

教學視導在教師專業發展的意義

羅清水 / 教育部臺灣省國民學校教師研習會主任



師苑鐸聲

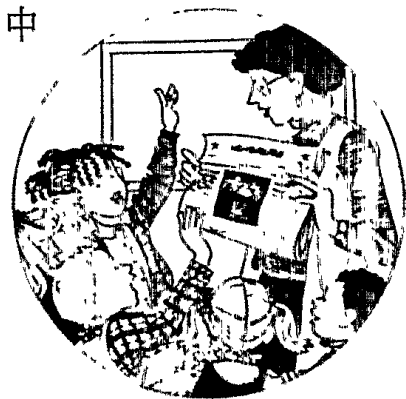
壹、前言

教學是學校教育活動的核心，教學的改進也是教育改革與教育發展的原動力。缺乏教師的「教」與學生的「學」的教學活動，則教育改革與教育發展即失去了主體性。因此教學活動要發揮其成效，才能促進教育的改革與教育的發展，達成教育的目的。然而長久以來教學常被狹義的慣性化，形成單純的概念（simple concept），祇為單純的教師向度活動——教(teaching)；尤其在教學視導(supervision of instruction)的概念及意義中，即是以改進教師教學的活動(Oliva, 1976)，祇著重於教師教學(teaching)向度加以探討；而缺乏教學的另一個主體與活動，即學生的「學習」(learning)向度活動。今就從教學的意義來探究教學視導的意義及闡述其在教師專業發展的意義，並對教學視導如何促進教師專業發展加以說明。

貳、教學的涵義

「教學」其不是一個單純的概念，而是一個複合的概念，其涉及了繁複的概念

與活動的歷程。由字面之意涵，包括了教師（或施教者）的教與學生（或學習者）的學，以及兩者之間互動的歷程與活動，亦即教師、學生共同分享探究成果的歷程(Burbles, 1993)，此歷程是多樣態的歷程(歐陽教，民75)。何謂教學？林生傳(民79)提出六種意涵：（一）教學是教育的主要活動藉以達成教育的目的與理想。（二）教學是施教者與受教者進行的互動歷程，此歷程朝向達成教育的目的與理想。（三）教學是經由多樣態、複雜的、一連串的互動行為所構成的，而非單一的互動行為而已。（四）教學是一種策略，經由設計與選擇，利用技術或技巧以達成其目的的一種策略行動。（五）教學是一種合邏輯的行動，是有次序地，合理地進行教學。（六）教學是一種制度的行為，因為教育是一種社會制度，教學是在班級社會體系中進行，所以教學必須具有社會制度上的功能。學者吳明清（民87）也認為教學的意涵與



特徵有：(一)教學是師生的互動歷程。(二)教學是良善意圖的活動。(三)教學是引導學習的任務。(四)教學是多元複雜的內容。(五)教學是匠心獨具的表現。(六)教學是相互了解的溝通。(七)教學是促進成長的結果。歐陽教(民75)則認為，教學是施教者以適當的方法增進受教者學習到有認知意義或有價值的目的活動；並認為教學有三大規準：(一)目的性(purposiveness)：任何一種教學活動，都是有意向、有計畫與有目的的活動。(二)釋明性(indicativeness)：教材教法應具傳道、授業、解惑的功能。



(三)覺知性(perceptiveness)：教學要顧及學生的認知能力與學習意願。由上述學者對教學提出的意涵，吾人可清晰地歸納出教學的主要意涵：

一、教學的主體是「教師」與「學生」。

教師是教學活動的引發者、引導者，而學生是教學活動的主角。缺乏教師的教學活動常會流於盲目的學習活動；缺乏了學生的教學活動，是空泛的教學活動。是以，教學的主體是「教師」與「學生」。

二、教學的活動是師生複雜的互動歷程。

師生的互動非單向或雙向的活動歷

程，教學乃是多向的複雜歷程，其包括了有形的「教」與「學」的活動；更包括了無形的非正式的「教」與「學」的互動，即非口語的各項互動歷程。

三、教學的內涵是多樣性的價值活動。

教學的內涵乃要促進學生發展智能、涵泳品德及增進技能等有價值的各項活動，此活動是多樣性的活動，而且也是促進教師改進教學專業知識、專門技能，及教學態度的活動。這些活動都是具有多樣性，更是具有價值的活動。

四、教學的目的是促進計畫目標的達成。

教學乃是要完成預先計畫的目標，此計畫目標即是教育的目的與理想；倘使脫離了教育目的，此種教學乃是無效，甚至是反教育的教學活動。是以，教學的目的乃是有計畫的目標。

五、教學的方式乃是多元的活動。

教學的方式乃是多元的——不僅教學的環境、教學的方法且教學的場所皆是多元的，凡能促進教學活動的進行皆是屬於有效的教與學。是以，教學方式是多元的活動。

由上述的說明可知，教學是以教師與學生為主體，透過複雜的師生互動歷程與多元的互動方式，增進多樣價值活動的進



行，來達成教育的目的，此複雜的過程即是教學活動。

參、教學視導的意義與型態

教學視導是增進教師專業知能，促進教學活動的有效性，但長久以來多被教育視導所取代，尤其將教育視導被視為教育行政的一環；而視導人員成為教育行政人員時，同時教育視導中的行政視導功能取代了教學視導功能。然而教學是教育的重心，缺乏教學活動則教育是無生命的、是空泛的。尤其在教育為一種專業活動之際，許多視導人員缺乏教學視導的能力與專業之時（當前許多視導人員——督學都未具教學經驗與能力），吾人更須提倡「教學視導」，(instructional supervision)來增進教師的專業發展，改進教學成效，促進學生學習的效果達成教學的目的。

何謂教學視導？國內學者所討論並不多，多以教育視導為多。陳金進（民65）認為教學視導在廣義而言，係增進教學效果所做的努力，包括人（父母、學生、社區、但主要為教師）、事物或活動（教室內的教育活動）、教材、設備與資源等；狹義而言，係指校長或視導人員運用團體調適關係，協助教師的專業成長，以改進教學的歷程。呂木琳（民87）認為：教學視導應該是視導人員與教師一起工作，以協助教師改進教學效果的一種活動。國外學者討論教學視導較多，如Goodwin (1985)提出教學視導乃是教育組織內所設計改進教

學的一種行為體系。Sahling (1981)也認為：教學視導的目的乃在發展、維持及調整教師的專業能力。Harris (1985)認為：教學視導，乃是學校內人員充分運用各種人與事的資源，來維持或改變學校運作方式，並藉此改善教師教學的教學歷程，進而增進學習的效果，其並認為教學視導的任務有三階段十項：

- (一) 預備性工作階段：1.發展課程，2.提供人員，3.提供設備。
- (二) 操作性工作階段：1.安排教學，2.引導新成員適應，3.提供教材，4.特殊學生的服務，5.發展公共關係。
- (三) 發展性工作階段：1.安排在職教育活動，2.評鑑教學。

Glatthorn (1984)也認為：教學視導是一種促進教師專業成長的歷程，這種歷程中，視導人員提供教師師生互動的觀察回饋，並透過教師充分運用所觀察的回饋，以提升教師的教學效率。由上述探討，可以知道教學視導乃是教育視導的核心，其目的是透過教學視導來激發教師專業發展，協助教師改進教學，增進學生學習效果，並提升教學的品質。其亦可歸納出教學視導的特性：

- (一) 教學視導的目的是雙重的，消極方面：改進教學的缺失；積極方面：是發展教師專業，增進教學活動的有效性，達成教育的目的。
- (二) 教學視導的人員是多樣性的。視導人員不僅限於教育行政的視導人員--督

學，更重要的是包含校長、教師、家長，甚至社區資源人士皆是可為教學視導的人員。

(三) 教學視導的內涵是多元的。教學視導的內涵不僅是課程的發展，新進人員的提供與適應、教材設備的提供、教學活動的運作，甚至教師在職教育的提供與教學的評鑑，均是教學視導的工作任務與內涵。

(四) 教學視導是互動的活動歷程。教學視導是一種視導人員與被視導者（教師、學生）互動的歷程，且是一種持續不斷改進的互動性回饋歷程。

由教學視導的特性中，可以知悉，教學視導乃是有意義、有價值的持續不斷改進教學的互動歷程；並促進教師專業的發展，提升教學的效果達成教育的目的。由是觀之，凡能促進教學視導目的的實現，都可屬於教學視導的型態。其可歸納下列各種教學視導的類型：臨床視導、同僚視導、發展視導、學校本位視導、自我視導。

為利於推展教學視導，將其簡述於下：

一、臨床視導

經由觀察教師教學行為，瞭解教師教學情形並加以分析，以改進教師的教學行為，而在這些活動中，教師和視導者需要面對面的交互作用（呂木琳，民87）。臨床視導的目的在於產生立即回饋的訊息，以供教師能適當適時地改進教學。

二、同僚視導

利用教師同僚的專長，以合作的方式結合二位或二位以上的教師，藉互相觀察彼此的教學活動，



提供回饋批評的方法，達成教師專業成長的目標。其特點是同僚視導無主從之分，彼此分擔視導的工作，彼此合作改進教學。

三、發展視導

依據教師專業發展的程度，而採取適當的視導方式，教師的專業發展程度決定於投入的程度與抽象思考能力兩個向度，並分成四種類型，即半途而廢的教師、無重點工作人員、具分析能力觀察者及專業人員；此四種教師分別給予不同的視導方式，即分別採取指導式、合作式但多提供意見、合作式並與教師多協議及非指導式等各種視導方式。此種以教師專業發展來決定視導方式與風格者，即為發展視導。

四、學校本位視導

以學校為中心，由校內成員組成教學



視導小組進行教學視導的模式。即依據學校的社區環境、辦學目標與特色、資源、組織成員、師資專業及學生狀況考量，訂定視導的考量，行政機關對學校則是居於督導協助的地位。（羅清水，民88）。

五、自我視導

教師本身依自我的專業發展需要，自我訂定目標，經由與校長或其他校內同事研商後進行教學；過程中記錄教學行為資料，最後再參照事先設定的目標，而提出改進建議，促進教師改進教學，促進教師專業發展（秦夢群，民86）。

從教學視導的型態中，可以發現教學視導重視教學活動的改進及促進教師專業發展，而視導人員則著重於教師同僚或學校校內人員居多，甚至教師自我均可成爲視導人員。因此，教學視導的提倡，實乃有助於教學活動的落實及教師專業發展。另在九年一貫課程發展與實施中極具特殊意涵。

肆、教學視導在教師專業發展的意義

教師專業發展是教師不斷地探究，持續地學習的歷程，透過此種持續歷程，以提昇專業水準與專業表現，並期改進教學，增進學生學習效果，實現教育目的。因此，教師專業發展具有下列特質：（羅清水，民87）。

- (一) 專業發展意涵全面性。
- (二) 專業發展方式多元性。
- (三) 專業發展的自主性。
- (四) 專業發展的多樣性
- (五) 專業發展的持續性。
- (六) 專業發展包括認知技能情意的成長。
- (七) 專業發展在人際網路及情境中。

（各特質詳細說明可參閱研習資訊，15卷4期1-7頁）

由教學及教學視導的意義可知，在學生與教師互動的複雜教學活動歷程中，透過各種視導的型態，來了解教師與學生教學活動狀況，改進教學的缺失、增進教師教學成效、學生學習效果，並促進教師專業發展，達成教育的目的與理想。是以，教學視導與教師專業發展有密切的關係。由教學與教學視導的意涵及教師專業發展的特質，可清楚的知悉，教學視導在教師專業發展有幾項意義存在：

一、教師專業發展助於教學視導目標的實踐性

教學視導的內涵常因意義不明及實施策略的不清，使教學視導成爲教育視導的附庸；或忽略教學視導的功能，而無法達成教學視導的目標，改進教學。教師專業發展的內涵與實施，即爲提昇教學效果，助於學生學習，此亦乃教學視導的目的。透過教師專業發展的提倡，讓教師更能體認教學視導是教師專業發展有效的途徑。

是以，教師專業發展有助於教學視導目標的實踐性。

二、教師專業發展助於教學視導實施策略的人文性

教學視導長久以來多偏重於「視導」(Supervision)一詞的闡述或理解，

Supervision乃有由上而下的察看，致形成視導人員與被視導者(即教師)常有對立或不信任的感受，也因此，讓教學視導無法落實其真正意涵、無法發揮其功效，更遑論提供教學的服務、增進教師的教學智能、促進學生學習的效果。而教師專業發展的意涵與實施，則有助於教師對教學視導有進一步的了解與認同，更能促進教學視導的落實性，是以教師專業發展有助於教學視導實施策略上的人文性。

三、教師專業發展有助於教學視導實施進程的持續性

教學視導的推動常會因視導方式或實施策略上產生兩極效應，因視導人員的實施教學視導的進程，而易形成有視導始有教學的改進，無視導即缺乏教學的改進。而教師專業發展是持續的，不斷地改進教學。因此，教師專業發展的實施，實有助於教學視導，持續不斷地推動；落實教學視導，提昇教師教學智能，促進教學效果的提昇。

四、教學視導亦助於教師專業發展的績效性

教師專業發展是全面的，常發展於人際網路及各情境中，亦是持續不斷的在發展改進。故教師專業發展的績效性不易評估或了解，然透過教學視導的實施及歷程，容易激發教師專業發展的落實，並了解教師專業發展的績效，並加以監控教師專業發展的歷程，是以，教學視導有助於教師專業發展的績效性。

五、教學視導助於教師專業發展途徑的多樣性

教學視導的實施策略與方式是多元的，可透過同僚視導、臨床視導、發展視導、自我視導，甚至學校本位視導等來完成視導的目標。改進教師、學生的教學、學習，多樣的教學視導方式，都可成爲教師專業發展的途徑。因此，教學視導助於教師專業發展途徑的多樣性。

六、教學視導助於教師專業發展內涵的全面性

教學視導的內涵是多樣性的與有發展性的，不論課程的發展、教學活動的安排，教學設備及教材的發展與提供，教師在職教育的安排或教學結果的評鑑，皆是教學視導的實施內涵與任務。因此教學視導的實施，實有助於教師專





業發展內涵的全面性，並有助於教師教學、學生學習目標的達成。

教學視導與教師專業發展的目標乃是一致且相輔相成。落實實施教學視導，則是有助於教師的專業發展提昇教學品質；而教師專業發展的績效性，也助於實施途徑的多樣性，促進教師專業發展的全面性。而提倡落實教師專業發展則對教學視導實施目標更具實踐性，也有助於教學視導的人文性而能持續落實教學視導、改進教學，提昇教學品質。

伍、實施途徑

教學視導有其實施目的，亦有其實施策略，其與教師專業發展關係密切，如何落實教學視導促進教師專業發展，有下列各項實施途徑：

一、建立教師教學檔案紀錄

教師教學能力分析是教學視導的策略，亦是教師教學及專業能力發展中重要的步驟。尤其以SWOT的分析，了解教師在教學過程乃專業發展的優勢（S, strengths）：包括現存的教學優勢可以掌握，未來有那些長處與優勢可以發展；同時也分析了解弱勢（W, weaknesses）：當然分析、了解現存教學的缺點及發展弱勢，也去探討未來的弱勢有那些，以利發揮優勢、控制弱勢，才能助於教學的改進。更重要的是，亦應分析學校或社區對教師教學可提供那些內、外在機會（O,

opportunities），及有那些不利於教學及教師專業發展的內、外在威脅（T, threats）；以期消彌威脅，以促進教學發展的機會。透過SWOT的分析以利建立教師教學紀錄檔案，以為增進教師專業發展，促進教學的成功。

二、透過教學視導制度，協助教師做好知識經營

知識的經營或管理是對教師專業發展是極重要的成長策略，尤其在知識衰變快速的資訊時代，知識經營已形成個人發展能力、組織提升競爭力的主要途徑。教師是知識經營的實踐者亦是知識經營的推動者，是以知識經營與教師專業發展是息息相關。因此，透過教學視導協助教師做好知識經營。國內學者洪榮昭教授（1998）認為：知識經營（knowledge management）乃是隨時整合內部與外部知識，來應付內部的環境與外部環境的變化，並對現存的相關問題加以解決，對未來能不斷創新經營。並透過知識經營的拉力：教導式的學習、分享式的學習與自學式的學習；及知識經營的推力：工作豐富化、工作輪調及工作擴大化來做好知識經營。因而教師的知識經營，可透過教學視導來增進教師知識的經營，促進教師專業成長與發展。



三、加強學校本位的視導模式， 建立學習型的學校，促進教師專業發展

學校要成爲一個學習型的組織，才能讓教師專業不斷的演化精進。學校要成爲學習型組織，務必要建立願景及分享、成長學習的各種策略。透過學校本位的視導模式，建立起學校成長的多項實施計畫，進而能落實執行，並加以評核檢視藉以發展教師的專業，促進教學的改進。

四、強化同僚視導，以激勵支持教師專業發展

同僚或同儕相處是最容易彼此了解教師的長處、短處及優缺點，透過同僚視導提供教師一個支持的環境，協助教師同儕以合作方式，彼此視察、分析、評鑑教學的成效，並彼此提供發展的意見。是以，同僚的視導可支持與激勵教師專業發展。

五、推動自我視導模式，提供教師自我成長與發展的機會

由教師自省式的評估探討自我教學的狀況，尤其透過自我視導讓教師在無威脅的心理環境中，來分析、探討自我教學的缺點與優點並加以改進，對於自我教學能力的不足，可加以發展落實、以改進教學。是以，自我視導的模式，提供教師自我成長與發展的最佳機會。

六、倡導臨床視導，分析「教」與「學」的現況，以促進教

師專業發展的策略

教師教學常缺乏教學分析的資料，以致無法對教師教學與學生的學習現況做實際的了解並提出改善的計畫。透過臨床視導對教學做完善的教學了解、診察，並對教學提供可行的建議與改進之道，藉此亦可使教師了解專業知識的不足，而提出發展策略。是以臨床視導分析教學的現況，以促進教師專業發展的策略。

除上述各途徑外，教學視導的其他視導模式或概念，均可應用於教師專業發展的策略中，因教學視導與教師專業發展均有共同的目標，透過教學視導來改進教師教學，教師專業發展的內涵及目標，以及教師的各項知能。

教學是教師教學與學生學習的互動過程，長久以來教學中學生的學習常被忽略，致教學無法完整建構。尤其教學視導多以教育行政視導爲主，致無法發揮教學視導的功能，是以，教師專業發展常形成自省式與自發式的發展策略。爲使教師專業發展的意涵擴大，發揮其成效，務使教學視導途徑與教師專業發展的策略相結合，透過教學視導的各種方式與技巧，來充實專業發展的內涵，強化教師專業發展的策略，使教師能確實改進教學缺失，促進教學目標的達成。



參考書目

- 歐陽教。(民75)。教學的觀念分析，載於中國教育學會主編：有效教學研究。臺北：臺灣書店。
- 林奇佐。(民88)。建構九年一貫課程的教學策略。載於中華民國教材研究發展學會編：邁向課程新紀元一輯。p384-p394。
- 陳金進。(民65)。國中校長的教學視導任務。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。(未出版)
- 呂木琳。(民87)。教學視導理論與實務。臺北：五南書局。
- 羅清水。(民88)。國民小學學校本位教學視導策略規劃研究。省教育廳委任研究案。
- 羅清水。(民87)。終生教育在國小教師專業發展的意義。研習資訊。15(4)。p1-7。
- 秦夢群。(民86)。教育行政。臺北：五南書局。
- 洪榮昭。(1998)。學習型組織的知識經營模式。載於社教雙月刊。p26-p37。
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in Teaching-Theory and Practice*. N.Y. Teachers College, Columbia University.
- Glatthorn, A. A. (1994). *Differentiated Supervision*. ERIC Document Reproduction Service No. ED245401,p1.
- Harris, B.M. (1985). *Supervisory Behavior in Education (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Oliva, P. F. (1976). *Supervision for Today's School*. New York: Harper & Row, p7.
- Sahling, N. J. (1981). *An Observational study of Clinical Supervision in Selected Elementary, Junior and Senior High Schools*. Ed. D Dissertation, Columbia University Teachers College.



與從事鄉土語言教學的老師們 分享幾個觀點

陳義助 / 南投縣中興國中退休教師

壹、什麼是母語 (mother's tongue) ?

較正式的說法是：「母語是一個人第一次習得，而能操控自如的語言」。人類得天獨厚，擁有一副發達的聲帶，加上敏銳辨音功能的聽覺器官，以及精密的神經與肌肉來控制聲帶、口腔、鼻腔等所謂發聲器官。所以自然而然地，語言成爲人類意思溝通和文明進步的利器。

奇妙的是，人類的聽覺與發聲器官卻會隨年齡增加而遞衰。這種幼年期功能特強的特性就是老師們要把握的重點之一。

我們發現，幼年期語言學得好、學得快。加上，幼年期的記憶刻痕深，轉入長期記憶的機制強，所以很快地能學會一種，或同時學習數種語言。

母語都在幼年期習得，十分強勢，甚至會影響以後陸續學習的新語言。這就是所謂的「母語干擾現象」。

一般人把母語看成媽媽的話或家庭裡通行的話。大致上合乎事實。但對於一個幼年時即被置放在一個陌生的國度或地方的人而言，那就不一定正確的了。

貳、母語對學習新語言有什麼影響？

一般人學習第二種語言時，都在母語學成之後。所以常有二種現象：

最常見的是「替代」現象。新的語言中，有些要運用新的音位 (phoneme)，這些音會被學習者聽成和自己母語的某些音一樣。最普遍的例子是英語中的「thank」，常被說成「senk」，很明顯的，齒間音 (inter-dental) 爲英語特有，漢語只有舌尖牙齦音 (apicodental) 的「ㄊ」，殊不知英語中這個音還是存在的。所以兩音並存，但我們常見有人用「ㄊ」[s]兼代兩個音，引發辨音不清的困境。另外英語中的a短音，口形特大，漢語中也沒有這種音，就會聽成「ㄩ」或「ㄝ」，然後用它們來替代這個音。

又如閩南語的雙唇爆裂音有三個，送氣的[pʰ] (注音符號的ㄆ；不送氣的[p] (注音符號的ㄆ) 以及濁聲的[b]，可是北京音系只有前兩個。如果一個母語是北京音系的成年人 (聽、說器官已較僵化) 來學閩南話，他可能把[b]都當作[p]來看待。因此，「阿美」變「阿比」，「有麵」變爲「有病」了。

台灣許多原住民的語言欠缺送氣子音，所以把要學的語言中的送氣音都用不送氣音來替代。「兔子」就變成「肚子」了。



另一種現象是「扭曲」，大部分來自於矯枉過正。例如閩南話沒有翹舌音，遇到含有「ㄗㄨㄛ」的音，用捲舌表示出來的就是矯枉過正現象。（用「ㄗㄨㄛ」的是替代現象）。

參、什麼是「標準語」？

許多人曾有被譏笑「國語說不標準」的經驗，事實上，語言有垂直的「時間性」歧異，也有水平的「地域性」歧異，沒有所謂絕對的標準語言。以北京音系（俗稱的「國語」）為例，一些人被稱讚「國語」講得「很標準」而沾沾自喜，結果到中國北京旅遊，一開口便被聽出來不是當地人。爲什麼？其實，就算是一樣住在北京，城裡城外就可能不一樣。再說，一樣是城中心的人，把現在講的話錄下來，擺個一、二百年再放出來聽，也許就變爲不一樣了。

原則上，只有同時代的當地人講當地話，當地人聽起來才會「標準」。這些較小的差異一般叫做「次方言」或「腔調」。員林人聽鹿港人講話就有外地人的腔調；台南人聽宜蘭人的話也覺得有腔調。分歧越大，就成爲分立的「方音系統」，如「客家話」、「閩南話」、「四川話」、「廣東話」等。分歧更大，就成爲獨立語族了，如「南島語」、「漢語」、「英語」、「日本語」等。

當一位語文教師，要求學生要向「目標語言」(target language) 接近，儘量「相似」，而非百分之百的一致。硬要和當地土

生土長的人分不出來，那是不可能也沒有必要的。我們曾在歐洲旅遊時看到華裔小孩子，用不大標準的北京話和英語跟我們交談，溝通毫無問題。也用當地話和同儕們玩得十分愉快，不知道他說得標準不標準？語言教學的目的在於「溝通」，已成爲現代語文教育的共識。

肆、學習多種語言有害還是有益？

多語學習有何益處？每個人都知道會增加溝通的門徑。學英、日語可以方便經貿和吸收常識文化，學北京話可以在中國、新加坡、本島通行無阻。那麼，學那些南島語、客家語或閩南語又有什麼用呢？

起碼有三種功能：一是每種語言都蘊藏著豐富的文化資產；二是充實一個人的語音基因；三是對只使用當地人本土語言者的尊重。

某一族群對某一種特殊文化越深入，他們的相關語言、工具、行爲越發達。例如閩南語對皮膚異樣的感覺就有[gīau]和[chiūŋ]兩種說法。而北京語只有「癢」一種。又如對食物微韌而有彈性，閩南語有[khiuŋ]可以描述，而北京語則缺如。再如英語的「幽默」(humor) 也是漢語文化和語言所欠缺的。

組成語音要靠許多音位(phoneme)來構成，這些音位學得多，辨音和發音能

力就會提升。如閩南語的濁聲[b]、[g]和入聲等，都有助於學習英語；鼻化音有助於學習西班牙語或法語；客家語的[f]和[v]有助於學習英語和北京語。全世界的語言數千種，可是總共使用的音位不會超過一百個，所以充實語言音位，越豐富越好，對於學習新語言越有幫助。

另外一種功能是「尊重」，除了對使用單一語言的阿公、阿嬤尊重外，就是對該族群的尊重。選舉活動，商業行銷都能善用這種功能。

有人會懷疑，多語教學會不會使學生負擔太重，造成傷害？一般說來，傷害極少。語言學習是人類天賦的能力，老師們可以發現幼童的學習能力特強，往往二、三種語言一起學，學得有條不紊，各自系統內操作自如，以往的原住民，同時會說南島語、北京語、日本語和閩南語的多得很。語言學習和智能相關性也不大，中度智能以上的表達能力應該沒有問題。頂多在較高層次的修辭和組織能力有些影響而已。

伍、語言學習要不要學習「標音系統」？如果要，哪一種最好？

這個問題也是語言教師常感困擾的問題。如果語言環境條件夠，全天候可透過家人、玩伴、同學來學習，口耳相傳已足夠。想利用錄音器材錄下範本語料或購置

現成的錄音帶、錄影帶、磁碟片或光碟片教材，可以當作語音傳播媒介。標音系統是在上述錄音器材尚未發明之前的一種記音方式，而且功能也不盡相同。前者是時間性記錄，要找一個音就要從片頭或段頭去找。後者為空間性記錄，可以同時攤開來比較、分析。但它必須經過一套認知的轉換，把符號轉成實際上的聲音。

如果要學得好、學得快，而學習環境不是很充分的話，最好能利用標音系統，來學習語言，可以幫助學習者學得方便、快速。

目前有許多種標音系統，如「國語注音符號及其閩音符號」、「聲韻字反切法」、「羅馬字拼音」、「萬國音標」、「台灣語音學會音標」（即透過教育部發布的TLPA）、「台音式拼音字」……等，各有各的功能與限制。

國民中、小學老師較喜歡「國語注音符號」。因為師生雙方都有基礎，頂多再背記幾個特殊符號，如多個「ㄍ」來標[g]，多個「ㄅ」來標[b]等，可是它不利國際化，跨出台灣島，沒有人會這套注音符號，反而增加學習者的負擔。

「反切法」是一種古老的漢語標音系統。利用一個字的「聲」（子音），和另一個字的「韻」（母音，含調值）把目標字的音拼出來。理論上，還可以拼出各地的方言，如果語言衍化不複雜的話。問題也在這裡，由於採音是依據「當時的」音，經過衍化後，可能已有出入。



「萬國音標」又譯為「國際音標」，世界通稱「I.P.A.」(international phonetic alphabets)。它的特徵是用斜線「//」或方形括號。「[]」包起來，十分精準、嚴格。每個音都有個相對的符號。又有一些外加符號來表示送氣、釋放、鼻化……等。世界語言學者共同採用，通行無礙，不會產生歧異。問題在於「難學」，「符號太多」，一般打字機、電腦難以處理。島內許多文獻都採取變通式的記法，先用「說明」加以規範，如用[inn]表示[ɪ̃]，用[th]表示[θ]，用[ng]表示[ŋ]等。這當然也有不便的地方，如果所要標記的目標語言剛好同時存在[n]+[g]和[ŋ]的音，就有麻煩了。

提到「羅馬字拼音」就會聯想到西方傳教士達馬字(Talmage)、甘為霖(Campbell)和馬階(Mackay)，他們都是長老教會的外國傳教士，利用西方字母的發音習慣來標記台灣的各種語言。由於歷史悠久，約定成俗，雖然少部分和英語發音不大一樣，外國人只要稍微點破，用來標記島內的閩、客和南島語都不成問題。以前曾因政治因素遭遇一些挫折，近來又有大量被採用的趨勢。最大的特色是用[小n]表示鼻化音，用[h]表示送氣音。利用附點來分辨烏[ȯ]蚶[ö]。

「台灣語言音標」是一些推廣本土語言的專家、學者、有鑑於羅馬字的附加符號不方便打字。將之稍加改變而成。譬如用[雙n]表示鼻化音，也用[h]表示送氣

音，(只是「ㄌ，ㄍ」則簡化為[c]和[ch]而不用[ch]和[chh])，用[oo]代替原來的[ȯ]，調號也改用數字表示。其他改變的不多，原則上依循著羅馬字拼音的方向。

到底要不要學「標音系統」呢？如果要學，學幾種才好呢？筆者認為：當語文教師，學會一、兩種是有必要的。國語注音符號學生可以用，但羅馬字拼音也可以稍加介紹。因為跟英語的發音習慣非常接近。如果羅馬字拼音會了，那麼台灣語言音標也就沒有問題了。

只要不預設立場去懼怕它們，要學會一、兩種標音系統一點都不難。學會了，對學習各種語言都很有助益。

陸、構成語言的要素

構成語言有四個要素，即「語音(含聲調)」「語彙」「語法」和「語用」。「語用」是屬於較高層次的運用能力，包括組織、修辭、運用、氣勢、塑造、意象捕捉、情意創作等，在此先不作討論。前三者是基本要素，也是作為對一種語言分析、比較的基本參照標準。

一、語音

「語音」的基本單位叫「音位」(phoneme)，它是說話者所能分辨的最小語音單位，有趣的是每個語族的音位並不一致，某語族視為二個音位的在另一個語族卻可能視為一個音位。在日本話裡，放在詞首的是送氣音、放在第二字以後自動

念爲不送氣。如「トスト」(tomato)第一和第三字都是「ト」，但第一個念[tʰ]，第三個卻念[t]，如果你向日本人說兩個不同音，他們都不相信，他們自認爲只念一個音。但漢語的「送氣」和「不送氣」是用做辨音的基本要素，「去」([tʰ])和「夕」([t])是分得清清楚楚的。

語言教師就是要設法去分辨每個語音，找出相同和相異的地方，用來指導或矯正學生的發音。

世界上的語言不下數千種，全部的語音總共不超過一百個，因爲大部分是重複雷同的，只要注意那些在我們原有的語言裡所沒有的「新音」就好了。

一般語音的學習分爲三部分，即「子音」「母音」和「聲調」。

1. 子音

「子音」又叫「輔音」，中國古人稱爲「聲」，它是根據「發音部位」和「發音方法」來製造出各個不同的音位。像漢音的「夕」[p]，發音部位在「雙唇」，發音的方法則是「塞爆、不送氣、聲帶要振動」。子音都會利用發音器官，像唇、齒、舌、鼻、硬顎、軟顎、小舌、聲帶等，巧妙的「成阻」來製造語音。

2. 母音

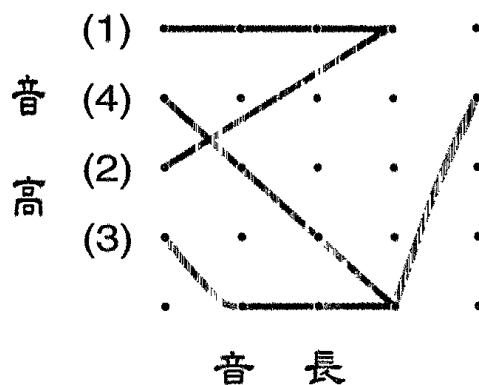
「母音」又叫「元音」，中國古人稱爲「韻」。它利用唇形的「圓」、「展」和下顎的「開」、「合」來製造語音。聲帶是全然振動的，所以聲音清晰宏亮。由於唇形與

下顎的相互變化，使它發出的「母音」在口腔裡的位置（舌位）也會有變化。例如，我們將雙唇盡量平展，下顎盡量往上提就會製造一個[i]的母音，因爲它在口腔裡發聲的位置在前面，舌位很高，所以又可定名爲「前高母音」。有的老師會繪製一個井田的圖表來說明。一般而言，母音的口形很容易從正面看出來，要指導與矯正並不困難。

3. 聲調

「聲調」是「漢語的特色」之一。對於以「無調語言」爲母語的學習者而言，要花許多心血來克服。就以同是有調語言的北京音系和閩南音系而言，相互間的學習也要費相當的心力。北京音系只有四個調，閩南音系有七或八調，客家音系六或七調，廣東音系有九調。問題在於有些調值不同，不能移植。

早年劉半農、趙元任和白鎮瀛諸先生創設「五度標調法」是一種很實用、精確的標記法。他將漢語之音調假設爲音高五度（以縱軸表示），持續時間值也分五度（以橫軸表示）。以北京音系爲例示如下圖：(1)陰平，(2)陽平，(3)上聲，(4)去聲。





上圖所示，各研究者之擬測容或有些微差異，但已是十分科學化了。表列音高與音長只是相對而言，且每人發音習慣也不相同，不可能是音樂家的絕對數值。

上圖後來又被簡化用數字表示，如陰平用「5555」或「55」，陽平用「3-5」或「35」，上聲用「21114」或「214」，去聲用「4321」或「41」表示。又有人模仿圖表用符號表示，如陰平用「┌」，陽平「┐」，上聲「∨」，去聲「∩」，以直線代表圖中的縱軸五度音高，後來又把縱軸省略，記作「∨」「∩」「∪」（陰平不標，就是我們注音時的調號。

在實際運用上，坊間的調號標記還是相當紛歧。有人仿古人在字的四角圈點來表示平、上、去、入。有的將聲調編號，用數字標上去，稱為第幾聲；有的外加一些符號，如羅馬字拼音；有的利用拼音的字母表示，如現代拼字法……等，每個調號或編號，並無法表示各種音系裡各個聲調的實際調值，語言教師往往要自製一個對照表，隨時拿出來對著看，十分不便。最好能採用直接可以判讀調值的標記系統，比較方便。

舉個實例來說明，「明」這個字在漢語中是「陽平調」，用圈記法是「◡明」，北京、閩、客都一樣；如改為編號標記，加上萬國音標，則北京音系為[mɪŋ²]，閩南



音系為[mɪŋ⁵]，客家音系為[mɪŋ⁵]，都看不出實際的調值，沒辦法直接念出來。現在改為北京音系用[mɪŋ¹]，閩南音系用[mɪŋ¹]，客家海陸豐音系用[mɪn¹]，四縣音系用[mɪn¹]，一看就知道北京的調值是[35]，閩南的調值是[24]，海陸的調值是[44]，四縣的調值是[11]如此一來，馬上隨口可以念出實際的聲調。

我建議老師們採用後者較為方便，不然是要繪製一個簡易對照表，才能得心應手。

聲調的另一個難處在於「變調」，老師們如果能先將它們的變化規則類化出來，對於教學很有助益。

二、語彙

其次我們來討論「語彙」的問題。由於文化越來越複雜，所以要利用單字詞相互組合以增加字詞義。「語彙」和「文化」關係密切，如果某一族群對某些「事」「物」

需要更詳細或更精密的描述，相關的語彙就特別豐富。例如中國傳統社會宗族制度、組織嚴密、稱謂嚴格而複雜，英語就簡單了，上輩男人叫uncle，女人叫aunt，下輩男孩叫nephew，女孩叫niece，簡潔了當。

兩種文化交流後，會互相提供經驗與語彙，北京音系就有許多北方、西方語族的發音及語彙的痕跡。「古無輕唇音」，「古無舌上音」，現在的「唇齒音」和「翹舌音」必定是移入的。又如「馬上」、「哈巴兒」、「東西」、「公鴨」、「洋火」、「掮客」等，在古漢語似乎難以看到。

就閩南語而言，除了原鄉古漢語外，南遷時受了下江語，畬語的影響，度台後，又受到平埔族南島語、日本語的影響，所以語彙特別豐富。

三、語法

「語法」又被叫做「語序」。它將單字、語彙按照一定的習慣或規則串連起來表達完整的思想或情意。爲了方便，我舉一個日本語和漢語比較的例子，請看：

漢語：請寫出名字。

日語：名前を書いて下さい（名前：姓名也，書：寫也，下さい：請也）。

又請看：

漢語：這是什麼？

英語：What is this? (what:什麼，is:是，this:這)

如果把兩種語言單字或語彙找出來，

依據自己熟悉的語法排出來就可以互通的話，那該多好。問題就在還有「語法」這一關。

語言教師就是要理出一些容易明白的原則，讓學生很輕易地，明確去學好。

最有效的方法是把所要學習的「目標語言」，和自己的母語或已習得第二或第三語言做一比較。相同的部分可以直接移植，不同的部分挑出來「重新建立」或加強學習。

四、母語學習應釐清的原則

以下我將根據語言的要素，試圖將「漢語」和「英語」作比較，也將「閩南語」和「北京語」作比較，也許可以釐清一些學習的原則來。

(1)漢語字音是「獨立音節」的，它一字一音節。聽者習慣以音節來分辨說話者講了幾個字，從那些字去譯成完整的意思。而且字與字間的連音變化少。所以以漢語爲「母語」的人初學英語很苦惱，因爲英語每個字音節多寡不一，而且連音極多，聽者往往習慣地要去分辨到底聽了哪幾個字，然而老是弄不清楚，難把聲音還原成單字，對方表達的意思就無法一下子抓出來。像初學者一定把「Thank you」分開念，不習慣把前字字尾和後字一起拼讀。這種受母語影響的現象在英語電台的「氣象報告」中表露無遺，其實其中所用的單字簡易常見，但我們聽完後卻不知道未來天氣如



何？

- (2)漢語是「有調語言」。世界上一般語言大多數不用聲調來分辨詞義。但漢語卻是以聲調來辨義。「北京音系」有四個聲調，就如：一個音「ma」就有「媽、麻、馬、罵」或更多的意思。在無調語言中，一個字音一個意思，不受聲調改變來影響字義。反映在學習上，以漢語為母語的說話者總是要將外語的字調固定下來，句調的變化顯得十分僵化。反之，無調語言的說話者，要學漢語，調值老是弄不對，抓不準。
- (3)漢語「同音字」多，拼音文字同音字很少。這和造字、構詞的方式有關。我們學習外語沒有影響，但外人學習漢語會搞不清到底是哪一個字，產生一些困擾。
- (4)漢語忽視相連結構。不講究詞性變化與前後文的相對關係。對數、格、性別、詞性的文法概念缺如，因此容易造成語意不清、模稜兩可的情況。對於「小龍隊打敗小牛隊」和「小龍隊打勝小牛隊」竟然語意可以相同的現象，覺得荒謬。如有詞性與格的規範，上述的情況可能就不會發生了，這種結構上的差異，使我們感到英語變化太多，而外人對漢語卻覺得語意太模糊不清。
- (5)漢語習慣用母音收尾。除了「ㄛㄨㄛㄥ」收舌尖鼻音和舌後鼻音外，北京音系都以母音收尾。這種情形倒和日語、西班牙語或義大利語有些相似。以這些語言

為母語的人要說出以子音結尾的字就有困難。通常他們會自動加上母音。像英語的「lip」會說為[lipə]，「next」會說成[nekəsətə]。

- (6)北京語欠缺 [b]，[g][θ][ð][ʃ][tʃ][dʒ][æ]等音位，而且[e][ey]，[u][uw][i][iy]不分。[n][m][l]三音在字首與字尾發音不一樣。其他還有一些小差異較不嚴重，但這些音位「phoneme」如果不去建立起來，英語必定學不好。

其次，我們再以「閩南語」為例，和「北京音系」做個比較。

表一

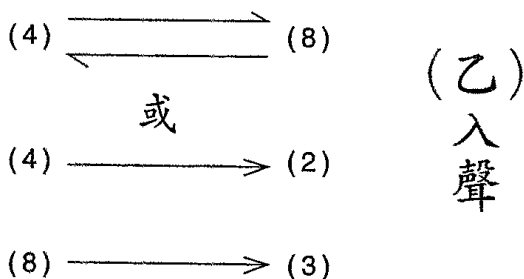
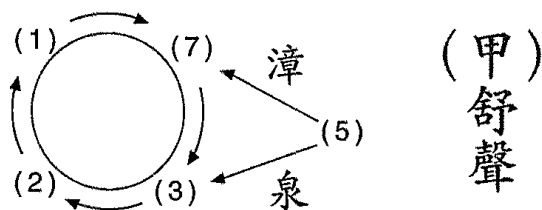
調序	1	2	3	4
調名	陰平	陰上	陰去	陰入
調值	55	51	21	2.
調號	┌	∨	┘	┆
例字	君衫	滾短	棍褲	骨闊

調序	5	6	7	8
調名	陽平	陽上	陽去	陽入
調值	24	51	33	4.
調號	∧	∨	┘	┆
例字	裙人	滾矮	郡鼻	滑直

(1) 閩南語聲調有七至八個，而且變調複雜。(理論上平、上、去、入，各分陰陽共有八調，但除潮汕、海口地區外，現行語言大致「上聲」不分陰陽，所以只剩七個調，通常將上聲都標作第二調)。北京音系的人要分辨「參賽者」和「糝屎食」是很難的事。原因是沒有辦法把聲調分得那麼細，調值也抓不準，變調也不靈光。

閩南的七個調值和例字如表一：

閩南語變調複雜舉世聞名。只要在字後再加一字成為複字詞，前面的字即行變調（加詞尾助詞不變），它的變化規則如下：（數字表示調序，箭頭表示變調方向）



(2) 閩南語有「入聲」。它的調序排在第四調（陰入）和第八調（陽入）。主要的問題在於它收子音而又不釋放。例如「立」念為[lip-]，它更接近英語，只是

沒有將尾音的氣放掉而已。它卻和北京音系相去甚遠，所以北京人要學說閩南語一定要先克服入聲的發音法。

(3) 閩南語的[b][g]兩個帶聲塞爆子音為北京語所欠缺，又母音的「蚶」「烏」也是北京語所不能分辨的。反之唇齒音的「ㄘ」，翹舌的「ㄷ」和捲舌的「ㄴ」為閩南語所欠缺，「ㄌ」「ㄴ」和「ㄹ」「ㄺ」也是閩南語所欠缺，這些音位對以閩南語為母語的人來說，一定要費心先去建立起來。

(4) 閩南語有「鼻化音」（又叫「半鼻音」，因為這些音一半從口腔一半從鼻腔出來），像「位、嬰、鑲、雅、營、病、醒」等字，其它音系的人也要先建立這些音位。

(5) 閩南語有很古老的語彙，也有很新的語彙。古老的語彙如：「箸」（筷子，見荀子），「冥」（夜晚，見詩經），「蠓」（蚊子，見列子），「汝」（你，見世說新語），「伊」（他，同上），「走」（急趨也，見說文解字），「款款」（悠哉緩慢，見白居易曲江對酒）。

最新的語彙如「氣毛」（來自日語「氣持」），「便當」（來自日語），「烏多標」（autobike，外來語），「土拉區」（truck，外來語），「CD」（電腦配件）……等。

有些語彙和「北京語」構詞方式不同，如「雞公」「牛母」，用後位修飾。又如「慢且」（北京語：且慢），「腳手緊」（手腳快），「鬧熱」（熱鬧），「紹介」（介



紹)，「人客」(客人)，「出外」(外出)等。

又有些閩南語特有的語彙例如：「擰節」(節制)，「行虐」「凌遲」(虐待)，「勇健」(強健)、「牽手」(老婆)，「火車頭」(火車站)，「火車母」(火車頭)，「淡薄也」(一點點)，「灶腳」(廚房)，「頭家」(老闆)，「地動」(地震)，「破病」(生病)，「烏白講」(亂講)，「火金姑」(螢火蟲)，「出山」(出殯)，「赤腳先仔」(蒙古大夫)，「田嬰」(蜻蜓)……等。

「三字疊詞」也是閩南語特有的，如「開開開」、「白白白」、「仁仁仁」、「大大大」等。

語彙的學習跟語音不同，它要靠多聽、多讀、多說、多用。也唯有多使用這些特有的語彙，聽起來才會覺得親切、生活、貼切與流利。

(6)語法上：兩者也有許多不同的地方。老師們可將閩南語的文章用北京語的方式念看看，也可以將北京語的文章，語彙稍改，用閩南語的方式念看看，就可以歸納出一些原則來。

最近常發現有人將「……的話」用在閩南語上面，這對阿公阿嬤來說，他們實在聽不懂，因為這不是閩南語的語法。

又如在閩南語語法裡頭有類似英語完成式所用的「有」字，(否定句用「無」)，譬如說：「你有食飯無？」「我有食囉。」這類句子，在北京語裡頭卻沒有這種句型。

語法規則弄不通，有時只顯得生硬，有時卻顯得語意不明，有時更會鬧出笑話來。

柒、結語

以前曾有人誤為推行國語就要禁止方言，當時的執政者大多軍人出身，軍人講究堅壁清野，黑白分明，欠缺多元思考能力。著實讓各種鄉土語言產生衰退現象，甚至部分流失。所幸並未完全滅絕。老師們現在要做的是「復育」的工作。總比從頭學習一種陌生的新語言方便。筆者觀察近幾年的一些鄉土語文競賽，感覺到年年進步，成效相當可觀。

現在世界的語言有兩種狀況，一方面一些弱勢語言急速的消失，另一方面強勢語言卻傳布很快。多語學習變成不可避免的趨勢。這除了有利個人的「生業能力」之外，也促成地球村理想的實現。

多語學習的方法有共同的方法與原則，這些方法和原則就是前面所舉的這些經驗，很願意提出來相互切磋與分享。





文化與課程

張建成 / 國立臺灣師範大學教育學系教授

壹、前言

個人從事原住民教育及多元文化教育的探討，至今已有十年的時間。十年來，我一直思考像這樣的領域，不管是原住民教育或是多元文化教育，在資本主義與民族主義交織而成的國家權力結構中，會不會只是一個不太容易實現的民主理想或烏托邦，甚或只是一種即興的流行，瞬眼即逝。可是最近這兩三年來，我逐漸有了信心，因為我看到愈來愈多的年輕學者，他們受到這個領域的吸引，接受這個領域的看法，並把這個領域當成一種信仰，全心投入這個領域的開發與實踐。這樣的發展，似乎讓人看到一個曲高和寡的烏托邦，正在具體化的過程當中。

但是無可諱言的，在這個過程裡，經常出現許多疑慮或誤解。疑慮者，如有人認為多元文化教育可能製造分化，威脅傳統，破壞團結；誤解者，如有人認為多元文化教育是少數民族或弱勢群體自己的事，多數民族或優勢群體不該牽扯在內；疑慮兼誤解者，如有人認為多元文化教育刻意突顯弱勢群體的觀點，不利基本知能

的學習，並且妨礙學生的社會適應。這些疑慮和誤解，顯現一個非常嚴重的問題，那就是絕大多數的人，有時甚至包括部份從事多元文化教育工作的學者、官員及民間菁英，他們仍如往常一樣，還是站在優勢族群的立場，來討論弱勢族群的文化與教育。譬如，很多人認為原住民酗酒成性，可是我所交往的許多原住民朋友曾經告訴我：「我們原住民喝酒，是在很高興的過程中不知不覺醉了，你們漢人喝酒，卻是拼命的喝，刻意把自己灌醉。你們漢人每天醉酒的比例，會比我們原住民少嗎？」此一「反面論述」，讓我想了很久，真是這樣的嗎？或許他們有些以偏蓋全，但漢人認為原住民酗酒成性，可能也有幾分以偏蓋全，因為有些原住民是不喝酒、不抽煙，沒事也不會亂吐檳榔汁的。

這樣的情形，實際上所牽涉的不僅是文化差異的現象，其中尚包括文化霸權的爭奪與宰制過程。據此，讓我不禁想到一個比較根本的問題，那就是這幾年來大家一窩蜂的談多元文化教育，可是多元文化教育的「可能性」何在？它要如何才有可能在現象界裡獲得具體的實現？個人以為



問題的關鍵，端在我們如何看待文化，或是說，我們是從什麼樣的觀點來解釋文化。以下擬就管見所及，做一拋磚引玉的工夫，期能更見高明。

貳、文化的形成

關於文化的定義或文化的形成，我們可從思想史裡找到很多線索。例如有些人認為文化是一種非常抽象的東西，是一組象徵性的符號，或是一套崇拜性的圖騰，並藉此衍生很多智慧型的行動。另外也有一些人認為，文化是一種先驗的形式，是「躺在那兒等著你去發現」的，所以文化活動就是先驗形式的再體現。這樣的說法，存在著一種概念，認為文化是一種理性的表現；理性愈發達的民族，或理性愈發達的群體(可能是男性群體)，他們所發展的文化便愈高級。相反的，理性愈不發達的民族或群體，愈不可能發現文化的先驗形式，他們的文化也愈低級。從這個觀點來看，文化是單一的，是直線發展的，大家皆須朝向一個最高的統一體邁進，因此多元文化的說法顯然無法成立。

然則，多元文化的概念要如何才能成立呢？社會科學中有一種比較普遍的說法是，「文化是人類與環境交互作用的產物」，這個環境可能是自然環境及超自然環境，也可能是人類自己所創造的社會環境、制度環境、精神環境、工藝環境及機械環境。因此文化乃是一群人，或是一個社會，在實際的生活實踐當中，為解決各

種環境裡不斷浮現的一些問題，所從事的心智活動及其產物的總成。故在文化形成的過程中，不同的環境時空，會產生不同的生活實踐；不同的生活實踐，需要不同的心智活動；不同的心智活動，展現不同的生命智慧；不同的生命智慧，建構不同的文化實體。

舉例言之，人跟自然的關係應該如何界定呢？當一個民族或一個群體將這個關係界定為不同形式的時候，其文化的發展就會呈現不同的特徵。像西方的白人長久以來一直認為人跟自然是一種對立的存在，將自然當作一個「客體」，當成一個對象來研究、來探索，並加以操弄、利用等等，從而發展出「高級」的科技文明。可是，另外有些民族，例如世界各地的原住民等，他們認為人跟自然是融為一體的，甚至人是來自於自然的。在這樣的情形下，人對自然須有一份謙卑之情，遂不太可能發展出類似西方科技的物質文明，但這並不表示他們沒有自己的「科技文化」，「藏醫」即為一個非常顯著的例子。在這裡我所想要強調的是，經歷了這些年來的生態及環境保育運動，再展望未來，上述兩種世界觀到底孰優孰劣？持平的說法或許是各有所長，那麼為了全人類的福祉，它們之間能否有一公平合理的對話空間呢？我想，這就是多元文化教育的興趣所在。

同樣的，人跟人的關係如何界定？男女兩性的關係如何規範？生命與生活的關係如何劃分？時間與空間的關係如何拿捏

等等？人類在生活實踐裡會碰到很多諸如此類安身立命及繼往開來的問題，生活在同一時空下的一群人，會想辦法擬出一些解決的方法，而當某種方法為這群人所共同接受時，就形成他們共享的文化要素或特徵。所以說，文化是人類在生活實踐的過程當中，用以跟環境交互作用之心智活動及其產物的總成。不同的社會，在不同的時空或相同的時空，可能遭遇不同的問題，它們的文化實踐自然各有不同；即使在不同的時空或相同的時空，它們或許會碰到相同的問題，由於歷史因素使然，它們解決該問題的方式，也可能有所出入。值得注意的是，同一社會之中，過去曾經出現且已解決的問題，如兩性關係的界定等，未來可能重複出現。惟因時空環境的轉移，像是經濟生產型態由採集經濟而園藝經濟而工業經濟等的轉變，像是本身文化受到外來文化的影響，如個人主義思潮流入集體主義社會等等，該社會對該問題的解決方法，也就有所不同。

當我們從這個比較接近唯物主義的觀點來討論文化的時候，才比較能夠體會或尊重文化的多元性與差異性。自古以來，世界各地的人類透過多樣化的生活實踐，產生了多樣化的文化實體，只要該文化實體有助於他們安身立命，有助於他們解決生活環境中的各種課題，有助於他們在既有的歷史傳承上繼往開來，就是具備獨特真、善、美價值的文化實體。所以文化的發展或存續，應該是一個自然的過程，不

宜任意地以外在(文化)的標準或力量，加以干預。說到這裡，我們也必須承認，由於生活世界的擴大，文化之間的接觸或碰撞，是一個不可避免的歷史事實，因此任何文化想要維持純淨的血統，幾乎沒有可能。也就是說，當今世上的任何文化，或多或少都有一些外來的成份，隨著全球化的潮流以及人類愈來愈頻繁而緊密的交流，文化之「混血」趨勢，也愈來愈明顯。只是這種混血的過程，應是自發的、非強迫的；不問文化體質，不分青紅皂白的硬行「換血」，難免引發致命的病變，到頭來不但沒有注入「新血」，恐怕只剩一條「失血而亡」的不歸路而已。

捫心自問，我們是否真的期待世界體系之中族群人數較少、經濟資源較缺、政治權力較弱的文化實體，任人弱肉強食，最後形成一個「大一統的文化帝國」？果真如此，那麼今天我們所消滅的可能是第四世界的原住民，明天所消滅的可能是第三世界的貧窮國家，以此類推，總有一天可能輪到我們頭上。就算有一天，是我們的文化征服了整個地球，取得世上獨一無二的文化霸權地位，舉世莫不來歸。然而，一統天下之後，「獨學而無友」的局面，勢必很快出現，並且長此以往的文化近親繁殖，更可能將我們的文化帶進一個愈傳愈窄的塹壑。這樣的結果，豈是我們所樂見？

參、文化的性質



根據以上的分析，文化的性質大致有五：

一、文化是生活的實踐，非先驗的形式或統一的演化。

文化之為人類與環境交互作用的產物，純粹是不同時空的人群，為解決自然及人為環境中的問題，在其生活實踐裡，所發展出的各種典章制度、觀念行為、及器物工藝等等的總和。它不是一種先驗的理性形式及其表徵，也不是一種直線階段型的預設演化過程。不同的人群，經由不同的歷史生活經驗，創造出不同的文化實體。

二、文化是群體的認同，非個別的意志或寡頭的特權。

文化是集體生活的特徵，不是個別的意志或特權所能專斷。所以在特定的社群裡，即使文化的形成，係集個人意念而涓滴成流，但是當個人展現強大的創造力，卻不為該群體所接受時，不管它是精神的創造或物質的創造，皆不會構成該社群的文化要素。某種生活實踐的方式，必須經由所屬群體的協商與認可，才會成為該群體的獨特文化。

三、文化是相對的意義系統，非絕對的普同價值。

不同的文化有不同的成因與本質，不同的文化也有不同的價值與信念，不見得每一種文化的發展，都得殊途同歸。例如西藏人信奉喇嘛教是非常虔誠的，如果我

們要他們放棄喇嘛的信仰，以便發展符合西方標準的科技文明或物質生活，對於藏人來說，到底這是進步還是退步，恐怕大有疑問。任何文化之所以會存在到今天，必然有其道理；因為對該群體而言，他們所堅持或所認同的文化，就是一種有效的、有意義的、可以具體施行的生活方式與終極信仰。所以從甲文化的觀點，來評鑑或引導乙文化的作法，很顯然是值得商榷的。

四、文化是多元開放的世界，非單一封閉的系統。

任何一種文化，都是一扇局部觀看地球的窗口，從某扇窗口望出去，我們可看到某一特定時空的生態環境及人文春秋，從另扇窗口望出去，我們又可看到另一特定時空的生態環境及人文春秋；窗口愈多，愈有助於我們捕捉地球時空的全貌。因此，每一種文化都有其獨特的重要性，在全世界裡，我們無法用單一的標準，去衡鑑文化的高低等第。由人類歷史發展的軌跡來看，文化確是一個多元開放的世界，而不是一個單一封閉的系統。也就是說，文化之間不是彼此隔離的，雞犬相聞老死不相往來的景況，幾乎難以存在。經由戰爭、通婚、遷徙、貿易等等管道，我們一方面看到某些文化的興衰存亡，另一方面我們也看到文化與文化間的混血與交流，而通常在非霸道的良性互動過程中，我們更看到文化與文化間的相互滋長與增

強。

五、文化是與時俱進的動體，非緬舊懷古的靜物。

文化的發展，會隨著它所處的時空脈絡，有所調整及改變，不是一旦發展出來之後，便永遠定格定型的。像今天有些人談起中華文化，言必尊孔孟，似乎離了孔孟，中華文化便空空盪盪。其實，孔孟儒學只是中華「固有」文化之一部，就算當年，也不見得放諸四海而皆準，時值今日，更有重加詮釋的必要。世界各地的社群，如果一味食古不化，復古尊古之餘，不知今夕是何夕，不啻將「傳統文化」界定為絕對的普同價值或單一的封閉系統，只有靜態的重複展示，而無動態的日新又新；文化自此成為象徵正統與否的權力裝飾或圖騰，不僅容易產生排他的效應，橫行霸道，挑惹爭端，也易流於故步自封，缺乏創新的動力，而逐漸退化。

肆、文化中的「潛在課程」

文化形成之後，由於其為某一群體共享的生活資源，為了群體的生存與發展，通常會出現下列幾種「本位主義」的教化作用，宛若一部無所不在的「潛在課程」，所屬成員浸濡其中，習慣成自然。

一、文化代表特定群體的人味或靈氣。

任一群體之文化形成後所帶來的教化

作用中，首先便是對該等生活實踐方式感到驕傲不已，並將之定義為人之所以為人、或人與其他動物不同之處。久而久之，文化遂成為該群人之靈氣或品味的象徵，唯我獨有，外人則無。而為了凸顯這份人味、靈氣或品味，群體之內往往會出現菁英文化與大眾文化、精緻文化與通俗文化之分，似乎菁英文化或精緻文化的靈氣及品味較高，大眾文化或通俗文化則較粗鄙，以致菁英文化及精緻文化通常也就僭佔社群主流文化的位置，對內壓制大眾文化及通俗文化，對外代表該社群文化之靈氣與品味。

二、文化制約所屬成員的心性或習性。

某種生活實踐方式形成之時，它本身是有創造性的，但當該種生活實踐方式為某群體所接受，形成該群體的文化要素，並加以累積及傳承之時，它本身卻是具有制約性的。任何生活在該群體裡的人，都會受到該群體文化的制約，但人們往往並不自知。也就是說，文化不但規範了所屬成員的信仰、觀念、價值、及行動，也限定了所屬成員認知思考的方式與格物致知的對象。所以來自不同社群的人，以其不同的濡化經驗，每每呈現不同的「集體性格」，明眼人一望即知。

三、文化構成區分異己的邊界或界域。



文化是一群長年挹注心血所共同營造的生活方式，是他們共有、共享的智慧財產，也是他們共生、共構的身分認同。是以每一種文化，正如同一曲共譜的旋律一樣，同一群人傳唱日久，從主調到和絃，從強化節奏的重低音及鼓鈸聲，到轉接用的橋段及美化用的裝飾音等等，無不耳熟能詳，一聽有人起音，立生感應，共鳴不已。雖然生活方式接近的人群，文化旋律可能相通，但是每一種文化，還是自成一格的各有各的調，涇渭分明地產生區隔作用。因此，當人們聽到不同的文化旋律時，即使能夠發聲應和，內心還是相當清楚：「這不是我的歌」。

四、文化蘊育高低不等的階層或地位。

幾乎所有的群體，都對自己的文化成就感到自豪，都想發揚自己的優美文化，都傾向於認定自己的文化是一種高級的文化，也都急於爭取文化的詮釋權。由歷史觀之，有關文化等第或文化地位的爭奪戰，一場接著一場，至今未嘗稍止；只是決定文化階層高低的因素，卻多半與事實或真理無關，而皆涉及意氣或權力的運作。大凡掌握政治或經濟資源的群體(或社會、民族、國家)，他們的文化便隨之水漲船高，反之則低下卑微。透過文化霸權的操弄，「高階者」莫不堂而皇之地執行同化或殖民「低階者」的工作。一旦時移境轉，過去的低階者可能搖身一變，成為現

在或未來的高階者，繼續操弄文化霸權。

例如，臺灣經濟奇蹟出頭之後，聽唱西洋歌曲已不是青少年自視高人一等的唯一來源，反而不懂布袋戲主題曲才是件丟臉的事；臺灣本土菁英大量入主各級政府之後，帶有閩南腔調的「臺灣國語」已不是大家取笑的對象，甚且變成「臺灣的」國語。另如臺灣的歌仔戲，過去奔波野台、娛樂「下層民衆」的心情，怎能想得到今天可以披金戴玉地進入國家劇院，躋身高級藝術之林！依此觀之，文化焉有一定的高低之別？很顯然的，這些都是權力結構轉變的結果。然而弔詭的是，往日的「低階」文化一旦取得「高階」的地位，通常都會迫不及待的去壓制或排擠包括往日「高階」文化在內的其他文化。如此一來，所謂放棄低級文化邁向高級文化的說法，遂一直理所當然的在各個文化圈內循環不斷，以致教育的場景裡，單一或高階文化教育的主張，也就一直蓋過多元文化教育的訴求。

伍、課程中的「顯著文化」

現代的學校課程中，大抵受到五種「高階文化」或「顯著文化」的主導：

一、統治階級的意識型態：政治掛帥。

課程中的第一種顯著文化，是統治階級的意識形態。這種情形，任何國家皆然。政治上的掌權者，幾乎沒有例外的會

將他們的需要、信仰、以及想要達成的政治目的，擺到課程裡來教化萬民。例如我們過去的課程裡，「中國化」的政治意識非常明顯，現在則為「本土化」的鄉土思潮取而代之。所以像三民主義這個科目，以前的地位非常高，大學聯考、高考都要考，現在不但高考不再有此考科，它在大學聯考中的日子，也會在兩年之內消逝無蹤。很顯然的，這是政治的力量決定了教育的走向，每一次政權更替，所改變的，只是為課程換了一套政治意識形態，政治掛帥的教育目的與課程，卻是萬變不離其宗的。

二、優勢族群的正統論述：內部殖民。

任何社會之中的優勢群體，包括佔有優勢地位的民族、性別、階級、宗教等，通常都會將本身的文化視為正統，用以編製課程，然後透過教育的實施，在該社會之內進行同化「異己」的殖民工作。例如，我們的歷史，一直是以漢人為主體來敘寫的，抗拒歸化的異族，必遭撻伐；我們的社會，一直是以男性為中心來建構的，衝撞父權的異端，必遭譴責；所以在我們的學校課程裡，也就充滿了族群歧視和性別偏見。弱勢的群體，如原住民及女性，經由這樣的「薰陶」，往往自認矮人一截，逆來順受，不思臣服者，幾希。

三、市場經濟的競爭法則：形式均等。

民主社會的教育政策，多半奉行市場經濟的自由競爭法則，強調教育的自由化、市場化與私有化。當教育按照市場的機制來運作時，國家及政府的職責，是在製造或累積更多的教育機會，如延長義務教育年限、廣設高中大學等，並盡力維護學生或家長選擇的權利，讓他們遵循市場經濟的法則，自由爭取這些教育機會，而不是根據某種外在的標準，像提供社會福利那般的分配這些教育機會。這種認為個人有權、亦有能去選擇自己所需教育的作法，重視的是形式均等，看似公平，殊不知由於權力及資源結構的不平等，大家參與競爭的基礎並不一致。放任自由競爭，無疑坐視政治及經濟資本原即雄厚的群體，繼續壟斷教育及文化資本，那些歷來無法進入權力核心以致缺乏競爭本錢的弱勢群體，能夠選到的教育商品，大概都是人家選剩的。這或許是為什麼我們經常看到原住民、弱勢階層、以及國中以上學齡的女性，在個別競爭、自由競爭的教育評鑑方式下，教育成就及抱負老是有所不足之故。

四、物質文明的工具理性：科技崇拜。

當代西方物質文明的發達，為人類生活帶來便利之餘，也引發了一股科技崇拜的熱潮，至今方興未艾。不僅國家重視科技，因為科技水準是國力競賽的標竿，個人也重視科技，因為科技專長是個人名利



的保障。影響所及，學校課程不免充斥著這種工具理性的科技思維。譬如當前臺灣的社會裡，教公民、家政的老師，恐怕沒有什麼好誇耀的，可是教數學、物理、化學、電腦的老師，就大不相同了。同樣的道理，好學生或「有潛力」的標籤，往往都是貼在數學、物理、化學、電腦等科目表現優異的學生身上，即使他們的音樂、美術、體育成績欠佳，也無傷大雅。如果與產業發展有關的科技理性知識，長期佔據高階學科的地位，學校所培養的人才，難免有所偏枯。

五、學科專家的知識結構：學術預備。

學科專家的知識結構，也是學校課程中的顯著文化。這類的知識，從語文到科學到藝術，都以培養學術上的接班人為目的，不太講求學生生活上的關聯性。所以不論是那一個學習科目或領域，只要在該地帶「學術性向」較低的孩子，在還沒入學之前，便已註定失敗的命運。問題在於，不具備學術性向的孩子，就沒有價值嗎？具備學術性向的孩子，究竟是佔多數還是少數？如果佔多數，我們的社會需要那麼多的「學者」嗎？如果佔少數，學校的課程不該改弦更張嗎？

陸、結語：文化差異與課程統整

總括前面的討論，我們可以看到兩種

文化差異的說法。第一種是水平的差異，認為文化的發展，是人類生活實踐的過程與結果。因此不同的人群，由於生活環境不同，其所形成的文化，乃各有所見，也各擅勝場，理當相互發明，而非相互傾軋，方有助於我們廣開視野，多面向的了解人類整體的世界。第二種是垂直的差異，雖然也承認人類文化的多樣性，但是由於本位主義作祟，往往更相信自己的文化是高人一等的。因此掌握權力的群體，紛紛透過文化霸權的操弄，期望一統天下；只是在其壓縮其他文化之生存空間的過程中，不但爭端四起，人類的視野及胸襟也逐漸窄化。

目前我國中小學的課程，基本上所採用的是第二種文化差異觀，任由幾種強勢的文化，如統治階級的意識形態、優勢族群的正統論述、市場經濟的競爭法則、物質文明的工具理性、學科專家的知識結構等，主導學生的學習。因此當學生自幼成長所熟稔的文化與學校的「顯著文化」無法連貫，而產生學習障礙時，大家都習以「文化貧乏」、「文化缺陷」、「文化不利」等概念，來解釋這些處在危機邊緣學生(at-risk students)的困境。如此一來，遂忽略了第一種文化差異觀所蘊涵之「文化生態」的轉換及「文化界域」的跨越等問題，也使得多元文化教育的理念無法落實。

作為一種社會理想、一種思考方式、以及一種改革運動，多元文化教育的旨

趣，一方面在於抗拒文化霸權的意識形態宰制，另方面則在積極彰顯不同文化的相對性、主體性、及互補性，故而強調學校教育的實施，必須確實掌握公平與正義的真諦，消弭唯我族群中心或優勢文化中心主義，以維護所有學生的教育權益與學習權利。也就是說，多元文化教育的實施，在本質上應是民主社會中全民普通教育的基礎，旨在促成公理正義、自由解放、及博愛和平的民主生活，期望不同民族、階層、性別、語言、宗教、區域、或特殊需求的學生，皆能公平地享有教育機會，自在地表達教育才情，並從歧視或敵視的框架中解放出來，相互欣賞、相互發明，俾以攜手同行，共存共榮。

依此觀之，我國的中小學教育，尤其是在國民教育階段，所實施的正是一種全民普通教育，除了社會控制的功能之外，更應彰顯公民權利的精神，以促進社會的公平與進步。故就國民教育階段的課程而言，多元文化教育所強調的差異解放與經驗交流的原則，便不可偏廢，務期觀照學生在性別、族群、階級、及各種特殊需要上的差異，提供他們統整的學習經驗。至於如何兼顧文化差異與課程統整，我曾在其他場合舉過一個例子，茲再重述一遍，以就教於教育先進同仁，並作為本次討論的總結。

例如，馬上就要實施的國民教育九年一貫新課程，一直強調統整的概念，但究竟要如何統整？是不是打破了學科的界

線，就是統整？是不是把歷史和地理等學科併成一個社會學習領域，就是統整？問題恐怕不是這麼簡單。

以「水」的學習來說，首先我們會發現，在過去的課程結構中，不同的學科，會在不同的時間(年段)，教給學生該學科中有關水的知識。所以學生會在不同的課堂上，學到文學的水、科學的水、藝術的水、甚至體育的水。其次，我們又可看到，不同生活背景的學生，通常對水會有不同的概念。來自河邊和來自高原的學生，男性學生和女性學生，不同族群、不同階層、不同宗教的學生，由於自然環境和文化環境的差異，可能各有不同的水世界。面對不同學科知識及不同學生經驗中的「水」，我們的課程應嘗試將之作一結合。在同一個學習時段裡，所有的科目或學習領域，都必須幫助學生就這個主題來進行統整，而不是把語文的水擺在一年級，把物理的水擺在二年級，把音樂的水擺在三年級。除非是天資聰穎的孩子，一般的學童是無法從如此分散的學習中，自行加以統整的。假如我們能把不同的水概念，包括學科知識中的水與學生經驗中的水，集合在一起的時候，我們一方面可照顧到學科的知識，另方面也可照顧到文化的差異，而學生也能從自己經驗的水出發，學到別人的經驗，學到學科的知識。這樣的學習，至少在我看來，應該是比較有意義的。

學校為本位的教師成長與課程設計 —以秀朗國小智優班自然科主題式教學為例

李秀蘭 / 台北縣秀朗國小教師

壹、前言

基本上，一個學校唯有從自己的哲學（建立理想）、心理學（學生心理發展與興趣）、社會學（社區需求），以及多元文化（各種文化背景）的思考與評量，才有可能走出自己學校獨特的風格與理想。所以發展學校本位的課程(school-based curriculum development, SBCD)，必須先了解學校背景、兒童心理、社區特色和家長條件，並且要擅於分析並整合運用學校周邊的資源。在學校本位課程的經營中，強調以學校為單位，由教師、主任、校長或社區人士的參與和主導，根據學校的需求、特色或資源，改編現有教材、課程或自行創新課程，而運用於學校班級之教學者稱之。因此，學校本位的課程發展是以學校為中心，以社會為背景，是基於「參與」、「由下而上」的課程發展理念，為一種「草根式」的課程發展方式。既是草根性，學校的教育人員的角色，就從原來課程的執行者，轉變為課程的發展者，尤其是老師更是未來課程發展的核心。

貳、教師角色的蛻變

學校本位的課程發展，重新定義了教師與課程的關係，重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合為一體。因此，唯有具有實際工作經驗者的投入課程設計，才能將理論與實務作有效的結合，在課程的規劃與設計中釐出重要的議題，並擬定有效的策略；其次，課程實施者從課程轉化中，能真實的瞭解到學習者在學習過程中的思考歷程、認知發展，以作適性的課程設計。因此，教師在學校本位的課程發展中，扮演了相當重要的角色。無論是課程轉化、課程改革、教學研究、社區人力資源、課程實驗、學生參與等層面，皆具有主動積極的決策權。

一、教師成為課程轉化的設計者

九年一貫課程強調培養學生人文情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識以及能進行終生學習的健全國民，讓學生透過人與自己、人與社會、人與自然等



學習領域教育活動，養成「具備帶著走的基本能力」。教師是教育界第一線的工作者，必須將課程目標轉化為學生發展年齡可以接受的、實際上可以運作的課程。因為形式課程與實質課程的差距，必須透過教師的轉化，才能縮短二者的落差，達到預定的課程目標。教師在學校本位的課程發展中，透過專業知能的開展，以各種策略協助課程轉化，將課程的相關概念具體化，以學習者的身心發展特質與舊經驗為基礎，作有效的課程轉化。

課程的轉化，大略為以下幾種型式：

1. 聯結：連貫舊經驗與新經驗之間的學習，以及科際之間的橫向統整。
2. 調整：教師因應學習者的需求與認知層次，改變課程上的內容、進度與架構等。
3. 統合：教師以學生的學習經驗為核心，和學生一起規劃主題式的探索活動，統整既有的知識並提高其認知的層次。
4. 評鑑：教師對於自身教學方式的省思，以及對於學生學習「方法」的瞭解。未來課程的評鑑目的，不只是對於學習成果的考核，更要對於學習者的學習方法加以診斷。
5. 協助：教師對於學生的學習問題，能夠提出有效的策略，作為學生學習的鷹架，協助學生解決學習上的困難，並且能夠改變學生的學習習慣。

二、教師成為課程發展的改革者

學校本位的課程發展是一種由下而上的課程發展模式，將課程的決策下放給第一線的教師與學生，滿足學習者的利益和需求，達到課程革新的目標。在課程的改革中，理論經由層層的選擇、取捨與過濾，只有教師才能瞭解課程理論的優缺點，經由教師的詮釋與運作並且加以創新，付諸新的、較圓熟的經驗課程，此過程即所謂課程的改革。

然而，要真正的落實改革並不容易；畢竟，面對改變，過去照本宣科的教師會懷疑自己是否有能力；加上過去師資養成過程和長久的教學經驗，也促使教師因負擔的增加而帶來的壓力；因而課程的改革，應兼顧以下三方面：

(一) 以進修激勵教師

要改變觀念，首先就是鼓勵和溝通。例如計劃性的推動多元管道的教師在職進修，提升教師的專業能力。學校更推動「教師專業證明」，對教師進修的熱忱無疑是一大鼓勵，也加強教師研發課程的動力。

(二) 學群式的教學實驗研究

知識有系統才有力量，人類有合作才有進步。我們必須承認個人的思考畢竟會有盲點，且教師的異質性高，各有其專業領域；但透過不同領域專長的教師合作，就容易激盪出智慧的火花。教師們因共同理念一起進行課程的統整、驗證、解決課程與教學的問題，建構有能力發展課程的團隊。相



信，課程改革不再是件困難、有壓力的事了。

(三) 家長是教育的最佳推手

以學校為本位的課程發展，是透過學校、教師、社區、家長及社會人士共同協商建立共識、群策群力與共同參與所形成的，因此社區資源的整合、家長人力資源的統整與配合，對課程實施與改革具有相當大的影響。對於教師進行課程的改革，一般家長最擔心的是孩子會成為白老鼠，所以教師與學校倘能在教育改革推展之初解釋說明，讓家長明瞭並安定下來，則有助於學校籌備校務發展及所需的經費支援，而家長人力的配合更能使得教師全心投注在教材研發和教學專業的提升，因此家長是推動學校教育最佳的推手。

三、教師使教室與社區成為課程的實驗室

課程發展最重要的對象是學生，而學生身處的教室及教室背後的大社區資源便是課程發展的大教室。因此教師在驗證課程理論時，是在教室與學校背後社區的大環境教學實際中，加以實驗、修正，成為自己的經驗課程與教材。而教室與社區便是課程實施的實驗室。在相關的教學實驗中，讓教師從事課程理論的檢證。

四、教師讓學生成為課程的參與者

以學校為本位的課程的實施是以學生的經驗，結合學校社區的人文特色，將靜態的教材內容，轉化為動態的教學活動，課程才能發展出理想且實際的理論。因此，學生是課程發展的重要角色。教師在進行以學校為本位的課程發展時，必須了解所面對的「學生」的能力水準、他們的需要以及大時代所賦予的任務，妥善規劃、轉化，改革設計課程，落實以學校為本位的課程發展的實施成效。

五、教師是課程發展的重要實行者

課程的實施是指任何課程在革新過程中的實際使用狀態，它包括實際進行中所包含的一切，目的在於縮短理想與現實之間的差距。教師便是課程實施的第一線實行者，經過教師對課程理論的理解、詮釋，教師在實行課程的發展上，同時扮演著學習者、研究者、課程設計者、課程改革者等等的多重角色，並以研究者的態度，反省自己對課程轉化的能力，分析和檢討自己的課程理論，從課程設計與實施的層面，實行建構教師本位的課程發展。

參、國小智優班教師的因應策略

國內資優教育實施已屆二十四年，這段期間，課程與教學的問題一直受到相當的重視。課程乃是一切教育活動的藍本，課程設計的良好攸關教育事業的成敗。資優教育的課程設計，一向植基於資優兒童

的特殊性，以啓發資優兒童的潛能爲職志，其所援用的適異性課程(differential curriculum for the gifted)設計，兼顧學習者的個別差異，因此，資優教育在教育發展上一向都扮演著先導角色。邇來，國民中小學九年一貫課程發展甚囂塵上，檢視其內容，發現其不但打破了長久以來制式的課程標準形式，也拆解了分科林立的教學科目，期望七大學習領域，能培養國民中小學學生具備國民所需的十項基本能力。此外，更決定於課程架構中留給學校較大課程自主空間，突顯出「學校本位課程發展」的特色。而資優教育是屬於教育活動中的一環，資優班教師自然應順應此趨勢，融會其精神。

學校是社會機構，它排的課程也就必須反映社會的需要。普通班教師在面對學校本位的課程發展時可能面臨的困境大致有時間不足、資源匱乏、教師知能不足、學校組織無法配合、家長學生無法配合等；而長期以來，資優班教師就享有高度的課程自主性，教材多以自編及自行研發爲主，因此也造就資優班教師善用時間、把握資源、積極參與各項專業研習，聯結學校、社區的共識等能力；但課程理論的建立，有出自研究發現者，有源於學術思辯者，更有來自實際活動經驗者；雖然這些原則的運用常因情境的特性而有所限制，但在面對新情境時，教師若能洞燭機先，配合環境的條件，仍能成爲重要的參考架構。因此在援用之際，絕對不能流於

機械式的盲用；據此，筆者以爲智優班教師在因應學校本位的課程發展趨勢時，在課程設計方面應加強重視以下幾點：

一、課程要統整規劃

資優教育課程的設計必須採取整體規劃的方式，視課程爲完整的學科（教材）、計畫、目標或經驗，而組成的各個部分則是相互關聯，彼此聯繫的系統。Clark (1986)的統整教學模式是目前美國資優教育，甚至部分地區一般教育均極力推展的以資訊處理教學模式(information processing model)爲主的模式（盧台華，民86）。

主要教學目標為：

- (一) 統整運用認知、情意、直覺及生理等大腦功能學習，以增進學習成效。
- (二) 鼓勵學生善用抉擇能力，並主動參與教學。

在實施整體規劃課程時，應注重以下七大要素：

- (一) 建立能引發學生學習反應的環境，使其成爲促進學習的助力。此包含教師的接納與開放的態度，整合教師、學生、家長之間的關係，以增加教師教學的成效。
- (二) 藉由放鬆與減低學生的緊張與焦慮，以利大腦在資訊吸收與儲存時能充分發揮功能。
- (三) 充分運用動作與肢體語言，以增進學生對概念的理解與保留，身體的運動更可促進概念的發展。



- (四) 善用語言與非語言的溝通，鼓舞學習者建立團體意識，人際溝通技巧與對自我的覺知及了解。
- (五) 給予選擇與自控的機會，鼓勵學生建立決策能力，安排個人發展與學校學習目標的優先順序，培養變通性思考及自我評鑑的技巧。
- (六) 提供複雜且具新奇性、複雜性、變化性與挑戰性的學習活動與評量標準，達成與學生腦力發展相符合的教學成效。
- (七) 運用直覺與統整功能，此等能力為人類最獨特也最權威的腦部功能；在運用過程中，必須利用各種感官，多元學科與統整的教學方式，才能充分達成運用此綜合功能的效果。

二、課程以學生為主體

學校本位的課程發展雖以學校為主體，由學校視地方、學校的需求特色進行課程發展，但更以課程的主角：學生、學生的能力、興趣、需求為重點，如此才能夠反應地方與學校學生的差異，以提供更適切的課程。因此課程的實施應以學生的經驗及學習趨向為主，發展出理想且實際的課程。有鑑於此，課程設計應回歸教育的主體，針對學生的心理特質和學習特性，發展所需的適異性課程，作適切的調整，以利學生學習。

三、發展學群式的協同教學研究

所謂「單絲不成線」、「獨木不成林」，課程設計的工程浩大，絕非個人有限的力量就能完成。教師與教師之間必須摒去同文相輕的刻板觀念，否則固守成規、以管窺天式的教學將永遠限制住教師的潛能。哈夫洛克(R. Havelock)曾指出，課程設計的工作包含多種角色的運作：專家、指示者、訓練者、提示者、連絡者、示範者、說明者、提倡者、對抗者、諮詢者、顧問、觀察者、資料蒐集者、分析者、診斷者、設計者、管理者及評鑑者。誠心而論，一個人的能力不太可能身兼這麼多角色，但這是課程設計時應該努力的方向。

知識有系統才有方向，知識沒有經過整理，就容易流於片斷的訊息。相對的，教師間相互合作才有力量，課程設計才得以周延整合。所謂協同教學(team teaching)是指由兩個以上的教師或行政人員分工合作，共同策畫及執行教學活動；每位教師依據本身的專長實施教學。教學活動可分為大班、分組及個別學習活動，工作分配則依課程加以調整，所以協同教學能發揮最大的團體動力。因此，在課程設計上可以按照教師本身的專長，組成學群，規劃進修講座，有計劃的培養教師第二專長並取得專業證照，以因應協同教學的需要。

四、因應時代的改變而改變

課程唯一不變的原則，就是課程不斷的改變。哲學家赫拉克里特斯(Heraclitus)曾言道：「你兩次踏進的不可能是同一條

河，因為新的水不斷的湧進。」整個世界局勢以至於台灣教育都處於一種動態的歷程，就如同河中流水，順勢而流，回頭而望，時空早已變革。因此，在科技發展日新月異，社會變遷快速的今日，設計符合時代意義，發揮經濟、政治、社會、文化等功能的課程，尤為應當。

課程與教學是教育改革的軟體工程，資優班教師在面對各種現實挑戰的有效因應之道，應該是主動積極、別出心裁與舉一反三的；而所謂被動，否定、避重就輕、以及因襲慣例、擔心自己能力不足以應付等消極回應方式，才是真正扼殺改革理想的元兇，絕對不是困難的本身。所謂「抱持最好的企盼，為最壞的情況做好準備。」應該是在推動學校本位的課程發展所當有的積極態度與思考行動。如此，資優班教師才能不負眾託、精神奕奕地面對困難與阻礙，開創資優教育的成功契機。

五、建立教學檔案

成功的教學是幫助學生成為有效的學習者，著重學習遷移的教學，使課程超越教室而進入日常生活中的學習。所謂教學檔案，就是將成熟的教學方法記錄成可供查詢、供自己反省、他人參詢的檔案。它是教師本身成長的鷹架，同時也是建構自主教學、改革教育的雛形。有了教學檔案教師可以減少摸索和嘗試錯誤的時間，並可在教學問題發生時，以此找出解決問題的方法，更可藉此檔案與其他教師相互切

磋教學，激發教師在課程設計與改革的動機，建構有能力發展課程的團隊。

六、真實評量——落實學生多元智慧的發展

成功的教學著重在學習過程、思考技巧的發展，並瞭解課程內容與真實生活的動態關係。Gardner多元智慧的理論與實踐，其語言、空間智慧、邏輯與數學能力、肢體與運作能力、音樂智慧、內省能力以及人際智慧在現今社會被世人所矚目，也引發教師對現今制式評量的反省。學生的發展是全面性的，所以老師應該記錄學生各方面的發展，才能夠深刻的瞭解每個學生，讓其有更多的機會來展現成功。所謂真實評量(authentic evaluation)即是經由學生作品或卷宗(portfolio)的形成性資料蒐集，使評量落實於真實情境中進行。除此之外筆者亦從本身經驗提供以下方式供大家參考：

1. 個別記錄：可以幫助教師以個別的學生成長為衡量進步的標準，並且做為診斷學生的學習。
2. 軼事記錄：針對全體學生做詳細的簡短作評與觀察，可以幫助教師反省教材教法，並能促進師生的瞭解。
3. 教室日誌：可以將教師的情感納入，將記錄的主題聚焦在教師有興趣的主題上，幫助教師釐清與分析所發生的事，並可看出學生在不同的學習區域



與活動的表現。

4. 事值錄影：藉著錄影使學生更能瞭解學習的目的與意義，使真實實物與過程的呈現為評量的實證。

肆、自然科教學單元設計示例

一、主題：美麗雙和，希望之河

二、領域：地球科學～河川系列

三、課程目標：

- (一)從課程認知的學習中，培養學生對科學研究的正確態度，擁有主動學習的

意願與技能。

- (二)經由資料的蒐集與閱讀，明瞭地球環境資源的重要及有限。

- (三)能夠與同學合作學習，運用學校、社區資源、經由同儕、社區的互動，對研究的主题作深入的探討。

- (四)透過研究自然的歷程，培養學生從觀察中、思考中、操作中學習，進而培養學生從事自然科學獨立研究的能力。

四、地球科學-河川的課程大綱：

年級	活動名稱	活動流程	時間	基本能力目標
三	我家門前有小河	請問芳名-->台灣水脈廿一-->家鄉的河川-->希望之河	四節	一、四、五、八、九
四	河川哪裡來	水的循環圖-->密不可分-->為河川把脈-->我能做的事	四節	二、三、五、九、十
五	河川的殺手	環境的隱性危機-->X檔案-->人類的角色-->河川拯救大行動	四節	二、四、八、九
六	獨立研究	尋找確定主題-->蒐集、整理資料-->擬定研究計畫-->進行各項科學探討-->整理-->作品呈現	視學生能力	一-十

基本能力：(一)瞭解自我發展潛能 (二)欣賞、表現與創新 (三)生涯規劃與終身學習 (四)表達溝通與分享 (五)尊重、關懷與團隊合作 (六)文化學習與國際理解 (七)規劃、組織與實踐 (八)運用科技與資訊 (九)主動探索與研究 (十)獨立思考與解決問題

五、目前採用的課程模式：

內容	過程	策略	結果	情意
Parnes 創造性問題解決模式	Renzulli 三合充實模式	Noddings 小組問題解決學習策略 概念發展的步驟	Taylor 多元才能發展模式 創造的才能 做決定的才能 計畫的才能 預測的才能 溝通的才能 思考的能力	Garden 小組探討的合作學習課程 小組探討 合作學習 尊重互動 分享團體 互動回饋 互信互賴
發現事實、問題 發現主題、方法 尋求接納、計畫挑戰 新的挑戰、計劃行動	興趣探索 小組活動 獨立研究	資料解釋的步驟 合作學習		

六、三年級教學活動設計實例 (見附錄，p. 37-43)

伍、結語

從上述的教學活動來看，地球科學的知識廣泛且多元，上述的教學活動只是眾多科學生活知識的一隅，筆者藉此拋磚引玉，其中尚有許多缺失與不周全處，希望有志一同的同仁與教育先進們能提供更嚴謹、詳盡的思考方向，使教學更能多元活潑與合乎時代需求。

精緻的教育理論很多，但是完美的詮釋場所卻很少。教育是應用科學，美好的教育理論應該落實到教育現場來。在教育改革的風潮中，賦予典範生命力的結構逐漸浮現：「學校本位的課程發展」是理論

過渡到實務的橋樑，希望藉由這個機制，能和資優班教師一同走過，將藍圖轉化為實際的課程，落實學校本位的發展，全程參與課程改革的實驗場，真正成為教育改革的先導者。



參考書目

- 王文科 (民81) : 資優課程設計。台北：心理。
- 毛連塏 (民85) : 資優教育課程與教學。台北：五南。
- 林進材 (民88) : 教育研究與發展。台北：五南
- 林進材 (民88) : 學校本位課程發展上的議題。載於國教之友，第五十一卷，二期。
- 林偉人 (民88) : 淺論學校本位課程發展。載於國教之友，第五十一卷，二期。
- 歐用生 (民88) : 落實學校本位課程發展。載於國民教育，第三十九卷，四期。
- 盧台華 (民84) : 統整教學模式之介紹與應用實例。載於資優教育季刊，第五十四期。
- 蕭昭君 (民86) : 全是贏家的學校。台北市：天下文化。

附錄



教學活動設計實例：

台北縣八十八學年度秀朗國小三年級智優班教學活動設計

單元名稱：我家門前有小河	活動時間：四節160分鐘
適用對象：國小中年級	設計教學：李秀蘭

教學目標	<p>一、教學理念</p> <p>本單元設計考量校園地理環境的特色：雙和地區之瓦窯溝，是台北重要水源～新店溪的一條支流。她曾經魚蝦悠游，充滿生機，是雙和地區居民們兒時的歡樂記憶，與日常休憩的好地方，而今這個好地方卻因人們的無知與蹂躪，卻逐漸變了樣~~~~~</p> <p>教學者藉由以下進行的學習活動，希望學生能透過了解自己的居住環境，更能進一步的愛護與愛惜，並讓學生瞭解自然環境和人類存在著互相依存的關係，以建立尊重生命的自然倫理信念。</p> <p>二、單元目標</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識秀朗的環境特色，並提出個人的生活體驗。 2. 探索及體驗人類與河川彼此依存的互動關係。 3. 能珍惜並維護自然環境，愛護河川，並在生活中實踐，影響他人。 4. 培養高度的人文精神，與愛鄉土尊重大自然的情操。
教材說明	<p>一、秀朗環境特色：</p> <p>秀朗國小位於台北縣的雙和區（永和、中和），人口是宜蘭縣的1.5倍，在居住的土地上同樣擁有一條河流。不同的是宜蘭的冬山河，不但美麗，還可以調節水利，帶來觀光利機；而雙和地區這條曾經清澈宜人的瓦窯溝，卻即將淪入水泥森林的命運，且因過去經常氾濫成災，罕見的水患所造成的恐懼及污染，在雙和人的心理留下了深深的烙印。</p> <p>二、教學輔助教具</p> <p>教師資源：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師自編活動學習單。 2. 錄音機、錄音帶、實物投影機。 3. 有關照片、幻燈片。 <p>網路資源：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 台灣省二十一條主要河川分佈圖 2. 永和市瓦窯溝流域千分之一比例圖及河川污染情形。 <p>社區資源：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 日光流域：瓦窯溝觀光運河親水綠地微圖比賽首獎作品（作者：游菁如、林連璋）瓦窯溝觀光運河促進會。 2. 美國德州聖安東尼河照片：財團法人慈暉文教基金會。 <p>三、參考資料</p> <p>(一) 書籍</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 毛運璽（民84）：中小學視聽教學媒體目錄。台北：國立教育資料館。 2. 李惠珠等（民80）：自然生態實驗室。台北：護幼文化。 3. 黃盛璿等（民82）：和河川做朋友。台北：遠流出版公司。 4. 莊明貞（民86）：新的評量取向—變通性評量在國小開放教室的實施。載於道德教學與評量—多元文化教育觀點。台北：師大書苑，199-212頁。 <p>(二) 錄影帶（社區資源）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 咱的鄉親：瓦窯溝記事。（財團法人慈暉文教基金會） 2. 瓦窯溝觀光運河親水綠地。（財團法人慈暉文教基金會）
活動說明	<p>一、活動流程：</p> <p>本單元共設計四個認知探索活動，每個活動均有其教學目標及教學重點。活動流程如下：</p> <p>準備的活動 教師與學生</p> <p>⇒</p> <p>活動一 請問芳名</p> <p>⇒</p> <p>活動二 台灣水脈廿一</p> <p>⇒</p> <p>活動三 家鄉的河川</p> <p>⇒</p> <p>活動四 希望之河</p> <p>⇒</p> <p>總結與省思 (師生分享心得)</p> <p>二、教學評量</p> <p>(一) 個人評量：</p> <p>以學習過程中師生問題討論及活動學習單之撰寫內容，對每位學生進行個人評量，評量向度有科學態度，方法與技能，及整體參與程度。</p> <p>(二) 變通性評量：</p> <p>從各個學習活動中，評量學生及團隊合作的表現及關懷河川的情意表現。例如：參與度、發表、資料蒐集等……</p> <p>三、注意事項：</p> <ol style="list-style-type: none"> (一) 活動過程中，以學生自覺認知為主，教師引導為輔，配合社區資源及活動進行。 (二) 教師應適時切入正確的概念，引導出學生對校園周遭環境作深度的了解與省思。 (三) 結合社區資源，如永和市瓦窯溝觀光運河促進會，以教學行動來落實社區志工的理念。

教學活動

活動說明

時間

指導要點

壹、準備活動

- 一、教師黑板上寫出：「我家門前有小河」的歌詞。
- 二、問問學生是否也會唱？大家一起唱唱歌。

●在愉快悠揚節奏“分明”的情境佈置下，讓學生感覺河川的悠美。

貳、發展活動

活動一、
請問芳名

- 一、請學生說出河川的意義與相關經驗。
- 二、教師綜合學生的回答說明河流的源起與重要性。
(以下可擇要說明)

●教師需引導學生說出自己的感受。

(一) 河流：

由空中落下或湧出地表的水，由於重力的關係沿著窪地、斜坡向下逐漸匯集而成的流動水體，通稱為河流。

●學生在發表時，教師應適時統整學生正確的觀念，並給予學生正面積極的回應。

(二) 河流的不同稱呼：

- 1.江、河、川：指大型的流動水體。
- 2.溪、澗：小型的流動水體。
- 3.流域：河流的主流和支流在集水區的地表上，互相連通，所構成的水系。

●除了人類，其它野生動物，也利用河流棲息。

(三) 河流的功能

- 1.飲用
- 2.交通航運、農畜供水、水產養殖、水力發電……。
- 3.觀光、游泳、泛舟、露營、垂釣……。

●河流亦可反應出陸地特徵與土地利用的狀況。(氣候的、地質的、化學的、生物的)

作業單

- 1.河川和我們的關係
- 2.請學生蒐集資料，並做筆記

第一節結束

活動二、
台灣水脈
廿一

三、發下台灣省二十一條主要河川分佈圖

西部地區：

- | | | | |
|------------|--------|--------|--------|
| 1.淡水河(新店溪) | 6.烏溪 | 11.急水溪 | 16.東港溪 |
| 2.頭前溪 | 7.濁水溪 | 12.曾文溪 | 17.林邊溪 |
| 3.後龍溪 | 8.北港溪 | 13.鹽水溪 | |
| 4.大安溪 | 9.朴子溪 | 14.二仁溪 | |
| 5.大甲溪 | 10.八掌溪 | 15.高屏溪 | |

●指導學生由北往南念出來，以加強學生的記憶與概念。

東部地區：

- 1.蘭陽溪(冬山河)
- 2.花蓮溪
- 3.秀姑巒溪
- 4.卑南溪

重要提示：
1.台灣全島大小河流共有151條，圖上分佈的僅是較重要的21條河川哩。但有2/3已遭受到污染呢。
2.請學生說一說：淡水河的現況、宜蘭冬山河的現況。
3.請學生發表所蒐集資料的重點。(每人2分鐘)

四、請學生想想看，台灣河流的特性。

- 1.台灣的地形多高山，坡度大，地質不穩，自然使土壤沖蝕及水流侵蝕作用旺盛。
- 2.含砂量高，故河口常淤積。

教師這時提示的重要觀念：台灣因
1.位居亞熱帶，降雨豐沛。
2.山勢陡峭的地形特色。
3.台灣河流均源於中央山脈，分東西向直流入海。
附註：杉、落葉喬木，樹皮跟花都可以徵集。

五、經驗分享

- 1.請學生介紹已認識的河川印象。
- 2.家鄉的河川有什麼樣的變化。
- 3.發下作業單：河川變色了。

第二節結束

活動三、
我家門前有
「河」

六、雙和印象

1. 教師發下中永和地區發展簡介。
2. 請學生說說看現在的「瓦窯溝」印象。
3. 展示：瓦窯溝流域千分之一比例圖。及發下資料：瓦窯溝地理位置圖。

七、河邊春夢

1. 展示：美國德州聖安東尼河照片
2. 教師發下活動宣言作業單。
3. 請學生在讀完後，說說看瓦窯溝變臭的原因：並將原因發表出來。
4. 展示瓦窯溝現場的照片及幻燈片。
5. 教師問：要怎麼做，才能改變現況？

第三節結束

活動四、
希望之河

八、希望之河

1. 如果有機會，除了改變瓦窯溝以外，我們希望她能變成～～，請學生運用想像力，設計希望之河的未來藍圖。
2. 展示「日光流域」：瓦窯溝觀光運河親水綠地徵圖首獎作品。請學生分別說說看，作者這一張圖設計的重點與想法。有機會可請作者現身說法，將更有說服力。
3. 學生依照自己手上現有的資料，發揮創意自行設計彩繪瓦窯溝的草圖。
4. 分組：彩繪瓦窯溝。（對開淺色壁報紙）

九、心得分享

1. 將學生的作品一一張貼在黑板上，讓全體學生一起分享他們的體驗與希望。
2. 教師依照學生提出的想法，總結今天的學習內容，並且鼓勵學生秉持愛護家鄉生態的情懷，做一位終生的自然關懷與捍衛者。

第四節完

● 教師導讀「瓦窯溝」作業單時，提示。

● 比例尺與比例圖。
比例：前兩數相除等於後兩數相除。例如：6:3=8:4。
比例尺：畫圖器具，上面刻有度數，可以畫放大或縮小的圖。

● 從他國的河川整治情況，激發學生對鄉土環境深刻的認知與省思。

● 請學生分組討論，並將結果寫下來，派一名代表上台說說看。以增進學生彼此的概念，交互交流彼此對家鄉河川的期待與情意。

● 展示「日光流域」作品時，可以引導學生進入作者的想像世界。

● 作者現在就讀東海大學建築研究所

● 設計的世界，以激發學生能作更深入的思考。

● 請學生共同討論與分享，總結今日的學習活動，並建構完整性的學習內容。



台北縣永和市秀朗國小環境教育教學活動作業單 (一)



河川和我們的關係

❖河川不但提供了我們生活中不可缺少的淡水，讓我們飲用、洗滌；家裡用的電，有的也是利用河水發電而來的。甚至餐餐吃的白米飯，也是靠河川灌溉。河川和我們的關係，真是太密切了！

❖想想看，人類和河川的種種關係有一

日常生活：自來水 家庭排放污水 水力發電 洗衣、煮飯

休閒活動：河濱公園 游泳 划船 釣魚 賞鳥

養殖：養魚蝦 養小動物 養豬 養鴨

工業：水庫 工業用水、排水

交通：渡輪 賽龍舟

農業：種植蔬果 灌溉

❖我覺得還有：

❖再想想看，如果沒有了河川，結果是：



台北縣永和市秀朗國小環境教育教學活動作業單 (二)



河川變色了

(一) 唱一首歌

魚兒魚兒水中游，游來游去樂悠悠。蝦蟹是朋友，小草是我家，游呀游，游呀游，水中世界樂悠悠。

(二) 小朋友，你們都會唱這一首歌嗎？在你的家附近河川中，可有魚兒水中游？水草蝦蟹作伴？如果沒有，是為什麼呢？把下列適合的原因勾選出來。

工業廢水使水變濁變黑

空氣品質不佳，雨水不潔淨

河畔邊的垃圾污染水源

濫墾山坡地破壞山谷，使農藥肥料滲入水源中

煉油廠排放油污污染河川

家庭污水使河川水質惡化

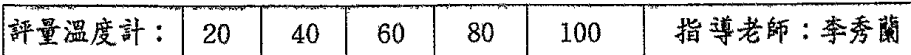
人們亂丟垃圾至河川中使河水水質惡化堵塞

農藥廠將廢水排放在河川中使魚蝦被毒死了

在山間森林濫造墳墓污水滲入河川

工廠廢水高溫廢水使河川溫度升高，水中生物不能適應

(三) 如果有機會，你希望你家附近的河川是什麼樣子，請你寫下來。



台北縣永和市秀朗國小環境教育教學活動作業單 (三)

領域：地球科學

單元名稱：中永和地區發展簡介

中永和地區發展簡介

中永和（以下簡稱雙和地區）位於台北都會區之南緣，以新店溪與台北市一水之隔，長久以來，雙和地區一直扮演台北都會區的衛星城鎮角色，高樓大廈與公寓林立，居民人數已近七十萬人，是全省著名的高密度住宅區，也是工商業繁榮的現代市鎮。

雙和地區早年發展是靠水運發跡，最先聚落都是沿著新店溪而設立，包括南勢角、秀朗、枋寮等地，經營南北雜貨的交易，其餘地方悉為良田，瓦窯溝即是其中重要的灌溉水路。

瓦窯溝全長4.7公里，是貫穿台北縣中、永和地區境內僅有的一條河川，同時也具有調節新店溪水位的功能，河水原本清澈見底，魚蝦悠游，水域內的風景秀麗，處處充滿了生機。然而，隨著雙和地區快速的都市成長，河川被家庭及工廠的任意排放的污水、垃圾所污染堵塞，沿岸的景觀也遭受到林立的違章建築及任意填土開發而破壞殆盡，低窪地區則飽受水患之苦。

和台灣其他都會區的城鎮比較起來，雙和地區算是早熟的城市，早在民國五〇年代左右，永和市即是台北都會區邊緣新興的住宅區。到了六〇年代由於中南部城鄉移民的進駐，以及中和市工業的快速發展，雙和地區急遽的成長，包括軍眷村、公家宿舍、公寓住宅、小工廠等，快速改寫了原是綠油油稻田景緻的雙和面貌。

雙和地區快速的發展，卻也形成都市計畫無法有效指導地方發展的窘境，包括公園綠地面積嚴重不足，就是其中的一大問題。例如永和市原先規劃為花園市，結果原先的公園卻相繼被變更做住宅區開發，反而成了沒有公園的城市，民眾必須跑到堤防外的新店溪高灘地做運動休閒。雙和地區如今雖已被水泥叢林覆蓋，卻也保有不少具特色的城鄉風情，如永和中正橋頭的豆漿即遠近馳名，其他如中和圓通寺、枋寮夜市、永和樂華夜市、太平洋SOGO百貨、中興街韓國名產等也相當具知名度。而台北都會區直達南勢角的捷運橘線已在民國八十七年底通車，中和四號公園和中央圖書館台灣分館（未來的國立台灣圖書館）也將相繼設立，雙和地區的公共建設與生活水準可因此更上層樓。

評量溫度計：

20

40

60

80

100

指導老師：李秀蘭

台北縣永和市秀朗國小環境教育教學活動作業單 (四)

領域：地球科學

單元名稱：河邊春夢

河邊春夢

在永和有條小河，她曾經流水潺潺，如少女的青春絮語；也曾經魚蝦成群，如少男旺盛的生命力。

六十歲的作田人說，過去，田水都是按她那來的；

五十歲的老師說，少年時，這兒是談戀愛的好所在；

四十歲的爸爸說，小時候，曾經因為來這抓魚而被老母修理；

三十歲的上班族說，他不曾看她乾淨過；

廿歲的學生說，不下雨時，她很臭，下雨時，她淹水；

十歲的小學生說，媽媽不准我接近那條臭水溝；

你說，為什麼？

以後，你會怎麼做？

評量溫度計：

20

40

60

80

100

指導老師：李秀蘭



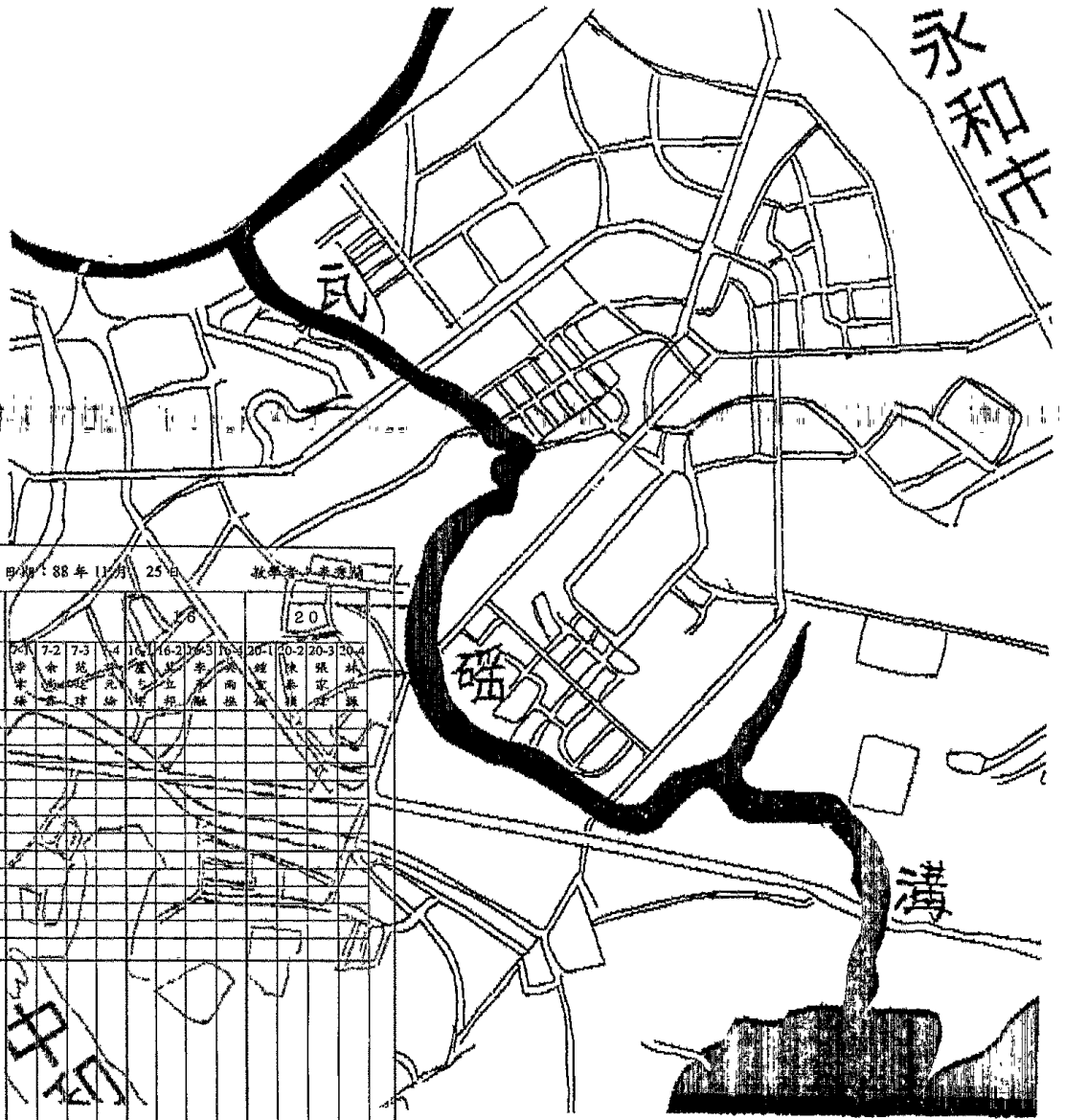
台北縣永和市秀朗國小環境教育教學活動作業單 (五)

領域：地球科學 單元名稱：我所希望的小河

我所希望的小河

*你能夠想像得到的就把它畫出來；表現形式不拘：繪圖、漫畫、影像、圖片、各種體裁之文字等，但表達內容與方式須以清楚易懂為原則

瓦窯溝地理位置圖



評量者：_____ 日期：88年11月25日 教學年級：三年級

評量項目	序號	5					6					20			
		5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	6-1	6-2	6-3	6-4	6-5	20-1	20-2	20-3	20-4
姓名	座號	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵	張博淵
科學態度	積極自動														
	尊重他人														
	虛心客觀														
	信心耐心														
科學概念	陳述清楚														
	訊息豐富														
	思路清晰														
	概念純正														
上課表現	認真參與														
	遵守規則														
	發言踴躍														
	作業優良														
	資料蒐集														
整體表現															
教學記錄或評量說明															

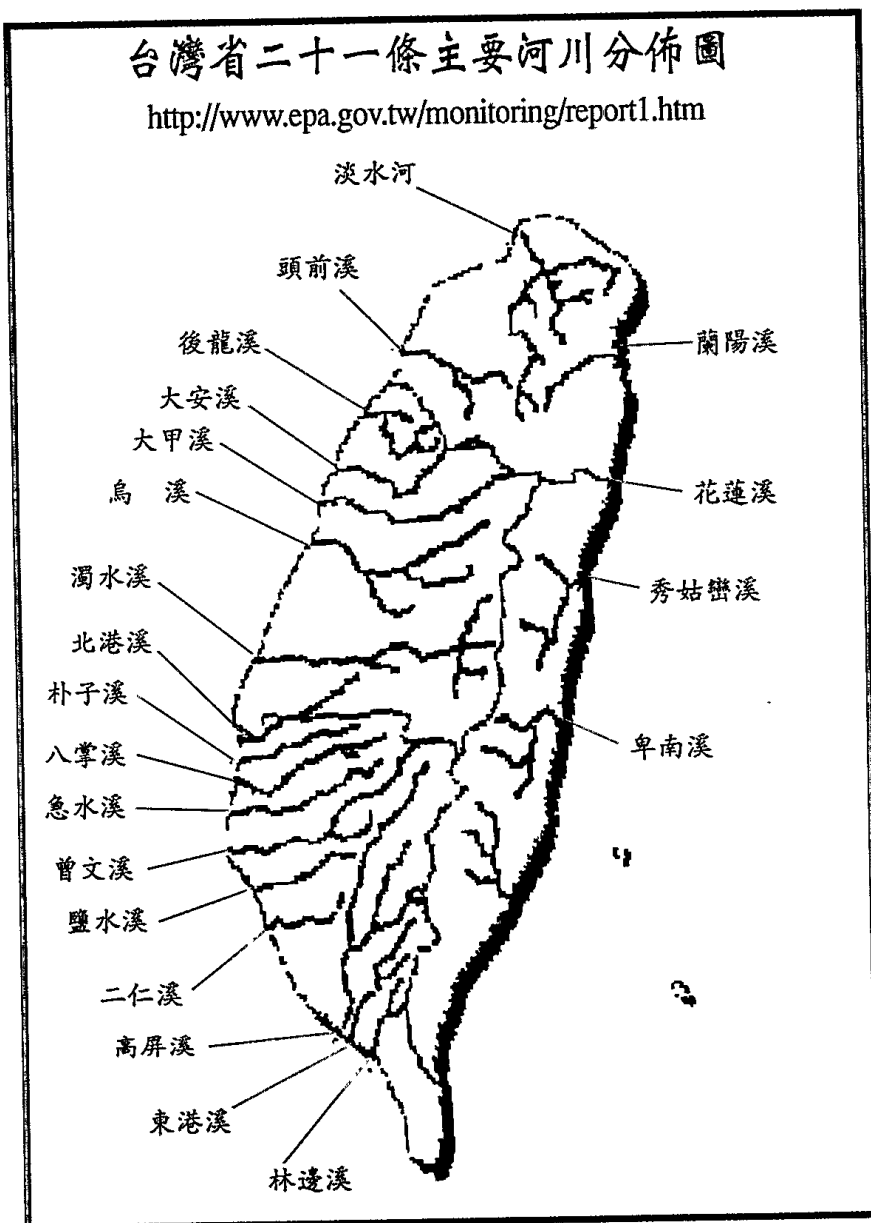
評量方法：1. 一符改進 *中等 +優等
2. 重點勾選：將令您印象深刻的學生表現作✓○◎亦可。

台北縣秀朗國小小智優資源班三年 27 班

台灣省主要河川污染情形

【記者呂理德台北報導】根據環保署八十六年環境白皮書調查統計顯示，國內五十條主要河川中，後龍溪、烏溪、北港溪、鹽水溪、二仁溪、南嵌溪、老路溪、鹽港溪、中港溪、新虎尾溪、阿公店溪、得子口溪等十二條河川，都已經遭受嚴重的污染，污染長度高達四百三十四公里。

環保署指出，國內主要河川共計有二十一條，次要河川有二十九條。在二十一條主要河川中，只有七條河川全河段未受到污染，二十九條次要河川中有十三條未遭受到污染，這些未遭受到污染的河川，幾乎都位於宜蘭、花蓮、台東及屏東縣山區。易言之，東部河川仍是台灣最後淨土，西部河川已經全部遭受到不同程度的污染。



在全部河川中，受到輕度污染主要河川共計有二十條，受到中度污染河川共計有十一條，受到嚴重污染河川有十二條。

與歷年河川污染相比較，主要河川污染有明顯惡化的情況，近十年的未受污染河段由民國七十六年的百分之七十一點六降至目前的百分之六十，減少了近十二個百分點；次要河

川未受污染比例變化則不大。

就河川污染長度而言，全部五十條河川長度二千九百一十一公里，未受污染河段佔百分之六十二點三七，輕度污染河川佔百分之十點三九，中度污染河川佔百分之十二點三一，嚴重污染河川佔百分之十四點九三。



「學校本位教師專業發展」可行作法之探討

曾榮祥 / 苗栗縣頂埔國小教師



壹、前言

面對現代快速變遷之資訊化社會、新世紀的來臨，各界殷切期盼之教育改革聲浪，家長關心學校教育之呼聲，以及小班小校、教科書開放等政策措施之推行，教師進修愈顯得重要。而教師進修的目標，應是促進教師本身的專業成長與發展。

然而，目前教師專業發展仍存在著許多缺失，例如：活動內容缺少教師的自主性、進修的課程缺少整體設計或不符合教師的需求、教師參與動機不高，或跋涉遠路而造成旅途困頓，影響到學習效果或學習情緒等。

同時，隨著教育改革聲中學校本位理念之盛行，面對著此多元發展的時代，應對於教師專業發展有一嶄新的思考方向。除應參考學校校內專業發展活動的實施經驗、發展願景與特色、學校的未來規畫外，同時亦應針對個別學校與學區的特性與差異，規劃出適合各校需求之教師專業

發展活動；同時，教師應能掌控自己的學習。而「學校本位」之理念對於教師專業發展正可以提供一嶄新的規劃方向。

此外，由於教育經費和財政是一種有限制性的資源，因此在不增加政府教育支出的條件與前提下，最有效且最可行的策略就是推展以學校為本位的教師在職專業發展之設計與規劃(蔡培村，民85)；尤其教師可以藉由學校來集體建構知識，改進教學技巧，更能擴展效益於班級、學校、社區以分享教育成效(蔡芸，民86)。有鑑於此，本文旨在探討學校本位教師專業發展之內涵與可行作法，俾供學校及教育行政單位推動教師專業發展之參考。

貳、學校本位教師專業發展的涵義

教師專業發展之推行，有助於教育改革之落實，惟在教師專業發展之若干型態中，國內學者蔡芸(民86)指出在所有教師專業發展中，對學生、成人、以及學生



雙親而言，以學校為本位的教師專業發展應是收效最好的方法之一。然而，有關學校本位之教師專業發展的涵義，學者的看法不一。綜合相關文獻（歐用生，民83a；民85；饒見維，民86；蔡芸，民86；曾榮祥，民88；Morant,1981；Hewton,1988；Cheng, & Tam,1994；Rebore,1995；Cheng,1996），將「學校本位之教師專業發展」（School-Based Teacher Professional Development；School-Focused Teacher Professional Development）的涵義界定如下：

一、專業發展是在校內或鄰近學校的專業發展場所舉行。

學校本位專業發展以所服務的學校或鄰近學校為專業發展的場所，乃因其學校實務情境，有助於學校教師的情境化理解。

二、教師具有專業發展活動之自主權，且強調其參與的內在動機。

教師專業發展為配合學校本身之需求與學校發展特色等，以適應各校之特色與特殊需求，其活動內容宜由學校教師主動規劃與推動，且其進修方案應儘可能適合各校的實際狀況，如此，不僅能夠提供教師教學實務有關的教師專業發展活動，且其參與動機也可以提高、成效也最好。

三、專業發展之課程應能夠理論與實際二者並重。

教師是學校教學的主體，教師每天在學校生活，必定要處理一些問題，例如：

課程設計問題、親師合作問題、學生常規問題等，因此學校本位之教師專業發展中，其課程、內容之規畫應能夠理論與實際二者並重，以便有效地解決問題。

四、重視專業發展活動之系統規劃與評估。

學校本位專業發展活動規劃，通常包括：準備、需求評估、計劃、實施與評鑑等階段，並已建立其運作模式，例如：日本之PDS模式、英國之GRIST模式、美國之RPTIM模式等。

五、重視專業發展活動形式多元化，並具有學校本身之特色之設計與規劃

其活動內容有逐漸多元化之趨勢，注重靈活、生動、有趣味之活動形式，以提高學校教師參與興趣與意願；且各校可以規劃出具學校之特色活動。

六、以建構教師自我導向的進修為目標。

進行自我導向學習時，對於學習方式、結果評鑑等均有自我選擇的成份，與自我學習與成長，且可以針對自我需求與興趣，鼓勵其擬定發展計畫。

綜合而言，學校本位之教師專業發展，關心學校教師需求與問題之解決，有效整合學校財力、資源、設備與人力，充份發揮學校教師之學習、合作、互相協助與一同成長之主動、創新、自主的團隊精神與自我導向的學習，並落實於實際教學及學校相關事務之經營中。

參、學校本位教師專業發展 與傳統教師進修之比較

學校本位教師專業發展與傳統教師進修，有許多理念與作法不同，本文將其整理如表一所示：

表一. 學校本位教師專業發展與傳統教師進修之比較表

	學校本位之教師專業發展	傳統之教師進修
運作方式	學校本位 以校內教師為主導，由校內專責單位設計、規劃、推行與評估活動。	外控方式 規劃及管理都是由教育行政單位推動，少有教師參與其事或提供意見。
課程內容	兼顧理論與實務 內容是依教師和校內需要而設計的，將所學到的理論印證於實際工作上。	偏重理論 流於表面化、形式化，未能真正切合教師的實際需要。
活動地點	多在校內或鄰近學校進行 教師無須離開工作崗位，亦可參與。	多在校外進行 教師必須離開本身工作崗位，故不利於學校工作。
教師角色	角色主動 針對教師的需求而主動參與，其角色主動，具較大動機和投入感。	角色被動 參加者一般都是為了滿足教育行政單位要求、被學校委派參加，角色被動、缺乏動機和投入感。
參與動機	內在成長動機 發展活動符合教師的需求，有助實際工作，參加者重視內在成長，把握專業發展機會。	外在報酬動機 主辦者為鼓勵參加者積極參與，多以外在報酬作鼓勵，但教師的內在動機不高。
活動規劃	具系統性 活動納入學校發展方案內，且學校全力支持，並加以策劃、執行及評估。	缺乏系統 活動一般是臨時性質，沒有長遠發展的規劃，且缺乏系統性的管理安排。
活動形式	形式多元化 活動多元化，以不同形式靈活地進行，其中包括教學新知研討會、讀書會、教學心得分享。	多為講授法 活動形式單調，主要以講授方式進行，教師被動參加，對內容興趣不大。
需求	兼顧教師個人與學校的需求 目標兼顧教師個人與學校之多層面，主要目標是為提昇學校整體效能。	偏重教師個人的需求 目標多集中於個別成員，無助於學校整體發展。
目標規劃	以自我導向之進修為目標 關心與尊重教師之自主學習、自我學習與成長。	目標不明確 只注重短暫問題的解決，沒有關心到教師自我學習與成長。



如上表可見，傳統教師進修重視由上而下之管理，活動內容較單調、缺乏彈性與實用性，教師參與動機較低，而學校本位教師專業發展則注重教師直接參與活動內容的規劃與設計，課程內容則兼顧教學之實際需求，且以教師自我導向的進修為目標，因此，教師具有較主動積極之內在參與動機。

肆、學校本位教師專業發展之可行作法

隨著社會的快速變遷，處在此多元、不確定之混沌時代中，教師一職經歷各種挑戰，例如：多元文化、學生權利的保障、體罰問題等。因此，教師專業發展之方式與課程內容，亦須符合未來社會之需求。因此，筆者認為教師專業發展不但應提昇教學能力，且應重視實作與實踐能力的琢磨，並應結合學校本位理念，讓理論切實落實於校園中。目前我國教育改革正積極的推展中，學校本位教師專業發展活動，其理念與作法，相當具有時代價值，必可提供其裨益。基於上述，本文對於學校本位教師專業發展，擬訂出若干啓示與因應的可行作法，分敘如下：

一、推展學校本位理念，各校成立「學校教師進修委員會」統籌規劃活動

(一) 推廣學校本位之理念

學校本位係教育行政機關充分授權

並尊重學校自主決定的學校經營方式，並已受到各國教育改革之重視，我國教育改革總諮詢報告書（民85）中即提出了建立以學校為中心的管理方式，且學校的事務應儘量由學校自行作主。因此，教師宜積極充實有關學校本位理念之知能，以因應教育改革之需求。

(二) 教師專業發展活動宜在校內或鄰近學校進行

在校內或鄰近學校進行活動，不管是由學校中的教師主動研究或是延請專家到校協助指導，都能讓教師根據學校的實務情境來進行主動的探究，且讓學校的實務情境真正促進教師的情境化理解。

(三) 成立學校「教師進修委員會」統籌規劃活動

學校應成立「教師進修委員會」，訂定目標，調查與評估學校、教師、學生等之需求，規劃整體學校本位進修計劃（鄭淵全，民87）。如此，可以讓學校本位教師專業發展活動有系統地規劃與推動。

二、建立學校專業社群，並定期舉行教師「教學及研究成果發表會」

(一) 建立學校專業社群，同仁一起成長

學校本位的理念，重視學校同仁的互動與共同成長，方能發揮整體的效

果。專業社群是一個孕育學校專業人員互動之處，亦是學校行政人員與教師間、與家長間，真誠對話之處，其對話之內容有助於反省與同儕共享 (Wallace, Engel, & Mooney, 1997)。因此，學校宜鼓勵同仁建立專業社群，發揮深度匯談與問題討論的技巧與修養，以進行相關研究、方案解決、共同擬定教學計畫等，以助益於教師專業成長。

(二) 定期舉辦中小學教師「教學與研究成果研討會」

教學與研究成果研討會可以分類科目分年段來舉辦，而且是跨校舉辦，讓各校教師彼此有機會互相交流專業發展的成果與經驗，促使各校的專業發展活動能同步發展起來 (饒見維，民86)，且可以透過學校教師會，或校內專業社群來發起、推動。

三、建構教師行動研究之自我導向學習

(一) 推動學校之行動研究，解決學校實務問題

行動研究可以彌補理論與實際間的差異 (歐用生，民83b)，正符合教師專業發展活動內容應與學校的實務情境直接結合之理念，且行動研究與協同行動研究，應用在教學研究，深受肯定 (Gitlin, 1990; Johnston, 1990)。因此，應積極推動與鼓勵教師運用行

動研究以及協同行動研究的能力，以有效解決教學之相關問題。

(二) 教師宜發展自我導向的進修與學習

其專業發展活動是透過教師自發的學習，由教師主動設定與規劃學習目標與探究方式，且學習過程是獨立自主地進行，其活動方式，例如：個人專書閱讀、個人行動研究、個人文章寫作與發表等。

四、課程內容能夠讓理論與學校實務結合，並成立「教學研究中心」

爲了讓教師專業發展活動與學校的實務情境直接結合，最理想的做法是成立「教學研究中心」(a center of pedagogy)，此種觀念相似於醫學教育中以「教學醫院」爲醫師的主要專業發展場所，也就是「教學醫院」成爲醫學研究與醫學教學的主要場所，而「教學研究中心」也應成爲教學研究與實務教學配合的教師專業發展活動場所 (饒見維，民86)。

五、教育行政之支持，讓教師更投入班級教學事務，與專業發展活動

(一) 時間彈性化

學校課務繁重，教師在校時空間時間很有限，應安排正式的專業發展時間 (例如：國、高中可比照國小建立週三下午進修時間，以及建立休假進



休制度等)，讓教師直接在工作時間內進行教師專業發展活動；其次，在設備、經費等方面，亦應給予支持。

(二) 課程應給予彈性的調整空間

隨著教育改革之推行，教師對於課程內容已較具自主選擇的空間，因此，應鼓勵教師的自發動力與創意，並注重中小學學校本位的課程發展與設計、實驗課程、統整課程等能力，且強調教學的素質與教師教學的熱忱。

(三) 邁向校園資訊化，提供更便捷的校際間彼此觀摩與學習的機會

由於校園資訊化，透過全球資訊網路與各校網站等資源，各校之間透過網路提供資訊即可交流，將可以打破校際之隔閡，使得學校之間彼此的觀摩與學習，更為便捷與迅速，亦提供了教師更便捷的進修途徑，同時也有助於教師在學校中即可進行專業發展活動。

六、發展學校本位之「教師評鑑與分級制度」

教師評鑑對其教師本身之專業發展具正面積極的效益（傅木龍，民87；蘇進榮，民87）。學校成員與該校教師之互動最為密切，為求對教師教學之實際表現，有更深入、全盤之瞭解，因此，發展學校本位之「教師評鑑制度」對落實教師評鑑應有所裨益，是故教師評鑑均宜納入學校成

員（如：學校行政人員、學生代表或結合教師自我評鑑等）之意見，以增強教師專業發展的動力。且若能配合分級制度，將可激發教師在其專業生涯中邁向更高層次之專業水準。

七、建立本土化、融入學校特色，且具有學校本位理念之教師專業發展規準

(一) 建立本土化、具學校本位理念之教師專業發展規準

美國許多州對教師專業發展訂定明確之規準，例如：肯塔基州對學校本位教師專業發展即投入了極大的心血，不但對角色和責任區分明細，更訂定有關的流程、步驟、內容，既詳細且明確，對於評鑑方面，也有準則；對於執行情形，更有經費補助的明確規定（有「教學費用基金」及「專業發展津貼」），十分有助於活動之推動（蔡芸，民86）。因此，筆者認為教育行政機關，應廣邀學者專家、學校行政人員、教師、家長、學校等代表，共同擬定與積極建立本土化、具學校本位理念之教師專業發展綱要或獎勵辦法，以有效激勵。

(二) 擬定學校之特色規劃，納入其教師專業發展規準中

英國學校本位教師專業發展各校獨具特色，如百家爭鳴，其中以蘇賽郡（Sussex）為例，其中等學校所實施之

教師專業發展活動，即深具各個學校活動規劃之彈性與活潑性，如：有工作輪換、相互觀察、一週彈性自由準備材料並和資源中心合作等特色（蔡芸，民86）。因此，筆者認為可以將各校發展之特色規劃，納入學校教師專業發展之規準中，以充實教師之相關知能，如此，必將有助於學校願景之實現與學校特色之建立。

長，一方面用以提升教師的專業權力，另一方面也能有助於學校教育問題的解決。因此，有效地落實此一理念與作法，並進一步塑造學校成為良好之學習環境，同仁們相互提攜，一同成長，將有助於教師之專業成長，亦可有效地營造溫馨、和諧與專業文化與氣氛之學校，以迎接多元開放與革新之教育新紀元。

伍、結語

面對未來二十一世紀之挑戰，學校本位理念在教師專業發展之落實，兼具進修場所與功能之意義，且可提昇教師教學知能及實踐能力。誠如陳美玉（民86）的看法認為：對教師最有實質幫助的專業發展途徑，實應定位於學校本位教師專業成



參考書目

- 行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。
- 張明輝（民86）。學校本位管理的高參與模式。中等教育，48（5），頁21-30。
- 陳美玉（民86）。教育專業-教學理念與實踐。高雄：復文。
- 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。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 曾榮祥（民88）。學校本位理念對校長專業發展之啓示。國民教育，40（2），頁81-86。
- 歐用生（民83a）。國小教師進修教育的新境界。研習訊資，11（6），頁1-7。
- 歐用生（民83b）。教師即研究者。研習訊資，11（4），頁5-11。
- 歐用生（民85）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔡芸（民86）。學校本位教師專業發展之研究--以臺灣省國民中學教師為例。國立高雄師範大學教育研究所博士論文（未出版）。



- 蔡培村 (民85)。教師生涯與職級制度。高雄：復文。
- 鄭淵全 (民87)。建構以終身學習為導向之教師進修制度。載於中華民國比較教育學會主編：終身全民教育的展望 (頁579-599)。
- 蘇進棻 (民87)。中小學教師分級制度之理論研究與實證分析。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文 (未出版)。
- 饒見維 (民86)。教師專業發展：理論與實務。臺北：五南。
- Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1994). A theory of school-based staff development: Development matrix, *Education Journal*, 22 (2), pp.221-236.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Lonson: The Falmer Press.
- Gitlin, A. D. (1990). Education research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60 (4), pp.443-466.
- Hewton, E. (1988). *School-focused staff development: Guideline for policy makers*. London : The Falmer Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration—theory, research, and practice*. New York : McGraw-Hill, Inc.
- Johnston, M. (1990). Experience and reflections on collaborative research. *Qualitative Studies in Education*, 3 (2), pp.173-183.
- Joyce, B. (1989). *Staff development as cultural change*. Paper presented at the International Conference on school-based innovation : Looking forward to the 1990s. Hong Kong : University of Hong Kong.
- Morant, R. W. (1981). *In-service education within the school*. London: Kogan Page.
- Poster, C. & Poster, D. (1993). *Teacher appraisal : training and implementation*. New York : Routledge.
- Rebore, R.W. (1995). *Personnel administration in education: A management approach*. Boston : Allyn and Bacon.
- Wallace, R. C., Engel, D. E., & Mooney, J. E. (1997). *The learning school*. Thousand Oaks, California : Crowin Press.
- Wood ,F. H., Killian, J., Mcquarrie, F.O. & Thompson, S.T. (1993). *How to organize a school-based staff development program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 752)

情緒與異常行為(二)

馮觀富 / 臺灣省國民學校教師研習會退休編審

東方古老中國人的情緒觀

“情緒”這個名詞明顯地是舶來品。但情緒的概念，中國人要比西方早約二至三千年，在最早的周易、尚書、左傳等典籍中均已見及；春秋時代的儒、道、墨、法等家，以迄秦、漢、唐、宋、元、明、清代諸子均對人的情緒有所論述並載諸文獻中，可惜的是不像西方人那樣有條理地去探討，成為今日一門科學。不過西方人把人類情緒作有系統的研究，只是近代的事而已。

中國人的情緒觀，古代諸子典籍中，皆以一個「情」字來闡釋，以「情感」或「感情」來概述現代心理學中的情緒種種，包括情緒的內涵，情緒的發展、種類、性質、行為反應，以及情緒的調適與治療等。

壹、周易

周易，含易經和易傳兩部分，內容包括六十四卦的卦辭和三百八十四爻的爻辭。是一部心靈之學。孕育著世上萬事萬物的變化和發展。如：

“震卦”。震為雷，古代人們面對打雷，因為知識有限，乃存有嚴重的心理恐懼，由於各人經驗不同，認知有別，這種恐懼反應程度也不一樣。震卦裡面敘述人們對打雷有三種不同的情緒反應：

第一種是強烈的恐慌型：這種人對打雷特別害怕，一見聞打雷，就全身發抖，面無人色。即所謂之「震來虩虩」、「震蘇蘇」。

第二種是置若罔聞型：這種人對打雷是採不理不睬的態度。似乎與己無關，打雷時依然談笑風生，嘎嘎不止。即所謂之「笑言啞啞」。這種人是不識雷的危險。

第三種是鎮定型：這一類人頗與第二類人反應相似，但他知道雷的厲害，只是很鎮靜，聞到打雷，鎮靜自若，毫無懼色，即所謂「震驚百里，不喪匕鬯」。就是說如果他正在用勺子舀酒，雖聞到震驚百里的雷聲，而酒一點也未灑出來。

二是「兌卦」。兌是悅的意思，即心中的喜悅，是情緒行為表現方式之一。依卦辭是說當時國與國、族與族間的關係問題，





以現代人的觀點，可以作為人際關係來解釋。現代社會心理學也認為，人際關係的核心是情感問題。喜悅的情感，可促使人際關係融洽，化戾氣為祥和，俗語說：「伸手不打笑臉人」，就是這個道理。依卦辭解釋，喜悅依情況區分為五種：

一是「和兌」：主張人與人間應當保持和諧喜悅，如此便獲得如意、吉祥與幸福。

二是「孚兌」：「孚」意俘虜，古代人類連年征戰，將抓到的俘虜，作為奴隸役使。若以役使他人取悅自己，這是待人不平等，以現代用語是不人道，將自己的快樂，建築在別人身上的痛苦。

三是「來兌」：意思是強迫手段，強令他人來取悅自己，這也是一種不好的人際關係，以今人而言，常見的不樂之捐、被迫行賄、表面愉悅，實則內心憤懣。這樣的來兌不會有深厚的友誼感情。

四是「商兌」：是與他人商討問題時，不顧別人的意見，一味要他人服從自己，自己固然得到滿足，而他人也必設法防衛，日子一久，情感必然破裂。

五是「引兌」：意為要處理好人際關係，就必須引導大家共同追求和諧喜悅，即獨樂不如眾樂，皆大歡喜。

以上周易的「震卦」與「兌卦」，是闡釋人類恐懼與喜悅兩種情緒和行為反應，以及如何恰如其分地表達這兩種情緒，前者是聞危而鎮靜；後者是和諧，皆大歡喜。

貳、尚書

尚書，又名「書」，「書經」。是我國最古老的一部歷史文獻。是記載上自堯、舜、夏、商、周迄秦穆公的歷史匯編。它雖是一部歷史，卻含蘊著現代的哲學、情緒心理學思想。如：

一、「洪範篇」說：「五事：一曰貌，二曰言，三曰視，四曰聽，五曰思。貌曰恭，言曰從，視曰明，聽曰聰，思曰睿。」

北宋王安石解釋：「五事以思為主，……恭其貌，順其言，然後可以學而至於哲。既哲矣，然後能聽其謀。既謀矣，然後可以思而至於聖。」（引自：燕國材，1996）。

以現代心理學觀點，一個正常的人，應該是謙恭有禮，語言流暢，目明、耳聰、能辨別是非善惡。相反的，一個不正常情緒化的人，其行為必是失序、失言、粗俗、耳不聰、目不明、是非不清、善惡不明，喜怒無常，當然談不上謀，更遑論至于哲至于聖。

二、再如「皋陶篇」所謂「九德」：

1. 寬而栗～意指待人寬宏大量，不記恨，處事又能嚴、謹慎、不躁進。
2. 柔而立～指待人溫柔、友愛，又能把握原則立場堅定，不泛情。

3. 愿而恭～是人的行為應該謙遜而不自憐，又能莊重自尊。



4. 亂而敬～意思是人應有才幹，臨危不亂，又能謹慎認真，處變不驚。

5. 擾而毅～解釋為人應該柔順、愉悅、虛心，而又能剛毅、果斷且不懊悔。

6. 直而溫～是人應該正直不阿，又能態度溫和、友善。

7. 簡而廉～意思是為人處事，要大處著眼，小處下手，又能不卑不亢，公正廉明，一絲不苟。

8. 剛而塞～是指人應剛直，不魯莽，又思慮縝密，不蔽塞。

9. 強而乂（音一、）～是堅強勇敢，講義氣、誠實、善良，故曰：「乂者，才德之人也。」

以上九種美德也是做人應有的態度，都是一個正常人應有的行為反應。相反的，不正常的人，行為情緒化，就很難具有此九德。

三、尚書的「皋陶謨」篇，提到「知人」的必要性，只有聰明睿智的人，才能了解別人，所謂「知人則哲，能官人。」與現代輔導學的觀點，「了解人」的必要性，是不謀而合。了解他人的智慧、能力、生理、心理、情緒……等，正是現代心理輔導與治療的基礎。

四、尚書的堯典，說明了現代人格、

情緒心理測驗的方法。如：

「帝曰：我其試哉！女于時，觀厥刑于二女。釐降二女于滄汭，嬪于虞。」帝曰：「欽哉！慎徽五典，五典克從。納於百揆，百揆時敘。賓於四門，四門穆。納于大麓，烈風雷雨弗迷。」

以上這段話，是記述唐堯對舜經過漫長時間實際情境的測試，認為舜無論在家或外出為官，均有優越的表現，所以才放心將帝位讓給他。

唐堯開創了現代心理學上的情境測驗、能力測驗、人格測驗和情緒測驗的先河。前文所說的「試」，就是測驗的意思，一是把二個女兒嫁給舜，測試他的心理狀態；二是讓舜制訂五種法律，考察他的思考能力是否週延，結果人民都很順從；三是讓舜治理百官，測驗他的領導能力，結果百官都樂意服從他的指揮；四是讓舜接待賓客，是測驗他的外交能力和人際關係處理能力，結果賓客都很尊敬、佩服他；五是派舜去巡視山林，他遭過狂風暴雨，仍表現出沉著、穩健、不慌張、不煩躁，也未迷誤。這是一種迷津測驗和情緒測驗。

參、左傳

左傳，也稱「春秋左氏傳」或「左氏春秋」，也是我國兩千多年前的一部古代典籍，保存了春秋時代的歷史事實記錄。

左傳，在情緒心理方面，更有具體、



明確的敘述。如「左昭二十五年」記載：

「民有好、惡、喜、怒、哀、樂、生於六氣，是故審則宜類，以制六志。哀有哭泣，樂有歌舞，喜有施舍，怒有戰鬥。喜生於好，怒生於惡……生好物也，喜惡物也。好物樂也，惡物哀也。哀樂不失，乃能協于天地之性，是以長久。」

這段記載明顯地指出情緒是在外物刺激下發生的。所謂「六氣」，是指陰、陽、風、雨、晦而言（燕國材，1996）。人的六種情緒會受外面的自然環境氣候影響。其次，也說明人類情緒的種類有好、惡、喜、怒、哀、樂六種。而把「好、惡」為情的最基本兩類，「喜」與「樂」歸在「好」的一邊；「怒」與「哀」歸在「惡」的一邊。雙雙對應，是為情二端論。

肆、孔子

孔子是我國偉大的哲學家、思想家、教育家及政治家，也是世界歷史上具有卓越貢獻和重大影響的思想家。他的一言一行迄今仍為世人所遵奉。

孔子是儒家的代表，談到情緒，都以一個「情」字來表述，包括了情感、感情，是繼承周易、尚書、左傳的觀點。所以時人都說孔子的思想，是承自禹、湯、文、武、周公。

「情」的意義，在孔子的觀念裡，與「心」、「性」是離不開的。情不僅是一種心理作用或狀態，而且是受心的指揮，心是人的主宰者。「性」是指與生俱來的天

性，人的好、惡、喜、怒就是天性。這種天性每個人都很相近，差不多，但為什麼會有差異，是受外界不同刺激的關係。孔子說：「性相近也，習相遠也。」（論語·陽貨篇）依照一般人的解釋，「性」是本性、人性、個性，天賦相近的。「習」，指的是習性，是後天社會環境、教育學習感染的結果。但「性相近，習相遠」這六個字，所包含的內容，是相當廣泛的、深刻的。孔子看到了人生的本性，也看到了人的發展層面，人的本性會受到社會環境的刺激影響，包括即時、短暫、偶發的刺激，以及長期的受教育洗禮，都會促使性情產生變化。這些都是現代心理學家研究情緒問題的理論所主張的，如：情緒喚起論、行為論、刺激論、認知論……等。

孔子的中心思想，就是「仁」。仁的實質意義就是「愛」。如：樊遲問仁，子曰：「愛人。」（論語·顏淵篇）「愛」是人的基本情感之一。何謂「仁」？孔子說：「克己復禮，為仁。」（論語·顏淵篇）克己就是調適情緒、情感。其方法是用「禮」，以達到仁的境界。「仁」依字義解釋為「二人」，是人與人的關係，應以愛為出發，才能發展與維持良好的關係，若照孔子的意思，以禮相待就可達到目的。

孔子提倡仁道，希望人人達到仁者愛人的境界，推己及人，這種人的性情是真摯的、合乎禮的，也能使情感能充分地表達。如：

「不怨天、不尤人。」（憲問篇）是一

種快樂、滿足的情緒。

「唯仁者，能好人，能惡人。」（里仁篇）是一種愛、惡、欲的情緒。

「君子不憂不懼。內省不疚，夫何憂何懼。」（顏淵篇）反面的是一種恐懼、內疚、懊惱的情緒。

「君子坦蕩蕩，小人常戚戚。」（述而篇）是一種心曠神怡與相對的焦慮情緒。

「飯疏食飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣。不義而富且貴，於我如浮雲。」（述而篇）這是一種滿足、幸福、快樂的情緒。

「發憤忘食，樂以忘憂，不知老之將至云爾。」（述而篇）這是一種快樂、興奮、樂觀向上的情緒。

孔子是一位偉大的教育家，對教師的情緒心理反應，也特別加以強調。如：

「學而不厭，誨人不倦。」（述而篇）是指不可有厭惡的情緒。

「子溫而厲，威而不猛，恭而安。」（述而篇）是一種穩定、莊重的情緒。

「三思而後行。」（公冶長篇）是一種謹慎、戒慎恐懼的情緒。

「躬自厚而薄於人，則遠怨矣。」（衛靈公篇）是一種克制、律己、警覺的情緒。

「子絕四：毋意、毋必、毋固、毋我。」（子罕篇）是一種不要固執、任性而要開放、信賴、認可、親密的情緒。

「己欲立而立人，己欲達而達人。」（雍也篇）：「己所不欲，勿施於人。」（顏淵篇）是一種愛、友善、親密的情緒。

除了論語一書外，還有孔門七十二弟子及其後學門人輯成的禮記，禮記雖不是孔子直接的論述，但承襲孔子的思想。如：禮記禮運篇解釋「情」字的意義說：

「何謂人情，喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲，七者，弗學而能。」

明顯的，這裡所講的人情，其實就是情緒，是天生的，會隨環境的刺激，有喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲等七種不同的反應。

要特別注意的是「欲」的情緒，雖列在七情之末，卻是七情中最重要。儒家思想中特別將欲從七情中提出來討論。

「欲」原來是人的根本，自然的天性。所欲者原本是一種自然的反應，無善惡之分。但後天環境的影響，「欲」卻走向不善，而是對物質貪得無厭，必須加以約束。否則，過度擴張，會危害他人。如禮記禮運篇說：

「飲食男女，人之大欲存焉。死亡貧苦，人之大惡存焉。故欲惡者，心之大端也。人藏其心，不可測度也。美惡皆在其心，不見其色也。欲一以窮之，舍禮何以哉。」

又說：「情是心之動……感於物而動。」（禮記樂記篇）情就是受到外界刺激而產生的一種趨、避、好、惡的反應。不同的刺激，就有不同的反應。人由於內心情感不同，受到外來刺激時，會發出不同的聲音。如：「其哀心感者，其聲噍以殺。其樂心感者，其聲嘽以緩。其喜心感



者，其聲發以敬。其怒心感者，其聲粗以厲。其敬心感者，其聲直以廉。其愛心感者，其聲和以柔。六者，非性也，感於物而后動。」（禮記樂記篇）

這是敘述人在悲傷時，他的聲音是焦急而低沉的。快樂時，聲音是舒暢而和緩的。喜悅時，聲音是昂揚而爽朗的。憤怒時，聲音是粗魯而嚴厲的。恭敬時，聲音是虔誠而清明的。喜愛時，聲音是體貼而溫柔的。

總之，人心是由外物影響而有所感，此感就是情。有所感時，就以各種方式（包括聲音及行爲動作）表現。人情（七情）是與生俱來的，是人性的具體表現，由心靈來主宰其方向及強度。若心靈主宰的力量不足時，情的表現過當，即會影響內心的平和，破壞和諧，就表現出負面的情緒。

伍、孟子

孟子，也是我國古代的一位著名的思想家，政治家和教育家，相距孔子約一百五十年，他曾受業於孔子之孫子思（孔伋）的門人，成爲儒家曾子、子思學派的繼承者。其地位與聲譽僅次於孔子，後世將二人的思想體系稱爲「孔孟之道」。本文先擱置與孔子時代相近諸子有關情緒問題意見，先提孟子，著眼即在此。

孟子和孔子乃至儒家所有的思想家一樣，很重視「情」。在他的「情四端說」中

表現得很清楚。孟子說：

「無惻隱之心，非人也；無羞惡之心，非人也；無辭讓之心，非人也；無是非之心，非人也。惻隱之心，仁之端也；羞惡之心，義之端也；辭讓之心，禮之端也；是非之心，智之端也。人之有是四端也，猶其有四體也。……凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，若火之始然，泉之始達。苟能充之，足以保四海，苟不能充之，不足以事父母。」（孟子·公孫丑上）

以孟子的觀點，人生來就具有惻隱、羞惡、辭讓、是非四個善端，也就是情，一種積極的情緒。

孟子也重視親密、敬愛之情，他說：

「孩提之童，無不知愛其親者，及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也；敬長，義也。」（孟子·盡心上）

親密、敬愛是仁的表現，這兩種情是與生俱來，且無人不知，也是維持人倫關係必需的。又說：

「仁者愛人，有禮者敬人；愛人者人恆愛之，敬人者人恆敬之。」（孟子·離婁下）

在孟子看來，仁愛的人能慈愛他人，有禮貌的人能尊敬他人。相對地，能慈愛他人的人，他人也會愛他；能尊敬他人的人，他人也會尊敬他。這樣就會維持和諧的人際關係，不致有衝突的事發生。

孟子也提「欲」之情，人皆共有，他說：「欲貴者，人之同心也。」（孟子·告子上）在他看來，人的本性中皆含有追求

味、色、聲、臭、安逸等欲望本能。誠如所說：

「口之於味也，目之於色也，耳之於聲也，鼻之於臭也，四肢之安佚也，性也；有命焉，君子不謂性也。」（孟子·盡心下）

孟子不但說出人類基本「欲」的生理滿足要求，更言及更高層次的「欲望」，與現代心理學的「需要論」頗吻合，他說：

「天下之士悅之，人皆所欲也，而不足解憂；好色，人之所欲，妻帝之二女，而不足解憂；富，人之所欲，富有天下而不足以解憂；貴，人之所欲，貴為天子，而不足以解憂。」（孟子·萬章上）

孟子確認人的欲望是難以得到滿足的，現代心理學家提倡「需要論」者，也在言明此點，當人得到第一層需要（生理的）滿足時，就會向上更高的安全、社會、自尊、自我實現的層次發展，人永遠達不到最高的層次，正如富甲天下，貴為天子亦不足以解憂。不但如此，在中、下層的層次裡，當他達不到時，必帶來憂、不愉快的負面情緒。

陸、墨子

墨子名翟，戰國時期魯國人。主張兼愛、非攻、尚賢、尚同、天志、明鬼、節葬、節用、非樂、非命等十大中心論題，其學說帶有宗教迷信色彩。

墨子重視人的理智，也重視人的感情，如「兼愛」、「尚同」，都是教人發揮

「愛」的情感的書。墨子也主張「情二端說」。如：

「平。知無欲惡也。」（墨子·經上）

「平：淡然。」（墨子·經說上）

他認為情感的本質是欲惡，而感覺知覺是心有覺無情，即心中恬淡，故曰「淡然。」人的情感是多種多樣的，如喜、怒、哀、樂、愛、憎等，而墨子卻把它歸於欲與惡兩端之中，即喜、樂、愛源於欲；怒、哀、憎源於惡。（燕國材，1996）

「欲」是行為動力之一，墨子是我國古代第一人提出這種明確具體主張的人。也對現代心理學「動力說」提出貢獻。

如

「為，窮知而憊於欲也。」（墨子·經上）。

意思是人的行為，雖然要有充分的知識作基礎，才能有理智的行為。但歸根究柢卻是懸繫（決定）於情欲。此處「憊」與懸同。是說明在某種情況下，人的情欲是行為的強大力量。墨子並以「養指」為例作分析，在一定的情況下，是「養指」或是「斷指」？本來可以由理智來決定，明知對身體斷指有害，但有時由於情感（緒）衝動，卻還是採取斷指的行為。這充分說明，人的行為有時是由情欲來決定的，即所謂「懸於欲」。

以現代心理學觀點，情緒有正面和負面之分，正面的情緒通常會發生好的效果，負面情緒則相反。墨子也認為，情欲的效果有益有損，這種損益之效並不是固



定不變，而是人們使用情感是否得宜來決定。如說：

「無欲惡之爲損益也，說在宜。」（墨子·經下）

墨子主張性惡，認爲惡心人皆有之。若依上面墨子這句話來解釋，欲惡必得其宜。蓋欲惡之心，人皆有之；苟得其宜則益，失其宜則損。故謂欲之爲益，惡之爲損，則無此理。（譚戒甫，1958）也就是說，既沒有絕對有益的情感（情緒），也就沒有絕對有損的情感（情緒），端賴是否應用得當，應用得當，則會將有損的轉變成有益的。如果應用不當，則會將有益的轉變成有損的。也是說情感的損與益，不在於情感的本身，而是取決應用情感的人的態度和應用情感的方式。

墨子把利害得失，作爲評量情感行爲的好壞標準。如說：

「利，所得而喜也。利：得是而喜，則是利也。其害也，非是也。」

「害，所得而惡也。害：得是而惡，則是惡也。其利也，非是也。」（墨子·經說上）

上文是說明喜與利，以及惡與害的關係。利是得到心上所愛的，方稱爲利；有害的事，人們不會喜愛，當然是不利，害是得到了心上所厭惡的，得到了心上厭惡的就是害。有利的事，人們絕不會去憎惡，那就不是害。換言之，所得而喜，方謂之利，所得而惡，方謂之害。反過來說，所得有利，便產生喜，所得有害，便

產生惡。可見或喜或惡，是判斷或利或害的準則，或利或害是激發或喜或惡的原因。正因爲如此，所以有些人會即使利中有害，仍喜不惡；也有些人會即使害中有利，仍惡不喜。墨子舉例說：「遇盜人而斷指以免身。其遇盜人，害也，斷指以存擊（臂）利也。」（墨子·大取）意謂雖然斷指卻有免身之利，斷指是害，身免是喜，仍然不會有憎惡之情。又說：「今謂人曰：予子冠履而斷子之手足，子爲之乎，必不爲。何則，冠履不若手足之貴也。」意謂有斷手足之害，是謂之惡，即便有予冠履之利，而不會產生喜愛的情感。可見墨子是把情感的產生和需要的滿足與否聯在一起考慮的。與現代心理學家的「趨」、「避」理論（Approach-avoidance conflict）觀點如出一轍。

墨子認爲「名譽、誹難」是激發某種情緒的因素。如：

「譽，明美也。譽；心其行也。其言之忻，使人督之。」（墨子·經上）

「誹，明惡也。誹；止其行也。其言之忤。」（墨子·經說上）

上文的意思是說，人們對於美好言行，自然給予讚揚；對於惡劣的言行，自然給予指責、批評。「忻」同欣，屬於愉悅、喜歡的情緒。就是一個人受到別人的讚賞、表揚時，內心裡自然激起一種喜悅之情，即所謂「其言之忻」，從而更堅定他的善良行爲，提高警覺、不敢造次。「忤」是一種羞愧、愧疚的情緒。一個人受到別

人的責難、批評時，內心裡就會產生一種羞愧，愧疚之情，從而使其不當行為停止，不再產生這種不當行為。以上這兩種人（譽、誹）的情緒，都是因為源於別人的督察（使人督之）而產生的。

墨子也用情緒來表明人的生與死問題。

「生則見愛，死則見哀。」（墨子·修身）由於墨子及其門人重視生與死的情感因素，所以積極提倡「兼愛」，主張「非攻」。兼愛，就是愛其生，自然也哀其死；非攻，就是哀其死，自然也愛其生。

墨子對恐懼的情緒，也有具體的陳述。如：

「無說而懼，說在弗必。」（墨子·經下）

「子在軍，不必其生死；聞戰，亦不必死生。前也不懼，今也懼。」（墨子·經說下）

「說」一字的意義，根據墨子·經上

篇：「說，所以明也。」可見這裡的「無說」，是指莫明其所以。就是對於一件事情而不知其所以，就會產生焦慮、懷疑、不安之心，有了這種心理，就會恐懼。這是因為事情的結果不確定（弗必），可能這樣，可能那樣，自然令人提心吊膽，忐忑不安。上文的「說」是用事例具體地說明產生恐懼情緒心理的原因。以前兒子在軍營中，或生或死的問題，尚不迫切，不必考慮，所以沒有什麼害怕、恐懼的心理。現在兒子參加作戰了，或生或死的問題，迫在眉睫，不得不考慮了，且疑其戰死的可能性很大，所以恐懼心理便油然而生。

總括以上種種來說，墨子的情緒觀，他主張情二端說；動力說；情緒發生的效果，有增有損；有利有害；外界的譏譽，會激發某種情緒；主張「兼愛」、「非攻」而愛生哀死；對不預期結果的恐懼情緒等，皆作具體的敘述。這些都是現代情緒心理學要探討的課題。（未完，待續）

參考書目

- 王淑莉（1995）。《青少年情緒的問題、研究與對策》。台北：合記出版社。
- 朱熹集註（1973）。《四書集註》。台南：東海出版社。
- 張春興（1996）。《張氏心理學辭典》。台北：東華書局。
- 燕國材（1996）。《中國心理學史》。台北：東華書局。
- 燕國材等（1999）。《中國古代心理學史》。台北：遠流出版社。
- 譚戒甫（1958）。《墨辯發微》。北京市：科學出版社。

生活史分析在新任教師專業發展上意義之探討

陳美玉 / 國立屏東科技大學教育學程中心副教授

壹、前言

新任教師的專業經驗會嚴重的影響日後的專業發展品質，新任教師階段可謂是決定一位教師日後專業發展成敗的關鍵期，尤其是新任教師的第一年，其在專業上的教與學經驗，更會強而有力的反映在教師生涯態度及專業行為上(Gratch, 1998; Kormanski, 1989; Lortie, 1975; Rideout, 1990)。許多研究亦發現，新任教師的發展比其他教師生涯階段面對的挑戰更為艱難，挫折經驗也相對的多(Letven, 1992; Lortie, 1975; Sikes et al., 1985)。

基於對新任教師專業發展的關懷，本文的探討期能透過生活史分析促進新任教師的專業發展(陳美玉, 民88b; 民88c; Barone, 1995; Butt, 1991; Butt et al., 1990; Butt et al., 1992; Davis, 1996; Goodson, 1992; Hauserman, 1993; Raymond et al., 1992)，且生活史分析是強調專業發展乃是個人的過程，較不適合以外加的方式來進行，故與一般由學者專家所倡導的、缺乏反省的專業發展活動，在作法及實質效果上皆有極大的不同。

生活史分析運用於新任教師的專業發展，旨在協助新任教師從了解個人過去歷

史因素對自我發展的意義，進而能更坦然面對現在自我，以及所遭遇的問題與處境，並能在與他人合作反省與分析個人的生活史過程，得到來自同儕真誠的關懷與支持，以能更有勇氣探索並追尋個人未來的專業發展方向。

貳、生活史與教師專業實踐知識

近二十年來，在教師的專業「主體性」被確認之後，教師「個人的」觀點在相關研究中乃越來越受到關注，許多研究者紛紛透過各種不同的理論觀點與多元的研究途徑，試圖發現更足以解釋教師的教室行為與專業實踐的原理原則。此一教師知識研究上的典範轉移，確實打破傳統將教師視作學校系統中的知識被動接受者，無法主動建構知識的角色定位，而且進一步發現教師專業實踐知識至少具備幾項特性(Woods, 1987, 122)：(一)個人的：教師專業實踐知識具有高度的個殊性色彩，亦是教師個人在教學過程逐漸發展出來；(二)經驗的：教師專業實踐知識乃是其個人不斷經過實踐經驗的累積與重組的結果；(三)建構的：教師專業實踐知識是教師基於專



業上的需要，透過界定、發現、認知、修正與內化等複雜的過程所建構；(四)再詮釋的：教師不斷將既有的知識融入教室生活當中，並經過個人的重新詮釋與轉換的過程，使知識的形式能符合現有的環境需求。

教師專業實踐知識所具備個人的、經驗的、建構的以及再詮釋的特性正足以說明，教師不但是具有建構知識能力的專業者，而且其「自身的」知識，乃是在其生活世界中，基於主觀的現實認定與需求，透過詮釋的過程，以自己的語言所建構出來的實踐性知識。因此，教師專業實踐知識的構成要素，必然無法脫離其自身的生活經驗，以及個人所賦予的經驗意義，此即是為什麼教師專業實踐知識具有高度生活史特性的原因(陳美玉，民88a；Beynon, 1985; Butt et al., 1992)。

Goodson 則認為(1981)：教師的行動與個人過去的生活歷史密不可分。教師過去所發生的一切生活歷史內容，會慢慢發展成為足以支配教師日後思考與行為的「影響史」，對教師後續的經驗選擇與重組進行無所不在的影響。教師專業實踐知識乃是此種影響史作用下的產物，也是教師生活史具體化的形式，經由生活史分析理解教師實踐知識，乃是極有效的途徑，生活史可謂是接近教師實踐知識形式與內容的一扇窗。

另外，Mearor (1985)的研究則在探討，什麼樣的生活史內容足以造成教師專

業實踐知識的質變與重組，他發現並非所有經驗的發生，都會促成教師知識的重新建構，只有某些經驗是屬於「重要事件」(critical events)的性質，該事件即能刺激新的行為與新認知的形成。這些重要事件的發生可能來自外在的社會事件，例如台灣的九二一大地震屬之；也可能是來自自己專業發展上關鍵階段的經驗，例如教育學程階段的學習衝擊、教學的第一年、教學滿三年、退休前的階段等，都是發生重要事件的可能時機。再者，來自個人的、家庭的、結婚、離婚、生老病死等經驗，對個人而言，皆可謂是重要事件的來源(Mearor, 1985, 62)，這些事件皆較足以影響教師專業實踐知識的再建構與發展。

由Mearor的論點可以發現，生活史中的重大事件，乃是促成教師專業實踐知識重構的重要力量來源，而且在過去的重大事件歷史中，更提供機會使教師了解到，什麼樣的行為在何種情境下是有效的，怎麼樣的行為表現能有助於扮演好教師的角色，進而對教師角色產生新的界定方式，形成新的專業實踐知識內容。由此可見，生活史確是教師建構專業實踐知識的基本素材，更是教師據以重構其自身知識的動力來源，而且，研究也證明(陳美玉，民88b；Butt et al., 1992；Mearor, 1985；Knowles, 1992)，生活史對自我的發展，自己認定自己是誰，具有極直接的形塑作用，以致於所造成的影響，常較為深遠且不易改變，故值得關心教師專業發展者的

高度關懷。

參、新任教師的專業社會化

有關新任教師專業社會化之研究證明，生活史的因素在新任教師的專業社會化過程扮演著重要角色，此因素的影響力量常甚於各種正式的師資訓練教育 (Knowles, 1992, 100)。此項研究發現乃說明了：新任教師的專業社會化，並非從進入師資培育機構或是成為正式教師才開始，而在整個成長與生活過程持續發生。其中來自生活史的特殊或是重大經驗，常會透過個人主觀的感受與詮釋理解過程，形塑新任教師早期的個人價值取向與信念，進而深遠的影響教師的專業實踐與發展 (Measor, 1985)。這些對於人、事、物的價值認定，皆是形成教師專業實踐理論的重要因素 (陳美玉，民88c)，也是新任教師專業社會化的深層力量來源。然而，有關於新任教師專業社會化的生活史特性，以及如何透過歷史的觀點理解新任教師的專業發展情況，則是目前師資培育領域相關研究極為不足的一環。

探討教師專業社會化極為著名的學者 Lortie 認為 (1975, 61-64)，教師專業社會化是一極主觀的過程，它會順著個人的結構性經驗與團體次文化內化過程往前推進，故 Lortie 將它稱爲一「教師知覺的誘導過程」 (teacher perceptions of induction process)。其中此結構性經驗最明顯的即是來自教師

早年的「旁觀習藝」 (apprenticeship of observation)，以及極長時間而持續的受教經驗。這些不經意的學習，往往也是一種不成熟、不客觀、偏狹而膚淺的專業意象，常以隱默的方式，長期形塑新任教師對於教學的觀點，同時也界定了「好教師」、「好學生」的角色意涵，並在往後教師教學生涯的專業發展中，形成有形或無形的限制或助長功能 (陳美玉，民88d，民88e)。

另外，Lortie 所稱的團體次文化內化過程的影響，指的是教師社會化的歷程所出現一種看似矛盾卻又同時存在的弔詭現象，亦即「個人主義」 (individualism) 與「相互影響」 (mutual influence) 的現象並存。其中新任教師的教學與思考型態，除了受到先前受教經驗及生活經驗的影響，具有極高的個人價值取向色彩外；同時，由於新任教師在許多層面的適應上，會有較高的焦慮現象 (陳美玉，民88a)，但是，在一般學校的正式管道中，卻常無法獲得導入教育上的協助，故大多新任教師會極習慣的轉向非正式的管道，尋求同僚的私下教授，或是不同學校同儕的相互支持與策略性支援，此管道反而變成新任教師社會化過程的主要學習來源 (Lortie, 1975, 75-76)，亦即是新任教師極快速將學校專業的次文化加以內化，以及同儕間相互影響的具體表現。

W. Hoy 也提出另一種矛盾的來源。Hoy 認為學校的新任教師最能凸顯雙重社



會化的現象(double socialization)，初步的社會化主要是受到職前所接受的教育專業規範與價值影響，其重點都在強調理想的理念與實踐；第二階段的專業社會化，則是在進入學校後，新任教師必須面對突如其來的、與先前社會化的內容大多有所出入的學校規範與價值，而使新任教師掉入極為矛盾、無所適從的兩難狀態之中(Torgerson, 1987)。

但是，不可忽略的是，新任教師的專業社會化過程，事實上並不止於雙重的來源，而是三重的社會化，第一個層面是來自新任教師早年的受教與成長經驗內化形成的個人價值(陳美玉，民88a; Jordan, 1987; Knowles, 1992; Lortie, 1978)；第二個層面是職前教育專業訓練的影響，包括職前所接受的教育理論、大學教授的身教與教學態度、教學方法的運用與師生互動型態等(鄭照順，民78; Siu, 1999)，以及相關學習活動的安排；第三個層面是來自新任教師的在職教學經驗與學校環境的因素，包括學校結構與班級強而有力的生態學因素等。此三股力量會同時作用在新任教師的教學過程，可謂是新任教師社會化的主要來源。此種觀點則與D. Marsland 教師專業社會化的論點不謀而合，依據其研究發現，教師專業化是一個歷程性的成長過程，也是教師同時接受來自個人因素、內部因素及環境因素交互作用的結果(鄭照順，民78，29)。

但是，值得注意的是，上述三項因素

亦常造成三重的衝突現象，換句話說，新任教師得自早年的受教印象，大多與職前接受教育理論的主張不甚一致，同時，與現實的學校及教室生活，也有極大的落差。再者，正如上述 Hoy 的觀點，職前的專業社會化過程所獲得的專業價值及規範，與學校實際的緊迫性生活內容，又具有理論與實踐無法結合的困難。因此，不管是來自新任教師早年旁觀習藝或是受教經驗的專業社會化結果，或是得自職前的教育理論與大學教授所倡導的理想教學方法與理念，都與現實學校生活的專業社會化情況有極大的不一致，甚至是相互矛盾。

然而，若再深入探討則會發現，新任教師的專業社會化的來源，尚有一股外在結構性的因素，亦即是 Britzman (1986) 所稱的社會結構的「文化迷思」(culture myth)，此項結構性因素包括當前學校盛行的孤立、個人主義、單兵作戰、自給自足、科層權威等文化迷思，以及來自經濟與政治意識型態的社會控制力量，此股力量乃是新任教師第四種專業社會化的認知衝突來源。

第四個層面的專業社會化來源，常會使新任教師的專業發展，受到自己過去對教學的了解，以及現在教學現況的限制，而合理化各種文化迷思，間接為學校的科層權威與社會控制提供了滿足其意識型態的基礎。新任教師在此專業社會化過程，則逐漸習於沒有創意、不批判反省與屈服



於現狀，忘卻教師即是具有改變環境能力的知識份子，也是有能力針對自己的生活經驗進行反思，進而跳脫不合理的文化迷思的架框、抗拒文化再製的專業者。

從新任教師四個層面專業社會化的觀點來看，到底何者對於新任教師的教學影響較為深遠，而且總是在不經意的情況發揮其影響作用？相關的研究則發現獲自早年的經驗，以及來自生活史或專業實踐過程中的重大事件，對於個人的價值觀與生活態度造成的影響較為深遠，也較足以促成新任教師個人專業實踐理論的改變，進而使其調整專業發展與實踐的觀點與作法(陳美玉，民88a，民88b；Goodson, 1994; Gratch, 1998; Lortie, 1975; Measor, 1985；Stahler, 1996)。此項發現與Bourdieu & Jean-Claude 觀點(1996, 61)亦極為雷同，渠等認為：新任教師的教學常受到其學生時代的歷史記憶所引導，以致於出現「明日的教師常會不自覺的重覆昨日教師的動作」的現象，形成一種極不容易被打破的教師間自我再製文化。其他來自職前或在職的專業訓練課程，除非在師資培育過程，即

能針對此先在的及個人的內在因素，重新進行理性的疏理與引導，否則與此種先前生活史



及重大事件的影響力量相比，正式的師資教育反而顯得遜色。

肆、生活史分析與新任教師專業發展之相關研究

由上述的文獻探討可以發現，無論是新任教師的專業實踐知識與理論的建構，以及新任教師專業社會化的過程，皆帶有極高度的生活史特性，生活史與新任教師的專業發展息息相關。因此，許多以歷史觀點看待教師專業發展的研究者發現，透過生活史分析的途徑，能促使教師對個人的過去歷史，以批判反省的態度進行了解，或將自己置於歷史脈絡中，凸顯出情境中存在的兩難與矛盾(Britzman, 1986)。同時，教師也可以藉由生活史的陳述，將自己的聲音作直接的呈現，主動的為自己的生活經驗創造意義，進而理論化自己的歷史，建立專業主體性(Goodson, 1994；Woods, 1987)。或是透過生活史的集體合作反省，使教師有機會從其他同儕的身上獲得專業學習與心理支持，減輕教師孤立、無助的感覺(陳美玉，民88a，民88b)。

事實上，生活史分析除了能提供教師獲得來自同儕在專業知能上的支持與協助外，更重要的是能促進教師產生更深層的自我了解，進而激起自我成長的責任感與動力，努力探尋個人發展的方向與策略，且能更積極主動的追求專業上各層面的發

展，建立高度的專業意識與自信心，因而有機會突破過去教學模式、文化迷思與社會結構性限制的專業發展障礙（陳美玉，民88a; Britzman, 1986; Goodson, 1994; Woods, 1987）。

生活史分析之於新任教師的專業發展，亦有同樣的功能，尤其新任教師的專業發展比起其他階段的教師所遭遇的困難更多，問題更加複雜，包括經濟、心理與人格皆被要求獨立、學校社會系統的適應，以及教育專業理論、能力與經驗的不夠成熟。因此，迫切需要一種有計畫性、更具時效性的協助，才能順利過渡此充滿危機的發展階段（陳美玉，民88a，231-255）。

儘管生活史的因素與新任教師的專業發展息息相關，但是，截至目前為止，國內外有關透過生活史分析的途徑了解新任教師的行為、或是促其專業發展的研究，仍是相當的不足。少數的研究中，例如 Bullough 的研究發現(1989)，新任教師教學行為、處理問題的方式皆受到個人過去生活史的強力影響作用，尤其是新手教學的第一年期間最為明顯。同時，新任教師在教室內使用的許多因應策略，都與個人的傾向(personal disposition)及先前的經驗有極直接的相關。再者，例如新任教師專業社會化的研究，包括 Lortie (1975)與 Jordell(1987)都發現，新任教師的專業社會化確實與過去經驗具有不可分的關係，故也可以藉由生活史分析，更深層的了解新

任教師所遭遇的專業發展需求與問題，但是，至於如何透過生活分析的途徑促成新任教師的順利專業發展，則反而較少提及。

然而，一般關心教師專業發展的研究者，卻不乏藉助合作自傳的方法分析教師的生活史，而達到促進教師專業發展的例子，其中特別引人注意的是透過合作自傳法協助教師專業成長的研究（陳美玉，民88b; Butt et al., 1990, 1992; Carter, 1995; Hauserman, 1993; Konwles, 1992; Raymond et al., 1992）。此類研究結果亦發現，合作自傳法的使用，確實能協助教師更了解自己的教學行為與優缺點，並且提升其反省、後設認知、教室生活的詮釋理解、自動修正個人的專業實踐理論等能力。尤其合作自傳法提供教師機會與同儕分享專業的感受、語言與經驗，共同探尋專業發展的途徑與努力目標（陳美玉，民88c; Bullough & Baughman, 1996; Haserman, 1993）。此項發現似乎也說明了：透過合作自傳法將教師的生活史加以分析，並進行集體的反省，對於正處在專業發展高度危機階段的新任教師，具有更為特殊的應用價值。

伍、結語—以生活史分析作為促進新任教師專業發展之途徑

新任教師專業發展的成敗，往往決定



其日後是否繼續留任教職，以及其專業生涯發展的方向與型態，因此，對於正處於專業發展存活關鍵期的新任教師，確實應賦予更高度的關懷與協助。

本文發現，不管是新任教師或是經驗教師，教師專業實踐知識與理論的建構與發展，都具有高度的個人經驗與個殊性的詮釋理解成份，尤其是新任教師的專業社會化過程，更是與其早年的受教經驗、生活體驗，以及所面對的各種環境脈絡因素密不可分。由此可見，新任教師的專業發展必不能輕忽其生活史的特性與內容，亦即新任教師的專業發展是個人的、經驗的，也是教師個人對原有的經驗與知識重新詮釋理解與再建構，進而產生新行動的過程。

事實上，透過歷史觀點理解教師專業發展的特性與需求的研究，在國內仍不多見，更遑論專門針對新任教師專業發展課題的探討。然而，除非能透過生活史分析的途徑，促使教師對個人過去的生活史產生知覺，將自己的聲音作直接的呈現，並

以批判反省的態度進行再詮釋理解，重新賦予經驗更豐富而理性的意義，否則，將無法使新任教師在專業發展過程中理論化自己的歷史，確立其專業主體性。

本文經過許多相關文獻的回顧發現，透過生活史的分析與合作反省，足以促進教師對自我過去與現在的了解，提高其專業發展的自我責任感與動機，故是協助新任教師更順利專業發展的極適當途徑。再者，在生活史分析的合作過程，教師亦能獲得真誠的友誼與同儕間的相互支持，且亦有機會共享解決問題的策略與方法，更可貴的是，可藉以尋獲個人未來的專業發展方向。此些成效的展現，皆建立在新任教師個人的、內在的生活史基礎上，而不似一般以學者專家為主的、理論傾向的學習活動，故能對正積極尋求專業發展方向的新任教師，產生較高的協助效果。因此，生活史分析可謂是兼顧新任教師增進自我了解、解決實際問題，以及規劃未來專業生涯方向的有效途徑。

參考書目

- 陳美玉 (民88a)。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 陳美玉 (民88b)。生活史分析在師資培育上運用之研究。發表於中華民國師範教育學會主辦，「教育改革、師資培育與教學科技」國際學術研討會。
- 陳美玉 (民88c)。教師專業學習與發展的再延續-教師生活史的分析與應用。發表於高雄市人力資源發展中心主辦，「人力及服務再造-個人學習再延續」學術研討會。
- 陳美玉 (民88d)。新任教師專業發展之探討。中等教育雙月刊，50(3)，42-59。

- 鄭照順 (民78)。國中教師專業社會化之研究。高雄：復文圖書出版社。
- Barone, T. (1995). Persuasive writing, vigilant readings and reconstructed characters: The paradox of trust in educational storysharing. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.
- Beynon, J. (1985). Career histories in a comprehensive school. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Bourdieu, P. & Jean-Claude, P. (1996). *Reproduction in education, society and culture (2nd ed.)*. London: Sage Publications.
- Britzman, D. P. (1986). Culture myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 6(4), 442-456.
- Bullough, Jr., R. V. (1989). *First year teacher: A case study*. N.Y.: Teachers College Press.
- Bullough, R. V. & Baughman, K. (1996). Narrative reasoning and teacher development: A longitudinal study. *Curriculum Inquiry*, 26(4), 385-415.
- Butt, R., Raymond, D. & Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. A paper presented at the American Educational Research Association Conference.
- Butt, R. L. (1991). Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity-Version one. *An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 7-48.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Carter, K. (1995). Teaching stories and local understandings. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 326-330.
- Collay, M. (1998). Recherche: Teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 245-255.
- Goodson, I. F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-76.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10(1) 29-37.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Hauserman, C. (1993). Peer support and professional development through collaborative autobiography: A case study with vice-principals. *Education Canada*, 33(2), 17-23.
- Jordell, K. Y. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teach-

-
- ers. *Teaching & Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
 - Kormanski, L. M. (1989). *A qualitative study examining the effect that an approved induction year program has on the professional behavior and commitment of a novice teacher*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University. U. M. I. Publishing.
 - Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
 - Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
 - Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
 - Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher Development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
 - Rideout, C. L. (1990). *The implementation and evaluation of a beginning teacher induction program*. Doctoral dissertation, East Texas State University. U.M.I. publishing.
 - Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
 - Siu, M. (1999). New role for design teachers. *Education Today*, 49(1), 25-30.
 - Stahler, T. M. (1996). *Early field experiences: A model that worked*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. (ED 397 047).
 - Togerson, L. M. (1987). *Teacher induction: A study of practices involving beginning elementary teachers in the greater Puget Sound area with a recommended model for implementation*. Doctoral dissertation, Seattle University. U.M.I. publishing.
 - Woods, P. (1987). Life history and teacher knowledge. In J. Smyth (ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.



哈伯馬斯 (J. Habermas) 「溝通行動理論」

在親師溝通歷程中的啟示

林俊瑩 / 高雄市右昌國小教師
林淑華 / 高雄市鼓山國小教師

壹、前言

台灣地區最近幾年逐漸脫離威權主義的社會型態，在邁向「開放社會」的衝擊下，學校教育正面臨前所未有的大變革，然而這種變遷是必然的趨勢，更是我們必須去勇於面對的。

教育的成功與否已非取決於學校所能全部掌握，學校教育的成功是多方面，包括了家庭和社會資源的充分配合。很多文獻與研究指出「家長參與」對於教育改革是相當重要的因素，家庭的影響力的展現並不亞於學校和老師，影響力包括家長參與有助於獲得社會資源的有力支持、家長充分參與可有效化解來自教改的阻力、有助於建構有效能的學校、家長參與對教育效果的提昇有正向意義（林明地，民88；吳武典、林繼盛，民74；Coleman,1985）。

家長參與學校教育活動雖然有這麼多

的好處，但誠如古諺云「水能載舟，亦能覆舟」，在爭取家長資源的同時，親師溝通的管道上若滯礙不通，無疑地將造成校務推動上更大的阻力。沒有良好的溝通，就失去了良好和諧的親師關係，來自家長的支持自然困頓缺乏，所以與家長關係的經營是不可輕忽的。Habermas現代性哲學論辯在溝通的歷程中提供相當多有用的見地，或能為一些「溝而不通」的親師關係提供一些反省，並為教師在與家長多面向聯繫時，有所助益。

貳、Habermas 「現代性哲學論辯」的論述

Jurgen Habermas係西元一九一二年六月十八日生於德國，是「法蘭克福學派」第二代中最具影響力的代表人物。他一方面繼續批判傳統，而另一方面他也力求超



越古典的批判理論。Habermas更繼承了啓蒙運動的精神，即在預設人是理性的前提下，他更肯定了人是具有溝通能力的個體。人不只是人，更是具有理性的人，這樣的理性的人，不但要對外在世界進行經驗分析與詮釋理解，更應對外在的世界進行反省；不是隨波逐流，而是能夠堅定住主體的自我反省能力的人（李英明，民75；Habermas,1992），藉以重建整體性的「生活世界」，確保民主社會的理性成果，繼續推動啓蒙現代性的進步計劃。

Habermas的現代性哲學論辯主要論述是：

一、釐清被扭曲的意識型態

Habermas認為，由於意識型態往往是人們行動的依據與力量，尤其是今日西方高度發達的資本主義的社會，人們太過於被「工具理性」（即強調只要能達到效率與目的，不計任何手段與方法）的意識型態所扭曲與宰制，極可能陷入任意及武斷的漩渦之中。因此必須有一套標準，透過行動溝通的力量來釐清被扭曲的意識型態，希冀以「溝通理性」來打通生活世界被工具理性、科技理性割裂的狀況，尋求一種普遍的共識，使社會能重新協調而消除危機（楊洲松，民87）。

二、「了解」的重要性

Habermas將理解視為人之所以為人的重要特質，他認為了解是人生命存在很重要的環節，但理解是透過溝通的行動來進

行實現的。因此，與其重視理解，倒不如重視溝通行動來的確切，而溝通行動之所以可能，則是要透過語言作為仲介，將說話者隱藏的意義做一個假設性的重建，使其成為明顯可見的制度規則，近而形成一種共識（Habermas,1979；高宣揚，民80）。

三、探討什麼是溝通的能力

Habermas認為人類在進行溝通時，不僅要具備語言能力，更應該具有建立互為主體性溝通關係的能力；亦即說話者不僅要說出合乎語言規則的句子，並能使其發言的內容符合事實，而也能使聽者相信說話者的誠意，才是一個成功的說話者。而真正能建立互為主體性的溝通能力，必須包含下列四個條件（曾慶豹，民87；楊洲松，民87）：

（一）文法語言（language）的溝通能力：

即要能正確的使用文法與文字的規則，這也是最基本的溝通能力。

（二）語用（speech）的溝通能力：

即說出的句子不僅要能合乎語法的規則，更要能使用的恰當，亦即在說話時能說出符合當時的情境的語句。不符合情境的言談，則即不具備語用的溝通能力。

（三）有效的聲稱（validity claims）：

Habermas認為，一個成功的言辭行動，不僅是能說出合乎文法及語用的句子，更重要的是當事者雙方都能進

入彼此認同的人際關係中。而這種被認同的人際關係之所以可能，乃在於建立說話者的言辭行動是否符合以下幾種假設：

1. 可理解性 (comprehensibility)：即要能以對方所能理解的溝通方式來溝通。
2. 真實性 (truth)：即所要發言的命題中所涉及的對象確實存在，或其所陳述的事實狀態確實為真。
3. 真誠性 (truthfulness)：說話者能真誠地表露意向，毫不虛偽，以博得聽者的信任。
4. 適切性 (rightness)：即說話者的發言能夠符合彼此雙方所遵守的法律及規範系統；亦即必須有共識，才能使聽者很容易地接納他的發言。

Habermas認為當人的言詞行動一發動，企圖與別人進行成功的溝通時，必須要設法滿足以上的四種要求。以上的四種條件是是可以存在於每一個人的身上的，而且是可以在實際生活中進行的，達到了這四種要求才是具備了良好的溝通能力(李英明，民75)。

(四) 理想的溝通情境

Habermas認為在進行溝通的行動時，常常會因為雙方的不同背景，而有不同的共識，當不同的共識形成衝突時，往往會導致溝通行動的中斷；因此，若想使溝通行動繼續，必須在預設理性共識是可以達到的前提下，溝通雙方進行「反覆性辯論」，使其在

互相攻錯中消除歧見，重新達成一致性的意見和共識。

這種反覆性的辯論必須置於「理想的溝通情境」中才有可能(李英明，民75；楊深坑，民86)。所謂的理想情境指的是：

1. 雙方要有均等和相同的發言機會。
2. 雙方都能在免除內外限制的情形下，針對辯論的議題，充分而理性的暢所欲言。
3. 雙方在辯論時要有真誠性。
4. 特權與片面的規範都要能去除。

Habermas認為要使得人們能從被扭曲的意識型態的籠罩下跳脫出來，就必須以理想的溝通情境作為標準，對現實的社會進行批判，激起人們的自我反省與理性的判斷，從而訴諸具體的實踐行動。

基本上，Habermas的哲學論辯並不是另一套的意識型態，因為他強調的是人們能夠自主、負責而理性的進行思想行為以及溝通行動，是人們理性的溝通能力的直接體現，而並不是作為某種理論或符號系統，從而對人們的思想行為和溝通行動具有自然因果般的決定作用。

參、Habermas「現代性哲學論辯」在親師溝通歷程上的啓示

溝通行動之所以可能，是透過語言為中介，將說話者隱藏的意義做一個假設性



的重建，進而形成一種共識（Habermas,1979）。在溝通主題有所交集，才能達成有效溝通的結果。探討教育歷程中，親師溝通的成功最主要目的是取決於教師和家長對溝通的態度，而不完全在於雙方或一方的溝通技巧。因此，在親師溝通上，首先必須重視的是「溝通」的目的一定是為了讓學生本身能夠學得更好、活得更健康，而不是摻雜了一些與教育無關或者純為挑釁的情緒發洩的表現。

傳統的親師關係中，教師常過分突顯專業權威，單向地把家長當作接受服務的被動案主；而現在則建立在一種「夥伴」的新關係上，如何增進親師間的溝通，加強雙方的情誼是現代教師責無旁貸的任務。因此，在親師溝通中，我們可以從幾方面來做，這包含了在認知上、態度和溝通技巧策略上的反省。

一、使用適當的語言措詞

Habermas的主張清楚道出成功的言辭溝通，一定要使聽的人聽得懂，否則就會讓人有種無法參與，被阻於門外，不得其門而入的感受。在現實的分析上，家長的素質不如教師來得整齊，在社會背景、知識水準、教育理念難免和教師們有相當大的出入。因此，在親師溝通的過程中，應避免濫用「術語」，因為在家長沒有具備相同的專業知識背景下，是會造成溝通上的障礙，而應視家長的程度採取更口語化的表達方式，不但可以主動拉近彼此的距

離，更是展現彼此溝通的誠意。

二、營造和諧的人際關係

Habermas認為要使溝通行動繼續進行，必使溝通的雙方進行「反覆性辯論」，消除歧見，以達成共識。成功的溝通除了能說出合乎文法及語用句子，更重要的是當事者雙方都能進入彼此認同的人際關係中，如此才能有所機會達成共識，而當中人際吸引是人與人之間建立感情關係的第一步。所謂「人際吸引」（interpersonal attraction）是指人和人之間彼此注意、欣賞、傾慕等心理上的好感，並進而彼此接近以建立感情關係的歷程。人與人在空間上的彼此接近，卻未必一定彼此吸引，在接近的條件下要想進一步與人建立良好的人際關係，彼此的相互接納，無疑是另一個重要的因素。只有在接近的關係中彼此接納，才会有來往溝通，有溝通才會彼此相知（張春興，民80）。因此，老師對與家長溝通的歷程中，應儘可能地排除「先入為主」的觀念，讓可能在溝通歷程中所可能摻雜的情緒及非理性表達消弭於無形，

三、引發「暢所欲言」的策略

Habermas認為使得人們從被歪曲的意識型態籠罩下解脫出來，就必需在一個可以「暢所欲言」的理想情境下去做自我反省與理想判斷。而這個理想情境是必須要雙方都在真誠、平等、無欲的條件下才能達成，這樣子的目的是在為了使得溝通的

效果更為和諧與有效。爲了達到讓意見真能被抒發出來，一些溝通策略是必須的。例如：釋出正面有價值的信息、引導家長參與、公開鼓勵並認同參與家長的貢獻、傾聽、使用開放性的對話、運用語言魅力、善用有效的方法、運用多元化的溝通管道、使用魅力點子（王連生，民86）。

四、確實有效的處理行動及回饋

Habermas主張的溝通絕非僅是意見的交流，更重要的是問題的解決。換句話來說，當事者雙方所進行的一連串觀念與意識上的激盪和澄清是一種「過程」，訴諸於具體的實踐行動，徹底有效解決學生的問題，提供學生和家長必要的協助才是最終的目的。隨著社會結構的改變，使得教師與家長彼此的聯繫感到困難，所以教師使用的問題索解和回饋模式也必須要調整。在實務上可以利用一些書面通知、電話溝通、親師會、家庭訪問、其他學校活動等，一方面活絡親師彼此的聯繫，同時更可檢視教師所採取的問題解決行動是否奏效。總言之，溝通的目的絕對不只於溝通而已，更是爲了讓學生在實際的學習與生

活中更幸福快樂。

肆、期望—真誠、信任、有效的親師溝通關係

在學校，每次遇到家長到學校來找學校行政人員來表達他對老師的「意見」時，常常是已經演變成不太容易收拾的場面，因爲家長大部分已不願直接去和任課老師面對面談，氣氛往往是不太和諧的。「面對家長」本身就是一種挑戰和責任，然而在親師溝通的歷程中，同時也給可以帶給人一種心靈的滿足與幸福—當教師豐富了孩子的生命和世界，並對其作爲家長的角色扮演中有所助益時，便已發展出溫馨、和諧、信任的親師關係。我們非常清楚的知道，溝通的工作是相當深奧，並沒有一種放諸四海皆準的溝通策略，但可確信的是只要在一種和諧、相互信任、雙向雙贏的親師溝通關係中，才能真正有效促進達成使學生人格發展健全的目的。因此，只要老師抱持教育的理想，認同自己的角色，以真誠的心思設計規劃相信必可獲得家長的支持配合。

參考書目

- 李英明（民75）。哈伯馬斯。台北：東大。
- 吳武典、林繼盛（民74）。加強家庭聯繫兒童學習效果與家庭氣氛的影響。教育心理學報，18，97-116。
- 林明地（民88）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啓示。教育研究資訊，7（2），61-79。

- 高宣揚 (民80)。哈伯馬斯論。台北：遠流。
- 張春興 (民80)。現代心理學。台北：東華。
- 曾慶豹 (民87)。哈伯馬斯。台北：生智。
- 楊深坑 (民86)。溝通理性，生命情懷與教育過程。台北：師大書苑。
- 楊洲松 (民87)。哈伯馬斯 (J.Habermas)「現代性哲學論辯」與李歐塔 (J.-F. Lyotard)「後現代知識論述」的論戰及其教育意義。教育研究集刊，40，73-90。
- 羅曉南 (民82)。哈伯馬斯對歷史唯物論之重建。台北：遠流。
- Coleman, J.S. (1985) .Schools and the communities they serve. *Phi Delta Kappan*, 67 (7) , April,527-532.
- Habermas, J. (1979) .*Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1992) .Modernity -An Incomplete Project, in Patricia Waugh(ed.). *Postmodernism: a reader*,160-170. London: Edward Arnold.



落英繽紛、芳草鮮美

記一次參與數學科教學實驗的教師行動研究

廖傑隆

摘要

本研究係以行動研究法針對六年級學生的數學科課程進行研究。在本實驗教學中，教師的主要責任在佈題，將課程內容以生活化的方式讓學生以多元智慧的理念以及合作學習的方式來學習數學，從而觀察課程內容對於學生的影響。作者認為，教師必須依據班級學生的特質對既有的課程內容作修改，以貼近學生的生活經驗。研究結果發現：多元智慧的學習方式有助於增進學習興趣；合作學習可以培養學生的自信；操作學習則有助於澄清迷思概念；而解題能力則受到學生的語文能力的影響。

緣起—前言

筆者實際從事教學的年資共有六年，其中有五年半的時間從事數學科教學。在筆者的經驗中，發現孩子對於數學的喜愛程度是隨著年級降低的，年紀越小的孩子，雖然懂得不多，但是對於數學都能抱著極大的興趣學習，然而隨著年紀增長，

對於數學卻越來越排斥了，這是為什麼呢？是不是我們的數學科教學出了什麼問題呢？

山中歲月—教學生涯前期的挫折

記得八年前剛畢業，帶著一股熱誠希望投身山地教育，不料第一次帶班，數學月考全班竟只有一個人及格。校長知道了以後，要求筆者讓學生重新再考一次。筆者極力辯解，說明出題方式完全是按照課本，只有數字的更動云云。校長不為所動，堅持要求再考一次。筆者自知無法說服他，便將所有題目對學生重新解釋了一遍，並要求學生回家複習，隔週再考一次。結果成績進步了很多嗎？沒有！學生的成績不但沒有進步，而且全班竟沒有一個人及格！

筆者犯了什麼錯誤呢？歸納起來至少有幾項：第一、筆者不懂得學生的學習程度以及起點行為，一廂情願的以為「按照課本的題目教完」，學生「就應該」習得「基本的」知識，所謂「難題」指的應該是



課本以外的問題。其實「難度」是「常模參照」而非「標準參照」，對這些孩子而言，要學會課本上的知識已經很難了；第二、筆者不了解學生的學習動機，以為一般學生面對考試「就一定」會兢兢業業地準備，對於老師給的第二次機會更應該會好好把握，沒想到孩子們將考試當作責任，考完就算已經交代過了，成績的高低根本不是他們在意的事；第三、筆者沒有注意學生的學習背景，自以為課本的題目孩子「就一定」可以理解，而忽略了原住民兒童對於語法、用詞的不同理解程度，以及他們的生活環境、學習經驗對於數學解題能力的影響。這樣看起來，考試的成績一片慘綠是理所當然的了！

教師行動研究—研究方法

筆者於1998年研究所畢業後考入台北市，基於本身所學的是課程與教學的理論，以及對數學科教學研究的興趣，希望藉由與孩子互動過程中，建構一套適合於班上孩子的學習背景與筆者的教學風格的教學方法，並且嘗試探討不同課程內容的呈現方式與不同教學法的使用對於班上孩子學習行為的影響，所以參與本次教學研究案^(註一)。由於筆者希望藉由自己設計的課程活動，在教學進行中，不斷地省思與修正教學理論與實際之間的差異，並將所得結果直接在實際的教學環境中考驗，以藉此修正課程內容，因此本研究採取行動研究的方法。行動研究法認為，課程不僅

指導著教學計畫的進行，並且亦指導著教師對課堂所發生的一切事件的反應，因而從事教學計畫的教師自然應該作為課的設計者，因為只有該教師最瞭解該班學生對課程的反應，因此可以由行動研究中找出最適合該班學生的課程活動（李錫津，1998；李錫津，民86；黃政傑，民80；Posner & Rudnitsky, 1997）。

多元智慧與合作學習—教學方法

本研究採取多元智慧的理念以進行教學活動設計。多元智慧是什麼呢？它認為人類的認知不是一元的，因此重視孩子的個別差異，同意不同的孩子對相同的知識有不同的理解方法，並且容許孩子以不同的方式表現出個別的理解。根據這樣的理念，開始了一次以多元智慧為本的實驗教學。

筆者選擇以「合作學習法」作為分組的依據。因為筆者認為合作學習是最適宜作為開放教育理念下的學習方法，因為它採取異質分組的方式，可以讓學習成就高的孩子願意幫助學習成就低的孩子，以達到追求小組榮譽的目標。因此，以合作學



習法加上以多元智慧的教學觀點，可以讓孩子透過不同的學習管道，表現出各種不同的解題方式、學習尊重別人不同的意見表達的方式。這樣不但有助幫助於在數學科上的學習，也有助於孩子對自我形象的瞭解、自我概念的建立以及對於民主制度的尊重。

大家都懂了嗎？—

教師在教學中的角色

在本研究中，教師的責任在於佈題。筆者認為，課本的題目與學生的生活背景經常是不一致的，因此雖然配合學校規定的教學進度，但是為了與本班學生的生活經驗作連結，筆者經常修改題目內容^(註二)。另外，筆者也會依照問題的性質，提出解題的要求。有時是提示解題步驟，讓小組討論求解；有時則是以小組競賽的方式，讓各個小小組的成員相互競賽等^(註三)。在此過程中，孩子的意見必須在小組中先經過討論、「精緻化」的過程以後，才會提出來給全班作評斷。

結果發現，經過大家共同的修改與質疑之後的解題方法，與來自補習班、參考書所歸納出來的最快速的解題公式常常大不相同。學過公式的孩子，雖然「學會」解題，卻不是真正「理解」解題方式。以往筆者會對這些孩子很頭痛，因為他們自認已經學會，便不太專心，甚至輕視那些正在學習的其他孩子，認為他們提的問題「很笨」，在本實驗過程中，這些先在補習

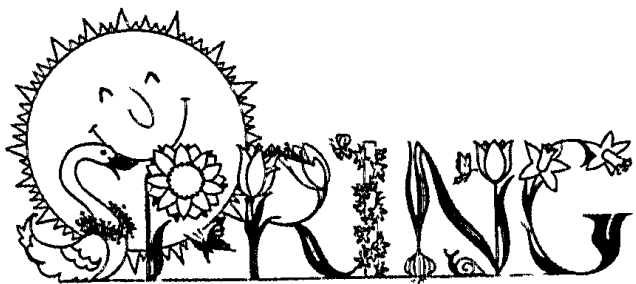
班上過課的孩子，因為經常無法說明解題方法的源由，也因此學會聆聽其他同學的意見，而重新建構自己的認知基模與知識。

來玩數學吧！—

不一樣的學習方式

就大多數的孩子而言，數學經常是「不好玩」的時候居多，尤其是當孩子面臨反覆的練習或是全新的概念時。我們經常可以從學生填寫輔導資料時，看到數學科出現在「最不喜歡的科目」中。而且越到高年級越多。在本研究中，為了提高孩子學習的興趣，筆者希望盡量讓數學的學習活動變得有趣。就「玩數學」來說，它有兩種含意，一種是指數學課程本身就很有趣，例如註一中提到，為了計算買HELLO KITTY時的車資問題；另一種，則指當數學本身「不好玩」時，則藉由競賽本身激發孩子的興趣。孩子們會為了榮譽心，而讓枯燥的解題過程變得充滿刺激。

另外，對於成就水準不高的孩子而言，因為教學進度的關係，教師無法一直重複教導學習發生困難的孩子，因此造成他們因為一再的因學習挫敗而導致學習動機低落。然而筆者發現，大部份的孩子（特別是成就水準不高的孩子），的確可以因為教師提供不同的教學方式而激發對數學的學習興趣。在本實驗教學中，因為合作學習的小組競賽是依照孩子的程度區分的，因此他們便可以從為小組爭取分數的



過程中建立起信心；同時，多元智慧的教學理論也鼓勵他們提出不同的表現方式或創意，特別是在繪圖與解題方面，會發現許多孩子有極具創意的表現。許多問題的答案，經由他們的巧思中得到解答，比課本的標準答案更叫人信服^(註四)。對於那些有特殊專長的孩子，原本在學習數學上有挫折，經過教師的鼓勵以及同學的讚賞，也顯得比以往更願意發表自己的看法。

一公秉是多少？—

從真實情境中學習

從事教育工作的人對於杜威的「由作中學」都十分熟悉，可是對於其成效以及實際作法不免有所質疑。若是所有的課程都經過實作，那麼由前人歸納出來的智慧結晶豈不是浪費了？何況我們有那麼多需要學習的課程，這樣怎麼來得及？但是經過此次實驗教學以後，筆者發現，相信「知識可以濃縮，而以最簡捷的方式教導給孩子」的看法，可能是成人一廂情願的想法，孩子的認知基模要是未經實際操作、理解而產生調適與同化，可能會形成許多迷失概念，而且若不經過討論，這些迷失概念也不會顯露出來，而一直影響著孩子往後對某些相關知識的學習。

比方說，問起大人一公秉有多少？可

能沒有幾個人答得出來。雖然每一個教過數學的老師都可以告訴你一公秉等於一百萬立方公分，可是一般人對於「公秉」的觀念還是很模糊的，因為這與實際的生活中的概念相差太多，我們幾乎不能想像到底一公秉的體積有多大。所以當課程進行到容積與體積時，為了讓孩子體驗具體的學習經驗，於是設計了以兩條布以及四張椅子組成一個一立方公尺的方形空間，要求學生先實際測量布所圍成的空間大小，再進入布幔之中體會一公秉的空間感。經過了這樣的學習過程之後，學生對於公秉的概念便可順利地由文字的概念轉變為實際的空間概念了^(註五)。

這個結果讓筆者體會到，教師的責任若僅在於出題、考試、批改作業或是讓學生反覆練習，是不夠的，要讓孩子真正理解數學的觀念，唯有從孩子的直接經驗著手，讓孩子動手操作^(註六)。

這個題目這麼簡單，怎麼會算錯？—語文知識影響數學學習

當大人問起這樣的問題時，心中想的可能是：題目並不複雜，數字也不大，孩子怎麼不會算？可是筆者發現，我們經常高估了學生的語文能力，有一些孩子對於數學題目的題意其實是不太能掌握的。在解題的過程中，因為經常鼓勵孩子用自己的方式表達自己的看法，特別是經常會要求孩子以圖畫或圖示的方式解釋題意，結果發現，孩子對於文字的理解程度常常遠



低於對圖畫的理解，這實在值得出題者深思^(註七)。筆者認為，教師應該鼓勵孩子學習擷取題目已知以及未知的條件，並將這些條件以表或圖（或其他）的方式傳達出來。一方面教師可以由此發現其學習缺陷之所在，另一方面，孩子也可以因此學習歸納、分析等解題能力。

結語

綜合以上所述，在數學教學上，由本研究中可以發現：多元智慧的學習方式有助於增進學生對數學科的學習興趣；合作學習可以增進學生的自信，以及尊重他人的民主風範；操作學習則有助於澄清迷思概念；而學生的語文能力則對於數學解題能力有影響。

註解

註一：筆者係參加某一由國科會贊助的實驗教學計畫，題目是有關於多元智慧的教學對於創造力的影響，筆者擔任教學者之一，並把觀察的焦點放在本實驗教學對學生學習態度的影響上。

註二：例如課本第十一冊第二單元怎樣解題（一）有一題原教學目標為：使用 \circ 來代表具體的數量以及包含有加減和乘除的問題，於是將題目設計成：

- 1) 美華與三位同學想要買HELLO KITTY，但是家裡附近的麥當勞都買不到，所以他們決定坐計程車去sogo百貨地下室的麥當勞買，後來他買了一個麥當勞的HELLO KITTY及特餐共花了119元，並且要共同分攤計程車費120元，要怎樣列式？
- 2) 如果假設那天SOGO的麥當勞已經賣完了，他們又不想放棄，決定沿著敦化北路上的麥當勞一家一家去找，是否還買得到？如果計程車錢為180、240元時，美華那天共花了多少？

註三：筆者從日常教學中發展出一套遊戲學習的模式。一般來說，筆者會依照題目的難度，歸納出幾種不同的學習方式：

而在課程設計上，學者認為，在教育改革的過程中，第一線教師往往是改革成敗的重要關鍵（陳惠邦，民87）。而行動研究正是教師將實際教學情境與抽象的教學理論作連結或批判的重要工具之一。筆者認為，教室層級課程設計(Classroom-Based Curriculum Design)正是教師行動研究的起點，因為唯有教師最能夠實際瞭解班上孩子對於課程的反應，能夠及時在意欲的(intended)以及實際發生的(enact)課程之間作橋樑(Barry Bamford, 1998)。並且，將課程依照教師本身的專業背景作修改，不僅可以讓課程內容更符合學習者的實際需要，並且讓教學者在其間也能獲得專業的成長。

- 1) 當題目較為困難時，先以一題「提示題」請小組討論，並加上提示步驟，讓學生循序漸進解題。
- 2) 當題目難度適中時，採取小組討論的方式解題，再以類題讓不同學習程度的小小組學生分別練習解題。
- 3) 題目難度偏低時，則以搶答題方式讓各小小組搶答，以增加學習動機。

例如(二)中，筆者會先出一題熱身題，讓孩子在小組中學習作答，接著共同訂正。這時大部份的孩子應該都學會了，接著筆者便有五、六題的類似題，要每一個程度的孩子(筆者稱為「小小組」)都來比賽，先是程度好的，再依次是較差的。不僅比正確，也要比速度。這樣一來，學會的孩子會有時間的壓力，不會覺得已經學會的還要重複記算式件無聊的事，而且為了幫自己小組加分，高成就的孩子很自然就會幫助低成就的孩子了解問題，因為一定會每一個孩子都至少有一次為小組爭榮譽的機會。筆者發現，讓正在學習同樣課程的孩子彼此教導，並且設定小組目標，比老師以傳統講授式的教學法，更能引起學生的學習動機以及參與學習活動的興趣，這也印證了Vygotsky的「鷹架理論」。

註四：舉例而言，在第十單元「怎樣解題二」中，解一條繩子減三刀的問題時，有一組兒童依照其舊經驗，歸納出新看法，令人嘖嘖稱奇：孩子的舊經驗是種樹問題：兩端都不種時，間隔數是樹木的棵樹加一；所以在此題中，若將刀數乘上折數，便可視為種樹的棵樹，再加上一則可得到答案！此種解法比課本的解法容易理解多了。

註五：與真實情境學習相關的例子如註一：買HELLO KITTY；或是第十一冊怎樣解題三，以郵寄包裹來計算郵資。筆者將之改為計算計程車車資：上車起跳80元，每三百公尺加收5元，最後照表加收20元，請問，媽媽坐計程車到天母外婆家看外婆，車資總共255元，請問外婆家到我家的距離應是多少公里？這些都較為貼近學生的生活經驗。

註六：實測對於澄清學生的迷失概念有極大的幫助。這個現象一直重複在教學中出現，一個普通成人認為很簡單的觀念，學生也可能有完全不同的答案。當孩子在實測游泳池的體積時，大部份的孩子在實測之前都認為應該用公升作單位(這可能是因為「公升」較接近孩子的生活經驗)，唯有在實測以後做單位的換算，發現用公升作單位的體積實在太大，他們才會改變想法；再如以燒杯盛水測量不規則物體的體積實驗，孩子所盛的水，幾乎都會與杯子一樣滿，「這樣不是沒辦法知道水上升了多少嗎？」大人一定這樣想，但是孩子就是不知道。如果不讓孩子動手作，孩子永遠無法澄清他們內心的迷思概念。

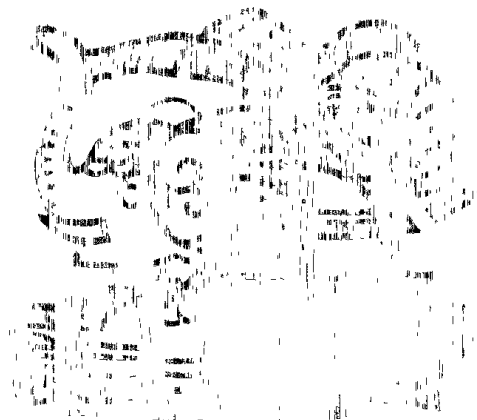
註七：例如「晝、夜」的觀念，「已知晝長要求夜長」等簡單的題目，兒童的失敗的原因多



是起自不瞭解「晝」即白天、晝夜相加即二十四小時。

參考書目

- 李錫津 (1998)。新世紀學校本位之課程實施。學校本位課程與教學創新。中華民國課程與教學學會主編。台北：揚智。
- 李錫津 (民86)。學校本位之課程與實施。課程與教學改革實務。台北，師大書苑。
- 陳惠邦 (民87)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (民80)。課程設計。台北，東華書局。
- Barry Bamford (1998). Teacher's Classroom Planning. *Curriculum and Teaching, Vol. 13, No.12, 1998.*
- Posner & Rudnitsky (1997). *Course design — a guide to curriculum development for teacher.* London: The Folmer.



公視列車

~探索教學資源之旅(十一)

謝欣倩 / 公視公眾服務組

自「人間四月天」溫暖了公視的收視率後，公視的節目品質開始普獲觀眾青睞，並感受到公視八點檔不同於其他電視台的文學氣質。有家長高興地回應，小孩看了「人間四月天」後，主動蒐尋徐志摩及其當時代的文學作品；有老師來電訂購錄影帶，希望作為教學輔助教材。

好節目的價值在於具啟發性，它不僅是映入眼簾的影像，還能發人深省，激發各種生命動力。公視汲汲營營努力的，便是激發電視節目所能發揮的最大價值，豐富“看節目”的體驗。

接著於五月份上場的〈2000音樂巨星琴定公視〉系列節目，公視將再一次展現去年「馬友友琴定公視」的音樂註釋實力，讓國人再一次感受馬友友、林昭亮、胡乃元、林望傑、艾克斯、黃海倫、佛萊雪……等多位巨星的音樂震撼！

第十九站 國際音樂巨星

2000音樂巨星琴定公視

5/9~19 (各節目時段詳見表二)

節目性質	音樂藝術
節目型態	影片+現場轉播+座談會
適合收看對象	音樂老師、音樂班學生
適看方法	先了解相關曲目或演奏者資料後觀賞
節目錄影帶	公視未享有銷售權

這是什麼節目？

去年三月天，「馬友友琴定公視」特別節目，首度飆高公視收視率；三月八日的中正紀念堂廣場上，更湧入數以千計的馬迷，觀賞由公視提供的馬友友獨奏會轉播戶外場畫面。

今年，公視配合由牛耳舉辦的「國際巨星音樂節」盛會，於五月九日至十九日，端出〈2000音樂巨星琴定公視〉大餐，開胃菜為〈馬友友的巴哈靈感〉系列影片、主菜為三場音樂會轉播〈協奏曲傳奇/巨星風華映港都/浪漫之夜場〉、甜點為〈琴與藝的對話(三場)〉。

開胃菜：馬友友的巴哈靈感

這是一系列以大膽創新的方式，將巴哈無伴奏大提琴組曲影像化，這不僅是馬



師苑交流道

友友獨樹一幟的創舉，更給了大提琴獨奏更豐富的表現空間。不同於傳統聆聽演奏會的觀看經驗，本系列影片透過劇情、故事、訪談、舞蹈、建築等多元詮釋之道，引領觀眾逐步融入不同曲目的意境。

〈之一：音樂花園〉中，製作小組融合景觀藝術，實現具此感覺和意象的花園。〈之二：建築的聲音〉選擇十八世紀羅馬設計師共十六張的圖畫創作為依據，透過電腦技術，製作小組把圖片裡的羅馬式拱門、洞穴、階梯，一一以虛擬實境手法呈現，讓觀眾感覺馬友友似乎在創作牢籠中演奏。

馬可·莫洛斯是美國當紅的編舞家，馬友友邀他共同激盪出〈之三：跳躍的舞台〉，當馬友友第一次面對舞者拉琴，臉上散發的驚喜和感動，是影片中最令人印象深刻的。〈之四：薩拉邦德舞曲〉所要表達的是人和人之間的距離，導演讓電影中各式各樣的角色和馬友友做直接的對應，直接提出問題，表達對音樂的詮釋、對大提琴的感覺。

〈之五：追尋希望〉邀請了日本歌舞伎名演員阪東玉三郎參與演出，由兩位背景各異的藝術家，進行一場東西方哲學家的對話。〈之六：六個姿態〉裡，加拿大女導演以巧妙的戲劇手法，將巴哈生平放入六段依組曲編成的冰上芭蕾舞中，互相呼應。

主菜：獨家現場音樂會轉播

「第二屆國際巨星音樂節」邀請了馬友友、艾克斯、黃海倫、佛萊雪、林昭亮、胡乃元、麥爾、今井信子、布雷、霍夫曼、夏漢、黃海倫、范雅志等音樂巨星，與林望傑所指揮國家音樂廳交響樂團，以及節慶室內樂團聯袂演出。共計有六場現場音樂會，分別於台北、苗栗、高雄三地舉行。

其中台北場次的開幕音樂會〈協奏曲傳奇〉、高雄場次的〈巨星風華映港都〉、及閉幕音樂會〈小提琴協奏曲〉等三場，由公視取得獨家轉播權，各曲目及演奏者如下：

【北台灣場：協奏曲傳奇】

5/12(五)21:00-23:00 實況轉播

莫札特 / A大調第12號鋼琴協奏曲
佛萊雪

莫札特 / 三鋼琴協奏曲《羅德隆》
佛萊雪 艾克斯 黃海倫

蕭邦 / F小調第二號鋼琴協奏曲
艾克斯

德弗乍克 / B小調大提琴協奏曲
馬友友

【南台灣場：巨星風華映港都】

5/13(六)21:00-23:00 實況轉播

羅西尼 / 第三號絃樂奏鳴曲：
胡乃元 林昭亮 布雷 麥爾

舒伯特 / 「鱒魚」鋼琴五重奏：
胡乃元 霍夫曼 馬友友 麥爾 艾克斯

德弗乍克/A大調鋼琴五重奏：
林昭亮 胡乃元 今井信子 馬友友 艾克斯

【浪漫之夜場：小提琴協奏曲之夜】

5/18(四)21:00—23:00 實況轉播／

5/19(五)14:00—16:00 重播

拉羅/西班牙交響曲(小提琴協奏曲)：

胡乃元

柴科夫斯基/D大調小提琴協奏曲：

林昭亮

布拉姆斯/D大調小提琴協奏曲：

夏漢

甜點：藝術家跨界對談

【琴與藝的對話】

與其說音樂是一種表演，不如說是一種詮釋人生的藝術，如同演戲、寫作或建築……等，無非是對生命的體驗及提煉歷程，透過作品或演出本身僅是認識藝術家的一種途徑，若能進入其背後的人生哲學、興趣喜好、活動涉獵，則可以體會其表演藝術的精髓，公視安排幾位音樂巨星與台灣不同藝術背景大師對話的初衷，希望一則提供跨界的觀點溝通，一則拓展台灣觀眾另一種認識藝術的視野。

第一場由林昭亮與「紙風車文教基金會」執行長李永豐的對話，兩人除了都是資深的演出者外，亦都有豐富的藝術活動籌辦經驗，其對話的豐富性可以預見。另兩場將分別由胡乃元、馬友友與另外兩位重量級藝術家對談。

誰適合看？

古典音樂畢竟不如當代流行音樂容易入門，本系列節目或許較適合音樂老師或音樂班的學生，但並不表示它們永遠只屬於這群學有專精的觀眾。林昭亮、馬友友…等國際級巨星生平所努力，便是將古典音樂通俗化，讓它們平易近人，讓音樂單純為一種無障礙的視聽享受，而無高雅庸俗之分。公視安排本系列音樂特別節目的用意，亦是希望將這樣美好與經典的樂曲及演奏意象，傳送到觀眾眼前，讓一般人得以最輕鬆簡便的方式聆賞之。

建議音樂老師可以此為教學素材，按節目播出時間表錄下來，搭配另行準備的導讀教材，引導一般學生收看。對音樂班學生而言，可以將教學的重點擺在鑑賞層次，對一般學生而言，或許可以簡單地讓他們認識各種樂器、及其聲音表現美學即可，說說各個曲目的由來或演奏者的奇聞軼事，更將有助提高學習樂趣。

如何應用在教學上？

本系列節目的主菜，雖然是三場難能可貴的現場演奏轉播，但對一般未有音樂學習背景的小朋友而言，恐怕稍嫌枯燥或難得其門而入。

<馬友友的巴哈靈感>系列影片反比較適合運用於教學上，因為影片本身即有說故事的味道，除了音樂演奏外，還加了許多演奏者的音樂思考及想像，精緻的佈景、多變的鏡頭、豐富的對話及陳述，仿



佛替老師準備好了音樂賞析的教材。表一試 可參考運用之。
以國小高年級為對象，設計簡單教案，老師

表一：教案範例

--〈馬友友的巴哈靈感〉節目輔助教學教案--

【教學目標】拓展小朋友的音樂視野。

【具體目標】1.認識大提琴。

2.認識馬友友及其音樂表現。

3.認識巴哈及其無伴奏大提琴組曲。

【教學時間】二堂課。

【教材教具】公視馬友友特別節目——馬友友的巴哈靈感。
(播出時間請參考表二)

【教學對象】國小高年級。

【課前準備】1.分別準備大提琴和小提琴的獨奏樂。

2.蒐集大提琴基本資料，另安排小提琴現場示範演奏的同學。

3.蒐集馬友友音樂學習背景資料。

4.錄下或購買〈馬友友的巴哈靈感〉其中一集。

【教學步驟】

Step1：請小朋友先動手找資料，回答「小提琴和大提琴有什麼不同？」。

Step2：播放事先準備的音樂，請小朋友猜猜是來自大提琴的聲音，還是小提琴的聲音。

Step3：先請諳小提琴演奏的同學現場示範，再播放〈馬友友的巴哈靈感〉片段，幫助小朋友認識不同“體型”樂器的演奏方法。

Step4：介紹知名華裔大提琴家馬友友及其著名的巴哈無伴奏大提琴組曲。

Step5：播放〈馬友友的巴哈靈感〉，引導小朋友體驗音樂表現背後的意念及精神。

表二：〈2000音樂巨星琴定公視〉節目播映時間表

日期	節目名稱	主題	播出時間
5/09(二)	馬友友的巴哈靈感1	音樂花園	23:00-24:00
5/10(三)	馬友友的巴哈靈感1 (重播)	音樂花園	15:00-16:00
5/10(三)	馬友友的巴哈靈感2	建築的聲音	23:00-24:00
5/11(四)	馬友友的巴哈靈感2 (重播)	建築的聲音	15:00-16:00
5/11(四)	馬友友的巴哈靈感3	跳躍的舞台	23:00-24:00
5/12(五)	馬友友的巴哈靈感3 (重播)	跳躍的舞台	15:00-16:00
5/12(五)	國際巨星音樂會轉播	協奏曲傳奇	21:00-23:00
5/12(五)	馬友友的巴哈靈感4	薩拉邦德舞曲	23:00-24:00
5/13(六)	國際巨星音樂會轉播 (重播)	協奏曲傳奇	14:00-16:00
5/13(六)	國際巨星音樂會轉播	巨星風華映港都	21:00-23:00
5/14(日)	國際巨星音樂會轉播 (重播)	巨星風華映港都	14:00-16:00
5/15(一)	馬友友的巴哈靈感4 (重播)	薩拉邦德舞曲	15:00-16:00
5/15(一)	琴與藝的對話1	林昭亮vs.李永豐	22:30-23:00
5/15(一)	馬友友的巴哈靈感5	追尋希望	23:00-24:00
5/16(二)	琴與藝的對話1 (重播)	林昭亮vs.李永豐	11:30-12:00
5/16(二)	馬友友的巴哈靈感5 (重播)	追尋希望	15:00-16:00
5/16(二)	琴與藝的對話2	胡乃元vs.陳郁秀	22:30-23:00
5/16(二)	馬友友的巴哈靈感6	六個姿態	23:00-24:00
5/17(三)	琴與藝的對話2 (重播)	胡乃元vs.陳郁秀	11:30-12:00
5/17(三)	馬友友的巴哈靈感6 (重播)	六個姿態	15:00-16:00
5/17(三)	琴與藝的對話3	馬友友vs.羅曼菲	22:35-23:00
5/17(三)	馬友友的非洲之音		23:00-24:00
5/18(四)	琴與藝的對話3(重播)	馬友友vs.羅曼菲	11:35-12:00
5/18(四)	馬友友的非洲之音(重播)		15:00-16:00
5/18(四)	國際巨星音樂會轉播	小提琴協奏曲之夜	21:00-23:00
5/19(五)	國際巨星音樂會轉播 (重播)	小提琴協奏曲之夜	14:00-16:00



第二十站 陪孩子無厘頭

頑皮故事集

星期一～五 下午4:30-5:30

隔天上午8:30重播

節目性質	兒童生活教育
節目型態	文學戲劇
適合收看對象	國小中年級學生
適用教學方法	小朋友直接收看
節目錄影帶	公視已發行銷售

這是什麼節目？

「我們想要認真做一個小朋友看了會一直笑的節目！」是本節目一開始企畫時的強烈企圖心，希望藉由從孩子們眼光與角度出發的戲劇，讓孩子們說說生活，談談心聲。

大器和小偷是劇中主角，兩位都是國小小朋友，每一集的故事（見表三）便是從他們的學校生活、家庭生活、休閒娛樂展開；劇情的主旨絕不強調主觀性的黑白對錯，而是表現小朋友「無厘頭」式的想法與事件發展。

爲了讓節目更真實與清純，劇中擔任演出的大、小角色，幾乎不用職業演員，尤其是小孩子們，無論是主要角色或次要角色，都是歷經二個多月時間的審慎徵選，才組合起來的。

節目裡頭還設計安排有不同年齡、性別、職業的特別來賓與小朋友們配合演

出。如「鬼屋歷險記」中，國畫大師張杰飾演老校長；「我與祖母的戰爭」裡，棒球明星黃平洋飾演體育教練；台北縣長蘇貞昌則出現在「競選小縣長」裡。每位特別來賓都是隨每集劇情發展而安排，並非只爲了想要增加一位角色，所以，他們並不一定原本是演員，但必是在他們所從事的行業中已具「高知名度」的翹楚。

誰適合看？

國小中年級是本節目的主要訴求對象，加上節目企劃之初，即希望透過小朋友的語言與觀點來表達，所以節目中的主要演員，幾乎是中年級小朋友。不過，本節目最大的假設與心願是：每個人都曾經是孩子，也都該保留孩子式的邏輯、頑皮與淘氣。所以，更歡迎大人一起觀賞，以便走入小孩子的世界裡看看他們，也回首碰觸自己兒時的種種。

建議老師在推薦給小朋友看的時候，記得請小朋友邀家長共視！

如何運用在教學上？

本節目一開始即表明「不說教」的輕鬆立場，換句話說，老師如果試圖藉本節目進行主題討論或問答，恐怕太過正經嚴肅。不妨模仿節目的「兒童生活戲劇」模式，扮一場小型的戲劇分享，將班上小朋友分組，請他們自由編劇，將生活中的故事點滴演出來，並鼓勵小朋友配合劇情，邀請適合的大人朋友湊一腳。

表三：〈頑皮故事集〉第一季節目大綱

集別	子集名稱	網 要	首播日期
第1集	第三類接觸	大器的姑姑請男友來家裡吃飯，大器的朋友誤以為該男友是明星劉德華，使得大器家門口圍著一群預備闖關的小影迷。	5/16
第2集	小間諜	大器裝病沒上學，妹妹以「大義滅親」的理由其實以報，引起一場兄妹爭執。	5/17
第3集	老師不是華盛頓	大器和聰明都不願再考最後一名，痛定思痛之餘，展開瑜亮之爭。	5/18
第4集	壁報比賽	大器這一組畫的壁報是一張黑紙，是創意還是……？他們自有解說。	5/22
第5集	媽媽不在家	游父、游母有事南下，大器、小愉在小姑姑領導下過了完全失控的兩天。	5/23
第6集	超人特攻隊	大器崇拜超人，在班上組織超人特攻隊……直到他們發覺受騙為止。	5/24
第7集	我與祖母的戰爭	大器酷愛棒球，不顧阿媽嚴令禁止，潛赴球場參賽，情急下擊出全壘打。	5/25
第8集	摺紙鶴	大器因會摺紙而在班上做起生意，終因良知抬頭，財迷夢醒。	5/26
第9集	隱形人	大器因愛講話被老師罰當隱形人後，帶罪立功，勇奪演講比賽第一名。	5/29
第10集	消防演習	參觀「防災教育科學館」的時候，聰明哭了，楊老師也哭了，而且哭得更大聲。	5/30
第11集	鬼屋歷險記	為了證實聰明說楊老師是「吸血鬼」變的，大器和艾心決定到鬼屋探險。	5/31
第12集	最後一片西瓜	小朋友們到美麗家做客，大器「忍無可忍」、鼓起勇氣伸出手，拿了最後一片西瓜的時候……。	6/1
第13集	環保小天使	學校選拔「環保小天使」，大器家製作的「鐵金剛」與主題不符，大器榮譽心面臨重大考驗。	6/2



當然，戲劇成果發表時，不能只是演給小朋友自己看，而得邀請家長一同來聽聽小朋友到底在想些什麼。若將演出安排在所謂的「母姊會」時間更好，看似緩和氣氛的會

前餘興節目，其實更可以讓老師／家長進入主觀式討論之前，反省一下自己對小朋友的了解。

NO 23 2000.05

全民共享的電視台

公視之友

<http://www.pls.org.tw>

2000 音樂巨星 琴定公視

封面故事
國際巨星音樂節
新聞廣角鏡
總統大選與國際政治
本月特輯公視用
「公民對話錄」
邀你上登華當頭家

節目導覽
熱地2000



教學問答 Q&A

國小數學教學疑難問題說明

Part1. 分布練習的功能及使用方法

陳竹村 / 國立花蓮師院數學教育學系講師

問：(一) 部編本習作後面的分布練習何以單元內容和前面內容不甚相符 (台北縣中和市錦和國小簡惠珍老師)

(二) 部編本習作的分布練習是否應置於單元之後？ (台中縣豐原市合作國小黃偉萍等老師)

答：部編本習作自第二冊即開始分為「配合課堂活動的複習練習 (簡稱為「配合練習」)」與「已學習材料的分布練習 (簡稱為「分布練習」)」兩部份，在第二至四冊中由於「分布練習」的數量尚不多，因此「分布練習」是穿插在每個單元的「配合練習」中，是故教師不必費心習作的分配，而不了解「分布練習」的功能似乎也沒關係。但自第五冊起，由於「分布練習」數量的增加，而與「配合練習」分離，此時分布練習的功能用途及使用方法即顯得重要了。

首先說明「分布練習」的使用方法。基本上「分布練習」仍舊是分單元的，在進行某一單元的教學解題活動時，例如第六冊第一單元，有9個活動，教學時間為5節，共計200分鐘，以中年級而言，正好是一星期又多1節的進度，但「配合練習」卻只有兩個問題，此時可以酌量且均勻的把「分布練習」給予學童。教師可放心，同一單元中的「配合練習」與「分布練習」之問題數量是相互搭配的，而其兩者合併的總數亦與該單元的總授課時數配合，應不會過量。

部編本的編輯理念希望學童在逐漸加深加廣的解題活動中形成或提昇學童的數學概念。然而對於某範圍內的某一類問題，例如和數在100以內的合成問題，學童在經驗解題活動後，國編本認為學童一方面須要時間用以沉澱解題活動中的特性，以利於加法概念的 formed 或提昇，是故需經一段時間差後才進行是



類加深加廣問題的課堂解題活動，例如和數在200以內的合成問題。時間差也有可能使學童遺忘，適度適時的「分布練習」可促使學童反省與思考，以確定學童能沉澱解題活動中的特性。因此該單元中「分布練習」不必然就是該單元課堂解題活動的練習，即習作後的分布練習和前面內容不甚符合。

另一方面學童在進入加深加廣的課堂解題活動之前，進行是類問題的「分布練習」（前者的預備經驗），可使新的課堂活動得以順利進行。例如第五冊第三單元的「分布練習」即可作為該單元課堂解題活動的預備活動。因此分布練習應視其內容配合課堂活動來分配，並均勻分布以使學童每天進行幾個數學解題，避免有時作很多，有時作很少。若有教師把分布練習放在該單元的課堂之後，即形成此單元的分布練習是與下一單元的課堂活動同時進行，如此教師應考慮問題數量的搭配是否恰當（這不是原設計的模式）。同時如果這些「分布練習」原是用來作為課堂活動的預備活動，而又被教師置於該單元的課堂活動之後，當然失去其功用。

Part 2. 什麼叫做公制單位？

謝堅 / 國立台南師範學院學教育系

問：(一) 什麼叫做公制單位？公制單位有什麼好處，值得各國政府大力的推廣？

(二) 為什麼原來的容積單位公合變成分公升？長度單位公厘變成毫公尺或毫米？

答：很多老師都很困惑，為什麼新課程的課本中，熟悉的容積單位公合及長度單位公厘不見了，但是冒出了分公升、毫公尺（毫米）這些奇怪的單位？其實分公升、毫公尺（毫米）都是公制單位。

公制單位有下列三項好處，第一項好處是：公制單位是十進位制，而我們所使用的印度-阿拉伯記數系統也是十進位制，兩者一致。第二項好處是：公制單位是全世界通用的單位，學會使用這套單位系統後，在世界各國都可以通用。第三項好處是：公制單位是只使用一組描述十進關係的形容詞，同時描述長度、重量、容積...等量的度量衡制，方便易記。公制單位在描長度、重量、容積...等量的單位時，都會先選擇一個基準的單位量，並使用一組形容詞來描



述各單位量與基準單位量間的十進關係。以建立長度單位為例，公制單位先選擇公尺（米）當做長度的基準單位量，然後在公尺（米）前面加上「十、百、千、萬...」以及「分、厘、毫、絲...」等形容詞，建立新的單位量「十公尺、百公尺、千公尺、萬公尺...」以及「分公尺、厘公尺、毫公尺、絲公尺...」，這些形容詞描述所建立的單位量與公尺（米）這個基準單位量的「十倍、百倍、千倍、萬倍...」以及「十分之一倍、百分之一倍、千分之一倍、萬分之一倍...」的關係。例如毫公尺表示1公尺的千分之一倍，是千分之一公尺，分公尺表示1公尺的十分之一倍，是十分之一公尺，千公尺表示1公尺的一千倍，是一千公尺。相同的，在建立容積或重量的公制單位時，先選擇公升與公克當做容積與重量的基準單位量，再使用相同的形容詞來描述各單位量與基準單位量間的十進關係，例如分公升就表示十分之一公升，絲公升就表示萬分之一公升，百萬公克就表示一百萬公克，厘公克就表示百分之一公克。因此，當我們記憶這一組形容詞後，就能夠掌握各單位量與基準單位量間的關係，在進行單位間的化聚活動時，相當的方便。

除了公制單位外，社會上常使用「常用單位」，常用單位是日常生活中經常使用的十進位制單位，它的單位名稱與公制單位的名稱不一定相同。長度的常用單位是公里、公尺、公分；重量的常用單位是公噸、公斤、公克；容積的常用單位是公秉、公升與公撮；時間的常用單位是時、分、秒。新課程的編輯者希望在國小階段只出現常用單位（因為民間單位大多不是十進位制，公制單位又太結構化，國小學童都不易掌握），但是為了某些特殊的理由，常用單位不夠使用，必須引入常用單位以外的單位時，就使用公制單位。公合及公厘都不是常用單位，因此新課程的課本將公合改為分公升，將公厘改為毫公尺（毫米）。

國小課本引入分公升的理由是：當開始強調一個容積量是可以被計數的單位時，使用公升為單位的量太大，而使用公撮為單位的量太小，因此課本先引入較容易操作與累積的單位量分公升（公升與分公升是十倍的關係，對引入容積單位的化聚活動也有幫助）。而國小課本引入毫公尺（毫米）的理由是：當首次進行兩個單位間的化聚活動時，這兩個單位應該是最簡單的十倍關係，長度是最早引入的量，而長度的常用單位間是百倍或千倍的關係，因此課本先引入毫公尺（毫米），幫助學童進行公分與毫公尺（毫米）間的化聚活動（當然，毫公尺（毫米）也是國小學童經常使用的單位）。

百年樹人好典範——台北縣三峽國小

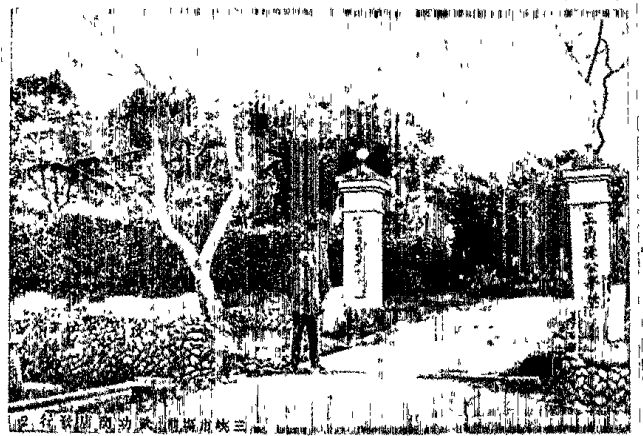
編輯室

學校特色：

建校百週年，是真正「樹人」的學校、特殊教育愛心班以及資訊組的設立；此外體育活動有排球、民俗運動—舞獅等。

學校概況：

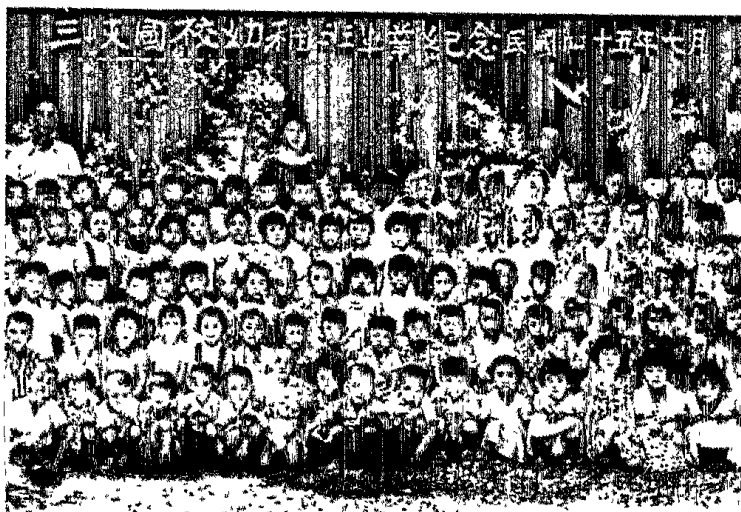
民國前十二年一月(明治三十三年)奉准設立「三角湧公學校」，為現在的「三峽國小」奠定了百年的基業。民國前五年十二月(明治四十年)設立「三角湧公學校尖山分校」並於民國前一年由本校分離獨立為「尖山公學校」(即今之鶯歌國小)。民國三年四月(大正三年)設置農業實業科，民國八年廢實業科併公立「三角湧簡易農

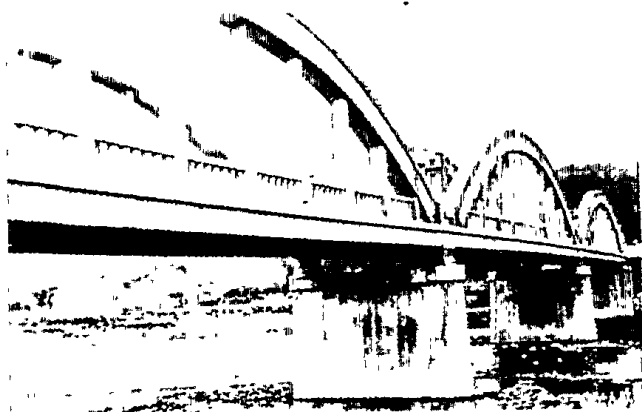


業學校」，並於民國十年改稱「三峽公學校」；民國十一年廢簡易農業學校併置高等科，民國十一年設立「三峽分學校大埔分教場」，民國十八年(昭和四年)大埔分教場獨立為「大埔公學校」(今大埔國民小學)。

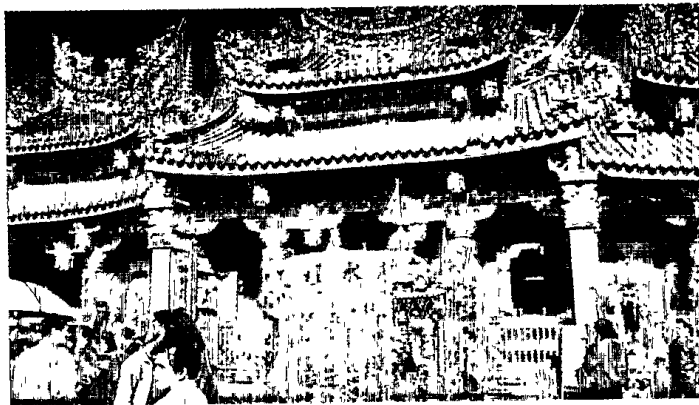
民國十八年設立三峽青年教習所，二十三年設立公立三峽國語講習所，二十六年設立三峽少年團，二十六年設立三峽愛國少女團。民國三十年改稱「三峽東國民學校」。民國三十四年八月光復後第一任校長黃錢寶先生接任，三十五年改稱「台北縣三峽鎮三峽國民學校」。民國五十七年八月改稱「台北縣三峽鎮三峽國民小學」，至此「三峽國小」的名稱算是正式奠定，走過日據時代及光復後百業蕭條的這六十六年來，三峽國小已經培育了許多優秀的人才。

民國七十五年四月由洪宗欣老



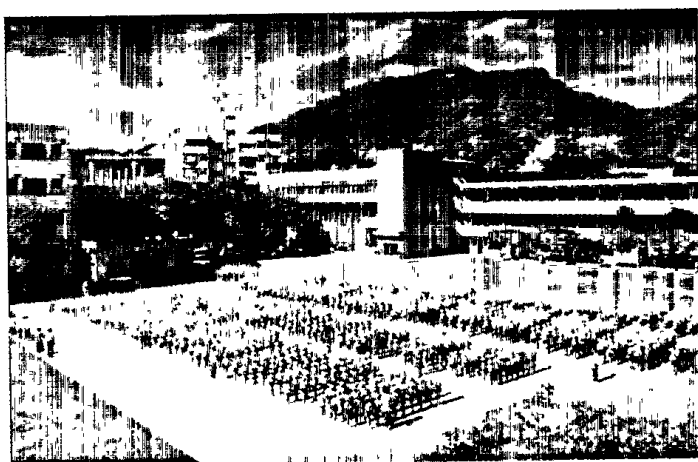


三峽橋



三峽祖師廟

師、蘇村吉老師指導的國小女生排球隊獲全國總冠軍、男生排球隊獲全國第三名；民國七十五年八月女生排球隊代表全國應邀赴日本友誼賽。民國七十七年男生排球隊再度獲全國中華盃排球錦標賽第三名、民國七十九年獲第二名，民國七十九年男生排球隊再度赴日本參加友誼賽，民國八十年女生排球隊又榮獲全國中華盃排球錦標賽第二名，民國八十四年榮獲全國永信杯排球賽女童四人制冠軍；民國八十五年七月女童排球隊出國訪問，第三次赴日本參加排球友誼賽，並拜會駐日經濟代表莊銘耀大使。民國八十六年又獲全國永信杯、中華杯、師生杯等冠軍。



三峽豐富的文化資源是校外教學的好去處

民國八十三年十月成立舞獅隊，由蘇欽明、李瑞坤老師擔任教練，台灣舞獅技藝總會王宏隆總幹事擔任義務指導。民國八十五年三月參加全國總統盃舞獅錦標賽榮獲廣東獅第一、二名，台灣獅第二名；民國八十七年榮獲台灣省第二屆關聖帝君教育薪傳盃舞獅技藝錦標賽傳統技藝組冠軍；民國八十七年再度榮獲台灣省慶興盃舞獅技藝錦標賽醒獅單獅冠軍，雙獅第二、三名；民國八十八年第四次榮獲台灣省祥和盃舞獅技藝錦標賽醒獅雙獅冠軍，單獅第二名。

民國八十八年四月「三峽國小」邁入創校一百週年，所培育的各項人才已經不



校園巡禮



三峽山區是台灣昆蟲的淨土

計其數，真正樹立了一「十年樹木，百年樹人」的最佳典範。

「三峽國小」的愛心班是國小特殊教育中少見的名稱，其實三峽國小愛心班在本質上是啓智班，但卻和一般小學中的啓智班有些差異，而愛心班之名稱主要來自北縣八里「愛心」教養院；由於不可抗力因素，八里愛心教養院於民國84年遷至三峽，國小學齡院童之教育也就近歸屬三峽國小辦理，配合教養院學童之特質及顧慮其環境需要，教育採院方提供場地，三峽國小派駐教師之模式進行教學，為與三峽國小校內啓智班做區分而以『愛心班』另外稱之。行之有年，愛心依舊。在愛心教養院內，由於教養院院童在障礙程度多屬極重度，在教育上更需用心謹慎，在這裡，我們看到的每一張面孔，都代表著一段生命與命運的搏鬥過程，透過教育，我們盡力彌補其坎坷的遭遇，也透過教育，讓其生命更有價值。

目前的三峽國小在現任校長梁坑先生的帶領下，除了以百年的歷史為基礎外，

又發展現代的科技，成立資訊組由專人負責學校的行政及教學電腦化，其具體的作法有：

- 一、校內資料庫建立。
- 二、校內區域網路全校連通。
- 三、校內公文、公務及公告事項資訊化，以達迅速、正確、公開、無紙化程度。
- 四、校內網路伺服器硬體及軟體設定已完成架設正常工作。
- 五、電腦教室虛擬光碟櫃架設完畢，可供40位學生同時使用。
- 六、配合縣府「資訊教育季」活動，參加學生網路作文及繪圖比賽。
- 七、配合縣府「資訊教育季」活動，參加校園網頁製作競賽。
- 八、配合圖書館電腦資訊系統完工，完成借還書系統資料庫。
- 九、整理現有硬體設備，逐步建立各學年用工作電腦，解決導師無電腦可用之窘境。
- 十、完成專用網路伺服器架設，提供全校教職員個人電子郵件信箱及個人網頁空間。



愛心班網址：<http://netcity3.web.hinet.net/UserData/r12293/>