

第二章 文獻探討

本章共分為三節，第一節探討高中職社區化之意涵；第二節探討學校社區化的理論基礎；第三節探討高中職社區化之執行現況，經由文獻的探討，以為本研究工具發展與討論分析之基礎。

第一節 高中職社區化之意涵

壹、學校與社區的關係

從「社區」的辭典定義來看，英文 community 之核心意涵源自「共同」(common) 的概念，早在古希臘時期，亞里斯多德便指出人類是群居、政治的動物，整個希臘城邦便是政治社區的範圍，在這區域之內由平等的公民所組成，共同追求共善的生活，使得社區除了具有空間的特性，也具有實質的精神內涵。

傳統對社區的刻板印象停留在固定的區域、特定群聚的人民以及文化所組成的集合體；然而，現代社會的發展使得社區的型態以及組成特性產生多樣化發展，當代學者對社區的界定也反應此種定義多元化的內涵：寇漢 (Cohen,1985) 曾經蒐集相關文獻達九十種有關社區的定義，綜合整理指出社區是「一種價值、規範與道德的系統，他足以對其成員在某一特定整體內產生認同感」；同時，社區也是「人們在家庭生活以外，獲取基本與實質經驗的領域，是一個人學習與實踐如何成為社會人的地方」。從寇漢的界定可知當代學者強調社區在情感與道德方面的價值感、個人的認同感與象徵性的建構。

社區可說是一種社會單位，它的居民有地緣的感覺或是享有共同的文化，因而發展出休戚與共的情感意識和行為；社區的基礎，乃在於公共參與以及社區意識的形成 (姜樂義，2000)。學校與社區的連結，早在初始

教育活動即已存在，而非新的理念，且二者相互依存的密切關係，不僅止於理念，實際上亦是如此。由於學校是有制度、有組織的體系，教育整合其現有人力、物力各種資源向社區開放，推動社區教育，因此，一般而言多以學校為中心，做為學校與社區結合的基礎。

許水德（1994）於「學校社區化—教育改革的方向」文章中提到：學校是社區內的專門教育機構，學校的教育對象，不應限於在校的學生，工作範圍也不應囿於校園之內，應該由校內擴及校外，以期普及於整個社區；學校教育人員與社區居民應要相互瞭解、尊重與協同合作；學校教育計畫亦應以社區資源為基礎，社區中的各種資源都可成為學校教育的參考資料。

蔡瑞榮（1995）認為：學校運用各種方法，影響社區民眾，建立共識，社區視學校為為本區所有、所治、所享；使社區建設與學校教育相互呼應，彼此交流。如此，學校可以幫助社區教育，改善社區生活；社區民眾也可自覺、自動、自發推動「社區學校教育」。並認為學校與社區的關係型態乃（1）學校是社區中孤立的專門教育基構；（2）學校是社區的楷模；（3）學校是社區生活中心。

詹棟樑（1997）指出：因學校設於社區之中，如能與社區結合，更能發揮教育的效果；過去的學校是象牙塔，鬻門高聳，儼然與世隔絕的樣子，造成了教育與生活分離的現象。時代在改變時代在進步，教育與生活配合，教育即生活與生活即教育的口號，改變了過去的傳統，於是學校社區化的理念也呈現，使著教育更容易在生活中落實。

蘇清守、高強華、楊思偉（2000）在「高級中等學校學校社區化實施方案之規畫」中提到：社區是學校的所在地，也是學校的背景；社區提供學生校外生活環境及學校價值基礎。學校是社區整合的一部分，學校配合社區的目標，反映社區民眾的需要；學校類型受社區規範，學校發展方向

亦受社區影響。社區發展目標須賴學校參與計畫和服務，才能實現和完成。學校教育也有賴社區的支持和合作才能順利推展。

Hoy and Miskel 認為，從社會系統觀點而言，學校是一個典型的開放的社會系統，受外部環境的影響，且與外部環境相互依賴。因此學校所作的決定除了必須考量內部脈絡（包括結構的、個人的、政治的，以及文化的次級系統），以確保決定之可行性與所欲達成目標之價值性之外，亦應考量外部環境（包括限制與機會：例如外部相關機構的政策、價值觀念等「投入」的影響，以及其學生必須讓社會接受等「產出」方面的影響），以維持生存、獲取效能，並維持持續發展。以追求社區感（sense of community）這項任務為例，學校除了必須努力將學校內部塑造成為社區，並使成員具備社區感之外，仍必須考量外部社區的優勢、弱點，與其維持良好的互動、夥伴關係，就是某種程度的學校社區化，才有可能產生預期的效果（Hoy & Miskel, 2001）。

綜上學者專家對學校與社區關係的論述，可知學校是凝集社區共識的基礎，而社區為教育的場所，二者實有相輔相成密切的關係，由於學校多設在社區中，尤其是中小學，學生通常來自社區的家庭，社區為學校的外在環境，不僅提供學生校外生活的空間，也是實踐學校價值的場所，因此，社區的類型、社經背景、人口結構、文化特質，均影響到學校的措施及其發展。例如，社區的人口出生率、性別比率及遷移情形等，不但影響學生、班級人數，學校組織型態、教學方式等亦受到影響，學校發展會受到地方社區的限制，而社區經濟繁榮、發展，也有賴教育的力量，由於學校是公共財、因此學校的各項活動，有向社區負責之義務，而且，惟有了解社區需求，爭取社區的支持與參與，學校教育才能順利推展。

貳、學校社區化的意涵

所謂「學校社區化」，是指學校向社區開放，其一切教育目標、課程

內容以及教學行為等，都允許社區人士的參與，在「培育健全公民、教育優良下一代」的共同理念下，教育當局和社區人士應有一致的目標，以及一致性作法。詳而言之，學校社區化是指學校能夠充分利用社區內的人力、物力、財力，以及組織、機構等資源，以改善學校教育、提升教育品質、推展成人教育，並推展終身教育的理想。而這種社區化的過程是漸進的，也符合教育當局、社區人士，以及受教學生的共同需求與利益（張德永，1995）。談學校社區化，除了強調學校提供社區民眾參與學習之外，亦應注重學校是社區的縮影，學校的各項教育措施應反映社區狀況，學校本身就是學習社區，是整體社區發展的動力（柯正峰，2002）。

學校如果充分了解社區，則可運用各種方法，啟發社區民眾，凝聚共識，擴大教育功能。由此可知，學校社區化係指學校向社區開放，將學校教育的觸角深入社區，也就是說，舉凡學校經營理念、教育內容、活動設施和輔導網絡整合等，都容許社區人士的參與，並將教育的對象擴及社區居民，如老人、婦女等弱勢團體，延伸學校教育的內容和活動，重視所在社區本土化及生活化的學習。因此，「學校社區化」最重大的意涵係指學校能重視社區的需求：學校能以論壇或研討會、諮詢委員會、關鍵溝通者、焦點團體、非系統化的調查（包括郵件、報紙、電話、電視、雜誌等）以及系統化的調查等方式，深入瞭解社區的需求，並列入學校教育的政策制訂中（林明地，2002）。

針對學校社區化，沈華海與林俊彥（2000）曾整合文獻歸納學校社區化的七項意義，茲引述如下：

- 一、是一種教育的改革。
- 二、是一種促進終身教育理念的實踐過程。
- 三、強調以國家整體為發展目標。

- 四、是正規或非正規的教育活動。
- 五、強調學校與社會資源的整合。
- 六、強調學校教師與社區人士的參與。
- 七、建立社區為終身學習的場所。

究竟學校應與社區發展何種關係，以利於學校教育目標的達成呢？先從系統的觀點來看，社區代表學校的重要外在環境，學校必須與其外在環境維持良好的互動關係，這是維持學校存續之一項決定性因素。如從資源運用的思維來看，學校對社區持開放的態度，可使學校的教育設施受到充分運用，而且開放學校設施亦有助於增加學校的財源收入。還有如從公共關係的角度觀之，建立學校與社區的良好雙向互動關係，也會有助於教育目標的達成（王如哲，2002）。

在強化學校與社區關係上，學校可致力的項目如下(OECD, 2001):(1) 增進父母參與；(2) 增進社區參與；(3) 對社會環境有更多的學習；(4) 課程涵蓋社區環境的經驗。總之，在當前的知識新紀元，學校應扮演更積極的角色，不僅是照顧傳統的學生而已，也應該回應社區的學習需求。

可知，學校社區化包括三項內涵：「招生社區化」指高中及高職一方面供社區子弟就學機會，另一方面擴充成人進修教育，加強社區居民成人教育的功能；「課程社區化」指高中及高職所設計的課程，具有社區特色，合於社區需要，使學校與社區結合，以培養社區發展所需人才；「資源社區化」指營造學校為學習社區，讓社區居民參予社區教育活動，提昇其文化素質，並貢獻其人力、物力資源，以促進學校的進步。

睽諸我國教育法令中，呼應「學校社區化」精神的重要法條，有教育基本法第八條：「學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境」；國民教育法第十五條：「國民小學及國民中學應配合地

方需要，協助辦理社會教育，促進社區發展」。而目前學校各項教育活動向社區開放的情形也逐漸普及，諸如學校的教師評審委員會、課程發展委員會、教科書選購小組、財物採購小組、校長遴選委員會等，均已納入比例不等的社區或家長代表。凡此均顯示，無論就法令規定層面或實際推動層面而言，「學校社區化」的議題已受到普遍的關切與重視。

教育部於民國 84 年 2 月所提出之「中華民國教育報告邁向二十一世紀的教育願景」白皮書中曾經說明，依據教育學理論，家庭教育、學校教育及社會教育三者必須協力合作、並進交流，才能達成整體教育的目標，而能融合家庭教育、學校教育及社會教育三者為一體的基本單位就是社區。所以「學校社區化、社區學校化」是現代國家推行社會教育的主流。

第二節 學校社區化的理論基礎

「學校社區化」運動是台灣社區總體營造運動的一部份，大體來說，它是以學校作為改革的基地，以社會作為改革的啟發，具有教育改革和社區重建的雙重目的。因此，分析學校社區化的理論，其實就是要探討社會變遷和社區教育的相關論述。下文將從哲學、社會學、心理學及經濟學四面向，深入了解學校社區化相關的理論，作為提供建言之理論依據。

壹、學校社區化的哲學基礎

哲學是教育的指導原則，教育是哲學的實驗室。以哲學的角度檢驗學校社區化，可探討不同的哲學派別對學校社區化的影響。以下就社區主義與進步主義論述之。

一、社區主義（communitarianism）

不同的社會哲學家對社區的定義可能因為其所採取的價值觀和堅持的意識型態之不同，而有所差異。一般最為社區研究者所重視的是「社區

主義」理論。所謂「社區主義」，根據江宜樺（1997）的說法：社區主義以群體文化歸屬及共同目標為立論基礎，因此一方面主張個體不能背離自我認同的社群背景，另一方面主張承載共同歷史文化資源的人應致力於防止共同生命力的消散。

一般說來，社區是人類最直接的生活經驗，對社區的感情可謂人類的第二天性，歷史上的大多數文化，強調社區是理所當然之事，強調個人反而是一種變異（顧忠華，1998）。然而，傳統的社區因為社會現代化而逐漸凋零，人類社會產生疏離而面臨崩解的危險，因此，新的社會連帶的形塑是相當重要且必要的，這也是社區主義論者論述的核心。

當前社區主義的發展除了實務上的應用，也在學術思潮上引發各界的深入探究，特別是近十幾年來社區主義與自由主義的辯戰，更是當代政治哲學的盛事（江宜樺，1998）。社區主義論者提出修正自由主義的主張：首先，他們以整體主義（holism）因應個體主義之不足；其次，提倡社區本身具有的內在價值來顛覆自由主義的工具性價值脆弱性；最後，以積極的行動實踐社區主義的改革計劃，包括巴伯（Benjamin Barber）的「強勢民主」（strongdemocracy），希望透過公民自治的能力，扭轉過去過於冷漠的態度，並經由本身利他信念與榮譽性格追求不同意見的共識，以達成共同的目標與行動（Baber,1984；丘昌泰，1995）。

事實上，社區主義在公共事務的實質內涵，可分從三個層面加以說明（Batcher,1993）：

（一）敘述性的社區（descriptive community）：這是從「實然面」剖析社區的概念。在此社區是指具有歸屬感的一群人所構成的人際網絡關係，基於分享共同的生活方式與公共設施或是擁有相同的文化認同感，以產生一種息息相關的命運共同體之意識。因此，敘述性社區一方面強調社區居民的「心理層面」（如同屬感、分享經驗、命運

共同體、文化認同感），另一方面則強調民眾之間的互動所構成的「社會層面」。

(二) 價值性的社區 (valuative community)：這是從「應然面」說明社區在社會過程中所顯現的價值取向。許多學者與實務專家相信，一個健全的社區至少可以扮演凝聚性 (solidarity)、參與性 (participation) 與共識性 (coherence) 的功能價值；社區主義能否成立，亦必須視社區本身可否實現前述三種價值目標。

(三) 主動性的社區 (active community)：此乃從「行動面」詮釋現代社區的意義。在這個層面中社區強調它的積極性與主動性；換言之，社區成員在公共政策過程中扮演主動的參與性角色 (participative role)，一方面以充分反應政策利害關係人 (stakeholders) 的觀點與利益，另一方面則可以實現民主政治的價值。

由上述三種層面看來，社區主義乃是指一群具有文化價值歸屬感的人們，形成共同意識、參與公共事務及培養關懷公共事務的精神與情懷，以促進公民道德的實現、達到公善 (public good) 目標。其基本出發點在於修補當代社會分裂與斷層，以及彌補民眾對於公共事務的冷漠與疏離。事實上，除了時空環境的客觀條件與彼此凝聚的主觀文化價值內涵，社區主義還包含對公共事務積極參與的行動驅力。因此，社區主義的發展並不單只是希望以一種懷舊的思想，以復古的方式建構過去以家庭、宗親、鄰里或種族為生活重心的時代，也並非如同自由主義論者質疑同質過高傳統性社區，成為威權主義滋生的溫床。

Lohmann (1992) 以社區主義為基礎，提出了「公民行動理論」，用以說明社區成員建立歸屬感與社區意識有以下五項先決條件：(1) 參與者必須具有選擇的自由，而非強迫性的參與。(2) 參與者必須分享共同的目標。

(3) 參與者必須擁有共同處理事務的條件與經驗。(4) 參與者之間必須存有友誼關係。(5) 彼此間的社會關係必須合乎公平的原則。可知，社區主義者主張應該建立包容性的社區，讓公民能夠充分參與、充分知悉，共同分擔責任與義務的社區，其理想在於建立一個民眾能夠完全參與，且具有高度公民責任的強勢民主。在社區主義者來看，惟有將權力下放社區，讓公民充分而自主的參與，且在義務與責任的道德感驅使下，才不至於產生個人利益相互衝突的場面，完成社區內由成員所設定的公共目標。

1990 年代後期，社區主義論者如艾桑尼(Amital Etzioni)、貝拉 (Robert Bellah)、希爾茲尼克 (Philip Selznick) 等人，他們認為「舊」的社區主義過於強調傳統社區的社會制約力量（如亞洲式的社區主義），容易忽略個人的意識價值；因此，他們提出所謂「新」社區主義主張，他們注重的是一種平衡的狀態，包括社會制約與個人、社區與自主、共善 (common good) 與自由，以及個人權利與社會責任 (Etzioni, 1998)。這種新的社區主義，以回應性社區主義 (the responsive communitarianism) 為主要代表，正如下圖 2-2-1 所示，當代社區主義論者所提出之回應性的社區政策是以致力以社區精神發揚公民對公共事務的熱忱與參與，透過以學術群體為中心，公共事務為半徑，企圖描繪出基於人性價值所組成的公民社會。

綜合而言，所謂社區主義，具有以下幾種特質：共同的生活空間--以台灣的狀況來說，可能是一個行政區域，也可能是跨越好幾個行政區域的地理空間；共同的歷史文化感--他們有共同的生活歷史與經驗，彼此可分享過去的榮枯興衰；高度的社會凝聚感--他們彼此之間保持高度的聯繫與合作，多數人對某些公共事務的意見，經由適當的利益表達程序，即可形成一致的行動；主動的政策參與--他們通常具有普遍而廣泛的政策參與，以促進社區利益的共同實現。社區的理論說明了社區的精神在於參與、分享和民主，因此，社區是一種基於自動自發的自主精神所創發出來的制

度。在社區演進的過程中儘管各具特色，但是社區的多元性和動態發展是無法加以框限的（柯慈怡，1999）。

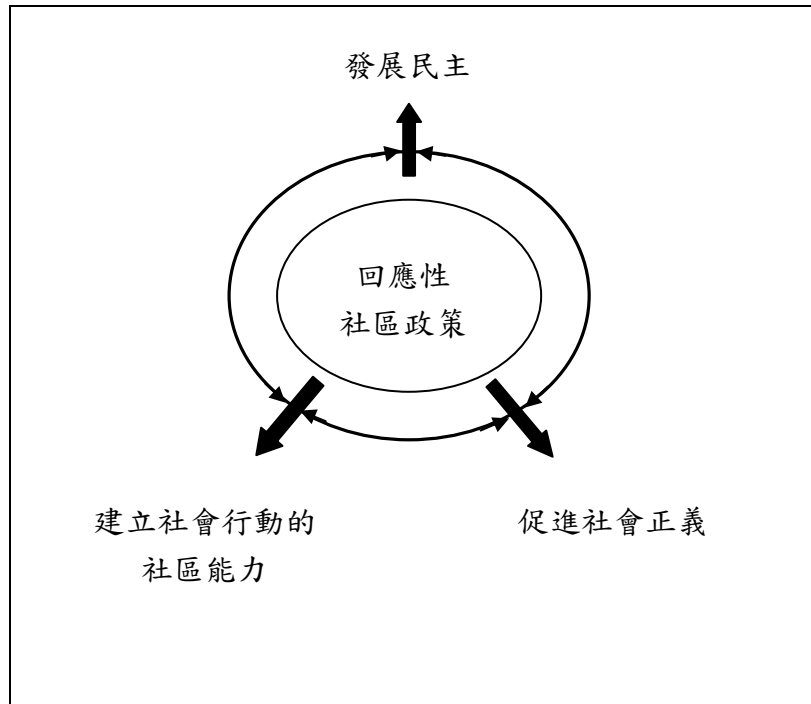


圖 2-2-1 社區主義對民主社會公民意識的作用

資料來源：摘譯自 H. Bucher, A. Glen, P. Henderson and J. Smith (1993). *Community and Public Policy*. London: Community Development Foundation, p.234.

而我國實施的高中職社區化政策，便是透過加強適性學習社區宣導工作、建置適性學習社區聯繫窗口、教育資訊網站等，建構學校與學校、及學校與社區之互動機制。不僅學校間開設跨校選修課程供他校學生選修，也回應社區民眾需求，延伸學校教育，帶動社區學習文化，而開設社區成人進修班，讓學校成為社區民眾的再進修與終身教育最佳的學習中心。此等做法與社區主義者主張的「應該建立包容性的社區，讓公民能夠充分參與、充分知悉，共同分擔責任與義務的社區」理念不謀而合。

二、進步主義 (progressivism)

進步主義是一種變化的哲學，此進步包含著變化，變化包含著新奇，而此新奇則要求真實的。是故，進步主義者強調經驗世界之變動性，而不認為事物具有恆定性，若細尋其脈絡，進步主義的思想淵源可以遠溯古希臘哲學、十八世紀的自然主義、達爾文的進化論，以及實用主義的哲學思想。以杜威(John Dewey)克伯屈(W.H.Kilpatrick)等人為代表，是美國在十九世紀晚期和二十世紀初期一項重大社會改革運動中的一部份，這個運動是由於美國尋求適應劇烈的都市化和工業化而產生的，並因而塑造了當時美國生活的特徵。

進步主義認為個人發展是社會進步的起點，為達社會進步的目的，則需培養出完整的個人，而所謂完整的個人即是一個具有責任心、榮譽感，在知、體、德等方面皆能均衡發展之個體。這樣的人，在對己方面，能不斷積極自我開拓、自我建設、自我肯定與自我實現；在對社會方面，則能善盡其義務，主動服務人群，並促進社會的進步。這樣的個人論，與我國儒家的「獨善其身進而兼善天下」頗有不謀而合之處。若要培養出一個完整的個人，首先需從人性著手，其以為人性是個體與環境不斷交互作用後，由經驗累積而來的，而教育則是塑造良好人性的最佳途徑。

人類已邁入二十一世紀，未來是一個充滿變數的新世代。在變動不居的時代裏，亟需建立出能因應時代之變而變的哲學觀。這樣的哲學觀，一方面除了要能順應時代之變外，另一方面更要能主動的引導時代之變，並為人類創造出更美好的生活。進步主義即是一種變的哲學，認為人類所居處的空間與生活型態，並非恆常不變的。由於人類的生活環境是動態而富於變化的，個體為了適應之，必須不斷的從生活中學習，以促進經驗的重組或改造，而經驗的重組或改造，是為知識的累積，其有益於問題的解決，當生活中的問題，逐一獲得良好解決之時，便帶動了整個人類的進步。

按照進步主義的觀點，教育既是以學習者為出發點，自然不容忽視個性的發展，故在教育上，倡導個性尊嚴與尊重個人價值。此外，個人係存活在一個變動不居的生活環境中，為了適應生活環境，個人需具備創造的智慧，以具備問題解決的能力，同時能運用智慧，為人類開創一個更理想的生活環境。綜觀進步主義的教育本質論，可以發現適應生活、引導生長、改造經驗乃構成了教育的內涵。它以學習者為中心，以生活經驗為教材，注重全人的教育，期能培養出能知、能思、能行之現代公民。而其理想的實現，則為民主社會的創建，使人人皆能各得其所，充分自我實現，促進整個人類的進步。

進步主義的觀點中，與社區化最相關的論述，便是杜威的『教育即生活』。民主社會中，生活層面的問題，向為人類所關注。教育需著根於現實生活中，方得以成長茁壯，發揮出最大的功能，倘若教育與生活脫節，則教育便失其具有之價值。同理，生活中若沒了教育，則這樣的生活，則是缺乏人味的生活。故我們可以斷言：「因有教育，生活顯得更有意義；因有生活，教育顯得更有意義」。教育要與生活密切結合，這是進步主義教育者的基本信念。教育與生活誠有密切之關係，教育既為傳遞及流通人類生活經驗之作用，則教育之實施，自然在整個之生活歷程內。由此觀之，杜威所謂的「教育即生活」，其教育乃指單純化了的生活，而學習與生活的結合，正是教育之最佳註腳。

的確，人類自出生以來，最早接觸的環境是家庭、其次是社區，最後才是社會；一般人的生活範圍幾乎是以社區為中心，社區的花、木、鳥、獸、蟲、魚及天然的景觀或人為的設施及名勝古蹟等文物，與此間的兒童、成人或者老都是學習與互動的素材或對象，此種教育和生活情境的密切關連性，包括「自然的生活情境」和「文化的生活情境」兩大類，此二者都是人類生活的領域，一方面可以使人們從生活中瞭解自然環境，另一方面

可使人們獲得社會文化經驗，不容任意分割和破壞（詹棟樑，1997）；社區中的人文地理、學術環境及產業特色等，都將影響到個人的生活經驗。是故，進步主義主張教育與生活及生長息息相關，對促進學校社區化，具關鍵性的影響（楊國賜，1982）。

貳、學校社區化的社會學基礎

回顧學校社區化的過程，就是在探討社會變遷和社區教育的相關論述，特別是有關教育社會學和社區教育的相關理論。以下乃從社會學理論中的古典社會學、結構功能論及衝突理論三項觀點出發，分別就其對學校社區化的影響，提出一些初步整理。

一、古典社會學理論（classical sociological theory）

古典學派的社會學家，包括了孔德、史賓塞、涂爾幹和韋伯等四大學者。孔德（Auguste Comte）被稱為社會學之父，因為他是第一個以科學方法來研究社會的人，也是最早創造出「社會學」（sociology）一詞的法國社會思想家。孔德希望發展一個理性的科學方法來研究社會，即所謂的「實證研究法」，經由此研究法才能提供一個具體的基礎，來建立更新、更穩定的社會秩序。他的實證社會學研究有兩個主要概念：社會靜學（Socail Statics）和社會動學（Socail Dynamics）。社會靜學是指社會制度間的關係。在孔德的觀點中，社會的各部分息息相關，就像生物體一樣，各部分協調運作。雖然他認為社會秩序是穩定的，但他仍注意到社會變遷的過程（社會動學）。

史賓塞（Herbert Spencer）是十九世紀英國最重要的思想家、社會學家和教育學家之一，亦被稱為社會達爾文主義之父。他的演化觀念是機械性的社會演化，其中大部分是取自物理學。認為社會是一個有機體，像生

物體一樣會改變，加上能量不滅定律說明物質和能量不會消失，只是在形態上不斷改變，於是史賓塞用這個觀念解釋社會的演化與平衡過程。若用在人類社會，他的結論為：社會演化的力量透過個人適應環境的過程，最終將可獲致穩定的社會平衡與最大的人類福祉的狀態（程之行譯，1981）。史賓塞深信個體必須被視為社會有機體中的一個部分，在此種結構性的組織中，社會機構自然必須具備社會性功能，以將個體納入社會結構之中。此種結構所產生的功能在於「透過社會機構對人進行社會化」，在此歷程中，個體成為社會結構中的一分子，個體具備自我求生與發展的技能，以及所應履行的社會責任。教育機構所應具備的功能是被界定「有用」，所以教育應具有社會性的功能，此種功能在於消除人口增加、工業化與都市化所可能造成的混亂。

涂爾幹（Emile Durkheim）以其特有的哲學思維方式，運用自然科學的研究方法，使社會學獨立於哲學，區別於心理學，而使得社會學在人文科學中獲得了一席之地（朱元發，1987）。他不僅是社會學的奠基者，而且是著名的教育學家，有關教育社會學的著作有「教育與社會學」（Education and sociology）和「道德教育」（Moral education）等書。強調教育學的制度和觀念是在社會原因的影響下進行演變的。也就是說，教育起源於社會的需要，每一個社會、每一個時代都有其特殊的教育，教育制度是由社會環境、政治形式、宗教信仰和道德規範決定的。對涂爾幹而言，教育的功能是：保持社會、藉著提供人們所欠缺的規範與認知的架構，來使人們社會化和人性化（李錦旭譯，1985）；至於道德教育，涂爾幹則認為有三個基本要素：守紀律的精神、忘我精神和自立精神。道德問題是涂爾幹最關心的問題，他總是以道德預言家的口吻談論社會學，他在其諸多著作中，幾乎都把研究的社會現象與人的行為規則和道德規範聯繫在一起，道德的完善與衰落似乎是衡量社會的正常或病態的唯一標準。而且，

涂爾幹的所有研究似乎都是為了理解道德的本質，道德在社會中所產生的作用，以及道德形成和發展的形式，從而建立一種指導社會行為的指導性思想（朱元發，1987）。由此可知，涂爾幹的道德思想和道德教育論述，乃是企圖為社會關係與社會互動建立起相互聯繫的規則，以恢復社會秩序，促進社會進步。

韋伯(Max Weber)是十九世紀末二十世紀初期德國著名的學者、社會學家和政治經濟學家，其與同時代法國社會學家涂爾幹，以及義大利社會學家巴烈圖(Vilfredo Pareto)雖然素不相識，但是卻站在同一高度奠定了社會學的理論基礎，一舉成為繼康德之後最為有名的社會學家。他的理論，主要是源自其大量的比較歷史研究結果，他分別比較了西方、中國、印度和其他的世界宗教，企圖尋找出助長或阻礙理性化發展的因素。在每一個研究領域中，韋伯強調這些因素對西方理性主義形成助益，但對其他社會卻是理性化形成的障礙。他最主要的貢獻是將社會學看做是一種對「社會行動」(social action)的理解性學科，他的主要興趣在於尋找個體在社會互動過程中的主觀意義。因此，韋伯提出了「瞭悟」(verstehen)作為瞭解社會行動之主觀意義的方法，藉由人類內在存在的可理解性，可以觀察行動者及事件背後所隱含的意義（張德永，2002）。此外，韋伯也提出了「科層組織」(bureaucracy)，它包含了公私分明、層級管制、文字檔案管理、專業分工等現代組織的基本特性。

綜合歸納，在古典社會學家中，孔德和史賓塞均將自然界的生物進化理論，用來比擬和分析社會現象與社會的變遷過程，他們肯定社會變遷有其一定的法則，並認為由於社會分化的結果，社會各部門之間和社會整體各有其固定的功能，教育和社區的關係是密不可分的，教育可以促進社區的進步與發展。涂爾幹則為社區的文化教育和道德教育立下了規範性的教育典範，認為是維護社區秩序的基礎。而韋伯的社會學理論對於社區權力

的分配，以及社區領袖權力來源的研究，都有相當的啟發。至於韋伯所創發的「瞭悟社會學」，對瞭解社區民眾之主觀意識有很大的幫助，對於社區研究者來說，可以避免過度的先入為主偏見（張德永，2002）。

二、結構功能論（structural functionalism）

結構功能論乃社會學的巨觀理論之一，是探討社會結構和組織所能發揮的各種作用的理論。談到對當代結構功能論的影響，最重要的是三位古典社會學家，分別是孔德、史賓塞和涂爾幹，其重要思想已於上文中加以分析介紹。當然，結構功能論的代表不僅僅是以上三位古典社會學理論家，其實美國的派深思（Talcott Parsons）和莫頓（Robert K. Merton）是發揚光大早期功能理論的兩個社會學家，他們都把社會體系當作社會學的重要研究題目，因此，逐漸將社會學的研究結合了社會結構和行動中的個體行為，重視行動者個體的主觀想法和意志，以及其和所欲改變社會之間的關係（張德永，2002）。

基本上結構功能論的學者從功能的角度出發來探討社會的結構，並解釋社會的現象。他們將社會視為一個有組織的結構體，在此結構中的各組織（部門）各司所職。彼此的運作與所產生的功能並不互相干格，相反的，存於其間的關係是和諧，而且具有互相合作與依賴的特性。功能論者認為，體系的組成成份對其續存的運作具有正向貢獻。社會是由許多獨特而相互依賴的部門所組成，每一部門對於整體的生存都發揮其必要的功能，這些功能在維持社會整體內部的均衡與發展。

結構功能學派有以下幾項基本假設：

（一）社會是一個功能完整的結構體

各個社會部門代表其特有的功能來服務社會，滿足社會大眾的需求，並利於社會運作甚至生存，就如醫生提供社會大眾醫療體系

的服務。社會各部門提供給社會的特有服務是穩定的，例如警察是維持治安，這種功能是穩定的，並不會今天是，隔天變成金融服務，教師的教育功能也不會隔天變成維護社會治安的功能。社會持續著進行演化歷程，出生、死亡、遷出與移入等因素造成的成員消長並不影響社會的運作與生存。

（二）和諧與依存的特性

由於社會是一個完整、縝密的結構體，結構功能學派的學者認定社會成員是互相依賴且合作的。從社會結構層面來分析，若是社會架構呈現緊密的連結性，社會成員便有明確所屬的功能與責任。每一個職業的功能有其獨特性，但整體而言缺一不可，彼此間有合作的特性，而這種合作的關係源於群體性的責任感。社會分工體系將原本散落的社會成員加以組織，最終形成一個完整且縝密的社會架構。分置於各職業的成員產生一種強烈的群體隸屬感，每個成員明確認知到本身的職業責任與功能。換句話說，這種群體性的責任感凝聚個人的共識，使得共同為社會服務，在此情境下，個人得以受益，所以彼此有互相依存的關係。

（三）知識技能與道德規範的重要性

上述的內容中顯示出結構功能主義者的兩個重要假設是「結構功能」與「和諧依存」。如何才能彰顯其功能？當社會分工體系被視為社會的服務部門時，各職業所需的知識與技能便成了探討的中心主題。然而光有知識技能並不足以促進社會進步，沒有共識的基礎，容易流於單打獨鬥的局面，甚至互相抵觸。因此互相依存式的共識變得很重要，在如何塑造較一致的信念、觀點、價值、態度等問題上，道德規範的重要性成為另一個中心主題。

功能論學者莫頓認為，結構功能論的學校社區化理論強調社區與社會的關連是一致性的，社區民眾的同質性高且具有共同利益，社區教育是要廣泛且無選擇地提供給所有的人。蔡文輝(2000)指出，功能論再三強調社會各部門是相互關聯的，此種相互關聯的特質乃組成功能體系(functional systems)。因此，功能體系的概念通常包括下面四個基本命題：1、每一體系內的各部門在功能上是相互關聯的，某一部門的操作運行需要其他部門的合作配合，當某一部門發生不正常問題時，其他部門可以填補修正。2、每一體系內的組成單位通常是有助於該體系的持續操作運行。3、既然大多數的體系對其他體系都有所影響，則它們應可被視為是整個有機體的副屬體系(sub-systems)。4、體系是穩定和諧的，不易有所變遷。

結構功能論基本上肯定學校作為社會系統之一部分所產生的穩定功能。因此，即使學校社區化讓學校產生了某些體質上的改變或轉換，但是，其功能無非是為了要回應社會變遷的需要，以及維持整個社會結構的穩定。在學校社區化的對象方面，學校教育的對象也擴及到一般的社區民眾，派深思的「班級為一種社會體系」，雖強調學校對學生的社會化與選擇功能，社區化的學校教育使社區教育扮演了一個重要角色，對社區的成人來說，無疑是進行了一次「再社會化」和「再選擇」的機會，因此在社會角色的學習和職業生涯的擇取方面，社區民眾受到社區教育的影響相當深刻（柯正峰，2002）。

就如同學者Martin（1987）所言，結構功能論的學校社區化理論在概念上比較近似於英國社區教育的第一種模式--廣泛模式，也就是強調社區與社會的關連是一致性的，社區民眾的同質性高且具有共同利益，社區教育是要廣泛且無選擇地提供給所有的人。最後，將結構功能論加以整理，發現其對學校社區化的主張可歸類為以下二項：1、強調社會各體系的整體與均衡作用，社會發展是穩定而和諧的，社會各部門具有不同功能，但

彼此互相關聯且互相依賴的。2、功能論者，認為學校是一種社會組織，班級是一種社會體系，教育有社會化及選擇的功能，基於學校不能自外於社會，學校是大社會體系下之一環，於是學校走上社區化，乃是必然之途徑。

三、衝突理論 (conflict theory)

社會衝突理論興起於 1950 年代的美國，一些社會學者否定上述結構功能論的假設，他們批評此一學派忽略人類活動中的權力因素，以致於低估其所造成的衝突現象，這些人否定同質性的觀點，並以衝突、宰制等觀點來解釋社會活動、社會現象與結構。當時隨著帕深思功能論社會學勢力的減弱，以及歐洲各種社會學思潮在美國的影響擴大，再加上美國本土社會學家對於美國社會學發展史的不斷反思，都為衝突理論的發展創造了有利條件。由於此派學者深受馬克思 (Karl Marx) 思想所影響，故被稱為馬克思主義。馬克思以衝突、宰制的觀點來解釋社會現象，故又稱衝突學派。衝突理論的代表人物為寇舍 (Lewis A. Coser)、達倫道夫 (Ralf Dahrendorf)、柯林斯 (Randall Collins)。

有關衝突的起因，寇舍認為任何社會都是由其各個組成部分所建構的整體，而各個組成部分之間的相互關係，雖然都存在著和諧和不協調正反面，但從總體傾向而言，社會各個組成部分之間的相互關係，常常處於不協調和不平衡當中。換言之，社會結構的不平衡性，就是社會衝突的根源之一 (高宣揚，1998)。此外，寇氏又強調，處於不同社會階層和社會地位的行動者，在面臨社會資源分配所採取的不同態度，亦是社會衝突產生的根源。例如在一個科層體制的社會中，當被統治的社會成員對於資源分配制度的正當性產生懷疑時，社會衝突就可能發生。至於衝突的強度，寇舍指出，社會發展的歷史經驗顯示：各種不滿意見如果不斷累積，就會變成越來越激烈的性質。反而言之，只要給予社會大眾直接表達他們的不

滿和不同意見的機會，就會使衝突的強度減少，不至於使這樣的不滿累積到更高的程度，因而爆發劇烈衝突非強制鎮壓不可。決定衝突持續時間的關鍵因素，就是前期多階段沒有被妥善處理的各種相互對立的衝突事件混結一起，造成普遍性的仇恨，存在於社會結構的各個組成部分當中。當這樣的仇恨一日不排除，社會衝突就持續存在，而且持續的時間愈久，衝突所爆發的程度愈激烈，要解決衝突所需的社會成本也愈多。

針對衝突的功能，寇舍認為衝突是一種社會正常運作的必要條件，而不是一種社會脫序現象，有效的社會衝突的解決，不僅可以凝聚社會不同階層行動者的共識，更可以促進社會整體的變遷。歸納上述寇舍衝突理論的主要特徵，可以發現「尋找衝突的起因、消弭衝突的累積、降低衝突的持續程度、視衝突為社會整合與社會變遷的主要功能」，乃是提供推展學校社區化的重要啟示。

達倫道夫的衝突理論，主要著眼於對社會功能論的反思及批判。反對社會功能論只看到維持社會平衡的結構和過程，卻看不到社會運動中導致社會不平衡的力量。他認為社會衝突論具有以下四項命題：第一，任何社會在任何時候都發生變化，所以社會變遷是普遍存在的。第二，任何社會隨時發生衝突，所以社會衝突是普遍存在的。第三，社會的任何一個因素都對社會的變化發生作用。第四，任何社會依賴於其成員之間的相互限制（高宣揚，1998）。上述的對立命題，說明了任何社會都包含著穩定和變遷兩方面，以及導致穩定和導致變化的兩方面組成因素，同時也包含著促使整合和促使反整合而導致衝突的兩種因素，所以社會是雙重地建立在共識和衝突的基礎上。

達倫道夫分析衝突的第一項工作，就是確認社會裡的各種權威角色。他認為權威並不是固定不變的事物，在某一處境擁有權威者，並不必然在另一處境中亦是如此。相同地，某人在這個團體中位居於從屬位置，可能

在其他團體中佔據著支配位置。達倫道夫進一步指出，支配者與從屬者之間的權威關係之所以能維持，主要係二者對於權威角色期望的相同認知。當二者的角色期望認知不同，造成彼此關係衝突時，分析支配者與從屬者之間的利益關係與連結，乃是衝突理論的主要任務。達倫道夫的衝突理論另一個面向，是衝突與變遷的關係。他認為，一旦衝突團體崛起出現，它們將參與導引社會結構變遷的行動。當衝突強烈時，變遷就急速劇烈地發生。當它伴隨著暴力時，結構變遷則會驟然突破（馬康莊、陳信木譯，1991）。無論衝突的本質為何，社會學家應該調和衝突與變遷，以及衝突與現狀之間的關係，而不是一味的強調社會秩序與社會結構的穩定性。

歸納上述達倫道夫衝突理論的核心特質，可以了解到權威角色、成員位置與利益分配三者的關係是變動不居的，透過衝突的手段，可以使三者的關係解構再重新整合，促成結構的變遷往和諧的取向邁進，而這正是學校社區化過程中，所必須面對與深思的課題（劉子利，2002）。

柯林斯的衝突理論吸收了象徵互動論和現象社會學理論的一些觀點，所以他的衝突理論把個人忠誠態度和人與人之間的情感連結放在重要地位，他認為衝突產生和解決過程的同一性，一方面顯示社會衝突和人的利益矛盾的普遍性，另一方面，又表明這些衝突和矛盾普遍性是社會存在和發展的基礎。由於柯林斯十分重視對於人與人之間相互關係的微觀分析，所以他把社會和個人之間的衝突過程，放在人與人之間互動關係的網絡，並在互動過程中，尋求解決矛盾和衝突的途徑。此外，柯林斯很重視語言交換的作用，他認為社會中的各階層行動者，為了達到他的利益目標，除了動用其握有的權利資源之外，還要儘可能發揮語言能力，進行有效的交談和對話。柯林斯進一步強調，社會衝突並不一定表現像寇舍和達倫道夫所論述的那些在政治上和經濟上較為激烈的衝突行為，他把衝突描述成不斷進行中的議價過程（高宣揚，1998）。所以，經由經濟交易活動

中的議價過程分析，柯林斯不僅深入且具體的探索了社會衝突的機制和過程，亦尋找出以經濟交易活動的模式，作為社會衝突的解決方案。

柯林斯在階層化的衝突研究途徑中，提出了五個衝突分析的原則。第一，衝突理論必須專注於真實生活，而非抽象的形式陳述。第二，一個階層化的衝突理論，必須檢視那些影響互動的物質安排。第三，在一個不均等的情境中，那些控制資源的團體，可能試圖剝削其他缺乏資源的團體。第四，希望衝突理論家從利益、權利的觀點出發，而審視諸如信仰和觀念之類的文化現象。第五，盼望社會學家科學地研究階層化，以及其他社會世界的每一個面向（馬康莊、陳信木譯，1991）。這種對科學的訴求和認同，促使柯林斯的社會衝突論更趨近於實際社會生活，更彰顯出社會衝突之理想。

綜觀柯林斯的社會衝突論，提供以下啟示：矛盾和衝突普遍存在於社會當中，它們是社會生存和發展的基礎；有效的語言溝通能力，有利於矛盾和衝突的解決；衝突是不斷進行中的議價過程，經由經濟交易活動中的議價過程分析，可以尋找出衝突解決的方案；科學地看待社會衝突的問題，將社會衝突的觀點運用於實際社會生活當中。這些啟示，對於學校社區化的推展，具有啟發性的導引作用（劉子利，2002）。

我國學者劉子利（2002）根據衝突理論的特色，以微觀的角度，提出下列幾種運用於學校社區化的策略：

（一）視衝突為「學校社區化」的正常過程與必經程序

在學校社區化的過程當中，學校的成員與社區民眾的價值觀念不一、所享資源不均等，或是做事方法不同、思考模式各異，均會造成彼此衝突的產生。所以，應採用平常心態來看待學校成員與社區民眾的衝突事件，並將此衝突過程當作是學校與社區關係變遷的

動力，而不是阻力。

（二）由學校與社區共同組成衝突危機處理的機制

既然衝突在所難免，普遍存在於學校與社區關係中，因此衝突的解決，就成為學校社區化過程當中的首要任務。要解決衝突，不能僅靠單方的意願，必須考慮雙方的處境與態度，再經由雙方認可或信任的調解機制來仲裁彼此的衝突。基於此，由學校與社區共同組成彼此信任的衝突危機處理機制，應可有效地解決學校社區化過程當中的衝突事件。

（三）調和學校成員與社區民眾之間的利益平衡

學校成員與社區民眾處於不同的結構位置，其應具備的利益就不相同。當二者未知覺彼此的利益不均等時，衝突並不會發生。然而在學校社區化的過程當中，必會涉及利益的糾葛，造成一方知覺利益的不均衡，進而引發衝突的產生。所以調和學校成員與社區民眾之間的利益平衡，有其必要性。

（四）促進學校與社區的資源共享

學校屬於政府機構，而社區卻是民間的自治單位，相對而言，學校所具備的資源，遠較於社區為多。雖然學校成員自動享有學校資源，但是學校隸屬社區的一部份，照理而言，社區居民亦能享有運用學校資源的權利；況且學校屬於公共財，用全民納稅的稅收所經營，因此，學校在不影響校務運作的原則下，應該盡量開放校園資源給社區民眾使用，社區也要把原有的資源，開放給學校成員自由使用，如此資源共享，創造彼此的和諧關係。

（五）善用衝突的手段解決學校與社區之間的糾紛

前文已提及，衝突不是社會失序，亦非一種病態，它是促成結

構變遷的一種手段。因此，不論是人與人、學校對社區，或是人與學校以及人與社區之間所產生的矛盾與衝突，都應該被妥善的運用，以重組相互之間的關係，排除彼此之間的糾紛。

Martin (1987) 認為，衝突理論基本上較近似於英國社區教育的激進模式，該模式強調社區與社會的關連是衝突的，階級之間異質性高，不平等的現象嚴重，因此在改革策略上，應該以事件為導向，著重機會均等與社會行動。可知，在學校社區化方面，衝突理論首先給予了學校制度和組織嚴厲的批評與挑戰，認為學校是一個高度僵化的組織，無論是在課程、師資和教學方面，都無法滿足公平和民主社會的要求。衝突理論點出了學校社區系統中所出現的社會階層化、階級不平等、權力宰制等現象，因此，藉由學校社區化的理念和策略，可以擴大社區民眾的參與和學習機會，避免資源分配不均，以及階級不平等的情況。

參、學校社區化的心理學基礎

目前的心理學大致可分為五大流派：結構論派 (structuralism)、心理分析論 (psychoanalysis)、行為學派 (behaviorism)、認知學派 (cognitive psychology)、人本學派 (humanistic psychology)。其中，行為學派的環境論對社區化提供理論支持，認知發展論對學校社區化的影響最為深遠，以下便就行為學派及認知發展論探究該理論與學校社區化之可能關聯。

一、行為學派 (behaviorism)

美國心理學家華生 (J. B. Watson) 於本世紀初創造了『行為學派』 (behaviorism) 這個新名詞，因而被稱為首位行為主義者 (李咏吟, 1993)。自 1950 年代起，行為學派就以後天制約及學習為主的環境論當道，絕口不提先天基因的影響。根據這派人士的說法，人生來都像張白紙，每個人在家

庭、學校以及社會環境的成長經驗，也就塑造了成年後的一切個性、能力，甚至精神的健康。

行為學派大致包括了古典制約、行為主義、聯結論、操作制約等理論，主張學習的發生是由刺激與反應的聯結，並運用增強原理，去改變或塑造行為的結果。此派亦曾經研究刺激和反應之間的變項（動機、經驗等）的研究，認為決定個體的行為不一定完全由刺激所引起，個體本身的因素也具影響力。此派學者觀點有三個基本前提。首先，此理論取向主張學習即是行為的改變，所以該取向所關注的焦點為可觀察的學習行為，而非學習者內在的思考歷程。其次，此學派認為學習者受環境所塑造，與學習者個人的主動性無關。最後，此學派主張制約反應後的增強刺激出現的時機要愈近愈好，增強刺激與反應之間的連結來解釋學習過程。

該學派認為學習者的動機低落，可能是環境的刺激因素，也可能是驅力的或增強的因素。通常一個作業和考試分數均表現平平的學生，往往得不到教師注意，甚或責罰，也得不到父母的誇獎，而使他們對功課並不感興趣，減少努力的行動。反之，一個作業和考試成績表現優異的學生，因而得到大人的誇獎或 100 分的增強，而能自動自發的唸書(李咏吟、單文經，1995)。

我國推動社區化的本意，即欲「以社區為本位，推動社區資源融入學校教育，彌補學校本位之不足，滿足社區各種學習需求」，並極力推動社區特色發展，此觀點與行為學派重視環境刺激的理念不謀而合。

二、認知發展論 (cognitive development)

認知發展狹義指智能發展，廣義泛指人類認知行為的發展，個體出生後，在適應環境的活動中，對事物的認識及面對問題情境時的思維方式與能力表現，隨年齡增長而逐漸改變的過程。其中皮亞傑 (Jean Piaget) 的

認知發展論認為，在個體的生命當中，智能隨著個體與環境的互動而有著發展性的變化。所以對於相同的學習材料，不同發展階段的孩童也會有不同的反應，其差異是根源於認知結構上的不同，而非年齡的差異；維果茨基(Vygotsky)的認知發展論認為發展出現在「文化或人際間」的層面及「個人或心理」的層面。所有高層次心智功能都會逐漸內化，透過社會互動和兒童參與真實的文化活動，有助認知發展。

在皮亞傑的認知發展理論中，與社區較為相關之教育見解，應是『提供均等教育機會與掌握主動學習的特性』。由皮亞傑的社會交互作用與傳遞觀點，引申出教育機會均等的見解，頗符合當前教育機會均等的主張。皮亞傑認為：「.....孩子接受教育是父母的責任，只有這樣，孩子的社會狀況，才不會完全被內在的遺傳作用決定，透過外界環境的傳遞，孩子得以充分適應其所生存的社會。.....基本教育必須是免費的，.....是否繼續受教育的條件，應不是家庭經濟，而是要以學生的性向和優點為前提。」倘若教育能應用皮亞傑認知發展理論的特性，依認知發展主動學習的觀點出發，以設計具有創造力、新奇及求證思考性的課程或教育原則，來激發學生主動參與學習的潛力，如此學生當較會樂於學習，並從中獲得較大的學習樂趣。此外，皮亞傑認為人類的認知階段分為：感覺動作期、運作前期、具體運作期、及形式運作期。人類經由判斷能力的增進，強化認知能力，獲得各種知識，因此，要增進個體的認知能力，不宜再僅限於學校教育，學校社區化乃有其必要性（柯正峰，2002）。

在一般的認知發展的理論中，通常社會和認知的結合是少見的情形，最多是將社會世界當成認知活動的外圍情境，然而維果茨基則認為認知是一種非常複雜的社會現象，且社會經驗會形成思想及解釋世界的方法，在社會形成心智的思考過程中，語言則扮演著重要的角色（Berk Laura E & Winsler Adam，1999）。他認為人類心智活動透過工具和訊號的中介，使高

層次的心智功能從社會生活中人際間的互動轉移到個人內在心理的內化歷程；但內化並非全盤的接收，而是一種轉化，它不僅轉化了歷程本身，也改變了心智結構和功能。個體的心理發展源於社會，社會文化為心智發展的主要動力，個體在社會化歷程中會產生語言的學習，語言不但是社會文化的產物，也是組織思想的工具。學童與社會的文化知識份子對話，可反應出其社區文化特性的思考和行為。而其知識份子可以是成人或同儕，一旦學童將其重要的對話特質加以內化之後，就可運用於其中的策略，來引導自身的行動，完成技巧的學習。「引導的參與」是為最有效刺激學童認知成長的社會經驗型態，意指學童能在同伴轉化不同知識和技巧排列的引導、支持與挑戰之下，積極參與在文化結構中的行動（古瑞勉譯，1999）

依維果茨基的觀點，認為學校教育為一個文化系統，教育(包括教學、學習和撫育)的宗旨在發展人格，人格發展和創造力潛能的發展有密切關聯，學校應提供此種潛能發揮的機會，教育過程中的資源、實際操作的工具、以及智能實踐等活動對學生的經驗有明顯影響，而這些經驗又直接影響學生解決實際問題的能力，針對此點，教師應扮演嚮導和指導者的角色，設計互動的教室環境和學校文化氛圍，提供學生智能活動的時間、空間和材料，以促進學生智能的發展；另一方面，利用同儕指導、同儕中介教學、鷹架教學、交互教學和合作教學，鼓勵學生利用自言自語(self talk)幫助學習，讓學生學習同儕討論的技巧，向同儕解釋個人的解決方法，聽取同儕的解釋解決問題的過程，使同儕互動成為促進學生認知發展的有效途徑。

從心理學上的觀點而言，認知發展經由透過同化與調適的過程，逐漸擴大認知基模，並且經由分化和選擇，來建構對生活世界的理解。因此，學校必須和社區融為一體，才能使學生透過對社區的理解，逐步擴大對生活世界的理解。另一方面，因為學校是使學生由禮俗社會邁向法理社會的

橋樑，因此除了透過對社區人、事、地、物的理解，擴大認知基模外；亦可經由學校所具有的橋樑功能，作為認識法理社會的鷹架。反之，就社會學習理論中的觀察學習而論，如果學校不能社區化的話，則學生無由透過觀察、模仿的學習，進而產生總體的社區意識（吳清山、蔡菁芝，2002）。

肆、學校社區化的經濟學基礎

就我國現況而言，學區（適性學習社區）制度之目的在使各地區之教育資源均衡發展、降低就學的交通成本，以提高學生的就學比率。然學區就學人數與校地大小之規劃實為一體兩面，因此，區域中之學生人數、人口密度及運輸費率等，均是政府在規劃學區相關政策時的考量因素。學區規模是學校教學品質的物質基礎，而學校規模的變動，是受到學區人口結構變動的影響。張滄郎(1992)曾指出，政府教育政策的制定與改革，對於學校數量的需求與個別學校規模的發展，均會造成影響。因此，良好學區政策的規劃，不但可落實政府的教育制度改革，更有利於學生個人的發展與學校教育制度的推行。因此，下文將透過規模經濟之模式，瞭解學校規模對教育之影響，並透過克里斯托勒(Walter Christaller)的中地理論來瞭解劃分各適性學習社區應注意的重點。

一、規模經濟（economics of scale）

教育資源有整體性及不可分割性，整體性乃指資源功能的產生必須同時採用不同資源。學校開辦必須有教育的場地、設備、行政人員、教師及工友。為了發揮教育功能，上列資源當同時採用，不可因為學生人數少而不採用任何一種資源。在這種情形下，學生人數太少，每一學生分擔的單位資源成本就高；學生人數擴大之後，使整體資源負擔分散，每一單位學生資源成本就低。此時，每一單位學生資源成本分擔下降並不會減少其應

獲得的教育功能，反而有了規模經濟效果。可是，一味追求單位學生成本降低，使資源使用率超過百分之百，而產生規模太大的缺陷，並不能視為具有規模經濟效果。因此，教育資源的充分使用應在突破資源整體性及不可分性的限制下，使學校經營規模擴大；在不影響教育功能的情形下，令所有資源獲得百分之百的使用率。

由於台灣早期的學校界線壁壘分明，高級中等教育未能善用社區資源，二者難以發揮相得益彰之功能，以致教育資源無法共享，使得學校資源分配情形，會因學校經營規模之不同而有所差異。大型學校在正式合格師資百分比、提供社團活動種類數、學校圖書總數等三方面要優於較小規模的學校；小型學校在平均班級學生數、師生比例、人事費佔經常支出百分比、每生平均圖書數、每生平均佔用校地面積、每生平均佔有建築設備面積及每生平均享有未被建築設施所佔用之空間面積等七項要優於較大規模的學校；足示大規模學校與小規模學校之資源分配素質優劣互見。而中型學校在學校資源分配情形上，大致均優於整體的平均素質，顯見資源分配比例相當適宜，最為符合教育規模經濟之要求（郭添財，1996）。

學者為了決定最適當經營規模，將資源類型相似的學校資料，以迴歸方式調適出單位學生成本及學生人數相關與決定的模式，藉以求解一個最適當規模的學生人數指標。他們將學校所使用的資源區分為資本成本及經常成本兩類。資本成本以學校土地、建築及設備等固定成本為主。此類成本支出時，學生人數越多越好，資本成本以學校規模愈大愈經濟，因此尋找最適學生人數不宜以資本成本為分析對象；經常成本以人事費支出及教育有關支出為主。人事費中，教師薪資、行政人員及工友支出都有資源整體性及不可分割性，同時，一切人員的適當使用也與規模經濟效果有關。利用單位學生平均經常成本與學生人數做分析，最能預測各類人員使用的經濟與不經濟效果，故經濟學者通常以單位學生平均經常成本與學生人數

來調適學校最適當經營模式（林文達，1984）。此類模式的 U 型理論如下圖 2-2-2。圖中，U 型頂點是單位平均學生成本最低點，學者以此一頂點所代表的學生人數為最適當規模之學生人數。A1 是開辦資源的 U 型曲線，單位學生平均經常成本隨規模擴大而迅速減少，A2 至 A5 是繼續投入資源，因學生人數擴大到一定數量後增加的資源，對單位學生平均經常成本影響相對減少，遂使單位學生平均經常成本成小幅度 U 型的上下波動，故單位平均成本與學生人數的相關曲線遂由許多 U 型曲線連結而成。由圖可知，學校的經營，一但超過一個最小規模，充分運用開辦資源後，繼續投入資源並擴大規模，其單位平均經常成本將維持在一個最低情況，也就是維持一個規模經濟的局面。然規模越大，成本固然可偏低，但相對規模擴大所產生不經濟的缺點，未必能使得失相抵。總之，教育經營應有一個最適規模，為了獲得教育規模的經濟效果，學校經營應維持一個能充分並適當運用資源的稍大規模，但以不衍生不經濟效果為限（林文達，1984）。

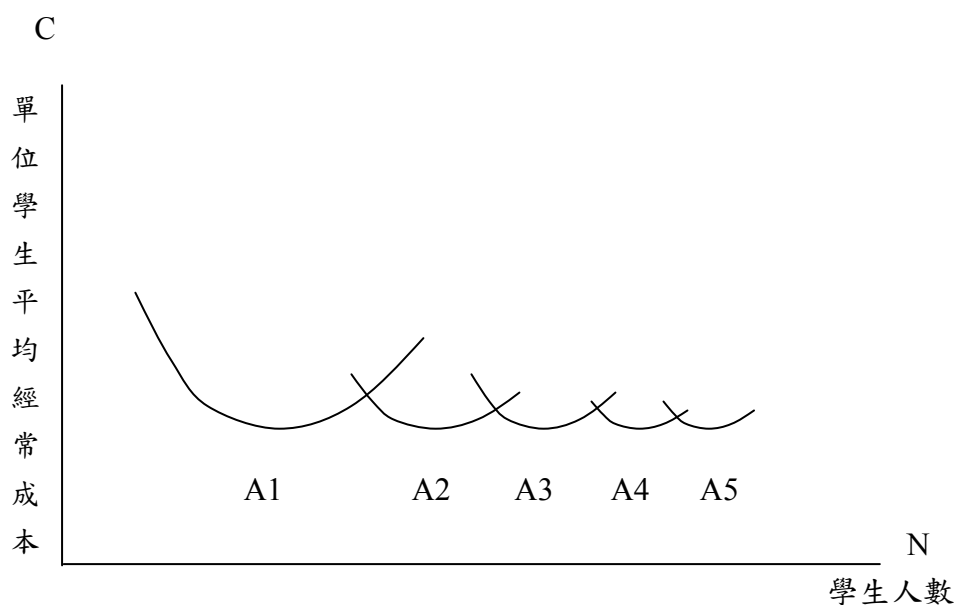


圖 2-2-2 單位學生平均經常成本與學校規模繼續擴大之相關

都市化的結果，人口分佈極不平均；部分臨近都會地區縣市在無法增班設校的情況下，為滿足需學生就學之需求，每班學生數與學校學生總數

不斷增加，資源瓜分後，衍生不經濟效果。而位於鄉村山地偏遠地區的學校，則面臨學生數不足，由於單位平均經常成本無法維持在一個最低情況下，甚至面臨減班併校的命運。近來我國社區意識逐漸成形，教育部本著資源共享與夥伴關係之原則，推動「學校社區化、社區學校化」，強化學校與社區之合作關係，營造互利的條件與環境。一方面高中職參酌校務運作實際需要，進行學校與社區機構水平與垂直策略聯盟，引進充沛的社區教育資源；另一方面，透過學習及輔導網絡之建立，讓社區各種資源、意見及需求投入學校教育，形成交流機制；最後，打破學校教育之藩籬，讓學校教育能與繼續教育、終身學習聯結。如此，各校的資本成本得以共享，學校經營亦不再受限於學生人數及學校規模。

二、中地理論(central place theory)

學校區位配置是一公共決策，最終目的在追求最大社會福利，使有限資源能夠發揮最大效果，以滿足人類慾望。合理劃分適性學習社區範圍，一向是高中職社區化最重要的工作之一，然而如何能夠兼顧學生需求與資源分配，劃分出最適當的適性學習社區，卻是十分艱難的工作。因此下文期望藉由探討空間結構理論—「中地理論」，來瞭解劃分各適性學習社區應注意的重點。

嚴勝雄（1986）曾對「空間結構」提出如下之概念：空間的配合是人類經濟行為的產物，依經濟原則形成各空間位置與空間大小間相互密切的有機關係，其間存在著某種秩序，因此，空間結構實即空間秩序，這種空間結構的內部，存在上下層次的階層組織。而德國新古典主義經濟學家克里斯托勒(Walter Christaller)於1933所提之「中地理論」，即為最早探討都市產業之規模、數目及分佈法則之理論（嚴勝雄，1986）。該理論所呈現出之分佈狀態，即為空間結構之一種。此理論有下列幾項假設：（1）假設為一各均質的平原。因此假設乃會影響到任何方向的運輸都一樣便利，

且此系統中只有一種運輸型態，故其運費會隨距離遠近而增減；（2）假設平原上的人口均勻的分佈，且每個人的消費能力及行為極為相似，亦即所有消費者的收入相等，對貨品和服務的需求程度也相等；（3）消費者都到距離他們最近的中地去取得所需的產品和服務；（4）這些產品和服務的供給者都是追求最大利潤的經濟人；（5）供給者擴大市場範圍到顧客不願到達的地方便停止。而供應的機能愈多為愈高級的中心，反之，供應的機能愈少，則為愈低級的中地；（6）較高級中地所提供的機能為較低級中地所沒有的，但較低級中地所有的機能，高級的中地均有。

中地理論基本的概念是根據各城市與鄉鎮所提供的商品種類與服務來滿足週遭的地區。對消費者而言，消費者移動至中地以貨幣交換財貨與服務的過程中，消費者必定會因距離而付出成本，在達到某程度的供給距離時，因其消費支出過大，將迫使此財貨與勞務之需求為零，因此對消費者而言，距離的成本會是影響其消費的重要因素；反之，供給者皆希望市場愈大愈好，因為任何一種貨物或服務，若要維持生存，必須有一最低的需求量或最小市場，若低於此需求量，依據經濟原則必無法生存，此最低限度的需求量或稱市場範圍，即為該財貨與勞務之「門檻」（threshold）。在平衡消費者與供給者的需求、考量空間距離與成本的因素後，城市與鄉鎮的座落位置往往會位在其所屬服務範圍的中心位置，因而形成所謂中地（central place）的概念。

每個中地所提供的貨物種類與服務種類不同，便形成了許多不同層級的中心性（見下表2-2-1）。中心性愈高的城市，其個數愈少，彼此之間的距離愈遠，所能提供服務的範圍也愈大，提供的貨物與服務種類也愈多，而較低階的中地則包含於較高階中心輔助地區之內。各大小不同之聚落會呈現出一種『層級』之關係，此層級即來自「需求門檻」與「服務範圍」的結構。各類大小的聚落在整個空間體系中，各扮演不同的角色，也具備

不同的功能。如此一來，各不同階層的中地，按著服務功能與規模便構成了一個完整的中心體系（陳坤宏，1991）。

表2-2-1 中地理論階層表

中地	中地數目	中地典型人口數	提供中心商品種類	服務區域數目	服務區域之半徑 (km)	服務區域面積 (km 平方)	服務區之典型人口數
M	486	1,000	40	729	4.0	44	3,500
A	162	2,000	90	243	6.9	133	10,000
K	54	4,000	180	81	12.0	400	35,000
B	18	10,000	330	27	20.7	1,200	100,000
G	6	30,000	600	9	36.0	3,600	350,000
P	2	100,000	1,000	3	62.1	10,800	1,000,000
L	1	5,000,000	2,000	1	108.0	324,000	3,500,000

資料來源：嚴勝雄，1986。

從中地理論，我們可以得到兩個重要的觀念，那就是「服務範圍」與「需求門檻」。服務範圍的定義是指某種商業類型(business type)在商業中心裡的市場區域；需求門檻則為最低限度的最小銷售額，當業者的銷售額大於成本便可以賺得利潤，否則便無法滿足門檻，貨物或服務便無法被提供。根據相關研究指出，服務範圍條件包含下列幾項（謝懷德，2002）：

- 1、服務範圍內住戶數：GrUen & Smith（1967）指出選擇區位時，應特別注意商圈內的人口數。Jonnes & Simmons（1990）亦提出影響選址之因素中，市場消費人口是較重要的影響因素。
- 2、服務範圍的大小：Applebaum(1960)指出，評估商店店址時需考慮當地的服務範圍(商圈)大小，服務範圍愈大，消費潛力就愈大。當服務範圍愈大，潛在市場就愈大，對經營業種的支撐而言，應是一項重要指標，但此一範圍應是服務能力內的合理範圍。

3、居民之教育水準與職業：Berman & Evans(1992)提出零售業者對設立店址的重要考量因素為銷售地區居民的平均教育程度與職業結構。

4、居民之年齡分佈：Berman & Evans(1992)提出零售業者對設立店址的重要考量因素為銷售地區的居民年齡結構。

藉由克里斯托勒的「中地理論」反觀適性學習社區地理範圍的劃分，本研究歸納出以下幾項劃分重點：

- 1、學區內學生數（服務範圍內住戶數）：學區內的學生數即是市場的消費人口數。若學生數過少，適性學習社區（供給者）將面臨維持生存危機。
- 2、學區範圍的大小（服務範圍的大小）：劃分適性學習社區時需考慮當地的服務範圍(社區)大小，社區範圍愈大，潛在市場就愈大，對適性學習社區的支撐而言，是一項重要指標，但此一範圍應是社區服務能力內的合理範圍。此外，亦不得過大，否則將壓縮其他社區生存空間。

第三節 高中職社區執行現況

壹、高中職社區化推動歷程

當前我國後期中等教育的招生容量高達百分之一百零五，即每位國中應屆畢業生若想升學，如不選讀特定學校，定有入學機會，後期中等教育可說已達到普及化的目標。雖是如此，各校辦學績效不一、教育品質差距甚大之情形依舊存在，致使國中學生的升學壓力並未因高中職學校數的增多，而有所減緩。

為了改善高中職的教育環境，高中職社區化的構想孕育而生，期望透過獎助私立學校及補助公立學校，改善學校的教學設施及硬體設備，促進高中職教育均衡發展。鼓勵試辦的專案學校以保障名額或加分方式，吸引

社區國中畢業生申請入學，同時透過獎學金把優秀學生留在社區高中職，以減少高中職城鄉差距。教育行政主管機關有意藉由高中職社區化的推動與落實，消除後期中等學校素質落差大的現象，並進一步提升高中職的教育品質。

值此，教育部技職司自民國 88 年開始高中職社區化的政策規畫，自 90 學年度開始實施之高中職社區化，初步規劃分為準備期及中程實施計畫兩階段進行。準備期第一年為 90 學年度，第二年為 91 學年度。中程計畫於規劃時預計由 92 學年度起實施至 97 學年度，當時估計九十二學年度每個社區高中職參與校數為 70%，九十四學年度達 80%，九十六學年度達 90%，公立學校全部參與，私立學校仍允許其具自由決定之空間。

高中職社區化的目標並不容易達成，必須分為兩階段實施，主要目的在於藉由準備期的推動情形，進行評估與修正，並廣納各方意見，建立中程計畫完整架構，逐步達成高中職社區化之目標。藉由充分整合社區教育資源，希望能逐漸形成適性學習社區，每個適性學習社區具有完備的普通、技職、資優以及身心障礙等四類課程，使在任何一个適性學習社區就讀的高中職學生都能擁有適性的學習環境。以下分別說明兩階段之推動歷程：

一、準備期（自 90 年 4 月至 92 年 6 月止）

90 學年度將參與學校分為一般學校及專案學校，採自願辦理為原則，全國共有 22 個專案，其中台北市為 5 個專案；高雄市為 4 個專案；台灣省為 13 個專案，共有 95 所專案學校。91 學年度參與規模大幅擴大，取消一般學校，全國形成 66 個合作社區，其中台北市籌組 11 個合作專案，61 所公私立學校參與，佔該市高中職校數約 83.6%；高雄市籌組 6 個合作專案，該市 30 所公私立學校全部參與，參與率 100%；台灣省（含各縣、市立高中職）共籌組 49 個合作專案，372 校參與，佔公私立高中職校數約

98% ，全國共計 463 所學校參與推動高中職社區化（詳下表 2-3-1）。

準備期的工作重點如下：

- （一）課程區域合作：採自願辦理為原則，鼓勵二所以上性質相異高中職校進行區域合作，沒有明確限制合作範圍，責成各主管教育行政機關落實督導相關工作，其合作項目可包括跨校選課、跨校開課、網路開課、預修大專院校課程、與社區內大專校院合作開設其認可課程、區域整合教學、聘請社區企業及技術專家開課、學生至社區職場學習等，社區資源整合及社區招生整合計畫，鼓勵高級中等學校進行更深更廣的合作。
- （二）改善教學設施：由主管教育行政機關就所轄之地區差距先行評估，就教育資源較為欠缺之地區，主動規劃，分年依計畫補助；或由各校就中長程發展計畫先行檢討，自行規劃，分年依計畫申請補助。
- （三）就近入學獎學金依年度預算額度，統籌分配獎助各主管教育行政機關，「合作專案學校」佔核定獎助金額之 90%。偏遠、交通不便或社區就學人口外流嚴重之合作專案學校獎助金額 10%。

表 2-3-1 高中職社區化準備期辦理規模

		台北市	高雄市	台灣省	總計
90 學年度	參與學校	20	15	60	95
	合作專案	5	4	13	22
91 學年度	參與學校	61 (83.6%)	30 (100%)	372 (98%)	463
	合作專案	11	6	49	66

資料來源：教育部，2003

經由準備期的推動，高中職校開始認知社區角色定位，並逐漸與社區產生互動，成功跨出營造學習社區的第一步。建立中央與地方的推動組

織，推動各項督導管考計畫；並形成執行與品管機制，建置成效考核與諮詢輔導網絡；透過課程區域合作，產生校際資源互補共享之效果；並整合高級中等教育各種分散經費與行政力量，以上是高中職社區化準備期推動過程所產生的正面成效。然另一方面，由於準備期推動的時程較為倉促，宣導不足，導致部份政策理念架構亟待釐清，規劃要點過於遷就原有行政補助機制，經費核發程序過遲，學校尚難瞭解課程區域合作或其他工作要點之真諦，流於形式合作多於實質意義，而此階段合作社區的概念及規劃尚不成熟，尚未獲得多數學校的認同。以上這些問題，在第二階段中程計畫會更明確規範，進行相關配套措施，以凝聚大家的共識。

二、中程計畫（自92學年度起至97學年度止）

第二階段中程實施計畫自 92 學年度起至 97 學年度止，每兩年為一期，為期六年。在參與學校之劃分方面，92 學年度共分為 45 個適性學區，有 492 所學校參與（自 92 學年度起回歸會計年度執行預算）；93 年度仍維持 45 個適性學區，共 487 所學校參與；94 年度共 486 所學校參與；95 年度共 484 所學校參與。參與之學校數減少，主要係因高級護理職業學校改制為專科學校所致。至於中程計畫之內容重點，有下列五項（教育部，2003）：

（一）引導形成適性學習社區

適性學習社區係指高中職校在所規劃的地理範圍內，經過教育需求評估，充分整合社區教育資源，逐年建構完整的適性學習系統網絡。台北市政府教育局、高雄市政府教育局、教育部中部辦公室於民國92年3月28日，在教育部「91學年度高中職社區化推動委員會第9次委員會議」，分別報告所轄區域已完成初步規劃。台北市分為北、東、南3個適性學習社區；高雄市分為北、中、南3個適性學習社區；中部辦公室所轄區域分為39個適性學習社區，全國共45個適性學習社區。截至

95年度止，仍維持此45個適性學習社區。

(二) 建構適性學習系統

適性學習系統的建置是本計畫用以提昇學校教育品質的關鍵工作，也是適性學習社區能否成功建構的指標，該系統的建立回歸到教育之基本，每一適性學習系統包括基礎網絡及轉換機制二部份。基礎網絡建立學校與社區交流的對話平台；轉換機制由學校視社區特質和需要，進行課程與輔導的改進提昇工作。

(三) 推動社區均衡化

由於地理環境和主客觀條件的差異，使得各適性學習社區間教育資源與辦學績效參差不齊，為落實高中職社區化的理念，須透過軟、硬體教育資源的整體檢視，以經費補助的方式，提昇各校與各適性學習社區間之教育資源落差，達到均衡社區的目標。主要以補助措施、教育資源評估結果及建立適性入學機制來執行。

(四) 推動社區均質化

在教育資源進行均衡化措施之後，如社區高中職本身在體質上或生存條件上存著先天限制，預期未來社區間仍將存在無法彌補的落差，要達到就學環境的均等，同時推動社區化均質工作，調整各社區高中職體質之差距，以解決目前課程類型不均質的問題、公私立學校差距問題及高中職招生容量供過於求的問題。

(五) 強化學校與社區互動關係

高中職社區化最終目標，在於引導高中職在本務做好後能積極回應社區需求，提供社區民眾終身學習的機會，以彌補成人教育之不足。建構適性學習系統是推動高中職社區化的核心工作，經由社區資源的全面整合運用，能深化並重造社區學習文化，是學校營造學習社區最具體可行的方法。

貳、95、96年度工作重點

教育部於民國94年10月6日所公佈的「高中職社區化建構適性學習社區推動工作計畫」中提及，為尋求適性學習社區之地理範圍合理化、教育機會均衡化、以及永續發展適性學習社區具創造力特色與優質化教育之具體實現途徑，乃依據工作目標，規劃五項工作主軸與十四項工作要領，推動期程自95年1月1日起至96年12月31日止。據此，95年度高中職社區化推動工作以聚焦、簡化原則為調準，期能充分整合社區教育資源、完備建構適性學習社區，進而全面提升高中職學校教育品質。

本階段將以「資源共享，發展特色」為原則（見表2-3-2），著重水平及垂直教育體系的資源整合，強調促進各適性學習社區的特色發展，以提昇適性學習社區內高中職之優質教育環境，讓每位學子在社區內，都能適性學習與發展。

表 2-3-2 高中職社區化推動期程規劃

期 程	時 間	備 註
試辦期	89 學年度	局部試辦（41 校參與）
準備期	90 學年度	擇校辦理（93 校參與）
	91 學年度	增加辦理校數（462 校參與）
中程計畫	92 學年度	架構龐大，鉅細靡遺
	93 年度	聚焦簡化，分層負責（水平資源整合）
	94 年度	資源共享，發展特色（水平資源整合）
	95 年度	資源共享，發展特色（垂直資源整合）
	96 年度	資源共享，發展特色（垂直資源整合）
	97 年度	資源共享，發展特色

資料來源：張國保（2006，7月）。高中職社區化政策理念。2006全國高中職社區化研討會演講簡報（註：高中職社區化之實施期間，自92學年度起回歸會計年度執行預算，由學年度改為年度。）

工作重點整理如下：

一、調整適性學習社區地理範圍

(一) 調整適性學習社區地理範圍

高中職以其所屬登記分發區為最大範圍，規劃適性學習社區之地理範圍，同一登記分發區內得規劃一個以上適性學習社區，適性學習社區範圍與行政區範圍不須一致。適性學習社區範圍彼此互相區隔而連結，並考量地緣及生活圈之完整性，學生就學之便利性、以及學生上下學所需時間之合理性。

(二) 調整適性學習課程

高中職課程種類至少具備普通課程及工業類、商業類二類技職課程，並逐步滿足適性學習社區學生對四類適性學習課程之需求。

二、強化適性學習社區基礎網絡

(一) 加強適性學習社區宣導工作

適性學習社區高中職校共同擬定適性學習社區合作計畫之宣導方案，針對高中職師生、國中師生、家長及社區人士等，進行高中職社區化理念及實務的宣導工作。

(二) 建置適性學習社區聯繫窗口與教育資訊網站

1、建立適性學習社區及各類適性學習課程對教師、學生、家長及社區居民交流互動之管道，除設置網路介面外，並得以電話、傳真、信箱及媒體等方式，定期發布適性學習社區重要公告事項。

2、將適性學習社區各類教育資源，依適性學習課程分類建置網絡平台，內容包括課程發展問題與建議、教材教法新知與心得、輔導技巧個案分析、教學成效檢討及改進等，並分享教師、學生及家長相關高中職社區化資訊。網站應說明建置內容、建置方式及運作機制等。

(三) 落實教育需求評估工作，並檢討改進適性學習社區合作計畫

- 1、依適性學習社區地理範圍及合作對象，進行學生學習需求及課程調整需求等分析，作為推動適性學習社區地理範圍調整、適性課程改進、輔導網絡整合等計畫辦理之依據。
- 2、各適性學習社區為因應未來國際化之腳步與少子化之衝擊，應依據適性學習社區內人口消長之情形，進行未來就學學生之推估與招生之調整。
- 3、各適性學習社區並定期辦理合作計畫各項方案執行成效之檢討及績效衡量指標之評估，相關具體改進作法應於下一年度延續性計畫敘明。

三、推動適性學習課程改進

各適性學習社區依教育需求評估，以社區資源共享為主要作為，由各主管教育行政機關輔導，依「社區資源加強補助重點」、社區資源現況及需求優先順序，研提下列各項適性學習課程改進計畫：

(一) 轉型綜合高中

高中職校為提供學生多元學習機會及轉型發展需求，得依綜合高中實施要點研提轉型計畫。

(二) 課程區域合作

- 1、各適性學習社區得整合高中職教學資源，以跨校開課、跨校選課、網路開課、區域整合教學、與創意課程規劃、聘請社區企業及專家學者開課、學生至職場實習以及與適性學習社區內大專校院合作開設預修、進階課程等方式，進行課程區域合作。
- 2、各適性學習社區除應同時向下建立適性學習社區內高中職學校與國中之垂直合作，了解國中生之進路需求，並支援各種教學活動之辦理，以強化高中職與國中之夥伴關係外；也應向上建立適性學習社區內高中職學校與大專校院之垂直整合，除互相支援活動辦理外，並得以進行設備合作與師資交流，以強化高中職與大專

校院之合作關係。

(三) 新課程教材合作研發與教師研習

適性學習社區內合作學校得共同進行新課程教材之研發，提供各校參考，同時可針對稀有類科之課程進行跨校合作之課程設計與研發。此外，為配合高中職新課程暫行綱要之實施，各適性學習社區得共同辦理各類科或課程之教師研習，讓教師充分熟悉新課程之架構與內容，並配合創造力教育與教學方法的推動，以提昇教學成效。本項新課程之研習經費應以推動新課程之經費為主，社區化補助經費為輔。

(四) 類科整合、設備整合、合作利用與課程調整

- 1、適性學習社區內合作學校得共同進行新課程之類科整合、設備整合與合作利用之計畫，使各校能分享設備資源，並可針對群科課程之需要，採用短期借用方式，達到學校資源流通共享之目標，並期能藉由類科整合與課程調整，以呼應學生多元發展之需要。
- 2、同時強化適性學習社區內合作學校與當地產業之產學合作計畫，利用課程、師資與設備等之合作，以接軌學校教育與產業發展之步調。

四、落實輔導網絡整合

各適性學習社區依教育需求評估，以社區資源共享為考量，並配合教育部「營造友善校園方案」的推動，由各主管教育行政機關輔導，依「社區資源加強補助重點」、適性學習社區資源現況及需求優先序，研提下列各項輔導網絡整合計畫：

(一) 輔導網絡建置計畫

各適性學習社區高中職校共同推動輔導人力系統、心理諮商輔導機構、醫療保健機構、社會福利機構、各類專案諮商輔導機構及大專院校的組織之整合，以建立合作聯繫資源共享之輔導機制；必

要時，得跨區辦理。

(二) 輔導工作整合計畫

各適性學習社區高中職校應合作進行學習輔導、生活輔導、就業輔導、學生學習檔案追蹤、特殊學生個案輔導、休學、退學或轉學學生追蹤輔導、社區家長聯繫與溝通等輔導工作整合計畫；必要時，得跨區辦理。

參、台灣推動高中職社區化95年度民意調查分析

教育部於民國95年委託育達商業技術學院進行「95年度高中職社區化民意調查工作」，該研究小組以95年度參與高中職社區化之45個適性學習社區的高中職校計483校（此乃報告書筆誤，應為484校），以及歸屬各該社區適性學習社區之國中學校（含高中附設國中部之學校）計881校。將受訪者之屬性分為高中職教師、國中教師、高中職家長、國中家長、高中職學生、及國中學生等六類，依分層比例系統抽樣並進行問卷設計與調查實施。自民國95年3月1日至民國95年6月5日間進行研究，結果如表2-3-3所示，高中職教師、家長及學生對高中職社區化政策與執行的滿意度分別為72.91%、75.72%及74.82%，高中職總滿意度為75.12%。國中教師、家長及學生對高中職社區化政策與執行的滿意度分別為74.08%、76.32%及75.08%，國中總滿意度為75.51%。

表 2-3-3 95 年度高中職社區化政策與執行滿意度彙整表

	教師	家長	學生	合計
高中職	72.91%	75.72%	74.82%	75.12%
國中	74.08%	76.32%	75.08%	75.51%
合計	73.49%	76.02%	74.95%	75.24%

其中高中職與國中教師之總滿意度為73.49%，高中職與國中家長之總滿意度為76.02%，高中職與國中學生之總滿意度為74.95%。95年度高中職社區化民意調查之6類受訪對象（高中職教師、家長、學生；國中教師、家長、學生）對高中職社區化政策與執行的總體滿意度為75.24%。

該研究小組並於交叉分析後發現，國中教師滿意度高於高中職教師，國中學生滿意度也略高於高中職學生，原因可能是高中職社區化宣導手冊編輯，配合國中三年級學生的多元入學需求，以國中三年級教師及學生為主要分發對象，因此此兩類受訪對象，對高中職社區化有較深入的認識。建議未來或可針對高中職教師及學生，編輯適合其需求的高中職社區化手冊，並廣為宣導。此外公立高中職及國中的學生及家長，對高中職社區化政策與執行的滿意度高於私立學校，是否因私校對就近入學政策看法不同，以致影響宣導高中職社區化的意願，值得後續深入探討。

綜觀95年總體對高中職社區化的滿意度，略低於93及94年度的接受度，乃因95年度滿意度調查之題項，與前幾個年度的接受度調查不同，且滿意度調查的內涵，要求受訪者對高中職社區化政策與執行的認同度，較接受度調查為嚴格，故整體而言，95年度民眾對高中職社區化的認同度並未降低。