

為「新族群」構築教育前景

何福田/國立教育研究院籌備處主任

前言

在三萬六千多平方公里的台灣島上居住著許多族群，這是一個多種族的社會。原來就已經有福佬（閩南）、客家、原住民、大陸各省同胞，在這個小小的島上總共有幾種語言，沒有精確的數字；近若干年來，台灣與外國接觸漸多，「外籍配偶」大家耳熟能詳，尤其「外籍新娘」更是家喻戶曉的新詞。因此，在語言上，又增加了許多種；在族群上，又增加了一個「新族群」。

住在台灣島上的「新台灣人」所操語言不下百種，僅十族或十一族的原住民就至少有四十種語言，大陸各省在台同胞，他們的方言更是不計其數。這種現象，你說它「亂」也好，你說它「豐富」也罷，但他們需要一個共同的語言則是無庸置疑的。因為不懂共同的語言，確有諸多的不便，對個人的發展具有很深很遠的影響。

「新族群」的界定

「外籍配偶」與「大陸新娘」常被放在一起談論，其實兩者性質頗有差異。「外籍配偶」的生活背景，諸如語言、習慣、價值觀念、宗教信仰等等，多與本土有別，而「大陸新娘」若是嫁給閩南、客家或原住民，或有些微的差異，若是嫁給大陸各省在台同

胞，差異更小，等於早來晚來之差別而已。

因此，從研究的角度來看，「外籍配偶」及其子女成為一個「新族群」來處理，較易獲得研究上的比較效果，「大陸新娘」及其子女與原有的族群差異不大，甚至沒有差異，不宜放在「新族群」中。

因為「外籍配偶」中的「外籍女婿」甚少，故本文所稱「外籍新娘」等同「外籍配偶」。

族群融和與文化增生

稱「族群」者固多以「血緣」為主，但不以「血緣」為限，如現在人所稱的「上班族」、「頂客族」、「香腸族」、「草莓族」等等，他們在同一個族群裡，未必有血緣關係，但有時為其爭取權益比之有血緣關係的族群有過之而無不及。

不過，因血緣而形成的族群比較持久，無血緣關係的族群比較有彈性，如「草莓族」長大後也許就失去「草莓」的特性了。因此，一般所謂「族群衝突」或「族群融和」多指與血緣有關的族群而言。

「外籍配偶」及其子女所形成的「新族群」正是與血緣有關的族群，這是若干年前在台灣不曾見過的族群，故稱「新族群」。有人因為「外籍配偶」中的「外籍新娘」多來自東



南亞一帶國家，其平均學歷偏低，其原生家庭經濟狀況較差，嫁到台灣的情況也相仿，故稱其為「新弱勢族群」。

這群「外籍新娘」及其子女成為我們的公民與國民已經是存在的事實，而且人數只會越來越多，不會越來越少，依此發展趨勢來看，不必到民國一百年，此一「新族群」人數或已超過「原住民」人數，不論其為「弱勢族群」還是「強勢族群」，我們都不能視若無睹，「外籍新娘」及其子女的教育，我們更應該及早因應。

台灣這塊土地上既然擁有許多族群，生活在此的人民應該了解台灣的特性，進而尋求符合各種族群的共同利益基礎。為營造台灣成為一個公平正義的民主法治社會，似不能不藉由教育之途徑以達成目標，而教育的內容應是包容與尊重。

生活於多種族社會的人如果沒有學會包容與尊重，則其人生可能有一半的時間為種族衝突與糾紛所羈絆，而不能充分發展其潛能。換言之，他虧損了半輩子。

文化是人類行為的反映，各種族都有其各自的文化。因此，在多種族的社會裏，人們常常會接觸到「異文化」。而人們對「異文化」的態度決定這個社會的穩定與繁榮。

維護自己的文化固然無可厚非，但死守舊文化而排斥「異文化」，一方面不利於「異文化」的存活與繁衍，另一方面自己要付出相當的代價在阻擋、排拒方面，自然也是不利於自己的生活，可見排斥「異文化」是件損人不利己的行為。這世界上難有某一種族的

「純文化」，即使有，「純文化」未必是健康的文化。所以文化是活的、是累積的、是像滾雪球一樣的，因而「異文化」未必就是壞文化，不可一概排拒，宜持「異文化」即是新文化，自己的文化能有機會增加新文化為好事的觀念。

「外籍新娘」加入我們的社會，她們當然想要儘快溶入這個社會，成為這個社會的一員，但她們不會自此與其原生文化一刀兩斷，必然會將其原有文化帶進她的家庭，直接影響其家人與子女，間接影響我們的社會。我們應該以什麼態度來面對這些「異文化」呢？

我們有沒有包容這些「異文化」的雅量？我們能否讓這些「異文化」在我們這裏發榮滋長？讓它們為我們原有的文化加分？無論我們怎麼看待「新族群」，是提升我們國民的平均素質，還是降低，或者沒影響，我們都應該依循以往族群融和的政策，以正面積極的態度來接納他，採取「包容、共榮、即溶」的策略，實踐「我們都是一家人」的理想，這樣才有「文化增生」的可能。

橫在面前的議題

「新族群」來了，「新族群」的人數將快速攀升，我們期盼他對我們原有的方方面面有加分而不是減分的作用，筆者以為目前有幾個議題必須先予廓清。



一、怎樣教育國人正確接納「外籍配偶」？

「外籍配偶」形成的「新族群」已是存在的事實，他的未來是我們的加分還是我們的減分，關鍵在國人接納他們的觀念與態度是否正確，關鍵不在「外籍配偶」那一方。

首先是擁有「外籍配偶」的家庭與家族應該注意：他們就這樣來啦！無論素質高低、面貌美醜，他已成為你家庭與家族的一分子，而且是「極為重要的一分子」，你讓他健康茁壯就是你家庭與家族的健康茁壯，你讓他萎靡挫敗就是你家庭與家族的損失。說得明白些，他既是你生命共同體的一部分，猶如你的心、脾、肺之一，你虐待他、打擊他，到頭來是誰吃虧？

歷代以來，「媳婦熬成婆」之後，虐待媳婦之舉時有所聞，不是筆者危言聳聽，現在難免會有一些腦筋不清楚，跟「自己」過不去的人還是會虐待外國媳婦，所以筆者趁早提出來點醒這些家庭與家族。

事實上，媳婦掌握家庭與家族後代子孫的教育大權，她當然是家庭與家族「極為重要的一分子」，不管是本地媳婦、外地媳婦或者是外國媳婦，她都是那麼重要，何必再分彼此？怎可跟「自己」過不去？

就一個家庭與家族來講，「外籍新娘」能夠過著幸福美滿的生活乃是這個家庭與家族的福氣；同理，就一個國家來講，「外籍新娘」有良好的生活，能在我們這裏提升其素質，也就是全體國民素質的提升，全國受益。

二、怎樣教育國人真心協助「外籍配偶」？

國人能否正確地接納「外籍配偶」，政府需對國人施予觀念的教育；國人能否真心地協助「外籍配偶」，政府需督導國人付諸實踐，真正有具體的作為，否則光說不練，於事無補。

原住民是歷史悠久的在地族群，中央政府尚且設置「原住民族事務委員會」為其服務，「新族群」來自東南亞及其他各國，人地生疏，生活習慣、語言文化、宗教信仰、價值觀念等等與我們頗多差異，而且親子人數即將超過原住民族，理應於中央政府中亦有為其服務的專責機關，如稱「新族群事務委員會」或把「原住民族事務委員會」擴編為「少數民族事務委員會」。此非厚待「新族群」而是為國家永續發展計。

其次，欲協助「新族群」，宜速培養可以教育「新族群」的合格師資，如果政府確能了解「新族群」的重要性，並且真心要為「新族群」提供有效的服務，立即培訓合格師資才是明智之舉。萬勿等閒視之，宜未雨綢繆。

再其次，因為「外籍新娘」遍佈各地，且多有山巔海陬之處，推動義工、社區輔導員制度有其必要，如此才能普及與深入。義工、社區輔導員亦需事前經過培訓，獲得職前教育合格證書才能使工作勝任愉快，不會「愈幫愈忙」。

三、怎樣實施「外籍配偶」本人的教育？

不論「外籍配偶」的學歷如何，他已經是成年人，對其母國文化已有相當的接觸與涵養，如今初來乍到，如何與本國文化共生共活，需有特別的教育，當然這與我們的政策息息相關。對待「異文化」，一般可有以下幾個方式：

第一：無條件令其融入本土文化，亦即推動「強制漢化」的政策。

第二：先了解其文化，搭橋鋪路引導其融入本土文化，此為「引導漢化」的政策。第一、第二兩種方式，其目的皆在漢化，惟手段不同而已，基本上要求「入境隨俗」。

第三：尊重其文化，協助其新增本土文化。此乃「夷漢並存」的政策。實施此種政策需有包容的雅量，並有意以「異文化」為師，才能在本土文化之上增加一些「異文化」的精華，使本土文化添增活力。

第四：聽其自然，自生自滅。此乃「不予理會」政策。「異文化」進入本土，除非本就是當今世上的強勢文化，否則在「不予理會」的政策下不是自然萎縮，便是成為社會的困擾。

從「文化是不斷增加的」觀點言，顯然第三種方式對本土最為有利，第二種次之，第一種再次之，第四種最為不利。

因此，不管是學校對「外籍配偶」實施成人教育，或義工與社區輔導員對其進行協助輔導，宜同時提醒其丈夫（太太）、公婆、家人、族人等，以協助其儘快適應本地家庭

生活為上策；並且不必，也不可限制其教育子女接觸「異文化」，大家宜有讓子孫接觸「異文化」猶如賺到「新文化」的看法。

四、怎樣實施「外籍配偶」子女的教育？

「外籍配偶」所生子女在國語的應用上常受影響，無法與本地生同具優勢，或許多半都有額外加強的必要。其他如課業問題與生活適應有無特殊需求？宜如何施教？從幼稚園到國民中小學的「合格師資」有必要立即培訓。「外籍配偶」子女已經在國民中小學與幼稚園就讀者宜儘快由研究機構做系統性、整合性與長期性的研究，進而提供有利其發展的策略，增強國民體質，增加國家競爭力。

對於「新族群」中的兒童，依劉興漢教授的經驗，我國應防微杜漸，勿使其類聚結黨而形成新的青年幫派，造成令人頭痛的耗損。他以美國加州各少數民族青少年結黨成幫為例，語重心長發出沈痛的預言：「即使我們預為綢繆，幫派依然成立，而且困擾不會少於美國。」希望他用的是激將法。雖然我們跟美國情境不同，但不能不預為防範。他山之石，可以攻錯，主管青少年事務之各部會有司，其勿氣餒。

結語

「凡事豫則立，不豫則廢」。「新族群」不待你歡迎與否已經來到我們眼前，人數有

增無減，而且來勢洶洶。他將成為我們的加分或減分，端視我們因應的對策合適與否。

對於已經成為事實的東西，吾人既無能力阻止，又無能力去除，最好的策略就是讓

其朝向正面發展，大家共霑其利。所以我們應該以此態度來對待「新族群」。理念的導正有其必要，實際的作為更需立即實施。



論情意教育中幽默態度之位置— 兼述「好玩」之外促成幽默的關鍵成分

鍾聖校/國立台北師院教育心理與諮商系

壹、前言

「幽默」是生活中不退流行的渴望。在古今中外提到面對人生困頓的對策，總少不了幽默。幽默不僅具有化解不愉快經驗的好處，更有增添生活歡愉的妙處，因此處在痛苦中的人需要它，處在平順中的人也需要它。

幽默，另一個簡單的代名詞是好玩。作為一個生活事件的消費者，這個代名詞「好玩」也許就足夠表達幽默的意思，例如我能「判定」某某故事、某某電影中企圖幽默處，果然幽默，或「指認」那人說的一個笑話是「好幽默」。如果意思單純指「好玩」，此種「好玩」的表白，在人際溝通時，一說出來，對聽者、說者而言，意思就傳達到了。但作為一個回應生活事件的生產者，若人需要即興地對生活中大大小小事物，無論喜歡的或不喜歡的，回報以幽默反應，則單純將幽默視為好玩，必然不夠。

要能說出一個得體的幽默，需要兼具情意和認知兩方面的素養。認知面特指刻意營造的機智，此機智不僅有賴於一種思想，亦有賴於一種語言上的組合。就思想而言，要經營幽默中隱含的、令人驚異的概念，通常此種概念，是建立在「失諧--解困」(Suls，

1972)，或「理解--推敲」(Wyer & Collins, 1992)，或「反向--合意」(陳學志，民80)等認知歷程上；就語言組合而言，必須講究如何能使聽者了解你的論點，並且為了強調這個論點，還得注意敘說方式。幽默的敘述與嚴肅的散文最明顯不同，是其概念偏向用銳利、去蕪存菁、簡潔的字眼來傳達，避諱使用冗長的敘述、沈悶的對話，以免無趣，讓人無法忍受。

如何幫助學生成為一個幽默的生產者，國內在認知取向的研究方面，已大致有相當完備的介紹，(如陳學志，民80、84；張景媛、陳學志、黃譯瑩，民93；鄭聖敏，民90)。本文則嘗試對幽默之情意面提出論述。

文章重點有五：

- (一) 區別幽默和「純粹好笑」笑話之不同，指出情意取向的幽默之特質。
- (二) 分析促成幽默的關鍵成分，確立幽默之情意性定義。
- (三) 說明幽默與四種情意態度之關係。
- (四) 從終極良善的認識，闡釋具有淨化作用的幽默實為一種關懷。
- (五) 從情意性幽默觀點，對學校教師如何幫助學生培養幽默，提出意見。

貳、好笑之外的幽默—情意性幽默的感覺

對人生問題做社會科學性質的探究，總會面臨「應然」與「實然」的區別。而筆者依據長期涉足教學研究的經驗，發現若想要表達應然的見解，除了講出一番合邏輯的道理外，「舉例」是最容易幫助人認識的方式。因此以下論文在多處藉生活事例來表達概念。而此處先說一則值得玩味的幽默。

隆納德 雷根(Ronald Reagan, 1911-2004；1981-1989擔任美國總統)是迄今美國歷任總統中年紀最大的，它的政敵也以此攻擊他。1980年69歲的雷根當選總統後沒有多久，就歡度他70歲生日(1981, 2月6日)，在慶祝宴會上，雷根發表感言：「今年是我39歲生日的第31週年紀念日，感謝各位的光臨，這31年來無論哪一年我都過得很愉快，如果將來你們考慮選擇其中任何一年來參加我的宴會，我相信那將是不錯的選擇。」(引自張起明，2004。)

看完上述幽默，請讀者試問：自己笑了嗎？如果自己是雷根，會怎麼幽默的面對70歲才當總統，而政敵不懷好意地抓著自己年老智衰訕笑呢！雷根曾贏得偉大溝通者的綽號，他的幽默不僅在能於簡短的話語中傳遞出細膩的思想、準確的信息與豐富的感情，更在於突然面對尷尬或挑釁，能以幽默化解之，從他的幽默可以品味到幽默的真諦。

一個人在生活運動場的「旁觀席」上，指認幽默，或欣賞幽默，或享受幽默，比較

容易。但在生活運動場的「場地中間」，要他表現幽默就難多了。也許有人會背幾篇或預想幾則幽默笑話，在必要場合『秀』一下，但那種場所表演性質居多，並非真正地以幽默態度面對人生。筆者認為稱得上在情意方面有幽默態度的人，其生命情調必須是看得開的、輕快的、機智的、良善的。即便深居要職、日理萬機，也是能在任何事物發生時，迅速即興地以幽默態度應對之，有這種人嗎？93年6月6日以93歲高齡逝世的美國總統雷根就是此中高手。

筆者原本個性嚴肅，不苟言笑，對人類處境悲觀，但面對態度積極。因此總是表面一付狀似「鐵肩擔道義，鼎力挽乾坤」的模樣，但骨子裡怕得要命，且一點也不快樂。筆者(以下逕稱我)曾經很羨慕會說笑話或幽默的人，私下也試圖背幾篇笑話，在必要場合「露」一下，製造歡愉的印象，但大部分情形是：弄巧成拙，反而要別人用幽默的方式解危之。直到近幾年體認並享受到終極的良善(後文有解)，才真能表現出幽默的情懷---能說也能享受。而在此之前，在人生經歷中，曾與這種情意性幽默，有幾次邂逅：

幽默1

20年前一個暑假，在外地讀大學的弟弟把大腳丫向我一伸：「你看，開口笑！」同時還把破襪露出的大拇指(腳趾)跟我點兩下。--聽了，對幽默似有點感覺

幽默2



10年前和友人一起看到一則新聞：「某某基督徒多次嘗試自殺，最近一次他爬到某教會屋頂的大樓，鼓起勇氣，縱身一跳，掉在停於教會門口的轎車上，又沒死成！！」我聞之唏噓不已：活著痛苦，卻死不了。好友卻笑著說：「上帝好幽默！」聽了，心頭一震。

幽默3

近幾年，與一位好友，因為一起關心一件事，必須密切合作。但因個性不合，她狂我狷，常受她恐怖的責難，致使我動不動打電話向「屬靈同伴A」求助—代禱。「A」清楚我們的互動後，說：「ㄟ，你覺不覺上帝很幽默，把你們綁在一起，讓你生命成長」。聽罷，我不禁叫苦：「怎麼這樣...。」

幽默4

牧師講解聖經撒母耳記，提到書中上帝約櫃被擄，在異邦被人像「不受歡迎又要奉養的高堂老母被送來送去」的情節（撒母耳記第四~六章）。牧師竟說：「我們的上帝真幽默！這段故事可以好好寫一篇『約櫃流浪記』，聽畢，「啊..原來這也可以是幽默...。」

參、促成幽默的關鍵成分---確立幽默之情意性定義

面對上述四個幽默例子的衝撞，讓我這個「極不幽默」的人總算略略體會了什麼是幽默。認識在好笑之外，能在痛苦、難堪、

放棄、嘆氣、危險、尷尬、或厭惡的處境下，仍懷著盼望的褶褶光輝，溫暖地看人性世情，才是幽默。能面對驚恐、挫折、不如意，還放心地，甚至覺得好玩、詼諧的繼續走人生，才是幽默。能以欣賞的、驚訝的並具有安全感的態度，期待生活的下一步，不僅享受驚訝和趣味，同時能像小孩子一般地，相信有人在「那兒」看顧---有終極安全感，表現出簡直是「無可救藥的樂觀」，才是幽默。按：依分類，幽默有所謂消極負向的幽默，本文不視之為要鼓勵並培養的情意性幽默態度。

筆者曾提出寬容、欣賞、尊重、關懷四種情意態度之培養，作為情意教育的核心概念。而筆者認為幽默的情意態度與它們有關，屬其下位概念，也就是在寬容等四種概念之下，再加幽默的認知技巧，幽默的情意便呼之欲出。

幽默作為一種情意態度，想要流露之，筆者認為有四項關鍵成分，試以下表1說明。

在一般學術論文中常見的幽默定義是認

表1、幽默的關鍵成分與其情意底蘊對照表

幽默	寬大（寬容）	+良善 （尊重、關懷）	+安全感 （放心、欣賞）	+嬉戲 （好玩、詼諧、欣賞）
情意底蘊	承認人皆可憐，受苦於虛榮、偽善，需要良善之救贖，彼此饒恕	承認人皆可以相信有一位良善的神，因著祂的恩惠，自助助人，行出良善。	因著相信美善，能有安全感、精神自由地面對尷尬或災殃。	因著對生命成敗的交託，能以好玩的方式面對情境，特別是困境或厭惡的情意。

知性的。例如，人工智慧大師Minsky說：



「幽默是一種經過計算的越界行為，這種行為就像游擊隊一樣，透過侵犯邊界來顯示他對邊界的一清二楚。」（引自林志懋譯，民90）；或如Nerhardt（1976）所認為：幽默來自於兩個矛盾的心智表徵，其一是個體所期待的，另一則是由「關鍵語句」產生，當兩個心智表徵差異越大，所產生的幽默評定越高。

時人若想對幽默提出屬乎情意的看法，大多只能點出它所含的情緒，例如：Long & Greaser(1988)認為幽默是：個體有意或無意所說出、做出，能引發他人喜悅或好笑感覺的事物。高源令(民80)則指出幽默是：人們開展才智發現新點子時，用來表達歡愉和驚喜的方式。

筆者謹根據表1，嘗試為幽默提出它面對生活真實處境的情意性定義。

幽默的情意性定義：「面對一個具有挑戰的生活處境，無論是平順或是尷尬、困難，甚至是厭惡的情境，能在其中看到可欣賞或可原諒、可幫助之處，以一種聰明並好玩的方式度過之，並在此歷程中展現良善、機智、誠實的特質，使人感受到不僅日子過得去，而且倍增信心，相信日子總是可以有一種創意性的聰明，快樂地甚至自我解嘲，詼諧地過下去。」

肆、幽默的情意與四種情意態度的關係

筆者認為情意性幽默，是以四種情意態

度—寬容、欣賞、尊重和關懷為基礎，加上運用幽默的知性策略產生。鑑於幽默的知性策略和教學策略，如前所述在國內已有學者提出如張景媛、陳學志、黃譯瑩，民93；鄭聖敏，民90。此處不再說明，僅針對幽默四種關鍵成分的底蘊，與四種情意態度之間的關係加以申述。

唯需要強調的是：因為四種態度彼此原來就有高度的相關，當它們與幽默認知歷程結合成幽默，比較像繪畫中色彩的融合，而非積木的堆疊，其情狀誠如Brown & Duguid (1996)的比喻：每個色彩（情意態度）的加入（作用）都會成為後來色彩（整體情意態度）的一部分，在融合過程中所有色彩都改變了，也發揮作用了。故四種情意態度的指認是就其特徵明顯者而言，以下申述之。

一、幽默與寬容的關係

在筆者所著情意溝通教學理論書中（鍾聖校，民89）對於「寬容」的解釋是：針對並不欣賞的人事物，採取一種基於同情的理解，表現出不計較的接納態度，此種接納是不一定要同意對方的思想、價值觀或做法、行為，特別是當它們是錯誤的。若你認為它們是錯的、不好的、不理想的，甚至無能的，在可改善的範圍內試圖藉由理性溝通表達你的看法，但對方若仍不接受你所認為較好的方式，你會願意採取體諒的態度，準備承擔別人的無能（當然也可能你自己弄錯了，無能的是你）。甚至在別人的無能造成你

的傷害時，能用寬恕(饒恕)態度對待，以致容納那錯的、不好的、不良的、無能的，存在於你的生活世界，使你心理不懷怨地與之繼續相處，保持開放的和理性的溝通。

深一層看寬容，其實人要具備的是寬恕的態度。人類處在一個越來越強調自我意識高漲、自我中心飛揚的時代。人與人之間的傷害是必然的，若沒有，反而奇怪。所以如今的問題是：要不要饒恕和怎麼饒恕。

台灣社會有一奇怪現象，就是人們好像不必把寬容當一件重要的態度正視之。筆者以為原因有二：一是將「是非」真空化，藉後現代社會「什麼都可以」的論調，取消對於「是非」之判別，使「寬容」落得英雄無用武之地，造成沒有什麼是不能接受的局面，營造一種自由自在的假象。另一是將寬容利益化，（按：雖此無可厚非，但動機出於功利，總不如出於愛心。）坊間大部分對寬恕的說法是建立在功利的觀點上，用利益計算，曉諭人：寬恕別人就是寬恕自己，放了別人就是放了自己，饒了別人就是饒了自己，不肯饒恕就是用仇恨繼續懲罰自己。藉這種利益的分析比較，使必須承擔別人不當行為的人，想到：還是快點寬恕，以免划不來。

藉用上述使自己不吃虧的心態來作饒恕的功課，有時管用有時不然。受傷害之事件若小，小到可以用本利比計算一下，藉平衡收支的方式解決，似乎在不必說寬容之際，就「寬容」掉了。傷害若大，大到表面寬恕，實則懷著「君子報仇，三年不晚」的心

態，深深懷恨的心遲早會顯露出來，屆時可能連本帶利的向對方聲討。因著表面的寬容，深刻的懷恨，一個人若還說得出好笑的話，鐵不是衝著這人或事件說的，若真的面對了，恐怕不僅一點幽默都表現不出來，反而言行透著怪誕、陰森的詭異。

照一般人際相處可知，饒恕委實不易，但基督信仰提供的：「神自己來代替犯罪的世人，在十字架上受苦受死，承擔罪行。」的救贖，可以幫助人饒恕。其思考方式為：神都饒恕了像我這樣罪孽深重的人，且神要我同樣饒恕別人，我就口服心服地去饒恕人。因為這觀點涉及信仰，屬於一種意志行為，需要「如人飲水，冷暖自知」的親身體驗。

饒恕式的寬容能真正承擔別人的無能而且不會怨尤，也因此在此尷尬或本來要生氣、怪罪的場面，能用幽默的寬容面對之。以下用雷根夫人的一段軼事說明。

雷根總統夫人南西曾在陪他上台演講時，不小心當眾摔了一跤，此時雷根已經站在麥克風前。他反應好快，回頭笑容可掬地對夫人說：「親愛的，我們不是說好了嗎？這個動作是要等我講演完才作的。」全場為之莞爾，雷根一句幽默，解了夫人困窘，也解了不幽默人的慌張、尷尬或氣惱。

二、幽默與欣賞的關係

欣賞的本質是精神自由。時人侈談精神自由，卻終究受許多東西的束縛網綁，包括：口腹之慾、情慾、名聲、地位、權力、



害怕、牽掛等等，其嚴重者以各種上癮行為呈現。若求之不得，則再以各種稀奇古怪的方式滿足。令人嘆息的是，即使滿足卻還是渴求，或變本加厲地再尋求滿足，或轉戰其他經驗，造成更大的人生漏洞，漏洞嚴重並且顯眼者，可能是以病痛直接呈現。當催命的病痛降臨，無論它是生理的或心理的，了無精神自由可言。若有，是經過寬恕之功。誠如古人云：「自作孽，不可活。」

當災難太大，很難幽默，若勉強為之，反而顯得輕浮。許多幽默的認知或創意訓練忽略這點，以致說出來，有時反而顯得殘忍。曾有一張獲得「世界新聞攝影獎」的照片，呈現中國大陸河南愛滋村中病患的困境，如下圖1所示。對於照片中盡在不言的困苦，唯有直接用哀痛、悲憐，或誠懇地表示關懷面對之，而不宜用具有好玩（playfulness）的幽默面對之。此時若急於說一些笑話表示幽默，不查場景，就會顯得殘酷。



圖1、世界新聞攝影獎一等獎「愛滋病村」（盧廣拍攝，引自93.2.14.中國時報A13版）

幽默隱含著安全感，是在困境不太大時，能以超越困境的心情，以好玩的心情，欣賞之，甚至嘲笑之。它帶有正向的肯定意味，即便面對困厄，也有一種深層的安全感，保守他/她度過。若困厄係肇因縱慾無度，則得先悔改，接受被饒恕並自我饒恕後，享有精神自由的釋放感。因此幽默的情懷，不可能是絕望、沮喪、灰暗、了無生氣，相反地，它傳達著感謝、希望、光明、有出路，以致總是帶著些許歡欣的色調或音調。這是為什麼無分男女老少、紅、黃、藍、綠，人人都喜歡幽默。它帶出精神自由、不受束縛、可以賞玩、可以享受的訊息。

下一步的問題是：在慾望失控，到處失火的社會，誰能真正與人相處，欣賞人生呢？幽默並非純粹苦中作樂或十分表面展現幽默技巧，我們不常在社會上優勝者的誇耀中見到幽默，反而常在自視為弱者但具有安全感，能放心面對人生的人身上學習，（按：弱者定義很廣，筆者就常常在許多方面視自己為弱者 貧窮和缺乏 poor and needy，而向上帝大喊救命！）事實上，能經常表現幽默情意的人，是不否認自己的處境時而困窘，卻能放心享受生命的人。

三、幽默與尊重的關係

尊重涉及對人價值的評估，也涉及對人包括自己與他人 幸福或利益的認識，尊重的最基層是對生命的敬畏和重視。一般會用到尊重的情況有二：在消極方面是表達對別

人主權（包含意志行為或福利）的肯定，有不剝奪、不侵犯、不傷害的意思；在積極方面是主動維護或增進對方的主權和福利，樂意成全其意志行為，當此之際，尊重便跨入關懷的領域。

尊重的議題常常是在「不尊重」的事件發生時，才被喚起而受到注意的。如說「對不起」的時刻多半是在「遲到啦！」、「忘了幫什麼忙啦！」、「撒了個白謊啦！」..等等不尊重行為出現，讓別人不舒服時。大不尊重，例如大到造成對方嚴重的身心、財物名譽損失，則可能造成別人一輩子的傷害。無論大小，其最初就是一種道德上的犯錯—不尊重。遺憾的是人們常不把「小不尊重」當成一回事，以致使人受傷，而不惶自覺，等傷害大到別人受不了，為了面子又編出一套理由，弄得別人只好原諒 因為不原諒反而顯得沒有器量 。人們就在這種好像互相包容，但實際不滿或不愉快的情形下相處。長久以往，不滿必然爆發成明顯的爭執。經驗告訴人 這是攤牌的時候。可見「尊重」是人與人必須謹守的分際，是促進和睦的基本態度。

幽默的人在遇到不被尊重的人際關係時，不會只停頓在亮出常見之捍衛招式—振振有詞地宣告自己的疆界，相反地，他可能進一步幽默地給對方上一課。通常心理輔導人員教我們 ” It ’ s OK to say No. ” 叫我們要宣告「心理疆界」，捍衛自己的權利。照理來說，若能熟練這種教導，人會因此懂得運用技巧，在平日便有效遏阻不良、不善或

不當行為影響到自己的生活，因而減少受損或受傷。可惜問題是：在複雜的人際互動關係中，常常犯錯者也有「我」在其中，結果「我」動用「心理疆界」概念去 ” say No ” 的「對象」，竟然也可能是「我自己」 。

上乘的幽默，是在面對尷尬或痛苦的場合時，能巧妙地以積極有趣的方式維護自己的權益，在小處防範別人越界，或用不著痕跡的方式教導對方要懂尊重，此種積極作用的彰顯，是建立在知道自己和別人均為獨一無二之個體，均值得重視，以致均需要以應有的禮貌和尊敬對待。因此，幽默不僅能顯出其良善特質，它所發揮的尊重，甚至能收到防患未然的教育效果。

前面提到雷根在70歲的生日致詞，就有教導人們尊重的意味。當時某些反對的政客或某些不支持他的選民，可能質疑他會年老糊塗而嘲諷之。雷根的幽默訴求是將70（39 + 31）歲的高齡轉化為31週年的經歷加上39歲的年輕，企圖說明他夠資格擔任美國第40任總統，要全國人民對他有信心。而美國迄今無39歲的年輕總統。進一步，他的幽默還高明到歡迎國人來參加他39歲到70歲之間任何一年的生日宴（party）。這是根本不可能的滑稽，而“party”的雙關語是「黨派」，可同時趁機邀請國人加入他的共和黨，最後說「我相信那是不錯的選擇」，不僅達到政治號召效果，讓政敵不能輕視他、不尊重他或他的政黨，而且使他們不由得衷心欽佩，學到尊重。由這個例子可知，幽默中蘊含的尊重是相當富有教育意義的。



四、幽默與關懷的關係

Kuiper等人(2004)認為幽默並不總是最佳解藥(Humor is not always the best medicine.)他們曾將幽默類型分為：積極正向的巧思型和消極負向的粗魯型與過分型。當有人說：「幽默是容許犯錯的，不必要美好的結局」，可能是指消極負向的類別。但筆者認為若戲謔的結果是虐之，則該幽默的對象不可能是自己，即便吾人有時會自我解嘲，但考查其解嘲背後，一定有令那人覺得還可忍受的「不錯」景況。如前述幽默3：身體健壯爬上高樓自殺的人，自殺不成上帝要他好好活著但在面對真正令人痛心的悲慘或不當的受苦，(如前述圖1：河南愛滋病村的病痛景況)，我們不可能幽默，當務之急是動員各種人力物力資源，醫治疾病，解決病患和其家人的痛苦。

幽默之所以能使人把小的、無心的、無傷大雅的失誤當有趣而笑一笑，實在是因為幽默的生產者特別能「承擔」也就是挽救無傷大雅的失誤，並機智好玩地轉化之為幽默，其中當然含有默默的關懷。例如前述雷根總統夫人南西當眾摔跤的糗事。其實關懷的心在意的不是問題大小，而是真誠努力，以善勝惡，以希望代替失望。關懷的天命，使幽默在可能錯誤百出，危機潛伏的人生旅途，散發出溫潤的光輝，讓人欣然奔赴另一旅程。

另有一種伸張終極良善(關懷)的幽默，是以反對虛榮和偽善的姿態出現。它不僅屬於前述Kuiper等人所謂巧思型幽默，更

進一步涉及抨擊虛榮和偽善以達到提醒對方悔悟，改過遷善的效果。它不同於陳學志(民93)所謂的：「古今中外，沒有一個笑話是叫人克己待人、居仁由義；相反的，笑話的潛在內容無非是嘲笑人們的無知、貪婪，對社會制度傳統的無情諷刺，以及人類性慾的陳述。」(頁3)。後者給人一種對人生忿怒的感覺，其原因可能來自無力感或對人類的失望與厭惡。懷著善意幽默罵人，需要深刻的信仰：人類存在的終極良善是被保證的，可以透過上帝達到。

(一) 終極的良善是一種信仰

有安全感的人才能煥發幽默的特質，因他對宇宙抱著一種意志良善的終極假定。在真實生活中，缺乏安全感或結局不善的情景，不能帶著幽默。若笑話的動機或結果是不善的，你能笑的話，鐵定因為你是有距離的旁觀者，許多動物漫畫，如貓鼠大戰，兩方都有令人發噱的畫面，其情節往往是一方把令一方整得好慘，如下圖2加菲貓的一則漫畫，在現實生活中，你若是當事人，不可能幽默以對，即便幽默以對，你所處乃事件風暴之中心，歷程還在進行，你也不知你的行動—說幽默話之結果如何，因此是處於一個未知的冒險狀況。人必須對自己或對其他存有(being)有信心，相信無論如何，結局總是好的，如基督徒相信，神一定會看顧我；對人可以沒信心、沒安全感，但對信實的(faithful)神可以有充分的信心，相信與神同行的人生可以達到終極良善。



圖2、加菲貓與螞蟻——偷雞不著蝕把米
 (引自Lifestyle Studying English With Comics)

(二) 終極的良善確定虛榮偽善需要治療，並以笑待之

常看幽默笑話的人大多會同意：越對道德規範造成挑戰和批判的，越能引人發笑。為何要用幽默的、笑的方式來鍼砭道德規範呢？笑，難道是治療虛榮的特殊方法？Trueblood引用卡西雷爾 (Ernst Cassirer) 之言，回答如下：『我們始終生活在這個受限制的世界，但在笑意中我們不再被這個世界所侷限、輕蔑，而笑使偽善溶解，成了一種釋放。』(引自徐亞蘭，王小玲譯，民89，頁48)

基督教信仰的三位一體的神，同時重視公義與慈愛，為了宇宙的健康，祂致力執行公義，以致不容人性貪婪、偽善和虛

榮，但因祂同時體恤人的軟弱，願意以笑臉幫助人，遂以幽默的方式表現之。也許人同此心，心同此理。人們樂於看見一個對本身有許多要求的階級 (如衛道者) 出差錯。當衛道者在言行中故作姿態、沾沾自喜，倘若沒有小題大作式的笑聲這帖藥方，那麼對人性中的驕傲和虛榮，便沒有適當的解藥。前述Trueblood即指出：「一個不能笑的人，在本質上是可笑的，也就是驕傲的。」(頁47) 又認為「我們多少是個偽君子的事實，是大部分人苦惱的源頭，而偽君子是最容易受到嘲笑的。神的幽默，其終極目的是要使人類得到救贖。任何社會若不在暗地裡自我揶揄一番，必然不會健全。」(頁60) 下圖3在某方面流露此種揶揄社交裡的假猩猩。



圖3、加菲貓與阿三——對社交中假裝關心或被關心的揶揄
 (引自Lifestyle Studying English With Comics)



其實人人多少都帶著些偽君子的成分，因為沒有哪個人的本相能符合他想努力裝作的樣子。這讓我們想到：人是多麼有限和卑微啊！然而，如果「全然除去」那些極力的裝作，必然會更加墮落。同樣，任何人若不能對自己的行為自我反省，或看看自己內心是否因為玩弄手段而招致失敗，就如上文 Trueblood 所說：「必然會走向不健康的途徑。」（頁54）。由此看來，神允許嘲笑，甚至祂自己也使用，是為了指出我們的弱點，但祂的目的卻是為了要醫治。有關三一神如何幽默地處理人類的驕傲和虛榮，Trueblood 在所著「耶穌的幽默」（徐亞蘭，王小玲譯，民89）一書中有詳盡的說明，有興趣的讀者可以直接參考。

伍、結論

本文主要目的在區別情意性幽默和「純粹好笑」笑話之不同，指出情意取向的幽默之特質，透過分析促成情意性幽默的關鍵成分，確立幽默之情意性定義，然後說明幽默與四種情意態度之關係，更進一步提出具有淨化作用的幽默，必以良善為目的，其底蘊為「發現」人之處境堪憐，人其實是蒙憐恤的，闡釋幽默與寬恕、尊重、關懷有關，而在巧智之外，必須有「放心」，因此它也與欣賞態度有關。

巧思型幽默的人總是令人喜愛的，因他們給人A.樂觀的B.愉快的C.機智的D.輕鬆的E.聰明的感覺。但純認知的巧思型幽默亦有

可能帶著嘲諷的厭世態度，究竟是先有一種幽默生命，使其展現A、B、C、D、E等特質，使人發現他是幽默的人，或因為他知道運用幽默策略使其看起來像A + B + C + D + E 化合起來的幽默人？這問題就像「雞生蛋或蛋生雞」一般，千古辯論不休，當然最討巧的回答是兩者都對，或兩者是互動的。從基督信仰的觀點看，人是因為認識救贖主--耶穌，有了神的赦罪和復活，新生命才積極展開，生命更新、心意日新的歷程，其變化有如經歷大換血或骨髓移植，唯其如此，華人圈對人的經典論調：「江山易改，本性難移」才得以翻案。當有A + B + C + D + E 的潛在品質時，再加上了解幽默之所以產生的認知原理，多加操練幽默策略，這人便真正可能隨時即興地顯現出幽默。

目前國內推動幽默認知和學習的課程很多，陳學志從民國80年開始，致力精練幽默的認知策略，並發展幽默課程教學模式和內容，而許多現場從事教學工作的教師（如鄭聖敏，民90）有許多不錯的教學策略可供參考，樂見人們關注幽默的重要性，也樂見各級學校多開辦些幽默工作坊，唯主事者在認知之外，宜重視幽默的情意特質，使出品的不是幽默罐頭，供買者開罐消費，而是能以寬容、欣賞、尊重、關懷的態度，對喧囂社會中發生的種種悲歡，以相信終極良善的神在看顧，祂總是以笑臉幫助尋求祂的人。渺小如人，何不亦以信靠仰望，放心地交託，幽默面對人生。

參考資料

- 林志懋譯（民90）：阿基米德的浴缸—突破性思考的藝術與邏輯。台北：究竟。
- 徐亞蘭、王小玲譯，E. Trueblood 原著（民89）。耶穌的幽默。台北：橄欖。
- 高源令（民80）：談兒童「幽默」。創造思考教學，3期，頁44-45。
- 張起明（2004）。他，永遠是39歲的總統 雷根幽默的追思。國度復興報，107期，2004.6.13 出刊，第16版。
- 張景媛、陳學志、黃譯瑩（2004）。幽默訓練融入綜合活動對國一學生創造思考與人際關係之影響。發表於教育部2004「創造思考博覽會」學術研究論文集。台北：政大 創意研究中心。
- 陳學志（民80）：「幽默理解之認知歷程」。台大心理學研究所博士論文。
- 陳學志（民84）：從「聽笑話」到「鬧笑話」--由幽默理解看幽默創造。「輔仁學誌文學院之部」，24卷，240-261。
- 陳學志（民93）。從「哈哈」到「啊哈」--統整知、情、意、行的幽默課程對創造力培養的影響。教育心理學報，35(4)，393-411。
- 鄭聖敏（2001）。資優學生的情意教育—培養幽默感。資優教育學刊，79期，第26-36頁。
- 鍾聖校 民89。情意溝通教育理論：從建構到實踐。台北：五南。
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1996). Stolen knowledge. In H. McLellan (Ed.), *Situated Learning Perspectives*, 47-56. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kuiper, N. A., & Grimshaw, M., & Leite, G., & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor*, 17(1/2), 135-168.
- Long, D. L. & Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse processes*, 11, 35-60
- Nerhardt, G. (1976). Incongruity and funniness: Towards a new descriptive model. In A. J. Chapman, & H. C. Foot. (Eds), *Humor and laughter: Theory, research and applications*. London: Willy.
- Suls, J. (1972). A Two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An Information processing analysis. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor*. New York & London: Academic press.
- Wyer, Jr. R. S., & Collins, J. E. (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological Review*, 99, 663-338.

論學業面向的情意教育目標及其內容

唐淑華/國立東華大學教育研究所教授兼所長

「老師早！同學早！上課了！」

上個學期我有一個研究案子，是針對應如何設計國中學生情意課程所作的研究。為了更能揣摩現在國中學生的生活經驗，我選定一個鄰近國中二年級的班級作為我的研究場域，也順使用「蹲點」的方式跟了他們幾天課。我很慶幸這只是一個「玩票」性質的體驗，而非老天爺對我的真實處罰！因為當我上完一整天的課、總算捱到可以放學回家的時候，我心中浮現出來的第一個念頭便是：「不是有了教改的洗禮嗎？怎麼現在的國中教育，還是跟二、三十年前我當學生時一樣的無趣呢？」對我而言，一言以蔽之，國中生活就是：很無趣。至少在我蹲點的教室中，我與我的那些「同學們」是這麼感受的。以下便是我從某一天的上課日誌中摘錄下來的心得：

8:20，第一節課，老師進來了，口中絮絮叨叨的唸著這一次月考同學考得有多糟。考卷是按成績發的，老師當然也按分數打人。老師說：「我最高只打50下！」打到某位同學時，老師似乎特別用力。這位同學抗議，老師便說：「我最高打50下，當然要用力些！」有一個同學忘了在考卷上寫名字，老師說「考差了，還沒寫名字」（嗯，這是什麼邏輯呢？）接著老師逐題檢討，老師不時責備著同學的不用功，而外面亦斷續傳來社

區中的敲鐵聲、叫賣聲。我不禁佩服起班上那少數幾個仍然能夠專心聽課的孩子，因為此時坐在教室中的人是多麼需要意志力，他/她才能夠專注並抗拒無聊與各種噪音啊！

9:15，第二節課，這位老師的個性似乎較隨和，班級氣氛也緩和些。雖然這節課的老師不打人，但他不忘諄諄教誨，「讀書有那麼難嗎？用功一點就好了！」他在黑板上寫了一堆英文文法的規則（例如，"ask + 人 + not to V"）我頗好奇，他的學生到底有多少人是懂他的？

10:10，第三節課，老師拿著考卷與棍子進來。雖然剛看到我時他有些愕然，但他轉而一笑說這是原則問題。同學們跟他撒嬌說別打了，老師說：「反正我打人也不痛呀！」我心想：如果不痛，又傷感情，為什麼還要打？這位老師的口才相當好，一題題講解得很清楚。但我聽得昏昏欲睡，同學的頭也愈垂愈低。坐在台下的我，在筆記本上不禁寫道：「引起動機哪裡去了？為什麼不加些與學生生活經驗呼應的例子？老師呀，加一些故事，或用報紙上的新聞，這樣會不會更有趣？」

11:05，這節課是上數學，由於二十年前我從師大畢業時也教數學，這個單元我剛好也上過，因此我非常好奇，在經歷過這麼多所謂的新式教學法後，這位老師會不會有不



專
論

同的教法？老師的笑容相當親切，整堂課的氣氛也還算愉快。但在師生一問一答之間，我覺得似乎只有前幾排的學生是勉強跟得上老師速度的。每解完一題，老師就頗得意的自問自答：「很難嗎？不會很難嘛！」唉！到底難不難呢？我只看到老師在台上忙著解題，而許多學生則忙著在座位上做著自己的事、丟紙條、或是乾脆睡起覺來。我心裡納悶，為什麼老師不叫學生自己上台去解題呢？下課鐘終於響起，我在筆記寫下：「一堂只有『解題』、而無『教學』的數學課！從xx老師身上，我看到20年前的自己！」

下午連著兩堂自然課，今天是有關聚合物，老師不太言笑，在行禮如儀後，她便急忙在黑板寫下今天的重點。老師說到，鏈狀聚合物是一種熱塑性聚合物，不易弄斷

，學生此時開始七嘴八舌。一位學生說「尼龍繩愈熱，不是就很容易扯斷了？」另一學生也問「那熱塑性聚合物加熱後，要怎麼作成東西呢？」老師似乎無法回應，只是愣愣看著學生。老師又開始講到食品的聚合物，當她講到蛋白質轉化為氨基酸時，一位學生突然無厘頭的指著課本的雞蛋圖片說「那是土雞蛋耶！我們家在賣雞蛋，所以我知道」還有一位學生更無厘頭，她說「雞蛋冰過，還可以孵出小雞嗎？」對於這些像是在開玩笑的問題，老師似乎也變得易怒起來。她突然放下粉筆，板著臉罵道：「你們今天為什麼這麼不配合？」我被老師突然生氣的舉動，弄得有些尷尬。其實這節課算是孩子們今天最有反應的一節課呢，老師為什

麼生氣了？她抱怨孩子們不配合，究竟她希望孩子配合什麼？又到底是誰要配合誰呢？在我看來，其實這些吵鬧不能不說是學生的好奇過了頭。但生活中無所不在的例子，其實是最能引起學生興趣的。如果這位老師不是急著要趕進度，而是在鼓勵學生發問與討論之餘，也能提醒學生：好的問題應該要做後續的轉化才有價值喔（例如學著自己去找答案、作推理），那麼她是否一方面不但滿足了學生的好奇心，一方面也示範了一個科學家在追求真理時的精神？！

最後一節課，輔導室剛好邀請了地方上的少年隊隊長一同共商該校中輟生的問題，我也應邀加入討論。可以看得出來老師們都相當盡責與熱心，因為他們是如此熱切的分享著如何找到學生，並把他們拎回來的經驗。然而坐在一旁靜靜聽著的我，在經過一整天疲勞轟炸之後，心想卻只苦惱的想著：難到找回來就解決問題了嗎？為什麼不用預防式的觀點來想這件事？（例如每位老師在上課的前五分鐘，都來一點「引起動機」如何？）我不禁懷疑，如果我是那位從第一節被老師打到最後一節課、考卷中最高的分數只有14分的學生，我究竟會不會選擇中輟？而如果國中時代的我不是那麼的幸運，而是那種在學校中既感受不到學習的喜悅、也得不到老師、同學溫情對待的學生，我是否還會成為今天的我？除了中輟，我會知道我的人生有哪些選擇嗎？

帶著上述這些問題，我疲憊的回到研究室。打開筆記本，我試圖為今天的經驗做一



個小小的結語。我寫道「在瑣碎的知識中，老師究竟要如何survive？要能夠站在更高的視野來看教育，一個老師到底需要什麼樣的提醒？」

認知與情意二者是衝突的嗎？

在我這幾年參與情意教育的研究與推廣工作時，總會遇到許多熱心而認真的老師。當他們在聽我介紹如何在教室中進行情意教學時，會露出幾許嚮往的眼神。然而當我問他們未來會不會在自己的班上推行情意教學時，他們就會面帶難色，支支吾吾的說，「或許吧，如果有時間的話」。有趣的是，老師們也總會順帶抱怨，「唉！這都要怪台灣現行的教改運動，才讓我們個個疲於奔命」。老師們的話常讓我啼笑皆非，教改到底要改什麼？情意教育可能在教改運動中缺席嗎？老師的「份內工作」又是什麼？（相關論述請參見唐淑華，2003）

其實對於身處義務教育階段的學生來說，最能發揮教育意涵的，莫過於實施情意教育了。我們只要看一看統計數字，就會發現原來我們身邊竟然有那麼多的青少年都是不快樂的。他們可能因為課業壓力或人際衝突等挫折經驗而感到沮喪，也可能是對於未來發展感到茫然與無措；更甚者，憂鬱症、沉迷網咖、甚至自殘自殺（或傷人者）亦時有所聞。面對這些現象，不禁要讓我們深思：教育如果是一個「成人之美」的工作，為什麼待在學校中的學生反而是那麼苦悶？而如

果「師者，所以傳道，授業，解惑也」，那麼情意教育又怎麼能夠被老師們所忽略？

情意教育之所以常被視為一種可有可無的工作，乃是老師們普遍相信認知與情意二者乃是互相衝突的概念。Glasser（1990）在觀察許多現場老師的教學後便指出，老師們普遍認為他們的工作就只是在教「書」，而且是教那些有「正確答案」的知識。至於「見解」方面的問題——如學生的意見、想法、判斷等，則都不在他們的「份內工作」之列。事實上，Noddings（1999）曾說道，關懷（caring）並不是一種美德（virtue），它是一種涉及是否能夠有效回應別人需求的能力（competence）。Noddings認為，老師之所以是一個專業的工作，便在於老師具有這種能夠敏銳察覺學生需求、並予以回應的能力。尤其有時候學生的需求甚至不是他們自知或能夠說清楚的，這時更需要老師具有專業判斷的能力，以及有嘗試錯誤的勇氣，以達到真正關懷的目的。

義務教育階段的學生們最需要的是什麼呢？我們可從一份不久之前才完成的全國性大調查看出端倪。在這份針對全國33所學校四至六年級學童所作的調查中，他們發現現代小朋友似乎越來越不幸福。全國小朋友的幸福指數已經連續4年呈現下滑的狀態（從4年前的84.2%下降到74.6%，4年整體下降比率達9.6%）；而小朋友們覺得不幸福的理由，「課業問題」（25.4%）位居第一名，而北部的小朋友是全台幸福感最低的（中時晚報，2004年3月10日）。

課業壓力的確像是孫悟空的「緊箍咒」，壓得台灣孩子喘不過氣來。這個現象在國中階段更是嚴重。根據謝毓雯（1998）以臺北市及臺灣省701位國中生為對象，採問卷調查的方式，發現一般國中生的挫折經驗，不論在學業或人際方面，多在中等程度；其中，「學業挫折經驗」顯著高於「人際挫折經驗」。而男女在各類挫折經驗上並無顯著差異，年級則以國三的挫折經驗多於國一和國二，且在挫折容忍力上，男生的整體挫折容忍力高於女生，但年級間並無顯著的差異。陳柏齡（2000）亦發現類似結果，她曾以全省1516位國中生進行問卷調查，發現在「未來發展」、「學校生活」、「同儕關係」、「家庭生活」、「兩性交往」、「身心發展」等六類生活事件中，國中生最感困擾的生活壓力事件，前十項分別是：（1）擔心考不上理想的高中，（2）面臨重要考試，（3）考試不及格；（4）學校考試太多；（5）時間太少，很多事來不及做完；（6）成績退步很多；（7）睡眠不足；（8）對自己未來是升學或就業感到茫然；（9）不知道要如何有效學習；（10）懷疑自己的能力。由上述這些資料我們可以發現，造成現今國中學生挫折感的事件，大多皆與學生的「未來發展」或「學校生活」有密切關係。

可見學生最在乎的，仍與其在教室中的學習成敗經驗有密切關係，因此我們的確需要針對這些對學生影響深遠的經驗加以正視與關注。因此若根據Noddings的觀點，一個真正關懷學生的老師，實在是不能夠等到

「有時間」再來進行情意教育的！如果一件事被視為是「可有可無」的工作時，它就會難逃被那些被視為更重要的事所排擠的命運。因此透過本文，我希望說服讀者：情意教育的確是老師的「份內工作」，而且應該是佔據很大的一部份。情意教育當然可以透過各種方式來進行，但重點是它必需以細水長流的方式，在學校中持續的、有系統的、有計畫的被進行著。

何謂「學業方面的情意素養」？

義務教育階段的兒童與青少年，他們的生活經驗通常包括了學業方面與非學業方面的學習，因此他們的情意素養也展現在這些面向上。所謂學業方面的情意素養，指涉的乃是學生在面對各項學習挑戰時的情感、態度、價值等；非學業方面的情意素養則是指他們在學業之外的各項生活經驗中（包括與個人生理、心理發展相關的經驗，以及與社會發展相關的議題）所表現的情感、態度、價值等²。由於在心理與輔導等相關領域已經有相當多文獻是在探討如何提升非學業方面的情意素養，因此本文乃特別針對學業方面的情意素養加以說明。

當東方遇到西方

「知之者，不如好之者；好之者，不如樂之者」，「好之」、「樂之」是中國儒家文化



對學習者在情意面上的最高期許。無獨有偶的，西方現代心理學家也以「內在動機」(intrinsic motivation)、「心流」(flow)、「自我實現」(self-actualization)、「自律學習」(self-regulated learning)等來說明個體面對學習時的理想態度。尤其由Csikszentmihalyi所創之“Flow”一詞，用來形容學習者在過程中能夠達到顛峰，彷彿在「漂浮」(It was like floating)的狀態，筆者個人認為是最傳神與最令人嚮往的境界。

根據Csikszentmihalyi的定義，當一個人從事活動時那種專注陶醉、物我交融的境界，那是「人們全心投入活動的精神狀態，他們是如此專注，以致於其他任何事情都不在乎，全然為做而做；經驗本身是如此有趣，即使花極大代價，也會樂意去做」的經驗（轉引自邱連煌，2000，頁48）。因此，無論哪一種文化，我們都希望學生是能夠真正樂在學習，並發自於內在動機來面對學習，因此筆者認為培養此種正向態度乃是學業方面情意教育的主要目的之一。

除了上述那種視學習為正向經驗的觀點之外，筆者認為情意教育的另一個較為消極的目的乃在培養學生具有面對挫折的勇氣與責任感。有關中、西看待挫折經驗的態度似不盡相同，我們的老祖宗似乎相信老師在教育學生的過程中，應該不時提供學生挫折的經驗，讓他們有機會能夠常常鍛鍊「化悲憤為力量」的能力，然後等到有一天他們離開學校以後，他們就會有很好的挫折免疫力。

然而，只要是稍微熟悉西洋教育心理學理論的人也都知道：Martin Seligman與其同事曾經提出一個「習得無助感」(learned helplessness)的理論，這個理論則挑戰上述的觀點，他發現習得無助感與憂鬱症患者的思考模式有非常大的相關（有關Seligman研究的詳細內容，可參考Maier, Peterson & Schwartz, 2000之文獻回顧）。後來的學者們根據Seligman的研究結果推論，日常生活中若一個人長期處於挫折，將灰心喪志並對任何機會均持絕望的態度，這種現象即可視為習得無助感（張春興，1989）。

筆者認為挫折是必要的，但它並不是一件多多益善的事，它必須適可而止。如同Seligman所發現的，那些接受實驗控制的受試者（動物或是人類皆然）一旦「學會」自己任何反應行為皆無法停止嫌惡刺激（例如電擊、或是噪音）後，他們便採取一種冷淡的態度來面對這些刺激，並認為環境是不可控的（Maier, Peterson & Schwartz, 2000）。因此挫折經驗像是一把雙面刃，它可以激勵一個人學習到對於外在環境有更強的挫折免疫力，同樣的它也可以讓一個人學習到我們對於環境是無能為力控制的，並認為自己無論做什麼都無濟於事。因此如何幫助學生對挫折做適當的歸因，並培養他們因應挫折情緒的策略，以使學生能夠愈挫愈勇，而非一蹶不振，便成為學校教育中一項刻不容緩的任務。

歸結上述，學業方面的情意教育目的可分為積極面與消極面目的兩方面。以下接著

說明為達成上述目的，教育工作者應針對哪些內容進行學業面向的情意教育。

情意教育的積極面：培養樂在學習的態度

根據Geen (1995)、Locke 與 Latham (1994) 等人對動機理論的文獻回顧，早期動機理論，不論是視動機為一種趨力 (drive) (如C. L. Hull的驅力理論) 或視為是增強 (reinforcement) 的結果 (如B. F. Skinner的增強理論) 或者視動機為滿足需求 (need) 的動力 (如D. McClelland的Subconscious Motives Theory)，這些觀點基本上都沒有考慮個人對目標認定的重要。晚近動機研究學者採取認知心理學的觀點，開始重視「情意」與「認知」之間的關係。尤其根據目前動機理論中最受重視的一派理論「目標設定理論」(Goal Setting Theory) 的看法，決定個人在行為上願意表現出努力、持續、注意力集中、及採取解決策略等行動 (上述行為皆可視為是內在動機的指標)，除了與工作的內容或性質有關因素以外，更重要的乃是取決於這個人對此工作所設定之目標的允諾程度 (goal commitment)。

我們可再進一步追問，個人又是依據哪些原則來設定目標呢？根據Deci等人所提出的「自我決定理論」(Self Determination Theory，以下簡稱SDT)，他們認為促成內在動機的兩個主要因素是³：(1) 學習者自主 (autonomy) 或自我決定 (self-

determining) 的程度；(2) 學習者產生精熟 (mastery) 勝任感 (competence) 的感覺。後者尚涉及「自我效能」(self-efficacy) 的概念，更被Deci等人視為是影響內在動機最重要的一個心理需求 (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991)。

(一) 提升「勝任感」

教師在選擇學習任務時，的確應該先行考慮學習者在認知與動機方面的特質，再輔以教學輔導方面的鷹架與介入，如此才容易有所成效。有關教師的鷹架與介入，國內許崇憲 (2003) 在其博士論文中則曾針對SDT進行一項後設分析。他在歸納上百篇相關研究後整理出提升「勝任感」的18項具體策略，相當具有參考價值。根據筆者的分類，這些策略又可分為以下四項：

1. 有關於學習任務本身：教導者應提供兒童具有意義性、新奇性、趣味性、挑戰性的學習任務。而當學習任務過於困難時，可先將它細區為幾個小任務，以利達成；

2. 有關兒童面對挑戰時的態度：教導者應該鼓勵兒童多元參與並嘗試新的挑戰，並幫助兒童了解犯錯本身就是學習的一部份；

3. 有關提供兒童認知方面的協助：教導者應幫助兒童發展有效的學習策略，並經常提供給兒童清楚與明白的回饋。此外，有關歸因訓練、時間管理等技巧亦為必要的認知策略；

4. 有關教學者的態度：教學者應認可兒



童的努力，評量時並應強調兒童的進步與精熟。只有在必要時才給予獎賞，且給予獎賞時應強調訊息性而非控制性的語言。另外，應對兒童的表現有正向的期望、儘量不對不同表現水準者有不同的待遇、避免對兒童有低能力之暗示語言（例如當兒童完成簡單任務時，不需再予以讚美，否則兒童即容易解讀為是其能力低之暗示）。此外，當競爭為無可避免時，亦應讓每一個學生都有公平會贏的機會。

（二）提升「自主性」

教師應在教學策略中增加自主性的成份，學者們（e.g., deCharms, 1976；Deci & Ryan, 1985；Ryan & Grolnick, 1986）發現，當教師在教學設計中愈是強調教師控制、獎懲、以及用分數來操縱學生的學習方式時，愈容易降低學生的勝任感；相對的，愈是強調學生自主性的策略也愈能提升學生的內在動機。

教育的終極目標乃在培養學生的內在動機，因此在教學過程中便應透過各種方式，以幫助學生產生自發性的學習意願。唯有出於自發的學習動機，他們才有可能由「知之」、「好之」最後進而成為終生的「樂在學習者」！

要培養學生對於學習熱愛，可能還是要回到學習有何「價值」（value）或學習的「目標」（goal）為何等的問題點切入。Eccles與其同事在其expectancy-value理論中認為（Eccles, Adler, Futterman, Goff,

Kaczala, Meece, & Midgley, 1983；轉引自Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998），學習的價值可能來自四方面：（1）達成目標的價值（attainment value）；（2）內在或興趣的價值（intrinsic or interest value）；（3）效用的價值（utility value）；（4）所需付出的代價（cost）。然而，Wigfield（1994）提醒我們，並不是每一項價值都會帶來同樣的學習動機。尤其當學習者是以前兩項價值作為評估學習任務的指標時，他們比較願意投入於學習任務，也較有可能會產生好的學習表現。但相反的，當學生是採取後兩種價值時，由於他們是傾向於以「外在動機」的方式來看待學習，因此學生較不能夠真正享受學習的過程，而學習動機與行為也較不易持久。

由此看來，學習的態度，是取決於當事人的價值判斷；而一件事有無價值，又與其所設定的目標有密切關係。有關學習目標，毛國楠（1996）曾歸納目前各家的說法。他認為學者們雖然用詞不同，但總括起來，學習目標可區分為兩種類型：一種是以學習為導向，一種則以表現為導向。在前者中，學習者知覺到的學習目標，乃是在增進本身的能力，因此勇於接受具有挑戰性的學習任務，且面對挫折時亦覺得可從中學得新知。因此當真正面臨挫折時，也能夠採取有效的策略，並且堅持下去。相反的，「表現」的目標，強調的是學習情境中的競爭，因此學習者在乎的是如何在與人比賽中可以高人一等。由於他們非常在乎別人對自己的評價，

因此在此種目標下，當自覺能力差時便會逃避那些具有挑戰性的目標，且面對困難也較容易放棄既有的目標而不易發揮潛能，他們並容易表現出適應不良的症狀。

此外，除了學習者「目前」所設定的目標會影響學習態度之外，學者們（e.g., Husman & Lens, 1999; Markus & Nurius, 1986）發現對「未來」所設定的目標也是值得關注的議題。例如，Markus 與 Nurius（1986）曾以「各種可能的我」（possible selves）來說明學生對其「未來」的自我認定，將會影響其學業態度。他們發現當一個學生對於未來有正向期望與視野時，他／她便比較能夠看到學科的意義，而願意忍受學習時的無聊與挫折。Husman 與 Lens（1999）更以「未來時間角度」（future time perspective, FTP）說明個體在對於未來目標的期待確有個別差異存在。他們發現 FTP 的長短，的確會對個人的學習動機有所影響，例如 FTP 愈長者，他們愈能夠對於學習任務有所堅持，且對目前任何能夠導向目標的行動能夠感到滿足。而這類型的人，他們對於學習的工具性（instrumentality）價值也愈為重視。

然而筆者認為此處需提醒讀者注意的是，一昧強調未來的目標或是僅採取 FTP 的角度來說服學生，恐怕也有其潛在的問題存在。在 Husman 與 Lens 一文中他們便發現，FTP 愈長者，會對未來的時間愈感到緊迫感，此乃由於他們會將很久以後才會發生的事也視為非常迫近的事。雖然這或許會讓他

們採取較為積極的策略，然而，筆者認為學習中保持適度的悠遊態度是否也很重要？Erikson（1963；轉引自張春興，1994）在其心理社會發展理論中，也強調人自我統合的過程是由「迷失」到「定向」，這個成長歷程雖然痛苦，卻是相當重要的自我探索過程。因此筆者認為讓學生體驗「活在當下」的感覺也是同等的重要。

事實上，生涯探索應將重點擺在各階段的自我探索。根據金樹人（1997）對「生涯」的定義，生涯的內涵其實是相當豐富的，它雖未大至與「生命」、「生活」劃上等號，但也未小至僅與「工作」、「職業」等義。金樹人建議生涯的概念可從方向性、時間性、空間性、獨特性、現象性與主動性等幾個角度來思考。在方向性上，生涯涵蓋的面向可以是生活裡各種事態的連續演進方向；就時間性而言，生涯發展是一生當中連續不斷的過程；就空間性，生涯是以事業的角色為主軸的各種角色；就其獨特性，每個人的生涯發展是獨一無二的；在現象性上，它是個人主觀意識所認定的存在；而在主動性上，人乃是生涯的主動塑造者。

金樹人對「興趣」（interest）一詞亦有很生動的詮釋，他說 interest 包含了兩部份：「inter」與「est」。意思是說，你不要在外面觀望，你就是要「進去」，去接觸許多的事物，然後你就會找到屬於自己的「est」。所以他建議尤其在國小階段，我們應該讓兒童嘗試不同的活動，從不同的活動中去了解自己喜歡什麼東西，這些對於未來選擇志業有



重要的影響作用（金樹人，1993）。然而筆者認為，很可惜的是，我們目前的教育卻常常只讓學生曉得從學科裡面找est，卻忽略了生活經驗的重要。所以常常以為成績好的科目，就是自己的興趣；而學不好的科目，就認為自己沒有興趣或沒有天份。其實以義務教育階段的課業來說，它沒有困難到是學生怎麼學都學不會的，因此教學者不應該太快就歸因學生的學習困難乃是因為他們沒有能力學習所導致的。因為學習這件事固然牽涉到「學習能力」，但「學習方法」與「學習動機」也是同等重要——而後兩者更是教學者可以多多著力的部份。尤其就情意教育而言，教育更重要是在幫助學生擴展對人生的視野，讓他們對人生充滿願景，並找到屬於他們自己的「est」（相關論述，請見唐淑華，2002）。

此外，筆者亦提醒讀者注意，僅管FTP可以提升動機，但它終究仍只能視為是一種外在動機。根據Grolnick等人的文獻回顧，兒童自主的程度與其學業表現非常有關係，愈是將學習動機外化的學生，他們愈缺乏學習動機與獨立性，因此愈需要大人在旁的監督或鼓勵；相對的，愈是內化的學生，則愈為獨立自主，他們不需要大人的監督或鼓勵便會自行完成功課（Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999）。

因此綜合上述，學業方面的情意教育必須觸及許多重要議題，尤其有關自我探索、自我統合與生涯發展方面的議題皆為重點工作。在許崇憲（2003）所整理的教學策略

中，他針對「自主」共列出9項。筆者歸納為四大類：

1.在設定學習目標上：教學者可先幫助兒童建立短期、且可自我比較的目標。並讓兒童參與學習過程中的重要決策；且提供兒童真正是基於努力、而非能力的決策；

2.在學習過程中：教學者應提供兒童發展責任感與獨立性的機會、提供自我管理與自我監控的技能；

3.有關評量方式上：教學者應儘量以私下而非公開的方式評鑑學生，並儘可能允許學生以自己的速率進步成長；

4.有關獎賞方面：教學者應避免外在酬賞、以考試威脅學生、或嚴格的控管與競爭；當使用獎賞時應強調訊息性而非控制性的意涵。

綜合上述，情意教育積極面的目的乃在幫助學生培養「樂於學習」的態度，而其首要工作則在幫助學生建立適度的「勝任感」。除了可以在實質上教導他們一些具體而有效的認知策略之外，更應該在學習過程中幫助他們對學習建立正向與積極的態度。此外最重要的是教學者本身的心態要足夠健全，尤其在面對評量與使用獎賞時都應該謹慎，因為評量與獎賞背後的用意是在提供訊息，而不是拿來成為控制兒童的工具。

此處筆者亦要提醒讀者注意，我們對於「樂在學習」一詞切不可過當詮釋。事實上，「快樂」的真諦，乃是一個人面對挑戰後，能夠因為克服困難而產生的一種自我的滿足感。Seligman（2000）便說道，自尊（self-

esteem) 原本是用來測量個人內在系統的一把尺：它是個人在認真付出後，因為表現良好 (doing well) 而感覺很好 (feeling good) 的一個回饋機制。然而Seligman 以起源於60年代的提升自尊運動 (The Self-Esteem Movement) 為例，直指許多自尊提升計畫卻只強調讓學生感覺很好，卻不想辦法提升學生的實質表現，以致這種作法不但無法激發學生的表現，反而最後讓學生喪失了堅強的意志力，成為一個「無法自立」(footless) 的人 (p.422)。筆者認為Seligman的看法對

國內教育界不啻是一個很好的提醒。所謂「快樂學習」，筆者亦贊同絕非降低學習層次或讓學習糖衣化，而是提供學生適當的學習任務，讓他們能夠經由努力而克服困難。因此如何幫助學生勇於面對挫折與培養他們的挫折忍耐力，筆者認為是學校裡更應該重視的一件事，這也是為什麼本文下一部份將轉向探討有關挫折容忍力的議題。在此之前，筆者先以一個流程圖來說明上述所涉及之各變項間的關係 (見圖1)。

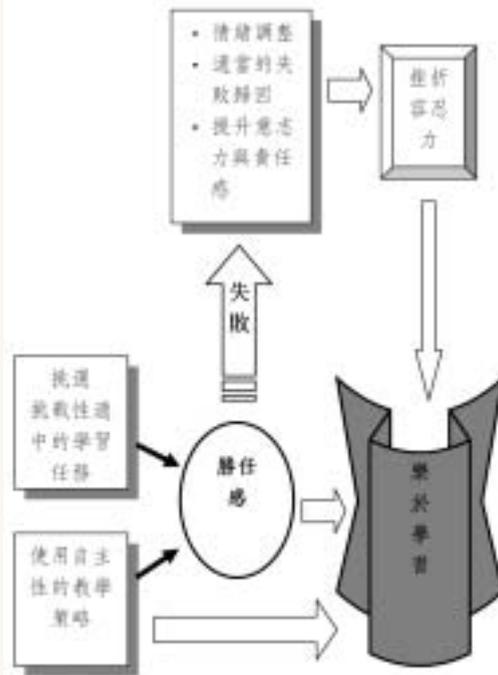


圖1 樂於學習、勝任感與自主等各變項之間的關係

情意教育的消極面：培養適度的挫折忍耐力

學習過程中由於學習的困難度不一，學

生偶而的挫折感是難以避免的。但是在面對困難的教材時，學生的挫折忍耐力卻常常是決定他們是否在學業上會有所成就的重要因



素。然而現今青少年舒解壓力的管道都相當速成，以一份向陽公益基金會在2001年四、五月間所做的一項大規模的「e世代在學青少年網咖經驗調查」結果為例，在回收的9305份問卷中，51%的在學青少年曾經去過網咖。另外，該研究推估，約有四十萬在學青少年固定每週到網咖一次，而每週固定去三次以上者，推估約有十二萬七千人之多。而調查中也發現，玩「線上遊戲」是最吸引青少年到網咖的原因（轉引自黃芳銘，2001）。

為什麼青少年會流連忘返於網咖，反而對於學校的課業不是那麼熱衷呢？追究原因，現今的教育制度可能需負一部份責任。以上述陳柏齡（2000）所發現的為例，大多數令國中學生感到挫折的事件，皆與其「未來發展」或「學校生活」有密切關係。而升學考試這個緊箍咒不但使學生透不過氣來，老師與家長也很容易在這個洪流中迷失方向。然而台灣的現行教育制度又使課業壓力幾乎成為青少年的「生命中不可承受之輕」，因此一些長期處於挫折感狀態的學生便會在學校中以動武、逃學、或產生心因性疾病等以作為逃避的方式。

而在國外文獻中（e.g., Midgley & Edelin, 1998；Wigfield, 1994）皆發現，當兒童由國小進入國中之後，普遍會對於學業方面的重要性評定有下降的趨勢。Wigfield認為這雖然與此時期青少年對其自身能力有更負向評價有關之外，他認為學校方面的因素也難咎其責。他建議除了應改善

學校組織與其規模之外，尤其在班級中教師更應營造一個友善與學習的氣氛，如此將幫助學生較能夠專注於學習、並成為一個能夠自我激勵的自律學習者（self-regulated learner）。而Midgley與Edelin更建議，除了改善學校中的人際關係之外，最重要的還是應幫助學生建立正確的學習目標，亦即應重視精熟的目標（mastery goal），而為達成此學校在各項行政施為上（包括分班方式、評量方式等）皆需加以配合。

可見教育的確應該針對各項制度與學校中的行政作為以進行全面的檢討與改進。然而除了制度之外，是否還有哪些因素造成了這一代青少年因應挫折的方式普遍低落的現象呢？根據一些對在校學生所進行的實徵研究顯示，學生個人的挫折因應型態的確與其學業態度有密切關係。例如，江文慈（1999）曾針對國小五年級、國中二年級、高中二年級（各36名學生）進行個別晤談，以了解學生的情緒調整能力與其學校生活適應的關係。在她的半結構訪談資料中，有近四成的兒童和青少年自認為情緒處理能力並不適切。她並以兩個最常引起兒童和青少年情緒困擾的事件：「人際衝突」與「學習挫折」為例，要求學生自陳個人的情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省與情緒效能能力。結果發現，那些自認為情緒處理能力較為適切的學生，在面對學習挫折情境時，通常也能夠很快從挫折中自我恢復、不再難過，並且不會影響到別人。所幸，江文慈亦發現隨著年齡增加，情緒表達與調整策

略的方式會愈來愈成熟與多元。根據她的歸納，兒童後期主要是以外在導向來評估自身的情緒（例如擔心同學取笑、父母責備），但透過「尋求支持」（例如別人的鼓勵）和「分心放鬆」（如做喜歡的事）等策略，情緒便很快能夠煙消雲散。相對而言，青少年前期、後期兩族群的學生，則需要透過進一步的調整策略，才能夠東山再起。

因此，對於那些有教育熱忱的老師或家長而言，他們積極改善教育制度中的不合理性、或訴求教室中快樂品質應該要提升的作法（例如，設計更富趣味性的教材、採用更能激發學習動機的活動）當然是無可厚非的。但是筆者認為更重要的是在培養學生有足夠因應挫折的能力。筆者相信課業壓力將仍是青少年挫折感的主要來源，而挫折容忍力的培養也將是一項刻不容緩的任務。以下接著說明，哪些內容是情意教育在有關提升挫折忍受力方面的重點工作。

（一）提升適度的挫折忍受力

1. 教導有關負向情緒的調整策略

根據Lazarus 與 Folkman (1984)，挫折對於一個人的意義，的確是有個別差異存在的。他們認為，所謂挫折，乃指環境中阻礙個人行動或目標達成的事件或情境；然而真正在心理上會產生挫折感的，並非事件的本身，而是個人在對這些事件進行評價（appraisal）後，發現它遠超過他／她個人現有的資源，並且它將因而危害到個人自身的幸福感時才會產生。Lazarus 與 Folkman並

進一步談到，為了因應這些危機事件，個體會不斷以認知與行為方式進行各種努力，以消弭這種焦慮。而根據因應的焦點，可大致分為兩大類：一個是以問題解決為焦點，直接面對問題情境以改變客觀形勢的「問題焦點因應策略」（problem-focused coping）；另一個則不直接面對問題，而是針對所引發的主觀情緒為焦點以進行調適的「情緒焦點因應策略」（emotion-focused coping）。後者還包括許多方式，如逃避、合理化、情緒宣洩、報復攻擊、正向思考等（Folkman & Lazarus, 1988；Lazarus, 1999）。

上述二類因應方式之使用時機，會隨著當事人對挫折事件的評價而有所不同：前者是在個人覺得事件是可以改變的情形下發生，而後者則是個人覺得無力可以改變的情形下發生。因此根據Lazarus 與 Folkman的說法，即使同樣一個挫折事件，若我們以不同角度來評價它時，它不但會造成不同程度的挫折感，連帶的也會影響後續的因應策略。

雖然，這二種因應策略在Lazarus等人的觀點中並沒有好壞之分，但已有一些文獻指出（e.g., Scheier, Carver, & Bridges, 2001；Snyder, & Pulvers, 2001），樂觀者通常在處理危機事件是較主動的，而且他們並不會拘泥於僅採用問題焦點因應策略。例如，當外在情境非他們所能改變時，他們就會彈性採取如正向思考的情緒焦點因應策略，以平撫自己的挫折感。相反的，悲觀者則大多以被動、無彈性的方式因應危機事



件。

有關個體的性格會影響其挫折因應能力的文獻，在心理學上亦不乏例子。例如，Rotter（1966；轉引自黃堅厚，1999）曾以制握信念（locus of control）的概念來解釋人格的差異。他舉出，即使同樣面對一個情境，有些人會相信一切成就是他自身努力的結果；而有些人卻始終認為生活中任何成敗，他都無能為力。前者Rotter稱之為「內控型」信念，後者則是「外控型」信念。

2. 適當的失敗歸因

除了情緒的調適能力之外，如何使失敗具有「建設性」的力量也是重要的事，而此項工作則必須從學生的認知思考著手，而此乃有關「歸因」型態的檢討。有關歸因理論，根據Schunk（1994）的文獻回顧，最早可追溯到Heider（1958），Heider認為我們在歸因一項行為原因時通常會採取內在（即個人因素）與外在（即環境因素）兩方面的角度，而個人因素還可再細分為能力與動機。由能力與環境乃組合了有關「能不能」的因素（"can" factor），而動機則成為「想不想」因素（"try" factor）。「能不能」與「想不想」，二者便可解釋任一行為的結果。之後Weiner（1979）延續Heider的觀點，再將歸因理論應用在學業方面，並認為學生亦會採取能力、努力、學習任務的困難度、運氣等因素來解釋其學業成敗。Weiner認為上述這些因素，又可根據其內外控程度（locus of control）、穩定程度（stability）與可控程度（controllability）三個向度來作

不同的歸屬。例如「能力」通常可被視為是內在、穩定與不可控的因素；相對而言，「努力」則是內在、不穩定與可控的因素。Weiner發現歸因型態對學生的期望、動機與情緒皆有重要的影響。例如「穩定程度」此向度的歸因會影響我們對成功的預期；「內外控」方面的歸因則會影響我們的情緒反應；至於「可控程度」則會影響學生是否會對課業堅持下去的意願，而歸因型態亦會影響我們的情緒反應。由於歸因的型態對於後續學習行為有重要的影響，因此幫助學生作較為建設性的歸因的確是情意教育的重要工作。

有關於歸因再訓練方面的研究，根據Schunk（1994）的文獻回顧，學者們（例如，Andrews & Debus，1978；Carr & Borkowski，1989；Dweck，1975）傾向於採取「提供回饋訊息」的策略，亦即在學習者遇到失敗時提供「努力」方面的歸因，而不強調其「能力」方面的歸因。然而Schunk認為除了上述作法之外，亦可嘗試由改變學生對學習目標類型之設定方面來著手。Schunk與其同事在其一系列的研究中發現，當教學者是強調歷程性的目標（如「你的目標是把這些內容學會」），而非強調結果目標（「你的目標是得到最高分」），此種作法對於學生的後續學習行為最有幫助。

值得注意的是，有關於是否應將失敗皆作努力方面的歸因，其實已有一些學者提出不同的看法。例如Clifford（1984，1986，1988；轉引自林淑美，1989）便認為單純的

將失敗歸因於努力，則失敗反而不易產生建設性的作用。在其「建設性失敗理論」中，她認為在有條件的狀況下，失敗經驗反而可產生正面的效果。她認為真正決定失敗的主因乃是取決於預期目標的本質，而非別人的表現。

根據Clifford的觀點，當目標的挑戰性適中、意義性（重要性）愈高、或是出自於內在動機時，則失敗後皆較可能產生建設性的結果。至於太容易、太難、或無意義的目標，失敗後便很難產生正向的作用。而個體的目標意識若是愈高且愈具體，其產生建設性失敗的可能性亦較高。另外，當評鑑的回饋機制愈是清楚、詳盡且應用性高，則愈會激發個體積極的失敗反應。相反的，模糊、籠統、或應用性低的評鑑，愈會導致個體消極的失敗反應。

筆者認為Clifford的理論中，對於「失敗」、「成功」的定義，以及「建設性失敗」的概念皆相當具有啟示性。尤其她還有一項論點亦頗值得參考，Clifford認為若目標本身是具有活動性的本質（activity-inherent）時，例如乃是由於缺乏技巧、練習不足、或精熟度不夠等因素導致失敗，則個體較可能表現出建設性失敗的反應。因此她提出以「策略歸因」取代「努力歸因」的建議。她並認為採取這種歸因方式，才比較能夠真正幫助學生找出導致失敗的原因、願意尋求解決問題的訊息、求助他人、並改變原有的問題解決策略等。因為從事某些工作的動機，除了努力所代表的「精力」成份（energizing

component），還需要「引導」的成份（directing component）。而此種引導成份即為策略，也就是達成目標或解決問題的過程中，所用的方法或技巧。

筆者發現Clifford所強調的「策略歸因」概念，其實在其他學者的論述中亦曾出現。例如Schunk（1994）便曾經談到，一昧的對失敗作「努力」歸因不一定對學生都有助益。他認為當一個學生已經很努力卻由於缺乏適當技能時，教師其實不應該再讓他們認為是自己的努力不夠，而是應該在此時補足他們技能上的缺憾。至於當他們有所進步時，再予以能力方面的歸因，如此才會對學生有所幫助。Zimmerman（2000）也認為作策略方面的歸因對維持動機較有幫助，因為直到各種策略都被嘗試之前，個人不會輕易懷疑到自我能力，因此不但延長了個人對其自我效能的知覺判斷，也有利於後續的動機。

綜上所述，幫助學生找到失敗的真正原因，進而產生建設性的力量，確是提升挫折容忍力較為可行的作法。當然，歸因訊息並非一定只能由教師來提供，Schunk（1994）、Zimmerman（2000）等人便認為歸因不但可由同儕之間彼此協助，互相來提供回饋；甚至更應該幫助學生產生自發的自我觀察與自我回饋機制，因為那才是真正的自律學習。他們並建議這方面的教學應納入課程中而成為正常教學的一部份。筆者認為上述這些說法，不但再次肯定了學校中推行情意教育的重要，也對於情意教育的推展提



供了一個非常具體的方向。

3. 提升意志力與責任感

除了上述之外，我們還可以回到比較「形而上」的角度來談，這即是有關「意志力」(volition)與「責任感」(responsibility)等的議題。這些議題之所以重要，乃是因為學習情境中常會出現一些不理想的狀況，以致學習者無法產生足夠的內在動機（如吵鬧的教室、無趣的教材、不喜歡的老師等）時，或者學習過程中雖有動機卻因缺乏行動力致使目標難以達成，此時皆需要學生透過個人的意志力與責任感以激勵自己去克服種種困難，因此情意教育亦需要教導學生有關意志力方面的學習。

根據劉佩雲（2000）、藍雅慧（2001）等的文獻回顧，有關意志方面的研究相當缺乏，直至二十世紀初一些心理學家甚至質疑有建立意志理論的必要性。而德國心理學家Ach則是最早將意志與動機區分開來的心理學家，Ach將決策前的分析稱為動機，決策之後的分析則稱為意志。Ach認為動機創造了我們行動的衝動，並產生意向以導向工作，然而從「想做一件事」到「真正去做一件事」，中間還有一道難以跨越的鴻溝，那便是需要透過意志以促使行動的執行。Kuhl（1984；轉引自Kuhl，2000）則延續了Ach對動機與意志之區分，並結合訊息處理論，稱意志為一系列之「行動控制」(action control)的過程。他並認為意志控制乃為一中介的歷程，因為它不會直接影響學習，但目標若要順利達成，則尚需要透過各種行動

控制。因此他將意志視為為一種決策後個體集中注意以設定並維持意向行動的自我調整過程。

有關行動控制策略，Kuhl（1984；轉引自Kuhl，2000）提出了注意力控制、編碼控制、情緒控制、動機控制、環境控制與訊息處理的精簡等六種行動控制策略。Kuhl更依個體在行動控制上的不同氣質傾向，而將人區分為兩類型：一種是屬於狀態取向 (state-orientation) 行事風格的人，一種則屬於行動取向 (action-orientation) 行事風格的人。前者不但容易耽溺於過去的失敗之中，且容易在當前目標上心緒紛亂受到干擾，並容易受個人偏好所影響而無法拒絕其他的選擇方案，進而降低其自我調整效能與工作表現；而後者則能夠使用較多的行動控制策略以維護行動，因此不但不會執著於一時的失敗中，也能夠有效的集中注意力以進行決策，因此較能夠朝向目標的執行與完成。

Corno（1989，1994）則將Kuhl理論應用至學習情境中，並將之歸納為內在與外在兩類意志控制歷程：前者為認知（如對訊息的選擇性注意）、情緒（如對情緒狀態的調整因應）、動機（如增強漸趨薄弱的意向）等方面的控制，後者則為情境（如對時間與資源的管理）及他人（如尋求他人的協助）等方面的控制。Corno認為由於在學習環境中，兒童很容易受環境或他人的影響而放棄原先的學習目標（寫功課），轉而追求另一個目標（如看卡通、玩耍、打電動），因此為了確保原先學習目標的達成，此時便需要使用意志

控制。Corno (1994) 認為傳統的歸因理論將努力視為是個人內在的特質，但在意志理論中努力則被視為是個體在與環境互動中，結合各種內在與外在資源所產生的結果，因此努力並不是在沒有資源條件下的一種盲目行動，而是一種非常謹慎規劃的能力。Corno (1989) 並歸納出教室中四種非常需要引發學生使用意志控制的情境：(1) 當學生在別無選擇的情形下，被要求完成特定工作，然而其他具有主觀價值或令他更感興趣的事物可能使其注意力分散時；(2) 教室中大量的噪音使其完成任務的目標受到干擾時；(3) 學生面對過去表現不理想的工作，而可能降低行動意願時；(4) 當學生相信自己有能力完成該項工作時。

根據Corno (1994) 的文獻回顧，有許多實徵研究已針對如何提升學生的意志力進行研究，尤其更有一些研究團隊是將意志力訓練的內容納入課程中。Corno歸納這類課程的作法，通常可分為四階段：首先會讓學生描述他們平常在學校中是如何讓自己專心一致的具體作法，老師也會以故事的方式說明好學生是如何讓自己專心於學習；接著老師會設計一些虛構的情境，讓學生討論與分析哪些是屬於有效與無效的策略；接著邀請學生以角色扮演的方式練習當面對一些學校中困難或易分心的學習任務時，他們會採取哪些策略，而此時同儕則互相觀賞並評估表演者的策略是否有效；最後在學習告一段落時，老師會以觀察的方式了解學生在日常生活中應用意志力策略的情形，學生也會被要

求自評在使用策略與資源調配的能力是否有所進步。此外，Corno亦建議對於那些特別缺乏意志力與責任感的學生施以個別輔導。

綜言之，在情意教育中幫助學生在學習過程中如何發展出各種行動策略以抗拒各種誘惑，的確是重要的工作。近年來國內已有一些與這類議題相關的國外著作（如《AQ：逆境商數》(莊安祺譯，1997)、《我家小孩愛上學》(柯清心譯，1999)、《培養小孩的挫折忍耐力》(馮克芸與陳世欽譯，2003)等陸續被出版界所引進來，這些書籍不但相繼成為暢銷書，也都成為關心教育人士所稱讚的著作，可見國人亦開始重視這個議題的重要性。

(三) 小結

如上述所言，青少年的挫折感多來自與其「未來發展」或「學校生活」有密切關係的議題，而這些困擾也將直接或間接造成許多教育與社會的問題。為了不讓青少年很短視的只選擇一些他們自以為能夠勝任的事情來做（例如電玩活動），教育與輔導工作便需要在此階段適當介入，以協助青少年安然渡過這個發展上的危機。而此時情意教育的重點之一乃在幫助學生培養正確知覺與評價環境的能力，此乃由於挫折的評價能力不但受個人在詮釋環境時所採用的信念所影響，也影響其後續因應挫折的能力。此外，老師亦應教導學生能夠彈性的運用各種因應策略。除了一方面教學生要有「謀事在人」的氣魄與積極想法（包括各類「問題焦點因應策略」



以及培養適度的內控信念)，另一方面也應培養學生有「成事在天」的坦然想法（亦即「情緒焦點因應策略」，以及面對失敗時亦能採適度的外控信念）。尤其在面對失敗經驗時，能夠幫助學生了解：人非聖賢，孰能無過，即使犯了錯，重點是不重蹈覆轍，且要能繼續堅持下去。筆者相信，如果學生們能將挫折化為學習的機會，不會一味陷入沮喪且將失敗過度推論，並對於未來有更積極樂觀的態度，挫折經驗此時才會發揮其功能。

此外，有關對於失敗作正確的歸因以及提升學生的意志力與責任感，也是情意教育的重要內容。嚴格來講，沒有一個學生是「無動機」的，只是問題發生在：當其個人的動機與學校教育的目標無法適配時，我們便會認為他們是「缺乏動機」的（Middleton & Toluk, 1999）。然而如同筆者在之前情意教育積極面所談過的，一個人會全力以赴在一件事情上努力，乃是因為他認定目標是重要的，並且他對自己達到目標也有極高的信心（參見 Carver & Scheier, 1999 對 expectancy-value models of motivation 的文獻回顧）。就學習這件事亦然，一個學生會全力以赴在學科上努力，主要是他認定得到良好的學習是重要的，並且他對自己達到良好的學習成就也有極高的信心。

因此在現今青少年普遍缺乏明確人生目標的情況下，便不難理解為什麼他們會鎮日追逐一些在視聽上或感官上產生快速刺激的活動了。或許這些學生也想定下心來唸點書，但因為讀書過程中常充滿了挫折感而讓

他心有餘力不足；相對來講，打電動卻是一件很容易產生成就感的事。我們可以了解，每個行為都不是偶然的，它是當事人對環境主動認知解釋後的結果。因此除非讓這些學生真正體認到學習的價值，並培養有效的學習方法與實現夢想的意願，否則這些學生當然會對於學習這件事漠不關心，反而沉迷於打電動、或做一些大人認為沒有意義的事。再加上網咖提供一個虛擬的情境，可以讓e-世代的青少年呼朋引伴盡情在電腦前玩遊戲、廝殺、與放縱自己，因此這也是為什麼現今許多青少年很難抗拒這個誘惑，而「網咖潮」也成為新新人類爭相追逐的活動了。

上述的發現，應該對第一線的教育工作者相當具有啟示性。通常在輔導低成就學生時，教師感到最棘手的問題便是，雖然這些學生並無發展性的障礙或心理疾病，但由於他們多半缺乏成就動機與內省能力，因此不論成人如何努力，這些學生的動機程度和成績都很難提升（李棟吟，1994）。若依據上述的動機理論，則教師們未來對於這類學生的輔導方向，或許除了在認知上可以提供有關問題解決能力、學習策略等協助之外，恐怕更重要的還是應該加強情意層面的輔導。亦即藉由提升學生面對學業困難之挫折忍受力與責任感（例如，強化學生的自我概念、或改變其歸因型態等作法），以改善其對學習的允諾程度，進而提昇其學業表現。

綜合本文內容，筆者認為學業方面的情意教育內容可以圖2表示。

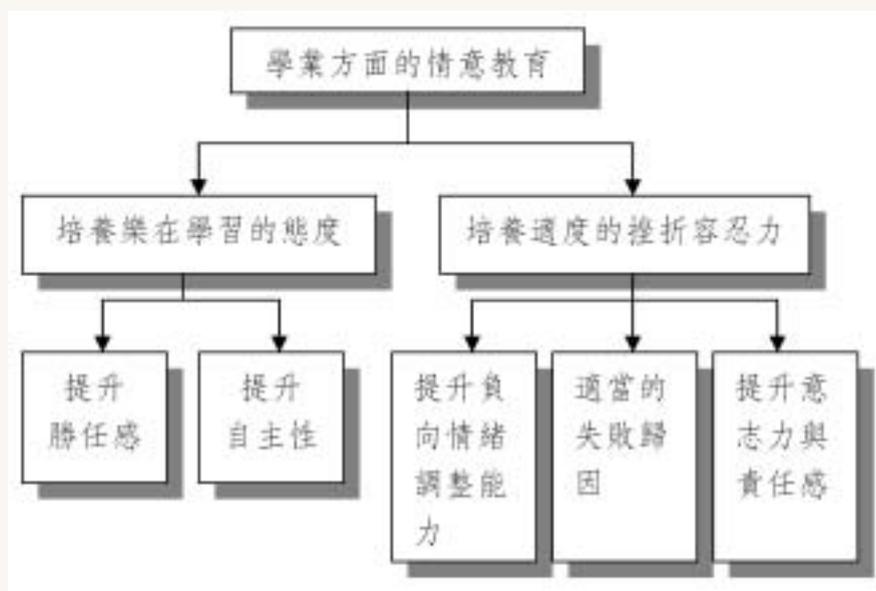


圖2 學業方面的情意教育目標與內容

附註

- 1事實上這位學生從第一節課就開始被打，到最後一節課他邊甩著被打的手，邊跟我抱怨，「這張考卷還是我今天最高的耶」我問他「你到底考幾分？」他不好意思的說「14分！」果然，第二天我去教室時他就沒來了，因為今天還要發更多張考卷呢
- 2然而在此要提醒讀者們注意的是：學業與非學業二者之間的相關性其實不容忽視，例如已有許多研究指出學生在學業方面的表現亦常影響其人際關係（詳見Patrick，1997的文獻回顧），本文採取此種化約方式，僅是為了方便說明。
- 3在SDT中，除了「自主性」與「勝任感」之外，Deci 等人認為「關聯性」（relatedness）亦是人類一個重要的心理需求。但由於「關聯性」與此處所談之學業方面情意教育內容較無相關，因此此僅探討前二種心理需求。

參考資料

- 中時晚報（2004年3月10日）。社會綜合版。
- 毛國楠（1996）。影響大學生自我調整學習的動機因素之探討。論文發表於國立中正大學心理學系主辦之「認知與學習：專題研究計畫成果與學術研討會」。
- 江文慈（1999）。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 李櫟吟（1994）。低成就學生的診斷與輔導。載於李口永吟主編：學習輔導（397-423頁）。台北：心理。
- 林淑美（1989）。目標設定、失敗容忍力、歸因型態與失敗反應的關係。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 邱連煌（2000）。「浮流」：內在動機的泉源。初等教育學刊，8，47-80頁。
- 金樹人（1993）。「生涯規畫」工作坊。文章載於台大學生輔導中心編印之「台大導師手冊—悠哉優哉」（129-169頁）。台北：台大學生輔導中心。
- 金樹人（1997）。生涯諮商與輔導。台北：東華。
- 唐淑華（2002年10月21日）。教改背後的省思。更生日報，24版。
- 唐淑華（2003）。不必外求的情意教學：談教師的「份內工作」。論文發表於慈濟大學主辦之「師資培育課程中情意教育的實踐與省思學術研討會」。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興（1994）。現代心理學—現代人研究自身問題的科學。台北：東華。
- 許崇憲（2003）。家庭與學校變項對學生學業成就動機的影響：一個後設分析。國立政治大學教育學系教育心理與輔導組博士論文。
- 陳柏齡（2000）。國中生生活壓力，失敗容忍與憂鬱傾向之關係研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 黃芳銘（2001，7月號）。迷失在「網咖」中的新新人類。新觀念，153。
(<http://www.1988newidea.com.tw/>)
- 黃堅厚（1999）。人格心理學。台北：心理。
- 劉佩雲（2000）。自我調整學習模式之驗證。教育與心理研究，23，173-206頁。
- 謝毓雯（1998）。青少年挫折經驗與挫折容忍力之關係研究：建設性思考與社會支持的角色。國立政治大學心理研究所碩士論文。
- 藍雅慧（2001）。知情意整合的國中生數學學習歷程模式之建構。國立臺灣師範大學教育心理



與輔導研究所碩士論文。

- Brooks, R. & Goldstein, S. 著 (2003)。培養小孩的挫折忍受力 (馮克芸、陳世欽譯)。台北：天下。
- Gardner, H. 著 (1998)。7種IQ (莊安祺譯)。台北：時報。
- Goldstein, S. & Mather, N. 著 (1999)。我家小孩愛上學 (柯清心譯)。台北：天下。
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Optimism. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: the Psychology of What Works*. New York: Oxford University Press.
- Chang, E. C. (Ed.). (2001). *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: outcomes, influences, and practices. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: a Change in the Classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3&4), 325-346.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 466-475.
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Pacific Grove, CA: University Graphics, Inc.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School*. New York: HarperPerennial.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3-14.
- Harter, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. *Minnesota Symposium on Child Psychology, 14*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



-
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1994). Goal setting theory. In H. F. O'Neil Jr. M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research* (pp.13-29). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maier, S., Peterson, C. & Schwartz, B. (2000). From helplessness to hope: the seminal career of Martin Seligman. In J. E. Gillham (Ed.), *The Science of Optimism and Hope* (pp.11-37). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Middleton, J. & Toluk, Z. (1999). First steps in the development of an adaptive theory of motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 99-112.
- Midgley, C. & Edelin, K. C. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: the good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33(4), 195-206.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. In G. A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 205-220). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and

-
- psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice* (pp.189-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. (2000). Positive psychology. In J. E. Gillham (Ed.), *The Science of Optimism and Hope* (pp. 415-429). Radnor, PA: Templeton Foundation Press
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. M. (2001). Dr. Seuss, the coping machine, and “ Oh, the places you ’ ll go ” In C.R. Snyder (Ed.), *Coping with Stress: Effective People and Processes* (pp. 3-29). New York: Oxford University Press.
- Wigfield, A. (1994). The role of children ’ s achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 101-124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children ’ s motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

新世紀的學生品格教育

陳清溪/國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

一九八九年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，特別指出，道德、價值、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。為了迎接這個挑戰，世界各國紛紛研擬對策，從改革教育尋找出路。「新世紀的教育，讓學生變好，比讓學生變聰明來得重要得多，」為二十一世紀教育擬訂新方向的全球教育諮議會，點出新教育的特色，塑造積極樂觀、品格高尚的好公民，成為各國教育上的重點。在美國，超過三十州正大力推動品格教育（character education）。品格教育主要包括：道德教育、公民教育、人格成長三大領域。「我們不僅要教孩子如何讀寫，更要有勇氣教他們分辨對錯，」大力支持品格教育的美國總統布希，特別把二〇〇二年推動的品格教育的預算從二億五千萬美元提高三倍。英國從二〇〇二年八月開始，首次把公民教育（citizenship education）放在中學裡實施，來促進學生心靈、道德，以及社會與文化的發展。澳洲教育當局特別要求學校，把公民教育放在跟英文數學同等重要的地位。日本的教改報告書也指出，「能否培養出道德情操和創造力都足以承擔二十一世紀的日本年輕一代，將決定未來的命運，當務之急是要加強學校道德教育」。而向來不遺餘力推行道

德教育的新加坡，在一九九〇年就由國會通過「五大共同價值觀」，做為新加坡道德教育準則（周慧菁，2003）。可見，教育先進國家都非常重視學生品格教育之實施。我國一向重視倫理道德教育，強調培養德、智、體、群、美五育均衡發展的學生。以前在國民小學有生活與倫理課程、國中有公民與道德，以及後來國小的道德與健康，國民中小學九年一貫課程實施後有關倫理或道德的科目卻不見而融入相關領域學習，這個作法卻與教育先進國家相反，引起國內學者及社會人士之擔心。

貳、品格教育的重要性

Lickona（1998）提出實施品格教育之必要性理由有：一、在社會變遷下，家庭對於子女在品格的教化功能式微，而學校及社會的教化功能逐漸提高；二、資訊媒體發達，媒體上充滿了性、暴力與功利主義之渲染，對個體品格之養成極具破壞性；三、反省目前教育是否過渡形式化與教條化，忽略了道德教育本身的價值。因此，規劃品格教育的課程，以遏止社會惡質文化的沈淪，是非常重要的工作。

國家發展首重人才培育，而人才除了教育程度、領導力、想像力、分析能力、專業



能力、實事求是、衝勁等條件外，更重要的是他的品德與動機，如果品德與動機不良，愈是聰明的人，對國家社會的傷害會更大。因此，人品比人才重要。2003年10月，華大圈最大的律師事務所理律驚爆員工劉偉杰盜賣客戶託管股票案，盜賣股票金額高達新台幣30億元，讓理律一度瀕臨破產，雖然最後取得客戶諒解並達成協議，以十六季分期攤還、外加十八年法律服務和公益慈善抵債的方式收場，但在金錢損失外，多年打造的品牌商譽受創更大。1995年一位年僅28歲的霸菱銀行新加坡分行期貨交易員李森（Nick Lesson），短短不到三年內，以偷天換日的手法，進行不當交易，讓長達232年歷史的英國霸菱銀行（Barings Bank）倒閉，最後以一英鎊的象徵性價格，被荷蘭ING集團收購（林宜諄，2004）。可見，人才培育首重良好品格的養成，否則再聰明的人，不具備良好的品格，危害社會將更大。

參、品格教育的理論基礎

根據黃德祥（民90）的報告指出，相關學者所主張的品格教育，其立論基礎主要有發展觀（developmental perspective）、建構主義（constructivist）、生態觀（eclectic approach），以及傳統觀點（traditional perspective）。對於個體品格的成長、學習與發展，不同學者有不同論點，一如傳統哲學上對於人是性善或性惡的看法有所不同。

一、發展觀

發展理論對個體個人、他人與團體關係建立的能力有極詳盡的看法，他們主張個體的道德發展是階段性歷程。因此，不同的人處在不同階段但發展過程是一致的。其中以道德發展階段論聞名的有皮亞傑和柯柏格。除此之外，也包括社會發展理論的Havighurst以及自我發展理論的Loevinger都對人格教育推展有重要影響。

根據皮亞傑的理論，兒童會從前運思期發展到具體運思期階段，從自我中心（egocentric）發展至社會中心（sociocentric），也就是他們逐漸可以從別人的角度看待事情。而柯柏格則認為兒童的道德發展是從趨善避罰的前成規期發展到服從社會規範的成規期，亦即從想贏得他人喜愛到自願表現良好行為，以求他人接受的發展歷程。而Havighurst的發展任務理論則認為兒童在幼年期學習如何分辨善惡，在國小階段學習如何和同伴相處，以培養如何在社會與其他族群互動的意識形態。而Loevinger則認為兒童在自我保護（self-protective）階段時的遵守規矩得到獎賞轉變至服從（conformist）階段中推崇仁慈、助人和他人互助合作（Pearson & Nicholson, 2000）。

發展理論對品格教育的啟示在於校園推行品格教育時，應針對學生不同發展階段提供不同樣態的指導。

二、建構觀、生態觀與傳統觀點

Schaps和Williams於1999年提出品格教



育國家會議報告書，針對五項品格教育觀點提出討論，包括Watson的關懷社區、DeVries對社會道德發展的建構模式、Berkowitz的兒童發展觀點、Lickona的生態觀和Ryan的傳統觀點。這五項觀點的差異在於出發點不同，對於品格教育之實施在直接教導(direct instruction)、間接教導(indirect instruction)或社群建立(community building)三方向的比重有所差異。

所謂的直接教導主要來自於亞里斯多德的哲學觀，呼籲應涵化青年接受社會道德。它強調習慣養成或道德行為訓練，Ryan認為人格就是個人習慣的總和；Lickona強調心智習慣、心靈習慣和行為習慣的建立與Berkowitz的模式都強調習慣建立的重要。而間接教導則強調了解兒童社會道德發展階段，重視在成人輔導下學習同儕人際互動，重視人格知覺、論辯等認知技巧，DeVries、Lickona、Watson與Berkowitz模式皆屬之。社群建立的觀點強調環境和關懷關係及道德社群的建立。五派觀點在實施方法或有不同，但都強調道德或品格教育有其理論基礎。Watson重視核心價值(core values)、Berkowitz強調普遍價值(universal values)、Lickona與Ryan重視價值教育，而DeVries重視道德規範(moral rules)等都是在推展品格教育上值得參考的理論(Williams, 2000)。

肆、品格教育的意義與內涵

John、Ryan和Bohlin(1999)曾從認知、情意與技能三方面簡短的對品格教育下定義：品格教育就是知道善、愛善，以及做善事的教育。美國國家品格教育協會(National Commission on Character Education)則將品格教育定義為：學校行政部門、家庭與社區成員幫助青少年成為具有關懷、自律和負責等特質之過程。從這些定義而言，品格教育應不侷限於特定的哲學、方法或計畫，而是多元取向，其中主要包含皮亞傑之認知發展階段論、亞里斯多德的詰問法、杜威的做中學，以及對傳統的道德規範等理論為基礎(Mary, 2000)。

多數學者同意「品格」指的是對何者為真的認知和何者為善行的知覺。根據Lickona在1993年的研究定義，好的品格教育應有三方面課題：包括「知道何為善」(knowing the good)、「渴望為善」(desiring the good)和「行善」(doing the good)，並協助學生認知好的行為且內化成為習慣，進而自動表現在日常生活之中(Ryan, 1996)。Vessels和Boyd在1996年的研究則認為品格教育可視為策略性指導，以促進社會和個人責任感的提昇及促進良好人格特質的形成(Doyle, 1997)。Doyle(1997)則認為無論以品格教育或其他名稱，如道德教育、倫理教育或價值教育稱之，品格教育應該是種過程(process)而非內涵(content)，是形成(form)而非本質(substance)，它是比對內涵進行思考更深層的批判性思考技巧；品格教育也是學習如何學習而非學習本質性事物的

歷程。

品格一詞在英文稱「character」，在中文則兼指一個人的品性操守與性格而言。德育與群育之意義趨近於品格教育，而品格陶冶的過程不能脫離道德上的認知及判斷，也不能忽略群體生活的適應能力。品格教育的重點仍然在於知識，要讓青少年在耳濡目染中，收到潛移默化的效果，不過，這種知識又不是一般的知識，而是與行為息息相關的知識。而品格教育的內容只要四句話就夠了：一、對自己要約：約是約束自己的言行，從「守法重禮」著手，進而言行皆有分寸；二、對別人要恕：能將心比心，己所不欲，勿施於人，頗似同理心；三、對物質要儉：要盡量節儉，過儉樸的生活使人降低對物質的依賴程度，隨之提高了自己的自主性以及自由度；四、對神明要敬：與鬼神保持距離，就不會妄圖僥倖，陷入迷信深淵；敬畏鬼神，就會安分守己，不欺暗室，常保心胸坦蕩及快樂。要落實上述四句話時，可以蒐集古今中外的故事例證與嘉言懿行，使青少年獲得深刻印象，產生「有為者，亦若是」的效法願望（傅佩榮，2003）。

Anderson（2000）認為品行是個人道德的極至表現。品格教育主要包涵三個領域，分別為道德教育、公民教育以及品格成長三大領域。道德教育主要描述個人與社會之道德標準，道德標準之建立皆從古代聖賢行誼中逐漸建立。公民教育提供個人在學校或社會活動中民主參與之機會，其目的主要在於使學生在教育過程中具有民主參與之技巧、

知識與行為，並能正確的履行公民之權利與義務。品格之養成，主要探討個體生活與道德教育之完整結合，其目的在培養個體對社會能有正向的態度與價值（李介至、邱紹一，2002）。

黃德祥（2003）曾指出「品格教育（character education），就是教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程。品格教育也是增進學生良好個人特質，使之知善、愛善、樂善的教育」。

陳鏗任、單文經（2004）分析香港中小學公民教育類教科書的內容發現，公民教育內涵包括公民知識、價值德行與參與能力三個層面。公民知識分為法律、道德、政治、經濟、文化、及民族知識等六種知識。價值德行分為人權價值、民族情感、珍視公民義務權利的價值、運用公民知識的德行、自我的德行、偶性的德行、社會的德行等七個類目。參與能力的層面包括適應生活能力、學習應用資訊的能力、重視辯論時事的溝通表達、判斷能力的培養、學習責任與合作、積極認識各國文化、重視媒體識讀能力、公共參與以配合政府為主、培養學生世界關懷的能力等九種能力。

Rose 和 Sharon（2001）指出，品格教育課程內涵應包括：尊敬、責任、誠實、關心、自律、信賴、公平、公民、勇氣、堅忍、忠誠等。

日本2000學年度開始實施部分的新「學習指導要領」（1998頒佈），即為現行的日本



小學校課程標準。在道德教育課程和內容的編排上，各內容項目是依據一、自己切身的問題二、關於他人切身的問題三、自然的問題四、集團、社會的問題，等四個重點來分類整理（梁忠銘，2000）。

綜合言之，品格教育的概念來自於我們從他人那兒學來的典範與行為，以建立自己的行為準則，而這些「他人」指的是我們崇拜的人，例如英雄、同儕、超級明星或個人，而他們展現的特質和信念，是我們想學習的。品格教育的課程通常以共同核心價值和故事所提倡的倫理特性（如正義、尊重、責任等）所組成。品格教育的核心在於不論教授任何學科、技能時，也同時傳授真理的概念及事物的對錯，這些概念是社區倫理的基礎，因此，學校被視為是重要的老師以及道德行為的強化者。

伍、推動學生品格教育的途徑

Rose 和 Sharon (2001) 提出實施品格教育的具體策略，可作為推動時之參考。

一、學校應提供學生在教室體驗合作、平等互惠與衝突解決之技巧。二、教師應鼓勵學生擬定長期計畫目標，並將階段計畫分配於生活中，繼而從生活中具體實踐。三、師生經常保持接觸，有助於分享自身感覺，且能建立良好關係。四、教師應設法讓不同團體接觸，讓他們溝通不同價值觀與信念；而教師能對不同團體特性設計活動，讓他們交互融合；教導學生包容與尊重差異的能力，鼓

勵學生接受並尊重彼此的差異性。五、教師應教導學生適當的社會技巧與適切的行為。六、教師在教學過程中應提供機會讓學生探討英雄人物之人格典範，讓他們表達自我對英雄之定義與行為。七、教師應鼓勵學生將好品格視為生活處事之基本要件，如：使用具有道德價值之語言、參與班級服務、在學校各類媒體或建築中豎立道德標語。八、校方針對具有優良行誼之學生能加以公開表揚，並刊載在校園各類媒體，讓校園師生、家長、社區成員皆能知曉。九、教師應把握任何機會，善用批判思考之技巧，讓學生討論何謂適當行為，以培養學生針對事情前因後果能縝密分析。十、整合學校相關資源，經常舉辦對學生品格塑造具有意義之活動，鼓勵學生閱讀有關品格發展之書籍。

在自由民主的台灣社會中，要培養真正具有民主品質的公民，除了應具備公民的知能外，更重要的是自由主義精神和理念的陶冶以及公民德行的養成。林火旺（1994），認為高中以下學生的公民與道德教育應融入自由主義的德行和理念，集結政治、法律、政治哲學、倫理學、教育等各方面專家，審慎的重新編寫各級學校的公民與道德教材；大專以上學生的公民與道德教育應加強哲學思辨的訓練、開設倫理學課程。

教師應該幫助學生知善（know the good）、好善（love the good）和行善（do the good）。學校與班級應採取各種特殊的方式，積極地影響學生道德成熟（moral maturity），以下列舉說明道德與品格教育的

五種方式。一、楷模 (example)：教師的所作所為，是教導道德價值最有力的方式，教師藉由提供楷模教導學生善良的價值和重要的品格特質。二、辯明 (explanation)：「知善」意指我們瞭解正義與正確。知善是經由討論善惡的爭論性問題，就能夠決定倫理問題。教師較常採行的方法是解說。三、忠告 (exhortation)：是指對內心感情的一種忠告。四、風氣 (ethos)：言及一個地方或一個人的性格或顯著的態度 (attitudes) 和習慣 (habits)，一個學校也有一種風氣。五、經驗 (experience)：藉著有結構性及無結構性的活動，指導學生發展經驗，幫助別人 (沈六，1996)。

2003年9月教育部召開全國教育發展會議，對於如何建構新世紀品格教育內涵，以培養明白事理、有為有守的國民。經與會者深入討論後，獲得下列結論與建議事項，可作為將來規劃實施品格教育之參考：1.配合社會變遷及全球化，凝聚社會核心價值，建構新世紀品格教育內涵。教育部應組成「品格教育工作小組」，研訂學校品格教育內涵，將其列為學校評鑑項目之一，並研採多元評量方式，以評核其實施成效；另可考慮將法治教育、人權教育、兩性平等教育及生命教育等加以融入整合規劃，以利執行，提升效能。2.各科教學應依據品格教育內涵，參酌學生心智發展程度及社會實際需要，設計教學活動，進行品格教育。3.學校應加強品格教育，發展基本倫理之德目；透過每週中心德目的方式，進行各項教學活動設計，其品

格教育內涵應與現代生活緊密對話，以培養實際生活之正確態度和情操 (教育部，2003)。

一個族群的歷史和傳統是以故事的方式代代相傳下來，長輩告訴小孩故事的內容，小孩從故事中建立道德標準，這是品格教育的推動方式之一。學校是學童渡過一天大部分時間的地方，品格教育的推動應以學校為主，課程要多元、有趣、讓學生在生活中具體實踐，才能知行合一。

過去在國民小學有生活與倫理或道德與健康，國中有公民與道德等科目，國民中小學九年一貫課程實施後，有關品格培養之課程融入相關領域中，因此如何在師資培育過程中，加強師資生之品格及道德教育及教學能力，讓師資生畢業後能肩負起身教、言教的責任，在教學過程中能從認知、情意、技能三個層面，設計培養學生品格之活動，讓學生知道做人做事的道理，能明是非、知善惡。尤其，品格教育之實施應注重機會教育，任何時間、任何地點都是施教的機會，而且是人人有責，這樣品格教育的實施才能成功。

品格與道德教育的教學結果重在行為實踐，家長們應作子女行為表率，配合學校教育確實考核子女在家庭中的行為表現。過去國內學者對中小學道德教育，曾提出許多批評，如教材內容陳義過高，不符學生認知發展能力；脫離時代背景，無關生活經驗；教學方式以教材為本位、以教師為中心；將固定的道德價值灌輸給兒童；注重知識記憶，



要求價值內化，忽略了培養道德判斷和價值決定的能力，結果學生在現實生活中，缺乏實踐的意願，僅培育出默順權威的乖孩子，甚至知行不一、陽奉陰違的國民。未來中小學品格與道德教育教科書的目標應特別強調，從生活教育及基本道德中，培養學生良好習慣，涵泳高尚品德；並增進學生獨立思考、價值判斷、作決定和解決問題等能力。選材內容以現代生活經驗為主，以增進學習興趣，教學方法大量採用價值澄清和兩難困境討論、角色扮演、調查等，以加強兒童價值觀念的奠定和良好習慣的養成。

陸、結語

我國國小道德教育都訂有課程名稱、時數和內容：名稱從民國五十一年代的「公民與道德」、民國五十七年改為「生活與倫理」，到民國八十五年則和健康教育合併為「道德與健康」；教學時數從民國五十一年每週150-180分鐘、民國57年每週120分鐘，到民國85年每週只有80分鐘；內容則多以「中心德目」為教材綱要進行教學。九十學年度入學小一新生實施九年一貫課程，以七大領域取代學科，從中看不到道德這個名稱，六大議題中也沒有道德教育。未來道德教育多了彈性空間，將融入各領域教學，但也可能從此消失，端賴教師如何設計課程，透過機會教育，教導學生明辨是非、知善惡、批判思考、獨立判斷的能力。實際上，如果要培養身心健康的公民，應該將公民教育以憲法、

法律、經濟、社會等領域的知識為重心，並且與實際生活結合，教育未來的公民每個人擁有哪些權利與義務，哪些事情會觸法犯罪，如何參與社會公益活動等。

根據遠見雜誌獨家調查，超過七成四企業認為：人品比人才重要。超過九成五企業認為：品德應從企業領導人做起。培育國民良好的品格，上至總統、行政機關首長、校長、教師、民意代表皆應以身作則，建立良好榜樣，提供民眾學習的楷模，建構優質的公民社會才有可能達成。品格教育應包涵道德教育、公民教育、人格成長三大領域。智育重要，但教孩子分辨是非、誠信、正直、自律、負責等自我管理的能力，是學校及家庭應花費心力去培養的，透過課程，從生活體驗著手，讓學生真正去實踐道德規範，培養學生批判思考、是非判斷的能力更是重要。台灣教改十年，爭執的焦點還是升學與考試，如果不能儘快加強品格教育之實施，未來的人力素質是值得擔憂的。

建立台灣中小學生品格教育的核心價值是重要的，然後據此發展課程、教材教法的改革，透過生活體驗方式，實踐道德行為，知行合一，落實學生品格教育，並透過多元評鑑方式，瞭解學校推動品格教育的成效，這些工作應由國家級的教育研究機構，整合各界資源，從事整體、長期的研究，建立一套永續發展品格教育的機制，發展整套的課程、教材教法，推廣至各校，並追蹤與評鑑學校實施的成效，不斷檢討改進，品格教育才能落實。

參考資料

- 李介至、邱紹一（2002）。品格教育的可行性分析。《學生事務》，41（1），55-60。
- 沈六（1996）。提昇學校道德教育以改善學校品質。《教師天地》，84,14-19。
- 周慧菁（2003）。品格---新世紀的第一堂課。《天下雜誌》，287，36。
- 林火旺（1994）。對當前我國公民道德教育的一些看法。《人文及社會學科教學通訊》，5（2），11-17。
- 林宜諄（2004）。人品比人才重要。《遠見雜誌》，216，176-184。
- 教育部（2003）。2003年全國教育發展會議實錄。台北市：作者。
- 梁忠銘（2000）。日本新教育課程與道德教育內容的研究-以小學階段為主。《教育資料集刊第二十五輯》，265-275。
- 陳鏗任、單文經（2004）。香港中小學公民教育類教科書內容的特色。《教育研究月刊》，120,80-93。
- 傅佩榮（2003）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。《天下雜誌》，287，108-113。
- 黃德祥（2001）。二十一世紀的品格教育。發表在「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文研討會，99-116。
- 黃德祥（2003）。學生行為輔導與品格教育。發表在嘉義大學主辦「教育論壇」研討會。
- Anderson, D. R. (2000). Character Education. Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27, 139-143.
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-447.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(2), 6-11.
- Lickona, T. (1998). 10 reasons schools should offer character Education. *Thrust for Educational Leadership*, 28, 4.
- Mary, M. W. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-39.
- Pearson, Q. M., & Nicholson, J. I. (2000). Comprehension character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development* 38(4), 243-251.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States. *Journal for a Just & Caring*

Education, 2(1), 75-85.

Rose, C.M., & Sharon, W.W. (2001). *Classroom ideasparkers Childhood Education*, 77, 222-227.

Schaps, E., & Williams, M. (1999). Character education: The foundation for teacher education. In M. Williams, & E. Schaps (Eds.), *Character education: The foundation for teacher education* (pp, 54-61). Washington, DC: Character.

Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 39(1), 32-40.



專
稿

探究民俗體育在鄉土教育推展下之問題

胡素華/國立台東大學教育研究所碩士班研究生

壹、前言

隨著新世紀的來臨，時代更迭與變遷，民俗體育的表演與推展走了樣，越來越多的民俗推廣與表演以淪為商品，傳統技藝的地位被爭華取寵的「變相特技」給取代了，然在九一新課程中明確指出鄉土意識之培養，而民俗技藝實為許多鄉土文化之精粹所集，故在落實鄉土教育之時，傳統的民俗體育該何去何從，值得省思。如何使台灣民俗體育精緻化，擷取民俗體育中的精華加以推展，是學校體育不可忽視的課題，因學校能完成民俗體育之文化傳承。

貳、民俗體育發展沿革

一、政府遷台之初：

民俗體育之發展，政府遷台之初，因非亞奧運項目，故甚少受重視。

二、民國六十四年：

教育部即有「普遍推展民俗體育活動」的指示，當年八月所公布的國小教育課程標準中，即訂有鄉土教材的授課項目，包括舞龍、舞獅集其他鄉土教材等，教育廳也在謝東閔主席的倡導推廣下，努力提倡跳繩、踢毬子、放風箏等三項目，且將一直在民間流

傳的傳統的體育活動，導入學校中發展傳承。

三、民國八十年：

近幾年來由於政治的解禁，本土化意識抬頭，鄉土教育成為社會大眾需求的趨勢，教育部亦回應這種現象，在民國八十年起實施「國中小學傳統藝術教育的推展」，其實施內容包括舞龍、舞獅、國術、扯鈴、跳繩、踢毬子、民俗特技等，帶起鄉土文化的熱潮，民俗體育蓬勃興盛起來，但由於推動年限太短，根基相當脆弱，衍生諸多問題。

四、民國八十九年：

自民國八十九年起，教育部陸續訂定「發展學校民俗體育中程計畫」，此計畫之總目標為：推廣適合學校的民俗體育活動，研發民俗體育教材，培訓民俗體育師資，培養愛鄉愛土情懷，淨化社會大眾心靈。教育部計畫於五年內以兩億元的經費來推廣學校民俗體育，並已著手民俗體育種子教師的培育。

五、民國九十年：

實施的九年一貫課程，賦予學校極大的教育自主空間，以建構學校本位課程。而民俗體育活動最具本土文化色彩，將之納入統

整課程的健康與體育領域，可表現學校本位課程的特色。

參、民俗體育在教育上的意涵

一、環境背景之需求：

(一) 九年一貫課程的發展：

1. 課程總綱綱要：

教育部八十七年九月三十日公佈之「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」指出：「跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能終身學習之健全國民。」而鄉土意識的培養，若能在鄉土教學中納入民俗體育活動，則在多采多姿的民俗文化洗禮中，自然孕育愛鄉土的情懷。

2. 學校本位課程：

教部在推動課程改革的政策中，旨在賦予學校更多的教育專業自主權，讓學校建構富有特色的學校本位課程，使學校教育呈現更多元化的面貌；而學校在建構本位課程的同時，若能納入學區特有的民俗體育活動，則學校教育更容易融入社區，學校特色更容易表現。

(二) 本土化與國際化的世界潮流：

時序進入二十一世紀之際，為提昇國家的競爭力，世界各國莫不競相追求現代化與國際化，在此同時，為了國家的永續發展，又必須兼顧留根與紮的工作，這就是為什麼在迎合國際潮流的時候，還要強調本土化的理由。發揚固有的優良傳統文化，乃是追求

本土化的基本工作，而推展民俗體育活動正是發揚固有優良文化的一個重要環節。

文化發展乃是動靜雙途並進，我國過去發展傳統技藝偏向靜態的層面，導致整體傳統文化的發展失去了平衡。未來我國整體傳統文化能否均衡發展，端看發展民俗體育活動的諸多瓶頸能否一一突破。

(三) 文化優質化的世界趨勢：

文化的傳承不只是在於文化的保存，更重要的是以積極的作為，讓文化擺脫呆板、低俗的樣相，而變得更精緻、更優質。為達此目的，就必須辦更多的民俗體育活動來吸引社會大眾的注意，也須有更多的專家學者參與研究工作，才能去蕪存菁。

二、民俗體育在教育上的意義：

(一) 學生方面：

1. 身心均衡成長：

過去傳統學習多重視智育發展，現階段大多以記憶為主的知識在加入活動課程的協調之後，解除了學生每天上學均是智育學習的情境，使學生身心方面接受調適，讓學生身心更健全，成長的環境更均衡。

2. 提供休閒生活：

很多人一生的興趣都來自於小學階段的培養，小時候接觸的事物往往跟著一生的記憶，而小學正是人生的摸索期，如果在這個階段能給學生更多的選擇，有助於轉化成個人的興趣及習慣。

3. 協助適性發展：

給予孩童多方面的涉獵，各方面嘗試，

在不斷地修正及引導之下，使學生能找到自己喜歡的領域。透過活動課程的實施，學生能隨著自己的個性發展，最後走出來的路，一定能比由大人強迫加壓的結果來的更有發揮，也更能符合學生的自由意願。

4. 增進人際關係：

活動課程的實施，大多以打破班級的方式進行，在活動過程的進行中，自然而然擴大自己的人際交往，透過彼此合作的方式，以瞭解人際間的相處。

(二) 教師方面：

1. 發揮個別專長：

目前小學教師多採包班制，教的是大致相同的科目，除非有特殊的專長，配合學校有特殊的需要，才會給教師展現的機會，許多教師的才藝便因此埋沒了。藉由活動課程的安排，教師可依自己的專長成立社團，發掘每一位教師獨特專長。

2. 相互學習觀摩：

教師可藉由觀摩的機會學習多方不同的領域，經由彼此的經驗交流，一方可吸收其他專長，另方面亦可激勵自己。

3. 減輕訓練負擔：

現階段的國小教育，有相當多的時間和人力都投注在比賽上，一項項的比賽，有時甚至耽誤了正常課程，導致失去原本的美意。如果活動課程能配合比賽項目，適切融入教學之中，學上較不會有壓力，教師也較不會被時間所牽拌，亦可避免為比賽而訓練的錯誤觀念不斷地在學校重演。

4. 提供多元評量：

多元智慧觀念漸受重視的現代，學科中心的思想已被多元的概念取代。活動課程提供了學生多元學習的管道，在教師方面自然也必須提升評量的多元性。

三、民俗體育的種類：

「民俗體育」泛指具有地方風情、風俗習慣、歷史淵源等文化特色或因各項民俗祭典而產生的體育活動或表演行為，而中國自古流傳之民俗技藝相當廣博，加以皆各具地方特色，故目前並無嚴格劃分其種類，國民小學鄉土體育教學資料教師研習會作了一概括歸類：

- (一) 原住民舞蹈
- (二) 原住民傳統運動
- (三) 跳鼓陣
- (四) 王船舞
- (五) 舞獅
- (六) 國術
- (七) 客家舞蹈
- (八) 童玩

肆、民俗體育面臨之問題

茲就相關文獻與實證研究所提之民俗體育面臨之各方問題，予於歸納彙整於下：

一、教學與教材：

目前國內缺乏探討民俗體育教學方法的專書，民俗體育教學學術研討會未能舉辦，民俗體育課程、教材方面的統整有待強化。

國內雖極力發展如扯鈴、踢毽、跳繩、舞龍、舞獅等教材，以及團隊訓練、民間習俗技法的演示錄影帶。然而尚未能從歷史沿革、發展背景、運動特色、類型、特殊技法、動作範例與流程、器具製造、發展趨勢與展望等向度，發展系列統整的教材。

二、輔導與評量：

國內實施體育評量，僅側重西方體育，為納入中華民族的民俗體育，更為納入台灣原住民的民俗體育，使的國中小幾乎忘了民俗體育的存在。在推動鄉土體育政策的同時，亟需透過輔導與評鑑的工作，形成重要的支援與支持系統，使學校鄉土體育活動邁向專業化成長。

三、研究與發展：

民國六十年代，台灣大學人類學系、政治大學邊政研究所探討「中國民間傳統藝術」，出版一系列論文集，文集收錄的論文偏重靜態的工藝、美術、音樂、與戲曲，而將民俗體育列入雜技項目中，對於動態的傳統身體運動文化未曾深入加以闡述，極易誤導社會大眾誤認為傳統技藝僅止於工藝、美術、音樂、戲曲而已，而使民俗體育難以擠身學校教育或學術殿堂。

四、進修與考察：

國內教師在職進修管道雖然甚多，但是有關民俗體育方面進修機會卻是絕無僅有，這也就是學校內民俗體育的教學活動一師難

求。加上考察的機會甚少，無法吸取世界主要國家發展民俗體育的寶貴經驗，藉以促進國內民俗體育活動的優質化，凡此，皆使得民俗體育的推廣與發展停滯不前。

五、活動與訊息方面：

民俗體育活動受到忽視，民俗體育訊息貧乏，是推展民俗體育的最大困境。

伍、未來發展策略與建議

根據目前國內推展民俗體育的若干問題與困境，並配合相關之文獻與研究，茲將民俗體育未來之發展策略與概要之建議歸納如下：

一、建立正確的民俗體育觀念：

學校推展民俗體育的意義除了文化傳承外，具有適應社會之需求，奠定文化建設之基礎，匡正社會社會風氣與促進教育目標之實現，推展工作力求各方面有效配合力克全功。

二、民俗體育的教學、教材、輔導與評鑑之研發：

在教學方面，九年一貫課程的實施，賦予學校極大的教育專業自主空間，以建構學校本位課程，而民俗體育活動最具本土文化色彩，將之納入統整課程的健康與體育，正可表現學校本位課程的特色。在教材方面，積極各類教學研習，邀集專家學者編定基本

教材，教學指引光碟、錄影帶、資訊網站等多項輔助媒體，而優良較具應利用高科技製作輕巧性、精緻性、實用又省錢的教具，供學校採用，讓各類民俗體育的推廣薪傳活動工作，更上一層樓。在輔導與評鑑方面，輔導工作要落實，必循兩個管道進行，依是教育行政管道，實施評鑑與獎勵；一事教育專業的管道，提供諮商與輔導。

三、民俗體育師資培育多元化：

目前學校課程中的鄉土教材、團體活動、聯課活動，皆由全體教師共同分擔，而實際推展民俗體育的教師，亦多數非體育教師，因民俗體育結合了音樂、工藝、美術、舞蹈，故在師資培育上應採多元化的措施，在師範院校、藝術學院、體育系所，加入選修與必修課程，相關單位多舉辦分區分類民俗種子教師及指導員研習營。再者，世界主要國家發展民俗體育活動，已經累積了相當寶貴的經驗足供我國發展民俗體育時的參考，所以赴各國考察以吸取經驗，對於促進國內民俗體育的優質化極有幫助。

四、民俗體育之推行應善用社會資源：

學校在推展民俗體育時，可加強社區的融入與認同，並運用社區資源，充分利用社區場所，請教具民俗體育專長之地方人才。在經費方面可爭取政府補助、家長會捐資、社會工商捐資、學校支出、表演收入、宗教寺廟贊助等社會資源。

五、永續的推展理念：

欲期民俗體育永續發展，並活絡民俗體育教學，最佳辦法是辦理各類民俗體育的活動與競賽，以辦理親子民俗體育體驗營，在責成各師資培育機構辦理輔導區民俗體育嘉年華會活動，必能使民俗體育活動更形活絡，責成各縣市辦理各類民俗體育競賽或表演賽，除可倡導民俗體育的教學之外，可以驗收民俗體育的推展成果。資訊的傳布與流通，有助於活動的推展、教學的實施，故可建構民俗體育指導小組的資訊網站。此外，若能由縣市教育局或文化中心主導，每年挑選代表性之民俗體育團隊做公開巡迴表演、示範，除了提供互相學習觀摩的機會，更能刺激技巧的提升，甚或組團到國外表演向國際進軍。

陸、結語

民俗體育的推展肩負著文化傳承的重大責任，亟需有共識的菁英們無怨無悔的付出與研究；而民俗體育的推展工作學校固責無旁貸，仍須社會積極的配合，始可收事半功倍之效。國小推展民俗體育應以國小教育的特質為依據，並兼顧兒童身心發展的程序，擬定永續推展計畫。整個推展活動雖然免不了存在著若干限制與困難，然仍力求突破，如此方能使民俗體育落實於美化人生、淨化心靈，而止於教化人心的最高境界。

探究現代人對自身鄉土的質疑，絕大多數是因陌生而誤解，以致失去對鄉土文化的

自信。為了化解這一層的誤解，我們要重新認識鄉土文化的特質，切莫因社會價值觀的改變，而盲從呼應對自己鄉土的否定；尤在現代高科技發展下，往往對許多先進之品抱有高度崇尚，對於一些傳統多給予粗俗、守舊與落後之評論，其實鄉土並非如此，它是

一個國家甚或一個地區的文化精粹，這是我們在探究鄉土文化之時所必須有的認知，有了這一層的認知，才能徹底落實鄉土教育之目的，將傳統文化加以傳承而綿延不絕，實乃鄉土教育之最終鵠的。

參考資料

- 吳富德（民89）。推展學校民俗體育活動的策略。《學校體育》，10（6），13-18。
- 吳騰達（民84）。民俗體育範疇與特性之探討。《國民體育季刊》，24（3），78-84。
- 吳騰達（民89）。我國學校推展民俗體育的問題與對策。《學校體育》，10（6），26-30。
- 林瑞榮（民89）。國民小學鄉土教育的理論與實踐。台北：師大書苑。
- 教育部（民88）。國民中小學推展傳統藝術教育實施要點。台北：教育部。
- 黃增川（民91）。舞獅活動課程實施之研究——以宜蘭縣某國小為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 詹俊成、詹彩琴（民89）。發展學校民俗體育中程計畫之介紹與展望。《學校體育》，10（6），67-71。
- 劉偉龍（民90）。走訪民俗體育重鎮。《學校體育》，11（3），51-56。
- 蔡宗信（民89）。如何推動學校民俗體育之探析。《學校體育》，10（6），6-12。
- 蔡長啟（民84）。我國（台灣地區）鄉土體育之回顧與展望。《國民體育季刊》，24（3），4-11。
- 國立教育研究院：國民小學鄉土體育教學資料教師研習會。民91年11月2日，取自：
<http://www.naer.edu.tw/study/sport/country/main.htm>

「健康與體育」學習領域之實施與省思

郭靜芳/國立高雄師範大學教育學系博士生

陳明和/台南縣柳營國小教師

壹、前言

自從教育部於民國八十七年九月公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」後，分析其內容，強調課程統整以修正過往分科課程與教學的弊端，是本次課程綱要的一大特色（歐用生，1999）。至於在這七大學習領域中，「健康與體育」領域由原先的健康教育與體育二科合而為一，儘管健康教育與體育課程內涵的重疊性頗高，但是相異之處也足以分科來教學。因此，如何將健康教育與體育課程統整起來，並付諸實際教學，是本文主要探討的重心。再者，筆者從基層教師的角度來回顧檢視健康與體育學習領域的實施現況，並提出幾點省思以供參考。

貳、課程統整的功能

陳伯璋（1999）指出：「統整課程旨在改善現有課程因學科分化所產生的區隔，以及流於零碎、不能統合，並與生活嚴重脫節的現象。因此課程統整強調培養學生具有統整知識、批判思考、社會行動、解決問題的能力」。緣此，其功能筆者以為有以下幾點：

- 一、自主學習與活用知識
- 二、培養知識、技能與實踐能力
- 三、增進學生互助合作精神

- 四、提昇教師教學的專業知能
- 五、增進教師經驗交流
- 六、師生互動與學生參與
- 七、社區文化與社會資源的支持

參、課程統整的方式

統整課程的模式與策略眾多，本文綜合學者的觀點（李坤崇、歐慧敏，2000；歐用生，1991；Fogarty 1991；Jacobs，1989）將常見的幾種統整課程模式作一淺介：

一、Jacobs的科技整合單元模式

統整模式旨在整合學校課程中所有的學科觀點，以議題、問題為探究核心，協助學生於探究歷程中得以知覺學科間的關係。其步驟首先選擇一主題、課程範圍、事件或問題為核心，再由師生共同研討與主題有關的想法，然後探討與核心主題有關學科的連結方式，以及建立專業的先後順序，最後編寫統整課程活動設計，並實施活動設計。

二、Clark 統整教育模式

此模式旨在開發人類潛能，將人類四項心智：思考、感覺、知覺與直覺功能連結成四分圓形的統整架構。在課堂實施時，教師

應掌握七項要素：提供學習環境、營造輕鬆的學習情境、激勵學生律動與感覺、使用支持性與同理心的語言與行為、鼓勵學生培養自我決定的能力、提供具有挑戰性的認知活動內容、發展學生直覺與統整學習能力等。

三、Kovalik統整主題教學模式

此模式結合了大腦研究、教學策略與課程發展三個領域的研究結果，而大腦研究著重於探討學生如何學習的議題上，教學策略則強調結合教學藝術與教學科技兩個層面，課程發展主張學校課程設計上不應只侷限在教科書上，教師的課程統整發展以教室層次為主。

四、Palmer課程連結模式

此模式運用「輪形設計」整合科際間的課程，活動設計共分成四個階段：

- (一) 課程設計者與監督者舉行跨學科會議，決定學習目標、主題與技能。
- (二) 課程設計者提出輪形設計樣本，以此輪型的軸心為主題，軸幹之間為統整的學科或學習活動。
- (三) 課程設計者以輪型圖作為組織工具，計畫發展新課程。
- (四) 課程監督者須協助教師運用跨學科方法來實施新課程。

從以上的簡介得知，輪形設計以主題為主軸，依據學科述決定軸幹的多寡，因此，富有彈性。

五、Drake故事模式

此模式強調故事為主要學習方式，故事模式可以將傳統的、舊有的故事題裁結合現代故事脈絡，重新發展嶄新的故事內容，再將新的故事結合到「我的故事」，因此，故事發展模式可運用在不同層面的主題學習。

六、Miller全人教育模式

此統整模式旨在避免零碎課程，主張學科結合的統整性優於其他一切，如此才能落實全人教育。實施此模式課程統整時，應注意線性思考與直覺間的平衡，如同課程應強調身體與心理、情感與認知、個人與社區、自我與本我之間的關係必須維持平衡狀態。不應一味侷限在部分，尤重於追求全人教育兼顧統合與平衡的需求。

肆、健康與體育學習領域課程統整的原則

歐用生(1999)指出課程統整宜包含四個層面：經驗統整、社會統整、知識統整及課程統整。除此之外，根據Gardner(1993)提出「多元智慧理論」之意涵，能力統整部分也應納入說明。因此，基於有關健康與體育學習領域之教材編選原則(教育部，2000)，教師在九年一貫健康與體育課程設計時，應注意以下幾點原則：

一、掌握學科的共通性與殊異性

健康與體育在課程屬性上是非常不相同

的，一個是以知識的認知學習為取向教室內學習的課程範疇，一個是以身體的活動為出發點戶外教學為主的課程領域。因此，教師在設計課程時，必須了解其異同，以利融入健康與體育於課程中。

二、依據能力指標來規劃課程

在課程綱要中很清楚明列能力指標，因此課程設計時必須依據這些指標來作為設計課程時的目的，尤其要培養學生帶著走的能力，讓學生發展其才能和潛能。

三、多元的課程設計方式

課程規劃時宜由本領域教師共同完成，將學期或學年計畫規劃出來，如果採取單元主題設計時，則主題概念相似的單元宜規劃在一起，如果單元課程差異性極大，則適宜先分科教學，最後才進行整合教學。

四、融入學生真實生活經驗

統整課程除了學科的統整之外，尚包括己課、人己及己世等三種統整理念，而已課統整就是融入自己生活經驗。

五、兼顧與其他領域統整的可能性

在七大領域學習中，學習領域之間的統整是必要的，而各領域間的統整宜經過學校課程發展委員會來進行規劃，讓學生獲得統整性知識。

六、建立協同教學機制與合作學習

的精神

此次課程改革，首重學校本位的課程發展，學校裡的教學群依據學校需求而有不同的型態出現，因此，教學群的互動具有指標性的意義，協同教學與合作學習將是教學群未來運用的重要機制。

伍、檢討與省思

九年一貫課程實施迄今，在教育現場中，是否學校在因應此次的課程改革，已正如原先的預期步入學習軌道中，值得探究。以下筆者將從微觀的角度來檢視學校、班級層級的實施現況，並提出幾點看法。

一、學校行政方面

(一) 課程發展委員會與學習領域小組功能的省思

行政單位的強力支援是教學實施的堅實後盾，體育行政人員理應有新思維及新作法，與教師共同落實學校本位發展的理念，而其應有作為包括：成立健康與體育學習領域小組、落實健康與體育教學研究會功能、塑造參與的與開放的學校文化等（許政智，民91）。從教育現場來看，各級學校為配合九年一貫課程的發展，各校均成立以學校為單位的課程發展委員會，來統籌規劃全校課程發展的方針與目標。然後再依據學習領域的分類，成立學習領域小組等，甚而有些學校更成立體育教學研究會，來增強對教學的支援。然而，如此綿密的組織網路，理應是一

套理想的組織架構，但是，如何「真實地」發揮其功能，才是推動課程統整的應該思索的議題，而非僅僅是徒具形式，及應付訪視之用。

（二）強化行政人員課程領導的必要性

學校的主要任務是為學生提供妥適的課程，安排有效的教學，因此課程與教學應是學校行政的重心（黃嘉雄，民88）。尤以學校的校長（包括行政人員）是推動課程發展的導航者，其角色之重要性不可言喻。舉凡核銷經費、聯絡校內外人員、課程安排、教學空間的規劃、教學時數的編配、體育器材的採購與使用等，均需要行政人員們以特殊專才或行政經驗來支援教師的教學。另外，在健康與體育學習領域方面，並非每一位行政人員均能具備等量齊觀的專業知能，往往在學校有關健康與體育的推動上，似乎成了體衛組長的「獨門絕活」。因此，學校方面必須重新定位行政人員們在課程行政領導的角色，全面性檢討與規劃行政人員在健康與體育領域的專業成長，以改善目前上述之現象。

（三）課程與教學評鑑機制的缺乏

評鑑是人類生活中很普遍的行為，其中最早的評鑑紀錄發生在1444年歐洲的城鎮公務員與學校教師的契約（陳美如、郭昭佑，民91）。而回顧台灣的課程評鑑發展，課程評鑑在台灣的研究並不如其他教育研究領域般蓬勃（陳美如，民91），尤其有系統而全面的學校本位課程評鑑仍付諸闕如（張嘉育、黃政傑，民90）。鑒於此，有關健康與體育的評

鑑方面，目前在各縣市實施的評鑑勉強只有「體育科訪視」一項。但是，九年一貫課程自九十學年度開始正式實施迄今，已進入第三年，教育行政主管機實在無法僅以「體育科訪視」來涵蓋整個健康與體育學習領域的評鑑範圍。因此，為試圖改變這種現象，筆者認為發展學校本位健康與體育學習領域之課程與教學評鑑勢在必行。

二、課程與教學方面

（一）課程統整內涵的誤解

基於學校本位管理的理念，其主要精神是由教育行政機關將與學校相關的事務授權由學校層級自主做決定，決策的過程則由學校相關人員共同參與，並由學校承擔績效責任（張明輝，民87）。緣此理念，學校本位課程的發展多以課程統整為核心概念。而筆者審視目前學校所實施健康與體育學習領域課程統整之現況，因為發展學校特色而統整者，為數不少，但是，讓我們足以擔憂的是課程統整的觀念似乎已有所偏差。因為，許多學校以為經驗式（活動式）的統整方式就是課程統整的全部，而忽略尚有學科式與社會性的統整取向可以實施於課程設計中。因此，這種以一概全的迷思必須導正與破除。

（二）課程內容易遭受排擠

健康與體育學習領域顧名思義就是涵蓋健康教育與體育兩科，因此，必須思索如何兼顧二者的整合原則。如有學者指出：「健康與體育的上課鐘點分配，應至少維持在健康為一體育為三的比率，較符合課程改革的

意旨。」(許義雄,民89)。然而,依據筆者的觀察發現,一旦教師為配合學校所舉辦考試(如月考)或活動時,往往在健康與體育學習領域的教學上,時常出現部份課程內容(尤以體育部分最常見)被「主流課程」(如數學)排擠,甚而「空掉了」,最後則形成被邊緣化的學科,更遑論「健康為一體育為三」的理想鐘點分配。因此,為改變這種現象,從思索調整學習評量的方式,或許稍能解決部分問題。

(三) 專業師資與教學方法的反省

由於教學情境複雜多變,教師教學行為轉換極為快速。加上體育教學環境與一般室內的教學環境迥異,絕大多數教師以教師為中心的理念來進行教學活動,課堂上除了學科知識的傳授之外,動作技能的練習與指導更為重要(Siedentop, 1982)。因此,擔任健康與體育教學的師資必須是專業人員,尤其在認知與技能方面的教學更是如此。然而通常在學校裡,負責擔任健康與體育學習領域教學的人員,除了少數由級任老師授課之外,大多是行政人員來擔任,在教務處的編排考量不是基於專業能力的因素來決定上課人員,而是依據每個人授課時數上下限的規定來調配。這種「健康與體育只是副科」、「一個躲避球就上了一學期的體育課」、「健康教育不重要」的觀念,往往造成課程統整不易,連帶也就影響了教學方法的運用,出現了單調乏味與一成不變的窘境。因此,協同教學或許可以改善上述困境,但也不是萬靈藥。

(四) 協同教學的難題

協同教學是實施新課程時,為達到「課程統整」、「學校本位」最常被採用的教學型態之一。但是,任何一教學法或學習策略在實行時,卻可能因為學校組織文化的差異、城鄉差距、社區資源不均等等因素,產生若干的問題,而協同教學亦然。張玄諭(民91)指出協同教學可能遭遇的問題有:「協同教師的合作問題、學童管理的問題、教師請假的問題、教學資源的行政支援、社區資源的協同等。」。因此,歸納上述主要出現的問題(協同教師合作上的衝突、學生管理不易、由非專業人員擔任教學、行政的溝通與支援系統短缺等),再從學校本位課程發展的角度思考這個問題時,學校教師在實施協同教學之際,將必須先充分與行政系統溝通後,再依據學校與社區資源的條件,共同設計合宜的學校本位協同教學方案。

三、教師專業自主與專業知能的關係

基於學校在追求本位管理的同時,新的權責關係業已逐漸浮現---「權力與績效」。從教師專業發展與教師教學效能的角度而言,績效責任是未來繼續教改努力的方向之一。因此,教師在高喊專業自主或是教學自主的同時,不應忽略提昇教師專業知能的必要性。換言之,「專業」與「效能」將為教育人員所共同追求的願景,就教師個人而言,其充分展現在教師績效表現之上,意即是一種追求績效的表現(王保進、王俊凱,民

92)。

四、師資培育機構的支援網路

目前在國內的師資培育機構，已不再限制於師範院校體系，一般大學所成立的教育學程中心、師資學分班等如雨後春筍般地成立。但是，其在培育數量龐大的師資後，卻無法提供等量、等質的支援系統，「學店」或「技職訓練班」的稱號，是否也某種程度的反應這種「銷售---服務」市場關係的不平衡。因此，師資培育機構適時的提供教師再進修、諮詢、輔導的支持性服務之網路，在所難免。同時，現任的體育教師有再進修的必要，對現在體育系的學生，將來想從事教學工作的人更應該加修健康領域的課程，才能滿足未來教學的需求（張宏亮，民90）。

五、社區資源與社區協同

城鄉差距的問題早已存在，甚而教育機會不均等的現象更是無法抹滅的事實，其影響程度直接關係著學校本位課程發展的進路。因此，發展統整課程時，教師必須思索如何利用既存的社區資源，或是採取社區協同與社區參與的方式，以彌補上述落差。以孩子們的觀念來說，地域及社區本來就是他

們生活與遊戲的場所。教師則必須協助學童們認識自己是社區的住民，懂得運用社區環境的資源來增進自我的成長，教師必須建立己身與社區的互動關係，探索利用社區環境的可能社會資源把地域社會規劃為一個學習環境（沈晏仕，民90）。

陸、結語

九年一貫課程重視學校本位的課程發展，而學校本位的課程發展如何規劃領域學習的課程設計，將是實現這波教育改革理念的重要關鍵。在健康與體育學習領域的課程統整上，除了上述原則外，更需要落實執行之。因此，筆者以為除了發展「領域內」的課程統整之外，健康與體育仍必須與其他領域或六大議題進行「領域間」的統整，如此才會有更明確的效果。同時，九年一貫健康與體育學習領域在課程功能上有其優勢，除了培養學生學科的知能外，更重要的是培養學生身心靈的健康價值體系。儘管，在實際執行上卻也面臨了一些困境，著實讓教師們深感困惑，或許經驗的交流與創意教學，能讓教師們透過彼此的互動學習，增進課程統整的概念與執行能力。



參考資料

- 王保進、王俊凱（民92）。從標準化探討教師績效評估。教育資料與研究，53，頁20-27。
- 沈晏仕（民90）。如何編寫一個具有學校特色的總體課程計畫書。教育研究月刊，86，頁90-95。

-
- 李坤崇、歐慧敏(2000)。統整課程理念與實務。台北：心理。
- 許政智(民91)。落實學校本位課程發展之體育行政作為。學校體育雙月刊，12，4，頁92-98。
- 許義雄(民89)。健康與體育的分合問題---談九年一貫課程健康與體育領域之落實。學校體育，10，1，頁2-3。
- 張玄諭(民91)。九年一貫課程「健康與體育」協同教學初探。學校體育雙月刊，12，5，頁65-73。
- 張宏亮(民90)。從九年一貫課程內容談體育師資的培育。學校體育雙月刊，11，7，頁89-93。
- 張明輝(民87)。開放社會中的學校行政---學校本位管理理念與作法。台灣省國民學校教師研習會主辦，國民教育政策與行政學術研討會會議實錄，頁13-29。
- 張嘉育、黃政傑(民90)。學校本位課程評鑑的規劃與實施。課程與教學季刊，4(2)，頁85-110。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。教育部編印。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫課程的理念、內涵與評析。載於板橋教師研習會舉辦：國民教育階段九年一貫課程座談會。台北：板橋教師研習會。
- 陳美如(民91)。台灣課程評鑑的回顧與展望。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，18，頁87-112。
- 陳美如、郭昭佑(民91)。課程評鑑典範的轉移。教育研究月刊，96，頁95-106。
- 黃嘉雄(民88)。落實學校本位課程發展的行政領導策略。國民教育雙月刊，40。
- 歐用生(1987)。課程與教學。台北：文景。
- 歐用生(1991)。課程發展的基本原理。台北：復文。
- 歐用生(1999)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7，1。
- Fogarty,R.(1991)。Ways to integrate curriculum. *Education Digest*,57(6),53-57.
- Gardner,H.(1993)。 *Frames of Mind : The theory of multiple intelligence*. New York : Basic Books.
- Jacobs, H. H. (1989) .*Interdisciplinary Curriculum : Design and implementation*. Alexandria,VA : ASCD.
- Siedentop, D. (1982) .Teaching Research: The interventionist View. *Journal of Teaching in Physical Education*,1, p3-14.

家長教育選擇權之探究

林蘭櫻/台北市中正國小教師

近年來，隨著教育改革的潮流，我國也逐步的推展家長教育選擇權，並進行相關的研究，以探討實施家長教育選擇權可能面臨的困境，提出相關的配套措施。

壹、國內推動的情形

國內推動家長教育選擇權的措施，有開放部分地區為大學區、共同學區或自由學區；發放幼兒教育券；實施在家自行教育；以及開放非學校型態實驗教育等，大部分的方案計畫，皆由臺北市率先實施試辦，詳細的實施情形說明如下：

（一）大學區制

台灣四十年來，國民小學採小學區制，除特殊兒童外，學童都依學區規定入學，或進入私立學校就讀，如有不願意進入學區內學校或私立學校，則必須遷移戶籍。但臺北市從民國80學年度開始，臺北市教育局指定郊區8所小型國民小學（指南、平等、溪山、湖田、湖山、泉源、大屯、洲美國小等）試辦田園教學實驗。有鑑於這八所國民小學教學資源豐富，卻由於學生人數太少，幾乎面臨廢校的困境。為了能夠善用資源，實施田園教學的學校招生方式，比照私立國民小學，採大學區制，以吸引市區學童就讀。而

且採取小班制，每班學生不超過三十人，招收學生以原學區學生為主，若有餘額則供其他學區學生登記，若超過核定人數，則公開抽籤決定之。

田園教學期待透過大學區的入學方式及學校教學的特色，吸引學生就讀，也因此增加了家長教育選擇的機會（吳育偉，民91；范瑞祝，民90；陳明德，民89）。

（二）共同學區制

臺北市自90學年度起，先規劃幾個行政區的國中小學試辦共同學區。由單一國小學區調整為兩校共同學區，以擴增學生及家長教育選擇權（臺北市政府教育局，民90年5月10日）。

目前國中小學區劃分現況雖然穩定，但因學生及家長教育選擇權受重視，共同學區有越來越多趨勢。設籍共同學區學生必須做出選擇，需於規定期限前選擇就讀學校，設籍額滿國中小學區家長若持有房屋所有權狀者，須前往區公所辦理優先入學登記。

（三）自由學區

花蓮縣的光復鄉越區就讀的情況早就是存在的事實，其越區就讀的主要原是有交通距離因素與家長對於學校的潛在意識，所以家長只能以遷戶口來選擇其理想的就讀學



校。花蓮縣教育局有鑑於光復鄉原本就存在很多越區就讀的事實，及光復鄉各個學校硬體設備都具有相當水準的情形下，於88學年度起於光復鄉試辦公立學校的「自由學區」，希望藉由自由學區的實施可以達到依家長意願選擇就讀學校，及提昇學校素質促進教育改革兩個目的。其試辦的原則是：在學生人數上，以不增班為原則，由各校自訂總量限制的條件；在年齡方面，依法由各校彈性處理；有關選擇入學方面，光復鄉公所乃依回收的家長意見調查表分發學童到其所選擇的學校，未交回意見調查表者，則由鄉公所依其所居住的原學區分發入學（吳育偉，民91）。

（四）教育券

幼兒教育券除可縮短公私立間政府補助幼兒教育之差距，並提供家長參與及發揮選擇權。台北市及高雄市均已分別實施幼兒教育券（或稱幼教津貼）政策，發放每名滿五足歲之幼兒每一學年一萬元。教育部自89學年度始，依行政院核定之「發放幼兒教育券方案」全面實施，以實際就讀已立案私立幼稚園（托兒所）之五歲幼兒，每人每學年一萬元，分兩學期發放。公立幼稚園、托兒所之幼兒；就讀以立案私立幼稚園核准班級學生數外超收者，或未立案私立幼稚園者，不得申請。

此外，另有高中職教育券，高雄市於84學年度起針對設籍高雄市一年以上、就讀私校的高中職學生，發放每人每學期五千元的

教育代金，即使就讀的學校不在高雄市亦無妨。86年開始，臺北市亦發給私校高中職學生每人每學期二千元教育代金，馬英九市長任內則增為五千元。台灣省則於90學年度起針對私立高中職學生，發放每人每學期五千元的教育券，但排除已減免學雜費之學生（秦夢群，無日期）。

（五）在家自行教育

臺北市自86學年度起，辦理國民小學適齡學童在家自行教育試辦要點，在家自行教育正式合法化。在家自行教育採大學區制，由家長自行選擇入籍學校，孩子在上學前必須和一般學生一樣完成註冊，以取得學籍。除學科在家自行教育外，相關藝能科目、群育科目，仍要到學校上課。除了臺北市以外，其他縣市亦有家長實施在家自行教育，例如：台北縣、桃園縣、新竹縣、花蓮縣等地區，有「中華基督教慕真在家教育協會」的成員在家教育子女，成員可以透過協會所發行的雙月刊或演講及研習，獲得教育新知及分享教學心得，並隨時可向協會尋求相關法令的諮詢服務。

（六）非學校型態實驗教育

我國目前的實驗學校，體制內包含田園小學、台北縣的開放教育等，體制外的有森林小學、種籽學苑、雅歌小學等。民國88年公布修正國民教育法，規定國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之，使體制外的森林小

學、種籽學院、雅歌小學等實驗性質之學校，終於取得法源依據，使家長教育選擇的內容更為多元。而臺北市已實施的在家自行教育試辦要點，於90學年度期滿後，不再試辦，納入非學校型態實驗教育實施辦法中執行（范瑞祝，民90）。

臺北市89年底公布非學校型態實驗教育辦法，90學年度首度開辦，非學校型態實驗教育係指學校以外、非營利、以實驗課程為主要目的、不在固定校區或以其他方式實施之教育，有意推動實驗教育者，不論各人或團體均可提出申請，但實驗對象以設籍北市之國中、國小生為限，不分年級，基於課程完整性，所提計畫書應至少以一學年為單位。

由臺北市教育局邀請專家學者、教師、家長及民間團體共組審議委員會，6月底前決定是否核准，通過之計畫將指定學校辦理學生學籍，但實驗須徵得學生本人及其監護人同意，若學生依國教修業年限通過評量成績

及格，可獲頒畢(修)業證書，但若違反實驗規範，可終止其參與，若學生因故無法繼續參與，應返回學區學校編入適當年級就讀（臺北市府教育局，民90年11月27日）。

綜合以上實施家長教育選擇權的現況，可知目前在全國普遍實施的政策只有教育券和非學校型態實驗教育，其他擴大學區等計畫則僅有臺北市、花蓮縣等部分地區實施試辦，而實施的對象以義務教育階段的國中小學生為主。

貳、家長教育選擇權之相關研究

社會的變遷與民主的發展，使得個人受教權力的問題以獲致廣大的重視，近年來從事教育選擇權的相關調查研究不少，茲將相關研究結果分析如表2：

表2 家長教育選擇權相關研究摘要表

作者 (年代)	研究對象	研究方法	主要研究結論
吳清山 (民88)	1.台灣地區公立中小學教師與家長 2.學者、學校行政人員、家長	1.問卷調查 2.諮詢座談	1.學校教學品質是我國家長為子女選擇學校最主要的考量因素。 2.現行學區制最大的功能在於能夠減緩接送子女上學的交通問題。 3.現行學區制最大的缺失在於忽略家長自由選校的權利。 4.家長擁有選校權，其最大的優點在於能促使學校更積極發展辦學特色，其配套措施為公平合理分配教育資源與增加學校自主性。 5.家長選校權的最大問題，是弱勢族群家長無力選擇學校，造成教育機會不平等。 6.整體而言，社會大眾支持家長選擇學校，支持率達七成二左右。 7.家長贊成政府成立公辦民營學校，提供家長選擇另類學校的機會。
陳明德 (民89)	國小校長、主任、教師、職工和家長	問卷調查與訪談法	1.家長教育選擇權的實施事實早已存在，並將逐漸受到重視。 2.社會大眾認為實施家長教育選擇權可行性達六成五以上。
范瑞祝 (民90)	教育行政人員、學者專家、學校行政人員、教師及家長	訪問調查	1.我國國民小學階段家長教育選擇權的實施，充滿爭議，應妥善加以規劃。 2.家長教育選擇權不宜草率推廣，加強改善公立學校品質才是當務之急。 3.家長教育選擇權宜建立公立學校多元化的選擇模式，不宜提供私立學校學費補助。

潘聖明 (民90)	公立國小家長與 教師	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.家長與教師對「家長教育選擇權」意涵的現況瞭解程度偏低。 2.「家長教育選擇權」的賦予以學校選擇權的接受度較高。 3.「家長教育選擇權」的主要爭議在於卓越品質的追求下有教育機會不均等之疑慮。 4.「家長教育選擇權」仍須有學區之規範，此規範以不超過一鄉鎮(縣轄市)(區)為原則。 5.家長與教師對國小實施「家長教育選擇權」持正向贊同之態度。
陳欽盛 (民91)	公私立國中教師	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.國中教師對於家長教育選擇權有助於促進公平均等與保障教師權益持負面態度，但認為家長教育選擇權有助於提昇辦學績效且為自由與民主的體現。 2.就家長教育選擇權的實施類型而言，贊成實施大學區，設立磁性學校，設立選替代性學校或教育方案，贊成鼓勵私人興學有助於帶動公立學校革新，但不認為在自自行教育屬於家長教育選擇權的運用。 3.教師認為推動家長教育選擇權應有的配套措施為：公平合理分配各校資源；增加學校人事、預算、課程、教學等自主性，落實學校本位管理；設置權是或區域性學校資訊中心提供家長諮詢服務；以及實施定期校務評鑑。 4.教師認為目前台中市實施家長教育選擇權政策可行性不高。
吳育偉 (民91)	國小家長與教育 人員	深度訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.家長及教育人員傾向認同家長教育選擇權的觀點，但教育人員普遍擔憂其所帶來的負面影響。 2.家長與教育人員在家長教育選擇權的認知上，主要落差在於家長是否有權可以選擇教師。 3.家長考量選校的因素可歸納出：便利、成就、理念與特色、資源、安全、族群。 4.教育人員認為，家長的選擇過程仍受社經背景的影響，弱勢族群在選校的自由度上主要受「交通」及「經濟條件」所影響。 5.學區制的設置，會造成家長教育選擇權在某種程度上的限制，也是導致學校缺乏競爭力的因素之一。 6.家長與教育人員對於「在家教育」的選擇看法相當分歧，教育人員傾向反對態度，其他的家長認為「有條件支持」。
張雪娥 (民92)	教育人員(校長、 主任、組長、教師) 及學生家長	問卷調查 與訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.家長教育選擇權的實施模式應朝階段性、多元性原則規劃與發展。 2.教育行政上的困境在於，特權充斥人情關說使選擇性失去公平性，學生來源無法估計，造成學校資源分配不均。 3.學校方面最大的困境在於，造成部分學校設備閒置，明星學校空間不足等資源無法充分運用的現象。 4.台中市實施家長教育選擇權雖然具有爭議性，需做好配套錯失漸進方式逐步實現。

綜合以上的研究發現，家長對於家長教育選擇權的實施大多持正面看法，然而教育行政人員則認為尚須克服教育機會均等與開放學區等問題做好配套措施，朝階段性、多元性原則規劃與發展。

參、實施家長教育選擇權可能

面臨的困境

近年來，由全國各縣市家長團體組成的「全國家長推動學生參與教育立法聯盟」，積極推動「學生家長參與教育法」立法工作，希望能賦予家長參與校務發展的法源依據，使子女的教育不再完全聽命於學校，讓教育更能符合社會、家庭的需求。教育的工作並

理?第四、家長口碑佳、學生滿意的學校，是否真正符合教育的目的?有無過度宣傳與包裝?這是許多人對學校教育套用自由經濟市場法則的質疑。

肆、實施家長教育選擇權之因應對策

從我國目前中小學實施家長教育選擇權的缺失，以及可能遭遇的困境來看，如果我國未來要實施家長教育選擇權，應針對這些缺失與困境，提出具體的措施，以解決現實的教育問題。可從以下三方面來說明(范瑞祝，民90；張志明，民89；陳明德，民89；許朝信，民90；鄭新輝，民86)。

(一) 教育行政方面

1. 推動家長教育選擇權必須以法律為基礎，政府必須積極制訂與修訂相關法律規範。
2. 設置「家長教育選擇服務中心」，作為負責提供轄內學校教育資訊及提供家長選擇入學的諮詢機構。
3. 調整現行學區編制，可適度採取大學區制，以鄉鎮區為單位，擴大學區範圍，提供家長較多的選擇機會。
4. 容許公立學校進行各種教育實驗課程或方案，以活潑化、多樣化學校的教育，並提供家長教育選擇機會。
5. 對經營不善，家長不願就讀的學校，

由教育行政單位介入管理或採取公辦民營的措施，進行學校重建工作。

6. 建立健全評鑑制度，發揮績效責任制度，提供學校積極辦學及改進參考。
7. 提供學校辦學經費，增加彈性運用權力，以利學校的發展。
8. 加強選擇權利宣導，導引家長行使選擇權。
9. 提供社經不利兒童較多選擇機會，落實教育機會均等。

(二) 學校行政方面

1. 注重行銷概念，設立學校公關小組，加強校務包裝行銷，讓每所學校都成為家長心目中的明星學校，以供家長選擇參考依據。
2. 建立學生招生最高名額，力求公平公正公開。
3. 重視學生多元能力發展，正確引導辦學方向。
4. 與家長建立伙伴關係，提供社區融入機會，鼓勵家長參與校務。
5. 落實學校本位管理，建立學校特色，強化績效責任制度。
6. 成立校務發展基金，挹注社會資源，充實學校環境與教學設備。
7. 教師不斷專業成長以因應市場之競爭。

(三) 家長方面

1. 關心教育參與校務，協助學校發展。

究所碩士論文，未出版，台中市。

- 楊朝祥（民90）。為家長參與教育權催生。民92年11月27日，取自：
<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/090/EC-P-090-058.htm>
- 臺北市政府教育局（民90年3月27日）。北市通過七件國中學區調整案擴增教育選擇權共同學區成主流。民92年11月27日，取自：臺北市政府教育局網頁：
<http://www.edunet.taipei.gov.tw/attach/n9003272.htm>
- 臺北市政府教育局（民90年5月10日）。北市90學年度國小學區上網供查詢共五局部地區獲調整為兩校共同學區。民92年11月27日，取自：臺北市政府教育局網頁：
<http://www.edunet.taipei.gov.tw/attach/h9005101.htm>
- 臺北市政府教育局（民90年11月27日）。北市91學年度非學校型態實驗教育即日起受理申請。民92年11月27日，取自：臺北市政府教育局網頁：
<http://www.edunet.taipei.gov.tw/attach/n9011271.htm>
- 潘聖明（民90）。國小學生家長與教師對家長教育選擇權認知之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

曾國藩教育思想之特色、影響及其啓示

竇金城/國立高雄師範大學成人教育研究所碩士班研究生

壹、前言

曾國藩生於清朝嘉慶十六年(1811)，逝於同治十一年(1872)，享年六十二歲，其一生事功輝煌，身兼文學家、軍事家、實學家等數職，堪為一代之能人。其教育子弟之《家書》，於當時成為治家訓子之範本。不僅如此，其中之教育思想和精神，對於現在教育思潮之發展，呈現許多的啟示及意義，故曾國藩亦可謂為一位成功之教育思想家。

後學研讀過《曾國藩家書》，對國藩以淺顯易懂的言語，說樸實道理之教育方法；適合個性，反覆砥礪的教學理念；並躬先表率以為示範的教育原則，心中欽仰不已。再就曾家子孫個個成材，子弟們在其專長領域中皆各有所成就，曾國藩對子弟的教育成功與否，便無可置喙。因之，後學嘗試由曾國藩《家書》、《日記》中歸納整理其「教育思想」之理念論述，呈現其中教育思想之特色、影響及其啟示，期能有助於了解曾國藩之教育思想，進而與現今教育相連繫，提供今之教育工作者或為人父母者，更宏觀之教育思想和啟迪。

貳、曾國藩教育思想之特色

國藩以重視家庭倫理、規劃生活作息、崇尚完美人格和注重讀書治學為主體的思想

和言論，造就其一生之豐功偉業，亦充分顯現中國傳統教育之風範及其特質，其生平事蹟和教育思想，給予這個時代，具有下列八個顯明之特色，茲分別論述之。

一、治家教子之範本

國藩的《家書》和《日記》中包含著其治家教子之精華，刊行以來為學人士子所重視，皆以此做為家訓之典範。畢誠(1994)就曾云：「《曾文正公家訓》是清末曾國藩教子書的彙編。這本家教書信集，在清末至民國年間，數版印刷，廣為流傳。曾國藩的教子書，反映了他的家教精神與方法。其精神主要是「愛之以其道」。其教育方去有勸誡子孫專心致志讀書修身，明確家庭教育目的。有力戒奢侈，刻苦謹慎，衣食當與寒士相同，著力培養子孫勤勞謙遜道德。有廣博學習，嚴格要求，做人和學問方面注意身教，不一味責備子女，而以自己切身體會來與子女互相討論。」國藩不僅為子弟講述事物之道理，更具體的指導子弟怎樣學習，把方法講得清楚明白，且於學習之態度上要求甚為嚴謹，凡此種種，彷彿國藩親身立於前，口耳相授，耳提面命。

二、以身作則之示範

國藩重視「身教」，認為「身教」引發學

教育與發展

習者羨慕欽佩之心，進而啟動模仿學習之契機，嘗曰：「吾與諸弟惟思以身垂範教子侄，不在誨言之諄諄也。」國藩成長於健全美滿之家庭，有嚴格之家訓和榜樣供其做效，故以教育諸弟子侄為己任的國藩，即須有擔負子弟榜樣之作為。故當曾家家境，因國藩考取功名擠入富貴世家，輒其亦不改祖訓所遺「勤儉習勞」之本，以身作則，帶頭示範，敦敦教誨諸弟子侄，從事「書、蔬、魚、豬、早、掃、考、寶」等諸業，得知國藩教育諸弟子侄，抱持著「其身不正，雖令不從」之觀念。

現今世人價值觀模稜兩可，導至於資訊傳播之發達，傳播者經常出現於大眾之前，其對學習者之影響力甚至超過教育者，故教育者以身作則之示範，即需擔負起更重之責任。

三、相互砥礪之家風

國藩認為兄弟之間的鼓勵和諫言為最真誠，故在其教育思想中，存以與諸弟互相砥礪之態度，做為事業相互扶持之助力。國藩曾言：「至於兄弟之際，吾亦惟愛之以德，不欲愛之以姑息。」知見國藩重視兄弟間互相激勵之親情。

現今兄弟鬩牆之事件層出不窮，起因於家庭倫理觀念的薄弱，及缺乏相互扶持的家風，而國藩之教育思想特色之一，即認為家人之間的鼓勵和規勸是最可貴、真誠的親情，故此觀念是值得我們深思和重視。

四、管教子女之方法

曾家諸弟子侄，以至後代子孫皆有所成就，深受國藩教育子女方法正確的影響，其以「愛之以正」之方法教育他們。而「愛子以正」為宋代朱熹所主張之教育觀，其曾說：「父母愛其子，正也；愛之無窮，而必欲其如何，則邪矣。」即是父母給予子女的愛，應出自一種理智的愛，非過於寵溺的疼愛之教育方法。故國藩教育子女以愛為始點，以子女需更多關愛、更多教育為終點。

近人劉躍儒(2001)將國藩教育子女成功之條件，歸納整理出以下三條：

(一) 於子孫，只求其讀書明理，不求其做官發財，甚至也不求其早日成名。

(二) 絕不為子女謀求「特殊化」待遇。

(三) 無論在讀書或做人方面，曾國藩對子侄晚輩的要求都極其嚴格，但又不是一味督責，而是視其身教重於言教，根據自己親身體會，出之以討論研究的態度，所以指導切實中肯，收效也就十分顯著。

曾國藩鼓勵弟子盡力而為，腳踏實地，未曾利用官場之地位和聲望，為諸弟子侄謀得一官半職，此種關愛子弟，卻不願子弟不勞而獲的心，即是國藩教子「愛之以正」之實例。

五、適性而教之原則

國藩認為子女之資質性情個個不同，若僅是以制式之教育方式教學，子女的成長將受到限制，因而國藩於教育子弟上，採以適

合個人個性之教學，特舉出「養成性格」、「培養興致」及「待人接物」三方面，說明國藩以「適性而教」做為其教學之原則。

（一）養成性格

國藩常於家書中告訴諸弟子侄，其性格之缺失，應如何克服改進。例如國藩曾分析二子之行為舉止，提醒紀澤應注意穩重，紀鴻應「勤」奮於事物。又三弟國華性情急躁、好逞一時之快，國藩以言相勸，規勸其應持溫文儒雅之性，勿逞強行出頭之慾，並改國華字號為「溫甫」，期能時時引以為戒。知見國藩教育子弟是針對個人的缺失，提出改進之方法。

（二）培養興致

國藩教子弟讀書治學以「完善自己」為其目的，非為他人而讀，亦非受功名利祿引誘，亦非搪塞父輩，是故國藩談及讀書在於讀之有味，讀出自己之興趣，進而以讀書為樂，從讀書中取得無窮之好處，可見國藩教育子弟讀書之態度上，是以培養自己讀書之興趣為主要。

（三）待人接物

國藩曾就其子弟之資質、才識之多寡，深入明白子弟性情，做為教育子弟待人接物之依據，其在 同治二年正月二十日與九弟國荃書 曾說：「吾兄弟皆稟母德居多，其好處亦正在倔強。若能去忿欲以養體，存倔強以勵志，則日進無疆矣。」國藩深知諸弟剛毅之性情，於待人接物上，輒以倔強之脾氣招惹橫禍，故要求諸弟應存倔強之性情，堅強意志力，即能於待人接物上顯得更為圓

熟。

六、儒家士子之形象

國藩曾發「不為聖賢，便為禽獸」之誓言，期望能於德性術業上，創出一番事業。故國藩本著儒家士子之思想，效法古代前賢之作為，立定「民胞物與、內聖外王」之志業，以修身養性增進品性為目標，終至完成其一生事功名望。梁啟超稱讚國藩說：「曾文正公者，豈惟近代，蓋有史以來不一二睹之大人物也。然而文正固有超群軼倫之才，在並時諸賢中，最稱純拙；其所遭遇時會，亦終身在拂逆之中。然仍立德立功立言三並不朽，所成就震古鑠今而莫與京者，其一生得力在自拔於流俗，而困而知，而勉而行，歷百千艱阻而不挫屈；不求近利，銖積寸累，受之以虛，將之以勤，植之以剛，貞之以恆，勇猛精進，卓絕艱苦（梁啟超，1962）。」國藩成就「立德、立功、立言」三不朽之事業，其達於儒家聖賢之色彩顯而易見。

細讀《家書》和《日記》之內容，國藩傳授其諸弟子侄之思想，如家庭教育中人倫常理之重視，生活教育中養氣保身之觀念，人格教育中慎獨德性之修養，治學教育中修業衛身之理想，皆不離中國傳統文化之特色。故此觀之，可謂國藩堅守儒家思想，給予我們一個顯明之士子形象（張玉法，1993），欲傳承此思想及精神於後世。

七、樸拙務實之典範

言及國藩學術之成就，為樸拙務實之個性，保持追求卓越之積極心態，加以「知之為知之，不知為不知，是知之也」的踏實作法，使國藩能承繼清代桐城一派之學風，並發揚光大。胡適先生曾評價說：「平心而論，古文學之，自然要算古文（自韓愈至國藩以下的古文）是最正當最有用的文體。」可見國藩之古文造詣，於清代佔有一席之地，且有桐城派「中興者」或「繼承者」之美稱。

反觀現今世人皆自虛自誇其智，而疏於學、懶於問，以至虛有其表。國藩則自知其性，勤於讀書治學，遇挫折非立即自餒，反以務實之法，一步一趨完成使命，成就其豐功偉業，是故國藩之作為，實是世人學習之典範。

八、終身學習之榜樣

國藩曾曰：「蓋士人讀書，第一要有志，第二要有識，第三要有恆。」亦曰：「人苟能立志，則聖賢豪傑何事不可為？」為達此目標，國藩廣泛涉獵、認真研讀，提出質疑，追求事實，盡其最大之努力。尤以在京為官的十餘年，國藩得以進宮飽覽各代經典古籍，扎扎實實的提升學術之基礎。

除此，國藩與一般人不同，在於其常反省檢討自己學業是否有所進展，以鞭策自我，能更透徹明瞭的掌握學問之根本。國藩嘗言其讀書治學以「虛心涵泳，切己體察」為其態度，以「終身學習，求真求實」為其精神。如虛心向師友之聞問，使國藩讀書治

學之域更上層樓。嘗曰：「至鏡海先生處，問檢身之要、讀書之法」，「竹如以一『耐』字教我。」等等，皆為國藩虛心聞問而得。

參、曾國藩教育思想之影響

國藩《家書》自光緒五年刊行之後，於當時取得不錯之反響，世人將其做為治家訓子之範本。其中所呈現之「人品修養」及「讀書治學」兩方面，對中國學子士人產生極為深遠之影響。茲將此兩方面，略述如下：

一、人格修養方面

舉世濁浪之晚清社會，國藩之人格表現，可謂是「出污泥而不染」的一朵奇葩。入仕不久，其即立「不慕名利」之志向，以為官者汲汲於升官發財為恥，發「拔於流俗」之誓言，至始至終皆保持清正不阿之操守。此一觀念，歸功於國藩出身於淳樸無華之一般家庭。國藩不僅秉承此家風優良之習尚，並以此為教材，教育諸弟子侄，做為傳承曾家家風之樞紐。故國藩能從根源上懲窒貪慾，即所謂「無慾則剛」，「無所不為」而後方能「有所為」，此是國藩人格修養為人所稱頌之處，亦是其博得群士、建功立業之基礎。國藩雖非無瑕疵之「完人」，但其於傳統文化，確有不可磨滅之貢獻，亦為吾人樹立一個進德修業之典型，其影響力之廣無遠弗界矣。

二、讀書治學方法

若就國藩讀書治學方法上，從《家書》中，其強調「看、讀、寫、作」和「專精一業、專攻一學」之觀點，亦可看出其重視子弟讀書治學方面之教導。故錢賓四曾評論曰：「若論近現代人論學，能有親切的指點者，在清有湘鄉曾氏。在其家書家訓中，有不少方法指點，雖若卑之無高論，卻極親切。如曾氏所說：治學貴有恆，一本書必須從頭到尾通體讀。此語豈不只是老生常談，似不成為一種學術專家之指示。其實讀書若不能一書從頭到尾通體讀，無論是講科學方法也好，提倡本位文化也好，總之是空論，非實學（錢穆，1982）。」侯王渝亦評論：「曾國藩以『涵泳』二字作為讀書方法之一種，去教導他子弟，這種方法的確有他好處：涵是如春雨之潤花，如渠之溉稻，雨之潤花，過少則枯槁，過多則傷澇，適中則涵養而勃興；泳者如魚之游水，如人之濯足，為學也是如此。適度不多也不少，如得魚水之快的樂趣，才能成功（侯玉渝，1982）。」事實確如錢、侯二氏所言，曾家子弟在國藩嚴格要求及循循誘導之下，於讀書治學上承繼其父之遺風。再者，國藩之讀書方法，對於清末民初乃至整個中國的影響亦不能低估，尤其是嫡傳子弟李鴻章、薛福成、黎庶昌等人皆一秉師承。近人余英時讚嘆國藩讀書治學之流傳深遠，曾曰：「從清末民初他的《家書》、《家訓》流行甚廣，他的讀書觀因此影響了好幾代的青年讀書者（余英時，1993）。」可見國藩之讀書治學方法亦可為現代所借鑑。

肆、曾國藩教育思想之啟示

現今教育正值混亂時期，蒙混不明之改革，使得為人父母者憂心忡忡，不知所措。學校教師亦為變動之教育政策所苦，幾乎無法勝任教職，在如此惡劣之教育環境下，吾人應回顧從前，參考先人所留下之寶貴經驗，知往鑑今，開展視野，重新思索，追尋問題之所在。故舉出「強調家庭之教育」、「注重人格之培養」、「讀書為一切之本」、「重視學習之過程」四個啟示論述，期能有助於現今教育之進展。

一、強調家庭之教育

國藩的教育內容深受古人之影響，其教育內容目的，皆以延續曾家家族命脈為其目標。然國藩更深入體認，家庭教育為任何養成教育之原點。吾人可由國藩之生平和其教育思想中，可觀察理出以下三點原因，堪能啟發今人於教育子女之種種問題，以下述之：

（一）人一出生即接觸家庭，家庭成員之言行舉止和融洽氣氛，是學習者最直接，亦是最親近之學習。

國藩生長於美滿家庭，祖父母及父母皆是樸拙踏實之人，國藩深受其影響，故在其性格上講求實際，在教育思想上亦甚務實。再觀現今，吾人之行為舉止偏差，追究其家庭之狀況，大都支離破碎，此因是無法給予學習者一完整之示範是其一，父母雙方無法嚴格管教是其二，造就出學習者之行為舉止

乖戾，及人格性情之不健全，可知家庭教育之重要性，於任何時代皆有其積極之意義。

(二) 學習者之人格品性，雖可由讀書和修養來臻於真善美，然學習者之人格素質養成卻是在家庭中塑造成形。

國藩之性格養成於祖父的「勤儉」，吾人可由其恪守「書蔬魚豬，早掃考寶」八字勤儉習勞之祖訓得知。且遺傳自母親倔強之性格，促使國藩於處世治事態度，顯現出不服輸，不自餒之個性，加之承繼父親之認真態度，和祖母之細心謹慎，亦造就國藩一生認真謹慎、反省改過。由此觀知，國藩之人格素質養成於最親近之人。

(三) 家庭教育傳承著古代「勤儉戒奢，習勞戒惰」之優良傳統文化，及奠定社會經濟生產和秩序穩定之基礎。

國藩承繼著曾氏家族務農樸素之本性，不因家境之富貴興衰改變初衷，反以歸納祖訓家規，整理閱歷心得，澤其後代子孫，使後代子孫皆為社會中有所貢獻之人，可謂國藩之家庭教育之成功。現今世人由貧苦生活到富裕奢侈比比皆是。然而，父母若重視勤儉勞動，未有子女奢逸怠惰，故家庭教育不完整，而後養成之教育將無法銜接。

二、注重人格之培養

古代教育雖未分門別類，然甚為重視個人「人格」之養成。或可謂古代教育之意義，在塑造一完整之「人格」，而國藩深受儒家思想薰陶，為傳統教育中成功之例子，故國藩嘗曰：「讀書只為『進德』和『修業』

二事。」因自身力求達於聖賢之人之標準，並將其修養和自省歷程，轉傳授於諸弟子侄，期望子弟亦能培養符合優家聖賢之完整人格。

現今社會講求快速，甚少有人會停下腳步思考切身問題，因而對人格價值茫然不知。在學習事物過程中，皆僅以知識和技能為主，反而忽略人格價值之培訓和養成。再者，現今教育普及，學校教育提供多門之課程、多元之評量，學生從做中學學習知識技能及人格發展，然家長往往僅注重學科成績，而未重視其他術科之學習，如此缺乏人格培養之教育，僅會訓練出一位缺少人文素養、人格缺陷之高材生。

三、讀書為一切之本

若觀國藩教育子弟之內容，規定「看、讀、寫、作」做為子弟之功課，且督檢甚為嚴厲。及與諸弟子侄談論書籍閱讀心得，以增加知識累積，甚至要求諸弟子侄讀書來變化氣質。種種之規定和要求，蓋因國藩認為一切知識來源，皆得諸於典故書籍。國藩讀書治學雖亦如古代士子，初為追求功名利祿，但至京述職後，見古代典籍浩瀚，自覺其學術涵養如滄海之一粟，即立志勤奮讀書治學，至此，國藩治學讀書，可謂是為「學問」而「學問」。不僅如此，應可謂國藩已跳脫學問之功利面，更上一層追求卓越之成就，而其實際做法即是終生學習、努力不懈。

現今資訊傳播、電視媒體的發達，加之

講求「速食文化」之主義下，造成大眾閱讀習慣的改變，吾人每日閱讀書籍數愈來愈少，甚至所得的知識或遭到扭曲，或非完整呈現，或已摻雜眾人意見，其原始風貌已模糊不堪，簡化而不需思考和體悟。此與國藩讀書專精一書、宜求明白、有所心得之讀書方法相去甚遠，是值得讓我們重視和關注。或有人云今與古不同，實無法如古人讀書治學之詳閱，或有人言雜務繁忙無時間閱讀。然國藩治軍打仗，於兵荒馬亂之中，猶能閱讀書籍，可見無時間閱讀書籍之理由，皆是無稽之談，僅是於有無此心而已。

四、重視學習之過程

國藩雖明確的指示教育之目的，清楚的指明學習之方法，然卻更重視切實之學習過程。國藩常以旁觀者角度告知子弟缺失，使子弟能從缺失中反省遷善，由體悟中了解道理。如曰：紀澤兒讀書記性平常，讀書不必求熟，且將《左傳》、《禮記》於今秋點畢，以後聽兒之自讀自思。成敗勤惰，兒當自省而圖自立焉。

國藩雖定今秋點畢之規定，然重在使紀澤能自讀自思，自省自立，得其心得。又期望子弟以書信寄來心得，做為心得交換，並指點其中之謬誤，藉以引導子弟修正讀書之所得，如曰：若能窺其胸襟之廣大，寄託之

遙深，則如此公於聖賢豪傑皆已升堂入室。爾能尋其用意深處，下次試解說一二首寄來。

由以上二則家書得知，國藩於教育子女之時，雖明確的定下目標，然重點卻在於子女自我學習之過程。

現今社會任何事物皆講求快速，在直接要求看到明顯之效果下，往往造成捨本逐末之現象，尤以教育方面，大時代要求立竿見影，一般家長要求立見成效，然吾人皆忘古人曾云：「百年樹人。」得諸知識和技能之養成絕非一蹴可及。若僅重視目標之達成，而忽視學習過程之所得，將使學問不夠踏實。

伍、結論

總而言之，國藩一生堅定其信念，本著儒家思想，闡聖哲完人人格之大道，達成德性修養；勤習桐城文學，創清末湘鄉學風之潮流，成就學術事業；承繼祖訓遺規，教子弟家庭生活之技能，完成家道興盛責任；體悟人生閱歷，傳承治世經綸之經驗，教育子弟處世態度。其思想和言行務實而真切，其教法多樣而流暢，值得現代或為人師者，為人父母者借鑑及省思。

參考資料

余英時（1993）。曾國藩與士大夫之學。故宮學術季刊，冬，頁79-95。

-
- 侯王渝（1982）。中西文化在子女教育上的異同。台北：台北文物供應社。
- 張玉法（1993）。曾國藩的歷史地位。故宮學術季刊，冬，頁55-78。
- 畢誠（1994）。中國古代家庭教育。台北：台灣商務印書館。
- 梁啟超（1962）。飲冰室文集。台北：新興書局。
- 曾國藩。曾國藩十三經。台北：中國華僑出版社（2001）。
- 劉躍儒（2001）。曾國藩成就一生的49個方圓。台北：台灣先智出版。
- 錢穆（1982）。中國學術道義。台北：學生書局。

表演藝術之研習發展與教學策略

李其昌 / 國立台灣藝術大學戲劇學系講師

壹、前言

表演藝術是一門新興類科，她包含於國民中小學藝術與人文領域之中，卻尚未於國內的師範體系內設立科系；此外，以戲劇為主軸的表演藝術包含專業劇場展演活動，使源自於師範院校體系之現任教師非學能所及或較少涉獵，自此突顯出中小學教師研習與瞭解表演藝術之內涵的迫切性。

表演藝術隨著九年一貫課程已於八十八學年度於國民中小學兩百所學校開始試辦，並於民國九十學年度起全面試辦。所幸教育部近年來積極於各縣市補助舉辦表演藝術之相關研習課程，供一般中小學教師參與學習，彌補專業領域的不足。

而表演藝術乃以「教室」為主要的舞台空間，搭配以創作性戲劇(Creative Drama)為主要內涵，讓教師們一同於研習會場感受「遊戲中學習戲劇」的概念，讓參與研習教師輕鬆學戲，進而有信心地現學現用於教學課程當中。

本文擬予探討的主題包括：

一、中小學教師研習表演藝術之歷史緣由？為何在教改的風潮中表演藝術能夠納入藝術與人文領域？

二、教師研習的政策方面：

(一) 教育部的政策如何讓現職教師參與研習？

(二) 表演藝術研習政策所制定的課程為何？

三、研習課程的教學策略：

(一) 如何聯結教師所學的音樂或美術藝術於研習課堂中，再予以闡述表演藝術的基本原理以及她與創作性戲劇的關聯性？

(二) 如何引發教師們的興趣並帶領他們實際操作戲劇活動以致日後實際應用於教學當中？

藉由本文的探討，希望能幫助學校教師對於表演藝術有基本的認識，並且瞭解如何在教室當中藉由師生的想像力和簡單的戲劇技巧，來落實表演藝術的教學課程。

貳、朝野協同納入表演藝術的背景

一、民間推動教改風潮

民國七十六年七月政府宣佈解除戒嚴之後，雖然政治的改革符合民心，有智之士及民間團體仍不以此為滿足，認為應將憲政體制「主權在民」的民主主張，向下延伸為「以人為本」的教育理念，對於「填鴨式」、



「一言堂」等等的制式化教育方式不予認同。同年十一月「人本教育促進會」成立，秉持的理念重點為講求「教的方法」，以啟發取代訓練，以對話取代講授；並宣揚教育要使人成為他自己(財團法人人本基金會，民91)。

人本的教育新觀念產生不到兩年，一群關心自己孩子教育的家長亦於「財團法人主婦聯盟環境保護基金會」成立教育委員會，他們的目標為結合關心教育的家長，共同關心學校教育與教育政策，並普及學習權與父母教育權的觀念(財團法人主婦聯盟環境保護基金會，民91)。

他們契而不捨的努力，使得台灣的教育界，面臨來自社會各界的教育改革聲浪，這股教育改革的洪流終匯歸於八十三年四月十日的萬人大遊行，當天來自台灣各地方的民間團體與中產階級一同集結於臺北市國父紀念館發動「四一 教育改造運動」，並聲明「給孩子人性化的教育環境」；改變制式化「規劃 限制 封閉」的封建牧民教育為「發展 鼓勵 開放」的新世界教育觀。

二、政府責成審議教改方向

「四一」的效應，使政府不敢漠視地於同年九月廿一日經過政府授權「行政院教育改革審議委員會」，突破了以師範人為主要的教育防線，並於兩年後提出總諮議報告書，期許教育部積極進行國民教育之改革與規劃，教育界生態丕變(袁汝儀，民91：1)。

《總諮議報告書》中提出為邁向二十一世紀的新社會趨勢，並呼應「四一」民間教

改訴求，教育的改革應朝以下五個方向(中央研究院，民85)：1.人本化：全人發展，實現自我。2.民主化：民主參與，守法樂群。3.多元化：多姿多樣，活潑創新。4.科技化：知識普及，能力導向。5.國際化：立足本土，胸懷世界。

三、藝術教育法保障表演藝術

教改風潮中，從醞釀至實際推動的關鍵點為八十五年底政府公佈《總諮議報告書》，奠定了教育改革的目標與方向。隔年三月十二日，經由朝野的努力，表演藝術史無前例的納入由總統府頒佈施行的「藝術教育法」之藝術教育類別中，於藝術教育法第二條明文規定，藝術教育之五大類別為：表演藝術教育、視覺藝術教育、音像藝術教育、藝術行政教育與其他有關之藝術教育(總統府，民86)。使得教育部八十七年組成「國民教育各學習領域綱要研修小組」核定的七大學習領域裏，唯「藝術與人文」領域有法律條文依據。

據此法條之保障，「表演藝術」才得以夾存於既有的音樂與美術課程之中，正式納入九年一貫課程的必修科目之一，冀以表演藝術獨有的綜合藝術特性，協助教育部達成教育改革的目標：讓學生快樂的學習，並獲得統整的知識概念與基本能力(教育部，民91)。

參、表演藝術研習政策與課程方案



一、中小學教師參與研習相關政策

教育部國教司為了順利落實九年一貫藝術與人文領域之新課程改革政策，除了積極試辦與宣導新課程、整備基本教學設施與社區資源、修訂法令規章與暫行綱要等等配套措施以外；在師資部份，積極研擬教師專業成長指標，將現職教師進修納入教師教學評鑑的必要條件，導引教師邁向專業發展(教育部，民91)。其中對現職教師最有直接效益的，莫過於教育部提供之國民中小學教師九年一貫課程藝術與人文領域專業知能研習課程方案。

此政策方案特別附件於「國民中小學教師九年一貫課程基礎及進階研習課程大綱」中，作為教育部補助各縣市政府舉辦九年一貫相關課程內容的依據，以提昇各國民中、小學教師對九年一貫課程之認知與實踐能力，進而落實課程改革的理想(教育部，民91)。

九年一貫課程試辦後，現職教師確知教育部對國民教育改革勢在必行。有些教師認為非學所能及，產生憂慮與逃避的情形，能申請退休的，早已退休；另一類教師，則積極吸收新知識，嘗試改變教法、評量與教材，只是苦於教學時數過多，或是行政壓力過重，無暇補修新課程的相關學分；是以，由教育部頒布的研習法規，讓教師在學校忙碌工作之餘，得到喘息的良機，研習包含表演藝術的新課程。

二、教育部所建議之表演藝術課程

教師研習分為基礎與進階課程兩部份；根據「國民中小學教師九年一貫課程藝術與人文領域專業知能研習課程大綱」中明定：本領域專業知能研習課程大綱分基礎課程和進階課程兩層級規劃，修畢基礎課程者，得參加進階課程。並將基礎課程分為如下三項(教師創意教學，民91)：

(一) 藝術與人文養成課程：課程內容注重跨領域知識間的連結，而非為專業知能增加而設。研討如何引導學生對表演藝術欣賞的方法。

(二) 分科與統整：選擇主題並導入藝術發展的趨勢。藉戲劇的多元性質以遊戲方式引導表現身體與聲音，瞭解民間音樂，並利用科技以實例結合藝術。

(三) 課程設計與實作：經由分組討論、整理並運用創意設計出適合各個學校、地方特色及教學上最為實用的教案，予以整理後以為未來教學時的參考。

一般而言，國民中小學教師經過基礎研習時數二十四小時後，始可研習進階藝術與人文領域課程。教育部建議之表演藝術進階課程重點如下(教師創意教學，民91)：

類別	課程內容	時數	備註
欣賞課程	戲劇欣賞進階—列舉戲劇鑑賞的進階重點，與發展為課程的方向與方式。	3小時	另得依學校及地方特色規劃相關課程。
實作課程	表演實務—以模仿觀察想像、聲音動作、即興練習等方式，共同創作，合力完成一段小戲。	6小時	
	導演實務—透過創作與合作，瞭解導演處理演出作品的種種考量與方法。		
	劇本創作—介紹建構劇本的人物、時空、語言與觀點的方式，以劇本閱讀與分析認識劇本名作與劇作家。 服裝與造型—以就地取材的方式，介紹服裝與造型的基本元素與應用。		
分科與統整	戲劇的創意與應用 以實作課程內容為例，透過討論與模擬，開發戲劇在創意與應用的可能性。 分科與統整 將開發的課程內容，做領域內統整或與他領域、科統整的討論。	6小時	
分享與討論	教案分享 彼此分享研習課程內容，及整學期課程內容大綱。	3小時	
	座談討論 評估研習成果，並整理未來施行的問題與建議。		

由此課程內容可知，教育部冀望這些研習的配套措施，能讓中小學現職教師從懂得如何欣賞表演藝術開始，然後參與實作，最後應用戲劇獨有的綜合特性，統整各領域於藝術與人文領域的教學之中。

肆、研習課程的教學策略

一、自音樂或視覺藝術導入表演藝術課程

參與表演藝術研習的對象，以音樂和視覺藝術的老師居多，所以擔任研習的講師應先從教師所熟悉的類科為起點然後逐漸將主題導入表演藝術課程。譬如音樂藝術雖然注重聽覺，但其在舞台面對觀眾演奏，亦屬表演藝術之性質。反觀視覺藝術所繪製的色彩，就表演的化妝與服裝而言，亦是相當重要；再來，轉話題入戲劇藝術。

戲劇在八大藝術中乃是一門複雜的綜合藝術，她包含有繪畫、建築、文學、音樂、舞蹈等，演員在舞台上的表演佔有空間和時間，需要觀眾用視覺來看，亦需用聽覺來聽（凌嵩郎，民79：53）；換言之，戲劇藝術如同大海，納百川於一身，她的複雜性對應而言也突顯出她的包容性。

戲劇與其他藝術一樣，她的題材來源幾乎取自於生活，藝術與人文的領域中美術與音樂亦是如此；但是，特別的是戲劇藝術將社會上的人文生活精華，在舞臺上藉美術的圖畫，讓觀眾產生身歷其境的效果；以音樂的曲律，配合著劇情打動人心。戲劇對於學

生而言是動態的人文反映，倘若人文是教育的根本，戲劇藝術則能以這股特殊的統整特質，統整藝術與人文領域課程，甚至語文、健康與體育、社會、數學、自然與生活科技、綜合活動等六大學習領域。

今日九年一貫新課程中的表演藝術，已非傳統劇展演出令教師們感覺費時勞心、痛苦不堪的劇場藝術，而是在一般教室中，讓教師自主規劃題材，與學生一同從遊戲或戲劇活動中學習表演藝術。

二、表演藝術課程內涵

「表演藝術」一詞，統稱其義，乃是演人直接面對觀眾表演的藝術。約可概分為戲劇、舞蹈、音樂等三大藝術類別（蔡美玲，民78：16）。是以在國內，表演藝術自然就涵蓋了國劇、歌仔戲、相聲、舞臺劇、默劇、歌劇、音樂劇、音樂會、現代舞蹈、古典舞蹈、民俗藝陣與街頭表演等等類型。不過，在國內的大專院校，已明顯地將表演藝術區分為戲劇、音樂、舞蹈等三大科系。所以，國人已習慣將表演藝術認定為此三學門（石光生，民91：48）。

表演藝術以戲劇為核心，不過上課的地點偏向於教室，而不在於劇場，所以從國外引進新的戲劇觀念是有必要的。在美國，發展於二十世紀初的創作性戲劇是由美國教育學家溫妮弗列德·瓦德（Winifred Ward, 1884-1975）在一九三〇出版《創作性戲劇術》（Creative Dramatics）這本書的書名發展而來。Dramatics的意思是學習或練習運用

有關戲劇藝術的技巧；從此得知，創作性戲劇並不著重於戲劇文學的內涵理論探究或是劇場舞臺上的演出效果，而是讓教師運用戲劇的技巧從實作中，讓學生學習相關戲劇的知識，進而使他們從戲劇的體驗的過程中，獲得自發性的團體學習，增益人格的成長。這樣的藝術理念相當符合課堂教學，因為創作性戲劇實際上的核心是重視參與學生的「人格成長」為目標，此目標正與九年一貫的課程目標相吻合，兩者皆是以人為本，進而開發人的潛能。



一旦瞭解核心問題，就可以推演而出（如上圖），「人文與道德知識」是教育與促進「人格正向成長」的重要養分；不過，大部分學生不喜歡老師在課堂上直接訓示應遵守或應該有的道德觀念；這就好像人們生病不喜歡打針吃藥一樣，他們明知良藥苦口，卻厭惡接受。然而，人們的天性是愛好學習的，因此需要一種新的方式讓課堂教學活潑化；而創作性戲劇就是新的解決方法，他改變了傳統演講式的教學，轉而讓課堂的老師運用戲劇的技巧 想像、即興、扮演，引導課堂中的孩子，學習戲劇的互動特質，間接

深耕學生道德觀；換句話說，此時的「表演藝術活動」，就如同在苦藥外表抹上一層糖衣一般，讓學生既能在課堂裏，興意十足的學習表演藝術，又能獲得健全的社會人格。

三、引導教師從體驗到實際操作

教育部冀望藉由教師研習的配套措施，能讓中小學現職教師從懂得如何欣賞表演藝術開始，然後參與實作。是以，中小學教師參與教育部所舉辦的表演藝術研習講座，所要學習的表演藝術乃是以創作性戲劇於教室內的戲劇「實作」技巧，再配合研習戲劇藝術的概念，豐富教師的藝術欣賞涵養；此外，教師們也自知他們迫切需要的不是繁瑣的表演藝術理論，而是如何「作」戲，如何教戲。因此，表演藝術研習不該僅是坐著聽的研習講座，而是站起身的戲劇實作。

研習的課程內容必須符合下列要點：

一、為現今中小學教所量身訂辦的研習課程，必須囊括實作性質。實作的過程正符合約翰 杜威（John Dewey, 1859-1952）「從實作中學習」（learning by doing）的經驗學習理論。

二、實作的過程必須由簡而易懂的戲劇活動開始，互動式的讓教師舉一反三戲劇技巧，諸如：模倣、想像、扮演、對話，突破對戲劇畏懼的藩籬。研習的活動應逐步的讓教師，由坐在位子開始參與活動，突破心防，建立信心。

三、授課講師在取得教師的參與氛圍後，除了適時的正面性鼓勵之外，還要輔以



戲劇理論的知識，使教師奠定良好的戲劇基礎。



講師下台促進研習教師編輯故事與故事接龍。

(雲林縣正心高中 / 張世鈴 提供)



台下接龍故事，台上照故事即興演出。
(雲林縣正心高中 / 張世鈴 提供)

四、示範創作性戲劇的實施程序：計劃、暖身、解說與規範、討論、演練、評論、複演、結語。透過系統化的教學步驟，讓戲劇教育學得更容易(張曉華，民92：76)。

五、將被動化為主動。引導教師分組，並實際依照程序自主性地以簡單的童話故事或社會事件演練至少一次，讓教師在實作中，除了學習戲劇以外，還能開放式的衍生更多問題，真正獲得學習的興趣。

六、教師參與研習後，自修與進修資訊的傳遞。在研習講義中，最好能註明相關的戲劇參考書籍，並在講座的尾聲中傳達戲劇課程進修的管道，方便教師未來在職自修與深造。

這種以實作驗證戲劇理論再讓研習教師分組即興創作的連貫性教學方式可以讓沒有接觸表演藝術課程的國內中小學教師克服從

未學過的畏懼感，從解除心防到逐漸接受新課程，最後自我練習以奠定日後表演藝術的教學知識與能力。

伍、結語

九年一貫課程於二十世紀末試辦新課程，藝術與人文領域之表演藝術類科的師資不足問題，使教育部訂定現職教師研習表演藝術課程條文，並責成各縣市政府積極舉辦表演藝術研習營等活動。研習營在政府法令下達後，經由教育部國教司的直接經費補助，於各縣市相關單位聘請學有專長之表演藝術教師授課，而且中小學現職老師幾乎不須繳費就可以享有研習新課程的管道。

教師於表演藝術研習所需求的進修課程方向為「教學演示」與「教材研發」；換言之，教師期待研習課程避免單方面演講，儘



量以教學實作為主、表演藝術理論為輔。參與研習的教師在創作性戲劇與教育戲劇等相關課程方面，不僅邊學邊作，還能學到新課程的計劃、程序與評量，為日後自編教材與研究深造，提供良好的戲劇基礎與進修資訊。倘若教師能將此一課程理念帶回任職學校，經教師統整會議協商後，予以實行於中小學；如此，肯定能使藝術與人文領域課程減少枯燥，學習充滿興趣，製造教室中師生之間雙贏的局面，不但增益師生情感，也讓教育的目標達成。

不言可喻，教師研習表演藝術新課程只是一個過渡時期，教師於大學院校繼續在職進修勢必需要；因為跨領域教學趨勢與戲劇

知識的推陳出新，既然無法避免，中小教師為了提昇教學品質，應該進修相關課程或學習第二專長，以補不足之處。於今，教育部積極協調大學院校，讓教育學程單位或進修推廣中心，專為現職教師廣開符合他們所需要的進修課程，以滿足教師熱切的進修意願。此外，新表演藝術教師培育亦在逐步進行，只是一批批取得中等教育學分的準老師們，於九十二學年度始開放少數名額進入國民中學實習，實屬憾事。這些課題，都需要有識之士予以持續關心，才能使表演藝術新課程如期全面實施，符合全體國民對教育改革的殷切期望。

參考資料

- 石光生(民91)。表演藝術教育史概述。《藝術與人文教育上冊》。黃壬來。48-64。台北：桂冠。
- 中央研究院(民85)。(諮議報告書)。<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>。
- 凌嵩郎(民79)。《藝術概論》。台北。
- 張曉華(民92)。《創作性戲劇教學原理與實作》。台北：成長文教基金會。
- 蔡美玲 譯(民78)。《表演的藝術》。台北：桂冠。Billington, Michael (1989). *Performing Arts*。
- 總統府(民86/3/12)。總統華總(一)義字第八六 六 七 號公布。
- 教育部(民91/9/13-14)。(教育部九十一學年度九年一貫課程實務研討會-新世紀的挑戰--九年一貫課程政策與執行)。<http://www.edu.tw>，教育部網站。(2002/12/25)。
- 袁汝儀(民91/12/29)。(國民教育階段「藝術與人文」領域的思考)。<http://www.gnae.ntptc.edu.tw/yuan/>，全球藝術教育網。

財團法人人本基金會(民91/12/29)。(改變,要從教育開始;----教育,使人成為他自己)。

http://hef.yam.org.tw/abouthef/1/down01_2.htm。

財團法人主婦聯盟環境保護基金會(民91/12/29)。

<http://forum.yam.org.tw/women/backinfo/recreation/bulletin/int04.htm>。

教師創意教學網站(民91/12/29)。(國民中小學教師九年一貫課程藝術與人文領域專業知能研習課程大綱)。<http://class.eje.isst.edu.tw/>。

Irwin, Don. (1964). *Creative Dramatics K-Grade 6*. Austin: Texas Education.

Ward, Winifred. (1986) *Stories to Dramatize* (6th ed.). New Orleans: Anchorage.

初任校長的輔導方案

楊深耕/彰化縣圳寮國小校長

壹、前言

根據Norton(2003)的研究顯示，一所學校的效能、學校的氣氛、學生的學習成就與學校的領導者的素質有密切的關係，學校校長的素質對學校未來的發展有顯著的影響。因此，有好的校長才能營造出高效能的學校與高成就表現的學生。目前對於校長的培育訓練制度，林文律（1999）主張完整而規劃周詳的校長培育應包含「職前教育、導入教育與在職教育」三個歷程。而教育主管機關僅偏重於職前教育與在職教育階段，對於職前教育階段，規劃設計一套嚴謹的甄選與培訓課程；在職教育階段開設有學校行政碩士在職專班，提供現職校長修讀，而對於初任教育的校長輔導（principal mentoring）卻忽視了。欲擔任校長者從激烈的甄選考試脫穎而出，繼而參與培訓課程，取得後聘校長的資格後，到遴聘為校長，儘管職前教育階段規劃縝密而周延，仍無法保證初任校長（beginning principal）在經營學校就能有好的表現。

社會變遷快速社會價值分歧，面對目前教育生態的不同團體的紛爭，家長團體、教師團體與上級教育主管機關不同的教育訴求與壓力，校長的工作環境與任務日益複雜；且校長被要求不僅是機構主管，還需兼負教學領導、課程規劃與教師專業發展的促進

者，Herding（2001）的調查顯示，許多校長提早退休會變換工作跑道，乃基於上述因素，另外Lashway（2003）亦指出，若有經驗的校長發現其工作是讓人耗費心力、工作壓力繁重且不受尊重，將影響其繼續擔任校長工作且對教師欲從事學校領導者的意願產生負向影響。根據Casavant和Cherkowski(2001)對大英國協的小學校長的調查顯示，初任校長的第一年表現常是聲名狼藉地，且肉搏戰式的面對各項挑戰，導至第一年的校長經驗是不好的、壓力大的。

從以上的論述，可以發現，校長對於一所學校的發展有重要的影響，但對於校長的培育制度偏重於職前教育與在職教育，而忽略的對初任校長的校長良師輔導。加上初任校長常自覺能力不足、孤獨、挫折感、信心不足、缺乏支援等，Daresh(2001)的研究發現，初任校長第一年、第二年的職業生涯發展良好的話，將有助於未來校長的專業發展，對而後學校經營更有效能且具信心。可見初任校長的校長良師輔導的重要，影響層面在個人方面涉及生涯的專業發展與是否繼續投身校長的工作；在學校方面涉及是否有績效及能否完成教育目標；對國家來講，影響國家的教育品質。本文首先闡述此議題的重要性，其次說明校長良師輔導的輔導的意義，接著探討國外校長良師輔導的方案實施



情形，再次論述輔導的配對與輔導者的特質及條件、校長良師輔導的對輔導者與被輔導者的專業發展的影響與挑戰，最後提出建議。

貳、初任校長輔導方案的意義

為了幫助初任校長成功的扮演與適應學校領導者的角色，在美國各個學區的教育委員紛紛提出不同的方案來協助，其中以校長良師輔導(principal mentoring)制度推行至今，獲得初任校長的喜好與肯定，校長良師輔導制度係由資深優秀的校長施予初任校長的一系列輔導措施。在說明校長良師輔導的意義內涵之前，先來看看輔導(mentoring)一詞的起源，有學者譯成良師或顧問，為符合本文校長良師輔導(principal mentoring)一文，將mentoring譯為輔導，輔導一詞來自於希臘詩人荷馬(Homer)的敘事詩「奧德賽」(Odyssey)篇，希臘神尤里西斯(Ulysses)在啟程前往小亞細亞西北部古城「特洛伊」(Troy)之前，將其兒子托付給好友曼托(Mentor)照料，曼托在由尤里西斯不在的20年期間，不僅是其兒子的良師，而且也保護並指導其兒子，更重要的是，曼托並不取代尤里西斯的父親角色，曼托在女神雅典娜(Athena)的幫助下，輔導年輕的王子去理解與解決困難(Malone, 2001)。從這篇荷馬的敘事詩，可以發現，曼托(Mentor)並不取代尤里西斯父親的角色，或是代年輕王子決定事情或解決困難，

而是在一旁提供諮詢、輔導，協助年輕王子解決問題，而後能獨當一面，成為稱職且優秀的國王。

雖然輔導(mentoring)一詞已出現有一千多年了，但也是近三十年才認為輔導者與被輔導者(mentor-protégé)的支持、諮詢與輔導關係具有學術與專業的肯定，對於這方面的最初研究僅集中於對被輔導者(protégé)以古典的輔導(classical mentoring)進行，著重於被輔導者的改變歷程，而輔導者自許為指引者與諮詢者(guide and counselor)的角色，這種輔導的關係的價值，著重於被輔導者的改變與成長，而後輔導者在輔導者與被輔導者(mentor-protégé)的關係中也獲得成長，成為雙方均能獲得實踐性的知識(Samier, 2000)。

資深校長之校長良師輔導的意義是，資深校長對於初任校長在學校經營與個人生涯專業發展的一種輔導關係，透過這種關係提供初任者支持、諮詢、保護、回饋等作為，以協助其在經營學校解決問題、克服困難，進而促使初任校長不斷提升其個人的專業發展，提昇學校辦學表現與效能。但在這輔導過程中，資深校長不以代縣市長的監督角色自居，在行政隸屬地位上，縣市長是校長的長官；另外資深校長也不取代初任校長做決定或解決問題；而是在一旁提供支持、諮詢、輔導與回饋的互動，最終的決定與問題解決策略還是由初任校長，讓初任校長在第一年、第二年的校長職位上，有好的表現，最後也成為稱職的優秀校長。而資深校長在

輔導的過程中也鞭策自己成長，以便有灼知的專業知識與圓熟的態度，方有能力進行輔導，因此校長良師輔導是雙方均互惠的過程，進而使雙方都能獲得專業的成長。此一過程，培育出有卓越表現的校長，而後能經營出高效能的學校，為國家培育人才，提昇教育品質，是校長良師輔導的目的。

參、國外校長良師輔導的方案

1994年美國新墨西哥州的阿布奎基市 (Albuquerque) 在公立學校實施一項「校長外加的支持方案」(Extra Support for Principals program) 簡稱 (ESP)，在初等學校與中等學校實施，調查研究如何去發展一個最好的支持體系來協助初任校長，此「ESP」方案係用來幫助初任校長，發展其在經營學校的專業能力。「ESP」方案的實施程序大致如下，先診斷初任校長的背景 (backgrounds)，包含興趣、曾就讀哪些學校、教育哲學觀、領導風格、性向等，其次挑選資深優良且辦學良好的校長 (veteran leaders)，然後列出願意擔任輔導校長的清單，供初任校長選擇，再予於配對，實施校長良師輔導方案。從1994年實施迄今，發現在「ESP」方案中，輔導校長與初任校長均能從中獲得實質的助益 (Weingartner, 2001, P40-42)。

另外一個方案是在美國的「南方的教育領導學院」(Southern Regional Education Board's Leadership Academy) 建立，著

重於發展出直接影響學校的有效領導風格 (leadership styles)，此方案稱為輔導方案 (mentoring program)，選派一個外加的同儕輔導者 (peer coach) 到各個學區，輔導者是一位在教育領導具有能力的輔導者，提供技術、知識與資訊給初任校長 (Crews and Weakley, 1996)。上述兩個對初任教育的輔導方案，也有學者稱為「師徒制」(mentor-apprentice) 方案，藉由優秀的校長來指導初任校長的方式，目的是在經營出有效能的學校，並使學校領導者具有優異的經營學校的能力、態度與行為 (Bloom and Krovetz 2001)。

Daresh (1995)也指出目前在美國已有超過20個州實施，而且明文規定針對初任校長需實施第一年的輔導方案。雖然美國在阿布奎基市與南方的領導教育學院實施的校長良師輔導方案名稱不同，但其精神是類似的，是由優秀的校長來輔導、指導、支持初任校長在經營學校的一系列的互動歷程，結果顯示，對營造高效能的學校有助益，而且擔任輔導者的資深校長與被輔導的初任校長也在此方案中獲益，提升其辦學的能力、技巧與態度。

肆、輔導的配對與輔導者的特質及條件

影響校長良師輔導制度是否成功的關鍵因素，是輔導校長與初任校長的配對 (matching) 與合適的輔導者 (right



mentor)，因此，實施校長良師輔導必須考慮輔導者與被輔導者的配對以及慎選輔導者，使初任校長能獲得實踐的知識與獨特表現性的行為（practical knowledge and characteristic behaviors），而後成為成功的校長。Malone（2001）研究也發現，並非所有的資深校長均適合作為輔導者（mentors），較好的輔導者具有以下特點：有能力作指導（ability to coach）、是倡導者（sponsor）及楷模者（role model）。輔導者應保持價值中立的關係、願意與被輔導者維持連結的關係。Blackman 和 Fenwick（2000）也進一步發現性別與種族的因素使得輔導者與被輔導者關係（mentor-protégé relationships）的組成變得複雜化，在96%公立學校中的監督管理者，地方教育委員會的主席男性超過佔80%；超過60%的校長是白種男性，而女性教師卻超過73%。而最近的訊息顯示，初任校長中有35%是女性，13%是少數族群，因此在輔導的配對上，因性別及種族因素較難正式連結，而轉向非正式的輔導關係。合適的配對應考慮輔導者與被輔導者的性別、種族、教育信念、意願、興趣等，使配對的雙方能夠在相互接受的條件下，進行校長良師輔導。

其次，作為成功的輔導校長的條件為何？是不是任何資深的校長均適合作為輔導校長，根據Reyers(2003)的研究指出，服務年資並不是重要的考量，並提出合適的輔導的校長應具有下列特點：能夠展現良好的領導風格，如親切、關注、同理心、高尚品格

等；對初任校長的學區政治與社會生態有所了解或掌握，如明瞭學區的地方領袖、民意代表、學區家長的教育觀等；對學校行政問題能提供多樣的解決對策；能對受輔導者提供諮詢，而非提出問題解決計畫；能提供職場實踐知識的指導、具有知識與能力、提供情緒的支持；能讓人信任、是有經驗的專業者；能提供反思的機制、傾聽並分享經驗；作為理論與實踐差距的橋樑。Casavant和Cherkowski(2001)並指出輔導者（輔導校長）與被輔導者（初任校長）（mentor-protégé）在配對實施校長良師輔導後是一繼續不斷的過程（continuing process），以期雙方在專業發展上能提升。

伍、校長良師輔導的對輔導者與被輔導者的專業發展的影響與挑戰

Casavant和Cherkowski(2001)的研究證明經由輔導方案的實施，初任校長能發展成可信的高水準的表現，諸如獲得自信、能察覺處理事務較有效率、學習作決定、發展經驗能力技巧、較好的溝通技巧、問題解決、將理論轉化為實務知識的專業發展等。對於輔導校長而言，其專業發展的獲益是來自於輔導過程的經驗，包括有以下內容：增加工作上的滿意度、個人生涯發展的提升、對專業表現重燃熱情、從同儕獲得新觀念、得到較高的專業發展知識、對投入工作更有動能等。另外，不僅是輔導校長或初任教育在輔

導方案中獲益，連帶的學區整個教育品質也提高了。

輔導方案對於輔導者與被輔導者的專業發展有正向的影響，但有不少研究也指出 (Bolam, McMahon, Pocklington, and Weindling, 1995; Bush, Chew, 1999)，輔導方案還是有些限制存在，在輔導者與被輔導者在個人或專業的不協調可能妨礙行政的輔導方案的推行；不適當的配對，導致雙方不佳的關係，只有形式上的輔導，而無法深入；行政部門無法提供經費的支援供解決問題，因為有些問題是需要經費來處理的；輔導校長與初任校長間距離較遠，對於雙方的面對面的接觸輔導實施較為困難，雖然經由電話、E-mail的方式亦可進行輔導，但是面對面的現場輔導仍有其不可替代的功能；缺乏輔導時間一直困擾輔導方案的進行，因為輔導校長本身服務學校公務繁忙，有時撥不出時間；受輔導者過分依賴輔導校長，影響其獨立處理校務的信心；輔導方案旨在轉化及支持新任校長的經營學校的策略，但其由傳統的校長角色固著心態，影響校長的觀念轉化；教育行政主管機構，缺乏對輔導校長的專業訓練，以至輔導校長實施輔導時能力不足。

校長良師輔導實施在美國已有20州加入實施，研究發現對於初任校長與輔導校長均有實質的幫助，對於學區的教育品質有提高的作用，但實施校長良師輔導仍有其限制。從許多的研究顯示，校長良師輔導實施後，輔導校長和初任校長從此過程中獲得滿意且

有助於職業上的專業發展，也促使校長反思自己擔任領導者的角色，良好的學校規範、制度、風氣與文化，以及經營知識與能力，將隨輔導的過程滲透擴散至初任校長所服務的學校裡頭，增加整個學校社群的績效 (Bush、Chew, 1999)。另外，Reyes(2003)也提出正式的輔導 (formal mentoring) 因為有許多的限制，所謂正式的輔導係指由教育主管機關所規劃的輔導方案；繼而有所謂非正式的輔導 (informal mentoring) 活動的產生，非正式的輔導意指初任校長在經營學校時，自行尋求其認為可信賴的、有專業能力與平時較常連絡的校長，進行諮詢、輔導、互換意見、相互討論與經驗分享。非正式的輔導因為有以下特性：地位平等、相互尊重、情感涉入、互信互惠，初任校長常借助非正式輔導的管道，獲得經營與管理學校知識與能力，對外的人際溝通技巧，最後此非正式輔導形成校長社群，彼此共同成長與專業互享。

陸、結語與建議

優秀校長對初任校長的輔導方案實施，的確對初任校長在第一年擔任學校領導者的角色有正面的功能，而輔導校長亦從過程中獲得成長，更大層面的影響是，學校教育效能高，國家的教育品質提昇。校長良師輔導方案對校長個人、學生受教品質、學校效能上均有實質助益，但實施時仍有些限制待克服。總的而言，校長良師輔導方案若能針對



本文所提的限制與缺點加以修正調整，此方案不失為是個好的方案。最後並提出幾點建議，以供參考。（一）校長良師輔導方案，目前並無法令上的規定要實施，教育主管機關考慮試行，是否可行；（二）進行校長良師輔導的實證研究，了解其在國內實施的真相；（三）對於輔導校長的挑選條件，可廣泛徵求各界的看法，取得客觀可行的挑選條件，進而成立輔導校長人才庫，給予培訓課

程訓練；（四）對於初任校長的輔導，站在培育優良校長人才與學校效能提高觀點上思考，教育主管機關應更落實，研擬具體可行的方式，目前的初任校長日後均是優秀的校長；（五）經由此輔導方案的實施，優秀的校長不斷產生，加上校長在經營學校觀念與作為的互動，最終成為一個具專業有理論知識與實踐能力的校長社群（principals community）。

參考資料

- 林文律（1999）。校長職務與校長職前教育、導入階段與在職進修。現代教育論壇，第五集，頁1-16。
- Blackman, M. C. and Fenwick, L. T. (2000). "The Principalship." *Education Week on the Web*, P 2. <http://www.edweek.org>.
- Bloom, G. and Krovetz, M. (2001). "A Step into the Principalship." *Leadership January*, 30(3), P12-13.
- Bolam, R., McMahan, A., Pocklington, K. and Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: Recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33 (5), p 29-44.
- Bush, T., Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare*, 29(1), p41-52.
- Casavant, M. C. and Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *National association of secondary school principals*, 87(624), p71-81.
- Crews, A. C. and Weakley, S. (1996). Making Leadership Happen: The SREB Model for Leadership Development. Atlanta: Southern Regional Education Board, P73.
- Daresh, J. C. (1995). Research base on mentoring for educational leaders: What do we know. *Journal of Educational Administration*. 33 (5), p7-16.
- Daresh, J. C. (2001). Support for beginning principals: First hurdles are highest. *Theory*

-
- into Paratactic, 25(3), p168-173.
- Herding, E. (2001). Retaining principals.
<http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/digest147.htm1>.
- Lashway, L. (2003). Inducting school leaders.
<http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/digest170.htm1>.
- Malone, R. J. (2001). Principal mentoring.
<http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/digest149.htm1>.
- Norton, M. S. (2003). Let ' s keep our quality school principals on the job. , p 50-56.
- Reyes, A. (2003). The relationship of mentoring to job placement in school administration. National association of secondary school principals, 87(635), p45-64.
- Samier, E. (2000). "Public Administration Mentorship: Conceptual and Pragmatic Considerations." Journal of Educational Administration, 38(1), p 83-101.
- Weingartner, C. J. (2001). "Albuquerque Principals Have ESP." Principal, 80(4), P 40- 42.



從政策社會學的角度探討新時代 學校經營的新議題

劉世閔/高雄師範大學教育學系助理教授

壹、前言

哪一種價值才是學校經營的目標？在知識經濟時代，首先開宗明義提出這項議題，不可否認地，校長是經營學校知識與價值的重要守門人（gatekeeper）之一，在知識經濟時代，除科學典範與經濟產業的追逐外，還有哪些是我們不經意忽略的空白課程？哪些作為才有助學校效能的提升？

貳、本論

本文針對知識經濟時代學校經營目標、行政組織、課程及學習上，分別探討在人力與人性培育的權衡、校園組織再造、教育改革的課程修正路線及數位學習與數位落差等議題提出淺見，冀望收拋磚引玉之效。

一、人力與人性培育的權衡？

知識經濟時代學校經營在人力與人性培育的權衡？1996年「世界經濟暨發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）提出「知識經濟」概念，人力資本與技術知識即經濟發展的核心，管理學大師彼得·杜魯克（P. Drucker）更指出就是後資本主義社會中的根本經濟資

源（傅振焜，1994）。於是，產業與組織結構轉型，無形資產的知識經濟，使知識 Know-how之產生、傳播、應用與開拓成為決定一國經濟成長與競爭優勢的關鍵。

在基因科技與資訊科技跳躍發展的B世代（bio era）及E世代，讓資本家更具勢力，人類初嚐成為造物主的滋味，資訊改變人類日常的行為與習慣，學校則成為知識經濟的發源地，知識則逐漸變成資本。不過，Seth Shulman則指出接近尾聲的二十世紀免費分享的知識變成一種帶有危險的物種。當意見、概念、藍圖與編碼在新興的知識經濟體中變成最熱門的商品，人們也開始用前所未見的方式來囤積、爭奪與控制這些財貨（吳書榆（譯），2001）。知識經濟時代，知識專利是否會宰制知識分享的空間？

台灣目前的社會是否是一個「缺德」的時代？當今社會亂象是否意味這是一個民免無恥、道德淪喪時代？知識經濟時代除了開發人力（human power），是否也應重視啟蒙人性（humanity）？針對國內近年教育改革情況，孫效智（民89）指陳學校教育過份重視理工實用，卻輕忽了人文理想的教育體制，讓我們的社會付出了沉痛的代價。九年一貫課程將學生學習內容之結構，統整為七大學習領域（語文、健康與體育、社會、藝



術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動), 統整原本國小11科(國語、數學、自然、社會、音樂、體育、美勞、道德與健康、團體活動、輔導活動和鄉土教學活動等科目)及國民中學21科(國文、英語、數學、歷史、地理、認識台灣、公民與道德、生物、理化、地球科學、健康教育、家政與生活科技、電腦、體育、音樂、美術、童軍教育、鄉土藝術活動、輔導活動、團體活動和選修科目等科)之單科型式。原本道德與倫理的科目, 強調處理人們關係所應遵循的準則與規範, 在現行的課程架構下, 逐漸消失其獨立單科的地位, 因此, 學校課程如何兼顧科技與人文的對話, 已成為新世紀的新挑戰議題。

二、校園組織再造, 造什麼?

根據目前正在中小學實驗階段的國中小學組織再造及人力規劃, 使校園刮起一股組織再造風, 再造的重點包括 總員額量管制、教學支援工作人員的進用及勞務外包等三項重要指標。在三項指標下象徵某種層度的權力重組? 校園生態會如何重組才能迎合新世紀的新挑戰? 現行國中小學校編制是否合理需要調整? 為因應九年一貫課程的重大轉變與教育人員負擔, 國民教育法第十一條第二項、國民教育法施行細則第十七條需要修正? 如何修正? 為減輕教師負擔, 教學支援工作人員應如何設置? 其權責如何界定(對象、工作範圍、審查標準、認證程序、聘任程序、待遇、權責、不適任者之解聘)? 現行國中小學

處、室及人力編制應否改變, 如何調整(鬆綁)? 教師的授課時數是否合理, 如何修正? 將來學校編制若採總員額量管制, 其標準該如何界定? 學校行政事務若採勞務外包方式是否可行, 如何規範? 校園結構改變之後, 如何重建新的校園文化?

管理大師彼德·聖吉的「第五項修練」提到「學習型組織」的改革觀念, 強調學習的速率將決定能否在未來的世界中存活(林振春, 1999)。O'Connor, Bronner, & Delaney (1996) 等人也認為在學習型的組織中, 成功的獎勵是高的, 而失敗的風險是低的, 如此鼓舞成員去嘗試新鮮事。學習是企業永續經營的生存之道, 然而, 學習速率與賞罰原則適用於強調營利與競爭的企業環境, 是否也同樣適用於學校?

聖吉認為組織有七項學習障礙, 分別是: (1)本位主義; (2)歸眾於外; (3)負責的幻想; (4)缺乏創意; (5)煮蛙效應; (6)從經驗中學習的錯覺; (7)管理團隊的迷思。這些障礙讓學習型組織逐漸僵化而滅亡, 因此, 他提出學習型組織至少應該有五項基本修練: 第一項修練指的是系統思考。第二項修練則是自我超越。第三項修練為改善心智模式。第四項修練乃是建立共同願景。第五項修練即團隊學習(林天祐, 2003)。

強調團隊學習的聖吉, 與另一位以大象與跳蚤為隱喻, 來說明組織與個體的關係的 Charles Handy, 在觀念上並非全然相同, 那麼, 學校經營應重視大象還是跳蚤, 抑或兩者兼顧? 目前經常被學術界引用的學校本

位管理 (school-based management) 模式，是否是未來學校經營的萬靈丹、還是潘朵拉盒 (Pandora's box)？隨著經費與人事權逐漸下放到學校，學校成為作決定的主體，美、澳等國少數主張這種理論在台灣能否全然移植？該理論強化學校在人事聘用、課程、經費等方面應該是學校自主，然而夾雜著關說、請託的風氣產生的弊端，校間差距隨著城鄉政策的改變而逐漸拉大之際，即若校長從行政領導改變為課程領導，「酒香不怕巷深」的模式也逐漸轉變成公共關係取向，校園倫理從「上司--部屬」調整為夥伴經營關係，這些措施是否象徵新學校文化較有效能？

三、課程修正路線如何修？

台灣自1994年倡議教育改革以來，變遷中的國家認同的議題也成為課程路線改變爭議之所在，鄉土語言透過本土化以「被救贖」姿態 (卯靜儒，2002) 到成為正式課程之一，如此，課程本土化後，學校的利/立基在哪裡？有人認為我們該開始思索本土研究應否全球化的議題？還是更應保存本土知識資源？有人質疑學校課程本土化能/應否去中化而與全球化接軌？台灣如何面對經濟中國化、政治與課程逐漸去中化的情境？更有人質疑台灣課程是全球化還是美國化？學校新文化該何去何從？

根據Robertson的說法，全球化意指世界的壓縮及增強世界整體意識的概念。世界在此全球化的加速歷程中，具有文化和反思的

基本特性，且遵循一不可改變的邏輯，而成為一完整的體系 (張珍璋，2002)。也有人認為全球化乃是一種由資訊與傳播科技和資本主義推動的世界壓縮，亦即是一種時間、空間與社會關係的壓縮、連結與互相依賴，而此種壓縮導致政治、經濟、文化、知識與研究等面向中的現象逐漸呈現跨國的趨向；而本土化則是本土民族對外來不相容文化的回應，或是對盲目套用西方文化的反省，並轉而積極發揚本土的特質或從本土知識根基上建構理論與概念 (洪雯柔，2002)。因此，反全球化也成為另類的全球化，面臨歐美文化霸權，台灣的文化輸入始終大於文化輸出，使學校課程明顯產生本土與全球不對稱失衡現象。顯然地，新學校經營如何立基於本土、放眼全球，在兩岸競合遊戲中扮演權衡角色，成為當今教育重要議題。

四、數位學習與數位落差

數位時代的來臨，學生學習方式也逐漸成為「com or out」的零和遊戲，設若學校組織如同比爾·蓋之所言的「數位神經系統」，那麼這種創新的系統已開始顛覆傳統學習、教師在職教育與親師溝通等方式，互動學習與資訊交互作用的機會，隨著數位資訊的發展，知識擴增進入一項超越幾何級數發展倍速增生時代。

e-learning的學習方式的確具無遠弗屆、穿越古今及即時互動等特性，然而，如此學習方式所產生的問題，並非學習方式的錯誤，而是學習機會的不均。「數位落差」的

概念的興起，始於1990年代中期，美國政府論辨應否透過1996年電訊傳播法案管制資訊基礎建設中出現的新興市場力量而提出的。這項概念意指擁有使用資訊科技能力者及未具備者間的差異，未具備上述能力者也產生資訊取得不易、教育與工作機會減少、及收入偏低等現象。根據分析，促使數位學習落差的原因不外是：地理與文化環境不利、人口老化、教育水準不平均、個人及家庭的經濟因素、父母或監護人的教育程度、資訊素養、興趣、動機的欠缺、與資訊科技不足等。於是，隨著網路服務越增加，個體接受資訊的強弱、實體取用迥異、及個體資訊素養的差距，造成數位落差問題越嚴重，擴大了既有的國際、城鄉、貧富與族群間的不平等。

為了消弭數位落差，2000年時，美國前總統柯林頓與前副總統高爾提出一項高達二十多億美元總預算「轉數位落差為數位機會 (From Digital Divide To Digital Opportunity)」計畫。在台灣方面，行政院於1982年成立「資訊教育推動小組」，開始資訊教育，並選定12所高中進行電子計算機教學實驗，開啟中等教育實施電腦教育之開端。1997年，因教育部電算中心推動台灣學術網路 (TANet) 到中小學，希望23個縣市政府教育局逐年成立教育網路中心，維持中小學網路暢通，以推動網路普及化，中小學才開啟世界之窗，台灣國中小學教育才真正與國際接軌 (陳香吟，2002)。為了增進全民的資訊素質，提升國家整體的競爭力，資

策會推動「一年e縣」聯合活動，及近日行政院的「數位台灣」更是將台灣推向數位國家的重要一步。

然而，資訊接受機會的不均等，數位學習使人類知識的累積加速，直接或間接地擴大了社會的不正義，在知識經濟資本主義的催生下，加劇貧富階級在社經地位的落差，資訊功能性文盲 (functional illiteracy) 增生，他們不具有在現代社會中所必需的資訊知識與素養，導致無法適當扮演社會角色，製造更多資訊新貧階級，這些現象也是未來學校新經營所面臨的新一波挑戰。

參、代結語與省思

新的資訊、基因與奈米時代，已經引發新一波的校園革命，學校經營者如何權衡人力與人性的培育，校園組織再造如何兼顧行政的效率與效能，教育改革的課程修正路線如何立足本土、放眼國際，及在數位時代如何永續數位學習與平衡數位落差等議題，都顯現學校經營者所面臨的新議題與新挑戰，在一片求新、求速的新時代中，正義、公平、自由與績效間，是否有哪些價值是我們無意失落的？



附註

本文修正自劉世閔(2003)。新時代學校經營的新議題：從政策社會學的角度分析。2003.12.3發表於國立高雄師範大學(編)「新世紀學校經營研討會」(pp.34-39),高雄：國立高雄師範大學。

參考資料

- 卯靜儒。(2002)。認同政治與課程改革：以鄉土課程為例的課程社會學分析。台灣教育社會學研究, 2(2)1-27。
- 吳書榆(譯)(2001)。知識的戰爭(S. Shulman著)。台北：聯經。
- 林天祐(2003)。教育行政學。台北：心理出版社。
- 林振春(1999)。學習的速率決定你我的存活。社教雙月刊, 94, 35-38。
- 洪雯柔(2002)。全球化、本土化辯證關係中的比較教育研究。比較教育, 53, 80-90。
- 張珍瑋(2002)。全球化對台灣、中國大陸及日本高等教育改革之影響。載自中華民國比較教育學會(主編), 新世紀的教育遠景(pp.71~120)。台北：學富。
- 陳香吟(2002)。數位落差 - 資訊教育行政與實務問題。教育研究月刊, 99, 15-27。
- 陳襲懿(2000)。建構全民行動學習資訊網。竹縣文教, 22, 43-51。
- 傅振焜(1994)。後資本主義社會。台北：時報。
- O'Connor, B. N., Bronner, M., & Delaney, D. (1996). South-western training for organizations. Cincinnati, OH: South-western Educational Publishing.

知識管理對學校組織的啓示

郭明德/國立臺灣體育學院教育學程中心專任助理教授

壹、前言

史前時代從魚獵進步為農耕生活是一場經濟革命，幾千年來土地是創造財富金字塔的基石，當機器問世後，即引爆第一次工業革命，能源取代了土地的角色。接著電氣化發動第二次工業革命，今是第三次工業革命，是「知識」取代土地及能源地位，知識是技術得以突破的源頭，技術有所突破，才能形成不均衡狀態，而產生高報酬及高成長率，具備知識才能在一夕之間，開創新事物 (Thurow 2000)。

二十一世紀是一個競爭激烈的時代，亦是一個知識經濟的世紀；知識、智慧成為企業最重要的資產，在知識經濟時代，若能掌握新知、創造新知、活用新知，則將能主宰國際舞台；因此知識管理成為企業與學界競相探究的主題。企業組織競相把知識管理運用於實務管理中，以提昇企業的競爭力；教育是知識經濟的基礎，開發、培養人力資源灣賴教育；但知識管理應用在學校組織裡仍有不足之處，負有人才培養的學校組織如何因應之是經濟時代，做好知識管理適值得吾人深思的課題。本文旨在探討知識管理的精義，以對學校組織的運用有所啟示；期能有助於學校品質與效能的提昇。

貳、知識的概念分析

在探究知識管理之前，應先了解知識的涵義；茲將知識的概念先作分析：

一、「知識」與「資料」、「資訊」、「智慧」四者之相互關係

知識管理的對象就是所有的「知識」與「資料」、「資訊」、「智慧」，但日常生活之中，一般人常將「知識」與「資料」、「資訊」、「智慧」之概念相混淆、甚致誤用，其實它們之間存有相當差異，其間不同層面之相互關係如圖2-1、2-2所示，茲將四者間的意義說明如下：

(一) 資料：係指明確、簡單、客觀的事實，是易取得、結構化、溝通，如學校組織中的學生的綜合基本資料。

(二) 資訊：意指將前述資料加以分析、並賦予意義，可能結合兩個以上的事實而構成一個新的事實。因此須賦予資料關聯性與目的，以成為對使用者有意義的事實，才能稱為資訊。例如將學生的學業成就、家長社經背景 等基本資料加以分析，即可了解學生家長之社經背景情形。亦為「知其所以然」的知識

(三) 知識：若僅是資訊的累積並不能成為知識，所謂的「知識」係指藉由分析資訊來掌握先機的能力，亦即能隨情境轉變的變



通能力，同時知識亦是事物如何運作的理論；例如將學生家長社經背景與學生學業成就加以分析，結果發現兩者有相關。

(四) 智慧：係指將知識經多次實踐累積而獲得的，此可準確的評估知識，並能設計行動方案。如根據學生的視力與讀書習慣、看電視或打電腦時間的關係研究結果，研擬出一些保護學生視力的可行方案，以增進學生視力健康。

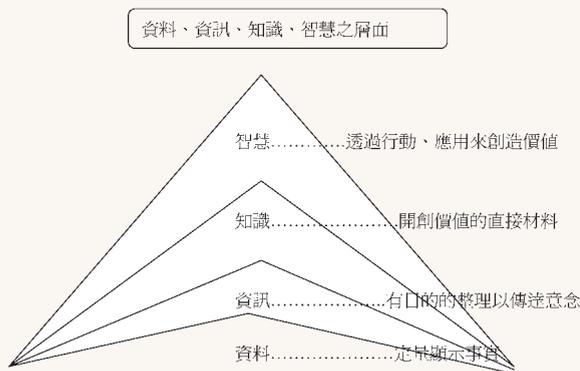


圖2-1 「知識」與「資料」、「資訊」、「智慧」之層面關係。

資料來源：劉京偉譯，Arthur Aderson 著（2001）。知識管理第一本書，P27。

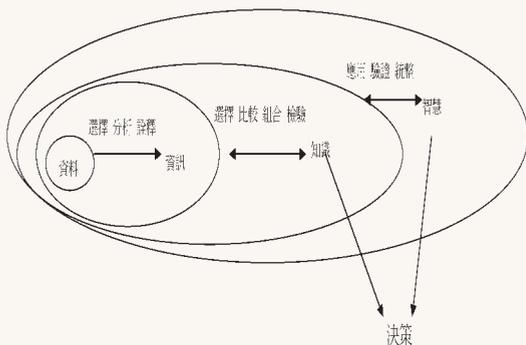


圖2-2 「知識」與「資料」、「資訊」、「智慧」之相互關係。

資料來源：葉連祺（2001）。知識管理應用於教育之課題與因應策略。教育研究，89期，P34。

又「資料」、「資訊」、「知識」與「智慧」四者的價值階層關係，如圖2-3所示，雖然資料與資訊可能是構成知識與智慧的基礎，但知識管理所強調的重點是價值階層較高的知識與智慧的管理。在組織的知識管理中，「知識的管理」與「經驗的傳承」，應相輔相成，如此才能將「知識」與「經驗」轉化為解決問題的「智慧」（吳清山和黃旭鈞，2000）。

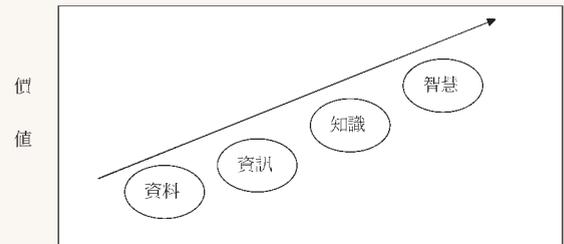


圖2-3 知識分類階層

資料來源：吳清山和黃旭鈞（2000）。學校推動組織管理策略初探。學校教育月刊，77，p18-32。

二、知識的意義

由於學者觀點之不同，因此對於知識的定義即不一致；以下先介紹知識的類別，接著再說明知識的定義：

(一) 知識的分類



根據OECD (1996) 的報告，把自古以來人類所創造的知識型態分為四大類：

(一) Know-what:事實性的知識，

指事實的知識，是可以直接觀察、感知或以數據表現的知識；如人口統計、調查資料等。

(二) Know-why: 原理性的知識如自然科學原理原則

(三) Know-how: 技能性的知識：是做某件事的技巧、方法和能力；知道如何去做的知識

(四) Know-who: 人力性的知識知道誰擁有知識,如何去找;人力資本，是知道某件事，並且知道如何做某件事的資訊。

又紐西蘭資訊科技部顧問組 (New Zealand Information Technology Advisory Group, 1999) 的知識經濟報告書，指出知識

包含：

1. Know-what:有關事實性知識。
2. Know-why:有關原理原則知識。
3. Know-who:有關人力資源知識。
4. Know-where: 有關地點知識。
5. Know when:有關何時的知識。

由上述可知，所謂「知識」不僅指自然科學、工程技術，社會科學知識亦包含在內。這四類知識中，前兩者可透過語言文字或媒體加以傳播的顯性知識，而後兩者則屬於較難以言喻，且附著於人或組織的隱性知識。

(二) 知識的定義

由於個人觀點的不同，學者對於知識的看法則有不同的見解，以下列舉對知識較有代表性的定義，彙成表格2-1說明於後：

表2-1 知識的定義

學者	分類依據	主要內容
Quinn (1992)	專業智慧在組織運作過程中的重要性	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認知的知識 (cognitive knowledge) 或是知道有關事實性的知識 (know what)：精通特定領域的基本知識。 2. 先進的技能 (advanced skill) 或是知道如何去做的 (know how)：將專業知識運用於解決現實問題。 3. 統觀性的了解 (system understanding) 或是知道為何如此做 (know why)：在專業領域中對問題的因果關係作統觀、深入了解，以習得更精進的問題解決能力。 4. 自我激勵的創新 (self-motivated creativity) 或是關心為何如此做 (care why)：追求成功的動機、意志與創造力。
Hedlund (1994)； Nonaka & Tekeuchi (1995)	知識的內隱性及外顯性	<ol style="list-style-type: none"> 1. 內隱知識 (tacit knowledge)：亦稱為非正式 (informed) 或未編碼 (uncodified) 的知識，其源自於員工的大腦、顧客經驗、及過去供應商的記憶；它是不易分類的、高度實驗性的及不易作成文件的。 2. 顯性知識 (explicit knowledge)：亦稱為正式 (formal) 或已分類編碼 (codified) 的知識，它可見於書籍、文件、白皮書、資料庫及手冊中，是可以很容易檢視的。

Torraco (1999); Nijhof (1999)	知識的層次	<ol style="list-style-type: none"> 1. 事實性的知識 (factual knowledge)：知其所以 (know what) 的知識。 2. 概念性的知識 (conceptual knowledge)：能辨別同一類事物觀念的共同特徵之知識，它是較深層不易為人所知的知識。 3. 陳述性的知識 (declarative knowledge)：以語言文字來描述的知識。 4. 程序性的知識 (procedural knowledge)：按一定程序理解、操作所獲得的知識；知道如何做 (know how) 的知識。
Brooking (1999)	組織的內外部知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 外部知識 (external knowledge)：如傳統圖書館整理外部知識來源，以便於查詢、獲取及利用。 2. 內部知識 (internal knowledge)：是存在於組織內部的知識，一般人不易利用，須經由普遍分享的設備與分享式的文化，使之流通成為組織的知識。
劉京偉譯，Arthur Aderson 著 (2001)。知識管理第一本書	個人與組織知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個人知識：歸屬於個人知識與智慧，個人可再利用活用，但難以共享，如創意、靈感...等。 2. 組織知識：有助於創造組織價值，易於與他人共享，如智慧財產權方法論與工具...等。

由知識的定義來看，在學校組織中的知識範圍也蠻廣的，從個人知識到組織知識；又不論內隱知識、外顯知識或陳述性知識、程序性知識亦都存在於個人或組之中；因此學校行政要進行有效的知識管理之前，須先對知識的內涵詳加了解。

知識不具實體，通常需透過人力資本 (human capital) 及技術方能具體的呈現，如利用書面文件、口耳相傳、組織制度、資訊網路等，均成為資訊與知識流通的重要管道，其中的書面文件、口耳相傳為傳統的資訊技術；現今先進的資訊網路更成為資訊與知識流通、加值的重要平台。在知識經濟的架構下，教師與學校組織不僅要迅速、便利地取得大量知識，更須進一步透過知識的傳輸與擴散，創造新知識，以成為學校行政創新的動力。

參、知識管理的意涵

知識的有效生產與應用是經濟競爭力的重要基礎，亦是現代經濟與社會有效運作的必要條件 (Lesser, 2000)；又「管理知識」是新經濟時代獲致成功的最新基本原則 (Rumizen, 2002)；由上述可知在這知識經濟時代，組織要創造競爭優勢，一定要進行有效的知識管理。組織知識的創新與轉化是組織能獲得競爭優勢的基礎，成功的知識管理是植基於組織知識轉化的成功。知識管理涵蓋的範圍頗廣，以下先釐清知識管理的意涵

一、知識管理的意義

在這知識經濟時代裡，知識是組織競爭發展的關鍵，因此不管企業界或政府組織莫不極力推行「知識管理」，因此「知識管理」運動在新經濟中今已蔚為風潮；茲介紹相關學者對「知識管理」的定義如下：

Broadbent (1998) 指出知識管理是組



織透過良好、有效的資訊管理及組織學習，以強化組織知識的運用。

Torraco (1999) 指出知識管理是組織能掌握、創造與利用知識，以增進組織的效能。

Snowden (2000) 認為知識管理包含智慧財產的確認、最佳化與積極的管理，此種智慧資產包括人工產品具有的顯性知識，或是個人、組織群體所擁有的隱性知識。

Liebowitz (2000) 認為知識管理是從組織的無形資產以創造出價值的歷程。其是以知識為基礎的體系 (knowledge-based systems)、人工智慧 (artificial intelligence)、軟體工程 (software engineering)、企業經營過程的改進、人力資源的管理及組織行為之組合概念。

雖然知識管理這名詞，已廣泛被使用，但其定義仍不太一致；綜合上述，可將知識管理的定義歸納為：

知識管理係指組織能運用有效的資訊科技管理，建立學習型組織文化、組織結構再造，能對組織中的知識進行蒐集、組織、儲存、轉化、創新、分享及利用，亦即將組織內的經驗知識，作有效的紀錄、分類、儲存、擴散，以及更新的過程。經由上述知識移轉的過程，促進組織不斷的創新及再生，提昇組織的競爭力，增進組織的資產，強化組織因應環境劇烈變遷能力及不斷自我改造能力，以達成組織永續發展的目標。

知識時代唯有創造知識、活用知識的企業才能想企業改革所帶來的成功，才能在知

識時代中屹立不搖，要創新必須具備活用知識的企業文化；要活用必須建立可以依據知識來進行創新的企業文化。在知識時代知識管理是因應企業變革的一種策略，能夠發揮極大力量；如今知識管理在歐美先進國家被公認為繼再造工程 (BPR) 之後，企業變革的最佳策略 (劉京偉，2001)。

二、知識管理的內涵

組織要能作有效的知識管理，則了解知識管理的內涵當為首要之務；以下說明知識管理之內涵：

Wiig (1994) 認為知識管理是包含所有可激發組織產生智慧性的行動 (intelligent acting) 與觀點之概念性架構，此概念架構之三大要素為：

1. 探索知識及其適切性。
2. 發現知識的價值。
3. 靈活的管理與運用知識。

Wiig 又指出知識管理的基礎有四個範疇：

1. 知識的創造；
2. 知識的顯示 (manifestation)；
3. 知識的利用；
4. 知識的轉化。

Broadbent (1998) 認為知識管理應包括資訊管理與組織學習，來創造知識，以為組織發展之用。

羅文基 (2000) 指出知識管理的內涵包含四向度，如圖3-1所示：

1. 知識的彙集、整理與建置：知識管理的首要工作是彙集、整理與建置組織所需要

知識系統與知識庫，以利於知識的取得與應用。

2. 知識的流通、分享與累積：具備了完整的知識系統或知識庫後，應讓知識充分的流通，並透過彼此的分享、學習得以累積更多的知識。

3. 知識的運用、活用與再利用：知識必須加以運用、活用與再利用，如此才能真正解決組織的問題，進而創造組織的價值。

4. 知識的活化、開發與創新：組織透過有效的管理機制，活化、開發新知識，讓知識不斷地創新，使組織充滿生機，進而展現發展的優勢。

肆、知識的轉化與知識管理的實踐

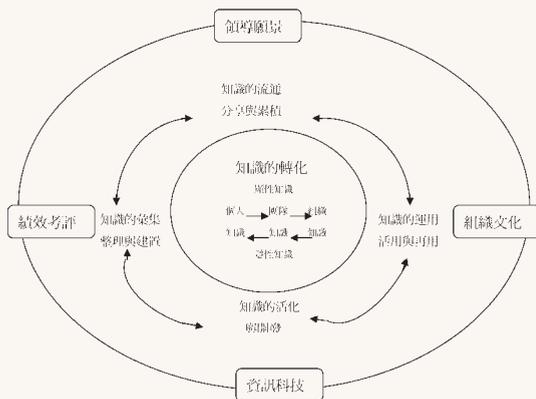


圖3-1 知識管理模型

資料來源：改自翰林文教雜（2000）。
運用知識管理帶動教育革新。21期，4
頁

知識管理涵蓋的範圍頗廣，組織知識的創新與轉化是組織能獲得競爭優勢的基礎，成功的知識管理是植基於組織知識轉化的成功。所以釐清知識管理的意涵之後，需對知識的轉化作更深入的了解。

「knowledge transfer」一詞，有些學者是譯成「知識轉化」，而有的是譯為「知識移轉」，兩者應可通用；在知識轉化的過程是牽涉到內隱知識與外顯知識間的變換。「內隱知識」不易口語化、形式化，難以溝通的、是主觀獨特的，是個人經驗，不易分享的；但卻能透過個人經驗、印象、習慣、文化等方式表現出來；「外顯知識」具有語言結構性，是具體客觀、可以捕捉的概念，易於流通、分享，如手冊、報告等。組織創新知識的過程是經由內隱知識與外顯知識交互作用產生的。

● 知識轉化模式

野中郁次郎和竹內弘高（1995）認為知識轉化是經由下列四種模式如圖4-1所示（劉京偉譯，Arthur Aderson 著，2001）：

1. 共同化（socialization）或稱社會化：從內隱知識轉換至內隱知識的過程，此是指組織成員間分享個人經驗，以創造內隱知識的歷程；意即為成員間內隱知識的轉移，分享個人經驗、心得以形成知識團體化，產生共鳴式的知識。因此個人需身體力行以致知，組織內部需建立充分溝通交流機制。

2. 外化（externalization）：從內隱知

識至外顯知識的過程。以語言、形式將想法與訣竅表現出來，使成為正式的組織知識，而能被廣泛、有效的使用。於此過程中內隱知識透過隱喻、類比、觀念、假設表達出來；最常被用為知識外化的方法是演繹與歸納及隱喻與類比。內隱知識外化是組織創新活動中的重要部分，創新能力強的組織其知識外化效果特別顯著。

3. 連結 (combination)：從外顯知識轉換至外顯知識的過程。結合不同的外顯知識體系；個人透過文件、會議、電腦網路交換，組合語言與形式以結合知識。連結可產生原型與新原件技術等系統性知識。

4. 內化：從外顯知識轉換至內隱知識的過程。當經驗透過共同化、外化與連結，再進一步內化到個人的內隱知識裡，就成為有價值的資產。能掌握語言與形式，以語言、故事傳達知識或製作成文件、手冊均有助於內化過程。內化可產生專案管理、製造過程、產品使用及政策執行等操作性知識。

由上述知識轉化的模式可知，內隱知識與外顯知識彼此交互作用，經由共同化、外化、連結及內化的知識轉換過程，個人、團隊、組織等不同層次的知識逐漸擴散，即形成所謂的「知識螺旋」，不斷的循環在轉化過程中，知識便不斷的創新，如此才能提昇組織知識層次。

● 知識轉化的阻力與解決方法

知識移轉的目的是改善組織的行事能

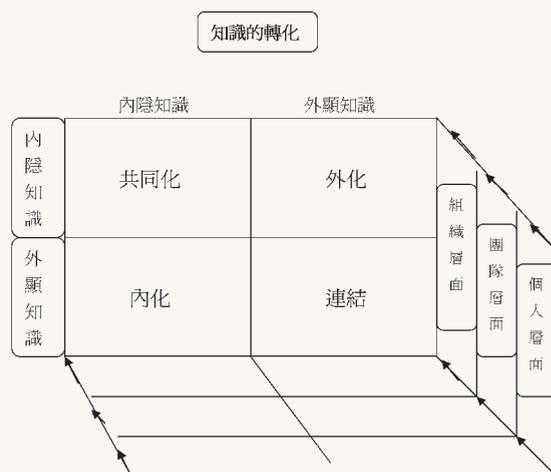


圖4-1 知識的轉化

資料來源：改自劉京偉譯，Arthur Aderson 著 (2001)。知識管理第一本書。台北市：時代出版，P35。野中郁次郎和竹內弘高 (1995)。創新求勝。日本經濟新聞社。

力，並進而提升其價值；企業新產品的開發，若沒有有效的知識轉移配合，幾乎是不可能的任務；在激發新點子轉化為產品過程中知識移轉更重要，此過程需要許多人的同心協力在共同解決開發新產品時會碰到的種種複雜的問題，良好的企業文化激勵知識轉移，如充分授權、容忍有創意的錯誤及尊重每個人的才華 (胡偉珊譯，2001)。

在組織中進行知識移轉會遭遇到的一些阻力與如何解決之途徑如下表4-1所示：

由上述分析，可知知識移轉的過程應包括兩大行動：1. 傳達：即傳送或是呈遞知識



表4-1 知識移轉的阻力與解決方法

知識移轉的阻力	解決方法
● 缺乏信任	● 透過面對面的會議建立關係和信任
● 不同的文化、用語、參考架構	● 以教育、討論、刊物、團隊、輪調等方式建立共識
● 缺乏時間和會面的場所：對工作的生產力定義狹隘	● 提供知識轉移的時間與場所：諸如展覽會、談話室、會議報告等
● 地位與獎勵都歸給知識員工	● 評估員工的表現，並提供知識分享的誘因
● 接受者缺乏吸收能力	● 教導員工要有彈性；提供學習的時間；僱用能夠接受新知的人員
● 相信知識是某些特定團體的特權	● 鼓勵採用超越階級性的知識策略，點子的品質比其他來源地位高低還要重要
● 無法容忍錯誤或是需要協助的事實	● 接受並獎勵有創意的錯誤與合作模式；即使不是無所不知，也不會喪失地位

資料來源：胡偉珊譯（2001），Davenport, T.H., & Prusak, L. 著。知識管理。台北市：中國生產力，P169。

給潛在的接受者；2. 吸收：並由該接受的個人或團體加以吸收；但如只是把知識變得易於取用，這並不算是移轉，因無任何方法能夠確保這些知識會被組織成員妥善地加以利用。如果知識未經接受者吸收、利用，則就不算是真的移轉成功（胡偉珊譯2001）。

● 知識管理的實踐

知識管理的實踐可分成四大類如圖4-2所示：

1. 知識的彙集與再利用

組織實踐知識管理，可先從知識的彙集與再利用開始，以實現革新及創新知識。知

識的彙集與再利用，可從學校行政組織各處室、組或教師個人的工作檔案、手冊、辦法，作資料彙集成系統化的知識，未來有類似事件即可作為因應處理。知識的彙集與再利用亦強調組織內知識的共享。

2. 發掘問題與運用知識以解決問題

組織中不論個人或群體推動知識管理，要去主動發現問題，例如知識分享、溝通產生了障礙或資訊科技上的應用等問題，這些都須靠組織群體運用知識、智慧去改善、解決問題。

3. 組織學習與累積知識

透過個人層次知識的活用，可以強化解

決問題的能力；並利用豐富的成功經驗，建立學習型的組織。組織學習的目標必須能強化組織的核心能力，在整個知識管理活動中，決策階層須充分的授權與積極的參與。

4. 革新與創建知識

彙集創新的知識後再將之系統化，創造

更新的知識以提升組織的價值之學校文化。知識融入了個人的智慧及創造力，即個人將共享資訊，加以分析、利用，並融入個人的創意分享他人，以達成組織目標。

伍、知識管理對學校組織的啟

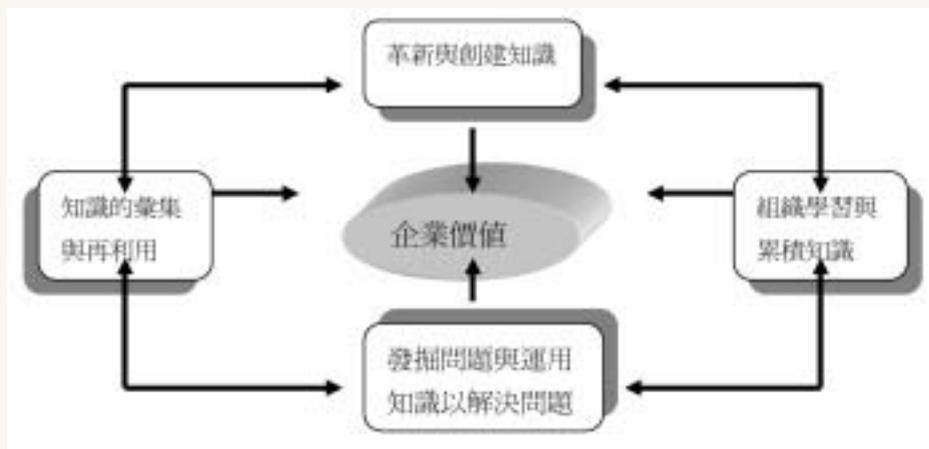


圖4-2 知識管理的實踐

資料來源：劉京偉譯，Arthur Aderson 著（2001）。知識管理第一本書。
台北市：時代出版，P54。

示

教育是帶動社會進步的動力，身處知識經濟時代，則學校組織勢必推動知識管理，以充分運用人力資源，開發人力潛能，掌握知識精髓，進行知識創新，以創造學校發展的高峰。以下提出知識管理對學校組織的啟示：

一、引進知識管理系統

知識經濟時代，無論企業或政府機關為

增強競爭力，無不積極推動知識管理，學校組織當然也不例外；在學校組織引進知識管理系統時，學校領導者首先要思考之問題如下：

1. 宣導知識管理的必要性：學校領導者必須思考如何在組織內部，讓學校內的成員對知識管理的價值、必要性及重要，在認知上有所覺醒、重視，且激發其推動實踐的動機，如此才能真正的實踐知識管理，以提昇組織效能。

2. 學校領導者對於學校未來發展策略、



整個知識管理業務、流程、及人力資源、資訊科技要如何整合？以達成成功的知識管理。

3.在學校引進知識管理之後，為達成最佳效果，必須導入回饋系統，評估知識管理對組織是否產生「助益」，需時時不斷地修正、創新與發展。

二、推動學校知識發展策略

學校領導者要把學校發展策略融入知識管理中，學校的知識策略最重要的是能建構清晰的學校願景。施振榮（2000）認為企業要追求卓越，最基本的要件就是要有很好的願景；願景是組織成員的希望，亦是學校教育的目標；它能让全校師生得以凝聚共識，並能振奮人心，且提供一個明確的方向。校長領導全校成員共同塑造學校的願景及全校師生核心的價值觀，以作為組織成員行為的準則，讓學校組織成員能追夢、並逐步實現夢想。

三、建立學習型組織，強化知識創新動能

能夠實踐知識管理的企業都有一個共同的特點就是建立學習型組織（劉京偉譯，Arthur Aderson 著2001）；知識經濟時代強調知識的傳遞、推廣、應用與創造，知識管理能否落實、運用，其最大關鍵在於個人與組織的學習能力，而培養個人與組織學習能力則有賴於學習型組織。教師是知識的工作者，每天都在傳遞與創造知識，在學習型

組織中經由塑造共同願景、改善心智思考模式，樂意成為知識工作者，建立學校知識庫、團隊學習，進而創新知識；鼓勵自我超越，以達成自我實現。學校行政領導者應深刻體認知識經濟時代的來臨，應扮演學習型組織的建構者；以身作則、主動學習，營造時時學習、處處學習的氣氛，進而提高學校的競爭力。

四、信任與分享學校文化的再造

知識經濟強調組織需要有一個信任、分享的環境，如此知識才能不斷的創新，所以能彼此信任、相互分享的組織文化，是知識管理中創造新知的重要途徑，因此建構一個分享的學校文化，是攸關學校永續發展的成敗。而一般學校機關是較科層體制、僵化、刻板，組織成員較不願與人分享知識，而知識經濟非常重視知識分享與移轉，互動對於思考發展提供有力的環境，因此今後學校行政領導者應善用溝通對話技巧，以促進教師間的社會互動，應鼓勵創造新知、運用新知，並藉由信任與分享的組織文化氣氛，使成員皆能主動吸收新知、願意分享知識，進而創造新知。故塑造信任與分享的學校文化乃是學校教育應努力的重要課題。

另一項重要的是建立學校的「知識長」，知識長負責建立、分享知識學習工作，推動組織學習計劃，蒐集組織知識，發展學校知識地圖，透過文件、檔案、資料庫，列舉出知識來源分類與傳達。



五、善用資訊科技

Lindgren, R. et. al (2002) 認為今日許多組織的發展都依賴組織成員的知識與能力，而且資訊系統 (information systems) 用來支持知識管理，被視為是成就組織競爭力的最有利的工具。又為改進企業組織效能與競爭力，組織花費巨大的投資在資訊系統以支持知識管理 (Wiggbet al., 1997; Milton et al., 1999)。由上述可知，資訊科技的運用在知識經濟時代扮演著極重要的角色。

新世紀是資訊科技時代，教育也要走向資訊化、網路化及數位化，資訊科技可促使知識管理便得更有效率，資訊科技可能會隨著個別學校不同發展狀況，而有不同的資訊科技的需要，所以學校組織須先檢討哪些新的資訊科技能靈活運用於知識管理中，以強化組織的學習。資訊科技最大的用途是能幫助大量蒐集、儲存與活用知識，且資訊科技要讓使用者能便於利用；資訊科技運用在學校行政與教學的例子，如校務行政系統、遠距教學、各學科網路教學資料庫、非同步教學系統、虛擬學校、跨校跨國合作教學的建置與運用等；且教室能充實這些資訊設備，讓師生能有效利用資料庫、網際網路、網路圖書館、虛擬學習、論壇、討論區等，這些都是協助知識管理的重要工具。

六、鼓勵創新精神

偉大的創意需要不能受到羈絆的想像力，更要不按理出牌，叛逆成性的人才會有這種創意。重視及尊敬的好奇心的社會，自然

能孕育出具好奇心的人。科學也許永無止境，永遠都值得一探究竟、追根究底，大破大立的空間，要在科學上有個成就！就得抱持凡事懷疑的態度，並且拒絕接受權威 Thurow (2000)。

知識經濟的關鍵就在於知識的創新、共享與應用。創新即是把知識轉為主動思考，美國教育重視啟發式教育，鼓勵學生多出點子，因此美國成為知識經濟成功的典範。反觀國內教育向來缺乏鼓勵學生自由思考及創意，過分重知識直接傳授，而未能讓學生主動探索、發現知識，因此須激發學生好奇心、鼓勵學生主動建構知識，培養內在動機的自發性學習及冒險精神。

學校領導者應進行學校組織再造，將學校建立一個創新的機制，學校文化、氣氛、環境都能追求創新，教師的授權、在職進修、同儕間的互動學習，以提升創新能力與精神；將最新的教育資訊與世界教育潮流動向提供給學校教師，學校行政服務教學，鼓勵教師教學資源共享，以提昇學校效能。

陸、結語

新世紀是競爭激烈的時代，而「知識」就是致勝的關鍵，因此各先進開發國家無不卯足勁力在推動知識管理；而負責傳遞知識、創造知識的學校教育，其責任更加重大。今日的學校經營亦受時代潮流的影響，校際間的競爭趨於白熱化，具有發展特色、創新的學校才能永續發展，因此處於知識管

理時代，學校教育工作者應有深切的體認與反思，本文所提出的知識管理對於學校組織的啟示，如引進知識管理系統、推動學校知識發展策略、知識創新動能、分享學校文化

的再造、善用資訊科技及鼓勵創新精神等，皆可作為學校教育工作者的參考，以提昇學校教育的品質，為國家培養更多能創新的人才。

參考資料

- 吳清山和黃旭鈞 (2000)。學校推動組織管理策略初探。學校教育月刊，77，18-32頁。
- 吳瓊治和李弘暉 (2001)：摩托蘿拉的知識管理及傳承內化。管理雜誌，第329期，112-116頁。
- 施振榮 (2000)。iO連網組織--知識經濟的經營之道。台北市：天下文化。
- 胡偉珊譯 (2001)，Davenport,T.H.,& Prusak,L.著。知識管理。台北市：中國生產力，169頁。
- 野中郁次郎和竹內弘高 (1995)。創新求勝。日本經濟新聞社。
- 陳依頻 (2001)。Pwc的知識管理與創新。會計月刊，185期，18-19頁。
- 葉連祺 (2001)。知識管理應用於教育之課題與因應策略。教育研究，89期，34頁。
- 翰林文教雜誌 (2000)。運用知識管理帶動教育革新。21期，4頁
- 劉京偉譯，Arthur Aderson 著 (2001)。知識管理第一本書。台北市：時代出版。
- 齊思賢譯，Lester,C.Thuow 著 (2000)。知識經濟時代。台北市：商周出版。
- 羅文基 (2000)。運用知識管理帶動教育革新。翰林文教雜誌，21，4-5頁。
- Bohme, G.& Stehr,N. (1986) .*The knowledge society: The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Boston: D.Reidel Publishing Company.
- Broadbent,M. (1998) .The phenomenon of knowledge management : what does it mean to the information profession? *Information Outlook*, May,23-36.
- Brooking,A. (1999) .*Corporate memory :strategies knowledge management*. London: International Thomson Business Press.
- Hedlund,G. (1994) .A model of knowledge management and the N-form corporation. *Strategic Management Journal*, v15,73-90.
- Lesser (2000) . *knowledge and social capital*. Boston: Buterworth Heinemann.



-
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge management primer*. London: CRC Press.
- Lindgren, R., Hardless, C., Pessi, K. and Nulden, U. (2002). The evolution of knowledge management systems needs to be managed. *Journals of Knowledge Management Practice*, March.
- Nijhof, W. J. (1999). *Knowledge management and knowledge dissemination*. In Academy of Human Resource Development Conference Proceeding: Knowledge Management (ED 431948).
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Milton, N., Shadbolt, N., Cottam, H., & Hammersley, M. (1999). Towards a knowledge Technology for knowledge management. *INT. J. Human -Computer Studies* 51, 615-641.
- Neef, D. C. (1998). *The knowledge economy*. Boston: Butterworth-Heinemann
- New Zealand Information Technology Advisory Group (1999). *The knowledge economy*. New Zealand Internet Institute.
- Quinn, J. B. (1992). *Intelligent Enterprise*. Free Press. New York.
- Rumizen, M. C. (2002). *The complete idiot's guide to knowledge management*. Person Education, Inc.
- Snowden, D. J. (2000). *Liberating knowledge*. paper presented at Knowledge management & Organizational Learning Conference, 28 February-2 March.
- Thurow, L. C. (2000). *Building wealth: The new rules for individuals, companies, and nations in a knowledge-based economy*. New York: Harper Collins.
- Torraco, R. (1999). *A theory of knowledge management*. In Academy of Human Resource Development Conference Proceeding: Knowledge Management (ED 431948).
- Wiig, K. M. (1994). *Knowledge management: The central focus for intelligent-acting organizations*. AR-LINGTON, TX: Schema Press.
- Wiig, K. M., De Hoog, R., & Van Der Spek, R. (1997). Supporting Knowledge management: A selection of methods and techniques. *Expert Systems With Applications* 13, 15-27.

談e世代學校組織的運作策略

張茂源/雲林縣台西鄉泉州國民小學校長

壹、前言

教育是國家發展與社會進步的原動力。近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。追求更好的教育制度、創造更有效率的教育行政改革，便成為當前社會各界所共同關切的課題。

貳、e世代社會的特性

e世代社會的特徵是開放、快速、濃縮、多元、創新、複雜和不穩定，具體而言列述如下：

(一) 經濟的靈活性，打破傳統的職業分工

e世代社會裡靈活的工作技術，打破了傳統的職業分工，在工作任務的分配上有相互交叉和輪替的趨勢。在工作時間上，部分時間制的工作和臨時工作增多，人們可以自由確定上班時間，甚至可以在家裡辦公。在經濟秩序上，則呈現根據消費者的需求取向，進行小批量的生產與市場的行銷並重。加上知識經濟的興起、知識產業出現，對教育來說，培養學生合作學習，與協同、合群的能力，強調終身教育，是至關重要的。

(二) 組織形式和管理方式靈活性、適應性、創造性

為了因應時代巨幅的轉變，組織管理型態不再僵硬與制式化，組織具有靈活性、適應性、創造性、能夠提供機會，促進合作和發展，有利於及時解決問題，有利於提高人類認識自己和環境的能力。個人有更多的機會去注重自我實現、自我發展和自我表現。人們在一起工作只是為了人際交流，不再有固定的權力關係-----，一切都不再是固定的。這種組織形式和管理的流變性，勢必對學校管理結構和教育目的，造成一些影響。

(三) 高科技模擬世界

e化世界充斥著高科技生產出來的各種影像---電視、錄影、傳真、虛擬實境等等。視聽媒介對學生的學習和學校生活產生巨大的影響，教育必須引進先進技術，將資訊科技融入教學，並進行教學的改革。

(四) 時空的濃縮

e世代社會增加了流通量，使旅行和通訊更便捷，決策更迅速，服務更週到，並減少了等待的時間。它影響了各種知識的運行，影響了我們的生活和工作的質量，影響了道德基礎和我們的行為方向。知識的快速生產與傳播，使得人們在追趕新潮流之際，忽視對別人的關心和與別人關係等複雜的、看不



見的、難以度量的問題。

(五) 教育的過程是開放性的，且重視轉化性的質變

e世代社會的教育，主張在發展過程中允許混亂、不確定及模糊不清，重視轉化性的質變，且其質變是自然產生的、開放的，歡迎差異的存在。在教育領域裡，倡導個體性、注重個體間的差異和群體間的差異與多元價值，透過對課程和評價的控制來促進人們的傳統文化意識。

參、e世代社會特性對教育的衝擊與啟示

e世代社會注重多元、差異、新奇與反中心性霸權的思想，對於學校教育有如下的衝擊與啟示。

一、對教育的衝擊

(一) 學校空間的轉型

二十一世紀是資訊科技時代，尤其網際網路的普及，任何人皆可以透過上網，在浩瀚無垠、快速變幻的網路世界裡，獲得他所需要的知識內容，更可以透過虛擬的學習環境與人對話、互動。知識學習的管道不再只是坐在教室聽講而已，學習環境也不只是侷限於校園內，藉由網際網路的應用，更由校內延伸至校外。

(二) 教學學習的轉型

由於全球化的世界知識倍增，資訊科技

一日千里。過去教師是知識和經驗的來源，學習是由教師指導；現在資訊科技發達，學習不再以教師為限，學生可利用電腦輔助教學自學，可藉由網際網路獲取所需資訊內容，藉由電子書或有聲圖書的學習，以充實自我與吸取新資訊。新知識或資訊成爆炸性的成長，同一資訊無法因應瞬息萬變的社會；教育不再是資料的堆砌和資訊的蒐集，更重要的是知識的建構；學習的內容亦不只侷限於經驗的傳承、與吸取，強調著重智慧潛能的開發、創造。

(三) 學校組織的轉型

傳統科層體制下的學校組織型態，偏向於靜態垂直組織結構；學校評鑑主要以校務行政為範疇，屬單一、靜態資料的檢核，甚少與外部組織關係發生往來。隨著e化時代的到來，資訊變動的快速，學校組織型態已逐漸轉為動態水平組織結構；再加上與其他平行學校的互動日增，單一學校組織結構面臨嚴重挑戰，教育夥伴關係的建構已然成型。

(四) 教育領導的轉型

領導是學校教育與發展的關鍵，在今日社會快速變遷時代，過去科層體制下，對勞動力、資源、及資本的重視，都因市場運作規則的改變而徹底瓦解（王保進，2001）。傳統領導所強調的「職位權」，因知識資本受到重視，將被以知識、資訊的「知識權」所取代。教育鬆綁的教改理念，使過去「由上而下」的行政決策模式，逐漸轉為「由下而上」的決策模式。學校本位管理，教師會、家長會互動決策的型態，促使校園更民主

化、決策權更分散化(湯志民, 2001; 張文軍, 1998)。換言之, 學校必須要具備比傳統科層體制更快速的行動能力, 更富創意的策略, 更有彈性、更密切的夥伴關係, 使具有適應競爭之能力。

(五) 學校評鑑的轉型

有效的組織管理團隊, 不僅創建整體討論合作學習的機制, 且能快速的反應客戶需求, 成為組織運作的主軸。其主要功能乃在於創造、整合, 擴充組織的知識資源, 使組織中的經驗、知識及資產發揮最佳的創造能力, 以創造更高的價值, 完成組織的目標(張文軍, 1998; Liebowitz, 1999), 它是一個講究績效責任制的組織運作。

二、對教育的啓示

(一) 教育不應該是狹隘的專業化, 不應該是純粹的功利主義:

教育不僅是知識的傳遞, 更應具備有文化的傳承與社會化的積極功能。講究的是「十年樹木, 百年樹人」的潛移默化工作, 有其「傳統工作」亦有其現代意義、時代使命。

(二) 採取較寬鬆的態度面對教育問題, 從不同的角度去探討教育問題:

面對詭譎、多變的社會, 學校教育不應該再是關起們來辦教育便算了事。必須從多層面、更多元的角度, 去看教育問題、面對教育問題、進而解決教育問題。

(三) 以學習者為中心, 允許多元化和差異性:

人與人之間的差異是不可避免的, 學生個體有其生命、亦有其差異性。教育工作者, 必須以關懷、寬容的態度, 屏除傳統教育方式, 去適應學生個別差異, 因材施教, 創造學生、老師雙贏的新局面。

(四) 以學校為基礎的管理和分享式的決策方式:

因地制宜, 教育權力下放, 是教育改革的首要機制。學校經營必須師、生、社區民眾, 共同參與, 將領導的職責分散到教師與學生、行政管理人員和家長等各方面的互動關係中, 並根據地方特性與需求, 創造具有特色的學校文化, 進而凝聚為優質的社區文化。

肆、e世代學校組織的運作策略---4+2方程式

尊重、民主、多元參與, e世代領導過程中不可或缺的。領導者必須跳脫自我為中心, 及傳統僵化式的思考模式; 以「共同參與」、「充分授權」的領導方式, 多方蒐集資料與訊息、集思廣益, 方能作出最佳的決定。其具體運作策略如下:

一、創新 (creativity)

創新能力是推動知識經濟與學校永續經營的動力, 無論知識和科技都貴在不斷創新, 唯有不斷突破創新, 才能開創無限的可能, 亦才能因應教育市場高度競爭和快速變遷的需要, 追求新發現, 探索新規律, 累積

新知識，達到創造知識附加價值，謀求學校競爭優勢的目的。

二、溝通 (communication)

在瞬息萬變、訊息傳播快速的e-世代與教育鬆綁呼聲的高揚之下，傳統由上而下之權威管理模式，已不符時代所需。取而代之的是，充分授權、發揮自己之專業自主、全體成員參與學校管理、共同經營學校行政事務。唯有全員參與決策的過程，方能配合政策的執行；學校經營者應善用各種正式、非正式組織的溝通管道，建構有效的溝通機制，了解各類顧客（學生、教師、家長、社會大眾）的需求，集合眾人之力，創造永續發展的校園環境。

三、改變 (change)

面對日趨激烈、知識變動快速的時代，學校如何在講究競爭力的環伺中求生存，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、與他校策略聯盟取長補短，使組織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。

四、顧客導向 (customer)

學校行政應兼顧組織目標的達成及師生學習需求的滿足。在民主、開放、多元的社會環境，面對家長間不同的要求，與行政機關的種種規定與限制；學校必須確實掌握時代的脈動與顧客的需求，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。

五、趨勢 (trend)

領導是學校教育與發展的關鍵，在今日社會快速變遷時代，過去科層體制下，對勞動力、資源、及資本的重視，都因市場運作規則的改變而徹底瓦解。傳統領導所強調的「職位權」，因知識資本受到重視，將被以知識、資訊的「知識權」所取代。教育鬆綁的教改理念，使過去「由上而下」的行政決策模式，逐漸轉為「由下而上」的決策模式。學校本位管理，教師會、家長會互動決策的型態，促使校園更民主化、決策權更分散化。換言之，學校必須要具備比傳統科層體制更快速的行動能力，更富創意的策略，更有彈性、更密切的夥伴關係，使具有適應競爭之能力。

六、科技 (technology)

知識的學習與創新，不僅是今日學校教育的主軸，更是國家社會經濟、政治、文化發展的命脈。近十年以來，由資訊通訊科技所帶動的技術變革，已徹底改變了人類生活與生產的模式。舉凡政治、經濟、社會、文化、教育、商業、娛樂等訊息，皆可在網路上透過利用資料查詢服務系統 (Gopher)、檔案傳輸 (FTP)、搜尋引擎 (Search Engine)、遠端載入 (Telnet)、資料索引查詢系統 (Archie) 等工具，將搜集到的網路



上豐富的資訊整理成有用的資源，以補組織運作經驗之不足並提供相關諮詢服務。並透過網路學習科技的應用，建立學習者的學習檔案，並整合學習護照，設立個人學習帳戶，共同投入繼續學習、累積知識、獲致學習技巧，從學習中進行結構與行為的修正。善用新的活動系統以發揮相乘效果，才能產生持久的優勢。

伍、結語

教育是帶動社會進步的動力，身處知識

經濟時代，學校教育如何規劃、調整，以因應多元、急遽變動社會的發展，培育健康、快樂，能獨立思考，具備解決問題與創新能力的e世代新新人類，是一值得關切的課題。展望二十一世紀，知識風起雲湧，科技日新月異，成為一成不變的固定因應方式或模式，已不足以應對時代的蛻變。面對瞬息萬變的e世代，學校組織運作應藉由多元、主動積極的互動過程中，激發全校師生的品質意識感，使全校師生在品質文化的承諾下，培養成員創新能力，引領學校教育革新、進步。

參考資料

- 王保進 (2001)。知識經濟時代下之教育省思。教育資料與研究, 41, 17-25。
- 吳正己、林凱胤 (1996)。電腦網路通訊與教師專業成長。視聽教育雙月刊, 37, 6, 1-10。
- 湯志民 (2001)。知識經濟與教育轉型。教育資料與研究, 41, 13-16。
- 張文軍 (1998)。後現代教育。台北：揚智。
- 張茂源 (2002)。知識經濟時代的學校教育革新策略。學校行政雙月刊, 20, 53-63。
- 張茂源 (2003)。形塑e世代的行政領導, 師友, 429, 54-55。
- Liebowitz, J. (1999)。Building Organizational Intelligence: *knowledge management primer*. London: CRC press.



研習資訊雙月刊

中華民國七十三年三月三十一日創刊

中華民國九十三年十月十五日出版 第二十一卷第五期

發行人：何福田

召集人：陳清溪

社長兼主編：朱麒華

編輯小組：江淑子、李俊湖、洪若烈、范信賢、郭美玲、陳明月、陳美如（按姓氏筆畫排列）

執行編輯：陳麗芬

發行所：國立教育研究院籌備處 研習資訊雜誌社

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711268

傳真：02-86711483

網址：<http://www.naer.edu.tw>

印刷所：台霖印刷設計股份有限公司

地址：台北縣新店市民權路126號3樓

電話：02-22181827

法律顧問：福田法律事務所

全文瀏覽網址：<http://www.naer.edu.tw/3/index.htm>

零售處：

- 1、國家書坊台視總店：台北市八德路三段10號（電話：02-25781515轉643）
- 2、三民書局：台北市重慶南路一段61號（電話：02-23617511）
- 3、五南文化廣場：台中市中山路6號（電話：04-22260330）
- 4、新進圖書廣場：彰化市光復路177號（電話：04-7252792）
- 5、青年書局：高雄市青年一路141號（電話：07-3324910）

行政院新聞局出版事業登記證：局版台省誌字第584號

中華郵政北字第1155號執照登記為雜誌交寄

GPN：2004000011

轉載本期刊文章需先徵得本社同意