VOLUME 23 NUMBER 6
December 15, 2006

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23卷第6期

教育理論本土化

國立教育研究院籌備處 發行

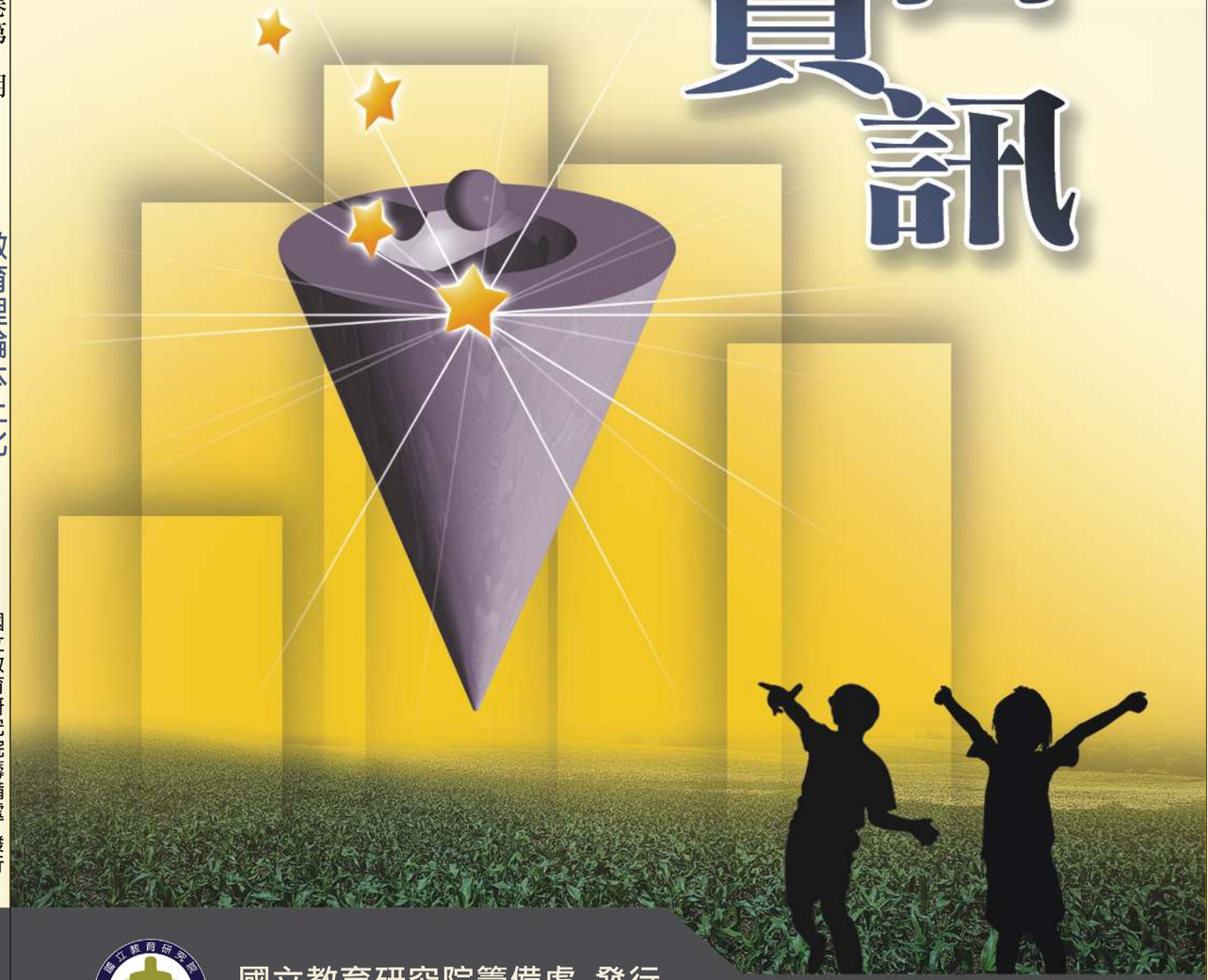
95·12

雙月刊 第23卷第6期

本期專論主題：

教育理論本土化

研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN
中華民國 95 年 12 月 15 日

助（增）產本土教育理論

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

理論是引導行動的指南針。教育理論就是泛指引導教育活動的指南針，包括教學理論、訓育理論、教育與學校行政理論等等。所以，一國之某一教育措施必與其背後所持之教育理論有密切之關係。然而一國之各種教育措施，不知同時使用了幾千幾百種教育理論，或明知或暗合，且其中不乏相互牴牾之處。

這些教育理論，或出自本土，或來自國外。幾乎沒有哪一個國家所使用的教育理論純粹是出自於本土而絕無來自於國外，反之亦然。即使是高度獨裁專政的政府，其各種教育措施中，也可找到幾個符合民主政體思想的教育理論；而在高度民主自由的國家，其各種教育措施中，也難免會出現幾個不符民主思想的教育理論。也許在初民時代，國家剛剛形成不久，沒有國際交流經驗，甚至不知有他國存在，是時之教育沒有成熟之教育理論可用，只能以政治領袖、官吏、耆宿耄耋之言論為教材，自然沒有來自國外的教育理論。除此之外，特別在今日世界有如「地球村」的世紀，每一個國家的教育，必然充斥外國的教育理論。本文所欲討論者，乃本土與外來的教育理論，在比重上，孰輕孰重的問題，不是該不該有本土的教育理論，或該不該有外來的教育理論之問題。

教育理論的共相與殊相

教育理論是人為的，不論是一人之創見，或為多人所共創，基本上，都不是真理。因此，所有教育理論都應該接受兩大考驗：其一為是否具有普遍價值？其二為是否切合當前需要？

所謂「具有普遍價值」，是指該理論雖非真理，但無法指其錯誤，猶如在百分法裏得到90分，雖未滿分，卻是個好理論；所謂「切合當前需要」，是指該理論已經具有普遍價值，而且在此時（時）此地（空）與時空交互作用的當下，經過考驗，這個好理論可以適用而言。

有時，好理論不一定適用於當下的情境。譬如：孔子（前551-前479）的「有教無類、因材施教」理論，誰能指其錯在何處？其「具有普遍價值」應無可疑。但事過2500多年，當今世界各國還有許多國家沒有「足夠的條件」實現這個理論。亦即：有些國家條件較佳，並已實施這個理論因而獲益；有些國家根本沒有實施的條件，只能「心嚮往之」卻無能為力；有些國家已經走上這條路且獲初步效果。足見孔子的「有教無類、因材施教」理論對某些國家而言，因條件不足（如無足夠的人力、物力）而不能「切合當前需要」。又如孟子（前372？-前289）的「民貴君輕」理論，杜威（John Dewey, 1859-1952）的「民本主義」理論，兩者內涵極為相似，也都是好理論，但也都遭遇如同「有教無類、因材施教」理論，不能立刻實施同樣的困境。

很明顯的，好理論並不一定都好用，更不一定誰都可以用：條件適合就好用，條件不適合就不好用。有時候所謂條件適合不適合，與當前常用的「配套」有密切的關聯。如配套夠不夠？配套好不好？都會影響其使用的結果。

在各種教育理論中，有的只要是圓顱方趾的人類都可適用，有的只適用於東方世界或西方世界，有的只適用於已開發國家而不適用於未開發國家。為什麼呢？因為教育理論既然是人為的，則其理論的形成，便有人同此心，心同此理的一面，故而只要是圓顱方趾的人類都可能有其適用的一部分；但也因為是人為的，故其理論的形成，便少不了受其語文、歷史、地理、文化背景、意識型態等等的影響，而有其差異，就如有些藥品，未必適合各類人種服用一樣。

又很明顯的，某一時一地產生的教育理論，未必能放諸四海而皆準：試驗過後，發現利多於弊，就準；試驗過後，發現弊多於利，就不準。其關鍵在「試驗」，故無試驗的貿然使用外來教育理論，只怕會碰到「橘逾淮為枳」的現象，不僅走樣，而且受害。

開礦顯能或開店增能

個體接受教育為什麼成為可能？這是「認識論」所討論的議題。很明顯的有兩個極端的理論。一個是個體本來就有這個東西，另一個是個體本來沒有這個東西。

法國哲學大家合理派之祖笛卡兒（Descartes René, 1596-1650）的天賦觀念說就是前者的主張，所以教育只是把原有的東西開採出來，把它擦亮，使它的本然能做充分的、良好的展現。教育就好像開礦，這個礦場蘊藏金子，只能開出金子，不能開出銀子。你不開採它，它就永遠深藏地下，無由顯露。故教育就是「引出」，就是「顯能」，就是開發「潛能」（potential）。教育工作者愈能了解教育就是開礦的本質就愈能把個體的潛能開發出來，個體受到正確的引出就愈能顯現其能耐，洵至把潛能變顯能。古希臘大哲學家蘇格拉底（Socrates，前470？-前399）有名的「產婆術」說老師猶如產婆，不能使學生有孕，只能幫助學生順利產出胎兒，這種理論乃典型的開礦顯能說。

另一個極端的理論是個體之悟性有如一張白紙，染於蒼則蒼，染於黃則黃，你教他什麼，他就有「可能」學會什麼。個體又像柔軟的陶土，你想把它捏成什麼形狀，它就依你所願成為什麼形狀。亦即個體具有可塑性（plasticity），不像前述另一極端說法：個體具有與生俱來的性向（aptitude），「牛牽到北京還是牛」，你想把牠變成馬是不可能的。人如一張白紙是英哲經驗派大家洛克（John Locke, 1632-1704）的主張，所以教育工作者應該選定優良的教材指導學生學習，你「灌輸」他什麼，他就擁有什麼。學生就好像開一家雜貨店，店裏本來空無一物，進什麼貨才能賣什麼東西，而且你愛進什麼貨都可以。這與開礦有別。礦場本就具有某種礦物，雜貨店自己不生產物品。此說認為：知識由外而內，外加給他什麼，他就能有什麼，故如開店一般。雜貨店能否開成百貨公司，就看你如何累積（增能）與如何經營。

「認識論」（Epistemology）是學習所以可能的基本理論，可有心理學派、論理學派與形而上學派等等之別。上述「開礦」與「開店」兩極端之說法，西方學界固然針鋒相對者有之，而融和之者亦有之，如：實在的經驗論（Realistic empiricism）、實在的合理論（Realistic rationalism）、觀念的經驗論（Idealistic empiricism）、觀念的合理論（Idealistic rationalism）者是（商務印書館編審部，1971， p.858）。

在我國，孔子「因材施教」理論的前提是每個學生的材質不同，故宜運用不同的方法，授以不同的教材，最後才能「各顯其才」。如果只就這一說法而論，孔子可算「開礦顯能說」的鼻祖，因為孔子比蘇格拉底（也屬「開礦顯能說」者）早生82年，且孔子卒後10年，蘇格拉底才出生。甚至「產婆

術」與西方所謂教育Education之字義，乃出自拉丁文Educare（e和ducere兩字組成）引出之意，皆假設學生原有某些東西可以「引出」或「有孕可以生產」，其前提都與「因材施教」同一個想法。然而孔子的「材質不同」之說，一方面有「天賦資質不同」之意，另方面也有力學、經驗之後的「材質不同」之意。如孔子曰：「生而知之者，上也；學而知之者，次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣！」（《論語・季氏第十六》）這種說法不難看出孔子也對後天的力學與經驗一樣可以造成「材質不同」，所以孔子也是「開店增能說」的鼻祖。又若從漢儒許慎（30-124）所著《說文解字》對「教育」所下的定義：「教，上所施下所效也；育，養子使作善也。」則可明顯看出儒家文字學大師對「教育」的看法與經驗論較為接近。可見我國學界對於認識之起源（即學習之所以可能）既有先天說法，亦有後天說法。

除孔子在一開始就有統合二者之說外，孫中山（1866-1925）先生的「知識論」有極為獨特的見解。國父知識論是以「知難行易」學說為其思想中心。他在《孫文學說》一書中，以飲食、用錢、作文、建屋、造船、築城、開河、電學、化學、進化等十事糾正傅說（殷高宗武丁之賢相，約在西元前1200多年）「知易行難」說與王守仁（1472-1528，浙江餘姚人，學者稱陽明先生）「知行合一」說的錯誤（葉學志，1985，pp.93-94）。他更引孟子（前372？-前289）的「行之而不著焉，習矣而不察焉，終身由之而不知其道者，眾也。」（《孟子・盡心上》）以證明「行易知難」為宇宙之真理（中國國民黨中央委員會黨史委員會，1973a，p.457）。他分人類進化為不知而行，行而後知，知而後行三個時期，顯而易見，極為重「行」，似屬「經驗派」無疑。但是若從孫中山先生在《軍人精神教育》一書中所說，亦有統合「合理派」之意味。

> 智由何生？有其來源，約言之，厥有三種，一由於天生者，二由於力學者，三由於經驗者。中國古時學者「生而知之，學而知之，困而知之」之說與此略同。凡人之聰明，雖各因其得失厚薄之不同稍為差別，得多者為大聰明，得少者為小聰明，其為智則一，此由於天生也。若由學問上致力，則能集多數人之為聰明，不特取法現代，抑且尚友古人，有時較天生之智為勝。例如：甲乙二人，甲聰明而不好學，乙聰明不如甲而好學過之，其結果乙之所得必多於甲，此則由於力學也。而由經驗得來者，諺云：「不經一事，不長一智。」故此經驗之事既多，智識遂亦增多，而增益其所不能者，此由於經驗也。要而言之，智之來源，不外此三者而已。（中國國民黨中央委員會黨史委員會，1973b，p.484）

可見中山先生承認人之「先天」理性有大聰明、小聰明，此即生而「材質不同」也，但他強調「後天」力學與經驗的重要性，故又融和了「開礦顯能說」與「開店增能說」。

從此可知，有些教育理論屬於「放諸四海而皆準」的接近真理，超越時空的界線。但是，有許多教育活動是不需教育理論引導的。在人類有教育活動而無教育史的時代，不知歷經幾千萬年，沒有教育理論的引導，卻有教育事實的存在。教育理論反而成為教育史實的「綜合觀察」或「錦上添花」。

產生本土教育理論的必要性

從經驗上來推測教育的起源，似可得到這樣的印象：原始人類，成人肚子餓了，自

己會摘果子吃；小孩肚子餓了，大人就「教」他也摘果子吃。這就是許慎《說文解字》中所說：「教，上所施下所效也。」的寫照。因此，我們可以合理推論：人類教育起源於滿足私人日常生活的需要。其性質是私人的、個別化的而非集體化的；其內容是日常生活的技能學習；其目的是為了存活的需要。從人類教育的起源來看，起先沒有各種各派的教育哲學，也沒有聖君賢相的教導。教育只是對自然界或人與人之間的自然反應，或竟是一種反射性的行為。教育哲學所討論的各類議題，諸如：關於學習的認識論、知識論，以及為何要學習的教育目的論，這些都是教育發達到相當水準之後的事情。

也許教育起源於滿足私人日常生活的需要，但在地球上的各個地方，歷經長久的時間發展，教育遂成不同的面貌。就像長江、黃河都發源於巴顏喀喇山，也都納百川而東流入海，但因流經區域的土質不同，結果便有不同的水質，而其滋養萬物的類別遂有變異。教育的演變，亦復如是，故當今世界各地之教育面貌不同，應與其族群之奮鬥歷史不同有關。因此，不同的文化背景產生不同的教育理論（包括教學理論、訓育理論、教育與學校行政理論等等），自是順理成章之事；且其理論，僅適合一時一地而未必皆能放諸四海而皆準，自然也是可想而知的事情。

現在回過頭來看看我們的教育，用了多少外來的教育理論？用了多少自己的教育理論？我認為外來的理論要永遠多於自己的理論，這樣才能表現我們不是故步自封，而且正在與日俱進。但是，假如我們幾乎沒有自己的教育理論，我們會不會成為人云亦云，猶如無根的浮萍？我們的教育可以不要「自主」嗎？

結語：建立自己的教育品牌

無根的浮萍永遠只能隨波逐流，永遠只能趴在水面，沒有長成參天大樹的可能。

創發本土教育理論當然不是簡單易為之事，必須要有決心與毅力。我們因為習慣於廉價的模仿因而喪失了寶貴的創發能力，我們不是不能，而是懶於吃苦耐勞而不為。

我們自從在清朝末年受到列強入侵之後便喪失了民族自信心，一夜之間，整個教育徹頭徹尾的西化，決心刨根毀基，另起爐灶，恨不得學得比洋人還像洋人。我們應該學些洋人的東西以便截人之長補己之短，但我們不可能學得比洋人更像洋人，我們也不應該比洋人更像洋人。我們自己永遠是我們自己，我們不能因為要改善體質不佳的子女，因其不易改善而棄之不顧，乾脆去抱個體格健壯的「洋」娃娃來做自己的子女。

我們如果不能創造自己的教育品牌，在理念上只有外國人的教育理念，在實際作為上也跟人家亦步亦趨，除非我們真的瘋狂到想把我們的國民教育得比外國人更像外國人，甘願在教育上永遠沒有「自我」，否則，我們就應該認真地、嚴肅地思考我們需要什麼樣的教育。現在流行的「藍海策略」（Blue Ocean Strategy）（黃秀媛譯，2005）雖然也是外國人的研究成果，倒是提醒我們應該趕快找尋自己的「藍海」，不要一頭栽進「紅海」裏面去拼得血流成河。證之以往，我們是絕對有自創教育品牌能力的民族。

參考文獻

金偉燦、莫伯尼著，黃秀媛譯（2005）《藍海策略—開創無人競爭的全新市場》。台北：天下遠見。
孫文（1973a）。《孫文學說》。台北：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
孫文（1973b）。《軍人精神教育》。台北：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
商務印書館編審部（1971）。《哲學辭典》。台北：台灣商務印書館。
葉學志（1985）。《教育哲學》。台北：三民。
謝冰瑩等（1987）。《新譯四書讀本》。台北：三民。

公立高級中學教師兼任行政人員離職問題分析—以台北市為例

鄭同僚／國立政治大學教育學系教授

一、研究緣起與目的

一個組織中行政人員任期的穩定性，向來被認為是良好學校效能的重要指標之一（Purkey & Smith, 1983）。行政人員任期的穩定性低，造成人員流動率高而經驗不易累積，致使組織的行政不容易推動或貫徹，其結果比較容易為學校效能帶來負面影響；所以擁有一個較穩定的學校行政團隊，是許多學校組織的重要期待。我國高級中學學校行政重要職務依法主要皆由教師兼任，教師兼行政曾經是許多人認為高中教師在職業生涯上向上流動的重要管道，唯近年教育實務領域裡似乎對於高中教師兼任行政人員現象開始憂心，實務界憂心的主要焦點在於高中教師兼任行政意願似乎普遍在降低，而兼行政教師的流動率似乎漸趨頻繁。行政人員任期的穩定性既然深深影響著學校效能，實務界的憂心焦點就應該被重視加以探索；但尋找國內相關文獻，卻發現國內對於高中教育的研究頗為稀少，至於針對高中教師兼任行政人員的研究則完全闕如，顯見此問題被忽略程度。為此，本研究準備深度探究高中教師兼任行政人員離開兼任職務問題，這問題又可拆開成兩個向度，一是離職情形的瞭解，另一是離職原因的瞭解。直言之，本研究有兩個主要研究目的，研究目的一，希望瞭解高中兼任行政人員流動情形。研究目的二，則希望瞭解高中兼任行政人員流動的原因為何。由於公立學校與私立學校在人員任用與去職作業上彈性不同，私立學校管理階層在人員選黜明顯擁有較多主控權，私立學校教師兼任行政問題可能另有不同型態，因此，本研究將暫不觸及私立學校領域而以公立高中為限。

二、研究方法

為回答研究目的一，本研究先以台北市公立高中為主要研究對象，研究者透過台北市中等學校校長協會協助，對全部台北市26所公立高中發出一份「台北市公立高中教師兼行政職務異動狀況調查表」，本調查表依據台北市中等學校校長協會之意見，列出由教師兼任之十一個重要高中行政職務，委請各校將最近三年歷職教師名單填上後寄回，由教師名單即可判斷三年內共有多少人歷職又去職。調查表共回收21份，其中扣除一份新設學校缺乏人員異動資料，共有20份有效調查表可供分析。本研究選擇最近三年作為背景時間的理由，乃根據相關專業人員經驗，最近這三年離職率有越來越嚴重趨勢，最值得觀察；同時，為避免實務上為高中行政人員帶來太多找資料填表格的困擾，以致於影響本研究調查表回收，本研究最後決定只調查最近三年人員異動情形。

研究目的二在探討離職原因，這其中有部分原因屬於較內心層面複雜的離職決策過程動態問題，用問卷調查的方法似乎較不能掌握深刻的面貌（Carspecken, 1996），因此，本研究採用訪談方法對於所選取的研究對象進行深度訪談，以便理解研究對象的多面想法。本研究訪談之進行，先透過台北市中等學校校長協會推薦對本研究問題「曾經

擔任過行政職務，對兼任行政人員離職有深入瞭解，而且能言之有物」的老師10人，作為訪談第一批對象。此外，研究者透過與受訪者接觸過程中經由受訪者建議，又增加受訪者7位。總共受訪者有17位，其個人簡單資料如表1。表中男女人數只相差一位，但為符合研究目的以瞭解教師離開行政職務原因，受訪者以現在不再續任行政之教師為主，部分現在仍擔任行政職務者過去也都曾有轉換過行政職務的經驗，選取這幾位作為研究對象可能可以用來對照理解離職與否的各種可能原因。

表1　深度訪談對象簡歷

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9
性別	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	女	女	女	女	女	女	女
行政年資	10	20	18	10	23	18	2	3	4	6	3	8	12	13	1	1	7.5
現兼行政與否	否	否	是	是	是	是	否	否	是	否	否	是	否	否	否	否	否

受訪者事先均有機會看過訪談大綱，並由受訪者決定受訪地點，通常受訪地點為受訪者任教學校。訪談以一次為原則，有必要時再以電話澄清求證。所有訪談均經過受訪者同意後進行全程錄音。錄音帶由研究者逐卷聆聽，並於聆聽過程中記下受訪者的重要語言，事後再根據書面記錄進行歸類分析。

研究者在上述內容分類初步成形後，曾舉行一次成員包括台北縣市、桃園縣、新竹縣四個地區中學校長、主任、組長共18人的焦點團體，針對「中學教師兼任行政人員去職原因」進行一次約兩小時的討論。焦點團體所呈現內容，並未超越初步分析所區分之各類所包括各項，顯示分析發現具有相當可靠的外部效度。因此，研究者比較放心本研究所找尋對象的意見經歸類後，應該已經能充分表達國內高中教師兼任行政工作的可能理由。

三、研究結果—高中教師兼任行政人員職務異動現況

根據上述20份「台北市公立高中教師兼行政職務異動狀況調查表」調查內容，將結果彙整如表2。表中呈現各校近三年來歷經各類行政職務的人數、主任平均任職年數、組長平均任職年數以及主任組長總平均任職年數。先就各校分別而言，主任平均任職年數在兩年以上者，只有9所學校，不及半數，其中主任離職率最高的學校甚至其近三年主任平均任職年數只有1.1年。就組長平均任職年數而言，情況比主任更不好；所有學校組長平均任期都未達到兩年，組長離職最嚴重的學校（如B、M、R等校）幾乎每年每個組都換組長。若將主任與組長平均任職年數合併計算，平均任職年數能達到兩年

以上的，只有一所學校。研究者曾在後續的訪談中，請教受訪者「兼任一個行政職務的理想時間是幾年」，少部分的受訪者認為兩年足夠了，大部分的受訪者認為要三年，一位三年都在其職的主任就說：「其實三年比較好，有前面兩年的摸索，還能創新，第三年比較可能有好的品質、好成效。時間太短，效果真的不好」（M4）。由這角度看來，台北市幾乎所有公立高中的教師兼職行政人員都離職太早，恐怕會影響整體學校效能。

表2 台北市公立高中89-91學年度三年間教師歷職兼任行政人員人數統計

學校別	歷職教務主任人數	歷職學務主任人數	歷職總務主任人數	歷職輔導主任人數	歷職主任人數累計	主任平均任職年數	歷職教學組長人數	歷職設備組長人數	歷職註冊組長人數	歷職特教組長人數	歷職訓育組長人數	歷職體育組長人數	歷職衛生組長人數	歷職組長人數累計	組長平均任職年數	主任組長總平均任職年數
A	1	2	1	2	6	2	2	1	1	2	2	2	3	13	1.6	1.7
B	2	3	2	2	9	1.3	3	3	3	1	3	1	3	17	1.2	1.3
C	1	1	1	1	4	3	2	2	2	1	2	2	2	13	1.6	1.9
D	1	1	2	1	5	2.4	2	1	2	1	1	1	3	11	1.9	2.1
E	2	2	2	2	8	1.5	1	2	2	1	2	1	2	11	1.9	1.7
F	2	1	2	1	6	2	1	1	2	2	3	1	3	13	1.6	1.7
G	4	2	2	3	11	1.1	2	2	4	2	3	2	2	17	1.2	1.2
H	2	1	2	2	7	1.7	3	3	3	1	2	1	1	14	1.5	1.6
I	2	1	2	2	7	1.7	1	2	2	2	2	1	1	11	1.9	1.8
J	1	2	2	1	6	2	1	2	3	1	3	2	2	14	1.5	1.7
K	2	1	2	1	6	2	3	2	2	1	2	2	2	14	1.5	1.7
L	3	2	2	1	8	1.5	3	2	1	1	3	2	1	13	1.6	1.6
M	2	2	2	2	8	1.5	2	3	3	1	3	3	2	17	1.2	1.3
N	2	2	1	1	6	2	1	1	3	2	1	2	2	12	1.8	1.8
O	2	2	1	1	6	2	2	3	2	1	2	1	3	14	1.5	1.7
P	1	2	2	3	8	1.5	3	1	2	2	3	2	3	16	1.3	1.4
Q	2	2	2	3	9	1.3	2	2	2	2	2	1	3	14	1.5	1.4
R	2	3	2	1	8	1.5	2	2	3	3	3	2	3	18	1.2	1.3
S	3	2	2	1	8	1.5	2	2	1	3	3	1	3	15	1.4	1.4
T	1	2	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	3	16	1.3	1.5
累計人數	38	36	36	32	142		40	39	45	32	48	32	47	283		
平均任職年數	1.6	1.7	1.7	1.9	1.7	1.7	1.5	1.5	1.3	1.9	1.3	1.9	1.2	1.5	1.5	1.6

註：1.平均數均以四捨五入計算至小數點後一位數。
2.歷職人數為各校在三年內擔任過該職位之人數。
3.平均任職年數以（總年數/各類歷職累積人數）為原則計算。

表2也可由歷經各類行政職務人數的角度來解讀。就主任類而言，台北市的高中教務主任似乎是比較不容易讓人久留的職位，相對而言，輔導主任就比較稍能久任，這種時間的差異，可能來自這些年教育改革所帶來的變革主要都由教務處承擔相關業務，壓力過大有關。一位離職的教務主任如是說，道盡教務主任的壓力與辛苦：「…真的忙碌，七點半左右到校，巡堂看早自修，朝會，我們在上班期間幾乎無法處理公文，電話、老師、家長、局裡、開會，很多很多會，真正坐下來想事情，做規劃都是下午四點半之後，安靜下來，大概都得做到七點多，再把重要的東西帶回家。有些計畫與想法，好好思考的事大概都是回家做。這些年不論升大學或升高中都在變，過去的教務主任可以十幾年不變，現在卻是幾乎得每年變，然後得不斷和學生老師溝通，又要承攬一些案子，有時是教育局規劃執行政策的左右手。像去年承辦高中聯合XX類科考試，內容複雜，考試業務繁雜，就花了很多心力，既花時間又緊張。又像去年高一新的成績考察辦法調整，因為進行學期學分制，去年每一班都要去說明，全校有25班，工作量增加很大。感覺學生不太看書面資料，所以只好不斷講了。我的教學組長兩個都因為人情的關係接任，但是兩個都只待了一年，太累了。這幾年的工作量，真是太繁瑣了，過去一次的事現在可能要做三、四次。考試的分發只要一出錯，其他的成果都沒用了。像接考試工作，一定要全處動員……」（W3）。

組長的情形更是不佳，其中尤以註冊組長、訓育組長與衛生組長留職率最低，這些職位最近三年全台北市的平均任職年數都只有在1.3年左右，一位忙碌的組長簡潔地說出她的感想：「組長的工作啊，像海報、校內支援、新的教育政策，校長外攬的工程等，通常都落到組長身上…，組長總是沒受到尊重，組長是執行單位，當你兼行政之後，你就矮了一截啦，就是別人說什麼，你就要做啦，我們並不care這些加給。大家覺得行政像瑣事，做久了，學生竟然稱呼妳阿姨。當然會不想擔任組長啊…」（W1）；相對來說，體育組長與特教組長是比較能稍微久任的職務。整體來看，表列所有整體兼職行政人員任期只有1.6年，此數字意味著絕大部分的行政人員無法完成兩年一輪的兼任行政工作，幾乎都在未能累積足夠經驗之前就離行政職務而去，換言之，對於台北市教師兼行政人員辭兼職頻率偏高的疑慮，由表2近三年的數據中得實證支持。

四、高中教師兼任行政人員離兼職原因

所有受訪者的離職原因經過研究者分析後一一列出，並加以歸類。總計離職原因可分為個人因素、工作特質因素、學校整體工作環境因素以及外部環境因素四大類，這四大類中又分別有一些不同的次要原因。茲分述如下：

（一）個人因素

1.準備度不足

學校行政有其特定工作要求，既需要技術也需要一些較柔軟與能溝通的人格特質。從受訪者的回答中，我們發現教師們會辭兼職，可能有幾個向度的準備度不足。首先，是有人反映到，我們的師資培訓過程，基本上並沒有讓未來的老師有練習成為行政人員的機會：「我的養成背景並沒有告訴我會成為行政人員」（W1）。其次，可能是整個較新世代（指五、六十年代出生者）刻苦精神的問題：「我們這一代年輕人刻苦的精神可能比較不如上一代，不太願意擔負太多壓力」（M7）。等到進了學校卻又常常身不由己臨時被半請半迫當上行政，例如有人說：

「主任都是開學前匆匆才決定，跳火坑，但犧牲奉獻跟所得不成比例。」（M1）。更糟糕的是有的年輕老師剛畢業，一進校門就被要求當組長，結果「新進老師當組長，本身沒有教學經驗，卻要指揮老師，自己只當兩三年，也不會太求上進，當然不會進步啊」（W1）。另外的原因，就是有的人不能適應工作的需要去找人溝通協調，以致於「腰放不軟，就行政做不久」（M8）。

2.家庭生活與健康受影響

兼了行政每天早早出門，晚晚回家，假日通常還得規劃重大工作。日夜勞頓加上飲食不正常的結果，一方面造成對當事人身體的傷害，另方面影響行政人員與家人的關係。一位男主任形容自己「每天回家像條蟲」（M3），另一位則說：「（兼行政後）我很晚吃，身體就會搞壞，家人都會消遣，你比總統還忙。還好，太太雖然不支持也不會怪我，這很重要啦，否則很難堅持」（M4）。對於已婚女老師而言，通常又有傳統家庭主婦的角色需要考慮，因此，繁重的行政事務帶來的負面影響也就更多。以下是幾位已經辭去行政職務女老師的心聲：「體力也是極限了，我犧牲了蠻多家裡的生活，我已經影響到正常家居生活」（W3）。「去年教改年，沒辦法顧家人，連煮一頓飯的時間也沒有，連假日都沒空。連看場病，或處理一下郵局私務都沒時間」（W8）。「金錢的部分，我根本沒有時間花錢嘛，每天待在這邊，賺錢有何用」（W6）。「天天忙行政…，有一天突然發現孩子好像不需要我，有種很嚴重的失落感，就決定我不當行政了」（W9）。

3.生涯規劃的方向

對於有志於行政之路的人而言，兼行政縱使有許多辛苦，通常都能加以轉化，化苦為樂，化阻力為動力，但若是原初兼任行政就是迫於無奈，自己志不在此，遇到挫折障礙時，就比較容易萌生退意。一位有志當校長的受訪者表示：「回到家好像一條蟲，但我總想到人生走一遭，是為了什麼，許多人家不願意做的，我來做。腦內嗎啡讓你覺得滿足。從實踐當中帶給孩子快樂。若有一天我也能當校長，我的懷抱，有一天水到渠成，快不得，急不得，但我有當校長的心情準備」（M3）。比較可惜的是，受訪者中比較明確認定自己有意走當校長之路的只有一人，其他受訪者則都普遍期待能結束行政工作，重回專任教師的位置。像一位已經續任三年的主任說：「蠻遺憾，兼行政沒辦法教課，我喜歡教學」（M4）。有人想到可以卸任行政工作，覺得很輕鬆：「兼行政期間雖有點小不愉快，但不太重要。當行政，精神、體力、時間都比當專任老師付出要多，不過，生涯規劃最重要，像我回到專任，就是我的生涯規劃」（W2）。有人則是望校長之路而畏：「現在的校長沒兵沒將，真難當。我蠻慶幸的是，我是個能教書的人，擔心自己變成老主任，無法教書了」（W3）。有人回首行政路，覺得有價值，但志趣不合「兼行政時很累，但回首覺得很值得。我覺得興趣很重要，想要走行政這條路，才走得下去。每天都要六七點才離得開」（M7）。不管卸行政的理由為何，幾乎所有卸任的人都有像這位女老師一樣的感受：「現在與卸任前，簡直是天差地別，輕鬆太多了」（W5）。

4.調適壓力的策略

同樣是壓力，能不能轉化與願不願意轉化，除了和當事人的生涯規劃有關係，還和當事人壓力調適的心理機制有關係。有的人比較容易看到事件的不愉快面，有的人則比較容易看到光明面，這種心理機制也相當程度影響一個人會不會很快辭去行政。一位主任說：「我雖然在最近一次九年一貫的領域討論裡被老師罵得很慘，但我從來沒有辭行

政的想法，連校長都很擔心我會不會要辭行政。一個人若只想『為何我要受這種罪』，兼行政就會不斷離職；若想『為何我會受這種罪呢？就有不一樣的力量出來』」（W4）另一位轉化的方式則是：「行政的種種苦，其實是可以轉化的苦就是一件一件來，樂就是一件一件解決。跟老師溝通是很苦啦，引導學生是很苦啦，但你很投入時，就不苦啦。我的調適就是每天晨起跑五千公尺」（M3）。運動之外，有創意的偷閒也可能是重要的：「兼行政也要懂得放鬆，否則會受不了。譬如說，當情況允許時，要請假就請假，利用短短兩小時，也可以請假到陽明山洗溫泉，和朋友聊聊天」（W4）。對於那些無意去轉化的人，通常最直接而重要的反應就是：「我也是教師耶，幹嘛我受苦」，常存有幹嘛我受苦的想法的人，通常比較容易離職。

（二）工作特質因素

1.工作負荷過重

幾乎所有受訪者都提到工作的忙碌。通常行政人員早上七點左右到校，一直忙到下班過後才有時間處理公文，思考比較重大的事情，真正下班時間常常超過七點。組長的工作通常比較瑣碎，自主性也比較低，以下是兩個年輕組長的抱怨：「連義務無關的也加諸組長身上；組長的工作：海報、校內支援、新的教育政策，校長外攬的工程等，通常都落到組長身上」（W1）。「這種事很難忍受，大家都不太想做。行政本質，要改善，要求老師做太多雜事，我們好像包辦了，大小事都要做，一人公司。常常也業務不明，我很多同學當行政，組長當工友用啦，全都包」（W7）。

主任的忙碌主要在於各種內外大小的會議與溝通。一位主任描述典型的一個工作天：「主任就是開會、老師、家長，就是這樣；校內有主管會報、行政會報、三個年級導師會報、別處室開會、自己處室會議，加上校內有委員會通常主任都是當然委員。通常開會都是中午，很累。加上校外的會議，中間再穿插老師、家長、學生的事情」（M6）。其他的主任也都有幾乎對己身工作有類似狀況的形容，舉例而言：「主任則有太多的會議，討論填滿了。七點十分到校，很少八點之前離開學校。在家裡也利用時間，在校內無法思考」（M4）。有人抱怨：「以前有淡季旺季，現在都是旺季。所有的事情都要折衝，起碼事情多了兩三倍」（W6）。有資深老師回憶：「業務量的增加由多元入學的出現開始，負擔越來越重。我們平均開會的時間太多了，主任是用來開會用的，光這些會就不得了了，大約有四分之一的時間花在開會上。這些會，結論少，討論多」（M1）。太忙碌，以致於「每天走路都沒好好走，都用跑的」（W5），顯得相當傳神與震撼。可是，這些事又不得不做「折損率很高，特別現在是委曲求全，除非人家覺得你多做很多，人家才會服你」（W6）。

2.缺乏成就感

有成就感，是讓組織成員保持高度效能與工作動機的重要因素。當成就感失去時，人們常常就容易有離職的想法。單調的程序化事務是一個可能讓部分行政人員覺得想求去無法久任的原因之一。一位年輕的組長如是說：「很多東西開始變成routine，慢慢沒有創意，每天一早就知道一天會發生何種事情，變得很無趣」（W1）。另一位則顯得頗受所從事工作內容的缺乏挑戰性與價值性而惋嘆：「影印啊，幾乎每天都開會啊，每天事情都做不完，沒系統，這種工作內容找個一個月一萬八的工人就可以了。苦啊，書讀到這樣，最後淪落到這樣，覺得不如早日解脫好了。這種事每天做，好可怕」（W7）。另外的抱怨是自主性的不足：「我不喜歡行政，因為需要花許多力氣，去符合程序，主導性不一定在我，我要花很多力氣才

做到十分之幾，我其實蠻挫折的，我蠻不滿官僚體系的，我寧願回去教書」（W3）。有人是因為兼行政無法教書，有違其志，而有失落感：「我兼行政時，零授課，但我有很大的失落感，我想走到教室裡去」（W3）。有人認為加給可能可以幫忙留住老師兼行政，但對某些資深老師而言，「我當主任加給六千三，我超兩堂課有六千四，如何合算？誰要幹？快樂是短暫的，虛幻的」（M1）。最重要沒成就感的來源，是行政人員有時花了很多時間去溝通，但卻得不到預期的效果，「現在有教師會、家長會，現在許多事都要開會才能定案，行政人員沒有決策權，只能規劃會議或執行，而會議的結果常是妥協的，會失去理想性。我兼行政雖然辛苦，若能有意義，我可以接受，但若會議的結果，不合我理念，我為何要做？」（M4）。因此，共同的想法常常變成是：「時間蠻浪費的，寧願花時間在教學與學生身上，花時間在溝通這些，讓我覺得沒意義」（W3）。

3.缺乏尊嚴感

從動機階層論的觀點來看，尊嚴是人的主要需要之一。然而受訪者卻有多人提到，教師兼了行政之後，常常覺得矮了一截，沒有尊嚴，很容易心萌去意。「組長總是沒受到尊重，組長是執行單位，當你兼行政之後，你就矮了一截啦，就是我說什麼，你就要做啦，我們並不care這些加給…，很厭惡行政工作，沒有人會待在不受尊重環境底下吧。當老師有抱怨時，組長總是受長官指責。校長很怕教師會…，常有天上掉下來的事情，像夜間輪值，校長命令，我們就要做，我們有時比勞工還不如，勞基法還保障女性生產豁免夜間值班，我不久前剛生產，根本不可能去值班，卻得付錢請人代班」（W1）。另一位主任說：「在目前的大環境下，行政人員快樂不起來。教育局開會，現在找校長、找教師會長、找家長會長，但不會找教務主任啦，有許多不可行的事，就這樣被通過，工作卻要我們執行。校長、教師會、家長會長三足鼎力，行政人員就被比下去啦，其實，行政人員也是教師兼任的啊」（M4）。還有，「做行政比較難過的是老師會誤會，因為他們不瞭解。教師與行政的差別太大了，主任、組長又不是當官，他和老師的實質待遇差太多，老師與行政的自由度差太多了。不流失的大概是願意歷練然後將來走行政的人」（M7）。

（三）學校整體工作環境因素

1.團隊的歸屬感

一個整體的感覺，對於組織成員的工作動機而言顯然也是很重要的。由於願意當組長的人不多，有人勉強接受當主任了，卻在一開始就遇到找團隊組長成員的困擾。有主任回憶說：「我上任時，曾打了三十幾通電話找不到人願意當組長」（M4）。「行政好做也不好做，最主要是看誰來配合你」（W8），當校內團隊組成後，處室之內與處室之間彼此的合作關係若融洽，團隊成員常常可以無視於各種壓力而「快樂打拼工作，有時候我們處裡大夥在學生開始上第一堂課後，一起出去校外喝咖啡，簡單談一下今天的計畫，然後一起回來工作…，覺得團隊的融洽打拼感情最重要，辛苦一點沒關係」（W9）。當被問到兼行政的快樂經驗時，有位老師說：「快樂經驗就是同事們一起完成一個計畫，一起煩惱，就像當兵，大家一起，有累有成就感」（M7）。當團隊的氛圍不對，人際緊張時，效果就不一樣了。有位女性指出：「一個團隊裡，有沒有安全感，是很重要的，一個團隊中，若隨時有被罵的危機，若覺得安全的，有願景的，妳會很想做；反之，就很難」（W4）。

2.校長的領導

整個學校組織氛圍最重要的經營者是校長，好幾個主任都提到他們留任行政與校長

的關係：「撐四年下來主要是人情的因素啦。辛苦沒關係啦，要有意義，有價值。校長對你不錯，校長也很有理念，很難辭職」（M4）。「對主任來講，校長是一個關鍵，傾聽與安慰，校長還要對老師們在適當時機說些話，讓老師們有醒悟，知道行政的為難之處」（M6）。有時，校長不一定要做很多事情，只要能適時支持，也會得到感激回報：「我們這個校長很能包容、體諒，不打官腔，但我們不會得過且過，他對我們好，我們越不敢出錯；我們反而希望校長罵我們，這樣我明天就可以不幹啦。也許沒有效率，但我們都很感念」（M7）。「看中我，感激我，這種長官比較能讓人想兼行政」（M8）。「工作有成就，快樂，校長很信任我…，到後來有些校外的會議，也能倚重我，我也覺得蠻感激的」（W8）。

3.內部支援系統問題

行政業務常常需要日以繼夜做，但不是所有的人都能看得到，即便看得到，系統體制本身也不一定能給予足夠的支持，加班費就是一個例子。「許多事情都越來越多，人員沒增加，而業務卻增加。現在還有許多新事務。一個月往往超時三十個小時，現在卻還只規定只能加班二十小時」（M1）。會計與人事有時按照程序辦事，在老師眼中顯得過於僵化。「如果整個政府的官僚體制，彈性大一點，譬如說，我接教學組時，有些費用要給老師，會計會說要造冊，要簽名，但工友找一週也不一定能找到老師，我希望能直接撥款入老師帳中，但會計不願配合，我為了這件事，竟花了大半學期去溝通，終於他同意了。會計與人事很官僚，卡住程序，常需要問教育局；行政體系要靈活一點，別太遲緩」（W3）。另外一個內部支援系統問題，是在於休假的管控規定不合理，「現在制度有問題，第一年兼行政，不管教師年資，都沒休假，太沒道理了」（M8）。

4.教師會與家長會的影響

自民國八十四年教師法實施以來，各校陸續成立教師會。教師會在某些行政人員眼中，常常是令他們想求去的壓力來源，「接到行政好像突然變得很孤立；很多學校行政都非常孤立的。某些老師會把行政人員當敵人」（W8）。家長會在教育基本法實施之後，也越來越積極活躍，對某些老師而言，家長會有時也是造成部分困擾的因素。「我預估教師會成立後這問題一定很難處理，所以，我轉到高中後，就不再兼行政了。不是不願意嘗試，只是問題根本解決不了…，我覺得從事行政只是無奈，不是沒興趣，實在是政策沒讓你做。你把蠟燭燒光了，還是沒辦法解決問題…，過去排課可以按照教學原理、教育理論排課，再給予老師一些方便。現在不一樣，人人有自己想要求的時段。另外就是家長，通常一封檢舉函就夠你忙了，特別是強勢的家長會，更是困難」（M2）。教師會有時給行政人員一種「霸道的感覺」，「從有教師會以後，人才培育的過程都被打破了，現在大聲的人會贏，有些人有能力，常常不願意出來服務了。以前大家有本分，現在沒有了，以前雖然有困難，但畢竟還有快樂，現在忙碌，困難多，但不快樂」（M5）。總的來說，「台北市的行政人員，壓力很大，人的問題大，事的問題小。若沒做過行政，真的不瞭解行政」（M7）。以致有人說：「我們學校人員不足，學校事務繁雜，另外教師會、家長會干涉越來越多，最後理念不合，我就離開了行政」（W6）。

（四）外部環境因素

整個台灣教育的種種措施似乎都被認定是教改，在受訪者眼中教改似乎為兼行政的人帶來不少問題。他們指責最多的是變革來源有兩個，一個來自教育部的整體制度變革，

譬如升大學的多元入學與升高中的多元入學，都為高中帶來大量的新工作。另一個變革來源是教育局，教育局常會推行一些諸如「心教育」之類的構想，而學校也需要配合。在一些行政人員眼中，這些改革常常是不成熟的「教改後業務量大增，除非未婚，否則很難堅持」（M4）。「教改聲聲推，行政人員節節退。讓我們鞠躬盡瘁，但不要讓我們死而後已啦。最近的教改完全沒有方向。整個社會風氣，教育環境改變，連外界的家長協會都會影響政治人物，政治人物又影響教育」（M5）。最後，「與其和類似不成熟的教改政策打混，不如歸去。教育法令改來改去，讓你無法規劃，當然，若說一動做一動，也是好混啦，但這樣又有什麼意義呢？行政是人間的過客。當然，是下行政比較快樂。見好即收嘛，有志難伸啦」（M1）。

五、高中兼任行政人員離職模式

由訪談的過程中我們深刻體會到，上述的各類項理由不斷交互影響，顯然不是任何單一因素就可以解釋高中教師兼任行政人員的離職行為的。為了整體解釋台北市高中教師兼任行政人員的離職行為，本研究整合前述四大類各項因素，提出一個暫時性的解釋模式如圖1；之所以稱為暫時性的解釋模式，是因為本研究雖經充足的訪談與一次焦點團體過程而提出此模式，但畢竟未經過更具實證信效度考驗過程的驗證，因此只能提出作為一種假說，供未來學者檢證補充。圖1的模式中，包括了個人因素、工作特質因素、工作學校特質因素以及外部環境因素等各種可能影響高中教師辭去兼任行政職務的理由。模式的最左邊四大類，分別為文中所提的四大類因素，除了外部的影響因素是單向之外，其他因素之間是互相影響的。檢視本研究的研究對象之經驗，單單有四大類因素，並不能清楚解釋為何有的人處在類似的條件下會有不同的辭職與否之決定。由受訪的結果中，本研究發現，由四大因素到辭兼職之間，有重要的中介因素，就是個人的生涯規劃，當一個人想走行政的路子，所有的負面因素都比較能被涵容轉化，成為繼續兼任行政工作的動力；但是，若當事人志向不在於行政上發展，不論其他的因素支持與否，當事人都比較傾向選擇離開兼任職務，回歸單純的專任教職。因此，本研究將所有過程分成三段，辭職的決定因素有四大類，屬第一段，它們雖然對於教師辭行政職與否有影響，但最後關頭一段的辭職與否，還取決於當事人是不是想在行政之路上求更上層樓發展的生涯規劃上。

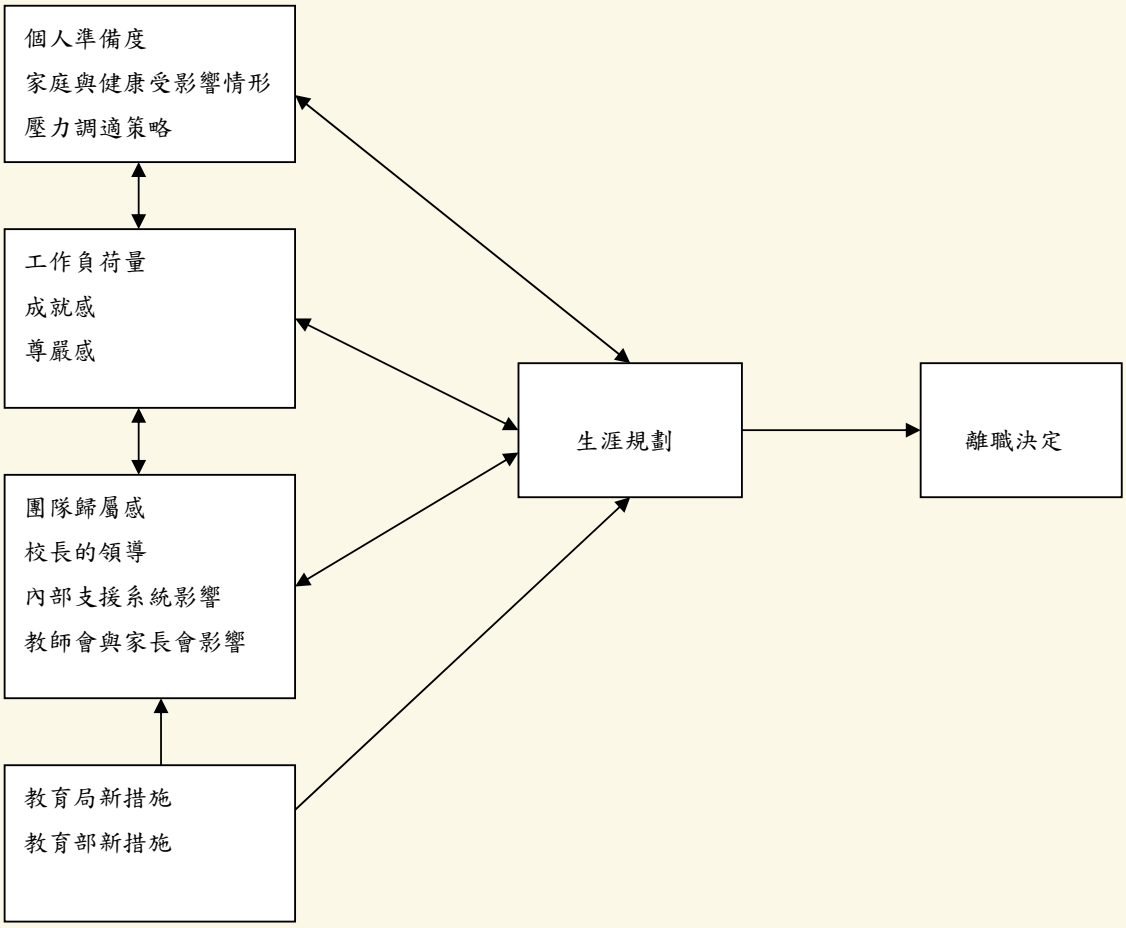


圖1　公立高中兼任行政人員離職模式

六、討論

本研究首先檢視台北市公立高中教師兼任行政人員職務異動情況，資料顯示異動頗為頻繁，最近三年全部學校平均教師兼任行政人員的任期只有1.6年。進一步分析原因，則可分為個人因素（個人準備度、家庭與健康受影響情形、壓力調適策略）、工作特質因素（工作負荷量、成就感、尊嚴感）、工作學校特質因素（團隊歸屬感、校長的領導、內部支援系統影響、教師會與家長會影響），以及外部環境因素（教育局措施、教育部措施）等四大類。由這些結果中，我們可以看到到幾個重要的問題，需要加以討論。以下分別討論之。

（一）社會脈絡因素的重要性

從一個開放系統的觀點來看，學校組織運作與效能的影響因素，不只限於校牆之內，也來自校牆之外（Hoy & Miskel, 2001）。可惜，教育領域過去看學校組織問題時，通常重視內部的影響而忽視外部的影響。近年教育文獻已經漸漸留意到學校所處的社會脈絡，會深刻影響到教育的措施與成效（鄭同

僚，民91）。本研究發現，來自組織外部的教育改革變遷，導致內部行政深受影響。譬如，本研究若干位資深行政人員都曾表示，家長會的成長及其參與形式的改變，對他們造成相當大的壓力。另外，教育局、教育部新政策的推動，更是常常讓學校內的行政人員人仰馬翻。這些現象在在顯示出，一個變動的外部環境，對於學校教育影響不可忽視，學校之內的人應該更敏銳去覺查外部可能的影響，及早思考應變之道。

（二）組織團隊的重要性

由研究結果看來，不論外部壓力多大或內部工作有多繁重，只要有能相互信賴，相互扶持的團隊可以合作，大家目標一致，雖苦猶樂，離職就不會是重要的考量。這點發現和Chubb & Moe（1990）所謂有效能學校中人員彼此之間的一體感是相符映的。這個發現對於學校經營者的意義，就是不管不可控制的外部因素有多少，也不管實際的工作壓力有多大，學校領導人應該積極經營一個讓組織成員感到溫馨的團隊，只要團隊經營成功了，人員流動自然容易趨於穩定，學校效能自然容易提升。

（三）學校管理的危機

本研究發現外部因素深刻影響學校經營，同時也發現內部新興教師會的力量對於學校經營方式展現強力的挑戰，內外交迫的結果，使得核心的行政人員不斷更換流失，造成我國高級中學面臨空前的學校管理危機，這危機包含了「誰來管」以及「如何管」兩個層面的問題。所謂「誰來管」問題的出現，是我們見到明顯的高中人事斷層，主任流失快，組長更是少人想當，除非用強迫新人就任的方式；只是這種「撿到籃裡就是菜」的勉強用人方式，其結果不是只有現在缺人才可用而已，也意味著未來會更缺乏歷練過而且適合的人可以接替擔任主任或校長。換言之，人事嚴重斷層現象不早日解決，我們將會面臨無適當人選來管理公立高級中等學校的問題。所謂「如何管」，指的是面對校園新興的教師會這股力量，學校管理階層如何和他們有效互動，而能產生更大的效能。由相關的文獻看來，教師參與學校決策，特別是教學相關的決策，可以帶來教師較高的工作滿足，進而促進組織效能（Mohrman, Cooke, and Mohrman, 1978; Holdaway, 1978）。但是如何讓老師能進來參與事務決策，而不讓行政人員覺得處處受到責難，自覺矮人一截，顯然是未來學校管理實務中重要的一門課課。

七、建議

（一）對教育行政行為的建議

1.面對嚴重的人事斷層現象，學校行政單位可以做的，首先應是加強行政人員之間的團結感，讓兼行政的人感覺雖然很累，但不孤獨，也受到尊重。如此，縱使內外工作環境暫時不能有太大改善，至少可以穩住現職人員人心。

2.人事雖斷層但應力保經驗不斷層。每個行政人員應該在工作過程中，留下完整記錄，讓後續者在最短的時間內能接上前任的經驗。

3.教師兼任行政人員的地位與誘因已經大大不如從前，但許多舊的限制措施卻沒有跟個調整，凡是有礙行政的障礙，最好盡速移除。這其中包括簽到、簽退，休假不能併計專任教師年資，或其他非必要行政流程的人事、會計管制等。主管學校的教育行政單位掌握這其中較多的權限，尤應積極改善相關規定。

4.增加兼任行政職務加給；定期表揚優秀行政人員；同時，對於擔任行政職務者，在未來甄選校長的計分上，增加其行政年資的計分比重。

5.學校主管可以善用當前教師會普遍參與各

項校務的過程，拋出行政所遭遇的人才困難，共同謀求解決對策。人才與經驗斷層的問題，不應該只是行政人員擔憂而已，教師會以及全體教師都應該深切瞭解共同分憂。

6.學校行政人員的忙碌與辛苦常是別人看不到的，學校主管應該思考更有創意的方式，讓全校師生深切感受行政的辛勞，如此，比較能對行政人員有同理心與尊重。

7.根據本研究發現，許多人才都是在校長再三誠意邀請下出任的，而較資深的老師兼任行政比較能瞭解組織脈動，進行溝通。所以，學校主管應以更柔軟的態度邀請具聲望的較資深老師出任行政職務，以便帶動行政。

8.學校主管宜善用本研究所歸類各項影響離職的原因，早期發現所屬行政人員可能的困境，幫忙解決，以便留住人才。

（二）對後續研究的建議

1.針對台灣中南部學校做類似深度調查，以檢驗兼任行政人員的異動情形是否類似，並進一步修正本研究所提出的高中兼任行政人員離職模式內涵。

2.由本研究所提出的高中兼任行政人員離職模式發展問卷，進行全國性調查。

3.由本研究所提出的高中兼任行政人員離職模式發展診斷調查表，方便我國中等學校用以早期瞭解所轄校內行政人員可能異動的徵兆，有利於早期介入，避免優秀行政人員離職。

4.針對本研究所發現某些行政人員離職率偏高或偏低的學校，進行深度個案研究，更具體瞭解各種影響教師辭兼職的各項因素在實際場域中發生作用的動態過程。

參考文獻

鄭同僚（2002）自主、資源與社會脈絡—影響九年一貫課程實施成效之三個因素初探。國立政治大學九年一貫學術研討會會議論文， 民 91.9.28。

Carspecken, P. (1996) Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide. New York: Routledge.

Chubb, J. E., and T. M. Moe. (1990). Politics, Markets, and American Schools. Washington, D.C.: Brookings.

Holdaway, E. A. (1978) Job Satisfaction: An Alberta Report. Edmonton: University of Alberta.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2001) Educational Administration: Theory, Research, and Practice. New York: McGrawhill.

Mohrman, A. M., Jr., Cooke, R.A., and Mohrman, S. A.(1978). Participation in Decision Making: A Multidimensional Perspective. Educational Administration Quarterly, 14, 13-29.

Purkey, S.C., and Smith, M. S. (1983) Effective Schools: A Review. Elementary School Journal, 83, 427-52.

中庸式動態平衡的學校領導：理念初探

林明地／國立中正大學教育學研究所教授兼所長

一、前言

我國學術界許多領域一直都有「學術殖民」、「缺乏本土理論」的檢討聲浪，雖然各學術領域重視的程度不一，（因而）所採取的努力也不一樣，但是，努力追求能適合各領域專業情境需求，解釋我國教育現象，形成能夠理解的知識體系（理念），並能進一步落實在人才培育，藉以掌握實際教育現象的發展，卻是多數學術領域一致的努力目標。

追求建立「本土化的學校領導理論」的努力亦不例外。本文作者曾於《校長學：工作分析與角色研究取向》一書中提出「中庸式動態平衡的領導」一詞，強調學校領導者平衡邏輯與藝術（各種角色扮演）的重要性，以及校長必需同時兼顧管理與領導的理念，並概略地指出，學校校長因為需扮演多重角色，實踐多種行為，因此最好能在從事領導時，掌握「一、不走極端；二、同時兼顧發展；以及三、雖然同時兼重，但卻有重心（強調點）。」（林明地，2003，頁271）等理念與實踐方法，並曾依此理念描繪一位卓越校長實踐的理念與作為（林明地，2004）為我國學校領導研究本土化略盡初步努力的心力，可惜這些文章並未進一步詳細指出其內涵、理想狀態，與實踐方法。

由於校長的工作相當重要，又深具影響力，近年來的教育改革更增加其工作的多元複雜性，因此校長必須以有限的時間完成多重任務，作者認為，實踐中庸式動態平衡的領導可以協助校長完成任務。本文將進一步闡述「中庸式動態平衡的學校領導」之理念，作者嘗試將中庸「執兩用中」的概念應用在學校領導理論與實際上，以做為未來進一步質化與量化研究、驗證之參考。

在結構上，以下本文主要分為三部分，首先簡要概述本文所指的本土化的概念；其次論述中庸式動態平衡學校領導的理念，分別從理論所涉及的內涵、追求的理想狀態，以及實踐方法等三方面加以闡述；最後結語作一綜合說明。

二、本文所指「本土化」的概念

在建構本土化的學校領導理論（理念）之努力中，釐清何謂「本土化」（localization）的概念相當重要，因為它牽涉到所建構理論之真確性、本土性（localibility）[1]程度如何的問題。作者認為，「本土化」不應該是僵化的意識型態，或者是「排他」的價值觀念，引申此概念，本土化的學校領導理論應該有助於我國學校領導實際的發展，絕非自我封閉，排斥其他國家或地區所發展的理論，或試圖與任何區域所產生的理論劃清界限（參見網路資料，網址http://www.linux.org.tw/CL

[1] 本土性：指的是一項軟體產品（例如程式）本土化的能力（程度）。在翻譯的程式產品中，本土化的產品（例如程式）能把程式碼跟資料分開，在本土化後仍能適當的顯現翻譯的語言和功能（詳細內容請參考網路資料，網址：http://www.linux.org.tw/CLDP/OLD/doc/i18n-concept.html）

DP/OLD/doc/i18n-concept.html）。

針對本土化的概念，在文字翻譯程式設計的領域中，「本土化」指的是，修改或採用一項軟體產品（例如程式），使其能適合某種環境需求的程度，這種「本土化」的程序包含設法讓使用者界面加以融合、按使用者的要求進行產品測試，使其保證能像原始產品一樣在特定的情境中加以運用等努力與過程。與本土化相關的概念是國際化（internationalization），在翻譯程式設計中，國際化指的是，設計和發展一項軟體產品（例如程式）能適用於多種（多國、多語言）環境，且能在多語環境中有效執行的程度（參見網路資料，網址http://www.linux.org.tw/CLDP/OLD/doc/i18n-concept.html）。

本文作者認同這樣的概念，因此將本土化的學校領導理論定義為：「適用於我國學校情境，符合學校領導相關人員需求，並有助於學校領導成效之提升、現象之理解、分析與預測等的領導理論。」舉例而言，美國學者所發展的轉型領導理論若能經過轉化、測試、修正至適合我國學校校長的需求，提升我國高品質學校教育的核心任務，那麼這種轉型領導理論，就是本土化的學校領導理論。

基於這樣的觀念，本文融合平衡邏輯與藝術的學校領導，以及我國中庸思想的概念，以說明中庸式動態平衡學校領導的理念。

三、中庸式動態平衡學校領導的理念

在中庸讀本中（和裕出版社，1997），明確對中庸兩個字的意涵進行解釋的地方並不多，比較清楚的一處是：子程子曰：「不偏之謂中，不易之謂庸；中者，天下之正道，庸者，天下之定理。」可見它強調不偏不倚的理念。在中庸讀本的其他地方，多數是將中庸二字一併出現加以應用，用以說明君子實踐中庸的情形，例如：

仲尼曰：「君子中庸，小人反中庸。君子之中庸也，君子而時中；小人之反中庸也，小人無所忌憚也。」

子曰：「中庸其至矣乎！民鮮能久矣。」

子曰：「回之為人也，擇乎中庸，得一善，則拳拳服膺而弗失之矣。」

子曰：「天下國家可均也，爵祿可辭也，白刃可蹈也，中庸不可能也。」

子曰：「…君子依乎中庸，遯世不見知而不悔，唯聖者能之。」

可見《中庸》是相當實際的人生哲學，雖不易落實，但卻必須落實在日常生活中才算數。所謂「中」，就是不偏不倚、無過與不及的意思，所謂「庸」，就是以「中」為常道，是天下之定理。中庸，就是中用的常道。以誠心誠意為內發的原動力，以期達成君子的修養，成己、成物的人生終極目標。（參見網路資料，網址：http://staff.whsh.tc.edu.tw/~huanyin/anfa/c/anfa_chung1.htm）

追求平衡的概念在相關的著作中也曾出現過。例如：王錫鋅（1997）就曾主張，「平衡」應該成為現代行政法的精神，行政法應適當平衡協調權利與義務、行政主體與相對人的主體、公共利益與個體利益、效率與公正等。王錫鋅進一步指出，平衡雖以現實世界中的不平衡為起點，但卻以追求平衡為目標理想。而張培耕（2002）在其《平衡的超越》乙書中，特別強調個人（內在）的平衡，以精神超越物質，能力超越欲望，追求平衡。

專門針對校長領導追求平衡的努力方面，作者（林明地，2004）曾描繪一位卓越的國小校長作為，發現這位校長「平衡地善用各種權力基礎、激勵力量，以及變革創新與傳統維護，成效良好。」Smulyan（2000）亦曾以多個案的方式研究三位女性校長，發現校長們幾乎是每天日常生活都在

個人與專業、外部要求與內部需求、朋友關係與權威關係、變革與安定、個人與機構、社會規範與個人需求之間持續的磋商，雖然不同的校長有不同的拉扯與磋商，但在這些追求平衡的行動（balancing acts）（p.1）中，校長完成其任務。與此類似的，Bragar（1990）發現，「有效能的領導者會被知覺成是（實踐）平衡自主的與相互依賴的（autonomous and interdependent）領導實際。」（p.ix）Patterson, Grenny, McMillan與Switzler等人（1996）則主張有效能的領導者會平衡來自各方的要求。

以上的敘述可以說明中庸式動態平衡學校領導理念的優勢，並隱約指出，這樣的理念可以區分出狀態、內涵與方法等不同面向加以剖析。為說明中庸式動態平衡學校領導的理論，本文以下依其所追求的理想狀態、所涉及的內涵，以及實踐方法加以說明。

（一）追求的理想狀態

理想的中庸式動態平衡的學校領導就像是隨時處於各種力量平衡的天平一樣，或者像是勢均力敵的拔河一般，動靜皆宜。張培耕（2002）曾指出，在物理界，平衡的意義（或理想）主要包括下列三項：「一是兩種以上的力量彼此制衡因而形成均衡安定和發展；一是力量的作用用在最適中的一點上；此外（第三），就是天平所表現的雙力均等狀態。」（頁40-41）依此概念，中庸式動態平衡的學校領導所追求的狀態可以下列概念加以形容，包括：動態性的暫時妥協與穩定、靜態的和諧調和、以及著力於適當的重心：

1.動態性的暫時妥協與穩定：平衡的第一種理想狀態是：各種力量、內涵、角色、行為、理念之間的綜合、妥協，所呈現的一種暫時性的穩定狀態。而這種穩定狀態是隨時在更動的，必須動態地持續磋商、妥協。

2.靜態的和諧調和：平衡的第二種理想狀態是：各種力量就像天平一般均等，所呈現的和諧調和的狀態。

3.著力於適當的重心：平衡的第三種理想狀態是：能夠找到適當的著力點，並適當地施力在重心上的狀態。

以上三種理想狀態與張培耕（2002）的概念類似，三種狀態各有其重心。

（二）理論所涉及的內涵

中庸式動態平衡的學校領導所涉及的內涵主要與校長所從事的工作，與所需扮演的角色、所需完成的任務、所涉及人員的多元價值等有關。雖然從某種角度而言，任何事情都可以（且必須）平衡，但下列事物是校長必須特別注意的：

1.行政與教學

校長必須做好學校行政工作，並提升學校的教與學。Boris-Schacter與Langer（2006）曾分析超過200位美國中小學校長的學校生活，描述這些校長如何在教學與行政之間取得平衡，結果發現：這些校長「努力使教學能成為其工作的核心，儘管來自…政府…社區與學區（教育局）越來越多（行政）命令與要求。」（p.1）可見這些校長能將教與學置於核心，並平衡運用行政力量，達成任務。

2.邏輯與藝術

校長必須兼顧偏重技術性層面的管理工作，亦即做好計畫、分配經費、分工與協調、溝通傳遞訊息、檢視學校成員的表現並給予適當的獎懲、協助排除衝突、做好把關者的角色，並分析學校的進步情形等。另一方面校長應重視學校歷史傳統、學校文化更迭、學校符號塑造、學校英雄的影響力等較偏重藝術象徵意義的角色扮演（林明地，2003）。

3.個人與專業

眾所周知的，就像其他教育工作者一

樣，校長必須平衡其個人生活與專業生活。一方面照顧自己的家庭、小孩、身體健康等，另一方面完成其對學生、老師、家長的專業責任。

4.訓練、專業發展、自我更新、與同僚專業互享

為扮演好校長的角色，校長必須兼顧訓練、專業發展、自我更新，以及同僚專業互享四個取向進行個人與專業上的成長與發展，因為這四取向同樣重要，各有利弊，且可適用於不同情境。校長在進行成長與發展，以及協助成員成長與發展時，必須兼顧這四種取向（林明地，2003）。

5.內部整合與外部調適

中庸式動態平衡領導的校長能同時扮演鼓勵內部成員領導，以及管理外部環境的角色，必須要一方面授權給成員並協助老師成長，另一方面必須要採取審慎的環境管理策略，做好外部調適工作。

6.權力基礎與關係型式

校長必須平衡使用強制權、獎賞權、法職權、專家權與參照權等各種權力，因為學校成員相當多樣，加上學校的任務相當複雜，從簡單的技術性工作，到學校願景、價值與信念等都包括在內，因此來自科層體制的、個人的、專業的以及道德的權力基礎或來源，都應加以重視。另外，校長在運用權力時也要兼重權力控制、權力激勵、權力合作三種與成員的權力關係型式。

7.外在動機、內在動機、責任與義務

有效能的校長領導學校、同仁時，必須同時採用內在動機、外在動機，以及責任與義務的激勵力量，激勵自己及相關成員。

8.心、頭、與手

校長必須兼顧領導的「心」（指的是校長的信念、價值、理想，以及校長所珍視、努力追求的願景）、領導的「頭」（指的是校長經年累月所發展的實際理論，以及基於此理論，面對不同情境進行反省的能力）、領導的「手」（指的是校長所採取的行動、所作的決定，以及所推動的政策、措施、方案、計畫等）。

9.時間、熱情、與焦點

成功的領導實際的特徵是，他們能同時重視時間、焦點與熱情（林明地，2003）。亦即為其工作注入大量的時間，對於學校目的的達成有極強烈的熱情，並且將其注意力與能量著重在一些關鍵的議題上。

10.專業組織與關懷社區

校長應結合專業組織與關懷社區的概念，一方面讓學校像正式組織一樣，達成既定目標；另一方面，像關懷社區一樣，相互關懷，充實師生的生活。

11.優良傳統與革新理念

校長要能平衡「維持優良傳統」與「落實創新理念」二種力量，以及在「慶祝過去歷史成就」與「發展新的行動計畫」之間取得平衡。

12.個體與團隊

校長必須兼顧個體與團體。就像Boris-Schacter與Langer（2006）所指出的，努力追求成為魅力型的領導者仍有不足，「現代社會的校長必須是（同時兼顧）同心協力的、團隊塑造的、教學中心的磋商者…。」（p.1）

作者必須強調的是，上述這些任務、角色、工作並無法窮盡，但學校校長可以從上述這些較具關鍵性的內涵優先進行。

（三）實踐方法

如何實踐中庸式動態平衡的學校領導是一個不容易明確闡述的議題，也是文獻上比較少探討的內容。「平衡」是理想，比較容易說出來；但「如何追求平衡」則是相當務實的任務，就比較難以具體的詞句加以描繪。

參酌相關文獻，作者幾經思索，並與國

立中正大學教育學研究所（許多是現職的校長、主任、老師）、師資培育中心上課的同學相互討論，結果發現下列幾個途徑有助於實踐中庸式動態平衡的學校領導：

1.深入理解所需平衡的內涵：校長必須先深入理解所須兼顧、維持平衡的角色、行為、或任務等內涵，充分瞭解其核心概念，才有助於進一步落實。

2.建立「勇敢嘗試」的心態：為完成多項任務，校長必須扮演多種角色，甚至有些角色、行為是校長不曾展現過的、或不習慣執行的（例如成為文化導師），為兼顧平衡功能，校長應在理解後，勇於嘗試。

3.不走極端、拒絕「負面的」行為：中庸的概念是執兩用中，因此校長應避免極端行為，以免使自己落入「無法挽救」的地步。另外校長也應避免負面的行為，以免減損自己實踐中庸的可能性。

4.面面俱到，一一檢核行為，提醒自己同時兼顧發展：為達成平衡，校長可以將所需落實的角色、行為、理念就像檢核表一樣一一列出，並分配時間比例、交替互補地加以實踐。

5.將所需平衡的內涵相互結合：實踐中庸式動態平衡的學校領導的另一個思考方向是，設法結合所需兼顧的任務、角色與行為。例如結合個人與專業，將個人的理想融入學校領導的專業中，投入（甚至享受）學校領導的工作，同時實踐個人的理想與學校領導的責任與義務。

6.找尋並著力於關鍵點：在諸多工作、任務中，校長可以找尋能夠協助追求平衡的關鍵著力點，並設法使力。

7.打好基礎，做好「上游」的工作：在所需平衡的工作、角色、任務中，有些是其他工作、角色與任務的基礎或上游任務，校長必須設法找尋並優先打好基礎。

四、結語

本文初步探討中庸式動態平衡的學校領導之理念，以追求本土化的學校領導理論（理念）。本文主張，本土化是適用於我國學校情境，符合學校領導相關人員需求，並有助於學校領導成效之提升、現象之理解、分析與預測等的領導理論。中庸式動態平衡的學校領導就是將中庸追求平衡、和諧、執兩用中的理念應用在學校領導的理論中，且適合我國學校領導者加以運用，因此是本土化的學校領導理論。

其次，中庸式動態平衡的學校領導所追求的狀態包括有：1.暫時性的妥協與穩定；2.和諧調和；以及3.找尋到並著力於適當的重心。其所涉及的內容包括1.行政與教學；2.邏輯與藝術；3.個人與專業；4.訓練、專業發展、自我更新、與同僚專業互享；5.內部整合與外部調適；6.權力基礎與關係型式；7.外在動機、內在動機、責任與義務；8.心、頭、與手；9.時間、熱情、與焦點；10.專業組織與關懷社區；11.優良傳統與革新理念；12.個體與團隊等。

最後，實踐中庸式動態平衡的學校領導的方法包括：1.深入理解所需平衡的內涵；2.建立「勇敢嘗試」的心態；3.不走極端、拒絕「負面的」行為；4.面面俱到，一一檢核行為，提醒自己同時兼顧發展；5.將所需平衡的內涵相互結合；6.找尋並著力於關鍵點；以及7.打好基礎，做好「上游」的工作。

參考文獻

王錫鋅（1997）。平衡：現代行政法的基本精神。載於：羅豪才主編，現代行政法的平衡理論（頁56-66）。北京：北京大學出版社。

林明地（2003）。校長學：工作分析與角色研究取向。台北：五南。

林明地（2004）。一位卓越國小校長的描繪。社教雙月刊，114，20-24。

和裕出版社（1997）。學庸論語。台南：和裕出版社。

張培耕（2002）。平衡的超越。台北：慈濟文化志業中心。

Boris-Schacter, S., & Langer, S. (2006). Balanced leadership: How effective principals manage their work? New York, N.Y.: Teachers College Press.

Bragar, J.L. (1990). Effective leadership practice for managers: Balancing interdependence and autonomy. Unpublished doctoral thesis of the Graduate School of Education of Harvard University.

Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R., & Switzler. A. (1996). The balancing act: Mastering the competing demands of leadership. Cincinnati, OH: Thomson Executive Press.

Smulyan, L. (2000). Balancing acts: Women principals at work. Albany, NY: State University of New York.

教導與課程的本土化

楊龍立／台北市立教育大學教授暨教育學院院長

一、教育學術本土化病狀

（一）我國教育學術仍待本土化

本土化議題於1980年代即在國內興起，隨著多元文化浪潮而來，並且受到人文及社會學科領域學者的關注。1982年楊國樞、文崇一主編《社會及行為科學研究的中國化》一書（台北中央研究院民族研究所出版），1993年楊國樞主編《本土心理學的開展》一書（台大心理系出版），該二書可以印證近二十多年來國內一直在持續探討學術研究本土化問題。教育學術領域裡，楊深坑（2005）＜全球化衝擊下的教育研究＞ 探討教育研究全球化與本土化的議題，可以佐證今日「教育學術本土化」也仍為國內教育學者思考的課題。

無可否認的，大家都可以察覺到，抽掉了英文（或外文）所傳達的人名、術語、理論、洋人如是說及國外如何如何，我們的中文教育學術幾乎要「歸零」。長期以來，我們的教育改革仍被指責是大量取用與參考外來經驗，幾近東施效顰與邯鄲學步的結果，使得國內教育活動與課程變革相當程度淪為國外觀點的實驗品。從長遠歷史發展角度來說，清末民初以來我們的教育學術、教育理論及教育實際，一直反映出過度日化和英美化的特性。這些情景不僅透露而且顯示出，甚至還警告我們，國內教育學術的本土化仍待努力，它不僅是當前的急迫問題，而且還是歷史遺留下來的陳年老問題。當國內教育學術的發展，只是大量消費外來論述，以引用外文文獻來加重分量，我們的教育學術本土化議題，就像一朵揮不去的烏雲將一直籠罩在教育學者上。

（二）本土化的界說

所謂的本土化有人用在地化或個別化，甚至是主體化來突顯其意義。當前全球化現象迫使學者思考全球化和國際化的效應，配合長期以來多元文化論述，於是本土化一詞反映出目前人們質疑世界各地存在的迎接強勢文化、臣服於優勢文化及無保留的接納外來理念等現象。許多人把本土化的意義做了較狹窄的解釋，本土化被限定於只涉及本土而與外界切割，甚至成為政治意識型態的表現。從學術而非政治、寬鬆而非限定角度來界定本土化，所謂本土化是指企圖「反對不自主、發揮自己特色及表現自己特長」。因此我們可以說本土化不必然相反、敵對或不相干於非本土、外來、國際和全球。對於某些國家來說，學術理論本土化只意味著不要西歐北美化或是不要英美化，對於我國來說學術理論本土化不僅意味著不要西歐北美化或是不要英美化，而且更強調「要有獨立、自尊以及卓越水準的學術理論」。

教育學術的卓越水準，表面上與本土化無關，不過大家可以想想看，不值得學習效法的各地本土教育，我們會加以重視嗎？因此教育學術本土化，一定要與教育學術卓越化同時發展才有意義。國內十年前的教育改革風潮，透露出一股不信任教育專業的氣氛，教育學者不必怪罪他人不接納自己的專業權威，而要反省教育學術本身值不值得別人信賴與認同。我們發現教育哲學、教育社會學、教育史學、教育心理學、教育行政學…等教育學術理論，無法與哲學、社會學、史學、心理學、行政學…等學術理論並駕齊驅，教育○○學的學者也得不到○○學

的學界肯定。於是教育學術專業只是教育學者自己在說的，對於更廣大的學術界來說，卻未必承認，此時我們的教育學術不僅欠缺本土化而且在國內可能都還是二流的學術。教育學術取用與消費了其他學術成果，卻不能回饋其他學術，自然也得不到其他學術界的重視。因此我們的教育學術不單單是淪為外來教育學術的殖民地，而且長期以來也淪為其他學術的殖民地。基於此，我國教育學術本土化有三層涵義：

1.有自己特色，雖可能與國外有部分重疊，但仍有自身獨特色彩與造形。
2.有卓越水準，雖可能與外國專長有分歧，但可與外國並駕齊驅或勝出。
3.有原創成果，雖可能與其他學術有共通，但可與各相關學術相輔相成。

（三）本文旨趣

本文標題是「教導與課程的本土化」，試問此標題與「教學與課程的本土化」和「課程與教學的本土化」之間有何差異？何者較適切？「課程與教學」這說法為何在中文世界盛行？為何我們不用「教學與課程」呢？為何我們不用「curriculum & teaching」呢？當我們一再運用「課程與教學」及「curriculum & instruction」這個由英美傳入我國的習慣性說法，我們還能談論本土化嗎？本文借著標題點出本土化的議題，從篇名開始並引用當前出現的實例現況，分析並說明教導與課程英美化之弊，隨後簡述教導與課程本土化的可行之道。

二、術語概念的本土化病症分析

（一）先課程還是先教學？

歷來教育學者對於這問題並無定論，因此要從課程及教學的定義和相關理論來衡量。二十世紀前課程術語和概念尚未盛行時，根本沒有這個困擾，課程就是教材亦是教育內容的代表，自然也是教學內容的代名詞。因此「教學與課程」才是合理的敘述，此時課程還不是教學的上位概念。二十世紀課程術語和概念盛行後，課程內涵任意擴張的結果，在1930年代美國學者已感受到課程概念的含混與爭議，這個問題至今仍未解決（楊龍立，2006）。今日課程被英美一些學者說成如教育般的概念，把學校教育各種事務皆納入其中，造成課程內涵放大，同時教學內涵又被縮小成師生互動的技巧，於是英美流行「課程先教學後」、「課程涵蓋教學」及「課程是教學上位概念」等觀點。事實上依千百年教育發展史實來看，英美目前流行的「課程是教學上位概念」並不成立，另從教的概念及中文教學語義來說，比較合理的主張反而是「教學是課程上位概念」，畢竟開發課程時我們是依據教與學的概念來進行（杨龙立、潘丽珠，2006）。這也是本文不採用「課程與教學的本土化」為篇名的原因。

（二）教學和「教導與學習」的分別？

教學二字（或一詞）古代較出名的例子是《禮記・學記篇》上的兩句成語：教學為先及教學相長。依中文的語文特性，教學是指教與學二字字義的合成，意思是教與學二事。但是今日中文教學對應英文teaching和instruction時，其實是只有教的意思，為何大家仍然如此使用教學一詞呢？原因是中文世界盛行使用的教學，是在清末民初時先取用曰本人所使用的「教授」及「教授法」二詞，到了民國初年陶行知加以更改成「教學」及「教學法」二詞，並在民國二十年後日漸盛行，今日中文世界依然使用（楊龍立，民88）。如果教學的英文譯名是teaching或instruction時，既然它只有教的意思，我們何不改用教、教導或延用日本人使用的教授或授業等語詞呢？一再使用一個概念含混的術語，只是使自己思考增加含混的機會，當我們說教學法其實只提及教法，並未多觸及學的方法，洋人的teaching method

或instruction method只單純的指「教的方法」，別人不會像我們一樣的含混。因此本文不用「教學與課程的本土化」為篇名，而是明確指出「教導與課程的本土化」。

（三）中外文對照問題

以上所述已相當程度反映出中英（外）文對照問題。這是借重外來概念和理論一定要面對的課題，也是超越外來概念和理論一定要思考的難題。其中有數點值得探討：1.外文本來也有不清晰、一些術語相互含混、洋人自己也不加釐清等現象。2.一些術語概念之使用，要伴隨著整套理論與眾多命題，不是以字辭典或簡單譯名對照即可解決含混不清的困擾。3.外文語義與理論要能掌握，同時中文素養要足且典雅，方可解決翻譯時的信、雅與達三標準。以下列出數項實例來說明：1.國內外學者都喜歡指責傳統式教導，何謂傳統式，是依時間還是方式來判斷。如果傳統式教導就是講述式教法，何不直接指出，亦可避免不必要誤解。2.教導理論中我們又常見model、method、strategy等術語，試問教導模式、教導方法及教導策略有何分別呢？發現式學習（discovery learning）可以說成是發現式教導方法嗎？3. Curriculum在清末取用日本的譯名「教育課程」，今日則譯為課程，但是民初還有一譯名是「教材」。事實上課程的本質就是施教者安排的有順序有組織的教育內容（教導內容）（楊龍立、潘麗珠，民94），因此譯為教材更貼切。如此一來討論教材的學者，也不會如近八十年來的課程學者，將課程概念任意擴大，甚且表面在談課程其實早已提高位階形同在討論教育，並造成課程概念與教育概念間的混淆（楊龍立，2006）。4.Null curriculum在國內有許多譯名如空白課程、空無課程與懸缺課程，就其詞意仍以懸缺課程較周全的把握到英文原意。

整體來說，教導與課程的術語概念問題有三類：1.個別的術語概念界定問題，例如何謂教導或何謂課程。2.相互關聯的術語概念間的關係，例如teaching與instruction、教導與學習或教導與課程之關係。3.中外文對應與翻譯問題，如teaching譯為教學。不幸的是中文世界並沒有一致的共識，一團混亂的現況下我們有兩種態度來面對：1.放任此種現象持續存在，甚至還以多元及開放來標榜，一些學者就主張各種完全相異的課程定義都可並存。2.努力釐清，重建理論使含混不清程度下降至可接受程度。從西方科學進展史實來反省，學術理論的成長有賴概念清晰和術語使用精準，如此我們才易於溝通與思考，並且較易於察覺和掌握理論中的矛盾與錯誤。從多元文化角度來說，有一套自己的理論、論述與說法，通常意味著有自己特殊的術語概念，當我們的學術界充斥著洋文及洋化的術語概念，也表示我們的本土化依然有所不足。

三、教導理論與實務的本土化病症分析

（一）「建構教導」理論與實務的檢視

我們不易見到國內自主興起的教導理論與實務的改進，經常是透過學者引介，國外當紅的教導理論與實務搬到國內上演。從近幾年數學建構式教法的爭議，我們確認了五項事實：

1.洋人鼓吹建構式教法時任意批判否定講述式教法，國內數學教育和科學教育的一些學者，多半照抄國外論述宣傳同樣觀點。

2.國內一些學者並未掌握國外批判或不用建構式教法的實況，也不參考國內極少數學者從理論上對建構式教法的質疑（楊龍立，民86a）。

3.鼓吹建構式教法者對於理論的了解未必深入，對實務的困難及教師的反彈

也不加以重視。

4.學者推銷建構式教法，較不考慮文化差異問題，想當然爾的判定背九九乘法在理論與實務上違反建構理論。

5.當學生數學表現不佳或社會反彈，一些鼓吹者仍堅持自己正確，甚至還說過去配合操作建構式教法的教師做的不對。

簡單的說，建構理論並非不能談不能做，但要把握三個原則：

1.建構理論只是眾多理論的一種，它不是惟一更非全然正確的理論。

2.建構理論運用到真正的教育現場，要經過精心的思考與設計。

3.真正的教育現場可以容納各種的教導理論與實務，關鍵是我們要符合有效、多元及滿足個別差異的理想。

（二）教導理論與實務的文化性

從中外文化差異角度來看，我們還可以提出幾個大家耳熟能詳的實例：

1.百年前的國人很重胎教，但受西方影響後胎教被視為無稽之談，今日又隨西方的提倡開始重視胎教。它反映了我們對於自己的觀點如此欠缺自信，我們是如此輕易於抄襲外來觀點。

2.二十世紀中期因師資短缺國外盛行協同教導方式，到了近十年國內也出現強迫教師一定要協同的風潮，教師工作習慣及班級建置傳統被嚴重忽視。教師在自己班級好好授課被誣指為佔據獨立王國，若教師本身表現不佳又要在一起協同，豈非害了更多學生也害了其他教師。一定要教師協同教導的根本缺失，是誤以為有一種教師教導方式必然優於另一種教師教導方式。

3.教師使用教科書在國內外都被學者批判，批評者自己預設了一個理想情境，以為教師不使用或極少使用教科書，才是好的教導方法，如此才算教師盡責，而且這種教師才是好的教師。用教科書的教師被當作無能、偷懶與不盡責的教師。這種見解在教育界一直流傳，我們要思考的是美國多數科學教師在大多數時間使用教科書（楊龍立，民91），我們的科學教師或不太需要活動的各科教師，為何不能用教科書？教師用了坊間出版的教科書，一定比用自編教材的教師還要無能，甚至不盡責嗎？用自編教材的效果，一定高於用坊間出版的教科書嗎？較適切的說法，是教師要妥當使用教科書而非少用或不用教科書，妥當使用是指教師能慎選、調整及增補教科書內容。

4.目前體罰在國內仍是一個爭議的議題，西方身體與人權觀念是否要照單全收，連國外都有一些合理管教的規範，我國為何只唱高調，政府一再規定「不准體罰」，但家庭教育和學校教育裡又存在體罰現象。若能適度規範合理管教方式，包含涉及身體的處分，如此才是正視且妥當解決體罰問題的治本之道，同時這也符合自身文化與國情。

四、課程理論與實務的本土化病症分析

（一）九年一貫課程綱要的本土化意義

九年一貫課程綱要的推行，反映出幾點重要的文化意義：

1.欠缺科學理性思考。這種科學理性思考並沒什麼特別，就是中學平面幾何講究的「邏輯推理嚴謹」，及科學研究重視的「資料證據具體充分」和「客觀理性態度」。九年一貫課程綱要的推動時程過於急躁，對國內現有課

程實施結果並未深入研究，明知中小學教師反彈與抗議仍執意推動。於是反映出來的徵狀是較少務實、客觀、冷靜與理性等特性（楊龍立，民92）。

2.政績思考優於責任思考。無論推動的行政官員還是學者專家，自以為是跨世紀的偉大課程改革。正如同許多無用的政治改革，推動者搶風頭且以為創造了重要績效，對於後果、遺害與風險卻又避而不談，也未見承擔責任。

3.大量反映外來觀點欠缺自身實況考慮。九年一貫課程綱要的推動，再一次印證了學術界一直存在的接納外來觀點習性，校本課程、統合課程、能力指標與協同教導等外來流行主張，當它們被引入而且成為課程中的規範，贊同者對這些外來觀點應有的批判卻付之闕如，是國內教育界不適應的主因。

（二）統合課程與校本課程的爭議

1.統合課程的推動，流於為統合而統合。美國合科的社會科與分科的歷史科和地理科並存，英國則是全面分科的歷史科和地理科，日本中學亦見社會科分出歷史、地理與公民三領域，試問我們為何只採統合的社會學習領域？學者喊出只能有統合的社會學習領域、自然與生活科技學習領域及藝術與人文學習領域，而且原先教物理的教師要因應自然與生活科技學習領域也教生物、歷史教師要因應社會學習領域也教地理、音樂教師要因應藝術與人文學習領域也教美術，我們用高中生就懂的邏輯思考來想想，輕易的就可以推知此事不可、不易也不宜。何以課程學者盲目於事理，推動一個做不到、效果更差且反彈四起的課程改革？統合課程的基本理論薄弱，許多爭議仍待釐清，而且設計之法有待開發（楊龍立、潘麗珠，民90），因此統合課程的推動，反映出學者對理論與實務未深究而且以不恰當方式推動，才造成不必要的風波。各科教師教導時，多注意與其他科的配合、聯絡與同步，自有促進課程統合的功效。

2.校本課程的推動，迫使學校摸索因應之道。近幾年中小學校的忙亂，投注寶貴時間於效益不大的課程研發，又因應行政當局要求去編寫學校整體課程計畫，對於學校教育成效及學生學習助益為何，教師們自有判斷。關鍵問題是校本課程的幾項疑點並未澄清（楊龍立，民90）：（1）若校本課程真的是英美先進經驗，何以英美近十多年皆改向中央集權方式處理，並且公布了統一的課程標準？（2）校本課程推動時學校課程決定權有多大？（3）校本課程推動時學校被當作課程研發設計機構，此點與學校的任務施行教化是否有衝突？（4）校本課程推動時學校組織、法規、運作…的調適情形可配合否？（5）校本課程強調一地區與社區之知識，許多是價值上較低者，為何用此佔了寶貴的教學時間？當我們推動校本課程，卻對上述疑義輕忽看待，我們等於在欠缺理論指引及實況配合下，匆忙的追求空洞的理念，學校能不混亂嗎？教師好好教導學生、關心學生及多陪陪學生成長，比起把時間用在開課程設計會議要有價值。

（三）能力的追求與迷惘

九年一貫課程綱要標舉能力指標，再一次開啟追求能力的風潮。依據九年一貫課程綱要內容所呈現的十項基本能力及各領域能

力指標，我們可以確認存在兩個明顯的缺失：1.列出的十項基本能力及各學習領域能力指標，體系架講欠缺學理依據。2.能力的描述用語不當及含混，製造嚴重的溝通問題。能力指標的提出除反映出對能力的重視，更重要的是表露了一種特定的能力本質觀點。

能力可由許多方面進行深入的探討，就能力與知識技能的關係來說，明顯的九年一貫課程綱要標榜培養能力，對於能力的界定卻出現兩種缺失：1.能力與知識成了對立概念，重能力輕知識，在「培養帶的走的能力而非背不動的書包」這個錯誤口號下，知識被嚴重貶斥。2.能力無所不包，知識、技能與情意都成了能力的下位概念。所謂十項基本能力凌駕在學習領域之上，連道德、愛國、精神等傳統教育的情意目標都成了十項基本能力中未敘述出來的目標。

國內對能力本質誤解，是最根本的缺失。借用英文來說明，能力是competence, ability,skill還是capability呢？competence,ability,skill及capability與知識的關係為何？中文能力一詞與英文這些術語可以完全對應嗎？雖然學者們對於能力有各種界定，不過從中文角度來說，能力指人們能夠妥善處理事情的原因，如同財力、智力、潛力及競爭力等詞，能力亦有其核心的組成，人的能力亦可用人所具有的技能、知識及情意來衡量。因此歷來人們對能力的界定有三種常見的說法：技能、知識以及技能加知識等。能力被當作技能，與能力如官能或某種實體的觀點雷同，能力指可直接操作與表現者。能力被當作知識，與能力不是官能或不是某種實體的觀點雷同，有能力者多半是有知識者。能力更寬廣的界定就是把能力視為是技能加知識，甚且再加情意。不過我們通常習慣把情意另外用精神、態度或意志來說明，因此較通俗且周全的能力觀至少是肯定知識的重要性。九年一貫課程綱要標榜能力養成，實施後卻造成學生知識淺化與簡化，反而傷害了學生應學到的能力。

（四）本土課程理論的欠缺

1.教師乃知識轉化者、批判改造社會者、教師要專業成長等，成了當前時髦的課程議題。這種論調稀鬆平常且與過去無異，可是一堆學者仿照洋人論述，在提倡的時候幾乎是把現在與過去教師，指責成不懂知識轉化、不敢批判改造社會或不去專業成長，這是不必也不合實情的說法。事實上過去教師努力於知識轉化、勇於批判改造社會、積極尋求專業成長以及在工作崗位上努力、敬業、犧牲奉獻與負責，甚至於比當代教師要更令人敬佩。

2.教師要行動研究而課程如研究假說。教師要專業成長被提倡的同時，又有人提出教師要行動研究，於是教師寫行動研究報告成了風潮。如果從研究最寬廣的定義來看，任何人尋求工作的改進皆是研究的表現，因此我們的教師一直就在研究。但是從專業性的研究角度而論，我們的教師根本不是專業的研究人員，教師有自己的工作，爲何又要做行動研究？如此一來又是否傷害其工作品質？我們看到教師被鼓勵進修，又要參加課程研討，但是自身教導的作為有多少改進呢？學生的學習與成長有比過去更好了嗎？投注於學生身上的時間精力有增加嗎？從體制上思考，國外教師行動研究實況如何，如果國外學者鼓吹一個國外都做不到的主張，為何我們又要抄襲呢？我們教師的上課時數及班級學生人數與國外教師一樣否，國內外教師工作習性、工作傳統及工作量差異有多少，若有重大差異，我們教師是否仍要比照國外教師去做行動研

究？課程是研究假說這論點，若課程是具體的教材怎麼可以視為研究假說？常態教師工作怎可強調如同實驗？教師只顧自己行動研究，學生就一定要當實驗白老鼠，又如何兼顧學生受教權呢？簡單的說，這些問題都未釐清就大力提倡教師行動研究和課程如研究假說，是否太急了些。

3.課程目標及目標模式的否定。長期以來，課程學術界出現兩種理論取向，一是重視實務運作的取向，包含對課程目標及目標模式的肯定。另一是批判實務運作及標舉理念的取向，包含對課程目標及目標模式的否定。目前國內學者多半追隨與複製再概念派的論述，指責課程目標及目標模式的不當。問題是國外再概念派的觀點並非惟一的主張，更多課程實務運作是不理會再概念派那種批判的觀點，我們為何只吹捧這種一偏之見？課程目標及目標模式的評價，涉及更高層次教育應否存在目的之探討，國內課程學者為何不理會亞里斯多德（Aristotle）、康德（I,Kant）、杜威（J,Dewey）及皮亞傑（J,Piaget）等人的主張，而要去迷信國外三、四流學者的觀點？退一步說，課程若不要有目標及不採目標模式的發展，學者們又開發出那些方便可行之道呢？目前全世界課程標準的研發製定，多半是先擬定課程目標的方式在進行，何以他們不更改？真正的核心關鍵是，當人們是理性思維時，必然對其行動會採取一種方向的、預先規劃的、有效果或最大效果的、有意義的與最大價值的考慮，於是目標及目標同義詞如標準、意義與價值等（楊龍立，民86b），就成了必然存在之物。

課程學者相互間談的課程理論，如果與教育實務現場存在嚴重的脫節，這些所謂的課程理論都是假的理論，它們只流於語言遊戲可供相互標榜或爭取名利，對教育實務現場之改進並沒多大意義。這種課程理論之弊導因有三：

1.表現出過多形式化的推論，而且還是空泛的社會取向批判觀點，反之哲學及心理學的探討又較為不足。

2.喜歡偉大的理論敘述，少觀照真正教育現場實況。未察覺理論之缺陷及其與實務的不合，還企圖用不當的理論，強迫教育現場去配合。

3.對課程功能的迷信。一則定義上把課程視為教導上位概念，二則以為課程改了教導自然會改，教師也連帶改好，可惜這是錯誤的推論。

九年一貫課程綱要品質不佳又造成中小學不必要的擾動，大多數課程學者還支持且讚揚九年一貫課程綱要的推行。對於察覺九年一貫課程綱要明顯不妥的外行人來說，如果外行人都察覺有問題，眾多課程學者卻可視若無睹，自然促使外行人也瞧不起國內課程學術的水準。教育學術的欠缺專業形象及專業權威，也再一次被強化。

五、教導與課程本土化的藥方

依據前述的狀況，以下提出一些促進本土化的作法，供各界參考。

（一）勇於負責。宣揚外來理論，要為該理論實施的結果確實負責。

（二）用語精準。思考與行文用的術語概念要明確、精確與不含混。

（三）忠於創作。少借用或引述外來理論，要自行努力創造新觀點。

（四）持續精進。不宜快速更換研究領域，應在同一領域長久耕耘。

（五）取法乎上。不應滿足且又大力宣傳國外三、四流學者的觀點。

（六）立足本土。理論觀點滿足於自身需求，且有真實經驗來支持。

（七）擴大視野。教導理論避免心理學及課程理論避免社會學宰制。

（八）戒貪。論述不必貪多，真正原創的觀點通常只有少數一點點。

（九）戒抄。不是將洋文轉中文，就可以把外來理論觀點據為己有。

參考文獻

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究。教育研究集刊，51（3），1-25。
楊國樞主編（1993）。本土心理學的開展。台北：台大心理系。
楊國樞、文崇一主編（1982）。社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族研究所。
楊龍立（民86a）。建構主義教學的檢討。教育資料與研究，18期，1-7頁。
楊龍立（民86b）。課程目標的理論研究。台北：文景。
楊龍立（民88）。我國教學語辭的演進與評析。台北市立師範學院學報，30期，59-78頁。
楊龍立（民90）。學校為本課程─設計與探討。台北：五南。
楊龍立（民91）。中西科學教育發展簡史。台北：文景。
楊龍立（民92）。九年一貫課程的歷史文化意義。刊於楊龍立主編，九年一貫課程與文化（145-216）。臺北：五南。
楊龍立（2006）。論課程的本質意義。教育學報（香港中文大學），34卷1期，97-116頁。
楊龍立，潘麗珠（民90）。統整課程的探討與設計。台北：五南。
楊龍立，潘麗珠（民94）。課程組織：理論與實務。台北：高等教育。
杨龙立、潘丽珠（2006）。教学的语言分析—兼述教学论和课程论之争论。教育学报（北京师范大学），2卷1期，24-35页。

為誰辛苦為誰忙？—論教育學術發展策略與理論本土化[1]

馮朝霖／國立政治大學教育學系教授

從人類對理論的讚美中產生了什麼呢？是對實踐的讚美嗎？正如個人總是必須把他的理論知識組合進他的實踐生活知識之中，因為他需要實際知識，這對於建築在科學基礎之上的文化生存同樣適用。…一切實踐的最終含意就是，超越實踐本身。（Gadamer, 1990）

To put oneself on the path of education is to become a nomad in the search for passages toward more just ways of being.（Matussewicz, 2001）

一、前言

教育學學術研究與許多人文社會領域學科具有類似的「後設性邏輯」，因此，討論「教育理論本土化」的議題宜從更鉅觀的立足點思考，換言之，必須從長遠的「學術發展策略」方向出發。

今天在台灣思考人文社會科學發展問題，首先應該考慮的不是可有可無的世界學術舞台上的知名度或競爭力；而是我國社會文明整體本身未來的出路走向，包含：人民生活品質之提升、生命意義之開顯、自由與幸福之創進！而唯有先對於大環境的挑戰能做切實觀照、系統探索與虛心反思，才可能有下一步積極有效的發展作為。這就如佛學上很有名的「四聖諦苦、集、滅、道」思維法。

台灣當前人文社會學術研究發展面臨的主要挑戰有以下幾項：後現代多元價值的零碎化、全球化結構的競爭、資訊社會知識的急速變遷、研究方法典範的分歧、政治意識形態的對立。教育學術發展與所謂理論本土化的相關議題同樣必須面對以上這些基本問題。

此外，個人認為建構任何人文社會科學的發展策略至少應該考慮到以下的幾個面向：國家社會整體願景、基本堅持方向、未來文明主流價值、當前我國學術的優勢與缺失、以及若干比較具體的問題焦點；因此，可以分為一個願景、二面堅持、三本價值、四方思考、五項要點分別說明之。

二、一個願景：文化與教育總體創意產業輸出

台灣短短五十年歷史，走過「勞力密集」、「技術密集」、「資本密集」的不同產業輸出經濟發展階段，如今盱衡全局，勞力、技術、資本都不再具有絕對優勢，生存的方向與蛻變的契機可以說必須在於「文化與教育總體的創意」。尤其鑒於華文世界的發展、成長與挑戰，如果台灣在文化與教育整體上能保持領先優勢，不僅使社會與文化整體能「遁入」（emerging）「典範轉化」（paradigm transformation），也因可能吸引華人世界的學習眼光與關注，進一步帶動華

[1] 本文部分內容出自2005年11月23日應政治大學研究發展處邀請發表之「人文社會科學發展策略論壇」引言，在此誌謝。

人世界的文化轉化，並與世界文化產生良性互動接軌。這當中並無文化沙文主義的意味，而是基於對台灣未來生存發展思考的「必然」，以及對所有人類生命尊嚴的關切與祝福。

依照後現代主義哲學的洞見，二十一世紀世界文明的主要精神在於「設計」（Design），牽涉的範圍涵括個人生活所有領域、到一般生活環境的社會層面、以及國家機構制度的最大範疇，設計所依賴的能力其實頗為複雜，但不離傳統要素的轉化與創新（Welsch, 1990）。台灣教育學術發展或理論本土化的前景在於通過教育文化之積極性轉化與創新，使我國在企業出走之外，能因充分發揮想像力、創意，使教育與文化得以逐漸由輸入成為輸出。教育型態的多元化與創新包含「非學校型態教育實驗」與「學校教育型態實驗教育」的推展擴充，個人的口號為「另類乃教育唯一的出路」！

三、二面堅持：「台灣主體性」與「世界開放性」

有史以來人類最大的苦惱就在盡一切可能想要「內求確定，外求認同」，啟蒙（enlightenment）以來的主體性哲學強化了這種信仰，但也為二十世紀的文明帶來無比的禍害與災難！二十世紀的量子力學、相對論、混沌理論、複雜科學；還有詮釋學與科學哲學等等構成的「後現代思維」提供人類照見「確定性」、「同一性」思維的困境！台灣因為複雜的政治與歷史脈絡，在國家認同與文化認同的糾葛上尚未走出康莊大道，人文社會學科相關領域必然無法迴避這個「難題」（aporia），過分片面地堅持「台灣主體性」有導致「部落主義」（tribalism）的危險；同理，過分片面地主張「世界主義」也會有導致對殖民主義與虛無主義的麻木不仁。只有在「台灣主體性」與「世界開放性」雙重堅持的張力與平衡下，才能為社會文化與個人發展維持最佳機會利益，人文與社會科學的發展必須時常測定在這個座標上的位置，避免陷入極端與僵化。

台灣的豐富就在於一方面是太平洋中的孤島，卻又是美洲與亞洲、以及南北半球之間的交通樞紐；台灣的歷史經驗也展現他對於「異文化」的超常包容性，今天來台灣的觀光客都因感受台灣人對「外國人」的友善與對自己本身的生活熱情而不得不由衷讚美！主體性與開放性在二十一世紀絕非對立的兩極，反而是構成自由美學的辯證要素。教育學術與理論的本土化若放棄「台灣主體性」與「世界開放性」的兩面堅持，未來就只有災難。這樣的辯證同樣符合後現代哲學對於教育意義的「游離/漂流」（Detachment）詮釋，譬如法國哲學家塞赫斯說：

> 「I've learned nothing without leaving, nor taught another without inviting him or her to leave the nest.」（Serres, 1989）

而尼采也早已經有非常類似的說法：

> 「我們之渴望出外流浪或許是一種瘋狂而殊為不智的行徑—因為即使是我們這些思想家也自有其『不自由意志』的特殊表現手法—問題在於是否因此（出外流浪）便能到達所嚮往的地方呢？……一個人如果想要得到卓越的知識，則他的體態必然得十分輕盈，因為他必須飛躍自身所處的時代，以成就一雙盱衡千古的慧眼，而在慧眼中還含藏著一個美妙的天堂…」（Nietzsche, 1982 : 297）

四、三本價值：人權．創意．社會正義

世界上的倫理學論述雖然繁多，但人權倫理（human rights ethics）卻是第二次世界大戰之後發展而逐漸具有「普世」意義與效用的主流倫理論述。未來人權倫理價值的

普世性意義與效用應該只會增加，而不會減弱。此外，創意、創造力的價值並非僅僅只是經濟或是科技範疇上的辭彙與意義，而是在深層意義上與人權倫理息息相關，因為，畢竟人權倫理所要維護的基本價值—「人性尊嚴」（human dignity），其核心意義就在於人類的「自我創造」（autopoiesis）與「參與創造」（methexis）動能。最後，「社會正義」則與個別人權與創意的充分實現或完善彰顯不可分離。因此，人權、創意與社會正義三者所構成的「領導性價值」（leading values）必將是推動未來社會文明的主要動力。人文社會科學研究不可能是價值中立的人類實踐活動，「價值理性」的彰顯才不致導致方向的偏差，造成文明的災難。

五、四方思考：尋找傳統價值、釐定創新方向、痛改陳疴宿疾、認清領先優勢

教育學術研究與理論工作本土化的意義若不是「閉門造車」與「抱殘守缺」，而是人類理性與文化自身的創造性追求，那麼就不可能在真空中進行，而須依照社會文化脈絡自身的「緣起性」（conditioned contingence）進行。教育理論本土化追求卓越與創造唯有在自身的緣起性中才能形構完成。

幾乎所有人文與社會學科領域，如藝術、政治、經濟、教育、宗教…等等都有傳承與創新的雙重面向，所有領域都不可能是片面的「一無是處」；也不會是片面的「一片看好」；持平地說，應該都處於狄更生「雙城記」的情境。因此，「尋找傳統價值、釐定創新方向、認清領先優勢、痛改陳疴宿疾」、「眼觀四方、耳聽八面」應該是各領域在當前發展轉折處都必須慎思的基本工作！尋找傳統價值以期不致「忘本」，釐定創新方向以期不致「迷失」，認清領先優勢以期不致「自卑」，痛改陳疴宿疾以期不致「自閉/斃」！

六、五項要點

（一）本土化與國際化的平衡

重點：學術殖民化意識的覺醒與普世多元化的尊重

1.本土化與國際化平衡的參考點是「去殖民化」

2.本土化乃是國際化的前提

3.國際化要避免化約為「美國化」或「英文化」

（二）中國大陸及亞太發展之衝擊

重點：維持領先優勢與發展多元合作研究與對話

1.也要危機意識也要自我肯定

2.檢討與維持目前在各項領域上的優勢所在

3.鼓勵區域性多元合作研究與對話

（三）研究成果之產出與推廣策略

重點：兼顧知識創新、普及分享與智慧財產保護

1.研究成果產出之方式宜鼓勵多元方式（如專書、期刊、叢書系列、工具書）

2.研究成果之分享與推廣宜關注社會不同層面的權益與需要（特別是基層工作者與弱勢者的需要與權益）

3.獎勵與協助在少數語言世界發表學術研究成果與創作

（四）多元研究方法與途徑之促進與整合

重點：公共資源的分配應符合對方法論多元性的公平正義

1.各種公共資源的分配不應對不同研究方法有特權或歧視待遇

2.政府或機關各種人事評審與研究獎勵不應有意無意地包庇特定研究方

法或模式

3.大學基礎教育應教導多元研究方法之學習，研究發展措施應鼓勵多元研究方法之整合與創新

（五）理論（研究）與政策對話之可能性

重點：公部門主動性與開放性的邀約諮詢

1.公部門委託性研究計畫避免尋求為既定政策背書

2.公部門應主動定期公告相關政策性開放議題並尋求學術研究諮詢

3.理論研究功能應兼顧觀念的啟發、價值的澄清、變革的期許

七、代結論：出離・尋渡與返家

從哲學立場來反思，教育理論本土化的意義究竟為何？德國大哲學家Gadamer對於理論與實踐的關聯說了相當具有啟示的一段話：「從人類對理論的讚美中產生了什麼呢？是對實踐的讚美嗎？正如個人總是必須把他的理論知識組合進他的實踐生活知識之中，因為他需要實際知識，這對於建築在科學基礎之上的文化生存同樣適用。…一切實踐的最終涵義就是，超越實踐本身。」（Gadamer, 1990）

如果我們沒有誤會Gadamer的用意，理論原來究竟也是一種人類的實踐，因此，對理論的讚美與推崇最終的意義乃在「超越實踐本身」！教育實踐的超越在後現代文化中的詮解也是教育理論本土化與整體發展策略最終必須反思的參考點，簡言之，這即是「出離・尋渡・返家」（detachment, seeking passage and back to home）之間的永恆之旅（Martusewicz, 2001）。

人類因為想像而期待，因追尋而自由，是創造與再創造自身的轉化過程。正如同Ernst Bloch在〈希望的原則〉中所言，希望的原則是人類幻想精神的存有論與美學，人類透過幻想而為其生存必然感到的不確定找到出口，克服了不確定所帶來的空虛（馮朝霖，2006）。由於人類能夠幻想，使得掌權者無法利用不確定與不安控制人民思想，人因為能夠自由想像與選擇行動，不確定與不安相反地讓人類認知到己身的未完成性，而展開形塑自身的歷程。（Greene, 1988:23）

教育提供人類建構真實的場域，它所具有的藝術性及政治性，使人類得以照亮自身與存有。其一，因為教育同時是形塑的過程，且蘊含著認知的行動，故教育具有美學的本質（Shor & Freire, 1987:118-119）。換句話說，它提供人類想像與形塑自身的場域，因為教育使人類得以在共享的場域交流，進而產生共通的語言與情感，發展集體的行動以形塑自身。其二，由於具有美的特質，教育機構並不完全依賴技術過程來決定其結構，所以它不同於需要立即、具體去檢測事實的商業或工業機構；對教育機構而言，主觀的經驗和認知更為重要。

教育的目的在協助人類的「自我完成」，此種對主體的重視，使教育在對等主體的互動中發生，不同的權力語言得以自由發聲，也因此權力與自由可以被看見及對話。因此，教育者必須認知到：追尋個人自由的教師，也許是激發年輕人追尋自由的唯一教師；被激發去超越自身、好奇、想像、提出問題的學生，也是最有可能學到「學習」這件事的孩子（Greene, 1988:14）；同理，最能激發教育實踐的教育理論即是「追尋個人自由與超越的研究」！而為了這個目的－追尋個人自由與超越，教育理論的本土化應該加強對「教育的政治性、倫理性與藝術性」屬性細節多所關注關懷。

參考文獻

馮朝霖（2006/05）。另類教育與二十一世紀教改趨勢。研習資訊第23卷第3期，國立教育研究院籌備處，頁5-13。

馮朝霖（2006）。「希望」與「參化」—Freire教育美學推衍與補充之嘗試。載李錦旭＆王慧蘭主編＜批判教育學—台灣的探索＞，台北：心理出版社，頁137-168。

Gadamer, H.G., 李曉萍譯（1990）。 理性．理論14 pt啟蒙（Reason, Theories and Enlightenment）。台北：結構群。

Nietzsche, F.,余鴻榮譯（1982）。歡悅的智慧（The Joyful Wisdom）。台北：志文出版社。

Freire, P. (1998). Pedagogy of Freedom：Ethics, Democracy, and Civic Courage. Boston: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.

Greene M. (1988). The Dialectic of Freedom. New York: Teachers College Press.

Martusewicz, Rebecca A. (2001).Seeking Passage：Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics, London/New York：Teachers College, Columbia University.

Shor, I.& Freire, P. (1987). A Pedagogy For Liberation – Dialogues On Transforming Education, Massachusetts：Bergin＆Garvey Publishers, Inc.

Welsch, W. (1990). Aesthetisches Denken, 1998, 5.Auflage, Stuttgart：philipp Reclan jun.

基層教師對教育理論本土化應有的體認

簡成熙／國立屏東教育大學學務長

一、緒論

國內基層教師通常不會有興趣參與教育理論的建構。不過，隨著「教師即研究者」觀念的普及，以及愈來愈多擁有碩士以上學位的教師在基層服務，一股由下而上的教育力量，也令人欣慰。雖然由作中學，可以累積許多教育經驗，筆者忝為大學教師，卻也深深覺得，我們的教育改革走了很多冤枉路。學者孜孜不倦的建構教育理論，隨時接受委託，研究政府部門丟下的教育方案，基層教育工作者就等著接招，「生命教育」、「人權教育」、「性別教育」、「教訓輔三合一」、「友善校園」、「品德教育」…大夥忙成一團。說得難聽點，將帥無能，卻可能累死三軍。我在此無意指責教育當局，相反地，我反而覺得是我們學者專家對教育理論的概念出了問題。合理的懷疑是在學術養成的過程中，也就是基層教師的在職進修中，我們是如何培養基層教育工作者參與理論的建構呢？本文的假想讀者是基層教師，我不想用過多的學術字眼來包裝，寧願老老實實的呈現一些問題。我首先提出個人對教育理論性質的看法，再去回答教育理論為何要本土化。接著，我提出不同教育理論本土化過程中的重點，並期許基層教育工作者可以著力之處。我誠摯地期盼，教育理論能落實在本土的教育實踐中，使教育理論的建構與高級學位的取得，不只是有助於教授的升等及基層教師的敘薪，更能真正觀照到台灣的教育生態。

二、教育理論的性質與本土化的意義

為什麼教育理論要本土化？教育理論有什麼性質？何謂本土化？先讓我們看看一些學科，有沒有「美國物理學」、「台灣物理學」？好像物理學不這麼區分，D=M/V、F=MA、力學、加速度的學理是「客觀」的知識，當我們說××是台灣的物理學之父，是指××奠定了物理學在台灣的基礎。一位物理學大師在台灣進行物理教育時，他必須了解台灣學生的先備知識，因為許多民俗文化也可能阻礙（或幫助）台灣學生對物理學的認識，這位物理大師也要了解台灣學生的認知方式（相較於美國學生）。當然，這位物理大師也最好要熟悉台灣人的生活世界的做事方式，否則許多物理教育政策不容易落實。這位物理大師在鑽研物理的過程中，沒有本土化的問題，可是他若在台灣致力於物理教育，就有本土化的意涵。

再從物理學的內涵來看，一位物理學家致力於物理學本身的學術建構，有其一套內在知識規準。至於人們要如何應用此一物理學知識〈如促進產業升級或製造毀滅性武器〉，可能涉及相關的倫理判斷，並不涉及物理學知識的內在規準。但是機械則不然，物理學家的車子壞了，他不會修理，並不奇怪，可是一位汽車保修科的教師不會修車，他堅持他只會教如何修車的「理論」，他不會真正的修車，就會令人覺得古怪，因為衡量汽車或機械維修理論的好壞，就在於這套理

論或技術能否把車修好。「應用科學」正是起源於人類生活的各式需求。綜合前述，一項知識或理論越有客觀的標準，就比較沒有本土化的問題；一項知識或理論越趨近於應用的色彩，就越涉及本土化的議題。自然科學相較於人文社會學，比較沒有本土化的問題；應用科學相較於理論科學，由於應用的過程，就會涉及該理論是否適用不同地域的問題。當然，我以上的說明是很粗略的，也並不是絕對的，理論與應用之間，也很難截然化分。

我們可以再看一個例子。台灣的土木工程師在設計各種房舍、橋樑等建築時，他須要建築的專業知識，諸如三角測量、繪圖、力學等，他也要一些地質學的知識，最好，這位土木工程師也要有中西美學史、建築史、乃至台灣的歷史文化相關背景，才可以設計出符合本土性的人文需求。土木工程本身雖是一項專業，其專業實更有賴其他知識的協助。教育學，在筆者看來，正如同土木工程一樣，是一種較為應用的學術。一位老師說我很懂教學理論，不過，我不會教書，這是說不通的。衡量教育學理論的重要標準之一，正是其能否在教育實踐上，促成教育理想的達成。筆者之所以認為教育學非常接近土木工程，是因為教育學本身的專業有賴於其他多種知識的灌溉，如哲學、心理學、社會學、史學等。這些學術構成了教育學理論的基礎。教育的目的也無法自絕於人類共通的生活價值。在本土化方面，教育實踐既是在台灣的文化脈絡中，我們援引（西方）教育理學時，「橘逾淮則枳」的現象當然很難避免。但教育學與土木工程之本土化也有著程度上的不同，土木工程師在台灣設計房舍時，由於台灣與歐美的氣候、土質、雨量不同、自然在房舍造形、建材也要重新思考。台灣每年飽受颱風雨水肆虐，泰國則不太需要抗風（泰國沒有颱風），抗風、抗水雖然是不同的需求，但抗風或抗水的知識卻是「客觀」的。也就是台灣的土木工程師，只要掌握台灣的需求，就可以援引一些適切的知識、技能以成就建築目標，土木工程的本土化，在於把相關的知識恰當地運用在土木上。教育學的本土化則較土木工程更為複雜。原因之一是人文社會本身是否有普遍性放諸四海而皆準的知識，未有定論。前已言及，教育學是一門接近科際整合式的應用學門，其基礎知識來自哲學、心理學與社會學等，而國內的哲學、心理學、社會學等學說與概念也是來自西方，這些學門也同樣存在著是否適用台灣的爭議。事實上，1970年代以降，國內心理學、社會學，早就有了本土化（當時叫中國化）的呼聲。師範校院的學生從教育心理學、教育社會學、課程教學所學到的學理、技術，有時不一定準確的反應國內教育生態（如在1960年代，台灣社會階層化影響學生學業成就的情形與同期西方並不相同）；有時學者們對於課程教學背後的政經勢力及其文化反挫力並未深究（如美國重大的課程改革及其國內反戰的文化傳統）。有時各種教學理念背後的哲學信念並不一致（如自由主義對體罰的深惡痛絕，東方文化的嚴師出高徒）。這些共同形成的生活世界觀，也當然會影響到教育改革的擬定與執行。諸如美國行為目標、能力本位師範教育、績效責任、升學制度等都有其特定的文化傳統。可惜的是，國內的學者總是很急切的把他（她）專業範圍內的「國外新知」引介至國內。作為一理想的追求，這沒有什麼不好，若作為一種制度由上而下推展，就可能窒礙難行。例如，紐西蘭是人間仙境，許多國內學者、記者很心儀紐國教育，認為他們不重視知識灌輸，強調問題解決……認為國內教育也應該學習，就可能忽略了天然資源、國際處境、生活世界觀的差異。紐國大台灣六、七倍，人口不及台灣半數，幾

乎完全不發展重工業（包括造紙工業），台灣平均每人用紙量居世界七、八名，台灣同學能想像紐西蘭同學學數學時的情形嗎？紐國貫徹的是一種永續生態的自然哲學，此一哲學與他們的自然位置與所處的國際現勢當然分不開關係，身處英倫三島的大英帝國就無法如此。

以上所說的本土化，完全沒有任何義和團式的排他性，也不是近年來以「愛台灣」、「台灣主體性」、「台灣優先」所作出的政治動員符碼。筆者要說的是，教育理論宜先立足於本土現象，深刻反思本土的文化資源或限制，再虛懷若谷的從國外取經。立足本土的過程中，無可避免地要把心思放在此間的人事物，從本地現象中抽絲剝繭，理論工作者當然也要對既存的文化結構，持批判反省的態度。但如果教育理論者所揭示的教育理想，完全不體察本土文化的氛圍，無視此間人物的共同信念，也不正視大多數教育工作者的日常生活世界，自然無法使大多數基層教師對教育理論產生熱情，那理論者自溺於所謂的學術規準，只不過是疏離教育實踐的托辭。這也是我並不太贊同李遠哲前院長在一次教育改革的論述中，指出教育改革的失敗是基層執行不力所致。這裡並不是要檢討教育改革。我只是要再次強調，大到教育改革，小到教師課堂教學，包括政府部門、學者專家及基層教師，都應該重新反思教育本土化的意義。

三、各式教育理論的本土化意義

基層教育行政工作者及教師生活世界所遭遇的教育問題不盡相同，也不能太孤懸教育理論。以下，我打破各種教育學術分類的範疇，淺論不同教育理論類型，希望能有助於老師們去選擇、省思、建構這些教育理論，並思考其本土化的意義。

（一）教育現象的科學解釋

教育學不只是社會「科學」，但相信沒有人會否認教育學所涉及的科學成分。近年來，少子女化的結果，許多中小學都有招生不足的問題。學校的行政人員就可以透過轄區戶政事務所，掌握學齡前的出生人數，為學校擬定三、五年的班級數，進而規劃未來的校務，這也是我們學習教育統計的目的。晚近，認知心理學發展一日千里，洪蘭在很多本著作中，都指出了兒童的學習與其腦神經的關係，腦部的成長會影響到其學習結果。部份特殊需求兒童的行為迥異於一般兒童，教師若缺乏這些最新的專業知識，就容易把這些兒童視為班上的搗蛋鬼。基層教師要隨時增添自己的專業知識。

當然，教育科學理論是一種經驗通則，許多教學、輔導的實驗方案，是建立在不同實驗處理效果的平均數考驗之上。某位研究者操弄A、B兩種教學法，經過符合科學規準的內外在效度控制後，A種方法優於B種方法，達到統計上的顯著水準。我們固然可以認同A法的價值，但是每位教育工作者面對的是獨特的情境，客觀的經驗通則不一定適用在特定的情境。筆者發現不少基層同仁在接受碩士的洗禮，學到了較高深的統計，就迷信數字。其實，大多數的推論統計公式，是建立在效果對誤差的比值，人文社會學的各種數據絕少正相關，所得統計上的顯著水準，代表的是研究的效果值大於自然誤差的或然率而已。而且，許多統計公式對其樣本、母群都有假定，不符合這些假定，強行運用統計分析，並沒有太大意義，晚近，不少研究生很流行用「線性結構模式」來運算。我期待研究者要多花些時間了解這些統計的來龍去脈，不要讓這些高深統計淪為只是學術包裝的障眼。

當然，我們要隨時吸取新知，但由於重要的學術發現是來自西方，國內的教育學者在引介的過程中也不能太一廂情願，要認真

的以本地學生為樣本。一般而言，基層教師沒有太多的支援從事大規模的量化研究。除了學者的研究外，眾多研究生的論文，就成為國內重要教育數據的基礎，學者指導研究生時，就要做到起碼的把關。不少研究生很任意的從事量化調查，統計方法錯誤百出，製造出許多有問題的研究結果，再互相引證之後，對於本土教育理論的建構反而有不利的影響，這一些現象值得有識者正視。

（二）教育理念的價值澄清

不管我們多麼精確的運用科學量化的方法，所謂讓「數字」說話。數字所呈現的意義以及根據數字所要抉擇的教育方向，永遠離不開價值的判斷。例如，假設有一項調查發現，同志間罹患AIDS是異性戀的兩倍。A老師可以解釋成同志間性關係混亂，並據此「警告」同志。B老師則解釋成我們社會不能容忍同志，同志們的情慾流動受到限制，在比較封閉的關係下，也就較異性戀有更高的危險，這是我們社會不寬容同志，使同志承擔著AIDS的污名，不是同志助長了AIDS。先不論此一調查是否科學客觀，是否隱藏偏見，A、B老師針對同樣的數字，卻得到不同的詮釋結果。當然，A、B兩位老師之所以詮釋的不同，也涉及他們所涉獵的性別教育知識。人權理念、性別教育、生命教育背後，都有非常豐富的論述。不同於科學理論的是，教育理念有著很多元的論述，接受教育理論的啟迪，也是培養自己多吸納各種論述的可能。傳統教育哲學的各種學派，對所謂知識價值、美感經驗……都提出了一些基本看法，分析哲學則要我們精確這些術語，晚近的多元文化、後現代、後結構觀點，則要我們對這些論述抱持警覺的態度，特別注意其背後所載負的階級、種族、性別的霸權意識。基層教師們進修時，對於這些抽象的教育哲學要從生活世界中去反思，不要受制於艱深的術語。同樣地，我也發現部分進修碩士的現職老師，學到了教育哲學、教育社會學、女性主義等的「一招半式」之後，也會自滿於這些學術術語，高漲了自己的觀點，並把自己置於道德、社會正義的一言堂上。很弔詭的是，這些批判式的論述常是用來攻擊傳統的一言堂。批判霸權，自己最好也不要形成霸權。教育思想工作者不應該有太強的優越意識。理解不同視野、觀點、論述的特性，仍然必須座落在我國的教育生態中。否則，恨鐵不成鋼，也不一定有助於國內的教育實踐。人本教育基金會等對「零體罰」的堅持，很令我動容，但我也要說，我國傳統文化裏較缺乏西方人權之理念，東方文化對於加諸肉體的苦難而成就君子，並不視為一種罪惡，「零體罰」要能落實，絕不是靠「重罰」教師就能根除，這涉及文化的轉換。又如「自主性」（autonomy）是西方很核心的教育目標，到底是要尊重學生自主性本身，還是要根據成人所預想的後果，東方人比較會根據「後果」來決定是否要尊重學生自主性，這也受制於東方傳統文化。這樣看來，許多理所當然的西方教育理想，我們照單全收，並不容易成功。教育理論者不應用文化的大帽子去抗拒改革，而是要真切體察東西文化的差異，使典範轉移的速度加快。他山之石，固然可以攻錯，前提是要建立在知己知彼的基礎上。由於國內研究教育學術的人力不一定具有文化歷史的素養，師範院校的教育課程受限於學分，並無法充分提供，研究教育的學者見樹不見林的現象就不必諱言了，我們有必要更虛心的強化自己的視野。

（三）教育技術的精熟

許多師範生常抱怨在學校所學的理論無助於實際，通常學生實習之後，牢騷一大堆。譬如學生抱怨在學校行政的課中，並沒

教他們如何排課表。一位師培生到國小服務，值校慶運動會，他無法立即上手，籌畫整個運動會流程。資淺的教師簽辦公文，也常絞盡腦汁。我認為這並不是課程規劃的錯，因為上述這些做事的流程或技術，在教育現場中都可以「由作中學」。無論是教育行政、班級經營或教學，當然都涉及到一些技術。技術的學習並不是不重要，但用職前修學分的方式並不經濟，在職場中用「工作坊」的方式，反而容易立竿見影。國小的週三進修或各校新進人員的進修，用工作坊的方式精熟一些教育職場上的必備技術，值得資深的校長及行政團隊們去設計規劃。當然，技術不能流於機械化，各種教育技術，仍然必須隨時觀照到教育理想。目的與手段之間要時時加以省察，資深的同仁們對於自己所熟悉的行政業務，要抱持與時俱進的態度，否則也容易僵化而不知變通。

（四）教育智慧的傳承

「只可意會，不可言傳」，東方的思想家對於人際關係，實踐智慧的重要，都有不立文字的提點。不過，西方的學術發展，卻著重在可以具體陳述的事實之知、程序之知的獲得，至於實踐智慧，在亞里斯多德的思想中，固有一席之地，但晚近西方學術的發展，則不被視為一種學術知識。《莊子》中有記載一有趣的故事，齊桓公讀書，一工匠說那只是糟粕而已，桓公很生氣，要這位工匠說個道理，這位工匠對桓公說，我是做輪子的，我下刀時太快太慢都不行，但要如何恰到好處，我是沒有辦法說清楚的，我也不一定有把握傳給我的兒子。聖賢精采之處，存乎一心，是無法行之於文字的……這位輪匠要說的正是有些智慧是要在實際的場域中揣摩，無法靠文字的傳遞。國小校長面對地方各路人馬關說，一定也會累積出一些祕傳的經驗，既不違背教育理想，又不得罪地方有力人士，這些智慧能夠在教育行政教科書或是期刊論文上學到嗎？身為碩博士班開課教授，我無法為這些校長們提供祕傳的智慧，我只能強迫校長主任們把國內外學術期刊的論文讀熟而已，如果輪匠說得有裡，形之於教育行政教科書上的各種行政原理原則，能涵蓋這些實踐智慧嗎？

雖則如此，學術工作者真正尊重基層的聲音，盡可能的去蒐集這些來自行政、教學現場上的智慧，將之視為教育理論建構的重要成分，而不自限於博士養成的既定規準。基層教育工作者也要對自己來自實務上的智慧有更大的信心。我堅信實踐智慧的開拓，不僅能開創本土性教育理論的契機，也將真正能打通教育理論與實務的任督二脈。

四、結語：只緣身在此山中的互為主體

我自己與資深中小學校長、主任的互動中，常獲益良多。但我也發現國內教育學術養成的奇怪現象。許多教授常常很急切的推銷其在國外最新學到的東西，學生也就被要求去咀嚼生硬的國外學理。如果我們要資深同仁提出實際教育現象，他們在侃侃而談之餘，也很容易屈從現實。雖然，我在本文中一直強調理論與實踐的整合。不過，教育理論者所處的視野與教育實踐者本來就會有差異，互為主體的尊重是必要的。教授應多鼓勵基層者從自己所處的位置中去呈現教育問題，教授也應提供相關的學理、新知或國外的做法，以形成基層實務者的參照架構，而不應片面的要基層者花時間去解讀國外文獻，美其名強化學術培養。教授實不必太擔心這樣會降低學術的要求。當基層者能勇於從實際場域中呈現問題，他才能更進一步的去思考學術養成過程中習得的各種理論的價值。教授自己也能藉著師生互動，重新反思自己所熟悉的〈國外〉學理的解釋效力。師

生之間共同在本土文化的脈絡中，體現教育理論指引教育實踐的價值。

基層工作者不要對教育理論抱著輕蔑的態度，應勇於透過各種管道發掘教育問題，應該隨時對教室生活世界進行文化覺察，也不要自滿於已熟悉的教育經驗，因為日復一日的教學活動很容易僵化。基層行政者要鼓勵優秀的教師回饋其教學經驗，以形成良性競爭的工作團隊。在「校本」的基礎下，各處室應根據業務內容，時時檢討工作是否體現教育目標。透過校際間經驗的交流與分享，累積彼此的成果。近年來，「行動研究」已日益受到重視。無論是教師的班級經營，導師對班上特殊個案的記錄，各處室的例行活動，都應該用更務實的態度去檢討。基層工作者最有利的位置是站在教育第一線上，各種教育目標、理想、方案的推行，窒礙難行之處的體會最為深切。以九年一貫課程為例，要在國中階段進行協同，教務處對教師們的排課調度，就絕不是教育部或學者專家所能代勞，這也說明了在上位者或學者專家要重視來自基層的聲音。學者專家所扮演的角色不只是官方政策的操盤者或諮詢者。我前面已經反覆說明了，學者專家從教育學理、國外最新潮流而擬定的政策，有可能會孤懸於文化脈絡。其實，學者還有一個很大的責任是從實務者的抱怨中，反思教育結構的合理性，協助基層者向上爭取資源，或提醒政府解決來自結構上的問題。當然，基層者也不能高漲教育實踐的困難而抗拒教育改革。最後，我願意很誠懇的向教育部進一言。逾十年的教育改革，成敗見仁見智，一股來自基層由下而上的自省力量已然成形，但也由於政府教育改革的步調太快，各種交辦的口號方案已嚴重干擾到學校的正常教學。教育工作不能求速成，應該休養生息，讓學校回歸到正常面。我相信由下而上的自主力量，才會落實教育改革的理想。否則琳瑯滿目的教育政策，宛似霓虹燈的速成變化，真實的狀況卻是基層學校的人仰馬翻。

本文原是針對基層教師，但教育理論的建構，學者專家及政府部門，當然應較基層教師扮演更重要的角色。本文也並不是在基層同仁平日行政、教學繁忙之餘，再增加大家投入「研究」的負擔。我深深期待，基層同仁能在自己的工作崗位上，利用所學過的專業知識嘗試解決實務問題；力有未逮之時，也不要灰心，許多問題是結構因素使然，要隨時反應教育現象。只要教育基層工作者抱著一股求知之心，隨時汲取新知，有系統的利用校內教學研究會或在職進修機會，踴躍反芻自己的心得。我堅信，在本土實踐的脈絡中，政府、學者及學校基層教育工作者若能互為主體，那本土教育理論的建構，將不是一個遙不可及的夢。

教育理論西洋化的歷史源流與本土化可行途徑

蘇進棻／國立教育研究院籌備處助理研究員

國內由於西洋教育理論到處充斥，常有學者主張應重視本土化教育理論的建構，目的是希望建立屬於自己歷史文化背景下的教育理論，避免因國情不同，在實踐與應用時，發生水土不合，衍生更多問題。

當前台灣的教育理論有很多都來自西方，形成這種西洋化盛況有其歷史文化脈絡可尋，本文擬探討其原因，並提出本土化的可行途徑。

一、國內教育理論西洋化的歷史源流

在漫長的歷史演變過程中，中國的文化到清末民初時，與西洋文化才有比較多的接觸，若勉強劃分，大致可以清同治元年（1862）為劃分界線，在此之前的教育為舊教育時期，具傳統性；在此之後，為新教育時期，受西學東傳的影響（王鳳喈，1980）。新教育的特點是注重科學，尤其是注重自然科學，這方面的知識在中國傳統學校課程中向來是沒有的，它是學自西洋。而西洋自然科學編入學校課程也是十九世紀的事（王鳳喈，1980）。傳統中國舊學校的主要教材全為文學、哲學之類的課程。自清末與西洋文明接觸以來，在政治和教育方面均發生劇烈變化，教育思想也產生很大改變，從1862年至今，大致發生以下幾次大轉變：

（一）中學獨尊的思想，轉變為中學為體，西學為用的思想

1.滿清政府與西洋軍事作戰失利，導致思想巨變

數千年來中國周圍各民族之文化均較中國落後，因此，中國學者常閉關自守，抱持唯我獨尊觀念，鄙視外來學術（王鳳喈，1980）。清末由於與西洋各民族有商業與軍事上的接觸，在幾次中外戰役中慘敗，清室中興諸臣，才發覺自己落後西洋之處甚多，打從內心深處，一股「不如人」之感便油然而生，這種心理所引發的行動，就是向外國人學堅船利砲。於是同治初年設有好幾所軍工學校，如福建船政學堂、上海機器學堂、天津電報學堂、天津水師學堂，就是希望把西洋的軍事武器學過來，這是清末採納西洋教育之始。惟當時只注意到學習外國語言、機械、軍備實業方面，對於西洋政治和教育制度，則未予注意。對於軍備所須的科學基礎與先備知識也不重視，仿效西洋所新設的學校都是單一孤立，對上對下或向左向右彼此並不聯結。同治以來（1862年），新的軍事教育至1894年中日甲午戰爭慘敗後又暴露嚴重缺失，當時的維新人士如康有為、梁啟超等人開始體悟到，要救亡圖存，除學習西洋的機器軍備外，尚應更深一層的學習西洋的政治和教育，而對於中國自古以來聖賢論理之學，仍認為是立國根基不可放棄，中西之學仍須兼容並納，於是產生一種「中學為體西學為用」的思想。此時期政治上最具代表性的是康有為曾於1888年至1898七上光緒皇帝書，請求變法，救亡圖存，雖獲當時光緒皇帝支持，卻得罪垂簾聽政握有實權的慈禧太后與頑固派大臣，最後維新運動終告失敗（李定一，1989）。

此期中學為體西學為用的思想，具體影響當時的教育，可以從這段期間教育目的反覆更張中，看出思想的擺盪。

2.此期教育目的的演變

清同治元年，總理外國事務衙門奏請設立京師同文館，開始有新式學校的設立，但是整個學制的建立是光緒28年（1902）欽定學堂章程與光緒29年（1903）奏定學堂章程公布以後的事。此期教育目的演變如下:

（1）光緒29年奏定學堂章程中，曾明示以忠孝為敷教之本，以禮法為訓俗之方，以練習藝能為致用治生之具，可見忠孝、禮法及習藝是其主要目的。這個教育宗旨仍強調忠君孝悌，以禮法約束百姓言行，以習得一技之長為謀生工具。前兩者是中國傳統政治社會化的基本教條，後者是學習西方的實用技藝。

（2）光緒32年，學部奏請宣布忠軍、尊孔、尚公、尚武、尚實五項為教育宗旨。忠君就是忠於國君，尊孔就是尊敬孔孟，尚公就是強化公民與道德教育，尚武就是注重軍事教育，尚實就是注重職業教育，前三者都是中國固有傳統政治思想，後二者是學習西洋的軍事與實業。

（3）民國元年臨時政府教育目的

民國元年，國體更新，臨時政府在南京成立，蔡元培就任第一任教育總長，公布教育宗旨為「注重道德教育，以實利教育，軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德」。其中道德教育是中國固有傳統的政治教育，美感教育有助於提升道德情操，實利教育和軍國民教育是學習西洋的工業科學和船堅砲利。

（4）民國4年袁世凱稱帝的教育目的

袁氏公布愛國、尚武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒躁進為教育目標，其中愛國、法孔孟是中國傳統以來的政治教育、戒貪爭、戒躁進是袁世凱稱帝反對民主共和，穩定袁氏帝制的政治教條；尚武、崇實則是學習西洋軍事教育和實業教育（雷國鼎，1976）。

由這個時期教育目的演變，可知此期的教育目的是秉持中學為體西學為用的思想頒訂。

（二）中體西用轉變為全盤西化的思想

1.民國成立後，政局更動盪，激發全盤西化思潮

民國8年五四運動至民國16年國民政府建都南京，為此思想最盛時期，造成這種思想的主要原因如下：

（1）社會大眾對現狀失望

普遍的社會大眾之所以對現狀不滿的主要原因：A.中國自中英鴉片戰爭失敗，普遍社會大眾認為非模仿西方科學無法圖強，然而，自清同治以來，就不斷的學習西方的船堅砲利，可是國家依然是如此的弱，顯然沒有成效。B.1894年中日甲午戰爭，中國當時最現代化的北洋艦隊竟遭日本人打得幾乎全軍覆沒，如此狼狽之狀，讓普遍社會大眾認為非變法圖強無法救國，因此頒布欽定章程、奏定章程、之後又把滿清政府推翻，建立中華民國，民國元年、民國4年又分別訂頒新的教育宗旨，可以說在教育上已經做了很大的變革，可是國家依然積弱不振。C.民國成立後，軍閥割據，綱紀廢弛，國事如麻，民不聊生，與滿清時期相較，似有過之無不及（王鳳喈，1980），普遍社會大眾認為國家搞到如此境地，都是因為學西洋只學一半，做事不徹底，虎頭蛇尾，才會造成如此的亂局，因此主張要強兵救國，必須全盤西化，否則無法力挽狂瀾。

（2）認為中國欲圖強，須徹底破壞傳統的倫理道德，全盤接受西方文化

倡導此種思想者認為：中國的倫理道德是封建時代帝王思想，文言文學是富有封建思想的，只能為貴族享受之用，不能為平民

謀生工具，必須徹底的肅清。因而提倡白話文學，鼓吹新文化運動。其中主張最力者為陳獨秀和胡適先生所主辦的「新青年雜誌」，該雜誌有三點基本主張：A.為文學革命B.為倫理革命C.為全盤接受西方文化，中國四千多年的歷史自此才起了根本的動搖。

2.此時期教育目的的演變

全盤西化的社會思想和教育思想在當時非常盛行，表現於教育目的上如下：

（1）民國8年教育無目的論的倡導：許多有識之士建議國民政府應採納美國教育哲學家杜威「教育無目的論」的主張，做為國家的教育宗旨。教育和生活應緊密結合，教育即生活，生活即教育，教育本身沒有什麼目的，教育應全盤美國化。

（2）民國11年頒布新學制：完全學自美國，採用六三三四制。此外，新教育方法之實施；留學風氣倡導；引進西洋教育理論，亦是此期教育的特色（雷國鼎，1976）。

我國由學習西洋的科學與現代化軍備開始，演變到政治、經濟、教育等各種典章制度，都要全盤向西方學習。

（三）由全盤西化轉變為三民主義的教育思想

1.孫逸仙的三民主義，為此時期思想主軸

社會制度的建構常常不能脫離歷史，歷史常是社會制度的基礎，至少，歷史是影響社會制度演變中的重要因素，因此，適用於甲國的制度，不一定適用於乙國，全盤移植很有可能會造成水土不服，導致適應不良狀況，全盤移植西方文化，否定自身數千年的文化根本，在當時也製造很多的論爭。此時，剛好孫逸仙先生發表他的三民主義、建國方略、建國大綱、社會建設、心理建設等著作，這些著作是承襲中國固有傳統文化，學習西洋長處，再加上自己所獨創的見解，在當時社會價值混亂的時代，特別切合社會的需要，因而，三民主義便成為支配中國青年的基本思想，也是教育的中心思想。

2.此時期教育目的的演變

從此期教育目的演變，可看出三民主義是主要的教育思想：

（1）民國18年的教育宗旨：當年國民政府明令中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民主生命為目的，務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。

（2）民國36年1月1日制定的憲法開明宗義擷櫫：「中華民國之憲法，根據三民主義……」，其中第158條規定：「教育文化應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活的基本知能為目的」。可見三民主義成為此期教育中心思想，而實際上此時期留學西洋的風氣正是如火如荼，向西洋學習的風氣更甚於滿清時代（雷國鼎，1976）。

（四）由三民主義的教育思想轉變為西方資本主義的思想

1.民主政治與知識經濟的推展，帶動資本主義思想的興起

教育的發展與政治的發展密不可分，民國34年中國大陸淪為中國共產黨統治，國民政府被迫遷都來台，實施戒嚴統治，至民國76年台灣解除戒嚴，實施民主憲政體制，民國85年推動總統直選，民國89年政黨輪替，由在野的民進黨執政，台灣地區完成歷史上第一次中央政權的和平轉移，政治上與西方英美式的民主類似，幾乎已完全西化，社會開放，思想不再受箝制。在經濟方面，台灣於民國91年加入世界貿易組織（WTO），經濟逐漸與世界接軌，加上高科技的發展與知識經濟興起，深深影響台灣的經濟體制，企業逐漸全球化，跨國公司紛紛設立，整體經濟朝科技資本主義的自由經濟體制發展，政經的發展也促動教育的改革，民國83年行政院教育改革委員會成立，民國85年教育改

革總諮議報告書提出，開始進行一系列的教育改革，教育鬆綁，許多新的教育法令公布，依教育基本法的規定教育須保持中立，教育思想真正獲得解放。

2.此時期教育目的的演變

此期的教育目的仍沿用憲法第158條之規定。惟三民主義思想逐漸從學校的課程教材中消失，往昔，國家的高普考或各種考試都把三民主義列為必考科目，近十多年，已不再考三民主義，只考憲法，各級政府開始重視學校中的法治教育，民主與法治成為此期教育重點。民國85年行政院教育改革總諮議報告書所擷櫫的各項改革措施成為此時期的施政主軸。在教育目的方面，以培養人民健全體格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野的現代國民為目的。（行政院教育改革總諮議報告，1987）

由以上近一百五十年的歷史分析，可知當前我國的教育，何以課程教材到處充滿著西洋理論，少有本土的教育思想，起因於國家內憂外患，國弱民窮，國人有種不如人的心理，所以要向西洋看齊，從西元1862迄今，我們先是向西方學習軍事武器設備，隨後又學西洋的政治、經濟、教育和社會制度，到現在我們台灣在軍事上還是要依賴先進國家（如美國），我們的軍事設備或尖端科技還是不如西方先進國家。國人還是要到西洋留學，學習西洋的長處，而不是他們來台灣修學位（當然也有，可是兩者相差頗為懸殊），根據教育部國際文教處統計：從民國39年至94年，台灣出國留學人數統計約為655,735人。而從民國43年至91年外國學生來台留學人數總計約為24,079（不含2000-2001的人數）（教育部，2006）。兩者相差懸殊將近有27倍之多。由出國留學人數和外國來台學生數相差如此懸殊，便不難看出國內的教育學術界何以外國理論（特別是西洋理論）這麼多的原因。

二、西洋教育理論研究典範的演變

誠如前述，國人因留學西洋風氣鼎盛，導致教育研究受西方先進國家的研究方法論影響深遠，因此從探討西洋教育研究典範的轉移，約略可瞭解國內教育研究的概況。西洋教育研究點典範的演變，大致可分為四個階段：

（一）哲學的研究取向

19世紀以前的教育，都是屬於哲學的研究領域，教育是哲學的一部份，哲學派別不同，教育主張便不同，當時的教育研究都採哲學的研究途徑，目前國內各大學師資培育課程中有一門重要的課程稱為「教育哲學」，內容都在闡述西洋自希臘、羅馬時代以來的各種不同的哲學思想派別，並探討其在教育上意義與應用，其所使用的研究方法論，可歸屬為此種研究取向。蓋哲學是探討宇宙人生根本道理的一門學問，其原理原則終究要運用到指導人生方向上才有意義，因此，常謂哲學是教育的原理原則，教育是哲學的實驗室。

教育哲學的研究對象通常是先驗的、普遍的，研究目的是在闡明一般的根本原理，以清楚教育的意義與價值，並做為教育實施方向的引導，所運用的研究方法通常是直觀、反省、辯證、評判、歷史、比較等方法。

（二）實證分析的研究取向

19世紀以後，西洋自然科學進步一日千里，科學昌明，使得人們對於外在環境的控制比以前容易，對於以科學方法來描述、預測和控制這個世界各種現象的能力更具信心，於是開始以數理科學精確的測量現象界或觀念界中的所有存在，因而，形成科學實證導向的研究取向。這不僅在物理、化學、生物或地球科學等自然科

學適用，也被廣泛運用到社會科學的範疇（陳伯璋，1990）。我們可以從西洋社會學、心理學及教育學的發展過程中看見這種研究典範。在社會學方面，孔德（A.Comte,1798-1857）便主張以實證的方法建立社會學的理論，使社會學脫離玄學領域而走向科學實證的途徑（周愚文，1987）；在心理學方面，馮德於1879年在德國萊比錫大學設立的第一個心理實驗室，使心理學脫離哲學的範疇，成為一門科學心理學，其後的結構主義、功能主義及行為主義等派別林立，都是科學心理學的分支（葉重新，2004）；至於教育學方面，早在赫爾巴特創立教育科學之前，特拉普（E.C.Trapp 1745-1818）就試圖以實驗心理學為基礎進行教育研究（楊深坑，1988；周愚文，1987），教育研究凡是使用調查、實驗、觀察和統計等的量化方法進行資料蒐集與分析，都是受到科學實證主義的影響，這種研究取向使教育哲學逐漸邁入教育科學化（Ary,Jacobs & Razavieh, 1985）。

實證分析研究取向的幾個共通特點為：1.以自然科學特別是數理化的物理學為一切科學方法的標準，社會科學亦效法此種規準；2.採事實與價值二分的觀點，事實歸事實，價值歸價值，兩者的範疇不同，不能以價值扭曲事實，或以事實代替價值；3.以追求事實真理為目標；4.強調量化的必要性。（von Wright,1971；伍振鷟、陳伯璋，1985；周愚文，1987）。

但這種研究取向，將社會及教育現象化約成簡單的量化數字，忽視教育現象背後的情境、價值與意義，遭到詮釋學和批判理論的批評，認為只重數字解釋不重教育活動背後的意義與價值，於是1970年代開始興起另一種的研究典範，即詮釋—理解的研究途徑。

（三）詮釋理解的研究取向

詮釋理解的研究是秉持精神科學的傳統，包括現象學、詮釋學、日常語言分析與存在主義都循此研究取向，整體上，是反對實證主義的，認為量化、數字的統計分析易流於表象，無法掌握教育現象的真實意義，在積極方面，強調教育現象情境意義的理解。

詮釋理解的研究特性強調：1.對教育活動的價值關聯，做整體性和深入性的理解，這不單只是表面事實的因果關係的瞭解，而是要對現象背後的意義和價值充份的掌握。2.教育研究方法，採用參與觀察法、俗民誌方法論、田野研究、深入的詮釋和理解教育的現象。3.批判量化研究的缺失與不當。

（四）社會批判的研究取向

經驗分析與現象詮釋的教育研究，往往將教育孤立於社會、政治和經濟之外，至多只能將他們視為教育活動的背景因素，事實上，教育是一種社會實踐行動，與政治、經濟、社會和文化環境密不可分，實踐過程中，無可避免的會受外在環境的影響，但教育的自身有其主動改造社會的獨特目的，換言之，教育不單祇是扮演學生社會化的工具，而是促進社會革新與進步的催化劑（陳伯璋，1990）。

社會批判的教育研究，就是想從學校與社會的關係中，瞭解教育活動背後可能存在的意識形態與宰制等問題，藉由教育實踐，提升師生的反省與批判意識，讓教育回歸正常本質，從而改造社會提升自我。所以這派研究取向，不單只重視教育活動的意義掌握，更重視整體社會架構下整全意義的理解。同時，從歷史-社會發展演變的軌跡與過程中，不斷的反省改進教育過程中隨時可能存在的不當意識灌輸與宰制現象，目的在尋找正確教育之道，提升教育品質。

西洋教育研究取向歷經前述的演變，這些研究典範的轉移，深深影響國內教育研究。

三、國內教育研究本土化的途徑

（一）國內教育研究省思

國人到海外（特別是西洋先進國家）留學，必然會把西方的教育理論引進國內，若留學歸國，能在教育行政或大學擔任要職，著書立說，開課講學，便很容易使大學課堂的講授內容，充滿西洋的教育理論，這似乎是必然的現象。惟若能適度的結合本土特性，加以檢驗、批判和轉換，形成適合本土環境的教育理論，勢必較有價值。

伍振蔡和陳伯璋（1990），檢視我國40年（民國45-73）的教育研究，做了以下四點的評析：

1.教育研究的理論基礎仍甚薄弱

（1）偏重心理學、哲學，而忽略社會學和人類學的理論。

（2）理論的移植和轉借太多，且不明其適用性和限制。

（3）對理論本身不求甚解，造成無意義的堆砌或排列，無法促發新的理論。

2.研究方法執迷於量化的典範，忽略質的研究方法

3.研究內在邏輯結構失之鬆散

4.研究成果呈現的不當和建議的空泛

彼等進一步指出：民國60年以前的學位論文研究題材以教育思想與教育史類所佔的比率最高，其次是教育心理與輔導，最少的類別是特殊教育，不過自民國60年以後，研究題材已有顯著改變，比率最高的是教育心理與輔導，其次是教育行政與制度，而教育思想與教育史退居第三，造成學位論文研究題材有重大改變的原因，主要是受到1960年代西方實證主義的影響。這種經驗分析的研究途徑，在1980年代以後的台灣，雖逐漸重視詮釋理解與社會批判的質性研究，惟仍深受西方研究方法論的影響。

由於國內的教育理論大多移植自西方，伍振蔡和陳伯璋（1990）認為有必要將教育研究中國化。更貼切的說應該是要把教育研究本土化，建立本土化的教育理論。

（二）教育理論本土化的可行途徑

筆者認為可從以下八大途徑，建立適合本土的教育理論：

1.檢證西洋教育理論的適用性

西洋的教育理論是有價值的，否則國人大可不必到西洋留學，但引進國內時，要檢證西洋理論的適用性，加以編修後應用在自己國度裏建立本土的理論模式，解決本土的教育問題，創造自己的教育價值。

這方面國內事實上做了很多研究，例如：在教育行政方面有艾齊沃尼的順從理論在國民中小學教育行政之應用，雷頓三層面領導理論在國民中小學的適用。在教育心理學方面有郭伯耳的三階段六層次的道德發展論在國內兒童道德發展的適用性，皮亞傑認知發展論在國小學生認知發展的檢驗，布魯納表徵系統論在國小學生認知發展的適用性；在教育社會學方面，如科層體制理論在台灣學校組織的適用性，結構功能論在台灣學校行政的適用性。諸如此類研究，不勝枚舉。這些理論都是西方學者建立的，國內學者引進後加以檢證，有的理論適用於台灣，有的不完全適用，不適合的部份仍須加以修正。

2.檢證中國古代教育思想的適用性

中國自古以來政治箝制人民思想頗為嚴重，政教始終是合一，教育往往依附在政治裏求生存的，以吏為師，官吏就是老師，學而優則仕，努力讀書，忍受十年寒窗無人問的孤寂，為的是追求科舉考試一舉成名天下知的成就，走入仕途就得要稟承上意，學習統御人民思想，所以中國自古以來的教育古籍，所傳遞的內容都屬政治哲學思想居多。

教育理論本土化不是毫無檢視的復興傳

統教育思想，根源於本土的教育思想，有些是適合現在的環境，例如：禮記學記篇：「時過然後學，則勤苦而難成；雜施而不孫，則壞亂而不修；獨學而無友，則孤陋而寡聞」（禮記・學記），這些觀點至今仍適用各級各類學校教育，但是，有些已不太適合當今台灣的時空環境，例如：禮記學記篇：「大學始教，皮弁祭菜，示敬道也；宵雅肄三，官其始也；入學鼓篋，孫其業也；夏楚二物，收其威也；未卜禘不視學，游其志也；時觀而弗語，存其心也；幼者聽而弗問，學不躐等也。此七者，教之大倫也。」（禮記・學記），這是學記所傳遞的七大傳統教學原理。其中「夏楚二物，收其威也」，就是鼓勵老師必要時，要用教鞭體罰學生，與當今台灣禁止教師體罰學生的規定相違；另外「幼者聽而弗問，學不躐等也」，要求年幼的學生，只能聽講而不能亂發問，與今日的啟發教學，由內而外向外開展，鼓勵師生要有創意的教學原理相違背，諸如此類的教育思想，已不適合今天的教育環境，若硬把它搬過來套在今日學校教育，可能會遭來食古不化、帝王思想復辟之譏，甚至落到最後與時代脫節，違反現行法令規定，反而遭淘汰命運。

3.本土與外來理論相對照，闡明其間差異

教育的對象是人，不管是西方或東方人都可以從理性或歷史經驗中提出教育他們下一代的一些論點，有些理論觀點不見得西洋才有，中國自古以來的先聖先賢也可能都談過，若能比較整理國內外學說的異同，也是建立教育理論本土化的一個途徑，例如：「測驗理論」、「特殊教育」、「個別差異」等概念都源自西方，而在東方，早在2500年前的孔子就提出「因材施教」的理念，兩者有類似之處。又如「教育機會均等」的概念引自西方，很早以前的孔子就提過「有教無類」的概念，彼此間有雷同處，差別的是西方人把概念系統化、科學化、量表化，發展很多客觀檢驗的工具，使人們可以從各種不同角度或在不同的時空下重複檢證與測量，並不斷的進行正反合的辯證、批判與校正，使學術思想在不斷的論辯中得以理出清晰的脈絡，中國人由於長久受大環境宰制，比較不允許有學術論辯的自由，也不太敢有自己的創見，才導致科學不發達，落後西洋甚多。

4.依本土特有現象，建構屬於自己文化脈絡下的教育理論

國內環境畢竟與外國不同，例如：台灣的自然環境（如面積、人口、地理、空間、氣候、溫度、濕度）與國外比較畢竟不同，人文環境（語言、思維、價值、種族）、社會環境（政治、經濟、社會、文化及家庭制度）、歷史的遭遇（時間、空間、人與人之間、組織與組織間互動所建構的歲月長流），都與別的國家不同，完全移植外來理論套在國內可能會造成水土不服的情形。

教育是社會建構的產物，社會結構不同，教育活動的意義也會跟著改變，任何行動必需放在所屬的社會脈絡中才能顯示其意義，同樣一種教育活動在不同的社會脈絡中所顯示的意義便不同，甲環境背景產生的教育理論，可解決甲社會背景的問題，卻不見得可以解釋乙社會背景的現象或問題，這之所以必需依本土特有現象，建構屬於本土教育理論的原因。當然理論的適用性越普遍是越有價值，惟若無法達到，至少應以能解釋或解決當下的教育問題為主要考量。

5.學習西洋建立理論的研究方法

國內所引進的西洋教育理論，外國的學者是經由怎樣的過程，使用什麼研究方法，在什麼社會文化背景或情境下建立的？國人是怎麼引進來的？是否完整的引進？有否斷章取義的現象？這些問題是在探討理論的過程中必須注意到的。理論的建立通常是要有方法的，實務上在介紹任何理論時，若能附

帶說明理論建構的方法與過程，必能使學習者更容易學會如何建構本土化的理論。前述介紹的西洋教育研究方法論的演變，在建構本土化教育理論時是可以參採的。

6.善用網路科技行銷本土化的教育研究內涵

為什麼西方學者建立起來的理論可以行銷到台灣？而國內的教育理論很少或無法輸出到前述國家，甚至連自己國家學生腦子都傳不進去而被西洋教育理論擠出來？導因於國人留學西洋者眾，且西洋人擅於傳播與行銷其所建立的理論內涵。

當今網路科技無遠無弗界，已打破國與國或東西方的界限，地球村社會的形成，是20世紀末與21世紀的特有現象，在網際網路的世界裡，學術變得無國界，學術資訊的傳播越來越數位化，透過網路科技很快就可擷取遠在天涯海角的資料，這是科技進步所造成的傳播革命，處於今日的社會，若能善於運用網路系統，必有助於本土性教育研究的推廣。

7.國家富強，學術蓬勃發展，本土教育理論才會受重視

國家富強，學術蓬勃發展，外國人才願意來本地留學，國家貧弱，讓人瞧不起，自不可能吸引外人前來學習。當今台灣面臨的情況是國際地位不平等，國人到歐美先進國家必須學會講英語，否則無法溝通，歐美國家的人民到台灣訪問或遊學也講英文，國人都得遷就配合彼等以英語交談，兩者呈現不平衡狀態，何以如此？乃因英語是強勢美英等國的語言，代表強勢文化，也是國際通用語言，相反地，國語處於相對弱勢，東西文化交流時，弱勢文化常常必須遷就強勢文化，才會造成目前這種狀況，而其根源在於國家不夠富強，學術亦有待提升。

8.國內的師資培育課程應重視本土化的教育理論

目前師資培育中心所開設的國小、國中、特教、幼教課程學分，在必修與選修科目中，並不容易找到有哪個科目是在介紹本土的教育理論或思想，早先的中國哲學史、中國教育史、中國教育思想史或台灣教育史，與其他科目比較，雖有比較多的內容在介紹根源本土的教育思想與制度，但都是列為選修科目居多，有些大學更因缺乏這方面師資，未開設這方面的選修課程。至於教育心理學、教育社會學、教育統計、教育測驗、課程教學，很多都是借用西洋心理學、社會學、統計學、測驗或教學理論於教育領域，必須適度檢證與轉換，方能讓理論本土化，且必須在教育實務上重視本土化的內容，才能讓本土教育理論落地生根。

四、結論

綜上所述，清末到民國以來，內憂外患，國勢頹危，民不聊生，導致崇洋媚外心態，一切向西洋學習，直到1945年第二次世界大戰結束，中國又因國共內戰，使台海兩岸呈現分治狀態。中國大陸由中國共產黨專制統治，國民政府則被迫遷都台灣實施戒嚴統治，對中國大陸採取不接觸、不談判、不妥協的「三不」政策，台海兩岸相隔近40年互不往來，各自發展。1987年台灣解除戒嚴，政治上朝西方英美式的民主法治發展，教育學習西方的民主教育，思想開放，言論自由，同時亦開放台灣海峽兩岸的交流。在學術思想方面，由於出國留學風氣興盛，引進大量西方學術思想，加上電腦網路、通訊科技突飛猛進，東西文化的交流越趨頻繁快速，很多自然科學、社會科學或人文科學理論思想，都引自西方先進民主國家。台灣已是全盤西化頗為典型的地區，三民主義的思想也漸漸被資本主義思想所取代。

教育的對象是人，教育理論是對教育現象中人事物的觀察分析、歸納演譯等過程的

系統化建構，目的是希望對人類的教育活動現象能描述、解釋、預測及控制，進而改善人的生活，增進人類福祉。教育的對象既然是人，不管是東方或西方人從外形端詳大同小異，差別只在種族膚色體型或遺傳基因不同而已，教育理論應是可以適用於不管居住在地球任何地方的任何人，但因人類分別居住在地球上的不同地區，由於居住的自然環境、社會制度不同、創造出的的語言、文字、符號及歷史遭遇有異，使得人們的腦海思維被建構不一樣，因而從甲地的文化背景產出的教育理論，運用到乙地可能就不太適合，或同一國度或地區，甲時代所倡導的理論可能就不適合於乙時代。

居於上述認知，西洋的教育理論有其產生的歷史文化背景，運用於西洋或許適用，但移植到國內也許就會有水土不服的現象，但這不是絕對的，如果台灣內部的政治、經濟、文化、社會、法律制度，也被西洋同化的差不多時，原本不太適合台灣地區的西洋教育理論，反而逐漸適用，原本中國傳統體制下的教育思想，反而不適合台灣的社會、例如：民主法治教育，是西方教育理論，台灣在戒嚴專制時期並不適用，但現在已開始受重視，所以社會的變遷會促進教育改革，影響教育理論的適用程度。

國內這幾年的社會變遷速度可謂中國數千年來所未有，其中最大改變就是政治上戒嚴令的廢除與民主政治的發展，又歷經民國89年的政黨輪替，中央政權經由選舉方式和平轉移，這種政治制度與中國歷代的帝王體制不同，政治與教育是連動的，政治體制改變，教育體制也會跟著變革，今天台灣社會頒訂很多的教育法令，如1995年的教師法，1999年的教育基本法，都清楚的明定教育中立，教師專業自主，學術思想自由，並強調人本思想與民主公民法治教育，這些都是受西洋影響所建構而成的教育法制，與中國傳統政教合一的體制不同。

所以強調教育理論本土化，並不是排拒西方教育理論，也不是要復興中華傳統的教育思想，而應該以科學理性角度，審視當前台灣環境變遷，檢視西方與中國過去教育理論的適合性、並以人本民主法治為中心，建構最適合台灣環境與對整體人類生存有利的教育理論，才是正確教育之道。

參考文獻

中國教育學會主編成（1987）。教育研究方法論。台北：師大書苑印行。

王鳳喈（1980）。中國教育史。台北：國立編繹館。

行政院教育改革委員會（1987）。行政院教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革委員會。

李定一（1989）。中華史綱（下冊）。台北：傳記文學出版社。

周愚文（1987）。教育學的科學研究之反省。載於中國教育學會主編：教育研究方法論，台北：師大書苑印行。

陳伯璋（1990）。教育研究方法的新取巷-質的研究方法。台北：南宏圖書公司。

教育部國際文化教育事業處（2006）。國內出國留學與外國來台學生人數統計2006.12.1取自http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/BICER/EDU7954001/C91-1.HTM?TYPE

雷國鼎（1976）。教育概論（上、下冊）。台北：教育文物出版社。

葉重新（2005）。心理學。台北：國立空中大學印行。

楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐。台北：師大書苑印行。

D.Ary,L.C.Jacobs&A.Razavieh(1985),Introduction to Research in Education(3ed), CBS College Publishing,Holt,Rinehart and Winston.

Von Wright,G..H.(1971）, Explanation & Understanding,N.Y.:Cornell UP.

邁向環境教育的本土化－以人類中心主義的環境倫理為例

陳嘉成／南投縣中寮國小教師

一、前言

電視上傳來：『石門水庫的上游，在百吉國小附近，又被傾倒廢土，環保人員調查發現，廢棄土中有焚化爐的底渣，懷疑有戴奧辛的成分。而此地為石門水庫的集水區，大台北地區三百萬人的飲水將受到污染。』像這樣的新聞屢見不鮮。嚴格來說，環境污染、資源耗盡等問題都是自工業革命之後才出現的，而環境問題被意識為嚴重，對地球所有生物和生態產生災難性後果，則是六〇年代之後。環境污染不只是人類的問題，但卻只有人類的作為會變成環境污染的問題。

在工業革命之前，人類對大自然的利用和傷害都非常有限，而自然也具有足夠的承載能力去承受和消化人為的耗損。但是，在工業革命之後，人類的生產力大為提高，耗用大自然的資源以幾何級數激增，從而製造出來的污染廢物已遠非大自然可以吸收轉化得了。因此，自然生態受到破壞、改變，以致最終將不免於崩潰。這樣的因果，源自於西方啟蒙思想的哲學發展與科學科技的演進，長期以來都以人類為中心，對自然資源，包括動植物等各種生物的運用，都以為人類服務、為建設現代化社會生活為目的，並沒有對自然生態給予適當的尊重或自制（李瑞全，2000）。為此環境倫理學的理論應運而生，環境倫理學主要是學界對這方面的課題的一個回應，而所謂的倫理，是指存在於人與人之間的道德關係；環境倫理則是指人類與自然環境之間的道德關係，其內涵包括信念、態度和價值觀（楊冠政，民85）。

數千年來至今，人類仍以是萬物主宰自居，許多的主張仍以科學和政治為考量，甚至以人類自身的利益為目標。而環境則是在此三者的角力中，被放棄的犧牲者。依據西方傳統的哲學觀點，通常否認人與自然之間有直接的道德關係存在，並認為只有人類具有道德地位，所有東西被人類使用時，方具有價值，這是典型的人類中心主義。在環境倫理的理論中，似乎都以西方的哲學理論為背景，而有關環境的各種實行方案，則以這些環境倫理理論為基礎。然而，在現今環境日趨惡劣的環境中，大眾開始思考，在東方的哲學思想中，是否存在著對於環境倫理有著較為合理的，可以做為現今社會所遵循的環境倫理存在。

人類中心主義的環境倫理現今仍是主流的價值觀所在，而如何從中能夠找出對環境的生機，成為環境教育的新契機？似乎得找出其平衡點，並加以轉化，才能為我們的環境教育帶來新契機。所以，當我們在西方思潮的衝擊下的同時，我們是否也可以再思考中華文化原有的環境倫理，以及台灣四百年來是否有些傳統的環境倫理是值得發揚的。然而，在我們的生活環境－台灣，這歷史脈絡中，似乎看不到這樣的本質。

二、西方哲學思潮的衝擊

數千年來，中華文化對環境的破壞並不如西方國家那般的劇烈，而且受獨尊儒術的影響，視科技工藝等為雕蟲小技，因此並沒有發展太多污染的工業，而以農立國的民族

性，更讓科學侷限在天文曆法及農田水利等領域上，因此儒家對於環境的影響並不大。而道家因為重視天人合一，與自然共處修身養性，所以可以說是與自然合而為一的，對於環境生態的影響更是微乎其微。因此在文化的歷史上，我們是與自然和諧相處的狀態。然而，到了清末，因為受到西化的影響，工業科技快速發展，而使得環境開始受到衝擊。

我們所居住的台灣受中華文化的思想影響甚深，然而，從台灣近四百年的歷史來看，先後受到葡萄牙、西班牙、荷蘭等的殖民統治，之後雖然短暫經歷明鄭時期，緊接著是清時期的開發，然而當時台灣還可說是一塊未開發的瑰寶，而且大部分的開發屬於政治文化的部分，因此，雖然開鑿鐵路等，對於台灣的環境來說仍可承受。日據時期，台灣雖以殖民地的身分受到日本帝國主義的掠奪，但大部分仍是以農業為掠奪的物資，因此開發的科技由日本較為先進的科學技術引進，台灣始開始進入後農業時期，截至此時，台灣的環境已經開始受到西方的影響。

自第二次世界大戰以後，歐美工業生產突飛猛進。由於工業化而產生許多環境問題，例如空氣、水和土壤污染、放射性廢物及其他毒物質之泛濫。尤其是環境災難的頻仍發生，使世人深感環境危機日益嚴重，而台灣也受到這一波西方世界人類中心主義的影響。

學者認為人類中心主義具有四個特徵，第一是認為人是自然的主人和所有人，其次是認為人類是一切價值的來源，大自然對人類只具有工具性價值；再來是人類具有優越特性，故超越自然萬物，最後是人類與其他生物無倫理關係。這樣的信念，乃肇始於笛卡兒在其Animals are Machinesm （1993）一文中所述，人類具有思考和語言的能力，而其他動物則無，因此人類與其他動物完全分離（楊冠政，民85），此即為今日西方社會的主流價值觀。

三、人類中心主義

Bryan G. Norton認為西方社會盛行的「人類中心主義」（anthropocentrism）可分為「剛性」（strong）和「柔性」（weak）兩類型（Norton, 1998, pp.313-315）。「剛性」人類中心主義，認為人類以外的大自然事物，只有在滿足人類個體的「感性偏好」（felt preferences，只能滿足個體暫時的特別需求）的時候，才具有價值（Norton, 1998）。Immanuel Kant的主張是屬於這樣的觀點。「柔性」人類中心主義認為人類之外的大自然事物，都可以滿足人類的「理性偏好」（considered preferences）而具有價值。所謂的「理性偏好」就是經過仔細的考慮，並且採用理性的世界觀，和以圓融的形上學、科學理論、美學價值和道德概念為基礎所形成的價值觀（Norton, 1998）。因此，「柔性」人類中心主義的著重點，在於它強調其他物種和自然物可以「豐富人類經驗」所具有的價值。William H. Murdy是屬於這樣的觀點。

（一）「剛性」人類中心主義

Norton認為「剛性」人類中心主義，就是把人類看成「唯一內在價值的『所在』（the only loci of intrinsic value）」，所有事物的價值，都來自於對人類的貢獻和對人類利益的滿足，這些事物對人類而言，只具備「工具價值」。而某些「非人類中心主義」的主張，則是認為人類只是「所有價值的『來源』（the source of all values）」，而且人類之外的事物也可以作為「根本價值的所在」（as loci of fundamental value）」。

Norton以「最後一個人」（last man）為例，說明前述價值觀的不同，如果只剩下最後一位人類，而且面臨立即性的生存威

脅，他是否能傷害其他的物體？此處的物體可能是物種、生態系、地形、地物等自然物體。如果認為這個答案是肯定的，則是「人類中心」的思想，否則，是「非人類中心」的思想。一般的經濟利益決策過程，就是以「感性偏好」作為考慮的對象，它通常只徵詢民眾的需求和喜好，再依需要程度排定先後次序。

一般對經濟利益的決策過程，就是以「感性偏好」作為考慮的對象，它通常只徵詢民眾的短暫需求和喜好，再依需要程度排定先後次序。在「感性偏好」中，人類個體的喜好就是價值判斷的依據，在強烈的消費價值體系中，這使得大自然成為人類剝削和利用的對象，大自然成為一座巨大的資源倉庫，而且在這種「剛性」人類中心主義價值體系中，人類欠缺反省和自我評斷的機制。

（二）「柔性」人類中心主義

「柔性」人類中心主義以「理性偏好」作為決策的過程，考慮對象較為廣泛，是以一個圓融世界觀為基礎所作成的理性決策。在「理性偏好」中，人類可以藉由將自己的思想行為與一個理性的世界觀相比較，來形成一個自我反省和自我評價的機制，雖然這是一個理想化的境界，但它卻是人類應該努力和追尋的目標。

「柔性」人類中心主義，主張以比較理性的「理性偏好」代替「感性偏好」，它主張人類去接觸大自然，並且將這種與自然事物接觸的體驗，作為價值形成的基礎。大自然成為人類生活經驗的導師，而不僅是具備滿足人類需求的消費價值而已，它也成為激勵人類心靈和價值形成的重要來源。

因此「柔性」人類中心主義，對環境倫理有兩方面重要的主張和影響：1.提出一個重視人類和其他物種之間親近關係的世界觀，鼓勵人類與大自然和諧相處，這與只會利用和剝削大自然的價值觀完全不同。2.認為人類和大自然相處的經驗，可以成為價值判斷和價值形成的基礎。

「柔性」人類中心主義，可以達到尊重大自然，與大自然和諧相處的目的，但它並不需要承認或給予大自然事物的「內在價值」（intrinsic value），也不必禁止其他「非人類」中心主義對大自然事物具備「內在價值」的認同，因為它的判斷標準在於人類是否「與大自然和諧相處」，而達成此目標的理論基礎，可以是來自宗教教義為了尋求人類精神發展而提出的考量，也可以是來自一個可以使人類在地球上永遠生存的理性的世界觀，或來自其他的觀點。

在此可以將前面Norton所提及「人類中心主義類型」的敘述，比較如下表：

人類中心主義類型之比較表

類型名稱	「剛性」人類中心主義	「柔性」人類中心主義
價值觀類型	感性偏好的全然滿足	某些感性偏好的滿足，或理性偏好的決策。
價值觀定義	只能滿足個體暫時的特別需求，每一位人類個體的喜好就是價值判斷的依據。	經過仔細的考慮，並且採用理性的世界觀，和以圓融的形上學、科學理論、美學價值和道德概念為基礎所形成的價值觀。
決策過程	以全然的滿足一般人類的利益為決策過程	以一個完整世界觀為基礎所作成的理性決策，對環境的決策有二個重要的倫理資源。 1.把自然物種也考慮在內再做決策。 2.自然物種的經驗價值在未受人類價值的形式干擾前。
自評機制	人類欠缺反省和自我評斷的機制	藉由將自己的思想行為與一個理性的世界觀相比較，來形成一個自我反省和自我評價的機制。
對環境的優點	基於對自我利益的考量，也就是被自我利益啟發而致力於維護地球。	擔心人類中心主義最後會導致人類自身，以及所有其他生物的共同毀滅，因致力維護地球「生態系統」，或者「生命支持系統」的穩定和平衡。
對環境的缺點	人類以自身利益為考量的人類中心主義，導致地球資源耗竭，以及環境污染和惡化，最終將使人類面臨無法繼續生存的危機。	主張人類去接觸大自然，將這種與自然事物的接觸，作為價值形成的基礎，但它並不需要給予大自然事物的「內在價值」。

四、邁向環境教育的本土化

從上述的討論中，我們可以了解，「剛性」的人類中心主義，可以說是目前生態環境惡化的根源，因其「感性偏好」，人類以自身利益為考量，導致地球資源耗竭，以及環境污染和惡化，最後將使人類面臨無法繼續生存的危機。因此，「人類中心主義」學者基於對自我利益的考量，也就是被自我利益啟發而致力於維護地球。也就是擔心人類中心主義最後會導致人類自身，以及所有其他生物的共同毀滅，因而發展出「柔性」人類中心主義。並且致力維護地球「生態系統」，或者「生命支持系統」的穩定和平衡。有鑑於此，聯合國教科文組織（UNESCO）與聯合國環境總署（UNEP），在1991年國際環境計畫發行的通訊「Connect」，以「全球環境倫理－環境教育的終極目標（A Universal Environmental Ethic－The Ultimate Goal of Environment

Education）」為主題，論述環境倫理的重要性。在文詞中指出：環境教育的終極目標在培養具有環境倫理信念的人，他具備正確的環境態度和價值觀，並能做出理想的環境行為（楊冠政，民85）。

但是，我們回顧台灣四百年來的歷史，從何時開始，環境的議題才被重視呢？掐指一算，也不過是近幾十年來的事。因為傳統農業社會中，人們所用的物資可以被大自然所吸收再利用，但是因為工業進步，科學發達造就了許多不易分解的東西。我們可以想想，這些物品真的是我們所需的嗎？亦或只是，商品所造成的人類的慾望，「剛性」人類中心主義在作祟。台灣四百年來的發展歷史中，我們看到的是一部環境開發史，然而在近五十年來，我們不斷的以「人定勝天」，這樣的剛性人類中心主義來開發台灣。看看中橫公路，現在的模樣，不難看出其慘狀。也就是說，當我們開始關心環境的議題時，也正是我們破壞環境之時。這樣弔詭的事情，也是目前我們環境倫理所應該正視的。

也就是說，當我們醉心於關心環境議題的「柔性」人類中心主義的環境倫理，為「剛性」人類中心主義所做的調整時，「柔性」人類中心主義卻成為「剛性」人類中心主義的犧牲品。因為，柔性人類中心主義的「理性偏好」，似乎又有些違反人性貪婪的本質，因此如何在此二者間取得平衡，是我們需要思考的。思考環境資源具有滿足人類感性偏好的價值，然而在滿足感性偏好價值的同時，我們亦要思考如何公正地處置環境資源問題的理性偏好，以滿足理性偏好的多元價值，所以這種「剛柔並濟」的人類中心主義的環境倫理，似乎便是我們未來在政策的制訂上一個可行的方向。

所以，當我們回顧以前台灣的美好環境時，我們可以說那時的環境是我們的「本土化」結果，而那樣的本土化所代表的主體意識是什麼呢？是樂天知命的「簡樸生活」。所以，「簡樸生活」是我們本土化的環境倫理，這樣的環境倫理，是我們關心環境與行動的動力。近年來，芬蘭的教育改革一直被當作模範國家。芬蘭在OECD（經濟合作發展組織）的四十一個國家國際學生評比中拿第一，且不但教育第一，其他方面的表現也極優異，國際競爭力連續第三次第一，政治透明度第一，已是第十五年被評為世界上文字能力最高的國家。試想：芬蘭曾因其他國家的人工低廉，導致國內製造業無法競爭而關門，失業率、國家負債愈來愈高，但經過投資及改善教育，且成功的轉型為知識經濟之後，成為全球競爭力第一的國家（吳祥輝，2006）。當我們看到芬蘭的成功，我們知道，芬蘭是找到了其「芬蘭的主體意識」，而成為世界排名第一的國家，所以當我們在思考，台灣環境問題的未來時，「台灣環境的主體意識」－『簡樸生活』，是落實環境教育本土化之方法，也正是「剛柔並濟」的人類中心主義的環境倫理。

參考文獻

李瑞全（2000）。「儒家環境倫理學之基本觀念：對伽理葛特之構想的一個批判回應」。《鵝湖學誌》第二十五期台北：鵝湖月刊雜誌社，頁189-206。

吳祥輝（2006）。芬蘭驚艷。遠流出版社：台北。

楊冠政（民85）。環境倫理學說概述（一）人類環境倫理信念的演進。環境教育季刊第二十八期，國立台灣師範大學環境教育中心出版。頁7-20。

楊冠政（民85）。環境倫理學說概述（二）人類中心主義。環境教育季刊第二十八期，國立台灣

師範大學環境教育中心出版。頁33-49。

R. Descartes. (1993)：Animals are Machines. In Susan J. Armstrong and Richard G. Botzler Eds. Environmental Ethics, McGraw-Hill, Inc.

B. G. Norton (1986)：Environmental Ethics and Weak Anthropocentrism, Environmental Ethics 6:131-148.

課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例

陳浙雲／台北縣莒光國小校長

九年一貫課程綱要涵蓋「修訂背景、基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施要點、各學習領域綱要」七項內容，其中，「實施要點」部分，臚列課程實施之基本要項，具體規範課程運作之應有作為，是各級教育行政機關與國民中小學推動九年一貫課程的主要依據。然而，課程實施的真正樣態是否一如課程綱要原先的理想？從書面課程到運作課程之間的轉化情形究竟如何？是值得關注的課題。

一、課程綱要之現場實踐

課程綱要「實施要點」中，共列有「實施期程、學習節數、課程實施、教材編選、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責、附則」九款，除「附則」內容係說明特殊教育班課程、各領域教學實施細節應另行處理外，其餘均與九年一貫課程之實際操作息息相關（教育部，2003）。以下分別就實施要點各款在教育現場之實踐情形逐一檢視。

（一）「實施期程」方面

課程綱要明訂「九年一貫課程自九十學年度起由國民小學一年級開始實施。國小五、六年級自九十學年度同步實施英語教學；國小三、四年級自九十四學年度起同步實施英語教學」，經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.非依年級順序實施衍生困擾

九年一貫課程將第一輪九年的課程實施，壓縮在四年間完成，雖未違背課程綱要文字，但不循年級逐年實施的跳躍式做法，卻被論者視為「漫無章法」（重建教育連線，2003），並衍生學生年級轉換時新舊課程的銜接需求，及教科書編審時程窘迫之問題，因此迭遭各界抨擊。

2.縣市學校英語教學步調不一

部份縣市以「地方課程」決策立場，提前自一或二年級開始起跑；未統一提前之縣市內，亦迭見個別學校以「特色課程」名義，從低年級提早實施，足見課程綱要有關英語教學實施期程之規範已形同具文。

（二）「學習節數」方面

課程綱要所規範的學習節數，涵蓋全年授課日數、上課時間、節數之分配與計算原則等內容，綱要內文彈性空間頗大，明顯呈現鬆綁精神。但從現場運作觀之，此一鬆綁精神卻並未獲得學校善用。

1.節數的「趨中化」及「一致化」

課程綱要將學習總節數分為固定的「領域學習節數」，與可在上下限範圍內調整的「彈性學習節數」二類；理論上，學校每週學習總節數可各有不同。然而，目前各校學習節數卻有「趨中」及「一致化」的現象，國小尤其明顯。絕大多數國小每週排課為一、二年級廿三節，三、四年級廿九節，五、六年級卅二節，與國小八十二年課程標準之規定全然相同。究其原因，不外是「高標排課增加教師負擔、低標排課引發家長質疑、維持舊制最為安全」等多重考量下的結果。此一現象，是否意味彈性排課的機制對學校而言不切實際？是否應予保留？值得加以探討。

2.節數高低落差產生疑慮

各校學習節數之安排雖呈現趨中一致的現象，但仍有少部分學校採低標排課，這與近年來教師不滿學習節數不足的意見頗有矛盾。節數之安排關係學生在校學習時間之多寡，依課程綱要各年高低標排課差距為每週一至三節，若以上下學期各廿週計算，則每學年總節數差距可達四十至一百廿節，此一落差是否影響學生整體學習成效，有待進一步觀察。

3.「彈性學習節數」名存實亡

「彈性學習節數」是九年一貫課程最具特色的安排。課程綱要明訂「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」，令人對「彈性學習節數」可能發揮活化課程的角色充滿期待。然而就國小而言，為了執行資訊教育、數學銜接課程，加上地方課程的排擠，彈性學習節數早已成了「擁擠的樂園」，學校自行規劃的空間大幅縮水；就國中而言，學校利用文字的模糊空間，巧立名稱，將彈性學習節數直接用做學測科目教學的現象，非常普遍。因而「彈性學習節數」之原始立意，幾已蕩然無存。

4.「學期總節數彈性課表」可行性低

課程綱要明訂：學校應依比例「計算各學習領域之全學年或全學期節數，並配合實際教學需要，安排各週之學習節數」；同時，「在授滿領域學習節數原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數」。這些規範，提供了學校因應特殊需求彈性調整課表的依據。然因依學期總節數安排彈性課表有學生使用不便、教師差假排代不易、課務管理難度提高等實際困難，是以目前各校仍多採行固定週課表模式，鮮少有不同的做法。

（三）「課程實施」方面

課程綱要所規範的課程實施內容，涵蓋組織、課程計畫、選修課程、統整主題教學，經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.課程組織運作不一

目前各校均遵行綱要規範成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，但實際運作情形卻有霄壤之別。如就國中小加以比較，國中分科教學行之有年，學校課程決策多尊重教師之專業自主，故領域小組通常扮演課程的實質推動者，課程發展委員會的象徵意義較大；而國小教師多須跨領域教學，學科專長界限模糊，很難專屬某一固定領域，在實務上較偏向另設「學年小組」、「班群小組」運作，是以領域小組的功能相對弱化。

課程綱要另有「學校得考量地區特性、學校規模、國中小之連貫性，聯合成立校際之課程發展委員會」之規範，惟目前各校多依視導區成立分區課程發展委員會，經由策略聯盟帶動區域性課程發展；至於國中小聯合組成委員會者，因運作層面之難度較高，則十分罕見。

2.課程計畫問題仍多

目前，各校多能依課程綱要之精神，由學校課程發展委員會結合全體教師及社區資源，發展校本課程，規劃全校課程計畫，並將六大議題融入各領域課程教學；但不少學校出現課程計畫雷同之現象（高新建，2004，3月15日）；襲用教科書業者所提供課程計畫的情形，也極為普遍。至於學校課程中之議題融入方式，大抵均以領域為主要架構，配合內容標註「議題能力指標」，以示融入，鮮少直接從六大議題的角度進行規劃。由於散落各領域的議題內涵無從檢視其架構是否完善，教師對議題關心的程度也影響融入的程度，因此實際效果相當有限。

在課程計畫備查部分，目前各縣市政府

率皆依規定於開學前執行備查工作，只是做法有所不同。然而，因應備查作業產生的表格簿冊讓老師工作量增加，備查作業繁複及流於形式，則是基層共同的抱怨。再者，各級教育行政機關經常以公文臨時發布指令，打亂課程的既定規劃與正常教學，也讓基層人員有「只許州官放火，不許百姓點燈」的不平。

3.選修課程未盡落實

課程綱要列有「領域、鄉土語言、第二外國語」三方面的選修規範。在領域部份，多數學校係透過開設「分組社團活動」之方式，供學生選修。在鄉土語言部分，絕大多數國小各年級每週至少開設一節以上供學生選修，但也有少部分學校出現全學期僅編排數節，或教師將所排定之鄉土語言課程挪作他用的情形（教育部，2006）；國中雖可依學生意願自由選習鄉土語言，但開設學校非常罕見。至於課程綱要所訂「學校得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民語以外之鄉土語言」、「開設英語以外之第二外國語言課程」二項，則顯然陳義過高，尚未見學校採行。

4.統整教學落差頗大

課程綱要明訂「在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或統整主題式之教學」，此一規範在現場實踐的落差甚大。一方面，國中教師分科培育的背景，加上幾已定型的分科教學習慣，讓領域統整教學在國中的實施困難重重；另一方面，部分教師不問課程性質為何，一窩蜂演練「主題統整」的教學模式，則造成「為統整而統整」的偏差，使統整教學逐漸流於形式，更讓課程綱要的良法美意扭曲走調。

（四）「教材編選」方面

課程綱要明訂「國民中小學教科用書應依課程綱要編輯，並經由審查機關審定通過後，由學校選用」，學校並得「因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材」，經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.領域教科書徒具形式

領域統整是九年一貫課程強調的核心概念之一，然而，目前教科書編寫的方式及內容卻普遍為分科式的彙編，而非教材結構的統整，亦即「有統整之名，但無統整之實」。除國語文、英語、數學等教科書編輯與原本學科編輯方式差距不大外，其餘依領域原有學科內涵分別編寫再行拼湊的情形極為明顯。

2.自編教材內涵尚待強化

目前各校校本課程多規劃於彈性學習節數，領域教材仍以選用坊間出版教科書為大宗。七大領域中，自編比例較高者為「綜合活動」，其他領域則偶有點綴。各校全學期採用自編教材的比例雖低，但教師就部分單元自編的情形則不在少數，還有同年級不同班群分採自編教材與選用教科書的情形，若依課程綱要「全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送課程發展委員會審查」之文字，皆可不受審查規範，如此雖可鼓勵教師勇於嚐試自編教材，但對教材品質之掌握則可能產生漏洞。另就筆者所見，目前各校自編教材雖然呈現多元風貌，但也普遍存在「熱鬧有餘、內涵不足、流於形式、過於活動化」的現象，顯示學校課程發展委員會審查教材的品質，仍有不少努力空間。

3.鄉土語及資訊教科書未經審訂

目前鄉土語言雖有民間出版社出版教材，但未經審定，品質不齊，拼音系統不一，文字冷僻怪異，教師教學及學生學習迭有困擾。而坊間出版的電腦用書普遍以學習單一軟體的技術手冊為主，依據資訊教育能力指標編寫的教科書極為少見；也因此，不同學年教師各自選用教材實施教學時，很容

易產生課程內容重複或年級銜接斷層的問題。

（五）「課程評鑑」方面

課程綱要明訂中央、地方、學校各有課程評鑑之權責，並規範了評鑑的範圍、方法與結果運用，經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.中央層級評鑑未受外界肯定

教育部業已委託國立教育研究院籌備處完成「中央、地方、學校」三層級課程評鑑模式之研究，並藉每年「地方教育視導」工作之進行，實地評鑑各縣市之課程實施成效；同時，經由定期之行政績效檢核、意見調查、檢討會議等措施，評估課程改革及相關推動措施之成效。然而，各界仍有「教改方案的長期研究與回饋機制付諸闕如、沒有對應的評鑑及檢討機制、改革過程中缺少評議與試驗」（重建教育連線，2003，2005；許倬雲，2003，8月4日）之批評，顯示中央層級之課程評鑑實踐仍有努力空間。

2.地方層級評鑑尚未普遍施行

地方層級之課程、教學評鑑目前尚在起步階段，「舉辦學生各學習領域學習成效評量」項較受縣市政府重視，惟多限於國語文、英語、數學、資訊等工具學科之能力檢測。各縣市近年來也普遍辦理課程教學到校訪視，或併同校務評鑑工作進行課程教學觀察，但有系統的全面評鑑，持續進行控管追蹤與輔導協助，則尚未普及。

3.學校層級評鑑落實狀況不佳

目前各校在年度課程計畫中，雖都會呈現課程評鑑的規劃內容，但若深入瞭解，則會發現還是以應付備查的成分居多，落實現況極不理想（臺北縣教育局，2003、2004、2005）。

（六）「教學評量」方面

課程綱要實施要點中，有關「教學評量」之規範，主要集中在學生學習評量與「國中基本學力測驗」之編制、舉辦。經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.國中學測成為篩選工具

教育部配合高中職多元入學制度辦理國中基本學力測驗，已行之多年。因多元入學實施在前，九年一貫課程推動在後，學測無法因應新課程之實施預做命題範圍的規劃，只好以不變應萬變，維持現行五科的考試方式，以致九年一貫課程領域統整的精神蕩然無存（徐明珠，2003）。而學測成績也幾成篩檢學生的主要依據，距實施要點所稱「分數得作為入學之參據」的原始旨意已頗有差距。

2.學生成績評量回歸原點

對於學生的學習評量，教育部依課程綱要規定，先訂頒「國民中小學學生成績評量準則」，評量範圍包括七大學習領域及日常生活表現，將學生努力程度及進步情形列入評量內涵，強調多元評量方式，要求兼顧文字描述及量化紀錄，期末評量紀錄以甲、乙、丙、丁、戊五等第方式呈現，授權地方政府訂定因地制宜之評量要點（教育部，2001）。該準則實施之後，因縣市間的等第轉換標準不一，文字描述之理想性高但不易落實，教育部復修正發布新版成績評量準則，回歸九年一貫課程實施之前的做法，以量化記錄為主，統一等第分數轉化的標準，回復「優、甲、乙、丙、丁」之等第劃分（教育部，2004）。此一改變，雖然獲得教師團體「勇於糾正錯誤，應予肯定」的評價（羅德水，2006），但政策今是而昨非，也使得積極投入改變的教師感覺錯愕，更讓當初協助宣導的人員不知何以自處！

（七）「師資培育」方面

課程綱要實施要點中有關「師資培育」部分，包含有師資培育大學之責任、國小英語教師之聘用資格、教師領域專長檢定之規範等。經檢視歸納其實踐現況及問題如下：

1.師資供需調節不順

近年來，師資供應在量的方面雖不虞匱乏，但在質的方面，受「少子化」趨勢影響，國中小減班效應逐漸浮現，各校面臨專長領域教師結構不均、卻因教師超額而苦無調整空間的困境，是現階段亟需解決的問題。

2.英語師資分布不均

對國小英語教學師資之聘用，各校多能依實施要點規定，優先聘用通過教育部檢核、且取得小教師資格之教師。但偏遠地區由於交通及文化因素影響，合格國小英語師資仍普遍不足，甚至代課、支援教學人員之徵求都有困難，也連帶影響弱勢地區學生之英語學習權益。

3.教學支援人員認證步調不一

九年一貫課程中，鄉土語、表演藝術等項師資相當缺乏。為此，教育部於國民教育法中增修法源，明訂國民中小學得聘請特定科目、領域專長人員擔任教學支援工作，並授權各縣市自行辦理認證作業。惟受培訓程序繁瑣、認證規模過小經濟效益不高等因素影響，目前僅有少部分縣市辦理。且因分別認證標準寬嚴不一，也使縣市間互相承認之難度提高，師資無法相互流用。

（八）「行政權責」方面

課程綱要中，明確課以中央及地方行政權責，凸顯教育部及縣市政府課程領導的重要性。為貫徹九年一貫課程之政策執行，教育部透過「國民中小九年一貫課程推動工作小組」，經由定期會議，推動新課程各項措施。自九十二年度起，教育部復實施「九年一貫課程與教學深耕計畫」，積極協助各縣市培訓課程與教學深耕種子團隊，拉進縣市政府之課程領導動能。就現況檢視，教育部及縣市政府大體皆能遵行課程綱要之規範，各負其行政權責。惟縣市首長對教育改革之認同程度不一，課程資源的投注不同，因此，各縣市的工作推動也呈現頗大差異。

二、縫合課程的理想與實際

面對課程理想未盡能於現場實踐、部分綱要內容形同具文的現況，必須務實地從下列幾方面力求改進：

（一）釐清課程核心信念，調整相應推動措施

成功的課程改革要有明確的目標，而且利害關系人都能了解其意義。若改革信念不明，關鍵概念不清，「一人一把號，各吹各的調」，各項改革措施將無從遵循，課程推動者也容易跟隨外界反應起舞，而偏離原有的精神。例如，若學習領域的教材統整是九年一貫課程的必要形式（陳伯璋，2002），則教科書審查就必須嚴格把關，對未充分反應統整精神者不予審查通過；若認為分科彙編的教科書是正常現象，則須反思九年一貫課程領域統整之精神是否應予調整。切不可坐視「課程綱要說一套、教科書審一套」的現況繼續存在，造成學校教師的認知錯亂，甚而產生「領域統整根本是玩假的」之譏諷！另對英語教學與鄉土語言之爭議，教育部也應審慎思考國家語言教育政策，明確釐清國民教育階段各種語言之學習定位、教學時數及比重，切不可任令中央地方政策不同、學生學習步調不一的情形持續惡化。

（二）面對課程實施困境，務實修訂課程綱要

課程綱要充滿許多理想性的設計，然而，課程實施牽涉觀念調整及人力、物力、經費、時間的配合，許多課程理想在實際操作時，不是「看得到，吃不到」，很難採行；便是有如「墮入凡間的天使」，一經現場轉化，就扭曲了應有面貌。面對課程理想的轉化困境，教育當局應徹底檢討課程綱要在學校現場的運作情形，對不合時宜者予以剔除或修訂，務使課程綱要之規範能貼近實際需求，以有效拉近課程理想與實踐之差距。

（三）強化層級績效責任，提升課程實施品質

課程的推動涵蓋中央、地方、學校到教

師層級，唯有彼此各司其職，相互配合，善盡應有的責任，才能保證新課程得以順利實施。為使各層級之課程領導者能各負其責，現階段應整合課程、教學與學習三方評鑑措施，透過外部評鑑措施啟動各層級內部評鑑機制，使中央政府、縣市教育局、學校及全體教師，都能在績效責任的要求下，兢兢業業，杜絕虛應故事的敷衍心態，有效提升各層級的課程發展與實施品質。

（四）提供積極差別協助，弭平縣市校際落差

九年一貫課程將課程發展與管理權責下放，縣市政府及各國中小的課程自主權限擴大，但制衡約束機制卻未相對配合，「強者越來越強，不動者恆不動」的效應乃隨之產生。對此，教育部宜在以補助經費引導縣市遵行課程綱要的做法外，進一步針對地區差異提供積極協助，以弭平因縣市步調不一導致學生學習機會不均的現況。而縣市教育局一方面應表揚激勵成效良好的學校，另一方面則應透過課程備查、校務評鑑、學生能力檢測等措施，篩檢落差學校，進行追蹤輔導。無論中央、地方，都應積極提升整體課程實施品質，切不可任令縣市、學校以「地方自治」、「學校本位管理」之名，妨礙了課程綱要的落實。

（五）檢討調整層級分工，整合課程推動資源

課程綱要明確劃分地方與中央的行政權責，明顯希望改變過去中央集權的模式，讓縣市政府能積極承擔隨地方自治權限擴增而來的教育責任；縣市基於國民教育主政之責，也多能積極規劃辦理各項課程推動事項。然而，各縣市所關注的課程推動議題大致雷同，各自推動，做法、步調既不一致，人力、時間重複投入，也極不經濟。因此，對共通性的推動措施，如各領域學習成效評量題庫之建置、教學支援人員之認證、各版本教科書之內容分析等，建議由教育部統一處理，或出面協調各縣市合作完成，以整合課程資源，降低課程推動成本，提升問題處理品質。

（六）面對實施衍生問題，強化配套因應措施

課程實施所牽涉的面向錯綜複雜，課程綱要在實踐過程中常會連帶滋生種種問題，有些俟時間即可解決，如課程銜接問題；有些則須持續研擬更積極的配套措施以為因應。例如，將鄉土語言、資訊教育教科書列入審定範圍，以符應教師教學所需；提供充分在職進修機會，加強教師第二專長培育，以配合學校靈活調整教師任教科目需求，改善師資結構困境；推動教學評鑑，創造激勵課程實施之有利環境等，均是現階段面對課程實施困境必須強化的配套方向。

（七）發展即時回饋系統，匯集現場實踐智慧

在課程實施、檢討、調整的歷程中，現場人員的感受與意見，是無可替代的。課程綱要若僅從上而下要求基層教師執行，卻不理解現場運作的困境，解決學校遭遇的問題，只會讓基層採取「以不變應萬變」的緘默策略，或轉化為「陽奉陰違」、「上有政策、下有對策」的自力救濟，反而增加改革的阻力。為發現課程推動問題並進行研究調整，教育部已組成「國民中小學課程綱要審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」，計畫透過常設性機制，實施演進式課程修訂模式（黃榮村，2003）。惟若欲使此一機制能充分發揮實效，不再受制於傳統「報喜不報憂」的行政文化，重蹈「下情無法上達」的覆轍，亟應建立即時回饋系統，讓基層的聲音可隨時直接反映，問題可立即獲得回覆，困難可得到有效協助。切勿再讓層層轉陳、緩不濟急、虛應故事的傳統官僚作風，扼殺了基層的改革期待與熱情。

（八）強化政策研究深度，提出周全完備措施

為消弭九年一貫課程推動初期迫在眉睫的問題，教育部及縣市政府都曾推出許多階

段性的「救火」措施，但也因「病急投醫」，只能「頭痛醫頭、腳痛醫腳」，無法周全思考，以致治絲益棼，產生更多問題。課程改革沒有特效藥亦無萬靈丹，未來從中央到地方的課程政策都應有系統之思考、嚴謹的規劃、循序漸進之設計與縝密之配套作法。決策過程中不但要有透明的資訊、廣泛的參與、各學科專業的尊重、不同意見的包容，更要有試驗、評鑑、考核與追蹤機制。任何配套措施的提出，都應從根本性思考，有整體性思維，切忌順應一時一眾的民意，在壓力下草率推出政策，才能避免「挖東牆，補西牆」的片段改革，讓課程實施在穩健中順利推進。

三、課程實踐再出發

課程綱要扮演著課程改革理念倡導與推動實施的火車頭角色，然而，課程改革的理想不是在頒布綱要後即能水到渠成。在課程實踐的歷程中，可能會遭遇困難，產生異化，使得成效不如預期，因此，必須定期掌握追蹤，持續檢討調整。教育工作者沒有悲觀的權利，面對九年一貫課程理想與現實間的差距，吾人除了愧然感嘆「美好的理念未能適當的實踐」外，更應積極反省，從課程綱要的實施現況中，覺察問題，檢討改進，在既有的基礎上重新出發，為課程實踐開拓通往理想的康莊大道。

參考文獻

重建教育連線（2003）。「終結教改亂象，追求優質教育」宣言。台北：作者。

重建教育連線（2005）。教改總體檢宣言。2006年3月1日，取自http://163.20.78.133/#。

徐明珠（2003）。我們需要二度教改。2006年3月1日，取自http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-B-092-016.htm。

高新建（2004，3月15日）。虛應審查，內容相似，是誰統一了中小學課程計畫。國語日報，「國民教育」版。

教育部（2001）。國民中小學學生成績評量準則。台北：作者。

教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。

教育部（2004）。國民小學及國民中學學生成績評量準則。台北：作者。

教育部（2006）。全國各縣市政府教育局課程督學會議手冊。台北：作者。

許倬雲（2003，8月4日）。也談教改。中國時報，「論壇」版。

陳伯璋（2002）。中小學課程改革。載於「邁向正常國家：群策會國政研討會論文集」，393-411。台北：群策會。

臺北縣教育局（2003）。台北縣九十一學年度國民中小學九年一貫課程輔導訪視實施成果彙編。台北：作者。

臺北縣教育局（2004）。台北縣九十二學年度國民中小學九年一貫課程輔導訪視實施成果彙編。台北：作者。

臺北縣教育局（2005）。台北縣九十三學年度國民中小學九年一貫課程輔導訪視實施成果彙編。台北：作者。

羅德水（2006）。評「國民小學及國民中學學生成績評量準則」。2006.1.11取自http://www.tta.tp.edu.tw/1_news/

黃榮村（2003）。立法院第五屆第四會期九年一貫課程之問題與檢討專案報告—國民中小學九年一貫課程之問題與檢討。台北：教育部。

在多元文化教育下對「新台灣之子」之課程與教學策略之探討

宋湘琴／高雄市大仁國中教師

一、前言

台灣社會隨著經濟的自由化、政治的民主化及社會多元化的持續發展，使得國人與外籍人士結婚的情形逐年增加。依據內政部警政署資料，近五年來外籍結婚登記數，每年都超過10萬人，1998年有10,413外籍人士與國人成婚，佔台灣當年總結婚對數145,976對中之7.13％，2000年之後，此一比率超過百分之11，每一百對婚姻中，有12對為與外籍人士通婚，截至94年2月底，外籍配偶有123,559人，佔36.26％，大陸配偶有217、244人，佔63.74％（引自陳雪玉，2005）。根據資料統計，外籍配偶約有95％在嫁來台灣之後，於1～2年便生育子女（夏曉鵑，2000）。這些外籍配偶所生之子女，根據教育部最新的統計顯示，92年度已有超過3萬名的新「台灣之子」開始就讀國中小，而入學就讀的小一「新台灣之子」，已突破1萬人。也就是每8名小一新生之中，就有1人是「新台灣之子」，這些意味著「台灣人」的本質與面貌正在改變，逐步往多元化的方向邁進。

隨著外籍配偶子女的增多，如何協助這群「新台灣之子」的自我認同、人際互動與學習等教育問題的解決，是值得我們重視的，這批新族群在學校中學什麼？如何學？是課程與教學上的大課題，在多元文化教育的校園中，教師的教育理念會主導著課程設計及教學方法的走向，也會影響與學生之間的互動。本文擬就學校處在多元文化教育方針下，應將「新台灣之子」的課程設計與教學工作做如何適切的安排與實施，提出拙見，以供學校參考。

二、多元文化教育的意涵與本質

（一）多元文化教育的意義

多元文化教育的意義即在確保各種族群之學生擁有適切的感覺，並能在各種文化背景中充分的發展潛能，意味著心靈的一種解放與自由，希望能鬆綁與解除學生所受的種族主義之束縛與枷鎖，喚醒他們瞭解其他文化、社會、生活與思考模式的存在，並且希望他們能免除偏見與歧視的觀念或思想，走向世界，接受異樣與多元。

（二）多元文化教育的本質

依Christine I.Bennett的觀點，他認為多元文化教育是建構在民主價值和信念上的教學，並且企圖在文化多樣的社會與互賴的世界中塑造多元文化觀，而一個綜合性的多元文化教育定義應包含以下五個層面：

1.多元文化教育是一個過程

這個過程是藉由發展個人的多元文化性，促進個人以多元方式去知覺、評價、信仰與作為，其重點在學習和理解如何去面對多元文化特性，並接納和欣賞文化差異。

2.多元文化教育是一種「理想」

應讓所有的學生在學校中享有同等的學習機會，不管其性別、社會階級、族群、種族以及文化特性。

3.多元文化教育是一種教育革新運動

其目的在於促進各族群的學生教育機會

均等，改變學校的整體環境，特別是潛在課程方面，例如教師態度與期望、編班方式、教學策略、校園行政措施與學校社區的關係與教室氣氛等等。

4.多元文化教育是一種持續不斷的歷程

消除種族歧視及追求教育機會均等，必須要不斷的努力，使每個人都要具有多元文化之觀念，並發展出多元文化的知覺、評鑑、信念及行動的能力。

5.多元文化教育是一種「承諾」

透過合適的態度和技能的發展，以對抗種族主義與其他各種歧視與偏見，這也是多元文化教育的最終目的。

總而言之，多元文化教育是學校提供學生各種機會，讓學生瞭解各種不同的族群文化內涵，並能欣賞其他族群文化的積極態度，避免種族的對立與衝突的一種教育。

三、多元文化教育目標

多元文化現象是人類歷史的一部份，在文化多元和相互依賴的世界中，瞭解和尊重不同文化，而透過教育的手段是一個很理想的管道。

老師尊重孩子的個別差異，給其不同的選擇，有自我表現與公平發展的機會，並使每位學生都有成功的學習體驗（劉美慧，1999）茲將目標歸納如下：

（一）爭取不同族群學生的平等之學校學習機會，並增進其學業成就。

（二）消除種族的偏見與歧視，並尊重文化差異，促進社會和諧。

（三）幫助弱勢族群學生強化其學習信念，使其具有影響社會環境的能力。

（四）提供具建設性的群際態度和價值觀，發展多元文化環境中的運作態度、技能與能力。

（五）協助學生發展瞭解各種觀點的能力，瞭解與認同自己的文化。

四、「新台灣之子」在學校教育環境中面臨的學習困境

據資料顯示，每十個兒童，會有一位出現發育遲緩的問題，其中又以「新台灣之子」的比例較高。其原因，一面由於外籍新娘有語言文化上的障礙，適應困難，無法充分承擔教養子女的工作，再加上家長多居於經濟上的弱勢，無法提供充分的教育資源，更造成教育子女的困難，茲將困境論述於后：

（一）語言溝通和識字能力較差

由於「新台灣之子」的母親大都來自東南亞地區，他們的母語與我國語文相差甚遠，造成外籍配偶在家無從導正其子女的語言、認字與書寫，孩子在學校對於語文聽、說、讀、寫的能力比一般學生低落，以致在學校中的學業成就及語言表達無法與同儕相比。

（二）家庭經濟情況普遍不佳

由於「新台灣之子」的父親大多為中下層的勞工階級，多屬漁郎、海員或殘障者，因此收入不高，經濟上屬於弱勢族群，教育資源較短缺。再者，其外籍母親因語言上的障礙，而適應不良，使得家庭教育功能不彰，難於滿足孩子日常養育所需，更無法提供足夠的輔教用品，來激勵孩子的智能發展。況且很多外籍母親，大多要寄錢接濟娘家，更壓縮到孩子的教育資源。

（三）父母無法參與孩子的學習

「新台灣之子」的家庭，因父母本身教育的不足或為生活奔波勞苦，無法多費時間、精力照顧和協助孩子的教育，尤其適值現今教育改革與推行九年一貫課程之際，學校許多學童作業，以親子共同進行為本位來設計，須有父母的配合，然而皆因父母自身的種種不足與障礙，無法協助子女的課業成長。

（四）教師缺乏多元文化教育的專業素養

因教師缺乏多元文化專業訓練和專業知能，無法回應不同文化背景的學生需求。而且在親師溝通的歷程中，多呈單向溝通。因而學校與家庭教育無法密切配合，降低學習效果。致使「新台灣之子」在校表現普遍與其他學生落差頗大，而部分教師，所教課程內容與教材常缺乏系統性與連貫性，學校大多仍只以正規教育的課程標準加以規劃（何青蓉，1995b）無法打破以往純灌輸式的教學迷思，不能大力幫助「新台灣之子」的學習，成為教學上的一大闕漏。

五、在多元文化教育下對「新台灣之子」的課程設計

在多元文化教育目標下，對「新台灣之子」的教育規劃，是協助他們培養一個「既尊重社會共同價值，也尊重不同的生活方式」的人生態度，然而如果沒有揭示文化價值的判準指標，尊重與包容的認知是無法落實的（陳江松，2004），在多元文化教育的課堂中，它被認為具有一種特別意義的課程設計，是講求創新，又深具磁吸力，並格外重視人本取向與社會重建取向，也要特別強調對人性的關懷與對社會的因應能力，透過課程的實施，引導學生從課程中得到更多的智能成長。現謹對「新台灣之子」的課程設計之重點分述如下：

（一）設計符合生活化、彈性化之統整課程

課程設計，盡量符合日常生活內容，不要制式化、刻板化、標準化。特別是對來自文化及語言皆被主流價值所打壓的弱勢團體成員，更要從課程內容中的多元文化意識開始加強。在各大領域的課程中取得相互調和，將不同國家多元文化內涵及基本精神，系統地融入學校課程中，且各科教學活動都能互相統整調適。

（二）將各族群文化知識當作學習資源，而融於課程中

教師應努力讓學生明白，了解其他族群的文化特色，並能在安全的環境中，展現自己的文化，並能透過課程、教材教導他們對不同民族文化的理解、尊重（蔡銘津，2006）。

（三）將不同領域的課程進行跨課程的合作

不同學科的教師瞭解彼此的教學領域，以學生為中心，重視學生的要求，來進行課程設計。在課程統整上，不因其文化、性別及社經地位的不同而有所差異，教學重點應放在理解，強調知覺的培養，而不僅在於鑽研解讀課本的技能。

（四）開設鄉土教育課程

開設鄉土教學活動課程，使學生從學習鄉土語言、歷史、地理、自然環境、藝術、文化等項目來學習，使其在學習中，肯定自己，認同鄉土，並發展多元文化觀與世界觀，擁有國際的胸襟與視野，能尊重每一個人、每一種文化與每一個國家（張憲庭，2005）。在課程設計中，重視引導學生透過活動，親身體驗，培養主動探索、思考的能力，對課程學習達到認知、情意、技能三項目標的要求。

（五）開設群際教育課程

發展民主的群際態度和價值觀所設計的課程，要使學生能夠對多元種族、族群文化團體作正面肯定的態度，並能認同自己的種族與文化，讓學生能學到「轉化社會行動的通道」，作為教材內容。使不同背景之學生能夠認同自己文化之同時，也能欣賞別人的優美文化之所在。

六、在多元文化教育下對「新台灣之子」的教學策略

根據文獻記載和內政部調查統計資料，看出目前多數跨國婚姻的家庭皆屬弱勢族

群，可以將之納入教育資源多加關注的對象之一，而學校也應有同步作法，密切配合加強，多給予教學輔導，其策略如下：

（一）貫徹教育機會均等理論，實施適性的補救教學

將「新台灣之子」劃入「教育優先區」，進行課後教學輔導及親職輔導，並給予他們合法特權，比照特殊教育，請教師提出個別學習計畫輔導，本著「有教無類」、「因材施教」的精神，注重個別差異補救教學，貫徹不讓每一位學生落後的機會均等教育。

（二）強化語言、識字和閱讀能力，提供語文學習輔導

目前嘉義大學針對「新台灣之子」學習困難進行研究調查，顯示他們學習最大問題在於語文，研究者建議應提前在其學前或小一就提供此類學習課程（引自魏鈺珊，2005）。故對其課業增強，首在增加授課時數，補救對字音、字形及閱讀文章的能力之提升。

（三）營造關懷學生及讓學生尊重多元文化的教室氣氛

教師要尊重差異並引導學生透過體認、比較分析，了解各族群文化的特質與世界的多樣化，將不同的文化與自己的文化比較，藉此加深了解自己的文化，也更能體認自己在現存結構中的角色與責任及該角色所需的認知技能、語言與價值（陳美如，2006）。教師在教室中與學生的互動關係是正向的，傳達對學生的期望與支持，多給予積極非口語的訊息，例如微笑、主動接近學生，使學生在安全與支持的氣氛中放心的展現自我。

（四）促進人際關係的建立，樹立良好的人格發展

協助「新台灣之子」的自我認同、人際互動與課業學習，透過教育，引領學生對於族群的一視同仁，褪去媒體所製造的刻板印象與歧視，加強群體的認同與自尊，促進族群間的和諧，使不同背景的學生，彼此瞭解團體和個人相互依存關係，接納不同群體，並增進彼此的合作努力學習，使學生彼此產生尊敬、忍耐、感激的態度，進而發展出健康正常的人格。

（五）運用知識管理系統提升行政人員與教師輔導效能

學校有系統、完善地建置起「新台灣之子」的輔導資料，內含家庭經濟狀況、生活背景、父母管教態度、家庭對孩子的期待與需求等，依資料而有全盤的瞭解，再訂定周全相關的輔導措施，並引進外來資源，豐富校內輔導技術。並建置校園網路，展開視訊教學，藉由生動的網路及現代聲光科技教學，提供學生多元的視野，認識不同國家的豐富文化內涵，增進其對生母國家認識，化解學生的疑慮（劉美秀，2006），並善用學校課後時間，辦理以外籍新娘為優先之假日家長電腦成長班，教導外籍新娘如何迅速尋找資料，以增加更多與孩子溝通的內容，來協助孩子的課業成長。

（六）充實教師的輔導知能，並拓展親職教育

學校為要積極介入「新台灣之子」之學習或生活上的輔導，培育其輔導「新台灣之子」應有的知能與態度，避免標籤化及以歧視眼光相待。而且也要將其所遭遇的語言發展遲緩、課業學習障礙、社會技能不足、自閉、過動、焦慮、害羞、缺乏自信等問題，投以關懷與原諒的眼光，密切與家庭聯繫，增進親師溝通，透過各種管道，進行親職教育，並針對特殊個案，結合專業的社工人士，進行心理建設，以期做到消滅死角的輔導工作。

（七）實施多元化評量，激勵有效學習

在教學活動中，使用持續與文化適切的評量，其方式包括紙筆測驗、表演、創作檔案等方式，從自然的環境中去觀察學生之表現，真實的評鑑出學習的過程和成果，並透

過軼事記錄、錄音、錄影、相片、訪談、檢核……等方法來了解學生之發展情形（何蘊琪，2005）。教師並能引導學生進行探究問題，以增進他們主動參與學習並進行高層次的思考。

（八）設計多元文化教育課程，融入學校例行活動之中

在學校的適當角落規劃「新台灣之子」的系列主題學習，使家長及學生更進一步認識不同族群的文化，減少學生不同種族間的衝突，化解歧視，並將此種系列主題灌注到各大學習領域之課程中，落實於平日教學之中，且將其課程編入年度實施計畫，按照進度切實執行。

（九）建立評鑑回饋機制，不斷檢討改進，追求更完善的目標

針對各階段能力指標舉辦大會考，對「新台灣之子」課業落後者施予輔導及補救教學，並為他們建立以「新台灣之子」為本位的學校指標，作為往後「新台灣之子」入學的參考（劉美秀，2006）。並能不斷的檢討改進，給予最好的教學措施，使每位學生有成功的經驗和機會。

七、結語

目前台灣社會正走向國際化、全球化，故多元文化融合是未來的一種趨勢。面對外籍新娘來台後，其家庭問題及其子女所遭遇的生活適應、文化差異、經濟與教育等各層面上的問題叢生（蔡銘津，2006），為社會的進步與祥和，我們必須重視這些問題，並施予援手。而對「新台灣之子」的教育問題，學校及教師更是責無旁貸，更要多加關注這些弱勢孩子成長與發展，以公平正義、符合社會期待的方式，來執行以「愛」為核心的教育理念。「不讓每位學生落後」是貫徹機會均等教育的基本作法，大力推動多元文化教育理念，落實「新台灣之子」的最佳教育策略。

因之，我們要對準目標，努力以赴。推展工作之際，倚靠的是理念、決心與策略，配合時間、課程、教材與教學方法的使用（陳江松，2004），只要我們奮力不懈，持之以恆，台灣可望發展出更優勢與活絡的多元文化，足於提升我們國家社會的競爭力。

參考文獻

何青蓉（1995b）。從學者特性論析我國成人識字之規劃。教育部委託，國立高雄師範大學成人教育研究所研究報告。

何縕琪（2005）。文化回應與教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略。國立編譯館館刊，第三十三卷，第四期，36-37。

陳江松（2004）。我們是多元文化教育的學校嗎？北縣教育，第51期，37-44。

陳美如（2006）。多元文化課程與教學～合作探究教學的實際。2006年5月23日。取自http://www.nknu.edu.tw/~edu/new-eduweb/08learning/learning%20thesis/learning%20thesis

陳雪玉（2005）。發展新移民文化談外籍配偶及其子女教育輔導措施。教師天地，135，35-42。

夏曉鵑（2000）。資本國際化的國際婚姻－以「台灣的外籍新娘」現象為例。台灣研究季刊，39，45-92。

張憲庭（2005）。中小學鄉土教育實施的困境與因應策略。菁莪，第十七卷，第四期， 31-33。

劉美慧（1999）。國民小學多元文化社會科課程設計與評鑑（Ⅲ）。國科會專題研究計畫成果報告。

劉美秀（2006）。從多元文化教育觀談學校對外籍配偶與子女的教育策略。菁莪，18卷第一期， 67-70。

蔡銘津（2006）。外籍配偶及其子女的適應問題與輔導。研習資訊，第23卷第2期， 103-108。
魏鈺珊（2005）。論外籍配偶子女之教育問題與因應策略。網路社會學通訊期刊，47。2006年5月15日。取自 http//www.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm。

由修訂版Bloom教育目標分類法進行教師編製測驗

陳美慧／彰化縣員林國小教師

摘要

本研究旨在應用「修訂版Bloom教育目標分類法」發展一份國小定期評量的紙筆測驗。

研究者以彰化縣員林國小四年級學生為研究對象，叢集隨機抽樣144名學生進行施測。再將施測結果以SPSS 軟體進行統計資料分析。

依據研究發現：

一、利用「修訂版Bloom認知領域教育目標分類法」可以協助教師掌握能力指標的評量重點，編製定期評量。

二、利用「修訂版Bloom認知領域教育目標分類法」可以協助教師以更開闊、更深入的角度來評量出學童的認知發展層次。

三、高、低分組學童的認知發展層次具有差異性。低分組學童對熟悉的「事實知識」、「程序知識」的「記憶」層次或「了解」層次表現最好，其他方面則和高分組學童有顯著的差異。

四、高、低分組學童在對「字音」和「字義」的區分辨別能力、修辭的技巧、文體的掌握和寫作能力的表現有顯著差異。

關鍵字：修訂版Bloom教育目標分類，教師編製測驗

一、研究背景

教育部依《國民教育法》第十三條第一項的規定，訂定了「國民小學及國民中學學生成績評量準則」。此準則規定教師在成績評量上應本適性化、多元化之原則，兼顧形成性評量、總結性評量，必要時得實施診斷性評量及安置性評量。

因此，評量在整個教學歷程中扮演著分析與評鑑的角色。在九年一貫課程未實施時，國內學者薛梨真（1986）曾在研究中提出：國小定期成績考查除了仍有大半學校使用校外試題以外，進一步分析試題內容，結果顯示很多試題抄自參考書或習作，教材單元分布差距亦大。九年一貫課程實施後，在教室裡，雖有許多教師嘗試使用各種不同的評量方式，但紙筆測驗依然是教師們在定期評量時最常使用的方法。在紙筆測驗中，命題的好壞攸關整個評量品質，所以，要如何提升教師命題能力成了重要的課題。

目前，九年一貫課程的教育目標重視學童能力指標的達成，因此在《國民中小學九年一貫課程綱要》（2003）國語文領域中，強調宜參考階段能力指標進行學習評量。為了達到九年一貫課程綱要的評量特色－充分而完整地結合課程、教學與評量，本研究先參考涂佩鈴、林世華（2005）的做法，利用「修訂版Bloom教育目標分類法」，對課程中希望達到的能力指標進行分析解讀，再擬定紙筆測驗的命題方向計畫，最後才編製測驗。

此外，目前國內有關「修訂版Bloom教育目標分類法」的研究，大多與命題有關。但是，本研究不只期待藉「修訂版Bloom教育目標分類法」來提升教師編製測驗的命題層次，更希望透過「修訂版Bloom教育目標分類法」，評量出學生不同的認知發展層次，

進而診斷出學生的學習能力與學習困擾，增進教學效能。

二、研究目的

本研究主要目的是應用「修訂版Bloom教育目標分類法」編製一份定期評量之試卷。期望本測驗具有良好的評量特性，並且能評量出學童在學習完翰林版第八冊第二單元後，其在認知發展層次和能力指標上的表現情形。

（一）依「修訂版Bloom教育目標分類法」進行能力指標的分析，以翰林版第八冊第二單元為例，發展一份國小定期評量的紙筆測驗。

（二）透過「修訂版Bloom教育目標分類法」進行評量診斷，分析四年級學童在國語文領域上的認知發展層次，並提出教學建議。

（三）依據四年級學童的測試結果，分析其在能力指標上的表現，並提出教學建議。

三、文獻探討

（一）修訂版Bloom教育目標分類法

Bloom、Englhart、Furst、Hill與Krathwohl（1956）提出認知領域的教育目標分類表，將認知領域的教學目標的類別，由最簡單到最複雜，由具體到抽象，排成六個層次，依序為知識、理解、應用、分析、綜合和評鑑。每一個較簡單的類別都是想掌握下一個較複雜的類別的先決條件。

後來，為了因應時代教育理論的演進，Bloom教育分類法也在西元2001年出刊修訂版（Anderson & Krathwohl,2001）。

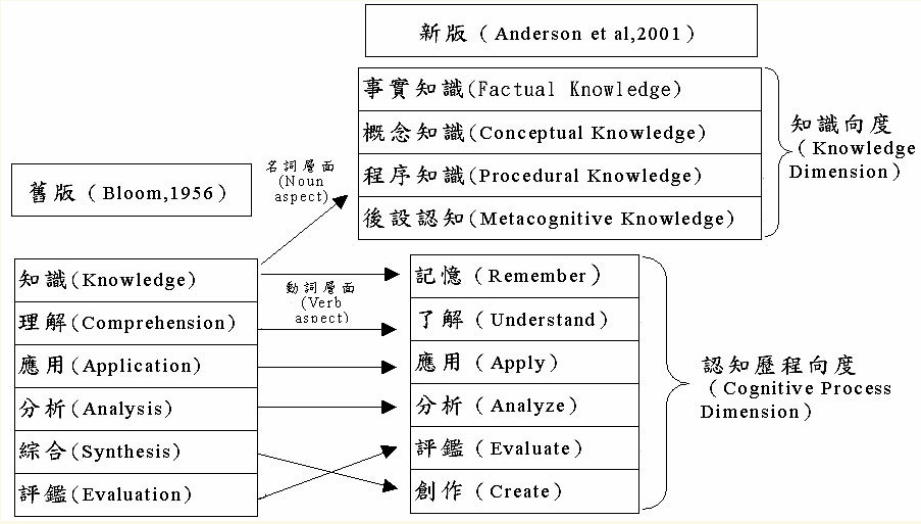


圖 1　修訂版Bloom認知領域教育目標分類法新舊架構對照圖
（修改自Anderson et al,2001,p.268）

主要的改變有如下（參考圖1）：

1.修訂版將「知識」獨立為一向度，與認知歷程形成二維向度。並將舊版的「理解」和「綜合」改為動詞詞態的「了解」和「創作」。

2.原本認知歷程主要類別為名詞詞態，修訂版將其改變為動詞詞態，與知識類別的名詞相對應，以符合建立目標時所形成的動詞—名詞關係（verb-noun relationship）。

3.修訂版將認知歷程向度的各類別排列不同於舊版強調的累積性階層（cumulative hierarchy），而成漸增複雜性階層（increasing complexity hierarchy），允許類別之間相互重疊。

4.修訂版更強調次類別的應用。

此外，修訂版Bloom教育目標分類法先依「知識向度」和「認知歷程向度」，形成一個二維矩陣（參考附錄2）後，再進行教育目標的分析。現將向度中各主類別與次類別分別闡述如下：

1.知識向度（Knowledge Dimension）

修訂版Bloom認知領域教育目標分類法將舊版的Bloom認知領域教育目標分類法中的「知識層次」獨立出來，自成一個向度。知識向度屬名詞詞態，以學習內容為主，目的在「協助教師區分教什麼」。修訂版Bloom認知領域教育目標分類法延續跨領域的觀念，將「知識」區分成四類：

（1）事實知識（Factual Knowledge）：指學生應了解的術語，或是學生想進行問題解決時必須知道的基本要素。包括：A.術語知識。B.特定細節及元素知識。

（2）概念知識（Conceptual Knowledge）：乃從較複雜、較大的基本元素間，抽取共同屬性，予以分類形成的知識。包括：A.分類和類別知識。B.原理和原則的知識。C.理論／模式／結構的知識。

（3）程序知識（Procedural Knowledge）：指知道如何做某事的知識；通常是一系列或有步驟的流程，以及決定何時運用不同程序的規準。A.特定學科的技能和演算知識。B.特定學科的技術和方法知識。C.運用規準的知識。

（4）後設認知知識（Metacognitive Knowledge）：指一般對認知的認知以及對自我知識的認知和覺察；含認知知識、監控、控制、調整認知。A.策略知識。B.認知任務知識（包括脈絡和情境的知識）。C.自我知識（self knowledge）。

2.認知歷程向度（Cognitive Process Dimension）

認知歷程向度由原來單一向度的分類表轉化而來，除了另立知識向度，原有類別名稱的名詞特性也轉換成動詞，以強調認知歷程的「漸增複雜性階層」概念，目的「促進學生保留和遷移所得的知識」（葉連祺，民92）。此向度分成六大類，其中「記憶」與學習保留（retention）有關，其餘五者和學習遷移（transfer）有關。

（1）記憶（Remember）：是從長期記憶中提取相關知識。包括：A.再認。B.回憶。

（2）了解（Understand）：從教學訊息中創造意義；建立所學新知識與舊經驗的連結。包括：A.詮釋。B.舉例。C.分類。D.摘要。E.推論。F.比較。G.解釋。

（3）應用（Apply）：牽涉使用程序（步驟）來執行作業或解決問題。與程序知識緊密結合。包括：A.執行。B.實行。

（4）分析（Analyze）：牽涉分解材料成局部，指出局部之間與對整體結構的關聯。包括：A.辨別。B.組織。C.歸因

。

（5）評鑑（Evaluate）：根據規準（criteria）和標準（standards）作判斷。包括：A.檢查。B.評論。

（6）創造（Create）：涉及將各個元素組裝在一起，形成一個完整且具功能的整體。包括：A.產生。B.計畫。C.製作。

（二）教師編製測驗相關研究

教師編製測驗時，一方面在編製的過程中，可以幫助教師釐清教學目標；另一方面藉由教師編製測驗的實施，可以了解學生的潛能、學習成就和學習困難，並做為改進教材教法和補救教學的依據（薛梨真，1986；劉湘川、蔡良庭，2005）。所以，教師必須每隔一段時間就命出一份試卷，做為定期評量學生學習成就表現的工具。

此外，教師編製的測驗需要不斷的改進，才能充分發揮它的功能。歐滄和（民91）提出教師可以透過自我檢查、同事的檢查、學生的意見，及簡化的試題分析等方法來改進自己的試題。其中「自我檢查」的重點包括「試題與測驗目的的關聯性」和「試題取樣的代表性」。即使擬編時覺得滿意，也應該隔一段時間後，重新檢視。另外也可依循下列重點，使檢查更系統化：1.一般命題原則及特定題型的命題原則；2.試題與測驗目的的關聯性；3.試題內容與答案的關聯性；4.試題取樣的代表性；5.試題的公平性。

教師是教學現場最接近學童的人，必須隨時透過評量來評定學生的學習成就，以及診斷學生的學習困擾，進而增進其教學效能，達成教學評量的目的。

（三）以修訂版Bloom教育目標分類法進行學習評量的相關研究

教學基本模式是目標先發生，評量是根據教學目標來決定，所以應是教學目標引導且決定評量（林世華，2000）。此外，Airasian（2002）提出如果教學和評量不能達到一致，即使有高品質的教學，也不能使高成就的學生在評量中有優異的表現。因此，教師對學生進行學習評量時，必須是依據教學目標進行命題，而非單純只依教材內容或坊間提供的各式評量練習卷。

那麼，教師該如何依據教學目標而非只是依據教材內容或坊間提供的各式評量練習卷來進行命題呢？根據研究發現（Airasian, 2002；葉連祺、林淑萍，2003；李坤崇，2004；涂佩鈴等，2005），如果我們能妥善應用「分類表」，就可以增加評量與目標、教學的一致性。

葉連祺等（2003）依Anderson和Krathwohl（2001）所提出的方式來進行教學活動設計：先將教學目標置於二維向度「修訂版Bloom教育目標分類表」中適當的位置，再依分類表的訊息，將適當的教學活動安排放入分類表中，最後設計教學評量工作，以形成一個完整的教學活動。

李坤崇（2004）則是採「修訂版Bloom教育目標分類法」中主類別和次類別的意涵，依國內的教學內容提出了許多命題實例。並期望國民中小學教師與輔導團員能善用此分類表，藉此提升教師專業素養以及擴展學生學習的廣度與深度。

涂佩鈴等（2005）利用文獻分析法，透過「修訂版Bloom教育目標分類法」二維向度架構，對九年一貫國語文領域的能力指標進行分析。研究中期望教育工作者能藉助此分類法的原則，進行能力指標的解讀與轉化，以順利進行教學和評量。

所以，善用「修訂版Bloom教育目標分類法」二維向度架構，以及主類別和次類別的意涵，將可使教育工作者順利掌控評量與目標、教學的一致性。並且使測驗不單評量出學生習得的片斷的知識，也可用來評量較高層次的認知能力。

四、研究方法

（一）研究對象

以彰化縣員林國小四年級共二十班的學童為母群，以叢集抽樣的方式選取施測樣本，共四班，計144名學生。

（二）研究工具

本研究的研究工具是研究者配合能力指標編製之評量卷，題型為21題單選題（如附錄1）。施測時間為40分鐘。

本測驗的編製過程如下：

1.找出國語翰林版第八冊第二單元（共計四課）中教學後要達到的能力指標。

2.參考涂佩鈴、林世華（民94）的做法，利用「修訂版Bloom教育目標分類法」，對要達到的能力指標進行分析解讀（如附錄2）。因紙筆測驗的特性與限制，此次定期評量並不包含聆聽能力與說話能力的能力指標。

3.擬定測驗的命題方向計畫。

4.編製測驗。

（三）資料分析

本研究之資料經彙整後，以個人電腦SPSS 10.0版統計套裝軟體，依據本研究之研究目的，進行信度、效度、難易度和鑑別度等資料分析。

五、研究結果及討論

（一）定期評量紙筆測驗的適切性分析

1.信度研究

Cronbach α信度值為0.7228，此數值已接近高信度。可推估組成試卷的試題之間的內部一致性不錯。

2.效度研究

以修訂版Bloom認知領域教育目標分類表，作為考驗內容效度之依據。並且試題編製完成後，經由一位測驗編製專家和三位語文科任課教師共同檢視，確認試題內容具有代表性。

3.難易度與鑑別度

將受試者依總分高低排列，取極端的27%為高低分組，然後求出高分組與低分組在每一個試題的答對率，算出試題的難易度指數和鑑別度指數。

本測驗各題難度分布最低為0.44，最高為0.99，大致集中在0.7和0.95之間。在鑑別度方面，有13題達0.25以上，其中又有8題達0.4以上，屬優良試題。

（二）國小四年級學童在教師編製定期評量紙筆測驗的整體表現

題目共21題，一題1分，共計21分。利用SPSS統計軟體得知：

1.學童表現的平均分數為16.54分。

2.PR 27=Pp 15，PR 73=Pp 19。

3.分數的分布呈負偏態。

由以上資料推估低分組學童在評量上的表現，可能與大多數的學童有較多的落差，具有進一步診斷的價值。

（三）國小四年級學童在國語文領域上的認知發展層次

此份定期評量用的紙筆測驗，是依「修訂版Bloom教育目標分類法」來編製的。

1.學童在「知識向度」上的表現

（1）高分組學童的表現

A.對於大部分「知識向度」的知識，都能掌控得很好，答對率在90%以上。

B.試題13的答對率只有56.1%，推估原因可能對「語調和語氣」概念的掌握較弱。

C.試題18的答對率為80.5%。部分高分組學童可能受到教材文

體（詩歌）的影響，使得其「對於利用『璀璨』寫出完整句子」的能力受到影響。

（2）低分組學童的表現

A.對於「事實知識」掌握得較好，各相關試題答對率大多是80%以上。不過，試題6答對率只有48.8%，可能是對「登」字的字義事實知識不夠清楚所致。此外，試題20答對率更低只有30.2%，接近猜測度了，推估可能是其對「文章主旨」的事實知識不夠熟悉造成的。

B.「概念知識」相關試題的答對率大多是50%以上，但是對於「概念知識」的掌握，會受到熟練度影響，因此推估試題13和14的較低答對率，皆可能是因低分組學童對「語調和語氣」概念和「排比」概念的練習不夠造成的。

C.「程序知識」相關試題的答對率，也會受到熟練度影響。試題17答對率83.7%，顯示學童對查字典的程序非常熟悉。試題18、19和21答對率不高，顯示低分組學童對寫作程序知識較不熟。

2.學童在「認知歷程向度」上的表現

（1）高分組學童的表現

A.對「認知歷程向度」任何層次，大都能表現良好。

B.「分析」層次和「評鑑」層次的試題答對率分別是90.2%和92.7%，高出低分組甚多。

（2）低分組學童的表現

A.在「記憶」層次對「事實知識」表現良好，但由試題3和4得知，低分組學童在「記憶」層次對「概念知識」掌控較不好。

B.在「了解」層次上，也是對「事實知識」學習表現得比「概念知識」學習好。

C.在「應用」、「分析」和「評鑑」層次的試題答對率較低，表現雖然比較弱，但是，在試題15的答對率是72.1%，在試題17的答對率是83.7%，顯示對平時常練習的「應用」層次試題表現好很多。

（四）國小四年級學童在國語文能力指標上的表現情形

1.學童在注音符號應用能力指標上的表現

此份測驗只含一條相關能力指標：

A-2-1-1-1能應用注音符號，了解並分辨字詞的音義，提升閱讀理解的效能。

由施測結果得知：

（1）A-2-1-1-1在「修訂版Bloom認知領域教育目標分類表」上包括兩種層次的教育目標：「了解／事實」和「應用／程序」。

（2）在「了解／事實」層次的試題上答對率92.4%，高低分組的答對率並無差異。在「執行／程序」層次的試題上答對率79.9%，高低分組的答對率有顯著差異。顯示低分組學童在「應用注音符號，提升閱讀理解的效能」的能力表現弱。

2.學童在識字寫字能力指標上的表現

此份測驗包含相關的三條能力指標：

D-2-5-1-1能正確掌握筆畫、筆順、偏旁覆載和結構。

D-2-2-3-1會查字辭典，並能利用字辭典辨認字義。

D-2-3-2-2能利用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。

由施測結果得知：

（1）D-2-2-3-1包含二種教育目標。在查字典上能力上，高低分組的表現並無差異。但辨認字義上，有顯著差異，推估此種能力可能會影響學童閱讀表現。

（2）試題3測驗學童「左窄右寬字」的概念，施測結果顯示，高低分組有顯著差異。推估低分組學童對字的結構分類概念，較不熟悉。

3.學童在閱讀能力指標上的表現

此份測驗包含相關的六條能力指標：

E-2-1-7-2能掌握要點，並熟習字詞句型。

E-2-5-9-3能用心精讀，記取細節，深究內容，展開思路。

E-2-3-2-3能認識基本文體的特色。

E-2-3-2-1能了解文章的主旨及取材結構。

E-2-3-2-2能概略理解文法和修辭的技巧。

E-2-7-4-2能配合語言情境，欣賞不同語言情境中詞句與語態在溝通和表達的效果。

由施測結果得知：

（1）四年級學童在E-2-1-7-2、 E-2-5-9-3和E-2-3-2-1的表現都不錯。

（2）在E-2-3-2-3上有關文體特色的了解，高分組的通過率達95.1%，低分組卻只有34.9%，兩組的差異達顯著差異。

（3）在E-2-3-2-2上有關修辭技巧的了解，高分組的通過率達90.2%，低分組卻只有53.5%，兩組的差異達顯著差異。

（4）在E-2-7-4-2上有關「語調和語氣」概念的了解，高分組的通過率56.1%，低分組也只有38.2%，兩組的差異雖達顯著差異，但與其它能力指標相比，是屬較弱的能力表現。

4.學童在寫作能力指標上的表現

此份測驗包含相關的五條能力指標：

F-2-3-4-2能掌握記敘文、說明文和議論文的特性，練習寫作。

F-2-2-1-1能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。

F-2-8-2-1能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作上。

F-2-6-7-1練習利用不同途徑和方式，蒐集各類可供寫作的材料，並練習選擇材料，進行寫作。

F-2-5-1-1能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。

由施測結果得知：

（1）高、低分組在所有的寫作能力指標上的表現，都有顯著差異性的表現。

（2）高分組除了F-2-2-1-1以外，其他答對率都達90%以上。

（3）F-2-3-4-2包含二種教育目標。低分組在「了解／概念」層次的通過率58.1%，在「應用／程序」層次的通過率58.1%，推估低分組對文體的掌握在兩種層次上皆較弱。

（4）在F-2-8-2-1、F-2-5-1-1和F-2-6-7-1上，高分組答對率90%以上，低分組的答對率在50%以下，顯示此二組在修辭技巧、標點符號的能力以及掌握寫作主

題的能力上，有很大的落差。

（5）與F-2-2-1-1對應的試題18，整體答對率只有52.8%，推估原因可能是受教材（詩歌文體）的影響，而使學童不易區別出完整的句子。

五、結論與建議

（一）利用「修訂版Bloom認知領域教育目標分類表」，可以協助教師掌握能力指標的評量重點，以進行命題或測驗編製。並能以更開闊、更深入的向度評量學童的能力以及認知發展層次。

（二）國小四年級學童在國語文領域上的認知發展層次以及教學建議：

1.高分組學童和低分組學童差異性很大。

2.在「知識向度」上，低分組學童對熟悉度很高的「事實知識」、「概念知識」和「程序知識」的學習成果較好。因此，教師在進行教學時，要多提供思考或練習的經驗，協助學童有進一步探究知識的意願。

3.在「認知歷程向度」上，高分組都能掌控得很好。低分組在「記憶」和「了解」層次只有對「事實知識」時表現良好。此外，「應用」、「分析」和「評鑑」等層次，低分組表現較不佳。所以教師在課堂進行教學時，要多設計進行「應用」、「分析」和「評鑑」等層次的學習活動。

（三）國小四年級學童在國語文能力指標上的表現和教學建議：

1.低分組的學童對字音和字義的區分辨別能力較弱，課堂上的教學活動可配合語境，提供適當的句子，進行字音和字義的區分辨別。

2.高、低分組學童在寫作能力指標上的表現落差比較大，建議教學時，應增加寫作教學的節數，可將寫作教學融於所有的語文教學活動上，例如：內容深究時，讓學童討論如何選擇寫作材料，以配合寫作主題；形式深究時，讓學童討論如何安排段落，以凸顯寫作主題。

3.分析低分組的學童在閱讀能力及寫作能力上的表現，發現其對文體和修辭技巧的掌握較弱，教學時，應再多提供實例，進行討論，以協助低分組的學童有更多思考與應用的機會。

參考文獻

李坤崇（2004）。修訂Bloom認知分類及命題實例。教育研究月刊，122，98-127。

林世華（2000）。由多元評量的觀念看傳統評量的角色與功能。科學教育月刊，231，67-71。

教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北，教育部。

涂佩鈴、林世華（2005）。由修訂版Bloom教育目標分類法分析九年一貫課程國語文能力指標之意涵與其評量。論文發表於國立台灣師範大學教育心理與輔導學系舉辦之「2005學習、教學與評量」國際研討會，台北市。

葉連祺、林淑萍（2003）。布魯姆認知領域教育目標分類修訂版之探討。教育研究月刊，105，94-106。

歐滄和（2002）。教育測驗與評量。台北市：心理。

劉湘川、蔡良庭（2005）。成就測驗試題編製概要。測驗統計簡訊，64，1-12。

薛梨真（1986）。國小教師自編測驗問題之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

Airasian, P.W., Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. Theory into Practice, 41(4), 249-254.

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teching, and assessing: a revision of Bloom' s taxonomy of educational objectives. NewYork:Longman.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds). (1956). Taxonomy of educational objectives：The classification of educational goals. (Handbook Ⅰ:cognitive domain). New York: David Mckay.

Krathwohl, D. R.(2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into Practice, 41 (4), 212-218.

附錄1 翰林版第八冊第二單元分工合作定期評量試題表

題號	能力類型	教材內容	題目	能力指標	認知向度類別	知識向度類別	答案
1	閱讀能力	第5課	下面哪個句子的「　」中的字使用正確？ （1）他「損」出一些錢，來幫助窮困的人。 （2）對於這件事，大家都踴「耀」發言。 （3）這份報告需要大家的「佩」合。 （4）我「邀」請同學來參加我的生日會。	E-2-1-7-2能掌握要點，並熟習字詞句型。	1.1再認	事實b	4
2	閱讀能力	第7課	下面哪個句子敘述的不符合第七課「一起做專題報告」的課文內容？ （1）老師建議作者和他的組員，只要用作者的資料就好。 （2）作者那一組的最大收穫是體驗了合作和分享。 （3）老師覺得作者和他的組員蒐集到的資料非常豐富。 （4）小組做專題報告時，可以依每個人的專長來分工。	E-2-5-9-3能用心精讀，記取細節，深究內容，展開思路。	1記憶	事實a	1
3	識字寫字能力	第4課	下面的每一個字都是由兩個字拼成的。哪一個字的結構不是「左窄右寬」？ （1）線 （2）點 （3）杆 （4）城	D-2-5-1-1能正確掌握筆畫、筆順、偏旁覆載和結構。	1記憶	概念b	2
4	閱讀能力	第4課	第四課「電線杆」是一首詩歌，請問下面有關詩歌的描述，哪一個是對的？ （1）內容一定要加標點符號。 （2）內容是不分段的。 （3）文字可以依圖像來排列。 （4）把一段話分行寫，就成了一首詩。	E-2-3-2-3能認識基本文體的特色。	1.1再認	概念a	3

5	注音符號應用能力	第4、7課	下面哪一個句子「 」中的字，讀音一樣？ （1）這場戲的男主「角」站在「角」落休息。 （2）我擔任「校」刊的「校」稿的工作。 （3）他高「興」的談著他有「興」趣的話題。 （4）妹妹以「調」皮的語「調」說著故事。	A-2-1-1-1能應用注音符號，了解並分辨字詞的音義，提升閱讀理解的效能。	2.6比較	事實b	3
6	識字寫字能力	第5課	下面哪一個詞中「登」字的意思和其他三個不同？ （1）「登」記。 （2）「登」山。 （3）「登」報。 （4）刊「登」。	D-2-2-3-1會查字辭典，並能利用字辭典辨認字義。	2.6比較	事實b	2
7	閱讀能力	第5課	「請同學把家裡已經用不著，卻還能用的東西捐出來作為義賣物品。」上面這段文字和下面的哪句話意思一樣？ （1）義賣的物品可以是家裡用不著的東西。 （2）義賣物品是別人不能用的東西。 （3）請同學把義賣物品買回來捐出去。 （4）義賣物品賣出去後就不能再使用了。	E-2-1-7-2能掌握要點，並熟習字詞句型。	2.4摘要	事實b	1
8	閱讀能力	第4課	「一根高高的電線杆說我的手牽著你的手」第四課課文中的這段文字，提到的「手」是什麼？ （1）路燈。 （2）電線。 （3）道路。 （4）光線。	E-2-5-9-3能用心精讀，記取細節，深究內容，展開思路。	2了解	事實a	2

9	閱讀能力	第7課	校園記者報導：「上個星期五，本校四年甲班的學生舉辦『認識校園植物』專題報告活動。每一組的小朋友都能分工合作：有人上網或到圖書館找資料，有人編寫報告內容，有人打字畫插圖，也有人負責當天上臺作口頭報告。小朋友的專題報告內容都非常豐富。最後每個人還完成一篇學習心得。」 下面哪個題目比較適合作為本報導的標題？ （1）四年甲班的學生 （2）學習心得的完成 （3）專題報告很有趣 （4）分工合作力量大	E-2-3-2-1能了解文章的主旨及取材結構。	2.4摘要	事實a	4
10	閱讀能力	第5課	如果利用跳蚤市場舉辦「舊愛變新歡」的義賣活動，那麼「舊愛」和「新歡」分別代表什麼？ （1）「新歡」是不要的東西，「舊愛」指的是可資源再利用的東西。 （2）「舊愛」是不要的東西，「新歡」指的是可資源再利用的東西。 （3）「舊愛」和「新歡」都是每個人都已經不要用的東西。 （4）「舊愛」和「新歡」都是每個人還在使用的東西。	E-2-3-2-2能概略理解文法和修辭的技巧。	2了解	概念b	2
11	寫作能力	第5課	第五課「『舊愛變新歡』義賣活動」的課文是「記敘文」的形式，這篇課文內容是屬於其中的哪一類？ （1）敘事類。 （2）描景類。 （3）寫人類。 （4）狀物類。	F-2-3-4-2能掌握記敘文、說明文和議論文的特性，練習寫作。	2了解	概念a	1

12	寫作能力	第5課	下面哪個句子的「　」中的詞語使用正確？ （1）他「靈機一動」，寫完功課。 （2）昨天，他們「熱烈」的參觀博物館。 （3）大家「異口同聲」的討論要玩什麼。 （4）姐姐「贊成」我的提議，一起到公園玩。	F-2-2-1-1能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。	2了解	概念a	4
13	閱讀能力	第6課	下面的哪句話讀起來的語氣比較緩和？ （1）體育主播以高亢的語調說：「進球了！進球了！」。 （2）羅納度用力一踢，球快速越過前來撲球的守門員。 （3）巴西隊靠著全體隊員的分工合作，贏得了這場冠軍賽。 （4）如果不是全體球員的努力和配合，球如何能送到球門前面？	E-2-7-4-2能配合語言情境，欣賞不同語言情境中詞句與語態在溝通和表達的效果。	2.6比較	概念b	3
14	寫作能力	第7課	「春天一到，草綠了，花開了，大地甦醒了。」這一段話使用了「排比」的修辭技巧。請問下面各個選項中，哪一句子和上面的句子使用同一種修辭法？ （1）雖然我們的表現不是最出色的，但是卻體驗了合作的重要。 （2）在老師的鼓勵下，全班同學興致高昂，七嘴八舌的討論著。 （3）明華負責打字，小惠編寫內容，我擔任校稿，美英上台報告。 （4）你一言我一語，爭得面紅耳赤，誰都不肯讓誰。	F-2-8-2-1能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作上。	2了解	概念b	3

15	識字寫字能力	第6課	下面有關「鍵」字的敘述，哪一個是錯誤的？ （1）這個字的筆畫數是17畫。 （2）寫這個字的時候，要從左邊的「金」字先寫。 （3）這個字和「健」字的字型相似，但是左邊的部首不一樣。 （4）這個字裡的「廴」的第一、二畫，要寫得像右邊的「聿」一樣寬。	D-2-3-2-2能利用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。	3.2實行	概念b	4
16	注音符號應用能力	第7課	「興」有兩個讀音，讀「 興」時，代表繁盛、流行或發動；讀「 杏」時，表示趣味或欣喜。請問下面哪一個選項「 」中的字讀「 杏」？ （1）要不是有人「興」風作浪，我也不會誤會他。 （2）哥哥「興」匆匆的趕去參加舞會。 （3）那條街商業「興」盛，非常熱鬧。 （4）譚先生四處募款想「興」辦一所醫院。	A-2-1-1-1能應用注音符號，了解並分辨字詞的音義，提升閱讀理解的效能。	3.1執行	程序a	2
17	識字寫字能力	第6課	如果我們想利用字典查查「複」字的造詞，那麼哪一個才是正確的步驟？ A.查出「衣」部所在的頁碼，翻到那一頁。 B.數「复」的筆畫數。 C.數「衣」字筆畫數。 D.依「复」的筆畫數，找到「複」字的位置。 （1）C→A→B→D （2）B→D→C→A （3）C→D→A→B （4）B→A→C→D	D-2-2-3-1會查字辭典，並能利用字辭典辨認字義。	3.1執行	程序a	1

18	寫作能力	第4課	用「璀璨」來造一個句子，下面哪一個句子是完整而正確的？ （1）陽光閃得很璀璨。 （2）那裡有一個璀璨。 （3）寶石晶瑩璀璨而漂亮。 （4）路燈璀璨成燈河。	F-2-2-1-1能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。	3.1執行	程序a	3
19	寫作能力	第7課	下面各選項是有關寫「敘事類記敘文」的注意事項，哪句話是錯的？ （1）敘述類記敘文的段落安排不一定按照事情發生的原因、經過和結果來敘寫。 （2）寫記敘文的時候，想到什麼就寫什麼，不用重新整理寫作材料。 （3）可以在文章中，把事情發生的時間、地點和相關人物寫清楚。 （4）描述的過程，可以多利用修辭技巧來讓文章更生動。	F-2-3-4-2能掌握記敘文、說明文和議論文的特性，練習寫作。	3.1執行	程序a	2
20	寫作能力	第6課	假如這次的作文題目是：「樂樂棒球歡樂多」，那麼哪一個選項的材料不適合寫入文章裡？ （1） 打樂樂棒球增進了我們全班的感情。 （2）球員們之間彼此能分工合作，努力防守。 （3） 參加樂樂棒球比賽時必須注意的詳細規則。 （4）跑者跑回本壘得分時，內心充滿著喜悅。	F-2-6-7-1練習利用不同途徑和方式，蒐集各類可供寫作的材料，並練習選擇材料，進行寫作。	4.1區辨	事實a	3
21	寫作能力	第5課	「春天，是最美麗的季節、秋天，是最涼快的季節。我好喜歡春天和秋天喲！」句子中，哪一個標點符號使用是錯的？ （1）， （2）、 （3）。 （4）！	F-2-5-1-1 能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。	5.1檢查	程序a	2

附錄2　利用「修訂版Bloom教育目標分類表」分析能力指標

知識向度（Knowledge Dimension）	認知歷程向度（Cognitive Process Dimension）					
	1. 記憶（Remember）	2. 了解（Understand）	3. 應用（Apply）	4. 分析（Analyze）	5. 評鑑（Evaluate）	6. 創作（Create）
A.事實知識（Factual Knowledge）	E-2-1-7-2 E-2-5-9-3	A-2-1-1-1 D-2-2-3-1 E-2-1-7-2 E-2-3-2-1 E-2-5-9-3		F-2-6-7-1		
B.概念知識（Conceptual Knowledge）	D-2-5-1-1 E-2-3-2-3	E-2-3-2-2 E-2-7-4-2 F-2-2-1-1 F-2-3-4-2 F-2-8-2-1	D-2-3-2-2			
C.程序知識（Procedural Knowledge）			A-2-1-1-1 D-2-2-3-1 F-2-2-1-1 F-2-3-4-2 F-2-4-3-1 F-2-6-10-2 F-2-6-7-1 F-2-8-2-1		F-2-5-1-1	
D.後設認知知識（Metacognitive Knowledge）						

紐西蘭教育參訪紀實（六）—教育品質評鑑機制

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

一、前言

紐西蘭的教育水準在國際上享有高品質的盛名，才能吸引每年有一萬多人的國際學生在紐國就學。教育是一種投資，教育經費的使用效益一直受人詬病，教育品質的提升一直是大家關心的議題。紐西蘭重視教育品質之管控，在教育部之下設有教育審查辦公室（Education Review Office, ERO）、紐西蘭學歷評審局（The New Zealand Qualifications Authority, NZQA）、紐西蘭教師協會（NZ Teachers Council）、高等教育委員會（The Tertiary Education Commission）等品質管控之單位，紐國也重視國際學生之照顧品質、及學生教育成就水準，也提出了相關措施。以下分別介紹這些單位之任務功能及相關措施之內容。

二、教育審查辦公室（Education Review Office，ERO）

紐西蘭為做好教育品質管控機制，於1989年政府成立了教育審查辦公室，負責評鑑學校辦學績效及教師教學品質，評鑑結果公布在網站上，對改善教育品質有很大的助力。教育審查辦公室是紐西蘭政府部門，監督保證學校教育品質，負責審查並公布學校的表現，其設立目的在改善學生的成就，對學校的自評作審查，辦公室有專責人員約150人，另聘請校長、首席教師、優秀教師擔任評鑑委員。教育審查辦公室提供中小學和學前中心有關教育和托護的總結報告；同時也進行家庭教育教學審查和學前中心的集體審查以及全國教育問題評估等工作。教育審查辦公室免費為公眾提供每個學校和學前中心的審查報告。教育審查辦公室採委員會方式運作，主任委員的法定權力，可以指定審查委員，進行審查和調查，擁有報告的權力。被指派的委員是經過訓練的合格專業評鑑人員。教育審查辦公室進行評鑑時，是依照標準作業程序進行，遵守倫理行為規範，以證據為基礎的評鑑，使用評鑑指標來進行評鑑。評鑑的兩個目的是改善學生學習品質及瞭解教育績效。ERO的報告之功用：可以提供學校和幼兒的服務，提出國家級的評鑑報告、群組報告和優良作法的引導；對董事會和幼兒教育經營者的檢定，並提出個別中心和學校在提供學生和孩子的教育品質報告，輔導在家學習的學生之教育狀況，利用審查委員提供的證據出版特定教育議題的報導。中小學校務評鑑實施多年來，已有三十多所學校因董事會經營不好，辦學效能不佳，遭教育部接管學校董事會。

教育審查辦公室實施教育評鑑的程序如下：

（一）告知

以信函告知學校，並且將詳細的審查過程資訊告知學校。

（二）最初的會面

評鑑團隊和董事會討論評鑑程序，然後建立評鑑的優先順序。

（三）評鑑範圍

評鑑團隊閱讀學校的文件，以決定該審

查什麼和決定每個審查委員的職責。

（四）ERO在學校的工作內容

與董事會和資深管理者開會並閱讀文件，觀察教師上課並且檢閱教師的課程規劃和評量記錄，與教師、資深管理者、董事會會談。開會考量調查結果和建議，並且在審查的最後階段與董事會討論。

（五）花在學校的時間

評鑑所花的時間在小學有二位審查委員，在一所學校花三至五天時間。在中學有三至六個審查委員，所花時間有五至八天的時間評鑑。時間長短和審查委員的人數，通常取決於審查委員名單的多少。

（六）報告內容

報告內容包括對教育品質的評斷、優良表現—附舉證、待改進之處—附舉證、建議等。

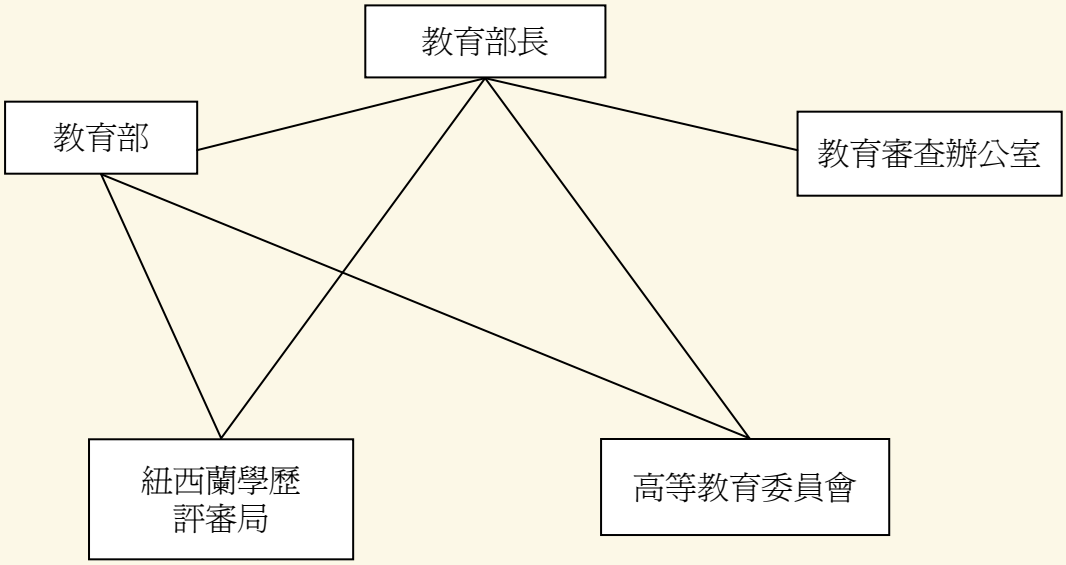
（七）報告的處理

未定案的報告會先送學校董事會，以聽取他們的意見，然後再送到審查局主任核定，兩週後在ERO的網站上公布。評鑑後的最重要工作是學校接下來能採取什麼行動來改善學生的成就。

三、紐西蘭學歷評審局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA）

主管國家教育成就證書（National Certificate of Educational Achievement, NCEA），制定並定期檢查與學歷相關的標準，掌理全國考試，並審核中小學校為留學生設置的主要或全部課程。管理全國的資格系統架構有關非大學的資格、登記並認證私人訓練機構、管理國家教育成就證書（NCEA）和其他學校、商業、職業檢定、評鑑海外資格，例如移民目的等。扮演在高等教育提供各種品質保證的角色。紐西蘭學歷評審局與其它品質認證機構緊密合作，包括教育部、教育審查辦公室、高等教育委員會等。

負責資格認證的機構

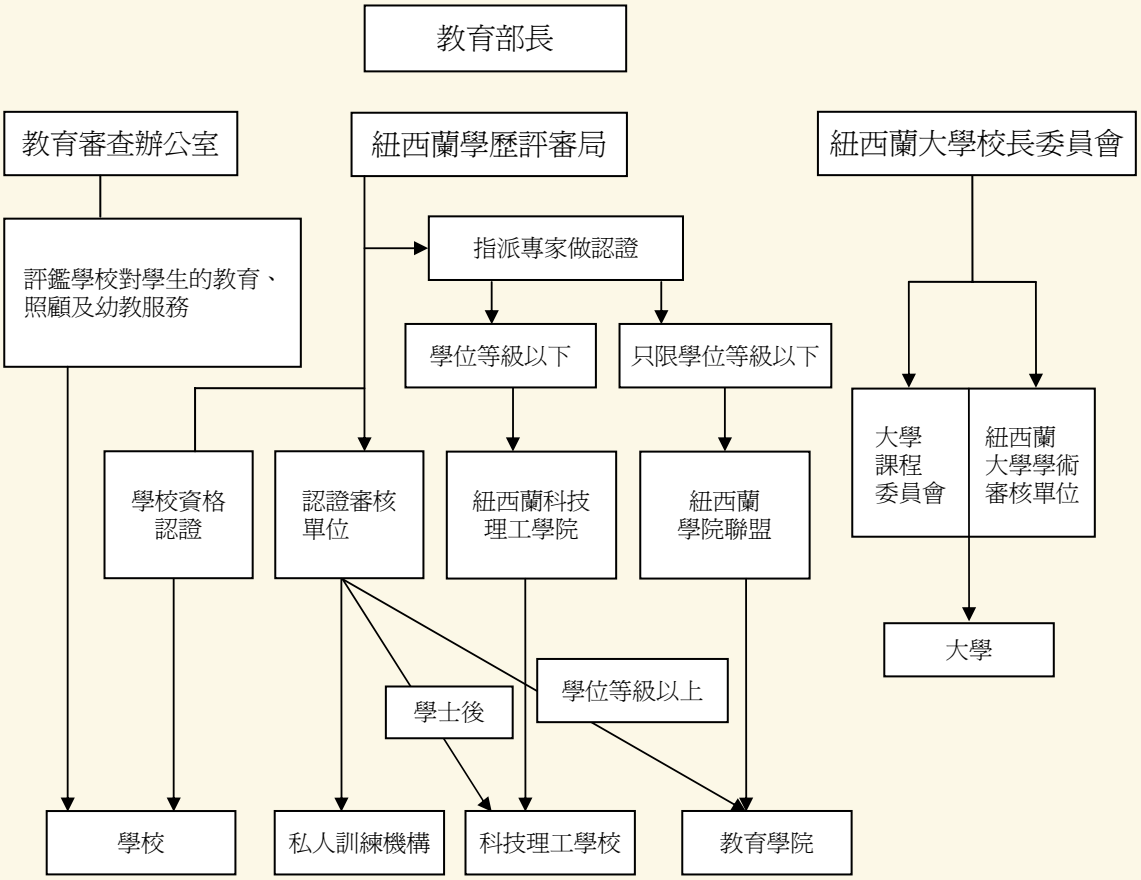


紐西蘭學歷評審局（NZQA）的建立，是為了發展紐西蘭教育體制內，大學學歷以外的全國學歷品質保證。紐西蘭學歷評審局的主要作用是保證教育學院、理工學院和技術學院（所有這些都是公立教育機構）和私立培訓機構教育計畫的品質。該局的工作是：

- 要求提供12週以上課程的私立培訓機構註冊；
- 要求所有機構保持符合資格所需的標準；
- 批准他們提供的課程。

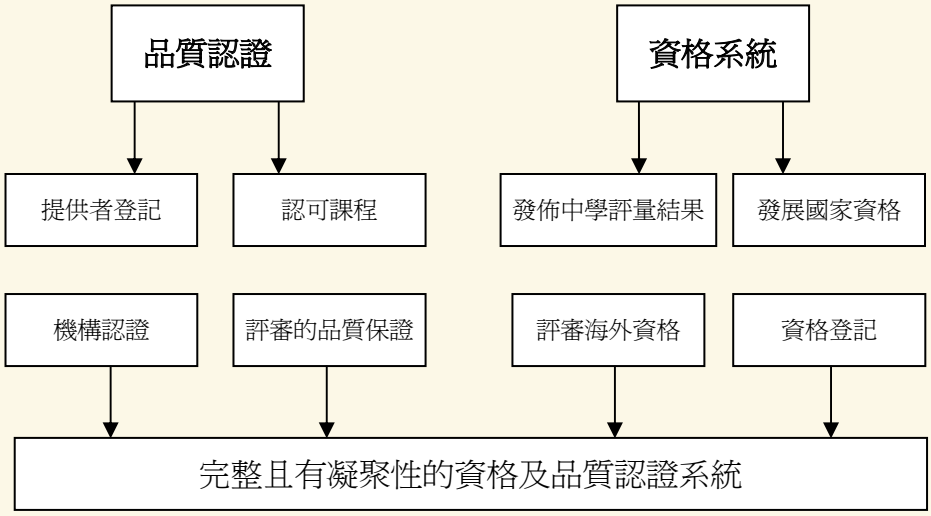
除了負責上述的私立培訓機構的管理工作。該局還負責公立教育機構的學位課程的審批工作。所有公立教育機構的其它監督工作由紐西蘭學歷評審局委託的兩個獨立機構執行：紐西蘭理工學院課程設置委員會（NZPPC）和教育學院資格鑑定委員會（CEAC）。另外，紐西蘭大學校長委員會（NZVCC）的大學學術委員會管理大學課程的品質監督。（http://www.newzealandeducated.com/index.cfm?layout=showgeneraltopic&generaltopicid=41&languageid=6）

品質認證架構



除了審核大學以外的機構，紐西蘭學歷評審局還包含完整的紐西蘭品質認證資訊，其中包括所有學校、產業、大學、職業和學術的資格，共有超過900種之多的資格。

NZQA的工作內涵



在NZQA的系統中，資格分十種等級：

資格的種類及等級

10	博士（Doctorates）
9	碩士（Masters）
8	學士後證書、大學榮譽學位（Postgraduate Diplomas and Certificates, Bachelors with Honours）
7	大學學位、修業證書（Bachelors Degrees, Graduate Diplomas）
6	證書（Diplomas）
5	
4	證照（Certificates）
3	
2	
1	

如此的制度，學生可為獲得國家級的證照努力，政府也可用國家級的標準來衡量學生的學習成果，所有的學習成果都以資格的方式，建立在中央的學習記錄上，以溫和的系統保證國家級的學習一貫性。

四、紐西蘭教師協會（NZ Teachers Council）

紐西蘭教師協會負責教師註冊，更新教師的執教從業證書並審核教師註冊前的教育項目。所有公立和私立中小學校及幼稚園只聘用擁有執教證書的教師，否則教師的教書範圍會受到一定的限制，而在其它學前教育中心或高等教育機構的教師可自由選擇是否註冊，其目的在提供教師專業領導，決定教師登記的標準。根據以上的標準認可師培課程，出版教師倫理規範，發揮教師懲戒功能並公布懲罰教師判決，發揮有關教師效能的功能，擔任教師以及在受僱於學校、ECE服務人員之管理者角色，並指出教育研究的重點且給予資助。

五、紐西蘭高等教育委員會（New Zealand Tertiary Education Commission）

紐西蘭高等教育的品質保證，注重通過總體學歷的認可，來保證學生的學習品質，並關注提供高等教育的機構為獲得高品質教育而制定的體系和步驟。只有那些得到品質審核機構認可品質保證學歷的大學院校和教育機構，才有資格獲得政府財政撥款，品質保證機構決定教育機構和學歷設置的院校是否達到要求的標準。紐西蘭學歷評審局接受私立教育機構註冊，並向教育部提供有關培訓機構的審核意見，紐西蘭學歷評審局承認並審查大學院校和已註冊的教育機構，這些機構提供已獲批准的課程，並授予已註冊學歷之各項學分。紐西蘭學歷評審局還授權行業培訓機構給工作場所的人員進行註冊。

紐西蘭於2003年1月1日設立紐西蘭高等教育委員會（New Zealand Tertiary Education Commission），與教育部及學歷評審局合作進行高等教育改革，保證高等教育品質。高等教育委員會擔任教育單位與政策發展關係的中間人。高等教育委員會也負責提供大學院校的各項經費。目前高等教育委員會負責監控全部共33所大學院校的經費及學校經營管理的表現。

六、留學生精神關照的品質保證

因紐國有很多的留學生，據統計2001年在紐西蘭留學的學生約有一萬一千多人，佔學生總人數的1.4%，其中93%來自於亞洲（周祝瑛，2005）。教育部為留學生的精神關照制定了一套「行業規則」。該規則規定了教育機構及其代理應為留學生提供的指導與照顧、住宿及資訊服務等方面的工作框架。規則要求教育機構提供建議和照管的最低標準。從2001年10月1日起，所有招收留學生的教育機構都必須簽定協議，遵守該規則（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。

七、國家教育成就證書（National Certificate of Educational Achievement, NCEA）

1990年紐西蘭成立紐西蘭學歷評審局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA），於2004年完成國家教育成就證書（National Certificate of Educational Achievement, NCEA）的設計，評鑑的方式兼顧標準化評鑑，及內部和外部評鑑的多元方式。國家教育成就證書設立的目的有：一、打破傳統對職業與學術訓練的區隔，因

此各類國家教育成就證書皆是在國家學歷資格體制中註冊的資格，建構一種通用於各種職場的證書；其二，做為學生之記錄，記載了學生橫跨各學習領域範圍之學習成就的標示；其三，設定學習之目標，成為學生與教師教學遵循之方向；其四，確保學習品質，這是一種對學生最低學習水準的確保（鍾宜興，2004）。

先進國家在發展高等教育時，都認為以考試成績來決定入學與否的方式似乎太過武斷，所以漸漸放棄形式上的考試制度。紐西蘭政府在2003年3月的教育評量改革中，取消過去單一的考試制度，和選票式的大學入學申請方式，改以實行NCEA這套新的入學審核制度，這是目前對中學生的全國學歷的體制改革。學生將攻讀3級全國教育成績證書，以此替換現行的學校證書、六年級證書和大學獎學金考試。紐西蘭的中學生們在就讀11至 13年級的高中課程之中，每修完一個年級的要求學分後，可被授予中學證書，如11年級的學生（15歲）在修畢80個學分的課程後就可得到NCEA的一級證書—level I，其中含有必修的16個學分（8個語言領域，8個數學領域），及選修的64個學分。若是12年級的學生（16歲）則被要求至少必修60個學分，另外可選修20個任何級數的學分，共計80個學分後就可得到全國教育成就的2級證書—level II。在第2級中已不再要求語言及算術的學分。在最後一年的13年級（17歲），也必需修滿80個學分，學生選擇最多五種科目，通常這些科目與他們想要學習的大學課程有關，沒有必修的科目。但其中至少要有60個學分是3級的程度，另外的20個學分也必需達到2級的程度，方可取得3級證書—level III。

然而，值得注意的是，考試仍然很重要。學校課程的評量通常有一半以上是由考試決定的。證書的評量包含校內評量及校外評量。全國教育成績證書由紐西蘭學歷評審局管理（NZQA）。校內評量工作將由紐西蘭學歷評審局組成專家團隊進行審查，以便保證達到全國標準。校內評量主要用於那些不能用考試方式來測驗的科目，例如講演、研究課題、表演等。校外評量大部份在每一年的年底以考試的方試舉行。通過評量的分為三個標準：「及格（achieved）」、「優良（merit）」、及「卓越（excellence）」。也就是過去大家通用的最後一年級的大考，被平均分散在這3個證書的評量中。每次的NCEA評量成績都會被轉送至大專教育體系裡及NZQA，學生們可在12月逕自上NZQA的網站，查尋學校送至NZQA的自己的成績。若想要進入大學就讀至少要擁有第2級的優良證書評鑑成績，如果想成為某一門學科的專家研究者，就必須有第3級資格。

全國教育成就證書使學校能提供更靈活的課程，比如對學術不感興趣的學生，沒有必要讓他們像以往一樣枯坐在教室裡聽無趣的理論課程，他們可以有別的選擇，諸如觀光一類的新課程也能夠作為全國教育成就證書的一部份計算學分。因此學校能提供更大範圍的課程，每個人也都能夠全面了解學生所獲得的知識及能力。

八、結語

國內教育的發展在量的部分已相當可觀，但教育品質的提升則有待努力，尤其是少子化的教育生態下，更應把握契機，致力於各級教育品質的提升。紐西蘭為做好教育品質管控機制，在教育部之下設有專責的評鑑單位，負責教育評鑑工作，以瞭解學校教育的績效，及學生的學習成就表現。國內近幾年也加強教育評鑑工作，例如校務評鑑、校長辦學績效評鑑、試辦教師專業評鑑、大學系所評鑑、師資培育中心評鑑等。國內目前除了財團法人高等教育評鑑中心接受教育

部委託進行大學系所評鑑，國立教育研究院籌備處接受教育部委託進行大學校院師資培育中心評鑑外，其他的評鑑大都以臨時任務編組方式進行各項教育評鑑，在缺乏專責機構負責狀況下，評鑑人員的訓練、評鑑工具的長期研發、評鑑時間等問題，都造成評鑑的公正、客觀性受到質疑。紐西蘭在評鑑專責單位的設立、評鑑程序、專業人員訓練、結果的公布及應用等做法，值得國內參考。國內實施多年的多元入學方案遭到不少的批評，仍然偏重筆試，紐國新實施之NCEA制度，對學生進入大學及企業用人，提供多元及客觀的參考，對改進我國大學入學制度，頗值得參考。

參考文獻

紐西蘭教育部國際政策和發展司（2002）。紐西蘭教育體系：綜述。紐西蘭：作者。

鍾宜興（2004）。各國後期中學教育階段學習成就評鑑制度之比較。載於教育資料集刊第29輯-教育評鑑專輯，頁493-513。

周祝瑛（2005）。愛在紐西蘭－優質創新中小學。台北：書泉出版社。

我國高中職教育的問題探討與未來走向

蔡銘津／樹德科技大學師資培育中心教授

一、前言

台灣當前的後期中等教育學制包含有以學術導向為主的「普通高中」、以技術導向為主的「高級職校」與以綜合導向、延緩分化為主的「綜合高中」三種類型。隨著整個社會在全球化、市場化與少子化的衝擊與變遷下，此教育階段無論其教育功能、教學走向、課程調整上，都起了整體性的變化。在面對二十一世紀教育改革的呼聲、因應社會的快速變遷，並期望與世界趨勢緊密的接軌，同時回應社會各界對提升此教育階段辦學品質的殷切期盼下，教育當局正就橫向調整學校類型與整合課程、縱向思及銜接九年一貫課程的努力下，積極修訂高中職課程、朝向規劃高中職社區化，並期望推展出十二年國教的美麗願景，培育出國家具有多元智能、適應變遷、批判思考、終身學習能力的人才（田振榮等，2003）。然此改革的路上難免遭逢了許多教育施行上的瓶頸與問題，有待教育工作者逐一設法釐清、修正與提供解決方法，以便展望未來，規劃與導引出更順利與明確的走向與發展。

二、後期中等教育的共有問題

後期中等教育一般性的共同問題，可列舉者甚多，大家較熟知的不外升學競爭嚴重，教學不正常；學生與家長盲目的追求明星學校，學生不能適性學習；學校被武斷的區分等級，學生越區就讀，造成資源浪費（田振榮等，2003）；公私立學校資源的落差大，辦學缺乏社區特色，學校與社區脫節，資源未能整合（黃政傑，2001）；各類型學校各自規劃課程，互不交流且過早分化，欠缺共同相容架構，致使難以提升通識素養；且學生可能因分軌制而造成學習及轉學時對課程銜接所產生的困難等。

以下則進一步就各類型學校的問題現況分別進行分析與探討。

三、後期中等教育各類型學校現有問題分析

（一）普通高中的升學競爭與制度僵化

1.課程繁重，自主的發展空間有限

普通高中存在的問題，就課程而言，2006年預計實施的新課程暫行綱要，畢業學分最低門檻亦有160個，每一星期三十幾堂課，天天滿堂，包括所修學科太多，幾乎未能賦予學校或學生自主發展的空間，每一次修訂課程雖號稱降低學生學習壓力，但往往舊有學科未變，新科目又增加，以致選修制度無法推展、課程延緩分化未能落實。學生在選擇普通高中分軌學習後，便少有轉換的機制與彈性及橫向轉折的空間，加上是否接軌與追隨於九年一貫之精神並肩走下去（吳武雄，2003），都產生極大的存疑與徬徨。

2.課程仍未能以選修替代分組

大部分學校在高一實施共同科目後，高二即進行自然組與社會組的分化。目前高中雖已開放選修課程並實施「學年學分制」，卻由於考試綁架教學，現行選修課多被挪用，而高中因班級數普遍偏多，又無法選定共同時間點進行選修課程的安排，加上學校空間、教師專長與數量之不足、及許多技術面的困難（吳武雄，2003），迫使選修制度無法落實，喪失強調學校本位課程的精神。

3.領域課程與分科教學的衝突

此次高中課程修訂，係採學習領域概念，區分語文（國文、英文）、社會（歷史、地理、公民與社會）、數學、自然（物理、化學、生物、地球與環境）、健康與體育（體育、健康與護理）、藝術（音樂、美術、藝術生活）、生活（家政、生活科技）等七大領域及綜合活動、國防通識二科，但顧及高中學科師資培育、課程教學及知識理解之需求，因此仍沿用分科教學，將來分科課程要如何與領域課程互相結合，理想與實際實存在落差。

4.對於九年一貫課程的存疑與缺乏信賴

目前高中課程修訂的方案，是站在九年一貫課程的基礎之上，去擬定共同的學習領域，並以國三學生應具備的能力指標，研訂高一至高三的課程總綱以及各科課程綱要內容，雖然採類似九年一貫課程的領域規劃，但卻依舊分科學習。而且近來社會對於九年一貫課程的實施過程出現很多的意見（黃政傑，2003），認同度普遍不高，許多教師本身對其了解不深，相對配套措施亦不足，因此，未來高中課程是否要追隨九年一貫課程之精神，並肩走下去，大家心中存疑（吳武雄，2003）。

（二）一般高職的科別存廢與招生問題

1.升學與就業的消長

由於生育率的降低與國民生活所得的提高，大部分家長不願意讓小孩高職畢業就提早就業，加上技職體系的高等教育就學機會增加，產生高職教育的定位產生變化，多數高職走向升學導向（吳榕峰，2005），以升學為目標似乎取代了傳統就業導向的辦學方向，牽動著校內的教學與教師的配置。

2.招生不足問題嚴重

由於高職一向在傳統價值觀的取捨下，是學生與家長的次要選擇（陳泰然，2003），從聯考的選填志願與分發，我們也略知一二。近年在生源減少、政府廣設高中的排擠下，首先遭逢了招生不足的嚴重問題，在競爭與淘汰下，現今甚至淪為在綜合高中之後的第三選擇（劉澤宏、楊豪森，2003；黃德祥，2003），有的私立學校已無法存續，未來必定有更多高職會走上廢校與關門的情況。然對轉型綜合高中許多高職卻存有疑慮，包括擔心原有職業類科的特色消失，影響到招生，以及師資的結構難以調整等，致使轉型綜合高中的意願低落，進退失據，此尤以公立學校為甚（黃德祥，2003）。

3.對職業類科的消長應變不及

職業類科的消長，在師資與設備的不及應變下，課程內涵與產業需求嚴重落差，致使畢業生所具備的職業知能與技術水準，無法勝任直接就業的職場需要。加上產業結構的改變，部分科別面臨存廢與整併的考驗，這對專業課程師資較缺乏調配彈性，及各項設備固定的高職，造成了教師配課與去留的困境。（黃德祥，2003）

4.學科分流過早，學生欠缺基礎學科能力

高職教育學科分流過早，太早將學生定位，學制上亦缺乏彈性，違反了延遲分流以提供學生更多生涯試探、選擇機會的現代趨勢。由於課程過於重視職業知識與技能的培養，對於人文涵養、通識教育和基礎學科能力的培養不足，使得高職學生自我學習的能力薄弱。（劉澤宏、楊豪森，2003），也致使高職轉型為綜合高中的趨勢在政府整體大環境的推波助瀾下，已形成勢在必行的方向（黃德祥，2003）。

5.部分私校的辦學弊端與紛爭

部分私校財務不清、經費拮据、人事紛爭等造成種種弊端，使教師與學生權益受損，加上政府補助私校的金額有限，以致於這群亦屬國家教育應該照顧的學子，未能享有與公立學校同等的待遇。

（三）綜合高中的發展瓶頸與定位走向

1.推動政策與定位不明

教育部雖然於1999年修正「高級中學法」將綜合高中納入後期中等教育類型之一，唯綜合高中其他相關規範，如辦學模式、教材、課程、師資、組織員額等因應措施闕如，學校執行上產生許多疑惑，外界亦很難了解其定位及未來發展的方向如何（技職司，2003）。加上相關配套措施缺乏、家長升學觀念之引導、師資轉型之困難、申請與辦理無篩選機制、補助款的誘因大於辦理的決心、未有完整嚴格要求辦學品質的評鑑機制等（曾國鴻等，2004），都使綜合高中實施上，阻礙重重。

2.升學競爭下的相對弱勢

綜合高中雖號稱「適性發展、多元選擇、延緩分化」，且認為「比一般高中生較具職業涵養，比一般高職生更具基本能力」（黃子騰，1999），但台灣的升學制度大多數仍以通過大學學力測驗（針對高中課程命題）及四技二專學力測驗（針對高職課程命題）等兩個主要升學管道進入大學院校就讀，綜合高中的課程規劃上，原本不利於短期升學或就業目標的準備（黃德祥，2003），變成了學生反而沒有普通高中扎實的基本能力，也沒有高職學生厚植的職業認知，於是在只有兩條主要升學管道競爭下，難免成了相對弱勢，致使學校實務經營上不得不選擇向高中或高職課程兩邊靠攏（曾國鴻等，2004），違背了綜合高中當初課程設計的美意。

3.師資轉型的問題

綜合高中是課程的改革，彈性的課程必須要有適切的師資予以配合，過去對師資轉型進修並沒有一套整體性的規劃，使師資轉型在運作上產生困難與阻礙。

4.學生分流輔導的不盡理想

學校對學生分流輔導仍不盡理想，綜合高中學生想選擇自己要的學程，仍約有近三成者未能如願，原因在於一所學校無法應付每個學程每年都在變動的學生數，進而調整每個學程的師資與設備，這都是困難所在（曾國鴻等，2004）。如何整合社區的學校，視為同一單位，設置教學資源中心，資源分享、教師分享，以提供跨校選修、跨校開課、網路選課，達到校際間的溝通與交流，是未來必須努力的方向。

5.未能嚴格要求辦理學校之品質

教育部雖鼓勵與推動後期中等教育走向綜合高中的模式，但對申請者並沒有嚴格的事先審查與後續評鑑的機制，未能透過相關行政措施包括研習會、評鑑等機制，一方面使學校了解綜合高中的精神，一方面要求學校達到應有的標準，致使學校辦學成效不如預期（技職司，2003）。

四、後期中等教育的改革方向與未來展望

（一）高職的規劃與轉型

高職類科的整併與發展精緻化，應是一種趨勢，精緻化的內涵應包括「學習適性化」與「課程彈性化」。高職應配合各地區學生學習情況、產業結構、科技發展與國家政策，適時進行校內職業類科的調整與整併，降低成本；避免單科單班，造成招生維持、教師招聘、課程編排等困難問題。因此應重視職場導向與學生繼續學習能力的培養，發展職群架構規劃核心課程，依所設科別落實學校本位課程，兼顧升學與就業，發展各校辦學特色（黃龍潭，2005）。尤其應多建立產學合作機制，由合作的研究增加教師專業的能力提升教學品質，同時也增加學生實務經驗與解決問題的能力；多進行社區資源的互動與利用，輔導學生注重證照取向，以提高就業市場的競爭力。

轉型方面，可以朝向綜合高中發展，開

設特設學程，統整、試探、分化，修習自己適合課程，而以原有職業類科轉型專門學程中，師資與設備所遭遇的困難較少，同時學生可依其能力、性向、興趣，修習適合自己的課程，將學習權回歸學生。另部分海事與護理學校，政府亦正積極鼓勵轉型為專科學校，尤其社區學院，使充分整合社區教育資源，建構適性學習社區，強化學校與社區互動關係，為終身學習奠定基礎目標（吳榕峰，2005）。

（二）綜合高中方向的確認

過去後期中等教育之普通教育與職業教育明顯分流，即高中與高職課程涇渭分明，互不交流且過早分化，學生缺乏適性發展及彈性銜接高等教育學習的機會。其中高中的教學較偏重理論，忽視實際生活的應用；高職教育則太注重運用，忽視基礎理論，造成學生只會單一思考而無法靈活運用貫通（黃政傑，2003）。1996年政府推動與試辦的綜合高中，即希望透過課程改革來達到適性發展的教育目標，所謂「高一統整、高二試探、高三分化」，使學制的發展與課程的設計能滿足學生的需求，為後期中等教育提供更多元化的進路（技職司，2003），1999年教育部已將其正式納入後期中等教育的一種類型，並且宣示將發展成以綜合高中為主的體制，對非明星、不易招到優秀學生的高中與高職，提供再造的機會，俾與其他學校競爭（李隆盛，2003），因此發展可延緩分化、綜合性向為主體的綜合高中應是後期中等教育的主流，2002年已接近一比一的高中與高職比率，可望未來成為普通高中比高職比綜合高中為一比一比一的目標（黃政傑，1998）。唯將來仍應不斷檢討綜合高中辦理成效，加強輔導、評鑑、改進措施，提升綜合高中優勢的競爭力，使其順利發展為後期中等教育的主流（田振榮等，2003）。

（三）各類型學校訂定一套共同的核心基礎課程

以往，各類型學校各自規劃課程，欠缺共同相容架構，而建立「延後分化」已是世界趨勢，除用以提升學生的通識素養，且在選擇分軌學習之後，仍有轉換的機制，以增加學制的彈性及橫向轉折的空間（吳武雄，2003），其主要方向應是制訂「核心課程」的實施標準，在三種學制的交流中，整合與訂定出一套共同的核心基礎課程，內含三類型學校均共同適用，此核心能力的平台建構，用以釐平各類型學校課程各自發展的銜接困擾。然後倡導學校本位課程，讓學校有自主性，保留個別發展空間，各校依其特色發展不同的課程，尤其減少必修科目，增加選修的彈性，並藉由社區化所提供的跨校選修、跨校開課、網路選課的機制，建構校際課程合作與轉銜機制，解決學生學程選課與分流輔導上的問題，發展出適性、多元、彈性之課程目標。

（四）打造適合綜合高中的升學管道與制度

台灣以「考試領導教學」的文化，已逐漸衝擊綜合高中的制度，並嚴重扭曲綜合高中的課程設計理念與內涵（曾國鴻等，2004）。為避免綜合高中的教學與課程設計往大學聯考與四技聯招兩方向靠攏，無法發展出特色，因而設置符合綜合高中課程量身打造的升學管道與制度，應是當前後期中等教育改革上可努力的方向，否則宜督促兩大入學測驗中心將綜合高中相關教材納入辦理（技職司，2003），或者提供適當比率的招生保障名額，按畢業生的比率做機動性的調整（曾國鴻等，2004），以暢通綜合高中之升學管道。

（五）中等教育社區化

其實在台灣近年的大學院校高錄取比率下，已使後期中等教育日趨達到「準義務化」的程度，後期中等教育社區化的時機已

臻成熟。因此，鼓勵社區高中職學校間資源整合以建構適性學習環境，強化學校與社區之合作關係，達成課程與資源共享，是未來後期中等教育所要努力的方向。只要教學資源與設施城鄉均衡，社區學校間加強辦理跨校課程選修，配合社區化綜合高中的成型，各校共同研訂開課時段，讓學生及教師易於同一時間中於校際間流動（鄭英耀等，2003），透過區域合作進行校際資源之整合，達成課程與資源共享，建構適性學習環境與社區系統，已有越來越多的學生願意就近選擇社區的中學就讀，減少對明星高中的迷失與省去就學路途上的奔波。其中補助學生教育卷、「就近入學獎學金」與申請入學管道提供社區國中畢業生一定比例的保障名額等（林義斌，2002），不失是鼓勵就近入學的良好方式。

（六）教師的應變與成長

核心課程的建構與實施，勢必牽動各類型學校教師結構之改變，因此未來師資培育或現職教師的進修與訓練，均應同時配合規劃，教師本身也應該加強自身之專業素養。教師在面對學制改革的趨勢，其專業進修的類型可分學分或學位進修、專業研習與學校本位進修等（陳劉育，2005），為促進學校順利轉型，學校應提供教師進修機會，鼓勵教師結合社區資源，培養第二專長，致力創新教學，以因應課程的變遷需求。然辦理的教師進修宜應該注重新增科目為先，以提升該科目的教學成效，尤其更可擴大辦理高職專業科目教師至產業界研習，以提升教師專業知能（黃龍潭，2005）。

（七）解決九年一貫的銜接問題

傳統以來高中課程在升學考試的考量下，其安排即以分科教學為主，當馬上面對銜接九年一貫課程時，高中課程如何減併、統整科目？大學考試是否配合領域出題？教科書的編輯是否依然採分章節的方式制訂？無疑已需要大家凝結共識，擬出大方向來。如與九年一貫的精神並肩走下去，就協同教學而言，其打破科別界線，融入領域的主題學習，高中是實施實質的化合式教學？還是所謂的混合式（拼盤式）教學（吳武雄，2003）？或是從中找出一個平衡點，有待各方多加探討，儘速釐清，否則採領域規劃，卻只在領域名稱上與九年一貫課程相呼應，實質上仍是分科方式學習，此種換湯不換藥，不如及早拋棄九年一貫課程的束縛，選擇走自己的路。

（八）均衡教育資源並加強對私校的輔導與評鑑

為達到後期中等教育走向精緻化、多元化、均衡化與社區化的目標，其前提無疑須先全力均衡公私立、城鄉及高中職校際間教育資源，以均質化、優質化為目標，全面提升後期中等教育的品質（田振榮等，2003）。基於私校生亦屬國家教育應該照顧的對象，對於不健全發展的私校，政府宜加強輔導，辦理各項評鑑活動，了解私校辦學之狀況，使其健全行政運作，提高辦學成效。尤其應設法爭取與提高私校經費的補助，並逐漸賦予各私校經費使用之彈性，讓學生享有與公立學校同等的待遇，甚至亦可考慮直接補助私校學生，以符合教育公平之原則（吳榕峰，2005）。

參考文獻

田振榮、鄭聰興、宋修德、楊瑞明（2003）：從高中職社區化談台灣後期中等教育的發展。教育研究月刊，107期，82-108。

李隆盛（2003）：綜合高中可做高職轉型的好方案。技術與職業教育雙月刊，78期，26-30。

吳武雄（2003）：高中職課程修訂與展望。教育研究月刊，115期，5-10。

吳榕峰（2005）：職業學校未來規劃的方向。師說月刊，184期，4-6。

技職司（2003）：綜合高中之檢討改進與未來發展。台北：教育部。

林義斌（2002）：台北市私立高中職校之現況、困境與因應策略。技術與職業教育雙月刊，70期，26-32。

黃政傑（1998）：綜合高中試辦方案之規劃。87學年度綜合高中試辦學校業務研討會會議手冊，6。

黃政傑（2001）：開創高中職社區化的春天。師友月刊，403期，5-10。

黃政傑（2003）：高級中等教育課程的修訂。教育研究月刊，115期，19-24。

黃子騰（1999）：綜合高中實施現況與發展。技術與職業教育雙月刊，49期，14-17。

黃德祥（2003）：我國高職轉型綜合高中的現況、問題與轉型策略之探討。教育研究月刊，110期，99-108。

黃龍潭（2005）：高職新課程實施各項配合措施之省思。師說月刊，185期，38-41。

曾國鴻、何榮亮、陳沅、楊宏仁、鄭金謀（2004）：以教師觀點探究綜合高中的問題及其解決策略。教育研究資訊，12卷6期，88-111。

陳劉育（2005）：高職教師如何因應教師分級制度之實施。師說月刊，186期，21-24。

陳泰然（2003）：台大教授看高中職課程。教育研究月刊，115期，12-18。

劉澤宏、楊豪森（2003）：高職轉型綜合高中現況予困難問題之探討。技術與職業教育雙月刊，76期，33-39。

鄭英耀、羅文基、吳參鏡、蔡正雄（2003）：我國高中職「適性學習社區」推動模式之研究。教育研究月刊，107期，67-81。

從後現代主義談性別角色的變遷

蔡文山／嘉義縣水上國小教師兼訓導主任

一、前言

現今的社會逐漸由傳統的一元現象轉變為多元現象，而非主流文化的弱勢族群的聲音也逐漸受到重視，對於現代社會一元式的優勢文化發展提出質疑與批判反省，而社會現象也由單一的發展轉變為肯定多元的聲音與價值，一股後現代的思潮，正蔓延在各種社會現象中後現代社會已經來臨。

處在二十一世紀的新世代，面對的是一個多元開放，社會文明進展變化急遽的後工業時代，傳統性別角色的界線已受到社會變遷的衝擊，「男主外、女主內」，男性扮演「工具性角色」、女性扮演「情感性角色」的刻板性別角色已不再適用於今日。去「男性中心」的後現代潮流，使個體更能適性發展自我，心理學家Sandra Bem（引自王燦槐，1996）認為人不應該將行為限制在"男性化"與"女性化"的觀念裡， 為了個人的自我發展，應鼓勵雙性的（androgynous），既是男性化也是女性化，既堅持、獨立，也溫柔、敏感，完全視特定情況的合宜性而決定。

性別角色在個體成長過程中對自我概念的發展影響甚鉅，對個體成長後的婚姻乃至人際關係都扮演著舉足輕重的角色。面對性別角色的多元與急速變遷，本文從後現代的角度分析後現代主義與性別角色的意涵，以及目前性別角色轉變的現象，最後提出部分建議，以供教育工作者與相關教育研究者參考。

二、後現代主義的意涵

後現代主義一詞中的「後」（post）事實上是一種「not」（對於「現代」說「不」），它代表了一種對於現代所強調的整體性、同一性等主張的否定（negation），而想要超越現代及現代的理論與文化，後現代一方面檢視現代有關主體性、理性與知識的預設，另一方面也對當前社會現象進行深刻的反省，以反理性、反中心、反結構的立場提出多元化、斷裂性、零散化等主張（戴曉霞，1996；Beyer&Liston, 1992）。

後現代主義是對現代主義的一種質疑、否定及批判，它反對傳統的邏輯中心論、二元論、確定性、統一性，以及現代化所追求的普遍、系統、與客觀的理性。相對的，後現代所欲建立的是個體、多元與主觀，而且對現代社會中若干合法或合理的現象加以反省，包括反省現代的目的、希望、理性與活動。後現代企圖打破傳統，另立新局（溫明麗，1996；Silverman, 1990）。

由上可知，後現代拒絕接受現代理性所建立的原理原則，後現代主義主要在強調去中心性、不確定性、片斷性、與多元性等特徵。

三、性別角色的意涵

「性別角色」（gender role）是指個人因所屬性別而具有的相對應行為型態（李美枝，1984）。張春興（1996）認為性別角色是在某一社會文化傳統中，眾所公認的男性或女性所應有行為。陳皎眉（1996）認為性別角色是指社會、文化根據性別為其所屬個體所規劃的行為腳本。

Hilgard（1979）指出個人終身學習，承擔的各種角色中，以性別角色最為重要。因

為個體一出生，尚未擔負任何社會角色時，即被認定是男性或女性，此後，家庭角色、玩伴角色、成人職業角色的學習，乃至婚姻角色的學習，均與其性別角色有關。

綜上可知，性別角色不僅包含生理上的性別所衍生而出的兩性差異，還包括了個體的文化背景等因素。

四、後現代性別角色的變遷

（一）去男性中心

家庭及社會不再以男性為主，兩性是平權的。後現代主義關注「他者」，所謂的他者，是指在過去常被壓迫剝削的（蔡文山，2003）。在過去男性為中心的時代，女性常被排擠於中心之外且不被重視，受到許多不平等的待遇。在後現代的社會中，男性獨大的勢力不復存在，取而代之的是，男女兩性勢力的共同競逐。

（二）重視個體主體性

推翻家庭利益導向，每位家庭成員的權益、尊嚴與福祉都應重視與尊重。傳統社會中整個家庭的興榮與聲譽，遠大於個體的需求及發展，尤其女性更要擔負起家庭美滿、教養子女與家務勞動的重責大任，但其需求卻常常被忽視。張文軍（1998）認為在後現代組織結構中，個人有更多機會去注重自我實現、自我發展和自我表現，提倡發展個體的情感、體驗與想像，提供個體更廣闊的發展空間。在今日社會中，女性不再是足不出戶的菟蒜花，個體的發展不再因性別而受到限制，可以根據自己的性向及喜好來規劃生涯發展，進而發揮潛能，實現自我。

（三）性別平等

後現代打破以往各優勢團體的權威，強調各族群之間地位的平等。父權體制下男尊女卑的現象，使女性的發展與權利受到長期的壓抑。而今婦女的受教權、參政權、工作權等權益已得到具體的改善。正因男女地位的日趨平等，使得社會與家庭中的權力重新分配，男女之間的地位差距也因此而縮短。

（四）尊重差異

多元、歧異是後現代的基本精神特徵，邊緣弱勢族群的價值在後現代社會中逐漸受到關注，邊陲族群與文化開始能和以往的優勢霸權文化有平起平坐的地位（蔡文山，2003）。後現代強調主體的多元性與歧異性，提倡從歧見和差異中，去發現新觀點和思想，同時亦主張應尊重不同個人、族群、性別與文化的差異性（楊洲松，1998）。

以往社會價值對男、女性有著刻板的社會期待，比如男生要勇敢、剛毅、主動積極，長大後從事理工或科技等職業；而女生則要溫柔、乖巧、聽話、順從，以後最好選擇空姐、護士、教師或公務員等。如今，「非男人」或「不女人」的性別特質已廣泛存在於社會，各種不同於以往性別刻板印象的性別角色日益增多，社會對於性別角色也給予更多的彈性與尊重。

五、改變中的性別角色

由於後現代時代的來臨及社會的快速變遷，傳統社會的性別刻板印象逐漸瓦解、性別角色也變得日漸多元。劉默君（2004）分析性別角色改變的因素包含經濟制度的改變、家庭的組織社會網改變、現代化與戰爭的危機、社會結構改變（技術的改變、生產導向到消費導向的經濟、家庭結構的改變、教育投資理論、大眾傳播媒體）、女性接受教育等等。茲將男性及女性性別角色的改變敘述如下：

（一）男性角色的改變

Pleck和Pleck（1997）認為美國的「理想父親」形象，至少經歷了四次的轉變：1.嚴格的一家之主；2.距離遙遠的經濟供應者；3.和藹可親的「爹地」（dad）和性別角色的模範（model）；4.與妻子共同負起

照顧孩子之責的「爹地」（引自蔡嫈娟、許學政，2004）。有越來越多的男性開始認為傳統的性別角色規範對男性而言是一種束縛，男性期待有更多的自由與選擇，因此有些男性開始願意參與家務工作，並增加與兒女相處的時間（張月芬，2002）。可見男性已逐漸掙脫傳統「嚴父」的角色，轉變為以具體行動愛家的「新好男人」。

（二）女性角色的改變

Beutell&Greenhaus（1982）在對美國已婚職業婦女的研究中指出：現代婦女的主要角色有四個，即〝妻子〞、〝母親〞、〝主婦（Homemaker）〞以及〝工作者〞（引自莊雪芳，2003）。王清慧（2002）整理家庭主婦性別角色變遷的現象有三點：

1.家務處理

現代一般家庭都有洗衣機、電冰箱，可節省不少勞力，減輕許多家庭婦女的家務負擔。

2.子女的教養問題

如今在教育體制競爭的壓力之下，安親班、課輔班的林立充斥，子女的教育問題已投向於課後的補習輔導了。

3.生活充實與社交關係

由於家事的單調乏味，且因家務的簡化，大多數的家庭主婦都擴張自己的生活圈，使生活內容更充實，開始重視起精神甚於物質，逐漸發展、培養個人的興趣。

由上可知，性別角色會隨著時代背景與社會變遷的需要而改變。Bem（1974）認為在多變的社會裡，個體如果執著於某一特定的性別角色，將使個體對環境的反應受到相當的限制，因此理想的兩性性別角色，應該是在心理上兼具男性特質和女性特質的兩性化角色，因為兩性化角色少了傳統性別角色的束縛，其行為較有彈性，比較能夠隨著情境的需求而有不同的反應，進而產生較佳的社會適應力。

六、建議

在去中心、反權威、反後設敘事的後現代衝擊之下，單一、刻板的性別角色標準勢必得加以修正，才能因應多元價值與社會變遷的需要。以下針對後現代的性別角色教育提出部分建議，分述如下：

（一）尊重多元與差異

後現代的性別角色態度應摒棄一元的性別刻板價值與男性霸權的意識型態，容許差異、拒絕專斷，不因性別、價值或文化而影響個體的自我實現。

（二）重視主體性

後現代的教育應重視個體的興趣與能力，尊重個體的差異與需求。家長與教師應以對等的態度，積極傾聽孩子的聲音，尊重孩子的想法與主體性。男孩可以細心、溫柔、自然的宣洩情緒；女孩也可以堅強、獨立、聰明果敢！

（三）培養批判能力

家庭、學校與社會教育應積極培養個體具有批判思考及價值判斷的能力。面對社會中不合理的現象，個體能以自我的意識加以批判思考並反省，才能真正掙脫傳統的性別角色，而不會再製男性霸權，能自由的表達自己的想法，批判種種不合理、不公平的現象，如此性別角色才能多元的適性發展。

七、結語

在社會不斷變遷的歷程中，二十一世紀應是「中性年代」（張月芬，2002）。後現代啟發我們對性別角色應抱持著更多元、平等、尊重的態度，藉由批判思考的省思，從男性父權的威權價值中解構，相信透過家庭、學校、社會等多方面的努力，將有助於培養下一代剛柔並濟的兩性化人格特質。

參考文獻

王清慧（2002）。女性角色變遷與兩性關係。網路社會學通訊期刊，22。檢索日期：2004年12月31日。網址：http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/22/22-21.htm

王燦槐（1996）。雙性化與健康的性格。國立中央大學教學網。檢索日期：2004年12月20日。網址：http://webclass.ncu.edu.tw/~wang024/chap4/ch4-4.htm

李美枝（1984）。女性心理學。台北：大洋。

莊雪芳（2003）。現代母職角色之探討－「現代」與「傳統」。網路社會學通訊期刊，35。檢索日期：2004年12月31日。網址：http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/35/35-24.htm

張文軍（1998）。後現代教育。台北：楊智。

張春興（1996）。教育心理學。台北：東華書局。

張月芬（2002）。從社會變遷中談兩性角色及其家庭教育。載於中華民國家庭教育學會主編：變遷社會中的家庭教育（p107-128）。台北：師大書苑。

陳皎眉（1996）。青春期的兩性關係。載於陳皎眉等著：兩性關係。台北：國立空中大學。

黃文三（1999）。後現代主義的思想及其對德育的啟示。高師大教育研究，7，19-30。

溫明麗（1996）。後現代與現代的關係。教育研究，50，4-7。

楊洲松（1998）。李歐塔後現代知識論述及其教育意義。國立台灣師範大學教育系博士論文。

劉默君（2004）。性別角色標準化的改變。網路社會學通訊期刊，41。檢索日期：2004年12月31日。網址：http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/41/41-35.htm

蔡文山（2002）。兩性性別角色與成就動機之相關研究探討。教師之友，43（1），8-14。

蔡文山（2003）。後現代主義思潮對台灣當前課程改革的影響與啟示。台中師院學報，17（2），113-129。

蔡婺娟、許學政（2004）。談父職參與於生態系統理論之落實。網路社會學通訊期刊，37。檢索日期：2004年12月31日。網址：http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/37/37-38.htm

戴曉霞（1996）。後現代與現代：第一期及第二期教育改革審議委員會諮議報告書之比較研究。摘於中華民國比較教育學會主編：教育改革一從傳統到後現代。台北：師大書苑，167-204。

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42 , 155-162。

Beyer.L. E.&Liston, D. P. (1992). Discourseor Moral Action? Acritique of Post-modernism, Educational Theory, 42:4,371-393 ·

Hilgard, E.R., Atkinson,R.I., Atkinson,R.C. (1979).Introduction to psychology. NY：Harcocert Brace Jovanovicn, Inc.

Silverman, H. J. (ed.) (1990). Postmodemism: philosophy and arts. New York &London: Routledge.

教學影像研究方法初探

鄭子善／台北市民族國小教師

張惠博／國立彰化師範大學校長

摘要

有鑒於影像科技的進步與新式研究方法的影響，美國教育統計聯合中心（The National Center for Education Statistics,〔NCES〕, 2003）於1995年開始進行教學影像研究方法（Video study）。本研究依據Tesch、Euler與Euit（2003）編製的建構取向科學課室（Constructive Oriented Science Classrooms,〔COSC〕）編碼指標，分析與探討教學影像研究方法可面臨的問題，以及，辨識一位個案教師的教學活動模式。

研究結果發現，進行教學影像研究方法時，研究者可能遭遇「難以選擇適切的編碼系統來進行分析」、「欠缺專業的教學影像研究方法的訓練，導致編碼者難以判斷或誤判編碼歸屬」等問題。這些問題的解決，可能尚需更多的文獻、研究、專業人士共同努力與規劃；然而，實地進行教學影像研究並探討其可行性，已達本研究初探之目的。在本研究中，爾等並不企圖進行一個完善的教學影像研究，僅希冀引介未來可能的研究方法學，以為教育與資訊科技結合的未來，共同謀略更嶄新的領域。

關鍵詞：教學影像研究方法、建構式教學

一、前言

美國教育統計聯合中心（The National Center for Education Statistics,〔NCES〕, 2003）有鑒於影像科技的進步與新式研究法的影響，於1995年的第三次國際數學與科學研究趨勢（Trends in International Mathematics and Science Study,〔TIMSS〕）開始進行第一個跨國、跨文化的教學影像研究（Video study）。

Reusser與Pauli（2002）指出，具系統性且大規模的TIMSS教學影像研究成果，共分成TIMSS 1995、TIMSS 1999二階段。在TIMSS 1995研究中，教學影像研究方法旨在比較美、德、日三國的數學教學；而TIMSS 1999則將研究範圍擴展至澳、捷、香、日、紐、瑞、美七國的數學與科學教學。Prenzel與Seidel（2004）認為，這些研究希冀透過教學實務的蒐集與描繪，分析在不同文化差異中，教師教學的活動模式。

Prenzel與Seidel（2004）認為，教學影像分析能為課室互動提供精確的影像，而結合電腦導向的教學影像分析方法，則使教學影像分析的功能更為強化，亦使複雜的教學過程的研究變得更具經濟性；然而，教學影像研究方法雖具易於描繪跨國性的教學實務、比較不同教育系統的學習產物、描繪不同國家中之課室實景之效能，但在研究偏內在，而非外在的學習過程與學習產物時，教學影像分析便易受到限制。雖然，教學影像研究具有成為一種新式研究工具的潛能，以及，成為對學習環境極具影響力的工具（Reusser & Pauli, 2002）；但是，新興的研究方法仍有許多待努力的空間與面臨的考驗，例如，教學影像編碼的指標研究便是此研究方法仍需持續努力的方向（Prenzel & Seidel, 2004）。

本研究擬藉由Tesch、Euler與Euit

（2003）編製的建構取向科學課室（Constructive Oriented Science Classrooms,〔COSC〕）編碼指標，嘗試分析與探討一位個案教師的教學活動模式。據此，編擬的待答問題如下：

（一）研究者利用COSC編碼指標進行教學影像研究可能遇到的問題與因應之道？

（二）研究者利用COSC編碼所辨識出案教師的教學活動模式為何？

二、文獻探討

（一）教學影像研究方法的理念與發展

Reusser與Pauli（2002）認為，長久以來，科學教學與學習的跨國研究與傳統研究，均聚焦於由學業成就所測量出「效能性」。各種外加的成就測驗，例如，教師和學生的問卷與課室觀察，在實徵性研究中便常被用來探討教學品質。Prenzel與Seidel（2004）指出，要克服前述研究方法學（例如，晤談、問卷）上的限制，透過分析「課室到底真的發生了什麼」的教學影像研究方法是條可行的途徑。

Tesch、Euler與Euit（2003）認為，教學影像研究方法的運用主要建立於教師例行性教學的「獨特的文化模式」，即，影片內容中的「劇碼」（Script）概念。「劇碼」概念認為並非單一變因決定了教師的教學品質，而是「特定的教學模式」決定教師教學，亦即，影片內容中的「劇情編排」（Choreographies）所決定。當教學過程的編制（Orchestration）能被辨識與描述時，就能創造更多的學習機會與預防不當的情況。Reusser與Pauli（2002）表示，透過此教學「劇碼」，我們可在教和學的研究上將其為擴為「常備劇碼」（Repertoire）的概念；「常備劇碼」（Repertoire）原指可供演員或劇團演出的所有作品，在此則意指所有可供示範的教學活動模式。Tesch、Euler與Euit（2003）認為，教學影像研究方法旨在辨識教學模式，以及，偵測情勢、過程、信念的關鍵指標，並經由而這些指標能將教學特徵化，以提供以此為基礎的師資培育。

NCES（2003）結合國際教育成就評鑑組織（International Association of the Evaluation of Education Achievement,〔IEA〕）的TIMSS教學影像研究計畫已進展至第二期，即TIMSS 1995與TIMSS 1999，茲針對該二計畫內容簡述如下。

1.TIMSS 1995

在TIMSS 1995研究中，教學影像研究被用來比較美、德、日三國的數學教學。TIMSS 1995主要是以錄影方式，將8年級數學教師在課室中所進行的規律性教學錄下，以及，透過相關資料去比較不同國家間之教學差異。研究發現，每個國家在數學教學上均有其地區性的文化模式（NCES, 2003）。

2.TIMSS 1999

TIMSS 1999教學影像研究方法起始於1995年第一期研究的結束，其研究較TIMSS 1995範圍更廣，以及，包含更多的教學單元。參與國家由原本的德、日、美三國，增至澳洲、捷克、香港（Hong Kong SAR）、日本、紐西蘭、瑞士、美國七國；研究科目由8年級的數學，擴展至8年級的數學與科學。每個國家最少隨機抽樣了100間學校，並在每個願意參與的學校中錄影了有關科學、數學的教學單元。總計從7個參與國中蒐集到638個8年級的教學單元。在各個個案中，完整錄下教師所有的教學單元，藉以擷取能代表且涵蓋一整個學年的主題與活動。最後，在參與國與漸增的資料間獲得具信度的比較（NCES, 2003）。

TIMSS 1995後續的步驟仍持續進行中。TIMSS 1999研究，部分是強調TIMSS 1995所無法解決的問題，亦或，研究上早已廣泛討論已久的問題。TIMSS 1999接下來的步驟

則包括了新回合的成就資料，以及教學影像研究方法的新方向，以及，也開始重視發展教學影像研究方法過程中逐漸揭露的問題（NCES, 2003）。依此，TIMSS 1999的教學影像研究目標為（NCES, 2003）：

（1）研究數學與科學的課室教學實務。

（2）比較美國與高得分（學生數學平均成績）國家的教學實務。

（3）發現有關教數學與科學的新概念。

（4）為教師的專業成長，發展出新的教學研究方法與研究工具。

（5）建立教學影像的數位圖書館，以為美國教育政策提供資料。

（6）在教育者、政治決策者與公眾間，鼓勵與突顯教學實務的討論。

Prenzel 與 Seidel（2004）表示，TIMSS 1995、TIMSS 1999目的在蒐集與描繪不同文化的教學實務，因此，教學影像分析聚焦在教學活動的模式。有些亦結合了學生的學習過程和學習產物與教學模式的教學影像分析，而教學實務之國際上的研究取向與跨文化的比較均是此次的重點。至此，跨文化與其它方向的教學影像研究方法已逐漸開始進行，例如，TIMSS-R之七個國家的跨文化研究（Reusser與Pauli, 2002），以及，一個由瑞士所進行的數學教學之國際性研究。其它在數學和科學教學上，在歷史與政治沿革上的教育研究，亦是近來努力的方向（NCES, 2003）。

（二）教學影像研究方法的信效度與優缺點

Prenzel與Seidel（2004）在「所見即所得」一文中，曾論及教學影像研究方法的信效度問題，他們認為教學影像編碼可能涉及的問題有：（一）評分者之間信度（Intra-rater reliability），尤其是在教學影像編碼時所產生的文化性錯誤；（二）構念效度，其主要與理論的先決條件之明確性與所獲得的觀察層次有關。茲簡述如下：

1. 理論的先決條件（Theoretical assumptions）與觀察層次：教學的影像是易於擷取的，然而，方法學上的影像分析工具是由與影像有關的多種取向所特徵化，而非由教學取向的特徵所決定。
2. 在跨國性研究中的內部信度問題：即使理論的先決條件與影片編碼相符，跨國性的教學影像課室研究仍會面臨「由文化誤差所特徵出的教學特質」問題。例如，此特質易因不同國家的編碼者而產生詮釋上的差異。因此，為保持高的信度，研究通常受限於課室活動中具低推論性的編碼。然而，這種編碼在有關於教學與學習品質的指標上較不具強度。教育研究上之教學影像技術的未來功能將是與上述二者息息相關的。

承上所述，Prenzel與Seidel（2004）便針對教學影像研究方法發展之研究目的差異，提出下述建議：

（1）當研究目的在於系統性的蒐集與比較跨國性教學模式之影像，需特別注意到跨文化的內在信度問題。

（2）當研究目的，是為師資教育與教師專業成長時，需兼顧到內部相關信度與構念效度的問題。因此，需在教學特質的指標上建立深厚知識，畢竟，專為師資教育的教學影像使用端賴於其能擷取到的教學特質指標的教學影像分析。

（3）當研究目的是研究教學實務的類型，以及，對學生學習的影響，此時，需注意到構念效度的問題。因為，其重視教學影像的編碼是否能符合「提供學生學習的深浸（Profound）機會」與「具理論性的強有力指標」的課室觀察水準上。

Reusser與Pauli（2002）認為教學影像研究方法具有相當多的優點，我們可藉由下

述二點去討論並思考其價值。

（1）在教與學上，將教學影像視為是一種研究工具

① 研究學生與課室資料調查、教學影像觀察資料的相關議題。

② 教學影像研究方法能緊繫「教育產物的特質」與「各種教學特質的差異」，深具研究跨文化的潛能。

③ 可嘗試以教學影像研究方法為主，去建立一個專為教與學的理論。

（2）教師專業發展上，教學影像可成為具影響力的學習環境的設計工具

① 創造專為師資培育，且以教學影像為基礎的教育物件（Objects）與工具。

② 創造專為專業成長設計，且以教學影像為基礎的學習環境。

三、研究方法

本研究擬採教學影像研究方法（Video study）方式進行，希冀透過文獻與研究者的實際編碼歷程，探討利用COSC編碼指標進行教學影像研究可能遇到的問題？以及，探討研究者利用COSC編碼所辨識出個案教師的教學活動模式為何？整個教學編碼系統上，是採Tesch、Euler與Euit（2003）所編製的COSC編碼指標。該套指標是以時間為主的編碼類別系統，共分為5種主要的類別，在各主類別後，尚有較詳細的次類別（詳見表1）。COSC編碼的分析軟體是採CatMovie 4，在本研究中，因軟體取得有所困難，故採一般電腦中具有的Window Media Player來進行分析，分析時的時間單位是10秒。在編碼過程中，先觀察某個單位時間，再決定該單位是否符合於判準中的主類別，如果均不符合，便編碼成「否」，如果符合，便編碼成「是」；然後，再判斷歸屬「是」類別者，符合COSC中的何種次類別。

本研究的教學影像取自某個案教師自行設計的科學史教學活動，該活動完整的教學時間始於民國93年的6月11日，截至6月24日，共計14節課，每節40分鐘，總時數為560分鐘。在本研究中，僅隨機抽出二捲教學影帶，分別具42分30秒與57分30秒的教學過程，來進行分析。

表1 COSC的編碼指標

主類別	次類別
A、促進科學課室的建構	1.使學生覺知自我的學習狀態 2.探究學生的先備知識或想法 3.探究學生的思考方法 4.提供刺激思考的問題 5.強調學生的概念 （1）使用漸進式（Evolutionary）方法 （2）使用革命式（Revolutionary）方法
B、學習經驗的適切性與意義性	1.探究學生態度、興趣與感覺 2.評量學生的學習需要 3.評量真實生活的事件、經驗或例子 4.運用日常生活的資源 5.討論所習得概念的運用
C、社會互動	1.學生間的互動 （1）學生間的簡單互動 （2）學生進行想法的交換 2.師生間的互動 （1）師生間的簡單互動 （2）師生進行想法的交換 3.課室中的社會組織 （1）個別情景（Setting） （2）小組情景 （3）課室情景
D、促使學生成為獨立的學習者	1.提供學生自由去組織自我學習 2.鼓勵學生重思（Rethink）自我想法 3.鼓勵學生自我管理與自我反思 4.考慮學生的批判性意見
E、科學、科學知識與科學家	1.認同（Acknowledging）科學知識的暫時性 2.認同（Acknowledging）理論或觀點（Views）的差異性 3.體認科學中觀察、證據、理論、定律與假設的角色 4.認同「做科學」所採用的不同方法 5.認同科學解釋的限制

四、研究結果

（一）研究者利用COSC編碼指標進行教學影像研究遭遇的問題與因應之道

研究之初，研究者便面臨編碼系統的選擇。Tesch、Euler與Euit（2003）的研究，共具二組編碼系統，分別是COSC，以及，建構式教學程序（Constructive Teaching Sequences,〔CTS〕）。CTS的編碼依學習環的5E進行編碼，編碼類別僅有5項：引入、探索、重構、應用、檢視，這樣的類別，對研究者而言，較難作明顯的區分，

尤其是在探索與重構的二項類別上。相較之下，COSC的編碼系統較為詳盡與明確（詳見表1），尤其是本研究的教學影片涉及科學史教學，而科學史教學特色有許多是與E類別編碼吻合的，因此，研究者更獨鍾COSC編碼系統，也決定抉擇該套系統來進行研究。

緊接著面臨的問題，便是研究者未受過教學影像研究與此編碼系統的專業訓練問題。研究者僅透過有限文獻，去對編碼類別做詮釋與判斷，便導致類別歸屬的問題。例如，研究者一開始對E類別的C-3類別究竟意指為何？實在是不明白；也因此造成難以區隔C-1（學生間的互動）、C-2（師生間的互動）、C-3（課室中的社會組織）三種類別。當研究者不明究理時，便可能導致研究難以進行的情形；在研究中，因研究者難以理解與釐清C-3的類別內容，便導致研究者初次編碼時，將所有資料均歸於C-1、C-2的荒唐情形（詳見圖1）。

類別	第一次	第二次	小計	秒數
C-1a	7'20	1'30	8'50	530
C-1b	3'20	3'10	6'30	390
C-2a	0'00	0'30	0'30	30
C-2b	0'50	1'40	2'30	150
C-3a			0	0
C-3b			0	0
C-3c			0	0

初次編碼數據

類別	第一次	第二次	小計	秒數
C-1a	6'50	1'30	7'20	500
C-1b	2'20	2'40	5'00	300
C-2a	0'00	0'30	0'30	30
C-2b	0'50	1'40	2'30	150
C-3a	0'30	0'10	0'40	40
C-3b	1'00	0'20	1'20	80
C-3c	0	0	0	0

修正後的編碼數據

圖1 編碼錯誤的前後差異

爾後，再與研究者共同討論後，我們才試著區隔出C-1、C-2、C-3三者可能分別是代表學生互動、師生互動、小組互動的意涵。然而，這也僅是研究者的臆測，要能真切符應編碼類別，可能尚需與發展該編碼系統者做更詳盡的溝通。

再者，編碼時可能還會遇到在某時間單位間，同時具備二種以上的編碼類別。此時，研究者只好採時間佔較長者作選擇。然而，什麼樣的時間單位才是適合，可能是永遠沒定論。但是，倘若研究者在呈現此類量化數據時，倘若能輔以質性資料，例如，舉實例說明，更能增添辨識教師教學模式時的說服力。

（二）個案教師的教學活動模式

根據COSC編碼的結果，呈現以下結果。

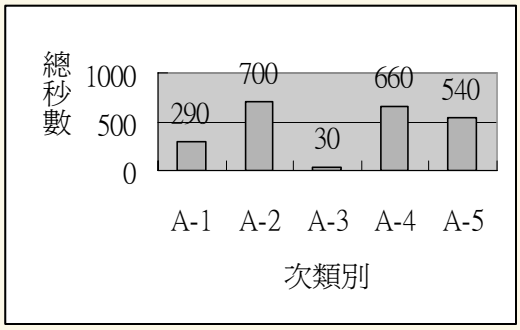


圖2 A類別的次類別比較圖

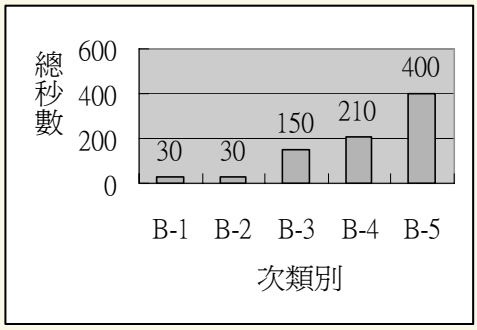


圖3 B類別的次類別比較圖

根據圖2，可發現個案教師在「促進科學課室的建構」類別中，投注在A-3（探究學生的思考方法）的時間最少，而投注在A-2（探究學生的先備知識或想法）、A-4（提供刺激思考的問題）則最為常見。圖3顯示，個案教師在「學習經驗的適切性與意義性」類別中，B-1、B-2的時間最少，而B-5的時間最多，這顯示該個案教師鮮少「探究學生態度、興趣與感覺」與「評量學生的學習需要」，較常「討論所習得概念的運用」。

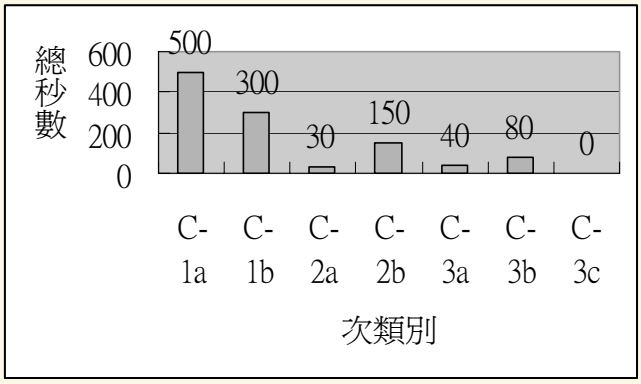


圖4 C類別的次類別比較圖

圖4顯示，個案教師在「社會互動」的建構類別中，C-1出現的時間最多，C-2則較少，C-3最少，這顯示在該課室中，學生間互動的情形比師生間的互動熱絡；而在小組的組間、組內互動，甚至教師與小組間的互動，則最不顯著。

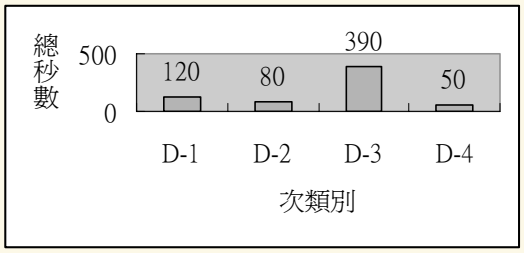


圖5 D類別的次類別比較圖

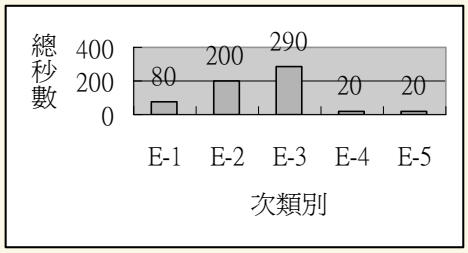


圖6 E類別的次類別比較圖

圖5呈現，個案教師在「促使學生成為獨立的學習者」類別中，較常出現D-4的行為，而D-2、D-3則較為鮮見。根據影片內容，在D-4（鼓勵學生自我管理與自我反思）類別中，又以鼓勵學生管理自我的學習行為為多，這顯示教師在教室經營上比「鼓勵學生重思（Rethink）自我想法」、「考慮學生的批判性意見」投注更多心力。圖6則顯示，個案教師在「科學、科學知識與科學家」類別中，較常花費時間於E-3、E-2的類別上，而在E-4、E-5的時間最少。此結果顯示該個案教師在此教學過程中，大多將時間投注於讓學生「認同做科學所採用的不同方法」、「認同科學解釋的限制」上，而在「認同理論或觀點的差異性」與「體認科學中觀察、證據、理論、定律與假設的角色」則較不常見。

五、結論與討論

根據上述研究發現，研究者在進行教學影像研究時，主要可能遭遇：一、難以選擇適切的編碼系統來進行分析；二、欠缺專業的影片研究訓練，會導致編碼者難以判斷或誤判編碼歸屬等的問題。在此類研究中，一個教學影片的資料分析極可能因為編碼類別的不當，例如，編碼錯誤或欠缺適宜的編碼類別，而導致荒腔走板的結果。這些問題的解決，可能需投入更多相關研究與專業訓練，畢竟，影片研究方法的發展尚處於啟蒙期，欲「描述教師的真實歷程」之壯舉實非易事。

本研究中，企圖利用約100分鐘的影片資料去辨識一個教師的教學模式可能是枉然的。較佳的影片研究設計，宜以一個完整教學單元來進行編碼分析，並輔以專業的編碼人員訓練，以及，完善的軟硬體設備，方能使教學影像研究更臻完善。依此，本文之目的，僅在投石問路，引介未來可能的研究方法學，亦企盼更多對影片研究感興趣者，一起投入這片尚待開拓的領域。

參考文獻

The National Center for Education Achievement,〔NCES〕(2003). Highlights from the TIMSS-1999Video study of eighth-grade mathematics teaching. Retrieved November 8, 2004, from http：//ncue.ed.gov/pubs2003/timssvideo

Tesch, M., Euler M., & Duit, R. (2003). Towards improving the quality of physics instruction-results of a video study on key patterns of instruction and the development of student achievement and interest.

Reusser, K. & Pauli, C. (2002). Teaching culture and the quality of learning. International conference. Retrieved November 8, 2004, from http ：//www.didacunizh.ch/veranstalungen/kongresse/verita.

Prenzel, M. & Seidel, T. (2004）. What you see is what you get-what viedo can cannot capture.

Marx, R. W., Freeman, J. G.., Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (1998). Professional development of science teachers. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), International handbook of science education (p667-680). Boston：Kluwer.

Duit, R., Müller, & Tesch, M. (2004). A video study on practice of german physics instruction. NARST2004.

Bencze, L. & Hodson, D. (1999). Changing Practice by Changing Practice: Toward More Authentic Science and Science Curriculum Development. Journal of Research in Science Teaching, 36, 5, p521-39.

原住民教育研究方法新論—批判俗民誌的觀點

嚴春財／嘉義縣光華國小校長

一、前言

原住民因其隸屬少數族群，常是主流社會中較為弱勢的一群，其所面臨的教育問題亦常遭致邊緣化或邊陲化的命運。在現今強調多元文化與族群融合的世界潮流中，我們不能再漠視原住民的教育問題，應針對其民族的主體性，提供切合其實質需求的研究方法，才能真正解決其長久以來所面臨的教育窘境。

批判俗民誌是運用批判理論的觀點，針對特殊族群問題解決所採用的一種研究方法。本文首先說明批判俗民誌的意義，再者闡釋批判俗民誌的理論基礎，之後說明批判俗民誌研究的特性，並提出批判俗民誌研究在原住民教育的應用及啟示，最後綜合歸納提出結語，冀望對原住民教育問題的解決能有更深一層的認識。

二、批判俗民誌的意義

俗民誌的目標是針對某些特定族群或文化，作主位的瞭解，並且形成和寫出周密而深刻的理論，具有可理解、易閱讀、有用及可發展的特性（周德禎，2001）。俗民誌注重結構的動態過程之整體分析，確實有助於瞭解社會過程的內容及形式，滲入研究對象的生活世界，在自然情境中取得深入的資料，進行社會議題的研究分析（甄曉蘭，2000）。

人類學和社會學的詮釋運動已逐漸地和新馬克思主義及女性主義理論交融，這一股融合的力量在教育領域中形成了所謂的「批判俗民誌」（critical ethnography）。批判俗民誌是批判社會理論（critical social theory）和民族誌方法的結合，批判社會理論對傳統社會學理論所建立的、忽視了行動者的結構論述不滿，運用俗民誌方法的教育工作者，也不滿詮釋現象學方法無法展現社會結構限制（social structure constraints），這兩股力量在教育實踐的領域中相互連結，推動了許多方法論的實驗（夏林清，2002）。

批判俗民誌可以被理解為展現與解釋社會實體（social reality）的一種形式，其研究的焦點有二：（一）社會結構性限制和行動者之間的辯證關係；（二）個體與集體行動者，在這個辯證關係中所具有的相對自主性（the relative autonomy of human agency）（Anderson,1989）；這兩個研究焦點的最終目標是企圖將個體由鎮壓及專制的社會機制中解放出來。

三、批判俗民誌的理論基礎

俗民誌研究的中心在於「文化」的概念，俗民誌研究在描述人類行為及其所知，以及其如何在該社群中正確行動的常識。Geertz（1973）認為俗民誌研究的目的，在分享社群中的文化參與者視為理所當然的意義，並加以詮釋。Wax（1971）主張理解是人們當中的一種「意義分享」的現象。

批判俗民誌擷取了現象學「現象即本質」與詮釋學「詮釋理解循環」的要旨，一方面強調運用「存而不論」的方法，除去「預設」立場，以客觀掌握現象背後的本質，另一方面從整體的時空脈絡與文化價值系統中來探尋，理解人、事、時、地、物間的關係與意義。另外，批判俗民誌也受到「語辭

行動理論」（speech act theory）和「符號互動論」的影響，重視日常生活語言的微觀分析，應用語言或符號素材，來掌握語言的遊戲規則以及符號系統與社會結構的關係（甄曉蘭，2000）。

批判俗民誌深受批判理論的影響，在本體論（ontology）假設方面，認為所有現象必須從社會整體來考慮，無法自外於社會的文化結構與內容。傾向於一種深層的挖掘，指向社會概念（如「性別」、「種族」…等等）背後的思想體系、社會規範與意識型態，及這些潛藏領域所形塑的意義、所造成的社會結構以及權力與資源分配問題（Thomas,1993）。批判理論採用自我意識批判的形式以導引出解放的行為，研究者藉由揭露主流文化掌控下所呈現出的矛盾現象來激發解放的行為（李奉儒，2000）。

批判俗民誌融入了批判理論「解放」的理念，強調「意識覺醒」（consciousness awaken）的重要，企圖在解放的理念下，追求公平合理的社會正義（甄曉蘭，2000）。批判研究者確信意識型態並非單純地受個人和團體所存在的外在物質條件所影響，它也受到社會和制度的策略之刻畫，故必須藉由和整體社會關係的對話過程以彰顯解放的可能性和重要性（李奉儒，2000）。

批判研究重視資本社會中被壓迫的社會成員的生活經驗，希望藉由研究過程，喚醒弱勢族群的意識，由意識覺醒發展出集體行動，以改善不利社會處境或挑戰既有的權力、制度結構，作為最後訴求的目標（潘淑滿，2003）。批判研究要求研究者建構對於世界的新知覺，且以存疑的態度來看待似乎順理成章的事實，是一種參與建造批判社會的過程，以建構出較少宰制、壓迫和政治欺騙的社會，建立健全合理的生活世界之基礎，使教育實踐能在其中免於各種意識型態的宰制，達到教育正常發展的理想（李奉儒，2000）。

批判理論研究取向對於既存在的社會制度或規範之權力結構，存有高度的敏感，認為科學研究就是藉由研究過程達到解構的目的。期望透過研究過程，研究者與被研究者產生對話關係，透過對話的途徑（dialogical approach），進一步幫助這些被壓迫的弱勢族群，能將自己由錯誤的意識型態中逐步解放，並藉由意識覺醒的過程，達到社會改革或社會變遷的目標（Guba,1990）。

環顧以往的教育研究多偏向量化實徵取向，原住民研究也不例外。據此，對於原住民問題與現象的瞭解，常流於表面化。原住民族擁有豐富的祭典儀式、口傳文學與歷史資料，若能善用批判俗民誌的研究方法，大量採擷原住民的口述歷史資料，不僅原住民本身在研究歷程中擁有更高的自主權，也能協助外人對原住民的族群歷史與風土民情有更深層的理解，如此，更能發揮多元文化教育的功能，達成族群融合的理想。

應用研究對象或當事人的口述故事，是另一種增加研究對象力量感的做法。原住民透過其自身的故事走出來面對社會，為了自己的生存利益而採取行動，對於原住民的「增權賦能」（empowerment）有很大的助益。

四、批判俗民誌研究的特性

俗民誌的教育研究是強調整體性的研究，關注一個文化社群中的關係。Spindler（1982,6-7）提出俗民誌研究的教育規準：（一）根植於脈絡中的觀察；（二）研究問題於研究進行的過程中呈現；（三）長期和重複進行的觀察；（四）呈現出當地人對現象的觀點；（五）努力的去理解參與者的社會文化知識；（六）工具產生於田野中；（七）呈現超越文化的觀點；（八）從「隱含的知識」（tacit knowledge）中獲得啟示；（九）探究時儘可能不破壞場域；（十）以

自然的方式引出報導人（informant）的知識。

批判俗民誌研究承繼俗民誌的基本假定，認為人的生活世界就是一個意義交織的世界，而這個「意義網絡」乃是人在生活環境中與相關的人、事、時、地、物以及信念價值交互編織而成，每一個人的行為都受所處生活世界之社會結構與文化脈絡的影響，唯有藉著「置身」研究對象之生活世界，才能瞭解所觀察行為與文化背後的符號意義或儀式（ritual）建構系統，也才能進一步公允地分享價值、解放意識（甄曉蘭，2000）。

批判俗民誌融合批判理論的方法論特性，於真實現場中進行教育研究。批判理論的方法論可歸納出反省的（reflexive）與辯證的（dialectical）兩個獨特特質：（一）反省：反省方法是研究社群在形成批判和自我批判時的核心方法，所有的研究社群都出自於自覺或非自覺地運用反省，批判理論將之連結到研究策略與實徵技術的具體議題中。（二）辯證：辯證是一種同一與差異的辯證，批判理論則是用來作為雙重反省和詮釋，亦即對自身的社會歷史發展之起源進行反省，同時又自覺自身在未來社會發展上所扮演的角色（李奉儒，2000）。就研究的觀點而言，批判意味著研究者必須將研究議題導向社會中之不義（injustice）的社會事實，並透過研究過程，解放壓迫意識與達到改革的途徑，這就是一種「充權」（empowerment）的過程（潘淑滿，2003）。

批判俗民誌研究強調研究者「身歷其境」，直接參與、長期觀察、深入瞭解、實地記錄所研究社群的日常生活事件與行為，注重語言符號的表徵性及「論述分析」（discourse analysis），以「溝通」的態度和「磋商」的方式與當地人進行「意義」的建構與詮釋，並將研究發現以「寫實故事」（realistic tale）的風貌呈現研究對象的「生活世界」與「意義網絡」，並佐以文化批判的「告白故事」（confessional tale），來反省檢視研究者及研究對象的價值與意識（甄曉蘭，2000）。

原住民在歷經日據時代的統治、漢人的不當行政系統與西方宗教的衝擊下，傳統的社會組織瀕臨瓦解。此外，原住民長期在威權體制的壓迫與控制下，逐漸迷失自我。透過批判俗民誌「解放」、「反省」與「辯證」的歷程，可讓原住民重新找回原有的自我與自尊，並凝聚集體智慧，重建特有的部落倫理與族群文化。

五、批判俗民誌在原住民教育的應用

批判俗民誌以俗民誌研究方法為本，結合批判理論與解放省思的觀點，為原住民問題研究提供一條新的理路與思維，無論就研究觀點、研究方法、研究思維與研究脈絡等方面，皆可運用批判俗民誌發覺原住民教育的實質問題，為原住民教育研究注入一股新的活水。

（一）建立本土化研究觀點

教育研究應關注於本土化的教育問題，而不應淪為「知識殖民化」的產物，更不要成為西方知識霸權的附庸。運用批判俗民誌來研究原住民教育問題，不僅符合本土化研究取向，且其研究結果也較符合本土的情境脈絡，較適合於解決原住民所面臨的各種教育困境。

（二）運用質性研究方法進行原住民教育問題研究

批判俗民誌常運用參與觀察和深度晤談等方法，對研究對象有較深刻的認識，以獲取較具真實性與富深度的資料。參與觀察和深度晤談是質性研究者經常運用的二種方法，以往對原住民教育問題的探究因受到自然科學與實證典範（emperical paradigm）的影響，多採用量化研究取向，對於較深入的

教育問題，常感力有未逮。若能應用批判俗民誌來進行原住民教育問題的研究，對於問題的瞭解，相信會有不同的成效產生。

（三）研究者具批判反省的研究思維

運用批判俗民誌進行原住民教育問題研究，研究者應具有批判反省的研究思維，尤其需加強對意識型態的分析與批判工作。研究者與研究對象透過深度晤談，並進行論述分析，以瞭解原住民對事情的觀感與其內心的真正感受，探究日常生活事件對原住民的意義與影響，以探索、詮釋文化的深層意義，也才能徹底發現原住民教育問題癥結之所在。

（四）注重當地情境（on site）脈絡

研究原住民教育問題必須進入實際的場域，運用深度描述（thick descriptive）以瞭解真實生活的問題。批判俗民誌研究注重當地情境脈絡，強調以局內人（insider）的觀點進行研究，要想解決原住民長久以來所隱藏的教育問題，正需要運用此種局內人的角色與立場，獲取Geertz所謂的「地方知識」（local knowledge）（楊德睿譯，2002），才能真正瞭解原住民的教育需求，也才能藉由具體實踐改善其教育問題。

（五）符合國情、民族性及外在社會環境

處理原住民教育問題應考慮其結果、建議與方法必須符合我國國情、民族性及外在社會環境，否則極易產生情境脈絡不切合的問題。批判俗民誌結合了社會批判理論與俗民誌的研究方法，用其來進行原住民教育問題研究，不僅可解決特定族群的社會問題，也與我國的社會情境脈絡相吻合。

（六）理論與實踐調和

陳伯璋（1990）認為批判理論對俗民誌的影響有三個層面：意識型態的批判、理論與實踐的關係、以及意識與結構的辯證關係。以批判俗民誌進行原住民教育研究，正是教育理論與實踐調和的最佳寫照。不僅可以驗證或修正理論，也可以對原住民教育的實際問題有所裨益。

六、批判俗民誌對原住民教育的啟示

長期被約束宰制的原住民教育，可透過批判俗民誌研究方法，挖掘原住民教育所面臨的深層問題，並經由研究的歷程中，獲致「解放」、「授權賦能」、「對抗宰制」、「他者聲音重現」、「本土化研究」與「破除文化霸權」等重要啟示。

（一）解放的社會科學

「解放」是批判俗民誌的重要研究旨趣，協助研究對象產生意識上的覺醒以及自我價值的建立，是研究者在研究過程中所要努力的目標（甄曉蘭，2000）。

運用批判俗民誌研究原住民教育，不僅可以協助原住民對自我族群有更深一層的瞭解，也可以促進原住民自我意識的覺醒。因此，批判俗民誌對原住民教育而言，是一門解放的社會科學。

（二）提昇授權賦能（empowerment）的概念

Anderson（1989）建議批判俗民誌研究運用口述歷史法（oral history methods）、使用研究對象的敘事故事（narratives）、以及協同研究方式（collaborative research），藉之增添研究對象的權能。以批判俗民誌研究原住民教育問題，正可賦予原住民更多的權能，讓原住民不再只是被動的研究對象，而是擁有自主性的研究主體，如此才能將其真正的問題突顯出來。

（三）對抗宰制（dominant），打破權力的主宰

原住民長期處於主流社會和主流文化壓制下的空間中，其族群意識和自我認同已逐漸模糊和扭曲。透過批判俗民誌研究原住民教育問題，可以促其自我解放，對抗主流社會和主流文化對其不當的宰制，打破權力的

主宰，使其具有主體意識，能夠詮釋自我族群文化的深層意義，以彰顯原住民教育長期的沈痾問題。

（四）研究參與者聲音重現

原住民在主流社會中屬於少數的群體，其意圖與慾念（desire）常為社會大眾所忽視，代表其族群的聲音（voice）更是無法凸顯出來。透過批判俗民誌，對意識型態進行批判，解放其偏頗的族群意識，建立自我群族正確的價值體系，讓原住民的聲音能在我們的社會中發聲，也能讓社會大眾聽見他們的聲音和訴求。

（五）本土原住民教育問題的重視

研究原住民問題要從部落脈絡中探尋，如此所發現的問題才會深入。近年來，由於多元文化教育的重視，使得我們更加關注原住民所衍生的教育問題，若能採用批判俗民誌研究原住民問題，不僅符合原住民所身處的情境脈絡，更能彰顯出我們對本土原住民教育問題的重視。

（六）弱勢族群抬頭，文化霸權的省思

研究原住民問題必須透過紮根理論（grounded theory）的概念，在研究現場蒐集資料，以形成一套以研究對象為主體的知識體系，如此可避免Bourdieu所謂的「知識暴力」現象產生；強加灌輸主政者意圖的知識，無視於原住民本身的感受，對原住民而言，就是一種象徵暴力（蘇峰山，2002）。藉由批判俗民誌，讓弱勢族群抬頭，也讓我們對文化霸權有更深一層的省思。

（七）具批判探究的精神

Lather（1986）對批判探究提出四點特徵：1、批判探究是針對被壓迫人民的經驗及狀態進行研究的一種反應。2、批判探究激發及引導「文化轉化歷程」的發生。3、批判探究注重那些存在受壓迫人民日常活動與言行中的根本性的矛盾。4、批判探究刺激了「批判分析與覺醒行動得以不斷延續的過程」（引自夏林清，2002）。運用批判俗民誌來進行原住民教育的研究，正是批判探究精神的顯現。

七、結語

原住民教育問題長久以來就較為大眾所忽視，更遑論針對其問題所採用的研究方法，「工欲善其事，必先利其器」，要想對研究問題有正確的瞭解，必須運用合宜的研究方法才足以達成。因此本文採取批判俗民誌的觀點，為原住民教育問題提供另一種思考模式，也對原住民教育所產生的問題，提供一個轉化的路徑，讓我們對原住民問題能有更深刻的認識，也期望能對原住民教育的改善能有所助益。

參考文獻

李奉儒（2000）。批判理論及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編：質的研究方法（頁335-367）。高雄：麗文文化公司。

周德禎（2001）。排灣族教育民族誌之研究。台北：五南圖書出版有限公司。

夏林清（2002）。實踐取向的研究方法。載於胡幼慧主編：質性研究理論、方法與本土女性研究實例（頁99-120）。台北：巨流圖書公司。

陳伯璋（1990）。教育研究方法的新取向 質的研究方法（增訂版）。台北：南宏圖書公司。

楊德睿譯（2002）。地方知識 詮釋人類學論文集。Clifford Geertz著，台北：麥田出版社。

甄曉蘭（2000）。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編：質的研究方法（頁369-393）。高雄：麗文文化公司。

潘淑滿（2003）。質性研究理論與應用。台北：心理出版社。

蘇峰山（2002）。象徵暴力與文化再製 布爾迪厄之反思。載於蘇峰山主編：意識、權力與教育 教育社會學理論導讀。嘉義：南華社教所。

Anderson, G. L .(1989).Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. Review of Educational Research.59(3),249-270.

Geertz,C.(1973).The interpretation of culture.NY:Basic Books.

Guba,E.G.,(1990).The alternative paradigm dialog.In Cuba,E.G.(Ed.),The Paradigm Dialog.London:Sage Publications.

Spindler,G(ED.).(1982).Doing the ethnography of schooling:Educational anthropology in action.NY:Holt, Rinehart&Winston.

Thomas, J.(1993). Doing critical ethnography. Newbury Park:SAGE.

Wax,R.(1971).Doing fieldwork:Warding and advice.Chicago:University of Chicago Press.

多元智慧理論在生命教育的內涵及其相關之探討

陳柏霖／台北教育大學國民教育研究所研究生

一、前言

根據教育部統計，學生自殺死亡人數逐年飆高，去年一月至十一月，平均每四天就有一名學生自殺死亡，比前年多三成，自殺已成為學生第二大死因（張錦弘，2006）。而隨著近半年，家長因卡債、學生被譏家貧或男女學生感情出問題，皆以自殺來解決；反觀大象男孩－祥祥、機器女孩－珊珊，甚至是為癌症奮鬥的周大觀，他們是如此熱愛生命，將生命揮舞，如同保護官盧蘇偉（2004）的觀點，指出唯有看重自己、發展自己，才能認識自己，了解生命的意義，而不是盲目的過生活，其中迦納的多元智慧則肯定學生各方面的才能，助其均衡發展，看重自己，發現自我，本文將闡述運用多元智慧幫助學生自我開展生命。

二、生命意義與生命教育內涵

（一）生命的意義

民國八十六年，在震驚全國的清大研究所學生以殺人毀屍案以及嘉義三名學生集體跳潭自殺事件後，當時省教育廳長陳英豪承諾要全面推動生命教育，為孩子建立正確的人生觀、進而珍惜自己、尊重別人（何琦瑜，2003），以掌握生命的意義與價值。學者錢永鎮（1999）認為「生」是指生命的孕育，其最終的目的亦即易經所說的「生生」之道，也就是所有宇宙間的生命都能永續生存。「命」的本意為命令，它是指「天命」和個人的命運，也就是客觀的條件和限制。因此生命有無限的可能，但同時人也必須面對生命的有限，而人類最大的限制就是死亡；而Paulson，Sharon &Wolf（1988）對生命看法是：1.生命是一連續、累積的過程；2.對生命的體悟，往往來自生活中實踐的經驗，而最理想的生活方式，就是愛惜和信任自己的生命，唯有重視自己，生命才會顯現價值；3.生命無可取代，只有自己才能賦予自己生命意義（引自洪賢明，2004）。綜合言之，生命在提示人從有限走向無限的價值，認識生命，開展自己、他人與社會生命之情懷。

（二）生命教育的目的與內涵

有關生命教育的目的與內涵眾說紛紜，各派學者所持的論點不一，孫效智（2000）指出：國內外推動生命教育的背景和主題雖有不同，但是解決之道則是互通的。而Walters J. D.在「生命教育」一書中認為生命教育不只要訓練學生能夠謀職或者獲得知識，而是教導人們學習人生的意義與目的（引自曾煥棠，2001）。所謂的生命教育在內涵上，除涵蓋生的教育，同時也應包含死亡教育。黎建球（2000）以我、人、環境與天的四重奏為生命教育的具體內容。四重關係中任何一重關係的失落或不完整，都是生命終無可彌補的損失。生命教育除了要對自我的生命之外，尚須面對他人的生命，即社會關係及家庭關係，另外，也須面對天地流行的生命，包括與自然環境和宇宙生命極大化流行的宇宙主宰關係。孫效智（2003）從概念詮釋的向度探討生命教育在學校教育中的落實應包含四個向度：

1.深化人生觀：

屬於人生哲學與宗教教育的領域。此部分可稱之為終極關懷的課題（ultimate concern），除了生命意義、目標與理想的探問以外，尚包括生死教育、死亡教育、安寧照顧與臨終關懷。學校教育目標應教導孩子體悟人生的意義、追求人生的理想，並勾勒自己的生命願景。

2.內化價值觀：

屬於倫理學與倫理思想教育的範疇。目的為培養學生成熟的道德思維與判斷、慎思明辨的「擇善」能力及多元的價值觀。主要內涵包括熟悉「基本倫理學」的思考方法以及「應用倫理學」的不同課題，例如生命倫理、兩性倫理、職場倫理、家庭與校園倫理，以及社會與政治倫理等。

3.知情意行整合：

屬於生活教育、品德教育、情緒教育與人格統整等領域。幫助學生將在知性上內在化的價值理念統整於人格之中（誠於中），並在實踐抉擇上生活出來（形於外）。提升學生的情緒智商、交談傾聽能力以及同理心。培養學生面對憤怒，貪婪，情慾時的處理能力。

4.尊重多元智慧與潛能：

每個人都有各種不同的智慧：多元智慧的理論再次為「適性教育」賦予深切的意義，也就是尊重學生的個別差異。既然每個人的心智都是由各種強度不同的智慧組成，所以每個人都有其認識世界的獨特方式。學校應幫助孩子了解並發展自己的獨特智慧。

總而言之，生命教育的目的與內涵在於尊重生命、正視死亡，提升生活內涵與品質，達成自我充分的發展，因此未達此一目的，個人認為推動學生生命教育應包含以下教育內涵：適性發展、創造思考與多元智慧教育、終身學習使其智慧明朗化、天人合一、維持與自然界共生（葉麗君，2000）。

三、多元智慧的教育目的

（一）多元智慧的內涵

Gardner認為過去對於智能的定義太過於狹窄，故多元智慧說明每個人都有八種不同的潛能，這些潛能只有在適當的情境中才能充分發展出來，反應現實生活中智能活動的多樣性與複雜性，讓在不同智力上各有所長的人獲得自我肯定與他人的尊重，其內涵包括語文智慧指的是對結構、意義、文字及語言的敏感度；邏輯—數學智慧是對邏輯或數字敏感並能分辨出；空間智慧是能準確感覺視覺空間及表現轉換最初的感覺的能力；肢體—動覺智慧是能控制身體動作及靈巧處理事物的能力；音樂智慧是能創作並欣賞節奏、音調、音色，欣賞音樂的表達形式；內省智慧是能接近自己的感情生活及區分自己情緒的能力；人際智慧是能適切地辨別及回應他人的情緒、脾氣、動機及期望；自然觀察智慧是對自然景物有誠摯的興趣，強烈的關懷及敏銳的觀察與辨認的能力（李平譯，2003）。

（二）多元智慧教育目的與精神

根據葉麗君（2000）與筆者的觀察研究認為多元智慧理論包含八項主要智慧，但主要闡述觀點如下，茲綜合Gardner（1983）、李心瑩譯（2000）、李平譯（1997）、葉麗君（2000）、楊宗仁（2000）及筆者研究多元智慧的觀點來看：1.智慧是面對人生一切的生命智慧：每個人都擁有八種智慧，但每個人各有其獨特的運作方式，教育的目標在於瞭解物理、生物、人類、人類產品以及自我的世界。2.智慧是協助個人終身適性的發展：迦納認為如果給每個人適當的鼓勵和指導，幾乎每個人的八種智慧都能達到相當的水準，可使學生達到某種有價值的成人角色狀態。3.多元智慧是多元運作，可以同時開發且永續發展：迦納指出生活中沒有任何

一項智慧是獨立存在的，所以多元智慧可幫助學生精通某些課程，運用強勢智慧，輔助弱勢智慧，舉凡唱歌、煮飯、休閒之生活，八大智慧都必須交互使用，才能領略其樂趣。4.每種智慧皆有多樣化表現方式：多元智慧強調人類是以豐富的方式在各項智力中，表現出其特有的天賦才能。5.智慧的組合具有獨特性，但是價值中立：迦納認為每種智慧都有其獨特的發展順序但本質上是價值中立，每個人的智慧類型與特徵皆會因不同運用而有分別，但本身並沒有價值判斷的高低。6.各項智慧有不同的發展時機：各種智慧的發展並非一致，一生當中有其不同的巔峰時期。

所以在多元智慧的教育精神裡，非常強調運用明朗經驗來開啟個人的強勢智慧，以人格理論來假設，個人的「優勢智慧」必然等於個人的「性向興趣」傾向，因此學習成長過程中需避免麻痺經驗，多元適性發展，助其找到生命的自我實現，絕非為孩子安排未來，因為社會上有太多家長以自己的認知來決定孩童的發展，這對孩子決定自己的生涯是沒幫助的，甚至會揠苗助長，身為家長應該從過程中引導孩子，使其自我發展，才能培養新時代的知識人，具有創意及批判思考的全人。而教師應幫助學生開發潛能，使學生了解生命教育的真理，運用自己的強勢智慧創造自己與他人的福利，淋漓盡致地活出個人的強勢智慧。而這些智慧在每個人身上表現得不同，有的學生在某些方面很優秀，但某些方面卻一竅不通，教師必須視學生的能力，協助其發揮長才，發揮正面效應，進而影響學生成年的人生態度以及就業方向。

多元智慧提供大社會中對教育的一種體悟省思，教育是為人而存在的。教育工作者或深愛孩童的父母，面對一個生命，要深信「任何生命都有他可開發的力量」，而教育的神聖任務，就是提供機會，引導孩子走出康莊大道，活出自己的一片天。

四、開啟明朗化經驗與避免麻痺化經驗之產生

迦納曾言當代社會有三種偏見，致使教育上很難展開心智潛能的啟發，那就是測驗主義、西方主義及甲等主義。唯有多元智慧才能啟迪人類心智。因此在《心智架構》一書中首次提出多元智慧。他試圖擴寬人類潛力，並指出一個人的智能不應以他在學校的表現為依據，而是要看個人實際解決問題的能力，以及在自然合理環境下的創造力。畢竟人的潛力無窮，一個人若有適當的機會及環境，便可發揮其才能，大放異彩，貢獻社會大道（吳靜吉，1994）。而在智能發展中，有兩個關鍵的變化過程：「明朗化經驗（crystallizing experiences）」與「麻痺化經驗（paralyzing experiences）」。

（一）正面經驗

「明朗化經驗」由David Feldman提出，意指的是一個人能力發展的「轉折點」。這種經驗常發生在兒童時期，當然也可能發生在人一生中任何時期，比如愛因斯坦四歲時，他的爸爸給他看一個指南針，成年後他說這個指南針使他產生探求宇宙奧秘的願望。中國數學家陳景潤根據「哥德巴赫猜想」發展了「陳氏定理」，當年他才三十三歲。同樣的，美國小提琴家曼紐因（Yehudi Menuhin），四歲時，他的父母帶他去聽舊金山交響樂團的演奏會，因而開始學琴，七歲的時候即公開演奏孟德爾遜的小提琴協奏曲。在電影「雨人」中由達斯汀・霍夫曼（Dustin Hoffman）所飾演的雷蒙一角色，他在人際關係、自省、語言等智慧方面非常差勁，但卻擁有超凡的數字計算能力，竟然會對一盒打翻而散落一地的牙籤，一眼就看出一共有198根，並經查證無誤（吳靜吉，2001；曾志朗，2004）。這種明朗化經驗會開啟並點燃智慧的火花。

（二）負面經驗

相反的，「麻痺化經驗」產生撲滅作用。當我們幼稚園時期，老師的問題總會引來同學興奮的反應。當時的學習態度及環境是被認定為令人快樂的，不過當老師糾正同學的回答是錯誤時，同學便慢慢有挫折，等到小學時，同學對老師的問題，反應更不激烈，可能只剩少數勇敢或聰明的學生願意將手舉高回答問題。不過到了高中、大專院校就讀後，對於發問同學更少。這是某些發自內心的潛藏意念，著實的影響了我們學習效果，包括：個人羞怯的自尊心，低度的信心。這些便在小時候逐漸形成，導致長大以後，便產生隱藏性的恐懼或認為自己不適任的念頭，抑制我們天生的學習潛能，阻礙能力發揮（邱華創譯，1997）。

（三）影響個人智慧發展的因素

根據陳柏霖（2004）研究影響成人多元智慧的明朗化經驗的因素：個人天資（遺傳）、個人成長經歷（家學淵源、良師啟發、父母師長朋友肯定與鼓勵）、文化歷史背景（生長年代社會風氣與潮流）、家庭支持適性發展、個人興趣並堅持投入、隨緣反思而自省成長、學校正規教育、公開獲獎而嶄露頭角。其明朗經驗中父親對孩子克紹箕裘的影響相當明顯，而中國人「萬般皆下品、惟有讀書高」觀念所及，使音樂、藝術、運動強勢者常因此被忽略或犧牲，形成麻痺經驗。如何落實天生我才的觀念，以及制度上改善，使人人了解自己的強勢智能進而開展之，再加上天時、地利與人和，家庭、學校與社會環環相輔相成，提供多元發展機會與環境，個人多元智慧方得充分開展。

五、多元智慧與生命教育之內涵及相關性

從上述談完生命的意義、生命教育的內涵與多元智慧的教育目的，我們可知多元智慧含有生命教育的內涵，Gardner（1999）曾界定存在智慧為有關人類存在的特性：諸如生之重要、死的意義、肉體宿命、內心世界、愛人如己或委身藝術。但迦納認為還無法增訂為第九或第十項智慧，只能套用Fellini後設的電影稱為「八又二分之一的智慧」，這個智慧其核心是愛與終極關懷。生命、生存的問題應是人類共存珍視的生命教育、生死教育、宗教教育都是亙古即有、也是全人教育的核心議題（戴維揚，2003）。

張添洲（2002）認為生命教育整合道德、生活及公民教育課程，配合環境、生存、兩性及藝術教育，主要建立適切的人生觀、活在當下。因為生命的未來，經常是虛構及預測；生命的過去，只是記憶；我們能活用的是「當下」，這是人生的一個「點」，每個「點」都能過得踏實，由點構成線，就能發展全「面」的人生。

（一）以「人」為基礎，致力於「內化人生觀」與「尊重多元智慧」的教育；是生命智慧與人生實踐的教育，是從學校、家庭到職場的終身教育。

（二）親職生命教育學習：加強家庭在生命教育的重要性，透過各學校宣導，以期強化其學習功能。

（三）在行動中學習的實踐教學：知道人生路怎麼走，要思考人生的意義與目的。提早對學生實施哲學教育，助其尋找未來人生方向。

多元智慧幫助我們發現每個人都擁有以不同形式結合起來的智慧，假如學生能從其中發掘自己的長處來肯定並發展自我，同時也能從不同的角度來看別人，對別人有另一番更正面積極的評價，這和肯定自我，學習欣賞別人，不謀而合。

六、結語

Gardner認為智力、智能、智慧的生命、生活、生命教育的終極目標，就要達到「真」、「善」、「美」，結合儒家孔子「一貫」之道的主張為：知己的「忠」、知人的「恕」、知天的「愛」（戴維揚，2003），因此多元智慧理論中已含有生命教育的理念，一個人如果沒有人際及內省智慧，也就是Daniel Goleman所說的情緒智慧，那個人就無法體察自己的缺失，反思轉化自我，那生命要如何實現呢？所以多元智慧相輔相成，缺一不可，這是因為要達成生命的實現，必須運用人際與內省智慧，懂得領略大地的美景，透過優美的音樂來撫慰心靈，運用自己的肢體美與空間感來表達自我，同時人類所具備的基礎能力，語文與邏輯智慧，才能成為一位全人，實現自我，超越自我，達成個人的終身學習。

參考文獻

何琦瑜（2003）。尊重生命，教他愛的真諦。天下雜誌，287，162-166。

李心瑩譯（2000）。再建多元智慧—21世紀的發展前與實際應用。台北：遠流。

李平譯（2003）。經營多元智慧—開展以學生為中心的教學（增訂版）。台北：遠流。

洪賢明（2004）。國民中學生命教育實施現況及目標達成滿意度之初探 以新竹市國民中學為例。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

吳靜吉（1994）。青年的四個大夢。台北：遠流。

吳靜吉（2001）。學習得有智慧、工作得有智慧、生活得有智慧—這才是人生。輯於羅台吉、席行蕙（譯），多元智慧豐富人生（專文推薦）。台北：遠流。

邱華創（譯)（1997）。學習如何學習。台北：世茂。

孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編：生命教育的理 論與實務，1-22。台北：寰宇。

孫效智（2003）。生命教育的內涵與實施。生命教育全球資訊網。2006年4月21日取自：http://life.edu.tw/homepage/091/subpage_5_detail.php?area_no=51&area_no_2=1&plan_name=生命教育的內涵與實施。

陳柏霖（2004）。成人多元智慧及其明朗化經驗與麻痺化經驗之研究。（國科會大專生專題研究計畫成果報告，計劃編號：NSC 93-2815-C-364-008-H）。

葉麗君（2000）。塑建多元智慧的學習環境推動生命教育。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務，105-126。台北：寰宇。

曾志朗（2004）。生命如百花多樣。科學人，30，11-12。

曾煥棠（2001）。社會關懷教育與生命教育。教育資料集刊，26，131-152。

張添洲（2002）。技職學生生命教育重點。技術及職業教育，71，54-58。

張錦弘（2006）。每四天，就有一學生自殺死亡。聯合新聞網。2006年4月21日取自：http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=25286

楊宗仁（2000）。多元智慧理論及其教育意涵。北縣教育，37，36-43。
盧蘇偉（2004）。看見自己的天才。台北：寶瓶。
黎建球（2000）。生命教育的意義價值及其內容。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務，37-48。台北：寰宇。
戴維揚（2003）。多元智慧與英語文教學—認知、建構、創新導向。台北：師大書苑。
Gardner, H. (1983). Frame of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.
Gardner, H.(1999)。Intelligence reframed-multiple intelligence for the21st century. New York: Basic Books.

包莫博士來訪

蔡明學／國立教育研究院籌備處約聘幹事

德國最大的研究機構Max Planck研究院副主席包莫（Jürgen Baumert）博士於廿四日起正式抵台訪問五天。Max Planck研究院主要在進行一般學術機構所不能處理之長期或大型研究。主要院區位於慕尼黑，轄下78個研究所（單位），成員包括4,000名研究員相關人員與8,000名職員服務於各研究所內。每年出版超過11,000 篇科學文章、書、會議報告與期刊論文等。

來台訪問期間，由本處與教育部國際文教處負責統籌規劃訪問事宜。何福田主任表示：「教育研究院有責任，也有義務辦理國際學術交流事務，這次包莫博士訪台，除了討論合作計畫與交換學術意見之外，並以他的學術涵養，同時帶給我方更多世界前瞻性的教育理念與方法」。訪問期間包莫博士於本處及高師大舉行兩場專題演講，拜訪國科會、中研院及教育部等相關單位。期間也實地走訪國立台北教育大學附小與台北縣板橋市中山國中進行教學觀摩，並與學者們針對我國教學課程與方法進行意見交流。

95.10.24 德國Max Planck研究院副主席包莫(Jurgen Baumert)博士應本處邀請來台訪問，並進行學術交流。（黃清雲攝影）

院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	10月2日	本處研究組約聘人員甄選事宜	人事室	
2	10月2-5日	1.幼稚園「外籍配偶子女教育輔導」教師研習班	教輔組	
		2.「外籍配偶」師資培訓班	教輔組	
		3.95年度委任公務人員晉升薦任官等訓練	教輔組	
		4.95年度委任公務人員晉升薦任官等訓練	教輔組	
3	10月11日	推動員工心理健康研習班	教輔組	
4	10月12日	衝突管理實務研習班	教輔組	
5	10月12-13日	資訊素養與倫理種子教師研習班	教輔組	
6	10月16-20日	1.鄉土語言初任輔導團團員研習班	教輔組	
		2.數學領域初任輔導團團員研習班	教輔組	
7	10月16日	教育部於10月16日通知，為增進對部屬機關各項管考等功能，訂於11月13日到本處訪視，請本處各受查單位配合準備相關資料。	行政組	
8	10月17-18日	高階主管訓練研習班	教輔組	
9	10月20日	1.臺灣學生學習成就評量資料庫第20次工作推動委員會	研究組	
		2.臺灣地區學生身心發展研究第4次會議	研究組	
		3.「基督教團體與國民中小學品格教育之研究	彩虹媽媽說故事第3次教學觀摩	研究組
		4.95年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯—地科組第16次會議	研究組	
		5.95年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯—生物組第11次會議	研究組	

10	10月20-22日	1.中央團初階評鑑人才培訓班	教輔組	
		2.防災教育種子教師研習班	教輔組	
11	10月24-28日	接待國Max-Planck研究院（會）副主席包莫博士來台參訪，並於本處進行專題演講。	研究組	
12	10月27-28日	鄉土語言指導員期中研討會	教輔組	
13	10月30 -11月3日	英語文初任輔導團團員研習班	教輔組	
14	11月上旬	預計召開國民中小學課程綱要研究發展小組各學習領域研修小組召集人第2次會議	研究組	
15	11月中旬	預計召開國民中小學課程綱要研究發展小組第3次會議	研究組	
16	11月1日	1.危機處理與媒體溝通研習班	教輔組	
		2.國際視野與領導能力研習班	教輔組	
		3.政策分析與規劃研習班	教輔組	
17	11月6日	1.行政行銷研習班	教輔組	
		2.溝通與談判研習	教輔組	
18	11月7-9日	愛滋病防治師資培訓班	教輔組	
19	11月13日	行政法人化研習班	教輔組	
20	11月13-14日	中階主管訓練研習班	教輔組	
21	11月14-16日	愛滋病防治師資培訓班	教輔組	
22	11月20日	性別主流化研習班	教輔組	
23	11月20-24日	1.性別教育實務研討班	教輔組	
		2.防災教育種子教師研習班	教輔組	
		3.馬來西亞地區華文教師回國研習班	教輔組	
24	11月22日	召開教育部中部辦公室及25縣市教育局2007年試務諮詢會議	研究組	
25	11月23日	六大學習網推廣研習	教輔組	

26	11月27- 12月1日	1.馬來西亞地區華文教師回國研習班	教輔組	
		2.幼稚園「外籍配偶子女教育輔導」教師研習班	教輔組	
		3.自然與生活科技領域初任輔導團團員研習班	教輔組	
		4.綜合活動初任輔導團團員研習班	教輔組	
27	11月30日	臺灣學生學習成就評量資料庫第21次工作推動委員會	研究組	

院務花絮

95.09.21 第1732期康輔人員研習班學員
於本處文薈堂合照。（林月鳳攝影）

95.10.24 德國Max Planck研究院副主席包莫(Jurgen Baumert)博士
蒞臨本處訪問，何主任福田致贈紀念品。（黃清雲攝影）

95.11.13 教育部95年管制考核業務查證，
何主任福田進行業務說明。（劉君毅攝影）

95.11.22 辦理「數學教師專業成長網」應用教育訓練，
是第一個專門的數位學習網站。（劉君毅攝影）

95.11.29 韓國教育開發院院長高炯一博士（左三）蒞臨本處訪問，並與研究同仁座談交流。（劉君毅攝影）

95.11.30 第1759期自然與生活科技初任輔導團團員研習班學員於本處傳習苑合照。（林月鳳攝影）