NT\$ 元				

(持卡人同意依照信用卡使用約定按本單所示之全部金額付款予發卡銀行)

捐款人基本資料

姓名：_____ 性別：男 女

出生日期：____年__月__日

職業：學生 工 商 公教 軍 服務業 自由業 家管
退休 無 公益團體 弱勢團體 藝文團體 其他

服務單位或就讀學校：_____

教育程度：研究所 大學 專科 高中 國中 小學及以下

聯絡電話：辦公室_____ 住宅_____

e-mail address：_____

傳 真：辦公室_____ 住宅_____

聯絡地址：郵遞區號□□□ _____

填妥後請直接郵寄到：114 台北市內湖區康寧路三段 75 巷 70 號公共服務部
 或傳真至：(02) 2633-8124 我們將儘快寄上您的捐款收據，本會捐款可於捐贈年度之所得額減除



公共電視屬非營利的無線電視台

我們始終相信

在沒有商業廣告的壓力下

民主、尊重、多元的公共媒體才得以實現

文化、社教、高品質的電視文化才得以蘊生

成為台灣媒體的一股清流

是公視永誌不渝的信念

我們需要您慷慨解囊

如果您也認同這一份堅持

請給予我們更實質的捐款贊助

<公視之友>期待您真心加入

< 公視之友 > 入會辦法

贊助會員	一年捐款 600元以上，贈閱「公視之友月刊」一年。
榮譽會員	一年捐款 10,000元以上，贈閱「公視之友月刊」五年。
永久會員	一次捐款 100,000元以上，永久贈閱「公視之友月刊」。

您的每一筆捐款 將以基金性質存放運用 並可供您於報稅時扣抵所得

◆劃撥帳號：19213335 戶名：財團法人公共電視文化事業基金會

◆信用卡電話捐款：02-26349122 (或填妥下頁信用卡捐款表格，傳真至02-26338124。)

後山的電腦學園—臺東縣萬安國小

編輯室

學校特色：

書香校園、小班小校教學、本校與分校聯合學習、校園網路及學校資訊化、自然園區之開墾

學校概況：

萬安國小位於花東縱谷中段池上鄉，山巒疊翠，自然景觀秀麗，校園環境優雅，在蔡見明校長的領導下，將新科技融入各科教學的計劃中，並將鄉土教材做統整，編成學習活動單，將其教學計劃及內容製作成網頁，提供給全國各國民小學參考(如附註)。其內容由認識校園起計有：校園之旅、校園裡的大樹爺爺、社區之旅、村落的地理環境、尋訪社區古蹟、社區族群分布、小野花的世界、鄉間的小主人—野生動物、鄉間飼養的動物、鄉間的農作物、家鄉舞蹈、家鄉歌謠等十二單元。使受教的莘莘學子，猶如綠野沃土中的油菜花，長出嫩綠生命，開出燦爛的黃花，為終生歷程奠下良好基礎。



校園巡禮

員額編制狀況

職務	性別		合計	服務年資	人數
	男	女		未滿十年	
校長	1	0	1	11~20年	3
教師	9	7	16	21~30年	2
工友	1	1	2	合計	20

學生人數統計表

		一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	合計	備註
萬安本校	男	8	5	4	3	4	9	33	
	女	5	8	4	4	1	4	27	
合計		13	13	8	7	5	13	60	
		一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	合計	備註
振興分校	男	3	2	3	5	1	3	17	
	女	3	3	3	3	1	2	15	
合計									



學校網址：[http// : 210.62.92.100/](http://210.62.92.100/)



附註

鄉間農作物

壹、給小朋友的話

小朋友，你們知道我們家鄉的農作物有哪些呢？答對了！『米』是我們池上鄉最豐富的農作物了，而且是全國知名的。大家也都知道，用『池上米』做的『池上飯包』也是最有名的。現在讓我們來更進一步瞭解我們家鄉主要的農作物—池上米，另外，也來了解一下，除了米之外，我們家鄉還有那些農作物呢？

貳、活動說明：

一、活動地點：學校附近的農地。

二、活動時間：每節40分鐘，本單元約5~6節。

參、課前活動：

每一個學生發兩張表格：

• 第一張表格：要學生觀察本鄉的主要農作物，並按照表上的項目逐一記錄。

• 第二張表格：要學生調查本鄉的稻米有哪些品種。

• 家裡有種稻米的學生，每人各帶一小包米（約半斤重）來學校，並在透明塑膠袋上，註明品種的名稱。

肆、活動器材：

課本、筆、所發的二張表格。

伍、注意事項：

1. 不可隨便摘、踩農作物。

2. 注意路上安全。

參、活動內容

活動一

各位小朋友，你們在課前所再填入下面的表格。

	農作物	農作物	農作物	農作物
名稱				
特徵				
顏色				
播種季節				
食用方法				
產量	多 <input type="checkbox"/> 少 <input type="checkbox"/>	多 <input type="checkbox"/> 少 <input type="checkbox"/>	多 <input type="checkbox"/> 少 <input type="checkbox"/>	多 <input type="checkbox"/> 少 <input type="checkbox"/>
經濟價值	高 <input type="checkbox"/> 低 <input type="checkbox"/>	高 <input type="checkbox"/> 低 <input type="checkbox"/>	高 <input type="checkbox"/> 低 <input type="checkbox"/>	高 <input type="checkbox"/> 低 <input type="checkbox"/>
按照產量排名				

活動二

根據調查結果（把結果寫出來），大家來討論下列的問題：

1. 說說看池上鄉有哪些農作物？
2. 哪一種農作物是本鄉最有名的？
3. 哪一種農作物的產量最多？
4. 經濟價值最高的是哪一種？
5. 這些農作物的產地分佈在那裡？
6. 這些農作物要怎麼烹調才好吃？

活動三

從上面的活動二討論的結果，我們知道本鄉最有名的農作物是“米”，是本省有名的“池上米”。請在下列的表格裡寫下所調查的品種名稱。（等寫完後，再拿出小朋友帶來的米，比較各品種的外型、顆粒等的不同點，並打✓）

品種名稱	()	()
外型	<input type="checkbox"/> 圓 <input type="checkbox"/> 尖	<input type="checkbox"/> 圓 <input type="checkbox"/> 尖
顆粒	<input type="checkbox"/> 大 <input type="checkbox"/> 小	<input type="checkbox"/> 大 <input type="checkbox"/> 小

一、請口頭回答下列問題並進行討論：

- 1 從外型看可以知道哪一種米最好吃嗎？
- 2 哪一種品種的米最好吃？
- 3 為什麼不知道？

二、綜合討論：（全班一齊討論）

活動四

請小朋友帶著課本，根據分佈圖做一次本鄉農作物的巡禮。