

教育概論_陳嘉陽

※ 本書分爲上中下三冊，共八篇，再細分二十章。

上冊→第一篇	教育的概念與演進	→	第一章	教育的基本概念
			第二章	教育的歷史演進
第二篇	教育的理論基礎	→	第三章	教育的哲學基礎
			第四章	教育的社會學基礎
			第五章	教育的心理學基礎(發展)
			第六章	教育的心理學基礎(學習)
第三篇	教育的組織與制度	→	第七章	教育行政
			第八章	學校制度
第四篇	教育專業	→	第九章	教育法令與教師的權利義務
			第十章	教育專業發展
中冊→第五篇	教育的內容	→	第十一章	課程理論與實務
			第十二章	九年一貫課程
第六篇	教育的方法	→	第十三章	教學原理
			第十四章	班級經營
下冊→第六篇	教育的方法(續)	→	第十五章	測驗與評量
			第十六章	輔導原理
			第十七章	特殊教育
第七篇	教育研究	→	第十八章	教育研究法
			第十九章	教育統計
第八篇	教育改革	→	第二十章	教育時論與教育改革

第一章 教育的基本概念

一、教育的意義

(一) 字源義

1. 中國—『教育』，一詞合併最早出現在孟子盡心篇
 - (1) 說文解字，『教，上所施下所教』，『育，養子使作善也』。
 - (2) 注重模仿，以善爲最後目的，強調道德，與孝有關，特徵在於明人倫。主要以文化觀點解釋教育的目的。
2. 西洋—Education，爲「養育」、「引出」之意。注重「引出」，未指出明確目標。
 - (1) 目的其一：在發展個性、開發潛能，以實現自我。不應有任何目的(杜威，教育的過程便是目的)
 - (2) 目的其二：如蘇格拉底，產婆術(詰問法、問答法)。將潛藏在人心的德與智引導出來，引出的結果便自然實現德與智的目標

(二) 概念義

1. 複合的概念：教育的活動範圍很廣，包含：教導、學習、訓導、輔導、考試、課程、教材、教師、學生、學校等概念。

2. 爭議性的概念：放任(自由主義或解放主義)、嚴管(保守主義或基本教義派)。
3. 多樣態的歷程：教育是技術(有跡可循)、也是藝術(具創意)。
4. 工作—成效的概念：耕耘、收穫並重。

(三) 學術義

1. 生物學：適應環境(霍爾、盧迪路)。
2. 心理學：改變心智(洛克—形式訓練說、赫爾巴特—形成說、桑代克—行為養成說)。
3. 社會學：社會規範內化(涂爾幹、斯普朗格)。
4. 哲學：自我成長(自然主義—盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾；理想主義—康德、拿托普；實驗主義—杜威；存在主義—齊克果、海德格、亞斯培；邏輯實證論—羅素、維根斯坦)。

二、教育的本質

(一) 非工具性的形上觀點

1. 人爲萬物之靈
2. 引導人類善性發展
3. 使(自然)人成爲(理想)人的作用

(二) 工具性的實際觀點

1. 生長的必須(杜威—教育即生活，即生長，即經驗改造)。
2. 自我實現(福祿貝爾、蒙特梭里、馬斯洛—需求層級理論)。
3. 文化繁衍(斯普朗格—六種人格類型)。
4. 教育即社會化(涂爾幹、凱善斯泰納)。

三、教育的功能

(一) 功能的概念分析：教育的功能，指的是教育在本質上應該發揮的作用。

(二) 微觀層面

1. 增進生活知能
2. 發展個人潛能
3. 達成自我實現
4. 提升人生境界(康德—教育論)。

(三) 鉅觀層面

1. 政治(1)教育可塑造國民的政治意識型態。
(2)教育可培養政治領導人才。
(3)教育可維護政治和平，促進民主政治發展。
2. 經濟(1)教育可提供經濟生活所需的技能。
(2)教育在培養經濟發展所需的人才。
(3)教育可促進經濟成長。
3. 社會(1)教育可幫助個人社會化。
(2)教育可促進社會流動。
(3)教育可導引社會變遷。
4. 文化(1)教育可傳遞文化遺產。
(2)教育可選擇並繁衍文化。

(3)教育可創造文化遺產。

四、教育的規準

(一) 教育的必要與可能

1. 依賴性：必要
2. 可塑性：可能

(二) 反教育：教與學的過程或結果，貽害本人或人群，即為反教育。

(三) 教育的規準

1. 價值性：教育必須合理，有正面價值。為最基本(施教者的認知)。
2. 認知性：教學活動應該讓學習者了解內容。知其所以然(學習者考量)。
3. 自願性：教育過程必須尊重學習者的自由意志(施教者與學習者之間的共識)。

(四) 廣義的教育與狹義的教育

1. 狹義的教育：一般指學校教育。
2. 廣義的教育：學校、家庭、社會有形無形的教育作用。即非正式教育。
3. 學校教育：有特定的場所(學校)、特定的受教者(學生)、專門的施教者(教師)、特定的目的與特定的教育內容。即是有計畫的教育。一般稱之為正式教育。
4. 非正規教育：指正規(式)教育(即學校教育)以外一切有組織的教育活動(如：職訓或進修)。
5. 非正式教育：每一個人在終生的經驗過程中(例：家庭、社會或工作場所)所獲得的態度、價值觀、技能和知識等。

(五) 教育學的發展：教育學成爲一門獨立的學科，以赫爾巴特的「普通教育學」之發表，提出「科學的教育學」，爲教育學發展的里程碑。

五、教育的目的

(一) 教育目的與教育宗旨

1. 宗旨：層次最高，國家教育最高理想或準據。
2. 目的：介於宗旨與目標之間，以具體的目標落實抽象的理想(宗旨)，如各級學校或各類教育的教育目的。
3. 目標：一科目或一堂課所欲達到的標準。

(二) 我國教育目的的演變

1. 傳統(夏至清中葉)教育目的：復本性、崇人倫、重修己、務善群。
2. 光緒 32 年教育宗旨：忠君、尊孔、尙公、尙武、尙實。
3. 民元年教育宗旨：蔡元培：「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」
4. 民 4 年袁世凱的「教育綱要」爲：「愛國、尙武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒諛進。」
5. 民 18 年北伐成功公佈「中華民國教育宗旨及其實施方針」：「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的；務其民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。」
6. 民 36 年憲法第 13 章「基本國策」第 5 節「教育文化」第 158 條：「教育文化，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活知能。」

(三) 西洋教育目的的演變

1. 希臘：文雅
2. 羅馬：實用
3. 中世紀：宗教
4. 文藝復興：人文
5. 近代：
 - (1)唯實主義：
 - A.人本的唯實主義：古典
 - B.社會的唯實主義：實用
 - C.感覺的唯實主義：以感官與外界接觸，俾獲得經驗的知識。
 - D.人物：法國孟泰因、英國培根。
 - (2)自然主義：法國盧梭主張教育目的在於「返回自然」，教育的實施亦應順應自然。影響其後的裴斯泰洛齊、福祿貝爾、蒙特梭利。
 - (3)國家主義：德國斐希特發表「告德意志國民書」，目的在培養忠勇為國的國民。
 - (4)生活預備：英國斯賓賽主張教育目的為「完美生活」作預備。
6. 現代：
 - (1)公民：德國凱欣斯泰納－培養國家公民為教育目的。
 - (2)民主：美國杜威－教育機會不為少數特殊階級壟斷，應為全民所共享。
 - (3)現代化：20 世紀各國教育都負有國家現代化使命，「經濟開發」為其指標。

(四) 初等教育的目標

1. 民 36 年憲法第 158 條：「教育文化，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活知能。」
2. 民 88 年教育基本法第 2 條第 2 項：「人民為教育權之主體。教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念，人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之了解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」
3. 民 68 年公佈，民 88 增修訂，國民教育法第 1 條：「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」
4. 民 89 年公佈九年一貫課程綱要。
5. 義務教育：(1)每一國民均需就學；(2)培養健全國民為目的；(3)受教權；(4)免費。
6. 國民教育：法國拉.沙羅臺首先使用，是全體國民必須接受的最基本的教育。
7. 基礎教育：培養個人的基本能力，奠定個人身心發展之基礎的一種教育。
8. 初等教育：一般指小學教育或再包括學前教育(幼稚園)在內。

第二章 教育的歷史演進

一、中國教育的發展

(一) 思想史及制度史

1. 上古時期－虞夏商周
 - (1) 儒家－孔子(仁)、孟子(性善)、荀子(性惡)
 - (2) 墨家－墨子(實用主義)
 - (3) 道家－老子、莊子(自然主義)
2. 中古前期－秦漢魏晉南北朝

- (1) 漢—董仲舒(獨尊儒術、性三品)、王充(論衡、性三品)
- (2) 西晉—傅玄(性善惡混)
- (3) 北齊—顏之推(顏氏家訓)
3. 中古後期—隋唐宋元明清
 - (1) 隋—王通(性善)
 - (2) 唐—韓愈(性三品、師說)、李翱(性善情惡、滅情復性)
 - (3) 北宋—周敦頤(周濂溪、理學之祖)
 - (4) 宋—張載、二程(程顥<明道>、程頤<伊川>)、朱熹(理學集大成)、陸象山(陸九淵)
 - (5) 明—王守仁(心即理、致良知、知行合一)
 - (6) 清—顧炎武、王夫之、顏元(顏習齋、其弟子李恕谷)
4. 近、現代—清同治以後
 - (1) 清末—張之洞(勸學篇、中體西用)、梁啟超(中西兼通)
 - (2) 民國—蔡元培

(二) 制度史—學校制度

1. 我國正式教育可能萌芽於虞夏，教育制度大約建立於殷商，至周代則大備。
2. 周及周以前「學」為所有學校的通稱，分國學及鄉學；國學又分大學與小學兩級，而鄉學都是小學。
3. 夏名校，殷為序，周稱庠。東周以後，則官學廢而私學興。
4. 春秋戰國—分九流十家，其思想主要分儒、道、墨、法四家。
5. 兩漢學制是官學與私學並立的局面，太學(漢武帝採董仲舒)。
6. 地方—平帝：郡國曰學、縣曰校、鄉曰庠、聚曰序。
7. 南朝宋文帝在京師設立儒學、玄學、文學、史學四所學校，為中國大學分科之始。
8. 唐太宗時教育制度最完備。
9. 宋代中央設立的學校有三類：
 - 第一類相當於普通大學性質的學校，有國子學、太學等；
 - 第二類屬於專科性質的學校，有律學、算學、醫學等；
 - 第三類為小學性質的學校，有小學，為宋代新制，多附設於州縣學。
10. 元代中央設立國子學，地方則路、州、府、縣均設學。真正為世所重是書院制度。
11. 明代真正盛行的仍是書院。
12. 清代教育重心在科學，官學不發達，民間主要有賴私塾與書院。
13. 民國元年(1912)的學制分三段五級。
14. 民國 11 年公佈「新學制」，根據兒童青年身心發展程序劃分為「六、三、三」制。

即小學六年(6~12 歲)、初中三年(13~15 歲)、高中三年(16~18 歲)。

(三) 制度史—選才制度

1. 漢以前：選士制度。第一流的士—儒、墨、法；第二流的士：蘇秦、張儀。
2. 漢：選舉制度(如賢良方正、茂才異等、孝廉、太學等)。
3. 東漢末至南北朝：九品中正制。
4. 隋唐以降：科學考試制度。

5. 隋煬帝大業二年設進士科，成爲科學制度的濫觴。至清光緒 31 年廢止。
6. 科學的程序、主要分鄉試及省試。鄉試由士子懷家牒自列州縣，經州考選後再按名額至京師考省試。省試又稱禮部試。

二、西洋教育的發展

(一) 思想史

1. 希臘(雅典—文雅教育；斯巴達—軍國民教育)
 - (1) 蘇格拉底
 - A. 西方的孔子。
 - B. 重視道德與知識，主張「知行合一」、「知德一致」與「福德一致」。
 - C. 唯有「自認無知，才算是知識」。
 - D. 教育方法採取啓發式教學法，即是「產婆法」，今通稱之爲「辯詰法」。
 - (2) 柏拉圖
 - A. 著「共和國」與「對話錄」(對話錄→大半以其師蘇格拉底作爲對話的主人翁)。
 - (3) 亞里斯多德
 - A. 著「倫理學」及「政治學」。
 - B. 教育目的在於培養理性及道德兼顧的國家公民。
2. 羅馬—實用
 - (1) 西塞祿—教育的目的在於培養雄辯家。
 - (2) 辛尼加—教育在於發揮理性，抑制情慾，完成道德的生活。
 - (3) 坤體良—教育的目的在於培養雄辯家。
3. 中世紀：
 - (1) 教父哲學—聖奧古斯丁主張教育目的在培養具有善良品德的基督徒。
 - (2) 經院哲學—聖多瑪斯認爲教育目的在發展學生的潛能，使他認識上帝。
4. 文藝復興
 - (1) 艾格里可拉(R. Agricola, 1443~1485 荷蘭)→北歐人文主義的先鋒。
 - (2) 伊拉默(D. Erasmus, 1467~1536)
 - A. 被譽爲「文藝復興時期的伏爾泰」。
 - B. 教育目的在培養一位知識、理性、情感兼備的人。
5. 宗教改革：
 - (1) 馬丁路德；(2) 米蘭克頓；(3) 喀爾文。
6. 十七世紀唯實主義
 - (1) 康美紐斯(A. Comenius, 1592~1670)→感覺唯實論的教育思想家。
 - A. 著「大教授學」是西方第一部大系統的教育專門著作。
 - B. 將插圖編排在教科書中，以增強學生對事物認識的印象。
 - (2) 蒙台因→社會唯實論之學者。
7. 十八世紀啓蒙時期
 - (1) 洛克(J. Locke, 1632~1704 英國)→經驗主義學者
 - A. 視心靈爲白板，重視後天學習的重要性。
 - B. 反對體罰，重視個別差異。
 - (2) 盧梭(J. J. Rousseau, 1712~1778)→自然主義

- A. 近代「兒童本位」教育的鼻祖。
 - B. 被譽為近代教育界的哥白尼。
 - C. 著「愛彌兒」。
- (3) 巴斯道－實現盧梭思想的教育家。
- (4) 康德→理想主義
8. 十九世紀(國家主義、自然主義、實用主義)
- (1) 裴斯塔洛齊 (Johann Pestalozzi, 1746~1827 瑞士)
 - A. 平民教育之父。
 - B. 貧民教育的導師。
 - (2) 菲希特(J. G. Fichte, 1762~1814 日耳曼)
 - A. 發表「告德意志國民書」。
 - (3) 赫爾巴特 (Johann Herbart, 1776~1841 德國)
 - A. 提出教學歷程四個步驟：明瞭、聯合、系統、方法。
 - B. 弟子將明瞭分為二，形成「五段教學法」：預備、提示、比較、總括、應用。
 - (4) 福祿貝爾 (Friedrich Froebel, 1782~1852 德國)
 - A. 被尊為「幼兒教育的鼻祖」。
 - B. 設計了教導上所用的恩物及工作。
 - (5) 史賓賽(H. Spencer, 1820~1903 英國)
 - A. 教育應為未來生活而準備。
 - B. 完美生活五大類：直接自我生存(健康)、間接自我生存(職業)、養育子女(家庭)、參與社會政治(社會)、休閒活動(休閒)。
9. 二十世紀(民主主義與進步主義、文化主義、存在主義、分析哲學、重建主義、未來主義)
- (1) 杜威(J. Dewey, 1859-1952 美國)→功能主義(機能、實驗、工具主義)創始人之一
 - A. 教育即生活
 - B. 教學活動以學生為中心
 - C. 做中學
 - D. 教育無固定目的,主要目的為讓學生在快樂學習中健康成長
 - (2) 蒙特梭利(M. Montessori, 1862~1915 義大利)
 - A. 羅馬大學第一位女醫生。
 - B. 1907年在羅馬貧民窟中成立了第一所「兒童之家」,「蒙特梭利教學法」完全在兒童之家實行。

(二) 制度史

1. 羅馬七藝：文法、修辭、邏輯、算術、幾何、天文、音樂。
2. 中世紀：大學興起影響深遠。
3. 文藝復興：方言文學影響各國民族教育。

4. 宗教改革：初等(國民)教育最有成就。
5. 17 世紀：唯實主義教育分三流派：人文唯實主義、社會唯實主義、自然(感覺)唯實主義。
6. 18 世紀：教育大眾化的世紀。
7. 19 世紀：公共教育論－教育國家化特徵。
8. 20 世紀：(1)延長義務教育；(2)重視科技教育；(3)提倡民主教育；(4)推行國際教育；(5)倡導成人教育；(6)改革中等及高等教育。

第三章 教育的哲學基礎

一、教育與哲學

(一) 哲學是教育的普通原理

1. 教育目的的決定需要哲學的引導。
2. 教育內容的選擇需要哲學的批判。
3. 教育方法的應用須有哲學的依據。

(二) 教育是哲學的實驗室：檢驗哲學的理論是否合於真理，最好透過教育將其理論付諸實施。

二、哲學中主要論題的教育意涵

(一) 形上學：研究「存在」與「實體」的普遍意義。即「存在論」及「宇宙論」，包含：

1. 神學、人類學、心靈論、宇宙論。
2. 也有哲學家分：存在論、宇宙論、人類學、神學等四個領域。
3. 或以心理學代替人類學。即：存在論、宇宙論、心理學、神學等四個領域。
4. 存在論：(1)以「量」或「數」來探討：單元論－希臘泰利斯主張宇宙本源為水；
多元論－德模克利特的「原子論」。
(2)以「質」的方面來探討：唯物論－希臘是唯物論的開始。
18、19 世紀有：笛卡兒之心物二元論；洛克之感覺論。
又分辯證唯物論(如馬克斯的唯物史觀)、自然科學唯物論。
5. 宇宙論：(1)機械論：在宇宙本體之立場上主張唯物論者。
(2)目的論：主張唯心論者。

(二) 心靈哲學

1. 心靈實體說：肯定唯心論。柏拉圖、亞里斯多德、笛卡兒。
2. 心靈狀態說：主張實在論。休謨、赫爾巴特。
3. 唯物主義心靈論：肯定實體為物質。霍布士、胡克、赫胥黎。影響後來的行為主義的發展。
4. 實驗主義心靈論：以達爾文進化學說為基礎。杜威－唯心與唯物折衷出實驗主義。
5. 完形學派心靈論：馮德認為應從生活事實中，進行整體性領悟反應。

(三) 倫理學

1. 人性學說：
 - (1) 中國：性善說、性惡說、性三品說、性善惡混說、性無善無惡說。
 - (2) 西方：康德「論人性根本的惡」分為四種：
 - A. 嚴格主義派－人性惡的觀點、人性善的觀點。
 - B. 融通主義派－人性亦善亦惡的觀點(混合派)、人性非善非惡的觀點(淡漠派)。
 - (3) 性善說：中－孟子、西－盧梭。

- (4) 性惡說：中—荀子、西—宗教。
- (5) 人性亦善亦惡：柏拉圖認為「理性、意性、欲性」為性靈三要素。
- (6) 人性非善非惡：康德。
- 2. 主外派：以行為結果為依據。伊壁鳩魯、邊沁—快樂主義。
主內派：康德的道德學說以動機判斷。
- 3. 歷程：(1)杜威的階段論：道德前期、成規期、自律期。
(2)皮亞傑的道德發展論：無律階段、他律階段、自律階段。
(3)柯伯格的三段六期論：
 - A. 道德成規前期：分「處罰服從導向、功利相對導向」兩階段。
 - B. 道德成規期：分「人際關係和諧導向、法律秩序導向」兩階段。
 - C. 道德成規後期：分「遵守社會規範導向、道德普遍原則導向」兩階段。

(四) 知識論

- 1. 知識來源：包括五個不同來源：感覺、天啓、理性、權威、直觀。
 - (1) 理性主義：
 - A. 柏拉圖、萊布尼茲、斯賓諾莎等主張知識乃人類理性的產物。
 - B. 法國笛卡兒著「方法論」強調理性的重要，開近代理性主義之先河。
 - C. 理性主義知識論主張運用傳統的問答教學法(如同蘇格拉底的產婆法，或謂之詰問式教學法)，可將學生的理性引導出來。
 - (2) 經驗主義：
 - A. 洛克、柏克萊、休謨等以為知識起源於經驗，強調用感官感覺與反經驗等兩種方式始能獲得客觀真理。
 - B. 洛克是經驗主義主要代表人，認為人心最初猶如白板，一切知識都來自感覺和反省所得的經驗。
 - C. 英國培根著「新工具」，強調「知識即力量」，提倡歸納法，開近代經驗主義之先河。
 - D. 經驗主義視知識為經驗的產物，特別強調教育效能(教育萬能論)，視學生為白板或黏土，教師可任意填補內容或塑造，注重環境功能。
 - E. 經驗主義基於感覺唯實論，著重直觀教學和感官訓練的價值與方法，對於幼稚教育理論有重大貢獻。如盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾、蒙特梭利等都看重實物和感覺教學法，很容易走上自然主義教育的途徑。
 - (3) 批判主義：康德採取調和的觀點—知識是感性與悟性共同完成；感性提供悟性的知識材料，悟性則批判知識而形成概念。
 - (4) 實驗主義：杜威—做中學。
 - (5) 邏輯實證論：維根斯坦—當知識被驗證為真時，始能建構成有意義的命題。
 - (6) 觀念分析學派：皮德思—著重概念的分析，教育具「工作—成效」、「歷程多樣」、「啓發引導」的性質。
- 2. 知識結構：(1)認知發展論：皮亞傑。(2)現象學：胡塞爾。(3)建構主義。

三、教育問題的哲學反省

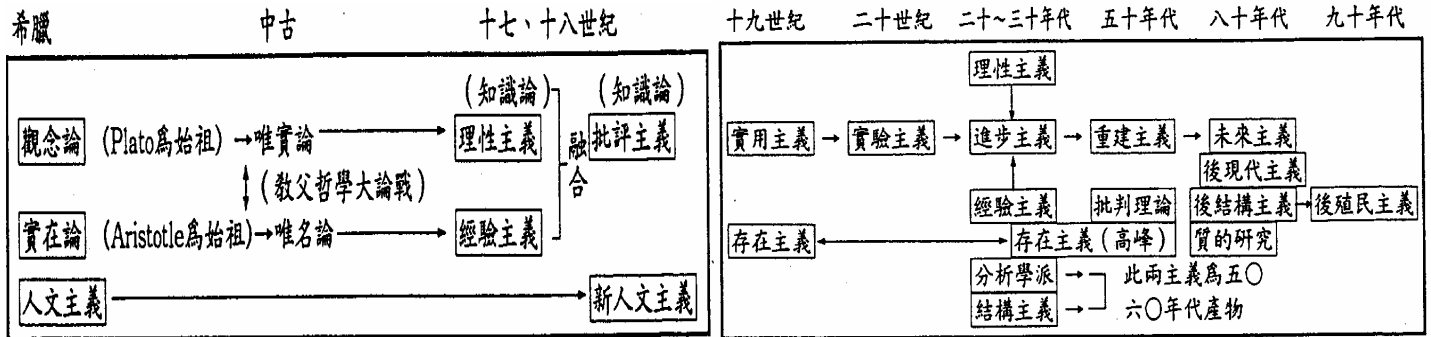
- (一) 教育目的：教育是有意向、有目的的活動。

- (二) 教育制度：教育制度必須植基深度的哲學批判與反省。
- (三) 教師專業形象：教師不只是知識的傳遞者、人格陶冶者而已，更是社會改革者。
- (四) 教育內容：教育內容的傳遞、分配、分類、選擇等都牽涉到價值判斷的哲學問題。
- (五) 教育方法或評量：須哲學價值論的批判抉擇。

四、發展趨勢

(一) 英美教育哲學的趨勢

源流架構圖：



1. 理性主義(17 世紀)
 - (1) 人物：希臘三哲、史賓諾沙、笛卡兒(近代哲學之父、著「方法論」)
 - (2) 笛卡兒以「我思故我在」確立了「自我」(思想)存在的必然性。
 - (3) 蘇格拉底的產婆術。
2. 經驗主義(17 世紀)
 - (1) 盛於英國，又稱海洋哲學。
 - (2) 人物：伊比鳩魯學派、洛克、柏克萊、休謨、培根(近代科學之父、「知識就是力量」)
 - (3) 培根著「新工具」，倡「歸納法」，影響杜威的實驗主義。
 - (4) 破除「四大偶像」：
 - D. 種族偶像：破除自我中心觀點，避免主觀。
 - E. 洞穴偶像：破除淺見，重視整體。
 - F. 市場偶像：破除人云亦云的二手失真傳播。
 - G. 劇場偶像：破除盲目崇拜權威造成的假象。
 - (5) 主要思想：
 - A. 人生下來是沒有知識(心如白板)。
 - B. 所有知識必須靠經驗加以獲得。
 - C. 知識內容主體是由自己來建構而成。
3. 批評主義(18 世紀)
 - (1) 人物：德國康德。
 - (2) 背景：調和理性主義和經驗主義。
 - (3) 康德將知識分成三類：數學知識、自然科學知識、形而上學知識。
 - (4) 知識構成有二：「先天形式」(理性)及「後天材料」(經驗)。
4. 14 世紀「人文主義」與 18 世紀中葉「新人文主義」
 - (1) 14 世紀「人文主義」：文藝復興焦點
 - (2) 18 世紀中葉「新人文主義」：啓蒙運動唯實主義後產生。
5. 實驗主義(19 世紀末 20 世紀初)

- (1) 人物：杜威是實驗主義創始人，又稱「工具主義」或「試驗主義」。
- (2) 杜威 1919 年到中國，弟子有胡適等人，使台灣教育偏知識及科學。
- (3) 思想：
 - A. 達爾文的「進化論」。
 - B. 德國辯證觀念。
 - C. 皮爾斯的「實用主義」。
 - D. 美國當時社會變動。

- (4) 主張：
 - A. 教育的本質是經驗不斷的累積與重組，教育即生長。
 - B. 「教育無目的」是反對外在所強加於學習者的目的。
 - C. 教育方法：做中學、問題教學法。
 - D. 教育內容：活動課程、社會互動。
 - E. 提防反教育發生。

6. 進步主義(20 世紀 20 年代)

- (1) 來自實驗主義的影響。
- (2) 受永恆主義和精華主義的批評挑戰。
- (3) 盧梭性善的兒童觀和杜威的實驗主義。
- (4) 教育目的：在於自我實現。

7. 永恆主義(20 世紀 20~30 年代)

- (1) 起源：美國因杜威的影響，其追隨者成立進步主義，向以「兒童中心」，造成弱式教育。因而新人文主義哈欽斯及艾德勒反對進步主義所強調「變遷」普遍性，承襲理性主義，再加入當代思想，以追求永恆的知識為基礎。
- (2) 教育內容：重視人文、閱讀古代典籍。
- (3) 教育方法：實踐文化遺產、促進思考能力。

8. 精華主義(20 世紀 20~30 年代)

- (1) 起源：理性主義的翻版。
- (2) 人物：柏格萊、柏爾格、柏里、康德爾、賀恩。

9. 存在主義(19 世紀中至 20 世紀 50 年代)

- (1) 人物：祁克果、尼采、海德格、沙特。
- (2) 「存在先於本質」、重視個人價值。

10. 分析學派(20 世紀 50~60 年代)

- (1) 人物：五十年代英國皮特思及六十年代的美國謝富樂。
- (2) 三大規準：合價值性、合認知性、合自願性。

11. 結構主義(19 世紀末，20 世紀 50~60 年代)

- (1) 人物：索緒爾、阿圖舍、李維史陀、皮亞傑。

(二) 未來的教育思潮主流

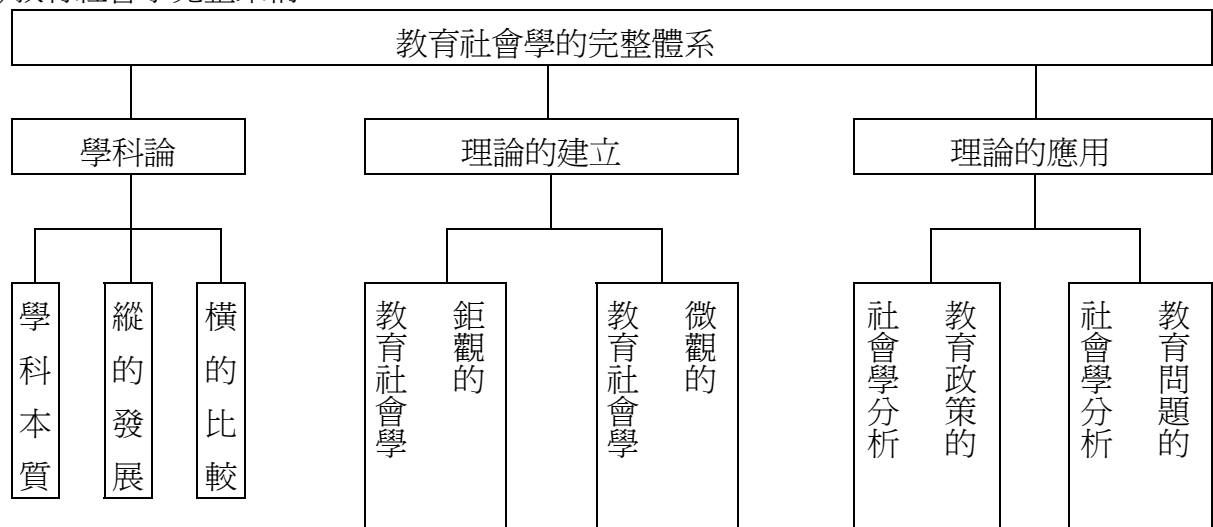
1. 批判理論：起源於 1929 年德國法蘭克福之社會科學研究所。50 年代極盛。
 - (1) 人物：霍克海默、阿德諾、馬庫色。
2. 現象學與詮釋學(19 世紀末，70 年代極盛。)
 - (1) 現象學大師胡塞爾。
3. 後(超)現代主義(20 世紀，60~70 年代)
 - (1) 現代主義：約四百年前的啓蒙運動後出現。
 - (2) 後(超)現代主義：強調複雜、混沌、有限。
 - (3) 後現代社會：符合後工業社會、後資訊化社會(訊息社會)、後資本主義三項特徵。
4. 新馬克斯主義：反學校化思潮。

第四章 教育的社會學基礎

一、教育社會學的性質

- (一)意義：1.教育社會學是一門介於教育學與社會學的邊際性學科。
2.教育社會學運用社會學觀點分析教育制度，進而解決教育問題。
- (二)獨特觀點：教育是為社會設立的，必須適應社會的需要。
- (三)與社會教育學之區別：社會教育=成人教育。
- (四)重要內容：1.鉅觀：(1)社會化：教育目的與功能。
(2)社會階層化：教育分類與成就。
(3)社會流動：教育選擇。
(4)社會變遷：教育改革。
2.微觀：(1)社會體系：班級。
(2)角色與地位：師生關係。
(3)正式組織：學校。
(4)組織文化：校園倫理與校園民主。

(五)教育社會學完整架構：

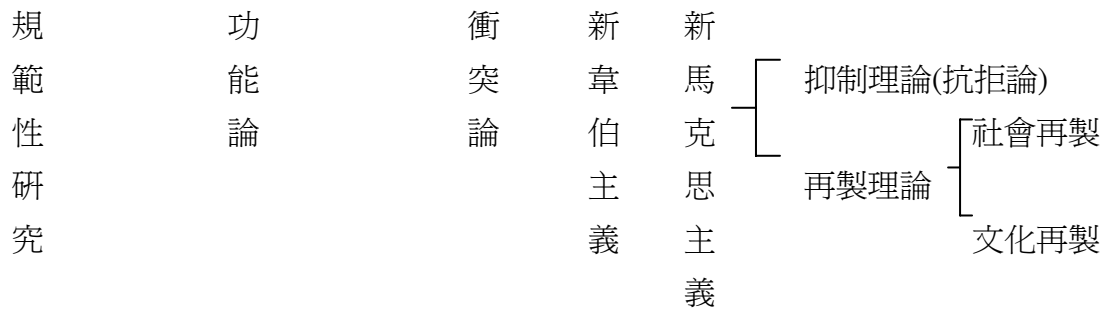
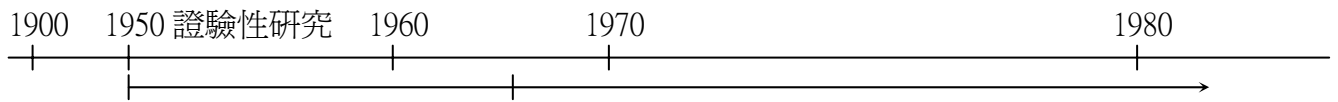


二、教育社會學的發展

- (一)奠基人物：孔德提倡社會學；斯賓塞、馬克斯、涂爾幹、韋柏、帕深思、墨頓等功不可沒。
- (二)西洋教育社會學的演進

1970

1.教育知識社會學
教概-陳嘉陽 P12



1. 規範性的(傳統)教育社會學—20世紀初在美國開始發展到1950年代
 - (1) 1910年美國史查羅開設教育社會學講座。
 - (2) 1916年斯奈登設教育社會學系。
 - (3) 1917年史密斯出版「教育社會學概論」。
 - (4) 思想演進：
 - A.最早以系統方式討論社會與教育之關係者為美國華德(1883年)。
 - B.法國涂爾幹強調社會道德的統整性。教育功能：一是社會化；二是選擇。
 - C.德國韋柏「科層體制」理論。
 - D.杜威提出學校與社會的關係。
 - E.此時期最具影響力的著作為華勒1932年出版「教學社會學」。
 - (5) 教育是促進社會進步的途徑；為有效實施教育，應採取社會學的觀點來決定教育目標與課程，並利用社會學知識來幫助解決學校教育問題。
2. 證驗性的(新興)教育社會學—盛行於1950年代到1970年代
 - (1) 1928年安吉爾認為教育社會學是一門純科學。
 - (2) 1932年沃勒出版了「教學社會學」，被譽為教育社會學經典著作之一。
 - (3) 1935年魯特強調教育社會學，須成為對學校的教育過程本身進行科學分析的專門學科。
 - (4) 1949年布魯克弗發表「證驗性教育社會學」。
3. 新的(詮釋)教育社會學—1970年代以後崛起
 - (1) 60年代兩大學派：衝突論學派與解釋論學派。
 - (2) 70年代衝突論又分為：新韋伯主義(美國柯林斯)和馬克思主義。
 - (3) 新馬克斯主義者的教育理論中又分「再生產理論」與「抵制理論(美國吉魯、阿普爾及英國威利斯)」。
 - (4) 再生產理論又分「社會再生產理論(美國鮑爾斯與金蒂斯)」與「文化再生產理論(法國布迪爾)」。

	規範性研究	證驗性研究	批判性研究
年代	20世紀初到1940年代	1940年代到1960年代	1970年代以後迄今
名稱	古典教育社會學； 傳統教育社會學；	新興的教育社會學； 社會學的教育社會學	新的教育社會學； 解釋的教育社會學；

	教育學的教育社會學		微觀的教育社會學
主要特徵	提供並闡述教育的理想來供作教師實踐的指南	致力於探究確證無疑的教育知識，加強教育的科學研究以建立一般性的理論	以現象學與人類學等的微觀角度作為研究的導向，並從批判的角度來質疑教育平等性與正義性
研究範圍	舉凡與教育有關的論題皆在研究之列。	必須是可以用科學證論的論題，才可進行研究。	側重於教室社會學，教學社會學，知識社會學等微觀的研究。
研究方法	哲學思辨的成分很濃	強調科學實證的研究	以教室俗民誌等質的研究方法為主
研究目的	實踐用	理論的建立用	追求平等與正義用

三、教育社會學的典範與派別

(一)典範的概念：最早提出典範的概念是孔恩。

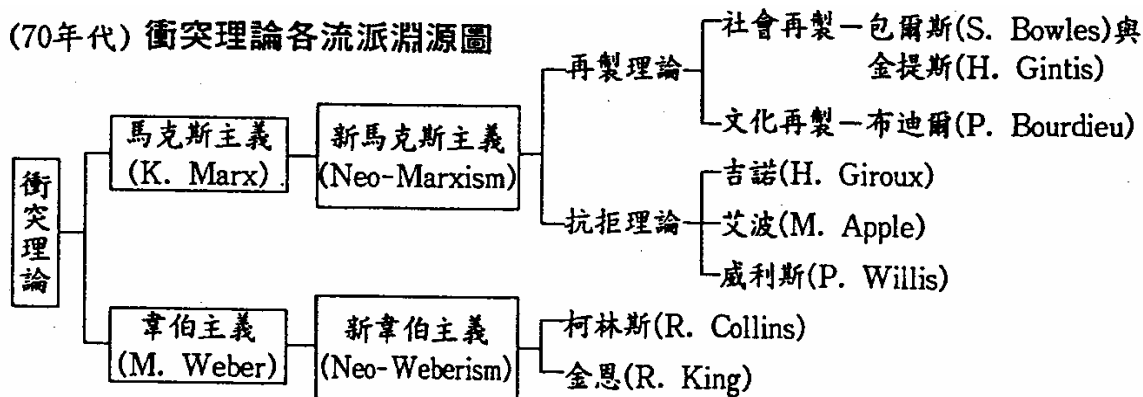
(二)典範的變遷

1. 和諧理論學派(結構功能論)

- (1) 社會為許多部門所構成，這些各功能的部門就形成了社會結構。
- (2) 各部門相互影響並促成某種程度的團結與和諧，即為整合。
- (3) 沒有一個社會是完全處於靜止狀態，此派強調社會穩定的重要性(體制內改革)。
- (4) 社會之所以能存續下去並保持穩定發展，須有相當的共識。
- (5) 人物：英國斯賓塞、法國涂爾幹、美國柯萊、英國瑞克利夫·布朗、帕森士、墨頓。
- (6) 涂爾幹提「社會連帶(分工)」及「集體意識(約束)」兩概念。
- (7) 帕森士提「社會行動」的發展是有意向有系統的組織，稱為「社會體系」。
- (8) 墨頓的核心觀念是顯性功能與隱性功能的區分。

2. 衝突理論學派

(70年代) 衝突理論各流派淵源圖



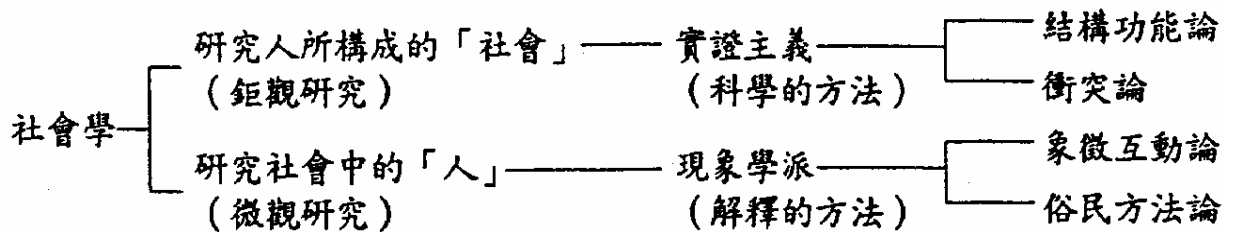
(1) 和諧理論與衝突理論的主要差異表

	和諧理論	衝突理論
基本假設	社會具有光明面，沒有或甚少黑暗面。	社會的黑暗面大於光明面。
主要概念	功能、共識、平衡、和諧、統整、一致、合作等。	衝突、鬥爭、壓榨、反抗等。
現象的範圍	上層階級的社會現象。	下層階級的社會現象。
獨特的理論	社會化的理論，有機比擬說等。	再製理論、抗拒理論、交換理論、意識型態等。

所要處理的問題	社會何以維持不墜、社會共識如何達成、社會規範如何設定、社會文化如何傳遞等。	社會何以變遷、社會如何粉飾太平、社會如何再製不平、社會階層如何維持等。
檢證的方法	量化的研究法、科學實證的方法。	
隱涵的價值	人性本善。	人性本惡。

- (2) 衝突理論學派從對立衝突、變遷、強制的角度來分析社會秩序的問題。
- (3) 馬克思是早期衝突理論學者中，最重要且最具影響力的一位。
- (4) 柯林斯以利益衝突的觀點來解釋社會的現象。
- (5) 包爾斯與金提斯認為教育是社會一部份，因而不能被獨立於社會之外。並提出「社會再製」理論及「符應原則」。
- (6) 布迪爾主要在闡明「文化再製」的觀點，指出所有文化都含有專斷的特色。
- (7) 華勒的衝突理論偏於探討學校內部的社會關係，尤其是師生關係。
- (8) 艾波認為教育具有相對自主性及創造性行動的觀念。
- (9) 威里斯提出文化創生的論點(以別於文化再製)，從另一角度探討社會再製的現象。

3. 解釋學派



- (1) 和諧理論與衝突理論均屬於鉅觀的研究取向，解釋論學派以微觀、非實證的研究為主。
- (2) 解釋學派理論內容包括：現象學、象徵互動論、俗民方法論、詮釋學、批判理論等。
- (3) 解釋學派教育上探討範圍包括：班級社會學、知識社會學兩大領域。
- (4) 現象學為胡塞爾所創，理論是「回歸事象本身」。
- (5) 符號互動論(或象徵互動論)源始於米德的「自我心理學」、柯萊的「鏡中自我」及湯姆士的「情境定義」的看法。1950 則由布魯默加以綜合並發揚光大。
- (6) 俗民方法論形成於 1960 年的美國，創始者為葛芬柯。
- (7) 知識社會學源於現象社會學，係繼承胡塞爾與蕭滋的學說而來。貢獻最大的是英國孟漢。1971 年英國楊格認為「知識」是社會建構形成的。
- (8) 伯恩斯坦發現不同階級的子女在教育可能性上存在差異，因而導致學業成績的差異。

	結構典範	詮釋典範
基本假設	社會系統本身具有實體般的生命力；社會大於個人之總和	個人具有可以改變社會的真實力量；個人之總和大於社會。
主要概念	系統、制度、組織、團體、鉅觀、規範、整體、規則等鉅觀的結構。	個人、意義、動機、感受、行動、微觀、互動、微粒等微觀的成分。
現象的範圍	從整個社會系統來析。	從個別的社會成員加以分析。
獨特的理論	社會化的理論、有機比擬說、複製理論、抗拒理論、交換理論、意識型態等。	偏差行為、標籤理論等。
所要處理的問題	整體的社會運作。	個人何以在社會中建構自己的意義、個人如何解釋社會的規則、個人如何適應社會的規範、個人如何詮釋周遭的事物等。
檢證的方法	實證主義的研究方法論。量的研究法。	詮釋學的研究方法論。質的研究法。
隱涵的價值	社會重於個人，犧牲小我完成大我。	個人為本，個人的需要重於社會。

結構典範與詮釋典範的主要差異表

四、鉅觀研究

(一) 社會化與教育

1. 帕森士認為教育的主要功能有二：其一為社會化的功能；其二為選擇的功能。
2. 社會化的解釋有四：
 - (1) 庫里的「鏡中自我」理論 \longrightarrow 偏向社會學的解釋
 - (2) 米德的「自我發展」概念
 - (3) 佛洛伊德的精神分析觀點 \longrightarrow 偏向心理學的觀點
 - (4) 皮亞傑的「認知發展論」
3. 社會化的方式：正式的教導；獎賞與懲罰；暗示與模仿；認同作用。
4. 社會化的重要機構：家庭；同儕團體；大眾媒體；完全機構。

(二) 社會階層化的主要理論：涂爾幹的功能主義(功能論)及馬克思主義(衝突論)。

(三) 社會流動有四項：移民、工業化、各社會階級的出生率、種族統合。

1. 社會流動類型：(1)方向言：水平流動；垂直流動。
 (2)人數言：個人社會流動；群體社會流動。
 (3)代距言：代內流動；代間流動。
2. 影響社會流動的重要因素：社會規範；教育訓練。
3. 社會流動的功能：志向和成就的激勵；社會階層的分配；社會忠誠的維持。

(四) 教育機會均等

1. 根據「經濟合作與開發組織」(OECD)在 1965 年主張教育機會均等至少具有三種意義：
 - (1) 能力相同的青年不論其性別、種族、地區、社會階級等，皆具有相等機會接受最基本

的教育(這種教育是共同性、強迫性的教育，也可稱為國民教育)。

- (2) 社會各階層的成員，對於非強迫之教育具有相等的參與比率。
- (3) 社會各階層的青年，具有相等的機會以獲取學術能力。
2. 導致教育機會不均等的原因有以下八項：(1)職業、(2)社會階級地位、(3)性別、(4)種族、(5)生理特質、(6)宗教、(7)地區、(8)經濟。
3. 促進教育機會均等的措施：
 - (1) 立法精神：民 88 年 6 月通過「教育基本法」之第四條：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教、信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」
 - (2) 教育制度：A.民 57 年延長為九年國民教育、B.實施公平客觀的入學考試制度。
 - (3) 教育措施：A.推行輔導工作以試探學生性向，並發展其潛能。
B.發展特殊教育，使異常兒童獲得因材施教的機會。
C.提供特別措施，以幫助低階層學生完成學業。
D.推行多元文化教育，建構無偏見與歧視的學習環境。
E.合理分配教育經費，並均衡各地各校教育水準。

(五)社會變遷：指任何社會過程、型態和關係之變化。

1. 奧爾森認為社會變遷的原因有二：一是組織內部的衝突與壓力；二是組織外部的各種力量。
2. 社會變遷與教育有三種關係：社會變遷影響教育、教育形成社會變遷、教育成為某種社會變遷的條件。
3. 行政院在民 83 年 9 月成立「教育改革審議委員會」提出了「人本化、民主化、多元化、科技化、國際化」等五個改革方向。

(六)教育與經濟：1.教育的經濟功能：(1)教育被動的提供經濟所需的人才。

(2)教育主動的促成經濟成長。

2.皮高認為教育是傳統生產三要素(土地、資本、勞力)之外的第四因素。

(七)教育與政治：1.教育的政治功能：(1)教育促成政治社會化。

(2)教育為形成民主政治的必要條件。

(3)教育培養政治上容忍的態度。

(4)教育培養政治菁英。

2.教育與政治的關係：(1)教育政策的制定。

(2)政治社會化。

五、微觀研究

(一)學校文化：1.特質：(1) 學校文化是一種次級文化。

(2) 學校文化是一種對立與統整互見的文化。

(3) 學校文化是一種綜合性文化。

(4) 學校文化是一種兼具積極與消極功能的文化。

(5) 學校文化是一種可以有意安排或引導發展方向的文化。

2.內涵包括：(1)學校行政文化；(2)教師文化；(3)學生文化；(4)社區文化；(5)學校

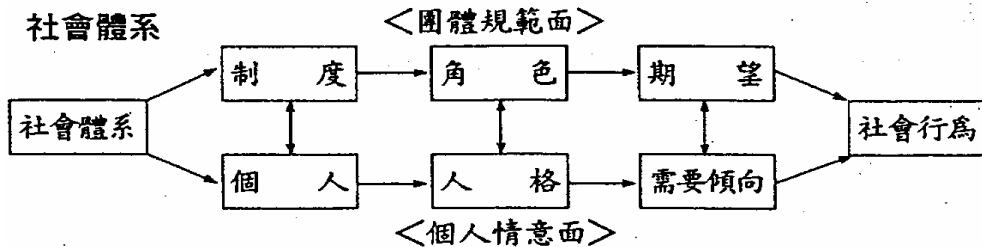
物質文化；(6)學校制度文化等六項。

(二)青少年次文化的形成由以下因素交互作用的結果：

1. 學生個人身心特質
2. 學校氣氛與師生關係
3. 同儕團體的規範
4. 社會變遷的影響

(三)班級的社會體系

1. 蓋哲爾理論模式



2. 班級社會體系的功能：(1)社會化功能；(2)選擇的功能；(3)保護照顧的功能。

(四)教師角色：

1. 教師角色衝突的情況：

- (1) 校內外價值觀念的衝突。
- (2) 個人的人格需要與制度上的角色期望之間的衝突。
- (3) 角色組合中，不同的人對教師角色有不同的期望。
- (4) 一位教師承擔二種、或二種以上角色時所產生的角色衝突。
- (5) 教師個人內在的衝突。

2. 價值導向的抉擇：

- (1) 要在「付出無限的同情、關懷」與「面對現實、以超然態度對學生」之間抉擇。
- (2) 在「完整人格教育(人師、社會化)」與「學生應學有專精(經師、專門化)」之間抉擇。
- (3) 要在「維持公正無私(普遍性)」與「考慮特殊情況來斟酌(個別性)」之間抉擇。
- (4) 教師對學生的態度，應著眼「實際表現」與「考慮本質」之間抉擇。
- (5) 教師工作要「考慮個人得失」或「整體教育發展為重」之間抉擇。

第五章 教育的心理學基礎(發展)

一、發展的基本概念

(一)發展的意義：個體在心智活動和行為上產生連續性與擴張改變歷程；個體行為由簡單而複雜、粗略而精細、分立而協調、分化而統整。

(二)個體的成長條件：

1. 遺傳—達爾文的「物競天擇」與「適者生存」。
2. 環境—洛克的「人生如白板」與華森「一打孩子可使成為任何專家」。

(三)影響發展的因素：成熟、學習。

(四)發展的特徵：1. 幼稚期長，可塑性大。

2. 身心兩方面改變的歷程。
3. 遺傳與環境交互作用的結果。

4. 早期發展是後期發展的基礎。
5. 可預知發展的共同模式：從首到尾、軀幹到四肢、整體到特殊、具體到抽象。
6. 呈現階段現象：三歲以前及青春期中，身高增加迅速；二至五歲語彙急速增加。

(五)教育與生長、發展的關係：

1. 教育無用說(重遺傳)—推孟、高爾登。
2. 教育萬能說(重環境)—華生、鮑德溫。

二、心智活動與行為發展

(一)身體的發展(1)2歲前—迅速。(2)2歲~青春期中—平緩。(3)青春期中—迅速。(4)青春期中~成熟—平緩。
發展順序：胎兒期→嬰兒期→幼兒期(迅速)→兒童期(平緩)→青春期中(迅速)→成人期(平緩)→老年期(衰退)。
6歲以前依序發展為：神經型→淋巴型→一般型→生殖型。

1. 嬰兒期：(1) 視覺與生俱來，但到兩三歲才達成人視覺程度。
(2) 聽覺與生俱來，且已接近成人。
(4) 初生即有味覺，尤其對甜味反應更為明確。
(5) 初生即有各種嗅覺，包括令人愉快與令人厭惡的氣味。
(6) 6個月能坐、12個月能站及走、17個月能上樓梯。
2. 學前兒童：個體的身心發展是一生中最重要。
(1) 大肌肉的動作技能：走路、跑步、投擲、單腳著地並保持平衡。
(2) 小肌肉的動作技能：使用餐具、照圖描繪、用剪刀剪紙。
3. 學齡兒童：(1) 每年成長約 2.15~4.5cm，六歲身高約成人 70%、11 歲則約 90%。
(2) 9 歲腦重約 1350 克、12 歲約 1400 克已接近成人。
(3) 7 歲睡眠約 11hr、10 歲睡眠約 10hr、12 歲睡眠約 9hr。
(4) 保健項目：牙齒、視力、肥胖、無食慾症、心身症。

(二)感覺與知覺

1. 感覺：視覺(眼)、聽覺(耳)、嗅覺(鼻)、味覺(舌)、觸覺(皮膚)、運動覺(肌肉、骨骼)。
2. 知覺歷程：知覺有選擇性(注意力、自動化)、
知覺有組織性(群聚、背景)、
知覺有恆常性(大小、形狀、方位)。
3. 影響因素：預期與酬賞、價值與態度、過去知識。

(三)語言的發展

1. 發展模式：(1)準備期(牙牙學語期)—4.5 個月~9 個月
(2)一字期—9 個月~18 個月
(3)二字期(電報句期)—18 個月~24 個月
(4)造字期(文法期)—2 歲~3 歲半
2. 發展理論：(1)皮亞傑語言發展論：自我中心語言(2~7 歲)、社會化語言(7 歲以後)。
(2)杭士基的衍生轉換語法理論。
(3)維果茨基語言發展論。

三、認知的發展

(一)意涵：狹義指智力；廣義指思考能力、推理能力等。

(二)理論

1. 皮亞傑的認知發展論：

(1) 認知結構：基模、組織與適應、同化與調適、失衡與平衡。

(2) 認知發展階段：

階段	大約年齡	基模功能特徵
感覺動作期	0~2歲	1. 憑感覺與動作以發揮其基模功能 2. 由本能性的反射動作到目的性的活動 3. 對物體認識具有物體恆存性概念
前運思期	2~7歲	1. 能使用語言表達概念，但有自我中心傾向 2. 能使用符號代表實物 3. 能思維但不合邏輯，不能見及事務的全面
具體運思期	7~11歲	1. 能根據具體經驗思維以解決問題 2. 去集中化傾向的思考，且問題解決較不受自我中心主義的限制 3. 能理解可逆性的道理 4. 能理解守恆的道理
形式運思期	11歲以上	1. 能做抽象思維 2. 能按假設驗證的科學法則解決問題 3. 能按形式邏輯的法則思維問題

2. 維果茨基：(1)社會文化是影響認知發展的要素。

(2)認知思維和語言發展有密切關係。

(3)由鷹架作用使發展達到可能發展區。

(4)教學最佳效果產生在可能發展區。

(5)適時輔導學生是教學的不二法門。

(6)教學歷程中，學生是參與者，教師是嚮導和指導者的角色。

四、智力的發展

(一)性質：1.智力是一種綜合性的能力(非單一能力)；

2.個體智力的高低，是先天遺傳與後天環境交互作用的綜合表現。

(二)研究：1.智力發展與年齡的關係。

2.智力發展與教育的關係。

3.智力發展是由遺傳或環境決定？

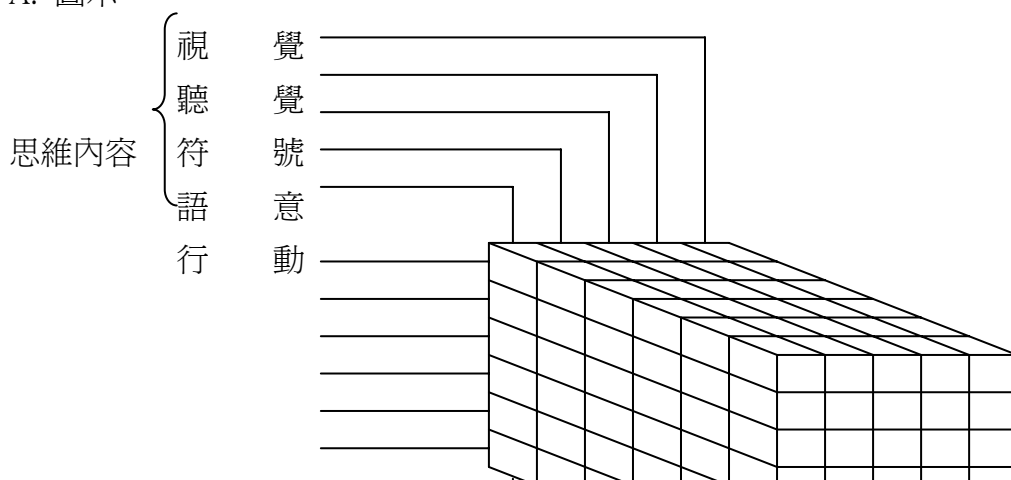
(三)理論：1.心理計量取向：

(1) **智力二因論：斯皮曼**—智力包括兩個因素：G 因素(普通因素)、S 因素(特殊因素)。

(2) **智力群因論：塞斯通**—智力有七種基本心智能力：語文理解、語詞流暢、數字運算、空間關係、聯想記憶、知覺速度、一般推理。

(3) **智力結構論：吉爾福**—思維活動中包括三類不同的向度：

A. 圖示：



思維產物 { 單 元
類 別
關 係
系 統
轉 換
涵 義

思維運作 { 評 價
聚 斂 思 維
擴 散 思 維
記 憶 保 存
記 憶 收 錄
認 知

→人類智力結構由 5(不同內容)×6(不同運作方式)×6(思維產物)=180 種不同能力結構而成的。

B.解釋：(1)思維內容： 視覺→直接觀察可見的具體形象。

聽覺→直接聽到的聲音。

符號→帶有涵義的文字、數字、圖案等符號。

語意→語文傳達的觀念。

行動→對別人外顯行為的主觀解釋(屬社會性智力)。

(2)思維運作： 認知→對發現並理解所要思維的訊息。

記憶收錄→對需要思維的訊息立即予以記憶。

記憶保存→對思維過的訊息能夠保持相當時日。

擴散思維→思路廣闊，能從不同角度思考問題的思維方式。

聚斂思維→根據已有經驗循邏輯途徑尋求固定答案的思維方式。

評價→對各種訊息處理時，對訊息的性質及其適切度之選擇與取決過程。

(3)思維產物： 單元→指思維結果是可以採用單位計算(如多少單字)。

類別→指經思維後按事物特徵類化，得到類別的認知(即概念)。

關係→指經思維之後了解到事物之間的關係(如水比同體積水重)。

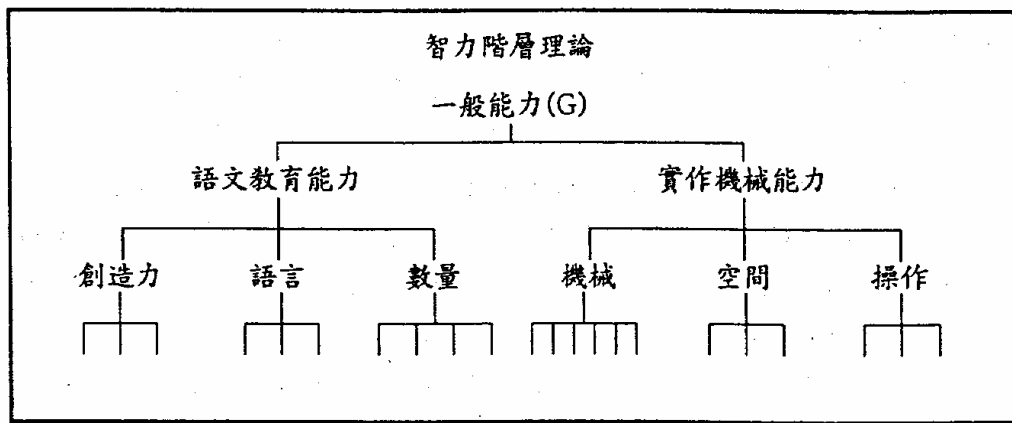
系統→指經思維後了解到複雜事物的系統結構(如自來水從何處來)。

轉換→指經思維後將某種事物轉換成另一種形式(如將水加熱轉換蒸汽)。

涵義→指經思維後能從現實事物的表象，得到啓示，並用做預測未來的依據。

(4) **智力型態論(Gf-Gc 理論)**：卡泰爾、何恩—分析塞斯通的七種基本心能中，得出兩種性質的智力：一是流體智力；另一是晶體智力。

(5) **智力階層理論**：默隆—把斯皮曼的 G 因素作最高層次，再綜合二因論及群因論分為四個階層，不過是一項假設而已。



2. 多維取向：

(1) **智力多元論**：葛敦納—智力測驗偏重知識的測量，是窄化曲解人類的智力。葛敦納強調每個人都至少有以下八種智力來學習、創造或解決現實生活中的問題。

- (1) 語文能力：包括說話、閱讀、書寫的能力。
- (2) 數理能力：包括數字運算與邏輯思考的能力。
- (3) 空間能力：包括認識環境、辨別方向的能力。
- (4) 音樂能力：包括對聲音之辨識與韻律表達的能力。
- (5) 運動能力：包括支配肢體以完成精密作業的能力。
- (6) 人際能力：包括與人交往且和睦相處的能力。
- (7) 自我瞭解能力：包括認識自己並選擇自己生活方向的能力。
- (8) 自然觀察能力：能辨識自然界的組型的能力。

智力	理想狀態	核心成分
邏輯／數學	科學家、數學家	具有辨別邏輯或數的類型的敏感力和能力；有處理一連串推理的能力。
語文	詩人、記者	對聲音、節奏和文字意義的敏感力；對語言的不同功能的敏感力。
音樂	作曲家、小提琴家	產生和鑑賞節奏、音的高低和音色的能力；鑑賞音樂表達形式的的能力。
自然觀察者	博物學家、植物學者、獵人	對自然物體的敏感力，如植物和動物；能使用感官做細微的區別。
空間	航海家、雕刻家	精確地察覺視覺——空間世界的的能力，且對最初的知覺能夠予以轉換的能力。
肢體／運動	舞蹈家、運動員	具有控制自己的身體運動和巧妙地處理物體的能力。
人際	治療師、銷售員	能適當地辨別和反應出他人情緒、性情、動機和慾望的能力。
內省（自我了解）	具有詳細及精確自我知識的人	接近自己情感和區別不同情感的能力，且能利用它們來引導行為；有關個人自己的優點、缺點、慾望和智力的知識。

(2) **智力三維論**：斯頓伯格—三維為：組合智力、經驗智力、實用(肆應)智力。

(四) 智力測驗的發展

1. 生理計量階段：英國高爾頓(達爾文的表弟)以生理感官為基礎測量智力。

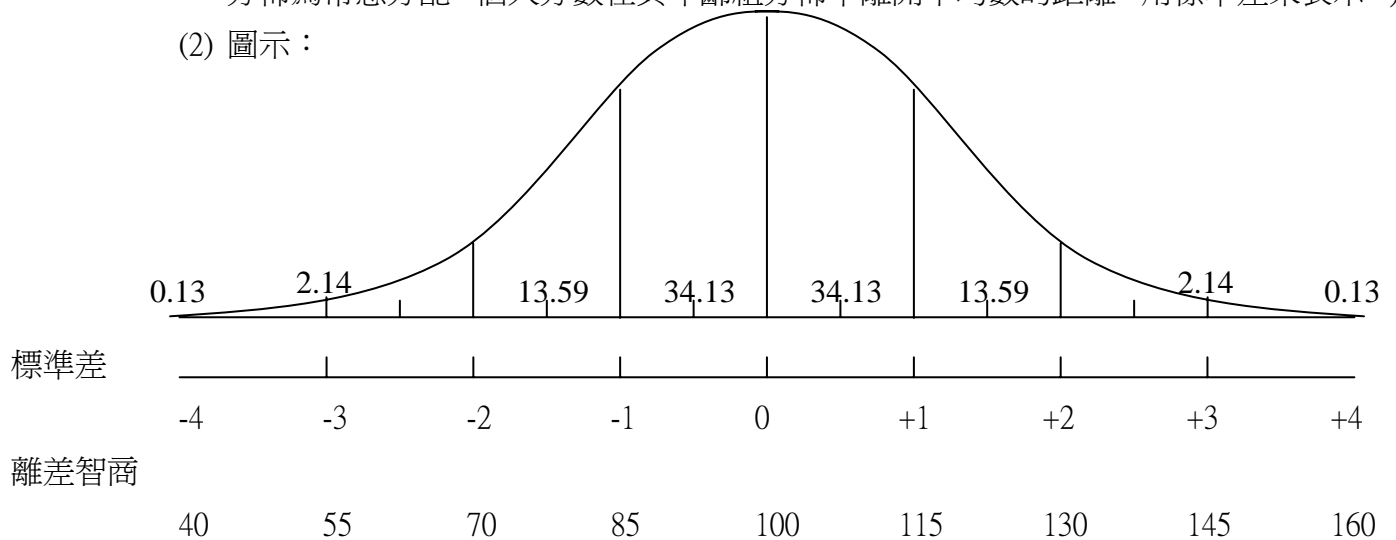
2. 心理年齡階段：1904年法國教育部請比奈及西蒙設計一種鑑別學童能力的工具(比西量表)。
 - (1) 放棄生理計量法，改採作業法(根據語文、數學、常識等題目)，來判定智力高低。
 - (2) 創用心理年齡(或智力年齡，簡稱MA)代表智力高低。心理年齡高於實足年齡(CA)者智力較高。
3. 比率智商階段：美國斯坦福大學教授推孟修訂比西量表為斯坦福—比奈智力量表(斯比量表)。
 - (1) 將心理年齡作為智力改為以智力商數(智商、IQ)來代表智力。

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$

IQ：代表智商
 MA：代表心理年齡
 CA：代表實足年齡

4. 離差智商階段：美國韋克斯勒創用離差智商的計量方式。
 - (1) 原理：每個年齡階段內全體的智力分佈為常態分配，個人在同年齡組中的位置換算成標準分數，再與平均數的距離有幾個標準差，從而判智力的高低。(或：每個年齡階段的智力分佈為常態分配，個人分數在其年齡組分佈中離開平均數的距離，用標準差來表示。)

(2) 圖示：



五、人格的發展

(一)精神分析論—佛洛伊德

1. 人格結構：本我(id)、自我(ego)、超我(superego)。
2. 人格動力：(1)衝突：雙趨(魚與熊掌)、雙避(左右兩難)、趨避(進退維谷、進退兩難)。
(2)防衛機轉：當本我與超我衝突時，個體常會自發無意識的反應表達衝動，以降低衝突所帶來的焦慮。此防衛方式有：

A. 轉移作用	需求無法直接獲得滿足，轉移對象以間接方式滿足之。
B. 昇華作用	不為社會認可的動機慾念，改以符合社會標準的行為表現之。
C. 壓抑作用	個體將可能不容於超我的慾念，從意識境界壓入潛意識中，以避免衝突。
D. 投射作用	將自己慾念中不為社會認可者加諸別人，以減少自己因此缺點而生的焦慮。
E. 合理化作用	以社會認可的好理由，取代私心中的真理由(例：曠課辯稱生病)。 酸葡萄作用(求之不得的東西辯稱不喜歡)，亦屬合理化作用。
F. 反向作用	在行為上的表現恰與內心隱藏的慾念相反(例：對不喜歡的人像好朋友)。

常見 的 防 衛 機 轉	替 代	把潛抑的感覺導向一個較不危險的對象身上例如，過度依戀父親的女人，和一個年齡與父親相當的人結婚
	昇 華	將不被接受的需求轉換成可接受的活動例如，將攻擊性轉化為運動競賽
	潛 抑	將引起焦慮的心或不能忍受的記憶從意識排除，進入潛意識中例如，不記得創傷經驗
	投 射	將個人不承認的感覺或衝動歸因於他人例如，有外遇的丈夫，指責自己的妻子不夠體貼
	合 理 化	給多行為一個看似合乎邏輯的解釋，以避免不舒服的感受例如，考試作弊卻說因為這門課沒有研讀的價值
	反 向 作 用	完全顛倒自己的感受，並用相反行為表現出來例如，一個憎恨孩子的母親，潛意識地以溺愛來轉換自己的恨意
	退 化	行為改以較幼稚的方式，藉以暫時獲得安全以消除焦慮，例如，剛入學的小孩出現尿床行為
	否 認	拒絕承認不愉快的現實例如，親人死亡卻不承認，而拒絕為親人辦喪事
理 智 化	將壓力情境視為需要分析的抽象問題而隔絕伴隨該情境的焦慮例如，等待處決的囚犯，聳聳肩說：「他們要殺死我，就是這樣。」	
抵 消	藉著從事某種彌補行為來解除先前行為所帶來的焦慮例如，早上和太太吵架，下班時送束鮮花給太太	

3. 人格發展：性心理發展期：

- (1) 口腔期：0~1 歲—若口腔活動受限制，行為上貪吃、酗酒、吸煙、咬指甲；性格上悲觀、依賴、潔癖。
- (2) 肛門期：1~3 歲—若衛生習慣訓練過嚴，行為上冷酷、頑固、剛愎、吝嗇。
- (3) 性器期：3~6 歲—男：戀母情結、閹割恐懼，轉為以父親為楷模，而向他學習→認同；女：戀父情結、陽具妒羨。
- (4) 潛伏期：7~青春前期—對周遭發生興趣，親近同性、排斥異性。
- (5) 兩性期：青春前期以後—性的需求轉向相似年齡的異性。

(二)心理社會發展論—艾里克森(新佛洛伊德主義)發展分期：

艾氏 心理 社會 發展 八 階 段	階 段	年 齡	發 展 任 務 及 危 機
	1. 信賴與不信賴	出生至1.5歲	從嬰兒與養育者間的關愛信賴關係中建立安全感，不然就發展了不信賴感。
	2. 自主行動與羞怯懷疑	1.5歲至3歲	兒童主要發展在走路、抓拿、操控等生理技能，若學會操控自如，則發展順利，不然會產生羞怯。
	3. 自動自發與退縮愧疚	3~6歲	兒童繼續發展為更肯定更創發，但若處於過度權威管教下，會導致畏懼退縮，缺少自我價值感。
	4. 勤奮進取與自卑自貶	6~12歲	兒童必須符合要求學會新知能，否則會有失敗、缺乏生活基本能力及自卑感。
	5. 自我統整與角色混淆	青年期	青年人必須在職業、性別角色、政治及宗教等方面獲得成就的肯定感，不然則陷於生活無方向感，時而感到徬徨迷失。
	6. 親密與孤獨	成年期	成人早期必須發展友愛親密關係，不然將受孤獨感所苦。
	7. 奮發有為與停滯頹廢	中年期	每個成年人必須設法對下一代的教養給予適當滿足無匱乏，並關懷他人，利他利己，精力充沛，奮發有為，否則與社會疏離，缺少生活意義。
	8. 自我榮耀與悲觀絕望	成人後期	個人對自我接納感與滿足感的累積而產生榮耀，不然則感人生失望。

1. 美國馬西亞以大學生對象，分成四類統合狀態：迷失型、未定型、定向型、早閉型。
2. 教育意涵：(1)發展期中危機重重，自我成長不易。

(2)教育是發展的助力，也可能是發展的阻力。

(3)全人教育基礎寓於心理社會發展。

3. 應用：協助國小學生處理「勤奮進取對自卑自貶的危機」—班級經營上應採多元評量，不同的學習中，得到不同的成功經驗，維護學生積極的自我概念。
4. 小學兒童的人格和社會發展的重要領域是自我概念和自尊。自我概念是個體對自己的優點、缺點、能力、態度和價值觀等知覺的總和。
5. 幼兒使用社會比較的主要目的是學習社會規範和特定種類行為的適當性。長大後也傾向使用社會比較來評斷和判斷自己的能力。
6. 成人必須提供兒童成功的經驗，讓兒童感覺自己很有才能，並維持他們的熱誠和創造力。

(三)道德認知發展論

1. 皮亞傑的道德發展論：認知發展和道德推理能力之間有關聯存在。

(1) 特徵：7歲以下(前運思期)—依據特定規則來遊戲，無法用合作的方式進行互動。

7~11歲(具體運思期)—遵照年長兒童教的遊戲規則行事，且認為規則所訂的一切就是對的。不過常犯規，因不完全了解規則的意義。

11歲以上(形式運思期)—開始了解規則是大家同意後訂定的，是人為，不是絕對的。

(2) 分期：7歲以下(無律期)—沒有規則概念，道德不存在他們心中。

10歲以前(他律期)—只重視行為後果，認為遵守外在規範、服從權威是對的。

10歲以上(自律期)—了解道德規範的相對性後，能考慮行為後果及當事人的動機或意向。

2. 柯柏格的道德發展論：採縱貫法研究72個10~16歲男孩之道德判斷10年。三期六段論：

期	別	發 展 階 段	心 理 特 徵
一	前習俗道德期 (9歲以下)	1 避罰服從取向	只從表面看行為後果的好壞。盲目服從權威，旨在逃避懲罰。
		2 相對功利取向	只按行為後果是否帶來需求的滿足以判斷行為的好壞。
二	習俗道德期 (10~20歲)	3 尋求認可取向	尋求別人認可，凡是成人讚賞的，自己就認為是對的。
		4 遵守法規取向	遵守社會規範，認定規範中所定的事項是不能改變的。
三	後習俗道德期 (20歲以上)	5 社會法制取向	了解行為規範是為維持社會秩序而經大眾同意所建立的。只要大眾共識社會規範是可以改變的。
		6 普遍倫理取向	道德判斷係以個人的倫理觀念為基礎。個人的倫理觀念用於判斷是非時，具有一致性與普遍性

第六章 教育的心理學基礎(學習)

一、四種主要的學習理論：行為學習論、社會學習論、認知學習論、人本學習論。

二、行為主義心理學：17世紀英國洛克的經驗主義，認為心靈是一片空白，學得經驗後構成觀念，經過聯想變成知識。以觀念聯想來解釋學習知識的歷程，稱聯想心理學。19世紀末成科學心理學的聯結主義，即不是觀念的聯想，而是刺激與反應之間的聯結。有系統解釋刺激與反應如何聯結者，就是後來的行為主義。

(一)概述：20世紀初美國華生採用俄國巴夫洛夫所提古典制約作用的原理，並用以解釋人的行為。

(二)古典制約的學習(經典條件作用)—巴夫洛夫的狗分泌唾液實驗。

制約前	第一階段	UCS 非制約刺激 (食物)	—————→	UCR 非制約反應 (唾液分泌)
	第二階段	CS 制約刺激 (鈴聲)	—————→	引起注意 但無唾液分泌 反應
制約中	第三階段	CS 制約刺激 + UCS (鈴聲) (食物)	—————→	UCR 非制約反應 (唾液分泌)
制約後	第四階段	CS 制約刺激 (鈴聲)	—————→	CR 非制約反應 (唾液分泌)

1. 基本現象有：強化與強化物、類化與辨別、消弱與自然恢復、二級制約作用與二級強化。
2. 刺激替代歷程，符合以舊經驗為基礎學習新經驗的歷程。
3. 可解釋學校恐懼症及教室恐懼症。
4. 可用來解釋人類的情緒反應。
5. 消弱法則可用來矯正偏差行為。

(三)操作制約的學習(操作條件作用)

1. 嘗試錯誤學習—桑代克的飢餓貓迷籠實驗。
 - (1) 桑代克的理論不稱為行為主義，而是聯結主義。
 - (2) 學習三律：效果率、練習律、準備律。
 - (3) 訓練遷移(學習遷移)：個體在某種刺激情境中學到的刺激—反應聯結，將有助於在其他類似情境中學習新的刺激—反應聯結。此理論推翻持無限遷移觀念的形式訓練論。
2. 操作制約(工具制約)—斯肯納箱的大白鼠壓桿實驗。
 - (1) 學會交替反應和加強之間的關係，稱之為操作制約。
 - (2) 操作制約的學習原理—增強作用。
 - A. 正增強與正增強物、負增強與負增強物
 - B. 原級增強與原級增強物、次級增強與次級增強物
 - C. Gentile 等人把次級增強物分三類：a.社會性增強物，如微笑、社會接納等；b.代酬，如金錢、分數、等級、獎狀等；c.活動，如聽音樂、自由活動等。
 - (3) 增強模式
 - A. 增強物出現的時間：a.立即增強；b.延宕增強。
 - B. 增強物施予的方式：a.連續增強；b.部分增強(又分固定時距、變動時距、固定比率、變動比率)。
 - C. 增強作用應用原則：
 - (A) 先用負增強再用正增強，效果最佳。
 - (B) 原級增強與次級增強物並用較佳。
 - (C) 先用連續增強，再用間歇增強，效果較佳。

(D) 用間歇增強形成的制約學習，遠較用連續增強的結果，其反應更難消弱。

(E) 用間歇懲罰消除反應，遠較用連續懲罰更能消除不良反應。

(F) 變動時距與變動比率增強效果，遠較固定時距與固定比率效果更好。

(G) 若使用金錢為增強原則時，變動比率遠較變動時距的效果為佳。

(H) 教師採用增強原則：

- a. 新教學中，立即增強較延宕增強好；
- b. 學習早期宜增強每一正確反應，以後逐漸改為間歇增強；
- c. 增強在增進正確導向，在首次嘗試時不必堅持完全正確的表現；
- d. 勿增強非預期行為。

(4) 建立新行為的方法：A.行為塑造(連續漸進法)；B.代幣制度；C.普里馬克原則。

(5) 消除不良行為的方法：A.增強相競行為；B.消弱；C.饜足現象；D.改變刺激情境；E.懲罰。

(四)教學上的應用

1. 學習遷移：又稱訓練遷移，指舊學習效果對新學習產生擴展和類化的現象。

(1) 正遷移：舊學習效果有助於新的學習。包括：

- A. 水平遷移(側向遷移)：學得知識的擴大範圍應用。
- B. 垂直遷移(縱向遷移)：突破既有知識層面而提升到更高的思想境界。
- C. 低徑遷移：由反覆練習而產生的自動化遷移，大多是動作練習或低層次認知能力。
- D. 高徑遷移：原理原則的遷移，屬高層次的認知能力。
- E. 前導式的遷移：目前所學的原理原則運用在未來的情境中。
- F. 回溯式的遷移：面臨問題情境，去回想過去曾經學習的原理原則。

(2) 負遷移：舊的學習效果阻礙新的學習。

- A. 順攝抑制：舊學影響新學。
- B. 倒攝抑制：新學影響舊記憶。

(3) 促進學習遷移的教學原則：

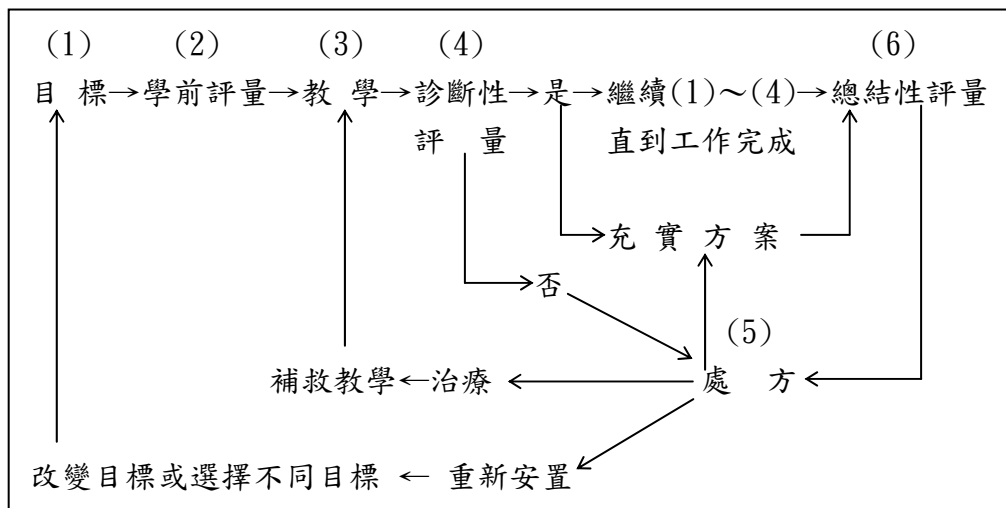
- A. 激發主動學習意願。
- B. 提供應用機會，將所學應用在實際生活中。
- C. 循序漸進，教材應兼顧上下銜接、左右溝通的原則。
- D. 舉例說明，增進原則與概念的學習效果。
- E. 精熟教材。

2. 編序教學：

- (1) 利用操作制約的連續漸進法和行為塑造、立即增強、連續增強等學習原理。
- (2) 教材由易而難編成細目，學生自學時依能力循序漸進的學習，學習中立即回饋和增強。
- (3) 早期採用書本或教學機，目前採用電腦(即電腦輔助教學 CAI)。
- (4) 確定起點行為(先備知識)和終點行為(行為目標)、學生自動學習、個別化教學。

3. 精熟學習(又稱完全學習或掌握學習)：由柏隆姆(B. S. Bloom)和卡洛(J. B. Carroll)所創。

- (1) 利用工作分析將課程分割成細小的學習單元，採診斷處方法幫助學生克服學習困難。
- (2) 教學基本要素：



4. 凱勒計劃(又稱個人化系統教學法):採用斯肯納的操作制約原理中的連續漸進,立即增強、精熟學習原則,配合輔導員制,以適應個別差異的個別化教學。

(1) 建小單元教學目標→提供自學教材,揭示學習方法→學生自認精熟即可測試→立即回饋獲得強化→通過者換下一單元,未過者進行原單元校正→成績優異者擔輔導員。

(2) 特點:自我控速、立即回饋、循序漸進、要求熟練、適應個別差異。

三、社會學習理論—班杜拉,反對斯肯納機械論的看法。

(一)概述:又稱三元學習論、相互決定論。主要為觀察學習、替代增強、模仿。屬修正行為主義。

(二)觀察學習:個體行為受別人的影響而改變。

1. 歷程:(1)注意階段;(2)保留階段;(3)再生階段;(4)動機階段。

2. 學習方式:(1)替代性增強(見賢思齊、殺雞戒猴);(2)自我增強。

(三)模仿:個體在觀察學習時,對社會情境中某人或團體行為學習的歷程。

1. 楷模—模仿的對象。(因此教育重視「以身作則」)兒童最喜歡模仿的五種人:

(1)心目中最重要的人:父母、老師、同儕領袖。

(2)與他同性別的人:女兒學母親,兒子學父親、男女學童分別模仿男女教師。

(3)曾獲得榮譽(如得獎者)、出身高層社會、富有家庭兒童。

(4)同儕中有獨特行為或曾受懲罰的人,並不是兒童最喜歡模仿的對象。

(5)同年齡同社會階層出身的兒童,喜歡相互模仿。

2. 方式:(1)直接模仿;(2)綜合模仿;(3)象徵模仿;(4)抽象模仿。

3. 同樣情境下,不同學習者未必學到同樣的社會行為。

4. 名義刺激:刺激所顯示的外觀特徵是客觀的,可以測量的;對情境中每個人來說是一樣的。

5. 功能刺激:刺激足以引起個體產生內在的認知與解釋;對情境中每個人來說未必相同。

(四)自我調整:人為自己設定某些行為標準,以自我讚許或自我懲罰方式,去衡量自己的行動。

1. 自我調整的結果符合自己的行為標準,就會感到滿足,此心理效應稱自我增強。

2. 自我增強同時具有「增進行為」及「削減行為」的作用。

(五)教育上的啟示: 1.楷模的示範作用。

2.學生自律行為的養成(歷程為:自我觀察、自我評量、自我強化)。

3.自我引導技術的發展(由外在的替代性增強,轉為內在的自我增強)。

四、認知心理學

(一) 認知心理學發展：

第一階段(19世紀末~20世紀20年代)：1879年德國馮德在萊比錫建第一座心理實驗室，為現代科學心理學之始。馮德的結構主義(或構造主義)採內省法所研究的意識結構問題，屬認知心理學。美國興起反結構主義，1890年功能主義(或機能主義)的詹姆斯出版「心理學原理」中對記憶的解釋時，採短期記憶與長期記憶等術語，其涵義與現代認知心理學完全一致。

第二階段(20世紀20年代~20世紀60年代)：美國行為主義最盛行的時代。而興起於德國後傳入美國的完形心理學(或格式塔心理學)，研究以知覺組織、思維、解決問題等為主，其理論及方法與現代認知心理學頗為相似，對以後認知心理學的復甦，注入了新的生命力。30年代興起於瑞士而後發揚在美國的皮亞傑認知發展研究，更促使現代認知心理學發展的重要動力。

第三階段(20世紀60年代以後)：促動認知心理學發展至少有四股力量：(1)美蘇國防競賽而使美國重視知識教學，布魯納的發現學習論、奧蘇貝爾的意義學習論受到了重視。(2)1967年奈瑟出版「認知心理學」使認知心理學確定了外稱。(3)電腦的發明與應用便利了認知心理學的研究。(4)語言心理學的發展充實了認知心理學的內容。由以上四股力量，使認知心理學走出一條新路——訊息處理心理學。

1. 完形心理學：其認知論強調學習乃認知改變的結果。

(1) 由於早期認知論者多為德國完形心理學(意含「完整」、「形式」二義)或場地論的學者，故有稱之為「完形場地論」；又由於其注重個體對情境的知覺，亦可稱為「知覺學習論」。

(2) 代表人物：德國魏泰默—研究知覺及問題解決；考夫卡—提出知覺定律；柯勒—猩猩的領悟學習。另有勒溫—研究人格及社會心理，倡導「認知場地心理學」，主要概念為「生活空間」或「心理疆域」，同時強調本身及外界事物對個人心理影響的重要性，為完形心理學獨樹一支派，可謂一重要功臣。

(3) 完形心理學重要概念為「領悟」，即學習者突然了解問題情境各因素間之關係。

2. 訊息處理心理學：興起以來發展迅速，且分化以下四個方面的發展：

(1) 以研究正常人認知心理歷程為主的實驗認知心理學。

(2) 以研究電腦設計與人工智慧(AI)為主的認知科學。

(3) 以研究腦傷與認知關係為主的認知神經心理學。

(4) 以研究學科知識學習為主的應用認知心理學。

(二) 認知結構的學習論

1. 主張：(1)皮亞傑：認知結構、基模、組織、適應、平衡、同化。

(2)布魯納：認知表徵、發現式學習。

(3)奧蘇貝爾：前導組織、有意義的學習。

(4)維果茨基：社會文化對認知影響、近側發展區、訊息處理的陳述性、程序性知識。

2. 學習理論：(1)皮亞傑的認知發展論。

(2)布魯納的發現學習論。

(3)奧蘇貝爾的有意義學習理論。

(4)訊息處理，感官記憶、短期記憶、長期記憶。

3. 教育應用：
 - (1)皮亞傑：認知發展學習。
 - (2)布魯納：表徵論、發現教學法。
 - (3)奧蘇貝爾：有意義的學習、講解式教學(闡釋法)。
 - (4)維果茨基：教學最佳效果在近側(可能)發展區。
4. 布魯納的發現學習論：強調學生的主動探索，認為從事象變化中發理其原理原則，才是構成學習的主要條件。
 - (1) 認知(知識)表徵論：人對其環境中周遭事物，經知覺而將外在物體或事件轉換為內在心理事件的過程。布魯納將認知表徵的發展分為三個階段：
 - A. 動作表徵期：出生至 3 歲—靠身體的動作接觸外界事物，以獲得具體經驗。
 - B. 形(圖)像表徵期：3 歲以上兒童—經由視覺、聽覺等感官，對事物所形成的心像，藉以了解周遭環境中的事物。
 - C. 符號表徵期：認知思考能力接近成熟的人—能運用文字、數字等抽象符號，以獲取經驗與知識。這是認知的最高形式，也是認知發展的最重要階段。以上三個階段雖有發展先後之分，但可平行並存。發展至符號表徵階段者，仍會使用動作表徵及形像表徵的認知方式。
 - (2) 發現學習論：學生在學習情境中，經由自己的探索尋找，從而獲得答案的學習方式。
 - A. 要義：
 - (A)加速預備度：任何學科皆能以某種合理方式對任何兒童，在任何發展階段，施行有效教學。
 - (B)直覺思維是發現學習的前奏。
 - (C)學習情境的結構性是有效學習的必要條件。
 - a. 具有結構性的教材，才會使學生理解。
 - b. 具有結構性的教材，才會使學後長期保持，不容易遺忘。
 - c. 學生從結構中學到的原理原則，將有助於以後在類似情境中，產生正向的學習遷移。
 - d. 從結構性知識中學到原理原則後，可以培養學生自行求知時執簡御繁的能力，俾便從事獨立研究，以求取更高層的知識。
 - (D)探索中發現的正誤答案同具回饋價值。(「發現自己的錯誤」與「發現正確答案」，對有效學習而言，是同樣的重要。)
 - B. 教學理論(教學設計原則)：
 - (A) 應用發現學習論(發現教學法、啟發式教學法)的教學設計四大要則：
 - a. 教師必先將學習情境及教材性質，解說得非常清楚。
 - b. 配合學生經驗，將教材做適當組織，務使每個學生都能學到知識。
 - c. 應用螺旋課程的構想，使學生知識經驗前後銜接，產生正向學習遷移。
 - d. 教材難易的安排，要考慮學生學習動機的維持，太易→缺少成就感；太難→易生失敗感。
 - (B) 教學原則：
 - a. 預備原則：預備度是新學習所必須的先決條件，是接受教導而獲得。
 - b. 動機原則：兒童具有兩種天賦動機：好奇驅力、好勝驅力。故建議：

- (a) 任何教學活動，均須留有兒童自由選擇獨立活動的餘地。
- (b) 教材的難易要適中，並考慮兒童能力經驗的個別差異，使每個人都能體驗到成功與失敗的經驗，藉此以保持兒童的求勝動機。

c. 結構原則：

- (a) 教材組織結構上要能配合兒童學習心理。
- (b) 何種教材宜採何種教學方法，對不同的學生宜採不同的方式教學。
- (c) 教學方式：由具體到抽象(由動作表徵到符號表徵)。

d. 順序原則：

(a) 順序有二種意義：

- I. 準備、動機(引起動機、維持興趣易於學習)。
- II. 教材性質，應由具體到抽象，由簡單到複雜，由動作表徵到符號表徵。

(b) 螺旋式課程：教材是由具體到抽象、由簡單到複雜、由動作表徵到符號表徵等循序漸進，使每一階段的學習自成一個圓周，以後難度漸次升高，範圍漸次擴大，終而學到完整的知識。其目的在於：

- I. 易有理解和長期記憶的提取。
- II. 有助於正向學習遷移及培養獨立研究能力。

e. 過程技能原則：學習「如何發現」，方才能有所發現。發現本身亦需要學習，故重視過程之學習。

(C) 以人為學科中心的課程計畫(簡稱 MACOS 課程計畫)：布魯納以小學五年級學生為實驗對象，從事一項社會科教學實驗。

C. 在教學上的應用

- (A) 重視認知歷程的教學及語言訓練。
- (B) 學習可以提早符號表徵期的來臨。
- (C) 提倡啟發式(發現式)教學：教師安排學習情境，讓學生主動發現知識、概念，並據以解決新問題而實施的教學方法。

D. 發現學習論的優點

- (A) 學生自行發現與自行組織的知識，有助於學後長期記憶。
- (B) 學生主動思維式的學習活動，有助於智力的發展與提升。
- (C) 學生從主動發現過程中獲得成就感的滿足，不須靠外在賞罰去維持其動機與興趣。
- (D) 學生養成自動自發的學習習慣之後，有助於以後的獨立求知與研究。

E. 發現學習論的限制

- (A) 必先具相當的先備知識技能，才能主動從事發現學習，故不適中低年級。
- (B) 自行探索時，常會因遭遇疑難求助教師卻又不得要領而感氣餒。
- (C) 團體中智優者往往對緩慢者造成精神壓力，而不利緩慢者將來的學習。
- (D) 團體討論常被能言善道的學生所壟占，其他兒童則無法由此獲得學習效益。

5. 奧蘇貝爾的意義學習論：主張「接受式學習」是最經濟、有效的學習方式。

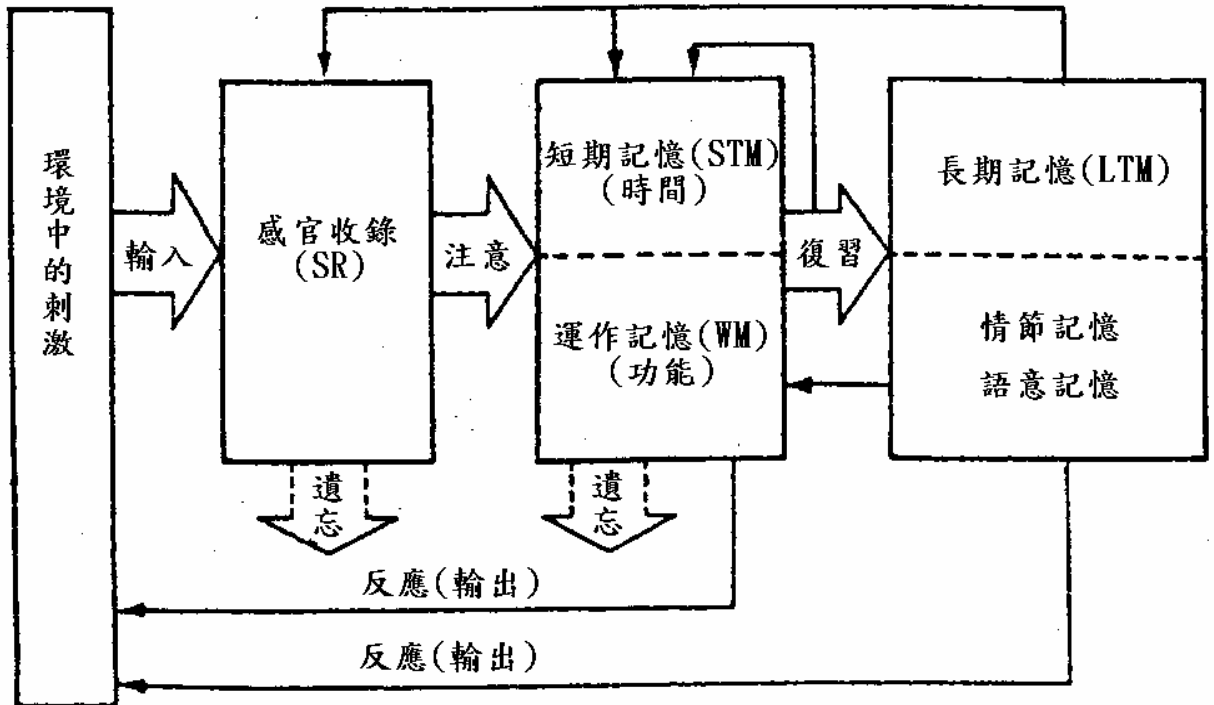
- (1) 教師將教材詳細規畫，使之成為有系統、有組織的知識，然後條理分明地對學生講解。

- (2) 學習理論：配合學生能力與經驗的教學，學生才會產生有意義的學習。但非被動學習。
- (3) 前導組織－結合舊新概念而利於學習的教學步驟。

(三) 訊息處理的學習論－美國米勒、蓋聶。

1. 肇始於 20 世紀 50 年代，盛行 60 年代之後。
2. 記憶的訊息處理模式：

訊息處理心理歷程圖示



3. 影響記憶的因素：序位效應、閃光燈效應、萊斯托夫效應。
4. 遺忘的原因：記憶痕跡的衰退、貯存資料的干擾、記憶檢索的困難、動機與情緒影響。

(四) 知識學習的心理學基礎

1. 知識的分類：安德遜將語文知識分為兩類：陳述性知識、程序性知識。
2. 後設認知：個人對自己認知歷程的認知。

(五) 認知取向的教學策略

1. 交互教學法：
 - (1) 摘要：閱讀歷程中，進行自我回顧。
 - (2) 提出問題：使學生確認自己是否了解文章意義。
 - (3) 澄清：透過師生互動或團體共同討論以解決疑慮及模糊的概念。
 - (4) 預測：指導學生將課文中先前所學的段落內容，組織成可遵循的脈絡，結合學生先備知識，進行下一個段落預測工作。
2. 建構主義教學：個人透過環境、過去的經驗及其語意結構處理訊息來建構其知識與理解力。

(六) 教學模式

1. 布魯納的發現式教學法之教學歷程：
 - (1) 教師建構適宜的教學情境。
 - (2) 呈現教學主題。
 - (3) 引導發現的方法或活動。
 - (4) 學生提出假設。

- (5) 小組討論或探究活動。
 - (6) 發現原理原則。
 - (7) 回饋、討論或驗證。
2. 奧蘇貝爾的闡釋教學法之教學歷程：
- (1) 提供前導組織。
 - (2) 呈現學習材料。
 - (3) 選取或準備適當的「例子」。
 - (4) 闡釋法的原則：
 - A. 漸進分化：從一般概念的說明，逐漸進入詳細內容的講解。
 - B. 統整調合：將分化後的知識再前後連接起來，成爲一個有組織的，具有統整性與調合性的知識整體。
3. 蓋聶的教學要件模式之教學歷程：
- (1) 引起學生注意
 - (2) 提示教學目標 如何增進短期記憶？
 - (3) 喚起舊有經驗 (1)先從注意開始
 - (4) 提供教材內容 (2)多碼並用原則
 - (5) 指導學生學習 (3)意元集組原則
 - (6) 展現學習行爲 (4)運作記憶原則
 - (7) 適時給予回饋 (5)運用複習原則
 - (8) 評定學習結果
 - (9) 加強記憶與學習遷移

五、人本心理學——馬斯洛、羅傑斯。

(一)概述：20 世紀前 50 年間，對美國心理與教育學影響最大的兩派心理學思想爲：

1.興起於 1913 年而後迅速擴展的行爲主義心理學；

2.源自歐洲而後傳入美國的精神分析心理學，

人本心理學是在反對兩大學派理念的時代背景下興起的第三勢力。

(二)人物：1.馬斯洛：人本主義心理學的主要創始人；人本主義心理學之父。

2.羅傑斯：人本主義心理學創始人之一；教育方面影響最大者；人本心理治療的創始人；羅傑斯所創始的心理治療法，稱爲當事人中心治療法。

(三)理論要義：

1. 馬斯洛：學習不能外鑠，只能內發；不能強制學生學習；學習活動應由學生自己選擇和決定；不過教師的輔導得當，學生會因學習而成長。

2. 羅傑斯：學生爲中心的教育理念；自由爲基礎的學習原則。

(四)教學模式(羅傑斯的學生中心教學模式－非指導性教學模式)：

1. 確定輔助情境：教師鼓勵學生自由表達情感。

2. 探索問題：澄清學生界定問題，鼓勵學生正面與反面情感，以明瞭與探討問題。

3. 發展洞察：學生對自己經驗感受新意義，發現新因果關係，了解先前行爲之意義。

4. 計劃與決策：學生針對問進行計劃與決策，教師只相對的澄清可能之決定。

5. 統整：學生報告其採取之行動，發展進一步的洞察，教師設法增進進一步統整。

(五)教育上的啓示：

1. 當事人中心治療法之優良治療員的三個基本條件：真誠一致、無條件積極關注、同理心。
2. 羅傑斯出版「學習的自由」一書的要點：
 - (1) 人皆有其天賦的學習潛力。
 - (2) 教材有意義且符合學生目的者才會產生學習。
 - (3) 在較少威脅的教育情境下才會有效學習。
 - (4) 主動自發全心投入的學習才會產生良好效果。
 - (5) 自評學習結果可養成學生獨立思維與創造力。
 - (6) 知識外重視生活能力學習以適應變動的社會。
3. 間接取向教學：(1)瑞斯的價值澄清法(選擇、珍視、行動)；(2)柯柏格的兩難問題情境。
4. 直接取向教學：(1)合作學習；(2)民主規範；(3)楷模學習；(4)提供爭議性社會問題訓練。
5. 開放教育(開放教室)－由普勞登提出：
 - (1) 教師輔導學生自學的個別化教學。
 - (2) 採年齡和能力的混合編班。
 - (3) 多元教學及教材，強調課程的統整性及創造性、學習生活化。
 - (4) 教室空間分割各項活動角(例：讀書角、研究角、遊戲角)，來滿足學生的需求。
 - (5) 協同教學：由二位以下的老師，在不同位置幫助不同需求的學生。
6. 合作學習：不是爲了解題或作業合作，而是教學中，學生以合作學習方式代替教師教學。
過程：(1)選定題目；(2)團體設計；(3)執行計畫；(4)資料整理；(5)提報結果。

第七章 教育行政

一、教育行政的內涵

- (一)定義：教育行政乃是一利用有限資源，在教育參與者彼此互動下，經由計畫、協調、執行、評鑑等步驟，以管理教育事業，並達成有效解決教育問題爲目標的連續過程。
- (二)特性：1.教育行政以法理爲基礎；2.教育行政以統整爲力量；3.教育行政以行動爲導向；4.教育行政以服務爲管理；5.教育行政以發展爲目的
- (三)範圍：1.教育宗旨與教育政策；2.教育行政組織；3.學校制度；4.教育人員；5.教育經費；6.教育視導。
- (四)內容：1.靜態面－教育相關事務：教務行政、訓導行政、總務行政、人事行政、公共關係行政。
2.動態面－管理：計畫、組織、溝通、領導、評鑑。

(五)研究典範

1. 理性典範：採用實驗室法，但社會情境極爲複雜，至今仍有很大爭辯。
2. 自然典範：只對有關題目進行資料搜集，步驟：搜集資料→印證資料→調查並進行→結論。
3. 批判典範：教育行政制度所形成的教育、文化、族群、性別的霸權現象，均加以分析批判。
4. 理性、自然、批判三典範之比較

典範類型 比較項目	理性典範	自然典範	批判典範
研究特質	控制	理解	批判
認知方法	實證分析	觀察釋義	價值批判
價值變數	嚴格排斥	順其自然	予以批判
研究目的	尋找現象之通則， 強調類似性	了解現象主體的意 義，強調個別性	揭露現象背後的價 值觀與意識型態， 強調批判性

二、組織理論

(一)意義：1.組織是具有目標性的體系；2.組織是人員及結構兩基本元素構成；3.組織是由構成元素交互作用所成的整體；4.組織是在與環境交互調適的過程中生存發展。

(二)要素：1.社會結構；2.人員；3.目標；4.科技；5.環境。

(三)類型：

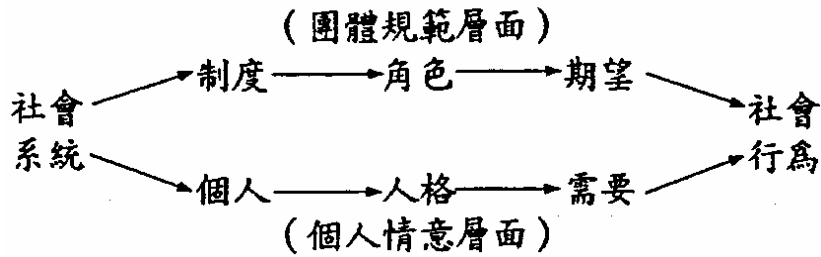
1. 蓋茲和卡恩依主要功能分—生產性組織；管理性組織；維持性組織；適應性組織。
2. 布勞和史高依主要受惠者分—互惠性組織；實業組織；大眾福祉組織；服務性組織。
3. 威克與歐頓依鬆散結合理論分八個類型。
4. 艾齊厄尼依順從理論分九種類型：

參與類型 權力類型	疏離型	計利型	道德型
規範型	規範—疏離型	規範—計利型	規範—道德型 (規範型)
報酬型	規範—疏離型	規範—計利型 (功利型)	報酬—道德型
強制型	強制—疏離型 (強制型)	強制—計利型	強制—道德型

(四)理論發展

1. 古典(傳統)理論時期(1900~1930)
 - (1) 科學管理學派—泰勒：科學管理之父；主張利用科學方法管理，提出效率 6 原則。
 - (2) 行政管理學派—費堯：行政歷程之父；提出 14 管理原則。
 - (3) 科層體制學派—韋伯：認為理想的科層體制有下列特徵：依法行事、專業分工、不講人情、書面檔案、用人唯才、依年資或貢獻升遷、層級節制、資源控制。
2. 行為科學理論時期(1930~1960)
 - (1) 霍桑實驗學派—梅堯發現社會與心理因素，影響組織工作績效的最重要因素。
 - (2) 動態平衡學派—巴納德認為組織管理宜視實際狀況維持動態平衡。
 - (3) X 理論與 Y 理論—麥克里格認為 Y 理論(樂觀)比 X 理論(嚴格)的主管較有激勵效果。
 - (4) 需求階層理論—馬斯洛(生理→安全→愛與歸屬→尊榮→知→美→自我實現)。
 - (5) 激勵—保健雙因子理論—賀滋柏(激勵=成長需求、保健=避苦需求)。
3. 系統理論時期(1960 年以後)
 - (1) 社會系統理論—蓋哲與顧巴

蓋哲之社會系統圖



(2) Z 理論—A.1970 麥哥里綜合 X 與 Y 理論，取長棄短行權變之道。

B.日本大內管理原則：終身僱用、評鑑和晉升、無特殊化生涯、集體決定。

(3) 權變理論—費德勒、賀賽、布蘭洽：每個組織都是獨特的、每種情境都必須分開來分析。

4. 影響現代教育行政的重要理論

(1) 混沌理論—由 Mandelbrot 於 1975 年所創，用以形容某種物體或現象，不論以鉅觀或微觀的尺度來分析，皆具有不規則性的碎形或殘形幾何結構。

A. 非均衡系統：系統本身即是混亂而無規則的。

B. Hayles(1990)認為渾沌現象，有以下五個特徵：非線性、複雜、循環式的對稱、對起始狀態的敏感、回饋機能。

C. 奇特吸引子：如突發事件。

(2) 全方位品質管理(TQM，開始於 1950 年代)

A. 卡諾認為先建主提昇品質的意圖及動機，經觀念變革、技術改進、工具應用，形成完整全方位品質管理內涵。

B. 謝恩伯分全方位品管五階段：培養視野、整體分析、訓練與問題解決、教育、制度化。

(3) 學習型組織—彼得聖吉於 1990 年出版「第五項修練：學習型組織的藝術與實務」其五項為：自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、系統思考。

(4) 知識管理—彼得杜拉克強調知識的運用與創造才是經濟成長的動力。

(五)組織氣氛—組織內部環境相當持久的特質，能影響組織成員行為，亦能描述組織特性的價值。

1. 哈爾品、克羅夫特認為學校組織氣氛是由校長行為與教師行為交互作用發展而成。

2. 氣候指數問卷(OCI)1963 由史騰與史丹霍夫提出：人的行為是人格與環境交互作用的函數。

3. 激勵理論：

(1) ERG 理論：艾德佛將馬斯洛的需求層級論加以修訂：

生存需求(生理、知、美)、關係需求(安全、愛與歸屬)、成長需求(尊榮、自我實現)

(2) 三需求理論—麥克里蘭提出：成就需求、權力需求、親和需求。

(3) 期望理論—佛洛姆提出：誘因、媒介、期望。

(4) 目標設定理論—愛德溫·洛克等人 1968 年提出：目標使人知要完成什麼工作及投入多少。

(5) 公平理論—亞當斯：人如感覺獎酬與努力有差距，則會設法減少其努力。

(六)非正式組織：由於工作、興趣、利益、情誼等產生感情與認同而自然結合的團體。

1. 正功能：提供情緒宣洩、促進身心進康、對組織產生制衡作用、補組織無法提供的需求等。

2. 負功能：易傳播謠言、破壞組織凝聚力、徇私、降低工作效率及組織應變力等。

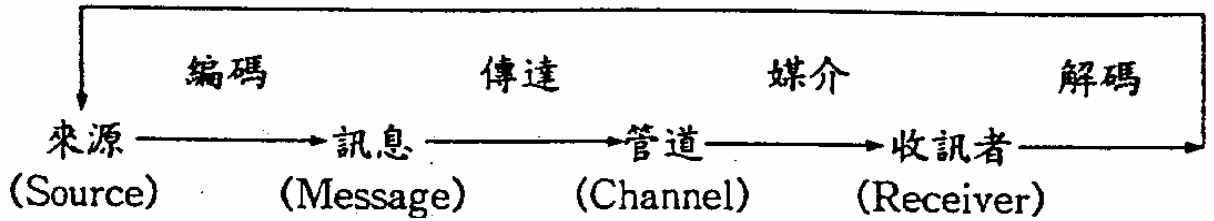
三、行政溝通：Simon 認為沒有溝通即無組織；Barnard 也主張行政的基本功能首在建立一套溝通體系。

(一)內涵：性質—訊息、情感、意見之交流；歷程—社會—心理的動力過程；功能—協調統合，

建立共識，擴大參與，激勵士氣；目標—明確責任與任務，建立一致行動，達成學校目標。

(二) 歷程

SMCR溝通歷程



(三) 學校組織溝通的類型：正式溝通(向下溝通、向上溝通)、非正式溝通。

(四) 學校組織溝通的努力途徑：

1. 正式溝通與非正式溝通兼重。
2. 加強學校各行政層級的聯繫。
3. 採主動積極的雙向溝通網路。
4. 提供教師參與校務行政機會。
5. 運用多元的溝通媒介與管道。
6. 建立訊息傳達檢核回饋系統。

四、行政領導理論

(一) 意義：藉影響力來引導成員的努力方向，使其同心協力齊赴共同目標的歷程。

(二) 領導的權力基礎：依富蘭琪和芮文分：法職權、酬賞權、強制權、專家權、參照權。

(三) 理論發展

1. 特質論(1900~1945)－史多迪爾將成功領導者因素歸六類：能力、成就、責任心、參與、地位、情境。
2. 行為論(1945~1960)－李克特將領導分為四類：懲罰權威式、家長權威式、商討民主式、參與民主式。
3. 權變論或情境領導理論(1960~今)
 - (1) 費德勒權變理論：認為團體的表現或組織的績效乃是領導方式與情境有利程度交互作用的結果，愈能配合，領導效能就愈高。
 - (2) 豪斯「途徑—目標」理論：領導是否有效，依領導者的領導方式是否能提高部屬的動機及部屬對他的接納與滿意程度而定。

(四) 型態

1. 轉型領導：領導人的影響力，轉化組織觀念與態度，願意付出心力追求轉型與革新。
2. 互易領導：領導人透過折衝、協商，使成員需求得以滿足，而願意貢獻心力。
3. 參與領導：做行政決策前，讓相關成員參與決定歷程，以期達成組織預定的目標。方式有：
 - (1) Swanson：民主集權方式、議會法規式、參與者決定方式。
 - (2) Heller 與 Yukl：自行決定不解釋、自行決定並向部屬解釋、諮詢決定(部屬提出，主管決定)、主管部屬共同決定、授權主管限定範圍由部屬共同決定。

五、行政決策

(一) 意義：塞蒙(Simon)認為即是作決定的過程，包括：1. 情報活動；2. 設計活動；3. 選擇活動。

(二) 重要性：決策是學校行政的核心、決策品質影響學校效能、學校決策環境日趨複雜、以學校

本位管理蔚為潮流、學校行政決策理論日漸成熟。

(三)分析評估：SWOT－評估組織的優勢(Strengths)、
評估組織的弱點(Weaknesses)、
評估組織的機會(Opportunities)、
評估組織的威脅(Threats)。

(四)模式：1.古典模式：最佳策略－認為人是「經濟人」。
2.行政模式：滿意策略－塞蒙(Simon)提出，認為人是「行政人」。
3.漸進模式：比較策略－林布姆：小幅、個別、累增的漸進修正。
4.綜合掃描模式：適應策略－艾齊厄尼提出的一種層級式的決策。
5.政治模式：協商策略－是一種非理性的決策，「人和為貴」為最重要考慮。
6.垃圾桶模式：隨機策略－柯漢等人提出：像無政府狀態。
特徵：目標模糊、手段或方法不確定、流動性參與。

六、教育行政評鑑與視導

(一)評鑑(考核、評量、評價)的意義：對事象加以審慎評析，量度得失及原因，據以決定改進。
(二)步驟：1.決定評鑑的目標；2.確定評鑑的範圍；3.分析評鑑的細目；4.訂定衡量的標準；5.編製評鑑表格；6.進行評鑑蒐集資料；7.分析資料；8.作成結論及提出建議；9.研擬改進計畫並進行改進。
(三)CIPP 模式：C－背景評鑑；I－輸入評鑑；P－過程評鑑；P－成果評鑑。
(四)原則：客觀性、合作性、完整性、描述性、繼續性。
(五)方法：自我評鑑、交互觀摩評鑑、評鑑小組評鑑。
(六)視導的意義：視導人員基於服務的觀點，有計劃的運用團體合作的歷程，藉視察與輔導來協助被視導者改進其行為，以提高工作效能，增進受教者的學習效果，達成國家教育目標與理想。
(七)視導的任務：

1. 執行有關的教育政策及法令。
2. 擬定教育視導計畫。
3. 協助推行教育法令並溝通教育人員間的意見。
4. 評核教育的現況與成效。
5. 協助教師改進教學及協助其他教育人員改善其工作。
6. 協助教師或教育人員滿足其個人需要及達成其個人目標。
7. 自我評鑑及研究發展。
8. 提出視導報告。

(八)發展性視導模式－葛立門提出；使視導人員增進教師對其教學改進意願上的承諾。

1. 視導歷程：診斷分析、因應技術、策略運用。
2. 視導行為：非指導性、合作性、指導性、指示性。

七、教育行政機關

(一)中央教育行政機關－教育部。

1. 職權有三：(1)主管全國學術、文化、教育行政事務；(2)對於各地方最高級行政長官執行本部主管事務，有指示、監督之責；(3)就主管事務，對於各地方最高級行政長官之命令或處分，認為有違背法令或逾權限者，得提經行政院會議議決後，停止或撤銷之。

2. 組織：依教育部組織法規定，分設八司、六處、三室及各種委員會：

- (1) 高等教育司：本司掌理有關大學及研究所教育、學位授予之審核、學術機關之指導及其他高等教育事項。
- (2) 技術及職業教育司：本司掌理有關技術學院及專科教育、職業教育、職業訓練、建教合作，及其他職業與技術教育事項。
- (3) 中等教育司：本司掌理高級中學教育、師範教育、直轄市、縣（市）教育行政機關之設立變更與監督及其他有關事項。
- (4) 國民教育司：本司掌理國民小學與國民中學教育、失學民眾教育、學前教育、縣市教育行政機關之設立、變更與監督，及其他國民教育事項。
- (5) 社會教育司：本司掌理補習教育、家庭教育、學校辦理之社會教育、視聽教育、社教書刊編譯、藝術教育及文藝活動之獎助、文化團體之輔導、社教機構、古物與民族藝術之保存、維護、宣揚及特殊教育等事項。
- (6) 體育司：本司掌理學校體育之推行督導、國民體育之策劃及推行、國際體育活動及其他體育事項。

(二)院轄市教育行政機關：北高教育局，其名稱及職權分述如下：(北市政府教育局設有八科八室)

第一科：掌理高等教育、職業教育及教師登記檢定訓練等事宜。

第二科：掌理中等教育事項。

第三科：掌理國民小學教育事項。

第四科：掌理幼兒教育事項。

第五科：掌理特殊教育事項。

第六科：掌理社會教育事項。

第七科：掌理學校、社會體育及衛生保健等事項。

第八科：掌理市立學校、社會教育機構用地取得與財產管理事項及營繕工程設計、規劃、發包、監造之事項。

(三)縣市教育行政機關

1. 縣市教育局之職權重要者有下列十一項：

- (1) 擬定縣市教育政策及計畫。
- (2) 設置並管理縣市立學校及社會教育機構。
- (3) 遴選縣市立國小校長及教育局課長人選，報請省政府任用。
- (4) 辦理縣市國校教職員之任免、介聘、遷調和獎懲。
- (5) 考核縣市立國民中小學校長之服務成績。
- (6) 核定縣市立學校教職員之敘薪、考核、退休及撫卹案。
- (7) 劃分國民中小學學區並分發學生入學。
- (8) 核辦私立國民中學、小學及幼稚園之設立及立案等事項。
- (9) 辦理國民中小學校長及主任之初選工作。
- (10) 聘用聘任督學。
- (11) 視導縣市立學校及社會教育機關。

2. 組織：縣市政府教育局除局長與副局長外，下設六課（由於地方制度法、教育基本法及特殊教育法等法的公佈，地方權限擴增，或許有少許的不同，但大致類似），並設有國民教育輔導團、督學若干位。

- (1) 學務管理課：掌理學校教務、訓導及人事等有關行政事宜。在人事方面，包括教育人

員遴選、任免、遷調、介聘及獎懲之初審擬辦。

- (2) 國民教育課：掌理增班設校、修建設備、學校總務、學區劃分及教育經費等有關事宜。
- (3) 社會教育課：掌理社會教育、補習教育及藝術教育等有關事宜。
- (4) 體育保健課：掌理體育、衛生、保健及福利等有關事宜。
- (5) 特殊教育課：掌理特殊教育班級、設備、師資及進修等有關事宜。
- (6) 幼稚教育課：掌理幼稚園之增班設園、師資、經費及進修等有關事宜。

(四)各級政府教育行政權限的劃分：各國對於中央與地方政府權限之劃分，大抵有三種制度，即中央集權、地方分權及均權制。我國各級政府權限之劃分，係採其中的均權制。所謂均權制，意指中央與地方權限之劃分，乃以事務之性質為標準，而非以地域為標準，凡事務有全國一致之性質者，劃歸中央；有因地制宜者，劃歸地方，既不偏於中央集權，亦不偏於地方分權。本於均權制之精神，我國憲法第十章對中央與地方之權限有明確的規定。在教育行政權限方面，依該章規定其劃分情形如下：

教育制度：由中央立法並執行之，或交由省縣執行之。

省教育：由省立法並執行之，或交由縣執行之。

縣教育：由縣立法並執行之。

未列舉事項：如有未列舉事項發生時，其事務有全國一致之性質者屬於中央，有全省一致之性質者屬於省，有一縣之性質者屬於縣。遇有爭議時，由立法院解決之。

第八章 學校制度

一、學校制度的意義及其演進

(一)意義：個別學校組織而成的系統，且必須有相互關係、上下銜接、左右聯貫，以達教育目的。

(二)演進：(大學→預備學校→小學→中學→職業學校)

1. 大學：11、12 世紀間歐洲逐漸成立大學。中世紀最早的大學成立於意大利的薩拉諾、波隆那及法國巴黎。
2. 預備學校：大學成立後，自然產生預備學校。預備學校雖產生於中世紀，卻盛行於文藝復興時期。
3. 小學：16 世紀後，受宗教改革、工業革命及民族主義影響。宗教改革倡導者馬丁路德鑑於民眾不懂聖經，易受傳教士欺騙，主張教育由國家辦理，並強迫父母送子女入學。另一方面，18、19 世紀民族主義勃興，歐洲國家為了培養愛國國民，以鞏固國基，乃致力於國民教育的建立，而相繼實施小學義務教育制度。
4. 歐洲學制的形成有兩條不同方向的軌道：一是由上而下發展，先有大學，再有預備學校；另一是由下而上，先有小學，然後再成立小學的高等科或高等小學，最後為了使小學畢業後能獲得進一步就業能力，乃成立種類繁多的職業學校。
5. 統一學校運動：1919 德國「威瑪憲法」規定：國民學校(8 年)的前 4 年為基礎學校，全部兒童均須入學就讀。
6. 美國單軌學制：殖民時期仍沿用歐洲的雙軌制，富裕子女讀拉丁文法學校；一般貧民子弟則就讀慈善性的初等教育學校。拉丁文法學校所實施的博雅教育並不適合美國人的生活需要，代之而起的是創辦於獨立時期，由弗朗克林於 1751 年所設比較務實的阿加德米。接著 18、19 世紀工業革命帶來勞工子弟教育的需要，亦促進了美國公立學校的發展。到了

19 世紀後半葉，美國已建立了單軌制男女兼收的學校制度。

7. 中等教育的統一：

- (1) 第二次大戰時，大部分的國家均已將小學教育統一起來。可是中等教育除了美國之外，仍採不同軌道分流的制度。
- (2) 在第二次大戰中，英國公布了「柏特勒法案」，亦稱 1944 年教育法。規定 11 歲以前為初等教育，11 歲進入中等教育。中等教育設文法學校、技術學校、現代學校。近年在工黨的極力推動下，進一步普設綜合中學，已將前期中等教育進一步統合。
- (3) 法國在第二次大戰以後，1947 年「朗之萬改革方案」中亦提出中等教育的統合建議：6 歲至 18 歲共 12 年為義務教育。第一期 6 歲到 11 歲五年為初等教育，第二期為 11 歲到 15 歲共四年為初級中等教育，實施定向教育，第三期為 15 歲到 18 歲，共三年屬於高級中等教育，實施分化教育，是一種相當徹底的全民中等教育的構想。

8. 學制的移植：以上為歐美學校制度的演進過程，為自然發展型的學校制度。日本及我國，其學制是模仿歐美國家學制，先將學校系統規劃好，再讓適齡國民依規定入學就讀。這種學制是驟然形成的，我們可以稱之為移植型或計劃發展型的學校制度。

二、學制的類型

- (一) 單軌制：指由小學，而中學，而大學，為一直線的系統，宛如梯形，由下而上成一連續不斷的階梯。
- (二) 雙軌制：是指中上階級的子弟進預備學校、中學和大學；平民子弟進小學及其繼續學校。這種雙軌制，不合現代的理想，所以只有英國的學制，還保留著少許雙軌制的痕跡。
- (三) 折衷制：指折衷於前述兩者之間；其制在開始數學年，實施共同的基礎教育，過此階段即逐漸分途進行。例如：德國的學制，素來即採用一種以國民學校為骨幹的「分枝制度」。

三、世界主要國家學校制度

(一) 美國：

1. 學前教育：分為保育院與幼稚園兩種，均非屬於義務教育範圍。
2. 初等教育：小學係實施初等教育的場所。均屬於義務教育範圍，依其修業年限，分為兩種：
 - (1) 六年制小學：收六歲的兒童，修業六年。學生於 12 歲畢業後便升入六年制中學，或三三制中學，或四四制中學。
 - (2) 八年制小學：亦即舊制小學，收六歲的兒童，修業八年，學生於十四歲畢業後，通常升入舊制中學。
 - (3) 小學教育的重點，不外健康身心之鍛鍊，解決自身及社會的能力之培養，創造能力之陶冶，了解並控制環境的能力之增進，以及民主生活之實踐，其課程偏重實用，藉以增進國民之經濟效率，對於國家觀念之灌輸及民主意識之培養也很加強。近十餘年來，由於美蘇太空競賽，自然科學及數學極受重視，小學課程自然不能例外。此外，對於民主社會公民資格之涵泳，尤為重視。
3. 中等教育：美國中等教育機構就其修業年限而分，有下列幾種：
 - (1) 舊制中學：收舊制小學的畢業生，修業四年。
 - (2) 三三制中學：收新制小學的畢業生，修業年限分前後兩個階段，即初級中學三年，高級中學三年。
 - (3) 六年一貫制中學：收新制小學畢業生，修業六年。明顯性向的學生，分別設置單科型

的中學，給予升進大學之預備教育，因此，此種學校有權選擇其計畫意旨相符的學生。不過此種學校為數不多，僅見於若干較大的都市。

4. 高等教育：美國高等教育機關，主要有兩大類型：

- (1) 社區學院：為兩年制，提供社區居民接受高等教育的機會，學生不必經過選擇，只要提出申請，即可入學。
- (2) 四年制學院（大學）：有公立、私立兩種，通常包括大學部、研究院和專業教育。

5. 學制的新型態：

- (1) **特許學校**：1991年，美國明尼蘇達州通過一項授權地方學區可設立特許學校的法案，此一法案允許家長對子女所就讀的公立學校有選擇權。特許學校是由教師、家長、社區人士或有關的團體或機構，和州教育董事會或地方教育理事會，訂定契約而辦理的學校。辦理契約中明訂有關的規定，包括學校教育規劃、預定達到的具體教育成果、如何實施學生評量及學校行政管理等相關細節。經核定為特許學校之後，學校的自主性即提高，可以免除實施許多地方學區及州政府所規定課程；亦可自行決定教學方法、教學設備及人員任用等事項。惟特許學校須對其自身的教育成效負完全責任；如未達成預定的績效，其委辦契約則可能因而終止。
- (2) **磁力學校**：磁力學校係依據美國「1965年中小學教育法案第三章」的有關規定而設立；另一方面，聯邦教育部也訂定一項「磁力學校推動計畫」（MSAP）以為配合，其主要目的為提供辦理磁力學校之地方學區的經費支援，有效遏止公立學校對少數民族裔學生的隔離；及強化磁力學校學生之基本學科能力和就業技能等。磁力學校係以其辦學特色吸引學生就讀：磁力學校提供學生選擇學習其所感興趣之特殊專長學科的機會。在磁力學校中，可以學習讀、寫、算等基本技能；亦可習得特殊專長的學科，如音樂、戲劇、電腦、法律及視覺藝術等等。磁力學校並無學區的限制以及入學條件的限制，學生自願申請入學後，經由電腦編班入學，美國磁力學校的學生中有一半是屬於少數民族裔的學生。
- (3) **衛星學校**：美國聯邦教育部「衛星學校計畫」，係依據1988年「改進美國學校教育法案」而提出。「衛星學校計畫」係透過電子通訊科技、電腦網路、衛星教育資源、多媒體應用科技及遠距教學等方式的學習，以提升中、小學學生之數學、科學及外國語文程度；另外，也對文化不利地區、語言溝通能力不佳及擬學習職業技能的一般民眾提供服務。

(二)英國：

1. 初等教育：實施機構主要有下列五種—(1)幼兒學校(5~7歲)；(2)初級學校(7~11歲)；(3)被視為小學的中間學校(7~11歲)；(4)私立學校的預備前學校(5~7歲)；(5)預備學校(7~13歲)。
2. 中等教育：實施機構有下列兩種型態—
 - (1) 公立中學：有五種類型—
 - A. 文法中學(英國最古老、地位最高的公立中學，修業年限七年，年齡為11~18歲)。
 - B. 技術中學(修業年限七年，年齡為11~18歲)。
 - C. 現代中學(修業年限五年，年齡為11~16歲)。
 - D. 綜合中學，目前占公立中學的90%。(共有四種：a.一貫制綜合中學：11~16歲。b.四

年制綜合中學：14~18 歲。c.五年制綜合中學：13~18 歲。d.六年制綜合中學：12~18 歲。)

E. 中間學校(分爲兩種：a.招收 9~13 歲學生之學校。B.招收 10~14 歲學生之學校。);

(2) 私立學校的「公學」：是英國最古老私立學校，修業年限五年，就學年齡 13~18 歲。

(三)我國：民國十八年國民政府公布中華民國教育宗旨後，教育部陸續頒訂各級各類學校法及規程，我國現行學制，日趨完備。茲依現行致育法規，略述其要點如次：

1. 幼稚園：收 4~6 足歲之兒童，必要時得呈准主管教育行政機關收三足歲以上之兒童。
2. 小學：
 - (1) 國民小學：原稱國民學校，自民國 57 年「九年國民教育實施條例」公布後，始易今名。茲述其實施概況如次：
 - A. 國民學校實施國民教育，應注重國民道德之培養及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能。
 - B. 國民教育爲六歲至十二歲之學齡兒童應受之基本教育，及已逾學齡未受基本教育之失學民眾應受之補習教育。
 - C. 國民教育分爲二階段：前六年爲國民小學，後三年爲國民中學。
 - D. 國民小學應就原有國民學校基礎促進教學，注重兒童身心均衡發展，各項設施應符合規定標準。對於體能殘缺、智能不足及天才兒童，應施以特殊教育，或予以適當就業機會。
 - (2) 私立小學：私人或團體得設立小學，辦理國民學校之兒童教育，其規程由教育部定之。私立小學成績優良者指定爲代用國民學校，其規程由教育部定之。
 - (3) 附屬小學：師範學院附屬小學辦理國民學校之兒童教育。
3. 中學：中學應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，繼續小學之基礎訓練，以發展青年身心，培養健全國民，並爲研究高深學術及從事各種職業之預備。
 - (1) 中學分國民中學及高級中學。
 - (2) 私人或團體亦得設立中學。自九年國民教育實施條例公布後，初級中學改稱國民中學，免試收受所轄區內國民小學畢業生。國民中學學生免繳學費，其他法令規定之費用，清寒學生免收之。私立初級中學辦理成績優良，適合所在地區需要者，得指定爲代用國民中學。
4. 職業學校：應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，以培養青年生活之知識，與生產之技能。高級職業學校招收國民中學畢業生，或具有相當程度者，其修業年限爲三年。
5. 大學：依中華民國憲法第一五八條之規定，以研究高深學術，養成專門人才爲宗旨。
 - (1) 大學分文、法、商、理、工、農、醫及其他學校。凡具備三學院以上者，稱爲大學，不合此項條件者，爲獨立學院。
 - (2) 師範大學或師範學院，由國家分區設立之。省(市)得設立師範學院。
6. 學制的新型態：
 - (1) 完全中學：又稱一貫制中學，是指同時設立國中、高中部，且二部在統一的行政系統下運作的中學而言。自 84 學年度試辦後，其教育重點爲：
 - A. 入學及進路輔導：完全中學一年級學生得依現行學區分發入學，其學區得由主管教育行政機關酌予彈性調整，四年級得提供部分名額供三年級學生依志願及在校

成績申請入學，其名額由主管教育行政機關訂定，其餘名額採多元入學方式。

B. 課程架構：依民國 85 年訂定的「完全中學試辦實驗課程實施計畫」及「完全中學試辦學校實驗課程實施要點」，其要點如下：

(A) 建立六年一貫課程模式：規定完全中學參考國中、高中、高職及五專課程，採六年一貫制規劃。

(B) 發展學校本位課程：完全中學課程分為十大類：本國語文、外國語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育、活動、職業。這種分類突破傳統的分科限制，將課程分為十大「領域」。同時，完全中學設有校訂課程，各校教師可參與設計課程，也可在該類課程範疇下自訂科目名稱。

(C) 注重學生個別差異：完全中學學生除修習共同課程外，學校尚有選修課程的設立，學生得視個人進路修習學術導向課程、職業導向課程或綜合導向課程。

(2) 綜合中學：是高級中學依據教育功能，同時設置普通科與職業類科的不同課程，以招收性向未定的國中畢業生，藉試探、輔導等歷程，輔導學生自由選科或選課，以延後分化，達到適性發展之教育目標。主要目的在延緩學生選擇未來性向的時間。其課程架構分為：

A. 採學年學分制，原則訂 160 學分。

B. 課程種類：本國語文、外國語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育等。

C. 課程目標：分升學導向的學術課程與就業導向的職業課程。

7. 高中多元入學方式：

(1) 教育部為因應國人對於教育改革的期盼，希望能舒緩國民中學學生的升學壓力，促進國民中學教學正常化，並多元評量學生的學習成就，於 85 年就著手研議規劃「高級中學實施學區制」等多元入學方案，期使學區逐漸自然形成。並於民國 87 年 7 月公布「高級中學免試多元入學方案」，其中的「免試」係指免除現行聯考制度。配合此方案，在這四年內將大幅擴增高中招生名額。

(2) 以多元管道進入高中，入學方式可歸納為四種：一是推薦入學；二是申請入學；三是分發入學；四是其他入學方式（包括自願就學輔導方案入學、資賦優異及特殊身份學生保送入學、保送直升入學...等）。而多元入學方式中，推薦入學已自 86 學年度起逐年實施，申請入學亦自 87 學年度起逐年實施，茲將教育部研定之高級中學推薦入學、申請入學及分發入學三種方式做一比較，如下表：

	推薦入學	申請入學	分發入學
特色	<ul style="list-style-type: none"> .能夠發展學校特色及建立各校效能指標 .可以促進學生適性發展及建立學生學習成就、興趣、性向之效能指標 .兼顧學生選校、學校選才的自主性 .擴充多元入學管道，使學區自然形成 	<ul style="list-style-type: none"> .促進學生五育均衡發展 .導引國中教學正常化 .學生可全方位學習 .合乎申請條件學生均可提出申請 	<ul style="list-style-type: none"> .重視學習歷程 .顧及學生性向與興趣 .尊重各高中自主性 .多元評量學生
學習成就 成績採計	國中在校前五學期成績及其他表現作為推薦條件，是否需考試由各地區或學校自行決定	國中在校前五學期成績是入學主要依據，並參酌各項比賽成績或學習、服務表現	以國中在校成績和統一命題測驗成績及學生志願為分發依據
報名方式	僅能就各地區學校中擇一推薦報名	符合申請條件者自由報名	可跨區但只可選擇一區

四、我國國中小學行政組織：二十五班以上之學校設教務、訓導、總務三處以及輔導室。教務再分設教學、註冊、設備三組；訓導處再分設訓育、生活教育、體育與衛生四組；總務處再分設文書、事務、出納三組，輔導室得設輔導組與資料組。

(一)組織編制：

1. 班級編制：依教育部 88 年「教育改革行動方案」，國民中小學每班 35 人之目標，提前於九十六學年度達成。
2. 教職員工員額編制：依「國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準」之規定，國民小學教職員工員額編制如下：
 - (1) 校長：每校置校長一人，專任。
 - (2) 主任：各處室置主任一人，均由教師兼任。
 - (3) 組長：各組置組長一人，均由教師兼任。
 - (4) 教師：每班置教師 1.5 人為原則。處理實驗之學校得視需要增置教師。其增置標準，視實驗性質訂定之。
 - (5) 輔導教師：24 班以下置輔導教師一人，25 班以上者，每 24 班增置一人，均由教師兼任。
 - (6) 幹事(含各處室職員反圖書館、教具室、實驗室管理員等，不含人事、主計專任人事)：72 班以下者置一至三人，73 班以上者置三至五人。
 - (7) 護士：72 班以下者設置一人，73 班以上者得置二人，並得置兼任醫師。辦理醫療實驗之學校，得視需要增置護士。
 - (8) 工友：12 班以下者置一至三人，13~36 班者置三至六人(含技工一人)，37~72 班者置六至八人，73 班以上者置八至十三人(含技工三人)。
 - (9) 人事及主計人員之設置，依人事、主任人員設置標準辦理。

(二)行政運作：學校最主要的行政單位為教務處、訓導處、總務處、輔導室、人事及會計單位，各單位主要職當分別是：

1. 教務處：掌理課程編排、教學實施、學籍管理、成績考查、教學設備、教具圖書等資料供應及教學研究，並與輔導單位配合實施教育輔導等事項。
2. 訓導處：掌理學生民族精神教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活動及生活管理，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項。設教導處者，其職掌包括前項教務處及訓導處業務。
3. 總務處：掌理學校文書、事務及出納等事項。
4. 輔導室：掌理學生資料蒐集與分析，實施學生智力、性向、人格等測驗，調查學生學習興趣成就與志願，進行輔導與諮商，並辦理親職教育等事項。
5. 人事單位：掌理學校人事管理事項。
6. 會計單位：掌理學校歲計、會計、統計等事項。

五、[高級中等學校多元入學招生辦法](#)(民國 92 年 05 月 23 日 公發布)

[第 1 條](#) 本辦法依高級中學法第三條第三項及職業學校法第四條第二項規定訂定之。

[第 2 條](#) 本辦法所稱高級中等學校，指下列學校：(即 公、私 立 高中、職)

- 一 國立高級中學。
- 二 國立、直轄市立及縣(市)立高級職業學校。
- 三 經教育部核准立案之私立高級中學。

四 經教育部、直轄市政府核准立案之私立高級職業學校。

第 3 條 本辦法所稱多元入學，指下列方式：

- 一 甄選入學：提供各類資賦優異學生、具有特殊才能或性向學生入學。
 - 二 申請入學：提供對有特色之學校或科別具有興趣之學生就近入學鄰近高級中等學校或直升入學。
 - 三 登記分發入學：提供學生非經由前二款或其他經主管教育行政機關核准之方式，依其志願分發入學。
- 前項各種入學，應參採國民中學學生基本學力測驗（以下簡稱基本學力測驗）分數，其方式如下：
- 一 甄選入學：以基本學力測驗分數為甄選條件，參採學生在校藝能表現、綜合表現或特殊才能等，並視實際需要就實驗、口試、小論文、實作、表演或術科等項選擇辦理，不得採計在校學科成績。
 - 二 申請入學：以基本學力測驗分數為申請條件，得擇一科至二科加權計分，參採優良品德、綜合表現或特殊事蹟等，並應採書面審查，不得再辦理任何形式之測驗。但直升入學者得參採在校學科成績。
 - 三 登記分發入學：以基本學力測驗分數為分發依據，不得加權計分。

第 4 條 符合下列各款資格之一者，得參加本辦法各種招生入學：

- 一 國民中學應屆畢業生取得基本學力測驗分數者。
- 二 非應屆國民中學學生或同等學力並取得當年度基本學力測驗分數者。
- 三 符合資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法之規定，並取得當年度基本學力測驗分數者。

第 5 條 甄選入學、申請入學及登記分發入學之招生區，由主管教育行政機關依實際需要擬定招生區範圍、數量，經教育部核定後公告實施。

第 6 條 高級中等學校為辦理多元入學招生事宜，得與直轄市立、縣(市)立高級中學及五年制專科學校成立全國高中職及五專多元入學委員會(以下簡稱全國招生委員會)，由第七條第一項各種入學委員會遴派委員組成，統合、協調並監督全國各種招生事宜。

第 7 條 各招生區為辦理第三條之入學招生事宜，除私立高級中等學校得自行決定採單獨招生方式外，各校應聯合成立各區甄選入學委員會、申請入學委員會及登記分發入學委員會，必要時甄選入學並得跨區聯合辦理招生。

各招生區之各種入學委員會委員，由各高級中等學校校長、教務主任、國民中學校長、教師及家長代表組成，其中國民中學校長、教師及家長代表人數，不超過委員全體人數之十分之一，且國民中學校長代表人數不得少於教師及家長代表人數之總和。

第 8 條 前二條之入學委員會，均應成立申訴及緊急事件處理專案小組，負責處理有關招生事宜之各種申訴及偶發事件。

第 9 條 各高級中等學校應單獨成立學校招生委員會規劃辦理各種招生事宜，並將招生名額、資格條件等相關資料送請各招生區各種入學委員會彙整，報請主管教育行政機關核准後，載明於招生簡章並公告。

第 10 條 各招生區為辦理基本學力測驗，應成立各區基本學力測驗試務委員會，並由各區聯合成立基本學力測驗全國試務委員會(以下簡稱全國試務委員會)，其辦理時間如下：

- 一 第一次基本學力測驗，於每年五月下旬或六月上旬辦理為原則。
- 二 第二次基本學力測驗，於七月上旬辦理為原則。

第 11 條 各種入學方式辦理時間如下：

- 一 甄選入學及申請入學，於第一次基本學力測驗成績公布後辦理，並於第二次基本學力測驗報名前放榜。
- 二 登記分發入學，於第二次基本學力測驗結束後辦理，至遲應於八月中旬放榜。

第 12 條 各種入學方式之招生名額比例如下：

- 一 甄選入學：依主管教育行政機關核定之比例。
- 二 申請入學：
 - (一) 各公立高級中學：申請入學名額以核定招生名額百分之三十為原則，同時辦理甄選入學及申請入學者，其合計名額以百分之四十為原則。

(二) 各公立高級職業學校：申請入學名額以核定招生名額百分之六十為原則。

(三) 各私立高級中學及高級職業學校：申請入學名額以核定招生名額百分之七十為原則。

三 登記分發入學：以核定招生名額扣除甄選入學及申請入學之名額。

前項甄選入學或申請入學錄取後有餘額時，應納入作為登記分發入學之名額。

第 13 條 依本辦法辦理之各種入學招生作業得收取費用，其費用由全國招生委員會或全國試務委員會擬訂，報主管教育行政機關核定後實施。但低收入戶子女或其直系血親尊親屬支領失業給付者，其費用酌予減免。

第 14 條 本辦法所定各種委員會之委員，其本人或其配偶、前配偶、四親等內之血親或三親等內之姻親或曾有此關係者為該次招生入學之考生時，應自行迴避。

前項應自行迴避之情形而未迴避，或有具體事實足認其執行職務有偏頗之虞者，利害關係人得申請迴避。

第 15 條 技(藝)能優良學生甄審保送入學、國中技藝教育班畢業生分發實用技能班、輪調式建教合作班及身心障礙學生等特定招生對象之班別，依其相關之招生辦法規定辦理。

第 16 條 參加甄選入學或申請入學獲錄取並向錄取學校完成報到手續之學生，應於規定期限內以書面提出放棄錄取資格聲明後，始得參加登記分發入學。

第 17 條 國民中學應屆畢業學生參加基本學力測驗及各種招生入學，國民中學應配合各招生委員會提供必要之協助。

第 18 條 直轄市立、縣(市)立或直轄市政府核准立案之私立高級中學及高級中等學校附設進修學校、補習及進修教育法施行前單獨設立之私立進修學校辦理多元入學招生，得準用本辦法之規定。

第 19 條 本辦法自發布日施行。