



學校行銷的意義與重要性

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

距今大約一千兩百年前「文起八代之衰，道濟天下之溺」的唐代大儒、大教育家韓愈（768～824，河南河陽人，字退之）在〈師說〉一文中說：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」其中所謂「傳道」，當指傳播古聖先賢各家所立言論，彙而成為中華道統而言，與各種宗教家的傳道差可比擬。

有能力傳道之人坐在家裏（或學校、寺廟、教堂）等待慕道之士來求道，當然地位崇高，身分顯赫。假如人們逐漸「不知好歹」，對求道之興趣缺缺，老師難道只能「坐以待斃」而不能起來走動走動嗎？

其實韓愈的「傳道」之說，當然可以是被動的傳播，也可以是主動的傳播。被動的事情必有走到「山窮水盡」之一日，只有主動才能創造生機，綿延不輟。教師的任務在傳道，假如聽道之人不來，則講道之人必須過去。就像穆罕默德告訴他的門徒，他要移動不遠的那座山來跟大家在一起，經過多次施法不靈，那座山依然「不動如山」，結果穆罕默德就說：「叫山過來，它不過來，只好我走過去。」

（何福田，2004b，pp.77-78）教師為了傳道，必須走向學生，走向社會。

時代一直在變，但近代以來，變遷的速度加快，觀念的改變更快過行動的改變。許多原來想不到、不敢想的「想法」紛紛出籠，更令人訝異的是沒過多久，這些不可思議的事實就出現在我們眼前。現在真的是「只要你能想到的，就有可能實現」的時候。

處於這樣一個以等比級數改變的時代，學校經營者若持「以不變應萬變」的態度，準會遭遇極大的風險。事實上，學校經營理念已經一變再變，變得越接近群眾，變得越接近世俗，變得越接近生活，變得越融入潮流。

由於諸多因素交互作用的影響結果，學校經營的策略已經不得不採取因勢利導的策略，順水推舟，投入「行銷」（marketing）的大時代洪流中。

學校行銷的意義

學校教育自始就有「行銷」的事實，只是在各演進階段中運用各種不同的手段，或有「事實」而無「說法」而已。

（一）行銷觀念的演進

人類從原始人開始，過著「自給自足」（實際上是自給不足）的生活，進化到「以物易物」的生活。筆者以為自生產與消費之間的關係而言，人類生活迄今似乎只有兩種模式，即：生產與消費合一；生產與消費分離。前者即「自給自足」，後者即「以物易物」。

「自給自足」的年代有多長，似乎難以斷定，可能比「以物易物」還要長很多也未可知。自給自足的生產與消費合一時代，應無「行銷觀念」，自然也沒有「行銷行為」；然而人類進化到以物易物的生產與消費分離的時代，就已產生「行銷行為」，但卻沒有成熟的「行銷觀念」。吾人有理由推測：先民自從知道交換剩餘的產品之時，「比較聰明的人」可能就懂得把自己帶來想跟別人交換的東西「美言」幾句，以「討價還價」的方式多換一點自己想要的東西。（何福田，2004c，pp. 1-6）「交換」就是行銷的核心理念，其形式就是各取所需。

人類可有五種方法或手段取得其所需的產品：一是自行生產；二是乞討；三是偷竊；四是搶奪；五是交換。（黃俊英，2003，p.19）其實，這種說法也可以化約成兩種概念：一是自行生產（第一種）；一是不必自行生產（第二種至第五種）。

自行生產已無法滿足當下人們的生活需要，倒是乞討、偷竊、搶奪、交換等四種方法正大行其道。從此可知，交換既是極為寶貴的觀念，也是極為文明的行為。即使人類進步到今天這個地步，無論是用錢買東西，網路購物，都還是屬於「以物易物」的交換觀念與行為。

交換雖為行銷的核心理念，而且以物易物已有數千年，甚至上萬年的歷史，可是行銷成為一門學問，逐漸從應用經濟學中獨立已是1900年以後之事。（楊必立等，1999，p.6；黃俊英，2003，p.34）而且自有「行銷學」（Marketing）之後，引導行銷活動的經營哲學約可分為四種理念，其演進過程為：生產導向（production orientation）、銷售導向（sales orientation）、行銷導向（marketing orientation）社會行銷導向（societal marketing orientation）。（黃俊英，2003，pp.42-44；曾光華，2004，pp.30-39）

行銷與顧客（即市場）的關係至為密切。目前「顧客至上」的行銷觀念是經過長時間隨著社會、經濟、競爭情勢的變遷演進而來，茲舉四種市場理念為例（曾光華，2004，p.30），說明行銷觀念的演進。



表1 四種市場理念：以某私立大學招生為例

市場理念	以某私立大學招生為例
生產導向 學校只要不錯，就可以招到學生。	「我們有一流的師資、教學、圖儀設備、寬廣的活動空間與豐富的辦學經驗。」
銷售導向 以廣告，推銷等手法盡快把系所學生招滿。	「我們要參加大學博覽會、刊登招生廣告、發傳單、辦說明會，這樣才能吸引考生選填本校，提高報到率。」
行銷導向 以考生的需求及利益為出發點，滿足考生並順利招足學生以獲取學雜費收入。	「我們要先了解考生希望從我們這兒得到什麼，然後設計我們的科系、教學服務、學雜費水平、宣傳方式等，以便讓學生滿意。」
社會行銷導向 除了追求消費者與學校的需求，還要兼顧社會與自然環境的利益。	「除了滿足學生的需求，我們的辦學理念、教學服務與品質，都要力求人文社會關懷、照顧貧困與弱勢學生。同時，我們應積極參與地方建設，回饋社區。」

*本表原以旅館為例，改自曾光華，2004，p.30

學校經營策略既然不得不投入「行銷」的大時代洪流中，則表1所列行銷觀念百年來的演變進程，就是學校經營者必須參考的寶貴經驗。

(二)行銷的意義

從上面「行銷觀念的演進」可知「行銷」的定義也隨著演進的階段在改變。例如美國規模最大、學術地位最重要的「美國行銷學會」(American Marketing Association, AMA)於1960年將「行銷」定義為「將生產者的物品與服務帶給消費者或使用者的商業活動。」(Performance of business activities that direct the flow of goods and Services from producer to consumer or user.)。該學會又於1985年將「行銷」定義更改為「行銷是規劃和執行理念、貨品和服務之構想、定價、推廣

和分配的過程，用以創造交換，滿足個人和組織的目標。」(Marketing is the process of planning and executing the conception, pricing, promotion, and distribution of ideas, goods, and services to create exchanges that satisfy individual and organizational objectives.) (Bennett, 1995, p.166; 黃俊英, 2003, p.18; 曾光華, 2004, p.27; 黃俊英, 2004, p.4) AMA 前後兩個定義顯有不同：前者較像「生產導向」與「銷售導向」階段的定義，而後者則像「行銷導向」與「社會行銷導向」階段的定義。

另外，美國現代行銷學的導航者菲利普·科特勒(Philip Kotler)於1975年出版《非營利組織的策略行銷》(Strategic Marketing for Nonprofit Organizations)、1985年出版《教育機構的策略行銷》

(Strategic Marketing for Educational Institutions)。他分別在《行銷學原理》(Principles of Marketing)和《教育機構的策略行銷》兩書中給「行銷」如下的定義：

「行銷是藉創造與交換產品和價值，而讓個人與群體滿足其需求和慾望的社會和管理程序。」(Kotler & Armstrong, 方世榮譯, 1997, p.5)

「行銷即分析、規劃、執行和管控一套經過仔細設計形成的方案，其目的在與標的市場進行自願性的價值交換，用以達成機構的目標。行銷迫使機構設計迎合標的市場需要與慾求的物品，利用有效的定價、傳輸及分配，提供資訊，引起動機與服務市場。」(Kotler & Fox, 1995, p.6)

必須特別一提的是行銷不僅是銷售(selling)、促銷(sales promotion)或廣告(advertising)與公共關係(public relations)而已，行銷包含市場研究(marketing research)、顧客需要、慾望和需求、產品、顧客價值、顧客滿意和品質、交換、交易和關係、市場(黃俊英, 2004, pp.4-11)，還有社會責任。

(三) 學校經營理念的演變

教育原為私人的事：在古代，不是人人可以讀書，也不是人人需要讀書的時候，家有子女且有能延聘「西席」者，才有「家庭教師」出現，否則每一家庭只能以有限的知能，以長輩傳給晚輩的方式

實行「在家教育」；迨至人口略增，村里間兒童數亦有增加，於是有識之士便倡建「私塾」，並逐漸因大儒開班講學而有類似今日私立學校規模的「書苑」出現；即至今日，教育在本質上依然是私人之事，只不過以「大校大班」的方式來經營而已。

今天，世界各國都以政府的力量加入辦理教育的行列：偏於專制的政體，介入教育較多，私人辦學空間較小；偏於民主的政體則恰恰相反。從教育史的演變來看，西方社會在十六世紀，德奧等國的帝王從教會手中收回教育權，把教育視為內政問題，於是有所謂「宮廷學的教育行政」思想；後來自由主義者反抗專制政治，認為政府官員執行職務時，應依法行政，遂有「行政法學的教育行政」思想出現；現代國家又從法治國家進入福利國家，於是又有「經營學的教育行政」思想。(李聰明, 2003, pp.1-15)

時代變遷，不同階段的政治思想多少都會影響其教育行政思想。即學校教育的目的也會「與時俱進」，如：西方社會的學校教育目的也經過希臘時期的文雅教育目的、羅馬時期的實用教育目的、中古時期的宗教教育目的、文藝復興時期的人文主義教育目的，乃至於十七世紀至十九世紀時期的廣智說、形式訓練說、自然主義、國家主義、生活預備說等教育目的，再到二十世紀的民主教育目的等等的演變。(葉學志等, 1994, pp.7-11)而我國教育目的的演變也可以分為傳統教育時期



的教育目的（復本性、崇人倫、重修己、務善群）與新式教育時期的教育目的（如清末教育宗旨、民元教育宗旨、民十八教育宗旨、民三十六憲法教育條文）等等的演變。（伍振鷺、高強華，1999，pp.33-40）

那麼，學校經營的上層理念已經隨著政治環境、經濟景氣、社會思潮等等因素的影響而有改變，則其下層的策略自然必須比理念更富彈性才能因應發展的需要。比如學校在因應生源增減問題時，學校的經營理念與策略自然要跟著調整。當生源過多時，任何學校都置教育理想在「助人成長」的本質於不顧，而大刺刺地「擇優錄取」，甚至從幼稚園就這樣，將前來「求學」的學生拒之門外。當生源不足時，顯然死守「擇優錄取」的美夢已碎，反而是實施教育最高理想「有教無類」的最佳展現時機，當此時也，假如學校經營理念還死抱「無英才不教」的「冬烘」想法，不被淘汰也難！

（四）學校行銷的意義

學校行銷（school marketing）就是教育機構行銷（educational institution marketing），屬於《行銷學》中的非營利行銷（nonprofit marketing）的一部分。非營利行銷可分為服務行銷、人物行銷、地方行銷、理念行銷與組織行銷等五大類別。（黃俊英，2003，pp.28-30）學校行銷又屬於服務行銷的一種。

1960年末期，許多學者認為只要一個

組織具有交換財貨或服務的特性，即可適用行銷觀念來提升交換價值和意願。最早注意到「教育機構行銷」的菲利浦·科特勒即於1969年與李維發表「擴大行銷觀念」一文中認為當一個組織具有消費者及產品的特質時，這個組織就適用行銷原則。（Kotler & Levy，1969，pp.10-15）因此，教育機構、學校、政黨、慈善機構、醫院等等皆適用行銷觀念與原則。許士軍教授（1980，pp.1-17）也說：「一個機構是否以營利為目的，並不影響其行銷需要，非營利事業為了謀求和促進本身之生存，必須和多個不同對象發生交換關係，並設法提高後者之交換意願及交換頻率。」學校為謀求和促進本身的生存發展，即有必要運用行銷觀念，提高與其顧客間的價值交換意願。（行政院研究發展考核委員會，2004，pp.424-25）

近幾年來，國內教育界已逐漸繼重視「學校公共關係」（school public relation）之後開始注意到「學校行銷」的問題。張茂源（2004，pp.85-89）綜合國內學者的研究，將之界定為：「學校行銷係學校透過良好的課程、師資、設備、學習資源的規劃，將學校特色與辦學理念，藉由適當的宣傳方式，使社區、家長了解並支持，進而提升學校競爭力，以滿足社區、家長需求與需要的社會的、管理的過程。」頗值參考。

學校行銷畢竟與一般企業行銷不同，學校行銷需注意到「顧客」的需求與社會的長期福祉，應該避免「行銷的近視症」

(marketing myopia)。(何福田, 2004 c, pp.1-6) 同時要兼顧內部行銷 (internal marketing)、外部行銷 (external marketing) 和互動行銷 (interactive marketing) (吳宗立, 2004, pp.62-69), 因而筆者將學校行銷界定為:

學校為達成其教育理想, 並以社會的長期福祉為目標, 運用行銷的理念與策略, 將其優勢與願景, 透過內部、外部與互動行銷, 服務並滿足其特定對象之需求, 以提升其競爭力的社會歷程。

學校行銷的重要性

學校行銷不是只為了消極地在競爭白熱化的當下掙扎存活, 它具有發榮滋長的積極性意義。行銷學者陳定國教授在〈行銷理論〉一文中說:「重視行銷, 成功二分之一」, 並且說:「任何企業不首先重視行銷管理, 就是埋下將來失敗的二分之一原因。反之, 任何企業首先重視行銷管理, 就已經穩操二分之一的勝券。」(楊必立等, 1999, p.21) 企業如此, 當下的學校教育何嘗不也是一樣?

(一)從「坐銷」、「推銷」、「拉銷」到「社會行銷」

陳定國教授以為現代行銷在實際需要上, 必須具有銷前之 Marketing Research, 銷中之 4P Marketing-Strategy-Mix, 以及銷後 Customer Satisfaction 的服務, 形成一個銷前、銷中、銷後一貫的「系統行

銷」(Systems Marketing) 才能為公司打開市場, 賺取利潤。(楊必立等, 1999, p.25) 同時, 他認為早期貨品供不應求, 生產者坐等顧客上門來買, 這是「坐銷」時代。中國俗話「酒好不怕巷子深」, 意即產品好, 自會有人來問津。筆者聯想到「只要學校辦得好, 不怕沒有學生讀」的想法, 就如同企業上的「坐銷」, 其前提必須是有很多人要「求學」才行, 尤其是僧多粥少的時候, 只要學校辦得好, 不必行銷也沒有問題。

然而生產過剩(或因政經環境改變, 或因盲目生產), 導致出現倉庫囤積貨品現象, 生產者遂不得不尋找突破困境的方法, 開始招募能言善道的推銷員 (Salesman) 挨家挨戶去傾銷囤積貨品, 因而演變為「推銷」時代。相對於學校教育而言, 學校多了, 學生知道「此處不留人, 自有留人處」, 學校意識到「坐等」學生主動上門「求學」的危機感, 因而「推銷」學校具有的優勢, 冀能吸引學生來「就學」(半推半就地入學)。

當經濟景氣不佳, 產商存貨積壓, 「推銷」無效, 便採行「市場研究」(Market Research) 的觀念, 先調查研究市場顧客的需求和競爭者的供給行為, 然後再決定生產活動與推銷策略, 並用現代科技, 施以廣告、促銷、報導以及人員推銷、經銷商推銷, 顧客就會從空中得到消息, 從千萬里外被拉到經銷商、門市部的通路網路來而走入「拉銷」的時代。細觀教育界趨勢亦復如是, 尤以目前台灣的情



形經濟景氣不佳，學校數目空前龐大，學生人數逐年以7,000至10,000名下滑，體質較弱的學校招生情況逐年惡化，已到「拉警報」的處境。學生不怕沒學校可讀，大家搶著要。學校紛紛提出「誘人」的條件，情勢轉為學生坐在家裏等「選學」。

各級學校將以跑百米的架勢向前衝，因此，「學校不行銷，前景必蕭條」；（何福田，2004c，pp.1-6）「重視行銷，成功二分之一」。（陳定國，1999，pp.25-31）教育界難道沒有警覺到學生已從「求學」到「就學」再到「選學」嗎？甚至於顧客在選學過程中，還要對你品頭論足，看你是否重視校園倫理、是否參與社會服務、是否關心躲在校園角落的那隻受到飢凍的野貓。這就是所謂的學校社會行銷。其實，學校社會行銷早已悄悄的在顧客心理滋長，學校主事者及老師們如果體認不出事態的嚴重性，恐怕教育部研擬中的退場機制，將是為你量身訂製的一件新衣。

(一) 學校行銷激發學校潛能

在競爭白熱化的時代，體質較好的學校固然佔點便宜，但若保守依舊，不思因應，或稍有大意，不消三下兩下就被後來居上是常有的事。故今天的老大未必仍然是明天的翹楚。而現在敬陪末座的人只要奮發圖強，無懼挑戰，先下手推動行銷，排名就可往前跳。

不僅「學校重行銷，排名往前跳」，學校重行銷還可以改變以往保守的觀念與

作法，激發潛藏的能量，提升整體教育水平。

1. 型塑學校願景

「願景（vision）是希望達成的圖像，它不僅指出努力的方向，還描繪出終點的景像，使人因憧憬而急欲身歷其境。因此，一個學校有無願景應與其能否快速發展有著極為密切的關係。」（何福田，2004a，p.118）學校從事行銷不僅需將其優勢廣為週知，還要指出學校的發展願景。因此，學校不得不聚而用心思考，凝聚共識，這是「內部行銷」的第一步，嗣後在拓展「外部行銷」與「互動行銷」時皆有積極正面的意義。

2. 踐履行銷承諾

學校推動行銷觀念與「顧客」接觸時，必然會提出若干「承諾」，學校為了生存發展也會訂定具體的行動方案，一方面吸引新生，另方面穩住舊生。學校為了踐履行銷承諾，學校因而日有進步。

3. 建立學校特色

學校特色是學校行銷成功的關鍵因素，即其學校可以吸引學生的主要內容，或稱優勢。因此，學校宜善用「市場區隔」的觀念，針對學校所要的學生群進行特色行銷，以滿足其需要。在能「端出牛肉」之前，學校就得建立特色，就如開餐館就得有幾道名菜以招徠顧客一樣。

4. 肇致學校成長

學校在行銷的大洪流中不思前進便會後退，只要不重行銷便有可能懈怠，而懈怠便會遭致淘汰，從此在教育界銷聲匿跡。相反的，學校一旦投入行銷的行列，由不得你要不要努力建設學校的軟、硬體設施，所以學校成員只有全力以赴之一途，從而肇致學校的成長。

5. 達成教育理想

各校推動學校行銷，加速學校進步，並促成學校間各種排序重新洗牌，競爭力差的學校隨波逐流一陣之後就被「流失」，競爭力強的學校屬於優質的學校，不僅學校本身得以茁壯，達成教育理想，全國教育也因為爭奇鬥豔的結果而大大提升教育水準。

結語——學校走到社會行銷的年代

(一)「變」使學校行銷成必要

學校本為引領各種思潮走向的原動力，但因享有崇高的身分地位，逐漸趨於老邁保守，反被外界各種進步思潮拖著走。就像「行銷」的觀念，企業界已搞得幾近爐火純青的地步，教育界先則嗤之以鼻，繼則躊躇猶豫，現在只好在強大的壓力下拼命掙扎。事實上，「變」是世上永遠不變的道理，教育人員不可在誤解「行銷」只能用在企業（做生意）而在此關鍵時刻耽誤學校存活的生機。

學校行銷勢在必行，不僅大專院校已到了「先下手為強，後下手遭殃」的時刻，即高中職校、國民中小學，乃至幼稚園也都不能停在「坐銷」的階段，邁入「推銷」，開始研究「拉銷」與「社會行銷」是比較明智的作法。其他如軍、警、宗教類等等的學校何能自外於潮流而不顧？

(二)學校已在行銷世界中

二十一世紀乃知識經濟的世紀，追求經濟的成長為大多數人的共識，學校處於這樣的氛圍中，既不能無視於潮流的威力，也不能放棄自己的教育理想。學校走到這一步，有如置身於「比武擂台」中，一味地閃躲，縱然有幸存活，也只能苟延殘喘，不能獲得勝利，遑論發揮教育理想？萬一閃避不及，被打下擂台，那就全盤皆輸，不必與言教育。

從此可知，在這一波洪流中，採取消極反應極為不妥。只有積極的作為，無懼挑戰，壯大自己，在擂台上主動出擊，不僅可以有贏得勝利的機會，也可以制止不按牌理出牌擾亂「江湖」的「亂拳」，堅守長期社會福祉的目標，走正道辦教育。

(三)校長是學校行銷總司令

各級各類學校校長，無論其屬虛位校長抑或實權校長，學校的成敗存廢，他都要概括承受，負起歷史責任。因為截至目前為止，任何法令都只認定「校長代表學校」，無分公立或私立，也不分虛位與實權。



因此，校長對學校行銷觀念與作法的了解與態度至關緊要。學校經營能否成功繫於校長是否「倡導」或「支持」學校行銷以為定，因為「重視行銷已成功二分之

一」。至於學校行銷的內涵及其相關的配套措施，教育人員，尤其是行政主管與校長都需投入心血，加以研究。

參考文獻

- 方世榮譯（1997）《行銷學原理》（Philip Kotler & Gary Armstrong , **Principles of Marketing**. 7th ed.）。台北：東華。
- 伍振鶯、高強華（1999）《新教育概論》。台北：五南。
- 行政院研究發展考核委員會（2004）《知識型政府》。台北：行政院研考會。
- 李聰明（2003）《教育行政》。台北：中國文化大學出版部。
- 何福田（2004a）《初任校長》。台北：師大書苑。
- 何福田（2004b）《福田心耕》。高雄：復文。
- 何福田（2004c）〈學校特色與自我行銷〉《研習資訊》。二十一卷六期。頁1-6。
- 吳宗立（2004）〈學校經營的行銷策略〉《教育資料與研究》。六十一期。頁62-69。
- 許士軍（1980）〈非營利事業行銷〉《國立政治大學學報》。第41期。頁1-17。
- 張茂源（2004）〈淺析國民小學的學校自我行銷〉《研習資訊》。二十一卷六期。頁85-89。
- 黃俊英（2003）《行銷學的世界》。台北：天下遠見文化事業群。
- 黃俊英（2004）《行銷學原理》。台北：華泰文化。
- 曾光華（2004）《行銷管理：理論解析與實務應用》。台北縣三重市：前程企業。
- 葉學志等（1994）《教育概論》。台北：正中。
- 楊必立、陳定國、黃俊英、劉水深、何雍慶（1999）《行銷學》。台北：華泰文化。
- Bennett, Peter（1995）**Dictionary of Marketing Terms**. 2nd ed. Lincolnwood, IL : NTC Publishing Group.
- Kotler, Philip & Fox, Karen F. A.（1995）**Strategic Marketing for Educational Institutions**. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kotler, Philip & Levy, Sidney J.（1969）“Broadening the Concept of Marketing”, **Journal of Marketing**, 33（Jan : 10-15）.

我國中小學教師證照制度的比較與改革建議

張德銳／台北市立師範學院國民教育研究所教授

壹、緒論

教育是國家的根本，而教師素質是教育發展的關鍵。教育的投資再大，學校的軟硬體再好，如果沒有好的教師，則一切的投質都將枉然。因此，為求教育效果的發揮，使學生能在二十一世紀時成為具有國際競爭力的現代國民，教師素質的提昇便成為今日世界各國教育改革的发展趨勢。

提高教師素質的途徑固然有很多，而掌握教師資格的授予卻是其中關鍵之一。透過教師資格授予的掌握，可以檢定出具有某種基本水準以上的師資，以及鼓勵教師在其教學生涯中不斷地追求專業成長與卓越。至於要如何檢定師資及如何授予教師證照，就必須先確定要具備什麼樣的條件和標準才能成為教師，以及如何得知教師候選人已具備應有的基本能力等，而這些問題的解答，係屬教師證照制度的範疇，也是本文所要探討的主題。

我國自「師資培育法」於民國八十三年公布施行後，師資培育制度已邁入一個

新的里程。這次有關師資培育的重大變革，確立了我國師資培育「多元化」的制度，除了原有的師範校院外，其他一般大學校院亦得設立教育院系所或教育學程，來培育中小學及幼稚園教師。師資多元管道培育之後，師資來源大量擴充，好處是供需日趨活絡，惟師資素質是否能維持一定水準，達到「多元而卓越」的理想，則令人疑慮，因為目前制度仍存有一個重大缺失，那就是師資證照檢定制度仍未能完整建構並加以落實，以致於師資良莠不齊的現象仍嚴重。

本文擬先說明當前我國中小學師資培育多元化後的教師證照制度，然後和目前世界各先進國家當中，師資培育最具多元化的美國制度做比較。試圖從比較教育學的觀點，了解國內外教育之狀況及異同，提供我國中小學教師證照制度可以改善的方向。

貳、我國現行的教師證照制度

教師證照制度係指管理教師證照的有



關單位，依照教師所需具備的能力，先行訂定檢定的標準，使想要從事教職的人，向有關當局申請檢定時，若合乎標準便頒給教師證照。擁有教師證照者，便表示具有教學所需的專門知識與專業技能，足以勝任教職。未獲得合格教師證照者，無法擔任教職，即便或有因為教師供需不足而從事教學工作者，也只是試用教師，而非正式的教師。

此外，教師證照的層次有二，其中較低層次者名之為「執照」，其持有者因符合教育當局所設立的最低能力標準，所以能在教育當局所轄的學區內合法地任教；其中較高層次者則為「證書」，其持有者已具備充分的能力並達到較高的專業標準。通常一位教師在初次任教時所申請的證照便是「執照」，然後必須經過一段期間的服務和進修之後，才能申請換取「證書」，來證明自己已具備更高級的能力和展現自己能有更傑出的表現。

潘慧玲（民83）在綜合歸納了學者的看法後，提出了教師證照的三個目的和七個功能。

這三個目的是：(1)確認經檢定合格教師的能力，避免傷害接受教育者；(2)保護合格教師的權利；(3)促進教師專業發展，提昇教師形象。這七個功能是：(1)剔除能力不足教師，維持教師素質；(2)提供教師教學專業能力具備的具體證明；(3)提供教師合法就業的保障；(4)提高教師專業地位與公共形象；(5)提供行政人員甄選教師與分派教職的根據；(6)提供師資培育機關改

進與發展的方向；(7)提供社會大眾完整專業服務的證明。

有關於我國中小學教師證照檢定之規定，早在民國三十三年時，教育部便公布「中學及師範學校教員檢定辦法」。民國四十七年公布「中等學校教師登記及檢定辦法」。民國七十年所公布的「中小學教師登記及檢定辦法」曾分別於民國七十六年及七十九年修正。現行的教師證照檢定制度則係依據民國九十一年七月二十四日修正公布的「師資培育法」、民國九十二年七月三十一日發布的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」、以及民國九十三年十月四日高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定委員會第五次會議通過之「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試命題總則」等行政命令。

依新修正公布之師資培育法第十一條規定：「大學畢業依第九條第四項或前條第一項規定取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。」

前項教師資格檢定之資格、報名程序、應檢附之文件資料、應繳納之費用、檢定方式、時間、錄取標準及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。」該法第十二條規定：「中央主管機關辦理教師資格檢定，應設教師資格檢定委員會。必要時，得委託學校或有關機關（構）辦理。」

依高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法第二條規定：「高級中等以下

學校及幼稚園教師資格檢定，以筆試（以下簡稱本考試）行之。每年以辦理一次為原則。」該辦法第八條規定：「本考試各類科各應試科目以一百分為滿分，其符合下列各款規定者為及格：一、應試科目總成績平均滿六十分。二、應試科目不得有二科成績均未滿五十分。三、應試科目不得有一科成績為零分。缺考之科目，以零分計算。」

高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定命題總則，則明訂檢定考試分為幼稚園、特殊教育學校（班）、國民小學及中等學校四類科。各類科應試科目共四科，包括共同科目二科、專業科目二科。各類科的共同科目為國語文能力測驗以及教育原理與制度。幼稚園類科的專業科目為：幼兒發展與輔導、幼稚園課程與教學；特殊教育學校類科的專業科目為：特殊教育學生評量與輔導、特殊教育課程與教學；國民小學類科的專業科目為：兒童發展與輔導、國民小學課程與教學；中等學校類科的專業科目為：青少年發展與輔導、中等學校課程與教學。考試題型為測驗題及非測驗題二大類型，其中國語文能力測驗應含作文。

綜合以上三項有關教師證照檢定的條文內涵，可歸納我國現行證照檢定制度如下：(1)由中央主管機關（教育部）辦理證照檢定工作：教師檢定委員會除由部長指派次長一人兼任主任委員外，其餘委員由部長就中央主管機關代表、各級主管教育行政機關代表、師資培育之大學代表、試

務機構代表、高級中等以下學校及幼稚園教師代表聘兼之。(2)證書種類祇有教師證書一種，由修畢師資職前教育課程（含半年之教育實習）之大學畢業生，經教師資格檢定合格者，取得合格教師證書。(3)教師資格檢定採筆試方式，應試科目除國語文能力測驗及教育原理與制度等二個共同科目外，另含二個專業科目。(4)教師證書由教育部發給，可通用全國各地。(5)無教師證照更新之規定，換言之，教師證書一證到底，終身適用，不必擔心需要進修換證之問題。

參、美國現行的教師證照制度

在美國，想要在中小學任教，必須取得執照；想要取得執照，則可能必須通過三種教師資格檢定。第一種是「入學檢定」，也就是想要進入師資培育學程就讀的學生，必須通過在閱讀、寫作、數學等方面的基本能力檢定。第二種為「初任執照檢定」，也就是修畢師資培育學程的學生在畢業時可檢具其成績單以及教學知識、任教學科知識的檢定結果，向各該州之主管部門申請初任執照，此種執照以往通常有效期間為五至六年，最近有許多州則不但將其縮短為一至三年，而且規定初任期間必須接受資深優良老師的輔導。第三種為「續任執照檢定」，也就是初任教師執照期滿時，應接受實際教室教學表現的評鑑，評鑑合格才能換發另一種效期較



長的教師執照 (OERI, 1987)。此外，「全美教學專業標準委員會」(NBPTS) 為了激勵教師任教之後不斷的專業成長，刻在頒發一個全國性通用的最高級教師證照。茲就美國制度分成下列四個檢定階段說明如下：

一、入學檢定

Haberman (1996) 分析自一九七二年至一九九六年的386個美國師資培育機構的入學標準之後，發現各機構所定的要求大致上有以下幾項：(1)完成特定課程；(2)學業平均成績(Grade Point Average[GPA])；(3)參加測驗的成績或是有關符合教職的資料；(4)書面答問資料；(5)各州學科基本能力測驗；(6)實務工作經驗；(7)基本英文能力。在學科基本能力測驗中使用最多的是「教育測驗服務社」(Educational Testing Service)所發展的「前專業技巧測驗」(Pre-Professional Test[PPST]) 以及稍後修正的「普瑞細斯之一」(Praxis I)，兩者內容完全相同，只是採用傳統紙筆測驗的稱為「前專業技巧測驗」；而利用電腦施測的稱為「普瑞細斯之一」。「普瑞細斯之一」係用來評量作為一位教師所應具備的最基本能力，這些包括閱讀、寫作、以及數學等能力。

二、初任教師授照檢定

美國各州通常要求初任教師完成師資培育學程相關要求以及通過教學基本能力測驗，即可取得初任教師執照。教學基本

能力測驗，用得最多的還是教育測驗服務社所發展的「普瑞細斯之二」(Praxis II)。根據「各州學校行政領導人員協會」(CCSSO) 在一九九八年所發行的資料顯示，全美共有三十七個州或地區要求新進教師必須通過至少一種的能力測驗之後，才能取得初任教師執照，而其中絕大多數採取全部或部分教育測驗服務社所發展的「普瑞細斯之二」作為測驗內容 (CCSSO, 1998)。「普瑞細斯之二」包括四種測驗內容：(1)「全美教師測驗：核心綜合測驗」(NTE core battery)；(2)「教與學原理測驗」(principles of learning and teaching[PLT])；(3)「特定學科領域測驗」(specialty area tests)；(4)「多元學科評估測驗」(multiple subject assessment test [MSAT])。

三、教師換證檢定

為了確保教師能夠持續專業成長、維持教學品質，初任教師在取得執照並任教一至三年之後，必須辦理換證手續。目前全美共有四十七個州及特別行政區訂有教師換證的規定，主要的方式是要求教師必須在幾年內參加一定時間的專業成長活動，如加州即要求教師每五年必須參加一百五十個小時的專業成長活動。由於學者普遍認為要判斷教師的真正能力必須經過對其實際教學的觀察才能達到，因此「表現本位」(performance-based assessment) 的檢定方式有日益受到重視的趨勢，有將近半數的州或地區訂定相關標準，作為檢

定教師實際教學表現的依據（Roth, 1996）。

為了檢定初任教師整體教學表現，以及換證與否的依據，教育測驗服務社進一步發展了「普瑞細斯之三」(Praxis III)。

「普瑞細斯之三」的實施方式係透過實際的教室教學觀察以及實地晤談，觀察者必須接受有關觀察技術、分析解釋、以及量化計分等三方面的訓練。其所採用的評鑑規準包括「有效組織知識以利學生學習」、「創造良好的學習環境」、「有效教學」、「教學專業素養」等四個領域、十九個指標規準（ETS, 2001）。

四、對優秀教師的認可

「全美教學專業標準委員會」為了鼓勵教師繼續不斷的成長，特別成立標準委員會，負責擬定教學專業標準，該項標準係基於五大核心主張而訂定，這五大主張分別是「教師獻身於學生及其學習活動」、「教師了解所教授的學科，並能有效地將學科知識傳授給學生」、「教師對管理和督導學生的學習負有責任」、「教師有系統的思考教學實務並且從經驗中學習」、「教師是學習社群的成員」。進階教學專業標準審定採自願式，申請者必須通過「教師檔案評量」、「實地演示」兩個階段的嚴格審核，才能取得證書（Morrison, 1997）。

根據以上說明以及其他學者（如彭韻萍，民91；潘慧玲，民83）對美國制度的介紹，美國現行教師證照檢定制度的要點

可歸納如下：(1)由地方教育行政機關辦理證照檢定工作：教師證照檢定的相關事項多由州議會訂定法律；州教育董事會再依據這些法律訂定辦法、規定；再交由州教育廳主管師範教育或證照科執行。(2)教師證照有層級之分：教師在修習教育學程前，需參加閱讀、寫作、數學等學業技能評量；初任教師僅能取得初任教師執照；初任教師在完成一至三年的成功教學經驗之後，並修習一定的教育學分，則可換發續任證照，否則初任執照會自動失效。(3)初任證照檢定兼重學歷、實習、以及測驗，測驗內容強調教學與學習的基本教育原則以及任教學科內容知識與知識的運用。(4)續任執照檢定強調教師的實際教學表現，透過教室觀察以及觀察前後的晤談，評量初任教師的真實表現。(5)各州教師證照無法通用全國各地，但有各州之間互相採認的州際證照契約（Interstate Certification Contract，簡稱 ICC）。(6)設有教師證照更新之規定，一照終生的制度已不復見，教師必須不斷的進修，才能更新持有證照的效力，或是換發更高層級的證照。(7)全國性教師證照檢定制度的推動，以自願參與的方式，肯定在教學專業上有傑出表現的教師。

肆、我國教師證照制度的改革建議

根據以上中美兩國教師證照制度的說明，可以將中美兩國情形比較如表1所示：



表1 中美兩國教師證照制度的比較

比較項目	中華民國	美國
證照檢定主辦單位	教育部	各州教育廳
證照層級	教師證書一種，無層級	入學檢定、初任執照、續任執照等三個層級
初任執照檢定方式	筆試	筆試
續任執照檢定方式	無	教室實作表現
證照是否適用全國各地	是	否，但有州際互惠協定
有無證照更新之規定	無	有，需依進修及專業表現換證
全國性教學專業證照檢定	無	教學專業團體在建立中

從以上比較可知，我國教師證照檢定的主辦單位是中央教育行政機關，而美國教育權向來是屬於各州，而各州多能主動制定並確實執行證照檢定的方式、內容、標準、時間等，來確保各州教師的品質。在教師證照層級方面，我國祇有教師證書一個層級，而美國正式教師的證照多分為二至三個層級，以鼓勵教師往較高層級努力。這種具有層級的證照是美國教師證照制度的重要特色，對於促進美國教師進修與專業成長可發揮相當的鼓勵作用。

在初任執照檢定方式方面，我國與美國皆採筆試（教師測驗）的方式，但我國筆試的科目較強調國語文能力測驗、教育原理與制度、兒童發展與輔導、課程與教學等，而美國係強調任教學科的內容知識以及教與學原理的應用。這種筆試方式固然較為客觀有信度，但也有許多限制，例如測驗內容強調知識，而非能力、技能；測驗內容與實際教學工作經驗並無直接相關等。與實際教學工作最有關的還是續任執照中的教室實作評量。

在續任執照檢定方面，我國付諸闕如，而美國則採資格審查加實作表現評量的方式，這種以「表現為本位的評量」確有可取之處，因為一位教師必須經過真實表現的檢驗，才能確定其品質，進而對於學生的學習權，才能有進一步的保障。我國這種無試檢定的方式，很容易使得許多不適任教師，在魚目混珠情況下，充斥於教育界。

在教師證照的全國通用性上，我國的情況較美方為佳，這種全國通用性可以減少教師因遷移工作地點而需重新檢定，造成檢定單位及應試者在人力以及金錢上的耗費。惟在證照更新方面，我國並無證照更新之規定，這對我國教師的專業化已產生相當不利的影響，因為不要求教師進修換證，會一方面使得我國教師工作過度保障，另一方面則缺乏督促教師不斷進修、不斷追求新知的機制作用。反觀，進修換證是美國教師證照制度的一大特色，對於美國教師的專業化是一大助力，相當值得我國參酌。

在全國性教師證照檢定方面，我國並無此一制度，而「全美教學專業標準委員會」則正在做此一方面的努力。該委員會的成立，一方面代表著教師檢定的辦理機關和標準有逐漸轉為全國性的趨勢；另一方面則代表著民間專業團體力量的興起，這一點相當值得鼓勵，因為教師證照檢定本來就不必一定是政府的責任，而民間專業團體實可以在訂定嚴格的專業標準上以及表揚傑出教師上，做出貢獻。

根據上述分析比較，不難浮現我國中小學教師證照制度可以改革的方向。但是教育改革除了要有前瞻性，更要考慮國情，做循序漸進的改革。我國教師的工作習慣與文化累積已久，不宜一下子，就下太烈太強的猛藥。但是如果因循苟且，不做長期性、持續性的改革，亦不是應有的辦教育心態。以下茲就我國教師專業證照制度的發展，提供下列建言供教育行政機關參酌：

一、強化教師資格檢定考試功能

我國自師資培育多元化以來，無試檢定（初檢、複檢完全流於形式），已有十年之久，此次教師資格檢定能改成筆試，應是一種遲來的進步。由於無前例可循，其實施方式及成效，自然受到教育界的重視。吳清山（民93）認為強化教師資格檢定考試功能的具體作法如下：(1)編印教師資格檢定手冊，提供考生參考；(2)利用媒體和網路媒介，宣導各種檢定訊息；(3)測試各科題目品質，排除艱深冷僻題目；(4)

慎選非選擇題閱卷委員，減少人為閱卷誤差；(5)建立各應試科目題庫，提升各科題目品質；(6)公布各科目標準答案，提供應試者參考；(7)辦理考試次數，由一年一次增加為二次。

二、建構入學檢定制度

現行教育部教師資格檢定考試固然是是一種進步，但是考試科目略多、內容略嫌龐雜，且在任教學科或領域的內容知識及知識的運用上較為薄弱。改進之道，係先將共同科目中的國語文能力測驗移至進入教育學程之前的入學檢定。這樣做有三個好處：其一，可以發揮師資培育學程入學檢定的功能；其二，讓基本能力不足的學生不必浪費時日，從事教職的準備；其三，可以減輕參與教師資格檢定者的實質負擔。當然，入學檢定中的學科基本能力測驗，除國語文能力測驗外，可以逐步漸進的加入數學、英語等基本能力，但這些基本能力測驗的試題不宜過難，而阻礙了有教學潛力的學生從事教職之路。

三、加強初任教師教室教學表現的評量

新制的教師資格檢定考試，祇是一種初任執照檢定，而且僅限於筆試，並無法測得教師的真實表現。要測得教師的真實表現，還是有賴美制續任執照中的教室實作評量。是故，建議教育當局在執行初任執照檢定一段時日後，宜開始規劃訂定續任執照檢定。具體作法是：初任教師在進入學校教學的二年內應每年接受最少一次



的教室實際的教學表現評量，並修習一定的教師研習時數後，檢定合格授予續任執照，以確定其教學品質，並確保學生的學習權。

四、建立教學輔導教師制度

初任教師固然有義務接受合理可行的評量檢定，但亦有權力要求接受資深同事的協助、支持和輔導。初任教師處於師資培育的關鍵期，其前二年的適應和教學成功，對於其往後二、三十年的教學生涯，有深刻的影響。為有效實施初任教師導入輔導工作，我國宜及早建立「教學輔導教師」（或稱教學導師，mentor teacher）制度，讓校內資深優良教師，在經過嚴謹的甄選和儲訓之後，一方面可以肯定和自我更新教學知能，另一方面可以承擔校內初任教師、實習教師、以及教學有困難的教師的教學輔導工作。

五、建立教師證照等級及換證制度

潘慧玲（民83）指出教師證照的提供除了能確定教師的基本能力之外，更重要的是希望能藉由更新證照或更換不同層級證照的規定，促使教師能不斷的進修，並獲得專業成長。正因為如此，美國各州所提供的教師證照多有時間的限制，必須透過教師不斷的進修才能更新證照或是更換另一層級的證照。這種教師證照等級及換證措施，對於教師專業生涯的發展，以及對於教師能力的提升都有相當的助益。因此，我國教育行政機關應有前瞻性的眼

光，著手規劃建立教師證照等級及換證制度。

六、成立專責單位，加強教師專業標準和檢定工具的研發工作

一個好的教師檢定工具除了能夠發揮測量教師能力的功能外，還可以使社會大眾提高對教師能力的信心，增進教師的公共形象與專業地位。在美國教師資格檢定工具的發展上，不但各州已進行了相當大的努力之外，民間法人團體，如教育測驗服務社（ETS）也做出了很大的貢獻。吾人希望我國也有同樣的成就。因此建議我國教育主管機關應該投入足夠的經費和人力在教師資格檢定工具的發展上，或者捐助民間專業團體以客觀、科學的態度編製及實施類似「全美教師測驗」或「普瑞細斯系列」之教師資格檢定考試。當然檢定施測時，應依照使用者付費之原則，由受試教師承擔檢定費用，如此當可減輕政府在教育經費上的負擔。

七、善用民間專業團體力量，強化教師證照檢定功能

教師證照檢定工作並不全然是政府的職責，民間專業組織（如教師團體）也可以協助政府推行證照制度，尤其是教學專業標準的建立以及高級教師證照的授予，民間專業團體更可以發揮自律自主的功能，這一點以美國「全美教學專業標準委員會」（NBPTS）的作法，實有值得學習之處。可行的建議是：由教育部協助教師

組織成立「中華民國教學專業標準委員會」，此一委員會的董事成員除包括學者專家、教育決策人員之外，其成員應大多數為中小學教師，以貫徹專業人員自我管制、同儕評鑑的理念。委員會的經費來源除來自於政府機構或民間基金會的大力捐助之外，也來自於其各項的服務收入，如教師所繳交的證照檢定費用。

該委員會之工作任務有三：(1)建立一套全國性的傑出教師成就標準；(2)發展自願性的教學評鑑制度，對通過嚴格考驗的教師，頒發象徵教師最高榮譽的「傑出教師證書」，一方面肯定教師工作表現，激勵其工作士氣，另方面向社會大眾宣示，教學也可以是完全專業的工作；(3)研究及

倡導教師專業發展的改革措施，如教學輔導教師制度。當然，本委員會的最終目標係在於促進教學的專業化。

「教師素質是教育改革成功的保障」，我國如能就以上七個教師證照制度的改革方向，循序漸進，有系統的加以努力，則對於我國師資培育多元化後的教師素質，將有莫大的助益。

吾人堅信：透過師資多元化的培育，落實教師資格檢定筆試功能，輔以初任教師之輔導以及教師證照等級和換證制度，並鼓勵教師專業團體發揮自律自主的功能，未來我國中小學教師，都將具有高度專業的知能、高昂的工作士氣，為我國二十一世紀的教育，邁向卓越精緻的境界。

參考資料

- 吳清山（民93）。掌握檢定訊息，做好萬全準備—兼論強化教師資格檢定考試功能的做法。師友月刊，449，1-5。
- 彭韻萍（民91）。我國國民小學教師證照制度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 潘慧玲（民83）。美國初中教師證照制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- Council of Chief State School Officers（1998）。Key state education policies on k-12 education. Washington, DC：Council of Chief State School Officers.
- Educational Testing Service（2001）。Classroom observation system based on Praxis III.
[On-line]. Available：http://www.teachingandlearning.org/profdvlp/pathwise/clsobsys/index.htm.
- Haberman, M.（1996）。Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton（Eds.）, Handbook of research



- on teacher education. (2nd ed.) . (pp.747-760) . New York : Mcmillan.
- Morrison, G. S. (1997) . Teaching in America. Boston: Allyn and Bacon.
- Office of Educational Research and Improvement . (1987) . What happening in teacher testing:An analysis of state teacher testing practices. Washington DC: Author.
- Roth,R. A. (1996) .Standards for certification, licensure, and accreditation. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.) , Handbook of research on teacher education (2nd ed.) . (pp. 242-278) . New York: Macmillan.

從專業觀點談教師證照制度

李俊湖／國立教育研究院籌備處教務組組長

壹、前言

教育部於民國八十三年公布「師資培育法」，將師資培育方式改為多元化，大量增設教育學程，期待透過多元化的競爭，能夠產生革新的動能。但是由於缺乏嚴謹的品質管控與淘汰機制，再加上政府因財政因素，教師退休潮無法紓解，造成許多合格教師，面臨無學校可任教的窘境，產生所謂「流浪教師」問題，顯然近十年來師資教育改革，似乎沒有因競爭而提昇教師專業水準，這些現象深值檢討。

面對師資培育諸多問題，包括培育機構是否過度增設？核准增設學程是否過於寬鬆？各學程設備資源與專業師資是否足夠？課程需不需要檢討調整？實習制度與方式是否適切？學程評鑑的落實與否？…等都需要檢討改進。這些問題，都在在影響教師是否專業的重要因素。為進一步提昇教師專業能力，做好教師能力把關工作，教育部於新修訂的師資培育法第八、九條規定：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。師資培育之大學，招收大學畢業生，修習師資職前教育課程至少一年，並另加教育實習課程半

年。學生修畢規定之師資職前教育課程，成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書」。第十一條規定：「取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書」，新修訂的法令，對於教師證書取得程序與方式已適度修改。

過去教師取得證書的程序是，修畢師資職前教育課程後，經過「初檢」、「實習」、「複檢」等過程，取得教師資格。所謂「初檢」是指師資培育機構將學生修畢的學程學分證明書，送請直轄市政府教育局或縣(市)政府，以取得實習教師證書。再經由一年的教育實習及格後，由直轄市政府教育局或縣(市)政府辦理「複檢」，最後才轉報教育部發給合格教師證書。此種檢定的方式，採取「形式審查」，幾乎所有的教師皆能取得證書，當然對於教師專業品質的控管，名存實亡。基於提昇教師基本能力的目標，教育部修法將教師資格檢定，改採取「實質審查」的方式，為提昇教師專業邁開一大步。

雖然教師資格檢定工作，已經有一些突破，教育部也已將試題研發的工作委託「國立教育研究院籌備處」來進行，並預定於九十四年四月九日進行首次檢定工作。檢定考試各類科應試科目共四科：共



同科目二科，包括國語文能力測驗、教育原理與制度；專業科目二科，分別為：

1. 幼稚園：幼兒發展與輔導、幼稚園課程與教學。
2. 特殊教育學校（班）：特殊教育學生評量與輔導、特殊教育課程與教學。
3. 國民小學：兒童發展與輔導、國民小學課程與教學。
4. 中等學校：青少年發展與輔導、中等學校課程與教學。

為使命題工作有依據及參照標準，國立教育研究院籌備處已將「命題總則」、「各科題型比例」及「命題內容參照」公布。考試題型採測驗題（選擇題）及非測驗題（問答題或作文）二大類型，選擇題為四選一之單選題，答錯不倒扣。

檢視目前檢定方式，以考試取代學歷檢覈，確實已向教師專業的方向推進，也在我國師資教育史上開啟新的紀元，不過我們期待藉由此次檢定的突破，能對於教師專業化不斷精進。因而，本文擬就專業的角度，探討證照、檢定的相關問題，期能不斷改進我國教師證照制度，達到教師專業化的理想目標。

貳、專業與證照制度

一、教師證照具有的专业意涵

證照是大家耳熟能詳的用語，彭韻萍(民91)認為：「證照」(certificate or license)具有不同的意義，有以申請者通過

政府主管機關所制定之最基本資格要求，所給予的證明文件，持有者可合法從事該行業者稱之；有認為證照必須區分為「證書」(certificate)與「執照」(license)者，前者為申請者自願申請之證明文件，而後者為從事某一行業所需具備之必備文件。通常必須先有執照，才能進一步申請證書，以證明其專業能力。目前我國發給的教師證書，實際上就是執照的意義，但目前並未明確區分，一般統稱為「證照」。

雖然大家以「證照」統稱「證書」與「執照」，不過若能釐清「證書」與「執照」的定義，確能對教師專業化有所啟發。Mitchell 等人認為：專業通常用三種方式提高其素質：第一是對修習學程的專業認可；其次，係政府對專業人員授與執照，最後則是對專業人員進行認證。專業認可學程以確定這些課程能有效提供高品質的教學。執照僅止於專業的把關，負責篩選擁有基本能力的人進入該一行業。至於認證則在於認可具有卓越知識和技術的專業人員，一般專指對於高階知能人員的認可。(Mitchell et al., 2001)

由此可知，認可(accreditation)、執照與證書與三者關係密切，Darling-Hammond 等人(1995)也指出：認可、執照及進階證書是所有專業三個主要的品管機制。在我國凡設立教育學程需要審核，設立後要對學程實施評鑑，這些措施已具有認可之意義。本次實施教師資格檢定，則具有「執照」把關的功能。不過資格檢定僅止於基本能力的鑑定，篩選具備職業能力的

人員為目的，並不認可能力卓越與否，其檢測重點為學生基本能力、普通知識、教學內容與教學策略等知識，其作用在於判別教師是否具有知識、技能、能力與個性，規準是依據最低門檻，因而檢定測驗並非鑑別教師的所有能力，也不在鑑定教師能力的高低。(Mitchell et al., 2001)；至於進階證書則是未來可以規劃的方向。

總之，教師資格檢定只是稱職教師的第一步，教師資格檢定的主要目的在於檢測學生的基本能力，了解修畢師資職前的程度是否達到一定的水準，其目的不在選擇，而在門檻的設計，因此只要學生具有教育相關的基本知能，就能通過檢定，取得教師資格。同時藉由證照的檢驗，向社會大眾確保教師的品質，顯然此一措施，能齊一師資培育的素質，為教師專業奠下重要的基礎。

二、專業證照檢定內涵

證照的檢測具有兩項功能，篩選具有者以及確定教學相關知識，前者是基於政策性需求，關心通過比率，其檢定是否有意義，乃取決於檢測內容的適當性，Darling-Hammond等人(1995)指出，目前的檢測大多注重前一項功能，因為決策及測驗人員關心的是--通過檢測的人數；檢測的第二個功能，即在定義專業標準，此一標準會影響師資培育的課程與教學，同樣的也規範學生學習內容與未來的教學發展。不過，他們認為目前大部分教師資格檢測所著重的是基本能力，測驗的內容又很少觸

及現場的教學專業，並不十分恰當。因而Darling-Hammond等人認為：教師檢測的設計係用統整的方式，模擬學生實際教室教學的複雜情境，所以由測驗的目的來看，應該偏向實際教學能力的檢測，而非著重於在師培機構學習後結果的測量(Darling-Hammond, et al., 1995)，也就是說，教師檢定的重點及內容，應考量教師教學現場所需要的知識與能力，而不在師培機構學習的結果。

Mitchell等人(2001)認同測驗與證照之間的關聯性，他們認為教育以外領域，如醫學、工程、及心理學等專業，對於研究新知的傳播與使用，係納入在各項測驗及認可規範中實施，因此他們主張：測驗既然是確保師資培育機構專業知識精進的重要途徑，如能在證照與學習者之專業知識與能力之間建立密切關聯，則測驗在證照制度中，會扮演更為重要的角色，顯然檢定測驗的內涵對於師資教育的影響確實不小。

至於檢定內涵應該包含哪些範疇？美國教育測驗社(Educational Testing Service 簡稱 ETS)建議如下四類的知識與技能：

- (一)基本讀寫算能力。
- (二)學科內容知識。
- (三)學科內容教學知識。
- (四)運用上述知識於學生學習的能力。

美國在2001-2002年各州教師執照檢定，仍涵蓋上述四類範疇，各州採計類別不同，整體而言，以基本能力、學科知識



及學科教學知識等測驗為多，不過近年來也逐漸強調「表現評鑑」的檢測（詳如表一）。

表一 2001-2002年各州教師執照政策

評量方式	百分比（實施／總數州）
基本能力測驗	74%（37/50）
學科知識測驗	66%（33/50）
學科教學知識測驗	52%（26/50）
校外人員評鑑之表現評鑑	18%（9/50）

（引自 Youngs, Odden & Porter, 2003）

至於學科知識與學科教學知識孰重孰輕？我國自師資多元化之後，顯然不再像以前如此強調學科教學相關知識與能力，不過 Darling-Hammond 等人(1995)認為：學科能力不足固然會降低教師效能，但是過度學科學習結果，似乎未見太大的差異；就學科知識與教學知識來比較，在教室表現上教學知識比學科知識具有更積極的關係，也就是說在兒童發展、學習理論、課程發展及教學法的學習，會比學科知識的準備，對教學效果的影響大。

另外一類重要的能力就是臨床經驗 (clinical experience)。研究顯示(Darling-Hammond, et al., 1995)：教師在實習期間，如有良好輔導教師的輔導與支持，對其未來教學生涯發展，有正面的影響。換句話說，在實習階段所培養的實際教學能力，有助未來教學表現。「表現評鑑」即著眼於教學能力之評量，在教師證照中如

能把「表現評鑑」列為評鑑項目，確實對於提升實際教學能力有很大的助益。

證照考試既以基本且重要知識與能力為檢定重點，測驗方式及人員是否能客觀的檢視學科內中重要且基本的內涵，即非常重要。如果由教師、學者及專家等利害關係人共同，透過科學方法確定，更容易為大眾接受。如 Wylie 及 Tannenbaum (2003) 曾調查語文、藝術、數學、社會及科學等五類課程的內容，分析七十個知識與技能指標的適切性，作為發展賓州初任教師證照測驗(Pennsylvania initial teacher licensure assessment)，他們隨機取樣 1700 名教師及 300 名教育學者，將每一指標以一至五加以評定，以平均數級標準差加以統計，若分數超過三點五則予以保留，最後確認二十四個重要指標。其做法透過教育人員的廣泛參與，納入眾多教師意見，顯然比較能夠掌握教學重要知識與能力，也才能客觀反映重要的教學知識內涵。

三、專業證照檢定方式

目前在美國廣泛使用的教師執照檢定採用兩種類型，大多數的州使用標準化「紙筆測驗」來檢測基本、學科與教學知識；另有些州對於初任教師施予「表現評鑑」(performance evaluation)，以取得普通或繼續的執照，「表現評鑑」依據檢核表來檢核教師的教學行為，之所以採用「表現評鑑」，係因不滿標準化紙筆測驗。故部分地區自 1980 年代起，在教師通

過基本能力、學科與教學知識測驗後，需再參加「表現評鑑」才能取得「專業證照」，由於其測驗係參照過程與結果（process/product）的教學研究，因而受到教育學家、研究者及決策人員的歡迎（Youngs ,Odden & Porter, 2003）。不過，不管基本能力、學科知識或是表現評鑑都未著重於傳遞學生知識的教學能力，因此紙筆測驗受到許多批評，例如忽略教室現場複雜的教學情境、可能窄化成行為主義的教學觀及將學科與教學知識分開等問題。在表現評鑑上也出現一些問題，如強調檢核觀察量表的教學行為而忽視教學內容；其次，無視於學生的個別差異、教學環境不同及特定課程目標等因素，把教學行為視為放諸四海而皆準，換句話說，他們把教學假定為可普遍化與規則化的行為（Darling-Hammond, et al. , 1995；Youngs ,Odden & Porter, 2003），顯然評鑑與教學現場所面臨的情況有很大的差異。

針對上述質疑，部分州及單位（如 Connecticut/INTASC,ETS），發展新的「表現評鑑」，強調教師必須能反省實踐，並具備豐富學科知識、了解學生、引導學生主動與深度學習、具有建構及應用教學知識的能力，基於此種理念，新的「表現評鑑」必須包括教室教學的錄影、學生作業取樣及反省紀錄或教室觀察及訪談資料（Youngs ,Odden & Porter, 2003）。

總之，標準化「紙筆測驗」及「表現評鑑」都可以用來作為教師證照的檢測工

具。前者是標準化的過程，採用紙筆方式評量，對於教學相關知識的了解，有其功能，在施測上也很方便；後者則較能反映教學的實際表現，不過表現（performance-based）資料，如教學檔案、錄音錄影及觀察紀錄等，需要長時間蒐集資料，也必須投入大量的成本及培訓評鑑人員，才能讓評鑑信度、效度與公平性，受到大眾的信賴。

四、證照能引導教師專業發展

專業人員需要不斷進修與成長，已是大家認可的事實，雖然鼓勵教師專業發展的方式很多，但是利用進階專業證照，確實是不錯的選擇。在美國至少有四十個州提供第二級教師證書，作為教師提昇教學知能與精進專業的手段，它們建構不同階段教師知識與技能的標準，發展以表現為基礎（performance-based）的證照制度，此一制度不限於教學知識的提昇，教師更需要實際教學表現來證明其能力。證照制度能夠及早確認不適任教師；有機會改善教師教學弱點；也能確認優秀教師；更可對社會大眾證明教育人員的專業形象（Hill & Dozier, 2003）。

Hill & Dozier（2003）曾針對 Arkansas, Connecticut, Kentucky 及 Wisconsin 四州的證照制度比較分析。Arkansas 州自1990年代起分為初任及標準證照兩級；Connecticut 州分為初任、臨時及專業證照三級；Kentucky 州分初任及專業證照兩級；Wisconsin 州則為初任、專業及專家



證照三級。

Arkansas 州自1990年代起分為初任及標準證照兩級，初任教師取得1-3年的初任教師證照，本階段需要接受輔導教師安排的輔導計畫，第一年可參加 praxis III 考試，未能通過者，到第三年止，每六個月都可再應考，屆時仍無法通過則喪失任教資格。通過者取得標準證照，但教師每年仍必須參加30個小時的專業發展活動或取得國家證照，以持續更新其證照。

Connecticut 州分為初任、臨時及專業證照三級，初任教師證照具2-3年效力，教師於本階段必須參加以教學檔案為主的導入教育方案，兩年後繳交教學檔案，取得臨時證照，無法通過者可再延一年。取得臨時執照後，教師必須於八年內取得碩士學位，否則喪失任教資格，具有碩士學位教師者不需更新其證照。若要獲得專業證照，教師除需修讀新領域的課程外，必須有30個月的優良教學表現。

Kentucky 州分初任及專業證照，但專業證照再分二級，因此共分三級，初任教師需接受輔導教師團一年的輔導及評鑑，無法通過者再延長一年，通過者取得專業證照，本階段必須有三年教學經驗或修讀6

學分課程，才能持續更新其證照，此時教師可取得碩士學位以提昇待遇；教師可再取得博士學位、第二個碩士學位或國家教學專業標準證照，更進一步提高其待遇。

Wisconsin 州則分初任、專業及專家證照三級；初任教師必須在3-5年內，執行符合本州教師標準（至少兩項）的專業發展計畫，通過後取得專業證照，五年內必須再執行其專業發展計畫以更新其證照。教師要取得專家證照，必須具有國家教學專業標準證照或碩士學位、教學檔案及至少八年的教學經驗（五年需在專業證照階段）。

四州實施證照制度的比較如表二，其共同的做法敘述如下：

- (一)教師證照有二至三級，讓教師有不斷精進專業的方向與目標。
- (二)重視實習及導入教育，設計兩年左右的輔導計畫，期間安排輔導教師，第一年著重輔導，第二年則以評鑑為主。
- (三)進級方式各州不一，有採專業發展計畫、教學檔案、碩士學位或證照考試等方式。
- (四)鼓勵教師進級，並需不斷更新其證照。

表二 Arkansas, Connecticut, Kentucky 及 Wisconsin 證照制度比較

方式 \ 州別	ARKANSAS	CONNECTICUT	KENTUCKY	WISCONSIN
證照級數	2	3	3	3
實習輔導教師	有	有	有	有
實習輔導及導入方案年限	1-3	2-3	1	完成專業發展計畫
第一級需要之最低年限	1	2	1	3
第一級需要之最高年限	3	3	2	5
個人或專業發展計畫	需要，並作為取得第二級證書之用	不需要	需要，並作為取得第二級證書之用	需要，並作為取得第二級證書之用
進級之評鑑方式	Praxis III	教學檔案或30個月的非本州或非公立學校優良教學證明	碩士學位	專業發展計畫
碩士學位	否	是	是	否
第二級證照是否更新	每年30個小時進修或取得國家教學專業標準證照 (certification by National Board for Professional Teaching Standards)	取得碩士學位後即不需要	三年教學經驗或6學分	每五年需要專業發展計畫
第三級	無	完成30個月的教學及新領域的課程	博士學位、第二個碩士學位、在第一個碩士學位之外完成另一個30個小時學程或國家教學專業標準證照	國家教學專業標準證照或 Wisconsin 的專家證照

(引自 Hill & Dozie, 2003)



參、結論

我國教師資格檢定考試，在九十四年首次辦理，是我國教師資格檢定發展的里程碑，目前的檢定方式，已初步確定，然未來仍有許多面向可以思考與調整，甚至於可以建構完善之教師證照制度，上述分析對我國教師證照制度有下列啟示。

(一)證照具有專業及社會意義

社會中任何一種專門職業，由於富有某種社會責任，因此必須由有公信力的單位核發證照，以取得社會大眾的信任是必要的。教師之證照除彰顯任教學科上具有專業知能外，對於作為一個人師應具備的專業服務精神、態度上，均應加以考量，以取得社會大眾的信任。新制師資培育的檢定制度，已有一些具體的改革，也為教育專業的樹立，提供較佳的保證。

(二)以教師終生發展為主軸，建構完整之教師證照制度

教師證照規劃應以專業能力的發展為基礎，包括師資培育、專業檢定、專業成長與專業換證等歷程。換句話說，教師證照制度要包含職前養成、導入教育、及專業發展等終生教育與學習等階段，才算完備。因此完整的教師證照制度，必須兼顧教師終生發展的歷程。

(三)教師證照是教師系統性發展的過程

發展教師證照制度，首先要建構教師專業能力之指標及標準，作為證照檢定之

依據。發展教師專業能力的指標，必須讓所有利害關係人都要參與，共同思考教師專業之規範，並據此作為能力檢定與精進的指導規準，在制度上應該給予教師彈性，不過標準應該明確，除有待遇及資源等配套措施外，並應對未能進級者施以適度的限制，讓證照制度有助於教師專業發展及專業形象的維護。

(四)改進我國教師資格檢定方式

我國教師資格檢定僅定位於「教師執照」的授與，具有把關的意味。不過教師能力包括：基本讀寫算能力、學科內容知識、學科教學知識以及運用前述知識於學生學習的能力。目前檢定僅限於基本語文能力及課程教學相關知識，未來可以擴充檢定的範疇；在方式上，也應逐步嘗試「表現評鑑」方式，才能有效檢測教師教學之能力。

(五)加強對教師證照檢定的研究

證照檢定具有公信力及前瞻性，對於師資培育與教師發展均具有重要的導引作用。建立檢測工具的信度、效度、公平性與客觀性，不只攸關教師證照制度的健全發展，也有助於教師教學與學生學習的改進。因而教師證照檢定的研究必須加強，除持續建立題庫外，應實質針對檢定內容與方式深入研究與探討，為未來建立證照制度進行準備。



參考資料

- 彭韻萍（民91）我國國民小學教師證照制度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- Darling-Hammond L, Wise, A., & Klein, S.(1995) A License to Teach: Building a Profession for 21st Century School. Westview Press: Boulder.
- Hill, T.L. & Dozier, T.(2003) Multi-tiered, performance-based licensure. Available online at: <http://www.ecs.org/clearinghouse/51/22/5122.htm>. Accessed December 9, 2004.
- Youngs, P., Odden, A. & Porter, A.C.(2003) State policy related to teacher licensure. *Educational Policy*, 17(2), 217-236.
- Educational Testing Service, 2004. "Where We Stand on Teacher Quality: An Issue Paper from ETS." Princeton, N.J.
- Wylie, E.C. & Tannenbaum, R.J. (2003) Knowledge and Skill Indicators Important for Beginning Teachers: A Survey of Pennsylvania Teachers and Teacher Educators. Educational Testing Service, Princeton, NJ. Available online at: <http://www.ets.org/research/dload/RR-03-05.pdf>. Accessed December 12, 2004.



美國中小學教師的激勵方案

蘇進茶／國立教育研究院籌備處助理研究員

美國為美利堅合眾國之簡稱，是由五十個州及哥倫比亞特區所組成，1776年脫離英國宣布獨立，獨立宣言即明確指出：人類生而平等，均由上帝賦予不可侵犯的圖生存求自由及謀幸福之權；政府的權力係淵源於被統治者的同意，故任何政府若是破壞上述的天賦人權，人民便可使用武力將其推翻而另建新政府。這一宣言奠下美國實施民主政治的基石，亦是美國教育行政民主化及民主教育的根源所在。（謝文全，1984）

美國是個地方分權的國家，聯邦憲法第十條修正案明白規定：「本憲法所未授與聯邦或未禁止各州行使的權力皆保留給各州或其人民」，而教育權並未授與聯邦，亦未禁止各州行使，故教育為各州的保留權力之一（謝文全，1995）。質此之故，美國各州各有其州憲法，各州政府有權決定該州的教育制度，教師激勵方案便是由各州自行立法、計畫、組織與實施，所以各州情況不大相同。

壹、中小學實施教師激勵方案的時代背景

1945年二次大戰以後，美國中小學教育歷經數次的教育改革，1957年十月蘇聯

史潑尼克衛星登陸太空造成全美震撼，美國人為急起直追，便著手檢討本身教育制度，發現主要是中小學的數學、科學、外國語文教育方面的缺失，導致中小學教育成了代罪羔羊(scapegoat)。1970年代，美國又面臨另一種新的挑戰，日本的機器大量輸入美國，造成美國企業受到嚴重的威脅，美國人又再次警覺到科技工業已逐漸落後於日本，在國際市場上逐漸喪失競爭力，為挽回競爭頹勢，斧底抽薪的根本之道，便是從教育上的改革與創新著手(Burke & Heideman, 1985)。從1980年以後，美國各州為提升師資水準，紛紛實施各種激勵教師方案，若仔細分析，醞釀這股改革風潮的背景因素，主要有下列幾點：

一、學生成績低落

1983年美國雷根總統任命一個由18位委員組成的全國卓越教育委員會(National Commission on Excellence in Education)，針對美國日益平庸化的教育進行調查研究，該委員會經過14個月的研究，提出「國家在危機中」的調查報告，該報告明確的指出：美國教育正逐漸的落後於其他先進國家，其具體發現如下：（林寶山，1994）

過去十年內所做的學生成就的國際比

較中，顯示美國學生在19次學術測驗中，從未居第一或第二。和其它工業國家比較，美國學生甚至落後七次之多。在一項讀、寫及理解力的簡單測驗中，發現約有二千三百萬的美國成人是功能性的文盲。在美國所有十七歲的青少年中，大約有百分之十三可能被視為功能性的文盲，而在少數民族的年輕人中，這類文盲的比例竟高達百分之四十。美國中學生在大部分標準測驗的平均成就比二十六年(1957)蘇俄發射人造衛星時還要低。半數以上的資賦優異學生在學校所表現的成就與其在測驗上所顯示的能力不相配。

大學董事會所舉辦的學術性向測驗 (College Board's Scholastic Aptitude Tests 簡稱 SAT) 中顯示，從1963年到1980年間學生的成就持續下降，語文部分的成績平均下降50分，數學部分則下降將近40分。大學董事會舉辦的成就測驗，亦顯示最近幾年來學生在英文及物理科目的程度日漸低落。就學生人數及比例而言，即使在性向測驗中有良好表現者(650分以上)，其所佔的比例亦急遽的下降。很多十七歲的學生無法如我們所預期的擁有「較高層次的智能」(higher order intellectual skills)，幾乎有百分之四十的學生無法從書面文獻中去進行推論，而只有五分之一的學生能寫篇具有說服力的論文，也只有三分之一會解一道包含幾個步驟的數學題目。在1969; 1973; 1979年的全國教育進步評鑑報告(national assessment of educational progress)中，對17歲青年所做

的全國性科學成就的評量，發現有穩定走下坡現象。在1975至1980年的五年間，公立四年制的學院，開設數學科補救課程比例增加百分之十二，而現在教授的數學課程竟佔了這些院校所開設的全部數學課程的四分之一。大學畢業生的平均測驗成就，也是相當低落。商業及軍事的領導者抱怨說他需要花費數百萬的經費來重新訓練或教授讀、寫、拼字、計算的基本技能。海軍部曾向委員會報告在最近招收的新兵中，有四分之一閱讀能力未達第九年級的程度，如果沒有補救教育，他們將無法開始現代軍事所需的複雜訓練。由以上調查研究發現，不難看出美國學生在1980年代，普遍成就的確日益低落。

二、教師工作薪資低

美國中小學教師薪資待遇普遍偏低，且低於其它專業。根據美國教育部全國教育統計中心(NCES)1987-1988年學校教職員調查結果，美國中小學初任教師具有學士學位者平均計畫薪資，公立每年是\$17,180美元，私立每年是\$12,389美元，具有碩士學位的初任教師，公立每年是\$18,806美元，私立每年是13,573美元，而擁有碩士學位具有二十年工作經驗者，公立每年平均\$28,415美元，私立每年平均\$18,854美元，公立中小學的薪資都比私立的高出許多 (U.S.Department of Education, 1993)。

另外，在美國，大學師範學院出身的中學教師的全年總收入，較「其他教育團



體」或「非教育團體」出身者低。由表中可以看出：師範教育出身者全年的總收入36,731美元，其他教育團體出身全年的總收入41,649美元，非教育團體出身的全年總收入50,671元，顯示師範學院在美國大學各院系的地位角色相當低落，導致社會大眾對師範學院畢業的學生社會評價不高，因此，師範教育出身的教師，其薪資待遇也較其他背景出身的教師少很多 (U.S. Department of Education, 1993)。

根據卡內基論壇(Carnegie Forum, 1986)「教學專業工作小組」(task force of teaching as a profession)，在1986年所發表的報告「整裝待發的國家：21世紀的師範教育」(A nation prepared: teachers for the 21st century)中提到，大學畢業的薪資與其他需要大學資歷的行業相比，除起薪就低的情形之外，尚且一直維持低水平。大部份教師在進入這行業10至12年內就達到薪階的頂點，他們發現他們才三十幾歲，而當他們的同輩才開始要進入賺錢的鼎盛時期，他們卻已無加薪的指望。所以半數以上的教師在教學七年內離職。換言之，薪資結構逼走了那些最可能提升學校程度的能幹教師 (郭玉霞, 1992)。

為因應教師薪俸偏低的問題，1983年由雷根總統指定成立的「全國卓越教育委員會」所完成的「國家在危機中」(A nation at risk)的報告中，建議美國學校應全面改善教師的薪資結構，實施激發教師工作動機的制度，其具體方式是：□

各州及地方學區應積極地改進教師的

待遇以及聘用和訓練的辦法，給予有優良表現的教師，額外的待遇和獎助。各州應建立教師等級制度以吸引優良教師留任教職，待遇應隨職級晉升而增加。各州應建立較好的職前及在職教育方案，以培養優良師資。其課程還應包括科技的管理及使用，每一州應加強提升師資訓練課程之水準。(林寶山, 1991)

三、教師專業地位低落

造成教師專業地位低落的主要原因，有下列幾項：

(一)教師素質低落

「國家在危機中」報告中指出：大多數的教師是來自於高中及大學畢業生中成績居後面四分之一者；由於教師待遇低落，某些科目的教師如數學、科學、外國語文等，仍然嚴重不足，這可由1981年的一項對美國四十五州的調查報告中看出：有43州缺乏數學老師，33州缺乏地球科學老師；而物理老師的不足更是處處皆是。而這三者都屬自然科學領域內的教師。

(二)缺少品質管制

美國師範教育的過程缺乏品質管制，亦是師資低落的原因之一。根據全國教育資訊中心(NCEI)的調查，在招收新生時具有明確而嚴謹的入學標準之師範教育課程並不多見，而申請入學者也很少有被拒絕之情事，似有來者不拒之情事。該中心並警告說，傳統上美國的教師一半以上係由

大型的公立大學或學院培養，這些機構的入學要求通常比小型的私立學校高，而且課程也較嚴謹，可是前者師範教育萎縮的速度卻高於後者。此外值得注意的是，接受該中心調查的機構中，約有一半以上(60%)的學生在修畢師範教育課程時未舉行任何形式的考試(蔡清華，1993)，此種師資缺乏品質管制的現象，亦是導致師資素質低落的原因。

中小學教育是國家的基礎教育，教師的素質直接影響學生的優劣，為培養優秀的下一代，必須提升教師的素質。在提升師資素質方面，大部分州的注意力便集中在如何提升教師的專業地位，提高教師薪水，吸引最具潛力的學生進到教育界，藉由績效責任的要求，提升中小學教師的專業地位，因而，績優付款、精熟教師和生涯階梯便成為美國1980年代，社會大眾對中小學教師普遍關切的主題，也成為美國各州教育廳努力的目標。

貳、中小學教師激勵方案 實施概況與問題

一、實施概況

美國誘因給付、生涯階梯制度的實施開始於1980年代以後，1983年美國教師生涯階梯像野火般的蔓延(spread like wild-fire)，在此之前各州並未實施績優給付，之後，數以千計的教師和行政人員正在接受誘因給付，有15州(亞利桑納州、加利弗里亞州、科羅拉多州、佛羅里達州、愛得華州、邁阿密州、馬利蘭州、新紐澤西州、北卡羅納州、南卡羅納州、田納西州、德克薩斯州、猶他州、維吉尼亞州、威斯康新州)著手擬定計畫，進行誘因給付之試驗，或支持地方發展績優給付計畫。另外有6個州(德拉瓦州、肯塔基州、密西斯比州、新墨西哥州、西維吉尼亞州、南達科達州)，由州發布命令(mandates)執行此一計畫，而在1985年，有7個州(阿拉巴馬州、阿肯色州、喬治亞州、印第安那州、路易西安那州、麻薩諸賽州、和密蘇里州)通過法律發展全州性(statewide)的生涯發展計畫，可見當時有一半以上的州正積極實施激勵教師的改革方案(Cornett, et al,1992: 6-10)。

茲將全美各州實施教師激勵方案的情形，列如表1：



表1：美國各州實施教師激勵方案一覽表

州名	地方學區實施	州提供經費或協助試辦	全州性的方案且已全面實施	全州性的方案但尚在規劃中	僅止於討論，尚無任何立法	方案類型
阿拉巴馬州 (Alabama)			*			生涯發展
阿拉斯加州 (Alaska)	*				*	生涯階梯 (career ladder)
亞歷桑納州 (Arizona)			*			專業階梯制度
阿肯色州 (Arkansas)						
加利弗尼亞州 (California)			*			優良教師 (mentor teacher)
科羅拉多州 (Colorado)		*(1)		*(2) (缺少基金)		
康乃狄克州 (Connecticut)			*(1)	*(2) (缺少基金)		(1)優良教師 (2)生涯發展
德拉瓦州 (Delaware)						
佛羅里達州 (Florida)			*			學校激勵
喬治亞州 (Georgia)				*(缺乏基金)		生涯階梯
夏威夷州 (Hawaii)				*		優良教師
愛達荷州 (Idaho)			*(1)	*(2)		(1)優良教師 (2)生涯補償
伊利諾州 (Illinois)	*					教師誘因
印第安納州 (Indiana)	*(1)		*(2) *(3)			(1)生涯階梯發展 (2)優良教師方案 (3)學校誘因

愛阿華州 (Iowa)			*			教師激勵／學校重組／學校轉型
堪薩斯州 (Kansas)	*					教師激勵
肯德基州 (Kentucky)				*		學校誘因
路易斯安納州 (Louisiana)		* (1)		* (2)		(1)生涯選擇 (2)學校誘因
緬因州(Maine)			*			分級授證
馬里蘭州 (Maryland)	*					生涯發展激勵
麻薩諸賽州 (Massachusetts)			* (1)	* (2)		(1)教師誘因 (2)優良教師
密西根州 (Michigan)	*					教師誘因
明尼蘇達州 (Minnesota)	* (1)	* (2)				(1)教師誘因 (2)優良教師
密西西比州 (Mississippi)						
密蘇里州 (Missouri)			*			生涯階梯
蒙太拿州 (Montana)	* (1)			* (2)		(1)教師誘因 (2)優良教師
內布拉斯加州 (Nebraska)						
內華達州 (Nevada)	*					教師誘因
新罕布夏州 (New Hampshire)	*					教師誘因
新澤西州 (New Jersey)			*			教師誘因
新墨西哥州 (New Mexico)					*	教師誘因
紐約州 (New York)	* (1)		* (2)			(1)優良教師 (2)教師誘因
北卡羅納州 (North Carolina)			*			生涯階梯分級支薪



北達科達州 (North Dakota)	*				*	生涯發展
俄亥俄州 (Ohio)		*		*		生涯階梯
奧克拉荷馬州 (Oklahoma)				*		教師誘因
奧勒岡州 (Oregon)		*(1)	*(2)			(1)生涯發展 (2)優良教師
賓夕法尼亞州 (Pennsylvania)			*(1) *(2) *(3)			(1)生涯發展 (2)優良教師 (3)學校誘因
羅得島 (Rhode Island)					*	優良教師
南卡羅來納州 (South Carolina)			*(1)	*(2)		(1)學校誘因 (2)校園誘因
南達科達州 (South Dakota)	*			*		優良教師
田納西州 (Tennessee)			*			生涯階梯
德克薩斯州 (Texas)			*(1) *(2)			(1)生涯階梯 (2)學校誘因
猶他州(Utah)			*			生涯階梯
佛蒙特州 (Vermont)						
維吉尼亞州 (Virginia)		*(2)		*(1)		(1)優良教師 (2)教師誘因
華盛頓州 (Washington)		*(1)	*(2)			(1)學校誘因 (2)優良教師
西維吉尼亞州 (West Virginia)			*			優良教師
威斯康辛州 (Wisconsin)	*(1)(2)			*(1)		(1)優良教師 (2)教師誘因
懷俄明州 (Wyoming)	*					教師誘因

(資料來源：Cornett, L. M. & Gaines, F., Focusing on Student Outcomes: Roles for Incentive Programs-The 1991 National Survey of Incentive Programs and Teacher Career Ladders, 1992)

由表1顯示：各州實施教師激勵方案，大抵有生涯階梯、優良教師、分級授證、分級支薪、教師誘因，類型雖不同，內容亦不一，但目標卻一致，均在鼓勵教師服務士氣，提升教師專業素質，促進學校的教學品質。

二、面臨問題

各州實施職級制度或誘因給付，皆面臨以下相同問題：(一)是全州性的？還是由各地方自由參與？(二)誰來參與？是教師、行政人員還是兩者皆是？(三)如何來評鑑教師？(四)如何評鑑計畫？(五)績優給付基金從何來？

就問題(一)言，有些州是由州政府實施全州性的生涯階梯，有些州賦予地方學區完全的自主權，猶他州的生涯計畫，建立在1984年，屬全州性的計畫，加利福尼亞州於1983年立法，允許地方學區發展教師計畫，南卡羅納州正試驗三種學區發展模式和全州性模式，由於教育權是屬於州的權利，各州仍掌握著誘因付款計畫的最後同意權。

就問題(二)言，許多州是由教師和行政人員共同參與，田納西州在1985年完成學校行政人員的生涯階梯，喬治亞、北卡羅納，和南卡羅納計畫也包括行政人員(Cornett, etal 1992)，大部份的州都以教師為參與對象，當然，教師仍具有是否參加的選擇權，但有些州強行立法，規定教師必須參加，如田納西州及猶他州便規定新進教師必需參與生涯階梯計畫。

就問題(三)言，以什麼方法評鑑教師，誰有責任評鑑教師，大致歸納有同儕、督導者、學校校長和團體評鑑小組。例如佛羅里達、德克薩斯、北卡羅納、田納西州和阿拉巴馬州正發展使用全州性的工具評鑑教師班級表現。田納西州更使用多種工具，像學生、同事和行政人員問卷去評量教師，除採用班級觀察外，佛羅里達和田納西州亦透過書面評鑑去評鑑教師。猶他州則使用前測和後測的方法測量教師教學效果。

就問題(四)言，計畫付之實施後之評鑑，一般都由一個負責評鑑的單位來執行，以猶他州為例，評鑑工作是由猶他州立大學生涯階梯研究組(CGU)和州教育廳的學校社區發展局(SCDSE)共同進行。

就問題(五)言，績優給付基金的多寡明顯的影響生涯階梯或誘因付款計畫的執行，有些州的經費充足，便可鼓勵教師儘量參與該計畫，有些州經費有限，僅能有限制的規定參與的教師名額。有些州則因經費短缺或辦理績效不佳而停辦。

參、中小學教師證照

教師證書政策是美國州學校教育改革中頗受爭論的問題，目前美國各州的公立中小學教師，都要求教師必須在自己專精的領域通過教師證書考試，取得證書才能成為中小學教師。通常，實施教師職級制度的州，其州教育廳大多配合教師職級發給相應的教師證書，而未實施教師職級制



度的州，有些州規定某個年限內修滿一定學分，具備規定條件，便可換發教師證書，透過換證制度鼓勵教師在職進修，促進教育專業的發展。限於篇幅，僅舉阿拉斯

加、亞歷桑納、阿肯色、密蘇里和田納西等五州為例，將其初中教師證照名稱，有效年限，可否更新，取得與更新資格條件列如表2：

表2：阿拉斯加、亞歷桑納州、阿肯色、密蘇里和田納西州初中教師證照取得與更新資格條件

州名	證照的名稱	年限	更新		證照取得與更新資格條件
			可	否	
阿拉斯加州 (Alaska)	臨時證書 (Temporary Certificate)	1		V	不可更新
	正式證照 (Regular Certificate)	5	V		更新需修6個學分
亞歷桑納州 (Arizona)	臨時證書 (Temporary Certificate)	8		V	具學士學位，不可更新
	標準證照 (Standard Certificate)	6	V		具臨時證照，具碩士或學士後40學分。更新需有滿意的教學表現或修5學分
阿肯色州 (Arkansas)	臨時性一年有效證書 (不得更新)(Provisional One-year, non-Renewable)	1		V	不得更新
	臨時性一年有效證書 (得更新)(Provisional One-year Renewable)	1	V		只能更新一次，需6小時的資料報告
	標準證照 (Standard Certificate)	6-ba 10-ma		V	具學士學位、有效期限6年；具碩士學位、有效期限10年，提出認可的教育計畫、成功的完成必要的測驗。
密蘇里州 (Missouri)	一級專業證照 (Professional Certificate Level 1)	2		✓	完成學士學位和一份認可的專業教學和準備計畫，有效期2年，可應教師要求延1年。
	二級專業證照 (Professional Certificate Level 2)	3		✓	持有一級專業證照、成功的完成僱用社區的專業發展計畫，有效期3年，可應教師要求延2年。
	三級專業證照 (Professional Certificate Level 3)	5	✓		持有二級專業證照，繼續參與專業發展計畫，有效期限5年，更新須30小時在職服務和6個學分。
	繼續專業證照 (Continuous Professional Certificate)	10	✓		持有三級專業證照，繼續參與專業發展計畫，有10年經驗和碩士學位。

田納西州 (Tennessee)	試用證照 (Probationary License)	1	V	具學士學位、認可的師範教育計畫、NTE 測驗合格
	見習證照 (Appretice License)	5	V	圓滿完成試用證照、通過評鑑後可取得資格證照
	教師專業證照 (一、二、三級證照) (Teacher's Professional License)	10	V	具有三年滿意的教學證照、更新必須修6學分和五年經驗。

- (資料來源：1. Mastain, R. K., Manual on Certification and Preparation of Educational Personnel in the United States, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification, 1991。
2. Tryneski, M. P., Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary Schools, Secondary Schools (55ed), The University of Chicago Press, 1990-1991。
3. Burke, M. P., Requirements for Certification for elementary schools, secondary school junior colleges (53ed), Chicago: University of Chicago Press, 1988-1989.

綜合歸納美國教師職級制度與證照制度具有下列要點：

- (一)任教必須具備教師證照：美國各州中小學教師皆需具備教師證照才可擔任教職。此與我國類似。
- (二)美國的教師證書有階段之分：有些州僅要求一階段證書(Initial Certificate)，有些州則要求第二階段和第三階段證書，甚至有些州在第三階段之後，還須繼續接受教育，要求取得永久證照(Permanent certificate)。
- (三)各階段證書名稱彼此有差異：由表2可知：美國中小學教師證書名稱包羅萬象，各不相同。有些州證照的名稱雖然相同，但所代表的意義與階段卻不一樣。
- (四)證照具有一定期限：美國中小學教師證照皆訂定有效年限，期限屆滿，必須換

證，才能繼續擔任教職。

- (五)職級制與證照制互相配合：美國實施教師職級制度的州，州教育董事會及州教育廳，大多配合教師職級發給相當層級的教師證書。
- (六)依證照有效期間分類：可分為無時間限制與有時間限制二種。前者終生有效，後者是一定時間內，必須修習規定的學分，具有一定年資的教學經驗，換得新證照，才能繼續擔任教職。
- (七)依證照有無更新規定分類：可分為需更新及不需更新這兩類。
- (八)證照更新的條件：由表2可以看出證照更新必須具備以下的條件：1. 修滿規定學分；2. 具大學以上學歷；3. 一定年限的教學經驗；4. 經認可的教師準備計畫；5. 州內的綜合考試成績合格。有些州要求必須具備所有以上五種的資格條件，



有些州祇要求具備其中的部分項目。

肆、結論

美國是地方分權的民主國家，教育措施容許實驗、試辦與選擇。

有些州試辦教師職級制一段期間，由於經費不足，便宣告停辦；有些州經費較充裕便繼續辦理。各州或地方財政狀況不一，辦理的情形也不同。有些州或地方雖有試辦，但容許教師有選擇是否參加的權利。因而，參加此制度的教師並不普及，對整體中小學教師素質的提升，仍然相當有限，此為其缺點。

整體觀之，美國提升教師素質的方案，大致有三大類別：一是職級制度；一是

績優給付；一是換證制度。前者透過晉升職級、增加薪資和建立評鑑制度，來提升教師素質，誘導教師工作動機。中者是給予表現優良者加薪，使同工同酬，表現不同質者給予不同待遇，以此誘導教師專致於教學工作上。後者是透過換證制度，規範教師在一定年限內必須進修取得規定的學位或修滿一定的學分、或具備一定的工作年資，或取得 NTE 考試及格分數，或提出經認可的師資準備計畫，才可更新證照，取得不同階段的教師證書。基本上，實施教師職級制度的州政府，皆輔以教師證照制度，即各級教師都依規定授與該級教師的合格證書。職級水準與資格證照兩者密切配合，可敦促教師不斷的在教學專業上自我成長。

參考資料

一、中文部分

林寶山（1991），美國教育制度及改革動向，台北：五南出版社。

林寶山編譯（1994），國家在危機中-美國的教育改革計畫，高雄：復文圖書出版社。

郭玉霞（1992），美國教學專業化運動的發展現況。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業，台北：師大書苑。


蔡清華（1993），美國一九八〇年代以來師範教育改革之研究-兼論其對台灣地區師範教育之啟示，國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。

謝文全（1984），教育行政制度比較研究，台北：復文圖書出版社。

謝文全（1995），比較教育行政制度，台北：五南出版社。

二、西文部分

Burks, M. P. (1988-1989), Requirements for certification, for elementary schools, sec-

- 
- ondary schools, junior colleges (53ed), Chicago: University of Chicago Press.
- Burke, P. J. & Heideman, R. G. (1985), Career-long teacher education, Charles, C. Thomas, Springfield. Illinois: C. C. Thomas.
- Cornett, L. M. & Gaines, G. F. (1992), Focusing on student outcomes: roles for incentive programs, The 1991 National Survey of Incentive Programs and Teacher Career Ladders, ED 358058.
- Mastain, R. K. (1991), Manual on certification and preparation of educational personnel in the united states, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Tryneski, M. P. (1990-1991), Requirements for certification of teachers, counselors, librarians, administrators for elementary schools, secondary schools (55ed), Chicago: University of Chicago Press.
- U. S. Department of Education (1993), America's teachers profile of a profession, New York: National Center for Education Statistics.



國小體育課教科書使用之探討

魏榮俊／台南市復興國小教師

壹、前言

體育課是否該有教科書？在實施九年一貫課程之前，許多學校的體育課是沒有購買教科書的，有些原因基於教科書內容與學校場地、設備、師資難以配合，有些因為教科書編寫內容不佳，或學校將體育課程淪為配課之用，故教科書就可有可無，然而，在實施九年一貫課程之後，由於健康與體育學習領域合而為一，健康教育傳統上是有課本的，因此，所有學校都購買了健康與體育教科書。根據許多專家學者的看法，大多數是肯定教科書的功用，當然教科書也有許多的限制，但是，現今國小體育科教學現況，許多學校和教師決定了教科書，卻不一定根據教科書來上課，究竟為什麼會有此種現象呢？本文擬做一粗淺的探討。

貳、教科書的優、缺點

林靜萍（民88）研究指出，體育教科書的功能，一在幫助學生的學習，一在幫助教師的教學。黃振球（民78）研究指出，體育教科書的功能為：省卻選擇教材的繁瑣、省卻學生筆記的時間、避免錯誤或遺漏重要教材、劃一全國水準、引起學

生興趣、作為教學的楷模。其限制是：造成教師的依賴性、內容為少數人所編選、流於獨斷、內容固定失卻時效、侷限書本內容、使學生忽略其他生活中實際問題、編印不佳的課本、不能引起學生的興趣。李宗薇（民86）研究指出，對中小學的教育而言，課程的目標、內涵要靠教科書落實，教科書是課程的重要部分，不僅是教材內容的主要來源，也是奠定知識、培養情感、演練技能的重要工具。學者艾坡（M. Apple）以為「標準化」及「理性化」是教科書的特質（Apple，1991）。教科書也是一種合法的知識，和文化、經濟的商品（李宗薇，民87）。國內外相關的研究即顯示，中小學的教學內容和活動大多依據教科書和教學指引（杜美智，民86。高新建，民80）；而學生的學習活動方面，至少有75%的課堂活動時間和90%的家庭作業時間是花在課文上（Apple，1991）。並且統編教科書有助於凝聚國民意識，但與社會開放精神格格不入，且國家公權力介入教科書制度與內容，使教科書政治工具化，導致教師專業自主權喪失，教學也被化約為「勞力」技術性活動（林幸姿，民87）。但是教導國民成為社會國家優秀的成員，教科書為實現教育目標的仲介，其品質需要受到國家的監督，

選取文化的精華，把違反社會基本價值的內容排除，落實課程標準（黃政傑，民87）。教科書是教學的主要內容，教科書的有無與學生學業成就也具正向的關係，尤其對低社經地位學生的影響更大（曾火城，民86）。而教科書雖然有些弊端，但卻有許多正面的功能（趙鎮洲，民84）。同時在教科書開放多元的潮流下，要確保多元的創造與理性的選擇（詹志禹、吳壁純，民84）。選擇好的課本，依照進度教學，使學生有好的收穫（黃月嬋，民88）。

綜合以上所述，教科書雖然有一些限制和缺點，但是如果能妥善選擇教科書，以教科書為基礎從事教學工作，但配合多元的取材與評量，仍然可以發揮教科書的功用和優點。

參、體育教科書在國小的現況

教科書既然有這麼多的優點，且現今國小課程逐漸鬆綁，教師專業自主權提高，但是根據筆者觀察及親身任教經驗，體育教科書在國小體育教學上，並沒有發揮應有的功能，許多學校與教師雖然是有課本，也不一定在課堂上使用，或僅選擇少數單元使用。體育教科書之使用率不及學科教科書之一半（夏淑琴，民88），探究其原因可能有以下幾點：

(一)教科書不符合需要：由於體育教科書從統編版到開放審定版，體育教科書皆為

全國統一教材，缺乏因地制宜的彈性，因此課本內容與實際教學有落差，包括教師的專長能力、學校場地、設備的欠缺、學生的能力與舊經驗、城鄉、族群的差距，因此課本不符合教學需要，教師即使有心使用，也常因上述之限制而影響教科書之使用。

(二)體育課不受重視：體育科有時被視為副科，不被重視，這可以從學校安排課表時，通常把體育課擺在最後考量的科目，造成原本為一切學習基礎的體育課，排在又熱又不適當的時間上獲得驗證。因此，體育課常被佔用或淪為兼任行政工作教師所運用，加上戶外課使用課本不便，往往課本只被拿來點綴，或是下雨天備用。

(三)教師能力不足：由於國小為包班制，每位老師都要十項全能，體育教師不見得學有專精，有些是由導師負責上課，一旦教師能力不足或認知錯誤，常會發生「一隻哨子，兩顆球，老師學生都自由」的自由活動狀態，也就談不上依進度授課，如何使用課本的問題。

(四)學生能力的差異：由於學生能力有城鄉、族群的差異，統一的課本教材常不符合需要，教師得依學生個別差異設計上課方式，筆者曾任教於原住民地區學校，因教師流動率高，學生學習進度不連貫，課本變成牽絆，只具備參考價值。或者因學生在校六年中，教師教學沒有一貫性，有時同一種課程反覆實施，沒有循序漸進加深加廣，有些單元



又常常沒有上過，例如：有些學校學生打了六年躲避球或籃球，如果學有專精，基本動作有建立也就算了，偏偏是錯誤動作一再重演，沒人教正確動作。

(五)特殊團隊的佔用：延續體育課不受重視的理由，一旦學校有成立運動團隊或舉行校慶運動會、校際活動等，常佔用體育課練習，使體育課本常束之高閣，造成課本少用，因為根本沒時間上課本的內容。

(六)體育課缺乏統一評量標準：現今國小體育課的教學評量，常常為學校與家長忽視，有時學校行政單位，只重視對外比賽成績，雖然教師很認真訓練，卻與體育課程教學目標相違背。除了體適能測驗外，教學進度不受重視，教師在缺乏明確評量目標，同時家長與學校也不重視評量的情況下，造成教學無進度規劃與壓力。另外，一些規定的測驗與競賽也花費許多時間，而這一些是嚴重剝奪教師專業自主權的。

(七)教學方式多元化：由於各國小的體育課的上課方式不同，有循環教學（學生不動，老師動，每位老師擔任幾週的教學），交換教學，科任教學，包班制教學等方式，一般的教科書編寫不符合教師之所需。而且，現在許多學校將健康教育與體育課分為二種課程，從教科書的選擇，究竟要遷就健康教育課程，還是遷就體育課程，因為，許多教科書版本都難以兩全，加上，萬一由兩位教師分別擔任健康教育與體育教學，如果協

調不足，課本常常是一本內容，各自選擇性教學。

肆、如何發展學校本位課程下的體育教材與應用現今教科書的優點

在開放教育的主流價值下，教師成為教材的編選和發展者，許多教材可以由學校的課程委員會來規劃，讓教材成為符合學校本位的課程，這樣即使不使用統一的教材，也能讓學生受到最好的教育。但是，即使在九年一貫的課程規劃下，考量到學校的實際狀況與能力，也不太容易有完全的自編教材，因此，如何應用與選擇審定教科書，搭配學校的課程規劃與需要，落實學校主導課程的地位，又能取得經濟實用的教材，去除現今既有的缺失，值得我們重視，以下是本文的建議：

(一)提高教師名額編制：落實小班小校是既定的政策，因為教育是國家的根本，沒有錢也不能犧牲教育的品質，更不能因政治的干預，剝奪教育的經費與重要性，許多都市型學校，班級人數高達40多人，嚴重影響教學品質。教育是百年大計，也許三、五年看不到優劣成敗，會受到政客的忽略，但一旦問題顯現，就不是短時間內，再多錢可以解決的問題，因此加速落實小班小校外，提高國小教師名額的編制，可以讓教師的負擔減輕，學校排課的彈性增加，老師進修

的意願提昇，使得教師更有能力與時間把課上好，就不會犧牲任何科目的品質。

(二)充實學校場地、設備：配合小班小校政策，讓學校有充足的場地與空間，小朋友自然有運動的機會與時間，同時有好的設備，老師也可以在最好的狀況下，充分一展所學，並且配合教材進度，給學生最好的品質。

(三)成立教材遴選與編撰委員會：落實教材遴選的制度才能選出合適的教材，符合學校的需要，而課程發展委員會更能針對教科書的不足與學校需要，補充適當教材。現今，有一嚴重弊病，在於有些學校選擇教科書沒有一貫性，教學內容規劃不足，造成有些重複教學與有些又忽略沒教，此一現象，在九年一貫課程中顯現，特別仰賴學校課程發展委員會的有效運作。

(四)正常化教學與五育並重：正常化教學是老生常談，在開放教育精神與教育改革的潮流下，早已不該存在的問題，但不可否認的是有些學校仍存在教學不正常的現象，有些家長、學校、老師還會忽視體育課的重要性，需要檢討改進。同時，我們更要重視體育教育的功能，不能忽略體育是國力的象徵，才是教育之福。

(五)加強師資培育與專業進修：國小體育師資的培育，並不够完善，有些學校體育專業人才不足，有些教練或老師在單項運動技能學有專精，卻缺乏完整體育的

課程培育，在職進修管道也不足，更缺乏評鑑教師專業能力的機制，使得缺乏反省改進能力的不適任教師，影響下一代的教育。

(六)教材多元化與評量多元化：教科書是教學的好幫手，也是一項教學的障礙，因此，教師要以專業判斷來運用教科書，配合輔助教材來實施，加上評量的多元化，使學生的能力與視野不會被侷限在教科書上。

(七)辦理教科書選用的研習與評鑑：教科書選用的研習與評鑑，可以充實教師的專業能力與收集思廣益之效，避免造成獨斷與重蹈覆轍的弊端，又能尊重教師的專業自主能力與調和學校之個別需要。

伍、結語

如果體育教師具備依據課程標準，編撰適當教材的能力，當然不需要用統一的體育教科書或教材，但是，在成本考量與實際教學需求狀況下，教科書經過適當的選擇與運用也是教學的好幫手。因此，體育教師可以教科書為基礎，搭配適當的輔助教材與工具，並透過不斷的進修與研習，增進專業的素養，讓體育教學更好，更能成為一門自重人重的學科，才能培養出有正確的體育觀與健康的身體未來主人翁。



參考資料

- 李宗薇（民86）。國小審定教科書評鑑報告。中華民國課程與教學學會專題研究成果報告。頁10-11。
- 李宗薇（民87）。教科書的編輯機制。課程與教學季刊。1卷1期。頁41-56。
- 杜美智（民86）。國民小學社會科教師課程決定之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 林幸姿（民87）。教科書開放審定制度的對教師專業自主之啟示。課程與教學季刊。1卷1期。頁27-40。
- 林政旭、呂孜娜（民89）。國小教師對國小教科書開放審定本看法之調查研究。台南師院學生學刊。21期。頁1-27。
- 林靜萍（民88）。體育教科書的編撰與使用。台灣省學校體育雙月刊。9卷50期。頁10-12。
- 夏淑琴（民88）。體育教科書的採擇與運用。台灣省學校體育雙月刊。9卷50期。頁13-15。
- 高新建（民80）。國小教師課程決定之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳永宏（民88）。如何選擇國小體育教科書。台灣省學校體育雙月刊。9卷50期。頁16-20。
- 曾火城（民86）。教科書評鑑標準研究。教育研究資訊。5卷6期。頁9-24。
- 黃月嬋（民88）。國小體育教學之計劃。台灣省學校體育雙月刊。9卷50期。頁4-9。
- 黃志成、游家政（民87）。國民小學教科書選用的問題。課程與教學季刊。1卷1期。頁57-76。
- 黃政傑（民87）。建立優良的教科書審定制度的。課程與教學季刊。1卷1期。頁1-16。
- 黃振球（民85）。談學校如何遴選教科書。台灣教育。543期。頁12-15。
- 詹志禹、吳壁純（民84）。教科書開放政策的挑戰與因應。國立編譯館通訊。8卷4期。頁15-20。
- Apple, M. W. (1991). Culture and commerce of the textbook. From M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.). The politics of the textbook, 22-40. NY: Rutledge.

班級經營成功的妙計

運用現實治療邀請每位學生當班長

陳彥樺／台北縣秀山國小教師

在我長期當導師帶班級經驗中，體會到孩子對權力需求的渴望，權力需求適時滿足能讓孩子激發學習動力和帶動滿足愛與隸屬的需求，以及良好常規的養成。

壹、孩子的權力需求排山倒海的現身班級

有一天，我觀察到班級的學童南南，他帶領遊戲時很投入，神采飛揚的樣子真令我欣喜，但不是他帶領遊戲的時候卻常常無精打采，是什麼原因呢？又為什麼找領袖的遊戲是班級學生的最愛？這些都值得我好好探究和省思。

一、南南的故事

南南提議玩神奇寶貝，班上的同學舉手給他高票通過，南南那天表現的非常合作，迥異平常的不合群，每一個活動都認真參與，但除了那天外他大部分是懶洋洋的，別人帶遊戲或上課，他常常坐在位置上不知道如何安放自己，他的內在需求是希望成為大家的焦點？

我該怎麼做才是在公平的原則下，滿

足全班每一個孩子的需求，又不會浪費我的寶貴教學時間？也讓我可以做個負責任的老師，滿足當老師的「價值感需求」呢？從南南的表現，我現在思考讓每一個孩子可以當主角的機會，有了初步的決定，我感到輕鬆愉快在心頭，就讓每一個學生在每週安排個時間做主角，滿足孩子的權力需求吧！

二、找領袖遊戲是班上學生的最愛 似乎要告訴我什麼？

班級孩子討論玩遊戲，我發現找領袖是他們最喜歡玩的遊戲，找領袖是選一個人當領袖，領袖做什麼動作，別人就跟著做。原來每一個孩子都喜歡當領袖，這週三由美玄提議玩找領袖，孩子非常喜歡，由美玄開始當領袖，然後被抓到的領袖要當鬼，換別人當領袖，我陸續點中中、麗麗、波波當領袖，發現我每次點一個領袖，全班就哇的好大聲，為甚麼不是點到他？觀察到孩子沒有被點到領袖皺著眉頭的样子，好心疼。

今天是週四，剛好有剩餘的時間可以玩遊戲，沒想到又有人提議玩找領袖，是



貝貝提的，昨天剛玩過的遊戲又被提出來，我才驚覺孩子盼望能當領袖的權力需求是那樣迫切。

離放學還剩幾分鐘，我又說要不要再玩遊戲，他們高興的說好，玩什麼呢？他們異口同聲說找領袖，大家歡喜玩找領袖的遊戲，原來孩子喜歡當領袖。

找領袖的遊戲一直沒辦法下檔，透露孩子喜歡當領袖的權力需求，我初步的計畫，讓班級的每個孩子在一般的教學情境也可以當領袖，我在思考做班長是不錯的策略，上講台記守秩序和不守秩序的同學，也觀照自己的行為，但為了不會引起相互的不愉快，我決定孩子當班長記的名字不處置，只讓孩子藉這個班級當班長滿足權力的需求，雖然我有些擔心每一個人都可當班長，會不會到時亂成一團？

班上每個孩子有權力的需求，我愛學生，也想做些改變，所以開始行動了。我現在邀請班級每位孩子當班長，正確滿足孩子的需求，解決孩子用不正確的方法滿足需求，（如南南沒當遊戲帶領人就坐在位置上，拒絕和大家玩的不正確方式爭權力）！孩子對找領袖遊戲的熱愛，一直是班上排行榜的遊戲最愛，似乎透露著孩子對權力需求的渴望。所以我決定讓每一位學生都可以當班長。有一天我問全班孩子願意當班長的把手放在頭上，每一位孩子都表示願意。孩子天性好動，每天回家複合來自不同的家庭教養，班級學生仍有上課注意力不集中，低頭玩自己的物品，或趴著寫字，或排隊趁機推人，或遲交作

業，我又有些遲疑和擔心我的計畫對嗎？但孩子的權力需求輕輕又溫柔的呼喚我，在全身的細胞中流轉擴散……我要為它發聲嗎？

貳、採擷現實治療讓我勇敢的邀請班級每位孩子當班長

現實治療的開山鼻祖 Glasser 認為人性具有五種基本需求：Glasser 在1965年提出現實治療法的觀念時，指出人的共同心理需求為：愛與被愛及對人、對自己的價值感。在後來的著作中增加為五項：歸屬感、權力、樂趣及自由和生存的需求。他對人性持正向的看法：個人先天具有健康和成長的潛力，基本上，每個人都想要有所作為並喜歡表現出成功、負責的行為。每個人都希望與人好好相處，能愛人與被愛，希望自己是個重要的人物，得到他人的贊同與肯定，希望做個有價值的人（曾端真，1998；Glasser 1998/2000）。因此我安排班級每位學生當班長，是和現實治療學習，每一個人希望自己是個重要的人物，得到他人的贊同與肯定，希望做個有價值的人，所以我肯定班級每一個學生都有能力當班長，讓他感覺自己很重要。

Glasser 在美國八所 Glasser 優質學校中運用現實治療的選擇理論都非常成功，除去外在控制的想法，教育學生不要用七種壞習慣：批判、責備、抱怨、嘮叨、威

脅、懲罰。這會傷害任何一種關係，包括師生關係也不例外。選擇理論強調七種建立關係的習慣和和教育學生老師需要的態度：關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任、親近，對方產生連結讓學生能「內控」，建立師生良好的關係（Glasser，2000；Glasser2000/2002）。因此我以行動表示對學生的愛和信任，就是讓他們每一個人可以當班長，這是對學生很好的鼓勵、支持、關懷、親近並協助孩子正向的成長，我相信經過這樣做後班級經營成功將是指日可待。

參、每一位學生可以當班長自然而然在班上擁

時間 \ 星期	週一	週二	週三	週四	週五
7：20到10：30 早自習到第二大節課	麗麗 曉靈 東東 阿單	麗麗 室子 南南 阿信	寶妹 貝貝 北北 阿海	小山 華山 西西 櫻子	小山 星星 太陽 月亮
10：30到12：00 第三大節到第四大節	小宣 南南 美玄 小河	小宣 小美 紫琪 泰源	小雨 大大 波波 小山	中中 小小 寶妹 濃濃	南南 小童 寶妹 果子
12：00到16：00 中午到下午放學		小宣 麗麗 阿單 紫琪			

肆、本班如何運作當班長來滿足孩子的需求？

班級每一個孩子都安排當班長，給孩子機會並照顧孩子的需求。但學生的程度不一樣，所以給班級每一位學生鼓勵、肯定、支持而不批判、責備很重要，以下是本班的運作方式。

有一席之地

每位學生都很想要有表現的機會，展示自己是有用的人，但教學時間有限，為了解決班級每位孩子的權力需求，我實際行動了，以下是本班當班長的運作。

- 一、每一週，本班每一位學童當班長的輪值表（名字用化名），並把輪值表寫在教室黑板的角落。
- 二、時間安排上有一個重要的訣竅，麗麗和小山、小宣、寶妹經我觀察是班級自我管理能力更好的孩子，為了班級正常的運作，所以每一區塊都有他們的名字，讓他們對全班有示範的作用。

一、教室前面黑板左右兩旁邊各畫兩組圈叉

這樣就有四組圈叉，班上座位是四排，為了讓每一孩子當班長，滿足權力的需求，我準備四張小椅子在講台，班長可以坐在椅子上。四組就有四個班長可以同時上講台登記號碼。

他們四人在講台上不會覺得寂寞，有



些趣味，不必擔心記名字被人罵，因為我不會藉此責備或體罰，並和他們聲明：「當班長是訓練你的能力，你要做得很公正，被記到名字的小朋友不管你被記乖或不乖，都要尊重班長，你尊重別人，等你當班長時，別人也會尊重你。但班長要注意，記不乖的同學，他變乖就要把他換成記在乖的那一格（乖的記在圈的那一格，不乖的記在叉的那一格），每一個人都要用感謝的心，感謝班長提醒我，讓我反省，等我當班長時也要負責任正確的登記，讓同學反省。」

二、隱約中轉變的班級氣氛

我排出每一週孩子當班長的時間，並寫在黑板上，但有時候他們會忘記，或在抄聯絡簿、寫作業或還未來到學校，但是講台上仍要有班長登記名字，我為了解決孩子忘了在自己時段當班長，我開放不是這個時段的人，只要他把該做的事完成就可以補缺當班長，但最多在講台上只能四個人，雖然我有些擔心同時上來超過四個人，會有些混亂或爭執，但現在我有信心透過現實治療的理念，會處理得很好。也為了讓孩子滿足自由的需求，他有自由的時間可以當班長，可以讓孩子覺得有趣味，製造孩子滿足樂趣需求的機會，鋪陳班級溫暖的氣氛。

雖然我不處理被登記的人，但孩子自己卻很有榮譽感，我觀察到被登記到圈表示乖的孩子整節課都很認真，如阿單今天被麗麗登記到乖的打圈的欄位，他上課特

別用心，而小山被美玄登記到叉表示不乖的欄位，他改正轉過頭和後座說話的不正確行為。

伍、教室裡流動孩子當班長的喜悅和成長

今天星期三早上我進教室，看到寶妹、貝貝在講台上左右兩邊站著當班長，後來北北、果子寫完聯絡簿，也上講台當班長，他們靜靜的站在講台上，手上拿著粉筆，本來寶妹自行負責黑板左邊第一、二大排的欄位，看他很認真的看台下的同學，第一大排圈的部分記上小美、波波的座號。叉的部分沒有登記。第二大排被記圈的部分是小宣、麗麗的座號，叉的部分被記的是南南、小童的座號。

南南和小童交談聲音有些大，我靜靜的觀察他們這樣大聲的聊天，會不會察覺已經被班長登記了？後來是小童發現了，就停下，南南也跟著停下來。

北北上來後，寶妹就讓一排的欄位給北北，讓北北負責看第二排，他看第一排。寶妹看他負責的第一排同學都在安靜看書，就坐在講台上的椅子上（我準備四張小椅子讓班長自己選擇要站著還是坐著執行任務），現在學生交談保持很小聲了，我和他們聲明要說話聊天可以，但不要讓班長聽到，班長在講台上聽到代表聲音太大，班上的孩子大致可以做到。

再來看黑板右邊的第三排和第四排欄位，剛開始是貝貝負責的，他並沒有在黑

板欄位上記任何的號碼，我看他一下坐著，等一會兒又站起來看看，他的心裡想什麼我真的不知道，但從他的神情我觀察到他很用心的看著台下的同學，可能他在想同學的狀態不是很好也不是很差，因此沒有記號碼，後來果子上講台來，貝貝也讓出一排欄位給果子，果子負責第四排，果子的看法和貝貝不一樣，他開始在黑板第四大排的欄位圈的部分記太陽、阿信的座號，又的部分記月亮的號碼。

我發現班級每一個學生可以當班長後，找我解決問題的人變得很少，不像以前導師時間，他們會問我很多回家功課的問題，顯得很沒信心，當班長後，滿足他們的權力需求變得信心增強，就像南南的媽媽說的：謝謝老師讓每個孩子有機會當班長，可以培養孩子自律和領導能力，南南覺得他當班長，可以在講台上管秩序，又可以幫老師和同學做事，他覺得很偉大。（家長聯絡簿書面回饋）。

因為每一個孩子都擁有自己的時間可以上台當班長，在班上擁有一席之地，所以比較願意同理別人，無形中學會尊重別人做出負責、正確行為。

陸、快樂的班級快樂的班長

經過一段當班長時間的歷練，我為了明白班上孩子對他自己當班長的看法，我用一個開放問卷，問一個簡單問題，你當班長的想法？請他們隨意寫，以下是孩子

的回饋。

麗麗：我覺得當班長很好玩、很有趣。

小山：我當班長很快樂，因為可以記名字。

大大：我覺得當班長很好玩，還可以記別人。

中中：我當班長很快樂。

小小：我覺得當班長很好可以在上面記別人。

阿信：我當了班長覺得很好也覺得功課有進步。

美玄：我覺得當班長很好玩很刺激。

東東：我覺得當班長很刺激、很好玩。

西西：我覺得很好玩。

南南：我覺得當班長很快樂也很好玩。

北北：我覺得當班長的感覺很棒，我以後還要當班長，因為當班長讓我有長大的感覺。

小宣：我當班長有自己的承諾感，我看到小山都會禮讓別人。

濃濃：我覺得當班長很好，因為在台上的感覺很像老師，希望我可以當老師。

紫琪：我覺得很像在玩記名字。

果子：我覺得當班長很偉大，班長要注意下面的人，然後記乖、不乖，然後自己覺得讀書進步。

阿單：我當班長很快樂又很有趣。

櫻子：我喜歡當班長因為可以記乖記壞的。

阿信：我覺得當班長好像我是老師，我記他們不乖的時候，他們就會變乖。



一、當班長中現實治療的四個心理需求在教室川流不息

為了篇幅，我並沒有把班上每一個孩子寫的內容呈現，班上每一個孩子寫的內容大致認為當班長很有趣很好玩，正如紫琪：我覺得很像在玩記名字。這大概也是我的初衷，讓他們玩當班長的遊戲，滿足他們樂趣的需求，當班長如當領袖，滿足孩子權力的需求，因為自己和班上任何一個同學一樣受到重視，在班上擁有一席之地，滿足愛與隸屬的需求，可以合法的離開位置去講台記名字，滿足自由需求，孩子的需求被照顧到，變成會尊重別人。

Glasser 的現實治療要當事人學習在現實世界中選擇正確的行為來滿足心理需求，認為人有1、愛與被愛的隸屬需求2、價值感即權力的需求3、自由4、玩樂的需求。並提出現實三 R：現實、正確、負責。當事人要負起責任評估自己的行為正確性，並認為能愛別人也能接受別人的愛，能尊重別人和擁有價值感，就是正確的行為（Glasser1998/2000）。

這是我運用現實治療需求的主軸，讓學生的需求在班級中可以得到滿足。班級學童對班上很有向心力，上課大都很專心，喜歡來上學，尤其是有幾個浮躁的孩子比以前進入學習狀況，不太會打擾別人，萬一偶而有脫序的行為，只要我跟他們約定，他們大都很快改進，讓我的教學越來越沒有壓力，可以輕鬆愉快的上課，學生快樂的學習。

本來我擔心讓每一個孩子上台會不會有爭執和混亂，我發現經過我的支持、鼓勵，孩子越來越懂得尊重別人，班級的常規越來越好，不需要我責罵、體罰。現實治療的始祖 Glasser 說每一個學生都能成功，真正不錯。

二、被關注的溫馨和自信

在班上人人平等，不管孩子考幾分、不管孩子做什麼，每一個人都一樣可以當班長，讓學生懂得在順任自己的需求和如何讓團體的有效運作去協商、溝通得到一個平衡點、並學習當班長要能自我管理自己的行為。班上的學童以正確的途徑滿足需求，當班長被關注的溫馨和自信，行為越變越好，努力向學，讓我做個輕鬆快樂的老師。

Glasser 認為每個人滿足需求的方式不相同，藉著「再學習」是使人獲得成功認同的助人方式（Glasser1998／2000）。在班級中讓每一個孩子當班長，就是成功的認同，可以讓他覺得自己很棒，他和任何一個人一樣可以當班長，滿足他的權力需求，也讓他對班上有愛與隸屬感，人人平等，無形中把班上的每一個孩子帶上來。

結語：班級不再有被遺忘的同學，運用現實治療我的班級經營成功了。

我的班級有三十幾個學生，以前要讓每一個學生滿足需求又精緻的處理他們的心情、情緒，有很大的困難，我看到自己

的限制和困窘，但卻不知道要如何解決？現在運用現實治療邀請班級每一個孩子當班長後，我發現我的班級經營遭遇的困難已經消聲匿跡了。

孩子好像一夕之間長大，也許當班長讓孩子感覺自己是有用的、受人注意的，麗麗和小山、小宣、寶妹他們雖然比別的同學較多當班長時段，但孩子們卻不計較，最主要原因是我對他們每一個人的態度溫暖、公平，師生已建立良好關係。孩子覺得能當班長就心滿意足，滿足他是有用的、被人看重的權力需求。我變得花很少時間說教，學童的自我管理、自我要求能力已轉強。

我深深體會到老師一般比學生擁有較多的權力，但若不尊重孩子的權力，老師

的權力也施展不出來，因為學生容易背後做怪，只有在表面應付，所以很容易變成老師前腳一離開教室，學生就在教室亂成一團，行為地下化，反而是班級師生很大的危機。

班級每一位學生可以當班長，滿足學生權力需求，他們就會認為班級是大家的，不是老師或少數幾個人的，因為班級不再有被遺忘的同學，每一個人都有責任要把班級管理好，愛與隸屬感也自然而出，所以漸漸的自我約束力量增強，而成為內控很好的人，我們師生在學校可以快樂又有尊嚴的生活，老師更能遠離體罰，真正做到人文的關懷，達到教育更深遠的意義。

參考資料：

曾端真（1998）。現實治療理論與實施。臺北：天馬。

Glasser, W. (2000). Reality Theory in Action. New York: Harper Collins.

Glasser, W. (2002)。每個學生都能成功。（劉小菁譯）。臺北：張老師。（原作出版於2000年）

Glasser, W. (2000)。是你選擇了憂慮。（曾璿憶譯）。台北：商周。（原作出版於1998年）



當代課程研究中「比較教育」 轉向之趨勢——

一個新制度主義課程理論的觀點

蔡德馨／基隆市東信國小教師

人類自有教育活動以來，即有課程與教學的問題。中國遠從西周時代貴族就有學習德、行、藝、儀等課程，而西方的希臘時期就有學習智育、體育、美育及生活教育等課程。因此關於課程的主張和論述早就已存在，但課程有系統的研究卻是在二十世紀初期開始。一九一八年巴比特 (Bobbite, 1876-1956) 出版「課程」(The Curriculum) 一書，使課程成為專門研究領域 (黃政傑, 1983)。至此之後有關課程社會學的研究隨著不同的典範而有不同的研究取向。

一九七〇年代以前是以「結構功能論」取向為主流，課程旨在控制學習環境中的學習者，以學習預定的學習內容，產出社會所需的理想人。一九七〇年代是以「現象—詮釋」取向為主流，課程是師生之間的交互作用，師生都是學習主體，重視主體學習經驗、詮釋及創造的過程。而至一九八〇年代則是以「社會批判」取向為主，重視教學者對課程的反省性行動能

力，不可將課程視為理所當然，必須在反省的過程中加以批判和驗證，避免課程成為宰制個體的工具。上述三個研究取向美國課程學者格朗蒂 (S. Grundy) 在一九八七年出版了「課程：產品或實際？」(Curriculum :Product or Praxis?) 一書中將課程發展三個面向，分別為「課程即產品」(Curriculum as Product)、「課程即實際」(Curriculum as Practice) 和「課程即實踐」(Curriculum as Praxis) 等三種課程分類架構 (歐用生, 1999)。

課程研究進入一九九〇年代，更成萬花筒的現象。因為受後現代主義興起的影響，各種不同的論述融入課程的研究中，也使課程呈現多元文化的發展，不同邊界、非中心的「他者」聲音都被加以重視。但是後現代主義發展的同時，有一股「全球化」(Globalization) 的趨勢正逐漸成形中，而這也是多數後現代學者所關注的。著名的美國課程學者 P. Slattery 在他於一九九五年所著的「後現代紀元的課

程發展」(Curriculum Development in the Postmodern Area)一書中就指出,全球的社會結構正從現代轉向後現代,但全球的課程標準化現象似乎也在形成中(李雅婷,2002)。此外,於一九七〇年代課程「再概化」(Reconceptualization)運動中,最具代表性的美國課程學者皮納(W. Pinar)在一九八〇年代受後現代激盪下,也發展了一種「理解課程」(Understanding Curriculum)的概念。在他所著的「理解課程」一書中,從政治、種族、性別、美學、傳記、神學及生態的角度來論述課程,且認為要從「課程發展」轉向「課程理解」,教育者不再是扮演技師或工匠,不加質疑接受他人所設定的課程順序(周佩儀,2003;陳伯璋,2003)。但在Pinar論述他的後現代課程觀點的同時,也注意到一股全球化的運動正影響著課程的研究。因此,與另一位後現代課程學者道爾(W. Doll)共同主持下,於二〇〇〇年四月在美國路易斯安那州立大學(Louisiana State University) LSU校區舉辦了「課程研究之國際化」的研討會(The Internationalization of Curriculum Studies),探討在強大全球化力量下,課程研究的新取向,此一會議係由「國際課程研究促進會」(IAACS)的美國分會「美國課程研究促進學會」所主辦,在會議中Pinar明確表示「課程研究之國際化」無疑是由強大的全球化(Globalization)力量所促成的,但他也表示為什麼用「國際化」(Internationalization)

這一名詞,因為他認為在此一趨勢下,還是保有「國家的疆界」(National Borders),所以他選用「國際化」這一名詞(Pinar,2002a)。而這組織性課程研究之國際化的學術運動,已著手從事於收集相關國家的課程資料,名為「國際課程手冊」(International Handbook of Curriculum),該手冊亦包括了台灣的相關課程資料,並且將每三年定期舉辦國際課程研究研討會(Pinar,2002b)。由此可知,不管是「全球化」或「國際化」將會是未來課程研究的新潮流,亦是無法迴避的。

John W. Meyer的新制度主義課程理論(New Institutionalism Curriculum Theory)就具備了全球化的思維。Meyer(1992)認為傳統上英國的學者特別注意這一議題,在他們國家的脈絡下強調權力影響著課程,而美國的學者似乎更興趣於潛在的課程議題的研究。因此,我們可以發現過去課程的研究典範大多著重於探討特定國家脈絡下,經濟、權力、文化、意識型態等對課程的影響,及其所造成課程內容的不同,但是新制度主義課程理論是從制度的觀點來論述是什麼原因使得世界各國的課程內容變成相同。誠如Apple(1993,1996)指出新制度主義課程理論不是集中於是什麼使得課程不同,而主要是針對於顯示如何使得世界上許多地區的課程相同,它可以說是課程一個新的研究典範。Dale(2000)亦指出此理論係為「世界共同教育文化」模式(Common World Educational Culture簡稱為CWEC



模式)，其中的原則係為社會學的制度主義。而 Goodson (1992) 也指出此課程理論顯示著有一世界性的霸權橫跨整個現代時期，如此課程代表一世界動向，這一課程模式世界觀點提供一重要的對比過去研究課程的歷史。

隨著全球化及地球村的影響下，各種不同全球化思維的論述孕育而生，其中最為著名的理論就是由美國社會學家華勒斯坦 (Immanuel Wallerstein) 所提出的「現代世界體系理論」(Modern World-System)，華勒斯坦從歷史社會學及發展社會學的新取向來探討十六世紀以來資本主義世界體系的興起，他將世界看成一獨立的社會體系 (Social System)，國家為體系內的次級體系 (Subsystem)，來看體系內核心與半邊陲和邊陲的關係，這以世界為分析單位而具有跨空間全球化思維而受到社會學界的重視，並得到美國社會學會的索羅金獎 (The Sorokin Award) (胡克威，1984)。而 Meyer「新制度主義課程理論」就是採用世界體系觀點分析的「比較教育」(Comparative Education) 來研究課程。Pinar (2002a) 也表示在「比較教育」已有十年著力於橫跨國家邊界的研究教育，而他也希望鼓勵畢業的同學及同伴從事於在「比較教育」的領域裡有系統的研究，而在那領域所研究的學問中，能夠去發現有用的國際化課程領域的研究。

上述的探究中可以瞭解到課程社會學從以不同的角度來研究課程，進而反映出

不同典範對話現象。從這些典範的研究中，我們可以發現課程的內容並非是價值中立的，從不同的角度的觀點、時代性及知識論假設等等，更能反映出不同的意識型態與價值體系，進而衍生出不同的課程論述。但我們可以發現這些的論述，大多著重於特定國家脈絡底下來探討課程。Pinar (2002a) 即指出了過去美國課程的研究多是自我陶醉的研究，相對少數的國際化的研究，所以支持國際領域研究的產生，把它視為是專業責任的一部分，記錄其他國家對課程概念的關注，一國際性的對話 (遍及全世界的領域)，能夠幫助美國人瞭解自己的領域是十分國際化及融合多種文化的，但他也認為現存的「比較教育」領域已有十幾年著力於橫跨國家邊界的教育研究。

新制度主義課程理論就是從「比較教育」(Comparative Education) 的方法論來研究課程。Meyer (1992) 即說到：

有關學校課程的理論與研究有著非常特殊的性質。思維上，它們主流價值觀的題材；新式、集體進步、個人發展、平等被提出來反對不怎麼引人注目的東西；像是古板的傳統、權勢地位、階級不平等，令人窒息的威權加諸在個人的實現以及社會的惰性上。針對這些特別的研究，像是課程的架構變更，在特定的情境和學科領域的個案研究中，所有的一切終究還是會獲得解決。正如其他人已注意到，課程中的文獻，甚至是名義上的比較文獻，內容上幾乎都只是個別國家的個案研究。性質

上它也是非常制式化的，這點令人訝異，因為就個人與社會發展的因果經驗推論，學校課程無論在哪一方面都應該是重要的。文獻不注重這些經驗推論，而卻聚焦在一些制式化的課程評估，可能的結果以及計畫定位的政治與專業過程。（頁18）

所以我們可以瞭解到 Meyer 認為過去的課程研究是在特定國家的脈絡底下來研究課程。他認為應從「比較教育」研究的特質，會有助於思考近二百年來大眾教育的本質與其在全世界的擴張，大眾教育在現代世界體系中原來是一套制度，在非常普遍的高度意識形態下的計畫中形成並合法化（Meyer,1992）。傳統機能主義者觀點，認為理所當然的假定是在所有的一般文化下，課程是被權力、利益、及不平等的傳統所支配下而偏斜，這是明顯從高的文化及被接受的現代社會特徵開始，他們認為有許多實證的研究推翻了這樣的論點（McEneaney & Meyer,2000）。因此，McEneaney 與 Meyer（2000）認為：

現在應轉向去概念教育和課程，現代課程係為一制度化的系統建立在寬廣文化基礎或是現代社會的模式，它強調擴展及普遍化的參與，如同反對解釋它的變化，制度化理論尋找解釋同型或是標準的社會現象，它通常發生在全球的層級。（頁192）

因此我們可以說不應視民族國家為獨立的分析單位而忽視超國家結構看法。McEneaney 與 Meyer（2000）即指出全球化（Globalization）是超越民族國家的，

而現代社會模式漸增座落於全球社會的脈絡、經濟上、政治上、社會上及文化上，著重在國家自治、經濟的自給自足及原始的傳統是削弱的，因此課程必須全球化，去創造一個寬廣的理解。這也就說在全球化下各國國家、民族、區域等，只不過是這「社會」內的次一系統，它們可能都共享某些世界性共同的意識型態與文化，進而發展成為一個具有相同意識型態的「想像共同體」（imagined community），最後此共同體則進一步發展出世界性標準化的現代課程（徐超聖，2003）。

新制度課程理論的方法論是建立在比較教育的「世界系統論」（World-System Theory）上，世界體系理論的創建者為華勒斯坦（I.Wallerstein），用以分析現代世界政治、經濟與文化體系的性質（沈珊珊，2000）。而世界體系分析法就是要超越一個國家的範圍，比較國與國、洲與洲、種族之間及階級之間等不限定於國際疆界之間的因素，用以做為解釋教育現象的動態因素，改變此教育長久以來以民族—國家為分析單位及排除非西方國家的「國際」視野的缺失（沈珊珊，2000；楊思偉，1996）。Meyer et al.（1977）早在所著「世界教育的改革一九五〇至一九七〇」（The World Education Revolution,1950-1970）的文章中，就採用比較教育世界系統觀點分析，即指出一九五〇至一九七〇世界急遽升高的入學率，而對當代的社會學發展理論提出了質疑，他們發現不同國家中不同的政治、經濟及社會



的發展，無法具體說明教育擴張的原因，而他們推論教育擴張的原因係為「世界體系」的存在。爾後 Meyer 與 Hannan (1979) 指出有很明顯的證據指出，全世界的教育變化愈來愈快，並且趨向一致，基本上，每一個環境都教相同的課程，小孩被訓練去貢獻於全球經濟的進步。所以，此理論的典範不再著重於分析特定國家脈絡下所產生的課程內容，而是放在全球的架構下來探討課程制度化的內容，並且認為許多現代的決定在於大眾教育的擴展，而這一擴展是建立在發生不同的選擇。在這一脈絡下，選擇的過程或許是更極其徹底的強調參與，現代教育系統頌揚參與，就鑲入及文化內容傳授而論，這是處於反對傳統社會學者從權力、意識型態、文化、經濟等面向來討論教育及課程內容，因為這對教育是狹窄的觀點。

在 Meyer et al. (1992) 編著的「大眾學校的知識：二十世紀世界模式及國家初等教育課程的種類」(School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century) 的一書中，明確比較分析自一九二〇年來一百多個國家初等教育的課程構成其實證的資料。他引導著我們朝向關於課程實在的想法與它所流動到全球性的關注。因此，課程不只侷限於「在地空間」、「本土化」，課程內容也並不一定均是鑲嵌於該社會的獨特社會結構裡，而是鑲嵌於世界大文化的社會制度裡(徐超聖，2003)。而 McEneaney 與

Meyer (2000) 也認為這樣的觀點能夠說明大眾教育引人注目的增加，而且也減少民族國家的抗拒，及能夠適當於分析課程形式的改變及擴散，因此從制度的觀點，仔細分析課程的內容已時機成熟，對教育角色的觀點，認為教育應是現代的系統以及想像的共同體的目標，是依靠在寬廣文化的創造及強調分享知識及價值，而教育提供了這些的軌跡，在階級成層教育角色之外，焦點應是放在分享文化理解的建構，在現代理論及政策上建立一理所當然的假定。

新制度的課程理論的典範著重於在世界的脈絡下，探討近年來世界各國課程內容的發展，而不是再從特定的國家脈絡下探討課程。Meyer 以及他的研究夥伴實際研究世界上一百多個國家的課程案例，構成他的實證資料，可以說為課程研究開拓另一個新的研究方向。其研究的結果顯示著，世界各國的課程有趨於同質性的趨勢。在課程制度化的觀點下，國內正在實行的九年一貫課程的改革工作，意謂著是鑲嵌進入世界的制度脈絡中且遵守整個世界的制度環境。我們可以發現未來的課程不再是強調知識的累積，而是應該是帶得走的能力，隨時能應付不同的問題與挑戰，唯有如此才能使國家在世界的舞台上更具競爭力。

參考資料：

一、中文參考書目：

- 李雅婷（2002）。課程的後現代樣貌。中等教育，53（2），16-31。
- 沈珊珊（2000）。國際比較教育學。台北：正中。
- 周珮儀（1999）。當代課程理論的新趨勢：從社會批判到後現代。國教學報，11,259-282。
- 周珮儀（2003）。後現代課程取向的理論探究。國立台北師範學院學報，16（2），111-138。
- 胡克威（1984）。世界體系理論初探—學術傳承與基本論點。思與言，21（6），558-613。
- 徐超聖（2003，10月）。九年一貫課程內涵的社會學分析—世界體系制度主義的觀點。論文發表於第九屆教育社會學論壇國際學術研討會。台中：國立台中師範學院。
- 陳伯璋（2003）。新世紀的課程研究與發展。國家政策季刊，2（3），149-168。
- 黃政傑（1983）。科學的課程理論—中心思想、譬喻和現代型式。國立台灣師範大學教育研所集，24，29-65。
- 楊思偉（1996）。當代比較教育研究的趨勢。台北：師大書苑。
- 歐用生（1999）。新法令需有新土壤—評九年一貫課程的配套措施。國民教育，39（6），2-9。

二、英文參考書目：

- Apple,M.D.(1993).Book review.ComparativeEducationReview,37,3,322-23.
- Apple,M.D.(1996).Power meaning and identity:Critical sociology of education in the United States.British Journal of Sociology of Education,17,125-144.
- Dale,R.(2000).Globalization and Education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or Locating a "Globally Structured Educational Agenda"? Educational Theory,50,4,427-448.
- Goddson, I. F(1992).Preface. .In Meyer,J.W.,Kamens,D.H.,& Benavot(Eds).School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century.(pp.x). Washington,DC: Falmer Press.
- McEneaney,E.H.,& Meyer,J.W.(2000).The content of the curriculum:An .In Maureen.T.



- Hallinan(Ed),Handbook of Education, 189-211. New York: kluwer Academic.
- Meyer,J.W.(1992).Authors' Preface. In Meyer,J.W.,Kamens,D.H.,& Benavot(Eds). School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century.(pp.xi-xiii). Washington,DC: Falmer Press.
- Meyer,J.W.(1992).Background: A Perspective on the Curriculum and Curricular Research. In Meyer,J.W.,Kamens,D.H.,& Benavot(Eds).School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century.(pp.18-39).Washington,DC: Falmer Press.
- Meyer, J. W. , Ramirez, F.O., Rubinson, R.,&Boil-Bemmett, (1977). The World. Educational Revolution, 1950-1970.Sociology of Education,50(4),242-258.
- Meyer,J.W. & Hannan,M.T.(1979).National Development and the World system.Chicago: Univ.of Chicago.
- Pinar,W.F.(2002a) .The Internationalization of Curriculum Studies.中正研究期刊, 1 (1) , 49-64 。
- Pinar,W.F.(2002b) .The Internationalization of Curriculum Studies Revisited.中正研究期刊, 1(2) , 83-113 。

新興企業組織理論對 學校經營的影響

—以網狀組織理論為例

詹家怡／國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所研究生

壹、前言

近年來，經營環境的快速變化、組織間競爭的愈趨激烈，企業組織首先因應整體的環境變化，整合資訊科技的發展，率先引進企業再造的變革方法。許多企業組織大刀闊斧地採用企業再造的變革策略，不僅促成組織的機動與彈性化，更提升了組織的整體績效。

值此教育改革如火如荼推行之際，世界各國的改革課題，無不聚焦於組織再造的理論與革新。然而，正當教育界以企業變革理論為基礎，對學校教育進行根本性的思維與改革之際，卻也常因無限上綱地移植企業理論，而造成教育組織的失調；甚至係未經驗證地形成企業與教育不相容的心智模式。

上述種種的全盤採用或否定，皆源於未能深入了解企業組織理論所致，本文先藉企業再造來探討值此改革之際，再造後的組織意涵與特色；並擬就企業新興理論

的網狀組織理論為例，從而析論新興企業組織理論對教育組織經營的影響與限制，進而提出相關的建議與經營措施。

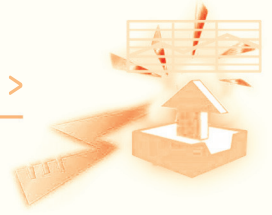
貳、企業再造的策略探討

一、企業再造的意義

麻省理工學院（MIT）教授 Michael Hammer 和管理諮詢專家 James Champy 於 1993 年合作出版的《Reengineering the Corporation—a Manifesto for Business Revolution》一書中，正式提出企業再造（Business Process Reengineering）的定義：「從根本上重新思考，並劇烈地重新設計企業的程序，以求在重要的績效衡量上，例如成本、品質、服務與速度等，達到極大的改善。」（吳心恬，1996；林海清，2002）。

二、企業再造的目的

係要將原本分散在各部門的工作，按照最有利於企業營運的作業流程，加以重



新組織規劃；目的在打破既有的工作藩籬，使企業更能因應變動市場的要求（吳心恬，1996；管彥康，1997）。同時更進一步地促進、賦予成員參與流程的實權，增加成員對組織的向心力。

三、再造後的組織變革

(一)組織結構的改變

有別於傳統組織的科層模式，再造後的組織強調扁平化，縮短決策的縱向過程，減少組織的中間階層，以促進高階主管與基層人員的直接接觸（張明輝，1998）。

(二)組織工作流程的改變

強調以流程觀點取代傳統分部分門的觀點，主張以流程為中心，排除過於繁瑣的工作，加強流程間的資訊共享與溝通，進而強化組織的績效。

(三)組織運作的再概念化

再造的基本精神在於概念的重新界定（reconceptualization）、思考形式（paradigm）的改變，以及兼含知覺、思考與行動的整體轉型（transformation）（吳明清，2001）。

參、新興企業組織理論——以網狀組織理論（Web Organization Theory）為例

一、網狀組織的意涵

將傳統的金字塔組織扁平化，而扁平中形成許多交網點，每一網點皆為機動性的小組；除獨立運作外，亦依其任務及需要，進行機動式的組合，以速度和彈性取代層級龐雜、反應遲緩的官僚體制（王志仁，1996；張明輝，1998；李新鄉，2002）。

二、建構網狀組織的步驟（王志仁，1996；張明輝，1998）

瑞士國際管理發展學院教授 Lorange（1996）指出，建構網狀組織的步驟為：

- (一)破除組織的疆界，塑造有競爭力的組織成員
- (二)解決組織內部分工及財務規劃等問題
- (三)充分實施授權
- (四)培養組織成員的專業知能
- (五)組織內部資訊的流通與透明化

三、網狀組織的特徵

網狀組織將組織的層級，打散成一張關係綿密的網。相較於傳統的金字塔型組織，網狀組織具有下列幾點特徵：

- (一)組織的型態，由垂直的階層轉為平行化的架構，減少中階主管的成員數。
- (二)權力的來源，不再以階級和法定威權為依歸，轉而強調組織的任務與成員的專業性。
- (三)領導者不再以「英雄式」的角色自居，轉而扮演「觸媒者」的角色，積極提供運作支援與流程間的協調折衝。

肆、我國學校經營再造的 背景因素

近幾年來，符應世界各國教育改革的風潮，學校經營結構逐漸朝向質變與量變的發展方向、教育鬆綁更加速學校進行本位經營的思維模式，此種種大幅度的變革，已在校園間掀起驚濤駭浪：包括學校自主性的紛爭、教師專業表現與專業自主的捍衛戰，此種種的困境，唯有亟待進行新一波的組織再造工程，才能讓學校的教育功能正常地發揮。現就學校經營再造的背景因素分述如下：（教育部；行政院教育改革審議委員會，1996；吳清基，2000；張明輝，1998）

- (一)民國83年4月，「四一〇教改聯盟」提出教育改革四大訴求，揭開了教育改革的序幕。其訴求內容包括落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法。
- (二)行政院教育改革審議委員會於民國85年提出「教育改革總諮議報告書」，該報告書主張五點基本訴求—教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會。
- (三)民國84年8月「教師法」公布實施，85年8月中小學開始成立「學校教師會」及設置「教評會」。
- (四)民國88年教育部修正公布「國民教育法」第九條，校長的任用制度由派任制改為遴選制，且由各縣市自行辦理遴選。

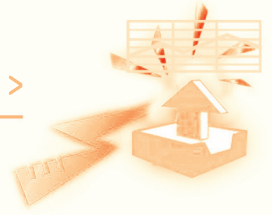
- (五)民國88年立法院三讀通過「教育基本法」第八條：「家長……依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」
- (六)「教育改革第四期諮議報告書摘要」中的學校專業自主：在教育主管機關之設校最低標準、課程最低標準、適法監督與評鑑下，中小學校事務由各校自主，包括自訂校內章程、校務發展計畫、學生成績考察辦法，並擇用教科書。
- (七)「教育改革第四期諮議報告書摘要」中的大學內部運作：〈大學法〉應儘量減少對大學內部組織的規範，讓各大學有更大的彈性空間。各校應根據全國性的外部評鑑及內部的自我評鑑，做為調整的依據。

伍、網狀組織理論對學校經營的應用

網狀組織理論強調平行式的結構改變、任務與專業性的思維模式，此種種變革多著重於行政組織的調整，缺乏組織倫理與文化的論述，然而，就移植於學校經營言之，有所相容處，卻也有所限制性。現以網狀組織理論對學校經營的啟示與限制處，作一概略性的闡述。

一、網狀組織理論對學校經營的啟示

- (一)組織結構—由法令規章的契約界定，轉變為彈性機動的行政體制



傳統科層的金字塔型組織結構，強調個人從屬於組織。而所謂的組織權力係源於職位的高低，職位低者本應為職位高者所管束。然而，網狀組織強調扁平化的組織架構，可保持學校人力的靈活調配，各處室間能彈性支援。以人性化的關懷，促進學校成員參與學校事務之餘，亦彌補科層體制的過度僵化。

(二) 人力資源管理—由大權統轄，轉變為授權與專業分工的管理

一般而言，學校內的高階主管，多握有組織管理的大權，致使下層的員工，僅能被動且形式化地扮演一顆小螺絲釘。久之，下層的員工對於學校的經營與運作，失去參與與改革的熱忱。然而，參照網狀組織的特徵，加強授權幅度並縮減溝通的層級，可促使學校整體運作的全面參與，積極落實學校經營之願景，提升學校行政之效率。

(三) 溝通管道—由封閉且單向的溝通，轉變為開放且雙向的資訊流通

大多數學校之溝通，多以由上而下的思維模式居多，加上不透明化的結果，更增加溝通的困難度與排斥性。藉由網狀組織無距離且開放式的資訊流通，學校經營必須以權力的正當性為基，定期公布學校經營的概況，促進整體成員對學校行政運作的掌握，進而尋求合理的行動共識，凝聚組織成員之向心力。

二、網狀組織理論對學校經營的限制

(一) 中心精神—企業機構與教育事業的經營鵠的並不相同

企業機構旨在賺取營利，教育事業卻多了一份對社會的責任。因此，在應用企業經營與教育組織時，必須注意其中的相容與限制性。切不可將企業組織重視利潤與報酬的經營理念，全盤移植至教育組織的改造。否則，將無法發揮其應用的功能。

(二) 組織倫理—著重專業參與的組織架構，科層層級的倫理性備受考驗

傳統組織中，權力源於法令規章下的正式關係，層級間雖為上下的從屬關係，但卻隱含著相當的組織倫理性。網狀組織所強調的扁平化經營，雖可避免金字塔型組織的官僚氣息，卻也同時打破了階層間的倫理關係。無所謂絕對的權力，任務的達成與能力的有無，才係權力的來源。

(三) 專業知能—權力下放後，組織成員是否具備足夠的知能來參與組織經營

網狀組織強調組織管理權的下放，期望藉由授權的方式，突顯對組織成員的尊重與重視，進而提升學校整體的績效。然而，權力下放後，值得思考的是，習於按表操課的成員，是否具備經營管理的知能？又若答案為否定，組織是否能提供切合其需要的學習機會？成員實際的參與度又如何？

陸、結語

九〇年代後興起的各種企業組織理論，均或多或少地受到學習型組織的影響，其最大的困局在於理想色彩非常濃厚，很難獲得實際的驗證（李新鄉，2002）。

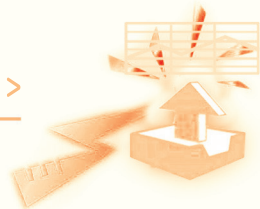
再者，教育界本是一個較傳統與保守的體制，實行已久的科層所帶來的心智模式，能否在短期進行變革與重組，將是援

用企業組織理論於教育行政上，最大的障礙。

這是一個教育改革的年代，強調任務導向的層級授權，既要權變又要彈性。面對這必須有所為的局勢，教育除了建立因應變革的組織架構及行政模式，更須謹慎以對，緩慢以進，尤其必須重視第一線的教師與行政人員的困境及需求；唯有提升組織成員的專業知能，才能促進組織整體的績效與變革！

參考資料

- 吳明清（2001）。教育向前跑—開放社會的教育改革。台北：師苑。
- 李新鄉（2002）。新興的企業組織理論及對教育行政之可能影響。載於國立中正大學主編，第九次教育行政論壇（頁98-101）。嘉義：國立中正大學。
- 林海清（2002）。重塑學校組織活力的省思與探討。載於國立教育資料館、國立嘉義大學國教所主編，九十一學年度現代教育論壇—新世紀的學校經營策略（頁27-36）。嘉義：國立嘉義大學。
- 吳清基（2000）。中華民國教育改革的發展與未來（上）。研習資訊，17（5），3-5。
- 王志仁（1996）。未來集團—架構未來組織。天下雜誌，8，34-38。
- 教育部（無日期）。國民教育法第九條。2004年9月29日，取自：<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070001>
- 教育部（無日期）。教育基本法第八條。2004年9月29日，取自：<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020062>
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。行政院教育改革審議委員會第四期諮議報告書。台北：作者。
- 張明輝（1998）。企業組織的革新對學校組織再造的啟示。2002年11月18日，取自：<http://web.cc.ntnu.tw/~minfei/.html>
- 吳心恬（1996）。企業再造下的人力資源管理變革。2004年9月29日，取自：<http://free.greenworld.com.tw/~anitawu/bpr.html>
- 管彥康（1997）。顧客導向與服務觀念之企業型政府建構：成功民營企業改造之借鏡。2004年9月29日，取自 <http://www.moea.gov.tw/~ecobook/season/sp031.htm>



國民中小學學校企業化的策略理念

謝義鄉／苗栗縣南湖國中校長

摘要

過去學校品質變革以追求 ISO 系列或 TQM 改善行政環境為主，但行政品質只是學校提升競爭策略的一小部份，中小學真正的品質革命乃在學生能力的提升。故本文借用生物學上的生態概念，以企業的效能當催化機制，提升學校整體競爭力為主軸，說明學校應遠離鬆散結構，以企業化為經營要務，輔以教育文化產業分析，最後提出各校帷幄策略的佈局與建議，期能因此創新教育行政管理效能，進而提升學生學習的高附加價值，增進學校競爭優勢。

關鍵詞：策略、關鍵存活因素、產業吸引力、積木式管理、客製化

壹、策略意含

「策略」指為達成特定之目的所採取的行動，表現在對重要資源的調配方式，以創造組織獨特與有價值的地位，贏得市場競爭優勢（李泰雄，2004）。而策略又因目標管控、環境分析、資源計畫與分配、策略形成、評估、執行，等分成「規

劃」、「執行」與「管理」。規劃方面如內部轉型升級與外部全球化經營；執行方面如設定組織作業程序、作業標準與考核分工體系；管理則對上述做具體有效的管理與控制。

貳、學校企業化的目的

學校企業化是一種轉化性思維，重點在創造每個學生於「德、智、體、群、美」的整體表現能力，當整體平均力愈高，代表學校競爭力愈強。而21世紀「變、易、快、智」已然成為現在社會節奏主流，學校的腳步若不加速改革，培養出來的學生反變為最弱勢的一群，嚴重者成為社會的負擔，這種學用脫節、知行不能合一，如何被社會所接受？因此提升國家整體競爭力，教育已然成為最後的防線，唯有向企業界學習有效能的經營管理，將教育轉化為高效能的文化產業，這便是學校企業化的第一要務。

企業化思維已刻不容緩，從近年大專技院校的行銷及經營略窺一二，如招生幾可用「刀光血影、肉搏戰」加以形容，而反觀中小學學齡人口又呈現負成長，則學校的經營如何運用策略創新（strategic innovation）為學校經營價值加碼，以維持

學校競爭優勢，是向企業學習的第二個目的。

參、學校企業化的特性

學校企業化的特性是，發展「做對的事情，而不是僅將事情作對。」的策略（Do the right thing rather than do the things right），本此學校能維持競爭優勢，各處組的經營意向已不只是效率（efficiency），而是效能（effectiveness）的提升，否則一旦人才培育方向錯誤，將是不能再回頭的嚴重後果。

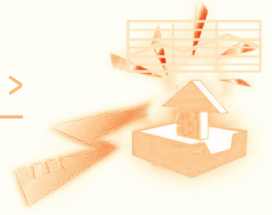
目前中小學經營有三大缺失，其一在學生方面僅重視課業的學習成效，雖然九年一貫課程有各領域能力指標，但基本學力測驗仍造成考試引導教學，偏頗的教育方向，使人才培育未盡周延，這種繆誤的重點法則，把學校百分之八十的人力去成就百分之二十學生的學業，這種小格局、小目標的經營，誤用「80/20」原理的結果，自然未必如預期成效。其二，學校整體經營環境混沌不明，行政人員極少「由內而外」及「由外而內」的交叉分析自己的優勢或明天的策略在哪裡，這種不習慣尋求目標就輕易「箭在弦上」準備開戰，是企業與教育經營特質上最大的不同，難怪乎企業界形容教育界為「非顯學」，是一種「鬆散結合系統」（loosely coupled systems）校長及教職員成員間很少彼此真正接觸與溝通，即使溝通也屬非專業導向，試問未經正式專業溝通，如何營造學

校共識與驅動力？其策略的執行力與強度亦可想而知，此種經營制度影響所及不理自明。

肆、學校的I-O分析

其實產業經濟學（I-O）正可以應用來解釋學校的策略，和該文化產業在地方的潛在能力。在九年一貫課程實施之初，有許多學校單位採用 SWOT（strengths, weakness, opportunities, threats）導出學校願景，這種以環境機會為主的觀點，有過於粗糙的盲點，對環境特殊變化很難預測，且機會並不代表競爭優勢，故只能當作願景規劃的第一步。從長期定位的觀點下，學校對策略雄心的抉擇、市場環境集中程度的判別、競爭資源與差異化運用得靠精密、高聯動性的結構—行為—績效（Structure-Conduct-Performance, S-C-P）加以界定，對本命題將稍後再敘。以下先介紹學校 I-O 分析的功能、分類與特性：

- 一、I-O 分析的功能：靠一連串推導過程，以確認學校產業特色所構成的競爭態勢，及各項變數間的因果關係，當清楚了解該校的競爭結構後，才能訂定計畫與召開後續會議，且會議的目的不是為執行，而是為明天的組織及個人必備的生存能力作準備，最後據此制定出優勝劣敗的策略。
- 二、I-O 的命題基本上可將學校產業分成兩類（改寫自湯明哲，2003）：



(一) 產業基本狀況 (basic conditions)

此指天生、牢固不破的學校特性，如學校社區學生的學習本質、教師的教學流程、學生學習曲線的生命週期、評量與多元的彈性等，這些特性不會受到其他學校競爭影響而有所改變。

(二) 產業的市場結構 (market structure)

學校基本狀況決定了教育市場結構，此結構又影響學校行為，如學生來源集中程度、處室經營意向與革新幅度、核心優勢選擇及差異化程度、垂直或水平整合的策略聯盟等。

三、I-O 分析的兩個特性：

(一) 學校產業特性分析：學校的產業資源、合作誘因、競爭優勢建構等，均取決於學校產業特性，因此分析鄉鎮市區學校內外變數，是決定競爭策略的關鍵。

(二) 找出競爭和績效直接關聯的變數：如搜尋該校得以成功的關鍵因素 (Key Success Factors)，以及關鍵存活因素 (Key Survival Factors)，再依據這兩項 KSF 擬定學校策略。

學校與企業在結構上真正不同的是，中小學有學區的限制，成就了不完全性 (imperfections) 競爭的態勢，使學校得以避免過度的劇烈競爭，而企業非但沒有競爭區塊且是全球化的國際性競爭，其價值鏈的複雜可見一般，因此分析學校的 S-C-P 就簡單得多。但這種不完全市場不具自然科學當中的「真」，它潛含社會科學中多元變數，舉凡人力資源、執行力、願景口號、乃至於有無核心優勢、策略雄心等，這些變數均會影響學區學生就讀意願，並使學生變位遷移戶籍就讀它校，加上教育基本法第八條對學生的學習權，家長有依法律選擇受教的方式，即「家長選擇權」，又最近修正的國民教育法第十二條「常態編班」(教育部，2004)，因為這兩種變數，使學校的經營變異加大，彷彿將不完全競爭的態勢變成「準完全競爭市場」。據此學校經營價值鏈的探究就更顯重要，對 KSF 關鍵存活因素的創新，則更需在策略之前加以確定。

以下分「由外而內」的競爭力(如圖1)，及「由內而外」學校本身條件和競爭優勢形成(如圖2)的 S-C-P 分析，兩者均嚴重影響策略的制定與形成。

伍、學校 SCP 競爭力分析

一、簡易 S-C-P 波特的五力模型 (Porter's Five Force Mode I)

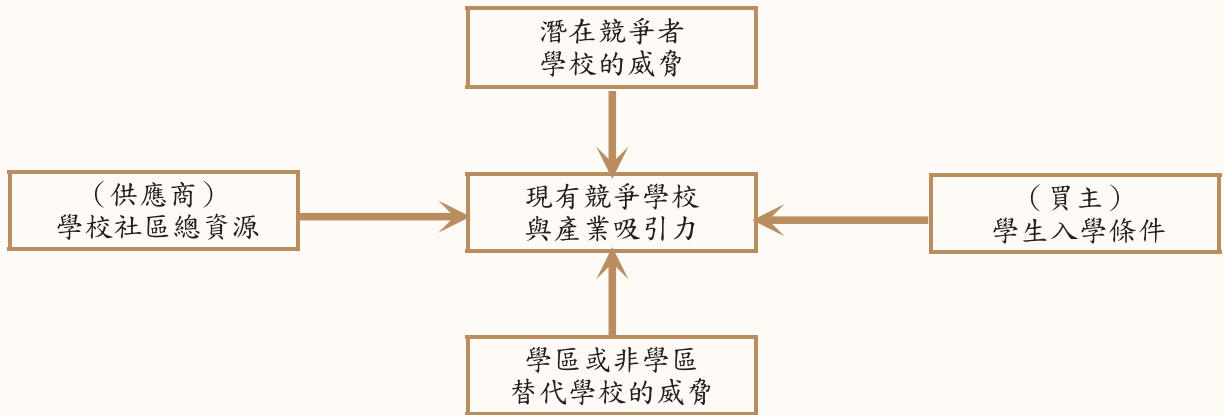


圖1、波特的競爭力分析

資料來源：改寫自郭俊男（2002）。中山大學人力資源管理所碩士論文，14頁。

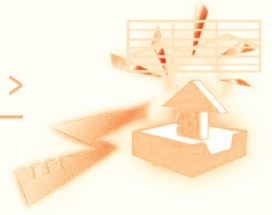
波特的五力競爭模型，事實上就是由外而內「產業分析 S-C-P」的簡化，主要在預測一所學校的競爭狀況和潛在能力。學校受五種潛在競爭力影響，第一是學校買主「學生入學條件」，如果學校產業吸引力（industry attractiveness）強，就能有更多籌碼吸引學區或非學區條件較好的學生入學，且入學者還有水平整合的可能，亦即會影響周邊學生的入學動向與風潮，更也有不同年級學生聞風轉學至該校的垂直整合可能；第二是供應商，也就是學校社區能提供的所有資源，當學校產業吸引力強，被大家所認同時，就容易有談判籌碼使更多資源進入該校，這些資源包括人力資源、財力資源、甚至智慧知識資源；第三是替代學校的威脅，一旦學校產業吸引力不足時，市場結構容易分散，此

時便要提防替代性學校的威脅；第四是潛在競爭學校的威脅，當現有學校擁有完全競爭態勢時，潛在競爭與替代性競爭學校會壯大並模仿與複製關鍵成功因素，當產業吸引力被它校複製成功後，學校即失去成功因素的條件，KSF 則變成關鍵存活因素，因此學校需不斷尋找並創造新的 KSF，當競爭動因確立後，才能制定競爭策略。

二、組織能力與策略的關係

能夠永續經營、成長，提高學校價值，一定是採取能力、條件和經營環境高度配合，最後使產業吸引力增強。因此學校若能享有長期、高競爭力，其組織條件與策略一定能相互變通，茲說明如下：

(一)學校競爭生態並非一成不變，當學校策



略、技術、人力資源改變，競爭生態就會產生變化，當競爭生態變化時，對教育產業的影響並不一致，有些學校會積極變革，有些不會，其中的差別就是學校的能力，也就是說能力決定了學校的生存條件。

(二)成功的學校會引起它校的覬覦，尤其是潛在競爭學校或替代性學校，因此學校一定要有能保護本身的競爭優勢，而要基業長青，追根究底，關鍵仍在本身能力，而不是機會，只有維持獨特的核心能力，不被複製 KSF，才能維持競爭優勢。

(三)有組織能力方有競爭優勢，但有競爭優勢並不表示有組織能力。許多競爭優勢來自市場現有地位，例如學校品牌先佔優勢、地處不完全競爭市場結構、優秀名牌教師資源的暫留性……等，然當這些改變後，遲早還是會失去市場優勢。

學校校長是教育產業的 CEO，他的責任除了體認競爭生態的變化外，更重要的是如何建立組織能力。如圖2所示，先檢視學校各項資源，透過組織的程序、制度及文化將資源轉換成獨特的能力，當組織能力投進市場，營造競爭優勢後，學校再依據競爭生態擬定競爭策略，創造績效，同時將具體績效不斷再創新資源，不斷創造新的 KSF，如此循環以往，才能永續穩健生存與成長。

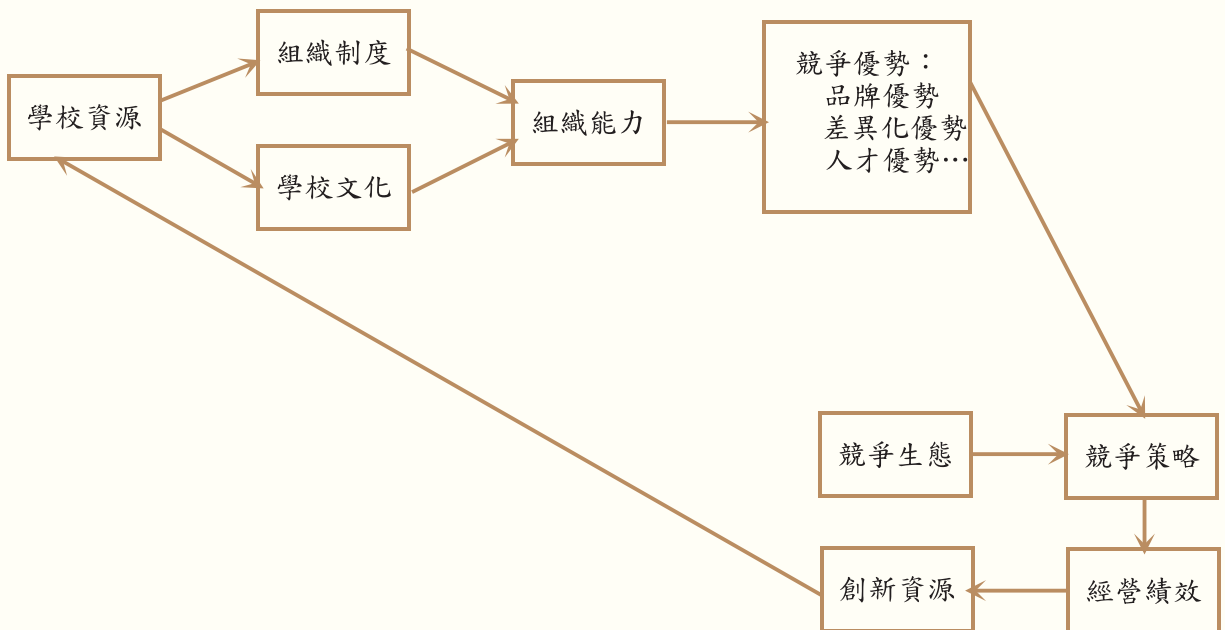


圖2、組織能力與策略的關係

資料來源：改寫自湯明哲（2003）。策略精論，台北：天下文化出版，145頁。

陸、給學校 CEO 運籌帷幄的啟示

學校競爭力背後，隱含多元因素，除價值、觀念、執行力之外，更涵蓋流程、創造力，甚至包含管理幅度與速度，這些均與經營策略息息相關，故「策略」應是學校經營的總體基礎，也是學校營運中最弱的一環，當策略對了，從內部整合到外部延伸都能雙贏。最後，本文不揣淺陋提出學校帷幄的策略性建議，希望對當今教育有所助益：

一、學校要專注核心事業的經營

組織中關鍵的就是核心競爭力（core competency），大學校的核心競爭力可不只一個，如一般大企業都具備二、三十個核心競爭力，少的也有五、六個，這不同核心競爭力的組合，可以搭配不同的策略與產品，成為學校多元化經營的基礎，因此只要學校有競爭優勢，就不需要高度遷就環境的變化。

二、眾多優勢中建立差異化阻隔策略

企業而言，差異化會讓消費者願意付出較高的價格，購買企業的服務與產品，換言之學校的服務和產品價值，如課業學力、品德倫理、才藝與閱讀能力等皆和競爭學校的產品有所差異時，這些額外價值就造成阻隔策略，唯獨上述構面的價值與差異、其差異化多大？及如何做到差異化才是重點。

三、巧妙運用積木式管理

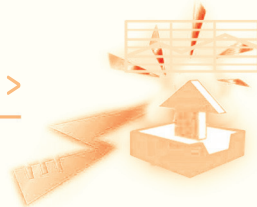
利用 IT 技術中積木式（building-blocks）的方式來管理環境（陳爽聰，2004；林宏達，2004），可應用在各領域課程的主題活動及項下各新節點課程的統整平台，行政方面各處室則施以制度的樹狀管理，向上融合則成為策略或願景，這樣不但有系統、人性化而且省時省力。

四、實踐全球化思考在地化的執行思維

「國界是二十世紀的事了」（Borders are 20th century）（姚惠珍，2004），台灣教育在個別化、本土化、全球化三重化（Triplikations）（鄭燕祥，2003）過程，與整體價值鏈中，台灣學校只扮演「中間帶」學生能力的開發，極少學校具國際化雛型，在地化運用，就連部份大學也缺乏跨國學習的能力，因此學校策略應朝三重化的「前端」邁進，並以中體西用方式，實施科技、經濟、社會、政治與文化的全球化思維，這是整體教育乃至企業走向國際化的必經之路，雖然中小學國際化經營或超國界的國際化（transnational）難度很高，卻是未來趨勢。

五、學校 CEO 須對資源與行動有長期承諾

現行中小學校長以四年為一任期，偏遠地區任期更短，因此校長調動頻繁，在這前提下如何維持不變的行動力，並掌握生存空間與壯大組織發展契機，需要校長與團隊的合作努力承諾。



六、建立教育與企業間合作夥伴關係

學校要提升競爭力，須建立專業技術與知識的學習交換，當然亦可組成協行合作的策略聯盟（黃詩雲，2000），彼此分享多元效益，以期提升雙方科技、務實與執行的管理能力，並藉企業風險觀，減少教育經營環境的不確定性。

七、提升學校「客製化」（Mass Customization）能力

有競爭力的學校不一定是大型學校，經營管理架構若能因動態趨勢合宜的相對變革，提供家長個別或多樣的選擇，另一方面又可滿足大量教育買主，以創造學生價值，這就是對人的尊重、具有客製化能力（黃彥達，2004），並創造教育事業的高值化。

柒、結論

若說企業獲利取決於三個重要因素：P（price，價格）、V（value，價值）和 C（cost，成本）；那麼筆者則認為教育的


競爭力則決勝於學生的「能力、品德、價值」，且所創造學生價值需大於能力與品德，因此學校企業化的基本目的在競爭激烈的環境下，充分掌握資訊，快速制定適配策略，才能遠離被邊緣化的衰退因子，進而依據優勢策略創造學生就學價值。

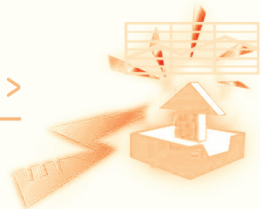
因此提昇學校競爭力不應閉門造車，應有跨文化、大格局管理的宏觀視野，如 Gottfried 的名言：「想得深一點，寬闊一點，好點子自然會浮現。」這種宏觀視野與遠見將決定經營格局，而格局又將影響學校成就，更深遠的影響學生未來（謝義鄉，2004）。因此教育需要與企業適度整合（Integration），整合是一種學習力，在快速變動世界中，最後贏家不是經驗最豐富的人，而是調整速度最快、學習能力最強的人。

各位學校 CEO 們，如果您自認自己是一塊好鐵，經得起千錘百鍊，請就戰鬥位置，教育現在需要剔除上有鍋蓋、下有鐵板的舊有觀念，並積極做企業轉化思維，唯靠教育有效率的智慧經營才得以加速提升台灣的國家競爭力。

參考資料：

- 李泰雄（2004）。傳統產業國際化策略佈局與發展。發表於「企業全球化思維與創新經營管理策略研討會」第十場次。主辦：國立聯合大學，2004.09.22。
- 林宏達（2004）。從賣油公司變成第二大軟體業。商業週刊，876，54-55。
- 教育部（2004）。國民教育法修正條文研討會。地點：台北市立師範學院，2004.08.09。
- 郭俊男（2002）。運籌能力、競爭策略與經營績效關係之研究。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄。

- 
- 姚惠珍（2004）。台灣老闆不愛洋人領導。商業週刊，877，118-122。
- 陳奭聰（2004）。積木式管理。2004.09.13取自 <http://taiwan.ctnt.com/enterprise/technology/>
- 黃彥達（2004）。CRM 與大量客製化。2004.09.24取自 <http://www.digitalwall.com/scripts/display.asp>
- 黃詩雲（2000）。影響電子商務與專業物流者策略聯盟因素之研究。國立台灣大學商學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 湯明哲（2003）。策略精論。台北：天下文化出版。
- 鄭燕祥（2003）。教育領導與改革新範式。台北：高等教育文化出版。
- 謝義鄉（2004）。供應鏈管理提升學校經營成功因素之研究—以國民中學知識管理為例。南湖國中教師論文集，未出版，苗栗。



如何導正學生使用電腦

蔡銘津／樹德科技大學教育學程中心教授

壹、前言

電腦科技的一日千里，帶來了人類工作、生活、學習等互動上的莫大便捷與助益。除了從原先電腦協助儲存、搜尋、處理與統計偌大的事務與資料的功能外，資訊產業的日新月異、目不暇給，更徹底的對人類的各種生活機能，發生了革命性的改變，其中觸角所及，甚至影響了許多人追求娛樂的方式。但「水能載舟，亦能覆舟」，伴隨的電腦也帶來了許多從未曾預想到的心理與行為問題，它正在蔓延開來，像電腦沉迷與網路犯罪的問題就是明顯的例子。

學生沉迷於網路或電玩，家長擔心的不外是他們的健康問題，整天盯著螢幕看，超大的音量，都容易使視力與聽力受損；而且許多電玩內容太過暴力，容易產生模仿與冷血的效應。有些家長也認為孩子整天玩電玩，只要反應好並不需要花太多思考，擔心孩子會變笨。而且整天坐在電腦前，沒時間跟家人相處與溝通，加上虛擬世界裡的不真實，亦會造成親子與人際關係的隔閡與疏離。而電玩或網路沉迷又總與浪費時間、虛耗精力、功課變壞、花錢與偷竊等印象連在一起，因此家長急

於知道什麼時機應該介入，並且採取斷然的措施，以把孩子從尚未沉迷的深淵中拉回。

或者父母要的不過是不要耽誤功課、不要沉迷或上癮，不要因此交上外面的壞朋友，這點「要求」，好像很難說是過分（吳麗芬，民92）。但在目前無時無地幾乎無法讓孩子與網路與電玩隔絕的情況下，我們不是要跟電玩或上網作殊死戰，或者成人應以全新的角度真確與謹慎的審視與面對這個問題。

貳、網路遊戲何以讓人沉迷？

電腦世界之所以吸引人，其實主要原因是相對於現實世界之無趣。對孩子而言，成長歲月中被設定了學習的時間，伴隨學習帶來的挫折與壓力，許多人都想逃離缺乏成就感的現實環境，而電玩提供了絕佳的機會，他們從被控制者立刻成了控制者，考試、壓力、臉色、責備全都煙消雲散，這種投入其實像極了大人本身的一些逃避行為，如賭博、酗酒與吸毒的上癮。何況電玩充滿了挑戰性與包容心，它鼓舞人們一試不成，再試一次，因此沒有孩子會在電玩前受挫，或擔心被罰抄寫或

罰跪，它計算你贏的次數，而不統計你的失敗，你每一次都是勝利者，讓你接受更難的挑戰。每過一關就是一次自我肯定，它本身就具有現實世界裡類似教育家們應有與難得的性格與胸懷。因此沉迷電玩好似一場現實與虛境的競賽，關乎的是魅力而非輸贏。（吳麗芬，民92）

其次，人際關係差者，現實環境裡交友的困難與挫折，網路遊戲或電玩裡，協助解決了交友的需求。另外，遊戲中亦讓人滿足生活中所缺乏的擁有財產和地位的感覺，你可以培養戰力等級、裝備、金錢和其他財產，為完成「擁有」，追求「更多」，因此你必須不停的上網練功（尹怡君，民92）。當然電玩最迷人的特質是「立即滿足與報償」的痛快感，那是一種即時殺戮、報復或聲光效果燦爛的快感。（楊詠晴，民92）

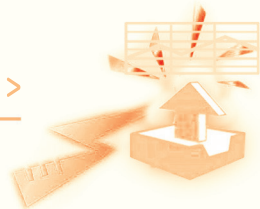
小孩會沉迷網路遊戲與聊天室，其實也跟生活環境與個人特質有關，當孩子不被父母關心，獨處時間較多，有機會接觸到電玩及高速網路時，就很容易將心投進去，久了就有沉迷的傾向。如何判斷孩子玩太多網路遊戲了，張學嶺醫師提出幾個簡單標準：包括每天上網超過六小時、一周超過四十小時以上、常強迫性上網，一看到電腦或想到電腦就會有上網的衝動、在電腦前精神振奮，被迫離開電腦時，容易出現挫敗、情緒低落、空虛、易怒、注意力不集中、坐立不安穩等現象者。（楊正平，民92）

參、網路遊戲對孩子的影響

一般人的刻板印象多認為常玩電玩的小孩個性比較退縮、內向、自信心低，但根據研究，無論什麼樣的孩子都可能迷上電玩（盧玲穎，民92）。Selnow & Reynolds（1984）調查指出玩電玩可使青少年遠離生活上的問題。其中不只包括課業的問題，還有無法獲得生活主控權、缺乏成就感來源。電玩中獨特的互動特質，從發射子彈、操控方向、線上與人合作，比起閱讀、看電影等休閒，更容易滿足自主與掌控的慾望，更容易從中獲得自信，這是任何一種小孩都會有的需求。Gibb, Bailey, Lambirth & Wilson（1983）的研究發現沒有證據可支持電玩讓孩子與社會隔離或退縮，或孩子變得易怒或有反社會傾向。相反的，他們發現，電玩對女性從成就動機的增加中，變得更有自信。麻省理工學院的媒體實驗室裡，正在進行電玩如何增進孩子認知與空間協調能力的研究，「多媒體教學」其實也是在探索電腦如何造成互動與引起孩子學習動機。（引自盧玲穎，民92）

Emes（1997）發現有四分之三的研究顯示，孩子在玩過暴力電玩後，會出現明顯的暴力傾向，但大部分研究只探討短期影響，對長期效應如何則較少研究，這是值得努力的研究領域。

年紀較小的孩童與青少年，較容易受



到電玩的影響，尤其出現在「語言使用」與「行為」兩方面。美國愛荷華州立大學心理學家觀察了四千位成人與孩童，以及兩千種不同的電腦、電視遊樂器，發現太暴力或太血腥的電玩會影響小孩的行為發展，孩子的談話會比較激烈、具攻擊性，且比較不願意幫助別人。除暴力容易讓孩子習慣、麻木，甚至學習外，且影響孩子認同其侵略者的行為。（引自盧玲穎，民92）

張學嶺醫師認為有衝動或過動特質的小孩比較容易對電玩上癮，而非許多人想像或認為的「內向、安靜」的孩子，因為前者比較無法抗拒誘惑，遊戲容易快速滿足他們的一些心理需求。（引自楊正平，民92）

楊詠晴（民92）認為喜歡網路遊戲中那些即時殺戮、報復或聲光效果燦爛的快感者，通常這類型的玩家個性會變得無耐性、較躁動、亦為小事抓狂。

國內亦有些研究調查發現，沉迷於網路遊戲的男生較女生缺乏自信心，對現實生活表現不滿的男生，網路遊戲成癮的機會可能較高。（引自郭佳玲，民92）

學者洪蘭（民92）則以瑞文式非語文智力測驗，分別探討有無玩電玩的孩子，其在「亂中找序」的能力與「精準快速」的判斷力上之差異情形，結果發現電玩對於孩子非語文智力的提高有所幫助。因此電玩並不是不好的東西，只要使用得當，就像電視一樣，端視個人如何使用、父母如何與孩子互動而已。唯該調查並沒有事

前分組隨機控制，到底是這些孩子本來因非語文智力就高，所以喜歡電玩，因此造成此種差異情形，還是玩電腦促成的結果，值得進一步探討。

綜合言之，網路與電玩對孩子身心的影響，根據研究正反面的看法均有，唯持正向者不否定其智力訓練及帶來的成就感滿足的獲得；持負向者，則多擔心其心理與行為所造成的嚴重問題，而且持負向觀點者多於正向看法者。

肆、如何導正孩子使用電腦

一、先審視孩子是否有人際問題

其實許多孩子沉迷網路只是表象而已，有的孩子其「人際關係」才是主因，如在校因身材受到嘲笑、或因功課受到挫折、或交不到朋友，藉著網路聊天室與線上遊戲，才能找到認同感。建議家長或老師與孩子維持一個良好的親子溝通關係，積極的與孩子談話，找出小孩行為背後的原因，關心孩子是否發生什麼困難？是否因為課業不佳或在學校遭到排擠等，千萬不要用打罵的方式來應付。（楊正平，民92）

二、了解孩子的電玩內容與使用的時間

建議父母需要多花心力注意孩子所玩的電玩內容，了解所玩的時間長短，宜限制的是街頭鬥毆、搏擊、射擊，將對手打

到血肉模糊的遊戲。父母不妨找機會接觸、理解孩子玩些什麼東西，了解孩子的個性是否容易受到暗示、影響，會不會常分不清幻想和現實，再判斷有否負面的訊息。

三、協助小孩發展其他的興趣，必要時請求醫療支援

有衝動或過動特質的小孩比較容易對電玩上癮，父母只需多加關心，必要時稍加管制設限即可，重要的是要協助小孩發展其他的興趣，如打球、戶外活動等，當然如嚴重的沉迷網路者，仍建議宜採取必要的心理治療。協助無時無刻想上網的嚴重個案時，有些門診醫師會選擇用藥，以便孩子有充足睡眠、抗憂鬱。（引自楊正平，民92）

四、在意孩子的感覺，給予足夠的肯定、溫暖與安全感

現實生活還是很有吸引力的，只要生活是多采多姿、讓人自由自在，沒有人只喜歡躲在虛境裡求得滿足。遊戲本身也許並不是原因，無論從學理或臨床來看，其實小孩都希望父母能在意他們。安全感是基本魅力，大人的肯定與溫暖，永遠是孩子在現實世界安全感的保證，給得愈早，孩子愈不易沉迷電玩，即使踩入，也較容易喚回。（吳麗芬，民92）

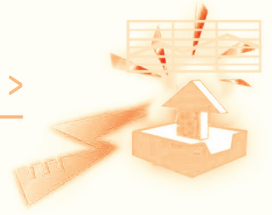
五、提供更多休閒與探索現實世界的路徑

所謂探索現實世界的路徑，例如小說、詩、電影、自助旅行、藝術創作等，都是可以使人擁有另一個世界的重要「管道」，父母自小多以上述相關休閒素材增進親子關係，亦作為閒聊的好題材，而這些空間及機會上都是可自我控制的遊戲素材，本身就有助於其心智的成熟（吳麗芬，民92）。其實孩子年齡愈小，愈有意願與父母共同進行其他的休閒行為，若父母多花心力與孩子相處，不難減低孩子對電玩的依賴與電玩對孩子可能造成的負面影響。

六、放下「我執」，學習教育家的性格和胸懷讓父母的性格學習更接近教育家，先放下「我執」，聆聽孩子的心聲，用關懷與對話取代監視與命令，以書信取代嘮叨，讓孩子失去「逃避」的需求，讓父母自己失去「不滿」的情緒（吳麗芬，民92）。通常當個體長大身心較成熟時，且在現實世界裡累積了相當的經驗，那道幻想的門會跟著關上，而成為童年記憶的。

伍、結語

總之，電腦發展至此，我們不是要跟電玩或網路遊戲作殊死戰，我們應探求與了解的是這些孩子真正的內心世界，協助拓展他們的生活、休閒與心理空間，使其進入更多元、更寬廣的現實世界。尤其更應努力於改造目前生活中無趣的環境與學



習帶來的壓力與挫折，家庭中重建親子共有的魅力生活，學校加強一些正確使用電腦的基本觀念，激發多元學習的樂趣與探

索，應該是導正孩子沉迷電腦的根本之道。

參考資料

- 尹怡君（民92）進入遊戲享受另外一種人的感覺。張老師月刊，311期，40-45。
- 吳麗芬（民92）非求輸贏——一場現實與虛境的魅力競賽。人本教育札記，174期，p. 32-34。
- 洪 蘭（民88）多給孩子一點遊戲的空間。科學月刊，30卷7期。
- 郭佳玲（民92）螢光目前的親子經。張老師月刊，311期，50-53。
- 楊詠晴（民92）馬克白的咒語落在逃避自由的孩子身上？張老師月刊，311期，54-56。
- 楊正平（民92）沉迷網路遊戲的孩子怎麼了？人本教育札記，174期，p.26-27。
- 盧玲穎（民92）電玩如何影響孩子？人本教育札記，174期，p.28-31。
- Emes, C.E. (1997) Is Mr. Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 42, 409-414.
- Gibb, G..D., Bailey ,J.R., Lambirth, T.T. & Wilson, W.P. (1983) Personality differences between high and low electronic video games users. *Journal of Psychology*, 114,159-165.
- Selnow, G.W. & Reynolds, H. (1984) Some opportunity costs of television viewing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco.

政治上的意識形態與教育改革的關係：以二戰後的英國為例

王慧勤／台北縣秀山國小教師

摘要

意識形態 (ideology) 代表一組錯誤的知識；意識形態的要素有批判、願景、政治方案等；在對意識形態進行批判思考上，要能夠提出問題、要有批判的態度，同時要在必要的時候說「不」；意識形態與教育政策關係密切，教育是政治運作過程的一部分，直接反映當時執政者的意識形態；英國政治脈絡的主要意識形態為：第一條路新右派 (the New Right) 的柴契爾主義 (Thatcherism)，第二條路老左派 (the Old Left) 傳統社會民主主義 (classical social democracy)，第三條路中間偏左的多元主義 (Pluralism)。英國意識形態演變的共識階段大約從1945年到1960

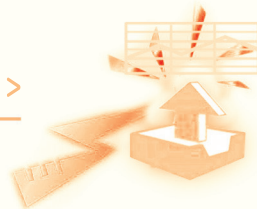
前言

英國的政治環境從二次世界大戰至今，在歷史上已經有多次的政黨輪替；1945年和1997年由工黨掌握政權，1979年由保守黨掌握政權。因應當時英國的政治環

年代，自由主義和社會主義取得共識；英國自由主義意識形態的演變背景為1970年代因經濟因素轉由保守黨執政，柴契爾夫人決定改變政策，使得1979-1997年成為傳統自由主義的黃金時代。英國新工黨第三條路的政治取向為：協調平等、多元主義和多樣化生活型態、公家機關和積極政府在促成社會融合上扮演有效率的角色、機會平等是再分配的機制，以及對全球化持正向的態度；強調人力投資的新工黨施政方針，主要動力必然是教育。在右派批判、左派施壓之下，第三條路政治如今還在發展當中；它的結果，值得我們拭目以待。

關鍵字詞：意識形態、第三條路、政治環境

境與社會需要，意識型態 (ideology) 部分也產生了不同的轉變。同一個政黨在不同的時空脈絡之下，會有不同的意識形態；不同的政黨為了相同的利益，卻會有相同的共識。同一種意識型態，在不同的政治運作中，未必永遠保持單一的特質，



不同的意識形態可以互相結合，解構之後再建構。在不同政治意識形態的更迭過程，教育與外在環境的互動下，分別產生了各種重大的改革方案。

自1940至1964年間，產生普及中等教育的1944年教育法案，至1964年教育呈擴張局面，教師因而享有相當的自主權。1965年之後，英國中央逐漸介入學校課程內容，1979年柴契爾（Thatcher）領軍的保守黨取得政權，並開始進行中央集權的舉動，最明顯的是1988年的教育法案，中央以落實教育法案為由來進行權力的擴張（姜添輝，1998）。

1997年大選，工黨獲勝，重拾失去18年的政權。工黨執政之後，提倡地方分權，授予蘇格蘭、威爾斯與北愛爾蘭較大的自治權。1999年開始，蘇格蘭恢復了在愛丁堡的國會，擁有除國防、外交以外更大自主權，包括徵稅、交通、衛生與教育（王如哲，2000；沈姍姍，2000）。工黨政府自贏得大選上台之後，致力於教育改革；究其勝選，有幾項政治上的原因（黃藹，2002）：1. 保守黨執政過久，積弊重生，施政背離民意，致使民心思變；2. 工黨轉型成功，尤其是在1996年修正黨綱，放棄堅持國營事業路線，修正福利國家政策，在教育政策上改變取消私校，採合作方式，獲得中產階級支持；3. 工黨領袖布萊爾（Tony Blair）在新右派資本主義和左派福利社會主義之外，另闢蹊徑，喊出第三條路的策略很成功，新工黨的旗幟很顯著，選民對新教改藍圖抱有希望。

2000年布萊爾所勾勒的教改新目標與步驟（黃藹，2002，頁352）：1. 增加教育經費；2. 提升中學水準；3. 增設專門重點中學；4. 增設城市科技中學；5. 增加資訊科技經費；6. 改善學校運動設施；7. 訂定14歲學童英、數、資訊科技學習新目標；8. 至少38%的學生獲得五科中學教育普通證書；9. 訂定11歲學童的英語、數學學習新目標；10. 改善成人教育素質；11. 提供所有3歲孩童的托育；12. 修繕學校房舍。

本文將依序介紹：意識形態的重要內涵、意識形態對教育政策的影響、英國政治演變的意識形態特徵、英國的意識形態共識階段、英國自由主義意識形態的演變、英國新工黨的政治取向、新工黨的施政方針在教育、教育、教育，結語述及第三條路政治的展望與批判。

壹、意識形態的重要內涵

首先，要認識什麼是意識形態（ideology）。

意識形態起源於法國大革命，在1796年由 Antoine Destutt de Tracy(1754-1836)所提出來的，原來它的意義是屬於正面的，代表去除古代的偏見和迷信的一組帶有價值的信念。

數十年後，意識形態（ideology）逐漸演變為代表負面的意義，亦即馬克思（Karl Marx）所主張的，從社會階級分裂的角度來看，意識形態（ideology）所代表的是一組錯誤的知識，它被統治階級

(ruling-class) 拿來掩飾其在資本主義社會重要利益上的衝突與矛盾，是一組由統治階級所掌握的社會主流知識，讓社會存在於大家所具有共識的普遍利益 (common good) 上。

意識形態有三個要素，批判、願景、政治方案。對於事情要先有了解，再有批判，然後以一套較好的願景來代替較不好的系統，最後實現方案計畫，達到理想的社會生活境界。

西方國家的主要意識形態，大約有四種，保守主義 (conservation)、自由主義 (liberalism)、社會民主主義 (social democracy)、社會主義 (socialism) 等；前二者主要是右派 (Right) 的思維，後兩者則是左派的想法 (Left)。其中，保守主義 (conservation) 強調民族主義 (nationalism)；自由主義 (liberalism) 則是近60年來英國的主流思想，強調追求個人 (individual) 較好的生活；社會民主主義 (social democracy) 是以往工黨的主要意識形態，雖也強調個人的自由，但主要是強調國家的重要性；社會主義 (socialism) 所強調的是集體主義，共同追求理想的生活，強調社會正義。

貳、意識形態對教育政策的影響

意識形態是一種觀念，存在於人類身上；對於意識形態，我們的自處之道便是：要會提出問題、要有批判的態度，同

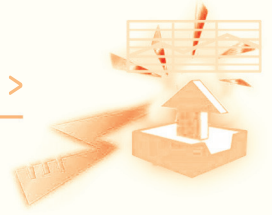
時要能在必要的時候說「不」。

在西方的思想觀念上，批判思考是屬於正面意義的行為。社會上的意識形態會影響教育，再經由教師間接影響到學生。教師應該對於政治和社會具有敏覺性，去察覺引發改革的原因，去思考正確的做法應該是什麼；能夠進行批判思考的教師，就會具有力量來改變外在的意識形態。由於教師對於學生會發生影響力，所以批判思考在教育上有一定的重要性。

教育是社會更新的主要力量之一。儘管教育政策變動不羈，教育卻是政治運作過程的一部分，直接反映當時執政者的意識形態；即使歷史上現代國家的興起是在19世紀左右，但是國家會透過教育來落實它的政治目的，社會上的主流階級也會利用教育來傳遞他們的知識。因此，教育的目的存在著弔詭的現象，一則教育是為要提升生活品質，邁向理想社會；一則教育是為了鞏固現有的結構，再製社會現狀。

1945年二次世界大戰之後，西方國家紛紛展開社會重建的工作，教育便成為社會重建的重要部分；例如：英國在1944-45年期間，受到保守主義意識形態的影響，國家要照顧社會中的貧弱階級，因此小學到中學12-15歲階段要實施強迫教育，並對於經濟不利的人給予社會救濟。

參、英國政治演變的意識形態特徵



第一條路是新右派 (the New Right) 的柴契爾主義 (Thatcherism)，第二條路是老左派 (the Old Left) 傳統社會民主主義 (classical social democracy)，第三條路則是中間偏左的多元主義 (Pluralism)。其特徵分述於下：

- 一、新右派 (the New Right) 的柴契爾主義 (Thatcherism) 的特點為：小政府 (minimal government)、自主的公民社會 (autonomous civil society)、道德的權威主義和強烈的經濟個人主義 (moral authoritarianism, plus strong economic individualism)、勞工市場和其他市場一樣明確 (labour market clears like any other)、接受不平等的情形 (acceptance of inequality)、傳統的民族主義 (traditional nationalism)、當作安全網的福利國家 (welfare state as safety net)、線性的現代化路徑 (linear modernization)、低度的生態意識 (low ecological consciousness)、現實主義的國際秩序理論 (realist theory of international order)、屬於兩級對立的世界 (belongs to bipolar world) 等 (鄭武國譯, 1999, 頁9; Giddens, A., 1998, p. 8)。
- 二、老左派 (the Old Left) 傳統社會民主主義 (classical social democracy) 的特點為：主張國家應當普遍而深入的介入社會和經濟生活 (pervasive state involvement in social and econ-

omic life)、國家支配公民社會 (state dominates over civil society)、集體主義 (collectivism)、凱因斯式的需求管理與統合主義 (Keynesian demand management, plus corporatism)、限制市場的作用：混合經濟或社會經濟 (confined role for markets: the mixed or social economy)、充分就業 (full employment)、強烈的平等主義 (strong egalitarianism)、總攬一切的福利國家，為公民提供「從搖籃到墳墓」的全方位保護 (comprehensive welfare state, protecting citizens 'from cradle to grave')、線性的現代化路徑 (linear modernization)、低度生態意識 (low ecological consciousness)、國際主義 (internationalism)、屬於兩級對立的世界 (belongs to bipolar world) 等 (鄭武國譯, 1999, 頁8; Giddens, A., 1998, p. 7)。

- 三、第三條路則是中間偏左的多元主義 (Pluralism)，根據紀登斯 (Anthony Giddens) 的說法，所謂的「第三條路」是：在把自由和平等之間的衝突，重組到傳統自由主義者所指稱的真實之中時，現代化的社會民主主義者，必須找到一個讓平等、多元主義和多樣化生活型態之間可以產生協調的途徑 (Modernising social democrats have to find an approach that reconciles equality with pluralism and

life-style diversity, whilst recognizing that the clashes between freedom and equality to which classical liberals have always pointed are real. ~ Anthony Giddens, 10thESPC Lecture. October 1999)。

肆、英國共識階段的社會主義意識形態

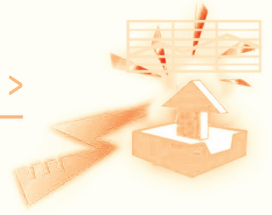
大約從1945年到1960年代的英國，是自由主義和社會主義的取得共識的時期，因此這個時期也可說是個容忍 (tolerant era) 的時期；凱因斯主義的需求評估計畫經濟，讓戰後的西方國家淺嚐到福利國家的成功滋味。

其中，兒童中心的教育理念，是在這個時期被國家的法令所認可；這個時期也產生了一些影響現代生活的新藝術，例如流行音樂。

在這個共識時期，社會主義的主要理念則是：政府需要強調終身教育，發展一些教育方案，使人們在童年時期就可以上學，而這種學習程序可以一直持續到老年時期。雖然特殊技能的培訓是必要的，但更重要的是認知和情感能力的培養。與其依靠無條件的福利，不如通過政策來鼓勵儲蓄、利用教育資源，以及其他個人投資機會 (鄭武國譯，1999，頁140) [Governments need to emphasize life-long education, developing education programmes that start from an individual's early years

and continue on late in life. Although training in specific skills may be necessary for many job transitions, more important is the development of cognitive and emotional competence. Instead of relying on unconditional benefits, policies should be oriented to encourage saving, the use of educational resources and other personal investment opportunities. ~ Giddens, A., 1998, p.125]。

根據歐文 (Robert Owen, 1771-1858) 的說法，社會主義的價值則為：一、以財富的重分配來解決不平等；二、以合作生產來克服反社會競爭；三、提升「自由」個體的成長的新工作類型；四、提升理性的決策的新教育管理方式。 [Basic values of socialism ~ redistribution of wealth to overcome inequality; co-operative production to overcome anti-social competition; new work patterns to promote the growth of 'free' individuality; new educational arrangements to promote reasoned decision-making. ~Owen quoted in Merton (ed.) .1968] 因而，任何的社區都應該要管理——不只是除去世界上的罪惡、貧窮和不幸 (更廣泛一些而言)，同時也要讓個人置身於一種可以永遠感到快樂的環境之下。 [Any community may be arranged - as not only to withdraw vice, poverty and, in a great degree, misery, from the world but also to place every individual under such circumstances in



which he shall enjoy more permanent happiness. ~Owen quoted in Merton (ed.) . 1968]

伍、英國自由主義意識形態的演變

在1970年代因為經濟的因素，轉由保守黨執政，柴契爾夫人決定改變政策，使得1979-1997年成為傳統自由主義的黃金時代；此時期，基於「小政府」的概念，減少國家的干預，強調個人的競爭，讓亞當史密斯（Adam Smith, 1725-1790）的那隻「看不見的手」開啟了新右派（the new right）市場化經濟的新紀元。

傳統自由主義的主要觀點是：將社會視為由獨立的個體所組成的一個集體，並希望在社會和經濟事務上，減少政府的干預。因此，在法律和秩序的系統上，要求限制政府的服務的範圍。〔……views society as a collection of independent individuals, and wishes to curtail government activity in social and economic matters.

Hence the demand for limited government which is confined to the provision of a system of law and order. ~ Eccleshall et al., 1984, p. 85] ；其所支持的要點是：

- 一、經濟上：繁榮來自自由競爭；自由經濟能助長自我規範和強化個人的道德品格。
- 二、公平正義上：個人在財富和自尊上的收穫，應該和人類生來資質各異的情

形互相吻合。在資本主義的市場上，成功失敗是衡量個人功績的公平結果。〔 Arguments in favour: economic: prosperity is generated by unregulated competition; a free economy fosters self-discipline and so strengthens the moral fibre of individuals. Justice: individual rewards, of riches and self esteem, should correspond to the diversity of market is claimed to be a fair measure of individual merit. ~ Eccleshall et al., 1984, p. 86]

陸、英國新工黨的政治取向

英國新工黨以社會的市場概念取代社會主義概念，社會的市場概念成為工黨意識形態的主要支架，以支撐對老工黨與新馬克思主義的失望。而在社會的市場經濟主張上，「公平（fair）」則是社會協商所必須要重視的核心概念（Bryce & Humes, 2003）。

英國新工黨所揭櫫的政治取向，為不同於老左派和新右派的第三條路，而第三條路政治取向的主要特質為（Lawton, 2004）：

- 一、協調平等、多元主義和多樣化生活型態。（reconciliation of equality with pluralism and life-style diversity.）
- 二、公家機關和積極政府在促成社會融合上，扮演有效率的角色。〔 an effec-

tive role for public institutions and active government in promoting social inclusion.]

三、機會平等是再分配的機制。〔equality of opportunity as a mechanism of redistribution. 〕

四、對全球化持正向的態度。〔a positive attitude to globalization. 〕

紀登斯認為第三條路的價值，不外乎以下幾個要點：平等（equality）、對弱者的保護（protection of the vulnerable）、自主性的自由（freedom as autonomy）、無責任即無權力（no right without responsibilities）、無民主即無權威（no authority without democracy）、普世性的多元主義（cosmopolitan pluralism）、哲學上的保守主義（philosophic conservatism）。（鄭武國譯，1999，頁75；Giddens, A., 1998, p. 66）

至於，第三條路的綱領則為：激進的中間派、新型民主國家（沒有敵人的國家）、積極的市民社會、民主的家庭、新型的混合經濟、包容性的平等、積極的福利政策、社會投資的國家、世界性的國家、世界性的民主（鄭武國譯，1999，頁80；Giddens, A., 1998, p. 70）。

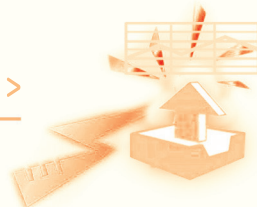
柒、新工黨的施政方針： 教育、教育、教育

直到1997年，市場化經濟已經難以收拾，新工黨執政後，布萊爾（Tony Blair

）決定採用「第三條路」的理念，作為英國未來的施政方向；一方面在經濟上沿用新右派的市場化競爭模式，一方面則減少老左派的國家干預，國家只在必要時發揮有效的監控力量。因為，國家並不能取代市場或公民社會，但它需要分別介入這兩個領域。如果沒有一個穩定的公民社會來結合信任規範與社會美德，市場將無法繁榮，而民主可能會受損害。政府應尋求創造總體經濟的穩定性，提升在教育及基礎建設上的投資，遏止不平等及確保個人自我實現的機會。舊式的社會民主專注於工業政策，及凱因斯式的需求評估，而新自由主義者則聚焦於解除規範與市場自由化。「第三條路」的經濟政策，必須在不同的優先順序上，包括教育誘因、企業文化、彈性、委託以及社會資本的培養等等（許家豪譯，2002；Giddens, 2000）。

紀登斯認為：政府必須在許多脈絡下繼續扮演一個規範性的角色，但它應儘可能變成一個促成者，為公民提供資源，使他們能夠對自己的所作所為承擔責任。左派必須放棄「市場為必要之惡」的觀念。市場並不能創造公民義務，但它可以對其有所貢獻，甚至可減低不平等的現象。一個良善的社會是能夠在政府、市場及公民秩序之間取得平衡的社會；因此，僅僅將國家與市場對立，是錯誤的。

「第三條路」的思維所強調的是：一個強而有力的經濟必須要有強健的社會，但並不認為這個聯繫可自於舊式的干預主義（許家豪譯，2002；Giddens, 2000）。



布萊爾在闡明「第三條路」的施政方針時，曾經喊出一個引人注目口號，那就是：「教育、教育、教育」；投資在人力資源上，對於福利改革以及政府要回應知識經濟所必須採取的行動，是一個指標性的綱領，而人力資源發展的主要動力，很明顯的必然是教育，它是能同時促進經濟效率與公民團結的主要公共投資。一個將教育置於首要地位的積極供給面政策，是必要的；其目的是要創造一個高就業的經濟。教育在傳統上被視為生命的準備，這樣的態度不單是延續了下來，並且越來越為人所接受。

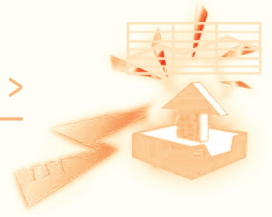
捌、第三條路政治的展望 與批判（代結語）

目前，「第三條路」的意識形態還在發展當中；但是，針對新工黨執政後布萊爾所提出來的福利國家與教育改革政策，右派人士已經有所批判，亦即：「第三條路」政治讓國家擁有過多的權力；它太強調社會福利的一致性。至於左派人士對「第三條路」的批判則為：教育是社會結構複製的工具，「第三條路」企圖透過教育來追求財富平等與公平分配，那是行不通的。目前，左派人士更已經開始施加壓力，希望布萊爾的政治取向能夠回歸到真正的極左派，而不是目前的中間偏左、部分延用新右派的市場競爭導向，否則聲言有可能造成左派政黨的一分為二。「第三條路」的意識形態到底會讓英國政治產生怎樣的結果呢？值得我們拭目以待。

參考資料

中文部分

- 王如哲（2000）。英國教育改革分析。教育研究資訊，8（1），頁1-23。
- 沈姍姍（2000）。英國。載於黃正傑主編，國際比較教育學（頁182-211）。台北市：正中。
- 姜添輝（1998）。轉向中央集權模式的英國教育改革：一八六〇年代—一九九〇年代初期。載於中華民國比較教育學會主編，教育研究與政策之國際比較（頁283-330）。台北市：揚智。
- 許家豪（譯）（2002）。A. Giddens 著。第三條路及其批評（The Third Way and its Critics）。台北市：聯經出版社。
- 黃藿（2002）。英國工黨政府的教改回顧與前瞻。載於中華民國比較教育學會主編，新世紀的教育願景（頁347-378）。台北市：學富。
- 歐用生（2000）。九年一貫課程的「潛在課程」評析。載於課程改革（頁29-44）。台北市：師大書苑。
- 鄭武國（譯）（1999）。A. Giddens 著。第三條路：社會民主的更新（The Third Way: The Renewal of Social Democracy）。台北市：。聯經出版社。



西文部份

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1985) . Sociological Interpretations of Education.
Beckenham: Croom Helm.
- Bryce, T. G. K., & Humes, W. M. (Eds.) . (2003) . Scottish Education. Edinburgh:
Edinburgh University Press.
- Eccleshall, R. et al. (1984) . Political Ideologies. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1998) . The Third Way: the Renewal of Social Democracy .Cambridge:
Polity Press.
- Giddens, A. (2000) . The Third Way and its Critics .Cambridge: Polity Press.
- Lawton, D. (2004) . Education and Labour Party Ideologies 1900-2000 and Beyond.
London: Routledge Falmer.
- Merton, R. K. (1968) . Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.
- Wilkinson, J. E. (2004) . Anthony Giddens's 10th ESPC Lecture (October 1999) .
Unpublished manuscript, Glasgow University, Glasgow.

社區資源與學校教育的結合—— 以彰化縣螺青國小為例

鄭惠觀／彰化縣螺青國小教師

前言

杜威曾說：「教育即生活，學校即社會」（Dewey, 1943），有效運用社區資源以增進學校教育功能，是目前應積極推動的。教育不只是學校的責任，社區也應一起來承擔，唯有學校與社區密切配合，彼此支援，才能提供良好的教育環境，發揮教育最大的功能。本文將探討社區與學校之間的關係，並以彰化縣螺青國小為例說明社區資源與學校教育的結合，如何將社區資源融入課程當中，藉由不同的教學方法，增進學生學習與生活的經驗，同時也讓學習途徑更加多元化。

壹、社區與學校的關係

Kindred (1976) 認為社區與學校之間的關係是一種溝通的歷程，其目的在增進居民對教育的需求與了解，並鼓勵居民參與和改善學校活動及計畫。過去傳統的學校教育觀念以智育教學為導向，學校大部分是關起門來做事，教學與生活常常互不相關，對社區裡的居民而言，學校只是

學生下課後才可以進來運動的地方，至於學校上課時做些什麼事，有什麼樣的教學活動，他們很少能參與，因此也導致學校生活與社區生活產生了極大的鴻溝。

民國九十二年一月公布的國中小九年一貫課程綱要第六部「實施要點」第三條「課程實施」第二款「課程計畫」中明訂：「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區條件、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。」因此在教師教學設計上，必須與社區的文化背景與情境脈絡相結合，才能彰顯其意義與價值。九年一貫課程主張七大學習領域、注重十大基本能力，強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」，學校的教學內容與活動更應該與學生的真實生活相結合，利用社區資源、與社區居民相互合作，共同為我們下一代的教育，營造一個更真實有用的環境。

社區資源的分類很多，任何一種能提供學校使用的人、事、物、智慧等皆可稱為「社區資源」。而學校中可運用的社區



資源從教學觀點可分為以下幾類 (李聰超, 1995; 林萬億, 1992; 陳蕙君, 1998; 劉弘煌, 2000) :

- 一、人力：可參與協助學校教學活動的人，包括地方熱心人士、教育行政體系人員、退休人員、各項專長人士與學生家長等。
- 二、人文：包括地方報紙及相關刊物、文物古蹟、廟宇、地方耆老、社區歷史等。
- 三、自然：包括山川、天文、氣候、物產、動植物(農田、牧場等)、礦物等。
- 四、財力：社區內可提供學校財力支援(獎學金、硬體設備等)的相關單位或人士，包括家長會、宗教團體、青商會、主婦聯盟、農漁會、社區發展協會、退休老師、地方熱心人士、社區領袖(民意代表、鄰里長等)。
- 五、行政機關：包括郵局、消防隊、鎮公所、警察局、圖書館、戶政事務所、衛生所等。
- 六、專業營利機構：可以提供學生參觀、訪問，甚至願意參與愛心商店，共同維護學童安全的機構，包括學校附近的商店(早餐店、水果店、文具店等)、工廠、大型超市等。

Barnard (1969) 提出「組織群體的健全發展，在於組織成員的協調合作。」的概念。學校存在於一個隨時改變的動態社會中，社會是人群最大的組織，而社區與學校則是底下的小組織，因此學校教育融入社區生活當中是必須的，因此就社會

組織的關係，社區與學校是相輔相成，關係密切的。小學是社區的文化機構，而社區則是小學的外在環境；小學教育需賴社區的支持與合作才能順利進行，社區發展的目標也需小學的支援與服務才能圓滿達成(林清達, 2003)。而社區參與學校教育，則可以直接瞭解學校，獲得較新的訊息，藉由學校與社區的互動，讓學校教育不會與社會脫節。另外可以提出自己的想法，為教育帶來改變的契機(Bagin, 2001)。

學校與社區之間的關係可以從三個面向來探討(鄭熙彥, 1985) :

- 一、社區為學校教育的基礎：學校是要教育學生生活的能力，社區是學生生活的中心，因此學校教育應去發現、運用社區資源，緊密結合社區與學校的關係，才能發揮教育最大的功能。
- 二、學校對社區應有貢獻：學校是社區生活的中心，學校教育應提供社區正確的訊息與活動，改善社區生活型態；另外藉由社區參與及社區服務增進學生對社區認同，進而改進社區的生活環境。
- 三、學校與社區相互依賴：學校處於社區之中，負有領導社區的責任，社區生活型態影響學生，學校無法單獨完成教育學生的功能，因此學校課程應與社區資源相互配合。學校與社區之間的依賴層面包括經濟、文化與娛樂活動，因此兩者之間是彼此相互影響，關係密不可分。

社區本身就是一個豐富的學習領

域，社區的自然、社會、藝術與文化資源就是學校最好的教材，社區的耆老與專長人士更可以成為學校的老師。學校教師應協同社區人士發展課程計畫，就學校課程需求尋求相關之社區資源，教學時由社區人士就其專長擔任講師，學校教師則從中學習與協助（陳浙雲，2001）。在彼此互動過程中，社區人士對學校的瞭解增加，學校也能傾聽社區的聲音，強化兩者之間的感情，重新認定自我的角色，共同來承擔孩子教育的重責大任。

貳、彰化縣螺青國小實施概況

九年一貫課程自民國九十年推行至今，許多家長對學校教育仍抱持很多的疑慮，學校與社區之間未能建立一個互信的機制與溝通的管道。如何讓家長瞭解九年一貫課程的實施，減少家長的疑慮與誤會，改變填鴨式教學的想法，讓他們了解以學生為中心的教學，我想最好的方式就是學校走入社區，社區支援學校，創造學校與社區溝通、互動的良好管道。

以下就螺青國小社區資源與學校教育結合的實施概況來說明（彰化縣螺青國小社區資源一覽表如附錄一）：

(一)利用當地社區事務為教育學習的補充教材，能引起學生很高的學習興趣，使學習活動更有意義（自然資源、行政機關、專業營利機構）：國小二年級生活課程中有關動植物生長的部分，老師會

安排小朋友參觀胡奶奶的菜園，在胡奶奶的菜園裡，各式各樣的蔬果，小朋友看得目不暇給，胡奶奶也會告訴小朋友種植不同植物有不同照顧的方法，小朋友對於植物的栽培與成長也能有更具體的體認；參觀周奶奶的牧羊場時，小朋友看到小羊可愛的模樣，都覺得好興奮喔！周奶奶會將照顧小羊的經驗與小朋友分享，讓孩子了解到飼養小動物所必須付出的耐心與愛心，自然對生命就會產生一種愛惜的觀念；還有課程上有關農田稻子的成長時，老師還準備稻草做稻草人，讓學生了解農村生活有趣的一面；參觀消防隊時，消防叔叔讓小朋友親自體驗各種逃生方式與消防工作，教學效果比在教室裡紙上談兵有效多了；參觀龍口粉絲工廠、碾米場、肉圓製造工廠等，瞭解工業社會產品製造過程，也了解物品的產出是需要很多過程，更應珍惜自己所擁有的東西。

(二)社區家長的協助支援，可讓學校教育活動的推行更順利，有助於學校教育功能的增進（人力資源）：螺青國小的晨光時間是由家長支援，帶領孩子閱讀，有讀經、說故事、念（唱）唐詩。小葉媽媽準備了好多道具為小朋友說故事，誇張的聲音與肢體動作，小朋友都不捨得闔眼錯過任何一幕；多才多藝的楊爺爺還會吹笛子為小朋友伴奏唱唐詩呢！有專長的家長還會到學校為小朋友上課，看著台上的老師是自己的爸爸，小朋友都覺得很驕傲喔！早上的導護工作雖然



很辛苦，但是消防隊的義工叔叔、還有導護義工蘇奶奶，可是風雨無阻，為了讓小朋友安全上學，他們不辭辛勞，天天報到；圖書館的義工媽媽也是默默的為小朋友整理書籍，將圖書館管理電腦化，方便小朋友借閱。另外，學期中所有的班級、學年或學校的活動，也會有臨時的義工媽媽來支援，讓活動進行得更順利。最大的收穫是家長經由參與教學活動，更了解孩子在學校的學習狀況，與老師之間有更多的溝通與了解，少了許多誤會與責備。

(三)指導學生研究彰化縣北斗鎮社區的文化，可培養學生對社會的責任感與互助合作的精神。同時也能培養學生改進社會生活的期望，適應社會生活的能力（人文資源、專業營利機構）：

配合生活課程或社會領域對社區做調查研究，如宗教信仰（廟宇的歷史）、風俗習慣（訪問阿公或地方長老）、生活環境考察（訪問附近商家），還有參觀蘇爸爸的裱褙工作坊，對藝術品多一些珍惜與欣賞；鼓勵學生投稿「新新聞」（社區人士所辦的刊物），提升學生閱讀及創作的意願。學生除了研究社區文化之外，也會到社區中做勞動服務，幫助社區做清潔工作，以回饋社區對學校的支援，同時也藉由參與社區活動，增進對社區的認同，進而提升愛護社區的意識。

(四)藉由地方熱心人士的財力物力的捐助，

可彌補教育經費、教育設備的不足，一方面可以增進教育的功能，一方面也能使社區文化在學校發揚光大（財力資源）：

校門口的交通複雜，險象環生，因此有民意代表與地方熱心人士幫忙爭取經費與土地興建陸橋，目前正在籌備中喔！另外學校的電腦設備不足，家長會提供一定金額補助學校購買電腦，讓學校教學與資訊結合更方便；還有地方熱心人士及退休老師設置獎助學金，幫助生活困難的學生能安心到學校學習。

參、結語

家長、學生、教師是學校教育與行政要服務的對象，家長參與學校的程度是學校與社區關係好壞的指標之一。強化家長與學校的關係，才能創造一個雙贏的局面，最大的贏家將是我們教育的對象。

教師加強其專業、強化親師關係，落實親職教育、提升教學與輔導功能、參與社區並提供服務。家長與社區方面，則應多參與校務、關心自己子女的教育、與老師建立良好的關係、提供各項社區資源服務，以利學校辦學。在學校、社區、家長三方面共同努力，「學校社區化」、「社區學校化」，社區總體營造的觀念將可更落實，九年一貫的教育目標：培養學生帶得著走的能力，也不再是口號。

參考資料

- 李聰超 (1995)。鄉土教學與社區資源的運用。教師天地。76。41-45
- 林清達 (2003)。教育改革時代的學校與社區互動關係。花蓮師院學報。16。135-158。
- 林萬億 (1992)。社區資源的整合與應用。社教雙月刊。51。5-9。
- 林明地 (2002)。學校與社區關係。台北：五南。
- 秦秀蘭 (1997)。美國有效能學校經營的新鐘擺—社區參與。高雄：復文。
- 陳浙雲 (2001)。活用社區資源，深化課程內涵—台北縣「社區有教室」方案之理念與實施。研習資訊。18 (1)。7-17。
- 陳蕙君 (1998)。運用社區資源，充實學習內容。資優教育季刊。67。28-31。
- 鄭熙彥 (1985)。學校教育與社區發展。高雄：復文。
- 劉弘煌 (2000)。社區資源的開拓、整合與分配。社區發展季刊。89。35-52。
- 謝金青 (1991)。從社區資源談國民小學教育功能提升的有效途徑。教育資料與研究。13。55-58。
- 簡後聰 (1997)。社區資源與學校教育。教師天地。86。16-21。
- Barnard, C. I. (1979). The functions of the executive. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bagin, D., & Gallagher, D. R. (2001). The school and community relations (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dewey, J. (1943). The child and the curriculum. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Jones, S. C., & Stoodley, J. (1999). Community of caring: A character education program designed to integrate values into a school community. NASSP Bulletin, 8 (609), 46-51.
- Kindred, L. W., Bagin, D., & Gallagher, D. R. (1976). The school and community relations (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.



附錄一、彰化縣螺青國小社區資源一覽表

資源類別	社區資源	學習領域
人力資源	家長義工：晨光時間、圖書、導護、學習活動	七大學習領域
人文資源	新新聞	語文、藝術與人文
	廟宇	社會、生活
	圓環戲院（社區歷史）	社會
	蘇爸爸藝廊	藝術與人文
自然資源	胡奶奶的菜園	生活、自然與生活科技
	周奶奶的牧羊場	生活、自然與生活科技
	農田（稻子生長、稻草人製作）	生活、藝術與人文、自然與生活科技
財力資源	家長會	軟硬體設備、教學支援
	民意代表（立法委員、鎮民代表、里長）	軟硬體設備
	地方熱心人士、退休老師	獎學金
行政機關	郵局、消防隊、鎮公所、警察局、圖書館、戶政事務所、衛生所等	生活、社會、綜合活動
專業營利機構	附近商家：早餐店、水果行……	生活、社會
	龍口粉絲工廠	社會、綜合活動
	黃媽媽碾米場	語文、社會、綜合活動
	張爸爸肉圓製造工廠	綜合活動
	雅鄰超市	數學、生活、綜合活動

附錄二、活動照片



楊爺爺吹苗，我們唱唐詩



學習火災逃生方法



周奶奶的羊咩咩



參觀蘇爸爸的 研坊



胡奶奶的菜園子

《教育研究與發展》徵稿啟事

《教育研究與發展》為國立教育研究院籌備處發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國科會人文處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

一、徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，本期之主題為「課程與教學」，其他徵求之主題為教育政策與制度（含教育行政、學校行政等）、測驗與評量、師資培育，亦歡迎其他教育相關領域來稿。截稿日期為民國94年3月31日，出刊日為民國94年6月30日。
2. 所有稿件皆隨到隨審，編輯部於收到稿件五個月後通知採用與否。

二、投稿原則

1. 請以電腦打字，中英文不拘，文長以15000字為原則，至多為20000字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），中文摘要請勿超過500字，英文摘要不超過500字，並列出中英文關鍵字至少各3~5個。
2. 來稿正文與中英文摘要為一式三份，請以A4紙印出，並將檔案存於3.5吋磁片或光碟中（以Word檔儲存），連同「投稿者基本資料表」一併寄至本刊編輯部，本刊不接受電子郵件之投稿。
3. 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
4. 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考

書目，請用APA格式第五版。

5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。

三、著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲、改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 來稿一經刊登，著作財產權即屬本刊所有，並通知簽署著作財產權授權書乙份，本刊將敬贈作者當期刊物6冊，不另支稿酬。

四、稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

五、稿件交寄

來稿請以掛號郵寄「(237)台北縣三峽鎮三樹路2號 國立教育研究院籌備處轉資料中心《教育研究與發展》編輯部收」。

電話：(02)8671-1296

電子郵件：yth@mail.naer.edu.tw

聯絡人：助理編輯 黃郁婷

研習資訊雙月刊

中華民國七十三年三月三十一日創刊

中華民國九十四年二月十五日出版 第二十二卷第一期

發行人：何福田

召集人：陳清溪

社長兼主編：李俊湖

編輯小組：朱麒華、李駱遜、洪若烈、周筱亭、范信賢、黃茂在、劉君毅、蘇進棻 (按姓氏筆畫排列)

執行編輯：許茹蘭

發行所：國立教育研究院籌備處 研習資訊雜誌社

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711151

傳真：02-86711473

網址：<http://www.naer.edu.tw>

印刷所：石古文設計印刷有限公司

地址：台北縣中和市景平路421號

電話：02-82422766

法律顧問：福田法律事務所

全文瀏覽網址：<http://www.naer.edu.tw/3/index.htm>

零售處：

1. 國家書坊台視總店：台北市八德路三段10號 (電話：02-25781515轉643)
2. 三民書局：台北市重慶南路一段61號 (電話：02-23617511)
3. 五南文化廣場：台中市中山路6號 (電話：04-22260330)
4. 新進圖書廣場：彰化市光復路177號 (電話：04-7252792)
5. 青年書局：高雄市青年一路141號 (電話：07-3324910)

行政院新聞局出版事業登記證：局版台省誌字第584號

中華郵政北字第1155號執照登記為雜誌交寄

GPN：2004000011

～轉載本期刊文章需先徵得本社同意～