

2021年1月

第10卷 第1期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 前瞻高教變革

近一二十年來，高等教育在一流大學、教學卓越、高教深耕等計畫引導下，關注大學定位與分類、大學課程改革、教師評鑑、大學評鑑、產學合作、社會服務、機構研究等議題，許多大學為了爭取經費，常在過程中專注技術性工作卻迷失辦學方向，而主管機構也常陷入維護既定政策氛圍，缺乏對高教整體宏觀發展的規劃和改革。一些關鍵性的高教大問題，都缺少檢討，更不可能構建未來藍圖。比如說，大學面對少子化趨於小型化該如何經營和合作、大學如何維持甚至擴展師資和研究人力的能量、大學招收境外生如何有助於大學發展及學生學習和社會進步、大學學生入學條件及畢業水準如何提升、大學如何促進教育品質以接軌國際水準、大學爭世界排名及國內排名的心態如何矯正、大學學費如何調整以支撐精緻辦學、大學靠競爭性補助生存的危機如何解決、大學與產業在教育上的角色如何定位、大學在科技爆發時代如何運用新科技辦學，大學在疫情時代如何因應轉型等等。國內高等教育面臨轉型發展的十字路口，面對排山倒海而來的各種挑戰，何去何從，亟須深入分析和討論，提供建言。本次主題評論期望作者更聚焦於高教發展的整體性和前瞻性加以探討。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2021年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

| | |
|----------------------------------|---------------------------|
| 方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） | 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授） |
| 王金國（國立臺中教育大學教育學系教授） | 高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授） |
| 丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授） | 張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授） | 張國保（銘傳大學教育研究所副教授） |
| 成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長） | 梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授） |
| 吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書） | 游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授） |
| 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長） | 黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授） |
| 林永豐（國立中正大學師資培育中心教授） | 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授） |
| 林明地（國立中正大學教育學研究所教授） | 鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任） |
| 胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授） | 蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授） |

2021年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） | 張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 王金國（國立臺中教育大學教育學系教授） | 梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授） |
| 王振輝（靜宜大學教育研究所教授） | 陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授） |
| 成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長） | 曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授） |
| 何俊青（國立臺東大學教育學系教授） | 程俊源（國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授兼教學發展中心主任） |
| 吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書） | 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授） |
| 吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授兼職涯發展中心主任） | 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長） | 蔡進雄（國家教育研究院研究員） |
| 阮孝齊（國家教育研究院助理研究員） | 謝金枝（澳門大學教育學院助理教授） |
| 洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授） | 顏佩如（國立臺中教育大學學校教育學系副教授） |
| 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授） | 魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任） |

輪值主編**評論**

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

文章

成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）

專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編

蘇元煜（臺中市大甲區西岐國小代理教師）

文字編輯

鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 10 No. 1 January 1, 2021

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2021 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaosiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Din (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2021 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
He, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Research Fellow, National Academy for Educational Research)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yen-Shun (Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Su, Yuan-Yu (Substitute Teacher, Hsi-Chi Primary School)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

近一、二十年來，我國高等教育在一流大學、教學卓越、高教深耕等計畫引導下，關注大學定位與分類、大學課程改革、教師評鑑、大學評鑑、產學合作、社會服務、機構研究等議題。許多大學為了爭取經費，常在過程中專注技術性工作卻迷失辦學方向，而主管機構也常陷入維護既定政策氛圍，缺乏對高教整體宏觀發展的反省、規劃和改革。處於國內高等教育面臨轉型發展的十字路口，面對排山倒海而來的各種挑戰，今後何去何從，亟須深入分析和討論，提供建言。

本期以「前瞻高教變革」做為主題評論的焦點，期望作者更聚焦於高教發展的整體性和前瞻性加以探討。本期共收錄13篇主題文章，包含日本的高教改革藍圖、高等教育之改革反省、高教變革的本質與方向、政府補助機制與國立大學分類發展、大學永續發展、從學歷通膨下的文憑主義反思學費問題、從大專生關鍵素養前瞻高教的變革與治理、翻轉高等教育的教與學、高教程式設計課程教學之多元化發展與變革、大學教師教學專業發展之問題與解決策略、高教品保的國際觀點變革、從師範到典範的個案大學前瞻變革、學生對大學整併的觀點等等。主題文章篇篇剖析入理，均能提出寶貴建言。

自由評論方面，本期有課綱瀕危誰來救、素養導向教學設計、大學生領導能力及國小學童學習興趣之行動研究等篇之課程教學專文。另有大學生校外實習和海外實習文章多篇，還有教育與訓練資歷互認、食農教育、正念教育、教師問責、學校規模總量管制、LINE親師溝通方式等評論文章，內容十分多元，頗具見解。本期有兩篇專論文章，分別是我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析、績效管理制度對私立高校教師工作投入度的影響，值得一讀。

本期之出刊，特別感謝學者專家應邀撰寫主題評論和自由評論，其鴻文擲地有聲，相信必有助於未來我國高教和課程教學之前瞻變革與發展。也要感謝主題評論和自由評論各篇文章投稿作者，針對國內各教育領域之議題提出中肯的評析和建言。本期蘇元煜當期執編及編輯部全體同仁負責盡職，達成出刊之任務，亦特此致謝。

第十卷第一期 輪值主編

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

臺灣教育評論學會理事

華梵大學前總務長、助理教授

2020年12月

本期主題：前瞻高教變革

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 楊思偉
李宜麟 2040 年日本高等教育藍圖之分析 / 1
- 劉源俊 高等教育之改革，路漫漫其長遠 / 9
- 謝金枝 高教變革的本質與方向 / 14
- 劉秀曦 日本高等教育財政政策之推動及其啟示 / 21
- 張慶勳 大學永續發展：「好」「大」學追求極大化影響力的思維與策略 / 27
- 戴伯芬 非關學費？—學歷通膨下的文憑主義反思 / 34
- 林新發
林寬豪 前瞻高教的變革與治理—大專生應具備之關鍵素養 / 44
- 羅寶鳳 翻轉高等教育的教與學：從教學的挑戰到教學的研究 / 59
- 許育嘉 高等教育程式設計課程教學之多元化發展與變革 / 68
- 張德銳 大學教師教學專業發展之問題與解決策略 / 76
- 林劭仁 高等教育品質保證的國際觀點與國內變革 / 82
- 梁忠銘 從師範到典範：臺東大學展現前瞻變革 / 89
- 吳宗諺
陳玉娟 大學整併「成功」了嗎？以學生的觀點出發 / 96

自由評論

- 陳易芬
廖昌珺 以工業 4.0 概念發展大學生領導力的培養 / 106
- 雷立偉
陳筠蓁 大學實習制度的演進與反思—以技職科大商管學院為例 / 117
- 許祖嘉 大學生海外實習之現況分析 / 121
- 桂田愛
蔡雅芸 境外實習之成效與問題點～靜宜大學日本海外企業實習為例～ / 126
- 歐陽怡 疫情下的大學校外實習 / 132
- 李永全 體驗或學習？學校評鑑與海外企業實習計畫的實施績效 / 136
- 林念臻 課室外的視野：海外實習與大學生就業力之鏈結 / 143
- 李隆盛
李懿芳
陳麗文 臺灣和馬來西亞互認技職教育與訓練資歷的課題與對策 / 149
- 陳海鵬 美國 NCLB 與 ESSA 法案對教師問責之影響 / 160
- 林志龍 國小實施學校規模總量管制之挑戰與因應策略—以桃園市南勢與中平國民小學為例 / 164
- 葉興華 瀕危語言課綱救，課綱瀕危誰來救—從總綱修訂課審大會國中分組委員請辭談起 / 171
- 王金國 素養導向教學設計的問題分析與建議 / 186
- 蔡佳雯 食農教育實踐之初探 / 193
- 江俊儀 綠色方舟：國中校園推動食農教育之策略 / 198
- 蔡秀好
顏佩如 教師運用情境學習於生活課程培養國小二年級學童學習興趣之行動研究 / 204
- 馮丰儀 正念教育之我見我思 / 212
- 陳慧華 淺談 LINE 於班級親師溝通的運用 / 217

專論

- 張德銳 我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析 / 223

- 蔡佳芳 績效管理制度對私立高校教師工作投入度的影響 / 239
- 謝才智

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 249

臺灣教育評論月刊第十卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 253

臺灣教育評論月刊第十卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 254

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 255

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 256

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 257

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 258

臺灣教育評論學會入會說明 / 262

臺灣教育評論學會入會申請書 / 264

封底

2040 年日本高等教育藍圖之分析

楊思偉

南華大學講座教授兼副校長

李宜麟

南華大學校務研究辦公室博士後研究員

一、前言

目前全球各國高等教育機構除面臨全球化趨勢和少子化窘境，必須推動各項改革外，2020 年新冠肺炎疫情的侵襲下，更迫使各國政府正視高等教育「數位教學化」的必要性。所以，日本政府在 2018 年提出「超智慧社會 5.0」理念的同時，也提出《2040 年日本高等教育藍圖》，說明 2018 年出生的兒童 22 年後，讀大學時，日本高等教育應有的樣態（小岩井忠道，2018），進而提出更具體的「高等教育藍圖」理念和策略。

我國在少子化持續發威下，岌岌可危。以臺灣為例，根據內政部統計 2018 年新生兒僅 18 萬 1601 人，除創造 8 年來最低紀錄外，另在今年教育部所提供的《各級教育階段學生數預測結果》報告中，也指出 2036 年，預計新生人數僅有 18.1 萬，且是在境外生和非應屆入學的生源也包含在內（美國之音，2019；統計處，2020：7）；加上目前全臺尚有 160 所大專院校，其中公立占三成、私立占七成，一般大學和技職校院各占四成三，其餘一成四分別為專科學校、空中大學、宗教研修學院等現況（國立雲林科技大學，2019），更顯僧多粥少。雖然近年來我國教育部致力推動高等教育機構整併，希冀藉由高等教育機構的整併，試圖減緩少子化的衝擊，但成效不彰。

另外，根據國家發展委員會 2020 年所提出的《2019-2030 經濟情勢及產業趨勢分析》、《2019-2030 年勞動力推估分析》和《2019-2030 年最終人力需求推估-按 19 大行業分》三份報告，可知我國 2030 年老年人口占總人口 1/4、勞動力將延至 45-54 歲（2018 年為 35-44 歲）、2030 年人力需求大致與 2018 年相仿以「服務業」和「製造業」為主（國家發展委員會。2020a、2020b、2020c），可見人口高齡化遞增、勞動力延長、服務業和製造業產業需求的人才培育，勢在必行。

面對未來整體環境的變化、人口減少的危機、經濟產業結構的改變，臺灣高等教育該何去何從？如何在此危機中，殺出重圍，走出自己的一條路，有待大家群策群力、集思廣益。更遑論高等教育機構整併的目的，不應只侷限在解決粥少僧多問題，而應是在此契機下，評估高等教育未來 20 年的內外環境衝擊，進而研擬高教未來 20 年的藍圖計畫，才能使高等教育立足臺灣、放眼全球，為未來 20 年的臺灣產業和社會培育所需人才，並將研究成果貢獻於社會。

因此,在臺灣高等教育上述背景下,本文以日本 2040 年高等教育藍圖內涵為例,說明日本高教在未來至 2040 年的國內外環境衝擊下的對應之策,提出相關結論與建議,以供各界參考。

二、日本 2040 年高等教育藍圖規劃內涵

日本政府認為 2040 之未來社會,將是邁向全球永續發展目標(SDGs)之社會、社會 5.0(society 5.0)及回應第四次產業革命之社會、迎接人生 100 歲之社會、全球化進展的社會和走向地方創生的社會等基本背景下,他們提出在高等教育政策上,明確指出 2040 年高等教育的展望和應有的樣態為強調「學習者本位教育的轉換」,其相關內涵說明如下(如圖 1)(中央教育審議會,2018a·2018b·2018c):

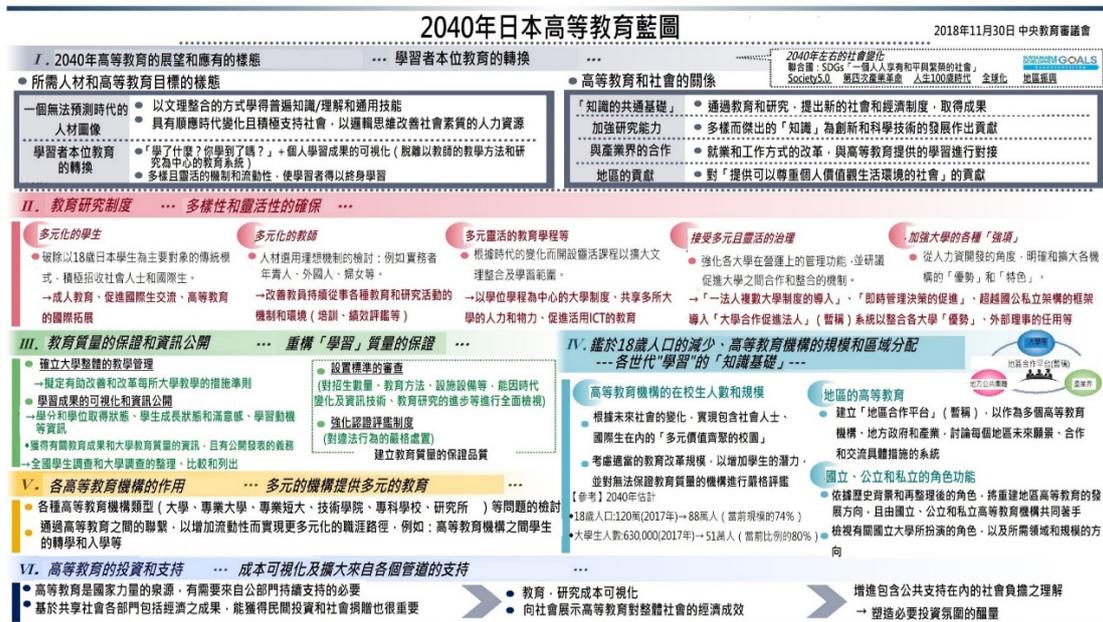


圖 1 2040 年日本高等教育藍圖

(一) 日本高等教育改革之經緯

依照該諮議報告書中提到,中央教育審議會(以下簡稱中教審)自 1954 年以後,提出有關高等教育之諮議報告書共有 42 件,2005 年中教審曾提出一份「我國高等教育之未來圖像」,其後也有各種不同主題之報告書被提出,各種政策也陸續被落實,然後此次於 2018 年 11 月再次提出 2040 年高教發展之藍圖規畫,又是一份巨觀且是有系統之政策報告書。此次研議政策,其中總會共召開 4 次,旗下之「大學分科會」召開 12 次,「將來構想部會」召開 30 次制度及教育改革工作小組召開 20 次,研究所部會召開 8 次(中央教育審議會,2018c),才彙整完成最後之報告,其動員之專家學者近百人,規模之大令人注目。

(二) 2040 年社會圖像下高等教育的展望和應有的樣態

日本政府基於 2040 年是一個無法預測的時代，加上為有效發揮高等教育於社會的功用，所以在人才圖像上的聚焦是以「文理整合的方式學習普遍知識、理解和通用技能」，和「具有順應時代變化且積極支持社會，以邏輯思維改善社會素質的人力資源」為圖像，進而提出「學習者本位教育的轉換」概念，強調學了什麼？你學到了嗎？個人學習成果的可視化、擺脫以教師教學方法和研究為中心的教學系統、多樣且靈活的機制和流動性使學習者得以終身學習等。

(三) 高等教育與社會的關係

日本政府認為 2040 年高等教育與整體社會的關係，可從「知識的共通基礎」、「加強研究能力」、「與產業界的合作」和「地區的貢獻」等四點說明。

1. 知識的共通基礎：通過教育和研究，提出新的社會和經濟制度以取得成果。
2. 加強研究力：多樣而優質的「知識」，為創新和科學技術的發展作出貢獻。
3. 與產業界的合作：就業和工作方式的改革，與高等教育提供的學習進行對接。
4. 地區的貢獻：對「提供可以尊重個人價值觀之生活環境的社會」提出貢獻。

(四) 日本 2040 年高等教育藍圖內涵

在上述基本論述下，中教審共提出五項重大的政策方向，敘述如下：

1. 教育及研究制度應確保多樣性和靈活性

日本政府對於有關教育研究制度的多樣性和靈活性的確保，具體表現在「學生」、「教師」、「學程」、「治理」和「加強大學各種強項」等方面。

除在招收多元學生方面，破除以 18 歲日本學生為主要對象的傳統招生模式，期望積極招收社會人士和國際生，以擴大成人教育、國際生交流和高等教育。多元教師方面，因日本大學教師多以專家學者為主，希望檢討人才選用機制，將實務者、年青人、外國人和婦女等納入人才選用對象，以改善教師和職員從事各種教育和研究活動的機制和環境。

另在多元靈活教育學程方面，則根據時代變遷而開設靈活課程，以擴大文理整合及學習範圍，特別是建立以「學位學程」為中心的大學制度、多所大學共享人力和物力、促進活用資通訊技術（ICT）教育等。多元靈活大學治理方面，則是強化各大學在營運上的管理功能，並研議促進大學之間的合作和整合機制，同時從人力資源開發的角度，明確和擴大各機構的「強項」和「特色」，具體作法

包含：「一法人複數大學制度的導入」、「即時管理決策的促進」、超越國立、公立和私立架構的框架導入「大學合作促進法人（暫稱）」系統以整合各大學「強項」、聘用外部理事的任用等制度。

2. 強化保證教學素質和強調資訊公開，以重構「學習」質量的保證

如何重構「學習」質量的保證且資訊公開，主要作法可包含：

- (1) 擬定有助改善和改革每所大學教學的措施準則，以確立大學整體的「教學管理」；
- (2) 學習成果的可視化和資訊公開，包含：學分和學位取得狀態、學生成長狀態和滿意感、學習動機等資訊、獲得有關教育成果和大學教育質量的資訊，且有公開發布的義務、全國學生調查和大學調查的整理、比較和公開等；
- (3) 能因時代變化及資訊技術、教育研究的進步，針對招生數量、教育方法、設備設施等設置標準的審查，且進行全面檢視；
- (4) 強化認證評鑑制度，對違法行為進行嚴格處置。其中「設置標準的審查」和「強化認證評鑑制度」為建立教育質量的保證品質具體作為。

3. 重視高等教育機構規模和區域分配，以建立各世代「學習」的知識基礎

少子化對於日本高等教育衝擊具有破壞性，加上推估 2040 年是一個無法預測的時代，日本政府首倡高等教育機構的主要功用是為「各世代」提供「學習」的「知識基礎」。所以，首先在高等教育機構學生人數和規模上，應根據未來社會的變化，實現包含社會人士、國際生在內的「多元價值齊聚的校園」、考慮適當的教育改革規模以增加學生的潛力，並對無法保證的教育質量機構進行嚴格評鑑。其次，在地區上的高等教育應建立「地區合作平台」（暫稱），作為多個高等教育機構、地方政府和產業，討論每個地區未來發展願景、合作和交流具體措施的系統。最後，在國立、公立和私立的角色功能上，應依據歷史背景和再整理後的角色，重建地區高等教育的發展方向，且由國立、公立和私立高等教育機構共同著手，另外檢視有關國立大學所扮演的角色以及檢討所需領域規模的方向等。

4. 調整高等教育機構功能以達機構多元特色，並提供多元化教育內容

要達成上述目標，除需先針對各種高等教育機構，例如：大學、專業大學、專業短大、技術學院、專科學校、研究所等各種類型之高教機構，進行問題的檢視。更重要的是，強化各種高等教育機構類型之間的聯繫，增加流動性，實現更多元的職涯路徑，例如：高等教育機構之間學的轉學和入學等。

5. 促進高等教育的投資和支持，以實現成本可視化及擴大來自各個管道的支持

高等教育是國家力量的泉源，所以有需要來自公部門的不斷的支持。同時，基於共享社會包含經濟在內的成果，獲得民間投資和社會捐贈也很重要。然高等教育機構獲得公部門或社會各界支持之際，也有將教學（教育）和研究成本可視化的義務性，因為財務資訊公開透明化，除可增進包含公共支持在內的社會負擔之理解，以塑造投資氛圍，也可展示高等教育對整體社會的經濟成效。

三、結論與建議

（一）結論

經綜整和歸納日本 2040 年高等教育藍圖相關內涵後，本文提出結論如下：

1. 日本未來社會人才圖像的建構和培育

（1）未來社會人才的圖像

日本未來社會人才在順應時代變化下，應具有積極支持社會的意願，並以邏輯思維改善社會的人才素質。

（2）未來社會人才培育方式主推「文理整合」和「學習者本位」的教學方式

面對無法預測的時代，日本政府認為「以文理整合」和「學習者本位」的學習方式，可培育未來人才隨時在因應時代變化下，掌握各種知識的學習方式，使「學習」和「知識」不受侷限。同時，「學習者本位」將擺脫以往教師教學方法和研究為中心的教育系統，徹底落實學習者對於知識的掌握。

2. 日本未來高等教育機構的重建

（1）功能再造

日本高等教育的改革在因應時代變遷下，從過去關注「教育制度」的發展與改善，逐漸演變至今強調「制度功能」的改革與發揮。透過制度、質量保證、機構規模和區域分配、機構作用、高教投資等各方面的調整，推動「學位學程」為主之制度，也強調大學應重視「教學管理」，促使高等教育機構發揮應有之功效。依據日本 2040 年高等教育藍圖，將破除以往傳統的「人才培育」，主打成為提供「各世代」「學習」的「知識基礎」場域、提出多樣而優質的「知識」，貢獻創新和科學技術的發展、與產業界合作、其研究成果貢獻於地區等重建機能等各項功能，具體展現高等教育「功能多樣化」。其中特別提出「地區合作平台」（暫稱），以及「大學等合作推進法人制度」（暫稱）。

(2) 制度多元靈活

日本高等教育制度為促使高等教育機構機能多樣化得以實現和發揮，其制度從「僵硬」走向「彈性」（多元靈活），無論是生源、師資聘用、課程、管理等，都提出有別以往的相關具體措施。同時，藉由各大學之間的整併和合作，凸顯各大學功能的「特色」和「強項」。其中特別強調國立大學應發展「強項」與「特色」，以及和地區共同發展之議題，所以推出國立大學「一法人複數大學制度的導入」，以及私立大學可以學位為單位推動整併等方式。

(3) 結構規模優化

為使日本高等教育機構能順應未來社會，日本高等教育機構在其「結構」和「規模」的優化有其必要性。所以，日本政府提出 2040 年高等教育藍圖的同時，也藉由整併策略重建高等教育機構的結構，希冀促使高等教育的學習能與就業和工作方式的改革，進行對接，實現學以致用。

3. 日本未來高等教育的持續支持與資金挹注

(1) 政府政策支持與資金挹注

如前所述，日本高等教育為國家力量的泉源，日本政府對於高等教育藍圖的實現，在政策支持和資金挹注有其義務。所以，日本政府提出「成本可視化」概念，使高等教育機構財務資訊公開透明化，以向社會展示高等教育對整體社會的經濟成效，並促使社會各界理解高教資金挹注帶來的負擔。

(2) 利用各種管道擴大來自政府和社會各界的支持

基於共享社會各部門包含經濟在內的成果，日本各地區的高等教育機構，建立「地區合作平台」（暫稱），促使高等教育機構、地方政府和產業進行討論、合作和交流，貢獻教育和研究相關成果於產業和地區。相對來說，高等教育獲得民間投資和社會捐贈亦為必要。所以，透過各種媒介和管道，塑造或醞釀來自政府或社會各界對於高等教育投資的氛圍很重要。

(二) 建議

本文佐以我國 2030 年產業人力需求結構分析等相關資料後，研擬建議如下：

1. 應該建立規畫高等教育發展之機構，以擘畫未來高教藍圖

教育部一向缺乏像日本中教審之審議機制，無法長期擘劃高教之藍圖。最近 2020 年 10 月私立大學校長會議曾建議召開高等教育國是會議，但若只是幾天的會議，其實無法解決台灣目前面對之高教種種難題，仿效日本設置長期之研究諮

詢組織，將是未來重要之議題。

2. 高等教育育才應走向高級「專業化教育」，以培育重點產業高階人才

依據《2019-2030 最終人力需求推估-按 9 大職業分》的報告分析顯示，2030 年人力需求的職業別若以高、中、低三階職業技術層次觀察人力需求結構變動，可發現未來人力需求將朝向高階及低階技術兩極化需求成長，而中階技術占比將逐漸降低（國家發展委員會，2020d）。由此可見，我國高等教育面對 2030 年的人力需求結構，將必須以培育「高階」人才為主，未來高等教育聚焦專業化，除高等教育機構的結構和規模藉由大學整併、合作等方式，持續優化；更重要的是在管理、師資、教學、學習、課程等方面可提供「專業化教育」給予 18 歲應屆畢業生，進而培育未來社重點產業高階人才，特別是「專業人員」，例如：資料科學家、演算法工程師、IoT 工程師、數據分析師等（國家發展委員會，2020c、2020d）。所以，高等教育聚焦未來社會重點產業，可以「電子科技」和「資訊科技」為主。

3. 高等教育應公開成本及投資效益，並形塑社會各界共同分擔高等教育成本的氛圍

教育部對於高等教育的資金挹注雖少，但檢視政府在高等教育政策的推動和投資，過去十年，從邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫，當發展典範科技大學計畫，再到目前的高等教育深耕計畫，可發現政府對於高等教育的政策和經費有持續性的支持和提供，但反觀各高等教育機構，獲得資金補助後的成本財務資訊公開未透明化、對於整體社會所發揮的投資效益未能說明清楚等問題，都是造成社會各界，特別是產業界，對於高等教育的不信任，同時也無意願捐贈於高等教育機構。所以，高等教育享受政策支持和資金補助的同時，也應負起相對應的社會責任，公開財務成本資訊、提出投資效益等資訊給予社會各界，方才能促使社會各界，特別是產業界，願意分擔高等教育成本。

參考文獻

- 小岩井忠道（2018）。日北2040年高等教育總體設計公布，應擴大接收社會人學生和留學生。取自https://www.keguanjp.com/kgjp_jiaoyu/kgjp_jy_gdjy/pt20181130060004.html。
- 中央教育審議会(2018a)。2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)【概説】。取自https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/17/1411360_9_1_1.pdf。

- 中央教育審議会(2018b)。**2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)【要旨】**。取自https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2018/12/17/1411360_8_1.pdf。
- 中央教育審議会(2018c)。**2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)【概要】**。取自https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2018/12/17/1411360_7_1.pdf。
- 國立雲林科技大學(2019)。**108學年度大專校院一覽表資訊網**。取自<https://ulist.moe.gov.tw/Browse/UniversityList>。
- 國家發展委員會(2020d)。**2019-2030最終人力需求推估-按9大職業分**。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/18/relfile/0/8591/66182941-3455-40b7-8380-857b5855c37f.pdf>。
- 國家發展委員會(2020a)。**2019-2030年經濟情勢及產業趨勢分析**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/18/relfile/0/8591/9d10274c-b46c-4d1d-a08f-84bc7468c55e.pdf>。
- 國家發展委員會(2020b)。**2019-2030年勞動力推估分析**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/18/relfile/0/8591/4ba41efa-5410-4bf3-b32c-f60b0fb90c4f.pdf>。
- 國家發展委員會(2020c)。**2019-2030年最終人力需求推估-按19大行業分**。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/18/relfile/0/8591/dae07767-a905-419c-a942-63427d74a43e.pdf>。
- 統計處(2020)。**各教育階段學生預測報告(109~124學年度)**。取自https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=8E751C15DB8BE44C。



高等教育之改革，路漫漫其長遠

劉源俊

東吳大學物理系名譽教授

臺灣近四十年來高等教育的改革，可舉出八個重要里程碑：1984 年「通識教育課程」開始全面施行；1987 年九所師專改制師院，於是開啟之後十數年高教學府數量擴增的序幕；1994 年《大學法》全文修訂，於是大學校長遴選及校務會議運作等有重大改變；1994 年「推薦甄選」試辦成功，於是開啟後來的「大學多元入學」及「考招分立」；1995 年，大法官會議〈釋字第 380 號〉解釋「大學共同必修科目表」違憲，於是大學課程開始全面自主；2000 年教育部舉辦「大學學術追求卓越發展計畫」，於是開啟往後競爭型計畫的機制；2005《大學法》再全文修訂，於是「大學評鑑」有關規定成為法律條文；2017 年起，由於頻爆論文造假事件，「研究誠信」或「學術倫理」開始受到教育當局及大學的重視。

在改革的過程中，高等教育的環境同時面臨了兩樁重大變化：一是由於經濟發展停滯，1990 年代開始學費管制及教師薪資凍漲；二是到 2010 年代「少子化」效應逐漸浮現。由於高教學府在數量上發展得太快，而多數高等教育從業者對高教的本質認識不清，大家對於法律及命令的解讀也缺乏共識，教育部復透過競爭性計畫獎補助對高教發展更加控制，臺灣高教的品質乃難以提升。

改革之路仍然漫長，需要高等教育界繼續且持續努力。值得關注的面向及課題相當多，本文只擬就學術自由、大學自治與法人化、大學共通教育及高等教育研究四方面加以探討——先作簡要分析，再給具體建議。

一、關於「學術自由」

查 1947 年《中華民國憲法》第十一條就提到「講學自由」(freedom to teach)；至於「學術自由」(academic freedom)一詞則是在 1994 年首先出現在《大學法》第一條第二款：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」

關於「學術自由」(academic freedom)的內涵，國人常有誤解，或認為教師在課堂上的授課內容他人不得過問，教師做的研究內容也不受他人干預。然查英文裡 freedom 這詞的意思是「不受束縛」，與中文「自由」的語意有相當差異。在歐美國家，“academic freedom”（稱之為「學術脫縛」較為達意）是有定義的：用在學術機構，指其研究與教學不受政府或社會勢力的干預；用到個別學者，則指其授課內容不受學校當局的不當干預。

還需要特別指出，「學術脫縛」這一概念明白標舉「學術」，所以教師講學必須受學術的規範。什麼是學術的規範呢？起碼要「論必有據，說必依理。」多年

來，「民主」與「科學」兩詞常被相提並論，其實「民主精神」（用於處理眾人之事）與「科學精神」（用於治理學問）有相通處，其最核心的概念，就是「講理」。學府裡的教學與研究要在「講理」。

且以美國大學的「學術自由」規範為例說明。「美國大學教授協會」（American Association of University Professors, AAUP）與「美國大學協會」（Association of American Colleges, AAC）發起，而後來為兩百多個學術團體共同簽署的《關於學術自由與永久聘任原則的聲明》¹ 中明寫：「教師在講課時有其自由，但須注意避免引入與討論主題無關的爭議。」² 換言之，教師講學不是可以隨便的。其實「講學」一詞本身就隱含了規範——講的必須是學問，當不容許教師胡言亂語或道聽途說。

至於做研究，則還需受「學術倫理」（academic ethics）的規範。近年由於接二連三爆發許多違反學術倫理的事件，還鬧到國外去，教育部及科技部近年要求研究型大學設置「學術誠信」（academic integrity）或類似名稱的單位，而各校研究生也被要求修習相關課程。³

二、關於大學自治

查《大學法》說大學享有「自治權」，是「在法律規定範圍內」的。何謂法律呢？查《中央法規標準法》第二條與三條，明白區分了「法律」與「命令」⁴，而第六條又明寫「應以法律規定之事項，不得以命令定之。」換言之，大學的自治權必須受「法律」的規範，但不受「命令」的制約，除非該命令是在法律中授權有關部會所為而送立法院備案的。與大學有關的法律有哪些呢？查有《大學法》、《教師法》、《私立學校法》、《學位授予法》、《教育人員任用條例》、《專科以上學校教師資格審定辦法》、《公務人員懲戒法》等等，當然還有一些有關會計、保險等的法律。

¹ "1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure", the American Association of University Professors (AAUP). <https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure>

² "Teachers are entitled to freedom in the classroom in discussing their subject, but they should be careful not to introduce into their teaching controversial matter which has no relation to their subject."

³ 其實，這些措施都只是治標。治本之道：一、應從中小學就應該重視倫理道德教育。若「中華文化基本教材」裡強調的「誠」、「正」、「信」、「盡己」、「務本」、「修身」、「義利之辨」、「是非之心」、「毋自欺也」、「己所不欲勿施於人」等等觀念能深入人心，違反學術倫理之事自然消弭；學生何需浪費時間與精力再去上「學術倫理」課？二、應營造好的學術風氣，避免「學魔」、「學妖」及「學閥」等的把持與壟斷。

⁴ 《中央法規標準法》第二條：「法律得定名為法、律、條例或通則。」第三條：「各機關發布之命令，得依其性質，稱規程、規則、細則、辦法、綱要、標準或準則。」

然而在實務上，不只教育部的官員們，大學裡大部分的主事者卻都把命令當法律，於是乎教育部的任一紙公文（現在是電子信）就可以干預大學的自治。

何以致之？近年當局積極推動的以「競爭型計畫」獎補助高等學府的做法，做到了使各校「臣服」的「成果」。在學費凍漲的情況下，教育部的獎補助款成為學校的重要糧草。於是每年教育部藉著這種「競爭性計畫」的「提示」揭櫫高教政策，各校自然就會積極配合。現在諸大學唯教育部及科技部馬首是瞻，高教界已經沒人敢高談闊論「大學自主」。

歸根結柢，臺灣的公立大學不能充分自治，原因在於他們不是法人；私立大學不能充分自治，原因在《私立學校法》限制太多。而又由於公立大學不是法人，教育當局一貫一視同仁，仍然把是法人的私立大學當作「非法人」看待。可以這樣說：只有當公立大學成為法人後，我們的私立大學才能真正「做法人」。官員們或由於基於過去的經驗，並不了解「法人」的意義，或是由於故意曲解，他們的心態就是如此！

教育當局曾經在民國九十年代初期積極推動過「大學法人化」，甚至有意在《大學法》中列專章。但時至今日這一觀念似乎已偃旗息鼓，少人談論。其關鍵在於，公立大學若是法人，學校的監理權就會主要落在董事會（或理事會）中，而非教育部；校長的遴選就會由董事會（或理事會）主導，而教育部難以置喙；大學的招生政策，教育部也就不能再妄加支配；大學的收費標準，教育部也只能間接影響。現行的主計與人事法規都必須翻修。連帶地，立法委員與議員也就無從在會堂上大聲質詢大學校長，甚至藉機勒索、羞辱他們。說實在話，誰願意丟棄已經牢牢掌握的權力呢？

話說回來，公立大學「法人化」若要推行，也必須循序漸進—體質好的大學可以先開始，有些還不夠自治水準的大學，就應延後。最近有個例子：三所國立大學校長聯名在報端反對教育部擬修改的《專科以上學校教師資格審定辦法》，因為其中增加了許多繁瑣而有爭議的規定，「有侵犯大學自治之虞，將對大學提升國際競爭力產生嚴重後遺症。」⁵ 但臺灣的大學良莠不齊，對於當年在「廣設大學」政策下孵出的許多「也是大學」而言，相關條文的修訂卻可能是有需要而適用的。此例突顯了一個嚴重問題，就是教育部常便宜行事，企圖將所有大學一視同仁—這當然是不對的。

⁵ 見管中閔、吳正己、廖慶榮，〈教育部，請尊重大學自治〉，《聯合報·民意論壇》，2020年9月14日。

三、關於大學的共通課程

教育部從民國七十年代開始推行的大學通識教育課程，這在民國八十、九十年代達到高峰，但到民國一百年代就逐漸退潮了。也許與行之多年的「通識教育評鑑」停辦有關，各校紛紛減少通識教育學分數；各校的「通識教育中心」也不再受到重視，不過聊備一格。甚至中華民國通識教育學會也以大學捐助不足的理由，將發行十四年（2005-2019）的機關刊物《通識在線》強迫停刊。

甚至，各校的大一國文科逐漸也多改變性質，減少時數（從 6 學分減到 4）。學校拿出的理由不外是學生對國文科缺乏興趣，但這其實正恰恰反映，學生們在中學就學得不夠，以致國文程度低落，已經到了一個極為嚴重的程度！歷史科亦復如是，遑論其他有關思想品德的科目！

在目前中學生程度嚴重低落的情況下，大學不思積極彌補而期匡正中學教育的偏失，竟更「棒打落水狗」，將基礎科目的學分移作其他「實用性」科目用！真教關心高教發展的人對未來大學生的整體程度擔憂。

四、關於高等教育研究

各種高教問題盤根錯節，如何解決？在激烈的環球競爭架構下，臺灣面臨諸多獨有的困難，又要如何才能突破困境？在在需要扎實的研究。然而，設立了這麼多大學及研究所的臺灣，目前竟沒有任何一所「高等教育研究所」！教育部掌理高等教育的事務官，有在高教學府服務的經驗嗎？他們不少取得博士學位，是有關高等教育的學位嗎？是什麼樣的人指導的？國家教育研究院裡有個「教育制度及政策研究中心」，有在研究高等教育嗎？有委託專案研究高教育政策或其實施嗎？有舉辦過高等教育的研討會或研習會嗎？

以上這些問題的答案，都要令人失望！這是一個長久存在的缺陷，然而臺灣卻辦了全世界大學數目密度最高的高等教育！

五、回顧過往之後，且前瞻未來，在此且提出幾樁具體的建議

1. 一個國家若是不重視高等教育研究，就不配辦理高等教育事業！就此點而言，國家教育研究院必須要扛起責任來：先舉辦一系列有關高等教育的研討會，再形成一系列高等教育的研究專案，進一步設置高等教育研究的專責單位。

2. 應該研究什麼呢？首先要徹底檢討大學的性質，如何使大學這一群體（而非個別）能達成《大學法》第一條第一款所揭櫫的五項宗旨——研究學術、培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展。
3. 進一步則應提出新階段的《大學法》修訂，並研提「高等教育發展綱領」。例如我們應將大學分類（研究型大學、教學型大學、專業技術型大學），分別賦予不同的使命；須使公立大學逐漸法人化；須重視大學部的基礎教育（包括語文教育與通識教育），而將醫學、法律、管理、新聞等等教育逐漸改為學士後教育。
4. 各校在聘書中應增訂「學術自由」的規範（包括「學術倫理」等）。

最後還要指出：高等教育的改革，需要熱情大學教授的參與。在如今教授們在各種研究計畫、評鑑、英語授課，以及只適用企業界的績效管理（如「可悲哀」KPI、「好可噁」OKR）等等的桎梏下，還有多少大學教授存有改革的熱情與從事改革的時間與精力？首先我們須使一些教授們從桎梏中解放出來，讓他們可以有充分時間思考問題，提出解決方案。而不是如一般從事教育研究的人，多只會「食東食西不消化，說古說今會作文。」

總而言之，高等教育的改革還有漫長的道路要走。



高教變革的本質與方向

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

一、前言

如果為二十一世紀前二十年的教育領域選一個關鍵詞/字，相信多數人會同意是「變革」(change)。「變革」可說是生活中唯一不變的定律，尤其是當代科技發展快速、知識爆增促成社會顯著改變，學校教育也隨之進行相應的變革 (Bondi & Wiles, 2007)。

變革遍及各個教育階段。例如：臺灣原先中小學課程的實施是依據課程標準，但於 90 學年度開始實施九年一貫課程，不論在形式或實質上都有巨大的變革。之後又因應十二年國民基本教育之實施，訂定《十二年國民基本教育課程綱要》，從 108 學年度起分教育階段逐年實施 (教育部，2020a)。新加坡的中小學課程則從能力導向轉向價值導向 (林子斌，2020)，日本的「學習指導要領試案」在 1947 年提出之後，至今也已歷經九次修訂，每次修訂皆代表其價值導向的轉變，包括經驗主義、系統主義、能力主義、人本主義、新自由主義及多元主義等 (梁忠銘，2020)。

不只是中小學教育進行變革，高等教育的變革更是明顯而快速 (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009)。舉例來說，教育部於 1998 年擬定〈教育改革行動方案〉，推行包括〈追求高等教育卓越發展〉及〈推動終身教育及資訊網路教育〉在內的 12 項工作計畫；2006 年起推動〈發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫〉直至 2017 年結束 (林日清、石倉安，2018)。2011 年公布《中華民國教育報告書》，其中的〈促進高等教育轉型與發展〉及〈培育知識經濟人才培育與創新教育產業〉是高教的相關策略。2013 年發布〈教育部人才培育白皮書〉，其中的高教主軸為「大學教育暨國際化及全球人才布局」(教育部，2020b)。2018 年推出〈高等教育深耕計畫〉(林日清、石倉安，2018)，2019 年則有《國立大學合併推動辦法》(教育部，2019)。

隨著國內社經需求及政策發展，高教也需要持續變革 (翁福元、廖昌珺，2015)，而且變革的速度愈來愈快，範圍也愈來愈大。但是，這些變革是否真能提昇高教品質？有沒有流於「為變革而變革」？是否因快速的變革而迷失方向？遠離了高等教育的本質？到底高教變革的本質為何？應朝何方向？本文探討高教變革的原因、面向及問題，再指出高教變革的本質及方向，呼籲相關人員在此波高教變革浪潮中能沈澱思考，重新檢視高教本質，再擬定變革的措施與方向。

二、高教變革的原因與變革面向

雖然變革是生活中的常規（Bondi et al., 2007），但社會的改變經常是巨大變革的主因。例如：新冠肺炎（Covid-19）的疫情使得大學不得不改變教學方式，改採線上教學（online teaching）（El-Azar & Nelson, 2020/05/29）。邁入 21 世紀的高教變革顯著而空前（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998），包括系統性的、局部的變革、高教機構內外的變革（莊小萍、鍾宜興，2008）及政策理念的變革（江愛華，2006）。以澳洲為例，政府看待大學的角色從大學作為國家文化及公民素養的塑造者，到作為國家與全球化經濟的支柱，再到大學必須應對市場勢力（江愛華，2006）。整體而言，是哪些因素促使高教變革？又產生哪些變革？筆者綜合相關文獻（江愛華，2006；莊小萍、鍾宜興，2008；翁福元、廖昌珺，2015；Altbach et al., 2009; Commonwealth of Australia, 2009; El-Azar et al., 2020/05/29; EvoLLution NewsWire, 2013/03/04; Mintz, 2019/10/03; UNESCO, 1998），將高教變革的原因及變革情形說明如下。

（一）科技的影響與變革

科技的發展可說是根本性地改變了高等教育的教與學。個人的電子設備如手機、平板，改變師生接近（access）教育的機會及師生互動的方式。高等教育的教學從在教室內加裝科技設備，到同時應用線上及線下課程，到完全採用線上課程及加入電郵及社群媒體的互動。科技影響知識的生產、管理、傳播、取得及控制的方式。

（二）學生背景改變與變革

由於高教的普及化及終身學習概念，高教的學生背景更多元化，更多是非傳統定義的學生，如成人及一邊工作一邊進修的學生。為了符合非傳統學生的需求，高等教育的教學採用更多參與式而非講授式教學；有更多的開放學習空間；讓學生參與高教學習的方式更具彈性，如全職學生、部分時間修讀及學分先修等。上課地點不再限於大學校園，而是採取以學生為本位的學習方式，運用各種方式來因應學生的個別需要，讓學生對學校有歸屬感，以留住學生。

（三）高教經費減少與變革

公共機構經費減少，導致大學的學院及科系的經費跟著減少。為了蓬勃發展，大學必須變得更具企業家精神，盡可能削減成本，並開發新的收入來源，包括知識產權、合作研究、輔助企業、專業碩士課程和持續教育等。有的大學以開

設持續教育課程及網路課程（MOOCs）來增加大學的收入。

（四）高教生態系統改變與變革

近年來，高等教育領域變得更具競爭性，包括本地及國際間的競爭。高等教育已成為一種競爭性企業。在許多國家，學生必須爭奪大學中的稀缺名額，而在所有國家/地區，進入頂尖院校的難度越來越大。大學除了競爭地位和排名，也會爭取政府或私人來源的資助。為了提昇國際競爭力，政府增加對大學研究費用的資助，以使大學能夠在優勢領域爭取卓越研究。大學除了重視研究成果之外，也招收外籍生，在海外設立分校。

（五）社會對高教的不同期待與變革

學生和父母對高教的優先性已經轉移，期望從教育中獲得投資回報，不再認為「養成一種生活哲學或成為一個更加全面及有教養的人」是上大學的主要原因。人們對畢業率、教學質量和設施質量以及學生服務範圍的期望急劇上升。校園設施的質量、學生支持服務以及學生生活的活力常成為選擇大學的考量。而雇主期望的畢業生技能，也因為經濟的快速變化而需要具有綜合的跨學科教育和實務經驗的人。因此，高教著力更新學生服務和設施並升級大學基礎設施，以滿足現在和未來的學生、教師和研究人員的教學需求，教學與學習也與未來就業能力結合。

上述的變革是全球性的現象（UNESCO, 1998），但變革的啟動似乎主要在確保高教的生存與競爭—為了因應科技的發展，採用了線上教學或混成學習模式；為了配合學生多元的背景及非傳統學生的需求而調整課程與教學；因為政府補助高教的經費減少，競爭加劇，高等教育機構必須想方設法爭取經費或開源，設置各種非傳統的學位課程來增加收入，或轉化知識為產品；為了因應高教的國際競爭生態而加大研究經費的投入；為了符合社會各類人士對高教的期待而改善支持與服務的品質。這些改變似乎偏向市場化，也出現了一些問題。

三、高教變革的問題

從前述高教變革的原因與面向發現，高教的變革比較偏市場化導向，以維護高教機構本身的生存與競爭為主，偏向被動的因應策略，缺乏對大學本質的檢視與思考。主要的問題有：

（一）投資在科技的革新比投資在學生的學習成果多

因科技發展快速，高教機構常把科技的更新及設置視為重要的投資。然而缺乏品質的教學是無法藉由科技來改善的，反而有可能因為科技而對教學產生干擾，妨礙教學品質。因此，高教機構要做的應該是更新課程與教學，以提昇學生的學習成果（EvoLLution NewsWire, 2013）。

（二）市場化的變革方向使教育成為昂貴的商品

當前的政策偏向從高等教育的勞動力市場來驅動政策，導致不斷增強的競爭，使高教機構轉變為一個普通的市場，成就和學位被視為可以轉化為勞動的貨幣市場價值。教育已成為經濟發展的工具，高等教育變得非常昂貴，很多人負擔不起。決策者應該朝向建構更具包容性、知識型及公正社會的教育系統前進（Kromydas, 2017）。

（三）高等教育商業化影響高教核心使命

Fortino（2012）指出當要求高等院校將注意力轉向其發明的商業開發時，存在將高等教育商業化的危險。這種商業化有可能通過分散行政管理人員和教師追求商業目標而遠離培育「有思想的人」的核心使命。為了運用所補助的經費來創建產品和企業的壓力可能會導致公眾和企業對大學失去信任。作為中立機構的大學應追求更高的教育目標，而不是在生意中競爭。

（四）教育市場國際化收入增加但造成教職員工生的壓力

江愛華（2006）以澳洲的高教變革為例，指出因其教育市場國際化，招收國際學生使學校的收入增加，但也因此變革而造成教職員工生的壓力。例如：教師因要面對各種背景的學生需要，準備多元的課程及教學法而感到壓力；高教職員因服務的學生多元，需具備多元文化的敏感度；學生則是部分願意與國際生交流，部分學生則視而不見，出現融入的困難。

上述是高教變革所衍生的一些問題。當然，上述的變革可能部分解決了高教的生存與競爭問題。但是高等教育的本質是什麼？如果只是隨波逐流地變革，未思考其本質，可能失去方向，因小失大，無法長治久安及永續發展。

四、高教變革的本質與方向——代結語

21 世紀的高等教育受到各種因素的影響而進行空前的變革，受影響的人員

數量非常廣泛(UNESCO, 1998),不可不慎。我們都期待變革能朝向「好的」、「對的」的方向進行,且帶來更好的結果。然而在因應科技、學生背景、高教經費減少、高教競爭及不同利益關係人對大學的期待下所進行的快速變革,可能因為追求收入及聲譽而忽略了高等教育作為公共利益的本質(Altbach et al., 2009)。誠如 Rhodes (2019) 所言,高等教育在迅速變化的同時,其提供通識教育,以幫助學生發展幸福感及個人和社會責任感、較佳的與可轉移的知識和實踐技能及在各種環境中運用知識和技能的能力,仍應保持不變。Fortino (2012) 也認為高教的主要目的是培養有思想的人。換句話說,高等教育的根本目的是在「改變一個人的信念(beliefs)」(Pasquerella, 2019)。在當今的變動環境下,高等教育應為學生提供終身學習的方式,提供給學生在實際環境中運用其知識和技能的機會。並且,教育人員必須採取一種公平的態度,關注課程與職業的聯繫,並通過促進學生自主來定位畢業生在工作,公民和生活方面的成功(Pasquerella, 2019)。

前述高教的本质與目的即使是在快速的變革中仍需被珍視。若高教想要回歸其本质並達到教育目的,需要靠政府及高教機構轉換思考方向,只靠制定相關法令、學生或家長的要求及高教機構自我的改革是不夠的(周仲賢, 2016)。如果政府也迷失在追求競爭力、生產力及國際化等變革以致於制定許多工具性政策,高等教育可能跟著工具化,所培養的人將成為工具人,而遠離高教培養有思想、終身學習及具有合理信念的人的目的。

隨著國內社經需求及政策發展,高教需要持續變革(翁福元、廖昌珺, 2015),而且變革的速度愈來愈快,範圍也愈來愈廣。本文探討高教變革的原因、面向及問題,再總結高教變革的本质及方向,希望藉本文提出呼籲,請參與此波高教變革浪潮中的相關人員沈澱思考,重新檢視高教的本质,釐清臺灣的高等教育「是什麼」?「應該是什麼」? 21 世紀的臺灣需要怎樣的高等教育?再決定變革的措施與方向。

參考文獻

- 江愛華(2006)。澳洲高等教育改革框架解析。教育資料集刊, 32, 1-22。
- 林子斌(2020)。滾動修正、與時俱進的課綱制定:新加坡中小學課綱發展的模式探討。載於黃政傑、謝金枝主編,中小學課綱之國際經驗(頁29-46)。臺北市:五南。
- 林日清、石倉安(2018)。邁向頂尖大學計畫執行情形之審計。政府審計季刊, 38(2), 21-34。

- 周仲賢（2016年08月09日）。人人有大學念的年代，我們該從這三個方向去思考「大學的本質」。取自<https://www.thenewslens.com/article/45785>
- 莊小萍、鍾宜興（2008）。歐洲高等教育區並西班牙大學改革之影響。教育資料集刊，39，1-18。
- 教育部（2019）。國立大學合併推動辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030053>
- 教育部（2020a）。重大教育政策發展歷程：國民教育。取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=2>
- 教育部（2020b）。重大教育政策發展歷程：教育改革。取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>
- 梁忠銘（2020）。日本中小學學習指導要領制定過程及內涵。載於黃政傑、謝金枝主編，中小學課綱之國際經驗（頁105-136）。臺北市：五南。
- 翁福元、廖昌珺（2015）。臺灣與英國高等教育改革之比較：2000~2015年。載於溫明麗主編，高等教育新視野：比較與前瞻（頁1-38）。新北市：國家教育研究院。
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Bondi, J. C., & Wiles, J. W. (2007). *Curriculum development-A guide to practice* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Commonwealth of Australia (2009). *Transforming Australia's higher education system*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- El-Azar, D., & Nelson, B. (2020/05/29). How will higher education be different in 2030? *British Council*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/future-higher-education>.
- EvoLLlution NewsWire (2013/03/04). *Reflecting on higher education's most significant changes*. Retrieved from <https://evollution.com/opinions/reflecting-on-higher-educations-most-significant-changes/>

- Fortino, A. (2012/06/26). *The purpose of higher education: To create prepared minds*. Retrieved from <https://evollution.com/opinions/the-purpose-of-higher-education-to-create-prepared-minds/>
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications*, 3(1), 1-12. doi:10.1057/s41599-017-0001-8
- Mintz, S. (2019/10/03). Why higher education will change: Innovation in higher education is not an option. It is essential. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/why-higher-education-will-change>
- Pasquerella, L. (2019). The purpose of higher education and its future. *Liberal Education*, 105(3-4). Retrieved from <https://www.aacu.org/liberaleducation/2019/summer-fall/president>
- Rhodes, T. (2019). The changing nature of work and careers: Higher education as a hub for establishing a lifelong learning system. *Liberal Education*, 105(3-4). Retrieved from <https://www.aacu.org/liberaleducation/2019/summer-fall/rhodes>
- UNESCO (1998). *Higher education in the twenty-first century vision and action. World Conference on Higher Education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>



日本高等教育財政政策之推動及其啟示

劉秀曦

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

一、前言

交通大學前校長張懋中曾指出，臺灣高等教育最大的問題不在於生源不足，而是大學任務不清、沒有分類，要求每一所大學「上要做研究、下要與在地結合」，把所有的使命都扛在身上的結果，造成大學任務不清、使命不明，到頭來什麼都做不好（陳曼玲，2017）。但此種大學定位不明確的情況並非我國所獨有，隨著高等教育的迅速擴充，許多國家也出現高等教育發展同質化的困境。有鑑於此，在全球高等教育競爭脈絡下，協助大學進行功能分化開始被許多國家政府納入教育改革議程中（Altbach & Balan, 2007），此係因在高教擴張過程中，若能根據社會和市場需求將大學進行分類，被認為將有助於提升教育資源配置效率（Meek, Goedegebuure, & Huisman, 2000）。

以東亞的日本為例，日本政府發現，該國雖自 2004 年 4 月起推動國立大學法人化政策，期能藉此提高國立大學運作自主權與競爭力；但實施迄今，卻發現各校為爭取更多經費，幾乎皆以發展成為「小型東京大學」為目標，亦即力爭所有學門領域都能有優秀表現，導致學校辦學缺乏特色（駐日本代表處教育組，2016）。為改變此種高等教育同質化發展情況，日本政府在 2015 年 6 月時先以國立大學為改革對象，要求 86 所國立大學必須重新定義其學校使命與職能，並透過政府補助之非平衡分配制度（unbalanced allocation）來達成政策目標。所謂非平衡分配制度，係指日本政府除了依照學校規模來分配國立大學營運補助款之外，也會依各大學研究與教學評鑑之結果來增減金額（駐日本代表處教育組，2018）。

由於日本文化背景和教育體制與我國相仿，其高等教育政策的改革趨勢對我國具有參考價值。因此，本文藉由介紹日本政府對國立大學補助方式的改革內容，期能做為我國相關政策之借鏡。

二、日本國立大學法人化後之發展週期與政策重點

日本自 2004 年全面啟動國立大學法人化後，即以六年為一個發展週期來促進大學發展，由 2004 年至 2021 年共分為三個週期，各期政策重點如下。

第一個發展週期為體制變革期，期間為 2004 年至 2009 年，當時由於日本政府面臨巨額的財政赤字，為了精簡人事、提高效率 and 摺節經費，高等教育財政制度的改革也成為政府關注的重點項目之一。基於此，日本政府於 2004 年推動國

立大學法人化，可說是日本高等教育發展史上最重要的體制變革。在鬆綁對大學運作規定的同時，文部科學省也委託獨立的國立大學評鑑委員會，針對各學校法人之校務發展計畫執行成果進行評鑑，此評鑑結果將做為下一週期文部科學省決定各國立大學補助金額之參考（呂光洙、姜華、王蒙，2017）。

第二個週期為延續發展期，期間為 2010 年至 2015 年，係以第一週期的變革內容為基礎，持續強化績效本位政府經費分配原則的影響範圍。除了積極推出各項擇優獎助的大型競爭性計畫，企圖以鉅額經費挹注協助少數大學獲得更好的世界大學排名表現（駐日本代表處教育組，2014）之外，也開始調整傳統上以「規模優先」（亦即根據學生人數）為原則的基本需求經費補助方式，改以學生學習成效和教師研究成果等產出標準來取代投入指標（駐大阪辦事處，2009）。

第三個週期為轉型分類期，期間為 2016 年制 2021 年，則是因為有鑑於日本高等教育已出現同質化發展現象，日本政府期望各大學能自主性地調整其經營方向，藉由各國立大學功能定位選擇的差異，讓各大學能發展自我特色，呈現更多樣化的樣貌（駐日本代表處教育組，2016）。茲將日本國立大學三種類型之內容說明如表 1 所示：

表 1 日本國立大學分類說明

| 類型 | 層級 | 說明 |
|------|------|---|
| 世界卓越 | 國際層級 | 學校能創造卓越的學術研究成果，致力於與世界一流大學競爭，從事能夠揚名國際社會的卓越研究。 |
| 特色領域 | 國家層級 | 學校能建立具有學校發展特色之專門教學與研究領域，致力於全國性的教育研究。 |
| 地方貢獻 | 地方層級 | 學校能培養能夠解決地方產業課題、創造新型產業人才，致力於振興地方產業、為地方發展活力做出貢獻。 |

資料來源：整理自駐日本代表處教育組（2016）。

三、以政府補助為政策工具引導國立大學分類發展

日本國立大學法人化政策推動逾十年後，愈來愈多大學經營者發現，表面上學校法人在人事與財務運作方面確實獲得一定程度的鬆綁；但事實上，日本政府透過逐年降低運營費交付金的方式，將政府的財政壓力轉嫁到大學身上。就實際數字觀之，國立大學運營費交付金從 2004 年的 12,416 億日元降至 2016 年的 10,945 億日元，12 年間共計減少 1,470 億日元，每年減少約 1%。在此同時，競爭性研究計畫的補助則從 2004 年的 1,830 億日元增至 2017 年的 2,284 億日元，成長幅度約為 25%。此種補助方式的轉變對於地區性、非以研究為重點的大學辦學品質影響甚鉅（杜岩岩，2018；楊武勳，2020）。此外，在前述鉅額競爭性經費誘因的驅動下，日本大學普遍朝綜合型大學方向發展，導致高等教育出現專業

與學科同質化現象，不但讓政府經費配置重複且浪費，也對日本專業人才的培育造成負面影響。

有鑑於此，為協助高等教育機構提升品質，同時達成國立大學任務與功能分化之目標，日本政府進一步將目光焦點放在政府補助機制的改革上，引進國立大學營運費交付金之非平衡分配制度。所謂國立大學營運費交付金，即政府對於國立大學運作所提供的基本需求補助款，傳統上係按照學校規模（包括教職員生人數）來計算，透過統一的經費計算基準進行公平配置（駐日本代表處教育組，2018）。但自 2016 年之後，配合新的分類發展政策，文部科學省開始從分配給各國立大學的營運費中先扣除約 1%（約 100 億日圓）的金額，再就這筆資金進行重新分配。重分配標準係根據各大學評鑑結果而定，且不同類型大學具有不同的評鑑指標，再據此評估各校的辦學成效，並針對表現優異、能夠達成目標者分配較多的營運費交付金。文部科學省目前採用的分類評鑑指標主要可分為五大項目（表 2）：

表 2 日本國立大學分類評鑑指標

| 指標項目 | 說明 |
|----------------------------------|---|
| 會計制度改善情形 | 各學院和研究生院的預算管理和收支結算情形、校園內預算分配利用率、財務資訊公開程度等。 |
| 每位教職員所獲得的外部補助金額 | 平均每位教職員之教學與研究計畫經費補助，以及未指定用途捐款。 |
| 青年教師人數比率 | 未滿 40 歲之年輕專任教師占全體專任教師的比率。 |
| 每筆營運費交付金產出的高品質文章數（僅世界卓越型大學使用此指標） | 將 2016 年至 2018 年被引用次數最高（TOP10%）的論文數，除以營運費交付金，據此計算每筆營運費交付金所能產出的高品質論文數。 |
| 教師升等與設備管理改革 | 教師升等制度與薪資制度的改革：包括青年教師的調薪情形、年薪制的實施狀況，以及各種留才攬才制度的推動情形。 設備管理改革：設備的更新、維護與運用情形，校方是否致力於將學校建置成為一個永續發展的校園。 |

資料來源：整理自文部科學省（2020）。

評鑑後若重分配率為 100%，則表示該校可獲得與上一年度相同金額的補助金，反之則會被扣減經費。換言之，政府透過大學改革促進係數（即各校分類改革達標程度）來實施差異化的經費分配，此即為非平衡分配制度，藉此獎勵能在國立大學分類改革過程中設定具體目標、提出優秀改革方案，並積極採取行動達成預定目標的大學（駐日本代表處教育組，2018）。

就 2018 年度日本國立大學營運費支付金重分配結果觀之，如表 3 所示，2018

年度營運費支付金總額為 1 兆 9,714 億日圓，總計有 94 億日圓獲得重新分配。在 86 所國立大學中，除 1 所大學（鹿屋體育大學）分配率為 100%，補助金額未有更動之外，有 39 所大學（占 45.3%）分配率超過 100%，獲得補助金額高於 2017 年度；相對地，另有 46 所大學（占 53.5%）則為減額，獲得補助金額低於 2017 年度（駐日本代表處教育組，2018）。

表 3 日本國立大學營運費支付金重新分配後之結果（2018 年）

| 結果 類型 | 減額 | | | 不變 | 增額 | | 小計 |
|----------|-----------------|--------------------|---------------------|---------------|--------------------------|------------|----------------|
| | 未滿 80% | 80%以上 未滿 90% | 90%以 上未滿 100% | 100% | 100%以 上 未滿 110% | 110%以 上 | |
| 世界卓越 | - | - | 9 | - | 7 | - | 16 |
| 特色領域 | 1 | 1 | 5 | - | 7 | 1 | 15 |
| 地域貢獻 | 2 | 7 | 21 | 1 | 17 | 7 | 55 |
| 總數 | 46 所 (53.5%) | | | 1 所 (1.2%) | 39 所 (45.3%) | | 86 (100.0%) |

資料來源：整理自駐日本代表處教育組（2018）。

四、日本高等教育政策帶給我們的啟示

引導大學適當分類向來也是我國高等教育政策關注重點之一，茲就日本經驗對臺灣的啟示說明如下：

（一）分配評鑑標準強調各校自我評估而非跨校比較

要解決大學定位不明與任務不清的問題，究竟應由政府以政策進行干預，還是由大學自然演化形成？不同學者各持己見。我國近年雖不斷透過各項高等教育競爭性計畫引導大學定位發展，但其實並沒有強制規範。反觀日本做法，則是透過半強迫的方式，強制大學必須先從三種發展類型中擇定一種，要求各校據此撰寫 6 年期校務發展計畫，同時訂定關鍵績效指標，政府每年再透過評鑑來檢視學校運作成果，最後根據評鑑結果來分配補助經費。

值得一提的是，日本大學分類評鑑之標準在於評估學校中程校務發展計畫自訂績效指標之目標達成度。此種將「中程校務發展計畫—關鍵績效指標—學校辦學表現—政府經費補助」等環節緊密連結的模式，一方面可協助大學從自己的角度出發，妥善規劃未來發展方向，另一方面也能避免由政府直接提出一筆鉅額經費供各大學自由競爭，最後造成各校為爭取更多經費而忽略自己定位與特色的弊端。

（二）持續強化大學評鑑結果與政府經費補助的連結

日本從 2004 年實施國立大學法人化後，為確保高等教育品質也積極推動大學評鑑，同時不斷強化評鑑結果與政府補助的連結，具體表現在以下兩部分：其一，要求學校提出中程校務發展計畫，文部科學省再參考計畫執行之評鑑結果來分配下一期的運營費交付金。其二，要求國立大學必須先確定自己的發展類型，文部科學省則根據分類評鑑指標來評估學校的辦學表現，查核各校目標達成度後再依評鑑得分重新分配一小部份的運營費交付金（即基本需求補助）。

我國《大學法》中雖也曾規範政府得參考大學評鑑結果來分配補助經費，但後來因爭議不斷而取消。事實上，將評鑑結果與政府補助進行連結，在許多先進國家都是一種重要的政策工具，只是此種競爭性經費所占的比重需要審慎考量，以免對大學的自主性與穩定發展造成負面影響。日本此種以自我設定目標之達成度為評估標準，且僅是將基本需求補助的 1% 進行重新分配的做法，正可做為我國仍是以規模優先和歷史考量為原則之國立大學基本運作經費補助機制調整的參考。

五、結語

日本不但文化背景和教育體制和臺灣相近，其高等教育發展所面臨的擴張過速、同質性過高、生源不足，以及財務困窘等問題，也都與臺灣現況雷同，尤其 2004 年推動國立大學法人化政策時，更曾在國內引起廣泛且熱烈地討論。

日本政府配合法人化的推動，廢除了國立學校特別會計制度，允許學校學費收入和附屬醫院收入等自籌經費項目不需再上繳國庫，藉此提升國立大學經費籌措與運用的彈性。自 2016 年起，更進一步透過非平衡分配制度來引導國立大學轉型和分類發展，亦即將 1% 運營費交付金扣下來做為引導大學分類發展的獎勵金，另透過大學分類評鑑結果進行重分配。

由於政府補助向來都是國立大學最重要的經費來源，日本政府此種突破傳統規模優先原則，結合評鑑結果與政府補助，且是以自我設定目標之達成程度為判斷標準的方式，應可做為臺灣政府未來協助國內各大學尋找定位、推動大學分類發展政策的重要參考。

參考文獻

- 文部科學省（2020）。令和元年度成果を中心とした実績状況に基づく配分の仕組みについて。取自 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1417264

.htm

- 呂光洙、姜華、王蒙（2017）。日本大學治理改革—PDCA在國立大學法人評價中的應用。*現代教育管理*，12，113-118。
- 杜岩岩（2018）。日本國立大學運營費交付金制度的構成、影響及啟示。*教育科學*，34(4)，90-94。
- 陳曼玲（2017）。交大校長張懋中：推動國立大學分類和法人化。*評鑑雙月刊*，68。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/07/01/6778.aspx>
- 楊武勳（2020）。從大學法人化、學費無償化、私校退場看日本高教如何「收場」。取自 <https://vocus.cc/zashare/5f4320d8fd89780001c4d205>
- 駐大阪辦事處（2009）。日本大學預算經費分配 改採重視研究績效。*教育部電子報*，359。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=3385
- 駐日本代表處教育組（2014）。日本將投入77億 打造超級全球大學。*教育部電子報*，618。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15436
- 駐日本代表處教育組（2016）。日本國立大學補助款將依學校特色競配。*教育部電子報*，708。取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=18111
- 駐日本代表處教育組（2018）。日本國立大學補助金增減項目明顯化。*教育部電子報*，822。取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=21304
- Altbach, P. G., & Balan, J. (2007). *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L., & Huisman, J. (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview. *Higher Education Policy*, 13, 1-6.



大學永續發展：「好」「大」學追求 極大化影響力的思維與策略

張慶勳

屏東大學教育行政研究所教授

一、前言

從中古世紀以來，西方與我國大學的性質即隨著時代與社會變遷不斷地在變動之中。然而，不論是從單一專業到多元合流，或是從只重視教學到兼重學術研究與服務推廣；從知識的傳授、發展到與傳播，或是在專精與通識博雅之間，象牙塔與服務站之間，都是大學發展過程中受到重視的議題（張慶勳，2020，頁8）。雖然如此，大學所具有的教學、研究、服務與推廣的基本功能，以及世界一家與超國界性格則至今仍一直未有改變（張慶勳，2020a，頁1）。

時至 2015 年，聯合國以全球化的觀點發布 17 項永續發展目標（sustainable development goal, SDGs）（United Nations, 2015），以及英國《泰晤士報高等教育》（Times Higher Education, THE）根據聯合國的永續發展目標，公佈全球大學績效對社會影響力評估的「2020 世界大學影響力排名」（Times Higher Education, 2020a）後，可以發現大學除了國際化之外，其與在地連結，而成為地區性的教學、文化與產業中心是大學發展與辦學的趨勢之一（張慶勳，2020a，頁7）。而大學的教學、研究、服務與推廣不僅是大學自中古世紀以來的基本功能，且也是現代大學連結在地及與國際接軌的務實性與政策走向。世界各大學即在此整體性的發展策略過程中，選擇發揮大學應有的基本功能為優先策略（張慶勳，2021）。即使是英國《泰晤士報高等教育》（THE）於 2020 年 9 月 2 日所發布的「2021 世界大學排名」也強調採用教學（學習環境）、研究（數量，收入和聲譽）、國際聲望（人員，學生和研究）、論文引用（研究影響力）與產業收入（知識轉移）為評估全球頂尖大學的指標（Times Higher Education, 2020b）。此亦顯示，大學發揮教學、研究、服務與推廣功能，以及知識轉移、連結在地和國際化是大學發展的根基與方向。

其他有關大學永續發展的相關研究指出，大學透過與其他國家發展夥伴關係，並分享教學實踐與研究成果的績效表現是大學展現教學、研究、服務、推廣功能與實踐社會責任的策略（張慶勳，2021）。而政府考量經濟財政的緊縮與壓力、社會發展與教育環境的變遷、教育政策的走向與教育體系結構的重構，以及大學的特色發展等因素，而思考從大學整併以達成世界各國與不同地區大學永續發展與經營的特定目的與需求（張慶勳，2020b；European University Association, 2019；Rocha, Teixeira & Biscaia, 2019）。或是以私立大學的角度提出，大學可從公私立合併，私立大學畢業生與企業單位銜接就業，以及使私立大學充分自治等

方向發展大學（吳柏軒，2020）。

又因現代大學已走向所謂綜集大學的性質，以大學規模與特色辦學而言，大學可以是一所小而美、精而實的專業型大學或學院，也可以是一所多元合流的綜合型大學，更是可以連結在地，實踐會責任的區域性與社區型大學（張慶勳，2020a，頁 8）。因此，在大學組織所具有多元性、複雜性、變動性與發展性的特性中，如何發揮大學的功能，展現大學的社會影響力，彰顯大學的專業與特色，是國家與地方教育政策制定者、大學領導人與學校組織成員、大學內外部的利害關係人與社會各界所關注與思考的重要課題。

依循前述大學發展的軌跡與相關論述，思考究竟「好」的大學應是發揮教學與研究的專業成果，展現課程與教師教學、學生學習特色，培育優質人才與孕育大師，發揮社會影響力；或是以多元合流的多類別教育，或以整併方式為更大規模的綜合大學為發展方向；或是以國際化為發展目標，或是以在地連結的區域性、社區性大學而展現實踐社會責任的大學。而隨著時代的變遷，一所「好」的大學所評斷的標準為何，是否每一所大學都以相同的指標予以以評估其質與量，而「好」的大學之所以為「大」的意涵為何，是值得思考的問題。

據此，本研究即從追求極大化的「好」「大」學之思維為切入點，提出大學永續發展的策略，為本研究的焦點。

二、「好」「大」學的意涵與特性

好大學的相關研究指出，從善治的角度可以強化大學績效與績效責任（Munawir, Djalil, Syahputra & Muhammad, 2019），而分享性的治理和學術自由是世界級大學提升教學與研究品質的重要特徵（Karran & Mallinson, 2019）。誠如香港理工大學滕金光校長指出，「在理大，我們渴望成為一所世界一流的大學，並高度重視我們的教育和研究工作對社會的影響」（Times Higher Education, 2020c），同時也強調「從科學突破到技術創新，我們的研究人員致力於擴大人類知識，不僅對社會挑戰也對我們周圍的世界產生積極的影響」（Times Higher Education, 2020c）。「尤其是 COVID-19 大流行之後，高等教育已不同於以往。在理大，我們會時時刻刻注意新的機會和威脅，繼續邁向實現世界一流的社會影響力的旅程」（Times Higher Education, 2020c）。因此，世界級大學強調學術卓越的影響力。

事實上，從前述有關聯合國所發布的 17 項永續發展目標、英國《泰晤士報高等教育》公佈的「2020 世界大學影響力排名」以及「2021 世界大學排名」可知，不論大學所屬的國家或地區，或是其規模的大小，大學所發揮的影響力係基

於大學本身的定位、願景與目標為基礎，在專業研究與教學成果的知識轉移，且是多面向的社會實踐力；不僅連結在地，實踐社會責任，也與國際接軌，與世界各大學形成一合作夥伴網絡。因此，大學所展現的實踐力是其發揮影響力的力道所在。

據此，不論是從發揮大學的功能、學校規模大小、在地連結、發揮社會影響力，邁向國際化，都在使大學的教學、研究、服務與推廣的功能，發揮到極大化，而展現厚實的「深化」與長久性的「深遠」影響力，即是「好」的大學之所以為「大」的詮釋。因此，「好」的「大」學不在規模的大小，而在精與實，並能將大學的教學、研究、服務與推廣的功能，連結在地，實踐社會責任，並對社會、國家與世界發揮到該大學的極大化的影響力。

基於「好」「大」學發揮極大化影響力的意涵，提出其延伸的特性如下：

1. 個殊性：基於大學自我定位、願景與目標發展特色；
2. 專業性：以大學教學與研究成果為基礎的知識轉移；
3. 精與實：不在規模大小而在大學影響力的極致發揮；
4. 實踐力：大學影響力的「深化」與「深遠」之力道；
5. 國際化：接軌國際，型塑國際大學的合作夥伴網絡；
6. 地區性：型塑大學成為區域教育、文化與產業中心；
7. 展特色：以課程、師資、專業與研究展現大學特色。

三、發揮大學極大化影響力的策略

基於對「好」「大」學的意涵與特性，提出發揮大學極大化的影響力，型塑「好」「大」學的策略如下：

(一) 以自我定位、願景與教育目標為根基發展特色

大學的自我定位、願景與教育目標是決定大學發展方向的基礎，也是最高的指導原則。大學的願景與教育目標，未來的發展規劃與彰顯特色即是基於大學的自我定位而來。因此，為能有效治理大學，發展特色，須以大學自我定位、願景與教育目標為根基。

(二) 以全面發展、重點出擊，展現亮點，發揮基本功能

從英國《泰晤士報高等教育》公佈的「2020 世界大學影響力排名」與「2021 世界大學排名」可知，位居頂尖的世界各國大學皆基於各大學的教學與研究的基

礎，將其所具有的教學、研究、服務與推廣的功能發揮至極致，據而發揮社會影響力，實踐社會責任。因此，以全面發展、重點出擊，展現亮點，發揮基本功能，是大學治理的思維與策略。

(三) 以「精而實、做得到」的治理策略發揮社會影響力

不論是小規模的區域性的社區大學或學院、單一專科類型大學，或是集結多類教育學門的綜合型大學，都可以經由各類型大學的有效治理，而將社會影響力發揮至極大化。因此，發揮社會影響力不在學校規模的大小，而是以「精而實、做得到」的治理策略，成為一所「好」「大」學。

(四) 以實踐力展現「深化」與「深遠」社會影響力的力道

大學領導階層與組織成員透過學校的自我定位、願景，以策略領導規劃優先教育目標，制定落實教目標的策略方針，進而落實於深厚的實踐力。據以展現厚實「深化」與長久「深遠」社會影響力的力道，而能實踐社會責任。

(五) 連結在地，實踐社會責任

大學為能善盡社會責任，扮演好在地區域性的教育、文化與產業中心的角色，大學可以是一社區型或區域性的大學以發揮社會影響力。因此，大學以連結在地的社會文化脈動，以教師教學、學生學習與研究的成果，結合在地教育、文化與產業的需求，實踐社會責任。

(六) 接軌國際與世界大學型塑合作夥伴網絡

自中古世紀以來，大學即具有世界一家的超國界性格。時至今日，大學的師生在地球村與資訊網絡快速傳播發展的氛圍下亦應具有全球視野的素養。而大學以接軌國際，並與世界大學型塑合作夥伴網絡，可將大學的教學與研究成果的知識轉移至全世界，以發揮極大化的影響力。

(七) 以特色辦學展現績效

大學以特色彰顯於績效表現對社會的影響力是英國《泰晤士報高等教育》「2020 世界大學影響力排名」以全球大學績效對社會影響力的評估結果。綜觀其所產生的影響力，雖然係根據聯合國所發布的 17 項永續發展目標而予以評定，然而可見到世界各大學皆從教師教學、學生學習、課程模組與架構、研究成果的知識轉移等為根基切入，因此大學以特色辦學展現績效，是發揮極大化社會

影響力的策略。

(八) 深耕學校組織文化，型塑大學核心價值

學校組織文化是組織成員對學校所發生事件的基本假定與價值觀，並透過各種儀式、慶典、制度、建築等人工製品所具有的象徵性意義，而彰顯組織成員的信念、價值觀與行為。不論大學的規模大小，或是單一學門與多元學門類型的綜合型大學，欲發展學校特色，展現績效，發揮極大化的社會影響力，須從深耕學校組織文化，型塑核心價值開始，而成為永續發展的「好」「大」學。

四、結語

(一) 大學永續發展與國家及社會、政治、經濟與教育環境的發展密不可分

大學永續發展不僅是大學本身根據自我定位、願景與教育目標而發展的歷程，舉凡大學整併、特色發展、經費需求、系所學院結構的重整等，皆與國家教育政策與政治走向、整體教育環境與結構的重構、經濟發展與財政現況，以及國際趨勢、在地區域社會文化的脈動相互連結。因此，大學永續發展與國家及社會、政治、經濟與教育環境的發展密不可分。

(二) 「好」「大」學是能發揮「深化」與「深遠」極大化社會影響力的大學

依循本研究的論述，「好」的「大」學在將大學的教學、研究、服務與推廣的功能連結在地，實踐社會責任，並對社會、國家與世界發揮到該大學的「深化」與「深遠」極大化的影響力。而從「好」「大」學所具有的個殊性、專業性、精與實、實踐力、國際化、地區性與展特色的特性可知，「好」「大」學的意涵是能發揮厚實的「深化」與長久「深遠」極大化社會影響力的大學。

(三) 「好」「大」學強調依循「深耕」、「深化」與「深遠」的策略脈絡

整合本研究所提出發揮大學極大化影響力的策略，可歸納為從基礎「深耕」至厚實「深化」與長久「深遠」的策略領導脈絡。

脈絡一：以「深耕」為基礎的策略領導：強調大學的自我定位是發揮極大化影響力的基礎工程，並以深耕組織文化，型塑大學核心價值為深植好大學發展的永續命脈。同時以全面發展、重點出擊，特色辦學展現績效與亮點，發揮教學、研究、服務與推廣的基本功能。

脈絡二：以「深化」為目標的策略領導：制定優先教育目標，將教學及研究

成果與學生學習成效厚實地落實於實踐力，繼而以「精而實、做得到」的治理策略發揮社會影響力。

脈絡三：以「深遠」為願景的策略領導：基於以「深耕」為基礎與「深化」教育目標的實踐力，連結在地社會文化脈動，以教學實踐、研究產能、學生學習成效實踐社會責任，並與世界大學型塑合作夥伴關係網絡。如此不僅能紮根在地，接軌國際，實踐願景，並能發揮長久「深遠」的社會影響力。

五、建議

（一）大學永續發展應以發揮「深化」與「深遠」極大化社會影響力為理想

大學永續發展是基於促使學校朝向能發揮「深化」與「深遠」極大化社會影響力的「好」「大」學為理想之進程。因此，大學永續發展與「好」「大」學的發展關係密不可分，大學永續發展應以發揮「深化」與「深遠」極大化社會影響力為理想。

（二）大學永續發展應兼具本質性與工具性的策略

大學領導階層與組織成員應共同以本質性與工具性的策略發展學校任務。在本質性方面，大學領導人以其教育理念和辦學理念為根基，與學校組織成員共同建構學校自我定位、願景與教育目標，邁向大學永續發展。並在工具性方面，據以提出大學永續發展的策略，帶領組織成員落實實踐以達成組織目標。同時也接軌國際趨勢、連結區域社會文化脈動，結合國家教育政策，共同邁向永續發展的目標。

（三）大學永續發展應強調依循「深耕」、「深化」與「深遠」的策略脈絡

大學領導階層與組織成員在大學永續發展的進程中，應以策略領導的思維，強調奠基於自我定位、願景與教育目標的基礎工程，進而深耕學校組織文化，型塑學校核心價值，連結在地，接軌國際，以實踐力展現特色，為發揮厚實的「深化」與長遠性的「深遠」極大化社會影響力的策略脈絡。

參考文獻

- 吳柏軒（2020.10.19）。私立科大協進會理事長徐守德：科大生源銳減 應引導企業接手。自由評論網。取自 <https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1406867>

- 張慶勳（2020a）。大學性質與經營的變與不變。《學校行政》，129，1-10。取自 doi: 10.6423/HHHC.202009_(129).0001
- 張慶勳（2020b）。從屏教大與屏商合校到屏東大學：兼具高教、技職與師培體系的教學與科研融合型大學。收入黃政傑、李懿芳主編。《大學整併：成效、問題與展望》（頁 149-185）。臺北：五南。
- 張慶勳（2021）。永續發展與發揮影響力的大學治理：以實踐社會責任為切入點。《台灣教育研究期刊》，2（1），17-38。
- European University Association (2019). *EUR BRIEFING: University mergers in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Karran, T., & Mallinson, L. (2019). Academic freedom and world-class universities: A virtuous circle? *Higher Education Policy*, 32(3), 397-417. doi:10.1057/s41307-018-0087-7
- Munawir, Raharjo, K., Djalil, M. A., Syahputra, H., Muslim, B., & Muhammad, A. (2019). Dimensions of identity strength and organizational citizenship behavior (OCB) in establishing good university governance and performance of religious ideology-based higher educations. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 250-272. doi:10.1108/JARHE-07-2018-0115
- Rocha, V., Teixeira, P. N., & Biscaia, R. (2019). Mergers in European higher education: Financial issues and multiple rationales. *Higher Education Policy*, 32(2), 185-202. doi:10.1057/s41307-017-0076-2
- Times Higher Education (2020a). *Impact ranking 2020*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2020/overall#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
- Times Higher Education (2020b). *World University Ranking 2021*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Times Higher Education (THE) (2020c). *Academic Excellence for Impact*. Retrieved from help@timeshighereducation.com
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>

非關學費？—學歷通膨下的文憑主義反思

戴伯芬
輔仁大學社會系教授

一、前言：學歷通膨中的學費問題

過去，大學學費是臺灣高等教育發展的關鍵問題，不但引發市場與公共兩派不同立場學者的辯論，也是臺灣高等教育轉型的關鍵，更是近來學校與學生衝突的根源。在 1998 年以前，臺灣的大專院校學雜費是由國家統一訂定，學費價格固定。教育部於 1999 年公布《學雜費彈性方案》，開放各校可以自訂學雜費項目與標準，引發各界對於學費爭議。為了減少每年學費調漲造成的社會紛擾，2008 年教育部修訂「專科以上學校學雜費收取辦法」，規定各校每年可申請調漲。2012 年公布《常態性大專學雜費調整方案》，希望可以兼顧教學品質以及分擔教學成本。不過，隨著生員減少，不僅私立大學費喊漲¹，國立大學校院協會也在 2020 首度公開提案漲學費²。學費問題爭議不斷，難以緩解公、私立學校之間資源分配不均的問題，也無法化解校方與家長、學生團體間之歧見。

高等教育過去一直被視為階級流動的重要路徑，自 1994 年起臺灣高等教育的淨在學率由 26.3% 急速上升，2017 年臺灣的學齡人口淨在學率高達到 73.3%，超過南韓的 68.9%，成為全球高等教育受教比率最高的國家（教育部，2020，頁 3），實踐了人人有機會上大學的理想。不過，早在 2003 年，《阿扁總統電子報》曾經指出一個高等教育與社會流動機會的悖論：「過去有 15~20% 的人能唸大學，許多人很早就選擇就業，而不再升學。今天將近 80% 的人可以去念大學，不但延緩了就業的時間，也加重了父母教育子女的負擔。是因為有更多的人可以去念大學，才突顯出教育經費的問題，學費從來沒有阻礙過社會階層的流動。」³ 此文一出，引發許多社會批評，認為總統不知民生疾苦。不過，確實指出了學費問題之外，教育經費分配才是社會階層流動的關鍵。

由於過去有關學費的爭論多半是放在靜態的高等教育結構下進行，本文進一步追問的是，對於家戶或個人而言，必須付出什麼樣的成本來上大學？大學畢業後是否足以回收付出的就學成本？對於國家而言，對於弱勢團體的助學措施是否有助於他們脫離貧困？本文試圖在臺灣學歷通膨的現實條件下，檢視過去學費爭議，提出未來改革的建議。

¹章凱閔，學雜費凍漲 15 年 私大校長砲轟：干涉大學自治。聯合報 2020 年 10 月 7 日，<https://udn.com/news/story/6885/4915842>。

²章凱閔，蔡英文：照顧弱勢生 學費調漲可討論。聯合報，2020 年 9 月 21 日，<https://money.udn.com/money/story/5648/4875934>。

³http://www.president.gov.tw/1_epaper/92/920710.html。

二、朝向高文憑成本的世代

早在 1977 年，高希均即對高等教育長期以來的低學費政策提出批判，他認為臺灣就讀公立大學的學生家境多半來自中、上階層家庭，由於大學並非義務教育，因此，主張隨國民所得的提高，合理增加大學學費，並改善教育品質。1984 年開始，國立大學學費調整 5%，私立大學比照軍公教待遇比例調整，幅度為 8%，自此拉開了大學學費調整的序曲。

1989 年 4 月，「民主學生聯盟」赴立院，呼籲補助農工子弟學費；同年 11 月，近 40 所私校學生組成「私校聯盟」，至教育部請願，要求增加私校補助，拉開了學費抗爭的序曲。1993 年，教育部高教司宣布「衡諸教育發展趨勢及基於使用者付費原則，未來學費順勢合理反映教育成本」，學生興起反對高學費運動，要求比照軍公教補助學費，建立平等的教育制度，並向高收入者及資本家課徵教育稅（張國偉與何明修，2007），自此，學費已經從教育問題轉變成一個政治問題，形成校方與學生團體、教師工會之間較勁的公共議題。

對於高教學費的爭議，過去學者指出是政府與市場雙雙失靈的結果。戴曉霞（2000：63~64）認為臺灣由於政府長期以大量經費補貼少量的公立大學，使高等教育成為「反淘汰」的階級複製工具，阻礙社會流動，進而演變成政治衝突。她（2008）指出臺灣的大學學費政策出現的問題包含：私立大學過度倚賴學費收入、學費與教育品質脫鉤、學費呈反向重分配現象，主張解決之道在於賦予大學更多自主、執行學費彈性化政策。相對的，張國偉與何明修（2007）以「半調子的新自由主義」來批判政府教育資源分配不公，一方面基於「使用者付費」原則，要求學生承擔更多教育成本；另一方面又增加對軍公教子女的學費補助，他們從家戶收支調查資料發現，弱勢學生缺乏獎補助措施，反而讓中低社經地位以及單親與隔代家庭的家戶隨著學雜費高漲而加重負擔。

在臺灣高等教育從菁英轉向普及化教育的同時⁴，過去私立學校收取的學雜費為公立學校的兩倍有餘，佔大專生總人數三分之二的私校學生必須付出高昂學費，獲得的教育品質卻不及公立大學，形成反教育重分配的現象。不過，自 1995 年之後，教育部逐漸提高公立學校學費，尤其是 1999~1998 年間每年公立大學的學費調幅皆超過 10%，相較而言，私立大學僅在 1998 年有 5.5% 的調幅，1999 年甚至出現學費下降的微調，使得公、私立大學之間學費差距逐年下降，1994-2009 年間，公立學校年學費從 30,512 元一口氣漲到 59,490 元，漲幅達 95%；私立學校則從 88,488 上漲到 109,806，漲幅 24%，公、私立大學的學費差距也從

⁴Martin Trow（1976）分析高等教育擴張會經過精英期（elite type）、大眾期（mass type）到普及（universal access type），以在學人數 15%、15~50%、超過 50% 為階段的劃分標準。

2.9 倍縮小為 1.9 倍。再從學費佔國民所得的比例來看，公立大學增加 14.6%，私立學校則減少 27.4%，顯示高等教育占平均每人國內生產毛額比值正在萎縮中，國家正在擴大公共支出，以吸納更多學生進入公立學校就讀（參見表 1）。

表 1 大學學雜費歷年調幅及占平均每人國內生產毛額之比率

| 年度 | 平均每 人 國內生 產 毛額 (元) | 公立 學雜費 (元) | 調 幅 % | 公立學雜費占 平均每人國內 生產毛額比值 % | 私立 學雜費 (元) | 調 幅 % | 私立學雜費占 平均每人國內 生產毛額比值 % |
|----------|-----------------------------------|------------------|-------------|---------------------------------|------------------|-------------|---------------------------------|
| 1994 | 317049 | 30512 | - | 9.6 | 88488 | - | 27.91 |
| 1995 | 342188 | 34112 | 11.8 | 10.0 | 92088 | 4.1 | 26.91 |
| 1996 | 368729 | 37902 | 11.1 | 10.1 | 94778 | 2.9 | 25.70 |
| 1997 | 396355 | 41680 | 10.0 | 10.5 | 94778 | 0.0 | 23.91 |
| 1998 | 421519 | 46246 | 11.0 | 11.0 | 99972 | 5.5 | 23.72 |
| 1999 | 438384 | 47584 | 2.9 | 10.9 | 99264 | -0.7 | 22.64 |
| 2000 | 459212 | 51954 | 9.2 | 11.3 | 103950 | 4.7 | 22.64 |
| 2001 | 444489 | 54210 | 4.3 | 12.2 | 103994 | 0.0 | 23.40 |
| 2002 | 463498 | 55692 | 2.7 | 12.0 | 103986 | 0.0 | 22.44 |
| 2003 | 474069 | 56832 | 2.0 | 12.0 | 104082 | 0.1 | 21.96 |
| 2004 | 501849 | 58714 | 3.3 | 11.7 | 107360 | 3.1 | 21.39 |
| 2005 | 516516 | 59490 | 1.3 | 11.5 | 108026 | 0.6 | 20.91 |
| 2006 | 536442 | 59490 | 0.0 | 11.1 | 108338 | 0.3 | 20.20 |
| 2007 | 563349 | 59490 | 0.0 | 10.6 | 108526 | 0.2 | 19.26 |
| 2008 | 552164 | 59490 | 0.0 | 10.8 | 109806 | 1.2 | 19.89 |
| 2009 | 542280 | 59490 | 0.0 | 11.0 | 109806 | 0.0 | 20.25 |
| 總調 幅% | 71.0 | 95.0 | | 14.6 | 24.1 | | -27.4 |

資料來源：教育部統計處，網址：

https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U17.XLS

隨著高等教育快速擴張，臺灣教育資源不斷被稀釋，大學出現供過於求現象，當高等教育擴張遇上人口斷崖，大學面臨生源減少的財務危機（戴伯芬、林宗弘，2015）。109 學年度教育部核準的大學日間部招生員額 104,957 位（不含技職院校與外加名額），臺灣有一半的學生可以進入普通大學就讀，大學與技職生的員額比例已趨近 1：1。其中，公立大學的招生員額有 39,986 位，私立學校員額 64,971 位，公、私立大學生的比例已經縮小到 1：1.6（教育部高教司，2020）。教育部規劃的「願景計畫」，自 110 學年度起為期 5 年，每年約 1000 個名額，讓公立大學以外加方式招收弱勢學生，預計到 2026 年，預估公立大學的人數將可超過二分之一。⁵

⁵以民國 115 年的大學推估新生人數 167,579 人，假設大學與技職學生人數為 1：1，學生選填志願以公立大學優先，預估 2016 年公立大學生人數 $N_p = (39,986 (109 \text{ 學年公立學校招生員額}) + 5000) / (167,579) / 2 = 53.5\%$ 。

當前的教育政策是以擴大公立學校的招生員額來提供更多弱勢學生教育機會，但是否代表臺灣教育朝向教育公共化？首先，雖然公立大學的招生員額擴張，給予社會大眾有更多機會上國立大學的想像，但是在彈性學費原則下，公立大學學費飛漲，已脫離過去低學費的公共化教育理想。在學生團體的反對下，大學學費雖然一度凍漲，但是雜費以及巧立名目的各類活動收費仍不斷增加。自 97 學年度之後，教育部實施《專科以上學校學雜費收取辦法》，陸續放寬各校學費調幅、學雜費自主計畫，其間大學學費一度凍漲，不過難抵物價調漲的趨勢。2019 年，公立學校（不含醫學院）每學年的學費介於 42,140~60,520 元，而私立學校則介於 58,000~113,828 元，公、私立大學的學費差距已小於至 1.4 至 1.88 倍（教育部，2020，頁 41）。學費逐年彈性調漲下，高教工會以家戶可支配所得與公私立學生比例來計算，臺灣的學費已經高居全球第 24 名⁶。

其次，隨著臺灣房價與物價的攀升，學生的住宿與生活費用更逐年高漲。依據《2006 年臺灣地區大學生消費的網路調查》（周祝瑛，2005），公立大學的學雜費為 44,477 元，一年生活費約為新臺幣 123,404 元，生活費佔每年家庭總收入之 16.45%，每年生活費及學雜費平均為 167,881 元，佔每年家庭總收入之 22.38%。私立大學為 91,914 元，一年生活費約為 128,058 元，生活費佔每年家庭總收入之 19.70%，每年生活費及學雜費平均為 219,972 元，佔每年家庭總收入之 33.84%。綜合來看，2006 年臺灣大學生每年平均支出的費用達 217,090 元（周祝瑛，2007），如果依物價指數變動來預估⁷，2019 年學生的生活費用達 243,076 元，達到同年度可支配所得最低 20%家戶年收入的七成⁸，大學四年支付的學費連同生活費大約為 972,304 元。

相較於同一時期（2005~2019 年）學費的調漲率 19.7%，公立大學最高調漲率為 1.7%，私立大學最高調漲率則為 5.0%，仍遠低於物價指數。以 2019 年的公、私立大學的年學費差距來看，約在 15,860~53,308 元之間，相較於公、私立大學學費的差距，住宿、生活費支出比例不斷高漲，才是學生與家長主要的經濟壓力來源，造成許多弱勢家庭就學選擇兩難，考慮是否要讓子女到離家遠的都會區公立學校就讀，或者是就近在家附近的私校就讀，以節省住宿與生活費支出的經濟壓力。

⁶關鍵評論，2019，大學學費「自由化」才能好好辦學？高教工會：臺灣學費高居全球 24 名，<https://www.thenewslens.com/article/120194>。

⁷以 94 年為 100，119 年可達 119.7，參見中華民國統計網，消費者物價指數及其年增率，行政院主計處。<https://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=35375&CtNode=487&mp=4>。

⁸行政院主計處，108 年家庭收支調查報告，表 2 家庭所得五等分位分配狀況，頁 8。<https://win.dgbas.gov.tw/fies/doc/result/108.pdf>。

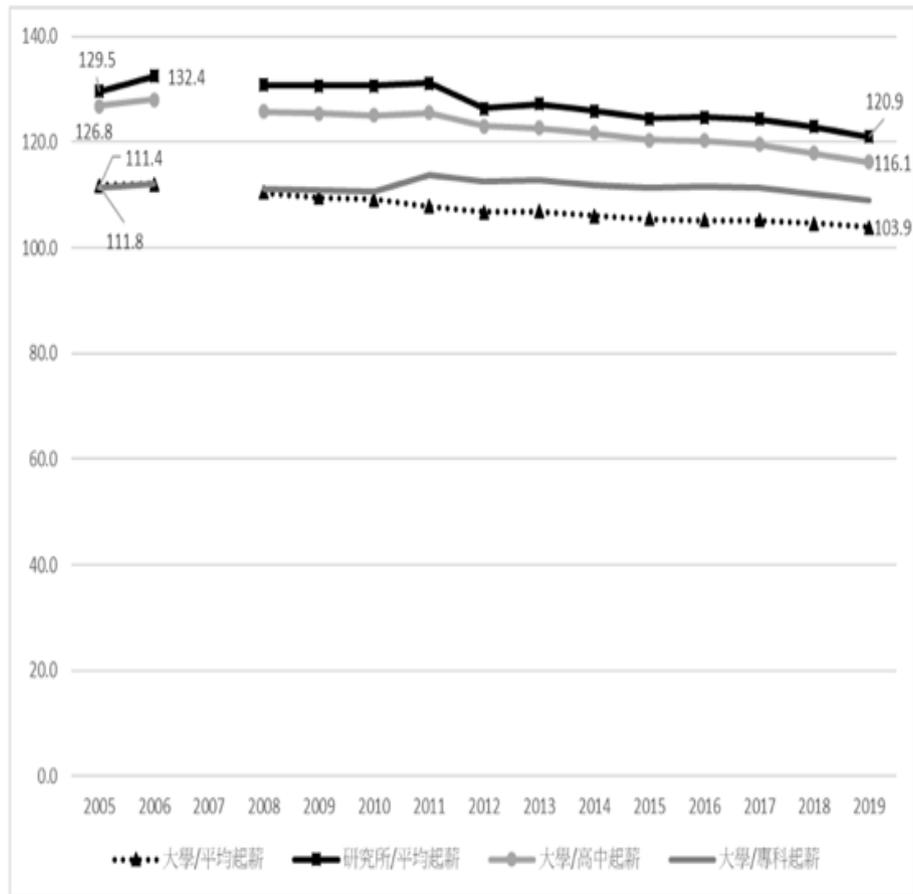


圖 1 不同學歷的起薪比例，2005~2019 年

資料來源：勞動統計調查網，

<http://statdb.mol.gov.tw/statis/jspProxy.aspx?sys=210&kind=21&type=1&funid=q19031&rdm=ilcebqf1>

三、過度教育的低薪年代

隨著高等教育的持續擴張，大學生充斥，導致就業市場學位貶值，圖 1 顯示 2005~2019 年間，大學起薪與平均起薪的差距從 111.8% 降至 113.9%，研究所則從 129.5% 減少到 120.9%，大學與高中（職）、專科畢業起薪的差距則分別從 126.8% 降至 116.1%，111.4% 跌到 108.9%，高學歷的起薪優勢正在下降中。另外，從《臺灣家庭收支調查報告》來看，若以教育程度來觀察平均每人每年可支配所得，2005~2019 年間，大學與研究所以上學歷的可支配所得相較於全體的平均可支配所得也在下降中，大學從 131.4% 降至 112.1%，研究所以上學歷者則從 179.5% 降至 170.5%，最明顯的變化是支配所得比已降至 98.1%，代表大學生的薪資水準已不及專科生。⁹

⁹依據行政院主計處的調查（2010，頁 23），即發現專科學歷的薪資已明顯不輸大學。

從人力資本的角度，可以發現大學的投資成本增加，但是投資報酬率卻呈現下降的趨勢，臺灣相關的實證研究證明了低就（underutilization）或者是過度教育（over-education）對於薪資的影響。早期研究發現當勞動者希望藉由提高學歷而增加職場競爭力與報酬時，可能會出現「超額教育」，即教育程度高於就業市場的要求，雖有機會提高薪資，但薪資報酬率低於適度教育（詹凱玲，2004）；但是，過度教育依然對薪資報酬率有相當顯著的助益，學歷本身亦帶有象徵意義作用（葉秀珍、蔡瑞明、莊致嘉，2005）。不過，晚近的研究發現過度教育對個人薪資減少 8.4%（田弘華，2008）。傅祖壇等（2016）進一步發現技職體系的畢業生容易有過度教育情形，公立大學則過度教育較低；過度教育者的薪資會平均顯著減少 7%，若為公立大學畢業生則過度教育薪資減幅最大，可至 10%，私立技職畢業生，則其減少僅為 3%，不論公立大學或私立技職過度教育的結果，已構成人力資本投資的負收益，至於高學歷低就對於個人是否會帶來社會聲望及成就感則有待檢視。

四、社會投資製造的貧窮陷阱

為了讓弱勢學生能夠有機會進入大學，政府採取弱勢學生學費減免與學貸的方式，卻忽略了學費求學成本的考量，以及過度教育所帶來的所得減少效果，可能使學生及其家庭進一步陷入「貧窮陷阱」。學貸自 1996 年開始實施，利率在 1998 年一度高達 8.1%，自 2002 年才下降至 3.175%-7.125%，申貸人次在 2009 年最高，達 817,406 人次，2018 年則下降至 472,351 人次（參見圖 2）。

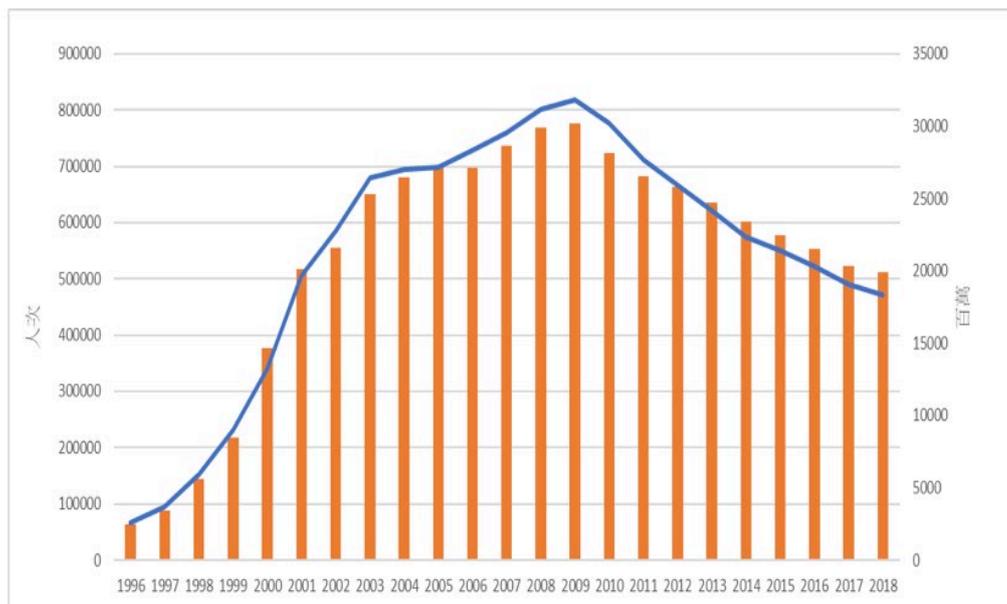


圖 2 學貸人次與金額，1996~2018 年

資料來源：教育部統計處，重要教育統計資訊，http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_F03.pdf

李高英（2015）已點出了當前助學措施以及學雜費調整機制的問題，質疑不同身份別的收入補助原則分歧，同時加深私校財務負擔。2016 年，教育部擴大了學生學雜費減免的範圍，原來軍公教學費補貼的人數及金額已經大大下降，取而代之的是低收入戶、中低收入戶、身心障礙以及特殊境遇學生（參見圖 3），其中身心障礙者人次最多，佔四成多，低收入戶約 2 成，再其次是原住民族，三者皆有減少趨勢，反而是中低收入戶的人次成長，從 28,848 增加至 40,384 人。目前低收入戶、身心障礙者學雜費全免，而中低收入戶、特殊境遇家庭之子女學雜費減免 60%，現役軍人學費減免 30%，原住民族依學系而加以定額補助，身心障礙則依重、中、輕度，學雜費減少幅度為 100%、70%、40%，雖然減少了依身份別補助的不公平性，但仍未依家庭收入與社經概況來決定減免幅度。

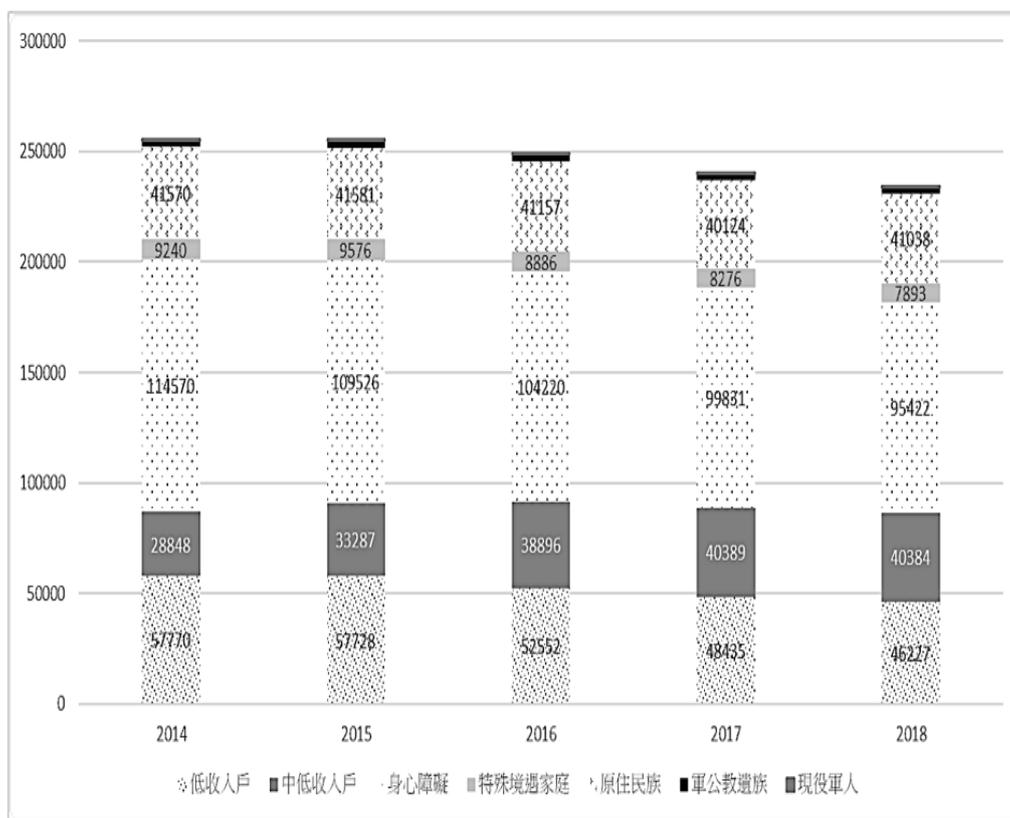


圖 3 大專校院學雜費減免人次，2014~2018

資料來源：教育部統計處，http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_F05.pdf

在學雜費減免之外，仍無法提供足額的獎學金來保障優秀弱勢學生安心就學。美國學者高瑞克羅柏（Goldrich-Rab, 2017）發現威斯康辛州於 2008 年保障 3,000 位學生入學，其中有半數學生因為沒錢而未取得學位離開。臺灣 107 學年（2018 年）大專校院學生人數為 124.5 萬人，7.7 萬人申辦休學，休學率為 6.2%；107 學年退學人數共 8.9 萬人，退學率 7.2%，公立校院學生申請休學比率高於私立校院，一般大學休學比率高於技專校院，休學主因為工作因素（教育部統計處，2020）。

進一步從政府補助的弱勢學生群體可以分析就學概況，進入公立大學的比例，除了現役軍人為 54.7%，其餘皆低於 2018 年的平均值，34.9%，尤其是低收入戶、中低收入戶以及特殊境遇家庭子女進入公立大學比例較身心障礙與原住民族家庭更低，進入私立技職的比例都超過五成，顯示經濟因素已經構成學生入學的主要阻礙。

五、結論：高教膨脹下的學費檢討

過去有關學費討論是建立在教育做為資本的假設，將高等教育視為人力資本投資，未考慮高等教育擴張下學歷通膨的危機。不論是主張學費調漲的校方，或者是學費凍漲的學生或工會團體，都僵固於學費成為阻礙入學機會的因素。但是，隨著大學學費飛漲、住宿以及生活費的高漲，對於家戶或個人而言，四年大學付出的高教費用已近百萬，住宿與生活費支出遠遠高於學費，成為主要的文憑成本。而文憑投報率下降以及過度教育造成的薪資負收益，都使人力資本投資的假設改變，學費阻礙社會流動已成為一個假議題。

另一方面，透過學貸以及學雜費減免的手段，以協助弱勢學生入學，表面上保障了弱勢學生的入學機會平等，但是從弱勢學生進入公立大學比例低、集中於私立技職學校比例高，對於弱勢團體的助學措施反而令他們不易脫離高教的貧窮陷阱。晚近西方出現的文獻從就業市場的投報率，質疑過去傳統教育階層化理論的基本假設，認定學歷有助於促成階級流動。卡敦與卡爾頓（Cotton, 2018）以「低級教育」一詞，指涉以營利為目的的教育機構鎖定弱勢族群做為獲利對象而興辦的高等教育或進修教育，透過政府鼓吹的創業訓練，以及配套的助學金貸款，正形成弱勢階級為求社會流動所新生的債務。

學費的議題已經不僅是學生支付給校方的學習費用，決定學生是否可以取得文憑，還關係到學生需要付出多少的機會成本來取得文憑，以及隨著文憑主義擴張的薪資下降。學費不再是阻礙學生學習的關鍵，如何鼓勵學生與家長跳脫文憑主義的限制，培養終身學習的思維，才是高等教育改革的終極目標。

參考文獻

- 田弘華（2008）。高等教育擴張與大學畢業生薪資的影響因素。臺灣高等教育研究電子報，24。取自http://www.cere.ntnu.edu.tw/files/upload_files/cere/files/hedudb/epaper/%E9%AB%98%E6%95%99%E9%9B%BB%E5%AD%90%E5%A0%B1%E7%AC%AC24%E6%9C%9F_%E7%84%A6%E9%BB%9E%E8%AD%B0%E9%A1%8C.pdf。

- 李高英（2015）。大專校院學雜費爭議及其相關問題之研析上、下，**國會月刊**，2、3。取自https://www.ly.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/40942/File_14527.pdf。
- 周祝瑛（2007）。學雜費之外：臺灣地區大學生教育費用之研究。**教育研究月刊**，154，110-123。
- 高希均（1977）。**天下那有白吃的午餐**。臺北：聯經出版社。
- 張國偉與何明修（2007）。半調子的新自由主義：分析臺灣高等教育學費政策與爭議。**教育與社會研究**，12，73-112。
- 教育部（2012）。學費調漲及高等教育資源分配原則與方式之檢討報告。立法院第8屆第1會期教育及文化委員會第10次全體委員會議。取自[https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/4/RelFile/7840/40241/1010402-%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%87%E5%8C%96%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83%E5%B0%88%E6%A1%88%E5%A0%B1%E5%91%8A\(%E5%AE%9A%E7%A8%BF\).pdf](https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/4/RelFile/7840/40241/1010402-%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%87%E5%8C%96%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83%E5%B0%88%E6%A1%88%E5%A0%B1%E5%91%8A(%E5%AE%9A%E7%A8%BF).pdf)。
- 教育部高教司（2019）。109學年度日間學士班各院、系（組）、學位學程新生招生名額分配核定表。取自https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=5E9ABCBC24AC1122&s=09053FE4D429BE95。
- 教育部（2020）。109年版教育統計指標之國際比較。教育部出版。
- 教育部統計處（2020）。教育統計簡訊124。取自<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E5%AD%B8%E7%94%9F%E4%BC%91%E3%80%81%E9%80%80%E5%AD%B8%E6%A6%82%E6%B3%81%E5%8F%8A%E5%B0%B1%E5%AD%B8%E7%A9%A9%E5%AE%9A%E6%83%85%E5%BD%A2.pdf>。
- 傅祖壇、楊佳茹、黃美瑛（2016）。過度教育與薪資之關係：臺灣地區大學近期畢業生之研究。**應用經濟論叢**，99，1-36。
- 葉秀珍、蔡瑞明、莊致嘉（2005）。「教育與職業不相稱」對薪資的影響：「標準差法」與「自我評量法」兩種不相稱測度方法之比較。**人口學刊**，30，65-95。
- 詹凱玲（2004）。臺灣地區超額教育與薪資報（國立東華大學國際經濟研究

所碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/2aqvt3>

- 戴伯芬與林宗弘（主編）（2015）。**高教崩壞：市場化、官僚化與少子女化的危機**。新臺北：群學出版社。
- 戴曉霞（2000）。**高等教育大眾化與市場化**。臺北：揚智出版社。
- 戴曉霞（2008）。「政府失靈與市場失靈—臺灣公私立大學學費政策及其問題之剖析」，**高等教育**，3(1)，81-128。
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Blaug, Mark. (1976). The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, 14(3), 827-55.
- Cottom, Tressie McMillan. (2018). *Lower Ed: The Troubling Rise of For-Profit Colleges in the New Economy*. New York: The New Press.
- Goldrich-Rab, Sara. (2017). *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schultz, Theodore W. (1962). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Trow, Martin. (1976). *The university in the highly educated society: From elite to mass higher education (in Japanese)*. Tokyo: Tokyo University Press.



前瞻高教的變革與治理——大專生應具備之關鍵素養

林新發

國立臺北教育大學教育經營與管理學系名譽教授

林寬豪

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生

新北市八里國民小學教師

一、前言

由於「全球化」產業分工精細、世界交流頻繁、追求品質卓越，具溝通表達力及全球移動力人才之需求逐漸增加；「人工智能化」，未來 10 至 20 年有相當多的工作或職種可能會被 AI 或自動化所取代，加上多元社會不同之價值觀及網路媒體，亟需具跨領域專業學習力及具批判思考力之人才；「數位科技化」知識傳播快速，社會變革加速，加上「M 型化」，加大社會貧富差距，新的問題不斷產生，亟須問題解決力及想像創新力之人才；「少子女化」影響高教生員及人才供需，「高齡化」社會加大健康照護負擔，網路媒體多樣，數位金融支付工具增多，加上新自由主義、市場化競爭激烈、氣候環境變遷造成生態系統改變、新型病疫流行，培養身心健康力與品德實踐力，乃愈來愈重要。此一趨勢對社會生活及各種產業產生極大的衝擊，亦對高等教育的發展、經營與治理造成極大的影響和挑戰，亟需加以面對和採取因應和治理策略。高等院校未來如何提升學生競爭力、改革治理體制、進行院系所整併轉型、創新課程教學、加強產學合作、形成辦學特色，使大專校院培育之人才具備「溝通表達力」、「專業學習力」、「品德實踐力」、「身心健康力」、「批判思考力」、「全球移動力」、「問題解決力」、「想像創新力」等學習力和關鍵素養（key competencies），及具備未來社會所需之知識、技術、能力、情意、態度和價值觀，培育創新社會所需具備之素養競爭力，值得正視。

二、人口科技社會產業發展趨勢對高教人才培育之衝擊與影響

全球化造成的國際競爭，已衝擊到各國產業和各級教育，如何依產業結構的升級，調整有關教育層級、人力的結構和質量，俾培養出具有競爭力與具國際移動能力的人才，配合國家產業發展，營造有利大專校院發展特色之環境，甚為重要。

臺灣面臨少子女化和高齡化趨勢，人口結構逐漸改變，部分大專校院可能面臨生員減少。大專校院系所也將面臨嚴重衝擊和挑戰，須進行系科所校院轉型、減招、調整生師比、整併、轉化加強終身教育、持續創新、甚至退場等（林新發，2015）。依 Oxford Economics（2018）之「全球人才 2021」（Global Talent 2021）研究報告結果顯示：臺灣因人口老化及少子女化趨勢，被預測為 2021 年人才供給赤字最高的國家或地區。有鑒於此，當前大學、政府、教育主管機關及社會各

界，應關心重視此一問題，共商因應對策或治理解決之道。

隨著資訊科技、網際網路（internet）、物聯網、雲端運算、5G 及人工智能快速的發展，資訊取得變得更加便利，不但開拓了人類的視野，也改變了傳統學校教學型態和風貌，更影響人才培育的方式。遠距教學、資訊傳輸、數位教學環境，一方面提供成人終身學習機會；另一方面亦可協助學校設計適合因材施教、個別化學習及符合多元智能的課程。因此，在全球政治、經濟、社會、科技快速變遷中，透過網際網路、物聯網來加強數位學習、聯繫、控制與運用，已成為世界各國終身學習、資訊溝通的重要途徑（林新發，2017；教育部，2013）。

大數據時代的到來，不僅引發政府行為模式與企業經營模式的變革，改變個人生活和思維方式，同時也推動大專校院經營的變革與發展。其改變學校經營環境，影響學校治理策略，大數據時代要求學校經營者增強數據和問題意識，理解大數據的價值，進行機構研究（IR）、數據導向決定（Data-driven Decision Making, 簡稱 DDDM），學校經營或治理者必須掌握數據證據導向、數據分析與處理的技能，創新數據處理技術，提高數據分析和處理能力，重塑大專教育品質保證機制和改善教學、人才培育成效，以提高大專校院辦學水準和效益。

此外工業發展提高國民所得，改善生活，電力耗能車輛需求增多，碳排放亦隨著增加，造成地球暖化，引發氣候變遷，水資源逐漸減少，蟲害、病毒疫情流行擴散，造成糧食生產危機、能源日益枯竭，環境污染日益嚴重，威脅人類及所有生物賴以生存之環境，如何保護地球環境、節約能源、節能減碳，發展防治污染設備、遏止病毒擴散、注重公共衛生、推廣環境教育，值得加以正視。

在知識社會，創新是核心競爭力，當前知識社會亦逐漸往創新社會邁進，未來社會，人工智能為一重要資源，硬體＋軟體為重要資產，所謂＋則是互聯網（網際網路）、物聯網、大數據、雲端運算、5G 等，而素養（competency）（知識＋能力＋情意＋態度＋價值）則成為創新社會核心競爭力（詳如表 1）。大專校院是傳遞知識與培育人才的搖籃，為因應知識經濟及創新社會的來臨，大專校院的角色、任務和經營思維已逐漸轉變，面臨少子女化及全球在地化的壓力，各校亟需發揮辦學特色，推動大專「特色分類」、「功能分化」，針對不同類型（研究型、教學型、師培型、實務型等），予以基礎性經費挹注，以利產業、社會及研究人才的培育。

表 1 社會變革與核心競爭力

| 類型項目 | 漁牧社會 | 農業社會 | 工業社會 | 知識社會 | 創新社會 |
|-------|------|------|------|------|-------------------------|
| 資源 | 獸力 | 人力 | 機力 | 腦力 | 人工智能 |
| 資產 | 牲畜 | 土地 | 礦產 | 知識 | 硬體+軟體 |
| 核心競爭力 | 騎射 | 體力 | 技術 | 創新 | 素養 (能力+情意+ 態度、價值) |

資料來源：林新發（2018）

三、前瞻高教變革發展趨勢

（一）高等教育由以往菁英化教育轉變為大眾化教育

在全球化的潮流中，各國家紛紛提出高等教育改革政策，希望通過政策的傾斜與經費的投入提高該國高校的競爭力，這樣的情況在亞洲地區更為明顯。（周祝瑛、馬冀，2019），接受高等教育具有經濟與非經濟之效益，世界各國為擴增國力，提高人力資源，增加產業競爭力，爭相提高高等教育就學率，高教由菁英教育轉變為大眾教育，甚至邁向普及教育，20 世紀以來世界各國高等教育發展似依循且印證 Trow 模式之擴張現象，在教育資源相對緊縮的情況下，高等教育面臨了前所未有的嚴厲挑戰（湯志民，2003），Trow（1973）指出菁英型高等教育係指後中等教育（post-secondary education）在學率佔同年齡層 15% 以內，大眾型高等教育介於 16% 至 49% 之間，普及型高等教育則超過 50% 以上，表示大專校院數量增加、規模擴大，接受高教人數增多，然而擴張速度過快的高教系統亦可能隨即遇到挑戰，乃有在不同時期進行若干整併，以期提高高等教育競爭力與生存能力。

（二）技專院校強化務實致用、研發創新

技專校院強化務實致用、研發應用，進行產學交流、轉型創新，俾促進產業升級及符應社會和產業發展之需要。臺灣技專院校在高等教育快速擴充的變革中，專科學校紛紛轉型升格為技術學院、科技大學，往較學術的大學方向邁進，然而此舉卻使經世致用的技專院校失去原有的實用性，教育部技職司為建構技專院校的教學研發特色，並與普通大學有所區隔，特別強調技專院校該以產學合作應用與專業技術實務為發展重心。技專院校畢業生是臺灣社會未來的高階技能素質人力，需肩負起立足全球市場及重要產業鏈供應地位，在校期間，須具備專業技術與產業創發力，積極與業界配合實作，共同研發、培育產業所需高端實用人才，俾促進產業提升競爭力，也才符合技專院校務實致用之目標和本質。

（三）因應知識創新社會，培養大專生關鍵素養以提升競爭力

因應變動和創新社會來臨，以及 AI 人工智能發展，大專校院由原強調知識、技術，轉為注重能力、情意、態度和價值觀統合之素養。蔡清田（2011）指出，素養是個人與外界進行合理而有效的溝通或互動所需的知識、能力和態度，隱含道德價值是指好的修養與優質的狀態，合乎教育目標的認知、情意與技能。核心素養不僅是理念的倡導，更是一種行動的實踐，隨著 AI 技術的發展，未來的人類社會將深受其影響，尤其是職業選擇，許多工作將被 AI 所取代，如何培養不被取代的工作技能，素養導向教育成為關鍵，科技的發展始終來自於人性，隨著人工智能時代的來臨，全人教育的實施更顯重要，使學生不致於因科技的發達，而忘卻了人類社會的價值與尊嚴。

（四）為因應新自由主義和市場化需求，大專院校進行產官學研合作

本新自由主義精神，符應市場化規則和需求，大專校院與企業廠商進行產官學研合作，攜手締造人才培育與產品研發之合作和雙贏。在世界市場產品的競合中，如何持續推陳出新，創造優勢，開展優質的技術與前瞻的願景和創意。鍾宜興（2002）指出，高等教育市場化在於標明高等教育猶如一個自由市場，仰賴生產者和消費者兩者所建構而成的供應與需求之關係，進行產品品質的提升、數量與價格的調配。因此，惟有加強產官學研合作、校務研究、改進課程教學，提高師資專業素養，讓學生在學時得到優質的教育，學生進入業界後，獲得雇主的雇用與器重，如此才能增進產業的競爭力，因此卓越的辦學績效是學校最好的行銷策略。

（五）高等教育逐漸重視以學生為學習重心，強化國際化及辦學特色

大專校院由傳統以教師教學為中心之制式教育、科系設置，轉為注重以學生學習為中心之適性教育，減少必修學分數，增加跨域、學程和選修彈性，以期培育未來社會所需具備之關鍵素養，強化發展學校特色。戴曉霞（2004）指出高等教育的國際化主要可以分由學生、教師、課程及研究四個方向來進行。由於國際學生的流動人數龐大，其消費構成價值數百億美元的市場，因此招收外國學生不只有利於長期政治、經貿關係的耕耘、國家競爭力的提升，更是重要的外銷服務性產品，故工業先進新興國家無不將之視為既是高等教育、也是政治和經濟的重要策略。教育部（2001）在「大學教育政策白皮書」也指出我國高等教育國際化不足，教育部進一步加強了國內大專院校國際化的力道；除此之外，增加各大專院校辦學特色更是增加大學競爭力的另一趨勢，在全球高教市場中，擁有自身辦學特色，在市場中產生產品區隔力，將更有利於學校的招生與品牌營造。為回應高等教育國際化需求，政府也開始發展臺灣高等教育資歷架構，期望增加高教系

統與國際接軌之能力。歸納發展資歷架構之目的如下：

1. 針對不同類型資歷建立共同的描述，讓國內外互動關係人對於學習成效的概念具有一致性，並據此發展品質保證機制。
2. 增加個人獲得教育、技職培訓與進階資歷的機會。
3. 建立清楚的途徑，使個人能在教育或技職培訓中有優秀的表現，並鼓勵其繼續深造。
4. 使臺灣的國家資歷透明化，並建立與其他國家資歷的連結。
5. 增加教育流動性，促進世界各國高等教育機構之間的互相理解與合作。
6. 增加臺灣資歷在區域及國際上的認可（侯永琪、呂依蓉、唐慧慈，2019）。

四、臺灣高等教育之治理策略

（一）系統整合策略

臺灣高等教育在政策的引導下，進入大眾化時期，1994 年開始，政府為回應教改聯盟提出的「廣設高中大學」訴求，推動高教邁向普及化，然而，在欠缺縝密良好規劃和擴充速度過快的情況下，高教系統質量嚴重失衡、招生門檻降低、高教資源產生嚴重排擠效應。立法院於 2011 年 1 月 26 日通過《大學法》第七條修正案，賦予教育部對大專院校進行整併規劃之權限，臺灣推動大學整併主要有三個因素：(1)少子女化，生員短缺；(2)大專院校數量過多，資源稀釋；(3)學校規模較小，財務經營困難（林新發，2017）。系統整合在幫助擴大大學校經營規模，產生規模經濟效果，學校組織的人力、物力達到更好的效用，規模較大的大專院校可以提供更好的專業師資、更充實的圖書設備並使教師教學更趨跨域，進而提升高教系統品質，促進教育競爭力。

江岷欽（1995）指出，對美國的企業與政府而言，組織合併產生巨大的影響力，以 1986 年為例，企業併購案超過 4,200 件，總金額超過 2,000 億美元；英國從 1960 年代，即開始整併大專院校，整併的原因也以財務考量與增加競爭力為主要因素。陳伯璋（2004）以為，大專院校的整併基於市場化與國際化、大學卓越與競爭、大學的統整功能與知識網絡、後現代大學組織結構的變遷、解構與重構諸因素，足見系統整合是高教治理的重要策略之一。林新發（2017）亦指出大學整併時，先規劃訂定整合藍圖，評估欲整合校院系所之師資人力，並透過整併將具共識之教育改革作法納入，院系齊全之研究型大學，亦可先進行校內整合，例如：單學科整合或跨學科整合，將校內優秀學者組成一教學群或研究群，針對某一重要尖端研究課題或課程教學進行合作，或設立跨校跨領域之研究中心，針對國家重點產業項目之關鍵技術進行攻堅，結合各校或研究機構之優秀人才共同努力，俾有所突破。

謝家啟與王興榮（1999）指出，中國大陸高等教育合併時，由於行政隸屬與管理權限正進行移轉、各校作業長短不一、財務管理的責任歸屬不明確，容易導致學校財務失去控制。足見各國採取整合策略時，還是會面對不少問題，整合完成後，新組織的領導權力問題，利益分配問題，甚或工作條件等問題。

林新發（2015）認為，臺灣高等院校推動合併時應注意：(1)未來高等院校合併可依領導決策、人事組織、財務融合、院系調整、組織文化及教學科研六個架構進行規劃，以利推動併校工作；(2)先透過學校之間的策略聯盟，達成整併之共識與辦學願景；(3)利用整併學科互補之優勢，提升彼此教學與研究之水準。目前臺灣高校整併對象多以小校為主，整併後宜多注意教職員工心理層面問題，首長宜採正向領導策略，在具整併共識之願景下，發揮教育大愛精神，鼓勵同仁克服心理困難，達成組織目標，並重視整合之後的溝通、互動與文化因素，理解彼此價值差異，促進雙方融合。

（二）轉型創新策略

十一世紀末，義大利波隆納大學（Bologna University）設立全球第一所法學院，開始了世界高等教育的歷史。高等教育一向是追求知識與真理的殿堂，然而人類世界不斷改變，大學的地位角色也不斷地演變，時至今日，高等教育的畢業生持續承擔起創發人類文明的重要角色，高等教育系統也不斷地與社會產生更緊密的鏈結，學術的象牙塔發展至高等教育產業，各國的大學系統皆面臨國際化的全球市場挑戰，面對全球高教的變革與治理，各大專院校謀求轉型創新，將是重要的經營策略。

教育部（2015）宣示，為協助大學依其優勢及特色發展，教育部將以「法令鬆綁」為主，「經費獎勵」為輔，鼓勵學校提出創新典範。學校所提創新典範如涉及法令鬆綁，第一階段將修正或解釋現行法規命令或行政規則，第二階段則將納入「高等教育創新轉型條例」，以專法突破現行法律；符合條件者並得申請經費獎勵，提供學校相關誘因。「高等教育創新轉型條例」為高等教育創新轉型計畫之立法草案，惟教育部已於 2017 年停止推動。在全球高教市場的競爭中，如何使大專院校發展成為可以永續經營的組織，不斷地創新與適時的轉型發展，找到己身發展的定位，在競爭的洪流中，持續發展。

創新是推動社會發展和進步的根本動力，自 1998 年英國正式提出「創新驅動型經濟」概念以來，發展創新型經濟已經成為世界各國優先考慮的目標，越來越多的國家開始從要素驅動、投資驅動逐漸轉向創新驅動。創新型經濟是指以資訊革命和經濟全球化為背景，以知識和人才為依托，以創新為主要推動力。知識和人才是創新型經濟的兩個主要支撐要素，其中知識是創新的源泉，人才是創新

的主體，創新是知識的積累與人的創意和創造融合之產物（孫曉波、林新發，2020）。知識和人才兩者中，創新型人才是關鍵。創新人才應具備創造性思維，創造性思維能力是一個人想像力、觀察力、知識應用及批判性思維等綜合素養的具體表現。推行「素養導向教育」，亦是當前創新型社會對大專生競爭力的重要要求，教育必須轉向培育學生的素質和涵養。在全球化和知識經濟時代，單一能力已不足以應對未來競爭，未來所需的人才不再只是著重於專業技能的深度，而亦需要具備廣度跨界知識、多元跨域之素養。

（三）素養領導策略

二十一世紀是科技快速發展的時代，以知識和創新為基礎的社會正在變得高度數位化、科技化和智能化。機器學習與生產將逐步取代一般常規性人力工作，人的高階思維能力變得愈來愈重要。因此，教育必須培養大專生成為良好的溝通者、具批判性思考以及競爭力和素養的公民。美國、英國、澳大利亞、芬蘭、新加坡、日本、南韓、德國、法國、中國大陸等主要國家以及聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）等，為因應此一需要，紛紛推出意涵相近的「核心素養」、「關鍵素養」報告或教育政策。臺灣也於 2015 年 7 月推出《核心素養發展手冊》（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015），作為十二年國民基本教育領域課程綱要之參考工具，因此如何培養學生核心或關鍵素養，建構未來理想教師圖像，研訂公布教師專業素養指引（林新發、張凌凌，2018），從能教會教願教增進教師專業知能、專業實踐與專業態度，以提高教師專業素養，已成為當前教育改革之重要的課題。

隨著全球化、資訊化和智能化的不斷發展，人工智能的影響逐步向社會各個領域延伸，因而也對當前教育發生巨大衝擊。伴隨著人工智能、自動化技術和資訊革命所導致的人員失業，教育界開始探討「關鍵素養」的概念，將人才的培訓和教育逐步轉向人工智能較不擅長的領域，譬如創造力、規劃能力、跨領域思考能力以及人際交往能力等方面。大專校院推動「素養教育」的目的就在於培養應用知能和素養來解決問題的一種高階思維技能，使學生具備面對未來挑戰所需具備之知識、技能、情意和態度。大專校院校長或單位主管推動素養領導對學生的學習與教師教學將產生相當大的促進作用，並為培養適應未來社會所需高階技能或素養的人才預作準備。「關鍵素養」意指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「關鍵素養」是完成某一情境工作任務所必需的一系列行為模式，這些行為與績效表現不是單一的知識、技能、態度而是三者的統合，用公式來解釋即為：素養 = （知識+技能）態度，亦即 $C = (K+S) A$ 。

黎士鳴、湯堯（2018）認為學生應培養面向未來之國際移動競爭力，其提出的全球移動力 GLOBAL 模式，其中包含公民力、語文力、專業力、人際力、文化力與生活力等六大能力或素養。從教育觀點來看，學生的未來國際移動競爭力至少應包含專業素養、溝通能力和生活能力，其中跨界跨域的專業素養是學生培育的核心價值，跨文化溝通的語言、工具和能力是學生培育的基本內容，快速適應環境的生活調適能力是學生培育的必然要求。未來最受歡迎的人才應該是一專多能、多專多能，綜合素質較高的複合型人才。 π 型人才具備複合性、發展性、創新性、競合性等四個特徵，「 π 型人才」不僅要做到專業和知識複合，而且是現實的能力和未來發展潛力的複合。本文所謂素養領導，係指大專校長或院系科所主管推動素養導向教育的領導，以素質涵養、理念價值引導成員，著重專業知識精進，有效教學實踐、關鍵能力培育、情意態度涵養，促使學校創新發展和提升競爭力的一種領導行為或過程。校長或系科所主管推動素養領導的主要理念為：(1)關注學生學習領導；(2)推動課程教學轉化；(3)實施有效教學領導；(4)培育學生關鍵能力；(5)重視情意態度涵養；(6)注重學生綜合展能；(7)強調情境實踐創新。

(四) 產學合作策略

根據教育部「大專校院產學合作實施辦法」第三條規定，產學合作係指構建於學校與合作對象為政府機關、事業機構、產業界、民間團體、學術研究機構等之合作關係，及其合作辦理之事項。由於產業界與大專校院在目標、文化、程序、權限、價值體系、鼓勵機制、溝通與合作等方面存在差異性，因此，產學合作過程中存在各式各樣的壁壘與限制。而產生壁壘的最主要原因在於，產業界與大專校院在知識管理制度規範的差異性，以及大學以理論為中心的研究體系（轉引自葉佳卉，2014）。Lai 指出影響產學參與之因素包括轉讓人的刺激、轉讓的能力、技術商品化的程度、許可費的分配、參與的意願與程度等（轉引自葉佳卉，2014）。

Woodgar 歸納五個影響產學合作的因素分別為：產學合作所涉及的組織範圍、人事問題、產學合作政策、激勵機制、制度背景和發展（轉引自葉佳卉，2014）。可能減少產學間壁壘的作法為：(1)具合作的經驗；(2)廣泛的互動管道；(3)組織人員的相互信任；(4)公平合理的分享機制。其中信任是消除以上這些壁壘的最好方法之一，而這種信任需要基於不同激勵體系與目標互相理解下，經過長期的互動才會產生。此外，科技大專校院亦可辦理「產業學院」，由業界與學校合作，針對業界需求開設各類型產學合作專班或學程，雙方共同培育具就業力之人才。

《澳洲技能評估》報告除了提供澳洲高等教育技能失衡的摘要外，並蒐集現有未來技能需求之資訊，利用技能需求資訊引導就業、教育和培訓政策制定。此外透過技能評估與產學研合作新機制，改善大專校院學用落差與就業率低之問題（黃昆輝主編，2019）。

臺灣之科技大學技術學院推動產學研合作可採行以下治理策略：

1. 蒐集有關現有和未來技能需求的資訊；
2. 利用技能需求資訊引導就業、教育和培訓以及移民領域的政策制定；
3. 確保主要利害關係人在蒐集和使用技能需求資訊方面的協調完善達到管理成效；
4. 租借場地或善加運用現有空間是學校解決空間不足的辦法；
5. 與校友合作、慎選合作對象與訂定契約可降低合作失敗的風險；
6. 人力資源是各校資源整合平台發展的重點；
7. 提高產學合作的理念層級可降低平息學校內部的糾紛；
8. 科技大專校院教師應透過學校單位參與進行產學合作；
9. 建構產官學研合作培育人才之新機制。

(五) 特色治理策略

2010 年以後日本大學教育發展趨勢，整體上，改變最大的在積極跳脫以往整併思維。大專教育以「生存能力」、「人才培育」、「地域貢獻」、「產學連結」、「強化教育」為政策思維核心，以發展大專卓越和特色教育著手（梁忠銘，2017）。並結合生涯學習、國際教育以及產業發展，強調卓越和特色以及產官學合作，以符應培育全球化、國際化產業發展所需之人才政策。臺灣教育部亦提出「技職教育再造方案」（教育部，2013），在「強化務實致用特色發展」及「落實培育技術人力角色」之定位下，突顯及強化「技職教育特色」，引進產業資源協同教學，緊扣業界需求，俾能務實致用並滿足業界需求，推動職場導向之實務教學，讓技職教育能達到「改善師生教學環境、強化產學實務連結、培育優質專業人才」之目標（張國保、袁宇熙，2014）。技職校院強調務實致用，配合產業結構之調整和轉型，發揮系科所專業領域之特色，以培育產業所需之專業人才。

2004 年臺灣教育部開始推行一種國際學術交流模式，即雙聯學制，是一種比姊妹校或交換學生更進一步的跨國校際合作關係。一般而言，所謂「雙聯學制」係指雙聯學位(joint dual-degree)所產生的一種新興學程，但不等於雙學位(double degree)（維基百科，2015/3/27）。此外國際高階人才與境外學生招攬政策應明確務實，臺灣之大專校院在國際高階人才和境外學生的招攬成果仍有待提升，大專校院招收境外學生應具有多重目標，包括：提升國家影響力與大專聲譽，建立國外各項關係與人脈，海外人才招募與留用，強化本國學生國際視野，解決就學率等（黃昆輝主編，2019）。此外招收國際學生不應只是強調獎學金優厚、學費低廉、與取得入籍工作資格。而應強調學術表現、文化價值與專長領域特色，俾建立品牌聲譽與市場區隔。

由於以往國外或境外留學生來臺就學相關規定較為嚴格，造成有意願來臺留學之國外（境外）學生極大不便與困擾，最近因新冠疫情等因素，陸生來臺就學已生變數，亟待進一步加以克服或解決。透過雙聯學制合作協定之簽訂，兩校學程視為一體，兩校間所有學分、學程互相承認，不僅提供國外或境外學生來臺就學的另一管道，臺灣學生亦可循此模式赴國外或境外留學，跨國校際之間學生之移動限制得以解套，無形中提升學生之全球移動力。

此外鼓勵參加國際證照考試，提高國際移動的優勢及國際化程度。為因應政府開放大陸學生來臺 2+2 專科升大學之政策，大專校院可考慮針對目前認可的 191 所大陸高等校院，評估學校的資源條件與特色，積極規劃好相關課程、師資、宿舍、專責單位（人員）、大陸學生輔導措施等規範，結合大陸臺商之需求，招收大陸學生，使其畢業後能成為臺商企業的重要管理幹部。一方面解決招生的問題；同時也為臺商及社會培育所需之高級幹部人才。

五、大專生應具備之關鍵素養

高等教育旨在培育未來社會所需之人才，茲綜合有關文獻、期刊、論文及筆者之看法，提出未來大專學生應具備以下八項學習力和關鍵素養。包括溝通表達力、專業學習力、品德實踐力、身心健康力、批判思考力、全球移動力、問題解決力、想像創新力，其具體實踐作法如附表 2。

（一）溝通表達力：傳達己身想法之素養

未來的高教畢業生，無論投入何種職場，如何與人良好的溝通，適切地表達自己的想法，將成為一種新的基本素養，尤其在強調「沉默是金」的東方文化社會中，創發下一代年輕人或大專生的溝通表達素養，更顯重要。茲提出以下六個基本要點：

1. 主動閱讀：藉由廣泛閱讀汲取新知。
2. 跨域學習：進行多領域全面學習。
3. 數位科技：適時增進數位科技之能力。
4. 知識管理：對有關知識進行蒐集、萃取、應用和創新管理。
5. 口語表達：能熟練用口頭精確表達思維之能力。
6. 社交歷練：能應用熟諳人際社會交往技巧。

（二）專業學習力：學會如何學習之素養

為因應快速變遷的世界，學會如何學習將是重要素養。目前知識半衰期愈來

愈短，在校園中所習得之知識與技術，若干年後，即可能失去效用，惟有擁有快速學習、吸收新知之素養，才能永續經營職涯，及為未來就業工作預作準備。茲提出以下六個基本要點：

1. 專門知識：能自主學習有關專門知識。
2. 專業技術：持續學習熟練各種專業技術。
3. 專業能力：轉化知識技術以產出職場所需之能力。
4. 深度學習：運用記、懂、用、拓、評、創技術進行整合，深化學習。
5. 實踐應用：能實踐並應用學習成果。
6. 情意態度：擁有專業學習的熱情及全心投入之態度。

(三) 品德實踐力：實踐內外修為之素養

品德是一個人終身探求實踐之素養，當前經濟全球化、市場化社會中，功利主義盛行，維持良善正向倫理道德，讓學生畢業進入有關行業領域，而維持遵守專業倫理，有賴良好品德素養。茲提出以下六個基本要點：

1. 心存善念：保持一顆善良的心和信念。
2. 口說好話：不以惡語對待他人，維持友善氛圍。
3. 尊重負責：尊重人我並認真負責。
4. 關懷誠信：懂得關懷他人，並維持自己的誠實信用。
5. 正向關係：對他人保持積極性的心理傾向和正向關係。
6. 品格實踐：涵養人品性格並持續加以實踐。

(四) 身心健康力：維持身心平衡之素養

有健康的身體，才有幸福的人生，身心如失去平衡，多美好的創業想法，多有潛力的發展計畫，也難以達成。因此，維持強健的體魄，是人最基本的競爭力。茲提出以下六個基本要點：

1. 適當飲食：不過量攝取含糖飲料，用餐保持七分飽。
2. 均衡營養：攝取身體所需之澱粉、蛋白質、脂肪，不偏食、不挑食。
3. 規律生活：定期起居作息，保持規律生活。
4. 充足睡眠：每日睡眠充足，保持約七小時左右，不熬夜。
5. 愉悅心情：常保愉快心情，笑口常開，促進腦啡分泌。
6. 走路運動：定期健走強身，適度運動。

(五) 批判思考力：運作複雜思維之素養

思維的能力決定人類才智的高低，在變化莫測的職場中，隨時需要判斷局勢，運用思維。在面對問題時，須先分析問題並進行邏輯思考，且運用批判思考素養，以產生最後的答案判斷或決定。茲提出以下六個基本要點：

1. 多元思維：能具備多元觀點及考量有關面向之能力。
2. 邏輯推理：運用邏輯思考，進行推理分析。
3. 歸納演繹：歸納事例經驗或運用邏輯形式演繹事理。
4. 科學論證：講求科學方法，進行論證探究。
5. 系統思考：綜觀全局之能力。
6. 合理決斷：具合理推理能力並產出適宜之決定或判斷。

(六) 全球移動力：開展國際視野之素養

吳清山（2015）指出，全球移動力係指個體願意參與國際交流，積極從事各種學習和分享活動。地球村時代來臨，未來的職場在世界各地，擁有全球移動力，在世界各地奉獻心力，貢獻所學。茲提出以下六個基本要點：

1. 國際教育：能理解、接觸國際社會不同之教育或交流。
2. 多元文化：能具備理解並欣賞不同文化。
3. 生活外語：能運用不同語言與人對話溝通或適度國外生活。
4. 國際理解：能理解當前國際局勢和發展趨勢。
5. 公民意識：蘊涵世界公民的責任與觀點。
6. 全球視野：能運用全球在地的觀點進行思考。

(七) 問題解決力：靈活面對問題之素養

一個人終其一生，會遭遇各式各樣的問題，問題解決能力是一種綜合素養，要圓滿處理好一個複雜問題，需要各方面的知識、技術、能力、態度與價值，未來的高教畢業生可能會進入全球場域職場，會遇見各種文化、族群或國籍的工作夥伴，如何增加問題解決力，攸關未來競爭力。茲提出以下六個基本要點：

1. 認知瞭解：能清楚辨識一個問題產生的緣由或意涵。
2. 情境脈絡：能理解問題產生之相關背景或情境脈絡。
3. 尋找路徑：能分析找出有關問題解決的方法或途徑。
4. 嘗試實驗：嘗試運用實驗精神獲得有效解決問題之策略。
5. 規劃執行：能產出解決問題之方案或計畫。

6. 解決問題：能實際處理或解決所面對之問題。

(八) 想像創新力：創建美好生活之素養

愛因斯坦曾說，想像力比知識更重要，人類在發展文明，建立理論時，想像力的運用，最為重要，大膽的假設，小心的求證，而如何產生大膽的假設，除了運用觀察與前人智慧外，想像力的培育，即是重要的創新素養，茲提出以下六個基本要點：

1. 問題意識：能針對問題的本質，與產生的緣由，提出自己的看法。
2. 藝術涵養：能藉由藝術作品涵養創發想像力。
3. 美感素養：針對周遭環境事物或藝術作品產生美感鑑賞之情懷。
4. 團隊協作：能與團隊進行協調合作，俾有助於創新工作之完成。
5. 素養領導：能領導他人與團隊，發揮知識、技術、能力、情意、態度與價值結合之領導。
6. 創新應用：能創發新構想、新物件、新理念，並應用於人類生活中。

表 2 大專生及未來人才培育八大學習力（關鍵素養）

| 項目 | 關鍵學習力 | 具體實踐作法 | | | | | |
|----|-------|--------|------|------|------|------|------|
| 1 | 溝通表達力 | 主動閱讀 | 跨域學習 | 數位科技 | 知識管理 | 口語表達 | 社交歷練 |
| 2 | 專業學習力 | 專門知識 | 專業技術 | 專業能力 | 深度學習 | 實踐應用 | 情意態度 |
| 3 | 品德實踐力 | 心存善念 | 口說好話 | 尊重負責 | 關懷誠信 | 正向關係 | 品格實踐 |
| 4 | 身心健康力 | 適當飲食 | 均衡營養 | 規律生活 | 充足睡眠 | 愉悅心情 | 走路運動 |
| 5 | 批判思考力 | 多元思維 | 邏輯推理 | 歸納演繹 | 科學論證 | 系統思考 | 合理決斷 |
| 6 | 全球移動力 | 國際教育 | 多元文化 | 生活外語 | 國際理解 | 公民意識 | 全球視野 |
| 7 | 問題解決力 | 認知瞭解 | 情境脈絡 | 尋找路徑 | 嘗試實驗 | 規劃執行 | 解決問題 |
| 8 | 想像創新力 | 問題意識 | 藝術涵養 | 美感素養 | 團隊協作 | 素養領導 | 創新應用 |

參考文獻

- 江岷欽（1995）。美國公共組織理論中的『公共性』，*美歐月刊*，10(10)，108-125。
- 吳清山（2015）。全球移動力。*教育研究月刊*，259，119-120。
- 周祝瑛、馬冀（2019）。「211」，「985」和「雙一流」對中國高校發展的影響。*當代中國研究期刊*，6(1)，47-65。

- 林新發（2015）。高等技職校院轉型與創新經營發展之策略。發表於**第十屆 2015 年）海峽兩岸高等教育論壇**，財團法人東莞臺商育苗教育基金會、廣東省高等教育學會、臺灣高等教育學會主辦，廣東省東莞理工學院承辦。
- 林新發（2017）。大學院校整併的成果、問題與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，6(1)，17-24。
- 林新發（2018）。教師專業素養的意涵與實踐策略。**臺灣教育雙月刊**，711，29-47。
- 林新發、張凌凌（2018）。教師專業素養指引之研訂。**臺灣教育雙月刊**，711，65-76。
- 侯永琪、呂依蓉、唐慧慈（2019）。臺灣資歷架構建置草案：國際人才交流 新契機。**評鑑雙月刊**，81，44-45。
- 孫曉波、林新發（2020）。校長素養領導的意涵與實踐策略。**臺灣教育雙月刊**，723，53-67。
- 陳伯璋（2004）。大學整併的省思與前瞻。載於張明輝主編，**教育政策與教育革新**（頁 65-80）。臺北市：心理。
- 教育部（2001）。**大學教育政策白皮書**。取自 http://www.edu.tw/Content_List.aspx?n=78702647C7A5B61B
- 教育部（2013）。**第二期技職教育再造計畫**（修正計畫）。臺北市。
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。**十二年國民基本教育領域課程綱要：核心素養發展手冊**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>。
- 梁忠銘（2017）。日本高等教育整編背景與趨勢。**臺灣教育評論月刊**，6(1)，30-37。
- 黃昆輝主編（2019）。**邁向公義與卓越-臺灣教育的問題與對策研究**。臺北市：財團法人黃昆輝教授教育基金會。

- 湯志民(2003)。**臺灣高等教育擴張與整併之探析**。臺北市：「卓越與效能 —21世紀兩岸高等教育發展前景」學術研討會論文集。
- 張國保、袁宇熙(2014)。**我國學用合一之現況、問題與解決之道**。**教育研究月刊**，248，5-22。
- 葉佳卉(2014)。**產學合作關係維持之模式分析**。逢甲大學工業工程與系統管理學系碩士論文。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/55912951616226476> 266
- 維基百科(2015年4月3日)。**科際整合**。取自 <http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E8%B7%A8%E5%AD%B8%E7%A7%91%E9%A0%98%E5%9F%9F>
- 黎士鳴、湯堯(2018)。**全球移動力 GLOBAL 模式之初探**。**臺灣教育評論月刊**，7(1)，259-264。
- 蔡清田(2011)。**素養：課程改革的 DNA**。臺北市：高等教育。
- 鍾宜興(2002)。**俄羅斯教育研究**。高雄市：復文。
- 謝家啟、王興榮(1999)。**高校合併中的財務合併問題初探**。**教育財會研究**，1，27-31。
- 戴曉霞(2004)。**高等教育的國際化：亞太國家國際學生政策之比較分析**。**教育研究集刊**，50(2)，53-84。
- Oxford Economics (2018). *Global talent 2021*. Retrieved from <https://www.oxfordeconomics.com/Media/Default/Thought%20Leadership/global-talent-2021.pdf>
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.



翻轉高等教育的教與學：從教學的挑戰到教學的研究

羅寶鳳

國立東華大學教育與潛能開發學系教授

一、高等教育變革帶來的挑戰

近二十年來，大學中的教學開始受到各國的重視，一來由於全球化的發展，高等教育被視為在知識經濟中獲取成功的關鍵（Rice, 2006），因為要在競爭激烈的環境中生存，「知識」與「人才」是兩項重要的因素。因此各國對於知識學習與創新，以及具競爭力的人才培育之需求日漸提高，而大學正是孕育並結合這兩項關鍵因素的重要場域，高等教育的人才培育，需提升具競爭力與就業力人才的要求（Kreber, 2006a）。二來因為外在環境快速變化而導致大學內在條件的變化，包括課程與學生的多元化，使得教學的難度相對提高。種種內外因素皆迫使高等教育面臨環境日益複雜的挑戰，並考驗各大學應變的能力。

我國也因應環境變化，教育部推出各種獎勵教學的政策，從「教學卓越計畫」到「高教深耕計畫」，到近年來的「教學實踐研究計畫」等，目的就是希望提升高等教育教學的品質。然而，計畫的補助與經費的提升並不一定帶來實質上對教學的支持與成效的提升，若是缺乏實地研究並將研究成果實際應用，或未能改變學術環境文化與教師信念及行為，投入再多的金錢也只能看到短暫且表面的效果。雖然大學中的教學與學習逐漸受到重視，但目前針對大學教師的教學與學生的學習的相關實證研究仍然不足，是一個值得投入的研究議題。

回顧國內高等教育的發展，過去的大學教師也以教學為主要角色，慢慢地受到西方學術主流價值的影響，逐漸提高大學教師對於研究發表的要求，而形成了「重研究、輕教學」的文化。「重研究」雖然對學術專業有貢獻，對於大學教授累積個人的學術成果有極大的幫助，然而，「輕教學」的結果卻對知識的傳承與學習、人才的培育與啟發有很大的影響，而這種影響是屬於國家人才培育的根本問題，當知識分子的養成方式出現落差，畢業生無法發揮所學，企業找到的人才無法為企業提供服務，甚或大學教師也因為教學方法一成不變，讓更多學生對學習失去興趣。「輕教學」直接產生的影響就是在人才的素質，而且因為觀念的根深蒂固，這種影響是長期的，短期很難翻轉。

過去大學教師之教學長期受到專業上的忽略，進入大學教書並不需要任何教學上的訓練或要求，大部分的大學教師是根據過去被教導的經驗，在嘗試錯誤中進行教學。許多的教師沒有獲得足夠的資訊，不知如何處理教學過程中挫敗的經驗，可能逐漸失去對教學的興趣，更不用說要嘗試教得更好（Boice, 1998），如此不僅有礙於教師的專業發展，並且對學生的學習造成嚴重的影響（Lucas & Bernstein, 2005），不但令人感到惋惜，且這樣的結果並非無可避免。但要如何翻

轉呢？

二、將大學的教與學視為一個學術研究

要提升大學的教學與學習成效，首先應將之視為一個學術學門，並投注心力研究發揚之，這就是近10年來以大學的教與學為學術研究（Scholarship of teaching and learning, SoTL）興盛的原因。大學的教與學研究這個議題在先進國家的高等教育中已受到重視，大多數文獻都將E. Boyer在1990年任Carnegie Foundation主席時所發表的Scholarship Reconsidered視為此概念之濫觴。Boyer（1990）認為學術界應跳脫傳統「研究vs.教學」的爭論，給予「學術研究」（scholarship）一個更寬廣的意義，因此，「教學」在其中應該得到更多的關注與認同。此後，這個議題引起各界的熱烈討論，甚至有專業期刊The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning產生與專門的學會The International Society for the Scholarship of Teaching and Learning（ISSOTL，2004年成立），可見這個議題受重視之程度。

SoTL的概念起源於對「學術」的重新檢視與定義，以往大家對學術的認知指的是各領域的研究，Boyer（1990）基於高等教育的責任並不只是從事基礎研究而已，認為「學術」這個概念應有更多元的解釋，他提出學術可以有四種意涵，第一是學術的發現（the scholarship of discovery），也就是傳統所指的研究，但也包含創造性的作品；第二是學術的整合（the scholarship of integration），指專業領域內的連結與領域間的整合，並尋找新的解釋與啟示等；第三是學術的應用（the scholarship of application），亦即將知識應用於外在社會的問題等；第四就是學術的教學（the scholarship of teaching），包括引導學生瞭解學術的價值，投入學習，瞭解並參與整個社會文化。至此之後，將教學視為學術研究（the scholarship of teaching）的概念引起了非常熱烈的討論。

根據Boyer這四項學術性活動的概念，Glassick、Huber與Maeroff（1997）提出學術性活動應具備的共同特性應包括以下幾項：清楚的目標、充足的準備、適當的方法、顯著的結果、有效的呈現以及反省的批判。因此，不只是研究需要這些特性，若要將教學視為學術性活動，亦要包含這些過程與特質。另外，對於學術的重新定義，Shulman（1993）認為學術應包含公開的、批判性的審查與評量、能夠在學術社群中交流與使用。因此，若教學成為一項學術，則應包含五項要素：願景、設計、互動、結果與分析。換言之，教學的過程應該要公開，並能夠接受同儕間批判性的審查與評鑑，並能夠讓社群中其他人學習與使用。

此外，教學的成效主要來自於學生的學習，Cambridge（2001）認為教學的學術概念部分來自學習的學術（the scholarship of learning），教學的過程應該以

學生學習的理論與研究為基礎，特別是心理學中對於行為與認知等學習的科學研究，從Thorndike到Skinner的研究，以及認知學派的理論在教育上的應用，皆有助於理解學生的學習（Huber & Morreale, 2002）。

綜言之，SoTL是一個跨領域的概念，藉由心理學、教育及其他相關領域的研究結果，結合而成為一個新興的領域（Lucas & Bernstein, 2005）。事實上，SoTL並非一個全新的概念，只是對過去的傳統教學與研究有些創新與突破，Hutchings（2002）認為SoTL仍是建立在高等教育的傳統基礎上，包括教室與課程評量、K-12行動研究、對實務的反思、對教學的同儕檢視、傳統的教育研究、大學教師的專業發展等。

SoTL指的是對於教學與學習一種系統化的反思，相對於傳統對教學的認知，SoTL包含以下幾個特點（Cambridge, 2001; Glassick, Huber & Maeroff, 1997; Kreber & Cranton, 2000; Martin, Benjamin, Prosser & Trigwell, 1999; Richlin, 2001; Shulman, 1993）：

1. 知識與反思：要先瞭解教學與學習的相關知識，然後就各專業領域的教與學進行反思，並公開討論與分享。
2. 學習的觀點：對教學持續性的學習，並將其知識展示出來；從以教學為中心的觀點轉向以學習為中心的觀點。
3. 著重應用，公開發表：提出對教學與學習的議題，透過適當的方法研究這些問題，並將結果應用在實務當中；另外，成為學術的必要步驟之一，就是要將研究成果做公開發表。
4. 同儕的合作與檢視：教學應與學術界有更多的連結，包括資訊交換以及同儕的合作與檢視。

以上幾個特點皆與過去傳統的研究有明顯的差異，也是未來從事這方面相關研究時宜特別著重的重點。

三、如何研究大學的教與學？

大學中的教與學挑戰就是最好的研究起點。大學中的教學碰到了幾個困境。首先，由於學生的背景與需求有了大幅度的改變，傳統的教學方式已經無法因應環境的變化與需求。其次，大學中教學與研究的關係也呈現一個兩難的狀態。一方面，研究在其追求學術價值的取向之下，很少能與教學做密切的配合，另一方面大學長期「重研究輕教學」的主流價值，也使得教學常是被犧牲的部份。然而，真正對於培養二十一世紀人才有所貢獻的是高等教育中的教學，這是學生之所以來學校的最基本原因，也是可能培養出下一代傑出的研究人員的最根本的方法。

然而，在獎勵研究並不鼓勵教學的大學文化中，教學還是面臨了困境。這樣的兩難困境，在學習社會的來臨，終身學習需求大增的情況下，更加的被突顯出來，因為大學所扮演的角色中，有很大一部分是要提供繼續學習的機會，很多大學的老師也必須教授許多在職專班，或者推廣課程，這些課程並不以研究為取向，學習者也都不是傳統的學生，而是需要大量運用教學與學習背景知識的課程。對於高等教育中的教學，我們需要更多的反省與思考。為了解決這些教學的困境，提升教學的品質，未來高等教育向成人教育學習關於成人的教學與學習是一個必然的趨勢（Nicholls & Jarvis, 2002）。總而言之，教學要進步，必須對環境的改變以及面臨的困境有所回應。

另外，大學的教學的過程中存在著一個落差，那就是「老師教得多，學生學得少」，在教學的內容與學生的學習之間常存在著相當大的落差，教學的成果總是不如教師的預期，特別是在期末考與期末報告之後，不僅為時已晚，而且令許多教師對學生或教學感到失望（Angelo & Cross, 1993）。要改進教學，最好的方式是讓教師們瞭解教學的內涵，並且要鼓勵教師們在自己的教室中蒐集資料，改進教學。教師們要自問，自己在教學過程中，面臨了什麼樣的問題或難題？然後在教學過程蒐集資料，以解答這些問題，提出系統性的詢問與挑戰，可以提供大學教師較強的動機成長與進步（Angelo & Cross, 1993）。

四、教學成效的關鍵在學生的學習

1990年代後期，教育學在高等教育中開始了一個基本的改革，打破過去大家對於教學一些理所當然的假設，教師主要的角色不再是知識的傳輸，而研究應該更聚焦於探討人們是如何學習的，美國國家研究委員會（National Research Council, NRC）整理過去在認知科學、心理學、教育學及其他領域對於學習的一些研究成果，並宣導一個跨領域的學習的科學逐漸形成（Rice, 2006）。而近年來高等教育的發展趨勢也逐漸將重心放在學生的學習上（Donald, 2006; Kreber, 2006a, 2006b; Rice, 2006; Weblar, 2006）。

聯合國教科文組織(UNESCO)在高等教育世界會議(World Conference on Higher Education, 1998) 中提出十四項國家致力於高等教育的改革與發展必須採取的優先行動，其中之一就是將學生視為高等教育的重心。如何將這個議題與理想落實呢？關鍵就在學生的學習。

(一) 為什麼要瞭解學生的學習

「瞭解學生的學習」一直是高等教育中較受忽略的一環，高等教育中的學生與中小學教育中的學生不同，除了年齡的差異之外，學習的特質、方式與風格也

不同。然而教育學與心理學中對於學生的認識，多來自於中小學的學生，其研究結果是否可以應用到高等教育中許多成人學生的身上是令人質疑的。再者，近年來，高等教育的趨勢之一，是從「以教學為中心」轉向「以學習為中心」(Rice, 2006; Webler, 2006)，因此對於高等教育中學生的學習將是未來研究的趨勢。

許多的高等教育機構或教學中心，都會提出一些教學的訣竅來幫助大學的老師面對教學，但與其提供這種速成普遍的原理原則，不如幫助大學教師更加瞭解學生學習，或者更進一步地協助他們在自己的領域中進行研究，以更深入瞭解他們學生的學習 (Kreber, 2006b)。唯有瞭解自己所面對的學生的特質，調整那些訣竅的使用才會有效。

Angelo與Cross (1993) 也認為學生的學習將是未來教與學研究的重點，大學老師應將其教室視為一個實驗室，來觀察並研究教學對學習造成的影響。然而，目前對於增進教師面對學生學習問題的認知與需求仍不足夠，因此高等教育應從事更多實際的研究，探討學生如何學習，以及瞭解不同領域的學生是如何解讀知識 (Donald, 2006)。

(二) 瞭解學生應學習什麼

學生除了會考試及獲取優異成績以外，大學應該培育出什麼能力的學生？聯合國教科文組織 (UNESCO) 在高等教育世界會議中提出各國之間的共識，大學畢業生應具備以下十項能力 (WCHE, 1998)：(1)能夠並願意貢獻其創新與創造力；(2)能夠適應未來的不確定性；(3)有興趣並準備好要終身學習；(4)具備社會敏感度與溝通技巧；(5)能夠團隊合作；(6)願意負責任；(7)要具有企業精神；(8)瞭解多元文化以準備好面對國際化的勞力市場；(9)能夠具備跨領域的才能；(10)具備專業技能所需基本知能的素養。世界經濟論壇 (WEF, 2016) 也提出面對第四次工業革命的挑戰，2020年職場需要的關鍵能力，按照重要的順序包括：(1)解決複雜問題的能力；(2)批判思考；(3)創新能力；(4)人際管理；(5)與人合作；(6)情緒智商；(7)判斷與決策；(8)服務導向；(9)協商能力；(10)認知彈性。

未來的世界，知道什麼並不是最重要的，能夠將所學的知識用出來，才是能在未來生存的關鍵。解決問題的能力、創新、溝通、團隊合作、終身學習等能力，才能幫助下一代適應未來的挑戰。而大學正是一個自由而開放的學習環境，最適合培育這些重要的能力。排除升學的壓力，高等教育已經沒有藉口忽略應該在大學教育中提供學生學習的要素。

（三）瞭解學生如何學習

關於Hows的議題上有兩個層面的問題。第一是瞭解學生如何學習；第二是如何瞭解學生的學習成效。從事教育工作者常常要自問兩個問題，第一，如何讓學生學習得更好？第二，如何讓教師的教學更有成效？要回答這兩個問題的方法，就是從事教室研究（Classroom research）與教室評量（Classroom assessment）（Angelo & Cross, 1993）。

首先，美國高等教育學會（American Association for Higher Education, AAHE）提出九個評量學生學習的原則（Astin et al., 2006）：(1)學生學習的評量應始於教育的價值；(2)當評量是用來瞭解學習的多元面向、整體性及長期表現時最有成效；(3)當課程的目標清楚，評量才會有效；(4)評量要兼顧結果與過程；(5)評量要持續進行而非穿插式；(6)評量過程若能有跨領域的專家參與，可擴大其成效；(7)評量要以實用與彰顯大家真正關注的問題為開始才能有所助益；(8)評量背後仍需要一個較為全面性的改變才可能有進步；(9)透過評量，教育工作者能夠對學生與大眾負責。

其次，評量學生的學習成效的一個主要的方法，就是進行「教室評量」。Angelo與Cross（1993）在教室評量部分有較為完整的文獻敘述，以下分別從其特點、假設及階段三方面說明之：

1. 特點：教室評量的主要特點包括「以學生為中心、由教師主導、師生互惠、注重過程、注視脈絡特殊性、持續性的、根源於良好教學」。
2. 假設：教室評量的七個假設，包括：(1)學生學習的品質與教學的品質有直接（雖然非全部）的相關；(2)要改進教學，教師要先瞭解並清楚表達目標；(3)要改進學習，學生要適時地得到適當的回饋；(4)要針對教師本身面臨的問題加以回應才能改進教學與學習；(5)系統化的提問與挑戰可以增進教師的動機與成長；(6)教室評量不需要專業的訓練，每個領域的教師都可以做；(7)透過與同儕合作及邀請學生參與評量的努力，可以增進教師與學生的學習及其滿意程度。
3. 階段：教室評量的三階段：(1)計畫階段：選擇一門課進行教室評量，決定並選擇一個容易進行的教室評量技巧。(2)執行階段：確定學生瞭解你的作法及確實實施的步驟，蒐集學生反應的資料，並及早分析。(3)反應階段：利用蒐集的資料，強化學生積極參與的動機，並且讓學生知道教師從評量過程中瞭解問題，並做出不同的教學因應。這些關於教室評量的相關資料，應事先提供給參與研究的教師，經過討論、修正之後實施，然後進行分析與討

論。

在瞭解學生學習的議題上，一位教師應秉持開放的視野，重新檢視對學生學習的認識，如此將有助於教學的設計與成效的提升。此外，學習的意涵不僅只包含課堂上的正式學習，事實上大部分的學習是來自於非正式的學習經驗，由於環境變化快速，學生要學習的內容與日倍增，要培養能力很多，這些是有限的正式課堂學習無法涵蓋的，因此，若能引導學生進行非正式的自我導向學習，則才有可能跟上時代的腳步，增加競爭力。

五、結語

大環境持續變化，改變不會等待我們。高等教育是人才培育的搖籃，唯有翻轉高等教育的教學，才有可能從根本提升高教品質。本文乃針對高等教育的變革、教師的教學、學生的學習三個面向作初步的探討，未來除了將教學與學習視為一個學術領域，更需培養對於教學與學習問題的開放與質疑的態度，這樣的態度不僅是一個「重學術」的傾向，更是一個學術領域的文化，這種的學術文化應該在教學與學習的過程中被鼓勵與支持。因此，我們需要更多的關注與研究，以瞭解大學中的教學與學習的真實面貌。建議教育主管機關持續支持大學的教學與學習相關研究，並加強鼓勵各大學規劃校內教師如何終身學習的機制，特別著重在教學成效的提升，及關注學生學習的面向與問題的解決，希望在教與學實務研究的被重視與政策支持下，對大學的教與學有更深入的了解，做為未來發展教學實務與研究的基礎。

參考文獻

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W., Banta, T. W., Cross, K. P., El-Khawas, E., Ewell, P. T., Hutchings, P., et al. (2006). *9 principles of good practice for assessing student learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education. Retrieved from <http://www.aahe.org/assessment/principles.htm>
- Boice, R. (1998). New faculty as teachers. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 241-255). Boston: Pearson Custom.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*.

Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Cambridge, B. (2001). Fostering the scholarship of teaching and learning: Communities of practice. In D. Lieberman & C. Wehlburg (Eds.), *To improve the academy* (pp. 3-16). Bolton, MA: Anker.
- Donald, J. G. (2006). Enhancing the quality of teaching in Canada. *New Directions for Higher Education*, 133, 23-31.
- Glassick, C., Huber, M., & Maeroff, G. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huber, M., & Morreale, S. (2002). Situating the scholarship of teaching and learning: A cross-disciplinary conversation. In M. Huber & S. Morreale (Eds.), *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retrieved from <http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp>
- Hutchings, P. (2002). *Ethics of inquiry: Issues in the scholarship of teaching and learning*. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kreber, C. (2006a). Setting the context: The climate of university teaching and learning. *New Directions for Higher Education*, 133, 5-11.
- Kreber, C. (2006b). Comparing approaches taken in different countries. *New Directions for Higher Education*, 133, 101-111.
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher education*, 74(4), 476-495.
- Lucas, S., & Bernstein, D. (2005). *Teaching psychology: A step by step guide*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes* (pp. 326-331). Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University.

- Nicholls, G., & Javis, P. (2002). Teaching, learning: The changing landscape. In P. Javis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (pp. 1-10). Kogan Page, London.
- Rice, R. E. (2006). Enhancing the quality of teaching and learning: The U.S. experience. *New Directions for Higher Education*, 133, 13-22.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning* (pp. 57-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- Webler, W.-D. (2006). German policy perspectives on enhancing the quality of student learning by university teaching. *New Directions for Higher Education*, 133, 53-62.
- World Conference on Higher Education (WCHE, 1998). *Higher education in the Twenty-First Century: Vision and action*. Vol. 1, Final Report. Paris: UNESCO.
- World Economic Forum (WEF, 2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>



高等教育程式設計課程教學之多元化發展與變革

許育嘉

國立臺灣體育運動大學運動資訊與傳播學系副教授

一、前言

程式設計的能力，就如同過去所謂數學為科學之母般，是發展創新行動 App 開發、新型態的網路社群行銷、大數據分析、物聯網、人工智慧等於各領域應用之未來發展重要關鍵。在順應世界程式教育向下扎根的發展潮流之下，並深植發展人工智慧的基礎實力，教育部於 108 學年度十二年國民基本教育課程綱要，開始將「程式設計」納入科技領域成為必修課程。而在高等教育部分，則於 106 年度起開始推動的「教學創新試辦計畫」、「技專校院教學創新先導計畫」，以及後續「高等教育深耕計畫」的目標中，推動讓大學程式設計教育普及化。以經費挹注各校開設程式設計相關課程，使各大專校院修讀過程式設計相關課程的學生比例，由 104 年度計畫推動前的 15%，逐年提升至 106 年度 31.6% 及 107 年度 40.99%，而於 108 年度能達到超過半數的大學生（50%）曾修讀過程式設計課程之目標（馮靖惠，2019）。而這個目標於 109 年 6 月統計已達到了百分之六十（教育部電子報，2020），顯示出在高教政策大力推動之下，程式設計擴展到非資訊相關科系學生修讀之普及化已略見成效，但實質上由於各大學推動的作法不一，未必達到了均質化。

這個百分之六十之量化數字，為高教深耕計畫績效指標及衡量方式之一，學士班學生只要有修讀過邏輯思考與運算（程式設計）相關課程一門以上即屬有修過。但哪些課屬程式設計課程，各校並無一致的規範（謝青龍，2018）。有的認為課名必須有「程式」兩字；有的則認為部分課程單元與程式有關即可列計。而積極推動的學校，會善用高教深耕計畫補助之經費新增開程式課程、增聘教師、編製統一教材、研發程式教學工具，貫徹落實政策。而部分學校則保守地考量到學生程度、資訊教師員額、課程時數排擠等諸多內部因素，僅於既有之通識必修入門資訊課程，如計算機概論、資訊素養等，加入數週之程式設計單元，將這些原本必修課之學生數計入即能輕鬆達標。然而高教深耕計畫經費的挹注，是否真的有助於學生學習成效的提升，或僅是各校運用各種計算「技巧」來達到政策績效指標要求（葉裕民、謝青龍、陳靖瑋，2018），這也是百分之六十的數字背後，後續值得探討的。

「程式設計」對於學生而言，是一門挑戰性極高的課程。目前臺灣的大學入學新生，極大多數都是屬於程式設計的初學者，普遍都是在進入大學後，才開始接觸到程式語言。儘管有少部分學校在 12 年國教階段已開始導入運算思維、創客自造、積木式程式設計、機器人等基礎程式設計教學，然而學生在不同的國、高中所接受到的程式運算、邏輯訓練、問題解決等課程差異極大，呈現出顯著的

數位落差（高嘉峻、蔡銘修，2018），使得高等教育程式設計的教學充滿著挑戰。

在教育政策之主導與獎勵下，為了能讓高等教育中不論是否為資訊相關科系的學生都能學好程式設計，各大學教師無不絞盡腦汁，嘗試著各種創新的程式設計教學模式，相關經驗可供其他教師教學參考。

二、高等教育程式設計課程之發展現況

臺灣於高等教育大規模推動程式教育，始於 106 年之高教深耕計畫，其中一個重要指標即是大學生不分科系要有百分之五十的學生數修過程式設計的課程。而這也開始讓各個大學進一步思考程式設計教學上的挑戰，如何讓非資訊相關科系的學生提升學習動機，如何解決這些學生所遭遇到的學習困難，如何提升學習的成效。各校採取之因應做法，呈現出以下特徵：

（一）廣泛於通識領域中開設

過去僅於資訊相關科系開設的程式設計，開始被納入到通識領域中廣泛開設，甚至規定為不分系的大一必修課程，如東華大學、東海大學、逢甲大學等校。

（二）不同程度的涉入與能力要求

這些開在通識領域的程式設計課程，有不同的型態與深度。為了讓非主修資訊的學生，初次學習程式設計時不致遭遇太大的學習障礙，許多學校的課程設計是以先培養運算思維，進一步再與程式設計結合，採取由淺入深、循序漸進的策略。開設的課程有極簡單入門程度的運算思維與程式設計，有的則直接於現有計算機概論的課綱中加入一定時數的程式設計單元，讓學生認識程式設計。另有一些學校則是培養學生能寫程式，開設初階的基礎程式設計、APP 程式設計，甚至也提供更進階的程式課程供選修，以因應不同大專校院之屬性與學生特質。

（三）各校自由發揮從差異中建立特色

程式設計課程受重視的程度，也讓許多學校把握契機發展辦學特色，例如元智大學的「新雙語政策」，將基礎程式設計課程列為大學部的必修；東海大學發展 PBL¹議題導向的課程，並開發輔助學習程式設計的流程圖工具；輔仁大學推展程式設計融入現有專業課程當中，達到提高動機與跨域學習的目的；國立屏東

¹ PBL 指的是「問題導向學習」，英文全稱為 Problem-Based Learning。

大學透過制度設計與鼓勵機制，依循 ADDIE²為教學方案系統化的設計模式流程，由院校系三個層次全面推動程式設計教育；致理科技大學則是設計精彩的磨課師課程，以提升學生的學習成效（教育部即時新聞，2020）。

（四）結合教學實踐研究與教師多元升等發揮進一步推升力道

在高等教育全面的改革下，教育部在推動程式設計的同時期，也積極推動大學教師多元升等方案，鼓勵教師以教學實務做為研究之主題，並以之做為多元升等的管道之一。在 107 學年起推動「大專校院教學實踐研究計畫」補助之獎勵，使得許多教授程式相關課程的教師更積極投入了教學創新的研究。在異於傳統教科書講述或刻板的填鴨式程式解題教學外，我國的程式設計課程引入了一些參酌其他課程領域中之嶄新教學方法進行革新，產生教學上的變革。

三、程式設計課程教學遭遇之問題與挑戰

程式設計課程大都存在著通過率低、重修人數比例高、學習動機與學習成就低落等問題。這些問題與挑戰，不分是在國內或國外，也不分學生之科系屬性，所遭遇到的情況大致相同，在許多教學研究的文獻中經常被提出探討。

在探討程式設計教學的文獻中，有幾篇是採用了系統文獻回顧法（systematic review and meta-analysis），整理出了近幾年相關研究之結果進行統整分析。有學者以文獻回顧法篩選出 100 篇相關文獻進行回顧與探討（Medeiros, Ramalho, & Falcão, 2019），來解答三個研究問題：程式初學者需具備哪些關鍵學前技能與背景知識？初學程式的學生遇到那些學習困難？教師課堂上的挑戰為何？研究結果指出，要學好程式設計需具備的相關基礎技能，依序為：問題解決能力、數學能力、學過程式設計運算思維、摘要能力。而學生的學習困難可歸納成：問題的界定與形成、解決方案表達、解決方案的執行與評估、學習行為四大類。在這四類中最常見的困難各為：問題解答、程式語言語法、除錯技巧、動機與投入。而教師最常面臨的挑戰，依序為：教學方法與工具、維持學生的動機投入和堅持、師生的溝通與回饋。

也有學者針對程式設計教學所採用之教學介入的形式進行文獻系統化的回顧（Vihavainen, Airaksinen, & Watson, 2014）。從 32 篇相關研究中歸納出有下列十種常見的教學介入活動形式，依頻率最常見的依序為：教材變革、同儕支持、協同合作、情境化、配分比重、媒體運算、遊戲主題、協助支援、先修課程、團

² ADDIE 為代表「分析（analysis）」、「設計（design）」、「開發（development）」、「實施（implementation）」、「評鑑（evaluation）」五個階段。

隊合作學習。而其中有些是採取多種教學介入之混合方式，從教材建構、工具的使用、評分比重的調整、成對編程、團隊專案製作等，若以這些形式的教學介入，來對傳統課程的教學模式進行改革，可提高學生課程的通過率。

這些回顧的文獻整理出了各類的問題與挑戰，但對於國內的大學各個系所的教學現場，雖可能都在這些分類中，但每個遭遇到的情況都不一樣。需要各任課教師針對自己的課程個別深入探討，參考上述文獻的分類方式先釐清自己需要聚焦的問題是什麼，可能僅是某類問題特別嚴重，也可能是全面性的問題，之後再參考這些可行的解決做法，嘗試來克服教學上的挑戰。

四、應用於程式設計課程之新興教學模式與工具

有別於傳統的講述教學法，一些新興的教學模式在歷經教學的實踐與研究驗證後，也開始在國內大學的程式設計課程中被採用。這些教學模式、教學方法、教學策略通常被結合在一起應用，在一些教學研究中常見的有：(1)合作學習；(2)專題導向式學習（Project-Based Learning）；(3)問題導向式學習（Problem-Based Learning）；(4)翻轉教室（Flipped Classroom）；(5)遊戲式學習（Game-based learning）；(6)做中學（Learning by doing）；(7)其他教學模式：如 ADDIE 模型、ARCS³動機模式等。

在實施這些教學模式時，技術上常用的科技輔助工具，則有：

(一) 程式線上解題系統（online judge，OJ）

國外常見的有 repl.it、Microsoft Azure Notebook、UVa Online Judge、URI Online Judge、Code Marshal Online Judge、Spoz Online Judge 等平台，國內大學像是清華大學、交通大學等校也自行架設 OJ，提供學習者自我練習之環境，常用於程式解題加強及程式競賽之訓練。一些平台進一步加入了適應式學習、遠端協作等工具，強化合作學習之溝通與互動。

(二) 程式碼自動產生工具

可由流程圖自動產出相對應的程式碼，降低學習者所需具備之程式語法要求。如東海大學就自行開發了 CT2Code，可依所畫的流程圖自動生成程式碼，用於全校通識必修的「運算思維與程式設計」課程中。

³ ARCS 指的是「注意(Attention)」、「相關(Relevance)」、「信心(Confidence)」、「滿足(Satisfaction)」四個要素。

(三) 積木式語言及其開發環境

如 Scratch、APP Inventor、Alice 等，以圖形化介面進行積木區塊的拖曳來組成程式，適合初學者。如逢甲大學使用圖性化之 App Inventor 於大一通識必修的「App 程式設計」課程中。

(四) 主控板及微控制器

如 Arduino、Raspberry Pi、micro:bit、機器人套件等，常被應用於結合硬體之程式教學，強調做中學與創客教育（maker），在許多大學的程式進階課程中被採用。

五、教學變革之實施困境與建議

儘管課程之變革與創新的教學模式在一些教學場域中已被驗證可改進學習的成效，然而最普遍被採用的仍是傳統的講述教學法，主要是這些創新的教學模式若要實施仍有其限制，採用時需考慮的因素探討如下：

(一) 符合學生特質因材施教

某一些教學法雖然可以提升學習動機，但不見得可以提升學習成效。以「主動學習」和「翻轉教室」為例，若大部分的學生均無法做到課前預習時，很難達到預期的學習成效。

(二) 程式語言的選擇

普遍用於教學的程式語言有 JavaScript（JAVA）、Python、C/C++/C#、VB，然而這些程式語言在語法上的要求不一，學習的難易度也不同，未來可能的應用方式也不盡相同。或是要採用不須太重視語法的積木式程式語言來教學，其學習難易度與修畢課程後之未來發展性需一併考慮。

(三) 目標與門檻的設定

若課程被設定具體的達成目標時，實施創新教學模式時需考慮是否能有效輔導學生達到預期的目標。如通過程式設計能力之畢業門檻、取得程式設計證照、程式競賽等。

(四) 能力培養與學習成就感

究竟學生學習程式設計，能力須達到何種程度？從最基本的了解運算思維與程式的流程、能依指示完成程式實作、能利用程式套件製作網頁或系統、能用程式撰寫系統解決問題，能力要求越高可能使得多數學生的挫折感越高，然而若能力要求較低雖能使得學生的學習成就感提升，但是否與傳統印象中有修過程式設計課程的學生已具備一定「程式設計」能力，值得存疑。

而在實施這些創新教學模式時，與傳統的講述法相較時，有時需有額外的資源支持方能實施，如下：

(一) 人力與空間資源

以實施做中學的教學模式為例，若有具備足夠能力的助教協助學生排除困難、從旁引導，較易實施；或是進行磨課師教學時，需有人力協助錄影及後製。有一些合作學習、強調群體互動討論的教學，較容易在專屬且配置經特別設計的教室中實施。

(二) 「協助工具」的取得

需搭配資訊平台進行學習，如 MOOCs 或 Moodle 之學習平台。

(三) 教學法之進修與研習

大多數之大學教師未受過相關教學法之訓練，需有機會相參與相關研習。

六、從政策面解決實施困境的可行方式

目前高教政策是採取鼓勵機制以競爭型計畫引導各校自行規劃推動方案，並不強制規定以 KPI⁴來呈現（通識在線雜誌社，2019）有多少計畫補助經費的比例用在程式設計課程上。程式設計課程現階段雖已達普及化，但各校間的差異有待弭平，以確保學習成效達均質化。未來若規定各校須投入一定比例之專項經費用於推動程式設計，擇徹底落實之學校當典範，以實質用於相關課程之教師增聘數、新增開課數、獎勵創新教學數、新開發教材數、建置輔助學習工具數、教師研習成長數等，做為均質化指標管考之參考，以確保位在第一線面對學生的教師，有足夠觸發教學創新變革的原動力，在目前已達「量」的基礎上，繼續朝「質」

⁴ 全稱為 Key Performance Indicator，關鍵績效指標。

的方面提升。

七、結語

當程式設計課程普遍實施於大學各個科系時，如何在有限的教學時數和學生學習動機不足的限制下，引入新的教學方案、設計出符合學生特性的教材，來提升學生的學習成效，是對教師極大的挑戰；每一種教學法都有其適合與不適合的學生，在高等教育中具有充分教學自主的教師，面對高等教育程式設計課程教學之多元化，需要各任課教師針對所授課程個別深入探討，先釐清自己面對的問題是什麼，需要聚焦的問題是什麼，來克服教學上的挑戰。

本文認為，教師在現今充沛的各類開放網路教育資源中，教學目標上可從學生的學習動機以及學完程式設計後可以獲得什麼能力的角度來思考，是要成為專業的程式設計師？或是當遇到用程式能輕易解決問題時，具備使用程式解決問題的能力？或僅是達到理解程式運作的原理即可。教學方法上，若能運用新興教學模式，適切使用各種工具，輔導學生跳脫課程分數與學分的限制，自由選擇適合的課程或教材來主動學習，加強自我想要的程式設計能力，學生的學習動力和期望能力將會獲得提升。在學校方面，若學生能夠充分自由選課，且學校開課的數量達到一定經濟規模時，學生就能依教師的教學特色與風格，同時考量自己的期望與需求，自行選擇是要遊戲式學習、PBL、翻轉教室，或者選擇傳統講述教學法的學習方式，而不僅是消極地滿足畢業學分要求而已。

參考文獻

- 高嘉峻、蔡銘修（2018）。淺談十二年國教在國民中小學推行科技領域課綱資訊科技學習之障礙與策略。**臺灣教育評論月刊**，7(2)，80-84。
- 通識在線雜誌社（2019）。KPI的績效主義如何侵蝕臺灣的大學教育。**通識在線**，80，5-7。
- 教育部即時新聞（2020年6月28日）。**超過60%的大學生修過程式設計相關課程，教育部將於7月14日舉辦成果發表會**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=03810B78E5BE8F8E
- 教育部電子報（2020年7月2日）。**六成大學生修過程式設計相關課程 教育部「推動大學程式設計教學計畫」見成效**。取自 https://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=topical&print_sn=1154&print_num=928

- 馮靖惠（2019年1月22日）。教育部推大專生修程式設計 108年目標為比例50%。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6928/3607389>
- 葉裕民、謝青龍、陳靖垵（2018）。教學資源挹注對於學生學習成效提升之成效評估－以南華大學通識課程為例。通識教育與跨域研究，18，71-93。
- 謝青龍（2017年8月2日）。謝青龍觀點：高教深耕計畫的程式設計之不合邏輯。風傳媒。取自 <https://www.storm.mg/article/308132>
- Medeiros, R. P., Ramalho, G. L., & Falcão, T. P. (2019). A systematic literature review on teaching and learning introductory programming in higher education. *IEEE Transactions on Education*, 62(2), 77-90.
- Vihavainen, A., Airaksinen, J., & Watson, C. (2014). A systematic review of approaches for teaching introductory programming and their influence on success. *Proceedings of the tenth annual conference on International computing education research*, 19-26.



大學教師教學專業發展之問題與解決策略

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

教師品質決定教育品質的良窳，而優秀教師的培育並不是一件簡單的事，通常需經師資職前培育與在職專業發展（初任教師導入輔導可單獨成立一個階段或者併入在職專業發展階段）等階段。可見，教師專業發展事關學校教育品質，其重要性不言可喻。

教師專業發展係指經由有目的、有意義策略、有系統且持續不斷的過程，以促進教師個人成長及組織整體發展，進而增進學生學習品質與成效，以達成教育目標與學校效能（張媛甯，2012；Guskey, 2000）。

由於教師的主要工作之一係在教學，所以教師在教學知識、教學技能與教學態度等三種教學專業知能的專業成長，係學校教育革新與發展的任務之一。然我國教育界對教師教學專業發展的關注，長期以來僅限於中小學教師，對於大學教師教學專業成長的關注係晚近才發生的事。

另就國際比較而言，歐美先進國家的各知名大學早在 70、80 年代，業已紛紛成立教學專業發展單位，進行教師教學專業發展工作（陳琦媛、蘇錦麗，2013；張媛甯，2012）。我國高等教育則於 20 世紀 90 年代在面臨國際化、市場化、少子女化的衝擊下，才開始體認到大學教師教學專業發展工作的重要性。唯真正開始推動大學教師教學專業發展的工作，係遲至教育部於 2004 年所公布的「獎勵大學教學卓越計畫」。該計畫因提供大額的經費補助，遂引發各大學開始重視教學並設立專責單位，以協助教師提升教學品質（張媛甯，2012；楊國賜，2017）。

依楊國賜（2017）的觀點，我國現行大學教師教學專業發展的辦理現況主要有三。其一，各大學校院相繼設立「教學發展中心」、「教學卓越中心」、「教學資源中心」等負責教師專業發展的相關單位。其二，推動方式主要有八：(1)辦理新進教師研習營或工作坊；(2)教師專業成長專題講座、討論會或工作坊；(3)成立教師專業學習社群；(4)建立傳習薪傳制度；(5)教學輔導與諮詢；(6)補助教師創新教學或編輯教材；(7)獎勵教學優良教師；(8)補助教師至公民營機構研習。其三，辦理相關活動的形式以研習活動為主，活動時間約 2-3 小時，且以一次性質的活動或課程居多，較乏系列性的活動或課程。

我國各大學校院能設立教師專業發展專責單位是一件可喜的事（吳清山，2011）。各大學所推動方式也相當多元化。唯實施以來，運作效能有限，問題也

不少（鄭博真，2012）。檢討現在，展望未來，實有必要剖析我國大學教師教學專業發展的問題並提供解決策略，以利後續的教育革新與發展。

二、我國大學教師教學專業發展的問題

為利讀者系統性理解我國大學教師教學專業發展問題，茲參考鄭博真（2012）、游家政（2015）與楊國賜（2017）的觀點以及個人參與教師專業發展活動的經驗，從政策與制度、規劃與執行、認知與職能等三個面向加以敘述。

（一）政策與制度面向

1. 教師專業發展制度欠缺周延

我國《教師法》中關於教師專業發展的規定，係從中小學教師的角度加以考量，並未體認大學教師專業發展的特殊需要，以致大學教師對於自身參與教師專業發展的權利與義務並未有充份的體認。

2. 負責單位編制尚未健全

我國各大學教學發展中心許多係屬二級單位，中心主任由教務長或副教務長兼任。中心職員多為約聘的行政助理，致使人員流動率高，業務推廣的持續性不佳。

3. 教師評鑑制度未能落實並缺乏與專業發展做結合

大學教師評鑑往往流於書面作業審查，缺乏教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量等實質性互動。又常因人情關係所有，評鑑結果與中小學教師成績考核如出一轍，鮮少有不通過者。受教師評鑑教師並未獲得教學上的改進意見，也未能提出評鑑後的個人專業成長計畫。

（二）規劃與執行面向

1. 教師專業發展缺乏研究基礎

我國教師專業發展的研究在中小學業已相當普及，但在大學教師部份因處於起步階段，以致相關實徵性研究相當缺乏，並不利於大學教師教學專業發展理論的建構與實務的推動。

2. 教師專業發展欠缺系統規劃

由於缺乏相關的研究，復由於承辦人員專業素養有限以及缺乏對於大學教師

發展需求的瞭解與掌握，以致於教學發展中心所辦理的活動之形式流於單一與片斷，無法對於大學教師的教學產生系統性的影響。

3. 全國資源未能有效整合

教育部區域教學資源中心及各大學校院教學發展中心雖已在做師資整合、成果整合及機構整合，然成效相當有限，以致大學教學發展中心常苦於課程與講座師資的安排。大學教師要獲取教學發展資源亦不十分便利。

4. 專業學習社群尚未普及

中小學教師專業學習社群業已在我國中小學普遍推展中，對於教師情感的維護以及教學專業知能的增進有顯著的成效。但在大學端，各校或跨校性的教師專業學習社群雖亦有之，但仍屬零星分布的局面。

5. 傳習薪傳制度未能落實

陳琦媛（2013）指出我國大學從 2005 年開始，迄 2013 年止，已約有 42% 的大學推行有薪傳制度，設置目的在借重資深優良教師的經驗與知識，協助新進教師與教學困難教師適應工作環境並提升專業知能。大學薪傳制度的普及率令人可喜，然實質互動上遠不如中小學所推動的「教學輔導教師」（mentor teacher）的實施成效。或流於有名無實，或流於參與座談與研習，鮮少有教學輔導教師的示範教學以及教學輔導教師與夥伴教師的共同備課、觀課與議課等專業成長活動。

6. 教師專業發展成效有待評鑑

各大學教學發展中心所做的專業發展歷程與結果評鑑，常流於研習人員滿意度調查或者研習照片與會議記錄，既未對教師專業發展活動做嚴謹的形成性評鑑，在總結性評鑑上亦付諸闕如。

（三）認知與職能面向

1. 教師心態不夠積極主動

長期以來，大學重研究輕教學，以致大學教師把教學孤立誤認為教學自主，對於教學專業成長活動興趣缺缺。除非是強制性的研習活動，大學教師參與率與出席率並不高。

2. 教學專業發展人員缺乏培訓

無論是教學發展中心的主任與組長以及所屬的職員，大多非教學專業出身，又加上缺乏教學專業方面的培訓，以致於其在教師教學專業發展的知能受限，而無法規劃與執行有目的、有意義策略、有系統且持續不斷的专业發展方案。

三、我國大學教師教學專業發展的解決策略

在診斷完我國大學教師教學專業發展問題後，本文作者參考專家學者（游家政，2015；楊國賜，2017；鄭博真，2012）的意見，就政策與制度、規劃與執行、認知與職能等三個面向，提出下述解決建議：

（一）政策與制度面向

1. 健全大學教師專業發展制度

由於我國《教師法》中關於教師專業發展的規定，係從中小學教師的角度加以考量，並未體認大學教師專業發展的特殊需要，是故宜在《教師法》或《大學法》中特別針對大學教師專業發展的需求，明確規定大學教師專業發展的權利與義務。另各大學校院亦應整合相關法源與教育部政策，訂定教師專業發展相關法規，以利大學教師專業發展工作的推行。

2. 強化教師專業發展組織編制

各大學校院宜設立一級單位的教師專業發展組織，組織中設有若干組別及正職的組員，以利業務的協調、整合與推動。

3. 落實教師評鑑制度並與教師專業發展做結合

教師評鑑宜有教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量等真實的評量，不應流於書面作業審查。另評鑑委員宜摒除鄉愿心態，以客觀公正的心態從事評鑑活動，並給予受評鑑教師真實的回饋。受評鑑教師則據以提出個人專業成長計畫。

（二）規劃與執行面向

1. 推動大學教師專業發展學術化

教學專業發展中心及具有教學專業背景的大學教師應以個人或社群方式，進行專業發展方面的相關研究，然後將研究成果發表在學術性期刊以及校內、校際或國際學術研討會，以逐步建構我國大學教師專業發展的理論體系。

2. 加強教師專業發展整體規劃

大學校院教學發展中心，宜依學校發展方向、校內外資源、以及教師個人需求的調查，規劃全校性以及院系專業發展活動。活動形式宜以系列性、進階性的活動為主，甚至朝大學教學專業認證的方向努力。

3. 有效整合大學教師專業發展資源

教育部宜設立大學教師專業發展的專屬網站，以專業平台式的作業方式，來有效整合教育部各司、各區域教學資源中心以及各大學校院的資源，達到機構、人力及成果資源的充分整合，以方便各校教學發展中心及教師個人的運用。

4. 推動教師專業學習社群

各大學校院教學發展中心宜從優補助及獎勵大學教師依其教學專業發展需求，成立各式各樣的教師專業學習社群，希望有朝一日，大學教師專業學習社群的普及率能和中小學等量齊觀。

5. 倡導教學輔導教師制度

各大學校院宜慎選具有教學經驗及助人熱忱的薪傳教師（教學輔導教師），然後經嚴謹的培訓與認證。另外，宜減低薪傳教師的授課時數，讓薪傳教師有誘因及有時間與受輔導教師做真實的互動。為利輔導活動的進行，宜明確規定薪傳教師的角色及權利義務。

6. 教師專業發展納入學校辦學績效

大學校院宜加強教師專業發展的形成性與總結性評鑑。教育部在校務評鑑及系所評鑑上宜含納教師參與專業發展的績效評估，並據以決定大學校院的補助款。

(三) 認知與職能面向

1. 促進教師主動積極參與專業發展

大學教師宜改變重研究輕教學的心態，走向教學、研究、服務三者合一的境地。大學校院除獎勵教師進行教學專業發展之外，亦在教師升等上加強教學的比重或者鼓勵教師以教學成果申請升等。在以教學成果申請升等方面，目前政策上有在推，但推動成效不彰，各校仍以研究結果為主要的判斷標準。

2. 加強教學專業發展人員的任用與培訓

大學校院教學發展中心主任、組長及組員的聘用應優先考慮具教學專業背景者。另在教學專業發展人員的專業發展上亦需加以注意，以提升其在教師專業發展上的知能。

四、結語

以上從政策與制度面、規劃與執行面、認知與職能面分別敘述了大學教師教學專業發展改革之道。其實，誠如游家政（2015）所言，形塑教學專業發展的校園文化才是促進教師主動積極、永續參與教學專業發展的根本因素。也唯有大學教師們充分體認到在教學上的終身學習、終身反思，才能在教學專業發展上走向康莊大道。

參考文獻

- 吳清山（2011）。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文社學學報，4(2)，241-280。
- 陳琦媛（2013）。教師薪傳制度於我國高等教育實施之探討。學校行政雙月刊，83，50-69。
- 陳琦媛、蘇錦麗（2013）。大學教師教學專業發展策略之研究。教育研究與發展，9(4)，149-176。
- 張媛甯（2012）。大學教師教學專業發展之個案研究—以N科技大學為例。師資培育與教師專業發展期刊，5(1)，49-74。
- 游家政（2015）。大學教師教學專業發展的困境與突破。臺灣教育評論月刊，4(4)，98-101。
- 楊國賜（2017）。大學教師專業發展：台灣經驗的分享。臺灣教育，707，2-7。
- 鄭博真（2012）。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。教育研究與發展，8(1)，61-92。
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional program*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

高等教育品質保證的國際觀點與國內變革

林劭仁

國立臺北藝術大學教授兼教務長

一、前言

受到近年全球高等教育趨勢與國內社會經濟發展的影響，臺灣高等教育生態順勢產生變化，高等教育的品質保證系統自然不會置身於事外。2019年10月，在財團法人高等教育評鑑中心基金會所辦理的國際研討會中，曾任愛爾蘭高等教育管理局（Higher Education Authority, HEA）資深顧問的Ellen Hazelkorn提出他對全球高教與品質保證發展的觀察，認為近年在國際跨國流動與合作的影響下，跨國與跨校的資歷認證議題已成為各國政府、品質保證機構與大學需共同面對的問題。而為了提升國際聲望並吸引國際學生，大學在教學品質上的表現比以往更強調測量、可比性、績效與產出，國際排名影響下使得品質評估模式仍趨向外部導向（林芳仔、楊燦、龔泉、侯永琪，2019）。從競爭性的排名到門檻式的認可，無形中讓全球性的文憑承認、共同學分轉換，以及大學辦學共同數據定義、資訊透明度等議題浮上檯面，成為世界各國發展高教品質保證制度時必需認真關注的重點。另一方面，少子化等多元競爭也使得大學必須對自身辦學成效負起更多的責任，以品保機構為主的外部品保機制必須提供可參考的標準與指引方針，並將大學內部品質保證過程納入考量，協助大學發展及精進內部品保制度。歐洲高等教育品質保證網絡（European Network for Quality Assurance on Higher Education, ENQA）在其品質保證標準與指引中（ESG）更直接規範出大學內部品保參照架構，要求大學應對自我品保及教學過程有更多的關照與投入（ENQA,2015）。

二、全球高等教育品保的三個取向

若具體的探討近年高等教育品質保證的發展方向，我們可以從Cardoso, Rosa & Stensaker（2016）的觀點切入，他們基於高等教育品保多元發展的國際觀點，彙整出三個代表性的意識形態取向，各有其偏向重點，分別是：(1)品質即文化（quality as culture）；(2)品質即規範（quality as compliance），及(3)品質即一致（quality as consistency）。品質即文化的觀點說明高等教育的學術社群對專業與品質信念的堅持，大學內部不論是教學或非教學人員，都對教育品質提升具有承諾及責任，會運用結構的經營管理模式，在符合內部生態及領域專業情況下持續品質的推升，這氛圍與情境就是品質的文化。而此文化的焦點在於品質否能有所轉化與質變（qualitative change），而非僅是目標的有效性與達成程度。所以內部的持續創新、自我省察、發展有效率的機制，都來自品質文化所形成的內部動能。

品質即規範指的是大學受限於市場、政府與大眾需求，而做出符合外部要求

的因應作為。這取向引導大學推動品保時會聚焦於呈現大學的績效責任、透明度與辦學效能，就算大學有成熟的內部品保，通常也會根據政府及品保機構的規範，包括制度、標準到程序而做出妥協。在這種狀況下，有些非預期的負面效應就可能衍生而出，例如行政階層化、非學術任務增加等構成壓力的形式要件。

品質即一致是指社會大眾對大學辦學品質的要求有其一致性，亦即辦學過程和結果間有其恆常及穩定性，不應有太大的落差。此取向也與近年愈益重視學生學習成效有所連結，強調品保過程中，預期的目標、過程和結果產出必須趨於一致，故大學內部品保實施應聚焦於教學與研究活動的過程，掌握過程的訊息才足以確保辦學品質的穩定與效能。

三種意識取向同時也點出大學發展內部品質保證時必須著重的方向與作為。在營造品保文化上，大學應思索如何提供不同專業學門自我改善的友善環境，檢視教學與學術表現，鼓勵大學教師與行政人員依循專業特性，勇於嘗試創新性與實驗性的想法與策略，並經由自我覺察與反思來調整品保過程。Hazelkorn 就認為，傳統以來高等教育以學術專業自我規範與自我治理為指導原則，大學擁有學術自主，但亦須肩負教育品質的責任，因此品質保證制度應注重大學整體品質之改善，並努力促進大學嵌入品質保證的文化（引自林芳仔、楊燦、龔泉、侯永琪，2019）。其次，承受著外部趨勢與壓力，為避免大學在學生學習成效、畢業生素質和就業方面的表現，受到大眾對缺乏社會及學生充分負責的質疑，大學辦學投入、過程與結果都必須更為透明公開，並某種程度的回應辦學績效責任。因此，大學順應政府與品保機構的外部評鑑或認可時，內部品保的重點之一可先思索如何降低行政科層體制因任務分配不斷擴增，以及過多行政形式作業對專業系所帶來的負擔與干擾，才能進而引導校內人員檢視政府、品保機構及社會所重視的規範及辦學方針、過程和成果，建立品保正向的文化。再者，品質一致性的取向提醒大學對內部品保的過程應更加關切。長久以來，品保的「輸入型」資訊或指標，如：生師比、教師結構與資格、設備與設施等，以及「輸出型」資訊或指標，如：教學評量結果、滿意度調查、就業率等，因為資訊取得與操作上的便利性，常運用來衡量大學與系所的辦學表現。有關教學「過程型」的資訊蒐集一直是最忽視與困難的部分（林勁仁，2018）。為了讓品質保證更有效率與效能，一項重要的品保作為就是蒐集過程資訊並發展出評估標準，評估過程的一致性能協助呈現輸入、過程與結果的穩定，以獲取校內、外互動關係人對品質保證的信心與信賴。

三、近年國內大學評鑑的重大變革

國內大學評鑑與品保制度面對全球化發展與國內政經變化，也在近年有了重大的變革。楊瑩（2005）曾整理國內大學評鑑的發展，將之分成六個時期，其中

分別是 1975-1990 年教育部主導並辦理的學門評鑑期、1991-1994 年委託學術團體辦理學門評鑑及審查中程校務發展計畫期、1995-2000 年修法後依法辦理評鑑期、2001-2004 年鼓勵學校辦理自我評鑑期、2004-2005 年委託民間團體辦理大學校務評鑑期，以及 2005 年後迄今主要委託財團法人「高等教育評鑑中心」期，亦有臺灣評鑑協會（TWAEA）、醫學院評鑑委員會（TMAC）、中華工程教育學（IEET）等評鑑機構，及中華民國管理科學會的 ACCBE 認證。此分期可大致看出從教育部主導轉變到委託專業評鑑機構辦理的輪廓。

2017 年教育部宣布不再主動辦理系所評鑑，無疑是近年國內高教品保政策上最重大的變革，國內品保機構也因應政策變化推出系所品保的相關制度與方式。新週期大學系所評鑑政策自宣布後，由過去的強迫性改為自願性，目前已有學校陸續選擇或完成系所品質保證。根據高等教育評鑑中心的統計，自 2018 年開始至 2022 年間，有向該中心提出「委辦認可」及「自辦認定」的學校及系所數如表 1 與表 2 所示。

表 1 國內大學向高教評鑑中心申請系所「委辦認可」數量一覽表

| 辦理方式 | 年度 | 學校數 | 系所數 |
|------|---------|-----|-----|
| 委辦認可 | 107 下半年 | 1 | 8 |
| | 108 上半年 | 5 | 67 |
| | 108 下半年 | 14 | 242 |
| | 109 上半年 | 8 | 130 |
| | 109 下半年 | 6 | 129 |
| | 110 上半年 | 5 | 114 |
| | 110 下半年 | 8 | 131 |
| | 111 上半年 | 3 | 9 |
| | 111 下半年 | 4 | 31 |
| | 合計 | 54 | 861 |

註：本表學校數僅呈現已簽約者，不含已連繫但尚未簽約之學校
資料來源：研究者自繪

表 2 國內大學向高教評鑑中心申請系所「自辦認定」數量一覽表

| 辦理方式 | 年度 | 機制審校數 | 結果審校數 | 系所數 |
|------|-----|-------|-------|-----|
| 自辦認定 | 107 | 5 | 0 | 0 |
| | 108 | 8 | 1 | 11 |
| | 109 | 7 | 8 | 238 |
| | 110 | 1 | 9 | 292 |
| | 111 | 0 | 2 | 102 |
| | 合計 | 21 | 21 | 549 |

註：本表學校數僅呈現已簽約者，不含已連繫但尚未簽約之學校
資料來源：研究者自繪

從表 1 與表 2 可看出，108 至 110 年度間是系所委辦與自辦的高峰期，不過因認可效期的關係，111 年度可能還會有新增的學校。2007 年第一週期系所評鑑時由於是強迫辦理，接受高評中心評鑑的系所數約達二千多個，2012 年第二週期因開放部分學校自辦，系所數降至一千個左右，到本週期則為八百多個。數量的消長變化和高教評鑑政策、國際認可、品保機構作為等因素息息相關。以高等教育評鑑中心為例，政策改變產生新的系所委辦方式，最大的轉變在於從過去偏重績效責任轉到重專業發展，品保目的是為了協助大學系所整體品質改善，除了外部品保機構外，大學自身也應負起維繫內部品質的重責大任，高教評鑑中心不再獨自擁有品質保證主導權，從過去強調監督考核，轉變為提供協助與諮詢的角色（林劭仁，2019）。此外，新的委辦認可也精簡了認可項目與指標，聚焦於「系所經營發展與改善」、「教師與教學」、「學生與學習」三個面向；在認可歷程與結果呈現上也大幅調整，如實地訪評日程縮短為 1 日、以「認可效期」取代「認可結果」等，品保機構因應新政策的調整，也引導了國內高教品質保證適應時代脈動而持續進化。

四、國內大學因應品保趨勢的發展之道

綜前所述，整理國內外高教品保趨勢與發展應可看出以下五個方向，包括：(1)強化大學國際流動下的學位與學分認證；(2)重視大學內部品保機制與文化形塑；(3)簡化政府與品保機構主導之外部評鑑制度；(4)強調學生學習歷程與成效訊息蒐集；(5)關切大學辦學與品保歷程透明公開之需求。這些方向除了品保機構應肩起一部份責任外，更需要大學能具備品保理念，並投入機制的發展。不過一般來說，大學並不會把建立內部品保機制及文化視為理所當然的事，一來因為內部品保的部分範疇不容易執行，例如如何定義及衡量學生學習成效？如何在人員更替中維持學校成員品保知能等；二來因為內部品保增加了額外的的工作，耗時也耗成本。日本獨立行政法人大學改革支援・學位授與機構（National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education, 簡稱 NIAD-QE）也發現，日本的大學大多在外部「認證評鑑與認可」（CEA）的要求下進行辦學的自我檢視，對於內部品質保證則仍屬於較為被動的狀態（周華琪、郭玟杏，2019）。然而，品保文化是持續性的型塑工程，需要時間的養成與歷練，大學若不啟動或深化自我品保，除了疲於應付愈益複雜的外部評鑑要求外，可能也會因制度與訊息的缺乏而錯失多變情勢下的即時作為，產生校務發展遲滯或其他不利影響。針對大學因應國內外高教品保趨勢的發展，以下從兩方面提出建議。

(一) 依學校自我定位與需求選擇系所品保模式

當系所評鑑成為「需要」導向，會讓大學選擇辦理評鑑的主要原因不外有二，一是國際學歷接軌認證的需要；另一則是教學品質保證的認可。國際間專業領域

的認證需尊重專業機構各自認可，例如醫學、工程、商管領域。而一般系所則可透過品保機構的相互認可來協助國際學歷接軌。所以如果大學系所內的國際學生或僑生數量較多，會涉及到學生返回母國後學歷是否被採認的議題，則系所應透過各種管道來暢通國際學歷採認，其中之一就可經由品保機構的認可，協助國際對系所辦學品質的認定，國內大學就可委託高教評鑑中心或臺灣評鑑協會辦理系所品保事宜，並提供認可結果。

當然大學也可選擇自行規劃與辦理系所品保機制，再交由高教評鑑中心進行機制與結果的認定，並給與認可週期。選擇「自辦認定」或「委辦認可」各有其依優缺點，如果大學內部已經有行之有年或較成熟的品保機制，亦有專責單位或人力可規畫推動，那選擇自辦品保是比較適合的做法，比較能規劃出符合內部背景脈絡的制度。但如果學校尚未有成熟的內部品保機制、或組織編制規模小、人員品保意識尚待建立，在推動自辦品保時就會較為辛苦。不過自辦品保就是建立大學內部品保的學習歷程，人員知能及校園品保文化是需持續型塑的工程，並非一蹴可及，將自辦品保視為組織及人員成長的機會，也是值得思考的方向。

必須提醒的是，未來的系所品保勢必要改變以績效責任為主的訴求，轉變成為以學校品保文化建立為主軸的發展方向。建議系所品保宜以「教學」與「學習」為核心，強調形成性與總結性的持續作為。同時可藉由品保機構做為橋樑，與區域性或全球性高等教育品質保證趨勢連結，確保發展方向以提升品保的實務價值。

（二）在法令與政策規範下調整面對外部評鑑的方式

教育部雖不主動辦理系所評鑑，但依大學法等相關規定，大學仍須接受校務評鑑。此外，亦有配合各種專案、計畫的訪視，如高教深耕計畫品管、師資培育及教保評鑑、私校校務經費審查、特教學輔性平審查等，顯示除系所評鑑轉型為自願辦理外，各大學校院仍須依法或規定接受各類評鑑或查核，這還不包括教育部以外的政府機構。建議大學在推動各項專案計畫時，除依規範完成各項要求，應積極的融入自我品保概念與作為，將評鑑或查核項目整合至日常資訊維護，導入校務研究（IR）數據本位的分析，以系統性的方式規畫、執行及評估方案歷程，讓外部評鑑立基於「參與者主導」與「賦權增能」的評鑑文化，展現大學更多的特色及自主管理權力。學校負責評鑑或內部品保的單位，平常就要和負責校務研究的單位有例行性會議，針對校務評鑑項目、計畫案審查標準、校庫資料填寫內容等交流意見，排定順序以漸次完備品保項目與資訊蒐集，接著再與系所等學術單位溝通說明，並接納系所提出的需求與修正意見，以落實內部品保於日常景框。

五、結語

從高等教育品質保證的五個重要發展方向來看，國內大學在推動品保業務時應聚焦於辦學歷程與成果的呈現，大學與系所基於自訂的教育目標，直接向社會大眾具體呈現教師、學生在專業及領域上的產出及成就，而非僅重視投入與空泛的敘述。同時，在高等教育互動關係人益加多元與投入下，大學治理等公共訊息也必須公開透明，以免除大眾對品保機構或大學在辦學資訊說明上不足的指責。再者，大學應統合內部意見，依自身需求選擇委辦或自辦模式，並建立以教學與學習為中心的價值觀與規範，將「教」與「學」做為品保核心的概念，視其為內部品質保證的本質，也是形塑內部品質文化最基本的訴求（林芳仔、楊燦、龔泉、侯永琪，2019）。

近年國內因系所評鑑政策改變，使得大學系所品保展現了不一樣的風貌，大學必須更為自身的辦學品質負責。為能鼓勵國內大學發展有效能的自我檢視，並選擇適當的品保模式，大學與品保機構的關係應更為密切，應有更多的相互合作，由品保機構提供專業協助，特別是將外部評鑑或查核項目整合至日常業務，讓大學「由外而內」的型塑品質文化。當大學內部品保機制能落實執行，教學與學習品質就無須擔憂，也無須過於應付週期性的外部評鑑或審查，可說是高等教育品質保證的具體實踐。

參考書目

- 林劭仁（2018）。大學推動內部品質保證之國際觀點。評鑑雙月刊，76，取自 <http://paper.heeact.edu.tw/archive/2018/11/01/7051.aspx>。
- 林劭仁（2019）。大學系所委託辦理品質保證之變革：高等教育評鑑中心委辦方案與第二週期系所評鑑的主要差異。評鑑雙月刊，77，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/01/01/7078.aspx>。
- 林芳仔、楊燦、龔泉、侯永琪（2019）。全球高等教育趨勢及學術績效責任對品質保證之啟示。評鑑雙月刊，82，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/11/01/7219.aspx>。
- 周華琪、郭玟杏（2019）。臺日大學內部品保制度建立與學生學習成效評估之比較分析。評鑑雙月刊，78，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/03/01/7106.aspx>。
- 楊瑩（2005）。臺灣地區大學評鑑之實施。發表於兩岸高等教育改革與發展

學術研討會。淡江大學主辦，臺北。

- Cardoso, S., M. J. Rosa, and B. Stensaker. (2016). “Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The View of Academics.” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 950-965.

- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Retrieved from <https://enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG2015.pdf>



從師範到典範：臺東大學展現前瞻變革

梁忠銘

臺東大學教授兼教務長

臺灣教育評論學會理事

一、前言

我國高等教育大眾化的發展階段，明顯與歐美的發展過程和特徵有所不同。剛開始的 1980 年代後，其主要是受到國內政治因素和教育政策的影響。在不到數年之間促使臺灣的高等教育進入大眾化（Mass），並且在十數年之內迅速的進入普及化（Universal）的階段。2010 年前後，更因人口結構的影響（少子女化），讓臺灣的高等教育人口比率加速的上昇。在高等教育大眾化急速的發展之中，呈現幾個特別明顯的特徵。首先是從國立大學為主的高等教育，轉變為以私立為主的高等教育系統。其次是專科學校轉型為 4 年制的科技大學。再來就是師資培育的院校，轉型整併為教育大學或一般綜合大學。三者之中，以師資培育的院校，所受的衝擊與轉型最最具特色。這是因為臺灣的師資培育院校在高等教育進入大眾化階段以前，幾乎全部為國公立的師範院校系所。師範大學主要培育中等師資為主，師範學院是以培育幼稚園小學師資為主。其主要的改變有兩個重要的時間點（政策），做為一個分水嶺。一是 1987 年 7 月 1 日師範學院，國小、幼稚園師資統一改制為四年制的高等教育來培育。二是 1994 年《師資培育法》的發布，由一元計畫制轉向多元儲備制。並且由分發派任，更改為教師公開甄選。特別是《師資培育法》的實施之後，師資培育的院校和機構數量快速增加。臺灣的師資培育制度變遷過程，明顯與社會的發展連動（曹仁德、梁忠銘，2002）。同時也受到國際發展、政治體制、經濟變遷、教育政策等因素影響，以致於必須面對教育變革的轉型。

二、邊陲地區師範學院困境與因應

1994 年新制師資培育制度實施以來，基本上大專院校只要依據並符合師資培育法的條件，即可申請從事師資的培育。這種轉變可說是從特殊校園文化培育師範的方式，轉變成市場的競爭模式，師範校院面臨多元開放壓力，加上少子化的人口結構變遷，師資儲備人口短時間急速度增加，加上少子化的影響，各縣市從減招進入減班，2005 國民小學教師編制從每班學生人數以 35 人為原則，自 2007 學年度起，依基準採逐年降低，2018 年為止國民小學每班學生人數以二十九人為原則，國民中學普通班班級編制每班學生人數以 30 人為原則（教育部，2018a）。即使如此，教師需求持續低迷。以往師資培育系不僅優勢不再，更面臨學生畢業即失業的危機，造成社會問題。這是因為長期以來教育系所學生，不似其他教育學程或教育學分班的學生另有專長，一旦未能謀得教職會執著教甄考試，採取代理教師的方式尋求機會，轉往其他職種難度更高。另以往師範校院規

模不大、同質性高、設備往往無法與時俱進，傳統意識沈重，一但面臨近年高等教育擴充快速，教育資源稀釋等窘境，教師採用持續減少，師範大學校院首當其衝，面臨內部學生素質低下招生困難之外，外部倍受社會及家長抨擊。

師範院校在面臨師資需求驟減之下，除需積極努力進行內部自我轉型發展之外，並配合教育部政策，發展多元人才培育管道及支援補助重點系所，建立大學校院增設系所及招生名額自主規劃系所及彈性調整機制。使大學培養之人力能與社會與產業需求密切配合，機動地調整系所，開發多元化的高等教育人才培育管道，增加在職人員進修機會，強化在職教育功能。並藉由推動大學校院開辦跨學系、院之學程，擴大辦理輔系及雙主修課程，使學生具備多元就業專才並培養產業需求人才（教育部，2002）。因此，為處偏鄉臺東師範學院在因應大學大眾化的衝擊之際，協助地方發展提高社會貢獻，做好準備參與國際競爭之際，被期待扮演積極角色，也成為轉型為臺東大學的重要契機和方向。

三、從典範到前瞻：邁向綠色國際大學

以往以培養幼小學師資為主的九所師範學院，如不含進修推廣部學生，人數約 2,000 至 3,500 人，屬於小型的單科四年制大學，因學生數過少與校地面積不大都面臨轉型發展之瓶頸。以地理區分中央和邊陲地區之時，臺灣最邊陲地區應屬於臺東師範學院，也是臺東地區唯一一所 4 年制大學。該校成立於 1948 年，1987 年改制為「臺東師範學院」，以培育幼稚園、小學和特殊教育學校師資為主的四年制單科大學。2003 年 8 月 1 日，由師範學院轉型規劃為具備人文、理工及師範等三個學院，正式改名為「臺東大學」。

臺東師範學院轉型大學最重要兩個時間 1987 年和 2003 年。臺東大學的轉型完全呼應教育部政策的實施時期，這是因為長期以來，臺東師範學院為臺東地區唯一的高等教育機構，負責臺灣東部地區的師資培育和教師在職教育的功能與地方高等教育的發展。轉型為綜合大學的過程中，首先面對的是高等教育的少子化與國際化，與追隨而至的自由競爭化。學校一方面必須面對師資培育多元化後，師資過剩師範學院系所的轉型，與國家人才供需的因應。因此，當 1987 年戒嚴解除教育鬆綁的時期，臺東師範學院迅速的配合政策，轉型為四年制的高等教育師資培育機構。2003 年我國師資人才過剩，配合教育部政策將師資培育的學生，需大幅度的減少 60% 以上。因此，另外成立人文學院和理工學院，將師資陣容和學生名額，轉為培養社會或產業界所需要高等教育人才。師範學院則維持師資培育的傳統，負責東部地區教師的在職進修和專業成長。理工學院與人文學院則提供最新專業知識與新知，做為地方產業專業人才培育及在職進修的機構。當然，在外在資源極端有限之下，積極爭取教育部各項獎勵大學發展計畫成為最重學校發展和轉型的經費來源。

教育部於 2006 開始展開為期 11 年三期（第一期：2006-2008 年；第二期：2009-2012 年；第三期：2013-2016 年）的「獎勵大學教學卓越計畫」，其目的是「藉由經費挹注引導學校依自我定位發展特色、提升就業競爭力及強化學用合一，推動國際交流以打造東亞高教重鎮。計畫區分一般大學 與技職校院推動執行，以協助學校提升教學品質並發展特色。同時，提昇大學教學品質，持續針對教師教學、學生學習、課程規劃等面向進行改革，重點在於提升學生就業競爭力並強化學用合一，及各校人才培育特色」（教育部，網頁 2020a）。

並從 2015 年 11 月起至 2016 年 12 月止，擇定 8 所大學，以位於高等教育資源較為不足縣市之國立大學校院試辦「特色大學計畫」，臺東大學獲得 4,600,000 元補助。推動「特色大學」計畫是為減少城鄉教育落差，引導大學因應社會經濟發展及人口結構變化，依校內系所結構、教學資源、學生來源及地理環境等條件，充分發揮學校特色，以有效整合所在區域資源，帶動地方發展並希望藉由教育資源重新整合，進而協助學校找到自身定位。各校之規劃以「永續經營」、「擴大參與」及「城鄉共學」為原則，分析區域發展脈動及學校永續發展之關聯，爭取外部（政府、產業、學研、人才與教育）資源之挹注，營造社區居民共學環境，強化學校及社區之雙向交流發展，期透過此計畫協助學校找到發展定位（教育部網頁，2020 b）。

延續教卓計畫，教育部 2018 年起啟動兩階段之「高等教育深耕計畫」，係以改善教學品質及提升學習成效為核心，並鼓勵各大學在此基礎上發展多元能量，雖強調全面性關照各大學之發展，惟在經費分配上仍將考量不同的大學有不同的使命及任務，並以「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「發展學校特色」及「善盡社會責任」為目標，以「全面性提升大學品質及促進高教多元發展」，協助各校依本身優勢發展特色，以利大學長期穩定發展（教育部，2018b）。

臺東師範學院藉著轉型，從 2003 年改制臺東大學轉型為具備人文、理工及師範等三學院之綜合大學之際，首先順利取得地方政府與教育部的支持爭取新校區用地與經費的支持，進而規劃一個全新以綠建築及自然生態為基礎的校區。例如，校內建築規劃以融入自然景觀以及符合綠建築之原則，圖書資訊館更是以山水為意象，成為國際知名圖書館，亦成為臺東大學地標以及臺東必訪觀光景。並於 2010 學年度即自我定位為：「發展為具有特色的『優質教學型大學』」，以承續師範學院優質教學，培育英才之辦學傳承。在歷任校長積極的爭取教育部的教卓計畫與「高等教育深耕計畫」以及各種相關計畫，取得可觀的補助經費挹注。特別是近三年，不僅取得第一階段與第二階段之「高等教育深耕計畫」，更促使校園硬體設備以及符合地方發展所需人才之各類專班師資的充實。同時在現任曾耀銘校長運籌帷幄之下，於 2016 年 12 月由臺東縣政府領銜向國發會花東基金管理委員提出申請，2017 年 5 月獲核定 9,844 萬元經費，執行東部生物經濟 6 級產業

4.0 計畫，在本校建置具現代化生技產品製程設施，以及品質驗證實驗室之食品生技先導工廠。歷經一年多的專業細部規劃，續於 2018 年 10 月修造開工啟動；2019 年 3 月正式命名為「臺東大學東部生物經濟中心先導工廠」；2019 年 11 月，開始產官學研試營運，提供試打樣、半成品開發、以及成品製造生產等產學合作方案，並以試製、試產、試銷，作為先導工廠的運營模式，造福偏鄉地區的產業與農民，建立產官學合作的典範（國立教育廣播電臺，2020b）。並在 2016 年 9 月校務會議通過學校自我定位調整為：「以優質的教學型大學為基礎，配合地方需求與資源，發展特色教學與研究，朝「綠色大學」邁進，漸次發展為優質精緻型『綠色國際大學』」。持續打造支持綠色知識經濟發展為教研基礎的智慧、健康、永續及美學之大學（臺東大學網頁，2020）。

臺東師範學院的轉型透過政府的協助，以及歷任校長積極的面對國內外教育環境的變遷，促使內部凝聚共識，摸索出因應之道，加以進行變革，以期建構足以抗拒外部競爭的組織結構。經過 20 餘年的努力轉型為臺東大學，現有兩個校區共約 75 公頃的校地，設有三個學院 21 個系所 3 個一級中心及附設體育中學(有國中、高中 6 年 1 貫)，附屬小學，幼稚園，特殊學校。另有一所產學創新園區與「東部生物經濟中心先導工廠」和實習商店。是一所擁有完整各種類型和不同層級學校的綜合性大學（如圖 1）。

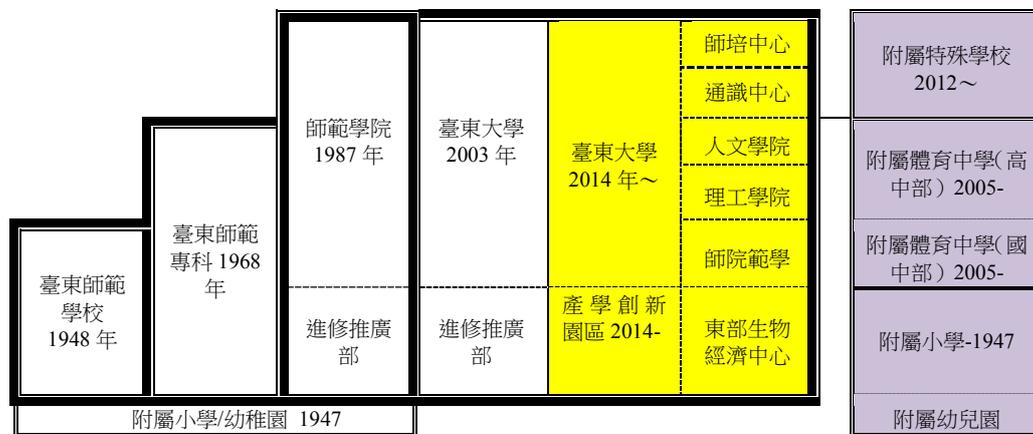


圖 1 臺東大學變遷圖

大學校地面積從 15 公頃擴大為 75 公頃。學院亦從單一的師範學院再分化出理工與人文共三個學院的綜合大學。學生人數亦從以往 3,000 人左右的規模，發展至 109 學年度在籍學生數已近 5,000 名。近年，大學的軟硬體，陸續展現特色。如 2015 年獲得中華民國圖書館學會網路票選為「臺灣十大非去不可的圖書館」、2016 年獲國際圖書館協會聯盟(International Federation of Library Associations and Institutions:IFLA) 網站，登錄為「此生必去的 1001 座圖書館」、2016 年獲得臺灣建築獎佳作、同年更獲得國際建築知名網站 Architizer.com 評選為全球八座最具獨特圖書館之一、2018 年獲得國家卓越建設獎的卓越獎、2019 年獲得全球卓

越建設獎首獎，得到世界級的肯定。本校圖書資訊館不只是學校的重要地標，更是許多遊客到臺東觀光必訪的熱門景點，有效提升大學聲望。2019 年，大學完成智慧低碳校園計畫之建構，並推展相關減碳、省能、省源之政策及活動。同年首次參加 UI GreenMetric 世界綠色大學評比，在全球 781 所大學中，排名第 160 名；在亞洲 370 所大學中，排名第 52 名；在臺灣 26 所參加評比大學中，排名第 13 名。2020 年 4 月 22 日出刊的《天下雜誌》第 696 期雜誌，公佈了「天下 USR 大學公民」調查，榮獲國公立一般中型大學組（6,000 人以下）第 4 名殊榮（國立教育廣播電臺，2020a）。展現臺灣高等教育改革過程中，成為提升大學教學品質，發展國內教學卓越典範之一。

四、結語

在面臨政治的民主化，社會多元化，國家國際化之際，做為人才培育最重要的高等教育機構，必然會立即受到衝擊。除了要積極的面對之外，內部組織結構的調整與共識的凝聚，也必須迅速的因應轉型，同時找出發展和因應對策。臺東大學的轉型主要措施歸納為三個主軸：

（一）積極轉型符合國家發展和地方需求的大學

位處邊陲地區的臺東大學在因應對策方面，除了完全配合政府的高等教育政策的方向，調整內部的組織架構，積極爭取各種計劃經費挹注。從一個以師資培育為主的師範學院，分出理工學院人文學院。同時，建構國際級圖資館，不僅服務校內師生，提高大學聲望也促進臺東觀光資源的充實。

（二）提供地方知識創造與專業增能平臺

著眼於高等教育對地區的責任與專業知識提升及公教人員對於職能的發展需求。開設各類「在職專班」，提供社會人士進修碩士課程，加強相關專業課程內容的充實。提供臺東地區最完整的專業進修課程。其主要的教育機能將從已培育師資的職前教育為主，轉換為以發展教師與在職進修發展專業訓練為主要功能。

（三）建構協助地方發展國際化服務與機構

邊陲地區的大學，幾乎所有重要的國際化教育，都有需要該地區大學協助。特別是外國語文的普及與師資及推行國際化教育課程的部分，在課程的規劃，師資的培育和專業進修提供和終身學習場地，大學都有責任來協助和社會和地方發展國際化。此外，協助地方產業發展，落實協助產業提升之大學社會責任，成立「臺東大學東部生物經濟中心先導工廠」，提供試打樣、半成品開發、以及成品

製造生產等產學合作方案，並以試製、試產、試銷，作為先導工廠的運營模式，造福偏鄉地區的產業與農民，善盡貢獻社會責任。

五、問題與展望

臺灣的高等教育急速的進入大眾化和普及化的階段，主要是受到國內政治民主化因素，進而影響教育政策。同時受到人口結構的急速改變的影響，導致臺灣的高等教育系統，在極短期之間校數急速增加與就學人口持續減少之外，高等教育的屬性，從以國公立大學為主私立為輔，轉變為以私立大學為主國公立大學為輔。更使得長久以來寡占師資培育領域的相關院校，面臨整合和重組轉型成教育大學或整合重組為綜合大學。

大學在轉型發展的困難與問題，主要在於校長如何發揮領導者的思維，首先凝聚內部全體教職員工的共識，擘劃具體可行的願景和發展時程。例如透過通過 ISO9000 系列品保認證過程，建立大學的表單及行政作業的標準化，達成服務品質和校務發展共識的提升。其次，大學之中人才雖是濟濟，如何喚起士氣，適才適所籌組執行團隊，發揮領導智慧包容創造群力群策。積極主動的依據國家發展政策與國際趨勢，全心盡力依據學校發展願景，撰寫各種計畫爭取中央和各部會以及地方政府的協力，取得重要經費補助和行政支持，持續的建設和充實學校的軟硬體設施及提升教職員工的專業能力服務精神。

展望未來處在國際化、全球化、多元化和發展生涯學習系統之際，邊陲地區的國立大學，如何讓資源有限的地方，共享大學的資源，更應擔負起比都會區大學有更重要的機能和使命，善盡大學的社會責任，促使地方發展，提供地方知識創造平臺，有效整合所在區域資源與創造地方產業發展，帶動地方創生，並希望藉由教育資源重新整合，進而協助學校找到自身定位，才會彰顯高等教育存在的價值。

參考文獻

- 教育部（2002）。**研商師範校院轉型發展方向座談會**。臺北：教育部。
- 教育部（2018a）。**國民小學與國民中學班級編制及教職員工額編制準則**。
- 教育部（2018b）。**高等教育深耕計畫**。高等教育司。
- 教育部網頁（2020 a）。**獎勵大學教學卓越計畫實施成果**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/FileUpload/4022-18520/Documents/14.pdf>。

- 教育部網頁（2020b）。教育部推動「特色大學計畫」，藉由教育資源重新整合，帶動地方發展及協助學校找到發展定位。取自 https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=875569431071B9FF。
- 臺東大學網頁（2020）。綠色國際大學。取自 <https://green.nttu.edu.tw/>。
- 國立教育廣播電臺（2020a）。天下雜誌 USR 大學公民評選臺東大學獲中型組第 4 名。
- 國立教育廣播電臺（2020b）。歷時 3 年打造臺東大學東部生物經濟中心先導工廠開幕。
- 曹仁德 梁忠銘（2002）。臺灣師資培育制度變遷之考察—師範院校、教育院系所培育機構的變革。臺東師院學報，13。



大學整併「成功」了嗎？以學生的觀點出發

吳宗諺

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士生

陳玉娟

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所教授兼師資培育學院副院長

一、前言

受到少子女化影響，讓大學端在招生及學校經營上面臨不少挑戰。社會變遷下，高等教育的市場化與競爭促使各大學追求國際排名及講求績效責任，其中資源的效益化與最大化成為關鍵。在財政困難及經費不足情況下，欲擴大大學規模以發揮綜效，提升辦學品質，需仰賴大學的資源整合，使其得以有效運用。

目前大學資源整合的方式分別為：校際合作、策略聯盟與學校合併三種，其中又以學校合併最受到矚目。國外的大學整併行之有年，不少研究已針對整併之成效加以探討。Mabokela & Wei（2007）指出學生的種族對大學整併造成困難，如在南非後種族隔離期間，一所傳統白人學校與一所黑人學校在合併後無法克服學校認同與學校文化重塑的問題，造成整併成效不彰。Romanenko & Lisutkin（2018）則以俄羅斯的案例，指出大學整併能優化組織效能，提升機動性與組織彈性，重製組織結構以生綜效。另外，同樣是俄羅斯的案例，Zinkovsky & Derkachev（2018）以輸入及產出評鑑進行大學整併成效之評估並探究其影響，藉由整併後所招收的大一學生測驗表現、獎學金獲得與否、研究表現與學校學術地位的提升，來了解整併後的學校是否較其他學校增進其學術表現，而學校整併成功後減少的組織單元，以及組織重新建構所花費的時間亦是評估重點。

國內的大學整併浪潮則始於 2000 年，自首次整併成功的嘉義大學以來，教育部持續推動國立大學整併之政策，希望有效協助學校整合教育資源及提升整體競爭力。目前國內有關大學整併相關研究，主要聚焦在探討整併過程中所遇到的困難與變革，如瞿本瑞、薛淑美（2006）和池婉宜（2007）以國立嘉義大學為例，評估該大學的整併成效以及整體政策的適切性；張惠怡（2015）比較臺灣東華大學和大陸廣州大學的合併過程；楊蕙芬（2016）探討國立臺灣大學與國立臺北教育大學合併案的發展歷程；黃政傑（2015）則評論清大和竹教大的合併案等研究成果的展現。

近五年來國內大學確定合併的學校依時間先後有康寧大學、國立清華大學、國立高雄科技大學及國立陽明交通大學，本文提出普通大學及科技大學整併各一案例，即國立清華大學與國立新竹教育大學合併為「國立清華大學」（以下簡稱清大）；國立高雄第一科技大學、國立高雄應用科技大學與國立高雄海洋科技大學合併為「國立高雄科技大學」（以下簡稱高科大）。由於康寧大學係為普通大學

與專科學校合併而成，其組成較為複雜，國立陽明交通大學則預計於 2021 年 2 月正式合併，無法探求其整併後的狀況，故暫不討論。

大學整併後，除校區規劃與調整外，內部行政業務的整合、系所的裁撤與整併及連帶的教師員額都是需要面對的難題。楊蕙芬（2016）指出，大學合併後所帶來的影響包括：學術單位認知落差、人力資源的整合、強烈的反對聲浪等。而瞿本瑞、薛淑美（2006）則指出多校合併後若產生一校多區的現象，將對學校的經營和管理造成衝擊，原先所欲達成的資源共享之目標，可能因現實情況所造成的困難如校區之間距離過遠，而無法加以落實。即便不同校區之間藉由資訊科技進行聯繫，克服地理距離上的挑戰，若欲達成資源共享之理想，仍遙遙無期。以清大和高科大為例，整併後，就日間部學生而言，清大的總人數為 9,115 人，而高科大的總人數則來到 20,244 人。整合並非易事，整併過程相當辛苦，從各方的協調溝通到領導者與主管機關的態度，皆使整併之路漫長且遙遙無期，而整併後，面對各校系的特色可能消失，亦是整併過程中所須考量之處。

多數國內大學整併的研究著眼於「過程中的利害關係」，試圖從國外大學的整併案例給予我國相關啟示，如楊武勳（2011）分析日本國立山梨大學的整併過程後，提出對我國政策的啟示；陳怡如（2011）針對英國大學整併政策進行評估，以供我國大學整併政策參考。

然而，整併過後的大學發展後續狀況，較少以學生之觀點來探求整併成效者，如學生在整併後的學校認同、學習資源整合、校園活動三方面的現場追蹤研究。因此，本文以清大和高科大為例，初步探討學生在學校整併後對其所造成之影響，以學生觀點來看待大學整併運作，以提供未來大學整併的相關建議。

二、學生觀點下的大學整併相關研究

以學生觀點所進行之大學整併議題相關研究大多著眼於三部分，分別為學生對整併後學校的認同度、學生的學習資源利用與分配情形、校區規劃對學生活動的影響，因此本節就這三個部分，回顧過往相關研究結果。

（一）學生對整併後學校的認同度

組織認同係指一個人與組織體系相互作用後所產生的歸屬感，並根據該分類定義自己的價值，產生忠誠的行動與奉獻的意願（梁雙蓮，1984；Gautam, Van Dick, & Wagner, 2004）。大學整併過程中，組織認同度之變化成為焦點，形成區分彼此的現象，加深「我們」與「他們」之間的鴻溝（Puusa & Kekäle, 2015）。由於整併而成的大學是由兩個不同的系統合併而成，因此許多文化相關因素被忽

略，造成組織文化和認同無法連同學校一起順利整併，需要時間磨合並傳達給利害關係人知悉（Leslie et al., 2018）。

基此，一所新整併而成的大學中，學生是否認同該學校將影響其未來發展的方向，若能凝聚向心力，團結一致，藉由相關建築物與象徵形成共識，方能有助於認同度之提升。林新發（2017）指出學校願景與文化塑造將是影響整併成敗之關鍵；張萬春（2008）則認為整併前已經內化於原本學校內部的文化，在與另一合併方的文化相互衝擊後所形成之新文化，將直接或間接影響其整併的成功與否。

Puusa & Kekäle（2015）藉組織認同之觀點來探討大學整併之結果及意義，在東芬蘭大學的整併過程中，組織、成員背景和文化因素之差異被凸顯出來，若要使組織認同趨於一致實屬困難。若能藉由議題設定及行政實踐來建立並塑造一致性認同，使彼此相互接受，將使組織認同更加穩定，促進大學的穩健運作與發展。Gleibs、Noack, & Mummendey（2010）則從社會心理學的角度出發，探討大學整併過程中雙方對原生學校認同的變化，由於合併過程涉及「大校併小校」或「社會聲望高的學校併社會聲望低的學校」，故在學校認同的呈現上，大多無法呈現一致，形成「我們依舊比他們好」的現象。Steiner, Sundström & Sammalisto（2013）則以模型來評估大學的組織認同，透過象徵及文化認同來促進與利害關係人的溝通，決定優先辦學策略或興建之建築物，提升決策效能，有助於新整併之學校提升其競爭力與辨識度。

梁金盛與陳玉葉（2011）指出東華大學大一學生（整併後招收進來的學生）較其他高年級的學生在學校認同度上來的高。而戴曉霞（2006）提及大學整併的效益與成敗在於塑造新文化與新認同，短時間難以斷定。楊蕙芬（2016）則質疑合併學校過程中，潛在的組織文化是否能從合併中得到融合，她認為，整併後重新取得該校人員的認同方為大學整併成功之關鍵。陳光亮（2015）進而提到，大學整併後可招募新人才或透過參與式評鑑使得學校成員對組織產生認同感與歸屬感，以確立學校願景並充分溝通。綜上所述，若能在整併後塑造新的象徵或以其他方式取得學校人員認同，以建立大學的願景與辦學方向，方能提升學生對學校的認同度。

（二）整併後學習資源的整合情形

國立大學整合之目的即在於有效協助學校整合教育資源以提升整體競爭力。由於我國《大學法》第七條規定，大學之合併計畫由教育部主導之，因此教育部為鼓勵大專院校進行資源整合，較以往給予更多經費給整併後的學校。大學整併後學習資源整合情形可分為兩個方面加以探討，分別為學生權益是否受到影

響，以及學生是否因學習資源整合而受惠。就學生權益而言，楊蕙芬（2016）特別指出大學整併政策中的學生權利保障，無論是就學科系的資源整合、年級銜接或基本受教權方面，學生權益應受到保護。就學生受惠情形而言，池婉宜（2007）調查學生對整併的滿意度，其中在教學層面上成效較為顯著；而梁金盛、陳玉葉（2011）則發現大學整併後課程發展層面的滿意度較其他層面來的高。因此，學生大多肯認整併對其學習有正向的影響，能獲得更多的學習資源。

（三）校區規劃對學生活動的影響

學校整併在校區規劃上反而成為學生的困擾，同一天裡學生可能會因為上課跟辦理行政業務而奔波在各個校區中，而若每個校區都設有與原先整併前相關的設施及單位，則無異於原本的學校？反而更像策略聯盟。然而，此又與原先資源整合與規模經濟之目的有違。

楊蕙芬（2016）整理眾多學者之看法後指出，由於大學整併後出現許多校區，學校經營與管理顯得特別困難。梁金盛、陳玉葉（2011）亦指出分散的校區對於學生交流造成衝擊，導致學生大多仍是與同校區的同學交流，不利於整合。張惠怡（2015）因此提及大學整併後應朝單一校區運作發展，較符合效益。

以國立嘉義大學整併案為例，瞿本瑞、薛淑美（2006）指出校區分散的問題，由於各個校區之間有一段距離，導致原先應整合的資源，實際上是分散的，各個校區各自發展自己的資源，而且此在選課及辦理行政業務上造成許多不便，即便有交通車往返各個校區；而四個校區竟各自有自己的學生會、社團和畢業典禮，而且同類的社團亦無法整合，加上大部分課程都是各開各的，整併效果相當有限。

三、研究方法與待答問題

本文為一前導研究，所採用之研究方法以文件分析及半結構式訪談為主。訪談方面，分別訪談完全整併後的清大（2017年9月以後入學）及高科大（2018年9月以後入學）之日間部大學生各1位，無特別限制學生之科系或相關背景，僅排除碩博士生，以利了解學生對學校的認同度，並在文中分別以清大學生及高科大學生稱之，初步探索並叩詢大學整併後對學生之影響。研究信實度方面，對照受訪者的答案與學校文件內容，並針對有疑義的地方加以修正。研究倫理方面，訪談前先行告知兩位受訪者研究目的並獲得其同意，並遵守隱私與保密原則。

基於上述之研究方法與研究目的，本文所提出之待答問題圍繞如次：

1. 大學整併後，學生對學校的認同感產生哪些改變？
2. 大學整併後，學習資源整合情形受到哪些影響？
3. 大學整併後，校區規劃對學生的學習活動造成哪些影響？

四、大學整併後對學生的影響

（一）整併後，學生真的認同這所「新學校」嗎？

組織文化確實深深影響組織認同，然而組織文化非一朝一夕即可形成。大學整併過程中，由於彼此有著不同的背景脈絡，在整合上相當具有挑戰性。如原本的清大為社會聲望高且肩負為國家培育理工人才之責任，原本的竹教大則以培育國小師資為己任，前身新竹師專則歷史悠久，培育許多優秀國小教師與社會傑出人士。兩者的合併雖具有互補性，但兩校的發展歷程迥異，因此整併具有一定難度。此呼應了 Puusa & Kekäle (2015) 和 Gleibs、Noack, & Mummendey (2010) 的看法，整併後的清大，學校背景、成員組成和學校文化的差異被放大檢視，同時，為符應原先清大的校務發展方向，原竹教大的相關系所須更加重視學術研究，以利國際排名，提升競爭力，而原先教學型大學的特色則逐漸消失。未來，清大將於校本部興建竹師教育大樓，將南大校區中原先的竹教大科系遷至此處，以達成合校計畫中空間合併的目標（王駿杰，2020）。此將能有效促進學校整體辨識度，提升組織認同，與 Steiner, Sundström & Sammalisto (2013) 之看法相同。

同樣地，高科大由三所特長不同的職業大學組成，在各自領域中皆為佼佼者，併校後若能如戴曉霞（2006）和楊蕙芬（2016）所言，形成一致的認同感，取得人員信任，創造新的組織文化與組織認同，以培育一流的技術人才為目標，方能使其發展更加順遂。

整併後招收進來的學生對學校的組織認同度高。清大學生提及，其不因為整併事件而影響其選擇清大就讀的意願，也不影響其對清大的組織認同；高科大學生則指出自己反而比較喜歡「國立高雄科技大學」這個校名，因為整併後將高雄地區三所國立科技大學合為一體，感覺具有一致性，且更具知名度，在我國的排名僅次於國立臺北科技大學跟國立臺灣科技大學。此呼應梁金盛與陳玉葉（2011）的調查結果，顯示整併後所招收進來的學生在學校認同上是以整體學校為主，而非認同過去的學校，不會以「我是原本某某大學的學生」向外界說明自己所就讀的學校。

而整併過後是否出現「我們比他們好」的比較心理呢？清大學生坦言，學期初與原竹教大科系的學生一起上課時，還是會將其貼上竹教大的標籤，甚至認為對方入學成績低於自己，但隨著後來相處過後，漸漸地不會再分彼此。清大學生

認為這個現象不論有無併校皆會發生，因為此現象是受到對該科系的刻板印象所致。今日竹教大的科系併入清大後，也就將其視為清大的一系，並對此產生既定印象。高科大的受訪學生則無此類反映，推究其原因可能在於，併校前各自有其專業，社會聲望無顯著高低之分。由此可知，若合併過程中涉及「大校併小校」或「社會聲望高的學校併社會聲望低的學校」的現象，則容易出產生「我們比他們好」的比較心態，與 Gleibs、Noack & Mummendey（2010）之觀點無違。

（二）整併後，學習資源真能有效整合嗎？

就學生受惠情形而言，併校確實讓學生可選擇的課程種類變多，也能與不同背景的同學共同學習，以收資源整合之效果。高科大學生表示，因其由五個校區共同組成，且課程異質性高，因此學生所能選擇的通識課程種類變多，也有機會到不同系所修課，跨領域修習課程的可能性提升。另外，由於學習資源共享，所能運用的範圍也增廣，呼應池婉宜（2007）和梁金盛、陳玉葉（2011）的研究結果。高科大學生亦指出，未來若有機會，希望能至不同校區修課，以增加自身知識的廣度，相當肯定整併後所達成之學習資源整合成效。而就清大而言，清大學生反映，在合併後學生更有機會接觸不同領域的知識，亦能啟發人文或科學方面的素養，有更多學習資源可供選擇；若未來有志於成為國小教師或從事教育相關工作，亦能藉由整併從中獲得相關資源。

然而，就學生權益影響而言，清大學生提到，由於原竹教大科系與社團的加入，使得每個社團所能獲得的經費或補助變少，因此其提到，「學姐說社團經費被稀釋掉了，所能運用的經費較以往來的少，造成經營上的困難」。而在空間規劃上，清大校方也運用教育部所編列之經費，計畫於原清大校區內蓋新大樓，讓南大校區（原竹教大）的科系進駐，促成真正的空間合併（王駿杰，2020）。

（三）整併後，學生真能穿梭在不同校區中學習嗎？

清大由於其校本部和南大校區的距離並不遠，且各校區設有行政中心跟相關資源，加上未來將實質進行空間整併，將教育學院所有科系遷移至本部新建之教育大樓，故問題不大。但高科大則大有問題，各個校區之間有段距離，高科大學生指出，只有原先國立高雄應用科技大學的校車會往返其中三個校區，若在第一校區的學生欲至建工校區上課則須自行解決交通問題。故在選課時，各個校區的學生都傾向選擇自己校區所開設的通識課程或選修課程，並「柔性勸說」其他校區的學生勿跨校區選課。再者，每當選課時，兩萬多位學生同時登入選課系統，造成系統當機，無法順利選課。校區的問題也影響宿舍的分配，由於所有學生皆可登記分配宿舍，因此對某一部份人而言，抽到宿舍的機率可能變低。

另一個弔詭之處在於，各個校區的學生彼此不相容。高科大學生表示，「社團活動及學生會幾乎都是各辦各的，而如校慶或畢業典禮等重要活動則是每年輪流辦在不同校區」，此與瞿本瑞、薛淑美（2006）所揭示之情形相同。清大在此方面則較無明顯的問題產生，校區主要以清大校本部為主。此不禁讓人質疑合併的意義，整併後所欲達成之學生交流無法真正落實，跨系所修課困難重重。而大學的合併只有在形式上的整合，猶如「紙上合併（paper merger）」，而實質上的整併則仍有待努力。

五、結語

我國目前的大學整併運作方式，在形式上，大學雖花了不少時間整合各個校區，合併師資、科系及行政體系，但實質上從組織認同的建立與組織文化的塑造，到學生所能獲得及利用的學習資源與合併後的校區規劃，似乎尚無法完全融合為一體。以學生的角度觀之，清大於整併後在學校成員及學校文化上的差異被凸顯出來，因此校方積極完成空間合併促進學校融合；而高科大方面，彼此形成共識，創造新的組織認同，社會聲望變高，辨識度提升。對學生而言，整併後其對學校的組織認同度高，不受整併前的學校影響，雖偶有比較心理的出現，但亦屬於一般大學裡會出現的狀況。而無論清大或高科大，學生藉由學習資源的整合與運用，促進跨領域的學習與提升知識的質量，與起初大學整併之目的相符；然而，在資源的分配上，則可能因為另一所學校的加入，使得各系所或社團所分到的經費變少。最後，在校區規劃上，清大採空間合併之策略以利學校經營，而高科大則出現不同校區的學生彼此不相容，各校區學生各自為伍，在選課或各種學習活動上各唱各的調，像是策略聯盟的型態，其校區規劃上的挑戰仍待處理。整併後，大學應積極整合學生實質的學習資源與學習活動，進而使學生對新形成之學校產生認同感，促成真正的合併。

我國大學整併偏向個案式決定，以本文所提之清大及高科大為例，兩校有其不同的背景脈絡與情境，大學整併的樣態亦各異其趣，實難以提出一組完善的政策建議。然而，教育部作為大學的主管機關，除了協助欲整併之大學整合學習資源，解決在學校認同及校區規劃的挑戰外，在整併審查時應適時站在學生立場，以學校認同、學習資源整合成效及校區規劃三方面，為學生把關，以維繫良好的高等教育品質，提升大學的競爭力。同時，教育部除了負起監督之責外，也須主動了解學生的需求，使學生的聲音在整併過程中得以展現，也能觸發由內而外的整併動力。

整體而言，就學生的角度觀之，整併後的學校並未完全融為一體，仍待時間淬鍊，以漸漸彌補學生活動未能完全融合的空缺，同時須檢討因整併而對學生所造成之衝擊。未來欲進行大學整併之學校，除了考量行政、師資、科系及學習資

源之合併外，也應一併思考學生對學校認同感的變化、學生的學習資源整合情形及校區規劃，確實提升學生學習成效，以創造成功的大學整併經驗。

綜合以上結論，本文欲對未來的大學整併運作提供相關建議：

1. 欲整併的學校之間應考量適當的地理距離間隔，以利校區規劃與學生學習活動，使學生能充分運用學習資源，進而促成新的學校認同。
2. 欲整併的學校可考慮擴大某一方的學校規模，促成空間合併，以利達成整併之目的，而非形式上的合併而已。
3. 學校整併前應將學生需求或學生學習活動納入規劃及可行性評估中，而非一味追求國際排名與競爭力。
4. 將整併運作轉化為由下而上的動力，從學生出發，以強化學校發展基礎，以利塑造新學校認同。

本文以兩位受訪者的經驗來了解目前大學整併後的學校情形，受訪者僅限於近五年內成功整併的清大及高科大學生，除未涉及其他整併中或整併完成已久的大學外，訪談人數過少，代表性受到限制。另外，受限於時間，研究者無法全面地了解大學整併對學生的影響；也因為受訪者的流失，研究者亦無法針對整併過程中的學生角色加以探討。展望未來，後續研究除了持續追蹤大學整併成效與分析學生對併校的滿意度外，亦可探討學生作為利害關係人在大學整併過程中的角色，或深入剖析學生在大學整併後所受的衝擊與所得到的好處，以供未來欲整併的大學參考。

參考文獻

- 王駿杰（2020）。清大竹教空間合併第一步 竹師教育大樓動土。聯合報。取自 <https://udn.com/news/story/6928/4899741>
- 池婉宜（2007）。我國國立大學整併政策之成效評估：以嘉義大學為例（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林新發（2017）。大學院校整併的成果、問題與因應策略。臺灣教育評論月刊，6(1)，17-24。
- 張惠怡（2015）。兩岸大學整併政策之比較研究—以臺灣東華大學與大陸廣

州大學為例（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

- 梁雙蓮（1984）。中央行政機關公務人員組織認同的研究（未出版之博士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 陳光亮（2015）。兩岸大學整併變革後對組織影響之比較研究—以臺灣東華大學與大陸廣州大學為例（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳怡如（2011）。英國大學整併政策及其成效評估：1992年~。教育資料集刊，52，23-50。
- 黃政傑（2015）。評大學合併—以清大和竹教大合併案為例。臺灣教育評論月刊，4(12)，94-100。
- 楊武勳（2011）。日本國立大學的整併—以山梨大學為例。教育研究月刊，206，131-144。
- 楊蕙芬（2016）。大學合併政策執行之個案研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 戴曉霞（2006）。世界一流大學之卓越與創新。臺北市：高等教育。
- 瞿本瑞、薛淑美（2006）。教育部推動國立大學整併之政策評估：以嘉義大學為例。教育與社會研究，10，163-199。
- Gautam, T., Van Dick, R., & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 301-315.
- Gleibs, I. H., Noack, P., & Mummendey, A. (2010). We are still better than them: A longitudinal field study of ingroup favouritism during a merger. *European Journal of Social Psychology*, 40(5), 819-836.
- Leslie, H., Abu-Rahma, A., & Jaleel, B. (2018). In retrospect: A case of merger in higher education. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 382-395.
- Mabokela, R. O., & Wei, N. (2007). Lingering effects of the past on a university

merger process in post-apartheid South Africa. *International Education Journal*, 8(1), 160-171.

- Puusa, A., & Kekäle, J. (2015). Feelings over facts—a university merger brings organisational identity to the forefront. *Journal of Higher Education Policy*, 37(4), 432-446.
- Romanenko, K., & Lisjutkin, M. (2018). University mergers in Russia: Four waves of educational policy. *Russian Education Society*, 60(1), 58-73.
- Steiner, L., Sundström, A. C., & Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*, 65(4), 401-415.
- Zinkovsky, K., & Derkachev, P. (2018). Restructuring the system of higher education: assessing the outcomes of university mergers. *Russian Education Society*, 60(5), 402-421.



以工業 4.0 概念發展大學生領導力的培養

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

廖昌珺

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

高等教育無法排除時代潮流而停滯發展，須不斷因應外界的挑戰，更需要迎頭趕上。對於目前的工業 4.0 概念的發展趨勢，大學生的領導力培養，應進行調整與提出對策。

工業 4.0 一詞最早出現在 2011 年的漢諾瓦工業博覽會上，意味者工業第四次革命的到來。工業 4.0 主張利用物聯網及網際網路服務，以智慧整合感控系統成為智慧工廠，讓每個機械單元具相互溝通能力。經由即時環境的監控，發現問題並排除，亦可改革生產流程，使作業更靈活及彈性，以因應不同的市場需求（呂明山，2018）。工業 4.0 的內涵包含四大部分：智慧設備與系統、巨量資料雲端運算系統、人機協同系統，再由物聯網把這些系統串聯在一起。有人認為工業 4.0 的關鍵架構就是一個系統，在這個關鍵架構上最特殊的是「虛擬網絡—實體物理系統」，是由實體設備（智慧工廠）整合虛擬模型而成，不斷靠著物聯網傳來的訊息即時更新，並且擴展到整個產品的生命週期，包含產品設計、生產規畫、生產工程、量產與售後服務（王泰裕，2018）。工業 4.0 的概念目前已成功應用在國內外交通產業中，它結合了前端感應系統的數據採集，透過物聯網的資訊傳達至雲端平台，再藉由大數據演算法整合成有意義的決策資訊，進而快速回饋及反應（鄭永祥，2018）。

大學是發展個人職業生涯最接近的教育場所，也是人身心成長趨於穩定的開端。大學生領導力的培養，對於職涯發展層層相接的環境裡，不僅是學習領導者能力，更是學習被領導者的角色。知識經濟時代的來臨，後現代主義與新自由主義的興起，大學發展開放多元，方得以面對這科技的進步、加速經濟自由化、政治民主化與社會的開放、科技進步帶動經濟的時代。大學教育無法再用過去所謂安分的把書教好的觀念便能延續下去，而需重視創新、優質的學習，永續不斷改善努力提昇大學生領導力培養與品質。

大學生領導力培養如何面對工業 4.0 的發展，進而未來投入職涯時，不僅發揮自我的工作能力，也有機會扮演好領導者與被領導者的角色。首先本文對於工業 4.0 的發展，著眼其概念分析瞭解；接著，以工業 4.0 概念在大學生領導力建立培養架構；最後從工業 4.0 對於大學生領導力的培養的可行性與關鍵，提出策略與建議。

二、工業 4.0 概念分析

邁入 21 世紀後，人類的社會產生了結構性的改變，少子化和工資大幅提升的趨勢使得工廠自動化，以機器人取代工人投入生產，成為產業勢在必行的策略（劉瑞隆，2018）。「工業 4.0」指的是以智慧製造為主導的第四次工業革命，各國對此次工業革命的稱呼有所不同：美國表述為「再工業化」或「工業網際網路」，日本稱為「工業智慧化」，中國規劃「中國製造 2025」，臺灣則提出「生產力 4.0」乃至蔡英文總統新政府的「智慧機械」及「物聯網」策略產業，實則殊途同歸（汪建南、馬雲龍，2016）。工業 4.0 的虛實化整合、物聯網、智慧設備與機器人的應用，往往會導致製造管理的需求與現況不同，所以建構在工業 4.0 的製造應用平臺上也不盡相同。這包含了智慧製造平臺及應用、妥善規劃評估與找出適應組織的系統解決方案（曾文光，2018）。

以下針對工業 4.0 的概念進行分析：

（一）物聯網

物聯網是工業 4.0，也就是所謂的第四次工業革命的核心技術，又稱為智慧整合感控系統。主要是把現有的工業技術與產品整合在一起，建立一個具有資源效率的智慧工廠，再透過大數據分析，直接產出一個符合客戶需求的解決方案。其高度自動化以及可自動排除生產障礙的概念，已經在許多國家的計畫中顯現（李彥良，2018）。物聯網發展過程，除了物理製造提升，更重要的是軟體的不斷更新、轉型與創新，以達到智慧性整合感控。

（二）大數據分析

工業 4.0 智慧示範工廠也可以在現有的基礎架構下，更進一步發展智慧雲，以蒐集生產流程中各階段的資料，再結合大數據的分析，回饋給各階段作調整，這個進階版能更快速地回應客戶及市場的需求（呂明山，2018）。例如，對於生活相關上，未來如果能布設路旁偵測設施，建立雲端數據分析平台，就能以大數據資料觀測甚至預測交通狀況，乃至提醒事故風險熱區（鄭永祥，2018）。

（三）智慧自動化

全世界若有哪一國政府能成功地把「自動化」的概念從小學就內化到教材中，讓國家未來的棟樑從小就思考、面對並掌握這個概念，這個國家的製造業必會成為全球的翹楚（劉瑞隆，2018）。工業 4.0 強調不僅是自動化，還要能夠讓製造從開始與消費端連結，智慧性與自動化符合客戶需求進行生產與營銷。

(四) APP 的運用

近年來手機程式 APP 蓬勃發展，智慧型手機可說是最流行的智慧設備，幾乎人手一支，甚至因為它的方便性而取代了部分桌上型電腦的功能。在工業 4.0 之下，物聯網的概念越來越重要，為了方便監測整合的資訊，物聯網結合手機 APP 是不可避免的趨勢（李彥良，2018）。而行動通訊 APP 的特性不僅廣受消費大眾青睞，認知專注理論指出使用科技軟體過程就是一種最優經驗，並影響知覺有用性進而讓使用者持續，但亦發現享樂導向的軟體科技，認知專注對知覺有用性是受限制的（侯正裕、尚榮安，2018）。因此，APP 的智慧多元結合，是工業 4.0 發展中不可或缺的一環。

(五) 全球化愈趨緊密

全球化 4.0 概念由世界經濟論壇創辦人史瓦布（Klaus Schwab）首先提出，史瓦布在《外交事務》（Foreign Affairs）季刊中以全球化 4.0 此一概念將全球化歷程與全球科技革新予以連結，「第四次工業革命」（The Fourth Industrial Revolution）將引導全球化進入新的階段，而且這個階段稱為全球化 4.0（陳文彬，2019）。無論是「工業 4.0」或「生產力 4.0」，受到全球人口少子化的趨勢，全球化競爭的態勢更趨劇烈，產業升級的壓力和需求迫在眉睫（劉瑞隆，2018）。

工業 4.0 主導未來數十年的產業升級，具有以下特性：智慧工廠中智慧機械的關鍵角色；全方位物聯網下的大數據分析與企業轉型；軟體在提升生產力的重要地位（汪建南、馬雲龍，2016）。智慧化應用、預期效益與階段性導入應用規畫與應用情境規畫重點在於：(1)描述作業瓶頸與需求；(2)如何解決；(3)如何使用；(4)改善了甚麼。採用情境式規畫，將每個應用清楚表達（曾文光，2018）。因此，工業 4.0 的智慧化與網絡的概念，是需要靈活的實際進行運用於各種情境，是嘗試適用於各產業，非單一科技產業。

三、工業 4.0 概念下大學生領導力建立培養架構

工業 4.0 帶來諸多的概念，如智慧自動、整合、連結、溝通、監控、問題發現及處理、符合需求及變化、靈活與彈性等多種概念。應用於系統組織、資訊即時更新、流程與決策，進而提升競爭力。工業 4.0 下的智慧工廠規畫策略為主要內容，從資訊流、實體流、管理瓶頸、需求、智慧化應用項目，與管理效益的綜合評估角度，去具體評估從生產規劃、準備，到實際工廠製造執行作業，各個智慧化應用項目應用在製造環節上（曾文光，2018）。在高等教育的大學生，如何從一個由學校生活的職涯的儲備中，學習到領導力以因應未來的職涯發展能力，是值得高等教育學校的思考與培養大學生領導力的發展。

民主國家一直有高品質領導力的年輕公民領袖需求，以行使其職責與確保民主國家未來的發展（McIntire, 1989）。領導力是一個密集而豐富的主題，其中包括針對不同領導力框架和環境的各種觀點、理論和模式（Kashan, Shah & Rehman, 2019）。對於學生在校園裡，透過系統、全面與客觀的歷程，對於領導力的審查參與，不僅提高領導機會的意識，也能獲得顯著的領導力潛力發展提升（Boatman, 2000）。因此，領導者透過願景建立（vision setting）、角色定位（role modeling）與個別化關注（individualized attention）轉變為跟隨者的權力運作方式，以影響並改變其成員，協助完成其目標與符合的需求（Northouse, 2006）。

有些學者將領導定位在技能觀點（skills perspective）。這個觀點著重在能力（知識與技能）可能讓領導有效能（Northouse, 2006）。而工業 4.0 所形塑的產業與社會，學生要有從事跟畢業科系無關領域的準備，因此跨域與終身學習變成是必須具備的技能（魏哲弘，2018）。工業 4.0 時代的人才培育強調跨領域（蔡傳暉，2018）。因此，工業 4.0 概念下大學生領導力建立培養架構亦需要函括知識、技能與情意等主要構面，進而融合（inclusion）方式，築構出大學生具有工業 4.0 概念的領導力培養框架，其應對的範圍包括了數位更新、創新與轉型；人際生活能力；學術學習及成就；學習的模組化及倫理道德法律的應對。

（一）體認數位更新、創新與轉型轉化新思維

數位轉型的挑戰，成功領導人必須改變心態。決策能力最寶貴，企業營運決策數位化科學化先行，但臺灣企業系統化、自動化、數據化程度不一，企業可以有兩種截然不同的思維：一、挑自己最有優勢的環節著手。二、挑自己最弱的環節著手（簡禎富，2018）。對數位、資訊技術推動產業發展，認為主要推動力源於自動化與發展新創模式讓數位科技的影響力獲得全面性的發揮（陳文彬，2019）。大學生的領導力之一，對於數位相關軟硬體的基本知能，不僅在數位更新、創新與轉型，如何成為領導有利的學習、思考及其應用的基本態度與概念，得以面對這與數位多變的新時代。

（二）通訊科技溝通應用融入人際生活能力

在工業 4.0 帶來諸多的概念裡，自動、整合、連結、溝通、監控、問題發現及處理、符合需求及變化、靈活與彈性等多種概念。資訊科技是工業 4.0 的核心技術（蔡傳暉，2018）。特別是通訊 APP 及多元的生活、職業相關性的 APP，與前述的諸多概念在應用是相符。對於 APP 的使用藉由社會互動性及關鍵多數就能產生知覺有用性並影響持續意圖（侯正裕與尚榮安，2018）。APP 的運用，可能造成職業與生活之間的界線模糊，特別是通訊數位 APP 使用打破交友模式，形成新人際關係與生活能力的發展。因此，大學生的領導力對於 APP 運用，甚

至開發與創新，或許將成為未來的領導力之一。

(三) 視學術學習及成就為領導力基礎

大學生是依其入學標準與其志願進入高等教育學校，其學術學習自然是基礎，而其成就也是奠定其面對未來的職業準備。從 Kashan、Shah 與 Rehman (2019) 從大學生領導力與學術成就影響研究結果發現大多數社會科學專業的學生都使用領導技能，包括建立成功模式、產生共同願景、挑戰過程、引領他人行動與鼓舞人心等五個學生領導因素與學生的中級及高級學術成就間存在密切的關聯。

(四) 彈性靈活符合需求的學習模組化

高等教育的學習，除了學歷之外，目前的線上學習及其推廣教育，或許滿足部分畢業後的大學生或未能就讀高等教育的學習需求，但實際的工作技能需求有可能未必能充分獲得。若能讓行動通訊 APP 的認知專注對知覺有用性產生影響，將能吸引使用者黏著，進而帶來商業機會及成為有效的行銷工具（侯正裕與尚榮安，2018）。另為了能高等教育參與機會，線上學習及其認證，對於學分課程的學習形成挑戰，也對於傳統的高等教育的財務及其教育責任的正規教育流程，造成學習機會的改革及創新（Lemoine & Richardson, 2015）。因此，當單一的學習，或者單一的學科學位，並不能滿足大學生在未來的職業生涯發展中，獲得有利的工作地位，或者滿足工作單位實際需求。線上學習運用 APP 模組化的學習相對便利與打破時空，如加上學習模組概念，學習者隨時可進行學習與解決問題。

(五) 將挑戰變化並解決問題為常態

科技創新改變的是外在的運作模式與資源分配，也將帶來生活模式的改變（魏哲弘，2018）。Alvin Toffler 曾提到「未來不是過去的延續」，其意是說過去習以為常，總認為是該這樣的事情，未來並不一定會如此，原因是事情發生的要素正在不斷地改變中；當生產要素改變了，結果當然就會不一樣（劉瑞隆，2018）。當情境或事務的變化，解決問題不僅是挑戰，視為常態因應，學習更多經驗，以利下次問題來臨或將可能發生情形時，能更有效解決與處理。

(六) 倫理道德法律應對下的領導力態度

大數據、人工智能、機器人產業的快速發展下，社會結構調整跟不上科技創新的腳步，新的弱勢者產生，大學生在面對新科技所帶來的衝擊，成為基本價值與各種衝突，造成不僅在網路、AI 人工智能、機器人、自動化將打破現有的社

會規範與道德模式，例如無人車的責任歸屬，未來法律將如何規範。大學生需要具備批判反省的精神及思辨能力培養，人文素養與人本關懷的利他人生觀，藉由反思，身體力行以維繫人文與科技的平衡發展，創造新的生活價值（魏哲弘，2018；蔡傳暉，2018）。

由於工業 4.0 不僅帶來產業發展的新觀點，其概念發展不斷突破過去的知識與技能，促使面對變化的挑戰是一個重要態度概念。如果大學校院系仍然堅持捍衛自己的專業領域，將學生侷限在傳統專業堡壘的學習範疇，卻要求通識課程來補充工業 4.0 人才培育所需要的課程，那是緣木求魚絕不可行的（蔡傳暉，2018）。工業 4.0 其中一大特色即是打破疆界，這與跨域學習不謀而合。體認數位更新、創新與轉型轉化新思維，善用通訊科技溝通應用融入人際生活能力，奠定視學術學習及成就為領導力良好基礎，體認彈性靈活符合需求的學習模組化的運用原則，將挑戰變化並解決問題視為大學生領導力基本要求，維護倫理道德法律而避免領導力失去正向發展，以期不斷提升大學生領導力培育成效，更能趨於卓越創新的目標，符合其未來職涯所需。

四、從工業 4.0 對於大學生領導力的培養的可行性與關鍵，提出策略與建議

面對著愈來愈複雜的社會環境，唯一不變的原則就是「變」，而變局基本上是一種常態（陳慶瑞，2004）。提供令人滿意的訓練，可以增加領導者技能與減少角色的壓力，並提升大學生領導者自我角色的滿意度（Mulenga, Brouze & Gardner-Lubbe, 2016）。協助大學生在面對新科技所帶來的衝擊，能夠具備批判反省的精神，以維繫人文與科技的平衡發展，創造新的生活價值。大學生不只在知識層面有所體認，亦必須陶養公平正義的價值，在實踐面能夠身體力行（蔡傳暉，2018）。因此，在工業 4.0 概念下，對大學生領導力的培養，本文提出以下策略建議：

（一）從創意發想到實踐進行整合平台的提供與開發

創意有時如天馬行空，科幻不實際，但由於如此的渴望需求，將幻想轉換為實際，科技的日新月異便是如此。創新科技產生智慧生活的 3 個次領域，分別是「個人化裝置與服務」、「自主移動系統」以及「智慧產業及服務」，各自瞄準生活中的三大空間，從個人空間、移動空間到工作空間，影響我們跟世界打交道的方式，讓個人的生活更便利（陳怡如，2020）。因此，大學生的領導力之一創新及卓越概念，不免對於創意發想及其實踐需有平台進行整合與開發的機會。高等院校不僅以此思維給予大學生有發揮的空間，並透過法令規章保障智慧財產權外，又多了一份彼此相互學習的機會。

(二) 建立全國平台發展多元課程、學分與培訓開創與選擇

關於大學生領導能力的經驗，並非所有的課程參與都是有益的(Duonga, Wub & Hoanga, 2019)。高等教育究竟是學系專業本位，還是以學院為核心的跨域整合，甚或是跨院整合？工業 4.0 時代下的大學體制必須有結構性的變革，必須破除既有的專業壁壘，讓學生在各領域間自由選課（蔡傳暉，2018）。因此，各大學不僅需要開發多元的課程、學分與培訓供大學生依其需求進行選擇，政府建立全國大學平台，透過法令規章與實際需求符合行動，讓大學生的視野與智能有更寬廣與深度的發展。

(三) 透過多元鼓勵方式進行大學生領導力展現

大學生的領導力培育資源，除了政府與學校主動提供外，對於大學生本身的鼓勵，諸如比賽、獎學金、培訓平台瞭解與建立，需要多元多樣的大學領導力的知識、技能與態度學習機會。透過主動學習和課外學習對學生領導能力都有積極影響，且主動學習在增強學生的領導能力方面發揮了特別重要的作用（Wu, 2012）。鼓勵大學生多元學習，以促進大學生領導力的培養與提升。

(四) 多進程階段評估並改善培育與潮流需求

大學生領導力培育不僅要學習領導與被領導的角色，面對工業 4.0 的智慧自動、整合、連結、溝通、監控、問題發現及處理、符合需求及變化、靈活與彈性等多種概念，以應用於系統組織、資訊即時更新、流程與決策，進而提升競爭力。大學生領導力的培育進程階段，應在大學生四年大學學習期間，進行不同的培訓；對於每年的大學生新生進入即以輔導大學生領導力的發展方向，進而建立短期、中期與長期的不同階段進程培育效果評估，並瞭解是否符合潮流脈絡而進行改善。

(五) 以國際優勢地位關鍵點促進國際合作機會

尋找大至國家，小至各大學的國際優勢地位，促成加值國際觀，以利進行更高的層次的國際合作機會，一方面吸引國外人才，另一方面提升國際的競爭力。打破疆界，重新建立不僅具有原有的優點，改善自身的缺點，猶如科技軟體的更新、創新與轉型的概念，超越人們的現有觀點，獲得更大的利基發展。

(六) 著重跨領域與模式結合培訓因應工業 4.0 技術與概念複雜及變化

工業 4.0 著重解決問題，建立智慧的流程與減少非必要性的損失，結合多元

多向度的知識與技術，並非單一領域能解決面臨多變的問題。跨領域的概念下，各領域的模式建立，可分不同單位模式發展，甚至可切割獨立。如學生活動與學術事務對於其他校園相關部門建立跨領域合作關係，利用課程與聯課活動（co-curricular）方案實施，超脫傳統的課堂與部門的限制，提供學生體驗式的領導力教育新方法（Downing, 2020）。透過模式的結合可以因應工業 4.0 技術與概念的複雜及變化；而模式結合的關鍵與連結需要跨領域領導概念的促成，以達到問題解決、智慧流程及非必要的損失。

（七）瞭解產官學群策群力互助轉型合作

政府制定產官學互助轉型合作法令規章，媒介提供在學的大學生有機會到其有意的相關產業進行研究與體認，甚而發揮其長才。除將大學生的所學知能有機會發展與創新，也更能從產學之間的落差有所調整，不僅將學術的理論研究優勢帶入實際的產業應用，更能從產業實務發展的創新與潮流趨勢帶入大學學術研究的新論題，相輔相成。

（八）在多變的環境下提升自省能力

由於科技迅速變化，改變國際經濟與社會生活型態，如何在這多變的環境中，不受到迷失與忽略道德倫理的概念，在大學課程中提供如此的培育及訓練機會，如在通識教育中加強專業倫理教育，引導學生反省科技自身的本質與發展（蔡傳暉，2018）。讓大學生領導方向有所依循外，更在領導力展現正向與自我省思能力得以應對情境的變化。

工業 4.0 著重跨領域與模式結合，大學生領導力培訓因應工業 4.0 技術與概念複雜及變化，有著自我省思能力，不僅從創意發想到實踐進行整合平台的提供與開發，也需要建立全國平台發展多元課程、學分與培訓的開發與選擇，並透過多元鼓勵方式進行大學生領導力展現，政府與學校瞭解產官學群策群力互助轉型合作，進行多進程階段評估並改善培育與潮流需求，以國際優勢地位關鍵點促進國際合作機會，跨越全球化的藩籬。

五、結論

工業 4.0 提出至今已近 10 年，對於大學生領導力培養如何面對工業 4.0 帶來產業發展的新觀點，本文著眼其概念分析，瞭解並在大學生領導力建立培養架構，不僅發揮自我的工作能力，也有機會扮演好領導者與被領導者的角色，進而未來投入職涯。在智慧流程，除打破疆界，跨域學習，數位進行更新、創新與轉型，領導的轉化新思維，需善用通訊科技溝通應用融入人際生活能力，以學術學

習及成就為領導力根基，挑戰變化並解決問題。在大學期間，大學生領導力基本要求是能夠彈性靈活符合需求的學習模組化的運用原則，透過維護倫理道德法律的規範下，獲得創意發想與到實踐，多元鼓勵方式進行大學生領導力展現，都需要政府與學校共同努力，且規劃獲得產業的支援合作，不斷突破過去的知識與技能，促使面對變化的挑戰。在進行整合平台的提供與開發，需有全國平台發展多元課程、學分與培訓開創與選擇，進行多進程階段培育與潮流需求，在國際優勢地位關鍵點促進國際合作機會，進入全球化競爭。

參考文獻

- Datta, S. P. A.、呂執中與梁直青（2017）。機會與挑戰！物聯網造成的社經失序與因應。**產業管理評論**，9(2)，9-26。
- Renjen, P.（2019）。第四次工業革命的成功個人特質。勤業眾信聯合會計師事務所，**工業4.0新戰略與發展路徑**，28-44。
- 王泰裕（2018）。工業4.0 時代來臨。**科學發展**，544，3-4。
- 呂明山（2018）。機械工業4.0。**科學發展**，544，6-12。
- 李彥良（2018）。工業4.0 在醫療產業中的應用。**科學發展**，544，21-25。
- 汪建南、馬雲龍（2016）。工業4.0 的國際發展趨勢與台灣因應之道。**國際金融參考資料**，69，133-155。
- 侯正裕、尚榮安（2018）。專注未必有用－從媒介特性及認知專注探索行動通訊App的持續意圖。**行銷評論**，15(1)，167-191。
- 曾文光（2018）。工業 4.0 智慧工廠規劃與應用-SMT產業實戰篇。**資通電子報**，2018-03。取自<https://marketing.ares.com.tw/newsletter/2018-03-cyber-security/industry4>
- 劉瑞隆（2018）。工業4.0 使製造業升級。**科學發展**，544，17-20。
- 蔡傳暉（2018）。培養學生面對工業4.0時代的人文反省能力。**通識在線**，77，34-35。取自http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=164&Sn=2433

- 鄭永祥（2018）。工業4.0 在交通上的應用。科學發展，544，13-16。
- 簡禎富（2019）。台灣「工業3.5」製造戰略與數位轉型的領導和推動。勤業眾信聯合會計師事務所，工業4.0新戰略與發展路徑，3-8。
- 魏哲弘（2018）。工業4.0下通識教育的走向。通識在線，77，30-31。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=164&Sn=2431
- Boatman, S. A. (2000). The leadership audit: A process to enhance the development of student leadership. *NASPA Journal*, 37(1), 325-336, DOI: 10.2202/1949-6605.1100
- Chang, W. L. & Lee, C. Y. (2013). Virtual team e-leadership: The effects of leadership style and conflict management mode on the online learning performance of students in a business-planning course. *British Educational Research Association*, 44(6), 986-999. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjet.12037>
- Downing, M. S. (2020). Crossing university boundaries crossing university boundaries: Academic affairs & student affairs partnerships for experiential student leadership learning. *Journal of Leadership Education*, 19, 1. DOI: 10.12806/V19/I1/A1
- Duonga, M. Q., Wub, C. L. & Hoanga, M. K. (2019). Student inequalities in Vietnamese higher education? Exploring how gender, socioeconomic status, and university experiences influence leadership efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 110–120.
- Kashan, S., Shah, N. H. & Rehman, Z. U. (2019). Impact of student leadership on students' academic achievement in public and private universities of Pakistan. *Kashmir Journal of Education*, I, II, 52-66. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/339512287>.
- Lemoine, P. A. & Richardson, M. D. (2015). Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing*, 5(1), 36-49. DOI: 10.4018/ijtem.2015010104

- Lips, H. M. (2001). Envisioning positions of leadership: The expectations of university students in Virginia and Puerto Rico. *Journal of Social Issues*, 57(4), 799-813.
- McIntire, D. D. (1989). Student leadership development: A student affairs mandate. *NASPA Journal*, 27(1), 75-79, DOI: 10.1080/00220973.1989.11072137
- Mulenga, C. N., Brouze, K. & Gardner-Lubbe, S. (2016). Student leadership training as a stress reduction strategy at a south African university. *South African Journal of Higher Education*, 30 (5), 141-156. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.20853/30-5-602>
- Northouse, P. G. (2006). *Leadership: Theory and practice (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wu, C. L. (2012). A Comparison of the effects of university learning experiences on student leadership at Taiwanese general and technical universities. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2, 130-140.



大學實習制度的演進與反思一 以技職科大商管學院為例

雷立偉

致理科技大學國際貿易系副教授

陳筠蓁

致理科技大學國際貿易系碩士生

一、前言

實習在學習金字塔中是屬於接近底層從「做中學」的一種學習方式，也被認為是比聽講看影片等更偏向由學習者採取主動的一種學習機會。良好的實習體驗，可幫助學生縮短步入職場所需摸索和適應的時間，也可以提早了解自己所欠缺的能力，好在畢業前及時補足（張仁家，2016）。過去理工類的科系都會有自己的實驗室，農醫學院也都設有自己的實習農場或教學醫院，而師範體系學生也多半會由校方協助安排實習場域，讓學生可以在相對安全而穩定的環境中，測試在課堂中學到的理論、原則、或技巧。然而對商管科系的學生來說，既不容易在教室裡做實驗，也難保證皆能進入學校的關係企業中學習，更難要求每所學校院系設立自己的實習企業來提供足夠的實習員額，於是在社會各界批評高等教育學用落差的聲浪中，「必修」實習課程的政策便在許多不確定因素中啟動，也成了相關輔導單位及人員一大頭痛的難題。

二、工讀實習分不清 好意變了調

如今的大學生有很多打工機會，不論是超市賣場、便利商店、餐飲事業，都有許多時薪工作的職缺，若僅是希望能探索生涯興趣或瞭解職場環境，短期的工讀機會便可滿足需要，在此情況下，求才端會先明列能力需求、工作條件和薪資福利，求職者評估可以接受，再經過適當的應徵程序便可開始，過程中若雙方有所不滿或不適應，則按照合約依法解除聘僱關係。而實習則是為了讓學生印證並體驗在校所學真實性和例外之處，提升專業技能的熟悉度，縮短畢業後在職場上的適應期，也就是在真實的情境中學習，因此，若無法印證所學並有所成長，就不能算得上是實習。

筆者在大學商管科系任教，對學生實習輔導也有責任，從過去多年的經驗中發現，不論是學生或業主誤解了實習的意涵，例如：學生以為待在公司的時間就該支薪，或是公司將學生當作廉價勞工任意使喚而未盡教導之責任，都可能讓原本好意的媒合不歡而散。黃承志（2020）就曾歸納技職教育中實習的爭議問題，當中實例包含超時工作造成實習生受傷、企業廠商私自更改契約造成爭議、以及在沒有任何安全防護設備下要求實習生從事危險工作等。而筆者服務的商管科系生因多半在相對安全的辦公空間實習，較不至受到身體安全的威脅，但曾遇到的

卻是實習業師把學生當成甚麼都該會的「專家」，一旦出錯便施以言語上的怒罵甚至霸凌，造成學生心理上的傷害。誠然，吾等可用企業應盡社會責任的理由對接納實習生的業主進行道德勸說，但以中小企業佔大多數的臺灣社會來看，單一公司行號的員工人數常少於十人甚至不到五人，實在沒有時間和能力對實習生進行有效的教育訓練。然而由於越來越多的大專科系將實習課程列為必修，在供需失衡的情況下，便有部分原本進用工讀生的企業轉而以實習生的名義進行招募，以規避勞基法的相關規定，使實習制度的美意遭到了扭曲。

三、從國內到海外 實習挑戰大躍進

而除了國內的企業實習，近年教育部亦積極推動海外實習，鼓勵大專院校學生赴海外企業培養實務經驗及擴展國際視野，各校也積極參與推動計畫。海外實習有別於國內，需要長時間待在國外，適應陌生的環境、語言，還需要暫時離開家人、朋友和同學，在全新的國度，挑戰自己。在這樣需要排除各項困難、脫離舒適圈到陌生地方生活的機會實屬不易，很吸引人卻也容易使人裹足不前，筆者在與報名海外實習計畫的學生面談時就經常問到：「如果在國內實習、打工一樣可以學到實務經驗，為什麼需要花大筆經費和時間，到一個可能不如臺灣舒適安全的地方學習呢？」得到的答案則包含：「學習獨立生活」、「體驗異國文化交外國朋友」、「學習不同技能」、「提升外語能力」等。待實際到國外走了一趟之後才發現，實習與自己當初想像的「遊學」不一樣，業主不一定有時間精力進行正式的教學，上班時間又不能到處跑，許多國家甚至一周還維持上班 6 天，若不能適時調整心態，6-8 周的海外實習其實很難熬。

四、學習態度決定海外實習成效

儘管學校的實習輔導老師們一再叮嚀態度的重要，在出發至海外實習前，許多學生仍抱持著可以領公費補助到國外遊玩、結識不同國籍的好友或只要到國外實習一定可以學到很多實務上相關知識的想法，但實際上即便是海外臺商企業，也多半沒有針對實習生的教學經驗，僅能嘗試用對待新進員工的方式「交代任務」，這時候，實習生的態度和反應，往往就決定了此行能否有所長進。如果學生總能抱著「我可以試試」的心態主動學習，不懂就問，定可獲得業主的信任和讚賞，達成彼此之間教學相長的正循環。反之，若學生覺得任務過於簡單就敷衍了事，或是覺得任務有難度就逃避卸責，不但將錯失自我成長的機會，業主也會對未來是否還要接待實習生產生質疑。

許祖嘉（2019）曾歸納海外實習的優勢，包含「幫助個人成長與蛻變」、「提早認識海外工作環境」，並能釐清學生對「未來職涯的規劃」，以及學會「尊重他人的文化」與加強個人「跨文化溝通的能力」，以從中調整自己的國際觀。而從

筆者學生結束海外實習後的心得亦可看出，海外實習的確有助於培養學生國際溝通與社交的能力，提升其在多元文化環境中的適應力和國際觀，也得以有機會學習海外臺商成功經營的榜樣。然而收穫的多少，主要還是取決於學生的態度，若在海外實習期間還是常跟自己同學溺在一起，保持原本的飲食習慣而怯於嘗試，或是對該國的社會發展缺乏洞察力，那麼實習的成效就真的十分有限了。

五、反思與建議

由於現今大學的入學已非一道難進的窄門，高等教育亦不等於任一科系專業的職前訓練，因此實習課程的定位實有必要重新思索。以大家公認專業程度最高的醫學系而言，已於 2013 年實施改革，將原本包含必修實習的 7 年制縮減為 6 年制，讓醫學生畢業後先取得證書，若不想行醫或想追求其他夢想，就不必花一年時間當實習醫師（趙從賢，2017）。再以現行培育師資的教育學程為例，學生須修畢課程學分取得畢業證書始具備參加教育實習之資格。根據 1111 人力銀行的調查，「教育學群」以及「醫藥衛生學群」已經是畢業生學以致用比例最高的群體（李佩璇，2018），即便如此，這兩類專業相關科系近年皆已調整了實習課程的角色，而商管類科系即便舉辦實習媒合會，也難以提供足夠且符合學系專長之實習名額，在此前提下，實習課是否還有需要列為必修，值得檢討。

而目前大專院校開設校外實習課程的種類可分為暑期（8 週 320 小時以上）、學期（9 學分 4-5 個月）、學年（9 個月以上）、醫護、海外及其他等六類，筆者所服務之大學商管科系則提供了暑期、學期、和海外三種實習必修選項，但從業界的角度看，培訓一位新進員工到上手，就至少要花 3 個月，實習生若只能來待 8 週，根本只能算「見習」。本刊前期作者曾對實習爭議提出對學校、企業及政府的建議，認為企業須秉持社會責任，提供獎學金方案，好讓實習生遵循目標達成學習（黃承志，2020），但筆者認為，除了學校方面應善盡輔導責任並政府訂定明確保護規範外，企業缺乏對實習制度的正確理解和實習輔導的能力不足亦是造成爭議的主因。畢竟教育主管機關並無強制公司行號遵守規範的權力，像是花時間「與學生共同擬定實習計畫」或投入人力成本「依據學生個別實習計畫提供專業實務技術訓練」，而一般企業亦無協助學校指導學生的義務，像是「配合學校輔導教師共同定期瞭解實習學生工作及學習狀況、指導學生撰寫實習報告與評核學生工作表現」（教育部技術及職業教育司，2017）。因此，若是能依照不同目標將現行實習課程做出清楚劃分，例如國外有將短期於寒暑假期間實施以「探索興趣和體驗」為目標的實習稱為 Externship（類似見習的概念），而長期以「職場銜接」為目標的才稱為 Internship（Merritt, 2008），如此，當實習的情境僅止於 8 週以內的暑期或海外實習，學生和企業端不至對彼此有過高甚至錯誤的期望，並能清楚各自的權利和義務，待確認彼此意向後再進入較長期的「學期」或「學年」實習，方能減輕實習制度帶來的負面影響，達到雙贏的局面。

參考文獻

- 李佩璇（2018）。上班族學用落差調查。取自<https://www.1111.com.tw/news/jobns/115881>
- 張仁家、王麒（2016）。我國技專校院校外實習之現況與實例分析。《技術及職業教育學報》，7(1)，23-47。
- 教育部技術及職業教育司（2017）。大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊。頁10。取自<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/upload/docs/career/test/Workplace%20internship.pdf>
- 許祖嘉（2019）。海外實習優勢：提升國際移動力。《臺灣教育評論月刊》，8(11)，81-86。
- 黃承志（2020）。技職教育實務問題-實習爭議。《臺灣教育評論月刊》，9(8)，119-125。
- 趙從賢（2017）。台灣醫學系改制之歷史脈絡簡介與課程整合規畫。《醫教電子報》，140。取自https://www1.cgmh.org.tw/intr/intr2/ebmlink/36100/enews/me_epaper_106-04.htm
- Merritt, R. D. (2008). *Student internships*. EBSCO Research Starters. Retrieved from <https://www.ebscohost.com/uploads/imported/thisTopic-dbTopic-1072.pdf>



大學生海外實習之現況分析

許祖嘉

龍華科大應用外語系助理教授

一、前言

教育部於 2013 年調查各國實習制度研究發現，爭取海外實習的大學生多半願意主動學習並勇於嘗試。大學生願意跨國移動，進而增加海外求職之工作機會，與全球職涯接軌打造未來人才其首要關鍵能力，乃是培養學生的全球移動力（教育部，2016；許祖嘉，2019；劉豫鳳，2020）。因此，「海外實習」計畫之實習生不但具備國際移動力，更獲得寶貴的實習經驗，乃是雙重競爭優勢（劉子寧，2018）。

教育部自 2006 年推出「學海計畫」補助案，鼓勵大學生進行全球移動之補助方案。根據 2016 年行政院主計總處統計，臺灣到國外工作的人數高達 72.8 萬，相較 5 年前增加近 5 萬，海外求職的需求更延伸到大學校園的競爭力。這股新趨勢尤其以申請教育部之學海相關計畫。更重要的是，這些大學生在畢業前已做好求職的準備（劉子寧，2018）。十多年來，教育部已選送近四萬大學生出國，包括具備專業實習的「學海築夢」，以及「新南向學海築夢」計畫等，依照各學校學生之屬性與需求而申請之方案各有所差異（劉子寧，2018）。

目前，國內超過百所大學申請海外國際實習計畫補助案，學生爭取機會出國參與專業學習與實習者，多數的國內/外企業優先錄取具有海外實習經驗之畢業生（許祖嘉，2019）。臺灣的學生非常勇於嘗試新觀念，應該多培養在校生之國際移動力，未來在職場上如果願意配合出差及加班的制度與自發性投入工作。然而目前 E 世代的學生對此項職能需要提升（莊雅婷，2016）。此外，陳超明（2020）亦指出臺灣的人才需要勇於爭取進入跨國企業的機會。首先，培養學生的國際思維，強化學生的英語文能力需要有國際教育認證，並能連結國際教育機構，需要有具備國際產業的鏈結使得本地的企業更國際化。

故學生海外實習的學習經驗對臺灣高等教育培養國際人才之競爭力。茲提出下列的問題與建議，希能為未來政策的擬定及執行作為依據與參考。

二、技職體系海外實習比例高待強化外語之溝通力

實習對學生絕對是重要生涯選擇的模擬歷程和體驗（黃英忠、黃培文，2003）。一方面，學生能透過實習和業界接軌；另一方面，實習經驗可以延續學生在校的學習過程，學生利用在實習環境中，將所學運用在職場上，藉此強化在校所學的技能（黃韞臻、林淑惠，2010）。雖然大學的競爭力與實戰力取決於培

養更多具有競爭力的國際人才，若真正能與國際教育無縫接軌，還有待強化外語之溝通力才能提升國家的軟實力（許祖嘉，2019）。

國內目前探討大學生實習的相關議題頗多，過去多集中在技職校院（黃韞臻、林淑惠，2010）。實習經驗雖對學生工作價值觀之建立相當重要，由調查數據了解，相較於技職校院學生，一般大學生參與實習意願普遍偏低（黃韞臻、林淑惠，2010）。以 2018 年為例，本地 60 多所大學提供海外實習計畫，其中，海外實習的比例以技職體系佔多數。其原因是技職體系重視實習，多數科大將實習列為必修學分（劉子寧，2018）。技職體系推動海外實習計畫學校連結業界的人脈頗多且容易異業結盟，梳理部份技職在校生進入臺灣在海外企業的分公司或是在跨國集團底下實習。例如：餐飲、外語或是旅館科系學生會選擇前往歐洲、日本等國際知名的飯店集團海外實習，商管科系在校生則選擇前往新南向的臺商公司或是歐美分公司實習，近年來，臺灣學生到海外實習的人數逐年不斷刷新（劉子寧，2018）。完成海外實習並能延續實習經驗者，如表現優異者有機會被資方留用，宛如畢業後立即拿到職場的首張門票。

教育部前技術及職業教育司司長李彥儀曾分析，因應全球移動條件而必須面對國際競爭之大專校院在校生，因背景條件不同而產生國際視野的侷限，再加上外語練習不夠而導致溝通能力有限之技職教育體系學生的英文程度稍弱（林怡亭，2015）。例如：加強幼保系學生之海外語言能力與異鄉生活之適應力首當其衝（劉豫鳳，2020）。如要爭取國際實習的機會，相對弱勢之在校生，更需要師長不斷地鼓勵和強化專業知識之不足。在條件的不對等下，準備角逐之學生亦希望能在畢業前擠入海外實習之競爭行列（劉豫鳳，2020）。針對技職校院申請海外實習比例甚高，有待強化外語溝通力之建議如下：

（一）教育部補助技職校院辦理「提升學生外語能力計畫」

教育部前技職教育司司長李彥儀曾口述關於「提升學生外語能力計畫」包含學校增加校內之「補救教學、外語教學改進方案及教學實驗等，規劃以多管齊下的方式，持續強化技職學生的外語能力」（林怡亭，2015）。再者，整合北、中、南三區的英語教學軟、硬體資源並且共享，以供所有學校分享技專院校英語教學資源中心之不足（林怡亭，2015）。大專校院每學期應多開設相關之補救外語教學課程之學習管道，例如：部份資源有限的私立科技大學，大多學生英文能力極為有限的狀況下，努力爭取相關的資源來加強國際化。

（二）學校師長應多鼓勵和協助弱勢學生

如果實習是學校的必修之學分，必須要先和學校確認，認可自己能力所及之

實習內容。尤其是海外實習部分，學校實習導師或是相關任課外語老師應多鼓勵和協助弱勢學生其外語能力之不足並鼓勵學子信心，如果學生沒有自信或是猶豫不決，導致影響實習之準備或是無法完成實習而提早回國，這些都是無法計算之社會成本，不僅日後回國學生在身心上產生對外語或是對人際隔閡的不良影響，如要再回到學校補足外語能力，恐怕也是遙遙無期。

（三）學生應養成自動自察之能力

若學生有特定想參與的海外實習機構或是確切的職務內容，也可以自行提早準備相關的外語檢定能力，例如：日本之商務飯店或是機場實習需要國人具有日檢 3 級或以上的資格，學生應在高一就開始提早修日文並準備日檢考試，在臺灣日檢每年有兩次考試的機會，也千萬不要錯過全國考試的日期以及資料準備報名之細節，以自身能力努力爭取機會。

三、新冠疫情後輔導大學生海外實習之省思

今年新冠疫情爆發約莫 2 個月內，全球 300 萬人確診、二十多萬人因病而不治，全球將近一半的人口在家社交隔離。全球攀升的失業人口、經濟衝擊，已帶來人類歷史上的浩劫（蔡靚萱，2020），疫情後引發全球大規模停課、停工、停產等危機，尤其今年初，陸港澳學生暫時無法來臺；當時多數在海外實習、短期交換的臺灣學生為配合國外嚴格的法規執行，海外實習生陸續於今年 4 月前臺生海外實習被迫返國（林曉慧、沈志明，2020）。

目前，國內的海外實習生如能繼續按照去年通過實習申請的規劃，並按照程序走完，一方面履歷表上的亮眼經歷，著實可為未來求職面試加分不少，二方面亦增加未來面試豐富的內容。目前，臺灣的各大專校院期待疫情趨緩後，讓本地實習生的學習早日回到正軌，但是我們還是要警覺，海外實習雖然帶來許多正向的發展，並延續兩國之間友好的民間交流和學習管道的暢通，然而，依照各國治理的方向，不僅各自捍衛公衛安全，就連跨國企業本身必將具有戰略價值的產線，部份留在本國以供不時之需，減緩全球化分工之效率。如此一來，企業將下調獲利，過度消費的年代已不再回頭。消費數位化更帶來現代消費之全球布局，更重要的是，未來促成零售商與餐廳朝向「影子商店」的發展（蔡靚萱，2020）。全球愈來愈多的大學，不斷鼓勵老師多使用網路做遠距教學，學生更不用到校上課，未來大學畢業，也未必要 4 年（蔡靚萱，2020）。最近，由於歐洲疫情二度爆發迫使目前多國政府封城鎖國，國外多所高校為了減緩疫情的加速，不管是學校或是業界分別提出多元化的教學方式與上網完課的學分證照制，更是目不暇給，我們更要做好準備，以因應更多海外交流的變化或是部份國家海外實習的暫時停擺。

四、結語

曾經到過海外實習並獲取寶貴經驗與來自不同文化背景實習生共事的學子們，亦或許是即將到海外實習的在校生成羨慕之對象，這群人也可能慢慢會減少，未來職場上無論是外語能力、環境適應力、問題解決能力持續是多數跨國企業雇主欣賞具有優勢人才的能力特質，不論將來是否持續海外實習機會，這些能力將是現今在校生成持續努力的目標和方向。

參考文獻

- 林怡亭（2015）。提升就業能力，迎接國際化職場專訪教育部技術及職業教育司司長李彥儀。《語言之道》，4，2-4。
- 林曉慧、沈志明（2020）。臺生海外實習迫返國下學年變數仍多。取自<https://news.pts.org.tw/article/481313>
- 陳超明（2020）。從雙語政策開始：引進國際思維、國際人才與國際評量。取自<https://www.englishcareer.com.tw/learning/lm/bilingual-policy/>
- 教育部（2016）。教育部學海計畫，為青年築夢圓夢。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E194B1D7DE01D68
- 黃英忠、黃培文（2003）。實習工作價值觀的建構及其與工作投入的關係：以大專觀光、休閒、餐旅相關科系學生為例。《觀光研究學報》，10(1)，63-78。
- 黃韞臻、林淑惠（2010）。中部大學生打工、實習經驗與工作價值觀之相關探討。《臺灣心理諮商季刊》，2(2)，36-57。取自<http://jicp.heart.net.tw/article/TCQ2-2-3.pdf>
- 許祖嘉（2019）。海外實習優勢：提升國際移動力。《臺灣教育評論月刊》，8(11)，81-86。取自<http://www.ater.org.tw/journal/article/8-11/free/06.pdf>
- 莊雅婷（2016）。東南亞月薪上看100K！臺灣大學生急飛海外實習卡位。ET today生活新聞。ET today新聞雲。取自<https://www.ettoday.net/news/20160203/643125.htm#ixzz6YSkm24gx>
- 蔡靚萱（2020）。後疫情世界・100關鍵趨勢》冠狀世代、消失的蛋黃區行情。取自<https://www.businessweekly.com.tw/focus/indep/6001742>

- 劉子寧（2018）教室外的國際競爭力大學生夯海外實習累積學用並重的技能。取自<https://www.wealth.com.tw/home/articles/19017>
- 劉豫鳳（2020）。全球移動之創新教學設計：走出去、活下去、教保活動真有趣。《教學實踐與創新》，3(1)，1-43。



境外實習之成效與問題點 ~靜宜大學日本海外企業實習為例~

桂田愛

靜宜大學日本語文學系副教授

靜宜大學全球事務顧問

靜宜大學境外實習指導教師

蔡雅芸

靜宜大學日本語文學系副教授

靜宜大學境外實習指導教師

一、前言

臺灣的教育部為了培養具有國際視野及實務經驗人才，鼓勵優秀學生前往海外留交換學或企業實習，於 2006 年公布「鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點」，又於 2014 年發表「教育部人才培育白皮書」，適合於各級教育之人才育成對策也因此更加地明確化。之後，2018 年在「高等教育深耕計畫」政策下、面對國際化知識經濟時代所必須的人材培育課題，有必要培育具有多元能力的學生，因此有改革的教育課程及內容等必要。作為教育改革的一環，臺灣教育部希望在教學中開設實習課程以及提高學生的外語能力、專業能力與就業能力，更進一步以增進國際觀及國際移動力等為目標開始實施境外實習課程（教育部，2013）。但是在 COVID-19 疫情的衝擊之下，本校為確保學生之安全健康並且由於無法預期是否能如期實施境外實習因此取消了境外實習¹。筆者自 2018 年開始負責指導境外實習課程至今 3 年，期間應對並協助處理過種種相關問題，為求能夠防範於未然，本稿透過參與境外實習學生的意見回饋，更進一步地瞭解境外實習的相關問題，希望能為未來參與境外實習的學生提供更實際的指導與協助。

二、疫情中境外實習狀況

臺灣的大專校院開始進行國際化人才的培育。為此推廣並獎勵國內外企業實習也協助輔導就業。靜宜大學一直以來非常積極地推廣海外交換留學。近年除了海外交換留學制度之外，為了創造學生在多元學習環境中的外語學習能力、異文化理解能力及實務經驗的機會也開始積極導入企業實習制度（表 1）。

由表 1 可知，靜宜大學的國內外長期實習處於增加的傾向，特別可以看出日本境外長期實習的比例很高。

¹ 資料來源：靜宜大學 2020 年中止企業實習學生名單。

表 1 2017-2019 靜宜大學日本地區參加境外實習學生人數一覽表

| 年度 | 日本地區長期境外實習參加人數 | 國內外長期實習參加人數 |
|------|----------------|-------------|
| 2017 | 5 (4.9%) | 103 |
| 2018 | 14 (8.0%) | 176 |
| 2019 | 22 (12.7%) | 173 |

單位：人

資料來源：筆者根據「靜宜大學 1041-1091 全校境外實習學生名單」作成。

透過桂田愛、蔡雅芸與王金國（2020）調查結果發現之所以會有如此的成果是因為學生參加海外長期實習的動機之中：(1)希望提升外語能力；(2) 希望增進異文化理解力；(3) 希望體驗異文化；(4)希望提升就業力等動機佔了前幾位的緣故。也就是說，透過海外實習不只是外語能力的提升、異文化的體驗與理解，校方及指導教師所擬定的多元能力育成政策也同樣獲得了學生的認同。

桂田愛等人（2020）調查結果顯示實習前多數學生雖然對於自己的外語能力感到不安但實際開始實習之後更加深感自己外語能不足的程度遠遠超乎自己的想像，雖然有一段時間會喪失自信但是之後在同事、上司的協助之下還是會自己努力提升外語能力。但因 COVID-19 感染擴大，提早結束實習回國之後學生們都感嘆外語能力開始退步，為了避免持續退步也各自設法繼續提升自己的外語能力。另外，為了臺日文化差異及職場的人際關係等異文化間差異而煩惱的學生也不少。根據他們的說法，有時是跟老師商量，有時是藉由上司和同事的支援增進了異文化理解的能力。此外，實習前並沒有學生對於專業知識感到太大的擔心和不安。關於這點，在實際開始實習之後雖然也為了能力不足而煩惱，但在上司及同事的協助之下，專門知識逐漸進步的情況也在工作中獲得了認可。另外，學生們因 COVID-19 感染擴大提早結束實習回國之後為了學校方面的相關手續及求職活動四處奔走的情形（桂田愛，2020）。

就實習整體而言，學生們會因為語言和異文化理解等多方面的相關問題而煩惱。筆者認為在這些問題的解決上指導教師的存在是非常重要的。至於實習中所遇到的各式各樣的問題與困難的解決則可以藉由學生自己轉換心情及改變想法來改善。另外同事與上司的協助也非常重要。實習結束後，實習相關手續或學分任定等相關問題可藉由指導教師及與行政事務相關單位的協助獲得解決。至於外語能力及異文化溝通等問題則在回國後仍藉由與上司及同事的持續連絡得到建議或協助。

三、研究方法

本次調查對象是靜宜大學參加一年日本境外實習的 13 名學生。資料收集期間是 2020 年 8 月 22 日至 2020 年 8 月 31 日。資料收集方法是利用 LINE 及 google

表單實施資料附錄的調查。此外，為了顧及不宜讓學生感到壓力也利用非正式或不定期的談話和聚餐的機會詢問實習的相關問題。

四、研究結果

根據此次調查歸納出以下之研究結果。

（一）參加境外實習的收穫

根據學生回饋的意見其收穫大致可歸納如下：

1. 外語能力能的提升

多數學生是因為想要提升日語能力才參加境外實習。參加實習的全體學生雖然本來對於自己的外語能力是有自信的但是後來發現原來自己原本具備的外語能力，特別是在日語能力上和企業所要求的還是有很大的差距。因此，為了達到企業對外語能力的要求而產生了強烈的自我學習意願（92%）。

2. 異文化理解力的提升

透過在日本實際的生活接觸到當地的人們與文化因此能夠以新的觀點來增進對於異文化的理解。也有學生在回答中陳述異文化之間不應該是互相排斥的，透過文化的接觸讓他學習到接受不同的文化是一件很重要的事。也就是說，認識並理解異文化能夠學會包容不同文化間的差異（92%）。

3. 國際觀的增廣

由於接觸到國外各式各樣的文化與價值觀，因此能夠跳脫自己國家的常識和觀點，努力以其他國家或地區更廣泛的觀點來積極地加以理解不同文化。也因此學會用不同的觀點及思考模式來理解事物（74%）。

4. 就業力的提升

參加境外實習不只外語能力，如果在求職撰寫履歷或應徵工作面試時陳述自己曾經努力達到日本企業對於接待禮儀與待客業務的要求，這樣的經驗將會有助於工作的錄取。也就是說境外實習的經驗能夠提高自己的就業競爭力（54%）。

5. 溝通能力的提升

有學生認為透過境外實習、不僅只是和日本人，也因為積極地和其它國籍的同事及客人等等之間的彼此溝通而增進了溝通的能力。也能因此建立許多入際關

係，也留下了美好與特殊的回憶（54%）。

6. 對自己的再認識

認清了自己的能力、也發現自己有待改善之處（47%）。

7. 學會自我管理

變得更加獨立，能夠更加獨當一面，也勇於接受挑戰，克服 COVID-19 等等困難（21%）。

8. 經濟條件的改善

因為實習津貼的收入，使得經濟壓力獲得緩解（21%）。

(二) 境外實習所面臨問題

根據本調查結果發現的問題點與學生回饋的意見其收穫可歸納為(1)對於學校方面的期待：學生希望學校所舉辦的說明會內容能夠更加具體、合作的企業能夠更加多元。建議在出發前能在校內開設教授專門針對日本實習所必須的日語和商務禮儀相關專業知識的課程。另有其他意見是希望能夠作成危機應變指南以便像是當 COVID-19 這樣的突發狀況發生時能夠迅速對應（74%）。(2)對於政府的期待：希望經費核銷或其他相關文件能由學生本人透過網路上傳較為方便（26%）。(3)對於指導老師的期待：希望能更積極宣傳並推動實習課程，才能讓學弟妹在畢業前就有機會提早體會畢業後所要面對的社會現實，也能讓他們有機會思考自己的未來，知道除了留學之外還有境外實習的學習機會可以選擇。此外，希望老師前來訪視時的訪視時間能夠更加充裕（47%）。

(三) 對於學弟妹的建議

對於學弟妹的建議：選擇參加境外實習是一個很好的學習機會，因為可以看到的畢業後的真實社會而這是在學校課堂上或去留學所看不到的，也能幫助我們更快融入學習語言的環境，也能更加了解當地風俗民情文化。雖然也有辛苦的地方，但能體驗更多真實社會並習得企業所需要的相關能力，這是只有在境外實習才能得到的收穫（74%）。

五、結論及建議

（一）結論

透過本次的調查、參加境外實習的多數學生在實習前的外語及其他相關能力上有自我評價較高的傾向。但是，實際參加境外實習之後感受到自己的能力與企業所要求的外語及專業能力之間的落差。由於抱持著謙虛的態度努力補足這些落差的結果，所有的學生都回答有察覺到自己的外語能力及異文化理解力有提升。此外，不僅是自己的外語能力與異文化理解力、國際觀、溝通能力的提升、自我能力與生涯方向的再思考、自我管理力的提升等或許也可視為是學生謙虛積極的學習的結果。也就是說，參加境外實習前，學生是被動地遵循著學校與教師的指導及教學內容來學習，但是根據本次調查的經過可以看出參加境外實習，為了成為符合企業需求的人材，學生顯現出其主體性，將被動性的學習轉化成主動性。此外，也可知因為參加境外實習而讓學生對自己的能力和自己的國家及地區再認識機會。

關於學校方面尚待改善之處，關於境外實習的說明會及其內容，學生希望能夠更加具體、合作的企業能夠更加多元。另外，關於課程設計，本次調查結果顯示有別於一般的日語課程，同學們希望夠針對參與境外實習的學生開設教授商務禮儀等相關專業知識的課程。此外，如果發生類似 COVID-19 的突發狀況，危機對應手冊的作成應該會是之後所有業務中重要的項目之一。

對於政府方面、希望相關作業能夠更有效率，也希望線上系統能夠有所改善。

至於對於指導老師的期待，從本次調查結果可知，於實習出發前提供與當地生活密切關連的情報並在實習期間持續關懷學生在工作及生活的上狀況是很重要的。

（二）建議

本次調查的對象是於 COVID-19 發生之前前往日本實習因為發生了 COVID-19 而不得不提前回到臺灣的學生。由於筆者認為本次調查所規納出的問題很可能是今後正要開始推展長期境外實習或是持續實行長期境外實習的各大專校院之間的共通問題，因此提供下列的建議：

實習不分國內國外也不拘時間長短都是期望能讓學生在各方面都有十足的成長。實際上，根據本調查中學生的回答可知長期境外實習確實已經實現使學生得到各式各樣的學習以及提升學生專業能力的目標。

在異國生活期間藉由對於自我及自我能力的再認識，有的學生或許可以因此找出今後自己前進的方向、需要自我改進的地方及人生的目標。但是要將這些境外實習的成效全部視覺化或數量化是一件極為困難的事。

因此，重要的是首先必須對於目前與推展境外實習相關的政府各行政單位、學校及教師所面臨的問題點與尚待反省改善之處必須有所認識才能針對境外實習相關內容及系統進行改善。

期待透過上述本稿所察覺到的問題能夠有助於改善未來重開之後的境外實習。

參考文獻

- 桂田愛、蔡雅芸、王金國（2002）。海外インターンシップ参加動機及び関連諸問題への対応。日本言語文化研究国際学術シンポジウム。2020.12。長榮大學（預定發表）。
- 教育部（2006）。教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL038574>
- 教育部（2013）。教育部人才培育白皮書。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/5/pta_2189_2524507_39227.pdf
- 教育部（2017）。高等教育深耕計畫（核定版）。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&sms=DD4E27A7858227FF&s=48B633D53D143A26

附錄

訪談大綱內容

1. 參加境外長期實習，你覺得自己獲得較大的收穫是什麼？
2. 關於到境外實習，對於政府、指導老師、靜宜大學或靜宜大學職產處（原產業學院）等，你有什麼建議事項？
3. 關於境外長期實習如果有其他想要告訴學弟妹等的事情請自由表達。



疫情下的大學校外實習

歐陽怡

靜宜大學觀光事業學系助理教授

一、前言

各大專校院這幾年積極推廣產學合作，主要目的為提升學用合一成效減少學用落差，而大學裡的「校外實習」的主要目的在於幫助學生達到實務上的實作及提早體驗職場最有效的方法之一。所謂「校外實習」一般泛指學校為培養學生學以致用的能力及體驗職場工作環境，在學生修習專業課程至相當程度後，透過學校的安排及企業媒合後至相關企業或機構實習，以增加職場的適應力與社會競爭能力，有些大學甚至還提供海外實習，讓學生得以放眼世界、擴展視野，校外實習已是大學學習過程中相當重要且不可或缺的一環。

根據「校外實習」的定義，對學生而言，校外實習扮演著重要關鍵點，惟有良好的事前規劃與執行內容對於學生未來就業才有加分效果（陳貴凰、吳政和、王錦裕，2016）校外實習被視為一種三方多贏的途徑，對學生來說，可以提早瞭解職場現況；對學校來說，可以藉由業界的設備，及實務上的運作降低教育成本；對企業來說，有更多的未來儲備人才可以選擇（李元文，2018），學生畢業後進入職場，除謀生技能外，仍需要有選擇行業能力、自我認知、人際關係等條件（曹勝雄、容繼業、劉麗雲，2000），Knouse & Fontenot（2008）認為校外實習可以幫助學生對工作產生切合實際的期望，釐清對就業的意向。

儘管校外實習對學生而言好處良多，但在今年初爆發史上最嚴重的新冠疫情（covid-19）下，造成多家業者及廠商的裁員及倒閉潮，使原本安排好的實習幾乎被打亂了，而學生的心態似乎也與以往不同。因此，本文將以目前大學校外實習之效益及面對疫情下學生對實習態度的轉變加以討論，並提出建議。

二、大學校外實習之效益

筆者將以大學校外實習之效益分兩部分探討與評述如下：

（一）激發學生自主學習能力

「校外實習」自教育部推行以來行之有年，實習主要的目的可以將理論與實際結合，透過職場環境來習得實務經驗，減少學生未來進入職場的衝擊（Sides & Mrvica, 2017）；透過學校嚴格篩選實習單位並將品質把關，使學生能在安定且制度健全的實習環境下學習專業技能及提早接軌職場生涯，且老師會定期前往單位訪視，實地了解學生遇到的問題。

每位學生在實習前都應先要求自己先做好心態的調整，訂定實習學習的目標，方能累積收穫，學生透過校外實習的制度能很好的協助學生將理論與實務做結合，增加未來畢業的就業機會，提升學生未來職場就業競爭力。業者也能透過年輕實習生的加入，提供給實習單位新的思維與創意思考方式的產生（嚴忠漢，2009），為產業注入新的想法提供創新的點子，使學生的創意能有發展的空間進而激發出更多想法。

（二）引導學生了解正確職場態度

校外實習也讓學生提早認識未來就業職場，透過校外實習讓學生了解到工作的辛苦與面對批評時的虛心態度，更藉此提升學生的責任感，與同儕及主管間溝通的技巧（林莉純，2017）。學習結束後更須撰寫成果報告，將實習的成果及收穫一一展現，傳承實習經驗整合學習成果透過這樣的方式，將學長姐的校外實習經驗傳承給學弟妹及觀摩與學習的機會。

實習成效的關鍵在於學生的熱情與態度，然而，儘管各校為提升實習成效努力想方設法加強學生的專業能力，但實習成效好壞的關鍵主要仍在於學生的「態度」；對學生來說，很多實習單位薪資並不高，若學生積極性不夠，對學習新事物熱情不足，所學到的東西自然有限；反之若態度積極，即使沒有優渥的薪資也願意付出、學會待人處事、養成良好的觀察力收穫自然滿滿，無形中也為自己培養出真正在職場上所需要的條件與人格特質。

三、疫情下的大學校外實習

目前疫情下的大學校外實習，筆者將分為「現狀問題的審視」及「學生心境的轉變」兩部分來做以下探討：

（一）現狀問題的審視

全球壟罩在嚴峻的疫情下，我國的疫情因控制得宜，未因疫情而大規模停課（李秉芳，2020），但面臨全球的經濟大崩壞，對國內還是造成不少影響，尤其是旅遊產業首當其衝（李沃牆，2020），而旅遊相關的產業如飯店、航空餐飲業、旅行業等是許多學校校外實習的主要合作單位，在疫情的影響下許多機構紛紛緊縮實習名額，且海外實習幾乎停擺（吳佩旻，2020）。為配合國家防疫，許多為學校已針對無法實習者，訂出配套措施，學生可依自身情況選擇轉換實習類型或暫緩實習活動等（章凱閎，2020）。在這段期間，我們瞭解到許多原有的教育需要調整之處，也在這次的疫情下重新審慎檢視，以及在面對各種緊急情形時，該如何協助學生度過，甚至，能發現更多教育與輔導的可能性（林思賢，2020）。

（二）學生心境的轉變

在疫情下實習機構紛紛縮減名額甚至停擺，許多學生的心境也明顯與以往不同，學生開始意識到並思考未來自己是否可能面臨畢業即失業的狀況（張可君，2020），這是以往在安逸環境下學生不會反思的問題。許多同學因此而選擇繼續升學意願提升，開始積極詢問老師未來可能的升學方案及就讀興趣等問題，反而更積極尋求自身的能力培養；學生也開始思考自己的所學未來是否能學以致用，新興產業的快速崛起，經濟模式的轉型，資訊快速輪動的時代，學生在面對未來瞬息萬變的環境下，比以往更積極地尋求跨領域的學習，培養第二專長，並探索自己的學習興趣，思維的轉變促使學生能更多元的運用學校學習資源的可能。

四、結論與建議

危機即轉機，疫情尚未結束，大學校外實習依然受到相當程度的挑戰，但學習不能停止，學校應配合政府及教育部相關防疫政策，除另訂相關實習因應規定外，應確實評估實習單位之安全性，並保持持續性之聯繫，掌握學生現況，提醒實習學生時時關切疫情資訊，遵守實習規定、自主健康管理等；而有感染疫情之疑慮場所者，應暫停或延後完成實習，亦可由學校提出完整的相關替代方案因應措施，或以修習其他課程及替代。

加強競爭力，學校可藉由此時加強學生的職場工作倫理、及風險管理等課程，未來世界的變化瞬息萬變，在資訊爆炸的時代，只有在面對最艱困的環境下，做好最充足的準備，才能在疫情過後學生對未來實習能有一番不同的體認；同時也使學生更樂於參與校外實習以獲取寶貴的學習經驗及工作歷練，更完善自己的不足，端正自己的態度，才是使自己能維持競爭力最好的途徑。

跨領域人才，資訊及科技的發展日新月異，學校應開設更多實務及與產業接軌的課程，如大數據分析或企業社會責任等相關課程的選修；更可加強培養學生多元學習及實作的經驗，輔導學生嘗試探索不同領域專業知識與技能，培養第二專長，讓學生能多元發展成為跨領域人才。

疫情總會過去，若能在這波疫情下好好檢視過去的問題，將有助於學校校外實習的推展，學生也能在未來能更珍惜實習的機會，及危機應變的能力。

參考文獻

- 吳佩旻（2020）。疫情帶給應屆畢業生的寒冬：實習大斷鍊、就業冰河期又到來！Cheers生涯探索。取自 <https://www.cheers.com.tw/career/article/5096678>

- 李元文（2018）。大專餐旅系學生校外實習問題之探討。臺灣教育評論月刊，7(12)，52-59。
- 李沃牆（2020）。新冠肺炎疫情擴散全球經濟恐難樂觀。會計研究月刊，412，16-20。
- 李秉芳（2020）。全球15億學生受疫情影響無法正常上學，學校停課會造成哪些影響？The News Lens 關鍵評論。取自<https://www.thenewslens.com/article/133217>
- 林思賢（2020）。疫情下的特殊教育：教學、輔導、班級經營與行政支援面臨的挑戰與因應。學生事務與輔導，59(1)，65-69。
- 林莉純（2017）。實習生的就業力：以國立科學工藝博物館實習生為例。科技博物，21(1)，59-89。
- 張可君（2020）。【立調查】畢業即失業？新冠世代畢業生面對的求職困局。立報傳媒。取自<http://www.limedia.tw/edu/15108/>
- 曹勝雄、容繼業、劉麗雲（2000）。專科餐旅教育「三明治教學制度」實施之認知研究—從教師觀點。高雄餐旅學報，3，53-68。
- 章凱閔（2020）。疫情影響學生實習，各校「紓困」。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/6885/455702>
- 陳貴鳳、吳政和、王錦裕（2016）。觀光事業學系校外實習操作模式與成果的優化（成果報告書）。靜宜大學專任教師教學研究能量精進計畫成果報告。
- 嚴忠漢（2009）。員工組織承諾、工作滿意度與離職傾向之關連研究—以臺北市健康服務中心為例（未出版碩士論文）。臺北市：國立臺灣大學。
- Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: A research review. *Journal of Employment Counseling*, 45, 61-66.
- Sides, C., & Mrvica, A. (2017). *Internships Theory and Practice*. New York: Routledge.

體驗或學習？

學校評鑑與海外企業實習計畫的實施績效

李永全

亞洲大學經營管理學系副教授

一、前言

大學教育肩負著培養產業所需人才的責任（Ayarkwa, Agyekum, & Adinyira, 2012），但過去台灣的高等教育被認為是重理論輕實務，導致所培育的人才未能符合產業界的期待，學用落差成為高等教育最迫切要解決的問題。近年來國內高等教育除了理論知識的傳授外，也逐漸重視實務操作的學習。Jung and Lee（2016）認為大學教育應該要讓學生在進入職場前學習到相關的工作技能，以及了解產業發展現況與職務的工作內容，讓他們有能力可以為自己的職涯做選擇，對未來的就業做準備。企業實習提供學生參與實際職場工作的機會，讓學生可以積極地去展現自己所學（Narayanan, Olk, & Fukami, 2010），過程中除了能學習到工作技能外（Jung & Lee, 2016），更重要的是能了解到自己不足之處而能確定所要學習的項目，因此企業實習已成為各大學培養學生就業能力的重要做法。

因應全球化的趨勢，國際化教育成為重要的教育政策，各大學也都將培養國際化人才訂為教育目標，因此積極推動海外企業實習業務，鼓勵學生參加國外企業的實習，實地去瞭解國外企業的經營管理運作、職場倫理等實務，並透過與不同文化背景的人進行交流過程，強化自身跨文化交際能力，進而提升國際職場的就業競爭力。為了鼓勵學生參與海外企業實習，教育部分別在 2007 年和 2017 年起推動學海築夢計畫和新南向學海築夢計畫，提供同學參加海外企業實習的經費補助，經濟部國貿局為了培養東協新興市場的貿易人才，自 2014 年起辦理補助國內公私立大學校院選送學生赴新興市場企業實習計畫，針對國際貿易等相關學系的同學赴東協新興市場國家實習提供經費補助，在各學校積極的推動下，參與海外企業實習的人數也逐年成長。

教育部從 96 年起推動海外企業實習計畫至今已屆 14 年，至 108 年年底已經補助超過 2 萬名學生赴國外企業實務學習（見表 1）。過去已有許多文章從不同角度來討論海外企業實習制度的績效，而本文則是從另一個不同的角度——學校評鑑，來探討海外企業實習這個議題。學校評鑑是對學校辦學的考核，因此非常受到學校的重視，學校評鑑將海外企業實習列為學校實務實習和國際化項目評鑑指標，因此學校評鑑和海外實習績效評估這兩個考核作業都有包含海外企業實習的執行，但這兩項考核作業的目的不同，因此基於學校評鑑考量所執行的海外企業實習做法是否會影響海外企業實習的實施績效，這是本文所關切而要來探討的問題。

表 1 教育部歷年補助海外企業實習人數

| 年度 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 總計 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 學海築夢 | 225 | 513 | 828 | 876 | 1,234 | 844 | 1,496 | 1,251 | 2,222 | 1,944 | 1,597 | 1,975 | 1,470 | 16,475 |
| 新南向學海築夢 | | | | | | | | | | | 1,260 | 1,713 | 1,154 | 4,127 |
| 總計 | 225 | 513 | 828 | 876 | 1,234 | 844 | 1,496 | 1,251 | 2,222 | 1,944 | 2,857 | 3,688 | 2,624 | 20,602 |

資料來源：教育部統計資料 (<https://is.gd/UmOazw>)

二、學生參與海外企業實習的效益

海外企業實習計畫在國外已推行多年，教育學者也從不同角度去檢視學生參與海外企業實習的成果，彙整這些研究結果發現學生參與海外企業實習所獲得的效益主要表現在兩個方面：

(一) 工作技能的提升

學生參與實習計畫能夠提升工作相關技能 (Garavan & Murphy, 2001)、寫作技巧 (Freedman & Adam, 1996)、發現與解決問題能力、批判性的思維和修辭技巧 (Matthews & Zimmerman, 1999)、以及電腦操作和溝通技巧 (Khalil, 2015)。大多數參與實習的學生對實習經驗感到滿意，他們認為參與實習對於團隊合作 (Khalil, 2015) 以及發展跨文化社交 (Tovey, 2001) 都有實質上的助益。

(二) 職涯發展的影響

學生參與企業實習的過程可以對所從事職業的真實面貌有更深入的瞭解 (Weinberg, 1986)，對未來職場有較高的適應性 (Taylor, 1988; Paulson & Eugene Baker, 1999)，有助於個人職業的選擇和瞭解自我效能 (Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995)，對自己未來有相對較大的抱負 (Pedro, 1984)。對企業而言，參與相關工作的實習是有用的工作經驗 (Fuller & Schoenberger, 1991; Hecker, 1992; Pedro, 1984; Richards, 1984)，企業對在履歷上有提到相關工作實習經驗的應徵者會給予較高的評分 (Taylor, 1988)，且願意給他們較高的薪資，他們對於工作的滿意度也比較高 (Gault, Redington, & Schlager, 2000)。

三、學校評鑑與海外企業實習的作法

海外企業實習主要的目的在於培養符合業界需求的國際化人才，藉由在學期間親身到國外的企業參與實際職場工作的實務學習方式，了解實際職場生態和所需的工作技能，加強學習自己所不足之處，在畢業後能更無縫接軌的進入職場。依據教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點的內

容，該計畫的目的在於具有國際視野及實務經驗之專業人才，學海築夢計畫目的在落實學用合一，未來能深耕與該國關係及合作發展。因此該計畫所追求的最終目標是要實習生的就業能力要能符合產業界的要求，本文將這個要求門檻稱之為臨界必要就業能力，因此用達到門檻的實習生人數做為計畫的實施績效指標較能反映出計畫的宗旨。

教育部大專院校統合視導的項目 12-國際化品質，將海外企業實習做為學生國際交流的指標之一，除此之外，要求各校每年在校務資料庫填報學生實習人數和時數，品質保證認可也將該數據列為核心指標 3-3 的項目之一。在學校評鑑項目中，海外企業實習是評鑑學生實務學習和國際化績效的指標之一，該指標是用參與海外企業實習的人數來衡量，用來觀察學生在實務學習以及國際化活動的參與狀況。

評鑑成績象徵著辦學績效，不僅影響到學校的聲望，在實質面也攸關學校獲得補助款的多寡，所以各學校都十分重視評鑑，無形中評鑑指標成為引導學校政策方向的重要因素。當學校過於重視評鑑成績時，在內部績效控管的作法上會將海外實習的參與人數訂為計畫的 KPI，在達成 KPI 的動機驅使下，實習指導老師在執行計畫時會以提高參與人數為目標，因而放寬實習生的遴選標準，導致實習品質降低，但從海外企業實習制度目的來看，評估海外實習的績效不能只考慮參與人數，更重要的是實習生的就業能力。

四、學海築夢計畫的規定與參與者的心態

實習生的就業能力變動與其參與實習所抱持的心態有關，因為心態影響到學習態度，進而影響到學習成果，因此如何找出並淘汰那些抱持著體驗心態來參加的學生是實習生遴選作業最重要的工作。

實習計畫作業規定對參加者所抱持的心態有關，當作業準則對實習生的要求規定愈嚴格時，只想體驗實習生活的同學因為擔心無法完成要求將會因違約而要被迫回補助款，因此不敢提出申請，相對地，若作業規定對實習生的要求愈寬鬆的話，以體驗海外實習生活為目的的同學之申請意願愈高。

根據教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點的規定，申請經費補助所要提報的實習計畫書是由計畫主持人撰寫，不同於學海惜珠計畫的申請是由學生自己撰寫研修計畫書來申請經費補助，語言能力部分並沒有明確的門檻要求。另外基於最低實習時間和補助上限的規定，因此大多數計畫的實習時間都是 1~2 個月，獲得補助的同學只要在實習結束後繳交一千字的心得即可完成結案。整體而言，教育部學海築夢計畫對於申請經費補助的資格門檻

以及獲得補助的實習生之要求較寬鬆，這將導致更多以體驗實習生活為目的的同學來參加實習生的甄選，因此這時候更需要嚴格的甄選作業來淘汰那些以體驗而非學習為目的申請者。

五、海外企業實習績效的評估

依據教育部的校務資料庫表單編號學 10，各校必須在每年 10 月填報各校實習人數和時數，高等教育評鑑中心品質保證認可的核心指標 3-3 也將實習人數列為職涯學習的成效。在學校評鑑的實務學習和國際化的項目所要觀察的是學生參與實務學習和國際化活動的普及性，也就是參與率，因此使用參與海外企業實習的人數來衡量學校在實務學習和國際化辦學績效是十分合適的。

評鑑指標有引導學校辦學的作用，在追求更好的評鑑成績考量下，海外企業實習計畫將會以提升參與人數做為執行目標，與推動海外企業實習制度的實際政策目標是要提升就業能力不同，形成只重視數量而忽略了品質的現象。若一味追求提升海外企業實習的人數以爭取好的評鑑成績來彰顯學校辦學績效，而忽略實習品質的管控，反而失去海外實習的實質意義，同時也造成資源的浪費。

學校評鑑是從多個項目來評估學校的辦學績效，政策的實施績效評估是在觀察政策實施後的政策目標達成狀況，兩者所關注的重點不同，學校評鑑所關注的是海外企業實習的參與率（參與人數/全體人數），它可以用來觀察實務學習和參與國際活動的普及率，海外企業實習制度除了注重參與率之外，更關注實習的品質，希望能透過實習制度培育出更多符合業界要求的學生，所以合格率（合格人數/參與人數）也是海外企業實習績效所重視另一個重點，考量參與率和合格率後，海外企業實習的績效指標的計算結果如下：

$$\text{海外企業實習績效指標} = \text{參與率} \times \text{合格率} = \left(\frac{\text{合格人數}}{\text{全體人數}} \right)$$

以（合格人數/全體人數）來做為海外企業實習的績效指標在實務操作上會面臨到的問題就是如何衡量合格人數，這裏的合格人數之定義是指實習生在實習後的就業能力有達到業界願意雇用的要求標準，但就業能力只是一個概念性的名詞，因此如何判斷實習生在實習後的就業能力是否合格就是這個指標在應用時所要克服的問題。

本文在此提供一個判斷實習生在實習後的就業能力是否合格的做法，從指標的定義來看，是否合格是依據企業是否有雇用的意願來判斷，因此可以透過向實習企業調查對於每位實習生的雇用意願，這項調查可由教育部所委辦學海計畫的單位來執行，各學校在提經費補助計畫書時以及計畫作業平台都有登錄實習企業

的及聯絡窗口的資料以及每位實習生的基本資料，因此調查作業是可行的，甚至實習生的考核也可以透過計畫委辦單位來負責管考，這樣實習機制更為嚴謹，計畫委辦單位也能掌握所有實習生的表現，了解每個計劃的執行績效，這些調查結果也可做為研究海外企業實習制度的分析資料。

六、解決學校評鑑對海外企業實習執行績效的負面影響

為了解決學校重視評鑑而影響到海外企業實習的績效，教育部在學校評鑑實務學習和國際化的項目部分所採用的指標除了原本的參與人數外，可再加入實習品質指標，這項指標可用計畫委辦單位調查的實習企業雇用意願來評估，委辦機構在彙整完調查資料後將結果回饋給計畫主持人及學校，除了可以做為未來執行實習計畫的改進依據外，也可做為評鑑時實習品質的作證資料。

學校評鑑增加實習品質的指標後，可以避免過於追求參與人數而忽視了對實習品質的要求，讓執行計劃的考量回歸到基本宗旨，同時也可降低海外企業實習計畫資源浪費的現象，將預算投入到真正對提升學生就業能力有幫助的活動上。

參考文獻

- Ayarkwa, J., Agyekum, K., & Adinyira, E. (2012). Perceptions of undergraduate construction students on industrial training in Ghana. *Journal of Science and Technology (Ghana)*, 32(1), 56–67.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332–349.
- Freedman, A., & Adam, C. (1996). Learning to write professionally: “Situated learning” and the transition from university to professional discourse. *Journal of Business and Technical Communication*, 10(4), 395–427.
- Fuller, Re., & Schoenberger, R. (1991). The gender salary gap: Do academic achievement, internship experience, and college major make a difference? *Social Science Quarterly*, 72(4), 715–726.
- Garavan, T. N., & Murphy, C. (2001). The co-operative education process and organisational socialisation: A qualitative study of student perceptions of its effectiveness. *Education + Training*, 43(6), 281–302.

- Gault, J., Redington, J., & Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: Are they related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45–53.
- Hecker, D. E. (1992). Reconciling conflicting data on jobs for college graduates. *Monthly Labor Review*, 115(7), 3–12.
- Jung, J., & Lee, S. J. (2016). Impact of internship on job performance among university graduates in South Korea. *International Journal of Chinese Education*, 5, 250–284.
- Khalil, O. E. M. (2015). Students' experiences with the business internship program at Kuwait University. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 202–217.
- Matthews, C., & Zimmerman, B. B. (1999). Integrating service learning and technical communication: Benefits and challenges. *Technical Communication Quarterly*, 8(4), 383–404.
- Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61–80.
- Paulson, S. K., & Eugene Baker, H. (1999). An experiential approach to facilitate anticipatory socialization. *The International Journal of Organizational Analysis*, 7(4), 365–378.
- Pedro, J. D. (1984). Induction into the workplace: The impact of internships. *Journal of Vocational Behavior*, 25(1), 80–95.
- Richards, E. W. (1984). Undergraduate preparation and early career outcomes: A study of recent college graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 24(3), 279–304.
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393–401.
- Tovey, J. (2001). Building connections between industry and university: Implementing an internship program at a regional university. *Technical*

Communication Quarterly, 10(2), 225–239.

- Weinberg, R. B. (1986). The pre-doctoral psychology internship program at the University of South Florida/Florida Mental Health Institute. *Professional Practice of Psychology*, 7(2), 95–101.



課室外的視野：海外實習與大學生就業力之鏈結

林念臻

國立成功大學教育研究所博士生

一、前言

高等教育從菁英教育走向大眾化、普及化，加上勞動市場變化快速，大學畢業生需面臨激烈的國際競爭，以及瞬息萬變的產業結構，大專青年就業問題已成為許多國家探討的核心議題（王如哲，2008；行政院青年輔導委員會，2006）。歐盟以「波隆那宣言」（Bologna Declaration）強調就業力（employability）是全球青年面臨的共同挑戰，是未來培育人才所需的能力之一（林信宏，2012）。而教育部於 2014 年公布的人才培育白皮書中，以「轉型與突破—培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會」為願景，並以「全球移動力」、「就業力」、「創新力」、「跨域力」、「資訊力」、「公民力」為六項關鍵能力，其中就業力即為關鍵能力之一，期許未來十年（2014-2023 年）我國人才能具備以上能力，進而提升國際競爭力（教育部，2014）。

就業力（employability）不同於就業（employment），它較關注於在一個專業領域長期的發展，以及可能轉換不同領域時工作能力的培養，在英國、美國、加拿大、澳洲都受到重視，例如英國在 1980 年代提出「培養能力之高等教育」（Higher Education for Capability）方案，帶動了溝通、數字運算、學會學習（learning how to learn）等核心能力的發展（王如哲，2008）。大學非以職業技能培訓為主要目的，為培育符合我國社會、經濟發展所需之人才，尤在知識經濟的時代下，如何培養帶得走的能力，提升學生的硬技能、軟實力是重要的。總的來說，就業力是讓自己足以邁向勞動市場，並能永續就業實踐自我潛能的能力，在面對不同僱主或工作環境時能展現才能（秦夢群、莊清寶，2010）。

全球高等教育研究智庫（QS Quacquarell）針對各國大學進行就業力的調查，並公布「2020 世界大學畢業生就業力排名」，該調查採用五個指標，分別為僱主聲譽、校友成就、與僱主的合作關係、僱主與學生的聯繫，以及畢業生就業率。由此可看出國際間對大學畢業生謀職、業界合作關係的重視。秦夢群、莊清寶（2010）以高等教育資料庫「2005 學年度大學畢業後一年問卷調查」之資料進行分析，發現「校系課程」、「課外經驗」皆對就業力有直接預測效果，且「校系課程」可透過「課外經驗」對就業力產生間接的預測效果。其中課外經驗包含「社團經驗」、「工作經驗」、「遊學經驗」、「證照」；工作經驗方面，工讀、參與實習課程等不同背景也有顯著差異（宋廣英，2009；李嫻築，2007）。

根據上述歐盟「波隆那宣言」、教育部人才培育白皮書、全球高等教育研究智庫（QS Quacquarell），本文以實習與就業力進行探討，並將實習範圍聚焦於海

外實習。利用教育部選送學生出國研修或國外專業實習補助系統中「學海計畫」之精選心得進行內容分析，並參考王如哲(2008)整理國外學者 Brennan, Johnston, Shah & Woodley 之「歐洲、英國、日本大學畢業生評定在畢業時具備十項能力」，藉此瞭解大專生透過海外實習可培養的就業力。

二、海外實習內涵與就業力之關係

(一) 就業核心能力

秦夢群、莊清寶(2010)在其研究中歸納就業力之內涵包含就業所需要的一般能力、專業知能、專業態度，以及職涯規劃等四個核心概念。分述如下：

1. 一般能力：具有溝通表達、領導、創新及團隊合作等職場所需之基礎能力。
2. 專業知能：具備專業知識與技術，並能夠獲得專業證照或認可，且能將理論運用於實務，以順利發揮及解決實務問題之能力。
3. 專業態度：具備良好的工作態度，遵循專業倫理道德，有學習的意願和可塑性，並且有穩定度與抗壓性。
4. 職涯規劃：指對職涯發展有充分的規劃，瞭解產業環境，並有求職與自我行銷的能力。

Brennan, Johnston, Shah & Woodley 在 2001 年針對英國、部分歐洲國家、日本大學畢業生進行問卷調查，學生從 36 項能力 (competencies) 中檢核他們畢業時具備的程度，這些能力包括與特定技能和知識有關的能力，例如特定專業領域的理論知識、經驗、實務方法知識、瞭解社會組織和技術體系；較為廣博的能力有問題解決能力、分析能力、口頭表達能力、以及主動性、適應性、批判思考、領導等行為或態度上的特質 (引自王如哲，2008)。調查結果列出英國大學畢業生認為畢業時已具備 12 項能力、歐洲國家、日本各有 10 項能力，其中部分能力項目重複或雷同，本文將之予以合併，並參考秦夢群、莊清寶(2010)就業力核心概念之內容，製成大學生就業力與核心概念彙整表，如表 1。

表 1 大學生就業力與核心概念

| 核心概念 | 就業力 |
|------|-----------|
| 一般能力 | 書寫、口語溝通能力 |
| | 原創性 |
| | 工作適應力 |
| | 正確性、專注力 |
| 專業知能 | 問題解決能力 |
| | 領域專業知識 |
| 專業態度 | 學習能力 |
| | 工作獨立性 |
| | 抗壓性 |
| | 容忍性 |
| | 忠誠與整合 |
| 職涯規劃 | 批判思考能力 |

資料來源：整理自：「評鑑大學績效的新指標—就業力」，王如哲，2008，*評鑑雙月刊*，15，頁 22。「大專生求學經歷與就業力關係」，秦夢群、莊清寶，2010，*教育資料與研究雙月刊*，94，頁 89。

(二) 海外實習內容分析

本文以教育部「國內大專院校選送學生出國研修或國外專業實習補助系統」中「學海計畫」學生海外實習精選心得，採用最新公告之 9 篇內容進行分析，基本資料如表 2。

表 2 海外實習精選心得基本資料

| 計畫類別 | 領域別 | 研修國家 |
|-------------|------------|------|
| 學海築夢 | 藝術、建築規劃與設計 | 荷蘭 |
| | 社會科學 | 日本 |
| | 生醫科技 | 美國 |
| 新南向 學海築夢 | 藝術、建築規劃與設計 | 越南 |
| | 社會科學 | 越南 |
| | 生醫科技 | 緬甸 |
| 學海飛颺 | 社會科學 | 日本 |

註：學海築夢社會科學領域，研修國家日本共有二案；新南向學海築夢社會科學領域，研修國家越南共有二案，合計 9 篇心得。

資料來源：整理自國內大專院校選送學生出國研修或國外專業實習精選心得，教育部，2018，擷取自 https://www.studyabroad.moe.gov.tw/new/index/selected.report/report_target/2

透過分析 9 篇教育部精選之學生海外實習成果報告內容，並參考表 1 所列之就業力，歸納出海外實習可培養之能力有「學習能力」、「適應力」、「書寫、口語溝通能力」、「批判思考能力」、「問題解決能力」、「工作獨立性」、「原創性」、「領域專業知識」、「正確性」。此外，學生也透過海外實習培養「團隊合作能力」、「世界觀」，體認到世界之大，可探索的事物還很多，讓學生有更寬廣的心胸去關心周遭甚至全球動態。如表 3 所示。

表 3 海外實習內容與能力培養之關係

| 心得文字節錄 | 培養的就業力 |
|---|-----------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 在不同文化中學習成長，培養不同環境的適應力。 2. 瞭解臺日之間文化及生活差異，個人認為是最大收穫。 3. 來到陌生環境，與我國風情不同，應當隨遇而安，享受民俗風情。 | 學習能力 適應力 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 增加語文及交流能力。 2. 長期使用外語與外國人溝通所遇到的困難，並學習如何與他人連結。 3. 來到越南即使語言不通，也能靠比手畫腳完成溝通。 4. 增進外語能力，提升英聽及口說技巧。 5. 我覺得溝通能力精進了。 | 書寫、口語溝通能力 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 會更去思考自己想要學到什麼，學習的目的是什麼。 2. 我深深反省有沒有認真去學，真正吸收知識。 3. 實習讓我構想自己未來的方向和職位類別。 4. 實習過程中看見照顧人員非常用心心理瞭解長輩的生活背影，令我非常感動，更確定未來投入長照工作。 | 批判思考能力 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 在海外不像臺灣方便，需要靠自己處理問題，從中會發覺自己想要的和不合適的。 2. 實習單位讓我們學習自立支援、教導我們觀念。 | 問題解決能力 工作獨立性 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 絕對不要懼怕犯錯，這樣才不會限制了自己的想法。 | 原創性 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 實習單位讓我們學習正確失智症照顧觀念與技巧，增加實務經驗。 2. 實際操作釘槍、送料、塗裝、包裝，對我的手藝有明顯進步。 3. 工由於建置新廠的緣故，正好給我一個練習機會，自己設計辦公室配備，並使用 AutoCad 繪圖，自行規劃隔間架構，十分有成就感。 4. 強化語言治療的知識與技能，比較美國與臺灣的語言治療環境相異之處。 | 領域專業知識 正確性 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 實際走訪工廠才知道產品好壞，與主管對談瞭解產業目前狀況與問題，讓自己眼光從台灣市場擴大到東南亞甚至全世界。 2. 海外實習讓我認識銀行的運作方式、養成關注國際新聞的習慣、瞭解目前東南亞的發展趨勢。 3. 刺激多方位思考，擴展國際視野，並訓練獨立自主的思考模式。 4. 世界很大，我所知道的卻很少，因為意識到自己在各方面的脆弱、無知與渺小，因此更謙卑地理解世界上各種事務運作。 | 世界觀 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 培養責任心與團隊默契，在緬甸人生地不熟，唯有相互幫忙，才能一同完成公司的目標。 2. 學習事情與人之間的處理態度，如何讓自己待人處世更加圓融。 | 團隊合作 |

資料來源：整理自國內大專院校選送學生出國研修或國外專業實習精選心得，教育部，2018，擷取自 https://www.studyabroad.moe.gov.tw/new/index/selected.report/report_target/2

本文進一步將表 1 大學生就業力與核心概念，以及表 3 海外實習可培養之就業力整合，繪製海外實習學生就業力培養核心概念圖，如圖 1。其中，「團隊合作」與「世界觀」是表 1 所未提及，本文根據核心概念定義將之分別歸類於「一般能力」、「專業態度」。從下圖中大學生赴海外實習後知覺自己在四項核心概念中多有成長，其中以一般能力獲得的能力較多。由於學生前往的是不同文化、語言的國度，適應力、溝通能力是首先面臨的挑戰，為了獨立生活與實習順利，溝通和適應是實習過程中成長最多者。



圖 1 海外實習學生就業力培養核心概念

三、結語

校外實習課程主要目的是希望縮短學用落差，提供大學生在校期間能提早接觸職場的機會，累積實務經驗，盡早培養就業能力以能符合未來職場所需。而海外實習同時有「國際移動力」、「實作力」二項優勢，學生可以藉此增進實務經驗，透過國際間的移動，拓展視野，瞭解不同國家企業經營的模式、感受組織氣氛，甚至透過文化衝擊產生文化認知，幫助自己確立職涯方向。

本研究分析發現，在九篇海外實習精選心得中，學生普遍獲得「學習能力」、「適應力」、「書寫、口語溝通能力」、「批判思考能力」、「問題解決能力」、「工作獨立性」、「原創性」、「領域專業知識」、「正確性」。對於其他就業力，例如「專注力」、「抗壓性」、「容忍性」、「忠誠與整合」等則較缺乏。因此本研究提出以下建議：

1. 學校規劃海外實習時，應思考學習目標與就業力之結合，提升大學生未來就

業競爭力。

2. 學校可於學生海外實習結束後，蒐集學生、實習單位回饋意見，進行就業力分析，據此逐步調整海外實習計畫。
3. 學生計畫赴海外實習時，應覓妥與自己未來職涯發展相關之就業機構，並能從實習機構特性、服務內容有效分析預期養成的就業力；並能於實習結束時，進行自我反思與檢核。
4. 可透過僱主滿意度調查、畢業生流向調查，或學校自行建置追蹤系統，瞭解海外實習學生畢業後就業情形，作為滾動式修正海外實習計畫之參考。
5. 選送學生出國實習心得報告內容可增加就業力參考指標，提供學生依指標內容撰寫心得，讓學生在實習後能透過就業力指標檢視學習成果，進而反思、提升就業力。

參考文獻

- 王如哲（2008）。評鑑大學績效的新指標—就業力。評鑑雙月刊，15，20-23。
- 行政院青年輔導委員會（2006）。在正式教育中提升就業力：大專畢業生就業力調查報告。臺北：行政院青年輔導委員會。
- 宋廣英（2009）。大專生工讀參與動機及工作表現對就業力影響之研究—以暑期社區產業工讀為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 李珮築（2007）。我國金融保險學群學生就業力之研究（未出版碩士論文）。朝陽科技大學，臺中。
- 林信宏（2012）。從歐盟高等教育品質保證制度談畢業生就業力。評鑑雙月刊，37，35-35。
- 秦夢群、莊清寶（2010）。大專生求學經歷與就業力關係。教育資料與研究雙月刊，94，85-112。
- 教育部（2014）。教育部人才培育白皮書。臺北：教育部。
- 教育部（2018）。國內大專院校選送學生出國研修或國外專業實習精選心得。取自https://www.studyabroad.moe.gov.tw/new/index/selected.report/report_target/2

臺灣和馬來西亞 互認技職教育與訓練資歷的課題與對策

李隆盛

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系退休教授

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

陳麗文

中臺科技大學科技部專題研究計畫專任助理

一、臺馬兩國教育與訓練資歷互認有待透過資歷架構對接

我國推動中的新南向政策是基於臺灣經濟發展需要，本於雙向互惠及多元發展原則所擬定之策略性計畫，係從經貿合作、人才交流、資源共享與區域鏈結等四大面向著手，透過促進臺灣和東協、南亞及紐澳等國的連結，共享資源、人才與市場，創造互利共贏的新合作模式（行政院，2019）。其中「東協」指含馬來西亞在內的東南亞國家協會（Association of Southeast Asian Nations, ASEAN）11個國家。外國人在馬國投資之 2019 年金額或歷年累計金額排名，臺灣均位居第 4 名（經濟部國際貿易局，2020）。

在前述人才交流方面，2018 年我國大專校院 61,970 名境外學位生中，馬來西亞學生人數高居第一（13,091 人，占 21.1%）；在全部境外學位生中，技專校院雖僅 18,872 人（占 30.5%），但近 10 年人數成長 6.7 倍；同年在 2,369 名海青班學員中，就有 2,070 名來自馬來西亞，占總人數 87.4%（教育部統計處，2018a）。2018 年我國高級中等學校 4,302 名境外生（含僑生、外國生及陸港澳生）中，馬來西亞學生人數居第三名（318 人，占 7.4%）；近幾年由於建教僑生專班攬才成效斐然，至 2018 學年已有高達 87.6% 僑生就讀專業群科（教育部統計處，2018b）。換句話說，馬來西亞學生來台接受技職教育的人數正在快速成長中，而馬來西亞學生來臺接受海青班之類的職業訓練，由來已久。

截至 2018 年底馬國人口約 3,260 萬人，其中馬來人占 68.6%，華人占 23.4%、印度人占 7.0%。馬國向有特別保障馬來人的政策，多數華人普遍認為未獲馬國政府公平待遇，在教育和就業上的福利與員額保證均不如馬來人（經濟部投資業務處，2019）。臺灣向來承認馬來西亞學歷，但過去馬國政府不承認臺灣學歷，來台學生回國後無法參與證照和公職考試，職涯發展受到限制，也不利臺灣學校招生。之後在臺灣教育部和在馬國華僑團體努力下，馬國政府逐漸鬆綁，先是承認臺灣八所大學醫、藥學系學位，再認可臺灣中華工程教育學會（Institute of Engineering Education, Taiwan, R.O.C., IEET）認證的工程領域校系（陳至中，2012）。之後，我國教育部委託高等教育評鑑中心基金會（Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT）居中協調，於 2012 年 7 月與馬來西亞學術資格鑑定機構（Malaysian Qualifications Agency, MQA）簽訂

學歷資格互認聲明，馬國自此承認臺灣經第三方評鑑通過的大學校院及其學士級班制（program）。但馬國人要成為公務員須經公共服務局（*Jabatan Perkhidmatan Awam/Public Services Department of Malaysia, JPA*）審查通過，JPA 仍只承認臺灣的醫、藥學相關學系（蔡尚健，2019）。換句話說，臺灣學歷雖受到馬國承認但效用有限。

然而，我國教育部於 2017 年宣布未來大學及技專校院系所評鑑朝停辦方向規劃，由各校自行決定是否辦理及其辦理方式。雖然，系所仍可申請由教育部認可的高教評鑑機構（如 HEEACT、IET）認可其評鑑機制和辦理第三方評鑑，但是由 HEEACT 和 MQA 互認對方認可之校系的協議下，我國除校級仍有第三方校務評鑑予以認可外，對班制認可的鬆綁已導致兩國系級學歷互認的鬆動。馬方 MQA 乃提出兩國資歷互認改由國家資歷架構（national qualifications framework, NQF）做對接的建議。

NQF 是採用證書、文憑和學位等層級對學習結果的資歷進行分類，這種分類反映了資歷的內容和輪廓—即規範各級證書、文憑或學位的持有者各被期望知道、了解和能夠做什麼。NQF 採行的學習結果法還可確保教育和訓練子系統相互開放，而容許人們可以更輕鬆地在教育和訓練機構與部門之間移動（Cedefop, n.d.）。NQF 的主要影響在轉化學習結果為資歷、促成各種資歷系統透明化、增進非正規學習的證實和促進資歷利害關係人的共同參與。換句話說，NQF 可讓國內和國際的教育與訓練系統更緊密連結，也讓教育與訓練系統更切合終端使用者的需求。全世界已有超過 150 個國家制定了 NQF（Graham, Grm, Bjornavold, Chakroun, & Singh, 2017）。

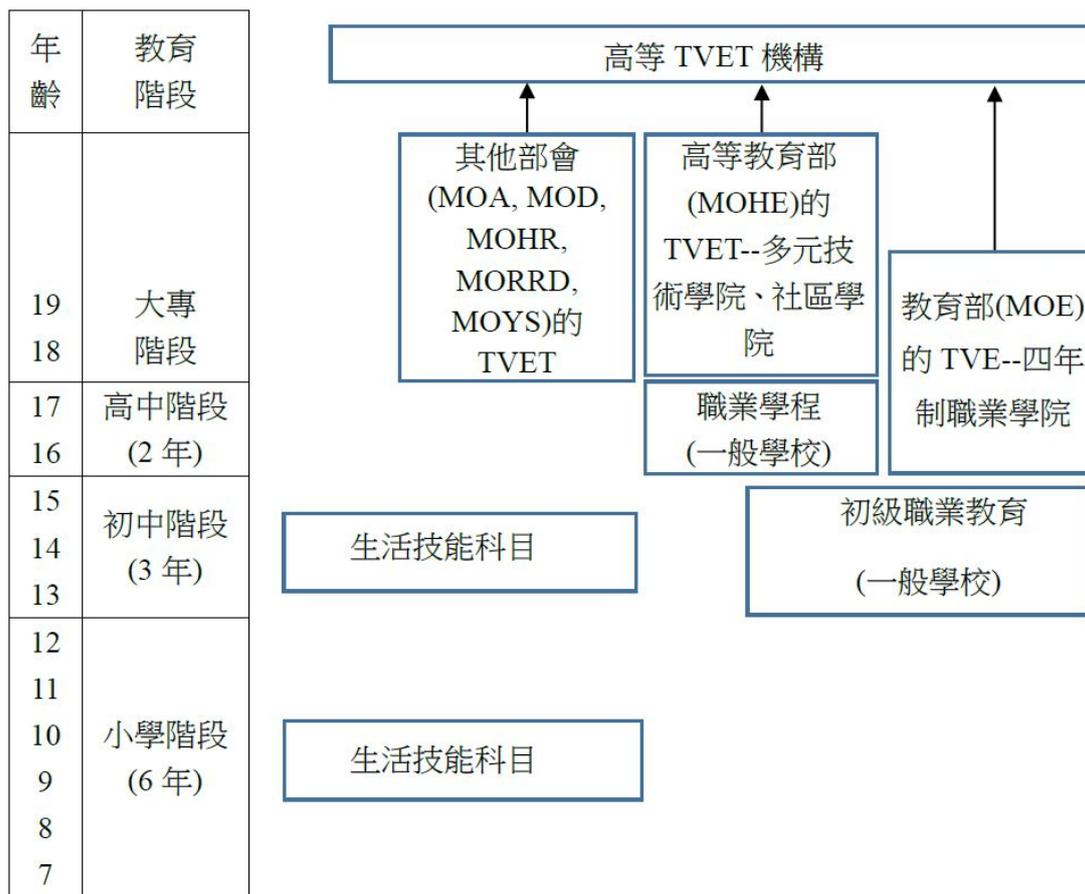
馬國已實施 NQF，而臺馬兩國都是其成員的亞太經濟合作會議（Asia-Pacific Economic Cooperation, APEC）也建議會員推動 NQF（Burke, 2009）。但是我國的資歷架構尚在研議中，現已完成的臺灣資歷架構（TWQF）草案較著重在高等教育部分。著眼於馬國希兩國學習成果的資歷互認以 NQF 對接、馬國學生來台接受技職教育與訓練（technical and vocational education and training, TVET）的人數日增、以及 TWQF 草案尚未就 TVET 部分做詳細規劃，因此有必要就臺馬互認 TVET 資歷的課題與對策做一探究。

本文目的有二：(1)對比臺馬兩國 TVET 及其資歷架構的異同與特色；(2)指陳在前述系絡（context）下，我國面對臺馬兩國互認 TVET 資歷的課題與對策。上述課題係指大眾關心度高，應解決而未解決的問題。

二、馬國 TVET 已在 MQF 下辦理，MQF 已開始施行 2.0 版，但我國尚待完成 TVET 的資歷規劃

TVET 旨在增進學員/生認識、投入工作世界或在工作世界中進展所需的知識、技能乃至職能（知識、技能的應用與綜合表現）。TVET 的學習管道包含正規(formal)、非正規(non-formal)和非正式(informal)管道。資歷架構(qualifications framework, QF)則是在一個由經協定之資歷層級構成的連續體上發展、分類和承認知識、技能和職能的工具。這是一種透過各層級學習結果定義現有和新資歷的架構，亦即在各層級敘明學習者必須知道或能夠做到什麼，而不在意是由課堂、工作崗位或較非正式場所學習。QF 呈現不同資歷間可做比較的差異性和個人在同一和跨職業（或產業）別可如何在層級間進展的進路。一些 QF 可能比其他 QF 具有更多設計元素和更緊密結構，有些可能具有法律依據，而另一些則代表了社會夥伴的共識。但是，所有 QF 都為國家和國際範圍內學習品質、可及性、連結、以及公共或勞動市場資歷承認，提供改善的基礎（Tuck, 2007）。TVET 相對較講求明確的學習目標和結果也較重視由不同管道的學習，因此許多國家的 TVET 常借重 NQF 發展並和 NQF 密切搭配。

馬國現行學制為 6 年小學、3 年初中、2 年高中、2 年大學預科及 3-5 年大學教育，和我國的 6-3-3-4 學制差異不大。而馬國的 TVET 由教育部等共七個部提供證書、文憑和學位層級的班制（見圖 1），從初中階段到大專階段都有；而我國雖技職教育歸教育部主管、職業訓練歸勞動部主管，但經濟部、國防部、農委會、僑委會、退輔會等部會也參與 TVET 的辦理，和馬國情形也有雷同之處。依 2017 年的統計，馬國初中生就讀技職教育班制的比例僅占 0.3%，高中生及 15-24 歲青年在技職教育班制中就讀的比例分別為 26.8% 及 5.9%（UNESCO-UNEVOC, 2019）。但馬國 TVET 有逐漸擴展和提升的走向，例如：馬國政府的《2030 年共同繁榮願景》將 TVET 視為推動繁榮和融合國家發展的推動力量之一，積極鼓勵青少年就讀 TVET。又如自 2012 年起馬國將教育部主管的職業學校大幅轉變為職業學院，以提供初中畢業生就讀，畢業時取得文憑資歷（Ahmad, 2016）。



註：MOA: Ministry of Agriculture & Agro-Based Industry、MOD: Ministry of Defense、MOE: Ministry of Education、MOHE: Ministry of Higher Education、MOHR: Ministry of Human Resources、MORRD: Ministry of Rural & Regional Development、MOYS: Ministry of Youth & Sports
 資料來源：Ahmad, 2016。

圖 1 馬來西亞的 TVET

前述證書、文憑和學位即是名為 MQF (Malaysian Qualifications Framework) 的馬國 NQF 所訂層級 (level)，MQF 第一版 (2007 推出，2011 年實施) 如圖 2 所示，取得 SPM 資歷可到任一部門 (sector, 分能力、技職教育和高等教育門) 接受 TVET 的證書、文憑或學位資歷教育或訓練。但在能力部門取得的資歷由人力資源部 (MOHR) 授予，在其他兩部門取得的資歷則由高等教育部 (MOHE) 授予 (StudyMalaysia, 2016)。MQF 第一版的修訂第二版 (見表 1) 已在 2017 年推出，並依申請認可班制分別自 2019 年及 2020 年起適用。第二版將側重透過訓練與發展 (training and development, T&D) 學習的能力部門和技職教育部門合併為 TVET 部門，高等教育部門也易名為學術部門。MQF 各層級有其對應的學習層級、通用學習結果、層級描述、學分和資歷名稱。在 MQF 八個層級中，層級 1-3 是證書資歷，層級 4-5 是文憑和進階文憑資歷，層級 6-8 則是學士、碩士和博士資歷。

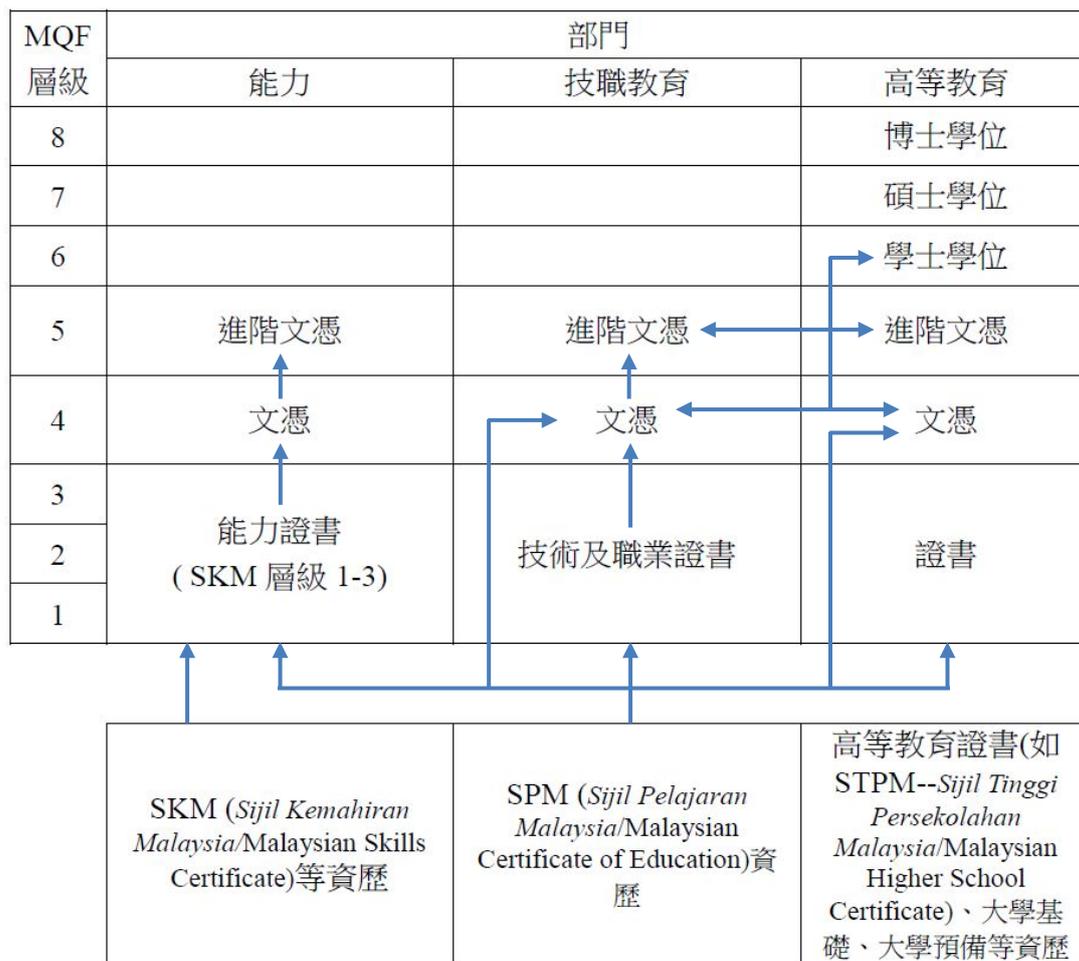


圖 2 MQF 第一版
資料來源：StudyMalaysia, 2016。

需特別提及的是馬國除了有上述 MQF 之外，另有依據國家職業能力標準 (National Occupational Skills Standards, NOSS) 所制定的國家能力資歷架構 (National Skill Qualification Framework/SKM Qualification Framework)。SKM 分為下列五級：(1)SKM 層級 1 證書—操作及生產層級；(2)SKM 層級 2 證書—操作及生產層級，非例行性活動及個人責任與自主性均需較層級 1 多及高；(3)SKM 層級 3 證書—督導層級；(4)DKM 層級 4 文憑—督導層級，較層級 3 涉及他人工作責任和資源分配且需有較高技術能力；(5)DLKM 層級 5 進階文憑—管理層級。換句話說，馬國實施 MQF 和 SKM 雙資歷架構，前者較學術傾向，後者較能力 (或技能) 傾向 (NESCO-UNEVOC, 2019)。

表 1 MQF 第二版

| MQF 層級 | 畢業學分 | 部門 | | 終身教育 |
|--------|------|-----------|------|---|
| | | 學術 | TVET | |
| 8 | -- | 研究型哲學博士 | | 先前體驗學習的認可 (Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL) |
| | 80 | 混和型和研究型博士 | | |
| 7 | -- | 研究型碩士 | | |
| | 40 | 混和型和修課型碩士 | | |
| | 30 | 專上文憑 | | |
| 6 | 20 | 專上證書 | | |
| | 120 | 學士學位 | | |
| | 66* | 專科文憑 | | |
| 5 | 36* | 專科證書 | | |
| | 40 | 進階文憑 | 進階文憑 | |
| 4 | 90 | 文憑 | 文憑 | |
| 3 | 60 | 證書 | 證書 | |
| 2 | 30 | 證書 | 證書 | |
| 1 | 15 | 證書 | 證書 | |

註：*含普通課程 U1 科目 6 學分
資料來源：MQA, 2019。

馬國高等教育部指出該國 TVET 面對下列三項挑戰：(1)數個部會提供的 TVET 班制過度重複幾乎無差異化且常權責不明，各部會班制有待分流化使各有標的對象並就待訓領域和能力做明確區隔；(2)學生和家長常視 TVET 為升學選擇的最後一招，以致學生就讀率和產業支持力低，導致技術人力短缺；(3)TVET 畢業生常被給予不合理薪資，主要是 TVET 的形象和社會認同欠佳所致 (NESCO-UNEVOC, 2019)。

我國教育部已在 2018 年透過委託計畫，規劃出「臺灣資歷架構」(Taiwan Qualifications Framework, TWQF) 草案 (侯永琪等, 2019a,b) 如表 2。侯永琪等 (2019a) 特別指出 TWQF 草案係根據委託目的「針對臺灣資歷架構中之高等教育的資歷描述」和「第一、二、三級證書將規劃於高級中學學歷以後」。亦即 TWQF 草案尚未完成整體規劃。就臺馬兩國 TVET 系絡和 TVET 資歷架構作一概略對比 (馬國部分依 MQF 第二版)，可列如表 3。在「以資歷架構做為臺馬兩國教育與訓練資歷互認對接工具」的需求下，表 3 所呈現兩國 TVET 資歷架構的重大差異之處就是我國的課題所在。

表 2 TWQF 草案所規劃的八層級

| 層級 | 學位、文憑類型 |
|----|--|
| 8 | 博士學位 · 修業期限為 2 年至 7 年 |
| 7 | 碩士學位 · 修業期限為 1 年至 4 年 |
| 6 | 學士學位 · 修業期限為 4 年者，不得少於 128 學分 · 修業期限非 4 年者，應依修業期限酌予增減 |
| 5 | 副學士學位 · 2 年制不得少於 80 學分 · 5 年制不得少於 220 學分 |
| 4 | 高中(職)教育文憑高級中等教育 · 修業期限為 3 年，應修習總學分數為 180 學分至 192 學分 · 普通型及單科型高級中等學校學生畢業之最低學分數為 150 學分 · 技術型及綜合型高級中等學校學生畢業之最低學分數為 160 學分 |
| 3 | 第三級證書 |
| 2 | 第二級證書 |
| 1 | 第一級證書 |

資料來源：侯永琪等，2019a,b。

表 3 臺馬兩國 TVET 系絡和 TVET 資歷架構的概略對比

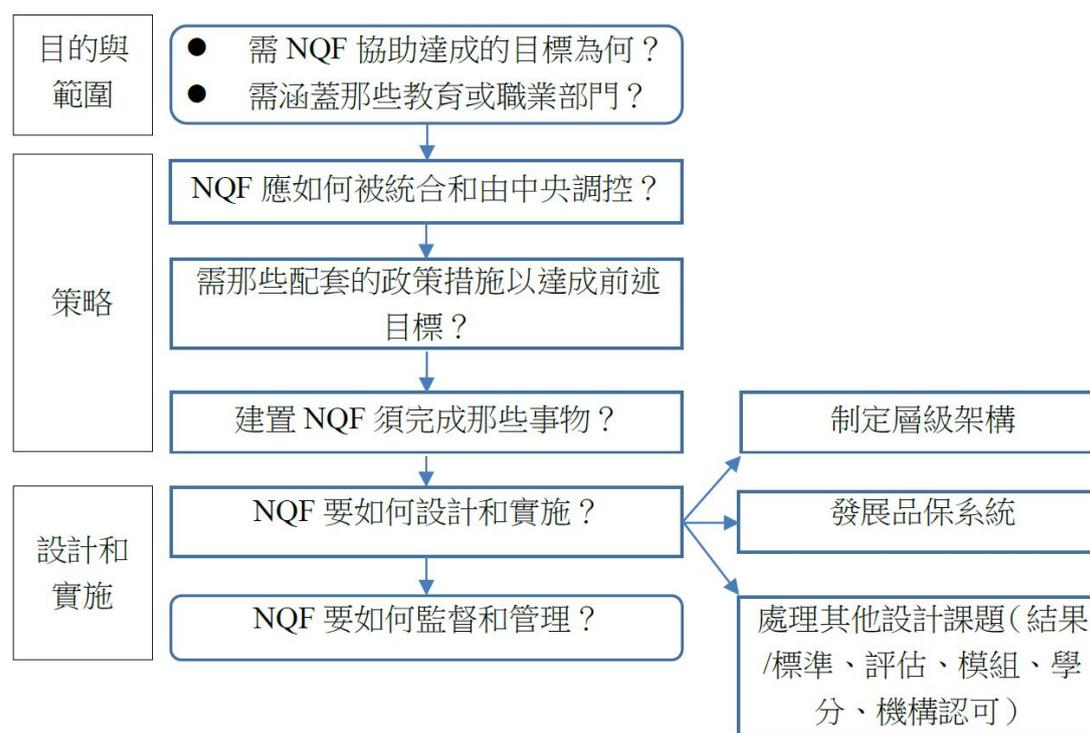
| 比較點 | A 臺灣 | B 馬來西亞 |
|--------------------------------------|---|---|
| T V E T 系 絡 | 1.制度 A1.1 教育與訓練分隸不同主管機關，辦理部會多元 A1.2 主要在高中及以上階段提供技職教育班制 A1.3 職業訓練正推展職能基準導向，但 TVET 尚無 NQF 可資依據 | B1.1 同 A1.1 B1.2 同 A1.2 B1.3 TVET 依 MQF 及 SKM 提供資歷導向班制 |
| | 2.學生 A2.1 在高中及大專教育階段，技職教育學生人數約占一半 A2.2 相對於普通教育，整體技職教育的學生數量甚至教育品質正下滑中 | B2.1 在高中及大專教育階段，技職教育學生人數占比較臺灣低 B2.2 國家政策正大力提升學生數量與教育品質 |
| | 3.社會聲望 A3 TVET 比學術教育的聲望低 | B3 同 A3 |
| T V E T 資 歷 架 構 | 4.經驗 A4 尚未完成 TVET 資歷架構之規劃，經驗落後馬國 10 年以上 | B4 已在 MQF 中明訂為八層級中的前五級，並已施行近 10 年 |
| 5.分軌 | A5 採 TVET 和學術教育整併的單軌制 | B5 採 TVET 和學術教育分開的雙軌制 |
| 6.分級 | A6.1 規劃為八層級，配置在單軌上 A6.2 規劃為前五級 A6.3 層級描述尚未精細規劃 | B6.1 同 A6.1，明訂為八級，配置在學術和 TVET 雙軌上 B6.2 同 A6.2，明訂為前五級 B6.3 層級描述已做精細規劃並施行 |

三、我國 TVET 資歷有待急起直追並力求後來居上

總結前述，臺馬兩國 TVET 資歷架構都規劃以八層級中的前五級著重為 TVET 層級，但是臺灣尚未完成架構規劃，經驗落後馬國 10 年以上；馬國的架構已演化到更為成熟的第二版，目前處於新舊版本替換中。因此，在此一系絡下，我國面對臺馬兩國互認 TVET 資歷的課題有待急起直追並力求後來居上。其對策至少如下：

(一) 盡快盤整 TWQF 草案需再修正及完成什麼，採取行動

Tuck (2007) 曾向 NQF 決策者建議 NQF 的發展程序如圖 3 所示，我國應盡快確定 TWQF 的權責機關，並盡快根據圖 3 程序和其他相關建議（李隆盛、陳麗文，2020），盤整 TWQF 草案需再修正及完成什麼，採取行動。圖 3 主張任何 NQF 的發展需逐步就發展目的與範圍、發展策略和設計和實施做出決定和進行處理。



資料來源：Tuck, 2007, p.8.

圖 3 NQF 的發展程序

(二) TWQF 除了對接 MQF，也該有更多面向的考量，使既能適用我國又能接軌國際

TWQF 既須合於國用又需接軌國際。在接軌國際方面，馬國 MQF 只是 TWQF

宜盡快對接的對象之一，宜加深、加廣和加快研議如何對接之外，TWQF需做更多面向的考量，例如歐洲資歷架構（European qualifications framework, EQF）及東協資歷參考架構（ASEAN Qualifications Reference Framework, AQRF）都是重要參據。

(三) 我國的 TVET 宜加快借重優質 TWQF 的設計與實施，讓規模與品質切合時需

我國TVET目前仍受馬國華人廣為喜愛，宜加快借重優質TWQF的設計與實施，使各種班制有更明確的名與實，也協助來臺接受TVET者取得其母國認可的資歷（例如授予馬國來臺就讀海青班的華僑青年馬國可認可的文憑或高階文憑資歷）。而更重要的是需借重優質TWQF促進TVET的品質保證及其和終身教育的整合等，更有效地發展、分類和承認相關教育、訓練與發展的學習結果並給予有各層級學習成就者應有的資歷名分，以切合當下各方利害關係人的需求。

參考文獻

- 行政院(2019)。**新南向政策**。取自 <https://www.ey.gov.tw/achievement/4FA9200AE4958785>
- 李隆盛、陳麗文(2020)。**臺灣資歷架構需要什麼樣的層級描述？臺灣教育評論月刊**，9(6)，38-42。
- 侯永琪、呂依蓉、唐慧慈(2019a)。**臺灣資歷架構建置草案：國際人才交流新契機。評鑑雙月刊**，81，44-45。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/09/01/7200.aspx>
- 侯永琪、呂依蓉、唐慧慈(2019b)。**資歷互認及資歷架構之國際發展與趨勢：臺灣資歷架構之建構與展望。評鑑雙月刊**，82，39-43。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/09/01/7226.aspx>
- 經濟部國際貿易局(2020)。**馬來西亞投資環境分析**。取自 <https://www.taitrae.com/source.com/total01.asp?AreaID=00&CountryID=MY&tItem=w02>
- 教育部統計處(2019a)。**107年大專校院境外學生概況。教育統計簡訊**，105。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/107年大專校院境外學生概況.pdf>
- 教育部統計處(2019b)。**高級中等學校境外生概況。教育統計簡訊**，111。

取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/107> 高級中等學校境外生概況.pdf

- 陳至中（2012年7月29日）。馬來西亞擴大承認臺灣學歷，大紀元。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/12/7/29/n3646357.htm>
- 經濟部投資業務處（2019）。馬來西亞投資環境簡介。取自 <https://investtaiwan.nat.gov.tw/getFile?file=980eaa7d-4668-493b-9055-edc2e2411e27.pdf&Fun=NewSouthwardAction&lang=cht>
- 經濟部國際貿易局（2020）。馬來西亞投資環境分析。取自 <https://www.taitrae.com/total01.asp?AreaID=00&CountryID=MY&tItem=w02>
- 蔡尚健（2019年12月16日）。衛生部宣佈承認臺灣7牙醫系學位。星洲日報。取自 https://www.sinchew.com.my/content/content_2162785.html
- Ahmad, Z. H. (2016). Technical and vocational education and training (TVET). Retrieved from <https://www.moe.gov.my/menumedia/media-cetak/penerbitan/rujukan-akademik/1445-plenary-2-zanariah-hj-ahmad/file>
- Burke, G. (2009). *Mapping qualifications frameworks across APEC economies*. APEC Human Resources Development Working Group. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/241801298_Mapping_Qualifications_Frameworks_across_APEC_Economies
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (n.d.). *National qualifications frameworks (NQFs)*. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf>
- Graham, M., Grm, S. P., Bjornavold, J., Chakroun, B., & Singh, M. (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_etf_uneco_global_nqf_inventory_aseemme_6_seoul_november_2017.pptx_finalptx.pdf
- Malaysian Qualifications Agency (MQA). (2019). *Malaysian Qualifications Framework 2nd Edition*. Retrieved from <https://mqa.gov.my/pv4/mqf.cfm>
- StudyMalaysia. (2016). *Technical and vocational education and training (TVET) in Malaysia*. Retrieved from <https://studymalaysia.com/education/top-stories/technical>

-and-vocational-education-and-training-in-malaysia#:~:text=Different%20roles%20of%20the%20four%20types%20of%20Ministry,5%20credits%20for%20Diploma%20Diploma%20f%20...%20

■ Tuck, R. (2007). *An introductory guide to national qualifications frameworks: Conceptual and practical issues for policy makers*. Skills and Employability Department, International Labour Office (ILO). Retrieved from https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/NQFGuideILO.pdf

■ UNESCO-UNEVOC. (2019). TVET country profile Malaysia. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_mys_en.pdf



美國 NCLB 與 ESSA 法案對教師問責之影響

陳海鵬
國立政治大學博士生

一、前言

1970 年代末期，美、英等國家在經濟領域展開以國家參與市場機制為核心的新自由主義，新管理主義被引入公共部門，將供需、效能等引入公共部門（Biesta, 2004）。於是通過合約締結（特許學校）、準市場與顧客選擇（教育選擇權）等方式，強調競爭的重要，以取代既往官僚的行政低效，打破了原有公私部門的分界；加上民主化過程，許多人民受益變成權利時，權利人為了解自己權利狀況，向義務人問責（Accountability）的機制逐步形成。

Sinclair（1995）將問責機制界定為公眾對於相關主體要求「解釋其所做之行為，以更好地履行其責任的一種運作體系。Rothman（1995）將教育問責定義為「學區和州試圖確保學校和學校系統實現其目標的過程」。Cizek（2001）認為學校問責係向公眾提供有關學校表現的信息，表明委託給他們的公共和/或私人資金正在改善學生的學習成績。喬花雲（2015）認為教育問責是指相關權益主體依據一定的規則、標準和程式，對教師遵守法律責任、職業道德責任等情況，以及對教育行政部門、學校等相關責任主體的責任表現進行的監督、質詢和評價，並對否定性後果進行追究的一種責任制度。總體而言，教育問責在幫助決策者確定需要支持和干預的學校，為公眾提供信息並增強其權能，並可為教育工作者和學校領導者建立清晰一致的目標。

在我國教育行政部門有民意機關進行問責，學校及校長有校務評鑑機制進行問責，而直接執行教育行為的教師並未建立完整之問責機制，參酌美國實施經驗做為未來實施時之借鏡。

二、教師問責分析向度

王麗佳、盧乃桂（2013）認為教育問責的分析向度有下：(1)就教育品質的利害關係人決定由誰問責？誰被問責？(2)就如何問責的方式觀察有政治問責、法律問責、官僚問責、專業問責和市場問責等；(3)就受問責人應如何回應問責，有受問責人描述事實、解釋原因及進行論證。

教師問責為教育問責下的子題，分析向度可以比照教育問責，教師因未有選舉任職問題，應無政治問責，惟就教育行政機關受有主管教育事務之法律授權，校長及學校行政主管受有委任，故兩者在法律與官僚、專業三個面向具有問責能力；家長與學生同為教育之利害關係人，具有轉學休學之選擇權利，似有市場問

責之能力，但其為對學校教育問責而非對教師知問責，對於法律所規定事項，亦有問責之權利。

三、美國實施教師問責的經驗

聯邦政府針對中等學校以下教師問責主要的法規源於2002年布希總統簽署的No Child Left Behind Act (NCLB)「不讓一個孩子落後法案」以及2015年歐巴馬總統簽署的Every Student Succeeds Act (ESSA)「每個學生都成功法案」。這兩個法案，都是聯邦透過立法機制，對1965年通過的the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)小學及中學教育法，因應美國教育的危機，落實教育品質和平等的績效責任制的修正。

NCLB 對於教師問責的影響深遠，Linn, Baker & Betebenner (2002) 說明本法案要求各州必須制定可衡量的目標，以提高所有學生和特定群體的成績、在 12 年內使所有學生達到熟練水平或更高水平、基於各州評估足夠的年度進步 Adequate Yearly Progress (AYP)、還必須包括一項其他學術指標統一的測驗，要求接受聯邦資助的公立學校每年對 3-8 年級所有學生進行全國性的標準化考試，必須在考試成績上取得 AYP，如果學校的成績反覆不佳，將採取如訂定改進計劃、選擇轉學、提供免費輔導和其他補充教育、更換人員，引入新課程或延長學生在課堂上花費的時間、關閉學校等措施，逐年強烈改善學校；針對教師部分，趙英 (2017) 指出 NCLB 在基礎教育層面對教師的招募、聘任及專業發展品質實施問責，建構教師職前培養、入職聘任、職後發展，彼此相銜接的聯邦教師品質問責機制，以提升教師教學水準，NCLB 法案提供較為系統的教師品質問責路徑，從標準制定到結果評估再到落實獎懲，涵蓋了教師品質的標準、評估、公共報告、獎勵、懲罰以及持續改進，是美國聯邦改進教師品質的重要政策。

NCBL 在教師問責制部分受到很多方面的批評，Garver (2020) 提出批評主要是將標準化測驗導入評估機制時的完整性和公正性考慮，此外最具爭議的是增值措施 value-added measures (VAM) 的引入，該措施將學生考試成績的變化與老師的評分聯繫起來。

ESSA 調整 NCBL 法案，給予各州更多權力並遏制過去被認為是聯邦過度影響的做法廣受歡迎，不過新系統仍然維持一個主要基於測試的問責制，要求在得分最後的 5% 學校中進行干預 (Mathis & Trujillo, 2016)。

Garver (2020) 在其人種誌的研究發現，想要精確衡量教師素質及其對學生學習影響的教師評估系統，會產生其方法論的有效性和可靠性的問題，過度考慮公平的評量，會使評量複雜性增加，為了完成教師問責機制的建立，而忽略專業

文化的重要時，會對教師間文化產生負面影響；將學生成績與教師問責扣合，獎勵促使學生成績進步的老師，會減少教師間的合作；隨著教師評分公式變得更加複雜，陷入了獲得高分與難以理解分數計算方式的壓力，教師可能會對評估感到焦慮恐懼；以及教師因為不充分的指導而確定其不稱職的情況下，增加要求有關教師正當程序權的訴訟行為。

四、結論

新自由主義思潮下，對相關利益人要求問責為勢不可擋，教師作為教育現場第一線人員不能自外於問責機制；惟問責的內容應審慎規劃，先應釐清義務之所在，乃責任之所在，學習異於工業化產品之生產，其受到學習者強烈之主觀影響，並非教學者單方行為所完成，因此在歸責時，將學生學習成果直接與教師問責聯繫，會產生若干扭曲。

影響學習成果因素眾多，惟教師應對教學專業與學科專業妥善掌握，前者包括表達溝通能力、教學策略掌握、命題評鑑診斷等教學方法，對於後者應與時俱進、掌握教材教具，上述與教師個人教學能力密切相關指標建立，應列為教師問責的主要範疇，排除只以學生標準化測驗結果來問責教師，更應聚焦於教學之教學能力，並與教師專業發展結合，有問責，有改進，有效提升教師教能力。

參考文獻

- 王麗佳、盧乃桂（2013）。教育問責的理論基礎與實踐模式：英、美、澳三國的考察。*比較教育研究*，2013(1)，93-97。
- 喬花雲（2015）。中、美、英三國中小學師德問責制比較研究。*佳木斯大學社會科學學報*，33(5)，167-169。
- 趙英（2017）。美國聯邦政府教師品質問責機制研究。*教師教育研究*，29(4)，122-128。
- Biesta, Gert J. J. (2004). Education Accountability and the Ethical Demand : Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational theory*,54(3), 233-250.
- Cizek, G. J. (2001). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement, Issues and Practice*. 20(4), 19-27.

- Garver, R. (2020). Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623–647.
- Linn, L. R., Baker, E. L., & Betebenner, D. W. (2002). Accountability Systems: Implications of Requirements of the No Child Left behind Act of 2001. *Educational Researcher*, 31(6), 3-16.
- Mathis, W. J., & Trujillo, T. M. (2016). *Lessons from NCLB for the Every Student Succeeds Act*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved November 17, 2016, from <http://nepc.colorado.edu/publication/lessons-from-NCLB>
- Rothman, R. (1995). *Measuring up: Standards assessment and school reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability forms and Discourses Accounting. *Organizations and Society*, 1995(20), 219 -237.



國小實施學校規模總量管制之挑戰與因應策略——以桃園市南勢與中平國民小學為例

林志龍

桃園市中壢區中平國民小學總務主任

一、前言

2019年5月7日大紀元電子報〈桃市小一新生增加75班 逾2萬2000人報到〉指出：

桃園市號稱最年輕都市，人口增加，重大建設陸續開發，創造大量工作機會，吸引眾多年輕家庭居住，也帶動新生兒潮…，包括大業國小等23所學校…。

同年8月15日蘋果即時新聞〈桃園5年增長13萬人 19個學區宅房價穩上揚〉亦指出：

據桃園市政府教育局統計資料顯示，107學年度額滿需總量管制國民小學有18間，到了該年下學期還增加至21間，不僅如此，今年9月即將入學的新生人數仍持續增加，108學年度實施總量管制的小學已大增至24間，足見人口大增下，學生就學需求之殷切。

由上二則媒體報導可知，桃園市為最年輕的「六都」城市，由於「重大建設陸續開發，創造大量工作機會，吸引眾多年輕家庭居住，也帶動新生兒潮」，故已連續多年，多所學校進行總量管制，形成學生雖居住於學區內，但卻無法就近就讀學區內的學校，造成學生的不便與家長的困擾。

每年區公所寄發新生入學通知前後，亦是各總量管制學校接獲詢問電話最多的時候。學校針對學生總量管制，若無適切的因應策略，除無法提供學生最佳學習選擇之外，也會因家長的緊張與不解而造成不必要的困擾，故需如何因應，值得探討。

二、學校總量管制之原因分析

依桃園市政府教育局資料顯示，108學年度桃園市「實施總量管制學校」主要分布在中壢（7所）、蘆竹（4所）、八德（2所）、龜山（2所）、桃園（2所）、平鎮（2所）、龍潭（2所）、楊梅（2所）、大溪（1所）等地區，共計24所學校。茲整理如下表：

表1 108學年度桃園市國民小學實施總量管制學校一覽表

| 鄉鎮 | 學校 | 鄉鎮 | 學校 | 鄉鎮 | 學校 |
|-----|------|-----|------|-----|-------|
| 中壢區 | 中平國小 | 蘆竹區 | 大竹國小 | 桃園區 | 大業國小 |
| | 興仁國小 | | 南崁國小 | | 建德國小 |
| | 青埔國小 | | 光明國小 | 平鎮區 | 文化國小 |
| | 中原國小 | | 大華國小 | | 南勢國小 |
| | 芑里國小 | 八德區 | 大忠國小 | 龍潭區 | 雙龍國小 |
| | 林森國小 | | 八德國小 | | 龍星國小 |
| 大溪區 | 元生國小 | 龜山區 | 文華國小 | 楊梅區 | 楊光國中小 |
| | 仁和國小 | | 樂善國小 | | 瑞塘國小 |

資料來源：桃園市政府教育局(108.06.18)，由筆者整理。

依據《國民教育法》第四條「…公立國民小學及國民中學，由直轄市或縣(市)政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分布情形，劃分學區，分區設置…」。

因此各直轄市及縣(市)政府，均訂定有各縣市國民中小學之學區劃分相關規定。但當學校學區內，由於某些因素出現學生人數大量增加時，即會出現班級學生過多，影響學生學習品質與增加教師教學負擔之情況。此時學校因容積與教室、師資等配置有限，為保障學生良好的學習環境及提高教師教學品質，即有實施總量管制之必要。

以個人服務過的平鎮區南勢國小與現在服務的中壢區中平國小為例，分析兩校學區內學生人數增加，以致形成學校總量管制的可能原因如下：

(一) 都市重劃新興社區

兩校學區內均進行都市重劃，為人口成長的新興社區、新遷入人口劇增，但原重劃區內規劃之新設校尚未完成，故新生人數超過學區學校之教育部規定上限。而導致學校總量管制。

(二) 明星學校迷思

兩校均發展有「學校本位特色課程」，南勢國小以環境教育與品格教育為主題，中平國小則為明日教學與環境教育，各自發展學校本位特色課程。且兩校課程發展與學生表現，均屢獲上級各項評鑑、競賽之肯定，故常有非學區學生家長，為幫子女選擇心中理想學校而「寄居」學區的傳聞。

（三）其他因素

兩校均鄰近工業區，交通便利，許多家長因上班動線與學生接送之便利性等因素，選擇跨區就讀。

三、有關「桃園市市立國民中小學實施學校規模總量管制作業要點」之沿革

為因應桃園市學生人口的成長快速，部份學校入學人數過多，桃園市政府教育局亦依《國民教育法》訂定有相關學區劃分法，於 2001 年 3 月 7 日發布「桃園縣國民中小學實施學校規模總量管制作業要點」，並於 2006 年 12 月 21 日修正。當時桃園縣各國民中小學即依此作業要點，於有總量管制需求時進行學校總量管制。

然此 2006 年版之作業要點之第 4 點第 1 項：「為滿足學生就學需求，新生人數超過教育部規定編班標準者應提報實施總量管制，並俟學生人數超過該學年班級飽和容量 10%再行轉介學生」、第 2 項：「特殊原因申請調整轉介標準者，經教育局核定後不在此限，惟轉介標準以 10%為上限」規定，卻於 101 學年度被投訴，投訴內容指出「桃園縣立某國民中學 101 學年度新生編班每班 37 人為編制，有違班級編制相關規定，惟桃園縣政府未予詳查即率予核備；另『桃園縣國民中小學實施學校規模總量管制作業要點』之規定與《國民教育法》之小班制精神相悖，影響教育品質等情乙案」。

此案經監察院查核後，判定此作業要點「規定學生人數超過該學年班級飽和容量 10%始行轉介，容許各校得有 10%超收額度，並使學生改分發作業在超過 10%後始行辦理，核與教育部所定編制準則、精緻國教發展方案規定尚有不符」。故被教育部國民及學前教育署督導要求修正管制要點，以落實國民教育之精緻化。

由上可知，關於學校總量管制如何妥處，方能符合中央法規、學生學習、家長民意與學校實務，不僅讓學校頭疼不已，也困擾著教育局。故桃園市政府教育局於 2016 年 5 月 10 日修正為「桃園市市立國民中小學實施學校規模總量管制作業要點」。此後市內各國民中小學即依此修正作業要點，於有總量管制需求之學校進行總量管制至今。

四、實施學校規模總量管制學校之挑戰與管理因應策略

依據個人服務過的平鎮區南勢國小與現在服務的中壢區中平國小為例，學區

內即因都市重劃，而有大量新興建案。建商常打著「鄰近國小，優質學區，就學方便」等廣告，吸引諸多年輕家庭購買入住，而使學校學區學生人數大量增加，尤其是當年度需入學的小一新生，導致新生入學人數，超過教育部規定的學校負荷量。

為保障學生良好的學習環境及提高教師教學品質，需要進行「學校規模總量管制」時，往往會形成學區家長的緊張、里長與民意代表的關心、教育主管機關的關切與校內氛圍的變化，學校行政人員必須妥善因應此等挑戰。

(一) 當學校進行總量管制時，可能遭遇之挑戰如下

1. 學區家長的緊張與不解

由於國民小學屬義務教育階段，依學區居民一般的經驗，學生入學就是「就近入學」，尤其是如前所述，當初就是因為看到「鄰近國小，優質學區，就學方便」而購屋定居的家長，他們會有「被騙」的感覺，因而不能接受。

另依「桃園市市立國民中小學學區劃分原則」，學校及區公所須於每年提報學區劃分建議案，區公所須於每年 11 月 15 日前召開學區劃分協調會，由區公所邀集各國中小及家長會代表、里長、民意代表等，評估學區附近社區之學生數、交通狀況、學校容量等因素後，認有調整之必要時，經會議決議後，每年 11 月底前送市府核定。

南勢國小即曾因學校總量管制的原因，經里長建議後協調會將校內原有的某學區劃分至與該學區相對鄰近的其他國小，而導致居民的不諒解，抗議他們家族三代都讀南勢國小，為何到了現在就不能讀了？

2. 里長與民意代表的關心

當里民緊張與不解，為何住在學校附近卻不能就近入學，而要被轉介至幾公里外的其他學校就讀？當學校無法「通融」時，往往就會轉而向里長或民意代表陳情，以期能入學就讀。里長與地方民代們基於關心校務與選民服務，也會請學校說明原因與思考有無更妥善的處理方式。然實務上，由於教育部總量管制的標準十分明確，礙於法令規定，依學校權限能思考的妥善處理方式，往往不易滿足陳情居民的需求。

3. 教育主管機關的關切

當學校無法妥善回應無法入學居民的需求時，相關教育主管機關即會接獲陳情。民意代表亦會於議會中提出質詢。故教育局甚或教育部即會針對學校進行關切與協助。如召開協調會議、全面重新檢視校內空間使用情況、希望學校能評估增班與報教育部核備增收學生 10%(每班多收 1-3 名學生)之可能性…等。

4. 校內氛圍的變化

當校內需討論增班或增收學生 10%時，校內就有可能會出現，學生合理使用校地面積分配、合理專科教室數量、班級經營及教學實施教師相對負荷量…等議題討論。在討論過程中，若稍有不慎即會形成行政、教師、家長、民意代表間的各持己見，而讓校內瀰漫緊張的氛圍。

依據上述當學校總量管制時，可能遭遇之挑戰，個人在學校管理與因應策略建議如下：

(二) 學校實施規模總量管制之管理和因應策略

1. 掌握學區人口成長變化，預估學校未來發展趨勢

- (1) 透過戶政事務所，掌握學區未來五年新生人數。
- (2) 訪查學區建案戶數，預估未來學區可能遷入人口。
- (3) 儘早與定期於校門及學校網頁，公告學校總量管制之相關訊息，使新遷入之居民能儘早獲知相關訊息，並預做準備與因應。

2. 檢視校內各種空間設施，檢討學校最適學生人數

- (1) 依教育部訂頒設備標準，以每生平均使用校地面積國小為 10.67 平方公尺為基準，按學校現有校地面積，計算學校學生人數標準總量，進行增建或新建教室之可能性評估。
- (2) 盤點專科教室、行政辦公室之數量並評估調整之可能性。透過處室合併、活化校園閒置空間及提升專科教室使用率等作為，評估學校增加班級數之可能性。

3. 善用各式溝通平台模式，保障學生最佳學習權益
 - (1) 召開總量管制協調會議，做好鄰近學校與社區家長溝通，提供家長多元選擇方案，妥善安置超額轉介學生。
 - (2) 與校內教師協調，評估依作業要點「因特殊原因申請提高轉介標準者，應檢附相關資料經由市府彙整，報教育部專案備查，惟提高轉介標準以 10%為限。」之可行性，在法令規範及教師負荷範圍內，為學生創造最大的人學數量。
4. 依規定、程序期程，報府申請學校規模總量管制、進行入學資格審查、新生報到及超額轉介
 - (1) 備妥相關資料，報府申請學校規模總量管制。
 - (3) 依規定於核定後，文到 7 日內公告周知。
 - (4) 設置並召開學生入學審查委員會，本於公平、公正、公開進行相關資格審查。
 - (5) 對於未報到之學生，務必再進行電話及書面掛號通知，以免學生權益受損。
 - (6) 相關審查及錄取訊息透明公開，務必及時及正確公布。
 - (7) 依照超額學生與家長之意願與條件，妥善協助轉介至最合適之學校。
5. 檢視每年相關流程、程序與意見，提供來年參考，滾動修正
6. 對外爭取經費資源，協助學生能安全且方便地至轉介學校就學

例如可比照偏鄉學校，申請專案經費補助，開設接駁校車。每天早上定時由原應就讀學校校門口上車，接送學生至轉介學校；放學時則由轉介學校上車，接送回原應就讀學校校門口。以減輕家長每天擔心學生必須於車水馬龍的馬路，步行幾公里，方能到達被轉介學校上學的安全疑慮或需自行接送小孩上下學之不便。
7. 全面檢視校內外發展趨勢，擬定學校規模總量管制因應之中長程計畫
 - (1) 全面檢討學校學區之劃分，均衡區域各學校發展，避免學生過度集中。
 - (2) 與鄰近學校進行課程教學策略聯盟，共同創造優質學區。
 - (3) 中期計畫：視學區及學校情況，評估教室增建可行性，進行校內增班。

- (4) 長期計畫：視學區及學校情況，協助推動重劃區內新設校之設立。

五、結語

值此少子女化浪潮襲擊之下，「學校規模總量管制」對學校而言，可說是一個甜蜜的負擔。身為學校行政領導人員，理應做好校內外之溝通協調，以增進學生最大的學習權益與保證教師的教學品質，以期共創多贏。

參考文獻

- 大紀元電子報（2019年5月7日）。桃市小一新生增加75班 逾2萬2000人報到。取自<https://www.epochtimes.com/b5/19/5/7/n11239081.htm>
- 蘋果即時新聞（2019年8月15日）。桃園5年增長13萬人—19個學區宅房價穩穩上揚。取自<https://tw.appledaily.com/property/20190815/NTZFJNWOQRCH6G6YX5MRWU3IO4/>
- 桃園市政府教育局（2019年6月18日）。桃園市總量管制國民小學 108 學年度暑假轉學作業資訊一覽表。取自<https://www.tycg.gov.tw/uploaddowndoc?file=hotnews/201906181739190.pdf&filedisplay=108%E7%B8%BD%E9%87%8F%E7%AE%A1%E5%88%B6%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%9A%91%E5%81%87%E8%BD%89%E5%AD%B8%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A8.pdf&flag=doc>
- 監察院（2013年11月4日）。調查報告102年11月4日院台調壹字第 1020800435 號派查函暨相關案卷宗。取自<https://www.cy.gov.tw/CyBsBox.aspx?n=133&CSN=1&page=106&PageSize=20>



瀕危語言課綱救，課綱瀕危誰來救—— 從總綱修訂課審大會國中分組委員請辭談起

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授
前高級中等以下學校課程審議會大會委員
前高級中等以下學校課程審議會國中分組召集人

一、問題的背景

108 學年度起，十二年國教新課綱正式實施，而在眾多教師努力嘗試發展校訂課程之際，《十二年國民基本教育課程綱要 總綱》（以下簡稱總綱）在因應《國家語言發展法》（以下簡稱語發法）的公布，及新冠肺炎疫情不適合辦理群聚活動下，正靜靜地進行修訂。總綱修訂草案（以下或簡稱草案）中，國中七到九年級，每年級每週將減少彈性學習課程 1 節，增加部定課程 1 節進行「本土語文/臺灣手語」課程。

總綱修訂草案，在 109 年 7 月 25 日由課審大會交付各分組審議，國中分組於同（109）年 8 月 17、29 日，及 9 月 20 日六次會議的審議和充分討論後，就程序審議和實質審議進行通盤考量，最後做出「不通過」之決議，並具體指出草案研擬的程序性和專業性瑕疵，作為提送課審大會之佐證資料。另在國中分組委員高度共識下提出「國中七年級每週部定課程 1 節課，八、九年級列入彈性學習課程」等尊重且合乎語發法規範之建議。隨後，課程審議會於 10 月 18、25 日進行審議。

國中分組之決議，引起了媒體、網路社群的討論，甚至有人士請群眾針對國中分組委員進行提告（林志成，109/9/1）；也有媒體以「國中分組反對本土語文納必修」（財團法人原住民族文化事業基金會原視新聞，2020/9/3；財團法人原住民族文化事業基金會原住民族電視台原視族語新聞，2020/9/11）、「本土語文納入國中必修，課審會國中分組反對」（林志成，109/9/1）等簡化且誘導錯誤輿論的新聞報導國中分組審議結果。此外，課審大會中所提供的資料，未完整呈現國中分組之理由；討論中，也有發言者指出此決議影響少數族群權益（註 1）。具國中分組委員身分之四位課審大會委員，基於總綱修訂草案研擬過程教育主體性的淪喪、修訂程序之不夠完備、專業性不充分、分組審議發現受到忽視、建議之專業性受到質疑，及大會審議過程專業討論受到模糊且被意識形態所取代等原因，於 10 月 25 日課審大會第 5 次會議進行中請辭，此並非如某些人士誤導宣稱四位委員為擱置議程而做出的相關舉措。

二、問題分析

課綱規範了學校中的課程，其影響教育發展及學生學習甚大，所蘊含的專業性不容置喙，國中分組四位委員的請辭的理由，凸顯了本次總綱修訂過程中的下列問題：

（一）教育被外力強力的介入

課程的領域不免受政治影響，但外力介入程度應有所節制，盡可能保持教育之超然。近年來，許多社會議題透過立法的方式納入學校課程，有些是教育部依相關法規所立，例如《性別平等教育法》、《家庭教育法》；有些是其他部會所為，例如環保署所立之《環境教育法》、科技部所立之《科學技術基本法》等（教育部，2018）。非教育部門所立之法規，基於對於教育及課程教學專業的尊重，至多規範每學年或學期之上課節數，且實施之方式多尊重各校及教師，而課綱中則以「議題」進行處理。雖然如此，也讓原本高級中等以下學校的課程內容繁多擁擠，更造成學校和教師的諸多困擾，現場教師教學和學生學習負擔苦不堪言。

然而，此番文化部所訂定之《國家語言發展法》卻赤裸裸在第 9 條第 2 項規定：「中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。」第 18 條更規定「本法除第九條第二項規定於十二年國民基本教育課程綱要總綱自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施後三年施行外，自公布日施行。」這樣的規定，不僅指明了教育部門必須納入部定課程，更明確規範了實施期程，此種作法實屬未見。

課程與教學乃教育的核心，學生學習什麼、教師如何教理當由教育人員進行專業之判斷，其他部如此高度介入實屬不當。尤甚者，在 108 課綱研擬初期，本土語文在國中階段是否納入部定課程，已經過激烈討論且做成決議，當時未能闖關成功。而現今運用此種立法手段，規避教育專業討論，毫不遮掩的介入教育內容，開此惡例，未來將使學校課程受到外力干擾的情形雪上加霜，讓教育回歸本質的理想更不可期（通識再現主筆群，2020/11/9）。

（二）教育部門對於主體性淪喪的無感

語發法第 9 條和第 12 條不僅規範了課程的型態，更規定了實施的時間。在課程型態的規範文字，以及又如何得知可以在 108 課綱在國中實施一輪後推動；各項配套措施如何能在 111 學年得以在教育現場實施，如果沒有教育單位的密切配合，文化部似不可能如此精確落下文字。在國中分組 109 年 8 月 29 日第三次的審議會，列席之文化部官員在委員詢問下，做了下列之回應，文化部的回應證

明教育部對於條文內容的支持立場（註 2）：

剛剛委員問到有關於 111 學年度開始實施 12 年課綱的這一個問題，其實在我們國家語言發展法第十八條，……，那包括這個本文條文的文字以及立法說明，說明上面有提到他的相關的實施的方式，那這一個相關的文字都是當初教育部提供給文化部來放在這個條文裡面的，那所以至於那為什麼會有訂出這樣的 111 學年度，可能是要請教教育部，以上。

文化部有其訂定語發法的權責，但基於行政院各部會之分工，教育相關事項應由教育部訂定法規進行規範，教育部門在此過程中不但未積極爭取主導權，反而淪為配合的附屬單位，讓不禁懷疑教育部門對教育事務應展現的主體性何在？

（三）課綱修訂草案「積極配合」的疑慮

語發法第 1 條：「為尊重國家多元文化之精神，促進國家語言之傳承、復振及發展，特制定本法。」第 7 條：「對於面臨傳承危機之國家語言，政府應優先推動其傳承、復振及發展等特別保障措施如下……」。該法特別保障的瀕危語言，而瀕危語言的認定應有具公信力的研究單位進行研究判定，而此項研究雖已進行，但截至目前（109 年 11 月）為止並未提出，但總綱草案卻已認定瀕危語言種類並著手進行領綱修訂草案的編寫，所有的流程未遵照法定程序進行，引發諸多疑慮，但於討論過程皆未獲正面回應。

國中分組 8 月 29 日會議發言摘要第 79 項，文化部人員指出：

國家語言發展報告初稿目前已經出來，我們正在做很謹慎的一個審查，至於報告出來之前，課綱是不是可以預先規劃，我們其實在跟教育部溝通的過程當中，也有提醒，他們也很希望說，因為課程的程序比較長，他們也有說希望能夠預先的來做規劃，而且剛剛也有提到總綱，必須要通過才能繼續走下面的流程……

語發法第 9 條：「……將國家語言列為部定課程。」僅規定納入部定課程，並未規定部定課程節數，其實課綱由教育部公布，也可算是「部定課程」，若以此定義言，現行的總綱中早已有本土語文的實施規定，也早就納入「部定課程」。教育相關部門不僅未能善用法解釋的模糊空間，修訂草案中更訂定在國中階段七至九年級每週各增加部定課程 1 節。此種作法不禁令人有「積極配合」的疑慮。

(四) 國中階段教育專業聲音的忽視

《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》第 16 條「國家教育研究院……應就課程綱要完成意見蒐集、公共討論及專業審查後，擬訂課綱草案，送課審大會……」，亦即課綱草案擬訂前和擬訂中都應進行意見蒐集。但在國教在草案提交前，課發會前召開諮詢會議 2 場（109/3/28 上下午兩場）；公共討論期間（因疫情取消公聽會加開諮詢會）召開會議 5 場（5/18、5/20、5/27、6/1、6/4）（註 3），國中分組審議時對於意見蒐集與公共討論便提出下列質疑（註 4）：

第一次至第七次會議之提案討論均為：「有關十二年國民基本教育課程綱要修訂草案，提請討論」，提案說明幾乎相同，附件亦為「總綱修訂草案」。做為修訂研發單位，在意見蒐集階段應就總綱修訂時所涉及之重要內容，如課程架構中之節數等，提出數種方案進行諮詢，但會議中僅就已研擬之「總綱修訂草案」進行意見蒐集，未見其他選項之相關資料。故，何時進行不同於草案之意見蒐集？在課程架構和節數方面除草案所列之外，還蒐集了那些意見？這些意見在何時及何種會議中再次諮詢專家、學者、教師、家長……等之意見？

在研修小組 3/11 第二次會議紀錄中記載分組討論發言紀要中出現：「原本國中、高中是放在校訂，現在放在部定，大眾觀感、現場教師衝擊大，一定會有反彈」、「對『部定』課程解讀需更多共識。本土與列入國中與高中階段部定課程時，將變動其他領域/科目節數，現場觀點與反應應先了解。」4/18 第二次課發會進行草案討論；6/21 第三次課發會通過草案。針對要了解現場觀點與反應之建議，所採行的具體作為為何？

在參與的專業人員方面，以出席人員之服務單位進行判定也提出下列意見：

本次課程修訂對於國中教育衝擊最大，但僅諮詢全正文、林泰安、敬世龍、陳志勇四位國中校長；黃蕙欣、林純如、許綉敏三位教師。為何未諮詢教務(導)主任？在數量和代表性上有其疑慮。

上述充分顯示，草案的修訂過程中國中教育階段的意見並未廣泛和充分的徵詢，人員數量過少及代表性上也顯得不足，所表達的意見更未受到重視。

(五) 國中分組提送大會意見被省略

國中分組針對提送大會的「不通過」決議，乃課審大會自 105 年開議後，首次有分組向大會正式提送「不通過」之決議，國中分組更依《高級中等以下學校

課程審議會組成及運作辦法》第 17 條之規定，在做出不通過決議後撰寫具體理由，其不僅未被呈現在大會的資料中，在 10 月 18 日第 2 次的會議中，總召集人請國中分組召集人說明時，國中分組召集人已在第 41、55 則發言紀錄中請求需要長一點時間說明，但課程資訊平台第 56 則總召集人的發言紀錄空白沒有紀錄，隨後國中分組召集人第 57 則發言紀錄為：「可是，我們花了很多時間撰寫和討論，提供了很多很詳細的資料，但在會議資料裡頭秘書小組都沒有印製出來給大會委員。」顯然第 56 則紀錄內容，應是說明遭制止；隨後第 58 則總召集人的發言為：「因為我們很少逐字對應說明嘛，就麻煩召集人這邊，可以比較簡要的把審議的幾個重點說明。」若查找課審會議的所有發言紀錄可以發現，國中分組召集人於會議討論中並未經常發言，既然是代表國中分組說明審議意見，且是針對「不通過」之重大審議結果說明，經過國中分組召集人請求，理應徵詢大會委員意見是否同意延長發言時間，但總召集人卻要求簡要說明，接下來如前（本段落第四項）項所陳述，再由大會召開諮詢會議，國中分組審議的意義何在？可見國中分組所提之專業意見並未受到重視。

在 10 月 18 日第 3 次的會議中，第 68、77 則意見中亦有國中分組委員發言，希望國中分組程序審議的意見要處理，在第 78 則意見中，總召集人裁示：要做資料補齊。在 10 月 25 日第 4 次的會議中第 10 則發言紀錄，國中分組委員就提出：

.....程序審議上一次有裁示說書面資料給我，書面資料其實不用重作，就是把相關的會議紀錄拿出來給我們，我到目前桌上還沒有看見書面資料。我想說對國中分組的委員、大會委員以及要上網對整個國家的民眾有知的權利，這件事情是重要的，所以我覺得要進入後面程序之前，應該先確認上一次的資料，到底什麼時候可以給我們？理論上應該這個禮拜要給我們。

可見相關部會經過總召集人裁示之後，第 4 次會議依然還是未提供相關資料。

綜上所述，國中分組依規定經過會議長時間討論之不通過之書面理由，不僅在未被呈現在大會資料中；也未給國中分組召集人充分的時間進行說明，大會中裁示提供之資料相關部會也未主動提供。國中分組審議意見的「被省略」實相當明顯。

(六) 無視課審制度，讓課審機制虛化

《高級中等教育法》第 43-1「中央主管機關為審議課程綱要，應設課程審議會.....」第 43-2「課審會審議大會掌理下列事項：一、課程綱要總綱、各領域、

科目、群科課程綱要之審議……」課綱的內容不外乎領域、節數等，總綱的訂定為領綱研訂的基礎。然而，此次總綱修訂，在 7 月 25 日由課審大會交付各分組審議，會議中已有許多委員，對於總綱草案的內容，及領綱公聽會辦理提出質疑（註 5）。因為，領綱草案中學習內容與學習節數息息相關，在總綱修訂未定案前，閩南語文、客語文、原住語文，及臺灣手語的四冊領綱修訂草案在 8 月召開全臺公聽會，此作法似乎對於國中教育階段所納入的節數早有定見，既然如此，「審議」有何意義？

(七) 課程銜接、減輕負擔的理由不具說服力

國家教育研究院代表 8 月 17 日於國中分組審議會議中表示（註 6）：

所以凡屬 108 年的部定課程的名稱、節數跟學分數，基本上是不調動的，除非必要的部分，也不去抵觸原有一些課綱的一些規範，也要盡可能地去維護新課綱的精神，當然也要去考量到學生學習的負擔，不……國民義務教育階段，在整個語言的學習理念，在國民義務教育階段是很重要的階段，所以國民義務教育階段，他的本土語、台灣手語每週一節課，以利他的語言學習跟他的奠基以及銜接……

而國中分組的 9 月 20 日會議紀錄也指出：

現今國小各年級學生可自由選擇語言別，學生不須從一而終學習同一種語言，只要課程名稱相同，不管實施方式、內容就算是符合語言銜接的精神嗎？

另，在減輕學生學習負擔上，109 年 3 月 28 日第一次諮詢會議紀錄之案由討論發言紀要第 34 則，中央兒少代表團范智鈞表示：「若課程切割得過於細碎……課程安排彈性小、中小學各階段銜接不易，將導致教師的課程重心會在學期中的考試，……」

聯合新聞網 109 年 11 月 12 日也有一則新聞標題為「小五台語課文大人也不會唸，家長嘆：孩子因此更排斥台語」。該則報導中指出：一名家長在臉書社團「爆怨 2 公社」發文，家中小孩就讀小學 5 年級台語課本內容太難，家中 3 個小孩都因為母語課程，對台語完全排斥。」雖然這是一則對於網路留言的報導，其真實性還需考證，但這樣的說法出現在媒體上似乎已不是第一次。同時以現行本土語文—閩南語領綱為例：在學習內容之標音與書寫系統項目，低年級就有文字認讀、語詞；中、高年級及國中有羅馬拼音、漢字書寫。在語法運用項目，低年級就有詞語和句型的運用；中年級則加上方音差異、高年級及國中再加上文白異

讀。在文學篇章項目國小階段以兒歌唸謠、生活故事、詩歌短文為主；國中階段則擴增至詩歌短文、散文、應用文體、劇本等。這些內容或許呼應了前一則新聞中家長的反應。語文學習練習需要相當程度的練習方見成效，這樣的學習內容若說不造成學生學習負擔，實令人質疑。風傳媒吳尚軒（2020/8/26）在「拚雙語國家卻縮水英語課、多元語言轟炸？學者憂學生吃不消學科還變弱」的報導中，引述國立臺灣師大課程與學研究所林子斌教授所言：

不管英語、中文，或者鄉土、原住民族與新住民語言，光是拼音方式就完全不同，學生同時要學 3 種拼音系統的語言，當他們消化不了時，最後恐怕會變成語言沒辦法進步，學科更會變弱。

此外，財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會 2017 年發表之《2017 年台灣學童學習狀況調查報告》發現（財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會，2017/6/14），報告中：

結果發現逾半數(50.4%)的五六七八年級學童有出現學習疲勞情形(中等疲勞加上過量疲勞)，甚至有一成三(12.7%)兒少已達「學習過勞」程度，整體疲勞分數較 2011 年增加……近三成(27.7%)孩子覺得課業讓情緒上非常疲累、36.6%孩子在上完一天的課和補習後，感覺整個人都累垮了、甚至更有 32.5%想到要上課就已沒力，六年來不見改善；缺乏學習動力：近四分之一(24.6%)的孩子表示對課業越來越提不起興趣、超過兩成(21.4%)的孩子認為念書對將來沒用，比例也都明顯比 2011 年高；更令人心疼的是甚至出現了身心症狀：調查發現，有一成左右(13.4%)孩子因為課業壓力而焦慮到失眠、睡不好、出現頭痛或胃痛(9.5%)、吃不下飯或暴飲暴食(6.2%)甚至出現自我傷害或一死了之的念頭(6.5%)。

報告中更指出，「考試機器人、作業血汗工廠製造出更多學習疲勞的孩子」是造成學生學習疲勞的五大元兇之一。調查更發現：「近半數(47.8%)小孩平均一週有 4 天以上要考試，近三成(29.2%)更是天天都要考試，」在這樣的發現下，無怪乎第 1 次諮詢會議中，中央兒少代表團范智鈞會提出：要注意教師亦將課程重心放在學期中考試之意見。

(八) 相關弱勢族群的學習需求受到漠視

依教育部計處 2020 年 5 月更新的資料，108 學年度全台國小有 2,631 所，國中 739 所。其中 107-109 核定之偏遠地區國小有 967 所，國中為 202 所，合計 1,169 所，約佔全體校數的三分之一，如果加上非山非市的學校數量將更多，這些學校的學生處於學習相對之弱勢，不僅常須面對經濟上的困窘，許多孩子在隔代教養

下，家庭無法提供所需之學習支持，所以近來博幼基金會，及許多企業、公益團體紛紛提供課業扶助和學生多元學習經費補助等支持。

此外，根據許雅惠（2016）接受衛生福利部社會及家庭署委託針對《隔代教養家庭生活需求及福利服務研究調查》的研究發現：103年隔代教養家戶總人數約為41,836人。104年隔代教養家戶總人數約為53,428人。聯合報2020年8月30日報導（葉冠好，2020/8/30）：

根據主計總處2018年的調查，以祖孫組成的隔代家庭有114,337戶，相較2008年的86,902戶，十年間增長逾三成。家扶基金會表示，隨著新課綱上路、智慧教學等，隔代家庭的問題，從原本的代間價值觀差異，轉變為數位教養挑戰，不熟新科技的阿公、阿嬤，不僅無法協助孫兒課業，更可能加劇教養衝突。

國家教育研究院蕭儒棠、張珍璋（2011，39）研究報告指出：隔代教養學生的學業成就低於雙親、單親，僅高於由其他人撫養的小孩。許雅惠（2016，213）也指出：

總之，以兒童少年為主體的福利與服務系統而言，隔代教養家庭所佔比例應介於10%至15%之間，兼具經濟與教養雙重弱勢。如以需求的優先性來說，經濟扶助佔第一位，親職教養協助佔第二位，是各服務系統的共同表達。一般兒童則以兒少課業輔導佔第三位……。

所以，就國中小許多弱勢家庭而言，家庭和學生的需要是本著彈性學習課程設置的精神，運用彈性學習課程進行補救教學與多元試探，但總綱修訂草案主張國中三年每週各減1節彈性學習課程，三年就會減少6節課。在高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法中，對於組成人員的身分有所規範，但不見弱勢團體代表，他們的需要誰來關注。

學校課程的開設常受師資的影響，師資的聘任可以粗略看出學校課程開設的情形。在臺灣的人結構中客家族群相較於閩南族群為少，依據客家委員會委託通典股份有限公司於2016年發表之《105年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究》中之推估：全國客家人口比率為19.3%，客家人口總數453.7萬人；依不同設籍所在縣市客家人口分布情況來看，臺北市客家人口約比率17.5%。臺北市國小自103學年度起甄選正式之本土語文師資，104學年度未辦理聯合甄選，105-109每年均辦理聯合甄選，在此六次的甄選簡章均載明甄選「本土語言—閩南語」。雖然各校仍可聘用教支人員協助本土語文的教學，但假以時日，難不保客語在學校開設可能性的消失，而原住民語若專任師資聘用後，人口較少族群語

言的開設何嘗又不無此種可能？

總之，本次總綱修訂僅看到「法律」的需要，然而家庭經濟弱勢、教養弱勢對於彈性學習課程的需要，或是人口相對弱勢族群的語言需要，在修訂中是否被看見？此設計是否讓部分的弱勢族群更弱勢？對於少數族群語言是否會造成另一場浩劫？

三、鄭重的呼籲

本次總綱草案的修訂，已經為強調專業的課程綱要開了惡例，再多的建議都難以挽回，遂僅鄭重提出下列呼籲，希望能得到真正關心教育人士的共鳴。

(一) 教育人員應覺醒積極主張專業性

教育的範圍很廣，除學校教育外，尚有家庭教育、社會教育……，諸多的社會問題不應都由學校教育承擔。例如，家庭應更積極發揮促進本土語文學習的功能。國立政治大學英文系副教授劉怡君（2020/9/18）也提出「母語保存政策—在家學！」的觀點，在文章中更指出紐西蘭「語言巢」（language nest）利用幼童語言發展關鍵期，結合社區風俗習慣進行沉浸式學習功效和政府政策的語言復興計畫。

面對各種想要伸手學校課程的勢力，不管是教育及課程學界、各級教育行政人員、學校行政人員的教師等必須要有所覺醒，強烈主張課程都應從學理、現場實務、學生需求等進行討論；在相關法令訂定、課綱研擬、審議的過程，更應積極提出意見、彼此相互支持，主張教育和課程研訂的專業性，方能拯救越來越嚴重之學校課程擁擠不堪，並成為各方競技場的教育病態。

(二) 認清課程的性質回歸專業研究與討論

課程設計與發展乃一專業，不僅是內容層面，還包括學生身心發展與需求，及實施作為等之考量，都應參考國際經驗，並以本土性研究做為基礎，絕非如市場販售商品一般彼此喊價，非專業人士認為微不足道的作為，都可能是影響弱勢族群的權益。本土語文在國小實施已近二十年，其成效如何，課研單位始終未能提出研究報告，以至於此番總綱的修訂，教育與課程的專業性被模糊，甚至導向意識形態的論辯。為避免日後課綱重蹈覆轍，課程修訂所需的基礎研究應積極規劃，並認真、確實執行。

(三) 本土語文/臺灣手語納入彈性學習課程是國中階段滿足不同族群需求的最佳做法

課程有許多的類型包括部定與校訂、必修與選修等。屬於學習者共同必備的會列入部定、必修；兼顧學習者個別差異的則列入校訂和選修。國民中學及高級中等教育階段學生面對進路選擇，需要更多的校訂和選修課程方能滿足這樣的需要。

臺灣的族群眾多，不同的學生對於本土語文的學習有不同的需求，有些從小和祖父母同住者母語流利，不一定需要本土語文學習；原住民基於過去的社會脈絡，語言確實有瀕危之實，且基於就業和升學的需求，也有學習的必要。對於面對人生選擇關鍵時刻的國中學生，不應剝奪其對於校訂彈性學習課程的需要，本土語文若全部納入彈性學習課程，反而可以不受學習節數的限制，更可以滿足原住民學生的學習需求。同時，也可以讓許多弱勢學生對於學科學習扶助的需要被看見、滿足。當然，教育部和原民會應該攜手，筆者甚至認為應投入更多的經費並制定相關措施，保障原住民學生的族語學習，以保存這份臺灣珍貴的資產，但納入部定課程實非滿足學生不同需要之良方。

(四) 學校課程應重視學生需要進行整體考量

學生的學習應整體考量，總綱中學習領域/科目的調整不應在未經整體考量下進行局部修訂，這種挖東牆補西牆的作法，只會讓東牆瓦解；在外力介入後說改就改的作法，不僅讓課綱淪為外力附庸，更影響教育機關推動課程改革的威信、各種推動配套的規劃，甚至斲喪了教師、學生對於學校的信任，在校園內則形成不安的擾動，也讓學生淪為課程的實驗品。因此，教育部門應積極研訂課程研修的法規，規定學習領域/科名及節數調整的規範。

(五) 課綱研議與審議機制應受尊重

課審大會或各分組審議會係依據《高級中等教育法》及《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》組織與運作。其中各分組的設置機制應受尊重，而各分組依法運作的審議結果應獲重視。此次總綱修訂，國中分組的在總綱草案程序和實質審議質疑的意見未獲重視，乃分組委員請辭的主因。課綱研發單位有義務遵守《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》之研修規範；國中分組眾多國中之學者專家依規定進行專業審查，經過長時間審慎討論所作成之決議與理由，大會與相關研修單位應予理解與重視，否則分組審議之意義何在？

故，《高級中等教育法》第 43 條「……課程綱要之研究、發展、審議及其實

施，應秉持尊重族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派之原則。」《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》第 16 條「國家教育研究院……應就課程綱要完成意見蒐集、公共討論及專業審查後，擬訂課綱草案，送課審大會……」等之設計意旨應予尊重。

四、結語——課綱瀕危誰來救

本次總綱修訂，國中分組在課審大會提出「七年級每週一節部定課程，八、九年級納入彈性學習課程開設」的建議，乃尊重且合乎語發法納入部定課程之規定，也能兼顧學生漸長後多元發展與未來進路試探的需要；也可讓原住民學生在八九年級的彈性學習課程中，符應族語學習需要增加開設節數的建議。然，在教育部門之對於教育主體性淪喪的無感、積極配合其他部會政策、國中分組意見被忽視和省略，及課審大會討論無法回歸學生需求與教育專業討論下，四位國中分組委員請辭，其內心的沉重與悲痛未親身參與者實難以體會。

雖然本次的總綱修訂，在國中教育階段未影響部定課程各領域的教學節數，但卻影響攸關學生多元發展和適性學習的彈性學習課程，動搖了十二國民基本教育課程的核心價值，更對數以萬計投入彈性學習課程研發的教師難以交待，更甚者使課綱淪為各種利益團體的競技場，瀕危的語言要課綱救，而瀕危的 108 課綱誰來救？

註釋

註 1：可見 109 年 10 月 18 日星期日上午 09 時 30 分 109 年度課審會【審議大會】第 2 次會議完整發言資料。

註 2：國中分組會議 109 年 8 月 29 日第 3 次會完整會議資料與發言摘要第 24 則，可見高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台。

註 3：此七次會議紀錄，為國教院提供各分組審議之會議資料。

註 4：國中分組會議 109 年 9 月 20 日第 6 次會議完整資料，可見高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台。

註 5：可見課審大會 109 年 7 月 25 日會議完整發言資料，第 13、15、23、25、27、35、37 等則。

註 6：國中分組會議 109 年 8 月 17 日第 1 次會議完整資料與發言摘要第 22 則，

可見高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台。

參考文獻

- 吳尚軒（2020/8/26）。拚雙語國家卻縮水英語課、多元語言轟炸？學者優學生吃不消學科還變弱。風傳媒，取自 <https://www.storm.mg/article/2963128>
- 兒童福利聯盟（2017/6/14）。2017 年台灣學童學習狀況調查報告記者會新聞稿。取自 https://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1771
- 林志成（2020/09/01）。本土語文納入國中必修課審會國中分組反對。中時電子報，取自 <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20200901001877-260405?chdtv>
- 財團法人原住民族文化事業基金會原住民族電視台原視族語新聞（2020/9/11）。課審會國中分組反對本土語文納必修各界關注。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=dyFlHP-US7s>
- 財團法人原住民族文化事業基金會原視新聞（2020/9/3）。課審會國中分組反對本土語文納必修各界關注。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=pHqBQZxaQCU>
- 國家教育研究院（2019/8/30）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 1 次會議紀錄。國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2020/3/28）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 1 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2020/3/28）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 2 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2020/4/18）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 2 次會議紀錄。國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2020/5/18）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 3 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2020/5/20）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」

修訂小組第 4 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/5/27）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 5 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/6/1）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 6 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/6/4）。「總綱、群科綱要、其他類型綱要暨實施規範」修訂小組第 7 次諮詢會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/6/21）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 3 次會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/6/29）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 4 次會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/7/11）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 5 次會議紀錄。國家教育研究院。

■ 國家教育研究院（2020/7/11）。十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 6 次會議紀錄。國家教育研究院。

■ 教育部（2016）。高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001251>

■ 教育部（2016）。高級中等教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?ty=ONEBAR&kw=%e9%ab%98%e7%b4%9a%e4%b8%ad%e7%ad%89%e6%95%99%e8%82%b2%e6%b3%95>。

■ 教育部（2020/7/25）。109 年度課審會【審議大會】第 1 次會議完整發言資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>

■ 教育部（2020/8/17）。109 年度課審會【國民中學分組】第 1 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>

■ 教育部（2020/8/17）。109 年度課審會【國民中學分組】第 2 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>

- 教育部（2020/8/29）。109 年度課審會【國民中學分組】第 3 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/8/29）。109 年度課審會【國民中學分組】第 4 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/9/20）。109 年度課審會【國民中學分組】第 5 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/9/20）。109 年度課審會【國民中學分組】第 6 次會議完整會議資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/10/18）。109 年度課審會【審議大會】第 2 次會議完整發言資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/10/18）。109 年度課審會【審議大會】第 3 次會議完整發言資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/10/25）。109 年度課審會【審議大會】第 4 次會議完整發言資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部（2020/10/25）。109 年度課審會【審議大會】第 5 次會議完整發言資料。高級中等以下學校課程審議會，取自 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>
- 教育部統計處（2020/5/20）。教育部核定 107-109 學年度之偏遠地區國中小學校數一覽表。取自 <https://www.hc.edu.tw/edub/upload/201806041824112902295.pdf>。
- 許雅惠（2016）。隔代教養家庭生活需求及福利服務研究調查，衛生福利部社會及家庭署委託。取自 https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/4743/File_165357.pdf
- 通典股份有限公司（2016）。105 年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究，客家委員會委託。取自 <https://www.hakka.gov.tw/Content/Content?NodeID=626&PageID=37585>。
- 通識再現主筆群（2020/11/9）。《國家語言發展法》已使 108 課綱瀕臨危機！。風傳媒，取自 <https://www.storm.mg/article/3148972?mode=whole>

- 葉冠妤（2020/8/30）。隔代教養 10 年增 3 成 數位落差加劇衝突。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/7266/4820659>

- 臺北市政府教育局（2014）。臺北市 103 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 <https://reurl.cc/14EXRD>。

- 臺北市政府教育局（2016）。臺北市 105 學年度公立國民小學巡迴教師聯合甄選簡章。取自 <https://www.twstudy.com/wp-content/webinfo/BH/TH/TS/105-1/105-SKTTJS-TPC.pdf>

- 臺北市政府教育局（2017）。臺北市 106 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 <http://www.public.tw/prog/ding/ckexam170411/Public/Upload/file1/1709538746319000000.pdf>

- 臺北市政府教育局（2018）。臺北市 107 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 <https://reurl.cc/k02MA3>

- 臺北市政府教育局（2019）。臺北市 108 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 <https://www-ws.gov.taipei/001/Upload/342/relfile/10173/7995055/ac62cbd7-7655-43c3-8fcf-9eee5b2fb3f2.pdf>

- 臺北市政府教育局（2020）。臺北市 109 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 http://www.tmps.tp.edu.tw/ezfiles/1/1001/attach/15/pta_3264_7804929_94878.pdf

- 劉怡君（2020/9/18）。母語保存政策—在家學！。風傳媒，取自 <https://www.storm.mg/article/3041858>

- 蕭儒棠、張珍璋（2012）。隔代教養對學生學習與學校效能影響之研究，國家教育研究院。取自 <http://wd.naer.edu.tw/report/102/NAER-101-24-C-1-03-01-1-11.html>

- 聯合新聞網（2020/11/12）。小五「台語課文」大人也不會唸 家長嘆：孩子因此更排斥台語。取自 https://udn.com/news/story/6898/5010747?from=udn-relatednews_ch2。



素養導向教學設計的問題分析與建議

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授兼師資培育暨就業輔導處教育實習與輔導組長

一、前言

這學期（109 學年度第一學期），我因某些機緣受邀擔任部分中小學教師或縣市學習領域輔導員在「發展素養導向教學設計」的諮詢委員，我也受邀前往中小學擔任公開授課的觀課人員，因此，我經常收到中小學老師寄來的「素養導向教學」的教學活動設計（教案），他們請我針對教學活動設計提供修改意見。另外，這學期我也擔任某一個全國性的「素養導向教學」教案甄選的評審委員，在參與審閱過程中，我又看了許多設計於不同年級或領域的教案。在陸續審閱教案中，我看到一些符合素養導向原則的優良教案，也看了一些只在教案欄位中（格式）出現核心素養、學習重點、學習表現、學習內容等名詞，但教學材料、教學活動均與實施十二年國民基本教育課綱（以下簡稱十二年國教課綱）前沒什麼不同。這樣的現象，引發我關注：十二國教課綱或素養導向教學的研習已相當多，何以仍有不少教師或師資生設計出來的教案仍不太符合素養導向教學的原則？本文主要目的即嘗試分析其原因並提出相應之建議。

二、素養導向教學的意義

（一）素養、核心素養與國民核心素養

素養（competency）是兒童為了發展成為一個健全個體，以因應生活情境需求所不可欠缺的知識、能力及態度（蔡清田，2011；蔡清田、陳延興，2013）。素養是一個綜合性多個概念的專有名詞，它不是知識、也不是技能，而是知識、技能加上態度，它必須以整體觀(holistic)的角度來理解（洪裕宏，2008）。

素養的種類很多，每個人終其一生都需要許多素養，所有社會成員均需具備共同素養。共同素養可再區分為比較關鍵、必要、重要並於最核心地位的「核心素養」，及由核心素養延伸出來的其他相關週邊的「外圍素養」，而在十八歲預期達成的核心素養，就稱為「國民核心素養」（蔡清田，2014）。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。

學術界對於「素養」有不同的界定，就國內中小學來說，素養的界定應回歸教育部頒訂的課綱（范信賢，2017；林永豐，2020）。根據十二年國教課綱總綱，十二年國教課綱旨在培養以人為本的「終身學習者」，其核心素養可分為三面九項。所謂的三面，指的是自主行動、溝通互動與社會參與。九項則包括：身心素

質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解。

（二）素養導向教學及其設計原則

核心素養需透過素養導向（competency-based）的教學活動設計來加以落實，正因為如此，素養導向的教學設計即變得相當重要。十二年國教的課程改革不能只是學習領域與節數的規劃、增刪與調整，更關鍵的是需要透過素養導向的教學活動設計來培養學生核心素養。

素養導向教學要如何設計，許多學者均曾提出建議。林永豐（2018）指出：教師在進行素養導向教學設計時，要想到所設計的學習活動如何有助於「總綱核心素養」或「領域核心素養」的達成，它有四項基本原則，包括：(1)連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義。(2)強調學生參與和主動學習，得以運用和強化相關能力。(3)兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現），以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力。(4)針對不同核心素養項目，應有不同設計重點。

蔡清田（2014）指出：核心素養的培養，不以「學科知識」做為學習的唯一範疇，而是關照學習者可透過「做中學」、「知行合一」與「學以致用」，統整運用於具動態發展的生活情境之中。核心素養的內涵不只重視知識，也重視基本能力，更強調態度情意的重要性。范信賢（2016）指出，素養導向課程及教學的實踐要點如下：(1)把知識、技能、態度整合在一起，強調學習是完整的，不應只偏廢在知識上面。(2)強調情境化、脈絡化的學習，就是更朝向學習意義的感知（making sense）以及真正的理解（understanding）。(3)強調學習歷程、策略及方法。(4)強調實踐力行表現的空間，讓學生可以整合所學。

除上述原則外，素養導向教學亦需同步重視學習原理以及教學倫理（王金國，2015），因此，筆者將素養導向教學的原則整理如表 1。

表 1 素養導向教學之依循原則

| 序號 | 內容 |
|----|-----------------------------|
| 1 | 有助於培養學生核心素養 |
| 2 | 統整化：能兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現） |
| 3 | 脈絡化：連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義。 |
| 4 | 重視學生參與和主動學習，也強調學習策略的指導 |
| 5 | 能夠力行實踐，學以致用 |
| 6 | 符合學習原理 |
| 7 | 依循教學倫理 |

三、教師（含師資生）設計的教案不符合素養導向原則之問題分析

素養導向教學是推行十二年國教課綱中應重視的，即因為如此，從師資職前教育階段到教師在職進修，素養導向教學的講座、工作坊或教案甄選比賽相當多。相信尚在師資培育階段學習的師資生及在職的中小學教師對「素養導向教學」這個名詞並不陌生。只不過，就筆者實際參與審閱教案的經驗來看，仍有不少中小學教師（含師資生）所設計的教案不是很符合素養導向教學的原則。筆者從與教案撰寫者的討論中，發現其可能的原因如下：

（一）未充分掌握素養之內涵

素養是一個抽象的概念，但很多人僅從課綱、研習手冊或是專書的文字中，把它的定義「背下來」。多數教師或師資生可以朗朗上口的地把素養的定義說出：素養是知識、能力加上態度。然而，背出定義不等同於真的掌握其內涵。歐用生（2018）指出，素養及核心素養是當前教育界最時髦的名詞，然而，對於素養及核心素養的概念，宜有更深度的對話與論辯，以能將對此概念的內涵及元素有更完整的掌握¹。另外，吳清山（2019）也曾提及，教師們無法真正了解核心素養的內涵與精神，將是執行新課綱很大的挑戰。

（二）未充分掌握素養導向教學之原則

雖然教學活動設計並沒有統一格式，但可以明顯地看到當前的素養導向教學之教案格式與九年一貫課程的教案格式不同，它多了學習重點（學習表現、學習內容）、核心核養、議題融入、與其他領域／科目的連結等欄位，然而，即使教

¹ 讀者可參閱歐用生（2018）。歐序：深度的核心素養觀。載於楊俊鴻：素養導向課程與教學：理論與實踐。臺北市：高等教育文化事業有限公司。

案格式（形式上）列出相應的內容，也不表示它就是素養導向的教學設計，還必須檢視其教學活動設計。有些教師（含師資生）可能尚未充分認識及掌握素養導向之原則，以至於在撰寫教案時，並未將這些原則應用出來。教案中使用的素材未能連結學生經驗與情境，在教學過程中幾乎全是教師中心的講述教學，另外，也忽略了力行實踐的元素。

（三）未完全依循學習原理

素養導向教學設計要符合學習原理，除了要重視學習者的參與外，也要多一些從學習者角度出發的思考。

1. 學習材料未調整為「學習者中心」。有些老師或師資生在設計教案時，已開始會留意脈絡化的元素，會試著設計真實的情境，讓學生去思考或解決。例如：有份教案中的題目寫到：老師到便利商店買 4 包餅乾，如果一包餅乾是 35 元，老師一共要付多元錢？我看了這份教案後，回覆給教案設計者：建議情境中的主角換成學生，變成：你到便利商店買 4 包餅乾，如果一包餅乾是 35 元，你一共要付多元錢？在學習材料或任務設計上，宜多考量以學生為中心。
2. 教學活動仍側重講述，未調整為「學習者中心」。教師（含師資生）在進行教學活動設計時，會受早期求學經驗的影響（王金國、桂田愛，2014），當教到某個主題或單元時，很容易受到自己舊經驗的影響。我看過的教案中，有些除了學習材料未結合真實情境外，整個教學活動還是以教師講述為主，忽略了素養導向教學中，重視學生主動探索的原則。

（四）沒有足夠時間備課

前述三項比較傾向知識層面，也許教師或師資生都知道這些原則，只不過，沒有足夠的時間去思考及設計學習任務。有一位國小一年級的老師寄了一份數學領域的教案給我，教學單元是「分與合」，希望讓學生認識 10 以內的數字，學習表現指標為 n-I-2 理解加法和減法的意義，熟練基本加減法並能流暢計算。為了讓小一學生能具體操作，我們一起花了一些時間思考與討論，希望讓學生可以具體地看到 10 以內的分與合。最後，想出一個情境：有 5 個玩具，想要收到兩個盒子裡，請問可以怎麼放？在這個活動中，符合學生真實情境，也可以實際操作，讓學生體會 5 可以分為 3+2，或其他組合。在我這次參與教案設計中（共備），我發現要符合素養導向教學的原則（表 1）且符合學生程度與背景，是需要花時間的。倘若沒有足夠的時間進行備課，就可能空有理念而未能具體實踐。

四、素養導向教學設計之建議

針對前述問題，筆者提出幾項相應之建議：

（一）深入探討素養與核心素養之內涵

對教師或師資生來說，「素養」不能只背出其定義，也不能只是背出「三面九項」的內容，必須更加深入理解其內涵及重要性。舉例來說，學生知道摘寫大意的的方法（選擇重要的、刪除不重要的，再把它流暢地串起來）是知識，能實際摘寫大意是能力，喜歡摘寫並能在閱讀多篇材料或文本後，予以歸納與摘寫，就是素養，素養為因應未來複雜情境的知識、能力、態度。另外，有關素養如何培養、素養如何展現…等與素養有關的議題，也都值得深入探討。

（二）觀摩與分析教案，以掌握素養導向教學原則

素養導向教學也是一個抽象的名詞，即使學者提出素養導向教學的原則（如表 1），對教師或師資生來說，仍不好掌握其內涵。若能觀摩素養導向之教案並予以分析、討論，即可能可以更具體地體會這些原則的內涵。

（三）結合學習原理，增加以學習者為中心的規劃

素養導向教學的目的是希望協助學生培養核心素養，在教學活動設計中，仍不能忽略學習原理，要儘量設計以學生者為中心的學習活動，要能多提供學生參與、探索、思考、練習及力行實踐的機會。教師要建立「以學生為中心」的思惟（吳清山，2019）。

（四）教師共備，共同發展優質之教學設計

要設計優質且符合自己班上學生的教學活動設計不是一件容易的事，需要細心構思。倘若可以藉由共備，相互激盪，則可產出更多的想法，透過對話，可產出更優質的設計。透過分工合作，有機會可以縮短教案設計的時間。

五、結語

素養導向教學是培養學生核心素養的關鍵活動，倘若只有在格式上符合，實質的教學活動設計並未具備素養導向教學的原則，將會使十二年國教課綱的實施效果打折扣。

素養導向教學以培養學生核心素養為方向，在教學設計上要留意統整性、脈絡性、重視學習策略、力行實踐等原則，另外，也要符合學習原理與教學倫理。雖已有不少期刊文章、政府文宣、研習講義…等介紹過前述原則，但仍有很多老師或師資生設計出來的教案仍未把這些原則融入。探究其原因，可包括：未充分掌握素養之內涵、未充分掌握素養導向教學之原則、未完全依循學習原理，以及沒有足夠時間備課。對此，本文提出四項建議，包括：深入探討素養與核心素養之內涵、觀摩並分析教案，以掌握素養導向教學原則、結合學習原理，增加以學習者為中心的規劃、教師共備，共同發展優質之教學設計。期許教師及師資生都能掌握素養導向教學之內涵與原則，並能實際在課堂中實施素養導向教學。

參考文獻

- 王金國（2015）。活化教學，不可忽略學習原理與教學倫理。**臺灣教育評論月刊**，4(12)，107-109。
- 王金國、桂田愛（2014）。教室基模與教學習慣。**臺灣教育評論月刊**，3(5)，98-99。
- 吳清山（2019）。教師執行新課綱之新挑戰、新思維與新作為。**師友**，613，7-12。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。**教育研究月刊**，275，4-17。
- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如主編：**素養導向教學設計參考手冊**（1-4）。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 洪裕宏（2008）。**界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告。NSC 95-2511-S-010-001
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，5，1-7。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf>
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。
- 歐用生（2018）。**歐序：深度的核心素養觀**。載於楊俊鴻：**素養導向課程與教學：理論與實踐**。臺北市：高等教育文化事業有限公司。

- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」之本質。研習資訊，28(2)，67-75。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北：高等教育。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學，16(3)，59-78。



食農教育實施之初探

蔡佳雯

新北市中和區光復國小總務主任

一、起心動念的開始

近年來，各種食安問題屢屢躍上新聞版面，加上生活型態快速改變、產銷供需失調、糧食分配不均造成全球「孤食」、「欠食」、「剩食」日益嚴重，人們開始反思問題的根源，企圖尋求「惜食」的解方。民以食為天，國以農為本，唯有將食農教育落實於課程，讓學生有親近土地的機會，才能真正感受土地的溫暖，進而關心在這片土地生存的人事物，土地教會我們，唯有與所有生命和諧共處，友善農業、尊重生命、與環境共好，才可能有永續的未來。

二、食農教育的遇見

食農教育並非是創新名詞，1968年開始，義大利開始倡導慢食運動（slow food movement），日本於2005年公布施行「食育基本法」，將食育視為智育、德育及體育的基礎。規定每年6月為食育月，每月19日定為食育日，以家庭、學校、地域等為單位，在全國進行推廣。其食育運動（Shokuiku），改變很多地區農民和居民的農耕和生活方式，在學校更扮演導正學生飲食習慣和培養其對農業、環境關懷的角色。我國行政院農委會2018年提出食農教育法第三版草案，將食農教育定義為培養國民基本農業生產、農產加工、友善環境、食物選擇、飲食調理知能及實踐，透過飲食與農業連結之活動，促使國民重視並支持國產農產品、飲食及農業文化。

食農教育從狹義來說，可透過學習者與農業及食物的生產者互動，認識在地農業，建立正確選擇食物的方式，學習由農業及食物所形在地文化的過程（董時叡、蔡嫦娟，2012）。從均衡飲食開始，主動探索關心生活週遭的農特產，透過體驗和實作，體會每一餐飯與食材產銷、料理烹調者的緊密關係，培育心存感激的情懷（胡忠一，2018）。

廣義的食農教育可分為八個面向，包含與飲食教育相關的低碳飲食、飲食文化、均衡飲食（正確的飲食知識），以及與農業教育相關的社區產業（含農村及在地經濟）、食農體驗、全球環境變遷調適（糧食安全），及串聯飲食教育及農業教育的友善環境、食品安全（陳建志、林妙娟，2015）。

綜上所述，食農教育面向多元，學習內容百花齊放，各自繽紛，但教學時如未能真切掌握其內涵，最後只習得種植、烹飪技能，缺乏對本土及全球農業產銷與環境變遷等議題批判思考的能力，無法產生有效的行動策略。教學者需以宏觀

的角度，深刻體認食農教育與全球人類關係的密不可分，探索氣候變遷下人類調適與因應作為，導入情境脈絡化學習、實踐「動手做」創客理念，食農教育的種子才有萌芽的可能。

三、照見課程的風景

十二年國教提出「核心素養」，培養學生在生活情境中，真實運用所學的學習表現，食農教育從生活經驗出發、踐行在地化課程、強調跨域整合、重視解決問題能力，拓展國際化視野，與素養導向教學理念一致。本校位於地狹人稠的城市，師生總人數超過 2,000 人，家庭外食人口多，學區內超商及餐飲店比鄰而立，食物取得容易，學生不易體會粒粒皆辛苦的付出，午餐廚餘難以減量，於是我們努力在校園內規畫食農場域，改造低度利用屋頂平台，從汗滴禾下土開始，期盼能帶著孩子們找回對環境的關注。

筆者擔任食農社群召集人進入第五年，剛開始和校內志同道合夥伴組成社群，利用花圃剩餘空地種植蔬菜，後來設置日光農場同時運作課程，因有著相同理念，社群人數穩定成長，一路走來，將遇到的問題分述如下：

（一）課程計畫趕不上環境變化

全球氣候異常，乾旱或豪雨，擾亂植物生長秩序，加上昆蟲、鳥類經常吃光農作物，無法依計畫進度實施，見微知著，連校園小面積農作物都會因蟲害、高溫、降雨受到損害，對全球農業經濟體系造成的影響更是難以估計。

（二）教師缺乏食農專業知能

食農教育強調因地制宜，難以複製他校案例，教師對於飲食健康有其專業知能，但普遍缺乏食育背景知識與農事相關技能，討論及設計課程時往往會受到侷限。

（三）跨域課程統整經驗不足

同領域縱向整合，課綱有清楚的著墨，知識系統有跡可循，食農範疇議題需整合，跨領域對話是必要的，橫向統整需領域教師參與，在教材深廣度的選擇及適切性的評估，教師們仍有其未足之處。

課程實施過程中，面對問題時需採用不同的策略，促其成功運作，以下提出可行的做法與建議：

（一）課程實踐滾動修正

教學進度配合農作物生長狀況，進行調整，如：冬天種植蘿蔔時，紋白蝶幼蟲食量驚人，學生開始討論如何處理，蒐集相關資料後，在不使用化學農藥的前提下，決定採生物防治法，加入蘇力菌維持蘿蔔正常生長，但也保留其中一區成為蝴蝶食草，在友善環境及農作收成間，學生們必須做決定，過程中教師需提供學生思考及討論時間，教學進度要保持一定的彈性。

（二）充實人才資料庫

食育增能除與大專院校學者合作外，也可申請各類民間社團或政府機構協助，如：「咱糧學堂」志工、綠美化環境景觀處等；農事協作可邀請具相關背景的志工或家長，有的擅長傳統家鄉或節慶點心製作，有的專門研究手工皂、編織工藝等，多元的人力資源可拓展課程的深度與廣度。

（三）活化社群運作方式

社群運作方式配合課程需求安排，教師們也要從做中學，如：參觀他校智慧農場、同儕公開觀課、配合主題另邀請校內資訊及英語中外師加入討論，教師專業對話聚焦於課程省思，重視教學現場如何依據學習者的回饋，調整教學目標及評量方式。

（四）爭取競爭型計畫經費

協助申請相關經費補助，如：教育部永續循環校園、農委會食農教育推廣、本市環保局低碳校園、教育局食農樂活巧營造及食農綠金進行式、教師專業社群等競爭型計畫申請，除提供增能、實作所需的設備及材料，專家學者審查計劃或到校訪視，皆能提供建議，具外部評鑑的功能。

四、食農四季之歌

第一年實施時，無前例可循，因此先從熟悉的教材出發，嘗試各唱各調，進行多元主題探索，第二年聚焦「食農四季」，配合歲時節氣，完成基本架構（表1）。第三年加入創客元素，動手做除「食」外的文創作品，以「夏之艾」為例，一年級進行艾草拓印、二年級做艾草書籤、三年級規畫艾草防蚊包、四年級艾草皂製作、五年級絹印環保袋、六年級利用雷雕機及線鋸機製作裝艾草皂的木盒、第四年融入智慧科技，學生使用平板電腦，用 App 查詢農場動植物名稱、紀錄其生長及活動情形，用 Microbit 寫程式加上溼度檢測器，確保土壤水份足夠，ph

筆測量水耕池及土耕區酸鹼值，再調整水質及土壤至適當數值。今年起配合本校啟動雙語亮點學校計劃，融入國際教育，與協同外師共同備課，外師透過英語繪本介紹常見的蔬果及各國飲食習慣差異、向中師學習做地瓜圓、指導學生利用農場食材製作自己家鄉沙拉等，豐富了食農教育的內涵。

表 1 食農四季課程架構表

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|----------|
| 理念 | 培育對萬物有情的光復人 | | | |
| 願景 | 人文心 勤學習 能力行 | | | |
| 主題 | 食農四季 溫暖食光 | | | |
| 四季之歌 | 春 Spring | 夏 Summer | 秋 Autumn | 冬 Winter |
| 代言人 | 青蔥弟 | 艾草妹 | 地瓜姐 | 菜頭哥 |
| 一年級 | 敢不敢吃蔥 | 特殊的香氣 | 熟悉的味道 | 青菜不是綠 |
| 二年級 | 像蔥一樣健康 | 與艾草相遇 | 營養豐富的我 | 越冷越有趣 |
| 三年級 | 蔥努力長高 | 艾草也長高 | 種葉還是根 | 菜頭探頭找 |
| 四年級 | 蔥的變形記 | 艾草萬用記 | 地瓜碳足跡 | 一起拔蘿蔔 |
| 五年級 | 蔥的在地日記 | 艾草原來的樣子 | 地瓜食用記 | 世界蘿蔔料理 |
| 六年級 | 創意青蔥料理 | 阿嬤的艾草糰 | 地瓜的回憶 | 蘿蔔文化展 |

食農四季中「艾草」，又稱醫草是路邊常見的野菜，而今，學生在端午節與艾草匆匆見面，忘了「艾」原來的樣子，艾草糰只是祭祀的供品，從未品嚐過糰的滋味，在物質不豐的年代，吃在地的低碳飲食，食當季的節慶食物是生活智慧的累積，到了今日，反而成了時尚的行為。我們以艾草為主角，低年級透過五官體驗認識各種香料植物，再摘取艾草，泡艾草茶，中年級透過手作，學習製作艾草丸子及麻糬，高年級則邀請長輩到校指導學生做艾草糰，敬佩前人就地取材的智慧，課程雖然結束了，但學生日後遇到「艾」，會記得艾的種種，也將延續傳承艾的味道。

筆者也發現食農課程能引發學生主動學習的動機，茲摘錄二則教師省思記錄如下：

我發現實際看跟摸過艾草的學生並不多，所以當我們到日光農場尋找艾草的時候，很多學生還找不到，透過辨識外形、搓出艾草汁再聞味道，對都市的孩子來說是很難得的體驗，學生從一開始的不願意碰觸，怕沾到土會弄髒手，到最後到處找有特殊香味的葉子，下課了也不想離開農場（107 學年度期末社群成果報告，P7）。

艾草並非只是端午節掛在門上驅蟲避邪用，我們班還討論艾草的生活應用，除了食用還有藥用等功能，學生分享在日本吃過的艾草丸子，後來我們班也試著

做做看，最後還加入不同比例艾草汁搓成湯圓，各種層次的綠色湯圓，加上紅豆泥一起擺盤，真像是一幅可食的畫，原來食物的呈現也是一種美（108 學年度期末社群成果報告，P4）。

五、結語

聯合國（2015）通過 17 項永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）其中目標 2 終結飢餓，實現糧食安全和改善營養，並促進農業永續發展。而食農教育透過真實體驗的歷程，師生共同學習與食物生產者、飲食工作者、自然環境互動，認識在地農業、飲食和其所形成的有機體，擁有愛護自然、珍愛生命的情懷，理解農業發展對世界經濟及環境形成的影響，朝永續方向前進，是具全球觀點的做法。陳之藩（1961）曾寫道：「一粥一飯，半絲半縷，都是多少年、多少人的血汗結晶。感謝之情，無由表達，還是謝天罷。」國小學生也許還無法體會為什麼要謝天，那就先懂得感謝從產地到餐桌，在這段食物旅程中努力付出的人，從「惜食」開始，體認到個人與環境永續互生互利的重要性，起心動念後採取對環境有益的行動，回歸食農教育初衷，向土地致敬。

參考文獻

- 胡忠一（2018）。扎根地方學習與自然共存。載於財團法人農村發展基金會主編，**共好食代：全方位食農教育行動**（頁 30-41）。新北市：遠足文化。
- 陳之藩（1961）。**在春風裡**。臺北：天下文化。
- 陳建志、林妙娟（2015）。全球環境變遷下食農教育的課程內涵探討。**國教新知**，62(4)，68。
- 董時叡、蔡嫦娟（2012）。農村綠色生活推廣方案規劃研究：食農教育課程規劃設計，**行政院農業委員會 101 年度科技計畫研究報告**，47-51。
- 聯合國（2015）。**永續發展目標(SDGs)說明**。取自 <https://www.ait.org.tw/wp-content/uploads/sites/269/un-sdg.pdf>



綠色方舟：國中校園推動食農教育之策略

江俊儀

新北市立深坑國民中學教務主任

一、前言

新世代的學生習慣透過網路來認識世界，對於土地的情感正逐漸流失；氣候變遷致使農作物生產遭遇前所未有的危機；慣行農法造成地力退化，衍生環境污染等相關議題，於是各國開始提出不同的教育方案來解決眼前的困境。舉凡日本、美國、英國、義大利皆已將農事體驗活動納入學校教育，近年來，韓國與新加坡更開始發展城市農耕，致力推廣食農教育課程，顯見食農教育已成為國際共同關注的重要議題，身為現場教師的我們，也應開始省思食農教育的重要性，主動在校園發展相關課程，提供網路世代的學生更多農事體驗的機會，以符合國際脈動。

二、食農教育的定義與內涵

食農教育的興起，主要受美國農業素養（agricultural literacy）教育、義大利慢食運動（slow food movement）與日本食育運動（Shokuiku）的影響，其中義、日兩國的飲食文化改造運動，兼重農業與環境體驗學習，在學校進行系統性的教學，培養學生正確的飲食觀念。而我國教育部於 1995 年發展「自然生態學習網」，推動「有機生態校園」，參與的學校帶領學生種植蔬菜、水果和稻米，定期於教育部網站展示學習成果，可說是臺灣推動食農教育之濫觴。

（一）食農教育的定義

有關食農教育的定義，許文媛（2009）定義食農教育為教導學生正確的飲食知識，培養選擇食物能力，進而養成健全飲食價值觀之學習歷程。曹錦鳳（2015）定義食農教育是以體驗的形式來學習耕作技能與正確飲食方式的學習歷程。康以琳、張瑋琦（2016）則認為食農教育並非技職教育，也不能等同於農業教育，而是帶領學生體驗耕作活動，以分享與討論的學習模式，將知識、技能與態度落實於生活之中。歸納以上研究者的定義，歸納食農教育的定義為：強調實作和反思的體驗教育，讓學習者經由實際參與農事活動，結合農業知識的學習與農業議題的探討，發展出兼具認知、情意、技能的系統性知識。

（二）食農教育的內涵

在食農教育的內涵建構面向上，黃嘉琳（2013）分析主婦聯盟基金會的課程內容後，將食農教育區分為三大面向：飲食、農事與環境教育。顏建賢、曾千惠（2014）建構食農教育為四大面向：文化構面、認知構面、行為構面與社會責任

構面。陳伯璋（2015）認為食農教育為兼顧認知、情意、技能的學習歷程，在認知層面認識食物的本質，在情意層面養成良好的消費態度，在技能層面學習基本的耕作能力。陳建志（2017）則整理目前學校推動食農教育的內涵，歸納後共可分類為：低碳飲食、友善關懷、均衡飲食、飲食文化、食品安全、社區產業、全球調適、農事體驗等八大向度，由此可看出，食農教育的內容涵蓋領域廣泛，可說是綜合性學科的體驗學習活動。

三、當前食農教育政策的困境

我國的農業科技走在世界的前端，為農業科技的輸出者，農業人員具有相當優良的專業能力，但食農教育的推動卻明顯落後鄰近國家，目前在食農教育的推動面臨以下困境：

（一）缺乏明確的法源基礎

雖然目前有衛福部保障國民食品衛生安全，教育部有「學校衛生法」將生態及飲食教育納入課程綱要，環保署的「環境教育法」亦涵括糧食安全之規範，但有關推動食農教育的法案仍處於催生階段。因此，要在校園推動食農教育，只能靠學校、教師自發性地行動，缺少法源作為主要的推動依據。

（二）缺乏具體的教育內涵

食農教育目前已是各國關注的焦點，然而我國政府並未提供具體的課程供學校參考與發展。食農教育的具體學習內容與教學方法都還有待發展，目前屬於由學校、教師自主發展的學習活動，距離系統性的課程內涵尚有一段距離。

（三）缺少專業師資的協助

目前推動的學校之師資仍以校內教師為主，缺乏農業專業；而現有的民間專業人士又不易入校協助，學校即使有心發展，也會因專業人力的不足而限制推動的成效。

四、國中校園推動食農教育之策略

十二年國教新課綱的實施，讓食農教育在國中校園重新紮根有了更多的可能性。十二年國教以「核心素養」為主軸，在學習方法上，認為學生可將所學轉化為解決問題的能力；在學習內涵上強調跨域整合，發展「統整主題的探究課程」，這樣的願景，正好與食農教育強調跨域、體驗與探究的特色相符。筆者的學校過

去四年開設全校性社團「食農社」，並於本學年將食農教育列為七年級彈性課程，由課程核心小組整合各領域學科知識，由家政教師進行教學，讓學生體驗規劃、整地、播種、育苗、採摘與行銷的過程，符應了「自發」、「互動」及「共好」的理念。

在國中階段要推動食農教育，都會面對「時間、校地與人力」的共同限制，學校可因地制宜，鼓勵教師提出創新思維。本校在校長帶領之下，從小型蔬菜的種本開始，透過空間規劃委員會活化閒置空間，設置校園農場，由課程核心小組進行研發，邀請專家協助，請領域教師延伸學科教學，讓課程內涵更加豐富課。本校推動的具體策略如下：

（一）整合各界力量，共同豐富課程內涵

經費、專業人力的不足是學校最常面臨的困境，此部份可藉由引進民間資源如四健會的經費、農業產銷班的專家來解決，因而學校平時即須與社區、民間企業建立良好關係，主動行銷課程願景及其所帶來之學習成效，建立彼此的合作的關係來推動食農教育。

（二）盤整校園學習空間，建置體驗學習場域

受少子化浪潮的衝擊，閒置空間的活化已是各校的重要工作。校園學習環境的規劃包含校園空間的整體營造，校園的任何一角皆可發展成有助學生學習之場域。本校經過空間規劃委員會討論後，將既有的閒置教室規劃為食農教育專科教室，並發展學生農場，已成為校內學生主動學習的平臺，促進彼此的人我關係，也強化學生校園、土地的情感連結。

（三）引進社區業師協同教學，克服教師專業不足之困境

雖然大部份國中教師還不熟悉農業種植與相關知識，但學區裡的家長、社區民眾都可能是具有專業的現成師資。透過邀請農業專家到校帶領教師共同備課、與教師協同教學，可有效解決學校教師專業不足的困境。本校去年辦理四場體驗式教師研習，邀請專家到校授課，並引進社區居民協助學生農作體驗，有效提昇教師的參與意願，也減輕教師教學負擔。

（四）發展跨領域團隊，融合學科知識進行課程發展

提供系統性的精緻學習，比較容易降低家長對學生考試成績的憂心，若能與部定課程的知識學習進行連結，相信更能促進學生深度學習，並且讓家長放心。

本校的做法是：在國文領域，帶領學生閱讀過去文人藉由田園生活來抒發心志的作品。在自然領域，透過墨耳濃度的學習來計算農藥的濃度。以地球科學來說，透過地球自轉、公轉的學習，來瞭解節氣的運行對蔬菜的影響。以生物而言，整地會挖到許多雞母蟲，讓學生借用校內觀察箱帶觀察雞母蟲成長過程，是很好生命教育題材。在健體領域，透過營養學、食物金字塔來讓學生瞭解當令蔬菜、水果對健康的重要性。

另外，也可以專題形式進行深入探討。例如，以越戰為背景，探討美國為了軍事目的噴灑大量落葉劑，對土地、人體造成的傷害，學習的範疇橫跨各領域，從生物的角度探討落葉劑對生態的傷害，英文領域可以帶領學生欣賞當年反戰的西洋歌曲，增進英文能力之餘，也讓學生瞭解嬉皮文化的內涵與越戰的關係。

(五) 發展創新學習模式，提高學生學習興趣

耕作是聽來浪漫，但做起來辛苦的事，可透過遊戲與團體合作的學習模式來提昇學習興趣。學校為了提高學生的興趣，在食農課讓七年級各班成立農業公司，學生身兼股東與員工。在股東的角色上，共同討論種植的蔬菜種類，與產品發表的形式，建立能夠獲得最多按讚數的產銷模式。在員工的角色上，依據每位學生的興趣與專長，讓每個學生都有任務，也讓學生明瞭公司的經營需要多元人才的參與。

(六) 建立學生回饋機制，作為課程發展之重要參考

課程實施後，針對課程中所面臨的問題與困境，教師與學生共同討論課程單元的喜好程度，藉由回饋與反思尋找問題點，並將學生的意見帶回課程核心小組進行討論與修正，以發展出更受學生喜好的課程系統。

五、建議

食農教育是近幾年的新興議題，與君人日常生活息息相關，在政策層面應整合中央與地方政府，在教學層面應鼓勵學校發展食農特色，協同民間單位共同推動，才能收到實質成效，對於食農教育的政策推動與課程發展的建議如下：

(一) 由中央發展系統性課程與教材

食農教育涵括範圍廣泛且屬新領域，目前各校僅能就部份資訊自行編寫教材，成效有限。教育部宜整合各方資源，針對各學習階段發展課程，再由地方政府結合當地農業特色，強化學校教育與農業發展之連結。

(二) 由地方政府發展專業人力認證系統

推動食農教育需要完整的教材，也需要農業專業的師資協同教學，才能相得益彰。食農教育的推動，宜採學校教師與校外專業人士協同教學的模式，互相補位。有關引進校外專業人士的做法，可比照現行母語教學、課後扶助學習、環境教育之認證模式，由政府進行專業認證，民間專業人士經過認證後，再由地方政府協助學校媒合，讓通過認證的人力能順利入校教學。

(三) 由學校主動發展食農教育專業社群

在校園推動食農教育的形式相當多元，以彈性課程的方式來進行只是方法之一，若以社團形式或學科學習進行延伸，相信也會有很好的效果。無論各種形式，其核心工作都必須在校內成立專業社群，在校內形成正向的價值與相關的專業成長風氣，以收事半功倍之效。

(四) 課程發展應結合學科知識，深化學生學習

學習活動若缺少知識層面的基礎，很容易讓活動形成曇花一現的效果，尤其國教新課綱強調跨域學習與整合，學習必須兼具知識、情意與技能的學習，在國中階段，跨域性的主題課程若能結合各領域學科知識，同時兼顧認知、情意與技能等三大面向，以體驗方式進行學習，進行反思主題探究，將有效促進學生的跨域與統整學習。

(五) 學校宜因地制宜，結合社區資源來推動

學校的經營必須與社區發展相連結，才能形成正向循環的發展迴路，無論是都會學校或偏鄉學校，都有食農議題可進行探討。學生農場並非必要的選項，都會型學校空間不足，可帶領學生探討傳統市場或超級市場的農產品標章與產銷認證制度，偏鄉學校可結合社合社區發展與地方農業特色，促進學生深度學習，以符應十二年國教「跨域整合，終身學習」之理念。

六、結語

食農教育來自於全世界對土地利用與糧食種植的反思，各國承認食農教育的推動與地球永續發展具有密切的關係，值得全球來共同實踐。本校推動食農教育，有效激發教師專業，讓學生學習成果受到社區肯定，並與地社區產生良好互動，是推動前所沒想過的。而過程中所形塑的教師專業對話與課程發展模式，也成為校內各領域發展特色課程的參考依據，終而形成親、師、生「三贏」、「共好」的

局面。

參考文獻

- 康以琳、張瑋琪（2016）。人與食物的距離—鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。**教育實踐與研究**，29(1)，1-34。
- 張瑋琦、顏建賢（2011）。鄉村綠色飲食指標建構之研究。**鄉村旅遊研究**，5(2)，51-69。
- 曹錦鳳（2015）。都市型小學推行食農教育之行動研究（未出版之碩士論文）。國立中興大學，臺中市。
- 許文媛（2009）。日本食育基本法全文雙語。取自 [http://www.huf.org.tw/sites/default/files/content/.../日本食育法全文雙語\(許文媛版本\).doc](http://www.huf.org.tw/sites/default/files/content/.../日本食育法全文雙語(許文媛版本).doc)
- 陳伯璋（2015）。教育改革從食育開始。**台灣教育**，694，2-6。
- 陳建志（2015年7月）。全球環境變遷下臺灣的食農教育。載於臺北市立大學舉辦之「2015 全球環境變遷與環境教育研討會」，臺北市。
- 黃嘉琳（2013）。綠食育—注重環保的飲食教育。臺北市：主婦聯盟環境保護基金會。取自 <http://www.huf.org.tw/essay/content/2767>
- 顏建賢、曾千惠（2014）。食育內涵指標建構之研究。**農業推廣文彙**，59，27-50。



教師運用情境學習於生活課程培養國小二年級學童 學習興趣之行動研究

蔡秀好

國立臺中教育大學課程與教學碩士在職專班研究生

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

生活課程是以統整觀點建構出來的跨領域課程，涵蓋「自然」、「社會」、「藝術」、「綜合」四個學習領域內涵（教育部，2018）。目的為引發學生學習的興趣與動機，進而喜愛學習並活用所學成為自發的學習者。而強調學習情境的真實性以情境學習理論倡導最盛；其主張學習者透過真實活動與真實情境產生互動，促使學生合乎興趣主動學習，在實際生活中發展獨立自主的思考與解決問題的多面向策略（丁珮怡、徐新逸，2014；王彥方、林吟霞，2009）。研究者在教學現場發現學生在課本圖文與真實世界的知識理解不一致以及學習興趣低落，故期望以情境學習策略幫助學生改善學習問題。本研究設計培養學習興趣導向之情境學習生活課程，以單元泥土為例子作為情境學習課程設計之主題。並以國小二年級學生為研究對象，以此探討本研究發展之教學策略、情境學習課程設計對學生學習興趣與學習成果之影響。

二、文獻探討

（一）情境學習與生活課程教學設計之討論

情境學習是根據 Brown、Collins、Duguid（1989）提出的情境認知理論而發展出來的學習模式，主張知識來自學習者主動與環境當中情境脈絡的互動而建構產生（王彥方、林吟霞，2009；林陳涌、陳麗華，1997；姚佐燕，2018）。受社會文化觀點的影響，學習環境的情境脈絡包含學習者與周遭人的社會互動與交流訊息產生有意義的學習（汝明麗，2011；王彥方、林吟霞，2009；陳慧珍，2009；潘鳳琴、謝如山，2012）。生活課程是學習者為中心，強調學習須反映真實世界而與真實生活相關聯，開啟對周遭人、事、物的好奇、覺知、互動及拓展多面向意義，並建構與發展其知識、知能及實踐的能力（吳璧純，2017；教育部，2018）。本研究將提供真實校園泥土情境與結合日常生活泥土接觸之經驗，尊重學習者個別差異，連結學習者個別泥土玩耍、功能發現之經驗引導其進入個別興趣之探索。

（二）情境學習與學習興趣之討論

Hidi、Krapp 與 Renninger 認為學習興趣分為個人興趣、情境興趣。而 Hidi 與 Renninger 主張學習興趣四階段模式，分別為引起情境興趣、維持情境興趣、萌發個人興趣、形成個人興趣（洪振方、黃台珠、鄭瑞洲，2011；張映芬，2017；薛韶葳，2009）。擁有情境興趣的學習者，在課堂上會有較高度的專注力，有較高的意願接受任務挑戰，課堂學習的參與程度也較高，促成其主動探究的傾向，而學習者有探究學習的意圖能幫助其發展與運用學習策略（Chen, Ding & Sun, 2013；Hidi & Renninger, 2010；Kermarrec, Pasco & Roure, 2017）。

擁有個人興趣的學習者，對學習抱持正向情感、累積知識與能力、體認知識的價值和意義、投入更多努力，發展解決問題的能力，主動建構知識且靈活應用（吳凌方，2015）。我國十二年國教生活課綱樂於學習的主題軸有三項學習重點：(1)願意參與各種學習活動，表現好奇與求知探究之心。(2)體認探究事理有各種方法，並且樂於應用。(3)體會學習的樂趣和成就感，主動學習新的事物（教育部，2018）。此三項學習重點呈現學生在學習興趣方面的具體行為表現，可供評估學習成果之參考依據。

三、研究方法與設計

（一）研究方法、對象與倫理

本研究採教學行動研究法，目的是為了改善學生學習困難與培養其學習興趣，探討生活課程的真實生活情境脈絡對學生學習興趣影響如何而進行教學研究。研究對象為研究者之某一科任班級 24 名二年級學生，研究者為該班級之生活領域課程教師，24 名學生有男生 13 人女生 11 人。教學期間自 2019 年 4 月 20 日到 2019 年 6 月 19 日，每週 2 節共十 16 節（每節 40 分鐘）的生活課程教學，以泥土為教學主題，依據情境學習觀點設計真實生活情境脈絡的教學，試圖幫助學生領悟知識與真實生活的連結，改善學生對於圖文知識與真實生活情境分離的學習困難處，培養學生的學習興趣，並以多元方式呈現學生的學習歷程和學習表現。蒐集資料的方法有：課堂錄音紀錄、文件資料、問卷資料等，蒐集後資料採編碼方式進行分析。研究進行前對家長和學生準備知情同意書，研究過程中保護研究對象之權益，研究分析之相關人事物採匿名保密原則，忠實呈現研究對象之學習歷程與成果。

（二）實施流程與計畫

依照行動研究設計之規劃、行動、觀察、反省之步驟進行兩次循環歷程，實

施流程以圖 1 表示之，而依文獻探討情境興趣轉為個人興趣分兩個課程主題，課程主題、教學目標與活動以及實施時間如附錄 1 所列：

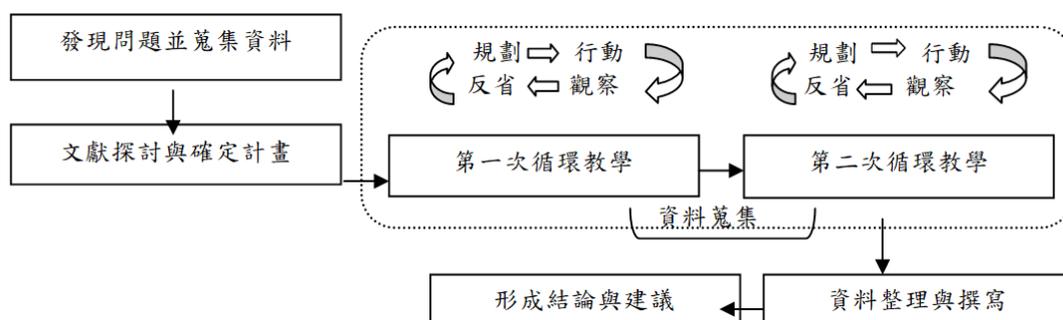


圖 1 研究實施流程圖。

(三) 研究工具、信效度與資料處理

本研究運用的工具包含文件資料、課堂錄音其說明如下：(1)文件資料：學生的部分有學習單，家長部分有親子學習單、家長意見回饋單，教師的部分有教學反思札記。(2)課堂錄音資料：課堂活動進行中以錄音方式記錄學生的學習與教師的教學，呈現學習活動的現場氛圍，也記錄學習者在情境脈絡中互動的語音資料。運用三角檢證以維護研究信效度，本研究資料編碼方式如附錄 2。

四、課程實施與結果討論

(一) 第一次教學循環歷程與成果（2019/4/20-2019/5/23）

1. 教學規劃與行動

營造真實生活情境的學習內容，並連結學生的生活經驗，反思曾經是否實際在校園這些地方仔細觀察或接觸泥土，引發其思索使用感官來實際觀察或探索泥土。在真實情境脈絡下進行真實學習活動，引導學生發展學習策略與方向，到校園各處情境脈絡裡真實體驗與觀察泥土、採集泥土，透過實際觀察認識小動物的外觀和活動情形，利用工具或自然物實際創作各種不同泥土的造型。提供機會讓學生在真實情境脈絡裡與他人互動、溝通及合作，並提供學生表達、分享、創作與抒發學習過程，建構知識與能力的機會。

2. 教學觀察與省思

課堂上學生參與討論的情形，明顯表現主動積極，學生普遍過去都有看過或

接觸過泥土的經驗，不論在共同討論時間或是各組內分享，皆表現熱絡地踴躍發表（課 20190423）。真實情境下的真實活動引起學生自主探索的學習樂趣，學生慢慢建構自己的知識與能力，自然而然對課堂學習越來越投入，透過感官體驗以文字或語言來抒寫或談話，對學習越來越感興趣而投入（抒 S18-1）、（抒 S6-1）。在採集泥土過程主動建構自己親自觀察互動所認識的自然生態（抒 S2-2）（抒 S12-2）。自然地 and 同儕之間互動、交流與分享，增強學生的學習過程與成果，小組互相分享經驗連結到他們之前學習過的動物名稱，並自發地觀察、紀錄特定動物的行為活動方式（抒 S23-2）。和同儕一起完成哪些事情是建立有意義的友誼關係（抒 S5-2）。教師的教學省思為：(1)自然且開放的學習環境裡，教師除了給予適時能力所及的幫助外，更多的是學習給予正面的鼓勵與支持。(2)教師須加強改善搭鷹架的方法，多嘗試不同方式啟發學生思維的廣度與深度，試著透過不斷地對話或抒寫練習增強其表達能力。

（二）第二次教學循環歷程與成果（2019/5/24-2019/6/19）

1. 教學規劃與行動

透過共同欣賞繪本引導學生瞭解泥土在自然生態中扮演重要角色。提供土壤議題例如友善耕種、水土保持等相關資料，引導關懷周遭泥土環境。將學習的內容實踐於真實生活當中，透過外部資源的幫助提供支持的學習環境，提供家長參與學生學習活動的機會，觀察家庭生活周遭有哪些是泥土的功勞，將泥土的功能實際實踐與運用在真實情境日常生活中。提供學生與他人互動以及分享創作、抒寫、表達的機會。

2. 教學觀察與省思

學生拓展加深加廣的知識與能力，體認知識的價值與意義持續涉入學習，對日常生活泥土的功能有一些想法並樂於分享和表達，正好持續他們對學習的興趣與熱情（課 20190524）。透過和家長一起行動，進一步認識泥土提供生活中的需要或解決生活中的困難，例如認為泥土幫助耕種解決糧食問題。（共 F23-1）透過資訊認識土壤議題，學生對生活周遭的泥土產生一些想法感受和關懷。（課 20190611）。當家長陪伴孩子實際在生活中運用泥土的功能實踐在生活中，可以發現學生的學習潛能與個人興趣正慢慢被開啟（共 F24-2）、（共 F11-2）。學生也會得到家人的支持與鼓勵（共 F2-2）。親子關係變得和諧也讓孩子在愛的環境裡成長、感受學習的樂趣（共 F14-2）、（共 F10-2）。家長跟著學習是件很好的事情，更是孩子培養終身學習的好榜樣。（共 F16-2）學生也會透過和家長的互動來學習更多知識增廣見聞（共 F6-2）。有家長的鼓勵陪伴可培養學生對自己的自信心以及學習的成就感（共 F19-2）。

教師教學省思為：(1)在家庭一起陪伴學習下讓學生盡情享受學習與實踐過程，盡量提供各種可能培養其萌發個人興趣的機會（省 20190529）。(2)透過家長與教師的支持陪伴與鼓勵，發現學生利用泥土實踐種菜、種花後還能自主地繼續持續關心與學習（家 P4、家 P1）。也有學生平時的戶外旅行會留意自然生態還會主動閱讀（家 P10）。(3)從家長意見回饋單發現學生有明顯的進步與成長，學生開始對事物產生好奇，並透過學習逐漸瞭解；遇到問題會發問；在思考、解決問題的能力有所成長；願意主動嘗試動手做；學習態度上能積極、專心有進步；懂得付出細心愛護動植物；更有細心、耐心及創造力完成作品；較能同理他人；主動幫助別人；懂得和同學相處和睦愉快；主動分享生活經驗與知識，此由班級各位家長平常觀察給予的回饋（家 P1~P24）。

五、結論與建議

當孩子接觸到與自身生活經驗相關實體物品及實體操作物，對能接觸到的東西即能體驗操作的物品會感到興趣，在探索以及熟悉實體操作體驗時，會將注意力高度集中在所操作的物體上，投入長時間的參與與專注度也會提高。家長是孩子們第一位老師，與孩子們的成長、學習的品味息息相關，透過家長的參與可以提高學生學習的興趣與自主自發的學習動機，更可以透過家長的互動得到學習的支持與鼓勵。學校也扮演重要社會互動支持功能，在同儕的互動下可幫助孩子擴展建構的知識與基模，在師長同儕支持下也能提高孩子學習興趣。

孩子在真實學習情境中主動建構知識與技能，其因自發探究與自身興趣嚮往相關之學問探求，在主動建構知識前提一步一步理解所學將知識價值與意義融入所活用的知識當中，對於知識的理解感受是深刻且融入在學習興趣當中，進一步啟發其自主的學習機能。本研究結論如下：1.與生活經驗相關之真實生活情境學習，提高學生專注時間和主動積極參與學習。2.獲得家長、學校的支持鼓勵以及透過環境、他人互動中可增強學生的學習興趣。3.在真實情境當中學生將知識的價值與意義融入學習興趣裡，表現持續主動學習。

基於上述結論，研究者對教學者提出一些建議，教師在準備教學課程時，可考量學生的生活經驗與先備知識設計課程實境活動，教師可尋找內部或外部資源的支持與幫助，創造讓學生與周遭環境多方面互動的機會，在不減學生的學習興趣前提下，教師可適時協助搭鷹架幫助學生發展知識與能力。

參考文獻

- 丁珮怡、徐新逸（2014）。情境教學法應用國中健康教育科之教學設計。台灣教育雙月刊，686，34-39。

- 王彥方、林吟霞（2009）。情境學習在課程與教學中的運用。北縣教育，69，69-72。
- 汝明麗（2011）。建構論教學觀之下的情境學習理論於大學中譯課程的實踐。翻譯學研究集刊，14，215-245。
- 吳凌方（2015）。學習興趣對國中學生在數學科學習上的影響力。台灣教育評論月刊，4(1)，133-136。
- 吳璧純（2017）。耕耘一畝兒童學習的沃土—十二年國民基本教育之生活課程特色。國家教育研究院教育動脈電子期刊，10，1-13。
- 吳碧純（2018）。學生自主學習，老師「做什麼」？教育脈動電子期刊：自主學習，15
- 林陳涌、陳麗華（1997）。情境模式的教學設計。科學教育月刊，198，2-12。
- 林啟超、謝智玲（2018）。高職學生知覺教師心理支持、情境興趣、個人興趣與課業投入間關係之研究。師資培育與教師專業發展期刊，11(1)，123-153。
- 姚佐燕（2018）。運用情境學習理論於國小低年級能源議題教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪振方、黃台珠、鄭瑞洲（2011）。情境興趣—制式與非正式課程科學學習的交會點。科學教育月刊，340，2-10。
- 涂馨友、陽明綦、盧俊宏（2019）。體育課情境興趣量表申文化及信效度檢驗。體育學報，52(3)，389-404。
- 教育部（2013）。差異化教學。國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心，台北市：教育部。
- 教育部（2013）。教育部人才培育白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。十二年國民教育課程綱要國民小學生活課程。臺北市：教育部。

- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育 Q&A。臺北市：國家教育研究院。
- 陳慧珍（2009）。多元文化教育情境教學實例探討。北縣教育，69，92-96。
- 陳慧娟（1998）。情境學習理論的理想與現實。教育資料與研究，25，47-55。
- 張映芬（2017）。探索學習興趣的世界。科學發展，539，26-29。
- 梁佳蓁（2015）。情境學習理論與幼兒教育課程的運用與實踐。臺灣教育評論月刊 4(7)，136-140。
- 許瑛珺、廖桂菁（2002）。情境式網路輔助學習環境之研發與實踐。科學教育學刊，10(2)，157-178。
- 黃宛婕（2012）。「走出教室殿堂」—情境學習理論之教學實例例分享。國教新知，59(2)，100-103。
- 黃鳳俞（2009）。情境學習理論在教學上的啟示。北縣教育，69，60-63。
- 曾正宜（2015）。學習科學之核心議題與研究趨勢。教育研究集刊，61(3)，105-121。
- 蔡執仲、鄭丞棋、鄭瑞洲（2018）。以環境議題為主的暑期營隊活動對國小學童情境興趣表現之探究。環境教育研究，14(1)，39-76。
- 潘鳳琴、謝如山（2012）。情境教學於學生因數與倍數概念發展之行動研究。藝術學報，89，347-371。
- 薛韶葳（2009）。國中生學習興趣及其相關因素探討（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- Brown S. J., Collins A. & Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-34.
- Chen A., Ding H. & Sun H. (2013). Impact of expectancy-value and situational interest motivation specificity on physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 253-269.

- Hidi S., Krapp A. & Renninger K. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hidi S. & Renninger K. A. (2010). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Kermarrec G., Pasco D. & Roure C. (2017). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 24-34.

附錄 1

單元泥土課程與教學計畫

| 單元主題 | 課程主題 | 教學目標 | 教學活動 | 實施時間 | 循環階段 |
|------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------|------------|
| 泥土 | 尋訪校園 泥土/探究/ 創意 | 引起情境 興趣 | 在真實校園情境脈絡中進行泥土觀察與探索。 | 108.4.20- 108.5.23 | 第一循環 教學 |
| | | 維持情境 興趣 | 在真實情境脈絡中實際體驗採集與探究泥土。 | | |
| | | | 利用真實校園情境脈絡的泥土進行創作。 | | |
| | 生活裡的 泥土/愛護 泥土 | 萌發個人 興趣 | 利用觀察或實作紀錄自己生活當中周遭泥土的功能與用途。 | 108.5.24- 108.6.19 | 第二循環 教學 |
| 形成個人 興趣 | | 使用歌曲、語言文字、或肢體、行動表現，表達自己對生活周遭泥土的感恩與關懷。 | | | |

附錄 2

資料來源編碼說明表

| 資料來源 | 編碼 | 編碼說明 |
|-------------|------------|-----------------------|
| 學習單(課堂任務) | 務 G1-1 | 編號 1 組別的第 1 份任務學習單 |
| | 務 S1-1 | 編號 1 學生的第 1 份任務學習單 |
| 學習單(課堂心得抒寫) | 抒 S1-1 | 編號 1 學生的第 1 份心得學習單 |
| 親子共同學習單 | 共 F1-1 | 編號 1 家庭的第 1 份親子共同學習單 |
| 家長意見回饋單 | 家 P1 | 編號 1 家長的意見回饋單 |
| 教學省思札記 | 省 20190422 | 2019 年 4 月 22 日教學省思札記 |
| 課堂錄音紀錄 | 課 20190422 | 2019 年 4 月 22 日課堂錄音紀錄 |

正念教育之我見我思

馮丰儀

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

由於現代人普遍忙碌，個人情緒與壓力導致的身心健康問題層出不窮，心理健康已成為不容忽視的政策議題。英國在 2015 的《正念國家－英國》調查報告中，提及心理健康對人類福祉與國家的繁榮是重要的，正念是易普及、有效的方式，建議將正念納入健康、教育、職場與司法系統（Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015）；OECD《2030 未來的教育與能力：課程分析》（The Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis）亦指出正念教育使學生更專注，以更覺知其思想、感覺和行動的方式來改變其大腦，幫助其管理自身情感，使更具彈性和創造性（Laukkonen, Leggett, Gallagher, Biddell, Mrazek, Slagter, & Mrazek, 2020）。過去十年，正念訓練如雨後春筍般的蓬勃發展，舉凡科技、商管、醫學、心理治療、教育、健康照護、……均可見其應用。

相較於臺灣，正念教育在歐美國家推行較早，相關研究亦累積了相當的成果。歐美中小學主要將正念教育應用在心理健康或社會情緒學習，針對學生、教師、家長及全校性的正念課程亦具系統性且豐富，尤其此次新冠疫情的發生，更可觀察到正念教育線上資源被提供來協助學生與教育實務人員處理個人心理壓力和情緒議題，正念教育被提倡與應用至學校教育已然成為國際教育的重要趨勢。觀諸國內教育現場，績效責任的要求、來自利害關係人的多元壓力，對校長、教師造成的心理壓力不言而喻，而臺灣長期智育掛帥、社會價值混亂，學生面臨課業、人際甚至家庭帶給的壓力，心理疾病比率日益升高，是以正視學校教育人員或者學生的心理健康有其必要，國內學者們（陳景花、余民寧，2018；黃鳳英，2019；溫宗堃，2013；謝傳崇，2019）也紛紛提倡正念教育的實施。正念教育目前在台灣的學校教育現場，已有大學院校設置了正念教育中心（如臺灣師範大學正念教育中心），或者於通識課程開設正念相關課程；在中小學的部分，正念練習已見應用在輔導諮商團體，也有少數教師自發性在教室實施，但是多數教師仍處於不清楚正念教育為何的階段。

二、正念教育之概念與迷思

「正念」（mindfulness）一詞的興起，緣於 Kabat-Zinn 將正念訓練帶入醫學界，倡導正念減壓法（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR）。他認為正念是刻意地對時時刻刻展開的當下狀態清楚覺知，且不帶批判（Kabat-Zinn, 2003），即「覺知當下」。正念禪修主要源自佛教，但 Kabat-Zinn 將其融入身心醫學的觀點，以普羅大眾可接受的身心觀察法為替代，去宗教化（黃鳳英，2015）。Shapiro

與 White（2014）指出正念包含意向、注意、態度三個要素，正念是時時刻刻的歷程，能完全知道我們所為及為何如此；關注自身此時此刻的經驗；以及保持開放、仁慈、接納、不評價的態度。然而，正念是需要練習的。

正念教育係運用正念訓練於各級學校師生的正念課程（李燕蕙，2014）。正念教育係訓練學習者提昇不評價及不介入的覺察能力，活在當下，並以此覺察去如實面對自我身心現象及人際課題（黃鳳英，2019）。正念教育的目的在於藉由發展個人專注力、降低壓力、認知與接納個人情緒和與他人相處來提昇個人的福祉（Gutierrez, Krachman, Scherer, West, & Gabrieli, 2019）。近年來國內正念教育方興未艾，對於正念教育也充斥著一些似是而非的觀念，茲整理正念教育常見的迷思並澄清如下：

1. 正念教育係宗教教育之迷思

正念教育雖然緣自佛教禪宗，但並未涉及佛教教義的教導，正念練習是一種自我身心覺察、探索的過程，不帶信仰色彩，更無關宗教儀式（溫宗堃，2013）。

2. 正念教育強調正向思考之迷思

正念強調覺察個人此時此刻的想法和情緒，採取不評判覺察，是以正向和負向的念頭和想法都是要覺察的對象，不是聚焦正向、迴避負向。

3. 正念教育教導腦袋放空之迷思

正念著重專注與覺察當下個人的念頭或者身體的感覺，是知覺想法的升起與落下，而不是腦袋放空或不思考。

4. 正念教育與情感分離之迷思

正念練習引導個人專注、不批判地接納當下的經驗，己身的情感只是經驗的一部分，毋須壓抑或擺脫個人情感。

5. 正念教育只是靜坐冥想、呼吸、放鬆之迷思

專注呼吸、靜坐冥想的練習只是學習正念的方法之一，正念練習是透過引導促使個人專注並對己身當下言、行、想法的覺知，是以正念練習不僅限於靜態的活動，亦可包含動態的活動，如行走、飲食、打掃……等日常活動亦可做為正念的練習。

三、正念教育之實施

正念教育運用在學校教育上，有助於學生自我覺察，增進情緒調節能力，降

低憂鬱、焦慮和負面情緒，提昇專注力、適應力與生命韌性，促進良好的人際溝通和互動，有助學生人格健全發展（吳清山，2017；謝傳崇，2019）。陳景花與余民寧（2018）就相關研究進行系統性的文獻回顧及後設分析，發現正念在臺灣學校產生的效果是正向，有助於學生壓力管理、認知表現、情緒智力及人際技巧等，且可廣泛應用在教育領域各個不同的層面。

正念教育的實施大致可分為獨立式及融入式課程。前者係單獨開設的一段時間的正念教育課程，如八週正念減壓課程、大學開設的一學期正念相關課程，有明確的課程目的和具體的學習內容，提供正念相關理論知識與方法，搭配練習及反思，教學者通常為受過正念師資訓練，對正念內涵與精神有正確的理解與掌握，且身體力行的教師擔任。後者則為將正念練習融入教學活動，採持續練習的方式，但不見得會特別說明正念的相關知識，如每日短時間的正念呼吸練習，教學者易於從網路取得正念練習指導語音進行自我練習與引導學習者練習。

值得注意的是正念教育的內容、實施方式與每次練習的時間長度應考量學習對象的年齡及身心發展，但宜長期實施，以提昇影響效果。目前坊間成人的正念團體多以八週的時間長度為原則，但若針對兒童及青少年正念教育的時間則宜長期連續性，以及有系統性的規劃較佳，但每次正念課程時間長度則以不宜過長（黃惠英，2015；2019）。

四、正念教育之我思

正念教育在西方國家被連結至心理健康與社會情緒學習，尤其在新冠疫情的影響下，學生心理健康或社會情緒學習尤被強調，反觀臺灣，儘管 108 課綱強調將學生未來的生活能力連結，臺灣的教育現場似乎忽略了學生心理健康對其長遠的影響，正念教育雖是個方法，但歐美國家對學生心理健康及社會情緒學習投注的人力和資源，以及提供給學校教育人員和學生的支持，提醒我們有必要重新檢視臺灣的教育目的與價值，正視臺灣教育失落的一角，而歐美國家力推且投注政府經費研究的正念教育或許提供了一個著力點。

其次，教育是集眾人之力成就孩子，學校教育需要校長、教師、家長的共同參與。家長及教師是學生的重要他人，也是穩定孩子的力量，當其能察覺個人與孩子互動過程之言行與想法、偏見，有助減少因個人情緒或壓力而對孩子出現不良言之影響；校長若將正念融入教育經營上，不僅可穩定自我情緒，亦可營造有利學生學習的友善校園氛圍（謝傳崇，2019）。是以正念教育宜應用至親職教育、教師專業發展，提昇家長與教師的覺察及情緒調適力。而親師本身對正念的身體力行亦可做為學生的學習楷模。

再者，正念教育被證實有助改善學生的經驗、認知和社會情緒發展，進而導致更好的學術成就（Gutierrez, et al., 2019）。歐美國家已有學區要求 k-12 學校將正念教育納入學校正式課程之中，及朝向正念學校發展，正念學校以學校為單位，進行全校性的正念教育規劃與實施，正念教育被納入學校願景，全校師生被提供機會與資源共同學習正念科學，及進行持續正念練習，建立彼此共同對話的語言，進而產生支持、關懷的學校文化，有助提昇師生的福祉。正念學校的作法或許亦可提供台灣中小學在思考學校特色課程發展之參考。

五、結語

目前國內、外教育領域相關研究證實正念教育在不同教育階段的實施對學生的自我覺察、壓力舒緩、情緒調節、專注力提昇等均具正向影響效果，正念領導者可以使領導者減少受制約的行為、無意識的犯錯，亦可在承受高風險的挑戰下保持專注，做出正確的決策與判斷（謝傳崇，2019）；當第一線的教師能對己身的狀態有所覺察，不加批判地進行教育活動時，學生所獲得的教育利益定當提昇；而當家長能以正念教養，給予孩子的支持可做為其面對外在世界的後盾。是以將正念教育應用在師資培育與專業發展、親職教育，以及學生生活和生命教育上實具意義性及可行性。

參考文獻

- 吳清山（2017）。正念教育。**教育脈動**，**12**。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/3d36a710-cb0c-4568-9fd8-300787ae8c88?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>
- 李燕蕙（2014）。師生逍遙共舞－中小學正念生命教育藍圖。**師友月刊**，**561**，9-13。
- 陳景花、余民寧（2018）。正念在臺灣學校的影響：系統性回顧及後設分析。**中華輔導與諮商學報**，**51**，67-104。
- 黃鳳英（2015）。兒童正念教育。**國民教育**，**55(1)**，32-42。
- 黃鳳英（2019）。從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展。**應用心理研究**，**70**，41-76。
- 溫宗堃（2013）。西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國邁進。**生命教育研究**，**5(2)**，145-180。

- 謝傳崇（2019）。臺灣正念教育的實踐與發展。《中等教育》，70(4)，6-18。
- Gutierrez, A. S., Krachman, S. B., Scherer, E., West, M. R., & Gabrieli, J. D. (2019). *Mindfulness in the Classroom: Learning from a School-Based Mindfulness Intervention through the Boston Charter Research Collaborative*. Transforming Education. <https://transformingeducation.org/wp-content/uploads/2019/01/2019-BCRC-Mindfulness-Brief.pdf>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Laukkonen, R., Leggett, J. M. I., Gallagher, R., Biddell, H., Mrazek, A., Slagter, H., & Mrazek, M. (2020). *The Science of Mindfulness-Based Interventions and Learning: A Review for Educators*. OECD.
- Mindful Nation, U. K. (2015). Report by the mindfulness all-party parliamentary group (MAPPG). Retrieved from <https://www.themindfulnessinitiative.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=1af56392-4cf1-4550-bdd1-72e809fa627a>
- Shapiro, S. & White, C. (2014). *Mindful discipline: A loving approach to setting limits and raising an emotionally intelligent child*. Oakland, CA: New Harbinger.



淺談 LINE 於班級親師溝通的運用

陳慧華

新北市三重區重陽國民小學教師
銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

「請問明天要帶的蠟筆，是 12 色的，還是 24 色的呢？」

「我家小明今天忘記帶國語課本回家，有人可以拍給我們看嗎？」

隨著智慧型手機日益普及，教師、家長人手一機，過去必須寫聯絡簿、挑時間打電話給導師傳達的訊息，都化做 LINE 上一聲聲的叮咚，全天候敲打著導師的手機。當親師溝通進入數位化時代，國小、國中甚至高中校園，開學第一次家長日會議上，一定免不了有家長主動邀約導師和全體與會家長，或是請導師成立一個班級專屬的 LINE 群組，方便大家隨時保持聯絡。

《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》第 3 條規定：「家長、家長會及家長團體，得依法參與教育事務，並與主管教育行政機關、學校及教師共同合作，促進學生適性發展。」另第 4 條第 4 項規定：「家長為維護子女之學習權益及協助其正常成長，負有下列責任：與教師及學校保持良好互動，增進親師合作」。由此可見，家長對子女的教育既是權利也是義務，加上現今社會少子女化現象，每個孩子都是父母心中的寶貝，父母教育的重心及關切全落在家中僅有的一兩個孩子身上，無可避免地，親師間對教養態度的共識便顯得更為重要，若能建立良好且有效的親師溝通方式，能使教師在班級經營及教學推動上更加得心應手。

筆者服務的學校，大多數導師亦都有使用 LINE 與家長聯繫，做為親師溝通及傳達訊息的平台，溝通的內容包括了訊息通知、學習及行為問題溝通、活動照片上傳……等，每位教師在使用 LINE 與家長溝通的頻率皆不一樣，部分很頻繁，部分則有需要時才使用。如何妥善運用才能讓教師和家長正向溝通？避免造成誤會甚至引發紛爭？有感於此，本文主旨在探討 LINE 做為班級親師溝通平台有哪些實務上的優缺點？並提出結語與建議，期提供教學現場教師們運用 LINE 作為班級親師溝通之參考。

二、新型態的親師溝通—LINE

親師溝通是學校的教師與家長，運用多元的管道進行訊息、情感的互動，建立共識、滿足雙方需求，進而使學生能適切發展（石育倫，2011）。隨著網際網

路的興起，無論是教育、經濟或人際互動方面，都為社會帶來許多不同層面的影響及改變，在資訊傳播如此迅速的時代，教育的生態也隨之產生變化，包括親師生的互動模式也逐漸發展出數位化的溝通管道。

LINE 的特點為用戶間透過網際網路，不需額外費用情況下即可與其他用戶傳遞文字、語音、照片、圖片、影片及網站連結等數位化資訊。教師及家長間利用 LINE 各項功能進行親師溝通之方式，筆者實際體驗如下：

（一）聊天室

1. 班級群組聊天室：公布班級訊息及研討班級共同事務。
2. 家長個別聊天室：討論孩子個別問題。

（二）相簿功能：建立班級相簿，家長可隨時瀏覽及關心孩子的在校活動情形。

（三）記事本：用於公布重要班級訊息，討論需投票表決的議題，或分享親子文章、交流孩子的教養心得。

（四）免費網路電話：親師可隨時撥打免費網路電話作立即性的溝通，以增進親師溝通之效率。

惟親師溝通運用 LINE，仍有諸多困境。吳麗君（2015）提及，有透過 LINE 的串連，家長推舉代表至校長室要求更換老師。此已偏離預想的溝通本意。李鈞如（2014）認為，比起當面討論，LINE 增加了想像空間，容易造成人際間的誤會。顯見溝通管道不同，對於使用者心理上，亦有相異感受。早在 20 世紀 60 年代，Berlo（1960）即提出模型用以描述溝通行為，區分六個要素：發訊者、編碼、訊息、管道、解碼及收訊者。LINE 無疑居於「管道」元素，具工具中立性，正所謂水能載舟、亦能覆舟，端視如何應用。林靜蘭（2019）認為，LINE 在傳遞簡單的訊息上是絕佳的好工具，但在突發事件則建議視情況運用其他不同特性的溝通管道。總之，有關 LINE 的使用規範，親師間宜事先約定，雙方並應視情況兼採其他溝通方式，將有助親師間溝通品質。

三、LINE 運用於班級親師溝通的優點

LINE 的操作簡單便利，運用於班級親師溝通之優點如下：

（一）突破時間、空間的侷限

LINE 可隨時分享班級相片及影音，並可發布班級訊息於留言板及建立班級相簿等諸多功能，除了使家長更能隨時掌握孩子在校的學習情形，也能即時與家長溝通互動。

（二）大幅拉近彼此的距離

LINE 貼圖式的表情符號，幫助雙方溝通與表達，建立面對面溝通的臨場感，拉近彼此之間的距離。打破親師雙方因個性問題、互動不足及沒時間等傳統溝通障礙，強化親師溝通。

（三）促進親師生成為學習的共同體

利用 LINE 的各項功能，提供學生在校資訊、輔助聯絡簿與分享教養、生活資訊。也可進行班級事務的線上討論，讓親師生成為學習的共同體，進而凝聚班級的向心力。

（四）經濟實惠的溝通渠道

運用 LINE 免費網路電話與家長作語音通話，節省一般手機電話費用。和家長溝通孩子的學習狀況時，較不必擔憂長時間通話費用，雙方較能充分表達。

四、LINE 運用於班級親師溝通的缺點

透過 LINE，不論身在何處，家長都能利用智慧型手機或電腦隨時掌握孩子的學習狀況及行為表現，對於家長來說方便又快速，但對於教師或是孩子，隨時隨地的 LINE，確也造成不少的困擾與隱憂。

（一）可能養成孩子惰性及弱化自我負責的態度

「作業忘了帶回家、發下來的考卷不曉得怎麼訂正……」這些本來是孩子自己該注意的問題，很多家長卻在 LINE 的幫助下，不知不覺成了孩子的代理人，只要在 LINE 上問問，馬上就會有人提供協助。久而久之，反而失去了培養孩子主動積極與反思的契機。

（二）家長把教師當作便利超商

有些家長把教師當成好朋友，喜歡下班後和教師私訊聊天，談論太多自家孩子的瑣事，讓教師不堪其擾。也有家長因為太擔心孩子的課業或在校表現，晚上和教師頻頻私訊，佔用教師的休息時間，無形中造成教師的壓力，教師成了 7-ELEVEN，提供過長的服務時間。

（三）家長過度介入班級運作

有些家長過度介入班級運作，從座位安排到每日功課、考試評分，什麼事都要管，干涉班級事務運作，甚至只要稍有不滿，就在群組中公開發疑教師，讓教師疲於應付。

（四）LINE 群組淪為爭吵的戰場

不同於實體面對面接觸，LINE 傳訊時並無法觀察對方表情及肢體動作，致使常有誤判情況可能性，容易造成人際間的誤會，若是用語欠周，很可能言者無心、聽者有意，造成無謂的糾紛。例如孩子間的紛爭，未及經教師的協調處理，家長即各自在群組裡發言，甚而情緒性指控對方，或者串聯群起效應，有時教師也深陷其中，這樣非理性的溝通，對親師生三方都沒有好處。

五、結語

LINE 於親師溝通的運用似無所不能、包羅萬象，惟因其功能強大，且具有網路通訊突破時空限制特性，常造成家長於非上班時段傳訊、過度頻繁使用等過當使用，造成教師困擾和焦慮，反衍生溝通之負面因素；實有必要建立共識，共同制定親師間運用 LINE 的使用規範。且透由 LINE 溝通，以文字及貼圖等表達，畢竟元素有限，常衍生誤解而不利良性互動。因此，妥善的使用規範亦有助於建構合理的使用情境，營造相互尊重的氛圍。另一方面，各種溝通媒介有其特性，除了取其長避其短，人際之間亦需要多元溝通管道，方能更圓滿地達成交流目的。LINE 拓展了可用的溝通面向，但教師不宜慣性地只倚賴一種特定的溝通管道，傳統親師溝通的方式仍不可偏廢，需妥善運用，且兩者相輔相成，定能建立和諧信任的親師關係。

綜上所述，面對現代社會幾乎人人使用的通訊工具 LINE，如何妥適且有禮的運用於班級親師溝通，提出建議如下：

（一）發展親師共識之使用規範

教師可以在開學後舉行的家長日即與家長討論訂出使用規範，使彼此有所依循。例如：發言使用的時段，不宜太晚或太早。倘教師不方便線上立即通話，可約定回覆訊息的方式給家長。若有需要溝通孩子的個別狀況，應以私訊方式，或事先約定好時間。一開始就把規範講清楚、約法三章，日後的誤解就能減少。

（二）理性發言，相互尊重

LINE 群組是個多人共見的通訊平台，所有人在上面都應該理性發言，避免情緒性用語，以免造成不必要糾紛，大家遵守發言禮節，溝通氛圍會更和諧。

（三）個別意見私訊溝通

沒有人喜歡被公開指責，因此無論是家長對教師的發問或建議，屬於個人意見的部分最好私訊詢問，避免造成教師的壓力，也排除可能被不相干家長錯誤解讀而衍生副作用。

（四）採用多元化親師溝通管道，LINE 作為選項之一

視溝通情節及條件，教師可兼採其他方式，權宜使用：

1. 中學以下的學校多有使用聯絡簿，讓孩子自行整理回家作業、通知單，實為一種責任感的養成教育。非急迫性的問題可在聯絡簿詢問，畢竟教師也不是隨時都有時間看手機，善用聯絡簿可養成孩子為自己負責的好習慣。
2. 情節較為複雜且需深入討論者，仍應採用面對面討論，或事先約定時間以電話交談，於此種情境因已限制特定地點及較長時段，將有較深入對話及較高的交談品質。
3. E-mail 適用於需交換附加文件時機，及告知需考慮決策的事項。
4. 班級網頁可達公告週知效果，且教師張貼後，家長即可隨時隨地查閱。

參考文獻

- LINE 官網。LINE 功能介紹。取自 <https://line.me/zh-hant/>
- 石育倫（2011）。彰化縣偏遠地區小學教師與隔代教養家長之親師溝通研究（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。

- 吳麗君（2015）。請問你用哪一個 line 溝通親師—睺/徠/賴/籟/瀨/癩。臺灣教育評論月刊，4(5)，200-201。
- 李鈞如（2014）。職場人際上線，也需設限。張老師月刊，442，76-79。
- 林靜蘭（2019）。國小導師使用 LINE 親師溝通現況與情緒勞務之相關研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 國民教育階段家長參與學校教育事務辦法（2006年7月6日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029>
- Berlo, D. K. (1971). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winstion.



我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

中文摘要

教學觀察與回饋係教師專業發展的利器之一。教學觀察與回饋的研究在國內近二十多年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本研究搜錄了 37 篇國內有關教學觀察與回饋的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及教學觀察與回饋的實施現況、實施成效、實施困境與影響因素等四個面向，加以探討分析既有研究發現，然後在研究主題與內容、研究對象、研究方法等三方面提出未來研究建議。

關鍵詞：研究、研究結果分析、教學觀察與回饋、臨床視導

A Synthetic Analysis of Instructional Observation and Feedback in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Instructional observation and feedback is one of the important techniques of teacher professional development. There have been a lot of such research results in Taiwan in recent twenty more years. In order to facilitate the research development of instructional observation and feedback, this paper has analyzed 37 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of instructional observation and feedback in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from five dimensions, namely research subjects and methods, current status, effects, difficulties, and contributing factors of instructional observation and feedback. Based on the analysis findings, this paper suggests future researches from three dimensions, namely research themes and contents, research subjects, and research methods.

Keywords : research, research result analysis, instructional observation and feedback, clinical supervision

壹、前言

「教學觀察與回饋」（instructional observation and feedback）來自於「臨床視導」（clinical supervision）係歐美先進國家自 1960 年代起一個被普遍推展的技術，用以提升職前教師與在職教師的教學效能，促進其專業發展。

我國開始推動教學觀察與回饋是晚近二十多年的事。研究者自美國學成歸來後，大力倡導臨床視導，除用在實習教師的專業成長之外，亦藉由「發展性教師評鑑」、「發展性教學輔導系統」、「教學輔導教師制度」的推動，開始在國內播下教學觀察與回饋的種籽。待至教育部於 2006 年開始推動「教師專業發展評鑑實施計畫」，計畫中以教學觀察與回饋做為形成性教師評鑑的主要機制與工具，才開始普遍為國內中小學教師所接受，進而成為當今中小學教師專業成長的利器之一。

在研究方面，國內教學觀察與回饋（含臨床視導）的研究近二十多年來已累積數十篇的實徵性研究論文。「回顧過去，展望未來。」很有必要將現有研究結果加以全盤疏理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究的指南。

本研究即在將國內近年來所做的教學觀察與回饋的實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述教學觀察與回饋研究的綜合性分析之前，有必要對教學觀察與回饋的意義、目的、歷程、技術等，略做說明。

貳、教學觀察與回饋的意義、目的、實施程序、技術

以下茲從「教學觀察與回饋的意義與目的」、「教學觀察與回饋的實施程序與技術」等二個方面來加以說明。

一、教學觀察與回饋的意義與目的

教學觀察與回饋，或可稱為「課室觀察與回饋」（classroom observation and feedback），它是來自教學視導中的「臨床視導」，它係一種到教學現場，對教學者課室教學的直接觀察，並客觀記錄教師的教與學生的學之真實表現，然後透過回饋會談，肯定和改善教學者教學表現，以及提升學生學習成效的歷程（張德銳、高紅瑛、康心怡，2010）。

教學觀察與回饋的概念，係和臨床視導的概念非常接近的。臨床視導中的「臨

床」係指「到」教學現場；「視導」的「視」係指教學觀察，「導」係指引導或輔導。也就是說，臨床視導係由視導（輔導）人員到教學現場，經由教學觀察，提供教學者「另一雙善意的眼睛」，然後經由教學觀察事實的回饋，促進教學者專業成長。

依據 Acheson 和 Gall（2003）的觀點，研究者略加修正後，提出臨床視導或教學觀察與回饋的目的主要有五個：

（一）提供教師教學現況的客觀回饋

教師在教學中往往有「不識廬山真面目，只緣身在此山中」之現象。可見給予老師們系統化的專業回饋是多麼重要的事，它可以讓老師對自己教學的全貌有清明的認識。如果我們可以把教學事實的客觀紀錄回饋給老師，就可以幫助老師瞭解、反思自己的真實表現，進而產生提升教學表現的效果。

（二）肯定教師教學的成就和表現

我國中小學教師在任教二、三十年的教學生涯中，甚少獲得同事們正式與非正式的肯定，對於初任教師而言，這份肯定可以讓他們更有自信地走向未來；而對於資深教師而言，這份肯定可以讓他們更有意願地將教學實務智慧和同仁分享。

（三）協助教師診斷和解決教學問題

在教學現場裡，教師每天都會遇到問題而不自知，或者缺乏解決問題的能力，於是不知不覺地，往往在保守平庸的日子中過完教學人生。是故，如何透過教學觀察與回饋，協助教師瞭解自己的教學問題並尋求解決之道，而在解決的過程中，走向教學精進的境界。

（四）協助教師發展專業成長的正向態度

在教師專業發展的歷程中，如能透過同儕的觀課與議課，可以培養同事間的情誼以及共同成長的向心力，對於自己的教學和專業發展會更有自信心和參與感。

（五）提升學生學習成效

教學觀察與回饋的終極目的，係在提升學生學習的成效。沒有學生學習，便

沒有教師教學的必要；沒有教師教學，便沒有教學觀察與回饋的意義與價值。

總之，教學觀察與回饋的目的係在提供老師「另一雙善意的眼睛」，協助老師更瞭解自己的教以及學生的學，以及透過專業回饋與討論，促進老師們在既有的教學基礎下，成就更優質的教與學。

二、教學觀察的實施程序與技術

Acheson 和 Gall（1997；2003）指出教學觀察與回饋，會經歷三個階段：觀察前會談、教學觀察、回饋會談。這三個階段其實和目前國內教育界所盛行的備課（或說課）、觀課、議課活動是相符的。

（一）觀察前會談

在觀察前會談階段，觀察者除了可以和教學者建立信任融洽關係之外，還可以透過會談，瞭解教學者的教學脈絡。當然除了一對一的傳統式會談形式之外，亦可是備課活動或說課活動，而備課（說課）的內容主要聚焦於一節課或一個單元的教學活動設計，例如教學（學習）內容、教學（學習）目標、教學（學習）策略、教學（學習）評量等。在備課或說課後，可以根據授課教師的成長需求，共同討論協商教學觀察的規準與工具，以及教學觀察和回饋會談的時間和地點。

（二）教學觀察

教學觀察的工具非常繁多，可概分為質性與量化的工具。質性工具主要在描述教師的教、學生的學、以及師生的交互作用等教與學的現象。量化工具主要以計量的方式來計算某些教學現象的種類與發生次數。一般而言，質性技術運用的範圍比較寬廣但較為主觀；量化的技術比較客觀但失之紀錄的範圍比較狹隘，會有見樹不見林之憾。質性技術長於描述和詮釋，量化技術則長於信度和客觀性。

張德銳、李俊達、朱逸華（2011）曾引薦和本土化七個教學觀察工具，包括：「語言流動」、「在工作中」、「教師移動」、「佛蘭德互動分析系統」等量化技術，以及「軼事紀錄」、「錄影」、「省思札記」等質性技術。

有心的教學觀察者可以直接採用上述所介紹的觀察工具，亦可將上述工具加以改編後用在教學觀察上，例如在學習共同體或者分組合作學習上，即可用「語言流動」、「在工作中」或「軼事紀錄」觀察一個小組學生的學習或互動狀況。當然亦可以在既有技術基礎下，自行研發其他適合教學觀察的工具，例如丘愛鈴和黃寶意（2016）便依據翻轉學習 F-L-I-P 四大支柱，編製教學觀察表，進班觀課，

分析高雄市右昌國中英語科林健豐老師和英明國中公民科郭進成老師實施翻轉教學的成功經驗。

（三）回饋會談

回饋會談就是議課活動，議課活動的形式不拘，以輕鬆自然為要，它可以是正式的議課活動，也可以是非正式的議課活動；可以是個別的議課活動，也可以是團體的議課活動。但無論如何，宜在溫暖友善的氣氛下，讓教學者充分表達此次教學的經驗和心得，其次觀察者就教師的教與學生的學，提出具體客觀的紀錄，然後以不作價值判斷的態度，回饋給教學者，並且鼓勵教學者就教師的教、學生的學，提出個人專業發展計畫。必要時，觀察者也可給予教學者改善教學的建議。

參、國內教學觀察與回饋相關研究之探析

國內教學觀察與回饋的研究，大約只有 20 多年的歷史，為期仍短。本研究作者於 2020 年 8 月以「教學觀察」或「臨床視導」為關鍵字，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」，發現以國內各級學校為研究對象的教學觀察與回饋之博碩士論文共有 27 篇。另外於國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」進行查詢，發現以國內各級學校為研究對象的教學觀察與回饋實徵性期刊論文共有 10 篇。

經閱讀後，本研究採這 10 篇教學觀察與回饋實徵性期刊論文、以及 27 篇碩博士論文，共 37 篇供本研究參考。這 37 篇實徵性研究的研究者、研究題目、研究對象、研究方法整理如表 1。

表 1 教學觀察與回饋研究之研究對象與研究方法一覽表

| 研究者 | 研究題目 | 研究對象 | 研究方法 |
|---------------|-----------------------------|---|-------|
| 李俊達 (1996) | 國民小學教育人員「臨床視導」知覺之調查研究 | 臺北地區公私立國小 579 位教育人員。 | 問卷調查 |
| 吳林輝 (1999) | 臨床視導在臺北市國中實習教師教學輔導之需求性研究 | 臺北市 154 位國中實習教師、150 位國中實習輔導教師、46 位國中校長、42 位師資培育機構實習指導教師 | 問卷調查 |
| 陳燕榆 (2000) | 臨床視導在國小實習教師教學輔導實施之接受度及其相關研究 | 雙北市、桃園縣、新竹縣之國小實習教師及其實習輔導人員，回收有效問卷 628 份。 | 問卷調查 |
| 胡芳智 (2003) | 臨床視導模式對國小數學教師教學行為之影響 | 一位國小數學老師 | 個案研究法 |
| 許正宗 (2003) | 國民小學初任教師臨床視導之個案研究 | 一位國民小學初任教師 | 個案研究法 |
| 陳文彥 (2003) | 臨床視導應用於實習教師教學實習之個案分析 | 一位實習老師：淑芬老師 | 個案研究法 |
| 丁一顧 | 臨床視導對國小實習教師 | 30 位國小實習教師，實驗組與控制 | 不相等控制 |

| 研究者 | 研究題目 | 研究對象 | 研究方法 |
|-----------------------------|-------------------------------|---|---------------|
| (2004) | 教學效能影響之研究 | 組各 15 人。 | 組實驗設計、半結構式訪談 |
| 張德銳 丁一顧 (2004) | 臨床視導對新進教師教學效能影響之研究 | 臺北市各公立國中小新進教師，國中 5 位，國小 25 位，共計 30 位新進教師。 | 準實驗設計、半結構式訪談 |
| 黃春滿 (2004) | 實施臨床視導對中國文教師教學專業成長影響之研究 | 中山國中國文代課老師周老師 | 個案研究法 |
| 蔡志鏗 (2004) | 一位實習教師的專業成長故事—臨床視導之個案研究 | 一位國民小學實習教師(師資生) | 個案研究法 |
| 蕭美智 (2004) | 校長實施臨床視導之研究—以臺北縣快樂國小為例 | 一所國民小學教師 | 個案研究法 |
| 魏韶勤 (2004) | 教學輔導教師教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究 | 35 位初任教師 | 準實驗研究法、半結構式訪談 |
| 白碧香 (2005) | 幼稚園實習輔導教師實施臨床視導之研究 | 向日葵幼稚園太陽班的兩位帶班老師與兩位實習老師 | 行動研究 |
| 張德銳 丁一顧 (2005) | 教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究 | 臺北市國中小 30 位新進教師 | 準實驗設計、訪談法 |
| 蔡美錦 (2005) | 臨床視導對國民小學英語教師教學專業成長歷程之個案研究 | 一位國小初任英語教師 | 個案研究法 |
| 丁一顧 張德銳 (2006) | 臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究 | 30 位國小實習教師，其中 15 位實驗組受臨床視導的指導，15 位控制組則否。 | 準實驗設計、訪談法 |
| 江蕙 (2006) | 台北縣國小教師對臨床視導之需求性研究 | 臺北縣公立國民小學教育人員 | 問卷調查、半結構訪談 |
| 陳明和 (2006) | 臨床視導對國小教師教學專業發展影響之研究 | 某國小三位教師 | 個案研究法 |
| 鍾鳳嬌 黃兆光 凌秋珠 (2006) | 臨床視導對國中數學實習教師專業成長之個案研究 | 某位師範大學實習學生 | 個案研究法 |
| 魏韶勤 張德銳 (2006) | 教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究 | 本研究教學觀察與回饋之對象為 8 所國民小學 35 位初任教師 | 準實驗設計、半結構式訪談 |
| 邱凡芮 (2007) | 行動載具輔助教學觀察課程之發展與評鑑 | 交通大學師資培育中心的師培生，修習「教學原理課程」者，共 31 名 | 觀察法 |
| 黃兆光 凌秋珠 (2007) | 臨床視導對國中數學實習教師專業成長之探析 | 國中數學實習教師 | 觀察法、記錄分析、回饋討論 |
| 謝嘉雯 (2008) | 基隆市國小教師臨床視導知覺與教學效能關係之研究 | 基隆市國小教師，回收的有效問卷共 412 份 | 問卷調查法， |
| 洪俐如 (2009) | 幼稚園教師實施同儕臨床視導之行動研究 | 公立國小附設幼稚園彩虹班百合老師、研究者本人、小瑩老師、大華老師與 30 位幼兒。 | 行動研究法 |

| 研究者 | 研究題目 | 研究對象 | 研究方法 |
|----------------------|--|---|------------|
| 江柳枝 (2011) | 教師專業發展評鑑之行動研究—以教學觀察為例 | 綠地國小四年 A 班 30 位同學 | 行動研究法 |
| 孫怡雲 (2012) | 臨床視導對體育師資生教學時數變化之研究 | 桃園縣高中體育師資生 2 名 | 觀察法、半結構式訪談 |
| 廖世芸 (2014) | 桃園縣國中綜合活動學習領域教學觀察評鑑指標建構之研究 | 綜合活動學習領域、課程與教學評鑑專家學者與桃園縣綜合活動領域實際進行教學觀察教師共十位 | 德懷術、問卷調查 |
| 王美惠 (2015) | 臺中市國民小學教師參與校務評鑑教學觀察與教學效能之研究 | 臺中市參與校務評鑑之公立國民小學教師正式教師，可用問卷 542 份 | 問卷調查 |
| 陳章樺 (2015) | 觀察表對國中數學教師課堂觀課之影響 | 有四年以上教學經驗，具就讀研究所或取得碩士學位及通過教師甄選之三位教師。 | 觀察法、訪談法 |
| 劉世雄 (2015) | 臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究 | 臺灣地區國中教師抽取 2374 位教師 | 問卷調查 |
| 謝璋玲 (2015) | 臨床視導應用於幼兒園教師專業成長之歷程探究—以苗栗縣南庄鄉國幼班為例 | 苗栗縣南庄鄉國幼兒園教師共計 5 位 | 訪談法 |
| 何性曄 (2016) | 學前特教巡迴輔導教師實施同儕臨床視導之研究 | 新竹縣巡迴輔導老師共計 22 位 | 文件分析、教學觀察 |
| 林琬倫 (2016) | 臺中市國中教師實施教學觀察與教學專業知能之相關研究 | 臺中市國中教師具有教師證書之現職合格教師，共計 420 人 | 問卷調查 |
| 鍾念紋 (2016) | 個案學校實施教學觀察之後設評鑑研究 | 新北市某國小分別有 31 位導師、9 位科任、特教 5 位、教師兼行政 12 位，共計 57 位 | 個案研究法 |
| 黃惠卿 (2017) | 臺中市國民小學教師參與觀課之現況及影響觀課因素之研究 | 臺中市公立國民小學教師，有效問卷為 554 份 | 問卷調查 |
| 林彩岫 (2018) | 教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例 | 兩所國民小學現職校長 2 位、教務主任 2 位以及未兼任主任職務教師 8 位進行訪談，共計有 12 位研究參與者。 | 半結構訪談 |
| 陳怡儒 林立秋 (2020) | 從共同備課、公開觀課和集體議課來看教師專業成長。 | 中山女高地理科團隊 | 觀察法、文件分析 |

資料來源：本研究作者自行整理

茲將這 37 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、教學觀察與回饋實施現況、實施成效、實施困境、影響因素等五個方面做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

如前所述，在 37 篇實徵研究報告中，僅有 10 篇係學術性期刊論文（27%），可見教學觀察與回饋的相關研究在國內學術性期刊的發表仍有大幅改善的空間。

表 1 顯示在研究對象上，以師資生為對象有 2 篇（5%），以實習教師為對象有 9 篇（24%），以初任教師或新進教師為對象有 6 篇（16%），以一般教師為對象有 20 篇（54%）。可見，教學觀察與回饋已運用於實習教師、初任教師、一般教師。運用於職前師資培育課程則較為少見。另十二年國教新課綱亦要求校長需進行公開授課與專業回饋，是故此方面的研究將有理論與實務應用價值。

在教育階段別上，以師培機構為對象有 2 篇（5%），以幼稚園為對象有 4 篇（10%），以國小為對象有 19 篇（51%），以國中為對象有 9 篇（24%），以國中小為對象有 2 篇（5%），以高中為對象有 1 篇（3%）。可見，教學觀察與回饋的實施對象以小學為最大宗，國中其次，幼稚園再次，在高中職及師培機構實有必要加強實施教學觀察與回饋的研究。

在研究方法上，個案研究法有 11 篇（30%），問卷調查法有 8 篇（22%），準實驗設計加訪談法有 6 篇（16%），行動研究有 2 篇（5%），觀察法有 2 篇（5%），觀察法加訪談法有 2 篇（5%），觀察法加文件分析有 2 篇（5%），訪談法有 2 篇（5%），問卷調查加半結構訪談有 1 篇（3%），德懷術有 1 篇（3%）。可見國內教學觀察與回饋的研究能善用個案研究法、準實驗設計以及觀察法，這是可喜的現象。唯質量整合並用的方法，例如如果要採用量化的問卷調查，建議伴隨質性訪談的使用，仍有進一步加強使用的必要。

二、教學觀察與回饋的實施現狀

國內有關教學觀察與回饋實施現狀的實徵研究結果計有 14 篇。其中有 9 篇研究結果顯示國內教師對於教學觀察與回饋的接受度屬於中高程度以上（王美惠，2015；白碧香，2005；江蔥，2006；李俊達，1996；吳林輝，1999；陳燕榆，2000；鍾念紋，2016；謝瑋玲，2015；謝嘉雯，2008），但是在理想需求上與實際實施程度上仍有明顯的落差（江蔥，2006；李俊達，1996；吳林輝，1999）。

教學觀察與回饋的實施首在觀察者與教學者信任關係的建立（黃兆光、凌秋珠，2007），其次依計畫會談、教學觀察、回饋會談的程序實施之（何性曄，2016；黃惠卿，2017；蕭美智，2004）。教學觀察的實施應避免太多、太廣泛的教學關注，一次集中在一、二個教學關注重點即可，但宜使用多樣化的教學觀察工具來回應教學者的教學關注（黃兆光、凌秋珠，2007；鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠，2006），教學觀察與回饋的過程宜公正合理，教師也期許能得到更多的實質建議（鍾念紋，2016）。

在教學觀察三步曲的接受度上，有的研究指出依序是回饋會談、教學觀察、計畫會談（江蔥，2006），有的研究則指出係回饋會談、計畫會談、教學觀察（陳

燕榆，2000)。

三、教學觀察與回饋的成效

國內有關教學觀察與回饋實施成效的實徵研究結果計有 27 篇之多。眾多研究結果顯示，教學觀察與回饋的實施，有助於教師教學效能的增進；教師在教學領域方面，「教學清晰」、「活潑多樣」、「班級經營」、「掌握目標」等面向的教學效能，有顯著的提升（丁一顧，2004；丁一顧、張德銳，2006；王美惠，2015；邱凡芮，2007；孫怡雲，2012；許正宗，2003；陳明和，2006；黃兆光、凌秋珠，2007；黃春滿，2004；張德銳、丁一顧，2004；張德銳、丁一顧，2005；蔡美錦，2005；蔡志鑑，2004；魏韶勤，2004；魏韶勤、張德銳，2006；蕭美智，2004；謝嘉雯，2008)。

其次，亦有許多研究結果顯示，教學觀察與回饋有助於教師的專業成長（白碧香，2005；洪俐如，2009；陳怡儒、林立萩，2020；陳明和，2006；蔡美錦，2005；鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠，2006；劉世雄，2015；謝瑋玲，2015)。

再者，有二個研究顯示，教學觀察與回饋的實施，對於觀察者而言，亦有好處的，亦即可以增進人際溝通技巧與同事情誼，共同激勵工作士氣，是一個觀察者與教學者雙贏的策略（黃春滿，2004；蕭美智，2004)。

教學觀察與回饋在學生學習成效的研究上並不多見。胡芳智（2003）指出經過臨床視導（即教學觀察與回饋）後，有下列成效：

1. 教師對學生學習態度的知覺，更為肯定、更加趨於正向。
2. 間接提升了整體學生上課時的專心度。
3. 教師藉由移動到學生座位行間，來關懷班中每位學生的學習狀況。
4. 教師對教材的處理較能根據課堂的情境脈絡與學生的臨場反應有所調整。
5. 教師對於教具的使用較能詳加思考，並配合教學需求使用恰當的教具。
6. 教師從替上臺演練的學生說明其解題過程，轉為鼓勵學生說明自己的作法。

此外，蕭美智（2004）指出，實施臨床視導後，教師在教學分析中，更認識自己並瞭解學生。陳明和（2006）亦指出，受試教師接受臨床視導後，對學生學習成效的回饋，有顯著的效果。

四、教學觀察與回饋的困境

國內教學觀察與回饋的實施困境之研究發現並不多見，計有 9 篇。最常被提

及的問題係缺乏時間問題，這是由於行政與教學負擔沉重，行政人員與教師較難有足夠的時間進行計畫會談、教學觀察與回饋會談（江柳枝，2011；洪俐如，2009；陳文彥，2003；黃春滿，2004；蕭美智，2004；謝瑋玲，2015）。另由於工作忙碌、時間有限，教師們普遍不喜作繁多的書面記錄資料，而改以錄音或錄影為主（江柳枝，2011）。

其次，教學觀察與回饋人力不足，（何性曄，2016；洪俐如，2009），加上缺乏教學觀察與回饋的認識與知能（陳燕榆，2000；蕭美智，2004），以及臨時狀況或事件干擾教學觀察與回饋活動（何性曄，2016；洪俐如，2009），也都將影響教學觀察與回饋的實施。

最後，主管教育行政機關及學校尚未有實施教學觀察與回饋的具體方案（陳燕榆，2000），以及教師文化的保守主義以致對教學觀察與回饋產生抗拒與質疑（林彩岫，2018），皆是教學觀察與回饋的實施困難之處。

五、教學觀察與回饋的影響因素

國內教學觀察與回饋的影響因素之研究並不多，計有 9 篇。最常被提及的影響因素係信任合作關係的建立，缺乏此一關係將嚴重影響教學觀察與回饋活動的進行及實施成效（丁一顧、張德銳，2006；江蔥，2006；李俊達，1996；許正宗，2003；黃春滿，2004）。

其他的影響因素則包括：(1)教學觀察與回饋觀念尚待加強（江蔥，2006；李俊達，1996）；(2)教學觀察與回饋之相關專業知能不足（江蔥，2006；李俊達，1996；蕭美智，2004）；(3)教師與教學觀察人員工作時間不夠（江蔥，2006；李俊達，1996；陳怡儒、林立萩，2020）；(4)缺乏方便使用的工具（江蔥，2006；李俊達，1996）；(5)教學觀察與回饋的專業倡導仍不足（江蔥，2006；李俊達，1996）；(6)教學觀察與回饋資源網絡系統之建置尚未完整（江蔥，2006）；以及(7)學校組織尚未形塑合作精進的教師文化，以致教師仍缺乏參與動機和意願（江蔥，2006；林彩岫，2018；黃惠卿，2017）等七項。

肆、國內教學觀察與回饋研究未來發展方向

根據國內教學觀察與回饋實徵性研究之探析，本研究提出下列未來發展方向的建議如後，供國內教育研究者所參酌：

一、在研究主題及內容方面

在過往教學觀察與回饋研究題目上，絕大多數為教學觀察與回饋的實施成效與實施現況的研究，而在實施困難與影響因素的研究嚴重不足，今後宜加強此兩方面的研究，以便尋找克服困難之道與掌握影響因素，俾提高教學觀察與回饋的實施與成效。

教學觀察與回饋成效的研究多集中於教學效能及教師專業成長，而在學生學習成效的研究上並不多見。有見於國內教育界愈來愈重視學生學習，教學觀察與回饋對學生學習成效的研究，勢必成為未來的發展趨勢之一。

另外，教學觀察與回饋的運作模式與歷程有必要再深入探討之外，宜對教學觀察與回饋的實施成效、困境與影響因素做長期縱貫比較研究，以瞭解長期實施教學觀察與回饋，在運作現況、實施成效、困境與影響因素的發展趨勢，以做為理論建構與實務建議的參照。

二、在研究對象方面

誠如前述，在研究對象上，教學觀察與回饋有普及至實習教師、初任與新進教師以及一般教師的研究，惟在以師資生和校長為對象的研究甚為少見。為利師資職前培育以及十二年國教新課綱的推動，此方面的研究將有理論與實務應用價值。

在教育階段別上，教學觀察與回饋的實施對象以小學為最大宗，國中其次，幼稚園再次，以高中職教師及師培機構師資生為對象的研究實有加強的必要。另外，以大學教師為對象的教學觀察與回饋，迄今仍付諸闕如，亦有待進行研究。

三、在研究方法方面

在研究方法上，國內教學觀察與回饋的研究能以個案研究法、準實驗設計為主流，這是進步的現象，因為個案研究能深入描述與詮釋教學觀察與回饋實施的現象，而準實驗設計則可驗證教學觀察與回饋的成效。唯行動研究法以及質量整合並用的方法，仍有進一步加強使用的必要。另外，問卷調查建議宜調查三個以上變項的關係，以利探索教學觀察與回饋的實施或實施成效之中介變項與調節變項。

參考文獻

- 丁一顧（2004）。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究（未出版之博士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。

- 丁一顧、張德銳（2006）。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。師大學報，51(2)，219-236。
- 王美惠（2015）。臺中市國民小學教師參與校務評鑑教學觀察與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。中臺科技大學，臺中市。
- 丘愛鈴、黃寶意（2016）。精彩翻轉、師生多益－國中英語、公民科之創新翻轉教學實踐。臺灣教育評論月刊，5(5)，125-131。
- 江柳枝（2011）。教師專業發展評鑑之行動研究－以教學觀察為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大，嘉義市。
- 江蔥（2006）。臺北縣國小教師對臨床視導之需求性研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 白碧香（2005）。幼稚園實習輔導教師實施臨床視導之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李俊達（1996）。國民小學教育人員「臨床視導」知覺之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 何性曄（2016）。學前特教巡迴輔導教師實施同儕臨床視導之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 吳林輝（1999）。臨床視導在臺北市國中實習教師教學輔導之需求性研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 邱凡芮（2007）。行動載具輔助教學觀察課程之發展與評鑑（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 林彩岫（2018）。教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例。教育理論與實踐學刊，37，53-78。
- 林琬倫（2016）。臺中市國中教師實施教學觀察與教學專業知能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 洪俐如（2009）。幼稚園教師實施同儕臨床視導之行動研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

- 胡芳智（2003）。臨床視導模式對國小數學教師教學行為之影響（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 孫怡雲（2012）。臨床視導對體育師資生教學時數變化之研究（未出版之碩士論文）。國立體育大學體育研究所碩士論文，桃園縣。
- 許正宗（2003）。國民小學初任教師臨床視導之個案研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 陳燕榆（2000）。臨床視導在國小實習教師教學輔導實施之接受度及其相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 陳文彥（2003）臨床視導應用於實習教師教學實習之個案分析。初等教育學刊，16，181-187+189-205。
- 陳韋樺（2015）。觀察表對國中數學教師課堂觀課之影響（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳怡儒、林立萩（2020）從共同備課、公開觀課和集體議課來看教師專業成長。中山女高學報，19，1-20。
- 張德銳、丁一顧（2004）臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。初等教育學刊，17，27-55。
- 張德銳、丁一顧（2005）教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。當代教育研究季刊，13(3)，149-180。
- 張德銳、李俊達、朱逸華（2011）。第三部份：教學觀察與會談實例。載于國家教育研究院（編印），另一雙善意的眼睛－教學觀察與會談手冊（33-80頁）。新北市：國家教育研究院。
- 張德銳、高紅瑛、康心怡（2010）。教學專業發展評鑑系統－實務手冊與研究。臺北市：五南。
- 陳明和（2006）。臨床視導對國小教師教學專業發展影響之研究（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃春滿（2004）。實施臨床視導對國中國文教師教學專業成長影響之研究（未

出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 黃兆光、凌秋珠（2007）臨床視導對國中數學實習教師專業成長之探析。菁莪季刊，19(2)，57-68。

■ 黃惠卿（2017）。臺中市國民小學教師參與觀課之現況及影響觀課因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

■ 廖世芸（2014）。桃園縣國中綜合活動學習領域教學觀察評鑑指標建構之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 蔡志鏗（2004）。一位實習教師的專業成長故事—臨床視導之個案研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。

■ 蔡美錦（2005）。臨床視導對國民小學英語教師教學專業成長歷程之個案研究。（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。

■ 鍾念紋（2016）。個案學校實施教學觀察之後設評鑑研究（未出版之碩士論文）國立臺北教育大學，臺北市。

■ 鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）臨床視導對國中數學實習教師專業成長之個案研究。彰化師大教育學報，10，157-182。

■ 魏韶勤（2004）。教學輔導教師教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。

■ 魏韶勤、張德銳（2006）教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。課程與教學，9(2)，89-103。

■ 劉世雄（2015）臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。當代教育研究季刊，25(2)，43-76。

■ 蕭美智（2004）。校長實施臨床視導之研究—以臺北縣快樂國小為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。

■ 謝嘉雯（2008）。基隆市國小教師臨床視導知覺與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

- 謝瑋玲（2015）。臨床視導應用於幼兒園教師專業成長之歷程探究—以苗栗縣南庄鄉國幼班為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.



績效管理制度對私立高校教師工作投入度的影響

蔡佳芳

樹德科技大學企業管理系講師

謝才智

臺南應用科技大學旅館管理系助理教授

中文摘要

績效管理制度是為了實現科學、公允、求實而設立的一種規章制度，能有效地去提高職工的工作積極性並為公司產出效益；而員工工作投入是指員工在工作過程中產生的認同感，這種認同感會集中體現在職工的價值觀念當中。本研究以臺灣面臨少子化問題的私立高校教師為研究對象，探討私立高校教師面臨招生壓力狀況下，如何對學校的招生績效模式以及教師所採取的行為反應進行具體分析。一方面對私立高校的招生績效管理制度進行分析，瞭解其是否科學有效；另一方面通過這種方式來瞭解私立高教教師在面對績效管理制度時，將會採取何種行為來面對，績效管理制度對教師的工作投入會產生何種影響。

關鍵詞：期望理論、工作價值、認同感

The Influence of Performance Management System on Job Engagement of Teachers in Private Universities

Tsai, Chia-Fang

SHU-TE UNIVERSITY Instructor Department of Business Administration

Tsai-Chih-Hsieh*

TAINAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY Assistant Professor Department of Hotel Management

Abstract

Performance management system is a kind of rules and regulations established to achieve scientific, fair and realistic, which can effectively improve the working enthusiasm of employees and produce benefits for the company. The employee's job involvement refers to the sense of identity generated in the process of work, which will be reflected in the values of the employee. In this study, the private college teachers facing the problem of fewer children in Taiwan are taken as the research object to explore how private college teachers face the pressure of enrollment, how to conduct a specific analysis of the school's enrollment performance model and teachers' behavior response. On the one hand, it analyzes the admission performance management system of private colleges and universities to know whether it is scientific and effective. On the other hand, through this way, we can know what kind of behavior private higher education teachers will take when facing the performance management system, and what kind of influence the performance management system will have on teachers' job investment.

Keywords : Expectation theory; Work value; Identity

壹、前言

績效管理制度是績效管理為了實現科學、公允、求實而設立的一種規章制度，能有效地去提高職工的工作積極性並為公司產出效益；而員工工作投入是指員工在工作過程中產生的認同感，臺灣少子化問題日趨嚴重，導致高校招生面臨嚴峻挑戰。根據教育部 109 學年度一般大專校院有 105 個系所停招、裁撤（教育部，2020），首當其衝的就是私立高校的招生狀況，高等教育教師通常懷抱著夢想進入高等教育學府，報著育才育人的心思傳授自己的學習經驗與專業，希望透過種種創新教學的方式，讓莘莘學子們可以運用課程所學經歷，在踏出校門碰到問題或困難時，可以透過分析、假設、研究驗證、解決等學習過程，反覆思考，直到真正解決問題。但面臨招生壓力的績效考核狀況下，私立高校教師從以往的傳到、受業、解惑，轉換成一位全年無休的超級業務員，所以本研究就探討教師身分的轉變在面對學校要求的招生績效管理制度對教師工作投入度的影響（趙博、許雪毅，2016）。

貳、研究背景

一、臺灣高校少子化問題

教育部於 1994 年至 2005 年間實施高等教育普及化政策，該政策導致高等教育資源間產生嚴重排擠效應，不僅入學門檻逐年降低，更明顯降低了大學生及碩博士生之素質，高等教育通常反應了國家社會發展之狀況，臺灣高等教育文憑普及，造成大學畢業生起薪低及就業率降低的狀況，最重要的衝擊，在 105 學年才正要開始。教育部公佈 2014 年全臺灣私立大學共計 96 所（不含宗教研修學院），其中 37 所為大專校院，59 為技職校院，私立大學辦學經費不比公立學校充足，再加上少子化、大學門檻低等問題，臺灣某些私立大學近年來面臨招生不足、財務赤字等狀況。根據天下雜誌報導，2021 年大學學生人數預計將比 2012 年減少約 30 萬人，教師人數也將逐年遞減，目前 108 學年度臺灣大專校院共有 172 個系所停止招生，並公佈「高等教育創新轉型方案」，方案內容包含「高階人才躍升」、「退場學校輔導」、「學校典範重塑」、「大學合作與合併」等四大執行策略，未來將重新定義「教師」，或許不一定專攻教學，反而可更重視在產學合作或學術研究上，但面對衝擊之下的教師，首先要面對的還是招生問題，大專校院學生數 2016 學年降至 125 萬人以下，比 3 年前少了 7%，推估到 2024 年，會再少 1/4，高校招生將更險峻。因此各私立大學為降低少子化海嘯帶來的衝擊，積極擬定各項策略因應，因此原本以研究、教學為主的私立高校教師，面對學校績效管理制度的改變，也面臨工作投入方向的改變。

二、績效管理制度對教師的影響

以 2018 年臺灣某學校教師評鑑分項評分表來看，原本教師工作以教學為主，但少子化衝擊下，私校為了節省開支，訂定出『依本校教師鐘點費發給辦法，教師授課總人時，未達超鐘點數義務貢獻超授授課鐘點數者，每學期每週貢獻 1 小時鐘點』的評分準則去扣減老師薪水、增加老師勞務，「廉價辦學」方式不但影響學生受教權，也讓私校老師備受折磨，私校招不到學生，祭出種種不合理規定，導致校方和老師關係惡劣，許多老師在「看不到明天」、「朝不保夕」的環境下工作，內心很不安穩。

參、績效管理制度理論與文獻研究

一、績效管理的理論基礎

績效管理則是建立在順應人性的基礎上的一種管理制度，在這個制度下，讓每個人都能滿足自身的利益，員工也樂意按照公司的規章制度去工作，去完成公司目標，員工如果工作表現不是很好，可能有一部分是員工自身的原因，但其中的一部分原因一定是出在公司自身的制度上，人性不能改變，能改變的只有制度。從理論上來說，只要組織的績效管理制度能夠滿足員工財、全、名、情等利益，就能極大激發員工工作積極性，增大員工工作投入量（王超冠，2018）。

二、工作滿意度與工作績效

就理論普遍將工作滿意度定義為是員工對自身工作所抱有的滿足與否定的態度，其中本質是員工實際上所獲得的全部報酬與他預期的全部報酬的一個比值，用公式來表示就是： $\text{員工工作滿意度} = \frac{\text{實際全部報酬}}{\text{預期全部報酬}} \times 100\%$ 。在實際工作過程中可能對工作滿意度產生影響的因素可能會有很多，其中人們普遍通用的就有：工作職責、薪資條件、升遷制度、工作內容、福利制度、成就認同、主管領導與同儕關係等因素。這些影響因素又能大致分成內外部兩者類型的滿意度因素。所謂內部滿意度因素就是指工作內部的情感，如果員工十分熱愛他的工作，那麼他對其本身的工作的滿意對就很高，反之就會很低；而外部滿意度因素主要是來自工作所帶給他的，比如如果員工本身對這份工作的感官一般，不是特別熱愛，但這份工作給他的報仇很高，那麼他對這份工作的滿意度就會特別高（王超冠，2018）。

工作績效是指組織對員工寄予的期望和促使員工提高工作效率的目標導向的一種描述，職工的工作能力和工作積極性是組成工作內容的兩個方面，理論上普遍將工作績效劃分成任務績效和周邊績效兩種類型，任務績效是指職工在工作

任務完成時所展現出來的工作行為和他最終所得到的工作結果，員工的工作效率，工作數量和作品質是衡量員工任務指標的關鍵因素，員工的工作人際關係和工作動機是衡量員工周邊績效的關鍵因素，比如員工在工作過程中是否能與周圍同事保持的良好工作關係，在工作過程中遇到困難時，是採取消極怠工還是正面解決，在工作無法如期達成時是否會主動進行加班工作等。工作績效和工作滿意度兩者之間不是一個因果關係，絕非誰來決定誰；而是工作績效與滿意度雙方之間相互影響（齊兵，2013）。

肆、工作投入度理論與文獻研究

最早由 Lodahl 和 Kejner（1965）首先提出工作涉入（job involvement）的概念，認為工作投入包含兩個概念，工作投入為個人認同工作重要性的程度，或是工作在自己形象中的重要程度。Karasek（1979）研究工作壓力的來源，提出工作要求與工作控制模型（Job demands and job control model），指出工作者的心理壓力，來自於工作中接受大量的工作要求，如經歷過長的工作時間與大量工作任務。除了工作要求外，是否有足夠的工作控制權，成了決定壓力大小的重要因素，若工作者可以參與決策、修正工作內容或使用的技能，能有效降低工作壓力。工作要求與工作控制兩者相互影響造成了員工的內心壓力。1960 年到 2000 年間，研究關注的重點在工作者為何會產生心理壓力、工作倦怠與情緒耗竭等工作負面影響。2000 年後有了新的轉變，Csikszentmihalyi 和 Seligman（1990）開啟正向心理學之新領域，研究議題從心理疾病、創傷、痛苦等轉向人為何開心與幸福，並探索人的潛在能力與成長方式。在這樣的風潮下，「工作投入度」一詞也開始被廣泛探討。Schaufeli 和 Bakker（2004）定義工作投入度為員工面對工作時常充滿活力與鬥志，認為工作帶來成就感與意義，並在工作時心無旁騖，感受不到時間流逝的工作狀態。對工作者的研究議題從員工為何曠職、生病、產生心理壓力，開始轉為研究為何有些員工可以經歷壓力仍屹立不搖，每日工作充滿活力與專注度，面對挑戰卻樂此不疲。Schaufeli 和 Bakker（2004）提出工作要求與工作資源模型（Job demands and job resources model），認為影響工作績效表現可由工作要求與工作資源兩項工作特徵來預測，拓展 Karasek（1979）提出的工作要求與工作控制模型，將工作控制概念轉為工作資源，工作資源定義為在組織、心理、生理、社會等不同面向下，有助於達成工作目標、降低工作要求、降低生理上或心理上的負擔並可促進個人成長、學習、發展的因數（Bakker，2011）。Schaufeli 和 Bakker（2002）認為工作要求會造成員工工作倦怠、情緒耗竭與心理壓力，進而降低工作表現；而工作資源則會透過增加工作投入度與動機，促進員工有好的表現（Schaufeli、Bakker，2004）。

Kahn（1990）為個人工作上的投入程度做定義，認為個人工作投入為自我與工作中的角色相結合，使得個人在工作角色上能有身體、認知、情感上可以表

達自我，並透過注入活力到工作行為以展現工作角色。員工在決定是否投入時會考量三個因素：意義性（*meaningfulness*）、安全性（*safety*）與可得性（*availability*）。意義性代表自身投入工作角色時所帶來的成就感，若工作為工作者帶來較高的成就感，將使得工作者更願意投入其中。安全性代表從事工作時，不需要擔心自身印象、地位、職涯遭受到威脅或減損，可以心無旁騖的投入工作角色。可得性指自身準備投入工作角色時是否具備足夠的資源，如內在心理調適與外在實際資源支持。當三者條件都被滿足時，將會有較高的投入在工作之中。Maslach 和 Leiter（1981）提出工作投入為工作倦怠的相反面，工作倦怠指一種慢性的人際壓力因數，包含特徵為情緒耗竭、犬儒主義（*cynicism*）以及在工作上缺乏效率與成就感。情緒耗竭指因為對工作產生倦怠感，持續衰弱且疲倦的心理狀態。而犬儒主義指員工對於其長官、組織或其他公司內事物抱持負面態度，認為組織內並不具有公平性，傾向出現貶低或批評公司的作為（Dean、Brandes、Dharwadkar，1998）。若員工有高工作倦怠的同時，代表員工有低的工作投入度，工作投入受三個因素影響，分別為精力多寡、投入程度與對於自身績效的信心程度。認為工作投入度與工作倦怠雖為相反的概念，但並不完全相同。低工作投入度的人也不代表一定會有高程度的工作倦怠，而低工作倦怠情形的員工也不代表一定有高的工作投入度。故工作投入度包含三個因素，包括活力（*vigor*）、奉獻（*dedication*）、專注（*absorption*）。活力指員工對於工作有充足的體力與精力去因應，願意對工作付出努力；奉獻代表對於工作充滿熱情，認為正在做的工作為他帶來意義感；專注則代表願意為了工作投注時間，甚至在工作時忘卻周遭的事物與時間的流動。Schaufeli 和 Salanova（2007）補充工作投入指的是一個人完全投入工作角色，並接近擁有心流（*flow*）經驗的狀態。心流指在執行某項任務時不需要多餘的思考，可以自動化完成每個步驟，在執行過程中因專注而忽略時間流逝與其他外在刺激，並在完成之後感到愉悅、成就感等正向情緒之狀態。

伍、績效管理制度對私立高校教師工作投入度的研究假設

一、問卷調查的教師情況

本研究依上述文獻提出研究假設，透過問卷及實際訪談去驗證假設結果研究內容，劃分私立高校的績效制度和投入度的研究點，首先進行調研來收集資訊，分析資訊並得出結論，最後提出建議或對策，為私立高校提供改善教師績效管理制度和增加私立高校教師工作投入度的理論依據。此次調查取得某些私立高校教師對於學校制度管理上的資訊回饋，隨後運用 excel 進行資訊整理和分析，瞭解到教師對於學校績效制度和投入度的滿意度現狀。問卷通過隨機取樣的學校教師協助發放，對教師進行目的性的問卷法放來進行滿意度調查。共發放 140 份調查問卷，收回 140 份，其中 135 份是有效問卷。

二、教師對學校績效制度的滿意度結果及調查

學校績效管理制度其實是一個學校管理單位與教師之間的溝過程，整個過程以人為活動中心，通過對人的管理實現目標。學校經營管理活動環環相扣，一個環節出現問題，其他環節難免會受到不同程度影響。根據調查結果，員工投入度降低的原因是可以被瞭解到的。

表 1 績效制度滿意度資訊

| 評判點 | 很不滿意 | 不滿意 | 一般 | 滿意 | 很滿意 |
|--------|-------------|-------------|------------|-----------|-----------|
| 工作量 | 57 (40.71%) | 59 (42.14%) | 19(13.57%) | 3 (2.14%) | 2 (1.43%) |
| 績效溝通 | 57 (40.71%) | 59 (42.14%) | 15(10.71%) | 8 (5.71%) | 1 (0.71%) |
| 工作品質要求 | 53 (37.86%) | 62 (44.29%) | 20(14.29%) | 3 (2.14%) | 2 (1.43%) |
| 工作完成時間 | 54 (38.57%) | 60 (42.86%) | 17(12.14%) | 7 (5%) | 2 (1.43%) |
| 績效指標設定 | 54 (38.57%) | 64 (45.71%) | 15(10.71%) | 5 (3.57%) | 2 (1.43%) |
| 激勵制度效果 | 61 (43.57%) | 59 (42.14%) | 14 (10%) | 5 (3.57%) | 1 (0.71%) |
| 績效指標數量 | 54 (38.57%) | 57 (40.71%) | 21 (15%) | 3 (2.14%) | 5 (3.57%) |
| 績效考核過程 | 58 (41.43%) | 62 (44.29%) | 15(10.71%) | 4 (2.86%) | 1 (0.71%) |
| 績效考核方法 | 54 (38.57%) | 63 (45%) | 14 (10%) | 5 (3.57%) | 4 (2.86%) |
| 績效考核結果 | 70 (50%) | 57 (40.71%) | 7 (5%) | 4 (2.86%) | 2 (1.43%) |

從表 1 中的資訊可以看出，對於績效管理制度的 10 個評判點的不滿意和很不滿意結果，各占比 40% 左右。關於以上評判點，表示不滿意及很不滿意的占比在 75% 到 90% 之間，一般滿意度的占比在 10% 到 15% 之間，滿意及很滿意的占比處在 0~10%。綜合以上調查結果，私立高校教師對於學校績效管理制度的滿意度低下。

三、教師對績效考核制度工作量影響

根據表 1 調查顯示，所有被調查的教師群體，40.71% 對於工作量持很不滿意態度，42.14% 對於工作量持不滿意態度，13.57% 表示一般態度。然而持滿意態度的員工只占 2.14%，持很滿意的員工占 1.43%，持很滿意和滿意的員工不超過 5%。員工對於工作量的態度絕大部分處於滿意度低下現狀。主要表現為教師能完成的工作量與分發到的工作量之間的不符，比如不同能力教師之間的工作量差別、工作量高於或低於教師的期望額。

四、教師對學校管理單位的績效溝通

在績效溝通方面，40.71% 很不滿意，42.14% 不滿意，10.71% 一般態度，5.71%

滿意，0.71%的教師則滿意，這從資料上反映滿意度的低下。一般來講，績效溝通貫穿於整個績效管理的過程中，我們根據績效管理從制定到實施，從回饋到改進這幾個階段來看，績效溝通也相應地在這幾個過程中扮演著重要的角色。關於績效溝通的注意點，比如溝通頻率、溝通地點、溝通地點和溝通要點等，無不需要校方管理者仔細地把量。

五、教師招生工作品質要求和招生工作完成時間

不同教學單位對工作品質要求不同的設定，一般來說通常高級別教師要求高，新進教師要求低，但對於招生作業來言就不一樣。在所有教師中，很不滿意的占 37.86%，不滿意的占 44.29%，一般滿意度的占 14.29%，滿意的占 2.14%，很滿意的占 1.43%。從總體來說，因為設定不符合教師本身要求而導致工作投入度低下現象。招生工作完成時間理解為學校規定教師完成某一工作內容的時間要求。對此，38.57%的教師表示很不滿意，42.86%的教師表示不滿意，12.14%的教師表示一般、5%的教師表示滿意，1.43%的教師表示很滿意。其中滿意及以上的教師遠低於不超過 10%，這表明大多數教師對於學校要求的工作完成時間規定表示不滿。

六、教師對績效指標設定和績效指標數量

學校的不同專業和科系的工作崗位充滿相同點和不同點，針對不同類型專業的績效指標設定就顯得尤為重要。根據調查顯示，38.57%的教師持很不滿意，45.71%的教師持滿意態度，10.71%的教師一般態度，然而表示滿意及很滿意的教師分別只占 3.57%和 1.43%，這體現教師對於學校設置的績效指標表示不滿。績效指標是保證績效管理中用於評判系所或者學院業績情況的因素，是績效評價的關鍵要素，主要包含行為指標和結構指標。指標設定上所考慮的因素多種多樣，比如有些應該被考慮，有些不需考慮。因此在指標數量的評價上，很不滿意的占 38.57%，不滿意的占 40.71%，一般滿意的占 15%，滿意的占 2.14%，很滿意的占 3.57%。部分指標數量出現重合指標數量多，反映學校管理者經驗不足，工作效率低下，而且績效指標是最能在績效考核過程中用於工作結果的評判，指標設計的各個方面無不考驗管理者的認識水準。

陸、績效管理制度對私立高校教師工作投入度研究結論與建議

一、研究結論

在發展經濟的當前社會中，績效管理制度不管在一般企業或是學校、政府部門等組織中，皆扮演著或多或少的的作用，學校也是一樣，整體運作依託人的操作。

在目前臺灣學校日益激烈的競爭環境下，這需要政府、學校管理者及時發現內部問題並改正問題，努力為學校教職員工營造出良好的工作環境氛圍。作為學校中的基本單元，教師成為學校能夠持續運作必不可少的一部分，小到一般教學工作的執行，大到高層未來學校發展方針戰略制定，學校中各類教職員工都發揮出作用，各自扮演各自的角色。高度經濟的市場化和競爭原則不斷深入使資源不斷得到最優配置，其中優秀的學校教師更成為未來私立學校在競爭日益激烈的招生市場上學生願意選擇學校的核心焦點。

二、建議

1. 學校訂定出的，績效計畫規定了工作前到工作後的基本事項,績效計畫內容的合理性可以發揮穩定和提升員工工作度。
2. 教師執行工作過程中，績效溝通往往是連接上下級的一根紐帶，通過績效溝通，讓教師能理解校方態度以及想法,上下級相互溝通和回饋，對溝通雙方的情感連接和工作協調起到促進作用。
3. 公開的績效考核制度,在績效考核和薪酬在管理中是密不可分的環節。考核方式可分為三類，第一類考核在時間上可分為日常考評和定期考評、第二類考核主體分類考核、第三類考核為結果類考核，分為定性和定量。考核過程的步驟合理性、考核方法可行性、結果公正性在員工工作投入度研究中尤為重要。
4. 通過調查資訊及相關調查回應，我們可以發現私立高校在教師工作量的安排上存在問題，比如工作能力與工作量成正比、工作量與員工意願適不適量、缺乏評判工作量的有效方法等等。部分教師工作能力存在差別，適合他們的工作量也就不同。因此為了提升員工工作投入度，就要事先考查教師的工作能力，依據工作能力適度安排工作量。對於不同工作實力的教師，應當詢問教師意願來增加工作量,有些教師的專長是招生業務、有些教師的專長是研究發展、有些專長是在教學工作上,透過不同的工作分配,合理提升教師的專業能力。

參考文獻

- 劉永杰(2008)。淺談我國合同管理中存在的問題與對策。山西建築, 34 (2), 217-218。
- 趙博、許雪毅，少子化沖擊臺灣高校明年105個系所停招或裁撤。取自

<http://tw.people.com.cn/BIG5/n1/2019/0925/c14657-31371411.html>,2019-09-25.

- 齊兵（2013）。企業績效管理人性化問題。東方企業文化，24，242。
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York (HarperPerennial) 1990.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management review*, 23(2), 341-352.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24(2), 285-308.
- Lodahl, T. M., & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of applied psychology*, 49(1), 24.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping*, 20(2), 177-196.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國際教育推動現況與問題」（含中小學及高教技職）

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第二期將於 2021 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

面對全球化與國際化的急遽發展，培育具有多元文化視野、國際素養的專業人才已是刻不容緩之事。透過諸多大學國際化相關的計畫，國際教育在高等教育階段早已推行多年。在中小學階段，奠基現行的「中小學國際教育白皮書」，教育部進一步於今年發布「中小學國際教育白皮書 2.0 版」並提出三個目標，即「培育全球公民」、「促進教育國際化」和「拓展全球交流」，期待透過國際教育的落實、師生對國際教育的重視，以培養具備國際移動力、國際理解、多元文化素養的全球公民。但如何永續發展我國的國際教育並提升實施的品質，當前教育現場推動的狀況及面臨的問題是相當值得關注的議題。此議題可從諸多層面來探討，例如：政策與計畫的推動、行政體系的配合、國內外學校之間的連結、課程的設計與教學、教師的專業發展、相關資源的獲得等。本期的評論主題，希望針對國際教育的實施狀況（含中小學及高教技職）進行探討，瞭解並分析實行過程中面臨的困境或影響成效的因素，進而提出相對應的策略，以作為未來改善方向之參考。

第十卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

洪川茹

靜宜大學教育研究所助理教授

臺灣教育評論月刊第十卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

素養評量的推動與問題

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第三期將於 2021 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國教願景的落實需要以素養導向的課程教學為基礎，素養評量的推動可對課程教學發揮引導作用，建構出以學生為中心的學習歷程。以學生為中心的學習大致有三種評量取向，一是為學習而評量，即在學習歷程中加入可以增進學習的評量，如形成性的評量；二是對學習作評量，即在學習之後對學習成效作考察，如總結性的評量；三是學習即評量，即在學習歷程中或後，學生將所學與自己真實生活經驗作反思連結，學生成為學習經驗和評價的連結者。在素養導向的課程設計中，可以運用學習任務的達成，進行學習評量，評量即學習的體現。

素養導向的紙筆測驗，也會不同於以往的題型，要重視能作情境的分析與轉化應用；其他評量工具，可以是事先設計好讓學生有所導引的尺規表單，也可以透過實作成果、活動展演，以及檔案設計等，達成學習任務的展現；開放式的學習評量反饋，可包括學習者自評、同儕互評，或由其他第三者來評。

素養評量的內涵非常多元，因此，素養評量推動的各個環節，都會影響到評量是否能落實和反饋到素養學習，包括：師資培育機構的課程如何反映素養評量的教育學程課程，教育研究及在職進修單位及各地各領域教師輔導團等如何有系統開發素養評量的題庫或示例等，中小學校如何有效率地進行素養評量的教師研習，學校各領域教師社群如何有組織地進行相關評量實作知識的分享與累進等。此外，素養評量的推動範圍不止於中小學教育階段，高等教育也有其必要性。臺灣教育評論月刊的十卷三期主題：「素養評量的推動與問題」，正需要大家集思廣益，從不同面向切入加以反思和討論。

第十卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第十卷各期主題

第十卷第一期：前瞻高教變革

出版日期：2021 年 01 月 01 日

第十卷第二期：國際教育推動現況與問題

出版日期：2021 年 02 月 01 日

第十卷第三期：素養評量的推動與問題

出版日期：2021 年 03 月 01 日

第十卷第四期：大學入學制度的變革

出版日期：2021 年 04 月 01 日

第十卷第五期：教師專業學習社群運作與問題

出版日期：2021 年 05 月 01 日

第十卷第六期：遠距教學的問題與對策

出版日期：2021 年 06 月 01 日

第十卷第七期：中小學師資老化問題

出版日期：2021 年 07 月 01 日

第十卷第八期：落實中小學課綱實施

出版日期：2021 年 08 月 01 日

第十卷第九期：實驗教育現況與檢討

出版日期：2021 年 09 月 01 日

第十卷第十期：師資培育實習課程

出版日期：2021 年 10 月 01 日

第十卷第十一期：國高中本土語文必修政策

出版日期：2021 年 11 月 01 日

第十卷第十二期：雙語教育政策檢討

出版日期：2021 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

| | | | | |
|----------------|---|--|---|-----|
| 投稿日期 | 民 國 | 年 | 月 | 日 |
| 投稿期別 | 民 國 | 年 | 月 | 第 期 |
| 投稿類別 | <input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。 | | | |
| 字數 | (各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字) | | | |
| 題目 | | | | |
| 作 者 資 料 | | | | |
| 第一作者 | 姓名 | | | |
| | 服務單位及職稱 | | | |
| | 作者簡介 | | | |
| | | | | |
| | 聯絡資訊 | TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓 | | |
| 第二作者 | 姓名 | | | |
| | 服務單位及職稱 | | | |
| | 作者簡介 | | | |
| | | | | |
| | 聯絡資訊 | TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓 | | |

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

1. 根據艾偉(1995)的研究.....
2. 根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
3. 根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

1. 艾偉(1995)曾指出.....
2. 有的學者(艾偉，1995)認為.....
3. Watson(1925)曾指出.....
4. 有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五)一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)……(Bowe et al., 1992)……

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四)外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六)外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七)關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。《邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究》(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morna-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw