

VOLUME 26 NUMBER 1
February 15, 2009



國家教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電 話：02-86711151
網 址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第26卷第1期

本期專論主題：
公民教育

第26卷第1期

公民教育

國家教育研究院籌備處 發行

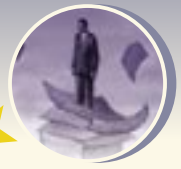
研習資訊



國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 98 年 2 月 15 日

98
02



公民素養與公民教育

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

我們以民主國家自稱，選舉制度也已實施多年，然而許多社會問題，仍然要靠抗爭，甚至以更為激烈的手段來尋求解決，顯示政治制度與民主的精神仍未落實，其原因與公民素養之不足有重要關連。當邁入二十一世紀後，國際間的競爭仍然激烈，各國均致力提高國家競爭力，以改善生活環境及提升人民素質，不過在追求發展的過程，同時提升國民倫理道德與社會責任，共同增進全體人民的福祉，至關重要。因為幸福指數並非僅等同於金錢指數，必須是社會中的每一個人，都能擁有安居樂業的生活，彼此具備關懷弱勢與利他的精神的公民素養，方刻有成。雖然公民素養的重要性不容置疑，然而如何讓國民具備公民素養才是關鍵，因此，公民教育重視與落實值得關切。

一、公民素養內涵

公民素養包括認知、技能及情意。在公民認知層面：如國家制度與社會文化、民主政治的發展與制度、政府組織與運作、民主法治的基本概念、經濟與環境認知等。在技能層面：如參與民主議事能力、監督政府施政、關心公共議題及個人溝通表達技巧等。在情意層面：如修養個人品德、理性溝通、利他精神、尊重人人平等的價值與公共利益。總之，公民素養涵蓋個人內在德行之修己功夫，也注重人際互動之關係，更關心國家社會與人類整體的福祉。

在現代化國家，隨著人類社會發展，觀念思潮日益開放多元，公民素養的範疇也同時擴增，傳統個人道德觀念、現代民主法治仍然重要，然而生命教育、自然生態、媒體

識讀能力、公共意識也逐漸重視，甚至人權理念、永續發展、環境美學及公民責任等等都在公民素養範疇，顯然現代公民素養需多面向關懷，具體而言涵蓋：個人自我、群己關係、人與自然及社會的互動關聯。

公民素養無法生而具備，必須仰賴教育的力量，因而公民教育日益重要。公民教育不僅培養國民成為獨立自主的個體，也是凝聚國家共同意識的重要力量，基於教育為未來生活作準備的理念，學校教育歷程，就必然是公民教育最好的培育場域與實習場所。不過，端賴學校教育之功效，並不能畢其功於一役，尚須家庭與社會教育的配合。

二、公民教育養成

公民教育首先應以自己及家庭教育為起點，由瞭解個人特點、家庭文化開始，進而擴及其他家庭與社區；家庭中父母的身教言教及以身作則影響最為深遠，如能從小培養子女明辨是非與子女建立良好關係，彼此深化親子之民主素養及品德教育，然後關懷家庭及社區，培養其公民參與能力，以善盡公民責任。

在新住民加入，政黨輪替及族群認同等因素衝擊下，目前台灣社會，不論在政治意識、社會文化、思想觀念、理念價值等方面，都已明顯呈現多元化社會的現象，但是公民基本素養上，許多民眾仍然欠缺民主、開放與多元的素養。因而，在學校教育階段中，基於多元文化及民主教育的需求，應在學校課程中，納入公民素養的培養與學習，引導學生能具有同理心，從他人的角度思考，學習接納與包容不同觀點，並能透過理



性與和諧的有效溝通來互動與共存等公民所必備的基本素養。

在公民教育教學上，應教導學生瞭解現代政治、經濟、社會、法治等方面的知識，以促使學生具備現代社會所應有的涵養，在教學方式上經由討論溝通，讓學生真正思考感受民主社會平等自由互動的道理，並能發展勇於獨立思考分析，又能反省批判的現代化公民。

在校園內有許多公民教育體驗，如透過民主機制，選舉產生自治幹部，進而培養學生的領導能力；藉由參與討論機會，形成共識和決議以解決問題；也在參與社團活動，進行志工服務，討論公共議題及參與社區事務等活動中不斷累積公民意識，達到公民教育的成效，都有助公民素養的培養。

社會教育機構，應在講座中提供現代公民素養有關的內容，範圍涵蓋健康講座、知識經濟、語言學習、環境永續、心理輔導、認識自然、弱勢族群等相關議題；媒體教育則應讓不同意見者有發聲機會，由公開討論

的過程，讓國民能發展理性客觀思考與開放的視野，這些作法在當前社會中日顯得重要。因為國家的未來建立在人民的積極參與之上，而各項公共議題上積極參與，正是對社會和國家抱持歸屬感和責任心及認同公民身份的具體展現。

三、結語

公民素養包含的範圍相當多元化，並非僅限政治之權利及責任，還包括了一個健全公民所必須具備的知識、技能、態度、價值及德行。雖然我們號稱民主國家，多數民眾仍未能表現出公民所需具備的公民責任和社會參與能力，如能透過家庭、學校及社會教育歷程，以實際的行動參與，體認公民教育實際存在的價值，刺激自己對於公共事務的熱誠以及能力，讓家庭父母、學校教師以及社會大眾三方面攜手合作，培養具有豐富涵養與獨立思考能力及理性的溝通、平等地對話的國民，必然能有效培育公民意識、養成積極參與公共事務的能力，達成公民教育的目標。



德國黑森邦（Hessen）中學 政治教育課程綱要的比較探討

陳延輝¹／國立台灣師範大學政治學研究所教授

摘要

本文從德國黑森邦的政治概況談起，再敘述黑森邦的中等教育制度。隨後分析該邦中學政治教育課程綱要，並比較我國高中「公民與社會」科的九八課綱有關政治領域的差異：即從上課時數、課程發展、教學年級以及教材內容—地方政治、選舉、政治參與、政黨、政治制度、區域整合、國際關係、政治理論、公共行政等，以便我國高中「公民與社會」課程在九八課綱實施後教學的參考。

關鍵詞：黑森邦中學、政治教育、課程綱要、高中公民與社會科、九八課綱

本文討論德國黑森邦的中學政治教育課程綱要和我國高中「公民與社會」科九八課綱²有關政治領域的教材內容，以瞭解德、台雙方的差異，提供我國高中「公民與社會」科課程教學的參考。

Abstract

In this paper, begun at the political present situation of Hessen of Germany, and then described the education system of Hessen's high school. Followed by an analysis of political

education in the Hessen's high school syllabus and compare the 98's syllabus on the "civil and social studies" of Taiwan high school in the political sphere: that is, from the school hours, curriculum development, Teaching grade, as well as teaching material—local politics, elections, political participation, political parties, political system, regional integration, international relations, political theory, public administration and so on, in order to "Civil and Social studies" course teaching reference after the implementation of the 98'syllabus.

Keywords: Hessen's high school, political education, syllabus, civil and social studies, 98'syllabus

一、黑森邦的政治現況³

黑森邦位於德國的中西部。西北與北萊茵—西發里亞（Nordrhein-Westfalen）、西南與萊茵蘭—法爾茲（Rheinland-Pfalz），東北與下薩克森（Niedersachsen）、東有杜林根（Thuringen）以及東南有拜爾（Bayern）、南與巴登—烏騰堡（Baden-Württemberg）為鄰。黑森邦的人口600多萬人，大約是台北縣、市人口的總和，面積有二萬一千一百多平方公里，約台灣的一半以上。

¹ 德國哥丁根大學政治學博士，國立台灣師範大學政治學研究所教授。

² 現教育部決定再晚一年開始使用此課綱。請參閱普通高級中學必修科目「公民與社會」新課程綱要暨普通高級中學選修科目「公民與社會」新課程綱要。http://center.tnfsn.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=103. 2008.12.26.

³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Hessen>. 2008.12.23.



黑森邦依邦憲規定，是德意志聯邦共和國的一邦，政治型式屬於民主議會的共和國（eine Republik）。黑森邦主張自由、和平、反戰和團結。2006.12的統計，40.8%的人信基督教，25.4%的人信天主教，33.8%的人是其他宗教或無信仰。

黑森邦是德國最重要的經濟中心。1999.1.1起，歐洲聯盟（EU）的中央銀行設在法蘭克福（Frankfurt a. M.），約六十五萬人，還有德國聯邦銀行及400多家商業銀行，是德國最大的證券交易中心。該市也是工業和科技產業的集中地，國際上重要的展覽會城市。法蘭克福機場在歐洲貨運量最大，客運量僅次於阿姆斯特丹。

該邦的首府威士巴登（Wiesbaden），約廿七萬多人。其他城市還有達姆士達（Darmstadt）、歐芬巴哈（Offenbach am Main）、基森（Gießen）、富爾達（Fulda）、卡塞爾（Kassel）、馬堡（Marburg）和卡塞爾（Kassel）。1981年起，黑森邦從北到南分為三個行政區域（Regierungsbezirke），以輔佐地方行政：1.卡塞爾，2.基森，3.達姆士達。該邦一共有5個自由市（Kreisfreie Städte）、21個縣（Kreis）以及177個市（Stadt）和224個鄉鎮（Gemeinde）。

黑森邦的立法權由邦議會運作。邦議會由人民選出，公民到21歲才有選舉權。選舉採單一選區兩票制，政黨得票5%以上，始能進入邦議會分配席次。2003年後，議員任期由4年增為5年。邦議會有110個議員，大

約6萬人有一個席次。2008.1.27選舉後政黨席次為：基督教民主同盟（CDU）42席，社民黨（SPD）42席，自由民主黨（FDP）11席，綠黨（die Grüne）9席，左派黨（die Linke）6席。⁴

黑森邦的行政權由邦政府（Landesverwaltung）運作。邦政府行內閣制，由邦總理和邦部長組成。邦議會以過半多數決選出邦總理。邦總理對外代表黑森邦。邦總理任命邦部長，邦總理決定政策路線，對議會負責。政策路線由部長執行，各自對邦議會負責。

黑森邦司法權由邦憲法院和邦法院執行。邦憲法院有11位成員，其中有5名法官和由邦議會依邦憲推薦選出的6位成員，這些選出的成員不一定是邦議員。邦憲法院判決與邦憲有關的案件，如對邦憲的危害、選舉訴訟或對邦憲或邦法律有不同意見者。此外，邦憲法院設有邦檢察局，以調查邦法律是否違反邦憲。

二、黑森邦的政治教育領域與範圍⁵

德國各邦擁有教育自主權，不論立法或行政，都是屬於邦的事務。各邦有其學校制度，邦政府訂定教育法規，管理及監督學校的行政，並分配教育經費。邦以下的自治單位是鄉、鎮，負責屬下學校的硬體設備，如學校的建築及文具、器材等。

⁴ 此次的選舉，執政的基民盟無法獲得到多數繼續執政，其所得的席次與第二大黨相同，因此產生邦總理的難產。依邦憲規定，當前還是由基民盟Roland Koch為看守總理。此次選舉左派勢力超過右派，而且社民黨也獲得到兩個左派政黨綠黨和左派政黨的支持；不過在2008.4.5邦總理選舉時，並沒有任何結果。直到十一月總理再度選舉時，社民黨內分裂，土耳其裔的該邦黨主席Andrea Ypsilanti的邦總理選舉失敗。因此只好再等待下一次2009.1.18的邦總理選舉。<http://de.wikipedia.org/wiki/Hessen.2008.12.15>.

⁵ 有關黑森邦的政治教育課綱，請參閱吳綺雲，《德國普通中學「政治教育」學科課程介紹》。http://center.tnfsn.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=category§ionid=13&id=60&Itemid=122.2008.12.23.



為避免德國的教育差異太大，各邦同意設置一個聯邦共同合作的小組。參與小組的都是各邦的教育部長，此小組亦稱「邦教育部長聯席會議」。德國小孩滿六歲，就要進入四年制的基礎小學（Grundschule），接受義務教育。學童在校四年後，依其成績建議，並與家長共同決定，下列三個中學繼續升學：1.主幹中學（Hauptschule），五年級至九年級；2.實科中學（Realschule），五年級至十年級；3.一般中學（Gymnasium），五年級至十三年級。

主幹中學到九年級畢業，相當與我國國中，並繼續在職業養成教育體系內，再進行二至三年半的學徒實習，取得職業證照後，才進入社會。實科中學學生到十年級畢業，等於我國職業學校高一，則可進入三年制專業文科中學或就讀各種不同職業學校，通過考試後，取得專科學院入學資格（Fachhochschulreife）。一般中學則是以準備升大學為主要任務，學生於十三年級，等於我國大一，通過畢業考試（Abitur）後，取得全國各大學的入學資格（Hochschulreife）。

德國各邦教育部長聯席會議曾在2005年召開，並針對一般中學的政治教育作出畢業考試一致性的決議，列出考試的領域與範圍，以檢測畢業學生的學科能力，並請各邦教育部最晚在2009年納入高中畢業考試的範圍。

有關政治教育的領域共有七個：1.民主的確保、民主的繼續發展與可能遭受的危險，2.社會、經濟、科技變遷的型態之認識，3.物質生活基礎的確保與發展以及就業的未來，4.如何克服政治、社會及經濟的生態上挑戰，5.平衡國家與國際間的不均等，6.如何排除萬難實行人權與民權，7.和平的確保與解決

國際衝突的程序。由上可知，它除了政治外，也把經濟和社會、環保問題包括在內。與政治直接相關的是第1、第6和第7個，即民主政治的實施、世界人權的維護和國際和平的確保。

在政治教育的範圍有六個：1.政治結構與過程，2.政治理念與秩序構想，3.政治制度，4.政治參與，5.歐盟的範圍與遠景，6.衝突的規制與和平的確保。這些內容是從問題的領域發展出來的，包括國內和國際。在國內的政治上，注重政治制度、理念和決策過程與民眾的參與。在國際的政治上，注重歐盟的發展與國際間衝突的規範。

三、政治教育課程的比較⁶

（一）上課時數

黑森邦政治教育課程的上課年級和時數，由於中學九年一貫的制度，第十學級即我國高一有18小時，第十二年級即高三有18小時，此二年共36小時。不過到了第十三年級即大一，其基礎班36小時，進階班63小時，即總數高達72小時和99小時。

我國只有高一下有政治的課程，上課時數25小時，加上活動和複習9小時，一共34小時。比起黑森邦少了2個小時。如果再加上高三選修課程的12.5小時，那一共有46.5小時。比起黑森邦到高四必修基礎班的課程少了25.5小時，比起進階班更少了52.5小時，可見黑森邦政治教育時數超過我國甚多。

（二）課程發展

黑森邦課程由近而遠，從實際到理論。即先從己身、鄉鎮再到各邦，以至全國和國際政治。如國一的民主與政治參與裡，先從班級作為群體開始，到學校的共同型塑，以

⁶ 參閱附錄：德國黑森邦（Hessen）中學政治教育學科課程綱要。摘錄自：吳綺雲，《德國普通中學「政治教育」學科課程介紹》。http://center.tnfnsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=category§ionid=13&id=60&Itemid=122. 2008.12.23.



至各鄉鎮的自治，再到邦的政治運作。到高一時的聯邦政治結構及歐洲整合和國際和平。高三時論及憲法及政治理論，到高四時的國際相關的課程。

我國課程原則上是依據政治理論的發展來安排。先從國家的形成到憲法，再到政府制度及國際政治，最後是台海兩岸關係。高三選修，強調國際政治與主義思想和中國的政治。雙方除了課程發展順序不同外，我國較重視政治理論。

（三）教學年級

黑森邦的政治教育內容依概念的深淺，照年級的高低依序教學。以政黨來說，有三個年級都涉及，如國一是鄉鎮和邦的政黨，高一有政黨在聯邦層次的運作，以及政黨的任務、地位及其內部組織，甚至選後各黨團的聯合及合組政府等。到高三更有政黨內部的民主和政黨經費的來源。

我國的課程，因為集中在高一下，如政黨只在政治意志的形成裡有政黨的意義與功能、政黨制度的類型，以及我國政黨政治的形成及主要政黨的主張。

四、政治教育課綱的比較

以下依政治學的概念把課綱裡列出的資料匯整起來，逐一比較，以瞭解德、台之間的教材差異：

（一）地方政治

黑森邦地方政治的課程主要在國一。在必要講授（以下簡稱為必授）的內容有，鄉鎮自治行政與其任務和組織，以及鄉鎮的收入與支出，各邦擁有的權力和政治機構的組織和功能及運作方式。在高一選擇教授（以下簡稱為選授）內容有，各邦與聯邦之間的權力分配以及統一前兩德各邦之間的關係和統一後的狀況與任務的課程。

我國的地方政治課程，在高一下政府的體制有，我國地方政治體制，討論府際關

係，即中央與地方、地方各級政府間的垂直與水平的關係。在地方治理有，地方政府的組織與權責以及民間第三部門參與地方政治運作與社區營造。從上可知，黑森邦的課程明確要討論到鄉鎮的收入與支出是我國課程所未明白指出。

（二）選舉

黑森邦的選舉課程，在國一有鄉鎮和邦的選舉。高一有聯邦的選戰和選舉制度。高三要舉例說明選舉權及選舉行為與變化，以及在資訊時代裡討論選舉日的政治對話對選舉的影響等。

我國的選舉課程，在高一有選舉制度的選舉權意義與行使，及選舉制度的類型，並說明多數決、比例代表制和單一選區兩票制度。在選舉活動裡，有選罷法的基本精神和選舉文化及影響我國選民投票行為的因素。由上可知黑森邦明確指出資訊時代選舉期日的政治對話，是我國所沒有。

（三）政治參與

黑森邦的政治參與課程中，在國一有共同決定與形塑學校的事務，在鄉鎮及邦的事務有民眾參與、青少年議會和青少年論壇。高一有聯邦事務及民眾參與運作。高三中，要舉例說明公投與公聽會各種形式的參與。在資訊社會時代要討論民主及參與和新的媒體，以及費時的審議式民主與政治決定過程和如何加速資訊的交流等。

我國的課程，在高一下在政府的體制中，地方治理有民間第三部門參與地方政治的運作與社區的營造等。在人民的參政中也有直接民主與公民投票說明在民主政治中的意義及創制與複決的重要性，並比較瑞士的例子。黑森邦的民眾參與考慮到審議式民主及資訊化時代，而我國課程並未觸及這方面，不過我國有公民投票的制度比較。

（四）憲法

黑森邦有關憲法，在高一必授內容的議



會民主與政治制度中，有憲法規定的基本價值。其內容是基本權利與人權、主權在民與權力分立，以及民主與社會的法治國家。在選授的內容有媒體、新聞報刊自由及民主裡，提到憲法與新聞報刊自由。在高三必授內容有，政治的結構與過程中，憲法規定與憲法現實，其中有基本權利的權衡，即憲法與聯邦憲法法院的介紹，以及權力分立與權力交疊，和國會與政府在具體的政治立法程序中的地位。在德國與歐洲整合中，有歐洲憲法的討論。在政治理論裡有，現代憲法國家的理論基礎等課程。黑森邦憲法的課程涉及到歐盟憲法以及憲法國家的理論，探討的範圍從德國的憲法到歐盟及憲法理論的層面。

我國憲法的課程，在高一下的民主政治與憲政主義中有，憲政主義的意義，及建立自由民主的憲政秩序、以憲法建構有限政府和保障人民的基本權利。還有，憲政主義的憲法，以及透過憲法規範、實踐民主、法治與權力分立等原則。也有我國憲法的變遷，我國現行的修憲機制，以及近年來我國憲法的增修。這些課程除了涉及我國憲法的發展外，理論上只討論憲法的基本概念而已。

（五）政治制度

黑森邦政治制度的課程，在高一的議會民主與政治制度裡，提到聯邦眾議會和聯邦參議會以及聯邦政府，亦有聯邦總統的選舉與角色的討論。該課程重視德國的政治機構。

我國政治制度的課程，在高一下有民主國家的政府體制，要敘述民主國家的政府體制類型，包括內閣制、總統制和混合形式等。與我國的中央政治體制和其各院之間權力關係。因此我國的課程除了討論不同的政府體制外，還有我國的中央政府制度，這顯示出我國在理論上的強調。

（六）區域整合

有關區域整合的課程，黑森邦重視歐洲整合。在高一的國際合作與和平的確保的必

授內容裡有歐洲整合的基本原則、目標、作成決定的架構、歐盟內的各委員會，和德國在歐洲的地位，以及民族國家與歐洲的本體性，甚至討論到歐洲內的人權與安全。在高三的必授內容之德國與歐洲整合有歐盟的擴展和歐盟的民主性不足以及歐盟憲法。高四的國際關係課程，有重新統一後的德國外交政策，新任務、期待及問題，其要瞭解共同的歐洲外交與安全的政策，和當代國際衝突地區與共同確保和平的可能，以及美國與歐盟的關係。

在區域整合上，我國重視台海兩岸關係。高一下台海兩岸關係的演變，有台海兩岸各自相對政策的依據，和台海兩岸政治的議題，即互相承認和武力威脅的議題。其次有影響台海兩岸關係的國際因素，如美國和其他各國及國際組織。在高三選修課程裡，有中國的中央政治與地方政治及其政治轉型。在區域整合的過程中，德國正整合在歐盟當中，所以歐盟的認知變為必要；而台灣的政治發展受到中國的影響，故要瞭解中國的政治及其對台灣的態度。

（七）國際關係

黑森邦國際關係的課程，在高一有國際合作與和平的確保，其必授內容有國際間的衝突領域與利益，和衝突與和平的確保，以及為確保和平的組織、目標、結構和採取行動的可能。在高四的必授內容裡有，當代國際上衝突地區與共同確保和平的可能，其利益、發生原因、和其衝突點，以人權的確保、恐怖主義和由協議與條約來確保和平，以及國際組織作成決定的過程，與和平的概念和確保和平的構想，最後還有國際關係理論的探討。

高四課程中亦有統一後的德國外交政策之新任務、期待及問題，其討論德國安全政策上的地位、聯邦軍隊派駐衝突地區、與東歐的關係。還有國際法的課程裡，必授內容



的重點是：國際性的法院管轄權與仲裁法院管轄權、獨立自主權與國際公法和人民的自決權利。黑森邦的國際關係課程強調安全政策及國際法院，除了維護和平外並關注國際法的實踐。

我國國際關係的課程，在高一下有國際政治與國際組織功能與運作的基本認識和爭取國際地位的重要性，並說明我國參與官方與民間的國際組織以及聯合國維護人權和全球的永續發展。此外還有我國的外交處境。在高三選修課程裡有，國際關係的形成，演進與特點，及國際政治的結盟，包括G8及各重要國際會議和經濟與資源以及異文明之間的衝突。在維持和平安全課程中，有國際組織的人權保護觀念，在二次戰後的發展和其對人類社會和平的影響，以及國際組織對軍備裁減的作法及其對世界安全的影響。在國際關係的課程上，我國注重國際政治理論和當前的現象，以及我國的外交處境，也涉及到世界人權與和平的問題，但沒有如黑森邦所提到的國際法院及人民的自決權利。

（八）政治理論

黑森邦有關政治理論的課程，在高四有民族主義與基本教義主義，其形成的原因，及其對和平與人權的危害。以及由於文化差異與政治上的不能寬容產生政治與宗教的基本教義主義。這應與德國二次戰爭時受到民族主義的禍害，因此特別批判這些不能寬容的主義。此外，還有現代憲法國家的理論基礎，即從國家權力壟斷到民主與社會的法治國家，以及各種不同的國家理論，並從歷史上探討自由與統治的各種理論，以及高四的當代國際關係理論。

我國高一的政治理論課程有，國家的形成與國家認同，即從主權國家的歷史發展，並以國際法架構、我國憲法與其他相關法律的規定以及國家認同概念的涵義，描述我國人民對於國家認同的不同看法；和有關於統治

的正當性與合法性的說明。還有民主政治與憲政主義的基本理論，以及民主政治的基本原則，如民意政治、法治政治和責任政治的說明。在高三選修課程裡有，世界主要政治意識型態包括意義及種類，如共產主義與社會主義，自由主義與保守主義和其他意識型態，如第三條路線、法西主義和無政府主義及不同宗教的基本教義派別。對於這些理論，我國採取學術性的介紹方式，並沒有像黑森邦特別批判民族主義及基本教義主義的不能寬容。

（九）公共行政

黑森邦課程沒涉及這方面的內容。我國高一下政府的運作裡有專門說明行政機關的運作，並以海洋政策的實例，解釋公共政策的制訂和執行以及評估。此外，文官體制與政治中立的重要性和效能政府中有績效評估和政府再造。在公共行政課程裡，我國重視理論，也涉及政策和政治中立，這和我國正處民主轉型有關係。

五、結語

本文主在探討黑森邦中學政治教育的課綱，並比較我國高中「公民與社會」科九八課綱有關政治領域的部份。黑森邦的中學政治教育的教學時數，如果加上高四時數，那超過我國很多，尤其是進階班幾乎一倍以上。在課程發展上，黑森邦重親實際，並由己身的鄉鎮出發，到邦層次，然後到聯邦，最後到國際政治。我國則重理論，從國家相關理論開始，再涉及到實際政治，發展到國際關係。在教學年級上，黑森邦依學生年紀的增長逐漸加廣加深，故同一個政治概念會出現在不同的年級裡；而我國都是集中在高一下學期。有關政治概念的比較分析上，兩者有各自的政治發展階段，各有不同的著重點。以上的探討提供我國高中公民與社會科教學在九八課綱實施後的參考。



參考文獻

- 吳綺雲，《德國普通中學「政治教育」學科課程介紹》。http://center.tnfsn.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=category§ionid=13&id=60&Itemid=122. 2008.12.23.
- 普通高級中學必修科目「公民與社會」新課程綱要暨普通高級中學選修科目「公民與社會」新課程綱要。http://center.tnfsn.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=103. 2008.12.26.
- Hessen. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hessen>. 2008.12.23.
- Deutscher Bundestag. <http://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=%E5%BE%B7%E5%9B%BD%E8%81%94%E9%82%A6%E8%AE%AE%E9%99%A2&variant=zh-tw>. 2008.12.26.

附錄：德國黑森邦（Hessen）中學政治教育學科課程綱要

摘錄自：吳綺雲，《德國普通中學「政治教育」學科課程介紹》。http://center.tnfsn.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=category§ionid=13&id=60&Itemid=122. 2008.12.23.

七年級課程綱要

主題一：青少年在現代社會（綱要略）

上課時數：14小時

主題二：民主與政治參與

上課時數：18小時

必授內容	說明
1.形塑學校	班級作為群體；在學校委員會共同決定與形塑的可能；學校會議
2.在鄉鎮及邦層次的政治秩序與決定	鄉鎮自治行政；任務與組織結構；鄉鎮的收入與支出；選舉，各政黨，民眾參與；青少年議會，青少年論壇；邦擁有的高權，邦層次政治機構的功能運作方式
3.在鄉鎮的環境保護	廢棄物的避免與分放；獲取水與污水淨化設備，如何用水，交通規劃；民眾參與
選授內容	
交通	交通安全，道路交通規則

主題三：經濟教育：家計的操持（綱要略）

上課時數：16小時

主題四：媒體與空閒時間（綱要略）

上課時數：9小時

八年級課程綱要

主題一：青少年與法、法律事宜（綱要略）

上課時數：14小時

主題二：經濟教育：市場（綱要略）

上課時數：13小時

九年級課程綱要

主題一：經濟教育：經濟與就業工作世界（綱要略）

上課時數：40小時

主題二：社會國（綱要略）

上課時數：14小時

十年級課程綱要

主題一：議會民主與政治制度

上課時數：18小時

必授內容	說明
1.政治機構的功能運作方式	議會民主制度下意見的形成、作成決定以及功能運作的方式(聯邦國會、聯邦參議院、聯邦政府；各政黨與協會；聯邦總統的選舉與角色；民眾參與；立法程序
2.選舉與政黨	選戰，選舉制度；政黨的任務、地位及其內部組織結構；形成多數；各黨團、聯合，組織政府
3.憲法規定的基本價值	基本權利與人權；主權在民，權力分立，民主與社會的法治國
選授內容	說明
1.聯邦制度	聯邦與邦的權限分配；前西德地區的邦與前東德地區的邦之間的關係，重新統一：後果與任務
2.媒體、新聞報刊自由及民主	憲法與新聞報刊自由；新聞報刊的集中；新聞、出版界作為第四權

主題二：國際合作與和平的確保

上課時數：18小時

必授內容	說明
1.歐洲整合	基本原則，目標，作成決定的架構，歐盟內的各委員會；德國在歐洲的地位；民族國家與歐洲的本體性，歐洲內的人權與安全
2.國際關係	國際間的衝突領域與利益；社會內部的衝突與國際間和平的確保；為確保和平的組織、目標、組織結構以及採取行動的可能

主題三：國際經濟關係（綱要略）

上課時數：18小時



十一級課程綱要

主題一：社會結構與社會經濟的變遷（綱要略）

上課時數：23小時

主題二：生態學與市場經濟（綱要略）

上課時數：23小時

十二年級課程綱要

主題一：經濟與經濟政策（綱要略）

上課時數：基礎班36小時、進階班63小時

主題二：政治的結構與過程

上課時數：基礎班 36小時、進階班 63小時

必授內容	說明
1.憲法規定與憲法現實	基本權利與基本權利的權衡（憲法，聯邦憲法法院） 權力分立與權力交疊；國會與政府在具體的政治立法程序
2.挑選舉例說明參與及代表	政黨（政黨內部的民主，黨團強制與自由委託；選民對選出代表的授權），政黨的籌措經費選舉（選舉權，選舉行為—變化，各政黨與全體選民）；其他形式的民眾參與（公投，民眾公聽會） 多元主義與政治的決定過程（協會，社會團體）
3.媒體	媒體對政治意志形成的影響與政治任務的定義 媒體的變遷；媒體介於市場與社會政治的任務
4.德國與歐洲整合	歐盟的擴展；歐盟的“民主不足”及關於歐洲憲法的討論
5.在資訊社會時代的參與和民主	民主化，參與及新的媒體；介於選舉期日間的政治對話耗時的商議與決定過程vs.加速資訊與交流
6.政治理論	現代憲法國家的理論基礎，由國家權力壟斷至民主與社會的法治國（權力分立，人權，主權在民）
選授內容	說明
政治理論—深入探討	各種不同國家理論中的國家與社會；個人、社會及國家間的關係，挑選一段歷史時期，探討自由與統治的各種理論
媒體	電視的角色，網路的可能性，印刷—媒體的問題，媒體市場的集中；新聞編輯業，市場及道德；出版、新聞與人格保護 媒體，感覺與真實



十三年級課程綱要

主題一：國際關係

上課時數：基礎班 36小時、進階班 63

必授內容	說明
1.重新統一後的德國外交政策：新任務、期待及問題	德國安全政策上的地位 聯邦軍隊派駐衝突地區 共同的歐洲外交與安全政策 與東歐的關係
2.當代國際上衝突地區與共同確保和平的可能	利益，發生原因，衝突點（人權的確保，恐怖主義，藉由協議與條約確保和平，影響的領域） 國際組織作成決定的過程 美國與歐盟 和平的概念與確保和平的構想 國際關係理論
3.民族（國家）主義與基本教義主義：原因，對和平與人權的危害	原因，問題領域，策略文化差異與政治上的不能寬容，政治與宗教的基本教義主義及人權
4.開發中和擴強中國家以及其與高度工業化世界中心的政治和經濟關係	不同時發展的原因與後果；國際機構的角色（譬如世界銀行、世界貿易會議、八國高峰會議，無政府組織）為改善經濟發展的構想與協議
5.國際法	國際性的法院管轄權與仲裁法院管轄權 獨立自主權與國際公法 人民自決權
選授內容	說明
工業國家—開發中國家	未開發發展的因素 開發發展的潛力，對開發中國家援助的策略 開發發展中—對開發中國家的援助政策 開發中國家在國際的經濟關係下；國際上就業工作分配的結構

主題二：全球化—機會、問題、發展遠景（綱要略） 上課時數：基礎班24小時、進階班43小時



前瞻與期待：現代化公民教育的浮現

莊富源¹／國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系代理主任兼政治學研究所所長

摘要

自1990年開始民主轉型到2000年的首次政黨輪替迄今，臺灣業已進入到民主深化（democracy deepening）的鞏固時期，期間由於伴隨公民社會（civil society）思潮的形成及其價值取向的建構，我國公民教育的發展也產生了根本性的改變。質言之，在此之前，係為「國家的」公民教育（national civic education）；在此之後，則為「社會的」公民教育（social civic education），影響所及的，舉凡公民教育理念所涉的發展目標，公民資格（citizenship）的概念論述，公民生活的互動關係，參與決定的運作方式，以及學科教育的課程內涵等方面，顯然也隨之發生具體而微的變化。為此，本文除擬經由比較並詮釋「國家的」公民教育與「社會的」公民教育的差異之外，將進一步以前瞻性的觀點提出建言，闡明「社會的」公民教育的發展方向，包括：闡揚公民社會的價值取向，確立公民教育的學科典範，落實公民教育的課程內涵，推展多元文化的公民教育，以及強化公民的終身學習教育等是，藉以凝聚國人的共信與共識，從而促使現代化公民教育的浮現。

關鍵詞：民主深化、公民社會、國家的公民教育、社會的公民教育、公民資格

Abstract

Since democracy transition beginning in 1990 to the first political party alternation in 2000, Taiwan has been in the consolidated period of democracy deepening. By the formation of civil society thoughts and the establishment of its orientation, there is a profound change in the civic education in Taiwan. In other words, it was the "national" civic education before the alternation; however, it became "social" civic education thereafter. The influences of this transition of the concept of civic education are broad, such as the goal of development, the notion of citizenship, the interaction of citizen, the style of civil-participated decision making, the content of scholar education and so on. Hence, the main point of this essay is comparing the differences between national civic education and social civic education. Besides, there are also some suggestions provided in a foreseeing point of view to make sure the tendency of civic education development in the democracy deepening period, including expounding the orientation of civic society, establishing the paradigm of scholar education, putting civic education into practice, promoting multi-cultural civic education and enhancing lifetime learning. By all these changes, the belief and the thinking of commonwealth in Taiwan consolidate. Then the emerging of modernized civic education is something we can look forward to.

Keywords: democracy deepening, civil society, national civic education, social civic education, citizenship.

¹ 國立政治大學國家發展研究所法學博士，主要研究專長為公民教育、公民科教材教法、憲法及政治社會學。



一、前言

公民教育（civic education）係一種旨在培養現代健全公民的教育。然因公民教育的本質帶有很強的政治性格，從而會與時代的社會思潮和教育的目標取向發生極為密切的互動關係。連帶的，舉凡公民教育有關的體用作為，無論是在家庭、學校或社會等主要的場域上，隨即容易受到來自於政治與社會變遷力量的衝擊，以致產生根本性的變化，而有亟需創新與調適，藉以強化國家與社會永續發展的必要。

在我國，溯自一九八〇年代以來，公民教育即已伴隨世界第三波民主化運動自歐陸開始席捲全球而深受影響，尤其在歷經威權統治鬆動（1980~1990）、民主轉型（1990~2000），乃至當前民主深化時期（2000~迄今）的過程中，一路走來，由於受到民主化運動背後有關公民社會（civil society）思潮洗禮的結果，表現在公民教育理念所涉的發展目標，公民資格（citizenship）的概念論述，公民生活的互動關係，參與決定的運作方式，以及學科教育的課程內涵等方面的變革，則是更為明顯。

二、從「國家的」公民教育到「社會的」公民教育

有鑑於此，吾人可以將1990年開始民主轉型到2000年首次政黨輪替的十年間，視為是我國公民教育發展歷程的重要分水嶺。基本上，在此之前的威權統治時期，係為一種「國家的」公民教育（national civic education）；而在此之後的民主深化時期，則是一種「社會的」公民教育（social civic education）。至於這兩種不同邏輯思維模式的公民教育體制，在理念脈絡上，各有其不同的建構基礎與特質：

首先，「國家的」公民教育，指的

是國家統治機器透過文化霸權（cultural hegemony）的方式，用以傳遞主流價值和促進公民個人對國家認同的一種政治社會化過程。而此「由上而下」且一致化的運作機制，有時固然因於時空情境的迫切與考量，如戰亂時期或種族融合需要等，而必須採取的策略，但卻也容易因之變成「定於一尊」的意識形態作為，從而形塑出一種被動、消極和迷信權威的順民性格。事實上，在1990年以前的臺灣，由於受到戒嚴令和動員戡亂臨時條款的籠罩，公民教育遂逕自淪為威權統治下社會與政治控制的教化工具，尤其甚者的，即是執政者常為鞏固政權之便，變相將公民教育馴化為形塑一元化社會的御用之物。是以，此一時期的公民教育既失去其應有的主體性，同時也被異化成為「政治教育」、「愛國思想教育」、以及「政治社會化」的同義詞。

由此看來，「國家的」公民教育除充滿國家機器強力支配的政治性格之外，更帶有極為顯著的「工具主義」屬性，因此在國家與社會互動關係的聯結上，可謂是一種幾近於以「國家優先於社會」或「國家高於社會」論述為主的「臣民教育」或「順民教育」。

相對的，時序進入到當前民主深化時期的公民教育，基本上係以建立「理想而完善的公民社會」為其主要目標，並在結合公民資格的哲學基礎下，致力於培養公民主動積極、肯認差異，和具有理性溝通，以及思辨能力的一種教育過程，是謂之「社會的」公民教育。由此可見，「社會的」公民教育不僅強調受教者在參與公共事務的過程中，要能以民主、多元與開放的價值和標準，並藉由思辨倫理的理念與精神，兼籌並顧個人與社會、認同與差異、公領域與私領域的均衡和諧，更是貴乎培養一種和平、成熟、理性與自主人格的公民文化。抑有進者，「社會的」公民教育係在闡揚並實踐公民社會所需



的價值取向，包括：政治方面—在於鞏固民主化、法治化，建立穩健的憲政體制；經濟方面—在於落實自由化、國際化，邁向理性的經濟活動；社會方面—在於認知、包容多元化，充實理想的社會生活；文化方面—在於發揚本土化、在地化精神，豐富優質的公民文化；以及意識方面—在於養成正確的公民意識（莊富源，2007：84-100）。凡此，已然成為「社會的」公民教育所要加以關注與發展的重要課題。

綜上所述可知，「國家的」公民教育的運作機制係為一種「由上而下」的控制模式；而「社會的」公民教育則是一種「由下而上」的自發模式。由此，若進一步深入檢視過去臺灣的政治發展歷程則可以發現，一九九〇年代以前的威權統治時代，國家即長期一直處於強勢主導的一方，公民教育在國家機器透過文化霸權的操控下，早已淪為主政者遂行其威權統治的傳聲筒，以致國民在公領域的社會生活層次上，往往被剝奪其作為公民所需的自主權及抵抗權。迨一九九〇年代以後，由於伴隨公民社會思潮的興起及公民意識的普遍抬頭，就在威權統治崩潰解體後，而國家權力的絕對優勢也已不如往昔，公民及社會覺醒的自主力量於是乘勢展布契機，目的即是在於透過現代化公民教育的實踐，藉以邁向民主深化為職志的公民社會。

三、兩種公民教育理念的比較

至於有關「國家的」公民教育與「社會的」公民教育在理念上的差異，基本上則可以從下列五點來加以比較之：

（一）就公民教育的發展目標而言

「國家的」公民教育強調的是「培養理想而標準的好公民」，著重一元化、同質性高的公民資格養成教育。而「社會的」公民教育則是以「建構理想而完善的公民社會」

為最高理想，因此重視公民成長的概念、公民參與公共事務的能力，並能肯定、包容多元化社會中成員的個別差異，亦即異質性的呈現、接納與認同。

（二）就公民資格的概念論述而言

「國家的」公民教育強調公民共和主義的概念論述，認為公民的主體價值必須在追求、實踐「公共善」（common good）的過程中方得以展現，甚至為能達成國家的公共善，主張公民要具有保衛國家的勇氣、德行。由此審視黨國體制時期的公民資格養成的重點，其實無不充塞著「犧牲小我、完成大我」、「沒有國哪裡會有家」、「做個堂堂正正的中國人」、「反共必勝、建國必成」等有關德行面向上的主觀論述。反觀當前民主深化的鞏固時期，「社會的」公民教育強調的是以社群主義的「構成式生命共同體」與多元文化主義的「肯認多元文化及差異」、以及「保障特殊群體的權利」等主張作為公民主體價值及公民德行的主流論述。

（三）就公民生活的互動關係而言

「國家的」公民教育強調「國家優位於社會」或「國家高於社會」、以及「國家意志至上」的主張，是以認為國家應該要，也必須要主導、支配和獨占「公民教育」的詮釋權與發展權。相對的，「社會的」公民教育強調公民社會的主體性與實體性，因此舉凡「公民教育」的有關作為必須由各種社會力量的共同介入、參與，並且在和國家力量互動後做出最後的決定，而不能單方面交由國家主導或獨占公民教育的詮釋權、發展權。

（四）就參與決定的運作方式而言

「國家的」公民教育的參與決定是由官方透過政治權力，由「上而下」主導、形塑和界定後被加以認可的單一價值體系，如三民主義即是，並依此決定公民教育的發展模式。至於「社會的」公民教育的參與決定則是主張透過社會各界的主動參與，並採取由



「下而上」的方式，鼓勵社會力量的積極介入，和國家教育當局互動，所以是一種公民參與決定論的公民教育。

（五）就學科教育的課程內涵而言

「國家的」公民教育係以官方文化霸權下的單一意識形態為最高指導原則，致使體現在學科教育的課程內涵上，往往被異化並定位為「政治宣傳教育」、「愛國思想教育」、「道統傳承教育」、乃至「『法制』知識教育」等不一而足的稱謂。相反的，「社會的」公民教育則是以建構「理想而完善的公民社會」為制高點理念，因此在學科教育的課程架構上，係以「民主教育」、「法治教育」、「倫理道德教育」、「生活教育」等四者共同構成課程內涵的主軸。

四、現代化公民教育的浮現

茲綜合整理上述有關「社會的」公民教育的理念，進一步借箸代籌提出如下芻議，包括：闡揚公民社會的價值取向，確立公民教育的學科典範，落實公民教育的課程內涵，推展多元文化的公民教育，以及強化公民的終身學習教育等發展方向，藉以凝聚國人的共信與共識，從而促使現代化公民教育的浮現。

（一）闡揚公民社會的價值取向

現代化的公民教育，尤其在學校與社會教育的區塊上，貴在能以闡揚公民社會的價值取向為當務之急。基本上，公民教育在社會發展過程中，具有兩項重要任務：一是繼往，亦即在於傳遞與發揚傳統文化；一是開來，亦即在於促成既定的政治社會過程。然而，在過去，我國的公民教育在達成繼往的任務方面，雖是較具成效；唯獨在開來的任務方面，則是因不斷遭逢社會變遷的挑戰，其成效也就有待加強（張秀雄，1996：59-60）。而今由於公民社會思潮的洗禮與薰染，公民教育顯然已較能深切肯定並顧及

「健全的個人」、「進步的社會」到「富強的國家」等三者間均衡發展的重要性。凡此，皆有賴公民教育的積極實踐以邁向公民社會所標舉的「政治民主化（法治化）、經濟自由化（國際化）、社會多元化、文化本土化（在地化）、以及公民意識主體化」的價值取向，方有以致之。此亦即現代化公民教育最需關注與闡發的部分，也是最為迫切實踐的課題。

（二）確立公民教育的學科典範

長期以來，由於公民教育學本身並不被認定為是一門獨立的學科，甚至充其量僅係由人文及社會科學等相關學科整合而成的「泛學科」（pan-courses），而往往處在被邊緣化的情況下，以致失去應有的主體性，從而害及其學科典範化的發展，更遑論學科領域獨立地位的建立。因此，值此公民社會理念擅場的時代，首先應明確公民教育的學科典範定位，尤其是針對近來興起的「公民社會」（civil society）型公民教育學，在在需要強化學科典範運作時的內在基本要素，例如在公民教育的發展目標方面，就在致力改革「國家的」公民教育傾向於灌輸國家觀念與團體意識掛帥等缺點的同時，更要能構思朝向形塑公民社會的願景，並積極培養國人參與公共事務的意願與能力。又如在公民教育的課程內容方面，則可以加強鄉土教學與認識臺灣的歷史、地理及社會課程，也要能重視社會團結或紛歧的論題，諸如國家認同、省籍族群、原住民、性別、及弱勢團體等問題的思考與探討（陳文俊、黃志呈，2000：263）。

（三）落實公民教育的課程內涵

時序進入民主深化的鞏固時期，公民教育有關的課程內涵，基本上可以民主教育、法治教育、倫理道德教育、以及生活教育等四者，作為共同的建構主軸。至於落實公民教育課程內涵的方法與途徑，首先，即是加



強民主法治教育，奠定民主政治的基礎—自從1991年廢除動員戡亂時期條款以來，我國由於憲政的改革與民主的開放，從而加速社會變遷的結果，國人一時之間為能適應此種變局，致使各種非法暴力、違法亂紀、反民主、反法治的言行，層出不窮，在在顯示出國人的缺乏民主素養。因此，現代化公民教育的教學與活動，應加強推行民主法治教育，大家共同參與而人人有責，庶幾從根本上提昇國民的民主法治素養，裨益奠定民主政治的基礎。其次，即是實踐公民生活教育，提昇國民的道德水準—過去由於經濟的富裕及民主憲政的確立，而社會卻瀰漫著功利之風及奢華之氣，尤其是長久以來公民教育未能適時發揮淨化人心、導正社會風氣之功效，只知一味陳義過高，無法將道德知識及價值觀念經由日常生活加以實踐，並內化到公民個人的深層思想中，以致流於形式主義作祟，已是不爭的事實。因此，現代化的公民教育應能求其實踐於生活教育之中，並透過日常生活規範的實踐，希冀有所啟迪國人正確的價值觀，從而提昇國民的道德水準。

（四）推展多元文化的公民教育

不可諱言的，過去傳統的「國家的」公民教育內容，一向充滿著「漢族沙文主義」的強勢文化精神，迄今此種以「大中華意識」為主體的教育內容，顯然已不能相容於威權體制解體之後，甚至不能切合當前民主開放的多元社會之所需，不免屢遭弱勢族群的批判。事實上，任何社會中既有主體民族或主流團體所形成的主流文化，當然同時也會存在著少數民族或次級團體所形成的次級文化，進而共同構成一個多元文化面貌的公民社會。是以，針對公民社會多元文化所實施的教育，即謂之「多元文化教育」（multi-cultural education）。尤有進者，多元文化教育之所以受到矚目，在臺灣，還有其他的歷史脈絡因素的相互牽絆。一是政客們

為了政治的需要操弄族群，以致產生社會的動蕩，因此，尊重不同族群正是多元文化的教育目標；另一是高度資本主義化社會導致多元樣貌的結果，以及長期以來在自由主義者亟力倡導多元價值觀下，遂興起多元文化教育的主張（詹棟樑，1993：21-24）。

由此，為能維持當前臺灣社會五大族群的和諧和增進弱勢團體的福利，今後宜透過公民教育的途徑，推展公民多元文化教育，並且能以下列的政策導向為優先考量，包括：持續強化母語教學及族群平等，尊重並落實保存少數族群文化，積極保障弱勢團體及基本福祉，注重並身體力行兩性平等教育，加強多面向公民資格觀的養成教育。

（五）強化公民的終身學習教育

時序進入廿一世紀的初葉，全球化運動已是人類世界不可違逆的潮流，影響所及的，最近十多年來，有關公民「終身學習」（lifelong learning）行動觀念的培養也就逐漸成為「社會的」公民教育發展的主要趨勢之一。其中，與此相關者，莫過於以學校教育之外的社會教育（a society for education）最具代表性，也最為密切；唯長期以來，衡諸我國各級教育行政機關及社會教育機構，一般既無規劃與執行公民終身學習的專責單位及人員，更無統一規劃的政策及方針，縱然有之，公民終身學習通常亦僅零碎分散於各級社教機構所辦理的各項活動之中，不但無具體項目，亦缺乏整體規劃，活動內容更常限於少數幾項，不夠多樣化；至於實施方式則多限於課堂講學方式，而甚少運用團體動力，鼓勵互助合作、社區參與、民主領導、培養社區意識與團體共識等活動（張秀雄，1995a）。

因此，為能促進公民終身學習教育的需要，今後應從法令制度、社會教育體系、推廣補習教育、學術研究、乃至於大眾傳播等方面，透過整體的規劃，希冀俾能加強公民



的社會教育推動，從而充實並豐富作為公民所需的終身學習內涵（張秀雄，1995b：26）。

以上所述，雖是個人管見，容或難以一切中要義，唯若因而能拋磚引玉，以資激發各方學者專家願意提出更多更佳的針砭之道，則一個以闡揚公民社會理念為主軸的現代化公民教育將可因之浮現。

五、結語

長久以來，「國家的」公民教育一直被視為是形塑官方標準意識形態的機器及灌輸國人價值認知朝向一元化的必要途徑。是以，公民教育制度本身即帶有很強的人為主導因素，其影響力的最大來源，似乎不脫政府執政當局的介入操作，尤其是教育主管單位在配合主政者的主觀認定及透過學校教育管道和運作機制的情況下，任何公民教育的輸出結果，予人整體的刻板印象，始終難免

一種官式而有目的、強制而有組織、表面而有計畫、乃至於主觀而單一化的感覺。

然而，相較於當前民主深化的鞏固時期的「社會的」公民教育，則具有自然而非刻意、自動而非強迫、自主而非操縱、以及客觀而多元化的特性。至於如何以「建構理想而完善的公民社會」為公民教育的發展目標，並循由公民社會有關「政治民主（法治）化、經濟自由（國際）化、社會多元化、文化本土（在地）化、以及公民意識主體化」等五大價值取向的闡揚與實踐，而以建構「公民社會」型的學科教育典範做為共同的最高理想，積極致力於民主教育、法治教育、倫理道德教育、以及生活教育等四大課程內涵的落實，以及進一步有效推展「多元文化教育」的公民教育模式，從而充實及強化公民的終身學習教育的整體運作機制與功能，在前瞻與期待的過程中，相信將是我國今後邁向現代化公民教育最為重要的課題。

參考文獻

- 莊富源（2007）。《轉變中的學校公民教育》。高雄：復文圖書出版社。
- 張秀雄（1995a）。〈臺灣地區成人公民教育的問題與改進策略〉，載於《成人教育月刊》，第27期，頁35-41。
- 張秀雄（1995b）。〈世界觀導向的公民教育〉，載於《中等教育》，第46卷第6期，頁26-39。
- 張秀雄（1996）。〈我國公民教育的問題、對策與發展方向〉，載於《公民訓育學報》，第5輯，頁51-64。
- 陳文俊、黃志呈合著（2000）。〈臺灣中小學公民資質培育之內涵及其成效〉，收於國立臺灣師範大學公民訓育學系主編：《二十一世紀的公民與道德學術研討會論文集》，頁345-367。台北：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 詹棟樑（1993）。〈多元文化教育理論與實際探討〉，收於中國教育學會主編：《多元文化教育》，頁21-46。台北：臺灣書局。



公民教育中的性別議題

周祝瑛／國立政治大學教育學系教授

一、前言

台灣邁入以開發中國家之林，除了經濟成長的指標外，如何建立公共溝通機制、培養國民民主參與能力，以強化品格教育，優質全民素養，其實更具挑戰。根據《天下雜誌》所進行的「品格教育大調查」（何琦瑜，2003），台灣家長教導子女品格和生活規範的前三大困境是：媒體和電視的不良示範、社會亂象干擾以及政治人物的不良示範。其中家長與教師一致認為，下一代草莓族最需要培養的品格包括：（1）為自己負責任的自律精神；（2）為別人著想的同理心，以及（3）遇到困難的挫折容忍力等三項特質。相對之下，學生自己卻認為「培養獨立思考能力」才是最重要的；顯見兩代之間對於在品格教育的要求上存有相當的代溝。對學生而言，道德的「相對性」遠比道德的「絕對性」來得重要，因此培養獨立思考判斷的能力成為年輕人的最愛。而另一個千代文教基金會所發表的「台灣人的品格現況」問卷調查顯示（2007），超過七成的民眾認為台灣人的品格在沉淪。儘管如此兩代之間有期望落差，當前的社會和學校能否真的提供足夠的機會，訓練孩子年輕人的獨立思考與判斷能力？

例如十多年前轟動全台的清大研究生情殺案的主角洪曉慧，日前終於在服刑十一年後獲得釋放。洪女士才剛出獄，多數民眾期盼她改過自新，也期待社會能從這事件得到教訓，然而同一時間內台南縣致遠管理學院學生又重蹈覆轍，竟發生一起因女友移情別戀，爭風吃醋，開車撞傷情敵，輾斃前女友的悲劇。肇事的洪生坦承上情，被依殺人罪嫌移送法辦。近年來年輕人發生這種「愛不

到，就毀人」的作法，有如翻版般不斷得出現。不少家長在教養過程只會叫子女讀書升學，卻忽略了基本公民素養的教導，尤其是如何與異性相處之道；而學校教育也未能善盡情感與性別教育的落實，缺乏足夠的輔導與防制系統；加上時下變化快速的世界中，年輕人經常生活中缺乏目標，甚至整天沉溺於虛構的電腦世界，久而久之與真實世界發生疏離，無法處理現實的人際關係，遇到挫折不是太過執著就是消極逃避，欠缺面對解決生活問題的能力。當前各級學校與內政單位都在推動公民素養與性別平等教育，為何上述分手情殺案件仍不斷重演在大學生身上？到底國內性別平等教育還有哪些努力的空間？有鑑於此，本文除了回顧近十多年來我國性別平等教育推動過程中，在相關觀念、法令與制度的建構與進展外，進一步舉出四個性別教育的個案，來檢討台灣當前推動性別教育的困境與突破。

二、我國性別平等教育推動之回顧

自1997年教育部設置「兩性平等委員會」、2004年通過的性別平等教育法迄今，國內的性別教育工作可說相當深入於各級學校，然而從整體的發展歷程來看，依然充滿了筆路藍縷，尤其在全球推動性別主流化（gender mainstreaming）運動之際，公部門的立法效能、私部門的實踐效率，甚至整體社會性別平等觀念的深耕程度，都有改進的空間。回顧過去十多年來台灣性別平等教育中可分成以下幾個階段（蘇芊玲，1999；謝小琴，2006）：



第一個階段是從民間婦女團體的投入到行政院教改會的成立（1994年），到教育部成立「兩性平等教育委員會」之前（1997年）。雖然台灣的婦女運動起源於1970年代左右，但真正有組織的婦運團體卻是在1987年解除戒嚴之後才成立，當時這些婦運團體大都是在爭取婦女的權利，消除性別歧視，以達成兩性平等為目標。在當年諸多的婦女運動中，台大於1985年成立婦女研究室成立之後，清華大學兩性與社會研究室、高雄醫學院兩性關係研究中心、跨校院的女性學會以及中央大學性／別研究室1994年前後陸續成立，積極為大學教育注入女性意識與推動婦女研究課程。1995年女學會召開「台灣婦女處境研討會」，會中提出「對於國內的教育地位大抵我們應該是定位成父權秩序的再製或是女性的解放」（謝小苓，1995）。到了1996年11月底，前民進黨婦女部主任彭婉如女士遇害，舉國震驚，女性人身安全和兩性平權問題，首次成為全國焦點，立法院立即通過「性侵害犯罪防治法」，並於隔年1月22日公布實施，規定各級中小學每學年應至少實施四小時以上之性侵害防治教育課程。同年春天教育部「兩性平等教育委員會」成立，正式宣示政府「兩性平等教育」政策。

這個階段所推動的性別平等教育，主要的訴求在於區別傳統上性教育與兩性平等教育的差異，尤其將平等的定義重新予以建構，將性別平等（gender equity）定義為在性別的基礎上，免於歧視而獲得教育均等的機會。因此，在此時期希望破除由社會文化長期所建構出來的性別刻板印象，與性別歧視兩部份（sex stereotype and sex discrimination）。該階段的具體工作包括：（一）重新檢視校園中教科書性別不平等的內容；（二）檢視兩性就學機會比例以及學校的社會地位；（三）調查學校課程中男女性區隔的現象與男

女的學科比例；（四）了解教室中男女教師對於不同性別的學生有何不同的互動態度；

（五）調查各級學校男女學生求學的學習表現與教育抱負上有那些不同；（六）了解各級學校中人事結構中男女的差異情況；尤其是否同工不同酬，或者女性就職的玻璃天花板障礙（glass ceiling effect）情況；（七）調查師資培育與在職進修的機構，能否培養有關人員的性別教育知能；（八）重視校園空間分配以及安全問題的；（九）探討性騷擾與性侵害的問題，由於國內性騷擾與性侵害的受害者年齡集中在12—18歲之間，因此針對此階段的學生加強宣導；（十）在目前社會觀念保守、但行為開放的情況下，學生的性教育如何實施？總之，此階段除了不斷透過各種社會婦女運動來爭取兩性之間平等的權利，也實際到各級學校去探討校園中推廣性別教育的情況與困難。

其次，從1997年到2004年的第二個階段，包括這七年中所進行的各種方案，如：兩性平等教育實施方案、各級學校兩性平等教育實施要點、中小學性侵害防治教育實施原則，及課程參考綱要等。除了這些相關的規定辦法，加強性別教育種子教師的培養，舉辦各種研習，而且在全國各縣市選定六十多所中心資源學校（包括國小、國中、高中），成為性別教育的中心資源學校，負責各該縣市區的教師研習與宣導。此外，教育部創辦「兩性平等教育季刊」，於1998年開始定期發給各校，俾宣傳及傳播。並在大專院校發展兩性平等教育資源工作，包括結合北部的台大婦女研究室，中部的暨南國際大學性別研究室，南部高雄醫學大學兩性研究中心，和東部的花蓮師院多元文化教育所等，藉著南北東西縱向上下的連結，落實全國的兩性平等教育。尤其1998年教育部公布了「九年一貫課程總綱綱要」，將相關的性別議題與性別能力納入其中，作為未來課程



內容與教材發展的指引，正式將性別教育納入中小學課程中。

除了教育部門的推動之外，從1997年內政部連續三年內制定「性侵害犯罪防治法」與「家庭暴力防治法」等，並於1999年全面實行民事保護令制度，依法成立性侵害防治委員會及家庭暴力防治委員會。到了2002年7月合併兩個委員會為家庭暴力及性侵害防治委員會，全面協調司法、警政、衛生、社政、教育、新聞等相關機構，共同建立性侵害犯罪防治及家庭暴力防治制度。經過這些年的推動，逐漸破除傳統男尊女卑的性別角色觀念及「家醜不外揚」、「清官難斷家務事」等性別迷思（劉秀娟，2003a）。

至於第三個階段應屬自2004年立法通過與施行的「性別平等教育法」，此時性別教育概念取代過去的兩性教育，且在各級學校推動性別教育相關實踐獲得初步的成果。其中，性別平等教育法第一條規定「為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境，特制定本法。」更是將性別平等具體化。由於2000年屏東地區發生葉永鋕事件，由於這位具有陰柔特質傾向的男孩，在學校經常受到嘲弄欺負，導致他不敢在有人時去上廁所，而在一次上課後獨自前往，卻被發現喪命於廁所中，此事引起全國震驚，許多人紛紛質疑：何以這些有特殊性向的青少年，在校園中竟然受到如此極端的性別歧視對待？

結果葉生的犧牲換來四年後性別平等教育法的立法與施行，當時從中央政策到各地校園都希望透過法令與制度的設計，來加強建構免於性別歧視的校園。2001年教育部將「多元性別、校園安全」訂為年度主題，接著2004年通過性別平等教育法，試圖而將「性別」的概念從過去生理的差異，擴及到尊重不同個人的「性別特質」，並在各級校

園中加強宣導教育，以打造「性別友善校園」的理想（游美惠，2006；參見http://www.tgea.org.tw/07voice/f07_051217.htm）。此外，為了具體落實性別教育的推動，新通過的性別平等教育法規定：主管教育機關需設立性別平等教育委員會，置委員十七人至二十三人，採任期制，並以教育部長為主任，並且制定了施行細則，以此宣示政府部門對性別教育之重視。接著在2006年先後發布施行性騷擾事件調解辦法、性騷擾防治準則、性騷擾防治法與施行細則等，進一步落實消除性別歧視，維護人格尊嚴，加強性別平等之教育資源與環境。

三、國內性別教育推展之挑戰

從台灣性別平等教育發展歷程來看，可說是由民間婦女團體首先發起，而後督促政府在立法上建立制度。如：1970年代初期，前副總統呂秀蓮女士將女性主義介紹到國內，開啟了我國婦女運動的序幕，進行一連串爭取婦女權益、展開婦女運動、發展性別意識、保障相關婦女權益等。一直到促進非營利組織（NGO）在國內公部門之相繼成立，促成政府在兩千年以後陸續訂定相關政策，而逐漸與國際接軌（光啟社，2008）。回顧1990年代開始，世界各國開始提出對「性別主流化」（gender mainstreaming）的呼籲，鼓吹將性別與政策作連結，推動全球性策略，透過婦女團體爭取將性別概念放到國家政策中（Equality Now, 2004，參見http://www.equalitynow.org/reports/annualreport_2004.pdf）。1995年9月第四世界聯合國婦女世界會議中提出建立「北京行動平台」（Beijing Platform for Action），以確保全球的性別平權，與每五年發表評估報告。而台灣自1987年解嚴之後，許多婦女研究室也相繼成立，致力於國內性別教育的推動。一直到2000年政黨首次輪替，民進黨為了凸顯社會「改革」形象，



與若干婦女團體結盟，將「性別主流化」納入政策中，陸續推出「性侵害犯罪防治法」、「性騷擾防治法」、「兩性工作平等法」及「性別平等教育法」等立法。不過此種由上而下單向「主流化」的推動方式，能否真正實現性別平權的理想，值得進一步觀察（游美惠，2006；劉秀娟，2003b）。

從上述三階段的性別教育立法與推動過程中，可以發現以下幾個問題：

- (一) 政策與現狀之間落差嚴重，例如有許多的中小學雖然努力在推廣性別平等教育，但是對於相關的法案如全國性法案之一的性侵害防治法，到了中小學卻面臨不知如何實施。因此，即使在教育部最高主管機關有相關的政策、辦法時，但是各個學校在實施上都存在著相當大的困難。
- (二) 少數人力應付不足的狀況，尤其是對中小學而言，性別平等教育仍是相當抽象的議題，而一旦上級教育機構要求教師實施相關的研習與課程時，發現具有性別平等教育學術與專業背景的師資嚴重不足。
- (三) 整個性別平等教育的推動究竟應該由上而下，還是由下而上的推動方式，受到相當大的爭議。在現有的階段中，國內的性別平等教育的概念尚有待開發的同時，大部份的政策都是由上而下，因此形成了「上有政策、下有對策」的普遍情況。
- (四) 教育人員依然缺乏結構性思考的能力，無論行政首長或是教師，對兩性或性別教育平等的概念各有不同的解讀，尤其當面臨資源分配或者權益維護上有所改變時，通常會造成相當大的抗拒心理，而且男女教師皆有此情形發生。
- (五) 各方論述急待整合，才能夠截長補短，尤其目前在國內校園內的性教育

發展較早，與性別教育在認知與知識內容上有所區別，尤其是自1994年性解放論的提出之後，在性教育、兩性教育，兩性平等教育或性別教育造成了相當大的衝突，其中彼此有不同的看法、見解與價值觀。如何加以整合，則有待各方的努力與協調。

- (六) 缺乏常設機構予以推動，以目前教育部的性別平等教育委員會，是屬於任務編組的機構。至於各校的性別平等教育委員會，雖然教育部明令各校成立，可是大多數也都是任務編組，由老師或行政人員兼辦，常常出現妾身未明的情況，導致性別平等教育在校園中推動工作的不確定性。

由此可見，國內近十多年來的性別平等教育，固然有長足的進步，但實際上也面臨許多執行上的困難（蘇芊玲，1999；吳志光，2008）。

四、從四個案例看我國性別平等教育

以下將提出近年來在國內發生的四個真實性別差別待遇案例，來回應上述的性別平等教育推動的困難與挑戰。

第一個是南部某一所高中的兩性平等教育的資源中心，在相當多的資源的協助下，負責該地區兩性平等教育推廣工作。從教師們平常每週所舉辦的教師成長團體、以及有關於兩性平等教育的研習活動中，都可看出該校在實施兩性教育上有相當的基礎，並且承辦人有積極的作為。但是當作者有機會深入到該校去了解時，尤其是擔任該校兩性平等教育的評估工作，發現了以下幾個問題：

首先，在與校內理科教師接觸之後（多數為男性的中年教師），發現到這些老師對於學校成為兩性平等教育中心學校，以及學校所舉辦一連串推動的活動，抱持冷眼旁觀



的態度。最明顯的是，當筆者等研究團隊進行訪談的過程中，這些老師大都表示質疑：這個是某某單位爭取的，而事實上我們的課程尤其是理化、數學等，如何把兩性教育的概念投入其中呢？這個是非常有問題的。也有老師提到：尚未受到兩性教育相關訓練，如何去教學生呢？而且這些老師不斷提出：兩性平等教育是否為了爭權？以及在學校教的是一回事，回到家還是過自己的生活，談不上兩性是否平等的質疑。

其次，參與兩性平等教育推動的教師中，有一位是女性軍訓教官，但是面對這整個軍訓室幾乎都是男性生態下，這位女性教師在推動兩性平等教育的過程中備感艱辛，包括在調課、活動中的參與，經常受到軍訓室主管刁難。再來，發現到大多數在參加教師成長團體的成員之中以女性居多，而且有不少是單親，或者是在婚姻關係中曾經有過困擾經驗的，所以這樣的一個教師成長團體，在校園當中無形地被貼上標籤。最後是此校推動兩性平等教育中最諷刺的地方，由於校長調動的緣故，新校長出現與前任校長截然不同的做法，要求過去一直沿襲下來的充分授權方式，重新由校長個人來負責，並且對於原來承辦的主任有不同的看法，認為這樣的推動只是關係他個人的前途，並沒有為學校帶來太大的效益。在溝通過程中校長甚至認為承辦的老師有越權之嫌，所以多方予以刁難，最後承辦的老師不得不辭掉行政工作，而暫時告一段落。

從此個案中發現，雖然此校為地區兩性平等教育推動的中心學校，可是學校的行政作為卻成了兩性平等教育推動最大的阻礙，學校主管、教師與同仁之間對於推動性別教育工作在觀念與推動上有相當大的差距。

第二個案例發生在北部某科技大學，當時校內發生教師性騷擾學生案件，從案發到最後將近一年多的過程中，被性騷擾的學生

在向學校求助無門後，轉而向導師求援，但過程中因為校方將性騷擾報告書直接向性騷擾教師面質，使女學生性騷擾的申訴報告曝光之外，學生在申訴過程中也遭遇到校方要他為了校譽之名而要他息事寧人，甚至向性騷擾的教師道歉等不恰當做法。另一方面，對於從旁協助性騷擾案件的導師更是面臨了前所未有的壓力：一方面要輔導學生，以防學生在性騷擾申訴過程當中受到傷害，甚至出現情緒不穩或自殺等情事，另一方面，這位導師也經常處於同事之間的壓力，因為校園中大多同事在以和為貴的情況壓力下，大多會勸這位導師明哲保身，即使在作各種調查或者開會提意見時，很多同仁往往只在意揣測上意而忽略了事實的真相。包括這所學校行政人員參加校外公聽會中，都可看出行政人員尋求息事寧人、維持校譽的觀點企圖，而不時對這位女導師施壓。而且在整個處理過程中，因為學校裡頭調查的過程有曝光之嫌，所以最後由教育部的兩性平等教育委員介入去調查。在過程中，調查委員採合議制，所以很多委員雖然給調查的對象（包括導師）提供各種承諾，但後來卻沒能一一兌現，甚至未給受訪者適當的交代，造成受訪者內心中的恐慌與不平。

另一個問題是教育部的調查報告是否應該予以公開、部份公開、或者是向學校說明的爭議？雖然後來這個學校對於性騷擾的老師有了不續聘的處理，但整件事始終沒有對當事人或社會提出完整的報告。

第三個案例發生在某所國立大學教師性騷擾事件。該校早在性騷擾申訴前三年，就發生類似狀況。因當時校方以性騷擾事件為告訴乃論，加上涉案學生不願意出面，所以在缺乏證人指稱的情況之下不予處理。結果三年後，同樣的事情又在校園內重演，只是這一次有學生直接地向系裡提出申訴。處理程序上由系上開會決議，送交校方。繼而由學



校的兩性平等委員會介入處理，組成專案小組，進行調查，在完成申訴報告後，由學校的兩性平等教育委員會追認，透過校內三級三審來到校方，最後此性騷擾教師得以解聘。但是在過程當中出現了幾個問題。第一，在申訴人的部份，究竟是應該由學生還是由系上來提出，當時有不少的爭議。第二，對性騷擾教師懲處部份共識不足。第三，在整個行政的過程中，缺乏一個適當的管道能夠在校園中引起廣泛且理性的討論。反而因為過度的以校譽為重下的前提下，造成整個校園曖昧不明，校方也缺乏適當說明而出現校園危機。此外，過程中又因有媒體的介入，造成學校裡更加混沌不明。第四，在行政體系中二級二審的過程也發生有某一級的委員們，在討論性騷擾案件中，不夠慎重，如：相關的資料未能即時讓所有的委員傳閱，沒有足夠時間討論，不確定委託投票是否能夠算數，投票過程中能不能亮票？尤其在對性騷擾事件的認知程度不同下，是否合適採用多數決？

總之，在整件事情處理過程中可以發現到大學決策當局，仍然充滿父權結構，幾乎各級的參與人員都是以男性為主，且基於「同行相惜」的情況下，過度保護男教師的權益，忽略受害學生長期以來所受的困擾與傷害。此外在決策過程上也出現不少瑕疵，甚至連兩性平等教育委員會本身地出現不同的聲音，包括調查會的主席、兩性平等教育委員會的主任之間發生的歧見。由於對調查報告是否應該適度地與以披露這樣的看法不同，甚至發生了若干調查委員必須透過在學校大門口張貼大字報來表達意見。可以看出或許是因為訊息不明，或者是因為校園裡處理措施未盡公開與理性原則，使整個校園在性別平等的議題上缺乏著力點，所以造成很多師生的困擾。

第四個案例是有關大學校長遴選過程中，一位科大女副校長在進行某東部大學校長遴選時，遭到遴選委員的性別歧視待遇，例如：遴選委員在晤談過程中，針對不同性別的提問了不適切的問題，出現特定對女性候選人提出：「妳先生住哪裡？」，而忽略男性候選人也有「你太太住哪裡？」的問話，尤其只針對男性候選人「如何治理學校」專業問題加以質詢，卻跳過女性候選人同等類型的問題，質疑「女性會不會募款能力差一點」的態度，充滿了女性婚後需隨夫居的預設立場，發問背後明顯流露出性別歧視心態，導致女候選人落選。因此，女候選人事後深受侮辱，而對教授與對教育部提出法院訴訟，連帶要求被告教育部以及該教授應連帶賠償及登報道歉，最後獲得勝訴。此判決對揭發與平息國內職場與大學中的性別歧視現象，具有里程碑之作用。其中這位充滿性別歧視心態的遴選委員，其言行舉止顯然違背自1997年教育部設置「兩性平等委員會」以及2004年通過性別平等教育法的精神，成為該部推動全國校園性別平等教育的反面教材，令人遺憾！幸好該案發生後，教育部提出在《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》中增訂「大學校長遴選委員會任一性別比例不得低於三分之一」等補救措施，希望藉此改變現行以男性為主導的大學校長遴選委員會的作法（參見<http://campaign.tw-npo.org/200808808195700>）。

由上述案例進一步檢驗大專院校內師生的性別比例，可以發現全台灣近一百六十所大學，女性校長竟然只占個位數字，即使大專院校中女性一級主管比例也不高，如此的男女性別落差，反映出教育部門近年來在推動性別平等教育上的盲點，尤其是學術菁英的場域，為何女性依然難以出頭，原因何在？值得探究（Chou, 1993; Chang, 1996）。



五、我國性別教育落實的困境

從上述的個案中可以看出：在現階段校園內的兩性平等教育工作推動上，其實面臨著許多的問題，如：雖然教育部明令各個學校必須要成立性別平等教育委員會，但實際上仍有學校尚未成立上述委員會，即使成立也沒有人力予以推動。當遇到相關的性別平等教育工作時，無論在推動上，或遇到相關的性騷擾事件的處理方面，都遇到相當大的落差。再者，整個學校人員的觀念溝通上還有相當大的差距，且在資源分配、或者是利益的維護上，都出現雙重標準，尤其在推動的人員，上至校長、行政人員，下至教師與職員，都可發現推動最大的障礙不是學生，反而是推動人員本身的觀念，這可能與兩性之間過去的社會結構與父權的體制有關。

尤其前面在第一個案例中，由於校園內權力階層化相當嚴重，如果教育主管未能體會到新的性別平等觀念，則校園內的基層教育只能流於聽命行事，長期下來就會對於兩性平等教育工作抱持一種漠視的態度，甚至用迴避、冷漠等抗拒心態來面對。此種心態不只是在中小學，連在大專院校都普遍存在，如第二、第三個個案也可以看出來行政人員與大學教師都有這種心態。其次，在各方面的論述、及觀念也有待溝通、整合。由於過去兩性教育長期被定位為性教育，加上一般校園對於兩性教育的認知非常籠統，多數人傾向接受兩性在現實社會的差異，教師也許會教導學生彼此尊重、互相了解，但儘量提醒學生不要去挑戰性別差異，而去接受社會化過程中既有的現象，包括男尊女卑的狀況。所以當真正面臨到有人因性別不公而提出質疑時，往往會出現與性別平等教育理想背道而馳的聲音。甚至基於同事愛的立場，認為不應解聘性騷擾的老師，不應斷絕同仁的生路，卻完全忽略教師適任問題。最

後，學校中行政階層可謂性別平等推動中最值得加強之處。由於各校的行政體系裡多是公務人員系統，男尊女卑的情況特別格外明顯，可說是校園內兩性平等教育最薄弱的一環！

另外，上述第四個案例中，落選的女教授能夠在司法中獲得勝訴，可以看出近年來性別平等教育在臺灣司法界有所推展的一面，此判決說明了司法部門的「性別主流化」可以與世界潮流相互呼應，也展現出台灣社會民主化的成果。不過要真正達成社會的性別主流化理想，顯然必須由政府部門扮演關鍵的推動角色，但如何讓性別主流化廣為世人與公部門所接受，則必須結合家庭、學校、社會等各個層面、透過組織或是團體的力量，一起來努力（林芳玫，2002）。

六、結語兼展望

從上述國內性別平等教育發展的過程，似乎是循著從最早觀念上的推廣、零星各地的推動、到各校必須成立性別平等教育委員會的一連串政策下可看出，性別教育在近年來推動上有所進步，尤其是中小學的九年一貫課程與大學的通識課，也紛紛納入性別平等教育的相關議題。至於政府部門也由中央到地方，各部會到縣市教育局也紛紛成立相關的單位來推動性別平等教育，希望藉此往下紮根（吳宗立，2001）。儘管有這樣的政策與民間行動配合，我們仍可從實際的推動中發現性別平等教育的推動不僅存在資源缺乏的問題，更重要的是推動人員專業素養，尤其對性別平等教育的觀念缺乏。面對下一個階段如何繼續推動性別主流化概念，加強法令與政策之建構，整合性別平等教育的資源，尤其是各界觀念的溝通上更值得努力。至於在校園中，如何透過正規的課程與潛在課程，將性別平等教育融入整個教育過程，則是更重要的挑戰！最後，最早推動國



內性別平等議題的婦運團體及學術界，也應繼續進行更多議題導向的研究與活動，唯有持續在體制內外努力不懈，才能維持反省及

清新的活力，才能建制更平等與寬容的台灣，才能真正建立尊重、平等的公民社會（顧燕翎，2001）。

參考文獻

- 光啟社（2008）。從背景到焦點-台灣性別平權發展史、台北：行政院新聞局。
- 吳宗立（2001）。國民中學推展兩性平等教育的策略。教育部（人文反社會學科教學通訊），12,166-173。
- 吳志光（2008）校園性侵害及性騷擾事件防治之困境與挑戰。參見web.scssh.tpc.edu.tw/3/4f-1/sexedu/970604。
- 林芳玫（2002）。開創一個女性發展的時代新局，載於《婦女社會參與研討會會議手冊》，頁3-15。財團法人婦女權益促進發展基金會、行政院青年輔導委員會、行政院人事行政局主辦，民國91年9月9日。
- 品格教育推展行動聯盟策劃（2007）品格教育的蝴蝶效應。台北：財團法人千代文教基金會。
- 游美惠（2006）。性別主流化。性別平等教育季刊，34，108-111。
- 蘇芊玲（1999）。兩性平等教育的回顧與展望。收於王雅各編，性屬關係（下）－性別與文化、再現。台北：心理。
- 謝小芩（1995）。教育：從父權的複製到女性的解放，輯於劉毓秀編「台灣婦女處境白皮書，劉毓秀主編。台北：時報。
- 謝小芩（2006）。台灣的性別教育：回顧與前瞻 發表於2006年婦女國是會議。
- 劉秀娟（2003a）。教師家庭暴力防治教育訓練課程之研究（I）。行政院國家科學委員會補助專題研究，計畫編號：NSC 91-2413-H-158-002。
- 劉秀娟（2003b）。「家庭暴力防治教育（中小學教師）」訓練方案。台北市政府社會局補助專題研究。
- 顧燕翎（2001）。呼喚台灣婦運主體。中國時報 2001年10月23日，民意論壇。
- Chou, C.P. (1993). A Comparative Study of Male and Female Faculty Income in Taiwan. *Journal of Education and Psychology*, Vol.16, pp. 475-500.
- Chang, F. C. I. (1996). How and to what extent are women and men treated differently in faculty hiring in Taiwan? Paper presented at the 9th World Congress of Comparative Education, July 1-5, Sydney, Australia.



品格教育的內涵與實施～ 一位品格教育行動者的省思

王金國／靜宜大學教育研究所助理教授

一、前言

近年來，在教育部的政策推動下，「品格教育¹」(character education)很快成為各級學校校務的推展重點。事實上，品格教育一直都在發生，它沒有開始，也沒有結束，它從來都沒停止過(Williams, 2000)。身為學校教師，我們需要的是更有意圖地推動，讓品格教育有較佳的成效。

品格教育的重要性，不可言喻。回顧中外教育史，可以發現教育的目的乃在於使人「變善」(good)與「變智」(smart)，教育活動應同時重視學生品格發展與學術學習(沈六, 1997; Ryan, 2004)。然而，受升學主義及績效主義之影響，多數學校投注在提昇學生智育表現的資源，明顯多於品格教育的資源(但昭偉, 2002)。在九年一貫課程推出及多元智力理論的倡導之後，大家更加重視能力的培養，結果之一是：多數家長及老師認為當前學生品格不佳(天下雜誌, 2004)。

基本上，無論是教師、家長或教育行政單位，沒有人會否認其重要性。但，何謂品格教育？該如何推動？許多與品格教育有關的細節值得進一步探討。

筆者曾參與靜宜大學品格教育實施計畫

(2004-2006年)的規劃與推動，亦曾在國小進行三年關於品格教育的研究。本文擬闡述筆者在參與品格教育推動與研究後的一些想法與心得，期望藉由本文讓讀者更加認識與重視品格教育。

二、品格教育的意義與內涵

(一) 品格的意義

品格(character)一詞，原出自於希臘文「charassein」，本意是在蠟藥丸、玉石或金屬表面上刻劃，意謂著「雕刻」。品格的意義猶如一個有特色的標幟或符號(吳寶珍, 2004; Ryan & Bohlin, 1999)。儘管我們熟悉「品格」一詞，但卻不易精確掌握其實質概念，主要原因是「品格」是一個抽象且非單一的整體(single entity)(Davies, Gorard, & McGuinn, 2005)，它沒有統一的定義(Arthur, 2005; Pearson & Nicholson, 2000)。

國內外有許多學者曾針對「品格」提出解釋。傅佩榮(2004)指出品格一詞，在中文則兼稱人品與性格而言。如果以五育來說，德育與群育的共同歸趨，應該義近於此。林新發、王秀玲(2004)認為品格又稱為性格、個性或人格，是個人身心與環境交互作用所形成的一組持久、穩定的內在心理傾向、特質或特徵，包括認知、性向、氣質、

¹ 品格教育與品德教育兩個名詞，學者用法不一，也常被交互使用。筆者認為其主要原因是學者係將英文character education轉譯的結果。部分學者(如：吳清山、林天祐, 2006; 黃德祥、謝龍臥, 2004)將之譯為品格教育，也有學者(如李琪明, 2007; 陳淑美, 1999)將之翻成品德教育。不過，我國政府之官方文件係以「品德教育」為稱之。由於本文參閱了不同文獻，基於對原作者之尊重，不更換其用語。因此，文中將同時出現品格教育及品德教育之名詞，筆者將它視為同義。



尊嚴、情意、道德、價值觀與態度的總和。黃政傑（2008）認為「品格」一詞其內涵包含了性格及德性兩部分。性格是個人與眾不同之特性的所有品質或特質；而德性則指合乎道德倫理規範的行為舉止。吳齊殷（2007）則認為「品格」是內化於心的一種意識型態，其將個人的良善深植於生活之中，並展現於外且能聚合成為理想的社會想像。另外，國外學者Lickona（1991）將品格定義為：品格是個人以符合道德規範的方式來回應外在情境的一種內在氣質，它包括了道德認知、道德情感及道德實踐三個層面。

筆者借用林新發、王秀玲（2004）的文字，將品格定義為：個人身心與環境交互作用所形成的一組持久、穩定的內在心理傾向、特質或特徵。其內涵如下：

1. 品格包括道德認知、道德情感及道德實踐三部分

Lickona（1991）認為品格包含三個相關的部分：道德認知、道德情感及道德行為。好的品格包括了知善、愛善及行善三部分，品格好的人，其待人處事能合乎社會的規範（黃政傑，2004）。

（1）道德認知（moral knowing）：

- ① 道德覺知（moral awareness）：指在面對需要道德判斷的情境時，能利用自己的智能仔細地判斷出正確的行動。
- ② 瞭解道德價值（knowing moral values）：指瞭解如何將道德價值（如負責、誠實…等）表現在不同的情境中。
- ③ 角色取替（perspective-taking）：角色取替是一種能以別人的觀點看事情，能瞭解他人思考、感受與反應的能力。
- ④ 道德推理（moral reasoning）：道德推理指的是除了要瞭解哪些是道德

的行為，更能依據本身所具備的知能去推知、瞭解為什麼它們是道德的。

- ⑤ 做道德決定（decision making）：面對道德情境時，能仔細地思考「我的選擇什麼？這個決定後的行動可能會產生什麼結果？」
- ⑥ 自我認識（self-knowledge）：有道德的人，需要檢視自己的行為並自我評量。他們瞭解自己品格上的優點與弱勢之處，並且會設法予以改善較不足的部分。

（2）道德情感（moral feeling）：

Lickona（1991）認為知道對與錯的判斷並不保證會做出正確的行動，此乃突顯道德情感層面的重要性。

- ① 良知（conscience）：良知有兩個面向，認知面向及情意面向。前者指的是知道何者為是；而後者則是一種感覺應做「對的事」的義務感。
- ② 自尊（self-esteem）：指自己覺得自己是一位有價值感、具重要感的人，有自尊感的人，較容易接納自己、喜歡自己。
- ③ 同理心（empathy）：指能設身處地地以當事人的立場去體會當事人心境的一種能力。
- ④ 愛善（loving the good）：品格的最高形式之一是愛善，而當人們喜歡「善」，他們就會因為行「善」而感到愉快。
- ⑤ 自我控制（self-control）：指個體能抑制自己的衝動、或克制暫時所獲得慾望的滿足，從而尋求更遠大目標的心理歷程。
- ⑥ 謙遜（humility）：謙遜是自我認識的情意層面，它同時是讓我們真誠地瞭解事實外，也表示一種願意改



正自己錯誤的心理活動，有助於我們克服傲慢。

(3) 道德行動 (moral action)

道德行動是上述兩部分 (道德認知、道德情感) 的結果，Lickona (1991) 認為如有良好的道德認知及道德情感，個體將較可能做出他所知道且認為是對的事。不過，當個體知道或感覺到應如何行動時，也常有未付諸行動的情形，Lickona (1991) 認為此可能是欠缺下列三項所致。

- ① 能力 (competence)：係指一種將道德判斷及情感有效轉化為道德行動的能力。許多人都知道要妥善平和地解決衝突，但卻往往做不到，這就是欠缺傾聽、溝通及尋求雙方均可接受之方案的能力。
- ② 意志 (will)：在面臨道德判斷情境時，正確的選擇往往是較困難執行的那個方案。如果想要執行道德行為，則需要強烈的意志，這股意志是一種自我認為應該如何做的動力，它是道德勇氣的核心。
- ③ 習慣 (habit)：在多數情境中，人們在從事道德行動時，往往不會有意識地思考「何者是正確的選擇」，這純然是習慣的力量使然，此也突顯培養良好習慣的重要性。

2. 良好品格即是美德

品格是個人的整體特質，並在一個人的一言一行中展露。品格內涵與美德 (virtue) 有關 (Lickona, 2004)，而不同的學者提出不同的美德項目。舉例來說，Lickona (2004) 他列出以下十項品格內涵，包括智慧、公正、剛毅 (fortitude)、自律、愛、積極的態度、勤奮工作、正直 (integrity)、感恩、謙遜。而McElmeel (2002) 在「品格教育」一書中，則羅列了十七項品格教育的主題：關懷、自信、勇氣、好奇心、變通性、友誼、設定目

標、謙遜、幽默、進取心、正直、耐性、堅定、積極態度、解決問題、自律及團隊合作。換句話說，良好品格即是美德。

3. 品格好的人，心中常有別人

儘管美德項目很多，但其背後卻有一個共同點：「心中有他人，非自我中心」。Pearson & Nicholson (2000) 指出，已有許多著名的心理學家 (如J. Piaget, L. Kohlberg, R. J. Havighurst, J. Loewinger) 曾提出過發展理論，他們的理論彼此間雖有不同處，但也有相似處。他們都認為兒童的發展是從自我中心的觀點 (self-centered perspective) 逐漸發展到他人為中心的觀點 (other-centered perspective)。換句話說，心理發展較好的人，是「心中有他人，非自我中心」的人。林火旺 (2006) 稱此為「心中常有別人」。若能掌握此原則，就不必去區辨、記誦美德的類別，只要依此原則行動，其待人處事必能合宜。

(二) 好品格的重要性

好品格的重要性不可言喻。前美國總統羅斯福 (Theodore Roosevelt) 曾說『只教導一個人認知，而不教他道德，就等於培養一個威脅者到社會中』 (Rusnak, 1998)。美國主張自由平等權的民運鬥士馬丁·路德·金恩博士 (Martin Luther King Jr.) 也說過：「智能加上品格才是教育真正的目標 (Singh, 2001)。好品格是現代公民應有的特質，具體來說，好品格的重要性如下：

1. 對個人的重要：好品格是受尊重與信任的通行證，同時是企業擇才的重要依據，好品格被視為個人高層次的競爭力。個人態度為正者，能力與影響為正；態度為負者，其能力與影響為負。

2. 對社會的重要：個人品格不佳將導致社會問題。翻開報紙，不時可以發現詐欺案，這些詐欺案，讓人們彼此失去信賴感，對社會影響甚鉅。我們須藉由品格教育，讓



人人有好品格，進而建立良善的環境。以校園為例，Bulach（2002）指出，若品格教育成功，則校園內的霸凌（bullying behavior）及暴力行為均會減少。

3.對國家民族的重要：一個民族若無法把其核心價值傳給下一代，其文明將萎縮。

4.擁有好品格本身即目的：除了上述三項外在目的外，筆者認為擁有好品格本身就是目的。筆者以智能作比喻，智能的培養本身就是目的，培養好品格亦是。

（三）品格教育的意義

品格教育並無統一定義。ASCD（2004）認為品格教育就是教導兒童人類基本價值（包括誠實、友善、慷慨、勇氣…等）的活動，其目的是希望培養學生成為具有道德責任，能自我管理的公民。Jones, Ryan, & Bohlin（1997）認為品格教育係指教育者用以協助學生發展善良價值與品格特質之活動。Lickona（1991）則認為品格教育就是培養學生知善、愛善及行善的過程，它是培養學生美德的活動。

詹允文（2007）從美國品格教育之歷史演進過程中，認為品格教育是培育學生成為良好公民或品行良好之人所採取的教育模式。某一時期之稱謂，無論是道德教育（moral education）、倫理教育（ethical education）、品德教育（character and moral education）、價值教育（values education）及公民精神教育（citizenship education）等皆納入品格教育之範疇。因此，筆者認為：協助學生培養良善特質的活動，即稱為品格教育。

三、品格教育的實施

（一）品格是內隱的學習，需從校園文化營造做起

從教學原理來說，為有效促進學生學習，教學者須瞭解學習是怎麼發生的。教師

若要協助學生培養良善特質，則應瞭解這些特質是如何形成的。

基本上，品格是一種內隱的學習，是長期模仿、觀察、內化的結果，它是一個潛移默化的歷程。所謂內隱，是一種不知道什麼時候學的，也不知道怎麼學的（洪蘭，2007）。筆者認為此觀點與俄羅斯心理學家L. Vygotsky的社會建構論接近。L. Vygotsky指出：高層次的心理能力起源於社會互動，最終內化於個人之中（張春興，2007）。人類的許多價值觀是在與人互動中，不知不覺內化於個人的。例如：有些民族認為白色蠟燭是吉利的象徵，但對另一個民族來說，意義可能相反。換句話說，一個人的價值觀深受其所處環境的影響，個人的品格也是其所處環境的寫照。Revell（2002）曾指出學生的品格與其所處的社會與政治背景有關。因此，要培養一個好品格的人，要從整體環境營造起，這個環境當然是整個社會。

要改善整個社會，這項工程相當浩大，同時也不易達成。目前，民間團體已成立「品格教育推展行動聯盟」，他們希望透過不同方式的行動，能在台灣社會價值錯亂、品格沉淪的時刻，善盡一份力量，希望我們的下一代，仍有光明、康莊、美好的社會（品格教育推展行動聯盟，2007）。如果能從整個社會改造起，將會是一件好事。

若把情境界定在學校裡，要實施品格教育，則應從學校整體環境營造著手。在這個環境中，所有的成員須展現好的品格特質、以身作則（Bulach, 2002），讓學生在這個環境中耳濡目染、潛移默化（Goldsmith-Conley, 1998）。

（二）各校要訂定品格教育核心價值及行為準則

品格內涵與美德有關，然而，不同的文化有不同的美德，究竟在我國校園內要教導的美德是哪些？此問題須進一步釐清。



基本上，一旦要教誰的價值或教什麼價值不確定時，學校的道德教育就會變得不明確（Ryan, 1986）。因此，在推動品格教育時，我們必須要釐清要教哪些核心價值。

根據教育部「品德教育促進方案」²，各級學校應營造「品德校園文化」，並建立品德教育之核心價值、行為準則，及校園優質文化之方向與願景。至於要教哪些核心價值，必須由各級學校結合社區、民間力量，透過對話溝通與共識凝聚來形成（教育部，2006）。

根據筆者瞭解，有些縣市政府有提出品德教育的核心價值。例如：台中市政府就列出自律、尊重、正念、誠信、負責、合作、勤儉、正義、勇敢、關懷、寬恕、感恩等十二項德目，且各德目均有做定義解釋，同時臚列該德目從學齡前至國中階段的行為準則³。不過，儘管已臚列這些核心價值，但仍有部分問題待思考。例如：為什麼是這些？為何不是傳統的四維（禮義廉恥）八德（忠孝仁愛信義和平）？筆者曾在一次研討會上發表關於品格教育的論文，與會的一位學者即提出一個問題：我們的核心價值是否與美國重視的一致？是否與日本強調的接近？易言之，「品格教育要教什麼？」這個問題仍值得進一步討論。

依筆者實際參與國小品格教育推動的經驗，學校在訂定品格教育核心價值方面，可循訂定學校遠景的模式，由學校結合社區、民間力量，透過對話溝通與共識凝聚來形成。至於行為準則的訂定方面，筆者建議學校可借用或修改自縣市政府提出的行為準則。行為準則要完全自訂，困難度很高。

（三）品格教育有原則可循

² 93年12月16日台訓（一）字第0930168331號函訂定；95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。

³ 參考自台中市品德教育成長學園（<http://140.128.166.232/~tceb/in.htm>）。

⁴ 因字數限制，請參見王金國（2007）。

許多文獻（楊深坑，2004；Character Education Partnership, 2003; Deroche & Williams, 2001；Rusnak, 1998; Ryan, 2004）均曾提及品格教育的實施原則。例如：美國學者Kevin Ryan曾提倡以下六E的品格教育策略，即楷模學習（Example）、解釋（Explanation）、勸勉（Exhortation）、倫理的環境（Ethos or Ethics environment）、體驗（Experience）及對優異表現的期望（Expectations of Excellent）（Ryan, 2004）。另外，美國學者Lickona（1993）則提出一個整合模式。該模式共提出了十二項策略。其中，包括三項「學校層次」的策略及九個「班級層次」的策略⁴。

筆者綜合文獻及個人行動研究心得，將品格教育的實施原則歸納如下（孫台鼎、王金國、楊季華，2006）：

1. 將品格視為重要的教育目標。德育為五育之首，不過，實際的教育資源卻大多投注在智育的培養上，我們應將品格教育視為重要的教育目標。

2. 營造良好的校園文化：整合校內外之資源，營造和諧、關懷的學習環境。

3. 教學重點同時包括道德認知、道德情意及道德實踐三方面，並以核心的道德價值作為品格教育的基礎。

4. 品格教育與生活結合：品格教育的實施須和生活緊密結合，讓學生從生活實際的行動中進行體驗。

5. 重視參與、體驗、討論與省思：教師要安排情境，讓學生參與及體驗，以協助學生瞭解品格的內涵，並建立良好的態度。

6. 品格教育，人人有責：教學者包括校內教職員、家長、社會中的所有人（Bulach,



2002; Pearson & Nicholson, 2000)。

7.任何時間均可、均要進行品格教育。
Bulach (2002) 指出許多品格教育方案成效不彰的原因是品格教育只在特定時間進行，理想上，品格教育應注入在學校的所有活動裡。

8.品格教育是長期性的活動。

9.同時重視顯著課程與潛在課程 (hidden curriculum)：品格教育的實施是全面的，沒有開始，也沒有結束。沒有室內室外、上課下課的問題。學校的所有活動都隱含著價值 (no form of schooling is value-free)，不管我們有意或無意實施品格教育，品格教育都一直在發生，它是現在進行式 (Williams, 2000)。它是持續發生的、是全面性的，推動者應同時留意顯著課程與潛在課程。

10.品格教育有賴評鑑制度之評估與回饋：品格教育須藉由評鑑制度的評估與回饋來修正。筆者建議各校可參考李琪明 (2008) 提出的評鑑指標，包括：學校特色、行政領導、教師專業、資源整合、品德融入各類課程、學生表現、校園氣氛及永續經營等項。

(四) 為利於教師推動，應建置品格教育資源庫

從知識管理的角度來看，教師社群有必要將其知識保留、傳承及創新，讓教師社群可以共享資源 (吳清山, 2002; Hannum, 2001)。品格教育的推展應設計一個平台，讓品格教育之相關資源得以保留、傳遞與共享。

若從實務工作者的立場出發，品格教育的推動除了良善校園文化的營造外，亦需藉由具體課程與教學來落實。品格教育的推動不能僅止於原理原則的講解，最好可藉由具體材料讓學生體驗與討論。然而，教師在原有的工作量中，要自行研發教材著實不易，若能有資源庫可參考，將有助於品格教育的

推動。易言之，這樣的資源庫有必要建立。

目前，教育部及許多學校或縣市政府已著手建立品格教育資源庫，例如：教育部的品德教育資源網、靜宜大學品格教育交流區、台中市政府品德成長學園…等。不過，這些資源似乎可以再予以整合，讓需要資源者可以方便取得，讓品格教育的推動能更有成效。

(五) 教學者的意願是落實品格教育的關鍵

近幾年，教育行政單位投入不少資源在推動品格教育，學術界也有很多學者或研究生以品格教育為題在進行探討。目前，針對品格教育的內涵、實施策略或方法有了較清楚的輪廓。然而，品格教育的推動除了方法外，最關鍵的因素是推動者或教學者的「意願」。沒有意願，空有方法也無法成功。

儘管多數教師知道品格教育很重要，但仍有教師未積極推動品格教育。若要解決此問題，筆者建議除了再加強教師們對於品格教育的瞭解外，校長及主任應發揮領導功能。唯有發自內心的重視它，品格教育才不會淪為口號。

(六) 教師宜秉行動研究精神，提昇品格教育品質

在學校裡面，品格教育最終端的推動者是教室裡的老師，品格教育的成敗關鍵之一亦是教室內的老師。

儘管老師在品格教育中扮演重要角色，但多數老師在職前教育中並未接受與品格教育相關的學理探討。此現象亦出現在美國，Berkowitz (1998) 指出在美國目前雖然也很強調品格教育，不過，擬擔任未來師資的學生卻很少接受實質的專業訓練。因此，在品格教育的推動過程中常會出現「知道品格教育很重要，但不知如何推動」的問題 (王金國、孫台鼎, 2005)。

針對這個問題，筆者認為若教師能以行動研究的態度，瞭解與改善自己的想法與行動，藉由教師群的力量，共同擬訂計畫、執



行、再評估與修正，共同發展實施策略，將可提昇品格教育的品質與成效。

四、結語

品格教育日益受重視是一件好事。然

而，在推動品格教育時，推動者有必要對品格教育的內涵、實施策略及其相關細節有深一層的理解，才能增加其成效。本文是筆者實際參與品格教育推動與研究累積的想法與心得，希望能讓讀者更加認識與重視品格教育。

參考文獻

- 天下雜誌（2004）。品格決勝負—未來人才的祕密。台北：天下雜誌。
- 王金國、孫台鼎（2005）。師資培育機構推動品格教育的任務與經驗。發表於品格教育在師資培育課程的建構與實踐學術研討會。花蓮市：慈濟大學。
- 王金國（2007）。品格教育的實施策略與活動設計。教育研究月刊，162，79-87。
- 但昭偉（2002）。道德教育-理論、實踐與限制。台北：五南。
- 沈六（1997）。學校道德教育的理想與實施。教育實習輔導季刊，3（2），73-80。
- 吳寶珍（2004）。國民中學品格與道德教育的內涵與實施之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 吳清山（2002）。知識管理與學校效能。載於國立中正大學教育學研究所主編，知識管理與教育改革發展研討會論文集上冊（99-118）。台北：教育部。
- 吳清山、林天祐（2006）。品德教育，教育資料與研究，64，150。
- 吳齊殷（2007）。品格，從內心塑造起。載於品格教育推展行動聯盟主編：品格教育的蝴蝶效應（第134-139頁）。台北：財團法人千代文教基金會。
- 李琪明（2007）。品德教育面臨轉型的解構與重建。研習資訊，24（1），33-41。
- 李琪明（2008）。學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告完整版。2008/12/10下載自<http://ce.naer.edu.tw/research.php>。
- 洪蘭（2007）。從大腦發展看兒童教養。天下2007親子天下專刊～教出品格力。
- 林新發、王秀玲（2004）。品格的核心意涵及國民中小學實施品格教育之策略。載於國立台北師範學院主編：教師專業成長與實踐智慧（頁171-193）。台北市：國立台北師範學院。
- 林火旺（2006）。道德—幸福的必要條件。台北：寶瓶文化。
- 品格教育推展行動聯盟（2007）。品格教育的蝴蝶效應。台北：財團法人千代文教基金會。
- 孫台鼎、王金國、楊季華（2006）打造品格·開拓人生～培養高層次競爭力的第一步〔教師手冊〕。台中：靜宜大學。
- 陳淑美（1999）。品德教育之探討。台灣教育，587，15-20。
- 張春興（2007）。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：東華書局。
- 教育部（2006）。教育部品德教育促進方案。95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。
- 黃政傑（2004）。九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，120，22-34。
- 黃政傑（2008）。品德教育的問題與展望。載於黃政傑主編：新品格教育—人性是什麼？（pp.261-284）。台北：五南。
- 黃德祥、謝龍腳（2004）。品格與道德教育的內涵與實施。教育研究月刊，120，35-43。
- 傅佩榮（2004）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。載於何琦瑜、鄭一青等著：品格決勝負 未來人



才的秘密（頁104-112）。台北：天下雜誌。

楊深坑（2004）。後現代主義的品格與道德教育。教育研究月刊，120，15-21。

詹允文（2007）。美國新品格教育理論取向與實施方案之探究。中正大學教育研究所碩士論文，未出版。

ASCD (2004). The Definition of Character Education. Retrieved December 11, 2004, from <http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.4d64d1d40a85dbbddeb3ffdb62108a0c/>.

Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.

Berkowitz, M. W. (1998). Obstacles to teacher training in character education. *Action in Teacher Education*, 20(4), 1-10.

Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Clearing House*, 76(2), 79-83.

Character Education Partnership (CEP). (2003). CEP's eleven principles of effective character education. Retrieved February 11, 2004, from <http://www.character.org/principles/>.

Deroche, E. F. & Williams, M. M. (2001). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational*, 53(3), 341-358.

Goldsmith-Conley, E. (1998). School culture before character education: A model for change. *Action in Teacher Education*, 20(4), 48-58.

Hannum, W. (2001). Knowledge Management in education: Helping teachers to work better. *Educational Technology*, May-June, 47-49.

Jone, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1997). Character education & teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-28.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. N.Y.: Bantam Books.

Lickona, T. (1993). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. N.Y.: Bantam Books.

Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. N. Y. A Touchstone Book.

McElmeel, S. L. (2002). *Character Education: A book guide for teachers, librarians, and parents*. Greenwood Village: Colo. Libraries Unlimited.

Pearson, Q. M. & Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 38(4), 243-251.

Revell, L. (2002). Children responses to character education. *Educational Studies*, 28(4), 421-431.

Rusnak, T. (1998). The six principles of integrated character education. In T. Rusnak (ed.). *An integrated approach to character education* (pp.1-6). Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.



- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi-Delta-Kappan*, 68(4), 228-239.
- Ryan, K. (2004). The six E's of character education. Retrieved December 11, 2004 , from <http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm>].
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Singh, G. R. (2001). How character education helps students grow. *Educational Leadership*, 59(2), 46-49.
- Williams, M. M. (2000), Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-40.



專 論





品格教育的教學策略～ 使用兒童文學作品，實施品格教育

王金國／靜宜大學教育研究所助理教授

一、前言

協助學生培養良善美德是學校教育的主要目的之一，柏拉圖曾說：美德（virtue）的教導是教育之所以稱教育的理由（O'Sullivan, 2004）。回顧教育史，教育的目的本在於使人變善（good）與變智（smart）（Lickona, 1993：6），然而，在升學主義的影響下，學校投注在培養學生「良善品格」上的教育資源明顯少於提昇學生的學業表現，這種「重智輕善」的教育衍生了許多問題，也值得檢討。學校不該只注重學生學業成就表現，更應該重視品格教育（character education）¹。

為喚醒全民對於品德教育²之重視，教育部於2004年頒布「品德教育促進方案」³，在教育政策的支持下，「品格教育」很快地成為各級學校校務的推展重點。校園裡重視與推動品格教育，值得肯定。

品格教育的重要性，不可言喻。品格教育的實施，若以課程結構來分，可由正式課程、非正式課程及潛在課程來設計（王金國，2007）。不過，品格教育實施，也涉及要教什麼、用什麼教及如何教的問題。本文目的，即針對此三個問題做探討，並提出「

善用文學作品，實施品格教育」的教學策略。

二、品格教育的意義

品格（character），源於希臘文，是雕刻（to engrave）的意思。就字義來說，品格就是存於我們身上、並以特別方式影響我們行為的特質（O'Sullivan, 2004）。Lickona（1993：50-51）指出，品格是一種以符合道德規範的方式來回應外在情境的一種內在氣質，它在個人的行為舉止間表露。品格好的人，其待人處事能合乎社會的規範（黃政傑，2004）。

品格教育是培養知善、愛善、行善的活動，其消極目標是希望學生「獨善其身」；積極目標則是希望「兼善天下」、「成為全球公民」（楊深杭，2004）。本文所指之品格教育係指培養學生美德的活動，這些美德包括誠實、負責、尊重…等（王金國，2007；Lickona，1993：43-45；2004：8-12；O'Sullivan, 2004）。其中，有些美德（如誠實、尊重）與他人有關，有些（如積極、樂觀）則與他人無關。換句話說，品格教育的內容包含了道德層面的社會規範，也包含了非道德層面

¹ 品格教育與品德教育兩個名詞，學者用法不一，也常被交互使用。筆者認為其主要原因是學者係將英文character education一詞轉譯的結果。部分學者（如：吳清山、林天祐，2006；黃德祥、謝龍臥，2004）將之譯為品格教育，也有學者（如李琪明，2006；陳淑美，1999）將之翻成品德教育。本文統一以「品格教育」稱之，指的是協助學生培養良好特質之活動，內涵與教育部使用的「品德教育」相近。

² 此為教育部品德教育促進方案使用之正式名稱，本文中，凡與此方案有關之內容，仍以品德教育稱之。

³ 93年12月16日台訓（一）字第0930168331號函訂定；95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。



的特質。

三、品格教育要教什麼？

儘管品格一詞已普遍出現在校園裡，我們熟悉這個名詞，但卻不見得精確掌握其實質概念。主因是「品格」是一個抽象且非單一的整體（single entity）（Davies, Gorard, & McGuinn, 2005），因此，也沒有統一定義（Arthur, 2005；Pearson & Nicholson, 2000）。

品格內涵與美德有關（Lickona, 2004：7），然而，不同的文化有不同的美德。美國學者Lickona（1993：43-48）在倡導品格教育時，認為尊重（respect）及負責（responsibility）是最重要的兩項核心價值。除了這兩項核心價值外，他認為學校還應教導誠實、公平、容忍、慎重（prudence）、自律（self-discipline）、助人、包容、合作、勇氣及民主等核心價值。而香港的「香港有品運動（Hong Kong Character City Movement）」則列出機警、好客、勇敢、謙遜…等52項「有品特質」⁴。易言之，品格教育可教的內容很多，也會因文化不同而有所不同。因此，我們在推動品格教育時，必須要釐清要教哪些核心價值，或是培養哪些良善特質。因為一旦要教誰的價值或教什麼價值不確定時，學校的道德教育就會變得不明確（Ryan, 1986）。

教育部「品德教育促進方案」提及，品德教育概念實乃抽象、廣泛且易流於不同解讀，為有利於本方案之實質且有效推動，將聚焦著重於品德之「道德核心價值」及其「行為準則」。在具體目標上，此方案希望各級學校應營造「品德校園文化」，並建立品德教育之核心價值、行為準則，及校園優質

文化之方向與願景（教育部，2007）。至於要教哪些核心價值，必須由各級學校結合社區、民間力量，透過對話溝通與共識凝聚來形成（教育部，2007）。也是說，品格教育要教哪些核心價值，決定權是落在各級學校層級。

然而，根據筆者瞭解，有些縣市政府有提出品德教育的核心價值。例如：台中市政府就列出自律、尊重、正念、誠信、負責、合作、勤儉、正義、勇敢、關懷、寬恕、感恩等十二項德目，各德目均有做定義解釋，同時臚列該德目從學齡前至國中階段的行為準則。以台中市為例，儘管已臚列這些核心價值，但是有問題的。包括：為什麼是這些？為何不是傳統的四維（禮義廉恥）八德（忠孝仁愛信義和平）或三達德（智、仁、勇）？易言之，「品格教育要教什麼？」這個問題其實還需各校進一步討論與決定。

四、品格教育用什麼材料教？

品格教育的實施方式相當多元，主因是大家對於品格教育該如何進行並無共識（Jones, Ryan, & Bohlin, 1997; Mathison, 1997）。Jones et al.（1997）列出的品格教育型態就有十種之多。包括：價值澄清法、道德推理法、道德（美德）教育、生活技能教育（life skills education）、服務學習、公民訓練（citizenship training）、關懷社群（caring community）、健康教育（藥物、懷孕、暴力預防）、衝突解決、倫理／道德哲學及宗教教育。

基本上，不同的型態有不同的重點。有的重視品格內容，有的則強調品格的形成歷程。傳統的品格教學常透過課程來傳遞社會的核心道德，偏向內容本位取向（

⁴ 「香港有品」運動於2006年5月成立，是在香港註冊的非牟利、非政府、財政資源獨立及管理自主的文化教育機構。香港有品特質共計52項，請讀者參閱<http://www.charactercity.hk>。



content-based approaches) 的教學，但最近的教學方式則傾向重視學生獲得核心價值的歷程，此乃歷程導向 (process-oriented approaches) 的教學 (Jones et al., 1997)。不過，教師可以同時採用此二種取向的教學，重視美德內涵的探討，也重視實作與體驗。

儘管品格教育類型很多，但常常會涉及「學習材料」的問題，特別是內容本位取向的教學。究竟品格教育要用什麼材料進行呢？

筆者認為教師可用的素材很多，舉凡現有教科書、報章雜誌、課外讀物…等，均有合宜的材料。只要教師妥善蒐集，都可作為品格教育的材料。其中，筆者認為兒童文學 (children's literature) 常隱含著道德的議題，是很好的品格教學資源，教師可善加利用 (丁錦宏，2004；Brynildssen, 2002；Edgington, 2002；Ellenwood & McLaren, 1994；Leming, 2000；O'Sullivan, 2004)。

五、使用兒童文學作品，實施品格教育

兒童文學的範疇很廣，包括童詩、兒歌、少年小說、民間故事、寓言、童話…等類 (洪文瓊，1994；蔡明富，1997)，呈現的媒介也很多元，除了傳統「書」的形式外，也有動畫⁵及影片形式的作品。近年來，隨著出版業的蓬勃發展及閱讀教育的推廣，要取得及使用兒童文學作品，已相形容易。

兒童文學兼具文學性、兒童性、教育性、娛樂性與藝術性 (蔡明富，1997)，具有很高的教育價值。它具有舒解兒童情緒、豐富兒童想像力、增長認知學習、增進語言學習、提供生活經驗、涵養美學、增進閱讀樂趣及幫助兒童達成社會化等功能 (林敏宜，2000；洪文瓊，1994；蔡尚志，1991)，功能甚多。

兒童文學作品內容，可以讓學生看到自己以外的世界、且常隱含許多道德的議題與經驗、提供許多好的楷模 (good role model)，並且把許多價值或規範具體化、生活化，它有助學生道德的發展 (Lamme, Krogh, & Yachmetz, 1992；O'Sullivan, 2004)。而在書寫風格上，它不同於說理的論文，它具有文學中婉轉、比喻、啟發的風格 (蔡明富，1997)，較能引起學生深層的感受。若教師善加利用，是很好的品格教育材料 (丁錦宏，2004；蔡尚志，1991；Brynildssen, 2002；Pearson & Nicholson, 2000；O'Sullivan, 2004)。

以英文漢聲出版有限公司出版的繪本「朱家故事」為例，該篇故事表面上是在敘述朱家父子三人不參與家事，家事重擔完全落在朱媽媽一個人，導致朱太太離家出走。後來，朱家父子三人體會自己的不是，而予以改過。但故事深層其實賦有性別平等、負責、關懷、尊重、合作、感恩…等概念。

基本上，閱讀兒童文學作品的方式不同，可達成的目的也不一樣。閱讀目的包括：享受閱讀的樂趣、理解感受作品的美、觸動情感，發現內在聲音、認識自己，了解別人的思考、熟悉作品的特性、發展高層次的閱讀技巧、發展敏銳和批判的心靈等 (洪文珍，1997)。

國內外已有許多研究者曾以兒童文學作品為材進行品格教育的研究，且多數支持這樣的教學策略。2005年，筆者曾與兩位國小教師合作進行品格教育的行動研究。當時，我們知道品格教育很重要，也很希望落實，便試圖發展具體的品格教育活動。後來，我們選擇以繪本作為材料，依據品格教育的實施原則進行課程設計，然後實施在一個國小三年級及一個國小四年級的班級裡。後來，

⁵ 文建會兒童文化館 (<http://children.cca.gov.tw/>) 有許多以電腦動畫呈現兒童文學作品的資源。



兩位參與的老師均認為這是推展品格教育的實用方法，認為品格教育不再只是空的原則，它可借助適當的教材來進行。

Leming (2000) 曾針對西賓州 (western Pennsylvanis) 及南伊利諾州 (southern Illinois) 各一個遍遠的學區進行以文學為材的品格教育課程，該研究採用準實驗研究進行一學年，參與的學生多數是高加索人，從一年級到六年級均有，且家庭經濟狀況不佳，共有965人。研究結果發現：此課程對學生認知方面的理解有正向的效果，實驗組的學生比對照組的學有更高的道德理解。但在於情意與行為表現方面的結果，則沒有達顯著水準。

此外，國內碩士論文這兩年也出現運用繪本教學作為品格教育策略的論文，如許玉佩 (2007)、陳琴心 (2007)、張燕文 (2007)、楊淑馨 (2008)、劉秋和 (2008)，這些研究報告也對此策略給予正向的評價。

由上可知，「使用兒童文學作品，實施品格教育」是一項可行的策略。為讓教師們可以在教學上採用，筆者提出實施步驟如下：

(一) 慎選兒童文學作品

教師若要使用兒童文學作品當成品格教育的材料，首要之務即是慎選兒童文學作品。兒童文學作品很多，有的作品偏認知，有的側重心理成長，有的則強調趣味。不同作品，強調的重點與目的也不同。至於要選用什麼材料 (題材內容、篇幅…等)，則需由教師視學生背景、欲培養之品格核心價值而訂。

1987年，美國波士頓大學 (Boston University) 有一個以文學為材 (literature-based character education) 的品格教育課程專案「The Loving Well Project」，該專案使用文學作品為材，讓學生瞭解品格教育的核心價值。該專案雖沒有正式評量，但參與的老師及學生均回應該專案使用的故事及活動有

助於他們理解誠實、責任、尊敬、勇氣、堅持、和平及仁慈等核心價值 (Ellenwood & McLaren, 1994)。這個專案在選擇文學作品時，有三個條件，分別是：能引起學生些微困惑的 (vexing)、生動的 (vivid) 及能提供學生替代性經驗 (vicarious experience)。這三個要件，也可作為教師選擇文學作品的參考。

另外，O'Sullivan (2004) 也曾提及在只要教師選有價值的書，有很多類型的兒童文學作品可用在品格教育上。其中，以下四類書籍可作為教師的選書方向：

1. 內容包含道德兩難 (moral dilemmas) 的情節
2. 內容有深度，允許學生深入探討的。
3. 內容含有與學生年齡相近、令人崇拜又可信的角色。
4. 內容背景是跨文化的，而男孩女孩都可能是主角的書籍。

值得注意的是，教師在選用材料時，需顧及潛在課程 (hidden curriculum) 的問題。再以「朱家故事」為例，教師在設計問題與引導討論時，要留意不要讓學生模仿朱媽媽以「離家出走」作為抗議及解決問題的手段。

(二) 作品分析並提出品格核心價值

同一份文學作品，不同的讀者可能產生不同的意義與感受 (丁錦宏, 2004; 張子樟, 1997)。教師閱讀兒童文學作品時，可先摘列出其中隱含的核心價值，以利於後續教學活動之設計。至於教師可否能從兒童文學作品中讀出豐富的訊息或文字背後的涵義，則與教師的文學賞析能力有關。使用初期，若教師還不熟悉文學作品分析，筆者建議可透過協同教學，透過教師間的協同合作，共同進行內容分析。

(三) 擬訂討論題綱

要讓學生接近文學作品、跟作品產生



互動、深入解讀作品或體會作品意涵，教師可藉由「導讀」，予以協助。基於不同的閱讀目的，也有不同的導讀模式（洪文珍，1997）。

引導學生深入探討探討是很專業的活動，教師必須事前準備，包括自己先行閱讀，擬訂討論題綱…等。為了讓作品與個人經驗結合，教師擬訂的題目要包含兩類，一類是作品內容探究的題目；另一類則是學生經驗探究的題目。以「放羊的孩子」為例，教師可先進行作品內容探究。問學生：故事裡的主角，怎麼解決無聊的問題？（騙稱狼來了）結果如何？（農夫不再信任他）然後，教師再對學生經驗做探究。問學生：如果你是那位主角，當你感到無聊時，你會怎麼解決？這樣的設計，是為了讓文學作品與個人生活聯結（Ellenwood & McLaren, 1994）。

使用兒童文學作品進行品格教育時，討論題目扮演關鍵角色。原則上，題目要扣住所要教導之核心價值，且由淺而深地設計，同時聯結作品內容與個人經驗，方能發揮較佳的效果。

（四）實際教學

完成前述的教學準備後，接著就是實際教學。教學效果要好，除了與班級經營策略有關外，教師的提問與引導也很重要。

有效的品格教育不能只是單向的訊息傳遞（Brynildssen, 2002），也不能以說大道理的方式進行（丁錦宏，2004）。品格教育必須讓學生理解核心價值的意義，且願意在未來生活中實踐。因此，教師可以採用討論教學法。

好的老師會營造出良好的討論氣氛，能引發學生積極參與，並讓學生去尊重不同的觀點。以兒童文學作品來實施品格教育，教

學重點首要側重內容，作品形式的部份不須太強調，否則可能會失焦。教師可以視故事情節發展，在適當的段落停下來，配合事先設計的題目，引導學生討論。至於，何謂「適當」的段落？則需藉由教師專業判斷。若教師初期不熟悉，在教學準備時，亦可如前述，與其他老師協同教學，共同設計討論題綱。

（五）反省與修正

教學結束，教師宜針對自己的教學檢討改進，並作為下回教學之基礎。教師最好能持有行動研究（action research）的精神來自我反省，反省的對象除了自己實際教學作為外，更應檢視自己內在理念與假設。前者屬於技術層次的反省；後者則屬於教師哲學的反省。教師在反省時，不能遺漏後面這個層次。

值得注意的是，儘管本文提出以兒童文學作品為材實施品格教育的教學策略，但筆者必須再次提醒，品格教育是全面性的，它沒有開始，也沒有結束，它不該是某一節課（lesson）或某個課程（course），它時時都在發生（Williams, 2000）。換句話說，這只是實施品格教育的策略之一，而非全部。

六、以兒童文學作品為材，實施品格教育的實作經驗

2005年，筆者與兩位小學中年級教師（三、四年級各一位）組一個行動研究團隊，一起針對如何實施品格教育進行探究。當時，曾以繪本為材，在課堂中實施品格教育。以下擬分享我們的實作經驗⁶：

（一）慎選兒童文學作品

基本上，當我們決定以「繪本為材，進行品格教育」時，我們就面臨了一個問題：

⁶ 這是我們第二次以繪本進行品格教育的實作經驗，本次教學的前一週，我們曾以「朱家故事」為材，進行了一次品格教學。



「要用哪本繪本？」

為解決此問題，我們三個人各自就自己曾讀過的繪本進行推薦與討論，最後，我們決定採用「是蝸牛開始的！」一書（方素珍，2000）。原因之一是，我們發現這本繪本內容富趣味，同時具有深層涵義，適合國小中年級教學使用。

（二）作品分析並提出品格核心價值

這本繪本的內容大意是：蝸牛批評豬，導致豬心情不好，進而批評被牠遇見的兔子。而兔子被豬批評後，心情變得不好，進而批評被牠遇到的狗。狗被兔子批評後，心情也變得不好，進而批評被牠遇到的蜘蛛。蜘蛛被大狗批評後，心情也變得不好，進而批評被牠遇到的白鵝。白鵝被蜘蛛批評後，心情也變得不好，進而批評被牠遇到的蝸牛。簡單地說，這是一個「批評牠人的連鎖行為」。而當蝸牛被白鵝批評後，牠想起牠前也批評過豬，於是趕緊向豬道歉，這個道歉又引發了上述動物間「道歉的連鎖行為」。

我們閱讀並分析這本繪本的內容後，從中決定了「尊重」這個核心價值，希望學生在這次的教學活動後，能懂得尊重別人，不再有意或無意批評別人。

（三）擬訂討論題綱

為了實際進行教學，我們列了許多題綱。但基於篇幅限制，本文僅列兩題供讀者參考。

1. 豬被蝸牛批評後，心情如何？這樣的心情對他後續行為有何影響？〔故事內容深究〕
2. 如果你被別人批評，心情會如何？這樣的心情會影響你的行為嗎？〔個人

參考文獻

丁錦宏（2004）。敘事德育方法探究：“灰姑娘”故事與品格教育。思想·理論·教育，3，12-15（中國期刊）。

經驗探究〕

（四）實際教學

完成課前準備（作品分析、決定核心價值及擬訂討論題綱）後，兩位教師即各自在班上進行教學。教學時間各是2節課（80分鐘）。教學過程，他們有使用投影機輔助呈現繪本內容。另外，他們班上的學生各約是二十人。

（五）反省與修正

教學結束後，我們三個人共同針對這次教學進行反省與檢討。在題材方面，我們認為這次的內容較為白話，同時能帶給學生新鮮感，因為多數學生沒聽過此故事。在討論題綱方面，兩位教師均認為事先擬訂的討論題綱太多，且有重複現象（因故事情節很接近）。因此，在教學過程中，他們主動刪掉了一些問題。而在教學結果上，兩位教師均認為此次教學能讓學生體會尊重的重要，同時瞭解不可批評別人。

整體來說，我們肯定以繪本作為品格教育素材的設計。不過，要發揮較佳的教學效果，仍有賴教師事前妥善的活動設計。

七、結語

近年來，在教育政策的推動下，品格教育已較受重視。不過，在推動過程中，我們必須去思考要教什麼、用什麼材料及怎麼教的問題，因為，這是教學者必然會面對的問題。「品格教育要教什麼？」的問題，依據「品德教育促進方案」的內涵，應由各校自行決定。至於「用什麼材料及怎麼教？」的問題，本文建議一項可行的策略～「使用兒童文學作品，實施品格教育」。



- 方素珍譯（2000）。是蝸牛開始的。台北：三之三文化事業股份有限公司。
- 王金國（2007）。品格教育的實施策略與活動設計。教育研究月刊，162，79-87。
- 吳清山、林天祐（2006）。品格教育，教育資料與研究，64，149。
- 李琪明（2006）。新品德教育的興起與發展—美國經驗在台灣的反思與轉化。課程與教學，9（2），55-74。
- 林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變～道德教育就是品格教育嗎？課程與教學，9（2），1-12。
- 洪文珍（1997）。兒童讀物的導讀模式。載於國立台東師範學院語文教育學系主編：兒童文學與教育學研討會論文集（130-159）。台東市：國立台東師範學院。
- 洪文瓊（1994）。兒童文學見思集。台北：傳文文化事業有限公司。
- 許玉佩（2007）。以繪本教學提升學生品格之行動研究—以「關懷」與「尊重」品格核心為例。國立臺中教育大學教育學系碩士論文。
- 陳琴心（2007）。國小實施品格教育課程之研究～以新竹市南寮國小為例。玄奘大學教育人力資源與發展學系碩士論文。
- 陳淑美（1999）。品德教育之探討。台灣教育，587，15-20。
- 黃政傑（2004）。九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，120，22-34。
- 黃德祥、謝龍卿（2004）。品格與道德教育的內涵與實施。教育研究月刊，120，35-43。
- 教育部（2007）。教育部品德教育促進方案。95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。
- 張子樟（1997）。作者、文本與讀者—從少年小說談青少年讀者的閱讀行為。載於國立台東師範學院語文教育學系主編：兒童文學與教育學研討會論文集（109-128）。台東市：國立台東師範學院。
- 張燕文（2007）。繪本應用於品格教育之行動研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文。
- 楊深坑（2004）。後現代主義的品格與道德教育。教育研究月刊，120，15-21。
- 楊淑馨（2008）。國小二年級實施品格教育教學之行動研究：以「禮貌」及「自律」為主題。淡江大學教育科技學系碩士論文。
- 蔡尚志（1991）。兒童故事原理。台北：五南圖書出版公司。
- 蔡明富（1997）。多元文化下的兒童文學教育。載於國立台東師範學院語文教育學系主編：兒童文學與教育學研討會論文集（22-37）。台東市：國立台東師範學院。
- 劉秋和（2008）。國小中年級品德教育之研究—以繪本教學為例。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文。
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Brynildssen, S.(2002). Character education through children's literature. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 469 929).
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, May/June, 113-116.
- Ellenwood, S. & McLean, N. (1994). Literature-based character education. *Middle School Journal*, 26(2),



42-47.

- Jone, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1997). Character education & teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-28.
- Lamme, L. L., Krogh, S. L., & Yachmetz, K. A. (1992). Literature-based moral education. Arizona: Oryx.
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: an evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427.
- Lickona, T. (1993). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. N.Y.: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Florida: Touchstone.
- Mathison, C. (1997). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29-38.
- O'Sullivan S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Pearson, Q. M. & Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 38(4), 243-251.
- Ryan, K. (1986). The New Moral Education. *Phi-Delta-Kappan*, 68(4), 228-233.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-40.



哈伯瑪斯的論辯倫理學 及其在中小學實施公民教育上的意義

陳仲翰*／國立中正大學教育學研究所博士班研究生

一、前言

在全球化的影響下，當今多元社會中充滿了各式各樣的價值與聲音，與傳統社會中得以用權威的方式造成做出實質規範內容與行動之情形相比已日漸困難；相對的，使學生能敏覺生活中所遭遇的各種情境的不同規範要求、對於證成該規範的正當性與有效性具有一定的判斷與反省的能力，以及如何做出具有正當性的規範的能力等部分越來越重要。此情形對於施行民主政體的台灣來說，具有對自身在國家之中的權利義務的理解、民主與法治概念的熟悉，以及具有全球視野與在地行動的公民資質培養自然成了重要的課題。

台灣自中小學九年一貫課程實行以來的一系列教育改革開始，對傳統分科、具實質內容的分科教學不是變成了領域教學，就是變成融入式教學，原本的「公民與道德」也是如此。在社會的急速變遷下，台灣已從傳統社會走向現代化的民主社會，個人與社會、國家乃至全球的關係日趨密切。個人在全球之中的位置、認同與責任均成了重要的問題。故使學生了解民主社會的公民所應具有的能力，成了教育的當務之急。一方面，在教育部的《品德教育促進方案》中，公民教育扮演重要的角色。如「品德教育不僅在強化個體優質品格面向，增進個人生活幸福，更期奠定公共領域之共識基礎與規範，

增強身為現代公民應有之核心價值、行為準則與道德文化素養，使社會更朝良善發展」（教育部，2004）；另一方面，在《教育部公民實踐方案》的實施策略上明確指出「強化公民責任與民主價值之品德教育」；以及「深化師生民主素養，涵養理性思辯能力」（教育部，2005）。從上可見，台灣的公民教育的改革趨向於重視民主態度的培養，並強調轉化實踐或理性思辯的能力。

台灣在此波教育改革的浪潮之下，學校已不再是傳遞與再製傳統價值的封閉場所，而是討論公共事務與培養學生意識與能力的開放場所。而公民教育的作用即在於培養民主法治國家的公民能力，對公共事務的敏覺、轉化與實踐的中心即在於「理性思辯」的能力。在哈伯瑪斯（J. Habermas）看來就是進行「論辯」（discourse）的能力。基於此種理念，他基於溝通理性的發展提出論辯倫理學（discourse ethics），並將其視為全球化下公民的重要基礎。基於上述，本文藉由分析論辯倫理學的基礎，並闡述論辯倫理學之意義與內涵後，結合公民資質的意義後提出其在中小學實施公民教育上的意義作結。

二、哈伯瑪斯的論辯倫理學的理论基礎

論辯倫理學的提出起初是溝通行動理論在道德領域裡的運用，哈伯瑪斯力圖藉由論辯倫理學對人們對於直觀領悟的道德經驗加

* 本文對於論辯倫理學的介绍係基於碩士論文改寫，指導教授為楊深坑教授。另感謝兩位匿名審稿者對本文所提出之修改意見，對本文梳理脈絡上助益良多。



以把握，而發揮互為主體的理解與批判的功能。故在民主社會中，藉由論辯倫理學可以發展出審議政治（deliberative politics），且更進一步能夠達到世界社會的途徑（Habermas, 1998）。本處先對這些相應的理論基礎條件，亦即普遍語用學（universal pragmatics）以及理想言說情境（ideal speech situation）進行說明。

（一）普遍語用學

哈伯瑪斯認為語言具有陳述事實與建立人際關係的功能，此為主體之間訊息的流動與詮釋的日常語言。日常語言的重點在於主體間的交流，是互為主體性（intersubjectivity）的基礎。這是哈伯瑪斯藉由對塞爾（J. Searle）與奧斯丁（J. Austin）的言說行動理論的反省與阿佩爾（K.-O. Apel）的「先驗語用學」的基礎上提出。哈伯瑪斯強調語言雖在結構上有先驗的一面，但經由語言進行溝通時並未排除經驗的參與，故「只要是從經驗過程的角度來看待理解過程的先驗研究，那它就是合理的。正是在這個意義上，我才去談溝通性經驗」（Habermas, 1979: 23），而提出了普遍語用學。

普遍語用學奠定了後來哈伯瑪斯提出的溝通倫理與論辯倫理學的基礎。任務在於重建關於一切可能被理解的普遍條件，即溝通行動的一般前提。哈伯瑪斯指出，溝通的過程中若人們希望彼此達成真正的相互理解，就不得不提出普遍有效性要求：「1.說出某種可理解的東西；2.給（聽者）某些去了解的東西；3.讓自身因此可理解；4.與另一個人達到理解」（Habermas, 1979: 2）。而進一步展開即為：表達是否具「可被理解性」；語句敘述是否具有「真實性」；說話者是否具備有「真誠性」與說話者的言說行動是否符合規範上的「正當性」等四項有效性要求。符合這四項後才能發展出合理的同意或共識（Habermas, 1979: 2-3）。

（二）理想言說情境

而上述方面的實踐，即理想言說情境的部分。其希望澄清在何種溝通條件下，相互理解的共識才具有溝通理性。以論證過程來說是涉及到語用學前提（前述的有效性要求）、論證程序上是涉及不同論辯的證明規則、論證目的是涉及公共輿論如何經由反思轉變為知識。如果滿足的話，規範的共識就體現為一種理性的意志；溝通的參與也就代表了一種承諾，民主也在哈伯瑪斯那邊變成了理想言說情境的制度化（汪行福，2002）。而理想言說情境的假定就哈伯瑪斯來說一方面是現存生活形式的構成要素，另一方面又預示了理想的生活形式。既內存於任何的生活實在，同時它的實現也是超越任何現實的生活秩序（黃瑞祺，1996：263）。

上述普遍語用學與理想言說情境為溝通能力與互為主體性的基礎，也是當代民主社會進行理性溝通且達成共識的可行途徑。但溝通過程中由於每個人帶著自己的生活經驗來參與這個理性溝通的過程，必然存在不同的立場與想法，提出各自的論點而進行論證的過程就是論辯的過程。而這些不同的立場與想法潛藏著扭曲溝通行動的可能，故他進一步區分出了其他三種相對於溝通行動的行動，分別為策略行動、規範調節的行動與戲劇行動，策略行動重視的是功效的最大化，規範調節行動則重視是否滿足普遍的規範期待，戲劇行動則重視控制主體之間的相互滲透，而左右了參與者的互動（Habermas, 1984）。於是我們必須進一步說明論辯倫理學的形式與實質意義，以及如何克服上述問題，使這種論辯的民主程序與意義成為可能。

三、哈伯瑪斯的論辯倫理學之實質意義

哈伯瑪斯批判傳統主體哲學下的倫理學觀點，認為需要超越主體性而達到互為主體



性的可能，最主要的途徑就是訴諸於語言。這種互為主體的論辯過程亦產生了規範的特性。本處即為說明此種規範特性來自於論辯倫理學的兩項原則，對其闡釋後進一步指出與民主相關的特性的部分。

（一）實踐論辯的意義

誠如前述，哈伯瑪斯為了避免康德（I. Kant）倫理學以來規範倫理學的義務論、形式主義等危險，以及語言溝通時提出之有效性要求遭受質疑時，哈伯瑪斯認為必須藉由實踐論辯（practice discourse）使團體成員達成共同結論的要求。他引用阿列克西（R. Alexy）在邏輯層次上的三個實踐論辯的規則來說明：

- 1.任何具有說話和行動能力的主體均可參與論辯；
- 2.（1）任何人均可以對任何論點加以質疑；
（2）任何人均可以將任何論點引入論辯中；
（3）任何人均可以表達態度、慾望與需求；
- 3.任何人均不可因內在或外在於論辯的拘束力而受阻於前述1、2項權利之享有（Habermas, 1990:89）。

在實踐論辯過程中，每位參與者對其他參與者所敘述的內容均視為平等，每一個參與者均能在進行此過程所產生的結果中得到對所有人都同樣是善的行為，故具有團體的社會約束力。故經由實踐論辯而得的規範具有服務於所有個體一律平等益處的優點（Habermas, 1990: 72）。同時論辯倫理學亦奠基於真理的共識基礎假定與對話的基礎上，主張道德與民主的基礎在於論證的普遍架構上，此亦為實踐論辯的重要意義。即「通過對話來獲得規範的有效性要求。就此而言，

論辯倫理學的基本特徵是形式的，因為它不提供任何實質性的指導方針，而僅僅提供一種程序」（Habermas, 1990: 103）。由此來看，論辯倫理學為一種多元主義的、具程序形式，除了這種程序原則外無實質規範的倫理學。

（二）論辯倫理原則與可普遍化原則

因此，下一個問題就是此種僅具程序原則的論辯倫理學如何獲得其與生活世界中問題的連結的部分。實際上，所有實質的內容均為參與者所帶來的，誠如前述，經由實踐論辯的三個規則後，所獲取的共識應該是每個人所同意並且要共同遵守的，此即為哈伯瑪斯所說的論辯倫理原則（discourse principle，以下簡稱（D））：「一切參與者就他們能夠做為一種實踐論辯者而言，只有這些規範是有效的：它們得到或能夠得到所有相關者的認同」（Habermas, 1990: 66）。另外，論辯倫理學本身要求的有效性要求、理想言說情境等均提供了一種程序性方式，這種方式能夠在價值多元化，甚至相對化的情境之下提供出一種可能的共同基礎（王俊斌，2004）。此共同基礎得以進行的普遍必要性條件在實質上即是普遍性的道德原則。溝通本身就具有行為意義，而且也具有調節這些行為的功能（Habermas, 1979: 68），而前述實踐論辯的邏輯哈伯瑪斯進一步將這種程序性合理將其簡化為一條可普遍化原則（universalization principle，以下簡稱（U）），即所有有效的規範所必須滿足的條件：「一個規範要成為有效，其條件在於對此規範的普遍遵守被期望能夠滿足每位受影響者的特殊興趣，其實施的結果及附帶結果必須使所有受影響者均能自由接受」（Habermas, 1990: 120）。這使得民主過程亦具有規範的實質與潛能。

而上述的規範意義在於兩項原則的關係是彼此互為前提的。（D）需要從（U）出



發，但（U）也要遵循於（D），若經由此過程的參與者已經自認達成了理性共識，卻又不去遵守這種理性共識的話，行為即陷入一種自相矛盾。而且「如果它的普遍遵守對於所有人不是普遍善的，這同一準則就可能是不公正的」（Habermas, 1993a :7）；且當（U）往外擴展的時候，同時可以避免民族中心主義的問題（Habermas, 1998:43）。基於上述對論辯倫理學的意義的探究得以歸結出以下兩項特性：

（一）維持私人自主與公共自主

在哈伯瑪斯的理論體系中，共識是一個很重要的概念，且共識引導理性存有者對自我存有的澄明與發展自我意識，在當今多元社會中要達成這種共識也必然需要人民具有良好的民主素養。如前所述，僅有良好制度而不會使用是沒有意義的；對此，他指出「平等公民的私人自主只有在公民積極行使其公民自主時才能得到保障」（Habermas, 1996: 305）。也就是公民要維持其公私雙方自主的時候即是需要實際參與及實行公民權的時候。就哈伯瑪斯來說，如果一切有關的人都能夠參與這樣一種形成的過程，那這些共識就都能夠得到他們的支持，也因此民主不應該僅是一種外在的形式，而是公民共同參與的實踐。

（二）作為民主社會的公民能力

當我們作為能夠為自己的意見加以辯護的人參與了這種政治意志形成的過程時，這些問題就必須由公共辯論的實踐機制中加以回答這些問題。一方面，經驗問題是無法與價值問題分開來的，當彼此利益衝突的時候，必須藉由論辯的過程加以證立；另一方面若我們能夠為自己的陳述中的有效性要求加以辯護，我們就能夠滿足公正的前提（Habermas, 1993b:446-448）。

故由上述分析可知，論辯倫理學對民主社會的建立與維持具有重要意義，故下一部

分進而說明論辯倫理學與及公民教育之間的關連及其蘊義。

四、哈伯瑪斯的論辯倫理學與公民教育

在台灣教育改革的浪潮下，學校成了開放與培養學生公民能力的場所。當教育希望能夠讓學生具有對公共事務進行討論時，公民教育的作用即在於培養民主法治國家的公民能力，而對公共事務的敏覺、轉化與實踐的中心即在於進行論辯的能力。基此，本處先簡述公民資質及公民教育的意義後，配合論辯倫理學的意涵提出在公民教育上的意義。

（一）「公民資質」與「公民教育」的意義

以西方思想來說，「公民」最早是希臘時代提出，經由中世紀到現今民族國家的興起，公民理念未曾消失過，僅是以不同的型態出現。在當今的民主政治社會中，人民已成為民主政治的主體，也才具有民主政治意義之下的「公民」與「公民資質」的產生，也相對產生公民的權利與義務的問題。而西方的公民理念對中國對於「私領域」（尤其是家庭）與「公領域」（尤其是政治領域）並未完全界定清楚的情形來說，要將傳統的政治領域上使家庭本位的私性社會轉化至具公共性格的市民社會是我們當今很重要的挑戰（蕭揚基，2001）。而這種脫離的過程就必須脫離傳統由權威所決定公共事務的方式，亦即脫離上對下的宰制關係才能成為真正的公性社會（蕭揚基，2003）。這使得公共事務的決定必須避免家父長制的管理心態而轉向平等式的溝通、論辯以建立適當的規範。台灣的公民教育必須擺脫「政治正確」之後才能吸納多元的聲音，而非僅是集體主義式的只問立場，不問是非的情形（簡成熙，2003）。蕭揚基（2001）認為由於代議政治拉大了公民與政府的距離，必需藉由公民參與來改善，而且公民參與也具有提升人



性與建構市民社會的目的。至此公民教育的內涵就是一種日常生活的觀念、方式與實踐（沈宗瑞，2007）。對於自身、社區、社會、國家乃至於全球事務的關心，並實際進行行動成了公民教育的重要目的。故需要適當的公民資質教育。來使公民具有這些能力。如張秀雄（1997：64）指出「一個健全的公民，除了必須具備廣博的『公民知識』外，更要能表現良好的『公民德行』，具備基本的『公民參與能力』」。而以往公民教育均是強調公民知識，而公民德行與公民參與感兩者均非我們公民教育的重點，造成了以往公民教育的知與行之間的落差。這當然一部份來自於台灣以往的政治與社會氛圍所影響所致。在相對封閉與穩定的社會之中，價值觀較為一致的情形下，為繼續維持此穩定，教師可以把價值標準和道德觀念當作「知識」教導給學生，公民教育因而簡化為公民道德知識的教學（蕭揚基，2007）。

以往公民教育強調的是公民知識，而今公民教育所應扮演的角色則是加強公民德行與公民參與感的部份。即使學生成為能知亦能行的公民。蕭揚基（2001）指出我們不能僅停留在以往消極的「監督政府」而是要能積極的提升公民參與、由私性社會轉向真正的公性社會。另外，公民教育以引導人認識並實踐「公民」生活為旨，需要公民對文化、政治、社會、經濟、國際現勢、人類文明形式、或國家現實處境等問題，作全面性的關照與理解，並在社會發展的動態過程中，傳遞既有的文明經驗、社會邏輯、政制運作與價值觀點。面對社會變遷時，不可避免的也需要讓學生從一般對「事實」與「現象」的認知、陳述中，轉入深層的思維加以轉化也是公民教育不可或缺的心智力量的來源。特別在施行民主政體的台灣，學生對於公共事務的運作方式的瞭解（公民知識）、具有民主、關懷等溝通論辯的態度（公民德行）與

參與學校自治與班規訂立等活動（公民參與），哈伯瑪斯的論辯倫理學提供了重要的心智力量。

由上述分析進一步來看，公民教育所要做的事情已經成為需要結合知識、情操與行動的綜合能力。故公民教育目標方面應具有「1.應切合受教者由近而遠逐漸擴大的空間發展及2.應具多元性，不僅限於傳統國家公民的單一角色，每個受教者均應扮演好…多重角色」；在公民教育內容方面應具有「1.能兼顧公民知識、公民德性與公民參與能力，以兼具認知、情感、行動三個層面的完整教育內容與2.應是…同時包含普世價值與儒家價值，兼具一般與專業公民德性，本土觀與世界觀並存，以及淡化意識形態與多元民主的強調」（張秀雄與李琪明，2002）。類似地，蕭揚基（2007）指出，學校本身為具有多種價值共處之地，更適宜培養學生求同存異，藉由理解多元的價值並配合對話的過程，使學生學會運用理智作出判斷或決定，這些亦成為未來進入公共領域行動的開始。

（二）哈伯瑪斯的論辯倫理學下的公民教育觀點

在民主法治社會中，公民教育已經不能如以往一般，滿足於教導德目教條，而應以溝通能力為主的培養，才能使公民個體能參與公共事務的論辯之中，而建立合理的社會秩序（楊深坑，2000：106-107）。特別在當今多元複雜的社會中，「公民的總體性不再是由某些實體性的價值共識來加以維持，而是有關於合法的立法程序和行政程序的共識來加以保證」（Habermas, 1998: 225）。所以公民教育不能僅單純強調自由社會之中「公平正義」的價值，也要維持社會的良善和諧。公民對參與公眾事務必須藉由合理的程序進行，建立在「可被理解性」、「真實性」、「真誠性」與「正當性」的四個有效性要求中的論辯倫理學，得以整合民主社



會的現狀，並在希望尋求共同良善生活的前提下，將公民意識與知識轉化為行動，避免徒有形式民主而實為暴政駭民之情況。當公民能夠避免主流不當意識形態的宰制，並對於不公不正、不仁不義的事情具有判斷能力、對所質疑的事情能夠正確的表達、並與他者進行公正的溝通歷程、並能夠對自己的陳述中的有效性要求加以辯護時，這是需要有所加以實踐的，校園民主化所帶來的師生平等權利下，學生更能夠對其質疑的事情進行討論，澄清而轉化為行動的信念。

基於上述探究可知，哈伯瑪斯的論辯倫理學亦可回應配合《教育部公民實踐方案》中強化公民知能、建立友善校園與發展公民行動三項主要理念架構。以下指出其在實施公民教育上的幾點意義：

1. 課程與教學

一方面，課程在全球化的影響之下，除了使公民本身瞭解對國家之中的權利義務外，亦應當涵蓋國際事務、憲政結構以及國家認同方面，以追求充分瞭解公民身份的知能的目標。特別在課程目標與活動設計上，需讓教師瞭解需要配合學生的成熟情況與能力，適當引入生活議題與不同方向的意見，而非僅流於對於當下不滿的批評而缺乏建設性的意見。在多元社會中以及不同環境生長的學生與教師所帶入的意見與解決方案都是有價值的，在意見交換的過程中亦能培養學生傾聽他人的德行，並培養說理的能力。

另一方面，教學設計應從家庭開始，藉由瞭解社群的概念進一步理解政治的理念，從地方事件到全球事件逐步引入個人責任、社會責任與全球責任的理念，教學中訊息傳遞與交流的功能，配合參與過程及論辯倫理學的共識的道德性，強化身為公民的知能與實踐性。

2. 校園風氣

在教學中，學生與教師、家長在進行論

辯時的地位就是相同的。在論辯倫理學觀點下，重要的議題是需要經過所有所影響到的人經由理性的論點交換所得的共識才成為合理的。而教育真正的主體在於學生，如果校園無法民主的話，又怎麼能夠培養出利用理性說理的人呢？實際上正是在多元社會中，經由溝通與論辯瞭解彼此的需求後，對這個充滿陌生人的世界來說是得以產生出彼此團結的來源（湯志傑，2006）。友善校園的建立就是讓學生具有選擇的知識與能力，讓他們認識到自己有權利面對面的、平等的展現自身，校園事務的決定若能以說理的方式決定，強化學生自治的能力，有助於根絕學校中的不當暴力與歧視，更可強化學校與家長之間的良好互動，共同建立民主與開放的校園（周麗玉，2008）。

近年中小學課程改革所造成的相關議題時時都扣緊了人民的注意力，校園本身即為溝通訊息與觀點的網絡，在其中訊息得以傳達而形成公共意見。讓學生認識到社會環境與歷史的變遷均有助於自我認識。哈伯瑪斯認為在論辯的過程中，每個人都將自己的需要與欲求表達出來才能夠真正照顧到每個人的利益。我們都必須在社會化的歷程中同時進行個人化—在探索與表達中呈現自我，進一步建立私人自主與公共自主的可能性。同時，這也使得學生認真面對自身與他人權益，在參與學校事務時，進一步建立未來能夠參與公眾的活動且進而改造他們生存的環境，這就是逐漸邁向公共領域的過程。

3. 師生關係

公民教育需要建立對他人尊重的基本概念，亦即每個人的意見都有價值，只是有沒有適當的環境與時機加以支持的觀點。林佳範（2008）強調，在當今民主社會的氛圍之下，環境的建立與自主性即在於尊重每項意見並包容每樣意見。只有在以講理、民主式的互動之中，學生才會真正學到民主參與、



相互尊重等共同的生活規則。也只有這時，談民主、法治與人權等民主社會的重要組成因素才有意義。

認真面對、經由理性論辯的歷程以達成公眾同意與公眾利益的過程即論辯倫理學所期許形成的理性論辯歷程，進而形成民主法治國家的公民德行。論辯倫理學是奠基在互為主體的立場上，彼此不應存在霸權的宰制。在課堂之中存在的除了課本本身的內容外，師生間所多延伸的議題與觀點也是需要並可以帶入的。師生均在最佳論據之下採取行動，也避免了潛在的宰制與壓迫，這正是公民德行或公民能力體現的過程。

4. 媒體批判

在日益發達的大眾傳媒與網路社群的影響下，學生也不僅限於學校，而也進入實體社會與虛擬團體、甚至全球的關係之中。學生同時面對許多環境、也受到環境的影響。現在資訊社會中對資訊的獲得已經不是問題，問題反而在於篩選與消化的能力。這種能力即可利用有效性要求—特別是真實性與正確性方面加以檢驗。進而將在大眾傳媒中可能潛藏的專斷性及網際網路的隱蔽性等可能使公民受到不良影響與扭曲的人格分裂的影響減至最低。故必須在大眾傳媒與網路的使用上注意學生批判識能的培養，避免學生的認同錯亂與對論述中潛藏的意識型態加以識別。

五、結論

就哈伯瑪斯來說，所有的人得以實踐自身意志的重要性已經由傳統的主體轉向互為

主體性。而民主法治國家的意見、認同與意識即存在這種經由論辯倫理學所主張的理想言說情境、有效性要求中。從傳統私德轉化到公德的歷程，也是需要經由對他者的了解、互動，並同時以溝通理解、詮釋為基礎達成的共識才能使公民與其環境產生有意義的連結。真正的公民並非僅是從消極民主的制衡國家觀點，而是要在積極面上實際參與公共事務，讓國家實際能夠與公民達成平等關係，而非僅是國家機器藉由意識形態宰制人民。

因此，公民教育的作用即在於培養民主法治國家的公民能力。上文業已提及，可以從課程與教學、校園風氣、師生關係與媒體批判著手。例如教師與學生之間的立場應將彼此視為平等的主體；教師對於當今重要的議題應能讓學生表達出自我意見，並藉由相互表達意見的互為主體的理性論辯過程中增進民主素養、以及對生活世界中發生的事件的敏感度、增進對於公共議題的參與度；而在全球社會的浪潮中，公共議題不僅是關心國內的事務，在全球化下的多元社會中，同時也需要加入國際事務的了解與討論，進一步瞭解在地事物與全球事物同時都是相當重要的。論辯倫理學要求的程序理性也同時需要公民對於公眾議題的溝通理性與公共領域的成熟發展的結合才有可能，亦能避免權力的介入與宰制。這使得具有公民知識、公民德行與公民參與三者合一的公民更可達成哈伯瑪斯所期待達成的共識，亦為當今民主社會與全球時代之中公民教育所應重視並發展的方向。

參考文獻

- 王俊斌（2004）。論全球化的道德處境與論辯倫理學的先驗回歸。教育研究集刊，50（3）：61-89。
- 沈宗瑞（2007）。全球化時代公民教育的新方向。臺北市終身學習網通訊，37，2-5。



- 汪行福（2002）。通向話語民主之路：與哈貝馬斯對話。四川省：四川人民。
- 周麗玉（2008）。友善校園。研習資訊，25（1），25-32。
- 林佳範（2008）。講「理」不講「力」的輔導與管教—淺論人權法治品德教育與「友善校園」的落實。研習資訊，25（1），3-8。
- 張秀雄（1997）。公民教育與社會科學及人文科學的關係。公民訓育學報，6，61-72。
- 張秀雄與李琪明（2002）。理想公民資質之探討—台灣地區個案研究。公民訓育學報，12：1-32。
- 教育部（2004）。品德教育促進方案。2004年12月21日，取自：教育部訓育委員會網站。http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DISPL/EDU1853001/MORAL/moral%20program.doc?FILEID=124329&open。
- 教育部（2005）。教育部公民實踐方案。2005年5月15日，取自：教育部訓育委員會網站。http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DISPL/EDU7189001/guide/940421guidelines.doc。
- 湯志傑（2006）。期待內在批判的璀璨未來：評《公共領域在台灣：困境與契機》。載於《思想》編輯委員會編，歷史與現實（頁181-207）。台北市：聯經。
- 黃瑞祺（1996）。批判社會學—批判理論與現代社會學。台北市：三民。
- 楊深坑（2000）。溝通理性·生命情懷與教育過程～哈伯瑪斯的溝通理性與教育。台北市：師大書苑。
- 蕭揚基（2001）。公民與公民教育—新世紀公民教育發展方向。公民訓育學報，10：125-148。
- 蕭揚基（2003）。我國公民社會的形成發展與建立。研究與動態，8，75-96。
- 蕭揚基（2007）。公民的形塑與發展：價值多元時代的公民教育。研究與動態，11，141-158。
- 簡成熙（2003）。台灣跨世紀公民教育的回顧與前瞻。載於張秀雄主編，新世紀公民教育的發展與挑戰（頁347-373）。台北市：師大書苑。
- Habermas, J.(1979).Communication and the evolution of society(T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.(1984). The theory of communicative action vol.1(T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.(1990). Moral Consciousness and Communicative Action(C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans). Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, J.(1993a). Justification and application :remarks on discourse ethics(C. Cronin, Trans.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Habermas, J.(1993b). Further reflections on public sphere. In C. Calhoun(Ed.), Habermas and the public sphere.(pp. 421-461). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Habermas, J.(1996).Between facts and norms :contributions to a discourse theory of law and democracy(W. Rehg, Trans). Cambridge, UK : Polity.(Original work published 1992)
- Habermas, J.(1998). The inclusion of the other: studies in political theory (C. Cronin & P. D. Greiff, Trans). Cambridge, MIT Press.



高中公民教育中政治學新興議題之探討 —以「公民社會」為主軸之論述

翁志宗／國家教育研究院籌備處研究員

林佳穎／國家教育研究院籌備處研究助理

摘要

「公民社會」已成為社會科學界的顯學。本文以政治學領域中相關「公民社會」之新興議題為主軸，展開論述。冀期能為高中公民教育活動及「公民與社會」科目之課程綱要內涵，提供實踐與編訂之參酌芻見。

關鍵詞：公民社會、新興議題

Abstract

"Civil Society" has been rising as the hot issue in social science studies. This study tried to focus on discussing this emerging topic in the field of political science, expecting to offer suggestions for the implementation of Senior High Civic Education and for editing the curriculum guidelines of the subject, "Civics and Society."

Keywords: civil society, the emerging topic

一、緒論

高中公民教育實施之主要科目為「公民與社會」。教育部於97年11月24日公布該科之課程綱要，內容充實周備，符合時代潮流之趨勢。

本文主要針對政治學範疇中相關「公民社會」的新興議題之探討，略述其梗概及發展軌跡，作為高中公民教育活動及「公民與社會」科課程綱要實踐編訂之參考。

二、新興政治學議題內涵之解析

(一) 認同政治

現代政治已經產生危機，所繫之國家政治、族國政治、階級政治、左右翼之分、公共領域等（孟樊，2001：61-67），日漸衰弱泯滅，跟著出現「我是誰？」的認同焦慮。

在後現代反本質主義的浪潮中，認同隨著消費化、全球化、在地化等多元複雜元素的糾葛，而產生了扭曲的後現代認同類型—消費、虛擬、飄零、後殖民等（孟樊，2001：118-140），所衍生出的新社會政治運動與微觀政治的勃興，則另闢新政治學的版圖。

反觀國內的政治發展，後現代的認同現象、新興微觀的政治運動也如雨後春筍般的綻放。但囿於長期的國族建構之壁壘對立，國家的認同基礎也混淆分歧，無法整合。因此，國內的政治景觀，弔詭的夾雜著後現代及國族認同的矛盾藤纏。

國內學者江宜樺（1998），將認同分為制度、文化及民族認同等類型，其比較贊同以制度認同為主軸來解決認同分歧的癥結，意蘊涵容真諦。但制度認同，卻演變成由科技專家、利益團體、公共輿論、市場法則所宰制，主體性之自主性受到壓抑及苦悶；成為弗洛姆（Erich Fromm）所言，個人脫離原始的聯繫束縛，雖然得到了消極自由，卻帶來孤獨與不安（陳秀容，1992：300），也值得惕省。



認同的建構，可讓多元文化的族群重拾自尊與自信；但認同的異化封閉、非理性的膨脹，卻匱乏了相互的理解；此即是認同肯認與差異尊重的辯證發展之困局。高達美（Hans-George Gadamer）的哲學詮釋學，消弭了詮釋者固蔽之見硬套於被詮釋者的對象客體中；解構詮釋者客觀偏執的知識理想性，加在被詮釋對象中，逼顯其呈顯出永恆的真理（陳榮華，1998：134-135）的宰制危機。他主張視域融合，在融合過程中要尊重彼此的傳統與歷史，付化解認同與差異的辯證對立。

現代、後現代，制度、國族、建構、解構等論述；皆為國內的認同議題所衍生的衝突現象。如何釐清，當為首要課題。

（二）公民社會

華爾澤（M. Walzer）界定公民社會為人民不受強制而可以自由地組成各種團體的場域；譬如，為了家庭、信仰、興趣、利益，乃至於意識型態等理由而結社，亦由這些團體所構成的關係網絡遍佈在此一場域中（Walzer, 1995）。

顧忠華指出公民社會為一群有自治能力人民，有機會能自發的組織起來，以表達公眾的價值訴求和主導公共事務的處理；並以此和國家、市場等兩大場域有所區隔，俾使確保其自主性（顧忠華，1999：449）。

簡而言之，公民社會為獨立於國家與市場之畛域外，而能監督制衡兩者扭曲的運作之公共領域；讓生活世界免受國家與市場殖民化的腐蝕。

建構公民社會的綱維，是由志願性社團自由組成的複合網絡。公民社會未來是對抗國家、市場、科技官僚、專家權威唯一的抗衡力量。

台灣歷經市民社會、民間社會的階段；於國族重構的迷思霧團中，公民社會的蹄建是撥雲霾以見天日的途徑。但好的公民社

會，需要好的公民德行。

（三）公民德行

公民身分的定義—1.法律—公民應有的權利義務。2.心理—公民認同，公民在社群中彼此共享情感。3.行為—公民德行，美德的實踐。

馬歇爾（T. H. Marshall），將公民身分視為三個權利範疇為1.個人權（civil rights）。2.政治權（political rights）。3.社會權（social rights），因過度強調法律層面的遞嬗與發展，則不足為訓。

馬氏的論點傾向權利政治的自由主義典範，所勾勒的自我，沈岱爾（M. Sandel）則批評自由主義的權利自我是義務式、無承擔、抉擇式自我觀（a deontological, unencumbered, choosing self）。自我應改變為目的論、著根重視察覺式的自我（a teleological, embedded cognitive self）（Sandel, 1998）；即轉向為自我認同的存有論問題。

從孤子異化疏離的原子自我，走向公民認同的情感歸宿，則為當代的社群與共和主義所熱衷憧憬之願景。

社群主義針對自由主義自我造成的國家中立與公民對國家事務的冷淡之弊，相當不以為然。公民積極的政治參與是實現自我價值的重要途徑，追逐公共利益是公民的一種美德；用公益政治學代替權利政治學，是社群主義的實質性主張（俞可平，1998：21-22）。而公益的孕育土壤，絕非是逐利的自由市場，應是相互溫暖寒暄的社群。

公民共和主義更強調，公共領域置於私人領域之上，公民積極參與政治的責任，這是亞里士多德人是政治動物的生活實踐典範。公民共和主義的公民認同，從社群提升至愛國主義的國家層次。

本人贊同自由主義的公民身分-法律觀，如Hayek的價值相對主義、方法論與認



識論的個體主義、及理性之無知等主張；因此，必須由權利來捍衛個體與市場的空間，創造活潑進取的進步自由機制。柏林（Isaiah Berlin）的消極自由與格雷（John Gray）的暫時協議，皆為個體論的自由權利觀奠定堅強的基石。但，社群與公民共和主義仍是自由主義的誣友；處於自由主義造成的多元黃昏相對虛無價值的年代，社群與共和主義或許可以尋繹出共識的「共善」，但也可能殃及個人的基本人權。因此，首要之務應以法治國的人權原則為樑柱，並保證個體可以自由出入社群及國家，才能減低社群及國家對基本人權的異化禁制。

有了公民身分的法律人權尊嚴，並流露綻放實踐著社群共和的情感，德行自然而然從權利與公益交融的土壤中抽芽發條、茁壯成長。

德國社會學者貝克（Beck）悲觀的指出，在後民族國家時代，清楚的政黨認同、民族—國家認同、普遍的社會信任逐漸消失，而新的認同與信任尚未建立完善，使政府政治失去了重要的整合機制（孫治本，2000）；僅存的非僅是韋伯的「鐵籠」，更是匱乏靈魂自主的消費與符號的認同。重構公民身分（權利、情感、德行）是新公民社會亟需的首要之務。

公民身分，馬歇爾作了權利性的經典闡釋。但在面對多元文化主義的衝擊與批判中，已從自由主義的抽象平等個體論，提升至社群—文化族群間的差異尊重，以抵抗強勢主流文化的宰割。公民身分，不再侷限於個體權利義務，還包括了文化與族群；雖然，自由主義與社群主義，在個體與族群間產生二律背反的矛盾弔詭；但差異的文化權利尊重欣賞是認同政治必然發展的趨勢。

從個體、社群、國家、文化的自由主義、社群主義、共和主義、多元文化主義的自我，到底需要什麼德行，這些德行彼此之間有何關聯性呢？蓋斯頓（W. Galston）則

不從主義的角度來解析。他提出一般德行為勇氣、守法、忠誠；社會德行是獨立、容忍；經濟德行為職業倫理、延宕滿足、適應；政治德行是有能力辨別且尊重別人權利、願意參與討論（Galston, 1991）。政治德行中的「言談」，可作為政治參與及公共意識的重要媒介（周桂田，1996），是強烈民主政治參與的重要主張，亦成為溝通理性的真諦；相當有其價值性；因為，語言是存有之所。

自由主義應彰顯羅爾斯所言：禮貌、容忍、合理性、公平感等公民德行。本國學者林火旺則提出容忍—公開討論、理性對話、不同價值相互尊敬，及自我批判反省的能力（林火旺，2008）。對話由理性的討論與溝通所構成的自由平等公民互動的空間，即是現代性「公共領域」（江宜樺，2002）。依鄂蘭（Hannah Arendt）的看法，從公共領域中可以展現自我，與他人協力行動；以意見取代真理，從意見中掌握真理的領域。「公共領域」的運作實踐，成為自由、社群、公民共和主義美德追求的公共實踐空間，表達權利、公益團體之意見，進而監督政府及市場的制度。

由「公民社會」建構的「公共領域」，於政府失靈的年代，部分取代國家的功能。貝克（Beck）提出的「政治的發明」—政治的去核心化，即是政治不再是政府的專利，公民社會將承擔起越來越多的政治任務，締造跨國的公民社會（孫治本，2000），都是各種主義公民德行所延伸的政治建制。

總結上述對公民身分的探討，如何評判其優缺點。如沈岱爾（Sandel）所說：自由主義的正義信念，對於人與人之間，在人種、宗教、族裔或性別上的差異是視而不見的；它只捍衛法律保障下的權利—平等與尊重，即一般所稱的「（正當）權利優先」（the priority of the right）。人權成為普世的基本法典（曾國祥等，2004），權利觀念取代



了共善的德行。

社群主義的公民，真意在於成為共同體的成員資格。自由主義外裝所發展出的全球化觀念，其實是現代西方霸權國家以細緻（尤其是消費欲望滿足）的方式，進行更全面的殖民主義侵略。現代人的生活是由Coke、McDonalds、Calvin Klein、Microsoft、Levis、Nike、CNN、Marlboro等財團所營造出來的一致性口味、風尚、思想觀念等（劉維公，

2000）。全球化下的視覺文化，拆卸掉社群的本土化，並反噬自由主義的個人化。

社群主義批評自由主義的國家中立與政治冷漠感。因此，它在公民德行突出兩個方向，國家需要引導人民正確的價值觀；公民積極政治參與是實現自我價值的途徑，進而形成對社群的公共認同感（俞可平，1998）。底下之表可以對照自由主義與社群主義的差異（劉美慧，2000），可供參考。

表1 自由主義與社群主義對公民教育基本問題的比較

公民教育問題	自由主義	社群主義
公民教學應否保持政治中立的立場？	保持中立，教導各種不同的觀點，討論爭論性議題。	不應討論尚未形成共識、不符合共善原則的議題和價值觀。
公民教育應否呈現多元價值觀？	容忍差異，認識並尊重多元的價值觀。	教育應傳遞社群的共善價值，對於傳遞多元價值觀持保留態度。
公民教育應否教導特定的意識型態	應教導民主的價值原則、有限政府、人權保障等理念，不支持愛國主義的灌輸。	灌輸人民的共善價值和愛國心，以做為個人構思美好生活方式的一部分。
公民教育應否鼓勵積極的政治參與？	公民可以自由選擇行使政治參與群力與否。	應積極培養政治參與的意願與能力。
公民教育應否型塑公民理想？	教導學生平等尊重、權力的普遍性保障原則、政治寬容，不重視犧牲小我、完成大我的道德理想。	培養公民責任與義務感，激發公共利益意識，促使個人願意為增進公共福祉而奉獻。

公民共和主義基本假設為：好人可以成為好公民，也呼應著亞里士多德的名言：人是政治動物、人的潛能會發展為良善社會的好公民，具備社會群性的公共精神。源於公共精神的創造實踐，公民德行應為（1）愛國主義。（2）積極參與公共領域活動，促進社會公共善的達臻。（3）理性的思辨能力，防止野心家的恣意妄為（王雄，

2004）。

由於憂思於民主政治的財團與庸俗化，因傷成膿所造成的公民社會及公共領域的殖民化；批判理性之消沈不彰，孤子異化尋不回原鄉之憂愁，共善的精神飄零無依；加諸種當代社會的消費感官失靈的麻痺，重振公民社會公共領域的德行內涵魂魄，為公民教育燃煤之務。



三、結論

透由以公民社會為主軸的政治學新興議題之研索，冀期多元、差異、尊重、欣賞、

負責、共識等好公民的德行生活世界來臨。野人獻曝，能為高中公民教育活動及「公民與社會」科目課程綱要略盡綿薄之力。

參考文獻

- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。台北：揚智出版社。
- 孟樊（2001）。後現代的認同政治。台北：揚智出版社。
- 俞可平（1998）。社群主義。北平：中國社會科學出版社。
- 陳秀容（1992）。弗洛姆。台北：三民書局。
- 陳榮華（1998）。葛達瑪詮釋學與中國哲學的詮釋。台北：明文書局。
- 顧忠華（1999）。社會學理論與社會實踐。台北：允晨文化公司。
- 王雄（2004）。政治文明建設的基石—公民教育核心理念與課程實施策略研究，古船茶社網站。2008年12月17日，取自<http://www.being.org.cn/thomas/post/220.html>。
- 江宜樺（2002）。公共領域中理性溝通的可能性。發表於「公共知識份子與現代中國國際學術研討會」，上海華東師範大學中國現代思想文化研究所，2008年12月18日，取自<http://homepage.ntu.edu.tw/~jiang/PDF/D8.pdf>。
- 周桂田（1996）。自由主義、社群主義或強烈民主—簡介「強烈民主」。台灣社會學刊，19，P.219-228。
- 林火旺（2008）。自由主義社會與公民道德。2008年12月18日取自：<http://gigabyte.fxsh.tyc.edu.tw/professor/linhowang/6PSliberalism.htm>。
- 孫治本（2000）。「功能性重疊競爭管轄權」及其在台灣公民社會的適用可能，發表於「面對二十一世紀地方發展策略研討會」，佛光大學政治學研究所主辦。
- 曾國祥（總）主持（2004）。現代性與台灣社會形構：傳統與現代之辯證，教育部人文社會科學改進跨校合作計畫。
- 劉美慧（2000）。學校公民課程的實施與公民資質觀點分析。臺灣教育，595，25-35。
- 劉維公（2000）。「文化全球化」社會學研究初探。台灣大學社會學刊，28，P.189-228。
- Galston, W. (1991) *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Duties in the Liberal state*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandel, M.J. (1998), *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, Michael. (1995). *Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism*, *Journal of philosophy of Education*, Vol.29, P.181-189.



專

論





班級經營的心理學基礎

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

自從學校教育普及並在校內開始成立各種班級來進行系統化的教學以來，班級就成為學校教育的基本單位，而教師對於班級的經營與管理乃自然成為學校教育的重要活動，因為從諸多的研究可以發現，教師班級經營能力的高低對於學生的學習有相當大的影響。近來，Marzano, Pickering 和 Pollock (2004) 採取後設分析的研究方法，蒐集並分析了一百多篇有關班級經營方面的研究，歸結出有效班級經營的要素包括班級常規、介入管教 (disciplinary interventions) 以及師生關係等要素。事實上，這也直接證實了其對於學生學習的重要影響。

此外，Shulman (2004) 的研究也指出，一位稱職的教師必須擁有相關的基本專業知識，才能勝任學校教育的工作。這些基本的專業知識應該包括學科知識 (subject matter content knowledge)、教學知識 (pedagogical content knowledge)、課程知識 (curriculum knowledge)、對教育環境的瞭解、對學生心理和人格特質的掌握以及對教育目的和價值及其史哲基礎的認識。就此而言，班級經營的工作涉及了教學、課程、學生心理以及價值目的的抉擇等內容，因此作為一位教師理應自我要求，強化此方面的能力。

為增進教育人員對於班級經營的瞭解，本文將以班級經營的心理學基礎為焦點，首先探討班級經營所依據的主要心理學派；其次，說明不同心理學觀點在班級經營上的應用；最後，總結相關的討論。

一、班級經營的心理學基礎

根據國內金車教育基金會於2006年，對

教師所做的調查指出，接受訪問的教師中，54%有憂鬱現象，89%認為校園最需要改善尊師。至於受訪教師最不喜歡學生的行為依序是：上課搗蛋惡作劇、上課講話、跑來跑去、在課堂中講手機。而教師採取的作法依序是：制定公約、以口頭警告改善、多問學生問題、講笑話吸引學生上課聽講等 (中央社，2006)。這項調查顯示，教師的憂鬱心理，有部分源自於學生的問題，而學生的問題往往造成教師班級經營的挑戰。是以，透過對於班級經營所植基的心理學派之分析，將有助於教師瞭解學生的心理和行為問題，做好班級經營的工作。

(一) 行為心理學

行為心理學是以條件作用的控制實驗為方法，以動物學習的刺激反應聯結為題材，從而達成其建構學習理論目的者，其創始人是華生 (J. B. Watson)，而其所揭櫫的行為心理學，特別強調心理學研究必須遵循自然科學法則，在客觀與外控的情境下，觀察測量個體的外顯行為，從而達到控制或改造個體行為的目的 (張春興，2005)。一般說來，依據行為心理學派所發展而來的行為取向的學習理論 (behavioral learning theories) 普遍應用於學校教育中，而其研究的焦點主要是在可觀察的行為，探討令人愉快或不愉快的「行為後果」經過一段時間之後，如何改變一個人的行為以及個人在環境中如何模仿他人的行為，同時其思想如何影響其行動，而行動又是如何左右其思想的發展。

Slavin (2004) 指出，行為取向的學習理論在學校教育的應用上，所採取的原則包括行為後果的角色、增強物 (reinforcers) 【原



級和次級增強物、正增強物和負增強物、普力馬原則（Premack Principle）、內在和外
在增強物】、懲罰物（punishers）、後果的
立即性（immediacy of consequences）、塑造（shaping）、消弱（extinction）、增強的
時制（schedule of reinforcement）、維持（
maintenance）以及先行物（antecedent）的
角色等。這些技巧和原則普遍應用於學校教
育，尤其是在學校教育的基本單位班級。班
級是學生學習的主要場所，師生之間的互動
也最為密切和頻繁，因此教師在班級經營
上，常常運用此取向的技巧和理論。

（二）認知心理學

認知心理學（cognitive psychology）的
形成和發展主要是受到心理生物學、語言
學、人類學以及與科技有關的領域，例如通
訊、電機以及計算科學等領域的影響。而就
其研究的範疇來看，主要是關心人類對訊息
如何知覺、學習、記憶和思考（Sternberg,
2005）。事實上，相較於行為心理學家僅關
注行為的外顯結果，認知心理學家則假設心
理歷程的存在，認為可以對人類認知的心理
歷程進行科學研究，同時主張人類是主動參
與自己的認知活動，而不是被動地接受環境
刺激（Ashcraft, 2005）。依據認知心理學所
發展出來的認知學習理論，強調學習的主動
性，重視教學內容的結構性，認為學習必須
植基於學習者的先備知識，並且應該要與其
生活產生連結，學習才具有意義。而教師在
教學的過程中，則應該要能掌握學習所經過
的感官收錄、注意、短期記憶、長期記憶等
階段，同時也要洞悉各個階段所產生的心理
作用，如譯碼、輸入、編碼、解碼、輸出等
心理特徵，如此方能促進學生的學習。

Woolfolk（2006）指出，認知心理學對
於概念教學、問題解決、增進遷移、社會
觀察、學習社群等方面的發展，有很大的貢
獻。這方面的進展讓教師得以採取另類的方

式來教導學生，解決班級衝突，發展合作型
的班級文化，而不是完全依據行為主義心理
學的觀點。值得關注的是，Sousa（2005）
指出，結合認知心理學和神經心理學、神
經生理學發展而來的認知神經科學，因為
醫學科技的快速進步，如電腦化斷層掃描
攝影（computerized tomography, CT）、正
電子放射斷層掃描攝影（positron-emission
tomography, PET）、磁波共振影像（
magnetic resonance imaging, MRI）等技術，
使得認知神經科學的發展一日千里，也讓我
們對於人類的大腦有更深入的瞭解，而我們
愈瞭解大腦的功能及其運作原理，就愈能配
合大腦做教育上的決定。此種發展趨勢對於
教師的教學和學生問題的處理亦帶來極大的
助益。

（三）人本心理學

行為主義心理學主張人類學習的機械
觀和決定論，而其最明顯的對比則是人本
心理學的學習觀。人本心理學被稱為「第
三勢力」的學習理論，強調個人的知覺，認
為個人是一個有情感與態度的「我」，經驗
到刺激之後，就會對環境做出反應。我們具
有控制和自由的感覺，所以我們看待自己的
方式就是瞭解我們行為的基礎（Ornstein &
Hunkins, 2004）。人本主義心理學的學習觀
重視真誠、同理心、關懷、價值、需求等概
念，認為一個人的發展必須兼顧社會、心
理、生理等需求的滿足，而不僅止於學業成
就。因此，給予學生愈多的自由和機會，他
們就愈有可能探索自我、發現自我、認識自
我，進而達到自我發展的目標。

誠如上述，人本心理學重視人與生俱有
的學習潛力，強調自由、關注、支持、尊重
等正向價值的重要性，認為這些價值是健全
人格培養的基本要素，應該成為學校教育的
核心。人本心理學家深信，要想改變一個人的
行為，絕對不能只從行為的表面去矯正，



必須從個人的知覺和信念著手，因為知覺是構成信念的基礎，而信念則會影響個人的行為意向和表現。班級經營若是以人本心理學為基礎，則班級氣氛自然和諧親切，學生對於班級也會油然而生隸屬感並且產生凝聚力，班級的問題和衝突也可以透過民主方式獲得解決，而學校則可以藉此來培養民主社會的公民。

二、心理學在班級經營上的應用

行為心理學、認知心理學以及人本心理學是影響學校教育發展最重要的三大心理學派，行為心理學重視外顯行為改變的歷程，忽略內在心理歷程的探討；認知心理學則關注內在心理歷程的運作，探討人類訊息處理的心理活動；人本心理學強調個人自身心理需求的滿足，兼顧認知、情感、意志等成份的重要性。這些學派的觀點和主張也對於班級經營有著深遠的影響，尤其依據不同心理學派所發展而來的班級經營理論乃是教師在進行班級經營時的重要參照，而教師班級經營的理念和作法，大抵是以此為基礎。有鑑於此，以下將從各心理學派的主張來分析其在班級經營理論上的應用。

（一）以行為心理學為基礎的班級經營理論

行為心理學強調行為會因其立即後果（*immediate consequences*）而改變。假使行為的後果是愉悅的，則行為會受到強化；相反地，如果行為的後果是不愉快的，甚至是痛苦的，那麼行為就會弱化。換言之，滿意的行為後果會增加個人表現該行為的頻率，而不滿意或不愉快的行為後果則會減少該行為表現的次數（*Slavin, 2005*）。班級經營活動中，以行為心理學為基礎所發展的理論包括：*Skinner*的行為改變理論（*behavior modification*）、*Canter*和*Canter*的果斷紀律理論（*assertive discipline*）等。

*Skinner*的行為改變理論主張個體的一

切行為改變取決於其本身對於行為後果的滿意程度。準此而論，教師在班級經營的過程中，若欲學生能表現出合宜的行為，則可以運用行為心理學所提出的正增強作用（*positive reinforcement*）、負增強作用（*negative reinforcement*）、懲罰（*punishment*）、消弱（*extinction*）等行為改變的技巧來遏止學生不當的行為並激發學生表現合宜的行為。諸如，給予學生酬賞或讚美；改變學生不喜歡的情境；暫停違規學生的活動機會；故意忽略學生的不當行為等，都是這些技巧的實際應用。

*Canter*和*Canter*（2001）的果斷紀律理論強調獎賞和懲罰的必要性，認為透過獎賞和懲罰的實施，可以減少學生不當的行為，同時能夠激發良好的行為，也反映了行為心理學的觀點。但實施獎賞和懲罰時，必須把握要領，避免落入無效的反應類型而前功盡棄。*Canter*和*Canter*在其果斷紀律理論中，揭櫫了三種教師處理學生行為的反應類型：猶豫不決型、火冒三丈型、果斷堅定型。其中前兩類是缺乏效能的，甚至可能對於學生產生傷害，至於最後的果斷堅定型教師則能貫徹原則，態度始終如一地實行獎懲來教導學生，成效卓著。

（二）以認知心理學為基礎的班級經營理論

認知心理學主張人類心智的處理確實存在，而且可以使用科學的方法來加以探究，同時認為人類是主動的訊息處理者。是以，透過對於人類行為和思考認知歷程的瞭解，可以有效地矯正個體的偏差行為，同時也能夠激勵其理想行為的出現（*Ashcraft, 2005*）。事實上，認知心理學普遍地應用於學校教育的各個領域中，其實施也獲致相當不錯的成效。在班級經營理論方面，以認知心理學為基礎的理論則包括：*Gordon*的教師效能訓練（*teacher effectiveness training, TET*）、*Ginott*的和諧溝通理論（*congruent*



communication theory)、Gathercoal的深思型紀律理論(judicious discipline)。

相對於行為心理學的主張，Gordon (2003)認為獎勵和懲罰對於學生都是無效的，而應該強化教師效能訓練。其關注的焦點乃是在學生對於紀律的理解，學生基本上都具有認知的能力，其偏差的行為或態度源自於其錯誤的認知或疏忽。職是之故，教師可以學生的認知能力為基礎，運用方法讓學生熟悉各種紀律的定義，以培養學生自律的能力。而為了達成上述的目標，教師要能夠培養所需的技術，這些技術包括：明確地定義問題；洞悉學生需求的能力；改變班級環境和教學實務；改進學生的行為；運用「我一訊息」(I-messages)；積極地聆聽學生的心聲等技巧。

與Gordon的教師效能訓練一樣，Ginott的和諧溝通理論亦強調學生自律能力的培養，因而教師在與學生溝通對話的過程中，應該傳遞理性的訊息而不要涉及學生的人格或品德方面的批評，更不應對於學生貼標籤或有歧視、偏見的行為出現。進而言之，教師應該避免對學生作評價式的稱讚(evaluative praise)，而應針對其特定的行為或表現，給予鑑賞式的稱讚(appreciative praise)；應該避免使用「你一訊息」(you-messages)而可以運用「我一訊息」(I-messages)的方式來傳達教師個人的感受(Manning & Bucher, 2006)。由是觀之，Ginott重視師生之間的理性對話，教師要示範良好的溝通方式，確保學生有正確的認知，以期培養其自律的行為。

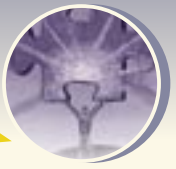
Gathercoal (2004)的深思型紀律理論是以美國憲法權利法案為核心，旨在將自由、平等、正義等概念融入班級經營中，讓學生從日常的班級生活中，耳濡目染，潛移默化，藉以培養學生所需的公民能力。在此過程中，教師必須以身作則，致力於營造一個尊重學

生公民權利的環境，教導學生在民主社會中生活和學習，以使學生認知其所具備的權利和責任。整體說來，深思型紀律理論強調學生對於道德規範、倫理信條以及憲法精神的思考，因此班級經營的過程中，教師應該提供多元的機會和活動，讓學生省思各項議題，如權利和責任、價值和信念、尊重和自我、差異和平等、民主和獨裁等，以增進民主社會的公民能力。

(三) 以人本心理學為基礎的班級經營理論

人本心理學的概念、範圍以及主題應用了許多其他領域相類似的看法，包括存在主義心理學、新進步主義、創造力、愛、高層次的意識、價值、先驗論(transcendentalism)、心理健康、自我認同、心理分析(psychoanalysis)等領域。然而，其共同之處是都提到了自我完成(self-fulfillment)、自我實踐(self-actualization)、自我實現(self-realization)(Ornstein & Hunkins, 2004)。進而言之，人本心理學主要是以個體自我的發展和實現為核心，學校教育的主要目的旨在成就個人圓滿通達的人生，而學校班級中的活動和學習，自然也是邁向自我實現的重要途徑。準此而論，以人本心理學為基礎的班級經營理論，主要包括了Glasser的選擇理論(choice theory)以及Johnson和Johnson的三C班級經營理論等。

Glasser (2000)的選擇理論主張，所有的行為都是植基於個人的選擇，主要是為了滿足人性的五種基本需求—生存、愛與隸屬、權力、自由及樂趣。這五種基本需求中，又以愛與隸屬最為重要，這是與他人建立關係的需求，所以人際關係是個人選擇的核心。而和諧的關係是建立在信任與尊重的基礎上，學校或班級中的紀律問題，多數是源自於不和諧、不信任、不尊重的關係，因此讓學生視學校為痛苦的深淵，是一個不快



樂的地方。有鑑於此，教師於班級經營中，應揚棄要命的壞習慣：批評、責備、抱怨、嘮叨、威脅、懲罰、利用獎賞控制學生等，而應該熟悉七種建立和諧師生關係的技巧：關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任以及親近等，讓學校蛻變為快樂的園地。

Johnson和Johnson（1995）的三C班級經營理論是指運用合作（cooperation）、衝突解決（conflict resolution）、公民價值（civic values）等三個C作為班級經營的核心概念。由於強調合作，所以教師的教學也盡量採取合作學習的方式。讓學生從班級的學習活動中，自然學會尊重他人，瞭解他人，進而與他人合作並建立彼此的信任關係，這有助於公民價值的養成，同時許多的問題和衝突也能在經由此過程而獲得解決。Johnson和Johnson（2005）亦指出，人與人、人與團體之間，彼此具有相依性（interdependence），每個團體的成員都能運用團體動力學的概念，憑藉著自己的力量而獲得成長。基於此，教學的典範已經從過去以個人研讀為主的方式，轉變成同儕之間合作學習的模式。從許多的研究發現，個人透過參與小團體的運作，可以帶來更高的成就，營造更正向的關係並增進心理的健康。

參考文獻

- 中央社（2006）。教師調查：54%憂鬱 89%指校園需改善尊師。2006年9月26日。取自<http://tw.epochtimes.com/bt/6/9/26/n1467264.htm>。
- 張美惠譯（2005）。J. Holt著。孩子為何失敗（How children fail）。台北：張老師文化。
- 張春興（2005）。教育心理學（修訂版）。台北：東華。
- Ashcraft, M. H.(2005). *Cognition*(4rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Canter, L., & Canter, M.(2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Los Angeles: Canter & Associates.
- Charles, C. M., & Senter, G. W.(2004). *Building classroom discipline*(8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gathercoal, F.(2004). *Judicious discipline*(6th ed.). San Francisco: Caddo Gap Press.
- Glasser, W.(2000). *Every student can succeed*. Chatsworth, CA: The William Glasser Institute.
- Gordon, T.(2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best*

三、結語

無論班級經營理論的屬性為何，教育工作者都應該對班級經營的心理學基礎有清楚的瞭解，熟悉各理論或模式的立場和作法，同時考量教師本身的教育哲學觀、自己班級學生的心理特質以及班級組織的文化和特性，從而選擇適配的班級經營理論或模式，應用於實際的教學中，才能有效地增進學生的學習。

美國教育家Holt在《孩子為何失敗》（How children fail）一書中，就其多年教室生態的觀察、師生互動和學生的反應，指出孩子失敗是因為他們覺得害怕、厭煩、無聊和困惑，他們害怕考試不及格、害怕讓身邊焦慮的大人們失望或不悅、害怕體罰或精神暴力…。事實上，每個孩子天生具有極大的學習、理解、創造力，但在進入學校教室學習後，卻只能運用一小部，甚至受到扼殺（張美惠譯，2005）。平心而論，Holt所提出的這些問題和觀察，是否在目前學校的班級中依然存在或是更甚於此，確實值得教育工作者省思。毫無諱言，其中教師班級經營的優劣與否，雖然可能不是唯一的因素，但卻可能是其中相關重要的關鍵因素，我們不得不加以正視。



- in students of all ages. New York : Three Rivers Press.
- Johnson, D., & Johnson, R.(1995). Reducing school violence through conflict resolution. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., & Johnson, F.(2005).Joining together: Group theory and group skills. Boston: Allyn and Bacon
- Manning, M. L., & Bucher, K. T.(2006). Classroom management: Models, applications, and cases(2nd ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E.(2004). Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, principles, and issues(4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Shulman, L.(2004). The wisdom of practice. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Slavin, R. E.(2005). Educational psychology : Theory and practice (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sousa, D. A.(2005). How the brain learns(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J.(2005). Cognitive psychology(4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Woolfolk, A.(2006). Educational psychology (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



網路化歷程檔案在師資培育的應用

張琬翔／國立東華大學教育行政碩士

摘要

教育乃百年之大計，教育品質之良窳關係著國家與社會的發展，亦為教育目標能否達成的重要關鍵。隨著民國八十三年師資培育法的公布，國內中小學師資的來源呈現多元化的發展，合格教師人數亦逐年增加。然而多元的師資培育管道、大量的合格教師，並不能等同於教育品質的保證。因此，如何確保我國師資培育品質是向上提升，而非向下沈淪，便成為國人近年來所關注的教育改革議題之一。本文旨在闡述「網路化歷程檔案」的意義與目的，分析其優勢與限制，進而從文獻中推論網路化歷程檔案確實能夠有效提升師資培育之品質，因其具備不受時空限制、即時回饋、互動討論、節省資源等優勢，可有效達到知識管理、節省時間、分享激勵的作用，進而促進專業成長。最後呈現一個網路化歷程檔案的實例，分享其版面、內容、架構、軟硬體、評鑑方式等發展經驗，供師資培育體系的師生與教育工作者之參考。

關鍵字：師資培育、檔案、網路化歷程檔案

一、序論

教育乃百年之大計，教育品質之良窳關係著國家與社會的發展。西諺云：「有好的教師，才有好的教育。」；我國學者楊國賜（1997）亦表示：「教育的成敗，繫於師資的良窳。」。由此可知，教師素質的好壞、專業與否將與教育的成敗息息相關，更是教育目標能否達成的重要關鍵。因此，如何提

升教師的素質與專業發展，是提升教育品質的首要之務。而教師的養成是一漫長發展的連續歷程，也是一個複雜的變化，它至少包含三個階段的發展（林生傳，1990；孫國華，1997），即學校學習階段（準備階段）、實習階段（職前教育）及實際任教的階段（在職教育）。其中我們習慣將學校學習的準備階段與職前實習階段合稱為師資培育時期，這一階段職前教師主要在各師範院校與國民中小學接受理論與實務的雙重培訓，努力學習如何成為一位德才兼備的教師。

隨著世界教育改革潮流及社會開放的腳步，民國八十三年「師範培育法」修訂為「師資培育法」後，確定了師資培育的多元化，許多大專院校也陸續成立師資培育中心、開設教育學程，讓師資培育不再只是師範院校的唯一專利。師資培育多元管道，雖符合師資儲備精神，但也導致師資培育人數的大幅提升；全國已有超過一半的大學設有師資培育中心，每年培育師資人數約三萬人（吳武典，2005）。但大量的合格教師，並不能等同於教育品質的保證，由於缺乏適當的管理評鑑機制，師資培育機構的辦學良莠不齊（吳清山，2005），甚至有劣幣驅逐良幣，損害教師整體專業形象的潛在危險（林明地，2002）。故如何確保我國師資培育的品質是向上提升，而非向下沈淪，便成為國人十分所關注的教育議題之一。而「歷程檔案」就是一種用來提升、督促師資培育學生的有效成長與學習利器（張德銳，2000），因為檔案能有效紀錄教學成就、彰顯專業成長、提供反思機會（鄒慧英，2002），故近年來師資培育機構紛紛鼓勵職前教師準備「學習歷程檔案」，期盼藉由檔案準備的歷



程，能將教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的蒐集與記錄（張德銳，2002），進而提升教學效能、促進專業成長、提高師資培育品質。同時檔案也能作為個人行銷的工具，透過檔案呈現學習成果與表現，已經是教師甄選面試階段被廣泛利用的評審資料，成為協助升格正式教師的法寶。

近年來有賴於資訊科技的發達與普及，發展出網路化歷程檔案，透過電腦數位化的處理，可以整合靜態資料（文字、圖片）與動態資料（影像、動畫、聲音），以多媒體的形成來呈現其檔案（張基成，2001；Alphabet Superhighway, 1998；The Primary Sources Network, 1997），使得建立、保存與管理檔案的過程中更為便利。同時透過網際網路全球化，可以突破時間與空間的限制進行檔案的更新與備份，大大的節省人力、物力與經費等各項資源，讓網路化歷程檔案更趨於便利與完善。綜合上述，在現今資訊科技與網路技術發達與普及的時代，將網路化歷程檔案應用於師資培育的過程中具有其探究性與嘗試的良機，本文即在說明網路化歷程檔案的內涵與應用模式，期盼能提供前教師與師資培育機構之參考，共同致力於師資品質的提升。

二、傳統的檔案

（一）檔案的意涵

檔案（portfolio）是有目的、選擇性的蒐集一個人的作品，具有結構性與目的性，著重發展的過程，期望藉由檔案找出情境意義與發展的脈絡（Wolf & Dietz, 1998）。教師檔案是教師主動、選擇性的蒐集資料，用以瞭解自身的能力與表現。而檔案形成的過程就是自我反省、建構與同儕對話的歷程，形成具有目的性及結構性的檔案，作為表達其教育理念、教學成效、及專業反思過程之紀錄工具（張德銳，2004；羅綸新，2001；Senne

& Rikard, 2002）。故常被稱為「專業發展歷程檔案」，包含蒐集（collection）、組織（organization）、反省（reflection）、展示（presentation）四個歷程，簡稱CORP（Wyatt & Looper, 1999）。

從CORP歷程中可知，「專業發展歷程檔案」是長時期完整紀錄教師各項行為的表現，可以深入、具體的瞭解實際狀況，並強調回顧與檢討。Wheeler（1993）認為檔案是用於教師專業發展、反省和自我評鑑最有效的工具。Freeman（1998）以檔案作為專業成長工具，進行個案研究，發現檔案可以促進教師自我反省、自我評鑑，並提升專業成長的動機。而檔案係由教師主動蒐集資料，透過系統化與多元化方式呈現。因此，歷程檔案不但是一種蒐集成果的作品集，也是一種反省與評鑑的工具。可以用來協助強化教師專業水準，達成師資品質提升之目的。

（二）檔案的特性與限制

本文從相關文獻中（李坤崇，2006；陳惠萍，2002；張德銳，2004），歸納出教師檔案評量的特性有七點：1.發展性：檔案內容可不斷的充實，亦可視實際需要隨時調整。2.主動性：檔案經由教師主動蒐集與選擇，為教師自主的行動。3.反省性：檔案的歷程能啟發教師對本身表現回顧與檢討。4.真實性：檔案能呈現具體可徵的行為成果。5.多元性：檔案能呈現多樣的內容。6.互動性：檔案能激發同儕對話與分享，進而共同成長。7.個別性：檔案能呈現個別特色與成果，具有強化與支持的作用。

歷程檔案雖然有其優勢，但在實際操作時，仍會面臨一些困境。張德銳（2004）指出，檔案運用於評量時，有以下的限制：1.檔案數量龐大，不易建檔與管理。2.檔案製作過程耗時費力，需投入大量成本。3.檔案是開放的性質，進行不同教師品質的比較頗為困難。4.檔案是教師自己所選擇的，難免



缺乏評審想要了解的資料或觀點。5.部分傑出教師的品質可能無法在檔案中表現出來。6.有些教師的檔案非常精美，但是實際表現並不見得好。

綜合上述，筆者認為歷程檔案的使用仍是利多於弊，因為檔案具備統整性的觀點，能多元化呈現教師各種表現，並由檔案製作過程中促進自省與批判思考，能激勵教師自我改善與持續進步動力。因此，檔案評量已經是師資培育的新趨勢，成為日受歡迎的學習與評量工具。

三、網路化歷程檔案

(一) 網路化歷程檔案的意涵

歷程檔案具有發展性、主動性、反省性、真實性、多元性、互動性、個別性等八項優勢，使得檔案被廣泛運用在教育上。當檔案作品越來越多，內容型態越來越多樣時，必然造成檔案收納、儲存及管理的問題（張基成、童宜慧，2000；盧雪梅，2001），導致檔案評鑑過程中不僅麻煩、耗時，也受限於時間與空間，造成傳遞與互動上的不便（陳得利，2001），甚至有遺失毀損檔案的風險。電子化檔案與網路化檔案的出現，則解決此一問題。

電子化檔案（electronic portfolio）乃是以電子化形式所儲存、管理與呈現的檔案。電子化檔案的資訊與傳統檔案相同，唯其利用科技，將資訊以電子化的形式來蒐集、儲存與管理，故可同時以靜態資料（文字、圖片）與動態資料（影像、動畫、聲音）等多媒體的形成來呈現其檔案，並藉由電腦硬碟、磁碟片或光碟片來收納與管理，使得檔案的傳遞與複製更為便利（張基成，2001；Alphabet Superhighway, 1998；Barrett, 1998）。

網路化檔案（Web-Based Portfolio）的形式則與電子化檔案類似，並進一步透過網路來呈現、管理與製作檔案。使用者利用網

路可以突破時間與空間的疆界，隨時隨地進行檔案的瀏覽、討論、修改與更新，並能藉由資料庫搜尋檔案，節省作業時間。再者，透過網路展示與分享檔案的功能，不但能激勵使用者，也可作為反省與評量之工具（李新民，2000；林凱胤、王國華、蔡維貞，2006；張基成，2001）。

綜合上述，本文之網路化歷程檔案是結合資訊和網路科技，將檔案建置在網際網路上，使用者可利用網際網路不受時空限制的特性，隨時隨地進行檔案的製作、修改、瀏覽、討論、共享與評量，達成激勵、反省、互動、省時與簡化之目的。

(二) 網路化歷程檔案的優勢與限制

相對於傳統檔案有不易管理與傳遞的缺失，研究者綜合國內外學者看法（李新民，2000；吳若已，2004；林凱胤、王國華、蔡維貞，2006；張基成，2001；McNulty, 2002），歸納出網路化歷程檔案以下的優勢：

1. **取得使用便捷**：網路檔案最大優勢在於有便捷的資料取用路徑，透過網路任何人都能不受時間與空間的限制上網瀏覽，並重複檢視。
2. **內容生動多元**：網路化歷程檔案能同時以靜態（文字、影像、圖畫）及動態（動畫、影音、模擬）方式生動地呈現內容，提供豐富、具體且生動活潑的資訊。
3. **更新管理容易**：網路化歷程檔案的組織內容可以隨時上傳、更新與管理，配合專業發展歷程。
4. **備份傳遞快速**：網路化歷程檔案能透過光碟片、隨身碟、網路硬碟、電子郵件等方式快速複製備份、便於攜帶與傳遞。
5. **激勵增強作用**：網路化歷程檔案可以向全世界展示，激勵使用者認真製作檔案。網際網路也是一個龐大學習資源庫，促使見賢思齊。



6. **互動回饋工具**：網路化歷程檔可以作為使用者間即時溝通、討論、分享與回饋的互動媒介。
7. **安全簡化流程**：網路化歷程檔是經由網路傳送資訊，過程快速安全，能降低檔案毀損與遺失的風險。同時避免人為錯誤，提高工作效率，簡化作業流程。

因此，以網際網路為平台建置的教師檔案評量系統，就可以同時保有傳統檔案的精神與網路科技的優勢，突破紙筆資料彙整的限制，提高了整理及運用資料的效率，促進了網路上的分享及互動，簡化作業流程，使得檔案準備的方式更為便捷、有效率。然而，網路檔案評量雖有以上眾多優勢，但仍有下列缺失，值得改進。

1. **受限於硬體設施**：網路檔案的製作需有電腦與周邊設備（數位相機、錄音筆、掃描器等），以及基礎網路建設才能分享管理。一旦相關設備故障，將造成檔案編寫、瀏覽與評分的困擾。故應有專人負責設施的管理與維護，隨時監控。
2. **受制於資訊素養**：網路化歷程檔的使用過程，使用者需有瀏覽網頁、文字輸入、檔案傳輸等資訊能力。故使用者需具備基本的資訊素養，師資培育單位也應加強教育訓練，以提升使用者的資訊處理能力。

然而，即使上述硬體設施與資訊素養的問題均能克服。網路檔案評量與傳統檔案評量在製作檔案的過程中，仍是一個需要大量時間且高成本的工作，使用者必須投入大量時間與努力，才能編寫出質量並重的優質檔案。

四、網路化歷程檔案的實證研究

（一）網路化歷程檔案實證研究之內容與結果

歷程檔案早已被廣泛利用於教育界中。然而，直到近年來教育界才將網路科技的優勢應用至歷程檔案中，發展網路化歷程檔

案。茲將國內外近年來與師資培育有關的研究整理如下。

1. 網路化學習歷程檔案系統

淡江大學張基成與童宜慧（2000）開發了一套網路化學習歷程檔案系統（Web-Based Learning Portfolio System, WBLP），供「電腦與教學」課程的師生使用。WBLP的主要功能有：身份認證、檔案製作、檔案瀏覽、檔案指引、討論區、公佈欄、意見反應、資料維護與系統管理等功能模組。此一研究結果顯示，WBLP除了確實有助於學習者的學習，在系統功能與操作介面並獲得使用者正面肯定。但其實際現場執行有：即時回饋與評分進行不易、檔案製作與上傳問題頻傳、學習歷程的顯現效果有限等問題亟待克服與改善。研究中指出：授課教師的參與及引導、檔案瀏覽與計分制度、自動化記錄與管理功能等因素，是系統能否運作正常的關鍵。同時提出具體，希望能從建議建立線上助理之輔助管理機制，及強化學生網頁應用製作能力兩方面著手，以其提升系統成效。

2. 線上資訊系統試驗計畫

「線上資訊系統（Online Information System, OIS）試驗計畫」於2003-2004年以加州三所大學的職前教師為對象，目的在促使職前教師透過電子檔案機制編寫與遞交教師資格審查時所需的檔案（Pecheone, Pigg, Chung & Souviney, 2005）。OIS試驗計畫提供統一格式的檔案樣本，便於使用者製作檔案，透過其系統可以上傳文字、圖片、影像與其他附加檔案（PowerPoint, PDFs or Microsoft Word documents）。系統並具備會員認證登入系統，方便同儕或視導人員觀看檔案、評論與回饋的機制。研究結果顯示OIS的使用者普遍肯定此一系統能大幅節省時間，具備不受時空的限制與立即回饋的機制的價值。同時擁有節省資源、指引清楚、



評分方式簡單、評分過程透明公開且有效率等優勢。然而，OIS的限制在於使用者本身相關電腦應用能力、檔案格式大小限制、系統介面不夠人性化、檔案上傳後不能修改等因素。

3. 數位歷程檔案系統

吳俊霖（2006）以「師資培育歷程檔案系統的設計與建置」為題，透過系統化的開發模式，發展可應用於國內師資培育體系之數位歷程檔案系統（T-Portfolio），使用者包含師資培育學生、實習教師、正式教師、實習輔導教師、師資培育機構教授、師資培育機構行政助理等師資培育參與人員。研究結果顯示：1.在系統可行性部分，吳俊霖從文獻推論數位歷程檔案系統確實能夠有效提升師資培育之成效；2.在需求分析發現，使用者除了有透過系統保存學習資料之需求外，也期望系統能夠做為師資培育參與人員的互動平台。3.T-Portfolio系統架構分為基本資料、歷程檔案管理、通訊功能、行事曆、佈告欄、資料備份、資料搜尋、教學資源、行政事務等九類，並且根據使用者需求不同，規劃不同操作功能。4.T-Portfolio系統所設計之功能，在測試與評估階段獲得專家及使用者正面之回應，認為所提供的功能有助於整理學習資料、促進反思、加強互動效率。

4. 肯塔基大學電子檔案系統

Evans, Daniel, Mikovch, Metze & Norman於2006年的研究指出肯塔基大學的電子檔案系統（Electronic Portfolio System, EPS），目的在紀錄職前教師表現與成長過程。EPS是一建立在網路上的電子檔案系統，除提供互動溝通、檔案上傳、即時回饋的、會員管理與資料保密等功能外。其資料儲存在具有磁碟陣列、雙處理器、雙電源供應與自動備份功能的硬體設備，更加能夠降低資料遺失的風險。研究結果顯示EPS因具

備溝通、上傳、回饋、管理與保密等功能，系統使用滿意度高。但結果亦指出仍有部分使用者依然習慣傳統檔案評量的方式。因此，研究建議系統開發者能提供說明指引，方便使用者瞭解系統功能，以提升使用率。同時建議學校應開設電腦應用課程，加強使用者的資訊能力。

（二）網路化歷程檔案實證研究之分析與探討

依據上述有關的實證研究（吳俊霖，2006；張基成、童宜慧，2000；Evans, Daniel, Mikovch, Metze & Norman, 2006；Pecchione, Pigg, Chung & Souviney, 2005）之內容與結果，本文從成效探討與使用建議兩個方向進行論述如後：

1. 成效探討

從成效的層面來看，多數使用者對於網路化歷程檔案系統均持成正面肯定的態度，認為其不受時空限制、即時回饋、互動討論、節省資源、評分過程透明公開等優勢，能有效達到知識管理、節省時間、分享激勵的作用，進而促進使用者成長。但囿於部分使用者本身電腦網路应用能力不足、學校電腦設備與網路設施缺乏、系統人機介面不夠友善清楚、與網路傳輸速度限制等因素，導致使用者意願降低。

2. 使用建議

在使用建議方面，因部分使用者本身資訊素養不足，建議學校或相關單位在進行網路檔案評量之前，應先行進行教育訓練，以培養電腦與網路應用技能。同時在進行檔案製作與上傳過程中，應時時給予使用者協助與鼓勵，將有助於提升使用意願，也能有效增進成長效果。

五、師資培育歷程檔案的內容與作用

（一）師資培育歷程檔案的內容



歷程檔案是學習者主動、目標導向的蒐集個人表現的資料，以便了解學習的成果。因此，作業、報告、專題、影像記錄、影音記錄、圖畫、討論記錄、上課狀況、考試成績…等，應可納入歷程檔案的一部分。

張德銳於2000年的報告指出張麗麗、蔡

清華（1996）的「教學檔案組織結構表」內容相當完整且結構嚴謹，可作師資培育課程蒐集歷程檔案時之參考，內容包含檔案目錄、專業背景資料、教學紀錄與省思、專業成長記錄等四個層面與十八個分項，詳如如表1所示。

表1 教學檔案組織結構表

層面	內容	
檔案目錄		
專業背景資料	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學經歷 ■ 教學情境描述 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 個人教學理念描述
教學紀錄與省思	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教學活動設計 ■ 補充教材 ■ 教學錄影帶 ■ 觀察檢核表 ■ 學生意見調查表 ■ 他人觀察 ■ 評量計畫 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生作品 ■ 班規 ■ 輔導記錄 ■ 省思筆記 ■ 檔案註解 ■ 省思評語
專業成長記錄	<ul style="list-style-type: none"> ■ 專業活動 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 社區教育活動

資料來源：張麗麗、蔡清華（1996）。「教學檔案」及其在國小教師實習制度上的應用。85學年度師院教育論文發表會。國立屏東師範學院。

鄒慧英（2002）的研究也指出職前教師教育的檔案內容應包含：整體教學潛能、學科知識的廣度與深度、教學方法知識的廣度與深度、課程與教學創造力的前景、特定學校文化的知識、一般專業與個人資格、實習經驗的特徵、社會互動的潛能、教學信念、組織與蒐集評量訊息的能力、學業與專業作品等十一個項目。

綜合上述，師資培育檔案內容應包含「個人背景資料」、「教學紀錄與省思」、「專業能力紀錄」三個層面。個人基本資料應該包含：姓名、學歷、經歷、專長、興趣、照片等項目；教學記錄與省思應包含：教學

計畫、教學活動設計、學習單、教學資源等項目；專業能力記錄則可記錄專長作品、成果報告等資料。

（二）網路化歷程檔案在師資培育階段的功用

師資培育階段的網路化歷程檔案旨在建構一個別化、動態化、非線性的系統，可以具體呈現師資培育學生與職前教師的專業成長歷程與表現成果（李新民，2000），因此在不同的師資培育階段的成長歷程與表現應有所差異。在師資培育法與實習新制實施後，師資培育的階段可以分為：在校教育學程、國中小實習課程、教師資格檢定、教師甄試與正式教師等五階段，不同階段網路化



歷程檔案扮演的作用有所區別，詳如表2所示（吳俊霖，2006）。

表2 網路化歷程檔案在師資培育體階段的功用

師資培育階段	歷程檔案之功用	跨階段共同之功用
在校教育學程	<ul style="list-style-type: none"> ■ 保留課程資料 ■ 同儕交流平台 	
國中小實習課程	<ul style="list-style-type: none"> ■ 記錄實習歷程 ■ 繳交實習資料之平台 ■ 與師資培育機構之互動平台 ■ 實習教師互動平台 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 記錄學習歷程 2. 加強反思學習 3. 優良互動平台 4. 優良表現記錄保留 5. 能力展示平台
教師資格檢定考	<ul style="list-style-type: none"> ■ 存取教育課程資料 ■ 討論檢定考相關議題之平台 	
教師甄試	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教師甄試資料之基礎 ■ 展示自身能力之依據 ■ 分享甄試資料平台 	
正式教師	<ul style="list-style-type: none"> ■ 記錄教學歷程 ■ 專業成長依據 ■ 教學分享平台 	

資料來源：吳俊霖（2006）。師資培育歷程檔案系統的設計與建置。國立交通大學教育研究所碩士論文，新竹。

六、網路化師資培育歷程檔案之實例分享

藉由網路化歷程檔案的建立，可以組織個人的專長能力、教育理念、教學策略、報告心得等所學內涵，達到評量個人專業表現、促進自身專業成長、提升自我反省能力之目的（林凱胤、王國華、蔡維貞，2006）。故本文實際發展一個「在校教育學程」階段的網路化歷程檔案，分享版面、

內容、架構、軟硬體、評鑑方式等經驗，供教育夥伴參考。網路化歷程檔案名稱為：「Jerry's Public Web」，網址：<http://stumail.nu.tn.edu.tw/~s891107>。

（一）版面介紹

1. 進站動畫：利用Flash動畫編輯軟體製作的進場動畫，明確顯示網站名稱：Jerry's Public Web（圖1），同時也展示個人在校所學的專長動畫技巧。



圖1 進場動畫

2. 首頁：首頁上方設置跑馬燈，隨時提供最新消息；畫面中央則是簡單介紹檔案內容，讓瀏覽者清楚知道檔案建立的用途與內容摘要；首頁左方設置檔案選單目錄，

滑鼠移過即呈現選單內容；畫面左上方則以校徽為背景，一則呈現時間，另外也表示出筆者畢業學校（圖2）。



圖2 首頁說明



3.分頁：分頁上方設置檔案細目選單，中央則為細目檔案內容（圖3）。

4.留言版：同儕間激勵觀摩、師生間問題解答的互動交流管道。

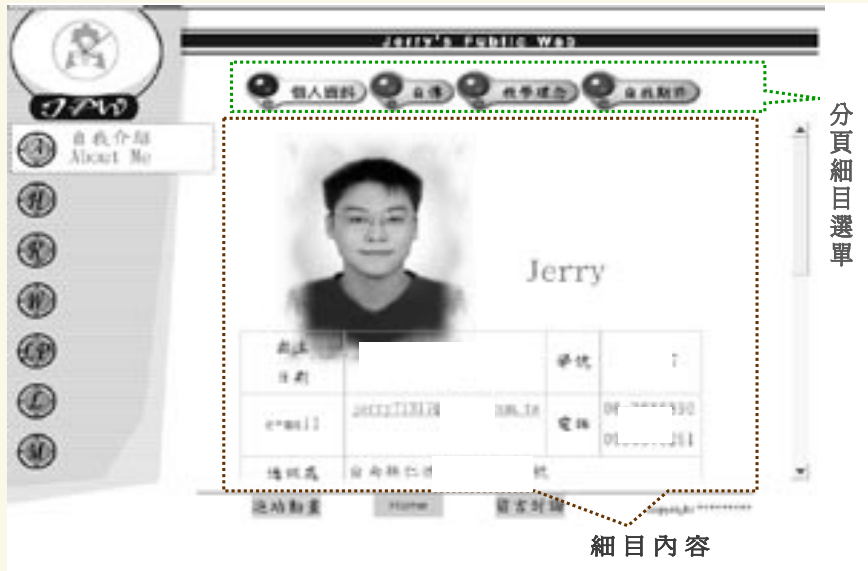


圖3 分頁

（二）檔案架構

檔案架構主要分為自我介紹、系所介紹、報告心得、各類作品、創意教案、網站連結等六類、二十八個項目檔案資料，詳如圖4所示。

- 1.自我介紹：自我介紹可細分為個人資料、自傳、教學理念與自我期許，不僅呈現學經歷、聯絡方式等基本資料，亦說明成長過程、教學態度、班級經營方式，以及未來生涯規劃等，讓人能夠深入瞭解師資培育學生的成長歷程與生命脈絡（圖3）。
- 2.系所介紹：說明筆者所屬系所的師資、課程規劃與未來發展等項目。
- 3.報告心得：分為教育實習、媒體教育、課程理論、自然科教材教法、社會科教材教法、音樂科教材教法等六項，記載在校「教育專業科目」所學之歷程紀錄與學習

反思（圖5）。

- 4.各類作品：此項檔案則是在校「教育專門科目」領域中所培養出的專長能力，例如：攝影、電腦美工繪圖、網站規劃、動畫編輯、學習遊戲製作等教學科技能力（圖6），目的在展示數位內容設計專長能力，未來可進一步配合各科教材教法，進行資訊融入教學。
- 5.創意教案：創意教案內容分為四項：卡通智多星、愛惜水朋友、雞飛狗跳、胖國王與瘦皇后，這四則教案均為筆者與同儕團隊合作運用巧思與創意設計的主題統整課程，亦經過現場實際教學，可以視為理論與實務相結合的專業成長歷程記錄（圖7）。
- 6.網站連結：分享筆者常用的教育資源、電腦資源、生活情報與入口網站。

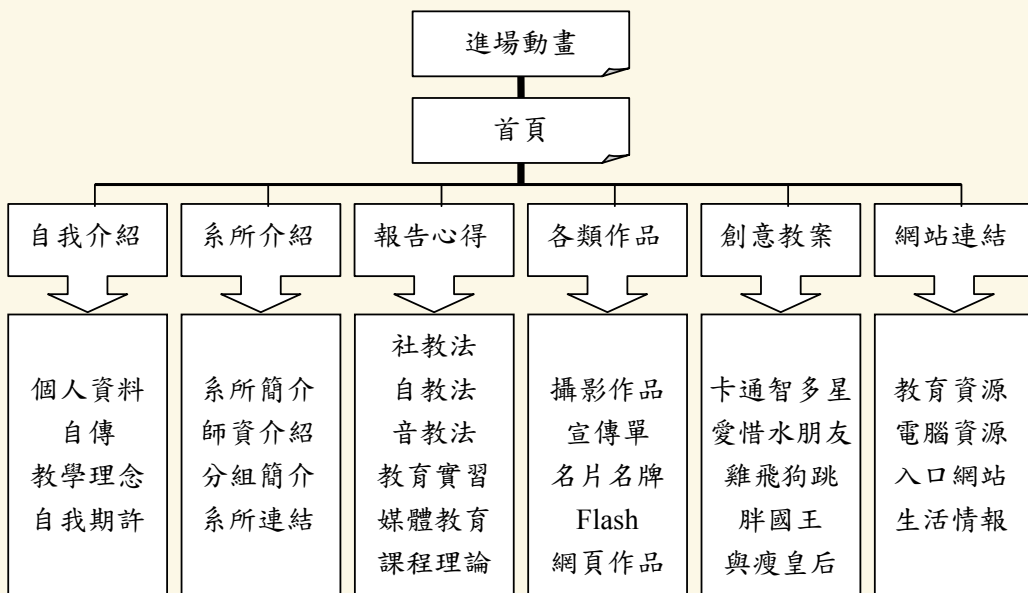


圖4 檔案架構

(三) 內容簡介

以「教育實習」為例，其心得報告可分為：參觀心得、教案、試教心得、讀書心得、行政實習、處室活動等六種歷程檔案，每一種歷程檔案下分別連結2到5項Word資料檔，清楚呈現在教育實習課程當中的成長

收穫與感想心得（圖5）。「宣傳單」則呈現電腦美工專長的作品，可同時說明資訊專長能力與社團服務經歷（圖6）。「卡通智多星」方面，則蒐集設計理念、教案、小組記錄單與學習單等歷程資料，呈現出課程與教學設計的專業能力（圖7）。



圖5 教育實習



圖6 各項作品



圖7 創意教案

(四) 製作軟硬體

網路化檔案的製作，硬體設備包含：個人電腦、掃描器、數位相機等三項基本配備，其中電腦需具備寬頻的網際網路

連線；軟體方面，以Office套裝軟體內含的FrontPage製作網頁，圖片、連結按鈕則用Photoimpact做影像處理，入場動畫與校徽時間則以Flash編輯。留言討論功能則是申請「



邊境 (<http://www.aspsmart.idv.tw/2/>)」的免費留言版，減輕編寫程式與管理的負擔。

(五) 評量檔案

歷程檔案由於收錄長時期、跨領域的學習成果資料，在評量時遠比傳統的紙筆測驗更顯複雜困難，一般可分為內部自我評鑑與外部教師評鑑兩種。本文採用鄒慧英 (2002) 修訂的「檔案品質自我檢核表」

作為內部自我評鑑的機制，其檢核結果如表3所示 (8個項目「完全做到」、6個項目「部分做到」)。外部評鑑則參加「國立臺南師範學院九十二學年度學生網頁競賽」，並獲得「佳作」的肯定 (圖8)，顯示Jerry's Public Web網路化歷程檔案具有應用價值，可作為師資培育學生、職前教師之參考。

表3 檔案品質自我檢核表

檢核項目	完全做到	部分做到	尚未做到
1.清晰的個人學習經歷摘要，並說明由何處習得這些經驗？	✓		
2.檔案內容清楚指出身為准教師的長處？	✓		
3.清楚指出運用課程、作業、觀察、和臨床經驗對學校教育和學習本質與發展進行批判思考？		✓	
4.檔案內容清楚指出將來持續專業發展的計畫？	✓		
5.檔案內容是否包含必要的經驗整合文件資料？		✓	
6.檔案內的資料是否在內容與用字方面毫無錯誤？	✓		
7.檔案是否撰寫清晰與組織良好？	✓		
8.檔案內容是否組織良好、整齊、專業、且容易使用？	✓		
9.清楚與周延地反映對能力的理解 (即具高度說服力) ？		✓	
10. 成果作品附有省思，以證明自己唯有思想眼光的教育工作者？		✓	
11. 檔案內容材料是否吸引人、生動、適當、且可證明熟練？	✓		
12. 個人的反省思考是否對所欲表達的能力具有良好的說服力？		✓	
13. 檔案是否完全沒有錯別字、用詞、語法等方面的錯誤？	✓		
14. 是否包括與人分享的見解、重要的細節？		✓	
累計	8	6	0



圖8 外部評鑑獲得網頁競賽佳作肯定

七、結語

筆者在實際發展網路化歷程檔案後，不但深刻瞭解自身的優勢與劣勢，洞悉未來專業發展的方向，更是做了一次學習總複習，喚醒許多遺忘的既有能力與知識，可說是親自體會到檔案的妙用。然而，誠如前文所述，網路化歷程檔案的製作仍是一個需要耗費大量時間且高成本的工作，筆者雖平常就有蒐集與整理檔案的習慣，但仍歷經一週的光陰才完成Jerry's Public Web網路化歷程檔案。筆者自我檢視耗費時間的項目，發現在挑選與組織檔案的時間花費並不多，大部分的心血都在製作網頁。因此筆者建議未來發

展網路化歷程檔案時，可以運用Blog為平台，減輕製作網頁的負擔。因為Blog在編輯修改檔案、檔案查詢、檔案迴響、檔案分享、檔案訂閱等功能都較網頁式的歷程檔案容易簡單（林凱胤、王國華、蔡維貞，2006）；且目前YAHOO!奇摩、蕃薯藤（yam天空）、Google、PChome等各大入口網站都提供免費的Blog空間。使用者只要具備打字、網路應用的基本技巧就可以輕鬆發展網路化歷程檔案，不但快速便捷，且分享回饋、展示觀摩的功能更為齊全，可說是網路化師資培育歷程檔案的建置捷徑，值得善加利用與推廣。

參考文獻

- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破。研習資訊，22，37-46。
- 吳俊霖（2006）。師資培育歷程檔案系統的設計與建置。國立交通大學教育研究所碩士論文，新竹。
- 吳若己（2004）。e化學習歷程檔案在隔空教育之應用。成人及終身教育，2，44-52。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。研習資訊，22，23-29。
- 李坤崇（2006）。教學評量。臺北：心理。
- 李新民（2000）。電子卷宗在教育上的應用。教育資料與研究，35，92-99。
- 林生傳（1990）。實習教師的困擾與輔導之研究。國科會專案研究。（NSC.79-0301-H017-02）。
- 林凱胤、王國華、蔡維貞（2006）。以Blog作為互動式學習歷程檔案平台之應用。視聽教育，47(4)，26-40。
- 孫國華（1997）。國民中小教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學，教育研究所博



- 士論文，未出版。
- 張基成（2001）。網路化學習檔案之系統化建構經驗及相關問題探討。視聽教育雙月刊，43（2），9-22。
- 張基成、童宜慧（2000）。一個架構於全球資訊網上的電子化學席歷程檔案。教學科技與媒體，51，37-45。
- 張德銳（2000）。教學檔案在國小師資培育教育實習課程應用之初探。初等教育學刊，8，219-240。
- 張德銳（2002）。以教學檔案提升教師教學效能。教育研究月刊，104，25-31。
- 張德銳（2004）。教學檔案促進教師專業發展。臺北：高等。
- 張麗麗、蔡清華（1996）。「教學檔案」及其在國小教師實習制度上的應用。85學年度師院教育論文發表會。國立屏東師範學院。
- 教育部（2004）。教育部93-97中小學師資供需推估表。2006年10月21日，取自<http://140.111.1.189/93-97師資供需推估表.htm>。
- 陳得利（2001）。網路化歷程檔案系統之設計與實作。國立中山大學資訊管理學系研究所碩士論文，高雄。
- 陳惠萍（2002）。教學檔案與教師專業發展。臺南：供學。
- 楊國賜（1997）。現代教師如何建立專業知能和地位。師友，241，1-2。
- 楊深坑（2002）。從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂，教育研究月刊，98，79-90。
- 鄒慧英（2002）。教師評鑑與提升教師專業成長的教學檔案。臺南師院學報，35，131-154。
- 盧雪梅（2001）。學習檔案評量的理念與實務。臺北：臺北立師範學院。
- 羅繪新（2001）。「教學檔案與教師專業成長」。教學科技與媒體，57，12-21。
- Alphabet Superhighway (1998). Creating and using portfolios on the Alphabet Superhighway. Retrieved October 21, 2006, from <http://www.ash.udel.edu/ash/teacher/portfolio.html>.
- Barrett, H. C. (1998). Feature article - learning & leading with technology. Strategic questions : what to consider when planning for electronic portfolios. Learning and Leading with Technology. Retrieved October 9, 2006, from <http://electronicportfolios.com/portfolios/LLTOct98.html>.
- Evans, S., Daniel, T., Mikovch, A., Metze, L. & Norman, A.(2006).The Use of Technology in Portfolio Assessment of Teacher Education Candidates. Retrieved October 31, 2006, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=994289461&sid=7&Fmt=4&clientId=28126&RQT=309&VName=PQD>.
- Freeman, J. J. (1998). The teaching portfolio as a vehicle for professional growth (portfolio). PH.D. Unpublished doctoral dissertation. University of New Hampshire.
- Pecheone, R. L. , Pigg, M. J. , Chung, R. R. & Souviney, R.J.(2005). Performance Assessment and Electronic Portfolios: Their Effect on Teacher Learning and Education. Retrieved October 31, 2006, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=852556631&sid=10&Fmt=3&clientId=28126&RQT=309&VName=PQD>.
- Senne, T. A. & Rikard, G. L. (2002). Experiencing the portfolio process during the internship: A comparative analysis of PETE portfolio models. Journal of Teaching in Physical Education, 21:3.
- The Primary Sources Network (1997). Digital portfolio. Retrieved October 21, 2006, from <http://primarysources.msu.edu/profdev/techinst/camp97/portfo/port.html>.
- Wheeler, P. H. (1993). Using portfolios to asset teacher performances. Retrieved October 31, 2006, from <http://140.119.115.31/ttscgi/ttsweb?@@2065486872>.
- Wyatt, R. L. & Looper, S. (1999) So you have to have a portfolio. A teacher's guide to preparation and presentation, 34, 56-67.



教育評鑑專業化及評鑑模式的省思

賴志峰／逢甲大學師資培育中心暨公共政策研究所助理教授

一、前言

1887年至1898年間，J. Rice進行有關練習在拼字教學上價值之研究，被公認是第一個正式的教育方案評鑑，教育評鑑之發展歷經改革期（1792-1900年）、效率與測驗期（1900-1930年）、泰勒期（1930-1945年）、純真期（1946-1957年）、發展期（1958-1972年）、專業化時期（1973-1983年）、擴張與整合期（1983-2001年），到了現在，教育評鑑理論發展已漸趨成熟，但仍處於動態的、未成熟的專業（Madaus & Stufflebeam, 2000）。而我國教育評鑑發展，自六十四年大學評鑑實施以來，各級學校教育評鑑、校務評鑑及幼稚園評鑑相繼實施，教育評鑑儼然已成為教育制度重要的一環，但是教育評鑑如何再提升品質，才能符合專業化的規準，是值得探究的課題。

二、教育評鑑的專業化

《韋氏第三新國際字典》（Webster's Third New International Dictionary）將「專業」（profession）的定義為：「一種稱為專門知識的要件，且需長期和徹底地在科學、歷史、學術的原理基礎下，進行技巧和方法的養成，藉由組織的力量或協議的高標準來進行和維持，驅策成員不斷從事研究，其主要目的在於服務大眾。」（Gove et al., 1981）。而Scriven（1991）認為專業是高度的技能，相反的，業餘（amateur）為非全部時間且較少高度的能力；專業是工作以獲得報酬，業餘則是無酬的。專業是不同於生產線的工作者，並有三個特色：（一）高層次的專門技術，需經過訓練與天賦；（二）持續不斷的工作；

（三）為大眾的生活或幸福而工作。

Worthen（1994）曾提出成熟發展的專業必須符合以下九個特性：（一）對於評鑑專家的需求；（二）發展出獨特的專門領域內容（知識、技能）主體；（三）發展出人員養成方案，培養獨特知識、技能的實踐者；（四）符合資格的實踐者能有固定的職業機會條件；（五）建立證照制度的判斷程序；（六）成立學會以致力於實踐者未來的專業成長；（七）專業學會發展出成員入會的規準；（八）專業學會對於人員養成方案有影響力；（九）發展出引導評鑑實施的標準，Worthen同時評定美國的教育評鑑尚未符合上述第5、7、8規準，尚不能稱作是完全成熟發展的專業。Worthen、Sanders與Fitzpatrick於1997年又增列「評鑑功能建制化（institutionalization）」一項特性（引自潘慧玲，2004）。上述幾項規準，可說是評鑑邁向成熟專業（full-fledged profession）的重要指標，亦是建立評鑑公信力不可或缺的要素。此外，Scriven（1991）認為後設評鑑（meta-evaluation）是評鑑專業化的必要條件，Sander於2002年更提出內建機制化（mainstreaming）的概念（引自潘慧玲，2004）。我國教育評鑑發展至今，專業化已成重要課題，這些規準正是未來教育評鑑努力的方向。

教育評鑑如要晉升為真正的專業，評鑑必須具備的獨特技能和知識為重要基石，才能使評鑑的公信力能獲得大眾得信賴。在專業的領域中，評鑑必須具備的獨特技能和知識，Mertens（1994）提出以下三種：（一）研究方法論的知識和技能；（二）評鑑所需的知識和技能（但從其他領域借用）；（三）



獨特學科的知識和技能。Scriven認為評鑑最適當的概念是跨學科的（*trandiscipline*）。因此，評鑑必須具備的獨特技能和知識，可說是評鑑專業化的基礎建設，也才能發展出其他幾項專業化的特質。

三、評鑑模式的幾項省思

（一）評鑑模式的意義

雖然評鑑已廣泛運用，但是評鑑迄今卻沒有一致的定義，Scriven曾舉出十六種評鑑的類似名詞，包含裁判（*adjudge*）、評價（*appraise*）、分析（*analyze*）、評量（*assess*）、評論（*critique*）、檢視（*examine*）、評等（*grade*）、檢查（*inspect*）、判斷（*judge*）、評定（*rate*）、分級（*rank*）、批評（*review*）、評分（*score*）、研究（*study*）、測驗（*test*）等，這些名詞可能會產生混淆，但Scriven認為多樣化評鑑名詞之使用，不僅顯示評鑑在日常生活中的重要性，也代表研究領域的快速增加（引自Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。

就模式的意義而言，模式為一種概念性架構或理論性的組織體系，因為社會科學所用的任何一種模式都是表徵性的，而不是社會實體或社會現象的本身，其次，模式可說是由一組變項所組成的結構，這些變項之間，具有特定的關係（黃炳煌，1995）。以管理的觀點來看，McLeod（1995）認為模式是抽象的事物，代表許多物體或活動（實體entity），模式可分為以下四種：（一）物質的模式（*physical models*）：以三度空間來表示其實體，如汽車模型；（二）敘事的模式（*narrative models*）：用口頭或書面的來描述其實體；（三）圖形的模式（*graphic models*）：用抽象的線條、符號或形狀來代表其實體；（四）數學的模式（*mathematical model*）：數學的公式或等式即是數學模式。

評鑑模式是一種描述評鑑中各項要素（如基本假定、支持性理論、原理原則、方法、策略、架構、實施程序等）及其相互關係的示範性方法，可以具體表現整個評鑑的本質與特色，用來幫助各類評鑑關係人對評鑑工作和結構的認知，常見的評鑑模式或取向，計有目標導向、參與導向、專家導向、管理導向、消費者導向、抗詰導向等評鑑取向，以及目標本位評鑑、無目標評鑑模式、反應式評鑑模式、差距評鑑模式、CIPP評鑑模式、方案邏輯模式、賦權增能評鑑模式、認可制度、教育鑑賞與評論模式、績效責任評鑑模式、成本效益分析等（曾淑惠，2004）。如以模式的定義來看，目前許多已出現的評鑑模式，可能不能稱作真正的模式，而只是取向或導向而已。

Neurath、Cernap和Morris於1995年指出，數十年以前，任何領域的進步經常直接與「單意語言」（*univocal language*）的存在有關，也就是每一個概念只有一個或唯一的名詞，每一個重要的概念都是如此命名（引自Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004），「單意」（*univocal*）表示只有一個意思的，意義上並不模稜兩可的。評鑑領域在語意成份（*semantic*）的發展不全，常需要多餘的贅詞（*redundant verbiage*）來作澄清。大部分的評鑑模式並沒有明確的運用指導原則和程序，是如此模糊，另外，許多評鑑的書面作品（*writings*）並不是明確的、歸納的知識主體，無法發展、操弄、預測和解釋的作用，而且未經過實證的考驗，因此，可說是個人對於評鑑領域的概念，形成某種邏輯的架構（*logical structure*）（Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。因此，就模式的意義、單意語言、成效的實證考驗等方面來看，現行的教育評鑑模式並不一定符合上述判斷的規準，只能稱為取向、導向或邏輯的架構，但是社會科學的情況不完全相同於自然科學，



不過，這是教育評鑑邁向專業化的道路上，可以努力的課題之一。

（二）CIPP評鑑模式的目的

CIPP評鑑模式強調，評鑑最重要的目的不在於證明，而在於改進，這個想法原來是由Guba在Phi Delta Kappa評鑑研究委員會服務時所提出，Guba說：「評鑑的目的在於改進，不在於證明」（The purpose of evaluation is not to prove, but to improve.），後來，Stufflebeam加以修正這個概念為：「評鑑最重要的目的在於改進，不在於證明」（Evaluation's most important purpose is not to prove, but to improve. Or the most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve.），這個改變除了強調評鑑著重改進以外，保留了評鑑作為證明、因果功能之空間（Stufflebeam et al., 1971; Stufflebeam, 2003a）。Guba為1989年出版的《第四代評鑑》（Fourth Generation Evaluation）一書的作者之一，係與Lincoln合著，該書第四代評鑑的觀點常為國內所引用。

Stufflebeam為何會將評鑑的目的作如此界定，可以從CIPP模式中找到答案。CIPP模式使用背景、輸入、過程、結果評鑑，以引導方案、計畫和教材的發展和改進，此為形成性功能；提供績效責任的資訊，為總結性功能（Stufflebeam, 2003b）。就績效責任的功能而言，有溝通、控制、激勵和改進等四種（吳清山，2000），就績效責任的利害關係程度而言，又有高度利害攸關（high stakes）、低度利害攸關（low stakes）之別，高度利害攸關以酬賞表現佳者，表現不佳者給予壓力、懲處，低度利害攸關則只是提供表現的資訊（賴志峰，2003）（高度利害攸關取自於「高度利害攸關測驗」（high-stakes testing），中文翻譯係請教臺大師資培育中心田芳華教授而來）。簡單的說，控制和激勵可大致歸類為高度利害攸關，溝

通和改進則為低度利害攸關。所以，績效責任並不能完全排除「證明」意涵的存在，這也是為什麼Stufflebeam為認為，評鑑「最重要」的目的在於改進，不在於證明，強調評鑑著重改進以外，也保留了評鑑作為證明、因果功能之空間，並未完全排除評鑑作為證明的用途。但是如果評鑑要作為高度利害攸關或證明的用途，應特別審慎，嚴格檢驗評鑑制度本身是否符合專業化的要求，公信力是否足夠，才不致於造成評鑑的誤用。

此外，國內許多文獻常引用，Stufflebeam說：「評鑑的目的在於改進，不在於證明」，恐有誤植之處，此話應該是Guba所言，事實上Stufflebeam所說的是應該是，「評鑑最重要的目的在於改進，不在於證明。」，兩者的差距只有「最重要」（most important）三個字（英文為兩個字）。

（三）評鑑模式的運用

CIPP評鑑模式是目前我國應用最廣的教育評鑑模式，但是對於CIPP模式理念的發展、評鑑的核心價值、四類評鑑在執行上的邏輯關係、四類評鑑適用時機和用途、採用的方法、蒐集資訊的來源與型態等方面的區別，較少加以關注，甚至限於現實的考量，未能落實CIPP模式的理念與理想，實務上可以稱作真正落實運用CIPP模式者，有如鳳毛麟角。我國在移植和大量運用CIPP模式之餘，仍應深切地思考，如何從國外評鑑模式建立的經驗中，建立起適用的評鑑模式和理論典範，考量各項評鑑技術的正用與誤用，方為教育評鑑立論與實務成熟發展深耕與生根的正途（曾淑惠，2004）。

目前盛行於國內之評鑑作法採美國的認可制，此模式在Stufflebeam認為二十一世紀仍可適用的九個模式中，所得的評價最低，Stufflebeam以教育評鑑標準聯合委員會（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation）所發展的效用性（



utility)、可行性(feasibility)、適當性(propriety)和精確性(accuracy)作為依據，針對二十個評鑑模式作評估，指出其中的決定/績效(Decision/Accountability)、消費者導向(Consumer Orientation)、認可制(Accreditation)(以上三種適用於改進和績效責任)、應用導向(Utilization-Focused)、案主中心(Client-Centered/Responsive)、民主導向(Deliberative Democratic)、建構導向(Constructivist)(以上四種適用於社會議題和主張)、個案研究(Case Study)、結果監控/附加價值(Outcome Monitoring/Value-Added)(以上二種適用於問題與方法)等九個模式，在二十一世紀最具希望被持續應用的，其中同屬於改進和績效責任用途的決定/績效、認可制，分別名列為最高與最低分(潘慧玲，2004；Stufflebeam, 2000)，因此，評鑑模式本可多元，不當僅限於認可制的採用(潘慧玲，2004)。

目前我國教育評鑑的運用，可說是CIPP模式和認可制的組合，各級學校教育評鑑制度的發展，大多未跳脫這種型態，評鑑模式較為單調，相對的也擠壓了其他評鑑模式或取向的發展空間，其他模式大都停留在文獻建立階段，鮮有實際實施與驗證的機會。

四、教育評鑑未來的發展(代結語)

從國際上的觀點來看，學者曾預測評鑑未來的發展將有以下方向：(一)評鑑在

社會上的效用性將會持續增加；(二)評鑑將擴展至其他領域或學科；(三)評鑑將會更制度化；(四)評鑑將會快速全球化；(五)評鑑的生涯發展機會將會逐漸增加；(六)由於內部評鑑的益處，內部評鑑將變得更加重要；(七)評鑑專業協會和活動將緩慢但穩定的成長；(八)評鑑的量化、質化文獻將會增加(Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004)。至於國內教育評鑑之發展方向，早在八年前，行政院教育改革審議委員會的總諮議報告書，已對於教育評鑑提出多項建議，尤其提到教育行政當局，須逐步的從管理角色調整為監督立場，教育評鑑就成為非常重要的工作，在民間興學、教育視導、教育專業自主及教育資源分配之發展上，都有賴於一個良好的教育評鑑制度之建立，評估教育行政機關和學校推動教育改革的成效，同時，建議設置專責機構或委由民間學術單位進行各級學校及各種教育評鑑，以落實評鑑功能(行政院教育改革審議委員會，1996)，而教育界寄予厚望的國立教育研究院，也將規劃成立測驗與評量研究所，教育評鑑研究為其功能之一，以建立教育評鑑的標準和模式，包括學校的評鑑、教師的評鑑、教育動態和改革成效的評鑑等。回顧這幾年來，我國教育評鑑雖然不能稱為突飛猛進，但至少是非停駐於問題原點的過程(nonhomeostatic)，可以看到緩慢但持續的進步，當初教改會所規劃的教育評鑑藍圖，仍然是我國教育評鑑邁向專業化亟待努力的方向。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 吳清山(2000)。學校績效責任的理念與策略。學校行政，6，3-13。
- 曾淑惠(2004)。教育評鑑模式。臺北市：心理。
- 黃炳煌(1995)。試為我國建立一個適切可行之課程發展模式--兼評國內當前之課程決策。國立



- 政治大學教育系舉辦邁向二十一世紀我國中小學課程革新與發展趨勢學術研討會。
- 潘慧玲（2004）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。國立臺灣師範大學教育研究中心舉辦之教育評鑑回顧與展望學術研討會。
- 賴志峰（2003）。美國2001年No Child Left Behind Act之測驗本位績效責任制度。初等教育學刊，14，135-160。
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practice guidelines (3rd ed.). Boston, MA: Pearson .
- Gove, P. B. et al. (Eds.)(1981). Webster's third new international dictionary. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (2nd ed.) (pp. 3-18). Boston, MA: Kluwer Academic .
- McLeod, R. (1995). Management information systems (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. New Directions for Program Evaluation, 61, 17-28.
- Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation(2nd ed.) (pp. 33-83). Boston, MA: Kluwer Academic .
- Stufflebeam, D. L. (2003a). The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model development, a checklist to guide implementation. Retrieved July 28, 2004, from Website: <http://http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.
- Stufflebeam, D. L. (2003b). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), International handbook of educational evaluation (pp. 31-62). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). Educational evaluation & decision making. Itasca, IL: Peacock.
- Worthen, B. R. (1994). Is evaluation a mature profession that warrants the preparation of evaluation professionals? New Directions for Program Evaluation, 62, 3-15.



教育與發展





績效管理與教育績效之連結

蔡明學／國立台北教育大學教育政策與經營管理研究所博士候選人

一、緒論

人類的社會從農業社會轉成為工業社會，再從工業社會轉成資訊社會，資訊社會再發展成知識社會（莊淇銘，2005），如以知識社會的核心價值觀看組織的發展，在組織的發展歷程中，績效管理向來有其重要性。績效管理是檢視組織結構化與程序化的步驟，並能發揮領導與激勵效果，用以實踐組織的經營與決策（許士軍，1991）。

Elsner與Poster（1996）提及此議題必須審思方向有：誰需要提出績效、提出什麼績效、績效給誰知悉、誰決定何者可為績效等問題。所以我們得知績效是具有複雜意涵的概念，了解探討績效應該思考的問題，會有助於深入掌握其內涵。

近年來教育績效廣泛的被探討著（Grayson, 2004；Haddadn, 1999；Karathanos and Karathanosn, 2005；Zielinskin, 2005；楊弘宇等，2002；李彥儀、李金玲，2002；桂竹英，2003；黃宗顯；2003，吳典樺、蘇弘誠，2006）。起因在於我國教育發展主要由公部門支持，而發展的過程中未能如同私部門一樣進行嚴格的績效控管，產生資源上的浪費。然而投注的經費未能與獲得的產出形成正比。所以近年來教育界開始引進企業界對於績效管理的方法，試圖提升教育績效。

本文以廣受管理界使用的平衡計分卡（Balanced Scorecard）與關鍵績效指標（Key Performance Indicator）導入教育績效產生連結，進而分析教育績效管理的程序。

（一）績效管理的內容

談到績效管理固與策略規劃、目標設定密不可分，同時也與組織成員的素質良窳與

工作表現息息相關。對此，吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）指出績效有五項要素為「職責」、「指標」、「表現」、「評估」及「獎懲」，可供管理之參考。組織成員、策略與目標績效也常以考核的方法進行評估，內容通常以三種面向進行檢視；第一：人事考評，作為升遷、任免、遷調、加薪等依據。第二：組織成員的輔導與發展，幫助組織成員了解組織期望，並認清自我能力，擅用回饋訊息，透過訓練與輔導，達成自我發展。第三：作為組織政策與發展方向之評估，評估一項組織計畫實施前後之（縱向）績效比較，或是與類似組織作（橫向）績效比較，以評估結果進行組織策略實施與發展規劃之應用。

陳國嘉（1991）認為績效考核應包含下列幾項內容，方能發揮其功能：

1. 管理者在考核績效時應有明確的動機與目的，對於評估效益、風險、迷思與基本對策應予以釐清。
2. 重視績效標準的建立與特徵，以強化組織成員工作設定與內容。
3. 提示績效考核適用可行性之實施程序，按部就班可以減少失敗，並達成主要目標。
4. 強調績效考核需面談單位主管與員工的事前準備，強化受考核者的溝通。
5. 績效考核最好能獲得全體組織成員的支持，並有激勵因子鼓勵受考核者通過考核。
6. 表明績效考核與組織改進計畫有關，目的在於組織成員成長與輔導，非淘汰與懲戒。
7. 組織成員平日最好能自我評估，多與主管溝通，減少磨擦。

績效管理並非單指事前的評估，而是事前、事中的綜合性評估。並將衡量指標、分



析作業與行動結合，而評估的結果為組織與組織成員的改善依據。同時績效評估也有既定的程序，本文將於下一段進行探討。

(二) 績效管理的程序

行政院研考會（2007）對於機關施政績效管理採結果導向的評估原則，評估層次為策略層次之組織績效，並以分級列管，管考一元化作法，從計畫擬訂、先期審議及管制評核等階段，有效管理計畫推動執行，確保達成計畫績效目標。

運作程序首先則針對計畫目的運作具體

的評鑑歷程，檢討各項工作辦理成效，並透過評核結果，瞭解計畫是否達成既定目標及績效，作為繼續執行或改進該項計畫的參據。基本上，施政計畫績效管理制度包括五項流程：選項列管、擬定年度作業計畫、定期追蹤檢討、計畫評核、結果公開與回饋（請參見圖1）。計畫評核結束後，將計畫執行成效及目標達成情形公開上網，回饋評核結果給各機關以供後續政策制定、計畫規劃、預算編列及執行之參考。

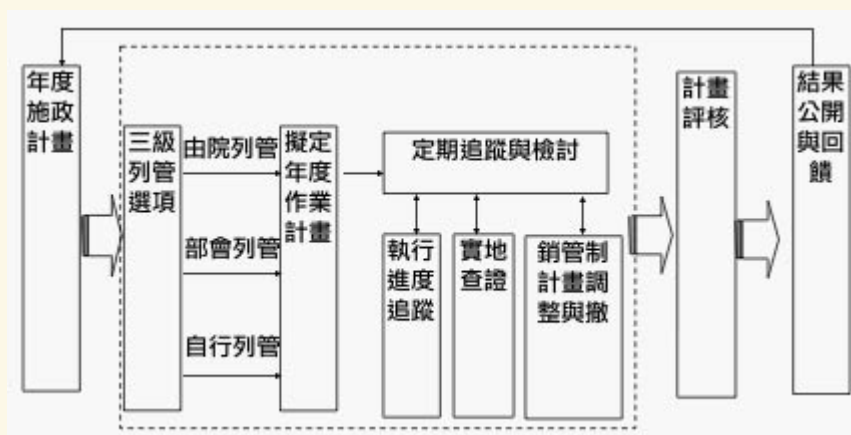


圖1 計畫績效管理架構與流程

資料來源：出自於行政院研考會（2007）。

黃英忠、曹國雄、黃同圳、張火燦、王秉鈞（1998）進一步的指出有效的績效評估制度必須妥善規劃、精心設計並徹底執行，因此，績效評估應遵行下列步驟（參見圖2）：

1. 辨認目標，建立執程序：發展績效評估制度首先必須先確定企業所要強調的目標，並建立參與者所必須遵行的程序。
2. 分析工作，辨認評估標準：利用工作分析、工作說明書來辨認員工工作表現的測

量構面與標準。

3. 與員工溝通衡量標準，並發展行動計劃：與員工討論工作目標、所要衡量的構面與標準，使員工清楚知道對他的工作有什麼要求？並討論達成目標的可行計畫。
4. 定期觀察員工的工作表現、回饋、教導：定期觀察員工的工作表現，並做記錄。同時，將所觀察到的優、缺點回饋給員工，針對缺點提出改善意見，並教導員工改進缺點。
5. 評估績效：利用所設訂的標準來評量員工



的實際表現。

6. 績效面談：主管和部屬就員工在一個期

間內所完成的工作目標、優、缺點，以及改善計畫交換意見，達成共識。

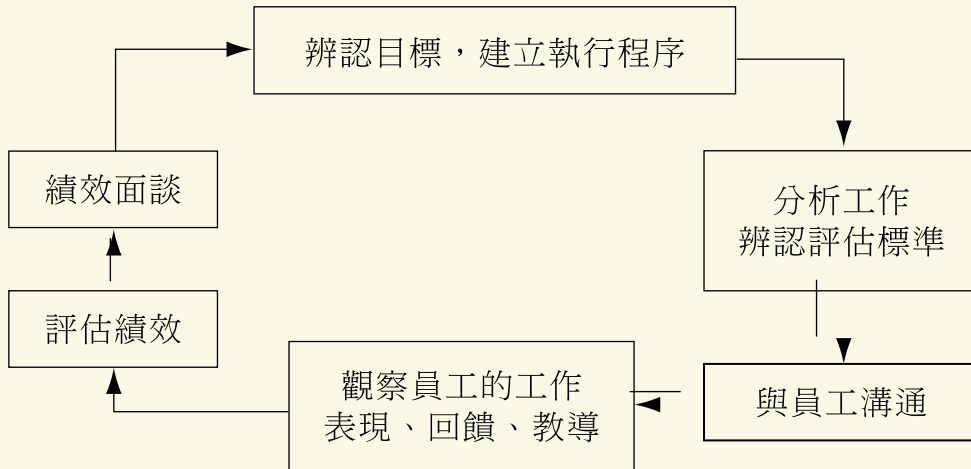


圖2 績效評估的步驟

資料來源：出自黃英忠、曹國雄、黃同圳、張火燦、王秉鈞（1998）。

所以在此約略可以得知，績效評估是觀察員工表現的一種歷程，是一種循環性的系統。不過筆者同時也觀察到，過去的績效考核多以「個人」為單位進行考量，後來慢慢轉變成為「單位」進行評估。到今日，評估的方式再以「任務」為導向進行績效評核。但評核的過程中似乎存有若干問題，有待討論。

（三）績效管理的盲點

但長期以來各公、私部門花費相當的心力在績效管理制度的設計、討論與執行等工作，但應用發展至今，仍存在著許多的盲點與問題（吳健生，2007）。如：

1. 消極性：績效管理模式只著重於消極被動的績效成果考核，而未作到主動引導員工，使其能自行積極地創造工作績效的功能。
2. 主觀性：績效成果評核的項目大都未能具體量化，只能依主管的主觀認定來考核部屬的工作績效。

3. 時效性：一年一次針對工作成效既成事實所作的考核，即使給予再差的考績評等，亦無益於公司營運績效的改進。

4. 關聯性：常因部門展開之工作目標與企業整體目標的關聯性不佳，致達不到部門個人與企業營運績效相結合的期望。

有關於上述的盲點，多為績效評估歷程中的盲點與缺失，歷程中的缺失應從改進評估歷程中著手，如何改進有待透過積極的作為與有效的實務操作來獲得解決之道。而近年來在企業界廣為提倡的平衡計分卡，頗具有改進績效管理評估盲點的參考價值。

二、績效管理的評估方法

（一）平衡計分卡（Balanced Scorecard）

如何解決上述盲點，目前廣為企業所重視的平衡計分卡（Balanced Scorecard，以下簡稱BSC）或許可以解決部分問題。BSC是由哈佛教授Robert Kaplan與諾頓研究所最高執行長David Norton所共同發展出來，起源



於傳統績效評估標準多偏重於量化標準與主觀判斷來衡量營運結果。為克服傳統績效衡量僅著重財務構面衡量缺失進而研發平衡計分卡。計分卡最主要的目的是將公司的使命與策略具體行動化以創造企業競爭優勢，將組織的使命和策略轉換成目標與績效量度，做為策略衡量與管理體系的架構。它的特色在於將績效評估制度與策略相結合，也就是「將策略轉化成具體行動」（李珊珊，2007）。

哈佛商業評論評定BSC為過去七十五年來最具影響力的企業管理觀念之一。根據The Gartner Group 報告，公元2000年結束前，財星雜誌前1000大企業將有超過40%的公司導入平衡計分卡這個新的管理工具。

藉由BSC的設計，使管理者澄清願景與策略，溝通連結策略目標與衡量的基準，規劃與設定績效指標，並在目標展開的同時，經由績效面談、雙向溝通並調整行動方案，以及加強策略性的回饋與持續的教育訓練，去達成績效發展的目標。

BSC的基本概念是透過四個重要構面，分別是：（一）財務構面、（二）顧客構面、（三）內部流程構面、（四）學習與成長構面，並具備三個時間基礎：昨日、今日與明日（詳見圖3）來檢視公司，嘗試將短期的企業運作控制與長期的企業願景和策略相結合，讓企業聚焦於願景目標中一些營運績效比（吳品清譯，2003）。

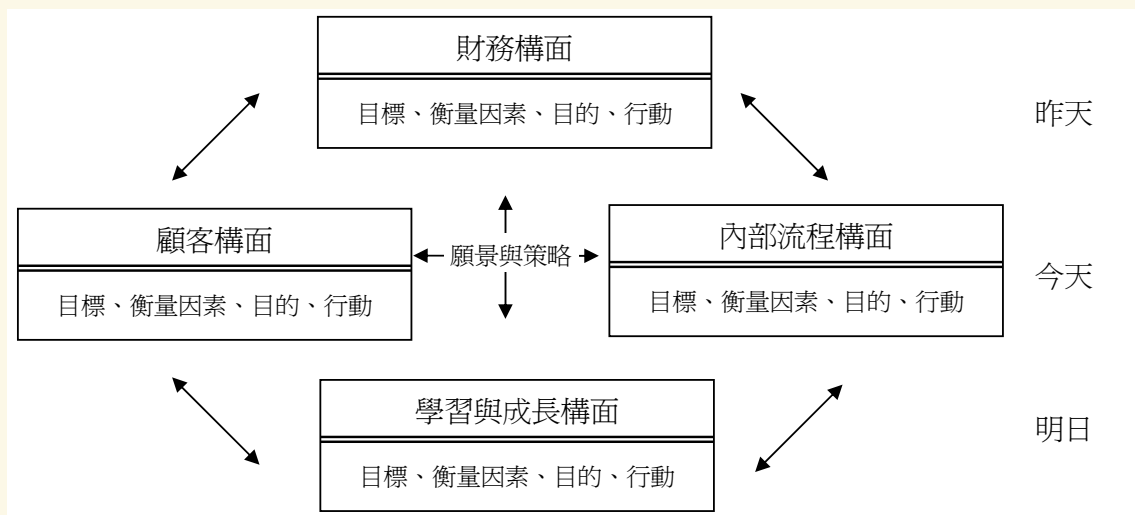


圖3 平衡計分卡

資料來源：吳品清譯（2003）。

但上述BSC的應用，屬營利單位的方式。如需應用在公共部門或非營利組織與民營企業的架構應有所差異。差異點主要在於公共部門或非營利組織應著重執行任務的績效高低，在於滿足目標客戶群或利益關係人（stakeholders）的需求（Kaplan and Norton, 2004）。以這種成功定義觀之，BSC有引入

教育機構評估績效之可能性，而也有學者對此進行討論。

非營利機關和政府部門在導入平衡計分卡時多會對其四大構面做一調整，調整內容主要「使命」放在最終的目標上，以學習與成長構面和內部流程構面來驅動顧客構面，進而去完成組織的任務。Kaplan & Norton（2001）



認為公共部門的平衡計分卡架構如下圖4所示（引自於遠擎管理顧問公司譯，2001）：

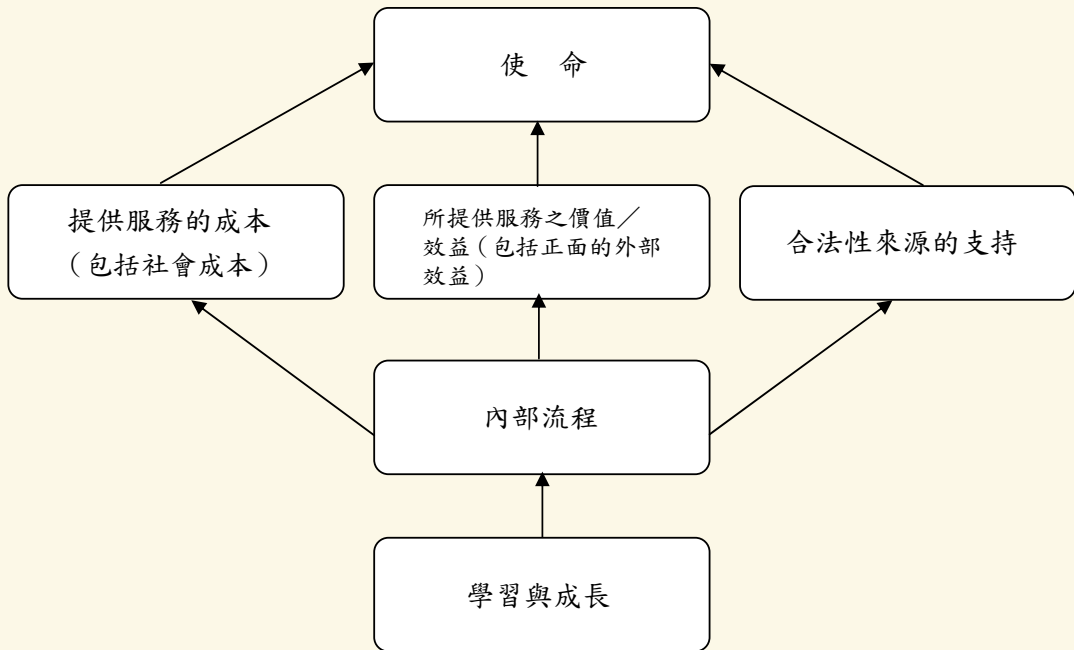


圖4 公共部門機構的財務與顧客構面

資料來源：出自遠擎管理顧問公司譯（2001）。

（二）關鍵績效指標（Key Performance Indicator）

近年來關鍵績效指標（Key Performance Indicator, KPI）常作為績效管理之用；KPI使用方式是當組織面臨外部環境與問題所採行的策略，設定組織整體策略目標，並拆解成各部門可操作性之工作目標，轉化成人員

績效責任，設計出具體關鍵績效指標加以衡量（李珊珊，2007）。發展的步驟首先釐清外在環境與組織內部問題，據此將管理部門需求項目列出，轉化成績效指標以均衡為原則，參考外在因素、策略目標、營運方針定期進行權重調配，建構績效指標總表。

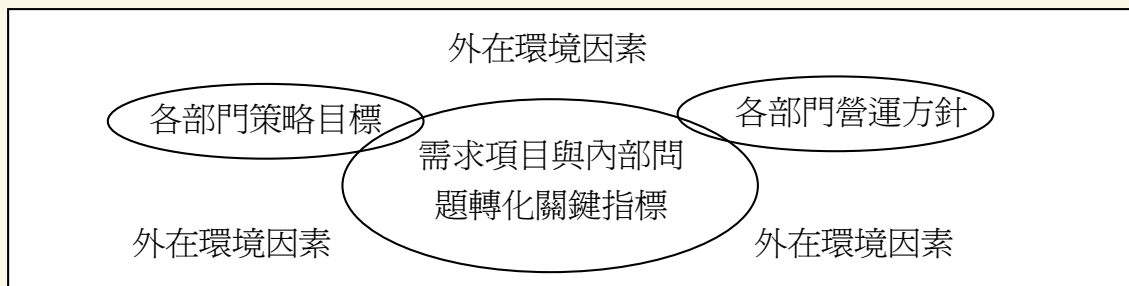


圖5 關鍵績效指標建構示意圖

資料來源：本研究整理。

吳健生（2007）認為關鍵績效指標是依據組織目標、策略方向與各單位過去的運作績效，而由各管理機能的管理指標群中，挑選現階段對該單位較重要或是有改善急迫性的指標項，將之設定為「績效指標」，以作為未來期間之部門管理重心、資源配置方向及績效考核的依據。各單位所設定之績效指標數以3~5項為佳，不宜過多而模糊了管理焦點；且選定的各項績效指標，需能每月定期計算出數據來，以利績效考核活動的進行。各單位選定適當的績效指標後，需針對以下各項目之定義作說明：指標名稱、單位、權責部門、定義、目的、公式、名詞說明、現況數值、評分公式、目標值、係數與重要性權數等，以作為各部門績效指標的考核評分標準。

以員工績效考核為例：先將部門績效指標分數與員工個人表現分數各自加權後相加，而得到最終之員工績效分數。其中加權權數將依不同部門性質與不同職位等級而有不同的設定標準，其用意在於公平且更有彈性地契合管理需求。員工績效分數計算公式如下：

員工績效分數為：

$$\text{部門績效指標分數} \times \text{部門權數}A^1\% + \text{員工個人表現分數} \times (100 - \text{部門權數}A)\%$$

主管績效分數為：

$$\text{部門績效指標分數} \times (\text{部門權數}A + \text{職位權數}B^2)\% + \text{員工個人表現分數} \times (100 - \text{部門權數}A - \text{職位權數}B)\%$$

以下舉例說明：依前述權數設定，若某校教務處的績效指標分數得到90分，而教學組長與教務主任，個人表現分數分別得到80、85分。

∴教學組長最終的績效分數為：

$$90 \times 70\% + 80 \times (100 - 70)\% = 90 \times 70\% + 80 \times 30\% = 87 \text{分}$$

∴教務主任最終的績效分數為：

$$90 \times (70 + 10)\% + 85 \times (100 - 70 - 10)\% = 90 \times 80\% + 85 \times 20\% = 89 \text{分}$$

運用此類評估法，較為客觀。原因在於以部門權數A說明，其部門代表性愈高，權數也愈高，這是因為量化的績效指標群若能充分表達部門績效，當然依此作為員工績效分數的主要成分，可使員工績效考核作到更客觀與公正。以職位權數B說明，職位等級

¹ 部門權數A：依部門功能性質及所選取之績效指標群可代表該部門績效的程度，而給予0-100間的權數值。

² 職位權數B：依職位等級高低，而給予不同的權數值。



愈高，權數也愈高，這是因為愈高階主管的考核重點，應著重在責任的產出成果，也就是功勞的部分，至於過程投入的苦勞與疲勞，在責任制度下，愈不是考核的重點。

三、績效管理方法在教育界之引用

平衡計分卡也漸漸的導入教育之中，其目的作為衡量學校全方位績效運作情形或是創新經營學校的管理工具（Grayson, 2004；Haddad, 1999；Karathanos and Karathanos, 2005；Zielinski, 2005；楊弘宇等，2002；李彥儀等，2002；桂竹英，2003；黃宗顯，2003；吳典樺等，2006）。Kaplan and Norton（2004）在「策略地圖」一書中，呈現富爾頓郡學校系統督察如何以BSC及策略地圖整合策略、衡量及改善學校績效。Karathanos and Karathanos（2005）介紹2001年第一屆Baldrige Education Awards得獎的三所學校的BSC構面內容及指標。Zidinski（2005）則建議高等教育單位操用BSC，原因為：一是BSC是一個用以控制組織策略發展與執行成果的輔助工具；二是

BSC對營利組織與非營利組織的管理都非常適合；三是BSC是可以衡量無形效益的工具之一，而如何評估無形效益對高等教育單位而言是一項非常重要的任務。

李彥儀等（2002）認為除了一些常見內部管理機制外，尚可利用BSC的觀點來衡量學校績效管理運作情形。黃宗顯（2003）認為學校永續發展可藉「學校創新經營」的觀念來引導，而在學校創新經營作為上則可借重BSC的基本觀念。吳典樺等（2006）表示透過BSC策略管理工具教育組織得以強化聚焦於使命、願景、及策略議題上的能力，同時釐清學校如何透過組織無形資產與內部流程的結合，來符應需求多元及競爭激烈的校務發展環境。本文將BSC的四個構面財務、顧客、內部流程及學習與成長轉化為教育所用的構面，分別為教學資源、任教職責、行政流程及學習成長四個構面。最大的差異在於企業將顧客構面中產出的利益化成學校教師的教學職責，也就是如前述公部門所要達成的「使命」。本研究修改吳典樺等（2006）技職體系學校為個案所建構之目標與指標，詳如下表1。

表1 個案學校教師平衡計分卡四個構面目標與指標

教學資源構面	
目標	指標
教學軟硬體設施	專業教室 / 實作設備使用率、學生輔導 / 活動補助、專題製作補助、基礎教育 / 訓練單位資源分配比例、理工 / 人文學科資源分配比例
研究軟硬體設施	研究 / 實驗設備、研究經費補助
圖書資訊資源	圖書資料庫數量與品質、圖書館資訊化、電腦軟硬體設備品質與數量、網路頻寬



表1 個案學校教師平衡計分卡四個構面目標與指標（續）

任教職責構面	
目標	指標
教學	教授專長科目、教學輔助軟硬體設備、研習 / 研討會資訊與經費
研究	軟硬體設備、經費補助、簡化行政流程、減免軍職與行政業務
服務	與專長相符行政業務、與教學 / 輔導相關行政業務、與系科運作相關行政業務、規劃 / 維護系科教學設備行政業務
行政流程構面	
目標	指標
教學 / 研究設備 建構流程	系統透明化 / 網路化、建立資料庫、簡化表單格式與行政流程、優先建購各系科特色規劃的教育設備、基礎教育單位專職行政參謀、暢通溝通管道
教務管理流程	系統透明化 / 網路化、建立資料庫、參照民間公立學校制定規章、基礎教育單位專職行政參謀、暢通溝通管道
行政業務管理流程	系統透明化 / 網路化、建立資料庫、簡化表單格式與行政流程、參照公私立學校制定規章、基礎教育單位專職行政參謀、暢通溝通管道
學習成長構面	
目標	指標
教學	教育成果或實作競賽 / 展覽、教學內涵 / 方法、學生 / 教育評鑑
研究	研究計畫件數、學術論文篇數、升等 / 進修、研習 / 研討會次數
服務	參與學校事務次數、行政職務與業務內容

資料來源：修改於吳典樺、蘇弘誠（2006）。

談到績效，常以品質認證進行討論，其中又以ISO最廣為討論。不過ISO9000系列認證對教育界而言還停在一個發展的階段，因為這個認證來自於製造業，而標準中使用的語言對於大多數的教育人士還需要有更進一步的認識。ISO9000分為四個部分，第一部分：機構事業重點在於產品或程序的設計與發展；第二部分：生產或安裝可適用於大

部分的組織；第三部分：適用的組織是關於檢查或測試產品的組織；第四部份：是其他三部分的指導者（何瑞薇譯，2002）。英國國家標準局（BSI）認為教育機構適用於第二部分。因為教育的產出可適用於同質性之教育機構，所以ISO9000在處理教育認證這個問題時，「不是直接針對學習歷程，而是學習者希望從機構得到什麼的權利，讓這些



學生所得到的權利具有普遍性。」而這項結論，也影響筆者進行教育績效評估內容的推論。ISO9002試圖將管理名詞教育化，而這

些名詞也多半隱含學習歷程與學習需求的概念，名詞內容如下表2所示：

表2 ISO9002－轉換為教育用語

ISO9002第二部分	教育用語
1.管理責任	管理階層對品質的投入
2.品質系統	品質系統
3.檢視契約	與內在及外在顧客的契約（學生應得的權利及外在顧客如家長所應得的權利）
4.文件控管	文件管制
5.採購	招生政策
6.採購者供應的產品	輔助學生的服務，包括福利、輔導、及安排生活與個別輔導
7.產品鑑定與追蹤	學生進步紀錄
8.程序管控	課程發展、設計與執行－教學策略
9.檢驗與測試	評量與測驗
10.檢驗、測量及測試設備	評量方法的一致性
11.檢驗與測試情形	評量紀錄與程序，包括成績紀錄
12.管控未達標準的產品	尋求低成就與不及格學生的診斷程序與方法
13.改善措施	學生低成就與不及格的改善措施，處理抗議與申訴的系統
14.搬運、儲存、包裝與交貨	硬體設備與環境，提供其他應得的權利，如運動設備、社團、學生會、非正式的學習設施等等
15.品質紀錄	品質紀錄
16.內部品質審查	確認程序與內部品質審查
17.訓練	員工訓練與發展，包括評估訓練需求及評量訓練效果的程序
18.統計技術	檢閱、監控與評價的方法

資料來源：何瑞薇譯（2002）。全面品質教育。台北：高等教育。



四、教育績效與績效管理連結之原則

談到教育績效 (educational performance) 吳清山、林天祐 (2006) 認為教育績效係指一所教育機構的教學、研究、服務和學生學習的實際表現，這種結果若表現超越預期目標，則具有高績效表現。而教育行政機關為了解教育機構的表現，通常會訂定各種教育績效指標，以客觀衡量教育機構的表現。由於教育機構包括高等、中等和初等學校，對於教育績效的評量指標略有不同。葉連祺 (2007) 認為，教育績效即指針對教育領域的學校組織或個人所應負起有關執行成果的責任。但筆者認為，學生是受教育的主體，就教育績效本質而言，亦應以學生學習的需求發展績效衡量的主要指標。並以合乎教育目的、參照多元價值、調整組織差異、滿足學習需求等理念制定教育績效評估程序與方法，這些概念的制定原則詳列如下：

(一) 教育績效評比項目應關照全面

假設教育組織是「生產者」，學生則是「產品」嗎？因學生的個體具有高度差異性，所以真把學生當可控管的「一致性產品」來進行定義是有疑慮的。另有人則主張學生不是產品，學生則是「顧客」，實施的學習活動與教學歷程才是產品。不論如何，只要學生不同，因個體的差異就會產生不同的學習經驗。所以在教育績效的標準界定上，是個不易處理的問題。

過去在制定教育行為的一致性，往往都會關注於學習歷程與產出結果的標準化，作為績效評估重點。事實上，學習歷程與產出結果的標準化是項困難的工作，主要的原因是教育品質的績效，不論如何定義教育活動的「產品」，教育活動的「價值」都無法依照一套標準進行評量，因為教育活動具有高度複雜性。所以教育績效評估項目一定要關

照全面，檢視外在環境與內部需求，對於實施策略與營運需求設定評比項目。例如台北縣中小學校長協會 (2007) 建構經營優質卓越學校須包含的項目有校長領導、行政經營、課程發展、教師專業、教師教學、學生學習、學生輔導、家長參與、環境營造、資源整合、文化形塑等。這11個項目廣泛的包含卓越學校教育價值的多元面向，並使學校教育的績效評鑑皆能關照全面，並具有學理依據。

(二) 教育績效評比項目須有權重區別

教育績效評比須要有權重的區別，以淡化人為操控或地區資源差異等外在干擾因素。舉例說明，假設在正規的學校教育中，學習者的成績一旦當成績指標，教師就會希望學生的成就提高，彰顯他的教學績效。如此一來，就有可能會產生一些教育的弊端。美國在推動「沒有落後的孩子」(No child Life Behind) 之後，績效評比的項目中納入學生的成績，學生成績表現優異的教師，由地方教育主管機關發予獎金。而導致芝加哥的教師在考試中引導學生作答，取得教育部門的績效獎勵獎金等等弊端 (朱敬一，2006)。或許這只是個案，但也顯視評比項目一旦可人為操控時，會將績效評鑑結果變得不客觀。

如何淡化這些不客觀的因素，教育績效評比可參考關鍵績效指標的做法，利用權重區分教育績效指標進行區分。依檢視績效目的性的不同，給予指標適當的權重，或考量外在 (如地區差異) 與內在 (人為操控) 因素進行調整，以符合績效評比的公平性。

(三) 教育績效評估的使命應著重於學習者學習需求與權利建構

過去在進行教育績效評鑑時，多半將主軸放在學習歷程與產出結果，所以具有歷程與結果評鑑項目的CIPP評鑑模式曾在我國教育評鑑界興盛一時。但筆者認為，教育績效



的制訂應以學習者的學習需求與權利進行衡量，畢竟學習者才是教育歷程的主體，如同平衡計分卡的概念：「目標的訂定是符應客戶群，或利益關係人（stakeholders）的需求」。但在學習者無法自我判斷正向的學習需求與權利時，教育組織有責任與義務進行教育活動之規劃。

所以教育組織在規劃教育活動，亦可同時訂定績效評估指標，指標的內涵即滿足學習者學習的需求與權利。以平衡計分卡的方式為例，不論是在教學資源、任教職責、行政流程與學習成長，皆應妥善規劃學習歷程中學習者應被滿足的需求活動，達成學習效果，並以績效指標檢視活動成效。

（四）教育績效評估具有階段性與方法性

教育組織的規劃具有階段性，而教育績效的評估也會因組織計畫與和目標的不同，採取不同的方式評估。教育組織規劃的階段，筆者認為首先需確認教育組織的願景與目標，使組織成員清晰的瞭解產業理想與產業對社會的責任。接著是確認學習者的需求，瞭解教育市場的現況，並以SWOT分析檢驗組織，以改善自我，滿足學習者。在推展教育計畫時，可先以BSC進行組織評估，並利用KPI的評估方法，評估計畫的成效與成本。當組織趨於當階段性計畫與目標完成後，組織需檢視整體的實質成效（請參見圖6）。

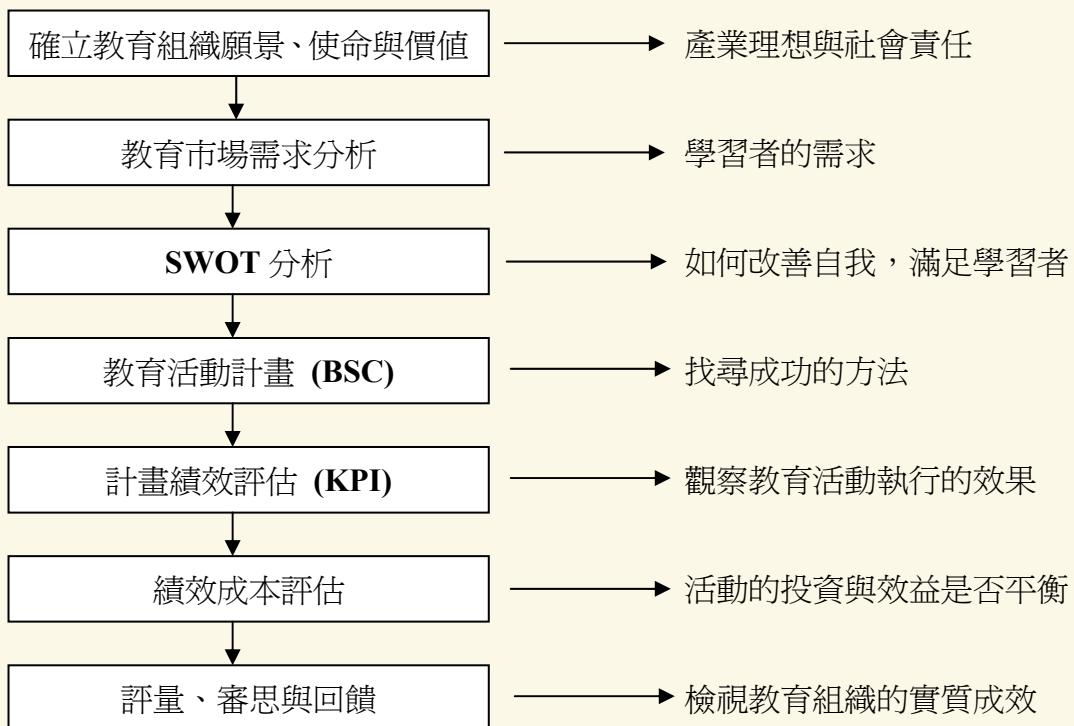


圖6 教育組織規劃流程圖

資料來源：本研究整理。



五、結語

教育成果的驗證，實為教育工作最難突破的瓶頸，它需要經過長時間的觀察，並以各項指標加以衡量。教育主要工作在於進行研究發展與人才培育，以助於社會的物質建設與精神建設，同時提升國家整體競爭力。現在廣為流行的評鑑工作，它的確是讓教育

組織瞭解本身的績效責任，落實教育專業應有之態度。不過，筆者認為評鑑工作與其說是落實教育專業，到不如說是遵守教育規範。面對教育歷程的複雜性，短暫評鑑或視導過程，能全盤了解組織效能與評估組織績效，恐怕是有探討的空間。所以對於教育績效評估，還有待諸位學者先進共同努力。

參考文獻

- 台北縣中小學校長協會（2007）。台北縣卓越學校經營手冊－指標系統。台北：作者。
- 朱敬一（2006）。給青年知識追求者的信。台北：聯經。
- 行政院研考會（2007）。我國行政院所屬機關之績效管理制度介紹。檢索日期：97年4月14日取自 <http://wspg.nccu.edu.tw/>。
- 行政院研考會（2007）。政策績效層次施政計畫績效管理。檢索日期：97年4月14日取自 <http://wspg.nccu.edu.tw/>。
- 何瑞薇譯（2002）。全面品質教育。台北：高等教育。
- 吳典樺、蘇弘誠（2006）。運用平衡計分卡策略地圖改善技職校院的教育績效。航空技術學院學報，5（1），頁153。
- 吳品清譯（2003）。平衡計分卡實戰指南。台北：遠擎。
- 吳健生（2007）。KPI指標在企業績效管理的應用。檢索日期：97年4月14日取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/hansen-green/article?mid=255&prev=266&next=249>。
- 吳清山、林天祐（2006）。教育績效。教育研究月刊，152。台北：高等教育。
- 吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）。教育績效責任研究。台北：高等教育。
- 李彥儀、李金玲（2002）。從績效管理觀點談技專校院未來發展。技術與職業教育雙月刊，67，20-25。
- 桂竹英（2004）。平衡計分卡運用於軍事院校校務發展績效衡量之研究－以空軍軍官學校為例。義守大學管理研究所碩士論文，未出版。
- 莊淇銘（2005）。教育未來學與教育核心價值。載於我國教育政策發展趨勢學術研討會論文集。台北：國立台北教育大學。
- 許士軍（1991）。卓越的台灣管理模式。台北：中華民國管理科學會。
- 陳國嘉（1991）。如何績效考核。台北，遠流。
- 黃宗顯（2003）。平衡計分卡的基本觀念在學校創新經營上的應用。教育研究月刊，124，52-58。
- 黃英忠、曹國雄、黃同圳、張火燦、王秉鈞（1998）。人力資源發展，台北：華泰文化。
- 楊宏宇、卓妙如、宋偉國、吳典樺（2002）。平衡計分卡運用於軍事院校校務發展績效衡量之研究。載於提升軍士專業素養、培育現代優質人力。國軍九十一年度軍事教育學術研討會論文集。台北：國防大學國防醫學院。
- 葉連祺（2007）。教育績效。教育研究月刊，164。台北：高等教育。



- 遠擎管理顧問公司譯（2001）。策略核心組織：以平衡計分卡有效執行企業策略，Kaplan，R. S. and Norton，D. P.著，The Strategy Focused Organization：How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment.
- Grayson, L. P. (2004). An example: A management strategy for a private school. Balanced Scorecard Institute. Retrieved Aug. 18, 2005, from : http://balancedscorecard.org/files/oak_knoll_academy_example.pdf.
- Haddad, K. M. (1999). Using the balanced scorecard for improving finance education. Financial Practice and Education, spring/summer, 92-101. Retrieved Aug. 25, 2005, from <http://207.36.165.114/jaf/fpess999.pdf>.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2004). Having trouble with your strategy? Then map it. Harvard Business Review. September-October, p.167-176.
- Karathanos, D. & Karathanos, P. (2005). Applying the balanced scorecard to education. Journal of Education for Business. March-April, p.222-230.
- Oldroyd, D., Elsner, D., & Poster, C. (1996). Educational management today: Aconcise dictionary and guide. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Zielinski W. (2005).ICT and competitive advantage in higher education: applying value chain model and balanced scorecard for university. Retrieved Feb.10, 2006, from <http://www.mc.manchester.ac.uk/eunis2005/medialibrary/papers/paper176.pdf>.



教育與發展





我國品德教育推動之探析

洪若烈／國家教育研究院籌備處副研究員

林沂昇／國家教育研究院籌備處專案助理

王詩茜／國家教育研究院籌備處研究助理

前言

國民教育法第一條即規定：「國民教育依憲法第一五八條之規定，以培養成德、智、體、群、美五育均衡發展之國民為宗旨。」教育基本法第二條亦提出：「教育之目的以培養人民健全人格、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之了解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」由上可知，我國教育皆以德育為首要目標。

近幾年來，品德教育受到相當的重視與討論，天下雜誌指出，1989年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，特別提出：道德、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的重要挑戰（何琦瑜、鄭一青等，2004）。因此，世界各國紛紛研擬對策：美國推動「新品德教育」已有十餘年；英國近年推動「價值教育」與「公民道德教育」課程；日本近來擬設置專責教師來推動「道德教育」課程，也準備編訂道德課程教材；新加坡實施禮節運動。由各國推動的積極程度，不難看出品德教育之重要性。

本文主要目的在於回顧我國近十幾年來品德教育的發展背景，據以瞭解當今的制度、措施和問題的現況，也可以吸取過去在推動品德的成功與失敗的經驗，對於現在與未來作出正確的決策。

以下將從教育部的推動、各縣市之實施策略、推行措施的檢討及民間團體的加入等面向進行探討，最後提出對於品德教育推動的建議。

一、教育部推動品德教育

品德教育引起社會關注之始，可由教育改革脈絡中看出端倪。我國的教育改革肇始於民國83年4月10日由民間團體發起的「四一〇教改大遊行」，行政院為回應民間聲音，隨即於該年9月21日成立「教育改革審議委員會」，就國家教育改革及教育發展事項提出建議，於民國85年底完成「教育改革總諮議報告書」，九年一貫的教改運動正式啟動。教改雖為順應潮流之勢，但推行的過程中爭議不斷，也衝擊了品德教育層面。九年一貫課程特色強調統整概念，由以往的學科制轉變為學習領域，而具品德內涵的「公民與道德」、「生活與倫理」等科目也在這轉變之間被「融入」了其他的領域中。由教改之起始，品德教育逐漸受到社會各界重視，以下茲將教育部之推動的作法、策略，簡要敘述如下：

（一）成立品德教育工作小組

有鑑於社會大眾提出品德教育的種種問題，教育部於民國92年8月29日舉行「全國教育發展會議」，會議後決定成立一「品德教育工作小組」，目的是希望能夠擬定推動方案及策略，以學校教育為起點，提升社會的道德素養。

（二）制訂品德教育促進方案



為利推動品德教育，教育部於民國93年的「研商品德教育促進方案（草案）」會議，邀集教育界及民間團體共商對策，決定將品德教育融入課程及教學中，也將納入相關評鑑機制，以督促各級學校落實品德教育（楊惠芳，2004）。同年2月13日立即邀集相關專家學者研商「品德教育教育促進方案」¹草案，並於該年12月16日正式通過該方案（教育部，2004）；而後於民國95年11月3日公布新修訂的「教育部品德教育促進方案」²（教育部，2006）。

在「品德教育促進方案」公布後，教育部提出了具體措施，將遴選各縣市「品德教育支援學校」，並選拔「品德鮮師」，此外，也提供各級學校推動之參考方式，例如：把品德教育融入校內正式或非正式課程、結合政府及民間團體資源…等（陳康宜，2004）。

（三）加考「公民與社會」方案

在我國品德教育的推動過程中，教育部為了讓品德教育能夠更落實，前教育部長杜正勝於民國94年6月提出大學入學考試是否加考「公民與社會」方案，並指示財團法人大學入學考試中心研究加考的可行性及適當性，問卷調查結果顯示，大學教師有六七成贊成大學校系採計公民與社會考科成績，高中公民教師也贊成加考，但是高中教務主任的意見則是「贊成」與「反對」各半（楊昭瑾，2005）。

在教育部釋放出大學入學考試加考「公民與社會」的訊息後，得到外界正反意見，教育部高教司司長也對於外界認為會增加考生負擔的疑慮做出了以下的澄清：『95年8月實施的普通高中課程暫行綱要，已經把「公民與社會」列為高中必修課程，大學則可考慮列入大學指定科目，多一項選才標準，

尤其是法律、政治、社會、經濟相關校系；至於外界憂心增列「公民與社會」考科將增加考生負擔，教育部表示，就高中階段學習內容而言，過去高中學生要修習三民主義、公民、現代社會三科，未來只要修「公民與社會」一科，不會加重學生修習內涵與時間』（孫曜樟，2006）。

依據教育部在民國94年1月20日修正發布，民國95年8月起施行頒布的95年普通高級中學「公民與社會」課程暫行綱要，將三民主義、現代社會與公民三科加以整合，預計到民國98年，將公民與社會變成為考試的主體。此外，根據招聯會的決議，自98年起，指定科目考試將把公民與社會納入考科中。加考「公民與社會」一案已勢在必行，但社會各界仍有許多不同聲音，在品德教育的推動上，也增添一項可議的因素。

（四）品德教育列施政主軸

民國95年8月教育部次長吳財順於全國教育局長會議中宣示，將品德教育列為施政主軸之一，並於95學年度起，要求將各縣市辦理的實際情形，納入國中小的校務評鑑中，作為教育部年終視導、績效考評及經費獎補助的依據。他表示「國民中小學教育就算什麼都做好，只要品德教育做不好，就是有缺失的教育、不完整的教育。」至於實施的時間及方式，教育部重申，可以融入學習領域中實施，也可以利用彈性節數及晨光活動時間實施，例如在朝會、週會、班會、班級輔導、選修課程、全校性或全班性的活動時間等，透過模範生選拔、楷模表揚、班級公約、童軍活動、體育競賽、日常打掃活動，引導學生觀摩學習及實踐良好的品德行為（楊惠芳、陳康宜、陳玉珊，2006）。

由於各縣市在推行品德教育方面皆各有

¹ 93年12月16日台訓（一）字第0930168331號函訂定。

² 95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。



成就及值得推廣其他縣市參考應用之方法及措施，因此教育部也著手蒐集各學作法，將之彙集成冊以供推廣。

（五）修訂品德教育促進方案並建置網站

為了讓學校教師在教授品德教育時，有相關的教材及資料參考使用，因此教育部訓委會於民國96年5月委託國家教育研究院籌備處建置「品德教育資源網」（網址：<http://ce.naer.edu.tw>），除介紹品德教育相關教學媒材、小故事、書籍繪本、影片、研究論文等資源外，並提供各縣市及各校之推動策略，介紹國內外相關網站資源，以供學校及各界使用。此外，也為了鼓勵學校推動品德教育的用心，舉辦了「品德教育績優學校觀摩暨表揚大會」，會中除了表揚推動有績效的學校外，另一用意也希望能夠透過這些學校的獲獎，進一步帶領全國各級學校同樣來積極推動，共同提升社會風氣。

（六）建立「學校品德教育推動策略及評鑑指標」

為使學校在推動品德教育時能夠兼具效能和品質，教育部於民國96年6月委託國立臺灣師範大學辦理「學校品德教育推動策略及評鑑指標研究計畫」，歷經半年研究時間，已於民國97年1月完成建構學校十大推動策略及十大評鑑指標，根據規劃，學校可依據辦學特色、行政領導、教師專業、資源整合、正式課程、非正式課程、潛在課程、學生表現、校園氣氛及永續經營共十個面向推動品德教育（李琪明，2008）。不過，此項指標公布後，因無具體實施時程及措施，有部分國小校長質疑，品德教育應落實在日常生活中，很難透過具體的指標進行評鑑（楊惠芳，2008）。

二、各縣市教育局（處）推動品德教育

在教育部品德教育促進方案公佈後，各

縣市教育局（處）與學校紛紛成立相關組織，並研擬相關辦法及具體措施來配合推動，以下茲舉部分縣市之作法：

（一）台北市

台北市在品德教育之關注及推動上獨占鰲頭。台北市議員於民國92年10月即針對該市的國中小校長及教師進行品德的問卷調查，結果發現，高達8成的校長及教師認為，現在的學生比過去更沒有禮貌（胡世澤，2003a）。台北市教育局表示，將推動學生禮貌運動，國中及高中職各班選出「禮貌楷模」，國小各班選出「禮貌好兒童」。此外，也將提出「加強學生禮儀教育方案」，鼓勵各校推動禮貌運動（胡世澤，2003b）。

由於各校教師對於品德教育教材的需求，尤其在國小階段特別重視，因此台北市教育局舉辦品德教案的徵件活動，匯集各學校教師有創意、優秀的作品；96年度也徵集「品德小故事」優秀教案暨口袋書（周依禪，2007a）。今（97）年5月底，也將發行「品德報」（網址：<http://tmw5.tmps.tp.edu.tw/personality/>），每季出刊一次，內容主要以教師為主要閱讀對象，內容涵蓋品德教育的大方針、流行話題的討論等，也將甄選教師實施品德教育的創意教案，與學生自編的小故事，並編排中英文雙語的專欄，報導北市各項品德教育的推動措施（古文，2008a）。

（二）高雄市

高雄市於品德教育促進方案公布後，隨即成立「品德教育委員會」，並邀集專家學者編輯「品德教育卷宗」，內容為小故事或啟發性文章，以融入教學之方式，作為導師時間或彈性課程教學之使用教材。此外，高雄市教育局，亦在同年（94年）的3月20日正式在網路上建置「高雄市政府教育局品德教育電子報」（網址：<http://www.khjh.kh.edu.tw/character/>），每半個月出版一期，其中內容可提供教師教學上的使用。另外也將發



行光碟式「各級學校品德教育補充教材」，存錄有關主題式及隨機式的教案，方便教師運用，內容也預定每年進行更新（陳玉珊，2005）。

高雄市教育局除了品德教育教材的編寫、故事的蒐集外，更率全國之先舉辦了「

美德大使」的選拔，希望能藉由這些具有美德的大使楷模，發揮影響社會的能力，帶領每位學生提升個人的品德修養，養成良好的習性。

（三）其他縣市

除了台北市、高雄市外，各縣市也推動相關活動，以下列舉部分縣市之作法如下：

表1 各縣市推動品德教育作法

縣市	作法
臺北縣	引進美國公民教育中心研發的品德教育教材*
桃園縣	1.訂定品格教育白皮書、從事品格教育師資培訓、自編品格教育教材 2.辦理品格教育教案徵選 3.辦理「尋找品格桃花源，品格諾貝爾一典範學校」選拔活動 4.發表「品格教育白皮書」，形塑「學校本位的品格校園」*
新竹縣	人權法治及公民教育、品德教育、性別平等、生命教育徵稿
臺中市	1.徵選全市學生用自己的觀點畫「品格教育漫畫」，集結出版品德教育創意漫畫集作為品德教育教材* 2.「品德教育—好話大家說」教學活動設計徵選 3.辦理人權、法治、品德及公民教育實踐工作檢核及評鑑 4.辦理品德教育漫畫創作營
彰化縣	辦理品德教育徵文活動
嘉義縣	辦理國民中學品德教育觀摩研討會及親師座談會
臺南市	1.舉辦「三Q達人」的評選活動，選出逆境智商（Adversity Quotient）、情緒智商（Emotional Quotient）及道德智商（Moral Quotient）達人* 2.品德教育主題式教案徵選
屏東縣	辦理國民小學品德教育目標、核心價值與具體行為準則訂定暨觀摩研討會實施計畫及親師生座談會
澎湖縣	品德教育成果展，展出品德教育作文與漫畫比賽得獎作品*
臺中縣大明國小	在輔導室中設置了「道德推廣組長」*
花蓮縣明義國小	推動「說好話」運動*

*之資料來源依序為：古文（2008b）、劉偉瑩（2008a）、蘇孟娟（2008）、劉偉瑩（2008b）、莊米期（2007）、曾秀英（2008）、陳攻均（2007），餘為本文自行整理。



三、品德教育推動之檢討

教育部訓委會於民國95年9月表示，將檢討品德教育的實施策略，並進行調查和訪談，了解不同階段學生應增加的良好品德行為，重新訂定適合現代兒童的德目（楊惠芳，2006）。此外，也將邀集學者專家、第一線教師及具執行經驗的行政人員等，共同檢討過去實施品德教育的策略與方法。

教育部自民國92年成立「品德教育工作小組」起，在推動品德教育的工作方面已有

近5年的時間，其間推動了許多政策方案及作法，在成效評估方面亟需傾聽社會各界的看法及聲音，以作為檢討及改進之參考依據，以下將之分述如下：

（一）臺北市教育局之調查

為了瞭解目前品德教育的實施現況，臺北市教育局委託北市關渡國小進行為期一年的「臺北市國小品德教育實施現況研究」，針對臺北市153所公私立小學校長、主任、級科任教師進行調查，共發出1689份，回收率87.8%，茲將各項結果表列如下：

表2 臺北市國小品德教育實施現況

調查項目	比例%	
實施品德教育時間	導師時間	94
	綜合活動課	80
	語文課	69
	下課時間	42
使用教材	時事或新聞事件進行隨機教學	83
	品德教育相關書籍	68
	繪本	56
	自編品德教育教材	47

資料來源：楊昭瑾（2006）。

由上可知，臺北市國小教師大多利用導師時間進行品德教育，顯示在實際教學的現場，教師仍多以非融入的方式進行品德教育，其次為利用綜合活動或語文課進行；而在教材來源方面，則多以時事或新聞事件為題材，其次為相關書籍與繪本。調查報告也指出，品德教育應不單單由學校、教師來負起全部的責任，亦需要社會、家長的配合，每個人

都要以身作則，為孩子建立良好的示範，方能收最大成效。

（二）各方意見

為了瞭解教授、校長、教師、家長對於品德教育應如何來落實之想法，國語日報特別訪問了國小校長、教師、家長及教授，聽取各方意見，本文將之整理如下：



表3 各方對於品德教育之意見

對象	意見
家長	學校邀口足畫家謝坤山到校與小朋友分享自己的故事，課文裡的主角出現在眼前，成為最佳的活教材；學校可以多辦類似活動，達到實際「身教」的影響。
教師	1.舉辦「與作家有約」活動，讓小朋友實際與作家對談、接觸，作家的處世態度，求學精神。 2.學校安排愛心媽媽講解品德教育故事後，小朋友在日常生活中真的比較容易受感動。
校長	1.讀報可以深度探討作人處世的道理。 2.避免品德教育流於口號，學校先著手課程研發，教材教案編寫，可能的話，應以策略聯盟方式資源分享。
教授	1.教育部有必要系統化的推動「品德教育」。 2.以「品德教育」為主軸，辦理創新教案設計比賽。

資料來源：楊昭瑾、張彩鳳、陳玉珊、楊惠芳（2006）。

天下雜誌針對719位的國中、國小家長進行電話訪問，調查結果顯示，多數家長認同品德教育是重要的，也認為家長是品德教育的關鍵，但卻有六成的家長沒有信心教出有品格的孩子。此外，調查中也反映出有九成的家長認為應該將品德教育列入學校的正式課程中（陳康宜，2007）。吳武典教授就明確表示：「九年一貫課程將生活與倫理改為生活，公民與道德改為公民，美其名是把倫理、道德融入各科，但實際上卻很難做到」，他建議未來課程改革時，應該明訂開設德育課程（陳康宜、陳玉珊，2007）。

另外，家長的身教亦是孩子建構品德的關鍵因素。全國高中高職家長會長協會主任

委員葉麗琴認為，「家庭教育」最重要，孩子的品格雖會受到社會道德觀、媒體、同儕等影響，但父母的身教、言教具有關鍵性的影響力，她呼籲大眾與政府當局重視品格教育，從觀念改變著手，才能進而落實政策（周依禪，2007b）。

四、民間社會團體加入品德教育行列

對於品德教育的責任，教育單位仍努力推展中，而在學校努力教育學生的同時，民間社會團體也紛紛加入品德教育的行列，以下茲舉部分團體之作法，將之表列如下：



表4 民間社團推動品德教育之作法

團體名稱	作法
宏達文教基金會	1.實施卡內基訓練課程並挹注經費供學校購買教材供教師使用 2.提供相關CD、VCD、DVD
培基文教基金會	編撰『品格第一』課程教材，供教師參考使用
慈濟基金會	編撰相關教材，供教師參考使用
財團法人張榮發基金會	發行免費的「道德月刊」，提供社會大眾免費索取，而月刊的內容也可作為教師在教學上使用*
得勝者基金會	實施團輔課程訓練
中華扶輪基金會	編撰相關教材，供教師參考使用
國語日報社	持續推動「兒童少年好young人物選拔活動」，表揚「品德勇氣類」、「多才多藝類」、「社會參與類」及「人生價值類」四類優秀的學生，期望引導孩子建立良好的價值觀念*
品格教育推展行動聯盟	辦理系列推廣講座、論壇、研討會
台灣名慧教育學會	編製《品德教材》，供教師參考使用
臺灣慧行志工黨	指導班級學生演戲，透過戲劇的表演，來傳達品德教育觀念

*之資料來源為：汪淑芬（2007）、趙瑜婷（2008），餘為本文自行整理。

在教育單位及民間社會團體投入品德教育的行列之中，家長方面也為學校投入一股助力，家長志工團體利用「晨光時間」，透過戲劇表演的方式，來協助學校進行品德的教導，有了家長的協助，學生的品德也能有顯著的成效。

五、結語

品德教育推動自民國92年成立品德教育工作小組後，至今已有近5年多的時間，期間教育部、各縣市教育局（處）推動各項政策，民間團體及社會各界亦有許多的討論與建議。本文茲將以上各項，綜合提出以下幾點建議，作為教育當局之參考。

- （一）建議教育部以原「品德教育工作小組」之成員為基礎，定期召開諮詢會議，廣納社會各界聲音，以作為制訂品德教育政策方向之參考。
- （二）加考公民與社會一案，決策過程仍有爭議，應重新評估後再行實施。
- （三）教育當局應正視品德教育列入正式課程之議題，建議可採台北市之調查結果，每週撥出2-3次的導師時間明訂為教授品德教育正式時間，並邀集各縣市教育局、學校成員、專家學者及社會各界共同研商相關配套並評估可行性與實施成效。
- （四）教育當局需進一步說明「學校品德教



- 育推動策略及評鑑指標」要如何進行評鑑？評鑑之目的為何？以釐清各級學校之疑慮。
- (五) 建議教育當局應統籌辦理教案之徵選及開發，邀集專家學者共同審查稿件，並將評選之意見及結果公布於網站上，以供教師參考使用。
- (六) 建議各縣市之品德教育中心學校，定期提供該縣市所舉辦之相關活動成果，以充實並活絡品德教育資源網站。
- (七) 建議教育當局應於品德教育資源網內，設置家長專區，提供家長教養孩子的作法、提供品德教育書籍、影片…等相關訊息，以供家長參考使用。
- (八) 建議教育當局應以台北市及高雄市之品德教育電子報模式，建立教育部層級之品德教育電子報，並透過網路定期傳送給教師使用，而其內容應包含新聞時事、各縣市績優學校作法、優良教學設計…等。
- (九) 民間社團的加入，可推使品德教育更向前邁進，建議教育當局應整合資訊，讓學校知道各社團可提供何種之協助，並適時地與其討論，將可廣納民間意見，作為制訂政策方向之參考。
- (十) 建議教育當局可與民間社團進行合作，共同舉辦相關研討會、課程或活動…等，可使教育當局之政策有發聲的管道，使之能對政策有所瞭解，不致產生民間社團意見與政策相左之情形。
- 品德教育為社會之根基，亟待教育部及社會各界持續給予關注及重視，期望教育當局能有更具體之措施、作法，以期改善社會風氣。

參考文獻

- 古文 (2008a, 5月17日)。北市發行品德報 教育扎根。國語日報。2008年5月22日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=56111。
- 古文 (2008b, 3月22日)。教品德 北縣引進美國教材。國語日報。2008年3月25日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=55281。
- 李琪明 (2008)。學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系。取自：http://ce.naer.edu.tw/news/200802130001_complete%20report.pdf。
- 何琦瑜、鄭一青等 (2004)。品格決勝負：未來人才的秘密。台北：天下雜誌。
- 汪淑芬 (2007, 12月17日)。喚醒人性真善美 張榮發免費發行道德月刊。中央社。2008年1月22日。取自：<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/071217/5/q3ny.html>。
- 周依禪 (2007a, 11月15日)。品德教育融入閱讀口袋書誕生。台灣立報。2008年1月23日。取自：<http://paper.udn.com/udnpaper/POF0008/128335/web/#news2>。
- 周依禪 (2007b, 10月29日)。管孩子不必嚴 品格教育要重視。台灣立報。2008年1月23日。取自：http://www.lihpao.com/news/in_p1.php?art_id=15794。
- 胡世澤 (2003a, 10月4日)。北市調查：現代學生較沒禮貌。國語日報。2008年1月7日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=27866。
- 胡世澤 (2003b, 11月18日)。北市將推動學生禮貌運動。國語日報。2008年1月7日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=28770。
- 孫曜樟 (2006, 3月17日)。大學指考擬加考公民與社會。國語日報。2008年1月9日。取自：



- http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=43490。
- 莊米期（2007，12月1日）。澎南地區品德教育成果展 學子展現多才藝。澎湖時報。2008年1月10日。取自：<http://www.penghutime.com.tw/newsdata.php?no=07110668>。
- 陳玉珊（2005，12月14日）。品德教育 高市發行補充教材。國語日報。2008年1月28日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=41916。
- 陳玉珊（2008，1月1日）。高市民權家長志工說演有一套。國語日報。2008年1月29日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=54072。
- 陳玫均（2007，12月1日）。落實品德教育 花縣明義國小推「說好話」。大紀元。2008年1月30日。取自：<http://news.epochtimes.com.tw/7/12/1/71863.htm>。
- 陳康宜（2004，12月22日）。教部五年培養學生具備六美德。國語日報。2008年1月22日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=35698。
- 陳康宜（2007，4月6日）。教出孩子好品格 六成家長沒信心。國語日報。2008年1月25日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=49799。
- 陳康宜、陳玉珊（2007，4月6日）。學者：品格教育應列入正式課程。國語日報。2008年1月24日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=49800。
- 教育部（2004）。品德教育促進方案。取自：<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0046/931216moralplan.doc>。
- 教育部（2006）。教育部品德教育促進方案。取自：<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0046/951103moralplan.doc>。
- 曾秀英（2008，3月9日）。大明國小設道德推廣組長 全台首創。中國時報。2008年3月12日。取自：http://www.knsh.com.tw/news/news.asp?includepage=03_1&page=1&datyyymmdd=2008/3/9&recno=5179。
- 楊昭瑾（2005，6月22日）。加考公民與社會 民調延期收件。國語日報。2008年1月18日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=38788。
- 楊昭瑾（2006，7月14日）。品德教育 8成3時事新聞當教材。國語日報。2008年1月21日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=45515。
- 楊昭瑾、張彩鳳、陳玉珊、楊惠芳（2006，7月14日）。親師共識品德教育 須從生活落實。國語日報。2008年1月10日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=45517。
- 楊惠芳（2004，2月24日）。學生品德教育成效將納入評鑑。國語日報。2008年1月11日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=30422。
- 楊惠芳（2006，9月9日）。加強品德教育 教部檢討作法。國語日報。2008年2月20日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=46561。
- 楊惠芳（2008，3月18日）。品德教育十大指標公布。國語日報。2008年3月20日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=55218。
- 楊惠芳、陳康宜、陳玉珊（2006，8月26日）。品德教育納入國中小校務評鑑。國語日報。2008年2月27日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=46305。
- 趙瑜婷（2008，1月1日）。正向面對逆境 好Yong五兒少。國語日報。2008年1月3日。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=54067。



劉偉瑩（2008a，2月26日）。桃縣品格教育白皮書 獨步全國教品德。國語日報。2008年2月29日。
。取自：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=54873。

劉偉瑩（2008b，1月18日）。逆境智商小達人 擺攤賣爆米香。國語日報。2008年1月22日。取自：
：http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=54346。

蘇孟娟（2008，4月17日）。品德教育寓漫畫 集結出書。自由時報。2008年4月25日。取自：
<http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/apr/17/today-education1.htm>。



走過從前一從國立花蓮高級中學 回顧日治時期的學生生活

孫錫忠／國立花蓮高級中學教師

花蓮，一個被稱為「後山」的美麗城市，經過這幾十年來的發展，逐漸擺脫了「產業東移」的經濟政策，開始轉型成「悠遊花蓮」的觀光政策，尤其在今年年初為期十天眾星雲集開唱在花蓮的活動及政治上蘇花高興建與否的議題討論爭執，更使得花蓮這一個城市開始受到國人更多的注意與關心。本人很幸運在去年八月通過花蓮高中「公民與社會」科教師甄選，舉家從繁華的台中市遷移到這背山面海的花蓮市定居，也開始更進一步認識從日治時代就成立至今的國立花蓮高級中學（以下簡稱花中）。

花蓮高中成立至今已超過七十個年頭，在這個不算短的歲月中，橫跨了日治及民國兩個時期。雖然時間漫長，但校史資料表卻保存相當完整，令人感到相當的驚豔。特別是至今仍有日籍畢業生每兩年組團回母校參訪，流露出校友對母校的懷念。本文透過花中校史室所典藏的資料、照片，並蒐集歷屆校友的回憶，試圖勾勒出日治時期花中的學生學習生活。畢竟民國時期以後的台灣的教育發展大家都不陌生，但日治時期台灣有關中等教育的田野資料卻並不多見，包括課程內涵及學生生活，在日本殖民統治的方式下，很多情況都是超乎大家所能想像。透過本文資料的蒐集及撰寫，進一步體會花中（1936-1945）在日本教育制度下的形形色色。

一、日本對台的教育政策與花中的成立

自甲午戰爭清廷失敗，將台灣割讓給日本後，日本對於台灣的教育政策，根據日本基督教和平主義殖民學者矢內原忠雄（1988年）在《帝國主義下的台灣》一書中指出：

歷代台灣總督的施政方針，可以在1918、19年之交，分為前後兩期，前期施政是立基於對台灣特殊性的認識，尊重原有習慣，在政治上對本島人實施差別的警察專制統治，在經濟上則發展島內產業之資本主義化，確保內地官僚及資本主義勢力；後期從強調台灣之特殊性轉為政治上主張內地延長主義、同化主義、提倡民族融合，經濟上則強調台灣產業與日本內地的聯絡及像華南、南洋的方展。就教育而言，前期可說是配合政治統治上的目的而推動實用性的日治教育，後期則企圖以教育的力量同化台灣人¹。

在學制名稱上，小學唸六年，但日籍學生與台籍學生卻分別設校：日本人念的是「小學校」、台灣人唸的是「公學校」。初期台籍學生只能唸到小學畢業，這使得台籍學生的教育受到壓抑，也使得台灣人希望自己的孩子能有更進一步的教育機會盼望更加強烈。

西元1914年，台中士紳林獻堂等為了台灣人子弟受教育的問題，發起創立台中中學運動，由霧峰林家、板橋林家及辜顯榮等二百多位台灣士紳捐資二十四萬八千多圓，向總督府提出申請。日本接受這些捐資後，由總督府於翌年二月公布台灣公立中學官制，在台中設立「公立台中中學校」（即今台中一中前身），接受台灣人子弟的入學，招收

¹ 吳密察（民80）：台灣近代史研究，頁181。



修完四年公學校年滿十三歲以上之台灣學童，施以初中程度的普通教育²。當時採男女分校，男生唸的是「中學校」，女生念「高等女學校」。

台灣總督府於1933年（昭和8年，民國22年），因應花蓮地方需求及民間集資，根

據「台灣公立中學校規則」成立「廳地方費立花蓮港中學校」，次年改為「廳立花蓮港中學校」，直至光復後才改為「省立花蓮中學」，而後經歷精省後，改名為現今「國立花蓮高中」。所以「廳立花蓮港中學校」可說是花中成立的初期階段。



1936年校門

二、學制與課程

花中成立時的學制為五年制中學，每一學年分為三個學期。在入學資格上，學生入學必須經過考試，包括學科考試、人品考核（由小學申報）以及口試。在當時日本執行殖民政策下，台灣同胞想考進五年制之普通中學校，想要考入學校實屬不易。加上日本政府不願台灣同胞讀較高學校，甚至限制本省同胞錄取名額最多以30人為上限。在學費方面，一般台籍家庭月收入約20幾元，而花中註冊費一學期日幣10年，一學年三學期共30元，所以學費負擔算是蠻大。

日治時期花中的校訓為：

- （一）尊奉教育有關的聖旨，身躬力行，以報答皇恩。
- （二）銘記父母師長及國家、公眾的恩惠，以致誠力行表現恭謙，勤敏報恩之心。
- （三）尊重信義，敦厚友誼，發揮團結合作一致的實效。
- （四）培養務實剛毅的風氣，以不屈不撓的精神，達成預定的目標。
- （五）注重衛生，謀求強健身體。

從校訓中更能看出學校辦學主要目標是培養學生對國家的效忠、對長輩對尊重及身體保健課業學習、不屈不撓特質，課業學習反而變成次要地位。

¹ 吳密察（民80）：台灣近代史研究，頁150-156。



由於日本實施天皇制度，加上厲行軍國主義，教育必須配合政治及軍事的需求，因此除了一般課程之外，又附加許多額外的特

殊課程。在一般課程內容，根據第一屆「生徒手帳」（學生手冊）所列的學科課程及每週教授時數，列表如下：

花蓮港中學校學科課程及每週教授時數一覽表

學年 科目	第一學年		第二學年		第三學年		第四學年		第五學年	
	時數	課程	時數	課程	時數	課程	時數	課程	時數	課程
修身	1	道德要領作法	1	同左	1	同左	1	同左	1	同左
公民科							2	公民的生活 法制經濟社會 上適應事項	2	同左
國語 漢文	8	國語講讀 作文 習字 話方	8	國語講讀 漢語講讀 作文文法 習字	6	國語講讀 漢語講讀 作文文法	5	國語講讀 漢語講讀 作文文法	5	國語講讀 漢語講讀 作文文法
歷史 地理	3	國史 日本地理	3	東洋史 日本地理	3	東洋史、西洋 史、外國地理	3	國史、西洋史 外國地理	3	國史 地理概說
外國語 (英語)	5	發音、綴字、 聽方、讀方及 解釋、話方及 作文、書取、 習字	5	同左	6	聽方、讀方及 解釋、話方及 作文、書取文 法	4	同左	4	同左
數學	3	算數 代數 幾何	3	代數 幾何	5	代數 幾何	4	代數 幾何三角	4	同左
理科	2	博物	3	博物 物理及化學	3	同左	5	同左	5	應用理科
圖畫	1	自在畫	1	同左	1	自在畫 用器畫	1	同左	1	同左
音樂	1	歌曲樂典	1	同左	1	同左				
作業科 (農業)	2	園藝一般實習	2	同左	2	同左	4	農業大意實習	4	同左
體操	5	體操.教練.劍道 .柔道.遊戲及競 技	5	同左	5	同左	5	同左	5	同左
合計	31		32		33		34		34	



從上表可以看出，在課程的安排上，語文課程佔有重要比例，史地課程也是從日本地理為出發點，逐漸擴展至東洋及世界地理及歷史，完全以從日本看世界觀點的教育觀點。值得一提的是體操課時數與內容幾乎與語文課程的比重相差不遠，課程包含體操、教練、劍道、柔道、遊戲及競技等，這應該是與當時日本軍國主義，強調健身報國的時

代背景有關。也是因為這緣故，使得體育活動一直是花中學生的熱愛的活動。就總時數而言，語文類佔34.1%，包含日語、漢語與英語。藝能類包括體操、農業、畫圖及音樂，佔28.6%。數理類佔22.6%，社會科包括歷史、地理、修身及公民，戰14.7%。成績考評方式也因科目不同，而有所不同。

項目	考評方式
修身、武道	每學期期末考試一次，以百分位給分
學業成績	以「優、秀、良、可、不可」五個等第來評定
操行成績	以、甲、乙、丙、丁評等
年級班排名	以「特、上、中、下」四個級群來定位
五年表現之畢業榮譽	優等賞、皆勤賞、精勤賞、功勞賞等四種

值得一提的是在操行成績的評定，一般台籍學生都是乙等，如果有抽煙、打架、在外服裝不整、上課常常遲到等違規，操行就會被評定為丙等，學校會通知家長到校處理。一般而言，只有日籍優秀學生才可能被列為甲等。在一般學期結束學校並沒有頒獎，只有在畢業典禮時，才會考核五年學習成績，頒授優等賞（品學兼優獎）、皆勤賞（全勤獎）、精勤賞（五學年只請兩三次假的鼓勵獎）及功勞賞（班級貢獻或社團表現獎）。

花中的留級制度實施相當徹底，台籍、日籍皆一視同仁。留級的標準是：

- （一）學年總平均成績未達六十分；
- （二）學科五十分者有三三者；
- （三）學科四十有兩科者；

（四）學科三十分有一科者；

（五）一年級升二年級需留級約十名左右。

以第二屆學生升級人數的變化為例，從入學開始到畢業的人數，分別是：一年級109人、升二年級時變成97人、升到三年級時變成87人、升到四年級時變成77人、升到五年級時變成73人。由於台籍學生人數招生受限，雖然在數量上比不上日籍學生，由於考進花中相當不易，加上留級制度的實施，所以台籍學生一般都很用功。住宿的同學晚上除了自習時間外，等到舍監熄燈回家後，一個個偷偷起床，躲到留有昏黃燈光的浴室中讀書。所以每逢考試，一般而言台籍學生成績都表現較日籍學生來的突出。



日治時期宿舍餐食

三、師資與學習

日治時期由於實施殖民教育，學校校長也都是由日本人擔任。花中前三任校長也都是日本人擔任。花中第一任校長是崛辰已先生，由於當時花中是在地方人士募集資金，故在倉促成立時並沒有完整的校舍。上任校長首先需解決的問題是校園建設工程。開學之初由於沒有教室，只好暫借他校教室。開

校後一年半，完成了第一期的工程，在校長親自指揮下，動員所有學生搬遷課桌椅、器材與設備、整理校園環境，奠定花中學校基礎設施。1941年第二任校長為清水善次郎，當時他面對花中師資不足的問題，為了解決這一個問題遠度回日本尋求師資，但事與願違在返日航行中不幸遇到戰爭，所搭之船遭美軍魚雷擊中而殉職。



古校園前庭



這一時期的教師清一色都是男性日本籍，「嚴管勤教」是教師們奉行的圭臬，第一屆校友葉鳴岡回憶：「教史地的山崎老師，地圖畫得極好，歷史課也很有思想啟發；但對同學很嚴厲，尤其對台灣學生近乎苛求，一有違逆，不只一巴掌打過來，甚至拳頭打在頭上，大家都很怕他。光復以後，很多老師回台探望，他不敢回來，他對日本同學說以前對台灣人有一點偏見，所以現在不敢回去。過世後，他的夫人來台也這樣講，說先生對台灣人有一點毛病，但是他有交代，好像日幣三十幾萬，她說先生交代樂捐給學校，可見他對花中還是很有感情的，這就是日本人！教理化的北澤教導主任對同學的嚴峻要求，也讓同學一生受惠不盡。」

雖然有嚴格的教師，但也有更多關愛學生老師，葉鳴岡校友亦指出：「英語神古老師、劍道金子老師給予住校同學師情的鼓勵關懷。那時候的導師，中午飯一定要和學生一同在教室裡用的。飯後，我們可以請教老師學業和其他一切事情。有時，老師命我們飯前各個的便當打開給他看後才用餐，有一次老師看到我的便當只有鹹魚，沒有其他的菜，大家飯後，叫我到他的辦公室問我的生活環境，當然我感謝他的關懷，但對「貧」字一句也講不出來，只知道，在老師的鼓舞下，我向上奮發以進的力量，更加堅定。」

至於老師專業學識，也極為學生們肯定，例如葉鳴岡校友提到：「數學池田老師為同學扎下了三角、幾何、代數的深厚

基礎；教東洋史（也就是中國史）的導師山崎先生，很詳盡為我們闡述中國的大同思想，也因此，我的心底開始萌生了對中國正統文化的信仰，山崎先生這種胸襟，真讓我佩服。」這也顯示「學術」超越「民族主義」的意識型態。

在生活教育方面，透過軍事化的管理，如服儀嚴格規範，要求學生學習到生活禮儀規範自我要求。並且實施學長制，透過學長監督及要求學弟方式，徹底落實生活教育的規範。第二屆校友原田整一對此一情景有以下的回憶描述：「軍國主義下的生活常規要求異常嚴格，學生理光頭，平常的行止表現，被嚴格要求得像很有教養的孩子，只要一離家門，無論上學或外出，服裝儀容的整齊敬肅是基本的分寸。在學校，不僅學生冬季、夏季都穿著土黃色的制服學生帽，連校長、老師也有黑色的制式長官服。木屐只能在家裡穿，出外一定穿皮鞋。帽子也要戴的端正、平整，不可斜戴、歪戴，否則馬上就被糾正。從制服衣領上別著的徽章記號，也可以識別出就讀年級，學弟遇到學長都要敬禮，不然就會被賞巴掌！種種生活上的規矩，好像老師沒有硬性規定，風氣就是如此。其他社團活動如棒球、劍道、田徑、相撲等等，也都講求服裝整齊，禮儀周到的基本運動精神。每到體操（柔道）時間，換上純白色的運動服，整齊排列，短褲紐帶向中央肚臍處對正，衣褶向腰間兩邊拉視，總是這樣被要求著」³。

¹ 石秋亮（90）：濤聲歲月-創校初期的花蓮中學，頁32。



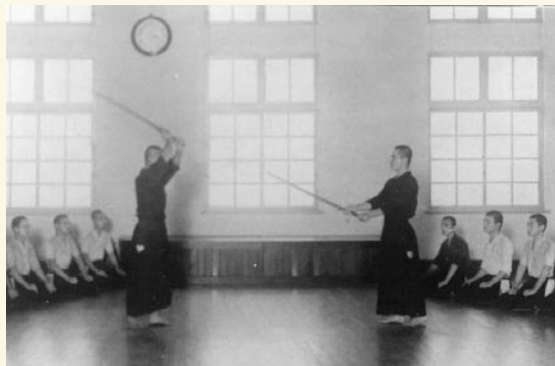
日治時期制服

實施學長制只是想透過學長要求來落實生活規範，但因為在殖民政策氛圍下，日籍學生的優越感使得學長制亦有負面的影響。根據校友王乾旺回憶：「學長沒什麼規定的，有時候就看學長的高興，其中也會有日本人想欺負台灣人的味道，或者顯顯威風！」「有一天，我和一位日籍同學騎腳踏車，因為沒向從側面老遠走來的日籍學長行禮，結果被叫住立正站好，我那日籍同學反應快，馬上向學長道歉、賠不是，得以離開，我則被打了兩個耳光！」。

在體育活動方面，由於體育課程是健身的基礎，所以學校非常重視，課程內容有棒球、劍道、馬拉松等等，可說是相當豐富。棒球一直是學生最活躍的運動，校長經常延

請日本內地職業選手、奧運田徑國手來花中指導校隊訓練。選手們在炎熱夏天拼命苦練，並於1941年秋天，獲得台灣中學校棒球比賽冠軍，準備次年春天將代表台灣參加在兵庫縣甲子園球場所舉行的全日本棒球比賽。但後因珍珠港事件，甲子園比賽而因故停辦，十分可惜。

劍道則是納入正式課表當中。每年冬天有一個月寒訓，在天還沒亮就要到學校來，連續每天清晨練一個小時。所以五年的學習下來，一般同學能夠從五級、四級進到三級、二級就算很不錯的，也只有日籍專業訓練的同學可以升到一級甚至初段以上。在1943年（民國32年），花中學生在全台灣中學校劍道比賽，獲得「全島優勝」的冠軍殊榮。



體育館（健身房）內劍道活動



馬拉松比賽每年舉辦一次，根據第二屆校友原田整一回憶：「同學最熱衷的莫過於每年都舉辦的馬拉松賽跑，通常一年級是跑到吉野（今吉安），二年級則跑到新城，那真是體力與耐力的訓練與考驗。有一年甚至舉辦花中、花女（即今花蓮女中）小型馬拉松會跑，「起點在花崗山，折返點在吉野小學（今吉安國小）。由女同學先出發，三十分鐘之後男同學才起跑。在信號槍響後，所有人儘願著追女生不落人後的跑出去，根本顧不得其他成員。但跑到差不多專賣局前面，幾乎大多數的人都已經氣喘咻咻，在那裡等著同隊其他伙伴的到臨，我們的同學感情也因此更加凝聚，那真是甜美的一段回憶」。

除了正課外，課餘活動時間是在每天下午三點半正課結束後至放學前，及星期六下午，學校安排了許多的社團活動，例如：運動類的網球、田徑、游泳、射箭及較特殊的輕飛機部（即以人力快速拉繃80-100公尺後即可升空的滑翔機）等。在文藝社團活動方面，依據第二屆校友王地俊回憶說：「文化活動方面有學藝部、圖書部、會刊部、喇叭部等，都在各自的領域中努力發展，值得一提的是：喇叭部常到陸軍大隊部去接受信號喇叭進行曲的練習，隊長葉鳴岡（第一屆校友）是個很優秀的學生，那時他住在現今建

國路平交道附近，郊區沒有什麼人，他一大早上學便沿路吹奏著喇叭，走到市區便開始背英文單字，一直邊讀邊走到學校，還因此在首屆畢業學生中榮獲『功賞獎』呢！」

「百聞不如一見」的修學旅遊也是課程活動中重要的一環，具體表現在修學旅遊的活動安排上。此種活動分為「畢業旅行」及「攀登高山」兩部分。在「畢業旅行」安排上，學校規劃讓畢業學生能到日本去參訪，所以當時有規定每人每年存款10元，五年可存50元（當時公務員薪水每月是45元）。第一屆學生在昭和5年出發到日本，走訪了東京、京都、奈良、伊勢等地，第二屆以後因戰事擴大而無法成行。旅遊修學另一部份是「攀登高山」，在攀登高山的安排上，主要是攀登新高山（即玉山，因高於日本最高富士山而名之）及阿里山，採自由報名參加。根據校友王乾旺回憶：「登山活動是自由登記參加，利用暑假期間舉辦，有老師帶隊，坐午夜火車南下後，天亮從玉里入山，四個晚上沿途夜宿瓦拉米（蕨村）、大水窟、八通關、林務局綠林山莊等派出所，派出所裡面很寬敞，他們還煮飯給我們吃，子夜十二時開始登頂，以便五、六小時候趕得上觀看日出，登上玉山頂峰時，太陽冉冉上昇，照亮大地，大家振臂歡呼、攝影留念，3950公尺喔！再久我都記得！」



日治時代登新高山（玉山）

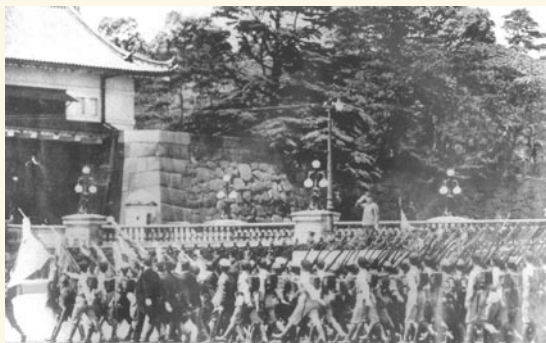


除了前面所說的一般課程外，針對戰爭時局所需，另外有許活動加以配合，例如神社參拜、社會勞動、軍事體能訓練等等。學校每天朝會升旗，都朝東方向天皇宮城行最敬禮，而在元旦新年、神武天皇登基、明治天皇誕辰、昭和天皇誕辰等重要日子，學校都會集合學生奉讀〈教育敕語〉，不僅要背誦，有時還考默書。每年考上花中新生，在入學時全體由老師率隊到花蓮港神社（今忠烈祠）參拜。10月25日的神社紀念日，全校師生也要帶隊徒步越過美崙山，到神社恭敬參拜。每年畢業典禮儀式中，也安排有「宮城遙拜」、「敕語奉讀」等項目以表示效忠、感恩，這是日治時代的將政治融入於教育特色。

社會勞動的主力大都投入戰爭的行列，所以中學生也在正常課業之外，被要求參與義務勞動，從事生產食物與修築防禦工事，因此，花中的學生就會輪流出現在軍隊橋（今中正橋）邊的阿兵哥營區割草（因為留守的阿兵哥太少，草長得很快）在現在的高爾夫球場土地上種地瓜（供食用）、種蓖麻（可做飛機潤滑油），甚至被動員去北埔飛機

廠參與修築戰鬥機掩體工程，並沿海岸線挖掘防禦戰壕，只有在雨天的時候才能上課，過著「晴耕雨讀」的患難生活。

軍事體能訓練方面，在軍國主義的教育制度下，軍事體能的訓練尤為重要，除了學校管理軍事化外，課程上也將軍事教育納入於課程之中，其重要性甚至超過其他課程。第八屆畢業生關叮芳回憶說：「隨著戰爭的需要，學校課程也做了彈性的調整，首先當然是更加重軍事教育，在軍國主義的思想下，學生的一切行動自然更軍隊化，每個同學都不敢輕視軍事教練，其他的課業再怎麼好，如果軍事教練不及格，根本無法升級，也不能畢業。軍訓課的內容是基本訓練（立正、稍息、分隊、小隊、中隊、戰鬥訓練（三八式步槍、輕機關槍、手榴彈等各式武器的分解與使用）。中餐過後，有時候還要到美崙山練兵場（今縣政府附近）操練，每年還要參加花蓮地區中學生與在鄉軍人暨青年學生的聯合野外演習，分『紅（北）白（南）軍對抗』。甚至第一屆學長還派代表赴日本東京皇室宮城，接受天皇對全日本中等學校學生隊伍代表的軍訓校閱」。



日治時代第一屆同學回日本參加校閱



從上述可以窺見到日治時期花蓮高中學生的學習百態。在課程上，顯而易見的，教育的目的主要是以配合戰爭的需求為第一要旨，所以軍事訓練、體育活動不論是在時數上及重視程度上均不比其他的科目差。而其他隱性課程，如神社參拜、社會勞動等設計，更顯示出教育國家化。

四、在烽火中學習與成長的花中學生

因為花中成立適逢戰時，在太平洋戰爭中，同學也經歷了送別老師嚴肅出征的悲壯行程，甚至也接收到老師戰死沙場的感傷訊息。被調皮學生戲稱為「芝麻」的教務主任北澤正出征後，也在戰爭末期，因砲彈無法擊發而被炸死了。同學的父兄也有不少征戰不久就傳回陣亡不幸。有校友回憶說：「我們中學生排隊去車站，不是送別受召出征的軍人，就是迎接戰死軍人的灰骨！戰爭期間，我們花蓮中學排隊去車站，不知送走了多少軍人到中國大陸去，也不知迎接了多少戰死者灰骨回來，由此可知中日戰爭的激烈了！」。「為因應太平洋戰爭的需要，學寮（學生宿舍）最後被提供為日本空軍使用，看到有些神風特攻隊員在寮壁上留下辭世的遺言，讓人感覺到戰爭的殘酷可怕。」

根據14級校友楊守全回憶：「花蓮港，在太平洋戰爭末期，是日軍南洋補給線的重要中途站。那時候，日軍已相當缺少大

型運輸艦，大部分的軍需品，靠著小型的木造船沿著琉球、台灣、菲律賓這一路線運往南洋…那時候，美軍的機動部隊幾乎完全控制了台灣東部海面的制空權，幾乎每天都有美軍的艦機傳來炸射進出港口的船隻。…那時候，我們真正在校舍上課的日子並不多，大概不到一學期。因時局緊張，軍隊進駐了學校，學生只有利用學生宿舍上課，而實際上課的時間不多，大部分的時間都幫軍隊作工程，叫做「奉仕作業」。…有一次，美軍機動艦隊迫近東部海面，艦載機大舉射炸花蓮市區，花中宿舍學生緊急避難到美崙山山洞裡。因為三餐供應困難，加上留在花蓮實在太危險，所以三天後決定利用夜間行軍（花蓮市及附近的鐵路、公路已遭破壞）返回鄉下。當學長們帶領我們行經花蓮市區時，到處可見房屋正在燃燒，路邊有不少草蓆蓋著的死者，和呻吟的傷患。」這段與戰爭相伴的學習生活，花中學生變成了烽火學子。

後記

歷史原是一條不斷向前奔流的長河，沒有過去也就無法成就現在。在花中早期建校的過程中，可以感受到日本教育制度的特色，這也讓台灣後來的文化發展，充滿一股濃濃的東洋味。戰爭的烽火，無情的改變了歷史，分別了國籍，可是母校還是母校，故鄉還是故鄉，無論台籍、日籍，花中依然是這一代學子一生濡慕的家園，而花蓮永遠是他們衷心認同的地方。

參考文獻

吳密察（1911）：台灣近代史研究。

石秋亮（2001）：濤聲歲月—創校初期的花蓮中學。

花中60週年校慶特刊。

花中70週年校慶特刊。

《國立花蓮高級中學學校發展史之研究》，葉日陞，國立東華大學教育研究所碩士論文，民國94年。



研習訊息（98年2月至98年3月）

編號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人
1	8008	三峽院區	2009年臺灣國民中小學動物福利教育研習計畫—社會學習領域專題	02.03-02.06	簡欣怡 吳翊菁
2	8009	三峽院區	教師專業發展評鑑—教學輔導教師工作坊—1	02.09-02.10	吳翊菁 簡欣怡
3	8010	三峽院區	2009年臺灣國民中小學動物福利教育研習計畫—自然與生活科技學習領域專題	02.10-02.13	簡欣怡 吳翊菁
4	8T01	三峽院區	TASA命題種籽教師知能增長課程—國語文命題技巧增長課程~國小	02.12	葉善炫
5	8T02	三峽院區	TASA命題種籽教師知能增長課程—國語文命題技巧增長課程~國、高中職	02.13	葉善炫
6	8011	三峽院區	國教輔導團輔導員初階研習—性別平等教育	02.16-02.20	吳翊菁 簡欣怡
7	8012	三峽院區	中央輔導團期中會議暨培訓課程	02.19-02.21	林巧涵 林月鳳
8	8013	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—I	02.23-02.25	袁正珠 茹金崑
9	8014	三峽院區	教師專業發展評鑑—教學輔導教師工作坊	02.26-02.27	吳翊菁 簡欣怡
10	201	三峽院區	教學領導研討班	02.23-02.27	萬寧
11	8015	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—II	03.02-03.04	袁正珠 茹金崑
12	202	三峽院區	校務創新經營研討班	03.02-03.06	萬寧
13	8T03	三峽院區	TASA命題種籽教師知能增長課程—自然科命題技巧增長課程（一）	03.06	李慧雯



14	8016	三峽院區	97年度教育部暨所屬館所及附小會計人員業務研討會—1	03.05-03.06	林巧涵 林月鳳
15	8017	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—Ⅲ	03.09-03.11	袁正珠 茹金崑
16	8018	三峽院區	97年度教育部暨所屬館所及附小會計人員業務研討會—2	03.09-03.10	林巧涵 林月鳳
17	8019	三峽院區	地方教育發展基金宣導活動	03.11-03.13	簡欣怡 吳翊菁
18	8020	三峽院區	社會領域輔導員增能研習	03.12-03.14	林月鳳 林巧涵
19	8T04	三峽院區	TASA命題種籽教師知能增長課程—自然科命題技巧增長課程(二)	03.13	李慧雯
20	8021	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研—Ⅳ	03.16-03.18	袁正珠 茹金崑
21	8022	三峽院區	97友善校園人權教育示範學校期初研討會	03.18-03.20	吳翊菁 簡欣怡
22	8023	三峽院區	社會領域鄉土教學資源研習	03.16-03.20	林巧涵 林月鳳
23	117	三峽院區	國小校長儲訓班8-1	03.23-03.27	茹金崑 袁正珠
24	8024	三峽院區	性別平等教育教科書評鑑規準暨檢視人才培訓研習	03.23-03.25	簡欣怡 吳翊菁
25	203	三峽院區	教育評鑑研討班	03.23-03.27	萬寧
26	117	三峽院區	國小校長儲訓班8-2	03.30-04.03	茹金崑 袁正珠
27	8025	三峽院區	理念學校運作研討會	03.30	林巧涵 林月鳳
28	204	三峽院區	教學領導研討班	03.30	萬寧



29	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第一週）	02.02-02.06	陳素峰 吳于嫻
30	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第一週）	02.02-02.06	郭益豪 黃國彥
31	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第二週）	02.09-02.13	陳素峰 吳于嫻
32	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第二週）	02.09-02.13	郭益豪 黃國彥
33	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第三週）	02.16-02.20	陳素峰 吳于嫻
34	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第三週）	02.16-02.20	郭益豪 黃國彥
35	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第四週）	02.23-02.27	陳素峰 吳于嫻
36	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第四週）	02.23-02.27	郭益豪 黃國彥
37	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第五週）	03.02-03.06	陳素峰 吳于嫻
38	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第五週）	03.02-03.06	郭益豪 黃國彥
39	114	豐原院區	國中主任儲訓班（第六週）	03.09-03.13	陳素峰 吳于嫻
40	115	豐原院區	國小主任儲訓班（第六週）	03.09-03.13	郭益豪 黃國彥
41	116	豐原院區	國中校長儲訓班（第一週）	03.23-03.27	羅彩紅 黃國彥
42	116	豐原院區	國中校長儲訓班（第二週）	03.30-04.03	羅彩紅 黃國彥



研習訊息





國家教育研究院籌備處與香港教育學院學術 合作交流簽約暨香港教育學院簡介

蔡明學／國家教育研究院籌備處幹事

國家教育研究院籌備處在國際學術交流上一直不遺餘力，去年（2008）與德國馬斯普朗克研究院（Max Planck Institute）簽訂數學教師教學研究合作計畫後，今年（2009）一月九日又與香港教育學院簽訂學術合作交流備忘錄，目的在拓展國際合作交流，增加國家教育研究院籌備處在國際上的能見度。

香港教育學院由校長張炳良博士帶隊一行七人來訪，本處由首長陳伯璋主任與研究人員共同參與這次的學術交流會議。會中除了對於雙方的機構彼此介紹外，更在學術研究上分享各自的經驗。會議最後雙方簽署研究協議備忘錄，作為學術合作交流的見證。



98.01.09 於本處仰喬樓簡報室舉行之國家教育研究院籌備處與香港教育學院學術合作簽約儀式。（郭志昌攝影）



備忘錄內容：

國家教育研究院籌備處與香港教育學院學術交流合作備忘錄

為促進雙方的學術交流，國家教育研究院籌備處和香港教育學院通過友好協商，決定發揮雙方綜合優勢，同意本著平等互惠的原則，合作推動研究及學術交流項目。為落實雙方意願、共識及承擔責任，雙方達成以下協定：

第一條

雙方同意在相關之學術領域中，藉由如下方式推動學術交流暨合作關係：

1. 交換研究與教學人員。
2. 推動共同研究計畫。
3. 交換資訊與學術著作。
4. 聯合舉辦學術會議及其他交流活動。

第二條

雙方為履行本備忘錄第一條規定之事項，應以互惠原則為基礎，擬訂具體計畫書。

第三條

學術交流所涉及之相關經費，及應履行之權利義務事項，將由雙方事前洽訂。

第四條

雙方各執一份本備忘錄原件，自簽署日生效，其有效期間為五年，其後經雙方同意可予以延長、修改或終止。



香港教育學院簡介

目前香港教育學院是全港最大的師訓機構，超過84%小學教師，30%中學教師，及80%受訓幼稚園教師皆為教院或前身的師範學院畢業生。

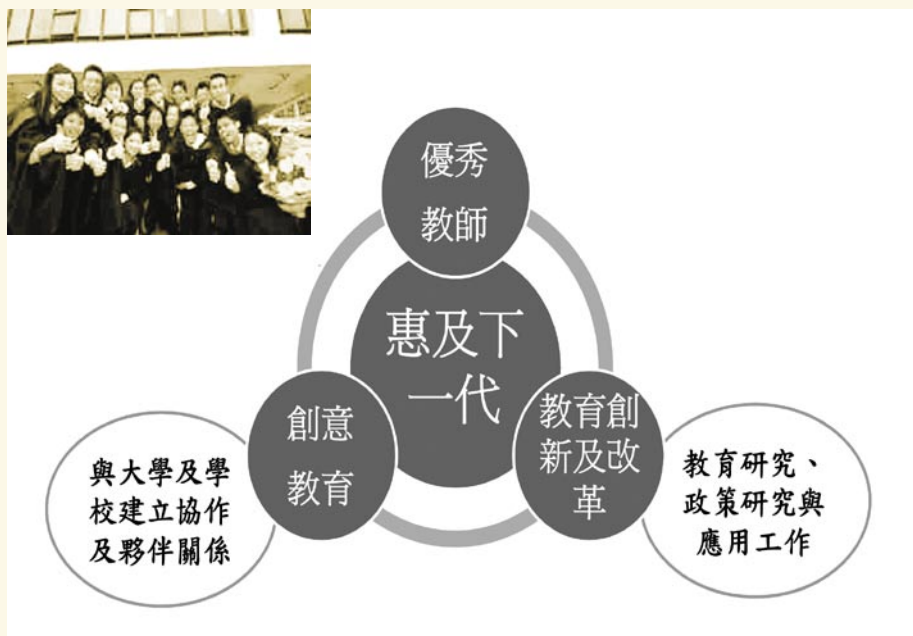
香港教育學院不斷加強研究及發展實力，培養學生卓越的專業素養，提供多元化的課程回應香港教育環境需要，並國際化發展及拓展國內服務邁向成為「香港教育大學」。

2008年香港教育學院學生數與類別表

課程	學生數目 (截至 2008 年 12 月 10 日)	
	(等同全日制學額)	(以人數計)
教育博士課程 + 教育碩士 課程+ 文學碩士課程	345 (6.8%)	591 (7.7%)
學位教師教育文憑課程	559 (11.1%)	889 (11.5%)
教育學士課程 + 音樂教育學士課程	2,847 (56.3%)	3,244 (42.0%)
與其他院校聯辦學位課程	133 (2.6%)	284 (3.7%)
學士或以上學位總數	3884 (76.7%)	5008 (64.9%)
教育證書課程	822 (16.2%)	983 (12.7%)
專業進修課程	353 (7.0%)	1,731 (22.4%)
總數	5,059 (100%)	7,722 (100%)



其教育理念如下圖：



香港教育學院主要專注於提供優質的教師教育培訓，培養香港中小學教育的工作者，積極進行教育研究，支援教育改革，拓展人文及社會科學，並推動成為香港的「教育樞紐」。



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
01	98.01.05-01.16	98年第一梯次（76期）新進教官職前講習	教育人力發展中心	
02	98.01.05-01.09	本土語言創新教學研習—原住民語	制度及政策組	
03	98.01.06	召開本處考績委員會會議，審議敘獎事宜	人事室	
04	98.01.07	98年自然與生活科技領域部編本教科書研發編—化學組第1次會議	課程及教學組	
05	98.01.08	「建構中央—地方教學輔導網絡專案」整體發展小組暨各組組長會議	課程及教學組	
06	98.01.09	本處與香港教育學院學術合作備忘錄簽約儀式	主任室	
07	98.01.11	新修正公布之菸害防制法自98年1月11日起施行，依規定已在各院區各大樓入口處及學員休息區等張貼禁菸標示，加強宣導。	行政室	
08	98.01.12-01.14	環境教育政策會議	教育人力發展中心	
09	98.01.12-01.15	拼音教學種子教師研習	制度及政策組	
10	98.01.13	辦理「差異試題功能的檢測」專題演講	測驗及評量組	
11	97.01.14	辦理「98年度資通安全教育訓練講座（一）」	教學資源中心	
12	98.01.14-01.16	國教輔導團領導人員培育研習—性別平等教育	教育人力發展中心	
13	98.01.15	97學年度生活課課程輔導群—生活課程研討會規劃會議	課程及教學組	
14	98.01.16	97年度「我國教育政策回顧與展望」研究成果發表會	制度及政策組	



15	98.01.16	豐原院區學員宿舍及研習設施改善工程採購案，已於98年1月16日，辦理公開閱覽作業。	行政室	
16	98.01.19	辦理「如何撰寫英文研究論文」專題演講	測驗及評量組	
17	98.01.19-01.21	97學年度外籍英語教師在職研習	教育人力發展中心	
18	98.01.19-01.23	國小英語講師培訓班	制度及政策組	
19	98.01.21-01.23	國教輔導團領導人員培育研習—人權教育	制度及政策組	
20	97.01.23	公告97年度大專校院師資培育機構評鑑結果	教學資源中心	教育部
21	97.02.02	辦理本處員工及退休人員新春茶會	人事室	
22	98.02.02-03.13	國中主任儲訓班（六週）	制度及政策組	
23	98.02.02-02.06	2009年臺灣國民中小學動物福利教育研習計畫—社會學習領域專題	教育人力發展中心	
24	98.02.09	辦理「試題反應理論的一些近期發展」講座	測驗及評量組	
25	98.02.09	召開98年度「教育研究與發展期刊」第一次聯合編輯委員會	教學資源中心	國立編譯館
26	98.02.09-02.10	教師專業發展評鑑—教學輔導教師工作坊	教育人力發展中心	
27	98.02.10-02.13	2009年臺灣國民中小學動物福利教育研習計畫—自然與生活科技學習領域專題	教育人力發展中心	
28	98.02.11	辦理「98年度資通安全教育訓練講座（二）」	教學資源中心	本處豐原院區
29	98.02.16-02.20	國教輔導團輔導員初階研習-性別平等教育	教育人力發展中心	



30	98.02.19-02.21	「建構中央—地方教學輔導網絡專案」協助辦理中央團組長會議	課程及教學組	
31	98.02.19-02.21	中央輔導團期中會議暨培訓課程	教育人力發展中心	
32	98.02.23-02.25	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習	教育人力發展中心	
33	98.02.24	召開25縣市施測講習承辦學校及試務承辦學校試務諮詢會議	測驗及評量組	TASA
34	98.02.26-02.27	教師專業發展評鑑—教學輔導教師工作坊	教育人力發展中心	
35	98.02	執行98年春節期間之春安工作	行政室	
36	98.02	豐原院區學員宿舍及研習設施改善工程採購案，辦理公開閱覽作業。	行政室	



院務花絮



97.12.11 第7182期國教輔導團生活課程輔導員初階培育班，於本處傳習苑與本處陳主任合影。（林月鳳攝影）



97.12.11 第7182期國教輔導團生活課程輔導員初階培育班上課情形。（林月鳳攝影）



97.12.18 生活課程課程與教學輔導群，在本處舉行「在地化教學設計發表會」，分享22個縣市輔導員的在地化設計，內容豐富多元，為生活課程開展出一條繼續耕耘的寬廣大道。（郭志昌攝影）



97.12.21 第7180期教育部軍訓教官班98年第一梯次（76期）職前講習，於本處文薈堂舉行始業典禮。（林月鳳攝影）



98.01.09 香港教育學院校長張炳良博士等一行七人與本處陳主任及研究人員合影。(郭志昌攝影)



98.01.09 國家教育研究院籌備處與香港教育學院學術合作交流簽約儀式。(郭志昌攝影)