

2021年2月

第10卷 第2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 國際教育推動現況與問題

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。



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**

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

文章

洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）

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

邱佩鈴（靜宜大學教育研究所碩士生）

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. 2 February 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**

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)

Essay Articles

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chiu, Pei-Ling (Graduate Student, Providence University)

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

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，奠基於2011年的「中小學國際教育白皮書」，教育部進一步於去年五月發布「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。因此，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。此議題可從諸多面向來探討，例如：政策的推動、不同教育階段、領域之間的連接、課程的設計與教學、教師的專業發展、相關資源的獲得等，這些面向皆是本期文章探討的重點。本期「主題評論」的部分，收錄9篇文章，以國際教育推動現況與問題為論述主軸。各篇作者精闢的評析引領讀者深入地瞭解不同教育階段（中小學階段、高等教育階段）、不同領域（如：特殊教育、境外招生、雙語課程）推動國際教育的現況、面臨的問題及因應的措施。「自由評論」的部分，收錄19篇文章，涵括廣泛的教育議題，包括師資培育、親職教育、課程與教學、產學合作、自主學習、數位遊戲式學習、評量尺規等，這些文章從多元的面向探討國內關切的教育議題，豐富了本期的內容。

本期能順利且如期地出刊，首先，非常感謝所有投稿者對本月刊的支持，其次，感謝審稿委員給予作者許多寶貴的建議，最後，由衷地謝謝執行編輯佩鈴老師以及臺灣教育評論月刊編輯團隊在編輯及行政事務上的協助。感謝大家的努力與付出！

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

本期主題：國際教育推動現況與問題

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

- 陳錫珍 從「國際教育 2.0」探討對我國中小學國際教育未來發展的期許 / 1
- 黃彥文 體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望 / 5
- 張臺隆 中小學國際教育推動現況與困境之評析 / 12
- 陳羿帆 淺談國小推動國際教育之現況與問題 / 21
- 陳怡伶 師資培育觀點看高教推動國際教育與向下延伸策略 / 26
- 許祖嘉 技職人才「在地學習，全球就業」之理念、挑戰與建議 / 32
- 王金國
- 宋宗樺 把世界帶進來—偏鄉學校推動國際教育之探討 / 40
- 林雅芳
- 陳世佳 大學境外招生之挑戰與策略 / 46
- 蔡亞平
- 蔡艷卿 肢體特殊需求學生有愛無礙國際教育運作經驗與省思 / 55

自由評論

- 張德銳 文化教育的開創者田培林傳略——兼論對教師專業的啟示 / 61
- 劉文英 我國當前師資培育制度重大變革之省思 / 67
- 姜得勝

- 黃淑玲 跨國實習課程對師資生教學再概念化影響之分析 / 73
- 蔣姿儀 幼兒教育師資培育校外實習之探討 / 81
- 楊豪森 從新課綱之課程實踐談師資生的教育實習 / 89
- 陳曉靚 大學生實習計畫於其職涯發展之重要性 / 93
- 薛月娥
- 陳鳳如 以學生學習成效為主體的校外實習 / 98
- 徐嘉浩 產學攜手計畫及產學訓合作計畫之實施問題和改進建議 / 105
- 趙慕芬 評析數位遊戲式學習在高等教育中商管領域的應用與發展 / 113
- 翁頂升
- 沈碩彬 大(技)專院校訂定考招評量尺規之芻議 / 120
- 張佳穎 從臺藝大鯊魚籃球隊談學生次文化 / 124
- 陳怡婷 大學視障生參與體育課程的經驗與需求評析 / 129
- 程瑞福
- 宋修德
- 李懿芳 技術型高級中等學校自主學習的理念與實踐 / 133
- 林清南
- 方朝郁 學校核心素養課程如何實踐全人教育理念之初探 / 142
- 顏佩如 國小專家教師 DFC 課程發展與教學實施之個案研究 / 148
- 陳滋珩
- 黃芷琪 國小英語學習扶助之問題與改進策略 / 158
- 林曉慧 偏鄉小學運用學思達教學模式提升數學能力之探究 / 165
- 陳易芬
- 葉若蘭 「後疫情時代」以正向溝通來精彩生涯 / 173
- 王凡衣 少子化現象下的親職效能如何提升 / 183

專論

- 張德銳 我國校長服務領導研究結果綜合性分析 / 190
- 黃淑娟 英國高等教育機構評鑑對臺灣高等教育品質保證之啟示 / 218

- 林怡君 新科博士的工作在哪裡？我國教育學門大專校院教學職缺人力供需市場之
林仁傑 研究 / 237

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 263

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 / 267

臺灣教育評論月刊第十卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 268

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 269

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 270

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 271

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 272

臺灣教育評論學會入會說明 / 276

臺灣教育評論學會入會申請書 / 278

封底

從「國際教育 2.0」探討 對我國中小學國際教育未來發展的期許

陳錫珍

淡江大學教育政策與領導研究所助理教授

一、前言

二十一世紀是全球化快速發展的時代，在網際網路與資訊科技的發展日新月異的影響之下，世界各國人民之間的連結與互動更為密切。在全球化的脈絡中，國與國之間的藩籬漸趨模糊，無論是經濟、環境、文化等相關面向，甚至是病毒的傳播等，其連動性都較過往更為頻繁，各國人民都須體認到在地球村中大家福禍與共，應善盡地球公民的責任，而各國政府在擬定國家政策時，亦須鏈結全球視野與世界觀，才能與國際接軌。

由於國際人才的競爭愈趨激烈，世界各國的高等教育機構對於國際教育的推動亦不遺餘力，而如何在中小學教育階段奠基則更顯重要。有基於此，本文將先探究國際教育的意涵，並概述近年我國在中小學國際教育的相關政策，最後提出中小學國際教育未來發展的期許，做為相關單位推動國際教育政策之參考。

二、國際教育之意涵

有關「國際教育」(international education)的定義，學者專家們至今尚未有一致的論述。沈姍姍(2000)指出，國際教育的目標為發展國際態度與知覺，及增進國際理解與合作。邱玉蟾(2011)認為「國際教育」是透過「教育國際化」的活動與過程來瞭解國際社會、參與國際教育活動及發展國際態度，以促進世界秩序及福祉的目的，亦即「國際教育」是推動「國際教育化」的目的。洪雯柔與郭喬雯(2012)則指出國際教育是以全球一體的概念，瞭解與認識各種文化、全球議題與關係，期能實踐包容、多元與尊重的世界公民。儘管眾多說法不一，但可看出國際教育的目標不只是國際化人才的培育，更是指所有國民的國際化與全球化意識、胸懷與精神的培養(陳惠邦，2013)。

綜合上述說法，國際教育可視為一種動態的教育歷程與實務，其議題範圍超越國界與文化，對象涵蓋所有國民，目的在培養高素質的世界公民，以促進國際之間的理解、關懷、交流與互動，進而提升人類的福祉。

三、我國中小學國際教育之相關政策

國際教育在全球化情勢下早已成為許多國家重視的教育議題，而我國的新住

民日趨增加，逐漸形成一個具有多元族群與文化的國際化社會，推動國際教育已成為一股無法抵擋的趨勢。教育部於是在 2011 年 4 月提出「中小學國際教育白皮書」（國際教育 1.0），以「扎根培育 21 世紀國際化人才」為願景，並揭示中小學國際教育的目標在於透過教育國際化的過程，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才（教育部，2011）。該項政策自 2012 年至 2021 年止，分為兩個 5 年期程，執行 10 項行動計畫，並設置中小學國際官方網站（IETWInternational Education Taiwan Window）為推動「學校本位國際教育計畫」（School-based International Education Project，簡稱 SIEP）的平台，並且在執行上以課程發展與教學、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四軌面向進行。

為更精進中小學的國際教育的推動，教育部於 2020 年 5 月發布「中小學國際教育白皮書 2.0 版」（國際教育 2.0）（教育部，2020），以「接軌國際、鏈結全球」的願景，實施期程自 2020 年至 2025 年，為期 6 年。此項政策主要奠基在 12 年國教新課綱的基礎之上，強調以學校為本位的國際教育，主要是將中小學國際教育各項工作分為「國際化目標」、「校園國際化」、「人力國際化」、「行政國際化」、「課程國際化」、「國際夥伴關係」等六個面向，並加以指標化。所有中小學可依其個別的條件與需求，循序改造學校國際化的環境及申請認證，教育部將設置「學校國際化獎」（School Internationalization Award, SIA），作為通過各階認證的學校的獎勵。此外，未來也將建立「國際教育地方培力團」的機制，以就近協助學校老師進行國際教育的研習，並提供後續的諮詢與輔導。

四、對中小學國際教育未來發展的期許

由上述教育部在近年來所推動的中小學國際教育相關政策可看出政府對於國際教育的重視與決心。以下針對中小學國際教育的未來發展提出幾項期許：

（一）凝聚共識

國際教育的落實有賴所有學校成員的共同努力，並非少數學校行政人員及英語教師需要承擔而已（黃鈺涵，2017；謝旻蒼，2017）。在基層的學校中，每位第一線的教師對於政策是否能夠落實都扮演著重要的角色，學校的行政人員也須盡力提供教師於課程發展與教學上所需的支援，唯有行政人員與教師的共同努力與配合，才能為學生打造出一個理想的國際化學習環境。

（二）挹注資源

偏鄉學校及弱勢學生往往因學校在經費及人力上的不足而缺乏參與國際跨境交流的機會，故教育主管機關在資源的分配上宜加強對偏鄉學校及弱勢學生的

照顧與國際素養的提升，使所有的學生均能受惠。

(三) 培育人才

教師的國際素養能透過課程與教學影響學生的國際視野與能力，除了舉辦國際教育相關研習為現職教師增能之外，亦可鼓勵學校教師成立國際教育相關的學習社群及跨校社群。師資培育機構亦需將全球視野及國際素養融入在課程中，以培養未來學校所需的人才。

(四) 策略聯盟

教育主管機關未來宜整合區域資源，考量在地特性，讓各區域內的中小學能形成國際教育策略聯盟，讓教師專業發展及課程資源都能有效地形成縱向及橫向的連結。此外，區域內的大專校院若其國際化與國際教育已頗具成效，亦可協助鄰近的中小學就近取經，讓國際教育能以大手攜小手的方式在地深耕。

五、結語

在全球化的浪潮中，國際教育已成為各國政府在教育政策上力推的重點。透過中小學國際教育的推動，讓我們的學子能以更開放及寬廣的胸襟走向世界，迎接各項挑戰。希望藉由本文的探討，能讓教育主管機關及學校的實務工作者，未來在推動國際教育工作時能有所啟示。

參考文獻

- 沈姍姍（2000）。**國際比較教育學**。臺北市：正中書局。
- 邱玉蟾（2011）。中小學國際教育與行動。**國民教育**，53(2)，64-71。
- 洪雯柔、郭喬雯（2012）。建構國際教育融入課程的教師專業成長團體規劃模式：三所偏鄉學校策略聯盟的經驗。**課程研究**，7，55-83。
- 教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際人才**。臺北市：作者。
- 教育部（2020）。**中小學國際教育白皮書 2.0**。臺北市：作者。
- 陳惠邦（2013）。論國際教育的理念與實踐。**教育研究月刊**，230，5-13。

- 黃鈺涵（2017）。中小學國際教育施行的困境：國際教育不等於英語教育。
臺灣教育評論月刊，6(5)，105-107。
- 謝旻蒼（2017）。從新南向政策看我國中小學國際教育的推動方向。
臺灣教育評論月刊，6(9)，224-231。



體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望

黃彥文

國立臺南大學教育學系助理教授

一、前言

在全球化時代下，國際競爭與合作關係變成更加密切，各國之間的溝通互動與多元文化的差異理解，是當代教育的趨勢。為了因應這波潮流，教育部曾發布《中小學國際教育白皮書—扎根培育 21 世紀國際化人才》（以下簡稱國際教育 1.0），揭示讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態度，培育具備「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」、「全球責任感」的中小學國際教育的目標；訴求透過學校本位的方式，以「融入課程」、「教師專業成長」、「國際交流」、「學校國際化」等四軌並進方式，尋求國際教育在全球視野與國際知能培育方面的具體落實（教育部，2011）。基本上，臺灣國際教育的內涵，緊扣住「多元文化」與「國際知能」兩個重點，除了強調自我與他者文化交流與理解之外，同時也訴求能夠培育學生國際協作能力與全球公民責任之核心素養，從而得以體現出自發、互動、與共好的全人教育精神。

近來，教育部為了結合十二年國民基本教育課程中「多元文化與國際理解」的核心素養之培育，更於 2019 年成立「中小學教育國際化專案辦公室」，進一步提出《中小學國際教育白皮書 2.0》（以下簡稱國際教育 2.0）為期為六年的計畫，以「接軌國際、鏈結全球」為願景，尋求「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」等三項目標之達成（行政院國家發展委員會，2018）。有鑑於「國際教育」實涉及了全球與在地的辯證關係，可搭配「雙語課程」來實現；因此，本文旨在探討「國際教育 2.0」的特色及其與中小學「雙語課程」接軌的現況與問題，並冀期透過「在地全球化」的理念慎思未來的展望。

二、「國際教育 1.0」的實施現況，及「國際教育 2.0」對新課綱實施的新挑戰

十二年國民教育課程政策中的重要議題中，涵蓋了國際教育，其訴求課程必須添加國際化的學習元素，致力於落實國際化人才培育，進而體現養成學能具備參與國際活動的知能、激發學生跨文化的觀察力與反思力、發展國家主體的國際意識與責任感之理想；在《議題融入說明手冊》中也呼應「國際教育 1.0」所揭示的「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」、「全球責任感」目標，作為學習主題，據此發展出國際教育學習的實質內涵與重點（國家教育研究院，2020）。在「國際教育 1.0」的具體實施方面，主要包含：研發可以融入課程的國際教育

讀本或相關教材、辦理外語及文化的教學、整合時事連動性高的國際議題（例如：全球暖化、能源、區域經貿等）進行跨學科教學或公民行動取向的課程教學活動、多元化的國際交流活動（例如：教育旅行、國際高中生獎學金、境外遊學、姊妹校交流、國際志工服務、參與國際會議或競賽、教育專題訪問交流、英語村、參與網路國際交流）（宋方珺、楊振昇，2016；許西玲，2016；陳麗華、葉韋伶、吳雯婷、蔡駿奕、彭增龍，2013；戴雲卿，2019）。綜上觀之，過往「國際教育 1.0」所著重的部分，主要聚焦於培養學生對國際理解的之知能與態度，進而具備國際意識與全球化視野。

隨著「國際教育 2.0」的拍板定案，對新課綱課程實施也帶來新的挑戰。與「國際教育 1.0」過往最大不同之處即是，「國際教育 2.0」所揭示的四大核心素養中，涵蓋了「彰顯國家價值」、「尊重多元文化與國際理解」、「強化國際移動力」、「善盡全球公民責任」；在「國際教育 2.0」中有關「擴大教育國際化活動」項目，更呈現出：除了既有的「國際教育融入國定課程」之外，還須致力於「國際教育融入雙語課程」的可能性；換言之，在校本課程與教學的實踐過程中，如何透過「雙語教學」與「國際教育議題」的接軌，正是當前「國際教育」實施上的重要發展課題。

三、「雙語課程」的當前發展現況，及與「國際教育」接軌的可能性和潛在問題

「雙語教育」係指，在教育中以兩種語言來進行教學的方式（Garcia, 2009）。近年來「雙語課程」或「雙語教學」（以下統稱雙語課程）在臺灣的蓬勃發展，主要係以國家發展委員統籌行政院各部會由「需求面」出發考量而提出的《2030 雙語國家政策發展藍圖》為基礎，訴求「全面啟動教育體系的雙語活化、培養臺灣走向世界的雙語人才」等目標，並致力於透過「加速教學活化及生活化，激發學習動機」、「擴增英語人力資源，連結在地需求」、「善用科技普及個別化學習，發展無限可能」、「促進教育體系國際化，讓世界走進來」、「鬆綁法規建立彈性機制，創新學習模式」等五大策略，來強化學生在生活中對於雙語能力的應用（行政院國家發展委員會，2018）。

為了回應上述政策，在「雙語課程」的具體推動方面，其主要形式包含：第一種，強調在第二語言沉浸情境下學習的「沉浸式英語教學」（Immersion English Learning），其通常以全天候或至少半天以上的課程，運用標的第二語言來學習一般學科，並重視單一語言在不同主題、年級、時數的教學，當前主要為私立雙語學校所廣泛採用（張玉芳，2020）。第二種，融入了「跨語言使用的概念」的「學科內容與語言整合教學」（Content and Language Integrated Learning, CLIL），其重視在雙語教育的學科課程架構中，必需同時考量「學科內容教學幫助學生了

解相關課程的知識、技能等」、「語言溝通訓練幫助學生使用語言學習及進行課室互動」、「認知訓練幫助學生發展思考技巧，促進概念形成」、「提升文化認知幫助學生了解他人的看法、學習跨文化交流」等四個重要面向，並據此發展與兼具內容（content）、溝通（communication）、「認知」（cognition）、「文化」（culture）學習內涵的雙語教學設計之規劃（鄒文莉、高實玫、陳慧琴，2018），此種方式目前廣被實驗學校所採納，許多公立學校亦有透過相關補助計畫來推動將雙語課程導入國定課程之安排。第三種，提供有趣的經驗來進行語言學習的「內容導向語言教學法」（Content-based instruction, CBI），其強調以英文課為中心，並連結具備真實情境性資訊的學科知識內容來啟發學生學習的興趣，其目標主要為語言學習的精進，並同時大量提升學生閱讀理解及跨文化溝通的能力，這種方式目前常被大學英文課程所採用（鄒文莉、高實玫、陳慧琴，2018）；最後，還有一種「英語媒介教學的模式」（English medium instruction, EMI）的形式，主要被廣泛運用於大學招收國際學生的課程，訴求運用英文來教授專業課程，但相較於語言學習的目的，卻更著重專業知識的專精。

就國民中小學階段而言，「雙語課程」的實施，主要以前三種為主；然而為了搭配國家發展委員會（2018）所公告的《2030 雙語國家政策發展藍圖》所強調「兼顧雙語政策及母語文化」之訴求，著重「國語及英語併行於課程教學，兼融知識學習與跨文化理解」的「學科內容與語言整合教學」成為雙語課程教學的主流，逐漸取代了主訴外語精進的「全程英語教學」或「內容導向語言教學」。這是因為，「學科內容與語言整合教學」不僅同時重視「兩種語言的交互併用」也同時考量到「文化理解的體驗學習」，或許更貼近於「國際教育 2.0」的立意精神。基本上，由教育部鼓勵大專師培院校成立「全英語教學研究中心」更名為「雙語教學研究中心」，可見定調為「雙語課程教學」之宣示。

參照十二年國民教育課程架構來慎思，筆者認為透過「學科內容與語言整合教學」來實現「雙語課程」與「國際教育」接軌的形式，可以透過「利用部定領域課程，以國語搭配英語，兼採國際教育議題融入方式，從事有關學科知識內容的教學活動」；以及「利用彈性學習課程，選定國際教育議題作為主軸，搭配雙語併用模式，引領學生進行跨領域統整性主題/專題/議題探究的學習活動」來加以落實。只是，當前「雙語課程」在實施現況中的困境及其面臨外界的質疑（e.g., 林子斌，2020；范莎惠，2020；何萬順，2020），同樣也可能成為「雙語課程」與「國際教育 2.0」接軌時的潛在問題，包含：

1. 強調「英語詞句在課堂中呈現的比重」，凌駕於對「運用本土語言掌握學習領域中內容與表現的理解程度」之重視。
2. 偏重「以外籍英語教師協助雙語教學模式」，忽略了「以本國籍學科與英語教

師為主體的校本課程發展」之在地認同的意義。

3. 期待「他國推動雙語課程教學策略的普遍有效性」，忽略了「我國情境脈絡與生活環境條件的不同，及接受雙語教育學生的個別差異性」之慎思。
4. 關注「遊戲式的英語表達延伸學習活動」，忽略了「跨文化交流與國際議題理解的深度學習」之思辨的重要性。

綜合上述，顯而易見當前「雙語課程」顯然偏重於嚮往全球化的「外國語言化」，甚至是「美英語言化」的學習內容，欠缺了在地本土化思維與國際間交流互動的元素；如此一來，不僅容易步入全球化同質性的侷限，也將缺少了「立基本土，展望寰宇」的多元創生可能。所幸，在「國際教育 2.0」藍圖中所揭示的「精進學校本位國際教育」、「打造友善國際化環境」、「打造友善國際化環境」實施策略（教育部，2019），重新彰顯了國家文化主體性與在地深耕的價值，這也正提醒我們，在推動「國際教育 2.0」與「雙語教學」接軌這項任務時，除了考量「如何向全球學習」的國際理解能力之增能外，如何關注「向全球行銷與發聲」以彰顯臺灣文化主體性的價值與意義，更是當務之急。

四、結語：「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌，有賴於「在地全球化」的校本課程實踐

一般而言，「全球化」（globalization）一詞，係指國家之間不受時空距離與社會文化的限制，在政治、經濟、文化方面促成跨國界的相互連結（顏佩如，2005）。為了抗拒以西方主流國家的語言文化為主要仿效學習內容，及其引發文化殖民的同質性現象（Ritzer & Stepnisky, 2018），Robertson（1992）也提倡「全球在地化」（glocalization）的概念，重視全球性與地方性跨地域文化之間的不斷互動與交互影響，創發出因地制宜的文化異質性特色。同樣，回顧課程再概念化學派的 Pinar 等人（1995）在《理解課程》一書中，即曾特別強調之所以採用「國際文本」而非「全球化文本」，正是意圖呼籲超越以美國邊界為主的全球化視野，在省思課程面臨國際問題時，能夠體現出各地多元文化的價值。

近年來，一些臺灣學者進一步注意到，在全球化趨勢下，如何堅持國家主體認同，致力於將在地文化或產業特色傳播至全球的「在地全球化」（locality globalized 或 logloblization）之重要性，其強調結合地方社區的在地知識與族群文化，透過地方自主學習與在地優勢的轉化，以行動參與全球治理，創造新的機會來延續與擴展文化的傳承（吳英明，2007；賴杉桂，2007）。面對「國際教育 1.0」走向「國際教育 2.0」訴求的轉變，慎思「雙語課程」與「國際教育」的接軌時，比起只聚焦於「全球化或英美化」的考量，或許應該慎思更多「在地全球

化」之可能性；於此，列出以下幾點建議：

1. 先運用本土語言掌握學習表現與學習內容的確實理解，再練習結合適宜的英語表達方式，將所學的知能與學習心得，透過「在地全球化」的轉化，進而類化遷移至「國際教育議題」之發表與討論的學習行動。
2. 促使本國學科與英語教師透過「共備、說、觀、議課」的實踐社群機制，連結校本情境特色與在地認同的專業經驗來發展「國際教育 2.0 的雙語課程主題與學習活動」，必要時才邀請外籍教師擔任顧問，豐富與強化具備「在地全球化」精神的「國際教育 2.0 的雙語課程與教學設計」。
3. 謹慎地將「他國推動雙語課程教學策略」視為「課程研究假設」，依據我國教育情境與班級學生特質來考量能夠體現「在地全球化」意涵的「國際教育 2.0 的雙語課程與教學策略」，並可透過「行動研究」的實踐與反思循環歷程進行滾動式修正，當累積一定成果時，亦可將心得發表於國際研討會，邀約他國教育工作者共同參與討論與回饋，展現行動參與全球治理軟實力。
4. 聚焦「跨文化交流與國際議題理解」的精神來規劃「國際教育 2.0 的雙語課程與教學」，重視具備繼續性、順序性、與統整性知識與技能的概念結構，以及系統性的探究式學習與反思活動，還有與生活連結的「在地全球化」深度學習活動之實施，而不致在「趣味遊戲的快樂學習」中，迷失教育的目標。

整體而言，要落實「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌，必須重視「在地化」與「全球化」之間辯證關係，這是有賴於「在地全球化」的校本課程實踐方得以可能的。

參考文獻

- 行政院國家發展委員會（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。取自 <https://reurl.cc/VXVnnR>
- 何萬順（2020）。從「雙語國家」和「雙語教育」：反思臺灣的語言價值觀。**臺灣教育評論月刊**，2020，8(1)，1-7
- 吳英明（2007）。在地全球化的城市創能治理－以高雄市政府公教人力發展局為例。**研考雙月刊**，31(5)，51-62
- 宋方珺、楊振昇（2016）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。

學校行政雙月刊，107，17-34

- 林子斌（2020）。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。臺灣教育評論月刊，2020，8(1)，8-13
- 范莎惠（2020）。再思雙語教育。臺灣教育評論月刊，2020，9(10)，88-91
- 國家教育研究院（2020）。議題融入說明手冊。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/148159392.pdf>
- 張玉芳（2020）。淺談 2030 雙語國家政策。臺灣教育評論月刊，9(10)，19-21
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書—扎根培育 21 世紀國際化人才。取自 <https://reurl.cc/N6eO19>
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。取自 <https://reurl.cc/D65YKj>
- 許西玲（2016）。國際教育旅行與姊妹校交流的現況與問題。國教新知，63(3)，98-113
- 陳麗華、葉韋伶、吳雯婷、蔡駿奕、彭增龍（2013）。師培地球村—以國際教育志工服務方案培養教師的國際化意識。課程與教學，16(4)，149-182
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫主編，CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合（頁 9-29）。臺北市：書林。
- 賴杉桂（2007）。在地全球化—地方特色產業發展。研考雙月刊，31(5)，39-50
- 戴雲卿（2019）。從「中小學國際教育白皮書」探討我國中小學國際教育之實施。臺灣教育評論月刊，8(1)，225-232
- 顏佩如（2005）。全球化脈絡下的教育課題：全球教育。課程研究，1(1)，53-83
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. N. (2018). *Sociological theory (10th Edition)*. Los Angeles, LA: Sage.
- Robertson, R. (1992). *Globalization*. London & Newbury Park, CA: Sage.



中小學國際教育推動現況與困境之評析

張臺隆

私立靜宜大學師資培育中心兼任助理教授

臺灣教育評論學會永久會員

一、前言

資訊科技的日新月異，讓人與人、國與國的距離縮短，帶來全球化的浪潮，因此全球競爭力與國家競爭力成為許多國家共同的政治語言（Callinicos, 2007），各國不論是在社會、經濟、文化等各方面，莫不致力於提升自我競爭能力，因此，各國都極力的發展國際教育，我國也在 2011 年提出「中小學國際教育白皮書」（以下簡稱國際教育 1.0）。

國際教育 1.0 的宣示及推動，可謂我國中小學教育史上劃時代的重大工程。接著為了培養學生「多元文化與國際理解」的核心素養，檢討國際教育 1.0 的執行結果，檢視中小學國際化的環境，提出國際教育 2.0 版。其目標希望能夠「培育全球公民、促進教育國際化、拓展全球交流」（教育部，2020）。

本文從文獻探討及實際訪談中，整理出國際教育推動的現況與困境，並據此提供評論。實際訪談中有 5 人，離島地區 1 人（A1-1091120），偏鄉山區 1 人（B1-1091120），六都地區 2 人（C1-1091122；C2-1091122），縣市 1 人（D1-1091218）。

二、國際教育的內涵、推動現況與困境

（一）國際教育的意涵

國際教育著重於全球面向，透過學校系統化的力量，傳遞全球命運共同體的概念。進而透過多元的策略，進行與國際教育相關的課程及活動，增進學生的國際視野，並培養其全球公民意識，以提升學生的國際競爭力（劉耿銘，2019）。

國際教育有兩個重要內涵：(1)增進學生的國際視野，透過國際教育的推動，讓中小學生瞭解國際社會，發展國際態度的視野。(2)培養其全球公民意識，透過國際教育的實施，培養學生國家認同、國際素養、全球競合力及全球責任感；瞭解、尊重不同民族文化及其他地區民族文化，增加人們與全球相互依存的意識。

（二）國際教育推動的現況

教育部公布的國際教育 1.0，採學校特色教學方式進行。偏鄉地區更是利用

視訊方式幫助學生與外國學生接觸的機會。

主要的推動策略是採取融入課程、國際交流、教師專業成長、學校國際化四個面向並進，強化國際教育的深度和廣度。本文以此四個向度進行探討國際教育推動的現況。

1. 在融入課程上

教育人員對於國際教育議題、跨文化溝通融入相關課程，具有很高的知覺，有良好的感受，對「課程與教學」的知覺程度最高（楊毓玲，2013）。表示實施國際教育小學之教育人員對於國際教育議題持正面看法。劉耿銘（2019）的研究指出，國際教育「融入課程」可分為正式課程、非正式課程、潛在課程等三種類型。

訪談資料中顯示，學校利用各種媒材與資源融入課程；善用資訊科技中的視訊教學、搜尋功能、簡報製作；鼓勵教師在學生日常用語以及教室用語上開始使用英語，增進學生英語接觸時間以及營造軟性的英語環境。

(1) 利用各種媒材與資源融入課程

利用各種媒材與資源將國際教育融入課程，包含寫信給新加坡的學生、請泰國新住民到校介紹泰國文化、募書送愛到泰北、與日本小學二年一次的參訪交流活動、邀請哥倫比亞旅臺友人蒞校介紹哥倫比亞文化（C1-1091122-1）

(2) 善用資訊科技融入國際教育課程

利用資訊科技認識各國，讓學生製作簡報上臺發表等方式進行課程。參加 iEARN 英語簡報比賽，指導學生將學校課程製作成簡報，參加英語簡報比賽，屢獲佳績。（C1-1091122-1、C2-1091122-1）

(3) 鼓勵日常用語、教室用語

本校鼓勵教師在學生日常用語以及教室用語上開始使用英語。增進學生英語接觸時間以及營造軟性的英語環境。（A1-1091120-1）

2. 在國際交流上

楊毓玲（2013）的研究指出臺北市國小教育人員對於「國際交流活動」的知覺情形最高。劉耿銘（2019）的研究指出高中職辦理「國際交流活動」占全國比例達 74.80%，較國小的 32.55%以及國中的 49.73%要高，成長幅度明顯。

訪談資料中顯示，學校的國際交流活動有，與國際友校實際交流及應用視訊平台進行交流。

(1) 與國際友校進行交流活動

學校與日本豐榮國小締結姊妹校已有 7、8 年之久，每年都有交流活動。學校每兩年由學校組團帶領家長與學生參訪日本豐榮小學，行前學生會先學習日本文化。到豐榮小學後，學生會入班與日本孩童一起體驗日本課程文化。翌年，則由豐榮小學率團參訪本校，學生學習招待日本學生，也將學校特色課程和日本學生交流。(C1-1091122-2)

(2) 利用網路通訊軟體，進行視訊交流

本校以視訊會議進行國際教育，於視訊會議之前由老師帶領學生認識這學期所分配到的夥伴母國，先介紹該國地理位置、文化、種族、政治環境、飲食等，讓學生有初步認識。再進行視訊，練習自己用口說的方式，介紹自己，也介紹臺灣地理位置，這八周的視訊，會一來一往，學伴介紹自己的母國文化與地理環境，下一周則由本校學生進行本國文化與社區環境。(B1-1091120-2)

3. 在教師專業成長上

劉素珠等人（2018）的研究指出，中央政府在國際教育政策的規劃重視教師的專業成長。而楊毓玲（2013）的研究指出臺北市國小教育人員對於「教師專業成長」的知覺情形最低。劉耿銘（2019）的研究指出，高中職辦理「教師專業成長」占全國比例達 40.80%，國小的 37.62%以及國中的 39.74%，尚有待繼續推動。

從訪談中，得知校內有，成立專業社群，透過專業對話讓老師不斷學習成長。校內教育行政人員的專業素養也能帶動教師專業成長。

(1) 成立專業社群，透過專業對話讓老師專業成長

校內成立專業社群，進行課程的發展與規劃，透過定期的跨領域專業對話，教師不斷學習成長。教案也以滾動式修正，每年增加新的教學議題、修正教學內涵，逐漸發展出成熟的校本課程樣貌。(C1-1091122-3) 業務承辦人參加國際教育相關專業成長 (D1-1091218-3)。

(2) 教師的專業素養帶動校內同仁的專業成長

目前在本校的校長以及教導主任已經取得國際教育共通課程的講師資格，並且利用週三進修的時間安排國際教育相關議題的校內研習。全校教師

皆已參加國際教育白皮書 2.0 的訓練培力營。目前規劃全校教師在 109 學年度下學期皆須取得國際教育初階認證。(A1-1091120-3)

4. 在學校國際化上

讓學校國際化也是中央政府重要的政策規劃（劉素珠等人，2018）。劉耿銘（2019）的研究指出，高中職辦理占全國比例 67.80%，國小占 68.34%，國中占 63.76%，高中及國小較具成效。

透過訪談得知，學校國際化的內容有，課程著重在文化介紹與交流、校園雙語標示、建置雙語網站。

(1) 課程著重在文化介紹與交流

以往本校的國際教育課程多著重在文化介紹與交流，未來將朝著國際重要議題融入。(C1-1091122-4)

學生能夠理解多元文化的差異性，也能夠找出不同國家之間與臺灣的一致性。例如「墨西哥學伴」介紹亡靈節，學生能夠反映臺灣也有清明節。「荷蘭學伴」分享荷蘭的晚餐多是炸薯條，學生就會提出鹹酥雞、夜市等各種臺灣特有飲食文化。(B1-1091120-4)

(2) 校園雙語標示、建置雙語網站

今年本校已參加教育部學校國際化的分類試辦學校，並且進行初階認證的三項指標試辦。已經完成校園雙語標示，並已經著手進行建制雙語網站。(A1-1091120-4、D1-1091218-4)

(三) 國際教育推動的困境

1. 在課程與教學方面推動的困境

劉耿銘（2019）的研究指出第一是學校未結合特色發展國際教育課程，國際教育難以扎根；第二是融入課程議題太多，無暇發展國際教育。

訪談結果顯示，只有部分老師參與、課程定位認知不同。

(1) 只有部分老師參與

過去本校國際教育的進行，行政、科任老師和級任老師分工，由學校行政單位主導，課程的進行也多數由兼任行政教師及科任老師的課程進行，級

任老師只要全力處理班級事務，指導學生基礎領域學習及生活常規指導。優點在學校事務分工，…。缺點則是級任老師對於學校特色課程、國際教育課程內容仍不熟悉。(C1-1091122-1)

(2) 課程定位認知不同

學校課程發展委員會並不認為視訊是一項正式課程，所以在課程規劃上僅願意讓出彈性課程一節課，至於融入其他課程或是跨域進行，則仍未有明確決定。雖然教師對於國際教育對學生的助益是肯定的，但對於課程，還是維持舊有主科學歷的堅持 (B1-1091120-3)

2. 在國際交流方面推動的困境

劉耿銘 (2019) 的研究指出首先是無夥伴學校進行國際交流，學生無法深刻體驗；其次是不易營造與外來人接觸的機會。

從訪談資料顯示，推動國際交流的困境有：缺乏經費，學校需要自籌；學校教師缺乏外語能力及國際文化的認知；夥伴學校不容易找。

(1) 缺乏經費，學校需要自籌

本校與日本長野豐榮國小互訪交流多年，本校到日本的參訪活動，豐榮小學可以向日本政府申請部分經費補助。而豐榮小學到學校參訪時，基於友好互惠原則，本校則需要自行籌措豐榮小學到校時的一宿三餐費用。學校只能請前一年參與日本參訪活動的家長負擔招待費用(有時會造成家長對學校的觀感不佳)，不足金額行政單位則須為此募款奔波。(C1-1091122-2)

(2) 學校教師缺乏外語能力及國際文化的認知

學校推動國際交流大概也僅有這一項計畫，其餘教師對於是否要再有更多互動，例如出國、更多國際交流，實際上是抱持保留態度。或許是因為鄉下地區對於國際語言或國際文化並沒有太多的生活經驗，所以展現出的積極度就不像學力測驗那麼受到重視，更遑論參與其他國際教育計畫或是簽訂姐妹校的事宜。(B1-1091120-2)

(3) 夥伴學校不容易找

受到新冠肺炎疫情的影響，今年所有的國際交流活動幾乎都已停止。學校在國外交流學校的媒合上也難尋夥伴學校。由於位處澎湖，相關的資訊與資源更加匱乏。(A1-1091120-2、D1-1091218-2)

3. 在教師專業方面推動的困境

劉耿銘（2019）的研究指出推動困境有：教師及行政人員對於國際教育認知不足；願意投入國際教育的老師不足；教師接受國際教育專業知能課程研習意願不強。

訪談的資料顯示：教師及行政人員認為國際教育就是英語教育；教師專業成長僅限於參加專業社群之核心教師。

(1) 教師及行政人員認為國際教育就是英語教育

本校 109 學年度申請雙語學校，雖然被徵詢教師皆同意參加，然而教師的觀念迷思，常認為**雙語教育等於國際教育**，以為國際教育是英語教師的責任，其他教師只要配合英語教師教學即可，需拓展教師的國際教育觀。（C1-1091122-3）

在參與國際教育相關研習之前，由於大部分教師對於國際教育認知不足，且部分教師會有**國際教育等同於英語教育的認知**，會覺得與自己的教學專業無關，參與意願亦不強。（A1-1091120-3）

(2) 教師專業成長僅限於參加專業社群之核心教師

發展特色課程及國際教育課程初期，本校成立專業社群，經過不斷的討論、摸索，撰寫出課程的基本架構，...然而，多數教師受限於課堂時間，**教師專業成長僅限於參加專業社群之核心教師**，其他教師則無法參加專業成長課程。（C1-1091122-3）

4. 在學校國際化方面推動的困境

劉耿銘（2019）的研究指出，學校國際化推動的困境有：領導者不重視國際教育，教師不易有共識；學校沒有專責的行政單位，國際教育業務無法傳承；教育部補助學校本位國際教育計畫不易申請，國際教育經費不足；學校未規劃雙語教育情境、外文網站或國際化訊息環境。

訪談資料顯示：學校領導者並沒有想要進行國際交流；推動國際教育人力、資源不足；校園雙語導覽尚未培訓、校園雙語標示未設。

(1) 學校領導者並沒有想要進行國際交流

當初此計畫是校長認為鄉下學生應有不同的視野，故希望教導處這邊能夠安排申請，再進行將近六年的計畫，學校實際上也並未有想要更進一步的

進行國際交流，之前也有日僑學校、美國學校、歐洲學校可洽談姊妹校互動事宜，但校長與教師認為不需要再有額外的活動，避免學校因為活動過多，導致學生心情浮動，忽略原有學習（B1-1091120-4）

(2) 推動國際教育人力、資源不足

雖然國際教育 2.0 在學校國際化上已有訂出明確且具體的認證指標，但在推動上仍感到人力不足，部分的變動以及推行難以負荷。有部分指標仍需要縣市級的資源支持，以一個六班小校的資源難以承受。（A1-1091120-4、C2-1091122-4）

(3) 校園雙語導覽尚未培訓、校園雙語標示未設

目前學校的軟設施已經慢慢到位，學校的校園導覽員培訓也啟動雙語解說訓練，讓接待的來賓能感受學校雙語教學成果。未來校園地圖雙語標示，還需要投注人力改善。（C1-1091122-4）

三、國際教育推動的評析與建議

(一) 國際教育推動的評析

根據上述國際教育推動的現況與困境，提出國際教育推動的評析，並以國際教育白皮書 2.0 中，所提出的特別提出未來推動國際教育的願景與實施策略（教育部，2020）。

1. 人才培育

國際教育推動的關鍵成功因素是教師的專業能力，從實施現況及困境中，發現人力不足及專業成長侷限於參加專案的老師，所以無法獲得全校老師的支持。對於國際教育的定位認知不同，有的老師認為國際教育並非正式課程，有的認為就是英語教育，所以認為是英語老師的課程與他們無關。

2. 環境整備

從國際教育實施現況與困境中發現，校園國際化實施的現況是校園雙語導覽培訓和校園雙語標示設置。實施時老師們表示最大的困境是經費、資源缺乏。所以楊毓玲（2013）的研究建議，教育行政機關應提供多元化且充足的政策協助資源，簡化計畫經費申請流程，以鼓勵教育人員推動國際教育。

3. 對外機制

從國際教育實施現況與困境中發現，對外交流實施的現況是，學校缺乏經費，為了與國際友校交流，學校需要自籌經費，其次是學校教師缺乏外語能力及國際文化的認知，第三是夥伴學校不容易找。所以國際教育 2.0 所提出的透過建立國際架接機制，建置國際教育推動聯盟、建置國際教育產官學民協力平台、建置國際教育資源中心，是當務之急。

(二) 國際教育推動的建議

根據上述國際教育推動的現況與困境，提出國際教育推動的建議，並以國際教育白皮書 2.0 中，所提出的未來推動國際教育的實施策略（教育部 2020）為參考。

1. 課程與教學

建議將國際教育融入各領域，列為學校必要推動的方式。鼓勵教師在學生日常用語以及教室用語上開始使用英語。增進學生英語接觸時間以及營造軟性的英語環境。

2. 國際交流

基層學校要與國際友校交流是非常不容易的事，所以建議以中央政府的資源，建置網路交流平台，提供國際交流的資源。其次建議補助資訊科技設備，利用視訊會議、遠端教學等進行國際交流。第三建議善用居住於臺灣的外籍人士，介紹他們母國的文化及語言，並做交流。

3. 提升教師專業能力

基層學校停留在專業社群核心老師的專業成長，因此建議一般課程上每個老師可以增加日常用語及教室用語的英語專長成立提升；第二是建議領域課程增加「國際教育融入各領域」的專業成長。

4. 學校國際化

基層學校以訓練雙語解說員及雙語標示為學校國際化的起點。其次建議讓學生增加練習的機會，如辦理國際日、增加英文生活用語的練習。第三善用資訊科技，在特定節日，辦活動與國際夥伴分享。

四、結語

108 課綱「多元文化與國際理解」素養的達成，就是國際教育推動的目標，因此，急需將國際教育融入各領域教學。國際教育 2.0 計畫，應以融入領域課程為目標，進行課程設計、教師研習與校內國際化設施，讓全校動起來，一起投入國際教育的推動。且增設資訊平台，進行媒介增加國際交流機會，以達到「培育全球公民、促進教育國際化、拓展全球交流」的目標。

參考文獻

- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書2.0。臺北市，教育部。
- 楊怡婷（2015）。學校本位國際教育計畫推動之現況與省思。臺灣教育評論月刊，4(1)，頁157-160。
- 楊毓玲（2013）。臺北市國民小學國際教育政策推動現況之研究。教育政策與行政。臺北市，國立臺灣師大。
- 劉素珠、林念臻、蔡金田（2018）。我國國際教育政策之比較分析。教育行政論壇，10(2)，頁33-58。
- 劉耿銘（2019）。中小學國際教育實施成效、困境與因應策略之研究---以新北市為例。新竹縣教育研究集刊，19，頁167-198。
- Callinicos, A. (2007). Does capitalism need the state system. *Cambridge Review of International Affairs*, 20.



淺談國小推動國際教育之現況與問題

陳羿帆

臺北市福林國小輔導組長

臺北市立大學教育學系心輔組博士生

一、前言

面對全球化與國際化的急遽發展，培養具備國際移動力、國際理解、多元文化素養的全球公民已經是刻不容緩的事，未來的工作和合作的夥伴可遍布全球，國際教育在高等教育階段早已推行多年，但培養未來公民的視野和國際化相關的計畫只在大學發展顯然是不足的，因此教育部在 2011 年 4 月公布《中小學國際教育白皮書》（以下簡稱國際教育 1.0）是臺灣針對中小學給予國際教育的明確政策方針、系統的規畫以及實際的支援行動。國際教育 1.0 內詳細敘述了中小學國際教育推動的核心理念、主要策略和次要策略、由下而上推動與由上而下的行動計劃以及國際教育目標，具周詳通盤的規劃。國際教育 1.0 書中指名中小學國際教育的目標在讓學生透過教育國際化的過程，了解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才（教育部，2011）。

間隔了九年，教育部在 109 年的 5 月又公布了《中小學國際教育白皮書 2.0》版（以下簡稱國際教育 2.0），針對國際教育 1.0 執行成果進行檢討，由同年成立的「中小學教育國際化專案辦公室」辦理，為了因應國際趨勢與行政院在 2018 年 12 月公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」，並落實十二年國教推行的「自發、互動、共好」理念，培養學生「多元文化與國際理解」的核心素養。目標設定六年內（2020 年至 2025 年），以「接軌國際、鏈結全球」為願景，希望達成「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」三項目標（教育部，2020）。

二、從小推動國際教育的重要性

為什麼要在中小學推動國際教育呢？劉必榮（2014）指出以臺灣的地理位置、國際處境、和身為一個小國，我們必須要比大國對國際情勢有更高的敏感度，為了加強國際觀，我們除了學外文、對國際事務、國際文化了解外，還要有分析國際情勢架構的能力。而認識自己的國家並學習與尊重他國的文化有什麼好處呢？成果可能無法立即見效，但筆者出國留學時就發現能清楚介紹出自己的國家、和傳統文化是非常重要的事，尤其當眾多國際學生和當地學生一起交流時，好的介紹更能彰顯個人的價值與獨特性，而夠了解他國的文化則能幫助自己在會談中保持應有的禮節並延續話題；反之，若是不夠了解他國文化？輕者，可能鬧出國際笑話，嚴重者，則可能讓自己的前途遭受阻礙，所以了解國際間不同的文化並作出適當的回應才是比學習語言和專業科目更重要的事，這種非學科知識的

觀念引導須從小落實於生活中。而教師是影響學生日後發展最重要的關鍵因素，特別是年齡越小的學習者，因此國際觀的培養仰賴在中小學階段中教師的國際視野與態度，和系統性國際教育的教學設計課程（鄒文豪，2012）。

三、中小學國際教育的施行檢討

從 2011 年開始補助中小學實施「學校本位國際教育計畫」（School-based International Education Project, SIEP）成果檢討得知許多學校教師反映申請 SIEP 所投入之努力與經費補助不成比例，提出申請後獲得補助的比率只有 57.6%，而補助又呈現明顯的城鄉和層級落差，例如國小獲補助校數最多，但依全國總校數比例計算僅占 6.48%，和國中及高中職相比明顯偏低。在 SIEP 學校實施方面，發現課程發展與教學較少納入國家認同指標，且課程實施後未能針對學生的國際能力之提升情形進行評量，學校普遍缺乏國際交流訊息，或國際交流對象難尋。再者，教師參與意願不高，從 2011 年至 2018 年取得國際教育初、進階證書的教師總人數有 9768 人，僅占全國教師總人數之 4%，且各校自辦研習的成效落差甚大，現行的國際化指標也過於模糊，未能確實營造學校國際化之氛圍（教育部，2020）。

四、國小階段實施國際教育的現況與問題

（一）國際教育在國小階段宣傳不足，基層教師無法了解其明確內涵

鄒文豪（2012）提到政策制定的理想面，往往與執行實際面有所落差。追究原因大多數是底層的行動者沒有了解上層所制定的政策是什麼？該如何執行等，校長、學校行政與教師之間沒有達成共識、理念，於是常常就會變成上面說一套、底下做一套的消極作法，只追求表面上的成效，而非讓每位學生都受益的實際成果。例如：第一現場的教師是否能真理解中小學國際教育的內涵，而非把他與全球教育、比較教育、多元文化教育等名詞混淆，而行政人員所策劃的國際教育活動，是否能夠達到政府所制定的中小學國際教育指標呢？筆者從 2008 年擔任正式國小教師至今，曾換過臺北市的兩所小學，擔任過專任輔導教師、高年級導師、和輔導組長的職務，卻自覺從未真正了解國際教育的內涵，總覺得國際教育、全球教育、及多元文化教育的名稱十分雷同，校內也都有在進行，直到讀完鍾宜興和黃碧智（2013）的文章：流動的文化疆界與跨界的心靈——國際教育相關概念的釐清，才發現推展國際教育是為了提倡下一代對他國的認知與獲取合作、競爭的關係，和強化全球公民對地球的責任感有些許的不同，又與多元文化教育理解的對象多為國內的多元種族有明顯的差異，所以校內不應將三者相提並論，或將多元文化教育的成果來當國際教育的成果呈現。

（二）議題融入課程的項目過多

因學校時間有限，學生學習節數已趨近飽和，現課表上無彈性節數的設定，議題都是採融入課程設計的方式實施，讓學生在原有學習時數中，對議題有所認識，採跨學門的多視角方式學習（張芬芬、張嘉育，2015）。身為國小教育現場的第一線人員，常自覺在設計課程和分配節數上遇到困境，因為除了國際教育外，還有其他十八項議題須融入，有些甚至要有成果報告或評鑑訪視，例如性別平等教育、家庭教育、多元文化教育、特殊教育、生命教育、閱讀素養教育、交通安全教育等，所以像國際教育這種非屬重大議題的內容就很難被納入實質的課程設計中，只能搭配國語、社會、或英文科目進行，較難普遍融入各領域或科目，只能藉由課文或相關閱讀做延伸，而評選教科書時，若無特別重視到這部分的選文，那該學年的國際教育學習就更容易被忽略。

（三）每校做法不同，缺少專門的人員負責推廣

每校推行國際教育的作法雖然都有所不同，追根究柢其實還是跟校長的領導和行政的推動有相當大的關連。我曾任教的學校在國際教育推行上就有不同的作法，第一所學校在課程的設計和實施傾向以英文老師和班級導師為主，行政人員會給老師一些參考範例，讓老師自行選擇是否在班級內實施，例如寫信給各國的聖誕老人、和國際園遊會；第二所學校則嘗試引進家長會的資源，以行政為主來推動課程和活動，例如推廣日本摺紙、日本童玩介紹、日本學生到校進行運動交流、學生到日本進行校際交流、美國機構到校參訪等，一次多以一學年為單位進行，各有其主導性不同的優缺點，相同的是都可增進孩子的國際觀，但就基層教師而言，有家長和行政的實際協助較能減輕老師的壓力並增進推動國際教育的意願，且以團隊進行的模式會比學年老師各自發展課程更能強化角色分工和合作的想法。

五、提升國小教師實施國際教育的建議

（一）建立獎勵制度

教育部應以推行國際教育行之有年的學校為種子學校並培育相關種子教師，分享各校實施國際教育的實際作法供國小教師參考，並於各校嘗試推行後進行活動詳案徵選，選出優秀學校給予行政人員及學年老師研習的參觀機會，再則給予優秀學校獎金或是參與人員記功嘉獎都是很好的作法。

（二）加強對基層教師的宣導

基層教師可能不清楚取得國際教育初、進階證書的研習時間，也可能不知道現在還有國際文憑教師證照的學分可培訓，甚至可能將全球教育、多元文化教育等名詞與國際教育的意涵混淆，這些都可以請承辦人員於教師集會時間宣導，讓有興趣的教師以公假派代或利用假日進修的模式參與。

（三）組成區域性的中小學國際教育策略聯盟

參與「2020 臺北市國際文憑教育論壇高中文憑」的研習中發現，目前臺北市已有多所高中辦理國際教育有相當不錯的成效，臺北市教育局可媒合區域內的中小學產生國際教育策略聯盟，借重推廣國際教育學校的優質經驗輔導鄰近學校，並發展具區域特色的國際教育課程，借此發展學校本位課程，如此一來，即可節省人力資源、並整合區內教師專業，讓更多學子受益，也減少資源分配不公平的問題。

（四）結合社區、志工、與網路資源

在臺外國學生、新移民、駐外單位、國際組織、產業界、國合會的國際志工、家長會志工分享都可以是國際教育的資源來源，現在還可借助數位科技及資訊網路等管道參與國際交流活動。老師可借由多方面的資源來增進學生的國際觀，不一定要以主流文化（歐美國家），才能培育出具有全方位國際知能的人才。

六、結語

教育部推行國際教育的願景，主要在於面對全球化。國際競爭不再是傳統的價與量的競爭，而是品質、創新、與速度的競賽，人才乃是決定競爭力強弱的關鍵（鄒文豪，2012）。但這麼多年來，國人對國際社會仍顯關心不足，新聞媒體也較少出現國際性的新聞，讓學童對於國際社會了解甚為有限，瞭解本土文化、添加國際化的學習元素，培育具備全球公民素養的孩童、促使教育國際化、及拓展全球交流是國際教育的最新目標，如何讓國際教育的課程設計更具深度與廣度、教師更樂於參與並落實於校園中、則是所有身在教育界的人員須共同努力的目標。

參考文獻

- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議：實施要點。臺灣教育評論月刊，4(7)，43-49。

- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書2.0。臺北市：教育部。
- 鄒文豪（2012）。淺談我國中小學國際教育實施現況。取自<https://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/106/a3.htm>。
- 劉必榮（2014）。國際觀的第一本書：看世界的方法（全新增訂版）。臺北市：先覺。
- 鍾宜興、黃碧智（2013）。流動的文化疆界與跨界的心靈—國際教育相關概念的釐清。教育資料與研究，110，1-26。



師資培育觀點看高教推動國際教育與向下延伸策略

陳怡伶

靜宜大學英文系教授、寰宇外語教育學位學程主任、國際教育中心籌備處主任

一、前言

面對全球化競爭的局勢，教育部於 2011 年提出「中小學國際教育白皮書」，透過中小學實施「學校本位國際教育計畫」(School-based International Education Project, SIEP)，希望透培育具國家認同、國際素養、全球競合力及全球責任感的國際化人才。新北市金山國民小學戴雲卿校長(2019)分析 100-106 年中小學國際教育白皮書執行狀況後發現，在「課程與發展、國際交流、教師專業成長、學校國際化」等四軌分項實施整體校數比例來看，辦理面向以學校國際化最高(62.59%)依序為課程與發展(54.25%)、教師專業成長(38.02%)、國際交流(33.32%)。意味著中小學在辦理教師專業成長和國際交流活動仍有很大進步空間，也是未來推動國際教育的挑戰。

繼雙語國家政策提出後，教育部於 108 年 5 月頒佈「國際教育 2.0」，以「接軌國際、鏈結全球」為願景，希望達成「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」等三項目標。暨南大學在中小學國際教育推動上不遺餘力，此外，師培大學也成立全英語教學研究中心或國際教育中心，在十二年國民基本教育的 108 課綱理念及架構之上，從雙語教學的面向培養學生「多元文化與國際理解」的核心素養。因此，教育部前政務次長范巽綠當時就表示「國際教育 2.0 除了持續推展教育國際交流與合作外，並在課程與國際交流活動上，連結聯合國全球永續發展目標(Sustainable Development Goals, SDGs)，讓學生實際從「經濟成長」、「社會進步」與「環境保護」三大面向的學習，培養既具備國家認同，又有國際理解、國際素養與國際競爭力的國際化人才，激發全球永續發展的觀察力與反思力，善盡身為全球公民的責任。」(教育部，2019)。國際教育 2.0 的政策目標清楚，然而，在高等教育或師資培育的國際教育推動上並未設立專責機構，明確訂定大學在協助國家推動國際化或輔導中小學國際教育的政策和辦法。特別是師資培育大學肩負培養未來中小學師資重任，應在師資培育階段給予完善的職前訓練，得以順利將國際教育向下紮根。

國際教育也與國發會所推動的「2030 年雙語國家政策發展藍圖」目標相關，在教育面向必須從培育雙語師資與教材著手，特別是適合 108 課綱素養導向的教學法。教育部於 2018 年開始鼓勵師培大學成立全英語教學研究中心、辦理全英語教學師資培育課程，希望在 2022 年前培育出 2000 名師資，能在中小學用全英語授課(English as a medium of instruction, EMI)，逐步落實用英語上數學、藝術等學科。有鑑於臺灣社會並非全英語環境，今年政府將「全英語教學師資」修正為「雙語師資培育」，以利雙語教育能順利從小扎根。然而，雙語師資培育

階段養成過程中，課程並未強調國際教育相關知能，恐難幫助師培生系統性地建構素養導向的國際教育知識脈絡，幫助十二年國教接軌國際。

看到國際教育目標和雙語國家願景，靜宜大學寰宇外語教育學士學位學程（簡稱：寰外）也於今年開設「雙語教學師資職前培育」課程，將聯合國全球永續發展目標融入課程教學，培訓師培生成為具國際素養的小學雙語教師，能運用適合新制 108 課程綱要的教學法，幫助十二年國教接軌國際。本文以師資培育角度看中小學的國際教育現況，談高等教育向下延伸之策略。

二、高等教育的國際教育與向下延伸策略

國際教育在全球是新興議題，放眼全世界，僅有澳洲、比利時、加拿大、古巴、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、德國、愛爾蘭、日本、哈薩克斯坦、南韓、立陶宛、馬來西亞、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、新加坡、西班牙、瑞士、英國等 22 國家，針對國際教育制定國家的國際化政策，近三分之二以上國家皆是使用學術共通語言—英文來當教學語言，而美國、英國、澳洲、加拿大等 4 個英語系國家掌握全球超過半數以上的國際移動學生（Crăciun, 2018）。國際教育的推動和外語能力是息息相關，亞洲協會（The Asia Society, 2008）也指出國際與跨文化知識著重語言習得、了解異文化能力、強調終身學習。英語能力是國際教育基本配備，除了英語，其他外語能力也是認識不同文化的重要橋樑。

臺灣高等教育也積極推動國際化，許多大學也設立國際學院，課程以全英語授課，廣收國際學生。為達成 2030 年雙語國家目標，教育部長潘文忠宣示「110 年雙語教育經費提升至 20 億元，並加強培訓師資。過去教育部每年約聘 80 多名外籍教師，未來會持續擴充到約 300 名，本國師資方也預計 4 年培育 2000 人」（吳尚軒，2020）。國際教育必須納入外語學習，然而，雙語師資也是當前面臨最大的挑戰。全臺 2019 年全英語師培僅 267 人通過師資生甄選（陳至中，2019），培育的名額遠低於預期。109 年臺北市雙語師資首度招募尚不足額（趙宥寧，2020），偏遠地區學校想招募雙語教師更為困難。

在國家政策上，教育部也祭出多項獎助及補助大專院校國際化。高等教育深耕計畫主打「迎向未來」、「連結在地」、「接軌國際」的主軸，協助各大學發展不同特色。資源分配在「第一部分：全面性提升大學品質及促進高教多元發展」（維護學生平等受教權），編列預算經費 88 億元，以及「第二部分：協助大學追求國際一流地位及發展研究中心」（強化國家國際競爭力），編列預算經費 53 億元（全校型 40 億元、研究中心 13 億元），補助臺灣、清華、交通、成功等 4 所頂尖大學研究與教學計畫，強化國際競爭力。投注在頂大的國際化經費遠超過其他大

學，而非重點補助的大學也可評估自身在推動國際化的強項，提出具符合學校在地特色的國際教育規劃。

為推動中小學的國際教育，教育部設有「中小學教育國際化專案辦公室」，補助「學校本位教育計畫」(SIEP)，從融入課程、國際交流、學校國際化 3 方面持續精進，並推動教師及教育行政人員國際化培力認證，同時檢討修訂聘任外籍教師與招收境外生等國際化教育法規。另一方面，建立 3 層級的國際架接機制，藉由國際教育推動聯盟、國際教育產官學民協力平台、各縣市國際教育資源中心，解決中小學向來缺乏國際連結窗口的問題（陳國維，2020）。中小學校可依各校需求，透過多項計畫補助，讓校園國際化，強化國際教育師資、行政人才、課程教材、跨文化交流活動等。然而，負責師資培訓的大學卻被稟除在國際教育 2.0 的規劃之外，造成中小學在執行國際教育時面臨兩大挑戰：（一）欠缺專責媒合機構輔導高等教育的國際教育向下延伸；（二）中小學欠缺國際教育的雙語師資和課程教材。針對此兩大挑戰，本文提供以下策略參考。

（一）欠缺專責媒合機構輔導高等教育的國際教育向下延伸

依戴雲卿校長(2019)研究，現今中小學國際教育大多集中在國際交流面向，缺乏融入課程（課程發展與教學）、教師專業成長及學校國際化三個面向。他指出「國際教育需要具備全球素養的視野，然而，現職中小學教師的外語能力與國際素養不一，教師專業研習課程又欠缺完整課程規劃和教師認證。」可見，推動國際教育最困難的也是師資問題，並非經費補助馬上就能立竿見影。因此，他建議由縣市教育局媒合大學與中小學，組成區域性策略聯盟，借重大學推廣國際教育的經驗，輔導鄰近中小學。大專院校或能扮演教學與研究的領頭羊，協助國際教育人才訓練、教材與評量研發、師資認證與評量表等，幫助中小學國際化。

據劉素珠、林念臻、蔡金田(2018)分析臺灣中央與地方的國際教育政策研究發現，教育部僅「鼓勵各縣市成立中小學國際教育中心，並與大專校院、駐外單位及民間團體與業界進行導入資源協商，支援各主管教育行政機關與高中職及國中小學校推動落實」。由於各縣市教育局的國際教育目標與行動政策均不同，若沒有專責單位負責媒合大學和中小學國際教育策略聯盟，很難控管執行成效。再者，教育部並未設立辦法，鼓勵大學輔導中小學校發展具區域特色的校本位國際教育課程。為落實國際教育政策，教育部所屬的不同行政單位以補助方式獎勵大專院校、中小學校國際化，並未設立統一專責單位推動，以致於在政策執行上形成多頭馬車，有橫向聯繫不足的問題。建議教育部師資培育暨藝術教育司成立專責機構媒合師培大學和中小學，輔導高等教育的國際教育向下延伸。

（二）中小學欠缺國際教育的雙語師資和課程教材

具國際素養的雙語師資培育是當前重要議題，唯有健全師資培育才能將國際教育、雙語教育工作順利向下延伸至中小學教育。亞太地區中小學國際化是必然的趨勢，臺灣國際學校多聘用外籍師資與行政人員（Vaugh, 2015），若要發展雙語國家與國際教育，全臺中小學校不能單靠外師。國民黨立委林奕華也認為中小學「聘用外師其實是過渡期政策，關鍵還是本土師資，且外師恐引發競爭不公的問題，如沒有外師的學校家長可能會抗議」，反而造成校與校之間的不平等（吳尚軒，2020）。有鑑於此，寰外建立跨領域雙語教師培訓課程開發團隊，從十二年國教性別平等、人權、環境及海洋教育等四項重要議題切入，探索永續發展目標（SDGs）中人權與環境議題，為新開設的「兒童英語」雙語師資培育課程規劃教學策略、教材、教案、課室及社區實踐活動，期望培育有能力將聯合國永續發展目標（SDGs）融入在地議題討論的雙語教師。

目前國際教育採融入課程方式進行，但林明地教授（2013）的研究指出，師資培育以及在職進修階段並未提供國際教育能力養成課程，缺乏配套規劃的外加式推動，徒增加教師負擔。因此，近年來，針對國際教育如何融入課程已有相關研究，探討偏鄉國小教師社群執行國際教育模式（洪雯柔、郭喬雯，2012）、國際素養課程設計（林永豐，2012）、國際教育融入國小英語課程（徐蔚萱，2017）等多篇論文。透過國教署補助的計畫經費，中小學校也參與國際教育相關課程研發，結合聯合國永續發展目標議題理念，使學生對全球及永續發展相關議題深入學習（劉筱寧，2020）。今年，中小學國際教育的能力指標的建構完成（劉美慧、洪麗卿、張國恩，2020），在教學上則能有效落實精確的學習評量。建議雙語教育師培課程也將國際教育素養融入，才能有效解決師資不足問題。

在《國際教育人才培育之策略研究》中，溫明麗教授（2016）提到，教師應「具備將國際教育融入課程與教學的能力、跨文化溝通技能、運用資訊科技的技能、問題解決及團隊合作等五大能力，故教師職前或在職進修除重視外語能力的提升外，更需強化多媒體教材製作、資訊科技運用、學習成果評量、及跨文化溝通等能力，方能順利地推動國際教育」。建議未來可將國際教育所需技能納入雙語教學師培及在職進修課程，不僅讓師培生和現職教師有能力整合國際教育和雙語教育的教學目標，以符合教學現場所需，也讓國際教育和雙語國家政策資源得以有效運用。

三、結論

有鑑於大學與中小學間缺乏媒合資訊平台，政府應該整合中央與地方主管教

育行政機關資源，儘早成立專責機構，做好縱向聯繫與橫向協調，設立大專院校協助中小學國際教育推動國際教育暨雙語教育辦法，以利落實區域性大學與中小學國際教育策略聯盟，提升中小學國際教育「課程與發展、國際交流、教師專業成長、學校國際化」等四軌並重的均衡發展。

如同雙語國家面臨師資不足的重大難題，中小學國際教育人才也有相同困境。政府應規劃國際教育暨雙語教育師資獎勵辦法，鼓勵中小學教師參與教師專業成長與進修、推動跨領域教師社群共同備課與研發相關課程教材、教學活動設計。雙語師資與國際教育人才短期不易大量培育，應設置吸引教師投入雙語教育的誘因，讓更多有熱情的教師願意投入。未來可考慮將國際教育融入雙語教學師培課程，以利國家資源有效運用。

參考文獻

- 林永豐（2012）。全球教育的重要主題及其課程設計。**課程研究**，7(2)，頁 31-54。
- 林明地（2013）。我國中小學國際教育政策主軸與學校實踐分析。**教育研究月刊**，230，14-26。
- 洪雯柔、郭喬雯（2012）。建構國際教育融入課程的教師專業成長團體規劃模式：三所偏鄉學校策略聯盟的經驗。**課程研究**，7(2)，頁 55-83。
- 吳尚軒（2020）。雙語國家如夢一場？教師人數跟不尚、城鄉差距再拉大，2030 答標隱憂多。**風傳媒**。取自 <https://www.storm.mg/article/2963124?page=1>
- 徐蔚萱（2017）。國際教育融入國小五年級兒童英語之行動研究。國立臺北教育大學教育學系碩士論文。
- 陳國維（2020）。6 年編 10.9 億臺灣啟動國際教育 2.0。**中央廣播電台**。取自 <https://www.rti.org.tw/news/view/id/2063986>
- 陳至中（2019）。全英語師培 267 人通過師資生甄選。**中央社**。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/201911300064.aspx>
- 溫明麗（2016）主編。國際教育人才培育之策略研究。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/81/408526297.pdf>
- 劉美慧、洪麗卿、張國恩（2020）。中小學國際教育能力指標之建構與運用。

中等教育，71(2)，頁 17-39。

- 劉筱寧（2020）。推動學校本位國際教育培養中小學生國際素養全球視野。取自 <https://tyenews.com/2020/05/63234/>
- 劉素珠、林念臻、蔡金田（2018）。我國國際教育政策之比較分析。教育行政論壇，10(2)，頁 33-58。
- 趙宥寧（2020）。雙語師資難找！北市教局放寬培育資格沒教師證也行。聯合報。取自 <https://udn.com/news/story/7323/4739695>
- 戴雲卿（2019）。從「中小學國際教育白皮書」探討我國中小學國際教育之實施。臺灣教育評論月刊，8(1)，頁 225-232。
- 中小學國際教育資訊網（2018）。四軌執行成果。取自 <http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-1>
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北：教育部。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4430
- 教育部中小學教育國際化專案辦公室（2019）。教育部辦理首屆全國教育行政人員國際教育 2.0 培力營。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED7600/News_Content.aspx?n=2DC29D8226637854&sms=169B8E91BB75571F&s=8A74F414DD61ECCE
- 教育部（2018）。高等教育深耕計畫審查結果公布。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8365C4C9ED53126D
- Asia Society. (2008). *Going global: Preparing our students for an interconnected world*. New York, NY: Asia Society.
- Crăciun, D. (2018). National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Ed.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 95-106). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7
- Vaugh, C. (2015). *The Internationalization of K-12 Education: A Case Study of an International School in the Asia-Pacific Region*. PhD dissertation. Graduate School of Minnesota.

技職人才「在地學習，全球就業」之理念、挑戰與建議

許祖嘉

龍華科技大學應用外語系助理教授

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

一、前言

國際化與全球化已是既定的現象，培養具備國際素養及具有全球視野的人才，是當前教育中不可忽略的一環。2011 年教育部提出「中小學國際教育白皮書」，希望培養具備國家認同、國際素養、全球競爭力及全球責任感的國際化人才。2020 年，教育部根據已推行的成果，以及配合十二年國教培養學生「多元文化與國際理解」的核心素養，提出了「中小學國際教育白皮書 2.0」，以「接軌國際、鏈結全球」為遠景，達成「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」三項目標（教育部，2020）。基本上，前述目標不僅適用於國民中小學，高等教育階段也應在此基礎上再予以擴展。

高等教育是培養國家前瞻專業人才的搖籃，是引領各國邁向國際競爭、跨足全球就業的舞臺（教育部，2016）。以技職教育來說，除了專業技術的培養外，也應培養國際理解及全球就業的視野與能力。臺灣是一個四面環海，天然資源不豐富的國家，因此，人才的培育相形重要，尤其是需要具備國際視野及全球競爭力的人才，這是提升臺灣競爭力與永續發展的重要工作。

具備國際視野及全球競爭力的做法很多，其中，藉由出國留遊學、與國外大學合作，讓學生修習雙聯學位、出國交換、海外見習實習等都是學習的途徑與管道。然而，並非所有的學生都有出國學習的條件與機會，因此，如何落實在地學習而培養出全球就業的能力就變得至為重要。

基於對技職人才培育之重視，本文擬先闡述技職人才「在地學習，全球就業」的理念與內涵，接著，探討「在地學習，全球就業」面臨的挑戰，最後，針對前述挑戰提出相應之建議。期許「在地學習，全球就業」的理念與做法能予以推擴與落實，讓臺灣的技職畢業生都能具備全球就業力。

二、技職人才「在地學習，全球就業」之理念與內涵

現今，技職人才的就業機會不能僅限於國內，我們更要積極培養技職校院的大學生建立「全球就業」的國際視野與專業和共通職能。然而，由於每一個學生的家庭背景和學習歷程不同，在校時可以出國交換學習或是實習的機會有限，外語能力是一大關鍵，若能讓技職校院的學生落實在地學習，卻擁有全球就業的素

養、專業和共通職能，應是技職校院致力追求的目標。

另一方面，發展全球就業應具備的全球移動力，其相關的全球素養內涵的部分，李隆盛、賴春金、潘瑛如、梁雨樺與王玫婷（2017）分析指出大學生全球素養應表現水準的四大構面與細部指標，包含：(1)溝通，如強化外語的溝通；(2)環境，如深思世界的議題；(3)職涯，如發展海外工作的技能與職稱；(4)文化，如體驗多元的文化。其他的資料補充，國際人才應需具備三個面向的能力，分別為專業、語言及適應（莊坤良，2014；劉豫鳳，2020）。

綜合上述文獻與資料可歸納出技職人才若要能跨界到「全球就業」，至少需具備青年全球移動力，包含以下四個面向：

1. 國際視野

在地球村的世界裡，國與國之間相互影響。不論是政治、經濟、文化等，甚至是病毒，均彼此連動。若要具備全球就業力或移動力，必須具有國際視野，能更弘觀地關注世界。

2. 外語表達與溝通力

技職學生要能掌握外語的能力和訓練表達能力，才能有更多的工作機會，尤其是跨國性的企業。

3. 實務專業能力

技職人才重實務，最好能具跨領域的能力，並具創新力。此部分若與專業連結，可從修習相關的課程中切入跨文化的脈絡來訓練思維。

4. 跨文化能力

跨文化交流常會因為彼此文化的不同與不理解，而彼此產生誤會、隔閡甚至衝突。跨國技職人才要能了解各國文化的禁忌和差異，其次，加強培養跨文化的豐富知識、多元文化的技能與正確的思維與態度。

三、技職人才「在地學習，全球就業」之挑戰

「全球就業」之技職人才需要國際視野、外語表達與溝通力、實務專業能力以及跨文化能力。若檢視當前整體技職校院之人才培育，仍存有以下幾項挑戰：

（一）課程未能符合產業變動需求

科大技職教育的重要目標之一為培養務實致用的專業人才。根據國家發展委員會（2021）對於國際趨勢發展分析指出：(1)COVID-19 新冠肺炎疫情對世界格局和中美關係造成重大的影響，尤其是貨物和人員流動的行業，包括旅遊業、航空公司、郵輪運營商和商業航運公司，正歷經艱難的時刻，全球經貿發展不確定性提高，影響全球經濟發展與全球的產業供應鏈重整，逐漸形成「在地生產、短鏈革命」等趨勢。(2)全球創新技術發展，例如：AI、5G 不斷加速智慧化、數位化的進程，過去生產以追求標準化、規模化，逐漸轉變成為追求客製特色以及數位創新，成為全球各國鞏固國內經濟成長的關鍵。

然而，受少子女化的影響，許多學系（所）在招生時，會以容易招到學生的系所名稱為首要考量，使得招生科系與產業需求脫節，造成人才培育的結構性失調（陳繁興，2019）。20 年前，每隔 5-6 年行政院經建會擬定落實培育人力計畫，為技專校院新設系科以及招生人數嚴格把關（陳繁興，2019）。但自 2000 年後，經建會未再訂定計畫，教育部開始以總量管制控管更開放各校系科的設置與調整（黃昆輝，2018）。根據教育部（2015）資料統計，技術型高中前十大科系偏向民生學科，例如：餐飲管理科、觀光科等（陳繁興，2019），大學增加最多的科系偏向餐管系與觀光系為主，對國家經建發展所需的工業人才的培育相對減少，國內轉型產業所需要大量數位的專業人才，以及臺灣在全球競爭力堪憂（陳繁興，2019），也就是說，技職校院之院系所應緊跟隨全球創新技術發展，例如：AI、5G 等變動實質的需求，而因應快速調整以及規劃四年制課程的配當表。

（二）部分師資之實務經驗不足

對於技職體系的學生，解決問題的方法就是要啟發學生以實作來培養問題解決的能力，進一步培養後設認知的能力，找到了人才更有助於產業的升級（陳繁興，2019）。目前技職教育所面臨的問題，其一、科技大學理論課程太多，相對實務操作課程不足；其二、大部分大學教師的學歷都是博士學位，除了有鞏固的學科理論基礎，更需要帶領學生實務操作，體認做中學的基礎教育，培養學生實作而不失去技職教育的初衷。

（三）學生差異大，畢業門檻（實作技能檢定）參差不齊

為讓學生可多元選擇進入科大就讀，同時降低少子化的衝擊，各校允許各招生系組有三類群學生做為招生對象，致使許多系組招收到屬性完全不同的新生，例如：科大應用外語系的學生，目前都有三個招生類群：高職應外科、觀光科以及餐旅科等，除了屬性不同，程度落差相對懸殊也是問題。大學教師要面對學生的差異化，課堂中教學相對受到挑戰。

另外，近年來國內高職之評鑑指標以及科技大學技專資料庫填報項目極重視技能檢定通過數及通過率。此機制導致許多高職與科技大學為求辦學績效以及評鑑加分，係以檢定通過率為目標。全臺灣技職校院所，各類證照通過標準依該證照考試之標準為之，各校更鼓勵學生取得中高階之證照以作為專業實務技能畢業之門檻，此中高階證照雖需花時間準備但能獲得國內政府機關認證，也能獲得國外公司考試許可，例如：技職校院學生獲得的 MOS、IC3、MTA 等證照，皆獲得美國微軟全球認證中心思遞波（Cetiport）許可。

然而，各校各系所對學生要求的專業證照門檻參差不齊，同系所之日間部和進修部的要求也不一致。例如：機械系高級證照等級以甲級為主，中級必須要取得乙級證照，初級則是丙級證照，部分丙級證照也可以取得認證分數，原因在於高職因設備昂貴或是高職課程無法輔導相關初級證照。而到了技職大學之後，由於畢業門檻認證要求，部分學生要重頭開始學習並取得相關的證照，各校院所應要有嚴謹的標準較佳，以免出現學生雖能通過並且如期畢業，但是專業能力尚不足，而無法成為就業競爭優勢的窘況。

(四) 學生之外語能力不足

要成為全球就業的人才，外語能力也是很重要的一環。國內大學（含技職校院）總量多，幾乎每位高中職畢業生都可進入大學，大學生的外語能力落差懸殊。雖然有非外語系學生外語能力甚好，但一般非外語相關系所的學生之外語能力仍需補強。就未來潛在的技職人才需求而言，業界需要的不抵是一般的會話與閱讀商業書信能力，更需專業領域的外語，例如：多媒體 3D 專業英語、機械工程專業英語或是商管、財經專業英語。一般來說，多數高階人才職務都有對應的外語要求，必須能用外語在線上開會並與國外主管交談，既能對外行銷又能用英語與世界各國通路代理商溝通無礙。

(五) 校園國際化程度不夠

針對本國技職校院國際化程度不足，教育部統計處（2020）分析 108 學年度（2019-2020）在臺境外生資料，國內 154 所大專校院（含一般大學）境外學生在臺留學研習人數總共 130,417 人，一般大學境外生人數最多前五名分別為：臺大 2,976 人、成大 1,899 人、淡大 1,868 人、政大 1,581 人、逢甲 1,425 人等。技職校院境外生前五名為：臺科大 1,515 人、明新科技大學 1,251 人、臺北科大 1,045 人、龍華科大 874 人、高苑科大 700 人。反之，境外生人數最少僅個位數字有 5 所都在技職校院。

108 學年度大專校院外籍專任教師總共 1,120 人，一般大學外籍教師總共 934

人，而技職校院外籍教師總共 186 人，佔全部大專校院外籍專任教師人數不到五分之一。臺灣不如其他亞洲四小龍新加坡、韓國、香港等，技職校院的專任外籍師資嚴重不足。目前，僅有少數國立科技大學及國立技術學院才有足夠的外籍師資，其他私立科技大學或是私立技專校院，外籍師資寥寥無幾，明顯國際化不足。

另外，我國也欠缺多元化的外籍學生。技職校院的外籍生，國籍明顯集中在少數新南向國家。原因之一是各校為招收國際學生而開的學程產學合作專班，例如：越南、印尼、印度以及馬來西亞，這種以產學合作而開的專班，強調「做中學，學中做」提升自我之就業力，期望達成「產學無縫接軌、學習即是實習、畢業即是就業的目標」。然而，單一國家組成的專班，學生多元性較不足。

還有一些外籍生是少數與臺灣曾有邦交的國家，例如：史瓦帝尼、帛琉、馬紹爾以及諾魯等，我國政府提供給這些非洲學生獎學金，不僅希望維持既有的邦交，更期望能和有邦交的十餘多國家繼續建立互惠的發展，期望他們強大起來，未來可回饋給臺灣。然而，若沒有互惠的條件，建立與維持國外姐妹校或是發展國際實習或是國際交流的關係恐不易長久。

四、技職人才「在地學習，全球就業」之建議

為解決前述的問題，建立技職校院學生未來的就業自信及全球就業力，本文提出以下五點相對應的建議：

(一) 各校院整合旗下之學系所，調整或是增加產業學程以及微學程的課程

現今各校院學系所如果已有產業學程或是產學媒合的專班，不妨定期召開產學實習會議或是工作坊，更貼近並聆聽專家的意見或是產業所欠缺的需求，更機動性的配合產業的需要而調整學校的課程，例如：專案學程班或是微學程。

其次，如果是國家重點發展產業之領域，技職校院應對焦政府重點的產業，積極開設產業實務人才培育專班，媒合相關領域的合作機構及學校一起合辦人才培育專班。以龍華科大所推出的「訂單式就業學程」為例，可更符合企業的需求，以解決企業和學校間的學用落差問題，以「客制化」的需求，具彈性的開課方式，以達學用合一的目標。

(二) 鼓勵社群觀課的制度或是業師協同教學，使得偏理論的課程能讓學生增加實務能力

建立社群觀課的制度，讓教師相互學習、激發教學熱忱及改善教學技巧。課程觀摩可以課堂錄影或開放教學觀摩方式，讓教師可互相學習，分享教學的經驗

與建議，並建立良性教學生態。另外，開放實驗室或是將教學錄影下來，也是教學經驗傳承的方法之一，有助於提升教師教學專業。另一方面，實務課程或是專業課程，可找業界具有專業資格的業師或是具有經驗的講師一同進班協同教學，除可鞏固學科的理論基礎外，也能帶領學生體認或是了解真實的現場實務。

(三) 設立獎勵制度，鼓勵學生取得中高階之證照

近年來，國內高職之評鑑指標以及科技大學技專資料庫填報項目，以「技能檢定通過率」與「實用技能學程」為主，科技大學之各項關鍵績效指標（Key Performance Indicator, KPI）的達成率要求達標，對於未達到中級或是專業證照的學生，各學系所應開設其他補救證照班的課程，並設立獎勵辦法，使未能通過證照的學生可得到更多的機會練習並有考照實作或是實作模考的機會，以增加取得中高階證照的機會而符合業界的的要求，。

(四) 開設與專業相關之外語體驗課程，培養學生專業外語之溝通力

對於害怕英語表達或是缺乏外語讀寫能力的技職校院生來說，可多舉辦職場外語生活體驗營，或是增加專業課程的全英語教學，也是增加外語能力的方法之一。另外，具有專業的講師或是外籍教師也是學習外語的重要關鍵。另一方面，各校各學系所普遍有訂定外語門檻的標準，大部分的學生能在四年內達標以取得海外交換或是海外實習的門票外，對於那些尚未參加考試或是未通過檢定的學生們，應鼓勵其參加校內舉辦的補救英語教學配套的外語證照課程，並以通過門檻的標準來減免或是全免學生為了考取語言證照所需的報名費用。如果語言證照考試的成績（例如：全民英檢或是多益測驗）成績還是無法通過門檻，則以補救課程的總成績加重，客製化調整門檻認證的方式與標準，使學生對外語不會失去學習的樂趣和自信。

(五) 建立國際連結，將國外制度、經驗與資源帶入

鼓勵教師帶領學生參與全國性或是國際性的競賽，例如：國際紅點品牌暨傳達設計大獎、世界各地舉辦的創新或是發明展、國內每年舉辦的創新發明展與高雄國際發明展，這些都是建立國際連結的最佳場所。對於人文學院或是語言系所的師生，學校可鼓勵教師跨域合作，邀請文、法、商、工農學院的師生一起跨領域組隊報名參加各式營隊、工作坊或是競賽，以培養學生的團隊合作能力，並使其具有跨域合作或是競賽的經驗；另外，也可引導學生踏出自己的舒適圈，讓他們有機會站在國際舞臺，與其他國籍的學生共同感受國際化的交流和分享其寶貴的經驗。

此外，各國技職教育政策也值得參考或引入。筆者參考 2016-2018 臺灣駐各

國代表處資料，以及國內學者分析近 3-5 年最新的國際技職教育政策（賴協志，2018），將重點臚列如下：

1. 德國：重視技職教育推展，更落實職業定向與職涯諮商並成立職業教育與在職進修聯盟。
2. 英格蘭：學校徹底執行《教育法》並規定提供學生職涯諮詢的職責。
3. 美國：制定加強職業教育準備之相關政策，並落實職業教育宣導。
4. 法國：法式職業教育學生在中等教育和高等教育都可以受到初始職業教育的訓練，並獲得多項職業文憑而鞏固就業所需之知識和技能（羅保熙，2020）。
5. 加拿大：投入大量資金補助，強化技職教育品質。
6. 日本：培養國際人才的先鋒，提供給臺灣以下幾點：鬆綁高教體制、尊重各校發展國際化之特色與條件、回歸各校教學的品質以及找出校園的特色文化（譚君怡、周祝瑛，2014）。

五、結語

提升臺灣競爭力與永續發展的當務之急在於培養具國際視野及全球就業力的專業人才。這樣的人才，需要專業力、語言力及國際視野。當今面對數位化時代的快速發展，加上全球化競爭以及疫情急速上升的影響，政府要快速整頓疫情後的世代交替，落實「在地學習，全球就業」的理念。在技職校院部分，可採行的措施包括：(1)整合學系所，調整或是增加產業學程以及微學程的課程，以回應業界對人才的需求；(2)鼓勵社群觀課的制度或是業師協同教學，使得偏理論的課程能讓學生增加實務的能力；(3)設立獎勵制度，鼓勵學生取得中高階之證照；(4)開設與專業相關之外語體驗課程，培養學生專業外語之溝通力；(5)建立國際連結，將國外制度、經驗與資源帶入，借鏡先進歐美國家的職業教育政策與危機應變，以落實學生在地學習全球就業的理念。

參考文獻

- 李隆盛、賴春金、潘瑛如、梁雨樺與王玫婷（2017）。大學生全球素養指標之建構。《教育實踐與研究》，30(1)，1-32。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。取自<https://ftt.tw/vBZST>

- 教育部（2016）。立法院教育及文化委員會第九屆第一會期教育部施政理念與政策報告。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6397/48873/f0ac486a-0dbe-4545-90dd-7190dc87a70a.pdf>
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書2.0。取自<https://ftt.tw/e4mrA>
- 教育部統計處（2020）。各級學校基本資料。取自https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=596D9D77281BE257
- 莊坤良（2014）。國際移動力的培養。English Career，45。取自<https://www.englishcareer.com.tw/english-career/45/%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E7%A7%BB%E5%8B%95%E5%8A%9B%E7%9A%84%E5%9F%B9%E9%A4%8A/>
- 陳繁興（2019）。臺灣技職教育當前問題分析與改革策略。臺灣教育評論月刊，8(1)，68-76。
- 黃昆輝（2018）。教育與經濟應緊密結合：當前臺灣教育政策與經濟發展的重大課題。主題演講於2018教育政策與經濟發展國際研討會，臺北市。
- 國家發展委員會（2021）。2030年整體人力需求推估。取自https://theme.ndc.gov.tw/manpower/Content_List.aspx?n=315869EEDF0D4401
- 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。
- 賴協志（2018）。歐美先進國家促進技職教育發展之可行方向。國家教育研究院電子報，173，1-7。
- 羅保熙（2020）。學位貶值企業包辦教育 法國何以逆潮流發展？取自<https://ftt.tw/EXdEb>
- 譚君怡、周祝瑛（2014）。日本高等教育國際化與國際化人才培育－秋田國際教養大學之個案研究。教育資料與研究，115，193-222。



把世界帶進來—偏鄉學校推動國際教育之探討

宋宗樺

高雄市瑞祥國小教務主任

國立中山大學教育研究所博士候選人

林雅芳

高雄市新光國小學務主任

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

「世界是孩子的教室」，教育部於 2011 年公布「中小學國際教育白皮書」（以下簡稱國際教育 1.0），歷經 9 年，2020 年公布「中小學國際教育白皮書 2.0」（以下簡稱國際教育 2.0），其目的以「接軌國際、鏈結全球」為願景，希達成「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」三項目標，期望國際教育 2.0 的啟動，能匯聚社會各界的信念與行動，再次引領我國中小學教育開啟國際化新頁（教育部，2020）。

根據教育部 2019 年「學校本位國際教育計畫」（以下簡稱 SIEP）統計，共有 322 所學校申請，其中 205 所學校獲得經費補助，金額達 3,348,350 元（教育部，2020）；其中高雄市有 13 所學校獲選，高中 4 所，國中 2 所，國小 7 所，大部分集中在市區大學校，此情形與研究者長期深耕國際教育推動觀察與研究結果不謀而合。

國際教育非大城市學校專利，面對「全球化」既深且廣的影響，教育部國際教育 2.0 以「精進學校本位國際教育」來達成「培育全球公民」的目標，其三個面向分別為「學校國際化」、「課程發展與教學」、「國際交流」，以培養學生「彰顯國家價值」、「尊重多元文化與國際理解」、「強化國際移動力」、「善盡全球公民責任」，進而提升「國際觀」與「全球素養」，在強調「更國際」、「更在地」的雙趨勢下，偏鄉學校推動國際教育，必須從理解偏鄉學校的處境與困境脈絡為起點，並以創新及合作的思維來推動偏鄉學校的國際教育。

二、偏鄉學校推動國際教育的難題

教育部統計處認定偏遠地區學校之方式，係依據《偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準》第 2 條及《師資培育法施行細則》第 8 條規定，偏遠地區國中、小係由各直轄市、縣（市）政府秉權責認定後（常見以每年檢討調整一次為原則），其偏遠地區普遍特性為，地遠人稀、交通不便，文化不利、生活經濟不佳等情況，具有政府民間介入教育資源的需求。

依研究者長期致力推動國際教育的觀察，以及國內學者的研究結果（林明

地，2013；黃冠勳，2014；楊怡婷，2015），提出偏鄉學校推動國際教育的處境與困境，茲分述如下：

（一）交通不便，推動國際交流不容易

偏鄉學校通常位於交通大眾運輸工具如高鐵、捷運、火車或公車等較難到達之處，對於與國外學校進行國際交流，交通問題往往是首要考量，故要推動與國外學校交流機會較少。

（二）刺激不足，國際觀重要性不重視

對於偏鄉學生而言，文化交流與刺激本來就偏少，許多學生離開家鄉到外縣市遊歷本身就有困難，外國人更是罕有到訪，「國際教育」或「國際觀」是個抽象的名詞，只有出現在網路或電視媒體上，對於學校的親師生來說，有沒有「國際觀」這件事，並不會對生活與生計有太多影響，因此在瞭解國際資訊的態度上缺乏主動性。

（三）專業不夠，國際教育內涵不熟悉

推動國際教育目的在於增廣學生「國際視野」，進而影響「在地行動」，它的層面是擴及到各領域的，國際教育應採「融入」方式在各個領域擴散，將全球性議題、外語及文化學習，融入在現有的課程領域中，以擴展學習者國際視野（朱啟華，2013）。爰此，推動國際教育，教師的專業發展亦須提升，如此才能將國際教育融入各領域中進行教學。林明地（2013）指出相關協助推動國際教育的人員，未教導教師如何將教材融入課程中，導致國際教育未能真正落實在日常生活的教學中。一般地區教師尚且如此，更何況是偏鄉學校的教師，在專業增能的主客觀條件限制下，教師國際教育專業程度無法有效提升，亦無法帶領學生探索世界。

（四）社經弱勢，學生缺乏跨文化自信

偏鄉學校因規模小、班級數少，出現同儕結構單純、缺少互動及學習動機薄弱等問題，加上偏鄉學校學生家庭低收入與中低收入、隔代教養及單親家庭比例甚高，社經的弱勢使得偏鄉學生缺乏跨文化互動的自信。

（五）資源欠缺，學校國際化難實現

「國際教育 2.0」其中「學校國際化」是學校推動國際教育的重要面向，但

由於交通不便，數位落差，相關教育、文化、社會服務資源相對侷限與不足（許添明、葉珍玲，2015），推動學校國際化的相關資源相較於都會區困難，也影響了學校推動國際教育的意願與動力。公立學校經費預算有限，推動國際教育的經費需要透過申請競爭型計畫，如楊怡婷（2015）提及 SIEP 為競爭型的計畫，除了撰寫繁複、難度高、精緻度不足，影響了計畫的通過率；教師流動率大；特定學校掌握資源；加上執行期程短，補助經費有限等因素影響。偏鄉學校在財源不足情況下，在國際化情境佈置和空間規劃等各方面較難以實現，資源短缺讓國際教育難以在偏鄉學校實現。

三、偏鄉學校推動國際教育的策略

偏鄉學校國際教育看似難為，但若採創新、合作的思維來鋪排，其實仍「大有可為」，將可行策略分述如下：

（一）倡導國際心靈，推動偏鄉學校國際化

學校推動國際教育無法一蹴可幾，對於偏鄉學校而言更是如此，而「心靈驅使行動」，推動國際教育，研究者認為首要培養學校親師生的「國際心靈」（International-mindedness），「國際心靈」指的是一種「思維」、「意識」與「態度」，在校務推動時，將「國際化」與「全球化」依學校條件適時、適量、循序漸進融入，在行政措施、課程設計、教學活動、學生展能、空間規劃、學生輔導等校務推動過程中，嘗試將「國際心靈」融入其中，一點一滴，透過時間的積累、潛移默化，自然而然形成學校親師生的共同意識，進而成為共同價值，舉例來說，國小數學老師教「公尺」的概念時，不再以「竹竿」、「水管」做例子，改以「世界著名地標」的高度為例子，讓學生一方面瞭解「公尺」的概念，另一方面也認識了世界著名地標。除了課程之外，其他面向的融入，例如：國際教育承辦窗口、國際教育課程與教學、國際交流活動、教師國際教育專業成長、雙語表單、雙語網站、雙語標示牌、雙語文宣、國際意向校園造景、國際文化週、新住民文化活動、外籍生跨國銜轉輔導等，「國際心靈」使學校的國際教育從「點」的播種、「線」的連貫、「面」的擴散乃至「體」的循環共生，讓國際教育成為學校生活的日常。

（二）城鄉共學理念，策略聯盟推動國際教育

「城鄉共學」是教育部為提升偏鄉教育品質並平衡城鄉教育的計畫之一，透過「城鄉共學」的理念與機制，促進「城鄉合作」，達到互補互利、共享共榮的目標；同樣的精神也可以運用在偏鄉的國際教育推動上，例如偏鄉學校可與城市區學校策略聯盟，合作辦理國際交流活動，國際交流模式有二：Inbound 與 Outbound；以「國內學生赴海外交流活動」（Outbound）為例，透過合作機制，

參與市區學校的國際交流計畫，提供偏鄉學校國外遊學名額，解決偏鄉學校師生數少，無法辦理國際交流活動的問題；而以「國外學生來臺交流計畫」(Inbound)而言，偏鄉學校可與市區學校合作，讓外國學生也能來偏鄉學校進行「沉浸式」駐校遊學，體驗偏鄉的學習樂趣，豐富國際交流的內涵。

(三) 遴派種子教師，參與國際教育專業培力

偏鄉教師的國際教育專業不足，但隨著國際教育 2.0 的推動，將陸續成立「國際教育中央培力團」、「國際教育地方培力團」及各縣市的「國際教育資源中心」，目的在提供學校推動 SIEP 之培力研習與諮詢輔導，偏鄉學校可遴派教師參與相關培力課程，將國際教育的觀念與作法帶回學校，結合學校與社區特色發展有在地特色的國際教育方案。

(四) 結合國際與在地，打造在地化國際教育課程

國際教育 2.0 強調提升國小參與度，加強宣導與專案協助，專設偏鄉學校補助類別，並保障補助額度。依照各級教師需求及地區差異，統籌規劃教師專業發展研習課程並分區辦理，加強不同教師群組之實務連結。國際教育應與我們相互聯繫、息息相關，變化不斷的 global 議題有關，落實於各校課程架構，並依各校願景、教育目標，規劃校訂彈性學習課程，以跨領域／科目或結合各項議題，發展統整性主題／專題／議題探究課程，強化知能整合與生活運用能力（許誌庭，2019；劉美慧，2020；Young, 2010）。

偏鄉學校的「在地特色」強烈，這並非「阻力」，而是有助於國際教育聚焦的「助力」，研究者建議偏鄉學校可將學校在地課程「國際化」與「議題化」，「國際化」是指將原本要教的概念以「國際案例」呈現；「議題化」則可接軌「聯合國永續發展目標」(Sustainable Development Goals，以下簡稱 SDGs) 或國際教育 2.0 的「國際教育關鍵概念」，舉例來說，原住民區偏鄉學校可發展「跨文化原住民課程」探討各國的原住民文化與族群相關議題；濱海區偏鄉學校可發展「國際海洋課程」探討海洋相關議題並做跨國的比較；山區偏鄉學校可發展「國際山野課程」探討各國森林保育、生物多樣性等相關議題課程。

(五) 克服時空限制，虛實並進辦理國際交流活動

除了與城市學校策略聯盟進行實體國際交流，由於現代科技運用非常的廣泛，建議各級學校可以巧妙地利用科技產品，超越時空等限制，利用網路連結的方式參與國際網路交流計畫，與國外學生進行實質交流學習（宋方珺、楊振昇，2017）。偏鄉學校雖然地處邊陲，交通不便，但拜資訊及網路科技進步所賜，仍

可透過網路視訊採同步與非同步方式與外國學校進行交流，目前有許多國際交流平台提供各國學校利用網路來進行跨國的課程及議題教學，例如：Cyber academy、Global Virtual Classroom、iEARN、World Largest Lesson 等交流平台，都提供線上國際交流及媒合的服務，只要有網路及資訊設備，偏鄉學生也可與世界作朋友。

(六) 整合各方資源，讓國際教育在偏鄉學校生根

「國際教育 2.0 之推動不在菁英化，而在普及化」（教育部，2020），此次教育國際教育 2.0 透過 SIEP 的申請機制，對於偏鄉學校及弱勢學生將挹注更多資源，除此之外，偏鄉學校亦可透過與大專院校合作，引進國內大學的國際學生，到校進行服務，提供學生跨文化交流的機會，例如：教育部「國際學伴計畫」（ICL）專案計畫。而國際教育 2.0 建置的「資訊網」及「資料庫」將提供課程發展與教學、國際交流、學校國際化的「工具包」，有利於偏鄉學校根據自身條件，選擇適合的工具與模組進行國際教育的發展參考。

四、結語

「有想法就會有辦法」，國際教育 2.0 開啟了臺灣推動國際教育的新一波進程，藉由理念的宣導、政策的協助、創新的擴散，偏鄉學校將比過去更有機會透過校際策略聯盟、產官學民資源整合、資訊科技的協力，立足偏鄉，鍊結全球，進而培養偏鄉孩子面對世界的勇氣、熱情與智慧。

參考文獻

- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思—以《中小學國際教育白皮書》為例國。嘉大教育研究學刊，30，1-20。
- 宋方珺、楊振昇（2017）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。學校行政雙月刊，107，17-34。
- 林明地（2012）。我國中小學國際教育政策主軸與學校實踐分析。教育研究月刊，230，14-26。
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書2.0。取自 <https://ftt.tw/e4mrA>
- 許添明、葉珍玲（2015）。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。臺東大學教育學報，26(2)，63-91。

- 許誌庭（2019）。國民小學實施國際教育之經驗與省思。臺灣教育評論月刊，8(6)，43-45。
- 黃冠勳（2014）。國民中小學推動國際教育之迷思與困境。學校行政雙月刊，92，164-181。
- 楊怡婷（2015）。學校本位國際教育計畫推動之現況與省思。臺灣教育評論月刊，4(1)，157-160。
- 劉美慧（2020）。從國際教育1.0到2.0－學校本位國際教育課程與教學的發展與變革。中等教育，71(2)，6-16。
- Young, J. (2010). Problems with global education: Conceptual contradictions. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 143-156.



大學境外招生之挑戰與策略

陳世佳

東海大學教育研究所副教授

蔡亞平

東海大學國際學院教授

一、前言

在全球化趨勢下，國際教育成為各國教育發展的重點項目（劉素珠、林念臻、蔡金田，2018），臺灣高等教育且正面臨少子化及世界大學排名的重大挑戰（楊正誠，2018），因此，不論公私立大學，皆都積極強調國際化，從校園軟硬體的雙語建設、師生學術交流、招生外籍學生等，訂定指標及時程，努力推動。私立大學在經費自籌的情況下，更可能將招收外籍學生作為彌補少子化的生源之一。臺灣的公立大學向來有較高的學術聲譽以及較低廉的學費，因此，在國際招生上的競爭也相對佔有優勢，成為外籍學生的優選。私立學校之間，在資源有限的情況下，則競爭相對激烈，面對的困境與突破的策略亦相對多元。本文從私立大學實際參與國際化工作者的觀察，提出國際招生所面臨的挑戰，以及可能的因應策略，以期教育主管機關與臺灣各大學能共同努力，一起開創臺灣高等教育國際化的新篇章。

二、國際學生

近年來臺灣積極招收外籍學生，逐年成長，從表 1 可見，境外學生總數從 2010 年的 45,413 人，至 2019 年已成長至 130,417 人，其中學位生佔 48.7%，非學位生佔 51.3%，比例接近。新南向國家學生人數占境外學生總數的比例則從 36%成長至 45.8%，且呈現逐年遞增的趨勢。新南向國家包含東協十國（印尼、馬來西亞、菲律賓、泰國、新加坡、汶萊、柬埔寨、寮國、緬甸及越南）、南亞六國（印度、巴基斯坦、孟加拉、斯里蘭卡、尼泊爾及不丹）及紐澳二國，其中前三大學生來源國為越南、馬來西亞及印尼（教育部統計處，無日期）。

臺灣各大學的國際教育負責單位，大都將境外學生區分為陸生、僑生及外籍生三類，因為各類學生身分的差異，其相關法規各異，所遭遇的困難也不盡相同。

1. 陸生

2010 年至 2019 年的統計，大陸地區的境外學生每年仍是所有境外生中比例最高的（教育部統計處，無日期），相較於其他境外學生，陸生語言與文化上的困難較少，學業表現上也較沒有障礙。陸生因競爭心理強烈，比臺灣學生更積極用功，成績名列前茅者不在少數。然而，陸生想要來臺就讀，必須透過臺灣的「陸生聯招會」統一報名，且僅開放具有特定高校學歷、來自特定省市的人，教育部

依據「大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法」控管各校陸生招生名額。此外，因為政治的議題與兩岸關係的變化，陸生也是生源最不穩定的學生族群，例如，2020 年 4 月中國教育部單方面公告，由於武漢肺炎疫情影響，禁止大陸新生來臺就讀，僅舊生可以依照個人意願選擇是否繼續完成學業（聯合新聞網，2020）。

2. 僑生

臺灣各大學僑生的招生與輔導工作已有相當的歷史，透過「海外聯合招生委員會」的協助，有豐富的經驗與解決困難的模式。

3. 外籍生

除了僑生與陸生之外，其餘境外生通常統稱為外籍生。因政府新南向政策之鼓勵，2019 年來自新南向國家之境外生已接近 6 萬人，佔境外學生總數之 45.8%，其中越南最多、馬來西亞次之、印尼第三。

表 1 大專校院境外學生人數

年別	總計	學位生	非學位生	大專華語文中心學生	正式修讀學位外國學生	僑生（含港澳）	新南向國家境外生	越南	馬來西亞	印尼
99	45,413	22,438	22,975	12,555	8,801	13,637	16,381	3,452	7,022	2,359
101	66,961	28,696	38,265	13,898	11,554	15,278	20,207	3,918	9,490	2,903
103	93,645	40,078	53,567	15,526	14,063	20,134	25,289	3,715	13,286	3,559
105	116,875	51,741	65,134	19,977	17,788	24,626	32,318	4,988	16,164	5,154
107	129,207	61,970	67,237	28,399	28,389	24,575	53,099	13,324	16,640	11,840
108	130,417	63,530	66,887	32,457	31,811	23,366	59,720	17,421	15,741	13,907
%	100.0	48.7	51.3	24.9	24.4	17.9	45.8	13.4	12.1	10.7

單位：人；%

資料來源：教育部統計處（無日期）

如上所述，僑生之招生工作已有相當歷史與經驗，陸生則受到兩岸關係的影響甚大，因此，下文討論之招生挑戰，將側重於僑生及陸生以外之外籍生。

三、招生挑戰

本文作者從國際招生實務工作的經驗出發，嘗試歸納一所私立的綜合型大學，在國際招生上所面臨的挑戰：

1. 法規問題

外籍生來自許多不同的國家，所適用之法規各異，從高中成績單、畢業證書、標準考試、入學許可、簽證辦理到入境，每一個環節都有相當繁複的規定與手續。

2. 學制差異

各國學期學年的起訖日期不同，致使交流活動辦理困難。例如，美國 6 月初已開始放暑假，臺灣則於 6 月底才學期結束。

3. 留學代辦

臺灣各校的人學申請機制不同，有意來臺留學的高中畢業生迫於時間壓力，只好找留學代辦機構協助。各校皆發現有不肖業者為成功申請到大學，不惜偽造學生資料，如中文能力、畢業證書等，致學生來臺後能力不符期望，無法順利完成學業，必須轉系、轉學，或面臨退學返國的命運。

4. 人力仲介

近來更發現少數假留學真打工（聯合新聞網，2019）的外籍學生，因為臺灣允許外籍學生可以辦理工作證之後即可在校內外打工，有不肖業者即利用此留學管道，騙取學生高額的仲介費，以外籍學生身分來臺，實際目的則是打工賺錢，此類學生較易出現於科技大學的產學專班，但也有少數個案進入一般大學。通常此類學生的申請資料與相關學業證件也都很可能是假造的，來臺後成為學校追蹤及輔導上的負擔與問題。

5. 學生財務困境

境外生家庭經濟情況也因母國經濟發展狀況而有很大的落差。臺灣的學費及生活費對歐美與東北亞國家的學生而言，相對低廉，學生也較無財務方面的困難。然而，各大學為響應新南向政策，積極對許多經濟正在起飛的東南亞國家招生，各校為提升招生人數，也都祭出相當優渥的新生獎學金。有些學生受到獎學金的吸引，並嚮往臺灣的高等教育品質（潘俊宏、張仁家，2019），毅然放棄國內升學機會，來臺留學，但因為種種適應因素，成績表現未臻理想，第二年以後若無法繼續獲取獎學金或減免學雜費，其財務問題立刻浮現。

6. 個別服務、工作量大

各校皆設有負責國際招生或國際教育的專責單位，然普遍皆有人力不夠充足的困難，因為，每位外籍學生皆須以個案管理的方式提供服務，遇到有問題的個案學生，則會耗費國際處大量的人力時間投入解決。以今年 Covid19 的疫情為

例，繁複的入境管制、機場接機排班、防疫旅館安排、防疫接駁、防疫宣導聯繫工作等，各校須隨時掌握學生動態，負責同仁日夜加班，且須冒著被感染的風險去機場接機、送學生至防疫旅館，遇有發燒或身體不適學生，須持續關心、探望，甚至需要輔導遠在海外的學生家長。

7. 國際教育專業人力流動頻繁

相較於大學其他單位，國際處同仁相對年輕、資歷較淺，因此，也容易發生孤軍無援的狀況，不僅工作上具高風險，缺乏成就感，更可能成為代罪羔羊，導致國際學生工作人員異動頻繁，專業經驗流失，陷入惡性循環。

四、因應策略

大學雖面臨上述各樣的挑戰，然而國際教育的推動與大學國際化卻是不可迴避的議題，以下針對作者的學校經驗，列舉學校可能採取的因應策略，並略區分為機構外部因應策略及學校內部改善策略。

(一) 外部因應策略

1. 開闢生源藍海

在招生如此競爭的市場中，各個私校大學非常需要找到學校自身的特色與利基，以此發展招生策略，建立與特定招生對象的高中的直接關係。有些私立科技大學有特殊的就業學程，例如美容美髮、餐飲旅宿等技藝或實用的科系，又結合產學實習，就很容易招收經濟正在起飛的國家的高中生前來就讀。筆者的學校較缺乏上述科系，則考慮在文化背景上認同度較高的基督教或天主教高中作為招生的主要對象，並借重當地校友，努力經營關係網絡，以拓展招生市場。

2. 強調與中國大學的差異化

以中國的大學為例，他們投注龐大的資源進行軟硬體的國際化與國際教育，從優渥的學生獎學金到全面的英語化建設，是臺灣小校望塵莫及的，因此，凸顯臺灣的自由民主與多元開放，更顯重要，王秀槐與張珍瑋（2016）之研究發現，臺灣的民主氛圍是國際學生選擇留學臺灣的考量因素之一。此外，臺灣的學術環境在世界開發中國家當中具有相當優勢（馬藹萱，2014），中國除了頂尖大學之外，師資水準仍與臺灣的大學有相當落差。

3. 聯合抵制不肖留學代辦公司

教育部為擴大招收外國學生來臺留學及推動國家對外華語文教學政策，訂定

「教育部補助國內大學境外設立臺灣教育中心要點」，由國內大學赴海外重點國家設立「臺灣教育中心」，提供外國學生到我國大學校院留、遊學簡介資料，辦理招生說明會及海外教育展，提供有意來臺留學者更直接的諮詢服務（臺灣教育中心，無日期）。各校之國際處若得知學生問題根源為不肖留學代辦公司之造假或不食宣傳，可以該國臺灣教育中心作為溝通平台，將相關訊息彙總，警示各校。另積極在招生宣導網頁上宣導，提醒入學申請者小心留學代辦的陷阱與後果。此外，各校若能簡化申請流程與建置友善的線上申請網頁，也能相對減緩申請者對留學代辦的依賴程度。

4. 設立境外辦事處及推廣境外教學

重視國際教育之國外大學經常使用的策略之一即是在招生國設立辦事處或代表，以推動兩地的學術交流活動。例如，日本、韓國、澳洲等國都有大學在臺北設立辦事處，除了前述教育部所支持設置的「臺灣教育中心」外，未來各大學皆可考慮於重點招生城市設立辦公室，並與當地大學及高中合作開設課程，深耕在地的網絡關係。

5. 推動遠距教學及線上招生活動

2020 年 Covid19 的疫情改變了高等教育的面貌（蔡瑞君，2020），原本被中止的各項學術交流活動，在短時間內已陸續轉型成線上課程，招生活動也以線上實驗室、線上論壇、影片、直播等各種形式呈現。此一趨勢將持續快速發展，全面改變高等教育生態，即使疫情過後，已不太可能回到傳統的方式。因此，臺灣各大學在遠距科技的軟硬體上都亟須加碼投資，迎頭趕上。

6. 提升國際教育專責單位人員之專業

國際間高等教育之革新與變化相當快速，然而國內與國際教育相關之學系或研究所甚少，缺少國際教育的人才培育或在職進修管道，從事國際教育的人員大都依賴工作經驗的試誤。未來可多舉辦相關研討會議或工作坊，或設置學分課程及進修管道，讓國際教育相關知識得以積累，提升臺灣高等教育階段國際教育的整體品質，並提供國際教育專責單位人員的在職進修及培訓機會，讓人才得以加值。

(二) 內部改善策略

1. 持續升級雙語化校園

大學國際化攸關臺灣的整體競爭力，唯有校園更國際化，才能吸引國外學生來臺就讀，並提升臺灣學生之英語能力（李振清，2010）。國內許多學校雖及招

收境外學生，但是校園軟硬體的雙語化仍有待改善，例如，授課大綱、學則、獎懲辦法、學生社團資訊等，所有文書資料與校園標示的雙語化，包括教職員的雙語溝通能力，其改革或改善有許多實務上的限制。

2. 設立國際學院或全英學程

如前述許多大學軟硬體的國際化與雙語化都還未臻成熟，因此，成立國際學院作為服務外籍生的單位，或成立全英語的學位學程供外籍生選讀，是友善可行的做法。在國際學院或全英學程中的外籍生，可以減少許多語言上的適應問題。

3. 提供外籍高中生親自體驗的機會

例如，香港的高中生畢業旅行有到國外參觀大學的傳統，如何創造正面的活動經驗，成為各大學需要學習精進的工作，這部分，也非國際處單一的單位有能力籌辦，需要跨處室且行政與教學單位的通力合作。

4. 規劃外籍生學務工作

對大學生而言，高等教育含括了正式課程、非正式課程與在課程，其中，學務工作引導著非正式課程的學習。外籍生即使在修習課程上能夠順利完成，卻可能比較少有機會可以參與課外活動或社團，因為大部分的課外活動是由臺灣學生主導，不一定含括國際觀點或多元文化的元素。因此，鼓勵外籍生成立社團，組織學生社群，建立學伴制度，提供獎勵、經費及各種資源，應該可以讓外籍生更多從非正式課程當中有所收穫。

5. 增加外籍生心理輔導資源

外籍生須面對學業、財務、生活適應等各種挑戰（蔡文榮、許主愛，2013），雖各校皆設置有學生諮商或輔導中心，聘請專業的心理師協助學生的心理問題，然而，臺灣的心理師培訓機制中較少考量雙語的諮商需求，殊為可惜。學校可積極尋覓外籍或具雙語能力的諮商師，以兼任的方式，提供外籍生必要的心理輔導。

6. 加強外籍生法遵意識

外籍生因為國家法規與文化的差異，有可能無法理解臺灣大學的要求，例如，臺灣非常重視性別平等教育的宣導，因此臺灣學生普遍都有相當高的性平意識，但較不重視人權的國家，我們發現他們的學生相對缺乏性別平等的素養，致使近年來性平調查案件外籍生比例偏高。大學若於外籍生新生說明會中特別增加性平專題，提供相關法規及案例，重視外籍生的性別平等教育，很快就可以收到很好的效果。又如今年 Covid19 疫情肆虐，疾管中心有許多法規措施需要外籍學生配合遵守，外籍生的法治教育與法律素養更顯重要。

7. 提供外籍生校內工讀機會

前述提到，未開發國家之外籍生因為獎學金的變數，常會遭遇財務上的瓶頸，此外，也可能於就學期間突遭家庭變故而經濟陷入困境。為協助外籍學生順利完成學業，校方若能保留外籍生學費的固定比例，作為獎學金或工讀金，將有助於外籍弱勢學生專心向學，不必奔波於校外打工。

8. 鏈結國內及母國實習就業管道

臺灣企業在海外有許多分公司或設廠，也有雙語人才方面的需求，外籍生的雙語能力是一項優勢，校方若能善用當地校友會及臺商的資源，可以為人才培育做出雙贏的貢獻。

9. 確保畢業生對母校的正面評價

最直接有力的招生策略應是口耳相傳，因此，在校生的學習經驗是否正面，學校是否重視外籍生得福祉，學生的就讀經驗最直接影響未來學生的選擇，各校在招生之外，需要努力經營外籍生的學習品質與就學經驗。

五、結語

面對全球化及國際化浪潮，為提升國民英語力以增加國際競爭力，國家發展委員會提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以 2030 年為目標，要將臺灣打造成雙語國家（國家發展委員會，無日期），在此願景下，臺灣的高等教育機構更須扮演重要的催化角色，從宏觀的的視野來看待國際招生工作，不應將國際學生視為補救少子化的解方，此外，過度重視招收外國學生也可能帶來負面影響（戴曉霞，2004）。各級教育機構在規劃及辦理國際教育時，可能隱含著不同的意識型態，國際主義著重促進世界秩序與促進和平福祉，民族主義重視強化國際意識與爭取國家利益，全球主義強調落實教育為經濟服務及改革提高競爭力，世界主義則希冀尊重不同地域與文化並欣賞文化差異（邱玉蟾，2012），當私立大學面對招生的挑戰時，也需要不斷地反思自身的教育理念及目標，避免窄化為提高招生數字與增加學雜費收入，而須時時省思並檢視一所大學在培育全球人才及增進人類福祉上可以貢獻的重要角色。

參考文獻

- 臺灣教育中心。**臺灣教育中心計畫簡介與組織架構**。取自<https://www.fichet.org.tw/%E5%9F%BA%E9%87%91%E6%9C%83%E6%B4%BB%E5%8B%95/%E8%87%BA%E7%81%A3%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%AD%E5%BF%83/>

- 李振清（2010）。提升教育國際化與競爭力的共識與策略。**臺灣教育**，663，2-11。
- 邱玉蟾（2012）。全球化時代國際教育中的意識型態。**課程研究**，7(2)，1-30。
- 馬藹萱（2014）。從在臺外籍生之學習選擇看留學生遷移決策之社會建構。**人口學刊**，48，43-94。
- 教育部統計處。大專校院境外學生概況。取自<http://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>。
- 國家發展委員會。雙語國家政策。取自https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A
- 楊正誠（2018）。高等教育國際化的概念框架與策略發展：評《紛亂中的高等教育：改變中的世界的國際化》一書。**當代教育研究**，26(1)，115-127。
- 蔡文榮、許主愛（2013）。外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例。**教育科學期刊**，12(2)，82-111。
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機。**課程研究**，15(1)，35-51。
- 潘俊宏、張仁家（2019）。新南向政策背景下國際學生來臺留學現況暨影響因素初探。**臺灣教育評論月刊**，8(2)，154-175。
- 劉素珠、林念臻、蔡金田（2018）。我國國際教育政策之比較分析。**教育行政論壇**，10(2)，33-58。
- 聯合新聞網（2019年01月14日）。防假留學真打工。取自<https://udn.com/news/story/6885/3592506>。
- 聯合新聞網（2020年04月09日）。陸教育部暫停陸生來臺。取自<https://udn.com/news/story/120960/4480203>。
- 戴曉霞（2004）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。**教育研究集刊**，50(2)，53-84。

- 王秀槐、張珍璋（2016）。“You don’t know what really matters to me!” Examining the gaps between governmental policies and student perspectives in international student recruitment practices in Taiwan. *教育科學研究期刊*，61(4)，243-270。（中文期刊，英文發表）



肢體特殊需求學生有愛無礙國際教育運作經驗與省思

蔡艷卿

國立臺南大學特殊教育博士生

臺南市立永仁高中教師

一、前言

肢體特殊需求的學生在中小學階段，除了在知識認知、情意輔導的觀念融合，協助使其在生活管理、動作機能訓練及應用友善國際化更具意義，能建構輔具的無障礙校園環境改善對策，有效整合以學習者為核心的服務體系目標。然而介入專業團隊的學校本位國際教育計畫（School-based International Education Project, SIEP）課程，亦需面臨經費資源取得、行政支持困境、策略執行、溝通困擾、傳遞流程費時、角色的釋放及共識與欠缺主責的單位來推動等現象，此乃專業合作型學校諮詢服務限制的困境。是以筆者提出輔具資源與服務傳遞模式的具體作法，期能從學前早療家庭中心取向介入親職教育，在進入學齡轉銜無縫接軌延伸，全球化蘊育教育競爭與合作促進認知感覺情緒正向的效能，促進個別差異進行拓展交流調整接軌國際、鏈結與運用資源共享，全方位設計調整課程方案服務奠定有愛無礙生涯進路的品質。

二、打造友善國際化環境應用在肢體特殊需求教育專業團隊合作之重要性

2006 年聯合國公布身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）依身心障礙學生之個別需求，實施支持性拓展全球交流課程，打造友善國際化環境應用科目特性及需求多樣性，例如：輔具的認識、操作技能、簡易故障排除等內容。特定類型輔具在學習情境中的運用，可依據能力現況進行調整接軌國際、鏈結學習表現與學習內容。

課程教學者以 1974 年 Dorothy Hutchinson 在美國腦性麻痺幼兒合作計畫方案，發展出貫專業團隊整合模式（transdisciplinary model）的服務模式，提高教學技能的協同相關訓練建議表，評估特定類型輔具在校的學習情境中運用，Myrick、Highland 與 Sabella（1995）提出同儕協助者（peer helpers）促進感知效果（perceived effectiveness）。提供個別化教育計畫，在最少限制的環境中學習，可以應用諮詢介入融合班級發展，開發親師整合相關服務。配合增加在家訓練的頻率與量，於服務前、中、後主動聯繫提供並徵詢家長參與，共同提昇訓練的效果，家長也因介入方案能更瞭解特殊兒童的優勢與限制。使其無論在家或在學校都能獲得充分的學習與訓練，並作成反應紀錄在聯絡簿與建檔保存，提供給治療師做參考，以做為調整接軌國際、鏈結訓練建議表之依據。

打造友善國際化環境設備服務之介入，減少導致個體活動參與受到侷限的個體因素，協助學生於生活自理、行走、溝通、休閒、學習等各方面的參與及能力展現。強調學習所需之方法或技巧，透過發展認知、動機、態度與學習工具，以及後設認知的策略能力，拓展全球交流課程學習特殊需求之規劃，搭配特定輔具應用與訓練以增進學習參與及效果。

家長與治療師貫專業合作模式，鑑定安置關鍵黃金時期之經驗與省思，統整性評估激發學習潛能的建議，有效準確地掌握優、弱勢能力，討論協助的程度，修正共擬個別化教育計畫之長、短期目標。整合彙整輔具訓練活動與協助，融入學習的教學策略並運用在居家生活的復健，此外，進一步運用評估資訊輔具申請流程，協助展現高效的資訊教育 TPACK（The theoretical framework of technological pedagogical content knowledge）素養能力科技應用的轉銜服務，數位化的趨勢參與數位學伴計畫，開發親師合作實施學習環境之整合。推動偏鄉網路課業輔導服務計畫，自主性地安排製作教材並進行教學與多元評量，共同參與統整性的試探協助能自立生活與生涯發展。

打造友善國際化環境與十二年國教課綱之學習重點與核心素養相互呼應的關聯性，增進拓展交流課程發展的嚴謹度。學習表現上，正向看待輔具的使用，輔助性科技能讓降低原有生理或心理機能損傷或障礙的限制，正常參與友善的學習活動。治療師諮詢的建議與教學策略的提供，獲得到支持甚至能協助化解教學上的困境找到適合的裝置。Raintforth、York 與 MacDonald（1992）認為整合治療和教育服務（integrating therapy and educational services），透過成員間的角色轉移（role transition）與整合環境治療（integrated AT therapy）的專業合作方式，對於促進治療師全面了解科技裝置的特徵，並能在自然情境、家庭、社區或學校中提供延伸統整的服務。設備與服務（ATDS）讓個案參與功能性活動有成效。治療師入校時提供協助家長與精進對話，溝通規劃並精進知能，協助鑑定以及評量工作。啟發著實際運作時專家學科知能團隊角色釋放，應用在簡化以個案為中心的生態持續性評鑑處理流程。

三、打造友善國際化環境應用在肢體特殊需求教育專業團隊合作之運作方式

應用在十二年國教課綱之核心素養，具體內涵提供統整性協調彼此間的相關服務。

1. 自主行動：身心素質與自我精進，系統思考與解決問題。
2. 溝通互動：符號運用與溝通表達，科技資訊與媒體素養。
3. 社會參與：人際關係與團隊合作。延伸服務（ATES）包含生涯發展、轉銜服

務、職業重建、心理復健等。

Westling 與 Fox（2004）曾提出成功的專業團隊合作運作方式特色，關切共同的目標，認可在不同領域的知能，治療師地位平等，決定共識，分享責任與績效。此乃意謂著設計營造有效學習。

針對肢體特殊需求省思，建議治療師必須釋放角色給特教合作的作法，對於許多不同障礙類型的身心障礙兒童均有顯著的成效。親師合作、團隊合作（Crutchfield & Santos, 2008）。在國內具體操作的方法與建議：情境式國際知名身障者基模化影片示範增進生活適應能力、國際身心障礙週系列體驗與有獎徵答活動、邀請總統教育獎典範演講、獨立研究海報發表各國智慧燈號無障礙空間設計。值此，啟發貫專業學習社群協同增能賦權集體的探索與協調，接納調整接軌國際、鏈結彼此的想法達成成長是一項極為重要的課題。

學習表現在以個案為中心的十二年課，綱包括四個向度貫專業團隊合作模式運作，肢體特殊需求教育的理念，精進 SIEP 常扮演著直接服務的角色，相關的人員支援家長，治療師將服務的內涵融入教學情境、社區生活情境。Orelove 與 Sobsey（1996）研究學童的發展以統整和互動的觀點，成員以間接服務相互提供諮詢，重視家庭的參與及考量。整合性的服務，共同參與評量過程、擬定、執行、評鑑服務計畫，相互討論並達成共識，成員共同承擔責任。由上述可見，進入以家庭優勢為焦點的家庭，協助家庭成員支持情感、分享資訊、提供訓練途徑社區化，領航家長支持家長的早療服務模式運作。

再者，依據身心障礙學生支持服務辦法的七個主題，視覺、聽覺、行動移位與擺位、閱讀與書寫、溝通、電腦、其他輔具，將可改善學習能力的輔助器材。此外，輔助性科技統整性服務模式同時也具備以個案為中心的精神，專業合作的全人的觀點，是提昇服務品質的最佳運作模式。Glennen（1997）在增強性和替代性溝通評估策略評量，擴大性與替代性溝通（AAC）評量學習能力極詳盡，成員系統地評估決定操作。整合治療師與行政等人員以學習者為中心評估輔具與無障礙建議，結合教學概念並延伸教案設計，提供跨領域結合服務，以滿足特殊兒童的應用能力需求。

有效做出明智輔助技術決策時，Zabala（1995）考慮 SETT 理念架構於學生（student）、環境（environment）、工作（tasks）、和工具裝置（tools）訊息，在肢體特殊需求系統中家長與由科技和個案主動參與學習，共同分享資訊與知能，透過協調提供適性投入輔助性科技的素養。延伸整合與分工合作的貫專業團隊服務，優質教學，學習社群成員的核心建議，對學習產生積極影響，勝任入門教學的特質能滿足多元需求。此外，更建議選擇因應需求的教學策略是整合相關服務

的最佳方式 (Thessin & Starr, 2011)。再者，可整合治療師與行政等人員以學習者為中心評估輔具與無障礙建議，結合教學概念並延伸教案設計，提供跨領域拓展交流課程結合服務，以滿足特殊兒童的應用能力需求。

四、打造友善國際化環境應用在肢體特殊需求教育專業團隊合作之遭遇障礙與困境

肢體特殊需求教育專業團隊合作模式在實務應用仍有諸多限制，系統性回顧探討經費支援、設備資源、醫療單位取得傳遞流程費時，達成理念溝通共識須角色的釋放，人際互動關係不易達到合作配合的效果，執行策略時遭受到的壓力困擾，行政職前訓練支持，不易達成共同承擔責任等困境。考量校務經費許可時，尤其遇到輔具連接有問題故障或使用不當需調整接軌國際、鏈結全球，由物理與職能治療師陪同，在學習自然的情境提供維修並解決關鍵操作技巧，結合社工人員與護理師住校巡迴直接進行治療，無論抽離式或融合式服務，都是強調家長間以學生為中心團隊模式提供完善的服務，藉由教學情境實務整合學習資源，成效大於監督治療也避免結案後申請流程費時而無疾而終。然而，資優與障礙並存時，資賦優異 IGP 拓展交流課程規劃設計與執行資優充實方案，建構學校自我效能與生涯發展關聯的角色楷模，提供資訊學習輔具的實驗，也延伸到情境外的多面向成效的方案設計，在指標區分性學習遷移與類化機會得以全方位適性的發展。

綜合上述，倘若能秉持合作的開放態度參與學校事務，對自我與符合科技和世界潮流均應負起責任；專業間溝通協調特殊需求學習的整體發展，並運用團隊的合作方式營造無障礙友善的環境，相信更能促進親師溝通調整接軌國際、鏈結拓展交流課程及開放教學的模式。評估輔具服務具備的知能發展多元學習方案，能提升特殊的學習需求具有急迫性。

建議普設可近性之輔具服務窗口，提供身心障礙者服務，促進研發資源的有效配置與整合。獎勵技術開發、移轉及廠商量產，提供身心障礙者合理價格。廠商輔導與國家標準驗證，CRPD 保障身心障礙者權益，可及性能合理調整與平等不歧視原則以避免二度傷害。獎勵專業人才的培育與儲訓，提昇服務品質，團隊成員以學習者中心的須有充分的溝通及共事的機會。面對特殊需求與個別差異性，拓展全球交流課程運用正向行為支持，適當的給予個別指導，善用替代性評量與作業多元表現給予適性適當的期待。

五、結語與建議

在肢體特殊需求教育專業合作團隊的運作發展，歷經嘗試階段任務解決而成

長，通過角色釋放促進提供全方位的服務，以培育個案需求的全球公民意涵為中心採多元化的評量方式，提供整合設計的計畫目標融入延伸服務生活效能，營造有國際觀及在地化的學校系統生態及發展趨勢。協調行政系統的支援共同參與會議，治療師評估輔具與 CRPD 友善學習改善的建議，提升參與素養及執行能力。信任導向的家長聯盟提升家庭復原力的支持性成效，能正向有效的溝通，支持性的伙伴關係在擬定與執行合適的教學。強化服務輸送過程所追蹤的優勢能力，增加彈性多元的形成性學習成就評量，改善自我決定的生活能力。

因此，考量培育特殊需求學生的全球公民意涵因地制宜的多元需求，精進 SIEP 應較能發揮具有創造力的彈性拓展交流課程；而規劃最少限制及提供相關團隊合作服務，以加強彈性進行追蹤研究與支持學習者中心的生態。特教精進 SIEP 及家長與治療師專業合作模式，培育公民意涵鑑定安置關鍵黃金時期之經驗與省思，統整性評估激發學習潛能的建議。即使無法從傳統角色中釋放出來，對於整合模式缺乏共識和溝通技巧的限制，有些特教老師也因治療技術無法類化而在協調產生對立的態度。然而，若共識能夠協調與溝通順暢，減少行政協調的困難，加上財源取得與人力支持的福利能籌措得宜，仍是為擬定教育計畫更臻完善的寶貴經驗。

是以筆者建議特教老師擴散以培育個案需求的全球公民意涵中心管理的專業合作團隊運作，透過學校行政整合人力和物力計畫達到學習最大效益，推動與鼓勵相關課綱的編制全方位拓展交流課程設計精進研習，應用治療師諮詢評估間的蘊育教育競爭與合作溝通機會，角色釋放因應關係並以彈性心態面對困境，促進家庭系統支持延伸服務，釐清運用跨領域合作觀念並從中發現與解決問題。

參考文獻

- Glennen, S. (1997). Augmentative and alternative communication assessment strategies. In S. L. Glennen & D. DeCoste (Eds.), *Handbook of augmentative and alternative communication* (149-192). San Diego: Singular.
- Myrick, R. D., Highland, W. H., & Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(4), 278-290.
- Orelove, F. P. & Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach* (3rd ed.). Paul H. Brookes.
- Rainthorpe, B., York, J., & MacDonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Paul

H. Brookes.

- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd ed.). Pearson Education.

- Zabala, J. S. (1995). *The SETT framework: Critical areas to consider when making informed assistive technology decisions*. Houston, TX: Region IV Education Service Center (ERIC Document Reproduction service no. ED 381962).



文化教育的開創者田培林傳略—— 兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

田培林先生（1893-1975）生於苦難的中國，及長學有所成，一生為我國的教育無私地奉獻與付出，被譽為「中國文化教育大師」（周愚文，1992）、「老師的老師」（歐陽教、施宜煌，2006），對於我國的教育行政、高等教育以及師資培育等，皆有卓越的貢獻。其言行事蹟，有諸多值得教育界所學習與效法之處。是故，先略述其生平事略，再說明其教育思想，最後再闡述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

二、生平簡述

依據賈馥茗（1976，1985）、周愚文（1992）以及歐陽教、施宜煌（2006）的論述，田培林先生的生平可以簡述如下：

（一）生於富厚積善之家，認真求學

先生諱培林，字伯蒼，河南省襄城縣人，生於清光緒19年（1893），正值滿清腐敗，列強割據中國之際，先生一生遂與苦難的中國命運同步。然在此艱苦卓絕之際，更激起其教育救國的雄心壯志。

先生出生時家道殷實，父樹棠公，經商兼及社會公益，扶危濟困，造福鄉里，受人欽敬。母宋氏，相夫教子，係鄉親所尊重的賢妻良母。

先生幼秉庭訓，先啟蒙於私塾，後進河南襄城「高等小學堂」，開始接受新式教育。畢業後考取許州中學堂。中學畢業後，先入民國大學，但因不滿袁士凱將「民國大學」改名為「朝陽大學」（鳳鳴朝陽，有勸進帝位之意），乃負笈北平，轉學北京大學，並於1920年畢業於北京大學哲學系。

先生大學求學期間，因家境富裕，課餘喜歡吃小館、聽京戲、逛書攤。逛書店，是先生最大的樂趣。偶然也搜集一些小巧的珍玩，也是消遣之一途。買好書、讀好書，培養了先生終身學習的習慣。

先生求學期間躬逢1919年的「五四運動」，該運動對其教育救國的情懷產生深

刻影響。另在北大期間，先生並沒有因為倡導白話文聞名，但亦實際從事白話文的推廣工作，且養成了寫白話文的能力與習慣。

（二）初任教職，展現教學與行政才華

北大畢業後，先生旋即應聘任教於河北保定育德中學。先生初任教職，即表現出循循善誘，誨人不倦之風範，除了樂於接近學生、輔導學生之外，對於學生國語文能力的提升，尤有顯著的成就。

先生於1921年，為服務鄉梓，返回河南，先後任教於河南省立第一、第二中學、開封男女師範、法政專科學校等校。在河南任教期間，先生於1922年，當選河南全省各級學校教職員聯合會評議會主席。在主席任內，先生展現行政之長才，除力爭以各縣契稅作為教育專款專用之外，亦倡導學術講學風氣並創立《少年河南週刊》，對河南學子新知識的灌輸、新思想的啟發有功。

1928年先生重返北平，陸續任教於國立女子師範大學、北平大學法商學院、俄文法政專科學校。1932又擔任河北省立女子師範學院教授。直至中年負笈德國深造為止，先生於任教國內中等與高等教育已長達15年之久。

（三）中年留學，學而不厭的精神

先生畢業於北京大學後，曾獲得一項出國留學的獎學生，但因為要侍奉雙親而放棄了。直至1935年，太公與太夫人相繼謝世後，才遠赴德國，入柏林大學深造，師事該校校長、德國文化學派大師斯普朗格（E. Spranger, 1882-1963），習得斯氏之思想精髓。先生日後倡導「教育即文化」、「教育的愛」等，皆是受到乃師的影響。留德期間，先生不僅留意理論之學習，對於德國學制以及德國教育行政組織與實務亦頗為留意，企盼能吸取他人之長，以為國用。

（四）讀書報國，戮力對日抗戰期間的政教工作

1939年先生榮獲哲學博士，隨即返國服務。此時日寇已侵華二載，神州沈淪，烽火遍野。先生以書生救國之志，先後擔任西南聯大師範學院教育系教授、國立同濟大學教授、國立河南大學校長、西北農學院院長等職，在日軍日以繼夜的轟炸中，弦歌不絕於烽火之中。

另先生基於愛國的義憤而出任黨政工作。1941年以學人身分應邀出任中國國民黨中央組織部訓練處處長、第六屆中央委員、三民主義青年團第二屆中央幹事等職。其間又當選國民參政員，對時政多所建言。1946年，抗戰勝利返都南京後，擔任教

育部常務次長。處理行政工作，先生為人耿介剛直，處事明快果決，對於不合理的事，堅守原則，不假辭色。來臺後，先生深思個性上過於剛直的缺點，故常勉勵從事教育行政工作的學生，要「堅守原則，廣結善緣」。

1945 年臺灣光復之初，先生代表當時中央政府來臺視察教育之情形，是當時視察教育情形的最高層級官員，對於臺灣教育的推動，特別是國語的推行，有筆路藍縷，以啟山林之功。

(五) 奉獻後半生於臺灣師範大學

1949 年，先生脫離政壇，應聘為臺灣省立師範學院教育系教授。1953 年接任系主任。1955 年，該校奉准改制為臺灣省立師範大學，先生受聘主持教育學院，旋開創教育研究所，極力培植教育研究的人才。教育研究所的畢業生，多數在國內大學任教；出國深造，得到高級學位之後，又回國任教，並從事教育研究的人頗多，是先生晚年頗引以為慰的事。先生作育英才無數，對臺灣教育界的影響深遠，例如臺灣教育先進如賈馥茗先生、伍振鷺先生、郭為藩先生、林清江先生、歐陽教先生、黃光雄先生等，皆為田培林先生所栽培的教育界菁英。

先生除重視學生研究能力的提升之外，亦頗重視教師學位的取得與研究能力的提升。先生致力於開啟教授進修的途徑，因而師範大學講師獲得亞洲基金會出國深造者頗多。另促進中山獎學金基金會增設教育學門。至國科會成立，師大教授得到研究補助或出國進修者歷年皆不少。

國立臺灣師範大學係先生任教最長的學校，可以說是先生把後半生皆奉獻給該校以及臺灣教育的發展，先生在該校任教 22 年，直至 1971 年申請退休。退休後，關心教育如故，閱讀新出版教育及哲學期刊，兼及各種新知識，從未間斷。

先生退休後，時值我國退出聯合國、中日斷交國事多艱之際，先生於憂國憂民情懷中，於 1975 年 5 月 9 日病逝於臺北臺大醫院，享年八十有三。遺囑：「不開治喪會，不發訃，不公祭，不受賻，不請褒飾。」其耿介情操，可見一斑。

三、教育學說

周愚文（1992）指出，田培林先生的教育思想主要可分成「哲學路線」、「教育與文化」、「教育史」等三部份。在哲學路線上，先生一生研究教育，係建基於哲學之上，由哲學出發來分析教育的對象與本質，進而再進一步檢討教育的現象與問題。換句話說，先生在思考邏輯上，是先理論後實務，先把握本質再來批判現象。

在教育與文化上，賈馥茗、林逢祺、洪仁進與葉坤靈（2003）闡明先生的文化整體觀，認為文化是人類精神活動所創造出來的價值總體。亦即，在人類演進的過程中，在時間的延續以及人類所居留的環境這二個時空因素下，人類以獨有的智慧，製造、發明、並創造，生產了自然界原來沒有的東西，其中有些是物質的，如器物之類，有些是形式的，如文學、藝術和各種典章制度，這些提高了人類的精神，才是文化的主要內容，再加上物質的改進，成為日益進步的文化整體。

周愚文（1992）亦認為先生的中心觀念係教育與文化。沒有文化，固然缺乏教育的內涵（文化材）；沒有教育，文化便無法進步。教育與文化這兩個概念有一種內在的交插、連環，不能分解的關係。「教育即文化」：由教育而使文化綿延不斷，是教育的傳遞的功能；由教育產生文化是教育的創造功能。可見教育在文化發展上的功能。

在教育史的重視上，先生主張治學，除了哲學的角度外，尚須從歷史的角度來剖析問題，方能掌握教育的歷程是一種改變、發展與進步的歷史。先生認為教育研究可分為系統的研究，即教育學，以及歷史的研究，亦即教育史，兩部份總合起來，便係教育科學（周愚文，1992）。

此外，周愚文（1992）指出田培林先生的另一個教育思想便是「教育的愛」。教育的愛至少有二個特點：其一是教育的愛沒有固定的對象，所愛的是全部的學生。其二，教育的愛不計被愛者價值的高低，反而從低價值入手，使其變為具有高價值的。然教育的愛並不同於讓兒童自然發展的愛，而是有目的、有計畫、有方法的愛。

另施宜煌（2013）從師資培育觀、教育制度觀與學校教育觀等三個觀點，來論述田培林先生的教育思想。在師資培育方面，師資「教育」不同於「訓練」，更重要的是教師品格的培養，才能使教師成為人師，並以身弘道。此外，教育實習及教師進修也事關教師品質的提升。在教育制度方面，先有學校再形成制度，所以由下而上的變革本是正常的教育現象。另外，建立以自己文化為傳統為基礎的教育制度，才能綿延與發展本國的文化。在學校教育方面，學校不同於社會，學校教育的任務不能只重視「知識教育」，應同時追求的人生的「真」、「善」、「美」。

四、對教師專業的啟示

綜觀田培林先生的事蹟與思想，有許多值得臺灣教育界，特別是老師們學習的地方。首先，對於師資培育機構而言，師資培育機構應加強教育理論的研究，特別是教育哲學以及教育史的研究，才能建構完整的教育學理論體系，並將之有

計畫、有方法地傳授給師資生，並鼓勵師資生在實務情境中，加以有效應用，才能培養出既為「經師」又為「人師」的好老師。

其次，師資培育機構與各級學校應重視教育實習與教師進修的功能，使教育實習發揮「畫龍點睛」的作用，產生理論與實務整合的功能，培養師資生理論與實務兼備的能力，並經由教師進修管道的普及化、進修內涵的提升，讓教師成為能與時俱進的終身學習者。

對於教育行政機關而言，教育行政機關應體認「先有學校再形成制度」的教育史實，所以由下而上的變革是非常值得鼓勵與推動的，而不能一味的實施「由上而下」的改革，如此才能讓學校發揮學校本位管理的功能，而教師也才能發揮教師領導的無限潛能。對於教育行政人員而言，田培林先生的「張公道，辨是非，明賞罰，名覈實」的作事原則是很值得學習的，但是除了堅守原則外，先生亦認為「處世圓融，廣結善緣」也是教育行政人員應有的修為。

對於教師而言，田培林先生的言行與思想有更多的啟發性。首先還是在「教育的愛」，先生不但是教育的愛之倡導者，更是教育的愛之實踐者，其對學生的學業要求是嚴格的，但對學生的生活、就業以及未來的發展是無微不至的照顧與關心的。是故，教師宜對全部的學生之學習進步付出無盡的愛，特別是對價值層次較低的學生，如文化社經地位弱勢的學童，付出更多的心血，才能創造更大的教育價值。但教師的愛不是縱容學生的缺失，而是要有計畫、有系統的導引。

其次，一位經師與人師兼備的好老師，除了要有心理學與社會學的基礎外，教育哲學與教育史的基礎也是相當重要的。有了教育哲學的啟迪，教師才能認清教育的本質，而不會受不當教育現象的宰制；有了教育史的薰陶，教師才能鑑往知來，對教育的改變、發展與進步，掌握其關鍵因素。很可惜的，在當前的師資培育課程中，教育史並未獲得應有的重視，以致影響現代教師普遍缺乏史學素養，這是令人遺憾的事。

再者，教師的施教，要重視文化傳承與創造的功能，特別是要體認人類的精神，才是文化的主要內容，而物質只是文化的一部份。在教育內容上，不能只偏重人類科技文明的介紹，亦應同等重視人類精神文明的創造。換句話說，應科技與人文並重，才是完整的教育。

教師教導學生，不應只重視知識的傳遞，更應重視知識的生產與創造。另鼓勵學生追求知識的「真」，只是其人生一部份，亦應同等重視品格的「善」與藝術的「美」之提升，才是完美的人生。也換言之，全人教育或者德智德群美五育均衡發展的教育才是國民教育的真正本質與目的。

田培林先生生活到老、學到老以及自我反思的精神與事蹟，也是值得教師學習的。誠如先生之弟子林清江先生的名言：「人生有三寶：終身運動、終身學習、終身反省。」教師如能終身學習，便不會「以過去所學的知識，教導現在的兒童，適應未來的社會」。教師如能終身反思，當能成為一位有智慧、能不斷自我改善的教學實務工作者。

最後，田培林先生一身奉獻教育的精神，也是吾輩們所效法和學習的。綜觀先生一生，早歲即致力於大陸的教育工作，企圖以教育救國，來臺後之後半生仍本諸教育愛奮戰不懈，春風化雨，育才無數。奉獻教育五十餘年，仍不改其志。退休後，仍不斷追求新知及關心國事。死時遺囑力求低調，不求虛名。這種只為別人、不為自己，務實奉獻的精神，確實永垂不朽

五、結語

田培林先生誠為我國文化教育的開創者、師資培育的典範者。在教學上，倡導並力行教育的愛，作育英才，桃李滿天下；在研究上，係我國教育哲學與教育史學的先驅；在服務上，對於我國國民教育、高等教育、師範教育等皆有前瞻而卓著的貢獻。敬對先生的事蹟與思想，表達致高無上的敬意。

參考文獻

- 周愚文（1992）。中國文化教育大師—田培林。載於劉焜輝（主編），**人類航路的燈塔：當代教育思想家**（頁92-109）。臺北市：正中。
- 施宜煌（2013）。田培林的教育思想研究。**大葉大學通識教育學報**，12，15-36。
- 賈馥茗（1976）。田培林先生的教育思想簡述。載於賈馥茗、黃焜輝（主編），**教育論叢**（二）（頁1-46）。臺北市：文景。
- 賈馥茗（1985）。田培林。載於秦孝儀（主編），**中華民國名人傳《第三冊》**（頁83-100）。臺北市：近代中國。
- 賈馥茗、林逢祺、洪仁進、葉坤靈（2003）。**中西重要教育思想家**。新北市：國立空中大學。
- 歐陽教、施宜煌（2006）。老師的老師—田培林。載於國立教育資料館（主編），**教育愛：臺灣教育人物誌**（頁17-36）。臺北市：國立教育資料館。

我國當前師資培育制度重大變革之省思

劉文英

國立嘉義大學教育學系教授

姜得勝（通訊作者）

國立嘉義大學教育學系教授

一、前言

我國於 2017 年 5 月 26 日重大修正、2017 年 6 月 14 日公布的「師資培育法」（以下簡稱「師培法」）（師資培育法，2017），除第 4 條第 2 項及第 3 項自 2018 年 12 月 1 日施行外，其餘條文自 2018 年 2 月 1 日施行；當時該法的修訂導致過去中等學校、國民小學、特殊教育與幼兒園（以下簡稱「中小特幼」）四個類科之「教師資格檢定程序」、「半年教育實習的任務與成績評量模式」以及「教師資格考試的考科與內容」皆有所改變；雖後來該法又於 2019 年 11 月 26 日修正、2019 年 12 月 11 日公布、2020 年 1 月 1 日施行（師資培育法，2019），但對前述中小特幼教師資格之取得等法條未做修正，爰是本文仍以前述 2018 年起師培制度重大變革且開始施行的「師資培育法」（以下簡稱「新制師培法」），做為我國最近師培新舊制度時間點分水嶺之論述依據，因該次修法後之制度，對當前我國師資培育具有重大影響，爰深值探討。

鑑此，本文先論述該師培法之修正對「教師資格檢定程序」、「半年教育實習的任務與成績評量模式」、「教師資格考試的考科與內容」所連帶之改變，進而再分析造成的改變所激發之省思。

二、新制師培法所造成之變革

有關 2018 年開始施行的「新制師培法」所造成的變革，茲分述如下：

（一）教師資格檢定程序的變更

由該法修訂前「先實習後考試」改變成「先考試後實習」，據該法第 10 條規定教師資格檢定依下列規定辦理：(1)教師資格考試：依其類科取得修畢師資職前教育證明書或證明者，始得參加。(2)教育實習：通過教師資格考試者，始得向「師資培育之大學」（以下簡稱「師培大學」）申請修習包括教學實習、級務實習、行政實習、研習活動之半年全時制教育實習。

又依照前述該師培法第 21 條規範，該法 2018 年 2 月 1 日修正條文施行前，已修習師資職前教育課程（含已修習完成課程與尚未完成課程者），而未完成教育實習課程者，其教師資格之取得，於新法施行後有 6 年的過渡期（即 2018 年 2 月 1 日

至2024年1月31日），可選擇採用舊制（亦即先實習後考試）或新制（亦即先考試後實習）；此外，2018年1月31日以前已修習師資職前教育課程且完成教育實習者，其教師資格之取得，可採用新制，也可於10年內（即2018年2月1日至2028年1月31日）採用舊制。唯不論前述6年或10年的過渡期結束前尚未取得教師證書，已完成的教育實習則失效，需於日後通過教師資格考試後，重新參加教育實習。至於該法修訂施行後（即2018年2月1日以後）才取得師資生身分者，一律採用新制（國立嘉義大學師資培育中心，2020a）。

（二）半年教育實習的任務與成績評量模式之改變

因應2017年修訂的「師資培育法」，政府隨之於2018年7月24日訂定發布，且回溯自2018年2月1日施行「師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法」（2018），該辦法與舊制教育實習較大差異者在於成績評量模式。新制的評量模式又稱為「333評量模式」，第一個「3」是指三種評量項目：包括實習檔案評量、教學演示評量及整體表現評量。第二個「3」是指過去總成績60分為及格的百分制改為三種等第：優良、通過及待改進，其中優良與通過佔總評量指標六成以上者為及格。第三個「3」為三階段評定成績，第一階段為實習項目中的實習檔案由大學端實習指導教師與中小特幼端實習輔導教師評量之、教學演示評量由實習指導教師與實習輔導教師及具三年以上教學經驗之編制內專任教師或退休教師共同評定之、整體表現評量則由實習指導教師及實習輔導教師共同評量；第二階段則是將上述「整體表現評量」等評定結果送交教育實習機構之「教育實習輔導小組」審查；第三階段則為將前述審查結果送交師培大學召開教育實習相關會議決定。另外，為完成實習檔案評量項目，新制調整為各師培大學可自行訂定實習學生實習任務之內容；且有別於以往實習任務與評量檔案在各師培大學內部上傳或繳交，新制改為所有的實習任務檔案與前述的主要實習評量都需上傳到「全國教育實習資訊平台」。

（三）教師資格考試的考科與內容之變更

新制師培法第四條第二項也明定：為達成師資培育之目標，「中央主管機關應訂定教師專業素養指引及師資職前教育課程基準。」因此，教育部於2018年6月29日訂定發布，2019年5月10日又修正發布，2020年7月1日進而發布「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」（2020），該規定明示教師專業素養，係指「一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。」該基準含蓋五大教師專業素養（分別為(1)了解教育發展的理念與實務、(2)了解並尊重學習者的發展與學習需求、(3)規劃適切的課程、教學及多元評量、(4)建立正向學習環境並適性輔導、及(5)認同並實踐教師專業倫理）及17項專業素養

指標，並回應課綱以素養為導向，適用於2019年9月開始修習的師資生，有些學生最快將於2021年6月參加新制的教師資格考試。因此，2021年的教師資格考試，如政策未改變，將參酌該法中明定的師資職前教育課程基準而命題，亦即2021年起將實施素養導向之教師資格考試（教育部師資培育及藝術教育司，2017）（據本文通訊作者，於2020年10月27日查詢國家教育研究院官網得知「110年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試」訂於2021年6月5日舉行）。

自2021年起實際現場應試科目調整後，國民小學類科之共同科目仍為「國語文能力測驗」及「數學能力測驗」二科，其他幼兒園、特殊教育學校（班）及中等學校等三個類科之共同科目只有「國語文能力測驗」一科。現行的教育專業科目為「教育原理與制度」，自2021年起改為「教育理念與實務」；現行的各類科「幼兒發展與輔導、特殊教育學生評量與輔導、兒童發展與輔導、青少年發展與輔導」，自2021年起皆改為「學習者發展與適性輔導」；現行的各類科「課程與教學」，自2021年起皆改為「課程教學與評量」。是以中小特幼各類教師資格考試之應試科目，除國民小學類為五科外，其餘則為四科。此外，在考試題型部分，除現行之選擇與非選擇題，擴大形式包括選擇、是非、配合與問答題以外，並對應素養評量指標和評量內容，新增「綜合題」題型，並進行跨科目/領域/知識的整合（國立嘉義大學師資培育中心，2020b）。

三、新制師培法實施之省思

新制師培法之實施，不僅是我國師培政策的重大變革，而且對當前與未來師培工作也會產生許多重大可能的影響，實有許多深值省思者，茲分述如下：

（一）師培大學之師培職前教育課程排課順序可能需因應調整

因應未來教師資格取得的趨勢為先考試後實習，根據作者於2020年10月25日查詢「教育部大專校院師資培育暨專科以上學校教保相關系科幼兒園教保員培育評鑑資訊網」，得知目前教師資格考試的通過比率，仍然是師培評鑑的一項重要指標。因此，有些師資培育學系，為了讓學生充分準備大四下學期六月份的教師資格考試（2021年的考試日期在六月份），而將必修等相關教師資格考試科目往前提早排課，例如以前「教育哲學」多排在大三或大四，現在有的師培大學則改排在大二開課；過去多在大三安排的各領域教材教法課程，有的則提早到大二排課；而過去多在大四安排的教學實習課程；有的則提早到大三下學期授課。

（二）師培大學自訂教育實習任務和全國教育實習資訊平台使用的新適應

如前所述，教育實習的評量主要含蓋書面資料的實習檔案評量、教學演示評

量與整體表現評量。目前實習檔案的內容由各師培大學自行訂定之，然而，偶見由於師培大學負責行政人員的更換也變更檔案內容的上傳規定，徒增實習學生與實習指導教師之困擾。此外，根據本文第一作者從2017年到2020年連續四年擔任教育實習指導教師的經驗，從2017年的舊制實習到2018年的新制實習，其中評量與訪視都需要花費比以前更多的時間摸索與進行。好不容易2018年到2019年已經累積兩年的上傳電子檔的評量模式經驗之後，2020年卻又發現該「全國教育實習資訊平台」的介面又稍加更動或是遇到檔案無法上傳，因此，實習指導教師必須又得花費時間去摸索學習。

(三) 教師資格考試內容與題型對當前師培大學師生是重大挑戰

正如前述，2021年起的教師資格考試將全面以素養導向的考題為主，然而，當前師培大學老師教學與評量實況是否已做好因應？依作者近幾年觀察，有些師培大學似乎不很樂觀，甚至可能有嚴重落差；再加上考題為內含學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度的素養導向題目，對師資生的程度也是一大挑戰。因此，教師資格考試內容如此轉變，對當前師培大學與2021年第一屆及其後幾屆應試新題型的師資生而言，將會是重大的挑戰。

(四) 教育部需編列更高命題等相關費用

由於新制師培法規定教師資格考試以素養導向的題目內容與題型，命題老師除本身需具備專業本職學能外，需花費更多時間、精神與體力，如果教育部提供給予命題老師等相關費用，仍然未做合理調升，則優質命題老師可能不易邀聘，連帶新型優質題目也不易產出，將可能導致教育部原始師培新政之「理想」，逐漸淪為「夢想」！

(五) 教師資格考試因新題型將引發考生延長作答時間的問題

如前述，素養導向的題目常需以較深度且複雜的思考題幹始得以展現，如果每科相關考題太少，很難評量出考生之相關素養；而如果相關考題合理性多一些，考生因應讀題、思考與解題之時間可能連帶會較多，考試時間可能就需延長，凡此類問題，政府相關單位皆需併同思考，始不失政府2018年實施師培新政之美意。

(六) 以素養導向的教師資格考試新題型評量價值的爭議性問題

又如前述，教師資格考試新題型，強調著重中小特幼教師在博雅知識基礎上，應具備學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度之專業素養，且

含蓋五大教師專業素養與17項專業素養指標，如此之命題內涵與趨向，不禁令作者深思— 2017年修法前之過去幾年，政府鼓勵教師資格考試朝向情境題命題，以測試考生將知識應用於實務中之舊題型，難道都沒有測試到中小特幼師資生的專業素養嗎？而今政府於2017年大刀闊斧修訂舊制師培法，規範要以素養為導向的教師資格考試內容與題型，是未來第一線中小特幼良師培育的「萬靈丹」嗎？抑或又徒增師資生的焦慮與補習負擔呢？

(七) 師培大學面對新型教師資格考試樣態需做合理「教與學」之因應

我國的新型教師資格考試方式，因剛修法通過，於2021年起才開始將實施教師資格考試新制，故近幾年可能不會做重大改變。鑑此，因應中小特幼教師資格新型考試的內容與題型，各師培大學為求提升其師資生通過率，當前與未來（至少可能會有幾年）師培大學之「教師教的」與「學生學的」科目、內容以及老師對師培生學習評量的方式，可能需做適當調整因應。簡言之，師培大學師生的個別工作量，可能會增加，此為當前與未來（至少可能會有幾年）師培大學的師生所亟需因應者。

四、結論

中小特幼教師是執行我國國民基本教育之主要推手，古訓：「良師興國」，而政府師培政策良窳直接攸關中小特幼教師的素質，間接影響國家未來生存發展的競爭力。統合前述，我國自2018年開始施行的「新制師培法」之許多重大變革，對於未來新制中小特幼教師資格之取得，似乎變得更為複雜且不容易，而對該政策之實施與師培大學之實務等問題，也連帶引發許多深值省思者。不過，中小特幼教師資格取得之新制，才剛要實施推動，相關制度之利弊得失，尚待時間驗證；惟目前師培大學師生主要所亟需因應者，似乎是一 瞭解法規實況、儘快做好準備、隨時靈活應變，始為生存之道。

參考文獻

- 中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準（2020年7月1日發布）。
- 師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法（2018年7月24日發布）。
- 師資培育法（2017年6月14日公布）。
- 師資培育法（2019年12月11日公布）。

- 教育部師資培育及藝術教育司（2017）。**新制教師資格考試變革說明**。取自：
<http://www.education.ntu.edu.tw/news/1060919b.pdf>
- 國立嘉義大學師資培育中心編（2020a）。**109學年度教育實習實習手冊（光碟）**。嘉義縣（市）：作者。
- 國立嘉義大學師資培育中心（2020b）。**110年度教師資格考試**。取自
http://www.ncyu.edu.tw/ctedu/itemize.aspx?itemize_sn=157910&pages=0&site_content_sn=66152



跨國實習課程對師資生教學再概念化影響之分析

黃淑玲

國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授

一、前言

面對全球化的時代，培育師資生具備國際視野及多元文化教學能力，為師資培育重要課題之一。研究指出沉浸式的跨國師資培育方案有助於培育具多元文化教學能力的教師（Cushner & Brennan, 2009; Miller & Gonzalez, 2016），透過不同文化的教室觀察可以改變師資生原先的知識架構、及轉換教學思考（Kennedy, 1999），特別是國際實地經驗（international field experience）對外國語文及多元文化教學有很大的助益（Miller & Gonzalez, 2016）。

臺灣在國際化社會氛圍下，教育部近年亦積極推動師資生的境外實習計畫，以增進師資生之文化理解、國際視野及語言能力，同時提升新一代教師之全球移動力。然而，國內過去較少有跨國的師資培育方案，對於師資生在不同教學文化情境中學習成效較少有研究進行探討，是否有如 Kennedy（1999）的研究結果，師資生改變了其原有的教學信念，而產生了不同以往的教學思考及教學行為，同時對教學有了新的詮釋、定義與省思-本文以教學再概念化（reconceptualization）稱之。研究者以五位師資生參與美國實習課程為案例，分析師資生在東西方教學理念有所差異的環境中實習，對其教學再概念化之影響。

二、跨國實習課程實施與研究

（一）實習的場域

師資生實習的場域為美國中西部都會型學區（metropolitan school district）的一所公立中學（Middle School），學校提供 6-8 年級的中學生就讀，目前約有 790 名學生，這所學校在該州屬中大型學校。學生組成包括 66% 的白人、12% 亞裔、8% 拉丁裔人、6% 的非裔、及 9% 的多種族之子女，學校具多元文化特色。學生組成除當地居民子弟外，亦有許多來自世界各地的新移民子女就讀，因此學校十分重視 ESL 學生的教育，學區教育局編列二名輔導 ESL 學生的教師，隨班輔導新移民學生。學校在學生學術成就表現為該州的前 20%，每個班級人數約 25 至 30 人，生師比為 14:1。

學校課程除數學、自然、社會、語文、體育、音樂、健康、美術、烹飪課程外，尚安排有法語、西班牙語、華語等語言課程供學生選修。在音樂課程又分為管樂、弦樂、合唱、及一般音樂欣賞課程，學生可依其興趣選擇其中一項修習，期末時由 6-8 年級選修同一類型音樂課程的學生一起準備音樂節目，並公開表

演。因為學生可依其興趣與需求在一些科目給予彈性的選課，也因此每位學生的課表也皆不同，即採「一學生一課表」的作法。此外，學校亦重視學生學習的輔導，每學期開學前即安排輔導教師輔導學生選修課程。

學校上課時間為上午 7:40 至下午 2:30，每節 50 分鐘，下課時間 5 分鐘，學生除了早上導師時間在導師教室（homeroom）外，其他課程皆採跑班上課制度。學校於 2:30 後安排多元的社團活動由學生自由報名參與，包括課後寫功課班、大學生義工課業指導、滑雪、騎馬、釣魚、划船、足球、籃球、舞蹈、飛盤、戲劇、繪圖、奧林匹亞科學實驗等，提供學生多元發展與多元學習的機會。此外，學校亦重視教師專業成長，每月皆安排半天的時間進行教師專業成長，以精進教學品質。

從上述的實習場域背景資料，可以發現實習學校的學生組成、學校制度、課程安排等皆與國內中小學教育情境有極大差異，也與師資生的受教經驗有極大不同。

（二）參與者背景

五名參與者為修習教育學程第二年以上之師資生，包含博士生一名，碩士生二名，大學生二名；其中四名為英文主修專長，一名輔導主修專長；五名參與的師資生皆通過 B1 級以上之英文檢定，有國外旅行經驗，但不曾到美國，對美國的印象皆來自媒體訊息。為使師資生對實習學校有初步的理解，在出發前師資生先行閱覽學校各項基本資料的說明文件及學校網站的介紹。

（三）實習課程的安排

本次美國實習課程是二週的短期活動，安排師資生每天進入教室觀課，每位師資生於實習期間各觀摩六名教師的教學，期間並安排一堂由師資上臺教學的活動，此外，師資生也參與飛盤的社團活動與音樂劇的演出活動等課後活動。在實習過程，師資生每一堂課程皆需寫課堂記錄，內容包含課堂軼事紀錄（描述教師學習引導及學生學習行為）、觀課的省思（包括就印象最深刻的一件事或活動做具體描述、會對此印象深刻原因、這件事或活動的啟發與影響）及教室環境的描繪等。為了使師資生能深入了解課堂內容的意義及分享心得，師資生每天課後皆與指導老師進行 2-3 小時的討論。

（四）研究方法與資料蒐集

研究者以共同參與者的角色與師資生一同進入實習場域，實地參與觀察師資

生實習歷程，記錄教師的教學及師資生的反應，並於課後與師資生一同討論觀課歷程中師資生所看到、所聽到、所理解到、所反思的內容、及未來的教學行動，包括教師課程的安排、教學方法的運用、教學流程的安排、班級經營的策略、教學情境的佈置、教材教具的使用、學生學習反應、師生的互動、教學評量的方式等面向，一方面確保師資生不因語言因素產生誤解，另一方面引導師資生進行教學反思，使師資生分析上述教學各面向中過去的想法及現在自己對教學的詮釋。

研究者透過分析課堂實地觀察資料、師資生的課堂軼事紀錄、觀課的省思、每日課後討論記錄及實習後的自我省思報告等資料，進行了解跨國實習課程對師資生教學再概念化影響。

三、師資生教學再概念化之分析

「再概念化」一詞來自課程學者對傳統課程提出批評，並透過重新思考、解釋、與反省課程的內涵，以賦予課程新的意義與概念，其重要的內涵為對課程不斷的重新定義（Pinar,1975）。本研究以再概念的觀點，進行分析跨國實習課程對師資生教學再概念化影響，以檢視師資生在跨文化教學情境的震撼下，是否能反思過去自身對教學的理解及信念，並重新解釋與反省教學的內涵，形成與以往不同的教學信念，以能在未來的教學生涯中產生更具價值與意義的教學行動。以下從師資生觀察的視角說明其在學校環境、課程規劃、教學方法、教學流程、班級經營、教學情境的佈置、教材教具的使用、學生學習參與、師生互動、教學評量的方式等面向所觀察到的事件，到事件產生教學的反思，以及反思後的教學行動，進行了解跨國實習課程對師資生教學再概念化之影響，為了讓讀者較清楚了解師資生實習過程的教學情境，文中會呈現較完整的師資生陳述與反思內容¹。

（一）從「為考試準備的教學」到「讓學生發出驚嘆聲的教學」

師資生過去的學習經驗讓他們深信著：讓學生考試有好的成績是教學中極為重要的事，「為考試準備的教學」也成為他們教學信念之一，但在美國教學現場發現到教師不看重考試成績，有題目一模一樣的複習卷先練習、可以自己找位置考試、學生自己校正答案。師資生發現教師著重教學的歷程，不是考試成績的高低，透過活動設計、情境體驗使學生產生學習震撼，觀課過程中「學生發出驚嘆的聲音」也讓師資生重新省思了教學的意義。

¹ 文中引用師資生陳述與反思內容之資料來源：國立暨南國際大學師資培育中心（2019）。師資生赴美國優質中學見習計畫成果報告（未出版）。南投：國立暨南國際大學師資培育中心。

「老師發下複習卷，並且請學生至室外完成。將課堂從教室移到室外：起先，大家準備移到室外時，我還搞不清楚狀況，以為是要進行什麼實驗之類的，完全想不到只是因為天氣很好，所以大家一起到外面曬曬太陽，...除此之外，還在室外考試，從小到大，在我的經驗裡，未曾有過紙筆測驗是在室外進行的，一定都是乖乖的坐在教室裡寫完，所以在室外考試時是在顛覆了我的想像。從這裡可以發現，在不同的環境中，對於同樣一件事情的處理方式，原來可以有這麼大的差異。這一切是多麼顛覆想像！」

「老師請學生遮住左眼...眼睛注視著 X，將紙張由近而遠，慢慢地移動，當點至某一距離時，將消失不見。其中某一學生非常驚訝這樣的變化，大聲說：Oh, damn! Magic!（學生發出驚嘆的聲音）老師將注意力轉至該名反應大的學生，並且發現學生自己創作的一張圖式也可用來說明本次上課之主題。老師極為讚賞，並且向全班說明該學生的 idea。」

「在眼球教學中，老師設計活動，讓學生兩張撲克牌分別拿在雙手，逐漸前移，讓學生自己觀察不同視線角度，會依次看到物品、顏色和字母...。這是一個很簡單的概念，臺灣一般老師上課不會為了這個簡單的概念，特別設計活動，只會口頭介紹，頂多有圖片輔助。但無庸置疑的，操作會讓學生印象深刻，並且會覺得課程比較有趣。」

（二）從「一致性」到「多元性」

在這所實習學校，每位教師可以依其上課型態請學校採購不同類型的桌椅，有圓桌、方桌，有獨立的個人桌、團體討論桌，並依課程活動需求，調整桌椅擺放，有一列一列的排法、有拼成小討論桌的排法、有依學生意願擺放...。師資生發現這個學校教學環境不強調一致性、支持多元性，而以符合教師、學生、課程教學需求為最高原則。這種鼓勵多元性的價值觀也反應在教師教學中，如作文題目訂定、數學解題思考、學習進度的完成、學生學習報告的主題等，能依學生個別的興趣與能力自主選擇，呈現多元的樣貌。

「語文課中，作文題目依照學生個人興趣、程度而主題皆不同，老師在前方服務需要被協助者、完成者，學生之間自主進度掌控，並且能夠自由討論。過去自己的經驗，在教室的作文課都是非常安靜的，教師會制訂全班統一的題目，稍加解說架構後就開始自行安靜書寫，不太可能去前方問老師該怎麼寫，或是老師下去看、給予協助。寫作的基礎應該回到學生的日常生活經驗，也不一定要讓每個人的題目都寫一樣。」

「老師在習題演練過程中，不斷提醒學生可以有各種解題方式（same

answer, different approach)。且不只是口頭上說說而已，在每一個習題練習中，也會示範各種方式，不單重於任何一個解法。在臺灣的數學課堂中，老師大多講求速解，即使有提到其他解法，也都只是帶過而已。甚至，有些題目還會要求學生一定要使用哪種解法，尤其這種現象在臺灣的小學裡更是常見。激發學生創意其實從日常教學就可以做起，同一道數學題、同一件事，都可以由各種不同路線抵達終點。」

（三）從「強調紀律的教室」到「塑造學習自主決定的學習氛圍」

臺灣學校的教室普遍而言是強調紀律性，教師常扮演指揮官或糾察員的角色，學生常常被要求有一致性的行為，安靜的教室常象徵為有紀律的表現。但在美國學校的實習情境，教室裡學生走動、學生聲音此起彼落是日常，師資生發覺教師可依其專業判斷營造一個適合學生學習的情境，尤其是塑造一個自主決定的學習氛圍是許多教師的教學信念，讓學生可以選擇學習的主題、選擇學習的空間，也相信學生的選擇、相信學生的能力，這些不是臺灣教室的日常帶給師資生很多省思。

「寫作業時間時，有學生舉手表示須離開教室去喝水，師寫了一張類似外出單的字條讓學生帶出去，上面載明離開原因、離開時間以及老師簽名。我覺得在臺灣的教室裡，規矩或限制其實是很多的，基於安全性很多老師都規定上課時間不可以離開教室，甚至是不可以上廁所、不可以喝水等等，但這些都是基本的生理需求，不是可以那麼簡單就控制的。」

「學生的自主權相當高，在臺灣甚至有些課堂都是不允許喝水的，而且做什麼事情都要舉手徵求老師的同意。看到這個情形以後，我也在思考一個問題，會不會其實學生擁有一定範圍的自主權，他們反而比較能夠控制自己呢？因為學生就不用因為想做某件事，但被老師拒絕，就得偷偷摸摸的違反規定，因而產生師生衝突？」

「教室裡學生可自由選擇座位。其實也不一定是坐著，也可以站著，甚至坐在桌上，也不會被老師制止。一堂課的教學內容很少（相較於臺灣）這在臺灣是絕對不會發生的事情！」

「期末考卷自己改，且拿彩色筆改。老師太信任學生了，期末考卷竟然讓學生自己改。」

「可以發現美國教學場域中，不但老師的教學自主權很高，連學生的自主權也是如此，他們可以選擇自己感興趣的主題進行探討。臺灣學生的作業

大部分都是被規範好的，各個科目有各種不同的作業本...從這個事件中，我想我可以做的是嘗試在往後的教學活動，將學生的意願納入考量，進行相關課程設計，讓作業不在那麼生硬無趣，甚至學生可以從中獲得更多對自己而言，是有意義的知識的。」

(四) 從「教完教滿」到「教少做多」

臺灣教師普遍對課程持有的概念是「課程即教科書」，教學過程以能教完教科書內容為重要任務，為了能「教完」教科書的內容，老師常在趕課的壓力下滔滔不絕地「教滿」一節課，「教完教滿」也深植在師資生的教學概念中。在師資生觀察學習的美國教室裡，老師自訂教學進度及教學目標，在一節課五十分鐘中不會教滿整當課，會留給學生許多時間進行實作、練習、發表、閱讀、寫作業等，通常是教師講授教學時間少於學生操作時間，這種「教少做多」的教學模式也使師資生重新定義有效教學的內涵，不僅要關注教師如何教學，更要關注到學生如何學習。

「美國課堂其實並不會一定要上滿整堂課，這點和臺灣的教學現場有點不同。每堂課都有預期的教學進度，在臺灣即使進度超前了，老師似乎還是習慣繼續上課，不然就是用來複習，不太會有遊戲時間。有些臺灣英文老師或許還會帶點遊戲，不過其他所謂的「主科」，好像真的是沒有。」

「在美國課堂中，老師似乎不會要求學生要在多久時間以內完成某一件事情，但臺灣就不一樣了，老師總是希望可以給學生最多東西，不只每一堂課都要上好上滿，學生回到家裡，更是一刻不得閒，要完成所有科目老師所交代的作業。...身為教師的我們應該學著放慢腳步，給彼此更多改變的可能，相信一切都會是值得的。為了真正激發學生的創意，擁有思考力，即使花多一點的時間又如何呢？」

「臺灣是填鴨式教學，希望塞給學生一堆東西，所以導致一堂課的教學量很多，導致學生看似學了很多，但基本上卻都不太記得。而美國的教學是，一堂課就只教一點東西，其實用很多練習與活動加深記憶，使學習能夠真正被記憶住。」

(五) 從「單一化教學」到「多元化教學」

過去師資生接觸的教學方法以講授式教學為主，在美國實習過程實際體驗到許多教學方法在教室的運用，包括蘇格拉底式討論法、辯論、專題製作、電子書、桌遊、牌卡等，同時他們也觀察到透過多元化教學及多元評量，可以激發學生展

現出多元能力，提昇學生動機與學習興趣。師資生之前認為許多教學方法不適合應用在國中生，但這次實習經驗看到這些多元教學方法的運用之成效，改變了師資生之前對教學的認知。

「這是我第一次接觸這樣的討論方式，觀課了一整節，發現他們練習用有責任的談話主詞，訓練學生如何用證據讓討論更有說服力，而不流於空泛主觀，我想這就是國外孩子為何具有獨立思考能力的關鍵，之前未曾接觸過這樣的討論法...，特別是強調口語能力的部分，這正是我國教育較少納入教學的領域。」

「學生針對蜜蜂的主題製作了記憶遊戲卡牌。觀眾在玩遊戲的時候就必須要記得卡牌的內容，記得蜜蜂相關知識，非常具有水準的課程遊戲設計。」

「教師善用數位化教材，運用 google classroom 和遊戲互動 Modeling，讓學生模擬加入溫室氣體使地球溫度上升的操作，並據此完成學習單直接上傳作業到 google classroom。」

「臺灣，總是課程講解大於實作，以至於學生因沒有實作經驗而容易忘記課程內容，因此，學習保留短暫，容易淪為有學和沒學一樣。但我認為，假如一個知識能被長久記住，就算教的東西較少，也較教了一堆知識，記得住的卻寥寥無幾來得好。課程如果能夠多融入一些實作，讓學生加深印象，增強學習保留，那才是讓學生真正學習到，學科知識才能真正成為學生的知識，並得以應用。」

「小說閱讀的讀後作業呈現方式非常多元，有畫圖、寫詩、桌遊、牌卡等十幾種可自己選擇。我第一次看到多成這樣的多元評量。多元評量的作業方式，任學生選擇適合自己的呈現。」

四、結語

師資生過去自己在中小學成長過程中，其被教導的經驗大都是東方思維的教育方式，強調集體性、紀律性、一致性，而師資生在師資培育階段所習得的教育理論大多來自西方世界的教育觀，重視個體性、自主性、多元性，在過去的學習經驗與現在師資培育課程存在著矛盾的現象下，讓師資生認為理論與實際之間存在很大的鴻溝，許多師資生進入實際教學現場後，即選擇以自己成長過程被教導經驗進行教學，其原因在於以過去被教導經驗進行教學是熟悉的、安全的、較不被質疑的，另一方面許多師資生也少有機會觀摩學習到這些強調個體性、自主性、多元性的教學理念如何在教室情境中實踐，對師資生而言，轉化這些理念及

應用到教學情境是陌生的、有挑戰性的、可能失敗的。有美國實習經驗的師資生，在身歷其境體驗強調個體性、自主性、多元性的教學型態後，他們重新詮釋教學理論的內涵，並對原有的教學思維進行反省，教學信念也隨之產生了轉變-從教師中心的傳統取向轉為學生中心的建構取向，同時也影響師資生的參與實習後的教學行為。但這些教學信念的改變會不會持續影響師資生，未來有必要進行更深入的縱貫研究。

參考文獻

- 國立暨南國際大學師資培育中心（2019）。師資生赴美國優質中學見習計畫成果報告（未出版）。南投：國立暨南國際大學師資培育中心。
- Cushner, K. & Brennan, S. E. (2007). *Intercultural student teaching: bridge to global competence*. MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hommond, L. & Sykes, G. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*(pp. 54-86).San Francisco: Jossey Boss. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Miller, K.K. & Gonzalez, A.M. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2). 241-259.
- Pinar, W. F. (1979). What is the reconceptualization? *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93-104.



幼兒教育師資培育校外實習之探討

蔣姿儀

國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

一、前言

依據幼兒教育及照顧法（2018）第 3 條所定義的幼兒，係指二歲以上至入國民小學之人。本文所指幼兒教育，即指對幼兒提供服務的幼兒園之教育與照顧工作；而在幼兒園提供幼兒教育及照顧服務的人員，則稱為教保服務人員，其中包括教保員與幼兒教師。因此，師培大學所培育的幼兒階段的老師，除了和中學、小學、特殊教育相同的合格教師之外，尚包括技職院校幼兒保育系所培育的教保員。

為提升學生專業實務能力之養成，培育理論與實務兼備的人才，達成學用合一的目的，教育部擬定「技術及職業教育法」、「專科以上學校產學合作實施辦法」，以及「專科以上學校實習課程績效評量辦法」等，作為各大學校院實施校外實習的參考。各大學在因應教育部之相關辦法的規定下，會自訂學校學生校外實習要點，例如「臺北市立大學校外實習實施要點」（臺北市立大學，2020）、「國立臺灣師範大學學生校外實習要點」（國立臺灣師範大學，2020）等。依研究者評閱校外實習相關文件發現，各校對校外實習的定義不一，臺北市立大學訂定之校外實習包括教育實習，但國立臺灣師範大學則將教育實習排除在外。

本文以師資培育幼兒園教師階段進行探討，提出幼兒園教師師資培育的歷程、幼兒園職前教師（含幼兒教師與教保員）培育相關的校外實習情形與依據，包括實施的內容、規範與評量，最後並分析因教育法令制度的改變，進而對校外實習的影響。茲分別說明如下。

二、幼兒園教師師資培育歷程

依國內專科以上學校教保相關系科認可辦法（2020）規定，專科以上學校之教保相關系科學生，需修畢教保專業課程至少 32 學分，且成績及格，經學校發給學分證明，並取得專科以上學校畢業證書者，才能認定其具教保員資格。而其中所稱教保專業課程 32 學分中，包括教育基礎課程（至少 10 學分）、教育方法課程（至少 12 學分），以及教育實踐課程（至少 10 學分）；校外實習課程，係屬於教育實踐課程中的「幼兒園教保實習」，共計 4 學分。此外，依據教育部於 2020 年所公佈之「中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」（2020）第三點，師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表指出，幼兒教師需再加修至少 16 學分的幼兒園教師師資職前教育課程，其中包括「幼

「兒園教學實習」共計 4 學分。茲將幼兒園教師師資培育歷程呈現如圖 1 所示。

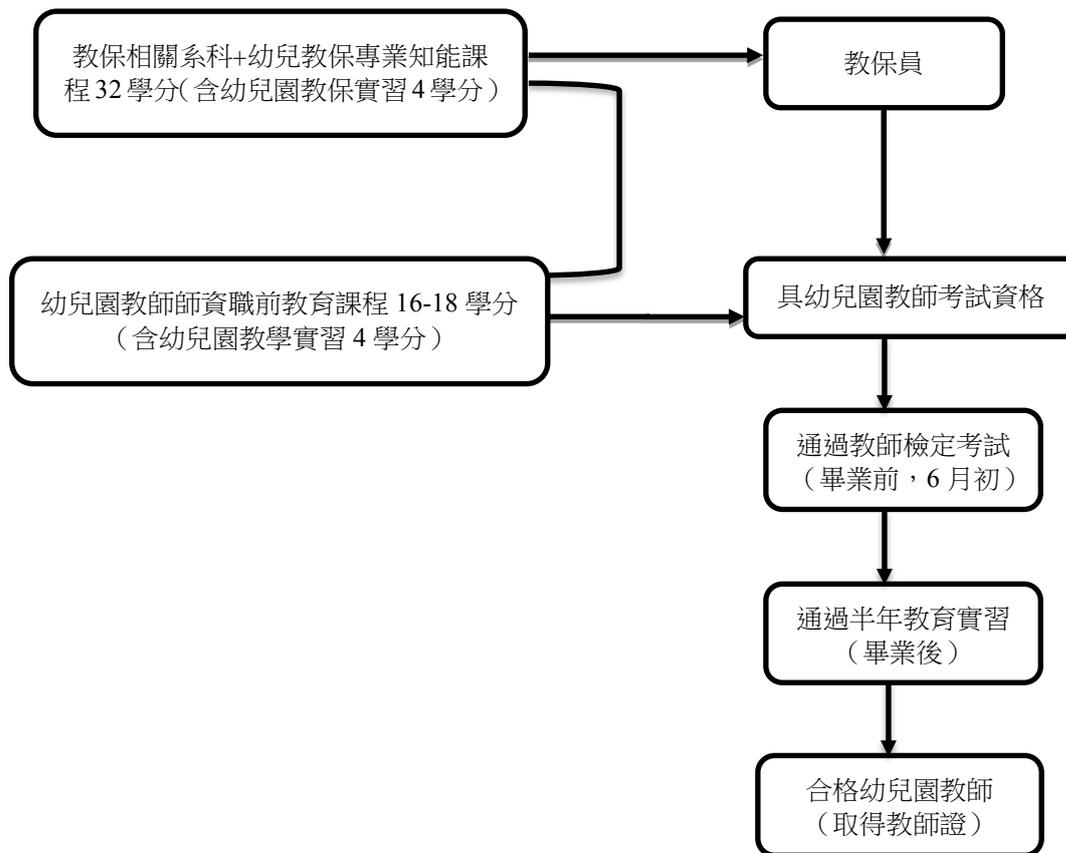


圖 1 幼兒園教師師資培育歷程圖

三、幼兒教育師資培育校外實習運作方式之探討

誠如上述，為強化產學聯結，各大學幼教（保）相關科系，安排學生校外業界實習之課程名稱，包含幼兒園教保實習（I）、幼兒園教保實習（II）、幼兒園教學實習（I）、幼兒園教學實習（II）等四門課。教保員必須修習大三之幼兒園教保實習，而幼兒園教師除了修習幼兒園教保實習外，尚需修習大四的幼兒園教學實習，且必須通過幼兒園教師檢定，及半年的幼兒園教育實習，才能成為合格的幼教師。若為師資培育學系的學生（如國立臺中教育大學、國立臺南大學），教保實習與教學實習，會均由系上統一開設與規定。若為非師資培育學系大學（朝陽科技大學、明新科技大學），則幼兒園教保實習通常會由幼保相關科系負責統籌規劃，但幼兒園教學實習課程，則會委由學校師資培育單位（如師資培育中心），負責各項規劃與行政事務。本文以一般師資培育大學的幼教系，在大學四年期間之校外實習為主，包括幼兒園教保實習、幼兒園教學實習，以及各校自訂實地實習，並不包括畢業後的半年教育實習。將上述三種校外實習分述如下：

（一）幼兒園教保實習

全國幼教（保）科系，均開設有「幼兒園教保實習」，為必修課程，授課時間大都安排在大三進行，分上下兩學期，每學期大多規劃為 2 學分，4 小時的課程。實習的方式包括幼兒園參訪、教學見習、試教與集中實習等方式；集中實習 2-3 週不等，也會有一些課堂實施的活動、訂定相關的辦法部份，學校會訂定實習辦法，加以規範實習機構的選擇、出勤管理、實習指導老師、輔導老師，及實習學生的相關工作內容與職責，部份學校尚包括實習內容與實習作業的規範。

1. 實習內容

顧名思義，此課程為教保實習，故規劃的內容除了進行校外的實習，如至幼兒園及幼教相關機構進行教育參訪、教學見習、試教等活動外，也會規劃主題課程講授與研討、校外實務教師講座。而參訪的機構較為多元，例如托嬰中心、親子館、幼教相關產業，或考量多元體制或教學模式的幼兒園（例如：蒙氏、華德福、日式、非營利、公私立等），除了參訪之外，也會規劃 3-4 次半天的幼兒園見習，除了見習外，會初步進行對幼兒說故事等內容的試教活動。目前部份學校（屏東大學），因應教師檢定制度的改變，會在大三下學期的教保實習，進行二週的集中實習。但各校的自主性高，各大學教保實習規劃的重點，仍有些許的不同。

2. 校外教保實習的規劃與注意要項

為了讓校外教保實習能推動順利，強化學生的教保專業素養，大學端的實習指導老師會進行全面的課程規劃，除了教保相關議題的課程講授與討論外，會規劃從參觀、見習到集中實習，漸進的實務連結；不論參訪、見習或集中實習，實習機構的選擇最為重要，其次與實習學校的連繫與溝通，三方（實習指導老師、實習輔導老師與學生）的權責或實習的相關規定，確切讓實習學生有所依循。根據國立屏東大學教育學系（2020）研編的「國立屏東大學 108 學年度教育學系集中實習工作手冊」，文中編列了教務處於 2017 年擬訂的集中實習作業要點，重點內容包括實習目的、實施原則、實習機構的選擇、實習工作要點、實習指導要點、實習評量與學生注意事項。

3. 實習評量

教保實習評量的內容會依上述參訪、見習或試教而定，例如學生必須完成參觀報告、見習報告與集中實習報告（含試教），作業的內容與格式，會由實習指導老師進行規劃與實施，若包括見習與集中實習，則會與實習學校輔導老師，共同進行評量，實習生也必須進行自我評量。

（二）幼兒園教學實習

根據國立屏東大學幼兒教育學系（2020）指出，幼兒園教學實習包括幼兒園的參訪、教學見習、試教與集中實習等方式，集中實習實習學生必須進幼兒園進行教學及級務實習，另設有集中實習作業要點辦理。

依教育部師資培育法（2017）規定，2018 年 1 月 31 日前取得師資生資格，且修習教育學程者為舊制，若沒有通過考試，仍然可以選擇先實習，後考試。因 2017 年 8 月 1 日入學的全師培系學生，在 2017 年 8 月 1 日一入學時，既已取得師資生資格修習教育學程，即使沒有通過考試，也還可以換軌舊制先實習再考試。若非全師培學系學生，因其在一下（2018.2.1）才取得師資生資格，並正式修習教育學程，故要先通過教師檢定後，才能進行半年的教育實習。因此，此一改變，也間接影響了學校在規劃大四下學期的教學實習課程內容。

1. 實習內容

大四教學實習內容，會有別於大三教保實習，會以現場的見習與集中實習、試教為主，但仍會安排主題課程的講授、實務講座，或至幼兒園進行教育參訪。比較不同的是，在師培法修訂先考試後實習後，因為自 2018 年起每年教師檢定已改為 6 月舉行，應屆畢業同學必須通過教師檢定後，才能進行半年的教育實習，因此多數的師資培育機構，會在大四教學實習的課程進行調整，減少校外實習，規劃較多的課程研討，如主題式讀書會小組報告、課程設計檢定、教檢考試會考等活動。

師資培育法修訂公佈自 107.02 正式施行，108 學年度畢業生，即開始施行選用舊制與新制，最後一屆師資培育學生（現大四學生）仍適用舊法，可以選擇先實習後考試，亦可選擇新法先考試後實習；自此法施行後，有部份的幼教系，必須因應大四學生在畢業學期參加教師檢定考試，而稍加修訂幼兒園教學實習的內涵，例如將原來的集中實習，於大四上下學期進行的規定，改成大三下學期與大四上學期實施（如屏東大學）；以免影響學生六月的教師檢定考試。例如臺南大學在大四下學期的教學實習課程內容，也大都規劃為主題式讀書會小組報告、課程設計檢定、教檢考試，會在 6 月教檢過後，安排學生之教學演示。

2. 校外教學實習的規劃與注意要項

為讓校外實習能圓滿與順利，使學生有充份的收穫，大學端會研擬實習的相關辦法、要點（手冊）以及相關的表件（實習守則、實習評量表、請假申請單、大型活動作業格式、教學計畫表、教學日誌、幼兒行為觀察、及省思記錄表），讓實習學生有所依循，重點內容會包括：(1)實習依據、理念與目標；(2)實習時數時間與方式；(3)實習機構的選擇；(4)實習流程的擬定，實習場域的分配；(5)

實習指導老師、實習輔導老師與學生三方的職責與工作內容；(6)實習守則及學生請假的規定；(7)實習的內容與評量方式等（國立屏東大學幼兒教育學系，2020；國立清華大學幼兒教育學系，2020）。

3. 實習評量

教學實習評量的內容，會依上述參訪、見習或試教而定，作業的內容與格式，會由實習指導老師進行規劃，並由實習學校輔導老師進行實習生的教學實習評量，具體內容包括：個人教學實習檔案、見習心得、試教報告、全園大型活動的規劃與執行、每週教學日誌與幼兒行為觀察，進行教學實習課程成果發表會（國立屏東大學幼兒教育學系，2020；國立清華大學幼兒教育學系，2020）。

(三) 實地實習、假期實習或非課程型態的校外實習

依據教育部所訂定之「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」（2013）指出，師資生在修習教育專業課程期間，須至幼兒園見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習至少 54 小時。依據此要點，各校在實地實習的時數作法並不一致，例如臺南大學幼兒教育學系學生，必須進行 54 小時的實地實習（國立臺南大學幼兒教育學系，2020），其規定師資生必須至幼兒園進行見習、試教、實習、補救教學、課業輔導...。而臺灣師範大學也有非課程型態的校外實習，學生得自行參加政府機關或公營企業提供的校外實習，累計數需達 160 小時以上。國立臺中教育大學（2020）也規定幼兒教育學系學生在大學就學期間，必須完成至少 60 小時的幼教相關服務或假期實習（至幼兒園進行見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習至少 60 小時之實地實習）。臺北市立大學的規定為，至親子館或家服機構全時實習至少 160 小時（臺北市立大學幼兒教育學系，2020）。此外，為提升學生學習的視野，各校的校外實習也會增列海外或境外實習。茲將上述三類幼兒教育師資培育校外實習的內涵、時數等統整如表 1。

表 1 各師資培育大學幼兒教育學系校外實習一覽表

校外實習類別	臺北市立大學	國立臺中教育大學	國立臺南大學	國立屏東大學
幼兒園教保實習 （三年級，上下學期各 2 學分，4 小時，共 4 學分，8 小時；臺南大學幼教系為上下學期各 3 學分，3 小時，共 6 學分，6 小時）	上學期前一週，入班見習、觀摩至少 40 小時。	1. 至幼兒園及幼教相關機構進行教育參訪、教學見習、試教等活動。	參觀、見習、試教、實務參與及實作評量及課程參與教案撰寫等。	至幼兒園及幼教相關機構進行教育參訪、教學見習、試教等活動。
	全學年 120 小時，課程實習至少 40 小時；及第二學期集中實習二週（80 小時）。	2. 校外講師實務分享。	幼兒園見習與試教及教保實務課程的講解與實作。	集中實習下學期二週，共 80 小時。
幼兒園教學實習 （四年級，上下學期各 2 學分，4 小時，共 4 學分，8 小時；臺南大學幼教系為上下學期各 3 學分，3 小時，共 6 學分，6 小時）	參訪、見習與全學年 160 小時，課程實習至少 40 小時，及第二學期集中實習三週（120 小時）。	參訪、見習與上下學期集中實習各二週，80 小時，共 160 小時（下學期集中實習時間提早約一個月。 （109.3.15-3.26）	參訪、見習與集中教育實習二週（80 小時）。	集中實習上學期二週，共 80 小時。 下學期未規劃集中實習；至幼兒園及幼教相關機構進行教育參訪、教學見習、試教等活動。
實地實習、假期實習、非正式課程實習	至親子館或家服相關機構全時實習至少 160 小時。	至少 60 小時的幼教相關服務或假期實習（至幼兒園進行見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習至少 60 小時之實地實習）。	至少 54 小時至幼兒園進行見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習。	依規定，至少 54 小時至幼兒園進行見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習。
畢業後 （教育實習）	畢業後依師資培育法進行教育實習 6 個月（8 月 1 日～隔年 1 月 31 日；或 2 月 1 日至 7 月 31 日），共 960 小時。			

四、結語

綜上所述，各校幼兒教育師資培育制度的變革，包括師資培育的內容、教育實習方式，連帶地間接影響課程規劃的內容與方式，特別是幼兒教育現場的教學實習，例如集中實習時間的往前調整，即使如此，整個校外實習的規劃，仍具有

合理性、邏輯性與系統規劃之思維；且力求將理論與現場實務進行連結，除了正式的實習課程之外，多數學校會以非正式的實地實習、假期實習、寒暑假實習等，訂定與幼兒互動的機會，以提升幼教相關科系學生在進入職場前，具備上戰場實戰的教保經驗。

依據幼兒教育及照顧法（2018）第 17 條，幼兒園有五歲至入國民小學前幼兒之班級（大班），配置之教保服務人員，每班應有幼兒園合格教師一人以上。如圖 1 所示，欲成為合格的幼兒園教師，除了需修習相關的教（保）育學分（48-50）外，尚必須先在畢業前（目前大致在 6 月初舉行資格檢定）通過教師資格檢定考試，才能至幼兒園進行半年的教育實習。此外，依據大學校院師資培育評鑑指標，師資生通過教師資格考試，亦為師資培育單位辦學成效的評鑑關鍵指標之一，不論對學生或學校師培單位而言，通過教師資格檢定考試至為重要。因此，師資培育先考試後實習的政策改變，也連帶影響各校在幼兒園教學實習課程的規劃，現實的考量，下學期部份實習課程常成為準備考試的補強時間，無法具體落實學期內之校外實務學習，畢竟在通過教師資格檢定後，學生還有半年實務現場教育實習的機會，通過考試才是他們關注的重點。

參考文獻

- 中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準（2020 年 7 月 1 日）。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001999>
- 幼兒教育及照顧法（2018 年 6 月 27 日）取自 <https://www.president.gov.tw/PORTALS/0/BULLETINS/PAPER/PDF/6981-11.PDF>。
- 師資培育法（2017 年 6 月 14 日）。
- 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013 年 6 月 17 日）取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>。
- 國內專科以上學校教保相關系科認可辦法（2020 年 3 月 6 日）取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000682&KeyWord=%e5%9c%8b%e5%85%a7%e5%b0%88%e7%a7%91%e4%bb%a5%e4%b8%8a%e5%ad%b8%e6%a0%a1%e6%95%99%e4%b9%9d%e7%9b%b8%e9%97%9c%e7%b3%bb%e7%a7%91%e8%aa%8d%e5%8f%af%e8%be%a6%e6%b3%95>。

- 國立屏東大學幼兒教育學系（2020）。國立屏東大學幼兒教育學系幼兒園教學實習辦法。取自 http://www.ec.nptu.edu.tw/ezfiles/98/1098/attach/60/pta_102725_6630308_15372.pdf
- 國立屏東大學教育學系（2020）。國立屏東大學 108 學年度教育學系集中實習工作手冊。取自 <http://www.edu.nptu.edu.tw/ezfiles/97/1097/img/934/197587581.pdf>
- 國立清華大學幼兒教育學系（2020）。幼教系大四實習手冊。取自 https://www.gdece.nthu.edu.tw/zh_tw/regulations/course101
- 國立臺中教育大學（2020）。國立臺中教育大學 109 學年度課程手冊。取自 <https://oaacs.ntcu.edu.tw/front/handbook/archive.php?ID=bnRjdV9jcyZoYW5kYm9vaw==>
- 國立臺南大學幼兒教育學系（2020）。國立臺南大學幼教系修讀幼兒園教師師資職前教育課程與教保專業課程注意事項（109 學年度入學生適用）。取自 <http://www.ece.nutn.edu.tw/subject/index.php?ap=12&titles=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E9%83%A8%E4%BF%AE%E6%A5%AD%E8%A6%8F%E5%AE%9A>
- 國立臺灣師範大學（2020）。國立臺灣師範大學學生校外實習要點。取自 <https://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/page.aspx?id=1100>
- 臺北市立大學（2020）。臺北市立大學校外實習實施要點。取自 <https://curr.utapei.edu.tw/p/406-1032-42911,r3.php?Lang=zh-tw>
- 臺北市立大學幼兒教育學系（2020）。幼兒教育學系各年段實習相關課程一覽表。取自 <http://web.utapei.edu.tw/~kid/course.htm>



從新課綱之課程實踐談師資生的教育實習

楊豪森

國立溪湖高級中學校長

亞洲大學休閒與遊憩管理學系兼任副教授

一、前言

1980 年代左右國內就注意到教師應具備課程素養，即教師要會做課程設計與發展的工作，不能只是做教學而已（黃政傑，2019）。教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習（教育部，2014）。十二年國民基本教育的實踐，除了課綱的規範，教師仍有許多需要專業成長的方向（王智弘，2019），例如：對於總綱、領綱的認知，素養導向教學與評量的知能，課程設計與發展的知能，教師專業學習社群運作的知能等，才能有效實踐十二年國民基本教育新課綱的課程精神與理念。未來教師如何在培育階段，即能跟隨著「自發」、「互動」與「共好」的理念，強化未來教師的教學實務能力，是教育改革中最重要的一環（羅寶鳳，2020）。

依據《師資培育法》規定，取得學士以上學位、取得修畢師資職前教育證明書或證明、通過教師資格考試、修習教育實習成績及格，符合以上四項資格者才能取得教師證書。而教育實習包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時數教育實習。師資生在大學師資培育中心所修習的師資職前教育專業課程內容，與一位教師實踐新課綱課程精神與理念的知能相關程度，暫且不論。一位師資生僅僅為期半年的教育實習階段，如何從做中學、結合理論與實務的學習，就更顯重要。新課綱實施後，教師面臨許多教學現場的改變與挑戰，師資生如何在教學現場習得實務的知能，極為重要。

二、師資生教育實習問題

楊琬琳、鍾宜君（2020）綜合國內外學者的研究，以批判教育學視角提出實習教師存在的實習困境，筆者統整如下：

1. 教學能力不足、不適任、或是其他環境因素影響而面臨衝擊，備受挫折；
2. 缺乏實務經驗，而在處理師生議題及班級問題時手足無措；
3. 權利義務不明，使得行政實習除了文書工作外，還有勞動事務；
4. 被邊緣化的問題嚴重；
5. 實習場域中的人際互動困擾；
6. 與實習輔導教師師徒間教育理念迥異等。

師資生選擇實習學校，多數以鄰近住家或鄰近原就讀大學為首要考量，接著

才會考量是否有教育實習學習上的特殊需求。因教育實習僅有半年的時間，能學習到的教學現場知能，顯然是不足的。本文統整相關文獻及筆者擔任教職 25 年（含校長職務 11 年）輔導師資生所蒐集資料，就師資生教育實習問題提出討論如下：

（一）上臺教學機會不夠多

試教可以說是教師甄試的必考項目，而師資生通常最需累積經驗及精進的部分就是上臺教學，教學知能也是師資生在教育實習階段可以快速進步的部分。但教育實習機構及實習輔導教師常因擔心耽誤課程進度等因素，而無法達到《師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法》（以下簡稱教育實習辦法）所規範，第四週起進行專任教師基本教學節數六分之一以上二分之一以下之上臺教學或實施教保活動課程之教學實習。

（二）導師及級務學習面向不夠廣

師資生的導師（級務）實習通常只會安排一位有擔任導師的實習輔導教師進行指導，而且可能又和教學實習的實習輔導教師是同一人。師資生本身若不夠積極，半年期間可能只近距離接觸到一個年級的一個班級，遇到的導師（級務）的問題可能有限，導師（級務）的學習面向會不夠廣，習得的班級經營、輔導學生及親師溝通等知能會有所不足。

（三）行政工作實習時數可能過多

依教育實習辦法規定，行政實習以認識、協助學校行政事務及全校性活動為主，並以於寒、暑假期間實施為原則；於學期期間實施者，每週以四小時為原則。有些教育實習機構可能要求師資生過多的行政實習時數，若又是以固定行政實習處室的模式進行，更會窄化師資生的行政工作學習面向。

（四）教學現場的實務研習較少

依教育實習辦法規定，研習活動以參加校內、外教學、班級經營、學生輔導、教育政策及精進專業知能之研習活動為主；參加時數，總計應至少十小時。一般而言，師資生在教育實習機構及每月固定一天返回師資培育大學，所參加的研習活動總時數一定會超過十小時。但師資生有關新課綱總綱、領綱的認知，素養導向教學與評量的知能，課程設計與發展的知能，教師專業學習社群運作的知能...研習，僅半年的教育實習階段教學現場的實務研習顯然不足。

（五）實習機構與師資培育大學之落差

一般的大學校外實習，實習生常會被實習機構垢病大學所學與業界所需，有相當的學用落差。而師資生的教育實習有時卻因師資培育大學或實習指導教師所教較新的觀念、知識與技能及教育目標，與教育實習機構或實習輔導教師的教學現場實務認知有所落差，甚至是衝突，而讓師資生無所適從。

三、教育實習問題解決建議

林政逸（2019）研究發現，師培政策推動聚焦於師資職前培育階段，教師專業發展階段之師培政策推動較少。楊琬琳、鍾宜君（2020）指出，面臨新的教育改革政策時，在職教師更需教師專業發展的資源挹注，方能與時俱進，在帶領實習教師時，也才能與師資培育機構所提供的專業教育接軌。針對師資生教育實習問題，本文依相關對象分別提出簡要的問題解決建議如下：

（一）師資生

身為半年全時教育實習的實習教師，師資生不應拘泥於師資培育相關法規的限制，必需認清自己的學習任務，虛心、積極學習。最好能和其他實習教師，甚至是代理教師組成讀書會、專業學習社群，共同努力學習。並和教育實習機構、實習輔導教師及實習指導教師保持良好的溝通，以減少不必要問題的發生。

（二）教育實習機構及實習輔導教師

教育實習機構及實習輔導教師必須熟悉並遵守師資培育相關法規，認清落實《師資培育法》以學生學習為中心之教育知能、專業精神及品德陶冶，並加強尊重多元差異、族群文化、社會關懷及國際視野之涵泳的師資培育目標。注重教師專業發展，以達成為國家培育優質教師之重要任務。

（三）師資培育大學及實習指導教師

依教育實習辦法規定，實習指導教師前往教育實習機構指導每位實習學生次數不得少於二次。相信實習指導教師對於師資生的指導，絕對不僅止於這二次。師資培育大學必須運用實習指導教師，擔任與教育實習機構及實習輔導教師的溝通橋樑，以教育專業協助師資生強化教育實習階段的學習成效。

四、結語

面對十二年國民基本教育新課綱這麼大的校本課程彈性空間及課程綱要大體度的變革，教師的增能與教師的合作顯得非常重要（楊豪森、蔡秀娥，2020）。師資生必須把握這寶貴的半年校外實習機會，在教育專業上努力增能，並學習與其他教師同儕合作。把自己的功力練好，準備隨時正式上臺。

參考文獻

- 王智弘（2019）。素養導向師資培育與課綱轉化—教育2030的觀點。臺灣教育評論月刊，8(12)，32-37。
- 林政逸（2019）。師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思。教育研究與發展期刊，15(1)，1-28。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。2014年11月28日發佈。
- 教育部（2018.07.24發布）。師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法。臺北市：教育部。
- 教育部（2019.12.11修正）。師資培育法。臺北市：教育部。
- 黃政傑（2019）。教師應具備課程素養。臺灣教育評論月刊，8(12)，1-5。
- 楊豪森、蔡秀娥（2020）。校本課程的實踐與評鑑。載於林海清、王智弘（主編），校本課程規劃的理論與實務（97-113）。臺北市：元照出版有限公司。
- 楊琬琳、鍾宜君（2020）。批判教育學視角下實習教師的實習困境與因應策略。教育研究與發展期刊，16(2)，31-61。
- 羅寶鳳（2020）。理論與實務的連結：教育實踐課程與師資培育品質。臺灣教育評論月刊，9(5)，45-50。



大學生實習計畫於其職涯發展之重要性

陳曉靚

建國科技大學應用外語系助理教授

薛月娥

建國科技大學應用外語系助理教授

一、前言

所謂實習，泛指學校為培養學生務實致用的觀念與能力並及早體驗職場工作，在學生修習專業課程至相當程度後，在學期間由學校安排至系所相關領域之企業或機構實習，以增加職場的適應力與競爭力。目前技專校院所推動的多為多元化的實習方案，例如暑期實習、學期中實習（搭配 3~9 學分）、全學期實習（9 學分以上）等。

根據學者及業界之觀點，校外實習的本意主要是為了銜接理論與實務課程，培育學生業界所需之技能，及建立人脈，更期望學生畢業後能與工作無縫接軌。因此實習課程需要詳加規畫，安排循序漸進的步驟，且要有業界與學校配合，建立專業輔導機制。

傳統的教育思維模式，認為大學生應該努力學習專業科目，不宜一心多用，打工兼職而影響課業。但是隨著時代潮流的更迭，實習對於就業的重要性越來越不可忽視。由於企業逐漸重視實習育才管道，大學生最好提早於大二、三暑期階段就開始留意相關實習機會，以免日後求職時就先敗在沒有相關工作經驗這一關而徒呼負負（王志鈞，2019）。

事實上，就業戰場擴展到實習階段的現象在歐美社會早已司空見慣，而在臺灣則是於近年開始受到正視。這除了因為就業市場競爭激烈，促使企業必須提早布局培育新血外，產業變遷劇烈，導致學用落差大，也讓企業界體認自行打造好用之才的必要性。

二、正文

（一）實習的重要性

實習，是技專校院學生延伸學習的一種方式，透過直接到企業內部熟悉工作環境，由正職人員，甚或主管對實習生進行訓練，一步一步地從基本面開始學習，累積實作經驗，熟稔整個公司運作的每一個環節，進而為公司貢獻一己之力，為公司創造最大的價值。

根據統計，企業新聘員工有 20~25%來自實習計畫（Lotich, 2019），可見實習之重要。Poslovanje（2017）指出實習能強化對於所學了解，讓社會新鮮人在就業市場捷足先登。他認為實習有四大意義：(1)提供經驗及知識、(2)改善技能、(3)提高自信、(4)創造新的生涯機會。

Anna（2019）則認為實習對學生有五大好處：

1. 實習提供學生接觸真實世界的機會：增長見識，並確認自己是否適合該領域職務。實習生不僅可獲取第一手實務經驗，應用所學，亦可藉此瞭解達到職涯目標的管道。
2. 實習為學生建立社交溝通平台：實習場域是交換資訊，搭築人脈，建構職場關係的初機，對部分實習生而言，還是獲得全職工作的墊腳石。在職場結識有共同興趣的專業人士，彼此交換工作經驗與心得，互相觀摩，可快速提升專業能量。
3. 實習讓學生更認識自己：親身體驗真實工作情境，有助於深入理解其優缺點，也讓實習生誠實面對自身的長處與弱項，是確認未來職涯發展方向不可或缺的過程。而走出舒適圈，面對現實挑戰，更有助於在未來成功化解難關。
4. 實習所得超越技術層面：實習帶來的寶貴收穫非僅是技能知識的增長，也得以培養與人共事的能力、職場倫理與團隊精神。更重要的是學習如何在壓力之下妥善應對，完成任務。
5. 實習使學生獲得競爭優勢：勇於踏出校門，積極在校外學習的動力與熱情促使實習生在實務中逐漸強化未來雇主重視的能力，而在求職時脫穎而出。

Dailey（2016）指出實習可藉由業者推薦信來創造一個職業網絡，或帶來未來受雇機會。藉由實習晉升為全職人員的好處是，已經熟悉工作環境及公司氛圍，所以不需太多訓練即可上手。實習使在學大學生得以在所選擇領域的現場實地學習，為全職工作準備好，畢業後即可上陣。

以建國科技大學為例，學生校外實習的目的有五：

1. 理論與實務結合，學校課堂上所教授課程與職場實作有所落差，導致學生畢業後無法順利投入職場工作，因此在經濟效益上無法達到最佳成本，故使學生親自參與職場體驗以了解職場環境，習得實務經驗，使得理論與實務得以相互驗證相互配合，達到「做中學，學中做」的最佳效果。
2. 增進就業機會，學生參與校外實習時，企業便能於學生職場體驗期間看出其工作態度，職業道德與專業知識，若表現良好則將增加企業於學生畢業後繼續留用單位服務之機會。因此，獲得的效益包括縮短步入職場所需摸索時間

及職場經驗之累積。

3. 藉由工作試探，探索未來職涯的發展方向。
4. 提早了解自己的優弱勢及欠缺的能力，及時補充、學習不足以養成就業能力。
5. 職場倫理及態度的養成。

(二) 如何建立有效的實習制度

學生實習既然這麼重要，各校應建立完善制度，以使學生能順利進入業界實習，更能於畢業後與工作無縫接軌。吳淑媛（2015）認為建構完善實習制度能有效提升學生就業力，業界實習是幫助學生達到「上手」（work ready）的有效方法之一，在就業市場愈趨競爭的今日更顯重要，亦被列為目前教育部推動各項獎勵型專案的重點工作，未來將朝此方向前進。

詹益鑑（2019）建議讓政府與大公司共同認養新創公司的實習機會，安排學生在學期間分別在大公司與小公司實習，這將有效解決「產業、學生、家長、學校與政府」的各自需求與共同問題。

這個計畫的目標就是讓所有大學生都在畢業之前，能到兩家以上不同型態的公司（例如：新創事業、中小企業、千大企業）實習為目的，也讓新創公司與中小企業，透過實習認養計畫，建立與大公司的長期關係及默契，並增加實習名額。

(三) 科技大學教師與學生實習之關係

科技大學之教育宗旨為培養職場所需人才，實習對於學生而言相當重要。而實習輔導教師之職責，無疑地具有關鍵影響力。

再以建國科技大學為例，校外實習輔導老師之職責如下所述：

1. 辦理學生「赴職場體驗說明會」。
2. 協調及安排學生職場體驗事宜：與職場體驗單位協調學生職場體驗內容與相關規範，並於職場體驗期間不定期前往探訪。
3. 職場體驗成績之評分。
4. 必要時參加職場體驗單位座談會。

在國立科技大學方面，臺北科技大學推行提升實務加乘效應的校外實習制度（林忻怡、鍾翔雲，2015），教師應負之職責為：

依據臺北科大學生校外實習辦法，辦理校外實習之各系所須於學生校外實習期間，對每位學生施以校外實習輔導，並得由學校實習輔導老師及企業導師共同輔導。校外實習期間，實習輔導老師以定期面談、電訪或實地訪查輔導等方式，了解學生實習狀況及問題。

1. 寒暑期實習：以輔導學生至少二次為原則。
2. 學期實習：以輔導學生至少三次為原則，其中至少赴實習單位實地訪查輔導一次為原則。
3. 學年實習：每學期以輔導學生至少三次為原則，其中至少赴實習單位實地訪查輔導一次為原則。

輔導及了解校外實習狀況後，由實習輔導老師填寫「實習輔導紀錄」，針對實習學生的實習情形及工作表現、實習學生的生活現況滿意程度等進行成效評估，以便聯繫及處理反映之問題。

由以上兩校之規定，可知教師在學生實習過程之負擔。如若一班有五十人，且在不同性質公司，分散多處實習，教師之精神及財力負擔實難以想像；一方面要忙於教學研究，一方面要奔波於學校與業界之間，處理大量紙上作業及種種偶發事件，難免影響教學品質及身心健康，是以學生校外實習實為衍生教師身心負擔，並牽動學校行政管理層面之複雜事務，學校應減少輔導教師之授課時數，並依訪視里程以補助，且應為其投保意外險。

三、結語

綜上論述，可清楚了解實習對於學生畢業後就業之關聯性，實習不但使學生獲得書本上沒教之知識，更能得到實務工作經驗，拓展人脈，獲得優先任用的機會，業界亦可確保人才來源。而校外實習班級之輔導教師一方面要忙於教學研究，一方面要奔波於學校與業界之間，處理一般紙上作業及種種偶發事件，當然難免影響教學品質及教師身心健康，是以學生校外實習實為衍生師生身心負擔，產學配合困擾，並牽動學校行政管理層面之複雜事務。有鑒於此，學校與業界應相互配合，釐訂有效實習計畫，同時給予實習輔導教師適度回饋，創造裨益學生、教師及業界的三贏契機。

參考文獻

- 王志鈞（2019）。別忽略實習的重要性。自由時報-王志鈞專欄。取自 <https://ec.ltn.com.tw/article/breakingnews/2747463>。

- 吳淑媛(2015)。業界實習有賴嚴謹規劃與配套。評鑑雙月刊，54，56-57。
- 林忻怡、鍾翔雲(2015)。臺北科大提升實務加乘效應的校外實習制度。評鑑雙月刊，54，17-21。
- 建國科技大學AFL職場體驗手冊。取自<https://afl.ctu.edu.tw/p/405-1032-35597,c1057.php?Lang=zh-tw>
- 詹益鑑(2012年8月27日)。人才養成新契機：認養實習制度！想想論壇。取自 <https://www.thinkingtaiwan.com/content/56>
- Anna. (2019). *The Importance of an Internship: Top 5 Reasons Why Internships Are Critical*. Retrieved from <https://capital-placement.com/blog/the-importance-of-an-internship-top-5-reasons-why-internships-are-critical/>
- Dailey, S. L. (2016). What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization. *Western Journal of Communication*. 80 (4),453–480.
- Dario, Š., Šteti , S. (2017). The role and importance of internship programs as part of formal education: Students' perceptions: The case of college of tourism. *Turisticko poslovanje*. 2017(19),51-60.
- Lotich, P. (2019). *8 Components of an Effective Internship Program*. Retrieved from <https://thethrivingsmallbusiness.com/sample-internship-program>



以學生學習成效為主體的校外實習

陳鳳如

國立清華大學臺灣語言研究與教學研究所副教授

一、前言

隨著二十一紀全球化時代的來臨，社會與產業結構快速變遷，學校教育能否培育產業需要的人才，是高等教育的一大挑戰（陳怡如、詹盛如、黃文定，2015；詹維玲，2004）。據此，許多國家競相實施一系列的政策來解決這個問題，而實習制度的推動正是其中的關鍵作為（陳怡如、詹盛如、黃文定，2015）。

有鑒於人才培育須與國家發展、產業脈動緊密相扣，為期培養學生更符合產業需求、具備社會適應能力及擁有職場競爭力，教育部訂定「大專校院產學合作實施辦法」，鼓勵大專校院辦理產學合作，並配合國家教育及經濟建設發展需要提出第二期的「技職教育再造方案」。其中策略三針對「落實學生校外實習課程」，以增加學校與業界的合作實習機會，讓大專校院學生於在學期間能透過「做中學、學中做」的方式強化實作能力，並培養務實致用的觀念及打造職場就業力（張仁家、王麒，2016；教育部技術及職業教育司，2017）。

校外實習課程既為提升學生未來就業競爭力的重要機制，為落實學用合一的成效，各大專校院紛紛與產業界合作，積極推動產學合作及安排校外實習課程，甚至還媒合海外實習單位，讓學生得以飄洋過海、擴展學習視野（李佳恆，2019；張明華，2015）。

二、校外實習的現況與問題分析

校外實習是學校利用業界資源合作推展教學，使學生的學習環境從校園擴展到工作職場，進而與實務或實作完成連結，以增進學生學習成效的教育方案（蔡欣蓓、林宜玄，2009）。教育部技術及職業教育司（2017）更明定大專校院實施校外實習課程的本質，係屬學校課程教學之延伸。而近年來雖然愈來愈多學生投入實習課程，但校外實習因涉及學校、學生與業界的互動，三者之間存在著某些觀念的矛盾與利益的衝突，以致於衍生的問題層出不窮（郭德賓，2006；張仁家、王麒，2016；鍾怡慧、徐昊杲，2019）。

（一）就學校面向而言

校外實習既是課程教學的一部分，本著大學自治的精神及學校特色發展的考量，各校自行規劃校外實習的方式及內容。有些學校統一規劃校外實習制度，且一體適用所有學生；有些私立技專校院即在成本考量下，以不用上課、大量採計

校外實習學分方式，節省成本與開支；甚至有些學校急就章的啟動校外實習，不僅未調整實習課程及落實實習輔導訪視，更沒有認真評估及落實考核實習機構的資格，隨意為學生安排實習機構，或讓學生自行尋找實習機構（鍾怡慧、徐昊杲，2019）。如此一來，就衍生實習內容不符專業需求，或是實習機構把學生當成替代人力或廉價勞工的問題（葉建宏，2016；鍾怡慧、徐昊杲，2019）。

（二）就學生面向來說

校外實習之課程設計的原意，是希望學校與業界能共同為學生規劃課程與職涯發展，每個學生應有自己的學習地圖，且兼具理論與實務的結合，透過產學合作的方式，共同指導與輔導學生校外實習（鍾怡慧、徐昊杲，2019）。所以大專校院辦理校外實習課程需具備有助於提升學生未來就業能力的內涵，但部分學校與業界合作後，即脫離了校外實習應以學生學習為本的價值（教育部技術及職業教育司，2017；葉建宏，2016）。加上學生因缺乏正確的認知及職涯的輔導，往往以個人權益的角度及取得學分的心態來考量，輕忽校外實習的重要性，而對學生角色與工作角色產生混淆，讓校外實習淪為打工賺錢的管道（張仁家、王麒，2016；鍾怡慧、徐昊杲，2019）。

（三）就業界面向而論

目前校外實習有暑期、學期與學年課程等多種類型，而臺灣又多為中小企業，人力需求有限，在政策全面推動下，學校將學生校外實習設為畢業門檻，不僅實習場所需求暴增，學校更無法先行篩選合適的學生（鍾怡慧、徐昊杲，2019）。對業界來說，校外實習屬於人力運用的方式之一，以營運管理的角度及降低成本的心態來運作（郭德賓，2006；張仁家、王麒，2016；鍾怡慧、徐昊杲，2019）。當素質良莠不齊的學生都要進行職場實習，自然把學生定位在短期補充人力，而不是培育自己的員工（陳國清、許耀仁，2019；鍾怡慧、徐昊杲，2019）。根據一些研究指出，現今學生校外實習機構大多為學校系上安排規劃，且以私人企業居多，而這些企業的品质難以管控，勢將影響學生選擇權益與實習意願，自然連帶影響校外實習的成效（張仁家、王麒，2016；葉建宏，2016）。

整體而言，學校、學生及業界三者之間對校外實習的觀點雖不盡相同，但站在維護學生受教及學習權益的考量下，學校與實習機構洽談合作時應妥為把關，以確保學生能在具有完整權益保障的合作機構進行實習。

三、以學生學習成效為主體的規劃理念與實施

為了提升學生的實習效益，有賴完善且優質的校外實習規劃與運作機制。而

以學生學習成效為主體的規劃，既可促成良好的實習學習品質，又有利於學校與實習機構的長期合作關係，還能為業界儲值未來的就業人才。

（一）規劃符應學生專業需求及意願的校外實習

為了確保大學生的素質，世界各先進國家無不推動以學生學習成效為主軸的評鑑，並以此作為大學辦學良窳的重要判準（史美瑤，2012）。在以學生學習成效為主體的考量下，教學的重心也逐漸轉移到以學生學習為中心的教學方式，教師要站在一個「助學者」的角度來「適時適所」地幫助學生學習（史美瑤，2012；李秉乾、鄧鈞文，2011）。

承此觀點，大專校院的校外實習亦應以學生學習成效為主體來加以規劃及考量。首先，教師必須妥善引導及幫助學生從系所專業性質、人才培育目標、課程發展、未來就業與職涯發展所需技能，以及個人專長、需求及意願的角度來思考校外實習的機構選擇及實習規劃（吳淑媛，2015a；教育部技術及職業教育司，2017）。以學生學習為中心的校外實習規劃，鼓勵學生參與實習課程的規劃與評量，讓學生了解校外實習課程是教師與學生共有的責任，藉此培養學生主動擬定實習計畫並具備自我評量的能力，也學會為自己學習的成效負責（史美瑤，2012；吳淑媛，2015a）。同時，亦讓學生能夠充分瞭解校外實習的意義及各項相關辦法與規定，以及學生應有的權利與義務（陳紫玲、沈進成，2011；鍾怡慧、徐吳景，2019）。

（二）嚴選校外實習機構並妥適的規範與建立共識

學校實施校外實習時，應針對校外實習合作機構建立評估與篩選機制，並以學生實習權益保障及實習學習專業性為評估重點，進而嚴謹的篩選實習合作機構，以確保學生校外實習的品質（吳淑媛，2015a；張明華，2015）。

確認實習合作機構後，接著學校、學生及實習合作機構三方間，要對實習方案進行討論及建立共識，含括工作時間、工作內容、薪資福利、教育訓練及輔導、安全維護及保險、違約處理、學分抵免、停止實習及轉換等等（吳淑媛，2015a）。學校、學生與實習合作機構的溝通、互動與配合，是實習成敗的關鍵因素，產學雙方在實習課程規劃階段，進行密切、對等的討論和溝通，才能進而針對實習過程中個別的權利與責任、學生權益保障等重要議題達成共識（吳淑媛，2015b）。

（三）提供彈性且多元的校外實習方案以適性揚才

因應學生適性發展的需求，李坤崇（2014）主張學校的課程規劃與設計宜採

取導引而不強制，寬鬆但自我負責的自主學習機制，以學生學習成果為核心，增加修課的多元及彈性。學生可依自己的生涯規劃自由選擇適合的課程，不但可提升學生專業知能與就業競爭力，還具引導學生適性發展的功效(鄧鈞文、李靜儀，2015)。

基於此理念，根據培育學生的教育目標與專業核心能力，並考量教學目的、實習期程及地點等，將校外實習課程安排於不同的年級，以不同類型來進行規劃，其實施方式大致分為暑期、學期、學年、醫護、海外及其他等六類(教育部技術及職業教育司，2017)。同時鼓勵大專校院能參酌系所、學生、業界等利害關係人之需求，提供彈性、多元的實習方案，媒合有意願的學生投入校外實習。諸如：大學部學生七個學期在校學習，於大三或大四選擇一學期在業界實習，或者在大四取得預研生資格之際，於大四或碩一期間，選擇一學期至校外實習；或者先安排學生於暑(寒)期進行短期的實習或見習，初步了解業界環境及工作內容後，再決定是否接受更深入、較長時間的學期制實習；亦可因應產業特性與企業專業人才培育之需求，由學期延長為學年制實習；另有碩士生三個學期在校上課，一個學期到業界實習，或者在正式入學前，先到業界實習一學期，熟悉產業脈動與實務體驗，再回到學校完成課程與研究論文，藉此將業界亟需解決之問題納入碩士專業課程，並以專題或論文形式提出解決方案(邱創乾、許盈松、鄧鈞文，2015；鄧鈞文、李靜儀，2015)。

除此之外，對於無法於暑(寒)期或進行較長時間集中實習的學生，亦有專家建議採累積時數的作法，輔導學生利用一週中的部分時間至校外實習，經由校外實習時數的累積，取得校外實習的學分(吳淑媛，2015a)。

(四) 建構完善且周延的實習成效評估與回饋機制

校外實習課程的成效評估與回饋機制，是校外實習制度極為重要的一環。其目的不僅是決定學生實習的分數，還包括了系統化蒐集實習成果，以及反饋於次年的實習課程規劃，讓實習課程能適時調整，且持續不斷的改善與精進(吳淑媛，2015b；邱創乾、許盈松、鄧鈞文，2015)。

學生實習成效的評估與控管，應於學生返校後立即進行，一方面可掌握學生的學習情況，另一方面可檢核實習機構或業師是否完成事前所設定之教學責任。有關校外實習成果的展現與成績的評核，學校可透過既定的評量程序與規準，搭配實習期間的學習紀錄及完成的作品，以及實習報告、實務技能的檢定、相關證照的考取、相關競賽的成果等，以瞭解學生實習過程之成效(吳淑媛，2015a；教育部技術及職業教育司，2017)。學校於學生實習過後，亦可透過實習成果觀摩及海報競賽或論文競賽等相關活動展現實習成果，提供學生相互觀摩學習的機

會（教育部技術及職業教育司，2017）。另外，建立實習學生的基本資料庫亦被認為是有用的方法之一，以資料庫為基礎，進行長期追蹤，定期檢視實習與就業力的關連性，並且根據關連性調整校外實習課程，亦使學生在此過程中發展出符合產業界需要的就業力（吳淑媛，2015b）。

至於實習成效的檢討，舉凡實習學生畢業後的就業成效、合作機構對於實習課程的回饋、實習學生對實習課程的回饋，以及學校對實習課程的檢討等，亦具有重要的價值，可經由學生學習滿意度、廠商實習滿意度、學生留用狀況等相關調查獲悉（吳淑媛，2015a；教育部技術及職業教育司，2017）。另外，學生實習完成之後續影響，像是部分實習學生畢業後任職原實習單位，業界在核發年終獎金、升遷、核假時，是否承認實習期間工作年資等，都可列入完整的紀錄中（吳淑媛，2015a）。建構完善且周延的實習成效評估與回饋機制，將有利於學校與各合作機構的檢討，進而提升實習課程的效益。

四、結語

推動校外實習課程，對學生而言，將可提早體驗職場，縮短職涯探索期，建立正確工作態度，並增進自己的職場競爭力與就業力，從而拓展就業機會；對學校而言，將可有效運用業界之資源，擴展實務教學經驗，進而建構學校之產業連結特色及彰顯學校的價值；對於業界而言，透過培訓及教導實習學生的過程，選擇符合業界需求的人才，同時產業界的問題也可經由實習學生帶回學校課堂或實驗室解決，讓學界的研究資源做為業界之研發的後盾（張仁家、王麒，2016；教育部技術及職業教育司，2017）。

校外實習是學生從學校學習轉換到工作環境的重要過渡期，需要學校、學生及業界三方共同合作。而以學生學習成效為主體的規劃，促成良好且緊密連結的產學合作，有助於大學、企業攜手育才，達成學校、學生及產業多贏的理想。

參考文獻

- 史美瑤（2012）。21 世紀的教學：以「學生學習為中心」的教師發展。評鑑雙月刊，36，42-44。
- 李坤崇（2014）。模組化、學程化及分流化的成果導向課程模式。教育研究月刊，240，5-18。
- 李秉乾、鄧鈞文（2011）。逢甲大學以學生學習成效為主體之教學品質保證機制。評鑑雙月刊，34，5-11。

- 李佳恒（2019）。大專院校土木營建相關科系學生校外實習及影響就業意願因素之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄科技大學土木工程系，高雄市。
- 吳淑媛（2015a）。建構完善實習制度有效提升學生就業力。評鑑雙月刊，54，9-13。
- 吳淑媛（2015b）。業界實習有賴嚴謹規劃與配套。評鑑雙月刊，54，56-57。
- 邱創乾、許盈松、鄧鈞文（2015）。翻轉學習路徑——提供多元實習落實學用合一。評鑑雙月刊，54，22-26。
- 郭德賓（2006）。餐旅技職教育校外實習學生滿意度之研究：以國立高雄餐旅學院餐飲管理科系為例。餐旅暨家政學刊，3(2)，187-204。
- 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。
- 張明華（2015）。大學多管齊下、實習成效不卡關。評鑑雙月刊，54，30-32。
- 陳怡如、詹盛如、黃文定（2015）。臺灣大學實習制度之調查分析。評鑑雙月刊，54，33-37。
- 陳國清、許耀仁（2019）。技術型高中校外實習現況與分析—以就業導向課程專班執行為例。臺灣教育雙月刊，720，47-52。
- 陳紫玲、沈進成（2011）。學生對校外實習滿意度與續留產業影響之分析。餐旅暨家政學刊，8(1)，21-38。
- 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。2019/10/15 取自 <http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/upload/docs/career/test/Workplace%20internship.pdf>
- 葉建宏（2016）。學生校外實習糾紛問題之探討。臺灣教育評論月刊，5(1)，137-139。
- 詹維玲（2004）。知識資本與經濟結構的變化—以資訊電子業為例。科學發

展，381，70-75。

■ 蔡欣蓓、林宜玄（2009）。我國大專校院學生校外實習制度之探討。商業職業教育，112，17-22。

■ 鄧鈞文、李靜儀（2015）。學用合一人才培育機制的規劃與實踐：以逢甲大學推動課程分流經驗為例。教育研究月刊，254，18-30。

■ 鍾怡慧、徐昊杲（2019）。我國技專校院推動學生校外實習之探析。臺灣教育雙月刊，720，27-38。



產學攜手計畫及產學訓合作計畫之 實施問題和改進建議

徐嘉浩

臺北市立木柵高工教師

一、前言

在廣設大學及少子化的影響下，造成技術型高中的畢業生多數選擇繼續升學，而使得技職教育有學術化的傾向，然而技職教育相較於普通教育的差異處為技術、實作、就業力的培養，因此過度強調升學而忽略能力培育易有學用落差情形發生，造成畢業即失業的現況。由 OECD（2014）的調查可以瞭解，由於青年對就業準備不夠、就業市場不熟悉及產業結構與人力供給之間有落差等因素造成青年高失業率。所以，因應未來少子化的趨勢與落實技職教育精神，且為使技職教育學校永續經營，在體質上需強化與提升，並營造學校特色，在產業界方面須深入瞭解事業單位對技職人才需求的能力與其聘用條件，方能對科系、課程或是進而對學制調整。

隨著各國青年勞動失業現象的加劇，持續經濟發展與成長，可以增加青年就業機會，此為多數國家解決青年失業問題的方法（馬財專，2015）。然而經濟發展來自學有專精的技術人才輔助推展，其人才培育過程中「學用落差」是急需重視的問題，而產學合作則是解決「學用落差」方式之一。但為將學用落差最小化，而過度強化產業結合，而使技職教育本質扭曲，僅培育立即上手的能力，學校將會變成職業訓練所（陳振遠，2016）。因此，政府為改善此問題，即平衡學校教育與產業的人才需求，應從加強產學合作方案的執行成效，並透過考評與績效，與專案競爭經費之核撥，積極強化學校實習制度，加強學校與產業人才交流合作，強調高等教育的人才培育需配合產業需求，以縮短學用落差（楊瑩，2016）。

就目前產學合作現況，政府針對高中職、大專校院及研究所層級分別提供的產學合作專班/學程的計畫共有 15 項，包括教育部 6 項、經濟部 4 項、勞動部 3 項及科技部 2 項（經濟部工業局產學合作人才培育資訊網，2017），其中以「產學攜手合作計畫」與「產學訓合作計畫」兩個計畫與技術型高中結合性最高，兩者計畫目標雷同、性質不同，雖有差異處但功能相似。

本研究旨在探討「產學訓合作計畫」之合作模式與效益，並比較其與「產學攜手合作計畫」之差異，進而針對「產學訓合作計畫」提出相關建議。

二、產學訓與產學攜手之合作計畫內涵與功能

前技職司長李彥儀指出，如何讓國家與企業配合而發展經濟，並與學校合作運用技術與相關資源，進而創新產業是企業現階段極重要之事。因此大學若能經由與企業互動的過程中，從事合作研發、知識分享和知識創造的活動，將會累積更多具有經濟價值的研究成果（溫肇東、樊學良，2013）。是故，在此前提下教育部為強化產學合作，促進大學能量擴散，「大專校院創新創業扎根計畫」（2017），因應而生，讓創業與創新文化在校園中扎根，鼓勵學校鏈結產業能量，並支持大學發展衍生企業，提升校園創新創業能量及風氣，由此可知產學合作有其功用及效能。綜合上述觀點，茲將產學攜手與產學訓之合作內涵、功能與現況分述如下。

（一）產學訓合作計畫之內涵、功能與現況

以企業的觀點而言，為求於競爭激烈與國際化的產業與社會環境，能立於不敗之地，若能與學校卓越之學術能力合作，則可協助企業面對困境並解決問題，使企業取得優勢以利於市場中競爭，並以此機會厚植其核心能力（余若瑄，2012）。此外，「經濟學人」在 2015 年指出，勞動失業狀況嚴重，在全球化下影響下青年失業情形更是如此，青年佔整體失業人數之比例更為加劇，因此而有「失業世代」的議題發酵。所以，因應上述兩種現象，產學訓合作因應而生，其負責單位為勞動部，其為使企業需學界協助、青年失業兩方面問題獲得解決，因此透過與職訓單位、技專校院及產業資源三方結合，發展出職業訓練、技職教育與企業的產學訓合作模式，進而提出產學訓合作計畫。

產學訓合作計畫與產學攜手計畫最大的不同在於加入了職業訓練單位，因此，參與專班的學生多數都能在畢業後取得證照，此外，幫助家庭經濟、幫助產業發展、改善社會青年就業率、改善社會青年的工作態度以及提高社會青年工作收入，都是產學訓合作計畫的功能。勞動力發展署（2015）指出「產學訓合作訓練」計畫讓學位、就業與技能一次到位，使學員在獲得學位及取得專業技能（證照）。

「產學訓合作計畫」於 2017 年共有 9 所技專校院參加，合計招生 18 學系及預計錄取 735 人，而產學訓歷年登記廠商從 2013 年合作企業 47 家、實習 329 崗位、結訓 146 人，2014 年合作企業 44 家、實習 307 崗位、結訓 169 人，2015 年合作企業 51 家、實習 399 崗位、結訓 177 人，由此可看出產學訓合作成長幅度不大，相較於產學攜手合作在開班數、類別等方面，明顯產學訓合作與產學攜手合作差異甚大，其不同處亦是本研究探討方向之一。

（二）產學攜手合作計畫之內涵、功能與現況

「產學攜手合作計畫」之推動源起 2006 年，其背景建立於高等教育受「市場化」及「產業化的影響」，將其目標由高級菁英知識人才的培育，轉向強調與產業的結合及就業知能之養成（楊瑩，2016）。由此，教育部為解決產業缺工以及高職與技專校院學生以升學為導向之問題，讓高職和技專校院，三者合作讓由下而上的進修管道暢通，並且讓教育與產業界合作，攜手培育符合需求的產業技術人才，以使學生顧及「就業」和「就學」的教育模式。「產學攜手合作計畫」為一鼓勵產學攜手打造教學實習合作之平台，結合證照制度，培育符合產業需求且具質量之技術人才。在此之理念下，與企業互動方面，可至合作廠商單位實習並有津貼，在教育方面透過高職與技專院校銜接，雙方合作讓學生升學後達到同時就業之目的。

「產學攜手計畫」迄至 2017 年度共有 162 家合作廠商、51 所高職及 27 所技專校院，辦理 44 個專班，相較於 95 年度 50 家合作廠商、7 所高職及 8 所技專校院，辦理 16 個專班，明顯大幅成長許多。

三、產學訓合作計畫與產學攜手合作計畫實施模式之比較

產學攜手合作計畫與產學訓合作計畫在縮短學校與產業界落差的理念是不謀而合，但由於主管機關的不同，實施的模式上有所差異，差異情形整理如下表。

表 1 產學訓與產學攜手合作計畫實施模式比較表

計畫名稱	產學攜手合作計畫	產學訓合作計畫
主管機關	教育部	勞動部
申請對象	技專校院、一般及技術型高中	事業單位與大專校院合作申請
受訓對象	技術型高中學生、技專生	15 歲至 29 歲之國中、高中（含技術型高中）及大專畢業生
運作方式	<p>1. 三合一模式（技專、高職與廠商）：發展高職+二專（3+2）、高職+二專+二技（3+2+2）、高職+四技（3+4）或五專+二技（5+2）等彈性學制以達到縱向銜接</p> <p>2. 四合一模式（高職+技專+合作廠商+職訓中心）：</p> <p>(1) 高職階段學校結合職業訓練單位整合之教育合作模式，在高職為進修課程，可兼顧就業、職訓與課程。</p> <p>(2) 高職一年級開辦，實施期程第一年於高職學校上課，第二年同時接受高職課程及職業訓練，第三年兼顧就業並完成高職課程。</p>	<p>1. 3+4 計畫：包含高職 3 年及大專校院 4 年。</p> <p>(1) 第一年：在學校上正規教育課程</p> <p>(2) 第二年：參加 1,800 小時職業訓練</p> <p>(3) 第三年：在合作廠商實習，並利用夜間或假日完成學校正規教育課程</p> <p>(4) 第四至七年：以技優入學方式就讀四技院校，日間在合作廠商實習，採取假日、夜間上課方式完成學校四技課程。</p> <p>2. 1+3 計畫：</p> <p>(1) 第一年：參加 1,800 小時職業訓練</p> <p>(2) 第二年：在合作廠商實習</p> <p>(3) 第三到四年：受僱於合作事業單位，採取假日、夜間上課方式完成學校</p>

	<p>3. 縱向彈性銜接學制依三合一模式之運作方式。</p>	<p>四技課程。</p> <p>3. 1+1 計畫（產碩專班）：學員的學科教育於學校實施，並於學期中至勞動部職訓單位訓練專業技術，畢業可獲得合作事業單位提供之工作，取得碩士學位最快在 1 年半內完成。</p>
<p>申辦領域</p>	<p>優先以缺工嚴重產業及類科特為主，政府鼓勵提倡開辦新興產業：紡織、服飾、表面處理、綠色能源、觀光旅遊、生物科技、文化創意及精緻農業、模具、精密機械、精密加工、航海、航空維修、遊艇、半導體等。</p>	<p>以冷凍空調、機電整合、精密機械、等工業類科居多</p>
<p>技專校院招生名額</p>	<p>由外加改為內含</p>	<p>專班形式</p>

資料來源：研究者根據產學訓合作計畫及產學攜手合作計畫整理。

由此可知，產學合作攜手計畫所開辦的行業範圍涵蓋較廣，兩個計畫的運作模式皆可分為三種，產學合作攜手計畫是依參與單位與年制作為區分，而產學訓合作計畫即以年制作為區別，其中較特別部分中有含碩士學位的是在產學訓合作的 1+1 計畫（產碩專班），其學科教育於學校實施，並於學期中至勞動部職訓單位訓練專業技術，畢業可獲得合作事業單位提供之工作，取得碩士學位可最快在 1 年半內完成。

四、問題討論與分析

前技職司長李彥儀（2014）指出大學與產業界的合作或策略聯盟，旨在達成以下 5 項成效：(1)發展學校特色且避免資源重複投資；(2)研究群聚，建立技專校院實用科技整合研究能力；(3)協助地方產業發展以提高競爭力與勞動素質；(4)協助轉型升級，建立相關科技軟硬實力；(5)提供符合產業需求課程，以提升國家產業競爭能力。故合宜產學合作能為學生創造價值，然而產學訓合作計畫由於訓練單位加入，學生能較產學攜手合作計畫更容易取得證照，學生投入意願提高，進造成對申請學校具較大吸引力。為求產學合作效能提升，故整理提出產學訓合作計畫相關問題，以利未來政策推動時之依據，茲分別敘述如下：

(一) 事業單位選擇不多

由於產學訓合作計畫其合作事業單位選擇性不多，在部分產業別甚至僅特定廠商參與計畫的情形下，學生進入產學訓後若遇到不適合事業單位，若想更換幾乎不可能，容易造成學生不願繼續且事業單位也找不到人可用的狀況。

（二）語言訓練問題

由於運作模式的限制，造成學生在校學習時間縮短，使得學校功能損失不少，且產學訓的目的是希望參與的學生畢業後能直接就業，而業界又需要相當的語言能力，因此，如何能增強英文專業課程時間，則是目前現行政策下須修正之方向。

（三）部分學生參與度不高

部分事業單位觀察，若是參與學員不適合這個產業，便會在參與過程中逐漸浮現相關問題，參與態度上會明顯較不積極。在計畫配合上，也是有氣無力，較無法全心全意的來進行產業訓練規劃之配合。因此，如何提高學生參與度是目前急需解決之困境。

（四）部分產業類別無法取得學員

部分產業因為較少人投入，導致在計畫實施過程申請的學員與事業單位需求人數落差甚大。從學校端到事業單位端都認為整體人數額度都未增加，然參與產學訓合作計畫之事業單位日益增加之情況下，導致參與人數在額度分配上升逐年減少的現象，進而促使某些產業類別的事業單位無法取得參與學員。

（五）核定學員太少

有關參與各單位參與學員的人數部分，一直多數事業單位所詬病的問題。因為參與產學訓合作計畫的事業單位多以製造業為主，製造產業本來在人力需求相對因為嚴重缺工，所以所需量能相對擴張，因在人力需求與培育上都相對有較大之需求。因此在計畫參與過程多反應計畫核定學員人數過少之問題，期待能夠有所調整能夠配合其人力之需求。

（六）學校的諮商與輔導工作可再增強

學員在事業單位參訓的過程中，難免會碰到挫折。挫折的承擔與排解，都是必經的歷程讓學員進入到下一個階段的重要歷程。當然事業單位會協助進行此部分的輔導，但其輔導及諮商能力跟學校比較起來相距甚遠。因此，若發生較為嚴重的問題，應該在學校端能協助更多的輔導，協助學員能持續的計畫參與。

（七）學校配合問題及學費調整

部分受訪學員指出，在計畫推動過程，在進入大四後，由於所需選修科目變

少許多，但仍需繳交學校全部的學雜費無法減免，造成學生的負擔。此外，部分學校在課程推動的設計上，內容重複性太高，致使無法學到專業新知，上述問題都須學校執行單位注意與處理，才能使學生安心就學。

(八) 未符合計畫執行狀態

長期觀察計畫運作過程中，有事業單位給予學員較為低薪，其實是有剝削學員之實。這也是相當值得注意的問題，部分事業單位認為學員就是來學習的，所以窮盡其能的壓低學員薪資。把它們當作低廉的勞動力來看對與對待，對參與學員都是很不公平的。另外也有給學校的職務與學員在事業單位工作內容差異甚大之事實，導致訓練功能的萎縮問題。

五、結論與建議

眾人皆知教育好壞是影響人類生活品質，如何使教育能發揮最大功用，做好人才培育工作，是刻不容緩的事。近年來，社會變遷與科技的進步，人才培育出現以下瓶頸：(1)人才培育定位過高；(2)供需結構失衡；(3)過於強調理論而輕忽實作；(4)教育理想偏差。尤以技職教育面臨重理論輕實作與供需結構失衡的問題較為嚴重。故若能透過切合需求的產學訓合作計畫政策，搭配三方合作以提升學生學習成效、為企業培育有用人材，將是未來技職教育調修方向。因此，依據我國推行產學訓合作現況、遭遇困境以及技職學校特性為考量，提出幾點建議，供技職教育、產業與職業訓練之相關單位作為改善參考方向。

(一) 學用落差有賴企業加強人才培訓

人才培育是教育單位工作，但學用落差的距離是無法完全消除的，仍有其差距性存在，主因在於企業所需人才會因其屬性不同而有所不同，造成教育單位無論如追趕、強化教學，也無法達到滿足所有產業的人才需求，因此由企業負責部分人才培育責任是必需的，但往往事業單位不願投資人才培育工作，進而造成教育施展上的困境。

(二) 學術能力相關之競爭力

臺灣早期之所以能夠展現經濟奇蹟，各界的共識認為優質的人力投入是主要關鍵。而技職教育培育出的人才，更是促進經濟起飛的幕後推手。然而綜觀現況，為順應潮流並與世界接軌，在教育方面行採取極寬鬆政策，因此，就目前所培育出的學生缺乏競爭力（學術能力）。產學訓合作強調「參與式學習」（learning through participation），因此制定課程時需注意評估其有效性、客觀性、不同利害

關係人的角色和期望、學習和評估之反省等。所以產學訓合作無疑是解決上述問題較佳方式，因此，若能透合作強化學校教育功能與成效，藉以提升學生競爭力，以利於畢業後能直接就業，則是目前需努力的方向。

(三) 擴大計畫的需求量能

根據我國行政院主計總處（2015）的統計資料顯示，臺灣在「15-19 歲」此年齡細層的失業率大致為整體國民失業率的 2 至 2.5 倍；在「20-24 歲」則擴增約為 3.2 至 3.5 倍；「25-29 歲」則約為 1.7 倍左右。必須加以注意的是，其中「20-24 歲」失業率倍數在近幾年來呈現穩定上升走勢，顯示青年自學校畢業後 雖仍可藉由各種管道進入就業市場，但所面對的就業情勢仍然愈趨險峻。

因此結合產業界的產學訓合作計畫，不但能解決青年失業問題，更可舒緩產業缺工的問題，但由於部分事業單位由於需求量大，若能擴大計畫的需求量能，相信能為學生取得更佳就業機會。

(四) 模式設計向上的延伸

現行產學訓合作的運作模式有其限制性，推動單位上非完全以事業單位考量為主，如在不同產業上所受訓的時間和人力分配上不夠靈活，致使部分事業單位不願投入，而使得需求量能無法擴大，因此建議若能與產業單位討論修正模式設計能依照既有模式下多些選擇和彈性，將能使產學訓合作發揮最大功效。

(五) 慎選導入之事業單位

部分事業單位為降低企業經營成本，給予學員低薪工作或是視為廉價勞動力，不願投資在學生的學習上，造成產學訓三方均輸的局面，因此如何慎選導入之事業單位，透過良好的企業單位，給予學生合宜環境學習成長，則是政府機關應把關的工作，如此才能使得整體合作效能向上提升。

(六) 統合或新創權責單位

對照先進國家如德國的人才培育模式，除了學校主責外，產業界也積極投入，透過公會或商會提供教育與實習資源，幫助學生及早建立就業實力，進而創造出舉世稱羨的經濟實力，而現在也有越來越多使用正式的組織結構，例如透過「研究中心」的架構與合作形式，來建立長期互動的公共資助計畫模式。有鑑於此，我國若能將產學合作的權責單位統合或是新創，將有利於整體教育、產業發展。

參考文獻

- 余若瑄（2012）。商管產學合作之績效管理（未出版之碩士論文）。國立政治大學會計研究所，臺北。
- 李彥儀（2014）。教育部技專校院優質研發成果行銷專刊。臺北：教育部。
- 馬財專（2015）。青年與職場接軌。臺灣勞工季刊，40，45-58。
- 教育部（2017）。高等教育。中華民國教育現況簡介。臺北：作者。
- 教育部統計處（2017）。105學年度各級教育統計概況分析。臺北：作者。
- 陳振遠（2016）。高教轉型期的大學評鑑新思維。評鑑雙月刊，64，17。
- 楊瑩（2016）。近年來我國高等教育產學合作相關政策之推動。臺灣教育，702，10-18。
- 溫肇東、樊學良（2013）。日本產學合作之理論研究及政策實踐歷程。管理與系統，20(2)，201-226。
- 經濟部工業局產學合作人才培育資訊網（2017）。各政府部門提供的產學合作專班/學程的計畫。取自<http://hrd.college.itri.org.tw/CoEdu/Content/01S/19>
- OECD (2014) .Unemployment set to remain high in OECD countries through 2014 – youth and low-skilled hit hardest. Retrieved from <http://www.oecd.org/employment/unemployment-set-to-remain-high-in-oecd-countries-through-2014youth-and-low-skilled-hit-hardest.htm>



評析數位遊戲式學習在高等教育中 商管領域的應用與發展

趙慕芬

淡江大學企業管理學系副教授

翁頂升

國立嘉義大學企業管理學系副教授

一、前言

耶魯大學情緒智力中心的研究發現，快樂和好奇心等情緒有助於學生提高專注力和主動參與學習的能力（教育部駐洛杉磯辦事處教育組，2020），而遊戲輔助教學讓學習更有動力。遊戲式學習為整合教學內容和遊戲特色的學習活動（Garris, Ahlers & Driskell, 2002），學生透過遊戲中的任務來獲取並學習知識，在遊玩過程中建立、培養與應用技巧（McFarlane, Sparrowhawk & Heald, 2002；林友信、趙伯堯，2018）。

隨著科技的進步，將數位遊戲式學習（digital game-based learning, DGBL）運用在教育上，已成為新興趨勢（戴于真、張懷綾、金凱儀，2020）。電腦及多媒體科技的進步，提供在虛擬環境中讓學生進行探究的機會。然而，過去的研究較少在高等教育的環境中，探討數位遊戲式學習系統對學習者的影響（王維聰，2016）。本文回顧近年來數位遊戲式學習的研究案，觀察發展軌跡，對數位遊戲式學習在商管教育的適用性提出建議。

二、數位遊戲式學習

數位遊戲式學習（Digital Game-based Learning, DGBL）是指學習者利用電腦遊戲進行學習，學習者在遊戲的過程中，透過解決模擬的問題，學習如何克服挑戰或和其他學習者競爭，以提高學習動機與學習成效（王維聰、王建喬，2011）。數位遊戲式學習不受時空限制，吸引學習者注意、增加學習動機進而達到較高的學習成效（張安緹、陳鴻仁，2018）。數位遊戲式學習系統在近幾年受到廣泛的討論，輔助學習者能用更有效率之方式進行學習，並提升教學的品質與成效（王維聰，2016）。

三、數位遊戲式學習應用於高等教育的研究趨勢

以「數位遊戲式學習」為關鍵字，搜尋政府資訊系統國家型計畫與成果報告，可以發現相關研究案始於 2008 年。2008 年迄今的研究案中，96 個研究案應用於教育中，當中應用於高等教育的為 18 案。這些研究案應用的領域相當分歧，包括 4 個生物醫學教育、4 個英語教育、2 個微積分教育、工程數學、力學、程式

設計、物聯網、綠色環境教育、犯罪採證各 1 個研究案，與商管教育相關的有 2 個，相關資訊彙整於表 1。

表 1 2010 年至 2020 年間數位遊戲式學習應用於高等教育的研究案

領域	人名（年）	研究主題
生物醫學教育	陳立祥（2020）	使用雲端平台做 2D 及 3D 醫學影像在解剖學教育的應用
	莊宗嚴、游嘉豪（2016）	用於提升生物醫學空間能力之數位遊戲系統
	曹國倩等（2016）	醫檢數位學習教材之品質評估及創新設計
	林其和等（2015）	「愛心農場」嬰幼兒健康照護數位學習系統之建立
英語教育	陳攸華（2020）	從個別差異性探討遊戲式動畫電子書對學習學術英語之影響
	楊士賢（2019）	以數位遊戲式學習培育科大學生職場英文能力
	吳婷婷、賴阿福（2015）	行動遊戲式英語字彙練習與驗收學習系統之開發建置與學習分析
	歐陽芳泉、吳文琪（2013）	探究無所不在輔助語言學習環境於改善大學生英文字彙能力之成效：從認識到使用、從自我學習到協同學習
微積分教育	魏傳昇、黃同瑤（2017）	以數位學習與大數據分析改善微積分課程學習成效之研究
	陳桂霞（2016）	情感運算數位學習平台-結合翻轉教室進行大一微積分通識課程
商管教育	張德正（2020）	歷程性情境互動式數位學習/教學平台對於經營管理之財務會計規劃學習成效的影響
	林裕凌（2015）	遊戲中學創業：創業模擬遊戲價值利益屬性與決策過程之研究
工程數學	周保男（2011）	工程大學生自我導向學習能力與數位學習效能關聯性之研究
力學	林奇鋒等（2016）	跨平台之力學互動式輔助教材製作與成效評估
程式設計	廖岳祥（2018）	智慧型程式設計數位學習平台之研製評估與推廣
物聯網	石文傑（2018）	結合產業需求及物聯網技術為導向之能源監控系統研製、數位學習教材發展與成效評估之研究
綠色環境教育	楊接期（2011）	應用以情境認知為基礎的悅趣式數位學習系統於綠色環境教育－學習環境建置與評估
犯罪採證	張榮吉等（2020）	結合數位遊戲的情境模擬教學模式與應用：虛擬實境犯罪現場採證學習遊戲開發

資料來源：原始資料取自政府研究資訊系統，經本研究整理。

綜觀過往 18 個研究案，不論是生物醫學、語文教育或是理工領域，數位遊戲式學習都較早就展開應用性研究。而商管領域則是在 2015 年才開始有了第一件研究案，該研究針對 55 位大學生，深度訪談其遊玩「以創業為遊戲主軸」的金錢遊戲經驗，並未針對創業知識與智能，發展數位遊戲。遲至 2020 年，商管領域有了第二個研究案，探討將數位遊戲式學習帶到財務會計規劃學科中，但是能否發展相關的數位教材，則有待觀察。

四、臺灣的商學管理教育

臺灣的商學教育，始自 1919 年日據時期的「臺灣總督府高等商業學校」（張彥文，2018）。1990 年代臺灣普設大學後，新設立的大學幾乎一定有商管學院。另一方面，教育部技職教育政策許可專科學校升格改制為科技大學後，原有的工專幾乎都以增設商管院系作為改制科大的捷徑，如此對臺灣商管教育的發展，更是產生推波助瀾的效果（周逸衡，2019）。

商管教育探討組織中與組織間各種人際互動，對於缺乏實務經驗的學生而言，傳統教室講授教學中，缺乏情境，難以想像真實商業世界，容易淪為專有名詞的背誦。華文商管教育認證組織執行長周逸衡（2019）指出商管教育的內容幾乎都著重在知識的傳授，讀書、看論文是主要的學習方法，體驗式學習或能力的培育通常只是附帶與點綴的性質。在真實情境中進行探究學習，一直是學者強調的理想學習模式。然而，有些學習活動不易在真實情境中進行，商管學生在校園情境中，無法演練如何將商管中的概念知識，用於解決問題。

五、數位遊戲式學習在高教商管教育之現況

遊戲式學習不僅止於讓學生在歡樂中學習，更應該讓學生在快樂的學習歷程中，獲得有效的學習成果（陳奕璇，2017）。情境模擬讓學習者在類似真實的情境下，以逼真但安全的方式練習須精通的技能（Guralnick, 2008）。情境模擬的設計，可以讓商管學生於遊戲情境中，沉浸於現實中不容易接觸的環境，用來加強已經教過的技能與觀念。電腦及多媒體科技的進步，提供在虛擬環境中讓學生進行探究的機會。在模擬環境中發展角色扮演遊戲（Role-Playing Game, RPG），讓商管學生有演練機會，試著將商管知識應用於解決問題，有助於將學習從瞭解提升到應用層面。

在商管教育領域中，低年級的基礎概念性科目像是管理學、會計與經濟等，以紙本教材為主，並無角色扮演的模擬數位教材。目前商管高年級的模擬數位教材，最廣為人知的是特波國際（Top Boss）所開發與代理各種模擬經營教學系統，其中最知名的是企業經營模擬競賽系統 BOSS（Business Operations Simulation System），其餘常被應用的數位模擬經營系統還有啤酒遊戲（適用於供應鏈教學）、餐飲管理大師、創業競技場等。

六、在高教商管教育應用數位遊戲式學習之問題

目前高教商管教育中，所使用的模擬經營教學系統屬於嚴肅遊戲（Serious Game），適用於商管高年級的應用課程中，像是策略管理、創業管理或供應鏈管

理。針對低年級的基礎概念性建構科目，仍以紙本教材為主，有些教師會錄製影音數位教材，而悅趣式數位教材則是付之闕如。對於初入商管領域的學習者而言，面對課文講授與專有名詞背誦，缺乏場景感受，容易失去學習興趣。

而應用於商管高年級模擬經營教學系統的嚴肅遊戲，多是經由分組討論，進行多期回饋與學習。參與組每期皆須進行多項決策，各組決策經由電腦模擬後，會產生經營成果，回饋給各組。在此流程中，參與者經由當期成果回饋，省思上期決策，學習後成下期決策。累積多期之後，將會產生各組的經營成果。然而，在使用此類模擬經營教學系統時，學習者進行需要有先備知識，否則只會流於在系統中進行未經思考的決策，也無法得知前期決策如何影響後續經營結果，致使學習成效不彰。除此之外，由於需要累積多期，才產生經營成果，在這過程中，會有些學習者參與投入度逐漸消退。

七、結語與建議

商管教育首重應用管理知識解決企業問題，以數位遊戲式學習結合情境模擬的角色扮演，應該是理想的學習模式。如何設計課程，提高學生學習效果，增加學生將理論運用在實務上的能力，十分重要。

商管低年級概念性課程中，目前偏重介紹各種理論與專有名詞，對學習者而言，單純背誦不是有趣的任務。建議未來或許可以思考，針對商管基礎概念性課程，考量初學者的認知負荷情形下，發展成各個小單元的數位教材，以闖關遊戲等悅趣式學習方式提高學習動機與成效。

目前應用於高年級的模擬經營嚴肅遊戲中，學習者則需要有良好的先備知識。否則在同一時間中進行多項決策，認知負荷過大的情形下，容易使學習者對模擬系統興趣缺缺，反而失去以數位遊戲式學習提高學習動機與成效的美意。建議在多期的模擬經營嚴肅遊戲中，教師也需要觀察學習者的投入狀況，調整模擬期數，以免進行相同決策反覆多期後，使學習者因疲憊而失卻學習動機，影響學習成效。

參考文獻

- 王維聰（2016）。探討高等教育中影響數位遊戲式學習系統採用之因素：以資訊回饋理論、學習動機理論、遊戲品質、與自我決定理論之多重觀點為基礎。科技部，MOST105-2511-S006-001-MY2，1-8。
- 王維聰、王建喬（2011）。數位遊戲式學習系統。科學發展月刊，467，46-51。

- 石文傑（2018）。結合產業需求及物聯網技術為導向之能源監控系統研製、數位學習教材發展與成效評估之研究（2）。科技部，MOST106-2511-S018-012-MY2。
- 吳文琪、歐陽芳泉（2016）。翻轉英語會話課堂以提升 EFL 大學生的語言進階能力：開發並應用英語成語/俚語多媒體學習系統去驗證翻轉學習成效和探究翻轉學習經驗。科技部，MOST104-2511-S468-007-MY2，1-42。
- 林友信、趙伯堯（2018）。程式設計教學教具與遊戲式學習活動之設計與評估。2018 自由軟體與教育科技研討會，27-35。
- 林其和、張瑩如、鄭兆能、蔡淳娟、鄞宗賢（2015）。「愛心農場」-嬰幼兒健康照護數位學習系統之建立（總計畫與子計畫家長篇）。科技部，MOST102-2511-S006-002-MY3，1-6。
- 林裕凌（2015）。遊戲中學創業：創業模擬遊戲價值利益屬性與決策過程之研究。科技部，MOST103-2410-H167-006-MY2，1-46。
- 林奇鋒、林子剛、林昌佑（2016）。跨平台之力學互動式輔助教材製作與成效評估。科技部，MOST105-2511-S492-001，1-35。
- 周保男（2011）。工程大學生自我導向學習能力與數位學習效能關聯性之研究，國科會，NSC100-2511-S024-003，1-15。
- 周逸衡（2019）。台灣商管教育的「宿疾」與「解方」？。評鑑雙月刊，80，2020 年 10 月 13 日，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/07/01/7166.aspx>
- 教育部駐洛杉磯辦事處教育組（2020）。新冠疫情期間培養社會情緒學習更顯關鍵。教育部電子報，941 期，2020 年 10 月 7 日，取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=23982。
- 莊宗嚴、游嘉豪（2016）。用於提升生物醫學空間能力之數位遊戲系統。數位學習科技期刊，8(4)，67-87。
- 陳立祥（2020）。使用雲端平台做 2D 及 3D 醫學影像在解剖學教育的應用。科技部，MOST109-2221-E006-180。
- 陳攸華（2020）。從個別差異性探討遊戲式動畫電子書對學習學術英語之影

- 響。科技部，MOST108-2511-H008-011-MY3。
- 陳奕璇（2017）。檢視悅趣化學習的實踐：以遊戲式電子繪本為例。臺灣教育評論月刊，6(9)，311-313。
 - 陳桂霞（2016）。情感運算數位學習平台-結合翻轉教室進行大一微積分通識課程。科技部，MOST105-2511-S142-013，1-38。
 - 張安緹、陳鴻仁（2018）。即時適性英語字彙遊戲學習系統教學之學習成效與學習動機分析。數位學習科技期刊，10(4)，31-58。
 - 張彥文（2018）。發現商管教育的十大動能與隱憂。哈佛商業評論全球繁體中文版，2018(6)，2020年10月13日，取自 https://www.hbrtaiwan.com/article_content_AR0008004.html。
 - 張德正（2020）。歷程性情境互動式數位學習/教學平台對於經營管理之財務會計規劃學習成效的影響。科技部，MOST109-2410-H242-001。
 - 張榮吉、吳彥良、廖逸群、趙文鴻（2020）。結合數位遊戲的情境模擬教學模式與應用：虛擬實境犯罪現場採證學習遊戲開發。科技部，MOST108-2511-H261-001-MY2。
 - 曹國倩、洪忠志、陳欣瑜（2016）。醫檢數位學習教材之品質評估及創新設計。科技部，MOST104-2511-S182A-001-MY2，1-39。
 - 楊士賢（2019）。以數位遊戲式學習培育科大學生職場英文能力。科技部，MOST108-2511-H150-003。
 - 楊接期（2011）。應用以情境認知為基礎的悅趣式數位學習系統於綠色環境教育－學習環境建置與評估。國科會，NSC100-2628-S008-002-MY3，1-18。
 - 歐陽芳泉、吳文琪（2013）。探究無所不在輔助語言學習環境於改善大學生英文字彙能力之成效：從認識到使用、從自我學習到協同學習。國科會，NSC102-2511-S231-001，1-19。
 - 廖岳祥（2018）。智慧型程式設計數位學習平台之研製評估與推廣。科技部，MOST107-2511-H468-002-MY2。

- 戴于真、張懷綾、金凱儀（2020）。結合多媒體技術與遊戲機制的數位學習系統－以淡水發展史為教學內容。第九屆工程、技術與科技教育學術研討會，逢甲大學。
- Garris, Ahlers, & Driskell (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Guralnick, D. A. (2008, September). Putting the education into educational simulations: Pedagogical structures, guidance and feedback. Paper presented at the *11th International Conference on Interactive Computer aided Learning (ICL2008)*, Villach, Austria.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games: An exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process*. Cambridge. UK: Teem.



大（技）專院校訂定考招評量尺規之芻議

沈碩彬

靜宜大學社會企業與文化創意碩士學位學程、教育研究所、招生專業化辦公室助理教授

一、前言

教育部於 2017 年開始邀請大專校院加入「大學招生專業化發展試辦計畫」，逐年擴增試辦學校的校數規模，迄今已邁入第四年（教育部高教司，2018）。重點辦理項目之一即各校系訂定個人申請的書審評量尺規，用以建立對考生書審資料的客觀審查指標。無獨有偶，教育部亦於 2020 年對技專校院推動「選才專案辦公室計畫」，讓技專校院也開始發展招生審查評量的標準作業程序。由於筆者係大學招生專業化辦公室的專責教師，同時身兼線上評分系統開發、校務研究分析、高中課程合作的角色，對於評量尺規的推動有如下看法，供各校參考。

二、使用評量尺規的緣由與理由

使用評量尺規的緣由，其實與課堂上教師對學生學習成效的評量有關。即使是一位教師評量某課程的學生學習成效，要從頭到尾保持一致性、客觀性的評量標準並不容易，因此，透過評量尺規的訂定有助評量公正性。而評量尺規內容不外乎是等第、分數範圍、文字敘述等三個要素，評量內容則包括學生的課堂作業成品與學習歷程等（黃淑玲譯，2013）。這提示我們一個重點：除了藉由紙筆測驗去衡量學生學習成效之外，也要藉由學生的課程作品來了解學生的學習過程和結果，藉以知悉其學習態度、進步幅度、實踐程度等。換言之，學習評量不只是評定學生的學習結果（總結性評量），也要評定其學習過程（形成性評量）；教師應更突破過去單純量化的評量思維，也要兼具質性的評量思維。

若是將評量尺規運用於大學考招過程，除了沿用上述課程評量尺規的概念外，還多了「評分者信度」的課題。此時評量尺規訂定主要是為了讓審查委員彼此之間有共同的審查標準，並且將此審查標準具象化。想當然耳，產生這個共同審查標準是困難的，因為每個人心中對審查的寬鬆或嚴格的定義不一，因而即使訂定出評量尺規，如果審查委員之間沒有具體討論過如何去評？也沒有對傑出、優良、佳、尚可、不佳等不同等第的概念，去討論如何與實際學習成果或作品對應？那麼實際上評分還是會遇見許多問題，此為考招過程運用評量尺規時要特別注意之處。

三、使用評量尺規的招生管道

簡言之，大專校院是以個人申請招生管道為主，去發展校系評量尺規；目前在 110 學年度以前，都是用評量尺規去審查高三生提出的書審資料，111 學年度

之後則是用以審查高三生在學三年間上傳並勾選的學習歷程檔案項目。至於，繁星推薦管道主要是看修課紀錄，只衡量在校成績，與目前書審無關，也只與未來學習歷程檔案上的修課紀錄有關，並不涉及自述、課程學習成果、多元表現等學習歷程檔案項目；分發入學則是依據學測與分科測驗進行分發，因而與目前書審及未來學習歷程檔案都無關（大學招生專業化發展試辦計畫辦公室，2020）。因此，就大專校院而言，主要是以個人申請考招作業去發展校系評量尺規。

至於，技專校院可運用評量尺規的考招管道則包括有：四技申請入學、四技二專甄選入學、四技二專技優甄選入學等三種，此三種管道都與學習歷程檔案有關，因此都需發展評量尺規。附帶一提，技專校院是直接發展 111 學年度要使用的評量尺規，並於 110 學年度試用（技專校院招生策略發展委員會，2020），此種作法與一般大專校院逐年發展評量尺規的進程不太一樣。

四、使用評量尺規的相關建議

基於連續三年協助各系發展評量尺規的經驗，以及觀察一般及技專校院發展評量尺規的模式有些許不同，筆者提出如下建議：

（一）訂定能力取向的評量尺規，再由各系審查委員進行事前共識凝聚

評量尺規的訂定宜採用「能力取向」，而非「資料取向」，各系在訂定評量尺規時，要抓住「透過評量尺規來找到所欲特質的學生」這個方向，因而同種能力可能來自多項資料，例如：專業學習表現可能來自修課紀錄(高中職成績)或課程學習成果，甚至於自述內容（劉兆明，2018）。再者，評量尺規不能只是書面文件，必須要能實際上對選才有所幫助，才能讓招收進來的學生對系具有向心力與認同感。因此，各系審查委員務須對評量尺規進行事前的共識討論，例如：實際就學生課程學習成果或作品商議會符合何種等第，裨益對評分標準定義的聚斂。

（二）大專校院要將評量尺規修正到逐漸符合 111 學年度使用，技專校院在 110 學年度試評時則要注意有評量內容上的限制

一般大專校院是逐年修正評量尺規到 111 學年度適合的版本，但隨著是哪一年加入計畫時程的不同，而有預備程度不一的情形；而技專校院則是直接訂定 111 學年度的評量尺規，並於 110 學年度試用。整體而言，技專校院的預備時程較短，110 學年度試用時要注意，對於某些學習歷程檔案自述、多元表現等項目可能會有資料缺漏的情況，可以考慮針對 110、111 學年度各訂定不同但相仿的評量尺規版本，藉由 110 學年度的試行結果，再調整 111 學年度的運用策略。

(三) 書審與面試都可發展評量尺規，但評量的過程不同而須調整作法

以靜宜大學而言，已經一併訂定書審和面試評量尺規，而書審相關機制有：單面向等第檢核、總分差分檢核、經濟及文化不利生評分機制、多元擇優機制等，如果要將這些機制完全套用在面試或其他考招審查過程可能是不切實際的。以差分檢核而言，由於各系面試作法不一，因而無法要求各系面試時採用差分檢核。因此，在發展並實施各種考招作業評量尺規的過程中，要常常回歸到其原始精神，以能夠「藉由該評量尺規找到所欲特質的學生」為主，再去發展其他具體可行的配套措施。

(四) 須結合校務研究結果回饋評量尺規的使用情形，修正未來策略方向

由於筆者過去曾接受教育行政、心理、統計等基礎學術訓練，以及校務研究辦公室的實務研究訓練，近年亦於招生專業化辦公室實際接觸到招生議題分析，因而明白招生專業化與校務研究其實有密不可分的關係。不論是線上評分系統的規劃、試評結果分析、正式審查結果分析，或者是對大學生的高中表現、入學考試表現、大學在學表現等資料，進行串聯、分析與詮釋（沈碩彬，2020；蘇偉順、沈碩彬、葉介山、林家禎、鄭志文，2020），都在在需要具有校務研究能力的人員來操刀，以回饋各系實際執行評量尺規的情形，藉以形成未來的行動方針。

(五) 辦公室對各項事務要有專業分工與合作，並朝向永續發展

雖然招生專業化辦公室目前是依據教育部計畫而形成的任務編組，但未來可永續發展成招生策略辦公室。再者，招生專業化辦公室是一個需要專業分工的團隊，筆者從相識的幾間學校中，了解到各校聘用的人數、職稱、職務都不盡相同。例如，有學校是由招生組組長來寫計畫書、報告書，但有些學校則是聘用助理或博士後研究員來撰寫，也有學校是聘用教師來執行計畫、撰寫報告，並且與高中保持聯繫與合作。平心而論，撰寫文章是學術人員的專業，行政執行則是富有經驗的主管可以駕輕就熟的場域，光是這兩者就需要專業分工。學校若能將權責劃分清楚，讓所有人都在對的位置上做事，再加上彼此之間目標一致、合作無間，便能發揮 1+1>2 的戰力，辦公室也才能具備高績效、高產能。

最後，由於筆者常藉由觀課、課程合作、座談等方式與高中互動，深深覺得大學教師不能再閉門造車，一定要多多與高中互動，才會知道新課綱對高中的課程與教學形成多大的正面影響。許多高中已經採用多元而新穎的教學方式，大學也不能只是採用傳統守舊的教學方式，而不思改變。換言之，高中育才與大學擇才是一體兩面，評量尺規只是大學跟進新課綱的一種方式，還有許多實際上從內而外均要改變的體質，才是大學在這波新課綱改革中要致力完成的課題。

參考文獻

- 大學招生專業化發展試辦計畫辦公室（2020）。大學招生專業化工作事項。取自<https://reurl.cc/2gdYb4>
- 技專校院招生策略發展委員會（2020）。發展評量尺規參考說明。取自<https://reurl.cc/4m0jkV>
- 沈碩彬（2020）。高中、大學、就業之三位一體校務研究融合作法。台灣校務研究評鑑學會電子報，15，6。
- 教育部高教司（2018）。大學招生專業化發展試辦計畫。臺北：作者。
- 黃淑玲譯（2013）。新手也能上手的學習成效評估（B. E. Walvoord 和 T. W. Banta 原著）。臺北：高等教育。
- 劉兆明（2018）。評量尺規的概念與設計。招生專業化發展說明會演講內容。大學入學考試中心，臺北。
- 蘇偉順、沈碩彬、葉介山、林家禎、鄭志文（2020年10月）。大學個人申請網路書面審查系統之設計與建置。TANET2020台灣網際網路研討會發表之論文。國立臺灣大學，臺北。



從臺藝大鯊魚籃球隊談學生次文化

張佳穎

國立臺灣藝術大學學生事務處秘書

一、前言

國立臺灣藝術大學（以下簡稱臺藝大）鯊魚籃球隊從民國 82 學年度開始參與大專院校籃球運動聯賽（UBA）男子組賽事，從參加甲三級開始，一路晉升到甲一級，並連續十年在非體育學校中蟬聯冠軍。之後參加 90、91 學年度亞洲大學籃球錦標賽也榮獲亞軍。近年來，更在 100 學年度與 102 學年度得到大專院校籃球運動聯賽（UBA）男子組冠軍與 103 學年度男子組殿軍，完全不輸給體育競技專長的大專校院。

臺藝大雖然沒有籃球場，但臺藝大鯊魚籃球隊仍將團隊的學生次文化發揮到極致，除了提昇學校對體育活動的重視外，也間接凝聚全校的向心力，讓全校師生引以為榮，並讓校園活動有更多元的展現。

二、學生次文化

「文化」本質上是一種「社會建構」，而且透過傳統、故事、儀式、歷史、神話、英雄傳說、成員之間的互動、政策與實踐、象徵符號、使命與哲學反映出來（Chaffee & Tierney, 1988）。另外，Grinder（1973）指出，因為教育的普及、經濟和家庭結構的改變，造成現代社會變遷，而教育的功能已由家庭轉移至學校，使得學生身在各種教育機構的時間更長，學生能透過與同儕團體和成員之間的互動，藉著獨特的語言型式、服裝樣式、角色學習，彼此相互認同，加速學生次文化的形成。

而學校文化是學校歷史、任務、物理環境、規範、傳統、價值、慣例、信念與假設等集體相互型塑的型態，引領高等教育校園中個人和團體的行為，並提供解釋校園內外事件與行動的意義參考架構。在整個校園文化中，由於校園次級團體的存在，亦會形成所謂的次級文化（Whitt, 1996）。黃玉（2003）認為校園中各種學生團體次文化的了解，是了解學校共同特質的重要途徑。學生次文化形塑學生課堂與課外的學習，智力與社會的發展，學生次文化不只影響個別學生的目標成就，也影響學校教育目標的實現。而學生團體為學校的附屬團體，會形成自己的價值與規範，而形成獨特的學生次文化（陳奎熹，1990）。

Kuh 與 Hall（1993）曾提出，描述校園文化可以從「文物」、「觀點」、「價值」與「預設、假設」四種層面來了解，透過機構歷史、校園傳統、價值觀及假設的匯合，可以建構與了解出該校特有的校園文化。而以此對應到學生次文化的

內涵，可以有以下方向進行了解：

1. 文物：包含物理、語言和行為，例如有什麼故事、語言、儀式可以代表學生次團體的特殊性，可以傳達團體的歷史，並提供價值觀傳承與凝聚向心力。
2. 觀點：定義團體中其他人的適切性行為。當團體的成員們意識到這些觀點時，會反映出校園文化與學生團體的次文化是會彼此影響。
3. 價值：反應團體對於理想的信奉與支持，並理解其團體文化價值的重要來源。
4. 預設、假設：學生們除定義自己的角色之外，對他人與團體間的關係有一種特殊默契信念，在面對團體的任務、主要目標、次要目標時，如何實現與衡量得失輕重而選擇相關作為。

三、 臺藝大鯊魚籃球隊之學生次文化

在一所沒有運動場的藝術大學，卻能訓練出全國一流的大專籃球隊，可藉由 Kuh 與 hall 文化的四層理論，探討臺藝大鯊魚籃球隊在校園中所展現的學生次文化。例如在「文物」層面上，有何種口號、動作、儀式可以凝聚團隊的士氣；在「觀點」層面部分，校方與同學們如何看待籃球隊；在「價值」層面上，籃球隊的存在對學校與自身有何價值；最後在「預設、假設」層面，能了解在團隊中合作與競爭關係、自身的期許與如何自我實現。因此，藉由上述理論與籃球隊成員訪談交流，發現有以下學生次文化圖像：

(一) 特有的 LOGO、儀式

臺藝大籃球隊的 LOGO 圖案是「鯊魚」，鯊魚在水中面對獵物的氣勢代表團隊的企圖心，也期望成員們都能像鯊魚一樣身手矯健，並將鯊魚視為團隊吉祥物，融入在各種事物中，例如用鯊魚命名粉絲專頁，將鯊魚圖案融入帽子、T 恤、加油棒等，讓團隊文化可以藉此被傳達，並造成討論話題。另外每當有大型比賽時，籃球隊會一同去拜關聖帝君廟，透過傳統祭拜儀式，凝聚大家的向心力。

(二) 課業學習不落後

籃球隊的同學在讀書與考試的排程與其它同學相同，不會因為是籃球校隊，就可以用此當做藉口來荒廢學業或逃避考試。學校系上的老師希望籃球隊同學們除了擁有籃球專長外，還能在就讀的系所獲得專業知識並培養第二專長。因此在課業上，不管是系所老師還是同學本身，都不會有所懈怠。

(三) 榮譽感

很多沒有體育競技科系的大專校院，對於各項體育活動會較為忽略或不重視，但臺藝大因為有鯊魚籃球隊，所以也帶動了學校的運動氣氛。而籃球隊在比賽中的拚勁，除了打出臺藝大的知名度外，也讓全校師生產生認同感，提昇校園的凝聚力。籃球隊的成員都以加入鯊魚籃球隊為榮，不但為校爭光，也證明自己不輸給其它體育競技大學的學生，也反轉一般人對藝術學校的刻板印象。

(四) 樂在其中

體能訓練對很多人來說是辛苦的，但對於籃球隊的同學們來說，因為他們從小就愛打球，也因為喜愛這項運動才會加入這個團隊，所以對於體能的訓練並不覺得辛苦，反而樂在其中。他們體認到努力練習是為了讓自己更精實，在技術上也會更加純熟。另外，練球可以凝聚團隊的向心力，在過程中彼此默契的展現，也是一種快樂。

(五) 自我期許

籃球隊大多數同學的夢想，是在畢業後打入職業籃球隊。但現實面是，如果無法在全國校際聯賽進入前 8 強，他們就無法被球探發現，畢業之後是面對被職業球隊選擇，而不是自己選職業球隊。所以面對任何的比賽，同學們都會以進入 8 強、4 強為目標。對他們來說，如果能順利進入職業球隊，就是達到自我實現的目標。

四、討論

學生文化會因學院、學系、社團或班級等不同的組合，而形成相互支持與控制的學生次文化（Whitt, 1996）。也因此學生次文化的內涵是否能延續，將取決於團體內部的凝聚力、學校態度與時代潮流的演進。故從臺藝大鯊魚籃球隊所產生的學生次文化中，可發現以下問題：

(一) 內部凝聚力會因戰績不佳受到影響

在訪談中同學表示：「練球的本質在於凝聚團隊的向心力與默契，不單止是為了練足自己的能力。」他們以加入籃球隊為榮，希望能持續傳統奪下佳績，也因為這樣的信念強化了內部凝聚力。但有時難免比賽結果不盡如人意，團隊如何從挫敗中再次凝聚向心力，除了團隊成員自身的心理素質外，教練、球隊經理與校內同學（球迷）都會扮演關鍵性的角色。

（二）團隊的經營需靠募款支持

因為臺藝大鯊魚籃球隊非屬於體育競技大學中的籃球隊，故在球隊訓練與經營上，大多需要靠外部資源與募款協助。校方本身肯定籃球隊是學校歷史文化的重要資產，雖然本身校園環境無法提供良好訓練場地，但在經營球隊上，校方則主動向企業校友募款，除了幫助企業提昇品牌形象外，也挹注籃球隊營運的經費來源，讓團隊能穩健經營，同學們能無後顧之憂的發揮戰力。

（三）團隊次文化受時代潮流影響

大專院校籃球運動聯賽（UBA）是大專院校最高級別的籃球聯賽，而且從106學年度起，前4名可取得進攻小巨蛋門票，所以打進4強，除了為校爭光外，也能提昇被球探發現的機會。但反觀若此運動聯賽失去了教育部、大專體總的重視，沒有高規格、高度能見度的賽程，觀眾的熱潮退燒，勢必會影響籃球隊的團隊文化。

五、結語

學生次文化團體可大可小，學校應該將少數群體的學生視為一種資源，當學校能照顧到非主流群體，給予機會在校園中發光發熱及舞台的展現，不但有助於次文化團體對於學校的發展與認同外，更能讓一般群體認識到有別於自己的文化與想法。

以臺藝大鯊魚籃球隊為例，教練除了鍛鍊同學們的體能與球技，也會與同學們建立良好的夥伴關係，讓大家能了解團隊中成員們的競合關係，學會如何解決衝突。因此，教練的開導陪伴、球隊經理的支持與校內同學（球迷）的力挺，都是能讓團隊向心力再次凝聚的關鍵因素。

另外，鯊魚籃球隊已吸引校內熱愛籃球運動的同學關注，主動建立粉絲專頁，藉由活動、比賽過程，學習到有別於正規課程外的啟發，讓多元價值在校園中激發出不一樣的火花。而鯊魚籃球隊在運作上也因應時代潮流，採用新媒體的經營行銷策略（如FB、IG、部落格等）來維持共鳴與增加聲量，讓團隊與外界之間的交流互動增強，團隊文化也更具有使命感。雖然臺藝大非屬於體育競技大學，但在全校師生的重視與支持下，臺藝大鯊魚籃球隊還是能夠年年拿下不錯的成績，創造出屬於獨有的學生次文化特色。

參考文獻

- 陳奎熹（1990）。*教育社會學研究*。臺北：師大書苑。
- 黃玉（2003）。從環境中增進學生事務功能-論學校環境與學生發展。載於林至善主編，*學生事務與社團輔導（第三輯）*（頁2-37）。臺北市：東吳大學。
- Chaffee, E., & Tierney, W. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies*. New York: Macmillan.
- Grinder, R. E. (1973). *Adolescence*. New York. NY: John Wiley and Sons.
- Kuh, G. D., & Hall, J. E. (1993). Using cultural perspectives in student affairs. In G. D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work* (pp. 1-20). Lanham, MD: American College Personnel Association.
- Whitt, E. J. (1996). Assessing Student Cultures. In M. L. Upcraft & J. H. Schuh, *Assessment in student affairs: A guide for Practitioners* (pp.189-216). San Francisco: Jossey-Bass.



大學視障生參與體育課程的經驗與需求評析

陳怡婷

國立臺灣師範大學體育學系研究生

程瑞福

國立臺灣師範大學體育學系教授

一、前言

我國自 2014 年起實施 2006 年聯合國身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities）第 24 條教育的權利之中明示要讓不同年齡的身心障礙者可以在普通教育中接受教育，且學校應該要提供無障礙設施、服務和輔具的協助去調整學習的內容。近年在教育部的積極宣導下，各教育階段學校多能認同零拒絕理念，依據特殊教育通報網 108 年度特殊教育統計年報概況顯示，大專院校接受身心障礙教育服務學生人數超過 14,000 人（教育部，2018），身心障礙學生進入大專院校後，由於分散在各系所的狀況下，幾乎均是以融合教育的方式在大學校園中學習（陳美莉、丁雨婷、姜義村，2017）。我國大專院校針對身心障礙學生的體育課程提供兩種參與選擇，一般體育課程或是體育特別班（陳詠儒、關月清，2014）。一般體育課是按照學生興趣選修，而體育特別班則是為身心障礙學生，或經醫師證明不適合參與一般體育課程的學生，所開設的集中式適應體育課程（教育部，2010）。但有特殊需求的學生是否真的能順利參與一般體育課程，還是又被晾在一旁呢？筆者希望藉由一位大專視障男學生阿璋（化名）參與普通體育課程的案例經驗，從特殊需求者的角度進行探討。

二、視障生參與身體活動的阻礙

影響視覺障礙學生身體活動的因素可分為三大因素，(1)個人因素：視力限制帶來的阻礙、自信心以及與人際摩擦的衝突；(2)家庭因素：父母過度保護及對於身體活動的認知及信念影響參與程度；(3)環境因素：道路及環境上的阻礙、從事活動缺乏無障礙設備（陳佩欣、詹元碩、何金山，2010），視障兒童先天上與明眼兒童原具相同的潛能與身體能力，但失去視力等於失去了動作模仿的能力，僅能以觸覺、聽覺來學習動作，造成視障生身體活動能力較低（Lieberman, Robinson, & Rollheiser, 2006），以靜態及室內活動為主，導致身體肌肉、體能狀況表現不佳，進而影響各項適應能力的發展（李晴茵，2015；陳佩欣、詹元碩、何金山，2010），研究發現對於有特殊需求的人來說，體育課其實是一項很好的安排，透過最基本的身體活動改善他們的健康，教導孩子健康生活方式的重要性，並能減少因缺乏身體活動所衍生的相關問題（Klein & Hollingshead, 2015；潘倩玉，2007），但實際執行情況仍有許多困難待克服。

三、個案經驗分享

此個案的課程參與經驗分享源於筆者與阿瑋（化名）熟識，是一名視障生外也是一名跑者，在全國身心障礙運動會有傑出的表現，因此想藉由他的視角來敘說視覺障礙學生參與體育課真實的感受，以及自己是如何與障礙共處。阿瑋為中度視障學生，青少年時期因不明原因導致「少年型視網膜黃斑部病變」，家中皆無遺傳病史，經鑑定符合中央衛生主管機關所定之中度視障學生，領有中度身障手冊，大二因為興趣選修定向越野的體育課程，從參與一學期的 16 堂定向越野課程後分享參與經驗。

（一）個體內在學習動機

阿瑋過去參與體育課的經驗豐富，瞭解自己身體狀況適合進行的項目，如：體適能、慢跑、重量訓練、籃球，雖然他有視力上的限制，但他認為自己的身體能力是比多數班上同學還要好的，因為體育特別班的內容無法滿足他的身體活動量，才想挑戰過去沒有嘗試過的定向越野，在學習活動上阿瑋提到，班上同學皆能主動的互相幫助，老師亦會盡快走向需要幫助的學生身邊，讓他覺得自己的高動機以及有一個和諧友善的環境可以提升課堂的學習效果。

（二）研究參與者對定向越野課程的感受

定向越野課程達到了他一天所需要的身體活動量，每次上課都能跑動一小時以上，增進了地圖識別、校園環境以及地形變化的知識，教室外分組進行跑點式比賽時，第一次地圖看得很慢，走走停停才完成。但上過數堂以及和組員一起合作之後，較複雜崎嶇的地形皆能互相幫助且跨越，積極與環境進行互動。他表示定向越野課程就像排解課業壓力最好的調劑，每一週最期待的就是定向越野了！

（三）研究參與者在定向越野課程學習上所遇到的困境與解決策略

阿瑋表示一開始任課的教師未察覺自己是視覺障礙學生，上課的簡報無法立即辨識學習，教師的口述速度正常但會讓他來不及做筆記，投影呈現可以應用放大鏡或放大字體以及提高背景色彩對比度，以利識讀，阿瑋也提到往後課堂，教師透過明確的肢體語言併用口語表達來上課，方便讓視障生透過錄音及錄影方式回家複習，室外課程他認為就像日常在各種場域移動，是可以克服的。

四、綜合討論

經驗分享中可以發現，大專體育教師對於選課學生有特殊需求這方面的資訊

不足，這與陳美莉、丁雨婷、姜義村（2018）訪談大專院校體育教師面對身心障礙學生的教學歷程中的結果相似，教師與學校之間替代性經驗的管道並不暢通，學校與他們的交流僅限轉知班上有特殊學生要特別注意，但沒有教學經驗和技巧的交流，造成他們在面對特殊需求學生時覺得有挑戰，針對此個案的經驗分享，提出下列問題。

1. 大專院校中視障學生的輔導資料，是否有在學期開始前確實的轉知給任課教師？
2. 大專院校教師如何尋求視障學生上課時所需資源？
3. 由於大專院校中有特殊需求的學生能自己選擇普通體育課或是體育特別班，是否在課程大綱中提供學生在選課上的建議？

五、結語

融合式教育回歸主流，教師的每個班級都有不同障別學生，個案也鼓勵視覺障礙的學生可以依過去體育課學習的運動項目中，選擇自己喜歡且能力所及的項目勇敢嘗試，他笑著說，其實比較難克服的是像桌球、羽球這種比較小的球類，看不到飛行軌跡，但若是透過固定式、改良式的教具來上課，能幫助他們擊到球，也會更有信心去練習。

針對上述問題，提出建議如下：

1. 身心障礙學生在大學中得到的支持與服務不足，教師在課程進行前，須取得學生的基本資料以及過往的輔導相關資訊，依照個別之特殊需求設計符合學生的學習活動。
2. 更新校園中運動場館的無障礙設備，消弭運動參與的歧視現象。
3. 師生之間保持開放的溝通，教師固定的研究室晤談時段，提供學生面對面的談話時間，有助教師瞭解每一位學生的學習狀況，並提供即時的幫助。
4. 透過分組的合作學習，鼓勵同儕互動、互相學習，教師本身亦可以藉由教材的調整，為視障生營造友善的上課環境。

對視障者而言，心理與環境上的壓力往往會限制他們的行動，因此需要進行定向能力的訓練，阿瑋個案表示參與定向越野是一項好安排！透過環境線索與心理地圖，使視覺障礙者得以達到安全、有效率的獨立行動能力。希冀視障學生能不為自己設限，與教師主動溝通並相信自己的能力，把握每一次實作的機會，相信視覺障礙、視覺功能缺損的學生皆能超越障礙，挑戰自己，逐漸培養規律運動習慣，提升生活品質。

參考文獻

- 教育部特殊教育通報網（2020年5月）。大專院校身心障礙類學生人數概況統計。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp
- 陳詠儒、闕月清（2014）。大專院校適應體育課程實施情形。《中華體育季刊》，28(4)，263-268。doi:10.6223/qcpe.2804.201412.1001
- 陳美莉、丁雨婷、姜義村（2017）。[我有辦法教他們嗎?] 以自我效能理論解構大專院校體育教師面對身心障礙學生之教學歷程初探。《臺大體育學報》，83-94。
- 教育部體育司（2010）。學校適應體育的推動理念與作法。《學校體育》，120，2-4。
- 陳佩欣、詹元碩、何金山（2010）。休閒運動對視覺障礙者健康之促進。《大專體育》，108，87-92。
- 潘倩玉（2007）。特殊學校學生適應體育課程的身體活動。《體育學報》，40(1)，105-118。
- 黃玉娟、戴旭志、陳秀玲（2006）。大學生體育課程之外運動習慣與自我健康評估之探討。《大專體育學刊》，8(1)，249-257。doi:10.5297/ser.200603_8(1).0020
- 梁焜珉、陳武雄、徐振德（2018）。融合教育下身心障礙學生體育課之現況反思。《臺灣運動教育學報》，13(1)，31-50。
- Klein, E., & Hollingshead, A. (2015). Collaboration between special and physical education: The benefits of a healthy lifestyle for all students. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 163-171.
- Longmuir, P. E., & Bar-Or, O. (2000). Factors influencing the physical activity levels of youths with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 40-53.
- Stuart, M. E., Lieberman, L., & Hand, K. E. (2006). Beliefs about physical activity among children who are visually impaired and their parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(4), 223-234.

技術型高級中等學校自主學習的理念與實踐

宋修德

國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼系主任

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

林清南

新北市立三重高級商工職業學校校長

一、前言

聯合國教科文組織（UNESCO）於 2003 年出版《開發寶藏：願景與策略 2002-2007》（Nurturing the Treasure：Vision and Strategy 2002-2007），提出終身學習五大支柱概念，包括：學會認知（Learning to know）、學會做事（Learning to do）、學會與人相處（Learning to live together）、學會發展（Learning to be）及學會改變（Learning to change）（UNESCO Institute for Education, 2003）。其中，「學會認知」的能力，指學習者須具備充份的通才教育及廣博知識，並能針對問題做深入了解，以謀求解決策略；此項能力亦即「學習如何學習」及「學習如何專注深度思考」的能力，最終目的在於學會如何自己追求知識、有效解決生活問題，為通往終身學習的途徑，也是終身學習的基礎。

「學會認知」的能力在當今科技迅速發展時代，更顯重要。教育部潘文忠部長指出：「人類知識增長速度愈來愈快，『知識的半衰期』愈來愈短，面對的問題也愈來愈複雜與不確定。此外，全球化與科技的影響，更加無遠弗屆，現階段如 AI、大數據，都即將大幅重塑我們的工作與生活。」（田孟心，2019 年 11 月 4 日）。當多數的知識與資訊都能一鍵 google 時，教育工作者及家長更應改變傳統知識提供者的角色，引導孩子善用數位工具進行自主學習，成為能主動探索知識及擁有解決問題能力的終身學習者。

為因應上述學習環境的變化及學習工具的發展，歐盟、芬蘭、美國等世界主要國家已將自主學習列為重要的核心能力之一（European Commission, 2019）；呼應此國際潮流，國內《十二年國民基本教育之課程綱要》開宗明義，即闡明本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，培育學生成為自發主動的學習者（教育部，2014）。然而，Nolan 和 Nolan（1997）指出，大多數技職教育學生較習慣傳統由教師直接指導進行學習的方式，缺乏自主學習的經驗，不容易調適與接受自主學習，甚至排斥這種學習方式。此現象也出現在國內技職體系中，不利於技職學生養成自主學習的能力，對其未來進入職場後，是否能適應技術快速升級的挑戰，將是一大隱憂。

科技一日千里，無論是產業、行業或職業都將快速變動。如何滿足技高學生學習需求的獨特性，並培養學生終身學習能力，以因應未來可能的職涯轉換，為

技術型高級中等學校（以下簡稱技高）的當務之急。透過提供學生一定程度的學習自主機會，培養學生積極主動選擇學習的內容、規劃自己的學習目標與步驟、形塑自己的學習軌跡，將是技高推動學生自主學習的主要方向。故本文先探討自主學習的意涵與理論，進而提出技高推動自主學習的方式，包括實施的階段與內容、評量方式及教師的角色等，希冀釐清技高師生對於自主學習的概念，並提供具體可行的實施方式供學校與教師參考。

二、自主學習的意涵與理論

（一）自主學習意涵

Knowles（1975）指出自主學習（self-directed learning）是一個學習的歷程，在此過程中，學習者主動評估過去的學習成果、診斷學習需求、制定學習目標並選擇適當的學習任務。Pressley（1995）進一步說明，進行自主學習時，學生需要發展既有的能力，包括：根據績效標準診斷自己的學習需求，制定有意義的學習目標，監控和評估學習成效，確認有助於達成學習目標的資源，發展並運用適合於不同學習任務的學習策略，循序漸進且有系統地執行學習計劃。

Jossberger 等人（2010）也提出相似的看法，認為自主學習是一個歷程，在此歷程中學習者需承擔控制自己的學習目標和方法的責任，以滿足個人背景下自己感知的學習需求。自主學習的主要特色在於個人有機會成為學習參與者（involved learner），不必等待被告知需要學什麼，而是可以自己掌握所欲學習的知識或技能。與傳統學習相較，自主學習者本身承擔更多的學習責任（Steinke, 2012）。

自主學習概念最初緣起於成人教育領域，特別是與工作職場有關的學習策略；儘管如此，中等職業教育階段的學生也越來越需要自主學習的機會和能力，包括評估自己過去表現，據以衡量本身學習需求，進而選擇適宜的學習內容及資源（例如：學習任務，學習材料），最後達成滿足自身學習的需求（Knowles, 1975）。例如，美容科學生可以根據先備知識及學習經驗，進行資料蒐集及評估，規劃自主學習最新的染髮技術，並預定學習目標及學習進度；在老師的支持下，學生透過自主學習進行任務選擇，運用書籍雜誌、線上課程或視頻影片等媒介學習相關知能，並輔助個人或小組在假人頭模型上練習染髮；最終無論完成或未完成先前設定的任務目標，個人在此歷程中，均已建立了自己的技能學習軌跡。

（二）自主學習理論

自主學習的概念源於 1960 及 1970 年代北美的文獻討論（Knowles, 1970），

主要的理論基礎植基於人文主義（humanistic）、實用主義（pragmatic）和建構主義認識論（constructivist epistemology），相互關係如圖 1。自主學習連結此三個哲學思想，詮釋自主學習個別化、目的性和發展性的學習歷程（Morris, 2019）。

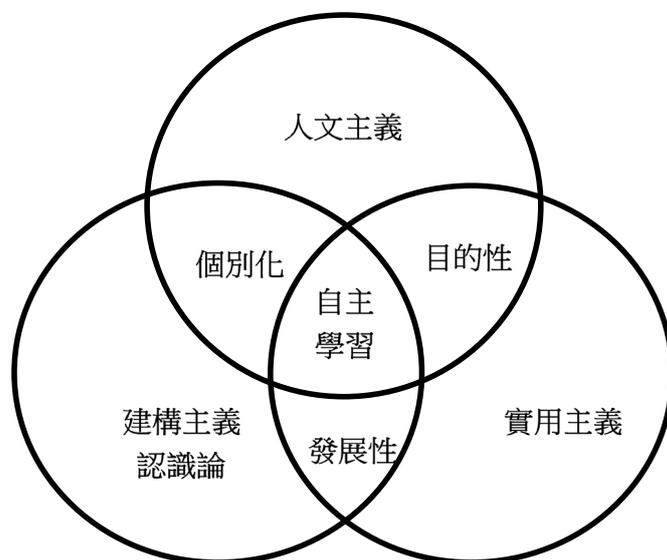


圖 1 自主學習理論架構

資料來源：Morris, 2019。

人文主義認為個體會追求適合個人成長的學習目標，也就是個人發展的歷程會思考自己和他人的需求及責任，並將學習視為個人成長的工具（Groen & Kawalilak, 2014）。人文主義的哲學對自主學習的主張，包括：學習者俱有自主的權力，且能夠做出明智的決策，並善盡對自己和他人的責任。因此，主張學生天生樂於學習，並有自我實現的衝動，具有獨特及無限的增長潛力，學習的選擇取決於學生的自我概念和對世界的理解（Leach, 2018）。

實用主義則強調情境學習（situation learning），認為學習者在學習的歷程，須經常反思：(1)其身處於什麼情境；(2)現在出現什麼問題；(3)涉及哪些新資訊；(4)應採取什麼行動來尋求解決方案。因此，實用主義強調學生應考慮學習歷程的情境及重要性，依此，將學習與生活中情境連結，找到適合且有效的問題解決方案（Morris, 2019）。

建構主義知識論者將學習視為個體意義的創造，並強調學習者參與解決真實世界問題的重要性。建構主義認為學習者主動建構知識，學習中獲得的知識跟價值觀，是由學生自己主動建構而成，而且建構出來的知識，必須能運用於學生真實的生活情境（Symeonidis & Schwarz, 2016）。

綜上可知，人文主義及建構論同時強調學習的個體化，人文主義及實用主義同時關注學習的目的性，建構論及實用主義則同時聚焦學習的發展性，三者連結支持自主學習的理論基礎，形成自主學習的核心價值。

三、技高自主學習的實踐

自主學習強調提供學習者有目的性、個別化及發展性的學習歷程；具備自主學習能力的技高學生，能進一步在感興趣的專業知識與技能上自我學習與精進，是技職學生重要的就業力。學生的自主學習歷程可藉由教師的從旁引導，協助學生更順利的完成此歷程，以下分別就自主學習階段、評量方式及教師角色等面向進行討論，以提供技高學校與教師具體可行的實施方式。

(一) 自主學習階段

技高在引導學生自主學習時，可分為三個階段：自主學習準備、自主學習發展及自主學習反思。以下分別敘述各階段的任務重點。

1. 第一階段：自主學習準備

自主學習步驟的第一階段為準備階段，重點是學生須針對學習任務訂定學習計畫及步驟。在此階段中，學生自己分析學習任務，設定明確的學習目標，制定學習計劃並選擇實踐學習目標的學習策略。學生在開始自主學習任務前，必須先評估任務達成的困難程度，以及可運用的學習資源，以便發現潛在的障礙(Ertmer & Newby, 1996)。

在此階段中，學生自我激勵信念(self-motivational beliefs)，包括自我效能、成果期望、任務價值和目標取向等，是引導學生自主學習的重要關鍵(Zimmerman, 2006)。尤其是自我效能，對學生自主學習的動機具有高度的預測性。此外，成果期望被視為自主學習成功的最重要因素，因為學生更有可能運用各種學習策略進行學習(Zimmerman & Schunk, 2008)。故學生在自我學習準備階段時，教師可從旁留意學生的自我效能感及對自我成果的期待，必要時進行適當的增強與引導。

此外，為了解學生的自主學習準備度，教師也可運用一些量表評估學生的自主學習準備程度，如 Merriam、Caffarella 及 Baumgartner (2007) 發展的自主學習準備量表(Self-Directed Learning Readiness Scale, SDLRS)，為自陳量表，常被運用來評估學生的特質、態度及能力是否足夠成熟可進行自主學習。量表共 19 個題項，使用前須線上申請付費。

2. 第二階段：自主學習發展

學習發展階段是自主學習的核心活動，學生透過回顧學習計劃及前瞻學習目標，檢視和調整學習內容、步驟及進度。更重要的是，當學生意識到未按計劃執行時，能自省調整學習方法、技術及策略。

在學習發展階段學生應進行自我控制（self-control）及自我觀察（self-observation），自我控制的重點包括建立圖像（imagery）、任務策略（task strategies）、自我指導（self-instruction）、時間管理（time management）、環境構建（environmental structuring）和尋求協助（help seeking）；而自我觀察則包括自我檢核（self-monitoring）和自我記錄（self-recording）；學生在自主學習歷程中，最後不論獲得成功或失敗的經驗，自我調節的能力均已內化成為學生的認知、行為及態度的一部份（Zimmerman, 2006）。故教師在此階段中，可透過觀察與晤談等方式，從旁協助或引導學生進行自我學習的控制與觀察，並鼓勵學生透過此過程檢視自己的學習策略，必要時嘗試進行調整。

3. 第三階段：自主學習反思

學習反思包括自我判斷（self-judgment）及自我反應（self-reaction）的歷程；其中，自我判斷又包括自我評估（self-evaluation）和因果歸因（causal attribution），自我反應則包括自我滿足（self-satisfaction）和自我適應（self-adaptive）。自主學習任務完成後，學習者必須評估計劃的有效性和效益，及其未來學習策略應如何調整（Zimmerman, 2006）。在反思階段，學生需自我評估學習進度，並思考未來如何努力提升學習成效及表現。造成負面結果歸因，以及錯誤的學習策略，學生會根據學習的經驗進行調整，以便在下一個自主學習階段採取更積極的態度及有效的方法。

反思過去學習經驗和規劃未來學習活動之間連結，至關重要，因為反思可以使學生運用之前的知識來獲得新知識（Ertmer & Newby, 1996）。如此，反覆的學習與反思，逐漸將學習態度及策略內化，形塑學生終身學習的人格特質。必須強調的是，自主學習的成果並不全然是學生學習後所表現的技能或發展的作品，更重要的是學習歷程中學生的反思及自我調節。學生自主學習的成果表現，就是學生會自主學習，養成終身學習的態度及能力。

(二) 自主學習的評量

相對於總結性評量而言，自主學習評量更重視學生學習歷程的完整。指導自主學習的教師須善用「形成性評量」（formative assessment），在學生自主學習過

程中時常給予回饋，持續監測和評量學生或小組的表現，以瞭解學生目前的學習情形。此外，也應培養學生「自我評量」(self-assessment) 的能力，使其可隨時評量自己的學習狀況，進而提升學習效益 (Bransford, Brown, & Cocking, 2000)。

其次，自主學習評量著重學生學習歷程檔案 (portfolios) 的建置，包括：學習準備、學習發展及學習反思階段的檔案蒐集。學習歷程檔案已被證實有助於學生學習後的反思，並能引導學生成為積極主動的自主學習者 (Driessen et al. 2005)。自主學習歷程檔案應由學生自行整理，包括學習計畫、進度報告、技能發展、作品成果及反思紀錄等，在學習過程隨時蒐集，並成為學習成效的參考依據。

特別是技高學生自主學習的評量，可運用歷程檔案記錄學生技能的發展。檔案內容可包含學生在自主學習過程中的文件、圖片、照片或影片，這些檔案能真實記錄學生技能學習過程失敗及成功的紀錄，有助於技能的改進，以及下一階段技能學習的規劃。

(三) 教師在自主學習中的角色

Paris 和 Newman (1990) 認為學生並非天生就是優秀的自主學習者，須藉由教師提供示範、教導與淡出 (fading) 的指導歷程，讓學生在觀察、鷹架 (scaffolding) 與獨立學習間交互作用，使得學生發展出自我監控 (self-monitoring) 與自我修正 (self-correction) 的能力，並統整相關概念性知識的素養，進一步朝向擁有自主學習的能力 (黃永和，2007)。

在自主學習進行時，教師扮演教練的角色，主要是支持及協助學生發展自我調節技能 (self-regulation skills)，老師一方面提醒學生保持自我約束，另一方面激勵學生維持學習動機。此外，老師宜逐漸淡出對學生學習的控制，將學習的責任與權力還給學生自己。理想的情況下，教師應逐漸減弱對學生學習的支持，但可從旁觀察學生的學習 (De Bruin & Leeman, 2011)。例如，某生申請自主學習，但經常遲到，老師應了解學生遲到的原因，並提醒學生保持自我約束；在自主學習進行時，儘管許多任務被認為是學生的責任 (例如：資料搜尋、進度檢視)，老師仍應從旁檢視學生的進度是否持續、學習策略的運用是否良好，並在必要時提醒學生注意。

總而言之，自主學習的目的是學生學會如何學習，其目標是讓學生發展更多的自我學習支持，因此，課程剛開始時，教師可施予較嚴謹的規範，並提供大量支持；爾後，隨著學生自主學習能力日益成熟，教師則可逐漸轉變成催化者的角色，將學習的空間留給學生自己。

四、結語

誠如教育部潘文忠部長在接受訪談所言：「我想與爸爸媽媽們溝通，我們這代人，有屬於我們的成長經驗、學習情境，以及相應的自我期許。然而，時代不斷推進，若以自身經驗套用到孩子身上，雖然出發點是好的，但不見得適合孩子。」（田孟心，2019年11月4日）。劉安婷在「學生，自主學習才快樂」一文中亦強調：「學生要主動學習，並懂得運用資源，將知識化為有形的方案或行動，進一步解決生活或社會所遭遇的問題」（林倖妃、鄧凱元，2013年11月26日）。當今，多數技術型高中教師認為學生缺乏學習動機，沒有主動學習的能力，但也正是如此，培養學生自主學習的終身學習者能力更形重要。教師宜先拋開自己過去學習的經驗，尊重學生的觀點，相信學生有追求自主性學習的需求，塑造學校自主學習的氛圍及環境，提供學生自己選擇學習的機會，在學生3年的職校生涯中，逐步漸進、潛移默化地培養學生樂於學習、主動學習的態度與能力，讓學生做自己學習的主人。

參考文獻

- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 林倖妃、鄧凱元(2013年11月26日)。劉安婷：學生，自主學習才快樂。天下雜誌，536。取自<https://www.cw.com.tw/article/5054160>
- 田孟心(2019年11月4日)。從教學第一線走進權力核心 潘文忠看見什麼亂象，讓課綱非改不可？天下雜誌，685。取自<https://www.cw.com.tw/article/5097554?from=cwamp-article>
- 黃永和(2007)。情境學習理論與教學研究。台北：心理。
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.
- De Bruin, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education, 27*, 694-702.
- Driessen, E. W., Van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. D., & Van der Vleuten, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios.

Medical Education, 39(12), 1230-1235.

- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instr Sci*, 24, 1-24.
- European Commission. (2019). *The key competences for lifelong learning*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- Groen, J., & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The Challenge of Self-directed and Self-regulated Learning in Vocational Education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415-440.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Follet.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Leach, N. (2018). Impactful learning environments: A humanistic approach to fostering adolescents' postindustrial social skills. *Journal of Humanistic Psychology*. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0022167818779948>.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65, 633-653.
- Nolan, J., & Nolan, M. (1997). Self-directed and student-centred learning in nurse education: 1. *British Journal of Nursing*, 6(1), 51-55.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated

learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.

- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
- Steinke, K. (2012). Implementing SDL as professional development in k-12. *International Forum of Teaching & Studies*, 8(1), 54-63.
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(1), 31-47.
- UNESCO Institute for Education. (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002-2007*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131145_eng
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp.683-703). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



學校核心素養課程如何實踐全人教育理念之初探

方朝郁

高雄市壽齡國小校長

國立高雄師範大學教育學系兼任助理教授

一、前言

「全人教育」(Holistic Education)是1960年代興起於美國的教育思潮，引進國內之後逐漸受到重視，教育部1999年公布之21世紀教育願景，即強調中小學以達成全人教育為最終目標(吳清山、林天祐，2000)。2019年甫實施的十二年國民基本教育(簡稱12年國教)新課綱，亦強調以全人教育為理念，彰顯教育係在協助「人」的全面發展。教育部以「核心素養」(Key Competencies)做為12年國教課程中，各領域/科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心。「核心素養」是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(教育部，2014)；然而，新課綱並未明確提出，核心素養課程如何實踐全人教育理念。因此，本文擬探討全人教育的理念，進一步分析學校在核心素養課程的實踐之道，希能拋磚引玉，促進新課綱實現全人教育之理想。

二、全人教育的理念

全人教育的理念內涵，可以歸納為下列幾個面向(GATE, 1991; Miller, 1996; Miller, 1997; 林治平，1996，1998; 張光正，1996; 黃俊傑，2002; 謝安邦、張東海，2007)：

(一) 教育哲學～整體圓融、平衡和諧的全人哲學

全人教育的教育哲學，是一種整體關聯、平衡和諧的全人哲學，包含：整體、關聯及平衡三個重點。(1)整體：全人教育將每位學習者視為一個獨特而完整的個體，主張整體主義的知識論而非支離片段的知識學習或單一知識的霸權偏重。(2)關聯：強調人的身、心、靈之間，人與自我、他人、社會、自然、宇宙之間以及各種知識之間，都具有整體而密切的關係。(3)平衡：重視各種教育元素及關係的平衡，包括：專業與通識的平衡、人格與學養的平衡、個體與群體的平衡、身心靈的平衡。

(二) 教育目的～促進人類的全人發展與和諧圓滿

全人教育之教育目的，在促進人類的全人發展與和諧圓滿。全人教育主張教育應促進人的整體發展，包括培養個體的完整人格，培育身體、精神、智力、情感、審美、社會互動、創造力等，促進個體潛能的完全發揮，並致力於身、心、

靈的平衡發展。同時，強調追求個體身心靈的平衡、個體與他人的和諧互動、個體與社會的和諧互動、個體與宇宙萬物的和諧互動、個體與自然法則的和諧互動。依此建立人與萬物的和諧關係，達到幸福圓滿的境界。

(三) 教育內容～多元統整、平衡兼融的課程觀點

全人教育的教育內容，是多元統整、平衡兼融的課程觀點。多元統整的課程內容包括神學、哲學、社會科學、科技、生物科學與人文科學的統整，兼顧認知與情意、人文與科技、專門與通識。平衡兼融的課程型式則透過更整體的視野檢視不同的課程傾向，以多元化的觀點促進其平衡。例如：考量個體與群體的平衡；內容與過程的平衡；知識與想像的平衡；理性與直覺的平衡；量的評鑑與質的評鑑的平衡；技術與視野的平衡；評量與學習的平衡；科技與社群的平衡等。

(四) 教育方法～多元適性、靈活運用的教育方法

全人教育重視教育過程的整體性，主張多元適性的教育方法，以總括性（inclusion）的視野依教育目標及學習者的特性，採取適性靈活的運用。教學者可採傳遞性（transmission）的學習幫助學生累積知識技能，以交流互動（transection）的學習促進學生的認知發展，以轉化性（transformation）的學習如合作學習、創意問題解決等方法增進學生的整體性發展。教育工作者應運用多元適性的教學方法，促進學習者整體思考。

三、核心素養課程實現全人教育的挑戰

(一) 核心素養之理論基礎並未等同全人的教育哲學

在教育哲學方面，核心素養的理論基礎，包含兩種哲學信念：(1)核心素養可以協助人類獲得「優質生活」；(2)核心素養可以協助人類面對當前社會及未來的挑戰。這種以未來學為基礎的教育哲學，面對教育對象是國家未來主人翁，實有其必要（陳伯璋，2010）。但是，這樣的哲學基礎並未等同全人教育以「全人的世界觀」為基礎，主張整體圓融、平衡和諧的教育哲學。新課綱強調以全人教育為理念，顯然需要導入全人教育的教育哲學，才能有全人教育的理念。

(二) 核心素養課程難以獨力實現全人教育之目的

從教育目的來看，全人教育之教育目的，在追求人的整體發展以及人與萬物的和諧互動。核心素養之教育目的，則是透過培養核心素養，使個人得以過著成功與負責任的生活，使社會得以面對現在與未來的挑戰（蔡清田、陳延興，2013）。

此外，核心素養課程源自 OECD 的「界定與選擇國民核心素養」研究(OECD, 2005)，主要來自企業及雇主的觀點，經濟掛帥及就業競爭力的提升，是培養國民素養的重要目標；然而，就素養的基本面來看，在教育上具有更寬廣的視野，才有永續發展的可能（方德隆，2013）。綜合而言，核心素養的自主行動、溝通互動及社會參與等三面向九項目，與全人教育追求人的整體發展及與萬物的和諧互動有諸多吻合。不過，個體身心靈的平衡，個體與宇宙萬物、自然法則的和諧互動等，則應與其他課程統整合作。

(三) 核心素養如何做為課程連貫與統整之核心

在教育內容方面，12年國教新課綱包含核心素養以及領域/科目課程。教育部以「核心素養」做為12年國教課程中，各領域/科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心，以強化各教育階段、課程總綱與領域/科目之間的連貫，以及各領域/科目彼此之間的統整。核心素養如何與一般課程連結呢？新課綱提到領域/科目課程的規劃，應結合核心素養及領域/科目的理念與目標，轉化及發展成為該領域/科目的核心素養及學習重點。但是，領域/科目各有其特性而會有其強調的重點，因此，未必需要對應所有的核心素養項目（教育部，2014）。看來，核心素養如何做為課程連貫與統整之核心，需要一種統整融合的課程觀點，來作為實際規劃及實施的指引。

(四) 素養導向教學主在追求核心素養的培育而非全人發展的理想

以教育方法而言，教育部大力推動「素養導向教學」以培養學生的核心素養。教育部國民及學前教育署出版的《素養導向教學設計參考手冊》提出四點基本原則，作為素養導向課程與教學設計的參考，包括：素養導向教學強調情境脈絡的連結、學生的主動與參與、關照認知技能情意的統整、並能針對不同素養項目能有適當的調整（教育部國民及學前教育署，2018）。素養導向教學主要之目的，在培育學生的核心素養，而非促進學生的全人發展。因此，核心素養的教學有必要參考全人教育方法，才能在培育核心素養的同時，啟發學生的全人發展。

四、核心素養課程實踐全人教育理念的可行之道

(一) 秉持整體平衡的教育哲學，兼融核心素養及領域課程

全人教育的教育理念是一種整體圓融、平衡和諧的全人哲學。12年國教新課程包含核心素養及領域課程，領域課程有其既有的知識架構，要結合核心素養與領域課程實非易事。學校在規劃及執行課程時，可秉持全人教育整體圓融、平衡和諧的教育哲學觀點來進行，以促進核心素養及領域課程在學校課程計畫中能

相互平衡乃至整體圓融，並使核心素養成為整體課程的核心而非霸權。例如：在規劃課程計畫時，向成員說明全人教育的教育哲學，促進課程規劃兼容核心素養與領域課程，檢視課程內容涵蓋學生的全人發展及多元潛能開發，以體現整體圓融、平衡和諧的全人哲學。

（二）結合核心素養與其他課程，實現全人發展的教育理想

全人教育之教育目的，在促進人類的全人發展與和諧圓滿。現在核心素養課程再次以全人教育為理念，培養以人為本的「終身學習者」（教育部，2014）。然而，核心素養的功能在於協助個人發展以獲得優質生活所需要的素養，並獲得成功的個人生活，進而建立功能健全的社會（蔡清田，2011）。核心素養與全人教育的理念兩相對照，雖有許多共通之處，仍有些許落差，包括個體身心靈的平衡，個體與宇宙萬物、自然法則的和諧互動等，有賴結合核心素養與其他領域或議題課程加以實現。例如：以生命教育培養學生的「靈性」（對地球上所有生命虔敬尊重的態度）；以環境教育實現人與自然環境和諧相處、共存共榮的理想等。

（三）採取統整平衡的課程觀點，促進核心素養連貫及統整新課程

全人教育的教育內容是多元統整、平衡兼融的課程觀點，兼顧認知與情意、人文與科技、專門與通識。教育部以「核心素養」做為 12 年國教課程中，各領域/科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心。學校在規劃、設計課程計畫時，可參考全人教育多元統整、平衡兼融的課程觀點，作為核心素養連貫、統整 12 年國教課程的指針，使各領域的課程內容以及各種課程目標達到更圓滿的縱向連貫及橫向統整。

（四）運用多元適性的教育方法，培養學生的國民核心素養

全人教育重視教育過程的整體性，靈活運用多元適性的教育方法。12 年國教核心素養課程強調透過結合生活情境、整合性學習和運用、探究與解決問題，讓學生潛能得以適性開展，成為學會學習的終身學習者，進而能運用所學、善盡公民責任，使個人及整體社會的生活、生命更為美好（教育部，2014）。學校及教師可運用全人教育的觀點，配合不同的課程目標與各不相同的學生特性，以總括性的視野靈活運用多元適性的教育方法，引導學習者整體思考與學習，獲致全人的整體性發展。例如：採傳遞性的學習如直接教學法等，幫助學生累積知識技能；以交流互動的學習如合作學習等，促進學生的認知發展；以轉化性的學習如創意的問題解決、全語文策略等方法，增進學生個性及群性的整體性發展。並且，在學習歷程的每一個階段，給予學習者有意義選擇的機會，促進學習者整體思考。

五、結語

12 年國教新課綱強調以「人」為核心，以全人教育為理念，關注每位學生成為「整體的人」，彰顯教育係在協助「人」的全面發展。新課綱本於全人教育的精神，以核心素養「自發」、「互動」、「共好」的價值精神，強調培養以人為本的「終身學習者」。全人教育整體平衡的教育哲學有助 12 年國教課程更加多元圓滿，統整平衡的課程觀點有助核心素養更完整的連貫及統整新課程，多元適性的教育方法有益培養學生的核心素養；然而，核心素養是 12 年國教課程的核心而非全部，全人發展的教育理想有賴結合核心素養與其他課程加以實現，以幫助每一位學生獲致全人的整體性發展。作者期待本文之初探能拋磚引玉，期待後續更多研究者繼續深入探究全人教育、核心素養等在國民教育場域中的實踐，充實相關的學術研究與教育實務上的應用。

參考文獻

- 方德隆（2013）。從國民基本能力到核心素養：課程發展的觀點。《教育研究月刊》，236，17-28。
- 吳清山、林天祐（2000）。教育名詞：全人教育。《教育資料與研究》，33，76。
- 林治平（1996）。中原大學實施全人教育之理念與實踐之研究。載於林治平（主編），《全人教育國際學術研討會論文集》（頁 349-393）。臺北市：宇宙光。
- 林治平（1998）。《QQQQ 的人生—全人理念與現代化》。臺北市：宇宙光。
- 教育部（2014）。《12 年國教課程發展指引》。臺北市，作者。
- 教育部國民及學前教育署（2018）。《素養導向教學設計參考手冊》。臺北市，作者。
- 張光正（1996）。全人教育四平衡理念。《中原大學》，24(2)，1-10。
- 黃俊傑（2002）。二十一世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策。《通識教育》，9，167-180。
- 陳伯璋（2010）。台灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。《課程研究》，5(2)，1-26。

- 蔡清田（2011）。課程改革中的核心素養之功能。《教育科學期刊》，10(1)，203-217。
- 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。
- 謝安邦、張東海（2007）。全人教育的緣起與思想理路。《全球教育展望》，36(11)，48-52。
- Global Alliance for Transforming Education. (1991). *Education 2000: A Holistic Perspective*. Atlanta, GA: Author.
- Miller, J. P. (1996). *The Holistic Curriculum*. Toronto, Ontario: OISE Press.
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic education in American culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris, France: Author.



國小專家教師 DFC 課程發展與教學實施之個案研究

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

陳滋珩

臺中市北屯區建功國民小學專任教師

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

一、前言

近年來臺灣推動 108 新課綱，以核心素養為主軸，希望能培養學生適應現在生活及面對未來挑戰，「全球孩童創意行動挑戰」Design For Change Challenge（以下簡稱 DFC 挑戰）理念和 108 新課綱核心素養不謀而合，都希望培養出孩童具有實踐的能力，能將所學運用在生活情境中，學習問題解決與分享，這樣的教學因此深具重要性，因此本研究旨在探討國小專家教師 DFC 課程發展與教學實施，促進 DFC 課程發展歷程，未來可供教師在 DFC 課程與教學實施之參考，故本研究目的有四：(1)分析國小 DFC 專家教師課程設計理念；(2)探討個案國小專家教師 DFC 課程發展；(3)分析個案國小專家教師 DFC 教學實施；(4)根據以上結果，提出國小教師 DFC 課程發展與教學實施的實務性建議。研究者透過立意選樣一位師鐸獎國小專家教師進行個案研究，訪談對象包括個案教師、主任、該校師生等人。採用質性研究法，運用半結構式訪談、觀察法和文件資料蒐集與分析，並提出相關結論與建議促進教師省思與成長。

DFC 的理念起源於設計思考 (Design Thinking)，設計思考是以人的需求為中心，運用創新思維來解決問題，並創造更多的可能性。設計思考是一種較為「感性分析」，並注重「了解」、「發想」、「構思」、「執行」的過程 (Brown, 2010)。有著設計師背景的印度河濱小學 Kiran Bir Sethi 校長首創 DFC，將設計思考流程簡化為讓孩子能吸收的「Feel-Imagine-Do-Share」(簡稱 FIDS) 四個步驟：「感受」(Feel)、「想像」(Imagine)、「實踐」(Do)、「分享」(Share)，引導孩子學習人生最寶貴的課題：「不斷嘗試的自信心」，並讓孩子活用所學知識，積極解決生活周遭問題。DFC 更是強調要分享實踐的過程，激發別人想要改變的信念和動力。因此本研究藉由分析國內外 DFC 成功課程教學案例以及獲得師鐸獎的個案教師課程教學，來探討 DFC 課程發展與教學實施內涵，將「DFC 課程發展」界定為：課程目標、課程選擇、課程組織、課程評鑑四個層面；「DFC 教學實施」步驟為：(1)感受、(2)想像、(3)實踐、(4)分享。

二、DFC 課程發展與專家教師教學的探討

（一）DFC 課程發展與教學實施起源與內涵

DFC(Design for Change)是由印度河濱(Riverside)小學創辦人 Kiran Bir Sethi 校長 2000 年首創一項全球性體驗式學習運動，以「Feel-Imagine-Do-Share」(簡稱 FIDS) 步驟運作，希望「把學習融入真實的世界，打破學校和生活間界線」，以「化知道為做到」發展成為河濱小學的學校願景。她期待能培養孩童有好奇心，會運用思考來解決問題，並從實際行動中建立「I can!」的自信心，是一種兒童改變社區的力量 (Mirash & Patel, 2013)，DFC 的 FIDS 的發展能力與 21 世紀的能力及設計思考能力相契合，都具備批判思考、解決問題、創造力、同理心、溝通表達、團隊合作 (親子天下等，2013；Kiran Bir Sethi，2013)。

1. DFC 課程發展分析

本研究 DFC 課程發展以泰勒 (R. Tyler) 的目標模式來分析，分為以下四個層面 (郭洺儒，2017；洪涼絹，2015；牟嘉瑩，2016；王敏，2017；王榮暖，2018；DFC 2012 Singapore)：

- (1) DFC 的課程目標：具備社會正義、同理關懷、民主公民精神、學生心理資本提升、發現問題、解決問題，學習態度增進、促進社區關懷精神。
- (2) DFC 的課程選擇：能從社區環境或新聞事件等生活經驗中覺知問題，或配合學校例行活動設計課程，以符合學生需求或具有投入感的問題來作選擇。
- (3) DFC 的課程組織：結合其他領域，如自然、社會、綜合等，進行跨領域統整課程，將學習知識與生活實踐相結合，屬於問題核心課程，促進社區問題解決和社區參與。
- (4) DFC 的課程評鑑：學校透過 DFC《設計思維指南》進行課程設計、實施和學生學習成效評估，發現能提升創造力、批判思考和問題解決能力，也促進資料的整理能力。提升溝通、訪問、合作的能力，提高同理心，對社區展現關懷行動。在學態度變好，父母更相信孩子的能力。

2. DFC 教學實施

Kiran Bir Sethi 校長希望 DFC 能促進孩子將學習知識和真實情境相結合，從生活中發現問題並解決問題。她將複雜的「產品設計流程」簡化成四個步驟，希

望透過簡易的系統化流程，利於協助孩子嘗試去解決身旁的問題（王韻雯，2019；Kiran Bir Sethi，2013）。DFC《設計思維指南》（design thinking guide 簡稱 DTG）指出學生須採取積極的學習方式，由老師擔任促進者和指導者。教學實施包括：A. 啟發、B. 反思、C. 行動（內含 FIDS：感受、想像、實踐、分享）、D. 評估等（Kiran Bir Sethi，2013），請參見表 1。

表 1 《設計思維指南》DFC 教師教學實施表

教學流程	邏輯流程	實際作法	教師能力
暖身		運用設計思維，使世界變得更美好的設計，介紹 FIDS：感受、想像、實踐、分享，構建 I CAN! ♻️	提問
A. 啟發	↓ 接觸議題 誘發動機	以 YouTube 鏈接形式對一所學校的實際 DFC 故事進行真實案例研究，因此可以被學生視為一個實際的例子 ♻️	聆聽
B. 反省		讓學生回顧 DFC 的故事，討論並提出困擾他們的各種問題。成對或分組進行討論，使主題生動起來，並探索關鍵技能 ♻️	安置 分析
C. 行動	選擇解決問題、相關需求評估	進行「Feel-Imagine-Do-Share」(FIDS) 四個步驟： 1. 感受 (Feel)：找出生活周遭最困擾的問題，試著去發現及了解問題，並能同理其他有相關問題的人，理解他們的狀況和需求 ♻️	給予/接受
	可解決方案的確認、規劃	2. 想像 (Imagine)：先試著想像解決問題之後的最佳情景，再嘗試腦力激盪提出各種層面的解決方案，跟著孩子一起評估現有的資源，選出最適合的方法 ♻️	反饋
	實施與成功解決問題	3. 實踐 (Do)：想辦法付諸行動，改變現況 ♻️	反思能力
D. 評估	↓ 肯認努力成果	4. 分享 (Share)：將進行的四個步驟統整成一個故事，透過不同的方式分享給生活周遭的人，發揮最大的影響力 ♻️	
學習發展	↓ 發展 21 世紀的能力	提供學生自我評估和同儕評估工具，來回顧學生自己的工作 and 成長部分 ♻️	
		教師態度/學校招生/社會意識成長 ♻️	

資料來源：作者整理自 Kiran Bir Sethi (2013)。Design Thinking Guide (簡稱 DTG)：Teacher Guide。

註：「♻️」代表「總結與反思」每一大小階段皆須總結該階段教學結果與反思，形成迴圈。

(二) 專家教師的課程發展與教學實施層面

國外學者 Berliner (1988) 歸納專家教師的教學擅長於某領域或學科，並不斷重複運用教學技巧以達到自動化（高熏芳、陳美娟，2000）。專家教師的知識系統較有組織及脈絡，所以較能掌握教學的重點，教學較具有彈性（Berliner, 1988；游淑燕，1993）。Westerman (1991) 指出專家教師會將教學前、教學中、教學後視為一個動態的歷程，並對教學情境能有整體性的了解，且會以學生為中心來做教學決定，並懂得激發學生學習。Feldman (1976) 也認為專家

教師能激勵學生學習興趣，能有耐心的輔導學生，接納學生不同的想法和意見。專家教師擁有較多樣化的教學表徵，且能以多種不同的教學方法，引導學生進行概念學習的活動，並運用靈活、多元化的教學策略來達成教學目標（Burry & Bolland, 1992; Clermont, Borko, & Krajcik, 1994）。

專家教師教學觀點偏向統整型的教學觀，能建立自己的教學理論，在進行教學時能掌握內外在线索。思考和決策的層面比較廣泛，同時也會在教學後進行反思活動，修正教學，以達到有效教學（林進材，1999），比較能根據教學的情境，來安排和組織教學活動（吳青蓉，1997），會採取鼓勵的方式，提供有安全感的學習環境，來激勵學生學習動機，促進學習意願，重視學生聽、說、讀、寫基本能力之涵養，而不是以考試教學為主，具備教師效能感，有一套屬於自身的教學理念，有自信於自己的教學。專家教師的教學會運用「對話」來和學生互動，並採用多元化的教學策略，在教學中能關注學生學習表現，用理性的態度來面對學生，也能兼顧師生關係，提出適當要求以維持班級秩序（張景媛，1997）。

（三）專家教師的 DFC 課程發展與教學實施

全球 DFC 成功課程多來自於有經驗的教師與其專業的課程教學，多以多元教學方法，引導學生進行學習的活動，並運用靈活、多元化的教學策略來達成教學目標，如同專家教師的教學一般，在各國 DFC 課程案例中，培養孩子以同理方式思考社區問題解決方案，並發展審議、決策和公眾互動等，例如：新加坡學生 DCF2012：老年清潔工議題。學生集體討論與問題思考，設計民意調查，採訪社區民眾，發展海報運動、籌款、公開演講等，學生成功完成議題且在學校態度變得更好。學生與導師之間的關係獲得改善，孩子們感到被看重，有責任為實現更大的利益而集體工作。父母開始相信孩子的能力，學生獲得更大的權力，給孩子提供了影響社區環境所需的空間（DFC 2012 Singapore, 2013；Participedia, 2020）。

就 DFC 課程實施成效而言，根據 2009-2012 全球參與 DFC 學校教師調查認為，DFC 對於教育影響有 94% 可以為學生帶來正面的影響；90% 可以幫助社區；65% 可以發展學生潛能，其餘為學會與他人合作、資料與資源的整理，DFC 課程有信心提高學習成績、使學生具備同理心與移情思維、解決問題的能力、增進自信心等（Laura Easley, Paromita De, Lynn Barendsen, Michael Hoe, 2009）。

三、研究設計與實施

本研究方法採用個案研究，透過觀察和訪談蒐集師生參與 DFC 課程的經驗和感受，並從中探究 DFC 課程發展與教學實施的歷程。研究方式包括：(1) 個案

研究、(2)焦點團體訪談、(3)觀察法、(4)文件分析等。

本研究立意取樣一位獲得師鐸獎之專家教師作為研究對象，透過半結構式訪談、觀察上課情形、蒐集文件資料，分析歸納研究結果並提出建議。本研究與研究參與人員採立意取樣方式選擇受訪對象，包括個案教師和同儕教師、學生等。個案教師有十多年以上進行 DFC 課程的經驗，並榮獲師鐸獎。本研究資料處理與分析詮釋語意中的深層意義，將與研究主題有關的語句，仔細分析並標記，再進行比較和歸納，探討其中的相關性。本研究信效度採質性研究的信度、效度檢核。本研究倫理做到知情同意，秉持誠信尊重原則。

四、研究結果與討論

(一) 分析國小 DFC 專家教師課程設計理念

設計師背景 Kiran Bir Sethi 具備發展設計思維；個案教師具備社會領域備背景，結合杜威做中學的教育哲學，運用國家時事，串聯全球議題、公民實踐精神，以「FIDS」架構實施教學，課程發展的議題起源來自於學生的同理心，了解議題事件的需求（訪 T1/2020/07/13），運用跨領域統整的方式，發展教學（訪 T1/2020/05/04）。如同設計師背景 Kiran Bir Sethi 設計提倡創意設計思維教學，個案專家教師課程設計理念，也深受其全球教育與社會領域知識專長影響，DFC 課程內涵多受其教師專業背景與學科知識及國家政策的影響（訪 T1/2020/07/13）。

(二) 個案專家教師 DFC 課程發展

1. 個案專家教師 DFC 的課程目標

- (1) 重視社會正義、同理關懷的公民精神（訪 T3/2020/06/20；訪 S4/2020/06/18；訪 S6/2020/06/18）。
- (2) 提升發現問題、解決問題的能力（訪 T3/2020/06/20；訪 S4/2020/06/18）。
- (3) 和社區多有連結，促進社區關懷（訪 T2/2020/06/18；訪 S7/2020/06/18）。

這與 DFC 課程目標重點一致的有：重視社會正義、同理關懷、民主公民精神、關懷社區與社會議題、促進學生發現問題、解決問題的能力（DFC 2012 Singapore, 2013；Participedia, 2020），但是可以多增加審議、思考反饋等目標做考量。

2. 個案專家教師 DFC 的課程選擇

- (1) 從生活經驗中覺知問題（訪 T2/2020/06/18）。
- (2) 符合學生需求，以學習者為中心（訪 T4/2020/06/18）。
- (3) 選擇學生有投入感的問題作為 DFC 課程（訪 T3/2020/06/20；訪 T1/2020/05/04）。

這與 DFC 課程選擇重點一致的有：以學生為中心、結合生活環境和學習經驗、社區或新聞事件、配合學校行事，運用社會領域知識內容、集體討論與問題思考（DFC 2012 Singapore, 2013；Participedia, 2020）。

3. 個案專家教師 DFC 的課程組織

- (1) 跨領域統整課程，整合學習知識和學習經驗（訪 T1/2020/07/13）。
- (2) 以問題為核心課程，促進社區參與（訪 T1/2020/05/04；訪 T1/2020/05/04）。
- (3) 課程有統整性，能培養學生 21 世紀的能力（訪 T1/2020/07/13）。

這與 DFC 課程組織重點一致的有：跨學科統整、問題為中心的核心課程（DFC 2012 Singapore, 2013；Participedia, 2020），但是可以增加結合系統化教學模式 ADDIE 或非營利組織社會資源等。

4. 個案專家教師 DFC 的課程評鑑

- (1) 提升創造力、批判思考和問題解決能力（訪 S6/2020/06/18；訪 T1/2020/07/13）。
- (2) 提升資料的整理能力（訪 S6/2020/06/18；訪 T1/2020/07/13）。
- (3) 提升溝通、訪問、合作的能力（訪 S7/2020/06/18；訪 T1/2020/07/13）。
- (4) 促進同理心，對社區展現關懷行動（訪 S7/2020/06/18；訪 T1/2020/07/13）。
- (5) 學習態度變得更好，父母更相信自己孩子的能力（訪 T1/2020/07/13）。

這與 DFC 課程評鑑重點一致的有：提升學生創造力、批判思考和問題解決能力、社會意識與社區關懷行動、學生心理資本、同理心、溝通與表達（DFC 2012 Singapore, 2013；Participedia, 2020；Colombia Terpel Foundation, 2015；SynLab, 2018）。但是可以多增加教師教學自我發展評估、省思與修正教學活動，以及學生的多元學習能力、在學態度、學生與導師關係、父母對自己孩子信心等的發展。

(三) 個案專家教師 DFC 教學實施

1. 感受階段

個案教師引導學生從生活中發現問題，可以詢問家人、走訪社區、觀看新聞來找到想解決的問題（訪 T1/2020/05/04；文-20200524），這與 DFC 教學實施感受階段重點一致的有：運用思維設計發展以社區為中心的問題解決技術，理解核心問題，並持續與社區互動，發展在設計思維上的移情誘發動機（Kiran Bir Sethi, 2013；Participedia, 2020）。但是可以加強感受階段前的暖身、啟發、反省，建立學生「角色、能力、信心」作為解決問題的重要第一步，探索可能的資源，教師須具備提問、聆聽、安置、分析、給予/接受、反饋、反思能力。

2. 想像階段

個案教師透過分組討論腦力激盪提出行動策略，再聚焦收斂、篩選歸納出能實踐的行動方案（文-20200524）。這與 DFC 教學實施想像階段重點一致的有：將同理探索轉變為可能的解決方案，營造一種氛圍，使變革創造者可以自由發揮，並以無限的創造力集思廣益（Kiran Bir Sethi, 2013；Participedia, 2020）。但是可以加強評估學生的技能和興趣以及他們最具創意想法的可行性。

3. 實踐階段

具體付出行動，設法改變現在的情況：1.訪問專業人士或和問題有相關的人（訪 S5/2020/06/18）；訪 S1/2020/06/18）。2.進行調查與宣導、訪問、數據統計（訪 S7/2020/06/18；訪 T1/2020/05/04）。3.到各班去宣導反歧視理念（文-20200524）。4.編排劇情、製作道具、拍攝宣傳影片（文-20200524）。這與 DFC 教學實施實踐階段重點一致的有：為學生提供了充分的實施能力，並增強了責任感和信心（Kiran Bir Sethi, 2013；Participedia, 2020）。但是可以加強掌握學生學到如何保持彈性以及如何從失敗中恢復和學習等。

4. 分享階段

學生將發展過程編寫為一個故事，並用不同方式跨校分享、邀請校外專家、製作桌遊、簡介跟 QRcode 等分享給更多人知道（訪 S4/2020/06/18；訪 S6/2020/06/18；訪 S4/2020/06/18；文-20200524）。這與 DFC 教學實施分享階段重點一致的有：團隊遵守提交準則，確保其故事簡潔和可共享、傳播運動（Kiran Bir Sethi, 2013；Participedia, 2020）。但是可以加強掌握學生如何激發他人，發揮最大的影響力、如何驗證孩子們學習發展，以確保發展 21 世紀的能力，加強教

師省思與成長，促進學校聲譽與招生，進一步促進社會意識成長，並在每一個教學實施階段皆有總結、反思、回饋與修正。

五、結論與建議

（一）結論

1. 教師專業背景與學科知識及國家政策影響 DFC 課程設計理念，教師會根據教育趨勢、學校情境和學生經驗做微調：以學以致用、人的需求為中心、設計思考、創新思維、解決問題、全球性體驗式的學習運動，將學習融入真實的世界運用思考來解決問題，從學生實際行動中建立其自信心與自我效能感。
2. 個案國小專家教師 DFC 課程發展，會以跨領域統整課程進行，並以學生為中心，結合學生生活經驗、社區環境和社會議題，透過集體討論來決定 DFC 內容方案。
3. 個案國小專家教師 DFC 課程目標能實踐民主公民精神、同理關懷他人，讓學生學會與他人合作，提升溝通表達能力。且能透過形成性評量，分組討論學習單評鑑學生批判思考和問題解決能力、創造力及歸納整理能力。
4. 個案國小專家教師 DFC 教學脈絡，能流暢的操作「感受」、「想像」、「實踐」、「分享」四階段。從一開始的感受問題，能充分引導學生探索及反思；接著進入想像階段能集思廣益、擴散性思考可行的方案；然後在實踐階段，仍保持彈性，整併無法進行的小組成為一個大組；最後進入分享階段，讓全班都有參與感，對共同完成的 DFC 故事於有榮焉。
5. 個案國小專家教師 DFC 教學實施，能符合 DFC 《設計思維指南》每個教學實施階段皆有總結、反思、回饋與修正。

（二）建議

1. 教師應精進自己學科與背景知識，學習 DFC 課程發展與教學背景知識，參考國內外課程教學案例，了解社會需求與議題，學習跨領域課程設計與設計思維課程，發展教師社群與學習自我專業成長。
2. 師培單位與教育機構應提供 DFC 課程與教學資源平台，發展全國性 DFC 教師團隊，建立實體與虛擬的教師專業發展社群，提供教師專業進修與成功課程案例分享。

3. 國家應思考 DFC 課程發展型態放入下一期課程綱發展方向，並納入國家課程教學案例的參考。

參考文獻

- 王敏（2017）。DFC教學方案應用於發展國小學童減量使用一次性產品環境素養之研究（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/386bcr>
- 王榮暖（2018）。「Design for Change：全球孩童創意行動」融入社會領域之行動研究-以國小三年級學童為例（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/nu5py2>
- 台大創新設計學院、DFC台灣團隊（2013）。設計思考：從教育開始的破框思維。臺北：親子天下。
- 牟嘉瑩（2016）。以「Design for Change：全球孩童創意行動挑戰」提升國小五年級學童心理資本之行動研究（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/47jmq9>
- 林進材（1999）。教學研究與發展。臺北：五南。
- 洪涼絹（2015）。DFC課程運用在綜合活動領域以提升學生自我概念之行動研究（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/b9kd66>
- 郭洺儒（2017）。臺灣「全球孩童創意行動挑戰」課程之青少年公民參與意涵及其教育意義（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/438ag8>
- 陳向明（2002）。教師如何作質的研究。臺北：洪葉文化。
- 張德銳（2006）。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。臺北：教育資料館。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 吳莉君譯（2010）。設計思考改造世界（Brown, T.原著，2009出版）。臺北：聯經。
- 林靜如、李政賢、廖志恆譯（2015）。質性研究導論（Flick, U. 原著，2007

出版)。臺北：五南。

- 江吟梓、蘇文賢譯（2017）。**教育質性研究：實用指南**（Lichtman, M.原著，2010出版）。臺北：學富文化。
- DFC 2012 Singapore. (2013). *DFC 2012 Singapore: Elderly Cleaners* (2013, August 30) [Video]. Design for Change. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=OMUG_Tmwj7c
- Easley, L., De, P., Barendsen, L. & Hoe, M. (2009). *Research-Impact of Design for Change Research. Harvard. Graduate school of education*. Retrieved from https://www.dfcworld.com/file2015/research_1.pdf
- Easley, L., De, P., Barendsen, L. & Hoe, M. (2015 August). *Design Thinking Guide Evaluation - Design for Change*. Harvard. Graduate school of education. Retrieved from https://www.dfcworld.com/file2015/research_2.pdf.
- Kiran Bir Sethi (2013). *Design Thinking Guide: Teacher Guide*. DFC world: Design for Change. Retrieved from <https://dtg.dfcworld.com>
- Mirashi, G. & Patel, P. (2013). The Journey from can I to I can! *Learning Curve, Issue XIX*5-8. Retrieved from <http://publications.azimpremjifoundation.org/828/1/The%20Journey%20from%20can%20I%20to%20I%20can%212013Issue%20XIX5-8.pdf>



國小英語學習扶助之問題與改進策略

黃芷琪

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

「學習扶助」源自於「補救教學」政策，我國教育部（2019）於民國 108 年 3 月 27 日正式將補救教學更名為「學習扶助」，係指針對學習低成就學生，給予其額外的學習機會和資源，及符合學生個別需求的學習內容與方法，增進學生的學習效果，以提升其學習成效（吳清山，2020）。為配合十二年國民基本教育的推動，鞏固中小學生的基本學力，教育部近年來更加積極辦理學習扶助，舉凡政策的宣導及訪視、訂定基本的學習內容並據以研發教材及發展教學方法、學習成效之診斷工具-科技化評量系統、填報系統的教育訓練、培訓種子講師並辦理教師專業增能研習等，亦有民間團體主動投入學習扶助的行列，「學習扶助」已成為當今教育的顯學。

英語是地球村時代的國際通用語言，亦是國家經濟競爭力和前景的晴雨錶，EF 國際文教機構（Education First）發布第九版（2019）EF 英語能力指標（EF Education Proficiency Index, EPI）報告中指出：遍佈全球 100 個國家裡，臺灣在全球的排名為第 38 名，亞洲僅排行第七，在 EF 英語能力指標的評等中，被歸類為中級程度而已，顯示有待高度的努力，因此，我國政府更重視英語的重要性，行政院（2018）宣示自 2019 年起，正式推動雙語教育，希冀能藉由「雙語國家」的政策，提升臺灣的國際溝通能力與視野，並以「2030 雙語國家發展藍圖」作為指導方針，期望能以 2030 年為目標，將臺灣打造為雙語國家。

深知英語教育扮演舉足輕重的角色，許多亞洲國家在國小階段就已開始實施英語教育，而臺灣也不例外。為了符合社會民眾的期盼與需求，教育部遂規劃從 2005 年（94 學年度）將英語教學提前至國小三年級實施（每週有一或兩節課），而部分縣市政府或學校更是自一年級就開始，然而，這項措施引發學生學習成效的高落差，同時也導致學業成就落後學生的自信心低落，產生習得無助感而失去學習動力，形成一種惡性循環。

因學生英語學習之先備經驗的差異，已日漸產生英語能力的學習雙峰現象，然而，英語教師在一般大班教學無法兼顧所有學生的個別需求，便須利用額外時間，幫落後的學生補救，且王詩涵（2017）研究指出：「英語學習扶助」對學習成效之立即效果為小至中程度的正向效果，可見「英語學習扶助」有其必要性，而該如何有效進行並帶起這些落後的孩子，實踐「適性教學」、「帶好每一位學生」的教育改革理念，相當值得我們重視、思考及探討。

國內關心教育的人近來常發表對國中小學生學力低落的憂慮，教育部每年挹注新臺幣約十五億元在「學習扶助」（中國時報，2013），加上民間的課輔機構也投入資源，但執行多年，整體的成效仍然有限，顯示在一些執行的環節上出現問題，需調整且做更為長遠的規劃。筆者曾擔任過國小英語學習扶助課程的教師，在此以自身的教學經驗作為反思的起點，略論「英語學習扶助」的問題與可行的改進方向及策略，期供教育工作者參考。

二、英語學習扶助之問題

理想的情況下，「英語學習扶助」整套的規劃，從願景目標、學生起點行為的診斷與篩選、教學人員、課程和教學、教材教法到學生學習成效的檢核是環環相扣且能發揮相應效果的，但依據筆者實際的經驗來看，卻似乎不是如此，其中有不少問題有待改善，以下就教師、學生、家長三個面向提出問題。

（一）教師面向

1. 教學人員專業知能不足：英語學習扶助是相當專業且有難度的工作，教學者必須具備對學習扶助的熱忱、概念、教學策略與方法，在進行教學時，診斷學生的學習困難、設計適合學生的課程、教學及評估學習的成果……等等，都需要一定的專業知能。不論是現職教師（含代理、代課教師）、退休教師、大專生或社會人士，僅接受英語學習扶助師資培訓 8 小時或 18 小時的研習，未必能勝任學習扶助一職，更遑論連研習都沒參加過的教師，教學品質堪憂。
2. 教學策略不夠多元有效：教師知覺學習扶助的實施成效以「教學策略」最高（曾琪雯，2016），顯示教學策略亦是影響學生學習成效的關鍵因素，但教師的教學策略不足（臺中市政府教育局，2016），使其在英語學習扶助課堂中，常會碰到難題，教師進行扶助教學之策略與方式有待再提升。
3. 傳統教學法已無法滿足 E 世代學生的需求：數位線上學習方式（如：磨課師、Cool English、均一教育平臺）蔚為風潮，而部分英語教師在運用平板及數位學習平臺的能力還不熟練。
4. 對科技化評量系統的操作不熟悉、功能不清楚：教師沒有善用個案學生們的診斷結果報告，以了解學生英語學習起點行為並掌握學生的學習成長曲線。
5. 校內現職教師擔任英語學習扶助授課教師的意願不高：因現今學校執行學習扶助的時段大部分以放學後為主，多數教師表示體力負荷不了、疲勞或家庭因素影響，所以有熱情、教學經驗豐富的教師不一定有時間或心力去指導。

6. 英語學習扶助的課程與一般正課英語教學並無不同：教學者沿用相同的教學模式、教材教法，使學生覺得枯燥乏味且仍然學不會，師生因此感到疲乏，學習效果更差。

(二) 學生面向

1. 受教者缺乏對英語的興趣與學習動機：長期的弱勢使他們不相信努力、用心學習會有用處，因而看輕自己的能力，甚至表現出不在乎的態度，就常衍生行為偏差問題並成為老師班級經營的困擾。英語學習扶助之教學時間與次數已不足夠，教師若還要花時間處理教學以外的事情，教學效能及學生的學習成效勢必大打折扣。
2. 單憑英語的學科測驗成績來診斷篩選，無法找出真實的原因：造成學生學習成就低落的原因有很多，像是先天資質或後天環境，許多學生學業表現落後，並非是認知發展的問題，背後還隱藏著更深刻的原因（心理層面、社會情緒、家庭功能等）需優先協助解決，以重新啟動受輔學生在學科方面的學習意願。
3. 學校時常將英語學習扶助課程安排在課後，容易引起學生的反彈：多數學生表示：「已在學校上了一整天的課，我寧願到安親班上課，也不要留在學校」。學生沒有參與的意願及熱情，學習扶助沒辦法產生良好的效果。

(三) 家長面向

1. 對英語學習扶助政策不了解：家長的觀念不正確，認為其孩子參加學習扶助會有標籤作用而不同意孩子接受輔導。
2. 家長希望教師能在課後之課程協助指導學生完成英語作業，減輕家長及學生的負擔（時間和能力問題）：學習扶助的原則著重「個別輔導」，並非另一個課後照顧服務，個別化的計畫與教學是必要的（鄭筱燕、潘欣蓉，2014），此原則與家長的需求相悖離，減低了家長的意願。
3. 接送困難：因教學節數的規定，每週放學後只能上一或兩次，造成家長接送困難，許多家長被迫選擇送安親班，降低參與意願。
4. 家庭無法配合：多數家庭經濟弱勢，家長忙於生計，未能給予孩子充分時間的陪伴、關心而疏於管教，亦無法提供合宜的學習環境或額外的教育資源，協助、支持孩子。

三、英語學習扶助之改進策略

教育部要推動有效的學習扶助，涉及的層面相當多且廣泛，不是一件簡單的事情。前文提到的種種問題，是筆者以自己的經驗為出發點以及閱讀相關文獻，相互應證後，所歸納、分析出導致英語學習扶助成效不彰的重要因素。對於如何改進英語學習扶助的問題，以下提出一些因應策略與建議，作為提升成效的改善途徑。

(一) 教師面向

1. 師資培育階段，教育學程即開設英語學習扶助之專門課程：學習扶助師資的培訓不可以一直停留在短期的研習上，應有長遠的師資養成計畫。此外，在師資不穩定、短缺方面，可推動輔導既有師資轉任方案或像雙語師資一樣，開設學分班，也要注重相關證照的考核且照學校規模設置符應的師資員額。筆者認為這才是解決教學人員、專業知能不足問題的治本方法。
2. 強化英語學習扶助師資的專業素養，策進有效教學：教師可建立專業社群，經常揪團共學，所謂團結力量大，大家一起腦力激盪、討論、分享，能激發具創意的點子或找到有效的解決方式，也可彼此觀課、議課，發現教學上的盲點並省思改進，增進自己的專業知能，達到自我成長。
3. 教學人員靈活運用教學策略且及時補救：教師若能於英語學習扶助的過程，針對學生個別的學習問題，妥善使用多元且有效的教學策略和方法，例如：以學生為中心教學、適度利用遊戲引起學生學習動機與興趣、建立獎勵制度、充分演練操作、鼓勵合作學習等等，也能在一般班級教學中落實差異化教學與及時進行補救，促使學生的學習腳步不再延遲，學生的學習成效才能更加提升。
4. 增進英語教師運用數位學習平台及平板的能力：根據筆者對學生的訪談經驗指出，學生非常樂意接受數位線上學習課程的學習方式，例：利用 Cool English 作個別化的學習，再輔以英語學習扶助教師的講解及指導。從訪談中可感受到學生強烈期盼教學的改變，在數位潮流中，也許會成為最有效的英語學習扶助教學方式之一。
5. 主動了解科技化評量系統的使用方式：教學者務必使自己能熟悉並善用診斷結果報告，督導單位也應該要想辦法採取全面性但逐漸性地要求每一所學校具體落實。

6. 學校應重視績效責任：給予平時教學成效良好的鼓勵措施（嘉獎、公開表揚、獎金、減授課），對成效不彰者，要求接受輔導改善和增加義務（公開觀議課、參加增能研習、義務教授英語學習扶助課程），並給予行政人員獎懲的權力，對於推展此政策會有助益。
7. 偏遠地區培養在地師資：與永齡希望小學、均一教育平臺、大孩子老師教育協會、婦幼學會、博幼課輔……等教育公益機構合作，培育授課教師，運用線上的課輔，進行英語學習扶助教學。

（二）學生面向

1. 教師重視學生的學習動機，創造學生的成功經驗：要提升學生的學習成就，宜先從學生的內在動機及信心著手。成功經驗，是激發學習動機相當重要的元素。教師需依據英語低成就學生的學習表現，逐步給予提示或線索，抑或透過解說及親自示範等方式，為學生搭建鷹架，引導其學習，使其最終能夠感受到成功的喜悅。同時，鼓勵學生為自己的學習設定目標，當學生的內在學習動力增強時，英語學習扶助才會更有成效。
2. 落實多元評量及增進教師的輔導知能：紙筆測驗並不是檢驗學生學習成效的唯一方式，更不是判定學習是否成功的單一標準，應授權教學現場專業教師，以多元評量的精神去協助待補救學生的學習。此外，教師也須提升相關輔導知能，時常關注學生的學習動機、行為問題、心理情緒及家庭方面的問題。
3. 就學習扶助的實施時間，以寒、暑假較佳：一方面可使受輔學生在寒、暑假能持續有規律且正當的課業活動，不致因長假中斷學習且在教學主題的選用上較能系統規劃，段落較清晰，另一方面亦較容易聘請到有意願授課之師資；而在平日，建議可運用學校彈性的時間規劃介入，如資源班的教學模式，或以班群分組方式，配合學校的彈性課程時間，如此的安排，會較符合學生的期待，且有適當的師資能夠配合。

（三）家長面向

1. 學校與教師利用學校日、親師座談會、家長日等相關親職教育的活動，宣導學習扶助的精神與理念，免除標籤化學生的疑慮。
2. 家長須理解英語學習扶助的精神與原則，配合老師進行課程，勿要求其協助指導回家作業。

3. 建議學校可結合校內社團活動和課後照顧班，使家長不致因為接送的問題而無法讓其孩子參加英語學習扶助課程。
4. 經常撥出時間關心孩子，營造溫馨與支持的學習環境：讓孩子可以在一個被關愛、被支持、被肯定的正向環境裡學習，進而強化其自我概念。

四、結語

老師教書最大的成就並非是自己的教學有多麼精彩、厲害，真正使老師欣悅的是：能夠看見孩子們正向積極的態度以及在學習上各方面的進步與蛻變。這是一件相當不容易卻值得老師付出心血的事情，整個過程需要經過時間漫長的淬鍊和「教與學」雙方的磨合：學生願意敞開心房信任老師並按部就班跟隨老師安排的課程，認真學習；教師需具有同理心，站在學生的角度看待學習的大小事，才能夠更加清楚瞭解學生的真正需要、將教學與評量「量身訂做」化，才能夠達成「英語學習扶助」之有效教學的終極目標：使學生品嚐到成功的滋味並有所成就。

教育雖然不是萬能，卻可以創造無限可能。每個孩子都是獨一無二的個體，是未來的主人翁，在面臨全球化的趨勢、競爭及少子化的壓力，教育夥伴們必須重視且認真地面對教育改革「成就每一個孩子」的任務與使命。唯有在教育當局持續的投入和支持、學校及教師持續的自我要求和執行、家長及公眾持續的監督與關心，才能使學習扶助方案不斷改進提升。任何一項教育政策在執行上難免會遇到困境，如何排除這些問題，有賴大家通力合作、互相協助以達成把每個孩子都帶上來的理想目標。

參考文獻

- 中國時報(2013)。《生活報你知》補救教學經費增為15億元。取自<https://www.chinatimes.com/newspapers/20130818000315-260114?chdtv>
- 王詩涵(2017)。英語補救教學對學生學習成效之後設分析研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 行政院(2018)。2030雙語國家政策發展藍圖。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 吳清山(2020)。教育名詞：學習扶助。教育研究月刊，310，135-136。

- 教育部(2019年3月27日)。國民中小學學生學習扶助作業要點修正規定公文。
- 曾琪雯（2016）。高雄市國小教師實施補救教學成效、困境與解決策略之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 臺中市政府教育局（2016）。105年度臺中市補救教學實施方案推動小組第二次會議會議手冊（105年9月8日）。
- 鄭筱燕、潘欣蓉（2014）。實施補救教學方案之困境與因應策略。臺灣教育評論月刊，3(6)，37-39。
- Education First (2019). *Education Proficiency Index, EPI*. Retrieved from <https://www.ef.edu/eipi/>



偏鄉小學運用學思達教學模式提升數學能力之探究

林曉慧

南投縣和平國小教師

陳易芬

國立臺中教育大學教授

一、前言—從學習金字塔談起

研究者於任教於台東縣偏鄉小學期間，面對縣市政府「減 C 計畫」，探其根源，倘若要「減 C」，身為國小教師責無旁貸。如果國小的基礎不穩固、學生的學習意願低落，到了國中，學生便會因為聽不懂甚至是沒興趣而放棄學習，所以，國小學科的基礎顯得相對重要。

參加幾個翻轉教學工作坊之後，其中以中山女高張輝誠老師所提出的學思達教學法最吸引我，輝誠老師分享了美國緬因州的國家訓練實驗室（National Training Laboratories）所發展出來的學習金字塔（圖 1），傳統的講授式教學模式，即便老師講得再生動精采，學生透過聽覺大約只記得 5% 左右，透過閱讀課本或講義也只有 10%，但若是透過討論、演練或實作及教授他人，學習內容能記得的便會提升到 50%、75% 甚至是 90%。由此，學思達教學模式是實踐課堂翻轉的途徑之一，讓學生主動學習，教師居於引導學習的角色，把講台還給學生，甚至到下課了學生還欲罷不能，這是多迷人的一件事呀！因此，本人嘗試以學思達教學法進行數學教學，期望能提升任教班上學童之數學能力以及學習的主動性。

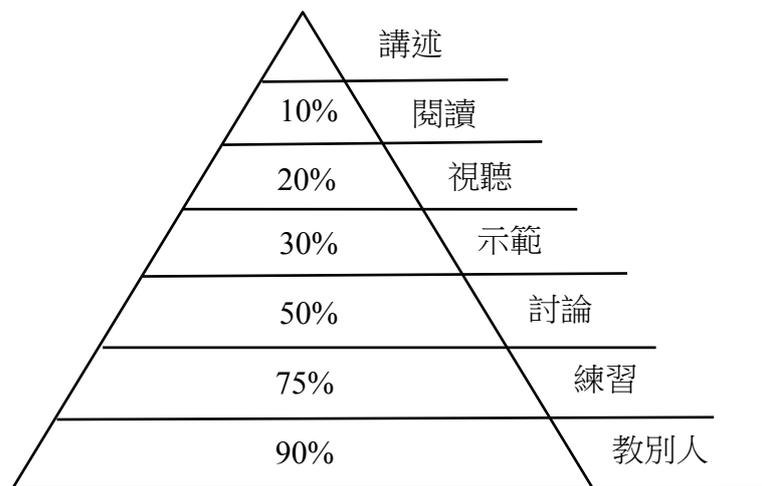


圖 1 學習金字塔

資料來源：參考自張輝誠（2015）。

二、學思達教學模式

本文所指學思達教學法，主要依據許扶堂（2015）的理念：針對學生的學習所設計，從引起學生「學」習、「思」考、表「達」等能力。透過提問的教學方式，以及接力表達法，將講台還給學生，讓老師的角色轉換成主持人、引導者，把學習權完全交還學生。促進學生學習興趣、增加學生各種能力、增進學生閱讀、思考、表達、寫作等綜合能力。針對學生的數學學習領域所設計，利用提問設計學習單，引起學生「學」習動機，並透過組內學習及組間互動激發出學生的「思考」，進而將所學到的表「達」出來，提升學生數學能力。

為了提升學生的數學能力，在數學的教學活動當中，除了了解學生所應具備的數學能力之外，也要掌握數學教學的教學原則，劉秋木（1996）在《國小數學科教學研究》一書中提出以下幾個數學教學原則：(1)以生活問題為材料激發兒童的學習興趣；(2)與生活相結合，再將數學概念應用於生活問題；(3)基礎數學從分析開始、概念學習由觀察與操作開始；(4)具體→半具體→抽象；(5)讓新舊經驗緊密連結；(6)教材配合學生心智發展；(7)在解決問題中運用各種心理歷程；(8)指導學生發現數學的概念與原理；(9)了解學生的先備知識，以作為教學起始點；(10)鼓勵合作學習。

由以上十點的數學教學原則可知，數學的教學除了要與生活經驗相結合，還需要透過具體到抽象的教學過程，讓學生形成概念，並且在解決問題的心理歷程中培養學生對數學的學習興趣，最後在有系統的教學方式下，讓學生建立起完整的數學觀念。本研究以學思達教學法進行數學教學，除了用學思達教學法的自學、思考、表達來進行數學教學，也需要特別留意上述的數學教學原則。

三、學思達鷹架提問法

學思達意即學習動機（含自學、共學）、思考（利用問題引發思考）、表達（透過討論、發表訓練），而在彰化縣校長許扶堂的帶領下，彰化縣數學輔導團自 2015 年起利用假日自主備課，發展出「學思達鷹架提問法」，教師透過問出好問題，搭出學習鷹架，讓學生的學習效果變得「事半功倍」。教學者把想要教給學生的數學概念，設計成像樓梯一樣，分成很多「子問題」，再逐步引導學生一個一個往上爬，聰明的學生用一跳就上樓，而後段的學生卻要用爬的，這時候可以用「分組合作學習」的方法，讓跳上樓的學生，回去扶那些還在爬的學生，全組一起慢慢的走上樓（許扶堂，2015），這就是「學思達鷹架提問法」的基本概念，老師的責任，就是想辦法設計出更多更容易學習的問題當鷹架，讓學生能依循鷹架，更上一層樓。「鷹架提問法」：將課本的例題，透過「由易而難、由簡而繁」的提問，搭出學習鷹架，讓學生隨著老師設計的問題，一步一步的學會課本裡的「數

學」概念。「學思達鷹架提問法」的秘訣如下（許扶堂，2015）：

1. 引起學生的學習動機 口訣：好棒、好棒、好棒棒！
2. 讓學生進行思考 口訣：為什麼？為什麼？還是為什麼？
3. 讓學生清楚表達 口訣：說說看你是怎麼知道的？

學思達鷹架提問法讓教師教學的改變從「教解題」變成「學提問」，而學生學習的改變則是從「找答案」變成「學思考」讓學生在接觸同一個數學概念時，透過對數學邏輯的討論，讓師生運用對話的歷程，已知自己所知，而非只是知道（Shor & Freire,1987）。

四、學思達教學模式的具體策略

（一）學思達教學流程圖

本研究選擇許扶堂的學思達是因為研究者任教所在地區位處偏鄉，要讓學生在課前自學有相對的困難，尤其又是像數學科這種需要引導、提起興趣的科目，再加上學生放學回家後家庭功能相對薄弱，較沒有人會協助督促，且並非每個學生家裡都有手機或平板可以使用，因此，採用的學思達教學模式進行了三個單元，每個單元教學結束後，則進行形成性測驗來檢視學生的學習能力，研究者所實行的學思達教學流程圖如（圖 2）所示：

1. 「學」：課前利用數學課本設計提問單，利用提問單的問題由易而難來引起學生的學習動機。
2. 「思」：在提問的過程當中，研究者必須忍住不告訴學生答案，以問句及追問並善用後達技巧讓學生透過問題思考，進而找出答案。
3. 「達」：透過接力表達法（已經回答過的學生就不能再說了，此時也讓會的學生去教不會的）讓學生發表組織自己的想法。

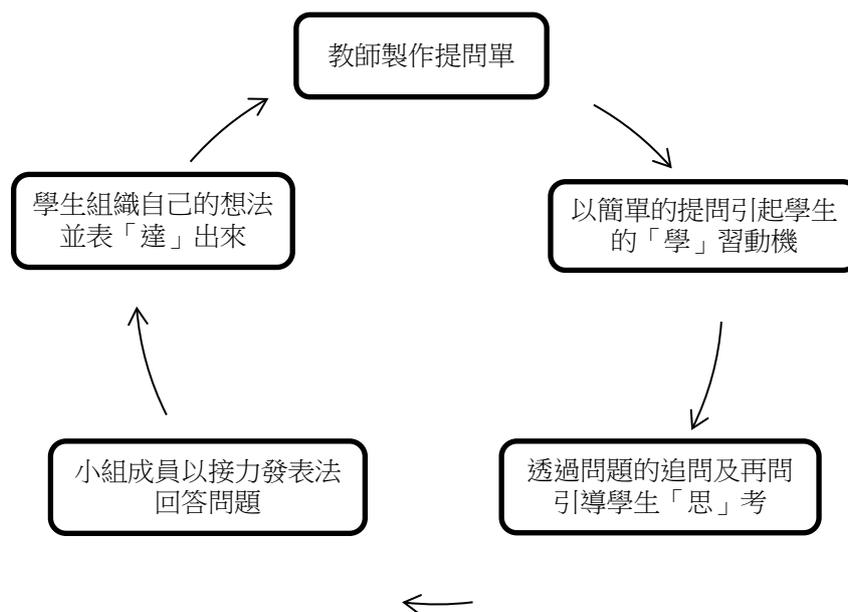


圖 2 學思達教學模式流程圖

(二) 教學策略

本課程教學策略為「引起學生學習動機」、「引導學生思考」、「引導學生表達」三個部分，茲就這三個部份分別說明如下：

1. 引起學生「學」習動機

在以學思達教學模式進行數學教學時，研究者的首要目標是先引起學生對於數學的學習動機進而提升學生的數學能力，因此，研究者仿照許扶堂的學思達教學策略，先將每個數學題目拆解成許多小問題，且第一個問題都是簡單的、學生一定回答得出來的，以第二單元第一節的同分母分數加減為例，如下圖 3 所示，在先備經驗中，學生在四年級上學期就已經學習過分數：六分之四是四個六分之一，因此，研究者將第一個問題設計成最簡單且學過的，藉此提升學生對數學的信心，並引起學生的學習動機。

2-2 同分母分數的加法

1. 盒奶酪有 6 個，姐姐有 $\frac{4}{6}$ 盒奶酪，妹妹有 $\frac{5}{6}$ 盒，兩人共有幾盒奶酪？

Q1: $\frac{4}{6}$ 是 (4) 個 $\frac{1}{6}$

Q2: $\frac{5}{6}$ 是 (5) 個 $\frac{1}{6}$

Q3: $\frac{4}{6}$ 和 $\frac{5}{6}$ 共有 (9) 個 $\frac{1}{6}$

Q4: 將算式寫下來

$$\frac{4}{6} + \frac{5}{6} = \frac{(9)}{6}$$

圖 3 第二單元第一節學習單節錄

2. 引導學生「思」考

在以學思達教學模式進行數學教學時，研究者會不斷針對題目去追問，過程中研究者不將答案直接說出，而是透過提問讓學生從中組織答案，並讓學生在小組討論的時候透過綜合各個成員的想法讓學生思考，並將知識建立起來。

3-1 生活中的概數

Q1: 討論看看，下面哪一句話的說法比較合理？

台灣地區人口數是 2300 人

台灣地區人口數是 2300 萬人

台灣地區人口數大約是 2300 人

台灣地區人口數大約是 2300 萬人

說說看，你是怎麼想的？

圖 4 第三單元第一節提問單節錄

以圖 4 為例，研究者先以 PPT 秀出台灣的總人口數—2352 萬人，再針對 Q1 進行提問，經由各組討論後，抽中 G2 回答，G2 派出 S6 上台發表：

S6: 台灣地區人口大約是兩千三百萬人。

T: 說說看你是怎麼想的？

S6: 因為它不是兩千三百五十二萬人嗎?(根據前一張 PPT 所示)

T: 是。

S6: 所以不可能只有 2300 人，它接近 2300 萬人。

T: 那這樣第二個選項不是也可以選嗎？

S6: 它是大約，不是完整的。

T：你可以再說清楚一點嗎？

S6：因為前面說台灣人口數是 2352 萬人，如果選第二個的話會少了 52 萬人，所以只能選第四個。

（攝 1060313）

3. 引導學生表「達」

以學思達教學模式進行數學教學時，研究者在每個問題提問之後，會讓學生針對問題討論，討論時間結束後，研究者會抽其中一組回答問題，被抽到的組別由各組自行推派組員上台回答，並以「接力表達法」回答問題，原則上遵守每個人都要講過話，如果組員回答得不完整，其他組員可以繼續補充。

五、教師的成長與改變

（一）課程內容準備

在設計提問的過程中，除了考量學生的能力及程度，也依照學生的先備經驗進行設計，更考量到班上每位學生的家庭背景不同、位處偏鄉的文化刺激不足，且大部分的家長在學生回家之後無法給予課業上的協助，導致學生在數學能力的表現上不是很理想，研究者希望能透過學思達的教學模式增進學生的數學能力。因此教學當中藉由異質分組讓不同能力的學生因為同儕學習讓彼此成長，每個題目的提問從最簡單（先備經驗）的開始，讓數學能力較低的學生能夠回答，增進信心後學生自然會投入學習，若在學習的過程中又遇到瓶頸，則可以向教練（數學能力較高的）或經理（數學能力較中高的）求助，就像蓋房子一樣搭鷹架，讓學生從不會的地方學起。

（二）教學上的改變

研究者做了許多有別於以往的嘗試，例如：數學課的大部份的時間都把講台留給學生，以及上數學課的時候不用拿出課本，課本是上完課後的回家練習，這些都是研究者與以往上課方式不同的地方，當然，在一開始實施時不是那麼的順利，研究者就會找尋相關資料，參考許扶堂的教學影片，修正提問的方式，進而改變教學的方式，以激發學生的潛能、提升學生的數學能力、達成教學目標。

（三）專業成長方面

運用學思達教學模式進行教學時探究，不斷的修正和反思，並透過相關研習增進能力，也和同事討論進行備課，持續增進本身的教師專業。教學是雙向的，是教學相長的，在過程中也體悟到，不論是哪一種教學方法，出發點都是為了要

讓學生能夠學得更好，而研究者身為教師，不僅僅是只有教，也要持續的學習嘗試。

(四) 教師遭遇的問題及省思

一是製作學習單花費時間長，尤其在設計提問時，需要考量到學生的背景、能力、學習狀況的不同外，更需要檢視設計的提問是否符合教學目標，加上研究者與研究對象天天相處，了解研究對象的學習特質，在各方面都需要顧慮到的情況下，製作學習單所花費的時間會拉長。二是備課時間增加，學思達教學模式與以往的上課風景不同，大部分的時間，是將講台留給學生的，因此，研究者在準備課程時，需要先設想好學生可能的發生的各種狀況，以及學生上台講解時可能會有的迷思概念，這些都需要在事前準備時先設計好，因此與以往的備課時間相比，備課時間增加了不少。三是角色衝突轉換困難，在研究過程中，不僅是教學者也是觀察者，除了需要兼顧教學進度外，更要不斷確認研究進度及蒐集相關資料，如：攝影、訪談、學習單等，進行教學觀察，在級務上又得處理學生大大小小的事，加上數學課上課時間有限，研究者需要兼顧教學與研究，時常在角色轉換上產生衝突。

六、結論與省思

(一) 結論

綜上所述，本研究結論有三：第一方面是學思達教學模式的具體策略：採用異質性分組讓同儕互相學習；根據數學課本設計有層次的提問學習單，讓學生從簡單的問題開始連接舊經驗學習新知識；運用討論及接力表達法讓每個學生透過思考學習；訓練學生上台發表的台風。第二方面是運用學思達教學模式後，學生的改變與成長：學生上課討論的氛圍能幫助同儕學習，整體學生對於學習數學的興趣有提升，且上台發表的台風及發表的內容愈來愈有條理。第三方面是運用學思達教學模式後，教師的改變與成長：研究者同時也是教學者，在進行教學活動的過程中期待運用新思維能更持續的專業成長，透過教學相長讓學生進步教師也成長。

(二) 省思

首先，學思達教學模式是目前創新教學法之一，學思達教學模式，在無夥伴共同備課的狀況下，課程規劃及問題設計方面都是相當費時勞心的，倘若老師沒有持續積極的動力及對於教育的熱誠，那麼教師則很容易缺乏推動創新教學之心流。

其次，在學思達的過程當中，老師規劃課程內容及設計問題發了許許多多學習單及講義給學生閱讀，是不是一樣在讓學生依照老師規劃的內容一一去閱讀並完成學習。從課本換成了老師自己做的講義或學習單的角度來看，似乎也是單方面的教授，像極了填鴨式教育。

最後，學思達是目前有效的翻轉教學方法之一，學思達強調的是讓學生有開口的權利、讓學生主動學習，將課堂還給學生，學生由被動變成主動的學習者，不是呆坐在臺下，安靜地聽老師講述課程內容而已。就本研究結論如前所述，除了教師運用具體教學策略外，也呈現教師與學生共同學習及成長的樣貌，為了教育初衷，保持積極樂觀的心流，才能讓學思達教學模式得以持續翻轉未來。

參考文獻

- 許扶堂（2015）。如何用「學思達鷹架提問法」翻轉數學教室。快樂教師電子報。取自<https://www.945enet.com.tw/Main/Ha/plan.asp?pno=153>
- 許扶堂（2015）。設計層次不同的提問，公式忘不了。親子天下特刊專刊。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5068539-/>
- 劉秋木（1996）。國小數學科教學研究。臺北市：五南。
- 張輝誠（2015）。學思達：張輝誠的翻轉實踐。臺北市：天下雜誌。
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education*, 169 (3), 11-31.



「後疫情時代」以正向溝通來精彩生涯

葉若蘭

國立清華大學兼任助理教授

一、前言：COVID-19 疫情重創世界

Coronavirus Disease (COVID-19) 嚴重特殊傳染性肺炎，又稱新型冠狀病毒或簡稱新冠肺炎 (WHO, 2019)，最初約在 2019 年 12 月於中國湖北省武漢市被發現，隨後在 2020 年初迅速擴散至全球多國，逐漸變成一場全球性大瘟疫。根據格林威治時間 11 月 15 日下午 4 點目前疫情累計已超過 53,766,728 人感染，死亡人數也超過 1,308,975 人 (WHO, 2020)。被多個國際組織及傳媒形容為自第二次世界大戰以來全球面臨的最嚴峻危機以及史上最嚴重的公共衛生事件 (Wikipedia, 2020)，影響人際間與國際間的互動，世界如何因應考驗著人的溝通智慧。

二、新冠疫情帶來人際溝通與生命、生活、生涯的嚴重問題

從全球發展來看，新冠肺炎疫情快速在全球蔓延，已是四海一家無分國家地區皆會遇到的大麻煩。所面臨的問題大都相似，包括環境惡化病毒無所不在，醫療物資缺乏，尚未有充足疫苗能有效控制疫情，各國經濟受到嚴重衝擊、導致失是各國針對疫情之發展，展開各種防疫措施，有的封城鎖國，隔絕了國與國的往來互動，大多數人都戴上口罩保持社交距離，也拉開人與人之間的溝通 (苒苒, 2020; Jones, Palumbo, & Brown, 2020)。疑似染疫者須隔離治療、自主管理、居家檢疫距離，不僅影響大眾日常生活，也影響企業正常運作，更造成旅遊、交通、及經濟活動等大蕭條，嚴重影響社會、與政治的問題。

從國內進展來看，在醫療、病毒、公衛、臨床等討論下認為後疫情時代的台灣改變了這些事：包括(1)學會與病毒和平共存；(2)貧富差距越來越嚴重；(3)新產業的開創-影響產業經濟宅經濟興起；(4)創造人與人的之間「新距離」；(5)改變與自然界關係；(6)台灣疫苗生技業上的成長；(7)創造了生活新常態；(8)國際政治體系的改變；(9)更加支持傳染疾病研究；(10)個人影響—要保持正向樂觀 (王芊凌, 2020)。而這些事都需要大家用正向的溝通，共創後疫情時代新世界。

疫情拉開人際間的距離，即使助人者也需保持新距離，由於疫情擴散得快又猛，這場死傷慘重的世界瘟疫，已帶來人類歷史上如世界大戰般的重創浩劫至今未歇，正考驗著人類如何因應這場世紀大瘟疫，關閉了人際的互動溝通與打亂了原本的生涯發展。從媒體報導 (例如：王芊凌, 2020、苒苒, 2020; BBC, 2020b; Drexler & Wang, 2020; Jones, Palumbo, & Brown, 2020)，綜合來看後疫情時代 (post pandemic era)，所造成溝通、生命、生活、生涯的困境有：

（一）為防疫情蔓延，影響人際溝通的難度

口罩遮住了非語言的表達，停止過去熱情的握手、擁抱、輕碰臉頰等國際禮儀，疫情後人與人之間得保持距離，臉上口罩也因掩蓋了臉部表情，也遮住了熱情的表達，使得人際間的熱絡互動的情感減少了。

（二）因疫情親人驟逝，造成傷痛難以平復

面對疫情難免讓人焦慮不安，因疫情染病導致親人的驟逝的傷痛，心靈的無助傷痛很難短時間撫平，甚至會消極的面對人生，此時「正向思考」尤其重要。

（三）疫情導致失業，低落心情難覓工作的挑戰

絕大多數的國家經濟瀕臨衰退就業形勢嚴峻，各主要經濟體的失業率大幅攀升，社會因疫情的蔓延，導致失業潮的衝擊，許多人因失去工作收入減少，坐困愁城，失業的骨牌效應來勢洶洶，重創各國無一倖免。

（四）打亂生涯規劃，難以應變感到悲觀挫折

無論政府的產經政策、公衛體制等，企業的營運佈局、工作型態等，或是個人的消費行為、人際關係與衛生觀念等，都必須因應進行調整與改變。在傳統工作上，受場所與時間限制的束縛將會減少，轉向網路經營或在家彈性工作。在教育學習方面，全球各國受疫情影響，有的宣布停止上課，有的視疫情狀況再做調整。在個人生涯規劃上，也因而受到牽連，有的失業難以復職，有的難覓工作，受到疫情影響很大。

三、用正向溝通理論點亮生涯的啟示

疫情過後恐無法很快回歸至原來的狀態，甚至已經造成許多不可逆的改變，成為後疫情時代的「新常態」(new normal) (BBC, 2020a)。在各種防疫管控措施下，要走出封閉感，溫暖感情溝通是翻轉生涯的機會。

溝通早在公元前 384 年希臘時代亞里斯多德在《修辭學》中提到三個關於有效溝通的要素：人格 (ethos)、情感 (pathos) 與邏輯 (logos) (Ting, 2018)。意指「人格」是大家應該相信的理由；「情感」是建立彼此情緒上的連結；「邏輯」是把話說清楚講明白的方式。在公元前 486 年《左傳》魯哀公九年提到「秋，吳城邗，溝通江淮。」(引自吳清山，2004)，意指溝通原為「開溝使兩水相通」之意，後引申為彼此交流互動意見。

Maslow 在 1943 年《人類動機的理論》(A Theory of Human Motivation) 發表中，提到人類需求層次理論，有生理需求(Physiological needs)、安全需求(Safety needs)、社交需求(Love and belonging needs)、尊重需求(Esteem needs)、自我實現需求(Self-actualization)。後疫情時代，更需要自我鼓勵尋求基本各階段的人生需求，要會善用動機及溝通技巧與他人互動溝通達到自己的需求。

1979 年 Habermas 在《溝通行動論》(Theory of Communicative Action) 中，認為個人的行動是社會性的，是需要和他人互動，因而提出語言是一種相互瞭解(understanding)的溝通，所以必須瞭解對方並且調整他們的行動。面對工作的不穩定與不確定性，後疫情時代更需要人際間主動的關懷與隨情境調整溝通的方式與尊重彼此。

Satir 提到「溝通冰山理論」(Iceberg Theory)，認為人顯現的外在行為，就像冰山露在水平面上的部分，這些露出的冰山其實只是整個冰山的七分之一，另外有六分之六是隱藏在水平面下，代表著人心理內在的感受、觀點、期待、渴望及自我(Satir, Banmen, Gerber, & Gomori, 1991)。這就像疫情間所遭受的苦在表面上看到只是其中小部分，大部分的困難在內心冰山下占了大部分。所以薩提爾模式重點是希望人要能提升自我價值、賦予自我能力，做出最佳選擇來達成一致性的溝通。在後疫情時代更需要展現良好的溝通技巧，不僅讓聽者感到安心，更可鼓勵大家凝聚共識，小心謹慎地度過疫情挑戰。改善職場人際關係並有效溝通，讓努力更容易被看見。

Sinek (2015) 曾多次從行銷角度提及有價值的溝通，懂得如何與消費者互動，他認為採用溝通的「黃金圈」法則(The Golden Circle)是指 Why-How-What。Why 代表的領導者或品牌的理念和目標，How 是執行理念的方法與過程，What 則代表最終呈現出的產品以及領導風格(引自 Karla & Erez, 2019)。可見溝通的方法是需要轉變的，必須與理念目標、過程情境、以及產品結果與對方或消費者互動整合，才有效果。後疫情時代新距離、「新常態」的產生，大都數的人都盡量避免到人多的地方互動，所以有價值的溝通是疫情間的有效方法之一。

Seligman & Csikszentmihalyi 於 2000 年所提出了《正向心理學》(Positive Psychology)，其目的在幫助個人找到內在的心理能量，作為用正向溝通方式，對抗挫折的緩衝、掌控住逆境與困難，使得個體在遇到困難時不會輕易落入憂鬱的狀態中。「正向溝通」能促進互動的交流和理性思考，透過故事、隱喻或格言進行溝通，能促進對彼此情感的認同、學習和轉化的影響，對組織的變革有積極作用(Muthusamy, 2019)。可見，正向溝通除了能彼此認識了解與建立信任，學習欣賞自己和對方，在過程中互相影響，產生正向情緒及美好的認知外，還具有積極溝通互動，情感歸屬，以及可以產生理想的變革效益。

綜合上述相關的正向溝通理論，可發現溝通要顧及到人的情感性、說理的邏輯性、互動的真誠、要顧及彼此的需求、要了解對方即溝通行動、關心藏在心裡冰山下真正的問題，可適時運用黃金三法則做好溝通，並用正向語言鼓勵，讓對方感受到尊重，促動彼此走出陰霾邁向積極樂觀的生涯。以正向溝通幫助需要幫助的人，發掘自我優勢、積極蛻變自我、鼓勵自我突破，發展熱忱的人際關係，面對未來挑戰精彩人生生涯。

四、以正向溝通來迎接精彩轉型生涯

尼采曾說：人的一輩子都在尋找重要感（引自黑幼龍，2014）。即使遇到困難，只要有支持的力量，都會有堅韌力向前。卡內基（Carneigie）於1912年認為要挑戰困境並積極發展，其做法包括：(1)提升自信；(2)學習融洽的人際關係；(3)學習良好的溝通能力；(4)學習正向積極的處理壓力；(5)學習卓越的領導能力（引自黑幼龍，2014）。也就是說遇到世紀病毒 COVID-19，更需要以正向溝通積極處理壓力與情緒，建立好人際關係來扭轉生涯劣勢，積極作法如下。

（一）讓口罩溝通也有效，人際溝通更無礙

Drexler 認為在疫情時代應修正溝通技巧，「即使在口罩之下，仍需保持著微笑」（Drexler & Wang, 2020）。臉部表情是非語言的表達溝通重要部分，在互動交流中扮演著關鍵的角色，但是人們可能會因為戴著口罩，而無法完全理解臉部表情所傳達信息而產生誤解，因而語調與肢體語言變得更重要。口罩雖然遮住大半個臉，而讓溝通效果減半，但創意可以讓口罩溝通傳達美意，但透過正向的無形與有形之溝通，可以讓生涯扭轉：

1. 創意微笑口罩造型及圖形設計：任何人花點巧思可以設計有性感型、溫柔型、大方型、開心行等，讓人際之間無形的溝通，增添歡愉與輕鬆感。
2. 加強溝通型態的多元性：可善用語言溝通與非語言溝通的表達，也可輔助運用文字語言、聲音語言、肢體語言、或圖案表達，增加溝通樂趣。
3. 注重溝通心理建設：向對方表達溝通意願的主動性、細心安排過程互動性與交談方式的多元性，幽默能四兩撥千金，積極傾聽弦外之音。
4. 運用真誠溝通：安排溝通的合適場合、溫馨氣氛和愉悅情緒，互動時可適時加入點頭、微笑、傾聽、正向回應、做筆記，讓對方感受到真誠以待的用心，適時表達出專業形象。
5. 善用眼睛溝通：眼睛是靈魂之窗，隨時關注說話者的眼神，善用眼神、表情、肢體與聲音變化，展露喜悅心、包容心、同理心、讚美心、愛心。

總之，後疫情時代的逆向前瞻思維，就是要想動、要活動、要多動。俗話說平時關係靠走動；工作團隊靠活動；尋找客戶靠感動；創意發想靠互動；健康生命靠運動；績效成功靠行動。

（二）找回正向意義的力量，堅韌克服自我超越

因疫情親人驟逝的傷痛，心靈的無助與傷痛很難短時間撫平，但往事逝，離開的人都希望世上的人，珍惜光陰把握機會，活出健康快樂幸福。因此個人成長與身心療癒是必要的，靜下心追尋精神心靈的平衡，維持身體健康，保持對人的開放溝通，我們希望別人怎麼待我們，我們就要怎麼待別人，也對社會做出貢獻：

1. 區別出情緒與反應：不批評、不責備、不抱怨，真誠地感謝幫助與關心自己的人。不要把不良的情緒掛在臉上，因為那是無濟於事的表情。
2. 承認現實認清挑戰：經常面帶誠懇與微笑，感謝及記住每位曾幫助過自己的人。不要把怨恨帶到明天，因為每一天都是美好的日子。
3. 踏出腳步探索未來：引發心中的需求，聆聽別人給的建議，鼓勵他人多談自己的事。
4. 盤點評估展開生涯：懂得與人合作，談論他人感興趣的話題，衷心讓別人覺得他很重要。

走出封閉感，溫暖支持的感情是必要的，應該敞開心胸接納別人建言與幫助，在逆境中求生存，緩解短期困境，贏來長期潛在顧客後疫情進行時代，要讓生涯規劃就業順利，人際溝通技巧需要有新的認識與素養。

（三）危機即轉機，正向溝通爭取職場就業機會

後疫情時代，重創許多行業，但危機意識轉機，也有許多新興行業開始萌芽發展。根據人力銀行的調查，國內有近 95% 的企業願意聘用剛畢業的新鮮人，這個變化急遽的工業社會裡，面對骨牌效應的失業潮，人與人之間的關係越來越淡薄，許多的矛盾、煩憂與壓迫，需要靠正向溝通，以爭取職場就業機會：

1. 首先做好心理建設，累積文化資本，提早發展自己在專業上的廣度及知識的深度，建立自己完整的履歷介紹，先充分做好準備。
2. 其次避開受創產業，選擇有興趣的未受創產業，或新興萌芽行業。中斷期及空窗期，盡量保持自己與市場上的聯繫，持續吸收學習新知。
3. 以及接受不同的工作型態，先磨練自己的經驗為主，工作態度最重要。了解產業環境的職缺、市場經營生態、相關知識技能與其他職位的合作方式等。

4. 還需加強自我溝通技巧，爭取更多工作機會，若是個體戶宅經濟更需要好的溝通技巧，以便能讓客戶不流失。

日本經營之神「松下幸之助」，將他的成功歸因於「終身學習」，並養成寶貴的習慣包括了：臨危不亂、決定果斷、積極的聆聽。而積極聆聽的技巧有下列方式：L.A.D.D.E.R. (Look, Ask, Don't interrupt, Don't change the subject, Emotion, Response) (引自黑幼龍，2014)。因此，再入職場的夥伴，應放眼未來必備的職場競爭力，準備好自己的專業以提升自身競爭力，為打造自己的優勢做好準備。

(四) 掌握常勝祕訣，讓自己擁有開創新局的溝通創意

後疫情時代，新經濟轉變，把握時機放下身段持續學習，提升自己轉型素養，可以幫助即將踏入職場者將更了解自己，也將更有效溝通，清楚表達自己想法，並能贏得他人信任，創造雙贏的人際互動，求職常勝五秘訣：

1. 探索瞭解自己，整合軟硬實力

準確地掌握自己適合的工作性質及熱情能力，了解自我充分陶冶自我的 5 力：知識力、學習力、想像力、整合力、執行力。以及面對後疫情時代所要具備的生存 4 力：應變力、生存力、堅韌力、跨域力。

2. 調整就業心態，判讀商業趨勢

不論國內國外，任何工作都是學習好機會，在國際化的現代，培養溝通表達力，增強自信心與邏輯力是必要的。學習判讀商業趨勢，若在跨國企業任職，更必須擁有業務溝通的外語能力。面對世界變局與資源整合，生涯發展必須具備高度、廣度、速度、深度。

3. 參與多元社群，深耕團隊合作溝通

多參加共學社群提升知能，也會帶來 工作上新知，了解在職場上之運用，或被推薦而獲得合作機會。亦能增強溝通技巧的相關知識，協助瞭解人際溝通網絡。

4. 終身不斷學習，珍惜工作機會

奠定終身學習的素養基礎，跨域自學創造自我價值提升，培養數位學習能力以因應快速變化的世界趨勢，一旦選擇勝任愉快的工作，就要好好珍惜工作機會。

5. 善用創意溝通，開啟後疫情生涯契機

國發會 2020 年綜合各界意見，針對疫情過後的消費商機、產業發展，及資金協助等層面，提出後 COVID-19 臺灣經濟發展對策包括(1)打造大健康產業；(2)發展零接觸經濟；(3)勞動市場彈性化；(4)臺灣成為亞太新創中心；(5)發展資料經濟生態系；(6)強化供應鏈韌性；(7)建置數位資本市場。筆者根據上述對策進一步分析社會變遷，建議活用創意溝通再造生涯契機：

(1) 喜運動溝通—學習大健康環境產業

疫情過後健康產業，如科技、醫療保健，是目前最具優勢、實力兩大產業，創新科技結合健康醫療領域，應用的數位療法、智慧醫療、精準醫療、數位防疫等，運用創新科技，開發數位醫療、長照醫護等，將趨動台灣健康產業大躍進，是生涯發展的新趨勢。

(2) 樂關懷溝通—開創零接觸（宅）經濟

各國採行的隔離檢疫、封城等管制措施，限制人口流動性，也因此扭轉全人類互動方式，衍生各種零接觸新商機。如宅經濟、人身保險、物流、宅配服務、新興行業、透過虛實整合提供加值服務、及開發學習平台在地化應用等，是生涯發展的潛力股。

(3) 常接觸溝通—活化勞動市場的彈性化

面對後疫情時代展現的新生活方式，如平台經濟、共享經濟、零工經濟、訂閱經濟線上知識平台、遠距線上學習，均有別於傳統勞動型態，將吸引更多人投入線上講師、諮詢師、教練行業、直播網紅等，也是新職業。

(4) 願加入溝通—發展大數據經濟生態系

「雲」時代的來臨，線上大於線下，「雲」是新經濟的基礎建設，包含計算平台、物聯網、大數據、AI 人工智慧。資料為數位時代的新能源，跨領域資料串聯應用，可提升公共治理績效，並創造新商業模式。因此，資料流通、應用、管理，以及資安等工作，是職場急需的人才招募。

(5) 學正向溝通—加強跨域供應鏈韌性

後疫情時代，造成全球供應鏈物流、原物料供應、人員流動之斷鏈情況，導致全球產業鏈恐將面臨結構重組，需要新的專業人力。未來需要強化供應鏈韌性、探索新商業模式、傳承、跨界、產業整合、國際化、新經濟，是未來轉型需求模式，也是需要跨域能力的人才鏈區。

(6) 有領悟溝通—發展數位資本市場網絡

由於疫情的衝擊，市場投資能量劇降，並配合政策上積極發展新創，需要協助解決新創籌資的職涯專才。只有大開大放的思維，才能迎合後疫情時代的人才需求，企業轉型必須要有三種跨越的素養能力：跨地域、跨領域、跨世代的魄力者與遠見人。

五、結語：歡喜溝通再創人生高峰

COVID-19 疫情重創世界，影響人際間與國際間的互動，世界該如何因應正考驗著人類的溝通智慧，疫情帶來人際溝通與生命、生活、生涯的嚴重問題，從封城鎖國，到人人戴上口罩保持社交，隔絕國與國，人與人之間的距離。全球疫情帶來四個問題：(1)為防疫情蔓延，影響人際溝通的困境；(2)因疫情親人驟逝造成傷痛，目睹驟逝的生命消失；(3)疫情失業低落心情，找不到合適工作養家活口的挑戰；(4)打亂生涯規劃短期難以應變，造成茫然悲觀感挫折。

然而，後疫情時代的轉變需要正向溝通迎接新挑戰，本文提出相關溝通理論作為正向溝通點亮生涯的啟示：例如亞里斯多德曾提到有效溝通的要素；Maslow 認為人類需求層次，這些需求都與溝通有關；Habermas 認為語言是一種相互瞭解的溝通；薩提爾（Satir）溝通的冰山理論，代表著人心理內在的感受、觀點、期待、渴望及自我；Simon 認為溝通的黃金圈法、運用正向溝通方式，對抗挫折的緩衝、掌控住逆境與困難等，這些理論點亮了人與人之間相互溝通的指引明燈。

最後針對疫情間的困境，已過渡到後疫情時代「新常態」的生活，建議以正向溝通來轉型迎接精彩生涯：(1)讓口罩溝通也有效，人際溝通更無礙；(2)找回正向意義的力量，堅韌克服自我超越；(3)危機即轉機，正向溝通爭取職場就業機會；(4)掌握世界趨勢讓自己擁有開創新局的溝通創意。

參考文獻

- 王芊凌（2020）。後疫情時代的台灣！十大學者分析改變了這些事。Heho 健康。取自 <https://heho.com.tw/archives/93094>
- 吳清山（2004）。學校行政。臺北市：心理。
- 苒苒（2020）。武漢封城76天：难以画上的休止符。BBC 中文版。取自 <https://www.bbc.com/zhongwen/simp/chinese-news-52195104>
- 國家發展委員會（2020）。後COVID-19臺灣經濟發展對策國發會射七支箭！數位含金量決定成功之關鍵。取自 https://www.ndc.gov.tw/News_Content.aspx?n=114AAE178CD95D4C&s=192DA0BC253E472E
- 黑幼龍（2014）。贏在影響力：卡內基人際關係九大法則。台北：天下文化。
- BBC 中文版（2020a, 05 04）。後疫情世界：返回工作崗位可能要面臨的「新

常態」。取自 <https://www.bbc.com/zhongwen/trad/uk-52535225>

■ BBC中文版（2020b, 10 29）。肺炎疫情：第二波高峰壓境歐洲重啟全面或局部封鎖。取自<https://www.bbc.com/zhongwen/simp/world-54736183>

■ Drexler, P., & Wang, Y. (2020)。當嘴鼻被隱藏在口罩下，3個新肢體語言重點讓溝通更無礙！BBC中文版。取自<https://www.vogue.com.tw/lifestyle/article/%E6%88%B4%E5%8F%A3%E7%BD%A9-%E8%82%A2%E9%AB%94%E8%AA%9E%E8%A8%80-%E6%BA%9D%E9%80%9A>

■ Habermas, J. (1979). *Communicative and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.

■ Jones, L.; Palumbo, D., & Brown, D. (2020). *Coronavirus: A visual guide to the economic impact*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/business-51706225>

■ Karla, S., & Erez, N. (2019). Designing Value Propositions: An exploration and extension of Sinek's 'Golden circle' model. *Journal of Design Business & Society* 5(1), 59-76.

■ Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

■ Muthusamy, S. (2019). Power of Positive Words: Communication, cognition, and organizational transformation. *Journal of Organizational Change Management*, 32 (1), 103-122.

■ Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

■ Simon S. (2015). *The golden circle presentation notes*. Retrieved from http://www.projektnaring.se/assets/Heath_Slawner_20170505.pdf

■ Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir Model: Family therapy and beyond*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

■ Ting, S. H. (2018). Ethos, logos and pathos in university students' informal requests. *Gema Online Journal of Language Studies* 18(1):234-251.

- WHO (2020, November 16). *The global health observatory*. Retrieved from <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>

- Wikipedia (2020, November 15). *Coronavirus disease 2019*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/w/index.php?search=Coronavirus+disease+2019&title=Special:Search&profile=advanced&fulltext=1&advancedSearch-current=%7B%7D&ns0=1>



少子化現象下的親職效能如何提升

王凡衣
嘉義大學諮商輔導所研究生

一、前言

隨著高齡社會來臨，與其相對凸顯的另一面即是少子化時代正如浪潮般席捲而至。「少子」顧名思義即是下一代子女減少的意思，而「化」字，則有普遍改變異於往常的現象意涵。少子化的現象首當其衝的是家庭結構性的變化，黃淑玲（2011）在「少子化下的子女」一文指出：「少子化時代下，每位孩子都成為父母親、祖父母親的寶，常常是六個大人呵護一個孩子，因過度疼愛，捨不得...。」作者提出諸多堪慮的狀況，包括少子化下的子女常是以自我為中心、不懂得體恤、缺乏生活自理的能力...等，全篇讀來不免令人憂心。在此更不能不討論「親職」在這樣的一個潮流底下應是何種面貌？依據家庭教育法（2019）第二條規定：係指具有增進家人關係和家庭功能之各項教育活動及服務均屬之。並且於家庭教育法施行細則（2020）第二條，則界定親職教育為增進父母職能之教育活動。上述的法規中指出親職教育就是增進父母親職能力之活動或服務方案，其對象為父母，其他主要照顧者亦包括在內，以顧及真正行使親職者。而親職在家人關係之紐帶、依附、教養、資源運用等發展層面則是不可或缺的元素。

二、親職

（一）意義與重要性

近代華人社會受到西方文化及社會變遷的結果，使得「如何為人父母（parenting）」的議題受到重視。親職（parenting）與親職效能（parenting effectiveness）因此受到關注，張再明（2015）在「突破親職教育推展的困境：論有效適切之親職教育方案」專文指出：「親職教育是由專家設計的一系列有系統的教育活動或方案。……其目的在於增進或改變父母角色的實踐，以協助孩子的發展與能力的培養，並正向影響家庭的滿意度和運作。」引述上文正說明了父母或主要照顧者親職的學習與實踐，可以協助孩子成長任務的發展及適應社會的能力，家庭內親職尤指由父母提供兒童照顧、愛和指導的養育，也意味著社會化或教養方法，其全是指摘父母克盡為人父母的角色以養育子女，發揮親職效能屬之。

（二）親職與親職教育

父母在教養子女的過程中，須有意識地覺察情緒的來源，謹慎釐清自己心中的陰影與投射的心理，深刻的自我體驗與認同後，融合親職教育及活動的引導，

若父母示範出對自己的深刻認識、以及理解子女的發展與需求，則能創造良善的親子關係。簡言之，親職教育是父母學習成為有效能父母的終生教育歷程（何慧敏，2006）。

少子女的現象已經是日前台灣家庭普遍的情況，「世界人口綜述」（World Population Review）網站列出 2019 年的各國出生率排名，在全球 200 個國家中，台灣排最後一名，平均每個婦女僅生下 1.218 個孩子，出生率墊底（台灣英文新聞，2019/03/25），也因而產生本文前言黃淑玲（2011）所提的六個大人（父母，內、外祖父母）呵護一個小孩的現象，由於少子化嚴重，對孩子過度溺愛，導致新生代顯現出行為失序、生活失能，面對此一情形，身為提供親情互動和親職需求的父母角色，如何發揮更優質的親職效能，是少子化時代身為父母親思考和學習的課題。

（三）親職風格

親職是一連串複雜的思考與活動，包含許多影響子女的行為，尤其是指具有一般且連續性特質的親職風格（或稱教養方式）所帶來的影響極大。父母以其親職風格（教養方式）教養子女、控制子女、影響子女的方式，大致分為民主開明式的父母、權威開明式的父母、寵溺型的父母以及忽視型的父母。

無論是少子女的現代家庭或是擁有多個子女的家庭，子女未成年之前非常需要父母的關注，統合學者們對教養方式的見解，總結以能溝通及關懷、接納的民主式教養行為最受到肯定與鼓勵，因為即使在不同的家庭結構、社經地位及種族，皆具有其類推性（何慧敏，2006）。

（四）親職工作

1. 養育與管教

父母對子女的責任可概括分為兩大類：一是養（養育）的責任，另者是教（管教）的責任。養育責任指父母必須為未成年子女提供生存、生活的必需品，甚且包括醫療、教育等方面的幫助。管教責任是指父母必須採取適當的行為來監督及管制子女。而親職工作即是父母平常教養子女的所有作為與不作為，大致可歸類成：(1)身體的照顧，(2)經濟上的提供，(3)管教孩子的言行，(4)社會化發展，(5)心靈、情緒的支持等五項。

2. 共親職

可簡明地理解成夫妻雙方對於子女教養工作上的合作、參與及關注的行為。

共親職是雙親互相投注、合作與參與在養育子女工作上的程度，可以看出夫妻之間是否具有共親職的夥伴關係（呂翠夏，2002）。依法規言，除了父母的親職角色外，包括對特定的孩子其福祉有共同責任的其他主要照顧者，都是可實行共親職的人。根據劉思宇（2016）的研究指出，共親職與夫妻的婚姻調適存在「溢出效應」，兩者相互的預測力相近，意即共親職與婚姻調適彼此有相乘加分的效果。伴隨當代開明風氣的開展，「新好男人」的呼聲與形象逐漸為大眾所接受，鼓舞許多年輕一輩的男性更加樂意與從容地參與育兒的過程。是故少子化的家庭結構善用共親職所產生的量能，對家庭的穩固發展不啻有更上一層樓的助益。

例如母親要求孩子寫功課時，父親應當呼應母親的要求，說「寶貝，聽媽媽的話，先寫完功課呦」，就是合作的共親職行為，如此大大地減少緊張面向上的動力關係。則我們唯一的孩子就不需為了對一方忠誠及有選邊站的矛盾感，避免產生內向性的無力感以及外向性的情緒衝動行為。

三、少子女家庭內的親職挑戰

在少子女現象逐漸潮流化的時代背景下，身為父母其親職效能愈發顯得重要。

（一）挑戰之一：為人父母

少子女的家庭幾乎就是指單一子女的家庭，姑且不論任一種型態的家庭，沒有人天生就會做好父母親的角色和工作，親職是需要透過學習與實踐的。單一子女的父母角色，摸索學習的路程則更加艱辛，也許就在領悟親職的奧義之時，孩子已經以飛也似的成長速度，脫離了當初成長議題的情境。以往舊社會的父母，可以觀察上一輩、同儕、妯娌間教養多個子女的情形，再加以累積消化成自我成長及學習教養的經驗。但現在小家庭（核心家庭）缺少親族間相互學習及奧援，以一己之力扛下教養的重責大任。又因為社會的競爭，不要輸在起跑點上的壓力等等，往往讓為人父母者無所適從。若再加上教養理念與祖父母或配偶有歧異時，對於親職實踐而言，效能將大大地減低，更遑論給予孩子良善的教養。

（二）挑戰之二：為人子女

獨生子女成長之後經常在提起童年時，不約而同地使用了「寂寞」這個詞，分析「寂寞」可說是親密關係歸屬感的需求，當個體無法獲得滿足時，會促使個體做出行為來因應寂寞的感受。因此寂寞是一種心理上的回饋機制，當個人知覺到壓力而修正對人際接觸，使得人際關係的質量與形式上有更理想的狀態。如果沒有達成「寂寞」的因應，則演變為成長的議題。其影響深遠者，簡述如下：

1. 沒有手足關係的孤單或說是寂寞，在孩子幼年階段，就像在人生童年的時刻就體會到沉重的身心靈思考議題。
2. 就學習面向也少了許多手足間競爭、模仿、典範的觀摩或仿效。那種一會兒打打鬧鬧，又一會兒快樂地滾在一起的純粹快樂也付之闕如。
3. 單一子女數的父母則是親職實踐上少了很多教養和反思的機會。無法在子女的個別差異及回饋中獲得教養技巧和理念的成長。

（三）挑戰之三：愛與寵溺

每當在媒體播放親子間愉快的互動畫面，人性的光輝表露無遺，感動著千萬人千萬個家庭，令觀眾不免感嘆，怎地別人的家庭就如此完美！反觀自己卻充滿挫折感。

若父母對子女提供管教與規範的目的沒有自我澄清，容易陷於寵溺泥沼，這樣的父母往往自詡與孩子做朋友，卻採取放任、放縱及不作為的管教，實則誤會了教養的效能及忽略了父母責任的積極意涵。我們在鄰里間不難聽聞某家小孩已是青少年卻不懂禮貌，飆車鬧事，甚至拉幫結派等，種種令父母擔心的行為，實非家庭及社會之福。

父母周全的愛，成為孩子健康安全的成長鷹架，彼此是相互了解與支持的人生夥伴。在適當的時刻適當地放手，才是明智成熟的父母親職展現。孩子在一個家庭系統內的自我感知，有助於孩子確認跟家庭系統的關係既是分離的又是參與的（廖永靜，2015）。

四、少子化下的親職因應

一對夫妻加上一個孩子，三個人組成生活的家庭單位，從家庭系統理論或生態理論觀察，與工業革命之後，發展的所謂正常家庭（父、母、一或多個子女），於系統間的滲透或封閉其交互作用，有許多迥異之處。因此筆者認為在次系統間的交流，尤其扮演親職角色更需要重視精神層次上的洞察，以下三項前提準則供作參考。

1. 實施教養和管教時應明辨親職角色的界線：父母親經常以自己的焦慮、不安全感來操控孩子的生活而不自覺，欠缺界線的觀念，忘記生命的主體是孩子本身。
2. 重視孩子生命的本質，讓天賦起飛：鼓勵孩子自由意志的發揮，做為父母的我們和孩子一樣，都不知道前面有甚麼樣的未來在等著我們，過多的干預、

限制、說教只會將孩子的本能衝動，轉而向內攻擊自我，萌生傷害自己（自殘、抑鬱、宅（女）男、啃老...）的念頭。

3. 民主開明地雙向溝通：家長嘗試將「權威的」、「嚴肅的」、「怒氣的」等表達方式調整為「肯定式、民主式」的溝通模式，這種溝通是以輕鬆的態度，用鼓勵的話語和表明有討論的空間，不輕易拒絕孩子。

五、結語

2019 年臺灣的出生率在 200 個參與評比的國家，敬陪末座，無怪乎政府提出人口減少的議題是國家安全的警訊。本文主要探討少子化現象下的親職狀態、親職效能及如何提升親職效能，從研究親職文獻的歷程，領悟到唯有從幼兒出生的家庭著手，培養高素質的新新人類，寄望未來世代可以改善整體的環境。依此推論，唯有優質的親職才更有效能地照顧我們未來的主人翁，而高素質的未來人才，才是為地球尋求新出路的真正紅利人口。

統整優質親職效能，庶幾可在整體的人口品質、新新人類的生命意涵以及社會力量的正向支撐等面向上發揮，期許在子女輩漸少的年代能展現成效。分述如下：

（一）整體的人口品質

人口問題從許多面向被討論過，大致環繞在人口素質、勞動力、福利依賴的數量等，1980 年代起開放外籍新娘的政策之後，當時即曾有保守的人士提出，落後國家教育素質不夠好，恐怕會將我們人口的素質拉低。殊不知若干年之後，素質非但沒有降低，甚至我們的出生率還仰仗這群南洋及大陸姐妹們的貢獻。今細思親職的議題，直接攸關到下一代子女的培养歷程，少子化的情境下，子代人數雖然減少，人口品質必然要優化，豈能不慎重乎！促進人口品質優化的目標，首要思考者當是親職職能的完備。

（二）新新人類的生命意涵

親代刻苦耐勞的成果，華人往往想將其成就贈與子孫，尤其對晚輩總是過於關照溺愛，當新新人類的一代縱享榮華的時刻，令人擔心易流於享樂、嗑藥、濫交等淪喪道德的迷宮，難以自拔。父母親職自孩子幼年，便應給予正確的觀念，潔身自愛也保護尊重他人。對社會的不同階層懷有利他的胸懷，這樣的素養及人格養成並非一朝一夕，長年的身教、言教及觀念的啟發，才能克盡全功。可知親職的角色、功能發揮得恰如其分，能提升少子化時代新新人類的生命深度，能自

愛且愛人。

(三) 社會力量的正向支撐

良好的親職帶來健康幸福的一家人，還能擴充至身邊的社會氛圍，帶來祥和。即使子女數減少，親職教育的學習，對自我覺察、對家庭意義、功能的探尋，除了用以教養子女之外，尚可為社會中流砥柱，宣導以愛為基石的家庭結構，使得正確、優質的家庭經營理念能廣為流傳，也是社會一大幸，個人一大貢獻。

參考文獻

- 教育部（2019）。**家庭教育法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080050>
- 教育部（2020）。**家庭教育法施行細則**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080057>
- 呂翠夏（2002）。學前幼兒家庭之共親職行為分析。**台南師院學報**，36，1-18。
- 何慧敏（2004）。什麼是親職教育？。跨國婚姻家庭之親職教育。載於空中大學主編，**親職教育**（頁2-15，頁41-62）。2006，臺北。
- 林家興（2007）。家庭與親職的意涵與理論基礎。現代家庭的親職問題與對策。載於空中大學主編，**家庭與親職**（頁1-27，頁175-206）。2017，臺北。
- 馬永年 梁婉華（2009）。**家庭理論Family Theories**。五南，臺北。
- 黃淑玲（2011）。少子女化下的子女。**臺灣教育評論月刊**，2011，1(5)，頁66-67。
- 陳逸瑄（2011）。成年前期女性因寂寞使用facebook行為研究（未出版之碩士論文）。世新大學。
- 張再明（2015）。突破親職教育推展的困境：論有效適切之親職教育方案。**臺灣教育評論月刊**，2015，4(12)，頁 14-17。
- 廖永靜（2015）。親職教育的實踐經驗。**臺灣教育評論月刊**，2015，4(12)，頁23-29。

- 蔡明昌（2015）。新住民母親親職效能感、配偶及公婆共親職與學齡子女生活適應關係之研究。《國立嘉義大學教育研究學刊》，35，頁1-34。嘉義市。
- 劉思宇（2016）。幼兒父母之婚姻調適與共親職對生活福祉的影響。（國立師範大學人類發展與家庭學系碩士論文）。取自 <http://rportal.lib.ntnu.edu.tw:80/handle/20.500.12235/86700>
- 李婉瑜（2019）。綜合外電報導一少子化。台灣英文新聞，2019.03.25。取自<https://www.taiwannews.com.tw/ch/search?keyword=%E5%B0%91%E5%AD%90%E5%8C%96>
- 內政部戶政司。歷年人口統計出生數：一般出生率、粗出生率及總生育率，取自內政部戶政司全球資訊網：<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- 臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2015）。親職狀況調查。取自 https://www.ccf.org.tw/?action=news1&class_id=3&did=166



我國校長服務領導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

校長服務領導係當代新興領導理論之一。校長服務領導的研究在國內近十餘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 79 篇國內有關校長服務領導的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及校長服務領導實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等五個面向，加以探討分析既有研究發現，然後提出：建構本土化的概念架構、擴大研究範圍與對象、運用多元的研究方法、擴展研究主題、加強中介變項與調節變項的研究等五個發展方向。

關鍵詞：本土化、服務領導、校長服務領導

A Synthetic Analysis of Principal Servant Leadership in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Principal servant leadership is one of the contemporarily developing leadership theories. There have been a lot of such research results in Taiwan in recent years. In order to facilitate the research development of principal servant leadership, this paper has analyzed 79 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of principal servant leadership in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from five dimensions, namely research subjects and methods, implementation conditions, effects, difficulties, and contributing factors of principal servant leadership. Based on the analysis findings, this paper suggests five developing directions of principal servant leadership research: (1) Constructing a localized concept framework, (2) broadening the research scope and subjects, (3) adopting multiple research methods, (4) varying research topics, (5) enhancing the research of intermediary variables and moderating variables.

Keywords : localization, servant leadership, principal servant leadership

壹、前言

「服務領導」(servant leadership) 強調服務為先，領導為後，秉持著服務奉獻的精神，與組織成員建立信任關係，除了激發成員潛能，協助成員發展與達成組織目標之外，也能夠進一步引導成員成為服務領導者。這種新興領導的概念，在當今重視名與利的社會中，誠是一帖清涼劑、解毒丸，非常有倡導的價值。

國內校長服務領導的研究近十多年來蓬勃的發展，已累積百餘篇的實徵性研究論文。回顧過去，展望未來。是故很有必要將現有的研究結果加以全盤梳理，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校長服務領導的實徵性研究結果，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。唯在論述校長服務領導的綜合性分析之前，有必要對服務領導的主要概念，略做說明。

貳、服務領導的主要概念

以下茲從「服務領導的發展背景與相關理論」、「服務領導的意義」、「服務領導的內涵」等三個方面來闡述服務領導的主要概念。

一、服務領導的發展背景與理論基礎

(一) 服務領導的發展背景

服務領導最早可溯源於基督宗教的創立者—耶穌基督 (Jesus Christ)，在約翰福音 13 章中記錄著耶穌為門徒洗腳這個相當卑下的行為，示範並具體實踐了什麼是「服務領導」；另外在馬可福音第 10 章中記載耶穌在赴難前把門徒召集起來，對他們說：「你們當中誰想成為最偉大的領導人，必須先做你們的僕人」(林思伶，2004：43)。

二千多年來，基督宗教便係以「愛」與「服務」為立教基石。同樣的，佛經云：「欲為佛門龍象，先作眾生馬牛」；「菩薩是眾生的義工，義工是人間的菩薩」、「菩薩倒駕為了度眾，義工修行為成菩提」(星雲大師，2009：13-14)。另外，回教經典中則有「最好的人是對別人有用的人」、「能了解別人的苦難，伸出協助之手，幫助減緩其苦難，便是回教徒」(Keith, 2008, p. 2)。可見「愛」與「服務」確是普世的價值。

唯當代服務領導的概念係由 R. K. Greenleaf (1904-1990) 在 70 年代所提出。

Greenleaf 在 AT&T 工作 40 年，在其擔任執行長期間將服務領導加以概念化，並導人在組織環境中，企圖讓現代領導者回歸領導的本質和目的，進而鼓勵人們的思想和行動，建立一個更美好、更健康的社會（林思伶，2004）。

服務領導在國內教育界的採用上，除了早期常被非正式地用在學生社團運作上，現則多用於學生的服務學習活動上，例如輔仁大學服務學習中心前主任嚴任吉（2009）強調服務學習與領導的關係：透過服務學習的四步驟：準備、服務、反思、慶賀，在別人需要上，看到自己的責任與成就；幫助別人成功，就是自己成功。但若以有系統之論述和應用而言，則首見於林思伶（2003，2004，2009）之著作以及其所創立的輔仁大學教育領導與發展研究所之核心價值與行為規範（林思伶、華春釐，2006）。

（二）服務領導的理論基礎

關於服務領導的理論基礎，吳清山（2008）指出主要有四：(1)哲學的人文主義，(2)心理學的自我實現理論，(3)行政學的人群關係理論，(4)神學的耶穌服務觀。吳清山（2008）認為服務領導所強調的人文主義，重視人的尊嚴和價值，視人為目的，而非手段；自我實現理論指引領導者讓部屬獲得高層次的內在需求的滿足，使自己和部屬都具有成就感，達到自我實現的目標；人群關係理論重視支持、關懷與民主的環境，藉由關懷、服務部屬，讓成員能獲得心理上的滿足；而耶穌終其一生，普愛世人，身體力行服務的人生觀，造福人群和服務社會，所以「愛」與「服務」乃成聖經教訓。

此外，研究者認為服務領導的核心理念與中國儒學中的性善論以及管理哲學中的「Y 理論」不謀而合。在儒家思想中，孟子主張人之善性是先天固有的，仁義禮智這些道德觀念，都是良知良能，但若僅有善根，不加以擴充，仍不足為善；而此有賴於教育（程運，2000）。對照服務領導而言，服務領導所強調的高道德標準，以善引善，以服務感動被領導者，本身就是一種教育歷程，足以培植、感召被領導者成為服務他人的領導者。

其次，管理哲學中的「Y 理論」亦認為人性是正向的、光明的，亦即主張成員熱愛工作、富創造力、能主動要求承擔責任並自我監控（黃昆輝、張德銳，2000）。基於此種管理哲學，服務領導者傾向採取「先關懷、後倡導」以及「高關懷、高倡導」的領導行為，亦即「團隊精神型」領導風格。在此種領導風格下，領導者對於組織成員和組織願景皆相當關注，並且希望經由溝通和團隊合作，以協助成員成功，進而達成組織目標。

二、服務領導的意義

「servant-leadership」在中文上有各種不同的翻譯，有的譯為「僕性領導」（周守民，1999），有的譯為「僕人式領導」（蔡進雄，2003）或「僕人領導」（吳清山、林天祐，2004），但研究者還是認為以「服務領導」之意譯，較能彰顯「我為人人，人人為我」、「人生以服務為目的」之普世價值。

Greenleaf（1977）認為服務領導係出自想要服務他人的自然情感，把他人的需求和利益放在自己之上，以服務至上的理念，指引個人的領導作為，而對被領導者產生影響力的歷程。

Laub（1999）指出服務領導係掌握領導之實踐應把追隨者的利益置於領導者之上，因而服務並珍視追隨者的發展，彰權追隨者，與追隨者分享權力及利益。

Patterson（2003）認為服務領導是領導者受到個人內在的精神所指引，主動為他人奉獻，並應該聚焦在追隨者身上，認為追隨者才是領導者所必須關心的重點。

Eva、Robin、Sendjaya、van Dierendonck 與 Liden（2019）指出服務領導係：(1)一個以他人為取向的領導；(2)透過對追隨者的個人需求和利益為一對一優先考慮而顯現的；(3)從關切組織成員向外拓展成為關切組織或更大社群中的他人而服務的歷程。

林思伶（2003）指出服務領導是有意識地選擇為他人服務，強調先服務而非先領導。領導的本質就在服務：服務領導者以因為「我是領導人，所以我服務」，而不是因為「我是領導人，所以我來領導」。

蔡進雄（2003）主張服務領導係指領導者照顧、了解、關懷、服務部屬，並且協助部屬成長、成功，以達成組織目標的一種人性化領導風格。

蘇美麗（2006）指出服務領導意謂領導者以服務為優先，讓組織成員更健康、更有智慧、更自由、更自主地成長，同時也能成為一位服務領導者。

秦夢群（2010）提出服務領導者宜具備謙愛、犧牲的精神以及先服務後領導的態度，透過傾聽、激勵、說服、關懷行為以及與被領導者互動的過程中，幫助其成長。

謝文全（2014）提出服務領導的精神在於領導者不會將領導視為擴張權力的工

具，而是本著服務成員與組織的精神，如僕人般的服侍他人，幫助成員達成組織目標。

劉乙儀與張瑞村（2018）主張服務領導係領導者具有服務他人的信念與精神，以考量組織成員需求為優先，藉由謙遜的態度、彰權益能、重視傾聽以及愛的感召，營造出相互信任的夥伴關係，進而達成組織目標。

本研究總結上述定義，將服務領導定義為「領導者以服務成員的理念，具謙卑和奉獻的精神，了解、關懷、服務成員，並且協助成員成長、成功，進而達成組織目標和培植成員成為服務領導者的一種人性化領導歷程。」

這個定義有下列幾個要點：第一，服務領導強調領導的本質在服務，在服務中達成領導的任務，是一種「我為人人，人人為我」之人性化領導歷程；第二，服務領導者應具有謙卑和奉獻的人格特質，能夠以德（德行）服人，而不是以力（力量）服人；第三，服務領導的表現在了解、關懷、服務成員，讓成員在正向安全的氛圍下，充分發揮潛能；第四，服務領導是有明確的目的，亦即在協助成員成長、成功，進而達成組織目標和培植成員成為未來能為他人而奉獻的服務領導者，使領導作為與功能，生生不息。

依據上述定義，可以將校長服務領導定義為「校長以服務學校成員的理念，具謙卑和奉獻的精神，了解、關懷、服務成員，並且協助成員成長、成功，進而達成學校組織目標和培植成員成為服務領導者的一種人性化領導歷程。」

三、服務領導的內涵

服務領導的實質內涵可以從領導者的特質、領導角色、領導行為等三個角度來加以說明如下：

（一）服務領導者的特質

服務領導的三大基礎為愛與信任。什麼是愛？愛是推己及人，找尋出別人的需求，也願意為滿足別人的需求而努力，這便是服務領導的真義（李紹廷譯，2010）。J. C. Hunter 便指出服務領導是建立在滿足被領導者的需求上，先做到由愛為出發點的犧牲奉獻，才能獲得被領導者的信任，進而成為一位成功的領導者（張沛文譯，2001）。

〈格林多前書〉（13：4-7）指明愛是諸德的靈魂：「愛是含忍的，愛是慈祥的，愛不嫉妒，不誇張，不自大，不做無禮的事，不求己益，不動怒，不圖謀惡

事，不以不義為樂，卻與真理同樂：凡事包容，凡事相信，凡事盼望，凡事忍耐。」根據此一愛的定義，J. C. Hunter 仍指出以愛為核心的服務領導者具有八個特質或美德，亦即忍耐、恩慈、謙卑、尊重、無私、寬恕、誠實、守信，唯這些特質不一定是與生俱來的，還是可以後天發展和培養的（李紹廷譯，2010）。

（二）服務領導的角色

Covey（2002）指出服務領導者在組織中應扮演四種角色，亦即：「典範」（example）、「先導」（path finding）、「調正」（alignment）、「彰權益能」（empowerment）。其中以典範的角色最為核心且重要，亦即領導者要以身作則，力行服務他人的人生觀，才能產生風行草偃之效。其次，在先導角色方面，領導人要帶領成員或利害關係人，共同為組織訂出具深層價值的圖像和願景；在調正角色方面，領導人在確定價值、使命、願景後，還須確保組織中的所有結構與系統能回應這些價值和願景；最後，在彰權益能角色方面，領導人要能賦予成員專業自主權之同時，激勵、增強成員的工作能力（林梅琴，2008）。

（三）服務領導的行為特徵

服務領導的行為特徵之論述，相當繁多，但是還是以 Spears（2002）在綜合歸納服務領導理念及相關文獻後，所提出的十個特徵最為常見，也最為國內外學者（如林思伶，2004；Laub, 1999）所引用。張德銳（2013）在體會服務領導的理念係在愛與信任的基礎下，運用「先關懷後倡導」的作為以及「高關懷、高倡導」的風格，便將這十個特徵歸納在「關懷」與「倡導」二個兩個面向之下，以收以簡馭繁之效。

在關懷面向（或關心成員面向）下，服務領導有下列五個行為：(1)「覺察」（awareness）：經由自我覺察，幫助領導人自我檢視、反思、檢討改進。(2)「傾聽」（listening）：透過傾聽，了解被領導者的需求、內在思維和意志。(3)「同理」（sympathy）：站在被領導者的立場，以同理心感同身受。(4)「治癒」（healing）：領導者不但有自癒的力量，也能治癒被領導者在情緒上與心靈的傷痛。(5)「說服」（persuasion）：領導者善於動之以情、說之以理，發揮專業的影響力（張德銳，2013；Spears, 2002）。

在倡導面向（或關心工作面向），服務領導亦有如下五個行為：(1)「服侍」（stewardship）：服務同事、客戶、社區及整體環境，做好管家的責任。(2)「對人的成長的承諾」（commitment to the growth of people）：致力於提升組織成員個人、專業和靈性上的成長。(3)「概念化」（conceptualization）：能從長期眼光和寬廣視野，了解問題，並做系統性的思考，掌握問題的全盤狀況。(4)「遠見」

(foresight)：能結合過去的知識或經驗，及對當下情境或事件的了解，預見事件或情境的發展，及時做出合理的決策。(5)「建立社群」(building community)：能經由成員彼此相互尊重，共享價值，建構出具學習型組織的合作團隊(張德銳，2013；Spears, 2002)。

參、國內校長服務領導相關研究之探析

國內校長服務領導的研究，大約只有 15 年的歷史，為期仍短。本研究於 2020 年 3 月以「校長（園長）服務領導」或「校長（園長）僕人領導」為篇名，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」以及「臺灣期刊論文索引系統」，發現以國內各級學校為研究對象的校長學習領導實徵性研究期刊論文，並不多，計有 7 篇。碩博士論文則甚多，計有 108 篇。

經閱讀後，本研究採這 7 篇校長學習領導實徵性期刊論文、以及 72 篇撰寫較嚴謹的碩博士論文、以及研究者在科技部的一個專題研究成果報告，共 79 篇供本研究參考。這 79 篇實徵性研究的研究者與研究題目如表 1。

表 1 校長服務領導研究者與研究題目一覽表

研究者	研究題目
蔣君儀 (2005)	國民小學校長服務領導與學校文化表徵關係之研究
陳亭孜 (2006)	國民小學校長服務領導特徵與主任行為表徵關係之研究
徐進文 (2007)	國民小學校長服務領導與教師教學效能之關係研究-以高雄縣國民小學為例
陳宇虹 (2007)	國民小學校長服務領導行為與學習型組織關係之研究
陳美君 (2007)	國民中小學校長服務領導行為與學校組織氣氛關係之研究—以桃竹苗四縣市為例
溫儀詩 (2007)	國民小學校長服務領導與教師歸屬感關係之研究
劉道德 (2007)	國民小學校長服務領導行為與教師利他行為關係之研究
劉耀榮 (2007)	國民中學校長僕人領導、學校組織氣氛與教師工作滿意度之相關研究
鍾孟娟 (2007)	國民小學校長服務領導行為與教師典範部屬行為之關係研究
林春如 (2008)	屏東縣國民小學校長服務領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究
姚健安 (2008)	天主教中學校長僕人領導與教師信念相關之研究
胡雅棠 (2008)	教師覺知校長服務領導與教師組織公民行為的關係研究-以臺南市國民中學為例。
蘇美麗	國小校長服務領導之內涵分析與實證研究

(2008)	
湯發安 (2008)	桃園縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究
黃國柱 (2008)	國民小學校長服務領導行為與行政團隊利他行為及行政效能關係之研究
顏銀貴 (2008)	高雄縣國民小學校長服務領導行為與學校效能關係之研究
江錦鳳 (2009)	國民小學校長服務領導行為與組織創新關係之研究
林慈愛 (2009)	高雄市國民小學教師之校長服務領導知覺與組織承諾之相關研究
林翠霞 (2009)	國民小學校長服務領導與教師服務意願之研究
楊世民 (2009)	國小教師知覺校長服務領導與教師工作滿意度之研究
廖世輝 (2009)	高雄縣國民小學校長服務領導與學校組織文化關係之研究
張添唐 (2010)	高中校長服務領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度關係之研究
陳惠茹 (2010)	中學校長服務領導與教師專業承諾
蕭美萍 (2010)	彰化縣國民小學校長服務領導與學校效能之研究
何琪雯 (2011)	臺中市國民小學校長服務領導與組織學習關係之研究
呂詩琦 (2011)	國民中學教師覺知校長服務領導、學校組織氣氛與教師組織公民行為關係之研究
呂慧倩 (2011)	國民中學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究:以桃園縣為例
李櫻妤 (2011)	高雄市國小校長服務領導與學校行政效能關係之研究
林姍伶 (2011)	校長服務領導行為、教師教學效能與學生學習成效關係之研究-以新北市國民中學為例
張本文 (2011)	校長服務領導、組織文化與創新經營效能關係之研究
張家榮 (2011)	公立國民小學校長僕人領導與學校公共關係之研究
陳俊吉 (2011)	國民小學教師知覺校長服務領導與學校組織氣氛關係之研究
黃金印 (2011)	臺北市國民小學校長服務領導與教師工作滿意度關係之研究
楊振明 (2011)	國中校長僕人領導、教師工作滿意度與學校效能關係之研究
劉明超 (2011)	國民中學校長服務領導、組織學習與學校行政服務品質關係之研究
王希孟 (2012)	新北市國民中學教師知覺校長服務領導之研究
吳佩君 (2012)	臺中市國中校長服務領導與領導效能相關之研究
許德便 (2012)	國民中學校長服務領導、教師教學創新、社群互動與學校效能關係之研究
陳姿吟	臺北市國中校長服務領導與學校組織氣氛、學校效能關係之研究

(2012)	
謝豐宇 賴志峰 (2012)	國民中學校長服務領導、教師組織公民行為與教師教學效能關係之研究
吳珮欣 (2013)	澎湖縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究
李伊雯 (2013)	屏東縣國民中學校長服務領導與學校效能關係之研究
李金泉 孫苡甄 (2013)	校長僕人領導對國小教職員幸福感影響之研究－以組織公平
康靜慧 (2013)	新竹縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究
莊毓婷 (2013)	屏東縣國民小學校長服務領導與教師工作滿意度之研究
陳怡陵 (2013)	國民小學校長僕人領導與教師情緒勞務之研究
彭聲聞 (2013)	高雄市國民小學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究
楊銘發 (2012)	國中校長服務領導與教師工作滿意之相關研究
吳建緯 (2014)	新北市國民中學校長僕人領導與教師組織公民行為關係之研究
李淑滿 (2014)	校長僕人領導對國小教師組織公民行為之影響-以工作敬業為中介變項
施孝婕 (2014)	小學校長服務領導增額效度之研究
黃文三 沈碩彬 (2014)	國中校長服務領導與教師正向情緒、工作壓力及學校生活適應之關聯探析
黃慧欣 (2014)	高雄市國民中學校長服務領導與教師專業承諾關係之研究
葉婉如 (2015)	嘉義地區國民小學校長服務領導與教師學校歸屬感之相關研究
王雅君 (2015)	高雄市國民中學校長服務領導、組織文化與組織效能關係之研究
吳欣玲 (2015)	高雄市國民中學校長服務領導、教師幸福感與教學效能關係之研究
林宣耀 (2015)	國小校長服務領導、學校組織氣氛與教師工作滿意度之關係研究
張本文 (2015)	國小校長服務領導、教師領導、學校組織文化與學校競爭優勢關係之研究
張德銳 等人 (2015)	國民中小學校長服務領導、教師領導與教學創新關係之研究
陳明章 (2015)	校長服務領導、教師組織承諾、教師專業成長與學校效能關係之研究
廖玟菁 (2015)	臺南市國民小學校長服務領導與學校行政服務品質之研究
林錦龍 (2016)	桃園市國民小學校長僕人領導和學校公共關係之研究
翁嘉宏	校長服務領導與行政團隊幸福感關係之研究

(2016)	
許家睿 (2016)	高雄市國中校長僕人領導、組織氣氛與學校效能關係之研究
朱麗 (2016)	校長服務領導與教師專業學習社群關係之研究
沈碩彬 黃文三 陳姿吟 (2017)	臺北市國中校長服務領導與教師支持、學校效能之徑路模式初探
林佩怡 (2017)	校長服務領導與學校效能關係之後設分析
黃文三 沈碩彬 (2017)	國中校長服務領導量表編製與應用。
黃彥博 (2017)	一所國民中學校長服務領導於學習共同體之實踐
蔡姍倩 (2017)	高雄市國民小學校長服務領導、教師組織承諾與工作投入關係之研究
謝坤宏 (2017)	臺北市國民中學校長服務領導、教師情緒勞務與教師工作滿意度關係之研究
陳欣怡 (2018)	雲林縣國民小學校長服務領導與教師組織承諾關係之研究
曾柏璋 (2018)	高雄市幼兒園園長服務領導與教師組織承諾關係之研究
吳國男 (2019)	國民中學校長服務領導、學校知識管理與組織創新關係之研究
呂仲恆 (2019)	新北市完全中學兼任職務教師知覺校長服務領導、教師情緒勞務與學校效能關係之研究
李耀全 (2019)	國民小學教師知覺校長服務領導行為對組織承諾之影響－以感恩、主觀幸福感、信任為中介
黃文三 黃馨德 沈碩彬 (2019)	高雄公立高中職校長服務領導、教師工作投入與學校效能之徑路模式探析
楊沛瑾 (2019)	臺南市國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究
龔信傑 曾柏璋 吳百祿 (2019)	高雄市幼兒園園長服務領導與教師組織承諾關係之研究

資料來源：研究者自行整理

茲將這 79 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、服務領導實施狀況、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

在研究對象上，以幼兒園為對象有 2 篇（3%）、國小為對象有 44 篇（56%）、

國中為對象有 26 篇(33%)、高中職為對象有 2 篇(3%)、中學為對象有 3 篇(4%)、中小學為對象有 2 篇(3%)。可見絕大多數係集中於小學或國中，比較需要加強的學校階段別係幼兒園、高中職、大學和特殊學校。另 79 篇論文的調查或訪談對象絕大多數係為教師，比較需要加強的係以行政人員、家長與學生為對象的研究。

研究方法上，所使用的方法有：量化的問卷調查法有 76 篇(96%)、半結構訪談伴隨文件分析 1 篇(1%)、參與觀察伴隨半結構訪談 1 篇(1%)、後設分析 1 篇(1%)。可見，還是以量化的問卷調查為絕大多數。比較需要加強的是質性的個案研究、觀察法、訪談法、文件分析、以及後設分析法、敘說研究、行動研究等。另外在實驗設計與準實驗設計的使用上，以及加強質量研究方法的統合，實有再努力的空間。

二、校長服務領導實施狀況

在 74 篇有關校長服務領導知覺程度的研究結果上，有 71 篇(96%) 發現教師對校長服務領導的知覺結果，係屬良好或中上(高)程度(如朱麗，2016；李櫻好，2011；林慈愛，2009；黃文三、沈碩彬，2014；張家榮，2011；楊世民，2009；楊沛瑾，2019；鍾孟娟，2007；蔣君儀，2005；謝豐宇、賴志峰，2012；龔信傑等人，2019)。只有 3 篇(4%) 發現教師對校長服務領導的知覺結果，屬於中等程度或尚可的(陳惠茹，2010；莊毓婷，2013；張德銳等人，2015)。可見國內教育人員所知覺的校長服務領導程度係屬於良好。但王希孟(2012)的研究卻發現國民中學教師認知校長服務領導的重要性與實際達成有明顯落差，其落差情況及原因為何，有待國人再深入探究。

我國中小學校長服務領導狀況良好，在服務領導各層面中，以下述層面的表現較佳：「自我覺察」(黃國柱，2008；陳宇虹，2007；陳姿吟，2012；張添唐，2010；溫儀詩，2007；廖玟菁，2015)、「服侍」(李伊雯，2013；呂慧倩，2011；吳珮欣，2013；陳欣怡，2018；楊沛瑾，2019；楊振明，2011；蔣君儀，2005)、「建立社群」(呂詩琦，2011；林錦龍，2016；吳國男，2019；曾柏瑋，2018；彭聲聞，2013；蔡姝倩，2017；翁嘉宏，2016；蕭美萍，2010；龔信傑等人，2019)、「楷模倡導」(王雅君，2015；張本文，2011；謝坤宏，2017)。但以「說服」層面表現較低或較顯不足(李伊雯，2013；陳亭孜，2006；翁嘉宏，2016)。可見中小學校長如何動之以情、說之以理，發揮專業的影響力，還是有努力的空間。

國外在教育領域的服務領導研究，和國內的研究一樣，多集中於校長服務領導的研究。Jacobs (2016) 的研究發現教師們在校園中比較歡迎的校長領導方

式係服務型領導。Hutchison、Jinks、Martin 與 Taylor（2007）指出透過自我評量與服務領導量表，校長被指認為是服務領導者，其在「領導實務測量」(Leadership Practices Inventory) 整體上有較高的得分，也被教師們評定為有效的領導者。Cerit（2009）、Caffey（2012）、von Fischer 與 Jong（2017）的研究皆指出教師所知覺的校長服務領導的表現在整體上高於平均數，係屬中上或正向表現程度。Enderle（2014）的研究則發現美國伊利諾州的校長們也自認他們能表現出和服務領導理論相符的服務領導行為特徵。

三、校長服務領導的成效

就校長或園長的服務領導對教師的影響方面，其和下列變項具有顯著正相關並具有預測力：(1)教師組織公民行為（呂詩琦，2011；呂慧倩，2011；李淑滿，2014；吳建緯，2014；胡雅棠，2008；張添唐，2010；彭聲聞，2013；劉道德，2007；謝豐宇、賴志峰，2012）；(2)教師組織承諾（林春如，2008；林慈愛，2009；施孝婕，2014；黃慧欣，2014；陳欣怡，2018；陳明章，2015；曾柏璋，2018；蔡姝倩，2017；龔信傑等人，2019）；(3)教師專業承諾（陳惠茹，2010）；(4)教師工作滿意（林宣耀，2015；施孝婕，2014；莊毓婷，2013；黃金印，2011；張添唐，2010；楊世民，2009；楊振明，2011；楊銘發，2013；劉耀榮，2007；謝坤宏，2017）；(5)教師歸屬感（溫儀詩，2007；葉婉如，2014）；(6)教師幸福感（李金泉、孫以甄，2013；吳欣玲，2015）；(7)教師情緒勞務（呂仲恆，2019；黃文三、沈碩彬，2014；陳怡陵，2013）；(8)教師專業學習社群（朱麗，2016；黃彥博，2017）；(9)教學效能（林佩伶，2011；吳欣玲，2015；徐進文，2007；謝豐宇、賴志峰，2012）；(10)教學創新（許德便，2012；張德銳等人，2015）。

校長或園長的服務領導對學校的影響方面，其和下列變項頗具有顯著正相關並具有預測力：(1)學校組織氣氛（呂詩琦，2011；林宣耀，2015；許家睿，2016；陳美君，2007；陳姿吟，2012；陳俊吉，2011；劉耀榮，2007）；(2)學校組織文化（王雅君，2015；張本文，2011；張本文，2015；蔣君儀，2005；廖世輝，2009）；(3)學校組織學習（何琪雯，2011；陳宇虹，2007）；(4)學校組織創新（江錦鳳，2009；吳國男，2019；張本文，2011）；(5)學校效能（王雅君，2015；呂仲恆，2019；呂慧倩，2011；李伊雯，2013；李櫻妤，2011；沈碩彬、黃文三、陳姿吟，2017；林春如，2008；林佩怡，2017；吳珮欣，2013；許德便，2012；康靜慧，2013；黃文三、黃馨德、沈碩彬，2019；黃國柱，2008；許家睿，2016；陳姿吟，2012；彭聲聞，2013；湯發安，2008；楊沛瑾，2019；楊振明，2011；顏銀貴，2008；蕭美萍，2010）。

國外的研究發現，校長的服務領導可以對教師有如下成效：(1)提升教師士

氣 (EL-Amin, 2013)；(2) 影響教師服務領導行為 (Furrow, 2015)；(3) 提升資深教師和初任教師的留職率 (Caffey, 2012; Dennis, 2017; Helms, 2017)；(4) 提高教師組織承諾 (Palta, 2018)；(5) 提升教師專業承諾 (Cerit, 2010)；(6) 提升教師工作滿意度 (Anderson, 2005；Caffey, 2012; Cerit, 2009；von Fischer & Jong, 2017; Jacobs, 2016; Laub, 1999；McManmon, 2016; Miers, 2004; Obasuyi, 2019)；(7) 促進教師專業成長 (Dietzman, 2015)。

在學校組織方面，校長的服務領導能夠：(1) 提升學校組織氣氛 (Black, 2010；Clark, 2011; Lambert, 2004)；(2) 提升組織信任 (Pouramiri & Mehdinezhad, 2017)；(3) 形塑組織文化 (Boyer, 2012; Hill, 2007)；(4) 促進家長參與學校事務 (Bearden, 2015)。

四、校長服務領導的困境

國內在服務領導的困境之研究付諸闕如，亟待補強。

五、校長服務領導的影響因素

國內在校長服務領導影響因素的研究亦付諸闕如。本研究只好從服務領導的個人和學校背景變項研究去加以整理。

整體而言，**男性教師** (王雅君 2014；朱麗，2016；何琪雯，2011；李淑滿，2014；呂仲恆，2019；呂慧倩，2011；林春如，2008；林翠霞，2009；吳欣玲，2015；吳建緯，2014；許德便，2012；黃文三、沈碩彬，2017；黃金印，2011；黃國柱，2008；陳欣怡，2018；陳怡陵，2013；陳亭孜，2006；陳俊吉，2011；陳惠茹，2010；彭聲聞，2013；張本文，2011；張德銳等人，2015；翁嘉宏，2016；溫儀詩，2007；楊銘發，2013；劉明超，20011；劉耀榮，2007；顏銀貴，2008；謝坤宏，2017；蕭美萍，2010)、**兼任行政的教師** (王雅君 2014；江錦鳳，2009；何琪雯，2011；李淑滿，2014；呂仲恆，2019；呂詩琦，2011；呂慧倩，2011；林慈愛，2009；林錦龍，2016；吳欣玲，2015；吳建緯，2014；吳國男，2019；莊毓婷，2013；黃文三、沈碩彬，2017；黃金印，2011；黃國柱，2008；黃慧欣，2014；林春如，2008；胡雅棠，2008；徐進文，2006；陳欣怡，2018；陳怡陵，2013；陳俊吉，2011；陳惠茹，2010；張本文，2011；張家榮，2011；張添唐，2010；張德銳等人，2015；翁嘉宏，2016；湯發安，2008；溫儀詩，2007；楊世民，2009；楊振明，2011；楊銘發，2013；蔡姝倩，2017；廖玟菁，2015；廖世輝，2009；謝坤宏，2017；謝豐宇、賴志峰，2012；劉明超，20011劉道德，2007；劉耀榮，2007；蕭美萍，2010)、**年齡較長的教師** (呂仲恆，2019；林翠霞，2009；許德便，2012；黃金印，2011；黃國柱，2008；陳亭孜，2006；彭聲聞，2013；

張本文，2011；張家榮，2011；湯發安，2008；楊世民，2009；楊振明，2011；劉道德，2007；顏銀貴，2008；蕭美萍，2010）、服務年資較長的教師（王雅君 2014；林翠霞，2009；吳佩君，2012；莊毓婷，2013；許德便，2012；黃文三、沈碩彬，2017；黃金印，2011；黃國柱，2008；陳宇虹，2007；彭聲聞，2013；湯發安，2008；溫儀詩，2007；劉道德，2007；顏銀貴，2008）、有研究所學歷的教師（王雅君 2014；朱麗，2016；呂慧倩，2011；林佩怡，2017；林翠霞，2009；湯發安，2008）、以及學校規模較小的教師（王雅君 2014；朱麗，2016；李淑滿，2014；呂仲恆，2019；呂慧倩，2011；林春如，2008；林錦龍，2016；吳佩欣，2013；黃慧欣，2014；莊毓婷，2013；許德便，2012；陳宇虹，2007；陳美君，2007；陳俊吉，2011；陳惠茹，2010；彭聲聞，2013；溫儀詩，2007；楊振明，2011；楊銘發，2013；蔡姝倩，2017；廖玟菁，2015；鍾孟娟，2007；謝坤宏，2017；劉明超，2011；劉道德，2007；顏銀貴，2008），他們對校長服務領導行為的知覺較佳。

唯上述研究發現亦有例外，有些研究指出年齡較輕的教師（李櫻妤，2011；吳佩欣，2013；林錦龍，2016；吳國男，2019；楊銘發，2013；廖玟菁，2015）、服務年資較淺的教師（李櫻妤，2011；陳惠茹，2010；曾柏瑋，2018；楊銘發，2013；廖玟菁，2015；龔信傑等人，2019）、師範院校或大學學歷的教師（李櫻妤，2011；陳俊吉，2011；楊銘發，2013）、學校規模較大型的教師（江錦鳳，2009；林慈愛，2009；吳建緯，2014；黃文三等人，2019；陳姿吟，2012；康靜慧，2013；張本文，2011；張添唐，2010；翁嘉宏，2016），他們對校長服務領導行為的知覺較佳。

在建校歷史上，有研究指出建校歷史較長的學校教師，其所知覺的校長服務領導較佳（朱麗，2016；湯發安，2008；鍾孟娟，2007），但亦有研究指出建校歷史較短的學校教師有較高的校長服務領導知覺（江錦鳳，2009；呂仲恆，2019；廖玟菁，2015；劉明超，2011）。可見在這方面難下結論。

就校長本人的條件而言，有研究指出有宗教信仰的校長會有較佳的服务領導表現（姚健安，2008；蔡姝倩，2017；鍾孟娟，2007；蔣君儀，2007）。另外，有些研究指出女性校長會有較佳的服务領導表現（姚健安，2008；陳欣怡，2018；廖玟菁，2015），但亦有研究指出男性校長表現較佳（翁嘉宏，2016；蔣君儀，2007）。可見在校長性別上的區別程度難下結論。

在年齡上，有研究指出年輕的校長在服務領導表現較佳（吳佩君，2012；陳宇虹，2007；翁嘉宏，2016；鍾孟娟，2007；蔣君儀，2007；劉明超，2011），但亦有研究指出年齡較長者有較佳的表現（蘇美麗，2008）。另在校長服務年資上，有研究指出年資較長的校長有較佳的服务領導表現（陳欣怡，2018；溫儀詩，

2007)，但亦有研究指出資淺者表現較佳（蔣君儀，2007）。在學歷上，有研究指出研究所學歷的校長有較佳的服務領導表現（陳宇虹，2007；翁嘉宏，2016；溫儀詩，2007；葉婉如，2014；鍾孟娟，2007），但亦有研究指出師範院校或大學畢業者表現較佳（蔣君儀，2007）。可見在這三方面亦難下結論。

肆、國內校長學習領導研究未來發展方向

根據國內校長學習領導實徵性研究之探析，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、建構本土化的概念架構

任何教育研究的最終目的，係在建構一個理論體系，而其中的一個要素便是概念架構的建立。是故國內的教育研究者如何從事更多有關校長服務領導的實徵性研究，建構一個符合我國國情的本土化概念架構，是我輩共同努力的目標。例如是否校長的人格特質、服務領導信念、信任合作的氛圍等，會影響校長服務領導，而校長的服務領導會直接影響教師組織公民行為、教師組織承諾、學校組織文化、學校組織學習等，進而間接影響學生的學習成效。

二、擴大研究範圍與對象

我國校長服務領導實徵性研究絕大多數係集於小學或國中，比較需要加強的學校階段別係幼兒園、高中職、大學和特殊學校。另 79 篇論文的調查或訪談對象絕大多數係為教師，比較需要加強的係以行政人員、家長與學生為對象的研究。此外，我國校長服務領導研究對象幾乎集中在公立學校，私立學校的情況則甚少被探討。然公立與私立學校之組織特性與實務之運作實有差別，因此私立學校仍是很值得研究的對象。

三、運用多元的研究方法

在研究方法上，我國校長服務領導實徵性研究所使用的方法仍以量化的問卷調查法為絕大多數，比較需要加強的是質性的個案研究、訪談法、訪談加文件分析、以及模糊德懷術、後設分析法、敘說研究、行動研究等。另外在實驗設計與準實驗設計的使用上，以及加強質量研究方法的統合，實有再努力的空間。

四、擴展研究主題

在研究主題上，有鑑於我國校長服務領導的困境與影響因素之研究仍付諸闕

如，未來的研究可多進行校長服務領導的歷程、困境與影響因素的質性研究，以深入理解、描述、與詮釋其領導現象，以做為其後大樣本量化研究的基礎，然後透過量化研究，驗證各變項之間的因果關係，進而建立本土化的服務領導模式與架構。

五、加強中介變項與調節變項的研究

國內校長服務領導的量化研究有愈來愈多探討三個以上變項間關係，而伴隨結構方程模式的誕生，許多研究能結合因素分析與徑路分析的技術，考驗潛在變項間之因果路徑模式，這是一個進步的現象。今後校長服務領導的研究除了繼續以教師組織公民行為、教師專業承諾、教學效能、學校組織文化、學校效能等為中介之外，亦可以多探討校長服務領導對於學生學習的直接與間接影響。另外，調節變項的研究亦是校長服務領導必須開拓的主題。例如，國內校長服務領導對於教師組織公民行為的影響效果，是否受到信任關係的調節作用，亦即高信任的校長與教師關係，是否會對教師組織公民行為產生提升或加乘作用。

參考文獻

- 王希孟（2012）。新北市國民中學教師知覺校長服務領導之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北市。
- 王淑麗、楊宜領（2015）。教學導師服務領導與夥伴教師教學效能關係之研究。臺北市立大學學報，46(1)，25-50。
- 王雅君（2015）。高雄市國民中學校長服務領導、組織文化與組織效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 朱麗（2016）。校長服務領導與教師專業學習社群關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 江錦鳳（2009）。國民小學校長服務領導行為與組織創新關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 何琪雯（2011）。臺中市國民小學校長服務領導與組織學習關係之研究（未出版之碩士論文）。暨南國際大學，南投縣。
- 呂仲恆（2019）。新北市完全中學兼任職務教師知覺校長服務領導、教師情緒勞務與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

- 呂詩琦（2011）。國民中學教師覺知校長服務領導、學校組織承諾與教師組織公民行為關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 呂慧倩（2011）。國民中學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究：以桃園縣為例（未出版碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 吳佩君（2012）。臺中市國中校長服務領導與領導效能相關之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳欣玲（2015）。高雄市國民中學校長服務領導、教師幸福感與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳建緯（2014）。新北市國民中學校長僕人領導與教師組織公民行為關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 吳珮欣（2013）。澎湖縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 吳清山（2008）。教育行政議題研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐（2004）。僕人領導。教育研究月刊，120，154。
- 吳國男（2019）。國民中學校長服務領導、學校知識管理與組織創新關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 李伊雯（2013）。屏東縣國民中學校長服務領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李金泉、孫苡甄（2013）。校長僕人領導對國小教職員幸福感影響之研究：以組織公平為中介變項。工業科技教育學刊，6，37-44。
- 李紹廷（譯）（2010）。僕人 II—修練與實踐（原作者：J. C. Hunter）。臺北市：商周出版。
- 李淑滿（2014）。校長僕人領導對國小教師組織公民行為之影響-以工作敬業為中介變項（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。
- 李耀全（2019）。國民小學教師知覺校長服務領導行為對組織承諾之影響—

以感恩、主觀幸福感、信任為中介（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。

■ 李櫻妤（2011）。高雄市國小校長服務領導與學校行政效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

■ 沈碩彬、黃文三、陳姿吟（2017）。臺北市國中校長服務領導與教師支持、學校效能之徑路模式初探。**教育理論與實踐學刊**，35，63-95。

■ 林思伶（2003）。從「服務領導」的理念看教育組織領導與發展。載於**輔仁大學第二屆教育領導與發展學術研討會論文集**（頁 21-50）。臺北縣：輔仁大學。

■ 林思伶（2004）。析論僕人式／服務領導（Servant-Leadership）的概念發展與研究。**高雄師大學報**，16，39-57。

■ 林思伶（2009）。校園經營的領導美學－僕人／服務領導。**教育研究月刊**，188，91-99。

■ 林思伶、華春釐（2006）。服務領導的影響－以輔仁大學教發所 93、94 級在職專班為例。載於**輔仁大學第五屆教育領導與發展學術研討會論文集**（頁 145-167）。臺北縣：輔仁大學。

■ 林宣耀（2015）。國小校長服務領導、學校組織氣氛與教師工作滿意度之關係研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

■ 林春如（2008）。屏東縣國民小學校長服務領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

■ 林佩伶（2011）。校長服務領導行為、教師教學效能與學生學習成效關係之研究-以新北市國民中學為例（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

■ 林佩怡（2017）。校長服務領導與學校效能關係之後設分析（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

■ 林梅琴（2008）。學校領導人實踐服務領導作法的探究。**教師天地**，152，18-25。

■ 林慈愛（2009）。高雄市國民小學教師之校長服務領導知覺與組織承諾之相關研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。

- 林翠霞（2009）。國民小學校長服務領導與教師服務意願之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 林錦龍（2016）。桃園市國民小學校長僕人領導和學校公共關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 姚健安（2008）。天主教中學校長僕人領導與教師信念相關之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 施孝婕（2014）。小學校長服務領導增額效度之研究（未出版之碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 胡雅棠（2008）。教師覺知校長服務領導與教師組織公民行為的關係研究—以台南市國民中學為例（未出版之碩士論文）。國立台南大學，臺南市。
- 星雲大師（2009）。菩薩與義工。載於輔仁大學第八屆教育領導與發展學術研討會大會手冊（頁 13-18）。臺北縣：輔仁大學。
- 秦夢群（2010）。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 徐進文（2007）。國民小學校長服務領導與教師教學效能之關係研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 翁嘉宏（2016）。校長服務領導與行政團隊幸福感關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 康靜慧（2013）。新竹縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 陳宇虹（2007）。國民小學校長服務領導行為與學習型組織關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 陳怡陵（2013）。國民小學校長僕人領導與教師情緒勞務之研究（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。
- 陳明章（2015）。校長服務領導、教師組織承諾、教師專業成長與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

- 陳欣怡（2018）。雲林縣國民小學校長服務領導與教師組織承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 陳亭孜（2006）。國民小學校長服務領導特徵與主任行為表徵之關係研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 陳俊吉（2011）。國民小學教師知覺校長服務領導與學校組織氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳姿吟（2012）。臺北市國中校長服務領導與學校組織氣氛、學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳美君（2007）。國民中小學校長服務領導行為與學校組織氣氛關係之研究——以桃竹苗四縣市為例（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 陳惠茹（2010）。中學校長服務領導與教師專業承諾。（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 莊毓婷（2013）。屏東縣國民小學校長服務領導與教師工作滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 許家睿（2016）。高雄市國中校長僕人領導、組織氣氛與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 許德便（2012）。國民中學校長服務領導、教師教學創新、社群互動與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張本文（2011）。校長服務領導、組織文化與創新經營效能關係之研究。《學校行政雙月刊》，74，1-23。
- 張本文（2015）。國小校長服務領導、教師領導、學校組織文化與學校競爭優勢關係之研究（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 張沛文（譯）（2001）。僕人—修道院的領導啟示錄（原作者：J. C. Hunter）。臺北市：商周出版。
- 張添唐（2010）。高中校長服務領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

- 張家榮（2011）。公立國民小學校長僕人領導與學校公共關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 張德銳（2013）。服務領導在教學輔導教師制度中的應用。**教育資料與研究**，109，107-138。
- 張德銳、葉興華、王淑珍、何嘉惠、張家菡、吳冠霖（2015）。國民中小學校長服務領導、教師領導與教學創新關係之研究。中華民國科技部專題研究成果報告（編號：MOST 103-2410-H-30-45-SSS），未出版。
- 彭聲聞（2013）。高雄市國民小學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 曾柏璋（2018）。高雄市幼兒園園長服務領導與教師組織承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。正修科技大學，高雄市。
- 湯發安（2008）。桃園縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 黃文三、沈碩彬（2014）。國中校長服務領導與教師正向情緒、工作壓力及學校生活適應之關聯探析。**教育研究集刊**，60(3)，35-74。
- 黃文三、沈碩彬（2017）。國中校長服務領導量表編製與應用。**教育理論與實踐學刊**，35，143-171。
- 黃文三、黃馨德、沈碩彬（2019）。高雄公立高中職校長服務領導、教師工作投入與學校效能之徑路模式探析。**人文社會科學研究—教育類**，13(1)，49-74。
- 黃金印（2011）。臺北市國民小學校長服務領導與教師工作滿意度關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃昆輝、張德銳（2000）。Y 理論 Theory Y。載於國立編譯館（主編），**教育大辭書（十）**（頁 1086-1087）。臺北市：文景書局。
- 黃彥博（2017）。一所國民中學校長服務領導於學習共同體之實踐（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃國柱（2008）。國民小學校長服務領導行為與行政團隊利他行為及行政效

能關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，臺北市。

- 黃慧欣（2014）。高雄市國民中學校長服務領導與教師專業承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 程運（2000）。性善說。載於國立編譯館（主編），**教育大辭書**（四）（頁 438-439）。臺北市：文景書局。
- 楊世民（2009）。國小教師知覺校長服務領導與教師工作滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 楊沛瑾（2019）。臺南市國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 楊振明（2011）。國中校長僕人領導、教師工作滿意與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 楊銘發（2012）。國中校長服務領導與教師工作滿意之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 溫儀詩（2007）。國民小學校長服務領導與教師歸屬感關係之研究。（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 葉婉如（2014）。嘉義地區國民小學校長服務領導與教師學校歸屬感之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 廖世輝（2009）。高雄縣國民小學校長服務領導與學校組織文化關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 廖玟菁（2015）。臺南市國民小學校長服務領導與學校行政服務品質之研究（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。
- 蔡姍倩（2017）。高雄市國民小學校長服務領導、教師組織承諾與工作投入關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡進雄（2003）。走入心靈深處：僕人式領導的意涵及其對中小學校長領導的啟示。**教育政策論壇**，6(2)，69-83。

- 劉乙儀、張瑞村（2018）。幼兒園園長實踐僕人領導之初探。學校行政雙月刊，116，212-228。
- 劉明超（2011）。國民中學校長服務領導、組織學習與學校行政服務品質關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 劉道德（2007）。國民小學校長服務領導行為與教師利他行為關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 劉耀榮（2007）。國民中學校長僕人領導、學校組織氣氛與教師工作滿意度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 蔣君儀（2005）。國民小學校長服務領導與學校文化表徵關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 蕭美萍（2010）。彰化縣國民小學校長服務領導與學校效能之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 謝文全（2014）。教育行政學（五版）。臺北市：高等教育。
- 謝坤宏（2017）。臺北市國民中學校長服務領導、教師情緒勞務與教師工作滿意度關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 謝豐宇、賴志峰（2012）。國民中學校長服務領導、教師組織公民行為與教師教學效能關係之研究。學校行政雙月刊，82，47-69。
- 鍾孟娟（2007）。國民小學校長服務領導行為與教師典範部屬行為之關係研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 顏銀貴（2008）。高雄縣國民小學校長服務領導行為與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蘇美麗（2006）。服務領導：領導者即追隨者的領導新視野。慈濟大學教育研究學刊，2，161-190。
- 蘇美麗（2008）。國小校長服務領導之內涵分析與實證研究（未出版之博士論文）。國立中正大學，嘉義市。

- 龔信傑、曾柏瑋、吳百祿（2019）。高雄市幼兒園園長服務領導與教師組織承諾關係之研究。*正修通識教育學報*，16，165-200。
- 嚴任吉（2009）。服務與領導、領導與服務。載於**輔仁大學第八屆教育領導與發展學術研討會大會手冊**（頁 21-26）。臺北縣：輔仁大學。
- Anderson, K. P. (2005). A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious education organization. *Dissertation Abstracts International*, 66(1), 239.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, 13(4), 437-466.
- Bearden, P. D. P. (2015). *An examination of the relationship between principals' reported servant leadership traits and the level of parental involvement and presence in Alabama high schools* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, AZ.
- Boyer, D. P. (2012). *A study of the relationship between the servant leader principal on school culture and student achievement in the Lower Kuskokwim School District* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, AZ.
- Caffey, R. D. (2012). *The relationship between servant leadership of principals and beginning teacher job satisfaction and intent to stay* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, Columbia, MO.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Clark, E. B. (2011). *The influence of the principal as servant leader on school climate as perceived by teachers in a large midwestern school district* (Unpublished

doctoral dissertation). Aurora University, Aurora, IL .

- Covey, S. (2002). Servant-leadership and community leadership in the twenty-first century. In L. C. Spears (Ed.), *Focus on leadership: Servant leadership for the 21st century* (pp.27-34). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Dennis, S. N. (2017). *An interpretative phenomenological analysis to examine the influence of principal servant leadership on new teacher engagement in urban schools: From the teachers' perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, MA.
- Dietzman, A. (2015). *Identifying teacher perceptions of servant leadership influence on professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, AZ .
- EL-Amin, A. (2013). *Assessing the state of servant leadership, teacher morale, and student academic performance outcomes in a Florida elementary school district* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, AZ .
- Enderle , P. J. (2014). *An examination of Illinois principals' perceptions of servant leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University-Chicago, River Forest, IL.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C.(2019)Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30, 111-132.
- Furrow, J. M. (2015). *Servant leadership in Christian schools: Servant administration's influence on classroom teacher* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia International University, Columbia, SC.
- Greenleaf, P. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist.
- Helms, C. C. (2017). *How teachers' perceptions of their principals' servant leadership characteristics influence their likelihood to remain in their current teaching position in central Oregon public schools* (Unpublished doctoral dissertation). Creighton University, Omaha, NE.

- Hill, J. R. (2007). *Servant leadership characteristics of high school principals, organizational culture, and student performance: A correlational study* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Dakota, Grand Forks, ND.

- Hutchinson, S., Jinks, M., Martin, B., Taylor, T. (2007). Examinations of leadership practices of principles identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (7) 401-419.

- Jacobs, M. R. (2016). *Principals' servant leadership strategies as perceived by teachers in North Texas Seventh-Day Adventist Schools* (Unpublished doctoral dissertation). Lamar University, Beaumont, TX.

- Keith, K. M. (2008). *The case for servant leadership*. Westfield, IN: Greenleaf Center for Servant Leadership.

- Lambert, W. E. (2004). Servant leadership qualities of principals, organizational climate, and student achievement: A correlational study. *Dissertations Abstracts International*, 66(2), 430.

- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the organizational leadership assessment (OLA) instrument* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Boca Raton, FL .

- McManmon, M. F. (2016). *School and district leadership and the job satisfaction of novice teachers: The influence of servant leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Chestnut Hill, MA.

- Miears, L. D. (2004). Servant-leadership and job satisfaction: A correlational study in Texas Education Agency Region X public schools. *Dissertation Abstracts International*, 65(9), 3237.

- Obasuyi, L. J. (2019). *Relationships between teachers' perceptions of principals' servant leadership behaviors and job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, AZ.

- Palta, A. (2018). Examination of teachers' perceptions about servant leadership and organizational commitment. *International Education Studies*, 12(4), 36-41.

- Patterson, K. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Paper presented at Servant Leadership Research Roundtable, the School of Leadership Studies, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Pouramiri, T., & Mehdinezhad, V. (2017). Servant leadership as a predictor of high school principals' organizational trust. *The New Educational Review*, 117-124.
- Spears, L. C. (2002). Introduction: tracing the past, present, and future of servant-leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.). *Focus on leadership: Servant leadership for the twenty-first century* (pp. 1-18). New York, NY: John Wiley & Sons.
- von Fischer, P., & Jong, D. D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership Theory & Practice*, 4(2), 53-84.



英國高等教育機構評鑑 對臺灣高等教育品質保證之啟示

黃淑娟

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人
教育部專員

中文摘要

本文以文件分析法探究英國高等教育機構、英國高等教育品質保證制度發展背景分析及英國高等教育品質保證局的相關發展與內涵，最後提出英國高等教育機構評鑑對臺灣高等品質保證之啟示，包括高等教育品質保證應回歸優質的教學及學習成果之目的、發展因地制宜的外部評鑑制度以提升高等教育機構品質保證的能力以及應有效整合外部評鑑與內部評鑑機制以達品質保證的目的，以供國內高等教育機構及教育政策制定者參考。

關鍵詞：高等教育、機構評鑑、英國高等教育品質保證局、品質保證

The implications of Instructional Evaluation of Higher Education in the United Kingdom to Quality Assurance of Higher Education in Taiwan

Huang Shu-Juan

Ph. D. Candidates/ Educational Administration and Evaluation at University of Taipei

Executive Officer/ Ministry of Education

Abstract

This article used document analysis method to explore and analyze the higher education institutions, the development of quality assurance of higher educational in the United Kingdom. Besides, this article also explored the development and content of Quality Assurance Agency for Higher Education in the United Kingdom. Based on these findings, some suggestions are provided as following: First, quality assurance of higher education should relate to the purpose of excellent teaching and learning outcome. Second, we should use methods in line with local circumstances of external evaluation system, and to improve the quality assurance of higher education institutions. Third, we should integrate internal evaluation with external evaluation system effectively for the purpose of quality assurance. As a result, these suggestions are provided for school leaders and policy making.

Keywords : higher education, Instructional Evaluation, Quality Assurance Agency for Higher Education, quality assurance

壹、前言

英國高等教育的發展源遠流長，過去英國的高等教育屬於菁英型大學，僅有少數人能就讀，以致許多優秀的勞工子女較少有機會進入就讀；而 1963 年的《Robbins 報告書》(Robbins Report) 提議應在 1980 年以前開放高等教育，擴張高等教育的容量；1992 年的《擴充與高等教育法》(Further and Higher Education Act)，多元技術學院 (polytechnics) 的改制與高等教育撥款評議委員會 (Higher Education Funding Council, HEFC) 之成立，使英國高等教育從菁英型朝向大眾型發展 (詹盛如、林永豐，2009；楊深坑、李俸儒，2010)。在 1997 年的《Dearing 報告書》(Dearing Report) 則針對高等教育經濟、教學品質、資訊科技與研究以及師資運用

等部分加以改革 (詹盛如、林永豐，2009)。隨著英國高等教育之發展與擴充，以及歐洲國家自 90 年代起建立品質保證機制，如歐盟 (European Union, EU) 之波隆那進程 (Bologna process) 呼籲建立高等教育評鑑制度，以達成 2010 年之歐洲高等教育區域 (European Higher Education Area, EHEA) 等政策影響，英國過去為歐盟簽定條約之宗主國，受到歐盟的教育政策亦深。種種的政策制度與區域聯盟政策，使得英國高等教育的自主權逐漸由英國政府掌控，除了經費補助之刪減上，政府亦開始重視其高等教育之評鑑活動與品質提升，亦促使外部品質保證機制之發展與運作，以確保英國高等教育之教育品質 (姜麗娟，2006；楊深坑、李俸儒，2010)。

近年來，英國高等教育的改革也持續進行，包括 2015 年公布《發揮我們的潛能：教學卓越、社會流動及學生選擇》綠皮書 (Fulfilling Our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice)、2016 年的《知識經濟的成功：教學卓越、社會流動及學生選擇》白皮書 (Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice)，以及 2017 年通過《高等教育與研究法案》，使得英國教育行政體系進行重組。在中央政府的英格蘭地區，透過「英格蘭高等教育經費補助委員會」(Higher Education Funding Council for England, HEFCE) 與「公平入學辦公室」(Office for Fair Access, OFFA) 整併而成的「學生辦公室」(Office for Students, OfS)，基於高等教育市場化、全球化與績效責任的趨勢，「學生辦公室」的主要任務除負責大學學位授予權、大學升格更名審核權，以及大學註冊登記等任務都賦予新設立之外，並透過高等教育品質保證局 (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) 進行品質與標準檢核 (Quality and Standards Review)，將檢核結果回報給「學生辦公室」，並決定該校是否列在准許學生申請學生貸款的名單，以確保大學辦學品質 (林劭仁、呂依蓉，2019)。

由此觀之，從過去 1963 年《Robbins 報告書》、1992 年《擴充與高等教育法》及至 2017 年《高等教育與研究法案》等政策及法規顯示，英國高等教育特色在於其高等教育的改革不斷且多元。換言之，英國高等教育機構之發展，為了符應英國的政策及改革不同外，尚有其歷史背景及地區不同的多元發展，爰在瞭解英國高等教育品質保證制度前，英國高等教育機構的發展有值得討論之處。

再者，英國對於其教育品質之重視係源自於美國、歐盟、亞洲與澳洲等競爭，激起英國對於其教育品質之重視，從 1986 年的外部品質評鑑機構中，從大學研究評鑑作業（Research Assessment Exercise; RAE）到高等教育撥款評議委員會（HEFC）；以及從國家學術資格授與委員會（Council for National Academic Awards, CNA）到高等教育品質保證局（QAA），可顯示出各個評鑑機構之演進與發展有跡可循。又高等教育品質保證局（QAA）從過去發展至今，能與時俱進的推動英國高等教育品質保證之外部品質保證機構。爰本研究探討高等教育品質保證局（QAA）目的與組成、主要任務、方式與歷程及其特色等。

綜上，高等教育背負著培育國家人才與競爭力之使命，高等教育品質之好壞影響國家之整體發展，在高等教育機構迅速擴充後，如何在數量間保有其質量之平衡與維持，須透過評鑑機制加以輔助（黃政傑、李隆盛，1998）。由此，本文將介紹英國高等教育機構發展、英國高等教育品質保證制度背景分析，並以高等教育品質保證局（QAA）之機構評鑑（Instructional Evaluation）為例，對我國高等教育品質保證之啟示作為總結，以供國內高等教育機構及教育政策制定者參考。

貳、英國高等教育機構發展

英國高等教育早期以培育菁英與學術自主為特色，除了培養英國上層社會之紳士、淑女之外，亦重視知識與技能傳授、品德薰陶等（陳伯璋、蓋浙生，2005）。中世紀至 17 世紀之英國高等教育受教會影響極深，直至第二次大戰後高等教育結構產生變化，大眾開始關注社會均等，才逐漸形成現階段之英國高等教育制度（湯堯、成群豪、陳伯璋，2010）。1963 年為了發展高等教育，英國政府提出《Robbins 報告書》，使高等教育大為擴展與發展不同類型之學校（詹盛如、林永豐，2009；楊深坑、李俸儒，2010）。1992 年之《擴充及高等教育法案》擴大了高等教育之種類與成立高等教育撥款評議委員會（HEFC）。由此，目前英國高等教育之制度以 1992 年前與 1992 年後來作區分，前者 1992 年前即存在之「舊大學」（old universities），形成雙重制（binary system），即一般之大學與多元技術學院、擴充與繼續學院；後者為 1992 年之後之「新大學」（new universities or post-1992 universities），即由多元技術學院改制之新大學，其名稱轉變以表格呈現如下表 1：

表 1 1992 年前後英國高等教育機構名稱之轉變

年代	高等教育機構類別	適用地區
1992 年以前	大學 (university)	全英國
	多元技術學院 (polytechnics)	英格蘭、威爾斯、北愛爾蘭、蘇格蘭 (兩所)
	高等教育學院 (Institutes or Colleges of Higher Education)	英格蘭、威爾斯
	師範或教育學院 (Institutes or Colleges of Education)	全英國
	中央機構 (Central Institutes)	蘇格蘭
1992 年以後	大學 (university)	「舊大學」(Old universities)
		「新大學」(New universities or post-1992 universities)
	高等教育機構 (Higher Education institutes)	全英國

資料來源：擷取自楊登、黃家凱、馬扶風 (2013)。英國高等教育學費與助學政策之改革。

而現今英國主要高等教育機構類型，包括英格蘭 (England)、蘇格蘭 (Scotland)、威爾斯 (Wales)、北愛爾蘭 (Northern Ireland) 四個地區之高等教育與大學，簡述如下：(陳伯璋、蓋浙生，2005；湯堯、成群豪、陳伯璋，2010；楊深坑、李俸儒，2010)

(一) 古典大學 (Ancient universities)

古典大學建校約 800 至 900 年以上，獲頒皇家憲章或市議會法令才得設立，為歷史悠久之傳統舊大學，包括劍橋 (Cambridge) 與牛津 (Oxford) 大學等，其課程重視人文學科與理論探究，構成守衛英國傳統之高等教育機構。

(二) 紅磚大學 (Red Brick universities)

紅磚大學又稱近代大學，創校約一、兩百年之學校，泛指成立於 18 世紀後至 20 世紀初，紅磚由來係因當時以巴羅克式之紅磚建材命名，以中產階級平民教育為目標之中生代大學，如里茲 (Leeds)、曼徹斯特 (Manchester) 與卡地夫 (Cardiff) 大學等。

(三) 新大學 (new universities)

新大學亦稱為綜合大學，其前身為多元技術學院，原無頒發學位制度，於 1992 年《繼續教育與高等教育法》改革中改制，具有學位授予權，且數量高達全英國 186 所中之半數。

(四) 高等教育機構 (Higher Education institutes)

部分高等教育機構在 150 年前即已存在，其中大多為獨立自主之高等教育機構，學生多為專攻藝術、設計、舞蹈與農業等。

(五) 開放大學 (open universities)

開放大學創立於 1969 年，類似我國之空中大學與丹麥之民眾高等學校，無入學學歷之限制，採學分制與遠距教學進行，約 4 至 5 年得到學位。

綜上，英國之高等教育機構不僅多元，至 2013 學年度時，英國計有 158 所具學位授權之高等教育機構及 173 所可開設學位課程之擴充教育機構，共計有 331 所。其中，英國高等教育機構之分布，以英格蘭地區最多，以學位授與之高等教育機構約佔全英國 82.3%，其他擴充教育機構約佔全英國 70.5%，顯示英國高等教育數量之擴充，且多分布於英格蘭地區（楊瑩、黃家凱、馬扶風，2013）。

參、英國高等教育品質保證制度發展背景分析

英國自 1980 年代以來，由於績效責任要求以及高等教育預算之削減，逐漸成立不同評鑑組織，監督各高等教育機構品質保證制度之運作與執行情形。然效果卻不如預期，造成許多人力及資源之浪費，故在 1997 年整合不同之評鑑機構及作法，成立高等教育品質保證機構，負責對教學品質保證機制及機構課程學術品質之審核工作（姜麗娟，2006；吳清山、王令宜，2008）。

英國之大學評鑑可分為大學經費補助委員會 (Universities Funding Council, UFC) 與品質保證局。前者係以大學研究評鑑作業 (RAE) 為主；後者係為英國主要評鑑委託單位，亦身兼諮詢、訓練、提供發展服務所進行之學術評鑑 (Academic Review) (郭昭佑，2007)。基本上，英國高等教育品質保證制度係採用「品質管制」、「品質審議」和「品質評估」方式，結合「內部評鑑」和「外部評鑑」，達到「績效」和「改進」之目的 (吳清山、王令宜，2008)。而英國高等教育品質保證制度之發展主要可分為四個演變階段，茲說明如下：(王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍，2007)

(一) 1960-1980 年—國家學術資格授與委員會 (CNA) 對多元技術學院之評鑑時期

自國家學術資格授與委員會 (CNA) 之成立，其目的在於透過訂定高等教育之適當標準，達到標準之多元技術學院授予學位和證書，使英國高等教育體系

朝向「雙軌制」發展。經政府核准而享有充分自主權的大學及高等技術學院 (Colleges of Advanced Technology, CATs)，不需經過評鑑；而經國家學術資格授與委員會 (CNA) 負責頒授學位及文憑之多元技術學院及師資訓練機構，由英國政府直接控制。因此，國家學術資格授與委員會 (CNA) 是英國「雙軌制」高等教育體系的重要基礎，使大學與多元技術學院兩者形成分立之狀態 (楊瑩，2000)。此外，國家學術資格授與委員會 (CNA) 並以課程評鑑 (Course Review) 和機構評鑑之方式進行評鑑，其經費來自於大學經費補助委員會 (University Grants Committee, UGC) (余竹郁，2006；姜麗娟，2006)。

(二) 1980-1992 年一大學校長委員會 (Committee of Vice-Chancellors and Principals, CVCP) 之評鑑時期

在 1980 年代中期以後，在大學校長委員會 (CVCP) 與 Peter Reynolds 教授成立大學校長委員會小組以檢視各大學校外考試委員 (External Examiners) 之遴選。其目的在於檢視各大學攻讀研究學位之學生、審視各大學對課程監督之情形以及專業團體之利用狀況。該大學校長委員會將該小組之報告書在 1986 年出版，據此列出一套大學學術標準之指南 (A Set Notes of Guidance on Academic Standards in Universities)。爰此，大學校長委員會遂開始要求各大學根據指南及建議檢視其本身之運作情形，並進行自我檢討。然而，由於大學校長委員會 (CVCP) 擁有較少之監督執行權力，以追蹤各大學實施內部管理標準之結果，惟其成效未能彰顯 (余竹郁，2006；姜麗娟，2006；楊瑩，2006)。

(三) 1992-1997 年一高等教育品質評議委員會 (HEQC) 之評鑑時期

在 1992 年之《繼續教育與高等教育法》通過後，英國廢除高等教育的「雙軌制」(binary system) 後，高等教育分別從「教學」與「研究」進行品質的管控，其高等教育的評鑑是採「教學評量」(teaching assessment) 與「研究評量」(research assessment) 分開進行的雙軌評量機制 (楊瑩，2013)。換言之，取代學術審核單位 (Academic Audit Unit, AAU) 與國家學術資格授與委員會 (CNA)，繼續進行品質保證之審核工作，成立具法人性質之高等教育品質評議委員會 (Higher Education Quality Council, HEQC)，以維持品質保證之機制，負責教學品質與資金使用分配 (陳伯璋、蓋浙生，2005)。在高等教育品質評議委員會 (HEQC) 中，係由各大學及學院或地位相當之高等教育機構所共同組成，其任務在於負責高等教育之品質審核工作、學分承認與品質提升工作。其下設置三個單位分別為學分與入學部門 (Division of Credit and Access, DCA)，即取代國家學術資格授與委員會 (CNA) 之角色；品質審核部門 (Division of Quality Audit, DQA)，即取代學術審核單位 (AAU) 之角色與品質提升部門 (Division of Quality Enhancement, DQE) 之角色 (王保進，1997)。而在高等教育品質評議委員會

（HEQC）評鑑中，多元技術學院所升格成之大學無法在評鑑項目中脫穎而出，也因此促成高等教育品質保證局（QAA）之產生（蘇錦麗、詹惠雪，2006）。

（四）1997 年-至今—高等教育品質保證局（QAA）之評鑑時期

由於高等教育品質評議委員會（HEQC）未能解決高等教育之評鑑問題，期盼透過高等教育品質保證局（QAA）之設置與整合，以建立所有高等教育機構皆可適用品質保證過程之架構（余竹郁，2006）。至 1997 年之《Dearing 報告書》提出後，高等教育品質評議委員會（HEQC）之功能漸以 1997 年成立之高等教育品質保證局（QAA）取代，認為應設置專責機構負責高等教育審核之工作，並整合經費補助與品質保證功能，才能為英國高等教育之品質有所提升，故成立高等教育品質保證局（QAA）（陳伯璋、蓋浙生，2005）。2002 至 2003 年間高等教育品質保證局（QAA）將機構審核（Instructional Audit）和學科審核統整為對大學內部品質保證程序進行外部審核之方式。而 2005 年則以機構審核為主（陳立光，2010）。然而，高等教育品質保證局（QAA）所進行之品質保證工作，依英國各地區有其差異性。例如，在英格蘭與北愛爾蘭地區，高等教育品質保證局（QAA）已停辦英格蘭高等教育機構之學科層面教學評量，但對英格蘭地區擴充教育學院之高等教育課程與學程，仍進行學科層面之教學評量（楊瑩，2009）。

近年來，高等教育品質保證局（QAA）實施機構評鑑，有鑑於蘇格蘭及威爾斯都是以機構評鑑來進行其對高等教育機構教學品質之保證工作；英格蘭與北愛爾蘭從 2011 年開始也改以高等教育機構評鑑取代原有之機構審核，而且其機構評鑑之方式在 2011 年實施後，於 2012 年開始又進行修正。目前其機構評鑑之方法已與往昔之機構審核有很大不同，其目的在檢核（examine）各大學或高等教育機構是否達成二大事項，包括檢核各高等教育機構是否提供一個具適當學術水準之學術資歷，及達到可接受之品質之學生經驗；以及檢核各高等教育機構是否在適當之方式下依其法定授權頒授學位。綜上，英國高等教育的品質保證制度，從 1960 年以來呈現四個階段不同高等教育評鑑機構的演進特色。

肆、高等教育品質保證局（QAA）之機構評鑑發展內涵

以下茲就高等教育品質保證局（QAA）的目的與組成、主要任務、辦理方式與歷程及共同特色等進行探究：

（一）高等教育品質保證局（QAA）之目的與組成

高等教育品質保證局（QAA）成立於 1997 年，為一獨立機構，為促使公眾信任英國之高等教育與學位授予標準（郭昭佑，2007）。高等教育品質保證局

（QAA）之功能為替代前高等教育品質評議委員會（HEQC）與高等教育撥款評議委員會（HEFC），負責對全英國高等教育機構提供統一之綜合品質保證服務，且更具有評鑑中立化與專業化之性質（王世英、張鈿富等人，2007；簡惠閔、高家斌，2004）。其成立目的在於維持英國高等教育學術授予之標準與品質，以確保社會大眾與學生之利益；公布學術標準與品質資訊，提供學生選校、雇主瞭解學校與決策者制定公共政策的基礎；提升英國高等教育標準與品質管理，並促進對於品質保證之標準與價值認識，以及促進高等教育標準與品質之本質瞭解，並維持與歐盟及國際實務之共同參照標準（王世英、張鈿富等人，2007）。

高等教育品質保證局（QAA）的主要目的在於維護學術水平，確保英國高等教育品質與全球聲譽，並與高等教育機構、管制機關與學生團體合作，共同目標為支持學生取得成功（The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2020）。隨著高等教育品質保證局（QAA）評鑑項目之轉型，在 2012 年機構評鑑之核心項目中，高等教育品質保證局（QAA）在英格蘭及北愛爾蘭之機構則改為檢視與判斷高等教育機構四大核心目的，茲說明如下（王世英、張鈿富等人，2007）：

1. 提升高品質之教學、資源及學術支持方面之學習機會。
2. 確保學生、雇主或其他人對於高等教育機構所提供之課程及學術授予之資格與品質。是否符合國家學術標準和品質之程度，能有快捷管道來獲取易於瞭解、可靠及有意義之資訊。
3. 當高等教育機構授予學位之學術品質有缺失，能透過評鑑確保其採取快速行動以求改進。
4. 確保公共經費用於高等教育機構的績效責任。

在高等教育品質保證局（QAA）之組成方面，其具有法人性質，由 14 位成員組成，分別為高等教育機構領導人（4 名大學或學院校長）、4 名高等教育撥款委員會（HEFC）委員以及 6 名來自工業界或財務管理實務專家（湯堯、成群豪、陳伯璋，2010）。依其組織組成小組，分別為品質檢核小組、發展與促進小組、最高執行小組、行政部門、蘇格蘭高等教育品質保證局（QAA）。

綜上，高等教育品質保證局（QAA）之成立係為建構適用英國高等教育機構之重要評鑑專責機構，又該機構辦理機構評鑑之經費高達 1,507 萬英鎊，約有八成之經費運用於機構評鑑部分，以確保高等教育機構能提供滿意的品質。在適當標準下，提供高等教育、學術授予及資格證書，以及確保機構正在以適切方式執行其授予學位之法定權力，由此可知，高等教育品質保證局（QAA）著重辦理高等教育機構之機構評鑑（姜麗娟，2006）。

（二）高等教育品質保證局（QAA）主要任務

機構評鑑著重在機構所提供之學程與學位課程品質及學術授予之標準（quality of program and standards of awards），以及高等教育機構之基本責任（蘇錦麗、詹惠雪，2006）。其作法係透過評鑑機構層次之內部品質保證系統，能否於學門（discipline）層級順利運作。茲就高等教育品質保證局之機構評鑑範圍，說明如下：（楊瑩，2009；蘇錦麗、詹惠雪，2006）

1. 建立高等教育機構內部品質保證結構和機制之有效性

依據高等教育品質保證局（QAA）制訂之高等教育學術品質與標準保證之實施規則（the code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education），以審核高等教育機構之制度是否符合該規則。其焦點在於機構內部品質保證制度及結果之審核，並審核該高等教育機構如何使用高等教育品質保證局（QAA）所公布之參照基準。

2. 確認高等教育機構發布資訊之正確性、完整性與可靠性

高等教育品質保證局（QAA）負責審核高等教育機構所公布之有關其學程與學位課程品質及學位授予標準之資訊是否正確、完整與可靠，其公布之相關資訊應有利於學生及有興趣之團體、企業瞭解高等教育機構，以獲取完整且正確之機構資訊。

3. 審核高等教育機構之學科或學門層級

由於目前機構評鑑已整合學科層面及機構層面之教學評量，故機構評鑑之作法，係透過學門審核追蹤（discipline audit trails）之方式，在每次訪視時，選取若干學門進行審核追蹤。

4. 建立高等教育機構的學術標準

為建立一致的學術標準，透過機構評鑑，與高等教育機構之間共同討論建立不同學門之學術基準，這些統稱為學術基礎建設（academic infrastructure）。包括高等教育資格架構、學科基準說明、學程與學位課程計畫書以及高等教育學術品質與標準保證之實施規則，以完備高等教育機構之學術標準。

（三）高等教育機構評鑑之方式與歷程

高等教育品質保證局（QAA）之評鑑方式，係不同區域採行不同的評鑑機制，現主要採機構評鑑，亦即評鑑學校對學位水準及教學品質之管制，原則上是每 6 年一輪進行評鑑，其評鑑事項包括學術計畫之核准、監督及評審、學校之外

部評鑑機制、學生評量及學術合作（湯堯、成群豪、陳伯璋，2010）。

而高等教育品質保證局（QAA）進行機構評鑑之歷程主要包括準備、訪視，以及判斷和提出報告三階段，茲分別探討如下：（余竹郁，2006；姜麗娟 2006；蘇錦麗、詹惠雪，2006）

1. 準備階段

機構評鑑活動大約在正式訪視評鑑前之 10 個月開始進行準備工作，首先高等教育品質保證局（QAA）之資訊單位會將高等教育機構提出之資訊，以及其他團體在 6 年內對該大學所作過之報告，經整理分析後提供給評鑑小組之副召集人（assistant director）。其次，進行預備會議，以釐清評鑑之範圍、確認要進行評鑑追蹤之學門領域及數目，並任命適當專家構成評鑑小組。以高等教育品質保證局（QAA）對蘇格蘭高教機構進行其機構檢視為例，每校是由 6 人組成的評鑑小組進行實地訪評（visit），其中學生代表及外國專家代表各 1 人，另 3 人為英國資深學者（senior UK-based academic reviewers），1 人為檢視協調員（coordinating reviewer）（楊瑩，2013）。最後，根據評鑑訪視之需求，要求受評高等教育機構在評鑑訪視前，提交機構之自我評鑑文件（self-evaluation documents; SEDs）。

此外，由於學生是機構評鑑過程之核心，故提供給學生資訊之品質、促進及支援學習之方法、期望學生達成之學術標準及其實際達成之程度皆是評鑑之重點。同時，學生除了會被邀請參加預備會議外，有時也需在訪視前提交一份書面報告。

2. 訪視階段

訪視階段包括簡報訪視（The briefing visit）和審議訪視（audit visit）兩個步驟。簡報訪視即評鑑小組為釐清已收到之訪視機構所提出之資訊或進一步蒐集其他額外之資訊、決定評鑑訪視所要探究之細節，需要訪視之學門、以及分派小組成員個別之任務等，通常在評鑑訪視之 5 週前先進行 3 天之簡報訪視。簡報訪視以機構管理之層次為主，而非個別之學門，並包括和機構教職員及學生代表之會議；而在審議訪視部分，即審議訪視一般為 5 天，從星期一至星期五，深入訪視每一個學門，並視需要和教職員及學生會談。

3. 判斷及提出報告

機構評鑑結果必須提出報告，報告中除就文件審查與實地訪視之結果做出判斷之外，對高等教育機構學程與學位課程品質目前、未來管理之健全程度，以及對其授予學位之學術品質之信任程度。對於機構有關其學程與學位課程品質和學

術標準出版資訊應具有正確性（accuracy）、整合性（integrity）、完整性（completeness）及坦誠性（frankness），則給予「信賴」（reliance）之判斷，並提出可行建議。最後，評鑑小組必須提出評鑑報告，報告內容主要包括評鑑背景說明、高等教育機構自我評鑑之設計和執行、評鑑小組對機構品質保證機制方法、特色及限制之分析，以及學門審議追蹤結果。而評鑑若要達到其效能，則必須進行持續追蹤，高等教育品質保證局（QAA）即根據不同結論判斷，做出不同之持續追蹤方式。

換言之，高等教育品質保證局（QAA）在判斷（judgements）的部分分為三類，包括具成效（effective）、成效有限（have limited effectiveness）以及無成效（not effective）。訪評結束後，每校均被要求根據檢視小組的意見提出追蹤改善報告。在最後，QAA 會針對每個機構在其網頁上公布四種報告，包括結果報告（Outcome Report）、技術報告（Technical Report）、追蹤改善報告（Follow-up Report）及主題報告（Thematic Report）。而高等教育品質保證局（QAA）對這四種報告應呈現之內容重點也都有明確之規範（楊瑩，2013）。

綜上，機構評鑑並以高等教育機構之自我評鑑為基礎，由高等教育品質保證局（QAA）組成評鑑小組實地訪評檢視其自我評鑑結果，並進行期中評量追蹤學校之改善之評鑑方式，即經由準備、訪視、判斷與提出報告之評鑑階段，最後評鑑結果再以等級呈現並公布評鑑報告，除陳述各項高等教育機構表現外，並指出未來改進方向，以供高等教育機構自我改善之用（蘇錦麗、詹惠雪，2006）。

(四) 高等教育機構評鑑之共同特色

英國高等教育品質保證制度多元，透過不同品質保證制度時期建立之評鑑機構或組織，進行高等教育評鑑，期使各高等教育機構妥善納入英國高等教育品質保證，茲依英國大學品質保證制度之沿革與發展及機構評鑑之實際作法，分別歸納特色如下：（姜麗娟，2006；蘇錦麗、詹惠雪，2006）

1. 評鑑活動有其區域性之差異

其區域性差異與 1992 年之《擴充及高等教育法案》變革有關，各地之撥款委員對其該區域高等教育發展有其自主空間，雖委託高等教育品質保證局（QAA）進行評鑑，惟其評鑑項目仍有差異。

2. 評鑑活動與名稱變更頻繁

英國教育改革之最大特色即在於不斷改革與創新，不論透過合併或取代，抑或是再分開，皆有助於因應現今快速變遷之社會。因此，英國高等教育之評鑑機構或組織亦於不同評鑑發展時期，對於不同類型之高等教育機構而有所不同評鑑

活動，或評鑑活動之變更，透過不斷改進，妥善協助各高等教育機構達成品質保證。

3. 成立單一專責組織，減少評鑑重複與資源浪費

英國之評鑑機構或組織之複雜且多變，源自其英國高等教育機構之類型多元。在 1992 年以前採行雙軌制之高等教育體系，使多元技術學院及一般大學各有不同的評鑑系統。自 1997 年開始，英國整合了各種外部評鑑機構，並將經費補助與品質保證審核這兩項功能加以結合，設置高等教育品質保證局（QAA）專責機構，負責學術品質之審核工作，以減低不同外在評鑑過程之重複。

4. 確保大學內部品質機制的自主性，強調對內部品質機制的再審核

在 2002-2003 年之前，高等教育品質保證局（QAA）採行的是機構評鑑和學科審核兩項並行之途徑，之後才有新的評鑑品質架構。過去的作法是直接審核教學品質；而機構評鑑則是對機構品質保證之安排加以審核。也就是說，機構評鑑是一種對內部品質機制之「再」審核。使機構除了保有其自主權利之外，依其需要訂定自我品管之機制，並能透過外在評鑑力量，以確保其機制之有效運作。

5. 訂定參照標準，使大學學術品質有一致之標準

高等教育品質保證局（QAA）為使機構評鑑有更客觀之參照標準，包括訂定高等教育資格架構、學科基準說明及品質保證之實施規則等標準。其目的在於鼓勵學術社群透過對話，將內隱形式規則，轉變為明文規定，避免各高等教育機構自訂標準之問題。

6. 重視內部品質機制中之外部審查制度，善用獨立之外部審查人員

機構評鑑係一項外在評鑑制度，並能針對機構內部自我管制機制之品質加以審核。同時強調機構自我管制機制之運作，應有外部審查制度，機構使用外部審查之程度，將是判斷自我管制機制品質之主要因素（Hannan & Silver, 2006）。

伍、結論

經前開對英國高等教育機構、高等教育評鑑制度及機構的發展，予以總結說明如下：

一、英國高等教育機構依其成立的地區、時代及背景呈現多元風貌

英國高等教育機構發展至今，主要分為古典大學、紅磚大學、新大學、高等教育機構及開放大學，給予英國國內及國際學生不同的選擇權利。

二、英國高等教育品質保證制度由多元的高等教育評鑑機構，轉變為整合且統一的高等教育品質保證局

過去英國高等教育的評鑑將研究與教學分雙軌辦理，而辦理過程一直被批評有偏重研究而輕忽教學的現象（林劭仁、呂依蓉，2019）。也就是從過去的國家學術資格授與委員會（CNAA）、大學校長委員會（CVCP）至高等教育品質評議委員會（HEQC）等，而受全球化及績效責任的影響，英國高等教育評鑑機構轉變至今，係朝向具有整合且重視內外部品質的英國高等教育品質保證局（QAA）。

三、英國高等教育品質保證局（QAA）由教學評量及機構審核朝向機構評鑑之統整發展

英國高等教育品質保證局（QAA）於 2005 年後，已停辦英格蘭高等教育機構的學科層面教學評量，但對於該區域擴充教育學院的高等教育層級的課程與學程，仍進行學科層面的教學評量。之後發展機構審核，以達到自我品質保證機制的建構及執行。為利發展更全面且周延的品質保證制度，2011 年後則改為以機構評鑑為主的品質保證機制。

四、英國高等教育品質保證局（QAA）尊重英國各區域的高等教育機構自主發展，其機構評鑑的內容及方式能因地制宜的發展

2005 年後，蘇格蘭地區改為「以促成改進為導向的機構評鑑」（enhancement-led institutional review），而在威爾斯地區主要均以機構評鑑為主，即使是擴充教育機構提供的高等教育課程，亦是以機構評鑑為主進行；英格蘭與北愛爾蘭從 2011 年開始也改以機構評鑑取代原有的機構審核，而且其機構評鑑的方式在 2011 年實施後，於 2012 年開始又進行修正（楊瑩，2013）。

英格蘭的機構評鑑除了為學術標準門檻、學術品質、改進措施，及資訊公開之四大核心項目之外，每年還會增加特定主題項目（thematic element）的檢視，例如在 2012 至 2013 學年的英格蘭及北愛爾蘭地區，在高等教育品質團體（Quality in Higher Education Group）項目，增加「新生的經驗」（the first year student experience）及「學生參與品質保證及改進的情形」（student involvement in quality assurance and enhancement）主題（楊瑩，2013），確保機構評鑑能因地制宜的發展，以達成品質保證的效用。

綜上，高教品質保證制度也發展出重視學生學習成效、尊重大學自主檢視、簡化評估制度等作為，這些變革可提供國內推動高教品保的參考。

陸、對我國高等教育品質保證之啟示

英國高等教育機構評鑑制度雖歷經不斷的變革，包括成立專責機構、訂定參照標準等政策，其目的皆為使英國高等機構能獲高等教育之品質保證。而臺灣高等教育評鑑，原採行認可制，自 2012 年實施雙軌制，包括外部評鑑及自我認可制，目前有 60 所一般大學校院及科技大學校院具有自我認可之資格（陳慧蓉，2016），現行評鑑制度朝向外外部及內部評鑑並重之改善，英國高等教育之機構評鑑制度及做法，對於我國具有可借鏡之處，茲依英國高等教育機構評鑑對臺灣高等教育品質保證之啟示如下：

一、高等教育品質保證應回歸優質的教學及學習成果之目的

我國高等教育因普及化，2014 年時，高等教育機構數量高達 159 所，各高等教育機構對其設立目的應有其願景。我國政府在核准大學設立時，多以審查其系所或學程之辦學目標、課程規劃、以及教學資源之提供等，以確立其合乎學術標準，進而頒授學位（蘇錦麗、詹惠雪，2006）。若學術為大學發展之目的，則必須確保學術為品質保證之關鍵，以訂定明確之學術標準，惟此種審查多半委由學者專家進行，缺乏一致之審查標準。可參考英國訂定學術基礎建設之作法，透過各專業社群之努力，建立各學門領域一致之學術水準，並訂定學生應達到之能力水準，如此不但有助於各學門水準之齊一，也可使社會大眾、學生和家長，以及各界雇主知道各學門領域之要求，並有助其選校或選才之決定（姜麗娟，2006）。

二、發展因地制宜的外部評鑑制度以提升高等教育機構品質保證的能力

英國之機構評鑑統一由高等教育品質保證局（QAA）負責，但其逐漸走向品質之強化，即其發展由外部品質保證機制逐漸轉為各高等教育改善之過程。而國內之高等教育評鑑中心與各高等教育機構應進行妥善計畫、諮詢與合作，釐清外部評鑑之意義與目的，並能簡化評鑑的程序，例如高等教育品質保證局（QAA）對各大學校院教學品質的機構評鑑，是以評鑑各校的自評報告及自評機制之運作成效為基礎，並輔以實地訪評。另外，外部評鑑機構應衡酌因地制宜的評鑑項目，對於評鑑結果的判斷亦應考量地區差異，是以，針對外部評鑑機構對於國內之高等教育機構之發展提出具體建議及幫助，而非紙上評鑑，如此之外部評鑑才具有價值性。

三、應有效整合外部評鑑與內部評鑑機制以達品質保證目的

大學宜建立有效之內部自我評鑑，高等教育品質保證局（QAA）之成立目的即是希望透過外部評鑑機制逐漸走向大學內部之品質保證制度，透過自我發展與約束，主動求進步，即採取內部自我評鑑，並有不同之團體進行外部評鑑，不同評鑑團體彼此也處於競爭關係，有助於評鑑之多元發展。在品質保證制度之精神下，大學應儘量減少外部控制，發展學術系統自我評鑑之能力，以達到實施自我管制機制之目的。外部評鑑者可採取之作法包括品質評估、後設評鑑或品質審議以及認可制。其中認可制經常藉由品質評估之程式，以確保其品質保證與品質改進，最後再決定是否授予受評學校認可資格與期限（楊瑩，2006）。

依據大學法第 5 條規定，大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為學校調整發展之參考；其評鑑應符合多元、專業原則，相關評鑑辦法由教育部定之（教育部，2015）。即明定大學應定期進行內部自我評鑑，教育部亦應定期對大學辦理外部評鑑。2005 年，參酌世界主要國家之評鑑皆由公正、客觀的第三機構辦理，教育部及全國 153 所大學校院共同捐資成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，負起辦理大學外部評鑑之規劃與執行等工作（李政翰，2015）。由此，我國大學評鑑制度可參考英國高等教育品質保證局（QAA）之機構評鑑之作法，再由高教評鑑中心扮演「後設評鑑者」之角色，最後能逐漸減少外部評鑑，而漸以內部評鑑為主，建立完整品質保證機制才是品質保證制度之精神（楊瑩，2006 年 11 月）。

綜上，隨著臺灣少子女化生員減少及國際化發展影響，更應提升高等教育機構之特色及品質保證。特別是臺灣高等教育第二週期校務評鑑於 2018 年底完成，2019 年開始除執行追蹤評鑑外，也同時啟動校務評鑑的後續檢討等相關研究。而現行臺灣主要高等教育政策為 2018 至 2022 年之高教深耕計畫（higher education sprout project），協助高等教育機構全面提升高等教育品質與多元發展，發展研究中心與重視高等教育之社會責任。英國高等教育評鑑機構的變革，部分也符合財團法人高等教育評鑑中心基金會朝向評鑑程序簡化及提升校務評鑑效能的發展方向。而高等教育機構除有政府及外部評鑑機構協助之外，各高等教育機構應妥善瞭解辦學目的及績效，藉以發展自我的品質保證機制，確保優質的教學與學習，以吸引更多適切的學生就讀，並培育具有國際競爭力之人才。

參考文獻

- 王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍（2007）。主要國家教

育發展資料蒐集與分析，國立教育資料館，1-248。

- 王保進（1997）。大學評鑑。臺北市：五南。
- 余竹郁（2006）。大學分類與評鑑—以英國高等教育評鑑為例（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 吳清山、王令宜（2008）。從認可評鑑走向品質保證。評鑑雙月刊，16，9-12。
- 李政翰（2015）。我國大學評鑑制度改革方向之探討。評鑑雙月刊，53，14-17。
- 周巧玲、謝安邦（2006）。英國當今高等教育政策框架及其影響分析。比較教育研究，7，42-51。
- 林劭仁、呂依蓉（2019）。英國高等教育品質保證制度之變革。評鑑雙月刊，78，39-42。
- 姜麗娟（2006）。英格蘭與蘇格蘭高等教育外部品質保證制度發展近況：以QAA 機構審議為例。比較教育，61，103-137。
- 教育部（2015）大學法，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008606>
- 教育部電子報（2014）。英國高教教學品質與學習成效評鑑機制，624。
- 郭昭佑（2007）。教育評鑑研究：原罪與解放。臺北市：五南。
- 陳立光（2010）。英國高等教育機構審核之效果評估之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學。臺北市。
- 陳伯璋、蓋浙生（2005）。新世紀高等教育政策與行政。臺北市：高等教育。
- 陳慧蓉（2016）。高等教育品質保證的創新與最佳實務。評鑑雙月刊，59，23-25。
- 湯堯、成群豪，陳伯璋（2010）。高等教育經營。臺北市：高等教育。
- 黃政傑、李隆盛（1998）。大學校務綜合評鑑指標建構之研究。國立臺灣師

範大學教育研究中心專題研究成果報告。

- 楊深坑、李俸儒（2010）。**比較與國際教育**。臺北市：高等教育。
- 楊瑩（2000）。**國家學術資格授與委員會**（英國）Council for National Academic Awards, CNA(U.K.)。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309408/>
- 楊瑩（2006）。英國高等教育研究評鑑改革新趨勢。**評鑑雙月刊**，3，47-50。
- 楊瑩（2006年11月）。英國高等教育評鑑制度之重要改革。**第二屆兩岸高等教育論壇：高等教育品質、辦學模式及其發展戰略研討會**，華南理工大學。
- 楊瑩（2009）。英國高等教育品質保證制度之運作與實施現況。**評鑑雙月刊**，17，49-53。
- 楊瑩（2013）。英國 QAA：從機構審核轉為機構檢視。**評鑑雙月刊**，42，10-15。
- 楊瑩、余曉雯、莊小萍、黃照耘（2008）。**歐盟高等教育品質保證制度**。臺北市：高等教育。
- 楊瑩、黃家凱、馬扶風（2013）。英國高等教育學費與助學政策之改革。**比較教育**，75，1-47。
- 詹盛如、林永豐（2009）。英國高等教育改革之政策建言。**教育資料集刊**，44，113-130。
- 劉忠學（2002）。英國高等教育品質保證體系之發展及現狀分析。**比較教育研究：高等教育專刊**，2，38-42。
- 簡惠閔、高家斌（2004）。英法兩國大學評鑑制度之解析。**教育研究月刊**，123，136-150。
- 蘇錦麗、詹惠雪（2006）。英國高等教育品質保證制度新發展：QAA 機構審議之作法。**教育研究與發展期刊**，2(1)，173-206。
- Hannan, A., & Silver, H. (2006). On being an external examiner. *Studies in Higher Education*, 31(1), 57-69.

- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2020) . *QAA strategy*. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/qaa-strategy.pdf>



新科博士的工作在哪裡？ 我國教育學門大專校院教學職缺人力供需市場之研究

林怡君

臺中市立育英國中專任教師

國立臺灣師範大學教育學系博士

林仁傑

國立臺灣體育運動大學師資培育中心副教授兼主任

中文摘要

本研究在新聞媒體大量揭露博士失業議題，國際經濟性組織亦對青年失業提出警示，著手研究博士級人才的培育、聘用與國際招募的背景下，聚焦於教育學門，了解在資歷上相對弱勢的本國籍新科博士，在進行大專校院教學職缺的就業活動時，其所面臨的我國人力市場上，人力資源的供給量與需求量實況。本研究運用向 NPHRST 實地訪問取得之數據，以及教育部之統計資料，以量化取徑之次級資料研究法，對人力市場進行供給與需求雙向之分析，研究結果發現，本國籍教育學門新科博士所面臨的，是一個存在供需失衡、學用落差大，且供需落差可能仍將呈持續擴大趨勢的國內就業市場。

關鍵詞：就業、青年失業、學用落差、人力資本、博士級人才

Where Could the New Doctorate Holders Find the Jobs? The Study on the Supply and Demand Market of Teaching Job Vacancy in the Education Field, Taiwan

Lin, Yi-Chun

Taichung Yu-Ying Junior High School/ Teacher
National Taiwan Normal University/ Dr.

Lin, Ren-Jie

National Taiwan University of Sport/ Center for Teacher Education/ Associate Professor & Director

Abstract

A large number of news has exposed the issue of doctoral unemployment. International economic organizations have also raised warnings about youth unemployment. Under the background of the cultivation, retaining and international recruitment of doctoral talents, this study focus on the new doctorate holders in the education field. The new doctorate holders are relatively disadvantaged in the domestic labor market while they are applying for the teaching jobs at the higher education level. This study aims to understand the real situation of the supply and demand of human resources in the labor market. Therefore, this study uses the data obtained from NPHRST and the statistics of the Ministry of Education to analyze the supply and demand of the labor market. It leads to the conclusion that there is an imbalance between supply and demand in the labor market and the gap between supply and demand may continue to expand. Furthermore, education-job mismatch could be observed in the labor market obviously.

Keywords : Employment, Youth Unemployment, Education-job Mismatch, Human Capital, Doctoral Talent

壹、前言：一個值得學術圈瞭解的真相

世界經濟論壇（World Economic Forum, WEF）在《全球風險報告 2020》（The Global Risks Report 2020）中指出：「經濟對立」是最多受訪者認為將在 2020 年增加的短期風險，高於政治極化、極端熱浪以及自然生態資源之破壞等風險，而其中結構性失業與青年失業、學用落差等就業風險，正是這些經濟類風險中最主要的核心（World Economic Forum, 2020）。關於這些就業風險，在經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）的《博士的勞動市場特色與國際移動：七國之結果》（Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders：Results for seven countries）研究報告中，被定義為高階人才的博士畢業生，也無以置身事外（Auriol, 2007; Chan & Lin, 2015, 2016; WEF, 2015）。是故，本研究自博士的就業主題發軔，再聚焦於《全球風險報告 2020》所提及的青年失業，將研究對象鎖定在甫畢業欲投入人力市場中的「新科博士」，試圖描繪出我國一地，人力市場上新科博士的就業景況。

而前文所指的「新科博士」，在本研究中定義為，在「我國」高等教育人力市場上進行就業活動的「我國籍」博士畢業生。而聚焦於畢業五年內的新科博士，則係根據 OECD（2013）的研究，在總共 16 個調查之經濟體中，有 15 個經濟體中之博士級畢業生，其中擁有最高比例的臨時受雇者，正是畢業五年以內之群組。據此，本研究應用此定義關懷博士學歷者之青年就業問題。

然而，為求更細緻地對新科博士的就業情形進行分析，本研究採用教育部（2017）最新修訂之定義，從大專校院學科標準分類的十一大學門領域中，擷取其中教育領域下轄之教育學門，進行細部分析。之所以擇定「學門」做為本研究之分析單位，係因在高等教育發展史上，大學以及組建出大學之系所，其誕生自各門「科目」（discipline）之組成，根據 Furlong（2013）以及 Gert（2011）對「學術科目（academic disciplines）」發展史的論述，學術科目是一種對知識進行分類，並且進而作成教學的形式（teaching form）。學術科目不但常被界定為大學或學院中進行科學研究的知識基本單位，而學術構組（academic institutions）更進而影響到學術溝通、重組、再造之核心：「學科社群」的建構，亦即本研究援引教育部所用的「學門」一詞（Furlong, 2013; Gert, 2011）。

據此，本研究在探析我國教育學門新科博士之就業，為更深入地分析，將就業結果聚焦至「教學職位」之取得，因為一般觀念上，仍將博士的首選出路定義在「當教授」（Jackson & Michelson, 2015）。以「國家科技人力資源庫」（National Profiles of Human Resources in Science and Technology, NPHRST）的《2019 年 NPHRST 博士求學動機與學位效益調查報告——以 12 大領域區分》調查報告為例，以教育學門為主的「社會二領域」中，包含新科博士與非新科博士者，其首

要的就讀動機就是有 48.7%受訪者選擇的「就業相關」，再深入追問細部動機，位居首位者即是全體 32.3%受訪者選擇的「想從事的工作，博士學歷是基本要求，例如：大學教職或研究相關工作」，據此，前述認為念博士在求當教授的論述，是有實證依據的（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2020a）。而再以 NPHRST 的數據顯示，我國教育學門博士級人才（包括新科博士與非新科博士兩者），其現職工作的行業別，從事教育服務業者（尚且不論其服務單位是否為大專校院）自民國 97 年的 97.7%、98 年的 97.4%，以迄 108 年的 93.2%，除呈現逐年下滑的趨勢外，教育服務業仍為高於九成教育學門人才所從事之行業，位居 NPHRST 中各類學門的第二名（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015，2020b）。承此，再交叉比對前述兩個實證調查結果，姑且不論受訪的教育學門博士現在在哪一層級的教育服務業中工作，但其修讀博士的動機都為了「就業」、「想從事的工作，博士學歷是基本要求」，亦即，就算這些教育學門博士也想從事非教學職位，但其追求的工作，應以大專校院以上層級的教育服務業為主。

尤其，近年來各大新聞媒體不斷報導博士人才的失業問題與供需失衡，這不只是針對教育學門而已，而是論及整個博士學位層級，本研究即是發軔於對時事的關懷，乃聚焦於博士就業面向，尤其這些新聞在頻繁曝光下，確實連帶影響到博士班入學人數，也帶給社會大眾對於博士高失業率之印象，這些能夠影響到大專校院內與外群眾的傳播媒體，其所持之論證的依據，究竟信度與效度何如（林曉雲，2012；章凱閔，2020；彭杏珠，2018）？加上研究者自身在攻讀教育學門的博士學位過程中，亦常聽聞教育學門師生對於國內就業市場的多元解讀與資訊，這些資訊是否僅限於非科學的意見與消息交流，而如前述新聞報導一般，無以有真實呈現的理性分析？是故，本研究針對這個能引起廣泛師生與社會大眾長期關心的議題，試圖引據實證進行解讀，這是出自研究者個人動機外，亦為社會提供一扇理性理解之窗的研究利基所在。

然而，本研究這個能引發學術圈內、外皆關心的議題，不但需要一個新聞報導、學術圈內個人經驗以外的實證分析，也需要先從就業的大環境市場背景探討起，而非僅是從就業者新科博士本身的個人因素探究起。原因其一，目前國內的研究多已從此著手，在 2020 年 10 月 30 日以「博士」、「就業」雙詞於臺灣博碩士論文知識加值系統中進行論文名稱與摘要的交集檢索，再經研究者人力揀選之相關論文，大體呈現因市場普查資料難以取得下，多以個體經濟層面進行分析的研究方式，所以促使本研究想補足人力「市場」這個研究缺口的主因（張珍瑋，2013；陳筠昕，2015；謝洵翔，2014）。

本研究的目的是，主要在優先揭露教育學門博士失業現象的市場背景？失業的程度如何？以及實際的數據在博士、聘僱方的大學等關鍵角色們可能都不願表露的立場下，本研究採取次級資料研究法，同時利用教育部統計處以及 NPHRST

的次級資料，盡可能在無法普查我國人力市場上所有國內、外畢業新科博士之供給量總數，以及所有在我國大專校院成功獲聘教學職缺的新科博士精確總需求量等研究現實下，以量化取徑的描述統計方式，呈現一個迫近人力市場現實的實證數據。並且，根據同時併陳市場上供給與需求量的長期數據，凸顯出國內人力市場的數據趨勢，這是本研究能對未來提供的人力需求估計貢獻之一。

故此，這是本研究在已知研究結果將因為數據來源、研究方法與分析比對模式存在限制，而導致數據並不完美的前提下，仍願意投入探析這個前述研究們仍未多涉及的總體經濟缺口。承上，本研究與其他前人研究者一樣在當前仍無以取得普查數據之研究現實下，決定以一篇文章限制的篇幅，探究我國單一一個人力市場進行分析，讓就業者與聘僱單位雙方，以及學術圈外的關心民眾們，有迫近市場真實數據的機會。讓日後群眾在論述博士就業困難的議題時，不僅是舉隅少數成功就業者個案例而多歸因在其內控的個人因素而已，因為未獲聘的他者們不盡然在部分就業能力上是不如人的，並且這些尚差一哩路者，若在不同時空的人力市場中，是有可能有不同就業結果的。

本研究旨在提供懷抱獲聘為我國大專校院教學職位的本國籍新科博士、博士生、未來的博士學生，職涯移動與路徑規劃前，所面對人力市場的實證參考，以及大專校院中聘僱單位與招募未來博士學生、博士級研究人力的單位，一份來自總體經濟的數值。提供研究結果作為在倚賴我國這種小型人力市場上口耳相傳的學術圈內聘僱消息之外，能有個人服務校系單位以外的整體市場樣貌可供參酌。

貳、文獻探討：過去對於高等教育人力「市場」之理解

既知探析我國高等教育人力市場上之博士就業實況，係屬一須被瞭解之真相，且此議題之重要，也非首次受到重視而被進行分析。據此，針對過往此議題已經歷過哪些重要探討，從國際間最大型也是早期發軔的「博士人力職業生涯調查」(Careers of Doctorate Holders, CDH) 研究開始探究，循序邏輯推演到國內目前進行的研究，再從官方到個人研究（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2020b）。發現到國內研究的缺口在於研究對象不一致、研究時間較早期，以及研究偏重博士教育修訂或博士個體經濟就業因素等。故此，促使本研究鎖定自 CDH 發展多年後，CDH 與各國、國內等目前多數研究，皆走向對博士個人的細部分析後，再次回到整體「市場」面向，提供不同於過去研究所分析過的人力市場資訊，以最新的整體經濟實證數據，為過去的研究缺口補遺。

一、OECD 之博士人力職業生涯調查

NPHRST 自 2010 年起受邀參加 OECD 的 CDH 計畫，這可謂全球萌蘗最早

與研究區域最廣的研究之一，是當前諸多地區進行博士人力資源研究的主要合作軸心與重要參考（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2020b）。CDH 計畫早在 2002 年即有 OECD 的前導研究「博士進入職場：法國、美國與英國的調查系統—比較之觀點」（Entry of Doctorate Recipients into Working Life：Survey Systems of France, the United States and the United Kingdom—Points of Comparison）探索科學與技術領域之博士級人力資源（Auriol, 2007：6）。緊接著 OECD 以 2003 年的調查「OECD 國家中博士級人力資源之可得與特色」（Availability and Characteristics of Surveys on the Destination of Doctorate Recipients in OECD Countries）開始蒐集國家層級的博士級人力資訊（Auriol, 2007：6）。但不滿足於國家層級資訊而已，自 2004 年始，OECD 與聯合國教科文組織統計研究所（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics, UIS）、歐盟統計局（Eurostat）三者合作展開一項大規模的資料蒐集，並聚焦在當地與跨國博士人力的職涯路徑與移動（Auriol, 2007：6-7）。

其後，CDH 的首份報告於 2007 年出版：《博士的勞動市場特色與國際移動：七國之結果》（Auriol, 2007）。CDH 再根據前述成果建構之指標，針對 1990 至 2006 年間獲得博士學位者，於 2007 年首次進行大規模之調查：《博士職涯：就業與流動模式》（Careers of Doctorate Holders：Employment and Mobility Patterns），呈現出代表研發的博士人才，其在勞動市場上所遭遇之困難，尤其是因研究系統變革所帶來的就業環境退步，讓博士工作在環境條件上喪失了吸引力，但在國際流動上，儘管仍受到學術、工作、家庭與個人因素的影響，高等教育中流動力最強的博士，也在近十年間呈現出更高的流動性（Auriol, 2010）。暗指即便工作條件喪失吸引力中，但應受到工作機會更少的衝擊，博士只得提高國際流動的動力以先解失業之急。

2013 年，《CDH：勞動市場與流動指標之分析》（Careers of Doctorate Holders：Analysis of Labour Market and Mobility Indicators）說明 OECD 國家中人數穩定成長的博士，在 2009 年經濟危機前，相較於其他人才在勞動市場上都是更優渥的，但女性以及年輕的博士卻在就業率上相對慘淡，這個現象相較於其他教育程度者卻更少被呈現出來（Auriol, Misu, & Freeman, 2013）。此時恰逢「博士後」職位之興起，出現了更多的約聘工作，這在學術圈與業界皆如是，並且，社會科學博士相較於自然科學與工程博士，又更難找到學術型工作，博士的國際流動在近十年來是不斷增加中（Auriol et al., 2013）。

從以上國際分析了解到，對比前述國內的研究結果，臺灣的博士就業情形與全球大致相似，一樣面對整體經濟環境的挫折，以及不穩定工作型態的挑戰，而且博士的性別、年紀與研究領域的就業機會皆影響到個別差異，這也是本研究深

人關懷相對弱勢的教育學門新科博士，其在求職上所面臨人力市場現況之因。

二、美國與澳洲的國家層級調查

基於前文所述，CDH 已是由 OECD、UIS 與 Eurostat 三大重要國際組織共同合作的大型研究，故在此多加入研究伊始也很早的美國作為國家層級的代表，其「博士學位取得者調查」(Survey of Earned Doctorates, SED) 是由美國國家科學基金會(NSF)在《1950 年國家科學基金會法案》(National Science Foundation Act of 1950) 的授權下，自 1957 至 1958 的學年度開始的官方普查，每學年自美國受認可頒發研究型博士學位之高等教育機構中，調查近 50,000 名新科博士個人之資訊，包含了：教育史、人口特性、補助來源，以及博士畢業後之計畫，其調查網站請參見：<https://sedsurvey.org> (National Science Foundation, 2016)。而歷年的調查資料都會被加入自 1920 年以來的博士畢業生歷史紀錄(Doctorate Records File, DRF) 中，DRF 便是被用來追蹤不同學科中的畢業生數量、其職涯路徑，以供博士教育研究與發展、評估博士人口特性與趨勢、以及資源挹注決策等參考之用(NSF, 2016)。

由於美國調查的歷史悠久，發軔更迥異於前述的 CDH 乃面臨就業危機後所開展的問題探究，DRF 歷史紀錄性的色彩無以讓人直接窺見當下每個就業時空中市場的樣貌，此特色誠如學者 Jackson 與 Michelson (2015) 在澳洲所進行的國家層級調查，了解澳洲當地授予博士學位者的第一份全職就業情況，雖成功歸納出影響就業之因素，但其調查的時間亦已晚迄 2015 年，未如前述 CDH 與美國之早前規劃，且論文重心未在本研究所謂的人力市場大數據描繪，所以亦難用以檢視總體經濟中的市場數據。同樣地，Manathunga、Pitt 與 Critchley 更早於 2009 年即調查的澳洲博士生對於博士課程與研究訓練所覺知到的就業職能培訓研究，也因重心放在博士生就業能力與博士課程的修訂上，而難以協助窺見高等教育「市場」的樣貌。

三、「國家科技人力資料庫」之博士就業調查

隸屬於科技部的財團法人：國家實驗研究院，其下所屬之科技政策研究與資訊中心，於 2000 年時遵循尚未改制前之主管機關國科會(現科技部)指示，參酌美國國家科學基金會(National Science Foundation, NSF) 以及 OECD 建置人力資料庫以研究之作法，於 2002 年開始運作「國家科技人力資源庫」(National Profiles of Human Resources in Science and Technology, NPHRST)，並於 2011 年將之轉型為「科技人才與研究成果服務平臺」，負責蒐集人才資料、提供統計查詢與研究履歷服務，並結合「政府研究資訊系統」(Government Research Bulletin, GRB)，供瞭解國內研究能量(國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015，

2020b)。

從研究能量再深入博士個人就業部分，最早自尚未改制之行政院科學委員會科學技術資料中心年代，2003 年即出版有《九十一年全國博士人力現況調查報告》、2009 年起陸續發布各項與就業相關之研究，如：2012 年的《國際頂尖大學（Top 20）博士人才求學及生涯途徑初探》，以迄最新一期之《2019 年 NPHRST 博士求學動機與學位效益調查報告——以 12 大領域區分》等（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2017，2020a，2020b）。

由此文獻回溯得見國內目前最完整以博士就業為主軸的長期追蹤研究，亦從其分析角度的變化中，窺見不同年代對於就業關切的切入核心變遷：初期以描述統計描繪研究人力資源，2009 年碰觸到人力資源之就業，並有針對新科博士的深入研究，同時融入其自整體學術生涯途徑之探析，見證了歷年來博士就業研究的焦點轉向，從國家視角對於人力被視作整體資源之一開始，逐步走向博士學歷對於個人自身的投資報酬、職涯發展與滿意程度。不過其焦點之轉向也再次回應了本研究決定將重心定於了解「市場」一尊的原因之一，走向對博士個體經濟的了解，便無從得知近年來在研究焦點轉變下的整體經濟人力市場，又遭逢了如何的變化。

並且，即便國內現已有 NPHRST 大型人力資料庫長期的資料蒐集，在分析報告上也已有綜觀各學門的描述統計，但卻尚未見到針對特定學門的深入統計與探究，而這也成為 NPHRST 拋磚引玉，鼓勵研究人員後續深入研究的宗旨之一，同時，這便成為本研究據以延續發展的目的之一，本研究便挑選研究者切身的研究利基「教育學門」進行研究（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015）。

四、教育部的資料庫變遷及專題研究

根據我國最高行政機關行政院下屬主計處之統計資料，在調查勞動參與、失業等狀況時，從學歷分級上雖已及研究所層級，但尚未再向下細緻區分出碩士與博士之差別，因之就我國整體性資料而言，對於博士就業情況之國家級資料是付之闕如的（行政院主計總處，2020）。故改從行政院下屬之教育部進行了解，教育部目前針對高等教育建置有「高等教育校務資訊整合平臺」，整合國內大學校院、科技大學、技術學院以及專科學校的校務資訊後，設立網路應用資料庫，惟其僅供教育部內部單位人員於在職期間申請帳號登入使用，故非資訊公開之平臺（教育部，2020）。

而教育部另一自 2015 年上線的「大專校院校務資訊公開平臺」，則針對高等教大眾化與市場化現象，提供社會大眾公開檢視大學資訊之統一窗口，其中資料

乃彙整自教育部內各單位，以及大專校院定期公務統計報表網路報送作業系統、大學校院校務資料庫、全國技專校院校務基本資料庫，以及各大專校院（教育部，2015）。

「大專校院校務資訊公開平臺」自 2010 年與 2000 年起分別建置「大學校院校務資料庫」以及「全國技專校院校務基本資料庫」（教育部，2010，2013，2015）。在本研究的相關範疇部分，「大學校院校務資料庫」調查有「學校『博士畢業滿一年學生』之工作情形調查表」，並自 2015 年起開始調查「學校『應屆博士畢業生』之工作情形調查表」，不同於前項調查是一次調查前兩年之畢業生（教育部，2010）。「全國技專校院校務基本資料庫」則自 2013 年起開始蒐集 100 學年度之「學校『博士畢業生』就業狀況調查表（應屆及畢業滿一年）」，這兩個資料庫所調查的數據是一致的，足見教育部建置這兩個資料庫的用意同「高等教育校務資訊整合平臺」，主要提供教育部內部應用、便利填報單位統一使用，以及供財團法人高等教育評鑑中心基金會校務評鑑作業運用，但同樣並非對外公開之平臺，並且將其所蒐集的內容對照現有唯一的公開平臺「大專校院校務資訊公開平臺」，其所釋出之數據，並未全部開放之，這些皆為本研究欲應用教育部資料庫群之困難（教育部，2010，2013）。

五、臺灣高等教育整合資料庫

「臺灣高等教育整合資料庫」（Taiwan Integrated Higher Education Database）係於 2003 至 2013 年間，由國科會及教育部共同啟動之長期追蹤資料庫，以「在校師生調查」與「畢業生流向調查」兩個子計畫蒐集我國大專資料（教育研究與評鑑中心，2013）。由於資料庫之核心在學生學習成效，調查有學生之就業力與就業經驗（教育研究與評鑑中心，2013）。惟，此資料庫自 2013 年由教育部結束委辦後，歷年資料之使用權移交教育部高等教育司辦理（教育研究與評鑑中心，2013）。是故，可惜之處在於後續的系統使用與資料調閱，直接回歸教育部高教司管理而須經正式申請方能使用，這點降低了研究應用之便利性，以及資訊公開的透明度。

研究內容方面，關於博士畢業生，教育研究與評鑑中心（2013）一共釋出自 94 起至 99 學年度的博士畢業生畢業後一年流向調查分析報告共九份，以《99 學年度博士畢業生畢業後一年流向調查描述性分析報告》為例，其乃一應用網路問卷調查，平均粗回收率 55.9% 屬中等程度回收率之調查（教育研究與評鑑中心，2013）。這樣的回收程度與 NPHRST 在近年來所發展的專題網路調查一致，皆遇到了網路上反應不夠高的困難，惟 NPHRST 相較於臺灣高等教育整合資料庫為優的一點在於，其擁有任教學職博士畢業者之主動登錄特色，因而在搜羅本研究對象的完整度上，相對更佳（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，

2015)。

六、TEPS-B 資料庫

若仍可惜於臺灣高等教育整合資料庫之使用限縮，中央研究院早自 2000 至 2008 年間即與國科會，2004 至 2007 年間則與教育部、國立教育研究院籌備處，共同規劃有一全國性長期調查計畫「臺灣教育長期追蹤資料庫」(TEPS)，專注於研究影響學生學習經驗的主要因素(中央研究院，2013a)。中央研究院後續又與國立政治大學以及國立臺灣大學合作規劃：「『臺灣教育長期追蹤資料庫』後續調查：教育與勞力市場的連結」(TEPS-B)，持續追蹤臺灣教育長期追蹤資料庫中之學生樣本外，也調查這些樣本進入勞力市場或繼續升學之情況，因此研究焦點開始涉及到學生在高等教育對職業表現的影響，並兼及這些受訪者們長期以來在家庭中的生活(中央研究院，2013b；教育研究與評鑑中心，2013；關秉寅，2017)。

惟，TEPS-B 最新釋出的 2015 年電話訪問，雖其問卷內容已類同 NPHRST 與臺灣高等教育整合資料庫之研究而包含有：教育方面，歷來與最高教育程度、系所；職業方面，行業、公司、職稱、就業管道(含人脈)、工時、薪資、學用相符、與創業計畫等(中央研究院，2013b；關秉寅，2017)。但因 TEPS-B 之重點在長期性的追蹤，而非針對本研究對象群體的全面性調查，以 TEPS-B 的 2015 年電話訪問數據來說，受訪學生樣本雖已達 30 至 31 歲，落入可能出現博士畢業生的年齡區段，並且有 8898 人之樣本數，但因樣本教育程度與科系分布多元，最終屬於教育學門畢業博士的樣本數，仍難及 NPHRST 之全面性(中央研究院，2013b；關秉寅，2017)。

七、國內現有重要學位論文與研究報告

以「博士」、「就業」與「就業力」等關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統中搜尋，再經研究者人工對照與本研究最相關者，得出文獻：謝濟翔(2014)碩論《臺灣高等教育博士生就業問題之探討》、黃虹穎(2015)碩論《博士學歷者之教育特性對薪資及工作滿意度的影響》、陳筠昕(2015)碩論《臺灣高教人力資源供需模型之建構與模擬：以博士學程為例》、李毓娟(2020)博論《我國大學專業博士學位辦理現況之探究——以教育博士及管理博士為例》，以及趙靜婷(2020)碩論《博士生學習經驗與就業規劃之研究：以一所研究型大學為例》。

其中黃虹穎(2015)、李毓娟(2020)、趙靜婷(2020)三人的研究偏重博士生的就業滿意度與學習歷程，與本研究探析的人力市場供需，主題重疊有限，茲以陳筠昕(2015)、謝濟翔(2014)二人的論文最具重疊性。陳筠昕(2015)論

文不但從鉅型的視野檢視臺灣整體的博士就業市場，使用系統動態學的方法分析供需的趨勢，並且動態模擬政策與環境間之互動，以提出政策建議，但反之即是不若本研究具體聚焦在教育學門一者，分析焦點仍屬過於寬散之市場研究。而謝濤翔（2014）論文應用臺灣高等教育整合資料庫內的《97 學年度博士畢業生畢業後一年流向調查描述性分析報告》作分析資料，並再補行一份調查問卷以了解資料庫中仍缺乏之就業資訊，得出類似臺灣高等教育整合資料庫自身報告之結論，認為博士生在現今博士教育供給與社會需求有落差下，應多投入企業與實務，不管在培育過程或就業進路上（教育研究與評鑑中心，2013）。顯見，目前國內已有類似本研究之論文出現，但其所使用的資料距今亦已約十年，資料庫的選擇也不同于本研究的 NPHRST，是為本研究在前人基礎上的突破。

最後在獨立研究部分，代表著作是國家教育研究院張珍瑋執行之「我國高等教育人才供需結構之政策分析：以教育類別博士人力就業規劃為個案研究」，在研究對象與分析主題上，與本研究有較高的相似性，但，也許受限研究期程已近七年前，研究方法採個別訪談以質性方法為主，受訪者個案當年對於博士就業現象之解決策略與發展計畫，亦屬想像有限，不過也已點出部分國內教育學門中，在博士教育、就業機會、文化氛圍等特色，促使本研究繼續展延此研究，並試圖改以量化的方式來剖析類同之問題（張珍瑋，2013；Chang & Shaw, 2016）。

參、次級資料研究法

為以接近普查的方式了解本研究對象，在我國這一地人力市場上，尋求高等教育中教學職缺之本國籍新科博士，其就業市場整體之總體經濟供給與需求樣貌，本研究經前文獻探討，揀選最適合代表我國人力市場供給與需求的兩個資料庫：教育部統計處與 NPHRST，合併分析兩者中之量化數據，以量化取徑的模式，採用描述統計描繪出我國人力市場上的供給量與需求量。

據此，本研究係屬次級資料研究法，運用來自政府部門的報告與資料庫數據，以相對經濟與方便之研究路徑完成對於本研究問題之探討，在綜合了教育部統計處與 NPHRST 資料庫中的原始資料後，得展開不同於原始資料庫蒐集目的之新分析角度，一方面達到原始資料庫建置者推廣自身數據的目的，另一方面也為後續研究奠立實證資料之發軔基礎（董旭英、黃儀娟，2000）。

在資料庫數據的蒐集與處理上，針對我國人力市場的供給量，本研究所應用之教育部統計處數據與相關發表報告書，皆為資料庫自身公告於網站上供民眾直接下載應用者，數據蒐集迄其最新數據釋出之 2020 年中旬。在供給量的數據方面，分析 96 學年度至 107 學年度之數據，需求量的部分，則分析民國 98 年至 106 年之數據。

而我國人力市場需求量的數據來源，則由研究者於 2015 年底正式公文去函國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心後，親赴訪談 NPHRST 之管理者，經訪談與資料調閱半日後，取得 NPHRST 之原始資料乙份，並與該管理者持續保持數據更新之電子郵件及電話聯絡往來，更新迄本研究撰文前資料庫最新數據更新之 2019 年底，多年間對 NPHRST 建置者之多元管道個別訪談，在資料庫的建置方式與數據的意義、現有與進行中的報告書部分，有面對面、書面補充等多樣態之語意互動理解。

雖然原始資料庫自身在數據蒐集上，因非第一手的次級資料而存蒐集誤差之可能，但教育部統計處資料庫為一公開受評之數據，本研究蒐集之過程中性且獨立。此外，NPHRST 之數據索取上則如前述輔以個別訪談之理解交融。針對資料庫與本研究對象無法完全對應的研究限制部分，也將詳述如下分析文中，這是為回答一個難以普查的市場實相之際，可為迫近普查的權衡估量方式（教育大辭書，2000；董旭英、黃儀娟，2000）。

肆、另一種理解人力市場之供給與需求分析

為達成本研究旨在瞭解我國教育學門新科博士人力市場上，教學職位之就業結果，以下分自市場的供給面與需求面，分析教育學門之人力資源，以了解我國對教育學門人才之運用現況，並進行未來評估。

一、教育學門人力市場之供給面分析

從供給面看，世界高等教育學生每萬人指數已從 1960 年的 40 劇烈攀升到 1990 年的 100，甚於 2000 年達到 165，此主要歸因五項動力：民主化、國家計畫性發展、人權、科學化以及世界型政策之建構（詹盛如、楊濟華，2014；Schofer & Meyer, 2005）。Auriol（2010：6）指出，OECD 國家自 1998 年有近 140,000 名博士學位被授予後，迄 2006 年時已有近 200,000 位博士畢業，僅在 8 年間便攀升到近 40% 的成長率。再以我國博士班為例，學生由 85 學年度以前不到 10,000 名，至 99 學年度成長達高峰 34,178 人，雖自 100 學年度起控管招生名額，但至最新發布之 108 學年度，仍有 28,510 名博士生，系所種類也在 13 年間增加了 160 種，至 103 學年度已達 393 種（教育部統計處，2015b，2020）。我國與全球一致，在高等教育整體擴張之際，連帶呈現出高等教育人力市場「供給」之激增。

不僅是入讀博士班的人數增加且維持一定的巨量，我國取得博士學位的新科博士數量也有攀升達豐厚累積量的情況，茲以教育部統計處「教育統計查詢網」之數據分析其趨勢，自公、私立大學教育學門畢業之新科博士，由民國 96 學年度的 207 人、民國 97 學年度的 217 人、民國 98 學年度的 210 人、民國 99 學年

度的 253 人、民國 100 學年度的 262 人、民國 101 學年度的 309 人、民國 102 學年度的 276 人、民國 103 學年度的 297 人、民國 104 學年度的 271 人、民國 105 學年度的 278 人、民國 106 年的 318 人、民國 107 年的 288 人，統計民國 96 至最新公布的 107 學年度，此十年間，僅國內畢業之教育學門博士，即已累計有 3,186 人，此人才存量還尚未計入每年自海外留學返國者，如圖 1 所示（教育部統計處，2020）。

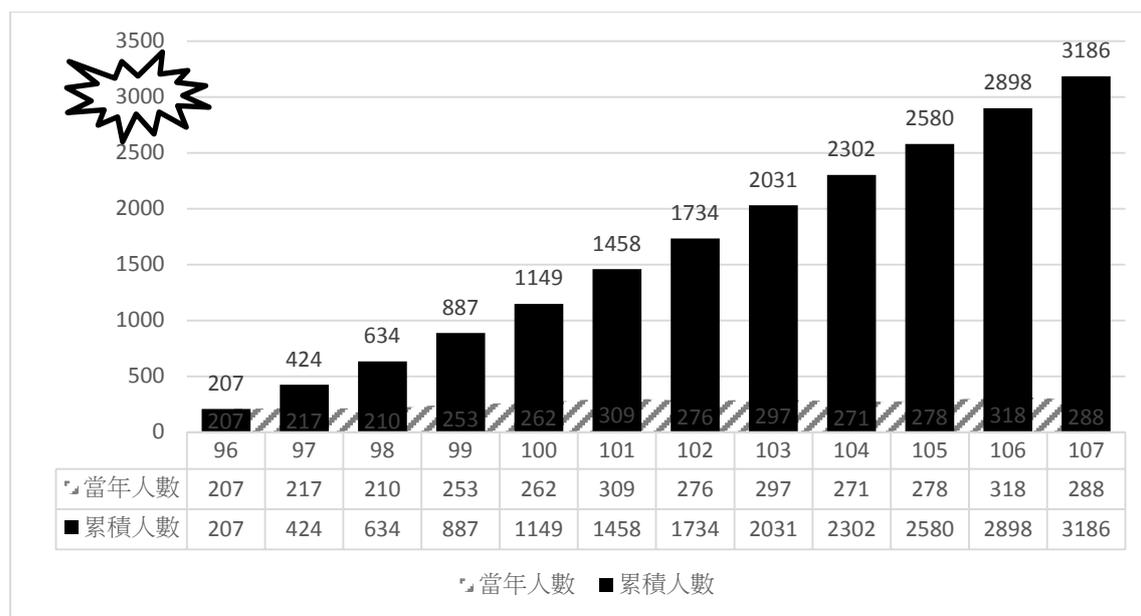


圖 1 96-107 學年度教育學門新科博士進入市場之累積人數趨勢圖

資料來源：作者自行統計自教育部統計處（2020）

並且，根據教育部自行統計分析之《103 學年度各級教育統計概況分析》，新設立之博士班尤須關注，以 98 至 103 學年度間之變遷來看，教育所博士生之增加由 229 人增加至 859 人，其增加後的總人數，列居全國五年內所有博士班人數增加最多者（教育部統計處，2015a）。換言之，教育學門博士畢業生的人才存量逐年增加累積之際，新註冊進入博士班的學生仍同時增加中。

雖然，依據教育部統計處（2015a）之報告，教育所博士班之所以會高居各學門之首，主因與教師等從業人員在職進修有關，《99-101 學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析》同樣指出，未滿 35 歲的教育學門博士，可工作人口已投入職場之比率達 97.1%，在全國共劃分為十一類的各學門排序中，名列中間第五位，可見在職進修的動力除出於個人志趣、薪資晉級與生涯發展所需等主因外，任職學校升格為大學之教師，其對於博士學位之需求，也成為我國教育所博士班在高等教育擴張年代隨之應運而生的原因之一（教育部統計處，2016）。同樣的，《99-101 學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析》亦以更準確的投保普查資料指出，因 35 歲以上之博士多為帶職進修者，故畢業三年內的國內各學門博士，其畢業後仍於原單位工作者之比率也以 59.3% 之高，僅次於在職碩士畢業生（教

育部統計處，2016）。據此，足見能利用博士學位進行職涯轉換至新的職缺者，尚不到半數，意即前述以就業取向、生涯發展為進修動力者，對其個人而言，其所認知的學位效益是不符期待的。

即便有人質疑這些在職進修的博士可能在兼顧工作與研究的同時（甚至是在兼顧家庭與育兒的壓力下），研究能量的水準或許不若全職博士生而難以僅依據畢業生的「量」來進行論述，這些在教育領域學術與實踐場中穿梭、視野交融學說與實驗的身兼數職者，本身的博士畢業率即不高，根本無從進入被本研究計算的研究對象群體中。但無可否認的是，自古以來因為實用性質偏高，因而無法進入中央研究院轄下的教育學科研究，所謂研究能量之「質」非但從未純粹，且光僅圖 1 分析所得之三千人以上巨量，使得人不得不進一步思索，光僅究我國這個單一的人力市場，並且尚未加入每年海外畢業返國就業之新科博士，這樣的研究人力存量，其存在對於就業率有著怎樣的意義。

運用精確的投保普查資料所得之《99-101 學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析》即指出，畢業三年內的國內各學門博士，其畢業後仍於原單位工作者之比率達 59.3% 之高，可見姑且不論這些新科博士，是否主要因為滿意其原職而未主動再應聘至新職，但扣除續留原職者，實際仍有約達「四成」之畢業生，他們可能是陷入失業困境的（教育部統計處，2016）。這個高達近半成的可能失業率，使得研究問題有其重要與急迫性，亦即：了解我國高等教育人力市場上，在此近十年間所大量產出之教育學門博士，究竟是否相對應出現足供其就業的教職需求量？即應再透過兩相比對供給與需求面之數量，進一步分析市場之供需失衡與否。

二、教育學門人力市場之需求面分析

Woodhall 於 1992 年提出三種教育計畫取徑：「社會需求取徑」(social demand approach)、「成本效益取徑」(cost-benefit approach)，以及「勞動力需求取徑」(manpower requirement approach) (引自 Wang, 2003)。這三種取徑對於教育計畫之衡鑑，無非在經濟體對勞動力之需求，以及個人對接受教育的需求當中尋求均衡 (Wang, 2003)。而本研究所欲探求的，便是在明白了前述分析所得，一個教育學門博士產出逐年增加的我國人力市場，非但呈現出個人對接受博士教育的需求增加，也使人意欲進一步了解，究竟此一經濟體對於勞動力的需求是否也相應提升？

在探討此問題，分析經濟體對於勞動力的需求時，有學者認為可先計算對於單位博士級人力之需求量，再行培育；然而，實際計算至個人單位之等級，在可行性上具有難度，資料亦不易取得 (Wang, 2003)。雖，可直接統計目前國內眾

多求職者使用的「中華民國科技部網站求才訊息」（科技部，2020），其一年之中所曾公布之教育學門教職缺數量，以作為總體經濟之理解。惟，由於科技部的求才網站自身聲明僅負轉載各招聘單位訊息之責，故對於新科博士求職的媒介而言，並非一個就業資訊全面整合型之平臺。

再者，國內人力市場上之徵人需求資訊，不只公布於科技部網站，亦有僅在各個學校的徵才網站上公告者，因此，若只憑藉科技部的求才網作為統計來源，將有如是之研究限制。並且，受限於大專校院聘任的三級三審制度過程等因素，許多教學職缺非但是常年性的出現，卻未見其開缺後，當次即錄取到合意人選，又或是雖開出職缺，卻在錄取到人之前，則此職缺公告已為學校所移除，總此因素皆無以單憑科技部網站公告而進行需求量之推估。

是故，本研究改自 NPHRST 中之數據來探析教育學門博士人力市場上之需求量。NPHRST 乃針對國內科技人力所建置之資料庫，除被動收錄所有申請過科技部專案之國內科技人才，包含擁有各大專院校正式教學職位者、專案教師、博士後研究員等，同時也由 NPHRST 工作人員主動運用人力網路資料蒐集比對之方式，包含新科博士之畢業論文等公開個資網頁，來完成第二道校正程序以進行資料庫之收錄，因此 NPHRST 在掌握國內人力市場上「真正獲得教學職位的新科博士人數」來說，這方面的資料庫數據相較於文獻探討中，國內其他研究的嚴謹度與全面普查性，的確是最高的（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015，2019）。

雖因 NPHRST 無法直接向教育部取得資料來做兩個單位雙向數據的校正與比對，且無法完整反應出我國高等教育人力市場的普查實況（例如：若新科博士在進到高等教育機構之後，未申請任何科技部專案即無法被 NPHRST 工作人員搜索到），但其仍能因多數的新科博士將欲申請科技部計畫而主動向 NPHRST 系統上登錄，故能較教育部多記載到「於國外取得學位的本國籍新科博士」，以目前國內幾個大數據資料庫而言，已算是最能反應我國這個在地高等教育市場上，教學職缺的需求量者（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015，2019；教育部，2015；教育部統計處，2020；NSF, 2016）。

承上，這些是本研究應用 NPHRST 作為資料來源的重要考量，只因它針對本研究對象之數據而言，可謂得提供一份近乎回收率達百分之百的普查資料庫，如此一來，運用 NPHRST 中獲聘教學職者之數量，以作為人力市場上的需求數，是可以信賴的。

自民國 98 年至 106 年，每年被 NPHRST 新收錄之當年度畢業者（不同於教育部所使用的學年度），自民國 98 年之 119 人、民國 99 年之 125 人、民國 100

年之 110 人、民國 101 年之 85 人、民國 102 年之 98 人、民國 103 年之 64 人、民國 104 年之 62 人、民國 105 年之 47 人，以迄目前 NPHRST 所最新釋出之民國 106 年數據，當年度新收錄到 26 人（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心表示，此年度的數據因有資料收錄不全之疑慮，故僅供參考），即便民國 98、102 年曾小幅回升數人，但仍能從中觀察到這波長達八年間的被收錄人數遞減趨勢，詳如圖 2 所示（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2019）。易言之，於民國 98 至 106 年共八年期間，在我國高等教育人力市場上，能獲聘任之教育學門新科博士數量，亦即市場對人力的需求量，是呈現逐年縮編的。

並且，在 NPHRST 收錄的人員中，尚有部分純研究職的研究員，而非本研究主要標的的教學職位者，以 NPHRST 民國 106 年當年度新收錄到 26 人來說明我國這個相對於國際係屬小型人力市場者，再深究 26 名就業人數的意義，只能說民國 106 年在我國國內成功獲聘教學職位者，理應只可能更低於 26 人，因此可以估計，新科博士可以獲聘的教學職缺，實際上相較於圖 2 所示，是更為稀缺的（國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2015，2019）。易言之，我國當前的教育學門教學職缺在民國 98 年至 106 年間是呈現減少趨勢，並且實際數量不但是減少到 26 個職缺以下，並在未來的少子化趨勢下，有可能再持續探底的。

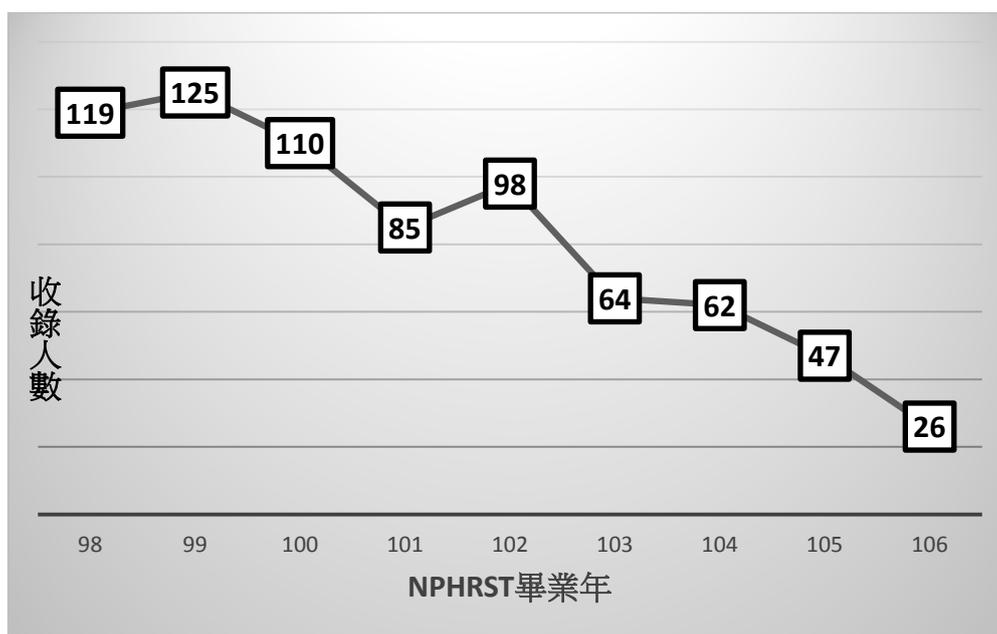


圖 2 NPHRST 於民國 98-106 年度間收錄之教育學門畢業博士人數趨勢圖

資料來源：出自國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2019）

註：民國 106 年之 26 人數據有收錄不全之疑慮，僅供參考

三、教育學門人力市場之供需綜合分析

綜合分析我國博士級的人力市場上，對於教育學門人才的供給與需求實況，雖然礙於釋出資料未使用同一之統計年度，而使得供給與需求的數量無以直接進

行比較，但若將供給歷年變化與需求數量歷年趨勢仍同置於一圖中呈現，則仍可觀察到我國人力市場上對於教育學門博士的供需趨勢，詳如圖 3 所示，自供需兩者可並列比較的起始點民國 98 年以來，供給與需求之間的差距逐漸拉開，尤其再加上供、需兩者的趨勢線性繪製後，呈現出人力市場上供需的明顯失衡。在未有特殊事件的發生下，由兩者趨勢線之觀察預測，可能持續擴大供需間的落差，供過於求的情況可能持續擴大，不僅是時間的延續，亦可能是數量之加增。

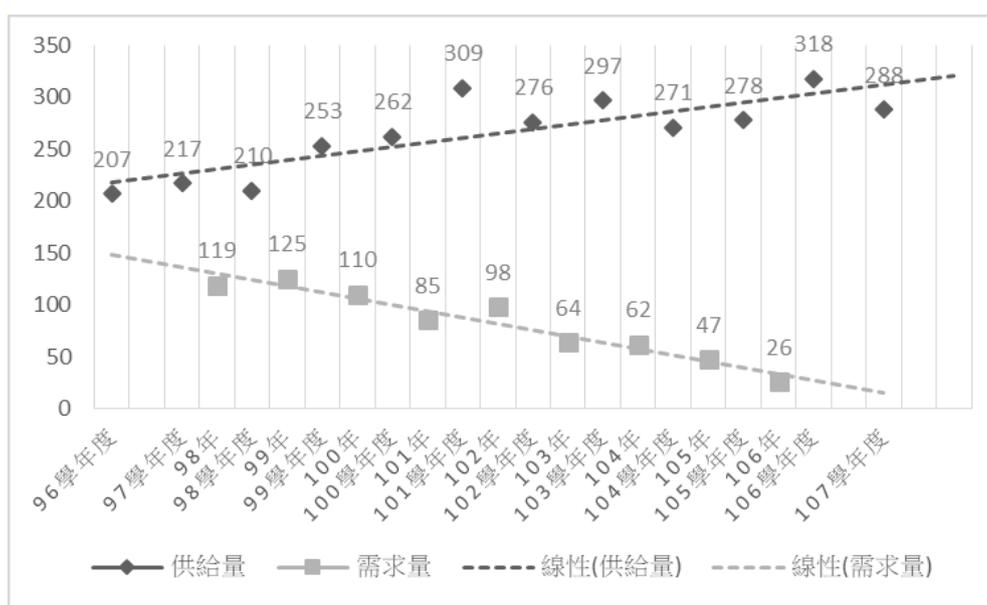


圖 3 我國教育學門博士之供需人數趨勢變化比較圖

資料來源：修改自教育部統計處（2020）與國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2019）

再者，圖 3 中所呈現的供給量如前所述，採用我國教育部統計處（2020）對於國內逐年博士畢業生數量之普查，但卻未能再計入各年度於國外取得博士學位後返國進入人力市場就業者，因此實際的供給量總額，事實上理應較圖 3 中所呈現的供給量更多，換言之，我國教育學門人力市場上的供給與需求差距，其實落差更大，供過於求的情況是較圖 3 所示更為嚴峻的。

進一步說明，由於教育部對本國籍赴國外進修者，統計資料散落在「大專院校校務資訊公開平臺」資料庫與教育部統計處之外，專門置於教育部國際及兩岸教育司（2020）網頁中，並且不但只有獲發簽證與出國人數，未能確知其是否取得學位外，也未將各學制詳細區分出來，因此無法詳細知道我國赴外取得博士的真實人數，這即是前段所述圖 3 中的供給量應該更多的原因之一。

尤其，圖 3 中所呈現的需求量乃如前所述，是以我國單一人力市場上，國內大專校院主要以教學職缺成功獲聘的新科博士數量，若再扣除其中可能蘊含的非教學為主研究員職缺，則能夠獲聘的新科博士數量可謂更為稀寡，亦即，我國這個人力市場上，對於聘任教育學門新科博士為教學職的需求量，自民國 98 年起

是呈現逐漸衰退的線性趨勢。

然而對就業中新科博士更不利的是，在此市場趨勢下，即便未來仍有因退休等釋出之需求職缺，但同時搭上少子化的浪潮，近期間教育學門新科博士的供需失衡、供過於求與學用落差等現象，恐將更為嚴重，而這便是未來新科博士在求職時將面臨的機會問題。亦即，先不論求職者本身的質量如何，就其本身在我國一地應徵的情況來分析，就業的機會同時受到現職博士轉投履歷、退休教授轉任私校，以及私校與師資培育單位同步因應少子化下，進行單位人事縮編後所形成的排擠效應，造成新科博士就業的機會，至少在近期的未來，非但恐減不增，更可能因資淺而難以和轉職的前輩們進行競爭（卯靜儒、方永泉、游美惠、王麗雲、林文源，2015；戴伯芬，2015；Marginson, 2014）。

扣除了高度變動的機​​會部分，再探討本研究對象與就業市場上其他競爭者的關鍵差異，若以勞動力市場理論中的就業歧視來分析之，所謂的統計性歧視，便是因為市場上的聘僱大學無法成功推測求職者的實際生產率，因此在決策時僅根據年齡、過去表現等因素預測時，不免將某些特徵求職者劃歸到生產率低的群體中，便形成了就業中的統計性歧視，好比說，新科博士與資歷深的前輩博士，兩者即便具有相同的生產能力，但由於新科博士不具資歷就被當作生產率低者對待，這便是犯了以偏概全的統計性歧視，但這種常見的偏見，的確影響到新科博士投入市場的競爭力（車文輝，2007）。據此，本研究不但要格外將新科博士如此特殊的就業群體自人力市場中提取出專門討論，這也進一步指出後續研究應再著力的部分：可以轉從質性研究的方法深入去理解青年就業的議題，探究新科博士未成功就業的原因，以發展相關的解決策略。

再結合前述文獻，我國教育所博士班人數增加量曾居各學門之首，乃因在職進修，能發現到教育學門新科博士相較於其他學門，在失業者成分上又不僅止於初次就業困難，而兼有轉換職涯失敗的就業困境（教育部統計處，2015a）。以《國內博士人才培育專案：人文、藝術及教育學門》這份國立臺灣師範大學（2015）對於博士教育的研究進行討論，報告指出，多為在職進修的教育學門博士，在「視博士班為就業預備」之項目上雖擁有高於全國博士生平均的評分，但其實畢業後仍多半留任於入學前之原職，且這些原職工作中所含的研究比重，亦即教育學門博士對於其工作需求博士程度的評分上，居然屬於全國博士生評分平均之下的低分群的。據此而論，多任職於中小學教師、公部門主管與研究人員的教育學門博士，雖擁有高於全國平均之薪資與工作滿意度，但仍多抱持追求更新就業機會的目標而入讀博士班，但現實是，他們畢業後多半回歸原職，並且在評比自己畢業後的學用配合度上，填上了低分（國立臺灣師範大學，2015；國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2020a；教育部統計處，2016）。

這樣的現象，不免給予人一種對於教育學門新科博士的印象：他們是對斬獲博士學位抱持就業導向的博士生族群，但對於原職薪資高滿意度，卻也自認工作本質不具研究色彩的他們，應該是對於薪資現實低頭後，在未尋獲更高薪且更高研究性質比例的新工作下，倍感學用不符。因為即便是全職博士生，也多以博士後研究員為出路，再等待國內教學職位的釋缺，進入業界的意願並不高，因此同時來看在職與全職進修兩種不同的博士生，則可發現，不論何種教育學門博士皆難以藉由學位的取得而在工作上進行流動，這主要也跟他們對於自己在入讀前的期待與畢業後可獲之新職，兩者間存在著落差有關（國立臺灣師範大學，2015；國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心，2020a；教育部統計處，2016）。

伍、結語與後續研究之發展潛勢

本研究萌芽自近年來各大新聞媒體對於博士失業問題與供需失衡之報導，持續密集的訊息揭露下，除誠然影響到學子入讀博士班的意願，也不免令學界對於大眾傳媒所持論述之依據，產生了疑問：究竟人力市場上的真相為何？

一、我國教育學門人力市場於現在與將來都呈現供過於求的現象

在經過對於國內外已有研究及調查之文獻探討後，理解到對於我國教育學門人力市場之真相，要全面普查流動性的人力供給與職缺需求，實務上不但窒礙難行，即便以主管機關教育部而言，也未能提供人才需求量的真實數據，而僅能提供不包含取得國外學位之本地博士人力供給總量。

是故，本研究根據文獻探討與對 NPHRST 的實地訪問及數據取得，再同步採用教育部之畢業人數，應用一個不同於以往研究，同步檢視市場供給與需求量的量化取徑方式，對於本研究問題，嘗試以次級資料研究法，進行描述統計的數據比對分析，提出對於教育學門新科博士的國內就業市場現況解答：一個供過於求，存在供需失衡與學用落差大，並且供需間差距可能仍將持續擴大的人力市場。

二、提供各利益團體與後續研究之建議

（一）給新科博士的建議

對於新科博士已然不利之就業前景，除有徵聘資訊未全面整合之科技部求才網站持續服務中，教育部亦建置有「教育部全國大專教師人才網」網站（<https://tjn.moe.edu.tw/index.php>），但可惜的是，其設置目標在輔導即將關校或轉型的原大專校院現職教師進行轉業，並非針對新科博士所設計之平臺。是故，新科博士面臨國內整合型就業訊息難尋之際，勢必仍將以個人之力進行覓職。

建議新科博士在入讀博士班之前，即可開始預做職涯規劃與就業力的培植，在就業的能力、資源與機會等方面，分別均衡厚實，尤其在一般職場與專業學術能力外，職涯規劃也是關鍵的就業能力之一，而就業資源又以非經濟性的人脈資源須格外留意，最末就是在本研究獲知的供過於求就業機會下，新科博士本人要能夠更積極主動出擊，甚至「創造」出就業的機會。

(二) 對政府總體人力資源政策的建議

對照美國的「Cheeky Scientist 網站」(<http://cheekyscientist.com/>)，運用物聯網之概念將產業中的上游人力資源，鏈結至下游之研發資訊發布與銷售，以推廣研究成果之應用，Cheeky Scientist 網站因此得服務博士生轉銜進入職場之就業活動。這類網站之出現，提供目前正在國內就業市場上夾縫中求生的教育學門新科博士，一個欣羨的他山之石，也成為若有心協助青年就業問題的政府單位，一個參酌的施力之點。

是故，在就業結果絕大部分可歸因在求職者本身的就業事件上來看，一個有心願意協助青年就業的政策端，可以繼續類似本研究的長期人力資源追蹤，同樣以正視人力市場實證數據的態度，扶助青年就業，甚至是及早規劃人力資源的運用與轉移。

(三) 給教育部的建議

所幸，現經研究者之查證，教育部目前也在臉書上建置有一協助青年學子就業與發展之網路平臺「Taiwan Global Professional and Scholar Networking, Taiwan GPS」(<https://www.facebook.com/TaiwanGPS>)，雖不只服務欲在國內就業的新科博士，也尚未如 Cheeky Scientist 網站發展有產業之鍊結，但教育部創置網站之舉，也足見本研究結果之揭露，將是為當前社會與政策所急需。

然而，在本研究進行的過程中，有鑑於教育部相關數據的未能直接公開使用乙事，仍倍感惋惜，也會因此受到審閱的質疑，所以仍建議在未來可允許的空間下，盡可能地向大眾開放這些大數據外，也能簡易化資料獲取的方便性，同時亦利於教育部的政策從研究的發表中向外界政策散布。

(四) 研究限制與未來研究方向

雖然，本研究反過來不先請問這些當下失業的新科博士，他們可以移動到我國以外的何地以何方式尋求就業機會？或是追問他們尚可以如何持續規劃他們的職涯徑路？反倒採取先同理失業新科博士的角度，除在這個大環境特殊的人力

市場中持續地修正職涯徑路之外，一心只取最秀異者的聘僱單位，能看見恰逢人力市場變化的新科博士，其沉沒成本的現實嗎？尤其博士學位在所有教育階段中的受教時間是最長、所遭逢的人生階段更是機會成本極大的，相較於碩士與學士學位的失業率，博士失業也難怪能在大眾傳媒中引起廣泛社會族群的注意，這也是本研究優先聚焦這個教育階段的原因之一。而這些所謂未達最秀異錄取資格的失業博士們，如果能夠更早就接觸到人力市場的大數據，是不是在所謂職涯徑路的規劃上，能夠多以證據為本進行判斷，而不若過往高等教育未擴張、資訊流通不若今日透明的時空下，在我國這個小型的人力市場中，僅憑學術圈內的個別資訊與個人經驗來進行抉擇呢？

本研究雖暫時先無法在篇幅限制內，深入探尋新科博士未能成功就業的內控因素，以及就業力的強化策略，並且也不只是為了追求「對於失業數字之美化」而追問他們還可以再國際流動或修正其職涯徑路到何方去。然而，本研究這個獲得政策關注的青年就業議題，在後續研究的發展上，除如文獻探討，建議補足本研究未及納入的質性方法分析外，例如對於新科博士不僅以問卷調查，亦可藉個人深度訪談作為就業背景與因素的深入分析。尤其針對供需綜合分析中所論及之學用落差，可針對教育學門內部迥異於其他學門，人數比重較高的在職進修博士生，以質性訪談去了解他們的轉職就業目標，以及對博士學位的就業期待、未能在博士畢業後轉職的原因等，並同步了解其博士班同學，全職的博士生，他們的就業目標與未能獲聘的原因又何在等，希冀可藉日後的質性分析，在本研究所建構出的人力市場供需架構依據下，得細部描繪出教育學門新科博士就業的歷程，以及就業因素的關聯圖像。尤其必須格外留心的，是因本研究係僅針對教育學門單一學門所進行之研究，故在提供其他就業環境迥異的其他學門參酌部分，有推論限制之侷限。

這些質性的研究方式即便如文獻探討所言，早期、國內外即有累積相關的研究成果，但因應近十年來我國單一人力市場如此遽變的供需變化，能夠再度從新的總體經濟觀點去站在大數據的基礎上，回望檢視過去歸納出的質性就業因素，是否有需因應時代變遷而轉化之修正，這將會僅較引用前述文獻外更富理論羅即向上演進再度深化之意義。如此一來，不但能對於本研究所取得之量化數字，賦予其更具意義之解釋，也能更進一步完整化這個值得學術界中的聘任者與受聘者，一起來共同理解的議題。

參考文獻

- 中央研究院（2013a）。臺灣教育長期追蹤資料庫。取自<http://www.teps.sinica.edu.tw/main.htm>

- 中央研究院（2013b）。臺灣教育長期追蹤資料庫。後續調查：教育和勞力市場的連結。取自 <http://tepsb.nccu.edu.tw>
- 車文輝（2007）。市場社會學。取自 <https://ftt.tw/6w4on>
- 卯靜儒、方永泉、游美惠、王麗雲、林文源（2015）。教育學門研究人才概況、議題趨勢及學術研習營課程介紹。教育研究集刊，61(4)，105-130。
- 行政院主計總處（2020）。政府統計。取自 <https://www.stat.gov.tw/np.asp?ctNode=514&mp=4>
- 李毓娟（2020）。我國大學專業博士學位辦理現況之探究—以教育博士及管理博士為例（博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 林曉雲（2012）。博士流浪教師，月薪估僅22K。取自 <http://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%9A%E5%A3%AB%E6%B5%81%E6%B5%AA%E6%95%99%E5%B8%AB-%E6%9C%88%E8%96%AA%E4%BC%B0%E5%83%8522k-203019401.html>
- 科技部（2020）。中華民國科技部網站求才訊息。取自 https://www.most.gov.tw/folksonomy/list?menu_id=ba3d22f3-96fd-4adf-a078-91a05b8f0166&l=ch
- 國立臺灣師範大學（2015）。國內博士人才培育專案：人文、藝術及教育學門。取自 <https://ftt.tw/yBtV4>
- 國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2015）。國家科技人力資源庫【原始數據】。取自國家科技人力資源庫管理者。
- 國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2017）。科技政策研究與資訊中心電子書城。取自 <https://payment.narlabs.org.tw/stpibooks/index>
- 國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2019）。國家科技人力資源庫【原始數據】。國家科技人力資源庫管理者。
- 國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2020a）。2019年NPHRST博士求學動機與學位效益調查報告——以12大領域區分。取自 <https://ftt.tw/huJRI>
- 國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（2020b）。科技人才與研究成果服務平臺。取自 <https://hrst.stpi.narl.org.tw/index.htm>

- 張珍瑋（2013）。我國高等教育人才供需結構之政策分析：以教育類別博士人力就業規劃為個案研究。國家教育研究院院內研究計畫結案報告（NAER-101-24-C-2-04-00-1-20）。新北市：國家教育研究院教育制度及政策研究中心。
- 教育大辭書（2000）。文件分析法。取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1303274/>
- 教育研究與評鑑中心（2013）。臺灣高等教育整合資料庫。取自http://www.cere.ntnu.edu.tw/page/hedu_brief
- 教育部（2010）。大學校院校務資料庫。取自<https://hedb.moe.edu.tw/pages/default.aspx>
- 教育部（2013）。全國技專校院校務基本資料庫。取自<https://www.tvedb.yuntech.edu.tw/>
- 教育部（2015）。大專校院校務資訊公開平臺。取自<https://udb.moe.edu.tw>
- 教育部（2017）。中華民國學科標準分類（第五次修正）。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=283412AE33AC4D71>
- 教育部（2020）。高等教育校務資訊整合平臺。取自<https://heip.moe.edu.tw/>
- 教育部國際及兩岸教育司（2020）。出國留學業務統計。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News.aspx?n=2D25F01E87D6EE17&sms=4061A6357922F45A>
- 教育部統計處（2015a）。103 學年度各級教育統計概況分析。取自http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103_all_level.pdf
- 教育部統計處（2015b）。教育統計簡訊：我國博士生概況分析。取自<https://stats.moe.gov.tw/files/brief/%e6%88%91%e5%9c%8b%e5%8d%9a%e5%a3%ab%e7%94%9f%e6%a6%82%e6%b3%81%e5%88%86%e6%9e%90.pdf>
- 教育部統計處（2016）。99-101 學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析。取自http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/99-101_學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析（完整報告）.pdf
- 教育部統計處（2020）。教育統計查詢網。取自<https://stats.moe.gov.tw/>

- 章凱閔（2020）。研究所人數續探低，因就業用不到、高教師飽和。取自 <https://udn.com/news/story/6928/4493372>
- 陳筠昕（2015）。臺灣高教人力資源供需模型之建構與模擬：以博士學程為例（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 彭杏珠（2018）。臺灣的準博士們：你該不該繼續念下去？取自 <https://www.gvm.com.tw/article/45626>
- 黃虹穎（2015）。博士學歷者之教育特性對薪資及工作滿意度的影響（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 董旭英、黃儀娟（譯）（2000）。次級資料研究法（原作者：David W. Stewart & Michael A. Kamins）。新北市：弘智文化。
- 詹盛如、楊濟華（2014）。學歷通膨？韓國的發展經驗。臺灣教育評論月刊，3(12)，52-55。
- 趙靜婷（2020）。博士生學習經驗與就業規劃之研究：以一所研究型大學為例（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 戴伯芬（編）（2015）。高教崩壞：市場化、官僚化、與少子女化的危機。新北市：群學。
- 謝洵翔（2014）。臺灣高等教育博士生就業問題之探討（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 關秉寅（2017）。從學校到勞力市場：簡介「臺灣教育長期追蹤資料庫」及其後續追蹤調查。中國統計學報，55(1)，25-41。
- Auriol, L. (2007). *Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: Results for seven countries*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/310254328811>
- Auriol, L. (2010). *Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh8phxvfvf5-en>
- Auriol, L., Misu, M., & Freeman, R. A. (2013). *Careers of doctorate holders:*

Analysis of labour market and mobility indicators. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>

- Chan, S.-J., & Lin, J.-W. (2016). Aiming for employment: A holistic analysis from admission to labour market. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 282-296.
- Chan, S.-J., & Lin, L.-W. (2015). Massification of higher education in Taiwan: Shifting pressure from admission to employment. *Higher Education Policy*, 28, 17-33.
- Chang, C.-W., & Shaw, W.-C. (2016). Expanding higher education in Taiwan: The case of doctoral education. *Higher Education Studies*, 6(1), 1-14.
- Furlong, J. (2013). Education, a discipline? In J. Furlong (ed.), *Education—An anatomy of the discipline: Rescuing the university project?* (pp. 3-13). London, UK: Routledge.
- Gert, B. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192.
- Jackson, D., & Michelson, G. (2015). Factors influencing the employment of Australian PhD graduates. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1660-1678.
- Manathunga, C., Pitt, R., & Critchley, C. (2009). Graduate attribute development and employment outcomes: Tracking PhD graduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 91-103.
- Marginson, S. (2014). Higher education as a public good in a marketized East Asian environment. In A. Yonezawa, Y. Kitamura, A. Meerman, & K. Kuroda (Eds.), *Emerging international dimensions in East Asian higher education* (pp. 15-33). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- National Science Foundation. (2016). *Survey of earned doctorates*. Retrieved from <https://www.nsf.gov/statistics/srvydoctorates/#sd&qs&tabs-3&rSR&rWP>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD/UNESCO Institute for statistics/Eurostat careers of doctorate holders (CDH)*

project. Retrieved from <http://www.oecd.org/sti/cdh>

- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). Worldwide expansion of higher education. *American Sociological Review*, 70, 898-920.
- Wang, R.-J. (2003). From elitism to mass higher education in Taiwan: The problems faced. *Higher Education*, 46(3), 261-287.
- World Economic Forum. (2015). *The Global competitiveness report: 2015-2016*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
- World Economic Forum. (2020). *The Global risks report 2020* (15th Edition). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf



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第四期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

大學入學制度的變革（含技專）

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第四期將於 2021 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國於民國 43 年大學辦理聯合招生，並於民國 91 年起實施大學多元入學制度，迄今大學入學制度（含技專）經歷變革與不斷調整，以期能發揮大學入學制度之公平性與選擇性功能，亦即大學端用適切的人學方式，引導高中教育發展，並選擇適合的學生，以培育國家社會各領域人才。大學入學制度影響面向甚多，例如是否能有效選擇適合的學生、是否有助於社會流動、是否助長了教育的不公平等，而最近高中學生學習歷程檔案亦是熱門的教育議題，是以本期主題在於探究大學入學制度的變革（含技專），期待關心大學入學制度變革（含技專）的學術研究專家及教育現場實務夥伴針對此議題踴躍賜稿。

第十卷第四期 輪值主編

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

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: Normal-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

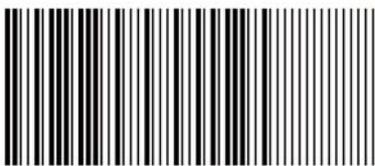
臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw