

學校特色與自我行銷

何福田/國立教育研究院籌備處主任

前言

人類有「行銷行為」恐怕在「以物易物」的遠古時代就已有之。我們有理由推測：當時「比較聰明的人」可能就懂得把自己帶來想跟別人交換的東西「美言」幾句，以「討價還價」的方式多換一點自己想要的東西。至於《行銷學》(Marketing)則是累積前人交易經驗，研究當前顧客特殊需求所從事之生產者與消費者之間複雜關係的系統性研究。顯然這是晚近才有的研究商業活動之學問。行銷的核心理念在「交換」，交換就是各取所需。

學校從事「自我行銷」當與學校系統(school system)之觀念由封閉系統(closed system)走向開放系統(open system)有密切之關係。在視學校為封閉系統的年代，教育人員「關起門來辦教育」，深怕學生被社會污染，故學校多遠離塵囂，或圍牆高築有如城堡。迨至觀念改變，視學校為開放系統，又逢各行各業相互競爭的年代來臨，學校體悟學生天天來回於社區與學校之間，畢業後必須投入社區，對社會避無可避，遂一反從前，從投身滾滾紅塵而至熱愛、擁抱滾滾紅塵。這時，學校希望在眾多學校中，自己能被紅塵所喜愛，於是就從商界學來行銷理念，競相搞起「自我行銷」。

學校推動「自我行銷」，不單是把自己的

好處，透過各種管道，讓學生家長、教育主管人員、各種媒體等等與學校有關之人員，型塑對學校的正面印象；而且更要滿足學生的需要，並以社會的長期福祉為目標。行銷的內容很多，諸如校園環境多麼優美、教師素質有多高、學生表現有多好、學習計畫有多棒等等，這些都可以稱為「學校特色」。因此，學校自我行銷的主要賣點就是學校特色。

學校不行銷，前景必蕭條

所謂「自我行銷」就是「說自己好，並能滿足顧客的需要」，但這對教育人員來說，不是一件很容易的事。遠自古早，就有「不道人之短，不說己之長」的明訓，直到上一代的長者都還不習慣「說自己好」，也不認為教育是要滿足學生的需要。學校的性格向來保守，因而常遭批判。「從某一個角度來觀察，學校當然希望學生循規蹈矩，這就難免具有保守的性格。本來這是指行為方面的學習，部分教師卻把它擴大到一切學習都適用，因而不鼓勵創新，在知識學習方面只能抱殘守缺，甚至食古不化。」(何福田，2002，頁4)

本來，學校應該是導引社會發展的原動力，各種新思潮的源頭，但事實常非如此。



專
論

就以「自我行銷」而言，企業界早已運用得出神入化，而教育界還有很多人嗤之以鼻，認為只要努力做、做得對，令名自然不脛而走。事實上，這種觀念並非錯誤，只是在現代來說，並非最好。「做得好」有可能令名會不脛而走，但也可能默默無聞，更弔詭的是不脛而走的常是「好事不出門，壞事傳千里」。

從「不好意思說自己好」到「不說自己好不行」需要經過一段天人交戰、認知重組的過程，需要藉教育的力量先解構再建構，才容易達成目標。現在還有許多教育界人士不習慣從事「自我行銷」，許多學校也沒有「自我行銷」的意願與動作，更不具備「自我行銷」的技巧，說明觀念尚未建構成功。這種學校，縱然與別人一樣努力，做得與別人一樣好，但因別人懂得「自我行銷」而自己不懂，或雖懂不屑做，結果一定落個「事倍功半」，在高度競爭的當下，逐漸屈居下風而終至被人淘汰。

處於當下高度競爭中的學校，不做「自我行銷」，前景堪慮。對於這種體認，各級私立學校早有危機意識；但相對而言，公立學校猶在酣睡之中，大夢初醒者寥寥無幾。筆者以為：公立學校自己必須從事「自我行銷」，固然責無旁貸，而教育主管機關亦有提醒與督促、考核之責。原因是公立學校支用公帑，本來就有義務向社會大眾陳述其辦學理念與教學措施，他必須獲得學生家長與上級機關與廣大的社會所肯定才能存活。而將辦學理念與教學措施公諸於世，俾便獲得肯

定，便是「自我行銷」的行為。可見現在的公私立各級各類學校別無選擇：不是要不要從事「自我行銷」，而是只剩下怎樣才能把它做好之一途。

學校特色乃自我行銷的重點

各級各類學校，無論是公立或私立，都必須從事「自我行銷」，而行銷只能簡單、扼要地挑選你所擁有的最好東西來吸引你的對象（或稱顧客，如學生家長與學生）。學校所擁有的最好東西就是學校特色。因此，各級各類學校都應該建立自己的特色，或預告學校發展的願景。

把「學校特色」跟「自我行銷」連在一起，還不能達到「辦教育」的目的。除「學校特色」如何建立才不傷教育、不害學生，反而有積極的意義，仍有待深入探究外，「自我行銷」對教育人員來講更有趕快了解的必要。

「在現代經濟社會中，行銷與每一個人、每一個家庭的生活息息相關，企業、學校、基金會、政府和其他組織也都每天在從事各式各樣、多采多姿的行銷活動。許多人誤以為行銷就是廣告、促銷或公關。事實上，廣告、促銷、公關和銷售一樣，雖然是重要的行銷功能，但都只是行銷的部分功能而已，並非行銷的全貌。」（黃俊英，2003，頁18）所以，如果學校要「自我行銷」，就不能只做廣告、促銷和公關。今天誰也不能脫離「現代經濟社會」，所以我們已經生活在一



個全面行銷的時代。

學校一樣不能脫離「現代經濟社會」，它也要從事「自我行銷」，而學校也同行銷人員一樣，必須回答兩個基本問題：

第一，我最重要的顧客是哪些人？

第二，我希望這些顧客對我的學校產品有什麼想法？（馬克·培利著，林宜萱譯，2002，頁5）

行銷不僅僅是銷售，亦即不只是販售現有的東西，因此，即使販售學校已有的特色還是不夠的。它講求策略，以顧客的需求為主，以自己的產品為輔，必要時要修改自己的特色。行銷過程和行銷策略是經過整合而且是頗為複雜的。在行銷組合（the marketing mix）所謂的行銷四P：產品、價格、通路（場所）、推廣（product, price, place, promotion）都被認為是變數（羅文坤，1986，頁3、607）。因此，學校在從事「自我行銷」時，應該注意這些變數間的交互影響，亦即要先做行銷研究才能提出行銷策略，因為缺少行銷研究如同「盲目飛行」（麥可·凱敏斯著，陳梅雋譯，2000，頁71）。學校特色如產品，在四P的交互影響中，透過定價、市場區隔、推廣而提升其價值，達到「自我行銷」的目的。

建立學校特色不能背離階層性與類別性教育目標

不同階層的學校（如大學、中學、小學與幼稚園）應有不同的教育目標，不同類別

的學校（如普通中學與各種職業、軍警學校）也應該有不同的教育目標。學校在建立特色之時，一定要符應其學校的階層與類別，否則所建立的特色未必符合教育的本質，反而傷害學生的成長。比如教育目標應為「五育均衡發展的全人教育」之義務教育階段的某國小，標榜其學校特色為：全校學生某一智育學科平均成績（如英語或數學）獨霸全國；又假設專為培養體育人才的「體育實驗學校」標榜其學校特色為：每生歷史知識首屈一指；而綜合大學卻標榜其學校特色為：每生泳技超群。以上所舉「特色」不是背離階層性教育目標，就是不符類別性教育目標，如果學校當局越努力推動上述特色，則其脫離教育目標越遠，這種努力，越不足為訓。

除了「國民中小學」具有義務教育性質的學校，必須謹慎考量「要不要」建立學校特色，以及「如何」建立，以什麼為特色「內容」以外，其他各級各類學校都應該在不違背其「教育目標」下建立符合學生所需要的學校特色，俾利「自我行銷」，筆者不擬在此討論。

建立國民中小學學校特色之我見

為什麼國民中小學要謹慎考量「要不要」建立學校特色呢？有此一問即意味著具有義務教育性質的「九年國民教育」階段的學校（目前我們有三千多所），可以有，也可以沒有各校自己的特色。試為分析如下：

辦理義務教育的學校，其宿命是不能選擇學生，這就好有一比：某一塊普通的「五畝三分地」，地上長著各式各樣的花、大小不同的草、迥然不同的各種喬木與灌木，還有生活在這塊土地上的形形色色的動物，也許地面與地下還蘊藏著某些礦物，甚至也有各種不同的土壤，他們都是這塊「五畝三分地」上的主人。教育人員只是受雇的園丁，他們的雇用契約載明：「莠草不能除，朽木不可棄；讓猛獸不兇，讓害蟲無毒。」在這樣的情況與條件下，學校猶如一座大花園，國民中小學「所能做與應該做的是讓各種花開得更漂亮，長得更茁壯，不能選擇一定要種植哪一類的花卉，只能就現有的花種做適當的排列、組合，避免給人雜亂無章的印象，更不能把不同的花染成一個共同的顏色。」（何福田，2004）所以如果園丁要突顯花園的特色，刻意要讓某一類花卉或哪一棵樹木受到特別的栽培與衛護，而捨棄其餘的花卉樹木於不顧，基本上是不合適的。

因此，在國民中小學階段，每個學生各有不同的性向（aptitude），學校的任務是順著「每個學生」與生俱來的潛能（potentiality），讓其盡情的發揮，而不是故意逆勢操作（那樣做，輕則吃力不討好，重則可能把學生毀了），或不問青紅皂白引導學生去做一些他個人不需要、用不著、不喜歡的學習，因而「排擠」學生發展自己專長的機會，致使其特殊性向（即最佳潛能）無法獲得充分有效的發揮；結果，本來不具發展潛能的某種能力，縱然加倍努力亦難期有

成，而原本最具發展潛力的性向卻因心有旁騖或未及發掘而「不成氣候」，枉將良材美質埋土裏！

假如我們因為現在許多成人（包括你我），根本不知道最適合自己發展的潛能是什麼，因而無法對症下藥，刻意加強培養以展現我們個人最有可能成功的「天分」，卒至庸庸碌碌過一生而呼冤不止，那就不得再讓國民中小學學生在讀過九年書後「只知道自己討厭什麼而不知道自己喜歡什麼。」所以，很顯然的，國民中小學的任務就是儘量提供機會給每個學生，協助他們去發現自己的特殊性向是什麼，而不是由學校校長、老師來安排學生應該朝向何方去發展。

這裡已點出，假如國民中小學（高中職、大專院校與此不同）也要有各校自己的特色，那麼，標榜：「本校已有百分之七十，或百分之八十的學生，已經找到自己的特殊性向，正如魚得水般地快樂學習成長。」才是最好的特色。其他如：全校學生皆擅長打棒球；全校學生皆通過幾級英檢；全校學生皆擅長演講；全校學生都……。在國民中小學階段，只要其學校特色搬出「全體」而不強調「個別」，基本上泰半不宜，除非：類似全體學生都有勤奮、明理、守法、耐勞等等與EQ有關的表現，確實是可以大書特書的特色。

話雖如此，假如某一國小或國中，擁有一支遠近馳名的鼓樂隊，或令人望風披靡的足球隊等等，只要是「自然天成」，不是利用威迫利誘的手段，而且經由「魔鬼式的訓練」所組成，這種「特色」依然是可以鼓勵的，



不必反而故意漠視，甚或施壓解散。其關鍵在於學生是否樂此不疲並具成就感。假如因為學生畢業，後繼無人，致使「特色」無法維繫，學校宜順其自然，聽其聚散，不必強力補救，亦無需覺得可惜。如以往有過為了「為國爭光」的冠冕堂皇理由，過度訓練青少棒投手，致使日後該投手臂膀毀傷情事，實非人道之舉，更與教育本質嚴重悖離。

避免矯枉過正，切忌過度吹噓

教育人員本不擅長「自我行銷」，然而生存於「民意如流水」的當下，固然還需要有些事情不可隨波逐流，要做中流砥柱，必須「風雨不動安如山」（杜甫「茅屋為秋風所破歌」句），譬如不管潮流怎麼變，時代怎麼變，教育總是要教人為善而不教人為惡；但是教育人員也有許多想法與做法是必須與時俱進而不能食古不化的，這種彈性是兩千五百多年前，被譽為「聖之時者」的至聖先師孔子就告誡我們的，「自我行銷」的觀念與做法就是該隨時代改變的項目。

但是證之以往的經驗，人們觀念的更新與做法的改變，常有「鐘擺原理」現象，亦即從這一邊擺到另一邊而成為「矯枉過正」。大家從電子媒體與報章雜誌廣告可知，言過其實、胡吹亂蓋，無時不有、無日無之。

學校雖然應該展現特色，可以「自我行銷」，但學校畢竟是學校，它應該從事「非營利行銷」，不能學習坊間市廛，胡亂開價，「厚著臉皮，飽了肚皮」，學校必須遵守「說

真話」的原則，不能捏造虛構，否則成為造假示範，等於帶頭為惡，它就不僅是不合教育本質的「學店」而已，即使不實的商業廣告都會遭致取締，何況學校從事過度的自我吹捧，不待政府繩之以法，世人自會群起而攻，學校反得罵名，故「自我行銷」可不慎乎？

結 語

行銷可分為「營利導向的行銷」與「非營利導向的行銷」。學校行銷不能歸於前者，但也不是純粹後者；今日的學校行銷應以非營利導向出發，在法、理、情容許下，獲利無妨。

由於行銷的目的在滿足顧客的需求與社會的長期福祉，應該避免「行銷近視症」（marketing myopia），此種理念與教育的本義至為契合，故學校早該推動「自我行銷」。以往學校只顧教導成人認為該學的教材，很少注意學生的需求，以「照表操課」的方式進行填鴨教學，自與「滿足學生需求」天差地別，此種教學理念倒與「銷售」（selling）酷似：設法以賣方的產品變現為目的，不以買方的需求為考量。「行銷」不是這樣。

假如教育人員不能把觀念調整到：「對準學生的需要與社會的長期福祉而努力」，而還是一直要把我們自己認為最好的東西推銷給學生，我們是在「銷售」而不是在「行銷」。

現在我們在汽車上、電線桿、各種看

板、報章雜誌、電視電子媒體所看到的學校廣告，基本上都還停留在「銷售」學校「特色」的階段，這是不夠的，學校似宜趕快邁

上「行銷」的正道。想想下一步要做什麼？關於學校如何「自我行銷」，教育人員還要多加研究。

參考資料

何福田撰（2002）《教育的春風秋雨》。台北：心理出版社。

何福田撰（2004） 學校猶如一座大花園 《國立教育研究院籌備處簡訊》第26期，93年8月15日。

林宜萱譯（2002）《策略行銷管理》。台北：美商麥格羅·希爾（台灣分公司）。

陳梅雋譯（2000）《活用行銷策略》。台北：新自然主義。

黃俊英著（2003）《行銷學的世界第二版》。台北：天下遠見文化事業。

羅文坤著（1986）《行銷傳播學》。台北：三民。

九年一貫課程之後現代觀

蔡文山/嘉義縣番路鄉隙頂國小教師

壹、前言

後現代主義的理念，早在1950年代就存在於美學、文學與社會科學的領域中，而在1980年代，由於德國的統一、蘇聯的解體等政治民主浪潮掀起後，後現代主義的論點，再度受到學者的重視，有關後現代主義的論述也日益遽增，其影響力已超越文學與美學的領域，在社會學、哲學、宗教、心理學、政治學等，都可以找到後現代主義的蹤跡，當然後現代主義也對當前學校教育造成很大的影響。

為了因應後現代社會的各種現象，學校教育應該強調前瞻未來發展、促進教育機會均等、重視人文精神、追求民主開放、邁向自由多元、推動自主自律、採行分權分責等原則（教育部，1995），國內目前所推行的九年一貫課程改革，強調以課程綱要取代統一的課程標準，鼓勵學校本位課程的發展、增添學習內容的彈性，打破原有知識的一致性與神秘性，利用它來解答現實生活所遭遇的問題，培養學生帶得走的知識，並且以課程統整方法試圖打破學科間的分野，重視學生的個別差異、增進師生互動、提供更有意義更適性化的課程，讓學校的全體師生以及社區共同來決定課程的狀態，因此蘊含有後現代主義的精神，也反映著後現代主義的主張（陳伯璋，1999a）。基於上述，本文從後

現代的角度來思索當前的九年一貫課程改革，期許能提供教育工作者與教育研究者若干新的啟示。

貳、後現代主義的主要意涵與基本精神

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，1996a；Silverman, 1990；Rust, 1991；Hassan, 1987)。

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）；後現代主義更代表了一種新型的自



我理解(self - understanding)，這種自我理解使得「現代性」本身成為一種批判反省的對象。

綜上可知，若是現代主義代表著理性化、科層化、世俗化、工業化、都市化、同一化與標準化，那麼後現代主義則是強調去中心性、不確定性、片斷性、與多元性等特徵。

雖然不同後現代主義者對於後現代意涵的看法並不一致，但仍可歸納許多後現代主義者都同意的論點，找出後現代主義的基本精神如下（方永泉，2002；Beyer & Listen, 1992；Lyotard, 1984；Rust, 1991）：

（一）反對後設敘事（against meta-narratives）：Lyotard曾提出了一個著名的後現代定義：「後現代就是對於『後設敘事』的懷疑。」後現代主義者認為真理事情境的、暫時性的，因此拒斥後設敘事（metanarrative），而偏好「局部分析」（local analysis），認為現代社會是一個多元化的社會，是由許多不同的敘事方式而寫成，而非透由某些哲學體系所提供的普遍單一性標準而產生的。

（二）對於「他者」（otherness）的重視：在過去「白人中心」或「男性中心」的時代中，這些「他者」常是被排擠於中心之外不受重視的人，受到不等的待遇。在社會逐漸多元化的過程中，獨大的勢力已不復存，取而代之的是多種權力的共同競逐，因此，任何關於後現代的論述都成為一種「權力的研

究」，簡言之，後現代主義不僅提出了關於「他者」的合法性問題，也進一步描繪出存在於一些整體化機構中的種種權力間相互抗拒的狀況與事實。

（三）反再現主義（anti-representationalism）：後現代主義者認為人類的知識是建構的、是暫時的、相對的，其意義會因為時空的不同而改變，因此後現代主義者所提出的「反再現主義」論點，可說是對於傳統知識論的反動。

（四）後現代主義者認為科技的進步使得社會進入了一個以知識與資訊為主體的新時代，這種「以知識為軸心」的社會現況卻也造成了知識的宰制，掌握知識來源者就有力量，反而加深了階級間的不平等，成為資本主義的壓迫工具。

上述四項論點是大部分後現代主義者都會強調的重點，這些論點不僅在當代的各學術領域產生了深遠的影響，在教育方面也形成了許多關於後現代主義與教育關係的論述，也帶來了一些新的啟示與影響。

參、九年一貫課程改革之後現代觀

為迎接知識經濟時代的來臨，政府必須致力於教育改革以提昇國民之素質，增進國家整體競爭力。因此，為符應國家發展之需求與對民間社會期待的回應，台灣教育展開一系列的教育改革運動，例如開放教育、小班教學等，都顯現出教育當局教改的決心。

目前教育改革政策 - 九年一貫的課程改革，更是最受社會大眾重視。教育部於八十六年成立「國民中小學課程發展專案小組」，以進行新課程的研發工作，並於民國八十七年九月公佈「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，為我國教育邁入一個新的里程碑。

此次的九年一貫課程與以往課程改革最大的不同有三點（歐用生，1998；陳伯璋，1999a；游家政，1998）：首先，國民中小學的課程重視彼此間的連貫性與統整性，因此採取「九年一貫」的課程設計模式，而非採傳統國中課程與國小課程分兩組來研發設計；其次，將傳統「課程標準」改為「課程綱要」，以往的課程標準規定了全國一致的授課時數與科目，而忽略了地方性的不同需求與學生的個別差異，因此課程綱要賦予學校有更大的空間來發展其學校本位課程，以滿足學校的個別需求。第三，提倡合科統整的協同教學，以取代傳統灌輸式的教學，打破以往學科本位的課程設計與教學模式。

陳伯璋（1999b）從九年一貫課程發展的時代背景，指出九年一貫課程綱要具有下列時代精神：反集權、反學科本位、反精英導向，反映著「後現代」解構的圖像。在「去中心化」（de-centralized）、反權威、非連續性、多元文化的精神下，九年一貫課程以「學校本位課程發展模式」與「審定本」取代以往的「統編本」；而以「課程綱要」取代「課程標準」，更反映出教科書並非學習的唯一聖經，打破權力轉化為知識的宰制，權力合法化知識的「知識霸權」迷思，並以

「七大學習領域」取代傳統的分科課程設計模式，並將環境、兩性、家政、資訊、人權、生涯發展「六大議題」融入各領域教學中，提供學生更有意義的學習與批判思考的空間。綜上可知，九年一貫課程所蘊含的「反權威」、「解構」、「去中心化」與「多元化」精神，顯現出後現代主義課程理論的特質。茲將九年一貫課程之後現代觀闡述如下：

（一）彈性與自主的強調——以「課程綱要」取代「課程標準」：

以往的課程標準規定了全國一致的授課時數與科目，而忽略了地方性的不同需求與學生的個別差異，九年一貫課程改革，將課程綱要取代傳統的課程標準，賦予學校有更大的自主空間來發展其學校本位課程，不事先預定所謂的課程目標，捨棄以往泰勒模式的課程設計，而以情境化的課程結構，多元的教學計劃與變通性的評量方式，以滿足學校的個別學習需求，讓學生的學習空間更加寬廣。

（二）強調知識的完整性——「課程統整」取代「學科分立」

教育應與生活適當結合，抽離生活的教育即成為罐頭式的教育。九年一貫課程揚棄傳統學科本位的學習模式，採合科、統整的教學，以「人」為中心，企圖促進課程間的連貫性、銜接性，以獲得較完整的概念，更期以透過跨領域、跨學科的探索，擺脫過去分科教學的束縛，而後現代課程論亦主張應

將分立的學科，轉變為教師和學生、文本和讀者的統整（歐用生，1998）。由此可知，九年一貫課程強調「課程統整」，即是為打破知識分化、權威宰制的現象，以達到知識共享的目的，而使學科內容與學生的日常生活更加接近。

（三）權力的下放－以「審編本」取代「統編本」

長期以來，我國的課程發展模式是以「中央－邊陲課程發展模式」，著重在建構全國性課程方案的建立及國家集體意識教育目標的完成，未能考慮學生的興趣、學校發展及社區家長的需要，教師只要扮演好課程的實施者、傳遞者即可（張嘉育，1999），因此過去教育「由上而下」的課程發展模式，以及由國立編譯館所主導的「統編本」即成為中小學課程的唯一主宰，真理事實受到權力的侵蝕，而權力又轉化為知識的宰制。

後現代主義「反權威、反體制」的主張，即在打破此種將權力合法化為知識的迷思，以及真理的窄化。打破「統編本的知識霸權」成為此次發展九年一貫課程的主軸，取而代之的，即是「學校本位課程發展模式」，以及尊重自由市場機制的「審定本」。知識的原則不再是專家們統一的意見，懷疑以統一的標準來包含所有學習的內容，因此教科書開放為審定本，的確已打破過去知識霸權的存在，解構了現代主義的認識論，認為知識應該轉向尋求差異、維護差異。而在這次的課程改革中，我們可以見到課程發展

的重心逐漸由國家移轉至國民、由集權意識轉移至個人發展，更避免僵化的學科知識，更賦予學校權力，得充份發揮學校特色，使得教育呈現出多元的風貌。

（四）重視「他者」（otherness）的聲音－以「多元文化」取代「單一價值觀」

九年一貫的課程綱要中，從學習內涵、課程目標與能力培養，可見多元文化教育的強調，不僅明確指出要培育學生了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，更著眼於與人溝通、包容異己、團隊合作，由此可以發現與多元文化教育的意涵相互契合（呂枝益，2000）。從後現代觀點來看，後現代強調主體的多元化與歧異性，提倡從歧見和差異中，去發現新的思想和觀點，同時亦主張應尊重不同個人、群體、民族、文化間的差異性（楊洲松，1998）；而在課程改革中，後現代主義重視當下特殊經驗的意義，認為人類經驗的累積不必然全是有用的、有時反而成為「負擔」，因此不要受到歷史連續性（或是習慣、記憶）的宰制，是故，課程中的意識型態應接受批判。所以，九年一貫課程中的學習領域就比分科課程的設計，更能提供有意義的學習及批判的空間。

後現代課程理論主張反目標模式課程的後設論述，強調課程的動態循環與開放；反學科本位式課程，主張學科的統整與跨越；重視文化多元，發展多元文化課程（楊洲松，1999），這樣的精神是與九年一貫課程

的設計理論相符應的，由此可知，「後現代主義」對於「九年一貫課程綱要」的影響的確存在。現今的台灣處處反映著「後現代」解構的圖像，在「去中心化」、反權威、反機制、非連續性和多元化的時代精神影響下，從「差異」的立場，向同一性的普遍理性及集體主義宣戰。而熱烈展開的教育改革似乎也受此一思潮的影響，至於在「九年一貫課程綱要」的哲學背景中更可看出後現代主義的主張。

（五）重視學生的生活經驗與脈絡——以「帶得走的能力」取代「背不動的書包」

基本上，教育是開展學生潛能，培養學生適應與改善生活環境的學習歷程（教育部，2000）。而傳統的教育模式是「精英導向」的教育方式，不論在教育的過程或是學習的內容上，忽略了要依學生的個別差異採用適性教育的方式來啟迪學生，而在課程內容或是學校教學情境中，隱含對既得利益團體的維護，表現出階級利益（陳伯璋，1999b）。然而在民主社會中，接受國民教育不但是每一位國民應盡的義務，更是其享受的權益，不應該成為少數精英學生獲利的特權，因此應該讓每位學生能藉由教育得到適性發展的機會。九年一貫課程改革，強調國民教育階段之課程設計應該以學生為主體，以生活經驗為中心，培養現代國民所需的基本能力，是故，學校課程應該提供每位學生充分發展的機會，與適應社會的能力，因此

九年一貫課程強調要培養學生帶得走的知識，而不是沉重的書包，且所提倡之十大基本能力亦是基於社會變遷與未來生活需求所作的評估，較以往的教育目標具體可行。總之，以基本能力取代沉重的知識，強調學習必須與學生的生活經驗相互結合，相信有助於國民整體素質的提昇。

肆、結語

隨著時代潮流的快速變遷，世界各國莫不積極從事教育改革以期盼培育出能適應新世代的優秀人才，而課程改革可以說是教育改革中相當重要的一部分。由於傳統的課程常常遭受到許多的批評，其中包含：課程內容無法適應時代需要、課程發展教師缺乏參與、課程目標抽象缺乏通變性、課程設計本位無法連貫統整、課程內涵缺乏指標，等問題，為了因應時代潮流之需要，政府相關當局期許中小學課程能培育兼具人本關懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能終身學習的健全國民，因此教育部乃於民國86年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」進行新階段的課程改革，前於民國87年10月公佈「國民教育階段課程總綱綱要」讓中小學課程改革與發展邁向新的紀元。

後現代社會的特徵是快速、濃縮、多元、複雜和不穩定，而後現代主義的核心思想強調尊重多元文化，多元的價值觀，重視「他者」的存在，容忍差異，強調個體的主體性等，因此後現代主義下的教育不應該再是

以理性科技掛帥的，其重要的功能應該是要充分發展各種不同文化脈絡下個體的潛能，在面對後現代主義的挑戰，教育無論是在教育目的、課程、教學媒體、教育行政，甚至教師角色上，不僅是量的改變，更是質的轉換。是故，重視多元化、平面化、感覺化等的後現代現象，正逐漸瓦解傳統教育的價值理念。

因此，對於教育工作者來說，進行後現代主義的思索與反省，不僅可以豐富我們的

視野，更可幫助我們釐清現代性中的種種困境，從而找出一條可行的出路來。就課程改革而言，在瞭解後現代主義思潮對九年一貫課程的影響之後，我們可以發現許多新的觀點，諸如尊重差異、解構權威等，必須將這樣的理念轉換為真實的教學活動以落實在教育的過程中，讓我們所培養學生能具有其主體意識，解構傳統權威束縛，並積極關懷社會各層面，不斷調適自己與因應週遭環境的變動，以邁向更多元的後現代社會。

參考資料

一、中文書目

- 方永泉(1996)。現代與後現代—後現代主義對於比較教育研究的挑戰及啟示。摘於中華民國比較教育學會主編：教育，傳統、現代化與後現代化，145-164。台北：師大書苑。
- 方永泉(2002)。當代思潮與比較教育研究。台北：師大書苑。
- 王岳川(1992)。後現代主義文化與美學。北京市：北京大學出版社。
- 王岳川(1993)。後現代主義文化研究。台北：淑馨。
- 王秋絨(1996)。後現代社會中的成人教育。摘於中華民國比較教育學會主編：教育改革—從傳統到後現代，387-408。台北：師大書苑。
- 王秋絨、楊洲松(1996)。後現代社會中的成人教學。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化。台北：師大書苑，189-216。
- 王家通、曾燦燈校訂(1992)。教育行政學—理論、研究與實際。高雄：復文。
- 呂枝益（2000）。多元文化教育與九年一貫課程發展。中等教育，51(3)，28-33。
- 李奉儒(1996)。後現代主義、多元主義與德育研究。教育研究雙月刊，50，30-41。
- 沈清松(1980)。科技、人文價值與後現代。台北：社會大學出版社。
- 沈清松(1996)。從現代到後現代談教育改革。教育研究，50，8-11。
- 沈清松(1993)。解釋、理解、批判。摘於沈清松主編：當代西方哲學與方法論。台北：東大。
- 游家政（1998）。『再造「國民教育九年一貫課程」的圖像－課程綱要的規劃構想與可能問題』。宣讀於國立台北師範學院「現代教育論壇」研討會。1998

年12月9日。

- 林進材(1995)。教育理論與實務－課程與教學。台北：商鼎。
- 高義展(1997)。後現代主義教育哲學對學校教育之啟示。初等教育學報，10，273-297。
- 周珮儀(1996a)。後現代社會中的教育省思。師友，353，50-54。
- 周珮儀(1996b)。後現代思潮衝擊下的教育研究。研習資訊，13(5)，42-46。
- 馬信行(1996)。後現代主義對教育的影響。教育研究，50，12-23。
- 唐小兵譯(1994)。後現代主義與文化理論。台北：合志文化。
- 教育部(1995)。中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育遠景。台北：作者。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1999a)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(1999b)。九年一貫課程的理念與理論分析，載於中華民國教材發展學會主編之「邁向課程新紀元」－九年一貫研討會論文集(上)，10-18。
- 陳伯璋、盧美貴(1991)。開放教育。台北：師大書苑。
- 陳麗華(1996)。經營班級族群關係的原則與作法。國教月刊，43(12)，56-62。
- 陳美如(1998)。多元文化世界的差距與認同：後現代的兩難。人文及社會科教學通訊，9(2)，148-155。
- 張文軍(1998)。後現代教育。台北：揚智文化。
- 郭為藩(1996)。現階段國內教育改革的課題。高市鐸聲，6(2)，16-21。
- 郭實渝(1994)。以生態為本的教育哲學：論包華士的後教育理論。歐美研究，24(4)，39-71。
- 郭實渝(1996)。後現代主義的教育哲學。摘於邱兆偉主編：教育哲學。臺北：師大書苑。
- 黃文樹(1992)。科層體制與專業組織。高市鐸聲，3(1)，50-52。
- 黃政傑(1995)。多元社會課程取向。臺北：師大書苑。
- 黃訓慶譯(1996)。後現代主義。台北：立緒。
- 黃瑞榮(1996)。從「李歐塔的後現代狀況」看後現代主義對道德教育的啟示。高市鐸聲，6(3)，62-66。
- 溫明麗(1996a)。後現代與現代的關係。教育研究，50，4-7。
- 溫明麗(1996b)。邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化。台北：師大書苑，89-124。
- 楊洲松(1996)。後現代主義與教育研究。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代

-
- 化與後現代化，31-44。台北：師大書苑。
- 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。
- 楊洲松（1999）。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析-後現代的觀點。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望，31-51。台北：揚智。
- 楊深坑(1996)。現代化與後現代化思潮下的師資培育。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，165-188。台北：師大書苑。
- 楊深坑(1992)。後現代主文化與美感教育。美學研習會專輯。台北：師大中等教師研習中心。
- 歐用生（1998）。後現代社會的課程改革。國民教育，38（5），3-11。
- 廖春文(1996)。後現代教育的困境與超越。臺中師院學報，10，1-42。
- 趙雅博(1994)。後現代主義的經緯(下)。哲學與文化，21（12），1068-1087。
- 劉象愚譯(1996)。後現代的轉向。台北：時報文化。
- 劉毓玲譯(1996)。新政府運動。台北：天下文化。
- 蔡文山（2002）。社會批判理論與潛在課程研究。國民教育研究集刊，10，177-192。
- 蔡祈賢(1996)。開放教育的理念。高市鐸聲，6（3），8-10。
- 蔡錚雲(1993)。從現象學到後現代。台北：三民。
- 顏玉雲(1996)。後現代主義與比較教育學之發展。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，125-143。台北：師大書苑。
- 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，167-204。台北：師大書苑。
- 羅青(1993)。什麼是後現代主義。台北：學生。
- 蘇永明(1995)。國家與教育：現代與後現代的觀點 - 一個西洋近代史的考察。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，45-64。台北：師大書苑。
- Barry, G. L. (1979). The multicultural principal : Missing from Seven Cardinal Principal of 1918 and 1978. In Hass (1983):321-322.
- Beyer.L.E.& Liston,D.P.(1992),Discourse or Moral Action? A critique of Post- modernism, Educational Theory,42:4,371-393 .
- Cherryholmes, C. H. (1988). Power and Criticism. New York:Teachers College Press.
- Doll,W.E.(1993).A Post-modern Perspective on Curriculum . New York:Teacher College Press.
- Giroux,H.A.(1988).Teachers as intellectuals:Toward a critical pedagogy of learning.



-
- N.Y.:Bergin & Garvey.
- Giroux,H.A.(1991)."Series Foreword." in Education and the Postmodern Condition, ed.by Michael Peters.Westport, Connecticut:Bergin & Garvey Press.
- Giroux,H.A.(1993).Culture politics,reading formations,and the role of teachers as public intellectuals. In Aronowitz,S. & Giroux,H.A. (Eds.) . Postmodern education politics,culture and social criticism,87-113.
- Hassan,I. (1987). The Postmodern Turn: Essays in Postmodern, Theory and Culture. The Ohio State University Press.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (ed.) (1994). The International Encyclopedia of Educaion , 8, Oxford:Pergamon.
- Liotard,J.F. (1984) . The Postmodern Condition:A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnersota Press.
- Martin, J. R. (1995). "Education for Domestic Tranquillity," in Critical Conversations in Philosophy of Education, ed. by Wendy Kohli. New York:Routledge:45-55.
- Ozmon, H. A. & Craver, S. M. (1995). Philosophical Foundations of Education.New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rust,V.D.(1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implication, Comparative Education Review, 35 (4) , 610-626.
- Sarup, M. (1993). An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism. Georgia : University of Georgia Press.
- Silverman, H. J. (ed.) (1990). Postmodernism: philosophy and arts. New York & London: Routledge.
- Slattery, P. (1995). "A Postmodern Vision of Time and Learning: A Response to theNational Commission Report Prisoners of Time." Har- verd Educational review,65 (4) ,612-633

學校資訊教育本位課程的發展與實施策略

李玉慶/高雄縣阿蓮鄉復安國小總務主任

壹、前言

二十一世紀是知識經濟的時代，知識時代需要具備科技能力的人才，因此需要更新的培育方式，因此，IT（Information technology）教育漸漸成為世界各國最重視的教育課題，為提升台灣在國際的競爭力，教育部早在民國八十六年推動資訊教育基礎建設（教育部電算中心，民86）並配合擴大內需方案建置中小學電腦教學環境。九十年為配合九年一貫課程，推動中小學資訊科技融入教學，以培育符合時代需求之國民，也開始著手規劃「中小學資訊教育總藍圖」，寄望運用網路特性，創新學習模式（教育部，民90）。在教育部所編的「國民教育九年一貫課程綱要」也明白要求，未來國民應有「運用科技與資訊」的基本能力，在教學上重視資訊融入各學習領域教學，將資訊教育列入六大議題中。雖然資訊教育成為各級學校重視的課程，但現有教學時間的不足與資訊融入各學習領域的強調，使得學生所學的資訊概念雖能生活、學習領域相結合，但卻零碎缺乏完整性，所幸現有的教育趨勢朝向課程統整、彈性多元、本位課程、專業自主、教學創新、資源整合方向發展，使得學校實施資訊教育有所因應與調整，學校可規劃資訊本位課程，提供系統化教學，以提升學生整體資訊素養，整合相關資源，建立優質的資

訊學習素材，以創新學習典範，發展學校的資訊特色，本文首先分析現今資訊教育趨勢，再提出資訊教育本位課程實施策略，藉以提供學校發展資訊本位課程的參考。

貳、從資訊教育趨勢看資訊教育本位課程的發展

由於資訊教育是知識世紀最重要的基礎建設，也是世界各國教育發展的重點，政府為達成綠色科技島的願景，近年也來積極推動資訊教育，期望資訊教育在國中、小教育環境中生根，因此在「國民中小學九年一貫課程」中順應時代需求，規劃以培養學生「資訊擷取、應用與分析、創造思考、問題解決、溝通合作能力及終身學習態度」為目標的資訊教育課程（教育部，92），在資訊課程中特別強調資訊科技融入各領域教學中，同時強調學生的資訊核心能力，九年一貫課程針對不同學習領域所需的基本資訊技能，分析出「資訊基本學習內涵」，從國小三年級到國中一年級共規劃27項學習主題，完成主題可以具備「資訊科技概念的認知、資訊科技的使用、資料的處理與分析、網際網路的認識與應用、資訊科技與人文素養的統整」等五項核心能力（如表一），此核心能力也是生活在資訊化社會中不可或缺的資訊能力，在

上課節數方面，除第七學年為40節外，在 所列。

三、四、五、六學年皆為16節，（如表二）

表一 資訊核心能力

核 心 能 力	學 習 目 標	學 習 內 涵
資訊科技概念的認知	了解資訊科技在生活與學習上的應用，以及對人類社會生活的影響。	電腦與生活
		電腦使用安全（一）
		電腦使用安全（二）
資訊科技的使用	具備電腦基本使用的技巧與知識	電腦使用規範
		作業環境
		中英文輸入
		電腦的架構
		多媒體電腦
		程式語言
資料的處理與分析	透過應用軟體的使用，培養電腦資料處理的能力，以為各領域學習之輔助工具。	文書處理
		電腦繪圖
		圖表製作
		簡報軟體
網際網路的認識與應用	培養資訊溝通能力及資料搜尋能力，以擴展各學習領域之學習。	網路與通訊（一）
		網路與通訊基本概念
		網際網路資料的搜尋
		其他資源之資料搜尋
		問題解決與規劃（一）
		問題解決與規劃（二）
資訊科技與人文素養的統整	應用資訊科技提升人文關懷、促進團隊和諧	資訊倫理（一）
		資訊倫理（二）
		資訊相關法律（一）
		資訊相關法律（二）
		網路世界正負面的影響
		認識網路犯罪
		正確使用網路的態度
		善用網路科技擴大人文關懷

表二 實施時間

學年	三	四	五	六	七	合計
學習節數	16	16	16	16	40	104

由上可知，現有資訊教育正朝向「資訊融入各領域教學」的趨勢發展，但基於上課節數的安排、教學系統化與資訊資源等現實考量，學校為發展本身資訊特色，除於教學中強調資訊融入外，實是需要發展符合學校、學生、家長需求的資訊本位課程，藉以加強師生資訊能力，提升學校競爭力，而經由學校資訊本位課程的建立與自（選）編教材來提供有連貫性、生活化、符合學生先備知識與技能的教學內容，使學生課程中獲得完整、有系統的資訊素養，實是使資訊教育於學校生根的基本方法，而在規劃課程時，九年一貫資訊教育的基本學習內涵與學年節數分配，可以做為資訊本位課程的參考與依歸，再依據學校實際狀況（願景、師資、教材、設備、經費）發展出適合學校本身需求的資訊教育課程，而現在本位課程的推展需要學校行政領導、教師專業發展、課程設計規劃、教學創新運用、資源網路整合等面向的配合，因此本文根據這些面向歸納出資訊教育本位課程發展策略，提供學校發展的參考。

參、學校推行資訊教育本位課程的策略

本位課程的發展過程需要學校、教師、

社區共同參與，只有結合學校課程領導、教師專業提升、社區資源整合並考量學生學習需求才能推展成功，由於上課節數分配不足與強調資訊融入教學等因素的影響，使得現有資訊課程漸漸成為學校選修課程，學校要推展資訊特色，需從課程領導、課程設計、自選編教材、彈性時間、資源分配等方面來規劃，歸納學校發展資訊本位課程可從以下幾方面著手：

一、善用領導建立資訊教育共同願景

學校發展資訊教學，領導者必須善用課程領導、轉型領導，建立學校資訊教育的願景，凝聚全校的共識，啟發師生智能、強調工作授權、注重知識分享、激勵成員動機等策略（嚴春材，民93）領導師生達成資訊教育的目標。

二、建立資訊教育發展團隊

團隊是運用人力資源最好的方式，九年一貫課程鼓勵成立各領域教學小組以求教學推展創新與研究，學校要推動資訊教育可以成立「資訊教育發展團隊」，依據團隊的5P - 目的（purpose）、位置（place）、力量（power）、人員（people）計畫（plan）來確定資訊教育推展目的、團隊所屬處室、範



圖、參與的教師與實施計畫（袁世珮譯，民92）。

三、進行SWOT分析，擬定發展計畫

擬定計畫前，學校可以依現有的資訊師資素養、設備、行政支援、經費、資源等項目先分析本身的優勢S（strength）、劣勢W（weakness）、機會點O（opportunity）、威脅T（threat）以了解學校本身資訊教育推展能力與需求。

四、提升教師資訊素養形成學習型組織

九年一貫課程強調資訊融入各學習領域，教師應因應教育潮流提升自身的資訊素養，如：參與進修、資訊檢定認證，學校除開設資訊相關研習進修課程外，網路環境也提供教師學習與進修的另一種管道，網際網路除有豐富的線上課程與教學資源，學校本身也可以組織網路讀書會、課程設計討論

區，共同研讀課程發展與設計方面的專書，交流教學經驗與課程設計理念，追求專業能力的成長，塑造學校學習風氣，達成「學習型組織」。

五、建構資訊教育為主的學校本位課程架構

除注重資訊融入各領域教學外，九年一貫課程注重學校發展本位課程，為有效發展資訊教育，學校可以建立以資訊為主的學校本位課程，首先資訊團隊先擬定資訊教育課程基本架構，經由學校「課程發展委員會」的討論審議後，確定各年級資訊教育內容，在每學期的總體課程計畫中請任課老師擬定教學進度、自編教材與評量方式，以發展學校資訊特色。以服務學校所規劃的三至六年級資訊教育本位課程架構為例，如下表所示：（主要內容參考教育部九年一貫課程綱要之資訊教育核心能力）

表三 復安國小學校本位課程－資訊教育架構

高雄縣河底鄉復安國小學校本位課程 資訊教育架構表				
年級	電腦課名稱	教學內容	網路運用其他	評量方式
三上	電腦初階	電腦概論 電腦設備 教室使用規範 Windows 系統介紹 Word Pad 打字練習 中英文輸入 小畫家 列印作品	介紹網際網	操作評量
三下	Word教學基本範疇	文書軟體介紹與操作 校園網路教學：神奇小畫家		操作評量

四上	Word 的使用 Excel 基本功能	電腦安裝 插入圖片 文字裝飾 試算表	網際網路技術 因特網 WWW FTP	操作指導 見程檔案
四下	Excel 試算表教學	試算表功能與應用 影視及儲藏 多媒體教學		操作指導
五上	Powerpoint 簡報系統	簡報軟體教學 基本運用 插入圖片、文字環境 Ved 播放與視窗	基本網路概念 網路尋網 運用網路 搜尋資料 整理 簡報	操作指導 見程檔案
五下	Powerpoint 專題製作	選擇題目：配合多領域： 蒐集文字圖片 實際操作		專題報告
六上	FrontPage 基本功能介紹	HTML 語言教學 基本網頁能力培養 網路視窗功能介紹	使用網路資源 製作網頁	操作指導
六下	FrontPage 專題製作	專題網頁製作 結合多種軟體製作網頁		專題報告

進階項目：1.數位相機教學 2.影像處理教學 3、vcd 播放教學 4、影像製作

評量方式：1、操作評量：藉由實地的操作，教師可以瞭解學生操作技能的實際學習情形
2、專題報告：藉由個人或小組的專題研究，教師可以瞭解學生針對問題發表之見解、協調與執行能力，同時可了解學生利用資訊技術進行研究的學形
3、歷程檔案：藉由其所蒐集的資料及整理的結果，可以瞭解學生對問題的認識程度與解決能力

六、資訊科技運用兼具生活與娛樂化：

資訊教育不應侷限於電腦或網路教學，在科技產品推陳出新的時代，搭配其他教學媒體將加強資訊應用的效果，尤其是無線網路風行使得行動科技如 PDA 或通訊手機漸漸成為傳遞訊息的傳播管道、加上影像科技平民化的趨勢使得數位相機、攝影機、DVD 漸漸成為生活娛樂不可缺少的一部分，未來這些都是科技運用能力的一環（如：影像處理、數位剪輯、影像燒錄）；而結合投影機

也能提升學生的學習動機等等，都顯示科技多元運用的好處，因此資訊教育應與生活緊密結合，配合情境需要，搭配教學媒體，藉以提升教學效果。

七、強調資訊科技融入各領域教學

九年一貫課程重視資訊科技融入各科教學，強調利用電腦與網路的特性，於適當的主題、適當的時機與各領域教學相結合，以活潑教學，創新教學模式（教育部，民90）。但勿為融入而融入，融入教學時，須注意需

符合（一）能改進教學方法（二）能適合教材（三）能發生在教學歷程中的任一階段（何榮桂，民91）等三項原則，才能適時強化教學的效果。

八、運用E-learning，建立網路學習社群：

強調互動、教材重複使用、隨時隨地進行教學的電子化學習（electronic learning）是數位時代學習的趨勢，學校可建置「學校資訊教育教材資源網」，匯整學校資訊課程教案、教學活動設計、學習單、相關網址與教學資料（王曉璿，民90），鼓勵教師編輯多媒體教材上網，藉以強化學生知識，運用網路社群工具提供專業指導與經驗的分享。

九、學校資訊硬體資源兼具集中與分散

為有效落實資訊融入教學，學校資訊硬體資源的規劃，須重新思考，除為教師進修與發展電腦特色課程所採用的電腦集中管理（電腦教室）外，分散管理的「班班有電腦」為教學結合資訊提供了設備與方法，因此在經費許可下，資訊硬體資源應兼具集中與分散原則。

十、配合彈性課程，發展學校資訊教育特色

九年一貫課程的彈性課程提供學校活動、班級行事與發展本位課程的時間，學校發展資訊教育，建立資訊特色，時間的運用

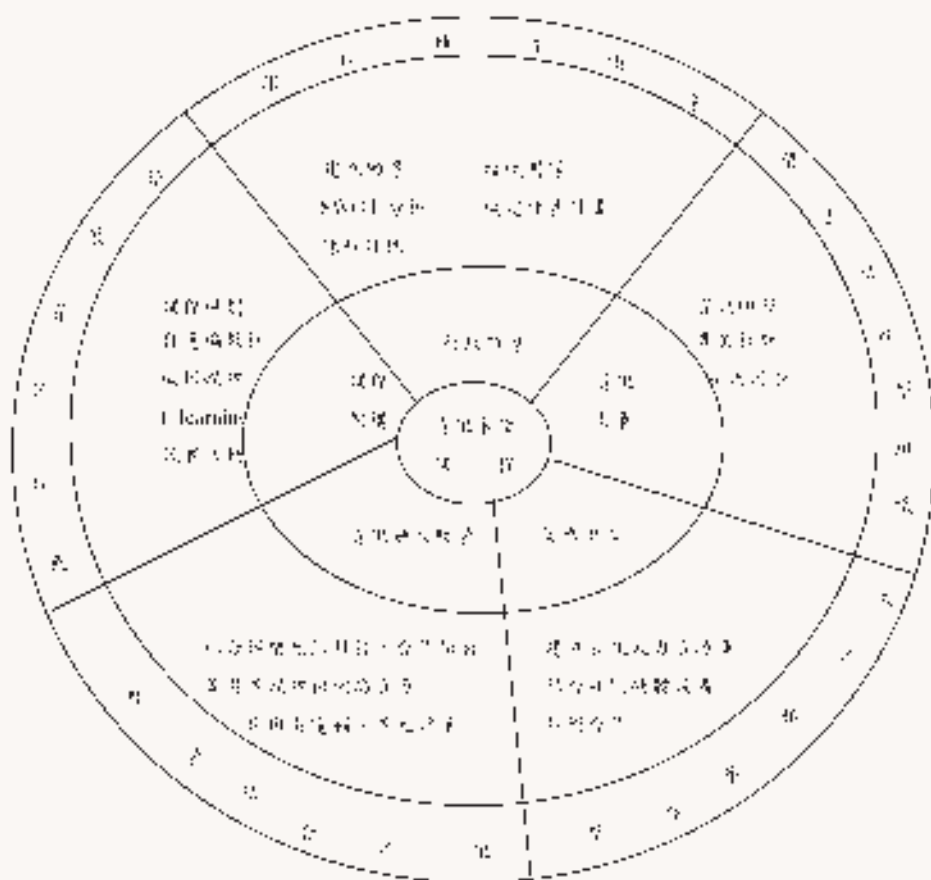
與搭配相當重要，彈性課程提供學校資訊課程的教學時間，並可辦理中小學資訊競賽活動，包括網路查資料、作文、電腦繪圖與首頁設計等項目（苗宗祈，民90）藉以提升資訊學習風氣。

十一、運用資訊傳播互動，提供合作學習的機會

數位時代強調創新與表現，所以溝通與討論的能力特別重要，現代通訊與資訊科技提供電腦中介傳播（Computer-Mediated Communication 簡稱CMC）（註1）。學生可藉由BBS、E-MAIL、討論區等方式向老師或同學提出對問題的看法，經由單向與雙向的互動建構起自己的知識與觀點，在教學資源並不充裕的國中小，要豐富教學內容可藉由網路將與『國際接軌』，吸收各地不同的經驗與觀點，培育尊重與合作的涵養，將擴展教師與學生的國際觀。

十二、策略聯盟（strategic alliance），整合外部網路資源

現代學校為取得優勢、節約教育成本、對外資源依賴或基於組織學習等理由採取策略聯盟的方式與外部組織取得互惠關係（郭維哲，民92），因此學校發展資訊教育可以藉由策略聯盟取得相關資源，可以運用社區資訊人力、家長與設備來協助學校發展資訊特色，或與師資培訓機構、區域學校等聯盟合作，以爭取更多教學資源。



圖一、學校資訊本位課程發展策略圖（資料來源：本文歸納）

肆、結論

提升國家的競爭力，加速知識的創新，唯有透過全民的資訊教育才能達成，為順應全球教改潮流，九年一貫課程重視資訊教育融入各領域、強調學生運用資訊科技的能力，未來在知識經濟的時代，學校資訊科技的運用如能與教育趨勢相結合，將能創造出資訊教育的新方向，使學生、教師的資訊能力與素養有效提升。因為學校的規模、資訊

資源的差異，學校必須補強弱點，善用利基點，依據現有資源發展課程、提供教師發展專業的機會，將能更符合學生學習的需求，而綜合課程與資訊教學的特性，未來國中小資訊教育的發展實是需要行政領導、進修訓練、課程設計、設備充實、家長關心、社區支援等多面向的努力與合作，因此希望藉由資訊本位課程發展策略的提出，能提升學校整體資訊能力，以因應數位學習時代的來臨。

附註

1為利用電腦來幫助人們進行資訊交換達成其他傳播行為的方式，是一種以電腦輔助的互動式傳播。

參考資料

- 王曉璿（民90）。「資訊科技融入教學」種子班課程探究，教師天地，112，頁23-29。
- 何榮桂（民91）。台灣資訊教育的現況與發展－兼論資訊科技融入教學，資訊與教育雜誌，87期，頁22-48。
- 林裕勝（民90）。IT@school-在學校推動資訊科技教育，教師天地，112，頁43-46。
- 苗宗祈（民90）。我國中小學資訊教育的現況與展望，教師天地，112，頁30-36。
- 袁世珮譯（民92）。團隊管理立即上手。Holpp, L（1999），Managing Teams，台北市：美商麥格羅 希爾（McGraw-Hill）國際出版公司。
- 教育部（民92）。國民教育階段九年一貫課程－資訊教育
<http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss2.php>
- 教育部（民90）。中小學資訊教育總藍圖－總綱，
<http://masterplan.educities.edu.tw/conference/total.shtml>。
- 郭維哲（民92）。突破學校經營困境的良方-策略聯盟，教育資料與研究，第51期，頁47-53。
- 嚴春材（民93）。轉型課程領導對九年一貫課程改革的啟示。教育資料與研究，第56期，頁54-59。



「社區有教室」課程方案之實施現況與前瞻

陳浙雲/台北縣政府教育局課程督學

學校位居社區當中，是社區的一分子，因此，學校的辦學目標與課程架構，必須植基於社區的文化背景與情境脈絡之上，才能彰顯其意義與價值。九年一貫課程主張七大學習領域課程的連貫與統整，注重學生十大基本能力的培養與發展，並強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」（教育部，2003），而此一教育目標能否達成，端視學校之課程內容及教學活動能否貼近學生的真實生活而定。台北縣教育局有鑑於此，乃自八十九學年度開始推動「社區有教室」方案；期待經由此一方案之實施，能提供學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並賦予學生更具意義的多元學習內涵。

壹、從課程概念看「社區有教室」

對於什麼是「課程」？歷來學者有諸多看法，但大抵可歸納為四種定義（黃政傑，1991；王文科，1999）：

一、課程即學科：係指與學習進程有關，且由教師講授、學生學習的科目、教材大綱、教科書等。

二、課程即經驗：係指在學校有計畫的指導下，學生和科目、教材與環境的交互作用，以及交互作用所產生的結果。

三、課程即目標：係指課程為一系列目標的組合，以及依照目標選擇學習內容、組織學習活動等以產生預期的學習成果。

四、課程即計畫：係指為學生提供學習機會之計畫，其中包含前述學科內容、學習經驗、學習目標與成果等概念。

從課程的概念觀之，「社區有教室」方案強調在學校的領域學習或彈性學習節數內，經由系統性的課程目標擬定與活動設計，提供學生多元而豐富的學習內涵，透過計畫性的教學活動，引導孩子在真實生活情境中從事主動學習，建構其獨具個人意義的認知，產生有意義的學習經驗（陳浙雲，2001），正是兼具學科、經驗、目標等課程內涵的計畫性方案；而其所強調教學與學習必須扣緊社區文化情境脈絡特性之主張，更正是彰顯校際間的不同特質與面貌，提供學校本位課程發展最佳的切入點（陳浙雲，2001）。因此，「社區有教室」方案應被視為學校整體課程的一環予以實施。

貳、課程觀點與「社區有教室」課程規劃取向

課程論者對「課程」曾有不同的譬喻。工學模式的課程論者視「課程即產品」（curriculum as product），強調課程經驗

是知識與行為產品的複製，故其課程理論之重心，在於考慮如何將現存既定的知識於學生身上再次展現；詮釋取向的新教育社會學視「課程即實行」（curriculum as practice），主張課程應著重學生在師生互動中產生知識的過程，強調學生不僅是知識的接受者，而是意義的創造者；而馬克斯主義社會批判取向的課程觀則直指「課程即實踐」（curriculum as praxis），強調課程經驗能啟迪學生的批判意識，激發其慎思明辨的行動，能以集體力量改造不合理的生存環境，轉化不平等的社會結構，形成理想的正義社區（黃嘉雄，2000）。

目前社區課程的規劃有三種取向：第一

是「社區學習」，課程之安排係以了解學校所在社區之地理環境、歷史發展、住民文化、社會生活為主，目的在形成學生之社區意識，傳遞社區之既有知識；第二是「社區探究」，課程之安排係引導學生從社區學習中，發掘感興趣之主題，進行深度探究活動，以發展其研究的能力，深化對社會議題的批判與反思；第三是「社區行動」，課程規劃之重心在培養學生的公民參與能力，對所探究之主題提出解決方案，並採取改變社會的行動策略（陳麗華、彭增龍、王鳳敏，2003）。此三種取向之課程規劃目標與教學重點，正反映出前述三種課程觀點，茲整理如表一。

表一 課程觀點與「社區有教室」課程規劃

課程觀點 規劃取向	課程即產品 社區學習	課程即實行 社區探究	課程即實踐 社區行動
課程目標	培養社區意識	培養探究方法	培養行動能力
教學重點	蒐集資料、解說活動、參觀活動、調查活動、描繪活動、發表活動、表演活動等	實地踏查、採訪、口述歷史、研論、調查統計、蘇察財物、分析資料等	社區服務、傳遞訊息、提供創意、改進行動等

參、「社區有教室」課程方案之實施現況

「社區有教室」方案實施迄今，每年均有為數不等之學校參與。筆者就九十二學年度四十五所（國中十一校，國小三十四校）辦

理「社區有教室」學校之實施計畫，依「課程選取之社區範圍、課程規劃取向、課程相關議題、課程組織之順序性、課程實施年級、課程實施型態、課程運用時間、課程評鑑之規劃、學校以外參與課程規劃或教學人

員」等面向逐校加以檢視，並就檢視結果分析如下：

一、各校所選取之社區範圍以本鄉鎮為最多，學區、校內次之，鄰近鄉鎮較少。由於社區是在地居民因地理圈、生活圈、文化圈或祭祀圈所形成而認同的團體（曾秀卿，2002），並無固定的區域範圍，故各校視個別需求選擇社區課程之規劃範圍，應無疑義。僅有一所學校因與國外學校締結姊妹校，而將交流活動納入課程規劃，則明顯不符「社區有教室」之意涵。

二、各校課程除規劃「社區學習」的內涵外，亦有七成七的學校開始進行「社區探究」之課程規劃，但僅有四所國小有開設「社區行動」課程。顯見多數學校對經由課程帶動學生改造社會之做法，仍持相當保留態度。

三、有近半數的學校規劃之課程內容與環境教育議題相關，亦有部分學校課程應用資訊融入之作法，少數學校則規劃以生命教育為核心之課程。除此之外，九年一貫課程之兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等議題，卻無學校觸及，殊為可惜。

四、就課程組織之順序而言，僅有三成左右的學校對不同年級的學生分別安排不同的課程重心；而有超過半數的學校，其課程係採全校性齊一活動之方式，未能顧及不同身心發展階層學生之特質與需求，課程品質令人憂心。

五、在課程實施方面，有四成多的學校只將課程安排於部分年級或部分班級實施；

近七成的學校只做一次性的活動安排，或未作明確規劃，任由教師視需要實施；近半數學校未明確安排實施時間，由任課教師自行彈性調整授課時間；亦有少數學校將之視為外加課程，安排於導師時間、早自習、朝會、假日實施。足見將「社區有教室」視為學校整體課程一環之觀念，尚有待強化。

六、就課程評鑑之規劃來看，有近四成的學校雖已感知課程評鑑之重要，而能於計畫中提列評鑑項目，可惜未見完整規劃；半數以上學校則對評鑑隻字未提，僅有國小四所學校有較具體之評鑑措施，顯見課程評鑑之意識仍有待提升。

七、就參與課程規劃與協同教學的人員而論，以社區專長人士之協助為多，家長及學者專家等之協助較少。值得注意的是，約有六成學校無論是課程規劃或教學進行均由教師全包，社區人力資源的開發運用尚未臻理想。

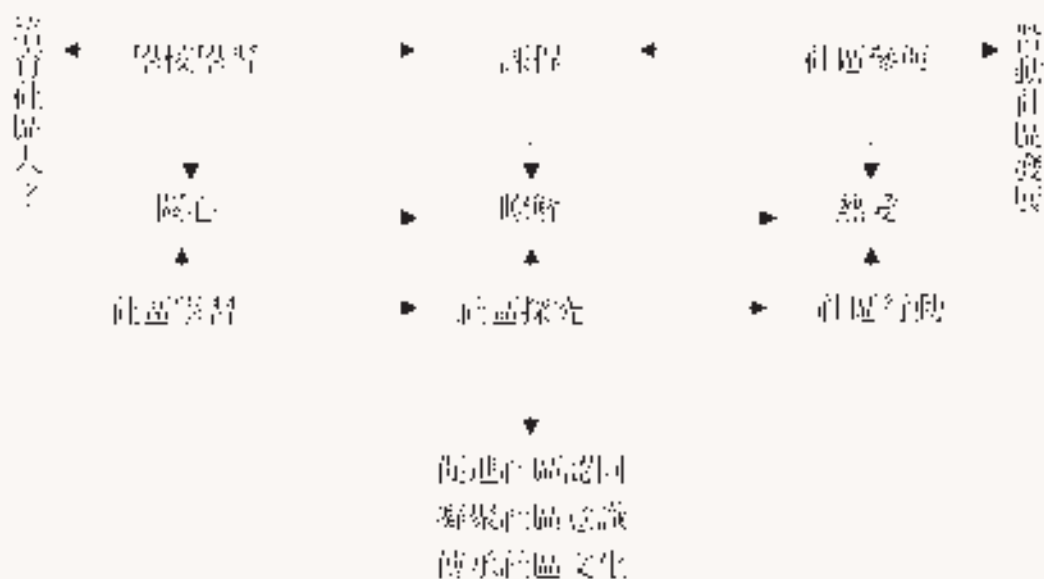
肆、「社區有教室」課程發展之努力方向

「社區有教室」方案推動三年多以來，已有不少學校發展出獨具特色的課程，並於九十二年底台北縣所召開之「社區有教室學術研討會」中展現成果，深獲與會人員好評。然而，從上述檢視分析可知，現階段部分學校之課程規劃與實施仍存在不少問題，未來應朝下列方向加以努力突破，以更符合社區課程方案之精神，落實學校結合社區資源發

一、導向「社區行動」的課程目標

判思考與理性溝通的能力與態度，以及激發學生成熟思考後負責的社會行動能力。

故「社區有教室」之課程方案，應以「社區行動」為目標導向，不但要帶領學生透過社區學習活動，關心社區的現況；也要經由社區探究活動，深入了解社區面臨的問題；更進而要以真實的社區議題形成課程的主題，以引導學生從參與社區活動中，分析社區問題並研擬改善策略，透過不斷的練習、精熟與修正，熟悉社區參與的操作模式，並將行動由教室模擬延伸至社區實踐，展現熱愛鄉土的具體作為（如圖一）。



圖一 導向「社區行動」的課程運作歷程

二、結合「社區服務」的課程規劃

民意識與社會責任感，培養成為公民的必備技能，讓學生有機會主動積極貢獻社會（引自高熏芳、吳秀媛，2003）。近年來，台北縣各國民中小學積極推動學生服務學習計

畫，該計畫臚列學生服務學習的範圍包括家事服務、校園服務與社區服務三大類。其中社區服務的內涵涵蓋環保、清潔、綠美化等勞動服務工作；協助教養機構、慈善團體等關懷鄉里工作；擔任志工參與公共服務工作；從事社區文化與自然保育推廣工作；以及對公共議題進行社區改造、發展等社區營造工作。教師若能透過有計畫的設計，將服務學習融於課程當中，使學生作業與社區服務結合，讓服務與學習合而為一，應不失為現階段「社區有教室」行動課程之可行作法。

三、強調「整體意義」的課程組織

如前所述，「社區有教室」方案是學校整體課程的一環，也是學校本位課程的一部份，因此，組織課程時，除應掌握年級課程間的「順序性」，使較高年級學生的學習內涵，能建立在既有的學習經驗之上，繼續加深外；也要具有適切的「繼續性」，使重要的學習內涵在不同年級中能持續加廣學習；同時，要具備「統整性」，使相關的知識內容及學習經驗，能做緊密的整合組織；最後，更要注意「銜接性」，使不同年級、不同主題的學習內涵，能密切的交互連結。如此，才能強化課程內涵的內在關聯，產生累積、延展之學習效果，使學生的學習經驗成為一個有意義的整體。

四、開放「多元協同」的課程參與

以往學校的課程規劃大都以校內教師為

主，其實，外部人員的潛在資源極為可觀，除學校慣常運用之家長人力外，諸如社區專長人士、縣市教育局之課程督學、輔導團團員、師資培育機構或學術研究機構之專家學者、研究生等，若能善加運用，均能發揮提供智慧洞見、分擔教學任務、協助發展特色之功能。若學校在進行課程規劃時，能事先邀請外部人員參與組成課程發展與設計小組，則經由充分溝通、討論、質疑、協商與腦力激盪，必能集眾人之力貢獻智慧，建構出理想的整體課程藍圖。而學校平日亦可先行調查建立社區人才資料庫，再依課程實際需要商請適合人選分別扮演輔助教學設計、教學講解示範或教師助理等角色。經由學校內部人員與外部支援人員的協同合作，將可發揮課程慎思的加乘效果，促使「社區有教室」課程方案之規劃與實施更為精緻而深入。

五、採取「融入轉化」的課程設計

「社區有教室」係為有效推動九年一貫課程所提出之方案，必須在九年一貫課程之架構下規劃運作，以融入學校整體課程的方式實施，避免因採外加方式而排擠既定課程之教學進度，增加教師及學生之額外授（受）課負擔。職是之故，「社區有教室」之課程設計，可視社區資源的內容性質、型態，及所須教學時間的多寡，分採「於彈性學習節數設計充實延伸之學校特色課程」、「依據學習領域能力指標自行設計社區課程」或「配合領域所選用之教科書內容架構轉化運用社

區資源與素材」等方式，將社區學習、社區探究與社區行動之主題融入學校所有學習領域暨彈性學習課程實施。

六、強化「學生主體」的課程實施

建構主義者認為，知識的獲得必須由學習者主動在其生活情境中建構；九年一貫課程亦有「以學生為主體」（教育部，2003）的主張，在教學過程中，學生要成為主動參與的積極學習者，而教師則扮演支持、鼓勵與協助者的角色。因此，在「社區有教室」的課程實施過程中，教師必須調整傳統的師生關係，讓學習從學生的經驗出發，協助學生去理解、詮釋其自我經驗，從而發展出建構知識，思考判斷的能力。是故，教師要讓學生參與教學過程的每一環節。在實施教學前，先行調查徵詢學生的需要，讓其參與教學內容的設計，並自行決定學習目標和學習策略；在教學中，引導學生積極自學、參與小組研討，創設合作性的互動情境；在教學結束時，讓學生自我評核，並對學習效果進行評量。經由學習主題的參與決定、學習活動的互動發展，與學習過程的意義建構，學生為學習主體的精神方得以充分展現。

七、落實「批判反思」的課程評鑑

課程發展是持續不斷的歷程，誠如 Kincheloe（1998）所指出的，課程是永遠無法完成的產品，只能精熟並加以通過，等待新一代課程的產生。因此，教師必須將課程內容視為暫時性的知識，針對課程設計、

課程實施、學習成果等面向予以評鑑。評鑑的要項包括：教師編輯或採用的教材與資源，是否確能達成課程目標？教師的教學方法、教學時間、教學策略，是否確能掌握、深化課程的理念？教師的教學評量方法與工具，是否能掌握課程目標與內容特質，並以評量結果回饋於本身的教學和學生的學習？藉由不斷的反省批判，強化教師的行動研究者角色，在課程發展的過程中持續進行評鑑，以評鑑的結果回饋修正課程發展，促使課程品質得以不斷提升，帶動學校課程的持續創新。

八、推動「區域合作」的課程發展

目前，同一學區國中與國小之課程發展，由於位於相同之社區環境，其課程之關注重點、素材選擇、運作場域等，均極易雷同而產生重複現象。於是乎，位於產茶區的學生可能在國小已進行一趟「茶鄉之旅」，上了國中又得再度參與類似的活動，不僅折損學習興趣，也不符課程選擇之經濟效益。因而，未來「社區有教室」方案之推動，宜重視國中小之課程銜接，經由中小學教師的專業對談與協同合作，相互協調課程之主題、內容、順序，以共同發展同一學區之連續性課程。

其次，由資料分析得知，有近八成的學校所規劃之「社區有教室」方案課程內容係以本鄉鎮為範圍，在此狀況下，勢將出現同一地區鄰近學校間共同發展課程之需求。蓋同一鄉鎮市內，通常設有多所國小，若這些

學校所選取之課程主題因地區因素而相同，則何妨集合各校人力，採策略聯盟方式，發展區域共同課程，供各校微調後即可實施。如此，將能有效降低課程發展人力成本，產生工作分工、成果分享之效益。

伍、社區有教室——從課程出發

「社區有教室」方案實施迄今，確實經由社區資源運用理念之倡導、課程發展方法之

帶動，引領學校現場人員結合社區資源，發展深具教育意義之特色課程，對學校本位課程之發展與實施，扮演了重要的角色，發揮了增強的功能。期待經由對此一方案辦理現況的全盤檢視，發掘學校課程脈絡中隱藏的問題；透過對課程概念與觀點的再思考，型塑未來的努力方向。讓「社區有教室」之理念，透過學校課程系統的審慎規劃與落實執行，持續深耕，再創新猷！

參考資料

- 王文科（1999）。課程與教學論。台北：五南圖書公司。
- 高熏芳、吳秀媛（2003）。國小推動「服務學習」之教學設計。教育研究月刊，111，131-141。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 陳浙雲(2001)。活用社區資源，深化課程內容——台北縣社區有教室方案之理念與實施。研習資訊，18(1)，7-17。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 陳浙雲（2003）。從課程出發——學校社區化的再思考。北縣教育，44，14-21。
- 陳麗華、彭增龍、王鳳敏（2003）。公民教育的本土化實踐——以社會行動取向課程的教學為例。載於教育部、行政院客家委員會、行政院原住民委員會主辦，本土教育研討會論文集（下），189-219。
- 曾秀卿（2002）。以學習社會的觀點建構羅漢內門民俗技藝的學習型社區。載於中華民國社區教育學會主辦，兩岸社區教育理論與實務研討會會議資料，127-141。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華書局。
- 黃嘉雄（2000）。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's currere and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum: toward new identities*, 129-142. New York: Garland Publishing, Inc.

跨越時空，與「白雪公主」對話 —幼稚園教師對童話故事中道德問題的知覺

劉素卿/嘉義縣福樂國小附幼教師

壹、「故事時間」是孩子們的最愛

如果有人說：「故事時間」是幼稚園裡長久以來不可或缺也不會被時代所淘汰的課程設計，相信幼教師們一定都會感到認同。「說故事」是身為幼教師的基本能力，「創作故事」更是代表幼教師專業的普遍價值，而在幼教的教學現場裡也發現，幼兒們普遍高度熱愛老師唱作俱佳的故事講述。

雖然，近年來，傳統「童話故事」的光采慢慢被「繪本故事」所掩蓋，但是挾著世界童話的威名及經典聞名的題材，許多舊時代裡大家耳熟能詳的故事，依然在幼稚園裡被幼兒們廣泛的愛戴著，就如：白雪公主、灰姑娘、傑克與魔豆 等等。

這些講了數十年的童話，從阿媽到現在的小孫子，大家使用的、聽到的都是那個原著的版本，在這裡，我們不禁要問：舊時代裡的情節，是否適用於新時代的情境？是否有人質疑過故事的情節發展透露著什麼訊息？故事中是否隱含著哪些屬於「道德層面」的問題？教師們是否曾嘗試過：在兼顧故事的合理發展的前提下，思考如何將故事所蘊含的道德寓意妥善的反應在教學情境的脈絡上，以達到讓幼兒獲得「最大幸福」的

教育成效？

貳、故事中蘊含的道德教材

「道德意識」關係到品格的培養，一個人的品格奠基於兒童期與家長、教師、同儕的互動經驗之中，在這段時間，形成了一個道德認知模組，直至長大成人，許多的道德判斷與行為決定都是從這一模組所發展出來的。因此，身為啟蒙教師，幼教師們不但要「以身作則」，期許自己成為幼兒德行的典範，更要知覺到自己是幼兒德行的塑形者。品格培養影響人的一生，所以，在幼兒的德育教育上，如何在教學情境中「敏覺」道德意涵，並且隨時調整教學言行，實是幼教師在基本教學技巧外很重要的專業能力。

在許多流傳久遠的經典童話中，人們通常只對故事的趣味性和懸疑性感到興趣，從沒有對故事裡隱含的道德問題做過探討或提出質疑，就像龜兔賽跑中的烏龜一樣，大家永遠只將焦點關注在勤奮和怠惰上，卻沒有人去質疑：烏龜路過大樹下，為什麼不叫醒兔子呢？如果叫醒兔子，兔子是不是會化驕傲為感激？牠們兩個將來會不會成為好朋友而不是競爭的對手？類似的問題，相信檢視許多童話故事，一定都可以很容易找到。



讓故事發揮「博愛」的力量，啟發幼兒的道德感受與動機，是發展兒童德育教育的新契機，因此，幼教師在擁有比其他教育階段教師更多「故事教學」時間的優勢下，更應該善用優勢，透徹故事傳達的道德意涵，審慎地加以衡量繼而進行改編或創作，充分發揮故事教學在道德教育上的功能。

以下，我將就自己的實際故事教學現場，提供有興趣的幼師們作為教學參考：

參、當「壞心皇后」遇到「好心的新媽媽」

（一）從畫出發

每天的入園時間裡，在愛心媽媽協助的早餐時間之後及等待其他人入園的時候，因為距離團討時間通常還會有一段空間，幼兒們除了在學習區探索外，最常做的活動是進行故事貼畫。這是一本坊間畫冊，裡面每一頁繪圖都是配合著一個故事的主要情節描繪圖案，可以讓幼兒們在圖案上進行貼畫和著色的活動。

每當貼畫完成後，幼兒們總是會熱烈的要求著我為他們講述畫冊裡的故事內容，我也樂此不疲。通常，我們的故事都是在欲罷不能的溫暖氣氛中展開和結束，故事時間因此成了師生互動的溫馨時刻。

這一天，幼兒們照例要求我為他們講述畫冊故事，這次的畫冊內容是關於「白雪公主」的情節，因此，在幼兒們期待又興奮的眼神中，我開始講起這個經典，從前

當我說到：「皇后媽媽生下一個皮膚白得像雪一樣的白雪公主後不久，媽媽就生病死了，後來國王又娶了一個新皇后..」，說到這裡，我發現人群中的小凱似乎特別瞪大雙眼，非常專注的在聽我把故事說下去。意識到小凱是一個繼親家庭的孩子，這時，我的腦海裡瞬間出現一個決定：我應該扭轉故事情節，讓這個亙古不變的壞皇后變成好心的新媽媽 --為了小凱，為了小婷，也為了其他的孩子們。

（二）體諒孩子的處境

小凱目前七歲，在他五歲時父母親離異，離婚後，媽媽很少回來看他，通常約兩個月偶爾來探視一次或帶小凱出去玩，家裡也沒有再跟媽媽多做聯繫。小凱的爸爸在離婚後不久又再婚，目前已生了一個新妹妹。

在家裡，因為爸爸組織了新家庭，小凱的角色顯得有些尷尬，又因為家裡並沒有讓新媽媽的家人知道小凱的存在，因此，當新媽媽的家人來拜訪時，家人通常會將他藏起來或帶出門去避免被發現。小凱家裡雖然人口眾多，但是並沒有人與小凱有太多的互動。爸爸只有在就寢前的一點時間陪他，等他睡了再去休息；新媽媽則有自己的工作並要照顧新妹妹也沒有多少時間和小凱接觸；因此，小凱在家裡是孤單的，與新媽媽的關係也不親密。

班級上曾經在愛心媽媽的協助下進行過「寫信給媽媽」的活動，那時小凱一共寫了三封信，分別寫給：親媽媽、新媽媽和老師媽



媽。在給親媽媽和老師媽媽的信末他主動特別加註：「媽媽，我愛您！」，但是，在給新媽媽的信中，他並不願意如此做，是過鼓勵他，他還是堅持搖頭，因此，我發現：小凱與新媽媽之間的關係存在著化不開的障礙。

（三）隨機就是轉機

意識到故事裡白雪公主有新媽媽的情況與小凱雷同，也與父母新近離婚的小婷類似，因此，我立即決定要讓白雪公主的後母變得親切可人，單純希望得以免除間接加深孩子對新媽媽的恐懼與仇恨心態，於是，我開始自編「新白雪公主」。

故事大意是這樣的（較小的細字體表示幼兒聽故事時的反應及互動）：

新皇后非常疼愛白雪公主，她希望白雪公主跟自己長得一樣漂亮（我說：她是一個好心的新媽媽。我特別看看小凱的表情——他還是非常專注），於是，她去請求魔鏡幫忙，魔鏡告訴她，森林裡有一種七彩蘋果，吃了能讓人變成「世界上最漂亮的女人」。皇后便派了一名士兵帶著白雪公主到森林裡尋找美麗的果實，走呀走，白雪公主腳好酸，便讓士兵去找，自己留在原地等他。（小朋友問：那如果壞人來了怎麼辦？好危險！）

白雪公主覺得很無聊，便在森林裡到處走動，找小動物們玩（小朋友馬上質疑：士兵回來找不到她怎麼辦？我說：她不守信用，等一下就要吃苦頭了。）走呀走！白雪公主竟然迷路了，這下可怎麼辦？幸好前面有座房子，白雪公主便進了七矮人的家（我

強調：她沒有敲門就進了小矮人的家。小朋友說：應該要敲門、不能隨便進去人家家裡呀！），肚子好餓喝了七碗湯（我說：她沒問就把湯喝掉了。小朋友馬上質疑：真沒禮貌；如果湯有毒怎麼辦？小矮人回來了喝不到湯會不會生氣？），喝完了湯就躺在小床上睡著了，（小朋友說：唉呀！門沒關，好危險！）。

小矮人唱著歌回來了，當他們發現家裡來了陌生人又喝了他們的湯時，老七生氣的說：老大老大，這個人真可惡，竟然喝了我們的湯，我們要好好修理她。（小朋友個個睜大眼睛看著我！）這時，老大說：我看她不像個壞人，一定是又累又餓才會喝了我們的湯，我們就原諒她吧！大家同意老大的看法，蹣手蹣腳的來到白雪公主旁邊，這時白雪公主醒了過來，她嚇了一跳，小矮人也嚇了一跳（小朋友哈哈大笑），白雪公主立刻向小矮人們道歉，請他們原諒（我說：白雪公主有馬上道歉哦！欣怡說：如果是我，我也會說對不起），小矮人決定要讓白雪公主住下來並幫助她找到回家的路。

皇后聽了士兵的報告，非常擔心白雪公主的安全，她去請教魔鏡後，知道白雪公主住在小矮人的家，便決定親自把士兵採回來的「彩色蘋果」送去給白雪公主吃。當她看到白雪公主平安無事心理覺得很高興，就把白雪公主寶貝的抱在懷裡，然後，她把蘋果拿了出來，白雪公主接了蘋果，馬上一大口咬了下去（我說：白雪公主沒有請小矮人吃，自己就吃起來了。小朋友說：應該要請

小矮人吃，他們也會想要變成最漂亮的小矮人。），結果，白雪公主因為吃得太急了，就噎住了。（小朋友說：她應該要吃小口一點；她應該要慢慢吃。），幸好，有一個白馬王子經過，就把白雪公主抱起來拍背，救了她一命，後來，白雪公主就跟著七矮人還有新媽媽回到了國王身邊一起快樂的生活。（小朋友關心：那白馬王子呢？我說：他和白雪公主做了最好的好朋友。）

肆、熱烈的討論

故事說完後，幼兒們向我道謝：謝謝老師講故事給我們聽。而我也回敬說：謝謝小朋友聽老師講故事。在相互道謝後，我試著與幼兒們討論故事。（T：代表老師。S：代表幼兒。K：代表小凱）

T：故事裡有些什麼人？

S：有白雪公主、國王、皇后

T：這些人裡，你最喜歡什麼人？

S：（聲音此起彼落）白雪公主（永遠聲名不墜）、老師（人氣最旺）、新皇后（這是最想要的答案）、小矮人。

T：小凱，你也來說說看，你最喜歡誰？

K：（靦腆）嗯

T：你喜歡白雪公主嗎？

K：喜歡

T：你喜歡小矮人嗎？

K：喜歡

T：那你喜歡新媽媽嗎？

K：喜歡（我覺得感動）

T：謝謝你！

K：不客氣

伍、結語

在上面的故事教學中，你發現故事裡哪些地方有關道德問題？這次的教學後，我發現孩子們的道德問題知覺度，其實非常敏銳，我也發現幼兒很容易信服老師的新編故事，因此，只要劇情合理，孩子們是不會拘泥於故事的經典情節的。當然，鼓勵一個新手教師隨機編製故事而沒有事前準備是冒險的，所以，我還是鼓勵大家在教學前就能先把故事編製完成；在這裡，我所想要表達的只是：身為一個幼兒品格的把關者，幼教師應隨時隨地注意教學情境調整教學，藉以教導孩子正當明確的道德觀念，將德育教育深化在學校生活中，那麼，下一帶的品格教育將會更有品質保證。

陸、後記--教學後的喜悅

在本次教學之後，我獲得了來自家長所傳達的回饋，覺得真心喜悅。有一位熟識的家長告訴我，女兒 小娟 在講完故事當天放學回家，洗澡時告訴她 媽媽：今天老師說了白雪公主的故事，有一個皇后生了一個美麗的白雪公主，可是後來皇后死了，國王就再娶了一個新皇后，那個新皇后是一個



好心的新媽媽哦！是好心的新媽媽哦！……。家長說，孩子一再強調新媽媽是個好心的媽媽，直說了好多遍。，媽媽繼續追問：然後呢？那知小娟竟然回答：不知道，忘記了…。家長說到此，笑開了嘴，她覺得很滿意女兒「好心的新媽媽」的分享，卻也覺得孩子「其他什麼都忘記了」有些好笑。

聽完家長的話，我覺得很高興，我發現孩子們真的接收到了我想要傳達的訊息，雖然她後面全忘了，但是，我還是覺得非常喜悅。隨後幾天，陸續也有家長做如此的反應，他們反映的共同點都是：孩子都一直強調說，新皇后是好心的媽媽。所以，我想，對小凱也會有如此的影響吧！

國小社會領域第二學習階段所面臨的問題 及因應之道

秦葆琦/國立教育研究院籌備處副研究員

壹、前言

九年一貫新課程自九十學年度實施至今，社會領域第二學習階段的三、四年級在92學年度已全部實施。除了九十一和九十二學年度三年級升四年級的銜接問題外，在教育研究院籌備處所辦理的「以焦點座談蒐集國民中小學課程綱要修訂意見專案報告」（2003）中，還發現：能力指標未明列具體學習內容，使課程規畫失據，也缺乏審定教材之依據；在社會領域深耕輔導員所提出的各縣市輔導問題中，也發現第二學習階段老師對於各版本以「家鄉」為主要內容的教材內容，普遍發現教師手冊所提供的資料不足，教師需要花許多時間來備課，使第二學習階段社會領域的教學，遭遇相當嚴重的問題。

因此本文依據第二學習階段社會領域能力指標的分析，檢查通過審查的三個教科書版本所設計的單元，以了解問題的所在，然後參考過去社會科曾經實施過而反應不錯的單元，試著提出解決這些問題的可能策略，期能減少社會領域教師教學的困擾。

貳、社會領域第二學習階段能力指標分析

依據課程綱要的內涵，社會領域第二學習階段的九大主題軸，共列出29條能力指標（教育部，2000，257-263頁），這些能力指標所呈現的第二學習階段主要學習內容，可作如下的分析：

一、在「人與空間」主題軸，有八條能力指標，是以「地方、區域、生活環境、家鄉、鄉土、聚落」等空間範圍的自然與人文特性及其相互關係為學習重點。但是由於這些空間範圍所用的概念，與第三、第四學習階段並沒有明顯的差異（教育部，2000，257-258頁），因此可能產生學習範圍不易確定的問題。

二、在「人與時間」主題軸，有2條能力指標，明確規範第二學習階段的範圍是居住城鎮（縣市鄉鎮）（教育部，2000，258頁）。可見在以「時間」為重點的人文環境、經濟活動的變遷、古蹟、考古發掘和民俗等內容，是明確以縣市鄉鎮為範圍的。其實在「國民教育九年一貫課程綱要（草案）---社會學習領域」（教育部，2000年4月）中，「人與時間」主題軸是第一個主題軸（12頁），具有規範「人與空間」範圍的作用。但是不知道什麼原因，民國89年9月公佈暫行綱要時，「人與時間」與「人與空間」兩個主題軸的位置卻作了對換，使「人與空間」失去了「人

與時間」的規範，因而造成「學習範圍」在社會領域教科書編輯和審查上極大的問題。

三、在「演化與不變」主題軸，第二學習階段只有一條能力指標，是以「家庭內外環境變遷和調適」為主。

四、在「意義與價值」主題軸，第二學習階段有2條能力指標，以探討人我意見的異同和自己感興趣的自然、超自然現象為主。

五、在「自我、人際與群己」主題軸，共有3條能力指標，以自我發展、參與群體發展、認識自我及周遭環境、學習與工作等內容為主。

六、在「權力、規則與人權」主題軸，共有4條能力指標，以權力關係所產生的效果、各種與自己有關的權利、個人對群體權利和義務的實踐、尊重保護個人、群體與文化等內容為主。

七、在「生產、分配與消費」主題軸的4條能力指標，是以消費、儲蓄、貨幣的發明、資源的消失、創造與再生等內容為主。

八、在「科學、技術與社會」主題軸的2條能力指標，是以人類科學技術發明的原因和影響為主要的內容。

九、在「全球關連」主題軸的3條能力指標，是以關係網路對全球關連的影響、文化的多樣性、外來文化的影響等為主要內容。

以上的分析顯示，第二學習接段的範圍，以兒童生活的範圍鄉鎮縣市為主，小自個人、家庭、學校等群體，大則可從全人類和全球關連著眼，探討與兒童生活經驗相關的各種學科知識。依據這些能力指標發展

三、四年級的教科書，比較困難的問題就是能力指標未明列具體學習內容，各版本在教材的選擇上，可能產生極大的差異，例如：

*空間的範圍要以「人與時間」所提出的「縣市鄉鎮」來規畫嗎？

*「人與時間」所提出的「縣市鄉鎮」的範圍，要擴及其他主題軸嗎？如「科學、技術與社會」要限定在「縣市鄉鎮」的範圍嗎？如何界定其範圍？

*每一個主題軸都要設計單元嗎？

這些能力指標本身的問題，對於各版本的教科書的審查而言，也是沒有標準的，因此可以想見各版本間一定產生很大的差異，以下將繼續加以探討。

參、各版本教科書對於社會領域第二學習階段特性的掌握

由於能力指標本身的不確定性，以及各版本對能力指標的不同解讀，他們所設計單元到底有哪些？是否能適合三、四年級的兒童學習？為什麼各縣市輔導團在訪視學校時，會發現許多問題？以下將進一步加以探討。

社會領域第二學習階段三、四年級四冊都通過審查的教科書，共有南一、康軒和翰林三個出版社。以下將此三個出版社的單元進行分析。

一、南一版

南一版第二學習階段的主題名稱見表1。

表1 南一版第二學習階段的主題名稱表

南 一 版	三上	打開心窗 1.你我大不同 2.聆聽你我他	歡喜來做陣 1.最佳拍檔 2.快樂的團體生活	社區文化檔案 1.社區文化集錦 2.和樂的社區
	三下	我會使用金錢 1.用錢的計畫 2.買東西學問大	我就是這樣長大的 1.家園生活報告 2.我的權利與責任	當我們同在一起 1.班級自治 2.群體生活
	四上	哈囉，家鄉 1.家鄉素描 2.家鄉攝影	家鄉追想曲 1.走訪家鄉的人 2.家鄉的故事	咱的家鄉咱的情 1.家鄉風情 2.大家一起來
	四下	家鄉交通、資源與生活 1.從地圖看家鄉 2.家鄉的資源	生活變變變 1.科技大躍進 2.世界大不同	家鄉新風貌 1.家鄉與全球的互動 2.家鄉新挑戰

從表1南一版三、四年級的主題中，可以進行下列的分析：

(一)「人與空間」主題軸的八條能力指標，主要出現在三下的「我就是這樣長大的」、四上的「哈囉，家鄉」、「家鄉追想曲」、「咱的家鄉咱的情」和四下「家鄉的交通、資源與生活」、「家鄉新風貌」等六個主題中。但是內容卻包含台灣的鄉鎮縣市，教師必須以自己家鄉的鄉土教材內容來進行教學，使教學的難度提高。

(二)「人與時間」主題軸的兩條能力指標，主要出現在四上的「家鄉追想曲」和「咱的家鄉咱的情」兩個主題。

(三)「演化與不變」主題軸的一條能力指標，只出現在三下「我就是這樣長大」主題中的家庭組成的改變，份量非常少。

(四)「意義與價值」主題軸的兩條能力

指標，主要出現在三上「打開心窗」的發表個人意見並與他人比較異同，和四上「咱的家鄉咱的情」的生活中的祭祀活動中。

(五)「自我、人際與群己」主題軸中的三條能力指標，主要出現在三上的「打開心窗」、「歡喜來做陣」和三下的「當我們同在一起」等三個主題中，兼顧學校與家庭。

(六)「權力、規則與人權」主題軸中的四條能力指標，主要出現在三上「歡喜來做陣」、「社區文化檔案」和三下的「我就是這樣長大的」、「當我們同在一起」以及四下的「家鄉新風貌」等五個主題中。

(七)「生產、分配與消費」主題軸中有關消費、儲蓄和貨幣的三條能力指標，主要出現在三下「我會使用金錢」的主題；與資源有關的一條能力指標，則主要出現在四上「哈囉，家鄉」和四下「家鄉的交通、資源與



生活」兩個主題中。

(八)「科學、技術與社會」主題軸中的兩條能力指標，主要出現在四下「家鄉的交通、資源與生活」和「生活變變變」兩個主題中。

(九)「全球關連」主題軸的三條能力指標，主要出現在三上「社區文化檔案」和四下「生活變變變」及「家鄉新風貌」兩個主題中。

並且能分配在各主題軸中，隨著主題軸能力指標數目的多寡而呈現相當數目的主題數。只是有關「家鄉」的單元，內容包括台灣的縣市鄉鎮，教師需以本縣市鄉鎮的鄉土教材來進行教學，較能符合能力指標的規範，因而增加教學的難度。

二、康軒版

康軒版第二學習階段的單元名稱見表2。

表2 康軒版第二學習階段的單元名稱表

康軒版	三上	家庭生活 1.我的家人 2.我們的姓名 3.我們家的生活 4.我們家的活動 5.愛我們的家	家庭倫理 1.親人的稱呼 2.家庭的種類 3.親人的往來 4.親情的表現 5.現代的孝道	兩性關係 1.男生和女生 2.男女有別 3.男女平等 4.相互尊重 5.當我們鬥在一起
	三下	家鄉的行政組織 1.我們的家鄉 2.鄉與村里 3.鄉鎮市區 4.縣市 5.行政組織	家鄉的生活 1.居家生活安全 2.親親睦鄰 3.村里生活 4.社區活動 5.參與家鄉活動	家鄉的地名 1.家鄉的地圖 2.地名的由來 3.地名與自然環境 4.地名與居民活動 5.探索家鄉地名
	四上	生活的場所 1.家鄉的環境 2.三合院 1.巷街 2.廟宇 3.家鄉的歷史	生活的變遷 1.傳統與現代 2.確確與科技 3.堆肥與化肥 4.陶器與塑膠袋 5.家鄉是大家的	生活的安排 1.家鄉的傳統生活 2.傳統節慶 3.現代的生活 4.現代的節日 5.家鄉的新風貌
	四下	家鄉的人與地 1.祖先來源 2.居民增加 3.居住型態 4.人口變遷 5.家鄉向前走	家鄉的產業 1.家鄉的農業 2.家鄉的漁業 3.家鄉的工業 4.家鄉的服務業 5.攜手合作為明天	家鄉的交通 1.早期的路上運輸 2.早期的水上運輸 4.現代的運輸發展 5.訊息交通 6.交通與距離

從表2的康軒版三、四年級單元中，可以進行下列的分析：

（一）康軒版中有關1-2-1能力指標的主要概念---家鄉的自然特性，僅在三下「家鄉的地名」單元中談到「地名與自然環境」，無論縣市或鄉鎮市區範圍的自然特性都沒有深入探討，顯然有所疏漏。

（二）康軒版家鄉的單元是以人文特性為主，也談到讀圖技能，這些單元及其主要對應的能力指標編號如下：

1. 三下「家鄉的地名」中的「讀圖技能」---1-2-4
2. 四上「生活的場所」和四下「家鄉的人與地」中的「居住形態」---1-2-8
3. 四上「生活的安排」---2-2-2、4-2-1和9-2-2、9-2-3
4. 四下「家鄉的人與地」中的「居民增加」和「人口變遷」---1-2-5
5. 四下「家鄉的產業」---2-2-1
6. 四下「家鄉的交通」---1-2-7和9-2-1、9-2-3。

可見「人與空間」和「人與時間」這兩個主題軸，是康軒版最重視的，單元的份量非常重。但是這些內容出現在教科書中時，是包含台灣的鄉鎮縣市的，教師需以自己鄉鎮縣市的鄉土教材內容，進行教學，才合乎能力指標的敘述，因此使教學的難度增加。

（三）至於三下「家鄉的行政組織」和「家鄉的地名」這兩個單元，並非能力指標的重點，尤其「家鄉的行政組織」與兒童的生活經驗相去甚遠；而三下「家鄉的生活」單

元，係以村里和社區為主，也非第二學習階段的主要學習範圍。這樣三個單元，佔去了十二個單元的四分之一，所佔的份量似乎過重，而且同時出現在三下，使三下的內容對老師形成極大的挑戰。

（四）至於三上「家庭生活」和「家庭倫理」兩個單元，和「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」兩個主題軸的能力指標相關，也有部分「生產、分配和消費」的能力指標，但是「家庭」的份量似乎太重，忽略了其他群體如學校，尤其是「自治活動」和「學習」的內容，卻未見單元出現，使兒童在有關學校活動的內容，有所不足。

（五）在四上「生活的變遷」和四下「家鄉的交通」兩個單元，主要可以落實8-2-1和8-2-2以及1-2-7等三條能力指標，可見康軒版是將「科學和技術」的範圍界定在生產工具和交通工具兩項。但是在「生活的變遷」中，以農業生活的過去與現在相比較，對於生活在都市地區的大多數兒童而言，與其生活經驗是無法連結的，因此在教學上產生許多困擾。

（六）三上「兩性關係」單元與「自我、人際與群己」主題軸及重大議題的「兩性教育」相關，似乎份量也很重，但是對於其他重大議題如「環境教育」、「生涯發展教育」等，卻未能同時兼顧。

（七）康軒版缺少或份量不足的其他內容，依第二學習階段的能力指標分析如下：

1. 有關2-2-2能力指標中家鄉的古蹟、考古發掘等內容，只在四上「生活的場



所」中提到三合院、老街和廟宇，在其他各單元則未明顯出現，份量較少。

- 2.有關5-2-3中非常重要的「工作與學習」概念，在各單元的出現，大部分以工作的合作為主，極少與學習、競爭有關的內容，這也是康軒版不足之處。

- 3.有關7-2-1、7-2-4能力指標中的消費和儲蓄等內容，只在三上「家庭生活」中出現家庭的收入與支出和儲蓄的內容，真正與消費相關的份量極少。

三、翰林版

翰林版第二學習階段的主題名稱見表3。

表3 翰林版第二學習階段的主題名稱表

翰林版	三上	學習與休閒 1.認真學習 2.充實休閒生活 家庭生活 1.我是家庭的一分子 2.尊重明禮愛家人 3.解決家庭問題	與朋友相處 1.學習的好夥伴 2.不一樣的朋友 3.互助合作快樂多 我會買東西 1.買東西學問大 2.媽媽買東西 3.愛物惜福	校園生活 1.有趣的學習活動 2.自治活動 我們的家園 1.我愛勞動 2.為家園盡力
	三下	認識我們的村里 1.村里的面貌 2.地圖的村里 村里的變化 1.爺爺的小時候 2.消失的雜貨店 我會用地圖 1.學校平面圖 2.認識地圖 家鄉的土地和產業 1.家鄉的土地利用 2.家鄉的時產和產業	村里的自治 1.村里長與鄉長 2.大家來為村里服務 村里的未來 1.村里的危機 2.為村里盡心 家鄉在這裡 1.地圖上的家鄉 2.地名的故事 家鄉的名勝和古蹟 1.家鄉名勝走透透 2.關心家鄉的古蹟	村里之寶 1.認識村里之寶 2.尋訪村里之寶 村里間的交流 1.參加村里交流活動 2.解決村里共同問題 家鄉的自然環境 1.家鄉的地形和氣候 2.家鄉的河川 家鄉逍遙遊 1.行在家鄉非難事 2.做個小導遊
		可愛的鄉親 1.家鄉的人們 2.為大家服務的人 鄉親的生活 1.飲食生活面面觀 2.衣著風貌大搜捕 3.房屋形式比一比 4.交通工具與生活	家鄉的機構 1.為大家服務的機關 2.家鄉機構的利用 家鄉的民俗與藝文 1.家鄉的民俗 2.家鄉的藝文與休閒	家鄉的發展 1.家鄉的開發 2.家鄉的建設 家鄉的問題與展望 1.家鄉的問題 2.展望新家園
	四下			

從表3所呈現的翰林版三、四主年級題名稱，可以做以下的分析：

（一）翰林版在三年級出現七個以「村里」為範圍的主題，顯然並未依據「人與時間」的縣市鄉鎮範圍來規畫「人與空間」的內容，使三年級的社會領域，與一、二年級以「住家和學校附近」為範圍的生活課程，產生嚴重的重複，造成老師教學上極大的困擾。

（二）「人與空間」主題軸中的八條能力指標，大部分在四年級有關「家鄉」的單元中出現，如四上「我會用地圖」、「家鄉在這裡」、「家鄉的自然環境」、「家鄉的土地和產業」、「家鄉的名勝和古蹟」、「家鄉逍遙遊」以及四下的「可愛的鄉親」、「家鄉的機構」、「家鄉的發展」、「鄉親的生活」等主題中，但是所舉的例子都是台灣的縣市和鄉鎮，和南一、康軒兩個版本的問題是一樣的。

（三）「人與時間」主題軸中的兩條能力指標，主要出現在四上的「家鄉的土地和產業」、「家鄉的名勝古蹟」和四下的「家鄉的民俗和藝文」三個主題，其問題和「人與空間」各主題的問題相同，都無法落實鄉土的教學。

（四）「演化與不變」主題軸的一條能力指標，主要出現在三上的「家庭生活」以及四下的「鄉親的生活」中。

（五）「意義與價值」主題軸的兩條能力指標，主要出現在四上「家鄉逍遙遊」和四下「鄉親的生活」、「家鄉的民俗與藝文」等主題中。

（六）「自我、人際與群己」主題軸中的三條能力指標，主要出現在三上的「學習與休閒」的認真學習、「與朋友相處」、「校園生活」的有趣的學習活動，以及四上的「家鄉逍遙遊」和四下的「家鄉的問題與展望」等主題中，似乎較重視學校，而家庭的份量較少。

（七）「權力、規則與人權」主題軸中的四條能力指標，主要出現在三上的「學習與休閒」、「和朋友相處」、「校園生活」、「家庭生活」、「我們的家園」和四下的「可愛的鄉親」、「家鄉的機構」和「家鄉的發展」等主題中。

（八）「生產、分配與消費」主題軸中有關消費和儲蓄的能力指標，主要出現在三上「我會買東西」的主題，與資源有關的能力指標，則出現在四上「家鄉的土地和產業」以及四下「家鄉的發展」和「家鄉的問題與展望」等主題中。

（九）「科學、技術與社會」主題軸中的兩條能力指標，主要出現在四上「家鄉的自然環境」、「家鄉的土地和產業」、「家鄉逍遙遊」以及四下「鄉親的生活」和「家鄉的問題與展望」等主題中。

（十）「全球關連」主題軸中的三條能力指標，主要出現在四上的「家鄉逍遙遊」和四下的「鄉親的生活」兩個主題中。

翰林版因為每個學期都設計六個單元，所以即使有七個不屬於鄉鎮縣市範圍的社區單元，其他十七個單元還是可以落實九大主題軸的能力指標，呈現多樣化的教材內容。



依據以上三個版本的分析，似乎南一版和翰林版每個主題軸都有相關的單元，康軒版所欠缺的內容較多；但是三個版本關於「鄉鎮縣市」的家鄉單元，卻並非真正以家鄉為主要的內容，教師們還需自行蒐集家鄉的鄉土教材才能進行有效的教學。此外有關「家鄉」的主題或單元，份量也似乎太重，難怪許多老師甚至建議：乾脆採用依據八十二年課程標準所編的各版本教科書。不過在八十二年課程標準中，有部分單元並不適合九年一貫的能力指標，如「各行各業的人」已被安排到第三學習階段學習，此外有關四年級「台灣」範圍的內容，在九年一貫的課程中，已安排到五、六年級教學。可見過去三

年級的六個單元，要在九年一貫的三、四年級中使用，勢必是不足的，需另作考量才能解決九年一貫第二學習階段所面臨的問題。

肆、解決社會領域第二學習階段面臨問題的方法

面對各版本教材內容的差異，教師們可以設法調整所使用版本的單元內容。作者曾在「九年一貫社會領域之教學設計探討」秦葆琦，2002 一文中，依據第二學習階段各主題軸的能力指標，並參考八十二年的課程標準，發展出不少適合三、四年級兒童學習的單元，今加以小修後呈現在表4。

表4 社會領域第二學習階段能力指標可產生的單元舉隅表

能力指標	可產生的單元
1-2-1 描述地方鄉區域的自然與人文特色	「我的家鄉(鄉鎮或縣市)」、「我的家鄉(鄉鎮或縣市)」
2-2-1 瞭解居住城鎮(縣市鄉鎮)的人文環境與經濟活動的發展變遷	「家鄉(鄉鎮或縣市)的經濟發展」
2-2-2 認識居住城鎮(縣市鄉鎮)的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美	「家鄉(鄉鎮或縣市)的名勝古蹟」、「家鄉(鄉鎮或縣市)的民俗」
4-2-1 說出自己的意見與其他團體、群體或媒體意見的異同	「學校的自治活動」
4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象	「家鄉(鄉鎮或縣市)的民俗」
5-2-3 舉例說明在學習與工作中，才能與他人產生合作與競爭的關係	「學習與成長」
6-2-3 實踐個人對所屬群體(如家庭、同儕團體和學校班級)所擁有之權利和所負的責任。	「家庭生活」、「團體生活」
7-2-1 指出自己與同儕參與的經濟活動及其所滿足的需求與動機	「消費與儲蓄」
8-2-2 舉例說明科學和技術的發展，改變了人類生活和自然環境	「發明與生活」
9-2-3 舉出外來的文化、商品和資訊影響當地文化和生活的例子。	「生活中的外來文化」

表4中的十二個單元，分別來自八個主題軸，也就是除了「三、演化與不變」這個主題軸，因只有一條能力指標而未能發展出適合的單元外，其他八個主題軸均可發展出至少一個單元，供三、四年級的兒童學習。當然每個單元中，並不是只有這一條能力指標，而可以和其他社會領域、重大議題或其他領域的能力指標，共同組成內容豐富的單元 秦葆琦，2002。

這十二個單元可以做以下的說明：

1. 有四個在八十二年課程標準中就有，即「學校的自治活動」、「學習與成長」、「我的家鄉00鄉（鎮市區）」和「我的家鄉00縣（市）」 教育部，1993 等，這些單元包含真正的鄉土教材和班級自治、學習等概念，在過去的教學中，並未產生太大的問題。

2. 「發明與生活」這個單元，在78學年度國立編譯館推出的社會科改編版中，是安排在四年級下學期教學的 國立編譯館，1992，內容包括家庭用具、交通工具、通訊設備和生產工具等發明，與兒童的生活息息相關，反應不錯。

3. 「團體生活」和「消費與儲蓄」的單元，在82年課程標準中，都是在二年級的單元 教育部，1993，頁，九年一貫中因相關的能力指標出現在第二學習階段的關係，可以提昇到三年級學習。

4. 至於「家庭生活」、「家鄉（鄉鎮或縣市）的經濟發展」、「家鄉（鄉鎮或縣市）的名勝古蹟」、「家鄉（鄉鎮或縣市）的民俗與

藝文」和「生活中的外來文化」等五個單元，則是過去的二、三年級課程中沒有出現過，但因有能力指標而可以設計成單元。

以上的分析顯示：九年一貫在三、四年級可以設計的單元，依據第二學習階段的能力指標和過去的課程標準，至少有十二個，正好可以安排每個學期至少三個單元；加上各縣市依據特殊的人文環境，可將家鄉的人口、家鄉的交通等內容獨立出來，成立單元；亦可以重大議題為主設計單元，這些都可以增加每個學期的單元數，不限三個。可見三、四年級可以設計的這些單元，既可落實各主題軸，亦可落實相關的能力指標，更因過去的教學而確定對兒童的適合性，可以提供三、四年級的老師參考，以解決現行各版本教科書中部分單元或主題不適合使用的問題。

伍、結語

社會領域第二學習階段的教材內容，因為能力指標的不確定使各版本間的差異非常大；又因與鄉土相關的教材編寫不易，使課本的內容無法適合所有地區的學生使用，造成教師教學上的困擾。

社會領域的教師可以發揮改編教材的精神，參考82年課程標準所發展出來的教材，以及各縣市為「鄉土教學活動」所設計的鄉土教材，以各民間版本為基礎，進行教材的改編，將不適合當地的教材刪去或改編為當地可用的教材，使兒童能學得紮實，學得有

用，才能真正落實九年一貫課程改革的精神。

參考資料

教育部編印 1993 。國民小學課程標準。

教育部編印（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。

教育部編印（2000）。國民教育九年一貫課程綱要（草案）---社會學習領域。

秦葆琦（2002）。九年一貫社會領域之教學設計探討。載於國立暨南大學教育學程中心發行之「九年一貫課程社會領域諮詢服務簡訊」第一期，1-21頁。

國立教育研究院籌備處（2003）。以焦點座談蒐集國民中小學課程綱要修訂意見專案報告。教育部專案研究計劃，未出版。



學校教師會組織的理念、影響與展望

蘇進榮/國立教育研究院籌備處助理研究員

壹、前言

學校不能置外於整個大的政治社會環境，政治的變遷勢必會影響教育內容，舉凡教育制度、學校制度、課程內容、教材教法、師資培訓、教育法令、校園規章及潛在課程各方面都有可能因政治的變遷而受影響。教育與政治密不可分，有權的政治團體常透過教育的手段來達到政治的目的，但教育與政治卻分屬於不同的專業範疇，政治活動的理念、方法、手段、與過程，並不適用於學校教育活動的實施過程中，教育的理念、方法與過程也不適用於政治的活動，可是，不同政治體制下的公民特質，卻往往必須借助學校教育過程加以塑造，也就是說，學校教育負有培養合乎時代潮流所需國民特質的責任。

政治活動是成年人的活動，例如：我國規定年滿20歲才具有公民的身分，具有選舉、罷免、創制、複決等公民權利，各級政府首長，各級民意代表都必須要成人以後才有被選舉權，可見政治活動是身心發展已幾近成熟或已成熟的公民所專屬的活動，未達這個標準的兒童、青少年、青年只能站在一旁等待，因為他們沒有選舉罷免法所規定的各項權利，而教育的對象不是僅有二十歲以上的學生，他還包括0-20歲這個未成熟階段的學生，而這一階段的學生是托兒所、幼稚

園、國小、國中、高中、大學前二年所施教的對象，深受家庭、學校及社會的影響，其中學校教育的影響是最不可忽視的，因為學校教育是國家投注大量經費、訓練師資、充實設備、設計課程、研究教法、尋找固定地方，有目標、組織、系統、時間、方法、考試，且要求績效的一個教育場所，也是花費此階段學生最多時間的地方，所以學校教育影響這階段學生非常深遠。學校教育的施教者是教師，而維繫學校系統於不墜的，除教師之外，就是校長以下的行政人員，其中，以校長為學校行政的重心，校長領導理念與作為，深深的影響學校教師與學生的行為。

台灣的社會從民國76年解除戒嚴以後，允許組織政黨，緊接著總統直選，政治上回歸民主，這在漫長的台灣與中國大陸歷史上是很少有的創舉，中國在春秋戰國時代，雖有民主的觀念，如孟子盡心篇所言：「天視自我民視，天聽自我民聽」，「民為邦本，本固而邦寧」，「自天子以至於庶民，皆須依法而行之」，但這些民主的理念，卻未在春秋五霸、戰國七雄的任何一個國度內實施過，在往後的朝代中也都未曾落實過，所以民國七十六年解除戒嚴，是歷史上的一件大事。政治的民主必然會帶動教育的改革，校園民主是政治民主化所必然會發生的一種現象。

專制與民主是兩種完全不同的政治意識

形態，他不單是理念、概念與學理上的不同，更是實際社會工作生活上的不同，吳清基(1989)認為「重視人民的需要是民主的精義所在，至於程序做法的調整，則是達成民主目的的一種手段」，依孫逸仙先生的定義，政治是管理眾人之事。因此，不同的政治體制，管理眾人的方式也會不同，這種不同將顯現在思想、觀念、法規、制度與日常生活各方面，會影響到每一個人的工作與生活。一個在專制體制下生活的人，其生活方式要適合專制體制所塑造的價值規範，才有辦法在裡邊求生存，相反的，一個在民主法制體制下的人，其觀念、價值與生活方式卻是可以多元的，這是民主可貴之處，它具有包容的性質，也尊重每個個體的生存權，但要發展出一個成熟民主法治的社會，則要看這個社會組成份子民主素養的程度，整個社會越大多數人具有民主法制精神，這個社會的民主就越成熟，如果一個社會形式雖已民主，但大部份人的觀念還是集權的，或是雖有民主的形式，但大部份人的觀念還是模糊不清，處裡日常公共事物的方式也缺乏民主程序與法治精神，那麼這個社會的民主是很不成熟的。而落實民主法治教育有賴於學校教育，要確保民主法治教育的成功，首要之道，便是建構一個民主的校園環境。析言之，學校教師會的成立就是要達到這個目標，其成立的基本理念有二：一是校園民主化；二是校園法治化。

貳、學校教師會組織的理念

一、校園民主化的理念

校園民主化概念，從廣義的定義來說包括學校行政運作民主化和學校自治輔導民主化兩部份，就學校行政運作民主化而言，包括：

1. 學校行政決定參與多面化：亦即校務的全面性參與。
2. 行政溝通協調雙向化：亦即重視溝通協調。
3. 行政領導民主化：亦即校務運作法治化，校務決定協商化。
4. 行政考評透明化：亦即有關教師權益之決定制度化。(吳清基，1989)。也就是說民主的學校行政應該是教師熱中參與校務意見，行政溝通協調多樣化、行政運作法制化、行政考評透明化。

過去國內漫長的教育發展中，未曾有教師法的頒佈，及至民國八十四年才頒佈第一部保障教師權利與義務的法律，也在法令中明定學校內的教師可以籌組教師會，該會又是學校的正式組織，除校長外，其他主任、組長、老師通通可以加入，這在我國學校組織的發展過程中是一項創舉。

教師會的成立是為落實校園民主，所做的學校組織結構的改變。過去教師法未頒佈前，學校教師若在校內私下糾結聚會，議論校務、容易被校方認為私搞小團體，有興風作浪，與學校主事者抗衡之嫌，當事者往往不會給人好印象，而今正式合法化的可以籌組教師會，並將其權利義務法定化，並訂定

教師會自律公約，完全是肇因於政治環境的變遷，以及相隨而來的法律制定與相關規範的確立。

學校教師會的成立對校長領導作為是一大考驗，需知在國內的國民中小學不能自外於縣市政府及其主管機關教育局，縣市政府不能自外於中央政府及其主管機關教育部，早期威權時代，強調命令與服從的關係，校長是公務人員，也是學校的負責人，依公務人員服務法等相關規定，自需聽從上層機關的任務與指令，在上下隸屬、利害關係緊密的組織架構下，校長大都祇有服從的成份，少有置喙餘地，校長接受任務與指令後，自然期望底下的行政人員及教師能夠服從，若有不從，則往往推諉視之，很少審視行政作為的法、理、情各層面，也少考慮教師的角色立場與意見，久而久之，在科層官僚體制的制度教化下，校長威權化的角色人格便在制度中很自然被塑造而成，威權的意識左右著校長的領導作為，而行為的改變必須要觀念的改變，觀念是長久以來組織與環境不斷交互作用塑造而成，非一朝一夕可以改變。也不是自己本身可以改變的，有時必需借助外在組織環境的制約，在不斷交互作用中才有辦法改變，這就如同一個人因為長久姿勢不良導致駝背必須矯正，除隨時要提醒自己注意坐姿外，有時還得借助外在的膺架才能克服駝背的不良姿態。

吳清基(1989)認為「校園民主化的問題是一個教育問題，雖然涉及學生政治社會化的歷程，但是終究不是政治問題」，也就是說

校園民主化是可以透過校園內的教育活動來落實，也可以經由組織結構的調整加以實現，但絕對不是把政治活動的目的、手段搬到校園內。更進一步的說，校園民主化後，校園內教職員工及學生的管理方式、互動方式、學習方式、學習內容、行為觀念上都會呈現異於校園專制的面貌，如何讓原本偏於專制的校園體制與時俱進，轉型成為民主的校園文化，是教育上的一大課題，必須藉助教育實施與組織調整加以實現。

校長是學校行政體系的領導核心，教師是以教學為中心，前者類似官僚體制系統，後者是教學的專業系統，兩者之間工作性質不同，自不能適用相同的領導管理模式。Weick經研究後認為學校是一種鬆散結合系統(Loosely Coupled Systems)，其內部組織雖具有上下金字塔的組織型態，但教師仍保有相當的自主性，校長雖具有監督管理權，但教師並不是校長的幕僚，低年級教師並不隸屬高年級教師，彼此間在法令上並沒有命令與服從的關係，故呈現一種有別於科層體制的鬆散結構系統(K.E.Weick, 1978)。也就是說前者是行政系統，後者是專業系統，行政與專業是分屬不同範疇，自不能適用相同的管理方式。教師會的成立，使得專業系統的教師更緊密的結合，借助於學校組織結構上的設計，一方面保障教師有參與校務的權利與義務，另一方面透過校務參與，與學校校長以下行政人員不斷交互作用過程，培養包容不同意見，聽取多方建言的雅量與氣度，有助於教育人員民主素養的培

養，更有助於校園民主化的實現，而學校教育人員是教人的人，是學生的老師，有民主素養的老師才比較能教育出有民主素養的下一代。

所以學校教師會的設計，是建立在校園民主化理念基礎上所建構出的組織架構，是一個自主性組織，也是學校的壓力團體，它具有民主法治教育的時代意義。

二、校園法治化的理念

吳清基（1989）認為：「民主的可貴即在強調人民有參與意見表達的機會，基本上，民主所強調的，除人民主權普遍參與外，也重視責任政治，即要求在民主體制的組織中自治自律，民主政治體制下的目標乃是培養自治自律的個體」，教師會是一個自治組織，是校園民主後產生的自治團體。

吳清山（1999）認為「學校行政、教師會與家長會三者是促進學校進步的鐵三角，三者的良性互動可以營造學校生命共同體的觀念，調整不合時宜的權威心態，發揮彼此尊重包容的精神，熟知各種教育法令規定，訂定明確的參照標準，建立定期溝通管道，成立爭議的協調機制，減輕教師工作負擔，過時法令的適時修訂，優良學校環境的塑造」，而這些目標的達成，皆有賴於學校法令規定的健全與依法行政的落實。

校園民主的推動，使得很多權力逐漸下放給中小學的教育人員，例如：教師的聘任，目前授權由國民中小學教評會自主決定；在課程方面目前重視學校本位課程；在

管理方面則強調學校本位管理。也就是說國民中小學的自主性越來越強，擁有的權力也越來越多，自須有相關的法令來加以規範，才能達到自治自律的功能。

黃永能（2002）研究發現：教師會功能的運作尚可，唯自律公約的功能有待加強；羅能熙（2002）研究建議：學校教師會在關心教師權益時，應優先考慮學生的受教權益，並加強教師專業能力提昇與教師自律，連學淵（2001）研究發現：教師會成員必須要先自覺，並加強專業能力的提昇及自律形象的建立。可見教師會成立後，教師會的權利意識提高，可是自律功能卻有待提升，必須相關的法令制度的配合，方能加重教師會的義務與責任。

教師會的組織對學校教職員工的法律教育是有幫助的，一方面教師會可自發的或與教務處合作辦理相關研習；另一方面在教師會履行其基本任務，及不斷與學校行政人員及其它單位互動中，常會刺激教師更進一步的察閱相關規定，有助於校園的法治教育。

參、學校教師會對校內行政的影響

教師法第二十六條規定，學校專任教師可組織專業職業團體教師會，並可依人民團體組織法的規定，向該管主管機關申請立案，該法第二十七條對各級教師組織的基本任務規定有以下六款：

（一）維護教師專業尊嚴與專業自主權。

(二) 與各級機關協議教師聘約及聘約準則。

(三) 研究並協助解決各項教育問題。

(四) 監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜。

(五) 派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織。

(六) 制定教師自律公約。

由上可知，教師會是學校的專業組織，旨在維護教師的專業自主，規範教師專業行為，提升教師的專業能力，學校教師會同時也是學校教師的自律組織，代表教師與校長等學校行政人員溝通，爭取教師有關之權利義務。縣教師會則代表全縣教師與縣政府溝通協商縣教師有關事宜；全國教師會則代表全國教師與中央教育行政機關協商全國教師有關事宜。

如前所述，學校教師會的設計，根源於校園民主化與法治的理念，對學校教育的影響與校長的領導有很大的關係，若校長領導的好，會使正面影響提升到最高，負面影響降到最少。反之，會讓校園處在一種動盪不定的狀態。

一般說來，從集權體制過度到民主形態，學者專家認為必會面臨的狀況包括行政衝突與壓力，壓力團體的形成，團體自主性的增強（中國教育學會，1989）。因此，團體組織共識的建立更需注重溝通與協調，行政的作為更需依法行政，才能讓組織中的社會團體或個人有一個明確的行為參照標準，但由於組織結構與型態的改變，組織成員的

權利與義務也會隨之發生變化。學校教師會的成立象徵國民中小學的學校組織從威權轉變為民主的過程。這個組織存在於校園內會影響改變學校的組織文化，重新調整學校教育人員的觀念與作為，型塑學校教育人員的民主素養與法治觀念，以下就教師會對學校的影響分成行政衝突與壓力、行政溝通與協調、行政運作法制化、教師自主協商、教師校務參與、師生權益變遷等六個層面進行說明（蘇進榮，2004）。

一、行政衝突與壓力

(一) 若校長領導不當，易形成家長會與教師會不和諧。

教師法規定：維護教師專業尊嚴與專業自主權是教師會的功能，實際運作後，教師會很容易成為為教師爭取權益的組織，但權利與義務是相對的，當教師會的權益越來越膨脹，若學校對家長及學生的權益考慮不夠周延，家長會便會發出不平之鳴，自然會對學校教師、行政單位或主管教育行政機關施壓，形成教師會與家長會對立，若以校長為中心的行政系統處置不當，此種不和諧情況便會越來越嚴重。

(二) 行政系統與教師會不和諧

由於角色、職務、責任及立場的不同，教師會和行政人員對校務問題處理角度常持不同見解。有些學校校長和行政人員對教師會有誤解和敵意，對教師會的各項建議，採取消極不支持或一概相應不理的態度，積極者則採行抵制打壓的動作，又有部份學校教

師極為跋扈，經常在學校各種場合上咆哮抗爭，導致學校行政推動困難的窘境。

（三）可能增加學校行政人員的負擔

學校教師會是學校中一個非營利的社團法人，其所提的意見，雖然無正式合法的權力來干涉學校行政的執行與決定，不過，其意見若不被學校行政單位重視及採納，而且事前沒有作好溝通，將使得學校行政單位與學校教師會意見不合而衝突，使學校行政運作不順暢；若是學校行政單位採納學校教師會的意見，那就會增加行政人員更多的工作負擔（吳清山，1996）

二、行政溝通與協調

（一）行政溝通越趨重要

教師會成立後，學校的行政措施如何有效的讓教師會人員知悉，避免教師會因不知而引起誤解，是行政人員的責任，欲避免這種情況的發生，加強學校行政的溝通，增進教師對學校行政的瞭解，是頗為重要的事情。教師會成立後，學校行政系統應建立一套與教師溝通的良好管道，而且這個管道應該是暢通無阻，能立即反應意見，促進溝通，增進瞭解的。倘若未建立這個管道，學校行政人員與教師之間，勢必會因為許多校務歧見而引起紛爭，影響校園內的組織氣氛。

（二）教師可依法提出申訴，對行政單位產生制衡作用

中小學教師，是基層的教育人員。以往基層教師在教育行政機關的領導下，有怨卻

無正當合理管道可以申訴，在投訴無門下，往往造成很多不可預料的結果。教師會成立後，基層教師在學校的發言力量大增。若教育行政機關或學校有不當處置，教師可依法提出申訴，形成對學校行政運作巨大的制約力量（蘇進榮，2001）。

三、行政運作法制化

（一）有助依法行政

教師會的成立是學校行政系統的一種壓力團體，在與行政系統與家長會的互動過程中，若出現不和諧的情況，往往就會把法規搬上檯面討論，此時法令規定便成為雙方團體互動與運作的一個重要依據，在互動的過程中，常會迫使學校行政人員及教師會團體依法行政。

（二）有助法治教育

教師會在籌組與運作的過程中，倘若對法令規定不很清楚，也會設法向有關單位請求解釋，另外，學校教師會亦有其上層的支援系統（縣教師會和全國教師會），亦可請其向中央教育行政機關或司法機關或縣政府請求法令解釋，依法行事的觀念在互動衝突中就會逐漸顯現其重要性，更會成為雙方互動的準則。

四、教師自主協商

（一）建立集體協商的問題解決模式

以往，若教師與學生家長有磨擦，常常是獨自與家長解決，頂多是向學校行政人員報告，由行政人員出面進行協調，教師對於



學校教育行政機關有不當處置，除私底下溝通或發勞騷外，只能接受和服從。而今教師會正好可以展現集體溝通的力量，當教師與家長有磨擦，教師會可推出代表與家長座談，排解親師間的糾紛；當學校行政有不當措施時，教師會蒐集教師意見與行政人員進行溝通，展現團體溝通協商的新局面。

（二）行政人員較能尊重教師意見

學校在未能依法成立教師會之前，少數校長或行政人員存有「做官」心態，對於教師的意見沒有適度回應。導致教師常有狗吠火車之感，無法受到合理的尊重，容易造成溝通上的惡性循環。學校教師會是一個團體，教師可透過學校教師會的力量反應，爭取合理的尊重，效果也較為顯著，行政人員比較不會輕忽教師的意見。（吳清山，民85）

五、教師校務參與

（一）提供校務參與決定機會，校務從威權決定至合議制

教師法的立法精神是建立在校園民主的理念基礎上，教師法公佈後，校園民主已是時勢所趨，學校已成為行政系統、教師會、家長會三個部門合作與監督的多向關係。學校教師會成立，提供教師參與校內外有關提升教師尊嚴與專業自主權之活動權利。譬如：制定教師聘約準則，處理教師聘任、申訴、解聘、課務編排、授課時數等有關問題。這些教師自主意識的抬頭，直接衝擊過去傳統的行政權威，中小學校長若再以過去發號施令的權威心態來領導部屬，不僅無法

發揮領導功能，嚴重者可能造成學校行政運作癱瘓，因此校務的決定已不能再忽視教師的意見。學校的決策既然由校務會議決定，不再由校長專斷，校長便需懂得透過教師會、教評會和家長會的運作過程來實現辦學理想，凡關係到學校全體教職員工事務之決定，應透過公開的民主運作程序完成。

（二）學校決策民主化

一般教師常詬病學校行政採黑箱作業，經費、人事之各種決定未能公佈。而今依教師法規定，學校教師會有權派代表出席學校各種會議，可避免學校行政人員獨斷獨行，促進學校行政民主化，增加教師對學校行政的參與、瞭解與支持。有助於校園內各項教育決定的公開，並使學校各項決定逐漸民主化。

六、師生權益變遷

（一）教師從半專業人員轉變為專業人員。

教師法公佈後，賦予教師專業地位，明定教學是一種專業，除法令另有規定，教師得拒絕與教師無關的行政工作，教師必需依聘約接受教評會的監督與考核，教師（特別是採派任制的國小教師），不再是公務人員，而是一個專業人員，可組織專業團體教師會並訂定自律公約，必需合乎規範，才能確保教師專業地位，教師也必需秉持專業倫理行事，若有妨礙師道或教學不力情形，經教評會審議確定屬實，則予解聘，中小學教師已有解聘的條件規定，不再是鐵飯碗。



（二）校園生態改變

教師會成立後，中小學教師可參與學校行政的決定，教師的工作滿意度逐漸提昇，顯示教師自主性提高後，參與校務決定權增加，部分中小學教師的卑微感降低，工作滿意提昇，中小學可自聘教師，人事權較以前自主，且教師聘任是經過學校教評會評比，考試成績達到標準才予以錄取，教評會又是教師、行政人員及家長共同組成，且教評會委員的權力是均等的，在這樣的情況下，教師在學校的地位角色自然提昇，很多學校的生態環境也因此而改變。

（三）教師會福利增加

教師會是教師爭取自身權益的組織，教師會的一切作為，當然是以發揮教師會功能之正常運作為目標，教師法剛公佈時，教師的組織較不健全，教師會的會長、理監事，都必須利用課餘時間，開會討論或辦理教師會有關的事項。導致許多教師必須利用課餘時間額外處理教師會的有關會務，惟自從教師法施行細則修正通過後，教師會的會務人員便享有減課，與公假前往開會的待遇。

（四）學生受教權益可能受影響

學校教師會成立後，提供教師參與校務決定的機會，也保障教師的專業自主權，而其用意也在加強教師團體的自律。教師會的成立是保障教師的一種組織，但是，若教師會與學校行政系統之間的互動不和諧，造成學校紛紛嚷嚷，將會影響教師的上課情緒及學校的組織氣氛，更會影響學生學習。特別是教師法若將來修法允許學校教師組織工

會，並准許教師有罷教權，那麼對學生的影響將更大，例如：法國的公立學校教師，在公元2002-2003年間，前後就有十多次的罷教行動，如此全面罷工的行動，對法國學生的受教權益，勢必造成影響。

肆、學校教師會的展望

根據研究：美、日、英等先進國家，雖有全國性和地方性或地區性的教師組織，但是，在學校內部，並沒有專屬於教師的專業組織（李新鄉，2003），當然，上述國家在校內沒有教師會組織，並不表示國內就不應該有，國外有的制度，也不表示國內就一定要有，各國國情不同，歷史、教育與文化的發展軌跡都不一樣，難以完全比照。唯重點應擺在學校教師會是否有發揮應有的法定功能，如果有發揮功能，就表示有存在的必要，如果沒有發揮功能，則有待檢討改進。筆者認為今後學校教師會更應重視以下功能的發揮：

（一）教師會應更積極扮演學校自律組織功能

許多研究顯示：學校教師會成立後，教師比較專注在本身權益的爭取及教師專業自主權的維護，但在自律方面卻較欠缺（黃永能，2002；連學淵2001；羅能熙，2002），因此，教師會未來更應重視自律功能的發揮，才能贏得學生、家長、行政系統及社會各界的認同。

（二）教師會應扮演提昇教師專業的一個

組織

教師會的任務之一就是提昇教師的專業，也就是說教師既然是一種專業，除應有專業知識，具備專業技能外，更應信守專業倫理與規範，而且必須不斷的提昇本身的專業素養，例如：以教師管教學生為例，一個專業素養不佳的老師，看到學生行為舉止不當，可能動則拿教鞭體罰制止，但是一位有專業素養的教師，它可能會從學生家庭、身體、心理、社會及團體互動等各種角度，探討學生為何會有這種行為發生，進而運用行為改變技術來導正學生行為。學校教師會應不斷的提昇教師這方面的專業知能。可透過演講、討論、實際角色扮演等多種方式來激

盪教師思維，提昇教育專業。

（三）行政人員與教師都應以學生權益為優先，共同塑造學校願景

校園民主雖是時勢所趨，但學校是教育的場所，學生的受教權必需受到充份的保障，事實上，國民教育的目標是要培養學生德智體群美五育均衡發展的健全國民，國家之所以必須聘請校長以下的行政人員和教師在學校裡服務，目的也是為了要達到這個目標，質此之故，學校教師會不應僅為了維護或爭取自身權益，而忽略學生的輔導與受教權，而應以學生權益為最優先考慮，共同努力培養優質的下一代。

參考資料

中國教育學會(1989)，民主法治與教育，台北：三民書局。

李新鄉(2003)，教師會組織與學校行政運作互動狀況支實際與省思，載於現代教育論壇-教師會組織與學校行政運作，國立教育資料館主辦，國立嘉義大學協辦。

吳清基(1989)，校園民主化的理念與實施，載於中國教育學會主編「民主法治與教育」一書，台北：台灣書店印行。

吳清山(1996)，教師組織的定位與展望。教育資料與研究，8期。

吳清山(1999)，三頭馬車跑不動，三輪馬車跑的快- 建立學校行政、教師會與家長會三者良性互動之探究，台北：現代教育論壇。

連學淵(2001)，高級中等學校教師對教師會組織功能之認知與期望研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

黃永能(2002)，學校教師會功能與其成員工作士氣關係之研究，國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

羅能熙(2002)，國民中小學教師會運作狀況及改進策略之研究-以台中縣為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蘇進棻(1992)，國民中小學校長角色衝圖與工作滿意關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蘇進棻(2004) 國民中小學教師會對學校行政運作影響之研究，台北：國立教育研究院籌備處。

蘇進棻著(2001)，教師法對學校行政運作之影響：兼談改進策略，發表於教育部人文與社會科學教學通訊，第19期，第5卷。

K.E.Weik(1978)，" Educational Organizations as Loosely Coupled Systems " ,Administrative Science Quarterly.23. December.



台灣學生學習成就評量資料庫建置計畫之探究

陳清溪/國立教育研究院籌備處主任秘書

林欣怡/國立教育研究院籌備處約聘幹事

壹、前言

行政院教育改革總諮議報告書建議：針對學生的基本學力進行研究，編製標準化評量工具，進行學生基本學力鑑定，以便及早提供補救教學，帶好每一位學生（行政院教育改革審議委員會，1996）。國民中小學九年一貫課程實施後，部分民意代表、學者或教師認為學生能力降低，尤其是建構式數學，有些人認為學生數學能力提升，有些人認為降低，造成正反雙方支持者的爭辯，就是缺乏具客觀、科學的證據。因此，研發標準化成就測驗工具，針對台灣中小學生學習表現情形，進行全國性的檢測工作，以建立長期性、整體性的學生學習成就資料庫，以供課程與教學決策之參考，是刻不容緩的工作。

事實上，我國中央或地方教育當局及學者專家，都曾經針對某個年級的某些科目，進行學生學習成就的評量工作，但卻缺乏長期、跨科目、跨年級的整合型長期追蹤評量，因此，學生的學習成就資料不盡完整，自然也就無法客觀的比較學生在學習方面的長期變遷趨勢。自實施九年一貫課程後，台灣學生的學習成就到底是提升或下降，一直受到爭議，似乎沒有研究團隊可以提出數據來解答這個疑惑，關鍵就在於我們欠缺一個

研究團隊，致力於建置全國性的學生學習成就資料庫，以便縱貫性比較學生學習成就。

教育基本法（1999）第九條明定中央政府之教育權限，該條第六項為：「教育統計、評鑑與政策研究」。因此，透過評量來瞭解學生在各學習領域（科目）的表現，以評鑑學生的學習優劣，乃中央政府之教育權限之一。九十三年四月二十日教育部國民中小學九年一貫課程推動工作小組第四十三次會議決議：「有關學生學習成就調查是本部研訂課程與教學政策之重要參據，有必要進行常態性之資料建立。教育部乃於九十三年五月十九日以台國字第○九三○○六六七三三號函，請國立教育研究院籌備處（以下簡稱本處）針對國民中小學學生學習成就建立常態性之資料庫，俾為本部研訂課程與教學政策之重要參據。本處旋即規劃台灣學生學習成就評量資料庫（Database Of Taiwan Student Achievement, 簡稱DOTSA）之建置計畫，業經教育部於九十三年十月十一日以台國字第0九三0一二七四九六號函備查。

貳、教育指標與調查方法

在探討國內外大型學習成就評量資料庫計畫前，先探討「教育指標」的意義，接著

簡述縱貫性與橫切面調查方法之利與弊。

(一) 教育指標與教育指標系統 (Education indicator vs. Educational Indicator System)

談到教育，總避不開所謂的「能力指標」、「學力指標」、「教育指標」.....等等，這些詞彙中都包括了「指標」(Indicator) 的概念，究竟在教育領域中「指標」的意義為何？其操作型定義(operational definition)又該如何詮釋？在進一步探討全國性或國際性的學生學習成就評量計畫前，宜先釐清「指標」的意義為何？依據 Shavelson, McDonnell, and Rand (1991) 的闡述，指標是指一個別的(individual) 或組合(composite)的統計量(statistics)，亦是教育的基本架構(construct)之一，且得以在政策脈絡(policy context)下發揮效用。吳清山與林天佑(1999)指出教育指標的意義其實可由二方面來詮釋：(一) 教育指標是評估教育體制及政策運作的標竿，(二) 教育指標是導引日後教育體制運作及教育政策考量的重要依據。

因此，單一指標是很難在一複雜脈絡中，提供充足有用的資訊。以學校本位管理(school-based management)來舉例，定義學校本位管理似乎不可能單靠一個指標，因為學校本位管理其實包含了教師增能賦權(teacher empowerment)、責任績效、家長的參與程度等核心指標。另外，倘若要定義學校的社經地位，若僅以單一指標，如符合社會補助低收入戶在一學校中的人數比例，

似乎不夠周全，但如果將學生家長的年收入、職業、最高學歷等因素同時併入考量，反而較能確實反應學校社經地位所代表的概念。因此，教育指標系統(educational indicator system)因應而生，可針對某一環境情況，彙集各單一指標成為指標系統，而在這一指標系統裏，各個單一指標代表不同層面的內涵，以均等或非均等的比重(loading) 組成一指標系統，而提供更正確可靠的資訊。

在1983年4月，美國國家教育卓越促進委員會(National Commission on Excellence in Education)提出「危機中的國家」(A Nation at Risk)報告書，這份報告書客觀不偏頗的陳述美國當時教育的現況，說明當時美國教育下學生學習成就大幅下降且落後其他工業發展中國家七倍以上，因而轉向致力於學生基本學科教育。「危機中的國家」報告書歷歷指出學生在學習成就上危機的指標，這些意味著教育危機的指標簡述如下(National Commission of Excellence in Education, 1983)：

1. 有二千三百萬的美國成人仍是文盲(functionally illiterate)。
2. 有13%的美國17歲學生仍是文盲，在少數民族(minority)的青少年文盲比例更高達40%。
3. 美國17歲學生在科學成就測驗方面的成績與1969, 1973, 及 1977年的國家科學評量相較之下，呈現持續走下坡的趨勢。

4. 許多美國17歲學生缺乏社會所期望的高階學術能力 (higher order intellectual skills)；其中約有40%缺乏從書面內容推論的能力；其中只有五分之一有能力寫具有說服性的文章；而只有三分之一能解只需幾步驟的數學問題。
5. 美國高中學生在大部分的標準化測驗的平均成績較26年前當Sputnik實施時低落。
6. 超過一半的資優學生的能力與他們在學校的學習成就不相符合。
7. 美國大學入學考試 (College Board's Scholastic Aptitude Tests, SAT) 成績自1963到1980 持續下滑；平均字彙成績下滑了50分，而數學平均成績也下滑了將近40分。
8. 大學委員會的成就測驗同樣發現到幾年來物理和英文成績也成穩定下降。
9. 在美國大學入學考試 (SAT)有優異成績表現 (高於總分650分或以上)的學生不管在數量上和比例上也呈現大幅度的下降。
10. 在1975 與 1980年之間，公立四年制的大專院校裡的數學補救教學課程增加了百分之72，這些補救教學課程佔了大專院校裡數學課程的四分之一。
11. 大學畢業的學生平均學術成績也較之前低落。
12. 商業界及軍方的領導者抱怨，他們花費數百萬美元在花費龐大的補救教育

及職業訓練上，僅為了閱讀、寫作、拼音、及計算等基本能力上。倘若沒有這些補救工作，這些員工或軍人根本無法開始或勝任現今社會所需具備的能力與技術。

這些震驚美國社會的指標歷歷在目，決策者、專家學者、家長憂心忡忡，莘莘學子到底學了沒有，又學到了什麼？國家所培育的人力資源素質，竟然無法配合工商社會前進的腳步。反觀台灣的教育似乎也同樣需要這樣的一份報告書，客觀定位台灣的教育政策方針與反映到的學生學習狀況，特別是當下教育改革促成教育制度的放鬆，九年一貫課程的實施，一綱多本等等，我們實在應該全面性、整體性，來了解我們的學生到底知道些什麼。

國內現行九年一貫課程係以能力指標的意涵來詮釋學生的學習表現，教科書亦根據能力指標來編寫教科書，造成各家出版社對能力指標解讀不同，形成教科書一綱多本，各版本內容不一的現象，因此如何界定能力指標的意涵，依據能力指標來編製成就測驗工具，以評量學生的學習表現，是必須克服的問題。

(二) 縱貫性 vs. 橫切面調查方法 (Longitudinal vs. Cross-sectional survey approach)

任何一個研究都因依其研究目的和研究對象的本質，來決定研究的設計方式。研究的設計依資料蒐集的次數或時間長度主要分為二類 (王文科、王智弘, 2004)：縱貫式調

查方法 (longitudinal survey)與橫斷式調查方法 (cross-section survey)。橫斷式調查係指對母群體 (target population)所選取的樣本僅進行調查一次，可基於研究目的了解各變項之間的因果關係或互為因果關係，及各組間的差異。一般來說，此類調查適用於較大母群體，所以大多採用分層隨機抽樣或簡單隨機抽樣。但由於橫斷式調查只對樣本 (sample)調查一次，所以較無法探視研究對象的縱向變化差異，此為橫斷式調查之限制。

縱貫式調查係指對一母群體所選取的樣本進行多次調查測量，時間之間隔，視研究內容及目的，可長可短，縱貫式調查可延續好幾年。若依其研究對象，縱貫式調查可歸納為三種：(1) 趨勢研究 (trend study)；(2) 小組研究 (panel study)；(3) 同群期研究 (cohort study)。

趨勢研究主要是針對一母群體進行一段時間多測點調查測量，每一測點為一般母群體 (general population) 中所抽測的不同樣本，也就是說，在不同時間點選取相同母群體裏的不同樣本。

小組研究主要是針對一母群體中的相同樣本進行一段時間多測點調查測量，此研究調查方法因只對一相同樣本蒐集資料，而避免了不同樣本所可能伴隨的外在變項 (extraneous variables)，也能清楚測量時間因素下的變異量 (net difference)。但小組研究調查的主要限制在於樣本耗損 (sample attrition)，因為樣本人數可能研究問題之爭

議性或間隔時間太長而流失，所以在小組研究調查的施測間隔不宜太長。

同群期研究在於針對特定母群體中的不同樣本進行長時間追蹤研究。所謂的特定母群體 (specific population) 不同於一般母群體 (general population)，舉例來說，某研究者致力於青少年批判性思考能力的培養訓練，在研究調查設計上，可在特定研究期間內的一時間點對都會區國中一年級學生的母群體抽樣；三年後，再對都會區高中一年級學生的母群體抽選樣本，也就是說，不同於上述兩種研究都只針對有一個一般母群體進行抽樣及資料蒐集，同群期研究事實上牽涉到至少二個母群體（例如，特定母群體），此種方法彌補了小組研究中樣本耗損 (sample attrition) 的限制。

各種調查方法，各有其利弊。研究者在規劃任何一項研究調查時，須審慎考量調查設計的方法是否能回應研究目的、回答研究問題，研究結果亦能概括母群體。調查的樣本數量及特性是否能概括 (generalize) 代表母群體 (target population)，往往牽動研究的外在效度 (external validity)。

參、國內目前建置教育資料庫的經驗

國內正建置中的教育資料庫主要有：(一)「台灣教育長期追蹤資料庫 (TEPS)」，主要在蒐集全國中等學校學生在身心發展、學習活動、學習成就表現及其影響因素的多

面向資料（張荳雲，2003）；（二）「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」，在建立有關全國高等教育校院特質與狀況、課程、經費、校園環境設備、校園文化、各科系在校學生素質、學習行為與表現、各學門畢業生、以及教職員素質等資料的全國性資料庫（彭森明，2003）。

肆、他山之石可以攻錯

建置一完整且客觀的全國性學生學習成就資料庫，是刻不容緩的工作，以縱向瞭解學生的學習表現，特別是在九年一貫課程實施之後，作為日後決策之參據。隨著國際互動日益密切，與其他國家（如美國、日本、英國）的接軌比較更應列入短程目標。事實上，美國對於評量該國學生學習成就及國際性的比較接軌一直不遺餘力，且頗有成就，值得我國借鏡效法，所以本文將簡略介紹四個國際性的有關學生成就評量的整合型研究計畫。

一、國際數理趨勢研究（The Trends in International Mathematics and Science Study，TIMSS）

就以美國的國際數理趨勢研究(TIMSS)來說，此趨勢研究為因應美國教育學界對於建立美國學生在數學、科學方面學習成就定位及希望與其它國家學生在這二個領域比較的強烈要求。TIMSS在數理方面最嚴謹且容

易理解的評量研究。就目前為止，TIMSS分別在1995年、1999年、2003年進行評量。美國各州可視其意願及需要，自由加入此比較研究行列。美國各州對於此研究計畫之參與並非強迫性，事實上，從過去的10年裏，美國各州已逐步意識到學生在學習數理方面國際定位的重要性，因而趨之若鶩的參與此研究計畫(National Center for Education Statistics,2002)。

二、國家教育進展評量(National Assessment of Educational Progress，NAEP)

國家教育進展評量(NAEP)由美國教育部國家教育統計中心(National Center for Education Statistics,NCES)統籌規劃，由下設的教育統計委員會(Commissioner of Education Statistics)負責依法執行，另外，由美國國會任命但不隸屬於教育部的國家評量委員會(The National Assessment Governing Board, NAGB)則負責制定相關政策，研發評量大綱(framework)，施測標準(test specifications)等。簡言之，國家評量委員會負責研發規劃，而教育統計委員會則負責實施執行此長期追蹤研究計畫。

國家教育進展評量(NAEP)例行每四年施測一次(2004年、2008年、2012年)，針對四年級(九歲)、八年級(十三歲)的閱讀及數學領域作長期追蹤研究(trend study)。該目的在提供有關美國青少年在基本成就學習上縱向

變化的量化依據。此外，除了四年一輪的追蹤研究，國家教育進展評量更以一案多軌的方式同時規劃全國性(national)及各州(state)評量，以反應回饋教學及教育體制之現況。全國性及州內的評量，以兩年為一評量輪次，共評量閱讀、數學、科學等三個學科領域，並預期於第四評量輪次，也就是2011年時替換科學領域，加入寫作能力領域，此外，非主要基本能力學科如公民學、藝術、美國歷史、世界歷史、地理、經濟及外國語言等，則擇年實施(National Center for Education Statistics,2002)。

三、國際學生評量(Program for International Student Assessment, PISA)

國際學生評量(PISA)為一跨國際性研究專案(multi-national project)，由世界經濟合作與發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)主導執行。以美國為例，教育部國家教育統計中心提供經費，負責美國國內的研究調查，而資料收集和分析則委外給WESTAT公司負責。PISA為近來教育指標系統(Educational indicator system)的代表，其目的主要在(一)評量學生能否將其所學的課外知識與技能應用至日常生活的準備程度；(二)反應現今教育體制及社會對於15歲青少年的影響；(三)象徵國際互動進而提供資料給世界各國的決策立法者與研究學者。

國際學生評量(PISA)自2000起每三年評量一次，針對15歲學生的閱讀(reading literacy)、數學(mathematics literacy)和科學(science literacy)三個主要學科領域，以三年為一評量輪次，PISA雖然於特定年同時評量閱讀、數學、科學，但每一學科領域以不同比重分配。2000年主要著重在閱讀，約佔評量時間的三分之二，而數學與科學則合佔三分之一。同理，PISA 2003年則著重在數學領域，包含問題解決能力(problem-solving skills)，2006年則著重在科學領域，包含資訊及溝通技能的運用，並將嘗試運用電腦科技輔助評量(computer-assisted assessment)。簡略來說，PISA評量結果是以0-1000分為給分範圍，平均分數為500分，標準差為100分，大部分的分數落在200至800分之間。又每一學科領域分為五個達成層次(proficiency levels)，受測學生需答對一層次中的大多數題目，才視為精通熟練此一能力。

PISA之所以選擇15歲青少年學生為特定單一研究對象，其背後考量有二。PISA研究團隊認為15年歲的學生正值切入成人生活的轉換點，所具備的不單單限於閱讀能力，了解特定數學公式，或科學概念，更要能應用所學的知識技能，解決日常生活中所遇到的各種情況。再者，針對長期追蹤15歲學生，可使參與研究的國家，比較其莘莘學子學習成果，反映在社會及教育體制的影響，特別是學生在完成義務教育之後，是否已做好面對成人生活的準備。另外，對於參與此研究

計畫的國家中的立法決策者，不單單想要獲知同時各國學生學習成果的差異，他們更有興趣的是針對某些特定族群的學習成就，例如父母的教育程度(Parent's education)，父母的社經地位(socio-economic status)，國籍(national origin)，及性別等等。例如，在2000年所有參與研究計畫的國家中包括美國，15歲女生在閱讀領域方面的表現遠勝過15歲男生，而在數學及科學領域方面，男女生的表現則為相當(National Center for Education Statistics, 2002)。

四、美國教育與其他八國的比較指標 (Comparative Indicators of Education in the United States and Other G8 Countries)

G8 (Group of Eight) 計畫實為一大型整合資料庫，運用整合國家既存的相關研究，其主要資料來源有三 (National Center of Educational Statistics, 2002)：(一)為「全國教育系統指標」(Indicators of National Education System, INES)，(二)為「教育成就評量國際協會」(International Association for the Evaluation Achievement, IEA)，包括了1999年的國際數理趨勢研究(TIMSS, The Trends in International Mathematics and Science Study)，(三)為「國際學生評量計畫」(2000, 2003)(Program of International Student Assessment, PISA)。

以G8計畫來論，世界上的前八大工業化國家—加拿大、法國、德國、義大利、日本、蘇聯、英國、及美國均加入此比較研究行列。美國的G8計畫之所以選擇其他七大國家，主要是因為這些國家與美國在經濟上的發展程度非常類似，而且這些國家亦是美國經濟發展上的主要競爭對手。事實上，利用相似經濟條件的國家來比較其學生在學習方面的定位，較能確保在此研究比較上基準點(baseline)的合理性。另外，為確保跨國性比較的整合性(Integration)及可實施性(Accessibility)，G8計畫要求參與此研究計畫的國家需依據美國在1997年研擬的「國際標準教育分類」(International Standard Classification of Education, ISCED)定義，來各自建置國家的基本教育資料。如此進行國際性的比較研究，的確需要考量到各國在教育體制上的不一致，若無考慮教育體制的差異而逕行比較，必將嚴重影響到研究結果的信效度。

G8計畫列出共31個指標，而這31個指標林林總總代表了美國及其他G8國家在教育體制上的顯著差異面，大致上，G8計畫報告區分這31個重要指標為以下五大類指標群：(1)教育人口統計與社會經濟背景，(2)學前教育(Preprimary education)與初等教育(Primary education)，(3)中等教育(Secondary education)，(4)高等教育(Higher education)，(5)教育界與勞工界(Education and the Labor force) (Sherman, Honegger, & McGiven,

2003)。第一類的教育人口統計與社會經濟背景指標群可定義為國家全體人民的教育成就，其中涵蓋了個人一生中的教育註冊(Enrollment in education)指標，與初等、中等及高等教育中的公私立學校學生註冊的分布情況(Distribution of enrollment)。而第二、三、四類指標群，統計各教育階段的學生註冊率，再者調查學生-老師比例(pupil-teacher ratios)、老師教學策略及學生對數學、科學等學科的學習反應與態度，並比較學生學習成果(student outcome)，其中包含了國際評量成績和體制成效(system outcome)如畢業率。此外，第二、三、四類指標群另外涵括各國財政上投資在教育方面的比較。最後，第五類指標群意欲了解教育成效(education attainment)與勞工界投入參與及所收入(earning)之相互關係(National Center of Educational Statistics, 2002)。由上述可知，G8計畫所涵蓋的四個教育程度由學前教育(Preprimary education)，初等教育(Primary education)，中等教育(Secondary education)一直延展到高等教育(Higher education)。此研究統整其他相關研究，以其具前瞻性、審慎度，確實值得國內參考借鏡(National Center for Education Statistics, 2002)。

伍、簡介「台灣學生學習成就評量資料庫(DOTSA)」研究計畫

本處在接到教育部的公文指示後，立即著手規劃建置台灣學生學習成就評量資料庫事宜，邀請相關單位及人員，召開學生學習成就評量資料庫建置諮詢會議，歷經三次學者專家團體諮詢會議，一次國中基本學力測驗推動工作委員會諮詢會議，及彭森明教授、張苙雲教授個別訪談會議，彙集多次學者專家諮詢意見，並參考國內外有關學生學習成就評量資料庫建置計畫，擬定「台灣學生學習成就評量資料庫」研究計畫乙份函報教育部備查。

國內學者專家或各縣市政府教育局，都曾經針對某些年級的某些科目，進行學生學習表現的評量工作，但大都缺乏標準化的測驗工具，也缺乏長期性、系統性、客觀的量化資料，無法對學生的學習成就作整體的分析比較，不利於課程與教學政策的訂定，因此，國立教育研究院籌備處乃結合國內學者專家、各縣市政府教育局的力量，研擬計畫開始建置學生學習成就評量資料庫。

一、本資料庫的目的

(一) 建立國民中小學及高中職學生學習成就長期資料庫，以追蹤、分析學生在學習上變遷之趨勢，進而檢視目前國家教育體制與政策實施之成效。

(二) 瞭解國內學校教育之現況，作為教育部研訂課程與教學政策，縣市政府教育局及學校推動補救教學之重要參據。

(三) 分析學生在學習成就上之表現差異，藉此評估學生未來在學術方面能力之發

展與社會期許。

(四) 提供完整、標準化的量化資料，以供國內外相關研究人員深入探討學生學習成就方面的相關政策議題。

(五) 建立本國學生學習成就評量資料庫，同時考慮與國際接軌，利於加入國際比較行列，藉以瞭解台灣教育之獨特面與優缺點。

二、本資料庫之內容

(一) 研究設計

本資料庫是採整體規劃，分年建置的方式逐漸充實各學科評量資料。本資料庫之研究樣本以趨勢研究(trend study)為主，對國小、國中、高中職等三個教育階段進行施測。然而為更進一步瞭解其環境脈絡(context)，藉以提昇施測結果分析之全面性(completeness)，取小部份具代表性的樣本進行追蹤小組研究(panel study)。資料庫內容主要包含國語、英語、數學、自然科學、社會等五個學科領域，並視政策需要，再增加其他學科領域，以分年建置方式逐步完成。測驗內涵包括認知、技能、情意三大層面，初步規劃以認知層面為主，技能及情意部分則採小規模方式研發。

資料庫內容主要在收集學生學習成就表現方面的資料，對於影響學生學習成就之相關因素，亦將同時進行資料的蒐集。而影響學生學習成就之相關因素，大致可歸納為五大類：(1)學生個人基本資料，包括性別、居住地、在校學期成績、喜歡科目、交友情

形、課餘的學習情形（如補習、上才藝班）；(2)學生家庭資料，包括家庭結構、家庭經濟，父母教育程度、婚姻狀況、社經地位、父母對子女的教養態度、教育期望及家庭讀書、生活環境；(3)班級結構，包括人數、編班情形、班級氣氛；(4)教師的教學方式與策略、教學態度、與學生相處情形；及(5)學校規模等。這些相關因素可供日後分析資料時，能更深一層探討學生學習成長之變遷因素，作為補救教學及改善學習環境之參考。

(二) 抽樣設計

本研究將採層級隨機抽樣(multi-staged, stratified random sampling)，因層級隨機抽樣可以確保所施測之樣本具有全國代表性。為確保本資料庫所抽取之樣本具有全國代表性，且因台灣各縣市人口多寡各異，為充分顯現教改後台灣學生學習成就實際情形，故採二階段隨機抽樣設計。第一階段採分層叢集隨機抽樣，根據縣市、人口密度、及班級數等三個變項進行分層。第二階段則根據所抽取到之樣本學校對每一層以學生個人為單位，進行簡單隨機抽樣。本研究以全國國小四年級、六年級、國中二年級及高中職二年級學生為施測年級。為進行長期性追蹤研究，九十五年受測之國小六年級學生中的10%，將列為長期追蹤對象。每兩年追蹤一次，直到高中職學校畢業為止。

(三) 研究工具

本研究將參考國民中小學九年一貫課程綱要、高中職課程綱要內涵、各版本教科書

內容及國際試題，發展標準化成就測驗工具。題型先以選擇題為主，並視測驗目的，增加非選擇題部分，國語文部分則增加作文之施測。除發展各學科領域的測驗評量工具，亦將編製問卷，針對學生本人、家長、老師及學校行政人員進行問卷調查，以蒐集影響學生學習成就相關因素之資料。

（四）實施方式

由本處結合國內學科、心理與教育測驗、統計之學者專家，先研發國小四年級、六年級、國中二年級、高中職二年級之國語（文）、英語（文）、數學、自然科學、社會等五個學科領域之標準化成就測驗工具，再視政策需要研發其他年級或學科領域之測驗工具。為儘早瞭解國小學生在國英數三科之學習成就，先於2005年4月底前完成小六學生國（含作文）英數三科之標準化成就測驗工具，並於2005年5月底正式施測。施測完畢後將試題公布在本處網站，學生可自行上網進行線上測驗。2005年5月底（含作文）對小六國英數抽測，2006年6月初針對小四、小六、國二、高中職二年級學生之國、英、數、自、社等五個學科領域進行施測。追蹤小組研究（panel study）則僅針對第一次（2006年6月初）抽測之小六學生，再抽取其中的10%學生，每兩年進行追蹤施測一次，直到高中職學校畢業為止（見圖一）。

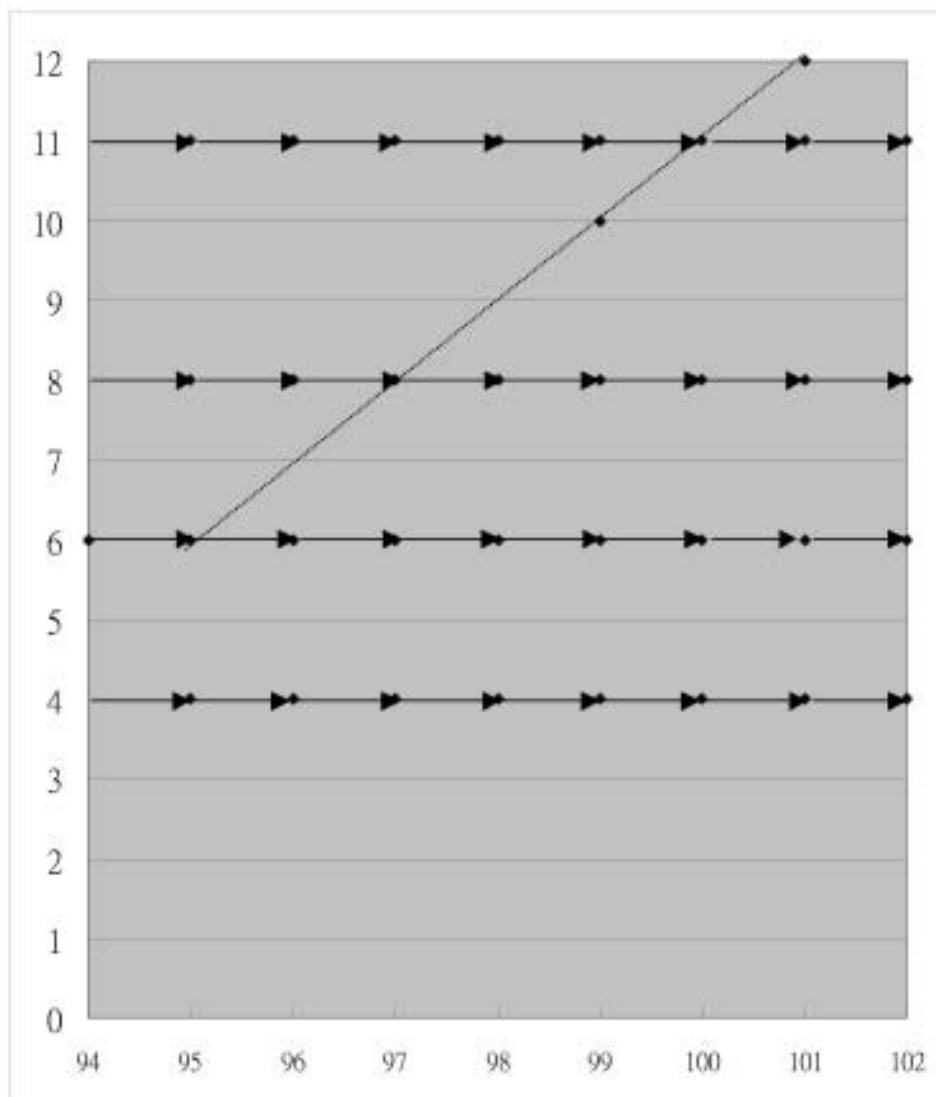
三、本資料庫之預期貢獻

本研究經由長期、整體的研究後，資料庫將可顯現下列的效益：（一）提供可靠且

便利的量化資料，瞭解國內教育狀況、學生學習成就變遷、品質與缺失，作為教育當局決策之依據。（二）提供豐富且完整的資料，供研究學者及學術機構研究分析。這不僅可大幅避免重複量化資料收集、降低資料收集彙整之花費與人力負擔，另一方面又可持有其統整性與代表性，進而呈現國內研究團隊之整合形象。（三）提供各教育階段進一步的資料分析，作為瞭解學生學習成效及學習狀況之參據。亦可作為實施補救教學之參考。（四）提供具有全國性代表的成就資料，不僅可以掌握國內學生學習成就表現，亦可供作國際比較，以便瞭解本國學生在國際上的狀況。

陸、結語

長期以來，各級主管教育行政機關或教育學者專家，都希望能建立整體與長期的教育資料庫，以提供教育當局進行課程與教學等決策的參考，亦能研究學者進一步進行資料分析、整理、組合、詮釋，以深入探討各種教育議題。教育部杜正勝部長上任後提出教育部未來四年施政主軸架構，其中「建立學生能力檢測機制行動方案」，其內容包括一、成立能力檢測單位。二、研擬能力檢測指標。三、建立學習成就資料庫。教育部乃委請本處研擬計畫，並同意本處所函報之「台灣學生學習成就評量資料庫研究計畫」，研究期程從93年10月至102年，本處正結合國內學者專家、縣市教育局、基層教師之力



圖一、台灣學生學習成就評量資料庫時序架構圖

註：◆ 指施測年

————→ 指趨勢研究 (trend study)：每年進行小四、小六、國二、高二學生之抽測。

----- 指追蹤小組研究 (panel study)

X 軸：代表民國年

Y 軸：代表年級，國小一~六年級 (1-6)、國中一~三年級 (7-9)、高中一~三年級 (10-12)

量，編製標準化成就測驗工具，進行全國性成就資料庫，以瞭解學生學習表現及成就變遷趨勢，提供教育改進之參考。

參考資料

- 王文科、王智弘 (2004)。教育研究法。台北：五南。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳清山、林天佑 (1999)。教育評鑑、教育指標。教育資料與研究，第29輯。
<http://www.nioerar.edu.tw/basis3/29/a13.htm>
- 張苙雲 (2003)。台灣教育長期追蹤資料庫計畫書。載於中央研究院與國立教育研究院籌備處合作計畫合約書。台北：國立教育研究院籌備處。
- 教育基本法 (1999年6月23日發佈)。
- 彭森明 (2003)。台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討整合型計畫。新竹：清華大學。
- National Center of Educational Statistics. (2002). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G8 Countries: 2002* (NCES 2003026). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved July 20, 2004, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003026>
- National Commission of Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Shavelson, R. J., McDonnell, L., & Rand, J. O. (1991). What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11). Retrieved September 1, 2004 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=11>
- Sherman, J. D., Honegger, S. D., & McGivern, J. (2003). *Comparative indicators of education in the United States and other G8 countries: 2002*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics.



論教師生涯、學涯與職涯之調和與發展策略

林逸舒/國立嘉義大學專員

壹、前言

教育是一種傳道解惑、繼往開來與承先啟後的志業，隨著知識經濟、學習社會、資訊科技、後現代主義與後資本主義時代的來臨，使得我國教育環境及教育思潮亦發生根本的變化，學生的學習價值觀、家長對教育的期許與態度、社會大眾對教育行為的認知以及政府在教育行政上的決策與作為，在在都使得承擔培育國家社會新世代責任的教師感受到一定程度的壓力及推力，而使得她們既有的知識與技能、從業價值與態度及自我認知與效能都必需要有一定程度轉化與調整，方才能有效擔負及勝任其應有之責任角色與時代使命。

教育除了是知識與經驗的傳播，更是一種身教言教的歷程，教師們在教育學生為人、為善、為生活圓滿的過程中，其本身不但要扮演推動者與演化者的角色，更要擔任起示範與領銜的任務，以身作則，以為表率，供其有機會從生活中去觀察、從學習中去瞭解以及從實踐中去體驗合適之生涯、職涯及學涯的發展路徑應有的認知、態度與作為。

爰上所述，我們瞭解到教師在自化化人，自教教人的過程中，其工作角色是多元且具挑戰的；其工作內容是整體性、整合性、前瞻性與策略性的，因此其本身即應要

有一套足供其憑恃與參照的生涯構架與模式，來做為規劃與妥適人生、發展與提升自我人力資本、適應與準備職業階段的工具，以為學生表率並發展及調和其自身各階段的生涯、學涯與職涯路徑。

貳、教師生涯、學涯與職涯的意義及相關性

一、教師生涯、學涯與職涯之定義

有關生涯、學涯與職涯之定義，眾說紛云，綜合各家學說，生涯大體上是著重於全人生所有生命角色、經驗與活動時程統合之探討；學涯則為確認生命歷程中所有的學習內容、階段與活動；而職涯則泛指為在工作階段有關之工作選擇、轉換、晉陞與調職等活動。而本文係基於教師之職業特性（如工作權之相對保障、身份限制、教學活動為輔、訓輔學生為輔等特性）、族群特徵（如工作作息較正常、強調自我進修學習及教學相長等）與生活條件（如大部份皆為小康家庭、經濟來源固定且可預期、有寒暑假等）等通識背景，來定義以下教師之生涯、學涯與職涯：

（一）教師之生涯：係指教師各種生活事件的演進方向與歷程，係包括擔任教師前之成長期與探索期、任職教師期間之建立期

與維持期及退職後之衰退期，相對其他職業族群則較具有方向性、時間性與主動性。

(二) 教師之學涯：擔任教職前後之各種正式及非正式學習管道、活動與歷程及退休後各種自發性的學習活動。

(三) 教師之職涯：係指任教職期間之職位輪調、調職及升遷等歷程，概括了心智成長、知識增進與經驗提升等意涵(吳秉恩，1999)。

二、教師生涯、學涯與職涯範疇之相關性

教師的生涯、學涯與職涯的規劃、管理與發展實係一體相關之多重構面結構，從縱向的角度觀察，三者之發展係一連續演進歷程，在人生的許多階段同時並存並行；從橫向的角度理解，則三者之發展缺一不可，具有相輔相成、互補互用之綜效。為對三者之相關性有一輪廓清楚之意像，本文試以廣度與時間兩基礎元素、輔以舒伯(SUPER, 1972)之生涯選擇五階段(成長期、探索期、建立期、維持期及衰退期)來探究三者之相關性。

(一) 從廣度面向觀察：由上一小節對教師生涯、學涯與職涯的定義可得知教師之生涯面向係涵括生命歷程之種種活動，貫穿了生涯選擇五階段，面向最廣；學涯則為任職教職前後至退休後之所有學習活動，範圍次之；而職涯則僅限於擔任教職期間與工作相關之事務，面向最窄，三者之關係如圖一所示。



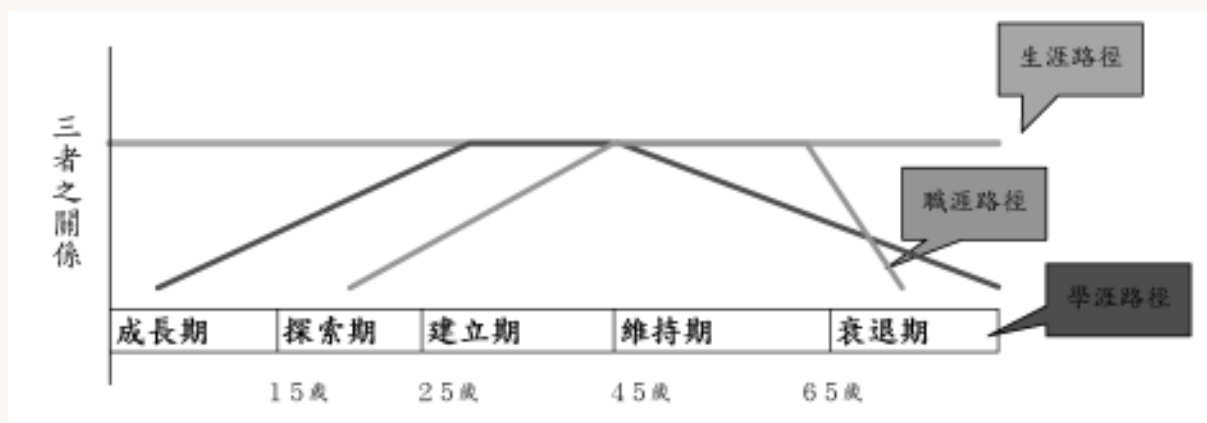
圖一：教師生涯、學涯與職涯三者之廣度面向關係

資料來源：作者發展

(二) 從時間面向觀察：教師的生涯、學涯與職涯在大部份的時間是並行不悖的，只有程度上與重要性之差異。在成長期(從出生至14、15歲)生涯態度與價值之塑造與成形，可能決定學習興趣與職業動向的選擇；在探索期(15至24歲)學習路徑的選擇，可能影響到建立期之職業從事與轉換；而在建立期職業成就順遂與否，亦可能對生涯目標之調整產生連鎖效應。三者時間之關係其實是相關連動，且互成影響效應的，其關係可以基於相關生涯路徑、學習發展與職業發展理論以圖二來表示。

由圖二可以瞭解到教師生涯是全人生發展的；而學涯則隨著年齡的增長呈現出類似拋物形曲線；職涯則是起於探索階段末期(22至25歲間)，而呈現梯形狀之曲線發展。值得注意的是學涯大致上會在建立階段中期達致高峰，並延續至維持階段初期；職涯則會在維持階段初期達致高峰，延續至維持階段末期；生涯、學涯與職涯之交會點大





圖二：教師生涯、學涯與職涯三者之廣度面向關係

資料來源：作者發展

約會在維持期初期（約四十五歲前後）。此時，無論個人之身心調和、經驗學識或職業成就皆已達致相當程度之發展。

參、教師生涯、學涯與職涯之規劃流程

相對其他職業族群而言，教師具有相對之生涯方向性、確定性與穩定性。因此，有關其生涯、學涯與職涯目標與路徑的選擇、整合與規劃亦較易以簡單明確的輪廓來呈現。本文擬試以參照李隆盛（2002）發展之A-PIE模式（Analysis分析-Planning規劃-Implementaion實施-Evaluation評鑑）建構圖三之流程圖來說明教師生涯、學涯與職涯之規劃流程，以為教師規劃時之參考。

一、規劃的進程

依照規劃程序的實務需求與完整性，本文以（一）規劃之需求分析；（二）長期

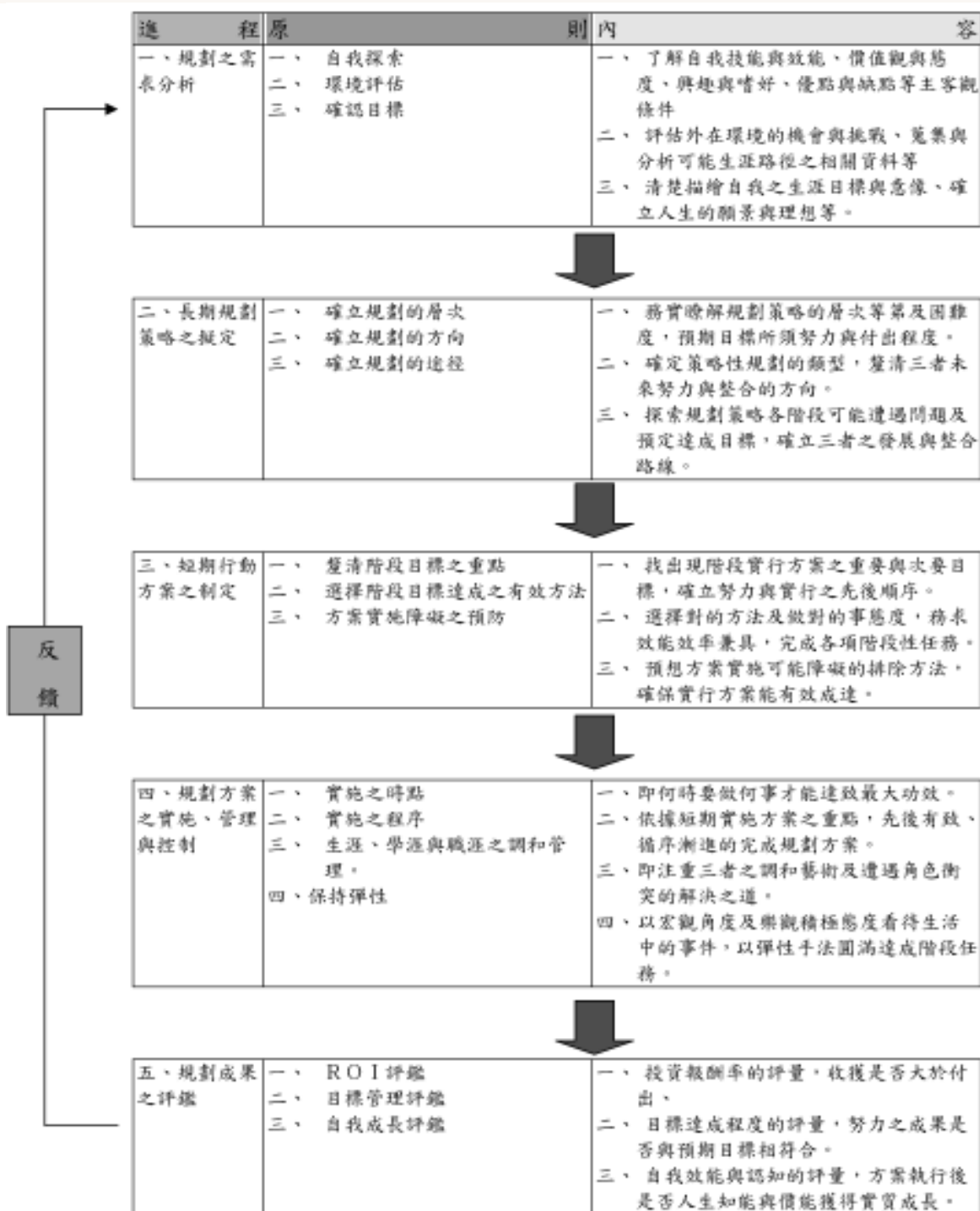
規劃策略之擬定；（三）短期行動方案之制定；（四）規劃方案之實施、管理與控制；（五）規劃成果之評鑑等五個步驟做為教師生涯、學涯與職涯規劃之進程。

二、規劃的原則

係針對階段目標與任務的不同而設計，各進程之規劃原則皆有其階段任務與功能。如在規劃之需求分析進程中，首要之務便是要進行自我探索、環境評估與確認生涯總目標的工作，以為客觀周延的為下一進程之長期規劃策略提供詳實正確資料。又如在規劃之成果評鑑進程中，便要依據規劃之需求分析所設定之總目標進行各項方案實施成果的評鑑（如ROI評鑑、自我成長評鑑等），以作為修正與調整各進程原則之依據。

三、規劃的內容

係以規劃目標為中心理念；以規劃進程為運作時期及以規劃原則為操作範圍，做為



圖三：教師生涯、學涯與職涯三者之規劃流程圖

資料來源：作者發展

達成各階段目標之操作性工具。如在長期之規劃策略擬定的進程中，其規劃原則為確立規劃的層次、方向與途徑，而作為其規劃原則操作性工具之內容便應為：（一）務實瞭解規劃策略的層次等第及困難度，預期達成目標所須努力與付出程度；（二）確定策略性規劃的類型，釐清三者未來努力與整合的方向以及（三）探索規劃策略各階段可能遭遇問題及預定達成目標，確立三者之發展與整合路線。

基本上，教師生涯、學涯與職涯的規劃程序是一個動態的歷程，各規劃進程、規劃原則及規劃內容相互為用、相互影響，缺一不可，係為一牽一髮而動全身之有機架構。

肆、教師生涯、學涯與職涯的調和策略

教師扮演生涯、學涯與職涯中之角色，在許多時候是同時並存並行的。因此，基於時間利用與空間轉換之限制性、角色混淆與角色衝突之迷惘性以及理想與現實之落差性等因素，教師在履行與實踐其生涯、學涯與職涯規劃歷程中難免會遭遇困難，而有左支右絀、捉襟見肘之感。因此，有必要針對其三者之功能、方向與途徑做一總體性、整合性與策略性之調和，務求以有限的資源達致無限發展之可能。本文擬提出以下四種方法供教師調和其生涯、學涯與職涯之參考。

一、以5W1H確認教師生涯、學

涯與職涯之向度與廣度

教師生涯、學涯與職涯之發展方向與範圍是調和其三者首應考量之處，爰此，以5W1H模型來建構三者之方向與範圍，應可提供一個較為明確之發展意像輪廓。

（一）三者（生涯、學涯與職涯）之目標為何（WHY）：首先便要確認生涯的目標。生涯目標是要建立自我實現的人生抑是創造幸福美滿的家庭？是要累積眾多財富抑是獲得人們敬重與稱羨？再復以確認學涯與職涯所相對應之達成目標，如此，三者整合方向與範圍明確，方能確立未來之發展途徑。

（二）、三者之主要發展內容為何（WHAT）：釐清與歸納三者之發展內容亦是調和三者之重要步驟。三者之發展途徑有何異同？是否有明確的方向可循？如在知識經濟時代，要累積財富便是要有終身學習與自我淬勵的認知與精神，因此，學習生涯便是成為整體生涯規劃的主要內容，一切生活中與職業上的活動與歷程當然應以學習及創造新知識及技能為首務，如此，三者調和方向自然因應而生。

（三）、三者在時間上起點、終點為何（WHEN）：生涯的時程是全人生的；學涯也有傾向終身學習之勢；而職涯則大抵在完成正規教育後才開始。因此，在什麼時間點切入、補強、傾力及結束三者階務性路徑之起始與終結點，以最有效率及效能的方法完成階段性任務，是三者調和發展的另一重點。



(四)、三者在哪個地點發展最合適(WHERE)：其係指依據三者的目標決定在什麼地點來履行規劃方案最適合。例如生涯目標為追求高品質且寧靜生活，其住所之選擇以郊區為宜；又其學涯目標為追求高深且專門學問，研究型大學進修應為其最佳選擇；又其職涯目標追求的是有發展願景且具升遷機會之公務單位，然此等公務單位皆為大型機關且多位於市區。而為兼顧其三者之目標及調和三者發展地點之衝突，顯然其必需以策略性觀點與比較利益法有所取捨，來尋覓合適地點，方能如願以償兼顧三者之發展目標。

(五)、三者之最佳伙伴為何(WHO)：要怎麼尋找良師益友？要怎麼發現學習標竿與榜樣？是三者伙伴關係調和的焦點。人類是群居且高度社會化的，因此，無論生活、就學與工作無時無刻不在學習與模仿，準此，有學習標竿與良師益友在伴，潛移默化，許多難題自然迎刃而解，三者之調和自然水到渠成。

(六)、如何將三者整合成一致性的路徑與方向(HOW)：「如何」強調的是方法的使用，是要用歸納或演繹找到三者的異同；抑是要用內容分析或行動研究從實務中找出一致性的路徑與方向，皆可因個人實際需要，適時適當的運用。

二、建構CIPP流程圖界定教師生涯、學涯與職涯之路徑與效果

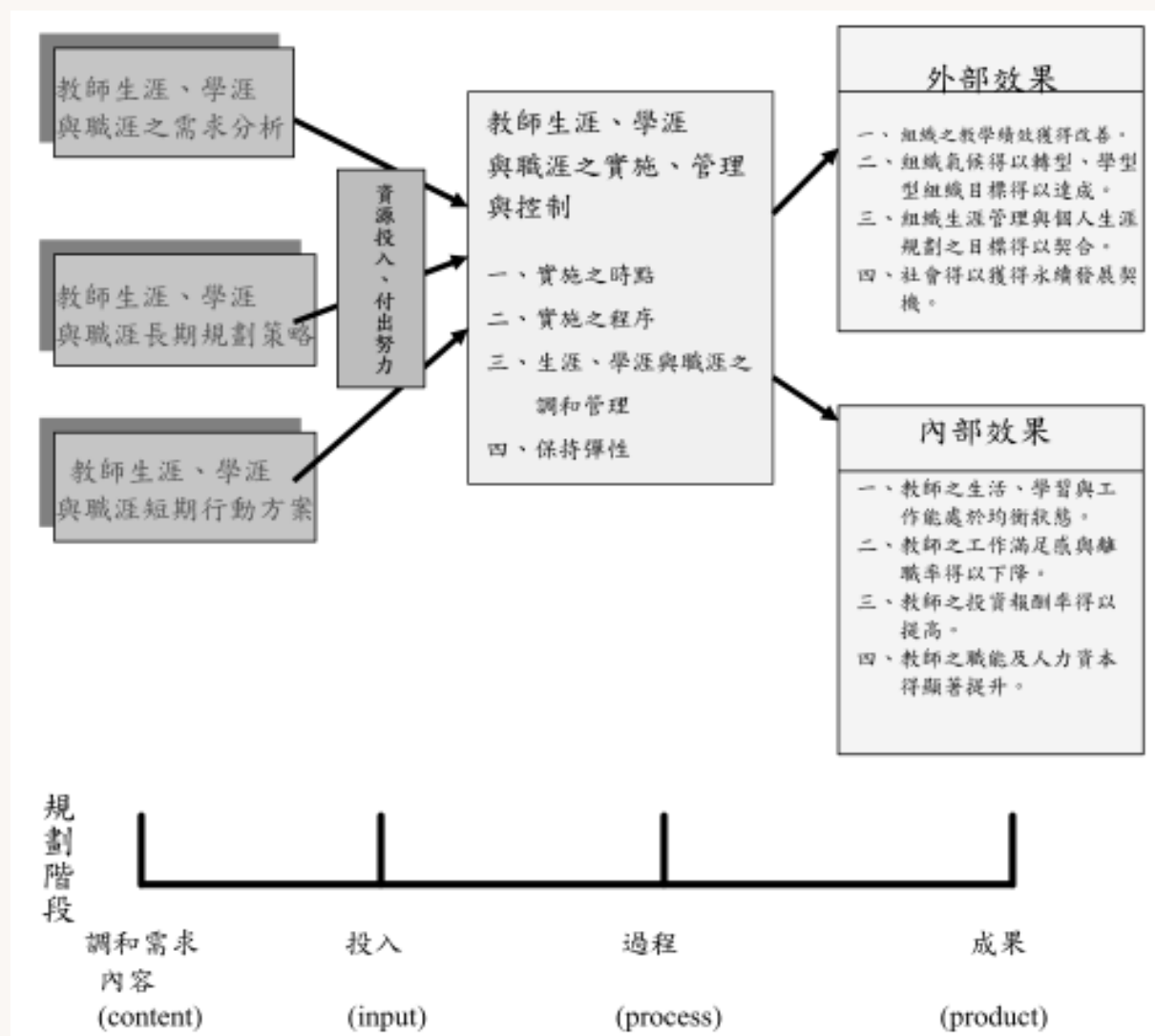
CIPP(content內容 - input投入 - process過程 - peoduct結果)講求的是投入與產出的關係，透過適當資源的投入與正確方法的轉換，以期產生預期的成果。在教師生涯、學涯與職涯的調和方案中可利用CIPP之架構(如圖四)清楚的界定三者共通之路徑及內外部效果，以為履行及調和三者規劃方案之參考架構。

由圖四可瞭解到透過對教師生涯、學涯與職涯的規劃需求分析、長期策略性規劃及短期行動方案等資源的投入與努力的付出，並經由其三者之實施、管理與控制的轉化的過程中，可產生與原始規劃目標相結合之內外部效果，其可產生之外部效果諸如組織之教學績效得以獲得改善、組織生涯管理與個人生涯規劃之目標得以契合、社會得以獲得永續發展等；內部效果如教師之生活、學習與工作能處於均衡狀態、教師之工作滿足感與離職率得以下降及教師之職能及人力資本得顯著提升等。

三、運用SWOT模型即時修正教師生涯、學涯與職涯之管理方案

SWOT(strength優勢 - weakness劣勢 - opportunity機會 - theraten挑戰)主要可分為內外二部份，其內在部份係著重個人條件與外在環境交互作用產生之競爭優劣勢狀態；而外在部份則是強調環境所提供之機會與挑戰及其與個人人力資本媒合之程度。

教師在調和其生涯、學涯與職涯的規劃



圖四：教師生涯、學涯與職涯調和方案之CIPP架構圖

資料來源：作者發展

與行動方案時，首要之務當為謹慎周延評量自身之主客觀條件，自己的學識、技能、態度、價值與興趣是否能產生競爭優勢；自己那些個人特質最能適合自己生涯路徑之發展。再者便是搜集外在環境的資訊與資料（如生活資訊 - 物價及消費指數、房市及股市水準等；學習資訊 - 主流知識、學習方法及

學習機會等；就業資訊 - 就業市場的任用條件、人力供需情形、薪資水準、失業率狀況及產業發展現況等），衡量自己與機會的落差程度，瞭解解決挑戰困難的癥結與方法。如此，在有了內外週延客觀的分析後，隨時修正調整自己的實施管理方案，生涯、學涯與職涯路徑之選擇與規劃便會較正確務實，

不易與現實情況脫節，其三者之調和程度自然較理想情境中之規劃案為高。

四、教師生涯、學涯與職涯之規劃方案必需兼具信度與效度

信度 (reliability) 係為指標值經過一段時間產生一致結果或信賴的程度；而效度 (validity) 則為表示一種指標分數 (如規劃的策略或行動方案) 和準則 (實際操作情形及產出成果) 間的關係 (Randall S. Schuler, 2000)。在教師生涯、學涯與職涯規劃方案的信度中，由於每個人發展途徑皆是獨特性與單一性，無法以時間點前後比較是否具一致性，因此，其可參照及修改再測信度 (test-retest reliability) 之方法，設法找出類似生涯發展路徑個案各段階之指標值，選擇適當時程以經驗個案之實際運作與產出成果，與自己當前現況之指標值做比較，檢視其一致性程度，以測量己身規劃方案之信度。另在效度方面，則可將規劃之行動方案數值化為可測量之問卷或量表，並在規劃之初即先測得本問卷所得之分數，最後在經過一段時間後將實施之成果績效做統計上之相關考驗，即可得規劃方案之效度。值得注意的是，通常信度最低係數的可接受值為 0.7；效度為 0.2 至 0.5 間 (房美玉, 2003)，若所得低於此數值，則表示所規劃的方案不具信度或效度，那就有再修正與檢討的必要了。

伍、教師生涯、學涯與職涯的

發展策略

策略代表為達成某特定目的所採取的手段，其具體表現為對重要資源、功能及特色的調配與運用，基本上係一動態的歷程 (許士軍, 2002)。選擇及運用「對」的策略可達事半功倍之效，反之則可能使資源配置錯誤，而陷規劃方案之系統於空轉。

一、以策略性觀點經營自己之生涯、學涯與職涯

策略講求的是與目標做總體性與整合性的結合，其主要作為係透過理性分析、長短期規劃及整體考量的方法，將系統裡的各項功能與資源做整合性運作，以達預期之目標。準此，在教師之生涯、學涯與職涯之範疇裡，各有其主次要目標、功能及投入資源。為達整體預期目標，實須運用策略性觀點，將三者之目標、功能及投入之人力、物力、財力做一前瞻性、整體性及周延性的整合，使之與各長短期目標結合，如此，方能使總體目標井然有序，循序漸進的完成。

二、妥善運用時間管理、壓力管理、資訊管理與目標管理之方法

時間管理的內涵為運用科學及效率的方法，妥善安排及規劃各種事件流程 (楊國賜, 2002)；壓力管理之目的在善用覺察、情感與自我調適的本能，循中庸之道，以激發自我成長的動力及潛能 (人事行政



局，2002）；資訊管理則是強調運用資訊科技及組織能力，將各類資料分門別類，有效管理（楊智傑，2003）；目標管理則是以系統方式將許多主要活動予以整合，以有效達成全面管理系統（王士峰、王士紘，1999）。而教師在履行實踐其生涯、學涯與職涯歷程中，實應體認到時間之珍貴性、資料與資訊搜集、篩選與重整之重要性及目標達成方法之整合性。妥善安排與利用規劃時程之時間、轉化壓力為再出發之動能、熟稔運用資訊科技搜集篩選整合資料與資訊之技巧、並培養系統思考能力，整合運用可用資源，以達發展目標。

三、體認終身學習與知識管理技能是生涯、學涯與職涯發展的核心

終身學習與知識管理是沛然莫禦之時代潮流，同時也是個人心智及知能成長之核心工具。就終身學習而言，人類無論生活、就學或工作，其本質皆是不斷的學習。生涯是貫穿全人生的活動，而學習對個人而言，理應也是終身伴隨的；知識管理則強調知識的獲得、整合、儲存、累積、分享、應用與創新。著重新思維、新知能與新文化的產出。而教師身為知識工作者（knowledge worker），為貫徹其生涯、學涯與職涯目標的實踐，更應為終身學習與知識管理的服膺者，以為提升己身之人力資本、累積組織之智慧經驗庫及發展國家社會之人力資產。

四、維持健全的身心與樂觀積極之價值觀

健全的身心與樂觀進取的態度是活化所有動能的泉源，有了活力與希望的生活，生命才是彩色的；又人生不如意之事，十常八九。因此，教師在發展其生涯、學涯與職涯的抱負與理想時，難免會遭遇挫折與困難，而使其發展路徑產生遲延，此時若當事人能有豁達的心胸、樂觀積極的價值觀與充滿希望活力的身心，則必能化危機為轉機，化阻力為助力，蓄積蘊釀再出發的動能，為下一次的機會與挑戰做好充足萬全的準備。

五、營造建構和諧多元的人際關係及俱備「與人為善」的心情與態度

人不能離群而居，人類是群性的族群，因此，在人與人的互動過程中，人們因而獲得歸屬與認同感；在與人交往的關係網絡中，人們因而獲得自我滿足以及學會尊重他人與自己。同理可言，教師在履行其生涯、學涯與職涯發展策略的過程中，同樣需要他人的支持與鼓勵，以為增強其繼續努力之動機；也要需求他人協助與輔佐，以為增長及修正其思維模式；更需要他人的反射與學習，以為探索己身心靈深處之本我面貌。因此，和諧多元人際關係的建構以及與人為善心神與態度的俱備對教師實施、管理與控制其生涯、學涯與職涯發展方案是絕對必要的。唯而如此，方能使其在遂行人生理想的大道中，左右逢源，處處逢貴人相助。

陸、結論

教育是春風化雨的事業，更是良心的工作，在一個人的生命發展歷程中，若能知遇良師，往往對日後的人生會產生許多的啟發與深邃的影響。教育是百年樹人的工作，在求學階段之環境中，若所有教師皆能以身作則樹立良好的風行與典範，對日後學生人格

發展與行為態度之型塑必能產生正面積極的作用。又值時序已運轉至強調高度 e 化、專業分工、教育價值多元化及教育思潮多變自由化之新世紀，全體教師唯有建構起自己生涯、學涯與職涯之發展路徑，確認一己之競爭優勢與存在價值，方能在日趨挑戰與艱難的教育志業中打出一條光明大道，為國家的下一代也為自己創造出美麗璀璨的人生。

參考資料

- 行政院人事行政局，2003,公務生涯諮商與輔導手冊,台北:行政人事行政 局。
- 行政院經濟建設委員會,2001,新世紀人力發展方案2001-2003, 台北:行政院經建會。
- 吳淑華、黃曼琴譯,1999,人力資源管理,台中:海滄書局。
- 許士軍,2002,管理學-第十七版,台北:東華書局。
- 楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園,1991,社會及行為科學研究法,台北:東華書局。
- 楊國賜,2002,「生涯規劃與發展」,台北:國家文官培訓所。
- 郭生玉,1993,心理與教育研究所-第十一版,台北:精華書局。
- 李誠,2003,人力資源管理的12堂課,台北:天下遠見出版公司。
- 王士峰、王士紘,1993,企業管理,台北,五南圖書公司。
- 張火燦,2001,策略性人力資源管理,台北:揚智文化事業公司。
- 李隆盛、賴春金,2002,科技與人力教育的變革,台北:師大書苑。
- 張榮發,2002,知識管理與公務人力資源發展關係之研究,台北:國立政治大學碩士論文。
- 陳怡靜,2001,知識工作者職涯發展歷程及其影響因素之研究,台北:國立 臺灣師範大學碩士論文。
- 林逸舒,2002,「我國地方政府教師訓練實施之探討」,南投:研習論壇月刊社。
- 楊智傑,2002,「知識社會中公務人力之專業成長」,台北:國家文官培訓所。
- 林麗惠,2002,「人力資源發展與成人教育的關係」,台北:國家文官培訓所。



小學校推動教師行動研究之反思札記

王正雄/花蓮縣新社國小教師兼教導主任

前言

一所位在花蓮縣偏遠的「六班小學校」，在這波九年一貫教育改革的聲浪下，學校如何推動教師行動研究，好讓教育改革中，「教師即研究者」、「教師即改革者」等諸多的教育口號及教育理想能拉近與教學實際間的距離，啟動以學校為中心的教師專業發展之可能途徑。

研究者在進行學校本位教師行動研究的過程中，除了實際「參與觀察」行動研究進行中的各項過程，並扮演著「非主動性促進者」(involuntarily facilitator)的角色，帶領學校教師一同進入行動研究的範疇與實際操作的過程。在此所謂「非主動性」「促進者」的意思是：其一，研究者的行政工作與角色非關此事。其二，以研究者過去近二年在學校的舊經驗中，過去學校在推動某些事務上往往「雷聲大雨點小」、「以不變應萬變」的態勢昭然若揭，要不就「草草交差應付了事」之被動作為，所存在的刻板印象。現在要推動教師行動研究！心想：「可能頂多玩個一、二回就會停止了，或是如同以往會因為某些事情就此擔誤，而虎頭蛇尾，半途而廢。」因此，在答應進行該推動學校教師行動研究計畫時，就抱著「隨時可以繼續，也隨時可以停止」的心情來面對，自己一定要保持一顆清明的心。

「但是」非得堅定聲明的是：研究者在準備與進行各項行動研究的學習內容與討論時，必定是「全力投入、充分準備」，把最適合的材料，最重要的國內外文獻咀嚼轉化後，再深入淺出的分享給學校的每位老師。文章之前，做此解釋研究者以「非主動性促進者」的角色，一方面做為本研究的起點行為與動機之介紹，另一方面來正視偏遠的小學校在所謂文化不利、師資流動率高，資源不足等劣勢條件下，如何進行學校本位教師行動研究的方案，供讀者對學校整體背景環境條件瞭解的參考。

底下文章的結構較不拘泥在正規研究格式的鋪陳，而以較輕鬆的方式來敘述學校推動行動研究的過程，主要的內容在反思：一、瞭解教師及行政人員對於從事行動研究的認知與態度；二、影響學校推展教師行動研究的因素何在；三、適合小校進行教師行動研究的策略與可行途徑為何？

壹、學校人員對於教師行動研究的認知與態度

「行動研究」一直是近年來教育革新中的一項重要議題，許多專家學者(歐用生，民83；成虹飛，民89；夏林清，民89；高新建，民90；謝金青，民90)大聲疾呼，希望學



校教師能更專業、更有基礎研究的技能，一方面提昇教師的專業素養，一方面以解決教育場域的實際問題。但是本校為何突然「聽到」口號，想要從事行動研究呢？據瞭解學校教務處未曾有此構想，但仔細理解原來是：「學校領導者對於行動研究這個名詞一直感到興趣與疑惑，到底什麼是行動研究？常常聽這些學者、上級長官口中掛著行動研究，那到底是如何？試想這一定要相當嚴謹的步驟吧？是專家學者們的飯碗，豈是一般教師能力所及的。簡言之，其實是『校長自己很想瞭解到底什麼是行動研究』，以前曾聽過教授演講提過，但還是對行動研究很陌生，內心存有不少疑問，只是知道它可能對教師及學生都有幫助，所以很想藉此週三校內進修的機會，透過學校現有的資源來進一步瞭解行動研究到底為何？搞不好就真的在學校推動起來了。」

至於其它教師對於行動研究的看法也開始有了轉變，最初總是一知半解，甚至大部分完全不瞭解，會擔心專業能力不足，沒有研究的基礎與背景，要寫研究報告很辛苦，而且還要讀書很累……等等一般的印象。就在第一次的校內教師行動研究研習活動後，「哦！原來這就是行動研究，好像我平常就有做了一些，只不過是沒有很系統地去分析與整理而已嘛」，接著老師也能針對在個別教學中或自己感到有興趣的領域，陸續的能夠提出研究問題與計畫。研究者與學校的同仁都共同看到了自己「專業成長的起步」，更有老師好感動說：「學校從來沒有這樣有共識地

在討論教育上的議題」。的確如此，九年一貫課程改革火都燒到了屁股，在這種偏遠的學校還是「子彈打到這邊都冷嘍」，主要的課程領導階層無法推動也不知如何做起，於是乎「等待」、「觀望」、「以不變應萬變」，到非得要做出什麼成果不行的時候再來想辦法，這就是學校所一直存在的實際「現況」。

貳、影響推展教師行動研究的因素

底下先簡要說明教師行動研究研習進行的方式，接著從整個歷程中歸納分析影響推動行動研究的主要因素：

一、教師行動研究研習活動進行的方式

研究者把自己定位為非主動性促進者的角色，在學校進行教師行動研究的方案，勢必要針對學校的情況特別設計一系列教師進修課程，讓這股學習的火苗能夠順利燃燒延續熱情。學習的主要內容分為三個部份：首先，溝通觀念並發掘教育現場的問題。研究者企圖漸進式地建立老師對行動研究的觀念，並加以澄清心中對行動研究的疑問，瞭解在其教學歷程中有許多值得研究與深思的問題。這些問題可能在過去只是慣性的處理學習上困境，尚未深入針對某些議題加以探討或反思自己解決問題的歷程與策略；這些問題也有可能是一直以來想去探討的議題或有興趣的領域。

其次，簡化學習的內容，建立每次討論明確的目標。考量學校一般研習活動實施的現況，把研習的進度與內容重新組織整理，讓每一次研習進度的內容「目標都很簡單明確」，而且使用「個人成長紀錄」的方式，留下對每次進修內容的簡要心得。最後，簡化研究格式鼓勵老師動手撰寫研究報告。討論、對話、蒐集並分析資料是行動研究過程中重要的歷程，然而實際的行動與報告的呈現更是推動行動研究成敗的重要指標。因此，如何讓老師覺得可以放鬆心情，願意試試看，就是研究者所要傷腦筋的地方了。

二、影響教師行動研究進展的可能因素探討

(一) 主持人的專業

許多專業對話展開的同時，要拿捏住發言者的重點，或是加以詮釋導引出意圖研究的「問題」，或是誘發並鼓勵老師的發言與思考，或是掌握時間及會議進行的重點與目標的達成，主持人都扮演著相當重要的角色。研討的氣氛要在一個輕鬆無負擔的情境中進行，盡情的對話才是理想的會議狀態。試想這般「情境」如何營造，來點咖啡或茶，選個適合專注對話的場地、時間、明確的議題，不必擔心講得不好、寫得不清楚，「所有專家都是從學習開始」。

(二) 組織團隊的運作

學校中的成員無法每個人都能同心同調，也無法讓每個人的能力都一樣強，如何運用同儕的力量，團隊合作協助部分進度有

困難的老師持續進步，或引導那些對於會議中發言總是「後天性冷漠」的人樂於發言，這些都要靠團隊的力量來互相影響。如同前述營造一個輕鬆的對話環境，就能看到從過去「一言堂」的會議，到大家能「暢所欲言」的情形。團隊運作的重點是讓每個成員都不寂寞，都有機會享受大家的真誠回饋。

(三) 進度與時間的安排

行動研究的進度規劃與時間的安排，要能充分反應出推動者的決心與預期的目標。從事研究的幾個重要階段，一是研究階段：界定研究問題、蒐集與分析資料、選擇研究方法。二是行動階段：觀察紀錄、收集分析資料、行動方案、省思札記。三是報告撰寫。這三個部分都需要相當多的時間來進行，因此，規劃出學年的計畫與學期的計畫，以及預期的成效具體的成果就顯得格外實際確切。時間上幾次密集的討論，分散蒐集資料及給於充分的時間撰寫是要依校務的狀況來分配的，也因此考驗行動研究在校務發展的份量。

(四) 學校例行性事務的影響

任何一個小學教育工作者都知道學校例行事務多如牛毛，諸如運動會、舞蹈比賽、校外教學、教育局的評鑑、視察、九年一貫課程的成果整理、視力保健、民主法治教育、。這麼多事，其中大部份都是有時效性的案件，也都會影響到行動研究的推展。在這麼繁忙的工作壓力之下，如何輕鬆的對話與進行研究，確實是難上加難。

(五) 行政領導者的專業堅持



不管是學校領導者的帶動或研究者的角色都是無法一枝獨秀，獨立讓行動研究能持續幾回合的，所以領導者的專業堅持與決心就顯得十分重要。如同前面所言，行動研究要稍微有些成果展現是需要時間的，如何妥善安排學校事務，排除障礙或阻力，激勵教師帶動大家一起做行動研究，就考驗著領導的智慧與決心。

(六) 專門問題的探究與專家協助

研究者在帶領問題討論時發現，教師們有興趣研究的議題十分廣泛，有的是行政的領域、有的是課程的領域、有的是輔導的領域、有的是特教的問題，也有數學學習、語文學習方面的議題，文化或生態 等等包羅萬象。因此在一些專門問題的討論時，就極需要這些領域的專家學者來剖析、聚焦、分享、參與。當然在沒有專家介入的同時，研究者企圖分析並釐清議題的屬性，觸動某些領域專長的老師提供看法，從不同層面來討論，或是提出一些相關的關鍵字詞，讓老師能再進一步地蒐集並閱讀更多的資料。

(七) 時間托延的危機

整個學期的行動研究計畫，安排的次數及進度目標需系統思考，但在時程上的安排階段上最好不過超過二個月，因為時間一拉長就會有許許多多的事務、工作、活動、比賽 等等，直接影響到行動研究的專注力與行動力。就如同享受一頓美食，開胃酒、前菜、主食 陸陸續續端上餐桌享用時，太快或太慢都會影響用餐者的心情，如果中間有一道菜等了好久才上來，一定會影響食慾

的，當然用完餐如果有一份甜點那就更完美了。所以推動者提供一些獎勵，增強教師的行動力也是一種維持進步的策略手段。

(八) 研究報告遲遲無法呈現的困境

研究生要他們寫出一份報告都需要相當的時間準備，何況一般老師在這麼忙的工作中要提出研究報告來，更需要一段完整而清靜的時間來完成。在這呈現報告的階段，勢必要運用到一些額外的時間來撰寫，而且部分的老師不要說寫作，就連讀書的習慣都好生疏了一段時間，現在要進入一個對老師而言算是高難度的領域，就需要許多的時間來寬容他們進步，欣賞他們自我超越。於是乎研究報告呈現的分級與簡化，讓老師都有機會在一個較短的時間內完成行動策略與報告，這一部分就直接關係到成果的展現。所以初期所設定的目標就要依老師的個別狀況，讓他們也能訂下自己的目標。

參、適合小校進行教師行動研究的可行途徑

研究者在推動小學校教師行動研究的過程中，省思推動歷程中的許多喜悅與困境，莽撞而粗略地提出底下幾點適合小校進行教師行動研究的可行途徑及策略技巧，供做參考：

一、行動決心與目標

教育行動研究的目的絕對不只是一篇研究報告的呈現而已，而是針對教育上的實際

問題有系統的分析、深入的探討，並提出有效的改善行動。過程中必須有許多的專業對話，策略的分享及行動結果的檢討與省思，一定能夠提昇學校組織的專業形象與能力。因此，學校在決定展開教師行動研究的同時，需要界定清楚學校組織成員參與的程度、範圍及預期的目標，「量力而為」並對執行該方案有個明確的定位，時間表及可期待的成果。例如：由校長帶頭一起來做，預計在一個學期中經過多少時間的研習與討論，預期在教師個人及學校組織氣氛上或具體的成果上有哪些階段的目標要達成。

二、掌握關鍵少數

在預設的目標下，量力而為是很實際的。學校成員有多少是願意改變的，有多少是堅決反對的，有多少是可有可無的？再審視一下是否有研究基礎的教師？是否有熱心支持的學者專家？更重要的是行政領導階層的態度與專業為何？這些都直接影響學校推動行動方案的執行力。寧可保守些，如果有超過三分之一到一半是支持或願意嘗試，或者學校有堅強的行政團隊，那就可以展開這一趟專業發展的旅行。如果沒有，那就向下修正目標，建立教師對行動研究應有的基本概念就行。「知」或「行」，「真知」或「真行」，就視學校文化及政策決心與執行力而定。

三、系統規劃學習內容與階段目標

行動研究並不是一次演說後就會寫出研

究報告，就能在教育現場中有所行動的，每個階段都需要專業的帶領，所以系統規劃整個學習的內容與明確的學習目標，就能清楚地掌握學習的成效與困境的突破。例如：在研究階段先舉辦一次校內的教師進修活動，再接著全縣或校外行動研究進修，參照不同的觀點，建立對行動研究的基本認識，並利用校內教師晨會時間做心得的分享。其次展開擬訂研究主題試著說明研究的動機與目的，此時主持人要從各種角度來欣賞教師第一次的書面成果，公開分享經驗並協助教師們釐清研究問題，而且要很有愛心的對第一次書面資料做建議，讓他們有信心來完成修正後的第二版。接著，蒐集與研究問題相關的文獻，要具體的提供蒐集資料閱讀資料的方法，最好一起操作，並且再一次很有愛心地幫教師們搜尋相關的資料，這樣會無形的使教師們不看看資料都會覺得不好意思。往後的行動階段及報告撰寫階段就會有明顯的個別進度差異出現，行動方案的擬訂需要許多專業的建議，共同時間的分享有助於瞭解個別行動研究的進展，也可以透過同儕與專家的專業對話澄清與修正，無形中也會讓教師們自覺到自己的研究進度。只要教師能進行到撰寫報告的成果階段，那學校團隊的專業發展就是豐收的時候了，你會赫然發現不是只有書面成果呈現，許多方面都跟著一起成長了。

四、激發團隊動力

行動研究是學習型組織進行組織內學習



的典型過程，既然是團隊學習，團隊中自然會有個別差異的存在，研究者一開始計畫以二人一組方式來減輕教師的壓力，但是研究階段展開後，幾乎所有老師都有各自感到興趣的議題，很快的每個人都有了自己的研究主題，可以獨立來進行。許多的心得分享與專業對話中，就能明顯的讓老師感受到一種無私的分享，一種針對議題的專業討論，這些寶貴的經驗能激發團體的動力，組織會更有默契。如果學校行政領導者此時能夠以身作則，帶動討論或達成階段目標的作業，則風行草偃成效顯著。

五、持續關心與鼓勵

如同前面所言行動研究需要時間且過程中需要許多協助，領導者的持續關注與鼓勵就很重要。特別是某些專門的問題上，如果能夠即時的引入專家學者的共同討論與指導，一方面解惑教師的疑問，其它則可以帶

動士氣，無形中宣誓貫徹的決心。而如果提供某些獎勵能讓學校的老師都能更專業，都能更用心的解決教育場域中的問題，改善學生學習的成果，一定會有不少校長及家長樂於增強教師的行動研究。

結語

如果國小教師不要再被批評為非專業或半專業，那麼行動研究可以是一個很好的證明。研究不是只有那些學者才需要做的，學校推動行動研究可以讓教師更有系統地探究教育問題，建構知識，提升教學效能，增強教師的專業信心，更能帶動校園內教師團隊動力，讓「分享」成為組織文化的重要一環。當然，裡面也有許多可能造成行動研究中斷的原因，不管是在小學校或大學校，執行力如何？全賴那「真誠的心」。

參考資料

成虹飛(民89)，行動研究的書寫與閱讀---困境與可能性(阿美與阿花的對話錄)。教育資料與研究，35，1-7。台北：國立教育資料館。

夏林清(民89)，行動研究與中小學教師的相遇。教師天地，105，4-8。

高新建(民90)，行動研究及其在國民中小學課程綱要上的運用。摘自東吳教育學程行動研究法研討會內容。http://vschool.scu.edu.tw/Class02/Content.asp?Data_Code=106

歐用生(民83)，提升教師行動研究的能力。研習資訊，11(2)，1-7。台北：研習資訊雜誌社。

謝金青(民90)，「行動研究」與我們何干？

<http://www.nhctc.edu.tw/~king0120/main/action.htm>

附件一

次數／日期	學習主題	指導教授	個人心得
1週一	學校本位教育行動研究		幾句重點記錄或另外用 A 4 紙張附註
2 晨會	行動研究心得分享		
3週一 1 晨會	教育行動研究(校外) 學者 研習心得分享		
5週一	教育研究主題並提出研究 動機與目的(第一階段)		
6 晨會	同上		
7週一	教育行動研究----研究動 機與目的討論		
8週一	教育行動研究----研究動 機與目的討論(第二階段)		
9週一	蒐集與研究問題相關的文 獻(第三階段)		
10週三	文獻探討與整理分享 邀請學者		
第二階段另一次明實施			
1週一	教育行動研究階段目標與 研究報告呈現方式		
2週一	教育行動研究----行動策 略討論		
3週一	教育行動研究----行動結 果分享		
4週一	教育行動研究報告發表		
5週一	教育行動研究報告發表		

淺析國民小學的學校自我行銷

張茂源/雲林縣台西鄉泉州國小校長

壹、前言

教育是國家發展與社會進步的原動力。近二十年來隨著政治的民主化、經濟的自由化、社會的多元化、科技發展的快速化，使得教育面臨越來越多的挑戰。加上通訊科技與發達的網路所帶動的技術變革，已徹底改變了人類生活與生產的模式，傳統的學校經營與管理勢必要更具前瞻性與調適能力，方能因應瞬息萬變的社會變遷與時代需求。由上觀知，學校再也不能只是關起門來辦教育而無視社會的快速變遷；如何在日益競爭的社會環境下形塑優良的學校文化，並將學校特色與辦學理念經由學校行銷策略與家長、社區達成多元良性互動，已是教育工作者必須正視的議題。是以，本文首先從學校行銷的意涵著手；其次，探討學校行銷的特性與背景因素為何；最後，發展有效的學校行銷策略，期能獲得學校內部同仁與社區家長、人士的了解，認同與支持，以有助於達成學校目標。

貳、學校行銷的意涵

行銷一詞最早來自經濟學，在非營利組織採用行銷觀念之濫觴始於1969年Kotler和Levy發表的「擴大行銷觀念」。然而，學者對於學校行銷一詞、定義亦各有不同。李小

芬認為（2001）學校行銷即是：把教育當作一個市場，學校能善用市場區隔，找出目標大眾，以良好的課程、師資、設備、學習資源、適當的宣傳方式，為學校提升競爭力的一種社會過程。黃義良（2002）將學校行銷界定為：學校透過計畫與執行相關活動，並使社區、家長了解並支持學校的辦學理念、教學、課程實施與相關活動，使學生樂於就讀、教師樂於任教，而利於達成學校預期教育目標的社會性歷程。彭曉瑩（2002）認為：學校行銷是將行銷觀念應用在學校，對學校亦進行行銷規劃管理的完整過程。主要分為「內部行銷」與「外部行銷」，其內容重點包含「學校行銷理念」、「學校行銷組合」和「招生推廣策略」三層面。綜合上述定義，筆者認為：學校行銷係學校透過良好的課程、師資、設備、學習資源的規劃，將學校特色與辦學理念、藉由適當的宣傳方式，使社區、家長了解並支持，進而提升學校競爭力，以滿足社區、家長需求與需要的社會的、管理的過程。

參、學校行銷的特性

非營利組織要面對多重群眾、多重目標、產品是服務且受大眾監督的特性（Kotler & Andreasen,1987），故運用行銷



師
苑
交
流
道

原則於學校機構時、實有別於營利機構。茲一一說明如下：

一、多重的群眾

一所學校所要面對的群眾大致可歸類為「教學提供者-師資」、「服務對象-學生」、「社區家長」、「教育主管當局」，且彼此間息息相關。

二、多重目標

營利機構的目標通常是追求利潤為首要，但教育機構則要追求多重目標。一所學校不但要提供學生與家長對課程及師資的需求，還有與教育主管機關的政策配合、提供在職訓練與學校發展等努力目標。

三、產品是無形的服務而非有形的財貨

教育行銷產品具有無形性、生產和消費的不可分離性、不穩定性、易消逝性，所以服務和一般實體的商品有所不同（Kotler & Andreasen,1987；Kotler & Fox,1994）。由於教師教學呈現方式、教師特質的不同，使得「服務產品」產生不可分離性和不穩定性；更由於教育產品的易消逝性和無形性，產品無法儲存，都會影響學校行銷的效率。

四、大眾的監督

隨著教育人口激增，教育事務往往牽涉之對象既多且廣，且最容易受到大眾的關心與注意。因此，學校機構在進行校務規劃

時，時時須以學區大眾的利益及學生福祉為考量。

肆、學校行銷的背景因素

行銷（marketing）一詞，印象中似乎與教育事業無關；事實上，早在1969年Kotler在其「擴大行銷觀念」一書中即已提出有關非營利機構行銷的基本觀念---「行銷是一種廣泛的社會活動，其範圍不應限於一般商品」。在一切講求行銷掛帥的時代，行銷已不再是工商企業的專利，學校的經營者更應注重學校形象的管理與建立全員行銷的觀念，將學校的辦學理念與特色，藉由行銷的途徑傳達給社區的每位居民與家長。筆者觀諸當前教育行銷觀念應用於教育之重要性肇因於下列背景因素：

一、決策系統改變

過去由上而下的決策方式已轉變成由下而上，過去以行政機關為中心的管理，轉變成以學校本位管理。而在學校，又從傳統行政人員、教師為中心，改以學生之需要為中心訴求。

二、外在社會環境的急速變遷

現今是一個民主、開放、多元的社會，此一時代趨勢也促進學校組織跟著起了大幅度的變動。尤其是加入WTO組織後所面臨的環境改變，教育機構的快速擴充，競爭者的出現和增加，都促使學校不得不注重學校的

自我行銷，以提升競爭力。

三、要求教育品質提升的教育改革呼聲

因應一連串的教育改革、九年一貫課程的實施、及要求教育品質的提升，創造學校風格與形象，並讓所有成員及社會大眾了解，最好的方法就是透過行銷來建立學校與社會大眾良好的關係（鄭勵君，1998）。

四、教育政策的改變

在解除管制賦予大學自主的同時，政府補助經費亦縮減。例如國立大學「校務基金制」的實施，學校就必須藉由發動學生、教授、校友、社會大眾、企業家等與學校行銷有關對象進行募款、推廣教育或建教合作，以自籌經費。

伍、有效的學校行銷策略

有效的學校行銷策略有助於學校預期目標的達成，能凝聚學校同仁與家長間的良善關係，提升學校整體形象與競爭力。Kotler & Fashy在「新競爭優勢」一書中也提出：邁向二十一世紀的策略性行銷當中解釋、策略之目的為創造並維持競爭優勢（郭振鶴，1997）。由此可知策略之重要性，職是之故，本文僅提出下列幾點做法，期能有助於學校行銷與經營。

一、顧客導向的學校品質文化

在民主、開放、多元的社會環境，面對家長間不同的要求，學校必須用心去了解顧客（學生、家長）的需要，以顧客的滿意度為優先考量，加強與顧客的互動，建立主動積極的服務提供者、及顧客導向的學校品質文化，以樹立口碑。因此，不同的學校要針對符合學校特色的學生為目標群去設計適合的行銷策略。同時，將此融入在學校文化中，建立優質的學校團隊，提升服務品質。

二、進行SWOT分析

學校的現況優勢如何？教學設備、學校課程是否已經不合時宜？師資、學生素質如何？學校的發展是否掌握未來社會脈動？是否能發展出符合社區需求的學校特色？都是在進行一連串學校行銷活動時必須先行規劃的。

三、建立內部共識、溝通行銷理念

先服務好內部員工，激勵員工的鬥志，才能進行對外的行銷工作。為提升內部關係、塑造優質的學校團隊，透過加強對教職員的重視與關懷、暢通學校內部溝通管道、賦予教職員適度的權力、充分溝通行銷理念，使學校內每一位成員都是全員行銷的一份子。

四、善用各種推廣或溝通工具

透過聯絡簿、電話、廣告、電子郵件、光碟、班級網站等，宣揚學生的表現，吸引目光。藉由大型校園內活動，諸如：園遊



會、運動會等方式，加強和社會互動，讓外界了解學校，塑造學校的良好印象。

五、以全面品質管理來整合學校行銷組合中之人員與產品

全面品質管理的學校，應以不斷改進、永續經營的理念，積極轉型為學習型的學校行政，迎合快速變遷社會的需求。在「人員」方面，加強行政人員積極主動、創新的服務態度；在「產品」方面，根據學校自身條件設計開放多元的課程，透過校內定期的課程評鑑與學生滿意度調查，開創學校良好教育品質，主動出擊輸出理念，以留下美好印象。

六、整合內外資源、發展策略聯盟

面對日趨激烈、知識變動快速的時代，學校教育工作人員如何在講究競爭力的環境中求生存，並超前領先，是當前必須深思與亟待解決的重要課題。透過與社區的合作、引進外部資源之考量、鼓勵教師培養有創意的教學能力、與他校策略聯盟取長補短，使

學校具有較大的競爭優勢，朝向更具效能的經營策略而努力，建構永續發展機制。

七、營造溫馨、友善的物理環境與氛圍

學校應主動針對家長宣導辦學方針，營造良好、溫馨的組織氣氛與場所，使教學與學習都成為樂事，除可發揮潛移默化的境教功能外，家長接送與外賓參觀時，更是最直接的形象行銷。

陸、結語

當前學校教育的最大弊病，乃在於學生家長與學校疏離，學校教學與社區疏離，學生學習活動與生活疏離。面對當前整體環境因素的改變，學校教育如何在二十一世紀時代，提升自我競爭力是一大課題。值此世代變動急遽、家長期望愈來愈高之際，學校應具備建立學校特色與優質形象的觀念，並善用行銷策略將之傳銷出去，促進親師良性互動，將校譽遠揚，進而達成學校目標。

參考資料

- 李小芬（2001）。學校行銷。社教雙月刊，101，55-56。
- 黃義良（2002）。淺析學校行銷策略適用於中小學的具體做法。教育資料與研究，45，112-119。
- 郭振鶴（1997）。行銷管理與策略規劃（3版）。台北：天一圖書。
- 彭曉瑩（2002）。教育行銷之理論與實務。人文及社會學科教學通訊，13（3），108-119。
- 鄭勵君（1998）。學校形象之行銷管理策略淺析。高市文教，63，55-59。

-
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of marketing*, 33, 10-15.
- Kotler, P., & Andreasen, A. R. (1987). *Strategic marketing for nonprofit organizations*. (4th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994). *Strategic marketing for Educational Institution*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



英國國定課程學生成就評量制度

陳明印 / 教育部教研會執行秘書

壹、前言

以往，教育部對於課程之評鑑，以至實施成效之評估，甚少以學生學習成效為主。此當與我國學生，受聯考或高一級入學考試影響，以致平時即背負不少課業壓力有關。此次，國民中小學九年一貫課程綱要實施要點特別明訂，課程評鑑應由中央、地方政府分工合作，各依權責實施。其中，中央負責各學習領域學力指標之建立，並評鑑地方及學校課程實施成效。地方則輔導學校舉辦學生各學習領域學習成效評量。與過去相較，顯有明確的不同。亦即，此次課程的評鑑，已逐漸重視產出（學生學習）的評估，而非僅是以課程目標、教材編輯、教學方法或行政配套等投入或過程因素為主。基於此，縣市政府在最近一、二年來，也陸續進行該轄區內國中小學生成效的檢測工作¹。國家教育研究院籌備處，依九年一貫課程推動工作小組第43次會議決議：「有關學生學習成就調查，是本（教育）部研訂課程與教學政策之重要參據，有必要進行常態性之資料建立」，也積極在規劃學生學習成就相關檢測工作。然在依課程標準為主所進行學習成就評量國家中，英國可說是非常典型的一個例子。它山之石，可以攻錯。因此，本文特就英國國定課程標準學生學習成就評量制度簡要介紹，或可作為對照之參考。

貳、國定課程標準概要

全國課程標準為所有學生設定一個清晰、完整以及法定的學習要件。它也決定了哪些應該被教以及學習成就目標等內容。同時也決定學生學習的表現應如何評量和報告。因此，可以說是英國中小學課程的最大改革之一。

一、目的

有效的全國課程，將可提供教師、學生、家長、雇主以及社區，有關學生在學校應該獲得的知識、技能的清楚的理解，並允許學校發展符合兒童個別學習需求和學區特色的課程。尤其在該課程架構內，讓所有的家長能夠藉此支持其子弟進一步學習。因此全國課程標準的制定具有如下四個目的（The Qualifications and Curriculum Authority，QCA，2004a）：

（一）賦予公民應有的權利

全國課程為所有的兒童，不論是社會背景、文化、種族、性別、能力以及障礙者，尋找、界定各種完善學習領域，並賦予一個現代公民所應有的學習權利，期以發展自我，充分實現，以便增進成為主動和負責公民，所必須擁有的知識、理解、技能和態度。

（二）建立一個全國的標準



全國課程對兒童、家長、教師、政府、雇主和社會大眾，清楚設定出學生和成就目標的期望。而且對所有兒童，在學科中的應有表現，制訂出全國性的標準。這些標準可作為制訂、改進、測量、達成這些成就的指標，甚至作為監測，比較個人、團體和學校間表現的參據。

（三）促進連續性和一致性

全國課程會引導一個全國一致性架構的產生。該架構會促進課程的連續性，而且以充分彈性來確保兒童學習的進步。它也會強化兒童在各教育階段和各學校間的轉換，並提供一個終身學習的基礎。

（四）促進公共大眾的理解

全國課程標準會增進社會大眾對學校教學成效，特別是對義務教育成果的理解。尤其也可藉此提供非教育界人士以及教育專業團體間，包括學生、教師、雇主間，發展出對教育議題的共同討論基礎。

由於教育會影響和反應社會的價值，因此英國教育科技部也希望，學校課程的規劃能在上述全國課程的目的下，發揮如下的功能：（一）學校課程應該提供所有學生有機會去學習和達成預期教育目標；（二）學校課程應該促進兒童心靈、道德、社會、文化發展，並為所有兒童預備生活的機會、責任和經驗。

二、組織架構

全國課程組織架構，可從左右橫向，和上下縱向二個層面簡單的來分析。

（一）橫向架構

英國國定課程，基本上係採取學科本位為主，關鍵能力和思考能力為輔的橫向組織設計。在學科上，是由核心科目及非核心的基礎科目所組成。核心科目（National Curriculum Core Subjects）是指英語、數學及科學；非核心基礎科目（National Curriculum Non-Core Foundation Subjects）是指科技（包含「設計與科技」及「資訊科技」）、歷史、地理、現代外語、藝術、音樂及體育。在威爾斯，說威爾斯語的學校，把威爾斯語列入核心科目，其餘的學校則將其列為非核心基礎科目。另外，所有的學生還必須接受宗教教育，中學必須設置性教育課程。所有中學並負責職業教育及提供就業的諮商（QCA，2004a）。

關鍵技能（Key skills）是指可以幫助學習者在教育、工作和生涯中，改進學習和表現的技能。該六個關鍵技能是融入在全國課程中來實施。該六個關鍵技能包括：溝通（Communication）、數字應用（Application of number）、資訊科技（Information technology）、團隊合作（Working with others）、改進自我的學習和表現（Improving own learning and performance）、問題解決（Problem solving）等（QCA，2004b）。

至於思考技能（Thinking skills）則是學生藉此得以重視「knowing how」、「knowing what」和「learning how to learn」的學習。而其能力則括：資訊處理技

能 (Information-processing skills)、推理技能 (Reasoning skills)、探索技能 (Enquiry skills)、創造思考技能 (Creative

thinking skills) 和評鑑技能 (Evaluation skills) 等五項 (QCA, 2004b)。

表一 英國國定課程縱向與橫向科目階段和實施表

階段	第一階段	第二階段	第三階段	第四階段	
年齡	5-7	7-11	11-14	14-16	
年級	1-2	3-6	7-9	10-11	
英文	■	■	■	■	全國課程核心科目
數學	■	■	■	●	
科學	■	■	■	●	
設計和科技	■	■	■	●	全國課程非核心基礎科目
藝術和音樂	■	■	■	■	
歷史	■	■	■		
地理	■	■	■		
現代外語			■	●	
經濟和設計	■	■	■		
音樂	■	■	■		
體育	■	■	■	●	
公民			▼	▼	

■：從 2000 年八月開始

●：從 2001 年八月開始

▼：從 2002 年八月開始

資料來源：QCA (2004a)：Where and when the National Curriculum applies

(二) 縱向架構

整個國定課程在縱向架構上，可依年齡和年級分為四個階段：第一階段 (key stage 1)，從五歲到七歲，包含一至二年級。第二階段 (key stage 2)，從七歲到十一歲，包含三至六年級。第三階段 (key stage 3)，從十

一歲到十四歲，包含七至九年級。第四階段 (key stage 4)，從十四歲到十六歲，包含十至十一年級。每一個階段所涵蓋年級數並不相等。由上所述，第一個階段，只涵蓋二個年級；第二個階段，則涵蓋了四個年級；第三個階段，涵蓋三個年級；第四個階段，也



只涵蓋二個年級。至於義務教育前，亦即五歲入學前的學前階段，則於2002年起修正稱之為基礎階段 (foundation stage) (The Department for Education and Skills, DFES/QCA 2003a)。由此可知，其對起始和最後的階段，可說是特別的注意。此外，從表一實施時程來看，雖然有部分學科從2001以及2002年才施行，但基本上多數從2000年開始實施。

三、科目內涵

就各階段的每一學科來言，全國課程主要包含二項重要內涵。一是學習計劃方案 (programmes of study)；二是成就目標和等級的描述。而選擇如何組織學校的課程，包括學習的計劃等等，則是學校本身的責任 (The Department for Education, DFE, 1995；DFES, 2004a)。

(一) 學習計劃方案 (programmes of study)

學習計劃方案旨在訂定每一階段各學科，學生應該被教什麼，而且提供研訂教學計劃的基礎。依據1996教育法案，第353節b部分，特別明定一個學習計劃方案，應包括在每一個學習階段所有學科中，應該教導給不同能力和成熟度的兒童的「內容」、「技能」和「過程」等內容 (Her Majesty's Stationery Office, HMSOa)。當進行課程設計時，學校也應該考慮將四個一般性的教學要件，如營造適切教學環境 (inclusion)、語文使用 (Language)、資訊應用 (ICT)

以及健康安全重視 (Health and safety) 等一起融入 (four general teaching requirements)，以發揮教學的效果。(QCA, 2004d)

此外，由Department for Education and Employment (DfEE) 所出版的全國語文和數學教學綱要 (The national frameworks for teaching literacy and mathematics)，以及由 DfEE 和 QCA 聯合出版的教學計劃範例 (The exemplar schemes of work)，更進一步指引學習計劃方案和成就目標，如何才能夠被轉換到實際的教學計劃中 (引自QCA 2004e)。

(二) 成就目標

依據1996教育法案，第 353節a 部分，成就目標旨在規定“在每一個階段之後，不同能力和成熟度的學生，被期望應該有的知識、技能和理解” (Her Majesty's Stationery Office, HMSOb, 2004)。除公民科外，基本上，資訊、設計和科技、歷史、地理、藝術和設計、音樂和體育僅有單一的成就目標。但國文 (English)、數學和科學，則有三到四個成就目標。如『國文』有「說和聽」、「讀」、「寫」；『數學』有「應用數學」、「數和代數」、「形狀、空間和測量」、「資料處理(未列入第一階段)」；『科學』有「科學探索」、「生命過程和動物」、「材料和屬性」、「物理運動」(DFES/QCA, 2003b,c,d)。

(三) 等級描述

每一個成就目標，由簡單到困難，共劃

分八個等級，而且外加一個超過等級八的特殊表現。同時為每一個等級加以描述，以說明兒童在該等級中，應該證明的表現的型態（types）和範圍（range）。等級的描述，提供判斷學生第一、二和三階段表現的基礎。在第四階段，則由全國資格考試，來作為評量學生在全國課程學科成就的主要手段。一般來言，其係以每二年進步一個等級為原則來設計。在第一階段，英文與數學的二科的法定評量等級上，更將等級2細分為2a, 2b, 2c三個分等，以便區別達到等級2的不同同學間的差異程度。（DFES/QCA,2003b）。

參、學生成就評量制度

一、成就評量種類

英國學生成就評量，約可從法定強制性評量與非法訂的選擇性評量來區分。而法定強制性評量，又可細分為教師班級評量和全國性測驗二種。一般來說，學童在每一基本階段學習完成之後，亦即在7、11、14歲時，需參加全國測驗，而在平時則由授課教師負責評量。此外，在學生進入義務教育階段之前，亦即在學前的基礎階段也實施基礎階段評估（foundation stage profile）²（DFES/QCA,2003a），並於四、五、六年級實施全國課程等非強性評量。

（一）法定強制性評量

1、班級教師評量：

（1）概要：

教師班級評量，是全國課程評量和報告

的一個非常基本和重要部分。教師班級除於平時即應讓家長及學生知道外，在每一個階段的最後一年，尚需併同全國性測驗（test）的結果一起提供家長參考。教師班級評量和全國性測驗二者均有同等的地位（DFES/QCA,2003b），以相互補足兒童成就的資訊。班級教師的評量，被視為教室裏教和學的一部分，其包括教學方案的所有內容範圍。它也考慮到教室情境中的所有學生表現的證據，包括經由討論和觀察等各種評量所獲得的。其重要地位，在每一階段的國定課程中，為五至十四歲學生設定了每一科目的成就標準。根據這些成就標準的規定，教師每次上課時，都會以他們對學童表現的瞭解，判斷其學業進展；對他們進行評鑑，評定每一科目的成就，並提供下一步學習的建議。

教師每年都會把這些評鑑結果匯集成一份學童成就報告（report），亦即家長收到的成績單。待學生到了7、11、14歲時，教師會根據國定課程的標準，核定學生在學科上所達到的等級。一般而言，7歲的兒童應達到第二級；11歲的兒童應達到第四級；14歲的兒童應達到第五或第六級的標準。被評量學科中，有整體學科就的成績，也有成就目標等細項成績。例如國語（英語）就分成聽、說、讀、寫四項進行。

（2）計算方式

教師在報告班級評量結果時，必須考慮兒童的進步和整個階段的表現，並對照全國等級描述的說明來評斷。其報告的方式需包



括：(1)、學科中的每一個成就目標；
(2)、依照學科中的不同成就目標的等級和的不同權重，所計算出來的整體學科成就等級。為了達到一個完善的評量，並給予合理

的等級，教師在判斷時，必須考量學生教師中的寫作表現、口頭報告、家庭作業狀況以及其他學校內的考試或測驗等等。以第二階『科學』為例，詳細計算方式，如下表二。

表二 第二階段科學的成就目標計算舉例

成就目標	A	B	C
	等級	權重	等級×權重
科學探索(AT1)	3	3	9
生命過程和生物(AT2)	2	1	2
材料和屬性(AT3)	2	1	2
物理運動(AT4)	3	1	3
合計		6	16

說明： $16 \div 6 = 2.67$ ，所以該學童獲得等級 3。

(資料來源：(DFES/QCA, 2003b) key stage 2 – 2004 Assessment and reporting arrangements, p71.)

2、全國統一評量

(1) 概要：

每年暑假年屆7、11、14歲的學童需參加全國的英語、數學測驗；11、14歲的學童加考科學，且均採標準參照設計。這些測驗乃是這三門科目教學的主要的目標（詳如表三）。

(2) 評量內容：

在全國測驗中，七歲孩童測驗的是數學與英語。英語測驗項目有閱讀、拼字與包括習字在內的寫作。在閱讀方面，測驗他們的朗讀及理解能力。11歲兒童測驗英語、數學、科學。英語測驗包括閱讀寫作拼字與習字；數學則包括計算機的使用。14歲學童測

驗數學（包括計算機的使用）、科學以及英語的閱讀寫作（包括拼字與習字）、莎士比亞戲劇中的一幕。

(3) 評量時間：

7歲學童測驗總共不超過3小時，11、14歲的測驗比較像大考。大部份的11歲學童要考5至5個半小時，14歲學童要考7至8小時。儘管如此，教育當局、學校以及教師，都致力於減輕測驗的壓力，也力求公平，以反映學童的學習所得。此外，這些全國測驗時間都不長。

(4) 評量期間：

一般來言，7歲學童在春夏二學期配合學校教學來進行。11、14歲的測驗比較像大

表三 國定課程有關班級和全國測驗摘要表

	二歲	三歲	四歲
全國測驗包含內容	閱讀、寫作(包括書法)、拼音、數學	閱讀、寫作(包括書法)、拼音、數學、寫作、多士比和利心理運算、科學	英文(包括閱讀、書法)、數學、心理運算、科學
全國測驗所需時間	總計不超過三小時	總計五到五個半小時	總計八個小時
全國測驗實施時間	配合學校其他行事曆在暑假期間部分天數內舉行	沒定在六月上舉行	
教師評鑑包含內容	英文、數學、科學	英文、數學、科學	英文、數學、科學、歷史、地理、現代語文、設計和科技、資訊科技、藝術、音樂和體育
大部分學童需要達成等級	至少要做到等級 2	至少要做到等級 4	至少要做到等級 5，而且很多將可以達到 6

表四 2004年第2階段考試行事曆

Year 2/3	Year 2/3	Year 2/3	Year 2/3	Year 2/3
Science	Writing test	Reading test	Mental	Mathematics
Test: A	(shorter)	45 min	mathematics	Test: B
45 min	20 min and	15 min reading	test	45 min
	Spelling test	time	20 min	
	10 min			
Science	Writing test		Mathematics	
Test: B	(longer)		Test: A	
45 min	45 min		45 min	

資料來源：引自(DfES/QCA, 2003b) Key stage 2 – 2004 Assessment and reporting arrangements, p26.



考，日期在五月中旬。以2004年第2階段考試的行事曆來看，總計評量8個項目分別安排5天來舉行。（詳如表 四）

（5）報告方式：

學校就學生在這三個科目中的學習，與國定課程的這些測驗標準相比，做出評量。測驗後，學校會向家長提出一份成績單，包括教師評鑑結果的報告、學童在全國測驗中的成績，以及與一份同齡學童成績比較表。16歲學生所參加任何公定的考試（public examination）的成績，也會記載在他們的成績單上。另外，14歲孩童的成績單，也包括其它基礎科目的評鑑結果。這些成績是以等級表示。學校也會將他整體的表現，刊登在學校指南（prospectus）上面，並附在學校管理委員會報告中分送家長。教師有責任在成績發表後，安排與家長見面研討學童的學習狀況。

（二）選擇性評量

1、世界性的8 - 14歲測驗（Optional world class tests at age 8-14）

世界級的測驗在小學階段施測。此測驗主要在評量學生數學和包括數學、科學以及設計方面的問題解決的能力。測驗的施測方式，部分是採紙筆，部分是採電腦。目前施測對象包括8-14歲年齡組。以9歲組來言，雖然對象主要以9歲為主，但兒童可以依其發展的能力提前參加高年齡組的測驗。

每一個測驗維持60分鐘，要求學生應用思考技能和邏輯，並藉由他們能力的展示來處理和回應非熟悉的資訊，一致性的來溝通

他們的思考過程。問題解決的測驗，需要一些數學、科學和科技的知識。但無論如何，其重點主要在於了解學生在學校所沒有學到的問題的解決能力。在數學測驗中，學生應用所學的到一個新的情境，而且使用他們的思考技能來解決陌生的問題。此測驗是政府所提出的傑出計畫（Excellence in Cities）的一部分，其目的在改進關鍵城市地區學生的成就。該測驗在澳洲、香港、馬來西亞、紐西蘭、沙烏地阿拉伯、西班牙、阿拉伯聯合大公國以及美國均有學生參加。其題目是以英文呈現，但是可以以自己國家的語言來回答（Nfernelson，2004）。

2、8至10歲第二階段考試前的診斷性測驗

QCA於1997年，首先開始針對9歲（4年級）學生，實施選擇非強制性的測驗試驗。其目的旨在提供學校事先了解，其學生在第二階段11歲6年級的全國性測驗的表現，是否會達成預期的程度。爾後，陸續發展增加了8歲（3年級）和10歲（5年級）的施測對象。學校使用此選擇性的測驗具有多項的目的，包括提供家長資訊以及與前一年（從第一階段測驗後相比）相比較的學生進步情形。很多學校也使用其作為診斷全班或個別學生的優缺點。他們也協助作為設定未來進展的目標之用。教師也可使用此資訊比較其學生表現得如何（QCA，1999）。

二、成就目標設定

為作為學生、學校以及各級教育單位努

力的目標，除全國課程中為學生設定期望達成目標外，目前教育當局也設定全國性的達成期望。

（一）階段目標設定

針對一般學生來言，其成就目標是依照階段來設定。依全國課程規定，第一階段7歲結束時，兒童表現如屬等級1，表示尚未達到預期的其就目標，或說正邁向期望的等級；如屬等級2，則表示達到預期的等級，也就是大部分兒童被期望的成就等級；如屬等級3表示已超越預期的等級；如屬等級4，表示特別傑出的表現。第二階段11歲結束時，兒童表現如屬等級1、2和3，表示尚未達到預期的成就目標，或說正邁向期望的等級；如屬等級4，則表示達到預期的等級，也就是大部分兒童被期望的成就等級；如屬等級5表示已超越預期的等級；如屬等級6，表示特別傑出的表現。第三階段14歲結束時，兒童表現如屬等級1、2、3和4，表示尚未達到預期的成就目標，或說正邁向期望的等級；如屬等級5和6，則表示達到預期的等級，也就是大部分兒童被期望的成就等級；如屬等級7表示已超越預期的等級；如屬等級8，表示特別傑出的表現。其詳細成就表現結果及等級說明如表五。

（二）全國期望比例設定

政府除在全國課程中，設定每一個階段學生預期達成的等級外，在2002年全國學習目標中更分別建立了11歲兒童、16歲學生、19歲青年人、成年人和組織等5個年齡層的達成目標比例。其在已經建立起11歲學童的設

定比例上，希望語文的表現，有80%的學生，該達成或超越等級4的目標；希望數學的表現，有75%的學生，該達成或超越等級4的目標。至於在英文和數學方面的選擇性測驗，是用來協助學校監測兒童達成該目標的進展情形（DFES,2004b）。

三、成就評量通知格式

全國課程學生成就評量通知方式約可分為二種。一為，統一通知格式；二為，非統一統之格式。統一通知之格式，主要是適用在每一階段最後一年，分別依照學生個人、學校和全國三類表現結果，加以統計並通知學生及其家長。每一類的通知書中，必須包含教師評量和全國性評量，每一學科的整體成就等級。（如附件一、二、三）。非統一通知的格式，則由地方教育當局或學校自行規範。不過，基本上，格式內容兼具量化紀錄和文字描述。量化紀錄包括精熟程度、成就等級等，文字描述包括學生學期的學習目標、課程重點、學生表現描述以及優缺點或建議等等。（附件四）

四、評量結果應用

英國國定課程評量結果，約可從教師、學校和家長三方面來說明其應用情形（QCA，2004f）：

（一）就教師來言，其評量結果主要用於教與學的改進和參考之用。惟其不同階段又有其特別著重之處。

1、在第一和第二階段：

表五 詳細階段目標設定

特別好的成就			
level 8			
level 7			AAAAAAAAAAAA
level 6			=====
level 5		AAAAAAAAAAAA	=====
level 4		=====	-----
level 3	AAAAAAAAAAAA	-----	-----
level 2	=====	-----	-----
level 1	-----	-----	-----
年齡	7 歲	11 歲	14 歲
階段	第一階段結束	第二階段結束	第三階段結束

-----	正邁向期望的等級
=====	已達成期望的等級
AAAAAAAAAAAA	超越期望的等級
	大幅超越期望的等級

資料來源：修正自(DfEE, 1996). *Results of the 1996 National Curriculum Assessments of 14 Year Olds in England*。



- (1) 提供學生有關其缺點的清楚的回饋；
- (2) 了解並勵獎學生的努力與進步；
- (3) 促使教師注意班級或個別學生，所需要特別協助之處；
- (4) 提供兒童進展的紀錄；
- (5) 幫助家長了解其小孩表現的優缺點。

2、在第三階段：

- (1) 找出學生還有哪些改進的空間；
- (2) 作為義務教育最後一年分流或分組的依據；
- (3) 預測學生在中等教育普通證書考試 (the General Certificate of Secondary Education , GCSE)³ 上的可能表現；
- (4) 進行增值的分析 (value-added)，以比較不同階段的進步程度；
- (5) 比較學生在不同學科上的表現；
- (6) 監測不同族群學生的表現，例如性別等。

3、在次一階段：

學生在第二階段的評量成就資料隨學生離開小學後，轉移給升入的初中。在提供的資料中，除包括在八個成就等級中所獲得的基本資料外，最近更要求增列從該測驗所得的相關資訊：如第二階段閱讀、拼音、數學和心理運算等的年級標準化分數，以及閱讀和寫作個別成就等級間的劃分情形。此目的主要在提供新升入學校教育人員得以儘早了解，並做好小學到中學的銜接工作。

(二) 就學校來言：主要在協助學校設定標準，以及幫助學生發揮其潛能。自1998年開始，依規定公立學校主管當局 (The school governing bodies of all publicly-funded schools) 要負起責任設定目標和將其結果公諸於世，並以評量結果來測量所增的數值，改進學校的成就表現和目標的設定。因此需要完整保存所有學生的教育成就紀錄，並應隨時提供之需。基於此，學校必須：

1、每一年至少更新一次學生課程的表現紀錄。雖然法令對此內容未詳細規範，但基本上該紀錄必須涵蓋學生學業成就，以及在校相關技能和能力的發展情形。必要時也須包括出席、家庭背景等資料。

2、依要求，學校必須將轉出學生之紀錄，轉換到轉入之學校或其他教育與訓練機構

(三) 就家長來言：主要是以評量的結果供作家長選校之參考。

依規定，學校必須將各階段全校表現和全國表現資訊，公開在學校指南上 (prospectus) 以及年報上。從1998後，公立學校更需要將其所設定的目標一起公佈。

除學校公佈該資訊外，各區自1997年也開始依學校字母排列，發布每一個學校，包含教師和全國考試的結果。上數種種的目的，均在提供家長對各個學校，有更為明確客觀比較基礎，以便家長得以為其小孩，選擇最佳和最適當的學校來就讀。

肆、特色

英國全國課程階段設計類似我國，但組織方式，卻不盡相同。諸如採取學科本位的編制方式等等。而就評量制度來言，至少有下列五項值得吾人關注。

一、配合全國課程的結構，訂定客觀具體檢測系統

英國全國課程標準之結構內涵，除傳統科目內涵外，尚包括階段的劃分以及成就目標的設定，而全國的評量不論是教師評量或全國性考試，即依此來規劃設計。例如依階段施測、計算和報告等等。尤其實施全國課程標準後，以新頒定之教育法要求全國各地一致遵循，使得檢測工作得以更為落實。

二、訂定清楚的階段、年級具體指標，作績效責任參考

為適時監測全國學生的品質，英國特別將前三階段之義務教育的成就，劃分為八個等級，並設定每一階段之後，期望大部分學生應達成的等級。雖然期望每二年只要進升一個等級，但也考慮到資優學生的學習情形。該指標並可長期觀察對照，了解發展趨勢。尤其自2002年開始，特別先設定全國11歲學生，在語文和數學上，所達成預期期望等級的比例，以作為全國教育界努力的目標。而成績報告單，需依個人、學校和全國三個層級分別統計公諸於世，家長更可藉此了解學區學校的辦學績效甚至作為選校的參

考，以凸顯其對績效責任的重視。

三、訂定明確法源，作為強制性全國評量依據

英國此次為進行全國性的學生成就評量，不僅將該項制度，列為整體課程改革的配套之一，更於1996年訂頒教育法，立法強制各校和各地區遵守執行。以英國自由主義的風氣，連教師班級評量也要一致性的規定，並強制各該學生一律參加全國性的考試，確屬展現了其強烈的企圖心。

四、兼具學習的評量和結果的評量

在其評量和報告安排手冊中，其特別提醒，教師評量和全國考試是居同等重要的地位。因為班級的教師評量，屬於成形性的評量，可以適時提供班級師生教與學的改進參考；至於每一階段後的全國考試，屬於總結性的評量，目的在定期監測全國學生階段學習級果和進步情形為主，二者並行不悖。所以在三個層級成績報告單中，均同時明列出教師評量和全國評量結果。換言之，同等重視學習的評量（assessment for learning）和結果的評量（assessment of learning）。

伍、重視傳統讀寫算的評量

英國除訂有加強語文和數學實施方案，建議每一天的固定語文和數學教學時間外，在第一階段教師評量報告中，僅以英文、數學、科學三科成績為主；全國考試中，則以



閱讀、寫作(包括書法) 拼音、數學為內容。至於其他科目則待第三階段開始實施。此外其在第二等級和第三等級，每一等級中的寫作的評量結果，還細分至A、B、C三個程度，並提供包括長度、組織、句子結構、標點、字彙、拼音的評分標準示例，以作為教師平時教學和評量時之參考。由此可以顯見其對傳統三R的重視。

伍、 結語

英國全國課程學生成就評量制度確有其特色與值得學習之處。但英國係從無統一的課程，到訂定全國性的標準，並實施嚴謹的學生成就評量制度，其企圖心有此可見。此與我國從嚴謹的課程標準，鬆綁為強調學校本位的課程綱要正好相反。尤其，英國1996年教育法的頒布，顯示全國對此的重視與要求的一致性。過去，我國雖也有課程的評鑑，但其多集中在課程的本身、教學的層次，少以學生學習成就為標的，進行系統的檢測。此雖與我國學生平時即負擔過多課業

壓力，教師也密集施予考試有關，但真正要了解課程的實施成效，實不應再忽視直接以學生的學習結果作為判斷的依據。

此次九年一貫課程綱要實施要點規定，教學評量在義務教育階段結束前，係以國中三年級的「國中學生基本學力測驗」為檢驗依據。至於課程實施期間的評鑑，雖逐漸重視學習結果（學生成效）的檢驗，但中央並未有詳細與強制的規範，而全由地方各行其是。此確與英國由中央立法，統一強制規定之作法，以及與最近強調的課後要考試（End-of-Course）的要求，並不儘相符。不過，其觀念與設計，仍值得作為對照的對象。此外，未來究以九年一貫課程綱要之規定為主，或依教育基本法的授權來進行評鑑，或另訂法律作為實施法源，均待斟酌。特別是，我國學生平時即承擔不少壓力，。因此，似可以採取（一）先部分再全面：以讀寫算基本學科能力優先；（二）先抽測再普測；（三）並重視寫作的檢測。如此，才可回歸課程評鑑，以學生學習為主的核心理，並兼顧國情的需求。

附註

- 1目前台灣地區有部分縣市從91學年度起，自行辦理九年一貫課程學力檢測工作。如台北市辦理小二和小四英語；台北縣辦理小六英、數，國一英、數、資訊；苗栗縣辦理小三至小六數學；澎湖縣辦理小三國語，小四數學，小六英聽，國二國、英、數等等。
- 2英國教育當局認為，經由基礎階段監測每一個小孩的進展情形，是確保其入小學後，得以進步和正常學習的基本要素之一。尤其是在各學習領域方面，有特殊困難者，都應該予以找出並加以矯治。而該監測機制在2002年之前稱之為baseline assessment。但在

2002/2003學年度起，則以基礎階段描述圖來稱之（foundation stage profile），並改於進入小學後的前數週實施之。

31988年以前，英國針對16歲學生實施二項考試。一是General Certificate of Education（GCE 'O' Level）；二是 the Certificate of Secondary Education (CSE)，以作為分流之用。1988年以後，該二項考試由中等教育普通證書考試（the General Certificate of Secondary Education，GCSE）取代之。合併原因旨在：提高整體能力的標準；支持課程的改進；提供教師和學生更清楚的目標，以利於高等教育和聘僱者；紀錄可靠的成就；改進針對進學生所知、所理解和所能夠做的成就的測量；擴大中等教育的學習。16歲的學生完成了第四基本階段的學習後，大多會參加此項會考，或參加職業資格考試。



附件一key stages 1全國課程個別兒童成績單

CHILD'S RESULTS End of key stage 1 assessment results 2004 Name: _____ Class: _____	
ENGLISH Teacher assessment results Speaking and listening level Reading level Writing level Task and test results Reading task level Reading test level Writing task level	
MATHEMATICS Teacher assessment result level Task or test results Mathematics task/test level	
SCIENCE Teacher assessment results level There are no tests or tasks in science for key stage 1	
Level 1 and W (meaning working towards level 1) represent achievement below the nationally expected standard for most 7-year-olds. Level 2 is divided into three grades – 2A, 2B and 2C. Level 2B represents achievement at the nationally expected standard for most 7-year-olds. Levels 3 and 4+ represent achievement above the nationally expected standard for most 7-year-olds.	

附件二 key stages 1全國課程學校成績單

SCHOOL RESULTS

These tables show the percentage of eligible children at the end of key stage 1 achieving each level in the school in 2004.

The number of eligible children is: _____

Figures may not total 100 per cent because of rounding.

TEACHER ASSESSMENT							
	Percentage at each level						
	W	1	2	3	4+	Pupils disapplied	Pupils absent
Speaking and listening							
Reading							
Writing							
Mathematics							
Science							

TASK AND TEST RESULTS								
	Percentage at each level							
	W	1	2			3	Pupils disapplied	Pupils absent
			C	B	A			
Reading task*								
Reading tests*								
Writing task								
Mathematics								



附件三 key stages 1全國課程全國別成績單

NATIONAL RESULTS

These tables show the percentage of eligible children at the end of key stage 1 achieving each level nationally in 2003.

TEACHER ASSESSMENT							
	Percentage at each level						
	W	1	2	3	4+	Pupils disapplied	Pupils absent
Speaking and listening	2	11	63	24	0	0	0
Reading	3	12	56	28	0	0	0
Writing	4	13	66	16	0	0	0
Mathematics	2	9	63	26	0	0	
Science	2	9	64	26	0	0	

TASK AND TEST RESULTS								
	Percentage at each level							
	W	1	2			3	Pupils disapplied	Pupils absent
			C	B	A			
Reading task*	3	12	15	21	21		0	0
Reading tests*			11	20	23	28	0	0
Writing task	5	13	19	24	21	16	1	0
Mathematics	2	7	17	19	25	29	0	0

附件四 英國學期成績單

Name: Subject: English

Term	Achievement	14	-
Results	EMed	5+	-

Set/No. of Set	2/3
Number in Set	15

Exam: 57 % Exam place in set: 5 Exam average of set: 72 %

is an intelligent young man who has proved that he is not out of place in this company and who indeed concluded a good year with an excellent examination performance. He is invariably earnestly engaged in all that is going on in the classroom, although his participation in discussion ranges from the minimal to the non-existent. He writes with a mature fluency, mastering with ease complexities of spelling and punctuation, and his imagination (perhaps more inspired by film than literature) always gives his work a distinctive quality. He cannot be judged in this subject solely by what he commits to paper and he must expect to have to engage freely in classroom discussion. This apart, a most encouraging term's work.

Name: Subject: RELIGIOUS STUDIES

Term	Achievement	16	-
Results	EMed	5	-

Set/No. of Set	2/3
Number in Set	15

Exam: 64 % Exam place in set: 4 Exam average of set: 68 %

has had a very good term. He is keen to do well and his contributions to class discussion are sensible and helpful. His written assignments are thorough and show careful thought. His examination performance was good but does not reveal his true ability. Very well done.

Name: Shangze Li Subject: Latin

Term	Achievement	13	-
Results	EMed	5	-

Set/No. of Set	1/1
Number in Set	15

Exam: 76 % Exam place in set: - Exam average of set: 77 %

has done very well in picking up the basics of Latin in his time in 12. He has usually shown an interest in learning and has put in the required effort. He sat the 15 exam (as he followed a very similar syllabus) and achieved a top result! I hope he has enjoyed the experience. All the best for next year, Shangze!

參考資料

- Department for Education , DfE, (1995) *The National Curriculum*.
- Department For Education And Employment (DfEE) (1996) *Results of the 1996 National Curriculum Assessments of 14 Year Olds in England*. London: DfEE
- Department for Education and Skills , DFES (2004a) *The National Curriculum*.
On-line at : <http://www.dfes.gov.uk/publications/5> Sep,2004
- Department for Education and Skills , DFES (2004b) *National Learning Targets for England for 2002*.
On-line at : <http://www.dfes.gov.uk/nlt/index.shtml> 3 Sep,2004
- Department for Education and Skills , DFES/ QCA (2003a) *Sure start : Foundation Stage Profile*. QCA : London.
- Department for Education and Skills , DFES/ QCA (2003b) *National Curriculum : 2004 Key Stage 1 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA : London.
- Department for Education and Skills , DFES/ QCA (2003c) *National Curriculum : 2004 Key Stage 2 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA : London.
- Department for Education and Skills , DFES/ QCA (2003d) *National Curriculum : 2004 Key Stage 3 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA : London.
- Her Majesty's Stationery Office , HMSO (2004a) *Education Act 1996. Chapter II Secular Education The National Curriculum: General 353 (b)*. The National Curriculum The Queen's Printer of Acts of Parliament.
On-line at : <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1996/96056-ze.htm#p5c4> 8 Sep,2004
- Her Majesty's Stationery Office , HMSO (2004b) *Education Act 1996. Chapter II Secular Education The National Curriculum: General 353 (a)*. The National Curriculum The Queen's Printer of Acts of Parliament.
On-line at : <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1996/96056-ze.htm#p5c4> 8 Sep,2004
- NferNelson (2004) *World Class Tests : Administrator ' s Handbook 2004* nferNelson Publishing Company Ltd : UK
On-line at : <http://www.worldclassarena.org/wcthandbook.pdf> 6 Sep,2004
- Qualifications and Curriculum Authority , QCA (2004a) *What is the National Curriculum for England?*

On-line at : http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/about_NC.shtml. 6 Sep,2004

Qualifications and Curriculum Authority , QCAa (2004b) *Key skills* On-line at :
<http://www.qca.org.uk/qualifications/types/603.html>. 6 Sep,2004

Qualifications and Curriculum Authority , QCA (2004c) *Where and when the National Curriculum applies*. On-line at :
http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/ks1and2.shtml. 6 Sep,2004

Qualifications and Curriculum Authority , QCA (2004d) *four general teaching requirements*.

On-line at : http://www.nc.uk.net/gen_teach.html 6 Sep,2004

Qualifications and Curriculum Authority , QCA (2004e) *Programmes of study and attainment targets*

On-line at : http://www.nc.uk.net/prog_study.html 6 Sep,2004

Qualifications and Curriculum Authority , QCA (2004f) *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (England)*

Qualifications And Curriculum Authority , QCA (1999). *Making Use of Optional Tests: English and Mathematics. Report on the Use of Optional Tests with Children in Years 3, 4 and 5 in 1998. A Report for Headteachers, Class Teachers and Assessment Coordinators*. London: QCA.

