

钟启明 著

体验式课程的教学知识

质性研究博士文库

TIYANSHI KECHENG DE
JIAOXUE ZHISHI 丛书主编 陈向明



重庆大学出版社

<http://www.cqup.com.cn>



体验式课程的

TIYANSHI KECHENG DE

教学知识

JIAOXUE ZHISHI

质性研究博士文库

钟启暉 著

重庆大学出版社

内 容 提 要

本研究旨在讨论体验式学习教师的教学法内容知识是如何发展的问题,以东莞台商子弟学校生命力教育中心之课程为例,探讨其中 11 位教师有关教学法的发展历程,其中分别探究了“体验式学习课程教师认为自己需要什么教学法内容知识”“体验式学习课程教师如何将其教学法内容知识运用在教学过程中”与“体验式学习课程教师是如何习得这些教学法内容知识”三个问题。

图书在版编目(CIP)数据

体验式课程的教学知识/钟启阳著. —重庆:重庆大学出版社,2012. 1

(质性研究博士文库)

ISBN 978-7-5624-6243-9

I. 体… II. ①钟… III. ①教学法—中小学

IV. ①G632.41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 139630 号

体验式课程的教学知识

钟启阳 著

策划编辑:雷少波

责任编辑:李桂英 王便利 版式设计:雷少波

责任校对:任卓惠 责任印制:赵 晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号

邮编:401331

电话:(023) 88617183 88617185(中小学)

传真:(023) 88617186 88617166

网址:<http://www.cqup.com.cn>

邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)

全国新华书店经销

重庆升光电力印务有限公司印刷

*

开本:787×1092 1/16 印张:12.5 字数:224 千

2012年1月第1版 2012年1月第1次印刷

ISBN 978-7-5624-6243-9 定价:26.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换

版权所有,请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书,违者必究

代序 用质性研究范式透析社会事实

陈向明

本博士论丛出版的是一系列使用质性方法开展研究的成果。“质性研究”是一种既重视“实证”(在收集和分析原始资料的基础上形成结论)又看重意义建构(客观地利用研究者的“主观”)、在文化客位和文化主位之间相互对话的过程。这种研究范式有利于研究者深入和整体地探索社会现象,对被研究者的惯常行动和思维以及他们的主观经验进行意义阐释,追踪事情发生和发展的过程,并深入挖掘影响被研究者思维和行动的社会文化结构性因素。在这种研究中,研究者可以利用自己的个人经验和直觉,通过内省、反思和共情,对研究的对象获得自己独特的洞察。

之所以目前我国出版这样的研究文本,有其迫切的现实需要。在我与很多年轻学者、特别是一线工作者的交流中,大家都为那些散落在我们日常工作中鲜活的、深刻的、而不为人知的现象、事件和资料没有被好好利用而深感遗憾。假如大家能够掌握质性研究方法,那些日积月累的第一手资料,都可以通过质性研究方法“点石成金,妙笔生辉”。然而,在我自己多年的教学和研究中,深感学习者缺少可以参考的资料。除了听课,阅读教材,同学们可以参考的、来自研究一线的文本非常少。虽然国内近年也引入了一些国外学者的著作,但由于国情和文化的差异,有的著作对中国学生的借鉴意义不太大。本论丛的文本展示的都是本土的研究,虽然有的文本借鉴了西方学者的理论,但研究的问题都来自本土情境,视角也经过了本体化的改造。因此,尽管这些正式出版的文本还比较“青涩”,但我们希望达到“抛砖引玉”的目的和效果。

出版这样的研究文本,也是为了在国内学术界搭建一个更多样化的对话平台。

目前国内不少业已开展的研究(包括博士论文研究),都在梳理自己的情境脉络,形成自己的分析框架。而这些文本如果只是“束之高阁”,被遗忘在图书馆的角落里,未免是对研究者多年辛劳的浪费。当“研究”因为“出版”而成为公开的、对话的素材时,这些研究必将激发起新的研究和新的对话。而社会科学研究就应该是一个不断交流、对话、批判和超越的过程,知识的创造和人类文明的传承也尽在其中。

出版这样的研究文本,也是为了展现研究者成长与团队打造的载体。在整个研究过程中,每位研究者并不是独行者,而是依托着导师指导、学科建设、同学互助、被研究者参与的团队。研究者不仅收获了物化的成果,而且自身得到了锻炼和成长,所处的实践共同体也在不断发展壮大。本博士论丛中的很多论文,从研究的设计、实施与撰写甚至答辩的过程,都是一种基于合作研究、在研究中成长的历练过程。以“书”的方式呈现研究过程和内容,本身也是对研究者的鼓励,也是对团队的一种答谢。

需要在此特别强调的是,即使出版了这些文本,可以为初学者提供参考,但是真正掌握质性研究方法,还是需要自己扎扎实实地“做中学”。质性研究作为一种实践活动,是可“学”而不可“教”的,一定要自己亲历亲为。作为初学者,最好的方式可能就是与“师傅”及其团队一起做研究,在做的过程中不断获得体悟。正如波兰尼¹(2000:78-80)所言“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这样的规定并不存在……在师傅的示范下通过观察和模仿,徒弟在不知不觉中学会了那种技艺的规则,包括那些连师傅本人也不外显地知道的规则”。

作为这批博士论文的导师,我自己深刻地体会到这种学习的特殊性。做质性研究是一种反思性实践(praxis,相对于技术性实践 practice),需要学习者投身于研究之中,在做的过程中自己“学”,在与问题情境的对话中不断反思和提高。作为教师,我们可以“辅助”学生学习,但无法通过语言和概念,逻辑地将这种技艺传授给学生。辅助需要基于学习者的需要,创设问题情境,使学习者在潜移默化的渐变中逐步习得质性研究方法。

学做质性研究之所以需要研究者全身心地投入,直至发生全新的蜕变——这与我们对人文社会科学“研究”的理解有关。“研究”不仅仅是研究者对某种真实困惑进行有计划、有目的的系统探究,而且是研究者对现实的社会文化建构。研究结果不仅仅是一种对客观现实的验证和对未来发展趋势的预测,更多的是对参与

1 迈克尔·波兰尼. 个人知识—迈向后批判哲学[M]. 许泽民,译. 贵阳:贵州人民出版社,2000.

其中的人和事的理解和解释。“研究”的目的不仅仅是了解、理解、分析并解释客观现实,而且是提升被研究者和研究者的反思-实践意识和能力,在改造现实的同时提升自身的生命质量。从事人文社会科学研究需要主体间性的认识论,意识到研究者与被研究者之间的互动会影响到研究的过程和结果,因此需要研究者反思自己的反身性(reflexivity)。

在这里,“反思”具有至少三重含义。①研究者需要不断对研究的问题和结果进行反思,意识到它们是由研究者和被研究者共同建构的,并且会在双方主体间的互动中发生变化。研究者与被研究者一样,都会在“行动中反思”,都会根据情境的对话重构研究的问题和结果。②研究者需要对研究所不可避免的反身性具有高度的敏感,不断反思自己的社会身份和个人因素对研究的影响,并思考因研究而导致自身生命和研究立场的变化。研究者需要尽可能透彻地了解自己,才可能用清澄的自己去映照“实事”本身。③研究者需要不断反思研究中存在的各种复杂关系,特别是研究者与被研究者之间的社会地位差异以及各自在研究中的责、权、利问题。反思不仅应该涉及思维和技术操作的层面,而且需要考虑到人际权力、情感倾向和伦理道德等批判的向度。

总之,学做质性研究不仅是一个描述、阐释和建构社会事实的过程,也是一个研究者不断修炼自己的过程。我相信,读者通过阅读这批博士论文,不仅能够看到这些年青学者透过质性研究的透镜所勾勒出来的社会现实之丰富多彩,而且能够看到他们作为年青一代质性研究者的成长,并且在与他们和他们的作品对话过程中,不断反思自己的研究历程和生命意义。

2011年6月6日
于北京大学教育学院

内容摘要

本研究旨在讨论体验式学习教师的教学法内容知识是如何发展的,并以东莞台商子弟学校生命力教育中心之课程为例,探讨其中 11 位教师有关教学法内容知识的发展历程,其中分别探究了“体验式学习课程教师认为自己需要什么教学法内容知识”“体验式学习课程教师如何将其教学法内容知识运用在教学过程中”与“体验式学习课程教师是如何习得这些教学法内容知识”等三个问题。研究结果如下:

1. “知行合一”代表了体验式学习课程教师认为自己需要什么教学法内容知识的整体概念,之下包含了“知”与“行”两个部分;“知”的部分包括“知其然,知其所以然”和“俯瞰全局”,而“行”的部分则以“循循善诱”来表现;其中“知其然,知其所以然”又涵盖了“知其所以然后,才能知其然”以及“先知其然,后知其所以然”,而“俯瞰全局”则从“纵向的活动面”和“横向的生活面”来覆盖全局;另外“循循善诱”则包括了活动前的“创造情境”、活动中的“支持鼓励”、活动后的“反思回馈”三个步骤。

2. “千变万化”则呈现了体验式学习课程教师将其教学法内容知识运用在教学过程中的特色,之下包含了“融会贯通”“网络连结”和“同中存异,异中求同”;而“融会贯通”的表现是“精准把握”(掌握活动进行方式、把握活动带领技巧、能够解读活动意义)与“交互使用”(活动顺序、活动方式);“网络连结”则包含“确认中心思想”(教师相互讨论、与学生的互动、了解学生发展情况)、“完整课程架构”(保持弹性、尊重个别差异)和“整合现有资源”(人力、课程、教材与教具)等;“同中存异,异中求同”则表现在“创造情境的方式”(说故事、设定目标、提问、隐喻)、“支持鼓励的技巧”(沉默、关心、正向思考)、“反思回馈的引导”(轮流发言、事件回溯、心智图)上。

II 体验式课程的教学知识

3.“循序渐进”则是体验式学习课程教师习得教学法内容知识的过程,其中包含了“体验”(理解教学目的、理解理论基础)、“观察”(完全的理解)、“模仿”(准备、表征、适应调整)、“做中学”(助理教学、协同教学、独立教学)、“成为师父”(反思、新理解)等五个阶段。

关键词:体验式学习 教学方法内容知识

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 研究缘起与动机	1
第二节 关于研究的学校与其体验式学习课程	5
一、关于东莞台商子弟学校	5
二、关于生命力教育中心与其体验式学习课程	7
第二章 文献述评	10
第一节 体验式学习的意涵与理论基础	10
一、体验式学习的意涵	11
二、体验式学习的理论基础	12
第二节 体验式学习课程的内容与实施	15
第三节 Shulman 的教学法内容知识与相关研究	20
一、教学法内容知识的定义与内涵	21
二、教学法内容知识的习得	22
第四节 体验式学习与教学法内容知识之关系	25
第三章 研究设计	28
第一节 研究目的与问题	28
第二节 重要概念定义	31
一、体验式学习	31
二、体验式学习课程	32
三、体验式学习课程教师	32
四、教学法内容知识(PCK)	33

II 体验式课程的教学知识

第三节 概念框架	34
第四节 研究方法	36
一、研究方法的选择	36
二、研究对象的选择	37
第五节 资料收集与分析	40
一、资料收集的方法	40
二、资料分析的方法	45
三、建构理论与成文的方式	46
第六节 研究过程	47
第七节 研究者的反思	50
一、效度问题	50
二、推广度问题	51
三、伦理道德问题	51
第四章 “知行合一”:对于教学法内容知识的渴求	53
第一节 “知其然,知其所以然”:有关学科知识	54
一、知其然	57
二、知其所以然	59
第二节 “俯瞰全局”:有关课程知识	63
一、以活动纵向连贯	64
二、以生活横向联系	68
第三节 “循循善诱”:有关教学策略的知识	71
一、创造情境	75
二、支持鼓励	76
三、反思回馈	77
第四节 分析与小结	78
一、知行合一如何做到?	78
二、知行合一与教学法内容知识的内涵	80
第五章 “千变万化”:对于教学法内容知识的运用	82
第一节 “融会贯通”:运用学科知识	83
一、精准把握	84
二、交互使用	87

第二节 “网络连结”:运用课程知识	90
一、确认中心思想	92
二、完整课程架构	94
三、整合现有资源	96
第三节 “同中存异,异中求同”:运用教学策略的知识	97
一、创造情境的方式	99
二、支持鼓励的技巧	103
三、反思回馈的引导	104
第四节 分析与小结	107
一、千变万化,何为依归?	107
二、千变万化与教学法内容知识的运用	109
第六章 “循序渐进”:对于教学法内容知识的学习	113
第一节 “体验”:理解的第一步	114
第二节 “观察”:理解的第二步	116
第三节 “模仿”:转化的媒介	118
第四节 “做中学”:教导与评量	122
第五节 “成为师父”:反思与新理解	128
第六节 分析与小结	131
一、循序渐进没有捷径	131
二、循序渐进与教学法内容知识的学习	132
第七章 结论与建议	134
第一节 结论	136
一、体验式学习课程教师的角色具有多元特性	137
二、体验式学习课程教师的培养必须经由系统性的学习	138
第二节 建议	139
一、对未来培育体验式学习课程教师的建议	139
二、对未来相关研究的建议	140
附 录	143
参考文献	184

第一章 绪论

本章共分为两节,叙述研究缘起与动机,并详细介绍研究的学校与其体验式学习课程。

第一节 研究缘起与动机

自小便参与童军(scouting)¹活动的我,一直对于这种团体活动深深着迷,一路从儿童时期、青少年时期到现在的成人阶段,我都持续参与这项运动,并且非常享受其中的各种活动。而大学阶段开始接触教育学之后,慢慢发现自己的成长经历深受参与童军活动的影响,也开始了解这是一种非正规的教育模式,所以到了硕士阶段要撰写论文时,一开始便打算研究与童军教育相关的问题,然而经过了文献检索后发现,童军教育中有很很大一部分内容更吸引我的目光,也就是“探索教育(adventure education)”,因此我转向研究探索教育对于青少年的影响。现在到了博士阶段,我仍然对于这种另类的教育模式很感兴趣,所以当我在思索要进行哪方面课题的研究时,很快就再度聚焦到这个方面,但是由于我在中国大陆读博士,所以除了要入乡随俗的在一些名词上稍作转换,还要了解本地对于这种教育模式的

1 童军运动于1907年由英国人贝登堡(Robert Stephenson Smyth Baden-powell, 1857—1941)先生创立,是一个国际性的、非政治性的、非军事性的、非政府性的以及非营利性的青少年运动。童军运动的目的是透过强调野外实践活动的非正规教育,在身体、精神和智力上培训青少年,使他们将来成为好公民并对社会作贡献。童军运动以实际的户外活动作为非正式的教育训练方式,内容包括露营、森林知识、水上活动、徒步旅行、野外旅行等。统整这些运动的组织为世界童军运动组织(WOSM)和世界女童军协会(WAGGGS)。

理解和实施方式,才能进一步展开研究。而经过初步了解,我得知“拓展训练”一词是国内对于“探索教育”的本土化的认知,同时也是中国第一家从事户外体验式培训机构——“人众人教育”的注册商标(钱永健,2006),名称虽然不同,但是其所内含的哲学思想与精神目标却大同小异,都是以 Outward Bound¹ 为基础发展起来的 Project Adventure² 教育模式(钟启明等,2007),其过程都是运用了“冒险”的活动理念,重心在于个人的成长与发展,希望个体将“限制”转换成“能力”,以激发个体了解自我以及与他人的关系。

在确定了“拓展训练”和“探索教育”的关系后,我便开始深入了解拓展训练在中国大陆的实施情况,包括观察北京大学的“素质拓展课”、参与北京大学“素质拓展社”的活动以及上网搜寻相关资料等。经过这些前期准备工作并与导师商谈后,我选择了东莞台商子弟学校(以下简称“东莞台校”)作为我的研究基地,原因是这所位于中国大陆却使用台湾课程与教材的学校,不但融合了两岸教育文化的精华,更建立了“生命力教育中心”这个专责的单位来实施“拓展训练”课程。其实,在台湾这个课程是属于“综合活动学习领域”³的一部分,所以在该中心所实施的课程,范围应该比“拓展训练”来得广,但因为一开始我想要研究的范畴局限在“拓展训练”这一部分,所以论文开题时便以“拓展训练”作为研究的主题。但是经过了再三思索,以及对于该中心课程的更进一步了解后,我认为用“体验式学习(experiential learning)”这个名称,更能代表我想要研究的范畴。体验式学习又称“发现式学习”“经验学习”“活动学习”或“互动学习”,是先由学习者自愿参与一连串活动后,再分析他们所经历的体验,使他们从中获得一些知识和领悟,并且能

1 德国学者 Kurt Hahn 博士在第二次世界大战后,任职于英国 Gordon Stoun 学校,当时有一位英国大型贸易企业的董事 Holt 先生,发现相较于年资深的船员,有许多年轻船员和海军士官,在航行的过程中无法面对多变的气候,因而容易殉职,所以向 Kurt Hahn 求助。Kurt Hahn 便提出了长达一个月的训练计划,内容包括航海训练与探险、高山野地攀登训练、地图指北针训练、野外求生及社区服务等,并成功地改善了这个情况。于是,在 Holt 的支持下,1941 年世界第一所外展学校(Outward Bound School)于英国正式成立。所以 Outward Bound 可作为一种课程模式,亦可当作组织的代称。

2 20 世纪 70 年代初期,美国教育改革声浪四起,当时一位 Hamilton Wenham 中学的校长 Jerry Pieh 与该校同事 Gray Baker 一起研发一个为期三年的革命性教育方案——“探索教育计划(Project Adventure)”。这个计划为学生提供一系列幽默、有趣、活泼、挑战、冒险、突破的体验活动,在活动的过程中一方面引导学生尝试觉察困境与问题,一方面帮助学生从中得到个人及团队的成长。

3 “综合活动学习领域”是台湾“教育部”于 2003 年所公布的“国民中小学九年一贯课程纲要”中订定的七大学习领域之一,旨在用知识统整与协同教学,引导学习者透过体验、省思与实践的心智与行为运作活动,建构内化意义与涵养利他情怀,提升其自我发展、生活经营、社会参与、保护自我与环境的生活实践能力。范围包含各项能够引导学习者进行体验、省思与实践,并能验证与应用所知的活动,包括符合综合活动理念之辅导活动、童军活动、家政活动、团体活动、服务学习活动以及需要跨越学习领域联络合作的学习活动。

将这些在活动中的收获应用于日常生活及工作上的一种学习方式,而这正是我所感兴趣的学习模式,也涵盖了前述童军教育、探索教育和拓展训练的方法,因此在正式论文的题目上,我决定以“体验式学习”来称之。

既然称之为体验式学习,其课程当然就可定名为“体验式学习课程”,也就是依照上述的理念所形成的一种有系统的课程,而我所想要研究的则是执行该课程的教师在专业发展上的种种问题。因为教师是课程的实践者,所以教师的专业知识关系着课程实施的成败,而体验式学习课程也不例外,必须藉由教师的施行才能体现,因此教师本身的专业知识就显得格外重要。而从20世纪80年代起,在教师的专业知识中,“教学知识(pedagogical knowledge)”开始受到学者重视与研究(Wilson et al, 1987),然而他们所关注的焦点却不尽相同。Carter(1990)就整理指出,依据各学者对于教学知识相关研究的理念与理论,可分成三个面向来探究,即为“学科知识”“实践知识”及“教学法知识”。“学科知识”乃关注教师在教学计划和教学过程的思考过程中,是否能掌握其教学内容;“实践知识”则是针对教师在教学情境、课程、对学生的认识上等,作实地实务上的研究;而“教学法知识”则是研究教师在面对特定教学单元主题与不同年龄背景的学生时,其所具有的学科知识之表征方式教学策略等。而研究体验式学习课程教师的教学知识究竟要从哪个面向切入,才能帮助教师了解自己的需求,并且知道如何将其运用在其教学过程中,以及知道如何学习之,就成为了我研究面临的首要问题。

为了进一步了解体验式学习课程教师关于教学知识方面的现况与问题,我深入了教学现场,展开为期一年的预研究,这期间我总共到学校六次,每次大约停留一到两个星期,与该校体验式学习课程教师一起开课程会议、一起带领活动,并同时从旁观察与记录,而且还与每位教师进行访谈。在我的预研究过程中发现,由于他们是面对学生的第一线人员,因此他们的教学知识直接影响了教学成效,所以其教学知识是什么、如何运用与发展的以及该怎么获得等问题,很快就成为了我关注的焦点。而预研究的结果,则初步呈现影响其教学知识的原因主要有两个,其一是教师的背景,另一则是培训过程的问题。

由于目前中国大陆的大学中没有相关科系的设置,所以这些体验式学习课程教师的大学本科专业与体验式学习都没有直接相关,再加上成长的过程中没有相关经验的累积,所以对他们来说,体验式学习课程的一切都是陌生的、新奇的,甚至是无法理解的。在这样的背景下,即使学校的领导干部在入职前花了三个多月的时间为他们培训,希望他们能够尽快进入状况,但是有些教师却还是无法适应这样的工作,所以在正式展开教学后陆续离开。因为他们认为即使经过密集的培训,他

们依然不能够体验这种课程模式究竟要怎么带领,也就是常常只能“依样画葫芦”,却往往变成“画虎不成反类犬”的情况,在这类沮丧而又无奈的心情下,只好选择放弃或离开。

教师背景的问题,相对之下是比较难解决的,因为本科专业无法改变,生活经验也无法复制,所以只有在以后甄聘新教师时多予考虑这方面的问题。然而,培训过程却是可以调整的,在深入了解了他们培训的过程后,我发现了一个重要的问题,就是他们虽然分别针对体验式学习和教学方法的专业内容进行了培训,但是没有将二者进行连结,使得教师无法将所学合一,再转化成学生可以理解的形式,势必在教学过程中会遇到许多挫折。

Shulman(1987)从对教学现场的研究中提出了教师的“教学法内容知识(pedagogical content knowledge, PCK)”,他认为这是教师所持有的一种教学内容和教学方法的特殊混合体,是他们自己对专业理解的特殊形式。而 Wilson 等人(1987)认为,教学法内容知识可追溯到杜威(John Dewey, 1859—1952)的“心理化(psychologize)”,杜威认为科学家的学科知识与教师的学科知识焦点不同,科学家的学科知识只在特定的学科范围内钻研,而教师则应关心如何将学科知识转化为学生可了解的生活经验,而这正是教学法内容知识所讨论的范围,因此这样的预研究结果,引发了我对于体验式学习教师的教学法内容知识该如何发展的兴趣。

由于我本身也曾担任体验式学习课程的教师¹,与我的经验相比,虽然我大学也非就读相关科系,但由于从小耳濡目染的熏陶,参加过许多相关的活动和组织,如寒暑假的营队和童军团等。所以这些活动内容对我来说非但不陌生,而且已经融入我的生命之中,因此担任体验式学习课程的教师后,很容易进入状况,无论在课程设计安排上,或是实际执行上,都不曾有太多的困难。然而当我进入研究现场,发现我的理所当然成为别人的重重困难时,也让我开始思考,如何让这些体验式学习课程的“门外汉”,顺利地成长为一位专家教师,这成为了我继续探究此问题的动力来源。综合上述,体验式学习教师的教学法内容知识是重要的研究问题,然而目前国内外却未曾有相关论述或深入研究,所以本研究决定以此为研究方向,从教师的角度出发,自下而上的深入探讨体验式学习课程教师的教学法内容知识为何、如何发展以及如何习得等问题,希望研究成果能成为未来培育相关师资的参考。

1 我曾在台湾台北县私立南山中学兼任“综合活动学习领域——童军教育”教师一年。

第二节 关于研究的学校与其体验式学习课程

本研究的研究对象为位于广东省东莞市的东莞台商子弟学校之课程与教师,为了使读者对于学校整体有较为清晰的图像,以利于之后分析资料时能与之相互对应,并且使得研究的结果能座落在情境之中,让教师的专业发展与现实世界作一连结,所以本节将先就该校的成立背景、成立过程、发展现况和办学理念作一系统的介绍,而后再介绍附属于该校的生命力教育中心与其所设置的体验式学习课程,包括对其筹建缘由、创设理念、课程设计理念与内容等部分逐一说明。希望透过这一部分的介绍,让本研究在讨论体验式学习课程教师的发展问题时,能不脱离该校与该课程的真实情况,而使研究成果更具学术价值。

一、关于东莞台商子弟学校

东莞台商子弟学校的创办,历经了一段筚路蓝缕的过程。祖国大陆于20世纪80年代宣示改革开放,台湾地区也从1987年起,正式开放民众到大陆地区探亲与投资,因此不少企业人士纷纷来到大陆地区投资设厂,促使两岸互动关系更加频繁。台商到大陆投资,创造两岸经济的双赢效应后,然而衍生的个人健康、婚姻关系,乃至孩子的教育问题层出不穷,两岸相关机构无从着手,此一问题对两岸经贸发展,也有着一定程度的影响。长期而言,若要彻底解决上述问题,还是必须如日本政府当年在鼓励人民大规模移民巴西时,为其人民“开办学校、设立医院及成立银行”,因为这是经济发展所必备的配套设施。要彻底解决台商子女的教育与家庭问题,必须在当地成立一所能与两岸教育接轨的学校,因为学校成立后,孩子得以过来接受教育,眷属也因而可以举家搬迁,如此就解决了台商与家人分隔两地所造成的离婚与健康问题。所以在1995年,东莞台商协会应台商子女教育之需求,成立了“教育事业委员会”,推动筹办台商子弟学校。

于此之前,在祖国大陆各地的台商协会,也曾提出筹办学校的构想,但碍于诸多客观因素,皆未获得祖国大陆当局认可。而东莞台商协会在第二、三届叶宏灯会长的带领下,以“公益办学”性质号召两岸相关人士建校,首先运用台商办学有利于吸引台商聚居投资的策略,促使大陆有关部门制定相关法令规章,使台商学校设

立有了法律相关依据;其次再进一步获得中央台办系统的支持,让使用台湾教材及任用台籍校长、教师之问题得以解决;接着在获取中央部门支持后,于东莞市政府在经费及土地的全力支持下,广东省教育厅批准了大陆第一所台商子弟学校的成立;最后由相关人士在台湾“教育机关”及立法机关奔走,并且举办多场的听证会后,终于使台湾地区正式认可台商子弟学校之设立,承认学生学历。因此就在这批创校志工的积极投入之下,从与两岸相关教育机构关系的建立到硬体兴建阶段的参与都无私奉献,最终获得两岸相关教育机构的认可,使东莞台商子弟学校成为第一所两岸共同承认学历的学校。

根据前述学校创办缘由与历程的说明,可以了解学校是基于协助台商家庭团圆及解决孩子教育问题而创办出来的。基于此,该校创校的理念主要有以下四项:第一是“培育优质子弟”,学校是教育的场所,所以培育优质学生自是重要的教育目标之一,也是家长共同的期待,而让学生“优质”的方法,该校认为首先要营造一个开放的学校气氛,让每位教师在此环境中,皆可以发挥自我的教育专业理念,进而可以吸引更多的人才进入学校中,共同为孩子的教育拼搏;另外该校认为必须从培养学生宏观的视野入手,使学生具有国际化的胸襟,同时具有中华文化的特质,藉以开发学生潜能,达成全人教育之目标。第二是“增进家庭和谐”,东莞台商协会最初创办学校的目的即是让家庭团圆,藉此解决台商子女就学问题,增进家庭圆满和谐,让台商无后顾之忧,因此这个初衷仍是该校重要的创办公理念之一。

第三是“推动公益活动”,良善的外部关系是东莞台商协会得以成功创办两岸共同承认之第一所学校的主要关键,而该校本身又是两岸相关教育机构与人民所共同捐资兴学的公益性单位,所以对于社会回馈自是不可缺少,创办人叶宏灯先生期待学校未来能够作为台商社群的文化象征,协助台商营造良善的外部关系,以优化当地的投资环境,创造双赢局面。最后则是“加强文化交流”,两岸在分隔近三十年之后,各自发展出不同的教育特色,彼此都有自身的优点。该校位处大陆地区,有机会与大陆学校及学术团体进行实质性的交流活动,进而增进彼此了解,因此学校创办后,建设一个教育文化交流平台,集合两岸教育优势,培育优质的子弟,也是其重要的创办宗旨之一。由此可知该校的创办公理念不仅要使学校有一般的教育功能,也自许肩负两岸文化交流的使命,因此无论在软硬体的建设上,都朝着这个方向进行,这也是该校与其他学校最大不同之处。

依据上述的创办公理念,该校的办学理念有三,包括“温馨校园”“全人教育”及“终身学习”。由于该校是住宿类型的学校,行政人员、教师、学生及职工皆同住于校园之中,因此营造一个彼此尊重而和谐的校园环境相当重要。加上环境对于孩