

VOLUME 24 NUMBER 2
April 15, 2007



國立教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電話：02-86711151
網址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

第24卷第2期

家長參與

國立教育研究院籌備處 發行

雙月刊 第24卷第2期

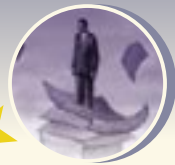
本期專論主題：
家長參與

研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 96 年 04 月 15 日



家長在子女教育中的角色與定位

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

家長參與子女的教育工作天經地義，但在學校教育中，參與的程度深淺，如何才能適當，不是一言可以道盡。原則上「過與不及」皆非所宜：以前，家長把子女送到學校，大都以為從此教育成敗由學校教師負責，家長可以置身度外，是時，學校教師嫌家長不夠關心、不負責任；現在，家長把子女送到學校，順便在學校成立家長會，有固定的辦公場所，參與各種重要會議與活動，此時，學校教師又嫌家長熱心過度、干預太多。究竟怎樣的家長參與（parent involvement）才能有益子女的教育？這才是本文所欲探討的問題，至於誰的權力比較大本文不擬討論。

家長參與是一種動態的概念與實際，深受情境脈絡的影響。家長參與必須同時考量理想的追求以及教育現場實際情況的妥協。家長參與對子女教育的影響，關鍵在於學校行政人員、老師以及家長的態度是否正向、積極。（教育研究月刊，2005 / 7，p.4）

誰最關心個體受教育的結果是成功還是失敗呢？就家庭、學校、社會三者比較，對一個正常的家庭來說，應該是家長最關心。畢竟學校教師與社會大眾都只是間接的關係與受到較少的影響。從這個角度來看，家長怎能對自己的子女教育置之不理？

拋開個體有無自主的生存發展權不說，光就其在所屬的團體中便有遠近、親疏的關係存在。無庸諱言，個體與他人關係最親、最近的是其家長與家人，然後再依其各成長階段的生活情況調整其遠近、親疏關係。每個人屬於家庭、社會、國家，甚至全人類，他沒有百分之百的自主權。所以真正能做到

「只要我喜歡，有什麼不可以？」的事情，沒有幾件。不巧得很，個人的讀書（受教育）、做事與做人，都沒有完整的「只要我喜歡，有什麼不可以？」

本文所謂「角色與定位」，係指個體在各種時空中，依其生活所需，主動爭取或被動分配的職責而言。「家長在子女教育中的角色與定位」即是在子女教育的過程中，家長具有什麼職份與權責之意。「角色」與「定位」兩者的關係至為密切。通常「定位」比較穩定，不會輕易更動，如某甲被定位為某乙之家長（尤其像生父或生母）則此種「關係」通常永世不變（除非兩者之間沒有血緣關係才有可能因故改變），但家長可以依照不同時、空改變其「角色」。如對某事扮演決策角色，而對另外一事則扮演輔佐角色。因為每個人要是愈能清楚他的定位，就愈能扮好自我的角色，也就愈能有「自我實現」（self-actualization）的機會（何福田，2006，p.2）；所以，如果家長在子女教育的過程中，愈能了解自己該在什麼情境中扮演什麼角色，就愈有利於自己子女的教育。

家長與學校之間

釐清以下三個問題，有助於大家了解家長在子女教育過程中，應該扮演什麼角色，才能對受教育者產生最大的效益。

- 為什麼會有教育活動？
- 為什麼國家要介入教育？
- 為什麼會有強迫教育？

（一）在家教育

人類的教育活動起源於何時？起源於何種型式？甚難考究。然可推理得知（雖不中



亦不遠）：人類有了小孩大概就有了最原始的、最簡易的教育活動，而且其教育的內容與型式，可能是一對一的、個別的、私人性質的，為存活所需要的日常生活中技能的教與學。其歷史之悠久誠非千年、萬年而已。那時的「教與學活動」，當有「在家教育」的性質。

成人肚子餓了，會爬上果樹摘果子吃，會用工具把果子弄下來充飢，他把這個「技能」教給小孩；成人見土堆上有石頭、土塊滾下來，將會傷及小孩，叫他走開或順手把他拉開，避免被打到，並告訴小孩以後要懂得如何避開，這就是初民的教育。人類存活愈久，累積的經驗愈多，克服困難的方法愈為有效，於是逐漸形成有系統的「知識」。初民時代，天災頻仍，弱肉強食，人類生活不得安寧，遂有聖賢出而領導大眾，避災禦敵，因而有服從效忠、合作包容、互相救援、犧牲小我完成大我等等倫理道德之講求，所以今人所說的「情意」教學內涵，它的極致，像2500多年前孔子所謂的「志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁。」（《論語·衛靈公》）那種高尚的情操表現，是人類經過很久很久的教育過程，且由洪荒宇宙進入文明世界難得的成果。這就是人類由工匠人（Homo faber）進到智慧人（Homo sapiens）再進到道德人（Homo ethicus）的明證（鄔昆如，1994，pp.1-2）。

上述演進過程，恰與卜陸姆等人（Bloom, et al, 1956）所發表的教育目標分類學（Taxonomy of educational objectives）之內涵分為技能領域（Psychomotor domain）、認知領域（Cognitive domain）與情意領域（Affective domain）的學習目標完全一致。亦即教育活動就是在學這些東西。

在學校教育尚未出現之前的多少萬年，漫漫長夜之教育活動，可想而知，都是在家庭中進行。遠古時代，因為尚無文字，社會

變遷太慢，人們生活圈中難得遇到有學問的人，而且生活極為單純，人們尚不知學習的重要性，所以家庭教育幾乎包辦一切教育。

後來，家庭結構漸趨成熟，村落亦已成形，孩童漸多，有識之士感受教育的重要性，因而有班級教學的雛形。同時，部落與國家成立之後，開始於都會區設置學校，讓官宦與富豪子弟就學，延師授課。此時，教師之社會地位與聲望甚高，因為：一般家長不是文盲，就是只是略識之無；即使官宦人家具有相當程度之文化水平，亦持尊師重道之古訓；復因學校教師多為人群中識字較多者，故教師備受敬重，因而享有「天地君親師」並列之榮寵。

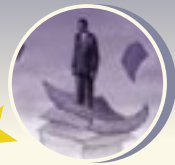
現在，各地教育堪稱普及，卻反而偶然可以聽到家長反對子女到校接受教育，主張「在家教育」之呼聲。其拒絕學校教育之理由，當與學校體制不佳，教師素質不良，教學績效不彰，學習內容與生活脫節，且與家長自認可以勝任子女教學有關。

關於現在的「在家教育」，我曾費時思考，竊以為值得顧慮之處甚多：一者今非昔比，孩子該學的知能甚多，家長幾乎無法兼顧；再者孩子的同儕生活極為重要，無此經驗，成長過程殘缺不全，對以後發展之影響十分嚴重。因此，與其倡導「在家教育」，不如改革「學校教育」。

（二）學校教育

國家辦理公立學校教育就是國家介入教育的意思。為什麼國家要介入教育呢？

教育起源於滿足私人日常生活的需要，百分之百是私人的事。即使人類進步到成立國家之後，教育成為公務之一，那時的公立學校也只是點綴性質，小規模的私立學校或私塾反而為數較多。縱然到了二十一世紀的今日，民主國家中，私立學校依然十分普遍。唯可注意者乃今日之公立學校與私立學校之間並無顯著的差別，反而是學校教育與原來



的在家教育有莫大的歧異。

教育在國家這種組織成立之後，一如其他業務（如民政、衛生、國防等等）被國家視為公務之一乃極其自然之事。俗云：「四海之內，莫非王土；率土之濱，莫非王臣。」只要皇帝能想到的事情，哪樣不是國家的事？因此，國家介入教育根本不需要有什麼理論基礎。早在4000多年前，中國最早的經書《尚書·堯典》中就記載虞舜的話說：「契！百姓不親、五品（父母兄弟子）不遜（順），汝作司徒，敬敷五教（君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友），在寬。」（屈萬里，1973，p.16）這是政府介入教育工作的明證。皇帝告訴教育部長，要以五倫或稱五常、五教為教育內容，用寬容、寬大的教育方法，達成百姓要親、五品要順的教育目的以教化萬民。教育不僅成為國家的公務之一，而且受國家領袖的主導。中國歷代帝王固然極為重視教育，並對教育多所提示，即使近代西方民主國家的總統，也都親自發布義務教育實施令與延長令，同時對於教育改革也都成為總統關心的大事。中華民族為世界公認最早重視教育事業的民族之一。從虞舜、三代到孔子，都是非常重視教育，像漢武帝採納董仲舒「罷黜百家，獨尊儒術」之議，宋真宗親撰〈勵學篇〉一文更是家喻戶曉，影響深遠。其子宋仁宗也為其父皇的重視讀書加碼（呂自揚，1984，p.398；何福田，1996，pp.162-163），遂使全國上下都看重「讀書人」，直接促成學校教育的蓬勃發展。

在非民主政體的國家中，教育（尤其是學校教育）的內容雖然不免受到政治意識型態與政情變化的影響，畢竟它只佔一部分，絕大部分對增進人類文明是有正面意義的。因此，重視教育，推展教育，就整體言，利多於弊。

（三）義務教育

人們一想到「義務教育」（compulsory education）就會聯想到家長有義務送其子女接受政府所規定的教育，屬於政府依法律強制家長的行為。其實，「義務教育」是指政府與家長都有義務讓兒童接受定質定量的教育而言。家長不讓兒童接受義務教育固然違法，必須究辦；兒童要接受義務教育，政府不能提供，官員也是違法，一樣要接受法律制裁。

制定法律以強制別人遵守乃專制帝王政權的象徵，但像制定兒童入學強制令這種法律，卻具有深遠的意義，要不是「賢明的」帝王還不會頒發這種法令呢！歐陸國家在十六、十七世紀就有義務教育令的頒布，那時的政治體制是帝王專政無疑。中華民族自認為最早重視教育的民族，歷代帝王也大都「鼓勵」子民讀書，但「強制」兒童就學的義務教育觀念卻晚西歐三、四百年，想來汗顏。

到了二十世紀以後，許多國家都已實施民主政治，但依然沒有「義務教育」的概念。民主國家「強制」政府依法做事，這是大家所能理解的，但民意「強制」人民自己也要遵守某項法律則是值得讚揚之舉。因此，二次大戰之後，各國競相實施「義務教育」，並次第延長其年限，這種「強制」政府與家長提供義務教育責任的法令得來不易。因為各國在推動對人民有利的「義務教育」過程中，都曾經遭遇人民的抵制，且其理由至為荒謬，想來好笑。就像美國第十六任總統林肯（Abraham Lincoln，1809-1865）為了黑人人權而解放「黑奴」，這種流芳百世的偉大政績，起先黑人並不感激林肯，甚至把他殺了。由此可知，「義務教育」的觀念與措施，「強制」人類邁向文明的苦心是多麼偉大！



為什麼民主政體國家「強制」人民受教育，專制政體國家也「強制」人民受教育？一言以蔽之，對人民有利，對國家有利。所以，「義務教育」有其神聖性。多少萬年來沒有這個東西，一旦有了它，就不會再走回頭路，不但如此，各國的義務教育年限愈來愈長。

家長的角色扮演

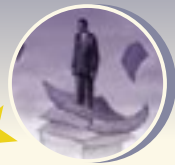
通常談到教育的類型可大別為家庭教育、學校教育與社會教育三種，這是人人都要接受的教育。在這三種教育中，只有學校教育有開頭有結束，家庭教育與社會教育都是終其一生、無始無終的教育。家長是成年人（極少例外），自己還繼續在接受家庭教育與社會教育（人人都相同），有的可能仍然在接受學校教育，所以，所有成年的家長（包括未成年者）都還具有學生的實質身分。但他對其子女的教育應該扮演哪些角色呢？

在家庭中，家長與其子女，大家同是家庭教育中的學生，可是家長負有施教的責任。換言之，子女是家庭教育中的學生固無疑義，假如家長也是家庭教育中的學生，則子女必然有時也具有教師的角色。不過，雖然家長與子女，大家都有教師的角色，然而家庭教育的成與敗，卻只有家長負其責。說得明白點，家長在家庭教育中應該扮演不折不扣的「施教者」角色，必須「獨自」負起家庭教育的責任。如果家庭教育失敗，家長不能埋怨學校教師不幫忙，不能牽拖社會風氣不正常。

在學校中，學校有經過專業訓練的教師，其對教育理念的正确度，對教育方法的精熟度，普遍高於一般家長。縱使家長在大學為教授，對其子女之教育也未必優於子女各階段學校之教師。除了極少數在行為方面

不稱職的教師外，我們目前各級學校教師都經過嚴格的篩選，其本身素質與專業水準，在其任教學校與科目上皆能達到一定的標準，應可不必置疑。除少數對教育有較深研究之家長外，多數家長之教育造詣不如學校教師，故家長在學校教育中，應該居於配合教師教學的角色，充其量只當學校教育的配角，不宜反客為主，左右學校教師的教學。目下有些家長以為：學生與家長是學校的顧客。在顧客永遠是對的，以及學校應該滿足顧客的要求下，對教師教學與學校行政做了過多的干預。其實，家長是學校教育的合夥人，必須仰賴學校教師把自己的子女教好，未來社會各行各業的「用人單位」才是學校與家長的顧客。家長對子女的教育權固然應該受到尊重，但學校是專業的教育機構，教師的教育專業權更應受到家長的尊重。何況教師，不論公立學校或私立學校，皆受聘於學校，對學校負責，教師的薪給不是直接來自家長，故而亦不宜直接聽命於學生家長。教師擁有專業自主權是有其必要的。因此，家長在學校教育中以扮演配合性質的「合夥人」角色最為適宜。

在社會中，如果教育是一種影響的力量，則人人同具教師與學生身分，但是無可諱言，成人的影響力較大。不過，一般家長常常忽略社會教育的功能，因而沒有幾個家長認為子女進入社會中是去學習的，幾乎都以為學習是在學校中進行，而社會只是做事的場所。真正說來，學校所學常不能為社會所用，以致在社會中仍需重新學習，尤其待人處世方面常因不同情境而有很大的差異，家長畢竟社會經驗較豐，宜扮演子女社會教育「分析師」的角色，時常為子女分析社會百態，並與子女討論社會的是非公義，俾資子女參採。



結語

養兒育女為父母之天職，家長對子女不施教育，所謂養而不教就是失職。關心子女的教育，對其學業成績是有幫助的。然而家長與學校對兒童的教育皆可能產生正反兩面的影響，此「教育學」之所以必須研究者也。從家長參與情形的演變軌跡來看，似可獲得如下粗略的印象：由家長負責到學校負責再到家校合作。

從家長的角度來看，子女是自己的，學校與社會的好壞皆會影響子女的教育。因此，家長除義不容辭地必須負起家庭教育施教者的責任外，對學校教育與社會教育亦應積極投入，配合學校教育，扮演教師的配角，成為學校教育的合夥人；在社會教育方面，家長宜指導子女在社會「大染缸」中，可以與時俱進，但不能有違獨特的「家風」，時常為子女做價值觀念的「分析師」。

參考文獻

呂自揚主編（1984）。《歷代詩詞名句析賞探源》。高雄：河畔。

宋真宗〈勵學篇〉：

富家不用買良田，書中自有千鍾粟；
安居不用架高樓，書中自有黃金屋；
出門莫恨無人隨，書中車馬多如簇；
娶妻莫恨無良媒，書中自有顏如玉；
男兒欲遂平生志，五經勤向窗前讀。

何福田（1996）。《談心論情皆教育》。台北：遠流。

宋仁宗〈勸學文〉：

朕觀無學人，無物堪比倫。
若比於草木，草有靈芝木有椿；
若比於禽獸，禽有鸞鳳獸有麟；
若比於糞土，糞滋五穀土養民。

世間無限物，無比無學人。

何福田（2006）。《論校長——知識經濟時代的品格觀》。台北：高等教育。

屈萬里註譯（1973）。《尚書今註今譯》。台北：商務。

鄔昆如（1994）。《倫理學》。台北：五南。

教育研究月刊編輯（2005）。《教育研究月刊》135期（家長參與）。



師苑鐸聲





從課程與教學的角度，談家長參與學校教育

林素卿／國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

一、前言

在尊師重道的傳統觀念下，過去大部分的家長傾向於相信老師的專業能力，相信學校能提供其子女最適當的教育，除非有重大事故發生，否則家長少有干涉或參與學校校務（史英，1996）。然，隨著時代的演進，在政治民主化與社會多元化的氛圍下，教育吹起一波波改革的熱潮，綜觀這些教改浪潮，莫不以改革幅度最大的「九年一貫課程」為最重要。九年一貫課程改革，強調教育鬆綁、學校本位管理、增權賦能等觀念，家長已擺脫傳統的被動參與轉為主動參與學校校務，甚至直接介入學校教育的決策。換言之，家長參與學校校務隨著這一波教育改革，成為校園一股重要的影響力。

許多研究指出家長參與教育有多方面的助益。對家長而言，可以提昇教養子女的自信心；了解兒童發展的知識；增進對學校的瞭解及子女學習的狀況；子女的教育歷程之支持與鼓勵；影響教育政策及教育環境。對學生而言，能產生安全感；增加到校的出席率；增加學習的技能；增進學習成就及提昇自我概念。對教師而言，更能瞭解不同家庭的文化、目標、問題及需求；能與家長產生更好的互動關係；能與家長共同努力，擬定更適合學生的學習方案。由此可知，家長參與校務有利於提昇教育的品質（Epstein, 1992）。

然，家長參與學校教育常被認為只是參加學校所舉辦的親師座談會，家長會及捐款等活動。事實上，家長參與教育的內涵宜更廣泛且積極。基此，我國於1999頒布教育基本法，其中的第二條明確指出「…國家、教

育機構、教師及父母應共負協助教育之責任」；第八條「…國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，選擇受教育方式及參與學校教育事務之權利」；第十條：「直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會…成員應包含教育學者專家，家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表」；國民教育法第九條：「國民中小學校長之產生由該直轄市及縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選…遴選委員會應有家長代表參與，其比例不得少於五分之一」；教師法第十一條：「高級中等以下學校教師之聘任…經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。教師評審委員會之組成，應包含教師代表、學校行政人員代表及家長代表一人」。教育基本法公布、國民教育法修訂、及教師法之頒布，使家長參與學校教育之決策，有了更明確的法定地位。

家長參與學校教育的內涵非常廣泛，內容與範圍各家學者說法不一，但有其相似之處。Epstein（1992）將家長的參與教育，分為親職教育、學校與家庭間的溝通、志願服務、在家學習、參與決定、與社區合作。Fullan（1991）分析家長參與學校教育活動，將其分為兩大類，第一類與教學有關的參與（instruction-related involvement）；另一類與教學無關的參與（non-instruction-related involvement）。前者指家長願意參與教室內的活動、協助教師教學等；後者指教育政策的宣導、議題的討論、義工服務等。林明地（1999）提出幾種家長參與的類型，包括親職教育、面對面的溝通、藉由文件溝通、擔



任義工、支持學校、在家指導子女學習活動、代表他人做決定等方面的參與。陳良益（1996）從學校的組織與運作中，歸納出家長參與學校校務的內容，可分為政策、教務、總務、訓導、人事、公共關係等六大範圍。由此可知，家長參與教育的類型及內容相當多元，本文僅從課程與教學的角度，探討家長參與學校教育的途徑與內容。本文先闡述學校課程與教學的內涵；其次，從不同類型的課程與教學角度，論述家長參與學校教育的內涵。最後，作一總結與建議。

二、學校課程與教學之內涵

「課程」一詞大約在西元1820年就存在了，不過約經過了一個世紀之後，課程一詞才開始為專業學者所用（Wiles & Bondi, 2002）。什麼是課程？課程的定義眾多紛紜。大多數的人將課程視為學習的科目或教科書。一些傳統的課程學者，如Bestor認為課程不外乎是學習的領域、科目、或教科書等文本（引自Wiles & Bondi, 2002）然，隨著知識體系的大幅成長，知識傳播一日千里，對課程的界定也開始產生改變，認為課程已不是既定的產物，而是一種經驗的過程。課程的定義從狹義的學習內容，演變為廣義的一切學習活動或學生的學習經驗。如Taba所說的：「課程是學校為達成教育目標，所規劃的所有學習活動」；或Doll所界定的：「課程是指學習者在學校系統的協助之下，所能接觸到的一切經驗」（引自Wiles & Bondi, 2002）。到了1990年代中期，在「後現代」思潮的籠罩下，課程的定義轉而強調學校必須提供兒童一套不斷演進且未經計畫（non-planned）的學習經驗，視課程如同生命系統一般，永遠處於持續變動的歷程（Doll, Jr., 1993）。

課程領域專家（Kelly, 1999；Eisner, 1994；黃政傑，1991；黃光雄、楊龍立，2000；陳

伯璋，1988；歐用生，1993）開始對學校課程作出區分，其種類包括正式課程、非正式課、潛在課程及懸缺課程。正式課程是指學校有明確規訂，控制較嚴格，有固定的課表與進度，定期視導考核。例如：我國九年一貫課程中之語文、數學、自然與生活科技等七大學習領域。非正式是指除正式課程外，學校中有計畫的學習經驗，以學生活動為主，較具彈性，可以因需要作適度調整。例如：運動會、園遊會、展覽、演說比賽、電影欣賞、課外活動等。潛在課程是指潛藏在教育的措施之中，以潛移默化的方式，影響學生的態度和情感。例如：學校建築、師生互動、同儕關係、學生組織、法令規章等。懸缺課程（null curriculum）意指學校該教導而未教導的東西。例如：學校所忽略的心智能力、遺漏教材科目或教材、疏忽的情意陶冶。

什麼是「教學」？一般人對教學的理解，認為教學是為實現學校教育目標而實施的具體活動。英文中「teaching」和「instruction」都表徵「教」的涵義，絕多數人把它們視為同義詞，可以互相取代。但在具體的使用中，「teaching」的活動，多與老師的行為相關聯繫；「instruction」則多與教學情境有關，視為一種活動的過程（鍾啟泉，2004）。黃政傑（1998）認為教學是指擁有特定知識、技能、態度等內容的人，有意把這些內容傳授給缺乏這些內容的人，為了達成這個目的而建立的互動關係，包括教、學、師生互動、及達成目標等活動。簡紅珠（1980）指出教學是一種有意圖的活動，亦即為實現教育目標，教師指導學生學習的一種有計畫、有組織的複雜活動。錢玲（2005）認為教學是教育目的的規範下，教師的「教」與學生的「學」共同組成的一種活動。換言之，教學是學生在教師有目的、有計畫的指導下，主動積極地參與學習的過



程。

由於課程與教學二詞義的模糊，二者之間的關係，至今仍無一致的看法。站在本位的觀點，課程學者認為課程是計畫也是實施，所以課程包括教學；反之，教學學者以為教學既有內容也有方法，故應包括課程。課程與教學間的關係雖然密切但領域不同。課程以「教什麼」為核心，而教學則專注於「如何教」的層面；從課程角度看，課程就成主體，教學就成附著；反之，亦然（黃政傑，1998；Oliva, 2005）。Posner（1995）指出書面課程本身是無意義的，教師必須把書面課程轉換為運作性課程，如此一來，此課程才有意義。

教師要如何真正將書面課程付諸實施？Posner（1995）譬喻其過程就如同導演拿到劇本，要如何指導演員演出一般。教師如何將書面課程轉換為運作性課程，需要考慮到許多因素，包含：時間的因素、實際的因素、政治法律的因素、組織的因素、個人的因素、經濟的因素以及文化的因素。這些因素都會影響課程實施的成敗。課程要真正的實施，必須等到老師將課程教給學生，並應用在真實的教學環境中，如此才能算是真正的課程實施。真實的教學包含以下四種任務的處理：（一）範圍：指的是課程的廣度。老師在教學時，必須注意到與教學有關的主題、內容、技巧、目標或任何與課程有關的事項；（二）精熟程度：指的是課程的深度。老師在教學時，除了注意課程的廣度外，亦要注意課程深度的問題。必須確定每一位學生對教學內容，都達到了最基本的精熟度；（三）管理：教室中有各式各樣且來自不同地方的學生，因此教師在教學時，必須注意到教室管理的問題；（四）正向積極的情感：為了成功的完成教學任務，教師必須培養學生對學科、教師以及教室的積極態度情感，從教學中獲得滿足與成就感。

三、家長參與學校課程與教學途徑與內涵

家長參與學校教育，一般簡稱家長參與，泛指家長在子女的學習活動或教育歷程中的參與情形，或所採取的一切行動，包括到學校參與教育活動，也包括在校外或家裡協助子女進行學習活動（林明地，1996）。前已提及，學校課程可區分為正式課程、非正式課程、潛在課程及懸缺課程。以下試圖從不同類型的課程與教學，論述家長參與學校教育的作法。

（一）正式課程方面

正式課程可以包括科目、日課表、大綱等預算的計畫、科目和教材等（黃光雄、楊龍立，2000）。九年一貫課程實施後，以課程綱要取代課程標準，以往課程標準中課程時數的分配、教材綱要、教學實施等都加以鬆綁，並全面開放民間參與國民中小學教科書的編輯。課程鬆綁的意義除了能使教材活潑化，更積極地鼓勵教師與家長合作，以結合社區資源，主動建構符合學校特色的課程（教育部，2001）。基此，筆者認為在正式課程方面，家長參與學校教育，可以包括以下幾方面：

1. 參與學校整體課程的規劃：九年一貫課程的精神之一，是期望各校能因應其地理環境、學校規模、家長需求，以及軟硬體設備等教學背景，落實學校本位課程理念，充分發揮教師專業自主的精神，設計出符合學生需求的教學主題與活動內容，提升學習成效。基此，在九年一貫課程綱要中，明定各校應組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫，以確保教育品質。課程發展委員會的成員，包括家長代表在內。因此，各校可以從各年級各班推選出家長代表，參與課程發展委員會。家長可以貢獻所長，就全校各年級之課程目標與結構、各年級基本



教學節數中各學習領域之結構與每週上課節數、彈性課程內容與節數、行事節數之活動內容與時程等等，提出建議，供學校決策及運作之參考。

2.參與教科書及教材的遴選：教科書是學習概念、原理、原則及方法的媒介，是教學過程中師生接觸最多的東西。不良的教科書，不但無法發揮教學的效果，更可能誤導學習（黃政傑，1998）。配合九年一貫課程的實施，教科書全面開放由民間編輯，國立編譯館負責審定，由學校選用。國民教育法第八條之二第二項：「國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之」。因此，各校在訂定教科書選購辦法時，能有家長代表參加，且蒐集並彙整各班家長對於教科書的意見。因為家長藉由協助子女完成學校作業與學習活動中，對教科書的優缺有相當程度的瞭解，應能從更多元的角度，提供相關的訊息，作為教師選擇教科書與教材之參考。

3.參與各學習領域教學活動的規劃及支援：家長是教師有利的人力資源之一，各領域教師可善用任教班級家長的專長，尋求家長的支援。基此，家長可以與教師討論教學活動的規劃；實際參與班級的教學活動，擔任教師的助理或與教師進行協同教學，或到班級中與學生作經驗交流；職業介紹等；或者，主動提供社區軟硬體設備資源，提供老師作為教學活動之用；參與子女各學習領域之評量活動，提供不同角度的資訊，使學生學習成果，呈現更多元的面向。

4.督導子女各學習領域之學習：家長可以至校參觀子女上課情形；在家指導子女完成作業及課外閱讀的活動；反應家庭作業的方式與份量，作為教師的參考等；透過家庭聯絡簿、信函、成績通知單、調查表與教師作良性的互動，共同協助子女，提昇學習的動機與成效。

（二）非正式課程方面

非正式是指除正式課程外，學校中有計畫的學習經驗，常以學生活動為主。為發揮「鬆綁」、「多元化」、「以學生為主體」的精神，九年一貫課程乃賦予學校建構課程教材內容的彈性空間。在課程綱要中，明定彈性學習節數，由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、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。基此，學校可以規劃許多正式課程以外的學習活動。在非正式課程，筆者認為家長的參與可以包括以下幾方面：

1.參與學校彈性課程活動的安排：家長可透過各種參與的管道，直接或間接參與規劃全校性或全年級性有意義的學習活動，如，中央或地方教育主管機關倡導的性別、生命、交通安全、法治、閱讀等教育活動；或發展學校特色課程及配合學校行事的藝文、生態、古蹟、民俗、體育、科技與資訊、語文、國際交流或校慶、懇親、園遊會；或提供學生自主學習機會，如：自主學習、閱讀計畫、主題探索、專題研究等彈性課程的學習活動。

2.參與全校性或全年級性的活動：全校性或全年級性的活動，通常包括運動會、園遊會、展覽、演說比賽、戶外教學等活動。學校辦理運動會時，家長可以擔任義工協助處理相關事宜，如擔任裁判、提供競賽獎品、參加趣味競賽等；舉辦園遊會時，可協助攤位的規劃與佈置，提供所需之物資或人力支援等；或展覽等文藝活動，可以提供參展的作品，與子女共同討論作品的內容，提昇子女的鑑賞能力；亦可推薦優良電視節目、音樂、錄影帶等，供學校午餐時間或課間活動播放，增加品德教育或藝術涵養的機會；戶外教學時，協助教師維護學生的秩序與安全等。



3.支援學生補救教學或輔導活動：目前中小學班級人數，大約在30至40人之間，甚至更多。在教學沉重的負擔下，教師在輔導一些學習落後或適應不良的學生方面，顯得心有餘，而力不足。在輔導學生方面，家長可以協助教師，針對學習成就低落的學生，進行補救教學；有輔導與諮商教育背景的家長，可以針對適應欠佳或行為偏差的學生，採個案認養的方式，對學生進行個別輔導；班上如有特殊的學生，如視障生、過動兒，也可尋求家長的支援，協助照顧或輔導。

（三）潛在課程方面

潛在課程是指潛藏在教育的措施之中，以潛移默化的方式，影響學生的態度和情感。潛在課程內涵極為複雜且牽涉到學校內外的經驗，勉強可歸納成下列三個主要內涵（陳伯璋，1988）：1.物質環境的內涵，如潛藏在學校的建築、教室、設備以及空間安排之中，就是所謂的「境教」部份。2.社會環境的內涵，意指人與人之間互動的關係，如師生的互動關係與同儕團體的關係。3.文化層面，意指正式課程背後的意識型態。在潛在課程方面，筆者認為家長的參與可以包括以下幾方面：

1.參與校園規劃與建置：西方學者J. Dewey曾說：「要想改變一個人，必須先改變其環境，環境改變了，人也就被改變了」，此段話道出境教的重要性。校園環境對學生的影響而言，其重要性不亞於外顯課程。因此，在學校環境的規劃上，家長可以提供個人專業的意見，對校園環境的整體安排，提出建議；在建置方面，家長可以擔任學校與家庭、學校與社區間溝通的橋樑，協助學校與社區組織合作，整合社區資源，共同營造適合學生學習的校園，其內容上包括籌募經費、編列學校預算、購買儀器設備、學校建築及設備的維護檢修上提供協助、配合學校活動協助美化環境、決定學校經費支用的優

先順序等。

2.協助營造安全校園的環境：家長可以協助校園安全及秩序維護，如：協助學生上下學愛心導護、協助校外安全或重大違規事項處理；或教師在開晨會的時間，願意進入教室內協助教師照顧學生；協助教師指導兒童的安全教育及生活常規與秩序的訓練。

3.反應校規的適切性與督促其修正：各校的校規，多由學校單方面主觀決定，學生入學時，就開始受拘束，部份校規的內容，或許已不合時宜、甚至落伍、過於威權、甚至違反人權。因此，家長對於不合時宜的校規宜提出建言，督促修正，以維護學生的權益。

4.參與人事方面的決定：學校教育人員的身教與言教，對學生的影響甚鉅且深遠。因此，家長必須積極參與學校教育人選的選聘。根據國民教育法，國民中小學校長之遴選委員會，應有家長代表參與，且比例不得少於五分之一；教師法規定高級中等以下學校教師之聘任，必須有家長代表參加。參與校長評鑑與遴選，家長代表可以反應立場與需求，遴選出最能維護學生受教權益、並積極提升學校教育品質的理想校長；參與教師評鑑與甄選，可協助校方甄選出具有教育專業，服務熱誠之教師。

5.協助建置優質的班級環境：班級環境包括有形的物質環境與無形的心理環境。教室的物質環境的佈置很重要，因為環境佈置影響每位學生的心境。因此，教室環境若佈置得宜，視覺美感使人舒適、心情愉悅，使學生更樂於學習。在物質環境的營造上，家長可提供班級綠化美化的物品；家長亦可提供閱讀優良的課外讀物，充實班級圖書，供學生於下課期間或放學後借閱；在心理環境方面，為了幫助學生表現更好的行為，班級都會訂立班規，家長可以和子女討論班規的內容，有助於洞察及瞭解子女想法，



對於不適當的班規，能與教師溝通修正，以維護學生的權益。在親師關係方面，家長能多參與班級的活動，常與教師溝通，多支持協助教師，共同為學生的教育努力。

6.營造有利學生學習的家庭環境：家庭環境會影響學生的特質（如誠實、服從、和道德的態度），不穩定的家庭對小孩的生活可能是干擾的來源之一。例如：父母親在失業的危機中，會將其不穩定性呈現在小孩身上。在這些環境下，父母可能變得緊張、打罵小孩、或者以其他不適當的方式表達他們的壓力。家庭的不穩定性給孩子帶來很多的情緒的需求，這些未滿足的需求常引發情緒上的痛苦，並且經常反應在孩子學校的行為、學習和人際關係的經驗中。家長們要扮演好家裡的教育者，作為學生行為的模範，對學生在家學習積極支持，提供適當的環境、設備及指導。除協助孩子完成功課、擬定在家的學習目標、指導孩子選擇優良的電視節目與課外讀物，以建構良好的家庭學習環境。

四、懸缺課程方面

懸缺課程意指學校該教而沒有教的課程。Eisner（1994）從「缺乏什麼」的角度探討學校「不教什麼」，產生了什麼的結果。Eisner認為學校不教的其重要性或許還勝於已教的。家長從子女的日常生活中，可以覺察學校所忽略的心智能力、遺漏教材科目或教材、疏忽的情意陶冶，適時的提出建議。再者，家長宜提供學校有關學生的資料，加深了解學生的學習情況，如此家長和學校才能互相了解，有效的配合，幫助子女健全的發展。

五、結語與建議

家庭與學校是孩子成長學習的兩大重心，家庭的功能較偏重於養育，而學校以其專業地位，負起教育的責任。但隨著社會的進步，父母的教育水準日漸提昇，單靠學校主導學生教育，已經無法滿足時代的需求。尤其近年來的教育改革，提倡學校本位管理，更加突顯家長參與的重要性。因此，家長宜更積極地參與學校教育。然，部份研究指出家長參與學校事務，有一些負面影響，例如：利用特權干擾校務；爭奪權力製造派系；家長教育權與教師專業權的衝突；溝通不良造成誤會；政治力量介入家長會等（張明侃，1998；郭明科，1997）。亦有研究指出學校與教師的消極態度，是家長參與學校事務最主要的障礙；家長時間、能力不足、與缺乏團體領導，是家長參與程度無法提升的原因（余豐賜，2002；利百芳，2004）。這些負面的影響與障礙，則有賴於學校與家長雙方面加以克服。Henderson、Maiburger和 O'oms（1987）等人建議如要成功的促進家長參與，應該把握以下六點基本原則：

（一）學校氣氛是開放和友善的；（二）學校和家長的溝通方式是經常的、明確的及雙向的；（三）學校視家長為教育過程中的合作夥伴，肯定家長在子女學習行為上，扮演著重要的支援角色；（四）學校應以各種方式，鼓勵家長對學校政策提出建議，並分享決策；（五）學校認清其對所有家庭合夥關係之責任；（六）學校行政人員能積極的宣傳，並促進與所有家庭的合作。例如利用班親會、親職講座、定期提供學校重要行事曆或出版學校通訊等因素。總之，學校必須透



過組織運作，整合家長的力量，凝聚家長共識，使家庭教育、學校教育緊密地結合，爭

取社會資源，充實學校教育，以豐富學生教育內涵，營造優質成長環境。

參考文獻

- 史英（1996）。父母如何參與孩子的學校教育—家長參與學校教育的行動計畫，人本教育札記，89，8-11
- 利百芳（2004）。家長參與學校事務之個案研究—以桃園縣一所國小為例。中原大學教育研究所碩士學位論文，未出版。
- 余豐賜（2002）。台南縣市國民小學家長參與學校事務及其相關問題之研究。國立台南師範學院碩士學位論文，未出版。
- 林明地（1996）。學校與社區關係：從家長參與學校活動的理念談起。教育研究雙月刊，51，30-40。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊，7（2），61-79。
- 張明侃（1998）。桃園縣國民小學家長會參與校務運作之分析研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 教育部（2001）。教學創新：九年一貫課程問題與解答。台北：同作者。
- 郭明科（1997）。國民小學家長參與學校教育之理論與實際研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳伯璋（1988）。意識型態與教育。臺北：師大書苑。
- 陳良益（1996）。我國國小家長參與學校教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。課程設計：理念與實作。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華書局。
- 歐用生（1993）。課程與教學。台北：文景。
- Beale, A. V. (1985). Toward more effective parent involvement. The clearing house, 58, 213-215.
- Doll, Jr. (1993). Constructing a curriculum matrix. In W. Doll, Jr. A post-modern perspective on curriculum (pp.161-184). New York: Teachers College Press.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of educational research (6th ed.). (1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1991). Path to partnership. Phi Delta Kappan, 72(5), 344-349.
- Fullan, M.G. (1991). The new meeting of educational change. (2nd ed.). NY: Teachers College Press.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implication for Teacher Education. The Elementary School Journal, 91(3), 279-288.
- Grolinck, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. Journal of Educational Psychology, 89(3), 538-548.
- Henderson, A.T., Marburger, C.L., & Ooms, T. (1986). Beyond the bake sale: An educator's guide to working with parents. Paper Presented in National Committ For Citizen in Education, Columbia.



專

論



- Kelly, A. V. (1999). The curriculum and the study of the curriculum. In A. V. Kelly, The curriculum-theory and practice (4th ed.) (pp.171-193). Boston: Allyn & Bacon.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2002). Curriculum Development: A guide to practice. NJ.: Prentice-Hall, Inc.



家長參與學校教育的意義與途徑

侯世昌／國立台中教育大學教育學系副教授

一、前言

教育是人類進步的根源，為了充分發揮教育的功能，教育由個別性的私塾教育到集體性的班級教學，教育型式雖有改變，但教育的本質卻從來沒有改變過。教育係以家庭教育為根本，學校教育必須與家庭緊密結合在一起，才能充分發揮教育的功效（侯世昌，2002）。研究指出，在十八歲以前，兒童生活中13%的時間用於學校，亦即另外有87%的時間是受家庭的影響（Kellaghan, Alvarez & Bloom, 1993），由此可知，家庭對學生學習的影響程度很大，學校與家庭應該是互補的，學校教育的發展雖然承續許多昔日家庭教育的教養責任，但基於對孩子教育的關心與興趣，許多家長並未完全將孩子的教養權責「讓渡」到學校，學生的學習成就除了受學校課程安排及教師素質良窳的影響外，家長的參與具有很大的影響力，如果沒有家庭的支持，學校教育是很難發揮其預期的功能的，家長參與學校教育可說是十分重要的。

世界人權宣言第廿六條三項：「父母對於提供子女的教育種類，擁有優先的選擇權利」（楊惠琴，2000）。聯合國兒童福利宣言第七條亦指出：「兒童有接受教育的權利，有責任教育、輔導兒童者，應以兒童的最佳利益為其指導原則，此責任家長居首要地位」（黃淑苓，2001）。美國2000年教育法案（Goals 2000: Educate America Act）將父母參與列為第八項國家教育目標，期望「公元2000年時，每一所學校將促成夥伴關係以增進父母的參與」，此一目標預期達成的事項有

三：（一）每州將制定協助地方學區及學校的政策，俾建立促進夥伴關係的計畫，以配合各種家庭及父母的需要。（二）每校將積極鼓勵家庭及父母參與，以協助孩子的課業及學校決策。（三）父母及家庭將協助確保學校獲得充分支持，同時也要學校、教師抱持高的績效水準。

我國民法第1084條規定：「父母對於未成年之子女，有保護及教養之權利與義務」，教育基本法第八條第三項更規定「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利」。足見家長參與教育在我國也漸受重視，從近年來修訂的教育相關法令中，更處處可見政府欲促進家長參與學校教育的努力，大大地促進了家長實際參與學校人事、課程、決策及其他校務的機會與權利，尤其是2006年7月6日教育部為維護並保障國民教育階段學生學習及家長參與學校教育事務之權利，公布「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」，明訂學校應主動公開六項資訊：（一）學校校務經營計畫；（二）班級或學校年度課程規劃、教學計畫與教學評量方式及標準；（三）學校年度行事曆；（四）學校輔導與管教方式、重要章則及其相關事項；（五）有關學生權益之法令規定、權利救濟途徑等相關資訊；（六）其他有助學生學習之資訊。且家長請求與其子女教育有關之資訊時，除法令另有規定外，教師或學校均不得拒絕，更是為我國家長參與學校的法源及模式，奠定良好的基礎。



二、家長參與學校教育的意義

一般而言，學校、教師及家長常常將家長參與學校教育（parent participation in schooling或parent involvement in schooling）視為家長到學校參與或協助各項事務，主張家長參與僅限於家長在校內所參與學校所規劃的所有教育活動，這種觀點較為狹隘，且忽視教育的整體性。胡邦欣（2000）認為家長參與學校教育為任何足以讓家長加入其子女教育歷程的活動形式，包括學校提供家長參與之各項活動，以及家長為主張其子女之教育利益而主動參與學校之運作或對學校措施提出建言等；林俊瑩（2001）亦主張家長參與學校教育係指家長在塑造子女良好的教育環境，使子女有健全發展的前提下，基於本身能力與意願，以不同的方式與學校合作，在整個子女的學校教育歷程中共同參與，前述學者，雖未指明家長參與的內容僅限於學校，但其也未釐清學校以外事務的參與是否涵蓋在內。

相對於這些學者，林明地（1999）的說明就明確多了，他認為家長參與係指任何足以讓家長加入教育過程的活動形式，這種參與包括在學校內發生的，也包括於校外與家中進行的活動。Chavkin和Williams（1984）也將家長參與定義為：「家長在家或是在學校的教育歷程中，參與子女各種的活動」。

家庭教育本就是整體教育的一環，從學校及家庭層面來思考家長參與的問題，格局確實較為寬廣，但卻仍忽略了學校與家庭都不能置之於社會之外，教育既然被視為個人社會化的歷程，社會對教育的影響自然不能被忽略。Epstein和Connors（1993）從較廣義的角度來定義家長參與，將它擴展到學校及家庭以外的社區，認為家長參與是學校、家庭、社區合作關係的一部分，並將家長參與的內容可以分為五類：家長的基本的

責任（教養、提供良好的成長環境）、學校的基本責任（學校主動與家長溝通）、家長參與學校的活動（出席學校的活動、擔任義工）、家長參與家中的教育活動、家長參與決定或倡導活動等。楊惠琴（2000）的觀點與Epstein和Connors相近，認為家長參與是家長為提升學校效能，促進兒童的學習與發展，在家庭、學校和社區中，所從事與子女教育有關的一切活動」；黃淑苓（2001）也持同樣的看法，認為家長參與係指家長在孩子受學校教育（含幼兒教育）過程中，因為關心孩子教育而所採取的各種行動，包括在校園中、在家庭中或是社會上所有活動。

由上可知，家長參與學校教育係指家長基於對教育事務的關心，以個人方式或結合社區、團體，於學校或家庭中參與的所有與自我成長或學生學習有關的教育活動，亦即只要是家長關心自己子女的教育所採取的一切行動，都屬於家長參與。包括家長到學校參與教育活動、在校外或家裡協助子女進行學習活動及結合社區團體所進行所有有助於教育活動及學生學習的行為或活動，透過家長與教師的密切合作，使學校教育與家庭教育互相配合，促使兒童學習更加有效。

侯世昌（2002）綜合學者的看法，認為家長參與學校教育的重要性有以下幾項：

- （一）幫助家長了解學生在學校的學習狀況，增強親子關係：家長參與學校教育可減低家庭與學校間的不連續性對學生的影響，使學生的學習更具有連貫性及整體性。同時亦可透過一些活動設計，增強親子關係。
- （二）有利於學校政策的推動，提昇學校效能：家長參與學校教育，使家長和學校有更多的溝通管道，家長因而可了解學校辦學的目標與方向，不致產生誤解，學校的政策計畫也因此更可獲得家長的支持與協助，使學校更具有



效能。家長的意見，多數代表學生的想法，家長的參與可充分反應消費者（學生與家長）的需求，透過家長的參與，學校政策更可貼近學生需求。此外，政策決定前，如能適時參考家長的意見，可減少政策推動過程中，因家長不夠了解而產生之來自家長的阻力，故家長參與可謂是改善學校教育和增進學校效能的重要因素。家長在學校的各種事務上提供資源與意見，將可使學校更能有效發揮其應有的功能。

- （三）建立家庭與學校間的聯絡網，共同承擔教育孩子的責任：學生學習的成就，同時受到家庭與學校的影響，學校的許多問題並非是由學校內單純的因素所造成，而是受到社區或社會環境因素的影響，而這些從社會帶進校園的問題，單靠學校一方之力是沒辦法解決的，故而結合社區的主要構成單位—家庭的力量，來使學校內部產生一些有效能的轉變，以促進學校—家庭的緊密聯繫，增進家長與學校間的信任感，使父母更加了解學校教育目標與方向，增進親子間的互動機會，並可藉此讓家長與教師共同負起教育小孩的責任。
- （四）豐富學校教學資源，激勵行政革新及教師專業成長：成功的教育之實施，充裕的經費與專業人才的協助，是不可或缺的，邀請不同背景的家長參與學校教學活動，借助家長的專業知識來豐富教學內容，不但可以避免學校關起門來辦學的窠臼，也有益於親師之間的溝通，更可以取得家長的認同與支持，為學校帶來更多人力及經費上可使用的教學資源，使學校更具有長遠的發展性。此外，因為家

長來自不同領域與階層，常可為學校或教師帶來新的觀念或啟發，激勵學校對行政革新及教師對教學工作的再省思，促進教師專業知能的成長，及學校效能的提昇。

- （五）提昇學生的學習成效，減少學生問題行為：家長參與學校教育，可以提昇學生的學業成就、培養學生積極的學習態度與行為，並增強學生的學習動機，進而發展出自信、積極的自我概念，讓孩子喜歡到學校學習。Thomas（1980）指出家庭參與學校教育所產生的正向結果，學生的出席率增高至96%，且沒有學生因訓導問題而被留置。Nord（1998）的研究亦顯示，父親積極參與下，學生的表現較佳，成績較高、也較喜歡學校，學生重讀、休學或退學的比率也較父親消極參與者低，僅約為其比率的一半而已。
- （六）社會的多元化與民主化的促進：由於時代的變遷及多元文化與民主化的趨勢，學校不再是一個封閉的組織系統，而是一個開放的組織系統，學校與外在環境的互動日益增加，有助於學校文化和社區結合，以往家長把子女送到學校後，就把教育的責任丟給學校與教師，此種觀念現在已被揚棄。民主化的社會強調人人可以表達其意見，家長是孩子教育過程中的重要他人，自然有參與的必要性，故家長參與學校教育，既是其責任，也是其權益，家長參與學校教育，可促進社會多元化與民主化的發展。

三、家長參與學校教育的途徑與內容

對於家長參與途徑的研究，大多以學



校實際運作的情形為依據，如任秀媚（1985）將家長參與的途徑分為1.文字通訊：家長藉由文字資料與學校及教師傳達訊息；2.家庭訪視；3.家長與教師個別會談；4.家長在教室中參加活動或觀察；5.團體式參與：包括母姊會、組織委員會、家長會等；吳景峰（1995）則將家長參與的途徑分為家長會、學校義工隊及親師協會三方面。

陳麗美（2003）認為家長參與的活動大致可分為人力、物力及財力三方面，其中以提供人力資源的參與方式最為多樣。有些學者（吳璧如，民89；Sui-Chu & Williams, 1996）則將這些學校實際運作的情形加以統整歸類，以學校與家庭實際的互動方式為區分方式，將家長參與的途徑區分為四種有效策略：1.與親職有關的策略：與父母親談話、討論學校課程、討論活動，如辦理成長團體；2.與溝通有關的策略：父母與學校聯絡、學校與家長聯絡，如面對面的一對一或全校性的雙向溝通方式；3.與學校的參與有關的策略：擔任義工、參加家長會會議，如組織家長後援會人力資源網、舉辦愛校服務活動等；4.與作決定有關的策略：參與學校的重大決策、課程或人事安排，如社會人士或機構的配合或駐校服務、學區內校際間師資與資源共享等。

綜上，家長參與學校教育的途徑有許多不同的管道，藉由這些途徑，家長不僅可以對學校提供建言，更可實際參與學校計畫的擬訂與決策過程。本文歸納家長參與學校教育的途徑有以下七項：

- （一）在家庭中的參與：學生在家中的時間遠多於學校，家長在家中指導孩子家庭課業或課外的學習活動，或藉由家庭中身教的示範，潛移默化中學生均由其中學到許多知識或態度。
- （二）書面或電話的聯絡參與：透過家庭聯絡簿、習作或電話、E-mail等方式，

了解孩子在校的情形，同時讓老師知道孩子在家中的情形，並與老師做意見交換或溝通。

- （三）參與學校相關會議及計畫的擬訂：如參加校務會議、教評會、學生申訴會…等會議，或參與學校各種計畫的討論與擬訂，藉此，家長可以參與學校重大政策的決定、人員的遴聘、經費的審議、課程的發展等。
- （四）參與學校活動：參與班級懇親會、運動會、母姊會、教學觀摩會、研究發表會等各項活動，以了解學校課程的安排及教學的實施。
- （五）協助學校行政或教學活動的進行：如擔任導護義工、圖書館管理、教具管理、教學助理等，或直接協助部分課程教學活動的進行或教學，藉由實際的投入，參與實務工作。
- （六）經費的捐助：捐助學校充實設備或辦理活動所需的經費。
- （七）參與家長團體：參與學校家長會、班級家長會或其他校外民間成立的家長團體，藉由班級家長會或學校家長會，提供班級性或全校性的意見或建議，並透過組織的力量，使學校更易接受家長團體所達成一致性的建議。亦可透過參與或組織民間教育團體的方式，來處理學校層級以上的教育問題。

家長參與教育的內容與學校的意願及教師的態度有很大的關係，學校及教師對家長的信任度愈高，家長參與的內容就愈廣泛，反之，家長參與就十分的少，甚至有可能淪為僅是配合學校要求事項的執行。

就一般的觀念而言，大多數的家長仍僅偶而與學校以文字或電話方式了解孩子在學校的情形，其餘時間，則主要關心孩子回家後的行為，其參與的內容可說是十分有



限。Patrikakou 和 Weissberg (1998) 研究顯示，父母在家中參與的型式，74% 父母的型式是在家檢查孩子的功課，68% 的父母是積極幫助孩子家庭作業。在參與學校校務方面，71% 的家長是根據孩子的通知單，81% 的家長幾乎很少是自願性到孩子的班上，71% 的家長極少參加母姊會。此外，53% 的家長從不或幾乎不曾要求見孩子的老師。

除此之外，經費的支持及屬於安全維護的導護工作，也是家長經常參與的項目。陳麗欣、鍾任琴 (1997) 認為家長最常參與的校務的工作項中，最普遍的是校務活動經費支援、學校重要活動計畫之擬訂及推動、上下學交通安全導護、學校與家長或地方人士之聯繫、協助解決教師與家長之間的衝突等。陳良益 (1996) 則參考學校現有行政制度，將家長參與學校教育的內容歸納為政策、教務、訓導、總務、人事、公共關係等六項。

侯世昌 (2002) 認為家長參與學校教育的內容主要如下：

- (一) 學生的學習與輔導：如在家課業的輔導：回家作業的分量與輔導、學生安置、學生申訴等事項。
- (二) 教師的教學：如參與學校課程規劃工作、教科書評選、課堂教學監督、指導社團活動、協助教學環境布置等。
- (三) 學校的行政決定：如校務會議、重大政策的決定。
- (四) 人力的支援：如導護、圖書整理、資源回收、環境整理美化、午餐及自習秩序維持等義工，校外教學支援等。
- (五) 研習：參與家長成長工作坊與親職教育活動。
- (六) 人員聘任解聘：校長、教師的聘任、續聘與解聘。
- (七) 資訊的提供與交換：聯絡簿簽名及其他電話或書面聯絡事項。
- (八) 捐資：捐款或捐贈教學所需設施或設備。

四、促進家長參與學校教育的策略（代結語）

陳麗美 (2003) 研究指出，班級數越少的學校，家長參與班級家長會及各項委員會的情況，就越不積極；偏遠地區的家長參與的情況也較不理想。家長參與學校教育改革的必然趨勢，學校教育工作者應能體認此一趨勢，不但不應排斥，更要以各種計畫措施來促進家長的參與程度，以結合更多的資源，協助學校各項教育活動之進行，以期能共同提昇教育的品質，創造雙贏局面。家長的參與既然如此重要，則如何使更多家長認識家長參與教育的意涵，使其願意且有適當的管道來參與是十分重要的。要增進家長參與學校教育的意願，可以由下列幾個方面著手：

- (一) 強化家長組織之功能：班親會與家長會為支持及支援學校的重要組織，其對全校所有家長亦具有一定的意義與指標性作用，學校如能與家長組織建立良好的溝通管道，並培養進行規劃、執行、檢討改進的能力，再透過其支持或宣導，爭取家長的配合或協助，必可發揮正面的功能，以促使家長對於校務參與的意願。尤其是班親會組織的運作，可以使家長有參與班級活動、班級課程的管道，對班級教學品質的提升必定有所助益。
- (二) 推動「父母護照」，辦理親師共同成長的研習：以利家長了解學校的各項措施與決策內容，讓家長藉由認識、了解學校與家庭的生命共同體，一起為學生教育素質的提升努力。
- (三) 加強學校—家長及教師—家長間的溝通管道：許多家長未能參與學校教育係因其對學校不了解，因此，透過電話、聯絡簿、校刊、通訊或小傳單



- 等，讓家長了解學校的目標及需家長配合的事項，可使家長更願意參與。
- (四) 規劃適合家長參與的途徑與內容：有些家長想對學校或教師提出建議，但卻缺乏管道，或是怕自己並非專業，不適當的意見會造成學校及教師的困擾，因此規劃適合家長參與的途徑與內容，如列入學校溝通窗口、活動行事曆及需協助事項等，將有助於家長選擇較適合自己的參與方式。
- (五) 舉辦與學生學習有關的各項活動：如學校日、教學觀摩會、成果發表會等，以其子女在學校的學習成就展示，增加家長參與的意願。
- (六) 用孩子的成績來鼓勵家長參與：例如以給孩子記功嘉獎的方式來鼓勵家長參與。曾有學校對願意到校參與家長成長研習的家長，給予其子女嘉獎之

鼓勵，結果參與研習的家長人數大增。一般而言，多數家長仍十分在意學生的在校表現，如能給予學生一些鼓勵，家長參與的意願必定大增。

- (七) 妥善規劃家長參與的時間：除在家中的參與外，家長參與學校教育事務，往往受限於時間的因素而未見積極，再者，現在多數家庭為雙薪家庭，家長在上課期間根本無暇參與學校各項事務，因此，了解各個家長不同的特性與需求，多規劃假日的參與機會，將可使家長的參與更加熱絡。
- (八) 成立「家長中心」：以提供家長與教育有關或教養子女的專業知識，並可給予家長必要的諮商與協助，更重要的是，它可成為促進家長參與的研究發展中心，集合各家長的專長或特性，為學校提供更多的支持與協助。

參考文獻

- 任秀媚(1985)。家長參與幼兒學校學習活動對幼兒社會行為之影響。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳景峰(1995)。談親師協會的組織與運作。載於鄧運林主編，開放教育親師合作，97-109。高雄市：復文。
- 吳璧如(2000)。家長參與學校教育的相關議題探討－德懷術之應用。彰化師大教育學報，1，257-290。
- 林明地(1999)。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊，7(2)，61-79。
- 林俊瑩(2001)。國小學生家長的子女教育期望、民主參與態度與參與學校教育行為關連性之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 侯世昌(2002)。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 胡邦欣(2000)。學校與社區家長的互動關係：一位原住民女性校長的理念與策略。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳良益(1996)。我國國民小學家長參與學校教育之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳麗欣、鍾任琴(1997)。台灣地區國小家長參與校務之現況暨教師與家長對家長參與校務的意見之分析與比較。發表於高雄師大主辦1997年國科會教育革新整合型研究計畫成果分析研討



會，高雄市。

陳麗美（2003）。家長參與學校教育的現況與問題。發表於2003年9月26日台中師範學院主辦「家長參與學校教育問題」座談會，台中市。

黃淑苓（2001）。教育夥伴—家長與學校教育。台北市：偉明圖書。

楊惠琴（2000）。國小資優學生家長參與學校教育之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1984). Guideling and strategies for training teachers aabout parent involvement(Executive summary of the final report).(ERIC Document Reproduction Service No.ED274 441)

Epstein, J. L., & Connors, L. J.(1993). School and family partnerships in middle grades.(ERIC Document Reproduction Service No.ED368 512)

Kellagham, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). The home environment & school learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Nord, C. W. (1998). Father involvement in schools. Retrieved November 18, 2001, from ERIC Digest on-line database on the World Wide Web: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed419632.html

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P.(1998). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440 140).

Sui—Chu E. H., & Williams J. D.(1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. Sociology of education, 69, 126-141.

Thomas, W. B.(1980). Parental and community involvement : RX for better school discipline. Phi Delta Kappan,62(3),203-204.



專

論





家長參與學校教育的研究—美國經驗

王浩博／國立教育研究院籌備處副研究員

一、前言

家長參與學校教育工作已經成為近年來一項重要的教育議題。根據文獻記載，在英國及美國教育改革的進程裡，第三波的改革被視為家長及社區全面參與的浪潮；在這段期間，政府不但賦予家長參與學校日常運作的權利，家長及社區成員甚至擁有參與校政的權力（何瑞珠，2002）。英國更是在1997年公布「追求卓越的學校教育」教育白皮書中之為加強學校與家庭的合作夥伴關係，將由家庭和學校簽訂協議書（張明輝，2001）；我們的近鄰香港，隨著教育統籌委員會（教統會）第七號報告書建議全面推展校本管理，促進「家長參與」已成為決策者、教育工作者、家長及研究者十分關注的課題（何瑞珠，2002）；我國則自1994年文建會開始推動「社區總體營造」；同年410教育改革推動家長參與學校教育工作（洪若烈、范信賢，2005），現在，幾乎任何的教育事件發生，我們都可以聽到由各級家長協會所提出的批評與意見。

美國對於家長參與學校教育工作的影響，早已有豐碩的研究，其成果也相當可觀，本文爰就其已有之研究狀況做一敘述，以饗讀者。主要引述觀點與評論所依據資料來自於美國教育研究協會（American Educational Research Association）（2001）出版，Virginia Richardson所編“Handbook of Research on Teaching”一書第四版中，由Meredith I. Honig（史丹福大學），Joseph Kahne（加州奧克蘭米爾斯學院）及Milbrey W. McLaughlin（史丹福大學）三人所撰「學校

與社區關係的連結：強化學習與教學的機會」〈School-Community Connections: Strengthening Opportunity to Learn and Opportunity to Teach〉一文。以下將分成幾項來介紹。

二、從實際政策面來看

三位作者評論，在二十一世紀之始，美國多數進行中的教育改革都是學校的改革，而這些改革都是在學校內部之制度的角色及關係的範圍內瞎忙，並且認定學業表現的改善可以來自學校教室內加深加廣的教學。從考績獎金到應用新科技，從新通識課程到班級互動的新教學型態，以及從以場所為基礎的管理到班級大小的減縮，改革假定學校本身就可以實現對教與學的熱切期望（Tyack, 1995；Tyack & Cuban, 1995）。這些改革都隱含有一種看法，即學校可以且應該提供或多或少的同樣經驗給每一個學生，且以學校為焦點的改革可以成功，只要改革者做對的話。這樣的一個以學校為中心的架構，認為學校是學生生活中學習的主要影響力，而不是學生之更大的發展系絡中的一部分。

他們說，即使有學校牆外的改革也是採取一種限制性的觀點，以家長參與的方案為例，許多所謂的「家長參與」的努力，不是把家長納為學校與老師的夥伴（partners），而是把他們視為學校工作的助手（adjuncts），例如幫助家庭作業，支援課外活動等，而不是年輕人的主要老師。不錯，學校資金的主要來源，絕對多數的確有必要或要鼓勵這種形式的家長參與，尤其是對於那些低成就及危險學生高度集中的學校而言。然而，很少有證據顯示這樣的要求會導致學校與社區



之間，更緊密而實質的連繫或提昇學生在校內外的學習（Knapp & Shields, 1991）。其結果是也許因此，家長與學校間的連結一直是不穩定的和不一致的，而對於在學校與家庭中的成人角色（Blase, 1987；Lightfoot, 1978；Smerkar, 1996）或者（學業的或非學業的）學習經驗類型（其為許多家長已經提供的且可能為在學校中的學業成功所必須的），沒有太多的重新思考曾經產生。

也有例外，在一些憲章學校（charter schools）中，家長決定學校的目標並且監督朝向這些目標的進度。然而，經驗顯示，許多憲章學校之家長與學校的合夥關係乃聚焦於學校的管理，以及學校內的比較廣的課程內容，而不是在校內外的教與學的問題。同樣地，一些學校選擇的策略，是把家長納為消費者而非夥伴或教與學的資源。即使改革者，雖然他們對家長的應辦之事範圍較為寬廣，且主張學校必須改變，也通常是在傳統的制度架構中運作。例如，James Corner 和 Henry Levin 認為家長參與對於符合學生與教師的目標是基本的，但一般而言，他們把教與學，以及教與學的機會侷限於在學校圍牆內的學生學習經驗。

三、家長如何影響年輕人與學校有關的態度及結果

有關家庭與年輕人發展及教育結果之間關係的文獻乃來自於James Coleman 1966年的一個研究（其乃關於種族與族群隔離、不平等、學生與家庭特徵及學生成就等）（Coleman et.al., 1966）。這個研究使用調查法調查了全美3,000個學校之督學、校長、教師以及將近645,000個學生，Coleman發現諸如家庭的成員組合、社會經濟地位及家長的教育乃是比與學校相關之因素更強的預測值。

「教育機會均等報告」（Equality

of Educational Opportunity）（Coleman et.al., 1966）一書的出版，啟動了超過三十年之所謂的「家庭影響」（family effects）的量化研究。有一些研究是把Coleman的資料重新分析（例如，Bowles & Levin, 1968）或者企圖去公開地考驗Coleman的理論與結論。另外有些研究則是在評價各種不同的和家庭相關的特質（例如家庭貧窮、貧窮的時間長度、社會經濟地位）與教育相關的影響（如學業成就、畢業及出席情形）之間的關連。這些研究有一個共同的結論即：貧窮低收入家庭的父母與有較高社經地位的父母相比，比較可能有較低層次的正式教育，而其孩童在校也較不能有較佳的表現。

像這類的「家庭對學校執行之影響」的研究，在1980年代尤其是顯著。部分反映了在1970年到1980年之間，人口資料所顯示的黑人單親家庭之小孩出生的增加（Milne, Myers, Rosenthal & Gindburg, 1986；Thompson, Alexander & Entwistle, 1988）。因此，在1980年代及1990年代初期的許多這樣的研究，乃集中注意力於家庭結構與下面這些結果的關係：如退學率（Coleman, 1987）、人際關係和情緒的調整、標準化測驗的分數（Entwise & Alexander, 1995），以及學校行為與紀律（Featherstone, Cundick & Jensen, 1992；Heiss, 1996；Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994）。一般而言，這些研究發現，雙親家庭的兒童比其他結構之家庭的兒童過得好。這些研究的結論是：生長在單親家庭的年輕人一般而言有比較大的風險會退學，在學校中成就較低且不進入大學。

然而，對於學習機會及對教學機會的關心，導引三位作者去注意超越家庭地位變數與教育變數之結合以外的因素，而去問更特定的問題：青年人在家庭中的那些每日的經驗導致觀察到的結果？家庭



關係的那些特徵對於青年的發展與學習是基本的，並且可以解釋那些因素可以促成或抑制教與學？例如，雙親家庭在整體上乃與高教育結果相關的這個事實既沒有告訴我們雙親每天在個別家庭中所實際呈現的，也沒有告訴我們在雙親與孩兒之間每天所發生的有什麼是可能有助於特定的學習或發展的結果。一個核心的家庭可以提供一個有養分的環境，使兒童得到珍愛，成為一個無情世界的避風港，或者它也可能成為一個潛在的虐待的及忽視的地方（Larson, 1984）。同樣地，多數的相關性研究並未告訴我們到底發生了什麼事，使得單親家庭的高成就兒童可以對抗趨勢。事實上，看過家庭影響的研究後，我們得知，家庭既可以舒緩風險（Garbarin, 1992；Harnish, Dodge & Valente, 1995；Hashima & Amato, 1994；McLanahan & Sandefur, 1994）也可以加劇風險（McLeod, 1990；Sampson & Laub, 1944）。

為了回應這類明顯矛盾的發現，量化的研究者曾經探尋了一些變數其以媒介其他變數來擴張年輕人之發展的與教育的機會。例如McLanahan 和Sandefur（1994）曾經使用來自於四個全國性調查的資料來更詳細地探索為何單親在總體而言一般皆與年輕學子的不良結果相關。他們發現，不管家庭的結構為何，表現良好的年輕人，都是因為他們的雙親對他們的家庭課業及校外生活不斷地有較重要的監督。不管家庭的結構如何，年輕人在學校中有所成就不僅是因為他們的父母表達他們對學業及未來發展有高度的期望，也因為這些父母把那些期望轉成每天豐富的學習機會。

此外，不同家庭結構的較高成就，乃是與父母在其鄰里中有堅強的地位有關，因為這種地位可以提供年輕人額外的支援與監督，以及個人與專業發展的網（Entwisle & Alexander, 1995；1996；Heiss, 1996；

McLanahan & Sandefur, 1994）。Bianchi 和 Robinson 也發現，從青年人每日的經驗來看，家庭結構可能並不如那些比較不細緻之研究所提示的那麼重要。他們宣稱，對於兒童如何使用他們的時間最強有力的影響，並不僅僅在於他們雙親的教育，而是在於雙親所傳達的期望，以及部分由於自己較高程度的教育所能獲得擴大的機會（Bianchi & Robinson, 1977）。

民俗誌研究者及其餘的質性研究者曾經長期聚焦於許多年輕人及家庭一般成功的經驗。這些研究中有許多豐富了我們瞭解在每日的基礎上，家庭如何對年輕人之改進的教育表現是有影響的。例如，Robin Jarrett（1995）回顧了探討一系列減輕貧窮之影響的家庭策略的質性研究（這些都摘要在諸如Carol Stack（1974）；Elijah Anderson（1989，1990）及Reginald Clark（1983）等人的著作中）。Jarrett 的結論是，家庭不管其所得如何，都會利用某種形式的「與社區結合的策略」來把他們的年輕人與主流機構及一些機會連結，來擴張其年輕人的發展與教育機會。Jarrett 曾綜合描述了五種家庭與社區連結的活動：

- （一）一種支援性的成人網狀組織的發展與維持，以便使得雙親得以提供較寬廣的機會給年輕人。
- （二）限制性的家庭與社區關係，其在地方鄰里內建立一種有限範圍的關係來「防衛」家庭。
- （三）嚴格的雙親監視的策略，其追蹤年輕人的時間、友誼與活動。
- （四）參與「提升流動性」的機構，如教會其提供年輕人社會的與學業的活動，而把他們連結到更寬廣的社會組織網。
- （五）成人支持的給年輕人發展成人角色與責任的機會，例如為一個運動隊伍或



俱樂部方案募集基金。

參與這些活動的家庭，利用他們較廣的社區來為他們的年輕人找尋機會，發展可以幫助他們成功地往主流機構與角色移動的技能、態度與經驗（Jarrett, 1995；另外參見Anderson, 1978；Clark, 1983；Stack, 1974）。

總而言之，研究顯示雙親所提供給他們小孩的利益與支援，可以擴大學習以及教學的機會（不管家庭結構與地位為何）。尤其重要的是，雙親與監護人給予其孩童校外的監督與組織，以及家庭或成人照顧者為了擴大發展機會與場合所做的連結。參與這些活動的家庭所保護並且注意年輕人校外時光的範圍，不僅在學校的具體責任，且在對其作為學習者之發展有必要的社會活動及其他活動。當家庭能運作成為一個倡導者、激發者、教師及教練，他就可以激發年輕人在校表現

良好的興趣，有助於對未來有正面的願景，並且也擴展及強化老師在教室中的努力。

四、結語

家長參與相關的研究近年來在國內逐漸受到重視，而由Meredith I. Honig, Joseph Kahne 及Milbrey W. McLaughlin三人所撰「學校與社區關係的連結：強化學習與教學的機會」〈School-Community Connections: Strengthening Opportunity to Learn and Opportunity to Teach〉一文對於美國所曾做過相關的研究，有相當詳盡及精彩的回顧與評論，爰特介紹於上，以饗讀者。有興趣者不妨直接閱讀原文，其不僅對家長參與有精彩的敘述，對社區以及對社區與學校之結合以增進教與學之相關研究有更多豐富的內容，值得大家參考。

參考文獻

- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作—從理念研究到實踐。香港：中文大學出版社。
- 洪若烈、范信賢（2005）。學校教育再建構：社區與學校關係發展趨向之研究總計劃概要說明，未出版。
- 張明輝（2001）。英國中小學家庭與學校簽訂協議書計劃及其啟示。學校行政雙月刊，10，18-23。
- 生涯學習政策局生涯學習推進課子どもの居場所づくり推進室（2005）。新子どもプラン〔平成17年度主要施策〕〔公告〕。日本：文部科學省。2006年2月20日，取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/week/zudata01.htm
- Honig, M. I., Kahne, J. K., McLaughlin, M. W. (2001). School-community connections: Strengthen opportunity to learn and opportunity to teach. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed.) (pp. 978-1065). New York, NY: American Educational Research Association.

（文中所引述之文獻因所佔篇幅較多，此處不列出，有興趣者請直接閱讀原文。）



台灣中小學家長參與學校和社區教育現況分析

蘇進榮／國立教育研究院籌備處助理研究員

一、前言

過去，台灣的中小學校，始終給社區人士一種好奇感，學校常常是用四道圍牆砌起來，牆內是學校，牆外是社區，彼此相互隔離，學校與社區的通路是校門，頂多另闢1-2個側門。學校裡的學生來自社區，每天固定時間上學，也依規定時間放學，老師與學生之間雖有教學活動，但學校教職員工與家長間的互動並不多，社區人士不易瞭解學校，學校也不太理會社區，國民政府遷台後，有段時期雖曾要求小學教師須對特殊學生進行家訪，但大部份家長仍不知子女到學校是如何被教育？教些什麼？學到什麼？甚至可以說，普遍的家長由於教育程度低，本身也不懂教育，很自然的就會把子女的教育全權託付給學校去處遇。

隨著1987年台灣政治戒嚴令解除後，教改啟動，學校教育被生氣蓬勃的民間團體，社區人士要求開放，此期間，開放教育、無圍牆學校、學校社區化、社區學校化、家長參與校務、學校本位課程的理念與措施紛紛被提出，一時之間，學校與社區關係變得錯縱複雜，學校與社區界線也漸趨模糊。

台灣在社會變遷過程中，由於立法院與教育行政機關通過許多家長參與校務的相關法令，使得家長參與校務的行為受到法令保障，參與管道多樣化，參與事務越來越廣，參與的量也不斷增加。家長對學校教育的好奇感，隨著校務參與而逐漸瞭解，但另一方面，學校教育人員、學生及家長在發揮社區影響力方面卻未見增長，目前也缺乏鼓勵機

制與法令規定，讓學校教育人員、學生及家長可以在社區教育上發揮他們影響力。學校與社區教育間存在著嚴重落差。

本文主要從：一、家長參與學校教育之法令規定與實施現況；二、學校配合社區辦理社會教育之法令規定與實施現況等二方面進行分析比較，找出其中問題並提出改進建議，俾使未來學校與社區教育能更緊密結合。

二、家長參與學校教育之法令規定與實施現況

（一）家長參與校務的法理基礎

家長是國民中小學學生的直系尊親屬，依民法規定也是學生的法定監護人，依法有教育子女的責任，家長的教育是屬於家庭教育，學齡兒童從家庭進入學校就讀，教師依法有教育學生的權利與義務。

養育子女是父母親之權利與義務，父母不但是最瞭解子女特點與需要者，同時基於血源關係也是與子女關係最親密的人，在法律上父母教育權之基礎為親權，親權不但是父母民法上的權利，也是憲法保障的基本權利，因此父母可依其信仰及觀點教育子女。並可防禦國家權力不當之侵害，在法律上父母在子女的教育上有很重要的地位（邢泰刈，1999）。

以往在國民教育未普及前，普遍兒童的教育一直都是由父母或私塾擔任，在中國歷史上，比較有名的如孟母三遷，毆母教子範例，都在說明教養子女是古代中國父母（特別是婦女）的一項職責，惟自十九世紀中葉以後，國民教育興起，國家由於大量資金投



入教育事業，對國民教育開始有監督權，如我國制定強迫入學條例，要求家長必須把學齡兒童送到學校接受義務教育，否則苛以罰鍰，便是國家行使監督權的顯例。此項規定，使得父母必需遵從，但父母的教育權並不因此消失，其不但在家庭中仍享有其固有的教育權，在學校教育中也仍對其子女享有一定的教育權，惟因國家對學校教育享有最高指導權，只是國家將此權利逐級授與學校的教育專業人員代為執行，在父母及國家兩者對學校教育均享有教育權的情況下，區分兩者之間的權利範圍是重要的課題，且是建立學校與家長良性互動的必要機制（邢泰刈，1999）。家長之所以要參與校務的理由是因為子女到中小學接受教育，由於家長對子女的教育權不因子女進到學校教育而消失，父母對學校教育在某些方面仍享有參與權利，因此必需與學校密切配合，才能做好下一代的教育。

（二）家長參與學校教育之法令規定

在台灣，家長參與校務隨著1987年政治戒嚴令廢除而逐漸法治化，參與的依據由早期行政機關片面頒訂的行政命令層級，逐漸提升到法律層次。茲將解嚴後政府所頒訂的相關法規分析如次：

1.全國性的法律規定

1999年立法院修訂通過的國民教育法第10條規定：「國民小學及國民中學設校務會議議決校務重大事項，由校長召集主持，校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之，其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之」，明文規定校務會議必須有家長會的代表列席。

1999年立法院三讀通過，總統公布的教育基本法第8條第3款規定：「…國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女的最佳福祉，依法律選擇受教育之方

式、內容及參與學校教育事務之權利」，這條法律明確賦予家長有參與學校校務的權利（教育部，1999）。

2.全國性的行政命令規定

2006年7月，教育部為落實教育基本法第8條第3項規定，維護並保障國民教育階段學生學習及家長參與學校教育事務之權利，進一步公布「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」，內容共11條，更細部的規範家長的教育責任、參與校務的範圍與項目。其中第5條規定：「學校應依法設家長會，每位家長應依相關法令參與家長會。前項學生家長會得分為班級家長會、家長代表大會及家長委員會，其相關規定，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。家長得依人民團體法組成不同層級之家長團體。直轄市、縣（市）主管教育行政機關、相關主管機關、學校及教師應協助家長成立及參與學校家長會」，同辦法第6條規定：「學校應主動公開下列資訊：（1）學校校務經營計畫。（2）班級或學校年度課程規劃、教學計畫與教學評量方式及標準。（3）學校年度行事曆。（4）學校輔導與管教方式、重要章則及其相關事項。（5）有關學生權益之法令規定、權利救濟途徑等相關資訊。（6）其他有助學生學習之資訊。家長得請求前項以外與其子女教育有關之資訊，除法令另有規定外，教師或學校不得拒絕。每學年開學後二週內，班級教師應協助成立班級家長會，並提供其相關資訊。每學年開學一個月內，學校應協助成立全校家長代表大會，並提供相關資訊，以協助成立家長委員會。前項學生家長資訊之提供，其涉及家長個人資料者，除依相關法令規定辦理外，並應徵得該家長書面同意」，另第7條規定：「家長或學校家長會對學校所提供之課程規劃、教學計畫、教學內容、教學方法、教學評量、輔導與管教學生方式、學校教育事務及其他



相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，應提出說明。」，此項辦法明白規定家長對學校教育措施有建議權，學校有回覆家長意見的義務。

此外，教育部於1998年9月30日公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，規定各校應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校總體課程方案和班級教學方案。另外，九年一貫課程綱要亦規定：各校應成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，課程委員會的成員包括：學校行政人員代表，年級及學科教師代表，家長及社區代表等，必要時，亦得聘請學者專家列席諮詢。

3.地方性行政命令的規定

1997年台灣省政府修正發布的「台灣省各級學校學生家長會設置辦法」第2條規定：「本省各級學校應設學生家長會（簡稱家長會），由在學學生之家長為會員組織之，並冠以各該校之名稱，會址設於學校內。各該學校得提供適當場所…」，另同辦法第3條規定：「家長會設班級家長會，應於每學期開學後三週內，以班級為單位由導師召開並列席」，第20條「家長會違反教育法令規定或其他不當干預學校行政與人事等情事時，經主管教育行政機關認定後，視情節輕重予以協調或糾正，並限期改善」，自台灣省政府凍省之後，各縣市政府紛紛自行頒布中小學校學生家長會設置辦法。

2002年台北市修正頒布「台北市中小學校學生家長會設置自治條例」；2003年台北市亦頒布「台北市中小學校學生家長會設置及運作監督準則」、1997年高雄市也頒布「公私立各級學校學生家長會設置辦法」，隨

後又頒訂「高雄市公私立中小學校家長會設置自治條例」的規定。這是當今中小學校內普遍設置家長會辦公室，且在學校學生上課時，家長會成員可長期駐校的法源依據。

以上是目前台灣家長參與校務的相關法令，有全國性法律層次的規定，有因應地方特殊需要的行政命令，由規定內容分析，家長被允許參與校務的層面與項目，越來越廣泛且逐漸具體化。也就是說，家長可以根據現行法規，積極參與校務，學校不得拒絕，涉及家長必需參與的學校事務，家長也不得迴避。

從法令層面，歸納台灣家長與學校的關係現況，計有：1、辦理親職教育；2、家長會成員可長期駐校；3、家長負有輔導子女之責任；4、參與學校教育事務與決策；5、家長依法令參與家長會；6、學校應主動公開有益家長輔導子女的資訊；7、家長對學校教育措施有建議權，教師或學校應主動溝通並回覆。從過去台灣學校與社區關係發展歷史觀之，這個階段是國家允許家長參與校務最積極的一個時期。

（三）家長參與校務的實施現況

有了上述法令規範，家長得以取得合法參與學校教育的權利與義務，為瞭解目前家長參與校務的實施現況，以下分別依組織與層級、類型與事項敘述如次：

1.家長參與組織與層級

目前台灣家長會組織分為三層級，彼此互不隸屬，有全國性的家長聯合會、有地方性的家長會長協會、有個別學校的家長會組織。全國家長聯合會主要關心中央教育部有關的教育政策，縣市家長會長主要關切各縣市教育局的教育措施，學校家長會主要是參與協助學校的教育活動。前者關心中央教育政策，中者留意縣市教育，後者關心個別學校教育，這三種組織層級不同，關切重點也不一。而這些家長會組織，除學校家長會早



期已存在外，縣市和全國性的家長會組織是1990年以後才逐漸形成。可見，台灣家長參與校務的層次，已不再侷限於個別學校組織，而是躍居到各縣市、甚至全國性的教育層級，參與校務的層面已發展到政策層級，這使得國家教育政策制訂，必需考慮家長意見，往昔，政府機關壟斷政策制訂的局面已不再，立法機關各種法案的研訂，多少要考慮家長團體的意見。

2. 家長參與類型與事項

家長參與校務的類型，亦可依參與重心與內容之不同，分為學校為本、社區為本與家庭為本等三種不同參與型態（何瑞珠，2002）。目前台灣家長參與中小學校務，遠比教職員工、學生、家長協助社區教育來得重視，也就是說，台灣社會較著重學校為本和家庭為本的參與方式，較不重視社區為本的參與，以下先就前兩者探討當前家長參與校務的情形。

（1）學校為本的參與

以學校為本的家長參與，通常是以學校為中心，思考如何運用社區資源，引導家長或社區參與學校事務，協助學校辦學，主要包括：家長義務擔任學校義工，家長參與學校行政，及家長和學校教職員工之溝通等三方面（何瑞珠，2002）。

① 家長擔任學校義工

學校是教育的場所，國民中小學學生更由於年齡都在4-5（幼稚園）、6-12（小學）、13-15（國中）之間，尚未成年須受保護，因而學校除擔負教育工作外，還必需兼負生活指導、安全保護、品德教育、體能訓練、群育養成和美感教育，很多的工作不是學校教職員工可以獨立完成，還必須有效的引進家長義工予以協助，方能有效推動校務。

當今台灣的國民中小學校，運用家長資源，參與學校志工的情況相當普遍，幾乎所

有的國民中小學都會設法引進家長人力，擔任學校各項教育事務義工，幫忙學校推動教育事務。

② 家長參與校政

家長參與校政，以往在台灣中小學是比較不受重視，隨著「教育基本法」與「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」頒布，家長參與學校教育事務逐漸擴大，參與項目也更加明確化，詳細內容已於前述。

由於家長有參與校政的權力，因此，學校可依規定邀請家長代表參加校務會議、行政會議或各種委員會，特別是與學生事務有關的委員會，如訓育、伙食及籌款委員會等。這種安排既讓家長有機會與學校教職員工一起工作，提出建議交流經驗、亦讓家長有機會提供所需資源，改善學校運作。家長加入學校校務會議，可提出他們關注的問題，並就子女所接受的教育發表意見。在行政管理方面若能得到家長的參與合作，可使校方在作決定時，考慮得更周詳深入，如果家長和社區人士能廣泛地參與學校教育工作，學校本位管理的精神將得以實現。尤其今日教育行政機關逐漸將權責下放給學校，若學校能讓家長參與決策過程，將有助於學校爭取社區支持。

③ 家庭和學校溝通

家長與學校的溝通是否順暢，管道是否多元，學校接受家長意見的態度，及對家長意見的回應，都將決定家長參與校務的品質，另一方面，家長面對學校教職員工時的態度，採取的溝通方式，也會影響彼此溝通效果。當前台灣的中小學校，提供給家長的溝通管道，不外有下列幾種：

a、文書溝通：主要以家庭聯絡簿和書面溝通為主。

（a）家庭聯絡簿：目前台灣國民中小學校與家長溝通管道主要是透過家庭聯絡簿，將每天學校教師規



定作業及交代事項抄寫在聯絡簿上，藉以知會家長，經家長簽章後，隔天由學生帶到學校請老師批閱，家長若有任何意見，可寫在家庭聯絡簿上與教師溝通。

(b) 書面溝通：學校定期或不定期的發通知給學生攜回，家長閱後再交還學校，通常有關學生的教育事項，有請家長參與、配合或表示意見時，常藉此管道與家長聯絡。

b、電話溝通：家長就子女教育與校務問題，以電話和教師進行聯絡。這是最常使用，也是最頻繁的溝通方式。

c、電子信箱溝通：學校或教師提供e-mail信箱給學生或家長，家長透過e-mail與學校或教師聯絡。

d、學校或班級網站：學校製作網站，隨時公告學校最新消息與各處室的業務，讓家長、學生及社會人士知曉學校在做什麼。許多學校也鼓勵教師製作班級網站，作為親一師一生的溝通管道。

e、面對面溝通：(a) 集體式宣導：家長會和教師會面對面或集會式宣導溝通；(b) 個別式溝通：家長和教師間面對面個別式溝通。家長和學校的溝通時間可定期舉辦，也可不定期舉辦，目前兩種方式交相並用。

f、部落格 (blog) 溝通：教師製作部落格，公告班級有關事項，親師生都可上部落格彼此互動溝通，這是目前新流行的溝通方式。

(2) 以家庭為本的參與

以家庭為本的參與，著重在家長應加強本身輔導與管理子女能力，並配合學校教學，實際參與輔導子女教育，目的在營造一個親師合作情境。內涵主要包括「親職教育」和「輔導子女在家學習」兩方面：

① 親職教育：目的在讓家長可以在家庭裡扮演好為人父母親角色的教育，促進家長親職教育的技巧。教育對象是家長，施教單位是學校或有關單位。

② 輔導子女在家學習：是指家長在學生放學後，在家庭內輔導學生學習的活動，讓家長在子女學習上能分擔部份角色。

親職教育是期望家長藉由教育活動習得扮演好父母親的角色；輔導子女在家學習是希望家長能協助子女在家功課。這方面的參與主要以父母和子女為主。

(四) 各縣市辦理學校與社區關係評鑑

台灣各縣市在家長參與校務方面都列入定期評鑑，茲將所蒐集的各縣市評鑑資料，列舉說明如下：

台北市於92學年度就市立小學進行評鑑，將「家長組織與參與」列為評鑑向度，其參考指標分為5項：1、建立完善的家長人力與社區資源資料庫；2、強化健全的家長會組織與運作；3、推動優質的親職教育；4、引導家長適切的參與學校事務；5、擴大多元的家長參與。

台北縣政府於民國93年4月19日頒布台北縣中小學校務評鑑要點，將「社區互動與家長參與」列為評鑑向度，其參考指標包括8項，分別是：1、學校與社區家長互動關係；2、家長會之組織運作與功能；3、家長參與校務情形；4、家長或社區之肯定與支持程度；5、社區人力及資源之運用；6、學校資源提供社區使用情形；7、社會及成人教育的推動與成效（包含家長自我成長與研習）；8、班親會之實施與落實。

基隆市於93市政會議通過市屬各級學校校務評鑑實施計畫，將「資源整合與應用」列為評鑑向度，其參考指標分為5項：分別是：1、家長會的功能與運作；2、家長參與學校活動；3、學校與社區交流合作；4、學校與社區資源共享；5、社會資源網路建



立與應用。

桃園縣政府於92學年度訂定國民中小學校務評鑑實施要點，將「校務發展」列為評鑑向度，並將「家長與社區」列為參考指標。

台中縣政府於91學年度訂定國民中小學校務評鑑實施要點，將「資源設施與運用」列為評鑑向度，並將「善用家長、社區或社會資源參與校務運作」列為評鑑參考指標。

高雄縣政府為提昇教育品質，達成中小學教育目標，訂定中小學校務評鑑實施要點，將「校務行政」列為評鑑向度，並將「家長會組織及運作」、「社區聯繫與發展」列為評鑑參考指標。

高雄市政府教育局於91年11月5日通過高雄市國民小學學校評鑑實施要點，將「學校經營」列為評鑑向度，並將「家長參與」、「社區發展」「親師生溝通」列為評鑑參考指標。

可見，國內各縣市的校務評鑑，都將學校與社區關係列為評鑑向度，其中屬於家長參與校務有：家長支援班級教育；社區人力及資源運用；家長志工成長與研習；建立社會資源網路；學校與社區家長互動；人力資料庫建立；應用社會資源及資源整合等事項。

屬於學校支援社區辦理社會教育有：共同辦理社會教育；學校資源提供社區使用情形（校園開放）；家長成長團體；特殊教育親師座談；家長社區之肯定與支持程度；社區或社會服務；社會及成人教育推廣及建立夥伴關係等項目。

可知，當前台灣學校與社區間的互動，特別是家長參與校務方面，不但有法令上規定，且教育行政機關在推動政策時，亦要求學校應依法確實執行，同時，各地方政府都訂定評鑑要點，定期評鑑學校執行情形，提供回饋改進建議，目的是希望落實家長參與

學校子女教育，提升學校與社區的良好關係。但是評鑑對象都只限於學校，並沒有把社區列入評鑑範圍，顯然目前政府較注重學校教育，並不重視社區教育。

三、學校配合社區辦理社會教育之法令規定與實施現況

所謂「學校配合社區辦理社會教育」是指學校因應社區教育需要，動員有關人員（包括教職員工、家長及學生）參與活動的一種行政作為。茲將現行有關規定列述如下：

（一）學校配合社區辦理社會教育之法令規定

1995年教師法公布後，其中第17條第1項第7款規定：教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：「…依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動」，內已有教師得參與社會教育活動的規定。

1999年公布的國民教育法第15條規定：「國民小學及國民中學應配合地方需要，協助辦理社會教育，促進社區發展」，此條文明定，國民中小學有義務配合地方需要，協助辦理社會教育，共同促進社區發展（教育部，1999）。

2003年公布的家庭教育法第12條明文規定：「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動，並應會同家長會辦理親職教育。各級主管機關應積極鼓勵師資培育機構，將家庭教育相關課程列為必修科目或通識教育課程」，此條文明確規定學校有實施家庭教育課程及活動的義務。

教育部為積極鼓勵學校開放運動場館供學區內民眾及民間團體使用，1997年5月23日頒訂「試行開放國民小學教育資源與社區共享計畫實施原則」，期能結合學校與社會資源，提供學校師生、家長及社區民眾進修機會，並配合民間團體之協助，有效運用並充實學校設備與社會資源，進而促進學校與



社區密切結合。依此原則，各省市、縣市政府紛紛訂頒各種社區資源分享辦法，如：「場地出租辦法」、「資訊教育資源與社區共享辦法」，例如：台北市就在1997年9月3日訂定「台北市試行開放所屬公私立國民小學資訊教育資源與社區共享實施計畫」，目的在：1、結合學校與社區資源，充實國民小學資訊教育設備，推展國民小學資訊教育，進而落實基礎教育，以增進產業競爭力。2、提供學校師生、家長及社區民眾進修學習機會。3、配合民間團體之協助，本互惠互益之基礎，推展資訊教育。4、配合國家資訊化社會目標的達成。實施原則包括：1、以國民小學為行政主導單位，依據學校與社區資源條件，委託民間團體規劃主辦電腦進修研習活動。2、學校提供教室，民間團體提供電腦軟、硬體相關設施設備，本平等、互惠、合作之精神辦理。辦理的時間是利用正常課程外時間：包括夜間、週六及假日，委由民間團體主辦電腦進修研習活動，其收支委託學校代辦，對外招募社區人士、家長、學校教職員工與眷屬、公務員及學生。學校向民間團體收取之場地費標準依台北市各級學校校園開放實施要點辦理；學校可向民間團體酌收費用以支付清潔、水電、場地費等相關費用。

以上是目前台灣中小學配合地方需要，協助社區辦理社會教育的相關法令。就其內容分析，當前台灣社區教育型態，還是停留在讓社區家長進入學校，利用學校設施及分享學校資源的方式，除此之外，並沒有明文規定學校應結合教職員工、學生及家長等人力資源，配合社區辦理哪些社區教育項目。也就是說，當前台灣的中小學校的教職員工、學生、家長並不知要協助社區辦理什麼事項，如何參與社區教育，而社區組織也沒有提供學校教職員工、學生、家長及全體居民參與社區教育的機制。

（二）學校參與社區教育的實施現況

誠如前述，社會教育法雖然規定學校應配合社區辦理社會教育，但辦理地點仍以學校這個場域為中心，並沒有走出學校進入社區，縱使有部份學校走入社區從事社會服務，但對社區的影響力仍然只限於「點」狀，沒有「線」、更不用說是「面」的影響，因此，未來應強調以社區為中心的家長參與，才能辦好社區教育。

通常以社區為本的參與，是指社區的教育形式能夠學校化，也就是「把社區當做一所學校來辦」，若能把社區教育營造得像學校一般，很自然就能強化學校的教育效果。這可從硬體和軟體兩方面來分析，在硬體方面，社區的環境設施應該要仿效學校，社區是人們生活的地方，與學校扮演的功能雖不相同，但是，當前台灣學校環境設施優於社區環境，則是不爭的事實，走進學校，眼見蓊蓊鬱鬱的綠樹，整齊清潔的環境，精心規劃的空間設施，常讓居住在社區的居民自嘆不如，因此，若社區環境能整理、規劃得像學校一般，必定能提升社區生活品質，創造優質的社區教育環境，也會讓社區居民更有向心力，提升社區居民尊榮感。在軟體方面，社區教育的內容雖與學校的課程有所區隔，但仍可參考學校教育，舉凡：社區整齊清潔比賽、環保教育、安全教育…等各種在學校內推動的教育活動，都可列入社區中實施。社區教育應訂定社區教育目標，所有社區應有共同的目標，但因應個別社區特殊情境，應有個別社區的特殊目標。

在台灣，目前關心社區的團體很多，但是多頭馬車各做各的，例如：社區中辦理社會教育活動的還有政府社教單位、縣政府社會局及所屬服務中心、學校輔導室、里長、民間有扶輪社、同濟社、社區發展協會、獅子會、宗教團體如慈濟、天主教、基督教、



民間教育基金會等，關心的政府與民間團體很多，但是並沒有單位帶頭，群龍無首各做各的，成效非常有限。

要有效的達成社區教育目標，必須要有管理與推動的行政組織（類似學校行政），才能有效的落實社區教育，這方面，有學者提出社區校政的構想（周憐嫻，2000）。社區校政是一個很大的觀念轉變，不但學校行政人員須要配合改變，教師、家長、學生及社區的相關人士更是改變的主角，為了使社區生活與學校的教育更貼近，社區校政的相關單位必需結合社區的各有關組織推動社區教育工作，學校和老師必須主動分析社區需要，協助找尋解決方法。換言之，對於學校和教師而言，服務不再是外務，而是專業的一部份，未來辦學不應該再以單一學校為單位，而必需以社區整體為單位（周憐嫻，2000），意即，所有教育人員、學生及家長應思考如何配合當地社區特色，連結社區人

力、物力和財力等社區資源，動員社區居民，包括在學或未在學的成人或小孩，共同努力達成社區各項教育目標。因此，以社區為本的家長參與最終願景是要「把社區當做一所學校來辦」，讓社區成為強化學校與家庭教育的重要資源。前美國第一夫人希拉蕾女士有句名言：「教育一個孩子，需要整個村莊的力量」（陳昭儀、秦秀蘭主編，2005；Cooke & Dunhill, 1990），就是這個道理。目前，台灣在社區教育方面相當不足，不但法令規定不完整，也缺少權責單位的統合推動，實際做為亦付之闕如，難怪社區或住家隨處可見髒亂。

四、家長參與學校與社區教育之分析比較

茲將台灣「家長參與學校教育」與「學校參與社區教育」的差異情形，列表比較如下：

參與學校及社區 參與層面	家長參與學校教育	學校參與社區教育
法令層面	法令規定較完整	法令規定不完整
參與層次	分中央、地方、學校三層級，且有組織	缺乏統整，各單位各行其事
參與項目	有明確規定參與範圍與事項	沒有規定
參與現況	逐漸制度化	零散缺乏整合
推動單位	學校行政與教育行政機關	鬆散缺乏整合，沒有統整的行政單位（建議設社區校政單位）
評鑑實施	有評鑑機制，定期評鑑	缺少評鑑機制

資料來源：作者自行整理



由上表可知，目前台灣學校與社區的關係，在學校層級方面，較重視家長參與校務，而較不重視學校對社區影響力的發揮，也不重視家長參與社區教育；在組織方面，較重視家長參與校務的組織，目前已有全國性、縣市及學校層級家長組織，而較不重視學校協助社區教育發展組織，意即，在學校社區化方面，目前社區已是有組織性的參與校務，但在社區學校化方面，目前學校並沒有任何組織在協助這方面的社區教育。可見，學校協助社區教育發展是有待加強的。

五、結論與建議

家庭教育、學校教育和社會教育緊密結合，才能確保教育成功，這是從事教育工作者的共同信念。但如何緊密結合，目前卻缺少有力組織來推動。台灣的中小學教育，如果從時間來看，一天當中學生在校約8小時，在社區與家庭約16小時，在校時間僅佔全天的三分之一。如果就整年核算，扣除寒暑假及國定例假日，學生在校時間尚不及全年的五分之一，在社區與家庭時間約佔五分

之四，可見社區與家庭環境對學生影響並不亞於學校。教育除了「言教」、「身教」外，尚有「境教」，建構良好的社區與家庭環境所發揮的「境教」效果要比單純注重學校教育來得重要。

目前關心社區工作的單位很多，惟多頭馬車缺乏主導單位，且少有「教育」成分。若能在學校、社教機構、里辦公室或相關單位內增設「社區校政組織或人員」，並將上述機構相關負責人員統合起來組成社區校政委員會，互選其中一位擔任主任委員並採任期制（類似校長採任期制）共同推動各項社區教育，必能讓社區學校化的教育工作具體落實。再則，制定「社區校政法」具體規範社區校政的理念、目標、主管單位、組織方式、責任區劃分、推動方式、實施內容、評鑑考核、獎懲方法等事項，讓全民有個參照標準，對於鼓勵家長參與社區教育，將會有很大助益。若能如此，未來我們生活的社區，將可以像學校環境般的整齊清潔且有規劃，社區環境將如同校園一樣的美麗。

參考文獻

- 刑泰刈（1999）。教師法律手冊，台北：教育部。
- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐，香港：中文大學出版社。
- 周儵嫻（2002）。社區校政，台北：教師天地，第108期。
- 教育部（1999）。師資培育法規專輯，台北：教育部。
- 陳昭儀、秦秀蘭主編（2005）。家校合作的學校創新經營模式之推廣，台北：師大書苑。
- D.Cooke and J.Dunhill (1990). School organization and management New York:, Harper &Row,Inc.



專

論





學校如何提昇家長參與校務工作

許瑞其／國立雲林特殊教育學校訓導主任

一、前言

家長參與（parental involvement）在美國受到普遍的重視始於1994年3月31日柯林頓總統簽署《目標2000年：美國教育法》（Goals 2000：Educate America Act），正式將它列入國家教育的八大目標之一，它的目的有三：（一）各州皆應發展策略，支持學校及地方教育局建立提昇親師合作關係方案以回應家長及家庭的各種不同的需求，包含弱勢、雙語、殘障之家長。（二）每個學校都應主動積極地使家長成為夥伴關係，以支持孩童在家的課業並參與學校的政策決定。（三）家長及家庭將確保學校能適當地被贊助，並維持學校及教師有高水準的責任感（Haar, 2002）。

而我國教育部亦根據《教育基本法》第八條第三項規定：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」而於2006年7月6日發布《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》，其要點如下：（一）界定家長之範圍。（二）家長、家長會及家長團體參與教育事務原則。（三）家長為維護子女之學習權益及協助其正常成長，應負之責任。（四）學校應依法設家長會，家長應依法參與家長會，直轄市、縣（市）主管教育行政機關、相關主管機關、學校及教師應協助家長成立及參與學校家長會。（五）學校應主動公開學校教育資訊，家長並得請求與其子女教育有關之資訊。（六）家長對學校事務得提出不同意見。（七）學校應舉辦家長日。（八）家長參與學校教育事務之方式、程序

及相關事項由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。（九）家長得依法為其子女選擇受教育方式及受教育內容等九項主要內容。

由此可見，重視家長參與學校教育事務，並將其視為一夥伴關係已成為國內外一致的趨勢，學校自當配合辦理，以符應國內外之潮流。況且，教育學者、政策制定者、學校行政人員及教師均普遍認同家長參與對於提昇學生的學習成就及學校事務的推展，甚至對於家長本身親職方面的知能成長能夠帶來許多正面、有效的助益（洪宏鳴，2006；Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005）。

二、家長參與的意義與內涵

（一）家長參與的重要性

「家長參與」係指家長在其子女求學之教育歷程中，參與其子女所就讀之學校種種與教育相關之事務，它已經成為目前許多政府施政及學校推動的重點要項，主要是它可以提昇學童及青少年的成就，因為學生有很長的時間和家人相處，因此付出些許的努力改變家長參與可以有很大的成效。其次，因為它是可輕易藉由教育人員的努力而產生影響，因為家長和教育人員所持的教化目標是一致的。第三個原因在於鼓勵家長參與校務及學生的學習，能夠提供重要的社會支持來源並賦予家長權能，有助於學校和社區正向氣氛的建立（Clements & Reynolds, 2005）。

Decker和Decker（2003）歸納Henderson及Berla的調查研究，指出家長的參與可以在學生學習成就、學校品質等方面有很大的助益，概述如下：



1. 提昇學生學習成就

- (1) 家長參與的程度越高，學生的學習成就、學業成績及出席率越高，且學生較不受其社經地位、種族背景或家長教育水準的影響，同時亦能表現出積極的態度和行為。
- (2) 教育人員對於那些家長參與程度高的學生通常有較高的期望。
- (3) 在家長參與親師合作計畫中，弱勢家庭的學生學習成就獲得明顯的改善。
- (4) 透過學校及家庭合作弭平彼此的文化差距，來自不同文化背景的學生會嘗試讓自己能表現得更好。
- (5) 家長及家庭參與的益處非常顯著，且適用於任何年紀之學生及學業等級上。
- (6) 學生在校成功與否，關鍵的決定因素不在於家庭的社經地位及收入，而在於家庭是否能夠製造鼓勵學生學習的環境、合理地溝通學生的期望及未來的志向以及家長能夠參與學生在校的教育。

2. 提高學校品質

- (1) 與家長互動良好之學校，家長對於學校教師持有較佳的道德觀感及較高的教師評價。
- (2) 家長參與之學校，家長能給予較多的協助並在社區中擁有高度的聲譽。
- (3) 學校致力於邀請及鼓勵低社經地位的家長參與，會比其他因素還具有強大的決定性能影響家長的參與。

(二) 家長扮演的角色

家長所扮演的角色應該隨著時代的演

進而有所提昇，也應該更加深入地介入學生學習及學校事務，而非僅是表面的參與，究竟家長在如此關鍵的時刻該扮演何種角色？Patrikakou、Weissberg、Redding和Walberg（2005a）認為家長應該更加積極地參與學校及學區的決策制定、與社區結合以提供更多的資源並支持家庭與學生、建立新的學習機會，例如：互動式的家庭作業。

Morgan認為以家長參與校務的角度而言，他們通常扮演以下八個角色（引自Hornby，2000）：

1. 資訊接受者

傳統上家長一直以來就是扮演著接受學校給予各種資訊的角色，例如：學生的學習狀況及行為、升學資訊、教育政策等，而隨著時代的演進，學校所提供的資訊量有逐年增加的趨勢，因此，家長必須要能妥善的處理這些訊息。

2. 管理者

家長扮演學校管理者的角色，在英國有逐漸加重的趨勢，不同規模的學校家長擔任管理者的人數亦有所不同（例如：小型學校需有兩人，大型學校需要五人），為的就是要讓家長能夠發揮他們的影響力以導引學校未來發展的方向。

3. 協助者

在台灣各級學校中經常可見，許多家長以擔任志（義）工的角色來參與校務，他們參與的型式相當廣泛，包含：幫老師準備教材、閱讀給學生聽、跟班上課，還有就是貢獻家長的特殊技藝或某些學科上的特別的知識。

4. 資金籌募者

在過去，協助籌募校務基金一直被某些老師認為是家長的唯一角色，因此，也一直是親師座談的重點，可是現今，家長角色有所轉變，因此已不再強調此單一角色的扮演，但並不代表此一功能式微，因為現今台



灣政府經費短絀，高中職以上學校走向法人化，各校除政府補助外，尚需自籌經費，因此家長在此一角色的地位愈顯其重要性。

5. 專家

家長是最瞭解學生狀況的人，因此老師常需家長提供一些學生重要資訊（例如：學生的學習困難、家庭環境、服藥情形）以作為教學的依據，尤其是那些有特殊需求的學生，更是需要家長扮演這樣一個重要的角色。這和過去有很大的不同，以往，老師僅是要家長傾聽而不聽家長的講法，而現在情況有所不同了。

6. 共同教育者

在這個角色中，家長經常透過檢查家庭連絡簿來督促學生學習、陪孩子閱讀做功課，除此之外，也瞭解學生在校的行為是否有所不當，教師會需要家長能在家繼續配合管教。

7. 顧客

目前由於學校彼此之間競爭激烈，因此學校將家長視為重要的顧客，為了吸引學生就讀及家長之決定，必須要滿足家長的需求，同時教師亦需要和家長建立良好的關係。

8. 被諮詢者

家長常被視為學校教學成效良好與否的諮詢者，其方式為問卷填寫或親自和視察者（政府官員、督學、教授等）面談。這與過去相比較，家長被諮詢的層次明顯深入到校內的核心議題，例如：課程及校規維持，因此學校必須更加重視家長的看法。

三、家長參與的形式

一般而言，家長參與可分為二大類：「在家」及「在學校」，顯然地，這是以地點為區分標準。「在家」式的參與就像協助學生做功課，而「在學校」式的參與就像是參與學校事務（Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005b）。

Simon和Epstein（2001）根據在學前、國中、國小及高中實施的研究結果，發展出家長學校參與的六大形式：親職活動、溝通、志工服務、在家學習、決策、與社區合作，對於此六大形式，家長可以有不同程度的參與，概述如下：

（一）親職活動

此項參與包括了為家長舉辦相關議題（例如：教養、藥物濫用防治、安全與健康等）的研討會，此外，學校也會辦理支持團體（support groups），家長們可以共同分享一些協助青少年如何因應同儕壓力及孩童、青少年發展等相關的小秘訣。

（二）溝通

學校有義務告知家長學生學習的狀況、學習計畫、教室、學校甚至該學區的教育政策、學校辦理的活動及學生在校發生的事情；另一方面，家長也會很想知道這些方面的訊息，以便能更有效地協助他們的小孩。以往，老師只有在學生表現不佳或有突發狀況時，才會主動地和家長連繫，可是老師更應該做的是告訴家長，學生在校的一些良好的行為表現。

（三）義工

家長擔任義工的方式非常多，例如：以一對一的方式擔任學生的良師或輔導老師、在學校年度的郊遊中提供食物、協助監控學生有無出入遊樂場所或通知家長學生的缺席情形之類的行政工作。在我國國內比較常見的形式為：交通導護、環境服務隊、圖書館義工、為學生說故事…等。

（四）協助學生在家中的學習

這可能是家長參與中最常見的型式，同時，這也是大部分的家長最希望能夠參與及習得的技能，透過這樣的活動家長可以加強學生在學校學習的技能並改善學生的學業表現（Johnson, 2001）。



（五）參與政策制定

家長可以透過參與校務會議的方式參與學校政策的制定，決定學校未來校務發展的方向，甚至在美國，家長也可以透過家庭中心（family center）這樣的機構主動召開「校務決策制定會議」（school-decision making meetings）（Johnson, 2001）。但是這種參與的形式卻也是最受爭議的一種，因為它直接涉入及學校既有的行政層面事務並碰觸到權力與管理的議題（Davies, 2001）。

（六）與社區共同合作

學校與社區及當地的企業在一種互惠、合作的基礎上，分享彼此的資源並提供對方所需的協助，例如：學校可以提供給學生及家庭在健康、文化、休閒、社會支持及其他服務等方面的資訊，或者學校、家庭及學生也可以幫助社區進行資源回收工作的推行；而企業方面以捐錢的方式或在公司內推行員工在學校內擔任義工等方式來支持校務的發展。

四、推動家長參與工作所面臨的困難

雖然家長參與能夠提昇學生學習成效及學校品質，也已經是國內外目前教育政策的重要施政措施之一，但是在實際執行層面上仍面臨著些許的挑戰與障礙，而身為直接面對家長的教師是否已經具備促進家長參與的策略與訓練？國內外學者均對此提出質疑（吳璧如，2000；Hoover-Dempsey et al., 2005）。

根據鍾任琴（1997）的研究指出，家長參與校務發展之失敗因素中，教師普遍認為其原因在於家長本身工作太忙、家長過度干預校務、家長與學校之間溝通不良及家長本身的參與意願不高。而White-Clark與Decker（1996）亦根據其研究指出大部份家長參與工作所面臨的困難在於家長缺乏時間、家長

不清楚該如何進行參與工作、文化上的差異及缺乏支持性的環境。

另一方面，教師及學校本身對於家長參與的成功與否亦佔有關鍵的影響要素，它可能是一股助力，但也很有可能成為推展的障礙，因為家長的參與勢必改變過去僅由學校單方面決定教育方向的決策模式，也或多或少地會對教師的教學造成困擾或產生顧忌，因此權力不敢「鬆綁」給家長，甚至拒絕和家長做溝通。

Decker和Decker（2003）認為在推動此一合作關係時所遭逢的障礙為彼此雙方對於合作觀點的差異、資源的分配、政府的政策等三方面。概述如下：

（一）對於合作觀點的差異

這包括雙方對於溝通及問題解決方式的不同、缺乏信賴、對彼此角色認同的不一致、由誰來做決策、對彼此的合作關係產生悲觀及懷疑的看法等。

（二）資源的分配

這個障礙的原因來自於資金的不足、缺乏時間等，這些因素都來自於資源的稀少所致。

（三）政府的政策

政府的相關法令及對於法令的釋義也會對於推動家長參與工作產生阻礙，有時候會因為對於法令中語義的解釋不同而使各校有不同的作法，甚至各州與聯邦政府之間對於法令的規定即有所不同。

五、如何促進親師伙伴關係

Davis-Kean與Eccles（2005）認為學校必須先在學校硬體設備及學校成員對家長參與的信念與態度這兩方面進行加強才有可能提昇家長的參與，他們提供了四項建議以供參考：

（一）使學校及班級建立對家長的接納並使其與學校結為一體



學校需為家長騰出一個能讓他們休息、與教師會談及提供資訊的空間；而教師須使教室整體氣氛讓家長覺得到他們是備受歡迎的，教師的態度越積極，家長的參與度越高。此外，要讓家長在參與的過程中，認為他們是有能力可以對孩子的學習產生重大的影響。

（二）建立學校及家庭之間有效的溝通管道

學校行政主管人員及教師應確保家長與學校之間有暢通的溝通管道，是否更新家長的通訊錄及電腦系統？有沒有安排與家長溝通的對口單位或人員以使家長能適應學校環境及人員。

（三）教導家長實際有用的技巧

教師除了教導學生實際有用的技巧外，另一方面，也應該教導家長如何協助孩子計畫、組織及完成家庭作業的訣竅。

（四）協助家長達成一些與學校相關的任務及活動

有些家長可能不知道升學考試要準備那些科目，所以學校及教師應該提供家長一些方法以使他們能夠指導並支持孩子們順利通過目前的教育體制。

就促進親師夥伴關係的方法，研究者綜合國外學者Parson、Mattessich和Monsey的研究（引自Decker和Decker, 2003）及個人的理解，提出以下幾點建議供學校、教師及家長參考：

- （一）可靠性：在最初和家長建立關係時的教師或學校行政同仁必須要讓家長能夠高度信賴，認為校方是值得相信的。
- （二）彼此關懷：彼此關懷、瞭解和尊重可以讓雙方的關係更緊密。
- （三）信賴的建立：在合作關係產生之前，彼此都應此建立互信，同時，在合作的過程中，雙方都應該妥協也必須認知到大部份的決策都不可能滿足所有成員的需要。

（四）資源：資源的投入是成功的要素，包括時間、空間、金錢等有形及無形的資源。

（五）共享決策權：坦然地和所有參與合作的夥伴分享決策權。

（六）目標：為了提昇日後合作的動機，因此剛開始的設定目標應該是可以很短的時間內達成的，並且所有的目標都應該是具體明確可行的，所有的成員需有一致性的目標、願景，建立彼此的共識才能得到所有參與者的支持。

（七）評估：每隔一段時間需評估實施的成效並加以檢討改進。

（八）逐漸提昇家長參與層級：學校與家長合作的時間越長，往後的合作目標應設定在較高、較有挑戰性的層級。

（九）溝通：學校、教師和家長、社區，雙方需建立一套正式及非正式的溝通管道。

六、結語

由於時代的演進，家長已不再是隱藏在教育體系背後的被動者，或只能默默接受學校給予一切的弱勢族群，他們現在的角色轉趨於積極主動；更由於日前教育部公布《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》，明定家長參與學校教育事務的相關要點，使得學校及教師必須正視家長的權益及權利，否則恐有違法之虞，這是時代的趨勢也是一種進步。因此，學校須調整過去的觀念，不應再窄化家長的角色為校務推動的旁觀者或經費的贊助者，而應以更主動開放的態度及作為，加強與家長建立的良性互動，鼓勵家長參與校務及辦理家長專業成長團體，這不僅能提昇學校及教師的評價，更是幫助學生學習的關鍵。學校和家長是親密的夥伴關係，只有這兩者相互合作，方能創造學校、家長及學生三方面三贏的局面。



參考文獻

- 吳壁如（2000）。教師之家長參與知能培育的德懷研究。台東師院學報，11-1，81-122。
- 洪宏鳴（2006）。家長參與學校制度之研究。研習資訊，23（4），125-128。
- 鍾任琴（1997）。國民中小學學生家長參與校務發展可行模式之研究。行政院國科會專題研究。NSC 84-2745-H-260-001。
- Clements, M., & Reynolds, A. J. (2005). Parental Involvement and Children's School Success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*(pp. 109-127). New York: Teachers College Press.
- Davis, D. (2001). Family participation in decision making and advocacy. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 107-152). Greenwich, CA: Information Age Publishing.
- Decker, L. E., & Decker, V. A. (2003). *Home, School, and Community Partnerships*. Maryland: Scarecrow.
- Haar, C. K. (2002). *The politics of the PTA*. New Brunswick, NJ: Social Philosophy and Policy Center and Transaction Publisher.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. New York: Cassell.
- Johnson, V. R. (2001). Family centers in schools. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 85-106). Greenwich, CA: Information Age Publishing.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding S., & Walberg, H. J. (2005a). Conclusion School-Family Partnerships: Dimensions and Recommendation. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*(pp. 181-188). New York: Teachers College Press.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding S., & Walberg, H. J. (2005b). Introduction School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social, and Emotional Learning of Children. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*(pp. 181-188). New York: Teachers College Press.
- Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 1-24). CA: Information Age Publishing.
- White-Clark, R., & Decker, L. E. (1996). *The hard-to-reach parent: Old challenges, new insights*. Fairfax, VA: National Community Education Association.



家長參與學校事務的原則與建議

張宗義／台北縣永和市網溪國小教務主任

一、前言

我國教育行政單位對於家長參與協助學校事務，早期各級主管教育行政機關就訂有家長會相關的行政規章，來規範及協助家長參與學校校務推展。但是，也僅止於行政規章的發布，並未到達法律層級的制定；對於參與的內容均侷限在消極的配合或部份的意見徵詢及經費的支援方面，未能實際發揮家長對教育的積極參與或選擇的功能。

教育基本法於民國八十八年公布施行之後，其第2條第1項規定：「人民為教育權之主體。」第8條第2項及第3項明訂：「學生之學習權及受教育權，國家應予保障。國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」其第16條更規定「本法施行後，應依本法之規定，修正、廢止或制（訂）定相關教育法令。」家長的教育參與權，在法律的制定及發布後，有了明確規範，對於家長實際參與及選擇的功能，有更進一步的保障。

二、「家長參與學校事務」的權利與義務

對於家長參與教育（parent participation）的立法精神在國民教育階段家長參與教育事務辦法草案總說明中指出，立法理由為以下五點：1.本辦法係回應及補充教育基本法之規定。2.符合家長的殷切期望。3.展現教育權利之保護。4.提供行政的支持體系。5.建立參與的參照架構。

「國民教育階段家長參與學校教育事務

辦法」第四條中指出家長為維護子女之學習權益及協助其正常成長，負有下列責任：

- 1.注重並維護子女之身心及人格發展。
- 2.輔導及管教子女，發揮親職教育功能。
- 3.配合學校教學活動，督導並協助子女學習。
- 4.與教師及學校保持良好互動，增進親師合作。
- 5.積極參與教育講習及活動。
- 6.積極參與學校所設家長會。
- 7.其他有關維護子女學習權益及親職教育之事項。

有效的親師夥伴關係（parent-teacher partnership）對孩子的教育有顯著的影響，而有良好計畫的家長參與，對孩子的教育會有很大差異（O'Brien, 2005）。家長教育參與學校事務的法定權利確有其實質之必要性，其目的在建立以學生為主體的共識，經由學校行政、教師及家長三方面的努力、監督，才能相互協調，共同為保障學生之學習權及受教權而努力；因此，除了正面釐清家長教育參與權外，更應明確列出家長或家長團體不可越權、濫權的部分，才能真正保障學生受教權益。

三、家長參與學校事務的原則

家長參與學校教育，張永明、鄭燕祥和譚偉明（1995）的研究指出，包括四個層次：參與個別學生的教育、參與家長組織、參與學校日常運作及參與學校決策。雖然規定家長有參與學校事務的權利及義務，但是由於家長不具專業性，無法全盤熟悉學校運作，往往在參與的過程中不得其法，易造成



熱心過度形成學校、班級壓力，學校老師和家長關係劍拔弩張，筆者就擔任學校行政，負責志工業務，提出以下數點家長參與的原則。

（一）自願性：參與學校事務應抱著自願服務的心情，不應要求任何回報或是立即見效的想法。

（二）主動性：提供互動學習的機會讓家長主動參與，培養學生活動過程中養成的自信，學習活動亦才有更多延伸機會學習。

（三）長期性：家長在心態上要有長期參與協助的準備。羅瑄瑋（2005）指出推展家長參與學校事務方案時，可採「彈性工時」的概念、建立完整的資訊系統、使用多元化的溝通管道、提供家長參與學校教育的方法與指導。

（四）多元性：家長參與學校事務在形式可加入學校志工、加入家長會；在參與內容上可到班級說故事、話劇、推廣活動；在參與時間上可就家長狀況彈性運用；具有多元性。

（五）協助性：家長經由實際參與，才能真正揣摩出參與的方法及了解學校、教師與相關專業人員的觀點；透過和教師的討論，深入了解學校行政人員的觀念，與對孩子的期望，以及他們對孩子各項目標訂定的背景因素；唯有如此，才能有效掌握家長應行配合的重點所在，不至於出現對於教育政策的誤解或實施不一致的情形。

四、家長的角色與功能

家長正向參與的核心理念包括正確的參與認知、理性的參與態度、合宜的參與行為三個層面，有了這些，學校的願景就可以更容易達成，學生的學習成效也就自然提高。

（一）提高學校運作效能，協助達成教育目標。

家長是學校重要的資源，從理論上來

看，家長參與學校事務對學校會很有幫助。鄭文川（2003）、周文章（2001）就指出國民小學家長會組織運作與學校效能有顯著正相關，家長會組織運作越佳，學校效能也越高。因為家長專長種類非常多，如果他們願意貢獻自己的專長，對於學校環境或是學校發展會有莫大的貢獻。但是家長參與學校事務之後，如果沒有正確的理念作引導，不但對學校沒有幫助，甚至對學校有害。張明泉（2005）指出家長參與學校事務方面，正向的家長參與學校事務對於學校效能提升有正面幫助。黃佳玲（2003）重視學校家長會的積極功能，成為校務發展的助力。

（二）增進教師和家長良性互動，成為親師間溝通橋樑。

親師間的互動溝通不良是親師衝突主因，Davis（2000）建議要有經常性和積極的溝通，提供家長課程、成績考查、成就層級、學校事務和其他重要的資訊，當學校和家庭彼此分享訊息，會讓大家有同屬一個學校社區之感。翁賢良（2005）學校家長會應積極扮演親師間溝通的橋樑。戴國瑜（2004）研究指出學校家長會組織運作除班級家長會外，在各項會議的舉辦、參與，刊物的發行和經費的運用上、辦理親職教育活動都具備有一定的自主性，但家長會人力資源不足，應妥善管理與應用志工團體，建立良好的互動關係。

（三）結合社會資源，有效運用，協助學校推展校務。

社區蘊藏著豐富的人力及資源，學校若能適當和社區結合，有效開發運用，不僅可以彌補人力和財力的不足，同時可以提升學校運作的專業成效。張永欽（2000）指出家長參與學校事務的優點中，志工家長增多，能共同為學校發展和班級經營努力；改善和社區關係，使學校更活潑，運作更順暢。結合社區資源，並加以整合發展，建構學校人



力資源網絡，做為推動學校校務工作的重要夥伴。以運用社會資源經驗而論，若能熟知校內外各項資源，適時有效地進行溝通、轉介，即可使教育的力量更為發揮，達到確實解決問題的目的。

（四）協助家長自我成長，強化家長間橫向聯繫，落實教育效果。

家長團體組成的最終目的，是提高家長對學校校務的參與，並能對學校校務運作方面，提供意見，反映子女及家長的真正需要，使子女在學校的學習經驗能更豐富，更符合各方面的期望。

Greenwood 和 Hickman（1991）認為家長參與對學生學校生活有以下正面功能：有助於增加親子互動相處時間，及父母對學校、教師的正向感受。家長參與以保障子女的最高利益為原則；在參與教育工作時，仍須尊重教師專業自主與子女的學習效果，若能與學校、老師攜手合作，協助家長自我成長，強化家長間橫向聯繫，落實教育效果，家長的角色應是積極而有意義的。

五、家長參與學校事務的困境

（一）學校行政人員與教師對於家長參與事務的觀念與態度。

學校教師及家長對於志工參與學校事務大多抱持著正面的態度（詹秋薇（1996）；施智文（2005）；簡加妮（2000）；林美惠（2001）；陳慶雲（2003）；翁賢良（2005））；施智文（2005）指出促進家長參與學校事務主要因素為「溝通教育理念」、「提供教育方法」、「成立家長成長團體」和「定期提供學校重要行事曆」。家長的參與，已由形式的參與，轉為實質參與；從以前參與學校教育的「建議權」演進到現階段的「協商權」。

（二）家長參與的時間、經費及人力的不足。

家長財力不豐、社會名位不高、甚至孩子功課不好，都不應是怯於分擔學校教育事務的原因。羅瑄瑋（2005）指出家長參與學校事務的阻礙因素，認為時間、能力的不足以及不清楚參與管道、方式是最主要的原因。簡加妮（2000）指出家長參與學校事務的障礙包括「家長參與能力技巧不足」、「家長過於忙碌」、「害怕子女遭人另眼看待」等因素。陳慶雲（2003）學校家長會經營方面所遭遇最大的困難是經費及人力的不足。積極參與是關心學校教育的具體行動，不但是自己終身學習的好機會，而且可以在教育子女的過程中得到許多的夥伴和支援。

（三）專責督導的單位與領導方式所造成的阻礙。

Swap（1993）列舉出家長參與學校教育的障礙：家庭的改變、不支持合夥關係的學校規範、支持家長參與學校教育的資源有限、及缺乏如何建立合夥關係的資訊。施智文（2005）指出阻礙家長參與學校事務的主要因素是「過於忙碌」、「缺乏互動」、「能力不足」、「難以參與」及「理念不同」。簡加妮（2000）指出學校對促進家長參與學校事務的努力尚待加強，而主要的工作則是「提供家長如何參與的方法與指導」。目前各校志工業務承辦單位多為輔導處，輔導處除本身的輔導業務外，額外再附加志工龐大業務，常有無法負荷之感。

（四）法令的制定及限制，無法明確規範家長參與的內容。

教育工作是要提供孩子一個有成功機會的環境，學生在學校成功的經驗，會產生熱忱與動機往前衝，完備的法令規範才能規範家長、保障學生。利百芳（2003）指出可在法令與組織、學校與教師、家庭與社區等三個層面發展促進家長參與學校事務的策略。李福田（2005）指出早日訂定「學校家長會法」及「家長參與教育法」使學校家長會有



法源依據，以釐清學校家長會之責任與義務。舉辦家長會、委員座談會、研習會以提升法律觀念，增進會務處理能力。隨著現代教育思潮襲來，在明定家長參與教育權之時，也應確立參與之分際，方能達到教學品質提升及校園溫馨和諧雙贏的目標。

六、家長參與學校事務內容

Epstein (1987) 認為家長參與學校事務可分為以下五大層次：1.基本的家庭責任。2.基本的學校責任。3.在學校的父母參與。4.在家中的參與。5.參與學校的管理與決策。筆者以學校負責志工業務，分享以下心得：

(一) 實際擔任學校志工，發揮志工服務大愛精神。

一般學校志工約可分為輔導、交通、環保、衛生及圖書志工等。詹秋薇 (1996) 指出志工家長參與項目以親職教育為最多，但學校最需要志工家長參與的項目是交通導護。擔任學校志工在時間上具彈性多元，觀念同質性易溝通，亦可結交朋友。張明侃 (民86) 國民小學各有關人員對家長會參與學校校務的看法，以期望家長會參與服務性的工作居多。

(二) 配合推廣各項教育活動，成為學校教育人員的最佳助力。

Epstein (1995) 提倡的學校家庭社區參與，將家長參與學校教育分為六大類，分別為：親職、溝通、擔任志工、家中的學習、做決定、與社區合作；其中與社區合作即整合社區及家庭的資源以協助學生學習。資源對老師、學校行政而言，是具有積極、正向的意義。家長參與服務，在財力的捐獻，物力的提供，固然最為重要，而人力的支援，技術的運用，更能增進學校效能。

(三) 結合學校家長會組織，成為學校推展校務的有力後盾。

張明侃 (1997) 國民小學家長會組織完

整、結構健全、功能齊備、運作良好，對校務的影響有良好的助益。家長會在經費贊助，更能動員家長會成員，協助辦理。適當的運用學校的人力資源，參與社區活動，並且積極參與社區發展的規劃與設計活動，讓社區能夠快速、有效的發展特色，提高社區民眾素質。

(四) 參與活動實施採取彈性、多元且有效方式進行。

學習活動中融入教學單元與活動設計，也邀請家庭成員共同參與學習；家長日活動辦理時間則配合地區及家長上班特性，考慮各工作階層之家長，安排週末時間，能提高家長的參與程度。

(五) 參與學校家長會及學生班級家長會組織的運作。

學校家長會的組織及宗旨：1.參與學校教育事務。2.學校教育及家庭教育的橋樑。3.結合社會資源、協助弱勢家庭。4.協助家長自我成長、落實教育效果。5.強化家長間橫向聯繫，並取得家長和社會的資源，充分經驗分享，豐富教育內容。6.與學校共同營造優質、安全的學習環境。

學校家長會是整合全體家長的智慧，提供社區資源，協助校務推展的責任團體。委員會遴選適宜的委員參與學校各種業務的執行與監督。家長可被推選為家長會代表，積極參與校務。

七、家長參與學校事務的建議

(一) 廣納家長意見，尊重家長參與學校教育事務決策權力。

家長以積極正向的態度來參與校務，有助於教育理想的實現。李福田 (2005) 尊重家長會參與學校決策的權利，放寬家長會參與決策的種類。陳慶雲 (2003) 學校應改變決策歷程，讓家長參與學校校務決定。鄭文



川（2003）強化家長參與決定之機制，激發創意，發揮整體績效。學校在制定政策的同時，加強家長在校務方面擔任的角色，以採取開明態度、樂於聽取意見。

（二）協助家長組織運作，增進家長智能，促進教育進步。

李福田（2005）強化家長會的角色，健全家長會組織功能，而學校家長會不參與政治，應保持行政中立。楊宗憲（2001）修定各級學校學生家長會組織辦法，明確釐清家長會的角色職責。鄭文川（2003）建立家長多元人力資源庫，參與校務經營，提升教育功能。學校辦理教育課程、活動可透過各項委員會和家長會成員形成共識；而學校相關會議也應有家長代表，將意見納入考量。

（三）多辦理親師活動，增進彼此瞭解，尋求成長機會。

簡加妮（2000）學校應多辦理親師活動，促進雙方溝通；提供家長參與相關課程，提升家長參與智能。陳慶雲（2003）指出學校教育人員對於學校行政措施應多加宣導，讓教職員工、學生家長知悉，以避免誤會產生。家長與學校老師保持良好的溝通連絡，可以增進老師、學生、家長間的感情，而家長也可以利用各種連絡方式，與教師連絡溝通。

（四）與學校行政人員與教師良性互動，成為學校進步的活水源頭。

不同背景的家長如果能夠參與學校事務提供人力及資源方面的協助，參與學校事務的管道和項目能夠盡量多樣化，學校資源就會源源不斷，成為推動學校進步的活水源頭。王紹先（2000）研究指出「積極的態度」是親師溝通的關鍵，要能去彈性運用各種方式做親師溝通，清楚自己的長處，配合情境需求，選擇良好溝通方式，並能與學校

行政人員與教師良性互動，成為學校進步的活水源頭。

（五）以實際教育現場，協助家長主動參與學校校務。

楊宗憲（2001）指出學校人員應以更開放的心胸，接納家長會參與學校事務。學校教師及行政人員不要認為家長參與就是要干涉學校事務，挑戰教師專業性，應體認家長參與學校事務的趨勢性；而家長參與學校事務也要有正確的觀念，千萬不要喧賓奪主、強行介入，學校行政單位應以學校的實際教育現場、相關議題和家長討論，建立共識，共同成長，共謀教育的方針，為教育努力。

（六）校務資訊公開，順暢溝通管道，和家長成為良好夥伴關係。

面對多元的教育改革措施，家長若能積極的了解與掌握脈動，將更有助於教育活動的催化與落實。翁賢良（2005）學校應對家長公開學校校務，順暢溝通管道。目前各教育行政單位已有網絡系統，透過資源網絡宣導活動訊息、教育理念及作法，讓家長了解教育新內涵，並抱持開放的態度，引進社區可用之社會資源，協助建立資源網絡，和家長成為良好夥伴關係。

在教育政策不斷改變，校園裡的經營是由學校行政的「裁量權」、教師的「專業自主權」、以及家長的「教育參與權」所協助發展與相互配合的。而成就孩子的未來是學校存在的最主要目的，也是所有行政人員、教師、及家長最大心願。我們期待家長以更成熟的想法和作為來參與學校事務接受家長參與學校事務的必然性；更盼望家長以正向的理念，在互信互諒的基礎上，秉持參與不干預的支持專業，認同學校的願景和目標，有計畫、有組織的協助學校落實教育使命和願景。



參考文獻

- 王紹先（2000）。修緣尋找教育的夥伴。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。
- 李福田（2005）。我國國民中學學生家長會之功能與角色研究—以台中縣為例。東海大學公共事務碩士學程在職進修專班。
- 林美惠（2001）。高雄市國民小學家長參與校務及其影響因素之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 利百芳（2003）。家長參與學校事務之個案研究—以桃園縣一所國小為例。中原大學教育研究所碩士論文。
- 施智文（2005）。宜蘭縣國小家長參與學校事務的現況與阻礙因素調查之研究。佛光人文社會學院公共事務學系碩士論文。
- 周文章（2001）。高雄市國民中學家長會組織運作與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 張明泉（2005）。高雄市國民小學家長參與教育事務與學校效能關係之研究。中華大學經營管理研究所碩士論文。
- 張明侃（1997）。桃園縣國民小學家長會參與校務運作之分析研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張永明、鄭燕祥和譚偉明（1995）。家長參與學校教育：理念、實踐和管理。初等教育學報，5（2），57-66。
- 張永欽（2000）。邁向專業化、參與化、精緻化、卓越化的新世紀學校談學校日。教師天地，108，31-37。
- 簡加妮（2000）。高雄市國民小學家長參與學校事務角色層級及影響策略之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 詹秋薇（1996）。台北市國中義工家長參與的現況與發展之調查研究。中國文化大學兒童福利研究所。
- 羅瑄瑋（2005）。單親與非單親家長參與學校事務之研究。元智大學管理研究所碩士論文。
- 翁賢良（2005）。高雄縣國民小學教師及家長會組織運作及其影響因素知覺之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。
- 楊宗憲（2001）。台北市國民小學家長會長角色期望與角色踐行之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 戴國瑜（2004）。台北縣國民小學家長會參與教育事務之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭文川（2003）。高雄市國民小學家長會組織運作與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學習碩士論文。
- Davis, D. (2000). Supporting parent, family, and community involvement in Your School. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved March 20, 2005, from <http://www.nwrel.org/csrdp/family.pdf>
- Epstein, J.L. (1987). What principals should know about parent involvement. Principal, 66, 6-9.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 77 (9), 701-712.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. The Elementary School Journal, 91 (3), 279-288.
- O'Brien, D. (2005). Parent-teacher partnership can play significant role in child's education. Retrieved March 20, 2005, from <http://mednews.wustl.edu/news/page/normal/4588.html>
- Swap, S.M. (1993). Developing homeschool partnerships: From concepts to practice. New York: Teachers College Press.



私立雙語小學發展的困境與突破（下）

王緻軒／常春藤高級中學總務主任兼董事長特別助理

三、當前私立雙語小學發展突破之道

（一）經營現況

在全球化、新世代新工作觀、企業整併潮、網際網路盛行、科技快速進步及較重視無形資產的新經濟時代裡，學校要經營成功就要懂得藉由投資教職員工、客戶關係及智慧財產等無形資產來創造新價值，專注於最具優勢的領域。

學校可藉由「建立經營學校必備之經營

管理觀念及系統」、「建立完善之招生策略」、「以組織生命週期、組織特性及管理風格來建立個案學校之行銷策略」及「經營思維上的突破」來發展其經營優勢。

1. 建立經營學校必備之經營管理觀念及系統

以表6來闡述學校如何用企業經營管理觀念及系統來提升學校的經營管理能力、建立辦學特色、提高家長滿意度，並帶動良好招生績效繼而邁向永續經營。

表6 經營學校必備之經營管理觀念及系統分析表

管理觀念及系統	重要工作指標	注意事項
1. 董事會之運作及理念溝通	1. 如何將學校定位清楚？ 2. 學校經營理念為何？ 3. 如何制定學校的願景策略？ 4. 學校整體經營目標為何？	董事會如何與學校幹部溝通並建構出最佳的經營目標、方針、績效，至關緊要！
2. 校方領導人之領導力、執行力及應變力	1. 學校主管如何運用最佳經營方法去落實執行經營目標？ 2. 學校主管彼此間如何以最佳的溝通模式來達成最好的經營成效。	※對的時間，做對的事。 ※用對人、做對事。
3. 學校人事管理制度系統	1. 確立部門工作職務： 1.1. 確立各部門主要工作職掌。 1.2. 確立個人工作職責及職務上必備的條件。 1.3. 確立個人工作主要職責及次要職責所占之工作比率。 2. 職前及在職訓練： 2.1. 建立完整的職前訓練系統。 2.2. 建立完整的在職成長訓練系統。	經營績效靠人去達成，故人事管理系統是否完備及人員是否有效的運用將是影響營運成效的重要因素！



表6 經營學校必備之經營管理觀念及系統分析表（續）

管理觀念及系統	重要工作指標	注意事項
4.學校財務管理及預算編列制度系統	1.配合會計年度做好各項年度預算編列 2.各部門詳列各項預算支出 3.算出各項預算支出佔總收入的百分比 4.固定成本佔總收入的百分比 5.事務費用佔總收入的百分比 6.會計部門每月做成本分析及費用控管→與預算比、與同期比、與上月比、與同業比。 7.定期召開預算管理會議。	※開源及節流。 ※若收支平衡產生極大差異，應立即檢討改善！
5.學校行政管理考核制度系統	1.行政考核制度： 1.1.建立適用的人事管理考核辦法。 1.2.如何確實執行考核？ 2.行政管理流程： 2.1.總務採購流程 2.2.庶務採購流程 2.3.文書檔案處理流程 2.4.校園門禁管理流程 2.5.教學規劃管理流程 2.6.新生入學處理流程 2.7.學生註冊管理流程 2.8.學生事務管理流程 2.9.呆帳處理流程 2.10.財務及預算編列流程 2.11.招生企劃流程	※學校經營良好與否，可由有無適當的考核制度及有無落實執行考核辦法中，衡量出來！ ※學校成員未獲致應有之獎懲，將導致不公平現象，引發士氣低落，經營績效不彰！
6.學校招生計畫及策略管理制度系統	1.市場區隔： 1.1.主要目標市場在哪？ 1.2.潛在市場的範圍在哪？ 1.3.進入市場的步驟與要領為何？ 2.課程區隔： 學校主力課程為何？ ※學校的定位、課程的規劃、學生的升學輔導、教學內容與其他競爭者的差異在那？ 3.顧客區隔： 3.1.學生及家長選擇入學的原因？ 3.2.校方的利基點為何？ 3.3.如何滿足學生及家長的需求與期望？ 3.4.如何做好敦親睦鄰及配合社區來做好招生工作？	※老師未視招生為本身工作！ ※學校招生策略及計畫過程不夠嚴謹及積極。

表6 經營學校必備之經營管理觀念及系統分析表（續）

管理觀念及系統	重要工作指標	注意事項
7.學校企業文化塑造策略管理制度系統	1.學校企業文化塑造： 1.1.人員的心態如何調整？ 1.2.如何適度的整建管理制度？ 1.3.如何有效的評估經營績效？ 2.學校營運績效評估： 2.1.競爭優勢為何？ 2.2.經營策略是否達到最佳理想情況？ 2.3.行銷環境是否已突破？ 2.4.流程管理是否順暢有效率？ 2.5.各單位是否已建立具體且可行的行政管理 制度？ 2.6.各單位是否已建立具體且可行的評估標準？ 2.7.各單位是否已建立具體且可行的改善對策？	※人員工作士氣低、效率低！ ※制度僵化、老化，績效不彰！ ※人員心態須適度調整（滿足現況→危機意識）。 ※制度須適度整建。 ※經營績效應有效的評估！

資料來源：吳文祥，2003；研究者自行整理。

2.建立完善之招生策略

行銷策略就是：針對目標市場之定位、促銷及分配，其目的在滿足顧客需求及完成組織目標。行銷策略則包括：（1）目標市場策略（2）競爭定位策略（3）行銷組合策略。而「教育行銷」就是將行銷策略應用在教育組織。

行銷在教育組織之主要功能如下：

- (1) 完成教育組織之任務。
- (2) 提升教育市場之滿意度。

- (3) 增進教育行銷活動之效率和吸引教育行銷資源(彭曉瑩, 2000)。

或者是：

- (1) 教育行銷策略能協助教育組織，檢視自身條件及內外在環境變化趨勢。
- (2) 改善教育品質。
- (3) 有效提升學校形象。
- (4) 爭取外部資源。
- (5) 吸引優秀學生前來就讀（張明輝，2001）。

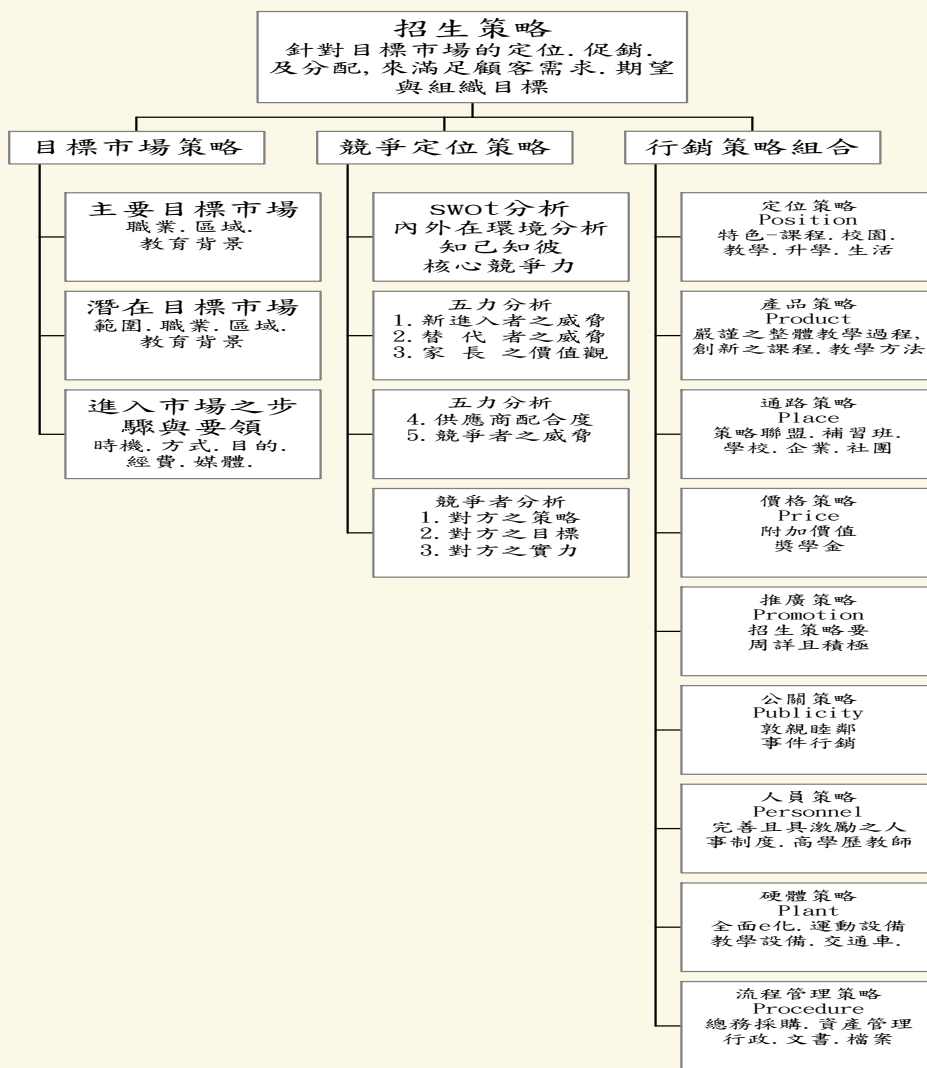


圖2 招生策略結構圖

資料來源：研究者自行整理

3.以組織生命週期、組織特性及管理風格來建立個案學校之行銷策略

Greiner 認為組織成長會經歷五個演進階段，在每一個階段均面臨某種危機與管理問題，決策者（管理者）需應用不同之策略，來突破各種危機，才能讓組織不斷的成长。茲將學校在組織成長階段、組織特性、

組織目標、行銷目標、行銷策略、與管理風格所採取之策略整理如表7所述，讓決策者（管理者）在組織成長之不同階段，能做出最適當之決策，找到最佳領導人選，以專業且最有效之應變力與執行力來推動相關校務。

4.經營思維上的突破

經營策略上所关心的角度是如何將環境



的機會（或威脅）轉化為實際行動，並提供一套方法論或架構供經營者思考。目的在讓經營者必須要將其主要經營的方法和過程轉化為策略的能力，並且要思考如何與同業競爭和在激烈的競爭中找出能持續地提供顧客較高的價值而能生存的方法！

因此，學校可在下述五個條件下仔細思考，而將較為主觀的「核心能力」轉化成能

夠經得起市場考驗的策略指標。

4.1. 學校所擁有的資源，競爭者是否很容易模仿？

這些難以模仿的資源可能是研發能力、特殊的地理位置、或經由長時間才能發展出來，鑲嵌在組織內部的要素，如學校文化等。因為是競爭者不易模仿，因此才能構成學校的競爭優勢。

表7 組織生命週期、組織特性、管理風格、行銷策略綜合對照表

組織生命週期		導入期	成長期	成熟期	衰退期
生命階段		創校階段	協力階段	正式化階段	精益求精階段
市場特性	銷售	低	快速上升	達到巔峰	下降
	成本	高	成本中等	中低	低
	利潤	負數	增加	高	下降
	顧客特質	創新者 （愛嘗鮮、喜新）	早期使用者 （愛尊重、謹慎）	中期大眾 （愛疑慮）	落後者 （傳統、不愛改變）
	競爭者	無	逐漸增加	穩定及減少	減少
目標	組織目標	爭取生存	要求成長	穩定擴張	追求榮譽
	行銷目標	建立對課程的認知及試讀	取得最大市場占有率	取得最大利潤 保護市場占有率	減少支出、充分運用 學校各種資源
組織結構特性		非正式化	局部正式化	正式化	工作團隊
課程規劃		單一課程	加深課程	加廣課程	多樣化課程
管理風格		個人領袖	魅力領導	控制授權	團隊合作
行銷策略	產品 （課程）	提供基本教學課程	增加課程教學廣度 提供最佳服務 保證學習品質 （口碑）	課程、教學多樣 （元）、活潑、 統整化	除去弱勢項目
	價格 （學費）	成本加成	要能滲透市場	配合或攻擊競爭者之學費	減少學費
	配銷 （通路）	選擇性配銷	密集配銷	更密集配銷	去除無利潤通路
	促銷 （SP）	用大量促銷，誘使消費者使用	減少對大量顧客需求的利用	增加對轉換學校之激勵	降至最少
	廣告	建立早期使用者對課程的認知	建立對多數市場對課程之認知及興趣	強調課程、教學之差異性及效果	維持對學校之忠誠度

※產品：課程。產品品質：教學（學習）成果。品牌：學校（名）。

※資料來源：張承，2003；研究者自行整理。



4.2.學校所擁有的資源，在短期內是否會被淘汰？

學校所擁有的資源要構成持久的競爭優勢還需要經過另一個考驗，就是不能受時間影響及因為環境的變遷而遭到淘汰。例如許多經營優勢，在這個快速變遷的時代，有時反而會是一種包袱。

4.3.學校所擁有的資源是否具有專屬性？

學校資源所創造的價值有時需要與其他參與者共同創造，但亦因此而影響到價值創造的專屬性。

4.4.學校所擁有的資源是否會被另一種資源所取代？

須注意在不同資源之間所具有的某種程度上的替代性。

4.5.學校所擁有的資源真的比競爭者強嗎？

許多經營者在思考資源時，常常是想當然耳，事實上真正的資源是要經得起市場考驗的。

傳統企業經營與產業發展的策略思維，在強調競爭、致對手於死地，獲取自己的利益，有如戰爭靠爭奪領土致勝，這讓大部分企業處於低價競爭。只有在組織能跨越產業邊界、率先提供市場上尚未被滿足的需求，才可能開創新局，擺脫競爭、創造成長與更佳利潤。企業必須重新塑造及創新價值，才

能突破困局，開創新的市場與利潤空間。而學校可就下述六點思維，擬出突破性之經營及行銷策略。

- (1) 改造（跨越）市場的邊界（區域、地點、課程、師資）。
- (2) 專注於願景（教育理想、理念）而非數字（學生數、費用）。
- (3) 超越現有的市場需求（雙語教學）。
- (4) 策略順序要正確且被執行。
- (5) 克服組織中之重要障礙（雙語教學、師資、學生來源及素質）。
- (6) 把應變與執行納入策略。（W. Chan Kim & Renee Mauborgne, 2005）

（二）經營策略上的創新

學校在突破經營之困境上，可以「FBO式的經營策略」、「差異化的經營策略」及「經營之策略地圖」來尋求新局，茲分別敘述如下：

1.FBO式的經營策略

學校可在管理經驗、師資、課程及教材、教學模式、評量方式、校園設備、家長服務等方面，以首創（First）、最好（Best）、獨有（Only）的方式找出核心競爭力並確實建立與競爭者間之差異，做法如下表所示：

表8 學校之FBO經營策略表

核心競爭力	管理經驗	師資	課程及教材	教學模式	評量方式	校園設備	家長服務
首創First	略	略	略	略	略	略	略
最好Best	略	略	略	略	略	略	略
獨有Only	略	略	略	略	略	略	略

資料來源：私立雙語小學創校後之創新經營——一所私立小學之個案分析，趙鵬與王緻軒，2005，2005企業全球佈局策略學術研討會。



2.差異化的經營策略

學校用差異化的經營策略來經營學校就是希望要做到以下四點：

2.1.「現況」－利用「SWOT分析」來檢討學校現在是什麼樣子？

2.2.「願景」－利用「FBO策略」來思考學校將來想變成什麼樣子？

2.3.「目的」－以「永續經營」來思考學校為什麼要變成這個樣子？

2.4.「做法」－利用「差異化的經營策

略及行銷策略組合」來決定學校現在應採取什麼行動，才可以由現在的樣子變成將來理想的樣子。

所以在競爭的過程中，學校可以波特（Michael E. Porter, 1998，競爭策略）所提－在「成本、差異、集中」三方面，找出努力重點、方向及建立與競爭者間之差異。學校要如何提升及滿足家長所重視的「教學品質」及「師資水準」上的做法，並藉此提高家長為子女選讀私小的意願？如表9之所述。

表9 學校之差異化經營策略表

三大策略	策略內容	
	努力方向	努力重點
1.成本策略	1.效率（品質）提昇	1.教學效率（品質）
		2.行政效率（品質）
	2.成本（費用）降低	1.教學成本（費用）
		2.行政成本（費用）
2.差異策略	1.課程教材差異化（在四個方面努力與競爭者產生差異）	1.課程本質
		2.教材編輯
		3.教科書
		4.教材內涵
	2.教學差異化（在六個方面努力與競爭者產生差異）	1.教學重心
		2.教學方式
		3.學習重心
		4.學習方式
		5.教學地點
		6.時間安排
	3.評量差異化（在五個方面努力與競爭者產生差異）	1.評量方式
		2.評量內涵
		3.評量人員
		4.評量時機
		5.評量過程



表9 學校之差異化經營策略表（續）

三大策略	策略內容	
	努力方向	努力重點
3.集中策略	1.資源集中	1.教學品質
		2.一流師資
		3.行政支援
		4.合理制度
	2.滿足家長需求（內化、外在）	1.全人教育（內化） 1.1.生活自理的能力 1.2.同儕間的人際互動 1.3.獨立負責的做事態度 1.4.自信樂觀的進取精神 1.5.解決問題的能力 1.6.培養創造思考能力
		2.雙語之學習成果（外在）
		3.升學表現（外在）

資料來源：私立雙語小學創校後之創新經營——一所私立小學之個案分析，趙鵬與王緻軒，2005，2005企業全球佈局策略學術研討會。

（三）行銷策略上的創新

在面臨就學人數減少、新設立學校增加的情形下，市場已經飽和了嗎？真的無計可施了嗎？施振榮：「未滿足的需求永遠存在！」。所以市場不會飽和，只會重新分配！而市場若已飽和時，則正是爭取龍頭地位的開始！這時候，一切將回歸競爭基本面——具有課程研發能力、具有高度市場競爭力之師資、課程規劃、教學優勢者，將展現其核心競爭力的優勢！

行銷大師威瑟瑪（Fred Wiersema）認為：「在競爭激烈的時代，讓顧客充分了解產品有什麼用處和優點，比推出新產品重要。」；所以，惟有透過不失焦的策略規劃與經營團隊有落實計畫的執行力，才是成功的基礎。

學校要如何透過行銷策略上的規劃與做法，來針對重視子女學美語課程的家長做完善的行銷活動，並藉此提高家長為子女選讀私小的意願？如下表所述。



表10 學校之行銷策略執行分析表

策略項目	經營要項	對策及做法
1.目標市場策略 1.1主要目標市場：	1.家長主要職業別為何？ 2.家長主要居住地區為何？ 3.家長教育背景為何？ 4.父母親為？教育程度，從事？業，家庭月所得在？萬以上，並居住在？之適齡學童（其幼稚園以就讀全美語為主）。	1.家長主要職業仍以何為主？平日以寄發學校定期刊物，介紹學校教學特色與教學成果。 2.家長主要居住地區為何？培養孩子多參與校外競賽，爭取好成績，讓家長渴望就讀個案學校。 3.家長教育背景為何？校方在辦學理念、辦學目標、教學計畫、教學目標、課程特色、師資水準應費心經營，取得家長認同。
1.2潛在主要目標市場：	同上述。	均同前策略項目1.1之對策與做法。
1.3進入市場之步驟與要領：	1.何時與家長接觸？ 2.用什麼方式與家長接觸？ 3.要從家長身上取得什麼資訊及用何種方法？ 4.媒體選擇？及曝光時間、曝光次數、曝光內容？ 5.經費預算？	1.1.現有的家長：利用班親會及全校家長會要求老師篩選出班上對學校認同度高的家長，列冊由專責單位經營，多提供校方辦學成效資料，將該家長做為協助招生之核心人物。 1.2.非特定的家長：利用學校網站介紹及招生說明會發給資料。 1.3.來校詢問之家長：家長服務組須建立檔案，平日定期寄發校方辦學成效及刊物，加深其對校方之嚮往。 2.1.舉辦各種教學成果發表或教學觀摩或親子講座及親子活動（如運動會、園遊會）。 2.2.下學期之班親會及親師座談能提供招生DM代為推介親友。 2.3.平日加強訓練解說人員及提供正確和第一手資料給相關人。 2.4.招生說明會。 2.5.加強導師班級經營技巧。 3.1.內容：包括對學校的批評、建議、有意願就讀的親友資料、對孩子的學習要求、對手資訊等。 3.2.方法： * 各班老師蒐集—電訪時獲得的訊息、班親會蒐集、各相關資料由家長服務組彙整。 4.1.報紙、網頁、車體、帆布、書面文宣。 4.2.時間：4月起至7月。 4.3.內容：教學成果、課程特色及目標。 5.由學校提報預算計畫。



表10 學校之行銷策略執行分析表（續）

策略項目	經營要項	對策及做法
2.行銷組合策略 2.1定位策略：	1.課程規劃特色（課程本質、教材編輯、教科書、教材內涵）六年一貫之雙語、全人教學。 2.特殊教學方法（教學重心、教學方式、學習重心、學習方式、教學地點、時間安排） 3.師資特色 4.生活照顧特色 5.設校地點特色 6.校園設備特色 7.體系教學特色	1.注重孩子人格、品性、學業、生活自理、人際關係、做事負責、自信樂觀、創造思考等能力之培育。 2.請校方費心規劃與執行。 3.年輕、熱誠、專業、高學歷、有經驗且合格。 4.導師盡責、行政系統全力協助導師。 5.交通便利、居市中心。 6.中西建築硬體設備持續擴充設備齊全。 7.目前K-6邁向K-12。
2.2產品策略：	1.創新之雙語小學特色課程 2.嚴謹之教學方法 3.整體嚴謹之課程規劃 4.高學歷之師資群	1.符合國內多數需求之ESL課程GEPT及強化九年一貫教育及發展特色課程－統整教學、協同教學、行動研究、教學檔案、資訊融入教學，讓孩子進入了以探索、體驗、自主學習為主的教學範疇，經由討論、分享、批判、辯證等方式活絡了孩子的思維，並以參觀、記錄、實測和報告等活動成為孩子學習的主流，用概念來安排孩子的學習主題，拿創意來激起孩子的學習興趣。 2.中外師之教學密切配合與協同教學。 3.有嚴謹之教學計畫與教案。 4.碩士佔1/3以上。
2.3價格策略：	1.入學獎學金？ 2.學費？ 3.附加價值？ 4.優惠辦法？	1.入學獎學金並非主要的誘因。 2.1努力降低固定成本及控制變動成本之因素。 2.2參照本校的特定與他校價格策略做妥善因應。 3.附加價值應以提升教學品質為第一要務。 4.訂定適當的優惠辦法。



表10 學校之行銷策略執行分析表（續）

策略項目	經營要項	對策及做法
2.4通路策略：	1.可策略聯盟之對象？ 2.本校鄰近之幼稚園關係之建立？ 3.可強化關係之幼稚園？ 4.公立國小之經營？ 5.企業之經營？ 6.醫院之經營？ 7.社團之經營？ 8.機關之經營？	1.本校鄰近之幼稚園。 2.定期寄發校方辦學成效資料及刊物。 3.美語幼稚園、本校鄰近之幼稚園、中大型幼稚園，如：柏拉圖、約瑟芬、康乃爾、加州、愛丁堡、道禾、柏克萊、四季經典、今日等。 4.定期寄發校方辦學成效資料及刊物。 5.定期寄發校方辦學成效資料及刊物。（如中科園區、工業區、台商） 6.中大型醫院，定期寄發校方辦學成效資料及刊物。 7.獅子會、青商會、扶輪社、慈濟等定期寄發校方辦學成效資料及刊物。 8.政府機關、大學，定期寄發校方辦學成效資料及刊物。
2.5推廣策略：	1.何時與家長接觸？ 2.用什麼方式與家長接觸？ 3.要從家長身上取得什麼資訊？	同前策略項目1.3之對策與做法。
2.6公關策略：	1.如何敦親睦鄰？ 2.如何利用機會來介紹自己？	1.1.舉辦活動應考慮不妨礙附近居民之生活秩序。 1.2.對週邊鄰居提出之問題儘速解決。 2.1.遊學歸來提供報導。 2.2.運動會提供資料請媒體報導。 2.3.利用教學活動特色提供媒體報導。 2.4.舉辦入學說明會。
2.7人員策略：	1.如何聘任高學歷之教師？ 2.如何制定有效之激勵制度？ 3.如何強化第一線接待人員的能力與意願？ 4.如何強化教師教學品質？ 5.如何強化導師班級經營能力？ 6.如何強化導師電訪能力？ 7.如何強化行政人員服務及解決問題能力？	1.要提供相當之誘因如待遇、工作條件、福利、生涯期許與成長等。 2.制度的內涵要讓員工實質感受到受惠才有激勵效果。（公平、公開、合理）精神鼓勵與物質獎賞應並重。 3.要適才適用安置適當人員，做好職前訓練，並隨時考核給予在職教育訓練。 4.加強教學研習進修，工作安排要適量。 5.由有經驗之教師經驗傳授，專門書刊閱讀提升班級經營能力。 6.設計簡明的表格、主管確實抽訪、訓練傳授訪談要領。 7.要適才適用、人事要安定、適當的訓練與授權。

資料來源：研究者自行整理



四、結語

時代的變遷與經營環境的變化，產生了危機也造就了機會！經營學校的最終目標就是讓學校永續存在。因此，學校經營者必須一直思考哪些是沒有競爭者或競爭者較少的空間？如何才是真正替學生創造價值的活動？這才是學校得以成長，並可生存的策略思維。

在面對雙語教學的障礙、人口銳減及科技日新月異的時代下，經營的策略是必須與時俱進的，如此，才能回應經營環境的快速變遷。成功的經營是必須不斷地分析經營環境的競爭模式，據此產生能帶來競爭優勢的策略性創新。

學校的興衰與策略正確與否是息息相關的。在詭譎多變的經營環境中，掌握正確的策略，學校才能創造持久的競爭優勢與永續

經營。學校要生存，並在短期中能夠立足，其策略能否符合競爭環境的要求，創造短期競爭優勢，這正是造就經營成功的關鍵。因此，學校行銷致勝的法門就在：要瞭解顧客（學生、家長、社會人士、教職員）的需求及瞭解消費環境與顧客行為間的改變，進而滿足顧客的需求；而學費、課程、教材、教學方式、入學獎學金，都只是顧客需求的延伸！

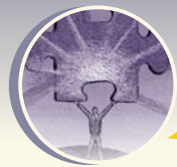
另外，「經營人才」則是影響學校經營品質的主要因素！所以，學校經營是否成功？關鍵在於「經營者」是否英明？有無「優越的校園文化」？有無「優質的經營團隊」？未來的競爭是一場如何開創與主宰逐漸顯現的商機及如何重劃競爭空間的競賽。因此，學校經營者必須要找到自己的核心競爭力，迅速壯大自己的競爭優勢，才能在沈潛中尋找到成功的機會，而在二十一世紀縱橫捭闔。

參考文獻

- 彭曉瑩（2000）。師範學院教育行銷現況、困境及發展策略之研究。國立台南師範大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李小芬（2001）。學校行銷。社教，第101卷，頁55-56。
- 張明輝（2001）。知識經濟時代的學校經營理念。中華民國學校行政研究學會主辦：「學校行政論壇第七次研討會」。
- 吳文祥（2003）。運用企業化管理於學校經營。能力雜誌，第566期。
- 黃春騰（2003）。雙語小學在台灣。英語教育電子月刊，第2期。
- 張承（2003）。管理學魔法書。台北市：鼎茂。
- 黃秀媛譯（W. Chan Kim & Renee Mauborgne原著）（2005）。Blue Ocean Strategy（藍海策略）。台北市：天下文化出版公司。
- 趙鵬與王緻軒（2005）。私立雙語小學創校後之創新經營——一所私立小學之個案分析。僑光技術學院管理學院主辦：「2005企業全球佈局策略學術研討會」，頁50。
- Gary, (1991), Marketing education. PA: Open University Press.
- Pesola, C. A., (1991), Culture in the elementary school foreign language classroom. Foreign Language Annals, 24 (4), pp.331~346
- Slavin, R. E., (1992), Research methods in education (2nd ed). Boston: Allan and Bacon.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A., (1994), Strategic marketing for educational institution(2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- Greenwood, M. S., & Gaunt, H. J., (1995), Total quality management for schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389043)
- Griffith, J., (1998), The Relation of School Structure and Social Environment to Parent Involvement in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), pp.53~80.
- Adams, A. A., (1999), An Evaluation of a District-Developed NCTM standards-based elementary school.
- Kotler, P., (2003). *Marketing Management.*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.





本土課程研究方法論之探究

郭維哲／台南縣山上鄉山上國小教師

一、前言

源於全球化論述、多元文化意識、以及主體性知覺的交相衝擊下，本土意識正在覺醒與發聲。在這波風潮中，本土意識牽動著國內整體政治社會文化教育的脈動，本土課程研究也在這脈絡下因運而生。為了讓本土課程研究能有紮根與立基之點，發展本土課程研究方法論，是有其必要性與重要性。期望藉由本土課程研究方法論的探討，讓地處學術邊陲的台灣，一則可免於淹沒在全球化的論述中，另則可凸顯本土課程研究的特色與地位。然而，本文所指涉的本土課程方法論為何？是一種方法或論述？是一種研究取向的討論，抑或是一種哲學思維的探討？

根據Cuba與Lincoln的觀點，方法論應被視為研究者面對問題所採取的一種通盤策略、整體設計或整套選擇的過程，而非僅在眾多方法中作唯一選擇的過程，它與研究者是全面性關聯的--從不自覺的世界觀開始，到問題意識產生，以致於研究實施的世界觀（引自高敬文，1996）。由此方法論可視為研究者進行研究時所帶有的世界觀。其次，根據Glaser與Strauss（1967）紮根理論的觀點，研究所歸納出來的範疇必須是能被研究資料應用及指涉的，而且必須對研究中的行為是有意義的。因此，本文所謂的本土課程研究方法論，係指研究者在不自覺的教育場域中，從對本土課程問題意識的形成，以致於進行本土課程研究時，所帶有的世界觀。

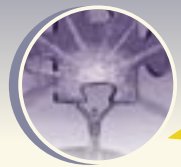
此外，本土課程研究方法論的選擇上，本文無暇捲入量化典範與質化典範不可共量的爭論，唯一考量的是實際本土課程研究中的適切性（fit）與可運作性（work）的問

題，此即意謂著方法論的選擇，係由研究所決定，能被研究所應用，且對研究是有意義的。準此，以下將從本土課程研究的問題意識與雙重主體性喪失等二個面向，探究本土課程研究方法論上的一些議題。然後，再從科學實在論、結構主義、以及多重典範研究等途徑，來尋求其解決之道，最後，藉由方法論的粹煉精進、批判反省與有效溝通，來說明應用時該有的揭露、省思與批判。

二、問題意識的提出

本土化理論或研究的首要任務是具備鮮明的問題意識，其研究的問題，對於本土的文化社會是兼具關鍵性與重要性的，同時，必須是研究者個人體驗的終極關懷（黃光國，1993）。所以有關本土課程的研究，首應具備具備強烈的問題意識，而此問題意識應該出自於研究者對本土課程長期的觀察與體驗，不是天馬行空來一筆、閉門造車作皇帝的生成與運作，它必須一則能契合本土的文化社會脈絡，另則能反映出研究者的終極關懷。誠如楊國樞（2001）指出，本土化的理論必須是具備本土性契合，亦即將研究者的思想觀念與當地之被研究者密切貼合的狀態。因此，從本土性契合的觀點，本土課程研究宜透過主位式取徑（emic approach）來進行選題，以本土的經濟、社會、文化、歷史脈絡為主體，根據本土哲學、歷史、文化、社會的觀點，進行本土化課程研究問題的反省與觀察。

其次，從楊中芳（1993）深化本土心理學研究的觀點，在進行有關本土化的研究之前，應把文化、歷史置於思考架構中，如此



才能有全面性的瞭解，並可引導出一系列具連貫性與系統性的研究。回顧台灣課程研究的萌芽期，常在不思本土文化社會的情境下，引進西方課程知識及其思考的框架，因而造成課程研究與本土性契合的喪失，形成所謂的「本土化外國人」（indigenous foreigner）的情形。誠如楊國樞與文崇一（1982：ii）所言：「…我們是中國人，在從事研究工作時，我們卻變成了西方人，……在這種情形下，我們充其量只能亦步亦趨，以趕上國外的學術潮流為能事。在研究的數量上，我們既無法與西方相比；在研究的性質上，也未能與眾不同。在世界的社會與行為科學界，只落得多我們不為多，少我們不為少。」這種既不瞭解本土的文化傳統，又不清楚西方社會科學的研究典範，如此不加思索的研究現象，將造成所謂研究者主體性與研究對象主體性等，雙重學術主體性喪失的結果與窘境。然而，如何將文化社會因素置入本土課程研究的思考架構中，而西方社會科學的研究典範又如何發展呢？以下將從雙重主體性喪失方面，作深一層的哲學思維的反省與檢討，進一步勾勒出本土課程研究應有的哲學反思。

三、雙重主體性喪失的反思

歐洲文藝復興運動發生之後，以笛卡爾主、客二元對立的理性主義為基礎，便發展出實證主義與科學主義，這種主客二元對立的認識論，成了實證主義與科學主義認識事物的最根本。至此之後，以「主客二元論」為基礎的客觀主義逐漸成為學術思想的主流，而邏輯實證論也發展至最高峰。此時，人從客觀的情境中被孤立出來，所有行而上學皆被排除科學的範疇之外，研究者與研究對象皆面臨「主體性」喪失的危機。誠如黃光國（1995）指出，在世界學術體系居邊陲的非西方社會科學社群，一方面不瞭解西方

科學哲學的發展進程與趨勢，另一方面又不知道本土的文化社會傳統，而盲目的移植西方社會科學的研究典範，則將造成所謂的「雙重學術實踐主體性喪失」的現象，即內在可理解性與文化可理解性。

回顧台灣課程研究的脈絡，也有呈現這種雙重主體性喪失的情形而不自知。例如陳沛嵐（2004）分析七十年代到九十年代博士層級台灣課程本土化的研究，結果發現台灣課程研究本質上是外國進口的概念，卻打出本土的馬賽克面貌。此種「套」用外國理論、架構與視角的課程研究，是一種惡性循環下的產物。如此的課程研究，是否會落得「多我們不為多，少我們不為少」的窘境呢？然而，如何解決這種雙重主體性喪失的情形呢？以下將從科學實在論、結構主義及多重典範研究的角度，為研究者與研究對象雙重主體性的喪失來解套。

四、科學實在論的建構

承上所述，這種「多我們不為多，少我們不為少」的情況，遂引起國內社會科學本土化運動的發起。於是有人便打著「本土」的招牌，從邏輯實證主義中學得「素樸實證主義」（native positivism）的研究，意謂著只講求實證研究方法，既不管理論建構，也不管邏輯思維的歷程，甚至於利用繁瑣的實證研究方法，來獲致不具意義的零碎結論（黃光國，1995），另外，迷惘於紮根理論、由下而上的研究取向的研究者，沒有明顯的問題意識，不知如何建構理論，隨便找一些新穎花俏的題目，所謂前不見古人，甚至於後不見來者的，收集一些訪談資料，任憑自我加以詮釋，便妄下結論。這種主張「貼緊現象」、「掌握事實」、「讓數字自己說話」的研究者，黃光國（2003）稱之為「素樸實徵主義者」。

根據陳沛嵐（2004）的發現，以七十年



度到九十年代之研究實徵性而言，台灣課程研究是以實徵性資料為主，佔百分之九十一點八的比率，而且實徵性研究有逐年增加的趨勢（九十年代之高達百分之九十七的比率）。實徵性研究的證據，雖是知識系統不可或缺的內涵，但若迷信實證研究資料累積一定程度後，便能歸納出理論則有待商榷。

根據 Popper（1989）客觀知識（objective knowledge）的觀點，如前述拼湊式的實徵性研究累積，是不可能歸納出任何理論的，任何客觀實在為基礎的資料，對理論的檢驗是一種猜測而已，一項理論尚未被否證前，我們只不過是暫時接受，其猶如探照燈一樣，它能照出未來的研究方向，光憑實徵性研究的累積，如此拼湊的方式，就像外面的水注入水桶一樣，不可能歸納出理論的。因此，Foucault（1973）提出兩種不同的知識型（episteme），即古典時期的知識型與現代時期的知識型，前者代表著「主客二元對立」的理性哲學，人是描述客體的主體，但在描述客體時，卻隱藏不見；而後者代表著「主客互為主體」人之紀元的展開，人認識的對象，不僅包括一切客體，也包含他自身，以及自身的認識過程，此等關係也因此使人文科學成為可能（黃光國，1995）。教育學屬人文科學的一支，其主要目的是要發揮人內在的扭轉力量，來說明、認識、瞭解人們文化社會的種種現象與法則，進而指出這些的有限性與可變性。

對應著古典時期的知識型，正好採用的是邏輯實證論的研究方法，而現代時期的知識型，則採用科學實在論的建構方式（黃光國，1995）。因此，為了解決研究者主體性喪失的問題，宜從以「主客互為主體」之現代知識型的科學實在論來考量。然而，何以見得科學實在論可以解決課程研究者主體性喪失的問題？

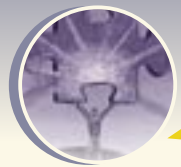
邏輯實證論主張科學語言中命題的邏輯

連結性，研究者必須保持客觀中立，不容許有自我意識的涉入。而科學實在論則不然，其主張建構足以描述「實在」的理論模型，研究者根據與「實在」相符的部分，可以重新建構自己的理論（黃光國，1995）。此時，研究者即可發揮主觀的能動性，建構出屬於前述現代時期的知識型。科學實在論認為科學活動的目的，便是建構一套理論模型來訴說關於實在世界的真實故事，其未必完全對應實在世界，但此理論模型要透過事實來考驗，同時要具備形式上的簡單以及表述上的清晰，以滿足人們說明經驗現象與預測未來現象的需求（黃光國，2001）。然而，又因為所有科學活動皆預設有實在本身，但科學家真正關心的是建構的實在，由於建構的實在永遠不等於實在本身，所以科學才會不斷進步。

當西方科學哲學的主流已由邏輯實證論轉變為科學實在論，西方社會科學研究的「知識型」，也逐漸由古典時期轉向現代時期（黃光國，1995）。許多社會科學家也紛紛在各自領域內，建構自己領域的理論模型。這樣的建構理應可以彰顯研究者的主體性，反映出個人獨特的建構風格。反觀台灣課程研究，仍以應用研究占主要部分，而且有逐年度增加的趨勢（陳沛嵐，2004）。因此，若從科學實在論的建構的觀點而言，台灣目前課程研究者的主體性，宜從建構理論模型來彰顯，而不是一味的應用型、實徵性導向，而形成所謂課程研究停滯不前（moribund）的現象。然而，這種研究取向的本質，仍然是客觀主義的，仍無法消除因為主客二元對立所導致的研究對象主體性喪失的危機。

五、結構主義的深層意涵

實證主義者或科學主義者的最大錯誤，是將歷史/文化/社會因素置若罔聞，並將人



的存在凝聚成沒有時間向度，而在空間上又不需要擴充的點，以致於研究結果支離破碎及無所依附（黃光國，1995）。至於在從事本土課程研究時，如何將歷史/文化/社會因素置入本土研究的思考架構，不僅是一般人文社會科學在克服實證主義所造成異化時，所必須面對的重要課題，也是課程研究本土化時，方法論上必須徹底省思的問題。

根據結構主義的觀點，只有經由部分之間的關係，才能適當地解釋整體與部分。其研究的是連結元素間的關係，而不是研究整體內部的各元素（黃光國，2003）。社會科學工作者，將研究對象視為一個整體性的結構，其職責即找出研究對象的深層結構，並探究其性質。因此，本土課程研究，必須置於在本土深層的歷史/文化/社會脈絡中來探討，才能具有文化的可理解性與文化的意義。

其次，根據Schutz的理論來說，研究者根據既有的理論與經驗，直接描述其所指稱的對象，而不管實際文化社會情境中的行動者的主觀詮釋，如此的結構描述稱為「一度解釋」（the first degree of interpretation）。相反的，假如研究者在建構理論模式時，同時考慮文化社會情境中的行動者如何解釋其在情境時，用其「推論意識」對行動者之「實踐意識」進行建構，此時可稱之為「二度解釋」（the second degree of interpretation）（引自黃光國，1995：132）。

因此，假如本土課程研究者，係將西方課程理論移植到本土文化社會情境，並用客觀研究方法加以驗證，不論研究者對其結果如何解釋，應屬所謂的「一度解釋」，本質上，黃光國（1995）認為仍屬文化客位的研究取向（etic approach）。唯有將此「文化客位的研究取向」轉向「文化主位的研究取向」（emic approach），在建構課程理論模式時，既能考量到研究者學術性推論的「客位結構」，又能觀照研究者主觀認識的「主

位結構」，此即Giddens（1979）所謂的結構雙元性（duality of structure）。根據陳沛嵐（2004）的研究發現，台灣九十年度的課程研究，外來觀點（係指主要概念取自於外國的論點，如課程美學、課程慎思、敘事探究等）又開始復甦，而本土觀點（係指主要概念源於本土的概念）有漸被削弱的趨勢。本土課程研究必須兼具客位結構與主位結構的雙元性，才能獲致一種不同世界觀的多重瞭解——內在可理解性與文化可理解性。

另外，根據葉啟政（1982）的觀點，一種穩定的社會科學理論模式，必須具備「主客觀意義雙重彰顯」的特性。此意味著本土課程研究者，其所建構的課程理論模式，是可以經由知識傳遞的過程，傳播給本土的當事人，使當事人產生意識，並成為個人知識的一部分。此種兼具主客觀意義雙重彰顯的特性，應該是本土課程研究所要追求的主要目標。

六、多重典範研究的途徑

Foucault（1973）認為，十九世紀以後出現的知識型，一方面認識到人的有限性，一方面又要以這種有限性為基礎，發展有關人的確實性知識，因此，人文科學一開始便陷入了一種矛盾的境地，即是他所謂的有限性解析（analytic of finitude）。人的認識包含三組二元的對立，經驗與先驗（empirico-transcendental）、能思與不能思（cogito-unthought），以及歷史的源頭與產物。然而，在這三組二元對立的限制下，我們將如何發展本土的社會科學？黃光國（1995）認為，要克服「經驗與先驗」的二元對立的侷限，從事社會科學研究時，便不能只採取一種研究途徑，而應採取一種多重典範觀點，以期對研究問題能獲致一種「由不同之世界觀源生出來的全盤性理解」。為了獲致全盤性的理解，本土課程研究宜從多重



典範研究的觀點來切入。

多重典範的觀點，反對以經驗-分析典範為唯一認識世界的途徑，但不反對以之作為認識世界的一種途徑，而輔之以其他可能的研究途徑。多重典範間不是「無法相容」的不可共量性存在的，需要有藉由部分交流來替代這不可共量性。因此，從Habermas（1979）有效溝通的四個條件：真誠宣稱、適切宣稱、可理解宣稱、真實宣稱等進行對話，讓不同典範間有新的關係與面貌。為了化解課程典範間的不可共量性，進行各種有效的宣稱，將有利於本土課程研究的進行。

從多重典範研究途徑的觀點，在從事本土課程理論建構時，必須兼顧客觀研究途徑與主觀研究途徑，能同時參酌經驗-分析性、歷史詮釋性與批判取向等三種認知旨趣，期望藉由客觀研究途徑看到事物之實在，經由主觀研究途徑詮釋事實，最後，透過批判理性的對話，揭露意識型態宰制的現象，以獲致理性的解放。

在理論建構之後，進一步從事實徵研究時，理應依紮根理論質化研究原則蒐集觀察資料，一方面進行理論之檢證，另一方面進行理論精緻化或發現新構念、新命題進行理論擴充。此外，扣緊質化研究所發現的新構念、新命題，進一步根據量表衡鑑原則，將理論概念轉為可測量之變項，再以量的分析來加以確認及檢證，以建立可概化之通則。此即透過質化與量化之實徵研究，一方面轉化成可測量的社會科學研究概念，另一方面提供實徵性研究用以補充理論或修正理論，最後導引系列性的相關研究。

七、結語

方法論應被視為研究者面對問題所採取的一種通盤策略、整體設計或整套選擇的過程，也可視為研究者進行研究時所帶有的世界觀。從事發展本土課程研究時，要克服主

客二元對立的侷限，不能只採取單一研究途徑或典範，應採用應採取一種多重典範的途徑，以獲致一種「由不同世界觀源生出的全盤性理解」（黃光國，1995）。以下從柯禧慧（2002）針對Kuhn與Popper兩者後設典範論戰中，引申出教育學方法論的觀點，說明本土課程研究方法論應用時，所應進行的揭露、省思與批判。

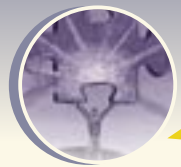
（一）淬煉精進本土課程研究方法論，以提升學術專業地位

從Kuhn（1962）科學典範（scientific paradigm）來看，要成就學術專業典範地位，理論方面必定要有所粹煉精進，誠如Reichers & Schneider（1995）所闡述的典範形成三階段，係經過引進與闡述、評估與辯論以及強化與接納，由前而後，逐漸演化與修正。因此，本土課程理論若要成為專業，則必須經由學術社群的淬煉精進，形成學術社群組織所共有的信念或典範後，其學術專業才得以確立。

（二）批判反省本土課程研究方法論，以跳脫典範宰制的性格

根據Popper（1965）否證理論（falsification theory）的觀點，任何人無權宣稱知識的絕對性，也無權自稱不被批判，科學是通過有系統的嘗試與排除錯誤來求得進步的，而典範的形成，是一種意識型態的宰制框架，唯有不斷的否證才能有所進步（柯禧慧，2002）。此處的否證即是批判反省的態度。本土課程研究方法論，或許存在著經驗-分析典範、詮釋學典範與批判教育典範等三種典範，此三種典範可能成就課程研究社群，但也可能愚化社群，引用時，必須進行揭露、反省與批判，才能避免各種典範意識型態的宰制。

（三）有效溝通本土課程研究方法論間的緊張，以化解不可共量的框架



為了獲致一種「由不同世界觀源生出的全盤性理解」，研究上宜採取多重典範的觀點，典範間不可共量性的主張，由於受到太多的批評，Kuhn（1990）在其《必要的緊張關係》（The essential tension）裡，也改從部分交流的概念來替代不可共量性的主

張。因此，從Habermas（1979）有效溝通的四個條件進行對話，應可讓不同典範間有新的關係與面貌，以致產生全盤性的理解。因此，為了讓本土課程研究不致被典範給框架住，經由不同課程研究典範間的理性對話，是化解其間不可共量的重要途徑。

參考文獻

- 柯禧慧（2002）。後設典範論戰對教育學方法論的啟示。國民教育研究學報，9，147-165。
- 高敬文（1996）。質化研究方法論。台北：師大書苑。
- 陳沛嵐（2004）。析論台灣課程研究之本土化：以博士論文層級為例。課程與教學季刊，8（1），49-68。
- 黃光國（1993）。互動論與社會交易：社會心理學本土化的方法論問題。本土心理學研究，2，94-142。
- 黃光國（1995）。知識與行動：中華文化傳統的社會心理詮釋。台北：心理出版社。
- 黃光國（2001）。儒家關係主義的理論建構及其方法論基礎。教育與社會研究，2，1-34。
- 黃光國（2003）。社會科學的理路。台北：心理出版社。
- 楊中芳（1993）。試論如何深化本土心理學：兼評現階段之研究結果。本土心理學研究，1，122-183。
- 楊國樞（2001）。心理學研究的本土契合性及其相關問題。載於阮新邦和朱偉志主編，社會科學本土化（頁1-50）。香港：社會科學文獻出版社。
- 楊國樞、文崇一（1982）。社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族學研究所。
- 葉啟政（1982）。知識、意識與權力。載於中央研究院民族學研究所主編，社會學理論與方法研討會論文集（頁1-60）。台北：中央研究院民族學研究所。
- Foucault, M. (1973). The order of thing: An archaeology of the human science. New York: Vintage/Random House.
- Giddens, A. (1979). Central problems in social theory. Berkeley: The University of California Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Habermas, J. (1979). Communication and the evolution of society. Boston: Beacon Press.
- Kuhn, T. S. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1990). The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change. Chicago: The University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1965). Normal science and its dangers In I. Lakatos. & A. Musgrave(Eds.), Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popper, K. R. (1989). Objective knowledge: An evolutionary approach. Oxford: Oxford University Press.
- Reichers, A. E., & Schneider, B. (1995). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider(Ed.), Organizational Climate and Culture. San Francisco: Jossey-Bass.



探析台灣當前幼兒道德教育的實踐面向

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

摘要

本研究旨在探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。為達上述研究目的，本研究援用哲學思考的研究方法，試圖釐析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。希冀經由本研究的探討，能使從事幼兒道德教育者有一清晰的認知，進而形塑理性與情性兼具的生命個體，落實教育「教人成人」的理想。

關鍵詞：幼兒、道德、道德情感

一、前言

國人重視幼兒教育之起源甚早，而幼兒階段係個人一生發展之關鍵期（或敏感期），最具有學習潛能（可塑性），故須在此時培養良好之品德，從小養成良好習慣。二十世紀初，偉大的幼教專家Montessori女士強調幼兒具有驚人的「吸收心智」（the Absorbent Mind），能將環境刺激予以如海綿般全盤吸收。奧地利精神分析學派鼻祖Freud也指出，五歲以前的生活經驗，會奠定個人日後人格發展之基礎。因此，早期教育實在有其必要性。而我國西周的「蒙以養正」，即是強調幼年期品格養成之重要性，此與英國Robert Owen當初設立幼兒學校（the Infant School）之動機相似，¹強調德育之重要性（蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1998：16）。

關於幼兒道德教育的實踐，但是考察當今心理學，認知取向的心理學位居主流，其

認為人的情感只是認知的產物，把情感發展相對的獨立系統，相對的自身成長系統忽略了，往往認為道德情感就是道德認知的結果，所以影響了道德情感本身獨特性的研究。如秉持理性傳統的Piaget與Kohlberg，其認知心理學取向的道德發展研究，對於道德教育與道德發展領域影響深遠，但是二者卻較忽略道德情感層面的發展（Spiecker & Straughan, 1988:44）。是故，在如此認知取向影響下的道德教育實踐，不只無法實踐整全的道德教育，所蘊育的生命個體也可能道德情感偏枯，無法臻於「道德人」。準此，若要實踐整全的道德教育，實不能只偏重道德認知的教育，也應落實道德情感的教育。再者，也間接窺知若要使受教者成為「道德人」，實踐整全道德教育的重要性。

就幼兒教育而論，因為幼兒教育可謂基礎教育階段，是往後不同學習階段的基礎。所以，從幼兒時期即進行整全的道德教育更是刻不容緩之事。然而，在實施幼兒道德教育時不能只侷限於道德認知的教育，Beck（1995:132）即指出孩童不應只是經由一些道德規則或教條的教導，進而來告知他們應該如何處事。反而，更應關注其道德發展的情感面向，才能強化幼兒道德實踐能力，進而蘊育出對人間有愛的生命個體，也才能使幼兒道德教育活動成為生命律動的展現。因為，就幼兒道德行為而言，幼兒道德行為的養成是幼兒社會性發展與培養的重要核心內容，而道德情感卻是將幼兒道德知識轉化為道德行為的動力。基此而論，當可窺知道德

¹ 按Robert Owen所設之幼兒學校，在性質上是作為「品格養成所」。



情感對於形塑幼兒道德行為的重要性。準此，筆者認為台灣當前的幼兒道德教育實踐，當務之急即是從事幼兒道德教育者除了關注幼兒道德認知的教育，也應關注幼兒道德情感面向的發展，並應對幼兒道德情感發展的實踐面向有一清晰的認知，才能明瞭如何進行幼兒道德情感教育，使幼兒知情意行兼具，進而涵養幼兒的美德，落實教育「教人成人」的理想。職是之故，本文試圖從道德情感層面探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向，以為幼教教師在進行道德教育時有所參酌。

二、從道德情感層面論述當前幼兒道德教育應該實踐的面向

就幼兒道德教育的實踐而言，不能只侷限於道德認知的教學，亦應關注幼兒道德情感²的發展，才能邁向整全的幼兒道德教

育。基此認識，在幼兒時期即進行整全的道德教育更是刻不容緩之事。然而，依循筆者先前在前言所論，台灣當前的幼兒道德教育實踐，當務之急即是從事幼兒道德教育者應關注幼兒道德情感的發展。至於，如何發展幼兒的道德情感呢？其實踐的面向為何？筆者認為台灣當前幼兒道德教育實踐面向的進路如下：

（一）發展幼兒正向的情緒

從社會學的角度而言，在將孩童社會化的過程中，最重要的是如何幫助孩童控制其衝動的情緒，並且讓其逐漸學會反省其行動的後果。從心理學的角度視之，早期認為強烈的情感受到某種情境的激動，引起內在或外顯的反應就是「情緒」（emotions）。如Harris（1989）認為「情緒」有下列特色：「情緒」是象徵性的，它受到某種特定情境所引發，「情緒」通常伴隨一系列的行為和心理反應，「情緒」通常受意識狀態內省的檢核，持此種信念的學者通常也認為負向情

² 什麼是道德情感呢？一般人對道德情感的解釋為：「用『道德原則的觀點』感知各種現實的觀點時，人所體驗到的一切情感」。從此一解釋可知，對於道德情感的定義是長期以來將情緒、情感視為認知的副現象和邏輯結果的產物。因此，若不突破此一思維方式，必然使得道德教育走向唯認知主義之路。一般而言，道德情感是道德性質的活動引起人在心理上的情緒反應和內心感受，其是一種情感性經驗。道德性質的活動與物質生產和科學活動不同，亦即其主要不是物質性的活動而是關係性的活動，其是人與外在世界互動所產生的一種關係性活動。而在這互動的過程中，個體由內心的評價尺度激盪起情感。因此，道德情感不是被動地接受道德規範對其之約束，而是道德主體內蘊含的歸屬慾望和向善要求得到滿足與否的情感反應，若能得到滿足，便能產生積極情感；反之，則產生負面性的情感反應。因此，道德情感並不總是以邏輯—認知活動及其結果作為主要的活動前提，相反常以社會性認知、人際關係以及由上述評價活動引起的情感為主要前提、基礎或伴隨物。如果以這樣來理解道德情感，其就是一個不能脫離人之活生生的生活世界，並且深深紮根於、取決於人的生存狀態及其感受。也因為如此，所以道德理論往往是對於道德生活的探討，並認為道德生活是其核心議題（朱小蔓，2000：2；Welchmwn, 1996:66）。職是之故，台灣當前幼兒道德教育的推行不應忽視道德情感的發展，而發展幼兒的道德情感應是在幼兒所處之活生生世界中發展之。而在幼兒的生活世界中，人際關係的互動是其生活核心之一。因此，實應經由道德教育而使幼兒明瞭人際對待時應如何互動，應以何種道德情感來經營彼此的關係，此是台灣當前幼兒道德教育應該關注之處。



緒可能造成不利的人際關係（引自簡淑真，2001：47）。其實，當幼兒的人際關係不好時，可能影響其情緒，進而可能連帶影響其「道德情感」的發展。³所以，「道德情感」應著重在人與人的社會互動中發展，強調在人與人所構築的人際關係中發展之，回歸到幼兒的生活世界發展之。再者，要強調一種社會性，並且要強調對他者的尊重。

平實而論，人之「情緒」可以說是與生俱來的，因之《禮記》〈禮運〉篇云：「何謂人情？喜怒哀懼愛惡欲，七者弗學而能。」但是，情緒發展與表現卻受個人所處後天環境與所受教育的影響。若從《中庸》第一章所言：「喜怒哀樂之未發，謂之中；發而皆中節，謂之和。中也者，天下之大本也；和也者，天下之達道也。」此段敘述意指喜怒哀樂的情感，在心中沒有發動前，叫做中；發動以後而都合乎節度，叫做和。而一位君子之所以能夠合乎中庸，是由於富有君子之德而又能時時處在中和境地的緣故。而這「發而皆中節，謂之和」的情緒態度，便是經由教育活動的涵養，使受教個體情緒表現適當。因此，教師及父母如何教育幼兒「自我情緒管理」（emotion regulation）便突顯其重要性，實因「情緒管理」對於將個體負向情緒轉化為正向情緒，扮演著極為重要的角色，而幼兒能夠學會控制自身情緒亦是幼兒教育的目標。

就常理而言，人之非理性行為有很多是受到本身不當的情緒所致。所以，當幼兒的情緒表現適當，也才不致於傷害其他幼兒的

感受，而使其行為更合乎道德的規準。再者，從此上的敘述可以窺知，幼兒道德教育對於幼兒負向的情緒轉化仍然有其著力之處，因而台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒正向的情緒，以開顯其合理性的道德情感，進而落實幼兒道德情感教育。

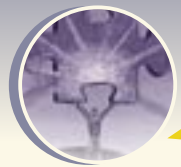
（二）教育幼兒對人的關懷心

就「關懷」的基本特徵而言，「關懷」的基本特徵即能夠關心他者、察覺別人的情感，並以適切的情感反應之（Noddings, 1998:41）。而且，「關懷」也是人之所以為人的表徵。因之，所有具有省覺能力的生命個體都將懂得「關懷」的重要性。在Noddings的觀點中，「關懷」似乎也是人與萬物關係的建立（Noddings, 1998:41）。換言之，亦可如是說，在關懷的關係中包含關懷者與被關懷者。就幼兒道德教育的觀點而言，即親師應與幼兒建立一種關懷關係。

此外，Noddings以關懷倫理學（an ethic of care）之理論基礎出發所提的身教（modeling），即在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎，這是人性成長的必經歷程。而身教的理由有二：第一，教育不是告訴幼兒要關懷，而是創造與幼兒的關懷關係，讓幼兒從中學習關懷；第二，要幼兒成為有關懷能力的人，要先讓幼兒有適當的受關懷經驗。⁴因之，教師應理性與情性兼具，創造與幼兒的關懷關係，並讓幼兒從中學習關懷，讓幼兒在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎。此外，教師要開展幼兒關懷別人的能

³ 就「人際關係良窳」對於個體「道德發展」的影響而言。若就個人的道德生活出發，英國教育家 Peters 認為可以將「道德的範疇」劃分為五，其中「人際關係的維持」，即是五項「道德範疇」之一。因為，人是群居成性，與人友善和好，爭取友誼，本是生活的一大精神泉源，也是道德產生的根本要素（引自林逢祺，1987：99）。所以，若是幼兒人際關係不良，極有可能影響其道德的發展。

⁴ 本段之敘述修改自方志華博士論文，頁252-253。



力，應先讓幼兒有適當的受關懷經驗，也就是教師應能以自身關懷幼兒作為一種身教，讓幼兒也能從受關懷中發展關懷別人的能力。所以，筆者誠懇地呼籲教師及父母，當我們更深入地探討教學者與學習者所建構的關係時，我們實應深刻了解教師及父母不僅應創造與幼兒間的「關懷關係」，而且也有責任開展幼兒「關懷別人的能力」。因為，道德包含著對別人的關懷，所以無庸置疑，「關懷」可謂道德情感的面向之一。是故，台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒的關懷心。

（三）開展幼兒對人的同情心

道德情感基礎的另一個重要支點可以說是對人的同情心（*sympathy*），其是人超越自我中心標誌，對於他者不幸的遭遇能表現出同情，而幼兒通常在兩歲以後才能將自我中心性的同情發展為對別人的同情。至於，如何培養幼兒的同情心呢？有學者認為可以讓幼兒學會將自身的玩具與他人分享，甚至年紀增長時可以有機會讓其將自身的零用錢捐給一些慈善機構，讓幼兒從中開展對人的同情心。

另者，有些哲學家認為對於孩童的道德教育，不應只是呆板僵化的德育課程及訓練，甚至是道德教條及道德語言的規訓。對於此一論點，筆者甚為同意，其實道德教育更應是關注於同情心的培養。無庸置疑，同情心可謂「道德情感」的核心成分，所以當人們言及某人有同情心時，通常都會說他／她富有道德情感（*Spiecker & Straughan, 1988:44*）。

此外，我國古代孟子提出「惻隱之心」，以及一般人們常說的「憐憫之心」，其核心內容就是同情心。西方人文主義者亦認為，對不幸的人寄予同情是一種德行（*朱小蔓, 2000:4*）。再者，國外有研究指出，若是幼兒能夠與母親產生安全依附關係，除了擁有較好的人際關係外，幼兒本身

也較能富有同情心（*李駱遜, 2002:94*）。準此，父母應與幼兒建立親密的互信關係，甚至從事幼教工作的教師也應和幼兒建立親密的互信關係，讓幼兒在彼此互信的基礎上發展一種安全依附關係，除了能夠信任別人之外，也能夠培養出幼兒對人的同情心。因為，當個體都無法對別人產生信任感時，其又怎能開展出生命的菁華—對人的同情心。總之，台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒的同情心。

（四）培養幼兒對人的寬恕心

寬恕（*forgiveness*）可以說是一種美德，其就像仁慈（*mercy*）一樣，而每個人應當盡力培養之。此外，寬恕亦是人際互動良窳的重要因素。若對此論點加以省思，如果教師與父母能在幼兒與其他幼兒互動時，培養幼兒對別人的寬恕心，相信必能有利於幼兒人際關係的改善。

英國哲學家*Mill*主張不同的個體應能依自己喜歡的方式生活，如此才能保有自身的個體性。而筆者認為當人們需求多樣性又要保有個體性的同時，最重要的就是個體要學會寬恕。美國政治哲學學者*Kristjansson*（*1992:290*）指出「社會自由」的特徵，其認為「社會自由」是指個體與個體所構築的人際網絡中，個體仍然有能力、有機會去選擇其所喜歡之事；然而，當個體選擇其所喜歡之事時，極有可能會與不同個體間產生衝突。例如，有一位幼兒（甲），喜歡上另一位幼兒（乙）的玩具，於是便將其玩具佔為己有，此時幼兒（甲）與幼兒（乙）間為了爭奪玩具產生衝突。經由父母及教師的勸導後，幼兒（甲）知道其行為是不對的，此時幼兒（乙）若是能夠寬恕幼兒（甲），相信對幼兒（甲）的道德人格發展有著正向的助益。將來，若是上述為人強佔玩具的情形發生在幼兒（甲）身上時，幼兒（甲）也將學會寬恕別人。



再者，關於「寬恕」，我國《論語》一書中，就有以下的記載——子張問「仁」於孔子，孔子曰：「能行五者於天下，為仁矣。」「請問之？」曰：「恭、寬、信、敏、惠。恭則不侮，寬則得眾，信則人任焉，敏則有功，惠則足以使人」（《論語》〈陽貨篇〉）。其中的「寬則得眾」，意指待人寬厚、能寬恕別人，就可以得到眾人的擁護與愛戴。以此觀點來省思幼兒與同儕間的互動，若是幼兒能夠有著寬恕心，相信其亦將能獲得幼兒同儕的愛護，進而擁有良好的同儕關係。再者，從孔子所言：「能行五者於天下，為仁矣」，寬恕為五者之一，其是仁道的要素，亦即「寬恕」是道德的要素之一，而「寬恕」又是人之情感的表現，所以其是道德情感教育面向之一。準此，台灣當前幼兒道德教育實應關注幼兒寬恕心的培養。

（五）培育幼兒的道德責任感

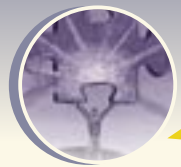
若仔細省察，當人們的社會價值及社會結構有所變遷時，亦即社會情境有所變遷時，在無形中也將改變人類彼此互動的方式和倫理關係。而倫理關係的變遷，自然改變人在其上所從事的道德實踐。因此，如果現代人的道德實踐之所以會因社會價值多元衝擊而改變，實乃由於社會價值多元所造成倫理關係改變所接引的結果。而我們可以預想隨著社會價值的多元，人與人間的倫理關係將顯得更為複雜，人們的道德實踐似乎也將隨著社會價值的多元而趨於分歧，每個人有自己的道德觀。在不同道德價值觀的帶領下，將形塑不同的道德實踐，而這也將使人與人間的道德情感關係變得更加複雜。於是，德育的實踐將顯得更為困難。但是，仍然不能忽視道德實踐。因為，在道德實踐的過程中，「道德」對於人的情感可以產生影響，並且可以激發個體對人與對己之生命的熱誠（passions）。

是故，儘管值此多元價值的社會，但Mendus（1998:56-58）在其〈非道德化教育〉（De-moralizing Education）一文中認為「道德教育」仍然是必要的，因為社會是一人際網路，所以人與人間的相處仍然需要道德規範。再者，Mendus更是呼籲今後我們「道德教育」的目的應不再只是傳遞「道德知識」，而更應是傳遞「道德責任感」。就責任感而言，是個體盡職於所應完成的義務，其是人生道德活動中，對自己完成道德任務的情況持積極主動、認真負責的態度而產生的情感經驗；而倫理道德理念意指人們應有倫理道德的責任，所以幼兒教育應教育幼童對其自身行為負責，進而形塑道德責任感。因此，「道德責任感」是個體的情感經驗，而亦可為幼兒道德情感教育的面向之一。尤其，在此多元價值的社會，道德知識似乎難以尋得一普遍放諸四海的知識信條，但我們仍應從情意方面逐漸培養幼兒的道德責任，讓其將來對於道德的實踐有一認真負責的態度。

（六）陶冶幼兒對人的愛心

任何教育，尤其是學前教育，品德的價值總高於知識，而且最高尚也最具尊嚴的品德，莫過於「愛」。其實，「愛」是道德教育的核心，是道德教育的哲學基礎。但是，「愛」必須能讓幼兒直接感受。並且，當幼兒有了「愛」，才能使自身臻於「道德人」的境界。由此當可窺知，幼兒若想成為道德人，則其心中必須先有「愛」。

進一步言之，「愛」是人在人際互動中，所經驗到的積極正向情緒（positive emotion）（Singer, 1987:392）。而人最原始的「愛」，是「自我生存」和「自我延續」。因為「愛生存」，所以人類才愛物以求生；因為「愛延續」，所以人類才愛異性以求生命綿延（田培林, 1995:51）。據此而



論，「愛」可以說是一種動力，也是一種精神，更是一種能力，它是一種保持自己完整性和個性的條件之下，主動地與人共生結合。「愛」本身能夠喚起對方的「愛」，「愛」具有誠摯的感人力量（王連生，1992：134），是人心靈的一切力量。再者，因為「愛」是雙向的活動，所以教師與幼兒之間必須有「愛」的情感交流。而且，唯有幼兒在自己被愛，體驗到愛的基礎上，幼兒才能產生指向外在世界的愛。是故，教師若要喚起幼兒的「愛」，則自身必須先以誠摯感人的「愛」來愛幼兒。如此一來，教師才能陶冶幼兒對人的愛心。就台灣當前的幼兒道德教育而言，教師實也應陶冶幼兒對人的愛心。

總之，若從「道德情感」層面探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向，其為發展幼兒的正向情緒、教育幼兒對人的關懷心、開展幼兒對人的同情心、培養幼兒對人的寬恕心、培育幼兒的道德責任感及陶冶幼兒對人的愛心等等。

三、結語

揆諸人類歷史的發展，人類開化到了什麼時期才有道德意識？人們無法得知。社會進步到什麼程度，才有道德教育？人們亦無法得知。不過人們似乎可以確定自有歷史以來，沒有不以「道德教育」為教育急務的。此外，法國社會學家Durkhiem宣稱工業社會正面臨一種道德危機（moral crisis），而Durkhiem相信藉由道德教育轉化此一危機，學校則扮演著關鍵性的角色（

引自Crittenden, 1993:129）。據此觀點，當可窺知幼兒道德教育的成功與否，學校佔有舉足輕重的地位。再者，教師既是道德的代理者（agent）也是道德的教育者。因之，在幼兒道德教育的開展歷程中，幼教教師亦扮演極為重要的角色。準此而論，我國教育當局與教育現場的幼教教師實有必要了解台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。如此一來，方能實踐整全的幼兒道德教育。

徵實而論，教育活動是一實踐活動，而在這實踐活動裡不能忽視生命的成分。就道德教育而言，道德教育是教育的一環，因而道德教育也不應忽視生命的成分。然而，人之生命並非只有認知的要素，更包含著情感的要素。而且，當個體的知性與情感能獲得平衡，也才能落實教育最終目標「教人（man）成人（human person）」的理想。因之，今後的幼兒教育不應只是關注於幼兒道德認知的發展，實也應關注幼兒道德情感的發展，亦即在幼兒的學習中同時應關注其道德認知與道德情感的發展。而在幼兒道德情感發展方面，教師可以著手的面向如發展幼兒的正向情緒、教育幼兒對人的關懷心、開展幼兒對人的同情心、培養幼兒對人的寬恕心、培育幼兒的道德責任感及陶冶幼兒對人的愛心等等。以上所述的實踐面向，是本文所作的建議，以為從事幼兒教育者之參考。

總之，教育活動是生命律動的展現，經由道德情感教育，讓幼兒能對別人的生命有著感動心，也對自身的生命懷著一顆感動之心，進而使自身的生命洋溢律動與充滿優美節奏。



參考文獻

- 王連生（1992）。教育哲學研究。台北市：五南。
- 方志華（2000）。諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 田培林（1995）。教育與文化。載於賈馥茗（主編），教育與文化《上冊》（頁12-71）。台北市：五南。
- 朱小蔓（2000，12月）。道德情感教育初論。論文發表於中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國視聽教育學會聯合主辦之「新世紀教育發展願景與規劃」研討會，台北市。
- 李駱遜（2002）。「教室中的隱形人」：被忽略幼兒的研究。幼兒教育年刊，14，91-112。
- 林逢祺（1987）。皮德思道德教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫（1998）。幼兒教育思想。台北市：五南。
- 簡淑真（2001）。幼兒情緒知多少？—一百位幼兒情緒報告書。台東師院學報，12，45-70。
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.127-136). New York: Routledge.
- Crittenden, B. (1993). Moral and religious education: Hirst's perception of their scope and relationship. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp.129-149). London: Routledge.
- Kristjansson, K. (1992). What's wrong with negative liberty. *Social Theory and Practice*, 18 (3), 289-310.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.41-58). London: Institute of education.
- Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (pp.40-50). London: Routledge.
- Singer, I. (1987). *The nature of love*. Chicago: The University of Chicago press.
- Spiecker, B., & Straughan, R. (1988). Education and the moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp.43-63). Philadelphia: Open University Press.
- Welchman, J. (1996). *Dewey's ethical thought*. New York: The Cornell University Press.





教師專業倫理與道德教育教學的實踐

陳埤淑／台南科技大學師資培育中心助理教授

陳惠美／台南科技大學生活應用科學研究所研究生

一、前言

近來因應社會反思的需求，道德教育再度被重視。教育的實踐者教師除了教學知識之外，在專業的領域中，更須必備專業的精神，從道德教學中展現專業精神。1966年聯合國教科文組織的會議確認教師具有專業的地位，教師的專業包括專業知識、能力、精神及態度，專業精神與態度是屬於專業倫理。教師的專業倫理是透過教學而實踐，David Carr（2003）認為教師教學的本質是道德，因為學校教師除了對學生付起教育的責任傳授學業知識外，更要有正確價值觀的教導，也要成為學生品德學習的模範，培養學生正確的學習態度與良好的品德（陳埤淑，2004）。

教師的專業倫理中包含教師道德教育的角色，因教師是文化的監督者，對年輕人負有很重要道德教育責任，教師在教學過程中，傳遞善惡的標準，且伴隨著對道德的形成負有一些責任，在中華民國全國教師會訂定教師專業守則中，要求教師應以公義，傳授學生知識，培養其健全人格。因此，教師在專業自主權下，持守專業倫理，重視教師道德角色，重視原有的專業職責，負起道德教育的責任。本文擬從教師的角度來看品德教育的實施，且從教學中，覺知角色的重要，並嘗試引入品德教學，來豐富教學及提昇專業能力。

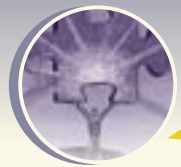
二、教師專業與道德教育

林建福（2005）認為專業的主要意義與

特色，涉及倫理的面向，而倫理的包含人與角色。教師既已被認同是從事專業工作的人員，其中專業倫理是專業中的一項特質，是教師體認自身具有道德的角色，負起道德教育的責任，並遵守教學倫理傳道、授業與解惑。

（一）教師的專業倫理

教學倫理應屬教師專業的必備條件之一，專業（profession）是指具有高度專門知能而有別於其他職業之特殊性質而言（傅木龍，1998）。依照一般傳統所謂的「專業」必須是具備長期的專門訓練、享有獨立自主權，有自律的專業團體，遵守明確的專業倫理信條，提供社會重要服務和不斷地進修。1948年美國教育協會亦訂出專業的規準如下：屬於高度的心智活動；應具特殊技能；受過長期的專業訓練；需不斷地在職進修；屬於永久性的職業；以服務社會為目的；應有健全的專業組織；訂出可行的專業倫理。Allport（1961）更精簡將專業區分成結構層面（structural dimension）和態度層面（attitudinal dimension）作探討。結構層面：包括專門的行業、訓練教育、專業組織之組成、倫理規範的訂定等；態度層面：包括專業組織的參照標準、服務信念、獻身專業、專業自主權等。我國學者林清江（1986）也認為專業工作具有七項特徵；為公眾提供重要服務；系統而明確的知識體系；長期的專門訓練；適當的自主權力；遵守倫理信條；組成自治組織；選擇組成份子。綜此，可知專業乃是指具有長期專門的系統的教育與訓練，並形成專業的組織，依其專業需要不斷



在職進修，且遵守專業倫理信條，以服務社會、得到社會的認可與尊重。而教師在教室裡具有示範指導及默化的作用，不論教學內容為何，極可能對於學生的態度、信念和舉止等產生廣泛的影響，協助學生達到某種程度的道德成熟，是教師不可或缺專業條件（Carr, 2003）。

（二）教師道德角色

教師因教學被確認具有專業地位，教師的教學，如 Van Manen 所認為的看重道德焦點，將焦點放在對學童好的、對的及正當的事上面，以及他們未來可能面對的生活上（Henderson & Hawthorne, 2000）。不可否認的，教師的道德抉擇從每天學校第一堂課的鐘聲響起可能就開始了，而且一直持續到放學為止。Strike 及其同事（Strike, 1990；Strike & Soltis, 1986；Strike, Haller & Soltis, 1988）也以為對學校行政人員及教師而言，教學中的道德決策是每天都會碰到的。如 Strike（1992）所言，老師在教學中，常作下列五種道德決策：評定學生成績且據此而作其他決定；分配資源（包括老師自己的時間）給學生；訓練與懲戒學生；介於家長、學生、行政人員、社區人員及學校董事，溝通協商有關課程及其他事項；為學生作其他的決定。

再者，自 1980 年代後期，西方學者已不再認為教學可以是道德中立的（Beyer, 1991；Ryan, 1986），如進一步檢視學校生活、教師工作與責任、師生關係、學生人格及道德發展，以及課程設計等議題後，教師的教學工作就是道德取向的，而中小學教師實際上就是道德教育家，如 Ryan（1986）所提的八點，他指出教師與道德之間有密不可分的關係，因為教室與學校生活充滿許多關於倫理與人格評鑑的事件；教師長年處在道德評論與人格評鑑之間居關鍵位置；教師掌握學生的懲罰權；教師不只限定

學生所知內容，也決定學生以何種方法獲取知識；教師決定學生是否已習得教學內容；教師參與訂定各種規定並執行校規；教師時常處理公平、正義及良善等問題；即使教師儘量避免在學生面前呈現自己的道德觀點，學生仍將感受到教師價值標準與道德觀，並且受到影響。因此，教師對學生有很大的道德影響力。

（三）教學的本質是道德

教師既是道德教育家外，教師所從事的教學，教學本質就是道德。Bergem（1990）引用了 R. S. Peters 於 1974 書中對教育與倫理的關係論述，提出既然教師負責照顧與輔導學生個人發展，而「道德」也常見於教學背後的原理及實施中，因此，教學應當被視為道德事業（moral enterprise），而教師則是道德代理人（moral agent）。

絕大多數人都同意老師是僅次於父母，與學生相處最久，對學生影響最大的人。社會大眾也多相信老師能合理地對待學生，傳遞社會的價值觀以及作為學生學習的楷模（Sirotnik, 1990）。老師在一般人的心目中是公平、公正以及關懷學生的（Ryan, 1988）。而自廿世紀末期以來，教學的道德涵意及其重要性開始被重視，愈來愈多的教育學者，強調教學倫理的重要性。

再者，我國學者在這方面則更明確表示全體教師是德育的主體，皆負有道德教育的功能與責任；教育的工作是促使學生邁向「道德的世界」，建立道德的秩序。國內學者歐陽教（1992）在論及道德教育的主客體時，他認為全體教師都是德育的主體（包括直接或間接的，有意或無意的德育活動之施教者）；而全體學生就是受教的客體。換言之，不論是導師或非導師，訓導人員或非訓導人員，負責參與道德課程規劃的教師或非規劃道德課程教師，都負有道德教育的功能與責任。



對教師道德角色的探討，詹棟樑（1993）也認為教師對學生及對社會皆扮演重要角色，因此教師必須具備專業道德，憑良心從事教學。教師的專業道德是以其道德責任意識為基礎。詹氏解釋「責任意識」就是「道德意識」。當教師面對道德衝突時，教師應當依據「良心」來作決定，作了決定後就要負責。換句話說，教育的工作不是為自己，而是促使學生邁向「道德的世界」，建立道德的秩序。他進一步說明教師應具有的道德責任意識包括對「社會」、「教學」、「教材選擇」及「價值傳遞」四個方面。其中「對社會的責任」意識，又分「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「價值與道德良心的喚醒」；在「價值與道德良心的喚醒」及「價值傳遞」上，是教師的專業道德；在「對社會的責任」中的「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「教學」、「教材選擇」等方面，也是教師的道德決定，及所負應有的道德責任。

民國六十六年的教育學術團體聯合年會中，我國所通過的「教育人員信條」。此信條被列屬於專業人員倫理守則篇中（張春興、林清山，1989）。此信條共分「對專業」、「對學生」、「對學校」、「對學生家庭與社會」及「對國家、民族與世界人類」。在倫理「對學生」較有關的即：認識了解學生，重視個別差異，因材施教；發揮教育愛心，和藹親切，潛移默化，陶冶人格；發掘學生疑難，耐心指導，啟發思想及潛在智能；鼓勵學生研究，循循善誘，期能自發自動，日新又新；關注學生行為，探究其成因與背景，予以適當的輔導；切實指導學生，明善惡、辨是非，並以身作則，為國家培養堂堂正正的國民。

從上述中得知，教師扮演如學者Sockett（1990）所認為教師是多元社會中的道德代理人，且教師所從事的是Goodlad（1990）

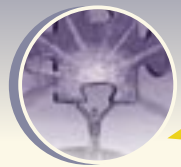
認為的教學是一崇高榮耀的道德徵召，在專業中教師的教學工作是一項崇高的事業。

三、教師道德教學與品德教育相成

教師專業倫理道德角色從一九八〇年代中期至一九九〇年代受到重視，跟著崛起的學生品德教育同時受到歡迎（Freeman，1998），可見兩者的重要性是因應時代需要而興起的。品德一詞，傅佩榮（2003）認為在英文中稱character，在中文則兼指人品與性格，就五育來說包含德育與群育。但是由它推衍而出的範圍，涵蓋了法治教育、環保教育、宗教教育、生命教育等內容，可以稱為全人教育。由此可見，人的生命是一個整體，品德正是具體表現。

品德教育（character education）是藉由教與學的過程促進個人發展倫理責任和關懷感動的教育活動。經由教導學生核心倫理價值，營造關懷尊重、誠信責任的人我關係，是生活的核心整合，也是生活的融合。品德教育的目的，使學生對於道德養成義務心與責任感，而能自願實踐；在消極方面不做違反道德規範的事，在積極方面能養成獨立自主、有所為有所不為的健全品德，此與道德教育的目的養成健全品德完全相同（張春興、林清山，1989）。

J. Dewey 指出道德教育的目的在「品德的發展與培養」，堅強的意志供給行為的力量，卓越的判斷指引正確的方向，敏銳的感受力滿足情感的需求，三者必須統合，才能發揮作用，促進品德的發展（引自單文經，1988）。因此，為了使人生活愉快而有進步，教育必須包括三項主要內容，心智發展、道德訓練、和體育，也就是簡稱的智、德、體三育（姜文閔，1995），學校的道德教育必須兼重知德合一，判斷是非善惡的能力，必須靠經驗的學習（黃建一、余作輝，1999）。



學校對學生的道德成長負有不可推卸的責任，但同時它們也面臨著按照學術標準完成教學任務的壓力。學校必須花費大量的時間使學生掌握必要的知識和達到相應的分數標準，從而使品德教育的時間被排擠。但是真正的品德教育是滲透在具體的教育教學工作中的，如能恰當地實施品德教育，就能對學生的品德和學習成績都產生積極的影響。

四、教師教學倫理與品德教育的實踐

教師的教學不應該只是一種工作，而應該是一種徵召，就像宗教或軍事生活應該是一種徵召一樣，負有特定使命及奉獻的熱忱。在這個意義上說，教師的教學和教育工作就是把自己最好的自我表現出來。為了促進學生在課堂裏形成良好的社會行為，教師還必須對自己的行為負起道德上的責任，實踐道德並成為道德的典範，因為這是有效的品德教育所必須付出的代價。

（一）教師與品德教育的實踐性

品德教育是透過教育的機制，將道德的內涵透過各種脈絡傳遞給學習者，幫助學習者在特定的時間、空間中表現出合乎道德原理的行為（陳埤淑，2004）。有效的品德教育必須具有目的、正向與理解性的核心價值，不但包含外在的道德行為，也含括內心對是（right）與善（good）的認知，協助學習者於心、腦、手三方面全方位實踐道德習慣。美國品德教育協會提出的品德教育原則，供學校教育人員參考。教師在實施教學時，必須瞭解品德教育的重要，對學生進行品德教育時，需說明品德教育的意義，強調品德對於個人認知發展與實踐公民義務的重要性；也瞭解品德教育兼具認知、情意與行動三層面，品德教育的核心價值不但應被理解，還要轉化為行動以付諸實現（Lickona, Schaps, & Lewis 2003; Lickona, 1999）。

（二）教學方法兼顧知、情、意三方面

學校要能提供結構性的品德教育課程，支持教師有效的教學與適性評量，品德教育才能在不同的個體上發揮作用。教師應鼓勵學生將良好品德視為生活處事之基本要件，多使用具有道德價值之語言交談，以及經常參與校內外的社區服務以增強道德信念（Brynildssen, 2002）。教師應多提供學生在教室內體驗合作學習與衝突解決之技巧，讓學生在活動中實踐品德教育的核心價值。

（三）融入課程

有效的品德教育課程應是融入學生的學習經驗（Williams, Yanchar, Jensen, Lewis, 2003）。因此教師在各種學習領域中應融入品德教育的觀念與活動，在多元的教學活動中強調品德的價值。為了發展品德，學生需要有落實道德內涵的機會，並且有效的品德教育課程應包含尊重學習者並幫助其成功。

（四）提供環境

學生主要的學習對象與環境，分別為教師與班級教室，而教師言行舉止是學生的楷模，班級教室環境亦需強調品德教育的核心概念，才能在環境中潛移默化，陶冶學生品德，使其行為能有效的社會化。品德教育在於建構一個具有關懷與道德之社區（Mary, 2000），因此學校不但要與社區合作，舉辦社區型的品德教育活動，全體教職員也應熱衷參與社區活動。教育人員更應作為表率，將合乎道德的行為落實於日常生活，讓學生能正向的模仿與學習。

（五）教學評量

品德教育之評量目的在於評估學校品德、學校教師的效能，以及學生瞭解善良品德的程度。

因此，在學校教育中，教師除了傳道、授業、解惑之外，也是學生在道德學習方面重要的模仿對象。然而，現今的師資培育政



策並未列入相關道德涵養教育，以致於對教師而言，專業教學工作與自身道德人格特質往往是兩回事，造成當今教育的潛在問題。

九年一貫課程施行後，刪除原有的道德與健康科目課程，併入七大領域實施內化道德課程，此時，教師的道德角色愈顯突出，如教師能在施行品德教育之前，先正確強化自身專業倫理，將可有助於學生接受品德教育後的成果。然而，現今學童升學壓力仍大，教師學科教學壓力亦未減反增，品德教育是否有足夠上課時數仍待觀察，而教師身為人師的道德認知亦是日後研究的焦點。至少在教學上，教師應重視教學倫理，把品德教育融入課程中，培養學生品德。

五、教師專業與道德實踐涵義

教師是孩子生命中重要的典範，學校是啟動品德教育的核心。在教師專業倫理中，很明顯的是教師「道德的代理人」，道德成長途徑與其他各方面的成長是相輔相成的成長。教師的道德角色在於教師本身對道德教

育的認同後，才能有教育專業倫理的表現。道德教育實踐的成效在於教師個人對品德教育的認同程度及實踐努力的情形。而教師的認同也要學校體認品德教育的重要性，而能決定以品德教育作為教學的特色，不受傳統對道德教育刻板印象的影響，使教師在課程教學中，願意嘗試實施品德教育，看到學生的改變，接受且願意推動品德教育。在推動的過程中，學校團隊還需不斷的協商、溝通，讓老師在體驗與省思中願意配合，堅定教師的專業，激發教師對道德教育的嘗試及努力。

對教師個人而言，在課程中，教師認同品德教育的重要，把品德教學納入正試課程中，體驗品德教育對學生學習行為態度改變與影響。儘管道德教育屬情意領域，但要落實品德教育時，就要超越認知的領域，不只是告訴學生是什麼是善？什麼是惡，而是給予學生學習，並讓學生參與道德的實踐。在學校的課程設計上，結合認知學科，在融合中發揮道德的力量。

參考文獻

- 林建福（2005）。教育專業倫理的哲學省思：專業、角色、人。教育研究月刊，132，31-43。
- 單文經（1988）。杜威道德教育理論研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 姜文閔編譯（1995）。我們如何思維。台北市：五南。
- 黃建一、余作輝（1999）。國民小學道德課程與教學。台北市：師大書苑。
- 張春興、林清山（1989）。教育心理學。台北市：東華書局。
- 歐陽教（1992）。德育原理（修訂五版）。台北市：文景。
- 林清江（1986）。教育社會學。台北市：台灣書店。
- 陳埤淑（2004）。多元智能理論融入幼兒品格教育課程與教學之研究。花蓮師院學報，18，91-112。
- 詹棟樑（1993）。教育人類學理論。台北：五南圖書公司。
- 傅佩榮（2003）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。天下雜誌 海闊天空VIII，108-113十一月十五日。
- 傅木龍（1998）。國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示（未出版）。台北市：教育部訓委會。
- 朱小蔓（2000，12月）。道德情感教育初論。論文發表於中國教育學會、中華民國師範教育學會、中



華民國比較教育學會、中華民國視聽教育學會聯合主辦之「新世紀教育發展願景與規劃」研討會，台北市。

李駱遜（2002）。「教室中的隱形人」：被忽略幼兒的研究。幼兒教育年刊，14，91-112。

林逢祺（1987）。皮德思道德教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫（1998）。幼兒教育思想。台北市：五南。

簡淑真（2001）。幼兒情緒知多少？—一百位幼兒情緒報告書。台東師院學報，12，45-70。

Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*, N.Y., Holt, Rinehart and Winston。

Bergem, Trygve (1990). The teacher as moral agent. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 88-100.

Beyer, L. E. (1991). Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education*, 42 (3), 205-215.

Brynildssen, S.(2002). Character education through children's literature. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 469929)

Carr, David (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of Moral Education*, 32 (3), 219-232.

Freeman, N. (1998). *Morals and Character: The Foundations of Ethics and Professionalism*, The Educational Forum, 63, 30-36.

Goodlad, J. (1990). The Occupation of Teaching in Schools. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.

Lickona, T. (1999). Religion and Character Education. *Phi Delta Kappan*, 81 (1), 21-27.

Lickona, T., Schaps, E., Lewis, C. (2003). *Eleven Principles of Effective Character Education*. Washington: Character Education Partnership.

Henderson J., G., & Hawthorne R., D. (2000). *Transformative Curriculum Leadership* (2nd Edition). NY: Prentice Hall, INC.

Mary, M. W. (2000). Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-39.

Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), 228-233.

Ryan, K. (1988). Teacher Education and Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 39, 18-23.

Sirotnik, K. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Socket, H. (1990). Accountability, Trust and Ethical Codes of Practice. In J. I. Goodlad et al. (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Strike, K. A. (1990). Teaching Ethics to Teachers: What the Curriculum Should be About. *Teacher and Teacher Education*, 6 (1), 47-53.

Strike, K. (1996). The Moral Responsibilities of Educators. In Sikula, (Ed.), *The Second Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 869-892). New York: Macmillan.

Strike, K.A., Haller, E. & Soltis, J.F. (1998). *The Ethics of School Administration*. New York: Teachers College Press.

Strike, K.A., & Soltis, J.F. (1992). *The Ethics of Teaching* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.



- Williams, D., D., Yanchar, S., Jensen, C., L., Lewis, C., C. (2003). Character Education in a public high school: A multi-year inquiry into Unified Studies. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 1-33. 台北市：五南。
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.127-136). New York: Routledge.
- Crittenden, B. (1993). Moral and religious education: Hirst's perception of their scope and relationship. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp.129-149). London: Routledge.
- Kristjansson, K. (1992). What's wrong with negative liberty. *Social Theory and Practice*, 18 (3), 289-310.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.41-58). London: Institute of education.
- Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (pp.40-50). London: Routledge
- Singer, I. (1987). *The nature of love*. Chicago: The University of Chicago press.
- Spiecker, B., & Straughan, R. (1988). Education and the moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp.43-63). Philadelphia: Open University Press.
- Welchman, J. (1996). *Dewey's ethical thought*. New York: The Cornell University Press.





十二年國民基本教育相關研究文獻集萃

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

一、問題背景

升學制度所帶來的弊端，如考試領導教學，五育發展不均，偏向智育，教育僵化，學生被訓練成考試機器，過去教育資源少，升學機會少，競爭激烈，家長千方百計將子女送往好學校，是社會壓力使然。今天升學機會大增了，家長還是這麼做，原因則不完全為了升學，給子女一個安全而不會學壞的環境，也是為人父母的心願，為了子女進入一所好學校，為人父母所付出的代價比以前更高。可見，雖然高中職容量擴增了，升學機會大增了，學生不是沒學校可讀，但升學壓力轉變為希望進入好的高中職。因此，即使免試入學，家長還是希望子女能進入好的高中職，因此，校校良質，才是徹底解決升學壓力的良方。以下分別說明十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的相關問題背景：

（一）國民教育的核心問題

1983年開始，歷任教育部長都曾推動延長國教的政策，但都屬於委託研究階段，雖然推動一些延長國教的方案，但都未能延續，換了部長又改弦更張，無法做長期追蹤研究及評估效果。經過半世紀，學生的課業負擔未見減輕，根本的問題之一是升學主義，如果不能針對升學所衍生的相關問題作整體、長期性之研究規劃，提出具體可行方案及配套措施來調整及紓解，國中學生之課業負擔將無法減輕。今天教改的許多爭議，例如：多元入學方案、教科書一綱多本、國中基本學力測驗等問題，癥結還是在升學主義、家長及學生的價值觀。如何讓國中升高中採學區免試入學，以及讓每一所高中職都

是優質高中職，才是舒緩學生升學壓力，減輕課業負擔的良藥。延長國民教育可以說是全民的共識，但是如何具體實施，卻是見仁見智，眾說紛紜，迄無定論，有人主張在現有九年國民教育向下延伸一年，即五歲入學，成為十年；或向上延伸為十年或十二年，都是值得加以研究的課題。目前我國國中畢業生入學後期中等教育（高中、高職、五專前三年）之比率約為95%，在學齡人口逐年減少的狀態下，後期中等教育之招生容納量，達到入學機會百分百，是指日可待的，近幾年來高中職社區化、綜合高中的推動成效，這些都是推動十二年國教的有利因素。

（二）延長國民教育年限的歷史沿革

1945年台灣實施六年義務教育，國民享有小學六年的基本教育，國小學生畢業後要參加升學考試才能進入初中就讀，造成國小學生沈重的升學壓力與課業負擔。1954年8月22日，教育部教育研究委員會第一次會議就討論「減輕中小學生課業負擔方案」，可見當時中小學生的課業負擔已經引起各界注意。經過了十四年，政府乃於1968年實施九年國民教育，擴充公立國中容量，並採學區免試入學，舒緩了國小學生的升學壓力與課業負擔，但升學壓力卻延後到國中升學高中這個關卡。1968年實施九年國教後，延長國民教育年限一直是政府的重要教育主張之一。教育當局一直在思考如何解決國、高中學生的升學壓力與課業負擔這個問題，提出了很多的解決方案、措施。

前教育部朱匯森部長於1983年提出「延長以職業教育為主的國民教育計畫」，對國中畢業後就業而未滿十八歲者，施以部分時



間之職業進修補習，教育部並於1985年開始辦理「延長國民教育班」。1990年進行試辦「延長國民教育初期計畫－國民中學畢業生自願就學高級中等學校方案」，並以「自願入學、免納學費、免試入學」做為政策原則。後來郭為藩部長上任後，於1993年執行「發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教目標」，希望能逐漸地取代「自願就學輔導方案」，以漸進方式改革既有國中體制，鼓勵接受技藝教育學生繼續升學，逐次達到全面免費的第十年國民教育。1996年教育部開始試辦綜合高中，希望成為後期中等教育的學校型態之一，以達成學生適性發展的教育目標。1998年後，吳京部長與林清江部長開始規劃與推動「高職免試多元入學方案」與「高級中學多元入學方案」，建立起延長國民教育的雛形，並於2001年以國中基本學力測驗成績替代聯考。1999年以後楊朝祥部長、曾志朗部長、黃榮村部長一方面成立政策諮詢研究小組，研議延長國民基本教育年限的議題，另一方面於2001年推動「高中職社區化」方案與「高中及高職多元入學方案」，鼓勵國中畢業生，參酌其基本學力測驗成績及自己性向，就近申請社區高中或高職、綜合高中、完全中學繼續升學，在在催化了十二年國民基本教育之實施環境（陳聖賢，2005；教育部，2006）。

2003年9月教育部主辦全國教育發展會議，與會人員也對十二年國教做深入討論，教育部亦委託學者做十二年國民教育之規劃研究，會議獲得之結論與建議為：「審慎規劃十二年國教，優先全面提升後期中等教育各類學校教育水準，促進高中職教育均質化及優質化，並進行高中職核心課程、學區劃分及入學方式之研議，準備充足並廣徵民意獲得支持後採階段性之試辦、檢討及推廣，以實現後期中等教育免試、免費、非強迫之政策理想」。

2004年5月杜正勝部長上任後，針對十二年國民基本教育之推動有下列的做法：1.持續推動高中職社區化中程計畫（92至97學年度）；2.於第547次教育部部務會議指示：「為利國家長期發展，我國應及早規劃十二年國教，以解決目前國中教學不正常現象、國中基測問題，並審慎評估對大學教育階段之影響，尤其高中教學內涵的調整應以能與大學教育銜接及品質提升為前提，提出具體規劃與策略。」；3.委託進行「國中畢業生國民中學學生基本學力測驗表現暨升學狀況之研究」及「高中高職學校轉型及入學學區劃分之研究」；4.籌組專案小組研擬十二年國教前置配套措施事項；5.籌組十二年國民基本教育規劃決策機制，研擬實施方案，並徵詢家長團體及教師團體之意見，形成共識，俾階段性推動（教育部，2006）。

（三）各國延長國民教育的趨勢

各國都用義務教育（compulsory education）一詞，教育部英文網頁國民教育亦以compulsory education來稱我國的國民教育，因此本文義務教育與國民教育視為相同意義。各國延長義務教育的目的是希望公民在18歲以前，能夠具有更充足的就業知能與公民基本能力。依據UNESCO（2005）的各國義務教育年限資料，計算出在195個有完整資料的國家中，義務教育年限由1999年的8.94年變成2003年的9.03年，而實施10年以上義務教育的國家也由82個國家增加到85個國家，佔全部的43.59%，目前實施13年的有5國（例如：德國、比利時、荷蘭等），12年的有16國（例如：英國、美國、紐西蘭等），11年的有21國（例如：澳洲、加拿大、法國、以色列、冰島等），而10年的有43國（例如：俄羅斯、芬蘭、挪威、愛爾蘭、西班牙、匈牙利、瑞典、新加坡等），合計85個國家，所以延長國民教育年限已成為各國的教育發展趨勢（張鈿富、林素鈺，



2006；陳聖賢，2005）。

二、研究結果

本文之撰寫主要是將國內有關十二年國教相關議題研究之文獻資料，加以歸納、分析，找出共識部分，作為將來推動十二年國教之參考，根據文獻分析結果，可以歸納為下列幾個部分（張鈿富、林素鈺，2006；韓繼成，2006；陳伯璋等，2003；楊思偉等，2003；王保進、陳清溪、黃增榮、鄭珮琳，2005；蔡炳坤，2005；吳清山、林天祐、高新建、張輝政、張素偵、高家斌，2003；何希慧、李俊湖、陳雅蓉、賴宏銓，2005；吳政達、朱麒華、張毓敏、蕭琦蓉，2005；李隆盛、洪若烈、陳玫良、陳佳雲，2005；蔡培村、陳麗珠、鍾蔚起、曾勘仁、許明欽、凌新福、黃佳凌、鍾德馨，2003；藍皓華，2003；李然堯，2003；楊思偉，2004；何金針、陳聖賢，2005；吳清山，2005；鄭崇趁，1990；楊朝祥，2000；陳明印，1996；李福登，1990；李然堯、田振榮、鄭永福、江惠真、楊瑞明、李孟祐，2006；王如哲，2006）：

（一）十二年國民基本教育在定義上可以採取彈性的解釋與區分期程的策略實施

推動十二年國民基本教育必然涉及國民教育的定義問題，自民國元年起實施的國民教育已歷經九十餘年，概念的演變出現過義務教育、補習教育、免費教育、國民補習教育、強迫入學及國民基本教育等。依教育基本法第11條：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」因此，現階段推動十二年國民基本教育可以分為二階段，第一階段為6-15歲國民應履行之義務教育，是免試入學與強迫教育，全體國民一律免納學費；貧苦者，由政府供給書籍，並免繳其他法令規定之費用；第二階段為15-18歲國民應享有之基本教育，是非免

試、非免費、非強迫；貧苦者，由政府供給書籍，並免繳其他法令規定之費用，就讀私立學校者，另以法令規定補助之，是較理想的定義。另有研究指出推動十二年國教，以補助學雜費、非強迫、非免試、就近入學及確保國民共同核心價值（指定核心課程）為主軸進行。或採低學費入學，由國家定額補助，以促進教育機會均等，都是可考慮之策略。

（二）十二年國民基本教育之政策目標

十二年國教實施後欲達成的目標可分成四個層面，這些目標可以作為在規劃十二年國教方案時之參考，如此，才不會迷失了方向而產生偏差，也可以作為將來檢驗成效的依據。

- 1.個人層面：紓緩升學壓力，導引學生適性發展。
- 2.社會層面：促進教育機會均等，實現社會公平正義。
- 3.國家層面：提升國民素質，增進國家競爭力。
- 4.世界層面：拓展學生國際視野，培育世界公民。

（三）學區範圍以現行多元入學15個招生區為基礎再劃分為數個中型學區

就近入學為推動十二年國民基本教育的重要內涵之一，應劃分學區由學生入學。大型學區以國內現行15個招生分發區為第一層之就學範圍，或以25個縣市為行政區的大學區方式。在大型學區中再以公立高中（包含綜合高中、完全中學）校數為基準，劃分1~3個第二層之「中型學區」（或稱高中學區），每個中型學區以3~15所高中為原則劃分學習社區。目前高中職社區化之45個適性學習社區之劃分如與升學機會結合，將會產生爭議，需要更審慎研議調整。高職、特殊類科、單類科高中、特殊教育、特殊藝能班及優質高中（1~3所）為大型學區入學，高



職稀有類科可跨大型學區招生。私立學校可自由決定是否參加此項政策，參加者可視為「代用高中」，納入中型學區招生；對於不加入者，准許自行招生，則學校將成為英國式的「獨立學校」，相對地政府將不提供學校或學生學雜費等補助措施，另外，政府對於是否讓私立學校加入，具有審核權。中型學區或可稱為基本學區。

（四）入學方式以申請入學為主，甄選入學為輔

十二年國教若短期內無法實施學區免試入學，則國中畢業生仍應依據劃分之學區填寫志願，再由十二年國教區域推動委員會，依據學生國中基本學力測驗成績、學生之戶籍、志願做為申請入學分發之依據。優質高中、單類科高中及設有特殊才能班的高中，得以甄選入學方式單獨招生或聯合招生，招收大型學區內或跨大型學區之學生。其餘高中設有一般智能或學術性向資優教育班者，以甄選入學方式，招收中型學區內學生。入學方式之相關規定由主管教育行政機關決定。

（五）學校型態維持普通高中（含完全中學）、綜合高中、高級職業學校三種學校型態

我國未來後期中等教育之發展，高中職學生數比例可朝約為7：3方向調整，調整之時機則視學生需求與社會變遷而定，高中、綜合高中、及高職三大類型之百分比是可以彈性調整的。為利學區免試入學之實施，對於各地區過剩的國中可轉型為完全中學，高職轉型為綜合高中。

（六）強化中小學課程銜接，建立十二年一貫課程體系

九年一貫課程綱要自90學年度實施，而高中課程暫行綱要、高職課程暫行綱要、綜合高中課程暫行綱要亦自95學年度實施，目前教育部已進行國中小課程綱要之研修，以強化中小學十二年課程銜接，尤其高中教學

內涵的調整應以能與大學教育銜接及品質提升為前提，另外幼小課程銜接亦是重要課題，均應提出具體規劃與策略。基於十二年國教之實施，長遠來看仍以整體規劃「十二年國民基本教育課程綱要」較為理想，俾建立國民教育一貫課程體系。

（七）訂定教師進修計畫，辦理教師回流教育活動

十二年國民基本教育實施是後期中等教育學校體制的重大改變，類科及課程亦將隨之調整，此將衝擊到教師原來任教科目。根據研究發現，教師有強烈的進修需求，而適合進修的時間是寒暑假，理想進修地區是北部地區，最想進修學校是設有中等教育學程之一般大學；隨著十二年一貫課程體系之建立，師資的加強應鼓勵教師進修第二專長及加強「領域課程」的師資培育，例如化學教師進修生物第二專長；對於類科教師不足之現象，亦可鼓勵學校採合聘教師方式處理。因此教育部應邀集師資培育機構代表討論研訂系統性和長期性的教師回流教育，才能增進教師專業知能和培養教師另一專長。

（八）十二年國教實施後補助私校生定額學雜費

公私立學校學雜費落差之補助，可依照比例，初期先以非全額補助方式，逐步增加，或以固定金額補助即可，前述規劃會影響經費預算之金額。如要補助學生就學學費，以公私立高職進修學校為第一優先，其次依序為：私立高職、以及公私立高中。私校生每年補助學雜費之金額可由現行每年一萬元提高至二萬元或三萬元，可視政府財力狀況情形定之。優先照顧弱勢學生並提高現行一年一萬元之補助金額，是學費補助的重要原則。

（九）建立高級中等學校教育發展指標

建立指標的目的在將教育統計數值用於十二年國教政策議題的衡量工具，達成十二



年國教的政策目標。指標分為輸入（包括財政及其他資源、師資品質、學生背景、社區資源與支援、教育行政），過程（包括學校品質、課程品質、教師教學品質、學校教學品質、校長領導風格、學校行政經營），輸出（包括成就、態度、社會資源）三個階段。因此，教育部可指定專責機構，依據這些指標，進行資料收集、分析，以了解各高級中等學校之教育水準。透過指標系統可提供較客觀、公平之參考資訊，有助於了解當前教育狀況，提供軟硬體經費支援，同時亦可提供有效的訊息作為教育當局決策與管理之參考。

（十）加速推動「優質高中職輔助計畫」

少子化將促使國中畢業生升學高中職的機會達到100%，但升學壓力還是無法減輕，為人父母者還是想把子女送進好的學校，因此校校良質，加速推動優質高中職輔助計畫，對鄉區及弱勢高中職，政府應加強經費之補助及師資素質之提升，可以化解對推動十二年國民基本教育的無形阻力。

（十一）成立全國性的十二年國教推動委員會，進行學區劃分的模擬作業，及選擇區域試辦

教育部應成立全國性之十二年國教推動委員會，進行多年期學區劃分之模擬作業。參考近幾年已完成之研究規劃案，規劃全國共同適用的基準，並以現行之15個招生分發區為單位成立區域性的推動委員會，規劃區域內的具體推動方案，規劃優良者，給予補助款，鼓勵優先試辦。高中職社區化所規劃的45個適性學習社區，實施多年之成果及經驗，都可以做為學區劃分之參考。

三、建議

依據上述結果，本文試提出下列建議，供政府在規劃與實施十二年國民基本教育之參考：

（一）十二年國教之實施，短期應為非免試、非免費、非強迫，中期為免試、非免費、非強迫，長期為免試、免費、非強迫

實施十二年國教的目的在減輕升學壓力，因此免試入學若無法於短期內達成，至少要讓大部分的國中生免試就近升學高中職；在免費方面，實施初期仍維持補助私校生每年一萬元之補助，對家庭清寒者可增加補助金額，即學費差等階梯補助原則，再視政府財政狀況提高補助私校生金額，最終目標為公私立高中職學生免納學費；在入學方面採非強迫方式入學。短程內應屬非免試、非強迫、非免費等性質；中長程則視國家財政狀況，經充實社區教學資源，拉齊公私立學校差距，妥善規劃適性就學社區後，以達成學區免試入學、免學費、非強迫之十二年國教目標。

（二）成立十二年國教全國性的推動委員會及區域推動委員會，進行學區劃分及推動相關前置配套措施

由各區域（大學區）推動委員會派出代表參與全國性的十二年國教推動委員會，並由教育部召集，是全國最高的指導及協調決策單位。區域推動委員會由區域內的學校組成，執行全國推動委員會之決議、並進行學區劃分、學生入學分發等事項。十二年國民基本教育若定義為非免試、非免費、非強迫，只要相關前置配套措施準備妥當，即可宣布全國實施，實施過程中成立研究小組追蹤實施成效，作為改進之參考。學區劃分要明確，以利學生選校及學校選才，並確保學生就學權益，並依生活機能、安全便利及車程適度化等原則，鼓勵學生就近適性入學及依多元參與及適時調整原則，建立學區劃分及審議機制，滿足各學區學生及家長就學及學校發展需求。相關配套措施則有：高中職社區化、經濟弱勢高中職學生學費補助計



畫、「教育優先區計畫」暨相關業務GIS系統、中小學一貫課程體系參考指引、臺灣學生學習成就評量資料庫、國立高中職老舊危險校舍改建及教育資源不足新興工程計畫、優質高中輔助計畫、產學攜手計畫、高職重點產業類科就業方案、獎勵優秀國中畢業生就讀適性學習社區高中職獎學金、大學繁星計畫等十一項。

（三）訂定「推動十二年國民基本教育方案」逐步推動

高中職社區化中程計畫於92至97學年度實施，其中45個適性學習社區之規劃，乃是在為未來的十二年國教學區劃分奠定基礎，教育部應於97年2月前核定「推動十二年國民基本教育方案」，以便編列98年預算，並自98學年度開始推動十二年國教方案。第一期六年計畫從98學年度至103學年度。

（四）入學方式以申請入學為主，甄選入學為輔，最終達成免試入學

國中畢業生以志願及戶籍資料、國中基本學力測驗成績申請入學，由區域招生委員會依學生志願、戶籍及國中基本學力測驗成績分發入學，以就近入學為原則來分發入學。另外亦可以志願及戶籍資料申請免試入學社區高中職。資優班、單類科高中得以甄選入學方式招生，招生範圍採大型學區或跨大型學區。入學採多元入學方式，以國民中學學生基本學力測驗為入學門檻。學校依其類型及特色持續精進發展並據以設計合宜之入學方式，招收適性之學生就讀。學生依自願、適性原則就讀基本學區或大學區之學校。最終目標是國中畢業生免試入學社區高中職。

（五）調整後期中等教育學校類型及課程、師資結構

十二年國教實施後，學校類型可維持為多元型態，以因應不同學生需要，例如1.普通高中2.普通高中附設有職業類科3.普通

高中附設進修學校4.高級職業學校5.高職附設有普通科6.高職附設有進修學校7.高職附設有實用技能班8.綜合高中9.完全中學10.單科高中11.特殊教育學校等；亦可有不同學校類型的組合。學校類型可由教育當局或學校視學區內學生就讀需求、教育發展情形做彈性調整。因此，將來教育主管機關只需每年核定各校招生總班級數及人數即可，增調科班則由學校彈性調整。學術性向或特殊才能資優班亦涵蓋在各校內，由教育主管機關核定招生班級數及人數，其招生應依特殊教育法透過公開甄選符合標準者始能入學。為因應十二年國教學校類型之調整，後期中等教育之學生（身心障礙特教班除外）只要修習共同核心課程學分及學程學分、選修學分之總數達規定應修學分數即可畢業，以便學校之間的轉換及因應不同學生之性向、興趣、就業需要。因此，將來的後期中等教育學校不管是哪一種類型學校（特殊教育學校除外），學校都應開設共同核心課程學分，及提供多樣的學程學分供學生選修，因此，師資培育應開設第二專長或各種學分訓練，每位教師除了本科系學分外，可加修輔系或第二專長或各種學分，以便進入高中職後能進行多科之教學。各校師資亦可採合聘制度或至他校兼課方式，以支援少數類科或缺乏師資之教學，解決校內師資之不足。亦可引進大學師資或民間企業人士、具專業證照之專業人才來支援教學。建立中小學十二年一貫課程體系，並加強選修課程之實施，以落實適性教育之目標，加強高中職教師在職進修計畫，辦理教師回流教育活動。十二年國教實施後，各類型學校之課程、必選修學分、課程內涵都是要加以整合，後期中等教育課程的設計必須加以思考，以利學生之轉學，實施適性教學以發揮每個學生的潛能，是必須加以落實的。



(六) 建置高中職教育發展資料庫，以掌握各校發展現況，對弱勢學校予以補強，以促進各校均質化、優質化、卓越化

我國公私立、城鄉間之高中職學校，存在著教育資源的差距，但各校的差距如何，並沒有客觀具體的數據佐證，因此研發高中職優質學校指標，依據指標收集資料，建置教育資料庫，可以發現各校的教育發展現況、優缺點，以進行教育經費的補助，拉齊各校教育水準，以達成後期中等教育均質化、優質化、卓越化之目標。

(七) 建立學生能力檢測機制

實施十二年國教，雖可減輕學生課業負擔，但也有人擔心國中、高中職學生學業成績會下降，學習品質無法管控，教育部可在國二、高中職二之下學期的五月，實施學生學習成就評量測驗，以檢視學生的學習成效，作為各校改進教學、學生分流及實施補救教學之參考。國中基本學力測驗也應轉型為門檻測驗之功能。

(八) 學費政策，以縮短公私立學校學生學雜費差額，減輕家長經濟負擔為原則

增設一所高中職之購地及建築費用至少十億元，每年尚須人事費、業務費、維護費、資本門等經費，每校約1至2億元，因此十二年國教實施後，以補助私校生學雜費差額方式較符經濟效益，在學齡人口逐年減少後，私校生可能減少的狀況下，將可減輕政府財政負擔。實施「非免學費」之學費政策，補助經濟弱勢學生學費，實施「差等階梯補助」及「補助非自願就讀私校學生之學費」符合社會公平正義原則。

(九) 十二年國教經費之籌措

原省立高中職自精省後經常門、資本支出大幅縮減，對於城鄉教育均衡發展影響很大，因此實施十二年國教時，教育部應提出六年600億之特別預算，補助高中職充實軟硬體設施，才能達成高中職均質化、優質化

之目標。經費來源除高中職社區化、綜合高中之經費移轉為推動十二年國教方案之用外，教育部頂尖一流大學五年500億之計畫預算亦逐漸結束，可逐步轉移給十二年國教使用。實施十二年國民基本教育後，在100學年度之後則呈現逐年下降趨勢，尤其是108學年度比95學年度所需之教育經費需求減少約100億元。

(十) 國立大學逐漸增加招生保障名額給社區高中職學生甄選入學

有關升學制度的改進，一定要從上游的大學招生方式改變著手，才會促進高中、國中教育的改革。當大學教育趨向普及化、大眾化後，家長及學生所關心的是如何進入心目中的大學，尤其是國立大學；因此國立大學的招生方式會影響高中職的教學及家長、學生的選擇。高中職均質化可以透過補助經費方式或學校建立特色方式達成，但優質化則應透過大學校院招生方式的改變。各國立大學可以逐步漸進釋出每年招生名額的40%，按各高中職當年參加大學入學考試的人數比率分配保障名額，則每一所學校多少都有國立大學的名額，每一所學校多少都有台大的名額，並採甄選入學方式招生；另外60%的名額則開放以登記分發方式入學。當每一所高中職均質化、優質化，而且就讀私立高中職又有學雜費差額補助後，就讀哪一所高中職差異並不大，家長和學生就不會計較分發到哪一所高中職，學生就會回流到居家附近的高中職就讀，不必遠赴他鄉就學（建國中學一年大約有40%的學生是台北市以外的縣市國中畢業生），不會有一大早出門趕車、很晚才回到家之現象，成績好的學生只要在社區高中用功讀書，參加大學學測，拿學測分數及志願，由大學招生委員會依據考生學測分數高低及志願，再依據該考生學校之保障名額，分發進入大學，社區高中學生也有



機會考上台大及其他國立大學，則每一所高中職都將是家長心目中的優質高中職，也可提升學校及教師的工作士氣。

（十一）法源依據問題

十二年國民教育可以說是延長九年國民教育的一項重大教育政策，牽涉到法源依據，及其他相關的法律修正，如高級中學

法、職業學校法、國民教育法、地方制度法、強迫入學條例等，亦可思考另立「十二年國民基本教育實施條例」方式實施。

註：本文撰寫完成於2007年1月底，文獻收集限於2006年以前之資料。行政院長蘇貞昌於2007年2月27日在立法院施政報告中，提出2009年全面實施十二年國民基本教育。

參考文獻

- 王如哲（2006）。從經費觀點析論我國十二年國民教育之實施。研習資訊，23（1），19-29。
- 王保進、陳清溪、黃增榮、鄭珮琳（2005）。國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究—子計畫二：學區劃分。國立教育研究院籌備處委託專案期末報告（計畫編號：AER-93-22-A-1-01-01-2-02），未出版。
- 何希慧、李俊湖、陳雅蓉、賴宏銓（2005）。國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究—子計畫四：師資培育與進修。國立教育研究院籌備處委託專案期末報告（計畫編號：NAER-93-22-A-1-01-01-2-04），未出版。
- 何金針、陳聖賢（2005）。十二年國民教育中的高職定位與發展。商業職業教育，98，18-23。
- 吳政達、朱麒華、張毓敏、蕭琦蓉（2005）。國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究—子計畫五：教育發展指標。國立教育研究院籌備處委託專案期末報告（計畫編號：AER-93-22-A-1-01-01-2-05），未出版。
- 吳清山（2005）。十二年國民教育政策發展的回顧與展望。教育資料與研究，63，53-66。
- 吳清山、林天祐、高新建、張輝政、張素偵、高家斌（2003）。十二年國民教育之教學資源及課程研究。教育部委託專案報告（報告編號：0920020327），未出版。
- 李然堯（2003）。關於十二年國教的一些說明。教育研究，115，32-39。
- 李然堯、田振榮、鄭永福、江惠真、楊瑞明、李孟祐（2006）。國中畢業生國民中學學生基本學歷測驗表現暨升學狀況之研究。教育部中等教育司委託，未出版。
- 李隆盛、洪若烈、陳玫良、陳佳雲（2005）。國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究—子計畫三：學校型態及課程。國立教育研究院籌備處委託專案期末報告（計畫編號：AER-93-22-A-1-01-01-2-03），未出版。
- 李福登（1990）。私校在十二年國教實施中定位之探討。台灣教育，469，6-21。
- 張鈿富、張奕華、蕭霖、林素鈺（2005）。國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究—子計畫一：理論基礎與國際比較。國立教育研究院籌備處委託專案期末報告（計畫編號：NAER-93-22-A-1-01-01-2-01），未出版。
- 教育部（2006）。歷任部長相關重要施政及重要大事紀一覽表。http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU2890001/12th/12216175a.doc
- 陳明印（1996）。談延長十二年國教的觀念、影響和作法。師說，98，36-41。
- 陳盛賢（2005）。十二年國民教育之政策工具研究。論文發表於國立台灣師範大學舉辦之2005教育政策科學學術研討會，台北。



- 楊思偉（2004）。規劃十二年國民教育理論之分析。教師天地，128，64-71。
- 楊思偉、施明發、許照庸、黃棋楓、黃文振、陳雯萍（2003）。推動十二年國民教育辦理模式之研究。教育部委託專案報告（報告編號：0920020327），未出版。
- 楊朝祥（2000）。推動十二年國民教育方案，提升國民教育水準。立法院院聞，326，18-22。
- 蔡炳坤（2005）。十二年國教「學區劃分」之規劃研究。教育研究，140，40-47。
- 蔡培村、陳麗珠、鍾蔚起、曾勘仁、許明欽、凌新福、黃佳凌、鍾德馨（2003）。十二年國民教育經費需求推估之研究。教育部委託研究計畫，未出版。
- 鄭崇趁（1990）。如何延長十二年國民教育。台灣教育，469，17-21。
- 韓繼成（2006）。十二年國教之探究。學校行政，44，85-97。
- 藍皓華（2003）。以社會學之觀點來探討十二年國民教育政策。教育學苑，3，16-24。





論多元文化與新台灣之子的教育

張茂源／雲林縣土庫鎮埤腳國小校長

吳金香／國立嘉義大學國民教育研究所所長

一、前言

台灣自從一九八七年政治解嚴以來，多元文化教育的主張和行動此起彼落，尤其各族群對自己之權益意識開始覺醒，各族群之互動關係日趨複雜，故如何促進族群的了解，避免族群間的對立與衝突，以及重視社會各族群的權益，成為當前一項重要教育課題。隨著國際化、全球化、經濟自由化的發展趨勢，近年來國內婚姻移民的現象日益普遍，使得一群新移民女性（或通稱外籍新娘）來台的人數激增，根據內政部（2005a）資料統計顯示，當前4個新娘中就有1個來自外國，隨著這種婚配情形的增加其所生下的「新台灣之子」，截至九十四年七月底的統計資料顯示，目前台灣每100個新生兒中就有8個是「新台灣之子」。未來「新台灣之子」愈來愈多情勢下，已逐漸成為台灣的新興族群，台灣未來在社會、教育、文化發展上，恐將面臨更大的挑戰。

二、多元文化教育的意義

多元文化教育（multicultural education）係指學校提供學生各種機會，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立的一種教育（吳清山、林天佑，1996）。因此，多元文化教育不是教導學生認為自己族群最優秀，進而排斥其他族群文化；相反的，而是要讓學生學會對不同族群欣賞、接納與容忍的態度（蔡文山，2006）。

林瓊惠（2004）認為：多元文化教育是全體性的改革策略，包括課程與教學、學校的改進、甚至社會整體的改造。多元文化教育正視並尊重每一種文化的價值與差異，更積極強調文化的整體性、相對性與互補性，主張學校教育的實施應掌握正義與公平，促使不同種族、階層、性別、宗教的學生能平等的接受教育，發揮所長，並能互相欣賞、包容與學習。

鄭玉卿（1998）認為多元文化教育乃依多元文化主義的主張而發展，試圖藉由教育的過程來解決存在於多元族群社會中、主流文化與弱勢文化之間立足點不平等現象，以及造成少數弱勢族群在社會中居於不利環境的基本原因，進而尋求破除種種不利條件、對於弱勢族群的壓迫。

Banks（1993）指出：「多元文化教育是一種思想，一種哲學觀點，一種價值取向，一種教育的改造行動，和一種以改變教育的慣性結構為主要目標的過程。」

Bennett（1995）認為多元文化教育是建基於民主價值和信念上的教學途徑，希望能在文化多元的社會和交互依賴的世界中促進多元文化觀（cultural pluralism）。多元文化教育應包含四個面向，即它是一種運動、一種課程設計途徑、一種轉變過程和一種承諾。

P. L. Tiedt與I. M. Tiedt：（1990）認為多元文化教育的界定關鍵在於文化，文化是個複雜的信念和行為系統，每個人都生活在文化中，只有在面臨其他文化時，我們才開始觀察到彼此文化間的差異。



三、多元文化教育課程觀

課程是展現教育理念的主要機制，課程背後所持的理論也影響課程的選擇與運作。Schubert認為課程理論分為三種類型，分別為：描述性、預測性與批判性理論。Macdonald則進一步分析說明「描述性課程理論集中於課程實施，並以實證理論為基礎，分析其存在真實性，並根據課程設計之線性的專家模式而成；預測性理論提供一種對人類狀況理解的觀點，以做為預測的闡釋；而批判性理論，則為了課程理論與實際間的辯證關係而產生。」（引自Gay, 1995, 頁29）而多元文化課程的性質，基本上是隨著上述三種課程類型發展而來的。

（一）多元文化課程內涵

Bennett（1995）指出經由定義某些特殊的多元文化的改革行動，延伸出多元文化課程是包羅萬象的，且由平等和公正的原則所指引；多元文化課程努力的方向應致力於發展種族的群體文化、歷史和貢獻的了解；使學生在態度、價值、信念和行為方面成為多元文化的過程；培養破除種族優越感和其他壓迫形式的行動策略。多元文化課程的基本內涵如下（林瓊惠，2004）：

1. 多元文化課程是統整課程的取向

加州教育部門在多元文化的政策上明確的提出多元文化是一種「跨學科的課程，不是單一的課程」（Gay, 1995）。而統整的課程是著重學生的真實生活經驗，強調從學生的興趣、專長出發，進行學習。

2. 多元文化課程要包含對於全球知識的理解和覺醒

多元文化不只是追求本地文化與文化間的自尊和理解的歷程，多元文化應該超越本地的限制，擴及全球知識與文化的理解與批判，將視野擴展至世界。多元文化課程是要培養學生從不同的文化視野看世界，以培養

豁達的胸襟及多元的問題解決能力。

3. 多元文化課程要考慮機會的平等及對全人類的接受

為實踐多元文化社會，多元文化應納入教育改革的活動，用來重建學校和其他教育的機構，讓來自所有社會階層、種族、文化和性別團體的學生，有公平的學習機會。透過整體的課程方案，可以促進個體及社會的發展，並且能幫助學生在多元文化的社會裡，接受公平機會的教育生活。多元文化的核心觀點是社會正義，所以教育的公平性，在不同的團體都應該要有基本的人權和權利，且不同的階層、文化的人都應該要被接受和理解。

4. 多元文化課程要學生從種族平等和差異中獲得自由

多元文化課程是一種為所有學生設計的課程，它包含廣泛的學校改革與基礎教育的過程；它挑戰並且拋棄種族優越感，以及在學校和社會中差別待遇的制度，也同時接受並肯定學生所屬的社區，同時，在教材和各種教學媒體對種族、性別及殘障者應該避免呈現刻板印象。

（二）多元文化課程目標

多元文化課程的主要目標，在提供全人類經驗之真實的、有意義的闡述。課程應提供社會真實、多元的觀點，適應來自不同文化背景學生的需要，引導學生欣賞自己及他人的文化資產，同時也應引導學生覺知對於不同種族、文化、性別、宗教及階層的偏見，建立正向的態度，培養批判分析的能力，協助思考、選擇、決定社會行動，其終極目標是導向社會的公平與正義。多元文化課程的主要目標如下（林瓊惠，2004）：

1. 為來自於不同種族、性別和社會階層背景的學生，發展屬於各級學校的基本技能，以便為未來作準備，使學生具有在多元文化社會中發揮功能的能



- 力。
- 2.提供一個更完整、適當、多元的觀點，以適應更多學生的學習需要。
 - 3.教導學生去重視和欣賞他們所擁有的文化資產，以及其他文化群體的文化資產。
 - 4.了解那些已經造成同時代種族疏離，和不平等的社會歷史、經濟、心理的因素，並克服對於不同種族、性別、宗教、階層、殘障團體等偏見的態度。
 - 5.培養批判分析的能力，同時在有關真實生活中，對種族、性別、階層和文化等問題作明智的決定。
 - 6.幫助學生朝著一種更慈愛、公正、自由和平等的視野去思考，同時要求必備的知識與技能，以促進社會公平與正義。

在後現代的多元文化教育中，教師常要幫助學生檢視社會的條件和文化的條件對於教育的影響，因此，多元文化課程的內涵實應包含課程統整、對於全球知識的理解和覺醒、要學生從種族平等和差異中獲得自由、考慮機會的平等及對全人類的接受，讓學生從種族平等和差異中獲得自由。多元文化課程目標在於提供一個更完整、適當、多元的觀點，使學生具有在多元文化社會中建立正向的態度，培養批判分析的能力，導向社會的公平與正義。

四、「新台灣之子」的現況發展與教育需求問題

根據內政部戶政司（2005b）資料顯示，台閩地區嬰兒出生數按生母國籍分，大陸港澳及外籍配偶子女所佔比率從1998年的5.12%，1999年的6.05%，逐年增加至2003年的13.37%，2004年後逐漸緩和，但仍有13.25%，2005年12.85%。這些「新台灣之

子」進入學校就學的人數也在近幾年內驟升，據教育部（2006）統計，大陸及外籍配偶子女就讀國中小的學生數從九十一學年度的一萬五千人，九十二學年度的三萬人，逐年增加至九十四學年度的六萬人（每年約增加一萬五千人），以此推估至九十七學年度，大陸及外籍配偶子女就讀國中小的學生數將近十萬人左右。從以上的數據可知，外籍新移民家庭及其子女人數近年來急遽增加，外籍女性配偶初嫁至台灣陌生的環境，面對國情、民俗的不同，語言不通，造成很大的生活和社會適應問題，也間接使台灣社會面臨許多新的挑戰。

由於「新移民女性」本身的習俗、語言、社會文化等面向的差異，除了為其自身帶來許多生活上的困境及溝通障礙，也會直接影響到所生下的「新台灣之子」。受到來自母親的影響及所處社經、文化刺激較為不利的情形下，其所面臨的教育需求問題早已到了不容忽視的地步（吳錦惠、吳俊憲，2005）。近年來有許多研究者針對外籍配偶子女生活與適應及在校學習之各向度著手研究發現，新台灣之子在教育上出現了：1.家庭生活氛圍影響了子女的成長；2.父親常在子女教養上缺席，母親對子女教養能力不足；3.外籍配偶對教養子女缺乏支持系統；4.無法適應學校生活；5.成為學校與社會邊緣人；6.第三波雙峰現象族群；7.語言學習困難，出現遲緩現象；8.文化認同；9.人際互動；10.學校尚未投入更多資源與輔導；11.外籍配偶及其子女在學校教育上有高度的輔導需求等教育問題（林璣萍，2004；柯淑慧，2004；陳碧容，2004；黃馨慧，2005；蔡榮貴、黃月純，2004）。

五、調適「新台灣之子」教育問題的策略

教育應協助學習者主體性的開展，豐富



學習者的生命視野，並提供社會流動的有力支撐，而絕非僅是再次地複製了族群間的階級位置。新台灣之子在台灣社會上處於相對弱勢已是不爭之事實，但對於他們在教育上所產生的種種問題、若不即時加以協助，勢必在校園內產生衝突與對立，影響友善校園的推動。其具體解決策略如下（吳錦惠、吳俊憲，2005；張芳全，2005）：

（一）提供個別化或適性化的課程設計

Banks（1993）認為多元文化教育應針對少數族群或經濟地位不利學童，讓他們了解各族群的文化及價值差異，以去除歧見與對抗，並做好文化溝通。由於新台灣之子本身的文化及成長背景所具有的差異，他們的家庭文化資本可能較低，學習動機較弱，學校在課程及教學內容的設計宜符合新台灣之子的學習需求，衡酌其特質與實際狀況，提供一個足以適應其個別差異的多元文化課程，讓學生自己決定學習的方式、自己控制學習的進度和速率，建構出一個充滿自信、舒適與不同文化互動的學習情境，以避免過多且不必要的學習失敗經驗。

（二）多元文化觀的充實與落實

學校教育工作者應當充實本身的多元文化觀，以多元發展的角度來協助新台灣之子融入校園當中，同時也引導其他學生以正確的態度來對待這群新台灣之子。第一步應致力於培養寬容、衝突解決與暴力預防的教育內容，第二步則是轉化學生偏見的行為與態度，第三步則是將偏見、不公、衝突解決與治療等議題置入課程議題之中，第四步透過角色扮演與團體討論活動，讓師生與同儕間的關懷、支持與互動，能對學生的學習產生正面的影響。

（三）學校及教師應更多關心新台灣之子

新台灣之子大多來自較低社經地位家庭，因而其學習態度與動機也可能較差，在家庭無法獲得支持的前提下，學校應該提供

更多的關心給這些學童。透過教師主動關懷、協助課後輔導、加強學校的認輔制度，刺激他們的文化資本與豐富他們的心靈；並研發適性的輔助學習教材，以弭平學習落差現象。

（四）幫助發展正確的自我概念

台灣已是一個多數族群的國家，近年來這些新台灣之子與我們生活在同一環境、時空中，大家如何能夠彼此尊重差異、互重共存，並肯定文化多樣性的價值，進而促進各族群間文化的互相認識、學習、尊重，是極其重要的。對新台灣之子教育而言，可以透過改變課程結構，融入各種文化或團體的觀點，幫助他們在自我概念和文化認同、人際關係、及學業成就上有正向的成效。

（五）營造合作學習情境，建立學習分享的夥伴關係

學校及教師應該致力於為新台灣之子營造一個合作的學習環境，藉由「異質分組」，在團體規範與權威分享、角色表現與責任分享、欣賞他人獨特的優點、合作互動的學習影響中，使他們可以和班上其他同學培養合作、互動、信任、分工、負責任等態度，有助於建立其良好的人際關係。

（六）提供結合學校內部與社區資源的教育服務

學校整體機制在外籍配偶融入在地文化中扮演著重要的橋樑角色，學校除了在內部教導學生學習具備多元文化之認知與價值觀、培養學生具備與不同背景的學生相處技能、消除對其他文化之偏見與刻板印象外，更應結合社區資源提供辦理各種新移民家庭所需之親職教育活動或是各項家庭教育活動，除造就「新台灣之子」外，更進一步服務學校子弟的家長，發揮學校作為新移民家庭及其子女教育的根據地的功能（黃馨慧，2005）。同時，藉由提供多元的服務管道，以強化師生之間的雙向溝通、增進親師關係。



六、結語

多元文化教育是一種觀念或概念，這種觀念或概念主張所有的學生不論性別、社會階層、種族、宗教、特殊性或文化特質，在學校中都應獲得平等的學習機會。多元文化教育是一種主張包含和聯結的教育改革運動，應該承認多元文化和傳統的重要性，它在於嘗試引導社會中不同的邊緣團體走進社會的中心，涵攝不同團體的權益，它並不是在製造分化，而是在促進不同團體的共同參與，提供均等的教育機會和根除各種形式的

歧視（詹棟樑，2002；Banks, 1994 / 1998）。是以，落實多元文化教育於學校教育中，透過教育改革運動的推動，從課程、教材、師生互動中，教導對於弱勢族群的尊重，教導男女兩性彼此了解對方的差異、進而彼此重視差異，消除性別偏見與歧視，使每一個人都有同等的學習機會，不僅可弭平不同團體間的對立（行政與教師間、教師與教師間、教師與學生間、學生與學生間、男女兩性間），更能培育尊重、關懷、容忍多元歧異的和諧氛圍，創造一個友善的校園。

參考文獻

- 內政部（2005a）。台閩地區結婚人數—按新郎新娘國籍分。台北：內政部。線上檢索日期：2006年6月3日。網址：http://www.cbi.gov.tw/chinese_version/
- 內政部（2005b）。台閩地區嬰兒出生數按生母國籍分。台北：內政部。線上檢索日期：2006年6月3日。網址：http://www.cbi.gov.tw/chinese_version/
- 吳清山、林天佑（1996）。教育名詞：多元文化教育。教育資料與研究（11），62。
- 吳錦惠、吳俊憲（2005）。新台灣之子的教育需求與課程調適。課程與教學季刊，8（2），53-72。
- 林瓊惠（2004）。探討多元文化課程與族群教育之關係。國教新知，51（1），85-94。
- 林璣萍（2004）。台灣新興的弱勢學生-外籍新娘子女學校適應現況之研究。未出版之碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東。
- 柯淑慧（2004）。外籍母親與本籍母親之子女學業成就之比較研究—以基隆市國小一年級學生為例。未出版之碩士論文，國立台北師範學院幼兒教育研究所，台北。
- 陳碧容（2004）。外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之相關研究—以台灣地區東南亞及新娘為例。未出版之碩士論文，國立台北護理學院，台北。
- 教育部（2006）。大陸及外籍配偶子女就學人數。台北：教育部。線上檢索日期：2006年6月3日。網址：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/fo mas.xls?FILEID=145498&UNITID=137&CAPTION
- 張芳全（2005）。外籍配偶子女的教育問題及其政策規劃。國民教育，45（4），32-37。
- 黃馨慧（2005）。外籍新移民家庭及其子女教育。教師天地，135，19-25。
- 詹棟樑（2002）。後現代主義教育思潮。台北：渤海堂。
- 鄭玉卿（1998）。落實多元文化教育的有效途徑—以英國牛津一個教育方案為例。課程與教學季刊，1（2），77-94。
- 蔡文山（2006）。學校多元文化教育的實踐理念與方向。研習資訊，23（1），103-108。
- 蔡榮貴、黃月純（2004）。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。台灣教育，626，32-37。
- Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. Educational Researcher, 22(5), 4-14.



- Banks, J. A. (1998). 多元文化教育概述（李苹綺譯），台北：心理出版社。（原著出版於1994）。
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. (3rd ed). Boston, Mass: Ally & Bacon.
- Gay, G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J. A., Banks, & C. A. M. Banks,.(Eds.)



教育評鑑的本質—描述，與判斷？

郭昭佑／國立台灣藝術大學師資培育中心教授

郭工賓／台北市政府教育局督學

教育評鑑活動近來在台灣逐漸蔓延，亦日受重視。從過去一般最常見的中小學校務評鑑，及各法令規範的特殊教育、體育活動、資訊教育、民主教育、午餐、交通安全…以至於九年一貫課程實施後的課程評鑑，評鑑似乎成為教育人員的全民功課。在大學評鑑上也不遑多讓，自1996年全面性的大學評鑑後，台灣大學評鑑協會的學門評鑑及師資培育訪視才方興未艾，教育當局更以財團法人方式成立了「台灣高等教育評鑑基金會」，未來更將主導大學教育的評鑑體系。

而直指教育人員自身的「教師評鑑」，亦已在教育當局的「鼓勵」下開始試辦，大學校院部分更早在大學法修訂條文第二十一條中明訂：「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考」。由此可知，評鑑進入學校教育，以至於教師生活中已是趨勢。

只是，台灣教育評鑑活動雖頻繁，但接受評鑑者多不明其意，只知道評鑑流程，如何準備，而不知何謂評鑑，停留在「知其然而不知其所以然」的階段。而過去對學校系統的評鑑大多以學校行政人員為主，但未來此一發展勢必將影響所有參與教育工作的人。因此，教育人員應有啟蒙的準備，試著瞭解評鑑，接受評鑑，並從評鑑中實際獲益。

對一般的教育人員來說，在教育評鑑的理解中，對教育活動較為熟悉，而對評鑑則較為陌生。究竟評鑑是什麼？它所從事的是什麼活動？這就是評鑑的本質。本文擬探究

教育評鑑的兩大本質：描述與判斷。事實上，對這兩個教育評鑑本質的認可仍有許多討論，尤其是判斷本質，更有些不同的爭辯，本文試圖從其不同的觀點，探究其被認可與否的軌跡。

一、「資料收集與分析」的描述本質普獲認同

原則上來說，評鑑的描述本質是較沒有異議的。自1960年代起，「為決策者提供資訊」即成為評鑑定義中廣為接受的要素之一（Alkin, 1969; Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1969），先不論「為決策者所提供的資訊」是否包含判斷成分，描述本質早被認定於存在於此一評鑑定義的要素中。

過去有許多評鑑定義即聚焦在其描述本質上，Kemmis（1982）即指出評鑑是「整理資料訊息及理由依據的過程」；Thomas與Guskey則認為評鑑是一種有系統、有價值的調查（引自陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠與謝元譯，2002）；McMillan（2000）亦曾定義評鑑為「收集資料，以利做決定的歷程」；Oliva（1997）更直指評鑑「是一種收集與解釋訊息的持續過程」。Torres（1996）在論及評鑑的描述本質時說道：「評鑑者無法確定自己是否有能力提供有關評鑑或方案的決定性資訊，因此只能儘可能的收集評鑑方案的內容與文化各個層面在過程中如何運作，並瞭解其當下環境及參與者所感受的意義與看法，以說明方案的情況」。

上述評鑑定義所呈現的描述本質，除了



對評鑑資料的「收集」外，亦可見須針對所收集資料進行解釋或說明其理由或依據之「分析」過程的需求，這種「資料的收集與分析」已然清楚詮釋評鑑的描述本質。而將所收集的「資料」經分析後，即可能成為評鑑後提供給決策者的「資訊」之一，Nevo即明白指出「描述」係收集系統資料而成為較客觀的資訊（Nevo, 1995）。客觀，亦是描述的重要特徵之一，即使是評鑑者的分析，亦須架構在所收集的資料上，因此是較客觀的。陳玉琨（2004）即指出評鑑須對事物的現狀、屬性與規律等資料進行量（或質）的客觀描述，其基本要求是它的客觀性，即真實地反映事物的本來面目。

由此可知，意涵「資料收集與分析」的描述確為評鑑的本質之一。在教育評鑑上亦同，據此，描述為教育評鑑的重要本質似乎已獲共識，而此一描述本質意涵著在教育評鑑過程中對教育客體的「資料收集與分析」亦應無太大疑義。

二、「判斷」是否應為評鑑本質的幾個爭議

評鑑的「判斷」本質並不似描述本質那般受到一致的青睞，許多不同來源的聲音質疑它成為評鑑本質的合法定位，不過這樣的質疑似乎未廣受認同：

（一）強調評鑑的發展改進目的同時拒斥判斷本質？

評鑑目的如化約為績效責任與發展改進，不同的立足點影響其對評鑑本質的認知。史丹佛評鑑協會（Stanford Evaluation Consortium）從發展改進的評鑑目的觀點，主張評鑑是「對一個現存方案的發生與結果之系統性瞭解目的在協助該方案及其它有相同目的之方案改進」（Cronbach, Ambron, Dornbusch, Hess, Hornick, Phillips, Walker & Weiner, 1980），基於此一理解，Cronbach

及其夥伴們清楚的拒絕評鑑的判斷本質，將評鑑者視為教育者，「其成功與否，係藉由其他人學習到什麼來判斷」（an educator success is to be judged by what others learn），並認為這樣的定義，比將評鑑者當作「受聘雇以決定誰對誰錯的籃球比賽裁判」來得適切。

這樣的觀點顯然把評鑑的判斷本質視為績效責任目的之同路人。然而，以發展改進為目的之評鑑難道就不須判斷？Hopkins（1997）雖強調評鑑的發展論述，但卻指出這並不意味著評鑑不關乎判斷，發展的成果可以經由清楚的分析與判斷加以促進；Stufflebeam 與Webster（1980）更以「協助某些群體判斷並改進某種教育的客觀價值」來定義教育評鑑。因此，即使僅從發展改進目的看待評鑑，亦或多或少與判斷相關。

（二）判斷應是決策者的事而與評鑑（者）無關？

有些學者定義評鑑為「為決策者收集資訊」以刻意忽視評鑑的判斷本質，將判斷移出評鑑活動的領域之外，在此概念下，評鑑者只須儘可能的收集與評鑑客體相關且可靠的資訊即可，而任由決策者使用這些資訊以判斷評鑑客體的品質並做適當決策（Nevo, 1995）。如此，判斷品質的工作即與決策同時落在決策者身上，而好像與評鑑者無關。

不過，Frado與Lee（1997）卻認為「評鑑是收集與應用資料，並提供資訊予教育方案決策參考，所提供的評鑑資訊應包含方案的功績與價值之判斷」；Nevo（1995）也指出評鑑者不應只是提供描述性的資料而不做判斷，而應描述評鑑客體並從各種觀點做判斷，以協助觀眾瞭解客體的本質與品質，這種判斷陳述（judgment statements）是評鑑者的權責；Brainard（1996）說得真切：「評鑑提供的是資訊與眼光，而不是最後的決



策」。從以上論述來看，依所提供資訊做決策雖然是決策者的事，但判斷似乎仍應與評鑑者相關，是評鑑活動的一部分，應屬評鑑的本質之一。

（三）判斷易引發憂懼而不宜成為評鑑本質？

Nevo（1995）認為一個描繪判斷本質的評鑑定義，可能使受評者產生憂慮與抵制，而不具判斷性的評鑑定義，如「提供決策者資訊」，則可能較容易被受評者接受，Scriven亦指出人們對評鑑的擔憂，常導因於其主觀判斷的不可靠而引發受評者的反對（引自陳玉琨，2004），為避免受評者憂懼並取得其信任與肯定態度，許多評鑑定義都試圖淡化評鑑的判斷屬性，甚至拒絕判斷成為評鑑本質。

然而，僅為了創造對評鑑的正向態度而忽視其本質是不實際的，發展對評鑑肯定態度的正確途徑，應該是在教育的各個領域中證實其建設性功能（Nevo, 1995）。陳玉琨（2004）也認為受評者的確可能因心理安全與自尊的需要而對評鑑採取抵制的態度，但因此而忽視其判斷本質是解決不了問題的，應該從受評者參與評鑑的需要著手，激發他們的內在動機，引導其積極與主動參與。由此可知，判斷所可能引發的憂懼不應成為排拒它成為評鑑本質的理由，不可因噎廢食。

三、判斷應為評鑑本質的重要論述

（一）評鑑的詞義與判斷活動密切相關

從字義上看，評鑑一詞係由詞幹“value”加上詞首“e”和動詞性詞尾“ate”組成，意即引出和闡發價值或進行價值判斷（霍力岩，2000）。在中國的文字中，「評鑑」是評定價值的簡稱，從本質上來說，評鑑是一種價值判斷的活動（陳玉琨，2004）。依據韋氏詞典，評鑑係指對事物的價值、品質、重要性、數量、

程度或條件加以檢視與判斷，與judgment、appraisal、rating、interpretation同義（引自Gove, 1981）。黃政傑（1993）更直指評鑑活動並不中立且隱含著價值系統的選擇。許多學者亦認同評鑑是充滿主觀的功績或價值評估的判斷活動（江啟昱，1993；陳玉琨，2004；Davis, 1981；Nevo, 1995），這也是評鑑之所以與研究不同的最大差異點。由此可知，評鑑除了「資料收集與分析」的描述本質外，與功績或價值評估的判斷活動密切相關。

（二）評鑑的判斷資訊有利合理決策

Mark、Henry與Julins指出功績與價值評估的判斷資訊將有助於決策合理化；例如在行動方針的適當選擇、或現有的方案與政策是否持續進行、或採行新方案、或從眾多政策擇其一等決策時均可參考相關的判斷資訊；當然，即使沒有評鑑仍可決策，而評鑑結果也不一定使人改變決策，但未參考功績與價值評估的判斷資訊所做的決策，思慮較不周詳也較不合理；當民主國家對其政策或方案難以取捨時，功績與價值評估能對評鑑工作產生最大的助益（Mark, Henry & Julins, 2000），有些評鑑人員甚至只用功績與價值評估來定義評鑑工作（Scriven, 1994）。由此可知，提供資訊予決策參考的評鑑歷程，其所提供的資訊除了對評鑑客體資料的收集與分析之描述外，如能包括功績與價值評估的判斷資訊將更有助於合理的決策。

（三）即使是描述亦時見判斷影子

功績與價值評估的判斷活動時見於評鑑過程中，即使在資料收集與分析的描述活動中亦常見其蹤。Davis（1981）即認為資料的收集和事件的描述，常是由「先在的」價值判斷所預設的潛在假定為基礎來收集與分析資料；Marsh與Willis（1999）也認為在開始評鑑前，評鑑者應該要察覺自己如何收集



與分析資料下所隱藏的不同價值觀；Wideen更從評鑑模式的分析中指出，不同模式的判斷成分不同，即使只是資料的收集與分析亦存有判斷成分，廣義的說，即使是評鑑本身的設計與模式選擇即是一種判斷，遑論應收集資料的選擇、資料的分析、資料呈現方式、以至於評鑑報告形式，在在都須要判斷，或多或少都帶著評鑑者的主觀價值認定（引自Hopkins, 1997）。由此可知，在評鑑歷程中，可能時時存在著評鑑者的主觀判斷，即使是資料收集與分析的評鑑描述本質，仍可能存有判斷本質的影子。

四、「功績與價值評估」判斷本質逐漸確立

由上述論述可知，判斷為評鑑本質之一已逐漸確立，Davis（1981）即認為一個評鑑者不僅要描述情境，也要做判斷，任何的資料收集、分析與報告如果沒有判斷，只能算是「準-評鑑」；Scriven（1991）亦指出「如果沒有評鑑的判斷過程，即無法區別出何者有價值，而何者無用」，他更表明「除非做判斷否則就不是評鑑」；Stake（1967）亦曾以反話說：「許多評鑑專家選擇不做判斷，那是因為他們沒有能力知覺並判斷其價值」；即使如Tyler所談的「目標達到的程度」，都將涉及判斷的議題（Bennett, 2003）。

近幾年來，評鑑者對於評鑑的判斷本質看法漸趨一致，並定位為「功績與價值的評估」（Eisner, 1979; House, 1980; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974）。Scriven於1991年出版的評鑑辭典（Evaluation Thesaurus）中提到「評鑑是在一連串評估事物的功績與價值過程中的產物」（引自McNamara, Erlandson & McNamara, 1999）。美國「教育評鑑標準聯

合委員會」（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994）亦將評鑑定義為：「有系統的調查某一對象的價值或功績」。歸納來說，評鑑的判斷本質應可以「功績與價值的評估」來表示。

Marsh與Willis（1999）指出功績與價值的意涵不同，功績指的是做某件事物的成功程度，較適用於製作某件物體的手工藝，或某項活動實施過程的熟練度；價值指的是做某件事物的重要性，較適用在該物體或活動本身的價值上；Mark、Henry與Julines（2000）則以政策或方案為例以為區隔：「當我們使用功績這個語詞時，是在說明政策或方案的執行品質，而價值則在闡明政策或方案的執行所帶來的社會公益」；Scriven從測量上詮釋兩者間的不同意涵時亦有類似的看法：「功績的測量須依循專業標準，而價值的測量則應依循組織與社會需求」（Scriven, 1995）。我們常說一件事情做得好不好，和有沒有價值是兩回事，也就是這個意思。據此，「功績與價值的評估」為評鑑的判斷本質應無疑義，也更能提供「資料收集與分析」外的另一種決策資訊。

五、教育評鑑「描述」與「判斷」本質的初步共識一代結語

「系統的評鑑」（Systematic Evaluation）一書中即定義評鑑：「是一種選擇、收集並提供描述性與判斷性的資訊以利決策，並增進對研究現象的瞭解及符應績效責任的要求」（Stufflebeam & Shinkfield, 1985），湯志民（2001）亦指出評鑑是「一種以系統的方法收集和分析資料，並評估其價值，以協助決策的歷程」，黃政傑（1993）也認為評鑑不單是對現象質的與量的客觀描述，亦應包含價值或功績的判斷。



綜上所述，描述與判斷是評鑑的兩大本質，或有所偏重，但近來的評鑑學者趨向於結合兩者而定義評鑑為「一個包含描述與判斷的活動」（Gronlund, 1981; Guba & Lincoln, 1981; Nevo, 1995; Kemmis, 1989; Stake, 1967），大多數的評鑑研究亦致力於取得描述性及判斷性兩特點間的平衡，而在評鑑定義上均同時兼顧這兩方面的要素（Bennett, 2003; Nevo, 1995）。Gronlund（1981）更曾試著以一種極為簡潔的表述呈現評鑑的本質：

評鑑＝描述（質的或量的）＋價值判斷
金娣與王剛（2002）認為從這個意義上說，評鑑就是在量的描述或質的描述的基礎上進行價值判斷的活動，陳玉琨（2004）也認為Gronlund的這一公式雖然粗糙了一點，但它確實抓住了評鑑活動的本質。

評鑑的描述與判斷本質在教育評鑑上亦同。黃政傑（1993）認為從教育評鑑上來說，評鑑既是價值判斷的活動，而教育

又是充滿價值成分的，如何能排除評鑑活動呢？Worthen 與 Sander（1987）定義教育評鑑是對教育客體，包括教育方案、成果、計畫、歷程、目標的資料收集與價值判斷，陳玉琨（2004）亦指出教育評鑑是一發現、判斷與提升教育價值的過程。PDK（Phi Delta Kappa）於1969年所成立的「全國評鑑研究委員會」的委員們也認為教育評鑑應包括資料收集和價值判斷（引自江啟昱，1993）。

Stake從課程的角度清楚的主張「評鑑的兩個基本行動」是描述與判斷，而這兩者對於想要瞭解一個創新的課程是相當可行的（引自Davis, 1981）。由此可知，描述與判斷均為教育評鑑的重要本質，雖然兩者之間的特性不同，卻同時存在於教育評鑑活動中。描述本質意涵對教育客體進行評鑑資料的收集與分析，提供較為客觀的描述資訊；而判斷本質則在教育評鑑歷程中進行功績與價值的評估，提供較為主觀的判斷資訊；而這兩種資訊都將有利於教育決策。

參考文獻

- 江啟昱（1993）。CIPP評鑑模式之研究。台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳玉琨（2004）。教育評鑑學。台北：五南圖書出版有限公司。
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠與謝元譯（2002）。專業發展評鑑（Thomas 與Guskey原著）。台北：五南圖書出版公司。
- 湯志民（2001）。台北市國民中小學校務評鑑之評析。發表於國立新竹師範學院初等教育學系、國民教育研究所主辦，「第八次教育行政論壇」。
- 黃政傑（1993）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 霍力岩（2000）。學前教育評價。北京：北京師範大學出版社。
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 2-7.
- Bennett, J. (2003). *Evaluation methods in research*. London: Continuum.
- Brainard, E. A. (1996). *A hands-on Guide to School Program Evaluation*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornick, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. E., & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation: aims, methods, and institutional arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, E. D. (1981). *Teachers as curriculum evaluators*. London Boston: George Allen & Unwin.



- Eisner, E. W. (1979). *The educational imaginations: On the design and evaluation of school program*. N.Y.: Macmillan.
- Frado, S. H. & Lee, Okhee. (1997). Teachers' voice in program evaluation and improvement: a case study of a test program. *Teaching teacher education*, 13(6), 563-577.
- Gove, P. B. (1981). *Webster's third new international dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching*. N.Y.: Macmillan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development*. Great Britain: Open University Press.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1994). *The Program evaluation standards: how to assess evaluations of educational program*. (2nd). CA: Sage.
- Kemmis, S. (1982). Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 221-240.
- Mark, M. M., Henry, G. T. & Julines, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving public and nonprofit policies and program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum-alternative approaches, ongoing issues*. (2ed.). U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- McMillan (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*(3rd). N.Y.: Addison Wesley Longman.
- McNamara, F. F., Erlandson, D. A., & McNamara, M. (1999). *Measurement & Evaluation: Strategies for school improvement*. N.Y.: Eye on Education.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4rd). N.Y.: HarperCollins.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In Ralph W. Tyler, Robert M. Gagn'e, Michael Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. (pp. 39-83). Chicago: Rand Mc. Nally & Company.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 111-129.
- Scriven, M. F. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stufflebeam, D. L. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. In W. H. Beatty (Ed.). *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior*. Washington, DC: National Education Association.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-evaluation*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5-20.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. MA: Kluwer-Nijhoff Publish.
- Torres, R. T. (1996). *Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations*. London: Sage.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidences*. N.Y.: Longman.



創意焦慮的理論基礎及其對創造力之影響

賴英娟／國立台灣師範大學數位學習研究室研究專員

巫博瀚／教育部技術及職業教育司助理研究員

摘要

二十一世紀是創造力的時代，唯有激發學生的創造力與學習成效，方能有效地提昇教育品質和競爭力。相關研究指出，創意焦慮對個體的創造力有其影響力，基於此，教導學生適切的調整自我情緒，正視焦慮的正面影響，將有助於個體發展創意潛能。因此，本文首先論述創意焦慮的內涵，繼而探討焦慮對個體創造力的影響，最後藉由相關的輔導策略與方法，促使學生能有效地因應及調整創意焦慮，進而擢升其創造力。

關鍵詞：焦慮、創意焦慮、創造力

一、前言

以往勞力密集產業創造了台灣的經濟奇蹟，然而隨著全球經濟型態的改變下，欲攻佔新市場關鍵則在於創造力、冒險精神以及科技。因此，我國為因應全球經濟型態之改變，迎接知識經濟時代，政府近年來持續推動創造力不遺餘力。譬如，教育部於2004年公佈「創意台灣，全球佈局－培育各盡其才新國民」為施政主軸，鼓勵各校發展特色，創意活動蓬勃展開，創意人才培育計畫出爐。再者，行政院（2002）所提出之《挑戰2008：國家發展重點計畫》，將文化創意產業之推動列為重點計畫之一。此外，教育部（2002）亦頒布《創造力教育白皮書》，全面推動各級教育之創造力培育工作。由此可知，創造力培育已成為我國主要施政的重點目標，因

此，發展學生的創意潛能更是學校與教師的責任。

相關研究指出，焦慮對創造力有顯著的影響，且大部分的學者都認為焦慮對創造力是有害無益的（詹志禹，2004；朱敬先，1992；Okebukola, 1986）。譬如Okebukola（1986）研究指出，焦慮對個體的創造力呈負向的相關。賴英娟（2006）研究亦發現，創意焦慮對創新行為具有負面的影響。由此可知，焦慮乃有害於個體的創造力。然而，相關研究亦發現，適度的焦慮將可激發個體的成就表現（劉怡女，1998譯；Gould & Spremen, 1983）。此外，Carlsson（2002）研究亦指出，高創造力團體比低創造力團體擁有較高的焦慮感。換言之，高創造力者，其有較高焦慮感受。由此可見，焦慮並非全然有害於個體的創造力。儘管現今創造力已普遍引起廣大學者的注意，但是創意歷程中的情感層面（如創意焦慮）卻一直未受到太多的注意。因此，作者認為釐清創意焦慮與創造力之關連將是一個非常值得深入剖析的議題。是故，本文首先將論述創意焦慮的意涵；其次，闡述創意焦慮對個體創造力之影響為何；最後，依據過去相關研究結果提出教學與輔導上的建議，以供父母及教師在培養學子創造力及減弱其創意焦慮時之參考。

二、創意焦慮之意涵

（一）創意焦慮的理論基礎

張春興（1989）認為焦慮（anxiety）是一種不愉快的情緒狀態，是由緊張、不安、



焦急、恐懼及擔心等感受交織而成，與個體自我觀念、情緒適應及心理健康有極密切的關係。而朱敬先（1992）認為焦慮是一種非特定性的不愉快的感覺狀態，且常伴隨著其它生理上的反應。大部分的學者都將焦慮區分為情境性焦慮（situational anxiety）和特質性焦慮（trait anxiety）兩種。所謂情境性焦慮係指在一個特定情境裡所產生的焦慮狀態（如考試時所產生的考試焦慮），是一種暫時性的焦慮情境，時過境遷時則焦慮自然會消失；而特質性焦慮係指焦慮可能是幼年生活環境不良而逐漸養成的（如得不到父母親的關愛），是一種較穩定的人格特質（朱敬先，2001；張春興，1989；Pintrich & Schunk, 2002）。

除此之外，Hembree（1988）指出，當個體身處於一個測驗的情境時會產生焦慮，且焦慮將會激發人們的行為與反應。當焦慮激起的反應是希望盡快完成任務及達成目標時，則此種作業導向的反應是有益的焦慮（facilitating anxiety）；然而當焦慮所激起的反應與任務內容較無關，譬如感覺不適、出汗、心跳加快的生理反應、擔心考不好受罰等，則屬於有害的焦慮（debilitating anxiety）。由此可知，焦慮並非完全對行為有負面影響，有時反而有助於行為表現。

（二）創意焦慮的意義

一般而言，焦慮大多數針對情境性焦慮談論之（例如：考試焦慮、數學焦慮、電腦焦慮、英文焦慮、運動焦慮等）。由此可見，不同的學習情境或活動中將產生不同的焦慮感受（譬如，當個體在處理數學、使用數字概念、學習數學時所產生的不安、緊張等焦慮狀態則為數學焦慮）。基於此，筆者認為當學生於創造性活動中，所產生的「創意焦慮」亦可視為一種特殊情境裡所產生的焦慮反應，又朱敬先（1992）認為焦慮將會影響個體的認知型態，阻礙其對新事物的學

習以及創造性思考。是故，本文將「創意焦慮」定義為個體展現創新行為或創意成品時，所產生的一種適應不良、苦惱、焦慮、逃避、以及害怕別人批評或評價的情緒。

三、創意焦慮對於個體創造力之影響

雖然焦慮對個體成就表現的影響大部分集中於考試焦慮（test anxiety）、數學焦慮（math anxiety）及英語焦慮（English anxiety）等方面的探討（吳明隆、蘇耕役，1995；徐玉婷，2004；張宏亮，1997；潘柏升，2002；蔡文標，2003；蔡文標、許天威、蕭金土，2003；Pintrich & De Groot, 1990）。然而，近年來亦有研究指出焦慮除了會影響個體成就表現外，焦慮對個體創造力亦呈現負向的相關（朱敬先，1992；詹志禹，2004；賴英娟，2006；Okebukola, 1986）。如詹志禹（2004）研究指出，經常被比較的孩子，除了感受到較多的挫敗感與羞愧感之外，他們也可能害怕表現不佳、被嘲笑或表現奇特。換言之，若父母愛好社會比較，其孩子會變得比較在乎他人的評價，產生創意焦慮，此時這些高度創意焦慮的孩子將因為害怕表現不佳或社會比較而產生較多的防衛性的行為反應，進而阻礙個體創造力的展現。Okebukola（1986）研究亦發現，焦慮對個體的創造力呈負向的相關，且高焦慮者的創意表現顯著低於低焦慮者。由此可知，個體的創意焦慮對創意表現有負向的影響。而朱敬先（1992）則認為焦慮將促使學生在進行認知處理時，缺乏流暢性與變通性，以致於造成個體不願破除成規而導致創造能力低落。由此可知，個體從事創意活動時之焦慮感受對創造力具有負向的影響。

然而值得注意的是，焦慮不盡然對個體的行为表現有害。譬如Carlsson（2002）研究指出，高創造力團體比低創造力團體



擁有較高的焦慮感。具體言之，即高創造力者，其有較高焦慮感受。此外，相關研究亦發現，適度的焦慮將可激發個體的成就表現（巫博瀚，2005；劉怡女，1998譯；McCombs, 1989；Weinberg, 1989）。就如Yerkes與Dodson（1908）之研究發現，焦慮與表現之間的關連乃呈現曲線之相關。再者，Hembree（1988）之研究指出，考試焦慮可分為作業導向的考試焦慮（有益的焦慮），以及與作業內容無關的考試焦慮（有害的焦慮），兩者對個體的成就表現有不同的影響。此外，巫博瀚（2005）指出，適度的焦慮可以激起個體的危機意識，並促使個體展現良善的自我調整，如能較常進行行為的觀察與表現的判斷，進而產生正向的行為反應。Gould與Spremen（1983）研究亦指出，當焦慮喚醒到適當的覺醒水準時，對提升個體的成就表現具有增強的作用。由是可知，焦慮對個體創造力之影響仍未有一致性的結論，因此值得更進一步地探究與深省。

研究指出，每一個學生在某些創意歷程中將會感到某種程度的焦慮，但是一旦學習者感受到的焦慮感過高時，將可能干擾其創新行為（賴英娟，2006）。此外，不僅低能力的學生經常感到焦慮，高能力的學生亦會因為擔心表現不完美或對自己有過高的期望而導致焦慮的產生。而值得注意的是，焦慮不盡然對個體的創造力全是負面的影響，因為人們有效的計畫必須仰賴於對危險的預期，當人們覺察到危機的到來時，將會進行行為與反應的調整與因應。由此可知，創意焦慮對於個體的創造力亦能帶來正面的影響。因此，當人們試圖去完全地消除創意焦慮，將會比適度焦慮帶來更大的危害。

綜上所述，適度的創意焦慮可以激起個體的危機意識，協助並促使個體展現良善的自我調整，進而獲得較佳的創意表現。然

而，當個體的創意焦慮過高時，不僅有害於個體的運作記憶與訊息處理，更將因此危害個體的創意表現與自我概念。由於焦慮對學習的影響極其複雜，創意焦慮與個體的表現之間雖有密切的關聯，但兩者的關係為何？目前則尚難定論，因此唯有教導學生自我調適，進而促使創意焦慮感受產生最佳的助益。

四、調適個體創意焦慮的教學原則

綜觀過去相關研究發現，創意焦慮對於個體的創新行為和表現具有相當之影響力。基於此，筆者期盼藉由提供一些教學與輔導上的建議，協助個體能有效地降低創意焦慮、正視創意焦慮的正面價值，進而促使其創造力的提升。

（一）降低學生的創意焦慮

馬信行（2002）與Hembree（1988）指出，當焦慮所激起的反應與任務內容較無關，例如，焦慮、流汗、胃痛等情緒反應，將會阻礙個體的行為表現。因此，當學生在從事創意活動時，教師宜正視焦慮對學生所帶來的負面影響，促使學生減少焦慮或負面的情緒反應，以利學生創新行為之展現。因此，教師可藉由以下幾點來降低學生的焦慮：1.教導學生放鬆身心壓力的技巧，並且減少對分數的要求，以有效地降低焦慮或負面的情緒反應；2.當學生因失敗經驗而產生焦慮時，教師應提供學生對失敗經驗的適當詮釋（如，失敗為成功之母、吸引失敗的經驗以及失敗並非否定自我的創造力與能力等）；3.採用多元評量的方式（應用記錄創作歷程的檔案或真實評量方式等）（吳靜吉，2002），以降低學生對於紙筆測驗的焦慮感。

（二）引導學生對創意焦慮做正向的詮釋

Martens（1974）認為焦慮是一種偏向



負面的情緒狀態，因此較易產生消極作用，但焦慮於活動中的作用，亦有可能產生積極作用。其主要依個體對焦慮的認知所造成影響，譬如當個體從正向積極的觀點分析，則焦慮可激起人們改變自身現狀的壓迫感，促使個體努力地達成目標；然而當個體對焦慮產生心跳加快、呼吸急促、恐懼等感受時，這些情緒狀態過於嚴重，則會導致學生正常的活動表現。基於此，教師應引導學生對焦慮以正向積極的角度分析，使得學生於創意活動中，能產生積極的作用，進而有較佳的創意表現。

（三）給予學生鼓勵與支持

創意焦慮的來源大都來自於父母親的期許，或者自己對達成任務不具信心所造成。因此，唯有促使學習者將壓力源變成助力而非阻力，並給予學生更多的支持與鼓勵，方能有助於個體的創意表現。Wright（1987）亦強調對於孩子的表現給予尊重、鼓勵、提供支持性的環境氣氛，將有助於孩子發展創造力。且林士郁（2002）研究亦指出，父母親鼓勵欣賞與支持，對孩子的創意生活經驗有正面的影響。此外，賴英娟（2006）研究亦發現，當學習者進行創意活動時，重要他人（父母、朋友、師長）給予的接納與支持，對個人創造力的展現有顯著影響。因此，父母、朋友、師長不妨多給予學生鼓勵與支持，以降低個體的創意焦慮感，進而促使其創造潛能的開展。

（四）教導學生正視焦慮的正面價值

Norem談及焦慮會引起心理學家所言之「過早的認知窄化」的狹隘視野，當個體以太過狹隘的角度來觀察問題時，會破壞創造力（引自鄭芳怡，2004）。然而巫博瀚（2005）研究則指出，當學習者能夠正視焦慮的正面價值時，將能產生憂患意識，並將焦慮視為一種有利個體學習與發展的有字警訊，而不在浪費時間在嘗試逃避或抑制焦慮上。此外，Hallowell亦指出絕大多數成就非凡的人，都會焦慮許多事物，藉由不斷地自我觀察與評鑑，以及考量所有可能犯錯的環節，並採取積極的態度與周全的計畫予以預防，以致個體能獲得傑出的成就表現（引自劉怡女，1998譯）。基於此，教師應教導學生正視焦慮的正面價值與自我調整情緒，進而採取正向積極的行動，以利創造力表現。

五、結論

培養學生創造的能力往往在於解決問題，希冀教導孩子具備問題解決的能力及面對未來生活為教育首要之目標。然而當學生面臨失敗、困難、學習動機受挫與情緒沮喪的學習情境時，倘若個體能夠適切的調整自我情緒，正視焦慮的正面影響，將有助於個體發展創意潛能；反之，若無法建立正向與積極的解釋形態，勢將導致適應不良，繼而間接阻礙其創造力的發展。因此，本文將提供教師相關之輔導策略與方法，促使學生能有效地因應及調整焦慮，進而提升其創造力。



參考文獻

- 朱敬先（1992）。健康心理學。台北：五南。
- 朱敬先（2001）。教育心理學。台北：五南。
- 行政院（2002）。挑戰2008：國家發展重點計畫。2006年8月25日，取自<http://www.knowledge.nat.gov.tw/2008/>
- 吳明隆、蘇耕役（1995）。國民小學學生控制信念、重要他人態度知覺與數學焦慮、數學態度及數學成就關係之研究。初等教育學刊，4，181-210。
- 吳靜吉（2002）。華人學生創造力的發掘與培育。應用心理研究，15，17-42。
- 巫博瀚（2005）。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林士郁（2002）。父母創意教養方式、父母閱讀教養方式、閱讀動機與閱讀行為、創造力之關係。國立政治大學教育學碩士論文，未出版，台北市。
- 徐玉婷（2004）。國中生英語焦慮、英語學習動機與英語學習策略之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 馬信行（2002）。教育科學導論。台北：元照。
- 張宏亮（1997）。焦慮、注意力與運動成績。中華體育，11（3），5-11。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 教育部（2002）。創造力教育白皮書。台北：教育部。
- 詹志禹（2004）。台灣地區國小高年級兒童的創意經驗及其家庭因素。論文發表於創新與創造力研究中心舉辦之創造力實踐歷程研討會，台北。
- 劉怡女（譯）（1998）。Edward M. Hallowell著。焦慮歸零。台北市：培根文化。
- 潘柏升（2002）。不同年級國中生語言焦慮與英語成就之相關研究。國立高雄師範大學。英語學系所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡文標（2003）。數學焦慮之探究。中等教育，54（5），68-83。
- 蔡文標、許天威、蕭金土（2003）。影響國小數學低成就學生數學成就的相關因素之研究。特殊教育學報，17，1-37。
- 鄭芳怡（2004）。國小中、高年級學童解釋形態、領域知識及創意生活經驗與科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 賴英娟（2006）。以結構方程模式檢驗國中生動機信念與創新支持對創新行為和創意表現之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Carlsson, I. (2002). Anxiety and Flexibility of Defense Related to High or Low Creativity. Creativity Research Journal, 14(3/4), 341-350.
- Gould, D., Horn, T., & Spremen, J. (1983). Competitive anxiety in jounior elite wrestles. Journal of Sport Psychology, 5, 58-71.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of anxiety. Review of Educational Research, 58(1), 47-77.
- Martens, R. (1974). Arousal and motor performance, Exercise and Sport Science Reviews, 2, 155-188.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view.



- In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Eds.) , Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 51-82). NY: Springer-Verlag.
- Okebukola, P. A. (1986). Relationships Among anxiety, belief system, and creativity. *Journal of Social Psychology*, 126(6), 815-816.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Weinberg, R. S. (1989). Anxiety, arousal and motor performance: theory, research, and applications. In D. Hackfort & C. D. Spielberger(Eds.), *Anxiety in sports: An International Perspective*(pp. 95-116). New York: Hemisphere.
- Wright, C. (1987). Nurturing creative potential: An interactive model for home and school. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 31-38.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology*, 18, 459-482.



學校領導的困境與突破

王忠信／退休校長（曾任台北縣乾華、大鵬、鄧公、八里等國小校長）

一、前言

教育為百年大計，國家的強弱、民族的興衰，皆與教育的良窳有不可分割的關係。凡是教育發達的國家，其國勢必強，反之則弱。證之古今中外無不皆然。教育的範圍雖然甚為廣泛，小至於嬰兒哇哇落地之後的嬰幼兒教育，大至老年的終身學習，但最重要的仍為學校教育，它是塑造人格，變化氣質，傳授知識、技能、解惑以及培養健全國民的神聖場所。學校教育辦理的成敗、得失，原因固然很多，但卻以學校行政的領導因素最具關鍵。現今一般學校領導能充分發揮效能的固然不少，然而部份學校由於主客觀環境的因素的遽變，致使學校行政領導的運作未盡理想，以致無法發揮應有的功能，影響教育績效至鉅。我們常說：不同的校長促成不同的學校，因此校長的領導效能成為學校教育成敗的關鍵。如何突破領導的困境，讓學校能正向發展，實乃當前教育刻不容緩的課題。

二、學校領導的困境

領導的理論，各學派眾說紛紛，而且日新月異，各種理論不斷的更迭中，然而領導的方式雖脫離不了民主式、獨裁式或放任式，或是依據費德勒的權變理論作適性的調整運用，或是以高倡導、高關懷去經營學校，但仍然無法滿足教師或家長的高度需求，因此呈現領導的瓶頸，更突顯領導的困窘，分析其原因：

（一）學校是知識份子聚集之處，且其養成教育來自不同場所，因成長互異，思

想邏輯固不盡相同，尤其意見領袖互不協調，更造成學校內部的衝擊。再加上整體社會快速變遷的衝擊，資訊快速的成長。而知識的吸收趕不上資訊成長的速度，學校教師自我學習的障礙不期然產生。再加上少子的現象以及家長望子望女成龍成鳳心理的作祟，導致民眾越來越關心教育，甚至民意凌駕專業。更有甚者社會壓力團體的干涉日趨嚴重，掣肘學校領導的空間，學校動則得咎。尤其各級學校教師會紛紛成立之後，由於認知之不同，組織位階的不明確，校內甚至校際彼此紛擾層出不窮。因此在學校領導上更顯困難。

（二）人類追求現代化的生活，但無限的擴展之後，社會上人的關係愈來愈疏離，而且充斥各階層。由於生活緊張，再加上工作非常忙碌，因此傳統的人與人的關係也就越來越淡化了。雖然物質生活非常充裕，但是精神生活卻非常貧乏。高度的人為疏離，以及資訊籠罩產生的溫室效應，造成人口流動快速，為工作為生活更使得現代人變成游牧民族，雖然交通便捷，資訊流通快速，但人我的傳統關愛已不復見。目前教育的高度普及卻造成高教育下半文盲，普遍的學歷提升了，但真正的學力未見落實，也因此造成高教育下高失業率。由於工作的關係以及自主生活的觀念，再加上少子化以及衛生保健提升延長了生命，造成家庭核心化及高齡



化急速成長，社會問題及家庭問題油然而生。而社會群體價值觀又圍繞著名和利打轉，讓人們徘徊在人生的十字路口，甚至迷失了方向，在這樣日趨惡劣的環境與領導情勢下，身為領導者如何在困境中逆流而上，甚至扭轉乾坤，值得領導者慎思、深思。

三、領導的基本概念

（一）領導的意義：

眾人皆知，領導是影響力的發揮，不論是採用官僚式或同僚式的領導都不可忘卻要創導與合作兼容並具，才能在團體中獲得信任，縱使採用政治式的領導，也不可或忘要溝通、協調，才能在團體意見不一的時候，取得平衡，更好的領導是利用個人的聲望、學養去影響去領導，但仍然要謹記相互領導的重要。我們都知道領導是一種信賴的權威，不論是傳統權威、法定權威、專業權威，甚或法定授予，都必須獲得被領導者認同。否則領導必然出現衝突。領導既是一種倡導行為，因此必須隨時要創新結構，讓組織更健全，倡行新措施，讓團體充滿活力，倡導新作法，讓成員有期待有希望，這樣才能發揮合作的功能，使領導者與被領導者表現都是最優秀的也是最堅強的，而且能高度相互合作上下交心。

（二）領導的目的：

領導的目的是組織內部的維持，讓組織內部都能同心協力，為團體的榮譽共同奮鬥、共同努力，同時把團體內部的次系統加以統整，力求在安定中團結同時謀求發展。領導更祈求組織外部的適應，讓內外合而唯一，發揮相乘的效果。學校領導主要的是期望把事情做好，達成目標，而且更有效率，進而把人帶好：就教師而言，人人都能積極主動，而且士氣高昂，但團體氣氛卻和諧。就學生而言，期盼學生個個身心健康，

活潑可愛，而且品學兼優。所以我們常說：領導是一種藝術—就如一篇耳熟能詳的詩篇：「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同，不識廬山真面目，只緣身在此山中」一樣，因此，領導必須因人因時因地而異，更須通權達變，應用權變理論，靈活應用，甚至為了團體的進步和諧，甚且可以否定兩極論，以求平衡。總之，領導必須在不斷磋商、調解各方衝突及鼓舞同仁忠誠、甚至去啟發部屬的潛能，讓大家願意繼續留守本身職務而全力以赴。

四、學校領導的困境

（一）校長本身方面：

校長的年齡—雖然最近校長的年齡有年輕化的趨勢，因為年輕，充滿活力，而且滿腔熱血，但一些社會歷練是否圓熟？與校內同仁之互動是否因年齡而難以樹立領導中心的地位？都是值得觀察。而校長的年齡以及個人健康的因素、個性、學養，都直接間接影響領導的績效，尤其校長個人人際關係的建立，是否通達？圓融？學校內部氣氛的營造，是否溫馨和諧？團體中個人工作意願是否積極？甚或校長角色的踐行，能否為大家所接受？以及領導者家庭生活都會直接影響學校領導的效能，不能不慎。

（二）教職員方面：

學校成員的結構，老中青都有，因此教職員的年齡、健康狀況、個性的表現、以及具備的專長都是影響學校氣氛的因素。同儕之間的人際關係，是否和諧合作？工作之積極與否及角色的踐行是否合宜？甚至家庭生活的歡娛與否？都會影響學校整體的經營效能。

（三）教育制度或措施方面：

個人任職於台北縣，台北縣學校規模過於龐大，學生活動的需求與場地的大小無法成正比，加上各種活動頻繁，壓縮學習的空



間，而各項經費又嚴重不足，在在掣肘學校的運作。尤其法令對教職員過度的保障，讓校長在人事上的調度，很難靈活的發揮。由於資訊的快速成長，匿名控告的歪風，如雪片般風起雲湧，這些都影響學校領導的效能。

（四）上級機關方面：

各主管機關無限制的要求學校而又未能全力支持學校，讓學校窮於應付，再加上法規森嚴但又令出不行，讓基層單位無所適從，各種鄉愿行為歷歷在目，諸如部份縣市在辦理校長及主任甄試時，其甄試常因政治因素，無限制擴增名額，造成候用校長、主任為爭取任用，無所不用其極，敗壞教育的風範不說，其對校園團結和諧氣氛的影響，更為深遠。目前，普遍認為公權力不彰，公信力又不足，更使領導者無力感與日俱增，這些都影響學校領導的效能。

（五）社會環境方面：

由於社會價值的偏差，加上家庭觀念的偏頗，認為有參與才能協助管理、才能干預，造成學校經營上的不便。尤其社區的不合作，讓學校教育與社會教育嚴重脫節。加上社會不當的批評，特權階級介入關說甚至干涉校務，以及部分教職員工積極介入股票市場的操作，加上功利主義抬頭，社會上追逐名和利，在在混淆社會價值觀。更由於治安的敗壞，暴力犯罪行為氾濫等，都衝擊且影響學校領導的效能。

五、學校領導的突破

（一）從校長本身做起：

有怎樣的校長，就有怎樣的學校。因此校長必須以本身的修養及實力做後盾。並隨時診斷檢討自己的領導方式與領導情勢，在團體中是否被接受認同？還是被排擠？很多的領導者都認為自己的方法才是最好的，其實根本沒有什麼最好的方法，經由大家共同決定，相信又願意去做的，就是最好的方法。

因此加強溝通協調，採用權變領導方法，因地制宜，同時採用並實踐企業管理目標，在經濟性上講求成本效益，在社會性上力求貢獻服務。採取並擴大行銷能力，讓好的方面都能深入獲得迴響，讓顧客滿意，也就是讓社會大眾認同接受，如此必能得到尊重、肯定，保障部屬的權益並鼓勵積極向上，包括生活向上，以及知識成長，這種團體氣氛的營造培養，必須校長戮力親為方能致之。

（二）懂得如何保護自己：

行政的領導者必須謹言慎行，常言道：為政者不在多言，平常多傾聽部屬的聲音，必能獲得信任。在行政作為上一切依規定辦理，所謂「有法依法，無法援例、無例交議」，此種依法行政及共同參與討論的決策，必能符合大多數教職員工的需求，在執行上也必能獲得認同而全力配合。不過在團體中謹防小人仍是必要的，以免被誣陷而不自知，同時團體中也必定存有所謂的問題老師，因此審慎的處理及輔導，才能遏止不幸的發生，行得正坐得端，不是口號，而必須是踐及履及，步步為營，方能確保自身的安全。

（三）超過非我不可的障礙：

有智慧的領導者，是懂得利用他人的智慧才能。俗語說：三個臭皮匠勝過一個諸葛亮，眾志成城是千古不變的道理。因此聰明的領導者必須從「親身解決一切問題轉變為跟部屬共同承擔責任」去倡導，盡量設法點燃部屬心裡的那把火，讓他把心帶到工作上，讓他昇華生命的意義。大家願意共同參與，那麼共識就是裡邊。

（四）學習人際關係技巧：

「用心聽別人說什麼，撇開成見和高人一等的心態，是拉近人與人距離」，也是溝通的第一步，引導每一個人說話，共同參與決定，共識就在裡面。學校行政領導的對象



為具有高度知識的教師，教育應先樹立正確的溝通觀念，並透過網狀溝通路線，運用吸收策略，察納嘉言，包容異議，同時善用非正式組織的溝通，以彌補制式組織溝通之不足，務求上情下達、下情上達，思想一致，讓大眾意見充分交流進而互相信賴，才能團結一致，共同為達成學校教育目標而共同努力。

（五）爭取社區的友好與合作一切忌門戶主義、本位主義：

學校是開放的，我們常說：學校是社區精神的堡壘，現階段更強調學校走入社區，因此辦好學校，是取信於家長的不二法門，平日主動的跟社區仕紳以及意見領袖緊密連繫溝通，可以增加社區人士對學校的支持度，但在溝通協調甚或服務過程中，學校仍必須堅持教育的原則，才能塑造學校、家長及社區三贏的局面，所以廣結善緣，善解人意，也是營造學校社區和諧的重要磐石。

（六）發揮影響力的行動策略：

學校各項措施必須透過共同參與決定計畫或行動方案，再經由訓練或研習，使部屬達成「知、能、願」三個目標。

知：讓部屬明瞭事情應如何做，讓同事在接受教育當中不斷教育自己、提昇自己、肯定自己的價值，同時領導者更要懂得利用每項人才資源，發揮最大的效能，並設法提高附加價值。

能：培養部屬有能力去開發，有能力去表現。

願：鼓勵部屬願意去做、不推諉，不塞責，不敷衍，確確實實去完成，達成每一個部屬都能體認榮辱相依、禍福與共。

在部屬參與的各種活動中，要充分支持部屬的觀念及行動，而且親自介入討論或設計，俾提供意見或支援，可以避免事倍功

半。對被動式不求上進的員工，當學校需要達成某一任務時，只好下達命令，要求遵從。席斯克曾說：「有效的監督乃能受部屬自然地擁戴而被認可。及能在個人與組織目標之實現中，使員工的需求獲得最大滿足的結果。」所以校長對學校業務，訂定客觀、公正、公開、確實的考核方法，定期檢討利弊得失，作為獎賞必罰的依據與檢討改過的參考，以促使校務不斷的革新與發展。

（七）有效建立制度，伸張公權力與公信力：

1.廢除鐘點制度，採行上班制：各縣市公差、公假之核給代課鐘點費標準不一，造成學校在課務安排上諸多困擾，公假代課乏人問津，當然現階段取消必定引起反彈，但建立有效的制度，是必要的。

2.賦予校長人事聘任權：現階段教評會之組織，校長為當然委員，但其組織是合議制，校長無法充分掌握任用權，當問題發生時，校長確需負責，這種權責不分的設計，讓各校校長難以發揮理想，也難以遴用校務發展的適性人才，如能適度賦予人事聘任權，則成敗的責任由校長負責，相信必能開拓嶄新的一頁。

3.對於不適任校長或教師，每年淘汰至少百分之一：現階段不適任教師仍在各校任教，雖有家長反映，但受教師法之保護，要淘汰談何容易，所以必須研擬具體可行的辦法，大刀闊斧的實施，方能導引認真的老師、校長，更為認真，否則得過且過，同流合污，絕非教育之福。

4.建立教師申訴及仲裁制度：目前雖有教師申訴制度，但就其組成份子不夠嚴謹，雖係經過票選，但其服務態度及知能是否值得信賴、值得楷模，確有爭議。因此建立絕對超然，且值得



信賴並能為楷模的組織結構，是必要的，否則，本身即有爭議，豈能裁判服人？

六、建議

領導是一種科學，也是一種藝術，校長應因人、因時、因地而制宜。但亦有其基本法則可循，領導工作之成敗，須有主觀與客觀條件的配合。客觀形勢成之於人，較難控制，主觀條件操之在我，可資把握，校長欲求領導之成功必須以領導原理為經，以領導方法為緯，盡其應用之妙，定能達成有效領導的功能。

成功的學校行政領導，需有主觀條件的具備及客觀形勢的配合，然而校長領導的客觀條件為何？不外乎法規、制度、人事、經費、師資、觀念及風氣等，但根本問題之解決，仍有賴教育主管機關，社會各階層之配合與支持。謹提出以下建議以為參考：

- (一) 增加國民小學員額編制及經費：台灣省各縣市之國民小學與直轄市小學員額編制不一，形成一國兩制，迭生爭議，且教育經費的編列相差懸殊。既然同是國民教育，理應一致，以示公允。
- (二) 改制國民中學以上為國立學校，目前已確定精省，縣市地方經費困窘，國中以上其經費一律由中央支付，而縣市政府經費可完全投入國民小學，對提高小學水準必有直接的幫助。
- (三) 維護校長職權的完整：賦予校長充分的職權，力求權責相稱，才能維持校長領導統御的威信。有責無權對學校的經營有百害而無一益。
- (四) 辦理新任教師講習及一般研習：由教育行政主管機關，統一舉辦新進教師講習會，闡述重要教育政策與法令，尤應強調正確之服務觀念與態度否則

認知的不同只會阻礙校務的推展。而一般的研習除了週三下午進修外，三至五天以上的研習，確有其必要，過去常是國教研習會（現在的國立教育研究院）辦理，雖然老師有強烈的意願參加，無奈有些現實的規定要參加的老師自己尋覓代課老師，甚至自付代課費，以致效果大打折扣，鼓勵進修研習本來就是政府政策之一，主管當局確有需要審慎考量以擴大研習進修的成效，俾嘉惠學子。

- (五) 打通教育人事管道：提供學校教師（行政人員）與教育人員升遷之途徑與機會。學校校長都是經由甄選考試產生，如能賦予國家考試資格，加上多年教學經驗以及行政歷練，轉換教育視導或督學，必能勝任有餘。畢竟教育視導或督學，豐富的教學經驗及行政歷練是不可或缺的。

- (六) 加強考核淘汰工作：教師不是鐵飯碗。對於行為不檢點、工作不力、不堪為人師表者，應予勒令提早退休或免職，以免影響教育品質，甚至戕害學生受教的機會，同時應恢復教師證書換證工作，以鼓勵教師進修學分，提高教師素質。

七、結語

學校的經營領導，絕非一蹴可及，除了文中所言外，為了因應快速變遷的校園氛圍，讓校長在工作上更為順遂愉悅，僅提供以下修身養性的作為，以求精進、成長。

(一) 修養氣度方面：

1. 大事難事看擔當；臨喜臨怒看襟度：學校校務繁雜，且危機事物在所難免，加上社會的干預愈來愈多，身為校務的領導，有無擔當的確重要，為了穩定校園氣氛，有的時候需要



挺身保護教職員工，以免權益受傷害，如不幸遭受任何打擊，都需要平和情緒，以不變應萬變，展現寬闊的胸襟，面對問題，解決問題。

2. 大其心容天下之物，平其心論天下之事。靜其心觀天下之理，定其心應天下之變：要培養這樣的心境涵養，其實談何容易，誠如大學有云：「定、靜、安、慮」。但是，既為一校的領導者，則必須屏除重重困難，克服一切障礙，以包容、平常心、靜氣、處變不驚的態度，發揮高度的智慧，去調和人際關係，進而發揮上下交心相互合作的氣氛，營造充滿生機、充滿和樂的校園生活。
3. 事到手，且莫急，便要緩緩想，想到時，且莫緩，便要急急行：校務的運作，必須事先很縝密的計畫，層層考慮利弊得失後，在執行推動時，要破除一切的障礙，團結一致全力以赴，切忌中途而廢，才能克竟其功。
4. 在順境中要謹慎，在逆境中要沉著。不要得意忘形，忌樂極生悲，但求靜心祈禱：一般人在順境中幾乎都會得意忘形，而逆境中都會感嘆、灰心、悲觀，因此，身為領導者要有超乎常人的思維，以冷靜、沉穩、積極、關懷的胸襟去面對一切，才能引導學校輝煌發展。

（二）就身心健康方面：

1. 起得早、睡得好、七分飽、常跑跑。多笑笑、莫煩惱、天天忙、永不老：古有云「早起的鳥兒有蟲吃」，「早睡早起身體好」，的確，在工商發達的現在，生活太過優渥，以致晚睡晚起，加上運動不足，一些所謂的文明病，因此產生，縱使生活無慮，但病痛纏身，何樂之有？一位領導者

擁有健康的身心，常保笑容，非但自己健康快樂，家庭、學校同樣受感染，必定和樂融融。保持健康，懷著一顆年輕的心境，去面對詭譎多變的社會，必可萬事迎刃而解。

2. 六老哲學—老健、老伴、老本、老友、老趣、老悟。我們常聽到五老哲學，每一個人，如能保有五老觀念，那麼他的老年生活，一樣過得生氣盎然，一樣充實，但是，家庭核心化及高齡化正在加速產生，將來三代同堂、五代同堂，恐成歷史名詞，因此，提早覺悟是必要的，提早規劃老年人生，免得老無所終，老無所養，屆時再後悔恐怕就來不及了，學校的經營管理者，除了教育自己，也要教育社會大眾，這種社會趨勢任何人都不能避免，提早認知，提早規劃，只有幫助絕無損失，未雨綢繆更是金科玉律，不能不有所警惕。

（三）就事務推動方面：

1. 責難、刁難、為難，事事增加困難。校務的推展，如果不能得到上級的支持協助，在校內又不能得到部屬的認同，加上家長的態度，在在影響經營的效能。唯有上下一心，得到應有的回饋協助，校務的推展才能水到渠成。
2. 誠心、熱心、信心，學校一片祥和。領導者必須誠信，言出必行，才能取得校園全體的信賴支持，每一個人都能展現無私、信心，何患校園不團結？不和諧？其實，校園的氣氛操之在我，只要大家同心協力，禍福與共，必可成大器、成大事。
3. 期望、希望、寄望，人人充滿希望。一個團體的活力，來自人人都有希望，因為希望帶給大家信心，因為希



望讓大家緊密結合在一起，希望是力量的來源，有了希望就有方向，有了方向就有追求的目標。一位好的領導者，常是希望的製造者，他引領大家抱持著希望戮力向前，而展現蓬勃的朝氣。

（四）就人際關係方面：

- 1.成功：一位成功的領導者他懂得什麼時候給對方「戴高帽」，他也能掌握何時做「順風旗」，在適當的時候給予「得勝鼓」。所以成功的領導者要懂得權變，靈活運用，必可獲得認同，而且獲得尊重。
- 2.失敗：一個失敗的經營者，經常會不經意的給部屬「當頭棒」，有的時候為了個人面子還是個「死鰲子」，更不可理喻的是還常常給同仁「澆冷水」，這樣的領導方式，當然註定要

失敗，因此一位聰明的領導者，能不謹慎乎？

俗語說：「成功的人生不在於拿一手好牌，而在於把手上的壞牌打得可圈可點」。一所學校的好壞，跟學校的領導人心態有必然的關係，我們常說：魔由心生，境由心轉，只要人人心中有愛，又能追求我們所愛的，享受我們已經有的，相信必能扭轉乾坤，營造最好的校園環境。

總之，學校領導者要傳播三心二意的觀念，那就是：要有「信心」能轉敗為勝。要有「決心」克服困難。要有「恆心」散發光輝。更要有「創意」與「樂意」去勇於任事。但教育的終極的理想是：希望達成三贏的教育願景，那就是：

學生贏，讓學生的受教權受尊重。

教師贏，讓老師的專業權受尊敬。

學校贏，讓學校的教育權受尊崇。





批判領導對學校領導的啟示

蔡進雄／輔仁大學教育領導與發展研究所副教授

一、前言

1970年代，繼實徵詮釋典範後，批判典範逐漸興起，並對教育行政界產生影響，批判典範對教育領導研究也帶來相當大的衝擊。批判典範之所以日益受到重視，原因在於批判典範放棄了傳統理論上量化與質化研究之爭，而將焦點轉移至社會脈絡因素對領導者行為的影響，例如：隱含的權力控制、資源的分配、男性霸權的獨斷、文化差異等面向（鄭彩鳳，2004：146）。批判理論顧名思義，就是採用批判的觀點來觀看社會現象，強調真理沒有絕對，對於既存或公認的真理，應以批判的角度進行揭發，尤其對身處現今後現代混沌、變異與斷裂社會的人們，進行內在的反省與啟蒙（蔡培村和武文瑛，2004：701）。

批判領導是以批判理論的角度來批判、檢視與反省領導。針對批判領導研究（critical leadership studies, CLS）的著述為數不少（Foster, 1989; Lincoln, 1989; Ryan, 1998; Slater, 1989; Smyth, 1989; Tierney, 1989），包括了英國、美國、加拿大、澳洲、紐西蘭及其他地方作者的大批研究著作。這些作者以不同方式反對正在他們國家興起的一種講求層級制度、「強勢領導」和市場導向的教育領導之文化（黃婉儀等譯，2001：98）。例如，W.Foster和其他批判理論學者，曾藉由檢視領導過程可能產生轉變的內容，指出領導就是轉換的觀念。他們認為領導應該致力於社會重建，領導必須是具有社會批判性，它不是僅屬於個體，而是個體間的關係；領導是以建構社會願景和促進改變為目的，而不

僅只是達成組織目標（吳秉恩，2006：301）。

基於上述，本文將先陳述批判理論與批判教育學，其次敘述女性與批判領導研究，之後分析批判領導下的校長與教師關係，最後論述批判領導對學校領導的啟示。

二、批判理論與批判教育學

批判領導之研究與批判理論及批判教育學有息息相關，以下就先闡述批判理論，之後再說明批判教育學的發展。

批判理論或批判研究這個概念源自於社會學，且擁有眾多的理論與派別。批判理論之所以興起是由於人們對於現有社會中所存在一些事物感到不滿，努力尋求解放突破，並從另一個角度出發試圖獲取生活充實感與滿足感（秦夢群和黃貞裕，2001：162）。易言之，批判理論批評社會的畸形、不平等和不公正，而致力於它們的轉變（吳根明譯，1988：3）。所以，批判理論就是希望透過對事實或現實的批判與否定，來喚醒或轉變群眾的意識，從而喚起群眾自發性的行動來改革社會現狀，邁向合理的社會（黃瑞祺，1990：67-68）。

至於批判教育學方面，幾十年來批判教育學涉及的理論背景大抵包括美國進步主義傳統、巴西文化識能計畫、霸權理論，以及受當前思潮的影響。他們主張在傳統教育下，學校傳授中產階級的知識，掌權者透過學校進行階級再製和文化再製，企圖保持受教對象的非人性化，以遂行其繼續控制之實（陳得文，2006：59-60）。例如，I.Illich在《非學校化社會》一書中就對義務教育及整



個現代學校制度進行批判（吳康寧，1994：viii）。

最受批判教育學者引述的是Freire所著《受壓迫的教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*），書中點出了整個批判教育學論述的核心：如何使受壓迫者參與開展解放的教育學？如何透過教育使得受壓迫者與壓迫者雙方均能經由批判的思考，從而發現自身處於非人性化的事實（陳伯璋和張盈堃，2006：6）。

綜上所述，批判領導就是引述、汲取批判理論及批判教育學的立論與精神，探究揭露領導或教育領導之種種不合理現象，並試圖建立新的領導觀。

三、女性與批判領導研究

女性主義研究者以女性主義觀點檢視教育行政之運作，發現整個教育行政界向來以男性所獨霸，女性無論在職位、聲譽及地位都受到排擠而難以進入權力中心（秦夢群和黃貞裕，2001：178）。

因此，批判領導研究的一個重要構成就是探討性別關係，以及因性別關係而產生的權力關係（黃婉儀等譯，2001：106）。批判領導研究的著述中出現了一個新觀點，這個觀點認為關於領導的大部分理論與實踐方法，「無可避免」地都是從男性觀點和父權制度的設想而發展出來（黃婉儀等譯，2001：109）。

舉例來說，筆者曾閱讀李遠哲和蕭新煌所主編（2003，2004）《傑出學者給年輕學子的67封信》及《傑出女性學者給年輕學子的52封信》二書，前者主要是由男性學者所撰寫，而後者是由女性學者所撰述，比較兩本書之內容後可以清楚發現諸多女性學者在追求學術成就過程中，深恐忽略家庭及子女照顧，但男性學者卻較少有學術研究及家庭兼顧的角色衝突之敘述。由此可見，男性學

者及女性學者的聲音是不同的。同樣的，男性校長及女性校長亦有相異之處，依筆者（蔡進雄，2005a：127）的歸納，女性教育領導者的主要困境是性別角色刻板印象、角色期望及家庭因素等，而要突破這些困境的方式則可從女性校長本身、兩性教育及整個社會結構等多方面的努力，以使女性校長更無掛礙地為教育付出更多的努力與貢獻。

綜言之，批判領導強調教育領導不應由男性「包辦」，也不應由男性觀點出發，女性之領導特質及經驗也有其優勢，例如女性關懷特質適合團隊及社群的營造，因此應給予肯定及領導之公平機會，此外也應該傾聽及尊重女性教育領導者的聲音，並使其在合理公平的教育環境下貢獻心力。

四、批判領導下的校長與教師關係

Gibson指出批判理論的批判立場，使它關切如何對權威加以質疑，對於各種形式的階級制度、支配與權力進行檢視，這在在都使那些擁有權力、權威及地位的人感到不安（吳根明譯，1988：20）。批判領導學者Smyth（1989）就反對當前強勢領導理念的傾向，也反對採用救世主義式與霸權式領導觀點，他主張根據批判理論來研究和瞭解領導這個課題（黃婉儀等譯，2001：100）。

批判理論是一種社會批判論，常被用來分析存在於現今美國教育中，對弱勢族群、婦女、窮人和其他社會階級的宰制。批判理論也常常被用來研究正式的學校領導者，例如校長和教師之間的關係（林明地等譯，2000：359）。就校長與教師的關係而言，若要使教師增權賦能，那不應該是由上而下的「加持」或「灌頂」，領導者反而應該是觸發教師的「意識覺醒」，進而反思批判與實踐。換言之，校長領導較屬同儕領導而非「長官式」的領導（陳伯璋，2003：8）。



批判教育學不同於傳統學校教育以教師為中心，而主張在對話溝通過程中，師生共同探究、建構認知、彼此教導，傳統的「學生」和「教師」轉變為「同時身為教師的學生」和「同時身為學生的教師」（陳得文，2006：145）。而批判領導觀點下的校長與教師關係，亦不應以校長為權力中心，而是強調從權力控制轉為權力共享，由上下部屬關係轉變為夥伴關係。

五、批判領導對學校領導的啟示一代結語

教育領導有實徵、詮釋及批判等三種典範（鄭彩鳳，2004：139）。批判理論運用到領導中是要吾人時時反省我們自身的領導與型式，是否能真正解放存在於社會各階層的不公面向，抑或不慎對成員與整個組織產生壓榨、霸權宰制與再製之情形而不自知，反使社會陷入更不平、更不公、更不義的惡性循環當中（蔡培村和武文瑛，2004：701）。

雖然批判理論被批評為反科學、過於理性或菁英主義，以及重視解構而忽建構（蔡培村、武文瑛，2004：701）。但批判領導對學校領導仍有以下三項啟示：

（一）領導的重新定義

持批判性觀點的學者指出學校存在於大型的社會組織與文化情境中，封閉性系統的研究觀點讓大多數的研究者長期忽略校內領導者與整個大環境之間的互動關係（李安明，2006：75；Marshall, 1995；Maxcy, 1995）。是故，批判領導研究者Foster（1989）要求我們以嶄新的思考方式來理解教育領導，Foster（1989:50）認為領導在本質上是一種批判性的實踐（leadership as a critical practice），他要求教育領導者以反思和批判的態度，思考某些院校的文化和組織狀況，以及這種文化可能需要改變的地方（黃婉儀等譯，2001：101）。Foster進一

步表示，領導就是指領導者與其他人合作，把學校教育文化和實踐裡一些不理想的特質加以轉化，這些不理想特質可能是：種族歧視和性別歧視，對個別宗教或地區團體的偏見，對殘障人士或弱勢社群的偏見（黃婉儀等譯，2001：102）。

由上述可知，領導除了是為達成組織目標外，還應該有社會重建的責任。亦即，傳統領導之定義其最終目的都是組織目標的達成，而批判領導則主張領導還要有改造社會的使命與責任，以期轉變不合理的社會現象並邁向更為健全的世界。而對於學校領導者來說，領導的責任已不限於學校組織目標的達成，而應喚醒教師的意識，與教師共同破除教育現場之不公不平不義之病象，進而改造教育以邁向更為理想的社會。

（二）教師領導與教師聲音的受重視

後工業時代領導典範，是將領導描述一種關係而不是個人資產；定義領導是一種改變的過程；認為領導並不是限定在具有某些地位的人身上，而是一種任何人均可表現的技巧（吳秉恩，2006：318）。換言之，在批判領導眼中的學校領導不應該侷限於校長或行政人員，領導是存在於校園中之任何人身上，因此一般教師仍有其影響力，且有一定的權力及領導力。亦即，在校園中不應僅僅強調校長的領導角色，對於教師領導（teacher leadership）也同樣要受到重視（蔡進雄，2005b）。

此外，誠如Hartley（1997）所言：每一個團體都有權利利用他們的聲音為他們自己說話，而且被接受為真實的、合法化的，這是後現代多元觀點的本質（歐用生，2004：159）。所以，批判轉型領導要求反省和分析：我們代表誰來行使權力，並創造一個不分種族、階級和性別，而讓所有聲音和意見被聽到的環境（吳秉恩，2006：302）。質言之，批判領導主張教師聲音應被聽見，教



師不應是一群被壓迫的無聲教育工作者。

（三）後英雄式領導的來臨

批判理論表示，管理式的概念已經主控了過去幾十年的領導領域，管理式領導採用控制與支配組織成員的方式，將教育與行政切割開來，同時給予行政較多特權（王如哲等譯，2004：105），但批判理論下的學校組織是權力分享及非階級組織的（Peca, 1997），而這有別於傳統領導理論將領導者定位於科層體制之金字塔的最上層者。C.W.Evers和G.Lakomski也認為領導應該較具彈性化與分散意義的，意即社群中知識和專門技術並非都集中在某一個專家身上，

而個體認知與學習的對象也不是來自同一個人或因素，因而領導應該朝向一種分權領導或是分散式領導（林志忠，2004：230）。

後英雄式領導（post-heroic leadership）係指領導者與成員共同塑造願景，彼此間建立平權互惠的關係，藉由團隊的建立、充分的授權與激發部屬的潛能之領導過程（蔡進雄，2004：115）。依此定義，後英雄式領導頗能呼應批判領導反對階級、權威、壓迫及控制的精神。質言之，基於批判理論的領導是權力分享、淡化職權階級及非控制導向的理念下，未來的學校領導將不再是個人英雄式領導的彰顯，而是後英雄式領導的來臨。

參考文獻

- 王如哲等譯（2004）。教育行政研究手冊。J.Murphy & K.S.Louis主編。台北：心理。
- 吳根明譯（1988）。批判理論與教育。R.Gibson原著。台北：師大書苑。
- 吳秉恩校訂（2006）。領導學：原理與實踐。A.Shriberg, D.L.Shriberg, & R.Kumari.原著。台北：智勝文化。
- 吳康寧（1994）。譯序。載於作者譯，非學校化社會（譯序）。I.Illich原著。台北：桂冠圖書。
- 李安明（2006）。學校領導研究分析。載於張錫富主編，學校行政理念與創新（頁65-91）。台北：高等教育。
- 李遠哲和蕭新煌主編（2003）。傑出學者給年輕學子的67封信。台北：天下文化。
- 李遠哲和蕭新煌主編（2004）。傑出女性學者給年輕學子的52封信。台北：天下文化。
- 林志忠（2004）。教育行政理論—哲學篇。台北：心理。
- 秦夢群和黃貞裕（2001）。教育行政研究方法論。台北：五南。
- 陳伯璋（2003）。實踐智慧（phronesis）與校長課程領導。載於馮用生和莊梅枝主編，活化課程領導（頁3-17）。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 陳伯璋和張盈堃（2006）。解放的場所與實踐：批判教育學的關懷。教育研究月刊，146，5-19。
- 陳得文（2006）。批判教育學的理論、實踐與困境—在國小領域教育。教育研究月刊，146，59-69。
- 黃婉儀等譯（2001）。教育管理：領導與團隊。M.Crawford, L.Kydd, & C.Riches編。香港：香港公開大學。
- 黃瑞祺編著（1990）。批判理論與現代社會學。台北：巨流圖書。
- 蔡培村和武文瑛（2004）。領導學：理論、實務與研究。高雄：麗文文化。
- 蔡進雄（2004）。領導新典範：後英雄式領導的意涵及其對學校行政領導的啟示。教育政策論壇，7（1），111-130。
- 蔡進雄（2005a）。學校領導理論研究。台北：師大書苑。



蔡進雄（2005b）。中小學教師領導理論之探討。教育研究月刊，139，92-101。

鄭彩鳳（2004）。教育領導研究的現況與發展趨勢。教育研究月刊，119，139-149。

歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。

Foster, W.(1989).Towards a critical of leadership. In Smyth, J.(ed.), Critical perspectives on educational leadership. London: Falmer Press.

Hartley, S.(1997). Reschooling society. New York: Falmer Press.

Lincoln, Y.S.(1989). Critical requisites for transformational leadership: Needed research and discourse. Peabody Journal of Education, 66(3), 176-181.

Marshall, C.(1995). Imagining leadership. Educational Administrative Quarterly, 31(3), 484-492.

Maxcy, S.(1995). Responses to commentary: Beyond leadership framework. Educational Administrative Quarterly, 31(3), 473-484.

Peca, K.(1997). Critical theory: Implications for school leadership theory and practice.(ERIC Document Reproduction Service No.ED404736).

Quantz, R.A., Rogers, J.L., & Dantley, M.(1991). Rethinking transformational leadership: Towards the democratic reform of schools. Journal of Education., 173(3) , 96-118.

Ryan, J.(1998). Critical leadership for education in a postmodern world: Emancipation, resistance and communal action. International Journal of leadership in Education, 1(3), 257-278.

Slater, R.O.(1995). Responses to commentary: The sociology of leadership and educational administration. Educational Administrative Quarterly, 31(3), 449-472.

Smyth, J.(ed.)(1989). Critical perspectives on educational leadership. London: Falmer Press.

Tierney, W.G.(1989). Advancing democracy: A critical interpretation of leadership. Peabody Journal of Education, 66(3), 157-175.





推動十二年國民基本教育說帖

教育部中等教育司

前言

「國家建設靠人才，人才培養靠教育」。因此，行政院蘇院長一再強調「苦不能苦孩子、窮不能窮教育」，即使「省吃儉用、舉債度日」也要把教育辦好。我國教育普及久為世人所稱頌，然於民國57年起全面實施九年國民教育以來，迄今已近40年，當年世界上僅有少數國家實施超過9年以上的國民教育，如今已有46個國家辦理10年以上的國民教育，相較之下，我們已落入國民教育年限的後段班。此外，我國國民教育仍存在著學生升學壓力沉重的問題；高中職教育更是呈現學費負擔不一、城鄉差距、資源不均、參差不齊等現象。為了提升國民教育水準，紓緩學生升學壓力、縮短城鄉/貧富差距，增強國家競爭力，實施十二年國民基本教育乃是國民殷切期盼的教育大工程。

一、延遲只會擴大差距

我國於民國57年實施九年國民教育，當時全世界實施九年國民教育的國家不多；但是39年來，世界各工業先進及發展中國家，陸續延長其國民教育年限，迄今已有46個國家實施超過10年以上的國民教育，與之相比，我國的九年國民教育已屬教育年限的後段班，推動十二年國民基本教育事不宜遲，應即迎頭趕上。今日不做，明天我們會更落後。

二、按部就班、逐步規劃

我國早在民國72年起即有延長國民教育之議，並小規模試辦「延長以職業教育為主的國民教育班」，經過20年的討論、試辦、評估，反覆嘗試，終於在92年9月召開的「全國教育發展會議」上達成「階段性推動十二年國民教育」的結論與共識。教育部於是進行規劃，行政院且在95年7月27-28日召開的「台灣經濟永續發展會議」將本項議題納入，並達成積極推動之共識，且將其中補助弱勢家庭就讀私立高中職學生學費計畫納入95年9月20日行政院核定之「大溫暖社會福利套案」中，作為推動十二年國民基本教育之重要前置措施，並積極規劃相關配套措施。

三、2007年啟動、2009年全面實施

政策方向既定，配套規劃亦已完成，行政院蘇院長遂宣布自2007年9月起開始加額補助經濟弱勢家庭就讀私立高中職高一學生之學費，並逐年擴大至高二及高三，2009年全面實施。

四、是權利而非義務

依教育基本法第11條「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」目前教育部已著手修正「高級中學法」與「職業學校法」整合為「高級中等學校法」，作為推動延長國民基本教育的法律依據。據此，目前推動的延長到十二年國民基本教育（高中職）指的是非強迫入學（非義務），但是普及入學、低學費（國民權利）的教育。

五、減輕家長學費負擔

目前高中職學費，公立約每年10,800元，私立則高達44,000元以上，公私立差距超過4倍。其中就讀私立高中職的學生占全體高中職學生的47.6%，且有較高比率來自經濟弱勢家



庭，因此，為減輕弱勢家庭的學費負擔，必須先實施加額補助經濟弱勢就讀私立高中職學生學費的方案，預計受惠學生數達38.3萬人。

學校、身分別		方案補助	現行方案（2001年8月起實施）	2007年實施十二年國民基本教育（96學年起加額補助經濟弱勢私立高中職學生學費方案）		
				家戶年所得超過60萬元	家戶年所得超過30萬至60萬元之間	家戶年所得30萬元以下
私立高中職	一般生	補助1萬元	維持補助1萬元	補助2萬元	補助3.4萬元	
	低收入戶	依社會救助相關法令全額補助				
	特殊生	依相關規定補助	原補助方案不變			
公立高中職	一般生	無 補 助				
	低收入戶	依社會救助相關法令全額補助				
	特殊生	依相關規定補助	原補助方案不變			

※特殊生：指身障學生或身障人士之子女、軍公教遺族及傷殘榮軍之子女、原住民、特殊境遇婦女之子女等。

六、合理規劃高中職學區

要達成高中職學生普及入學、就近就讀、適性發展以及減輕學生升學壓力，合理規劃學區事屬必要。學區規劃將依下列4項原則進行：

- 1.學校類型多元（公立、私立、高中、高職）。
- 2.資源均衡（每一學區學校數分布）。
- 3.生活機能。
- 4.通學車程適度。

然學區規劃事涉複雜，且關係到眾多學生受教權利，必先詳加踏勘規劃，俟規劃草案出爐後召開各區公聽會，聽取各界意見，再做決定。同時，視需要於教育資源不足地區增設完全中學、分校或分班，鼓勵學生就近入學學區高中職。

七、三年內入學方式不變

為配合學區規劃、高中職優質化進程，以及穩定現已就讀國中之學生心情，故於2009年以前，施行多年的國中基本學力測驗及相關入學方式暫不改變。為能紓緩學生升學壓力、減輕學生通學奔波及住宿負擔，未來將逐步提高申請入學比例，降低基測成績所占比重，逐步使基測成績僅供作為入學門檻之用，最終達到免試入學學區高中職的目標。



八、高中職優質化、人人讀好學校

以完善的教學設備與資源、優質的師資及有效的教學，善用社會資源及參與社區發展等，提供學生優質學習環境，促使學生有效學習，引導學生適性發展，兼顧產業與區域發展，實現「校校有特色，個個有本領，人人有發展，行行出狀元」的全人教育理想。預定3年內投入163億元，讓高中職大幅優質化，期能在2009年達到八成公立高中職優質化，及提升私立高中職教學品質的目標；同時，設計質差高中職的退場機制，期使高中職普遍優質化，自然降低所謂「明星」或「菁英」學校與「非明星」或「非菁英」學校之爭議。

九、3年400億、投資辦教育

政府雖然財政困難，但決心在3年內投入400億的經費，其中繼續型經費246億、新增型經費154億，以利全面實施十二年國民基本教育。爾後並將持續編列充足預算，使十二年國民基本教育順利推動。

（單位：億元）

項目	2006年	2007年至2009年			
		2007年	2008年	2009年	合計
學費補助	40	40+6= 46	40+19= 59	40+29= 69	120+54= 174
高中職優質化	28	28+13= 41	28+28= 56	28+38= 66	84+79= 163
其他10項子計畫	14	14+2= 16	14+9= 23	14+10= 24	42+21= 63
合計	82	82+21= 103	82+56= 138	82+77= 159	246+154= 400

十、推動十二年國民基本教育之政策目標

- （一）提升國民素質，增進國家競爭力。
- （二）促進教育機會均等，實現社會公平正義。
- （三）縮小教育落差，均衡城鄉發展。
- （四）紓緩升學壓力，引導學生適性發展。

十一、砌磚奠基，配套到齊—12項子計畫（包括22個方案）

十二年國民基本教育是一項重大的教育改革工程，其影響深遠、牽涉廣泛，須如砌磚般，逐步奠基堆高。總計12項子計畫，包括22個方案如下：



子計畫	主政單位	辦理單位	方案	備註
1.補助私立高中職學生學費－縮短公私立學費負擔之差距	中教司	中部辦公室 台北市政府教育局 高雄市政府教育局	1-1加額補助經濟弱勢私立高中職學生學費方案	
2.高中職優質化	中教司 技職司 特教小組	中部辦公室	2-1高中優質化輔助方案 2-2高職優質化輔助方案 2-3身心障礙學生十二年就學安置計畫	
3.高中職社區化	中部辦公室		3-1學區劃分實施方案 3-2高中職學校分布調整方案	
4.調整高中職入學方式	中教司		4-1國中基測轉型暨申請入學實施方案 4-2產業特殊需求類科及特殊地區高級中等學校免試入學及獎補助作業要點 4-3高中職發展特色招生作業要點	中部辦公室主政
5.建置十二年一貫課程體系	中教司		5-1強化中小學課程連貫與統整實施方案	
6.建立質差學校退場機制	中部辦公室		6-1高中職校務評鑑實施方案 6-2高中職輔導、轉型及退場作業要點	
7.結合技職教育與產業發展	技職司		7-1產學合作（攜手）方案	
8.推動大學支持高中職社區化	高教司		8-1大學增加名額受理各高中職學生入學招生方案 8-2高中職學生申請就近升學大專校院實施方案	技職司主政



9.精進高中職師資 人力發展	教研會	9-1提升高中職教師教學品質與專業發展實施方案	
10.學生生涯規劃 與輔導	訓委會	10-1國中與高中職學生生涯輔導實施方案 10-2國中小學生學習扶助方案 10-3補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則 10-4國中畢業未升學未就業青少年職能培訓輔導方案	國教司主政 青輔會主政
11.鼓勵家長參與 教育	國教司	11-1家長就近參與各級學校教育實施方案	
12.修訂相關教育 法規	中教司	12-1高級中等學校法	

十二、推動期程

- (一) 前置準備階段：自2003年8月推動「高中職社區化中程計畫」開始，先後推動「優質高中輔助計畫」、「優質高職產學攜手計畫」等12項前置準備措施。
- (二) 啟動階段：2007年3月至2008年2月一年內完成所有配套之細部規劃，訂定各項實施方案及作業要點。2008年3月至2009年7月逐步推動各項配套措施，並逐年擴增經濟弱勢私立高中職學生學費補助及高中職優質化校數。
- (三) 全面實施階段：2009年8月起，全面實施十二年國民基本教育，經濟弱勢非自願就讀私立高中職學生皆可獲得加額學費補助；優質化學校不斷擴充；調整入學方式，增加申請入學比例，並逐步降低基測成績比重，促進國中畢業生就近入學高中職，藉此逐步達成紓緩國中生升學壓力的目標。

十三、務實推動十二年國民基本教育

自從民國63年政府公布施行「私立學校法」，以及民國66年發布施行「私立學校獎助辦法」以來，鼓勵私人興學，提供充足的就學機會，讓國中生得以順利升學。以95學年度為例，公立高中有178所、私立高中有140所、公立高職有92所、私立高職也有64所，總計公立270所、私立204所。學生數公立39萬5822人（占52.4%）、私立35萬8872人（占47.6%），也就是說入學公私立高中職的學生數幾乎各半。政府如要實施完全免學費之十二年國民教育，必須將公立高中職學生平均每年約10,800元的學費免除，至少每年國庫要多負擔45億元；而私立高中職學費平均約是公立的4.4倍。據此，全額負擔公私立高中職學生學費，每年至少超過240億元，是目前政府財政所無法承擔的。因此，推動低學費負擔的十二年國民基本教育



是較負責、務實而可行的政策。

結語

政府為落實執行十二年國民基本教育實施計畫，設有分層負責推動機制，由行政院政務委員負責跨部會（教育部、財政部、主計處、經建會、勞委會、農委會、原民會、青輔會、研考會等）政策協調；教育部也成立推動工作小組及專案辦公室，負責整體推動事宜。

這是一項等了20幾年的重大教育改革工程，關係到學生的教育、家長的權益，以及國家的競爭力，與其焦慮地等待，不如勇敢地前進，盼望大家齊心協力，關心我們的孩子們的未來。歡迎大家上教育部網站查詢十二年國民基本教育。如有任何指教，歡迎撥打專線，衷心感謝大家支持教育。

教育部網站首頁：<http://www.edu.tw> 熱門議題區，十二年國民基本教育
詢問專線：02-33437764、33437774、33437781 竭誠為大家服務



「山東省教師教育學會」來訪

蔡明學／國立教育研究院籌備處專案助理

玄奘大學為促進海峽兩岸交流，邀請「山東省教師教育學會」一行十七人於3月14日（星期三）訪問本處。本次訪問團由團長楊波光常務理事帶隊，玄奘大學終身教育學院曾光榮院長陪同，與本處何福田主任及研究人員，針對海峽兩岸的教育現況、中小學課程設計，以及教學現場實務工作進行學術交流。該訪問團於會後除參觀本處環境並合影留念外，同時也參觀於本處所舉辦的第105期主任培訓班授課情況，團員們對於授課的狀況印象深刻，紛表嘉許讚揚。

本處何福田主任表示，進行教育的學術交流是不分疆域、地區與種族的，任何教育經驗都是寶貴的。所以這次訪問團的到來，最主要感謝玄奘大學終身教育學院讓本處藉由此機會對於大陸的教育現況，有更進一步的認識，更希望日後還有許多交流的機會。



96.03.14 山東省教師教育學會蒞臨本處參訪。（郭志昌攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	2/28-3/3	外籍英語師資研習	教輔組	
2	3/5-3/9	國小主任儲訓班第一週	教輔組	
3	3/5-3/9	焦點三百兒童閱讀推動計畫—校長研習	教輔組	
4	3/6	3月6日財團法人公共電視文化事業基金會，至本處拍攝連續劇（不要叫我外籍新娘）之第一場劇情。	行政組	
5	3/12-3/16	國小主任儲訓班第二週	教輔組	
6	3/12-3/16	教學組長研習班	教輔組	
7	3/19-3/21	輔導管教—督學校長班	教輔組	
8	3/19-3/23	國小主任儲訓班第三週	教輔組	
9	3/20-3/22	輔導管教—種子教師班	教輔組	
10	3/21-3/23	輔導管教—種子教師班	教輔組	
11	3/26-3/30	國小主任儲訓班第四週	教輔組	
12	3/26-3/30	國小校長儲訓班第一週	教輔組	
13	4/2-4/18	台灣學生學習成就評量資料庫計畫—辦理25縣市主試人員施測講習	研究組	
14	4/2-4/6	組織學習研習營	教輔組	
15	4/2-4/6	國小主任儲訓班第五週	教輔組	
16	4/2-4/6	國小校長儲訓班第二週	教輔組	
17	4/9-4/13	國小主任儲訓班第六週	教輔組	
18	4/9-4/13	國小校長儲訓班第三週	教輔組	
19	4/9-4/13	行政院組織改造研習班	教輔組	
20	4/14	辦理本處員工健行活動	人事室	
21	4/16-4/20	績效管理研習班第四週	教輔組	



22	4/16-4/20	國小校長儲訓班	教輔組	
23	4/16-4/18	藥物濫用防制師資研習（大專）	教輔組	
24	4/18-4/20	藥物濫用防制師資研習（高中職）	教輔組	
25	4/21-4/23	高中職校園性侵害或性騷擾調查專業人員繼續教育研習班	教輔組	
26	4/23-4/27	知識管理與運用研習班	教輔組	
27	4/23-4/27	國小校長儲訓班第五週	教輔組	
28	4/25-4/27	藥物濫用防制師資研習（高中職）	教輔組	
29	4/30-5/4	國小校長儲訓班第六週	教輔組	
30	4/30-5/1	中階主管訓練研習營（風險管理）	教輔組	
31	4/30-5/1	兒童少年保護辨識通報輔導知能工作坊	教輔組	



院務花絮



96.02.26 本處舉辦96年新春茶會，
何主任福田致詞賀歲。（劉君毅攝影）



95.02.26 本處新春茶會，何主任福田頒發摸彩大獎。（劉君毅攝影）



96.03.05 第105期國小主任儲訓班始業式典禮。（周慧玲攝影）



96.03.20 第1839期輔導管教-種子教師班，教育部吳次長財順授課：教育史上的重要里程碑——零體罰政策之教育意義與價值。（林月鳳攝影）



96.03.25 96年教師資格檢定考試入闈，
教育部吳次長財順親臨主持入闈儀式。（郭志昌攝影）