

國立編譯館 館刊

第三十二卷 第三期
中華民國 93 年 9 月

Volume 32 Number 3
September 2004

專 題

- 2 臺灣地區國民小學低年級康軒版國語教科書教育意涵分析 楊景堯
14 國民小學中低年級國語教科書鄉土教育之內容分析研究
——以南一、康軒、仁林及翰林版為例 張維真

論 著

- 26 國中國文教師教學信念與 李玉馨、潘麗珠、王秀玲
教學實踐之調查研究 康瀚文、許力仁、連育仁
44 案例教學法及學生回饋意見之分析研究 陳憶芬、張克章、吳壽山

翻 譯 論 壇

- 56 「杯葛」與「第四權」 陳錫蕃

他山之石

- 62 從知識管理談教學領導的實施 黃文三
70 國民中學新課程落實教學後現況檢視 朱毋我
80 美國教育領導者培育方案認可制度及標準之啓示：
以全國師資培育認可委員會為例 賴志峰

經 典 導 讀

- 92 翻譯歷史 李爽學
——王德威著《被壓抑的現代性——晚清小說新論》評介

國立編譯館 發行

Published quarterly by the National Institute for Compilation and Translation

目錄 CONTENTS

專 題

臺灣地區國民小學低年級康軒版國語教科書教育
意涵分析
楊景堯

2

Special Topics

The Educational Meaning of Taiwan Primary School
Grades 1-2 Chinese Textbook (Kan-Shien Edition)
Ching-Yao Yang

國民小學中低年級國語教科書鄉土教育之內容分
析研究——以南一、康軒、仁林及翰林版為例
張維真

14

A Content Analysis on Community-based Education of
Chinese Textbook for Elementary School
Wei-Chen Chang

論 著

國中國文教師教學信念與教學實踐之調查研究
李玉馨、潘麗珠、王秀玲、康瀚文、許力仁、連育仁

26

Monograph

A Survey Study of Junior High School Teachers'
Teaching Belief and Teaching Practice of Teaching
Chinese
Yuh-Shin Li 、 Li-Chu Pan 、 Hsiu-Ling Wang 、
Han-Wen Kong 、 Li-Jen Hsu 、 Yu-Jen Lien

案例教學法及學生回饋意見之分析研究
陳憶芬、張克章、吳壽山

44

The Analysis of Students' Feedback on the Case Method
Yi-Fen Chen 、 Ke-Jhang Jhang 、 Shou-Shan Wu

翻譯論壇

「杯葛」與「第四權」
陳錫蕃

56

Translation Forum

Boycott and the Forth Estate
Stephen S.F.Chen

他山之石

從知識管理談教學領導的實施
黃文三

62

Exemplification

From the Knowledge Management to the
Implementation of Instructional Leadership
Wen-San Huang

國民中學新課程落實教學後現況檢視
朱毋我

70

The Survey of Nine-year Integrated Curriculum in
Instruction Implementation at the Junior High School
Wu-Wo Chu

美國教育領導者培育方案認可制度及標準之啓
示：以全國師資培育認可委員會為例
賴志峰

80

The Implications of the NCATE Standards and National
Recognition of Preparation Programs for Educational
Leaders
Chih-Feng Lai

經典導讀

翻譯歷史
——王德威著《被壓抑的現代性——晚清小說新論》評
介
李爽學

92

Book Review

Translating History: A Review of the Chinese Edition of
David Der-wei Wang's *Fin-de-Siècle of Splendor:
Repressed Modernities of Late Qing Fiction, 1849-1911*
Sher-Shiueh Li

本期選刊九篇文章，以探討與課程及教科書議題相關內容為主。

專題部分計有二篇，楊景堯「臺灣小學低年級康軒版國語教科書教育意涵分析」一文，探討國小一、二年級康軒版國語教科書的意涵。從研究中發現康軒版國語教科書中，教育方面的意涵並不豐富。雖有節慶、生活教育、道德教育與傳統文化等內容，但範圍並不多；至於政治教育及愛國教育方面則是完全沒有，建議業者在編寫教科書時應重視教科書編輯相關問題。

張維真「國民小學中低年級國語教科書鄉土教育之內容分析研究——以南一、康軒、仁林及翰林版為例」一文，採內容分析法，分析康軒、南一、仁林及翰林四版本之國小國語教科書鄉土教育內涵，研究發現鄉土範圍有集中於某地區的傾向，鄉土人事物的內涵以鄉土人物與自然類別最多，鄉土人物傳達出任何行業只要肯努力皆能有所成的信念，鄉土文學以新詩或韻文形式呈現；另外，仁林及翰林兩版則有鄉土責任意識培養部分意涵，但仍有限。

論著部分刊載二篇，李玉馨、潘麗珠、王秀玲、康瀚文、許力仁、連育仁合撰之「國中國文教師教學信念與教學實踐之調查研究」一文，作者從教師教學信念出發，試圖了解在課程改革潮流下，國中國語文教師的教學信念現況、改革預備程度及在教學實踐上可能遭遇的問題。研究結果顯示：他們對於專業知識與自我的覺知優於對環境方面的覺知，對九年一貫課程、跨領域統整、學生本質方面較不具信心，教師的性別、年齡、服務年資等背景因素與教學信念的覺知情形有所相關。

陳憶芬、張克章、吳壽山「案例教學法及學生回饋意見之分析研究」一文，從案例教學法的意義、特色、實施與限制等層面探討，並對學生的回饋意見加以分析。研究結果顯示：學生最喜歡個案教學的部分包括小組討論與互動、個案內容務實的特性、以及上台的報告與課前的小組討論。並建議未來利用案例教學法教學時，除事先說明教學進行方式外，應使學生瞭解蒐集資料、分析方式等學習策略以及學生的學習角色，避免過於依賴教師的講授。

翻譯論壇為陳錫蕃撰寫之「杯葛」與「第四權」，全文以「杯葛」與「第四權」為例，論述外交專門術語的特性與翻譯之實踐，有賴於譯者具備本國及譯入國的基本知識，如：國家典章制度、專門術語及外交文體等，然後將原文轉換為適當之外交文體及習慣用語，否則倘翻譯發生錯誤，將貽笑大方。最後作者並指出，「第四權理論」一詞是強調新聞自由是一種「權利」而非「權力」，應善用之。

他山之石部分計有三篇，黃文三「從知識管理談教學領導的實施」一文，指出學校校長(或教師)有無正確知識管理及教學領導觀念，是實踐教育改革的一個根本問題。本文經由作者對知識管理文獻之分析，歸納指出學校整合知識管理與教學領導概念，是創造學校組織的智慧資本之來源，同時也對校長（或教師）如何教學中活用知識管理概念，提供一些不同的思考方向及建議。

朱毋我「國民中學新課程落實教學後現況檢視」一文，採問卷調查法，以從事七年級新課程教學活動的教師為對象，檢視教師能力指標、教師改進教學方法和教材自編與學習評量現況等三個向度，探討新課程落實後之教學現況。最後，並對教師在彈性課程與新課程實施後之看法，提出分析及建議。透過這類的研究與教學經驗分享，可以讓讀者略知基層教師在落實新課程中的看法、所面臨的問題及教育政策應改進的方向。

賴志峰撰寫的「美國教育領導者培育方案認可制度及標準之啟示——以全國師資培育認可委員會為例」，指出於1988年創立之美國「全國教育行政政策委員會」(NPBEA)，在創造教育領導新方案的過程中，明顯影響美國教育領導者州執照共同標準的發展，所謂他山之石可以攻錯，其所屬「全國師資培育認可委員會」之教育領導者培育方案認可制度及教育領導高級方案標準(the Standards for Advanced Programs in Educational Leadership)，正可以做為我國中小學校長培育及建立全國性師資培育制度之借鏡。

經典導讀部分，刊載李爽學導讀的「翻譯歷史——王德威著『被壓抑的現代性——晚清小說新論』評介」一文，「被壓抑的現代性——晚清小說新論」一書係本館世界名著翻譯系列書籍，由宋偉杰先生主譯，作者王德威先生在書中從歷史、美學、意識形態及文化生活等面向，詮釋晚清時期文學所呈現之現代性。王德威先生的作品向有其舉足輕重之影響力，誠如李爽學先生文中所述，此書：「一舉重釐了晚清說部尷尬的門檻地位，……乃中國文學研究揮別過去的里程碑或邁向未來的分水嶺。」而其中譯本的問世，除不失英文原意，讓讀者能體會晚清小在中國文學史所扮演之角色外，更是一部值得細細品味的學術譯著。

本期館刊承蒙館長、館內各單位主管、同仁們暨各界學者專家支持與關注，得以順利出刊，編者謹致由衷之謝意。

臺灣地區國民小學低年級康軒版國語教科書 教育意涵分析

楊景堯

淡江大學

語言教育不只是教導孩子聽、說、讀、寫而已，在國語教科書中有著非常豐富的教育意涵。由於臺灣地區的特殊情形，以至於緣於相同文化卻可能產生不同的價值觀念。國民小學國語教科書便可以反映出這種變化，此乃研究之價值所在。

主要的理論基礎是：布魯納早在1956年就提出的教學目標理論，他提出：認知、情意、技能三大目標。換句話說，情意是重要教學目標之一；另一是課程理論中的「潛在課程」，「空白課程」；置入性行銷是比較新的理論概念，對於教育意涵的詮釋有很大貢獻。

研究結果發現：國語教科書中，教育方面的意涵並不豐富。有些是節慶，有些是生活教育，但是都不多；道德教育與傳統文化的內容也很少。而在政治教育及愛國教育方面則是完全沒有。總之，國語教科書是非常重要的工具，可以承載非常豐富的教育意涵。我們應該研究並善用之。

關鍵詞：課程與教材、國民小學教育、語文教育

壹、前言

臺灣地區近幾年的教育改革中，傳統的統編本被民間教科書所取代，中國國民小學教科書形成多元局面，每個學校有權自行決定所採行的版本。雖然最近有政治人物提倡要恢復統編本，但是恐怕還有爭議。

本研究所分析的主要以康軒版國民小學低年級國語為對象，原因是目前臺灣地區的國民國民小學中，康軒版的採用率最高，影響最深遠，當然我們的要求與期望也相對提高。本文希望藉由現行康軒版的國民小學國語教科書，來了解這些內容的教育意涵，進而提供相關人士參考。

每一個學科都有其教學目標，國民小學國語自

然也不例外。但是本文不擬去探討這些教科書的編寫內容，與教學目標的相關性，而是另外從教學者的眼光來分析，看看國民小學國語教科書的教育意涵重點是什麼。這些意涵可以是原教材編寫者特意的設計，也有可能是原教材編寫者所忽略的，但卻都可能在國民小學課堂上產生其教育影響，這是我們重視的原因。

由於篇幅所限，本文擬僅就國民小學低年級1-4冊國語教科書進行分析。

貳、教科書教育意涵分析的理論基礎

一、布魯姆情意教育目標理論

布魯姆等人（Bloom et al., 1956）認為人類的能力多半可以分為：認知、情意與技能三大領域。課程與教學的設計亦脫離不了這三大範圍（黃政傑，1994: 199）。

認知領域的目標，強調心智工作的學習；情意領域目標，強調個人對於人、事、物的感覺、情緒、態度、興趣、鑑賞等方面的學習。技能則是強

楊景堯，淡江大學中國大陸研究所副教授。

通訊作者：楊景堯，251 臺北縣淡水鎮英專路151號，淡江大學中國大陸研究所。E-mail: yangchingyao@hotmail.com

調心理與動作聯合的學習，以發展動作的技巧（ibid, pp.199-205）。

很多人容易忽略情意領域的重要性，而只重視認知領域的學習，因為升學主義所依賴的紙筆測驗，是無法真正測量情意及態度。

其次，雖然在教育部公布的課程目標上，也可以看到情意領域的目標，但是常看到課程設計者，與教材編輯者不能配合的情況。最常聽到的例子，就是「放羊的孩子」這一課。編輯者認為這一課可以讓孩子知道說謊是不對的，說謊會帶來不好的結果。但是同樣這一課，也可能令孩子產生：說謊很好玩，說謊至少有兩次成功的機會。顯然這類效應並非原教材編輯者所期望，但卻非教師或教材編輯者所能控制。

從以上可以發現，除了認知領域之外，情意領域的學習也很重要，而且比認知領域更難評鑑與控制。因此，所有文史教科書可能產生的情意領域學習，儘管課程設計者與教材編輯者很有理想與抱負，但是真正的效果如何，恐怕有待研究。

二、課程理論

在課程理論中，潛在課程（the hidden curriculum）與空無課程（the null curriculum）是最常被提及的兩個概念。

根據黃政傑的分類，潛在課程與外顯課程都是實有課程的一種，例如學習風氣、學校的聲譽、校園的環境、優良的傳統等等。而空無課程便是與實有課程相對應，只有將實有課程與空無課程合起來，才是課程的全部（ibid, pp.70-81）。

歐用生（1994: 24-25）的分類法則不完全相同。他認為，潛在課程是指學生從學校的組織形式，學校中的交互作用，教師的教學方法等得到的經驗，亦即學生與顯著課程和理想課程交互作用的副產物（ibid, p.24）。

而有些知識，技能或過程是不能教給學生的，必須把它們隱藏起來，這些成為隱藏課程或空白課

程。歐教授還以日本教科書中，有許多隱藏的實例：將「侵略」改成「進出」，還有「避重就輕、歪曲事實、粉飾罪行」等等。

雖然兩位課程專家的分類不盡相同，但是他們對於潛在課程及空無課程的重視是一致的。換句話說，對於課程內容顯而易見的部分，固然要重視，對於潛在或隱藏的部分，更應該要重視。因為往往這一部分的影響，比顯著課程還要大，還要深遠。而國語教科書中，除了聽、說、讀、寫之外，學生還可能學到些什麼？這是我們所關心的。

三、課程設計者與教材編輯者的落差

長期以來，國民教育課程設計者與教科書編輯者都存有很大的落差，現行的九年一貫課程便是最典型的例子。原設計者，對於「社會」、「藝術與人文」等科目，都有其崇高的理想與目標；但是教科書的編輯者，把歷史、地理、公民裝訂在一起，就成了社會；把音樂與美術裝訂在一起，就成了藝術與人文。試問：這要算是九年一貫課程設計的錯，還是教科書編輯的錯？其實兩者本來就有差異，但是許多評鑑是：課程評鑑（黃政傑，1994: 347；580；歐用生，1994: 249-280）或是課程材料評鑑（ibid, pp.375-378），就是沒有使用教科書的評鑑。目前的教科書審查制度算不算是某一種形式的評鑑？恐怕有必要深入去探討。教科書審查者是不是原來的課程設計者？而審查的方向在哪裡？這些都是重點。

除了課程設計者與教科書編輯者之間有落差之外，編輯者與任教該科目的教師之間也會有落差，教師與學生認知之間也會有落差；這些可能產生的落差，便必須從教科書的內容進行研究。

四、置入性行銷的概念

「置入性行銷」（products placement）是廣告與行銷的概念，但是從教育的角度來看，學生便是被行銷的對象，表面上行銷的是教科書的內容，實際

上還有置入性行銷的材料在裡面。站在消費者的立場，有必要檢視被置入性行銷的內容；站在學生的立場，則家長也應該關心置入性行銷的內容。是不是有利於學生學習？有利於孩子的成長？

站在國家與政府的立場，也應該關心國民教育的教材，是否善用置入性行銷的技巧，「文以載道」，將教科書的功能發揮到極致。不過，要想利用教科書進行置入性行銷，必須非常明確認識國民教育的本質，以及健全國民所需要的能力指標，還要有中國民小學實際教學經驗，並且能嘗試從學生角度思考，最後能夠從教育的角度去檢視教科書。而置入性行銷應該要建立在前述的基礎之上。

參、康軒版國語教科書主要教育意涵

一、第一冊

在第一冊中，共有八課。目錄中都沒有列出各課作者。主要結構如下：

- (一) 主題單元－全冊包含「快樂的玩」和「甜蜜的家」兩大主題單元。
- (二) 統整練習－附在每課後面，內容包括練習拼音字、認識字的筆劃、唸讀字、認識相似國字和注音以及常用短詞的練習…等。
- (三) 統整活動－每一個主題單元後面都有「統整活動」的練習，除了加強注音符號的拼讀、區分簡單的名詞和動詞、認識字的各個部分，還有讓孩子練習聆聽故事和回答問題的綜合練習。
- (四) 總複習－最後則附有「總複習」以及生字表。本冊的生字 69 個，認讀字 35 個。

本冊主要內容特色如下：

(一) 擬人法的運用

第一冊的課文內容比較偏向趣味性的故事走向，並且大量使用擬人法，結合孩子的生活經驗，激發孩子的無限想像力，因此對於低年級的孩子是相當富有教育的意義。

擬人法的應用共有三課：〈河裡的雲〉敘寫雲、魚都在河裡玩。〈吹泡泡〉比喻「向天上跑」。〈我們的家〉則提到小河是魚的家，天空是鳥的家。例如：

第二課〈河裡的雲〉部分內容如下：

我們在河邊玩，白白的雲，在河裡玩。河裡的魚，在雲裡玩。

第六課〈門開了〉部分內容如下：

門開了，哥哥姐姐回來了。門開了，大家的笑聲都回來了。

這些擬人法的運用，可以幫助學生發揮想像力。

(二) 節慶的教育

在學期末課程進行到配合農曆過年及寒假的到來，以及爲了讓孩子認識傳統的民俗活動，因此在最後第八課〈過年〉向孩子介紹說明過年，好熱鬧，快樂在一起的景象，頗具教育意義。

(三) 親情的對話

在第七課〈你喜歡我嗎〉裡部分內容如下：

天冷了，媽媽抱著安安。安安問媽媽說：「你喜歡我嗎？」

媽媽親一下安安說：「當然了！你沒看見我把你放在心上嗎？」

在字裡行間流露出幸福的感覺，不但能讓孩子體會到親情的溫暖，也能夠養成孩子懂得相對回饋的報恩心情，而且親子間的對話，也很溫馨。

(四) 環境的教育

在本冊第五課〈我們的家〉中便告訴孩子星星、小魚、小鳥都有家，只是形式不同而已，而美麗的地球便是我們共同的家。這裡直接教導孩子要有一顆愛護地球的心，也間接點出我們對於「家」應該抱有的尊重與關懷。

雖然上面陳述了四個教育的上的意義，但是在第一冊中，整體而言，也有以下幾個值得思考的問題：

1. 內容稍嫌貧乏：所謂「貧乏」不是單指文

字的多寡或篇幅數的多寡而已，而是教育上的解讀。例如：〈拍拍手〉〈吹泡泡〉都給予人過於「貧乏」的感覺。「這一課想告訴孩子什麼？」這是研究者主要的觀察重點。而第一冊內容，在回答上述問題時，所能得到的回答，卻很「貧乏」。

2. 心理發展與經驗法則的呼應：在首冊八課中，唯一一課〈你喜歡我嗎〉寫著：「天冷了，媽媽抱著安安。安安問媽媽說：『你喜歡我嗎？』」這似乎不符合兒童心理發展與經驗法則，因為根據一個國民小學一年級的學生心理發展，很少會在此一年紀向父母詢問「你喜歡我嗎？」，當然也不會是孩子過去的經驗。換句話說，這一課比較像文學作品，但不大符合教育心理學的原理。如果文中問話的人是媽媽，而且改成肯定句，效果應該會更好，也更富有教育意義。
3. 動物的意涵：在第一冊中，所出現的動物，隱含教育價值者有：忍者龜、老蟾蜍、小袋鼠、頑皮豹、小花狗、小花貓等等。大致而言，並沒有反映出社會傳統的「動物刻板印象」，或是有新的詮釋，故比較不能反映社會的價值與文化。

二、第二冊

在第二冊中，共有四個單元。其主要結構如下：

- (一) 主題單元－包含「我長大了」、「小花小草的世界」、「好朋友握握手」和「快樂時光」四大主題單元。
- (二) 統整練習－全部十二課中都有「統整練習」。在十二課中，共有七課，列出作者。
- (三) 動態閱讀－最後增加動態閱讀三課，也都有列出三篇文章的作者。
- (四) 統整活動－主題單元之後有「統整活動」：

除字詞的認識外，還有看圖說話及說故事等綜合練習。

本冊主要的內容特色如下：

(一) 擬人法的運用

這一冊之中有七課，佔半數以上：包括〈小樹〉、〈我要長大〉中的蝌蚪與毛毛蟲、〈春天的草原〉中的小花小草會說話、〈花開的聲音〉蝴蝶、蜜蜂才聽得到、〈朋友〉中的小象與河馬、〈寶貝箱子〉裡的各種動物、〈夏天的海〉中「海也知道我們是快樂的」。這對於引起孩子的學習動機有著相當的助力。

例如：第二課〈我要長大〉部分內容如下：

小蝌蚪說：我要長大，長大了，我要做一隻愛唱歌的青蛙。

毛毛蟲說：我要長大，長大了，我要去找一找美麗的小花。

第五課〈花開的聲音〉部分內容如下：

小鳥唱歌真好聽，樹葉說話細又輕。

這些擬人法的運用，可以激發學生的想像力。

(二) 自然與環境教育

在擬人法應用的課文中，有些也兼具自然與環境教育的功能。像是〈花開的聲音〉以及〈雨來了〉裡都提到要對週遭環境仔細觀察，注意大自然不同的聲音。

在十二課中，包括了海、湖、春天、夏天、草原等課文，教師若能利用此一機會教導孩子認識自然與環境，則將會相對富有教育上的意義。畢竟現實的世界是變化多端的。

(三) 生活教育

〈朋友〉描述兩隻小象伸出鼻子勾在一起的動作，就像兩個好朋友，見面握握手。

〈和你在一起〉敘述當和朋友在一起時，無論什麼事情都好玩，無論什麼故事都好聽。

〈寶貝箱子〉說明小白兔和他其他的朋友們一同分工合作，在森林中建造了一座漂亮的玩具城市。

包括〈朋友〉與〈和你在一起〉兩課，教導孩子交朋友及相處的方法。〈寶貝箱子〉也是教導孩子合作的重要性。

（四）生命科學教育

在〈第一張相片〉中，提到媽媽懷孕時所拍的超音波相片，對孩子而言，除了認識生命起源，也接觸到科學。〈門牙掉了〉也有科學教育的價值。

除了以上特色之外，在本冊中，也有幾個值得思考的地方：

- （一）文學與科學的界限不易拿捏。國語除了有文學價值之外，也應該兼顧教育價值。例如：〈夏天的海〉裡有「在浪花裡，我們的笑聲比浪花還大」，這句子似乎並不通順。「笑聲」與「浪花」沒有共同的比較點。如果真的要比，似乎應該與「海浪的聲音」作比較較為恰當。
- （二）缺乏創意：有許多課文，更是予人「老套」的感覺，顯現不出教科書開放民間自編的生命力與活力。〈春天的草原〉便是一例，利用「小花、小草」告訴大家是春天，沒有思考更新的資訊與線索。現在城市裡的小孩子，已經不太容易看得到小花和小草了。但是春天並不是只停留在農村與鄉下而已。
- （三）生活教育的思考。從第二冊起，明顯有生活教育的意涵，但是生活教育的重點，應該要正反兩面都考慮比較恰當。以〈朋友〉為例，「握手、玩耍」是良好的互動模式；另外在〈和你在一起〉也都描述美好的一面。可是這一些並不符合孩子的實際經驗法則。在課程設計得時候，如果加入一篇「生氣的時候」，描述小孩子生氣、不高興的景象，及對朋友、師長產生的影響，相信會有不同的教育效果。
- （四）動物的意涵：在第二冊裡，仍然看不出各種動物出現所代表的意義？雖然比第一冊多了老鷹、鴨子、小白兔、麻雀、螞蟥、河馬

等，但是都沒有賦予各種動物文化或價值的文章，也無法反映出社會文化的傳承。

三、第三冊

在第三冊中，共有四個單元，十二課。主要結構如下：

- （一）主題單元—共有「新的開始」、「美麗的世界」、「班級風光」、「歡樂的節慶」四大單元。
- （二）統整練習—共 12 課，每課都有一個「統整練習」。
- （三）動態閱讀—「動態閱讀—語文遊樂場」共有三課。
- （四）總複習—本冊中生字 202 個，認讀字 45 個。

在十二課中，只有一課〈兩朵雲〉列出作者，其他十一課，以及「動態閱讀」的三篇文章，都沒有作者，與第二冊完全不同，這似乎透出兩者之間是沒有傳承關係的意味。各編各的教科書，互不相干。

深入分析，本冊內容主要特色如下：

（一）擬人法的運用

在十二課中佔了三課，明顯比第二冊減少。包括〈兩朵雲〉、〈葉子飛〉、〈我喜歡像〉等三篇。嚴格說起來，〈我喜歡像〉並不算擬人法的運用，所以真正富有想像力的擬人法，應該只有兩課。

（二）生活教育

在〈第一個朋友〉中，反映出轉學生焦慮與同學對他的體貼。

課文描述小美是轉學生，剛到一個新環境，透過班上同學小香的幫助，小美逐漸適應新的生活。本課教導並鼓勵孩子對於新環境不要感到害怕，去適應探索、去迎接新的開始。

而在〈演一棵大樹〉中，也可以視為一種生活教育，在課文中提到阿海是一位動作很慢的小朋友，當班上要表演戲劇「小紅帽」時，因為有人不想演無聊的大樹，於是便讓阿海扮演這個角色。表

演結束後大家都認為阿海演得好極了。這一課要說明每個孩子都有自己的優點和長處，每個人都有讓人欣賞和佩服的地方。不過文中「阿海」因為動作慢，必須演大樹（比較不必動），這種比喻恐怕亦有討論的餘地。

（三）道德教育

在〈故事媽媽〉中告訴學生，故事媽媽為了說好玩又有趣的故事給班上聽，在他帶給全班孩子的歡樂背後，花了很多時間和苦心。目的是要學生懂得感恩。

這一課顯示出感恩的道德教育，這是前三冊中，比較明顯含有道德教育的價值。不過有趣的是，這項道德教育是「感恩」，而不是「孝順」。

（四）節慶教育

在本冊中，節慶教材明顯多了，在十二課中佔了三課，例如：〈小鎮的柿餅節〉說明新埔小鎮特有的節慶，展現地方特色的客家文化。〈做湯圓〉則是冬至的傳統民間習俗。〈耶誕樹〉是源於外來的節慶。

利用應景的節日進行教育，是很好的一種學習方法。

針對第三冊的內容，從教育的觀點而言，也有下列幾處值得思考的地方：

- （一）部分應景的文章，缺乏創意，也缺乏教育意義，可以省去。例如第一課〈新的開始〉，便可以納入檢討。
- （二）生活的經驗該不該納入考慮？這一個很值得思考的問題。如果課文離經驗太遠，則不容易產生聯想，教學的效果有限；反之，如果僅牽就經驗，則亦恐怕窄化了學習的深度與廣度。

在第三冊中，與生活經驗不容易相符合的課文，包括〈小雨蛙等信〉中分為雨蛙與樹蛙，小朋友住在都市恐怕不能分辨。在〈第一個朋友〉中，以「我是新來的學生」為開頭，一般國民小學的二年級都是延續一年級，不重新編班，因此，除了轉

學生之外，二年級學生絕不會是「新來的」，教材編寫者的用意，在此並不清楚。

另外在〈金色的海洋〉課文中，有經驗的學生更少，要體會的「稻香」，恐怕只是緣木求魚。如果能夠思考更新，更有創意的比喻，相信教學的效果將會更好。

（三）「小香」一再出現，而且從課文中使用的名字「阿海、小真、平平」，可以反映出作者並不重視這些細節。現在小朋友的名字豐富、多元，教科書應儘可能跟上時代。

（四）從節慶教育的取材，可以看出此教科書的編寫，核心的教育理念並不清楚，完整的教材設計也不容易。因為很難回答：「為什麼選新埔的柿餅節，而不選其他地方？」「為什麼選耶誕，不選佛誕？」這樣的經驗告訴我們，要把節慶教材編進來，而且最好有系統。

相信如果有一貫的教材設計，把重要節慶分年級規劃，並且專程編寫，融入時代及地方特色，可以寫出許多出色的作品。

四、第四冊

第四冊中，共有四個單元，十二課。主要結構如下：

- （一）主題單元—全冊分成四個單元，包括「人與橋」、「好聽的故事」、「綠色的大地」、「左鄰右舍」等。
- （二）統整練習
- （三）動態閱讀
- （四）總複習—本冊的生字共有 215 個，認讀字 57 個。

有趣的是在十二課中，完全沒有列出作者，與第二、第三冊的作法不一樣。

以下歸納其中內容的主要特色。

（一）擬人法的運用：

共有三處，分別是在〈黃狗生蛋〉、〈我是行

道樹〉及〈走過小巷〉裡的「蝴蝶要娶新娘」。

（二）生活教育

在本冊〈樹〉一課中提到有形的橋能夠帶著我們到每一個地方。〈嗨！你好〉說明了微笑是溝通最好的方法，也是人和人之間無形的一座橋樑。

在〈千人糕〉中提到就算是一個小小的蛋糕也是要靠許多人的努力才能共同完成，藉此提醒學生學會珍惜和感恩。

以上這幾課，分別教導孩子認識環境、要與人打招呼、要合作、要助人等等生活規範。

（三）節慶教育

在本冊中唯一的一課是〈母親節日記〉，可惜的是一篇遊記，如果教學時能夠充分結合「母親節」的教育意義在裡面，相信會更有價值。

（四）科學教育

〈電話鈴鈴鈴〉中說明因為現代科技，電話就像一座看不見的橋，讓大家都能聽見來自各地親友的聲音。〈種子的旅行〉中提到種子利用各種方法，例如悄悄的附著在小動物的身上，跟著小動物旅行；有些植物的種子會用飛行、彈跳、游泳等方式去傳播種子，去尋找合適的地方落地生根。讓孩子彷彿和種子一同經歷了一場自然科學之旅。

除了以上重點特色之外，在本冊中，有幾個值得思考的地方：

（一）「小香」又重複出現，而且全部十二課中，

有三課出現，這似乎是很不恰當。

（二）〈種子的旅行〉很詳細描述了鬼針草、指甲花、昭和草的種子，可以幫助孩子學習新事物，明顯可以增加學生的見聞。只是，從全部四冊的內容來看，這一類課文的出現，似乎顯得有點突兀，不協調。即使單就第四冊共十二課來看，也是有這種感覺。

（三）取材範圍仍未見擴大。在第四冊中，有〈烏鴉喝水〉、〈黃狗生蛋〉兩則寓言故事，但整體而言，內容還可以再充實。

五、教育意涵總結

綜合以上四冊可以發現，康軒版國民小學國語教科書有下列幾項主要教育意涵：節慶教育、親情教育、道德教育、生活教育、科學教育等等。雖然涵蓋的領域不少，不過在廣度及深度方面都可以再探究。

肆、康軒版國民小學低年級國語教育意涵省思

探討了康軒版國民小學國語低年級共四冊之後，有下列幾點省思：

一、從目標理論來看，首先必須思考國民教育的目標在那裡？要成為健全國民基本能力有那些？然後再思考各類學科教材是否導向教育目標的實現？其中這些國語教科書編選的內容，是否也導向這些目標？這是一個檢驗國民教育的教材適當與否最好的方法。

另外，情意教育目標，更是不容忽視的一環。國語教科書應該不只是教導聽、說、讀、寫而已。國語教材，檢驗的方向，不僅是看國民小學國語科的教學目標就好了。因為人的能力不可能切割，每一個學科都兼負有教育的重要使命。這就是布魯納情意教育目標理論的重要內涵。因此，並不是所有學科都滿分就表示他是一個健全的國民。就一個完整的人而言，學科的分化是為教學方便而已，並不可以因而誤解了教育的任務與目標。

從前述分析可以發現到，康軒版國小低年級國語教科書選材所反映出教育意涵，還有很大的進步空間。

二、課程理論中的「潛在課程」，雖然國內教育學者看法並不完全相同，但是對於潛在課程的存在及其重要性，則是毫無爭議，非常一致。一般學者可能認為潛在課程是「課程以外的課程」，像是學校制度、校園環境、學校歷史與聲譽等等。其實課程內的教材，也存在著某種

形式的潛在課程。例如：教材應該是時代的一種反映，每一個時代的國語教材，湊在一起，便可以反映出社會的變遷。但是從康軒版國小低年級國語，似乎不太充分反映出當前所處的時代特色。除了「超音波」（第一張相片）比較有印象外，其他還可以再思考。

現在四、五十歲的中年人都會記當年國民小學讀的幾篇課文，像是蔣介石小時候看魚兒逆水上游的故事，這便成了大家共同的回憶，因為這是三、四十多年前的時代。教科書內容反映出時代的需求。這種例子還有很多。因此我們會建議，康軒版國民小學國語教科書（低年級）如果能考慮到這一點，其教材也將會是這個時代的反映與見證。從長久的歷史來看，這是很有價值的一件事。

三、「置入性行銷」的理論，其實與教材的編輯有著非常密切的關係。如果懂得運用，不但有助於語文的學習，更能收到額外的效果。例如：傳統的道德觀念、文化的價值，該不該是國語教科書選材中的一個重點？還是只限於文學或語文之美為最高的考量？恐怕這又會陷入爭議之中。如果能夠「文以載道」可能將會更有意義。畢竟在國民教育階段，並不是為了培養文學家，而是健全國民。同樣是教導學生聽、說、讀、寫，又可以認識珍貴的傳統文化，將會使教育內容更加豐富。

至於那麼多的傳統文化，那些先教，那些後教；那些放在低年級，那些放在高年級，「出版社的教育信念」以及時代變遷便可以在這裡充分的反映。

在康軒版國小國語低年級的四冊教科書中，在傳統文化的重視方面，其實可以再思考。其中幾課有談到：合作、助人、交朋友等，都是很重要的生活教育，也是文化傳承的一種實踐。還有節慶文章，立意也很好。這兩個重點，應可以更加充實。

四、過去統編版時代，利用國語課進行政治教育的例子比比皆是，當然在政治局勢完全改觀後的今天，過去的做法也遭到嚴厲的批判。現今的國語教科書內，政治思想教育，愛國教育完全沒有，這應該也在某種程度上反映出社會的脈動。但是，教育的政治功能，是非常重要的，任何時代、任何國家的國民教育，也都會教導學生愛國，即便是美國也不例外。愛國教育不是偏某一個政黨的教育，而是忠於國家的教育。要幫助學生、教導學生建立：「我的國家雖然有很多缺點，也並不完美，但是她是我的國家，我愛我的國家」的基本信念。出版社應該將此一信念傳達給編寫教材的學者、專家及國民小學教師。而不宜以政治環境作藉口，將愛國教育排除在國民教育之外。有部分學者有感於過去戒嚴時期的臺灣經驗，堅決反對政治思想教育，這是可以理解的。不過是否可以更理性與客觀，就有待慢慢形成共識了。

五、生活教育，乃是國民教育的重點，康軒版的低年級國語教材若能夠更寬廣會更好。其實有很多題材，都可以寫入教科書裡，這便是「置入性行銷」的具體實踐。以下舉一些主題：生氣的時候、獨生子女、手機、捷運、出國旅遊、學英語、學鋼琴、打電腦、玩電動遊戲、撒嬌、孝順、認錯、父母犯錯的時候、東西不見了、淹水的時候、寒流來了、到北京看奧運等等。此外，教材的內容，應該考慮到學生的心理、經驗與道德認知發展的成熟度。如果能配合學生的經驗與成熟度，則學生的學習與吸收，勢必更容易。例如：第三冊第二課以「我是新來的學生」開始，似乎並不大符合實際，除非是轉學生。如果改成「我好想當班長」為題，便可以完全改觀。再如第二冊第七課〈你喜歡我嗎〉，似乎不像是一般國民小學一年級的學生常面對父母可能有的反應。如果改成「爸爸媽媽都很愛我」為題，或是換成父母對

子女說「爸爸媽媽都很愛你」，則產生的教育效果可能就不一樣。

所有這些題材，包羅萬象，但只有一個共同的目標，那就是除了教導學生學習國語之外，更要學生充實知識，培養生活能力，發揮教育更大的影響力。

伍、結語

所有一切偉大的建設，都來自於人的教育。而教材是教育進行的主要憑藉，所有教材的教育意涵，更應該受到特別的重視。尤其是國民教育階段的教材，更應該如此。

當然，教育意涵不單只存在教材內容，還有教師的素質，以及教學方法。如果老師素質夠，教學熱誠又高，又能夠旁徵博引，甚至以教具或實物教學，那麼效果自然不同。以〈種子的旅行〉一文為例，試想，如果老師上這一課，能夠將文中所說的鬼針草、昭和草、指甲花整株的實物帶到教室示範，那一定是一場成功的教學。反之，只是照本宣科，看看圖片，恐怕教育上產生的效用就不大了。

本文所分析的教科書以康軒版低年級國語科為限，可能會產生的限制，包括沒有完全閱讀九年全部教材內容，因此不排除對此一教材的解讀偏於片面，研究者期盼未來能繼續深入研究。此外，研究者對於教育意涵的詮釋，也可能是本文的研究限制之一。

總之教育是一種良心的工作，也是百年樹人的工程。我們期盼教育愈來愈好，就要從重視國民小學教科書的編寫工作做起，讓我們一起來努力。

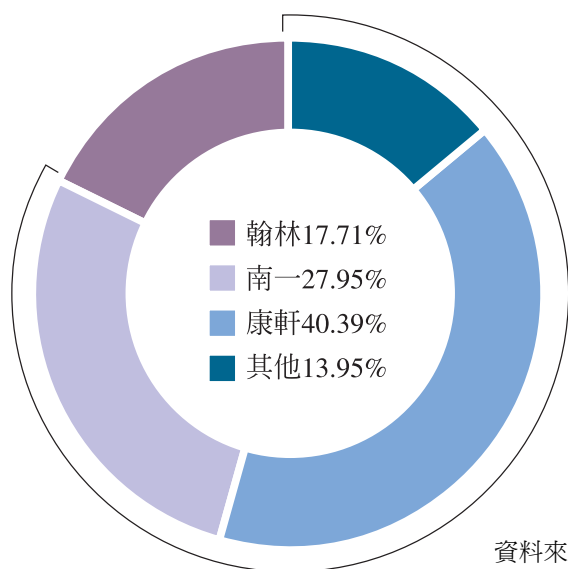
參考文獻

- 康軒文教事業股份有限公司（民92）。國民小學國語課本（第一冊）。臺北市：編者。
- 康軒文教事業股份有限公司（民92）。國民小學國語課本（第二冊）。臺北市：編者。
- 康軒文教事業股份有限公司（民92）。國民小學國語課本

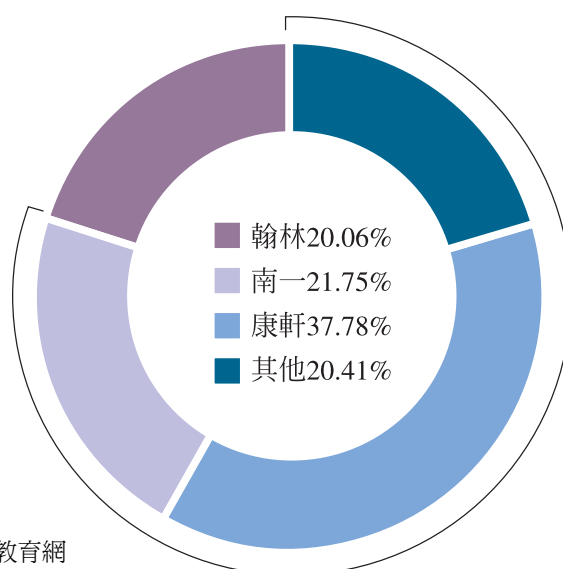
- （第三冊）。臺北市：編者。
- 康軒文教事業股份有限公司（民92）。國民小學國語課本（第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（民85）。國民小學國語（第三冊）。臺北市：編者。
- 周祝瑛（民92）。誰捉弄了臺灣教改。臺北市：心理。
- 宋筱蕙（民78）。兒童詩歌的原理與教學。臺北市：五南。
- 吳鼎（民72）。兒童文學研究。臺北市：遠流。
- 李漢偉（民84）。國小語文科教學探索。高雄市：麗文。
- 黃政傑（民83）。課程設計。臺北市：東華書局。
- 楊景堯（民81）。中國大陸小學語文教科書之研究（上）。國文天地，18（5），86-91。
- 楊景堯（民81）。中國大陸小學語文教科書之研究（下）。國文天地，18（6），90-95。
- 歐用生（民83）。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 歐用生（民92）。教科書之旅。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 趙鏡中（民89）。教材「編製」與「研究」之探討。九年一貫課程的教與學。臺北縣：國民學校教師研習會。

附錄一 臺灣各家出版社國小教科書的市場佔有率（92學年度第一學期）

國小九年一貫（一～五年級）



國小現行學科貫（六年級）



資料來源：康軒教育網

附錄二 康軒版國語教科書課文名稱表（第一到四冊）

表1 第一冊拍拍手

主題單元	課名	文體結構
一、快樂的玩	（一）拍拍手	兒歌
	（二）河裡的雲	記敘文
	（三）吹泡泡	詩歌
	（四）走迷宮	詩歌
二、甜蜜的家	（五）我們的家	詩歌
	（六）門開了	詩歌
	（七）你喜歡我嗎	記敘文
	（八）過年	詩歌

表2 第二冊快樂時光

主題單元	課名	文體結構
一、我長大了	（一）小樹	詩歌
	（二）我要長大	詩歌
	（三）門牙掉了	記敘文
二、小花小草的世界	（四）春天的草原	詩歌
	（五）花開的聲音	詩歌
	（六）小湖邊	詩歌
三、好朋友握握手	（七）朋友	詩歌
	（八）和你在一起	詩歌
	（九）寶貝箱子	記敘文
四、快樂時光	（十）扮家家	詩歌
	（十一）夏天的海	詩歌
	（十二）第一張相片	記敘文
動態閱讀－我會唱兒歌	（一）妹妹背著洋娃娃	兒歌
	（二）蝴蝶飛上天	兒歌
	（三）雨來了	兒歌

表3 第三冊美麗的世界

主題單元	課名	文體結構
一、新的開始	(一) 新的開始	詩歌
	(二) 第一個朋友	記敘文
	(三) 小雨蛙等信	記敘文
二、美麗的世界	(四) 兩朵雲	記敘文
	(五) 葉子飛	詩歌
	(六) 金色的海洋	記敘文
三、班級風光	(七) 我喜歡像	記敘文
	(八) 演一棵大樹	記敘文
	(九) 故事媽媽	記敘文
四、歡樂的節慶	(十) 小樹的柿餅節	記敘文
	(十一) 做湯圓	詩歌
	(十二) 耶誕樹	記敘文
動態閱讀－ 語文遊樂場	(十三) 木頭疊羅漢	詩歌
	(十四) 誰是朱肚皮	記敘文
	(十五) 語文哈哈笑	應用文

表4 第四冊和書一起飛

主題單元	課名	文體結構
一、人與橋	(一) 橋	詩歌
	(二) 電話鈴鈴鈴	記敘文
	(三) 嗨！你好	記敘文
二、好聽的故事	(四) 烏鴉喝水	記敘文
	(五) 黃狗生蛋	記敘文
	(六) 千人糕	記敘文
三、綠色的大地	(七) 母親節日記	應用文
	(八) 我是行道樹	詩歌
	(九) 種子的旅行	說明文
四、左鄰右舍	(十) 夜晚的街道	詩歌
	(十一) 走過小巷	詩歌
	(十二) 張媽媽的鑰匙盒	記敘文
動態閱讀－ 我是小書迷	(一) 小書迷俱樂部	記敘文
	(二) 和書一起飛	記敘文
	(三) 小書迷來演戲	記敘文

初稿收件：民國93年 3月25日

完成修正：民國93年 7月12日

正式接受：民國93年 7月15日 ■

The Educational Meaning of Taiwan Primary School Grades 1-2 Chinese Textbook (Kan-Shien Edition)

Ching-Yao Yang
Tamkang University

All Taiwan children have to learn Chinese in primary schools. Chinese is not only used to teach children to learn listening, writing, reading and speaking, but also to learn more education meaning inside the textbook. The educational meaning inside the Chinese textbook can reflect the values they cherish.

Because of the special political situation in Taiwan, the same original culture may create different value systems. In order to know the educational meaning carried in primary Chinese textbooks, we have to make such study.

The basic rationale of this study is the "educational target theory" of Bloom in 1956. Bloom's theory showed that the goals of education including the cognition, attitude and skills. What we care is the attitude field caused by Chinese textbook.

Besides, the hidden curriculum theory is also an important rationale for this study. Many activities are full of educational meanings which may not be fully controlled or designed. In the other sides, there are many examples can show the Chinese textbook carrying the political intention inside.

The method we used was to read Taiwan's Chinese textbook of grades 1-2 one by one. The edition we chose was Kan-Shien press company.

The outcomes we found were very interesting. There are some lessons on festivals of Chinese. There is no lesson on patriotic parts in Taiwan's Chinese textbook. Also very few of them were about moral education. The scientific education also reflected very few in Taiwan's Chinese textbook. In Taiwan textbook, we can find the traditional culture value showed in the textbook.

Conclusion: Textbook is an important tool which can carry boundless educational meaning besides the basic functions. We must learn this and make full use of this advantage to serve the national education goals.

Keywords: curriculum and textbook, Chinese education, language education

國民小學中低年級國語教科書鄉土教育之內容分析研究 ——以南一、康軒、仁林及翰林版為例

張維真

臺北縣頂溪國民小學

本文採用內容分析法，旨在分析九年一貫課程國小國語教科書之鄉土教育內涵，包括康軒版、南一、仁林及翰林四版本之一至五冊、七至八冊，主要探討的重點面向有四：一、探討四版本鄉土教育的地域範圍；二、分析四版本鄉土教育的內容；三、分析四版本鄉土文學的體裁與內涵；四、探討四版本所蘊含之愛鄉情懷與鄉土責任意識。

茲將研究發現加以歸納，作成結論如下：

- 一、四版本鄉土範圍皆有集中於某地區的傾向，未能顧及鄉土地域的全貌。
- 二、四版本「鄉土人事物的內涵」可歸為六類，其中以「鄉土人物」及「鄉土自然」類別出現最多；而四版本中又以南一版的涵蓋類別最廣。
- 三、四版本鄉土人物皆為臺灣本土從事各行各業之人士，且傳達出：「無論是什麼行業，只要肯努力，皆能有所成」的信念。
- 四、四版本除仁林版外皆出現鄉土文學，且以新詩或韻文形式呈現。
- 五、仁林及翰林兩版蘊含了鄉土責任意識的培養，但涵蓋面向尚待充實。

關鍵詞：國語教科書、鄉土教育、內容分析

壹、前言

近年來，隨著政治風氣的開放與社會的自由化，所謂的「鄉土教育」、「母語教學」等回歸「本土化」的教育行動可說是如火如荼的展開，相較於過去在大中國式教育體制下，臺灣鄉土事物與文化在教科書中嚴重「缺席」的窘況，實有天壤差別。猶記筆者初聽國小預備開設「鄉土教學活動」課程時，既感到驚訝又開心，驚訝的是筆者從未想過臺灣教育有一天會出現「鄉土」課程，因為自己在求學階段背的是中國文學、中國地理與中國歷史，鮮少在教科書中出現臺灣題材，因此「鄉土」的概念在筆者求學過程中是模糊且「不必重視

的」；而開心的是，國小學童終於能從貼近自己生活週遭的人事物開始學起，探索這塊土地豐富的文化，而非遙不可及的中國。因此筆者便漸漸開始對所謂的鄉土教育「到底在教些什麼？」產生了興趣。

「鄉土教學活動」單獨設科自85學年度始，並未維持多久即宣告終止（至87年止），取而代之的是將鄉土教育融入九年一貫課程各領域中實施。而筆者在就讀研究所時，於某次機會接觸了九年一貫課程之國語教科書後，發現內容不僅與自己小學階段所閱讀之版本相去甚遠，且的確添增了許多鄉土人事物的介紹，實為非常有趣的現象，因此便漸漸將之前對「鄉土教學活動」的好奇與興趣轉至現今國語教科書的「鄉土教育」（註一）上了。本文即在探究國民教育階段九年一貫課程綱要（以下簡稱「九年一貫課程綱要」）下之國小國語教科書，期能

張維真，臺北縣頂溪國民小學實習教師。

通訊作者：張維真，234 臺北縣永和市文化路133號，臺北縣頂溪國民小學。E-mail: katewei20@yahoo.com.tw

發掘鄉土教育融入國語科實施的內涵與風貌。

貳、研究方法與研究範圍

本研究採用內容分析法。內容分析法為一種普遍應用於教科書分析的研究方法。學者歐用生（民82）認為，內容分析為透過量化的技巧與質的分析，以客觀及系統的態度對文件內容進行研究，藉以發掘出文件內容的環境背景及其意義。本研究即採用質的內容分析法，並輔以量化的方式進行類目的分類與畫記，以充分檢視國語科教科書中有關鄉土教育的內涵。而本文所欲探討的範圍，乃九年一貫課程綱要下之南一、康軒、仁林及翰林四版本國語教科書，每個版本各7冊（一至五冊、七至八冊，共28冊），亦即以四版本國語教科書中低年級的部分作為研究範圍。

參、研究方向

本文主要分由幾個面向，逐步探討四版本國語教科書鄉土教育的內涵，包括「鄉土範圍」、「鄉土人事物的內涵」、「鄉土文學」及「鍾愛鄉土的內涵」四部分。此四部分所欲探究之重點如下：

一、鄉土範圍

鄉土教育的基礎之一在於地域性的確立（姚誠，民89，頁10）。故本文首先探討四版本國語教科書中所涵蓋的鄉土範圍，目的即在推論各版本鄉土教育地域性的基礎。在這個面向，除了要分析課文中所介紹的「鄉土」究竟是以整個「臺灣」為範圍，或是以「地方」為基礎（如縣、市…）；如果課文中多以「縣、市」等地方性的介紹為主，則再進一步將所出現的地名歸類於臺灣的五大區域（北部、中部、南部、東部及外島地區），並檢視各版本有無集中於某一區域的傾向。

二、鄉土人事物的內涵

本文所要探討的第二個重點，便是國語教科書

中有關鄉土人事物的介紹，目的即在瞭解國語科中鄉土教育的實施內容。根據民國82年鄉土教學活動所列出的類別，包括了鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然與鄉土藝術等五大類，但學者王鑫（民88）以為，這五大類的內容仍然疏漏了許多「鄉土文化」的內涵，例如宗教、習俗、休閒、娛樂……等。故筆者依據四版本國語教科書所出現的鄉土教育內容，予以重新分類，包括鄉土自然、鄉土地理、鄉土人物、鄉土藝術、鄉土文化、鄉土環境等六大類別，以充分檢視鄉土教育的內涵。茲將此六大類別的歸類標準敘述如下：

1. 鄉土自然：有關鄉土動物、植物等的介紹。
2. 鄉土地理：有關鄉土地形、地質等的介紹。
3. 鄉土人物：有關臺灣各地鄉土人物的介紹。
4. 鄉土藝術：有關鄉土建築藝術、藝術節、表演藝術、陶藝等的介紹。
5. 鄉土文化：有關鄉土宗教、習俗、傳說故事、節慶慶典等的介紹。
6. 鄉土環境：有關鄉土一地的人文環境及自然環境與生態等的介紹。

三、鄉土文學

依據九年一貫課程暫行綱要國語文學習領域，在「文化學習與國際理解」此一基本能力中提到，4-6年級的「閱讀能力」指標是要讓學童能「主動閱讀古今中外及鄉土文學作品」（教育部，民90）。故本文所及之「鄉土文學」，即在探討國語教科書中鄉土文學的體裁及內涵。不過，無論是課程綱要或其他相關資料，均未提及「何謂鄉土文學」，亦即未清楚說明國語科中鄉土文學的定義（註二），增加了判斷上的困難。而筆者在閱覽四版本教科書過後，推測國語科中所謂的「鄉土文學」，應是以「新詩」或「韻文」等形式來描寫鄉土風物的作品，而與一般文壇所謂之「臺灣文學」或「鄉土文學」有所差異，故筆者便將這些以「新詩」或「韻

文」來描繪鄉土題材之作品歸類為「國語科中的鄉土文學」，並探究其所強調之重點與內涵。

四、鍾愛鄉土的內涵

鄉土教育的目的之一即在培養學童的愛鄉情懷，而此「愛鄉情懷」的內涵實應包括「愛鄉情懷」及「鄉土的責任意識」兩部分。前者屬於「對鄉土的情感」層面，如欣賞鄉土的自然之美、藝術之美以及欣賞鄉土的傑出人物等情懷；後者則是以鄉土的情感為基礎，進一步發展出對鄉土的責任，如保護鄉土自然生態、傳承鄉土藝術、效法鄉土人物對鄉土有所貢獻等等。學者陳朝陽（民85）便曾指出，鄉土教育是使學生能由認同鄉土社會，進而願意獻身改進鄉土的教育，便是強調情懷之外的責任意識層面。此面向乃屬於「情意面」的內涵，與上述有關「知識面」的內涵（指「鄉土人事物的內涵」與「鄉土文學」兩部分）有所區隔。

肆、四版本國語教科書之鄉土教育內涵分析

本文分由「鄉土範圍」、「鄉土人事物的內涵」、「鄉土文學」及「鍾愛鄉土的內涵」等四大面向來探究各版本國語教科書鄉土教育的內涵，茲將各版本分析結果敘述如下。

一、南一版

南一版鄉土教育內涵的分析結果敘述如下：

（一）鄉土範圍

在「鄉土範圍」部分，南一版以高雄地區出現課數最多，共3課（註三）；臺南地區其次，共2課（註四）；臺北、新竹及臺中則各出現1課（註七），顯示出南一版的鄉土範圍有集中於南部都會區的傾向，東部及外島地區則完全未出現。

（二）鄉土人事物的內涵

在「鄉土人事物的內涵」部分，南一版涵蓋了六大類別的介紹，其中以「鄉土人物」此一類別出現的次數最多，「鄉土自然」、「鄉土藝術」與「鄉土文化」次之，「鄉土地理」與「鄉土環境」

最少。各類別的介紹內容如下：

- 1.鄉土文化： 安平端午節（第四冊〈不一樣的端午節〉）、岡山的籬筐會（第五冊〈參觀岡山籬筐會〉）；
- 2.鄉土自然： 曾文溪的黑面琵鷺（第五冊〈黑面舞者〉）、左營的原生植物園（第八冊〈探訪原生植物園〉）；
- 3.鄉土地理： 野柳的地形（第七冊〈野柳奇景〉）；
- 4.鄉土人物： 包括臺灣第一位女醫師蔡阿信（第五冊〈仁心仁術的女醫師〉）、漫畫家與發明家劉興欽（第五冊〈放牛的發明家〉）、草蝦養殖之父廖一九（第八冊〈草蝦養殖之父〉）、布袋戲團長江賜美（第八冊〈掌中歲月〉）（註五）；
- 5.鄉土藝術： 美濃的陶藝（第七冊〈小珍學陶藝〉）、江賜美的布袋戲（第八冊〈掌中歲月〉）（註六）；
- 6.鄉土環境： 北埔的風情（第五冊〈北埔風情〉）。

南一版在介紹臺灣鄉土人事物上，無論就類別或內容深度而言均堪稱完備，但似乎有集中於臺灣西半部地區的傾向（且南部多於北部），忽略了臺灣東部地區與離島人事物的呈現與介紹。這種地域呈現比例上的懸殊差異，可能會使學童產生「東部地區不重要、可以被忽略」的意識，甚至在鄉土概念上少了東部地區的板塊，這對學童培養完整的鄉土概念可能會產生不利的影響。

另一個值得注意的現象，便是「鄉土人物」的特徵。從南一版不難看出，現今九年一貫課程國語教科書所呈現之人物（世界性人物除外，如愛迪生、萊特兄弟等），已脫離過去「偉人主義」的色彩，亦即過去以國父 孫中山先生或先總統 蔣公等作為學童楷模的情形，已不復見，取而代之的是臺灣本土從事各行各業的人士。這些在過去似乎被視為是「名不見經傳的小人物」，現在於國語科教科書中已佔有相當大的份量。例如前述「鄉土人物」類別的蔡阿信、劉興欽、廖一九，或是「鄉土藝術」

類別中出現的布袋戲團長江賜美等均是；且南一版藉由這些鄉土人物所欲傳達的意念為：「行業不分貴賤，只要肯付出、肯努力，就能獲致成功，而對社會有所貢獻」，這對學童在「何謂值得學習的對象」的特徵認知上，相較於過去應是較貼切的觀點。

（三）鄉土文學

在「鄉土文學」部分，南一版共出現兩課（第五冊〈夏日蓮香〉及第八冊〈我們都在這條船上〉），均以新詩的形式來傳達對臺灣鄉土的情懷。〈夏日蓮香〉主要描繪夏日白河的蓮花之美，範圍為臺南縣一地；而〈我們都在這條船上〉一文中，則是以全臺灣為對象，不僅描繪了人民為臺灣這塊土地胼手胝足、共同創造美好安樂的景象，於最後一段說道：「臺灣像幸福的小船，我們同在這條船上，這裡是安居樂業的地方，這裡是幸福美滿的天堂。我們會珍惜這塊樂土，天長地久，地久天長」，進一步傳達了「應珍惜臺灣這塊樂土」的「惜福」意識，通篇充滿了濃厚的愛鄉情懷。

（四）鍾愛鄉土的內涵

最後，在情意面的「鍾愛鄉土的內涵」部分，南一版教科書是以培養「欣賞鄉土之美」的情懷居多，與其他版本相較，南一版明顯地未出現有愛護鄉土、保護鄉土的語句或意識（註七），故較缺少鄉土責任意識的培養。不過，在第五冊〈參觀岡山籬筐會〉一文中，作者於文末說道：「…現在很多地方都有市集，不過像這麼有鄉土氣息的，只有岡山才看得見」，又說「岡山能保有這樣的籬筐會，真是難得。這樣有意思的市集，如果能永遠流傳下去，該有多好哇！」。雖然未如翰林版明確指出維護及保護鄉土的作法（註八），不過筆者以為，南一版在文中出現諸如上述的語句，應有助於進一步發展出「保存岡山籬筐會文化」的責任意識。

二、康軒版

康軒版鄉土教育內涵的分析結果敘述如下：

（一）鄉土範圍

在「鄉土範圍」部分，以臺北地區出現課數最多，共3課（註九），新竹、高雄及彰化次之，各出現1課（註十），顯示出康軒版的鄉土範圍有集中於北部與南部地區的傾向，東部、中部及外島地區完全未出現。

（二）鄉土人事物的內涵

在「鄉土人事物的內涵」部分，包括了四大類別的介紹，其中以「鄉土文化」出現最多，「鄉土環境」、「鄉土人物」及「鄉土地理」次之，未出現「鄉土自然」及「鄉土藝術」類別。各類別的介紹內容如下：

- 1.鄉土文化：包括新埔小鎮的柿餅節（第三冊〈小鎮的柿餅節〉）、平溪的放天燈（第八冊〈平溪放天燈〉）、迎媽祖的宗教活動（第八冊〈迎媽祖〉）；
- 2.鄉土地理：臺北及臺灣西部沿岸概略的地形（第七冊〈在空中飛行〉）；
- 3.鄉土人物：介紹作家鍾理和的生平事蹟（第五冊〈參觀作家紀念館〉）；
- 4.鄉土環境：包括鹿港的「九曲巷」及「半邊井」（第五冊〈回到鹿港〉）。

康軒版於以上四大類別中，特別著重於「鄉土文化」類（含習俗、節慶與宗教）的介紹。就此部分的課文內容而言，康軒版似乎較傾向於「活動本身的描述」，亦即將重點置於鋪陳活動的溫暖及熱鬧氣氛上，未對這些活動作「意義的延伸」，或對鄉土文化的知識面有較深入的介紹，故學童可能從這些「鄉土文化」的課程中，僅習得「鄉土何地有什麼活動」（如平溪有放天燈的活動、新埔有熱鬧的柿餅節、民間有迎媽祖的活動），而不能對文化背後的意義或相關知識有較深入的理解，這是較為可惜的地方。

而在「鄉土人物」方面，康軒版僅出現一課（為各版本中最少者），介紹美濃的作家鍾理和的生平事蹟。文中作者說道：「……他把全部心力都放

在寫作上，即使稿子一再被退回來也不灰心……他因為無法下田，大家都把他當病人看待，只有他的太太知道，他作的是一件了不起的工作」，文末並說：「參觀過鍾理和紀念館，我才知道這鄉間的美濃小鎮，也有過這樣一位可敬的作家。」，可見康軒版「鄉土人物」的特徵與南一版同，皆強調人物「行業不分貴賤，只要肯努力，皆能獲得世人肯定」的特質，同時亦有教導學生應尊敬這樣鄉土人物的意識存在。

（三）鄉土文學

在「鄉土文學」方面，康軒版共出現1課（第五冊〈淡水小鎮的風光〉），是以韻文的形式描繪淡水的老街、阿婆鐵蛋及淡水河上的小船，傳達了對淡水小鎮濃厚的情懷。

（四）鍾愛鄉土的內涵

最後，在情意面的「鍾愛鄉土內涵」部分，康軒版教科書以培養「欣賞鄉土之美」的情懷居多，課文中未出現有愛護鄉土、保護鄉土的語句或意識，因此較欠缺鄉土責任意識的培養（註十一）。

三、仁林版

仁林版鄉土教育內涵的分析結果敘述如下：

（一）鄉土範圍

在「鄉土範圍」部分，以東部地區（宜蘭、花蓮）及臺北地區出現課數最多，各出現2課（註十二）；澎湖地區及金門地區其次，各出現1課（註十三），其中澎湖及金門（外島地區）的題材為其他版本所未見，顯示出仁林版的鄉土範圍不限於本島地區，且兼及東西部。不過，仁林版未出現中部及南部地區的介紹。

（二）鄉土人事物的內涵

在「鄉土人事物的內涵」部分，仁林版共涵蓋了四大類別的介紹，其中以「鄉土自然」出現的次數最多，「鄉土人物」次之，「鄉土藝術」再次之，最後為「鄉土文化」；未出現「鄉土地理」與「鄉土環境」類別的介紹。各類別的介紹內容如

下：

1. 鄉土自然：包括國慶鳥灰面鵯（第三冊〈拜訪灰面鵯〉）、淡水的紅樹林生態（第五冊〈淡水紅樹林〉）、澎湖的綠蠵龜（第五冊〈再見綠蠵龜〉）、太魯閣國家公園的自然景色（第七冊〈美麗的太魯閣〉）、漁光國小及坪林一帶的自然生態（第八冊〈漁光假日遊學〉）；
2. 鄉土人物：畫家姜一涵（第五冊〈姜爺爺訪問記〉）；作家劉俠女士（第八冊〈天生我材必有用〉）、口足畫家楊恩典（第八冊〈新聞特稿-擁抱〉）；
3. 鄉土藝術：宜蘭的童玩節（第七冊〈童玩節的回憶〉）、金門的建築藝術（第七冊〈風獅爺〉）；
4. 鄉土文化：金門的風獅爺傳奇（第七冊〈風獅爺〉）。

由上述內容觀之，可知仁林版以「鄉土自然」的描繪居多。值得一提的是，仁林版在第五冊鄉土自然的介紹上，充滿了應「維護環境與保育自然生態」的意識。如「淡水的紅樹林」一課，第一段先說道：「……它們（紅樹林）像母親一般，保護著河岸，保護著林中的各種生命」，讓小朋友知道「紅樹林保護著淡水河岸生態」的概念，然後作者再於文末提醒學童：「……只要人類不破壞它們生長的地方，這群勇士會永永遠遠的站立在淡水河旁，保護著河岸，保護著樹林中多采多姿的生命」，加強了「保護自然生態」的意識；而在「再見綠蠵龜」一文中，作者除了點出綠蠵龜正逐漸消失的現象：「……曾經是數量最多的海龜，如今卻越來越少……只要產卵地受到破壞，牠們就會離開，不再回來」，在文末亦指出澎湖對綠蠵龜的保育措施，同時再一次提醒學童不要破壞了自然環境：「目前望安島已列為綠蠵龜保護區，吸引了不少遊客到此參觀。但是在享受陽光沙灘之外，千萬不要破壞了綠蠵龜的產卵地，讓望安島成為牠們永

遠的家」。像這樣以明確的語句教育學童重視自然生態保育的重要性，不僅流露出對鄉土自然的熱愛，同時亦蘊含了保護鄉土的責任意識，這是其他版本所未見的（註十四），可說是仁林版的一大優點。

另外，在「鄉土人物」的部分，仁林版介紹了作家劉俠女士、口足畫家楊恩典及在東海大學任教的姜一涵等三位人物。與南一及康軒版較不同的是，除了劉俠與楊恩典還是強調鄉土人物「只要肯努力，終能獲得世人肯定」的特質外，另一位畫家姜一涵的介紹，則是以「小朋友去採訪姜爺爺」的訪問稿呈現，全文重點乃在姜爺爺教導小朋友「應多用心體會週遭事物，並好好努力，每個人都可以成為小畫家」，可見本課旨在以姜爺爺為榜樣，培養小朋友觀察的能力與繪畫的興趣。這也是仁林版在安排人物例的用意上，與其他版本較不同的地方。

（三）鄉土文學

仁林版未出現鄉土文學。

（四）鍾愛鄉土的內涵

最後，在「鍾愛鄉土的內涵」部分，整體而言，仁林版教科書以培養「欣賞鄉土之美」的情懷居多。不過誠如上段所敘述，仁林版在第五冊中「鄉土自然」的教育內容，亦富涵鄉土責任意識的培養。

四、翰林版

翰林版鄉土教育內涵的分析結果敘述如下：

（一）鄉土範圍

在「鄉土範圍」分部上，翰林版似乎有集中於南部及東部地區的傾向，其中以嘉義與宜蘭地區出現課數最多，各2課（註十五），臺南及臺東地區其次，各出現1課（註十六）。

（二）鄉土人事物的內涵

在「鄉土事物的內涵」部分，翰林版共涵蓋了四大類別的介紹，其中以「鄉土自然」、「鄉土人

物」及「鄉土環境」出現的課次數最多，「鄉土藝術」次之；未出現「鄉土地理」與「鄉土文化」類別的介紹。各類別的介紹內容如下：

- 1.鄉土自然：宜蘭的福山植物園（第七冊〈遊福山植物園〉）、阿里山的日出美景（第七冊〈阿里山上看日出〉）；
- 2.鄉土人物：譚爸爸的故事（第八冊〈永遠的譚爸爸〉）、周大觀的故事（第八冊〈勇敢的小巨人〉）；
- 3.鄉土環境：臺南烏柏巷的故事（第八冊〈烏柏巷的故事〉）、達娜伊谷山中傳奇（第八冊〈山中傳奇-達娜伊谷〉）；
- 4.鄉土藝術：宜蘭的國際童玩節（第八冊〈參觀宜蘭國際童玩節〉）。

值得一提的是，翰林版在第八冊安排了兩課有關鄉土環境的教育課文，來教導學生「愛護鄉土、保育環境」的重要性。如第7課「烏柏巷的故事」，課文大意主要講述由於臺南市怡東路86巷內一名居民，因感於環境的雜亂無章，而主動發起社區改造活動，讓附近居民們一起協力綠化環境與清潔環境，最後使得居住環境煥然一新，且充滿了藝文氣息；而第8課「山中傳奇-達娜伊谷」，則是講述阿里山鄉山美村的居民成立「河川保育委員會」，協力保護達娜伊谷溪不再受破壞的故事。雖然這兩課課文均未出現諸如「不要破壞居住環境」或「我們應好好保護自然環境」等詞句，不過其精神卻是在教導小朋友維護居住環境、保護鄉土自然的重要，蘊含了濃厚的鄉土責任意識。

（三）鄉土文學

在「鄉土文學」部分，翰林版則是以一首新詩「黑面琵鷺之歌」（第八冊），來傳達臺灣溫暖、美麗，以及人們善良可愛的意象，通篇蘊含了一種視臺灣這塊土地為溫暖、親密家鄉的愛鄉情懷。

（四）鍾愛鄉土的內涵

最後，在「鍾愛鄉土內涵」的部分，整體而言翰林版教科書不僅蘊含了「欣賞鄉土之美」的情

懷，同時由上述「鄉土環境」類別的課文重點觀之，亦十分重視學童鄉土責任意識的培養，這是翰林版相當用心的地方。

肆、四版本之綜合比較

一、四版本「鄉土範圍」的分佈情形

在鄉土範圍部分，如下表一所示，四版本所強調的區域或有差異：南一版以「南部地區」出現最

多；康軒版以「北部地區」出現最多；而仁林版兼及北部、東部及外島地區，為四版本中唯一提及「外島地區」的版本，此為仁林版較特別的地方；而翰林版則重於「南部地區」及「東部地區」的介紹。整體而言，四版本出現最多的地區為「南部地區」，「北部地區」次之，最少的為「中部地區」。由以上各版本的鄉土範圍觀之，四版本分佈較平均的應為仁林版。

表1 四版本鄉土範圍分佈表

單位：課

鄉土範圍	北部地區	中部地區	南部地區	東部地區	外島地區
南一版	2(臺北、新竹)	1(臺中)	5(高雄、臺南)	0	0
康軒版	4(臺北、新竹)	2(高雄、彰化)	0	0	
仁林版	2(臺北)			2(宜、花)	2(金門、澎湖)
翰林版			3(嘉義、臺南)	3(宜、臺東)	
合計	8	1	10	5	2

二、四版本「鄉土人事物的內涵」

(一) 四版本鄉土人的內涵部分，由表二觀之，各版本注重的面向有些許差異：南一版涵蓋六大類別的介紹，為各版本中最齊全者，且各類別分佈次數頗為平均，其中以「鄉土人物」類別出現稍多；康軒版則包括四大類別的介紹，以「鄉土文化」類別出現較多，缺少「鄉土自然」與「鄉土藝術」類別；而仁林版包括四大類別的介紹，且有特別著重於「鄉土自然」的傾向，缺少「鄉土地理」及「鄉土環境」的介紹；翰林版亦出現四大類別的介紹，各類別分佈次數平均，但缺少「鄉土地理」與「鄉土文化」類別。

整體言之，四版本以「鄉土人物」所出現的課次數最多（10課次），「鄉土自然」次之（9課次），「鄉土文化」再次之（6課次），接下來為

「鄉土藝術」（5課次）、「鄉土環境」（4課次），「鄉土地理」最少（2課次）。

(二) 四版本在「鄉土人物」類別的特徵

另外，特別值得一提的是，綜合各版本「鄉土人物」（亦即本國人物）的特徵分析，可知四版本教科書所出現的鄉土人物，皆以跳脫過去「偉人主義」的色彩，而是以臺灣各地「肯努力上進，而有所成」之各行各業人士，作為學童的楷模對象，此為四版本共同的特色。研究者茲將各版本所出現之鄉土人物，整理如表三，以供對照與查閱。

三、四版本的「鄉土文學」

在鄉土文學的部分，四版本中以南一版出現較多，共有兩課（「夏日蓮香」及「我們都在這條船上」），均以新詩的形式來傳達對臺灣鄉土的情懷，其中「我們都在這條船上」蘊含了應「珍惜臺灣這塊樂土」的惜福意識；康軒版出現了1課「淡水小

表2 四版本「鄉土人事物的內涵」類別統計表

單位：課次

鄉土事物類別	鄉土自然	鄉土地理	鄉土人物	鄉土藝術	鄉土文化	鄉土環境
南一版	2	1	4	2	2	1
康軒版		1	1		3	1
仁林版	5		3	2	1	
翰林版	2		2	1		2
合計	9	2	10	5	6	4

表3 四版本鄉土人物一覽表

鄉土人物	南一版	康軒版	仁林版	翰林版
第五冊	臺灣第一位女醫師 蔡阿信、 漫畫家及發明家劉興欽	作家鍾理和	畫家姜一涵	
第八冊	草蝦養殖之父-廖一九、 布袋戲團長江賜美		作家劉俠女士、 口足畫家-楊恩典	譚維義醫師、周大觀

鎮的風光」，是以韻文的形式描繪淡水的老街、阿婆鐵蛋及淡水河上的小船，傳達了對淡水小鎮濃厚的情懷；而翰林版亦出現了1課，以一首新詩「黑面琵鷺之歌」來傳達臺灣溫暖、美麗，以及人們善良可愛的意象。四版本中僅仁林版未出現鄉土文學。

四、四版本之鍾愛鄉土的內涵

在「鍾愛鄉土的內涵」方面，四版本均蘊含了「欣賞鄉土之美」的愛鄉情懷；不過在「鄉土責任意識」的培養上，以仁林及翰林兩版表現較佳。仁林版在「鄉土自然」類別的課文中（「淡水的紅樹林」與「再見綠蠨龜」兩課），以明確的語句教育學童「保育自然生態」的重要性；而翰林版則在「鄉土環境」類別（「烏柏巷的故事」與「山中傳奇-達娜伊谷」），分別於課文中蘊含了「應維護居住環境」及「保護鄉土自然」的意識。故仁林及翰

林版實用心於學童鄉土責任意識的建立與培養，而這是南一及康軒兩版中所未見的。

伍、結論與建議

茲將四版本鄉土教育內涵之研究發現整理如下，並提供若干結論與建議，以期對未來教科書編寫上有所助益。

一、四版本鄉土範圍皆有集中於某地區的傾向，未能顧及鄉土地域的全貌。

由綜合分析結果顯示，四版本鄉土範圍出現次數多寡依序為：南部>北部>東部>外島地區>中部。而四版本皆有集中於某一地區介紹的傾向，例如南一版有集中於西部都會區的傾向，未能兼顧鄉土臺灣東西部的平衡介紹；康軒版則有集中於「北部」與「南部」地區的傾向，忽略了中部及東部鄉土人事物的內涵，均未能顧及鄉土地域的全貌（應

包括北部、中部、南部、東部及外島地區)。這樣的缺失,以南一版為例,可能導致學童產生「重西輕東」的心態,進而對學童形塑完整的鄉土地域觀產生不利的影響。

二、四版本「鄉土人事物的內涵」可歸為六類,其中以「鄉土人物」及「鄉土自然」類別出現最多,「鄉土地理」最少,居於中者有「鄉土文化」、「鄉土藝術」及「鄉土環境」;而四版本中又以南一版的涵蓋類別最廣。

整體而言,四版本以「鄉土人物」及「鄉土自然」類別出現的課數最多,「鄉土文化」、「鄉土環境」及「鄉土藝術」次之,「鄉土地理」明顯居末。其中唯有南一版涵蓋了六大類別的介紹(包括鄉土自然、地理、人物、藝術、環境及文化),為四版本中介紹類別最廣者,可讓學童多接觸到鄉土各方面的事物;其餘三版本皆只涉及四大類別的介紹內涵,尚有加強的空間。

三、四版本鄉土人物特徵:皆為臺灣本土從事各行各業之人士,且傳達出「無論是什麼行業,只要肯努力,皆能有所成」的信念。

四版本所介紹的「鄉土人物」不僅佔有極重的份量(課次數為各類別之冠),且從其特徵分析可知,四版本國語教科書所出現的鄉土人物,已脫離過去「偉人主義」的色彩,亦即過去以國父 孫中山先生或先總統 蔣公等偉人或領袖人物作為學童楷模的情形,已不復見,取而代之的是「臺灣本土從事各行各業的人士」,而這些鄉土人物共同傳達出一種「行業不分貴賤,只要肯付出、肯努力,就能有所為,或對社會有所貢獻」的信念。筆者認為,教科書中以生活週遭的鄉土人物作為學童的楷模代表,不僅較貼近學童實際生活經驗,容易產生共鳴,且其所傳達的信念相較於過去應對學童會有較務實且正面的影響,因為距離遙遠之奇聞逸事,實難以與學童生活經驗產生連結,且志向遠大,較不

符合現實需求。而現今教科書中這種模範人物更替的情形,實為一大轉變,筆者認為原因除了服膺國小課程的編制原理-從兒童生活經驗出發之外,亦與現今臺灣本土意識高漲的現象有關。

五、四版本除仁林版外皆出現鄉土文學,且以新詩或韻文形式呈現。

在鄉土文學的部分,四版本以南一版出現較多,共出現2課,包括第五冊「夏日蓮香」及第八冊「我們都在這條船上」,均以新詩的形式來傳達對臺灣鄉土的情懷;康軒版在第五冊出現了1課「淡水小鎮的風光」,是以韻文的形式來描繪淡水的老街、阿婆鐵蛋及淡水河上的小船;而翰林版在第八冊亦出現了1課,以一首新詩「黑面琵鷺之歌」來傳達臺灣土地的溫暖、美麗,以及人們的善良可愛的一面。而四版本中僅仁林版未出現鄉土文學,有待加強此方面的內涵。

六、仁林及翰林兩版蘊含了鄉土責任意識的培養,但涵蓋面向尚待充實。

鄉土教育的目的,除了培養學童欣賞這片土地之美的情懷外,更進一步引導學童產生對鄉土的責任意識,才能使這份對土地的愛轉化為保護、維護鄉土的力量。而四版本教科書中,仁林版在第五冊「淡水紅樹林」及「再見綠蠵龜」兩課、翰林版在第八冊「烏柏巷的故事」及「山中傳奇-達娜伊谷」兩課,出現了教導學童「保育自然生態」及「維護居住環境」重要性的意識,實有助於學童在讀後產生「不要隨意破壞鄉土環境與自然」的責任感。相較之下,南一及康軒版在這方面的培養則較缺乏,諸如教育學童保護鄉土、愛護鄉土的語句或意識較不明顯,這是南一及康軒版需要再加強的地方。

另一方面,雖然仁林及翰林兩版在上述課文中蘊含了鄉土的責任意識,但所強調者僅止於「保護自然」及「居住環境」此二面向;而鄉土的責任意識尚應包括「傳承鄉土藝術」、「學習鄉土人物為社會奉獻的精神」、「發揚鄉土文化」等層面,才

算完備，也才能使學童充分瞭解自己可以對鄉土盡責的方向。而四版本教科書之鄉土責任意識均未觸及上述的層面，尚有待充實。

根據上述結論，茲提出幾點建議如下：

一、鄉土範圍宜兼及鄉土各地域，使學童能形塑完整的鄉土地域觀。

鄉土教育紮根的基礎在於地域性的建立。四版本教科書在「鄉土範圍」的部分，皆有集中於臺灣某部分地區的傾向，而未能顧及鄉土域的全貌，這樣的疏失可能會導致學童產生「某地區較不重要」的心態或是在鄉土範圍概念了缺少了某一區域的位置。因此建議國語教科書的編寫宜顧及鄉土各地域的介紹，使學童瞭解臺灣鄉土範圍實包括了北部、中部、南部、東部及外島地區，且每個區域的人事物皆同等重要、值得學習，以幫助學童形塑完整的鄉土地域觀。

二、教師宜針對教科書的不足之處，再多作補充。

誠如上述，四版本國語教科書在鄉土範圍的涵蓋面上，或多或少皆有不足之處。或許各版本有其取舍的標準，實際在編寫上較難以達到「包含全臺灣各地區介紹」的要求，因此建議教師在實施國語科鄉土教育的課程時，可配合學校本位課程或因地域性的差異，於正式課程之外多作補充或介紹鄉土其他地區的人物與風情，應有助於學童形塑更完整的鄉土地域觀。

三、四版本宜增加鄉土責任意識之內涵，並擴充責任意識之面向。

鄉土責任意識的建立與培養，實為讓學童產生「保鄉觀念」的關鍵因素。但由本文可知，四版本僅仁林及翰林兩版蘊含了鄉土的責任意識，且其所強調者亦僅止於「保護自然」及「居住環境」的層面，尚有充實的空間。因此建議未來國語教科書除了應繼續加強鄉土責任意識的教育內涵之外，亦應擴展責任意識的其他面向，例如增加「傳承藝

術」、「為社會服務、貢獻」及「發揚鄉土文化」等層面的內涵，使學童能充分瞭解自己可以對鄉土盡責的方向，鄉土的責任意識。

透過以上之結論與建議，期使未來研究及教科書編寫能更充實而豐富，而反映出國語科鄉土教育更多元且深入的面貌。

註一：在《國民中小學九年一貫課程國語文教科書評鑑指標》（教育部，民92）中即提到將鄉土教育融入國語課程中實施的理念：「國語文課程教材的選編，應導引學生語文素養的培育與增廣，增加生活化的教材及彈性化的內容，將重大議題（六大議題）及鄉土教材融入課程…」故本文所欲探究之「鄉土教育」，乃指國小國語教科書中有關「鄉土教材」的內涵。

註二：根據聯合新聞網（12.25.2002）的報導，教育部國中小課程委員會已決議將課程綱要中的「鄉土文學」更名為「臺灣文學」，但其中亦未說明「何謂臺灣文學」。

註三：包括第五冊〈參觀岡山羅筐會〉、第七冊〈小珍學陶藝〉及第八冊〈探訪原生植物園〉。

註四：包括第四冊〈不一樣的端午節〉與第五冊〈夏日蓮香〉（鄉土文學）。

註五：分別為第七冊〈野柳奇景〉、第五冊〈北埔風情〉及第五冊〈仁心仁術的女醫師〉。

註六：第八冊〈掌中歲月〉一課，實融合了「鄉土藝術」與「鄉土人物」的介紹，故筆者將之歸於兩類別。

註七：如翰林版第八冊的〈烏柏巷的故事〉及〈山中傳奇-達娜伊谷〉兩課，分別教導學童「維護社區環境清潔」及「保護自然環境」的概念，有助於學童在閱讀之後發展出「保持鄉土清潔、使鄉土環境更美好」的想法，故這兩課實有助於學童鄉土責任意識的培養；又如仁林版第五冊的〈淡水的紅樹林〉與〈再見綠蠟龜〉兩課，更直接以明確的語句教導學童保育自然生態的重要性，讓學童能更清楚地了解自己對環境的責任所在，因此亦蘊含了鄉土的責任意識。

註八：如在「烏柏巷的故事」一文中，敘述了居民如何清潔社區環境的過程，如種植樹木、花卉及幫忙清除牆上小廣告等；而在「山中傳奇-達娜伊谷」一文中，亦交代了村民成立了「河川保育委員會」，不分日夜地守護河川的行動。

註九：包括第五冊〈淡水小鎮〉、第七冊〈在空中飛行〉與第八冊〈平溪放天燈〉。

- 註十：分別為第三冊〈小鎮的柿餅節〉、第五冊〈參觀作家紀念館〉與第五冊〈回到鹿港〉。
- 註十一：有關何謂「鄉土的責任意識」，請參考南一版「鍾愛鄉土內涵」的註一與註二部分。
- 註十二：分別為第七冊〈童玩節的回憶〉、第七冊〈美麗的太魯閣〉與第五冊〈淡水紅樹林〉、第八冊〈漁光假日遊學〉
- 註十三：分別為第五冊〈再見綠蠟龜〉及第七冊〈風獅爺〉。
- 註十四：翰林版在「鄉土環境」類別的課文-〈烏桕巷〉、〈山中傳奇-達娜伊谷〉中，雖亦有強調「維護社區環境」及「保護自然生態」的重要性，不過未如仁林版以直接的語句教導學童，而是課文中蘊含了這樣的意識。
- 註十五：分別為第七冊〈阿里山上看出日出〉、第八冊〈山中傳奇-達娜伊谷〉與第七冊〈遊福山植物園〉、第八冊〈參觀宜蘭國際童玩節〉。
- 註十六：分別為第八冊〈烏桕巷的故事〉及第八冊〈永遠的譚爸爸〉。

參考文獻

- 王石番（民80）。傳播內容分析法--理論與實証。臺北：幼獅。
- 王鑫（民88）。鄉土教學概論。環境教育，**40**，2-6。
- 周梅雀（民88）。鄉土教育在教育改革中的角色與不變的意義。國教之聲，**32**（4），2-6。
- 姚誠（民89）。從「意識」到「認同」--論臺灣鄉土教育的建構。課程與教學，**3**（3），1-16。
- 教育部（民90）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要語文學習領域。
- 教育部（民92）。國民中小學九年一貫課程教科書評鑑指標。
- 郭至和（民89）。從鄉土教學活動到九年一貫課程。國教輔導，**39**（4），11-17。
- 陳玉玲（民87）。論鄉土教育的理論基礎。國民教育研究學報，**4**，143-164。
- 歐用生（民82）。內容分析法。黃光雄、簡茂發主編，教育研究法。臺北：師大書苑。
- 錢富美（民89）。從九年一貫課程談鄉土教育課程統整之途徑。社會科教育研究，**5**，177-192。

初稿收件：民國93年 5月14日

完成修正：民國93年 6月25日

正式接受：民國93年 8月17日■

A Content Analysis on Local Education of Chinese Textbook for Elementary School

Wei-Chen Chang

Tinghsi Elementary School

The main purpose of this article is to explore local education of Chinese textbook (Nan Yi, Han Lin, Ren Lin and Kang Sham editions) for elementary school under the 1-9 New Curriculum, including book 1 to book 5、book7and book8. The method of content analysis was adopted in this study, and it mainly analyzes four dimentions : 1. investigate the local area of the four versions . 2.analyze the content of local education in the four editions. 3. analyze the local literature in the four editions. 4. investigate the homeland love and local responsibility awareness in the four editions.

In this research, we can conclude as follows :

1. We cannot see the whole landscape in the four editions, but only stress on the specific areas.
2. The content of the four editions can be cataloged 6 items, the most lies in "local people" and "local nature". The widest of the four editions is Nan Yi.
3. The features of the local people in the four editions -the various people in this land ,and these people leak that no matter what career you do ,you can achieve your goals as you work hard.
4. The four editions except Ren Lin all present local literature, and have poem or epistle form.
5. Ren Lin and Han Lin editions contain local responsibility awareness, but their dimensions need to be expanded.

Keywords : Chinese textbook, local education, content analysis

國民中學國文教師教學信念與教學實踐之調查研究

李玉馨 潘麗珠 王秀玲
康瀚文 許力仁 連育仁
臺灣師範大學

本研究從教師教學信念出發，試圖了解現今課程改革潮流下，國中國語文教師的教學信念現況及改革預備程度，並進而一探他們在教學實踐上可能遭遇的問題。研究者根據課程意識相關理論編製問卷，於臺北縣市抽取35所公立國民中學國語文教師進行調查與分析。研究結果發現：當前國中國語文教師在課程實務知識上有相當程度的覺知；他們對於專業知識與自我的覺知優於對環境方面的覺知；他們對九年一貫課程、跨領域統整、學生本質方面較不具信心；而教師的性別、年齡、服務年資等背景因素與教學信念的覺知情形有所相關。

關鍵詞：教學信念、課程改革、國語文教學

壹、緒論

大凡人類對於一件事，研究當中的道理，最先發生思想；思想貫通以後，便起信仰；有了信仰，就生出力量（孫文，1986：1）。

The gap between educational theory and its execution in practice is always so wide that there naturally arises a doubt as to the value of any separate presentation of purely theoretical principles (Dewey, 1936: 463).

一、教學信念的重要性與內涵

所有的課程發展或改革，最終都必須回歸到教

室內的教學實踐進行嚴格的考驗。而教師的教學信念與價值觀，正是教與學成敗的關鍵因素之一。臺灣最近所頒佈施行的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，匯集了多年來相關的改革努力，期望藉由課程與教學的根本變更，培養出符合新世紀需求的人才。然而九年一貫課程自實施以來，出現不少重大問題，其中之一即為基層教師反對聲浪高漲，無法有效參與改革。因此，在種種良法美意能夠真正落實之前，為數眾多的國中小教師如何提昇認知與思考以因應新課程的挑戰，應當是研究的首要議題。

信念（belief）是一種內心的思想，受到了先前經驗及當前環境的影響，它是人們在實際行為時的指導，左右著人們對於價值觀的判斷（王恭志，2003：88）。信念不一定會顯現於外在的行為之上，而往往隱而未顯於己身的潛意識之中，但它卻是人們行為的依據。從哲學的觀點來看，信念是一種對事物價值的判斷；從心理學的觀點來看，信念是人們經驗的心智結構，用來解釋外在的現象並採取行動的表徵系統；從社會學的觀點來看，信念是指人們在社會的文化與經濟因素影響之下，所形成的一種持久性的態度、價值觀以及意識型態（王恭

李玉馨，臺灣師範大學教育學系助理教授；潘麗珠，臺灣師範大學國文學系教授；王秀玲，臺灣師範大學教育學系副教授；康瀚文，臺灣師範大學教育研究所博士班研究生；許力仁，臺灣師範大學教育研究所碩士班研究生；連育仁，國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士班研究生。

通訊作者：潘麗珠，106臺北市大安區和平東路一段162號，臺灣師範大學國文學系。E-mail: t24018@cc.ntnu.edu.tw

志，2003：88）。依此，信念是人們內在的心理表徵，受到經驗與社會環境的影響而形成，並據以為人們行為處世的參照標準。

教學是教育活動的核心，教育的好壞端視教學活動的成效如何。教師在教學活動的過程裡，對教育的本質、教學的方法、材料的揀選、學生的特質、互動與評鑑等等，均有其一套詮釋與判斷的標準，我們可稱為教學信念（teaching belief）。如美國學者 Peterson 和 Clark 認為教師信念是指教師的計畫與決定等有關的思考（Peterson & Clark, 1978），他們提出了「教師思考與行動模式」，包括了教師教學前與教學後的思考以及教師教學互動時的思考與決定（王恭志，2003：92）；林進材則認為，教學信念是教師在教學歷程中，對於歷程中所有的相關因素及變項所持有且信以為真的觀點，它會影響教師本身對教學的評估、知覺、計畫，並且決定教學活動的進行（林進材，1997：156）。

國外相關研究已指出，教師在教學上所做的課程決策和表現行為，深受其教育思想與教學信念的影響（McLinden, 1988; Peterson & Clark, 1978）。教學信念決定了教學活動的進行，教學實踐的成果好壞則與教師的教學信念有關，教學結果也會反思回饋而改變教師的教學信念。大至教育政策能否落實，小至課堂裡教學活動能否成功，均植基於教師的教學信念與教學實踐間的轉化與互動關係。因此，值此新課程推展實施之際，國中階段的課程與教學正面臨重大的轉變，每個班級的教師在教學過程中，都負有相當重要的教學實踐職責，對學生的學習具有直接的影響。往後教育政策的理想能否落實，學生們能否從課程改革中受益，關鍵的影響因素實繫於教師的教學實踐，而教師的教學信念更深切影響其教學實踐，這些重要因素直接決定了課程改革的成敗。

二、國中國語文教師課程意識文獻探討

國語文教師在國民中學教育團隊中人數最眾，

如果能夠積極動起來，勇於改變固有心態，化徬徨無措為深思熟慮，貢獻必然可觀。然而，國語文教師在課程改革過程中的重要性卻與其在文獻中的能見度不成比例。臺灣目前關於國語文教師教學信念的探討非常稀少，大致依研究者所關注的課程改革面向零星散見或藏身於兩類論著之中。第一類論著側重九年一貫政策下教師的專業發展問題，其研究者多為具教育背景的專家學者，針對的通常是全體中小學教師而非個別學習領域的教師。例如，楊斐如（2001）調查過臺北地區國中小教師對於九年一貫課程綱要內涵之瞭解程度，以及自我導向專業發展的現況。何文慶（2001）探討過臺北縣國中實施九年一貫學校本位教師進修的概況與效果。蔡英姝（2002）分析過臺、澎、金、馬等地之中小學教師專業能力的現況，以及不同屬性變項在九年一貫課程教師專業發展能力上的差異。黃義良（2000）和林鏡湖（2002）調查過全國國中教師在新政策推動的關鍵時刻，對九年一貫課程的瞭解程度與態度傾向。楊詔燕（2002）以一國民中學為個案，探討九年一貫課程改革下教師專業發展之態度與歷程。這類文獻中唯一例外的是邱馨儀（2002），該研究以國民中學語文（包含國文和英語）學習領域的教師為對象，調查他們對九年一貫課程及語文學習領域內涵的認知和態度，國語文教師的主體性在此算是稍微得到重視，可惜調查範圍只限於專業知識準備度。

相較之下，第二類論著側重教改呼聲下國語文教材教法的问题，其研究者多為國語文方面的學科專家，針對的通常是教學活動的設計，具創造性的教學方式尤其受到青睞（例如潘麗珠，2001a；潘麗珠，2001b；何三本，2002；吳玉，2002）。由於傳統的教材教法研究過度偏重課文賞析、章法布局、文法修辭、作文指導、命題技巧、教案編寫等，這類新文獻的出現，顯示出國文學科專家對教師教學策略調整的一種重視。然而，其中關於「怎樣教」、「教什麼」的闡述往往多過於對「為什麼

要這樣教」的挖掘，教師行動背後所涉及的思考、信念、判斷等問題可說仍未得到足夠討論，新時代國語文教學的特性也未得到彰顯。

三、研究目的與價值

面對這波課程改革，國語文教師的難題不在於和其他領域的統整或協同教學等技術性問題，而是在於態度、價值、觀點上的轉變與突破。從以上的文獻探討可知，相關研究十分缺乏，這代表我們對國語文領域獨有的教學問題尚且認識不足。有鑑於此，我們設計了本研究以瞭解目前九年一貫課程推行過程中，國語文教師的教學信念現況及改革預備程度，盼藉由信念的調查一窺教學實踐上可能遭遇的困難。相信本研究的最後成果應該有助於揭示近年來國語文教師所面臨的困境，並可作為改進當前國語文教學品質的參考。

貳、研究設計

一、調查樣本

本研究的研究對象以臺北縣市公立國民中學國文教師為母群體，抽樣採立意取樣方式，原則上盡量平均分配於臺北縣市各區，並包括偏遠地區學校。臺北縣市共抽 35 所公立國民中學（臺北市 22 所，臺北縣 13 所），對象則為語文領域國文科全體教師。九十二年四月間，共發出 901 份問卷，回收 638 份問卷，其中有效問卷為 612 份，有效問卷回收率為 67.92%。

二、問卷編製

（一）編製過程

本研究所使用的「國中階段國語文學習領域教師課程意識問卷」，是研究小組根據教學信念相關理論共同討論而編製出來的。問卷初稿完成後先是進行專家審查的工作，邀請與國文教學、教育領域、統計分析方面學有專精的專家共 12 位加以審查，依審查意見將題意不清、題目不佳的部份加以

修正或刪除。之後，選擇臺北市某國中進行問卷預試，並依預試所得的統計情形與回饋意見修正問卷題目，依此完成正式問卷。

（二）問卷內容

據國內外學者對教學信念的研究，教學信念大致可包括以下幾個層面（高強華，1992；林進材，1997；Fishbein & Ajzen, 1975; McLinden, 1988; Peterson & Clark, 1978; Shavelson & Stern, 1981）：

1. 教師對自我的信念

教師的專業訓練背景、個人特質、教育信念、態度和價值等等，這些自我信念可能會對教師的教學實踐產生關鍵性的影響。

2. 教師對專業知識的觀念

包括內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、對學生及其特質的了解、對教育目的和價值等方面的了解。

3. 教師對環境的覺知

教師必須隨著環境脈絡所加諸的機會、限制或挑戰，而與自己的信念加以互動，並修正自己的看法與實際作法，在過程中不但自己的教學信念會受到考驗與琢磨，而自己也可能巧妙地運用實務知識來改變教學情境。

由於教師對教學信念的認知，關涉到教師能否進行合理的教學實踐。本研究將從上述的三個層面做出發，區分出「課程綱要」、「學習內容」、「課程設計」、「教材編選」、「教學與評量」、「價值理念」、「自我角色」、「學生本質」、「環境條件」等九個教學信念要素，來對目前國中國語文教師課程意識的覺知程度進行探討：

（1）課程綱要：國文教師對九年一貫課程綱要的瞭解與贊同程度。

（2）學習內容：國文教師對學生學習主要內容的看法。

（3）課程設計：國文教師在課程設計上的觀點與看法。

（4）教材編選：國文教師對目前的教材與自行

選材方面的看法。

- (5) 教學與評量：國文教師在教學與評量方面的觀點與看法。
- (6) 價值理念：國文教師在教學目標方面所抱持的價值理念。
- (7) 自我角色：國文教師對教師角色的觀點與覺知程度。
- (8) 學生本質：國文教師對目前學生的觀點與瞭解程度。
- (9) 環境條件：國文教師對目前教育環境的觀點與瞭解程度。

研究小組依據上述九大層面設計題目（內容請參見附錄一），回答方式則採五點式量表（5=極為同意，4=尚可同意，3=還不確定，2=不能同意，1=極不同意），填答者被要求逐題檢視自己心中的信念，再據實作答。

三、資料處理

本研究問卷回收之後，隨即進行資料的初步整

理，去除掉無效的問卷並將有效問卷編碼登錄。在資料的登錄方面，本研究係在 IBM PC/AT 電腦配合 Windows XP 系統平臺上，配合 SPSS 10.0 中文版套裝軟體加以登錄並進行統計處理與分析。統計方法採用次數分析、卡方考驗、變異數分析等方法，以了解國文教師對問卷各層面的意見分布情形和不同背景的差異情形。至於開放性的問題，則將之列舉並歸納整理其意見。

參、研究結果與發現

本研究採問卷調查方式，問卷內容以國文教師教學信念為主，共分九個層面要素、共 47 小題。以下將就全體填答者意見分析與不同背景變項填答者意見分析來進行說明（不同背景變項差異情況摘要表請參見附錄二）。

一、「課程綱要」部份的問卷發現

（一）就全體填答者意見分析

問卷第 1 到 4 題的部份為「課程綱要」方面的問題，經次數分析後結果如表 1 所示：

表 1 「課程綱要」層面次數分析表

項目 \ 題目	第一題	第二題	第三題	第四題
個數	612	611	612	608
平均數	4.4412	4.2406	4.1879	4.0444
標準差	.6707	.8314	.8519	.8512
課程綱要因素排序	1	2	3	4

依據表 1 的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 四題的平均分數均在 4 分以上，代表國文教師對「課程綱要」部份的意見認為，包括對於應瞭解九年一貫的「課程目標」、「分段能力指標」、「基本能力」、以及「學校本位課程統整」等要素相當贊同。
2. 四題當中以第 1 題「瞭解九年一貫課程國

語文學習領域的課程目標」最為國文教師所贊同。

（二）就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同性別的教師在問卷第 1、2、3 題的填答情形有顯著差異。其中女性教師比男性教師更加贊同應瞭解九年一貫的「課程目標」、「分段能力指標」、「基本能力」等要素。

2. 不同最高學歷的教師在問卷第3、4題的填答情形有顯著差異。其中最高學歷為「一般大學學士班」學歷者比「師範院校學士班」學歷者更加贊同應瞭解九年一貫的「基本能力」以及「學校本位課程統整」等要素。

二、「學習內容」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

問卷第5到11題的部份為「課程綱要」方面的問題，經次數分析後結果如表2所示：

依據表2的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 七題的平均分數均在4分以上，代表國文教師對「學習內容」部份的意見認為，包括在「培育學生基本技能」、「配合學生的生活環境並呼應社會脈動」、「具有本土關懷」、「促進國際瞭解」、「留意學生高層次的發展」、「重視學生學習興趣的培養」、「積極人生觀的建立」等要素方面均

相當贊同。

2. 七題當中以第5題「國語文教學內容應培育學生聽、說、讀、寫、作等基本技能的精熟」最為國文教師所贊同。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同性別的教師在問卷第5、6、7、8、9、11題的填答情形有顯著差異。其中女性教師比男性教師更加贊同應重視學習內容裡「培育學生基本技能」、「配合學生的生活環境並呼應社會脈動」、「具有本土關懷」、「促進國際瞭解」、「留意學生高層次的發展」、「積極人生觀的建立」等要素。
2. 不同服務年資的教師在問卷第7題的填答情形有顯著差異。其中年資愈淺者比年資愈深者更加贊同應重視學習內容裡「具有本土關懷」要素。

三、「課程設計」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

表2 「學習內容」層面次數分析表

項目 \ 題目	第5題	第6題	第7題	第8題	第9題	第10題	第11題
個數	611	611	612	611	611	610	608
平均數	4.7136	4.6105	4.3415	4.3453	4.5532	4.6213	4.6809
標準差	.5354	.6050	.7345	.7423	.6566	.5866	.5596
學習內容因素排序	1	4	7	6	5	3	2

表3 「課程設計」層面次數分析表

項目 \ 題目	第12題	第13題	第14題	第15題	第16題
個數	610	611	610	609	603
平均數	4.2525	4.6301	4.5410	4.1839	3.8275
標準差	.6794	.5703	.5976	.7837	.8818
課程設計因素排序	3	1	2	4	5

問卷第 12 到 16 題的部份為「課程設計」方面的問題，經次數分析後結果如表 3 所示：

依據表 3 的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 第 12 到 15 題的平均分數均在 4 分以上，代表國文教師在「課程設計」部份的意見認為，包括「應參考課程綱要與教師手冊」、「應考慮學生的心智發展、成長背景，以及既有的學習經驗」、「應視學生的學習情況及需求」、「應含括學科內的課程統整」等要素方面均相當贊同。
2. 五題當中以第 13 題「國語文課程設計應考慮學生的心智發展、成長背景，以及既有的學習經驗」最為國文教師所贊同。
3. 第 16 題的平均分數為 3.8275，遠低於其他四題的平均分數。可以發現國文教師對於課程設計是否「應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題或概念」方面的贊同較其他部份為低。可能是與其他學科統整不易、以及目前教育政策搖擺不定有關。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同年齡的填答者在問卷第 12、16 題的填答情形有顯著差異。其中在第 12 題部份，年齡較長者（40 歲以上）比年齡較輕者（40 歲以下）較贊同課程設計時「應參考課程綱要與教師手冊」，可能與不同年齡者在教書時所獲取的資源與教書習慣有

關。而在第 16 題部份年齡較輕者（40 歲以下）比年齡較長者（40 歲以上）較贊同課程設計時「應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題或概念」，可能是年齡較輕者較能接受新的觀念與政策所致。

2. 不同年資的填答者在問卷第 12 題的填答情形有顯著差異。其中年資較高者（16 年以上）比年資較低者（16 年以下）較贊同課程設計時「應參考課程綱要與教師手冊」，不同年資的填答者在問卷第 12 題部份也出現與不同年齡的填答者一樣的顯著差異。
3. 不同任教學校班級數的填答者在問卷第 16 題的填答情形上有顯著差異。其中「6 班以下」學校班級數者比「61 班以上」學校班級數者較贊同課程設計時「應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題或概念」。可能與學校班級數少，容易跨學科統整有關。

四、「教材編選」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

問卷第 17 到 21 題的部份為「課程設計」方面的問題，經次數分析後結果如表 4 所示：

依據表 4 的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 五題的平均分數均在 4 分以上，代表國文教師在「教材編選」部份的部份意見認

表 4 「教材編選」層面次數分析表

項目 \ 題目	第 17 題	第 18 題	第 19 題	第 20 題	第 21 題
個數	612	609	610	608	607
平均數	4.5964	4.5567	4.1885	4.6563	4.4745
標準差	.6018	.6838	.7787	.5433	.6389
教材編選因素排序	2	3	5	1	4

為，包括「對學校所使用的教材應有批判、選擇、調整的權利」、「重視社會生活及課外讀物」、「應與其他學習領域相聯貫」、「應注意銜接性與順序性」、「應考慮到教師自身專長之配合與發揮」等要素方面均相當贊同。

2. 五題當中以第20題「國語文教材的編選應注意銜接性與順序性」最為國文教師所贊同。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

不同學校地區的填答者在問卷第17、21題的填答情形上有顯著差異。其中服務於臺北縣的國文教師比服務於臺北市的教師較贊同在教材編選時「對學校所使用的教材應有批判、選擇、調整的權利」以及「應考慮到教師自身專長之配合與發揮」等要素。可能與臺北縣在九年一貫課程方面起步較早、新觀念較為普及有關。

五、「教學與評量」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

問卷第22到29題的部份為「教學與評量」方面的問題，經次數分析後結果如表5所示：

依據表5的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 八題的平均分數均在4分以上，代表國文教師在「教學與評量」部份的意見認為，包括「應培養學生獨立學習的心態與能

力」、「視實際需要，以多樣化的教學方式進行」、「視實際需要，調整上課場地」、「幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料」、「應顧及學生對課文意義方面的理解」、「以問題激發學生的思考與討論」、「關心學生理解的過程，以診斷其學習困難」、「評量應採多元方式」等要素方面相當贊同。

2. 八題當中以第26題「國語文教學除了按進度實施，同時應顧及學生在課文意義方面的理解」最為國文教師所贊同。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同任教學校班級數的填答者在問卷第24、25題的填答情形上有顯著差異。其中「7到36班」學校班級數者比「61班以上」學校班級數者較贊同在教學與評量時應「視實際需要，調整上課場地」、「幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料」，可能與班級數較少的學校，其校地空間較大、資源運用較為方便充足有關。
2. 不同年齡的填答者在問卷第24、25、26、27、28、29題的填答情形上有顯著差異，而不同年資的填答者在問卷24、25、26、27題的填答情形上有顯著差異。經事後比較，在此處有一個研究發現：「31到40歲」年齡者在「視實際需要，調整上課場地」、「幫助學生運用相關

表5 「教學與評量」層面次數分析表

項目 \ 題目	第22題	第23題	第24題	第25題	第26題	第27題	第28題	第29題
個數	611	610	611	611	611	611	611	611
平均數	4.5794	4.5213	4.4370	4.5843	4.6596	4.3535	4.5450	4.5483
標準差	.5935	1.3306	.6380	.5732	.5267	.7032	.5690	.5886
教學評量因素排序	3	6	7	2	1	8	5	4

的工具書及查尋相關資料」、「應顧及學生對課文意義方面的理解」、「以問題激發學生的思考與討論」、「關心學生理解的過程，以診斷其學習困難」、「評量應採多元方式」等要素的贊同程度均比其他年齡者為低，而「6到15年」年資者在視實際需要，調整上課場地」、「幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料」、「應顧及學生對課文意義方面的理解」、「以問題激發學生的思考與討論」等要素的贊同程度也比其他年齡者為低，由於如果換算不同年齡與年資，「31到40歲」與「6到15年」年資大致是一樣的族群，為何這個族群的教師在教學與評量方面會有較不同的想法足堪玩味。有可能是這個族群的教師在學校裡多半擔任重要的工作職掌與職位，可能太過忙碌而無閒暇時間、或對學生的觀點有不同的想法所致。但這也僅是本研究所做的推測。

六、「價值理念」部份的問卷發現

（一）就全體填答者意見分析

問卷第30到33題的部份為「價值理念」方面的問題，經次數分析後結果如表6所示：

依據表6的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 四題的平均分數均在4分以上，代表國文

教師在「價值理念」部份的意見認為，包括「對學生人格的養成與情意的陶冶」、「幫助學生體認反思本國文化」、「幫助學生認識當前社會，進而擴充生活經驗，拓展生活視野」、「重視培養能終身學習並運用新知識的人材」等要素方面相當贊同。

2. 四題當中以第30題「國語文教學對學生人格的養成與情意的陶冶負有重大責任」最為國文教師所贊同。

（二）就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同性別的填答者在問卷第31、32、33題的填答情形上有顯著差異。其中女性教師比男性教師較為贊同國文教學的價值應「幫助學生體認反思本國文化」、「幫助學生認識當前社會，進而擴充生活經驗，拓展生活視野」、「重視培養能終身學習並運用新知識的人材」等要素。
2. 不同年齡的填答者在問卷第31、33題的填答情形上有顯著差異。其中「41到50歲」年齡者比「31到40歲」年齡者較為贊同國文教學的價值應「幫助學生體認反思本國文化」、「重視培養能終身學習並運用新知識的人材」等要素。

七、「自我角色」部份的問卷發現

（一）就全體填答者意見分析

問卷第34到37題的部份為「自我角色」方面

表6 「價值理念」層面次數分析表

項目 \ 題目	第30題	第31題	第32題	第33題
個數	611	608	609	606
平均數	4.5745	4.4375	4.5698	4.4884
標準差	.6645	.6955	.5895	.6317
價值理念因素排序	1	4	2	3

表7 「自我角色」層面次數分析表

項目 \ 題目	第34題	第35題	第36題	第37題
個數	612	612	612	610
平均數	4.5833	4.6111	4.7206	4.6410
標準差	.6092	.5656	.5008	.5679
自我角色因素排序	4	3	1	2

表8 「學生本質」層面次數分析表

項目 \ 題目	第38題	第39題	第40題	第41題
個數	609	607	608	610
平均數	3.8522	4.5107	4.4523	4.3508
標準差	1.0409	.6470	.6374	.7237
學生本質因素排序	4	1	2	3

的問題，經次數分析後結果如表7所示：

依據表7的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 四題的平均分數均在4分以上，代表國文教師對「自我角色」部份的意見認為，包括「把自己當作是學生學習經驗的分享者」、「經常自我反省並鼓勵學生回饋以確知教學成效與改進方向」、「經常充實新知並與其他教師切磋」、「面對實務問題應積極尋找解決之道」等要素相當贊同。
 2. 四題當中以第36題「國語文教師應經常充實新知並與其他教師切磋，以提供更豐富的教學內容給學生」最為國文教師所贊同。
- (二) 就不同背景變項填答者意見分析
1. 不同服務年資的填答者在問卷第34、37題的填答情形上有顯著差異。其中「6到15年」年資者在「把自己當作是學生學習

經驗的分享者」與「面對實務問題應積極尋找解決之道」的贊同程度均比其他年資者低。可能與此年資階段的國文教師的工作時間和工作負荷量有關。

2. 不同學校地區的填答者在問卷第35、36題的填答情形上有顯著差異。其中服務於臺北縣的教師比臺北市的教師更為贊同「經常自我反省並鼓勵學生回饋以確知教學成效與改進方向」、「經常充實新知並與其他教師切磋」，可見臺北縣的教師在這兩個方面較臺北市的教師積極。

八、「學生本質」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

問卷第38到41題的部份為「學生本質」方面的問題，經次數分析後結果如表8所示：

依據表8的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

表9 「環境條件」層面次數分析表

項目 \ 題目	第42題	第43題	第44題
個數	612	611	611
平均數	3.5556	3.4664	3.3732
標準差	1.0773	1.0017	1.0811
學生本質因素排序	1	2	3

1. 第39到41題的平均分數均在4分以上，代表國文教師對「學生本質」部份的意見，包括「學生的學習意願是教學成功的重要因素」、「學生是國文學習的主體」、「學生和同儕、家庭、學校、社會的關係也是教學重點」等要性相當贊同。。
2. 四題當中以第39題「激發學生的學習意願是國語文教學成功的重要因素」最爲國文教師所贊同。
4. 第38題的平均分數爲3.8522，遠低於其他三題的平均分數。可以發現國文教師對於學生本質上「都具備國語文的潛能，對語言和文學具有一定的興趣與好奇心」方面的贊同較其他部份爲低。可能與近年來學生語文程度下降，教師對學生的學習期望變低有關。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

不同年齡的填答者在問卷第40題的填答情形上有顯著差異。其中「41歲以上」年齡者比「31到41歲」年齡者較爲贊同「學生是國文學習的主體」的觀點。

九、「環境條件」部份的問卷發現

(一) 就全體填答者意見分析

問卷第42到44題的部份爲「環境條件」方面的問題，經次數分析後結果如表9所示：

依據表9的統計數字來看，大致可以得到以下幾點歸納：

1. 三題的平均分數均在4分以下，代表國文教師對「環境條件」部份的意見認爲，包括「九年一貫課程的實施有助於提昇國語文教師的專業自主權」、「九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源」、「九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會」等要素方面，不如前面各部份來得贊同。可能與目前教改政策出現瓶頸，九年一貫課程的推行出現部份問題有關。
2. 三題當中以第42題「九年一貫課程的實施，應有助於提昇國語文教師的專業自主權」最爲國文教師所贊同。

(二) 就不同背景變項填答者意見分析

1. 不同學校地區的填答者在問卷第43、44題的填答情形上有顯著差異。其中服務於臺北縣的教師比臺北市的教師較爲贊同「九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源」、「九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會」等要素。
2. 不同服務年資的填答者在問卷第42、43、44題的填答情形上有顯著差異。其中「5年以下」年資者在「九年一貫課程的實

施有助於提昇國語文教師的專業自主權」、「九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源」、「九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會」等要素方面的贊同程度比其他年資者為高。可能是年資較淺者較容易吸收新知，較贊成九年一貫課程的實施有關。

十、各層面要素排序情形分析

在問卷第 45、46 題裡是屬於排序題，讓國文教師針對前述問卷的九大層面，共 44 題的要素，填答最容易達成與最不容易達成的項目。經整理分析後有以下幾點發現：

- (一) 國文教師認為最容易達成的要素依序為第 36 題、第 25 題、第 5 題、第 34 題、第 18 題，可見國文教師認為「經常充實新知並與其他教師切磋」、「幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料」、「培育學生基本技能」、「把自己當作是學生學習經驗的分享者」、「重視社會生活及課外讀物」等五項要素最容易達成。
- (二) 國文教師認為最不容易達成的要素依序為第 43 題、第 44 題、第 42 題、第 16 題、第 38 題，可見國文教師認為「九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源」、「九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會」、「九年一貫課程的實施有助於提昇國語文教師的專業自主權」、「應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題與概念」、「學生都具備國語文的潛能，對語言和文學具有一定的興趣與好奇心」等要素最不容易達成。
- (三) 從上述結果我們可以發現，國文教師所認為較容易完成的要素大致上均以個人能完成的

要素為主，而在環境條件、跨領域統整、學生本質方面則較少贊同。

肆、結論與建議

一、國中國語文教師在教學實務知識上有相當程度的覺知

從問卷的結果來看，國文教師在教學信念各層面的分數大多在 4 分以上，顯示出國文教師在目前的教學實務知識上有相當程度的瞭解，包括對於國文學科專業知識、教育專業知識、對教學的價值與觀念、對教師角色的自我覺知等方面，均顯現出高程度的理解與覺知。依此而論，國文教師在教學信念整體上是有一定程度的覺知與觀點的一群，應有助於課程的教學轉化、提升教師的專業自主與教學反思，對九年一貫課程的推行應是一股重要的推力。

二、國中國語文教師對於專業知識與自我的覺知優於對環境方面的覺知

在教學信念各要素的研究發現，國文教師在教學信念的專業知識與自我覺知較能掌握，但在環境條件方面的分數偏低，顯示出國文教師對目前的教育環境不具信心，或是對目前的教育環境不甚瞭解。這樣的研究發現具有雙重的意義：在提昇教師的教學信念方面，環境因素是個相當重要的影響因素。教師經由個人與環境的互動，由於環境的條件、限制會不斷修正自己的教學信念與教學實踐，而研究發現國文教師在環境條件的覺知不足，可能與目前九年一貫課程的推行狀況不佳，使得國文教師對於整體的教育環境失去信心；另一個意義是國文教師對於九年一貫課程的瞭解程度仍然不足，對於新課程的理想、觀念未能真正理解或覺知，自然難以將之轉化為教學上的實踐。這兩點都突顯了目前整體教育環境與九年一貫課程推行時所產生的問題與阻礙。

三、國中國語文教師對九年一貫課程、跨領域統整、學生本質方面較不具信心。

從問卷的排序題結果可以發現，國文教師對於九年一貫課程的理念、跨學科領域的統整教學、以及學生本質方面認為最不容易達成。其中包括了九年一貫課程能否提升專業自主、開拓社區資源、提供更多學習機會方面，國文教師的贊同程度比起其他要素來得低；而在跨學科領域統整方面國文教師也不具信心；最後國文教師對於目前學生的學習程度、自我學習的情況產生懷疑，認為學生在本質上並沒有想像中的樂於學習。

綜合前述幾點發現來看，我們可以發現國文教師在環境條件、統整教學、學生程度方面認為較難掌握，亦即國文教師對自身的專業覺知與自我覺知較有自信，但對於外在的因素如環境、與他人統整教學、學生的學習情況則不具信心。

四、教師的性別、年齡與服務年資等背景因素與教學信念的覺知情形有所相關。

調查結果顯示，教師的性別、年齡與服務年資等背景因素與教學信念的覺知情形有所相關。普遍來說，女性教師在課程意識的覺知程度比男性教師來得高，這是否與女性的人格特質與價值觀念有關仍有待進一步的研究；另外，調查發現年齡31到40歲，亦即服務年資大致在6到10年的教師，在課程意識各層面的分數均有偏低的情形，是否因為這個年齡層的國文教師正值青壯期，在學校裡負擔的工作較多，在生活上承受的壓力也較大，因而產生不同的認知或是價值上的衝突，也有待進一步的研究。

基於上述研究發現，我們對於如何改進當前國語文教學品質有幾點建議。首先，調查結果顯示國語文教師在教學信念的實務知識方面已有相當程度的瞭解與覺知，可見教改多年之後，教師的專業自主與自我反省已出現運作成效，對於課程改革的推

動應有一定的助力。外界不該將學生學習不良的情況完全歸咎到教師觀念保守、不肯學習等因素，而應從政策理念、配套措施、實行方式雙向加以檢討，才能收相輔相成之效。其次，調查結果顯示目前教育環境不佳，可能是阻礙教師提昇教學信念與教學品質的重要因素。決策當局似乎應當持續掃除現實環境方面的障礙，讓良法美意能夠真正落實於教學之上；同時也應對九年一貫課程的精神和內涵做更一步的充實與講解，並說明如何轉化為實際的能力指標並落實於教學與教材之中，才有可能營造良好的教育環境，提升教師對課程的覺知與實踐。最後，由於本研究僅對臺北縣市國文教師進行調查研究，嚴格來說僅算是教師教學信念與教學實踐的一個試探性研究，未來可繼續就此主題進行不同地區、不同學科領域、不同研究方法的研究。而本研究發現不同性別、不同年齡與服務年資等背景因素與國語文教師教學信念的覺知情形有所相關，應也有進一步探索的價值。

附錄一 問卷內容與層面表

層面	問卷內容	題號
課程綱要	應瞭解九年一貫的課程目標	1
	應瞭解九年一貫的分段能力指標	2
	應瞭解九年一貫的基本能力	3
	應贊同學校本位課程統整	4
學習內容	培育學生基本技能	5
	配合學生的生活環境並呼應社會脈動	6
	具有本土關懷	7
	促進國際瞭解	8
	留意學生高層次的發展	9
	重視學生學習興趣的培養	10
	積極人生觀的建立	11
課程設計	應參考課程綱要與教師手冊	12
	應考慮學生的心智發展、成長背景，以及既有的學習經驗	13
	應視學生的學習情況及需求	14
	應含括學科內的課程統整	15
	應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題或概念	16
教材編選	對學校所使用的教材應有批判、選擇、調整的權利	17
	重視社會生活及課外讀物	18
	應與其他學習領域相聯貫	19
	應注意銜接性與順序性	20
	應考慮到教師自身專長之配合與發揮	21
教學與評量	應培養學生獨立學習的心態與能力	22
	視實際需要，以多樣化的教學方式進行	23
	視實際需要，調整上課場地	24
	幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料	25
	應顧及學生對課文意義方面的理解	26

附錄一（續）

層面	問卷內容	題號
	以問題激發學生的思考與討論	27
	關心學生理解的過程，以診斷其學習困難	28
	評量應採多元方式	29
價值理念	對學生人格的養成與情意的陶冶	30
	幫助學生體認反思本國文化	31
	幫助學生認識當前社會，進而擴充生活經驗，拓展生活視野	32
	重視培養能終身學習並運用新知識的人材	33
自我角色	把自己當作是學生學習經驗的分享者	34
	經常自我反省並鼓勵學生回饋以確知教學成效與改進方向	35
	經常充實新知並與其他教師切磋	36
	面對實務問題應積極尋找解決之道	37
學生本質	都具備國語文的潛能，對語言和文學具有一定的興趣與好奇心	38
	學生的學習意願是教學成功的重要因素	39
	學生是國文學習的主體	40
	學生和同儕、家庭、學校、社會的關係也是教學重點	41
環境條件	九年一貫課程的實施有助於提昇國語文教師的專業自主權	42
	九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源	43
	九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會	44
排序開放題	最容易達成的五項	45
	最不容易達成的五項	46
	對國中國語文教學所抱持的其他觀念或想法	47

附錄二 不同背景變項差異情況摘要表

題號	題目內容	性別	年齡	最高學歷	學校地區	任教學校班級數	任教年級	服務年資
1	應瞭解九年一貫的課程目標	**						*
2	應瞭解九年一貫的分段能力指標	**						*
3	應瞭解九年一貫的基本能力	**		**				**
4	應贊同學校本位課程統整		*	**				*
5	培育學生基本技能*						*	
6	配合學生的生活環境並呼應社會脈動	***						
7	具有本土關懷	***						**
8	促進國際瞭解	**						
9	留意學生高層次的發展	**						
10	重視學生學習興趣的培養				*	*	*	
11	積極人生觀的建立*			*				
12	應參考課程綱要與教師手冊		***					**
13	應考慮學生的心智發展、成長背景，以及既有的學習經驗	*						
14	應視學生的學習情況及需求	**						
15	應含括學科內的課程統整		*					**
16	應跨越學習領域，統整其他學科相關的主題或概念					*		
17	對學校所使用的教材應有批判、選擇、調整的權利	*			*			
18	重視社會生活及課外讀物					*		
19	應與其他學習領域相聯貫							
20	應注意銜接性與順序性							
21	應考慮到教師自身專長之配合與發揮				*			
22	應培養學生獨立學習的心態與能力	*						
23	視實際需要，以多樣化的教學方式進行							
24	視實際需要，調整上課場地		**			**		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

附錄二（續）

題號	題目內容	性別	年齡	最高學歷	學校地區	任教學校班級數	任教年級	服務年資
25	幫助學生運用相關的工具書及查尋相關資料		*			***		*
26	應顧及學生對課文意義方面的理解		**		*			*
27	以問題激發學生的思考與討論	*	***					***
28	關心學生理解的過程，以診斷其學習困難	*						
29	評量應採多元方式	**	*					
30	對學生人格的養成與情意的陶冶				*			
31	幫助學生體認為反思本國文化	**	**	*	*			*
32	幫助學生認識當前社會，進而擴充生活經驗，拓展生活視野	*						
33	重視培養能終身學習並運用新知識的人材	**	*					
34	把自己當作是學生學習經驗的分享者	**					*	*
35	經常自我反省並鼓勵學生回饋以確知教學成效與改進方向				*			
36	經常充實新知並與其他教師切磋		*		**			
37	面對實務問題應積極尋找解決之道							**
38	都具備國語文的潛能，對語言和文學具有一定的興趣與好奇心		*					
39	學生的學習意願是教學成功的重要因素		*		*			*
40	學生是國文學習的主體		***					**
41	學生和同儕、家庭、學校、社會的關係也是教學重點	***				*		
42	九年一貫課程的實施有助於提昇國語文教師的專業自主權	**				*		**
43	九年一貫課程的實施有助於開拓國語文教學所需如家長、社區等社會資源		**		**			***
44	九年一貫課程的實施有助於提供學生更多的國語文學習機會	*			**			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

參考文獻

- 王恭志（2003）。教師教學信念與教學實務之探析。教育研究資訊，8（2），84-98。
- 何三本（2002）。九年一貫語文教育理論與實務。臺北：五南。
- 何文慶（2001）。學校本位教師進修問題之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 吳玉（2002）。國中國語文教學設計之行動研究。國立彰化師範大學國文學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化。
- 林進材（1997）。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄：復文。
- 林鏡湖（2002）。國中教師對九年一貫的實施之瞭解程度、專業成長需求及所獲支援程度調查研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 邱馨儀（2002）。國民中學語文學習領域教師對實施九年一貫課程認知與態度之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 孫文（1986）。三民主義。臺北：中央文物。
- 高強華（1992）。教師信念研究及其在學校教育革新上的意義。教育研究集刊，34，85-113。
- 黃義良（2000）。國民中學教師對於「九年一貫課程」實施的認知與態度之研究。中學教育學報，7，43-66。
- 楊斐如（2001）。國民中小學教師自我導向專業發展之研究—以九年一貫課程試辦為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 楊諮燕（2002）。九年一貫課程改革下國民中學教師專業發展個案研究。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 潘麗珠（2001a）。國語文教學活動設計。臺北：萬卷樓。
- 潘麗珠（2001b）。國語文教學有創意。臺北：幼獅。
- 蔡英姝（2002）。九年一貫課程教師專業能力之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- Dewey, J. (1936). The theory of the Chicago experiment. In K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (pp. 463-477). New York: Appleton-Century.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, J. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- McLinden, D. J. (1988). *Teacher thinking: Instructional belief about effective teaching among expert teachers of visually impaired children*. Unpublished doctoral dissertation. The Northern Illinois University.
- Peterson, P. L., & Clark, C. M. (1978). Teachers' report of their cognitive process during teaching. *American Educational Research Journal*, 15(4), 555-565.
- Shavelson, R. J., & Steirn, P. (1981). Research on teachers' pedagogical judgements, plans, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan.

初稿收件：民國93年 3月 9日

完成修正：民國93年 6月 24日

正式接受：民國93年 7月 2日 ■

A Survey Study of Junior High School Teachers' Teaching Belief and Teaching Practice of Teaching Chinese

Yuh-Shin Li Li-Chu Pan Hsiu-Ling Wang
Kong-Han Wen Li-Jen Hsu Yu-Jen Lien

National Taiwan Normal University

In view of current curricular reform, this research attempts to investigate junior high school teachers' beliefs in the teaching of Chinese and the degree of their preparation for change, with the hope that the problems Chinese language teachers may encounter in their pedagogical practice are thereof discovered. Drawn from the theory of teaching belief, the researchers developed a "Junior High School Teachers' Curricular Consciousness of Teaching Chinese Questionnaire" to conduct this survey study. Accordingly, data were gathered from teachers of 35 public junior high schools located in Taipei, and analysis was proceeded. The results show that most Chinese language teachers are quite aware of their practical knowledge base of curriculum. They have better awareness of professional knowledge and self than of environment. Especially, their confidence in the Nine-Year Consistent Curriculum, Integrated Curriculum, and the nature of students was little. There are differences of curricular consciousness due to the differences among background variables such as sex, age, and seniority.

Keywords: teaching belief, curricular reform, teaching of Chinese

案例教學法及學生回饋意見之分析研究

陳憶芬 張克章 吳壽山
佛光人文社會學院 長庚大學

針對傳統教師中心的僵化教學方式，案例教學法提供具體真實的問題情境，以學生為中心，培養學生統整知識、運用知識之全方位能力。本文主要探討案例教學法的意義、特色、實施與限制，並對學生的回饋意見加以分析。

研究結果顯示：學生最喜歡個案教學的部分：包括小組討論與互動、個案內容務實的特性、以及上台的報告與課前的小組討論。此外，個案教學頗能符合學生的學習目標；唯獨學生仍希望教師扮演更積極的角色，能於課前提示個案分析流程、教導學習策略，於課中作更清楚、詳細、充分的講解，於課後做整合性的說明。建議未來教學除事先說明教學進行方式外，應使學生瞭解蒐集資料、分析方式等學習策略以及學生的學習角色，避免過於依賴教師的講授。

關鍵詞：案例教學法、問題導向、討論教學法

壹、前言

傳統的教學方式，傾向以教師為中心，透過系統性的講述，將知識傳遞給學生，這雖是一種有效率的學習方式，不幸的是，它時常因書本的知識無法與實際問題情境結合，而限制了知識的遷移與類化，造成所謂的僵化知識（inert knowledge）。學生們汲汲於書本上整理好的原理原則，雖然這些原理原則都是人們許多實際活動的智慧累積，但，許多心理學實證研究卻說明學習者被動的吸收編譯過的知識基模，經常在真實問題情境中缺乏靈活而有效的思考，即便是學習者已擁有與解決問題有關的知識（鄭晉昌，1993）。也就是說，即使將書本整理過的知識全部吸收，能實際運用於問題解決情境的

仍極為有限。

案例教學（case method）透過各種具體案例提供替代性的經驗，使學生對專業的理解更為敏銳。從認知心理學的觀點，案例教學其實符合情境學習論（situated learning），將學習活動與真實世界做連結，帶領學習者逐步由生手邁向專家；同時，亦符合問題導向的學習觀（problem-based learning），以問題為核心，讓學生不僅習得相關的知識，亦能學習與解決問題相關的溝通協調、分析批判的能力。

本文主要探討案例教學法的意義、特色、實施與限制，並對學生的回饋意見加以分析，藉以掌握案例教學在實施上的優缺點，期能引發師資培育教學工作之省思。

貳、案例教學法的內涵

一、案例教學法的意義

案例教學法（case method 或 case-based instruction）是一種教學方法，著眼於以案例作為課程的一部份，或是以案例作為課程核心焦點（Levin, 1995）。案例教學法於1871年運用於哈佛大

陳憶芬，佛光人文社會學院社會教育學研究所助理教授；張克章，長庚大學企業管理研究所所長；吳壽山，長庚大學管理學院院長。

通訊作者：陳憶芬，262宜蘭縣礁溪鄉林美村林尾路160號，佛光人文社會學院社會教育學研究所。E-mail：yfchen@mail.fgu.edu.tw

學法學院 (Sperle, 1933)，此後，逐漸擴展於商業、醫學等專業領域的課程。1930 年案例教學法首次被運用於教育學院 (Sperle, 1933)。案例教學藉由案例所提供的問題情境，結合課堂的自由討論與仔細的行動規劃引導學生分析情境、認定問題，用以激發學習者產生可能的解決方案，並對這些可能的解決方案進行評估 (Graham & Cline, 1980 ; Lang, 1987)。

王千悌 (民 89) 認為案例教學法是奠基於情境學習論、認知論，視學生為主體，藉由多元表徵的潛在價值的案例，導引學生進入科學探索和反思的學習歷程，透過尊重、傾聽的批判思考對話，協助學習者建構橫跨領域的知識，強化學習主動參與與學習的行為及動機，結合真實生活，落實多元、學生為主體、生活經驗為重心的教育理念。

運用教學案例於師資培育的實際教學上，案例通常是問題中心 (problem-centered) 的實際教學情境，案中的教師面臨兩難困境 (dilemma) 或面對待決的問題。學生通常需事先閱讀案例並嘗試回答相關的問題，再以小組討論的方式在班級中呈現案

例。案例教學法的教育價值在於對兩難困境或問題之分析，並應用教育理論提出此一真實教學情境的解決方案 (Wright, 1996)。

二、案例教學的特色與功能

(一) 案例教學的特色

案例教學結合課堂的自由討論與仔細的行動規劃引導學生分析情境、認定問題、提出並評估可能的解決方案 (Lang, 1987)。藉此，案例教學改變了學習的焦點，由事實的記憶轉移到概念、理論、技術對實務、對真實世界問題的應用 (Flynn & Klein, 2001)。基本上，案例教學將學習由教師中心 (teacher-centered) 的教導模式 (teach model) 轉移為學生中心 (student-centered) 的學習模式 (learning model)，二者之間的轉換可參見表 1。

基本上，案例教學法是一種以個案為基礎的教學法 (case-based teaching)，本質上是提出一種教育的兩難情境，沒有特定的解決之道 (吳清山和林天佑，民 91)。案例教學法的支持者認為，案例教學透過對真實世界特定問題的主動參與分析、討論

表 1 從教導本位到學習本位的轉換

項目	教導本位	學習本位
知識論	知識存在於某處 (knowledge exists somewhere)	知識存在於學習者心中
知識的獲得	知識由教師轉移到學習者	學習者發現並建構知識
教師的責任	提供課程	營造學習環境
教師的角色	教師及學習者獨立行動	教師與學習者的團隊合作
注重的向度 (一)	教學的品質	學習的品質
注重的向度 (二)	投入 (inputs)	結果 (outcomes)
注重的向度 (三)	獲得教育的徑路 (access to education)	學習的成敗 (success of learning)
學習的歷程	學習是累積且直線式的 (linear)	學習是巢狀 (nested) 且交互影響的
學習氣氛	課堂學習是競爭且個別化的	學習環境是合作的、協同的、支持的
教學內容	獨立的學科 (independent discipline)	跨學科 (cross discipline)

資料來源：1. Tomey, A. M. (2003). Learning with cases. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 34(1), 34-38.

2. 「項目」由陳憶芬分類整理。

與問題解決，使得學習與學生產生關連而有意義（Flynn & Klein，2001）。由表1的比較可知，案例教學強調由學習者發現並建構知識，教師並需營造合作的學習環境，參與並鼓勵學生間的互動，重視的不再是以教師為中心的「教學」，而是以學生為主體的「學習」，因此，可以說，案例教學的一大特色，是由教導本位至學習本位的轉換。

（二）案例教學的功能

Graham 和 Cline（1980）從案例教學的目標出發，認為案例教學可達成五項功能：藉真實事件提供間接經驗、置焦於具體的問題、發展作決策的技巧、擴展學生經驗以及協助學生接觸不同的觀點

Grossman（1992）認為教師採用案例教學法時，須忍受教學過程中產生模稜的兩可情況，以及案例探究中所呈現的多重意義，從多元觀點分析單一案例，導入與案例相關理論，同時營造相互尊重的討論氣氛，藉此，劉炳輝（民91）分析案例教學在教學上的價值有三：重視教師教育信念、尊重學生的想法以及強調反省及價值澄清。

從案例教學的優點而言，Moster 和 Sudzina（1996）提出，案例教學可使師生對學習內容有更大的興趣、造成師生雙方更良好的互動、且為一種替代性學習（vicarious learning）、並能提高反省思考。此外，案例教學法提供學習者參與學習的機會，促進主動的學習，導致批判性思考及有效解決問題技巧之發展，造就自我指導（self-directed）的終生學習者。學習者被置於複雜的情境，能互相討論並辯論行動的方針，並有表現的機會。案例能協助學習者建立先備知識（prior knowledge）、統整知識（integrate knowledge），並考量應用於未來情境。案例能鼓勵團隊合作及績效（accountability），對成年的學習者而言，是實際的學習且能刺激動機。（Bastable, 2003; Bentley, 2001; Billings & Halstead, 1998; Lowalski, Weaver & Henson, 1990; Lowenstein & Bradshaw, 2001）

Jennings（2002）則認為案例教學具有下列八項功能：

1. 對一般觀點、議題或管理原則獲得驗證；
2. 提供管理者中立的情境，可以無拘束地探索問題（因為這些不是他們自身的問題）；
3. 使理論與實務產生關聯；
4. 面對特定問題的複雜性；
5. 發展分析與綜合能力；
6. 發展自我分析、自信、負責的態度；
7. 發展人際技巧、溝通與傾聽；
8. 發展判斷與智慧，並使教學活潑。

綜合上述各學者對案例教學的優點、價值及功能等所做的論述，吾人以爲，案例教學可誘發學生智能與情緒的參與，培養學生全方位的能力，並協助所學獲得長期保留（long-term retention），且將實務面帶入課堂教學（Christensen & Hansen, 1987; Dooley & Skinner, 1977; Osigweh, 1989; Romm & Mahler, 1991; Smith, 1987），同時重視教師於教學或學習的過程角色。

三、案例的討論

（一）討論的價值

實施案例教學時，小組討論是重要的。L. Shulman（1992）主張有些案例藉由其內容發揮力量，而不在於案例本身是否被講述、被討論、或被閱讀。但，另有學者主張案例方法的關鍵在於討論過程（Christensen & Hansen, 1987; Merseth, 1991; Richardson, 1991; Welty, 1989）。歸納過去的研究，發現案例的討論具有下列價值：

1. 提供思考的激盪

首先，Flynn 和 Klein（2001）檢視案例教學環境中，小組討論（discussion groups）的角色。兩組大專學生，分別以個別方式或小組討論方式完成兩案例例，再測量兩組於案例分析、態度量表、工作

時間（完成案例分析之時間）、文件分析（document analysis）上的差異。研究結果顯示，整體而言，小組討論的參與者比獨立工作的參與者更喜歡其學習方式，也認為自己學得更多。

其次，Levin（1995）的研究顯示，教師在職訓練的課程中，案例討論對不同經驗的教師皆有明顯的效果。對非常有經驗的老師，案例討論是提高反思（reflect thinking）及後設認知（metacognition）的催化劑；對於較無經驗的老師以及實習教師而言，案例討論讓他們得以澄清或深思案例中的特定議題。另一方面，控制組部分，僅僅閱讀或書寫案例報告，對於思考個人的理解或提昇個人對議題的觀點上，只提供些微的刺激，特別是對於較無經驗的教師或實習教師。控制組的學員在缺乏與其他成員互動及討論案例的機會下，僅是重複他們一開始對案例的原本想法，強化原有的回答，而未獲得新的觀點。

2. 符合社會互動學習理論

根據Vygotsky（1968）的論點，社會互動是意義建構歷程中重要的部分。案例教學中有不同層次的互動，包括學生與教材間、學生與教師間、以及學生與學生間的互動（Merseth, 1991），從社會互動中提供學生建構知識的機會。Levin（1995）的研究顯示，對立的觀點可以刺激學員在想法上產生重大改變，即使討論過程中沒有明顯的爭論或衝突。他強調，即使一位教師在討論過程中傾聽的角色多於發言的角色，他仍可由案例討論中獲得學習，討論過程中所拋出的議題，最終仍促使個人內在認知產生衝突。

此外，Vygotsky（1968）近側發展區（zone of proximal development, ZPD）之論點強調，與更有能力的同儕互相討論，可幫助個人提高理解層次。此論點對案例討論中的共同探索極具啟示。我們可以預期一位高能力的組員協助整組提高理解層次，或相對地，整組共同提高個人的理解層次（Griffith

& Laframboise, 1997）。

3. 學習的累積性效果

Griffith和Laframboise（1997）認為，專業知識的獲得，在脈絡情境下的概念互動需要相同內容的多重表徵。在新的情境中，及經由案例討論所得到的多元方法，學習者學會匯集知識以適應獨特情境之需。案例教學一方面於學習歷程中提供多重表徵，有助益學習的編碼；另一方面則為零碎知識的學習提供整合運用的機會，此種「應用方法」的學習不受個別情境之束縛，使學習具有累積性效果。

（二）促進討論的方法

案例的討論在整體教學的實施上，有其獨特的價值。因此，教師促進課堂討論以及引導討論的技巧，就顯得十分重要。

促進課堂討論的有用技巧包括：（Charan, 1976）

1. 運用資料（use of data）：若研讀的案例特別複雜，可事先選擇較基本的或部分經處理的案例資料，於進行討論前先記錄於黑板上，藉此提高分析的層次。學生可立即著手分析案例中未經改寫的資料。此法在期末時特別有用，因期末時，學生已有能力辨認、區別主要事實與證據，並使之產生關連。
2. 引導討論（leading discussion）：引導討論時，教師應避免以單調的音調說話。適當時機改變音量及音高，可有效掌握學生的注意力，並協調班上的討論活動。若是學生無法掌握思考主題，教師可提供一些開放式的問題，以引導並提昇討論的氣氛。可引導的問題如表3所列。
3. 摘要（summarizing）：為保持討論的流暢，教師應偶爾摘要並仔細介紹精心設計的問題，以強調某些概念。例如：教完一組概念，教師應摘要已完成的部分，以及

表3 促進討論的開放式問題

問題類型	問題舉例
開啓討論	本案例的主要議題為何？
探究問題	1.你認為這一行爲將導致何種結果？ 2.統計報告及其他數據說明了什麼？
預言性（predictive）及假設性的問題	1.你認為這個問題的最佳解決之道為何？ 2.如果....，你認為會發生什麼事？
分析性及評鑑性問題	1.可供選擇的解決辦法為何？ 2.你認為最佳解決之道為何？為什麼？
關連性問題（connecting questions）	1.教科書上的理論如何與本案例產生關連？ 2.你如何將此應用於你的生活？
總結性問題	1.本案例的主要議題為何？ 2.書中的哪些理論應用於此案例中？

資料來源：Tomey, A. M. (2003). Learning with cases. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 34(1), 34-38.

將開始的部分。

參、案例教學法的限制

即使案例教學可以提供理論與實際的結合，並提高學生的思維技巧，但仍有其限制。它不是一套系統性的教學法，案例也無法提供學生在各種解決問題技巧上的實際練習。有些授課教師發現很難找到好的案例教材，也有人擔心課程會淪為無焦點的個人意見交換（Judith，1990）。同時，案例教學高度依賴教學者的教育特質。此外，班級人數的多寡、師生是否熟悉此種教學法、書寫表達上的困難、時間、討論的物理設備、案例領導者的教學風格、案例準備及案例的複雜性等，都是案例教學法於實際教學上面臨的問題（Moster & Sudzina，1996）。

Graham 和 Cline（1980）提出案例教學法的六項限制如下：

一、案例並不同於現實。由於案例均經撰寫者過濾，且案例中所涉及的溝通均有瑕疵。

二、案例通常集中於一個問題，這種有限的觀點常導致隱晦而不完全的理解。若太過期望案例教學的效果，則這些限制可能成為危險的陷阱。

三、從教材的含括性而言，案例教學法遠不如講授法有效率（less efficient）。比起抄寫筆記，發展議題與解決辦法花去更多時間。而且，除非教會學生盯牢案例中的問題，否則時間將浪費在處理額外的問題上。案例教學法的歷程可能比其他方法更無條理（less orderly process），特別是運用小組工作或角色扮演時。

四、對師生雙方而言，案例教學法運用上更為困難。比起準備一場講述式的教學，教師可能需要更努力地發展、引導、跟隨案例的進行。當學生討論出一個與教師信念不一致的解決方法時，有些教師倍感威脅。

五、採用案例教學法，其評量亦比其他教學法困難。

六、對學生而言，案例教學法更為困難且具威脅性，特別是第一次接觸案例教學時。許多學生

喜歡由教師呈現資訊，再由教科書中獲得其他資料。案例所呈現的問題沒有預設答案，一如教師的講述缺乏重點摘要，將使學生無所適從。

肆、案例教學法學生回饋意見分析

目前案例教學法於管理教育上應用頗為廣泛，本研究針對某校管理學院學生，先篩選91學年度第二學期中，曾採案例教學方式上課的課程，再寄發問卷給修課的學生，以開放式問卷方式，由學生作答。共計發出問卷96份，回收問卷80份，回收率達83.3%。

研究者針對回收問卷進行質性分析。分析的方式係以學生作答的每一句話作為分析單位，先將每一句話編碼，再進行歸類。編碼方式為：題號/學生序號/句次。例如：第23號學生針對第1題的回饋，其中第5句及第六句，則編碼為：1/23/5-6。以下針對歸類結果進行說明。

一、在教師的案例教學中，你最喜歡的部分

本題請學生針對案例教學的優點做一描述，旨在瞭解學生對案例教學的接受程度。結果發現，80份問卷中，有16人並未作答，因此並不清楚這16人的意見。有2人答「無」，顯示此二人對案例教學並未持正面觀點。其餘62份中，有一份填答「都喜歡」，雖肯定此生對案例教學有正面回饋，卻無法具體分析。

扣除上述19份問卷，餘者認為案例教學的優點，約可分為六類：

(一) 小組討論與互動

此部分包含小組討論腦力激盪的過程、小組內的案例問題討論與分析、各組間的討論與批評。

1. 在討論的過程中，組員間的互動，可讓大家學習到更多.... (1/10/1-3)
2. 大家進行討論和辯論。(1/76/1)
3. 共同一起腦力激盪，一起討論和探索，在

不被拘束之下。(1/69/1-3)

4. 與同學一起討論有關個案中的問題,以及所延伸出來的問題。(1/48/1-2)
5. 討論課業,歸納重點。(1/23/1-2)

學生認為透過案例教學的小組討論與分享，使得學習過程中得以聆聽不同角度的思考，達到全體參與、互相學習的效果。這與Vygotsky (1968)的社會互動學習理論及近側發展區 (zone of proximal development, ZPD) 的論點一致，認為與更有能力的同儕互相討論，可幫助個人提高理解層次；也符合Levin (1995) 所主張之論點，即使在討論過程中傾聽的角色多於發言的角色，學生仍可由案例討論中獲得學習。文獻中提及，案例教學中的討論價值之一，能提供思考的激盪，由學生的回饋意見，再次得到印證。

此外，亦有人提到由學生所主持的討論過程可以培養領導的能力。美國教育家克伯屈 (W. K. Klipatrick) 提出，學生在同一時間內的學習分為主學習 (primary learning)、副學習 (associate learning) 與附學習 (concomitant learning) 三者，從此一角度言，針對案例進行理論的學習、經驗的擴充，是主要的學習活動，稱之為主學習；案例研討的過程中，可以培養討論技巧、學習人際溝通技能、領導能力的養成等，是為副學習；至於下文提及的，提高學習的興趣等，則為附學習之一環。案例教學顯然頗符合同時學習原則。

(二) 教師講解

此部分包含老師於案例報告前、後之講解、糾正迷思、評論、補充、鼓勵及引導思考、以及作業檢討。

1. 同學報告完後的講解，將之前不了解的部分再解說。(1/03/1-2)
2. 上台報告時,老師糾正同學的迷失,令人有恍然大悟的感覺。(1/16/1-3)
3. 老師針對我們所提的問題再進一步的補充。(1/63/1)

4. 老師與學生間的互動，並鼓勵學生多方面思考，引導學生思考正確的方向。（1/53/1-3）

由文獻可知，案例教學中，教師角色已由傳統的知識傳遞者轉變為學習的促進者（Graham & Cline, 1980）；教師不再只是提供課程，尚須營造學習環境；教學不再是教師的獨腳戲，而強調師生間的合作；知識不再由教師單向轉移至學生，而強調由學習者主動建構知識（Tomey, 2003）。本研究發現，教師適時的引導學生正確思考的方向、並指出錯誤或迷思概念，以及統整式的整理與檢討，有助於學生釐清觀念，並補充學生討論之不足。同時，經過主動學習與探索，學生似乎更能珍惜與教師的互動機會。

（三）案例內容

1. 學生喜歡案例的務實特性

約有6位學生提到案例的內容，像是股票、銀行、財務投資方面、購買案、企業案例等，實務性質的案例，避免流於學術論述，且能與課程配合。

1. 企業 case（1/31/1）
2. 對於現實實務上的情況，能獲得了解，不至於只流於教科書之內容與學術上的論述。（1/50/1-3）

3. 實務與理論的相互結合或呼應（1-78/1）

案例教學的特性，除了提供真實生活的情境，還能結合理論與實務，藉以培養專業人員的思考與解決問題的能力。本研究結果與Romm 和 Mahler（1991）、Osigweh（1989）的主張，認為案例教學將實務面帶入課堂教學相一致。

案例內容的務實特性，令學生的學習不與真實世界脫節，從學習理論的觀點言，這正是提高學習動機最直接有效的方法。也有學生提到案例教學的內容能避免流於學術論述，而直接學習實務經驗，可說案例教學「寓學術於實務」，從實際案例中讓學生深刻體認原理原則的運用，以及運用時的彈性制宜。從情境學習理論的觀點言，真實世界的情

境，其學習效果最佳，較不容易產生「理論歸理論」的僵化知識。

以管理學院的學生而言，他們提到股票上市的相關案例、銀行實際運作的案例、企業管理的真實案例，尤其是國內大家熟知的企業，是他們最感興趣的學習內容。

2. 學生對案例內容的建議

另有兩位學生，建議案例內容不一定要多，以及要能刺激思考力。

1. …… case 的頁數不一定要多。（1/58/2）
2. 教材若……能發揮思考創造力，則討論報告時，較能有興趣。（1/64/2-3）

教學實務上，常發現學生較喜歡本土的案例、精簡的案例，一方面是閱讀上的負擔較小，另一方面則較熟悉企業的背景。但誠如 Graham 和 Cline（1980）所言，過於精簡的案例常導致隱晦而不完全的理解，這是教師撰寫或選擇案例時需考量的。

（四）能掌握重點

部分學生（5人）認為，案例教學中，事先預習、先瞭解基本概念，再進行重點歸納、整理案例，清楚地整理出易於理解的數據，並知道章節重點，是案例教學的優點。

1. 能夠知道章節的主要重點（1/21/1）
2. 讓我們可以事先預習未來幾週內將會上到的課程，可以先了解一些基本的概念，上課能夠更輕易地進入狀況。（1/09/1-3）
3. 解釋個案內容、圖表，整理出 case，且做成 power point，讓我能清楚的看到數據，容易理解。（1/91/1-5）

從教學理論的角度而言，這樣的工作正是將學習內容具體化的重要過程。如同心像法的學習歷程，一旦學習材料以心像（mental image）方式記憶，因記憶的編碼方式增加圖像表徵，則記憶的時間較久，且提取較易（再憶時較容易）。將案例的情境以簡單的數據、表格加以歸納整理，不但於整理的過程中，可幫助分析案例的問題，並且因著問

題的具體化，也較易幫助學生掌握問題的重心，有益理解。這與 Griffith 和 Laframboise (1997) 所說，專業知識的獲得，在脈絡情境下的概念互動需要相同內容的多重表徵。案例教學一方面於學習歷程中提供多重表徵，有助益學習的編碼；另一方面則為零碎知識的學習提供整合運用的機會，使學習具有累積性效果相一致。

(五) 口頭報告

有 4 位學生提到案例教學中的上台口頭報告，令他們收穫良多。

1. 同學上台報告自己的分析結果。(1/02/1)
2. 口頭報告(1/8/1)；presentation(1/20/1)

這一方面可能是同學的報告有助於自己的理解；另一方面則可能是自己的報告有助於口語表達能力的培養。或許未來的案例教學，教師可協助學生進行口頭報告，使案例教學增添另一項副學習。這與 Jennings (2002) 所言，案例教學能發展人際技巧、溝通與傾聽之功能相一致。

(六) 其他

有 1 位學生認為因案例無解答，可以自由發揮，這是他最喜歡案例教學的部分。

1. 因為個案通常是沒有解答的，所以可以自由發揮。(1/04/1-2)

案例教學的確可從過去的經驗中，激盪出一些具有創意的解決方法，不像傳統教學，課堂中只追求單一的「標準答案」，沒有容納其他創意的空間。Graham 和 Cline (1980) 提出案例教學法的限制時，認為許多學生喜歡由教師呈現資訊，再由教科書中獲得其他資料。案例所呈現的問題沒有預設答案，一如教師的講述缺乏重點摘要，將使學生無所適從。但本研究中，學生認為此種「沒有預設答案」的教學，反而給予更多的思考空間。

二、對案例教學是否有改進的需求或者教法上需要再改進

本題有 16 人未予作答，25 人表達正面回饋

(無須改進、尚可、目前教法很好)，另 39 人則提出改進建議。茲分為課前提示、課中講解技巧、案例報告後的說明、案例內容、討論時間等五方面說明之。

(一) 課前提示

學生提到有些案例自己預習仍不懂，因此建議教師課前可提示學習目標，並補充相關的理論；另外，教師可以於課前先提示案例作法、詳細講解其分析流程，並且能事先教導學習策略(蒐集資料方法)及報告技巧。

1. 個案的內容都是預習部分，常因為自己研讀,還是有不懂的地方。(2/02/1-3)
2. 進行個案教學前的準備，老師可再加以誘導學生了解此次學習目標及內容。(2/03/1-2)
3. 可以從較簡明的個案開始，否則我認為一個案若完全不知從何下手，有可能導致沒有結論。(2/54/1-3)
4. 多給一些報告的須注意的小技巧，資料收集方法。(2/60/1-2)

這部分有點像是遊戲規則的說明，儘管費時，但可以讓第一次接觸案例教學的學生掌握案例分析的要領。

(二) 課中講解技巧

學生期望教師的講解能清楚、詳細、速度可以慢一點，同時也希望教師能仔細上完，避免點到為止，並有更充裕的時間解答。

1. 希望老師能講解的更清楚，並「講慢一點」，因為個案對我們來說是一項新領域，有時老師講太快，我無法有時間了解之前我個人想法哪裡有錯誤。(2/11/1-5)
2. 是否能針對上課內容仔細上完，因為很多上課 ppt 都沒上完，點到為止，造成沒系統感。(2/58/1-4)

這可能在有限的教學時間下，對教師是很大的挑戰。不過也能從這些反應中得知，其實受試的學

生仍然仰賴教師的直接教學。或許教師可以嘗試藉由案例教學的歷程，設計相關的作業或活動，慢慢將學習的主動權還給學生，幫助學生認知自己才是學習的主體。

（三）case 報告後的說明

8 位學生建議，同學們的案例報告之後，能留點時間請老師立即說明、澄清觀念、提出精闢見解、推薦參考資料，並於各組的結論後，能給予整合性的教學及改正，並針對各組的表達方式、改進之道提出教學建言。

1. 希望在個案教學後，老師能提出對此個案之精闢見解……（2/56/1-2）
2. 在 case 報告後，老師能立刻做輔助說明，讓觀念更清楚。（2/18/1-2）
3. 希望老師亦能事先以 PPT 的方式，歸納對個案的看法及解決之道……（2/55/1-2）

一般而言，案例教學的歷程，應協助學生在彼此討論互動的過程中，尋求可行的、最佳的解決之道，教師扮演的是引導討論的角色，而不是教導的角色。傳統以教師教導為中心的教育方式，在案例教學中產生大逆轉，轉而以學生為中心的學習方式。受試的學生或許尚未能適應此種轉變，有待強化。

此外，如同 Graham 和 Cline（1980）所言，對學生而言，案例教學法更為困難且具威脅性，特別是第一次接觸案例教學時。許多學生喜歡由教師呈現資訊，再由教科書中獲得其他資料。案例所呈現的問題沒有預設答案，一如教師的講述缺乏重點摘要，將使學生無所適從。本研究，學生對教師說明的強烈需求，正反映了此種現象。

（四）案例內容

13 位學生希望案例不要太難、不要太多、不要太長，但要新、要符合現狀、資料要充分、要務實、要生動、還要深入瞭解，重質不重量。

（五）討論時間與空間

7 位學生提出要有更多時間與空間討論及思考

案例。準備時間太少，將影響教學效果；教師也可多鼓勵學生思考、提供討論方向。

三、案例教學是否符合學習目標

本部分的分析結果，有 12 人並未作答，有 13 人持否定意見，52 人持肯定意見，另有 3 人提出其意見，未直接回答。

（一）持否定意見者

13 人認為案例教學並未符合其學習目標，其中 6 人並未再做說明。其餘 7 人中，有 2 人提到案例教學負擔過多，令學習有消化不良的現象；其餘如：太多國外案例，以致影響學習結果；或者認為案例中若能提供更多細部資料，可有助於分析；也有人提到尚未學到實務界如何針對類似案例進行評估；或建議教師提供較多的協助，例如適時提供其經驗與意見。

（二）持肯定意見者

52 位認為案例教學能達到自己的學習目標者中，有 43 人未再進一步解釋。另 9 人認為案例教學可提高學習興趣、從中學到相關觀念、有助課本理論與案例實務的結合，惟時間略微不足。其中有 2 人認為案例教學超過預期的學習效果。

（三）其他

有 2 位學生提出建言，認為學生方面，應先預習，培養自我學習習慣；教師方面則以一半案例，一半課本的上課方式為宜。另一位則認為案例討論往往沒有明確結論，降低學習目標的達成。

陸、結語

案例教學法以真實問題情境出發，強調由學生主動探索、小組討論、解決問題，是一種問題導向式的學習方法。本文嘗試介紹案例教學法的內涵與特質與實施方式，探討小組討論在案例教學中的意義，並針對接受案例教學的學生回饋意見進行分析。雖然這些學生大都能肯定案例教學的效果，並對小組討論有相當正面的評價，不過，研究中仍發

現，不少學生仍期待教師像過去一樣給予明確的教學及說明，也許未來進行案例教學前，教師可先介紹案例教學的進行模式，以及所欲達成的學習目標，讓學生有充分心理準備的情境下，學習自我建構知識。

此外，不論何種專業領域，發展本土性的案例均為必然的趨勢。這是未來進行案例教學可以努力的方向。針對目前國內教育改革的浪潮，培養學生「帶著走」的全方位能力，是不變的目標。或許由師資培育著手，透過一些結合真實情境的、問題導向的教學方法，培養能結合理論與實務的現代教師，是教育改革成功的第一步！

參考文獻

- 王千悌（民89）。案例教學法。洪志成等著，教學原理。高雄：麗文文化。
- 吳青樺（民92）。案例教學法在教師專業成長網路學習社群之發展。淡江大學教育科技學系碩士論文。未出版。
- 吳清山和林天佑（民91）。案例教學法。教育資料與研究，46，91。
- 張民杰（民90）。案例教學法之研究及其試用--以教育行政課程試用為例。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。未出版。
- 蔡宜君（民89）。案例教學法在中等學校師資培育之應用：教學案例之發展。淡江大學教育科技學系碩士論文。未出版。
- 劉炳輝（民91）。破除學校評量迷思--談案例教學在教學上的價值。國教天地，147，105-109。
- 鄭晉昌（1993）。自『情境學習』的認知觀點探討電腦輔助教學中教材內容的設計--從幾個學科教學系統談起。教學科技與媒體，12，3-14。
- Argyris, C. (1980). Some limitations of the case method: Experience in a management development programme. *Academy of Management Review*, 5(2), 291-298.
- Bastable, S. B. (2003). *Nurse as educator: Principles of teaching and learning for nursing practice*. Boston: Jones and Bartlett.
- Bentley, G. W. (2001). Problem-based learning. In A. J. Lowenstein & M. J. Bradshaw(Eds.), *Fuszard's innovative teaching strategies in nursing* (3rd ed., pp.83-106). Gaithersburg, MD: Aspen.
- Billings, D. M., & Halstead, J. A. (Eds.). (1998). *Teaching in nursing: A guide for faculty*. Philadelphia: WB Saunders.
- Charan, R. (1976). Classroom techniques in teaching by the case method. *The Academy of Management Review*, 116-123.
- Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1987). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School.
- Dolmans, H. J. M. & Snellen-Balendong, H. (1997). Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher*, 19(3), 185-189.
- Dooley, A. R. & Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review*, 12(2), 277-289.
- Elksnin, L. K. (2001). Implementing the case method of instruction in special education teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 95-107.
- Ertmer, P. A., & Russell, J. D. (1995). Using case studies to enhance instructional design. *Educational Technology*, 35(4), 23-31.
- Flynn, A. E. & Klein, J. D. (2001). The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 71-86.
- Graham, P. T. & Cline, P. C. (1980). The case method: A basic teaching approach. *Theory into Practice*, 19(2), 112-116.
- Griffith, P. L. & Laframboise, K. (1997). The Structures and patterns of case method talk: What our students taught us. *Action in Teacher Education*, 17(4), 10-22.
- Grossman, P. L (1992). Teaching and learning with cases: Unanswered questions. In J. H. Shilman (Ed.). *Case Methods in Teacher Education* (pp. 227-239). NY: Teachers College, Columbia University.
- Jennings, D. (2002). Strategic management: An evaluation of the use of three learning methods. *Journal of Management Development*, 21(9), 655-665.
- Judith, K. (1990). *The case method in teacher education: Alaskan models*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 321 965).
- Judith, K. (1991). *Changes in problem solving abilities of students taught through case methods*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(Chicago, IL, April 3-7, 1991).
- Kuntz, S. & Hessler, A. (1998). *Bridging the gap between theory and practice: Fostering active learning through the case method*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of American Colleges and Universities (AAC&U) (84th, Washington DC, January 15-17, 1998).

- Lang, C. (1987). *The case method of teaching: Community college faculty are taking a "Harvard Method" and making it their own.* (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 286 539).
- Learned, E. P. (1980). Reflections of a Case Method Teacher. In C. R. Christensen(Ed.). *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School Publishing Division.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- McWilliam, P. J., Kersgard, M., Hedrick, W., & Vance, S. (1996). *The Case Method of Instruction Project. Final Report.* (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 398 688).
- Merseeth, K. K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.
- Merseeth, K. K. (1994). *Cases, case method, and the professional development of education.* ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 401 272).
- Mintzberg, H. (1990). Strategy formation schools of thought. In Fredrickson, J. W. (ed.), *Perspectives on Strategic Management*. NY: Harper Business.
- Moster, M. P. & Sudzina, M. R. (1996). *Undergraduate case method teaching: Pedagogical assumptions vs. the real world.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators(St. Louis, MO. Feb. 1996).
- Nagel, G. K. (1991). Case method: Its potential for training administrators. *NASSP Bulletin*, 75(539), 37-43.
- Osigweh, C. B. A. (1989). Casing the case approach in management development. *Journal of Management Development*, 8(2),41-57.
- Richardson, V. (1991). *The use of cases in considering methods for motivating students.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Romm, T. & Mahler, S. (1991). The case study challenge: A new approach to an old method. *Management Education and Development*, 22(4), 292-301.
- Silverman, R., Welty, W. M., & Lyon, S. (1992). *Case studies for teacher education.* New York, McGraw-Hill.
- Smith, G. (1987). The use and effectiveness of the case study method in management education-A critical review. *Management Education and Development*, 18(1),51-61.
- Shulman, J. H. (1987). *Case Methods in Teacher Education.* NY: Teachers College, Columbia University.
- Shulman, J. H. (1992). *Tender feelings, hidden thoughts: Confronting bias, innocence, and racism through case discussions.* (ERIC Document Reproduction Service, No. ED356208).
- Shulman, L. S(1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). NY: Teachers College, Columbia University.
- Sperle, D. H. (1933). *The case method technique in professional training.* NY: Teachers College, Columbia University.
- Tomey, A. M. (2003). Learning with cases. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 34(1), 34-38.
- Towl, A. R. (1969). *To Study Administration by Cases.* Boston: Harvard University Graduate School of Business.
- Vygotsky, L. (1968). *Thought and language.* MA: The MIT Press.
- Wassermanns, S. (1994). *Introduction to case method teaching: A guide to the galaxy.* NY: Teachers College Press.
- Welty, W. (1989). Discussing method teaching: How to make it work. *Change*, 21(4), 41-49.
- Wright, S. (1996). Case-based instruction: Linking theory to practice. *Physical Educator*, 53(4), 190-207.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research, Design and Method.* CA: Sage Publication.

初稿收件：民國93年 8月 1日

完成修正：民國93年 8月31日

正式接受：民國93年 9月 1日■

The Analysis of Students' Feedback on the Case Method

Yi-Fen Chen

Fo Guang College of Humanities Socioal Sciences

Ke-Jhang Jhang

Chang Gung University

Shou-Shan Wu

Case method presents authentic, concrete teaching problems for students to analyze. The purposes of this article are to explore the meanings, the characteristics and the limits of the case method, and to analyze students' feedback about this instructional method. The findings contend that students like small group interaction. One of the advantages of case method is the linkage between the principles and the practices. Using case method can fit students' learning needs. Although case method is a student-centered teaching method, students still expect more instruction by teacher. Suggest that before case method, teachers may explain the learning strategies and the role of students in all learning process.

Keywords: case method, problem-based learning

「杯葛」與「第四權」 Boycott and the Fourth Estate

陳錫蕃
淡江大學

壹、前言

「杯葛」一詞係舶來品，乃英文 *boycott* 之音譯，意指「以拒絕使用、購買、或交往，作為抗議或壓制的手段。」。在中文中，與此同義之詞是抵制。抵制某項活動，亦即「杯葛」某項活動。抵制某國商品，亦即「杯葛」某國商品。倘係指阻止、阻擋或阻撓，則在英文中係 “block” 或 “prevent”，而非 “boycott”。

「第四階級」指封建時代社會三階級（貴族、僧侶、平民）以外的第四階級。最初另有所指，如軍隊及暴民，直至新聞記者獲得該項頭銜為止。

The fourth estate theory 譯為「第四權理論」，實為誤譯。國內誤譯為「第四權理論」後，嗣簡稱「第四權」，另又有人將引號去掉，便成第四權，繼又將此一權字解釋為行政、立法、司法三權（power）以外之另一權，離題遠矣。況我國所採者為五權憲法，倘憲法所定各權之外果真尚有一權，則應為第六權，何來「第四權」耶？

陳錫蕃，淡江大學美國研究所講座教授。

通訊作者：陳錫蕃，100 臺北市中正區杭州南路一段
16 號，財團法人國家政策研究基金會。E-mail: ssfchen@
npf.org.tw

Firstly, boycott means to abstain from using, buying, dealing with, as a protest or means of coercion. If we want to convey a meaning of "to block" or "to prevent", then do not use "to boycott".

Secondly, the fourth estate is a term commonly applied to the public press. It is an extension of the use of "estate" to signify the three traditional social orders of feudal society — the lords spiritual, lords temporal, and commons — and formerly was applied to other groups, such as the army and the mob, until journalists claimed the title.

The translation of "the fourth estate theory" into "第四權理論" is a wrong one. Unfortunately, after this wrong translation, the Chinese term was shortened to "第四權". Then the quotation marks were taken off, and later the character "權" was mistakenly interpreted as "power", instead of "right". Finally, the term has now become "the fourth power", or "the fourth branch of government".

If there were indeed a fourth branch of government, beside the executive, legislative, and judicial branches, then, since we have a five-power Constitution, it should be called "the sixth branch of government", or "the sixth power". The so-called "fourth power" would still not fit in.

國人汲取外國資訊，主要依靠翻譯。縱能直接閱讀原文，亦必須將其譯成中文，俾使其他國人了解。因此，翻譯成爲一門重要的學問與工具。惟翻譯倘發生錯誤，將貽笑大方，茲舉「杯葛」與「第四權」兩例，加以說明。

貳、「杯葛」

「杯葛」一詞係舶來品，乃英文 boycott 之音譯，原爲姓氏。在西元一八八〇年有一位 Charles C. Boycott，曾代表愛爾蘭某伯爵向佃農收租，因未允減租，引起佃農公憤，群起抗議拒絕繳租。因

此，boycott 在英文中成爲一個動詞，意指「以拒絕使用、購買、或交往，作爲抗議或壓制的手段。」（to abstain from using, buying, dealing with, as a protest or means of coercion）。簡言之，即拒絕參加或拒絕往來，例如：原屬某團體之成員，以拒絕參加該團體所舉辦之活動，以表示抗議，或以此作爲破壞集會成果之手段，稱爲「杯葛」。又，拒絕購買或使用某貨品，亦稱「杯葛」。其名詞之拼法相同。在中文中，與此同義之詞是抵制。抵制某項活動，亦即「杯葛」某項活動。抵制某國商品，亦即「杯葛」某國商品。

一、「杯葛」的正確用法

茲舉「杯葛」之正確用法數則，以進一步闡釋其義：（1）中共聲稱倘日本邀請李總統參加大阪亞奧會，將杯葛該運動會。（意即中共威脅將拒絕參加。）

（2）Chinese Taipei may boycott closing ceremony at sports meet. （The China Post, May 14, 1997）上文應譯爲：「中華台北考慮杯葛釜山東亞運閉幕式（亦即考慮拒絕參加閉幕式）」。

（3）新黨代表杯葛國發會後一階段。（意即退出、不參加）

問題是國人常將「杯葛」一詞用錯了。倘某黨民意代表運用各種議事程序、或抗爭、阻撓、拖延、反制等手段（包括肢體動作等），表達反對到底之意，此時並非「杯葛」。例如：「某黨對某法案決定杯葛到底」。又如：「在野黨不排除杯葛（行政院長）連戰施政報告」。蓋其原義並非不參與討論某法案，亦非拒絕出席聽取施政報告，而係運用各種方法阻撓法案通過，或阻撓施政報告之提出。此處之動詞在英文應用 block，或 prevent，而非 boycott。

在中文中，有無可以表達上述 block 或 prevent 兩字之詞彙呢？答案當然是有的。茲舉實例如次：

(1)「新黨國代抗爭，總統沒能報告國情」。

(2) Opposition leaders angry about Mr. Lee's crime-fighting record also filibustered the lower house, the National Assembly, preventing the President from delivering a keynote annual address. (《國際前鋒論壇報》，May 14, 1997) 上文節譯為：反對黨領袖以冗長的演說，阻止總統發表一年一度的國情報告。

可見不用「杯葛」一詞亦可精確地表達想要表達的意思。

二、「舊詞賦予新義」說

或謂：「舊詞可賦予新義，杯葛一詞吾人亦可賦予新義。」云云，此言並非完全正確。蓋對中文固有詞彙而言，吾人或可賦予新義。例如：「勉強」一詞，古為「努力」之意，但目前吾人已賦予其「心不願強而行之也」之新義，其原義已少有人使用（日文及閩南語中則仍保持古義）。此一改變，在中、英文間文義轉換，並無窒礙，主要由於「勉強」一詞非源自英文，洋人腦中並無概念，翻譯者可擇適當詞彙表達，但對外來詞彙而言，則無此種便利，應當忠於原義，不可隨便賦予新義。（例如：日本人將英文之 service 一字轉義為贈品，極為不妥。）否則，翻譯時非但洋人莫名所以，亦有失真之虞。

茲舉一實例：「……打鬧不能代表民意，杯葛也並非就是制衡……」一語。此處之「杯葛」，作者之原意係指「抗爭」或「阻撓」議事，而非「拒絕參加」。然採用「杯葛」一詞之結果，其英譯文成為：A boycott certainly is not the equivalent of checks and balances. 這一句話洋人讀後之領悟，必以為我國民意代表動輒拒絕參加議事或退出會議，而深感怪異。二者認知上之差距，不言而喻。民意代表頻頻「杯葛」議事，對一個民主國家之國際形象，實有負面影響。慎之，慎之。

三、核四釋憲文中有關「杯葛」一詞之推敲

大法官會議公佈釋字第五二〇號解釋，對行政院停建核四一案，認程序有瑕疵。雖未宣告違憲，但認重要決策變更應經立法院參與決策云云。

此項憲法解釋，事隔多年，各方已有諸多評論，本文不參加討論此案所牽涉之憲法和法律條文之解釋，僅對解釋理由書中所用之「杯葛」一詞是否妥適，認有推敲之必要。

解釋理由書稱：「本件停止頂算之執行，已涉國家重要政策之變更而未按上述程序處理，自有瑕疵，相關機關未依其行使職權之程序通知有關首長到院報告，而採取杯葛手段，亦非維護憲政運作正常處置之道」等語。

此處「杯葛」一詞，就上下文義而言，應係指阻止、阻擋或阻撓。倘此一推斷正確，則在英文中係“block”或“prevent”，而非“boycott”。

此次解釋已正式公布，無法更正。唯一補救之道，在官方翻譯外文時不要將「杯葛」還原為“boycott”，而改用“block”或“prevent”，以免外國人誤解大法官會議解釋文的真義。

參、第四權

近年來由於國安弊案，國家安全與新聞自由孰重，引起社會各界重視。而在討論新聞自由時，上至執政諸公，下至青年學子，又往往將新聞界、新聞記者、媒體等詞與「第四權」一詞交互使用。究竟什麼是「第四權」，的確有深入探討之必要。

一、「第四階級」的意涵及出處

百科全書，以及《辭海》、《辭源》及各種辭典，均未收錄「第四權」一詞，唯有 the fourth estate 一詞，其中以《大美百科全書》較為詳細：指封建時代社會三階級（貴族、僧侶、平民）以外的第四階級。最初另有所指，如軍隊及暴民，直至新聞記者獲得該項頭銜為止。（fourth estate, a term



commonly applied to the public press. It is an extension of the use of "estate " to signify the three traditional social orders of feudal society — the lords spiritual, lords temporal, and commons — and formerly was applied to other groups, such as the army and the mob, until journalists claimed the title.)

至於新聞記者獲得該項頭銜則得拜喀萊爾 (Thomas Carlyle) 之賜，他描述當時的英國國會說：「柏克 (Edmund Burke) 說在國會中有三個階級；但是，在遠處的那個記者席，卻坐著比他們更重要的第四階級。這不是比喻之辭或詼諧的說法：這是一個事實——在現代對我們非常之重要。」此係媒體被稱為第四階級的出處。

二、「第四階級理論」的意涵

首先要說明的是，筆者認定 the fourth estate theory 譯為「第四權理論」實為誤譯。

國內學者林子儀教授（現任司法院大法官）所著《言論自由與新聞自由》一書（國立臺灣大學法學叢書編輯委員會編輯，月旦出版公司出版）中，明確指出：「新聞自由是一種『制度性基本權利』（an institutional right）……本文將提出『第四權理論』（the fourth estate theory），作為說明憲法為何要保障新聞自由的理論基礎。」（第六十六頁）林教授並在同頁附註中，說明：「the fourth estate theory，國內學者一般將之譯為『第四權理論』，我也採用該譯名。但如依其原文之意思以及美國聯邦最高法院史都瓦特大法官在引用該名詞時所示，似應將之譯為『第四階級理論』……」云云。

究竟美國聯邦最高法院大法官史都瓦特 (Potter Stewart，已故) 是怎麼說的呢？他在專文 "Or of the Press" (26, Hastings Law Journal, 1975) 中，推論美國憲法對新聞自主制度 (institutional autonomy of the press) 有所保障，進而詳細論述。

美國習法的人，尤其是大法官，遣詞用字都十分的嚴謹。值得注意的是，史都瓦特談的是美國憲法對新聞自由的保障（constitutional guarantee of a free press），他說：to create a fourth institution outside the government as an additional check on the three official branches（在政府外創立一個第四機構作為三權的另一制衡）。而非說”to create a fourth institution within the government as an additional check on the other three official branches”（在政府內創立一個第四機構用以制衡其他三權）。

事實上，這篇文章是史都瓦特於一九七四年十一月二日在耶魯法學院一百五十週年紀念大會中的講詞，文中所一再強調的是，新聞自由不同於言論自由，新聞界有權利及特權或責任（the rights and privileges, or the responsibilities, of the organized press）。

由此可知，史都瓦特大法官認定新聞自由是一種權利（right），而非權力（power）。

三、國外有無「政府的第四部門」的說法

上面提到林子儀教授所稱，國內學者一般將 the fourth estate theory 譯為「第四權理論」，故從之。惟何人何時開始作此譯法，則手中無參考書可資查證。

至於國外有無指新聞界是「政府的第四部門」（the fourth branch of government），因此亦可譯為「第四權」呢？很有趣的是，答案是：有的，但遭

到學者的駁斥。

美國密蘇里大學新聞學教授梅里爾（John C. Merrill）的著作《自由之必要：新聞自主的哲學》（The Imperative of Freedom, a Philosophy of Journalistic Autonomy），認為 the fourth branch of government 是美國自由主義派三大神話之一，美國憲法當然沒有給新聞界這種地位，雖然許多人聲稱能在憲法上，為新聞界「讀出這些責任」。

讀者對梅里爾教授之論點想必深感興趣，爰摘譯其要點如次：

「第三個神話是：許多美國人相信新聞界是美國政府非正式、但非常真實的一部份。也有人認為新聞界是政府濫權的監督者或制衡，是政府的對手。」

「傳播此種神話的書刊汗牛充棟：新聞學院、報社、電台、新聞團體中到處散播這種觀念，以致不知美國歷史者，倘初至該國，真以為新聞記者是由人民選舉出來，以擔負某一項特殊的公共功能。」

「英國人僅不經意地指國會的記者席為『第四階級』，而橫過大西洋，「階級」變成「政府部門」（權）了。」

「通常，當『政府第四部門』（第四權）一詞，在文章、書籍、演講詞中出現時，這個詞用得未經意而含糊，作者亦不刻意來澄清它的意涵。道格拉斯·凱特（Douglass Cater）的名著：《政府的第四部門》（第四權）（一九五九）就是一好例子。他並沒有說明是誰賦予新聞界這種地位，新聞界真的想要或接受這種地位嗎？」



「倘若新聞界是政府的『制衡』，則置新聞界於政府之外，這麼一來，就與『第四權』的概念相矛盾。因為新聞界不可能既是政府的一個部門（權），又是政府的『制衡』。可以確定的是：新聞界並不是政府的一部份：它是私人企業。」

「在三權中，有兩權是人民選舉產生的，另一權（筆者按指司法）則由民選官員任命。『第四權』是如何決定的？既非人民選舉，亦非任命。他們進入這一行就好像五金行老闆開店一樣。」

「或許新聞界自認為是政府的一部份，或政府的制衡，或某一種監督者。美國憲法當然沒有賦予他們這種地位，雖然許多人可以在憲法『讀到』這些屬於新聞界的責任。」

因此，我們似乎不可能認定新聞界是「政府的第四部門」，而簡稱為「第四權」（the fourth power）。

當前社會各界主張加強英語教學，一個名詞既是舶來品，必須知道此一名詞英譯應如何還原。

四、「第四權」英譯時應如何還原

筆者之所以一再撰文，呼籲各位新聞界先進重視這個問題，內心真正憂慮者，其實是這一詞中譯後的還原問題。倘國內的青年學者及新聞同業用慣了「第四權」，且不加引號，到了國外進修，勢必很自然的將此一詞還原為 the fourth branch of government，且認定此為定論，而非一種理論。

林子儀教授提出 the fourth estate theory，亦知照其本義應該譯為「第四階級理論」，其後雖改譯為「第四權理論」，其為「理論」則一也。

教科書教了數十年的「進化論」、「相對論」，至今都還是一種理論，還原時必須為 the theory of evolution 和 the theory of relativity。這就是筆者建議提到「第四權」時，至少應加引號的原因。

倘若各位新聞界先進認為青年學生及新聞同業在國外可侃侃而談：「媒體是第四權（The

organized press is the fourth branch of government）」，而對方的社會各界均能接受的話，則筆者的建議就似嫌多慮了。

反之，倘對方社會並無這種認知，而我們還將「第四權」一詞如此還原成英文，極可能造成雙方溝通之誤會及障礙，可不慎哉！

肆、結語

筆者也想藉這篇短文說明新聞自由是一種權利（right），不是一種權力（power）。「媒體監督政府」這句話中所指的監督是一般性監督，是要依法行使的。同樣的，一般人民對政府的監督，也需依據憲法的規定行使。易言之，咱們可以說，媒體有監督政府的權利（right），而非媒體有監督政府的權力（power），其理至明。

有關「第四權理論」一詞，筆者上文曾說明來自 the fourth estate theory，此詞實係誤譯，宜譯為「第四階級理論」，用意是強調新聞自由是一種制度性的權利（institutional right）。國內誤譯為「第四權理論」後，嗣簡稱「第四權」，另又有人將引號去掉，便成第四權，繼又將此一權字解釋為行政、立法、司法三權（power）以外之另一權，離題遠矣。況我國所採者為五權憲法，倘憲法所定各權之外果真尚有一權，則應為第六權，何來「第四權」耶？

初稿收件：民國93年 4月 9日

完成修正：民國93年 6月 15日

正式接受：民國93年 6月 18日 ■

從知識管理談 教學領導的實施

黃文三

高雄師範大學

在時間巨輪的推動之下，人類歷史已堂堂進入公元兩千零四年。在全球歡欣鼓舞慶祝此世紀的到來，意味著人類將展開另一個全新的生活面貌。數位經濟時代的來臨，使得組織經營模式也隨之改變；再者，資訊科技的快速進步，也對組織產生了不同的影響。經由上述的改變，使得組織漸走向知識組織之型態。學校是一個正式的組織。因此，在面對愈來愈多的知識更新之競爭與策略之下，初等或中等教育的管理是個重要的議題。在快速變動之下，學校組織必需能快速反應才能於環境中適存。是以，在二十一世紀的今天，這競爭快速變化的時代裡，「知識」成為最有效的競爭利器。值此教育改革政策不斷推出，教育改革步驟正在加速之現階段，校長（或教師）有無正確認識並期許教學領導的需求，是實踐教育改革的一個根本問題。因此，本研究的主旨在於瞭解和分析知識管理的文獻，歸納出教學領導的實施，藉以提供學校校長（或教師）在重建和經營學校上的參考依據。

依據本文的研究結果，歸納如下：1.落實學校本位課程理念，藉以精進學校的教學品質；2.學校應看重教師的專業表現，精進教學品質與成效；3.強化校內的持續支援服務。依據上述知識管理和教學領導的實施之探討，研究者提出如下三項主要的建議：1.學校應提供優質的學校文化，鼓勵老師專業成長；2.學習學校同仁間彼此的互惠關係，鼓舞領導者的關懷與道德領導；3.理解知識管理與教學領導，促使學校精進知識管理與教學領導，以創造學校組織的智慧資本。

關鍵詞：知識管理、教學領導、道德領導

黃文三，高雄師範大學教育學系副教授。

通訊作者：黃文三，802 高雄市和平一路116號，高雄師範大學教育學系。E-mail: dinghao@giga.net.tw

壹、前言

當人類邁入了廿一世紀，整個社會強調知識經濟與知識創新，而促使人們不斷的學習，以符應時代的需要。今日的世界，彷彿像座地球村，網際網路的開發，使得資訊遍佈社會的各角落，全球化與國際化成為世界共通的發展趨勢，在在影響到人類的各個層面。這種局面顯示生活在這一代的我們，要無時無刻砥礪自己，努力的學習，勇敢的試練，並不斷的創新再創新。由於，教育是立國的根本，當然要知所調整及因應，並力求創新。因此，近年來我國的教育改革，就針對此一願景而推動一系列措施，像九年一貫課程（grade 1-9 curriculum）、學校本位管理（school-based management）、教學領導（instructional leadership）、課程領導（curriculum leadership）、學校本位課程（school-based curriculum）等，希望藉由對下一代的教育革新，以追求教育的卓越。

英國的哲學家培根（Bacon, F.）曾言：「知識即權力」（knowledge is power）。再者，美國的管理大師杜拉克（Drucker, P.）在「後資本主義社會」（post-capitalist society）中，亦提及知識的運用與製造才是經濟成長的動力（Drucker, 1993）。另外，「第五項修練」（The fifth discipline）的作者聖吉（Senge, P.）也陳述未來競爭優勢是組織擁有的知識（Lunenburg & Ornstein, 2000）。這全都指出今日的社會，已由過去的農業經濟轉變為工業經濟，再轉變到知識經濟。是以，本文特別針對這樣的知識社會做一番審視後，再思索此一思潮下的學校本位課程之教學領導，該如何定位與實施，希望藉由分析研究的結果，能做為學校從事教學領導，提升教學品質的參考依據。

貳、從知識管理到教學領導

今天的社會是個知識社會，強調知識經濟及知識創新，並保障人類的智慧財產權，形成資源共享的文化型態，以助益人生的幸福。一般而言，知識

（knowledge）有別於資料（data）及資訊（information）。資料是關於事件的一組離散的客觀事實，一般可用結構化記錄來描述，也就是說「資料」係指對觀察事物所做的記錄，它是個未經有機處理的東西。至於，「資訊」是一種消息，通常它以文檔或聽覺的交流來表現，讓接受者從收訊當中領悟到某些東西，它是按照某種規律排列起來的結果（黃文三，2003b）。例如：大學基本學力測驗中的頂標、前標、均標、後標、底標等，有系統有組織的整理學生的成績所獲致的結果。另外，「知識」則是結構化的經驗、價值、相關資訊的和專家洞察力的融合，它提供了評價和產生新經驗和資訊的框架，變成一種智慧財（黃文三，2003b）。易言之，知識就是有產能的資訊，能夠經由處理及管理的過程，創造出高附加價值的效果。

經由上述，我們應可釐清資料、資訊及和知識三者的區別，但知識只能在人類對資訊的運用中體認和產生，如果離開了資訊，也就無法獲得知識。至於「管理」一詞，依據德佛特（Daft, 2003）的界定：管理係指透過計劃、組織、領導、和控制組織的資源，來維持組織的目標在一個有效能和有效率狀態下（Management is the attainment of organizational goals in an effective and efficient manner through planning, organizing, leading, and controlling organizational resources）。由此可知，管理必須考量到組織本身的目標能夠維持在一個有效能與有效率的狀態之下。在今天這種資訊爆增的社會中，如何知識管理（knowledge management），以建構有產能的資訊，就更顯現出其重要性了。

依據吳清山和黃旭鈞（2000）的看法，認為知識管理係將組織內的資訊及人員作有效的管理及整合，透過組織成員知識共享、轉化、擴散等方式，成為團體制度化的知識，促使知識不斷的創新，以增加知識的資產，擴增組織的財富及創造組織的智慧。另外，依據吳政達（2001）引述 Lotus china（2000）對「知識管理」的看法，認為知識管理係

透過對資訊和專業技能的系統開發和利用，改進和提高部門組織的創新、回應能力、生產力和技能素養等四項。1.創新係指發現和培育新的想法和思維，創建集體討論和合作的論壇，充分利用人類頭腦中的內隱知識，來產生新產品和新技術的創新思維。2.回應能力係指當客戶需要時，員工能夠快速得到新需要的資訊，以便更快地解決客戶的問題，總是快速而準確地作出決策，從而能夠迅速地對市場情況的變化作出反應。3.生產力係指獲取和共用最好的經驗和可再利用的知識資產，以便能夠有效縮短迴圈時間並盡可能減少重複勞力。4.技能素養是指透過各種培訓和遠端學習，提高員工的技能和專門技術水準。

這樣的一種知識管理和創新的社會型態，也就難怪聖吉（Senge, 1990）會提出學習型組織的想法，以系統性思維做為在學習與變遷過程中的樞紐了。他認為第五項修練“系統性思維”是一項組織中的概念架構，均彼此有相關且相互影響；而且，人員要熟練，也就是人員對組織的承諾要有視野、卓越和終身學習；再者，要獲取視野，也就是說未來你要有一起實現的形象；另外，團隊學習，也就是說共同學習的理念是兩個腦勝過於一個腦；最後，就是心理模式的建立，以深化影響成員和組織的觀點與行為的基本假定（Lunenburg & Ornstein, 2000）。

有鑑於此，也就會產生建構主義（constructism）的理念與作法，而影響到教育的措施。像卡傑克和伊根（Kauchak & Eggen, 1998）提出的教學理論就是個強調學習者為中心的教學方式，如下：1.學習者建構他們自己的領會而不是靠別人的傳遞；2.新學習有賴於先前的瞭解；3.新學習是透過社會互動來促進的；4.真實的學習任務才能激起意義化的學習。再者，布洛克斯和布洛克斯（Brooks & Brooks, 1993）亦提出了建構主義的教學實務如下：1.建構主義的教師鼓勵與接受學生的自律自治與主動性；2.建構主義的教師利用原始資

料和初始來源，延續動作操作，交互處理和物質性的材料；3.當建構任務時，建構主義的教師利用認知性的專有術語，例如：分類、分析、預言和創造；4.建構主義的教師容許學生反應引導性的課程單元，修正教學策略和變更內容；5.建構主義的教師查考有關於學生們先前已擁有的那些概念；6.建構主義的教師鼓勵學生要從事和教師，及彼此對話；7.建構主義的教師鼓勵學生藉由有深度思想的發問，以開放性的問題去探究問題，以及鼓勵學生們彼此問問題；8.建構主義的教師尋求精心設計學生主動性的反應；9.建構主義的教師要學生從事探究與最初假設相互矛盾的經驗，並鼓勵他們互相討論；10.建構主義的教師容許提出疑難問題之後的等待時間；11.建構主義的教師對於學生去發現關係與創造隱喻能預留準備時間（Woolfolk, 2004）。這樣的理念和作法，無非是要現代的教師有符應知識社會鼓勵個體創新的心態與教學活動。

是以，這一波九年一貫課程及學校本位課程的推動之下，就是要教師能帶給e世代的年輕學子，有個組織管理的能力，學到帶得走的知識與技能，而且更要成為一個終生學習的學習者，迎接未來不可知的世界之挑戰。由於，教育改革的理念及目標，繫於教師每天教學活動的實施。如果，教師的教學活動無法依據教育改革的方向走，那麼再好的教育改革理念，均成泡影而幻滅。然而，有效教學的實施需要良好的教學領導（instructional leadership），因為學校本位課程的推動，需要全校所有成員的參與、對話及交流，不能全靠行政領導即能奏效。行政工作僅止於支援教學而已，最重要的工作仍在於教學活動上。是以，教學領導的重要，就不言而喻了。在教學領導方面該如何因應知識社會的創新需求，就值得我們去省思與關切矣！

參、教學領導面面觀

教學活動包括有教師的教導與學生的學習。教學是藝術也是科學（Teaching is both an art and a

science) (Glover & Bruning, 1990)，教學這項複雜而吃力的專業需要藝術的才幹和科學的知識。把教學當作是一種藝術的話，確實教學需要教師對教育工作的感情投入、及人性關懷的價值觀，和一般人所稱的，存在有那些教學成功者的靈魂和精神。許多教師會深度的為他們的工作而努力－學生的發展 (the development of students)，就如同畫家、雕刻家、音樂家在創造他們自己的精心傑作一樣的投入。良好的教師是具有創造力的，他們藉由發明各種教學方法和教材，來解決學生的問題。教育作為一種科學的話，它可利用心理學、社會學、人類學、人種學、生物學、醫學和許多科學性的學科來發展有效的教學。教師採用很多的科學方法，如假設 (hypothesizing)、實驗 (experimenting)、和觀察結果 (observing outcomes) (Glover & Bruning, 1990)。

就良好的教學方面而言，科學和藝術的才幹是無法分開的。其實，良好的教學應該是利用科學所產生的知識和技能，以補充教師身為教育藝術家的技巧，就如同畫家為了創造出藝術結晶作品，而使用由科學上所引出的光、影和透視畫法等三種原理 (Glover & Bruning, 1990)。是以，教學是藝術，亦是科學。教師必須利用各種科學的知識與技能，再加入自己的感情、價值觀等，以追求有效的教學。至於，領導的定義，依據巴斯 (Bass, 1997) 的看法，「領導」就是影響團體行動超越期望的過程；另外，班尼斯和納魯斯 (Bennis & Nanus, 1985) 亦提及「領導」是在於影響，及引領課程、行動與見解；再者，阿吉里斯 (Argyris, 1976) 也提及「領導」是有效能的影響；還有，克拉克、克拉克及卡伯貝爾 (Clark, Clark & Campbell, 1993) 亦指出「領導」是凝聚目標導向的團隊；再者，布洛克 (Block, 1993) 也提及「領導」是說服他人提升他們所擁有的興趣和採取團體的目標做為他們的目標；又次，何根、卡菲及何根 (Hogan, Curphy, & Hogan, 1994) 也論述「領導」是誘使他人關注他

們個人和團體的重要利益之共同目標。由上可知，領導在於勸使他人糾合群力，共同朝向組織目標，而努力的歷程與行為表現。至於，教學領導的構思與實行，係牽涉到學校本位課程的發展和權力下放的教改理念，改變了過去中央與地方傳統的官僚模式，而促使中央、地方、學校、家長、教師和學生之間，形成一種教育學習合作的夥伴關係，彼此建立良好的互動型態，進而選擇適宜的教學領導措施，調整彼此間的角色行為，並設想學校教學未來的走向及發展的願景，促使學校組織的教學目標成長與延續。茲就教學領導的意義、重要性、任務、人員、方針及類型等分述於下：

一、教學領導的意義

領導是管理歷程的一環，而教學領導則為學校本位管理的一部分，教學領導應著眼於協助教師教學與學生學習的效果，能如何的去提升，以促進教學品質持續發展與精進。依據艾德摩斯 (Edmonds, 1979) 的看法，教學領導係指校長所從事與教師教學，或學生學習有直接關係的行為或活動。再者，德巴伯斯 (De Bevoise, 1984) 則指出教學領導是學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人從事與學校相關之各項改進措施。諸如學校發展的目標、教師及學生所需的資源、教師的進修、教師同儕的關係、校長與教師的關係等，均是校長必須關切及助長的課題。是以，教學領導應是學校本位管理的焦點，經由校長或授權的他人所擁有有利的影響力或權威，去促使教師發揮互助合作及的精神，以及形成團隊導向的共識，共創優質的學校文化，能不斷追求專業成長，提升教師教學的品質，以達成國家的教育目標。

二、教學領導的重要性

教學領導係將領導的核心放在教學設計及活動上面，希望透過領導者的影響力或權威，促進學校教師的教學發展及革新，掌握時代的思潮及走向，建立良好的進修機制，時時吸收新知及更新教學內

容，符應學生的個別差異，追求卓越及創新。因為，再好的教育理念及教育改革，如果沒有進行合宜的教學活動，是無法達成我們殷殷期望的教學目標。但是，在教育鬆綁及權力下放的呼聲中，合宜的教學活動有賴良好的教學領導。否則，學校本位管理及學校本位課程的推動，均僅止於理念的宣導及建構而已。是以，教學領導的角色就顯得相當的重要，它應該重視教學目標、教學歷程、教學評鑑及補救教學等一連串的教學設計及實施，並延續教學活動的創新及發展，有效的整合各方面的教學資源，化作源源不絕的成長活水，促使教學品質提昇與卓越。

三、教學領導的任務

廿一世紀的社會型態，就如前面所述是團隊學習及成長的組織，每個人均應有工作投入及學習的情操。行政機關、社區人士、學校成員、家長及學生均是教學品質提升的重要角色，應該在有效能及效率的思考模式建構下，為整個學校的教學品質提升及卓越而努力。是以，教學領導的任務，如下：

1. 建立活絡且能時時更新的教學設計及發展機制。
2. 充分營造彼此對話、交流及合作的氛圍。
3. 詳細規劃教學活動的計畫及模式。
4. 建立教學創新及時時改善的工作哲學。
5. 監控教學活動的流程及時效。
6. 鼓勵並協助教師的在職進修及成長。

四、教學領導的人員及方針

教學領導是個團體分工共享的領導型態。教學領導是透過校長或授權人員的影響力或權威，來助長教師的教學及學生的學習效果。因此，教學領導的人員可能是校長、主任、教師等，透過有機的整合，型構學校的優質文化，並促使教學品質提升及卓越。對於每一項教學任務，像教學活動的設計、教學策略的實施、課前的準備、內容的講解、複習及檢查作業、課後的訂正及回饋、補救教學的實施…等，均可能因學生的年齡、教師的專業能力、教師的哲學觀和課程的本質，而有極大的不同。是以，校長或授權人員在教學領導時，應有三項方

針：界定學校任務（defining the mission）、管理教學計畫（managing instructional programs），以及提升學校學習氣氛（promoting school climate），其中，界定學校任務包括有：形成學校目標及溝通學校目標；管理教學計畫包括有：督導和評鑑教學、協調課程、督導學生進步、確保應有的教學時間；提升學校學習氣氛包括有：保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展、提供學習誘因（Hallinger & Murphy, 1987）。總之，教學領導人員及方針，均以教學品質的提升為願景，並以鼓勵及增權賦能（empowerment）方式，促進教師與校長、教師同儕的合作及對話，追求卓越。

五、教學領導的方式

教學領導是透過影響力，以達成教學品質的提升及卓越發展的目標。不同的學者，會有不同的看法，有的提倡人際導向（interpersonal oriented）及任務導向（task oriented）的方式，亦有的提出互易領導（transactional leadership）及轉型領導（transformational leadership），也有人提出同儕領導（collegial leadership）等，但研究者認為新世紀的教學領導或許可以「道德領導」（moral leadership）做為主要的領導方式。因為，後現代社會的人，均有很高的自我意識，強調個人的自律自治及自主性。尤其，建構主義（constructivism）的思潮，提倡個人主動的建構自己的知識，更使得主動參與（active participation）成為主流，鼓勵彼此對話及交流，對人性尊嚴的重視及提升，關懷夢想的實現，並歡迎不同的聲音及意見等（黃文三，2003a）。這樣的組織型態，如果拘泥於過去傳統的領導方式或風格，可能會造成組織的衝突與解組。依據沙吉維尼（Sergiovanni, 1997）所陳述的道德領導的概念，他指出在學校中，當道德權威凌駕科層體制的領導時，在組織承諾上和組織成員的行為表現之結果均遠勝過於當初的期望。他提出了附加價值領導（value-added leadership）的四個階段是：1. 物物交換式領導（Leadership by Bartering）



一領導者與領導代價，在交易過程中，由領導者提供組織成員他們所要的東西，以換取領導者所要的東西。2.建築式領導（Leadership by Building）—爲了達成成員的成就、責任、能力與尊嚴的需要，領導者提供合宜的氣氛與人際間的支持，以增益領導的機會。3.契約式領導（Leadership by Bonding）—領導者發展出一套領導所需要的價值體系和契約，以結合組織成員他們在共同的理由上一起努力。4.銀行式領導（Leadership by Banking）—領導者提供制度化管理以促進創發，作爲學校中每天生活的一部分；這種新的計畫和創發工作，係爲了確保人們的能力與努力的成果（Lunenburg & Ornstein, 2000）。道德領導係延續附加價值領導的理念，對於人性尊嚴的注重更勝於行政效能的強調，領導者與被領導者之間的角色不斷的轉換，以及重視脈絡決策過程應多元開放倫理對話。換言之，校長或教師們採行道德領導係以道德權威爲基礎，成員跳脫外在的利益交換，而關懷夢想的實現，且勇於接受錯誤，鼓勵回饋所帶來的正面效應，歡迎不同的聲音，及樂觀進取忠誠希望的引領，使成員心悅誠服接受領導。

由此可知，不論附加價值領導或道德領導是具

有創發力的領導方式，在在著眼於儲備精力，以蓄勢待發，追求卓越。其領導的方式，係重視心的領導，引發教師的人性潛質，因本身的義務感以完成組織的任務，而心悅誠服的自動行事，提升教學的品質。研究者思索此種教學領導的方式，或許可以喚醒教師對道德的渴望，而成就一個自主自律的團隊，更能夠追求教學品質的提升及創新教學。

整體而言，知識管理強調的是成員的創意及針對工作的需求立即回應。因此，教學領導必須以成員心悅誠服及關懷夢想的心態，來形塑優質的學校文化，才能符合時代的需求，強化學校組織的智慧資本，追求卓越。

肆、結語

廿一世紀是個知識社會及教學創新的時代，我們身爲教育工作者應體認時代的脈動，增長更多更廣的專業知能，提昇專業能力。尤其，九年一貫課程的實施，提供了國中小學發展「學校本位課程」的契機，讓教師有了拓展專業成長及教學創新的空間，如何確立教學領導的理念，化作教學創新的策略及作法，是個刻不容緩的課題。對一個人來說，沒有學術修養就去許諾教導年輕一代的人，就好比

一個忽視大自然聲音的變化莫測之現象，就試圖創造出協奏曲，是同樣荒謬可笑的。教學是如此，教學領導亦是如此。校長或其他授權人員必須去瞭解教學領導的時代意義及內涵，再依據各個學校的條件，創新教學策略及處方，增益學生的能力。這一波的九年一貫課程的教育改革及創新教學，有賴校長的領導及教師心態的轉變，以符應時代潮流的後現代思維，透過教學領導，共創更優質的教學環境，提升教學品質。綜合言之，本研究結果，有下列三項：1.落實學校本位課程理念，藉以精進學校的教學品質；2.學校應看重教師的專業表現，精進教學品質與成效；3.強化校內的持續支援服務。依據上述的研究結果，提出三項主要建議：1.學校應提供優質的學校文化，鼓勵教師專業成長；2.學習學校同仁間彼此的互惠關係，鼓舞領導者的關懷與道德領導；3.理解知識管理與教學領導，促使學校精進知識管理與教學領導，以創造學校組織的智慧資本。

參考文獻

- 吳政達（2001）。知識管理在學校行政上之應用。《教育學刊》，17，219-232。
- 吳清山、黃旭鈞（2000）。學校推動知識管理策略初探。《教育研究月刊》，77，18-31。
- 黃文三（2003a）。建構主義的教育思想及其在二十一世紀道德領導上的啟示。國立海軍軍官學校。「第一屆德行教育與軍事專業倫理學術研討會」論文集，頁33-49。
- 黃文三（2003b）。從知識管理談學習評鑑的實施—由教師與成長的角度出發。國立高雄師範大學教育學系。「教育論壇（四）」論文集，12-24。
- Argyris, C.(1976). *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley.
- Bennis, W. & Nanus, B.(1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G.(1993). Becoming a constructivist teacher. In *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)(Ed.)*, In search of understanding: The case for constructivist classroom. Alexandria, VA; ASCD.
- Block, P.(1993). *Stewardship: choosing service over self-interest*. San Francisco: Berrett-koeher.
- Bass, B.M.(1997). *A New Paradigm of Leadership: An inquiry into Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clark, K.E., Clark, M.B.& Campbell, D.P.(1993). *Impact of leadership*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- De Bevoise, W.(1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Drucker, P.F.(1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.
- Daft, R.L.(2003). *Management(6th)*. Australia: Thomsan.
- Edmonds, R.(1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. St, Louis. Mo. Cemrel, Inc.
- Glover, J.A., & Bruning, R.H.(1990). *Educational Psychology(3rd ed.)*. Boston: Harper Collins Publishers.
- Glatthorn(1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hallinger, P., & Murphy, J.F.(1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J.(1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, 49, P.493.
- Hopkins L.P.(1886). *Educational Psychology*. Boston: Lee and Shepard.
- Kauchak, D.P., & Eggen, P.D.(1998). *Learning and teaching: Research-based methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C.(2000). *Educational Administration(3rd)*. Australia: Wadsworth.
- Senge, P.(1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J.(1997). *Value-Added leadership: How to get extraordinary performance in schools(2nd)*. New York: Harcourt Brace.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology (9th)*. Boston: Allyn and Bacon.

初稿收件：民國93年 3月17日

完成修正：民國93年 8月 4日

正式接受：民國93年 8月10日 ■

From the Knowledge Management to the Implementation of Instructional Leadership

Wen-San Huang

National Kaohsiung Normal University

Human races in the world have developed a whole new life since the year of 2004. It means that the coming of economic times changes the business model of organization. Furthermore, the speedy advancement of information technology also has different effect to organizations. Because of the changes what we mentioned before, organizations' patterns transfer into knowledgeable by degrees. The school is a formal organization. Thus, the competition and strategy within the primary or secondary education management is the important issue while more knowledge reform come out. In the rapid variation, school organization must react rapidly so that can survive in the circumstances. Therefore, in the 21st century, speedy variable times, "knowledge" becomes the most effective niche. Especially recently educational reform policies correctly, response positively and express a strong desire to pursue instructional leadership is much concerned. Therefore, this study aims understanding and analyzing literature of knowledge management and generalizing the implementation of instructional leadership so as to provide reference point for principals (or teachers) in re-construct and managing their schools.

To synthesize the results, it gets the conclusions which are draw as follows: 1.School-based curriculum ideas should be realized, thus promote the instructional quality. 2.Schools should constantly do regard as important the teachers' professional preformance, thus increasing the development of teaching quality and enhance to the teaching effect. 3.Providing sustained support for each other members. According to the Knowledge management and the implementation of instructional leadership mentioned in the study, the main three suppestions are as follows: 1.Schools should improve the good school culture, thus strengthen to the development of professional growth. 2.Learnig from each other in reciprocal relationship, pratically principals' caring and moral leadership. 3.Understanding knowledge management and instructional leadership, how to put school improve knowledge management and instructional leadership into implementation to creative intellectual capital school organization.

Keywords: Knowledge management, Instructional leadership, Moral leadership

國民中學新課程落實教學 後現況檢視

The Survey of Nine-year Integrated Curriculum in Instruction Implementation at the Junior High School

朱毋我

臺北市金華國民中學

壹、前言

全球化時代的來臨與世界各國市場開放政策和競爭力的提升，我國必須提高國民之素質以期強化國家整體競爭力，才能面對未來全球化的競爭壓力。致力提倡教育改革是現階段教育制度的重心，

也是國民義務教育九年一貫課程誕生的淵藪。教育部公布九年一貫課程綱要，以能力取向替代知識取向，以七大學習領域取代傳統學科，訂自 90 學年度開始實施（黃政傑，民 92）。此次新課程修訂以基本能力的培養取代傳統課程標準的目標，符合教育先進國家相繼提出且重視培養關鍵能力的趨勢，在課程改革上予人耳目一新之感。

但自九十一學年度開始實施國民中學階段九年一貫新課程以來，相當多教育界及社會人士對教育改革提出不同看法，也相當質疑教育改革的內容，

朱毋我，臺北市金華國民中學教師兼設備組長。

通訊作者：朱毋我，106 臺北市大安區新生南路二段 32 號，金華國民中學。E-mail: Victor37@pchome.com.tw

姑且不論誰是誰非，站在教學第一線的老師們最重視的問題還是如何規劃課程，如何落實教學，如何達成教學活動所欲達成教學之目標，因此從事教育工作人員應重新思考教育內涵，讓更多人共同檢視教育工作目標及教學策略方向。

本文是針對新課程的發展，以從事七年級新課程教學活動的128位教師進行一項研究，其研究方法採用問卷調查法，問卷設計之題目以九年一貫課程綱要分段能力指標和實施要點為依據，其調查所得到的結論加以分析說明，藉此調查分析明瞭在實施新課程後，基層教師是否落實新課程與所面臨的問題及教育政策應改進的方向，以提供教學活動進行一個重新思考的空間，並反映來自基層教師的看法。

教師在專業教學方面，依據教育部九年一貫課程推動小組學校經營研發組研究結果顯示國中小教師九年一貫課程之專業能力，大部分均認為具備課程能力、教學能力、評量能力、自我成長等四項專業能力（教育部，民93）。本文分別以教師檢視能力指標現況探討、教師改進教學方法現況探討和教材自編與學習評量等相關現況等三個向度加以探討。最後並對教師在彈性課程與新課程實施後之綜合意見分析探討並提出綜合建議。

貳、教師檢視能力指標現況

教育部（民92）在「國民中小學九年一貫課程綱要」中針對七個學習領域皆表列出十大基本能力，能力指標則是學生在各階段學習活動後所獲得的基本能力。教師在實施新課程，最重要的兩件事就是對分段能力指標的滿意程度和是否具有隨時檢視能力指標的習慣。以下對教師實施分段能力指標的滿意度以及教師檢視能力指標的習慣分別探討。

一、教師實施分段能力指標的滿意度

各學習領域的課程綱要階段能力指標，乃編輯

教材、設計教學、擬定評量、及實施測驗的參照，具有下列六項功能（李坤崇、劉文夫、黃順忠，民90；李坤崇，民91a、民91b）：（一）出版社或學校編輯教材的依據（二）教師確立學習目標與運用學習方法的前提（三）教師實施學習評量的準則（四）教育部發展評鑑指標的根據（五）教育部發展基本學力測驗的基準（六）學校實施基本能力測驗的準繩。

本研究中，根據各領域七年級分段能力指標為題項，並將教師填寫之問卷結果，統計出平均數、標準差、百分比、t考驗，考驗水準設定為 $p<.05$ ，各領域教師對分段能力指標題項的看法，顯示出教師對於偏向統整性或非本身專業領域之部分專業能力指標項目滿意度相對偏低。如國語文領域教師對可以教導學生欣賞別人書法作品在行氣、行款和布局上的優點；英語領域教師對可以教導學生欣賞簡易英語詩歌的音韻與節奏；社會領域教師對可以教導學生瞭解國際貿易進出口如何影響國家經濟發展；藝術與人文領域教師對可以教導學生理解藝術創作與環保、兩性、政治、社會議題之關係；綜合活動領域教師對可以教導學生應用基本外語能力，展現自己對國際理解與文化學習相對等分段能力指標滿意程度比較偏低。

由以上調查分析資料可見，教師在原有專業分科的養成教育下，對於統整性、專業性之能力指標項目，在短時間的準備下，較難有滿意而完整的教學準備。

二、教師檢視能力指標的習慣

能力指標是學校在各領域發展課程時的重要依據，檢視能力指標的重要性在於提醒教師對於學生在學習活動中所要達到的基本能力，教學目標應該依據分段能力指標加以分析歸納，以避免忽略其他統整能力的學習或一直重複同一種概念的學習，教師必須在教學活動的過程中不斷的檢討與修正，透

過不同的學習主題活動，將不同的能力指標在各主題活動中呈現。能力指標在九年一貫課程的定位屬國家層級，是全國國中、小研擬學校課程計畫，設計教學內涵與活動，實施教學評量皆必須依據的能力指標。

在九年一貫新課程中，教師在設計課程、進行教學與評量時，必須隨時檢視能力指標，以便隨時修正教學內容及教學方法，本研究在問卷「您在設計課程，進行教學與評量時，是否有隨時檢視能力指標？」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，英語領域佔20%，國語文領域佔27.3%，自然與生活科技領域佔33.3%，綜合活動領域佔46%，數學領域佔48%，社會領域佔58.8%，藝術與人文領域佔64.3%。由以上分析資料顯示，教師在設計課程及教學與評量的過程中，隨時檢視能力指標之習慣雖然隨不同學習領域有不同比例，但是教師在實施課程中檢視能力指標之習慣偏低，實在有待提升。

參、教師改進教學方法現況

在「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，民92）中實施要點規定，「彈性學習節數」，可由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、依學校特色設計課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動，以便在符合領域學習節數的原則下，學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學。

本研究在於瞭解教師在新課程實施後，是否能在教學活動上實踐新課程的精神採取創新教學方法，是否實施協同教學、跨領域統整課程及補救教學活動。以下對教師採取創新教學方法的程度、教師實施協同教學的比例、教師實施跨領域統整課程分析、教師實施補救教學活動比例分別探討。

一、教師採取創新教學方法的程度

在九年一貫新課程的實施過程中，教師需要脫離傳統單向傳授知識的教學方法，而且需要透過多元活潑的學習內容、教學活動，創造良好的學習環境，並適度培養學生多元思考能力及發展能力。因此教師是否採取創新的教學方法以符合新課程發展精神，對於新課程的實施有著成敗優劣的關鍵地位。

本研究對於本研究在問卷「在九年一貫新課程中，您是否採取創新的教學方法？」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，健教與體育領域教師均採用創新的教學方法。其餘採用創新教學方法的教師分別為國語文領域佔95.5%，英語領域佔93.3%，藝術與人文領域85.7%，綜合活動領域佔70%。

上述得知，大多數領域教師已經採取創新的教學方法，對於新課程的實施有重要的影響，並且能在教學中逐漸落實。對於教師在教學方式改變為異於傳統式教學方法，大幅度增採創新教學法，且大量運用電腦及液晶投影機等教學新設備，設計創新的教學多媒體教材，更顯示教師已經對於新課程的教學方向有著新的創新思維，由近年來教育主管單位先後舉辦各項教學多媒體、創意教學、教案設計等競賽，教師在參賽數量與內容方面，逐年增加，可見教師在創新教學落實於教學活動上的努力。

二、教師實施協同教學的比例

協同教學意指兩個以上的教師，共同分工合作與策畫執行教學活動的一種教學方式。協同方式可分為課前、課間協同；課間協同又可分領域內、領域間協同。依協同教學的時間區分又可分為同堂協同、班群協同及主題協同。協同教學在多元化的社會環境和多元學習的課程規劃中是很重要的一個環節。

本研究在問卷「在九年一貫新課程中，請問您是否曾依課程需求實施協同教學？」之題項中，彙



整各領域教師答項後得知，國語文領域佔45.5%；健教與體育領域佔40%；綜合活動領域佔38.5%；藝術與人文領域佔35.7%；英語領域佔20%；數學領域佔12%；社會領域佔11.8%；自然與生活科技領域甚至完全沒有教師曾依課程需求實施協同教學。

以上研究資料顯示所有學科領域教師對課程需求實施協同教學比例均偏低，教師在實施協同教學方面也面臨很大的困擾，在同堂協同教學、班群協同教學的實施上，教師就面臨排配課、各領域教師、專任教師、兼任導師等不同授課時數，同時也存在各教師特殊專才等技術問題。

實施協同教學的過程中必須在不同領域的課程內容裡尋求相近點，課程內容的規劃又必須重視整體性和核心課程完整性，避免因協同教學而導致模糊學習主軸。因此教師在實施協同教學，大致先以

學校本位課程或彈性課程為施行課程，也因此協同教學在新課程的實施上仍有很大的發展空間。

三、教師實施跨領域統整課程分析

跨領域統整課程是課間協同的領域間協同的教學型態。課程統整是將相關的知識內容及學習經驗整合地組織在一起，使課程內的各項知識及經驗成份，以有意義的方式緊密地連結成一個整體。（黃政傑，民80）。跨領域統整課程規劃可透過同堂協同、班群協同及主題協同等協同教學模式實施，就如前述論及協同教學實施方式，各領域教師以配合學校本位課程、彈性課程、學校發展特色以及各節慶活動在九年一貫新課程中設計跨領域統整課程。

本研究在問卷「在九年一貫新課程中，您是否曾依學校需求、特色或活動實施跨領域統整課程？」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，國



語文領域佔 50%；自然與生活科技領域佔 50%；藝術與人文領域佔 50%；社會領域佔 47.1%；健教與體育領域佔 40%；綜合活動領域佔 38.5%；英語領域佔 26.7%；數學領域佔 16%。

由各領域教師對依學校需求、特色或活動實施跨領域統整課程比例均偏低，顯示教師在新課程的實施後，一方面要了解課程設計大綱，另一方面又要設計課程內容。在新課程開始施行短短的時間內需配合學校特色、需求或彈性課程所需，實施規劃跨領域統整課程，基層教師實在有捉襟見肘之慨。

四、教師實施補救教學活動比例

補救教學是學生在團體學習的過程中，因團體或個別因素，造成學習困難、學習障礙或教師對於課程銜接所施以的教學活動。補救教學的實施上，教師可以依照學生個別需求，安排符合學生自己彈

性的學習進度及學習內容。在新課程的實施過程中，補救教學不但可以補足新課程在中小學階段銜接課程的問題外，更可以針對學生進行個別化的學習活動，以補足正常學習活動的不足。

本研究在問卷「在九年一貫新課程中，請問您是否曾實施補救教學？」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，除了數學領域佔 76%，英語領域佔 66.7%，有較高的比例以外；國語文領域佔 50%；社會領域佔 41.2%；健教與體育領域佔 40%；藝術與人文領域佔 35.7%；自然與生活科技領域佔 33.3%；綜合活動領域佔 23%，所佔比例均在 50% 以下。

由研究資料顯示，除了數學、英語學科領域教師有比較高的補救教學比例外，其他領域教師較少採用補救教學。因此，除了數學、英語學科領域因為在銜接問題上、課程學習困難度較高等因素，對補救教學有較高的需求外，其他領域課程較少需要實施補救教學。

肆、教材自編與學習評量

在「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，民 92）實施要點中對於教材編輯、審查及選用規定，「國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並經由審查機關（單位）審定通過後，由學校選用。」「學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教材」。由此可知，教師自編教材可提供學生合適的補充教材。其次，教材、教法的多元化也間接影響評量方式，新課程可採取的評量方式有筆試、口試、表演、實作、作業、報告、鑑賞、晤談、實踐、資料蒐集、檔案評量、其他等。以下分別針對教師自編教材的多寡、學習評量方式的現況分析分別探討。

是否有因新課程的實施而改變教學評量的方式，關於這點也非常值得探討

一、教師自編教材的多寡

教師製作設計自編教材，在新課程多元化學習的過程中佔有很重要的地位，設計自編教材不但可以補充教科書的不足，更可以提升學生多元學習的資料來源。

本研究在問卷「在九年一貫新課程中，請問您是否曾製作或設計自編教材？」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，藝術與人文、綜合活動兩個領域全體教師均有設計自編教材，其餘各領域，如自然與生活科技領域自編教材的教師佔91.7%，社會領域自編教材的教師佔76.5%，健教與體育領域自編教材的教師佔70%，國語文領域自編教材的教師佔68.2%，數學領域自編教材的教師佔60%，也都佔有相當高的比例。

由此可見，新課程的實施已經讓基層教師體認到，教學內容應該跳脫傳統以教科書為教學範圍的思維，增加自編教材的內容，可以讓學生增加多元學習的機會，也可以增加學生獲得知識的廣度，因此部分領域教師依個別學科特性，自編教材比例顯著增加，可見一般。

二、教學評量方式的現況分析

九年一貫課程綱要中規定，各學習領域課程綱要的研訂應列出基本能力，作為編輯教材、教學與評量的參照。在學習評量方面，中央政府應建立各學科學力指標，地方政府則負責各學科表現的測驗。根據學生個人特質、營造適合教學情境擴展學生潛能，建立多元學習環境，多元評量標準，使得身處於多元化社會的學生能適性發展。

本研究在問卷「在九年一貫新課程中，請問您採用的評量方式有？（選項有：筆試、口試、表演、實作、作業、報告、鑑賞、晤談、實踐、資料蒐集、檔案評量、其他。）」之題項中，彙整各領域教師答項後得知，國語文領域有14%的教師採用筆試，有12.1%的教師採用作業、報告資料蒐集

等評量方式；英語領域有16.5%採用筆試及口試，有15.4%的教師採用作業，有14.3%的教師採用表演等評量方式；數學領域有20.7%的教師採用筆試及作業，有17.4%的教師採用口試，有14%的教師採用實作等評量方式；社會領域有21.5%的教師採用作業，有19.0%的教師採用筆試，有16.5%的教師採用報告，有16.5%的教師採用資料蒐集等評量方式；健教與體育領域有16.7%的教師採用筆試，有14.6%的教師採用作業，有12.5%的教師採用報告和資料蒐集；自然與生活科技領域有16.4%的教師採用筆試、作業及資料蒐集，有13.7%的教師採用報告等評量方式；藝術與人文領域有13.8%的教師採用筆試及報告，有12.5%的教師採用表演，有11.3%的教師採用實作等評量方式；綜合活動領域有15.9%的教師採用作業，有13.4%的教師採用表演、實作及檔案評量等方式。

由上述資料顯示傳統筆試、作業評量方式仍維持，但是報告、資料蒐集等多元評量比例有提高傾向，甚至社會領域、健教與體育領域及綜合活動領域採用上課參與情形（秩序）師生互動的次數等多元的評量方式，有別於傳統的評量方式。

伍、教師對彈性課程與新課程實施之綜合意見分析

在「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，民92）中學習總節數的規定「領域學習節數」與「彈性學習節數」，國民中學階段七、八年級每週學習總節數為32-34節，其中彈性學習節數為4-6節；九年級每週學習總節數為33-35節，其中彈性學習節數為3-5節。教師對彈性課程的運用及新課程實施之意見，對新課程提供出改進的意見，因此以下分別以教師對彈性課程之意見分析及教師對新課程實施之綜合意見分別探討。

一、教師對彈性課程之意見分析

九年一貫新課程，規定中央教育單位應建立各學科領域能力指標，但是在教學時數方面，則保留了部份的彈性教學時數，留供地區、學校、班級開設。透過學校本位課程發展的運作，學校在發展統整課程時，其程序或步驟應該是因校制宜，如此學校所提供的課程，便能更適應學生的學習興趣、社區的特質及教師的專長，進而提升學生的學習興趣，促進學生學習的成效（高新建，民89）。對於彈性教學時數之科目名稱、教學內容、活動設計，則均需自行發展能力指標。於是這些具有地區特色、學校特色的課程將藉由這類課程彈性教學時數而發展，教師專業自主權在這一範圍內也將有其發揮的空間，因此學校本位能力指標也因彈性課程而建立。

本研究在問卷「請您提出九年一貫新課程中，您對彈性課程時數、內容的看法或建議。」之題項中，就各領域教師對於彈性課程之相關意見調查結果，經整理後可分為課程規劃方面、時數方面、教材內容方面及其他等四個面向討論之：

1. 課程規劃方面：在部分領域教師的意見中，以彈性課程應發展學校本位的課程，作為課程規劃的依據之意見較為一致。其次，各領域教師提出較多看法的是彈性課程之課程規劃應依據學生的興趣及需求做為參考依據。
2. 時數方面：部分領域教師大多數意見為正常規劃的上課時數不足，應該調整彈性課程時數較為適當。
3. 教材內容方面：各領域教師認為，九年一貫課程的教材內容偏向簡單化，彈性課程若調整為具有地區特色、學校特色的課程，將需要額外自編補充教材或尋求主題，且應更活潑及生活化。
4. 其他方面：部分領域教師大多數的意見認為，看不出彈性課程實質的意義，少數的

領域教師意見中認為正常課程已經時數不足，無須實施相關彈性課程。

二、教師對新課程實施後之綜合意見分析

本研究在問卷「請您提出您對九年一貫新課程實施的整體看法或具體建議。」之題項中，各領域教師對於新課程實施之相關意見調查結果，可分為課程規劃方面、時數方面、教材內容方面及其他等四個面向討論之：

1. 課程規劃方面：由於各領域學科性質面向較廣，因此各領域教師的意見較為分歧並無較一致的看法。有較多的教師對於課程規劃仍偏向以學科取向的知識本位課程規劃必須再改進。
2. 時數方面：國文、數學、社會、自然生活科技、藝術與人文及綜合活動等領域教師普遍認為實施新課程後，上課時數不足。
3. 教材內容方面：國文、英語、社會領域教師的意見較為分歧，並無一致的看法。擔任數學、健教與體育、自然與生活科技領域教師大多數的意見是認為九年一貫新課程採「多綱多本」形態，對學生造成困擾。應統一由專業教授（師）統編教科書，配合自編教材，自然與生活科技領域教師大多數的意見均認為教材未見統整和連貫性，藝術與人文領域教師認為九年一貫彈性課程的教材內容偏向簡單化，減少了壓力也降低了程度。
4. 其他方面：數學、藝術與人文領域教師大多數的意見認為，現有專科教室或設備不足以配合新課程教學活動所需，以致於難以施展教學。另外，藝術與人文領域教師建議學者應主動走入校園示範教學；健教與體育及綜合活動領域教師大多數的意見認為成績評量上，文字敘述不切實際且困

難度太大，社會及自然與生活科技領域教師均認為評量方式過於瑣碎。其中各領域部份教師認為政策規劃不夠完善，實施時間決定太匆促，配套措施不足，使得師生、家長措手不及。

陸、結語

依據研究過程中蒐集與分析的各項資料及研究的結論，提出如下說明：

一、各校應隨時針對實施的能力指標進行檢視

教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教學，亦為教師專業活動與學生學習活動之根據，因此九年一貫新課程之規劃應以課程之規劃視為首務。教師在教學活動課程

規劃方面根據新課程之精神必須與課程目標相互配合，並在課程實施與課程原先規劃所欲達成之目標相互檢視。

在國民中學新課程各學科領域中，依照現代國民所需的基本能力，規劃學習領域為七大學習領域涵蓋八學科，各領域所訂定課程目標及實施課程內容，是以分段能力指標檢視課程的內容是否落實在各領域所欲達成之課程目標，以檢視新課程是否培養學生所需的基本能力。學生在學習過程中是否達到課程目標所規劃之基本能力呢？因此，能力指標的評量是主要的考評工具。能力指標的調查分析不但可以作為實施成果分析，更可作為日後課程實施改進的依據。

在本研究結果中發現教師在實施教學活動時對檢視能力指標習慣偏低，顯示教師忽視新課程是以培養學生基本能力為學習重心，而非以教科書內容



為教學目的。若要改變教師以教材為中心的思維，除了傳達新課程內涵以培養學生基本能力為學習重心之觀念外，更應讓教師養成在教學活動中檢視能力指標的習慣，並且在學習評量的過程中檢測學生所具備的基本能力，這應該是各校責無旁貸的重要責任。

二、應規劃學習時段與建置評量教師專業之指標

九年一貫新課程的精神需要教師對課程融會貫通，尋求教學經驗交流及研究機會，以創新的教學方法引導學生學習，提升學生的學習興趣。由研究結果發現，教師對於偏向統整性、專業性之部分能力指標有相對偏低的滿意度。因此提升教師統整與專業能力的進修研習課程有其必要性。

雖然目前教育主管單位已經建構相當多的九年一貫課程學習網站及電子學習護照，並規劃各類研習課程，辦理教師教學觀摩與成果分享以及各種自編教材教案、行動研究、多媒體教材等教學相關競賽，開設許多的進修管道，以期提昇教師各項專業知識並活化教師的教學。但是現階段教師每週共同領域時間也常常需要備課或編製測驗卷、教學討論事項、領域會議、教科書評選等活動，參與進修及研習課程的時間相當有限，甚至要利用課餘時間至校外研習，經常有請假卻代課不易的問題。

因而如何在教師應有合理假期以外規劃學習時段，開設專業進修研習課程，同時建置評量教師專業指標，配合教學輔導教師制度的成型，建構出教師統整與專業及跨領域教學能力，實為現階段教育主管單位應加強規劃的方向。

三、教育主管單位應確實督導課程實施與規劃相符

雖然在「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，民92）中明確規範「領域學習節數」與「彈性學習節數」，部份學校以「彈性學習節數」劃入「領域學習節數」以增加各領域學習節數，甚至

忽視彈性學習課程可供學校規劃辦理全校性和全年級活動、依學校特色設計課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動之功能。

由本研究中發現部份教師反應「領域學習節數」不足，而傾向應減少或廢除「彈性學習節數」以爭取「領域學習節數」，若是如此我們應該重新思考，實施九年一貫新課程後學生學習內容與範圍是否有因為新課程的實施而減少負擔呢？各校是否未落實彈性學習課程而失去建立具學校特色的學校本位課程呢？我們是否減少了學習困難學生獲得適當的補救課程呢？

若是在教育政策上需要調整「彈性學習節數」，就應該修改「國民中小學九年一貫課程綱要」實施要點有關「彈性學習節數」之規定，否則教育主管單位就應該隨時查核課程計畫與課程實施是否相符，並且確實督導各校達成彈性課程設立之目的。

四、教育政策的領域劃分影響課程統整問題應加以改革與檢討

教師在九年一貫新課程國民中學階段實施至今僅短短三年，部份基層教師不但對教育政策與認知稍嫌不足，部份學科教師也在完成原有的專業分科的師資養成教育學程後，卻要實施合科教學，因而感到相當困難，同時本研究發現各領域教師對於協同教學和統整課程實施比例也偏低。

教育主管單位除了應規劃學習時段與建置評量教師專業之指標，開設專業進修研習課程以外，在教育政策也應考慮檢討修正。如健康教育與體育、理化與生活科技、輔導活動與家政等學科領域規劃方式，導致各領域內整合產生相對難度。雖然部份具爭議或未列入學習領域的兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題已經初步獲得共識，但是師資培育機構以分科教學所培育的師資教

育卻要求其進行合科教學，並未有共同具體有效解決方案。實際上語文領域統整教學有其實際困難。中外語言各有其文學之美與文法結構，且文學基礎與文化不同非以領域統整可以結合。因此在教育政策制定上應對領域規劃及課程統整問題加以確實改革與檢討。

參考文獻

- 黃政傑（民92）。躍登九年一貫課程的政治舞臺。國民中小學九年一貫課程理論基礎。
- 教育部九年一貫課程推動小組學校經營研發組（無日期）。九年一貫課程教師專業能力之調查結果。國民教育資訊網。民93年10月15日，取自 <http://www.eje.edu.tw/ejedata/linda/20022271651/7-1..htm>
- 教育部（民92）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 李坤崇(民91a)。多元化教學評量。教育部（主編），國中小教師基礎研習手冊，120-162。
- 李坤崇（民91b）。綜合活動學習領域能力指標概念分析。教育研究月刊，98，111-122。
- 李坤崇、劉文夫、黃順忠(民90)。國中學校本位課程發展與課程計畫之歷程、實例分析。南一書局（主編），國中學校本位課程發展與課程計畫之歷程、實例分析，頁5-144。臺南：南一。
- 高新建（民89）。以基本能力及能力指標為本位發展統整課程。教育資料與研究，33，12-17。
- 黃政傑（民80）。課程設計。臺北：東華。

初稿收件：民國93年 7月30日

完成修正：民國93年 8月27日

正式接受：民國93年 8月31日 ■

美國教育領導者培育方案認可制度及標準之啓示—— 以全國師資培育認可委員會為例

賴志峰
臺灣大學

本文旨在探討 2001 年「美國全國師資培育認可委員會」(NCATE) 之教育領導者培育方案認可制度及教育領導高級方案標準 (又稱為 ELCC 標準)，並檢視我國中小學校長培育制度現況及問題，提出該方案認可制度及標準之啓示。

自 1980 年代中期以來，美國許多教育專業團體致力於界定知識本位的教育行政，創造標準以使用於教育行政人員培育方案。自 1996 年起，「全國師資培育認可委員會」授權「教育領導組成委員會」(ELCC) 使用全國教育行政政策委員會發展之指導原則，進行大學教育行政人員培育方案之評鑑，並決定是否授予「全國性認可」。2001 年，全國教育行政政策委員會以「跨州學校領導證照者聯合會」(ISLLC) 標準為架構，整合 ELCC 指導原則，完成訂定 ELCC 標準，作為未來五年教育領導組成委員會進行大學所開設之校長、督學、課程研發主管、教育局長等碩博士程度培育方案認可之標準。

關鍵詞：全國師資培育認可委員會、教育領導、教育領導者培育方案

賴志峰，臺灣大學教務處師資培育中心行政組組長。

通訊地址：賴志峰，106 臺北市大安區羅斯福路四段一號，臺灣大學師資培育中心。E-mail: frederick@ntu.edu.tw

壹、前言

在美國準備從事學校實務行政者，其能力要符合各州的許可和認證程序，其標準由政府決定，雖然近年來投入在程序的改良，但仍有許多工作要進行，要找出更有效的方法去確定取得適當執照的人，在實務上真的資格領導學校（Daresh, 2001）。在大學教育中，學校行政人員培育方案一直是美國教育行政研究領域討論的重點，培育方案課程內容之良窳會嚴重影響學校行政專業品質，中小學校長培育、證照、評鑑及專業發展制度，在專業團體、大學、測驗機構和州政府之間密切合作下，近年來已逐漸在各州建立，雖然各州實施方式不一，但已受到廣泛的重視，其中，教育領導標準的訂定更是校長培育、證照、評鑑及專業發展之基礎。

自1980年代中期以來，教育行政專業組織致力於界定知識本位的教育行政，創造標準以使用在行政人員培育方案，其中影響最大的是「全國教育行政政策委員會」（National Policy Board for Educational Administration, NPBEA）的成立。在1988年，由十個教育領導和政策的全國性協會，共同創立「全國教育行政政策委員會」（NPBEA），扮演全國性的催化劑（catalyst），高等教育、中小學教育的全國性教育領導專業團體，在全國教育行政政策委員會的組織內共同合作，陳述目前議題，創造教育領導新方案，明顯影響教育領導者州執照共同標準的全國性對話，促成全國師資培育認可委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）之教育領導者培育方案認可標準發展完成（Thomson, 1999；NPBEA, 2002b；Jackson & Kelley, 2002）。教育領導者培育方案標準及培育方案認可制度之建立，對於建立學校領導者的培育、證照、評鑑和專業發展制度，提昇學校領導者專業化程度，具有重要意義。本文之重點將著重於探討美國全國師資培育認可委員會之教育領導者培育方案認可制度及教育領

導高級方案標準（the Standards for Advanced Programs in Educational Leadership），並探究我國中小學校長培育制度之現況與問題，提出對於我國中小學校長培育之啓示。

貳、全國師資培育認可委員會之教育領導者培育方案認可制度

一、全國師資培育認可委員會的屬性與功能

美國全國師資培育認可委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）成立於1954年，負責全美師資養成教育的評鑑工作，為私人、非政府機構的組織，是美國教育部認可從事大學教育院系所認可之機構。全國師資培育認可委員會的認可（Accreditation）為自願、同僚評鑑的過程，評鑑基於全國標準培育教師和其他專業人員之大學院系所，以五年為一循環（Wise, 1995；蘇錦麗等，1995）。

近幾年來，全國師資培育認可委員會（NCATE）並與州政府合作整合全國性標準和州標準，至2001年為止，28州已採用或修正全國師資培育認可委員會的專業標準（Professional Standards for the Accreditation of Schools Colleges, and Departments of Education），作為州的專業標準，全國師資培育認可委員會（NCATE）的專業標準已影響全美45州和DC，全國師資培育認可委員會每五年修正其認可標準，以確定標準反映目前的研究和教學專業先進的實踐（NCATE, 2002a），全國師資培育認可委員會最新的專業標準，已於2002年1月修正公布，其認可包括機構認可（accredited institutions）和方案認可（nationally recognized programs），前者為師資培育機構（院、系、所）之認可，由全國師資培育認可委員會本身執行，後者則為培育方案本身的認可，並訂有各類人員培育方案的標準，包含教育領導者、電腦科技領導者、體育教師、學前教育教師、教育傳播科技專業人員、學校圖書館媒體專業人員



等，全國師資培育認可委員會將方案認可授權由專業團體或州政府進行評鑑，以作為認可之依據，其中ELCC標準為教育領導者培育高級方案的標準，在教育領導者和其他教育人員培育方案之認可，全國師資培育認可委員會是目前受到最廣泛認同的全國性認可機構（Hart & Pounder, 1999；NCATE, 2002b；NCATE, 2002c）。

二、教育領導者培育方案認可制度

全國師資培育認可委員會教育領導者培育方案之認可，係授權教育領導組成委員會（Educational Leadership Constituent Council, ELCC）辦理，教育領導組成委員會由美國學校行政人員協會（American Association of School Administrators, AASA）、視導與課程發展協會（Association of Supervision and Curriculum Development, ASCD）、全國小學校長協會（National Association of

Elementary School Principals, NAESP）、全國中學校長協會（National Association of Secondary School Principals, NASSP）等四個全國教育行政政策委員會（NPBEA）所屬的團體會員組成，使用全國教育行政政策委員會發展之ELCC標準，以同僚評鑑（peer review）的方式，嚴格評審大學所提出申請全國師資培育認可委員會認可之教育行政人員培育方案（NPBEA, 2002c）。美國學校行政人員協會（AASA）負責向教育領導組成委員會（ELCC）提名評審委員，組成評審小組，每年召開二次，進行方案審查，評審委員主要為具有教育行政領域專長之教育局長、校長、中央政府行政人員、教育行政教授，並符合以下條件者：（AASA, 2002）

- （一）能清楚傳達、精確觀察和判斷書面資料。
- （二）能基於全國師資培育認可委員會教育領導高級方案標準，針對教育行政方案作公正判斷。

- (三) 能在小組的環境中，有效行使職權。
- (四) 能收發電子郵件，使用文書處理系統審查和傳送資料。

此外，要成為評審委員還必須完成一天密集訓練，參加二至三天評審小組會議，在評審會議前提出評審報告電子檔，並且至少服務三年。

ELCC 標準係為校長、督學、課程研發主管、教育局長培育所訂定之標準，依據 ELCC 標準的精神，教育行政人員培育方案應包含三個層面 1. 知覺：獲得概念、資訊、定義和程序。2. 瞭解：闡述知識，概念與實務，使用知識和技能。3. 能力：應用知識、技能在特定的實際問題。提供碩博士方案，培育校長、督學、課程研發主管、教育局長之機構如欲申請 ELCC 標準之全國性認可，必須準備提出該培育方案報告，受理時間一年兩次，分別為二月一日及九月十五日，方案報告依據封面表格所列之項目逐項敘述回應，並使用方案的矩陣 (matrix)，提供候選人表現、方案評估測驗和方案結果效能，以說明候選人已精通這些標準，表現說明和結果以下列方式呈現：（一）透過表現評量活動在教學大綱的描述。（二）展現表現評量在個別部分的說明。（三）透過方法的選擇，清楚說明表現的應用。（四）透過在真實環境的成功應用。表現評量包含總體評鑑或候選人隨機抽樣評鑑、教授檔案評量、方案或調查標題、候選人方案評鑑、晤談、文件同步觀察或臨床經驗、同僚評鑑、畢業生工作表現等，另一項重要的特色是高層次思考技巧的表現評估。方案報告限制在 140 頁以內，包含方案總覽 (program overview)、方案矩陣 (program matrix) 和附錄 (appendix) 等三部分 (NPBEA, 2002b)。

方案報告提出之後，將接受教育領導組成委員會 (ELCC) 審查，並由一位大學教育領導系所的教授及一位實際教育領導者 (學區或學校) 組成審查小組，他們將見面討論發現並撰寫報告，審查報

告完成後，送交教育領導組成委員會審查是否同意授予該方案「全國性認可」(National Recognition)，再轉送全國師資培育認可委員會同意。如果資訊不足，教育領導組成委員會可決定「不通過」(Deny) 或「暫緩」(Defer)，大學機構對於審查結果不滿意，亦可提出申覆 (rejoinder) (NPBEA, 2002b)。

美國學校行政人員協會 (AASA) 建議地方學區聘用「全國性認可」方案之畢業生，並鼓勵教育行政人員從這些通過認可之方案獲得更高學位，美國學校行政人員協會不擔保未經認可通過方案之品質。目前全美有超過 500 所大學院校提供教育行政人員培育方案，287 所大學院校選擇全國師資培育認可委員會之認可，自 1996 年以來，130 所大學院校已接受教育領導組成委員會審查，其中 82 校已獲得全國性認可 (NPBEA, 2002c)。雖然全國師資培育認可委員會是教育行政人員培育的主要認可機構，且全國師資培育認可委員會的 ELCC 標準與 ISLLC 標準十分類似，但是教育行政人員培育制度之認可依舊是各州的權責，而這些州也就是 ISLLC 標準的主要採用者 (Shipman, 2001)，未來各州是否會採用 ELCC 標準作為核發教育行政人員和中小學校長證書、證照之用，仍待觀察，但是基本上，將對大學的校長、督學、課程研發主管、教育局長等行政人員碩博士程度培育方案，產生很大的引導作用。

參、全國師資培育認可委員會之教育領導高級方案標準

在全國教育行政政策委員會 (NPBEA) 的參與、主導下，1995 年教育領導高級方案課程指導原則 (Curriculum Guidelines for Advanced Programs in Educational Leadership) (簡稱 ELCC 指導原則)、1996 年跨州學校領導證照者聯合會 (Interstate School Leaders Licensure Consortium) 標



準（簡稱 ISLLC 標準）和 2001 年教育領導高級方案標準（the Standards for Advanced Programs in Educational Leadership）（簡稱 ELCC 標準），陸續完成訂定，可說是美國標準本位運動下的具體成效。其中 ELCC 指導原則、ELCC 標準是全國師資培育認可委員會（NCATE）授權的教育領導組成委員會（Educational Leadership Constituent Council, ELCC），用來評審大學所提出申請全國師資培育認可委員會認可之教育行政人員培育方案，所使用之標準，這也是 ELCC 指導原則、ELCC 標準等簡稱的由來。

自 1996 年開始，教育領導組成委員會（ELCC）獲得全國師資培育認可委員會（NCATE）授權使用全國教育行政政策委員會（NPBEA）發展之指導原則，評審大學所提出申請 NCATE 認可之教育行政人員培育方案，2001 年教育領導高級方案標準，亦由全國師資培育認可委員會（NCATE）委託全國教育行政政策委員會（NPBEA）發展，並授權教育領導組成委員會（ELCC）使用該標準，以同僚評鑑（peer review）的方式，評審大學所提出申請認可之教育行政人員培育方案（NPBEA, 2002b；NPBEA, 2002c），所以 ELCC 標準也可以

稱為 NCATE 教育領導高級方案標準。

一、標準的假設與內容

全國師資培育認可委員會教育領導高級方案標準簡稱為 NCATE 標準，亦稱為 ELCC 標準，其發展背景是由於時代的進步，環境變遷快速，美國因社會、經濟、人口和結構因素的薈萃，改變世界、學校的運作，引導整個學校、社會新的期望，同時，教育領導者知識技能也面臨以下的改變：（一）從科技技能到人際技能。（二）從督導者到共識建立者和激勵者。（三）從資源分配者到學習過程與結果的績效責任。（四）從校園行政者到學校社區服務的整合者。（五）從政策的接受者到政策參與者。基於上開的環境背景及轉變，ELCC 標準十大基本假設如下：（NPBEA, 2002b）

- （一）領導的中心責任在於改進教與學。
- （二）標準的目的在於改進學校領導者表現，因而增進教師和學生在工作場合的表現。
- （三）標準應用於教育領導最一般的職務，包含校長、督學、課程研發主管、教育局長，標準的培育方案視領導角色的不同而改變，但是學校領導者熟悉和達到每項標準相關的工

表 1 ELCC 標準的要素

	要素	要素數量
標準一	發展願景、清晰界定願景、實現願景、管理願景、宣揚社區參與願景	5
標準二	提倡正面的學校文化、提供有效的教學方案、設計全面專業發展計畫	3
標準三	組織管理、運作管理、發展管理	3
標準四	和家庭及其他成員合作、回應社區利益和需要、動員社區資源	3
標準五	整合的作為、公平的作為、倫理的作法	3
標準六	瞭解較大的背景、回應較大的背景、影響較大的背景	3
標準七	實質的、持續的、標準本位、真實環境、合作的計畫和指導、學分	6

作，並參與廣泛的實習是重要的。

- (四) 領導以不同形式的運用，構成校長、督學、課程督導者、教育局長的核心功能，領導是積極的，不是被動的；它是合作、包容的，不是排外的。當領導被視為是一個過程，它亦要求特定專門知識的運用和特別屬性的表達。
- (五) 並未有包羅萬象的領導理論被證明已經足夠，但是許多有效領導的屬性和技能可被瞭解、教學與實施。
- (六) 培育方案主要焦點在於開發中小學肩負責任的學校領導者，這些培育透過連結經驗與臨床實務，以及教室表現活動，以培養專業能力。
- (七) 許多培育方案缺乏發展在實際工作場所中，學校領導必備的知識技能屬性。校長、督學、課程督導者、教育局長必須建立團體願景，發展品質的教育方案，提供正面的學校環境，應用評鑑過程，分析資料，闡述結果，將人力和物質資源最大化，他們也必須爭取大眾支持，緩和價值衝突和政治壓力。
- (八) 領導包含倫理道德層面，因為校長和其他領

導人是倫理道德的化身（agents），對學生福祉和發展負有責任。

- (九) 培育方案本來就是機構的責任，但是設計和推廣這些方案應包含學區的參與。
- (十) 這套標準主要應透過表現測驗來評估。

基於ELCC指導原則，並參照ISLLS標準的架構，ELCC標準第一至六項皆以「完成方案之候選人成為具有知識和能力以提升學生成功的教育領導者」為開始，其內容為：（NPBEA, 2002a）

標準一：藉由發展、清晰界定、實行、管理學校社群所支持的學校或學區願景。

標準二：藉由提倡正面學校文化，提供有效學習方案，運用學生最佳學習策略，設計全面教師專業成長計畫。

標準三：藉由組織、運作、資源之管理，提升安全、效能、有效的學習環境。

標準四：藉由與家庭和其他社區之合作，回應不同社區利益、需求，動員社區資源。

標準五：完成方案之候選人成為具有知識和能力以提升學生成功的教育領導者，藉由整合、公平之作為，並以倫理的作法。

標準六：藉由瞭解、回應、影響較大的政治、社

會、經濟、法律和文化背景。

標準七：實習。實習提供候選人有意義的機會，綜合與應用知識，實踐與發展標準一至六所界定的技能，透過實際情境中實質的、持續的、標準本位的工作，由機構與學區人員合作進行規劃和指導的畢業學分。

上述七項標準由下表的二十六個要素組成。每項標準均有敘述性解釋其意義，共區分為表1的二十六個要素，並依學區和學校兩個層級，詳述其符合要素的標準，同時舉例說明候選人表現活動（performance activities）如何進行，對於培育課程的設計，提供相當詳細的指導方向，也是認可機構評鑑培育方案成效的依據。

二、標準的特色

2001年ELCC標準，由全國師資培育認可委員會（NCATE）委託全國教育行政政策委員會（NPBEA）發展，並授權教育領導組成委員會（ELCC）使用該標準，以同僚評鑑（peer review）的方式，評審大學所提出申請認可之教育行政人員培育方案，ELCC標準的訂定，必須為大學所實行，並經認可評鑑，反映出教育領導方案有以下的新方向：（NPBEA, 2002b；NPBEA, 2002c）

- （一）知識、技能和概念被視為整體的，被統稱和整合為學校領導者，儘管強調每項必須因不同的學校領導者而有所不同。
- （二）強調方案成果的效能，而不是限制在各種課程上的數值和課程內容的報告。
- （三）方案報告要求知識、技能之學習及應用於模擬和真實情境的說明，而不是內容提供的展示。
- （四）方案報告必須經依賴該方案的大學教授、學區行政人員、學校行政人員組成的評鑑小組檢視。
- （五）所有方案必須包含實習。

（六）首度，在評鑑的過程中，機構被要求提出說明，候選人與方案評量是否密切配合標準，並提供全部方案成果效能的證據，以證明方案的品質。

（七）方案報告的評鑑過程將繼續由下列四個教育組織共同合作，以強化教育領導方案，四個組織分別為美國學校行政人員協會（AASA）、視導與課程發展協會（ASCD）、全國小學校長協會（NAESP）、全國中學校長協會（NASSP）。

肆、我國中小學校長培育制度現況、問題

目前中小學校長採遴選制，國民中小學校長由主管教育行政機關組遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之校長或是曾任校長人員中遴選而聘任，因此，國民中小學校長之培育制度係採儲訓的方式，通過甄選人員由各縣市研習單位或委託國立臺北師院、臺灣師範大學或臺北市立師院學院等校長中心開設候用校長班進行儲訓，而這些大學校院校長中心亦開設校長專業發展班或領導實務班，為自願及自付學分費方式，提供校長專業成長及有志成為校長者之進修管道，經過領導實務班之培育管道，最終仍須經過甄選、遴選的程序，方能成為正式校長。因各縣市招考校長名額有限，不見得人人考得上，而校長專業發展班之報名情況不踴躍，根本問題在於各縣市並未規範現職校長需要進行專業成長（林文律，2002），但目前中小學校長培育制度上存在許多缺失：（一）教學專業能力未顯現和重視。（二）單一化的甄選管道，未能滿足自發性的成長需求。（三）未能實施實習和導入輔導。（四）培育之機關與課程闕如。（五）無強制性校長在職進修的機制等。（馮清皇，2001），因此，我國中小學校長培育制度仍有相當大的改進空間。

美國教育學術研究向來蓬勃發展，理論發展亦



經常引導教育行政制度的改革，近年來許多教育專業團體致力於界定知識本位的教育行政，創造標準以使用於教育行政人員培育方案，2001年ELCC標準之訂定完成，並作為全國師資培育認可委員會教育行政人員培育方案認可之標準，適用於校長、督學、課程研發主管、教育局長等教育行政人員碩博士程度培育方案，將改變全美未來五年教育行政人員和學校領導者培育方案之取向，影響十分深遠。「他山之石，可以攻錯」，美國全國師資培育認可委員會之教育行政人員培育方案認可制度及標準，應可提供我國改進中小學校長培育制度之重要參考。

伍、對我國中小學校長培育之啓示

一、研訂適合國情的校長培育方案標準，建立培育方案認可制度。

行政人員專業標準有四個主要功能：1.培育新一代的行政人員。2.新任行政人員的良師益友。3.行政工作者的專業發展。4.行政人員評鑑（Hessel & Holloway, 2002）。目前我國部分大學設有教育系所、校長中心負責教育行政人員之培育及在職進修，但是缺乏標準的指引，存在師資不夠專業、課程龐雜不夠專精等問題，如能結合教育行政界的力量，先進行重要行政職位的工作內容分析，參酌研訂適合國情的中小學校長培育方案標準，詳細陳述標準的背景、假設、內容、表現評量、特色及培育方案的認可等，再由大學依標準設計培育方案，讓完成方案之候選人皆能成為具有知識和能力，建立健全的中小學校長培育方案認可制度，提升學校領導者培育之品質。

二、因應中小學校長學歷提高之趨勢，任用資格和

培育課程應研究配合調整

在美國地區，地方學區教育局長與中小學校長皆由大學培育，其課程內容因其對象而有所不同，傳統上，教育局長均歷任教師、校長等職務，從美國 ELCC 標準來看，地方學區教育局長、校長、督學、課程研發主管之標準是一樣的，就是要求完成方案之候選人，成為具有知識和能力以提升學生成功的教育領導者，有相同的培育願景，且其具備碩博士的程度。我國中小學校長的學歷已有提高之趨勢，具有碩士學位比例日漸提高，校長培育課程設計和教學方法亦需要配合調整因應，提升研究所程度。

三、培育方案的評量與標準相連結，提供方案效果的有力證明。

在 ELCC 標準中，知識、技能和概念被視為整體的，同時強調方案成果的效能，而不是限制在各種課程上的數值和課程內容的報告。方案報告要求知識、技能之學習及應用於模擬和真實情境的說明，而不是內容提供的展示。方案報告必須經依賴

該方案的大學教授、學區行政人員、學校行政人員組成的評鑑小組檢視。在評鑑的過程中，機構被要求提出說明，候選人與方案評量是否密切配合標準，並提供全部方案成果效能的證據，以證明方案的品質。目前我國中小學校長培育課程，比較欠缺培育成效的有力證明，培育品質較難以掌握，因此，未來中小學校長培育方案的設計，不論是縣市政府或大學所辦理，應強化培育方案的評量與標準相連結，方案的成效可以經得起檢驗，培育課程及方案的品質也可有效提升，建立培育方案的公信力。

四、著重學校領導必備的知識和技能，提升學校行政服務的熱忱。

培育方案在於開發中小學肩負責任的學校領導者，這些培育透過連結經驗與臨床實務，以及教室表現活動，應著重在培養學校領導者必備的知識和技能。學校領導工作的重要性，儘管有理論充分支持與實務經驗的肯定，但是其工作性質、壓力、負擔與回報，讓許多教育工作者視為畏途，在美國造



成部分地區教育局長、校長流動率高、人才短缺的現象。國內近幾年來，中小學校長申請退休者增加，主任、組長異動率高，任職意願普遍降低，顯現學校領導工作已出現危機，因此，藉由健全中小學校長培育體系，強化學校領導必備之知識和技能，提升學校領導工作的價值感與尊嚴，將是未來重要的課題。

五、重視中小學校長培育之實習課程，強化理論與實務結合。

ELCC 標準強調培育方案成果的效能、知識技能的實際應用、重視實習、培育方案與標準結合及培育方案認可等，以培育地方學區教育局長、校長、督學、課程研發主管，教育及學校行政人員培育方案可說是大學與地方學區、中小學及其他機構密切合作的產物。我國在中小學校長培育方面，有必要在這方面加強，結合大學、政府、民間和專業團體的力量，設計適合的培育課程，並重視教育行政人員培育方案中實習課程之落實，整合臨床經驗和健全的領域經驗，著重在整合概念和應用的取向。



參考書目

- 林文律（2002）。國立臺北師範學校校長中心經營現況與未來展望。校長中心經營與校長專業發展國際研討會論文集。國立臺北師範學院。
- 馮清皇（2001）。臺北市國小校長培育制度的回顧與展望—建立一套校長培育新模式。中小學校長培育證照甄選評鑑與專業發展國際學術研討會論文集。國立臺北師範學院。
- 蘇錦麗等（1995）。我國師範校院系（所）評鑑之研究師資培育評鑑國際學術研討會手冊。國立新竹師範學院、國立政治大學。
- American Association of School Administrators (2002). *Administrators needed to review administer training programs*. Retrieved September 3, 2002, from http://www.aasa.org/issues_and_insights/prof_dev/professors/invite.htm
- Daresh, J. C. (2001). *U.S. school administrator development : Issues and a plan for improvement*。中小學校長培育證照甄選評鑑與專業發展國際學術研討會論文集。國立臺北師範學院。
- Hart, A. W., & Pounder, D. G. (1999). Reiventing preparation programs: A decade of activity. In J. Murphy, & P. B. Forsyth (Eds.), *Educational Administration:A Decade of Reform* (pp. 115-151). CA : Corwin .
- Hessel, K., & Holloway, J. (2002). *A framework for school leadership : Linking the ISLLC standards to practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Jackson, B.L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2002a). *About NCATE - Quick Facts*. Retrieved September 20, 2002, from http://www.ncate.org/ncate/m_ncate.htm
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2002b). *Professional standards for the accreditation of schools colleges, and departments of education*. Retrieved September 20, 2002, from http://www.ncate.org/2000/unit_stnds_2002.pdf
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2002c). *Institutions / Programs - Accredited Institutions and Nationally Recognized Programs*. Retrieved September 20, 2002, from http://www.ncate.org/recognized_programs/m_institutions_programs.htm
- National Policy Board for Educational Administration (2002a). *Standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents,*

curriculum directors, and supervisors. Retrieved August 30, 2002, from http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards_1_02_.pdf

National Policy Board for Educational Administration (2002b). *Instruction to implement standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors, and supervisors*. Retrieved August 30, 2002, from <http://www.npbea.org/ELCC/Instructions to ELCCStandards.102.pdf>

National Policy Board for Educational Administration (2002c). *A listing of approved and denied university-based administrator training programs*. Retrieved September 9, 2002, from <http://www.npbea.org/ELCC/Listing Approved and Denied.pdf>

Shipman, N. J., & Murphy, J. (2001). Standards for school leaders : Gaining momentum. *Principal Leadership*, 1(7), 69-70.

Thomson, S. D. (1999). Causing change: The National Policy Board for Educational Administration. In J. Murphy, & P. B. Forsyth (Eds.), *Educational administration: A decade of reform* (pp. 93-114). CA : Corwin .

Wise, A. E. (1995). *Professional accreditation as a quality assurance mechanism in the field of teaching*. 師資培育評鑑國際學術研討會手冊。國立新竹師範學院、國立政治大學。

初稿收件：民國93年 2月04日

完成修正：民國93年 6月05日

正式接受：民國93年 6月13日 ■

The Implications of the NCATE Standards and National Recognition of Preparation Programs for Educational Leaders

Chih-Feng Lai

National Taiwan University

The main purpose of this study is to search the NCATE Standards for Advanced Programs in Educational Leadership, called for short "the ELCC Standards", that developed in 2001 and the National Recognition of Preparation Programs of Educational Leaders. Firstly, origination and content of the ELCC Standards and recognition of preparation programs are focused. Then, it reviews the system and questions of preparation programs of principals in Taiwan. At last, it aims to provide some implications for preparation programs of principals in Taiwan.

Since the mid-1980s, many professional organizations of education in the U.S. have made several efforts to define the knowledge based in educational administration and to create standards for the use in administrators preparation programs. Since 1996, the ELCC have been authorized by the NCATE to review university-based preparation programs for educational administrators by using the ELCC Guidelines published by the NPBEA in 1995. The ELCC Standards, integrated the ELCC Guidelines within the ISLLC Standards framework, was developed by the NPBEA in 2001. In next five years, the ELCC uses it as accreditation standards of university post-baccalaureate preparation programs for principals, superintendents, curriculum directors, and supervisors.

Keywords : NCATE, educational leadership, preparation programs of educational leaders

翻譯歷史

——王德威著《被壓抑的現代性——晚清小說新論》評介

Translating History: A Review of the Chinese Edition of
David Der-wei Wang's *Fin-de-Siècle of Splendor:
Repressed Modernities of Late Qing Fiction, 1849-1911*

李爽學
中央研究院

李爽學，中央研究院中國文哲研究所助研究員。
通訊作者：李爽學，115臺北市南港區研究院路二段
128號，中央研究院中國文哲研究所。E-mail:
shiueh@gate.sinica.edu.tw

在中國文學這個學術領域裡，太平天國以來的晚清小說向非學界重視的對象。原因無他，就傳統而言，此刻的說部既非開路先鋒，亦非大成之集。倘從新文學的立場再言，晚清之作似乎又不如五四之新，表面上亦乏三〇年代的頭角崢嶸。所以我們不論小說便罷，否則若非游移在明清之際，就是展望一九四九年的前後。儘管如此，這種情況邇來似乎大有改觀，因為王德威教授在上個世紀末用英文寫下《世紀末的華麗——晚清小說裡被壓抑的現代性》（*Fin-de-Siecle Splendor: Repressed Modernities of Late Qing Fiction, 1849-1911*）一書，一舉重釐了晚清說部尷尬的門檻地位。王著可謂風氣先開，乃中國文學研究揮別過去的里程碑或邁向未來的分水嶺。

《世紀末的華麗》幸而又經宋偉杰等人中譯，去年仲夏剛在臺北推出，書名稍改，作《被壓抑的現代性：晚清小說新論》。譯本刊行之後，論者不乏其人，是以晚清小說在學界揚眉吐氣，看來指日可待。宋偉杰等人譯筆流暢，清通可讀，譯體時而更有王德威本人在中文書寫上的蕩氣迴腸，實乃臺灣學術譯籍難得的上乘之作。復因引文俱已還原，此書弔詭的似乎又比原著傳神一分。話說回來，譯本的成就當然還是得建立在原著的基礎之上，而王德威的晚清小說新論因此便由不得我們不加細按。總其所說，殆謂晚清小說非但不是時代末流或傳統粕渣，抑且新奠現代，在文類遊走中自有風華，大有可能還是「系譜自出」的「中國式」現代。王德威在書中抽絲剝繭，自四種晚清小說的次文類再探所涉現代性的淵源，所論故而又廣及是時的狎邪、俠義公案、醜怪譴責與科幻奇譚等等類型。這四種小說的筆法多數襲仍傳統，非因外力促成。然而就內容而言，每每在延續傳統之餘卻又反出傳統，帶動未來。

以狎邪小說為例，晚清在這方面管領風騷者無疑應推陳森的《品花寶鑑》或韓邦慶的《海上花列傳》。這些名著俱以「花」為題，若非自《紅樓

夢》、《牡丹亭》乞得靈感，便因古來史傳的傳統形成。但陳森和韓邦慶在因循固有之際卻又大開傳統的玩笑，所寫之「花」乃餘桃斷袖癖下的虛凰假鳳，而其刻畫的方法隱然也有挑戰古來史傳的用意。《品花寶鑑》錯置性別，狠狠挖苦了曹雪芹或湯顯祖所代表的言情傳統，在臺灣因而可作白先勇《孽子》側襲的先鋒看，至少關注到了廿世紀六、七〇年代現代主義的一大課題。《海上花列傳》則從北里風月寫到八國聯軍，政治諷譏和欲望傳奇分分合合，不但勾勒出時人想盼的情色烏托邦圖象，「日後多少時新的女權議論」，也「可以自此得到靈感」，我們更可因之而得窺殘雪《五香街》等現代狂想的「古典」源頭。《被壓迫的現代性》所論，由是可見不止晚清是時的「現代」，也把當時聯繫到我們今天所處的「當代」。

書中王德威處理得最具新意的，應該是有關「科幻奇譚」的一章。晚清之際，西潮澎湃，新知泉湧而入，代變頻仍。時人因翻譯著作而致見聞大開，於是搦管命篇，神而說之，吳趼人與徐念慈等小說名流遂循凡爾納與威爾斯等人的道路，別創中國前此未曾得見的科幻奇譚。上天入地或是對未來的遐想，西方古來無時無之。史詩的傳統中，荷馬所吟或魏吉爾的《羅馬建國錄》，我們多少都看過神通變化與時間旅行。同樣的敘事傳統，中國通俗小說中亦所在多有，單是一部《紅樓夢》就由賈寶玉的「身前」講到「身後」，時光隧道盡集於曹雪芹妙可生花的巧筆毫末。《西遊記》更神，貫通天地與人間傳奇，種種神變多的又都在生死簿上演出。吳承恩講的其實是個時間的故事。但是不管是空間的騰挪或日月的消長，古人筆下確實多為神魔之屬，「殊少對器械發明」產生實際的興趣。後面一點，巧的正是「神話」和「科幻」的分際，而王德威慧眼獨具，常人僅見「晚清四大小說」，他一馬當先，看到的卻是《新石頭記》或《新法螺先生譚》。這種眼力特殊，因為從賈寶玉坐潛水艇或孔子縱身躍上月球的想像中，我們不難揆知清人「吹

法螺」的本事有多高。從《新中國未來記》或《女媧石》等書中，我們也不難體知吳稚暉式的「上下古今談」談的在在攸關民族的興衰、家國的期待。《被壓抑的現代性》這一部分的內容，某些我們在《從劉鶚到王禎和》書中已經讀到，但是王德威重新講來，氣魄更大，縷述更精。往昔為人忽略的晚清小說果能「少康中興」，王德威自己的「學術奇譚」當居首功。

王德威合縱東西，連橫當代的晚清小說新論，當然得由書題中「現代性」三個字開說。何謂「現代性」因此就變成《被壓抑的現代性》中極其重要的問題。從上文的摘要重述看來，「現代性」顯然攸關中國固有以外的西方質素，王德威尤重中國文學面對世局所生的「一種自覺的求新求變意識，一種貴古薄今的創造策略」。由於晚清小說不乏此等意識策略，時人的實驗對象乃由上述轉向法律與詩學正義，為傳統再開一境。其時的「現代性」因此就不是清唱獨奏，而是多元的混聲合唱。只可惜——依王德威的看法——歷史往往不會如實呈現，而是會淪為「史論」等等人為的論述，從而拉開真象的差距。晚清小說就在這種情況下逐漸消音，變成「中國現代性」中隱無的現存。這種現象當然非始自當代，而是「自古已然」。何以如此，何以現代性強烈的晚清小說難以受知於人？王德威在小說本身的研析之外，另由歷史縱面下了一個結論，道是五四的抵制使然，所著遂有「被壓抑的現代性」之說。

此說是否得當，其實頗可商榷，至少胡適等白話文的提倡者不致於小覷晚清的白話小說，甚至連韓邦慶等人的吳語作品也在關懷之列。然而談到小說本身所追求的現代性，則五四以降的中國文人對此恐怕真的是視若無睹了。王德威在這方面洞見頻仍，《被壓抑的現代性》既為譯作，我們權且舉翻譯為例再談。晚清說部，譯作縱難居半，也是大宗，而作家所寫更不乏買辦譯員這類在新時代為人牽線或本身便是競逐西潮的角色，李伯元的《文明小史》即有如是者一，名曰「辛修甫」。這位中國

文化的「新修補」囊中常有祕笈一本，可以把外國文字輕易就「易」成漂亮的中文。他和他的祕笈因此是如假包換的現代舌人，本身就是西方或——更精確的說——「西方現代思潮」的代言人，也是老大中國晉身現代急待一覓的啓蒙法寶。這位辛修甫的譯者身分，使他得以像古代貫通天地人的「王」者，或如力可溝通陰陽兩界的巫覡。本身既為知識的來源，也是權力的化身。翻譯在晚清故此遂得象徵地位，「是一種似是而非的詮釋手段」，更是一再用王德威的話來講——「通往神祕的『現代性』的捷徑」。

清末西風時常壓倒東風，王德威如此定位——或是「消譴」——翻譯，無疑也在顛覆那個時代深為後人敬重的一種文化行為。林琴南與蘇曼殊曾經依之



賴之，嚴復也因之而見重於後人。《文明小史》虛構的人物，在現實世界當然不乏活生生的實例。不過王德威果然願意跳出虛構，其實還可在林紓這類文化遺老身上看到「翻譯」更深一層的時代弔詭。林氏下筆，往往經人度語，或由王壽昌，或經魏易，總之他譯家的「權力」實乃由他人而非自己的「知識」得來。有趣的是這種知識與權力的互動奇聞，從東漢以來即可在佛教的譯經僧身上見得，可知清末「通往神祕的『現代性』的捷徑」，說穿了也是亙古以來中國人獲取種種現代性的「捷徑」。而且其之便捷也如實，從來就不必繞道今天我們所稱的西方。

《被壓抑的現代性》洋洋論述，王德威引證的原典多達六、七十部，又是巍巍大觀。他寫的是文

學史上值得一顧的專題，不是單書的藝術成就，是以所引作品不必本本詳述，部部細說。但從眼前可見的成就觀之，王德威不愧是我們這個時代最淵博的學者之一，是夏志清以降洞見最著的文學史家裡的一員。晚清小說在他一還有譯者宋偉杰等人一的生花妙筆之下，一部部遂如鹹魚翻身，見證了歷史的力道與力量。《被壓抑的現代性》因此遂由廿世紀末一路「翻」而「翻」到了廿一世紀初，最後才在我們引頸企盼下以中文翩然現身。這個過程訴說的似乎又是另一種歷史，是另一種翻譯。王德威法眼直觀，鐵口直斷，李伯元與韓邦慶等人在他筆下好不福氣，而《文明小史》一類的晚清說部當真也在觀看自己生命新衍——也是新演——的歷史。■



徵稿

一、本刊以加強教育研究，促進學術交流為宗旨，為一結合理論與實務之綜合性學術季刊，於每年三、六、九、十二月中旬出刊，歡迎各界惠稿。

二、本刊主要徵稿範圍如下：

(一)「專題」部分：刊載國內外課程發展、教學、教科書編輯、出版、審查、選用、評鑑等相關研究；每篇字數以八千至一萬二千字為限。

(二)「論著」部分：刊載研究方法類、教育學類、國際與比較教育類、翻譯學類、數位內容傳播及典藏等領域理論與實務之相關研究；每篇字數以八千至一萬二千字為限。

(三)「翻譯論壇」部分：刊載國內外學術名詞翻譯之研究發展及翻譯實務工作之討論；每篇字數以三千至五千字為限。

(四)「他山之石」部分：刊載各領域教育工作者於教學及行政工作等方面之心得與經驗；每篇字數以五千至一萬字為限。

(五)「經典導讀」部分：刊載經典書籍之評介，期導領讀者體會書中精華，引發讀書興味；每篇字數以三千至五千字為限。

三、來稿所引用之外國人名、地名、書名等，請用中文譯名，並於第一次出現時附上原文，稿件如有插圖或特別符號，敬請繪製清晰，或附上數位檔案；如有彩色圖片或照片，請儘量附上高解析之底片、幻燈片或數位檔案，俾使版面更為美觀。

四、來稿以未在其他刊物發表過之內容為限，其內容物若涉及第三者之著作權（如圖、表及長引文等），作者應依著作權法相關規定向原著作權人取得授權。

五、來稿之資料引用及參考文獻格式請符合 Publication Manual of the American Psychological Association (Fifth Edition) 之規定撰寫。相關格式請參考：

American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

<http://www.apa.org>

林天佑 (民91)。APA 格式第五版。教育資料與研究，44，102-120。

林天佑 (民91)。APA 格式——網路等電子化資料引用及參考文獻的寫法。

教育資料與研究，44，121-129。

注：以上兩篇中文 APA 格式參考資料，可自國立教育資料館教育論文全文索引中下載電子全文。

六、投稿前請務必自留底稿資料乙份，稿件須送請相關領域學者專家匿名審查 (double-blind review)，再經本刊編審委員會複審通過後，始得刊登，本刊編審委員會對稿件有刪改權，如作者不願刪改內容，請事先聲明。經採用與刊登之稿件，謹奉薄酬，並致贈當期館刊。

七、來稿請備齊：

(一) 作者通訊資料表一份；

(二) 著作財產權授權同意書一份；

(三) 書面稿件二份，含：

1. 首頁，含以下資料：

(1) 篇名 (中、英文)；

(2) 作者姓名 (中、英文)。

(3) 其他：可提供該著作之相關說明，俾便置於文章首頁注腳中。

2. 中文及英文摘要 (300 至 500 字)；中文及英文關鍵詞。

3. 正文。

4. 參考書目及附錄。

(四) 稿件之全文電子檔案 (請載存於磁片或光碟中) 及相關圖表照片等。

八、來稿請寄：

國立編譯館館刊編審委員會

地址：106 臺北市大安區和平東路一段 179 號 3 樓

電話：02-3322-5558 ext.633

傳真：02-3322-5598

E-mail：jmchen@mail.nict.gov.tw 或 ej@mail.nict.gov.tw

九、歡迎自本館全球資訊網 (<http://www.nict.gov.tw>) 下載相關資料。



國立編譯館

106 臺北市大安區和平東路一段一七九號

電話：02-33225558 傳真：02-33225598

<http://www.nict.gov.tw>



國立編譯館館刊

第32卷第3期

中華民國60年10月創刊

中華民國93年9月15日出刊

發行人 藍順德

編審委員 方稚芳 何思暐 林慶隆 陳秋美
陳長源 張梅芬 葉梅玉 楊國揚
鄭師中（依姓氏筆畫）

總編輯 何思暐

執行編輯 王立心 吳佩茹 黃淑惠 陳建民
陳淑娟（依姓氏筆畫）

出版者 國立編譯館

地址 106 臺北市大安區和平東路一段179號

電話 (02) 33225558

傳真 (02) 33225598

E-mail ej@mail.nict.gov.tw

網址 <http://www.nict.gov.tw>

定價 新臺幣240元

展售處

三民書局：臺北市重慶南路一段61號

電話：(02) 2361-7511

五南文化廣場：臺中市中山路2號

電話：(04) 2226-0330

新進圖書廣場：彰化市光復路177號

電話：(04) 725-2792

青年書局：高雄市青年一路141號

電話：(07) 332-4910

國家書坊台視總店：臺北市八德路三段10號

電話：(02) 2578-1515 # 643

執行設計：集思創意設計顧問公司

電話：(02) 2751-9900

傳真：(02) 2752-7818



國立編譯館

106 臺北市大安區和平東路一段一七九號
電話：02-33225558 傳真：02-33225598
<http://www.nict.gov.tw>

National Institute for Compilation and Translation

No. 179, Sec. 1, Heping E. Rd., Da-An Dist., Taipei City, Taiwan 106

Tel:886-2-33225558 Fax:886-2-33225598

ISSN 10160574



GPN 006298838027