

南 華 大 學

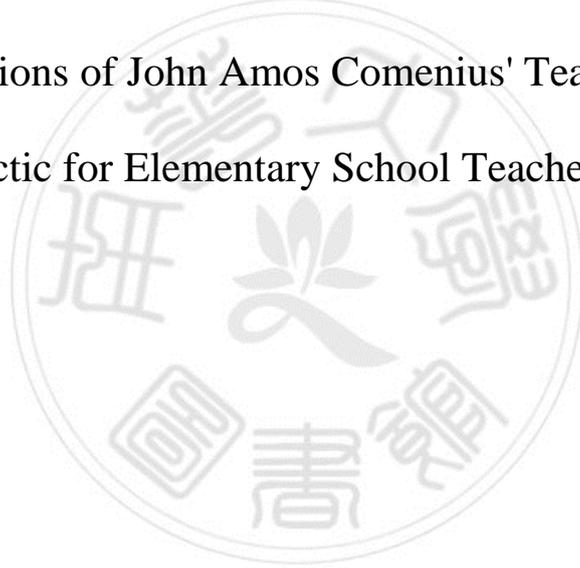
歐洲研究所

碩士論文

康門紐斯《大教學法》中教師圖像

對我國小學教師之啟示

The Implications of John Amos Comenius' Teacher Image in
Great Didactic for Elementary School Teachers in Taiwan



研 究 生：林美谷

指 導 教 授：張心怡 博士

中 華 民 國 103 年 7 月 7 日

南 華 大 學

歐 洲 研 究 所

碩 士 學 位 論 文

康門紐斯《大教學法》中教師圖像對我國小學教師之啟示
The Implications of John Amos Comenius' Teacher Image in
Great Didactic for Elementary School Teachers in Taiwan

研究生：林美谷

經考試合格特此證明

口試委員：
楊仕修
趙文忠
張心怡

指導教授：張心怡

系主任(所長)：鍾志明

口試日期：中華民國一〇三年六月二十四日

康門紐斯《大教學法》中教師圖像對我國小學教師之啟示

中文摘要

本研究主要以康門紐斯的《大教學法》一書中所形塑的教師圖像，反思當前教育改革後教師的困境，希望能激起一些火花，讓所有現職的、或有興趣去從事教職的人有一個能夠參考努力的方向與目標。康門紐斯在《大教學法》中所形塑的教師圖像分成教師的教育理念和教師的專業精神兩大部分來分述：在教師的教育理念方面，他提到人是需要受教育的，教師需了解，每個人都是可以教導的，方法應循序漸進。學習應以道德為首，且教育的目的應該長遠發展。在教師的專業精神方面，教師需具備基本的科學文化知識，及運用合適的學習方法，熱愛教育、關愛學生，並以自身為榜樣。

綜上所述，當教學工作者「有感」於某種教育政策或教學方法對孩子是有利的、有很大的幫助的時候，教師才能掌握大方向目標，用心去設計符合學生的學習課程，雖然無法改變教育改革的作法，但這些該填補的缺失，身為最基層的教師卻可以讓它更圓滿。

關鍵詞：大教學法、康門紐斯、教育改革、教師圖像

The Implications of John Amos Comenius' Teacher Image in *Great Didactic* for Elementary School Teachers in Taiwan

Abstract

The image of teacher has been well established in *Great Didactic* by John Amos Comenius in the 17th century. Here this study presents an introspection of the predicament for current teachers in response to the educational reforms. It is hoped that through the effort of the work, the flame of hope will be inspired and further provide goals and aims for those who are currently employed or just the prospects.

In *Great Didactic*, the image of teacher has been described as two major categories including educational ideas and professional practice. In the first section, Comenius considered education as a kind of naturalism in which the effective teaching should be natural gradual growth from simple to more comprehensive concepts. Education must be allowed and equally applied to all human beings. Lifelong learning was supported and developed based on morality. Furthermore, Comenius supposed knowledge of science and culture is necessary for professional practice. Passion in teaching, concerns for students, the usage of favourable learning methods and setting themselves as the role model are all required for being a teacher.

Taken together, when a teacher recognises an education policy or a teaching practice indeed benefits and results in great helps for their own students, it is then possible to design the proper learning programme following the general guidelines. Although it is difficult to reverse the consequence of educational reforms, teachers who work at the first-line still can try their best to fill the cavity up and make the results successful.

Key Words: *Great Didactic*, Comenius, Educational Reform, Image of Teacher

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與問題意識.....	1
第二節 名詞釋義與文獻回顧.....	4
第三節 研究方法與章節安排.....	7
第二章 當前我國小學教師在教學上的問題與困境	12
第一節 臺灣的教育改革	12
第二節 教育改革後所衍生的問題	27
第三節 教改後對我國小學教師所產生的影響	30
第四節 小結	34
第三章 康門紐斯的教育思想與《大教學法》	35
第一節 康門紐斯的時代背景與生平	35
第二節 康門紐斯的教育思想淵源	40
第三節 康門紐斯《大教學法》的闡釋及其教師圖像.....	50
第四章 康門紐斯《大教學法》的教師圖像對我國小學教師的啟示	72
第一節 師資培育法中的理想教師圖像與各國小的教師圖像	72
第二節 《大教學法》中之教師圖像對當前我國小學教師的啟示.....	78
第五章 結論與建議	83
第一節 研究發現	83
第二節 未來研究建議	84
參考文獻	86

表目錄

表 2-1 解嚴前後主要的民間教育改革團體及其訴求	16
表 2-2 十二項教改行動方案	26
表 2-3 教育改革後具爭議的項目與內容	28



康門紐斯《大教學法》中教師圖像對我國小學教師之啟示

第一章 緒論

國家的未來在教育，教育的未來在良師。教育是立國之本，是百年樹人的大業，在現今資訊爆炸的時代，各種 3C 產品相繼的出現，對「教」與「學」都產生明顯的影響。為了適應全球化的挑戰，教育不斷被賦予許多新的定義，大環境的轉變讓教師的教學方法趨向多元化；社會結構急速的變遷，填鴨式教與學也已不足以應付東西文化的衝擊；加上教育政策、教育體制一變再變，再則教師在教學上除了傳道、授業、解惑以外，還有義務對國家所頒布的政策予以支持和宣導，並配合活動與呈報成果；目前的教育系統已經由菁英教育轉化成大眾教育，對教師而言，要處理學生能力程度差異非常大的班級，並要在變動的教育政策下達到更高的教育品質，在在都是挑戰。也可能因此讓教師原本教學的熱情，慢慢的消磨殆盡。

為了幫助我國目前小學教師思考自身的定位以面對教育現場中的種種困難與挑戰，本論文選擇研究「現代教育之父」—康門紐斯之偉大的教育哲學著作《大教學法》，從中擷取其教育思想，重新解析其《大教學法》(*Great Didactic, 1632*)中的教師圖像，提供現今面臨種種考驗與問題的國小教師重新定位及重拾投入教職初衷的熱情與動力。本章共分為三節，第一節為研究背景與問題意識，第二節為名詞釋義與文獻回顧，第三節說明研究方法與章節安排。

第一節 研究背景與問題意識

一、研究背景

被譽為「現代教育之父」的康門紐斯(*Johann Amos Comenius, 1592~1670*)是教育史上舉足輕重的人物。康門紐斯是十七世紀捷克的教育家，亦是著名的教育實踐家與教育理論家，他建立了一套自己的教育思想體系，啟迪了現代世界教育革新運動。在康門紐斯的著作《大教學法》中，他提出了一個比較完整的教育與教

學體系，為近代教育學的建立和發展打下了良好的基礎，是近代第一部比較具系統的教育學著作，在教育發展史上也有極大的影響力。

乍看之下，康門紐斯的《大教學法》是一本教育哲學，但他透過本身的教育實踐，從實際教學過程中，提出了教學現場問題的解決途徑，並提出了許多對於如何使教學變得更容易、更徹底的寶貴建議，在實務上可以帶給我國小學教師在教育改革之後所面臨到的困境與問題，一個不同的思考方向與啟示。

在《大教學法》中，康門紐斯開宗明義提出：「尋求並找出一種教學的方法，使教員因此可以少教，但是學生可以多學；使學校因此可以少些喧嘩、厭惡和無益的勞苦，多具閒暇、快樂和堅實的進步。」¹並說：「我們對於國家的貢獻，哪裡還有比教導青年和教育青年更好，更偉大的呢？」他認為教師的職業是太陽底下最優越的光榮的職業。²但康門紐斯也向教師提出較高而正確的要求。他認為教師應該是一切善行的公正、積極、堅決的活的模範。他要求教師要以慈父的態度對待學生，考慮和鼓勵兒童的學習興趣。他要求教師要做到能激發「孩子們求學的欲望」，他們必須「是溫和的，是循循善誘的，不用粗魯的辦法去使學生疏遠他們。」³由此，研究者想從康門紐斯的教育觀點出發，運用哲學思考描繪其教師圖像，或許能有助於當代教師思考自身的定位以及教育現場中的種種狀況。

研究者本身亦是一位國小教育工作者，在擔任教職十多年來，不論因社會結構的鉅變或教育政策的改變等種種原因，或多或少有感教學熱情慢慢被磨滅，教師角色的定位也不斷在改變，尤其在多元的社會與價值的思考下，心中的標準與教師藍圖往往會受外在因素而動搖。研究者希望藉由康門紐斯在其長期的教育實踐下所提出的教育理論與著作，試圖描繪出理想的教師圖像藍圖，認清教師本

¹ 傅任敢譯，夸美紐斯著，《大教學論》（臺北市：五南，1990），頁 8。

² 鄭義風、王戎，《當老師的第 1 本書》（臺北市：正中，2000），頁 3。

³ 中文百科在線，〈夸美紐斯〉，〈<http://www.zwbk.org/MyLemmaShow.aspx?zh=zh-tw&lid=98292>〉，閱覽日期：2013.11.15

質，並時時保有教育的理想與源源不絕的動力，也提供教育工作者一個可以從中找尋自身定位與意義的方向，此為本論文的動機。

二、問題意識

成為一位教師的艱困時代已然到來，教學工作和學校組織的性質使教育根本是困難的，而且教師面臨多元不同需求的學生及知識技巧的快速變革，社會大眾也期望教師具有績效責任，這些教學的特徵與情境的結合，增加教師的工作壓力。⁴工作的過度負荷，教師被期望在有限的時間內完成大量、複雜的工作及對學生知識的傳遞與學生生活上的種種養成過程的責任。學者 Lazarus 指出，過度的壓力導致恐懼、焦慮、生氣、罪惡與沮喪、心理問題、認知失調與不當的社會行為。⁵在以上種種壓力之下，教學的無力感與倦怠感亦悄悄成形，讓教師漸漸迷失原本投入教職的抱負與初衷，失去創新的動力與遺忘自身的價值。基於研究者本身即教職人員，亦體認到上述種種，所以研究者想嘗試探討近代教育之父--康門紐斯的生命史及思想淵源與背景，論述「教育法」在康門紐斯思維中的孕育歷程，並擷取其教育思想，重新解析其偉大的教育哲學著作《大教學法》中的教師圖像，提供現今面臨種種考驗與問題的國小教師重新定位及重拾投入教職初衷的熱情與動力。

根據以上的問題意識，發展出本論文的研究目的如下：

- (一) 探尋當今國小教師在教學上的問題與困境。
- (二) 闡述康門紐斯的生平與思想背景，說明康門紐斯的教育思想，並分析其著作--大教學法中的教師圖像。
- (三) 衍釋康門紐斯的教師圖像對當代教師教學及提供教師隨時調整自身定位的殷鑑。

⁴ 林美玲，《教育改革、教師倦怠與報酬》(高雄：復文，2001)，頁 123。

⁵ 林美玲，《教育改革、教師倦怠與報酬》(高雄：復文，2001)。

第二節 名詞釋義與文獻回顧

一、名詞釋義：

(一) 教師圖像

學者郭丁熒在其《教師圖像——教師社會學研究》中提到教師的多維影像，其指出教師有許多不同的形象。他所提出的教師形象，隨著理論取向關注焦點的轉移而有所不同，不僅說明了教師圖像是多元且具變動性的，也讓我們看見了在社會脈絡中教師的多維影像。⁶

在「Paulo Freire 教師圖像之研究：以《教師即文化工作者》為例」一文中，學者蕭靖融提出，每個時代都有其對於教師的不同理解，教師圖像就是我們對於教師整體形象覺知後所累積而成的概念或規範，包涵了教師的人格特質、內涵與社會大眾或專家學者對其工作內容的企盼，其形塑的過程則與當地的歷史、文化、政治或是宗教信仰有密切的關係，所以在不同的社會脈絡，將形塑出不同的教師圖像，而教師圖像也會隨著時代推進而有所轉變。⁷

二、文獻探討：

在進行初步文獻的蒐集之後，筆者將文獻分為以下兩部分：一為國小教師在教學上所面臨的工作壓力或問題；另一則為康門紐斯的教育思想，以下則分別就此兩部分的文獻進行初步的回顧。

(一) 國小教師在教學上所面臨的困境：

在此部分主要有黃開義、白凡芸、孫榮廷、張進煌發表於《國立勤益科技大學管理學術研討會》之「國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係」

⁶ 郭丁熒，《教師圖像：教師社會學研究》（高雄：復文，2004）。

⁷ 蕭靖融，〈Paulo Freire 教師圖像之研究：以《教師即文化工作者》為例〉（國立台灣師範大學教育學系碩士論文，2011），頁15。

一文。該文以彰化縣的國小教師為研究對象，研究目的在於了解國小教師的工作壓力、壓力因應與職業倦怠感受的現況。透過問卷調查的研究分析，探討出不同背景變項對國小教師的工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之間的差異情形及其關聯性。該研究結果發現國小教師工作壓力來源主要來自「工作負荷壓力」與「時間支配壓力」。工作壓力與職業倦怠呈顯著正相關。級任教師的工作壓力大，職業倦怠感受也高。該研究並指出：教師常常會被要求兼職一些與教學無關的行政工作，大大影響了教學品質；評鑑工作多如牛毛，嚴重影響到正常教學工作。⁸

另有張學善、呂姿瑩發表於《國民教育研究集刊》之「國小教師職業倦怠與情緒智慧之相關研究」一文。該文以台中縣市國小教師為研究對象，以「國民小學教師情緒表現問卷」及「教師職業倦怠量表」兩式，進行資料分析結果。研究結果發現，國小教師職業倦怠與情緒智慧之間有顯著的負相關。即當職業倦怠情形愈高，情緒智慧表現愈差。⁹

此外，范美華、黃娟娟之「國小教師工作壓力對身心健康影響之研究」，該研究以 100 學年度苗栗縣立國民小學之現任合格教師為研究對象，以「中國人健康量表」及「國民中小學教師工作壓力量表」為研究工具進行問卷調查，了解國小教師工作壓力與身心健康之現況，並分析工作壓力及身心健康之因素。研究結果發現，工作壓力對教師身心健康之生理與心理層面皆有正向影響，教師對於教學與輔導管教的壓力困擾程度較高，約有八成的教師身心健康狀況不佳。最後再驗證工作壓力對於身心健康有正向影響。¹⁰

鄭志成、許志賢、吳秀麗之「工作壓力對國小教師身心健康之研究-以屏東縣為例」，該研究以屏東縣正式國小教師為研究對象，並以自編的「工作壓力對國小教師身心健康之研究問卷」為研究工具。該研究結果發現，國小教師的工作

⁸ 黃開義、白允芸、孫榮廷、張進煌，〈國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係〉，《國立勤益科技大學管理學術研討會》，2009，頁 561-568。

⁹ 張學善、呂姿瑩，〈國小教師職業倦怠與情緒智慧之相關研究〉，《國民教育研究集刊》，第 14 期，2005，頁 27-43。

¹⁰ 范美華、黃娟娟，〈國小教師工作壓力對身心健康影響之研究〉，《高應科大體育學刊》，第 11 期，2012，頁 65-75。

壓力和身心健康狀況呈顯著負相關，即教師工作壓力越高，其身心狀況越差。研究中還發現，「學生行為」、「專業知能」、「變革適應」等構面所造成的工作壓力是影響身心健康狀況最深的前三名；尤以「學生行為」之工作壓力構面與身心健康狀況之相關性最大。研究者也推論，此現象與少子化的社會，學生被過度溺愛，教師對學生不良行為管教「動則得咎」，造成教師情緒不穩、焦慮及教學無力感。¹¹

而邱懷萱、李麗日之「教師工作壓力與自我效能感之相關研究-以苗栗縣國民小學教師為例」，該研究採問卷調查法，以苗栗縣國民小學教師為研究對象，分析教師工作壓力與自我效能感的相關情形，研究中發現苗栗縣國小教師工作壓力主要來自「學生事務」，其次為「社會期待」的壓力，而工作壓力感受越高的國小教師，對自我效能感的知覺越低。¹²

根據以上文獻的研究發現，工作壓力對教師身心健康之心理層面有著正向影響，研究指出八成的教師身心狀況不佳，而國小教師主要的壓力來源，主要來自工作負荷壓力、時間支配壓力及學生的行為部分，種種的壓力越大，教師的職業倦怠感也越高，相對的情緒智慧表現也就越差，對自我效能感的知覺也越降低。

(二)康門紐斯的教育思想：

在國內，以康門紐斯的教育思想作研究的文獻並不多，主要有顧曉雲之「康門紐斯泛智教育思想之研究」一文。該研究主要探究康門紐斯的泛智概念以及以此概念為核心而形成的泛智教育思想，並探討泛智教育思想對於後世教育的影響。¹³

¹¹ 鄭志成、許志賢、吳秀麗，〈工作壓力對國小教師身心健康之研究-以屏東縣為例〉，《生物與休閒事業研究》，第六卷，第1期，2008，頁88-103。

¹² 邱懷萱、李麗日，〈教師工作壓力與自我效能感之相關研究-以苗栗縣國民小學教師為例〉，《區域與社會發展研究》，第3期，2012，頁193-244。

¹³ 顧曉雲，〈康門紐斯泛智教育思想之研究〉，《國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文》，2004。

另有陳美好之「康米紐斯學前教育思想研究」一文。該研究將康門紐斯的著作「大教學論」及其學前教育思想專書「幼兒學校」進行比較分析後進行總結評述，並指出其對現代幼教所造成的影響。¹⁴

除此之外，加上中國大陸方面的學者如張曉青、王保星等。張曉青以探尋康門紐斯的教育思想為主。¹⁵王保星則針對康門紐斯教育理論的邏輯起點作研究。¹⁶

根據以上的相關研究發現，康門紐斯倡導用泛智觀念來實施教育，希望人人可以透過教育被改造，基於對「自然」及「秩序」的教育追求，實際運用感官教育，教學內容則強調要符合兒童的心理及發展階段，並設計出一套完整的學校管理制度，為當時的男女青年提供一個周全的教育環境。

第三節 研究方法與章節安排

一、研究方法

本研究以康門紐斯的著作—《大教學法》為主要研究文本，探討大教育家康門紐斯的教育哲學思想及康門紐斯的教師圖像對當代教師教學及提供教師隨時調整自身定位的殷鑑。因此，為了達成上述的研究目的，本論文將採用以下的研究方法：

(一)文獻分析法

文獻分析法是以「系統而客觀的界定、評鑑並綜合證明的方法，其主要目的在於了解過去、洞察現在、預測將來。」¹⁷本論文主要以康門紐斯的作品《大教學法》為主要文本之理念探究，梳理文本背後隱涵的歷史脈絡、學術淵源及中心

¹⁴ 陳美好，〈康米紐斯學前教育思想研究〉，《國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文》，1994。

¹⁵ 張曉青，〈對人文主義教育和新教教育的揚棄-夸美紐斯教育思想探源〉，《濮陽職業技術學院學報》，第十九卷，第2期，2006，頁84-87。

¹⁶ 王保星，〈自然·秩序：夸美紐斯教育理論的邏輯起點〉，《河北師範大學學報(教育科學版)》，第八卷，第5期，2006，頁43-47。

¹⁷ 葉至誠、葉立程，《研究方法與論文寫作》(臺北：商鼎文化，1999)，頁138、156。

思想；再輔以康門紐斯其他的著作與相關二手文獻資料，並透過其他學者對他的評析文獻資料，交叉比較以掌握原著內容意涵，希望藉由透過其教育思想描繪出一幅理想的教師圖像。另一個方向則是探討我國小學教師在現今社會與教育政策大幅變動之下，在教學現場所面臨到的問題與困境。此一部分所需的資料來源，在 firsthand 資料官方文獻部分，主要來自我國教育部各相關教育改革報告書、教育白皮書及教育資料集刊。其次，參考教育改革領域的專家學者所提出的報告或研究建議或專書等，提取各個不同的觀點與評析。其它如相關統計資料以及期刊文章、專書論文等二手資料，亦為本論文在進行文獻分析時採用的資料來源。

筆者盡可能的蒐集和閱讀大量的相關文獻，並將資料加以整理、歸納及分析。除透過圖書館蒐集中西圖書文獻，尚利用電子資料庫（臺灣博碩士論文知識加值系統、華藝線上圖書館、臺灣期刊論文索引系統、SDOL、SDOS）搜尋國內外期刊和學術論文，藉以深入了解關於康門紐斯的《大教學法》及提出目前我國小學教師在教學現場所面臨到的問題與困境。最後，本持反省的態度，延伸康門紐斯在《大教學法》中的核心價值與其理想教師圖像，提供現今教育工作者能隨時調整自身定位之方向。

(二)個案研究法

個案研究緣起於人類學和社會學，例如英國人類學者 Malinowski 於 1914 年在太平洋小島展開研究，這是人種誌的個案研究；法國社會學家 LaPlay 以家庭做個案研究。後來個案研究使用在很多情境，包括政策、政治科學和公共行政，社區心理學和社會學，組織和管理，城市和區域計畫，以及其他社會科學主題的研究。¹⁸同時，個案研究是一種實證方法，它運用多種方法取得的證據(例如：觀察、訪談、分析檔案和物理線索資料)，在真實生活情境中，探究當前的現象，特別是在此現象與情境脈絡密不可分下，它的目的在透過個案，洞察、發現和解釋當前現象的內涵和背後的情境脈絡，而不是驗證假設。個案研究具有特定、描述和啟發性三項特徵，特定性是指個案研究探討的是特定且有範圍的現象；描述

¹⁸ 鈕文英，《質性研究方法與論文寫作》（臺北市：雙葉書廊，2012），頁 330。

性是指個案研究的報告會對現象做豐富而厚實的描述；啟發性是指個案研究報告能讓讀者對現象有更深入的理解，從中發現它的意義，擴展他們的經驗。¹⁹

本研究的個案即為康門紐斯的《大教學法》，主要目的在透過康門紐斯的《大教學法》，提取其中的教師圖像，提供當今我國小學教師在教學上的遇到問題與困境時之殷鑑，以便能隨時調整或重新定位教師的角色。

二、研究步驟

（一）蒐集文獻

利用鄰近圖書館資源，及查詢網際網路並蒐集當今國小教師在教育改革之後所面臨的困境與問題和康門紐斯教育思想主要之中英文翻譯之著作、論文及期刊；再蒐集其他對於國小教師困境與康門紐斯教育思想進行闡述或評論的國內外專書、論文與期刊。並藉著收集資料中的參考書目，擴大資料蒐集之範圍，作為論文思考的方向與材料。

（二）閱讀與分析文獻

先大量瀏覽有關康門紐斯的時代背景、生平事蹟與思想淵源之相關文獻。其次，再閱讀康門紐斯的主要著作內容，並著重在對於教育議題及教師角色任務相關之論點，加上其他有關康門紐斯教育思想之評論或闡述的文獻，期以了解他的教育思想，並探尋康門紐斯的教師圖像之觀點。

（三）撰寫論文

在撰寫論文的過程中，持續反覆深入閱讀、分析與整理康門紐斯教育相關文獻，期能詮釋最後，期以在閱讀與思索的過程中逐步描繪出康門紐斯的教師圖像。並整理出當今國小教育工作者所面臨的共同問題與挫折、困境，導入康門紐斯的教師圖像，盼帶給現今國小教師可以隨時調整教師角色的方向與支持。

¹⁹ 鈕文英，《質性研究方法與論文寫作》（臺北市：雙葉書廊，2012），頁 331。

三、章節安排

根據前述研究背景、問題意識和研究方法，本論文將各章節內容分述如下：

第一章為緒論，共分三節，依次說明本研究的研究背景、問題意識，相關研究探討以及研究方法與預定章節安排。

第二章主要探討當前國小教師在教學上的問題與困境，共分四節，依次探討臺灣的教育改革中社會結構的轉變、民間教改團體的興起、政府的教育改革回應，以及在教育改革之後，所衍生的問題和對國小教師所產生的影響。

第三章則闡釋康門紐斯的教育思想與《大教學法》，內容主要描述康門紐斯所生長的环境、生存情境，藉之瞭解其生命的軌跡，其次則分析康門紐斯的教育思想，對《大教學法》一書的闡釋及其教師圖像的形塑。

第四章則針對康門紐斯《大教學法》的教師圖像，分析其對於當前教育問題的反思以及對我國小學教師的啟示，透過《大教學法》中所形塑出的教師圖像，與現今國小實踐現場做連結，讓面臨困境與問題的小學教師作為重新省思教師角色的藍圖，提供教育工作者一個調整自身定位的方向與啟發。

第五章則為本論文之結論，總結出研究發現，並提出對於臺灣教育現況與後續相關研究之建議。

四、研究範圍

康門紐斯在教育理論上最大的貢獻，是比較全面地論述了改革中世紀的舊教育、建立新教育的主張，提出了一個比較完整的教育學體系。這一思想集中地反映在他的教育理論代表《大教學法》一書中。²⁰所以本論文研究範圍以康門紐斯的教育著作為主，探究焦點集中於《大教學法》一書中所描繪的教師圖像。並嘗試從期刊、論文中整理出當今國小教育工作者所面臨的共同問題與挫折、困境，

²⁰ 傅任敢譯，夸美紐斯著，《大教學論》（臺北市：五南，1990），頁8。

兩者相結合，以前人的經驗與思想，作為現今國小教師隨時可以調整教師角色的方向與減少壓力與倦怠感的支持者。



第二章 當前我國小學教師在教學上的問題與困境

1994年4月10日，民間發起四一〇教育改造運動，成千上萬的人走上街頭遊行，政府為回應民間教育改革訴求，也調整教育改革步伐。1994年9月21日，在全國各界支持與鞭策下，行政院設置教育改革審議委員會，研議我國教育改革方案，經過兩年審慎研議出《教育改革總諮議報告書》，提出五大建議：

(一)教育鬆綁：解除對教育的不當管制。

(二)發展適性適才的教育：帶好每位學生。

(三)打開新的「試」窗：暢通升學管道。

(四)好還要更好：提升教育品質。

(五)活到老學到老：建立終身學習社會。¹

教育部亦於1995年發布《中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景》，嗣後，教育部融合「教育改革總諮議報告書」之具體建議，及「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」、「中華民國身心障礙教育報告書」、「中華民國原住民教育報告書」、「邁向學習社會白皮書」等長期研議之施政構想，於1998年提出《教育改革行動方案》，為全面推動落實教育改革工作之依據。

²以下就臺灣的教育改革形成原因及政府的回應來做分述：

第一節 臺灣的教育改革

一、臺灣社會結構的轉變

自民國76年政府宣布解嚴後，臺灣經濟快速發展、產業也逐漸轉型，社會結構開始邁向多元化。為了因應大環境的變遷與全球化之趨勢以及培養有能力適

¹ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》（臺北市：國立教育資料館，2006），頁3。

² 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》（臺北市：國立教育資料館，2006），頁3。

應在高度競爭的世界中的頂尖人才，世界各先進國家無不依各國的需求，進行一連串的教育改革計畫，以追求教育的卓越與效能，其革新的共同方向有：「提升人力素質，增進國家競爭力」；「加強基本學科教學，提高教育品質」；「重視全人格教育，培養新世紀國民」；「開放高等教育，促進大學與社會互動」；「因應世界多元發展，加強國際教育合作」；以及「推動終身教育、建構教育新體系」等，這種各國齊一推動教育改革的現象是歷史少見的，正可證明進步的教育對一個國家生存發展的重要性。³未來的競爭對手不僅只在國內，更會從海外各國紛湧而來。我國如果要在下一世紀保持優異的發展力，就必須要能培養出足以在國際舞台上一展身手的人才。當前世界上許多先進國家早已體認到這個趨勢，因此紛紛掀起教育改革運動。在此跨世紀之際，世界連成一體，國與國貼身競爭，而第一回合的競爭，就從教育開賽。⁴

民國 38 年，國民黨政府退守台灣，在動員戡亂的非常時期，其教育政策、制度及實施內容與手段完全遵循一黨專政威權統治的原則。⁵戰後台灣五十年的教育，就在「政治高於一切」的家產官僚制支配下，以前現代的傳統封建主義主導的「第一波文明」，配合逐步引進現代西方的「第二波文明」，此種前現代的「第一波」和現代的「第二波」二重性混合的政治、經濟、文化思想和體制，形成今日台灣教育的面貌。因此如何解決這些舊時代的舊問題，成了今日台灣教育改革的重要課題。⁶

社會結構的轉變是刺激改革運動不可或缺的力量。⁷任何改革，都是要改過去及現在之「非」，教育改革更應如此。⁸台灣自從解嚴之後，社會趨於開放、多元、民主和自由，教育發展也逐漸擺脫傳統威權體制的控制，民間解構現行教育

³ 監察院教育及文化委員會編，《教育改革之成效與檢討》（臺北市：監察院，2004），頁 133。

⁴ 徐藝華、陳芊莉，《教改工程大師—林清江》（臺北市：教育部，1999），頁 110-111。

⁵ 馮朝霖、薛化元，〈主體性與教育權〉，林本炫主編，《教育改革的民間觀點》（臺北市：業強，1997），頁 88。

⁶ 張宏輝，〈大轉換時期的教育改革〉，林本炫主編，《教育改革的民間觀點》（臺北市：業強，1997），頁 22-23。

⁷ 張芳全，《教育問題與教育改革—理論與實際》（臺北市：商鼎文化，2001），頁 216。

⁸ 林玉體，〈欠缺台灣心的教改〉，《台灣教育》，624 期，2003，頁 22。

體制的聲音不斷湧現出來，因而教育改革遂成為社會關注重要議題之一。⁹教育與國家整體的政治、經濟、社會和文化的發展息息相關，理論上教育和各方面的發展應該是緊密配合，也因此隨著社會不斷地變遷，教育應該隨著時代進行調整，那麼就沒有另外提出教育改革的必要了。但現在的台灣教育和時代嚴重脫節了，形成不能不改的局面。¹⁰

引發教育改革的問題可以歸納成三大類。最常見的是，教育結果出了問題。台灣學生視力惡化、自殺個案增多，安非他命在校園中流行。第二類問題則與社會政治變遷有關，例如工業化與都市化帶來的子女托養問題、少年犯罪問題，政治生態改變使原先政治勢力對學校的控制、教材的偏頗、政治意識形態的灌輸等等都成為廣受質疑的問題。最後一類的問題是由學術思想上的改變所引發的，並深深影響新一代教育實務的走向。新的學術思想，使人對舊的體系、舊的制度、與舊的教育措施，有了批判性的觀點，於是便有了教育改革的要求。¹¹

二、民間團體的教改呼聲

在臺灣社會風氣朝向民主、自由與開放之下，各界人士紛紛提出改革訴求，從政治改革、社會改革到教育的改革相繼引發。此時，台灣的民間教育改革運動以各種面貌出現：教改組織或團體、暫時集結的聯盟團體、民間舉辦的教育改革研討會、一群人向教育部或立法院的集體陳情抗議事件、走上街頭的遊行運動等，¹²開啟了推動教育改革的時代。

台灣民間教育改革運動，大致上可以分為五個時期：

(一)第一個時期(1983~1987)—大學教育改革：

⁹ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》(臺北市：國立教育資料館，2006)，頁3。

¹⁰ 張宏輝，〈大轉換時期的教育改革〉，林本炫主編，《教育改革的民間觀點》(臺北市：業強，1997)，頁8。

¹¹ 林文瑛、王震武，〈教育改革的制度面—它的運作與反運作機制〉，羊憶蓉、林全等著，《台灣的教育改革》(臺北市：前衛，1994)，頁202。

¹² 薛曉華，《台灣民間教育改革運動》(臺北市：前衛，1996)，頁115。

台灣八〇年代的教育改革運動起源於大學校園運動，主要是以校園民主與言論自由的議題為訴求的重點。

(二)第二個時期(1987~1989)—民間中小學教育改革團體相繼成立：

台灣政治體制產生重大變革，如解除戒嚴令、報禁、黨禁等，也因此促使教育民主運動明朗化。

(三)第三個時期(1990~1993)—全力推動教育法案之改革：

民間團體意識到改革終須訴諸於法令的基本變革，才符合民主化法治社會的規範。民間教改團體亦在此時期進行遊說立委改革議題。

(四)第四個時期(1994年1月~6月)—民間教改組織的匯流與合作：

在籌畫「四一〇教改運動」與舉辦「民間教育改革會議」之推波助瀾之下，讓民間多個教改團體匯聚成一股洪流。

(五)第五個時期(1994年7月~12月)—教育改革熱絡期：

此時期有多元的教育改革參與者，如大學教授、大學生、中小學教師、家長等，官方此時亦成立教改組織(如行政院教育改革審議委員會、臺北市教育審議委員會)，整體社會教育改革熱首度出現。¹³各組織分述如下：

1. 民間中小學教育改革團體的成立：

在台灣民間教育改革運動的第二個時期，因解除戒嚴令與政治體制產生重大變革，教育民主運動漸漸明朗化，也因此民間中小學教育改革團體紛紛成立。茲將解嚴前後成立的民間教育改革團體整理如下表：

¹³ 林天祐、葉芷嫻、羅銀慧，〈民間教育改革運動〉，林天佑等編撰，《台灣教育探源》(臺北市：國立教育資料館，2000)，頁96-97。

表 2-1：解嚴前後主要的民間教育改革團體及其訴求

教改團體	成立時間	草創成員身分	主要訴求	出版物
教師人權促進會	1987	教師與被解聘教師	<ol style="list-style-type: none"> 揚棄國家主義教育：有「教育體制解嚴」、「教育工作者免於政治恐懼」、「反對黨化教育」等呼聲。 教師教育權理念的復甦：有「教育權益意識的覺醒」、「教師工作權」、「教師參與權」等觀念的倡導。 	教權會訊
振鐸學會	1984	師範體系學生 國中、小學教師	<ol style="list-style-type: none"> 多元的教育： <ol style="list-style-type: none"> 多元的參與角色 自主的教師專業團體、自主的家長組織、自治的各級學校、以服務為宗旨的行政部門。 多元的教育供給 開放私人興學、開放普通大學培育師資、開放民間編寫教科書。 根本紓解升學競爭 調整高等教育學費政策、公私校公平補助、解除私校經營限 	振鐸

			<p>制。</p> <p>3. 有效運用教育資源</p> <p>爭取一流師資、降低中小學班級人數、落實中小學補救教學、減少行政浪費。</p>	
主婦聯盟之教育委員會	1988	半數以上為台灣大學教授之眷屬，身兼「主婦」與「家長」的共同身分	<p>1. 改善國內的教育環境。</p> <p>2. 「環保教育」的宣導與推廣。</p> <p>3. 落實家長參與、發揮父母教育權。</p>	
人本教育文教基金會	1988	身兼「知識分子」與「家長」的共同身分	<p>1. 落實教育正常化</p> <p>2. 重視兒童學習權，反差辱體罰。</p> <p>3. 強調家長教育權，認為家長有參與教育的權利。</p> <p>4. 推動教育自由化，落實人本精神。</p>	人本教育札記(月刊)
森林小學	1990	由「人本教育基金會」創校	<p>1. 基於「教育自由化」的理念，實踐「體制外教育的另一種選擇」。</p> <p>2. 重視家長對教育的參與，並有權利為子女選擇教育型</p>	

			態。	
基層教師真實 教育連線	1993	中小學教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育公正與保障弱勢。 2. 校園自主與教育民主化。 3. 保障兒童公平教育權、強調兒童為教育之主體。 4. 教師教育權。 	
四一〇教育改造運動與聯盟	1994	由台大數學系教授黃武雄發起，結合民間支持教改的團體	<ol style="list-style-type: none"> 1. 落實小班小校。 2. 廣設高中大學。 3. 制定教育基本法。 4. 推動教育現代化。 	
大學教育改革 促進會	1990	大學教授	<ol style="list-style-type: none"> 1. 改革大學教育 2. 維護學術自由 3. 培育學生自治 4. 推動校園民主 5. 促進社會進步 6. 提升文化品質 7. 修改「大學法」 8. 軍訓教官退出校園 	學改會訊

資料來源：謝小芬。¹⁴薛曉華。¹⁵筆者自行製表。

¹⁴ 謝小芬，〈對抗、競爭與合作：台灣民間教育改革團體與學校體制的互動模式—以人本教育文教基金會為例〉，黃顯華、孔繁盛編，《課程發展與教師專業發展的夥伴協作》（香港：中文大學，2003），頁23。

¹⁵ 薛曉華，《台灣民間教育改革運動》（臺北市：前衛，1996），頁126-158。

解嚴之後，民間教育改革的聲音不斷衝擊著既有體制，教育主管當局方才放棄堅持，全面開放師資培育多元化，並且同意教科書的編輯開放由民間業者參與。¹⁶ 1994 年是台灣教育改革的啟動年，民間團體提出多項教育改革訴求，政府也提出一些教育對策，隨後教育改革至今仍持續推動中。¹⁷

2. 四一〇教育改造聯盟：

在台灣民間教育改革運動的第四個時期，民間的教改團體在民間教育改革會議之後，終於在管理主義、升學主義、粗連主義交相作用下，台灣的教育問題已積重難返、病入膏肓，許多中產階級以上的家庭寧願將孩子送往國外當小留學生，或是留在台灣進入體制外的私立學校，都是基於種種的無奈。在此黑暗的教育環境下，1994 年春，由台大數學系教授黃武雄發起，兩百多個主辦單位(包括文教團體、社運團體、學生團體、婦女團體、學術團體、宗教團體、出版界、商業界、家長會、社區組織、醫界、傳播界、文學界、法律界、工會、校友會、政治團體、民意代表等)共同參與的「四一〇教育改造全民大結合」運動終於爆發，它是台灣四十年來第一次以「教育改造」為訴求的民間社會運動，讓過去台灣各個教育改革小支流，彷彿於此匯集成一條滿載民怨的淵淵大河。

「四一〇教育改造全民大結合」運動於 83 年 4 月 10 日展開，當天的園遊會活動，充分展現了教育現代化的風貌，中午展開的遊行活動，提出了四大訴求：「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「促進教育現代化」以及「制定教育基本法」。在舉旗及高喊訴求的方式下展現「民間」對現行教育體制的強烈不滿，以及對「官方」施予強大的壓力，認為「教育改革」迫在眉睫，不能等待。遊行結束後，主辦單位也將「教育改造四大聲明」遞交三黨立委。

由於「四一〇教改運動」大規模推動的結果，台灣的民間教育改革成為一個較為人知的社會運動，教育改革更加成為朝野關注的社會議題；而由於教育部

¹⁶ 吳玉明，〈擺盪在鬆與綁之間——論當前教改工作的迷思〉，《師友月刊》，432 期，2003，頁 34-35。

¹⁷ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006 年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》(臺北市：國立教育資料館，2006)，頁 1。

感受到民間矛頭頻頻指向教育部的強大壓力，也令官方首度對民間有大規模的回應—宣布「1994年為教育改革年」，並成立「行政院教育改革審議委員會」。民間對教改的熱切盼望與動員，終於在這個時代也寫下了一頁「台灣的教育改革熱」。¹⁸

四一〇教育改造運動，是台灣民間教育改革史上人數規模最大的一次社會運動，它有幾點重要意義：

(1) 就教育改革行動者而言：

這是台灣教育史上參與人數最多，民間團體參與最熱烈的一次教育改革運動。充分展現的是一種「民間」對教育政策關心參與的風貌，其間接的力量是藉著「教育」這樣一個人人相關的議題，來重新串聯台灣散布在各地的「民間團體」，寄望藉「教育參與」來更進一步展現台灣解嚴後復甦的民間社會力量。

(2) 就教育改革策略而言：

這次運動的教改策略有兩大特色，一為「民間大串連」：將各處的教改團體串聯起來，包括「非教改團體」的動員，一方面象徵各種屬性的團體，另一方面也象徵著四一〇所謂的「教育現代化」—落實各族群主體性的教育。二為「教育的根本改造」：將教育提升至政治層面的思考，從體制層面來想問題。

(3) 就教育改革議題而言：

在此運動提出四大訴求，而這四大訴求提出之原因、欲解決之問題、所要花費的預算，都有再一連串的文宣之中說明。而議題也在該運動籌備期間與民間各主辦團體有過對談及共識。這些訴求本身擬訂以及推出的「過程」，都表徵重視民主精神「教育參與」原則，並從事一種針對教育問題與議題的辯證思考對話模式。

¹⁸ 四一〇教育改造聯盟，《民間教育改造藍圖—朝向社會正義的結構性變革》(臺北市：時報文化，1996)，頁433-434。

(4) 就教育改革訴求的對象而言：

此次的教改運動其民間的動力非常強烈，而其名稱亦為「教育改造全民大結合運動」，其背後的對立面是「國家」或「官方」。並呼籲「執政者」要快快加入「民間」推動教育現代化的行列。而在該運動聲明全文也以「希望的火花來自民間」為標題，顯示其欲充分展現「民間社會力」的色彩。¹⁹

三、政府的教育改革回應

在民國 83 年 4 月 10 日，學界一些關心教育發展的人士與全國二百多個民間社團共同發起「四一〇教育改造」運動，開啟近年教改先端，政府也開始正視當前台灣的教育問題。當時教育部長郭為藩先生於同年 6 月，在召開「第七次全國教育會議」後提議成立「教育改革審議委員會」，該委員會於 9 月 21 日成立，由中央研究院李遠哲院長擔任總召集人，廣泛徵詢社會各界意見，經過兩年密集的研議，於 85 年 12 月 2 日提出「教育改革總諮議報告書」。行政院為落實該報告書之建議，成立教育改革推動小組，並於 87 年 5 月核定教育部所提出的「教育改革行動方案」，全力推動教育改革。²⁰教育改革在國內的發展，約可分為三個時期：

(一)倡導期：

以 83 年教改會成立之前為倡導期。當時國內菁英人士不斷倡議教育改革，要求政府面對教育困境，從根解決教育沉痾，規畫教育未來發展，其中以民間四一〇教改團體聯合提出之四大訴求較為具體。

(二)研議期：

83 年至 85 年間為研議期。83 年教育部召開第七次全國教育會議後宣佈成立行政院教育改革審議委員會，以兩年為期(83.09.21-85.12.02)完成四期教育改革諮

¹⁹ 薛曉華，《台灣民間教育改革運動》(臺北市：前衛，1996)，頁 268-271。

²⁰ 監察院教育及文化委員會編，《教育改革之成效與檢討》(臺北市：監察院，2004)，頁 2。

議報告及總諮議報告書。

(三)行動期：

民國 85 年底開始稱為行動期。民國 85 年底教改會完成階段任務後，行政院另成立教育改革推動小組，並由副院長兼任召集人，主要部會首長會同學者專家擔任委員，督責並協助教育部實際推動執行教改工作。此期間，教育部曾融合「教育改革總諮議報告書」及民國 84 年出版之「中華民國教育報告書—邁向 21 世紀教育遠景」(教育白皮書)，於民國 86 年 7 月頒行「教育改革十二行動方案」，並向行政院爭取 1500 億餘元經費，以五年為期，優先執行。²¹

1.教育改革審議委員會

民國 83 年 6 月 22 至 25 日，召開第七次全國教育會議，其後教育部長提出成立教育改革審議委員會之構想。民國 83 年 7 月 28 日，行政院通過「教育改革審議委員會設置要點」，並於民國 83 年 9 月 21 日，正式成立「教育改革審議委員會」，其為行政院下跨部會之臨時組織，設置期間 2 年，也是我國官方有正式以「教改」為名稱的組織。依據「教育改革審議委員會設置要點」，教改會的任務有：

- (1)關於教育改革方案之擬議及重要教育發展計畫之審議事項。
- (2)關於國家重大教育政策之建議、諮詢事項。
- (3)其他有關教育改革及教育發展之建議與審議事項。

2.中華民國教育報告書

民國 83 年 4 月底教育部召開第七次全國教育會議，會議結束時宣布成立教育改革審議委員會，以兩年為期研議教育改革具體措施。會後針對會議各項結

²¹ 鄭崇趁，〈探尋教育改革的發展脈絡〉，黃德祥主編，《教育改革與教育發展—葉學志教授祝壽論文專輯》(臺北市：五南，2001)，頁 524。

論，於民國 84 年發布「中華民國教育報告書：邁向 21 世紀的教育遠景」，全書以「紓解升學壓力」與「教育自由化」為主軸，內容涵蓋各級各類教育，並提出十項新世紀的遠景。隨後，教育部因應社會及教育發展需要，陸續召開「全國教育改革檢討會議」(民國 88 年)、「教育改革之檢討與改進會議」(民國 90 年)、「全國教育發展會議」(民國 92 年)等會議，以促進教育革新與發展。²²因此，我國第一本教育白皮書可說是第七次全國教育會議的主要成果。

3.教育改革總諮議報告書

在成立「教育改革審議委員會」(以下簡稱教改會)之後，便委請中央研究院李遠哲院長擔任教改會之召集人，經歷兩年的研議及廣徵社會各界意見，於 85 年 12 月完成「教育改革總諮議報告書」，以教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教育專業自主權的維護為基本理念，並以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會為教育改革的基本方針。²³行政院「教育改革總諮議報告書」對教育改革之建議摘要如下：

(1)教育鬆綁（解除對教育的不當管制）：

- a.調整中央教育行政體系，重新明定職掌與規範行政程序。
- b.重整中小學教育行政和教學，保障學生學習權和學校專業自主權。
- c.保障教師專業自主權，修訂教師法。
- d.促進中小學教育的鬆綁，建立以學校為中心的管理方式。
- e.促進高等教育的鬆綁，發展功能多元化。

²² 教育部教育研究委員會編，《中華民國教育報告書：黃金十年、百年樹人》，2011，頁 1，〈<http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf>〉，閱覽日期：2014.3.25

²³ 監察院教育及文化委員會編，《教育改革之成效與檢討》(臺北市：監察院，2004)，頁 3-4。

f.促進民間興學和辦學的鬆綁，提供私人私校辦學的自主空間。

g.促進社會觀念的鬆綁，消弭升學和文憑主義。

(2)帶好每個學生（發展適性適才的教育）：

a.改革課程與教學、以生活為中心進行整體程規劃。

b.縮小學校規模和班級規模、落實小校小班教學。

c.落實學校自主經營，賦予學校組織運作的彈性。

d.激發學校內在自生力量，設法提高教師從事教育改革意願。

e.協助每位學生具有基本學力，建立分級授證之學習評量制度。

f.建立補救教學系統，適應學生個別差異需求。

g.加強生涯輔導，提供多元進路。

h.重建學生行為輔導新體制，統一中小學訓輔資源。

i.加強身心障礙教育，滿足特殊教育學生需求。

j.重視原住民教育，保障原住民族學生受教權益。

k.落實兩性平等教育，重視兩性平權觀念。

l.保障幼兒教育品質，研議實施普及且免費的幼兒教育。

(3)暢通升學管道（打開新的「試」窗）：

a.朝綜合高中發展，建立綜合高中為主題的高級中學等教育制度。

b.發展各具特色的高等教育學府，包括綜合型大學，研究型大學、科技大學、

開放大學、技術學院、社區學院等。

c.推動多元入學制度，採計基礎科目考試和其他項目之評量。

(4)提升教育品質（好還要更好）：

a.提升教師專業素質，做好師資培訓工作。

b.強化教育研究與評鑑，規劃設立國家教育研究院。

c.有效運用教育資源，提升國民教育水準。

d.提升高等教育品質，彰顯各類學府獨特功能。

e.促進技職教育多元化與精緻化，建立多元彈性的技職教育制度。

(5)建立終身學習社會（活到老學到老），包括：

a.終身學習理念的推廣，建立主動學習的意願。

b.終身學習體系的統整，建立學校內外的學習網路。

c.學校教育改革的配合，強調學生主體導向的教育。

d.回流教育制度的建立，滿足國人終身學習的需求。

e.行政措施的配合，廣設終身學習的管道。²⁴

(四)教育改革行動方案

教育部於民國 87 年根據該「教改總諮議報告書」之建議，並融合「中華民國教育報告書—邁向 21 世紀的教育願景」、「中華民國身心障礙教育報告書」、「中華民國原住民教育報告書」等長期施政之規劃構想及參考民間團體之意見，提出

²⁴ 監察院教育及文化委員會編，《教育改革之成效與檢討》（臺北市：監察院，2004），頁 4-6。

「教育改革行動方案」。該方案經行政院教改推動小組審議通過，內容包含十二項工作計畫，自 87 年 7 月至 92 年止，以五年時程編列一千五百七十餘億元經費推動執行。²⁵

表2-2：十二項教改行動方案

項目	內容
1.健全國民教育	釐清中央與地方權責；降低國中小每班學生數至35人、提升小班教學效果；研訂九年一貫課程綱要；辦理補救教學。
2.普及幼稚教育	提高五歲幼兒入園率達80%以上；健全幼稚教育發展，修正相關法規；強化幼教師資水準與專業知能；充實幼教課程、活動與設備。
3.健全師資培育與教師進修制度	加強多元師資培育制度充實師資來源；健全師資培育機構組織與功能；落實教育實習制度與功能、健全教師終身進修制度。
4.促進技職教育多元化與精緻化	建立技職教育一貫體系及彈性學制；擴大辦理綜合高中；提升技職教育品質；落實職業證照制度等。
5.追求高等教育卓越發展	修訂大學法；加強提升大學水準之配套措施，發展各具特色之高等學府；辦理私立大學校院獎補助；辦理技專校院整體發展獎補。
6.推動終身教育及資訊網路教育	健全終身教育法制；培養國人終身學習理念；統整終身教育體系；建立回流教育制度增加終身學習機會；健全終身教育師資，改進課程、教材、教法；強化社教機構功能；加強資訊網路教育。
7.推展家庭教育	確立家庭教育法制；宣導家庭教育理念、建立家庭教育完整體系；提升家庭教育人員知能；研發優良家庭教育課程教材教法。

²⁵ 監察院教育及文化委員會編，《教育改革之成效與檢討》（臺北市：監察院，2004），頁4。

8.加強身心障礙學生教育	建立特殊教育學生多元安置設施；強化特殊教育專業輔導功能；加強發現身心障礙兒童措施；加強提供身心障礙兒童就學的特教輔助支援。
9.強化原住民學生教育	加強原住民教育體系；改進原住民教育師資培育任用與進修；建立原住民學生生活與教育輔導體系；強化原住民教育課程與教學；提升原住民學校教育設施水準；推展原住民社會教育與親職教育。
10.暢通升學管道	擴充大學就學機會，建立大學多元彈性入學制度；實施高中職免試多元入學方案；適度增加招生容量，推動五專、二技；四技二專多元入學方案。
11.建立學生輔導新體制	建立教訓輔整合的輔導新體制；結合社會義工與退休教師推動訓輔工作；強化國民中小學中輟生輔導、建立訓輔工作諮詢服務網路。
12.充實教育經費與加強教育研究	研訂教育經費比例；籌設教育研究院。

資料來源：許禎元。²⁶

第二節 教育改革後所衍生的問題

教育改革工作，錯綜複雜，經緯萬端，一方面須適應瞬息萬變的時代要求，一方面又須適應變動不居的社會需要，同時復須根據推陳出新的教育原理。因此，教育改革工作需要以「目標導向」，針對國家發展的需要，進行有組織、有系統的教育改革，所擬最佳的可行方案，以利解決教育問題，進而加速推動國家的進步與社會的發展。²⁷黃木蘭在《十年教改拾遺》中指出：十年前，一群教授與社會菁英轟轟烈烈地發動了一場「革命性」的教改；十年後的今天，教授與社會菁英卻激動、懇切的批判教改。且這一波批判的聲浪，不僅來自學者及知識菁

²⁶ 許禎元，〈教師兼任導護工作與適法性析論——1993年教改實施後的觀察〉，《學校行政雙月刊》，第32期，2004，頁116。

²⁷ 楊國賜，〈從比較教育的觀點論各國教育改革的方向與策略〉，中華民國比較教育學會，《教育改革的展望—教育部與教改會教育政策報告書評析》（臺北市：師大書苑，1995），頁2-3。

英，連基層教師、家長們也紛紛發難，可見教改問題的嚴重程度不言而喻。²⁸多年來，為了提振國家的競爭力，政府緊鑼密鼓地推動一連串教育改革方案，從政府機關到學校師生，大家莫不傾全力為執行教育改革政策而努力不懈。但十幾年後，不滿意的人還是佔多數，甚至有人認為教改反而製造了教育的「亂象」，而大力倡導要改革「教改」。²⁹此波教改的步伐既大且快，過於躁進，讓許多人難以適應，有部分教育夥伴迷失於改革的浪潮中，有的消極抵制，有的順應隨勢，有的亢奮激進，於是教育的本質被淹沒，眾多教師、學生與家長身心俱疲、枯竭不堪。³⁰不僅未能達成教育改革目標，衍生教育改革副作用，例如：學生升學壓力持續增加、家長負擔子女教育費用不減反增、校園比以往更不和諧……等。³¹吳清山指出：未來教育改革應該從系統和整體觀點著手，找出教育問題的癥結，然後集思廣益，找出對策，採用務實穩健的手段，循序漸進改革，才是教育改革要走的一條大道。³²現就 1994 年之後的教育改革，比較具爭議性的項目提出如下表所述：

表 2-3：教育改革後具爭議的項目與內容

改革項目	實施內容	較具爭議部分
九年一貫課程	將「學科」合併為範圍較大的「學習領域」	1. 某些「學習領域」無法由一位教師進行教學，仍須採取分科教學 2. 「學習領域」教學有名無實
高中、高級職業學校課程暫綱	課程綱要結合九年一貫課程精神、基本能力和學習領域	1. 九年一貫課程本身就富爭議性 2. 教學科目與學分亦未獲共識，後來改

²⁸ 黃木蘭，〈十年教改拾遺〉（臺中縣霧峰鄉：師友月刊雜誌社，2009），頁 43。

²⁹ 黃木蘭，〈十年教改拾遺〉（臺中縣霧峰鄉：師友月刊雜誌社，2009），頁 51。

³⁰ 黃德祥、謝龍卿，〈教育始終來自人性-教改過程教師的心靈調適與價值定位〉，《師友月刊》，450 期，2004，頁 19。

³¹ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006 年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》（臺北市：國立教育資料館，2006），頁 17。

³² 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006 年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》（臺北市：國立教育資料館，2006），頁 17。

		以課程暫綱呈現
教科書開放	國小和國中教科書全面採行審定制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 書價偏高，家長經濟負擔加重 2. 內容疏失，編印過程不夠慎重 3. 版本更換，不利學生系統學習 4. 一綱多本，增加學生學習壓力
多元入學方案	以「高中多元入學方案」、「四技二專多元入學方案」、「大學多元入學方案」取代聯考制度	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生疲於奔命應試 2. 浪費社會成本 3. 升學壓力有增無減
師資培育多元化	一般大學院校設有教育學程者亦可培育師資	<ol style="list-style-type: none"> 1. 造成太多儲備教師 2. 教育投資的浪費 3. 未發揮培育專業師資功能
校長遴選制度	由地方政府組織遴選委員會公開遴選	<ol style="list-style-type: none"> 1. 打擊校長工作士氣 2. 造成部分校長鑽營於校長職位
教師遴選制度	學校主導教師聘任	<ol style="list-style-type: none"> 1. 晉用教師容易近親繁殖 2. 少數人操縱教評會
學校教師會成立	依「教師法」允許成立中央教師會、地方教師會和學校教師會	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中央與地方教師會反對聲音不多 2. 但學校教師會則有很大爭議：學校教師會容易與學校行政相對立，造成校園不安，影響學生學習

資料來源：吳清山。³³筆者自行製表。

³³ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》(臺北市：國立教育資料館，2006)，頁 6-7。

教育改革應該是演進的（evolutive）過程。教育的對象是「人」，人是成長中的個體，所以在教改政策設計之前，我們實在無法精確的擬妥每一步驟、每一細節，必須透過小規模小範圍的模擬和試驗，再根據試驗情形適時修正，方能做較大範圍的推廣，若省略這過程，可能會有不易預見又難以彌補的後果。³⁴教育需要具備「反思」能力，透過教育的專業思考去盱衡教育問題的癥結，不能頭痛醫頭，腳痛醫腳，外行領導內行。³⁵教育的改革，需要長遠的思考，需要系統的規劃，教育更需要以穩健和樸實的腳步，追求成長。³⁶就如同薛承泰所提出的反思方向—「誰拿到教改的果實？」這才是教改成敗最重要的指標。³⁷

第三節 教改後對我國小學教師所產生的影響

自民國 83 年以來，國內與世界各先進國家各進行一連串的教育改革。在洪小媚的〈在教育改革中教師專業自主與校長權力之扞格〉研究中指出：在教改聲浪中，直接受衝擊的是學校教師與校長。³⁸研究結果以四點做為說明，分別是：

一、師資培育階段的專業訓練不足：因此導致教師本身自主意識的缺乏，令教師寧願作一群沉默的羔羊，師資培育機構應該好好檢討教育訓練的適當性，而不只是無限度的開放師資培育機構，枉顧教師的職前訓練，在無教授的條件下濫竽充數。由於師資培育階段的專業訓練不足，對教師從事教職產生心力交瘁的無力感。

二、家長的介入與干預：家長不僅對教師的教學有意見，對班級的編排與導師的分派也有諸多意見，家長常會為了替孩子安排班級而四處打聽，對導師的安排，甚至透過家長會之名，直接給予主任或教師壓力，期盼自己的孩子能安

³⁴ 黃木蘭，〈十年教改拾遺〉（臺中縣霧峰鄉：師友月刊雜誌社，2009），頁 72。

³⁵ 郭添財，〈論教改的動機與願景—要走得遠，才是走得快〉，《師友月刊》，429 期，2003，頁 17。

³⁶ 郭添財，〈論教改的動機與願景—要走得遠，才是走得快〉，《師友月刊》，429 期，2003，頁 16。

³⁷ 薛承泰，〈十年教改為誰築夢〉（臺北市：心理，2003），頁 52。

³⁸ 洪小媚，〈在教育改革中教師專業自主與校長權力之扞格〉（嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004），頁 5。

排在意屬的班級，這種干預對教師來說是無形的壓力，所謂的名師亦在此時產生。

三、家長會會長為學校教評會的當然委員：對教師選聘亦能參與並發表意見，若家長可能因私心或不專業而影響選聘結果，是否會在私下與其他家長成為茶餘飯後的話題，這些都會令家長對教師的教學、班級經營產生巨大的影響

四、親師間無法建立信任感：家長常借助民間團體的力量，像是民意代表或議員，直接對校長施壓，指定教師必須遵從其想法與意見，造成校長與教師之間的另一種衝突；家長也會因為對教師有意見，直接訴諸校長，並不透過與教師的溝通來達成彼此的共識，如此一來便造成親師之間彼此的不信任，對孩子的教育亦是一種隱形的傷害。³⁹

根據黃阿梅、蕭揚基的研究結果指出：

一、教育改革造成學校意見分歧，甚至形成行政與教師的對立。

教育改革以前未建立教師會等制度，行政和教師是階層關係，行政要教師配合事項，教師即便有意見也不敢正面爭執對抗，老師好像是被安排的一群。現今講究民主，卻也造成學校意見紛歧，甚至是行政與教師相互對立。

二、各成果呈報與各類數據資料，讓教師疲於奔命。

教育改革後，教育行政機關為驗證教育改革成效，教育當局常要求學校須接受評鑑、辦理活動、發展特色，更要求各校先自評，也要求教師及學校呈交各類數據資料。結果讓教師們疲於奔命的整理檔案資料，然而呈現書面成果資料的方式，既耗時耗力又過於形式。⁴⁰

而王國原則在〈國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究〉中指出，在課程改革之後，教師的工作負擔不減反增，原因則是我國教育系統的權威結構具有濃厚的「行政管理主義」，喜歡推動「由上而下」的教育活動。推動了

³⁹ 洪小媚，《在教育改革中教師專業自主與校長權力之扞格》(嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004)，頁 91-92。

⁴⁰ 黃阿梅、蕭揚基，〈一位半線小學教師的故事：1994 年後學校教育改革的回應〉，《大葉大學通識教育學報》，第 12 期，2013，頁 58-59。

各種正式課程以外的教育活動，例如：學校每學期依照學校行事曆推行法治教育、反毒教育、環保教育、租稅教育、金融理財教育等。因此教師不但在正式課程中要教導上述內容，又要應付這些活動與成果填報，造成許多額外的工作負擔。⁴¹

耿慧玲則針對流浪教師與超額教師問題提出了以下看法：

- 一、流浪教師：當大學錄取率由17%變成100%時，是受教權的普及——這是410教改大遊行的主要訴求，也是教改的主要項目。但是當接受教育的人數大幅增加，就業機會急遽減少以及社會結構的改變，少子化的影響，便產生許多流浪教師的現象。
- 二、超額教師：學校開出教師甄選人數名額，但因為學童人數減少或種種因素，因而造成學校有減班狀況，多出來的合格老師便會變成超額教師；又因大家都不願意扮黑臉處理這些合格教師，造成學校不開放出教甄名額空缺，以致流浪教師問題更無法排除。⁴²

在〈十年教改總體檢“每月一報”記者會第8報罄竹難書第9報流浪教師“職”歸何處？〉，也直指政府的師資培育與教師員額極度不平衡，因而造成教職一位難求，流浪教師問題不但浪費資源，也造成師培生對教師行業之失望，連學校編制內的也擔心超額現象。⁴³在黃木蘭的《十年教改拾遺》中也提到：待業教師到處流浪的問題背後，其實反應出教育政策制定過程中嚴重缺乏分析、統整的機制，導致數萬個熱血青年的抱負被扼殺，數萬個人力資源被浪費，還有數萬個家庭的教育投資血本無歸。⁴⁴吳清山在〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉一文中也提出：儲備教師人數日益增加，是教育改革下短時間內難以解決的困境。⁴⁵

⁴¹ 王國原，《國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究》(嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2002)，頁64。

⁴² 耿慧玲，〈幸福、教改與通識教育〉，《止善》，第15期，2013，頁20-21。

⁴³ 台灣教育社，〈十年教改總體檢“每月一報”記者會第8報罄竹難書第9報流浪教師“職”歸何處？〉，《臺灣教育》，第640期，2006，頁19-20。

⁴⁴ 黃木蘭，《十年教改拾遺》(臺中縣霧峰鄉：師友月刊雜誌社，2009)，頁72。

⁴⁵ 吳清山，〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館，《教育資料集刊第

然而，教改事務千頭萬緒，教改凝聚共識不易，而台灣政治生態丕變，國家財政持續惡化，教改政策邁向民粹化，在在使得相關爭議不斷。教改雖廣設各級學府，卻相對排擠教育預算，雖入學制度開放多元，徒使家長疲於奔命，雖試圖打破入學窄門，卻造成學生程度低落，其它如教育政策朝令夕改，課程統整綱要混亂，終身學習有名無實，技職教育庸俗浮濫，小班教學迄未落實，年度評鑑成為笑談，學生書包重量不減反增，教師退休潮湧現，街頭有十萬名流浪教師等。在種種問題與現象還來不及檢討及評估成效前，一波波的教改口號又接踵而至，致使基層教師已茫然無所適從，更有甚者，教改期間中、小學教師業務負荷急遽增加，不僅要應付朝令夕改的教改政策，繁複的作業評鑑，撰寫教學綱要，製作教材教法，假日各地研習，寒暑假返校備課等，讓中、小學教師疲憊不堪，且學齡兒童逐年減少，超額教師問題浮現，教師無法屆齡退休。此外，學生管教不易，學校袖手旁觀，家長拒絕配合，不乏提出訴訟，中、小學教師動輒得咎，益增教師的挫折焦慮。由於縣(市)政府財政困窘，教師除了日常教學及批改作業外，還要兼任班級導師、午餐指導及擔任行政業務，經年扮演著教書、職員、褓姆、心理輔導、交通導護、收費員、警衛、清潔工、選務人員、政令宣導的勞務角色，教師被迫三頭六臂。中、小學教師兼任行政勞務，勢必犧牲專業教學，久而久之，甚至以行政庶務為本職，而以教學帶班為副業。雖說在行政院教育改革總諮議報告書中，李遠哲院長指出：「老師角色不再只是知識的傳授者，而是協調者、督導者、學習環境的設計者。」但，若因種種繁雜的行政工作而犧牲專業教學，本末倒置之下，將嚴重戕害剝奪學生受教權。⁴⁶在教改與教師的相關研究中，不乏提出教師壓力與工作負荷者，茲分述如下：

- 一、林政宏在《國民小學教師覺知教育改革壓力、組織承諾與學校效能關係之研究》中提出國小教師感受到中等程度之教育改革壓力，其中以「工作負荷」的壓力令教師最感困擾。

三十二集-教育變革與發展》(臺北市：國立教育資料館，2006)，頁 14。

⁴⁶ 許禎元，〈教師兼任導護工作與適法性析論——1993 年教改實施後的觀察〉，《學校行政雙月刊》，第 32 期，2004，頁 117-118。

二、葉春麗在《國民中學教師教育改革壓力組織調適與學校效能關係之研究》中提出國中教師感受到中等程度之教育改革壓力，其中以「變革適應」的壓力令教師最感困擾。

三、鄭國斌在《台南市小學教師的教改困擾與退休態度之相關研究》中提出(一)台南市國民小學教師對台南市推動的教改政策，在整體教改政策推動上的困擾，是屬於中等的，但比較趨向於負向。(二)台南市國民小學教師對台南市教改政策之推動更迭頻繁並不滿意，認為教改政策之推動更迭太快。

第四節 小結

台灣從解嚴之後，社會結構大步的邁向多元化，教育發展也擺脫了傳統的威權體制的控制，民間教育改革團體也不斷提出改革的訴求，大聲疾呼教育需要全面的改革。在「四一〇教改運動」之後，台灣的民間教育改革成為一個較廣為人知的社會運動，教育改革更加成為朝野關注的社會議題，也因此促成「教育改革審議委員會」的成立。教育改革的工作，必須適應瞬息萬變的時代要求和變動不居的社會需要，但這一波教改工作，卻因太過躁進，不僅未能達成教育改革目標，甚至衍生教育改革的副作用，於是教育的本質被淹沒，讓許多學生與家長身心俱疲，讓眾多教師迷失了自己的定位，讓教育變得窄化、保守。

第三章 康門紐斯的教育思想與其《大教學法》

捷克教育家康門紐斯(Johan Amos Comenius,1592~1670)在《大教學法》中曾說過：

找出一種教育方法，使教師可以少教，而學生可以多學。¹

在台灣的教育改革之後，老師的角色不再只是知識的傳授者，而是協調者、督導者更是學習環境的設計者。加上教改工作太過躁進，讓在第一線的教師疲於應付朝令夕改的教改政策，又繁複的作業評鑑、成果呈報之下，要如何運用有效的教學策略，讓學生可以多學，是一門高深的學問。

第一節 康門紐斯的時代背景與生平

一、康門紐斯的成長時代背景

在西方教育史上，捷克教育家康門紐斯是歐洲封建社會的最後一位教育家，同時也是資產階級新時期最初的一位教育家，他繼承了前人特別是文藝復興時期以來人文主義教育的成果，總結了當時進步教育的實際經驗，作為一位具有遠見卓識的教育革新家，提出了一套系統、全面和新的教育理論，從而為近現代資產階級教育理論體系奠定了基礎，²也被公認為西方近代教育理論的奠基人。³

二、康門紐斯的生平

十六世紀以後，歐洲的封建制度開始解體，資本主義生產關係蓬勃興起，資本主義性質的手工工廠大量發展起來，也因此，引起了社會階級關係的深刻變化，新興的資產階級和封建勢力之間的矛盾和鬥爭日益尖銳。在十六世紀初，爆發了宗教改革運動，震盪了整個歐洲；1566年，資產階級革命首先發動，1640

¹ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁7。

² 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁373。

³ 張二慶、耿彥君，〈西方自然主義教育思想發展評述〉，《河北師範大學學報》，第8卷第3期，2006，頁47。

年，英國資產階級革命爆發，開創了資產階級革命的新時代。康門紐斯生活於十六世紀末至十七世界下半葉，這個時期的歐洲介於文藝復興、宗教改革與啟蒙運動之間，是封建社會開始慢慢解體，資本主義慢慢興起的時代。但封建社會的統治者和保守的天主教會仍在做最後的掙扎，聯合起來以暴力來共同維護搖搖欲墜的封建統治。新興的資產階級和人民大眾反對封建制度及天主教會的鬥爭，多半採取了宗教教派的運動模式。

康門紐斯的祖國捷克當時稱波西米亞，長期以來遭受德國封建勢力和羅馬天主教會的壓迫。在十五世紀的一場胡司戰爭後一度獲得獨立，新教勢力強大；但從 1526 年起又被重新併入羅馬帝國版圖。異族的政治和宗教壓迫引起了捷克人民的強烈反對。⁴捷克人為爭取獨立，反對異族統治和天主教會無理的要求，遂組成了「捷克兄弟會」，康門紐斯的父親亦是「捷克兄弟會」的成員，成員多半是貧苦的農民、手工業者及商人。康門紐斯自小就生活在兄弟會這個主張平等互助、民主選舉神職人員及關懷兒童生活的組織裡，自然深刻的受兄弟會的教義影響。⁵1618 年，捷克爆發了反對德國貴族和天主教會的暴動，並以此為導火線引起了歐洲歷史上著名的「三十年戰爭」。康門紐斯一生中最重要的階段大部分都是在三十年戰爭中渡過的。綜觀此時的教育，雖然文藝復興時期人文主義為中世紀教育開展了一個新的時代⁶，但卻未能大規模影響當時的教育實踐。十六世紀宗教改革的浪潮也未能改變舊教育的陳舊惡習，此時的學校教育管理混亂、內容陳舊、方法簡單，根本無法適應新時代的需要。⁷

康門紐斯於 1592 年 3 月 28 日誕生於波西米亞王國東部摩拉維亞地方的尼夫尼茲城。在他十二歲那年，父母及兩個姊姊先後病故，幸得兄弟會及親友的資助，得以繼續其學業。在投靠親友期間，康門紐斯曾去鄉村學校附讀，後來到正規的拉丁學校求學。透過親身的經歷，他對當時的學校教育產生了強烈的反感，認為學校存在了許多弊病，並指責當時學校的教學方法令人厭倦。有鑑於此，早在青

⁴ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁 373-374。

⁵ 賈馥茗等編著，《中西重要教育思想家》(臺北縣：空大，2003)，頁 113。

⁶ 徐宗林，《西洋教育史》(臺北市：五南，1991)，頁 267-270。

⁷ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁 374。

少年時期，康門紐斯便立志改革教育，獻身教育事業。研究者依康門紐斯一生獻身於教育工作的思想與實踐，分成七個階段來說明：

(一) 受資助求學，多方吸收思想家著作

康門紐斯十六歲時被兄弟會定為神職的候補人，因此當他 1611 年中學畢業後，就被選送到納騷的赫波恩(Herborn)學院專攻神學。在多位教授的指導下有系統的學習古代思想家的著作，研究人文主義思想，接觸新的自然科學知識。這些思想引起了康門紐斯極大的興趣，他亦非常關心宗教改革以來各國教育的發展動向，為他日後從事教育活動奠下了良好的基礎。⁸在赫波恩學院的學院結束後，康門紐斯轉入海德爾堡大學學習，在此處他受到安德里埃(Johann Valentin Andreaä)及巴瑞烏斯(David Pareus)的影響，並閱讀了被天主教會視為異端邪說的哥白尼名著《天體運行論》與同時代教育改革家的著作，讓康門紐斯哲學和教育思想日趨成熟。大學期間，康門紐斯還曾到西歐各地旅行，遍訪當時的學術文化中心，並結交了許多思想新穎、站在時代前列的改革家，從而進一步受到時代新思潮的薰陶。⁹

(二) 擔任教職，開始致力教育改革

1614 年，康門紐斯回到捷克，在母校擔任教職，開始致力研究教育改革的問題，此時，他也被推選為兄弟會的牧師。此時的捷克為爭取獨立，對抗異族的統治，引發了「三十年戰爭」。在此場戰役中，捷克的新教徒軍隊潰敗，德國軍隊對捷克居民燒殺擄掠，康門紐斯所居住的城市也成廢墟，其妻及兩個孩子也因戰爭所帶來的瘟疫而喪命。康門紐斯在面臨此慘痛時期，仍舊完成兩本著作，《世界迷宮(Labyrinth of the World)》和《心的天堂(Paradise of the Heart)》。¹⁰

(三) 因受迫害，隨著「捷克兄弟會」遷移至波蘭

在三十年戰爭中，捷克淪為德國哈布斯堡王朝的一個行省，統治者對新教徒

⁸ 賈馥茗等編著，《中西重要教育思想家》(臺北縣：空大，2003)，頁 113。

⁹ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁 375-376。

¹⁰ 賈馥茗等編著，《中西重要教育思想家》(臺北縣：空大，2003)，頁 114。

的迫害有增無減。在此艱難的情況之下，康門紐斯仍不願意改變其宗教信仰。捷克兄弟會在境內無容身之處，於是康門紐斯離開捷克，隨著兄弟會遷移至波蘭的黎撒(Lissa)。在異國避難期間，他擔任兄弟會辦的古典中學教師，並親自講授物理課程。通過教學試驗，完善了新的教學方法，他也開始系統的總結前人、同時代人及自我的教育經驗，在教育研究上也有豐收的成果，先後完成了多本著作並廣為流傳。

1. 《語言入門(Gate of Tongues Unlocked)》(1631 年)：

語言入門是一本為準備學習拉丁語的學生提供的一部入門書，內容所涉及的知識極為廣泛，堪稱一部小型百科全書。本書大受讀者歡迎，後被譯成十二種歐洲主要語言和阿拉伯、波斯、土耳其、蒙古等亞洲語言發行。十七世紀中後葉，幾乎所有西歐國家都採用此書作為拉丁語學習教科書。

2. 《大教學法(The Great Didactic)》(1632 年)：

本書當推是康門紐斯的教育思想的代表作。初稿是以捷克語完成，後修改並擴充本書，改以當時學術界通用的國際語言拉丁文，並冠書名《大教學法》，是近代第一部比較具系統的教育學著作，在教育發展史上有很大的影響。

3. 《母育學校(The School of Mother's Knee)》(1632 年)：

是歷史上第一部論述學前教育的專書，初以捷克語完成，後有德文、波蘭文、拉丁文、英文等版本問世，並廣為流傳。

4. 《語言入門初階(Entrance Hall as An Easy Introduction)》(1633 年)：

因《語言入門》被廣泛使用後，對一些初學者而言仍感艱深，康門紐斯在內容上做了修改、精簡，以適合初學者學習。¹¹

(四) 開始致力研究「泛智」問題，並赴英國推動泛智論

從 1634 年開始，康門紐斯開始鑽研「泛智」(Pansophia)問題之研究，「泛智」

¹¹ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁 377-380。

即是主張：1.認為人應該學習現實生活中所有必須的和一切有用的知識；2.認為所有人都必須具備這些有用的知識。此一「泛智」的思想，具體展現了文藝復興時期後因生產的發展、科學持續的進步和知識領域的擴展而對教育內容所提出的新的觀點。事實上，泛智的思想已體現在他的著作《大教學法》和《母育學校》及其他編寫的教科書中。之後，康門紐斯得到英國學者哈特利布(Samuel Hartlib)的支持，先後出版了有關泛智理論的論著—《泛智論提要(Intimation of A Universal Science)》，隨後又加以修改充實後以《泛智論導言(Precursor of Pansophia)》為名再次出版。¹²泛智思想在英國學者哈特利布等人的推動下，英國國會決議組織專門研究「泛智論」的學術委員會，並邀請康門紐斯前來主持該委員會，也希望能創辦一泛智思想的教育機構。當康門紐斯到達英國後，英國遂發生內戰，英國國會自顧不暇，此項計畫便無疾而終。

(五) 為瑞典學校編輯教科書

未在英國完成其理想，康門紐斯失望之餘，接受了荷蘭商人蓋爾(Luderic de Geer)的邀請，於1642年赴瑞典從事研究，原本蓋爾表達願意幫助康門紐斯實現其泛智學校的計畫，但瑞典政府卻希望他為瑞典學校編寫一系列拉丁文教科書和配套的工具書。當時的康門紐斯為了捷克兄弟會能在瑞典的幫助下重返故國，接下了他已興趣缺缺的工作。六年後，康門紐斯完成了所有相關的工作，卸除了對瑞典的責任之後返回波蘭，就在同一年，三十年戰爭也宣告結束，在雙方交戰國簽訂的合約中，捷克仍為德意志管轄，正式劃歸為信仰天主教的哈布斯堡王朝，「捷克兄弟會」復國獨立的希望也隨之破滅。此時，他的第二任夫人也不幸離世，留下五個孩子。¹³

(六) 赴匈牙利創辦泛智學校

1650年5月，捷克兄弟會在原大主教去世後，康門紐斯被推選為大主教，成為兄弟會的領袖。同年10月，康門紐斯受邀至匈牙利擔任教育顧問，並到沙羅

¹² 賈馥茗等編著，《中西重要教育思想家》(臺北縣：空大，2003)，頁115-116。

¹³ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁381-382。

斯—帕特克地區創辦了一所「泛智學校」，他為自己所籌辦的泛智學校擬定了《泛智學校藍圖》計畫，雖未能完全付諸實施，但引起後人很大的興趣，成為康門紐斯有影響力的作品之一。康門紐斯在匈牙利工作期間也有不少教育著作及短文發表，而其中最重要的一本著作，即是他為這所泛智學校所編寫的教科書—《世界圖解》。¹⁴這是世界上第一本依據直觀原則¹⁵編寫，且附有插圖的教科書，對學齡前及初學兒童進行家庭教育和啟蒙教育大有幫助。《世界圖解》出版後也因圖文並茂、內容豐富生動有趣，很快被翻譯成多種文字，盛行西歐長達兩個世紀之久，被喻為「兒童插圖書的始祖」。¹⁶

(七) 繼續其教育研究直至辭世

1654年，康門紐斯離開匈牙利後再度回到波蘭黎撒，繼續研究其「泛智論」。兩年後，黎撒毀於波蘭與瑞典的戰爭，包括他多年來研究泛智的成果和尚未出版的手稿及資料等。之後，康門紐斯幸得荷蘭富商蓋爾之子的協助，安排他定居於荷蘭首都阿姆斯特丹，並資助他收集之前的教育論著、教科書、論文，彙編出版《康門紐斯教學論著全集》。在康門紐斯晚年最重要的著作，也是他一生所寫篇幅最大的未完成著作—《人類改進通論》是從1644年開始構思，以拉丁文所寫成共七卷的巨著，他試圖在著作中全面的規畫改造世界、改造人類的藍圖。1668年，康門紐斯病倒，在他感到生命即將結束時，利用他最後的歲月寫了一部自傳性作品—《唯一的必要》。1670年，康門紐斯與世長辭，結束他奮鬥與動盪不安的一生。¹⁷

第二節 康門紐斯的教育思想淵源

西方歷史上有所謂的三R：文藝復興(Renaissance)運動、宗教改革運動(Reformation)及唯實主義思想(Realism)。這三個R所代表的歷史運動，對於開啟

¹⁴ 顧曉雲，《康門紐斯泛智教育思想之研究》(臺北：國立臺灣師範大學碩士論文，2006)，頁11-13。

¹⁵ 所謂直觀原則即是：知覺先於語文的學習，先教導學生用感官認識外在事物，之後再教導他們用語文將事物表達出來，這即為「直觀教學」。

¹⁶ 賈馥茗等編著，《中西重要教育思想家》(臺北縣：空大，2003)，頁116。

¹⁷ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁375-384。

近代西方文化的新面貌，作出不少的影響，¹⁸康門紐斯即是生活在此改革與動亂不停的世紀。

一、康門紐斯的教育思想淵源：

從文藝復興運動所帶動的各項改革，終而引起宗教層面的變革；而十六世紀的宗教改革運動，帶來了基督教教會的分裂，在新興教會大力發展教育之下，亦對歐洲西方世界的教育有著極深遠的影響。而唯實主義思想的興盛亦歸功於文藝復興運動以後人文思想的沒落以及自然科學的日益發達有關。¹⁹加上康門紐斯從小生活在「捷克兄弟會」，受兄弟會教義的影響也不小，其思想與著作中處處有著濃厚的宗教神學色彩。因此，透過上述幾個方面在教育上帶來的變革，從中來探究康門紐斯的教育思想背景：

(一)文藝復興運動與教育：

文藝復興運動從十四世紀開始至十六世紀中葉結束，是一個開啟近代史，也是近代科學快速發展的一個階段。在文藝復興運動當中，最重要的影響是人們的著眼點從神本轉移到人本。中世紀的神本思想，早已滲透到人們生活層面的各種活動，諸如養育、教育、道德、政治甚至藝術等，皆受到基督教的影響，人生觀中揚棄了現世的價值、物質生活的追求，世俗的生活已完全失去人們的重視。文藝復興運動中最重要的副產品—人文主義的再次興起，喚醒了人們失落已久的人文思想，也讓人們開展新的生命，不再只侷限於宗教議題。人文主義是以人為中心的思想，強調人的自由性和自主性，重視現世生活和個人的尊嚴，體認到人是自然當中的一部分，並嚮往一個世俗生活的社會。在人文思想為教育帶來了許多的影響，主要如下：

1.重視人格養成：

人文主義在教育的本質上，是重視人格的養成，也就是讓人可以表現出人的價值，它主張「人不是生而為人，而是學而為人的」，強調人需要教育的陶冶與

¹⁸ 徐宗林，《西洋教育史》（臺北市：五南，1991），頁 267。

¹⁹ 徐宗林，《西洋教育史》（臺北市：五南，1991），頁 301-331。

化育，利用文化來滋養人，以使人能成為一個有文化和道德的人。

2. 博雅教育：

以人的養成為教育的重點，除了傳統上的羅馬七藝：算術、幾何、邏輯、天文、音樂、文法、修辭，其它又加入自然、體操、歷史等新學科；同時，重視世俗道德教育、體育學科，均衡各方面的發展，主要希望能培養能文能武的政治家、企業家和軍事家。

3. 古典語文的學習：

學者強調古典語文—希臘語文、拉丁語文的教育價值，藉由生活中的反覆練習，來加強語文文法上的認識。另，人文學家相信，古典的希臘、拉丁文著作中，會有現世生活中的人生觀、世界觀，這對於世俗教育是極其需要的；而熟悉古典語文後，將有助於更明瞭古代的經典著作。

4. 強調「情意教育」：

「情意」指的是情緒、感覺、意志、感情、價值、態度、興趣等，人文教育家期望受過人文教育的人，能夠善於表達思想與感情，學習當一個能知又能行的人。²⁰

文藝復興時期的人文教育，重視世俗、現世及人本的教育，教育的實施與現世的生活緊密結合，如此一來，教育的目的、內容與方法就有了顯著的不同。雖說，在培養一個健全人格上缺少具體的作法，博雅教育的對象也不是社會的大眾，而是僅限於少數貴族人士及社會上層的富家子弟，但這一時期突破了神本思想，也讓人們找回自信心、尊嚴與價值，對未來充滿企盼，這些可說是文藝復興運動中最重要的收穫。

(二) 宗教改革運動與教育

歐洲的宗教革命於十六世紀，史學家認為是十五世紀以來南歐文藝復興運動

²⁰ 徐宗林，《西洋教育史》（臺北市：五南，1991），頁 233-270。

向北的延續。有感於中世紀教育的黑暗期，新教徒對教育的改革在於教育體系的完成，除了抨擊中世紀教育之外，對於新教育體系的建設也非常積極。²¹由於文藝復興運動喚醒了人們的人文精神，伴隨著的是理性思想的崛起、批評與質疑的思想滋長，人們也要求自行研讀聖經，不需假借教士之手，由於對自我有了充足的自信，因此敢對教會不合理的措施提出質疑、敢於向至高無上的威權挑戰。在舊教感染到新教徒對教育的重視，希望藉由教育的實施來培養出健全的新教徒的做法之下，亦不得不起身迎戰，致力教育的推廣，以阻新教徒人數的過度增加，所以在雙方積極推動教育之下，這場宗教改革的確為西方世界的教育帶來了深遠的影響：

1.提出教育普及觀念：

推動宗教改革的馬丁路德(Martin Luther 1483~1546)認為，在基督教的王國中，真正具有權威的不是教會，也不是教皇、主教，更不是教士，而是聖經。聖經是一切知識的源頭，他認為凡是受過洗禮的信徒都可以藉著聖靈的指引來解釋經文，不必再像從前一樣透過並接受教會教士的解釋。語言是學習聖經的工具，所以教育實施的對象不能局限在男性信徒，女性信徒也必須接受教育，其深遠意義在於普及語言是普及聖經的關鍵，也是對抗舊教有利的武器。²²馬丁路德深信教育能夠促進宗教的發展，能協助信徒堅定宗教信念及態度；也唯有透過教育的實施，個人的宗教信仰才能建立在一個穩固又理性的基礎上。同時，新教的宗教領袖多主張將教育推廣至一般平民，低層社會的子弟漸漸接受了以當地國語所實施的初等教育，也逐漸讓學校法規制度慢慢形成。

2.方言文學受到重視：

中世紀時期，評斷一個人是否接受了完整的教育，端看他是否懂得應用拉丁語文；中世紀後期，各地方言文學日趨成熟，方言作家與方言文學作品相繼問世，

²¹ 張曉青，〈對人文主義教育和新教教育的揚棄—夸美紐斯教育思想探源〉，《濮陽職業技術學院學報》，第 19 卷，第 2 期，2006，頁 85。

²² 張曉青，〈對人文主義教育和新教教育的揚棄—夸美紐斯教育思想探源〉，《濮陽職業技術學院學報》，第 19 卷，第 2 期，2006，頁 85。

引發宗教改革的馬丁路德也曾經以德文翻譯新約，為新教徒提供方言聖經。因經歷文藝復興運動與新教徒在信仰活動上的需要，方言教學陸續出現，也因此形成國語初等學校的成立與國家教育制度的奠定，至於古典的拉丁語文與希臘語文成為中等教育課程內容的一部分。

3.教育權轉移至政府：

宗教改革對西方社會所產生的影響即是教育權由教會、私人，漸漸轉移至政府的手中。他認為為了促使兒童進入學校接受教育，國家或政府應有義務設置學校，強迫兒童就學。他也呼籲：國家、城鎮的富足，不在於有多少金銀珠寶，而在於有聰慧的、有才幹的與榮耀的人民。

4.師資培養的重視：

宗教改革運動另一項顯著的改變即是人們對教師的養成、教師素質、教師專業知能給予更多的關注，尤有甚者如堪稱師範教育先驅的拉賽兒(St. Jean Baptiste de La Salle)，為了使服務於初等階段學校的教師能安於工作，學有所長，首先創立了基督教學校兄弟研習所(the Intitute of the Christian Schools)，此訓練機構實際上即是一所師範學校，提供欲為教師者一個短期的訓練，可謂是小學教師的養成機構。²³

宗教改革運動開始以後，歐洲各地所呈現的社會變動，並不只於教會派別的叢生，這場宗教改革運動也深深影響到教育上的變革。從提出人人都能夠自我解釋聖經開始，每個人都必須具備認字的能力，新教徒對於初等教育方面的閱讀能力培養的熱衷，也讓公眾教育的觀念逐漸形成。另，新教徒相信透過教育的推廣有助於教徒信仰的堅定，因此在學校的設立與教育推廣及普及教育制度的建立和教師素質的提昇都有所增長。

(三)唯實主義思想

在十五世紀的文藝復興運動之後，找回了西方人揚棄已久的理性，人們能更

²³ 徐宗林，《西洋教育史》(臺北市：五南，1991)，頁 275-310。

把握現世生活，體驗人生的各個層面。此時個人的自信心提高，引發了對大自然探索的興趣。加上歐洲的地理大發現，增加了許多新的地理知識，同時也認識到許多不同的民族與其文化，形成了歐洲人以自我經驗活動所形成的知識來解釋一切。在宗教方面，教會權威的衰退，帶給科學家們一些些喘息的時間來發展科學。當科學知識迅速增加的情況之下，人們期盼著新的教育內容是實用、科學的，並能與現實生活有關聯。十七世紀的唯實主義，就在自然科學興起的環境下孕育而生，因自然科學的觀察活動多，所以唯實理論強調真實的知識源自人們的感覺經驗活動，書本不再是唯一知識來源；唯實學者並提出文字只是代表事物的符號，應注重的是事物(things)，而不是空泛抽象的文字(word)，即「事物先於文字」(things before word)²⁴。唯實思想亦因學者所重視的要點不同發展出三派：人文唯實論、社會唯實論及感覺唯實論，康門紐斯被認為是感覺唯實論的教育家，以下就各家代表之學者以及內容作一綜述：

1. 人文唯實論

人文唯實論以英國詩人、文學家彌爾頓(John Milton 1608~1674)為代表，強調古典語文的學習應重視語文所蘊含的意義，而不是偏重語文的形式、文法和規則、修辭的技巧，他認為教育應著重在於實用。

2. 社會唯實論

社會唯實論以法國思想家蒙台因(Michel de Montaigne 1533~1592)為代表，他認為教學活動應該是直接與社會接觸的學習活動，而不是強調記憶學習。教育應該是能從實際的社會生活中增加自己的知識，且能為現實的生活提供訓練與指導，它是一種自我實現的手段。

3. 感覺唯實論

感覺唯實論以捷克的康門紐斯為代表，他堅信人是神的創造物，人必須要有能力通達於神，基於此信念，他主張普及教育，不管人的出生背景或智愚都須接

²⁴ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》(臺北市：五南，1997)，頁 335。

受教育。在教育實施上，他主張需要從感官的知覺活動開始，並編寫文字和圖像並列的教科書，使學生更容易透過實物來加深事物的印象及認識，不再使用抽象文字來代表。

文藝復興運動的結果，帶動了古典學術研究的蓬勃發展，學者們將精力集中在古典文學的研究上，然過度鑽研的結果，逐漸使研究走上了形式化，和越來越實際的現實生活脫節。到十六世紀時，學者們發現到教育活動與現實社會越來越有差距；自然科學研究興起，學者們體認到許多有關自然的科學知識已經無法從古典來獲取時，才轉而將努力的重點回到現實生活的認識與了解上，摒棄了審美和形式的知識，轉而追求真實與確實的知識。²⁵而在唯實思想中的感覺唯實論，在時間上雖稍晚於人文唯實論及社會唯實論，但對於西方教育理論的影響與實施，卻較前兩者為深且遠。因此，感覺唯實論的教育論點，實為開啟近代教育理論與實施的一大功臣。²⁶

(四)三十年戰爭

西元 1558 年，叱吒風雲數十年之久的神聖羅馬帝國皇帝查理五世(Emperor Charles V 1500~1558)去世，他苦心經營的哈布斯堡王朝野頓失所依，因哈布斯堡的繼承者軟弱，毫無魄力，昔日的輝煌瞬間散落、支離破碎，德意志開始分裂成許多小邦小國，各個邦國都有自己的君主，每位君主又有自己的權利和領土，想要統一並非易事，更遑論德意志以外的整個歐洲。此時，各個國家的實力正快速增長，君主們都在四處尋找機會，希望出人頭地，稱霸各國。1555 年所簽定的奧斯堡合約(The Peace of Augsburg)，允許德意志各邦國自由選擇各自的宗教信仰，從此，在德意志的領土內便有了主教(舊教)和新教兩派，這兩大勢力剛好在地理上分據南北兩方。但奧斯堡合約只承認了路德教派的地位，但卻未給喀爾文教派一個合法的地位，而波西米亞地區正是信奉喀爾文教派，因此，三十年戰爭的導火線就出現在波西米亞地區。由於波西米亞地處在哈布斯堡王朝一個非常重要的地區，歷來的國皇帝都兼任波西米亞的國王，對波西米亞皆採取寬容和平的

²⁵ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》(臺北市：五南，1997)，頁 341-342。

²⁶ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》(臺北市：五南，1997)，頁 348。

宗教政策。但是自從馬西亞斯(Matthias 1611~1619 在位)皇帝在位時，這種寬容和平的政策開始變調，他要求波西米亞當地的國家官員和市政議員由天主教徒擔任，以此推行天主教政策，新教教堂被迫關閉，教徒被迫為天主教服務，尤其當他們得知馬西亞斯將任命具有宗教狂熱的斐迪南二世為波西米亞國王時，更加害怕波西米亞淪為天主教的領地。而這些專制的制度終於引發了波西米亞地區的反抗，並很快擴展到整個德意志，新舊教的衝突全面爆發，一場波及全歐洲的戰爭也隨之開始。

波西米亞崇尚宗教和政治自由，為反抗神聖羅馬帝國皇帝的壓迫，於是將皇帝的使者拋出窗外，但此舉卻讓皇帝馬西亞斯顏面盡失，也意味著這個民族將與帝國的皇帝斷絕關係。而在「擲出窗外」事件之後不久，馬西亞斯便過世了，斐迪南繼任為皇帝，從此對波西米亞新教徒的迫害日益加深。很快的，激起了波西米亞人的反抗，並建立起一支波西米亞新教的軍隊，不僅佔領了布拉格，甚至還兵臨城下包圍了哈布斯堡王朝的核心地帶維也納。但是，天主教的軍隊也漸漸的集結起來，並得到其他同宗的國家的幫助，在三十年戰爭的第一場會戰中，輕易的取得勝利，從此，許多參與反叛的新教徒都受到殘忍的方法致死，波西米亞也徹底淪為哈布斯堡王朝的一個省，被統治了幾百年，直至第一次世界大戰結束後哈布斯堡王朝沒落才得以恢復。²⁷

總結以上所述，對康門紐斯而言，影響他教育思想形成的主要來源有四：

1.康門紐斯從宗教改革中吸收了民主性的思想，並以之反對文藝復興時人文主義教育只限於貴族的階級性教育。

2.從文藝復興時期人文主義吸收了世俗性思想和新的教育理想，並以之反對宗教改革後教育的狹隘性。

3.從自然的唯實主義出發，提出普及教育和「事物先於文字」的觀念。

4.從三十年戰爭，他被迫遠離家鄉流亡在外，因此主張泛智教育，讓每個人

²⁷ 祝秦梁，《再現世界歷史—三十年戰爭》(臺中市：暢談國際文化，2008)，頁 9-12。

透過教育來擁有真正的智慧。康門紐斯吸取了文藝復興時期人文教育思想及宗教改革時期教育思想兩者之精華，並從戰亂中體悟到教育的重要性，提出了自己的創見，終於發展出具有劃世紀創造性的教育理論。²⁸

二、對歐洲教育發展的影響

回顧康門紐斯的一生，在政治、宗教與外交等因素引起的爭戰不斷，教育功能的發揮有限，在此環境中，讓康門紐斯更感到教育改革的重要。²⁹康門紐斯全面的闡述了新一代的教育理論並實行它，提出普及教育和統一學校系統，詳細制定課堂制度，使所有的人都能受教育；他提出自然適應性原則，力圖按照人的本性組織教學過程。在《大教學法》裡，他提出了各級學校課程設置，系統的闡述了教學的基本原則、規則和方法。除此之外，康門紐斯並為學生編寫兩本偉大的教科書—《語言入門》和《世界圖解》，為他熱愛的教育工作奮鬥了一生。美國教育家保羅·孟祿(Paul Monroe)曾說，《語言入門》是康門紐斯的「最著名的著作，僅僅這本書就可以使他成為他自己這個世紀一個傑出的人物」。一八九二年美國哥倫比亞大學教育學院為康門紐斯誕生三百年冥誕慶生，該校校長在慶典中歌頌康門紐斯是舉足輕重的人物，他引導了中小學教育運動。他在當時教學上的地位如同哥白尼和牛頓之於現代科學，培根及笛卡兒之於現代哲學一樣。³⁰

《大教學法》是一部有系統的教育學，在此書中康門紐斯論述了諸如教育的目的、任務、作用，教育的根本原理，教學的原則、內容、方法和分科教學法，德育(包括宗教教育)、體育、學制及學校管理等教育學的基本內容。康門紐斯為了實現青年時代的理想，在書中明確指出他教育的目的，就是「尋找一種教學的方法，使得教員因此可以少教，但是學生可以多學；使得學校因此可以減少喧囂、繁厭和無益的勞苦，多具閒暇、快樂和堅實的進步；同時使得基督教的社會因此可以少些黑暗、困惱，能多見光明、和平與寧靜。」《大教學法》在康門紐斯的所有著作中佔有特殊的地位，是康門紐斯改革舊教育的新方案，它奠定了康門紐

²⁸ 張曉青，〈對人文主義教育和新教教育的揚棄—夸美紐斯教育思想探源〉，《濮陽職業技術學院學報》，第19卷，第2期，2006，頁86。

²⁹ 顧曉雲，《康門紐斯泛智教育思想之研究》(臺北：國立臺灣師範大學碩士論文，2006)，頁18。

³⁰ 林玉體，《西洋教育思想史》(臺北市：三民，2002)，頁230。

斯的教育觀及其全部教育活動的基礎。³¹

康門紐斯的《大教學法》一書問世後，使教育學從以往的哲學、社會學的論述中分化出來，成為一門獨立的學科。他在書中抨擊了封建社會中教育的種種弊端，並提出新的教育主張，雖然他的教育思想中含有濃厚的宗教色彩，但是他教育思想的貢獻卻是不可磨滅的，他的普及教育思想，瓦解了封建貴族和天主教會對學校的控制，讓教育的主控權慢慢轉移回政府手上，反映了時代和人民的需要與願望。³²他也根據當時的條件，為教育制度勾勒出一個甚為周延的學校制度，讓青年人有一個向上發展的階梯，並為西方教育使開啟了近代教育理論與教育實施的一條大道，創造了一些近代教育實施上的重要論點。現今一些常見的教育觀點，三百多年前的康門紐斯就已經提出來，由此可見，這位教育思想家卓越的遠見。³³

他認為教育即是給學生真正的知識，透過遵行自然的原則，遵守自然中的次序，才能得到良好的教育效果。且學習是有時間先後秩序的，不可躁進依循順序，如此才不會擾亂大自然的安排。康門紐斯針對抽象的文字的學習，即提出以事物的圖形作為輔助教學活動的方法，感官教學優先，百聞不如一見，親身體驗後的印象最深刻，藉此增進學習者對文字認識的能力。³⁴他認為要透過感官去熟悉事物，才是合乎自然的學習法，任何的教學活動，都應經由感官來做媒介，且過程應由易而難。他建議教師教學時應該讓實物與文字或符號一起出現，學童在獲得感官的印象之後，教師才能要求學童記憶，由記憶而了解，由了解而生判斷，學習的順序是實物先於文字，例子先於法則。³⁵為此論點，他特別編撰出版史上第一本有圖畫的教科書—《世界圖解》，讓語文教學輕鬆，學習成效也能因此提升。以往的教科書，往往都是密密麻麻的文字，內容抽象又艱深，出版了內容具體的《世界圖解》，對學童來說，不啻是最大福音，³⁶對教師的教學來說，更可說

³¹ 趙祥麟主編，《外國教育家評傳(一)》(臺北市：桂冠，1995)，頁 379-380。

³² 張吉麗，〈我讀《大教學論》〉，《早期教育-教師版》，第 6 期，2008，頁 27。

³³ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》(臺北市：五南，1997)，頁 352-353。

³⁴ 徐宗林，《西洋教育史》(臺北市：五南，1991)，頁 331。

³⁵ 林玉體，《西洋教育史》(臺北市：三民，2005)，頁 157。

³⁶ 林玉體，《西洋教育史》(臺北市：三民，2005)，頁 88。

是得力的助手。

第三節 康門紐斯《大教學法》的闡釋及其教師圖像

一、康門紐斯的《大教學法》

康門紐斯是一位虔誠的基督教徒，但他深切體認到自然的勢力，支配了整個生物的成長現象。他將自然歸諸於自然現象背後的規律，一切事物的發生、變化都脫離不了規律。而他所認為的自然，只是自然界中生物成長的順序、規則以及非人為的一些過程。因此在他的名著《大教學法》中隨處可見他對自然法則和自然順序的敬畏與遵奉。³⁷而他所提出的教育原則也與自然的規準也有很大的關聯性，其提出的教育原則如下：

- (一)自然觀察到一個適當的時間：教與學的安排，都應該注意到最確切、適當的時間。
- (二)自然準備材料先於確定其形式：教與學應該注意預備的重要性。事物的知識應先於事物關聯性的知識。
- (三)自然的進階甚為明顯：由一個階段演進到另一個階段，絕不會混淆。學生於每一個階段，只學習一項重點，不會有所偏離。
- (四)一切發展皆由內而外：了解事物，然後才記憶事物。
- (五)自然的發展由一般至特殊：學習者應先獲取一般知識，再形成專門知識。
- (六)自然發展從不跳躍，一步一步向前發展：教學時間仔細劃分，逐一進行，按時程完成。
- (七)自然發展過程中，絕不會半途而廢，必至運作完成為止：兒童進入學校學習、就讀，就應該學完為止，絕不能半途休學。
- (八)自然所產生的任何事物，皆有其實用性：教師應教以實用或能應用的事物。

³⁷ 徐宗林，《現代教育思潮》(臺北市：五南，1990)，頁116-117。

康門紐斯的《大教學法》一書共分成三十三章，內容傳遞了康門紐斯所有的教育觀念與思想，他所提出的主要教育思想有三：

(一)普及教育：他認為教育的力量非常強大，人可以透過教育才能有發展的可能性，教育對象不分貧富貴賤、男性女性，是世界上每個人都能分享的。他認為在舊社會中沒有一所制度完善的學校，因此他力圖創建一個新的教育制度，讓每個人都能接受教育。康門紐斯在倡導普及教育的同時，還提出了班級授課制度。他認為舊教育十分鬆散且毫無順序，教學組織形式也是一種保守的、有限的個別教學。因此應當改革這種舊教育的落後形式，建立新的學校管理和教學組織形式。即使父母親有時間可以教育自己的孩子，他建議還是應該讓他們共同接受教育，因為在同一個班級裡接受教育，他們會把彼此當作榜樣，它的效果會比單獨授課好。

(二)自然主義教育思想：自然主義教育思想貫穿了整個《大教學法》一書，他認為自然即是人的原始狀況，教育就是要依據人的自然本性，也是依據學生的年齡及天性來指導。他以大自然為隱喻，分成十三章論述了教學的原則與方法，而教育的最高指導原則即是自然的原則。他也提出舊教育的教師教不好學生的主要原因就是缺乏有效的教學方法。他在書中用五章的篇幅論述了他的教育制度，他認為學習應該從嬰兒就開始一直到成年，這段時期分成四個階段，每個階段都依發展運用不同的方法來教育，並指出不同性格的人要採取不同的引導方式。

(三)幼兒教育思想：他特別強調幼兒教育的重要性，他認為人在幼兒期最具有可塑性，建議教育者要從幼兒小時候就要開始形塑，若要等到長大成人才來改變，是一件非常困難的事。但教育也必須學會等待，對於幼兒教育來說，不能不顧幼兒的成熟度，而把成人認為是重要的東西灌輸給他們，簡單來說，例如在幼兒六歲時就決定他們的職業，就是不恰當的，因為此時幼兒的身心

³⁸ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》（臺北市：五南，1997），頁 352-353。

皆未發展，怎麼能在此時決定他們未來的發展呢？教育亦需要等到適當的時機才能教給幼兒適當的知識。³⁹

康門紐斯認為，一切教育的實施都需要依照兒童發展的自然順序實施，所以，不論是在課程的安排還是教學方法的運用，都以自然的發展順序來安排。在經歷過三十年戰爭後，他深信每一個人都是依照著神的形象而創造出來的，人的本性上具有向善的德性、求真的智性和虔誠的心性。他更從基督教教義的觀點，鼓吹教育平等的理想，他認為每個人都是神的子民，不論其社會地位的尊卑、富有或貧窮、智能高低、性別不同皆有受教育的權利。而教育的效果，只有在人身心狀況和諧的情況下實施，才能得到最佳的發揮。人的身心追求和諧的發展是一種天性，教育活動如果違逆了這一種天性，就會成為一種摧殘人發展的影響。也正因為如此，使得教育的普遍性成為可能，透過建立學校教育體系、組織班級，提供一個周全的教育體制便成為一個必要的事。⁴⁰

康門紐斯嘗試藉由日月運行、動物活動、人類結構、國家組織等例子，來證明在宇宙萬物中存在著一種永恆存在且普遍發生作用的「秩序」，並將這種「秩序」視為萬物和諧發展的靈魂。在《大教學法》中指出教師欲成功的開展教學活動，要像園丁、畫家和建築師一樣從大自然中尋求教育工作的內部秩序，借鑑於大自然成為安排教學活動的金科玉律。而此秩序在教學活動中具有重要的意義，教育改革的基礎也應當是「萬物的嚴謹秩序」。在康門紐斯看來，只要把握住秩序的原則，理想教育的目的是完全可能實現的。對於教學來說，教學藝術所需要的也不是別的，只不過是要把時間、科目和方法巧妙地加以安排而已。在《大教學法》提出了比較完整的教育學體系觀念，對後來的普及教育和學校教育的發展產生了重大影響。康門紐斯堅信教育是有規律的，並以適應自然與遵循秩序的原則來建構他的教育理念。他認為自然是有秩序的，而人也是自然的一部分，所以教育也應遵照自然的秩序，「秩序是把一切事物教給一切人們的教學藝術的主導原則，這是應當並且只能以自然的作用為借鑒的」，康門紐斯深信「教育適應自

³⁹ 張吉麗，〈我讀《大教學論》〉，《早期教育-教師版》，第6期，2008，頁26-27。

⁴⁰ 王保星，〈自然、秩序：夸美紐斯教育理論的邏輯起點〉，《河北師範大學學報》，第8卷，第5期，2006，頁44。

然」的原則，堅信由此可以改良學校，為男女青年提供周全的教育。

《大教學法》一書中，康門紐斯總結了前人的研究，綜合了自己的理論基礎，它不僅僅是論述改革教學方法的著作，也闡明了要把一切事物教給一切人類，在此也可以印證康門紐斯所倡導的普及教育。《大教學法》的正文總共分成三十三章，筆者將三十三章的內容依照性質約略分成七個部分，其中第一個部分從第一章到第九章，概述了人生和教育的目的，與教育在人發展中的作用；第二個部分從第十章到第十四章，說明改革舊教育的必要性與可能性，與設立新學校的基本原則；第三個部分從第十五章到第十九章，闡述了教學理論，提出教與學的一般原則；第四個部分從第二十章到第二十五章，分述了各科的教學方法；第五個部分是第二十六章，論述學校的紀律；第六個部分從第二十七章到第三十二章，制定了統一的學校制度以及各級學校的基本方案；第七個部分也是最後一章，敘述了康門紐斯實現他的教育理想應具備的條件。以下將《大教學法》的七大部分做一總述與整理：

(一)《大教學法》第一部分：

這個部分從第一章到第九章，內容概述了人生和教育的目的，與教育在人發展中的作用，這是《大教學法》首先論述的問題。康門紐斯依據基督教的《聖經》提出了人生和教育的目的，他認為人的終極目標在今生之外，他將每個人的生活分成三個階段：

- 1.第一階段是在母親的子宮裡，此時生命是簡單的，動作與感覺都才剛開始萌芽，目的是把胚胎變成靈魂合適的住所及工具，透過誕生進入到第二階段。
- 2.第二階段是在世上，此階段我們有生活、有動作、有感覺、有智性的因子，世間的生活也只是永生的預備期，目的是使靈魂利用身體作為中介，去為未來的生活做預備、形成永生所需要的理性的靈魂，最後透過死亡與復活進入到第三階段。

3.第三階段即是天堂，每個人經過前兩個階段發展至此都已經是非常完善，一切成就都能登峰造極，到了第三階段，人便永遠留在那裏永不變動，享受另一種更好的生活。

由此可見，人的最後目標是與上帝共享永恆的幸福，在幸福之前，今生必須要能：

- 1 熟悉萬物(博學)：包括一切事物、語文和藝術的知識。
- 2.具有管束萬物與自己的能力(德行與恰當的道德)：包括外表的禮儀及動作舉止。
- 3.使自己與萬物均歸於萬有之源的上帝(宗教或虔信)：內心的崇拜，藉此皈依神聖的上帝。

人類的一切優點完全表現在這三個面向中，因為只有它們才是今生與來生的基礎。但這些面向，也不是與生俱來就擁有的，只有透過適當的教育之後才能取得。再則，康門紐斯認為，人是上帝的形象，而上帝是全知的，所以，全知的形象也應當反映在人身上，愚蠢的人要接受教育，好使他們擺脫本性中的愚蠢；聰明的人更須接受教育，以免被無益的、有害的思想左右；透過學習活動，能讓每個人都擁有智慧，而這些學習活動應該越早實施越好，他說：「假如要使虔信在每個人的心裡生根，那就應在他年紀還輕的時候灌輸；假如我們希望每個人有德行，那就應在他的少年時期訓練他；假如我們希望每個人在追求智慧的路上有很大的進展，那就應在嬰兒時期開始儲備他的能力」。而這些學習活動的學習，應該設立一個能讓學習者，也就是一切青年男女皆能共同接受教育的學校。⁴¹

(二)《大教學法》第二部分：

這個部分從第十章到第十四章，內容說明改革舊教育的必要性與可能性，及設立新學校的基本原則。在學校裡面，人人都應該學到關於人的一切事項，透過

⁴¹ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 1-44。

學校的教育，讓人發展並擁有學問、德行和虔信。他並認為，在當時並未有一所完善的學校，他批評當時的學校制度，往往將只要一年工夫就能精通的事，卻花了五年、十年甚至更多的時間去學習，例如：拉丁語的學習。康門紐斯積極想要改變以往的舊教育，他所希冀理想的教育內容是：

1. 一切青年都能受到教育。
2. 學習的人都可以學到一切能使人變得有智慧、有德行、能虔誠的科目。
3. 教育是生活的預備，能在成年之前完成。
4. 實施教育的時候不用鞭笞與處罰，也無須強迫，教育活動實施時盡量溫和、盡量自然。
5. 學生親自鑽研事物的根源，達到確切理解和學以致用的目的。
6. 教學過程是輕鬆的，教師同時可以教幾百個學生，提倡大班教學。

想要改良舊教育，必須依循萬物自然嚴謹的秩序，將教學的時間、科目和方法加以安排，過程自然和諧，再結合理想的教育內容方可達成。在教與學的方法，也應當以自然的秩序為借鑒，當要將一切事物教給一切人們時，秩序是唯一最高的指導原則。⁴²

(三)《大教學法》第三部分：

這一部分分成兩個大方向來說明，第一個方向是從第十五章到第十九章，內容闡述其教學理論，提出教與學的一般原則。在提出其教學理論之前，他用了一整章的篇幅來述說延長生命的基礎：一個人所享有的生命不論長短，都是足以供他為永生做準備，若是無法完成準備，則一定是要怪罪我們自己，浪費了我們自己的生命，一方面是因為我們沒有照顧他，另一方面則是因為我們把生命消磨在沒有價值的目標上了。為了延長生命，康門紐斯提出兩個方法來補救：

⁴² 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 45-77。

1. 要自我當心避免身體受到疾病與意外的侵襲：因為身體是靈魂住的地方，一旦身體毀壞了，靈魂便得離開。
2. 把我們的心靈放在能夠獲得一切知識的環境裡：身體不僅是靈魂的住所，且也是靈魂的工具，藉由身體，靈魂才能聽見、看見、說話、做事，沒有身體靈魂無法完成任何事。

第二個方向是從第十六章到第十九章，內容提出的是教與學的原則，他提到：教導的方法和訓練才智的藝術要奠定在堅實的基礎上，而這堅實的基礎必須符合自然的步驟，遵循自然的方法，亦用大自然中鳥兒的孵化、園丁和建築家來說明教育青年的教育家也應該採取自然的方式，才能得到可靠與準確的進步。在這些篇幅中，內容提到教育者要如何確切達到教學目標的方法，而這些方法要如何使用才能適合學生的心靈，才能讓學生學習過程可以輕鬆與容易。⁴³

(四)《大教學法》第四部分：

這部分從第二十章到第二十五章，這幾章的內容，分別敘述了各科的教學方法；第二十章主要說明科學的教學法：他要學習科學的青年遵守四項規定，即：

- 1.保持心眼的純潔：不被懶惰、無益與空虛占用心靈，假如青年人不去從事沒有價值的事情，或經過訓練而去喜愛有價值和有用的事物，心靈不會充滿無意義的事物。
- 2.使目標接近他的心眼：凡事要教授給青年人的事物，必須是真實的事物，而不是虛無的影子。
- 3.必須注意：在知識與文字之前應該先使感官實際去接觸，而透過感官領會之後，才能加深學生的記憶。
- 4.依照合適的方法取領會一切事物：如果實際物品無法放到學生面前以供學

⁴³ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 79-152。

習，便可以利用物品的模型或者是圖片。⁴⁴

在其中，康門紐斯不僅說明學生學習科學時重要的觀念，也提出了教師教授科學時有用的規則與方法：

1. 凡事應該知道的就必須要教：教師應該謹慎選擇教授內容，務必將該讓學生知道的知識傳授下去。
2. 凡是所教的都應該在日常生活當中可以應用並有一定用途的：教授的知識應該取材於身邊的事物，也應該讓學生知道了解它對生活是有用處的。
3. 直接教授知識內容：在教授知識時應該避免隱喻或誇示。
4. 依據事物的性質或起源開始教授：教師的教學方法應該根據自然的方法，教授內容的順序應該不可顛倒或混亂。
5. 學習事物時，應從一般原則開始解釋：從事物的大概輪廓開始介紹，才慢慢從各部分或細節來仔細探討。
6. 事物的每個細節都必須學習：每個細節都有其關聯性，認識事物必須將每個細節都顧及到，才不至於讓知識有所偏漏，才能得到完整的知識。
7. 一次只教授一件事物：心靈無法在同時間接受兩種事物，若硬是將兩種事物一起教授，則學習成效將大打折扣。
8. 不能中途放棄學習：在一門學科當中，若還沒融會貫通之前，應該反覆學習、加強教學，直到得到預期結果為止。
9. 事物的各細節明白劃分，學生依序學習：各部位劃分之後，學生可以確實了解所學知識，以及學習進度與成果。⁴⁵

第二十一章說明藝術的教學法：藝術所要追尋的即是找出一種方法，能讓青

⁴⁴ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 153-161。

⁴⁵ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 158-161。

年人實際應用自然的力量。在學生受到的指導，應該要知道如何去運用他的材料，當他在操作時，應該要得到指導，即使發生失誤了也能及時導正，學生也應該常常操作以熟練。

第二十二章說明語文的教學法：人們學習語文只是因為它是一種工具，藉由語文可以讓我們獲得知識，並能將得到的知識傳授給別人。而語文的學習，應學習必須的語言即可，以免浪費太多可以用來獲得實用知識的時間。語文的學習應該和事物的學習聯繫起來，兩者並存、相輔相成。每一種語言都應該分別學習，而不能同時兩種語言共學，否則容易混淆。

第二十三章為道德教育的方法：因為智慧的學習讓人心得到穩定，即所謂的道德與虔信。他認為每一個青年都必須培養道德，無一例外，道德形成培養時期，應先培養主要的德行，例如：持重、節制、堅忍與正直。因為孩子喜歡去模仿他們所看到的一切，不管是好是壞皆會模仿，當父母或導師是有道德的，具有好的德行，這對青年人道德的正確訓練是有幫助的。但因為我們的天性是腐敗的，所以邪惡容易靠近我們，我們必須小心的防備一切腐敗的根源，懶惰也應該加以防備。

第二十四章為灌輸虔信的方法：康門紐斯認為基督是天地之間一切至善的頂點，是人們的信仰、人們的愛、人們的希望與人們得救的唯一創始者和保護者。他也提出方法使基督教的青年能有能力皈依萬物之始與終的上帝。

第二十五章的內容提到若想按照基督教的法則去改良學校，成為真正的基督教學校，學校應當排除異教徒所寫的书籍。真正的教會和真正崇拜上帝的人可以從《聖經》得到神的智慧，它勝過一切塵世的知識。⁴⁶

(五)《大教學法》第五部分：

這部分主要闡述第二十六章的內容，主要論述學校的紀律，他認為教師應當以身作則，把自己當成是一個活生生的榜樣，讓學生知道他們應該仿效的行為規

⁴⁶ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 153-215。

範。在此期間，教師可以提出忠告，可以勸導，亦能譴責，但應該確切的表明一切只為了要建立學生的品行，要讓學生明白這一點，否則他會輕視一切紀律而存心反對。但假如有些人沒有受到溫和的方法的影響，教師就必須求助比較粗暴的方法，但使用此種極端的方法時必須格外當心，千萬不可以濫用。等到用盡一切方法之後，才能宣布該位學生不堪造就，而不能輕易下論斷。⁴⁷

(六)《大教學法》第六部分：

這部分從第二十七章到第三十二章，康門紐斯在這一部分論述了學校制度以及提出各級學校的論點，在第二十七章中，他提出了全面的學校制度，並將各級學校學習的時程規劃出來，依序學習至涉獵人類全部的知識為止，當我們離開學校之後，就能擁有真實的學問、真實的道德和真實的虔信。學習要從嬰兒期開始，一直繼續到成年，期間共二十四年，規劃分成四個階段：嬰兒期、兒童期、少年期和青年期，每期都分派到六年的時間。這四個階段的學校，不是要研究不同的學科，而是以不同的方法來學習同樣的學科，按照學生的年齡和已有的知識循序漸進的教導。康門紐斯所規劃的學校制度，提出六年為一個階段的學制，全民皆接受教育，不分貧富、貴賤、性別及國籍。他所規劃的學制如下：

1. 初生到六歲(春天)：此一階段的教育取名為母親學校(Mother-knee School)，此階段需在每一個家庭中完成，主要由母親負責，以發展幼兒的感官能力和生活教育為主體。家庭教育所展現的愛及安全，是健全孩童身心最重要的護身符。⁴⁸
2. 六歲到十二歲(夏天)：此一階段的教育取名為母語學校(Vernacular School)，此階段設於村莊，每一年分為一級，共有六個年級，主要以「母語」為教學用語，學習內容有讀、寫、算、歌唱、歷史、地理、天文等實用知識為主要內容。
3. 十二歲到十八歲(秋天)：此一階段的教育取名為拉丁學校(Gymnasium or

⁴⁷ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 217-221。

⁴⁸ 林玉體，《西洋教育史》(臺北市：三民，2005)，頁 289。

Latin School)，此階段設於城市中，在這六年當中，學生們會學習德文、拉丁文、希臘文、希伯來文，除此之外，還需修習數學和物理學。⁴⁹拉丁學校重視古文教學及培養判斷力與成熟的見解為方針，並以將來進入教會或政府服務而準備。

4. 十八歲到二十四歲(冬天)：此一階段的教育取名為大學(University)，此階段設於國都所在，是知識收穫的季節，以改善人生、增進社會福祉，厚植國力，促進世界和平為目的。⁵⁰

康門紐斯是歷史上第一個提出完整學制的人，他明確提出一個從學前教育到大學的完整學制，並規定了各級學校的課程內容。雖然當時有些國家有初等、中等、高等教育之分，但三者之間毫無關聯性，沒有形成完整的學校教育制度。但康門紐斯所提出來的學制，各年級間任務明確，並能互相銜接，而這四階段的學習不是要學生去研究不同的科目，而是要運用不同方法來研究相同科目。

第二十八章所論述的是母育學校，是為嬰兒期所設立的學校，在母育學校裡，我們必須把一個人在人生旅途中所應當具備的全部知識的種子播種到孩子身上。但在母育學校中，要訂定出一張學習的時間表或規定每年、每月、每日要做多少工作，這是不太可能的事，因為在母育學校裡，主要教授者—父母親有家務必須要照料，無法像專門教導青年的教師一樣能全心並有系統地傳授知識；另每個兒童的發展速度與可教性不一，其中細節的拿捏就必須由父母去斟酌辦理。在這兩個限制之下，康門紐斯也提出了因應的對策：1.提供父母或褓姆一本手冊，將應盡責任與內容逐條提出，也將兒童應學習的各種學科加以描述，並指出教導每一種學科的最適當的時機。2.對嬰兒期的兒童進行教育，主要的媒介應該是感官知覺，如果可以將要介紹的各種物品的圖像或實物放到孩童跟前，如此可以在兒童的心靈上留下一個深刻的印象，幫助兒童的學習。

第二十九章所論述的是國語學校，是為兒童期所設置的學校，而它的目的與

⁴⁹ 徐宗林、周愚文合著，《教育史》(臺北市：五南，1997)，頁 352。

⁵⁰ 林玉體，《西洋教育史》(臺北市：師大書苑，1999)，頁 280。

目標是將終生有用的事物教給六歲到十二歲的青年。包括要能讀懂國語並按照文法寫作、數學、音樂、學習道德、經濟、政治與學習世界的通史等等，這種種學科若能在國語學校得到很好的學習，當學生開始接觸拉丁語或從事農業、商業或其他職業時就不至於遇到太生疏的窘境。在國語學校裡，康門紐斯提出應該要在校度過六年，這六年中應分成六班，最好能每班都擁有一間教室，以免互相干擾，且在每個班級裡面，應備妥該班適合學習的書籍。這些適合各班所使用的書籍，應當有六冊，它們的區別不應是內容所含的教材，應當是提示教材的方法。又因為兒童是喜歡新奇與幽默的，所以教導應常常與娛樂結合，使他們樂於學習。

第三十章所論述的是拉丁語學校，一般認為若學生想得到一種比較高深程度的教育，應當是進拉丁語學校，但是在康門紐斯所提出的學校體系卻不如此認為，他建議在可能的範圍之內，每個人都應該一起受教育，讓同儕之間能互相激勵、互相敦促。而在此的拉丁語學校也不應只限定富人、貴族或官吏的子弟才能入學，且要經過國語學校的學習之後，才能進拉丁語學校學習，因為國語可以為學習拉丁語做基礎。在拉丁語學校的這六年課程當中，分別應學習的內容與順序為：

- 1.文法班。
- 2.自然哲學班。
- 3.數學班。
- 4.倫理學班。
- 5.辯證術班。
- 6.修辭學班。⁵¹

完成此階段全部課程的青年，都應當受到一般所說的七藝(seven liberal arts)的一種訓練，也就是成為：

⁵¹ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 242-243。

1. 文法家，精通拉丁語與國語，充分熟悉希臘語與希伯來語。
2. 辯證家，精於下定義，找出區別，辯難問題，解決問題。
3. 修辭學家或演說家，善於談論任何假定的問題。
4. 算術家，可實際運用於日常生活上，並可敏銳智性。
5. 幾何學家，可實際運用於日常生活上，並可敏銳智性。
6. 音樂家，實際和理論的應用。
7. 天文學家，熟悉天文學的基礎。

以上是一個哲學博士所應該具備的知識，但是康門紐斯對學生所要求的目標更高，除了這七藝的內容，他們還需學習到：

8. 物理學家，知道地球的組成、元素力量、動物種類、植物與礦物、人體構造，並希望能夠應用到人生活上的各種用途，所以此一分類下也包括了一部分的醫學、農學與其他技藝。
9. 地理學家，熟悉地球的外形，知道海洋、海中島嶼、江河及各個王國。
10. 年代學家，能追溯各個世紀的歷程。
11. 歷史學家，熟悉人類各主要帝國的歷史和教會的歷史，並知道各種族和人類的各種習慣與命運。
12. 道德家，能夠分清各種德行與邪惡，並能追隨德行，避免邪惡。
13. 神學家，除了懂得他們信仰的原則外，還能從《聖經》上去證明這些原則。⁵²

康門紐斯希望學生學完之後，對於以上十三點能夠有一個基礎，能做為以後繼續接受高深教育的預備。

⁵² 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 241-242。

第三十一章所論述的是大學，任何科學或學科的完全訓練是在大學階段。在大學中，課程應該是普遍的，應有學習人類知識每一個部門的準備，所用的方法應該容易又徹底，使每個人都得到一種健全的教育，在讀完大學課程之後，成績良好才能給以榮譽的地位。為了使學習的進展輕易而有成就，只有經過選擇的智者、人類中的菁英，才去學習；剩餘的人最好把它們分配到比較合適的職業上。所以，從拉丁語學校畢業的學生應該舉行一種公開的考試，根據考試的結果來決定進大學學習或從事合適的職業。若是發現天分特別優良的學生，他們應該各科都深入研究，以培養「百科全書式知識」的人。最後，大學每年應該由國王或國家任命的委員們透過考問的方式測驗，通過者便應當得到公開的認可，授以博士或碩士學位。

康門紐斯也期望學者們可以一起工作，為科學打下基礎，把智慧的光輝散播到全人類，並以新的有用的發明為人類謀福利，但要完成這件事一個人的力量是不足的，一代來經營也不夠，所以必須要許多人一起來工作，將前人的研究做為一個研究的起點慢慢擴大。

第三十二章裡提到教導的普遍和完善的秩序，他提到若他所提出的教學方法可以正確的組織，與舊的教學方法比較起來就可以得到多種好處：

- 1.教師可以教較多的學生。
- 2.學生可以得到比較徹底的教導。
- 3.教導可以進行的比較細緻、比較愉快。
- 4.這種教學方法對於比較愚蠢、程度落後的學生同樣有效。
- 5.教師不用自選教材，此種教學方法已將內容及工具設計完善，教師只需將它灌輸給學生即可。⁵³

(七)《大教學法》第七部分：

⁵³ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 223-261。

這部分是《大教學法》的最後一章，也就是第三十三章，內容敘述了康門紐斯實現他的教育理想應具備的條件，他認為當時的學校制度沒有章法，雖然有人曾經嘗試想要扭轉頹勢，但是終究無法成功。他也苦勸兒童的父母、教師、有學問的人、學者們、神學家們甚至官吏與帝王，要以教育學童為優先，為教育做最大努力而不去計較得失，因為教會與國家的改良與興衰，全在於國家的青年是否得到合適的教導，務使一切青年得到普遍的教育，讓悟性得到發展。⁵⁴

二、康門紐斯《大教學法》中的教師圖像

康門紐斯在《大教學法》的第一章就闡明人是造物中最崇高、最完善美好的，人生而平等，每個人都必須接受教育。但在他之前的教育家或者思想家則認為接受教育的機會，應該是給人群中少部分的人。這種觀念的改變，很多是建立在大環境的歷史背景、基督教的發展和文藝復興運動的興起。康門紐斯指的每個人，是不論男女、貧富，也不管住在鄉村或都市裡，只要是人，都應送入學校學習，因為在這個世界上找不出一個人他的智性孱弱到無法用教育來改造，以此來對照現今的教育改革，豐盛的教育改革的果實是誰嘗到？教師應公平的對待每一個孩子，使每個孩子都能有公平受教的機會，而不能將其晾在教室一角。要實現教育公平不是件容易的事，就如教育的城鄉差距，首先遇到的問題即是必須要負擔巨大的教育成本，這對國家和社會而言都是一筆龐大的開支。既然，在環境與國家政策或許無法給每個人有個公平的學習機會，或許只能透過在課堂裡，讓教師發揮教育公平的原則，讓每個孩子有個公平出發的起跑點，這與我們教育改革的目標—將每一個孩子帶上來的原則不謀而合。本文試圖從教師的角度來闡釋《大教學法》，並嘗試從教師的教育理念及教師的專業精神來描繪出康門紐斯在《大教學法》中的教師圖像。

(一)教師的教育理念

⁵⁴ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 263-270。

教育理念就是人們對教育事物的判斷和看法，也是教育者自己對教學的堅持、動力來源與希望達成的目標。教育理念是深植於教育者的內心，具有根本性和堅定性，並願意為了實現此教育理念而採取一些實際的行動。當一位教育者擁有清楚的教育理念時，教育理念就猶如一盞明燈，指引著教育者前進的方向，且也能清楚的並有系統的去思考和構思如何達成他的教育目標。教育理念不僅能支持著教育者，亦能隨時提供教育者一種源源不絕的動力來源。

1. 人需要受教育：

康門紐斯提出教育的目的在於改造人性，讓人透過教育成為真正的人。因人是神的形象，人受教育是為了永生做準備，也是為了神工作，所以必須透過教育，經過教育之後，才能傳達神的旨意。康門紐斯也提出一些例證來告訴我們：

凡是從小被野獸擄走，在野獸群中長大的人，他們的智力都沒有超過野獸的水準，如果不是重新回到了人類的社會，他們的能力也不會超過野獸所能的。⁵⁵

所以凡是生而為人的，都有受教育的必要，因為既然是人，就不應該成為無理性的獸類。

2. 人是可教的，且教導應循序漸進：

康門紐斯認為，人都是可教的，因為學問、德行、虔信的種子自然的存在在每一個人的身上，⁵⁶只要有好的引導，都可以使其作用。他說，「人人都應該受到一個周全的教育」，這種教育並不單單指學科的學習，其真正目的在於透過學校的學習活動，幫助人成為一個完整、真正的人。另外，他主張教育的對象應該是一切青年男女、不應該分富貴貧賤，不僅有錢有勢的人家子女應該進學校，一

⁵⁵ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 29。

⁵⁶ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 60-61。

切城鎮鄉村的男女兒童也應該進學校。他認為人具有感知覺，有強烈的求知慾，而人的社會又能形成一種道德的和諧，在人一出生就時時刻刻影響著個體。所以，他認為每個人都是可教的，世上找不出一個人的智性孱弱到不能用教育去改進的地步。只要教師能夠循序漸進，謹慎指導，絕對不可以對他們失去耐心，不論學生智力高低，都能透過教育來達成基本能力，康門紐斯認為教師應該正確、公平的看待每個學生。另，教學前的教學引導亦是重點，教師在向學生傳授知識之前，應該用一切可能的方法把學生們的求知欲望激發出來，教授知識時，教學方法也應適合學生的程度，在學生適當發展時給予學生適當的內容，即所謂的「適齡學習」，只要方法適切，皆不會有難以接受教育的學生。

康門紐斯認為教育是生活的預備，實施教育的時候不用鞭笞、不須嚴酷或強迫，盡量以溫和輕快與自然的方法完成。每天的課堂教學只有四個小時，一位教師可以同時教幾百個學生，也就是我們所說的「大班教學」，但教師辛苦的程度會降低；因為「大班教學」緣故，學生的才智與學習狀況都不同，因此，他還建議教師：假若發現某個學生比其他學生聰明、學習能力較佳的，可以去幫助一些能力較弱的學生；若某個學生對自己的自制能力較佳，也可以請他去監視並幫忙管束品格較差的學生。⁵⁷如此一來，教師的負擔就能稍微減輕，也能多些時間準備其他的教學活動內容。

3. 教育的目的應該長遠：

康門紐斯用永生來說明人的終極目標，在世上的學習活動都只是為了永生做準備。他認為一切生而為人的，生來都有一個相同的目的，就是他們要成為人，就是理性的動物，要成為萬物的主宰及其造物主的形象，要能夠利用此生，適當地吸取智慧、德行及虔信之後，好好的預備來生。所以這種觀念套用在教育的目的上，應將教育定位是長遠的發展，而不是將教育目的功利化，如要求考試成績

⁵⁷ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 57-67。

來做為教育目的。而將教育視為長遠事業，表示教育不再只是某一特定年齡的活動，而是朝著整個社會及個人終身發展的目標前進。

4. 學習以道德先於學問：

康門紐斯在《大教學法》中提出：

虔信與道德是教育的兩個最重要的因素，可是最被忽略。⁵⁸

在當時所有學校中，甚至是最高層級培育人類文化的大學裡，這種科目只佔一個從屬、附屬的地位，並因為學校裡從來沒有人想到過「道德生活」，只專注於追求智力的進步的狀況之下，因此學校培養不出合乎德行的人，培養出的只是一種虛偽和虛榮的道德外表。學校花太多時間在知識的培育，錯誤的培育方法，浪費了時間與精力，也犧牲了學生道德生活的培養。當兒童或較大的孩子開始受教時，要先進行道德教育，因為他們如果學會了支配自己的感情，就會更適合接受其他的教育內容。⁵⁹

(二)教師的專業精神

現代社會中為人師表的工作，應該是一種高度分工社會中的專業。而專業通常是指從業者具有卓越的知識和能力，他們對知識和能力的運用，關係著別人的生死或利害，例如醫生、律師…，如果他們的知識和能力不夠，當事人立即受到影響，而且，專業人士是不計報酬、也不應問貧富與階級，提供給當事人最合適的品質，完全的奉獻自身能力。依據賈馥茗教授的看法，專業的意義，一方面指的是精湛的學識，卓越的能力；而另一方面，則是服務和奉獻。⁶⁰教育的品質是教師素質的反應，沒有好的教師，不會有好的教育，教育專業的品質提高，教育才會有所進步。

⁵⁸ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 52。

⁵⁹ 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 52-53。

⁶⁰ 賈馥茗，《教育概論》(臺北：五南，1993)，頁 154。

談到專業的涵義，在 1948 年全美教育協會(National Educational Association)所列的規準如下：

- 1.應屬高度的心智活動。
- 2.應具特殊的知識領域。
- 3.需有專門的職前訓練(專業教育)。
- 4.需不斷的在職進修。
- 5.應為永久的終身事業。
- 6.應自定其應有之規準。
- 7.應以社會服務為鵠的。
- 8.應有健全的专业組織。⁶¹

而教育學者林清江博士曾提出認為專業，應包括以下三點：

- 1.長期的為教育事業而奉獻，且在生活上和工作上充滿樂趣。
- 2.在教育工作上，認真教學，善用方法，循序漸進，以竟事功。
- 3.注意歷史性參與的文化使命，努力貢獻於教育目的之達成。

根據以上所分析的教師專業內容，將康門紐斯在《大教學法》中所提出有關於教師專業部分的教師圖像，羅列如下：

1. 教師知識

⁶¹ 盧增緒，〈教育人員〉，田培林主編，《教育學新論》(臺北：文景書局，1986)，頁 350。

所謂教師知識是指教師在特定的教育教學情境中解決問題時所具備的科學文化知識，它是教師從事教育教學工作的前提條件。雖然，康門紐斯認為編寫恰當的參考書和設計良好的教學方法，其重要性大過於培養優秀的教師，但是，他也強調教師是必須受過專業的訓練，並知道如何教導他人。他在《大教學法》中提出各科的教學方法，包括科學教學法、藝術教學法和語文教學法，也提出了教與學的原則。順應學生身心發展的教學方法必須從容易到困難、從具體到抽象、從已知到未知、從實例到普遍的原則。一切的教學安排都應該適合學生的能力去發展，並想方設法激起學生的學習欲望，也要教師對自己所要教授的學科的知識與教學方法要有足夠的了解，如此一來，就能使教學變得容易、愉快、省力、與徹底。

2. 熱愛教育、以自身為榜樣

康門紐斯強調全民受教育的重要性，在教育活動中，其中一個重要的角色即是教師，對教師來說，以事業的觀點來看待教育，強於只將教育定位為謀生的職業與工具。除此之外，因為當時的父母多半沒有受過教育，也不知道如何教導孩子，父母無法代理教師一職，；或即便父母親受過教育，由於溺愛、忙於他事或其他因素，也無法專心的教育孩子，所以，教育一事就全落在教師身上，如此一來，教師的態度就非常重要，他必須熱心於工作，並能敬業樂業，當個稱職的教師，也應該體認到：培育兒童的工作是非常神聖的。

康門紐斯把教師比喻成天上的太陽，他說：天上的太陽對於能生長的萬物，它都給予源源不絕的光和熱。教師應當經常把榜樣呈現在學生的面前，而自己就應該是學生的榜樣，若無法成為學生的榜樣，花再多唇舌、用在多心力也都將是白費。當學生需要改正時，教師可以忠告、可以勸告，有時還需要譴責，但當教師運用這些方法時，應該要特別當心，要清楚地讓學生知道動機與出發點，要讓學生了解與信服教師的目的不是要壓抑學生，而是在建立學生的品性。

在論及德育時，在許多可供兒童學習的榜樣之中，他最推崇的就是教師的榜樣作用，他希望學生透過教師榜樣，能對教師有崇拜的心理，進而潛移默化讓學生自然朝著榜樣去學習，自然能符合道德行為規範，他提出品行訓練是用良好的榜樣、溫和的言詞，並且不斷誠懇的關心學生來達成德育的教育。根據以上的論點，我們可以得知康門紐斯極其注重榜樣，「典範學習」的觀念也深植在康門紐斯的教育思想中。⁶²

3. 關愛學生

在《大教學法》的第一章，他就指出人是造物中最崇高、最完善美好的，因此，教師應該時時以孩子的幸福為念，教導他們，使他們在學問、德性與虔信方面有所進步；他要求教師應該與學生建立一個和諧的關係，並應該平等的對待每一位學生。康門紐斯認為：如果教師的態度能溫和、循循善誘，不用粗魯的方法讓學生遠離他，亦能不時稱讚用功的學生，在私下或班上叫到跟前教導學生知識，對待學生家長也能有所尊重，教師若能表現出和善的態度，主動接近學生、愛護學生、關愛學生，學生自然喜歡進學校學習，也能使學生一直保有積極的學習興趣。

除了和善的態度，教師也應該有耐心的等待、引導學生的學習，在初次指派學生工作之前，必須先向學生加以解釋，或教導學生正確的作法，若教師沒有先引導幫助他們，就像幼兒還不會站立時便強迫他行走一樣，所以他提出的論點即是：對於弱者還沒有充分的能力之前，教師應該要有耐心引導和等待。

綜上所述，康門紐斯在《大教學法》中的教師圖像已清晰可見，他的教師圖像可由兩個大項目—教師的教育理念和教師的專業精神來談起，在教育理念部分，研究者提出：

1. 教師需認清人是需要受教育的。

⁶² 傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，《大教學論》(Didactica Magna)(臺北市：五南，1990)，頁 52-164。

2.教師需了解，每個人都是可以教導的，且教導應循序漸進。

3.教育的目的應該長遠發展，而不是短視的功利化。

4.學習應以道德為首，再來談到學問。

而在教師專業精神部分，研究者提出：

1.教師需具備基本的科學文化知識，及運用合適的學習方法，這是教師從事教育教學工作的前提條件。

2.熱愛教育，以自身為榜樣。

3.關愛學生，教師應與學生建立一個和諧的關係，並平等的對待每一位學生。

教師的天職是引導學生向上向善，一切要求與活動，要以學生的需要為依歸；並需結合親師密切的互動，才能展現傳道、授業、解惑的專業層次，這些都是教師本分之事。雖然，康門紐斯離現今已有三百多年，但是他所提出的教育觀點卻多仍適用。

第四章 康門紐斯《大教學法》的教師圖像對我國小學教師的啟示

康門紐斯生活在一個社會動盪、宗教教派對立以及戰火綿延的年代，三十年戰爭讓他流離失所、離鄉背井，一生顛沛流離之下，對教育的關心與付出仍不遺餘力，即使因戰爭讓他對教育所提出見解的手稿一一遭到破壞，但他基於對教育的熱忱，在教育方面開創了前所未有完整的教育學體系，也提出了對學校制度有系統的安排。康門紐斯的《大教學法》，指的是教學的藝術，一種教學有效果又使人教起來感到愉快的藝術，他提出的教學方法想讓教師教學時不會感到煩惱，學生學習時不會感到厭惡，讓學生及教師都能從教與學中得到最大的快樂。在這一章節裡，試圖藉由相關文獻及最主要的著作《大教學法》，勾勒出康門紐斯在《大教學法》中所形塑的教師圖像。

第一節 師資培育法中的理想教師圖像與各國小的教師圖像

一、教師的角色與教師圖像

「教師角色」是指在所處與角色夥伴互動的社會情境中，教師基於他特殊的身分、地位，而被期望及實際表現的行為或特質。故教師角色通常不只代表一個人，而是代表位居社會中教師身分的一群人。在教學歷程中，除了因應師資教育發展之趨勢，著重在「經師」之教學能力外，對於發揮「人師」角色的特質也是不可忽視之一環。

從社會學對教師角色論述之探討，發現了以下四項：

(一)教師角色在社會脈絡中具多維(multi-dimension)影像：

這裡指的多維影像採自「多維空間」的概念，意指影像為多維空間影像，因此，若從不同角度觀看「教師」這個影像，則會有多種不同的面貌。從各個論點來看教師的角色，可發現在社會學中，教師角色的論述相當多元：從功能論觀點來看，教師是社會分工體系之一環，具受雇者、母親、或技術專家之角色；從衝

突或批判觀點，教師似勞工，也是國家或支配階級執行控制之代理人，因此有教師似「有機的知識分子」、「新興的小資產階級」、「意識形態國家機器的代理人」之論述；從微觀或解釋論觀點，則注重教師在教學現場中的角色行為，而有教師似「獨立的技藝匠」之觀點；從批判教學論的觀點來看，教師則是改變社會不正義之「轉化型知識分子」或「文化工作者」。

(二)教師角色牽涉之因素相當廣泛：

角色是指在社會系統的情境裡，互動情境中的社會成員期許於居於某一特定身分或地位者所應表現的行為模式。而依據郭丁癸在《教師圖像－教師社會學研究》中的研究發現：以教師的角色來說，不論是受雇者、母親、技術的專家、勞工、有機的知識分子、新興的小資產階級、意識形態國家機器的代理人、獨立的技藝匠、轉化型知識分子或文化工作者等論述，其實都是依據社會結構、情境或期望來談教師之身分或角色，涉及之因素相當廣泛。

(三)教師角色是模糊而不易界定的：

從社會學理論取向對教師角色的論述並不具一致性，不易明確界定教師角色之內涵或提出教師角色之固定形象，再則，教師所從事的教學工作，本身即具有相當高的不確定性，也因此很難要求所有教師達到相同的角色行為。且教師角色會依據社會結構、思潮發展，而有其他教師相關角色的論點。

(四)教師角色兼具正功能與負功能：

就社會學來說，「教師角色」具功能性，亦可再區分為正向和負向。以「教師似有機的知識份子」為例，就正功能而言，教師的知識份子角色，或多或少能發揮知識或道德的傳遞作用；但就負功能而言，教師卻也可能成為統治階級或霸權文化用來控制人民的代理人，不一定符合社會正義。¹

¹ 郭丁癸，《教師圖像－教師社會學研究》(高雄市：復文，2004)，頁 283-285。

綜上所述，教師角色會根據社會結構的改變而有許多不同的面向，當然也會因教師的表現而出現正向功能或負向功能。

所謂的教師圖像，是指教師的思想、道德、作風、禮儀等素質的綜合外在表現，是廣大學生和家長對具體教師的印象和評論。²在教育上，過去認為教師就是權威，大部分只討論有關學生的問題而不討論教師，教師在眾人的觀念中因為身為典範的關係，在人格上理所當然被要求以更高的標準來衡量，被視為是理想中的人。³在陳雅婷的《從 paulo Freie(意識覺醒)觀論教師圖像》中，他指出：教師應該具備謙讓、愛心、勇氣、容忍、果斷與安全感以及沒有耐心的耐心等特質。教師圖像是外顯行為的展現，會隨著每個人的期待、認知與想像的不同，因而勾勒出不同的教師圖像，且教師圖像也會因時代的變遷與社會大眾對教師的期望而呈現不同的樣貌，亦或是他人內心所期許教師是怎麼樣的人，就會投射出他所認為的教師圖像，不同於教師角色所強調具備的教師特質，所以教師圖像會隨著社會變遷而有所轉換，並有因人而異的特質。⁴

二、師資培育法中理想的教師圖像及國內各國小的教師圖像

(一) 師資培育法中理想的教師圖像

根據我國教育部所頒佈的「師資培育白皮書」中，清楚的擘劃完整師資培育發展藍圖，希望發揮良師引領社會進步的功能，以「培育新時代良師以發展全球最高品質的教育」為願景，以「師道、責任、精緻、永續」為其核心價值。「師資培育白皮書」中亦提到理想的教師圖像，是個能帶著心能、位能、動能的新時代良師，也提到教師須具備的核心能力：

1. 教育愛的「心能」：

此一教師圖像應具備的核心能力為洞察(insight)、關懷(care)和熱情

² 陳宜挺，〈從內容到觀點：《大教學論》中的教師圖像〉，《教育科學論壇》，第 12 期，2007，頁 8。

³ 謝雅如，〈賈馥茗思想中的教師圖像〉，《教育科學期刊》，第 8 卷第 2 期，2009，頁 63。

⁴ 陳雅婷，《從 paulo Freie(意識覺醒)觀論教師圖像》(臺北：國立臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文，2011)，頁 123-125。

(passion)。

2. 專業的「位能」：

此一教師圖像應具備的核心能力為國際觀(international view)、批判思考力(critical thinking)和教育專業力(professional)。

3. 執行力的「動能」：

此一教師圖像應具備的核心能力為創新能力(innovation)、合作能力(cooperation)和實踐智慧(practical wisdom)。⁵

(二) 國內各國小的理想教師圖像

現今有許多學校也依其學校的願景與各校的學校本位為基準，形塑出符合該校的教師圖像，研究者嘗試從臺灣各地區的國民小學隨機挑出來作探討：

1. 台東縣金峰鄉介達國小教師圖像：

介達國小所形塑出的理想教師圖像分為三大部分：(1)傳承、(2)創新、(3)服務。在傳承部分，該校希望教師可以了解當地文化背景，並認同當地文化，進而善用社區資源，推廣其優勢文化，也希望教師能學習當地的族群母語，學唱傳統歌謠和傳統舞蹈，繼而成為傳統文化與技藝的傳習者。在創新部分，希望教師不斷充實自己，以了解世界教育潮流，創新教學技巧，並以引導者、觀察者、協調者的角色，啟發學生創造力，引導學生從不同的角度思考問題，進而解決問題。在服務部分，希望教師主動探索學生的優勢智能，接納學生的個別差異，因材施教，有教無類，發揮學生的潛能；並要教師以身教、境教、言教來做學生的楷模，任勞任怨、竭盡心力的服務，且能經常反省自己的作為，勇於修正自己的言行。⁶

2. 新北市烏來國民中小學教師圖像：

⁵ 教師教育研究中心，〈師資培育白皮書〉，2014年5月11日，
〈<http://ms3.ntcu.edu.tw/teepaper/icp/index.html>〉

⁶ 臺東縣金峰鄉介達國民小學，〈學校願景—教師圖像〉，2014年5月19日，
〈<http://www.jdes.ttct.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=98>〉

烏來國中小的理想教師圖像，教師必須熱愛人、土地與這個世界、熱愛一份實踐的教育工作。希望教師是個(1)基於對生命的愛、責任和理想，想要幫助孩子成長而願意奉獻教育工作的人。(2)認同多元智慧教育理念，並且願意配合學校發展與孩子的成長需求，參與師資培訓課程，並探究相關多元智慧教與學論述基礎的人。(3)擁有活躍的心智，喜愛培養自己多方面的才能，更能虛心學習發展自己的弱勢者。(4)能善解人意同理別人，與夥伴進行合作，願意無私分享，努力成為孩子的典範的人。(5)不分族群而能真正認真去理解「人」的生命發展、對生命本質探索抱持開放和追求的人，成為一位有生命品質的人。(6)理解教育改革的需要，對追求教育多元化發展，懷有熱忱及實踐的勇氣的人。當教師加入這個團隊時，它希望可以對以上有基本的認識與了解，並與團隊共同學習成長，願意改變和發展自己，成為孩子最好的老師。⁷

3.桃園縣錦興國小教師圖像：

桃園縣錦興國小所形塑的教師圖像分成三個目標：(1)專業知能、(2)熱誠、(3)自律。在專業知能部分，希望教師可以持續學習成長，推廣教師證照制度和教師本位進修。在熱誠部分，希望教師可以積極在教育工作，堅持學生第一和有愛心、耐心和信心。在自律方面，希望教師可以信守教育人員信條，抗拒負面影響和具有專業自主的能力。⁸

4.雲林縣古坑鄉山峰國小教師圖像：

雲林縣古坑鄉山峰國小辦理華德福教育實驗計畫，除了作為雲林縣教育多元化的實踐場域，也希望延伸該校轉型優質計畫，並參與山峰社區農村再生計畫的推動，尋求開創出農村偏遠小校轉型教育的新典範，為達上述這些目標，該校需要尋找教育理念契合的工作伙伴，所以提出該校需要的目標教師圖像，以辦理教

⁷ 新北市立烏來國民中小學，〈今日烏來—教師圖像〉，2014年5月19日，〈http://www.wups.ntpc.edu.tw/editor_model/u_editor_v1.asp?id={D756C8E0-A8AE-4F1F-AFBC-119EFBACEE1D}〉

⁸ 桃園縣錦興國民小學，〈辦學理念—理想教師圖像〉，2014年5月19日，〈<http://www.gses.tyc.edu.tw/dov.htm>〉

師甄選。山峰國小所提出的教師圖像有四：(1)基於生命的愛、責任和理想，想要幫助孩子成長而從事教育工作的人。(2)具有愛心、樂觀、感恩、負責的人格特質，能清晰表達、無私分享，且能良好與人相處的人。(3)具備教學自主精神，願意學習華德福等多元的特色教學方法，願意而且能夠自行編纂必要的所有學習教材，願意設計有利於學生學習的課程實驗計畫與教學及班級經營實驗，善盡一個優質教學經營者責任的老師。(4)能理解且願意落實台灣與本縣教育改革的需求，能致力開發各種教學策略實踐教育多元化發展，且願意參與或接受教學觀察或教學評鑑者。⁹

根據以上四所抽樣學校所分別提出的教師圖像中來分析，顯而易見的是各單位所發展出來的教師圖像大不相同，但相同點則是會依該校所需要或依其地理位置所發展出的特色、人文、在地文化作為它基本的教師圖像之一。另在教師圖像內容上亦有其他的共通點，以教師內在特質來說，學校希望教師能無怨無悔、尊重、關心他人、任勞任怨、有竭盡心力的服務態度、有教無類、因材施教、善解人意、同理別人、有愛心、耐心和信心、自律、樂觀、感恩、負責。以教師專業知能來說，學校希望教師能做到**具有正確的教育理念**、與團隊共同學習成長、願意改變和發展自己、持續學習成長、因材施教、有教無類、具有專業自主的能力、富教學熱忱、實踐勇氣、追求卓越、專業與創新、認真教學、並能協助學校推動各種教學策略與教學計畫。

由以上可知，每個學校所賦予的「教師圖像」的內容大方向相同，細節是在於每所學校所重視的發展願景與特色，其所形塑的教師圖像亦隨之而有不同，因此教師一職的圖像會隨著不同的學校、家長、學生、在地文化、不同地區的更改而有所不同。

⁹ 雲林縣古坑鄉山峰國民小學，〈雲林縣古坑鄉山峰國民小學 100 學年度辦理華德福教育實驗計畫自辦教師甄選簡章〉，2014 年 5 月 19 日，〈<http://163.27.206.136/99year/shanfeng.pdf>〉

第二節 《大教學法》中之教師圖像對當前我國小學教師的啟示

自1994年民間發起四一〇教育改造運動開始，政府為也開始調整教育改革步伐，並於同年9月21日，設置教育改革審議委員會，研議我國教育改革方案。兩年後，審慎地研議出《教育改革總諮議報告書》，並於1998年提出《教育改革行動方案》。自從政府大力推行教育改革之後，不管是來自教師、家長甚至是學生，各有其不同的聲音出現；秦屹安在《徘徊在複製與社會轉化之間：教改脈絡下國小教師意識覺醒的條件與可能性》中提到，臺灣在教改之後，出現了三個結構性的矛盾點，即是：

- 一、「快樂學習」與「提升競爭力，不要輸在起跑點」的矛盾。
- 二、「維護教師專業的專業尊重」與「不信任教師專業」的矛盾。
- 三、傳統規訓 vs. 批判開放的教學實踐。

秦屹安認為：教改所提出的政策中，它認為小學的教育應以日常生活的基本知識為主，讓學生快樂的學習，得以適性發展，尤以重視探究反思、創造進取、活潑樂觀、合群互助的學習過程。因此，將多科的授課節數減少變成彈性課程，期待教學過程可以多元多樣的呈現，讓學生快樂的學習。但因教科書的開放，和一綱多本的緣故，無形之中增加了學生的學習壓力。

另一方面，社會上又不斷出現批評學生程度落後的言論，本來因應授課節數而減少的教學內容，各教科書出版商又悄悄的增加了，但在授課節數變少和教學內容增加之後，造成了教學現場的授課壓力，紛紛將彈性課程移作趕課之用。原本要學生快樂學習的美意，在不斷循環的壓力之下，卻變成是教師和學生的噩夢。

由此可見，讓學生快樂學習和讓學生具備競爭力，在臺灣目前的教育環境下，這兩個目標有難以並存的矛盾關係。教師意識到了在教改潮流之下，教學現

場存在著「快樂學習」與「提升競爭力，不要輸在起跑點」的矛盾結構，卻無法有對策來進行改變。有位學者曾說：「快樂學習之前，必須先充實自己的能力；沒有基礎的能力，何來快樂學習？」這句話點出了「快樂學習」與「競爭力」的微妙關係。

再則，有關教師方面，目前國小階段的教學內容，理應走向生活化、多元多樣，並從各式各樣的討論、生活體驗中提供學生反思、批判的機會；但因授課內容多，趕進度的壓力之下，會驅使教師回到過去以上對下的傳統教學模式。惟教育主管當局雖認為教師是推動教育的關鍵，必須尊重和維護教師專業，但，另一方面又處處指稱教師不夠專業或壓抑其專業判斷的表達。¹⁰ 這種情形使得處於在教改之下的教師，在面對社會各界不甚明確的人本期望，產生嚴重焦躁感，再加上社會對傳統教師權威的檢視、教師權威的動搖，更會讓部分教師不知所措。¹¹

臺灣近十幾年以來，相關教育的期刊、研究論文並不少，總結各個有關教育改革之後教師在教學上所面臨的困擾之研究後，當前國小教師所面臨的問題，大致分為以下幾個原因點：

一、家長的助力？阻力？

(一)過去的家長對教師一向極為尊重，隨著時代和社會的改變，家長與教師互動的方式也有所不同；若仍然是停留在過去的觀念裡，認為教師都是對的，無法在教學方法和管教方式上主動與家長多聯繫、溝通，造成親師間無法建立信任感，如此一來，家長不但無法成為教學上的助力，還有可能因此成為阻力。¹²

¹⁰ 秦屹安，《徘徊在複製與社會轉化之間：教改脈絡下國小教師意識覺醒的條件與可能性》(臺北：世新大學社會發展研究所碩士論文，2006)，頁 130-135。

¹¹ 洪莉云，《教改下國小教師人本角色與權威角色衝突研究》(嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004)，頁 112。

¹² 吳佩芳，《國民小學教育人員對教育改革態度之研究》(臺南：國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，2002)，頁 119。

(二)現今家長不僅對教師的教學有意見，對班級的編排與導師的分派也有諸多意見，家長常會為了替孩子安排班級而四處向人打聽，甚至透過家長會之名，直接給予主任或教師壓力，期盼自己的孩子可以在安排在自己屬意的教師班級中，這種干預動作，確實會造成教師的壓力。¹³

(三)家長應該是教師教學與學校校務的協助者，但由於教育改革及教育政策時常變動，導致家長對教改的內容不清楚，產生抗拒或無法適時提出協助。另，教育改革中，提出「帶好每個孩子」和「暢通升學管道」都是針對傳統升學主義所造成的分數迷思，但仍然有些家長無法跳脫升學和文憑的窠臼，對孩子的課業及學業成績顯得異常重視，這與教師在教改中的立場明顯相左。¹⁴

二、行政支援教學？

(一) 多篇研究結果顯示，行政人員對教育改革的態度比國小教師積極，我國教育系統的權威結構具有濃厚的「行政管理主義」，喜歡推動「由上而下」的教育活動。教育改革後，教育行政機關為驗證教育改革成效，教育當局常要求學校須接受評鑑、辦理活動、發展特色，更要求各校先自評，也要求教師及學校呈交各類數據資料。

(二) 除此，在學校正式課程之外，還必須完成其他的教育活動，在整年度的課程計畫中，需融入例如：反毒教育、家庭教育、生命教育、性別平等教育…等等。教師不僅要在正式課程中抽出時間教導上述內容，又必須疲於奔命的整理檔案資料，額外製作成果報告或照片來呈現，無形之中加重了導師的負擔，既耗費時間和力氣，又過於形式。但行政要教師配合事項，教師即便有意見也不敢正面爭執對抗，老師好像是被安排的一群。久而久之，在教學時間不足與行政壓力之下，難保對這些教育內容不會抱持著「上有政策，下有對策」的態度，也容易造成學校意見紛歧，甚至形成行政與教師的對立。原本是一

¹³ 洪小媚，《在教育改革中教師專業自主與校長權力之扞格》(嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004)，頁 91-92。

¹⁴ 吳佩芳，《國民小學教育人員對教育改革態度之研究》(臺南：國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，2002)，頁 118。

個立意良善的教育活動，或許這些教育活動多少可以對現今的社會亂象注入一股清流，但壓力之下，這些課程對學生的教育功能是否奏效，還有待商榷。

(三) 在所謂的教育系統實施權威式的管理之下，基層教師僅能服從命令，較無法發表自己的看法，校長的威權在學校中仍確實存在，或許會因此難以建構出一個和諧融洽的教育團隊。倘若當課程改革的推行，學校校長是以一位引導者或溝通者的角色來領導，建立學校內部共識，使全體教職員能團結合作，塑造校園和諧的氛圍，讓教師在一個有歸屬感、有向心力的環境下完成教學工作。¹⁵

三、教師是知識的傳授者？

(一) 在呂崇銘、呂適仲的研究發現，中部地區國小教師在教學工作環境，確實存在著工作壓力，又以工作負荷及學生行為二者，壓力感受程度最高，可見教學工作並非只是完成課程綱要規定之進度，更要兼顧教學所延伸之附加工作，如特殊學童行為輔導、協助辦理行政業務、維持良好親師互動及參加專業知能進修等。¹⁶ 在工作負荷方面，就如同許禎元在〈教師兼任導護工作與適法性析論——1993年教改實施後的觀察〉中所提到的：

教師除了日常教學及批改作業外，還要兼任班級導師、午餐指導及擔任行政業務，經年扮演著教書、職員、褓姆、心理輔導、交通導護、收費員、警衛、清潔工、選務人員、政令宣導的勞務角色，教師被迫三頭六臂。中、小學教師兼任行政勞務，勢必犧牲專業教學，久而久之，甚至以行政庶務為本職，而以教學帶班為副業。¹⁷

當教師不再只是知識的傳授者，而是協調者、督導者，那麼，協助教師找到調適壓力的方式，就非常重要。

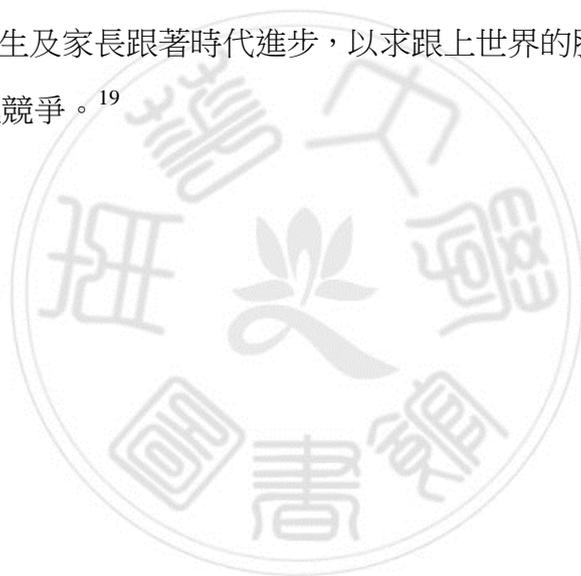
¹⁵ 王國原，《國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究》(嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2002)，頁 64。

¹⁶ 呂崇銘、呂適仲，〈台灣中部地區國小教師工作壓力、休閒需求與健康認知之相關性研究〉，《運動休閒餐旅研究》，第 4 卷第 4 期，2009，頁 64。

¹⁷ 許禎元，〈教師兼任導護工作與適法性析論——1993 年教改實施後的觀察〉，《學校行政雙月刊》，第 32 期，2004，頁 117-118。

(二)各行各業的人員都有可能發生職業倦怠的現象，教師在面對教學或行政工作時，如果無法適時調適自己的壓力，就會發生職業倦怠。根據黃開義、白允芸、孫榮廷、張進煌在〈國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係〉一文中指出，教師因為對於工作情境無法控制或長期處在過度負荷的工作環境下，以致在心理或生理疲憊的狀態下，無法有效的調適身心狀態，產生不安、挫折，因此對於其服務的對象採取消極的態度。¹⁸

在這多元的社會教師除了要傳道、授業、解惑之外，還要面對日益複雜的人際關係、家長與教師間親師的溝通、學生的管教及身心輔導問題、以及學校行政所交辦的各項事務等，工作內容十分繁雜，教師除了自己要適應這個大環境的改變，又要教育學生及家長跟著時代進步，以求跟上世界的脈動，因應二十一世紀所面臨的國際化競爭。¹⁹



¹⁸ 黃開義、白允芸、孫榮廷、張進煌，〈國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係〉，《國立勤益科技大學管理學術研討會》，2009，頁 561。

¹⁹ 莊鎧溫、王怡婷，〈嘉義縣國小教師工作壓力與身心健康之研究〉，《屏東教大體育》，第 14 期，2011，頁 216。

第五章 結論與建議

本研究從康門紐斯的生平、思想淵源和教育思想來探討現今的教育改革，希望能激起一些火花，讓所有現職的、或有興趣去從事教職的人有一個能夠參考努力的方向與目標。本章將提出康門紐斯在《大教學法》中的教師圖像，與當今教育改革對國小教師的問題與討論，試著提供一個讓教育工作者在忙、茫、盲的教育工作中，找到一個可以調整或重新出發的方向。

第一節 研究發現

教育乃國家百年大計，教師則是推動學校教育的工作者，而教師的培養及養成過程並不容易，有著豐富教學經驗的教師，更是國民教育最大的助力，但如果教師因為工作壓力所造成的沮喪及挫折感而影響教學品質，無法以最佳的身心狀況從事教育工作，甚至提前申請退休，將無法發揮教育最大效能，對國民教育的推展與深耕而言是莫大的損失。研究者本身即是一位教育工作者，在教育現場中的壓力，不論是自身、或是同事經驗，當然或多或少也遇過，如何調適、排除自己的壓力，調整自我想法就顯得非常重要。本節就依教育改革之後教師在教學上所面臨的外在壓力與內在因素，來與康門紐斯在《大教學法》中的教師圖像作聯結，嘗試提出可以讓教師有個重新思考和調整方向的目標。

一、外在壓力：

每個家長都希望「望子成龍，望女成鳳」，所以家長在教育上的積極作為，也是可以理解的。現今社會的轉變，人與人之間的互動模式已不再像以前封閉的社會；少子化的現象後，每個孩子都是家長心頭的一塊肉，管教方式也不再是打罵與放任；因此，家長與學校教師的互動關係，必須靠雙方的努力，達到互助互信的關係。在康門紐斯的《大教學法》中的教師圖像也提到一「關愛學生」，透過與學生的互動，深入了解學生所面臨的困難，並能及時提供協助，如此，學生對教師的信任度提升，增進師生關係更加融洽，在學習方面也能讓學生無後顧之

憂，全心投入課業的學習。

再則，在現今課業至上、分數為大和安親、補習班林立的教育環境中，可以想見家長對孩子課業成績的要求，每次的成績考查成績公布之後，總是幾家歡樂幾家愁。在康門紐斯的《大教學法》中的教師圖像提到—「學習以道德先於學問」、「教育的目的應是長遠發展」兩項，在學習的過程中，「教人」是比「教書」還重要的工作，教師應以道德教育為首，人格的陶冶先於知識的傳授，學生要先學習支配自己的感情，在學問的學習上就會更加的事半功倍。而學校中的評量活動，只是提供教師與學生一個檢視教學和學習成果的工具，應該注重的是學生「帶得走」的能力，而不是帶不走的成績；要學生透過學習，吸取智慧和養成品格，不以考試成績為首要目標，摒棄功利化的教育目的。

二、內在因素：

當教育活動是「由上而下」的時候，教師往往是被安排的一群，教育活動內容的與日俱增，教師在時間與壓力之下，教學的品質可想而知。在康門紐斯的《大教學法》中的教師圖像提到—「人是需要受教育的」，且「人是可教的，教導應循序漸進」。在康門紐斯的教育思想中，每個人都必須接受教育，學習也應該於幼小時就開始，只有受過適當教育之後，人才能成為一個人。在教學過程中，教師應循管道透過進修和學習「教師知識」，提升教師自我專業素質與教學品質，時時充實基本的科學文化知識，探尋最合宜的、順應學生身心發展的教學方法，這是教師從事教育教學工作的前提條件。「熱心教育，以自身為榜樣」，將孩子的學習與幸福放在心頭，讓他們能夠在學問、德性與虔信方面得到合宜的發展；教師應以教育事業的觀點來看待教育，當個稱職的教師，並以自身為榜樣，體認培育兒童的工作是非常神聖的。

第二節 未來研究與建議

一、對教學工作者的建議：

本研究從康門紐斯生長的大環境談起，從文藝復興時期到宗教改革，從唯實理論到啟蒙運動，各個時期都交互影響著康門紐斯的思想，也因為他一生顛沛流離的生活，造就他對教育工作的堅持與努力。當時，在各時期的教育方向與內容，都隨著社會的演變而有所不同，當教育內容與社會現象脫節後，教育學家們紛紛興起一連串的改革；反觀國內的教育改革活動，亦是因人們生活型態的改變、社會環境的異動，而讓學者專家興起改革的念頭。各種教育改革百家爭鳴、有利有弊，或許在大環境之下，目前暫時無法去改變教育改革的作法，但這些該填補的缺失，身為最基層的教師卻可以讓它更圓滿，如何掌握最關鍵的改變，發展出各條件下的教育配套措施，真正讓每個孩子能公平的嘗到教改之後最甜的果實，將是教育專家最重要深思的課題。不論在推行哪一種教育政策或教學方法，要想方設法先在基層的教師身上起作用，教師是面對孩子的第一線，當教師「有感」於某種教育政策或教學方法對孩子是有利的、有很大的幫助的時候，如此一來，教師才能掌握大方向目標，用心去設計符合學生的學習課程，在當缺乏動力或被繁重事物磨得筋疲力盡時，教師或許也可以稍稍停下腳步，讓自己喘口氣，再次檢視、調整自己的教育目標，重新思考自己的教師圖像，如此一來，教師教得輕鬆，學生學習得愉快，造就出雙贏的局面，也是《大教學法》一書的最初衷。

二、對後續研究的建議：

被譽為「現代教育之父」的康門紐斯，一生雖然流離失所，但對教育工作非常堅持，在惡劣的環境之下，仍為教育付出心力，撰寫了相當多教育巨作，如《世界圖解》、《母育學校》等，若能重新詮釋、提出新的觀念與看法，當時代推進，教師圖像隨著而有所演變，能形塑出不同的教師圖像，加以與教學現場做連結，讓教學第一現場的教師了解與形塑出屬於自己的教師圖像，並提供一個隨時調整自身定位的大方向，進一步對教學工作有所助益，將是教育工作者的一大福音。

參考文獻

一、中文部分

(一) 專書

山田曉生，2005。《教師必讀 250 個重點》。臺北市：新潮社。

四一〇教育改造聯盟，1996。《民間教育改造藍圖—朝向社會正義的結構性變革》。臺北市：時報文化。

白亦方主編，1998。《國小教師新天空》。臺北市：師大書苑。

周祝瑛，2008。《台灣教育怎麼辦？》。臺北：心理。

林玉體，1980。《西洋教育史》。臺北：文景出版社。

林玉體，1995。《西洋教育思想史》。臺北：三民出版社

林玉體，1999。《西洋教育史》。臺北市：師大書苑。

林玉體，2002。《西洋教育思想史》。臺北市：三民。

林玉體，2005。《西洋教育史》。臺北市：三民。

林美玲，2001。《教育改革、教師倦怠與報酬》。高雄：高雄復文。

林逢祺、洪仁進主編，2008。《教師哲學：哲學中的教師圖像》。臺北市：五南。

徐宗林，1990。《現代教育思潮》。臺北市：五南。

徐宗林，1991。《西洋教育史》。臺北市：五南。

徐宗林，1995。《西洋教育史》。臺北：五南。

- 徐宗林、周愚文合著，1997。《教育史》。臺北市：五南。
- 徐藝華、陳芊莉，1999。《教改工程大師—林清江》。臺北市：教育部。
- 祝秦梁，2008。《再現世界歷史—三十年戰爭》。臺中市：暢談國際文化。
- 張芳全，1997。《教育問題與教育改革—理論與實際》。臺北市：商鼎文化。
- 張芳全，2001。《教育問題與教育改革—理論與實際》。臺北市：商鼎文化。
- 郭丁熒，2004。《教師圖像—教師社會學研究》。高雄市：復文。
- 黃木蘭，2009。《十年教改拾遺》。臺中縣霧峰鄉：師友月刊雜誌社。
- 黃武雄，1996。《台灣教育的重建》。臺北市：遠流。
- 黃政傑，1994。《教育理想的追求》。臺北：心理。
- 楊深坑、王秋絨、李奉儒主編，2008。《中小學教師素質管理制度比較研究》。臺北市：高等教育文化。
- 賈馥茗，1993。《教育概論》。臺北：五南。
- 賈馥茗等編著，2003。《中西重要教育思想家》。臺北縣：空大。
- 監察院教育及文化委員會編，2004。《教育改革之成效與檢討》。臺北市：監察院。
- 趙祥麟主編，1995。《外國教育家評傳(一)》。臺北市：桂冠。
- 鄭義風、王戎，2000。《當老師的第1本書》。臺北市：正中。
- 薛承泰，2003。《十年教改為誰築夢》。臺北市：心理。
- 薛曉華，1996。《台灣民間教育改革運動》。臺北市：前衛。

(二) 專書譯著

徐宗林譯，烏里其(Ulich Robert)著，1973。《西洋三千年教育文獻精華》。臺北：幼獅。

張美智譯，湯瑪斯·斐倫、莎拉·珍·秀娜著，2007。《我數到3才(教師版)》。臺北縣：世茂。

傅任敢譯，Johann Amos Comenius 著，1990。《大教學論》(Didactica Magna)。臺北市：五南。

楊亮功譯，Cubberley, Ellwood Patterson 著，1965。：《西洋教育史》。臺北：協志出版社。

藍雲、陳世佳譯，Parker J. Palmer 著，2009。《教學的勇氣》。臺北：心理。

(三) 專書論文

羊憶蓉，1994。〈教育的權利與義務〉，羊憶蓉、林全等著，《台灣的教育改革》。臺北市：前衛。頁 31-80。

吳清山，2006。〈台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年〉，國立教育資料館編印，《教育資料集刊第三十二集-教育變革與發展》。臺北市：國立教育資料館。頁 1-22。

林天祐、葉芷嫻、羅銀慧，2000。〈民間教育改革運動〉，林天祐等編撰，《台灣教育探源》。臺北市：國立教育資料館。頁 77-97。

林文瑛、王震武，1994。〈教育改革的制度面—它的運作與反運作機制〉，羊憶蓉、林全等著，《台灣的教育改革》。臺北市：前衛。頁 201-240。

邱如美，2000。〈溝通，從彼此尊重開始〉，Anne Wescott Dodd & Jean L.Konzal

- 著,《親師新主張—借鏡美國教改經驗》。臺北市:天下遠見。頁 311-314。
- 張宏輝,1997。〈大轉換時期的教育改革〉,林本炫主編,《教育改革的民間觀點》。臺北市:業強。頁 7-68。
- 馮朝霖、薛化元,1997。〈主體性與教育權〉,林本炫主編,《教育改革的民間觀點》。臺北市:業強。頁 88-122。
- 黃政傑,1995。〈教改理念〉,中華民國比較教育學會,《教育改革的展望—教育部與教改會教育政策報告書評析》。臺北市:師大書苑。頁 19-40。
- 楊國賜,1995。〈從比較教育的觀點論各國教育改革的方向與策略〉,中華民國比較教育學會,《教育改革的展望—教育部與教改會教育政策報告書評析》。臺北市:師大書苑。頁 1-17。
- 鄭崇趁,2001。〈探尋教育改革的發展脈絡〉,黃德祥主編,《教育改革與教育發展—葉學志教授祝壽論文專輯》。臺北市:五南。頁 524。
- 盧增緒,1986。〈教育人員〉,田培林主編,《教育學新論》。臺北:文景書局。頁 349-366。
- 謝小琴,2003。〈對抗、競爭與合作:台灣民間教育改革團體與學校體制的互動模式—以人本教育文教基金會為例〉,黃顯華、孔繁盛編,《課程發展與教師專業發展的夥伴協作》。香港:中文大學。頁 19-48。

(四) 期刊論文

- 王保星,2006。〈自然·秩序:夸美紐斯教育理論的邏輯起點〉,《河北師範大學學報(教育科學版)》,第 8 卷,第 5 期,頁 43-47。
- 王雅玄,2009。〈多元文化教師圖像之批判反思:以原住民教師的情境定義為例〉,《教育科學研究期刊》,第 54 卷,第 2 期。

- 台灣教育社，2006。〈十年教改總體檢“每月一報”記者會第 8 報罄竹難書第 9 報流浪教師“職”歸何處？〉，《臺灣教育》，第 640 期。頁 17-20。
- 余安邦，1999。〈讓教改回歸教育基本法的精神〉，《師友月刊》，第 389 期。頁 22-24。
- 吳玉明，2003。〈擺盪在鬆與綁之間——論當前教改工作的迷思〉，《師友月刊》，第 432 期。頁 34-36。
- 呂崇銘、呂適仲，2009。〈台灣中部地區國小教師工作壓力、休閒需求與健康認知之相關性研究〉，《運動休閒餐旅研究》，第 4 卷第 4 期。頁 54-68。
- 李振芳，2005。〈淺談教師分級制的功能困境與解決之道〉，《學校行政雙月刊》，第 37 期。頁 196-204。
- 李雅菁，2004。〈教育改革外一章：從教師角色及授課時數角度談教育改革問題〉，《應用心理研究》，第 21 卷。頁 123-137。
- 林玉體，2003。〈欠缺台灣心的教改〉，《臺灣教育》，第 624 期。頁 22-28。
- 邱懷萱、李麗日，2012。〈教師工作壓力與自我效能感之相關研究-以苗栗縣國民小學教師為例〉，《區域與社會發展研究》，第 3 期，頁 193-244。
- 范美華、黃娟娟，2012。〈國小教師工作壓力對身心健康影響之研究〉，《高應科大體育學刊》，第 11 期，頁 65-75。
- 耿慧玲，2013。〈幸福、教改與通識教育〉，《止善》，第 15 期。頁 3-32。
- 高強華，1997。〈迎接教師參與的教改新世紀〉，《師友月刊》，第 357 期。頁 4-7。
- 張二慶、耿彥君，2006。〈西方自然主義教育思想發展評述〉，《河北師範大學學報》，第 8 卷，第 3 期，頁 47-51。

- 張吉麗，2008。〈我讀《大教學論》〉，《早期教育-教師版》，第6期，頁26-27。
- 張學善、呂姿瑩，2005。〈國小教師職業倦怠與情緒智慧之相關研究〉，《國民教育研究集刊》，第14期，頁27-43。
- 張曉青，2006。〈對人文主義教育和新教教育的揚棄-夸美紐斯教育思想探源〉，《濮陽職業技術學院學報》，第19卷，第2期，頁84-87。
- 莊鎧溫、王怡婷，2011。〈嘉義縣國小教師工作壓力與身心健康之研究〉，《屏東教大體育》，第14期。頁215-226。
- 許禎元，2004。〈教師兼任導護工作與適法性析論——1993年教改實施後的觀察〉，《學校行政雙月刊》，第32期。頁115-128。
- 郭添財，2003。〈論教改的動機與願景--要走得遠，才是走得快〉，《師友月刊》，第429期。頁16-17。
- 陳宜挺，2007。〈從內容到觀點：《大教學論》中的教師圖像〉，《教育科學論壇》，第12期。頁8-10。
- 陳琦媛，2005。〈教師面對教育改革態度之研究〉，《學校行政雙月刊》，第38期。頁108。
- 彭蓉蓉，2006。〈論夸美紐斯的《大教學論》中的首創性教育思想〉，《喀什師範學院學報》，第27卷，第2期。頁89-92。
- 黃阿梅、蕭揚基，2013。〈一位半線小學教師的故事：1994年後學校教育改革的回應〉，《大葉大學通識教育學報》，第12期。頁37-65。
- 黃德祥、謝龍卿，2004。〈教育始終來自人性-教改過程教師的心靈調適與價值定位〉，《師友月刊》，第450期。頁18-22。

楊巧玲，2008。〈教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究〉，《師大學報》，第 53 卷第 1 期。頁 25-54。

楊正強，2010。〈夸美紐斯的學習觀及當代啟示〉，《重慶文理學院學報》，第 29 卷，第 6 期。

劉焜輝，2003。〈教育亂象-教改→反教改→反反教改〉，《諮商與輔導》，第 215 期。頁 a2。

鄭志成、許志賢、吳秀麗，2008。〈工作壓力對國小教師身心健康之研究-以屏東縣為例〉，《生物與休閒事業研究》，第六卷，第 1 期，頁 88-103。

謝雅如，2009。〈賈馥茗思想中的教師圖像〉，《教育科學期刊》，第 8 卷第 2 期。頁 55-70。

(五) 博、碩士論文

王國原，2002。《國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究》。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文。

吳佩芳，2002。《國民小學教育人員對教育改革態度之研究》。臺南：國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。

杜明慧，2011。《尼采《查拉圖斯特拉如是說》及其教師圖像蘊義》。臺北：國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。

洪小媚，2004。《在教育改革中教師專業自主與校長權力之扞格》。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文。

洪玉君，2005。《Freire 與 Noddings 對話教學論及教師圖像之探究》。嘉義縣：國立中正大學教育研究所碩士論文。

洪莉云，2004。《教改下國小教師人本角色與權威角色衝突研究》。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文。

秦屹安，2006。《徘徊在複製與社會轉化之間：教改脈絡下國小教師意識覺醒的條件與可能性》。臺北：世新大學社會發展研究所碩士論文。

陳美好，1994。《康米紐斯學前教育思想研究》。臺北：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。

陳雅婷，2011。《從 paulo Freire(意識覺醒)觀論教師圖像》。臺北：國立臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文。

陳雅婷，2011。《從 Paulo Freire 「意識覺醒」觀論教師圖像》。臺北：國立臺北教育大學教育學院教育學系碩士論文。

廖湘怡，2011。《皮德思(R.S.Peters)教育思想中的教師圖像》。臺北：國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。

蕭靖融，2011。《Paulo Freire 教師圖像之研究：以《教師即文化工作者》為例》。臺北：國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。

顧曉雲，2006。《康門紐斯泛智教育思想之研究》。臺北：國立臺灣師範大學碩士論文。

(六) 研討會論文

黃開義、白允芸、孫榮廷、張進煌，2009。〈國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係〉，「國立勤益科技大學管理學術研討會」論文。臺中：國立勤益科技大學。頁 561-568。

(七) 網際網路

教育部教育研究委員會編，2011。《中華民國教育報告書：黃金十年、百年樹人》。

臺北市：教育部。

〈 <http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf>〉

教師教育研究中心，2014年5月11日。〈師資培育白皮書〉，

〈 <http://ms3.ntcu.edu.tw/teepaper/icp/index.html>〉。

臺東縣金峰鄉介達國民小學，2014年5月19日。〈學校願景—教師圖像〉，

〈 <http://www.jdes.ttct.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=98>〉。

新北市立烏來國民中小學，2014年5月19日。〈今日烏來—教師圖像〉，

〈 http://www.wups.ntpc.edu.tw/editor_model/u_editor_v1.asp?id={D756C8E0-A8AE-4F1F-AFBC-119EFBACEE1D}〉〉。

桃園縣錦興國民小學，2014年5月19日。〈辦學理念—理想教師圖像〉，

〈 <http://www.gses.tyc.edu.tw/dov.htm>〉。

雲林縣古坑鄉山峰國民小學，2014年5月19日。〈雲林縣古坑鄉山峰國民小學

100學年度辦理華德福教育實驗計畫自辦教師甄選簡章〉，

〈 <http://163.27.206.136/99year/shanfeng.pdf>〉。

二、外文部分

Comenius, Johann Amos, 1931. Comenius(New York : McGraw-Hill Book Company, inc.) .

Comenius, Johann Amos, 1995. The great didactic of John Amos Comenius(London : A. and C. Black).

Dobinson, C. H. (Ed.) , 1970. Comenius and contemporary education: an international symposium(Hamburg: UNESCO Institute for Education).

Keatinge, M. W. , 1910. The great didactic (Part I)(London: A. & C. Black, Ltd.).

Laurie, S. S. , 1972. John Amos Comenius: Bishop of the Moravians: His life and educational works(NY: Burt Franklin Lenox Hill).

Monroe, W. S. , 1971. Comenius and the beginnings of educational reform (NY: Arno Press).

