

2021年4月

第10卷 第4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 大學入學制度的變革

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入學方式，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）。



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）	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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
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）	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）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
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）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
施怡廷（佛光大學社會學暨社會工作學系助理教授）	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）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	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**

<b>評論</b>	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
<b>文章</b>	阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

<b>專論</b>	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
<b>文章</b>	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**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. 4 April 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-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)  
Cheng, Chun-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)  
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)  
He, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)  
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)  
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
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 Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)  
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## 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](mailto: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

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。

基於此，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。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄9篇，針對我國大學多元入學方案、國內大學入學制度與重考現象、大學入學制度如何促進教育正義、學習歷程檔案、大學特殊選才制度等大學入學制度相關議題進行探析；另外「自由評論」部分收錄23篇，探討之議題範圍內容相關廣泛，包含教育學體系建構者賈馥茗傳略、教師產業工會、教師專業認同等教育議題，這些文章所提供各種觀點，豐富本期之內涵。

本期能順利出刊，最要感謝所有賜稿者的支持與投稿，對於審稿者以及所有編務同仁和學會助理的貢獻付出，在此也一併致謝，因為有夥伴們的用心參與和共同努力，本期方能順利完成出刊。感謝大家！

第十卷第四期 輪值主編

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：大學入學制度的變革

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 葉玉玲  
丁一顧 我國大學多元入學方案之回顧與省思 / 1
- 許籐繼 均等？不均等？大學特殊選才制度實施的隱憂問題與解決之期許 / 10
- 張文龍
- 羅先耘 技術型高中利害關係人對學習歷程檔案作為芻議 / 17
- 蕭韋婷
- 鄭雅云 大學入學制度的變革—學習歷程檔案之評析 / 24
- 張奕華
- 謝傳崇 臺灣高等教育實踐永續發展指標（SDGs）的意涵與重要性 / 31
- 林庭律
- 廖年淼 科大教授如何評量技高學生課程學習成果？ / 35
- 洪佐仁
- 謝念慈 大學入學考招制度評析與建議 / 40
- 林文蘭 以「扶弱」之名：大學入學制度如何促進教育正義 / 50
- 王淑貞 國內大學入學制度與重考現象之反思 / 61

自由評論

- 張德銳 教育學體系建構者賈馥茗傳略——兼論對教師專業的啟示 / 68

- 林志龍 教師產業工會與學校團體協約協商之行政因應策略與建議—以一教師團體協約協商個案為例 / 76
- 陳鈹裴  
林靜萍 體育教師專業認同之強化 / 82
- 陳怡芬 美國、英國及新加坡教師職級制度對臺灣中小學教師分級制度發展之啟示 / 87
- 朱麗文 21 世紀德國高等教育政策初探 / 91
- 沈碩彬  
陳怡伶  
黃麗蓉 大學推動國際教育現況與發展—以靜宜大學為例 / 98
- 宋慶璋 校長卓越領導對學校革新的效應 / 101
- 吳宗穎  
丁學勤 十二年國教下學校領導者可採用的策略：析論教學領導、課程領導與學習領導 / 111
- 羅寶炬 十二年國教課綱實施對國中藝術才能美術班行政業務推動之影響探討 / 117
- 林雍智 With Corona 時代下日本中小學課程教學與評量的問題及因應策略 / 123
- 王淑滿 中等教育階段本土語師資培育之探討 / 133
- 柯盛泰 對車輛工程專業課程學用落差改善之芻議 / 139
- 黃家好 臺灣全人教育推動之評析—從《學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮》一書談起 / 146
- 鍾乙豪 科學的謬用，非教育之錯 / 149
- 顏如圻 社區公共議題在教師教學上的兩難 / 154
- 蔡依倩 學校課程對學生學習動機之影響與因應 / 157
- 朱嫵如 國中的那些小事—失落的一塊 / 163
- 巫孟珍 私立國小教育行銷策略探討 / 167
- 賀宏偉  
王志軒 教出學童好食力—國小推動食農教育之可行策略探究 / 171
- 林昱伶 教師面臨小一新生之學校適應與因應策略 / 180
- 賴麗敏 幼兒園學習評量立論及其重點評析 / 188

- 吳錦惠 班上「發展遲緩幼兒」建立常規並改善同儕關係之教學策略探究 / 194
- 蔡育菁
- 李嘉翔 身心障礙兒童睡眠品質常見之問題與改善 / 201
- 黃凱賓

## 專論

- 謝才智 大學教育對學生投身餐飲產業行為意圖之研究 / 207
- 郭斌強 臺灣私立大專校院的退場或創新轉型之困境探析—並為東協六國此借鑑 / 225

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 246

臺灣教育評論月刊第十卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 250

臺灣教育評論月刊第十卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 251

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 252

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 253

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 254

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 255

臺灣教育評論學會入會說明 / 259

臺灣教育評論學會入會申請書 / 261

封底

## 我國大學多元入學方案之回顧與省思

葉玉玲

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

### 一、前言

大學如何選才是社會關注的焦點，也是引領高中課程與教學的重要指標。考招制度被視為高中教育的總結性評量，會促使學校、教師、家長以及學生依據入學制度找尋因應之道，採取符合自身效益的行動，最終改變教學現場的樣貌（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012；江宜芷、林子斌，2020；唐傳義、鄭曉芬，2019；鄭英傑，2017）。教育的目的是厚植人力資本（Hargreaves & Fullan，2012），而大學選才方式與培育國家未來所需人才息息相關，過去的大學聯招制度只採計筆試，雖有客觀、標準化的優點，卻也產生了多樣性不足、無法評量學生多元智能與潛質的爭議（丘愛鈴，2012；李文富，2019；周愚文，2008；秦夢群，2004）。

我國國家發展委員會人力發展處 2019 年研究報告（林曉嬋，2019）指出，新科技促使各種新型態的工作模式興起，將提高勞動市場的多樣化需求，擁有複雜問題解決、批判性思考等能力者不易被自動化取代，保持自我的彈性及終身學習的能力，將有助於維持就業市場的競爭力。也就是說，未來需要具備擁有批判思考、問題解決與終身學習的能力的人才，而這些都非學科測驗所能評量的項目。因此，在考招制度與高中教學緊密結合的情況下，大學入學制度應符應社會需求產生變革，才有利於重新定位人才培育的方向（李文富，2019；黃致誠，2017）。

教育部 2014 年發布十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱），總綱中指出，十二年國民基本教育以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，期待能透過適性教育，發展學生的多元智能，讓每一個孩子都能成功學習。高中階段的學習重點為「學生的學習銜接、身心發展、生涯定向、生涯準備、獨立自主等，精進所需之核心素養、專門知識或專業實務技能，以期培養五育均衡發展之優質公民。」，意即高中生的學習除了延伸國中小的學科知識之外，還應該進行未來生涯發展的「定向與準備」，這些準備包括「精進所需之核心素養、專門知識或專業實務技能」。也因此，在新課綱的高中課程規劃中，除了部定必修之外，還有加深加廣選修，其目的就是要在專業的知識或技能上與大學做銜接，培養未來所需之核心素養能力；而新增的自主學習課程，則用以培養終身學習的能力（吳清山，2017）。此外，大學入學制度也隨著這一波課程改革變動，新增了學習歷程檔案，引導學生發展多元智能、性向與興趣，展現多元學習成果，為大學選才提供更多元的指標。



我國實施大學多元入學方案至今已將近 20 年，為回應十二年國教素養導向的教育理念，落實學生適性發展及終身學習的精神，2022 年大學考招制度又將有一波新的變革。這些變革是否有具體回應過去大學入學制度的困境？改革後的入學制度是否能協助孩子適性揚才並實踐社會公義？本文回顧我國大學入學制度的演進，透過文獻分析探討目前多元入學方案實施困境，並提出具體建議，俾利未來政策規劃參考。

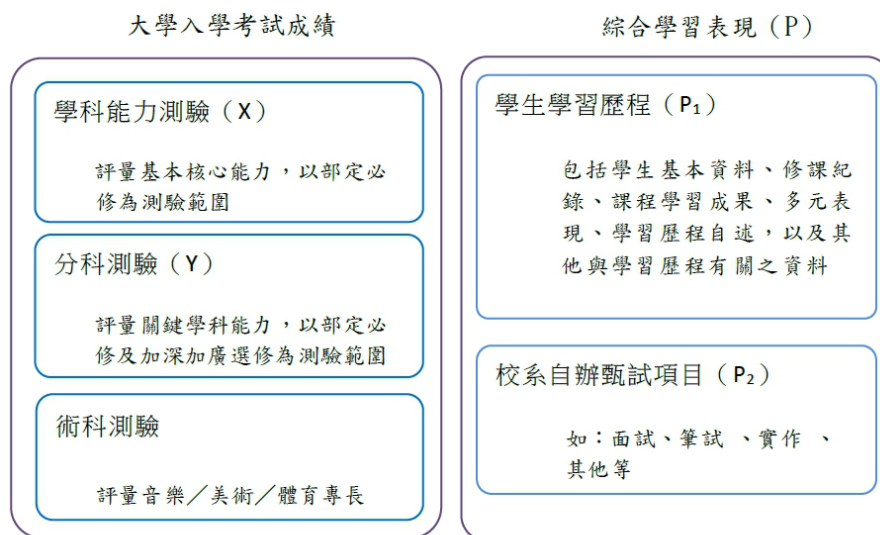
## 二、我國大學入學制度演進

大學招生制度的法源依據為 1929 年教育部頒布的大學組織法，經多次修訂後，為現行的大學法，其中第 24 條說明大學招生的精神與方式：「大學招生，應本公平、公正、公開原則單獨或聯合他校辦理；其招生（包括考試）方式…由大學擬訂，報教育部核定後實施。」「大學為辦理招生或聯合招生，得組成大學招生委員會或聯合會…得就考試相關業務，委託學術專業團體或財團法人辦理。」我國大學聯合招生制度始於 1954 年，由國立臺灣大學、省立師範學院（今國立臺灣師範大學）、省立臺中農學院（今中興大學）及省立臺南工學院（今成功大學）四所學校共同組成招生委員會，舉辦臺灣首度大學聯招，建立了大學入學「聯合考試，聯合分發」的基本形式，以統一考試與考科的方式呼應公平、公正、公開的原則，宣示大學入學機會均等的樣貌。1989 年，以研究改進大學入學制度與技術並辦理大學入學考試為目的，成立「中華民國大學入學考試中心」（以下簡稱大考中心），大考中心並於 1992 年提出多元入學方案，1994 年試辦推薦甄選入學，2002 年起全面實施大學多元入學制度，終結傳統的大學聯考入學方式。

丘愛鈴（1998）將大學聯招政策變動分為四個時期，包括創立期（1954-1971 年）、規劃期（1972-1983 年）、新制期（1984-1992 年）與多元期（1993-1997），以歷史的觀點分析招生制度的轉變，認為早期的聯招制度與政治因素有關，共同的考試科目可使官定意識型態合理灌輸至考生身上，讓學生具備特定知識、價值和信念，之後配合經濟發展與社會變遷，產業結構與人力需求的改變，大學在招生名額與入學方式上進行調整。而行政院研究發展考核委員委託財團法人國家政策研究基金會，進行我國大學多元入學制度之評估研究（李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉，2012），報告中將我國大學入學制度的變革分為創立期變革（1954-1971 年）、規劃期變革（1972-1983 年）、新制期變革（1984-2001 年）與多元期變革（2002 年-迄今），從考試制度與人才培育的角度分析高等教育招生制度的變革，認為早期統一的考試制度追求考試的公平性，現行的多元選才方式強調學生應適性發展以及大學自主招生，期待透過考試制度的變革發展學校特色，並強化人力素質，培育國家未來所需的多元人才。

2002 年開始的大學多元入學制度包括兩大部分：甄選入學與考試分發，其

中的甄選入學包括保送、推甄、申請、繁星等，錄取依據除了考試之外，也參採在校成績、個人競賽成績、備審資料、大學科系自訂的考試科目成績等，讓大學入學不單只參考聯招學科分數，而是能更彈性的衡量學生的多元能力。2019 年新課綱上路之後，高中課程有諸多變革，第一屆適用新課綱的高中生將於 2022 年進入大學，配合新課綱的實施，2022 學年度的考招制度也有重大轉變。在招生管道上，維持甄選入學（含繁星推薦與個人申請）及考試分發管道；在考試制度上，現行的學科能力測驗（學測）維持不變，但指定科目考試（指考）改為分科測驗，採七科選考，成績計算也從百分制改為級分制；在入學審查資料上採多資料參採，避免以考試成績為主要依據，以學科能力測驗（簡稱 X）、分科測驗（簡稱 Y）、綜合學習表現（簡稱 P）將學生資料分為三大類。學科能力測驗（X）代表高中學生應具備的基本核心能力，分科測驗（Y）代表為升學大學應有的關鍵學科能力，綜合學習表現（P）所呈現的是學生的學習歷程或其他非學術性向的潛質，是大學發掘學生、學生展現實力的另一類型參採資料（大學招生委員會聯合會，2021）。



註：入學考試另有「高中英語聽力測驗」，成績使用方式另訂。

圖 1 多元入學方案下不同入學管道參採資料（大學招生委員會聯合會，2021）

近年來許多實徵研究顯示，多元入學方式比起傳統的聯考其實更有利於弱勢族群，家庭年收入等背景因素對學生多元入學機會沒有顯著影響（田芳華、傅祖壇，2009；王秀槐，2014；銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜，2015；李浩仲、李文傑、連賢明，2016）而過去聯考制度要考上好大學反而與其背景變項有較密切的關聯（駱明慶，2002），顯示一般人認為的聯考制度較為公平，較有利於經濟不利的學生，此一概念其實是源於聯考形式上的公平性被過度強調，社會文化在心理層面上過於崇拜科舉制度（周愚文，2008；何英奇，1999），而未能以實證的精神看待新的考招制度成效。

### 三、多元入學制度實施的困境

多元入學方案實施至今近 20 年，雖有良好的立意，但在政策執行面仍有諸多質疑與批評，本文透過文獻分析，歸納目前大學實施多元入學方案主要面臨三大問題：

#### （一）社會大眾對多元入學公平性的質疑

聯考的制度中，標準化的評量一向被視為公平的方式，每個人可以依據自身的努力取得分數，將分數轉換成有價的「功績」，據此取得更好的資源與機會（江宜芷、林子斌，2020；何英奇，1999）。而多元入學存在著不透明的審查制度，各大學對審查資料的評鑑量尺不明，且分開報名及應考需要大量費用，社經背景較高的家庭擁有較多資源與優勢，經濟不利的學生在此一制度下無法公平競爭，讓多元入學等於多錢入學的疑慮在社會大眾中揮之不去（秦夢群，2004；范熾文、黃瓊玉，2014；吳尚軒，2019；科技新報，2019；藍佩嘉，2019）。

陶宏麟、吳澤玟（2019）從效率與公平評估三十年來臺灣的大學入學制度改革，認為多元入學制度減緩傳統聯考向家庭背景具優勢者傾斜的趨勢，符合多種理論下的公平觀。然而多元入學即便較聯考公平，不代表此制度本身的公平性不需再被檢討。范熾文、黃瓊玉（2014）分析花蓮地區高中學生之背景變項是否對大學多元入學方案的評估結果存在差異，結果顯示性別、籍貫、學校性質、學校類型、高三班級數規模、父親教育程度等不同背景變項有顯著影響。部分研究也顯示了母親教育程度、父親職業的優勢會影響甄選入學的成功率（田弘華、田芳華，2008；田芳華、傅祖壇，2009；銀慶貞等，2015），大學中經由推薦申請入學者家庭社經地位明顯高於分發入學者（王秀槐，2014；許敏溶，2017），因此多元入學方案是否會因資訊的不對等、非經濟性的家庭因素等，影響學生進入大學的機會，形成另一種不公平的競爭，值得後續研究與改進。

#### （二）入學方式過於複雜增加學生壓力

考招制度變革原意希望能紓解學生一試定終生的壓力，讓學生有更多時間試探自己的性向，但在多元入學方案實施之後，壓力並不見紓解（周文菁，2004），反而因為入學管道多元，學生希望能掌握不同的機會而需要有更多準備。例如書面審查的學習經歷需要花費時間製作，坊間也因應出現了學習歷程及各項才藝的補習（陳佳煜，2020），各種公開舉辦或私人機構的競賽活動，參加大小營隊取得證照，撰寫與製作檔案的流程，都讓學生疲於奔命（林志成，2020；張毓思，2020）。其次，新課綱的實施，考試方向將有新的變化，在制度邊走邊修，曖昧不明的情形下，學生壓力便跟著增加。此外，在學測之後，大學校系獨自招生，

各校系要求的學科測驗成績不同，科目組合不同，加權科目，錄取分數、報名時間、口試時間、考試地點等，種種因素呈現複雜的組合方式，加上評分標準與要求年年更動，學生在根據自己的興趣，評估欲報名的校系時，也會因為資訊過於龐雜，害怕自己因為評估錯誤喪失了適當機會，增加許多壓力。

### （三）適性選才發展學生潛能的疑慮

學生能依照自己的興趣選擇適合自己的科系，不必依大學分數排名填寫志願，且不會被考試分數綁架，是大學入學制度的重要理念。研究顯示，大學入學透過考試分發者的自我學習或校系認同的滿意度較低，甄選入學者的滿意度較高，意即多元入學方案能提升校系與學生性向媒合的成效，甄選入學的學生比起考試入學的學生上大學之後在校成績較指考入學者佳，也有較好的學習態度與校系認同感（洪泰雄，2006；陶宏麟、吳澤玫，2019；銀慶貞等，2015；魏璽倫，侯勝茂，楊銘欽，2005），由此觀之，大學多元入學制度確有助於學生適性發展。

然而，根據教育部統計處的資料顯示（教育部統計處，2021），2009 年到 2018 年間，大學生休學人數逐年增加，休學人數屢創新高，其一項重要的因素就是：志趣不合（黃天如，2018；Lin，2019）。而如前述所言，若甄選入學有助於學生適性發展，多元入學制度實施至今已近二十年，制度應漸趨成熟，為何不見志趣不合的休學人數逐年下降，反而整體的休學人數逐年上升？我們真的有提供足夠的資訊讓高中學生選擇大學校系嗎？

## 四、 結論與建議

本文發現，大學多元入學方案強調高中學生在校應展現多元智能，並依學生的優勢智能與性向選擇大學就讀，此理念符應世界先進國家選才潮流，值得持續推動。而我國大學聯合招生制度始於 1954 年，首先建立大學入學「聯合考試，聯合分發」的基本形式，1989 年則成立大考中心，並於 1992 年提出多元入學方案，2002 年起全面實施大學多元入學制度，包括甄選入學與考試分發兩種方式，而 2022 學年度起，大學多元入學方案之實施又配合新課綱的推動，在內容與方式式也有重大調整和轉變。此外，本文亦發現，大學多元入學方案實施至今近 20 年，尚有諸多的困境有待解決，諸如：(1)社會大眾對多元入學公平性的質疑；(2)入學方式過於複雜增加學生壓力；(3)適性選才發展學生潛能之疑慮。

因此，本文擬針對前述有關大學多元入學方案實施的三大困境，提出下列三大建議，以就教各教育先進：

### （一）建立公開透明量尺提供教與學參考

本文發現，多元入學存在著不透明的審查制度、審查資料的評鑑量尺不明。而曾正宜、謝小琴（2019）研究指出，以系統性思考來看多元入學方案，發現各大學作為方案的執行者，在政策中的面貌卻較模糊，目前甚至沒有相關研究嘗試勾勒大學在多元入學中所應扮演的腳色。因此，本文建議，未來各大學應深入分析學生學習歷程資料之內涵，進而嘗試建立公開透明且可參照的量尺指標，以利教師教學與學生學習。

### （二）簡化招生內涵減低學生準備之壓力

本文發現，多元入學之入學管道多元，學生為掌握不同的機會而常需要準備多樣資料或參加各種競賽，進而衍生相當之壓力。因此，本文建議，未來大學應要求各學系簡化招生規範，儘量減少各種不必要的審查資料要求；此外，有關各學系的作業流程及成績門檻應提早至當屆應考學生高中入學時公告（如 2022 年應考之高三學生，應於 2019 學年高一入學時獲得考招訊息），以利學生提早準備，降低各種升學之壓力。

### （三）整合招生特色資訊有效引導生涯發展

本文發現，大學多元入學方案雖有不少優點，然因所提供之招生資訊較不足引導學生適當選系，進而造成學生入學後因興趣不符而導致休學率逐年提升。因此，本文建議，未來各大學應配合大考中心學群或學系介紹網站之建置，提出具體明確之學系特色、師資、課程、教學與畢業發展等資訊，以供高中端教師引導學生理解與探索自我之生涯性向後，做最佳、有效及符合自我潛能之校系選擇。

## 參考文獻

- 大學招生委員會聯合會（2021）。多元入學方案（111 學年度起適用）-大學考招架構。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html>
- 王秀槐（2014）。多元入學制度下的教育機會均等：經由不同入學管道進入不同類型學校的大一學生家庭社經背景之研究。《市北教育學刊》，47，21-45。
- 卯靜儒，甄曉蘭，林永豐（2012）。高中課程改革之政策形塑與實施的歷程分析：以 95 課程暫綱為例。《課程與教學》，15(3)，181-205。
- 田弘華、田芳華（2008）。大學多元入學制度下不同入學管道之大一新生特性比較。《人文及社會科學集刊》，20(4)，481-511。

- 田芳華、傅祖壇（2009）。大學多元入學制度：學生家庭社經背景與學業成就之比較。**教育科學研究期刊**，54(1)，209-233。
- 丘愛鈴（1998）。我國大學聯招政策變遷之研究（1954-1997）（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 丘愛鈴（2012）。中小學課程發展之相關基礎性研究之後期中等教育—高中課程發展基礎研究（整合型計畫）子計畫四：探討高中課程與大學入學考試之關係。國家教育研究院委託研究計畫期末研究報告。
- 江宜芷、林子斌（2020）。當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析。**教育研究與發展期刊**，16(1)，1-34。
- 何英奇（1999）。唯智功績主義與正義之衝突：臺灣升學主義改革的兩難困境與挑戰。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告，取自 [https://srda.sinica.edu.tw/srda\\_freownload.php?recid=1426&fileid=9431](https://srda.sinica.edu.tw/srda_freownload.php?recid=1426&fileid=9431)
- 李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉（2012）。我國大學多元入學制度之評估研究。行政院研究發展考核委員會委託研究報告。取自 [https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/10/refile/5644/3267/0058949\\_1.pdf](https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/10/refile/5644/3267/0058949_1.pdf)
- 李文富（2019）。十二年國教普通高中課綱及大學考招連動設計之理路。**臺灣教育**，715，53-61。
- 李浩仲、李文傑、連賢明（2016）。多錢入學？從政大學生組成看多元入學。**經濟論文**，44（2），207-250。
- 吳尚軒（2019）。多元入學還是多錢入學？研究指沒偏袒有錢人，偏鄉老師嘆：考試才是資本堆出來的。**風傳媒**。取自 <https://www.storm.mg/article/1356822?page=1>
- 吳清山（2017）。自主學習。**教育研究月刊**，278，133-134。
- 林志成（2020）。高中生壓力爆表，家長怨學到什麼？**中國時報**。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20200726000394-260114?chdtv>
- 林曉嬋（2019）。新興科技對未來勞動市場的挑戰與因應。**人力規劃及發展研究報告**，19輯。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/10/refile/0/12509/>

5fa70f2a-daa0-4c1b-b935-8b7e33cca193.pdf

- 周文菁（2004）。臺灣地區大學升學壓力及其相關因素研究（未出版碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 周愚文（2008）。科舉制度三個重要問題的現代分析。教育研究集刊，54(1)，1-14。
- 科技新報（2019）。升學與入學制度一改再改，李家同頻發言：學生程度有因此提高嗎？取自 <https://technews.tw/2019/05/10/science-and-technology-education-and-progression-system/>
- 范熾文、黃瓊玉（2014）。花蓮地區高中學生對大學多元入學方案看法之研究。學校行政雙月刊，94，26-49。
- 鄭英傑（2017）。從「理性選擇理論」評析大學入學考試制度下的教育行動主體回應方式。臺灣教育評論月刊，6(9)，248-254。
- 唐傳義、鄭曉芬（2019）。大學考招制度變革與高中教育之關聯。臺灣教育，715，63-68。
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。教育政策論壇，7(2)，59-84
- 陶宏麟、吳澤玫（2019）。從效率與公平評估臺灣的大學入學制度改革。人文及社會科學集刊，31(3)，385-426。
- 許敏溶（2017）。打臉招聯會！臺大：指考分發表現優於學測申請。蘋果即時。取自 <https://tw.appledaily.com/life/20170806/5LDWERYKETQPSM6X3BYHBBD5WY/>
- 洪泰雄（2006）。我國大學甄選入學制度及其學生學習成就之探討-以臺灣大學為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部統計處（2021）。大專院校學生休學人數。取自 <https://stats.moe.gov.tw/result.aspx?qno=MgA0ADAA0>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://ftt.tw/0YFLI>

- 陳佳煜（2020）。你的未來要讓補習班「代工」決定嗎？「學習歷程檔案」掀起學生軍備競賽，近萬人怒吼：根本不必要。**橘報**。取自 <https://buzzorange.com/2020/12/09/learning-program-should-be-better/>
- 張毓思（2020）。必修變少、選修暴增，高中生上課像大學，為何升學壓力沒減輕？**天下雜誌**。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5102572>
- 曾正宜、謝小琴（2019）。多元入學方案的系統性矛盾與統合：以辯證認識觀解析 T 大經驗。**教育研究集刊**，65(3)，77-116。
- 黃天如（2018）。大學生 6.16%休退學創新高，「志趣不符」佔多數。**風傳媒**。取自 <https://www.storm.mg/article/444292>
- 黃致誠（2017）。從系統思考，看大學考招制度的變革。**中等教育**，68(4)，152-157。
- 銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜（2015）。由大學多元入學者的個人背景與滿意度評估多元入學的成效。**應用經濟論叢**，98，1-53。
- 駱明慶（2002）。誰是臺大學生？－性別、省籍與城鄉差異。**經濟論文叢刊**，30(1)，113-147。
- 魏璽倫，侯勝茂，楊銘欽（2005）。多元入學醫學生之學習表現。**醫學教育**，9(3)，262-271。
- 藍佩嘉（2019）。回到聯考制度就能公平競爭嗎？**親子天下**。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5079531>
- Lin, F. (2019)。全臺休學人數最多的 20 個公私立大學科系。**關鍵評論網**。取自 <https://www.thenewslens.com/article/122285>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.





# 均等？不均等？大學特殊選才制度 實施的隱憂問題與解決之期許

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所師資培育中心副教授

## 一、前言

大學入學考試具有人才選拔和促進社會流動的功能，過去我國的大學聯考一直被認為是一套公平競爭的制度（鄭秋霞，2002）。然而，這套制度在強調功績主義公平的表象之下，卻也出現了一些問題，諸如過分偏重智育分數卻忽略其他的學習表現；僅傾向提供單一化競爭平台而忽略多元與差異性的人才選拔；因「一試定終身」以致學生的升學壓力高漲等。為解決前述問題，我國開始推動大學入學制度的變革，自 91 學年度起，將大學聯考制度改變為考招分離的多元入學方案，包括「繁星推薦」、「個人申請」及「考試入學」。雖然前述方案相較過去的聯考制度，似乎提供多元的入學管道，但實際上仍難以跳脫智育至上的限制。這些多元管道的入學方式，還是以學測或指考成績作為主要的篩選依據。因此，入學制度雖然走向多元解決了入學管道較單一化的問題，但對於具有明顯特殊才能偏向和不同學習經歷者，所提供入學機會仍然不足，高等教育機會不均等的問題依舊存在（林文蘭，2018；唐傳義、鄭曉芬，2019；劉源俊，1997）。

我國教育部為改善現行多元入學制度較難鑑別部分具有特殊才能、經歷或成就的學生，乃提出以單獨招生方式的「大學辦理特殊選才招生計畫」，並自 104 至 106 學年度著手試辦，於 107 學年度起正式將其納入多元入學管道，實施迄今，辦理的學校及名額比率逐年增加。自 104 學年度試辦的 12 校 39 系 53 名，至 110 學年度增加至 54 校 513 系 1453 名，招生人數已超過最初試辦名額的 25 倍以上，未來隨著政策需求及成效評估，辦理校數及招生名額將持續增長（教育部，2021）。目前各大學只要提出計畫，經教育部審查通過後即可辦理，招生對象主要為具特殊才能或不同教育資歷學生，如境外臺生、新住民及其子女、實驗教育學生、持境外學歷報考且同時持國外具公信力之入學用大型測驗成績者。各大學招生校系可以根據需求自訂招生條件，針對學生的工作成就、高中在學表現、競賽表現、證照訓練或其他特殊學習歷程等，採行書面（資料）審查、面（口）試、筆試、術科或實作測驗等方式進行特殊選才（大學招生委員會聯合會，2021；教育部，2021）。藉此制度提供無法透過學測或考試門檻、或入學機會相對不利但卻具備特殊優良才能的學生，有更多機會得以進入大學接受教育（林文蘭，2018；教育部，2021）。

因此，該制度的有效實施將有助於促進高等教育機會的均等。然而，當制度的規劃執行有所偏差時，其結果可能適得其反，反而更加劇教育機會的不均等，

不僅可能阻礙個人的社會流動，亦可能導致社會階級再製（陳奎熹，2001；Breen & Jonsson, 2005；Coleman, 2006）。因此，本文針對我國大學特殊選才制度實施的隱憂問題與其解決之期許，分別敘述如下。

## 二、大學特殊選才制度實施的隱憂問題

有關我國大學特殊選才制度的規劃與執行過程中，所可能產生的隱憂問題，分述如下。

### （一）承擔多重目標恐難以兼顧，且目標之間有相互排擠之虞

各校招生對象包括特殊才能者和不同教育經驗者，可以進一步區分為「扶弱」、「拔尖」及「差異經驗」的對象。「扶弱」一類是指招收弱勢生，包括經濟、文化、區域弱勢及新住民子女等。「拔尖」一類是指招收具有特殊偏向的優秀專才，包括具特定學科、領導能力、空手道、文學創作、自創人工語言及機器人等特殊能力者。這些學生在以分數作為鑑別能力的考試制度中，較難通過篩選門檻進入大學就讀。「差異經驗」一類是指招收不同教育經驗的學生，包括境外臺生、實驗教育學生等（林文蘭，2018）。前述不同類別的招收對象，意味著特殊選才招生制度承擔多重目標的任務。然而，在名額有限的情況之下，恐無法兼顧這多重目標，且目標彼此之間可能還會有相互排擠之虞。舉例而言，「差異經驗」一類招收對象的名額增加，其他類別的名額即可能會相對受到限制。尤其在「實驗教育」三法頒布並實施之後，不同教育經驗的學生人數可能會日益增加，屆時如果名額都開放給這一類的學生，則其他類的名額就會受到影響。因而，此一特殊選才招生管道，以發掘學生獨特天賦的目標就不易達成，更有可能被認為是為特定身分人群量身打造的管道。

### （二）參與各方不同利益解讀，恐偏離特殊選才之精神

當大學辦理特殊選才招生管道名額持續擴增時，不同利害關係人或機構將會逐漸看到透過此管道越來越多可能的升學機會，而產生各自不同利益的解讀與行動。如此一來，恐會偏離該制度的特殊選才精神。以大學端而言，在少子女化導致學生來源減少的壓力之下，各大學正為爭取更多學生的青睞，早已在學校行銷與招生策略上使出渾身解數。當大學辦理特殊選才招生計畫的名額日益增加時，各大學對該特殊選才招生管道的看法可能會有不同於以往的想法，更可能會將其解讀為競相追逐優秀學生的另一種管道，而將招生對象開放給更多生源的不同教育經驗者，以爭取更廣泛的學生報考（林文蘭，2018；顏聖紘，2018）。另外，就高中端而言，學校為求生存與永續發展，需要優秀學生的升學績效作為行銷學校的廣告。因此，藉此管道增加學校的升學績效以爭取更多的生源，助益學校的

招生。如此，高中端恐早已對此制度有謀求自身利益的解讀，而傾注學校資源協助這些學生進入公立或頂尖大學。為達此目的，學校可能過度美化學生特殊表現的學習履歷等，導致資料呈現並不能符應學生真實表現的情形。然而，學校可能只求學生搶得先機，獲取大學入場券以利學校之宣傳。如前述所言，無論是大學端或高中端的解讀與行動，恐已偏離制度原有特殊選才之立意與精神。

### (三) 多數校系採書面或面談方式且缺乏標準共識下，恐難有效鑑別特殊才能

一個具有鑑別力的特殊選才方案中，選才方式與標準被認為是其中的關鍵。目前各校系特殊選才的審查方式與標準係自訂，檢視各大學辦理特殊選才招生的簡章中，發現各校系採取的審查方式，以書面（資料）審查為主或結合面（口）試方式最為普遍，佔比高達 99% 以上，而以書面（資料）審查作為唯一選拔方式者，佔比約 25%。其次，為採取面（口）試或結合其他方式，佔比約 75%。另外，極少數校系參採術科測驗或筆試（教育部，2021）。根據前述，發現絕大多數校系是以書審資料及面試作為審查方式，彼此具有很大的雷同性，實難凸顯各自學系的特殊性，甚至部分學系的選拔方式與其本身學系的特質需求格格不入，例如法律學系和外國語文學系的特殊選才僅採取書面（資料）的審查方式，對於需要優勢口語或邏輯思維表達能力的特殊法律或語言專才，此種審查方式是否充足，實值得進一步討論。再者，有些校系將書面（資料）審查作為篩選的條件，通過者才能進入面（口）試，此一作法亦可能會使書面資料準備弱勢之特殊人才成為遺珠之憾（顏聖紘，2018）。另外，雖然各校系對於書審資料的內容項目有所規範，例如有些校系規定必須放置特殊經歷、志工服務、在校成績排名、證照、競賽成績及作品等，但是這些內容項目是否能真正反映學生有意義的特殊才能？此外，大學校系由誰來進行書面資料審查？是個別審查？還是團體審查？是否形成審查標準的共識？如果各校系仍是由個別委員進行自由心證的審查，不但容易被批評為一種黑箱作業，也容易失去客觀性、專業性與有效性，而無法有效鑑別出特殊人才。

### (四) 特殊選才與特殊育才連結的落差，易造成學生入學後適應不良的問題

各校系透過特殊選才招生管道，選拔出具有潛能並符合校系欲培育的人才。這類人才因其選拔的特殊性，相較於其他管道入學的學生，不論是在興趣、學業，甚至人際與生活表現上會有相當的差異。因此，就特殊人才培育而言，大學校系應有效的連結特殊選才與特殊育才，在這些特殊人才入學之後，進行適性的規劃與輔導，以利其特殊潛能的發展。然而，目前大多數透過特殊選才招生管道入學者，進入大學校系就讀之後，與其他繁星、學測及指考等不同管道入學者，均在學系中進行同一套課程的修習而缺乏特殊的安排，使得特殊選才與特殊育才的連結之間產生落差（林文蘭，2018）。換言之，大學端並沒有為這些經由特殊選才

招生管道進入大學的學生，規劃適性的配套育才措施，如必選修課程規範的彈性化與特殊化、特殊人才的個別化輔導等，以致於有一些學生進入大學之後產生適應上的困難，如無法滿足大學各領域學科的成績要求，而產生學業中輟的情形(顏聖紘，2018)。因此，大學校系特殊選才與育才之間連結的落差，所造成的特殊人才學習適應不良問題，極需加以關注與面對。

### 三、大學特殊選才制度實施隱憂問題解決之期許

針對上述的隱憂問題，以下提出解決問題的期許方向，分述如下。

#### (一) 單純化特殊選才目的以利高中建立特殊專長學生的生涯探索與升學輔導

有鑑於目前大學辦理特殊選才招生計畫適用於多重對象的申請，因而承擔多重目標且難以兼顧，亦造成目標之間相互排擠的情形。為解決此項問題，期許制度應單純化特殊人才的招收與培育，其他基於特殊身分人群的政策目的應另闢管道，以避免產生多重目標之間所衍生的難以兼顧與排擠，甚至造成為特定身分者開闢特殊入學管道的爭議。另外，制度單純化為特殊選才目的，亦可以引導高中端及早建立系統性的學生生涯探索與輔導，協助真正具有特殊專長或興趣的學生，進行深度的自我探索與發展(唐傳義、鄭曉芬，2019)。舉例而言，高中學生在入學初期，可以透過教師觀察、學生性向測驗、社團參與、生活或生涯輔導課程等途徑，協助學生自我探索與發現。在高中就學期間，學校可以結合校內外資源，規劃與成立各類特殊專長班級或社團活動，如人文社會班、數理班、科學班、資訊班等，提供學生多元選修和參與的機會。學校也可以鼓勵並支持學生，在校內外參與特殊才能的展現活動或競賽，讓學生獲得反饋的學習機會。最後，學校可以協助學生逐年匯集與反思自我特殊才能探索成長的歷程軌跡與成果，藉由學生個人的澄清、調整，以明確化個人未來特殊才能的發展方向，並協助特殊才能學生利用該特殊選才管道的升學。

#### (二) 充分溝通特殊選才制度之精神，讓各方能具有正確的參與態度及作為

有鑑於特殊選才制度名額持續擴增的趨勢，各參與方可能基於各自不同利益的解讀與行動，而偏離制度特殊選才之精神。為促使制度精神得以落實，期許參與方能充分溝通特殊選才的立意與內涵，而有正確的參與態度及作為(林文蘭，2018)。就教育部而言，必須將該制度的政策精神與規範，對利害關係人與機構做好清晰的宣導與要求；就大學端而言，在少子化的招生壓力下，固然有生源不足的現實難處，但仍必須基於特殊人才選拔與培養的教育使命，與主管和承辦人充分溝通，正確有效的規劃並辦理特殊選才及育才的工作，以落實特殊人才的選拔以促進教育機會的均等；就高中端而言，學校本身必須正確了解制度的精神與

內涵，並排除僅考慮學校升學績效之目的，提供學生和家長有關特殊選才招生管道的充足資訊，協助其正確理解該制度之精神，並能夠從學生生涯與特殊才能發展觀點，考慮或準備參與該入學管道的申請。唯有各參與方對於特殊選才制度的充分理解，才能有助於各方具備正確的參與態度及作為，該制度的特殊選才理念才得以落實，進一步促進高等教育的人學機會均等。

### (三) 採取專家共識審查方式，規劃具有鑑別力的特殊選才方案

有鑑於多數校系採取書面或面談審查方式且缺乏標準共識，恐難有效鑑別特殊才能的問題。為改善前述問題以提升對特殊人才的鑑別度，期許各校系能夠掌握特殊選才招生的精神，採取專家共識審查方式，審慎規劃具有鑑別力的特殊選才方案。首先，可以由校系負責選拔之專家人員，根據校系特色與欲培養之特殊專業人才能力進行圖像分析，經過專家小組的討論，以形成能力向度之共識。其次，根據特殊人才能力向度，訂定人才選拔申請資格及審查項目、方式與標準，並且發展相應的審查工具、順序或比重，以有效鑑別出校系專業特殊才能者（顏聖紘，2018）。例如：餐旅學系基於特殊餐旅人才之圖像分析，必須具備服務特質、餐旅經驗與成就、人際溝通與表達能力、及專業技術能力等，即可採取人格或興趣測驗、書面資料審查、面談與術科測驗等。再者，審查者根據共識標準與工具所得結果，召開校系特殊人才選拔之決策會議以凝聚共識，並考慮學生潛能條件和既有成就，有效的選出校系未來所要培養的特殊人才。因此，各校系可以透過多次討論，以形成特殊人才選拔方案的共識，有效落實並獲得具鑑別力的特殊人才選拔結果。

### (四) 連結特殊選才與育才之配套措施，提供特殊人才修課彈性與個別化輔導

有鑑於特殊選才與特殊育才連結之間的落差，易造成學生入學後適應不良的問題，影響教育機會均等的促進。為強化特殊人才的適性培育，期許各校系在選拔之後，需努力連結特殊選才與育才，提供特殊人才修課彈性與個別化輔導的配套措施，包括在生活、學習或生涯發展等方面提供適性輔導。這些透過特殊選才招生管道入學的學生，在興趣、學業，甚至人際與生活表現上，與其他入學管道者之間具有較大的差異性（顏聖紘，2018）。以學習而言，這些學生具有明顯的學習偏向，過去他們可能因為學業總成績不足而無法透過全面性的考試進入理想的科系，如今可透過特殊選才招生管道進入大學就讀。就特殊人才培育而言，各大學應針對這些特殊管道入學者，提供較大的修課彈性，甚至為其規劃相應的特殊課程方案與個別化輔導，以避免因其學習的偏向性，在進入大學之後，因學校普遍修習課程的要求，而產生學習適性上的困難，甚至造成學業挫敗或中輟情形（林文蘭，2018）。因此，各大學與學系應切實掌握特殊選才招生的精神與目的，做好相應的特殊育才規劃與實施，讓這些具備特殊才能的學生，就其特殊的興趣

與專才，得以在大學校系中繼續適性揚才，不致受限於大學或學系的規範，而有礙其獨特的學習和發展。

#### 四、結語

我國自實施大學辦理特殊選才招生計畫以來，雖然各大學校系已招收在各領域具有潛力專長或來自不同教育經歷的學生，改善部分因不同特殊天賦等因素，所造成高等教育入學機會的不均等現象。但從教育機會差異性補償的均等涵義來看（Coleman, 2006），我國大學特殊選才制度的實施，其中仍有令人擔憂之處。本文提出四項隱憂問題與相應改善問題的期許，提供各方參與大學特殊選才制度的參考，裨益該制度的改進與落實，以促進高等教育機會的均等，使其不僅有助於個人特殊才能的深化與發展，亦有利於國家多元人才之培育。

#### 參考文獻

- 大學招生委員會聯合會（2021）。**特殊選才（單獨招生）**。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/srecruit.html>
- 林文蘭（2018）。**從多元到「特殊」：新時代臺灣教育場域的實踐與解放（上）**。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/6739>
- 唐傳義、鄭曉芬（2019）。**大學考招制度變革與高中教育之關聯**。**臺灣教育雙月刊**，715，63-68。
- 教育部（2021）。**110 學年度大學多元入學升學網**。取自 <http://nsdua.moe.edu.tw/#/srecruit-1>
- 陳奎熹（2001）。**教育社會學導論**。臺北市：師大書苑。
- 鄭秋霞（2002）。**從教育改革談臺灣地區大學入學制度之變革（1994-迄今）**（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。
- 劉源俊（1997）。**臺灣大學入學制度的改革**。發表於行政院勞委會委託東吳大學主辦之「八十七年度勞工教育函授班」，東吳大學，臺北市。
- 顏聖紘（2018）。**「特殊選才」拯救專才學生？或只是瀕臨崩壞的制度？**取自 <https://opinion.udn.com/opinion/story/7492/3076186>

- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
  
- Coleman, J. S. (2006). Equal education opportunity: A definition. *Oxford Review of Education*, 1(1), 25-29.



## 技術型高中利害關係人對學習歷程檔案作為芻議

張文龍

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

羅先耘

國家教育研究院課程及教學研究中心研究助理

蕭韋婷

國立臺北商業大學商業設計管理系專任講師

國立雲林科技大學設計學研究所博士候選人

### 一、前言

學生學習歷程檔案不僅是本次 108 課綱的精髓所在，也對應大學端用適切的人學方式，引導各類型高中教育多元發展，並選擇適合的學生，以培育國家社會各領域人才，因此高中師生熱切關注學習歷程檔案能夠發揮公平性與選擇性功能也就理所當然。然而，鑑於技術型高中（簡稱技高）課程教學內涵，是針對某一專業領域提供特殊培訓課程，藉以培養適應不同產業的人才，學生實務能力則由實際操作中獲得；兼且技高賦予學生自主選擇各種群科技能實作的機會，學生學習動機也因而提高。目前技高教學現場的專業群科課程任課教師，大體上皆遵循總綱精神採用適宜之多元評量方式，並按照《高級中等學校學生學習評量辦法》，將其中實作評量（performance assessment）納入課程實施多元評量的方式之一，此也是技高教學現場彰顯實作導向課程特色的主要評量方式。然而目前技高的實作評量著重在知識與技能的評估，較少關注到學生學習的歷程與方法，遑論導入生活情境與社會互動關係。因此本文聚焦於落實技術型高中運用教學評量實踐現行課綱素養導向的方法與品質，並從中建構學校、教師與學生端（利害關係人）對學習歷程檔案的正確認知，未來亦可提供下一波課綱修訂精進參考。

### 二、素養導向評量內涵與特色

鑑於許多人容易以過去的「形成性評量」與「總結性評量」來看待現行評量的意義內涵（Newton, 2007），國外的教育學界在經過許多的研究與討論之後，慢慢形成使用另外三種評量名詞替代原先兩類評量區分的共識。三種評量名詞分別是「促進學習的評量」（assessment for learning）、「學習結果的評量」（assessment of learning），以及「評量即學習」（assessment as learning）（Earl, 2003；甄曉蘭，2008）。以下針對上述教學評量模式內涵與特色進行分述：

#### （一）促進學習的評量（assessment for learning）

促進學習的評量顧名思義就是評量活動促進學生的學習，強調「形成性評量」，為下一階段的學習提供訊息，供老師蒐集多方資料以調整教學。其主要目的在於幫助教師獲得教學的回饋，以進一步調整教學，幫助學生學習。具體而言，



老師為了解學生的學習與能力現況，可以據此檢視教學與目標之間的差距，這些回饋訊息可以做為接下來調整教學內容或是方法的依據。因此，如果評量工作是在教學過程中，教師或是學生本身尋求、詮釋某些資料及證據（學生表現），來知道學生現在的學習狀況、離學習目標有多遠，以及有何最好的方法可以邁向學習目標，那麼這樣的評量就是「促進學習的評量」（Stiggins, 2002）。

## （二）學習結果的評量（assessment of learning）

傳統學校最主要的評量取向，通常即是指「總結性評量」，亦即學習結果的評量，其目的是總結性的。「總結性評量」是結束這個單元或主題後，進行學生能力的評定。因此，教師在教學目標中，設定某個或某些能力在此教學單元或主題中應該被培養出來時，就可以進行總結性評量，亦即根據教學目標來評量學生的學習成果，對學習做認證。只是如果進行的不是紙筆測驗，那麼各種形式的多元評量就有可能在某些教學或是學習段落中實施。當然教師也可以在好幾個單元或是主題結束後，一起進行紙筆式的評量，那麼這樣的總結性評量，會比較類似傳統的月考、段考或是定期考等。

## （三）評量即學習（assessment as learning）

促進學生學習的回饋資訊，除了來自老師，也可以來自學生自己以及同儕，因此對應十二年國教課綱的理念，評量有一個更新的概念：評量過程或評量本身就是學習的一部分（任宗浩，2018）。「評量即學習」通常發生在老師提供機會給學生反思自己的學習時，例如透過問題讓學生說明他是怎麼想到的，或是讓學生透過同儕評量，去比較自己的學習表現。在前述兩種評量取向中，學習者所扮演的角色是評量與學習歷程的貢獻者，但在「評量即學習」這個取向中，學生是主動且關鍵的評量者，學習是發生在學生個人自我調節（self-regulated learning, SRL）的學習歷程內，並且從所獲得的回饋訊息中調整學習的方式與內容（Chen & Bonner, 2019）。

綜上所述，素養是一個動態的過程，對教師的挑戰就是對於素養導向評量的認知，而在強調多元評量的教學現場上，教師也需要對學生有更進一步的了解才能夠設計出適合的素養導向評量，在這過程中，師生關係將相較以往更有互動（蕭和典，2020）。素養導向的教學評量強調是讓學生能整合所學並應用於特定情境中的評量；因此，應兼顧形成性的評量與總結性評量，重視學習結果也重視學習歷程。

### 三、利害關係人對學習歷程檔案應有的作為

學習歷程檔案（learning portfolio）或簡稱檔案的意義就是針對可展示出學生在一個或多個領域中的努力、進步以及成就等作品之有目的地蒐集。這些蒐集必須是學生自己參與選擇內容、製訂選取與評估標準的過程，並且提供學生自我反思（self-reflection）的證據（Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, 1991）。而歷程檔案評量（portfolio assessment）就是有目的地收集學生學習表現的一些訊息（Arter & Spandel, 1992），從這些訊息中，教師可以知道這個學生在學習過程中，所付出的努力、進步的情形和達成多少學習的目標。以下就技高學校、教師及學生等角色討論對學習歷程應有的認知與作為：

#### （一）學校

首先學校應規劃重質不重量的檔案上傳原則方向，並須顧及各校所在資源的差異，開設校本特色課程，以減輕城鄉、貧富落差等爭議；另應積極主動了解目標大學各系所如何看待學習歷程以及大學審查學習歷程的重點方向，如此將有助提供高中學校端進行課程諮詢、生涯進路輔導時的參考，展現學生自己的學習歷程（黃致誠，2020）。目前各大學大都已發展學習歷程審查的採計規準，例如清華大學校長賀陳弘，率先在清華大學的 109 年招生規劃中納入了「尋找，下一個世代領袖」的理念，讓學習歷程檔案中的自傳與學習規劃可以有所依據的撰寫，也讓學習歷程檔案的資料審核可以更一致化與系統化（王智弘、卓冠維，2020）。

#### （二）教師

「教師該如何引導學生？」成為一個素養教學與評量主要的議題，趙曉美（2019）認為教師要積極提升課程發展與設計的能力，採用不同的教學活動與策略，在教導學科知識、技能的同時，也透過溝通與互動，引導學生情意與態度的養成。此外，結合網路形式之數位化學習歷程檔案（e-portfolio）克服以往紙本檔案建構過程中的資料查詢、修改、儲存與管理之限制，可進一步聯結思考以促進師生互動溝通，並增加學生反思學習之機會（Strudler & Wetzel, 2008; Barrett, 2010）。由此可知，教師在引導學生之際，應首重反思如何凸顯學生自己的優勢與專長，並在過程中不斷提問學生製作歷程檔案的目的；當學生找到優勢後，教師則應思考如何能更加以提升學習歷程檔案說服力。

#### （三）學生

學習歷程檔案之製作過程，須思考資料關聯性與結構邏輯性，因可衍生學習效果、蓄積知識成果，所以學習成長情形、努力實質證據、工作表現結果、諮詢輔導紀錄等面向，皆可促使學習者瞭解自己在特定期間內之學習、反思、改變與

進步的脈絡（李坤崇，2007；張基成、陳政川，2010；Bozhko & Heinrich, 2011；Palmer, Holt, Hall, & Ferguson, 2011）。廖淑慧與張基成（2013）研究亦發現，藉由自我目標設定與自我反思歷程，能確實孕育深具自我調整學習（self-regulated learning）能力之學生。面對大幅提高學習歷程檔案比重之未來大學考招連動趨勢，學生應先設法藉由標準工具加強自我分析，找出潛在特質與實質興趣後，藉由記錄（recording）、反思（reflection）、精煉（refinement）、加強（reinforcement）之 4R 模式，產生知識學習正向循環以及強化學習歷程深化效果，亦即記錄學習成長情形、反思學習努力軌跡、精煉學習自省回饋、加強學習卓越成果（戰寶華、侯欣彤，2017）。總結地說，學生應該要關注如何以學習歷程檔案說服大學端師長，凸顯個人特質與能力的重要性。

綜上，學習歷程檔案就是一種紙筆以外的評量策略，能呈現學生豐富的學習情形。這種評量同時也提供了形成性資料，用以評估學生學習的表現，也提供教師計畫未來的教學活動（張美玉，2000）。在這裡值得注意的是，歷程檔案評量通常是看學生經過一段時間學習的改變，這些改變不只是呈現學生於該期間所寫的作業、所做的作品或所收集的參考資料而已，它應該是學生經過一段時間的學習後，根據教學的目的，由學生去選擇可以代表自己表現的證據，其中應包含學生對某些事件的看法以及省思。所以歷程檔案評量和累積許多東西的卷宗是不一樣的；它讓學生去蒐集並反思個人的作品，同時提供了一個課程的教學要素及真實評量的機會，若能妥善地進行，它可以成為教學和評量的交會點，即學習歷程檔案不只是一種教學或評量，而是兩者兼具（Paulson et al., 1991）。

#### 四、結語

十二年國教課綱實施後，教師在課程與教學上較以往更重視素養導向的落實，但在教學評量上並未跟上腳步，主因在於教師普遍缺乏素養導向教學評量之專業知能。原因其一為在各師資培育類科職前教育課程總學分及各類課程中，僅包含 2 學分的教學測驗與評量，此無異凸顯臺灣師資培育制度較重視教師學科知識（content knowledge）或教學技能（pedagogical knowledge）的培養，較少重視教學評量面向。另一原因則是在職教師部分，亦無要求其接受教學評量知能進修之機制；目前技高學校在職教師進修主要分兩個軸線進行，其一為專任教師於寒暑假參加各校承辦的「教師赴公民營機構研習或研究」，此研習乃聚焦於群科技能「專門課程」而非「教育專業課程」之在職進修。另一則是由各群科中心所辦理的「15 群科中心特色工作自發性課程推動研習」，然而經研究者盤點 108 學年度各群科中心所辦理研習主題，可以發現無論是素養教學評量或學習歷程檔案等主題的場次占比極少。建議未來應朝向教師專門技能的精進融合教學評量增能的研習主題，方能真正落實課綱精神及以學生為主體的教學脈絡。

平心而論，技高學校專業群科教師除教學或行政工作外，另需負擔學生檢定、學生技藝競賽、實習、其他相關比賽等一般領域教師較無涉略的部分，負擔不可謂不重。也因技高課綱的課程設計較少校本特色課程多元選修的選擇，加上各專業群科核心能力的設定，導致技高教師缺乏將素養融入現有專業課程的理念；而各群科中心研習實施時間多為學期中，參與對象大都是科主任及種子教師等，一般教師鑒於調課問題導致參與率普遍不高；從而形成科主任或其他兼任行政教師是否能將研習知能回饋至教學現場的問題產生。因此未來從學校、群科中心、中央等三方層級，應建構以學生為主體的課程設計思維，作為素養教學評量或學習歷程評量種子教師的培訓內容和機制內涵，並鼓勵種子教師回校主動組織教師社群，循序漸進將此評量精神與實際做法推廣至其他教師。

### 參考文獻

- 王智弘、卓冠維（2020）。從學習歷程檔案的建置與檢核談自主學習力的養成與評估。**臺灣教育研究期刊**，2020，1(3)，69-80。
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8336/60714/d3714d93-b6b3-4378-80fb-bec2b2786265.pdf>
- 李坤崇（2007）。省思教學技巧與實例。**教育研究月刊**，153，108-120。
- 張美玉（2000）。歷程檔案評量的理念與實施。**科學教育月刊**，231，58-63。
- 張基成、陳政川（2010）。網路化檔案評量中學習者反思行為對學習成效之影響。**科學教育學刊**，18(2)，85-106。
- 黃致誠（2020）。高中學生學習歷程檔案與校訂課程發展之關聯。**臺灣教育雙月刊**，722，103-110。
- 廖淑慧、張基成（2013）。數位化學習歷程檔案內中文寫作目標設定、自我反思與自我調整學習之關係：一個縱貫性質化研究。**資訊傳播研究**，4(1)，45-64。
- 甄曉蘭（2008）。促進學習的課堂評量-概念分析與實施策略。**中等教育**，59(1)，92-109。
- 趙曉美（2019）。素養導向教學的思考與課堂實踐。**臺灣教育評論月刊**，8(10)，27-30。

- 戰寶華、侯欣彤（2017）。從社會認知生涯理論探究高中學習歷程檔案之運用模式。《臺灣教育評論月刊》，6(3)，201-208。
- 蕭和典（2020）。學生素養導向評量對師生關係影響可能性之探究。《臺灣教育》，724，39-44。
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 11(1), 36-44. doi: 10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x
- Barrett, S. (2010). *A portfolio system of climate treaties*. In J. Aldy & R. Stavins (Eds.), *Post Kyoto international climate policy: Implementing architectures for agreement* (pp. 240-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bozhko, Y., & Heinrich, E. (2011, July). *Concept map based framework for learner centered knowledge management in ePortfolios*. In *Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 160-162) 11th IEEE International Conference.
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2019). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-21. doi: 10.1080/0969594X.2019.1619515
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education*, 14(2), 149-170. doi: 10.1080/09695940701478321
- Palmer, S., Holt, D., Hall, W., & Ferguson, C. (2011). An evaluation of an online student portfolio for the development of engineering graduate attributes. *Computer Applications in Engineering Education*, 19(3), 447-456. doi: 10.1002/cae.20324
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational leadership*, 48(5).
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. doi:10.1177/003172170208301010

- Strudler, N., & Wetzel, K. (2008). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: Faculty perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 135-142.



# 大學入學制度的變革—學習歷程檔案之評析

鄭雅云

國立政治大學教育行政與政策研究所研究生

張奕華

國立政治大學教育系教授兼系主任

## 一、前言

過去升學主義的風潮之下，標準化測驗佔據學生申請大學入學極大的比例與重要性，隨著 108 課綱之推行與上路，象徵著學生不僅僅限於紙筆測驗來評斷一個學生是否拿到大學入學的門票，而是經由多元評量方式來審視學生的能力。由此對映到 108 新課綱的多元課程特色之一，是高中學生學習歷程檔案之紀錄，是學生修習各類課程所產生的課程學習成果及多元表現，是學生學習表現真實展現，也是學校課程實施成果的最好證明（108 課綱資訊網，2021）。教育部（2008）在九年一貫微調課綱教學評量部分提及，學習評量是為了讓師生瞭解課程學習的情形，應緊扣課程綱要能力指標，針對教學目標研擬適切的評量方式、評量內涵、評量人員及評量過程。特別強調採用多元的方式進行評量，並且據此提供適性化教學，以增進學生成長。教育部（2014）在十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱十二年國教）亦提及，學生為學習主體，學習評量方式應依學科及活動之性質，採用紙筆測驗、實作評量、檔案評量等多元形式，並應避免偏重紙筆測驗。

因此，不僅是紙筆測驗，多元化評量成為現今高中、大學審視學生核心素養能力的方式。然而，學習歷程檔案在近年來受到廣大討論，甚至有高中生在國發會公共政策網路參與平台上匿名提案，盼教育部廢除高中學習歷程檔案，至今已超過 8000 人附議。學習歷程檔案帶來的影響為何，其出現的本意又是什麼？本文欲深入探討之。本文首先探討學習歷程檔案之定義與種類，繼而分析學習歷程檔案的優點與困境之處，最後做出結語，提供未來教育單位及教師參考。

## 二、文獻探討

### （一）學習歷程檔案之定義

學習歷程檔案（learning portfolio）或稱學習檔案，Paulson、Paulson 與 Mayer（1991）認為學習歷程檔案是一個可以理解學生思維模式，同時學生在製作過程中，可以了解自身學習程度的一種方式。鄭麗玉（2005）認為學習歷程檔案室將學生的作品蒐集在文件夾中，在學期中定期整理反思這些作品，然後選擇自認為最具代表性的作品，編輯成最後的檔案，作為評分依據；盧姍綺（2011）則認為學習歷程檔案是以一種多面向、連續性、實際根據以及合作性的方式來評估學生的學習表現。綜合相關文獻（吳清山、林天祐，1997；陳聖謨，1998；陳啓明，

1999；柳雅梅，2002；吳慧珉，2010），學習歷程檔案有以下五個重點：

#### 1. 設定有價值結果

「有價值的結果」意即需要具高層次的理解（如：分析、綜合、評鑑、創造）或需要進行跨領域等特定歷程及策略來解決較複雜且具挑戰性，最後得出的結果，作為評量的目標。

#### 2. 具有雙向價值性

學習歷程檔案不僅是提供學生回顧自身學習狀況，對教師而言，也是了解學生學習進度與成就的方法之一，透過此方式鼓勵學習者之間與師生之間合作學習，因此具有相價值性。

#### 3. 採取多元之向度

教師的評量方式應不同於以往，超越認知內容，同時考量學生在特定領域上所使用的策略、探究方法與解決方式，採取多元向度來評量學生作業，以做為重要的學習歷程評量依據。

#### 4. 持續且真實記錄

學習歷程檔案應當是學生自發且有計畫蒐集學習資料並反省紀錄，將過去成果真實、具體的展現，是無法短期內建構完成，是個不斷發展的歷程。換言之，是持續發展且具體真實記錄之歷程。

#### 5. 互相分享與交流

學習歷程檔案可讓學生經由互相檢視與分享，獲得教師與同儕的指導與建議，交流之中教學相長，並作為多元評量的依據之一。

綜合上述可知，學習歷程檔案並非學生漫無目的地將資料全數統整在一起即可，而是有明確目標、具系統結構性，長時間的蒐集與統整資料；檔案內容不僅包含認知能力，亦包含情意與技能，從中看見成長的過程與改變，是一種真實性的成果展現，更是一種學生主動參與的學習歷程。

### (二) 學習歷程檔案之種類

學習歷程檔案發展至今，其種類越趨多樣化，其種類依據 Danielson 和 Abrutyn（1997）（鄭英耀、蔡珮玲譯，2000）以及 Valencia 和 Calfee（1991）的分類，統整三項學習歷程檔案如下：



### 1. 文件檔案（documentation portfolio）

文件檔案屬暫時存放的作品，是一種具系統性且連續性的形式來呈現學習者在學習歷程努力、進步的檔案。其係由師生共同討論決定，並透過不斷修正中，使學習者自我思考與學習能力提升，屬較可完整呈現學生的學習圖像。

### 2. 評鑑型檔案（evaluation portfolio）

評鑑型檔案的檔案內容多經過標準化設計，亦即教師或學校行政人員是檔案內容的主要決定者，故檔案內容的評分與評鑑標準已經事先決定，這種檔案學生大多沒有主導權，屬學生參與權最低的一種檔案。

### 3. 展示型檔案（showcase portfolio）

展示型檔案又稱成果檔案，學生可自行蒐集認為最好或最有利於展現自身亮點、最具代表性的作品，其主要目的是培養學生的自我評鑑與自我選擇，藉由展示檔案，學習者個人獨特的本質得以被發掘。

藉由學習歷程檔案的建構，學習者可依循學習目標，系統化地蒐集並組織其達成學習成效的多項證據，提出自我評量的標準，評估自身所做的努力、進步與種種歷程，以供大學端審視與選擇適合的人才。

## 三、學習歷程檔案推動之優點與困境

學習歷程檔案提供了另一種不同於傳統評估學生的方式（Paulson, Paulson, & Mayer, 1991）。考試測驗可以快速得出學習成果，然學習歷程檔案卻可以提供更廣泛的情境解決方案，同時學習了對自身表現的獨立批判思考。

### （一）學習歷程檔案推動之優點

大學入學制度當中採納了學習歷程檔案之目的分述如下：

#### 1. 檢視學習過程，設定學習目標

在學習過程中，有許多方式可以看見學生的成長，其中學習歷程檔案是最為顯而易見的（Paulson, Paulson, & Mayer, 1991）。從檔案中可以看見學生是如何改善自身的能力，也可以看見學生如何學會「學習」這件事。學習歷程檔案是由學生「完成的事」，而不是「給學生做的事」。在探索興趣與職涯的過程中，即便錯誤嘗試，也都是值得記錄的珍貴養分。

## 2. 培養多元視角、學習解決問題

過去的學生都是分科研讀，研讀的目的不外乎是為了「考好升大學考試」，然而，因為學習歷程檔案佔申請大學的比重越趨加重，如何製作「亮眼」的學習歷程檔案，就成為學生的「任務」之一。不再受到教科書的束縛，可以將課本上的內容實踐於現實之中，並結合不同領域，利用不同角度重新發掘議題，學習如何提出問題、設計方法與解決問題。

## 3. 提升學習動機、建立自我探索

學習歷程檔案不僅幫助學生省思，同時也有助於面試的教授更快瞭解自己對特定領域所做的努力與深入認識。就讀彰化高中的林同學，透過推甄成功錄取國文系。林同學回憶起自己高一時就很清楚未來的方向，而製作學習歷程檔案這件事，不僅能更紮實細膩的紀錄自己過去的成績，在面試時也能更快讓教授知道自己對特定領域的探索與認識。其導師提到學習歷程檔案的核心精神，是幫助孩子在高中三年間探索自己的興趣，也完整累積從高一到高三的探索歷程；這些對於青少年在選擇校系時的決定方向、自我表現，都有很大助益（劉文珍，2020）。

## 4. 展現多元長才、表現驚艷歷程

紙筆測驗只能測驗出學生的「記憶能力」，卻無法測驗出學生的「解決問題能力」以及「創造力」。看見學生不同特質的方式不再僅限於一種方式，學生可以依據自己的專長設計不同主題的專題，學生之間彼此合作、展現長才，相互學習。這些歷程，看在老師或面試委員眼裡都是令人驚艷的歷程，補足「考不出來的能力」之遺憾。

### (二) 學習歷程檔案推動之困境

學習歷程檔案自與大學多元入學方案產生連結之後，這麼名詞變得不再陌生，然其在推動上卻有很多的挑戰。依據藍偉瑩（2019）與孫貴珠（2020）的評論，推動學習歷程檔案之四項困境如下：

#### 1. 增加現場教師負擔

學習歷程檔案乃正課之外的學習累積，多元入學方案實施以來，已增加第一教學現場教師不少負擔，教師可能為了幫助學生擁有更多優質的學習歷程，最後給學生更多的報告或小論文，教師也必須要花額外的時間思考如何設計才是適合學生程度且具特色，同時又可納入課程中完成的作品；若有學生程度較落後或不用心，教師還必須花額外的時間指導。故若可邀請相關專家開辦協助學生製作學習歷程之相關研習，增加教師專業知能，以利教師除能安心進行教學外，也能夠

有效帶領學生創造出擁有獨特自我的歷程檔案出來。

## 2. 增加學生焦慮恐懼

學習歷程檔案的製作，對高中生來說並非易事，當中書寫的脈絡都比原先書審呈現更為重要，也就是說，學習歷程檔案更需要懂得如何駕馭文字、觀察闡發，擁有精準表達的功力就顯得很重要。這對思考、寫作、論述能力不佳的學生來說，短時間內要製作出檔案，勢必會是一個及大的焦慮與恐懼。學生在求學過程中，學校若可提供學習歷程檔案說明會，並邀請大學端分享對於學習歷程檔案的看法與審查規準，並提供學生進行諮詢與引導，以利學生更清楚準備方向，如此一來，學習歷程檔案的製作才會有意義，也才能達到當時的初衷。

## 3. 擴大教育不平問題

升學主義與名校迷思仍舊存在於社會氛圍之中，做的每一件事情背後的原因都可能與升學有關聯，甚至家長為了孩子能夠在申請大學時脫穎而出，不惜砸重金讓孩子去參加各種營隊或課程，只為讓學習歷程檔案有不同於他人的精采學習歷程，然而經濟較為拮据的學生沒辦法參加相關營隊或課程，進而使得學習歷程檔案比他人少了許多，學生無法透過教育翻轉自己的社經地位，擴大教育不平等的問題，扭曲了當初規劃的初衷。因此，大學端在審查學習歷程檔案時，應當看重的是學生探索自我的過程，經由與所學結合，加上老師的引領，可以讓學生在生涯探索路上，更加了解自己的特質適合設定什麼樣的目標。

## 4. 難以判斷檔案真實

實施至今，常被人質疑之處是檔案內容的真偽性。剛推行時，學生最常就是在高中三年級學測考試後才著手準備，不僅不符合學習歷程檔案當初設計是為了使學生檢視自身學習歷程的美意，反而變成一個「趕出來的作品」，實則可惜。目前教育部對此的解方為其檔案成果內容以校內課程作品與活動為主，並須經由任課教師認證，確認作品是在該課程中完成的，這樣不僅可以降低社會大眾及大學評審委員對於其真偽的疑慮，學習歷程檔案也提供學生定期上傳，可避免高三下倉促準備，同時，大學端在審查時，可以針對檔案作品，透過深入的對話，瞭解學生作品來源、作品的形成過程等等，更精準地辨識檔案作品真實性，並對學生學習軌跡、成長潛能、探索熱情有更深入的認識。

## 四、結語

108 課綱最重要的理念，就是「成就每個孩子」，孩子學習記錄自己的成長，整理自己的學習經歷過程中，反思自己的學習成果，調整目標與規劃學習，從中培養獨立思考、學習合作互助的能力，在新的學期重新出發。當然，學習歷程檔

案的推動也反映出許多需要考量的因素，包括帶給孩子以及老師的壓力、補教業或少數私校招生策略擴大，教育不平等的距離拉大等。教育政策規劃應當回到最初的初衷來思考，何種的學習歷程檔案與審查規準，才能讓大學端看見學生「自我探索路徑」，並達到「多元選才」的目標，倘若有其輔導配套措施，預期達到的理想方得實現。

### 參考文獻

- 108課綱資訊網（2021）。學生學習歷程檔案。取自 <https://12basic.edu.tw/edu-3.php>
- 吳清山、林天祐（1997）。卷宗評量。《教育資料與研究》，15，69。
- 吳慧珉（2010）。檔案評量之理論與實務。《研習資訊雙月刊》，27(2)，17-22。
- 陳聖謨（1998）。「檔案」在師資培育上的應用。《教育研究資訊》，6(2)，150-156。
- 陳啓明（1999）。另類的教學評量—「卷宗評量」。《教育實習輔導季刊》，5(1)，78-84。
- 孫貴珠（2020）。學習歷程檔案學生的書寫夢魘。【聯合報】。取自<https://udn.com/news/story/7339/5008481>
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要修正總綱（97微調課綱、100學年度實施）。臺北市：教育部。
- 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。
- 鄭英耀、蔡珮玲（譯）（2000）。檔案教學（原作者：C. Danielson, & L. Avrutyn）。臺北市：心理。（原著出版年：1997）
- 鄭麗玉（2005）。教育心理學精要。臺北市：考用。
- 劉文珍（2020）。學習歷程檔案試辦心得：也許辛苦，卻更自由！【獨立評論】。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/480/article/9949>
- 盧姍綺（2011）。Blog網路學習社群對大學生藝術通識課程知識建構影響之研究。《教育科學研究期刊》，56(2)，137-174。

- 藍偉瑩（2019）。學習歷程檔案的理想如何實踐？*臺灣教育評論月刊*，8(8)，28-30。
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Valencia, S.W., & Calfee, R. (1991). The development and use of literacy Portfolios for students, classes, and teachers. *Applied Measurement in Education*, 4,333-345.



# 臺灣高等教育實踐永續發展指標（SDGs）的意涵 與重要性

謝傳崇

國立清華大學教育與學習科技系教授

林庭律

國立清華大學教育與學習科技系研究生

## 一、前言

隨著科技進步，人們也注意到科技發展隨之而來的環境破壞、資源耗竭。在 1987 年，聯合國環境與發展委員會提出《我們共同的未來》報告書，強調世代正義的重要性，是提倡永續發展的里程碑，之後聯合國因應新世紀的來臨，提出了千禧年發展目標（Millennium Development Goals），希望可以改善貧窮、兒童死亡率、傳染病等問題，到了 2015 年則因應千禧年發展目標不足之處，再提出了永續發展指標（Sustainable Development Goals, SDGs），強調世界各國的共同參與以及聯繫合作，透過全球公民的投入，使永續發展指標落實到世界各地。

SDGs 的 17 項指標以全球角度出發，試圖加入具體說明以利執行，執行者角色也不再像千禧年發展目標以政府為主導，而是世界各國的各行各業皆可以將 SDGs 納入參照架構，教育領域也不例外，尤其是 SDG 第 4 項指標「確保有教無類、公平以及高品質的教育，及提倡終身學習」更是 17 項指標中的核心，可以貫通所有指標（Schina, Esteve, Usart, Lázaro & Gisbert, 2020），達到永續社會的願景。

## 二、高等教育發展 SDGs 的意涵

高等教育是個特別的教育場域，擁有豐沛的資源，也肩負著培育專業人才的使命，在高等教育機構中發展 SDGs 相關的課程與研究，也是呼應跨領域研究合作的趨勢，對於高等教育的學術發展有相當的助益。高等教育機構（HEIs）以其作為教育者、研究人員，組織和社區服務者的多重角色，在永續發展的道路上也發揮著積極作用。高等教育機構的教師和相關人員的對於永續發展的看法非常關鍵，因為他們負責培育未來的專業人員，從而促進了社會的永續性（Silva, Juana, Martínez, Vecchiola, & Orellana, 2020）。

永續發展的議題牽涉到眾多領域，因為永續性和系統性是密不可分的，實施 SDGs 也會面臨到要開發相關的解決方案，但這些解決方案需要融入與整合來自各種知識體系的理論、實踐和見解，因此增加 SDGs 在高等教育中影響力的可行途徑之一是促進跨學科的研究和教學（Brugmann, Côté, Postma, Shaw, Pal, & Robinson, 2019）。

因此，高等教育已從傳統的單一學科教育，逐漸演變為跨學科的教學與研究，跨學科課程在高等教育中變得越來越普遍，例如公共衛生、大數據和多元文化研究都需要跨學科的觀點，而跨領域觀點也在永續教育當中越來越普遍（Abbonizio, & Ho, 2020）。Chang 和 Lien（2020）也指出 SDGs 的 17 項指標可以將各個高等教育機構聯結起來，在推動 SDGs 的過程中，高等教育機構應該扮演關鍵的角色。尤其，高等教育機構具有獨特的優勢，可以將地方和全球社會聯繫起來，可以培育年輕和未來的領導者，並且對社會中許多的決策產生深遠的影響。

### 三、高等教育發展 SDGs 的重要性

為什麼高等教育機構實踐 SDGs 很重要？除了高等教育機構扮演學術的領航者外，其也是教學實驗創新的場所，而且匯聚了一流的學術人才，建構了密集的學術網絡，擁有豐沛的研究資源。高等教育機構實事求是的研究精神也呼應了 SDGs 以實務為導向的設計。聯合國永續發展解決方案網絡（SDSN）表明，高等教育機構在永續發展中具有至關重要的作用，因為執行 SDGs 本身就是長遠的目標，而高等教育機構是社會的領航者，有潛力可以加快永續發展的行動。SDGs 也提供了一種新的方式，讓大眾可以與高等教育機構交流，產生關聯互動，特別是 SDGs 作為解決全球性問題的推動力，同時還提供了解決全球性問題的框架（Brugmann, Côté, Postma, Shaw, Pal, & Robinson, 2019）。

Mawonde 和 Togo（2019）也認為高等教育機構研究能量強、資源多，且以實證為教育研究導向。高等教育機構就像小城市，其文化、校園，社區和地區的環境福祉都會對社會產生重大影響；高等教育機構可以制定校園營運策略來實現 SDGs，Mawonde 和 Togo 舉了一些例子，來說明 SDGs 的 7、8、9、11、12 和 13 適合用於高等教育機構的營運管理。

高等教育機構透過對複雜的社會，經濟和環境的挑戰等研究，可以找出實現 SDGs 的途徑，因為大學在提供知識、利用研究提供證據導向的解決方案或創新方案等層面，扮演著關鍵角色，大學可以思考如何促進跨學科和跨學科研究來達成推廣與實踐 SDGs 的目標。一位學者的研究或許可以涵蓋其中幾項永續發展指標，但高等教育機構所有研究加總就能涵蓋 SDGs 全部 17 項永續發展指標（Mawonde, & Togo, 2019）。

### 四、高等教育發展 SDGs 的展望

日本的 Maharjan、Kuroda、Okada、Nakamura、Aburatani、Yamaguchi 與 Ichitsubo（2019）曾針對一所大學和一所高等專業學校的學生進行 SDGs 調查，

發現經過一系列密集的研習之後，學生透過 SDGs 相關的研習可以設計出小學生的團體遊戲。然而，雖然日本政府透過教育、科學、文化等部門採取了各種策略來確保學生了解 SDGs 概念，但根據他們對大學生所做的調查，只有約 33% 的學生表達他們熟悉 SDGs 概念，67% 表示他們從未聽過，如果沒有透過正式的課程介紹，大學生從未接觸過 SDGs 的比例是比較高的。

南非大學（the University of South Africa）雖然是以遠距課程為主的學校，參與實體課程的學生數較少，但透過學校與社區合作的計畫實施，可以讓學生參與發展城市周邊的綠能環境，如以公園形式種植樹木，進行屋頂花園和綠化帶開發項目，推廣廢棄物最小化、電動車，將高等教育機構周邊地區打造成綠化節能城市等。（Mawonde, & Togo, 2019）在西班牙的漢姆一世大學（Jaume I University）開設了針對高等教育教職員的永續發展課程，期望能促進他們的永續發展技能和永續課程教學能力，透過他們自主開發的課程，他們發現該課程有助於增強大學教師的永續教學專業能力，而且也證明 SDGs 課程可以在高等教育機構落實（Collazo & Granados, 2020）。

近年來臺灣也日漸重視跨領域學習、大學社會責任，而且臺灣的高等教育相較於其他國家係屬於相當普遍的程度，具有大學學歷的社會領導人相當多，也因此高等教育的場域非常合適推動 SDGs，各高等教育機構也逐漸將 SDGs 納入校務發展計畫，未來可以透過臺灣高等教育培育具有永續素養的未來領導人。

從多國的研究文獻得知，目前仍有一定比例的高等教育學生完全不了解 SDGs 架構，這方面可能尚待 SDGs 相關跨領域課程的設計整合，而臺灣高等教育其實有許多課程已經包含 SDGs 的元素，例如海洋與環境保育、經濟永續、身心健康等議題，但也還沒有針對 SDGs 架構進行連結，也尚未有系統性的統整實施，未來期望藉由各高等教育機構的多元推廣，使學生對於 SDGs 這個全球架構有逐步完整的理解，進一步展現在行動當中，實踐全球公民的素養。

### 參考文獻

- Abbonizio, J. K., & Ho, S. S. Y. (2020). Students' perceptions of interdisciplinary coursework: An Australian case study of the master of environment and sustainability. *Sustainability*, 12(21), 8898.
- Brugmann, R., Côté, N., Postma, N., Shaw, E., Pal, D., & Robinson, J. (2019). Expanding student engagement in sustainability: Using SDG- and CEL-focused inventories to transform curriculum at the University of Toronto. *Sustainability*, 11(2), 530.



- Chang, Y.-C., & Lien, H.-L. (2020). Mapping course sustainability by embedding the SDGs inventory into the university curriculum: A case study from National University of Kaohsiung in Taiwan. *Sustainability*, 12(10), 4274.
- Collazo Expósito, L., & Granados Sánchez, J. (2020). Implementation of SDGs in university teaching: A course for professional development of teachers in education for sustainability for a transformative action. *Sustainability*, 12(19), 8267.
- Maharjan, N., Kuroda, K., Okada, M., Nakamura, S., Aburatani, H., Yamaguchi, T., & Ichitsubo, M. (2019). Generic Skills Assessment Through Implementation of Group Based Learning to Understand SDGs. *Journal of Education and Practice*, 1, 6.
- Mawonde, A. and Togo, M. (2019), Implementation of SDGs at the University of South Africa, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(5), 932-950.
- Schina D, Esteve-González V, Usart M, Lázaro-Cantabrana J-L, Gisbert M. (2020). The integration of sustainable development goals in educational robotics: A teacher education experience. *Sustainability*, 12(23).
- Silva Munar, J. L., De Juana-Espinosa, S., Martínez-Buelvas, L., Vecchiola Abarca, Y., & Orellana Tirado, J. (2020). Organizational happiness dimensions as a contribution to sustainable development goals: A prospective study in higher education institutions in Chile, Colombia and Spain. *Sustainability*, 12(24), 10502.



## 科大教授如何評量技高學生課程學習成果？

廖年淼

國立雲林科技大學技職教育研究所特聘教授

洪佐仁

東吳高職專任教師

國立雲林科技大學技職教育研究所碩士生

### 一、前言

108 學度入學之高中生未來的甄選入學都需要從學習歷程檔案資料庫中選擇若干項目作為備審資料。所謂學習歷程檔案資料庫包含四大項目：修課紀錄、課程學習成果、多元表現、以及基本資料（自傳、學習反思、就讀動機、未來學習計畫等）（教育部國民及學前教育署，2019）。其中，修課紀錄毋須技高教師關注，多元表現則端視學生能力與表現學校才會選拔推薦參與校內外相關競賽或活動，基本資料則一般都是等到確定報考校系後才能依照目標校系加以準備，唯獨課程學習成果這一大項影響最為深遠，原因是除了專題實作課程外，其他課程也可能選入當成備審資料，因此準備時間縱深長達數個學期、涉及的教師人數也多，過去技高端老師要如何評量學生專題或實習成果都可以自行作主，現在則需考量成為備審資料後科大教授會如何看待或評分，這涉及評分者心中的那把尺，這把尺如果科大端是透過系統方式研擬發展讓所有評分教授有共同基準的話，就是大家所關注的評量尺規。

各科大校系評量尺規尚未公告（技專校院招生策略委員會，2021），加上目前部份校系仍持續修改中，因此本文所呈現之評量尺規內涵雖非最終版，不過應該不至於影響全文討論方向與結論。基於上述理由，加上篇幅之限制，本文擬聚焦在「課程學習成果」的評量尺規內涵探討，研究者根據網路蒐集到的資料以及過去參與過的技專校院評量尺規工作坊之見聞，蒐集異質性高的四群八校系評量尺規內涵加以比較與歸納，期能確認評量尺規是否具有跨領域共通性內涵、如果有的話是那些共通指標、以及未來修改尺規之注意事項，研究結論可提供技高教師、乃至科大招生校系未來修改評量尺規之參考。

### 二、資料來源與整理原則說明

課程學習成果係指學生修習課程之作業、作品及其他學習成果，經任課教師認證後，每學年由學生勾選 6 件由學校人員提交至學習歷程檔案資料庫。甄選入學之備審資料則由學生自資料庫中勾選提交至招生單位，一般大學至多 3 件、技專院校至多 9 件（教育部國民及學前教育署，2019）。

研究者根據網路蒐集到的資料以及過去參與過的技專校院有關技高學生課程學習成果評量尺規工作坊之見聞筆記（技專校院招生策略委員會，2020），蒐

集商管群、應用外語群、設計群與機械群四個群，每群找出兩個異質性比較高的兩個校系之評量尺規內涵整理之。八個校系使用的評量尺規有四等第、也有五個等第的設計，五等第呈現方式也略有差異，有的以「優、良、中、可、差」呈現，也有校系呈現「傑出、優良、中、可、不佳」之等第用語，基本上都符合招策總會期待一校系評量尺規等第介於 3~5 個之間，本文選取中間數—4 個等第作為整理架構，遇有五個等第者則將前兩個等第合併但保留其用語，予以匯集標示於表 1 第 2 欄，因此表 1 歸納之四個等第為：優/良（傑出/優良）、中、可、差。

表 1 呈現七個校系初擬之評量尺規，另一個是招策總會在 2020 年期間分享之「發展評量尺規參考說明」（技專校院招生策略委員會，2020）PPT 中所例舉之機械領域評量尺規內涵，因此資料涵蓋商管群、外語群、設計群與機械群中八個異質性高的校系（組）評量尺規，由於各校系資料還在研發修改階段且尚未正式公告、為避免這些校系（組）困擾文中姑隱其名，並將八個校系各等第原定義之文字微幅簡化修改，其中有三個校系在內涵用語中使用到各自的領域名稱（如外語領域、輪機領域、機械領域），配合本文宗旨一律改以「專業」兩字取代其領域名稱，並於表 1 中以綠色文字標示之。綜而言之，上述修改原則上仍忠實地保留各校系當下分享之定義內涵。為了方便檢視比較，表 1 亦將不同等第之間的關鍵字以藍色文字標示以便檢閱識別。

表 1 不同領域校系評量尺規定義比較表

	優/良(傑出/優良)	中	可	差
商管 1	具有極高/高度完整性、豐富性、創新性及貢獻程度	具有中度完整性、豐富性、創新性及貢獻程度	大致上具有完整性、豐富性、創新性及貢獻程度	完整性、豐富性、創新性及貢獻程度，待加強
商管 2	符合 4 或 3 項標準： 1.內容豐富完整度 2.邏輯架構清楚 3.內容符合專業程度 4.語意流暢度	符合 2 項標準： 1.內容豐富完整度 2.邏輯架構清楚 3.內容符合專業程度 4.語意流暢度	符合 1 項標準： 1.內容豐富完整度 2.邏輯架構清楚 3.內容符合專業程度 4.語意流暢度	沒有符合任何一項
應外 1	1. 能展現出傑出成品或積極實作學習態度且具有具體事證。 2. 作品與專業領域具有極度相關性及重要性 3. 參加全國性專題實作競賽，並有獲獎紀錄	1. 能展現出優異成品或積極實作學習態度且具有具體事證。 2. 作品與專業領域具有高度相關性及重要性 3. 參加區域性專題實作競賽，並有獲獎紀錄	1. 能展現出成品或實作學習態度。 2. 專題作品與專業領域具有普通相關性及重要性。 3. 參加校內專題實作競賽，並有具體成果	1. 未能展現出作品或實作學習態度。 2. 作品與專業領域不具相關性及重要性。 3. 無參加任何專題實作競賽。
應外 2	1. 可條理分明、完整清楚描述(1)課程內容、(2)擔任哪些工作內容 2. 詳細說明自己從課程中習得之課題與省思	1. 可充分描述(1)課程內容、(2)擔任哪些工作內容 2. 說明自己從課程中習得之課題與省思	1. 可大略描述課程內容 2. 說明自己從課程中習得之課題與省思明顯不足	1. 無法看出課程內容 2. 看不出學生負責哪個項目或從中學到什麼

設計 1	1. 報告 <b>完整</b> ，文句通順度 <b>流暢</b> 2. 議題具有高度 <b>創新</b> 3. 作品參加 <b>本系專業</b> 相關競賽 <b>得獎</b>	1. 報告完整，文句通順度良好 2. 議題具有中度創新度 3. 作品參加 <b>本系專業</b> 相關競賽曾入圍	1. 報告完整，文句通順度適中 2. 議題具有少量創新度 3. 作品曾參加 <b>本系專業</b> 相關競賽但未入圍	1. 報告完整度不足且文句不通順 2. 議題未有創新之想法 3. 作品從未參加過 <b>本系專業</b> 相關競賽
設計 2	完整度： 1. 善用圖表設計 2. 邏輯佳且 <b>流暢</b> 3. <b>架構完整</b> 4. 資訊 <b>豐富</b> 5. <b>引用資料</b> 切題且 <b>註明來源</b> 創新度： 1. <b>創意</b> 突出或有 <b>獲獎</b> 2. <b>豐富</b> 的 <b>新思維</b> 與 <b>創意</b> 3. 有 <b>跨域</b> 或特殊亮點	完整度： 1. 內容完整、引用圖表 2. 文句通順 3. 架構清楚 4. 有引用資料且註明來源 創新度： 1. 有明顯創意或獨特之處 2. 部分新思維或有具體做法 3. 有初步跨域概念	完整度： 1. 內容部分引用圖表 2. 文句順暢度普通 3. 架構合理 4. 引用資料少量或註明來源不完整 創新度： 1. 創意普通 2. 有提出少量新思考或實際做法簡略	完整度： 1. 內容雜亂或僅以文字呈現 2. 文句難以理解 3. 架構貧乏 4. 引用資料過少或不完整 創新度： 1. 創意不足 2. 未提出新作法 3. 抄襲或原創性不足
機械 1	1. <b>能展現出傑出或優異</b> 成品或 <b>積極</b> 實作學習態度且具有具體事證。 2. 與 <b>專業</b> 領域具有 <b>極高度</b> 或 <b>高度</b> <b>相關性</b> 及 <b>重要性</b> 。 3. 參加 <b>全國性</b> 或 <b>區域性</b> 競賽，表現傑出，並有 <b>獲獎</b> 紀錄。	1. <b>能展現出</b> 成品或實作學習態度。 2. 專題作品與 <b>專業</b> 領域具有 <b>普通</b> <b>相關性</b> 及 <b>重要性</b> 。 3. 參加 <b>校際性</b> 專題實作競賽，並有具體成果。	1. 能展現出成品或實作學習態度。 2. 與 <b>專業</b> 領域具有 <b>部分</b> <b>相關性</b> 及 <b>重要性</b> 。 3. 參加 <b>校內</b> 專題實作競賽，並有具體成果。	1. <b>未能</b> 展現作品或實作學習態度。 2. 與 <b>專業</b> 領域 <b>不具</b> <b>相關</b> 及 <b>重要性</b> 。 3. <b>無</b> 參加任何專題實作競賽。
機械 2	<b>傑出/優良(能具體實踐能力/並獲高度肯定)</b> 展現(優良) <b>專業</b> <b>相關</b> 知能與語言能力，並能具體實踐獲高度肯定之專題、競賽與創作/運用於實務作品、 <b>競賽</b> 表現。	<b>能呈現具有能力</b> 具有足夠 <b>專業</b> 相關專業知能與語言能力，並能清楚陳述、說明或透過各式方式清楚表現。	<b>顯示可接受相關能力培育之潛力</b> 顯示具有足夠相關專業知能與語言能力，展現可接受與發展專業訓練。	<b>未具備能力且未充分準備接受培育</b> 不具備足夠 <b>專業</b> 相關基礎知能，無法認知 <b>專業</b> 相關概念。

### 三、討論與觀點歸納

根據上表內容研究者歸納出若干觀點供讀者參考：

#### (一) 首先是評量尺規與內涵確實可以找到跨域共通性

從上面異質性頗高的四群八校系所草擬的評量尺規可以看出四個等第之定義有相當高的共通性，雖然有三個校系在等第內涵中使用了各該領域之名稱（詳綠色字體處、共計 15 處），以「專業」或「本系專業」兩字取代特定名稱之後，並

無妨害整體的定義解讀；從另一個角度也可以驗證是否具有此一共通性——如果不看表 1 的第 1 個欄位，讀者能夠從分辨八個校系的等第內涵是屬於那個學群校系嗎？如果不能就足以證明課程學習成果評量尺規的主要內涵可以相當程度的適用於不同領域。

## （二）跨領域、最具共通性的評量準則或指標是「內容完整」與「創新創意」

上表八個校系橫向欄位都僅只是質性描述作品達標程度，因此如果從第二個欄位（傑出/優良）中檢視方框內文字用語出現次數越多的涵用語就是共通性越高的指標或準則。各方框文字用語（次數）統計如下：豐富（4）完整（6）、架構（2）、創新（3）創意（2）新思維（1）、專業相關（4）、競賽（4）、獲獎（包含得獎、表現）（4）、流暢（3）等，其中「豐富」與「完整」、「創新」「創意」「新思維」具為相同概念，因此重組並依照出現頻率排序後為：豐富完整（10）、創新創意（6）、競賽獲獎（4）、專業相關（4）、流暢（3）、架構（2），如果選擇次數超過 5（超過半數校系）的則為「內容豐富完整」、「創新創意」兩個主軸概念，這兩個主軸剛好完全吻合「設計群校系 2」所揭示的兩個主要準則——完整度、創意度。

## （三）評量尺規是否應該強調「競賽成果」或「專業相關」值得商榷

從上面次數統計看來競賽獲獎（優良）、專業相關固然各出現 4 次之多，惟若是學生參與對應層級競賽獲獎或是成績優良、但其他向度（完整、創意）不符合的話那評分者還要給高分否？不管是或否都很有可能衍生爭議，因此競賽成果似乎應放在多元表現向度去評分較為合宜；至於專業相關問題是否合宜也值得討論，理由是只要學生具有學習潛力，真正的專業也可以在大學四年中學習，否則何以科大何以接受不具技高專業基礎的高中生申請進入科大就讀？或許各科大可以透過校務研究了解普通高中畢業生的各方面表現是否有差異？何況，普通大學系所招收的也是毫無專業可言的高中生，他們的畢業生進入職場仍然為業界所用。因此，如果四年大學的養成訓練還擔心不足而要求技高學生需要高度專業相關的學習成果的話，不是正好凸顯對科大四年訓練成效信心不足嗎？

## （四）「架構完整」、「文筆流暢」、「跨域」、「正確引註資料來源」是否需要納入尺規內涵則端視校系性質而定

雖然 8 個校系之間採用這 4 項準則比較少，但仍不失為學習成果重要評估項目，因此如果系所特別重視文筆組織能力、表達能力、跨領域能力或資料引用嚴謹性的話，則可斟酌納入課程學習成果評量尺規定義中。

#### (五) 選定評量準則後，不同等第之定義宜精準選擇程度別的用語

以內容豐富完整性而言，如果是高度符合的則可評為第一等第，有充分或明顯符合者可評為第二等第，普通程度或部分符合者則評為第三等第，完全不足或是缺乏者則評為第四等第，類似這樣的區隔完成後可能還需要進行試評，以確認評分者之間的一致性程度。

## 四、結語

本研究透過八個高度異質性的校系所草擬之課程學習成果評量尺規歸納出：(1)評量尺規與內涵確實具有跨域共通性；(2)「內容完整」與「創新創意」是跨領域、最具共通性的評量準則或指標；(3)可以視校系性質斟酌納入「架構完整」、「文筆流暢」、「跨域」、「正確引註資料來源」尺規內涵；(4)評量尺規是否應該強調「競賽成果」或「專業相關」值得商榷，以及(5)選定評量準則後，不同等第之定義宜精準選擇程度別的用語等 5 項結論。

本文結論不但可以提供未來各大校系修訂評量尺規之參考，對於課程學習成果評量尺規內涵公布與否之決策也可以參考本文論點。對於技高老師而言，往後的實作類型學習果評量方式也可以參考本文觀點研擬兼採共通性之評量準則，如此一來科大校系評量尺規不管公告與否都可以泰然處之，至於多元表現或是其他類型學習歷程檔案要如何評分宜另案探討之。

## 參考文獻

- 技專校院招生策略委員會（2021）。110學年度四技二專、二技、五專多元入學進路參考指南手冊開放下載。取自<https://www.techadmi.edu.tw/bbs.php?bid=219>
- 技專校院招生策略委員會（2020）。發展評量尺規參考說明。取自[https://admissions.uch.edu.tw/uploads/archive\\_file\\_multiple/file/5f197dd6a4310f43f200004b/%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%87%8F%E5%B0%BA%E8%A6%8F%E5%8F%83%E8%80%83%E8%AA%AA%E6%98%8E.pdf](https://admissions.uch.edu.tw/uploads/archive_file_multiple/file/5f197dd6a4310f43f200004b/%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%87%8F%E5%B0%BA%E8%A6%8F%E5%8F%83%E8%80%83%E8%AA%AA%E6%98%8E.pdf)
- 教育部國民及學前教育署（2019）。108課綱資訊網—十二年國民基本教育。取自<https://12basic.edu.tw/edu-3.php>



# 大學入學考招制度評析與建議

謝念慈

銘傳大學教育研究所暨師資培育中心助理教授

## 一、前言

教育部於 2014 年 11 月 23 日公布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，2019 年 8 月 1 日，高級中等學校正式實施 108 課綱，為配合新課綱的實施，大學考招制度也做了相當程度的變革。筆者宏觀、綜觀 108 課綱及其考試制度實施變革的大方向，抱持正向的肯定與支持。但在微觀檢視高級中等學校師生、家長、大學與社會輿論，仍對考招制度變革有所擔慮，甚至出現針對考招制度的某些面向，提出強烈反對意見，如不當配套措施，即「111 學年度起大學考招將以『學習歷程檔案』取代備審資料」，恐將政府德政變成災難（鄭秀玲，2020）。

大學入學考試可以歸類為國家型的一種考試取才制度，對於考生而言，是三年學有所成之後的最重大與關鍵的考試，如果有所不公與偏誤，考生必須隔年才能再次參加考試，因此考試制度的變革，必須周密謹慎。

筆者曾在高中服務 30 年，目前在大學仍不斷持續關心教改及其衍生的諸多配套措施與改革方案，並時時關心閱讀高中、大學與社會人士的相關輿論報導。擬以本文彙整對於大學入學考招擔慮或反對的幾項關切議題，希冀棉薄之力，提出初步淺見，以供 111 年度大學考招新制的有關單位與人士參考。

## 二、111 學年度大學考招新制

我國自 1994 年度開始試辦推薦甄選入學以來，至 2002 年度確立並實施「大學多元入學方案」，期能落實適性揚才教育目的，亦兼顧學生發展關鍵能力。茲簡要說明如下：

### （一）多元入學管道

大學多元入學管道，能維持多元化的學生組成，可實現社會正義，不同入學管道與選才重點或精神，如表 1。

表 1 多元入學方案下不同入學管道與選才重點或精神

管道	選才重點或精神
特殊選才	增進學生來源多樣，招收有特殊才能、經歷、成就的學生，並顧及弱勢與大學所在區域之在地學生。
繁星推薦	強調平衡區域、城鄉就學機會，推動就近入學高中。
申請入學	強調適才適所，拔尖扶弱，參採學習歷程、多元表現或透過校系自辦甄試項目進行選才。
分發入學	強調簡單一致，僅採計入學考試成績，直接分發。

資料來源：大學招生委員會聯合會（2021）

大學入學考試應具備的功能：符合大學選才需求、呼應課綱精神、協助高中教學（劉孟奇，2020）。有關 111 年度大學考招新制，幾項重大變革事項，茲簡要說明如下。

## （二）入學考試管道

111 學年度大學入學方案中仍維持三大考試管道，分別為「學科能力測驗」、「分科測驗（現行的指定科目考試）」與「四技二專統一入學測驗」，本文擬針對前兩項考試管道，在 111 年度的變革做探討分析。

### 1. 「學科能力測驗」

「學科能力測驗」自 1994 年實施，其測驗內容隨著高中課程、課綱的改革及大學招生及入學考試調整方案等，做了許多的調整與改變，其旨主要測驗考生是否具有接受大學教育的基本學科能力，是大學校系初步篩選學生的門檻（大學入學考試中心，2021a）。測驗目標針對考生是否具備高中生應有的基本學科知能、接受大學教育應有的學科知能、結合生活知能及整合不同領域的學科知識、理解及應用學科知識的能力（大學入學考試中心，2021a）。針對十二年國教及 108 課綱的實施，111 年度與現行學科能力測驗的重大差異比較，如表 2。

表 2 111 學年度與現行學科能力測驗重大差異表

項目	現行學測	111 學年學測
考試總天數	2 天	尚未確定（擬研議調整為 3 天）
考試科目數與節次	5 科 6 節次	6 科 7 節次
考試科目與範圍	國文（含國寫）、英文考到高三上學期，數學、社會、自然考到高二下。	國文（含國寫）、英文考到高三上學期，數學 A、數學 B、社會、自然考到高二下。
考試題型與考卷規格	選擇題與非選擇題，考卷與答案卷分開。	選擇題、非選擇題與混合題型，考試卷與答案卡合一。
備註		配合 108 課綱，數學科由單科改成數學 A、數學 B 兩科。

資料來源：研究者自行整理，大學入學考試中心（2021a）。

取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J018585669569761568>



## 2. 「分科測驗」

分科測驗（現行的指定科目考試）自 2002 年實施，其測驗內容隨著高中課程、課綱的改革及大學招生及入學考試調整方案等，做了許多的調整與改變，其旨主要在檢測考生是否具備大學校系要求的能力（大學入學考試中心，2021b）。試題依據高中課程綱要命題，大學各校系可依其特色及需求，就七個考科當中，指定某些考科，以考試成績選才；而考生則依個人興趣及能力，就其志願校系所指定的考試科目，自由選擇應考，此即「校系指定，考生選考」的雙向選擇（大學入學考試中心，2021b）。針對十二年國教及 108 課綱的實施，111 年度分科測驗與現行指定科目考試的重大差異比較，如表 3。

表 3 111 學年度分科測驗與現行指定科目考試重大差異表

項目	指定科目考試	111 學年分科測驗
考試總天數	3 天	3 天
考試科目數與節次	10 科 10 節次	7 科 7 節次
考試科目與範圍	國文（含國寫）、英文、數學甲、數學乙、歷史、地理、公民與社會、物理、化學、生物。	數學甲、歷史、地理、公民與社會、物理、化學、生物。
考試題型與考卷規格	選擇題與非選擇題，考卷與答案卷分開。	選擇題、非選擇題與混合題型，考試卷與答案卡合一。
備註		1. 數學甲考試範圍為 10 年級必修數學與 11 年級必修數學 A 類。 2. 不考國文、英文以及選數學乙（文組數學）。 3. 物理、化學、生物三個考科的測驗範圍，皆包含探究與實作的學習內容。

資料來源：研究者自行整理，大學入學考試中心（2021b）。

取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J018609467578676713>

### (三) 素養導向試題

十二年國民基本教育以「核心素養」為課程發展主軸，係指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，並強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。

試題素材情境化、考察整合運用能力與跨領域／跨學科的主題式試題設問是素養導向試題命題重點。作答時，考生須結合閱讀理解能力與先備知識（prior knowledge），試題至少評量到考生的「應用」認知評量層次（大學入學考試中心，2020）。

#### (四) 學生學習歷程

大學考招選才，避免以考科成績為主要依據，設計多資料參採，111 年度更強化參採「綜合學習表現」，係指無法由考科所評量，但能展現學生多方面實力或潛能的各項表現，所呈現的是學生學習歷程（portfolio）、成果表現（performance），或發展潛能（potential）。學習歷程資料的重要內涵是接納每一個學生在校期間的修課與學習成效，有其個別化的差異。大學校系可藉由檢視學生學習歷程資料，瞭解不同學生的性向、興趣、潛能及專業準備發掘學生（大學招生委員會聯合會，2021）。學生學習歷程參考項目，如圖 1。

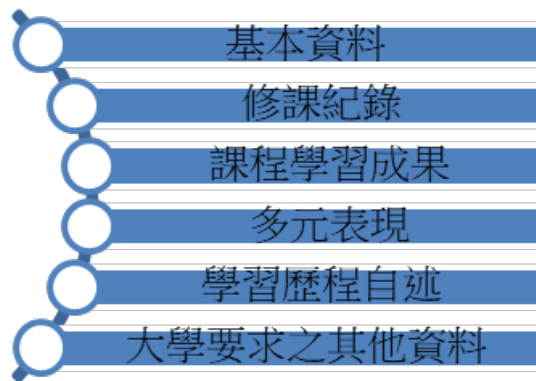


圖 1 學生學習歷程參考項目

#### (五) 選修課程

十二年國民基本教育課程綱要總綱，針對普通型高級中等學校選修課程規劃三種：加深加廣選修、補強性選修及多元選修，由學生自主選修。其中，加深加廣選修是提供學生加深加廣學習課程，以滿足銜接不同進路大學院校教育之需要；補強性選修是因應學生學習差異與個別學習需要，補強學生在部定必修課程學習之不足，確保學生的基本學力；多元選修課程由各校依照學生興趣、性向、能力與需求開設，各校至少提供 6 學分課程供學生選修（教育部，2014），是唯一不得開設大學考科的選修課程。

### 三、大學入學考招新制關切重大議題及其建議

教育部為落實推動十二年國民基本教育，制定了 108 課綱，為落實其願景、理念與目標，在軟、硬體上投入了高額の經費，除了透過立法及行政命令貫徹外，各項配套措施也相繼推陳配合。準此，吾人可以肯定教育部推動教改的的信念與決心，但是願景、理念與目標再好的新制度，也難免出現諸多缺失或未思考完整周密之處。因此，虛心受教聆聽相關單位、利害關係人與輿論的批判與建議的聲音，是非常重要的。特別是本文所關切 2019 年 8 月 1 日，十二年國教實施的開

端，首批高級中等學校學生將於明年（2022）完成 108 課綱課程，將透過新的考招制度升學進路銜接大學校院學系。

因此，筆者彙整這段期間透過輿論關切的幾項重大議題及提出建議，提供教育部、大學招生委員會聯合會、大學入學考試中心、大學校系、高中學校師生等再多交流溝通，化解紛擾問題，建立更公平、公正、適切與可行性的考招新制高度共識。

#### （一）「學習歷程檔案」列為考試成績的公平、公正與妥適性

有關學習歷程檔案的異議或意見，主要有學習歷程檔案綁考招的不當措施，累壞師生；教師評閱公平與客觀性的疑慮；學習歷程檔案內涵的多元與廣度仍不足以涵蓋落實學生自我探索與適性揚才的理念；申請入學參採計分比例的爭議；上傳容量限制與上傳時間的自主性等。

關於學習歷程檔案的具體建議如下：

1. 宜依據大學校系的不同及其特色，給予差異化的要求，如不同校系上傳的檔案允許不同的上、下限。
2. 高中端的學習歷程檔案，讓學生透過高一上學期的課程試探後，高一下學期開始較為妥適。
3. 避免所謂的「軍備競賽」，雖然大學招生委員會聯合會已經公布大學端審查的「三重二不」原則，仍建議教育部宜安排大學與高中間的座談會或工作坊，針對學習歷程檔案內涵的評量對話做更詳實的說明，至少可以大學目前 18 個學群為基礎開展。
4. 避免學校開設的課程量與質的因素，影響學生的學習歷程豐實度。
5. 教育部需以最嚴肅的立場，要求各高中學校對學生學習歷程真實性負起責任。
6. 避免造成高中教師的過勞與壓力，教育部宜集思廣益，如何以科技化協助高中教師的認證負擔。
7. 學習歷程檔案上傳的最後時間與可上傳檔案的容量，宜再放寬彈性，給予學生不同的學習歷程自主性。
8. 學習歷程檔案的內涵的範疇，宜給予學生更多元參採的空間。

## （二）「學科能力測驗」與「指定考試」試題的信效度、難易度與鑑別度

今年（110）大學學測，高中師生與補教業普遍反映除社會科外，其與科目都太難，其中數學被評論為有課綱以來最難的一次，而去年（109）數學卻又是簡易到滿級分人數達 1 萬 4489 人，兩年間數學科的試題難易度如洗三溫暖般修習教育測驗的都明白，試題太難或太易都會失去鑑別度。因此，國家級的考試必須對試題應絕對的高標準要求試題品質。

關於試題的信效度、難易度與鑑別度的具體建議如下：

1. 務必釐清「學科能力測驗」與「指定考試」（111 年更名為分科測驗）的考試定位與功能。
2. 大學入學考試中心宜仿心測中心，建置足夠量化的試題題庫。
3. 大學入學考試中心宜慎選命題教師與入闈人員，並針對試題的信效度、難易度與鑑別度的測驗專業原則釐清理解建立共識。
4. 學科能力測驗各科的級分數，宜從現行 15 級分擴增更高的級分數。

## （三）「學科能力測驗」考試時間應調整為三天

111 年學科能力測驗考試科目，數學由單科分成數學 A 與數學 B 兩科，因此考試科目增加成 6 科，依現行 5 科的考試，已經考至下午 5 點 10 分，如果維持現有的 2 天，恐難讓考生身心適應，因此宜調整考試天數。

關於考試時間應調整為三天的具體建議如下：

1. 學科能力測驗考試天數調整成 3 天。
2. 調整成 3 天的考試，科目如何排定，宜符應考試心理學，並傾聽高中學科教師與學生的意見。

## （四）「分科測驗」數學乙宜納入考試科目

108 課綱，關於數學課程，在大學學科能力測驗時考數學 A 與數學 B，但是 111 年、112 年分科測驗只考數學甲，不考數學乙，對有關校系學群的取才或高中端排課將造成困擾。

關於數學乙宜納入考試科目的具體建議如下：

1. 依照普高數學領綱，數學乙是專為商管與社會科學學群的專業而學習的，內容有經濟模型、推論統計所需的基本微積分，宜納入考科。
2. 數學乙不考，大學商管群系若採計數學甲，高中端需設法開設數學甲，讓高三社會組學生想修讀商管的學生授課。

#### (五) 學測非選擇題閱卷宜再加強閱卷的信效度

目前「國文寫作」閱卷，據報載一天要閱卷 600 卷，換算十小時不休息，大約一分鐘改閱一份試卷，雖然閱卷隨機由兩位委員評閱，若有 7 分以上差距，會再由第三閱，甚至第四閱等評定成績，但是仍無法避免閱卷者量與質的平衡，對考生而言似乎有著一種命運不確定感。

關於非選擇題加強閱卷信效度的具體建議如下：

1. 增加現有的閱卷委員數，及擴增組別數，降低閱卷委員的閱卷分數。
2. 宣導與要求閱卷委員閱卷的專業度、榮譽感與責任心。

#### (六) 素養導向式命題宜掌握該學科素養的主體性

素養導向式命題，宜以該學科先備知識（prior knowledge）為經，閱讀理解能力為緯，編織試題。

關於素養導向式命題掌握該學科素養的主體性的具體建議如下：

1. 素養導向式命題，為測出考生該學科應具備的素養測驗目標，宜避免刻意讓中文文字閱讀入題而形式化該學科須具備的素養意涵。
2. 教育部宜在現有學校教師、坊間機構所研發出大量的的素養式試題中，檢視出符應 108 課綱「核心素養」定義的試題，亦即國家版的素養導向式試題，以引導學校教學、大考命題的素養信效度。
3. 素養導向式的教學與試題，在社會大眾仍有質疑困惑時，如素養不該和入學制度掛勾（李家同，2021），教育部宜再針對素養教學與試題多琢磨，並考量大考素養導向式試題的比率，俟共識度高時，再行擴大實施。

#### (七) 計算機宜納入數學考試的使用工具

108 數學領綱課程的基本理念，強調數學教學應培養學生正確使用工具的素

養，教師有義務了解學生、教導學生，但是沒有責任煩惱學生的大考，計算機融入教學的重點是如何幫忙學生數學學習（張鎮華，2019），計算機可以協助落實探究活動，可以避免學生繁複計算而降低學習效率（國家教育研究院，2018）。

關於計算機納入數學考試的使用工具的具體建議如下：

教育部宜回歸 108 課綱的基本理念，計算機教學的正向功能，規劃並提供考試版的計算機，供考生使用。

#### (八) 考試違規考生的處置方式

今年（110 年）學測在某考場出現「蜜袋鼯大鬧試場事件」，此一事件不僅凸顯考生對考試規則的無知或輕忽，甚至影響其他考生的應試權益，值得有關單位對考場規則的重視與加強宣導。

關於考試違規考生處置方式的具體建議如下：

1. 針對考場規則，宜檢討與時俱進更修。
2. 考場規則宜請高中學校師長協助多加宣導，考試前夕再多加叮嚀。
3. 考試當天宜請監試人員，特別請考生再次檢視攜帶的物品是否會造成違規。
4. 對於考生違規，造成其他考生的應試權益，大考中心考試委員會議，應做出最嚴格的處置，並對試場其他受影響考生，做出身心彌補與應試成績的補救措施。

#### (九) 「大考中心興趣量表」對應 18 學群校系的精確性與準度的校訂

「大考中心興趣量表」係以心理學家何倫（Holland, J）的生涯理論為基礎所發展而成，區分為六種類型：實用型（R）、研究型（I）、藝術型（A）、社會型（S）、企業型（E）、事務型（C）。以目前國內大學校院已經分成到 18 學群，所屬系已經非常細繁多元，僅以 6 種類型，似乎聚焦性不足，恐協助學生了解自己的興趣有所偏誤。

關於「大考中心興趣量表」對應 18 學群校系精確性與準度校訂的具體建議如下：

1. 教育部宜編列經費發展更精確與準度的「新大考中心興趣量表」，方能更協助學生了解自己的興趣，以及未來的可能生涯發展途徑所需選擇對應的院系。

2. 參採國外有否更新的相關興趣量表，以取代或補強現行的興趣量表。

#### (十) 多元與公正的差異化取才方案

大學入學管道，在教育部正式規劃下，現行入學管道，確實展現多元面向，讓許多學校學生透過該特殊管道升學進路，如繁星計畫、特殊選才（希望入學）等，推陳的這些特殊入學管道，能符應多元取才的精神，因此備受各界肯定。

關於多元與公正的差異化取才方案的具體建議如下：

1. 教育部宜繼續辦理，並再適切提高名額比例，以加持十二年國教及 108 課綱的落實。
2. 大學多元入學管道，申請入學為主流已見端倪，教育部可以思考申請入學管道，研議不同的申請標準系統，並小幅度比例試辦，如低收入家庭、少數族裔、家族第一代大學生的申請等，讓考招更能朝向公平與公正理想邁進。

## 四、結語

教育需與時俱進，臺灣地區推動十二年國教是順應世界先進國家的潮流趨勢，這個觀點，已是絕大多數人的高度共識。108 學年度入學高級中等學校的學生，也即將在明年（2022 年）完成新課程的學習邁向大學院校，唯入學考招制度是取決考生落腳何校的關鍵決定因子。因此，各界關注、甚至高標準檢視考招方案取才的多元性、公平性與公正性，應視為理所當然。

臺灣地區社會在教育水平、價值的多元、國際的接軌、全球的鏈結，都已經超越上個世代了。但是對於新的制度與方案仍多所憂慮，這種憂慮並非杞人憂天，而是具足充分理由的理性批判與建議。臺灣地區也已經是民主、多元的社會，教育部、大學招聯會、大學入學考試中心、大學校院與高級中等學校，應持 108 課綱考招制度的創新突破與考試關天的戒慎恐懼思維與心態，好好的去中心化、捨去權威，彼此發揮同理心，傾聽他方意見，不斷地溝通、妥協，設計編織出一套真正能以考生為中心，大學校院為經，高級中等學校為緯的考試入學制度與方案將是教育之幸，國家之福。

## 參考文獻

- 大學入學考試中心（2020）。111 大考素養導向命題方向與試題示例。取自 <https://ftt.tw/ALj4O>

- 大學入學考試中心（2021a）。學科能力測驗簡介。取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J018585669569761568>
- 大學入學考試中心（2021b）。指考（111 起分科測驗）簡介。取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J018609467578676713>
- 大學招生委員會聯合會（2021）。大學多元入學方案（111 學年度起適用）。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html>
- 李家同（2021 年 1 月 26 日）。素養不該和入學制度掛勾。聯合報，A12 版。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要 國民中小學暨普通型高級中等學校 數學領域課程綱要。新北市：國家教育研究院。
- 張鎮華（2019 年 10 月 9 日）。計算機融入教學 不是會按就好。聯合報，A12 版。
- 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。
- 劉孟奇（2018）。111 年大學入學考試精進方向簡介。取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J177009711460336585&sid=0J193624779040775356>
- 鄭秀玲（2020 年 11 月 30 日）。德政不要變災難：呼籲取消學習歷程綁考招。自由時報，A19 版。





# 以「扶弱」之名：大學入學制度如何促進教育正義

林文蘭

國立清華大學社會學研究所暨人社院學士班副教授  
國立清華大學特殊選才第二軌導師、旭日總導師

## 一、前言

近年來，臺灣教育場域中掀起了一股風起雲湧的改革浪潮。高等教育針對社會條件不利的學生（例如：經濟和文化）提供積極差別措施更出現鉅變。自 104 學年度開始實施的「起飛計畫」到 107 年的「深耕計畫」，教育部嘗試打造扶弱政策讓弱勢生有翻身流動的就學協助機制，進而落實大學的社會責任。一方面、這翻轉了過去減免弱勢生應試及就學的經濟扶助，推動完善化的整體學習歷程，包括：招生入學、課業輔導、實習機會、職涯規劃、社會回饋、助學募款等多元面向。另一方面、藉由特殊選才或申請入學管道積極提升弱勢生的入學機會，採取「以學習取代工讀」的助學原則，避免弱勢生由於經濟困頓導致學習條件惡化，反倒落入打工失學的雙重弱勢循環。究竟要如何打造高教弱勢生的友善學習支持體系，莫不成為各校落實公共責任的重大挑戰。本文梳理高教扶弱措施的歷史變遷，並從學習主體的視角，反思扶弱政策對弱勢生造成的微觀政治效應、助學機制的侷限，並且提出關照學習者權利的芻議。

## 二、從起飛到深耕：打造弱勢生的助學機制

### （一）從入學機會到就學扶助

教育究竟是創造社會流動的階梯或是打造社會複製的藩籬？而學校究竟是偉大的平衡器或不公平的再製者（鄭淵全，1996）？始終是難解的論辯。自從 91 學年度起，臺灣社會由大學聯考制度發展為多元入學方案，奠基在考招分離的理念之上，進一步落實考試專業化和招生多元化。但多元入學並無法跳脫智識至上主義，不是以學科成績和在校表現作為評量依據，就是把學測級分和指考分數當作篩選工具。而申請入學更被各界抨擊為「多錢入學」，是有錢階級孩子的軍備競賽和展演舞台，精心擘畫的協作培養從小就鳴槍起跑（Lareau, 2003；藍佩嘉，2019），更產生新的階級複製效果。學生為了美化學習履歷，積極地參與學術科競賽活動、特色營隊、專題研討和志工服務，開啟了新生代的集點活動和履歷競賽（林文蘭，2018）。

整體而論，多元入學難以超越學科成就的視角，無法廣納特殊才能、不同經歷或多元表現的學習主體，讓他們有寬闊的升學機會，而弱勢生更難以擠進大學入學窄門。教育部（2013）在民國 102 年發布的《人才培育白皮書》，其中主張：「促進社會階級流動、拔擢多元背景的人才，乃是高等教育重要的功能。大學應

發展從入學機會到就學扶助的多元培育機制」（教育部，2013）。白皮書當中更指出：「公立大學應擴大招收弱勢學生比率，善盡社會責任」（教育部，2013）。

隨後，教育部於 104 學年度辦理「特殊選才」和「起飛計畫」進行拔尖和扶弱，改善過去多元入學引發的多重爭端，成為臺灣高教入學制度變革的關鍵基石（林文蘭，2018）。從近幾年的招聯會資料進行分析可以發現，弱勢生參與甄選入學要比考試分發更具有錄取機會。若是通過第一階段的篩選門檻，均標以上的弱勢生錄取率比一般生要來得高。中低收入生比一般生多 10%，低收入生比一般生多 6%（招聯會，2019）。頂尖大學廣收弱勢生的效應逐漸發酵，打開了弱勢生就讀大學的機會之門。然而，此種機會僅限於學測成績「均標以上」的弱勢生。究竟高等教育是一片充滿機會的土地，還是一片不平等的土地（Lareau, 2003）。而提升弱勢生錄取機會後，衍生的課題方興未艾，當被優先拔擢的弱勢生擠進高教窄門，究竟置身於什麼樣的學習處境？則是各校推動助學機制的挑戰。

大學入學制度的變革在針對社會條件不利者提供多元入學管道和經濟扶助措施。例如：清華大學自 102 學年起首開先例，創立社經弱勢招生及輔導計畫（簡稱「旭日計畫」），並且實施旭日獎學金補助旭日生每年 10 萬，大學就讀四年期間共 40 萬。而清大除了率先全國成立招生專責單位，也是首間頂尖大學實施特殊選才招生入學管道的學校，從 104 年推動的「拾穗計畫」，招生對象主要針對逆境向上且具有強烈學習熱誠，但是無法透過現行管道入學者；或是針對現行入學管道相對不利，但是符合校系選才需求者。從 105 年起，清大更在個人申請管道優先錄取弱勢生，包含：低收和中低收生、身障生、特殊境遇家庭子女。該年更同時擴大旭日獎學金的適用對象，無論經由哪項管道進入就讀，只要符合經濟弱勢的條件就提供獎學金，並且透過校友募集筆記型電腦、解決教科書使用需求來提振弱勢生的學習資源（中國時報，2017）。

## （二）建構完整的就學協助機制

教育部自 104 學年度開始即試辦「大學校院弱勢學生學習輔導補助計畫」（簡稱「起飛計畫」），首年便投入 1.69 億的經費，補助全國共四分之一的大專院校，包括 24 所國立及 23 所私立大學。起飛計畫採取經費補助來刺激各校積極提升招收弱勢生的錄取比率、建構完整的學習輔導機制，例如：就學輔導、課業輔導、自主學習、實習機會、職涯規劃、就業輔導及社會回饋，建立長期性和永續性的助學專款提撥或基金募款機制，進一步奠定弱勢生學習資源之經濟基礎（教育部，2015）。這項計畫主要提供四個層面的助學機制，包括：(1) 經濟扶助：報名費減免、住宿交通補助、獎學金、就學貸款、學雜費減免、生活助學金、緊急紓困金、住宿優惠。(2) 招生入學：增收弱勢生比率、降低入學門檻。三、學

習輔導：提供課輔資源，建立學輔機制，發展永續助學專款和募款基金。四、職涯規劃：提供實習機會，協助生涯規劃，培養就業能力（大學問，2016）。

延續著「起飛計畫」的精神，教育部於民國 107 年開始實施「高教深耕計畫—就學協助機制」<sup>1</sup>，主張「以學生學習權取代國家教育權」，讓學生成為教育的主體。深耕計畫打造弱勢者教育的扶弱機制，提供多元化的助學方案（見表 1），鼓勵大學建立外部資源，提升輔導募款基金（matching fund）的成效，依各校的募款金額給予 1：1 的獎助補助。深耕計畫的助學機制希望促進弱勢生的社會流動機會，提升高等教育的公共性。這項理念翻轉了既有的經濟扶助措施，藉由完善化弱勢生的學習歷程，增收弱勢生比率、強化學校輔導機制，採取「以學習取代工讀」的扶弱措施，以學習時數「購買工時」，讓弱勢生兼顧課業和生活，輔導考照和培訓就業（教育部，2017）。高教司和技職司自 107 年度起每年更投入 8 億經費，至今投入 16.4 億，加上企業捐資 5.4 億，已扶助近 23 萬名學生（教育部，2020）。

表 1 109 學年度大專校院助學方案

方案一 學雜費減免	低收入／中低收入 減免 60%至 100%	身障生及身障子女 減免 40%至 100%
	特殊境遇家庭子女、孫子女 減免 60%	原住民學生 減免固定數額
方案二 協助措施	弱勢生助學計畫助學金 全學年減免 5,000 至 35,000 元	弱勢生助學計畫生活助學金 3,000 至 6,000 元
	高教深耕就學協助機制 生活、學業、職涯之獎助學金	學產基金助學金 每學期補助 3,000 至 5,000 元
方案三 就學貸款	家庭年所得 120 萬以下或特殊情況經認定者	

資料來源：參考教育部 109 學年度大專校院助學措施改編。

### 三、大學入學制度的鉅變：搭起弱勢生的升學階梯

Putnam（2016）在《階級世代》曾分析美國社會巨大的貧富差距如何影響民眾的生命機會，他透過四個面向具體指出社會不平等如何從所得差異延伸到機會不平等，包括：脆弱的家庭、不平等的童年、不公平的教育、不均等的社會資本。他批判當前的學校教育並無法發揮均衡階級不平等的槓桿作用，反倒會變成惡化階級差距的場域。Putnam 指出窮困家庭的孩子被迫成為「漂泊青年」（dis-connected youth），而年輕世代的流動機會將會呈現劇烈的剪刀差，最終粉

<sup>1</sup> 就學協助機制的對象包含：具有學雜費減免資格（例如：低收入和中低收入生、身障生、身障人士子女、特殊境遇家庭子女或孫子女、原住民學生）、大專弱勢生助學計畫助學金者、三代家庭無人上大學者、新住民及其子女（教育部，2020）。

碎「美國夢」。Putnam提出的解方是把所有的孩子都視為「我們的孩子」，以社會集體力量來養育他們。而臺灣高教深耕的助學機制主張「以學生學習權取代國家教育權」，發揮教育的公共性和大學的社會責任，這項主張與Putnam的呼籲均是積極回應不同階級孩子的生存機會不平等，進而需要推動積極差別待遇、差異化的人學管道和扶弱助學機制。

而 Cottom（2017）在《低級教育》則指出許多學校把營利目的擺在學生權益之前的進修教育和高等教育，它們其實都是一種低級教育的型態。Cottom 批判「教育福音」（the education gospel）的正當性，揭露此種高度個人化的教育市場，讓社會大眾期待透過教育翻身。然而，資本主義則利用此種社會流動的想像，創造向窮人販售教育福音的市場。教育福音亦即：我們深信教育是道德的和值得的投資，它能夠啟迪個人而且對公眾有益（Grubb & Lazerson, 2004）。學校招生人員則化身為販賣翻身夢想的業務員。最後，我們以為教育是一種神聖的良心志業，卻反倒成為變形的營利企業，對弱勢者帶來不利的處境。在臺灣高教扶弱的措施下，各校如何擬定招生策略和拍攝廣宣，又如何展現弱勢翻身的意象，在消費弱勢生困境的同時也潛藏著感恩敘事的展演，以及考量學校績效和形象的塑造，以上種種莫不成為各校推動扶弱助學機制的癥結。

### （一）促進教育正義

既有研究針對高等教育和社會正義的討論曾經指出，所謂社會公義是確保所有人享有公平入學和完成學業的機會（Furlong & Cartmel, 2009）。教育成就和階級流動兩者之間的議題，是社會科學研究中和「社會正義」政治哲學的價值最直接相關者（吳乃德，1997，頁140-141）。例如：透過升學選才機制複製社會中的「不平等」，造成「代間流動」不足的嚴重結構性不平等（張茂桂，2011）。在Rawls（1971）提出的兩項正義原則中，他曾討論了基本的平等自由權和機會均等，更強調「差異原則」（difference principle）的重要性。Rawls認為要促使社會處境最不利的成員能夠獲得最大的利益，透過社會資源再分配或適當的補償程序，得以讓社會弱勢者取得較平等的社會地位。為了促使資源弱勢者具備和強勢者擁有同等的競爭機會，從後天的教育過程和資源分配機制來著手，採取積極補償措施來優惠弱勢者，便能符合Rawls的「補償原則」（the principle of redress），亦是分配正義的具體表現。若是由此來界定扶弱措施如何促進教育正義，便可清楚理解：如何讓經濟和文化條件不利的學生，藉由積極差別待遇和優惠措施，促使教育資源重新配置（包括：入學機會和學習扶助），便是邁向教育正義的契機。然而，推動以「群體屬性」為主要考量的優惠政策（affirmative policy），由於違背自由主義和競爭法則，往往被認為導致資源無效使用，甚至創造出「反向歧視」（reverse discrimination）的效果（張茂桂，2011）。

此外，Young（2018）在《正義與差異政治》中指出：透過注意不同社會群體的差異，可使我們從中看見某些社會制度如何對特定社會群體帶來壓迫。她認為與其將討論焦點聚焦在「分配」，對正義的討論應以「支配」和「壓迫」作為分析的起點。她提倡的「賦能性」（enabling）的正義構想深具啟發性，亦即，教育正義不只指涉入學機會或扶助資源的分配，也涉及到開發和實現個人能力、集體溝通和合作所必須的制度性條件。……而不正義指的則是兩種阻礙能力實現的束縛形式：壓迫和支配（Young, 2018, p.88）。Young更提出「壓迫」的五種面孔是違反正義的普遍社會事實，包括：經濟勞動成果被剝削，社會生活被邊緣化，個人應享有的權利、地位和尊嚴被剝奪，被主流文化予以刻板印象化，受到暴力侵犯或威脅（張茂桂，2011）。高教扶弱措施是否在立意良善的理念下，部分阻礙了弱勢生自我實現的能力，使他們真正的學習權利和自我尊嚴被剝奪。甚至是讓弱勢生在校園生活中被邊緣化與刻板印象化，學習成就被剝削，從而帶來不同層次的壓迫和支配？這仍有待學術界的深入探究，也需要高教前線教育工作者的集體努力。

## （二）推動弱勢生就讀頂尖大學

英國雖然在近年來把促進社會流動的機會當作高等教育的改革關鍵（王如哲、楊瑩，2013）。然而，英國的菁英大學始終排除許多社經弱勢和少數族裔的就讀機會，2017年更有上百名議員公開呼籲增加弱勢生就讀牛津和劍橋的入學機會。同年，積極推動校園多樣性的美國哈佛大學，則在下屆新生錄取了超過半數的多元族裔學生。而臺灣的大專院校總數雖然從1945年的4所擴增到1972年的99所，再加上技術學院改制，2000年的數量已暴增逾150所，學生人數更突破百萬。針對臺灣高教擴張究竟對社會階級不平等帶來何種衝擊？既有研究呈現兩種觀點：一、高教擴張能減緩高教場域中的階級不平等；二、高教擴張雖促進學生就讀大學的機會，卻隱藏著分流效果和篩選機制。高階級家庭的子女可就讀篩選性高、學費便宜和名聲好的國立大學，促進其就讀研究所的機會和投入職場的薪資待遇。因此，高教擴張並未翻轉既有的階級不平等，反而帶來隱晦的階級複製的存續效應（張宜君、林宗弘，2015）。因此，積極提升弱勢生就讀國立大學的機會，才能徹底翻轉階級不平等的困局。

而教育部積極推動申請入學的扶弱方案，例如：降低門檻、優先錄取、加分優待。從102學年度的6校123名，到110學年度共64校1,235學系，今年更推動五年期的「願景計畫」提供在地弱勢生就讀國立大學，有11校115系共517個入學名額。後續將持續規劃讓國立大學以外加名額的方式，每年招收一千名弱勢生。截至目前，有四成的大學均設置扶弱招生計畫，提升弱勢生的就讀機會，希望打造代間垂直流動。不過，在臺灣高教擴張趨勢下，雖然提升大學入學機會，但是休退學率高漲，107學年大專校院休退學率分別為6.2%及7.2%，申貸比率居高不下

下，加上弱勢家庭子女就讀私校的負擔沈重。因此，若欲發展高教的公共責任，促進社會條件不利者的流動機會，積極扶助弱勢生就讀公立大學即是優先關鍵，例如：今年開始啟動的願景計畫。然而，當扶弱政策優先推動弱勢生就讀頂大，究竟會帶來何種效應？下列針對近五年扶弱助學的參與觀察經驗進行初步分析。

#### 四、弱勢生遭遇的微觀政治

「微觀政治」（micropolitics）指涉的是社會成員互動過程中存在的權力運作、利益分配和衝突過程。若是聚焦在學校場域中，可以探究校園中相關行動者之間的權利、衝突、合作和情緒等多元樣貌（Blase, 1991）。舉例來說，弱勢生在學習日常與同儕、師長或行政人員的互動過程中，是否存在潛藏的意識型態、策略運用和協商過程。而弱勢生透過這些互動的微觀政治和不斷「指認」（identification）的動態過程，更會召喚出自己的主體位置和身分認同。

##### （一）展示弱勢向上

扶弱助學計畫成為各校爭奪高教深耕資源的兵家之地，也是展現大學社會責任的競技場。在推動弱勢生社會流動的良善理念下，臺大校方為了縮小教育資源差異，發起「鄉鄉有臺大人」計畫，希望補齊臺灣地圖上尚缺臺大生的拼圖，且校方再三強調「不會公開標記弱勢」、「方方面面都像正常人」（聯合報，2020年9月3日）。但媒體上仍不時會出現各校將弱勢生奮發向上的案例當作招生利器或宣揚校譽的樣版，公開的社會展示更讓弱勢生蒙受污名標誌。

許多研究均指出優勢階級會透過不同的資本形式、教養模式、符碼使用而打造出階級優勢（Bourdieu, 1990; Lareau, 2003）。弱勢階級所處的學校場域仿如不平等的土地，由於成就自然成長的家庭教養模式使其發展出侷促感。再加上欠缺關鍵的文化技能庫無法跟他人比拼，導致差別劣勢的傳遞透過家庭教養和學習處境被不斷地複製下來（Lareau, 2003）。而家庭文化導致弱勢生在溝通表達使用「限制型符碼」（restricted code），影響入學口試表現和課堂表達，不如中產階級學生操持的「精緻型符碼」（elaborated code），可以使用大量的修飾詞彙和清楚的邏輯關係語言（Bernstein, 1975）。

弱勢生究竟如何經歷弱勢處境在既有研究中的描繪較少，例如：如何被污名化、排除化、邊緣化，以及階級不平等如何作用在情感結構和階級情緒政治的樣貌，乃至於產生羞恥感、隱瞞出身、欣羨與模仿、自我質疑、窘迫感受……等，如何限制弱勢生對於自我的理解和阻礙流動的機會（Skeggs, 1997; Sayer, 2005）。由於弱勢生在學經驗時常遭遇到師長貶抑，身處不公對待的敵意環境，令他們往往會把學習失敗內化為努力不夠或是才智不足，即便有機會晉升到下一個求學階

段，更會伴隨諸多階級的憂慮和負面情緒的羈絆（Reay, 2004）。當弱勢生擠入頂尖大學成為同儕中的少數，在同儕之間更存在著巨大的階級落差，而在同儕互動中銘刻了何種階級情緒的痕跡而帶來隱藏傷害，需要學校相關單位予以重視和承接他們遭遇的心理負荷。

## （二）弱勢認同和致力翻身

對弱勢者來說，對未來有著不穩定的感受，促使他們會著眼於當下，甚至落入主流社會對他們的刻板印象，從而產生「自我應驗預言」（self-fulfilling prophecy）。弱勢者往往生活在「影子價值體系」（the shadow system of value）中，他們會發展出有別於其他階級所設定的另一套價值，以便保護他們在主流價值體系下遭受挫敗和屈辱的自尊（Liebow, 1967）。而在各種校園活動中，弱勢生氣質的形成是一場關於拒斥和確認的日常儀式，他們不斷地進行印象整飾、遮掩或蒙混通關（Goffman, 1963），藉由學習歷程的實踐而自我喚詢，打造出他們的弱勢認同和差異政治，嚴重者更會產生「冒名頂替症候群」（impostor syndrome）。由於置身在外界對其進入該校的能力有所質疑或對弱勢存有偏見，致使弱勢生感到焦慮無法自我肯定，擔憂被外界看穿身分。因此，弱勢生會更加勤奮向學或展現勵進的舉措，以便證明自己值得擁有學習資源（Clance & Imes, 1978）。

許多研究均指出菁英大學的申請入學程序毋寧是「制度上的種族主義」，再生產社會階級的不平等。少數族裔和社經弱勢者難以晉升就讀菁英學校，教育彷彿變形的社會隔離制度。從進入菁英大學就讀的勞工階級學生身上可以清楚發現，他們充斥著教育脫貧的念頭，身處資源匱乏的條件造就出他們獨立的個性、善用資源、承受挫折的韌性。而此種逆境求存的階級慣習，更是驅動他們全力以赴，展現有競爭力的成就動機。但即便他們付出十足的努力而獲致佳績，卻始終會心生焦慮或自覺不足。由於弱勢生在學習過程中較少獲得讚賞和激勵，促使他們懷疑自身是否能夠就讀大學，甚至把眼前成果都歸因於「僥倖機遇」（serendipity）。因為自卑感的作祟，擔憂無法脫貧的未來，同時也激勵他們加倍努力，致力去追求成就（Reay et al., 2009; Reay, 2017）。在這條翻身之路上，階級處境同時發揮了雙重的作用力：讓他們在主觀意義和行動實踐上希望奮發向上；但在學習日常中卻會產生交互拉扯的力量，一旦遭遇失敗反倒落入巨大的階級落差感受。

有機會進入頂大就讀的弱勢生，橫亙於其眼前的是與同儕的階級距離和文化差異，格格不入和努力追上成為他們日常生活的最大挑戰。弱勢生在學習生活中遭遇到跟既有社會身分的鬥爭，或是在艱鉅的學習歷程中打造出新的身分認同。而失效的助學機制或公開廣宣也在無形中戕害了弱勢生的心靈和情感。究竟扶助弱勢生的助學機制是否會重組他們的價值觀，使之安住於所處的階級位置和文化

條件，懷抱著感恩的心念，自我說服在看似社會不平等的處境中，擁有幸福珍貴的助學資源，激發出弱勢生回饋奉獻的社會再生產歷程。本文主張藉由檢視扶弱政策如何針對不同學習主體提供助學方案，得以釐清當前臺灣高教深耕扶弱措施訴求社會正義和追求教育機會均等的善意，是否潛藏著壓迫和支配的非預期效應，甚至成為阻礙弱勢生實現能力的束縛，令其無法獲致完整的學習權。

## 五、追求正義、差異與共善

《力挽狂瀾：用大學錄取政策激勵學生關懷他人和追求共善》（*Turning the Tide: Inspiring Concern for Others and the Common Good through College Admissions*）是哈佛大學在 2016 年發表的報告。這項計畫追求的目標是：重新定義成就、鼓勵利他精神、減輕學習壓力。為了打造出更趨公平和排除障礙的入學制度，增加校園組成的多樣性，促進異質化的學習文化，哈佛大學把招生重點聚焦在申請人是否關懷家庭、服務社會和利他無私，而選才標準則關注下列特質：恆毅力、勤勉、自我意識、好奇心、熱情（張毓思，2020）。這項計畫鼓勵申請人積極發展關懷他人或熱情實踐的特質，重視課外活動的品質和意義，培養堅毅性格和承擔責任，養成以人為念和為公眾福祉付出的公民意識，而不是追求參與活動的量化數字和錦標績效（林文蘭，2018）。

無論哈佛的招生理念或高教深耕扶弱政策是否可能帶動另一波高教革命浪潮，這些積極的作法非常符合批判教育學（critical pedagogy）的主張，教育過程是在打造主體，透過關注差異主體的建構歷程，對於差異的同理和積極的對話，以促成社會改革的契機。近年來陸續推動的臺灣高教扶弱措施，為大學校園注入異質化的學習者，增加人際互動的多樣性，肯認特殊才能、人格特質或存在處境，均是珍貴的教育資源和公共資產（林文蘭，2018）。然而，在立意良善的措施背後，是否會導致非預期的結果，讓弱勢生置身於文化霸權和象徵暴力的處境中，令學習主體遭遇到殘補化的助學機制，未能回應學習主體的差異化學習需求，僅是讓他們接受恩給式的差別待遇，反倒衍生出諸多微觀政治的課題，將是各校在學習輔導過程中難以迴避的險峻挑戰。

### 參考文獻

- 大學招生委員會聯合會（2019年3月10日）。甄選入學過篩後弱勢生錄取率高於一般生。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/documents/news/20190310%E6%96%B0%E8%81%9E%E7%A8%BF.pdf>
- 大學問（2016年4月13日）。關懷弱勢：47所大學出列。取自 <http://45.33.36.58/m/article/detail?id=153>



- 中國時報（2017年8月24日）。弱勢學弟妹愁無電腦 清大校友樂扮及時雨。  
取自 <https://campus.chinatimes.com/20170825003902-262301>。
- 王如哲、楊瑩（2013）。我國推動經濟弱勢學生之人才培育政策分析與發展。  
臺北：經建會。
- 吳乃德（1997）。檳榔和拖鞋、西裝及皮鞋：臺灣階級流動的族群差異及原因。  
**臺灣社會學研究**，1，137-167。
- 林文蘭（2018）。從多元到「特殊」：新時代臺灣教育場域的實踐與解放（上）。  
**獨立評論@天下**。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/6739>
- 張宜君、林宗弘（2015）。臺灣的高等教育擴張與階級複製：混合效應維續的不平等。  
**臺灣教育社會學研究**，15(2)，85-129。
- 張茂桂（2011）。多元文化與教育正義：社會學的觀點。**教育與多元文化研究期刊**，4，309-318。
- 張毓思（2020）。哈佛選才流程公開。**天下雜誌**，710。取自<https://www.cw.com.tw/article/5102315>
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。臺北：教育部。
- 教育部（2015）。**高等教育弱勢學生就學現況分析、入學方式變革及在學扶助支持辦理情形專案報告**。臺北：立法院。
- 教育部（2017）。**高等教育深耕計畫**。106年7月10日院臺教字第1060021619號。
- 教育部（2020）。**109學年度大專校院助學措施**。臺北：教育部。
- 陳雅馨譯（2018）。**正義與差異政治**（I. M. Young原著，1990年出版）。臺北：商周。
- 鄭淵全（1996）。學校是偉大平衡器或不公平的再製者。**初等教育學報**，4，127-167。
- 聯合報（2020年9月3日）。明年拚「鄉鄉有臺大人」 臺大擴大希望入學申

請資格。取自 <https://udn.com/news/story/6925/4833392>

- 藍佩嘉（2019）。*拚教養：全球化、親職焦慮與不平等童年*。臺北：春山。
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Blase, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Newbury Park.
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15(3), 241-247.
- Cottom, T. M. (2017). *Lower ed: The troubling rise of for-profit colleges in the new economy*. New York: The New Press.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2009). *Higher education and social justice*. Berkshire: Open University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Grubb, W. N. & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lareau A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. CA: The University of California Press.
- Liebow, E. (1967). *Tally's corner: A study of negro streetcorner men*. Boston: Little, Brown & Company.
- Putnam, R. D. (2016). *Our kids: The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. CA: Sage.

**謝誌：**本文的研究經費來源為：科技部專題研究計畫「正義或污名：臺灣教育優惠政策的形構、變遷與爭議」(MOST 107-2410-H-007-040)、「重返主體：原住民族教育體制的變遷與實踐」(MOST 108-2410-H-007-100-MY2)。特此致謝。



## 國內大學入學制度與重考現象之反思

王淑貞

國家教育研究院教育制度與政策研究中心助理研究員

### 一、前言

綜觀國內大學入學制度之發展（指一般大學招生管道，不包括技專校院），始自 1954 年之大學聯合招生制度（俗稱聯考，考試分發為主），至 1994 年開辦學校推薦甄選，納入不同申請入學管道；再至 2002 年全面實施「大學多元入學制度」，迄今以「個人申請入學」、「指定科目考試分發」、「繁星推薦」為三大主要入學管道，然而歷經演變，傳統的考試分發入學方式始終獲得保留（李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉，2012；王秀槐、黃金俊，2010；秦夢群，2004）。「重考」是伴隨著大學入學制度下被經常討論的議題，尤其在當年聯考時代，由於錄取率低，放榜當天也有許多人直接準備重考，一度成為盛況（呂雨珊，2016）。然而，隨著 1997 年進入高教擴張階段及少子化的社會趨勢，大學重考人數日趨沒落，但是近年來，由於學測及指考報考人數中，非應屆生占比例增加，重考生的議題再度被搬上檯面。因此，本文以國內高等教育制度發展及社會變遷為脈絡，詮釋重考行為對個人及制度發展之意義。透過文獻探討、彙整政府統計數據及實務深度訪談資料，以實證為基礎，提供對當代重考現象之反思及評論。

### 二、國內高等教育體制的變化

回首 1975 年的聯考時代，當時國內國民平均每人名目所得為 3 萬 3,490 元，大學的學校數量僅有 9 所（6 所公立、3 所私立），大學日間部聯招之報考人數為 97,859 人，錄取率僅有 26.36%；到 1994 年大學入學管道加入學校推薦徵選，此時國民平均每人名目所得已增為 29 萬 4,112 元，大學數量亦增加到 23 所（15 所公立、8 所私立），大學日間部聯招之報考人數為 12 萬 5,490 人，錄取率也提升至 43.76%；2003 年正式實施大學多元入學方案，大學數量及錄取率持續上升；一直到 2019 年，國民平均每人名目所得達到 69 萬 1,579 元，大學數量已增加至 126 所（45 所公立、81 所私立），大學多元入學方案之報名人數 13 萬 8,387 人，錄取率為 76.15%（教育部統計處；中華民國 109 年版教育統計；中華民國統計資訊網，2021）。過去的大學聯考時代與現今多元入學制度之年代，在國家的經濟發展、人民生活水準、資訊網絡發展等等社會脈絡背景已相當不同。檢視歷年國內大學的校數、高級中等學校學士畢業生總人數，可見國內高等教育政策改革的軌跡，詳如圖 1：

1. 整體大學校數成長，其中私立學校的比重快速增加（湯志民，2003）。
2. 在 2000 年國內高等中學畢業生人數下降趨緩之際，大學校數仍持續擴張。

3. 學士畢業生與高中生畢業人數近年來愈趨一致，邁向普及型階段（Trow, 1973）。

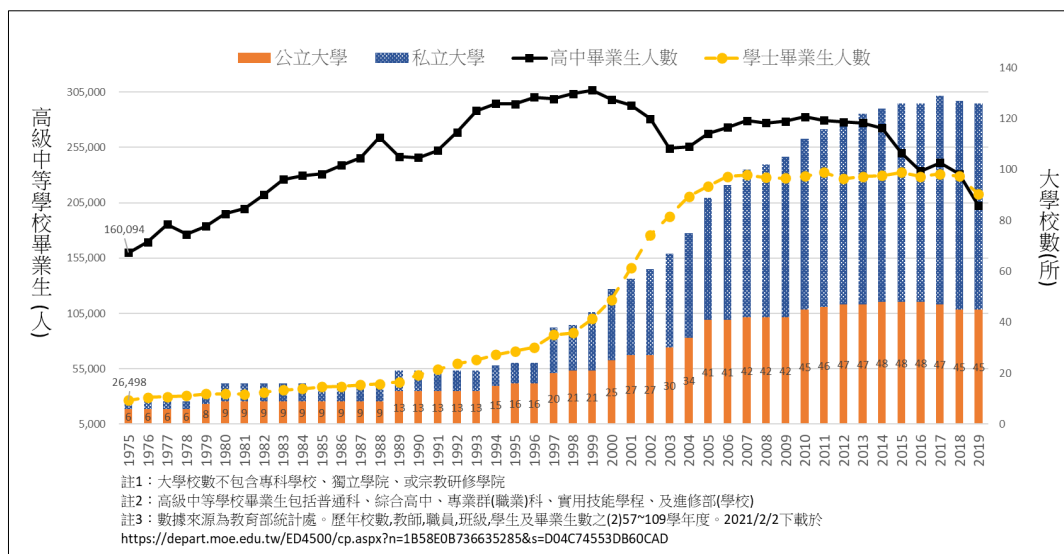


圖 1 國內大學校數、高等中學及學士畢業生人數歷年變化

由於國內的高等教育擴張多是透過技職專科之快速升格而來，背後有複雜的政治及權力作用，促成高教擴張的推力在組織利益的考量或已大於政策的理性決策（戴伯芬，2015）。在圖 1 政府統計數據內所指之學士畢業生含括一般大學及科技大學體系，在高教擴張後，已不同於聯考時代一般大學為主流的樣態。因此，表面上增加的大學校數使機會大開、窄門不再，但對於以進入一般大學為目標者，仍鎖定在有限的學校數。再者，當具學士學位者眾多，為了能在未來的就業市場勝出，如何進入資源豐富、品質佳且聲望好的大學成為主要競逐的場域（彭莉惠、熊瑞梅、紀金山，2015）。大學入學招生是雙邊選擇的過程，考生們努力表現以競爭進入好大學、大學透過篩選機制希望挑選具備學術能力及性向相符之學生。只要有競爭或篩選，就會有落選或再挑戰的選擇，因此，重考行為可以說是大學入學制度之下伴隨存在的社會現象。

### 三、媒體輿論下的重考現象

回想「大學多元入學制度」推行的初衷，係為改革傳統大學聯考時代引發的升學壓力、偏重智育、解題技術、高分暴力（高分者具有完全的校系選擇權）、升學惡補、扭曲教育本質等等批評，因此實行「大學入學多元制度」，強調「多元管道」、「適性發展」、「考招分離」，讓考生和大學校院都有選擇的自主權，配合知識經濟時代的進步和世界教育改革的潮流，重視多元智慧的能力提升（蔡文山，2005）。但是，此政策自 2002 年實施迄今，仍持續被批評未能減少升學壓力、多錢入學、缺乏公平性等等（李大偉等人，2012）。雖然實證研究結果並不支持上述的輿論批評（李浩仲、李文傑、連賢明，2016），但近年來媒體指向重考生

的議題，藉以批判大學多元入學制度未達其適性目標，例如聯合新聞網 2020 年 8 月 15 日〈重考生占比創 11 年新高 招聯會：少子化促學生再拚一年〉，由國教行動聯盟召開記者會，引用大學入學考試中心每年公布的報名人數統計，指出學測的非應屆考生約占 13%、指考的非應屆生比例已來到 27%，創歷史新高。但是，新聞未揭露另一項重要資訊：學測與指考報名人數的歷年變化差異。從圖 2、圖 3 可知，歷年學測報名數的應屆生穩定略降，但指考報名數卻明顯直線下降，顯示應屆生以參加學測為主流。由此可知，指考報名數在非應屆生人數占比逐年增高，與急遽減少的應屆生報名人數有較大關聯，不能概推為整體社會的重考問題或當作制度評估的指標。

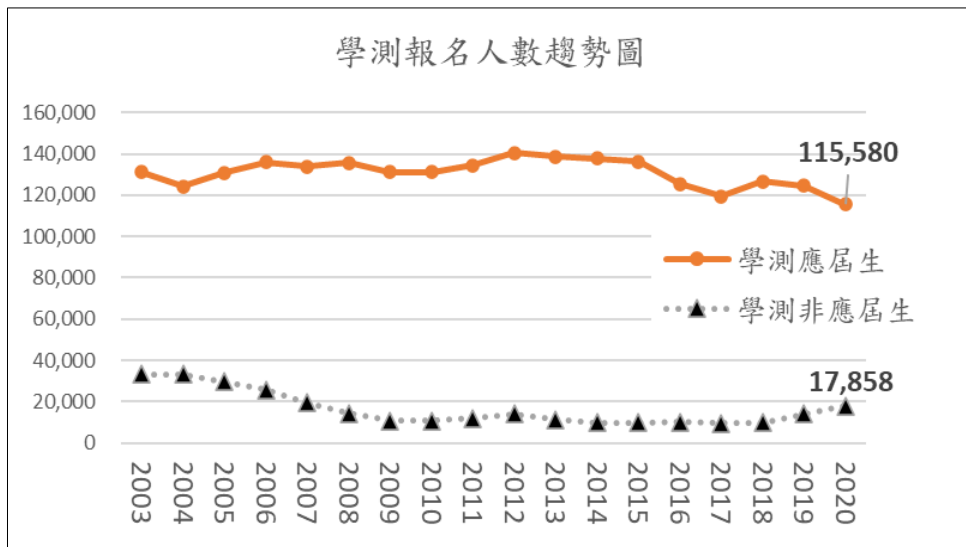


圖 2 學測報名人數趨勢圖

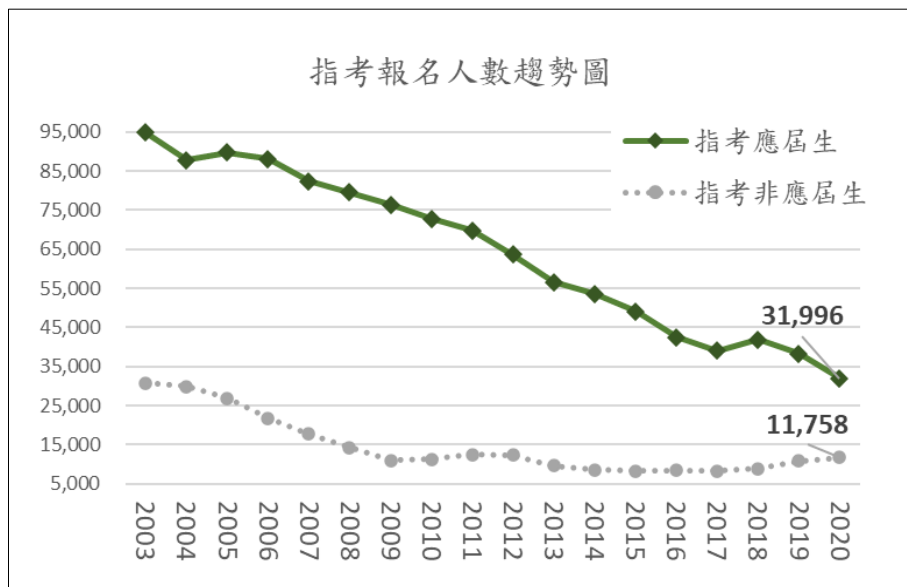


圖 3 指考報名人數趨勢圖

#### 四、大學多元入學制度的改革思維及對重考的反思

重考是為了進入更好的學校，由於在過去聯考時代，一年只考一次，以該年之絕對成績分數進行分發，重考必須再等一年。現今的大學多元入學制度，一年當中有學測及指考兩種方式，由 2020 年兩次考試的應屆生報名數據來看，推估約有四分之一的應屆生先考學測、再考指考（由於僅考指考的應屆生相對少數，在此不計），這其實也是一種「重考」。若單一次考試是對學生能力分布的一種隨機抽樣，只採計一次的絕對成績無法斷定就是學生的實際能力程度。雖然，聯考時代的考生們在同性質場地、同一段時間、同一份試卷、同一份教科書，那種公平競爭的意象深植人心，但事實上，個人考試能力的強弱與家庭資源相關，父母的教育程度和家庭所得的差異形成學習機會的落差，因此對於經濟弱勢家庭的子女，單看智育成績不容易比得過一般家庭，以目前的學測及甄試入學管道來看，只要經濟弱勢生能夠通過第一階段成績篩選，第二階段面試反而對其比較有利（蔡文山，2005；大學招生委員會聯合會，2019）。同時，對於經濟弱勢生而言，重考需要投資的時間資源和機會成本較難以負擔，因此選擇符合自己學科興趣及需求之學校，並能穩定就學便相對重要。

整體而言，個人重考原因除了追求好的學校及系所，還包括其他原因，例如學生在選填志願時的從眾傾向、或聽從父母選擇，最後發現不適合自己而產生期望落差（王秀槐、黃金俊，2010）。亦有從就業導向出發，由於對職場有更多的了解之後確定志向，決定轉換自己的職涯發展。然而，這些關乎社會價值觀與整體的勞動就業市場所連帶產生的重考行為，難以單一歸咎於大學多元入學制度所致。目前透過實證研究可以確定的是，甄選入學的內在動機較高，傾向穩定所在科系、學習投入亦較高、也較滿意自己的系所（銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜，2015；王秀槐、黃金俊，2010）。至少在現行多元的制度管道及大專校院及其系所之資訊普及化，可透過主動蒐集資訊、歷經思考過程以提高對系所的了解，減少未來的期望落差。

#### 五、結語

當社會輿論將重考論述為一種社會問題，其背後預設的價值觀是：每位應屆畢業生應該在「首次」錄取的學校科系上，從一而終的完成學業，才叫做制度成功、達成適性選擇。但是這個預設的價值觀卻有本質上的矛盾，因為大學多元入學的精神在於提供學生的多元選擇、促使學校發展特色（李大偉等人，2011），那麼重考不也正是個人主動展現選擇權的一種歷程嗎？又當學生進入一所大學系所，發現學校並沒有所稱謂的特色、或是對學校科系的訓練失望，因此選擇休學重考時，這對學校也形成一股推力，必須發展特色以留住學生。在個人的重考階段，這個看似停頓的暫留時間，卻也讓學生靜下來面對自己，跳脫外在的價

值枷鎖與反思自己的興趣所好，同時隨著身心能力的發展成熟，隔年的重考表現或許較佳<sup>1</sup>。整體而言，重考對個人成長經驗及體制發展的影響不必然皆為負面。

在現今的大學多元入學制度下，重考行為背後發人省思的問題或與高等教育的整體品質有更大的關聯。如果學校行政管理或教學品質不符期待、系所課程內容無助於促進個人能力或是不符合就業市場的需求，這些對於學生未來人生的職涯發展將影響甚鉅，選擇重考是個人設立停損點的一個方式，勾羈著其職涯發展及社會地位的取得機會。因此，政府應該更重視高等教育整體品質的維護、淘汰無心辦學的校院，回歸高等教育的本質及初衷。

### 參考文獻

- 大學入學考試中心統計資料。學科能力測驗考試之報名人數統計總表，取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc?xsmsid=0J018604485538810196>
- 大學入學考試中心統計資料。指定科目測驗考試之報名人數統計總表，取自 <https://www.ceec.edu.tw/xmdoc?xsmsid=0J018611000723433352>
- 大學招生委員會聯合會（2019）。甄選入學過篩後，弱勢生錄取率高於一般生。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/documents/news/20190310%20%E6%96%B0%E8%81%9E%E7%A8%BF.pdf>
- 王秀槐、黃金俊（2010）。擇其所愛，愛其所擇：從自我決定理論看大學多元入學制度中學生的科系選擇與學習成果。《教育科學研究期刊》，55(2)，1-27。
- 教育部（2020）。中華民國109年版教育統計。取自 [https://stats.moe.gov.tw/bookcase/Education\\_Statistics/109/index.html](https://stats.moe.gov.tw/bookcase/Education_Statistics/109/index.html)

---

<sup>1</sup> 筆者於2020年訪談北部、中部及南部共4位公立高中之資深教師，彙集他們對同學重考行為的看法及實際接觸經驗而得之結論。相關訪談內容引述如下：

「不必特別對重考的議題賦予一個負向的標籤，那讓同學其實有一個比較可以再作選擇的機會（訪談編號201104）」

「其實我們學校的，我的觀察反而讓這少數這批孩子，他有時間去思考他的未來。…他重考的時候，他反而一個人，他才會真的去思考那我到底適合念什麼（訪談編號201105）」

「就大學端我覺得他們會希望找到高手，…或者是真的興趣符合的，那重考生其實蠻多人，他們會真的想這個問題，所以他們其實應該是更符合大學招生要的人才（訪談編號201116）」



- 行政院主計總處（2020）。中華民國統計資訊網。取自<https://mail.naer.edu.tw/cgi-bin/start?m=935870529&wrap=1>
- 呂雨珊（2016）。高四重考班在臺灣教育價值中的角色之探析。臺灣教育，700，47-51。
- 李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉（2012）。我國大學多元入學制度之評估研究。財團法人國家政策研究基金會，行政院研究發展考核會編印。
- 李浩仲、李文傑、連賢明（2016）。多「錢」入學？從政大學生組成看多元入學。經濟論文，44(2)，207-250。
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。教育政策論壇，7(2)，59-84。
- 張宜君、林宗弘（2013）。高等教育擴張與階級不平等：以臺灣高等教育改革為例。論文發表於「2013 臺灣社會學年會：臺灣社會的再轉型」。臺北：臺灣社會學會。
- 教育部統計處。大專校院概況表之各級學校校數（57~109學年度）。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>
- 彭莉惠、熊瑞梅、紀金山（2011）。臺灣高等教育擴張對職業成就的影響：世代、性別、性別化科系與初職社經地位的取得。臺灣教育社會學研究，11(2)，47-85。
- 湯志民（2003）。臺灣高等教育擴張與整併之探析。卓越與效能-21世紀兩岸高等教育發展前景學術研討會論文集與研討會實錄，283-330。臺北：政治大學教育學院教育學系。
- 銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜（2015）。由大學多元入學者的個人背景與滿意度評估多元入學的成效。應用經濟論叢，98，1-53。
- 潘乃欣（2020）。重考生占比創11年新高 招聯會：少子化促學生再拚一年。聯合新聞網，取自<https://udn.com/news/story/6925/4784711>
- 蔡文山（2005）。臺灣高中職與大學升學機制之教育社會學探究。國民教育

研究集刊，13，147-162。

■ 戴伯芬（2015）。臺灣高等教育擴張歷程中的教育權力精英分析。臺灣社會學刊，58，47-93。

■ Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.



# 教育學體系建構者賈馥茗傳略—— 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

賈馥茗先生（1926-2008），係筆者就讀國立臺灣師範大學教育研究所時的老師，也是我國現代史上著名的教育學者。先生以仁待人，以誠律己，不但創建立了我國教育學體系，也培育了無數教育學者與教育實務人員，在教育界譽滿士林。其言行事蹟與教育思想，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

依據王萍（1992）、林逢祺（1999）的論述，賈馥茗先生的生平可以簡述如下：

### （一）出生公教家庭，刻苦求學的生涯

賈馥茗，河北省青縣人，生於民國15年（1926），祖父培亭先生，是青縣的刑名師爺，主管全縣司法事務。父親桂馨先生，為民初法官，為人正直謙和，清廉愛民，剛正守紀，不畏權勢。父親疼愛賈師，常關心、協助賈師課業，對於賈師的為學與做人有深遠的影響。母親顧若愚女士，克勤克儉，辛苦操持家務之餘，常為鄉民與親友排解困難，對於賈師勤勉與刻苦克難的精神亦有深遠影響。

1930年先生就讀於青縣縣立女子完全小學，學業表現優秀，並在大姐（任教該小學並擔任賈師寫字課的老師）的激勵與大嫂邵幼蘭女士的調教下，寫得一手外型娟秀，內蘊蒼勁的好書法。1936年賈師小學畢業後，考入天津河北省立女師學院附中就讀，成績很好，且因與二哥與二姐同在天津就學，是人生中難得的美好時光。

然這樣求學的甜蜜時光只持續了一年之久，1937年七七事變爆發，先生開始一連串艱苦的逃難歲月。為躲避日軍襲擊，舉家逃難，由河北青縣一路走向山東，途中處境艱難，甚至到行乞度日和住救濟院的地步。戰爭的可怕，逃難的艱辛，賈師點滴在心頭。

流亡他鄉生活的艱難，迫使賈師舉家回到河北青縣，賈師輟學在家八年，幸

好大姐、二姐和二哥讀過的書都留著，賈師遂發憤苦讀，手不釋卷，初二至高中的學習內容全以自學完成。

1940年，賈師通過小學教師檢定考試，應聘到河北省樂亭縣雲祥小學擔任教師，任教一年半。1941年暑假過後，應聘回母校青縣縣立女子完全小學任教，當時該校校長係賈師之大嫂邵紉蘭女士。賈師任教直至1945年抗戰勝利，才因專心準備大學入學考試而去職。賈師任教期間，由於年紀輕，能和學生玩在一起，所以學生非常喜歡親近賈師，而賈師也深覺教師生涯和樂融融，是一個理想的事業。

## (二) 在殘酷內戰中，顛沛流離的流亡學生生涯

1946年三月，賈師入天津中學進修班就學，後轉往北平中學進修班完成高三的課程，同年報考並獲錄取南開大學、北京師大及天津女師學院，賈師選擇北京師大教育系就讀。然入學後卻只過了一年較安穩的大學生活。二年級開始，左派學生運動風起雲湧，校園從此不得寧靜。

1949年，隨著共產黨逐漸佔領北方，賈師與一些同學踏上了孤獨的流亡學生生涯。先赴湖南南嶽師範學院就讀，後由於時局不穩，轉至廣州，一路餐風宿露，備盡苦寒，未久，幾經艱辛，方得渡海來到臺灣。

遷至臺灣的賈師，有一段時間露宿街頭，最後在友人協助下，得以夜宿小學教室，但早上六點前就得起床離開教室。白天的時候省教育廳有為流亡學生準備的簡單飯菜，但由於粥少僧多，賈師常一碗飯加些醬油和醋，一天就這樣打發了，其餘時間就到圖書館看書度日。

## (三) 求學夙志得酬，留學美國

1949年九月，賈師考入臺灣省立師範學院教育系（今國立臺灣師範大學教育學系）就讀四年級，開始有較穩定的求學生涯。1950年，賈師大學畢業，公務人員高等考試及格，然賈師選擇任教臺北女子師範學校（今臺北市立大學），兼任訓育組長，並兼管一個宿舍，1954年則出任訓導主任。除了行政工作外，賈師還擔任「教育概論」、「教育史」、「測驗統計」等科目的教學任務。由於賈師教學認真，行事公正穩健，深得學生愛戴。

1955年，賈師考取臺灣省立師範大學教育研究所，乃離開臺北女子師範學校，重拾課業，成為該所首屆碩士班研究生。在研究所求學期間，深得所長田培林先生的賞識，並在黃建中教授指導下，完成《朱子教育思想》之碩士論文。1957年，研究所畢業後田所長有意向教育廳推薦賈師擔任中學校長，但因賈師志在學術及

出國留學，乃應聘臺灣省立師範大學教育學系擔任講師。

1958年，賈師向友人借錢出國留學，前往美國奧瑞崗大學（University of Oregon）就讀碩士，主修教育心理學，兩年後，取得碩士學位，旋即赴加州大學洛杉磯分校（University of California, Los Angeles）攻讀博士，主修諮商輔導。1963年完成博士學分的修習，應聘任耶魯大學（Yale University）亞洲中文學院的講師，教授中文。1964年六月通過博士論文口試，取得博士學位。

取得博士學位後，賈師對於去留美國之間，曾有一番掙扎。一來任教美國大學待遇佳，環境好，二來賈師認為學教育理應回國貢獻所學。最後，賈師選擇回到臺灣為國服務。1964年賈師搭船返臺，經四十天的航行，於10月3日抵達基隆港。航程中，賈師善用時間熟讀心理學史文獻。

#### (四) 學成回國，創建教育研究所博士班

1964年，賈師應聘省立臺灣師範大學教育研究所副教授，任教心理學史、教育研究法、輔導、測驗、高級統計等。1967年升等為教授，並出版《兒童發展與輔導》。賈師「溫而厲，威而不猛，恭而安」，教學態度嚴肅、敬謹、真誠，學生發至內心的「敬重道業」。賈師至1988年辭去國立臺灣師範大學教授職止，共任教臺師大三十餘年，培養了無數的教育界菁英，誠為望重士林的泰斗級人物。

1968年，賈師受教育部委託，主持編製「普通能力測驗」，用以實施九年國教後，國中生編班之依據。同年獲國科會獎助講座研究案，在臺北市古亭國小及中山國小進行「創造力發展」實驗研究，出版《心理與創造的發展》一書。

除了研究與教學，賈師也積極關心國內教育人員缺乏在職進修的問題，乃在1968年建議田所長創辦在職教師研究所進修學分班，並主動負責整個課程的設計工作。由於研究所碩士學分班辦學成功，深獲好評，國內各師資培育大學紛紛引進，造福國內中小學校長及教師無數，可謂是國內教師在職進修教育之開山之作。

1969年田培林教授退休後，賈師接任國立臺灣師範大學教育研究所所長，全心全力投入所務，除了有計畫的延攬各方人才到所任教以及設立研究所圖書館之外，1970年申請設立博士班，1972年博士班開始招生，從此國內的高級教育研究人才有了培育的搖籃，培養了國內無數的知名教育學者，如李建興、楊國賜、陳伯璋、吳清基、周恩文等皆是。

#### (五) 擔任考試委員，開始公職生涯

1972年，總統提名賈師為考試院考試委員，九月一日正式上任，此後連任兩次，共擔任三任18年的考試委員。考試委員任期內，賈師仍續任國立臺灣師範大學教授，無薪義務上課。筆者便是於1983年上過賈師「心理學史」這一門課，獲益匪淺。

考試委員任內，賈師參與院務之工作，係秉持「建立制度」、「講求證據」、「本諸寬厚」等三個原則。就建立制度而言，賈師強調應當依照考試成績列冊備用，並依序分發遞補，避免人情關說。就講求證據而言，主張任何政策或行政決定都應該於了解實際情況後，再作定奪。就本諸寬厚而言，賈師認為人事人員的主要職責係在協助單位主管為機構中的人員謀福利，而不是濫用職權來處處刁難人。

#### (六) 編纂教育大辭書，字字考究

賈師自學成歸國後，著述經年不斷，唯一例外的是1992年至1996年間，擔任國立編譯館《教育大辭書》總編纂。該辭書動員國內七百餘位學者專家，收錄一萬四千餘個條目，解釋文字高達一千一百餘萬字。2000年，《教育大辭書》正式出版，中華民國立國以來最為周詳的教育工具書於焉誕生。

賈師擔任總編纂工作，與先生做學問態度一樣認真，字字過目考究，備極艱辛。由於黃昆輝老師和筆者負責撰寫「教育行政理論」部份，猶記得撰就交稿後的某日，筆者在研究室突然接到賈師的電話，詢問以「為何要採用『衝突引進』這個名詞？」經筆者解釋後，賈師欣然接受，由此可見賈師對於總編纂之工作的認真與負責。

#### (七) 著書立說，建構教育學體系

賈師自1990年考試院退休後，直至2008年辭世為止，全心全力著書立說，致力建構教育學體系，即使在癌症病苦中，乃筆耕不輟，未嘗有所中斷，其老而彌堅，勇猛奮進，無怨無悔，終身奉獻教育的精神，實在令人萬分敬佩。

楊深坑（2009）指出賈師在美國加州大學中文圖書館閱讀《中庸》一書，找到「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教……」之教育形上根源。在《人格教育學》（1999）一書中提出了一個以時間為經、以空間為緯、以形上的根源貫穿二者的教育學體系構想。而先生所陸續撰寫的《教育的本質》（1997）、《教育認識論》（2003）、《教育倫理學》（2004）、《融通的教育方法》（2007），以及辭世前接近完稿的《教育美學》（2009），則構成了其心目中體系完備的教育學。

楊深坑（2009）進一步指出，《教育的本質》一書所探討的教育形上本原，係本於誠與仁的天道精神，完成天人合一的人道教育理念，也就是「教人成人」（從「自然人」成為「人格人」）的核心原則；《教育認識論》一書主張要認識教育應具備的天文曆數、文史哲、心理學與自然科學相關的基礎知識，進而探討教育目的、學生、教師、教材、教法、教育環境和教育組織與人員；《教育倫理學》一書係從教育與教學探討確實的方法，以振衰起弊，重建道德倫理，造就具有品德的人格，以提升文化水準；《融通的教育方法》一書主張教育方法應從「愛」出發，本諸「仁」、「誠」、「責任感」，因勢利導，激發學習者「悉心學習」的責任意識；《教育美學》則從教育過程所涉及的語言、文字、經學、文學、歷史、道德、科技發明與創造各層面探討其適切的美感安排，使學習者在語言文字表達、行為舉止、情感表達、品德修為、創造與發明上，均能展現適度均衡的美感特質。

### 三、教育學說

賈馥茗先生的教育思想博大精深，非本短文所能涵蓋，僅就賈師的最核心論述，也就是教育的本質，簡要地加以說明。

賈師主張，要先探討人的本質，才能推究教育的本質；瞭解人的本質後，發現人有發展的潛能，進而才談到如何因應人性而教育之，於是歸結出教育的本質在「教人成人」，也就是教導學習者最起碼要具備「誠」與「仁」的「人格人」（周愚文，2009；賈馥茗，1998）。

賈師指出，人道是通於天道，人道本於天道，而天道精神就是在「誠」，即是「至精唯一」，以及「仁」，即是「博愛無私」，是故做為一個理想的人格人至少應具備誠與仁，誠者不自欺、不欺人、能自強不息，仁者自愛、愛人、愛物（周愚文，2009；賈馥茗，1998）。換句話說，賈師（賈馥茗，1998，頁 171-172）認為：

天道「至誠」，人則要「致誠」。

天道仁濟萬物，人則要「修仁」。

用「致誠修仁」實現「人道」。

參天地之化育以求「止於至善」。

賈師認為，教育要從「學習」出發，實施人道教育，而人道教育的要旨涵蓋五個方面（賈馥茗，1998）：

1. 具體原則有四：堅持「學習」的「主動意向」（沒有主動意向，學習便不能成立）、培養「建立和諧關係」（含人際關係、人與自然的關係）的能力、為學習者創造人的價值生命（使學習者養成正當的行為習慣，建立價值生命）、本末有序（教育活動有本有末，本固則人道立；應變則人道日新）。
2. 以發展人性為本，要順人情、重實踐、立楷模。
3. 以培養生活能力為基礎，進而發展人性，契合天地之道，完成頂天立地之人格。
4. 因材施教，要能使各種能力發展並重，以及隨時縱橫相通。
5. 把握教育的適應性與不變性，抓住教育以「人」為主體，目的在發展人性、培養人格以及改善人生之不變性。但教育既是因人而生的，自然要因人而變，這是從教育的原始便具有必變的性質。

#### 四、對教師專業的啟示

綜觀賈馥茗先生的事蹟與思想，有許多值得現代教師學習的地方。首先，教師要有「生於憂患，死於安樂」的意識。就如賈師在顛沛流離的流亡學生生涯中，仍不改其戮力從事教育的職志，現代的教師們應當體會過於安定的教學環境會使人甘於平庸；教學現場的種種挑戰與挫折，正是培養教師堅毅的人格以及學習與成長的機會。

從賈師的不斷進修與精進，乃成為學貫中西的大學者而言，可見教師在職進修與精進的重要性。現代教師的在職進修管道與機會愈來愈豐富與多元，教師不愁沒有進修的機會，只有要不斷精進的成長意識，一定可以找到適合自己的在職進修渠道。

然教師的專業成長，不能僅依賴政府所提供的進修管道，而要有自主學習的意識。就像賈師在對日抗戰期間，輟學在家八年，猶能自學完成初二至高中的學習內容，現代教師亦應建立與發展自身的主體性與自主性，具備自我專業的意識，在自修以及自我教學實踐中，建構個人的教學實務智慧，而不能僅依賴中央或地方政府應有的相關作為。

教師有了教育專業知能，更需要有「教育愛」的實踐，這樣才能成為一位人人敬重的「好老師」。教師以「化育之愛」來教導學生，使學生在愛的滋潤中，助長自愛、愛人與愛物的情操。教育愛指引教師們要把「每個學生都帶上來」，特別是那些處於社經文化弱勢的學生，更需要教師的關愛。能給這些孩子更多、更豐富的教育機會，正是「教育機會均等」的體現。

賈師的教育理念是以人為本、以學習者為中心的。教師們若能體會教育的主



體在學生，學生才是教師心目中的「太陽」，自會考量教育目的與學生的學習需求與特質，提供學生最適切的教育內容與方式。而學生的學習成就，常是教師之所以選擇教職的最主要理由。

賈師認為教育的核心原則在「教人成人」，也就是從「自然人」轉型成為「人格人」，而這種「人格人」是兼俱「誠」與「仁」的人格特質。換言之，如何引導學生能夠不自欺、不欺人、自強不息，並且能自愛、愛人、愛物，才是教育的終極目的。若要學生孕育「誠」與「仁」的人性，有賴老師由「愛」出發，本諸「仁」、「誠」、「責任感」，來對待每一位學生，並且因勢利導，激發學生「自主學習」的責任意識。有了自主學習的意識，學習才容易成功。

在教育內容上，賈師主張要發展人性，要以培養生活能力為基礎，然後發展各種能力，且各種能力均衡並重。所以在教學上，教師不能僅注重智育，而忽視德、智、體、群、美五育的均衡發展。這種五育均衡發展的教育，才是全人教育，才是符合「多元智慧」的理論以及學生在真、善、美上均衡發展的真諦。

在教育方法上，賈師主張因材施教。由於學生的學習需求、學習特質與學習風格並不相同，所以教師不能僅運用一種教學方法，而要因應學生學習的差異性，採取多元融通的教育方法，帶給學生各種不同的學習的途徑與管道，讓每位學生都能恰如其分地學習。是故，在教學上並沒有所謂「最佳的教學方式」，而是只有在某種學習情境下，適不適合的教學方式。

賈師亦主張教育若係以發展人性為本，則要把握「順人情」、「重實踐」、「立楷模」等三個原則。就「順人情」而言，教育者要了解學生生性喜歡愉悅，而不喜歡沉悶的「常情」，而施以活潑生動的教學；就「重實踐」而言，要強調學生在生活中的力行實踐，而學生在實踐的過程中，教師要施以觀察、鼓勵、協助和導正；就「立楷模」而言，典範或者楷模的學習，可以激發學生的學習動機與潛能，而教師的一言一行，便是學生學習最直接、最立即有效的楷模。

最後，賈師一生做事認真、負責、嚴謹，特別是在退休後仍勇猛奮進，無怨無悔，終身奉獻教育的精神，實在值得學習。是故，教師們在任職時能盡其所能地教學、研究與服務，退休後亦能繼續奉獻所學，是令人敬佩的。例如，教師在退休後，可以繼續進修，亦可以到學校代課或當志工，若能把寶貴的教學經驗傳承給現職教師，那可是功德一件。

## 五、結語

賈馥茗先生誠為我國教育學體系建構的大師。先生一生歷經憂患，而不改其志。在教學上，桃李滿天下；在研究上，融通中西，發展出涵蓋形上學、知識論、倫理學、美學及心理學的整全教育學體系；在服務上，對臺師大教育研究所以及考試院院務的發展，貢獻卓著。「高山仰止，景行行止，雖不能至，心嚮往之。」敬對賈老師的事蹟與思想，表達萬分的崇敬。

## 參考文獻

- 王萍（1992）。**賈馥茗先生訪問紀錄**。臺北市：中央研究院近代史研究所。
- 林逢祺（2009）。深受學生愛戴的好老師。載於國立教育資料館（主編），**教育愛：臺灣教育人物誌IV**（頁169-192）。臺北市：國立教育資料館。
- 周愚文（2009）。論《教育的本質》。載於黃昆輝、楊深坑（主編），**賈馥茗教育學體系研究**（頁73-87）。臺北市：五南。
- 楊深坑（2009）。賈馥茗教授在教育學術上的貢獻。載於黃昆輝、楊深坑（主編），**賈馥茗教育學體系研究**（頁1-15）。臺北市：五南。
- 賈馥茗（1998）。**教育的本質**。臺北市：五南。
- 賈馥茗（2003）。**教育認識論**。臺北市：五南。
- 賈馥茗（2004）。**教育倫理學**。臺北市：五南。
- 賈馥茗（2007）。**融通的教育方法**。臺北市：五南。
- 賈馥茗、楊深坑（2009）。**教育美學**。臺北市：五南。



# 教師產業工會與學校團體協約協商之行政因應策略 與建議—以一教師團體協約協商個案為例

林志龍

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生  
桃園市中壢區中平國民小學總務主任

## 一、前言

「工會法」於 2010 年 6 月 23 日修正公布，其中第 4 條第 3 項明訂「教師得依本法組織及加入工會」，並於 2011 年 5 月 1 日勞動節生效施行。自此我國教師除不得罷工外，已納入「勞動三法」即《工會法》、《團體協約法》、及《勞資爭議處理法》適用對象。

教師得依法成立工會是臺灣教育制度的重大變革，此一全新的法制狀態，不論對教師、教師團體、家長團體、學生及各級教育行政主管機關，都是陌生且待探索的未知領域。其中有關「團體協商權（交涉權）」的行使，各縣市包括宜蘭縣、臺北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市、南投縣之教師工會組織紛紛啟動與雇主（學校、縣市教育主管機關）團體協商。

## 二、教師產業工會與學校團體協約協商運作之現況分析

### （一）有關「協商主體」的認定不同

然「勞動三法」所稱之主管機關，在中央為勞動部，在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。勞動部認定學校即是協商主體。但公立學校主管機關在中央為教育部，在地方為縣市教育局，為因應校園生態的轉變，教育部堅持公立學校雇主應為「教育主管行政機關」（教育部，2011）。

另依據教育部 2012 年 5 月 14 日發函工會團體協商 SOP 流程，有關雇主的認定是屬於浮動雇主制。2013 年 3 月 20 日臺教師（三）字 1020039198 號函，亦再次發函各縣市政府，略以屬單一學校權責事項，如教師寒暑假返校時間之安排、教師進修內容安排、教師教學觀摩等，以學校為協商主體；屬跨校性、地方一致性或地方財務權利事項，如教師工會會所、校務會議組成，代扣工會會費等，以地方教育行政機關為協商主體；屬全國一致性權責事項，如教育經費預算編列、教師敘薪、教師聘用等，則以中央教育主管機關為協商主體。

2014 年 11 月 12 日臺教師（三）字第 1030159717 號函修正之「因應教師工會團體協約協商訴求之 SOP 作業流程圖」中亦指出，教師工會提出團體協約協商訴求後，學校應通報地方政，由府地方政府判斷協商事項權責後，再決定是由

學校或地方政府籌組團隊與工會團體協約協商。

2017 年 9 月 1 日臺教師（三）字第 1060112116 號函，則又更進一步提出學校在接獲教師工會提出團體協約協商訴求後之因應作為如下：確認教師工會是否具有協商資格、落實通報機制、籌組協商團隊與秉持誠信協商等，供高級中等以下學校面對教師工會團體協約協商訴求時依循。

## （二）有關目前中小學團體協約議題

教師工會依據《勞資爭議處理法》第 3 條及《團體協約法》第 6 條、第 12 條進行勞資雙方之團體協約之協商事項內容均涉及學校教育實務現場之教師權利與義務問題，目前在各縣市協商中曾引起較大之爭議者為工會理監事之會務公假與授減課時數、教師擔任交通導護、訂定教師每天工時 8 小時及禁搭便車條款有關會員與非會員之不同差別待遇等（王淑玲，2017）。而在桃園市則曾有校務會議進行之方式、學校營養午餐驗菜工作及教師職級務安排等議題進行協商。

面對教師工會在以爭取會員「勞動權益」為前提下，與其所謂雇主學校、縣市政府教育主管機關進行團體協約協商，由於對教師權利義務之立場看法各有不同，在協商過程中屢見爭議，動輒訴諸行政救濟，使得學校行政疲於奔命、教育環境惶惶不安，教師權益未因組織工會及可進行團體協商而獲得更好之保障，卻屢屢發生校長及家長團體與教師工會間衝突。22 縣市教育局（處）長更於 2016 年 8 月聯署教育部應與勞動部就相關機制進行跨部會協商，教育部除已召開多次諮詢會議，並由行政院開會研商，可見其對教育行政之重大影響（王淑玲，2017）。

有鑑於此，本文擬以一教師團體協約協商個案為例，以學校教育經營與行政管理角度，分析在現行「團體協約法」下，學校行政於團體協商過程中的因應策略，並提出建議，以作為學校行政人員及教育相關單位之參考。

## 三、學校與教師工會進行團體協約協商個案分析

### （一）團體協約協商個案背景說明

國民小學為解決指派人員參加各項研習與比賽問題，訂定各項研習及比賽輪流辦法。依辦法的輪流順序，此次科展應由去年（108 年）介聘到校的李老師參加，但李老師認為科學教育並非自己的專長，不願依輪流辦法參加，於是找上教師工會，後來教師工會就此向學校提出團體協約協商要求。在協商進行期間，學校開會聽取老師意見後微調輪流辦法，最後對全體老師進行意見調查，結果有超過九成的老師表示贊同。學校覺得既然絕大多數人都同意，這問題應算解決了，

實無必要再協商，於是函知教師工會有關意見調查結果與學校之想法。教師工會向勞動部申請不當勞動行為裁決，最後委員會裁決認定學校違反誠信協商原則。

## (二) 此案協商議題產生之原因

### 1. 學校需訂定「各項研習及比賽輪流機制」的原因分析如下：

#### (1) 學校發展願景與特色未掌握

面對縣府每年辦理許多比賽與各類研習太多，學校行政無法依學校發展願景與特色進行排序與取捨，導致校內教師參與意願低落，行政同仁屢遭拒絕。

#### (2) 行政人員積極性不足

面對縣府每年辦理許多比賽與各類研習太多，教師參與意願普遍低落，學校行政無法以合乎教育性之方式妥善安排，僅能以訂定「齊頭式」平等之輪流辦法，要求教師參加。

#### (3) 校內同儕友善性不佳

李師為 108 年介聘至該校服務，109 年即被要求依「各項研習及比賽輪流機制」參加非其專長之科展比賽，顯示該校之輪流辦法，恐有新進教師優先之條款。此點亦可由該校校內同仁對於微調後的「各項研習及比賽輪流機制」贊同的比率竟高達 92%得知。

### 2. 學校最終因違反「團體協約法」遭裁罰的原因

#### (1) 校方對於「團體協約法」等「勞動三法」相關法令的不熟悉

##### a. 對於勞資方「協商資格」之規定不清

依據「團體協約法」第 6 條規定「協商資格之勞方，指下列工會：會員受僱於協商他方之人數，逾其所僱用勞工人數二分之一之產業工會。」。故學校應於教師工會提出協商要求時，應先行確認其是否具備與學校提出協商的資格。而非是於工會申請不當勞動行為裁決時，於勞動部裁決委員「提醒」下簽下和解書，並同意「工會所提輪流機制，雙方為適格協商主體」及「雙方應於 11 月 5 日前展開協商，並於 12 月 25 日前協商完畢」。

##### b. 對於得協約事項不了解

依「團體協約法」第 12 條：工資、工時、津貼、獎金、調動、資遣、退休、職業災害補償、撫卹等勞動條件，均得為協約內容。甚至若依第 3 條解釋只要是不「違反法律強制或禁止之規定者」均得為協約內容。

c. 對於「團體協約」程序的不熟悉

依據「團體協約法」第 6 條：勞資雙方應本誠實信用原則，進行團體協約之協商；對於他方所提團體協約之協商，無正當理由者，不得拒絕。勞資之一方於有協商資格之他方提出協商時，有下列情形之一，為無正當理由：對於他方提出合理適當之協商內容、時間、地點及進行方式，拒絕進行協商；未於六十日內針對協商書面通知提出對應方案，並進行協商；拒絕提供進行協商所必要之資料。

故校方一直對於為何「各項研習及比賽輪流機制」可以是協商內容？為何一個人不遵守就要協商？為何不是跟校內老師協商而是要跟工會協商？等提出疑異。這些疑異均可反應出校長本身及校方行政人員對於「團體協約」程序及對「勞動三法」相關法令的不熟悉。

(2) 校方未依教育部「高級中等以下學校因應教師工會團體協約協商訴求之 SOP 作業」指示，適時引入進行「團體協約」時之相關資源協助。

a. 未依規定通報上級單位

於教師工會向學校提出「各項研習及比賽輪流機制」團體協約協商要求時，向教育局通報並尋求協助。

b. 敏感度不足未尋求相關法律諮詢或團體協助

如聘請法律顧問提供建議或於啟動前邀請相關利害團體（如家長團體、校長團體）召開籌備會議或會前會，取得共識或與諮詢其他有協商經驗之學校意見，以籌組協商團隊。

#### 四、教師產業工會與學校團體協約協商學校行政因應策略與建議

Bass（1985）的「轉型領導」是指領導者以教練、老師的角色來改變部屬，以引發部屬強烈的動機並和領導者視為一體的歷程；並指出領導者的轉型領導行為有：「領導者能刺激成員以新觀點檢視工作」、「領導者協助成員發展能力，以達到更高的需求層次」、「領導者能引發團隊工作的意志與組織願景」、「領導者能引領成員以組織或團隊合作為前提，並超越本身的利益需求以利於組織發展」。

另 Bennis 與 Nanus（1985）則指出轉型領導具有四個層面，分別是「注重願景」、「溝通意義」、「信任」、「自我發展」。

故校長與學校行政可藉由「轉型領導」的實踐有效改善或緩和校內因不信任而發起團體協約的衝擊。具體作為如下：

(一) 有關校內行政作為與組織氛圍部份建議如下：

1. 校長與行政團隊應本於教育規準與學校發展願景、特色，展現擔當，依據學校合理能量，妥善排定學校行事，避免因「漫無目標」而使校內行政與教學團隊「疲於奔命」，產生個案此種「被迫無條件輪流」參加比賽或研習之情事發生。
2. 校長「注重願景」引發團隊工作的意志與組織願景，在「學生學習權益」與「教師工作權益」之間找尋平衡點，創造多贏局面。
3. 校長營造校園「信任」友善氛圍，刺激學校行政與教師以新觀點檢視工作，彼此信任、不預設立場，更不畫地自限，共同為學生學習與學校發展而努力。
4. 校長重視「溝通意義」，引領教師以學校或團隊合作為前提，並超越本身的利益需求以利於學校發展。使學校行政與教師，均能不以「個人立場」為唯一的著眼點，能多方考量、同理彼此、以教師團隊合作的作為消弭教師教學現場的孤獨與無助感。
5. 校長支持「自我發展」，協助學校行政與教師發展能力，自我精進，共同成長，以達到更高的需求層次，不以個人方便為教育工作或任務安排之唯一考量，進而以能「成就學生」、「作育英才」為工作幸福感的來源。

(二) 有關學校最終因違反「團體協約法」遭裁罰之建議如下：

1. 校長與學校行政團隊應掌握時代趨勢，熟悉教師適用「勞動三法」後，教師之「責任」、「義務」與「權利」轉變，而非仍以「教育要犧牲奉獻」或「教師應為志業而非職業」...等「職業道德」，做為要求教師的唯一標準，而是轉而思考如何在學生與教師「權益」之間取得平衡點，創造多贏。
2. 校長與學校行政團隊應熟悉教師適用「勞動三法」後，有關「團體協約」的啟動時機、可協商內容、應具之協商資格、協商流程、何謂誠信協商...等有關團體協約之法定內容與程序，以免陷入滿腔熱忱為教育，但卻違反法令而不自知的困境。
3. 校長與學校行政團隊應具備一定之敏感度，對於校內危機之掌控要及時，且應依規定通報上級尋求資源協助。並適時向法律專家或有協商經驗之校長或學校請益，以求事半功倍。

(三) 針對教師適用勞動三法後，對於教育主管單位與勞動部之建議如下：

1. 應召儘快召開跨部會協商，考量教育現場實務，重新思考與定義有關教師進

行「團體協約」的啟動時機、可協商內容、應具之協商資格...等議題，而非全然以一般民間「勞資爭議」的角度思維，公立學校行政與教師間之互動爭議。

2. 針對教師之權利與義務，教育主管關應儘快與教師產業工協商，明訂教師公立中小學教師聘約規範，以明確定義教師在校服務之基本權利與義務，而非放任第一線之學校校長被迫以「雇主」之名，一個個的與教師工會協商許多本應由教育主管機關明訂之教師工作事項。以免各校行政虛耗、勞民傷財且事倍功半。

## 五、結語

「教育本是成就學生的事業、學校應是幸福孩子的場域」，其關鍵即在於校長的有效領導，身為學校行政領導人員，理應做好校內外之溝通協調，以增進學生最大的學習權益與保證教師的教學品質，使行政與教師能彼此信任、合作，共同為學生創造更友善的學習環境而努力。

## 參考文獻

- 王淑玲(2017)。教師工會團體協約爭議問題探析。臺灣教育評論月刊，6(6)，55-57。
- 教育部(2011年10月20日)。教師適用勞動三法後，教育部堅持公立學校雇主為「教育主管行政機關」新聞稿。取自[https://depart.moe.edu.tw/ed2100/News\\_Content.aspx?n=220E98D761D34A9A&sms=8DA931302D1852A3&s=759D0379A6F63BBE](https://depart.moe.edu.tw/ed2100/News_Content.aspx?n=220E98D761D34A9A&sms=8DA931302D1852A3&s=759D0379A6F63BBE)
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. N. Y.: The Free Press.
- Bennis, W, & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York, NY: Harper and Row.





## 體育教師專業認同之強化

陳鉸裘

國立臺灣師範大學體育學系研究生

林靜萍

國立臺灣師範大學體育學系教授

### 一、前言

專業認同是教師專業的重要核心，提供教師建構及行動與理解其工作的架構，更重要的是教師專業認同並非固定或強加在教師身上，而是透過外在因素與自身教學經驗的協商，由經驗所構成（Sachs, 2005）。Kelchtermans（2000）認為教師是一種高度自我涉入的職業，教師的專業認同就是教師個人對自己身為教師的概念，是教師知覺工作情境，賦予意義並採取行動的核心。體育教師的專業認同有其特殊性，有別於其他學科的教師專業認同，其中包含「教師專業認同」與「體育專業認同」。傳統上大多數體育教師均以體育專業認同中體育知識與動作技能作為專業認同的主要核心，在反思過往生命經驗時，皆以身體健康和各種運動技能作為教師專業的主體（Thorburn, 2014）。然而體育教師的專業認同會隨時間的推移，在個人、社會文化、環境間進行來回擺盪，呈現一個動態性歷程（Gonzalez & Fernandez, 2018）。學者 Dowling（2011）指出體育領域已累積一定數量與專業認同有關之基礎研究，研究主題方面則涉及體育教師本身的生涯與專業發展，並著重教師本身與學校脈絡及社會文化間的互動關係，筆者綜合相關文獻，從以下三個面向進行其影響因素之探討：(1)個人經驗與專業認同發展的關係。(2)職前與在職訓練對專業認同發展的影響。(3)特定社會與文化議題對體育教師專業認同的影響。

### 二、影響專業認同之因素

#### (一) 個人經驗

教師專業認同是在社會中建構的，成為一個怎樣的教師，受到人格特質與生命經驗的影響（Cooper & Olson, 1996）。體育教師的個人特質與獨特風格會影響其課堂行為，甚至左右教師對教學知識的選擇，舉例來說：正向、熱忱的教師在課堂中所展現出的氛圍是讓學生在正向快樂環境中參與體育；以教師為中心的教師在課堂中所展現的氛圍是注重紀律與技能訓練。教師所展現出的個人認同與專業認同之間有關聯，個人特質與風格會影響教師自我，也就是教師的專業認同。不同特質與風格的體育教師在其課堂中展現出的樣貌即是對於身為體育教師的自我圖像，會因迥異的個體而異。Knowles（1992）認為影響教師所形成的教師意象與其早年經驗有關，包含父母親的教育、學校的學習經驗、學生時代與教師相處的經驗，及欣賞的模範教師角色。體育教師會因過往運動經驗的好壞影響其

自我認同感，當自身運動經驗是美好的，對於自我信心與認同感會提高，進而表現在其教學實務上。反之，過往的運動學習經驗是負向的，對其身為體育教師的專業會產生懷疑。求學時期的教師或教練的教學樣貌與模範會影響體育教師對專業的看法與認同，這些個人成長經驗在早年時期就已深植在教師心中，無形中持續影響教師的專業認同，進而表現在各自的工作實務上，教師透過反思其生命經驗可重新看待自己，重塑其專業認同。

## （二）職前與在職訓練

職前體育教師的職業認同是一個動態的過程，在這段期間對自我專業認同度高，相對的會表現出較積極的行為與態度。體育教師在職前的自我是師資生與師資培育者的社會情境中共同建構而來，除了專業知識的培育外，重要他人（如師資培育者、教練、實習輔導教師）對其專業認同的影響具有相當重要的意義。教學實習是學生過渡到教師很重要的學習階段，也是重塑其專業認同的階段，體育教師在此階段所受的訓練為專業奠定了深厚的基礎，除了專業訓練外，實際的教學行動能讓師資生在未來擔任教師時對其自我教師的概念有更強的意識。黃靖蓉（2006）研究指出實習教師不再是被動的接受者，而必須帶著主動反思探索教師專業的意識，可助長教師專業認同的發展。

體育教師生涯中長達數十年在不同情境下面對學生所帶來的挑戰，短短數年的師資培訓及專業運動訓練，要面對快速的環境變化，專業知能顯然是不夠的。進入在職階段的體育教師，如能持續性的在職進修並學習，將會產生正向的專業認同(Keay, 2006)，有助於對擔任教職專業認同度的提高。社會環境不斷在變動，十二年國教課改亦如火如荼推動，其衝擊教師的專業認同，使現場體育教師對其專業產生混沌。針對素養導向教學概念的推動，有教師透過專業進修與參與研習來克服其專業認同的困惑與懷疑；亦有教師秉持原先的教學理念。教師專業認同是在社會脈絡中建構，但只有社會需求不足以改變教師的專業認同，必須是教師自己本身具能動性，能在與社會環境的互動中形塑認同，在身為教師的生涯中找到意義，教師的專業認同才得以再建構（Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011）。

## （三）特定社會與文化議題

體育教師有別於一般學科，需較多的技能與身體展現，因此，過往會以體育教師屬於男性職務而存有性別角色刻板印象，對於女性形象與體育教師形象不符衝擊其專業認同。現今講求性別平等及價值觀念的轉變，體育教師所表現出的專業不只是身體展現，性別不再是此學習領域重要的影響因素，這與體育教師對自我身份及專業認同沒有相關。體育教師對其專業的認同在於運動熱忱、訓練與教學、運動知識與技能等。此外，體育在學科中長期受到忽略，導致在主流學科中

處於邊緣化地位，而傳統社會對體育「四肢發達、頭腦簡單」的刻板印象，影響體育教師的工作與角色定位（Sparkes, 1991）。在過往隨意借用體育課是常態，顯現出體育的不被重視。然而隨著社會變遷，體育漸漸受到重視，強調其專業性並透過輔導團、各種增能研習、工作坊等計畫來促進專業社群的對話，體育教師對其自身的專業認同與定位也受到環境與他人影響而漸漸提升。

### 三、專業認同強化策略

教師專業認同影響因素多元且複雜，教師在面對教學環境變遷過程中，其專業認同深受過往個人經驗、求學經歷、學校及社會環境與政策改革等的影響。筆者綜合相關文獻探討完專業認同影響之因素後提出幾點有助提升體育教師專業認同的具體作為如下：

#### 1. 好的體育課程學習經驗與好的運動經驗

體育教師的專業認同深受過往運動經驗影響，好的體育課程學習經驗與好的運動經驗會提升自信心與獲得成就感，個人美好的運動經驗可以強化體育教師的專業認同。例如：體育教師學生時期的體育課程學習經驗中，是在正向環境下習得運動相關知識、技能，這樣的學習經驗會提升自我信心與成就感進而提升對體育的認同。對於體育教師來說，學習歷程中具備完善且良好的學習機會與經驗及擁有優異的運動表現能強化體育教師的專業認同。因應教學現場多元化的授課運動類別，參與多元的運動以培養並提升多面向的運動能力與知能，在運動參與過程中累積更多好的運動經驗以強化自我專業認同；體育教師亦能透過持續參加比賽，累積實戰經驗、提升對自我的肯定與成就感來強化自我專業認同。

#### 2. 優質的師培課程與嚴謹的實習輔導教師

師資培育階段是重塑體育教師專業認同的階段，此階段的課程設計要與時俱進，不斷調整為適合體育師資生的課程，透過扎實且嚴格的課程進行職前培訓，體育教師才能在進入職場後快速適應、接受並認同體育教師的專業。重視教學實踐課程，使師資生能慢慢瞭解體育教師的專業形象及專業塑造的歷程，並在教學實踐課程中建立師資生的主體性，透過主動的個人反思強化未來體育教師能有高度的專業認同。實習時輔導教師的用心及有系統的帶領，可以使實習教師擁有正向的師培學習經驗及專業知識與能力，更有信心與動機去成為一名專業的體育教師；而實習輔導教師的教學方法、信念與態度積極且正向，能成為實習教師的楷模教師，強化其對體育教師的專業認同，對往後身為一位體育教師的專業認同有正向影響。

### 3. 持續進修與多元能力發展

體育教師透過持續的進修、參加研習、加入專業學習社群、培養多元能力的方式，可以更迅速適應環境變遷與面對課程改革。透過進修來瞭解最新課綱內容並加以吸收轉化成符合課綱與自身所認同的教學理念，有助於克服課程改革對教師專業認同所帶來的衝擊，並強化自我的專業認同。體育教師在持續進修的同時，可以以滾雪球方式招攬更多不同特質與優點的教師一起在體育領域中努力與成長，使整體體育教師的專業得以提升，改變社會大眾對體育教師地位的看法，強化體育教師的專業認同。透過多元能力的培養與發展，體育教師能在強調跨領域的課程改革中如魚得水，使得學生在體育課程中具有更多元的學習，強化對自我的專業認同。

## 四、結語

影響體育教師專業認同的因素複雜多元，舉凡個人信念與能力、教育政策、師培體制、社會文化價值觀體系、環境、他人、教師的能動性等都是影響其認同的因素。期透過以體育教師為主的專業認同影響因素之探討讓教師的主體被看見及被重視。體育教師的專業認同是處於多樣專業脈絡下與他者互動下不斷形塑與再形塑的變動關係。其運動經驗、學習歷程、教育觀點及發展不斷影響其專業認同。十二年國教新課綱的推行，現場體育教師對課改的接受度難免會影響體育教師的教學與新課綱的推行，因此，探討體育教師問題的全貌，瞭解其在課改下的專業認同、影響與因應，進而尋求課綱推動的配套措施，應有其重要性。

## 參考文獻

- 黃靖蓉（2006）。實習教師專業認同發展歷程之敘說研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北。
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp.78-89).
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Keay, J. (2006). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*,

10(2), 139-157.

- Kelchtermans, G. (2000). Telling dreams: A commentary to Newman from a European context. *International Journal of Educational Research*, 33(2000), 209-211.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies. Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152).
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa. (2018). "A Qualitative Analysis of the Factors Determining the Quality of Relations between A Novice Physical Education Teacher and His Students' Families: Implications for the Development of Professional Identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21).
- Sparkes, A. C. (1991) Curriculum change: On gaining a sense of perspective. In N. Armstrong & A. C. Sparkes (Eds.), *Issues in Physical Education* (pp. 1-19).
- Thorburn. (2014). It Was the Best of Times, It Was The...': Subject Aims and Professional Identity from the Perspective of One Veteran Male Teacher of Physical Education in Scotland." *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 440-452.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291-312.



# 美國、英國及新加坡教師職級制度對 臺灣中小學教師分級制度發展之啟示

陳怡芬

南臺科技大學教育領導與評鑑研究所研究生

## 一、前言

世界主要先進國家如美、英及新加坡等國家，為確保教師教育品質及專業發展，早已立法實施教師評鑑，教育主管機關針對不同專業階段之教師設計不同評鑑規準，而教師接受評鑑及配合職級制度的設計，以激勵自我專業提升，期望透過評鑑中獲得教學上的回饋和反思，及個人升遷及獎勵的發展機會。

我國大學專任教師任職後於固定期程接受教學、研究、輔導及服務等成效的評鑑，評鑑結果搭配職級制度，以做為升等及薪資上參考之依據。反觀我國中小學教師通過教檢、教甄成為正式教師後，則再無升遷管道及職級上的區別，因此，中小學實施教師評鑑及教師分級制度是目前教育界重視及力推的政策，也有其探討的意義。

## 二、教師分級制度的背景及目標

教師職級制度（又稱教師分級制度）源自美國的生涯階梯理念，主要目的為規劃一系列職位進階的制度，教師可依評鑑結果及自身的興趣、能力和表現到不同的職位，並給予其相對應的敘薪及責任（黃鈺婷、白慧娟，2014）。目前在美、英及新加坡等國家，除依據教師的生涯階段設計不同的職位及薪資外，並提供不同階段之教師進修及酬賞，給予教師更多的自我發展空間及鼓勵。

目前臺灣中小學教師無職級之區別，而缺乏生涯進階的機會。因此若能參考各國之教育制度，設計出符合臺灣中小學教師的分級制度，則有助於達到鼓勵教師自我專業發展及促進自我實現的目標（黃子銘，2016）。

## 三、美國、英國及新加坡教師的教師分級制度

### （一）美國

美國政府為避免流於形式的評鑑方式及做到區分化教師評鑑，依據 2001 年《不讓任何孩子落後》（No Child Left Behind Act, NCLB）法案，促使教師評鑑成為各州教育政策，而各州在推動評鑑方式及分級皆有所差異，但主要評鑑方式仍以三軌制教師評鑑系統為主。本文以美國田納西州為例，田納西州實施生涯階梯

方案，將教師職級分為五級，通過層級之教師，才可取得該層級的證書，且每個層級都有其對應之薪資與責任（方朝郁、方德隆，2017）。主要分類如下：

1. 試用教師：擔任教師第一年，須接受學區考評。
2. 初任教師：擔任教師二至五年，每年需接受考評。
3. 初級教師：擔任教師五至十年，若欲升級需經過兩次考評。
4. 中級教師：有效期間為五年，若欲升級需經過考評通過。
5. 高級教師：有效期間為五年，仍須考評，合格後再獲新證。

## （二）英國

英國依據《2002 年教育法》採取績效管理與專業發展並重之教師評鑑制度，制度著重於教師發展、學校整體績效表現及學生學習等，教師評鑑結果除影響學校的教育性撥款及存活外，也影響教師職級的晉級，教師職級區分為五級，並作為薪酬的決定依據，如薪資、晉升、不適任教師處置（黃子銘，2016）。主要說明如下：

1. 合格教師→導入期教師：師資培育生通過專業發展能力指標及檢定考試才可獲得合格教師，並申請教職身分。合格教師須完成和通過一年導入年。
2. 一般教師：初任教師第一年評鑑。
3. 晉級教師：晉級門檻，需通過一般教師評鑑才可晉級。
4. 優秀教師：除晉級教師能力外，另需具備行政及教學領導能力，如組長、主任等。
5. 高階教師：除需具備上述教師能力外，另需具備領導團隊、協助學校改善之能力如校長，每五年需評鑑一次。

## （三）新加坡

新加坡教育部提出以教師能力為本位的「提升表現管理機制（Enhanced Performance Management System, EPMS）」，建構教師職業三軌的專業發展，包含教學軌道、領導軌道、高級專家軌道，各軌道下有其專業生涯發展順序及職業階級，教師依據自己的興趣及專業選擇適合的軌道，除了不斷進階外，也可橫向轉換軌道，評鑑結果則做為教師聘任或解聘的依據，也決定年度績效獎金的發放，並針對優秀教師給予其他獎項的獎勵（許宛琪、甄曉蘭，2015）。新加坡職業三

軌及教師職級說明如下：

1. 教學軌道：高級教師、領導教師、特級教師、主要特級教師。
2. 領導軌道：科目/年級主任、部門主任、副校長、校長、校群督導、副署長、署長、提學司。
3. 高級專家軌道：一級高級專家、二級高級專家、領導專家、主要專家、首席專家。

#### 四、各國對臺灣中小學教師分級制度之啟示

##### (一) 建立法源依據，全面推動教師評鑑制度

各國在執行教師評鑑及教師分級制度時，皆有法源作為客觀依據，如英國依據《2002 年教育法》落實教師評鑑，評鑑結果與其敘薪及教師職級結合。臺灣雖於 2012 年修正《教師法》新增評鑑條文，但至今仍未有定論，而且採取較為緩和的自願參與，最終評鑑結果也未影響職級或薪資等，以至於我國中小學教師對於教師評鑑較無積極參與，甚至產生排斥感。因此，教育主管機關應先設立法源依據，建立中小學教師對教師評鑑及分級制度的認可，使其成為合法的義務責任，與敘薪結合的機制，也有助於提高教師精進的誘因。

##### (二) 搭配教師分級制度，建立區別化教師評鑑

美國田納西州將教師分為「試用、初任、初級、中級、高級」，以建立區分化教師評鑑（方朝郁、方德隆，2017）。此評鑑模式與張德銳（2012）主張實施「區分性教師評鑑」觀念不謀而合，臺灣的教師評鑑制度應結合教師分級，以提高教師專業發展及一個晉級的機會。依據教育部所訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師分級及審定辦法（草案）」之第八條，教育主管機關其實早已有意規劃教師分級，並將其分為四個階級「初級教師、中堅教師、專家教師、顧問教師」，並配合學術支給、鐘點減授與各級教師專業任務之區分實施晉級審查，以建立教師生涯發展階梯的區別化教師評鑑及教師分級制度。

##### (三) 教師心態調整，實踐自我專業發展

無論是美國、英國之教師分級制度，或是新加坡的職業三軌制，皆與教師評鑑結果相呼應，但最終目的在於鼓勵教師專業成長，以提升教師專業與職級。目前大學專任教師，無論於公立學校都需接受教師評鑑，並採用「講師、助理教授、副教授、教授」等分級制度，於校定期程接受評鑑，評鑑結果則作為教師晉



級、聘任、年資晉薪及其他權益之依據。大學教師歷經多年的評鑑制度，早已能接受教師評鑑及職級制度，並依據各校規定辦理較無異議。因而，若教育主管機關能提供中小學教師足夠的教師分級資訊及輔助資源，也有助於中小學教師調整自我心態，擺脫「同儕平等」的舊有觀念，接受高職位同儕的領導或協助，使教學工作更加多元，並激勵教師設立自我生涯目標、持續投入教學熱情及追求自我專業，實現自我價值。

## 五、結語

從本文提出之各國示例，教師評鑑與分級對於教師之生涯發展有積極作用。目前我國尚無健全之中小學教師評鑑及教師分級制度，因此希冀教育主管機關參照美國、英國及新加坡等國家之評鑑及分級制度，設立其法源依據以保障臺灣師資身分及品質，設計符合臺灣教育需求的評鑑制度，建立不同專業階段之教師分級制度，並給予相對應的責任及薪資，以此建立起教師參與評鑑及教師分級的觀念，使教師能藉此實踐自我專業發展及自我反饋，也期盼臺灣中小學教育政策更加完善並建立起教育軟實力。

## 參考文獻

- 方朝郁、方德隆（2014）。「教師評鑑2.0」：美國的經驗與對臺灣之啟示。**教育研究與發展期刊**，13(1)，31-62。
- 張德銳（2012）。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。**臺北市立教育大學學報**，43(1)，121-144。
- 許宛琪、甄曉蘭（2015）。促進教師表現與專業能力發展之評鑑機制：新加坡經驗。**學校行政雙月刊**，96，118-142。
- 黃子銘（2016）。淺談英國教師職級制度對臺灣教師分級的啟示。**臺灣教育評論月刊**，5(3)，75-79。
- 黃鈺婷、白慧娟（2014）。教師職級制度在美、日、中國大陸及澳洲實施概況與臺灣發展現況之淺見。**臺灣教育評論月刊**，3(1)，108-112。



## 21 世紀德國高等教育政策初探

朱麗文

國立臺中教育大學教育系博士生

### 一、前言

柏林洪堡大學（以下簡稱柏林大學）（Humboldt-Universität zu Berlin）的建立，被視作是「現代大學」的開端，對德國高等教育的發展起關鍵性的作用，帶動德國工業和高科技的發展，使得 20 世紀上半葉德國從農業國家一躍為世界工業大國。近年來，德國為了繼續保持工業的領導權以及重建德國大學名聲，進行了一系列高等教育的改革。因此，筆者擬將焦點放在近期德國高等教育政策的發展情形。

### 二、19 世紀德國柏林大學的建立，成為近代大學的典範

1806 年法國在耶拿戰役中大敗普魯士，讓普魯士興起透過教育重建民族文化與精神氛圍，柏林大學就在當時這樣的氛圍下於 1810 年由當時的文教部長 Wilhelm von Humboldt 創立。「柏林大學」是「現代大學」的開端，強調教學與研究合一，旨在培養人才和發展科學，進行純科學意義上的研究，具有劃時代意義。

柏林大學建立之初深受哲學家 Fichte、Goethe、Schiller 影響（劉滄龍，2010），到 19 世紀科學理性已經取代了哲學理性對世界的解釋權，到了 20 世紀初，柏林大學的領導人物已經成了科學家而不是哲學家。自此，柏林大學帶動當時德國科學界的快速發展，成為 19 世紀初到 20 世紀的世界科學中心，對世界高等教育產生了深遠影響，奠基於普魯士工業化初期，科學和社會發展的現實，因其創新而獲得巨大成功並取得壟斷地位，對德國高等教育的發展起關鍵性的作用，並帶動德國工業和科技的發展，使得 20 世紀德國在經濟的發展上已經超越英、法等國（張源泉，2010）。

### 三、近期高等教育政策— 追求卓越與創新型的高等教育機構

自柏林大學開始，即倡導以同質性理念作為主導，所以德國的高等教育體制建基於平等主義。但是 21 世紀後期隨著高等教育全球化和國際化後，齊頭式的德國大學在世界大學的排行中，明顯落後於英、美國，也較不吸引國際學生就讀。因此，德國政府自 2006 年啟動「卓越計畫」(exzellenzinitiative)、2007 年推出「高等教育協定 2020」(Hochschulpakt 2020)、2016 年推行「卓越戰略」(Dir Exzellenzstrategie)，並於 2019 年選出 57 個卓越群聚、10 個卓越大學和 1 個卓越大學聯盟，一系列計畫旨在推動菁英大學，企圖讓更多大學擠進前百大行列。因

此近年來，德國政府以「分化典範」做為指導理念，並且通過對菁英概念的重視，使德國大學趨向分化，進而取代洪堡主義的同質模式（張源泉，2015），以下將分別敘述之。

#### （一）2006 年「卓越計畫」－引進績效和分化原則

德國在傳統上並無所謂的「菁英大學」（Eliteuniversität），但是隨著高等教育全球化、市場化的競爭下，德國大學在國際學術排行榜上乏善可陳。2004 年時任德國聯邦教育部部長 Bulmann 首次提出在德國打造數所哈佛式的菁英大學，希望藉此改變德國大學在世界上的二流地位，培養世界一流的菁英人才。因此，德國社會民主黨的施羅德總理（Schröder-Regierung）於 2004 年提議啟動「菁英大學計畫」（exzellenzinitiative），以創建「德國哈佛大學」（deutsche Harvard），並於 2006 年根據「基本法」通過「聯邦與各州促進德國高校科學與研究的卓越計畫」（簡稱「卓越計畫」）（Hornbostel & Simon, 2008）。

「卓越計畫」與 2004 年倡議的「菁英大學計畫」相比，不同之處有兩點：

1. 把創建德國哈佛大學的哈佛兩字拿掉，不再提以哈佛大學為目標，因為精英具有層級劃分意味，與德國大學一向強調的平等化有所違背。
2. 擴大資助項目，分別是獎勵後進優秀學者的「研究生院」（Graduiertenschule）、促進大型全球前瞻研究計畫發展的「卓越研究集群」（Exzellenzcluster）和獎助傑出「菁英大學」（Zukunftskonzepte）的「未來計畫」（Zukunftskonzept）（潘黎、邢穎，2020）。

計畫的重點是加廣加深對科研的整體投入，截至 2012 年，共有 45 所精英「研究生院」、43 所「卓越研究集群」以及 11 所「菁英大學」受到資助。這 11 所菁英大學分別是 2006 年入選的慕尼黑大學、慕尼黑工業大學；2007 年入選的亞琛工業大學、柏林自由大學、海德堡大學、康斯坦茨大學；2012 年入選的柏林洪堡大學、圖賓根大學、德勒斯登工業大學、不萊梅大學以及科隆大學（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017a）。目前世界級的頂尖研究機構：「馬普學會」（Max Planck Society, MPG）、「亥姆霍茲聯合會」（Helmholtz Association, HGF）、「弗勞恩霍夫協會」（Fraunhofer Society, FHG）和「萊布尼茨協會」（Leibniz Association, WGL），都是位於大學之外，研究機構的人員和大學之間的團隊合作在德國是非常普遍的情況（Germany center for research and innovation, 2017）。

實施「卓越計畫」後的成果有四點，如下所述：

1. 德國大學在世界大學的前百名的名次有往前，且進入前百大的高等教育數量有增加，以泰晤士報世界大學（Times Higher Education World University Rankings, THE）排名為例，德國大學的最高排在 2014/15 年提升至第 29 名，且進入前 100 名大學的數量從 2010/11 年的 3 所提高至 2015/16 的 9 所（朱佳妮，2017）。若以著重科研成果的「世界大學學術排名」（Academic Ranking of World Universities, ARWU）為例，慕尼黑工業大學從 2010 年的第 56 名前進到 2015 年的第 51 名、海德堡大學從 2010 年的第 63 名前進到 2015 年的第 46 名，進入前百名的名次有往前（Academic Ranking of World Universities, 2015）。
2. 在科研人員方面，獲得「卓越計畫」資助的高校科研人員占德國各類高等教育機構總人數的 2/3，其次，在科研經費方面，獲得「卓越計畫」資助的高等教育機構得到的第三方經費占德國各類高等教育機構總經費的 3/4。
3. 「卓越計畫」要求德國大學與校外科研機構聯合申請「卓越研究集群」，從制度上打破大學與校外頂尖科研機構雙方合作的壁壘。
4. 「卓越戰略」不僅促進了德國高等教育機構排名的提升，也讓德國高等教育機構受到了國際的關注，「卓越計畫」成為其他國家政府對高等教育機構進行重點經費投入的代名詞，也引領了歐洲其他國家群起仿效之（朱佳妮，2017）。也因此德國政府決定在 2016 年繼續實施「卓越計畫」的後繼計畫—「卓越戰略」（Dir Exzellenzstrategie）。

## （二）「高等教育協定 2020」—增加在學人數與提高品質

「高等教育協定 2020」政策的制定緣起，主要是受到社會發展趨勢以及人口結構兩因素的影響。在社會發展方面，德國是高科技發達工業國家，面臨着日趨激烈的國際競爭壓力，若要繼續保持優勢領先地位，就必須依靠高品質的高教以不斷提升其科技創新能力。在人口結構方面，德國高中畢業生願意參加高等教育的人數持續增加，同時，德國各聯邦州的文法中學的學制由以前的 9 年制改為現在的 8 年制，因此各州從 2007 年陸續出現一年有兩屆高中生同時畢業的情況，因此有的州可能會在雙屆畢業生出現的年份，多出的 4 萬名畢業生，會造成高等教育在質和量的沉重負擔。所以德國聯邦教育科研部部長與各州文教部長在 2007 年 8 月 20 日正式簽署了「高等教育協定 2020」（孫進，2014）。

「高等教育協定 2020」分三個階段實施：

1. 第一階段（2007 至 2010 年）：由聯邦政府資助高等教育機構中高水準的科研

項目，且經費的使用可自行支配，較具彈性。

2. 第二階段（2011 至 2015 年）：增加高等教育的人學名額。因為德國在 2011 年取消了義務兵役制，中學生在畢業之後可直接進入大學學習，所以新生數量會大幅增加，資助改善高等教育機構的教學品質，例如：增加教學人員名額、加強對大學教師的培訓和繼續教育等。另外，也提高應用科學大學的招生比例。截止到 2011 年年底，已經有 90% 的德國高等教育機構提出了申請，有來自 16 個聯邦州的 186 所高等教育機構得到了資助，包括 78 所綜合性大學，78 所應用科學大學，以及 30 所音樂與藝術學院。
3. 第三階段（2016 延長至 2023 年）：聯邦政府和各州政府共同資助 760,033 個額外的學習機會（孫進，2014），使更多學生能順利獲得學位，並降低學生輟學率。同時，各州也將致力於提供更多的專業資格的教師，使他們能夠進入高等教育機構，提升高等教育的品質。所以，在這兩個方面，亦即提高學生完成大學學位的數量以及增加高等教育的品質也是第三階段的重點（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017b）。

### （三）2016 年推行「卓越戰略」—提高整體科研和創新力

「卓越計畫」當時的規劃只有從 2006 至 2017 年截止，在 2015 年時，當時的「德國聯合科學會議」（Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, GWK）對「卓越計畫」進行評估，於 2016 年提交了評估報告，評估結果顯示，「卓越計畫」資助的項目所取得的成果顯著，僅是在第二期 99 個資助項目中就已有 70 個以上的項目取得了初步成功，越來越多的科研人員向德國回流。另外，德國大學在國際上的前百大排名，不論是在綜合的部分（世界大學排名），或是科研的部分（世界大學學術排名），都較以往提升許多，德國希望繼續保持這種積極的發展態勢，於是在 2016 年時，通過了「卓越計畫」的新資助計畫—「卓越戰略」（Dir Exzellenzstrategie）（朱佳妮，2017）。

「卓越戰略」總共分成三個項目：

1. 第一個項目（2017 至 2024 年）：包含 50 個「卓越研究集群」和 11 所「卓越大學」兩個資助條線，評選過程同樣由「德國研究聯合會」和「德國科學委員會」負責，每年分別挹注 3.85 億歐元資金在 50 個「卓越研究集群」，以及 1.48 億歐元資金在 11 所「卓越大學」上面（教育部電子報，2019）。
2. 第二個項目（2017 至 2027 年）：資助「創新型高校」，包括中小型大學和應用科學大學，主要是彌補 2006 年的「卓越計畫」只補助大學，把應用科學大

學排除在外的不均衡，目標是將資助結果「轉化」，為高等教育機構與企業、社會、經濟合作形成聯網，建立創新合作，總共挹注資金 5.5 億歐元。

3. 第三個項目（2017 至 2032 年）：「學術後備人才促進計畫」，由聯邦政府資助 10 億歐元，計畫在德國境內的所有大學新設立 1000 個終身教授職位，主要目標是鼓勵年輕人終身從事學術工作（朱佳妮，2017）。

「卓越戰略」有系統地將頂級科研和高等教育串連一起，聯邦和各州政府希望延續「卓越計畫」的成效，形成科研人才培育中心，在科學研究體系中建立更廣泛的合作和網路，提高大學作為德國研究體系核心力量的國際競爭力和影響力。在 2019 年 1 月，德國選出 57 個卓越研究集群後；2019 年 7 月選出最新一輪的 10 所卓越大學和 1 個卓越大學聯盟。每年核撥 1 億 4800 萬歐元給這些大學（潘黎，邢穎，2020）。而「卓越戰略」也關注到之前的「卓越計畫」把應用科學大學排除在外，忽略了高等教育與社會和企業所需的創新合作，因此在「卓越戰略」中，根據高等教育機構所在的地區切實需求按照團隊或個體形式進行計劃架構的創設，並對於社會和文化等偏人文性項目進行跨區域協作，從而推動各個地方特色和區域優勢，聚焦在創新技術和前導成果的順利轉化，目標是提升地區或社區科技能力的（陳志偉、國兆亮，2019）。

#### 四、結論

整體而言，德國高等教育自柏林大學開始強調的公平和均質，走到 20 世紀末強調競爭與異質，主因是前者讓大學缺少追求卓越的積極性和動力；而後者是目前全球的高等教育趨勢。在面臨全球化與國際化之際，各國無不強調集中資源，培養菁英大學進入世界前百大，以吸引優秀跨國學子，促進國際流動。值得一提的是，德國的卓越有兩大特色，第一個特色是德國高教在追求卓越之際，也沒有忽略優秀教師的培養，終身教職就是一項其他國家沒有的亮點。第二個特色是，其他國家在追求卓越之際，無不努力在強調學術的世界排名，但是德國除了強調學術之外，也沒有忘記在一向引以為傲的應用科學大學上，加強創新投資與產業界的連結。德國在近年來實施的一系列政策：「卓越計畫」、「高等教育協定 2020」、「卓越戰略」，藉由聯邦和州政府的資金補助，讓德國的高等教育機構在科研人員、經費和學者交流等方面都呈現出一定程度的分化，也代表著柏林大學時代的終結，強調競爭與卓越時代的來臨，也走出德國高等教育與其他國家不同的卓越之路。

目前，我國政府推動的「高等教育深耕計畫」，也是強調提升大學品質以及追求國際一流發展研究中心，但在追求品質和一流研究中心的背後，是需要優秀的師資團隊作為其基礎支撐，所以德國強調優秀教師的培養以及提供終身制，讓

其無後顧之憂的埋首研究，不輕易被企業界挖角，也是我們政府當局可以參考的做法。此外，德國在強調挹注資金於卓越的研究型大學之外，也不忘在其傲人的應用科學大學上，加強創新研究以及與產業界的連結。因此，我們在強調擠進世界百大之餘，也該思考如何讓臺灣的「技職第二條國道」走出屬於自己的道路。

### 參考文獻

- 朱佳妮（2017）。追求大學科研卓越—德國「卓越計畫」的實施效果與未來發展。*比較教育研究*，325，46-53。
- 孫進（2014）。德國教育政策的制定—主體、過程與特點。*蘇州大學學報：教育科學版*，2014(2)，110—118。
- 陳志偉 國兆亮（2019）。德國創新高校計劃的結構特徵及實現路徑研究。*中國高教研究*，5，31-38。
- 教育部電子報（2019）。德國聯邦教研部公布第一期卓越大學名單。2020年11月7日，取自[https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows\\_sn=22539](https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=22539)
- 張源泉（2015）。洪堡與馬太之對決。*教育研究集刊*，61(2)，1-37。
- 張源泉（2010）。德國大學發展之軌跡。*教育資料集刊*，48，199-224。
- 潘黎，邢穎（2020）。德國「卓越大學」理念嬗變及對我國「雙一流」建設的啟示。*教育科學*，36(1)，66-72。
- 劉滄龍（2010年3月25日）。柏林洪堡大學的歷史與人物。*通識在線*，31，2020年5月24日，取自[http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish\\_pub.php?Pub\\_Sn=38&Sn=](http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=38&Sn=)
- Academic Ranking of World Universities. (2015). *Academic Ranking of World Universities 2015*. Retrieved November 8, 2020, from <http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017a). Die Exzellenzstrategie . *Die Exzellenzinitiative stärkt die universitäre Spitzenforschung* .Retrieved January 28, 2017, from <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzinitiative-staerkt-die-universitaere-spitzenforschung-1638.html>

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017b). Das Wissenschaftssystem. *Hochschulpakt 2020*. Retrieved January 29, 2017, from <https://www.bmbf.de/de/hoerschulpakt-2020-506.html>
- Germany center for research and innovation. (2017). *Higher Education In Germany*. Retrieved February 17, 2016, from <http://germaninnovation.org/research-and-innovation/higher-education-in-germany>
- Hornbostel, S., & Simon, D. (2008). Der Ruck, die Reputation und die Resonanzen. In S. Hornbostel, D. Simon, & S. Heise (Eds.), *Exzellente Wissenschaft: Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen* (pp. 5-8). Bonn, Germany: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung.





# 大學推動國際教育現況與發展—以靜宜大學為例

沈碩彬

靜宜大學社企所/教研所/招生專業化辦公室助理教授

陳怡伶

靜宜大學寰宇外語教育學士學位學程教授兼主任

黃麗蓉

靜宜大學英國語文學系助理教授

## 一、前言

面對全球化及國際化浪潮，行政院於 2018 年 12 月 6 日提出將於 2030 年達成「雙語國家」目標（國家發展委員會，2020）。教育部也鬆綁法規，增加全英語授課師資，促進教育體系國際化，讓雙語教育延伸至幼兒園，中小學部分學科英語授課。然而，目前尚無整全的中小學全英語師資培育體系，實際與高中接觸的過程中，發現由於多數高中尚缺乏能夠教導專業科目的全英語教師。高中與大學洽談合作時，大學雖然可以提供一部份的外語師資與外籍生資源，長久之計仍是得回到中小學師資培育，讓符合資格的全英語教師進行教學較為妥當。

本校（靜宜大學）因應中小學生英語培力需求與國家雙語政策，主要從兩方面著手：（一）目前辦理模式：引進師資及外國學生到中小學協助英語教育；（二）長遠辦理模式：宣導國際教育理念及推動全英語師資培育計畫。以下即從此兩方面說明本校推動國際教育現況與發展，文末再闡述國際教育的相關建言。

## 二、目前辦理模式：引進師資與外國學生到中小學協助英語教育

本校結合教務處、英文系、國際暨兩岸事務處等跨單位資源，與高中合作項目主要有三：(1)大手牽小手攜手計畫：由教育部主導，引進校內外籍生協助英語對話教學；(2)雙語實驗教育計畫：由台中市教育局主導，引進校內外語師資教導高中生英文新聞素養專題、探索冒險體驗等課程；(3)新南向及先進國家優秀外國青年學子來台蹲點整合型計畫（TEEP@AsiaPlus）：本校跨單位合力申請，獲教育部經費補助，引進優秀外國學生經過華語、文化、教學等培訓機制後，對高中生進行英語解說員培訓，內容包含旅遊英語會話、台中之特色、建築、文化、網美、美食等景點介紹，教學成果透過學生分組解說辦理；過程中形成外國生與本地生之國際學伴，建立永續的遠距對話空間（沈碩彬、黃麗蓉，2020）。

其次，本校國際教育相關單位如：外語學院、國際學院、國際暨兩岸事務處均通力合作，辦理國際教育各項事宜，例如：(1)與校外公司機構簽署產學合作，增加學生職場體驗，為未來就業鋪路；(2)持續辦理高教深耕計畫課程、跨文化工作坊、外語實習生交流計畫，深化國際教育議題；(3) 411 遊留學方案：此為各系均能申請的出國研修方案，有助拓展學生國際視野；(4)辦理教育部多元文

化與跨國產業實習計畫，協助學生發展第二外語實力；(5)社創精神與社會責任推動成果，成立幼兒精緻美語班。

### 三、長遠辦理模式：宣導國際教育理念及推動全英語師資培育計畫

本校以國際教育中心為基地，積極宣導國際教育理念，並籌劃培育全英語中小學教師；2020年1月14日辦理研習，協助天主教聯盟學校及各級中小學校實施新課綱之英語教育，利用本校高等教育資源，幫助12年國教接軌國際（陳怡伶，2020a）。同年11月6日再度辦理國際教育論壇，主題聚焦於全球化雙語教育，藉由鄰近國家雙語教育經驗，深化未來國際教育合作交流（陳怡伶，2020b）。未來期盼能夠成為全國國際教育資源平台，幫助培育全英語教學師資，探究國際教育發展之教學需求與資源，訓練並媒合有經驗的英語教學外師，以期落實台灣國際化人才培育的目標。

具體而言，本校推動如下措施：(1)加強與各級學校國際教育合作；(2)推動國際教育師培與全英授課師資培訓計畫；(3)課程設計強調科技創新和永續價值的國際移動力；(4)提供各級學校英語增能課程，補強IB課程、高中雙聯、大學先修班（AP、IFY）所需語言能力；(5)研擬成立全英語教學研究中心，將聯合國永續發展目標（SDGs）導入新課綱英語課程；(6)解決國際課程教學與實務問題；(7)搭建國內外學術合作平台，落實跨國課程合作（陳怡伶，2020a）。

### 四、結語與建議

要言之，國際教育的推動並非一蹴可幾，短期而言，大學宜整合校內外語相關單位的資源與需求，一方面可引進外語師資與外籍生，協助中小學培力學生英語會話與實務課程，另一方面則可增進外籍生對台灣教育或就業環境的黏著力，也增加他們繼續留台或未來再來台就學或就業的可能性。長久而言，須從整體師資培育的教育環境進行變革，在教育部政策、法規主導下，大學師資培育中心須推動轉型為：培育具有「專業學科領域的全英語教師」之師培機構，如此才能收雙管齊下之效，也才能為台灣國際教育發展一條永續發展的康莊大道。

#### 參考文獻

- 沈碩彬、黃麗蓉（2020）。108-109新南向及先進國家優秀外國青年學子來台蹲點整合型計畫，教育部委託之專題研究計畫書，未出版。
- 陳怡伶（2020a）。台灣國際教育的全球事業與在地實踐研討會手冊。未出版，台中：靜宜大學。

- 陳怡伶（2020b）。「國際教育論壇：全球化雙語教育」手冊。未出版，台中：靜宜大學。
- 國家發展委員會（2020）。雙語國家政策。取自[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A)



## 校長卓越領導對學校革新的效應

宋慶璋

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所博士生

桃園市立大崗高中籌備處代理主任

### 一、前言

由於大環境的變遷，為了提升學校的競爭力，學校必須迎頭趕上革新轉型。江惠真（2009）指出學校革新以適應社會環境的變遷，學校乃社會系統的一環，不可能閉門造車。校長是學校核心人物與靈魂之所在，其領導品質深深影響學校的辦學績效（張德銳與丁一顧，2000），尤其有效率的領導更可帶動組織的革新（Kotter，1990）。

### 二、學校革新的影響因素

吳清山（2014）指出學校行政運作與革新所涉及的影响因素相當多，除了受學校內在環境本身的因素影響之外，也會受到外在社會、政治、文化及經濟，以及教育改革等因素的影響。學校是一個有機體，為求學校永續健全發展，校務的推動或改革都必須從整體著眼，透過親師生集思廣益，採用民主與科學的方法，掌握教育動態與訊息，以迎向環境變化的挑戰。

學者將學校革新分為外部與內部兩類的影響因素。外部如：政策與法規的制定、社會、經濟與文化的發展、主管機關、民代與社區家長、他校等；而內部如：校長領導、教師需求、學生學習、行政運作等（潘慧玲，2002；范熾文，2004；張慶勳，2010）。學校內的成員都有其各自的需求與所扮演的角色，及成員之間所形成的正式與非正式團體，而學校組織結構本身有以法理為基礎的角色，及成員間會產生的各種互動關係（張慶勳，2010），因此，透過組織重整賦予每個人新的任務，才能接受學校革新的挑戰。校長角色功能勢必也必須隨著時代趨勢變革而有一番調整（郭明德，2002），領航學校革新發展，提升競爭力。

### 三、學校革新的意義

學校革新係為學校受到內外環境因素的衝擊時，為維持學校系統的平衡以及提升學校的競爭力，進而達到學校組織生存與發展之目的所進行的一種有計畫性的改變。楊德東（1999）認為學校革新是指在學校層級的改革活動，是將教育體制的改革落實到學校實務層面的革新，或學校內部專業組織自發性的革新，是自我進步的發展。換言之，學校革新是在學校原有的狀態下，重新思考內部人員的職責與權力、學校未來發展願景，並透過學習的激發，改善成員之心智模式、行為慣性，使學校重視成員間的互動，建立共同意識、形塑願景之外，促進成員

參與革新，進而達成適應環境的改變，永續進步。

國際學校改善計畫（International School Improvement Project, ISIP）對學校革新的定義是：一種系統化與持續性的努力，試圖改變學校的內部條件及學生的學習條件，以達成學校教育目標並提升學校效能（Hopkins, Ainscow & West, 1994）。而學校革新的內涵是多元的，包括改變領導與作決定方式、進行計畫性組織變革、塑造優良學校文化、增進成員行為表現、提升學校辦學品質、落實學校績效責任、以及推動學校本位發展等的一連串歷程，其面向多元而複雜。

#### 四、學校革新的面向

學校革新是內部計劃性的改革活動，包括改善學校內部條件，提高適應環境變遷能力，維持學校永續進步與發展，以達成學校教育目標之歷程，可從行政運作、課程教學、學生學習三個面向，茲分析說明如下：

##### （一）行政運作面向

學校組織制度、任務角色、行政領導、溝通互動、資源獲取、公共關係、教育行銷、特色發展等。

##### （二）課程教學面向

課程設計、教學方法、教學評量、師生互動、設備環境、科技教學、教學評鑑、本位課程、升學輔導等。

##### （三）學生學習面向

學習態度、行為表現、學業成就、素養導向的學習、降必修增選修、自主學習、彈性學習、學習歷程檔案學習、多元學習與評量等。

吳清山（2005）認為學校革新是學校將目前的狀態加以修正和調整，並朝未來需要的狀態發展，以提高學校效能。然而，學校系統自有行政服務教學的概念，而此種行政服務不僅是有形物質感到心滿意足，更是整體的服務，包括教學、行政、價值感、信賴感等，都必須有所因應。

學校革新的目的在於提高學校教育品質，增進學生學習成就，以適應社會變遷，提升競爭力，此有賴校長卓越的領導，透過行政體系發揮效率與效能，不斷自我改進、自我超越的學習型組織，激發學校整體文化創新，提升學校競爭力，

以因應內外環境的各種衝擊挑戰。

## 五、校長推動學校革新的困境

由於教師課稅、年金改革以及新課綱帶來的改革壓力，教師在心理上的抗拒始終無法抹滅，大部分學校的文化都安於現狀，學校革新確實會帶來校內成員心理上的衝擊，以致於出現抗拒行為。因為成員對學校的忠誠、參與、努力和投入程度，以及成員的知識能力和價值觀念與態度等均有相當大的差異，此亦為學校革新時容易引發阻力與衝突的主要原因。再者，學校組織鬆散結合的特性與次級體系間的分化和非正式組織，容易形成組織溝通、協調、競爭與權力等不平衡的情形而產生衝突，造成革新的困境。

謝文全（2000）指出學校是由「人」和「結構」兩個基本元素所構成，因此，革新內容其一是調整組織結構，其二是改變成員的態度、知能和行為。張德銳（1994）也認為學校革新的抗拒因素，可細分為組織因素及個人因素，其中組織因素來自於外部全國性的教育政策，與內部學校既有的組織文化包括正式與非正式的影響，這些都是引發學校革新抗拒的主要因素，尤其是個人因素的影響最為重大。

學校革新內容既然是組織與人，組織又是人的組合，因此，歸根究底學校革新遭遇的困境在於人，從行政、課程教學、學生學習三個面向分析：

### （一）行政運作的困境

教育發展隨著法治化的演進，《教師法》之實施，賦予教師會、教評會成立的法律源，而教育基本法的通過，更賦予家長教育選擇權以及參與校務的權力（陳文彥，2010）。這些新的法令，造成學校權力之解構，學校必須重新思考權力結構的調整。在學校權力結構重組下放後，校長行政領導若未能調整心態，改變領導行為，分享校務決定的權力，則學校權力生態必然產生不平衡狀態，即會出現黃乃熒（2002）所分析的教評會與校長間產生意見衝突的窘況。因此，校長必須更多的授權與分享權力，讓學校運作保持均衡與維持和諧，朝卓越邁進。

### （二）課程教學的困境

傳統式的校長領導大都著重在行政運作的推動，校長角色較難深入課程與教學的領導，畢竟教學系統的專業性，確實非校長可以直指。也因為校長領導角色的難介入，只能在課程教學的發展上，順其發展，較難有突破性的發展。而當今面對外部教改要求的課程與教學革新，教師經常忙碌於教育的繁瑣事務，無暇也

無動機從事研究發展（秦夢群，2001），容易產生抗拒與怨懟，冷漠或不願意配合，這些負面情緒上的影響，對課程教學的發展產生很大的阻力。因此，校長必須想方設法循循善誘，降低教師的阻力，激勵教師專業成長，充分滿足教師的需求，授權分享權力，讓課程教學革新步上新軌，提升校學品質。

### （三）學生學習的困境

校長的領導對學生學習的影響是間接性的，具有直接影響且有明顯知覺的是教師，雖然鄭燕祥（2003）強調校長的領導行為間接影響到學生學習表現，但是為了提升學生學習的表現，仍有很多地方「大有可為」。葉怡伶（2020）指出從學校層面來看，領導和監督革新的是校長，校長持續的精進成長對學習與教學、政策實施、規劃健全的學校，及發展支持性社區是非常重要的。因此，校長面對學生學習，除了對教師滿足需求以外，對於學生的學習應時刻關注了解其變化，包括學習態度、行為表現與學業成就，提出有效改善策略，促進學生學習成長。

## 六、校長卓越領導對學校革新的效應

驅動學校革新的外部因素操控權不在學校，尤其是教育政策的改變以及法令相關的影響，只能順勢而為。校長卓越領導帶動行政運作、課程教學、學生學習三個面向的革新，其效應分述如下：

### （一）在行政運作的革新效應

校長是學校革新中的靈魂人物，扮演最具關鍵性的角色（Leithwood, Jantzi & Steibach, 1998）。而校長推動學校革新，要認清自己在改革中所應具備的新能力、新觀念與所需擔負的新任務，重新檢視自己的領導行為，發揮最佳的角色扮演。學校須依各自的條件與特性，勾勒未來的藍圖、加強學校人員的專業知能、改善成員的心智模式，使他們瞭解學校發展的必要性，不但要減低成員抗拒改革心態，更須進一步引發學校成員之承諾，以有效減少發展的壓力，進而促進學校革新，讓學校更符合時代潮流所需（王瑞堦，2006）。

學校的行政體系是一科層化的組織，在學校進行校務運作的成員就是行政人員，包括教師兼職主任、組長，以及公務人員組長、幹事等。陳玄康、李勁霆、何高志（2020）指出教師對於校長轉型領導與兼任行政留任意願之現況良好，換言之，校長的領導行為影響兼任行政教師留任意願，在面對教育改革及教育環境的變化時，行政工作的任務分工必須隨時調整，與時俱進。一所有效能的學校，會讓校內成員感受高品質的服務，學校行政為整體運作之重要樞紐，更是學校行政效能發揮與否的關鍵所在（吳清山，1997）。

校長是行政人員的領導者，必須能夠有效的改變及滿足成員的心理需求，並且強化行政人員的內在動機，促進自己與行政人員間的信任與關懷。倘若領導者與成員之間以合作夥伴為基礎，則有助於領導者與成員之間彼此目標的達成（Fisk & Friese,2012）。

## （二）在課程教學的革新效應

課程與教學密不可分，如何提升教師教學，以及增進學生的學習是教育的主軸核心，校長是課程與教學領導的重要成員，其重責大任將責無旁貸（王全興，2017）。尤其是十二年國教如火如荼進行當中，校長更是推動課程與教學的舵手，雖然直接影響課程與教學實施的是教師，但校長仍是最為重要的領導靈魂人物。

校長卓越領導先涵養良好課程與教學領導素養，能夠跳脫傳統行政領導的窠臼，直指課程與教學的領導，能有效轉化課程與教學的知識、技能與態度。邱惜玄（2001）指出卓越的教育，奠基於優質的課程；優質的課程，繫乎有效能的領導；課程領導是提昇學校教育品質之關鍵。Leithwood、Louis、Anderson & Wahlstrom（2004）指出校長教學領導是影響學校效能的重要因素之一。因此，校長卓越領導發揮個人教育理念、專業素養，以直接或間接的方式從事與學校相關之領導行為，營造支持性的工作與學習環境，促進教師專業成長，提高辦學品質效能。而教學領導是校長透過直接的教學領導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學相關之各項改進措施（李安明，1999）。尤其面對新課綱多元選修、探究實作、自主學習等課程，校長卓越領導基於課程與教學領導的專業知能，提供支持性環境增進課程專業知能，並成立課程規劃組織，參酌學生需求、學校及社區特性，共同建構學校願景與課程目標，選用調整及創新教材，有效的進行課程與教學設計，並落實到教室教學上，設計優質課程，實施評鑑，以提升學生學習的成效。

校長卓越領導對於課程與教學的效應，乃校長本其優良的人格特質，精進領導能力，以最佳的領導行為支持、激勵、關懷、參與、問題解決、創新、對話、溝通等，排除課程與教學革新的阻力，促進課程發展與設計，進行課程與教學評鑑，提升學生學習成效。

## （三）在學生學習的革新效應

教育部（2014）提出 108 新課綱的課程發展主軸為「核心素養」，係指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，其強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。而學校教育的核心工作就在於學生的學習，且學校教育就是



學生學習活動的總稱，沒有學生的學習也就沒有學校教育（林天祐，2005）。李安明（2009）也認為學校領導者除了必須執行學校的行政管理外，更須聚焦於課程、教學與學生的學習。雖然校長的領導難以直接方式影響學生學習（謝傳崇譯，2011），但是校長的領導還是可以藉由影響教學情境，而提升學生成就。

學生學習是學校教育的核心工作，良好且正確的教學將能提昇學生學習的表現。何建霖（2009）認為學生學習表現是學生經由學習而使得學生個人的學習獲得提昇的一種過程。分析學者研究學生學習表現的內涵有學業成就、學習態度、行為表現，內涵如下表：

表 1 學生學習表現的內涵表

研究者	學業成就	學習態度	行為表現
林明地、 陳威良 (2010)	數學、國語的成就測驗成績。	對師長、同學與學習的態度、校外競賽獲獎、課外活動參與等方面的看法。	輟學機率、常規與秩序、生活適應及校園暴力事件頻率等。
謝傳崇、 李尚儒 (2011)	閱讀、寫作的表現及數學演算、解題的表現。	遵守校規，追求良好表現，少有無故缺席及暴力霸凌事件發生。	學習態度主動積極，課業學習動機高昂，積極參加對外比賽。
謝傳崇、 蕭文智與 王玉美 (2015)	主要學習領域上的成績，衡量學生在學業上的表現。	課業學習動機、學習態度，及參與校內外競賽與活動等方面的表現。	日常作息情形、學校生活適應狀況、校園暴力或霸凌事件發生頻率。
Bower & Hilgard (1981)	測驗評量成績、學習績效、作業表現、學業成就與課業表現等。	學習興趣、動機、滿意度與態度。	生活表現與日常實際行為表現等。

資料來源：研究者自行整理

Dutta & Sahney（2016）指出校長透過提供足夠的資源支持和有效能的資訊設施以支持教師教學專業，提升教師工作滿意度，可促進學生產生有效學習表現。Hamdan 等人（2013）認為領導者需讓多元的學習方法進入學習情境，設計與生活結合的教學內容，以提升學生學習效能，此即為 108 課綱核心素養關注自己的學習與生活，培養真正的問題解決能力，而教育領導者則需設計吸引學生的真實挑戰，以提升學生主動學習之精神（Wise & McTighe, 2017）。

上述學者對於學生學習表現的內涵定義大致相符，而此三種的學生學習表現有賴校長卓越領導驅動學校革新的有效作為，明訂學校願景和學校革新項目，提供支持的學習環境，以激勵、示範、創新等策略，增進教師專業發展，提升學生學習表現。

## 七、結語

面對學校革新，校長的領導動見觀瞻，組織的調整與成員抗拒力的消弭，其責任全都落在校長身上。推動學校革新必須審慎規劃，擬定具體可行計畫以利遂行，並且在進行過程中必須時刻敏察成員的反應，做出正確的判斷與修正，發揮影響力、放低身段釋出善意、積極溝通、關懷激勵，化解成員的抗拒阻力，讓學校革新得以順利推展。在行政運作上能夠與教師分享權力、平等對話、有效溝通；在課程教學上能夠營造對教師的支持性環境；在學生學習上能夠時刻關注了解動態變化適時調整，如此，校長卓越領導必能產生優質的效應，提高學校教育品質，增進學生學習成就，達成教育的目標。

## 參考文獻

- 王全興（2017）。**教育思想起：教師、學生核心素養**。臺北市：五南。
- 王瑞堦（2006）。**學校專業社區與學校組織變革**。教育研究月刊，144，46-55。
- 江惠真（2009）。**教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範大學，臺北市。
- 吳清山（1997）。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 吳清山（2005）。知識管理活化教育發展動能：評介 E.Sallis & G.Jones 《教育知識管理》。現代教育研究，13(2)，229-237。
- 吳清山（2014）。**學校績效責任的理念與策略**。學校行政（第七版）。臺北市：心理。
- 何建霖（2009）。**國民小學學校分佈式領導、教師同僚專業互享與學生學習表現之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2(2)，158-201。
- 邱惜玄（2001）。**校長課程領導之實踐歷程－以東山國小為例**。課程領導理論與實務國際學術研討會，臺北市立師範學院，臺北市。
- 林天祐（2005）。**優質學校教育指標：學生學習、校園營造與資源統整**。教

師天地，134，32-39。

- 林明地、陳威良（2010）。國小校長道德領導對學校組織文化與學生學習表現之影響。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，35，129-165。
- 范熾文（2004）。學校組織變革的策略與做法－知識經濟觀點。現代教育論壇，臺中市。
- 秦夢群（2001）。教育行政－理論部分。台北市：五南。
- 陳文彥（2007）。學校權力結構之研究：新制度論的觀點（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳玄康、李勁霆、何高志（2020）。國民中學校長轉型領導與兼任行政教師留任意願關係之研究－以桃竹苗地區為例。學校行政雙月刊，127，43-64。
- 葉怡伶（2020）。從美國的教育政策革新反思我國校長專業發展制度。學校行政，125，224-238。
- 張德銳（1994）。變中求勝－論教育組織革新。國立編譯館館刊，23(2)，235-267。
- 張德銳、丁一顧（2000）。美國中小學校長評鑑制度及校長專業發展。教育資料與研究，37，52-57。
- 張慶勳（2010）。學校組織行為。臺北市：五南。
- 郭明德（2002）。現階段教育改革中，校長角色的定位與因應策略。研習資訊，19(4)，62-75。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf>
- 黃乃熒（2002）。學校權力生態重建的理念與策略：以中小學教評會為例。載於潘慧玲（主編），學校革新：理念與實踐，51-100。臺北：學富文化。
- 楊德東（1999）。國中教師學校革新信念之探究－以宜蘭縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 潘慧玲（2002）。**學校革新理念與實踐**。臺北市：學富文化。
- 鄭燕祥（2003）。**教育領導與改革：新範式**。臺北市：高等。
- 謝文全（2000）。**學校行政**。臺北市：五南。
- 謝傳崇（譯）（2011）。**校長教學領導：理論與應用**。臺北市：心理。
- 謝傳崇、李尚儒（2011）。校長分佈式領導對學生學習表現影響之研究－以學校知識創造為中介變項。**教育理論與實踐學刊**，**23**，149-181。
- 謝傳崇、蕭文智、王玉美（2015）。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究。**學校行政雙月刊**，**95**，81-101。
- Bower, G. H., & Hilgard E. R. (1981). *Theories of learning (5th ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dutta, V. & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, *30*(6), 941-958.
- Fisk, G. M., & Friese, J. P. (2012). Perceptions of leader emotion regulation and LMX as predictors of followers' job satisfaction and organization citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, *23*(1), 1-12.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. Arlington, VA: Flipped Learning Network.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Kotter, J. P. (1990). What leaders really do? *Harvard Business Review*, *68*(3), 85-96.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steibach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood, & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Lisse, the Netherlands:

Swets & Zeitlinger.

- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.



# 十二年國教下學校領導者可採用的策略： 析論教學領導、課程領導與學習領導

吳宗穎

國立臺南大學教育學系研究生

丁學勤

國立臺南大學教育學系教授

## 一、前言

十二年國教，希望學生能具備核心素養，從解決生活情境中的問題學習，成為終身學習者。影響十二年國教推行的面向很多，例如：資源配置、組織制度等。但是，如何讓原本偏重「傳授理論知識的課堂」轉化為「促使學生主動學習的情境」，則應是領導者在「教師支援」面向上所要關切的。因為，當我們在培養學生成為生活情境的問題解決者時，教師是否已具備相應的能力，將是重要關鍵。畢竟，生活情境的問題，學生多半無法僅以單一領域能力解決。故本文在此面向下，將從教學領導（Instructional leadership）、課程領導（Curriculum leadership）及學習領導（Leadership for learning）三種領導理論中，針對推動十二年國教時，教師因跨領域教學應用能力不足而帶給領導者的困境，提出可執行的策略，供學校領導者參考。

## 二、三種領導理論之發展脈絡與十二年國教的關係

隨著時代的演進，教育領導理論的發展眾多，以下就本文要討論的三種領導理論加以簡介如後：

### （一）教學領導

一般研究學者認為主要起源自美國 Coleman 的報告書（徐超聖、李明芸，2005；溫子欣、秦夢群、陳木金，2015），在有效能教學運動中，關注的是校長身為領導者，如何在行政領導之外，引導教師，進行有效的教學，此為教學領導的核心概念。綜觀國內學者對校長教學領導的定義（揚振昇，1997；魯先華，2002；溫子欣等，2015），則分為狹義及廣義。狹義主要指校長所從事與教師教學、或與學生學習有「直接關係」的行為或活動；而廣義的校長教學領導，則是指能夠協助教師教學及學生學習的一切行為。對於實踐的內涵，國外學者 Murphy（1990）認為可以分為四個層面：(1)發展使命與目標；(2)管理教育生產之功能；(3)提升學校學習風氣；(4)培養支持性的工作環境。而陳木金、吳堂鐘、吳慧蘭（2016）則以(1)凝塑教學共識；(2)確保教學品質；(3)強化專業成長；(4)營造支持環境，此四層面為其具體內涵。

## （二）課程領導

與其相關的研究，可追溯至 1952 年，當時的教育領域普遍熱衷以科學管理處理課程的問題，課程領導尚未受到關注（徐國棟，2010）。黃旭鈞（2003）認為課程領導的領導者有二：一為學校領導者（校長），另一為課堂教室中之實際授課者（教師）。當研究對象不同時，課程領導的定義及內涵也各異。多數學者在探究課程領導，採用校長為課程領導主要研究對象（吳清山、林天祐，2001；江滿堂，2007；秦夢群，2010）。其任務是指引或領導課程的相關發展，促使學生能夠獲得有效的學習。在這樣的觀點之下，黃淑娟、吳清山（2016）認為課程領導的內涵，主要是指校長發展課程與教學之整合，提供相關教學與課程之支援與資源，以增進教師教學成效及改善學生學習之領導作為。

## （三）學習領導

全球化使得世界競爭愈趨激烈，而教育改革理念趨勢，也逐漸轉向以學生為中心。潘慧玲（2017）將學習領導的發展脈絡，做了三大歸納：(1)由教學領導為基礎轉型發展而來；(2)基於教學專業發展長久的作為；(3)由教學現場實務轉化而成。無論源自何種脈絡，學習領導所展現出來的特點，均是使組織內的成員能一同形塑出場域內氛圍—「聚焦學生學習」，以達成領導的目的。所以，校長學習領導，所要影響的對象為教職員；而教師學習領導，所要影響的對象則多為學生。不難看出學習領導具有層次及分佈式領導的意涵。因此，陳文彥（2016）以為學習領導乃是教育人員基於以學生為核心的領導觀與學習觀，促進學生學習為焦點，透過專業知能與領導策略影響他人，進而改善教育實務，提升學生學習成果的一種領導模式。對於學習領導實踐的內涵，Hallinger（2011）則認為應注重四個層面：(1)價值觀的領導；(2)應用協作領導（Collaborative leadership）轉化教職員專注在以學生學習為中心；(3)領導脈絡進程的掌握；(4)分享領導權力。

十二年國教以「自發」、「互動」、「共好」為理念，並在總綱實施要點中，明定教師應自發組成專業學習社群以支持學生學習，而主管機關亦應成立教師專業發展支持系統，活化課程發展，提供學生彈性多元的學習課程，落實課程綱要（教育部，2014）。

由此可見，十二年國教的理念與發展重點，與「課程領導：指引或領導課程的相關發展，促使學生能夠獲得有效的學習」、「學習領導：聚焦以學生學習為中心」及「廣義的教學領導：能夠協助教師教學及學生學習的一切行為」三領導理論的核心意涵緊密相連在一起。亦即學校領導者若能掌握此三者，將能有效降低在「教師支援」面向上所遭遇的困境，有助政策開展。

### 三、領域教師面臨的問題及領導者可施行的共構策略

新課綱的推動為逐年實施，相較於領導者必須就各面向的問題，進行擘劃解決，領域授課教師，最大的困擾，多半來自於無法掌握引導學生解決生活情境問題所需的跨領域技巧，因而設計出一些似是而非的情境式問題。例如：小明到蛋糕店買蛋糕，然後給予蛋糕的一些參數，要求學生進行體積計算。但對學生而言，生活中的真實經驗與此並不相符。

造成此一現象的原因，是因為教師往往囿於學習領域的本位主義思考，因而難以跳脫過往的框架。也就是說，當教師未能正確理解新課綱生活情境中的跨領域概念時，就容易出現類似的課堂教學現象。

生活情境的問題，常因問題本身具有複雜性、故其解決方案亦常帶有開放性的特徵。一個經過設計的情境式問題，強調的是如何引導學生在特定的脈絡下，進行跨領域的能力整合以尋求解決方案。例如：「蛋糕的外盒，不小心被壓壞了，如何給媽媽一個驚喜的手作生日禮物？」教師必須要有專業能力，將課堂上來自學生的各式答案，經過適當的引導及轉化，讓學生在情境中探索得出：「自製蛋糕外盒」可能是最佳方案。進而做出購買材料的決定、從中必須進行體積計算，最終達成課程目標。此引導過程中會涉及其他領域待解決的問題，故教師必須將同一階段其他領域的學習表現內容一併納入情境考量，才不會讓學生得出無法實踐的解決方案，失去了生活情境的用意。當教師面臨跨領域應用能力不足的問題時，學校領導者該如何給予協助呢？

潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）研究指出：「學校學習共同體」、「教師學習共同體」及「課堂學習共同體」三種學習共同體，可以在學校的大同心圓架構下相互支持並實踐。從本文的觀點來看，此即是以學習領導架構讓各領域之間的成員關係更加緊密的一種做法。

而 Lin 和 Chen（2018）則從課程領導的觀點，介紹了「學校課程領導人培育計畫（Cultivating Curriculum Leaders in Schools, CCLS）」，說明國民及學前教育署如何以工作坊形式的學習社群，帶領校長及課程發展主要成員，進行十二年國教新課綱的賦能，透過實踐，協助學校各層級領導者進行關鍵能力的養成。

前者由學校本身內部著手，後者則是支持領導者學習如何主動介入課程，這些領導策略，都能有效打破領域本位主義、促進各領域教師成員交流，提升教師的思維廣度，有利於跨領域的教學能力增進。

因此，藉由此二種領導理論在教育領域的實踐現況，再加上教學領導的核心



意涵，本文有理由相信，當以宏觀的教學領導高度，結合課程領導及學習領導的特點，利用此三種領導理論所共構出的策略，來協助組織內成員成長，必能有效提升教師跨領域應用的能力。這是因為共構的策略優點，不僅支援了教師、也回應了領導者本身亦需要被支援的需求，因而解決領導者在「教師支援」面向上所遭遇的困境，較單獨使用任一領導理論為佳，更利十二年國教於組織內推動。因此，對於教師缺乏跨領域應用能力所造成的領導者困境，本文建議採用以下三點共構策略，供學校領導者參酌實踐。

#### （一）凝塑學校整體價值觀

領導者並非以「自身」來「決定」學校該有怎樣的價值觀，而是在瞭解原學校文化內具有主流地位的價值觀後，採用教學領導的精神，將十二年國教的理念引入組織內部，透過願景營造及設定階段目標，使組織成員認同「以學生學習為中心」的信念，讓原價值轉化，凝塑新的主流價值共識。

#### （二）創建跨領域支持場域

如同教師需為學生搭建學習鷹架（Scaffolding）般，領導者對教師亦同。掌握學習領導的意涵，以獎勵方式，鼓勵教師自主成立專業學習社群（Professional learning community, PLC）進行跨領域之共同備課、教學觀摩及討論，促使「聚焦學生學習」的組織文化氛圍形成，使得教師不再對跨領域的生活情境脈絡陌生，進而發展教學引導技巧，取得相互支持成長的力量。

#### （三）成立校際間支援網絡

各校在十二年國教開展中，所面臨的問題不盡相同，因而領導者本身也需要支持，領導者可帶領課程發展成員，協同區域內伙伴學校，如同 CCLS 般，以工作坊的形式定期交流，取用課程領導模式架構，研討新課綱的脈動趨勢，並分享彼此的困境及共商解決方案，使得領導者在進行相關決策時，不再孤立無援。

### 四、結語

沒有任何一種領導理論能夠完全適用在某一個學校或情境（Hallinger, 2011）。對學校的領導者而言，面臨決策時的狀態，多數陷於被動，經常都是問題發生了，才能著手面對及解決。但是，對於學校整體價值觀的領導，往往才是治校最重要的關鍵，瞭解此三種領導理論與十二年國教強調「從生活情境中學習」的關係，將有助於領導者評估學校內部的現況，揉合出最適宜的策略，協助教師培養並熟稔跨領域的能力，帶領學校往「認同以學生學習為中心」的願景前進，

在十二年國教下，成就每一位學生。

### 參考文獻

- 江滿堂（2007）。邁向轉型的課程領導：課程領導的理念與實踐。《學校行政》，49，68-83。
- 吳清山、林天祐（2001）。教育名詞－課程領導。《教育資料與研究》，38，47。
- 徐國棟（2010）。課程領導與學校發展：回顧與展望。《教育曙光》，58(2)，83-92。
- 徐超聖、李明芸（2005）。課程領導與教學領導關係之研究。《教育研究與發展》，1(1)，129-154。
- 秦夢群（2010）。《教育領導理論與應用》。臺北：五南。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳文彥（2016）。跨越教室的力量：教師學習領導之領導實踐分析。《當代教育研究季刊》，24(3)，65-98。
- 陳木金、吳堂鐘、吳慧蘭（2016）。學校學習環境指標建構對校長推動教學領導的啟示。《學校行政》，104，15-38。
- 溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）。校長教學領導個案研究。《教育科學期刊》，14(1)，123-146。
- 黃旭鈞（2003）。《課程領導：理論與實務》。臺北：心理出版社。
- 黃淑娟、吳清山（2016）。校長課程領導推動十二年國民基本教育課程綱要因應策略之研究。《學校行政》，106，121-140。
- 潘慧玲（2017）。從學校變革觀點探析學習領導。《學校行政》，110，1-23。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。《市北教育學刊》，45，1-27。

- 魯先華（2002）。從教學領導到課程領導－相關問題之探討。《課程與教學》，5(2)，55-64。
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Lin, T.-B. & Chen, P. (2018). The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan- Rationales and Designs, *Chinese Education & Society*, 51(5), 324–336.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In Thurston, R. W., & Lotto, L.S. (Eds.), *Advances in Educational Administration: Vol. 1(Part B)*, 163–200.



# 十二年國教課綱實施對國中藝術才能美術班 行政業務推動之影響探討

羅寶炬

苗栗縣立苑裡高級中學教師

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

## 一、前言

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱「新課綱」）自 108 學年度開始實施，內容包括修訂背景、基本理念、課程目標、核心素養、學習階段、課程架構、實施要點、附錄等部分。其中篇幅最大者，莫過於課程架構，完整涵蓋從國小、國中到高中總共五個學習階段的課程規劃，提綱挈領，條理分明。

研究者目前服務的學校國中部每年級設有藝術才能美術班 1 班（以下簡稱「美術班」），新課綱甫實施年餘，坊間尚未見新課綱實施對國中美術班行政業務推動之影響的相關研究文獻。研究者不揣淺陋，欲就課程發展與調整部分，結合課綱相關規定與服務學校的實務經驗，分別從「學校課程發展委員會」、「藝術才能班課程發展小組」、「課程彈性調整」等三層面分析比較九年一貫課綱（以下簡稱「舊課綱」）與新課綱落實於教育場域之差異狀況，藉以探討新課綱實施對國中美術班行政業務推動之影響，所得淺見僅供設有美術班的其他國中學校參考。

## 二、學校課程發展委員會

中小學學校課程發展委員會（以下簡稱「課發會」）負責審議總體課程計畫，茲從設置、編制、任務等面向進行探討比較。

### （一）設置

早先舊課綱即已規定各校應成立課發會，但因無統一定做法，是以地方政府多訂定課發會注意事項或設置作業要點以為依據。時至新課綱則要求學校須訂定「課程發展委員會組織要點」，並經校務會議通過後成立。至於課發會的下位階組織，新舊課綱明顯差異處即在於新課綱取消各學習領域課程小組之規定，改於課發會下「得設各領域/群科/學程/科目教學研究會」。然其共同關注之重點仍舊是學校本位課程的主體性（陳玟樺，2017）。因此就制度面而言，新課綱規範下的課發會更符法源基礎，而設立教學研究會顯見重視教學專業，因此美術班行政業務單位規劃課程發展時，態度須更加嚴謹。

## （二）編制

關於課發會的成員組成，舊課綱規定「應包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢」（教育部，2008）。而新課綱規定應包括的成員多了「科目（含特殊需求領域課程）之教師、教師組織代表」，少了「社區代表」；而「校外專家學者」、「社區/部落人士」、「產業界人士」或「學生」則由學校視發展需要聘請。因此可知對於特殊類型班級如美術班的特殊需求課程發展之重視，並預期產生一定的影響效益，而負責美術班行政業務單位的重要性也隨之水漲船高。

## （三）任務

關於課發會開會審議學校課程計畫之條件，新課綱明白規範「應由學校課程發展委員會三分之二以上委員出席，二分之一以上出席委員通過，始得陳報各該主管機關」（教育部，2014），舊課綱則無規定出席與通過比例。兩相比較，新課綱對於學校課發會之任務規範較清楚，要求標準亦較高，美術班行政業務單位必得於課發會召開前擬定課程計畫俾利送審。研究者所服務的學校即於每年五月前擬定美術班新學年度課程計畫，於六月課發會召開時送交審議。

綜上所述，學校應依據新課綱之規定訂定課發會組織要點並設置課發會，如學校設有美術班，課發會編制尚須包括「特殊需求領域課程教師」，顯見既重視特殊需求領域的課程發展與教師意見，亦透露對學校形塑教育願景與發展特色的期待。再者，108 課綱針對課發會委員的出席與通過比例予以規範，美術班行政業務單位送計畫審議的準備功夫增加，工作壓力比以往加重許多。

## 三、藝術才能班課程發展小組

舊課綱時代，教育部（2012）發布「國民中小學藝術才能班課程基準」（以下簡稱「課程基準」），規定學校應成立「藝術才能班—美術班課程發展工作小組」（以下簡稱「工作小組」）。至新課綱時，教育部（2019）亦發布「十二年國民基本教育藝術才能班課程實施規範」（以下簡稱「實施規範」），規定「學校為推動藝術才能班發展，依據《藝術教育法》及相關規定，應訂定『藝術才能班課程發展小組組織要點』（以下簡稱「組織要點」），亦規範組織要點需經學校校務會議通過後，才得以成立「學校藝術才能班課程發展小組」（以下簡稱「發展小組」）。茲分析比較「工作小組」與「發展小組」於設置、編制、任務等面向的差異。

### （一）設置

當初教育部僅以令頒的課程基準規定學校應成立工作小組，因無規範須經校務會議通過，不少學校即由行政業務單位自行研擬工作小組的實施辦法，陳請校長同意後實施，也據以成立工作小組開始運作，但要言之，總不及上述發展小組的設立嚴謹。研究者所服務的學校曾因疏忽不察、未能盡符實施規範之規定，而為主管機關要求修正組織要點。因此負責美術班的行政業務單位宜依據發展小組的法源，研擬組織要點，送請課發會審議，俾利成立發展小組。

### （二）編制

課程基準規定工作小組「由校長召集校內行政主管、美術班召集人、美術班家長代表組成，並邀請美術教育學者專家擔任諮詢委員」（教育部，2012），而實施規範則規範發展小組應包括「學校行政人員、藝術才能班之各領域/科目（含特殊需求領域）授課教師代表、學生、學生家長代表、班級導師代表、專家學者代表等」，至於召集人則由委員互選之（教育部，2019）。兩相比較中可知：校長不再是發展小組的召集人，召集人乃由委員互選產生；美術班之「各領域/科目（含特殊需求領域）授課教師代表」、「導師代表」明白區分，取代原先一般由學校美術老師擔任的「美術班召集人」；而且首次有美術班的學生加入委員之列。因之可知以學生為學習中心的全人教育精神，要求落實教學正常化，以保障學生的學習權並尊重教師的專業自主權。

而發展小組的成員產生方式，研究者建議遵照實施規範之規定，可於組織要點中明訂由校長就適當人選遴聘（派）兼之。研究者所服務學校的發展小組委員即由校長聘（派）兼之，新學年度首次發展小組會議由校長擔任召集人，會中由委員互選一人為主席，此後該學年度各次會議由主席召集。如此，委員既具代表性，美術班發展亦能貫徹校長課程領導之理念。欲共同實踐學校願景，成功的校長課程領導具舉足輕重的影響（張淑芬，2015）。

### （三）任務

工作小組其任務為「擬訂美術班中長程發展計畫，並定期召開會議」（教育部，2012）。而發展小組不只「負責撰述學校藝術才能班課程計畫」，還要「審查特殊優秀藝術才能班學生個別輔導方案」、「編選藝術才能專業領域相關教材」、「研提藝術才能班學生相關展演或成果發表實施計畫」、「實施藝術才能班課程評鑑及訪視輔導」等，甚且「應以各種形式諮詢學生意見，作為課程設計及教學安排之參考」（教育部，2019）。從上述的差異比較可得知工作小組的任務性簡單、任務量少，而發展小組的任務性複雜、任務量多。

綜上所述，發展小組不僅於法有據，而且其成員的組成面向亦較工作小組來得完整，不僅要求落實教學正常化，亦保障學生的學習權並尊重教師的專業自主權。茲建議尊重校長的課程領導權，由校長遴聘（派）適當人選擔任發展小組委員，以利發展小組發揮功能與力量，協助美術班行政業務的推動，也讓學校專業藝術教育穩健而持續發展。

#### 四、課程彈性調整

美術班係屬學校專業藝術教育，須接受美術專長課程之學習，然學校每週學習節數有限，為求兼顧，向來皆須彈性調整其課程之安排。茲分別從新舊課綱的面向探討國中藝術才能美術班課程彈性調整之道。

##### （一）舊課綱

舊課綱學生的學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」。學校課發會依各領域規定之百分比範圍，適當分配各「領域學習節數」；而「彈性學習節數」則「由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行學校特色課程或活動，也可安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動」（教育部，2008）。而彼時「高級中等以下學校藝術才能班設立標準」（以下簡稱「設立標準」）規定國中小藝術才能班的藝術與人文領域學習節數，每週以 6 至 10 節為原則，「得由國民中小學九年一貫課程綱要所列之領域節數中調整，並得以其他適當時間補足之」（教育部，2017）。

因應國中基本學力測驗的現實考量，常見美術班課程將語文、數學、自然與生活科技、社會等領域的節數採上限安排，而健康與體育、綜合活動此二領域的節數則採底限安排；藝術與人文領域幾乎只排視覺藝術，以上美術專長課程；彈性學習的部分節數亦作為專長課程學習。因此，美術班學生固然加強了美術專長的學習，但往往犧牲了健康與體育、綜合活動此二領域，與音樂、表演藝術此二科的學習。

##### （二）新課綱

教育部（2014）在新課綱的「附則」部分提及藝術才能班的「部定及校訂課程均得彈性調整（包含學習節數與學習內容）」，而且「得於校訂課程開設特殊需求領域課程」，只是「不應減少學習總節數」。於是實施規範規定在領域學習課程與彈性學習課程裡皆得開設藝術才能專長課程，美術班的藝術才能專長（含部定及校訂）課程每週平均節數為 7-9（教育部，2019）。而設立標準亦規定專長領域學習節數應依實施規範及十二年國民基本教育藝術才能專長領域課程綱要辦理

（教育部，2020）。

在「部定課程各學習階段各領域均應安排學習節數」的原則下，美術班的國語文、英語文與數學、社會、自然科學等領域可各自彈性調整 1 節予藝術才能專長領域；藝術領域因需視所開設班別選擇不同藝術內容/科目開設，且由相關藝術專長教師授課，所以只能選擇開設音樂科或表演藝術科，而且規定保留 1 節；綜合活動、科技、健康與體育等三領域則維持原來節數。在部定課程裡，「藝術才能專長領域」最多可安排 6 節課。至於校訂課程的統整性主題/專題/議題探究課程、社團活動與技藝課程、其他類課程等合計需維持 1-2 節，特殊需求（藝術才能專長）領域則可安排 1-3 節。研究者所服務學校的美術班，其國語文、英語文與數學、社會、自然科學、綜合活動、科技、健康與體育等均維持原來節數，藝術領域選擇開設表演藝術 1 節，部定課程之藝術才能專長領域安排 6 節，校訂課程特殊需求（藝術才能專長）領域安排 1 節，其餘校訂課程安排 1 節。美術班的藝術才能專長領域（含部定及校訂）課程每週合計 7 節。

綜合而言，新課綱實施課程彈性調整，較可能引起紛爭的莫過於「教育會考」考科的語文、數學、社會、自然科學等領域彈性調整節數予藝術才能專長領域之做法，不僅授課教師有意見，學生與家長也容易反彈。於是乎「美術專長領域課程每週 7 節數」、「盡量不動國數英社自等科的節數」、「校訂課程盡量安排美術才能專長領域課程」便成了發展小組規劃安排美術班課程時的共識，雖不完美，但不失為「不滿意但可接受」的可行性安排。

## 五、結語

研究者探討新課綱實施對國中藝術才能美術班行政業務推動之影響，歸納出以下幾點管見以供參考：

### （一）課發會審議美術班課程計畫，業務單位戰戰兢兢

學校依新課綱之規定設置課發會，其編制須包括「特殊需求領域課程教師」，並規範課發會委員的出席與通過比例，不僅重視特殊需求領域的課程發展與教師意見，亦透露對學校形塑教育願景與發展特色的期待。美術班行政業務單位送計畫審議的準備功夫與工作壓力勝於過往，更得臨深履薄。

### （二）發展小組為課程發展盡心力，協助推動行政業務

發展小組之成立於法有據，且其成員的組成面向完整，落實教學正常化，亦保障學生的學習權並尊重教師的專業自主權。茲建議尊重校長的課程領導權，由



校長遴聘（派）適當人選兼任發展小組委員，以利發展小組發揮功能與力量，協助美術班行政業務的推動，亦可帶來學校專業藝術教育的穩健而持久發展。

### （三）課程彈性調整既固本又拔尖，行政務實穩健規劃

「美術專長領域課程每週 7 節數」、「盡量不動國數英社自等科的節數」、「校訂課程盡量安排美術才能專長領域課程」成了新課綱推動後，發展小組規劃安排美術班課程時的一般共識，雖難調盡如人意，但不失為「不滿意但可接受」的可行性作法，茲建議業務單位可務實應用於美術班的課程規劃之中。

### 參考文獻

- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。國民中小學藝術才能班課程基準。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2015）。藝術教育法。臺北市：作者。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育藝術才能班課程實施規範。臺北市：作者。
- 教育部（2020）。高級中等以下學校藝術才能班設立標準。臺北市：作者。
- 陳玟樺（2017）。國民中小學學習領域課程小組之分析：從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育課程綱要》。臺灣教育評論月刊，2017，6(2)，100-105。
- 劉淑芬（2015）。探尋桃花源~追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。



# With Corona 時代下日本中小學課程教學 與評量的問題及因應策略<sup>1</sup>

林雍智

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心兼任助理教授

## 一、前言：疫情下的日本學校教育

2019 年底出現的新型冠狀病毒（COVID-19）奪走了許多寶貴的生命，也對於截至目前為止的世界秩序造成偌大的影響。為了控制疫情擴散，各國皆採取了相關的措施，如封城、隔離、強制配戴口罩與落實體溫管理等措施應對。其中，在教育領域，對學生影響最大的乃是關閉學校，改採線上教學方式，以避免學生因為到學校——這一個充滿三密（密閉、密集、密接）環境就學，可能在群聚下遭受感染的可能性。

將既有的學生到校的面授教學改以線上教學，是世界上的多數國家採行的對抗病毒的主要教育措施。聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO），於 2020 年進行 149 國的疫情教育對策調查，發現各國大多實施線上教學及類似的做法，以維持在學校關閉時，又能持續對學生進行教學的彈性策略，日本亦有實施學校關閉與引進線上教學（雖然日本的疫情相較於歐洲與美國顯得並不嚴重）（UNESCO, 2020）。不過，線上教學的實施亦伴有相當的爭議，如對經濟收入較低的家庭不利、不利學生群性的培養、政策對家庭學習環境的支援度不足，教師必須適應及學習如何進行線上課程設計等問題仍待克服。

在實施線上教學對策下的日本中小學校，首先面對的問題，便是衝擊到甫於 2017 年公布、2020 年剛從國小一年級開始正式實施的素養導向式教育新課程標準（日文名為「學習指導要領」）。眾所皆知，本次版本的課程標準係為當代世界各國強調「核心素養」教育的理念下所修正的新課程（OECD, 2005）。核心素養的課程以讓學生學習面對未來環境下所需要的生存知識、技能與問題解決能力為重點，目前英國與歐陸國家、以及東方的紐澳、日韓與我國皆已導入核心素養導向的課程（林雍智，2017）。日本的核心素養新課程係以培育學生的「素養」為目標進行修訂。然而，在疫情下，整個學校教育無法按照原訂的課程與教學計畫進行，遑論達成素養教育的目標。不得不為之的「線上教學」也被批判最後淪為

---

<sup>1</sup> 「With Corona 時代」係指日本對在 COVID-19 疫情影響下，針對疫情所提出的各項因應措施。提出該詞之理由，在於 COVID-19 疫情已造成人類生活及工作型態的改變，在疫情的不可預測性下，不應以「After」或「Post」（後疫情）做為與大流行期的簡單區分。因此，將其稱為「With Corona」時代，期待社會各界認清目前情勢摸索新的因應對策，以伴隨將長期化的疫情。

單只重視「知識」層面的教學方式，以及教師為滿足授課進度的要求而進行的趕課。疫情下的日本學校教育，為什麼會遇到這些困難？原本在新課程標準下，要實施素養導向教育的學習評量已需要教師多費心力，以轉變既有的評量觀，如今在線上教學時所面臨到的新課程學習評量問題，又應該如何改進？

要探討日本如何解決這些問題，可以簡單了解日本對於新課程的評量機制設定，以及學界當前所提出的一些彈性的調整策略。我國目前在控制疫情上雖然取得不錯成績，學校亦沒有如世界各國般面臨必須長期關閉，我國中小學也有輔以線上教學等方式滿足學生的學習需求，然而在一場可能加速教育制度往下一個階段變革的疫情下，日本的相關作為，亦值得參考。

## 二、日本新課程標準的理念

日本的「學習指導要領」和我國的課程標準相同，約以十年為一週期進行修訂，但日本較具特徵之處，乃於在新版本公布之後，會規劃二年的預備期，第三年度才於國小一年級開始實施，至於國中，則是第四年度開始實施。新版課程標準修訂公告當年，政策上採取「周知」步驟，預備期的第一年度進行教科書的審定（日文稱為檢定），第二年度則進行教科書的選用與教師的研習等準備作業，此一流程較為有系統、步驟性（文部科學省，2017a）。在「內容」的特徵上，各階段學校除公告並製頒《學習指導要領》手冊（有日文版及英文版）外，其地位與我國的《課程綱要總綱》相同，另外，文部科學省還編製《學習指導要領解說》（僅有日文版），詳細對學習指導要領中各種規範與拘束的緣由進行說明，這部分為我國所缺乏的。

日本新課程標準宗旨在於培育具備資質與能力的下一代國民，所謂的「資質、能力」，其實即為「素養（competency/コンピテンシー）」的日文稱呼，會採用該稱呼，而不直接稱為「コンピテンシー」乃係為了讓學校教師與家長能以簡明的方式理解課程的理念。日本素養導向的新課程標準，由三大素養主軸及三種各自對應主軸的學習評量觀點構成（文部科學省，2017b）。三大主軸分別是「知識與技能（knowledge）」、「思考力、判斷力與表達能力（intelligence）」以及「面對學習的動力或態度（mind）」；三大學習評量觀點則為、「知識、技能」、「思考、判斷、表現」與「主體的、致力於學習的態度（如感性、體貼等）」。

為達成上述學習目標，新課程標準也強調教師需以達成「主體的、對話的深度學習」為目標進行教學與評量的改善。這裡所稱的「主體的」係帶有「以學生主體為出發點」、「學生主動進行的」兩種意思，在教學上進一步透過對話式的學習，如使用「方案式/問題解決學習（project/problem based learning, PBL）」策略，來達成深度的學習，意即「active learning（可中譯為主動學習）」的目標。依據

上述目標，各學習領域再依據自己的特性，展開課程設計並進行學習成果的評定。

### 三、疫情下的新課程實施問題點

然而，在疫情影響下，上述新課程標準的學習評量無法按照教師原訂的方向與模式展開。線上教學，或是部分地區實施的分散到校措施（學生輪流到校上學），相當程度的影響了教師原本的規劃。影響所及，概有以下數點：

#### （一）授課日數的失去

日本各地區遭受疫情衝擊（感染人數）的狀況雖有輕重不同，但大半的學校都失去了 2020 年 4 月至 5 月間的授課日數。日本中小學的第一學期係從四月起算，因此因疫情停課的月份剛好是學期開始，正是國小引進新課程之後的第一個學期（田村知子，2020）。隨著 2020 年進入下半年秋冬後的第二波、第三波疫情，學校不定期緊急關閉的狀況，會使得學生的學習無法有體系性進行的問題日趨嚴重。

#### （二）各種課程或教學計畫被迫修正

日本中小學的學校經營與課程發展，大部分採行 PDCA（plan-do-check-action）循環圈的計畫模式進行。在平時，一個完整的年度 PDCA 計畫，會包含各單元的課程與學習評量的小 PDCA 計畫，進而構成完整的大計畫。然而隨著疫情的發展，教師除了增加的學校庶務工作（如消毒）外，必須大幅度的修正原有的各種計畫。文部科學省（2020）曾對中小學各種計畫的修正情形進行調查，結果發現九成的中小學重新擬定學校開放後的學生學習指導計畫，有九成的學校對於學校各種行事進行重新安排，其中，將暑假縮至最短之日數，有高中的 4 日與中小學的 9 日；其餘的計畫調整，則有確保線上教學所需的設備環境與將教學活動的重點進行濃縮等。

#### （三）教師疲於達成課程標準規定的授課內容

日本課程標準在性質上不屬於法律、但卻帶有法律上的拘束力，相當大程度規範（限制）了教師的教學行為（林雍智，2014）。因此，學校或地方教育行政機關，並沒有很大的權限可以對應疫情所逼的授課日數減少，而削減上課的內容量。此也導致教師必須結合學生「分散到校」上課的機會與線上教學的課程，盡力的將該上課的內容上完，形成了流於趕課的情形，此也導致了上課內容以知識為重，對於新課程標準中所提倡的協作與對話式的教學較為缺乏。

#### （四）線上教學的執行度落差

線上教學的必要性在疫情之中雖有大幅度的提升，幸且不論學生數位落差、數位正義的問題（因日本政府也有提出配套政策，例如對經濟不利家庭的設備及網路費用補助等），對學校來說，設備是否週全足以實施線上教學為一大挑戰；對教師來說，負擔最大的線上教學則是「同步型態」（同步雙向）的教學，因為此牽涉到教材的準備與如何引導遠距學生融入教學情境的討論；另一種「客製化」（on-demand）的線上教學型態由於是預錄課程，雖有助於學生自主學習之用，但缺乏教師與學生的互動。此外，為讓學生透過客製化教學型態充分學習，教師也要收集可供參考的各種學習資源，且家庭亦需協助子弟籌措這些學習資源。另外，線上教學和「授課內容」問題點共振下，也產生回家作業爆增的問題。因為教師無法每日檢視學生的學習狀況，因此容易導致流於以「出作業」方式來確保學生在自己監控不到的環境時仍在學習。

### 四、擺盪與爭論的對策

那麼，日本為解決疫情，是否對所提出之對策能否解決新課程的問題點進行深入的檢討？相信應該是有的。做為實體教學之代用策略的線上教學，此時趁機浮出檯面，開始向世人展現它的重要性。探討 With Corona 時代下的學校教育對策的相關文獻，絕大多數皆為線上教學優劣與如何配套的文獻。另一部分，隨著疫情對策，一些日本學校教育原帶有的不良特性也被找出，此時或許是學校教育轉型的好時機。不過，部分仍有爭議的課題倒是值得趁此機會提出討論，例如下述問題：

#### （一）授課時間的調整對學生學習造成的影響

一如既往的，日本的學校常被探討的議題是「能否培育出具有自律能力、能否自主學習的孩子」，而這也是新課程亟想改變的學習方式。目前，日本中小學校採行的授課時間調整方式，大致上可區分為「縮短長期休假」、「增加星期六授課」與「課表彈性調整（如將原有一堂 45 分鐘縮減為 40 分鐘或 35 分鐘，以便讓學生在分散到校的上課日可以多上幾堂課，或是單純在上課日加一兩節）」等因應方式，這些雖可與線上教學搭配，不過在調整上皆為教育行政與學校在行政作為上的考量，較不重視學生的學習特性（妹尾昌俊，2020），妹尾昌俊（2020）也指出超過一半的日本中小學校長在對應疫情的措施決策上，都採等待行政指示的態度，很難將心思首位置於學生的需求上，況且現行體制下的學生真的具備在家自主學習的素養嗎？家長能否配合？看待這些問題的重要性序列，恐怕不高。

## （二）單元內容要如何改編

要如何改變單元的內容，使該進行的單元課程能分布在到校上課與線上學習，並且兼顧學習評量的要求，是牽涉高度教育專業的考量。自 2020 年 5 月起，文部科學省發出通知，提出教師可針對「學生個人的部分學習活動以 ICT（Information and Communication Technology/資訊和通訊科技）進行，部分需要在校學習的活動，例如由教師面對學生，或是學生之間的協作，以賦予重要學習的動機上，可採重點式教學」的特例措施（田村知子，2020）。這也意味著教師要透過課程經營（curriculum management, CM）改編現有的單元，決定教學與學習活動的重點，並做好學習評量與下一學年度課程的銜接工作。不過，對教師來說，單元內容在改編上，亦需要理論的引導和範例的提供，否則很難一口氣要求教師的課程經營到位。

## （三）GIGA 學校目標的加速達成

GIGA（global and innovation gateway for all）學校的構想是文部科學省提出的一個五年計畫，自 2019 年底開始實施，該構想擘畫未來學校教育和學生學習之間關係的一個新模式。具體內容上，預計提供每位學生一台電腦，再透過高速的通信網絡建設，實踐「公正與個別最適化」的教育理念，並搭配新課程，培育確實具備核心素養的學生（文部科學省，2020）。此構想是一種更以「學生學習」為本位的教學革新，若能整備好相關的 ICT 環境，則可能就此改變學校教育與教師角色定位，創造出新的學習模式。GIGA 學校的執行得利於疫情衝擊，不過最重要的，還是應讓 GIGA 學校不只停留於硬體設施的整備，而能結合因疫情而改變的授課時述、課程與學習評量方式的調整，這樣該構想才不會止步於各種 ICT 優劣的爭論。

## （四）如何評量學生學習

教師在疫情下的學習形態改變中，如何依據新課程強調的評量觀點對學生進行評量，成績單如何撰寫，甚至面臨高中升學考試的國中生該如何評量等，也是自 2020 年以來在疫情對策上受到探討與爭論的焦點之一。現實上，部分學校仍依照過去慣例的作法（即以作業、報告做為評量依據），也有部分學校採取「進行評量、但不計算成績」的作法。在評量與成績計算問題擺盪了近一年後，文部科學省（2021）終於在 2021 年 2 月根據新課程的學習評量三觀點，訂出了《通知》，該《通知》的重點有三：(1)以筆記、學習手冊記述反映在家學習成果；(2)教師可使用電腦確認學生的學習履歷，並提出回饋、讓學生接續下一個學習任務，以形成教學與評量一體化的學習活動；(3)線上教學搭配分散到校上課、教師家庭訪問與教師對學生的直接指導設計評量方法，進行「主動學習態度」觀點

上的評量。其次，文部科學省也要求教科書商製作影片、學習單、網站等協助教師檢核學生的學習狀況。此外，文部科學省也放寬因疫情而無法到校上學學生的評量問題，授權校長針對已掌握學生學習狀況的教師，可判定無須再進行面授教學，至於部分學習狀況不理想的學生，則要求學校辦理個別補救教學。

## 五、改善課程教學與學習評量的創意嘗試

With Corona 時代下，日本中小學課程教學與評量的因應策略，除了行政手段上的調整之外，也有依據學理，回到教育本身的範疇，提出一些富有創意的改進方案。以下說明的方案係以保障學生的學習出發，要求教師發揮教育專業素養，若能確實做到，或許將改變學校教育的面貌，值得期待。

### （一）學習活動的重點化

受限於疫情影響，學生可到校學習的時數受到限制，因此除了採行線上教學外，學生分散到校上學的時間就顯得更為珍貴。因此，一方面為了不動搖新課程的精神和評量觀，一方面也為了重視學生群性、實習、面授等實際到校上學的需求，文部科學省與學界開始重視「學習活動的重點化」議題。本議題的重點有二，首先是如何透過單元的改編，讓實際到校上課、線上教學與在家學習三者成為有效的系統，其次，則是各領域該如何精簡課程內容，留下必學的重點。在單元的改編過程中，田村知子（2020）以學習「關連性」理論，舉出如圖 1 所示之方式，將單元學習以分散教學和線上學習串接。這個調整方式需重視領域內前後關係，以及領域之間的關連性，需以系統性、螺旋式學習的觀點整合領域間共通的泛用能力培養，以減少重覆所耗費的時間。

在各領域的精簡上，則是依照其特性保留學習活動的精髓。例如國語科的面授教學應該設定具體學習課題，學習評量上所需的學生作業則以線上或在家方式處理；數學科的面授，主要處理課堂中的練習問題與回家作業的訂正；自然科的面授則進行實驗，至於分析與討論的相關報告，採利用線上或在家方式處理，教師也要確定問題解決上的重要因素，與學生探究所需要的時間，以分配適當的教學時數（小倉康，2020）。

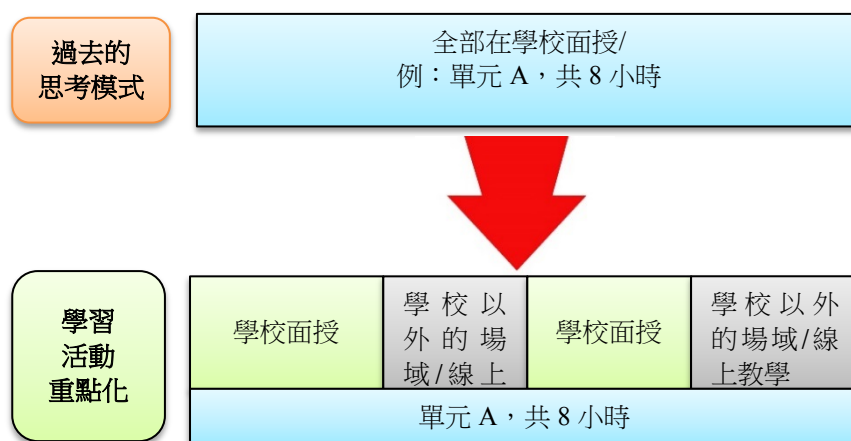


圖 1 學習活動重點化下單元再編的模式

註：譯自「With コロナにおける新しいカリキュラムマネジメント」，田村知子。載於篠原清昭、大野裕己（編），With コロナの新しい学校経営様式（頁 106），2020。ジダイ社。

不過，「學習活動重點化」的兩項重點，對於教師的專業能力要求較高，有時疫情的新發展，又可能再次衝擊到已規劃好的調整步驟。因此本議題亦需要行政的支持，例如由政府要求教科書商提示可濃縮的教材範圍、以及學校凝聚成員對部分單元縮減或移至下學年再上的共識等。當然，若教師能趁疫情學會這項本領，也代表教師可增進課程經營上的專業能力，使其可超脫教科書的限制，更自主的發揮教學的專業。

## （二）以「課程經營」連接學校、家庭與社區

新課程的教育觀點，在於學生能進行主動的學習。因此學校教育應做為保障學習、推動教育活動的場域。這個觀念碰到了疫情，便產生了「停校不停學（習）」（此點臺灣也有）、「利用各種方式把學習找回來」，「以彈性方式保障在學校才學得到的學習」等對策。於是，除了 ICT、線上教學越來越受到注目外，學生在學校、家庭、社區中如何學習也備受關注。因此，整合 ICT 進行線上學習的設計，讓學生在學校、家庭、社區中也可以用客製化的方式依需求調整學習進程與取得身邊的學習資源，這種系統性的觀點開始突破既有教育工學、課程與教學等教育學門領域的界限，以一種「混成學習（blended learning）」的觀點成為教師在課程經營上必須的專業作為。

混成學習的觀點要求教師必須做好課程經營，並以課程經營整合家庭與社區對學生學習的協助，才可以最大化學生的學習效果。亦即，課程經營是混成學習追求效率化的作為。Horn 和 Staker（2014）認為混成學習應滿足下列三項條件：



1. 至少部分需為線上學習，讓學生自己管理學習時間、場域、方法和進程；
2. 至少部分學習是在家庭外，在有監督者的教室中學習；
3. 學生在單元中的學習內容有統整到全體課程內。

依此做法，各種學習方法、資源的統整最後將促進學生在家庭內學習功能的提升，家庭內、社區內的學習也會成為正式課程之一。這種教育責任的移轉將促進家長、社區真正參與教育的責任，因而轉變學校教育的定位；對教師和學生來說，如同 Horn 和 Staker（2014）指出般，混成學習需要教師以「學生的觀點和需求」進行課程教學設計與學習評量，發展至最後將會形成師生的學習協助關係，幫助學生創造出自主學習模式，而這在無形中也加快了新課程理念的滲透速度。

## 六、民主主義能否戰勝 Pandemic（大流行）？

對未知的疫情，國家統治體制的不同決定了研擬因應對策時的思維。民主國家提出的任何對策，必須考慮到主權者：國民的權利與自由，無法恣意以強制手段限制或剝奪國民應享的權力。因此，包含教育在內的相關做為，有時雖可達成短期效果，但更可能隨著疫情的再度擴散和社會情勢的變化需要不斷的調整。以疫情之下的日本學校教育為例，他們對疫情的稱呼，就從一開始的「Corona 禍」、過渡為探討「後疫情（after corona）」如何處理學生學習不足的問題。然而，當他們發現未來，或者更精確的說，是新課程開始後接受義務教育的這一個世代都必須面臨疫情隨時會對學習造成不可逆改變後，他們改以「with corona」的態度，準備長期的因應疫情做各種調整。

With corona 時代的轉變，一方面擴大了各種新學習策略的應用，也讓新課程的理念得到更有力的落實途徑，加速將過去的「履修主義」轉變為「習得主義」；「停校不停學」的觀念所帶來課程教學與評量的方式改變，亦引起日本對於新課程的三大評量觀點要如何落實的探討。固然在疫情下，需繞道去符應新課程中強調的「主體性、對話的深度學習」目標，然而學習觀的看法改變多少也彌補了當前對於線上教學、ICT、GIGA 學校構想等新興對策實施上各種未盡完美的疑慮。這就是民主主義的可貴之處，因為它賦予彈性和以人為本的思維，促使教育對策在推動上應首先考量每一位學生學習的公平與學習的主權。

我國有幸在疫情大流行的當下，仍維持世界上極少數僅有的正常生活，學校也能無礙的運作，讓學生繼續享有學習的權利。此一狀態雖得之不易，然而以日本案例反觀我國，我國也應省思是否在學習觀與具體的課程教學與評量等做為上，喪失了趁勢翻轉的契機？當然，我國的新課程目前仍有許多值得落實與改進

的空間。不過當環顧先進國家如何在疫情下兼顧學習、在受限的條件中嘗試調整與改變時，這些案例或許也提供了我們教育進行再一次跳躍式發展的經驗。

### 參考文獻

- 小倉康（2020年12月5日）。日本的素養導向教育中自然科的探究教學與設計：以國小為例〔林雍智譯〕。2020素養導向探究式教學研討會，臺北市立大學，臺北市。
- 文部科学省（2017a）。學習指導要領改訂に関するスケジュール。取自[https://www.mext.go.jp/content/1421692\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421692_3.pdf)
- 文部科学省（2017b）。育成すべき資質・能力の三つの柱。取自[https://www.mext.go.jp/content/1421692\\_7.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf)
- 文部科学省（2020）。GIGA スクール構想の実現へ。取自[https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt\\_syoto01-000003278\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf)
- 文部科学省（2021）。新型コロナウイルスに関連した感染症対策に関する対応について：指導要録・学習評価等に関する事。取自[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00041.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00041.html)
- 林雍智（2014）。近十年來日本教育改革重大議題研究。臺北市：作者。
- 林雍智（2017）。從主要國家課程改革看核心素養的育成。師友月刊，596，39-45。
- 田村知子（2020）。Withコノナにおける新しいカリキュラムマネジメント。載於篠原清昭、大野裕己（編），Withコノナの新しい学校経営様式（99-114頁）。埼玉県，日本：ジダイ社。
- 妹尾昌俊（2020）。コロナ禍で見えてきた学校と教育行政の課題：今後の事態に備えるため、臨時休業中の取り組みの検証を。VIEW21教育委員会版，2020(1)，4-7。
- Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Retrieved from [https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005\\_ds\\_kcexecutivesummary.en.pdf](https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005_ds_kcexecutivesummary.en.pdf)
  
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Retrieved from [https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final\\_EN.pdf?sequence=10&isAllowed=](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf?sequence=10&isAllowed=)



## 中等教育階段本土語文師資培育之探討

王淑滿

新北市忠義國民小學教師  
銘傳大學教育研究所在職專班  
臺灣教育評論學會會員

### 一、前言

《國家語言發展法》於 2018 年 12 月 25 日立法院三讀通過，並於 2019 年 1 月 9 日公布施行（文化部，2020）。該法明定保障臺灣各固有族群之自然語言和臺灣手語的傳承、復振及發展，以尊重我國語言文化多樣性（文化部，2020）。固有族群之自然語言包含閩南語、閩東語、客家語、原住民族語及其他具有傳承危機之國家語言。因此根據法源，國高中教育階段必須將本土語文列為部定課程，以利國小本土語文課程學習之延續，使本土語文的學習不因進入下一個學習階段而中斷。是以，面對新的學習領域，國高中本土語文教學師資勢必面臨不足之困境，師資來源成為一大挑戰，如何培育本土語文教師以因應本土語文之教學成為當務之急。本文就目前本土語文師資培育規劃、存在的問題與解決策略提出看法。

### 二、本土語文師資培育現況

有關目前本土語文師資培育方式，以提供公費生名額、教學演示及格免修習半年教育實習及從多元管道培育師資三方面探討，內容分述如下：

(一) 於師資生培育加入本土語文專科，並提供公費生名額。

《師資培育法》新修正第 14 條規定：「師資培育大學培育國家語言公費生，亦需開設相對應之國家語言及其相關文化課程」（教育部，2019）。該法將本土語文正式列入培育的科目，並保有公費生名額，以目前各科公費師資生比例低的狀況下，在本土語文師資生的培育保有公費生名額，能保障本土語文師資之來源並提高師培生選擇的意願。

(二) 具教學實務經驗且教學演示及格，免修習半年教育實習

立法院於 2019 年 11 月 26 日新修正通過《師資培育法》第 8 條之 1 規定：「中央主管機關得視政策需要，經師資培育審議會審議通過後，協調師資培育之大學，辦理師資職前教育課程，招收具特定條件之大學畢業生修習，而修畢課程且符合師資培育審議會通過之資格條件者，得依規定經教學演示及格，免修習半年教育實習」（教育部，2019）。以國立成功大學學士後學分班為例，取得修畢師資

職前教育證明書，且最近 5 年內於高級中等以下學校從事本土語文教學支援工作人員實際服務累計滿 6 學期以上，表現優良，教學演示及格者，得免教育實習（國立成功大學，2020）。是以，與其他科目的教師培育最大之不同在於「經教學演示及格，免修習半年教育實習」，能縮減取教師證之時程，以吸引更多人才加入本土語文師資行列。

### （三）從多元管道培育師資

依《十二年國民基本教育課程綱要》，高級中等學校一般科目全民國防教育科及中等學校本土語文（閩、客、原）科目，需採正規師資培育，且考量偏遠地區學校及學校實驗教育師資之相關議題，增訂《師資培育法》第 8 條之 1 條文，讓臺灣本土語師資可透過職前培育、教師在職進修第二專長與學士後專班等多元管道培育，以充裕及提升本土語教學師資，落實臺灣本土語教學成效（教育部，2019）。也就是除了師培生之外，在職教師、代理代課教師仍可透過在職進修與加註第二專長的方式取得本土語文教師的資格，提供多元管道，以解決師資來源的問題。茲就各項身分別如何取得閩南語教師證，整理如下：

表 1 取得中等教育本土語教師證管道

身分別	適合進修班別	取得教師證流程
已具中等教師證者	加註第二專長學分班	修畢本土語文專業學分→申請加註第二專長→取得中等學校本土語文專長教師證
修畢中等教育專業課程者，且具合格教師證者	學士後教育學分班	修畢本土語文專業學分→取得中等學校本土語文專長教師證
修畢中等教育專業課程者	學士後教育學分班	修畢本土語文專業學分→通過教師資格考試→教育實習半年→取得中等學校本土語文專長教師證
具本土語文專長者	學士後教育學分班	修畢本土語文專業學分與中等教育專業學分→通過教師資格考試→教育實習半年→取得中等學校本土語文專長教師證（近 5 年內於高級中等以下學校從事本土語教學支援工作人員實際服務累計滿 6 學期以上，表現優良，並且經過教學演示及格者，得免教育實習。）
具國小教師證者	學士後教育學分班	修畢本土語文專業學分與中等教育專業學分→申請加證→取得中等學校本土語文專長教師證

資料來源：參考清華大學臺灣語言研究與教學研究所網站，研究者自行彙整

### 三、現行師資培育的問題

以下就教師缺額的不確定性、在職教師加註第二專長的困境及本土語文教學支援工作人員取得正式教師資格不易加以說明：

#### (一) 教師缺額的不確定性，讓師培生及流浪教師怯步

本土語文師資培育祭出免半年實習的政策，與其他科目相比，縮短半年時間應更具競爭力，是本土語文師資培育一項利多，但非人人皆可免半年實習，仍需有一定的本土語文教學年資與經驗。且修畢後教育現場的正式教師缺額數未定，政策執行仍有反對聲浪，如 2020 年 10 月 25 日課審大會，四名國中分組委員基於修訂程序不夠完備、專業性不充分、及大會審議過程專業討論受到模糊等原因，於會議進行中請辭（葉興華，2021）。新科目在教學現場是否受到重視與落實仍為未知數，若修畢後沒有正式缺或代理缺，則工作出路將面臨一大考驗。對流浪教師而言，需再修習專業科目 40 學分，所耗費的時間、金錢與心力，未必能吸引師培生或流浪教師朝本土師資培育之路努力邁進。

#### (二) 在職教師加註第二專長之困境

依教育部《國民中小學教師授課節數訂定基準》規定，國高中專任教師一週的基本授課節數為 16-20 節不等，依目前規劃，本土語文課程一週只有一堂課，有意願擔任本土語文的教師，需任教 16-20 個班級，小型學校的班級數無法滿足基本授課節數，勢必得兼上其他科目，在備課上的負擔也更為加重。其次，除了因新課綱授課節數調整而被縮減排擠到的科目，教師擔憂專長科目無足夠的節數可上，較有可能願意投資心力修習學分，達到加註第二專長之目的。而其他授課節數影響小的科目，在職教師已擁有熟悉的授課專長領域，無加註第二專長之急迫性，未必願意再花時間與精力取得本土語文第二專長。再者，本土語文非學生主要的溝通語言，學生對本土語文的熟悉度低，導致學習意願不高，加上為非考科科目，較不受家長及學生的重視，教師若教授本土語文，教學上的成就感未必能得到正向的回應，以致降教師低加註本土語文第二專長之熱忱。

#### (三) 本土語文教學支援工作人員年紀偏高，取得正式教師資格不易

本土語文教學推廣之初，因教學現場師資不足，有賴教學支援工作人員進行本土語文推廣。教學支援工作人員成為目前本土語文教學的重要師資來源。然而，近二十年的本土語文教學，這批教學支援工作人員仍只能支領鐘點費，無法取得合格正式教師身分。目前規劃的師資培育計畫，雖提供教學支援工作人員取得正式師資的機會，但除了需修本土語文專業科目 40 學分之外，尚需完成中等

教育學程，依研究者教學現場觀察，目前教學支援工作人員年齡偏高，辛苦修完本土語文專業科目及中等教育學程後再加入正式教師行列，恐教不到幾年就得面臨 65 歲屆齡退休的窘境。

#### 四、解決策略

針對上開本土語文教師之師資培育問題，本文研擬解決對策如下：

##### （一）提升師培生與代理代課教師本土語文專業能力

面對少子女化趨勢，各領域教師呈現飽和狀態，開缺機會相對降低。中等教育階段將本土語文列為必修課程，新領域實行之初，師資的需求較高，反而是取得正式教職的新契機，再加上有實際教學經驗之教師，有機會藉由通過教學演示抵免半年實習的優勢，比其他科目更快取得入場門票。再則，通過本土語文能力認證為進入本土語文教師行列之門檻，師培生與代理代課教師應利用時間充實本土語文能力，盡早通過語言能力認證，取得中高級證書，爾後能夠縮短取得正式教師的時間，亦能提高本身之專業度與競爭力。

##### （二）鼓勵在職教師進修本土語文教學專長

政策推行之初，為鼓勵更多教師加入本土語文教學行列，政府教育單位挹注經費於師資培育上，現職教師應把握專長加註學分補助機會，利用課餘時間完成學分修習。取得第二專長加註後，教學上可以與原第一專長科目結合、靈活安排授課領域，也可在原本擅長的領域融入本土語文教學，為學生營造情境教學，讓學生在自然的狀態下學習本土語文，不但提高學生學習興趣，教師也能從中獲得更大的教學成就感，創造師生雙贏的局面。

##### （三）提高教學支援工作人員本土語文教學專業

教學支援工作人員因擁有多年的本土語文教學經驗，在本土語文專業素養上較具競爭力，同時本土語文為其慣用語言，在語言及文化上的熟稔度較一般代理教師與正職教師優。應把握免半年實習，可部份學分抵免、已通過語言能力認證的優勢，以及自身語言實務經驗來提高競爭力。更應強化教育理論基礎、班級經營技巧，新課綱內涵的探討來加強教育專業科目的素養，如此能盡早取得正式本土語文教師資格。

## 五、結論與建議

### （一）結論

2022 年國高中本土語文課程即將上路，師資培育成為重要的教育議題，正式師資無法一次到位，過渡時期的配套措施有其存在的必要性，如何完善這些配套，兼顧師資充足與教學品質是當務之急。多元管道的培育有助解決師資人力問題，然長久之計仍應將本土語文師資比照其他科目，朝向正式專業師資培訓，以確保師資的品質與專業度。有志從事本土語文教學的人員，應掌握政策之動向，提前做好規劃與準備，才能把握時機邁向成為正式本土語文教師之路。

### （二）建議

#### 1. 與縣市教育局處合作，師資培育前即綁定缺額

為減少師資培育生選擇科目時的不確定感，師培中心可與縣市政府教育局處簽約合作，提供本土語文教師公費生缺額，降低師資培育生對未來的不確定感及經濟負擔，提高師資培育生選擇就讀本土語文科系的意願，並能滿足各縣市本土語文師資之來源，教師資源穩定有利本土語文教學的推廣與深耕。

#### 2. 領域結合方式實施沉浸式教學，改善教學環境與提升教學意願

目前現階段本土語文課程的規劃為一節課，對於語言的熟悉是明顯不足的，然而再增加節數會排擠到其他領域的節數，勢必引起反彈的聲浪，若能以領域結合方式進行課程整合，教師在其他領域運用本土語文進行教學，逐步建構起沉浸式教學模式，則教師加註本土語文第二專長即可與原本的第一專長學科結合，能提高教授本土語文之意願。再者，在職進修學分班的規劃也應考量在職者利用課餘時間進修的難處，就近開班以減少舟車勞頓之苦。

#### 3. 鬆綁教學支援工作人員學分抵免門檻，加速完成時程

課程實施之初師資缺口恐無法馬上到位，這批從事本土語文教學多年的教師應被善待與做妥善的人力資源整合。在學分抵免上應更加鬆綁，本土語文專業科目可透過測驗評量方式檢測，通過者可以抵免專業科目學分，如此減少修業學分數，能加速完成的時程。

#### 4. 協助年事已高的教學支援工作人員轉型為顧問角色

對於年事已高的教學支援工作人員，要取得正式教師資格有實務上之困難，政府應積極建立起本土語文人才資料庫，協助這些資深教學支援工作人員轉型為



顧問角色，提供新進教師本土語文相關文化背景諮詢的服務，藉此提升新進教師專業之能力，同時讓耆老們珍貴豐富的語言與文化涵養得以傳承下來。

### 參考文獻

- 文化部（2020）。**國家語言發展法緣起**。取自[https://www.moc.gov.tw/content\\_275.html](https://www.moc.gov.tw/content_275.html)
- 教育部（2016）。**《國民中小學教師授課節數訂定基準》**。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL027214>
- 教育部（2019年11月26日）。**師資培育新里程碑，多元培育國家語言師資**。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=5907640AC6591007](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=5907640AC6591007)
- 國立成功大學（2020）。**國立成功大學辦理109學年度學士後教育學分班招生簡章**。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL027214>
- 國立清華大學臺灣語言研究與教學研究所（2020）。**中等學校語文領域本土語文學士後教育學分班Q&A專區**。取自<http://gitll.site.nthu.edu.tw/p/412-1137-17149.php?Lang=zh-tw>
- 葉興華（2021）。**瀕危語言課綱救，課綱瀕危誰來救—從總綱修訂課審大會國中分組委員請辭談起**。**臺灣教育評論月刊**，10(1)，171-185。



## 對車輛工程專業課程學用落差改善之芻議

柯盛泰

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士研究生

### 一、前言

生活中汽車儼然成為日常所需之交通工具，然而隨著科技日新月異，人們對於汽車的性能、舒適、安全以及環保需求不斷提升，汽車技術不再是過往傳統機械與電機產品所構成，是一個集多學科於一體的工業產品，所需之專業知識涵蓋應用力學、機件原理、引擎原理、底盤原理、基本電學等。值得注意的是，大量電子元素的投入，促使汽車電子快速發展，如今汽車電子控制系統占整車成本比重已接近四成（邱昱芳，2019），帶動汽車電子相關軟硬體技術人才之需求。

根據教育部統計處（2021）大專校院校務資訊公開平台資料顯示，109 學年度臺灣在高等教育車輛工程與車輛組，大專校院日間部共有 16 所，其中 15 所學校是技職體系。其車輛工程教學目標是使學生具備機動車輛相關動力引擎、傳動機構、控制系統、能源效率與污染等專業知識；並培育設計、製造、管制、檢驗及維護等車輛工程專業人才。但由於師資背景大多來至於機械博士，以及在校攻讀學位期間所學內容顯然和當今及往後的產業實務產生落差（產學落差）。加上近幾年汽車科技快速變革，萬年不變的教材內容，導致產學落差擴大，學生在校所學習之知識，已無法面對未來就業市場必須面臨的挑戰。因此「貼近於產業現況專業課程已成為大專校院車輛工程系或車輛組必修之項目」。

本文將針對大專校院車輛工程學類學生在校所學習之現況，並根據學生未來的就業趨勢分析以及學用落差問題進行探討，並給予相關專業課程發展芻議，藉以改善學用之落差。

### 二、在學現況

根據教育部統計處（2021）大專校院校務資訊公開平台資料顯示，109 學年度臺灣在高等教育車輛工程與車輛組，大專校院日間部共有 16 所，學制涵蓋二專、五專以及學士班，在學人數為 2199 人，其中 15 所學校是技職體系（表 1）。依據臺北科技大學（2021），車輛工程在校教學目標是使學生具備動力與能源知識、設計與分析能力、機電與控制以及維修與管理等專長。並配合車輛產業未來發展趨勢，研究先進車輛的相關技術，其重點研究主題如下：

#### （一）車輛結構技術

結構安全、無段變速傳動、電動轉向系統、電子控制懸吊、車輛焊接點分析、

振動噪音改善、車輛動態模擬、四輪驅動、四輪轉向、主動式懸吊、肇事重建技術。

## (二) 智慧型車輛

主動式安全系統、駕駛輔助系統、防翻覆系統、防追撞系統、防偏離車道系統、自動駕駛、電控煞車、防盜系統、智慧型輕量移動載具。

## (三) 先進動力技術

車用低碳能源及系統、複合動力系統、鋅燃料電池、汽油直噴引擎、均質進氣壓燃（HCCI）引擎、生質燃料、引擎廢熱回收、引擎控制、馬達驅動技術、電池能量管理與應用。

表 1 109 學年度大專校院車輛工程與車輛組在學人數（日間部）

體系	設立別	學校名稱	系所名稱	人數
一般	公立	國立臺灣師範大學	車輛與能源工程學士學位學程	75
技職	公立	國立臺北科技大學	車輛工程系	214
技職	公立	國立虎尾科技大學	車輛工程系	405
技職	公立	國立屏東科技大學	車輛工程系	302
技職	公立	國立臺東專科學校	動力機械科（二專）	123
技職	私立	城市科技大學	機械工程車輛組	415
技職	私立	萬能科技大學	車輛工程系	92
技職	私立	聖約翰科技大學	車輛工程科（五專）	52
技職	私立	南開科技大學	新南向車用電子國際學生產學合作專班	37
技職	私立	吳鳳科技大學	車輛科技與經營管理系	78
技職	私立	健行科技大學	車輛工程系	27
技職	私立	華夏科技大學	智慧車輛系	42
技職	私立	敏實科技大學	智慧車輛與能源系	32
技職	私立	樹德科技大學	車用電子學士學位學程	22
技職	私立	黎明技術學院	車輛工程系	189
技職	私立	南亞技術學院	車輛工程科（五專）	94
<b>總計</b>				<b>2199</b>

資料來源：大專校院校務資訊公開平台

備註：不含研究所及進修部

### 三、就業趨勢分析

根據 104 人力銀行（2021）履歷資料庫，針對各校車輛工程系大學部距今十年內畢業生的首次就業經歷統計。資料庫每季更新一次，更新日期為 2020 年 12 月 14 日，有效樣本數為 2731 筆，研究者將產業類的汽機車及其零配件用品及其他汽機車相關合併為汽機車配件用品相關；半導體製造及光電產業合併為半導體及光電製造。統計資料結果顯示，汽機車維修是車輛工程系大學生畢業後主要的的第一份工作，其次是零件製造或配件用品相關（如表 2）。

表 2 車輛工程系大學部就業狀況（第一份工作）

學校	汽機車維修	汽機車零組件製造	汽機車配件用品相關	半導體及光電製造	其他
臺北科技大學	52.2 %	12.0 %	20.7 %	2.2 %	12.9 %
虎尾科技大學	49.7 %	5.9 %	21.3 %	6.6 %	16.5 %
屏東科技大學	36.5 %	27.0 %	0.0 %	12.2 %	24.3 %

資料來源：104 人力銀行

汽車工業向來有火車頭工業之稱，即便汽車工業已有 200 多年歷史，汽車產業的商業規模依然是相當巨量。然而，巨量的生產規模代表的是龐大的資本投入，這對以中小型企業為主的臺灣廠商而言，先天上即存在著極高的跨入門檻，且供應鏈體系相對封閉，在一定程度上保護了供應鏈內即有的供應商以及產品的認證期長，嚴重限縮了中小企業進軍汽車零組件產業的可行性（張巍嚴，2009）。加上臺灣並非汽車自主品牌大國，企業主要以代工生產、零組件加工製造（二階供應商）；又或者是以「後裝市場」的產品與服務為主。因此，下列將根據車輛工程系畢業生日後的主要就業市場，汽機車維修與零組件製造以及近幾年發展快速的電動車市場進行各別分析。

#### （一）汽機車維修與零組件製造

孫仲山、陳文慶與洪志賢（2014）透過收集九所汽車修理廠為期一年的 15,368 份維修工單，分析車輛所發生的問題，並將維修工單編製成專業能力內涵表，統計後加以詮釋，維修技術人員能力需求，應具備引擎、底盤以及電系（電子控制系統）等三項修護專業技能。其中電系專業的養成，就必須透過電學專業課程，學習各項電子控制系統功能及控制邏輯為基礎，解決車輛電系故障問題。

一部車需要上千個零組件所構成，其中不乏電子元素的存在，根據英國 PwC Semiconductor Report（2013）指出，2010 汽車電子占整車成本已達 30%，預估 2030 年將會來到 50%，汽車電子零組件產值未來將會超過機構件。德國權威汽車資訊策略分析公司 Berylls Strategy Advisor（2020），在 2019 世界前一百大汽

車零組件供應商報告資料顯示，臺灣未能擠進全球前一百大汽車零組件供應商名單，反映臺灣在汽車產業上落後國際有頗大的差距。值得關注的是，其中前三大企業，Bosch、Continental 與 Denso 都是電子控制系統供應大廠，意味著汽車零件製造，技術或研發人員將會需要更多的汽車專業知識，才能提升開發核心能力以及提升產品競爭力。

## （二）電動車發展趨勢明確

電動車已是汽車產業未來發展趨勢，消費者比以往任何時候都更願意考慮購買電動汽車，並且銷量正在快速增長。儘管基數不多，但大多數主要市場近年來一直保持 50% 至 60% 的增長率（Bloomberg NEF, 2019）。目前多數車廠和一階 OEM 在銷售電動車和零組件業務上，主要是面對日趨嚴格的燃料經濟和排放政策，解決產品技術和商業模式的要素，並搶先在專利上布局卡位，使他們在電動車世代來臨時，優先確保通路及先機。

## 四、學用落差問題與改善

張國保（2017）指出技職教育「務實致用」的精神強調的是理論和實務間的密切連結。但學校的教學設施受限於經費及使用年限，無法因應科技快速變革定期汰舊換新，使學校及教師均感欠缺彈性；專業課程的修正程序又極其冗長，往往產生教學設備、課程調整、教師專業等無法銜接職場需求，造成學生畢業無法立即就業的缺憾。大專校院車輛工程教授長期著力於學術研究與教學工作，與產業及職場疏於互動，且師資背景大多來至於機械工程（表 3）。學生亦以課堂教學及現有書籍教材為主要的課程學習來源，難與現今快速變革的車輛工程與時俱進，無法符合行業與職場真正需求，學用落差於茲形成；事實而言，學用落差是必然形成，只是程度上的差異而已，因為學校難以營造與職場完全相同的學習環境，亦無法及時更新與職場相同的教學設備。

表 3 公立科大車輛工程教授學門人數

學門	臺北科技大學	虎尾科技大學	屏東科技大學	總計
機械工程	10	12	9	31
航太工程	1	0	3	4
電機工程	0	2	2	4
電子工程	0	1	0	1
動力機械	0	1	0	1
系統控制	1	0	0	1
車輛研究	0	0	1	1
工程科學	0	0	1	1

分子科學	1	0	0	1
雷射工學	0	0	1	1
應用數學	0	0	1	1
土木工程	1	0	0	1

資料來源：各校系所師資陣容；研究者自行彙整

### （一）專業課程發展芻議

臺灣教育在車輛工程專業課程之發展，應根據學生畢業後的「就業前景」與臺灣「汽車產業現況與發展趨勢」進行滾動式規劃及設計，並擴大業師協同教學，補足現場教師較為薄弱的實務面，以及產業專家參與課程之設計。由於汽車全面邁向電子化發展，電子控制（電控）系統之零組件，在未來占整車成本比例只會愈來愈高，無論是從事汽機車維修或零組件製造，都須仰賴相關專業課程所提供之知識與技術，才能提升產業競爭力。有鑑於此，專業課程的設計重點可著重在電控系統相關，譬如：電控系統的功能及控制邏輯，與相關感測器、致動器以及電路佈局。

### （二）專業課程學習方式

由於車輛工程的實務性較強，特別是較為先進的車輛電控技術之形象思維和抽象思維的巨大落差，學生被迫接受大量與生活脫節的知識，導致學生產生學習動機低落的負面效應（何開儒，2017），甚至有所顧慮及恐懼。以及現有的教學內容及方法，已不能滿足現代車輛工程控制技術發展需求（朱建勇，2016）。為改善學用落差情況，研究者多年業師經驗，專業課程需由淺入深，內容著重在原理與實務並重，但原理不需要太深，將複雜的車輛系統工程分類，再將各類別逐一拆解成小單元，並以簡單易懂的解釋呈現，課程並配合「影片與電路仿真軟體」教學，讓學生在課堂上就能身歷其境。實務可以要求，但則是多數學生都能做到的專題，且以小組的「合作學習」方式，達到最佳學習效果（何開儒，2017）。

## 五、結論

近年，當國內頻傳擁有碩博士高學歷年輕人找不到好工作的同時，各家企業主管也紛紛大嘆找不到好人才，如此矛盾現象在於產業界與學界的學用落差問題。宏碁創辦人施振榮說：臺灣懂車的人太少；台積電張忠謀董事長也說：物聯網與車聯網，以及汽車電子，在未來全球產值將會超越行動裝置。因此，車輛工程專業課程應以技術為導向，並根據臺灣汽車產業發展現況與發展趨勢，設計符合大專校院車輛工程學習的汽車專業課程，藉以改善車輛工程系畢業生銜業初期的學用落差，進而提升汽車技術人員專業能力，如此亦可彰顯技職教育的成功與

貢獻，符合社會之期待。

### 參考文獻

- 104 人力銀行(2021)。社會新鮮人，升學就業地圖。車輛工程系。取自 <https://www.104.com.tw/jb/career/department/view?degree=3&mid=520202>
- 何開儒（2017）。合作學習對九年級低成就生影響之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 朱建勇（2016）。淺談汽車電器課程教學方法。職業，11，82。取自 [https://ieknet.iek.org.tw/iekppt/ppt\\_more.aspx?sld\\_preid=5874](https://ieknet.iek.org.tw/iekppt/ppt_more.aspx?sld_preid=5874)。
- 邱昱芳（2019）。汽車電子為我國電子及光學產業帶來新機會。臺灣經濟研究院：今日合庫，531。取自 <https://www.tier.org.tw/achievements/pec3010.aspx?GUID=8989731c-f60e-4ba6-bf43-1628ce0904a1>。
- 孫仲山、陳文慶、洪志賢（2014）。市場導向的汽車修護專業能力之分析。技術及職業教育學報，5(2)，53-77。
- 張國保（2017）。提升臺灣技職教育品質與就業競爭力之探究。聯合國、臺灣與世界青年技能日：新世紀智庫論壇，79。取自 <http://www.taiwanncf.org.tw/tforum/79/79-04.pdf>。
- 教育部統計處（2021）。統計分類項目。臺北市：教育部統計查詢網。取自 <https://stats.moe.gov.tw/>。
- 臺北科技大學（2020）。系所簡介，車輛工程系。發展重點。取自 <https://ve.ntut.edu.tw/p/412-1063-1061.php?Lang=zh-tw>。
- Berylls Strategy Advisor. (2020). The World's 100 Biggest Automotive Suppliers In 2019. *Berylls study*. Retrieved from [https://www.berylls.com/wp-content/uploads/2020/07/202007\\_BERYLLS\\_Study\\_Top\\_100\\_supplier-2019\\_EN.pdf](https://www.berylls.com/wp-content/uploads/2020/07/202007_BERYLLS_Study_Top_100_supplier-2019_EN.pdf)
- Bloomberg NEF. (2019). Global long term passenger EV adoption by region. *Electric vehicle outlook 2020*. Retrieved from <https://about.bnef.com/electric-vehicle-outlook>

- PwC Semiconductor Report. (2013). Spotlight on Automotive. *PwC semiconductor report*. Retrieved from [https://www.pwc.de/de/automobilindustrie/assets/semiconductor\\_survey\\_interactive.pdf](https://www.pwc.de/de/automobilindustrie/assets/semiconductor_survey_interactive.pdf)





# 臺灣全人教育推動之評析—從《學校為何存在？ 美國文化中的全人教育思潮》一書談起

黃家好

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班碩士生

## 一、前言

《學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮》一書，作者榮恩米勒博士倡導「全人教育」，強調它是人類整體經驗的積極互動，是建立在對生命極度尊重的態度上，並且避免形塑成文化或意識型態的樣式。目前仍積極從事全人教育的著述與推廣。作者米勒針對美國國內既已形成的力量，這股力量持續地影響當代的美國主流教育，進行強而有力的分析和歷史脈絡的批判之作。探討學校教育的失敗之處，並提出全人教育的拯救之道，本書從全人教育（holistic education）觀點重新解構美國文化與價值觀對教育的影響，呼籲教育工作者應從整體論的、有機的、生態的和靈性的世界觀來反省學校教育的目的與方向，重新省思「學校為何存在」？

## 二、推行全人教育的重要性

本書作者榮恩米勒博士倡導「全人教育」，他主張沒有一種教育是永遠正確的！全人教育本身即是一門美的藝術，透過教育的實踐幫助人成為自己。如同杜威所提出的教育無目的論，因為教育的目的即為生長本身。教育的目的不是為了塑造人去符合某個特定的標準或是規則，而是幫助人本身跟隨自己的意志而成為自己的本身，並以社會實踐作為後現代思維的核心，使得教育除了社會化的目的外同時也重視個別化的培養，強調透過主體間的對話和容忍，且能尊重多元差異並創造新的社會文化。

教育的目的，從中西教育字的源義來看，一言以蔽之，就是「向上向善」。接受每個獨特的個體，皆朝向自己生命的潛能方向去拓展，或者能夠為個體內在生命所追尋的印證而接受，若著眼「國家社會、經濟發展」的立場，來要求學校辦學的方向，朝向以簡約式、過度科學量化的方式來評量學習的成果與評鑑教學的績效，以至於忽略了學生整體的、全人教育的和諧發展，甚至於引發身、心、靈無法達到整合的境界，造成物質與靈性、自然與超自然、人性與神性隔離的苦悶與不安，則不經令人省思到底是為了「誰」的「教育」在發展？然而其教育的最終本質與宗旨又為何而在呢？

### 三、探討目前的教育與後現代教育之不同論點

美國教育學者杜爾（Doll）在其著作引用了「後現代教育觀」一詞，他認為後現代教育的開放理念，將取代現代教育的封閉系統。在這開放的系統中，是接受多元、異向、變化、解構、去集中化、重視人與己身之外的事物，包含人際關係與環保概念等意識觀點，師生角色之間也有了改變，教師不再是權威式的灌輸知識，而是協助學生去做整合、應用、建構自己的知識，教育就是在師生的互動過程中，由教師以智慧來引導學生結合經驗與知識的累積，開啟學生的潛能部分包含：

#### （一）重視學習者主體性

以科學和技術為主導的現代社會中，凡事講求快速、效率，因此重視一致性，連教育活動，也期望投入最少人力獲得最大效果，因此出現一元化的師資、教材、課程，並無法尊重學生的個別性差異及需要性。後現代教育主張重視學生的興趣和能力培養、尊重個別化差異、因材施教，教師應多方培養自己的專長、設計多元化的課程，尊重創意性的思考與學生的主體性，以發揮學生的潛能。

#### （二）尊重價值的多元化

後現代主義期望自命優勢的團體能屏棄宰制的行動，免除我族中心的霸權意識型態，在教育上容許歧異、拒絕專斷，讓不同地區、種族、文化、宗教、階級、性別的學生都能受到適性的教育而得以自我實現，尊重多元面向的價值，讓日趨多元的社會能因應未來的潮流。

#### （三）注重批判性能力

學校教育應以培養具有理性批判思考能力的學生為要務之一。教師應是轉化型的知識份子（transformative intellectuals），不能矮化自己成為教育現場的高級技師，應清楚明白如何增進學生的批判性思考與價值判斷能力。因此教育應打破權威式、普遍化、刻板化的現代化教育思想，以培養學生應具備建立自我意識、批判思考的能力，且具有開闊性視野，而不是茫然跟隨，能自主表達自己的態度、情緒、意向的言語溝通，這亦有助於社會的群體生活發展。

#### （四）強調人性化

因功利主義盛行、升學主義掛帥的現代社會中，學校教育似乎淪為升學或升遷的工具跳板，教育方式喜用填鴨式來灌輸，學生以競爭為首要，明爭暗鬥。而

後現代教育痛斥這種病態現象，鼓吹學校教育不應只局限於知識教學、考試領導，反而在情感的陶冶、道德價值的釐清更應受到重視，科學知識應與人文結合情意才是完整的教育，如此才是全人教育，而並非只是成為會競爭於書本、考試的機器。

#### 四、結語

從臺灣近年來的教育改革中，便可以看出此一趨勢，十二年國教乃本於全人教育之精神，以「自發」、「互動」及「共好」為基本理念（國家教育研究院，2014）。全人教育的內涵在後現代思潮的倡行下有了新的詮釋，後現代教育重視人的整體性，強調有關人類的一切內隱或外顯活動都是開放性，允許非均衡、不穩定及模糊不清渾沌狀態，接受多元價值，採多方角度來探討的社會現象。並且，我們可從後現代主義的教育內涵中，剖析現代教育隱性和顯性的弊端，找出更好的方向，指引教育工作者能有創新的課程設計，以因應多元變遷的時代需求。

因為每個個體都是獨一無二的，具有其獨特性，惟有給予選擇的機會才能使其獨特性獲得發展，達到教育之目的即是幫助人成為其自己，結合民間力量，多元化的提供教育福祉，使社會中不同的聲音皆有獲得尊重和其需求被滿足的機會，例如：華德福教育、蒙特梭立學校等另類教育的興起，都是重視差異及多元概念的展現。

多元化的理念也影響課程及教學的發展，另類教育中配合其教育理念使課程及教學上有多元化的趨勢。在教育中扮演重要角色的教師也產生轉變，師資培育多元化來回應後現代思潮中強調多元性的概念，改變傳統只有師範體系培育師資，而在大學院校中也設置師資培育中心，多元化的培育方式擺脫受單一價值侷限的限制，同時也增加師資培育的競爭力刺激品質之提升。

#### 參考文獻

- 張淑美（2007）。臺灣「生命教育」的發展與未來（1）。**教育研究月刊**，162，71-79。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 米勒（Ron Miller）著；張淑美、蔡淑敏譯（2007）。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮。臺北：心理。

# 科學的謬用，非教育之錯

鍾乙豪

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

## 一、前言

教育為百年大計，然而，如引用謬誤，科學恐落不明究理之冤。本文旨就四類常見科普（popular science）詞彙之謬用，提出科學意涵評析與建議，透過認知謬誤所在，以正教育研究者撥亂反正之道德勇氣。

## 二、評析

近年來，新聞事件對於農曆與節氣、化學零檢出、兆赫與三原色等，常會出現科學之謬用。然而，所謂何來？難道教育現場錯了嗎？探究根源，對比新課綱，本文發現，科學的謬用，非教育之錯，實為謬用習慣與配課時數不足所致，建議新課綱應予強化，評析如下：

### （一）農曆與節氣

農曆本陰陽合曆，以月相朔望週期記月，以天干地支年月日時得曉八字、以 24 節氣置閏，以節氣定年與節，置閏調節可得近似回歸年曆法。然而，朝代更迭，曆法變換頻仍，皇帝登基奉正朔、避諱嬴政改歲首為端、漢劉歆將雨水驚蟄對調而清明穀雨互換、夏曆、商曆、秦顛頊曆、漢太初曆、隋唐大衍曆、元授時曆、明大統曆、清時憲曆等以農曆為本之曆法達 102 部（維基百科，2013），其共同特徵為定節氣以獲天時，因天時影響人之生理、漁獲農收乃至朝代更迭。24 節氣學用合一之例不勝枚舉，如《詩經》「蒹葭蒼蒼，白露為霜」、韋應物《觀田家》「一雷驚蟄始，耕種從此起」、杜牧《清明》「清明時節雨紛紛，路上行人欲斷魂」、王禪《木蘭花慢》「正穀雨，牡丹期」、陸游《時雨》「時雨及芒種，四野皆插秧」與余光中《布谷》「苦苦呼來了清明、蛙鼓還沒有動靜」等，可知無論文學、生活或氣象科學，節氣影響甚鉅。以屈原投汨羅江為例，僅能推得約為西元前 278 年端午前後，遑論未採用 19 年 7 閏之秦前 2 千年歷史準確性。日本廢農曆就西曆 5 月 5 日為端午、紫金山天文台改冬至為節氣之首（而非立春）即子月，為農曆訂出國際標準、南半球僑界因地制宜乃將節氣錯開達半年之久，我夏至而彼冬至等，皆為與時俱進作法。

對比新課綱，農曆與節氣之論述，僅存於自然科學領域第五學習階段配置 1 節課之必修（EId-Vc-1）與配置 2 節課之選修（EId-Va-2）課程（教育部，2019），顯得比重略低。對於諸如辛亥革命（歷 Ia-V-3）、甲午戰爭（歷 Ib-IV-2、歷 Ib-IV-2）等以天干地支為名之事件或以節氣或農忙為題之第三學習階段古典詩文

(Ad-III-4)、第四學習階段韻文(Ad-IV-3)等學習目標素養之養成，顯有不足。曆法與節氣除具有文學與歷史價值，更是數學發展與農業科技的重要精神指標，適足滿足以 12 年國教跨領域與跨齡自動好(自發、互動與共好)之教育理念。

## (二) 零檢出

化學劑量本無零檢出，主因機器之敏感度與數字之無窮而取之概數而已，然而，趨近於零並非為零。近年來，食安議題屢上新聞版面，立法人員或承辦人員，悉數盡用「零檢出」或「不得檢出」為題，甚至據以裁罰(謝德瑾，2020 年 12 月 31 日)，實為謬誤。因為零檢出或不得檢出意思即「含量為零」，而食品檢驗儀器檢測感度，對於含有極微量有害物質，有檢出之極限，即使是一個非常靠近零的值或機器判讀為零(趨近於零)，也不會是零，因此，化學檢驗標準以「未檢出」表述較為適合(食品藥物管理署，2013)。農委會推行農藥殘留檢驗或民間檢驗單位，亦陸續採用未檢出取代零檢出或不得檢出(農委會，2017)。

對比新課綱，數學領域第四、五學習階段將「計算機教學」(calculator 或 computer)納入課程，使學生善於運用現代化計算工具(n-IV-9、n-V-2)，認識操作方法、極限與誤差容忍度，使學生對使用時機及其侷限有所判斷(教育部，2019)。工程型計算機之精準度為 8 至 12 位數，即千億或千億分之一，運算所得之科學計數實為概數，其極小值不會是零或沒有，而是趨近於零即未能檢出。因此，對於科學儀器檢驗結果之解讀，宜採用未檢出，而非零檢出或不得檢出，宜在機器敏感度可及之範圍，訂定可接受之區間決斷值。12 年國教課綱雖未明確提及零檢出與未檢出之差異，卻已將機器誤差與局限之認知視為基本素養。

## (三) 兆赫

數學 10 進位冪運算，萬萬為億( $10^8$ )、萬億為兆( $10^{12}$ )，然而，廣播或通訊器材為何將百萬赫( $10^6$  MHz)稱為兆赫(Tera Hz)呢？原來，是慣用錯誤(經濟部標準檢驗局，2021)。以廣播電台 98.3 MHz 云 98.3 兆赫為例，實則為以 98.3 百萬赫( $9.83 \times 10^7$  Hz)，而非以 98.3 兆赫( $9.83 \times 10^{13}$  Hz)之頻率進行傳播。現行作為無線定位與衛星航空行動業務之 3 千 MHz 至 3 萬 MHz 頻寬，採用 3 GHz 與 30 GHz 為單位，以避免兆赫使用上之誤解，在中國，則以吉赫(Giga Hz)稱之(百度百科，2021)；國際救災、救難緊急頻道 145.000 與 431.000 以小數點後 3 位數表示，而單位亦為 MHz(交通部郵電司，2017)。南宋數學家秦九韶(1208 年—1261 年)所著《數學九章》卷一上，明白將節氣運算達「總八十一兆二千九百八十九億七千五百八十二萬六千六百四十次」之精準度；北周曆算家甄鸞(535 年—566 年)所著《五經算術》第 10 節提及「億萬曰兆。天子曰兆民，諸侯曰萬民。」，亦即一億萬為兆。換句話說，兆之用途和定義是明確的，兆就是

兆、百萬就是百萬。因此，MHz 應做百萬赫茲，而不宜再使用兆赫（國家教育研究院，2000；經濟部標準檢驗局，2021）。

對比新課綱自然科學領域，頻率課程被安排在第四學習階段（Ka-IV-1）與第五學習階段必修或加深加廣課程（PKc-Vc-6、PKa-Va-7），且皆以 Hz 與 MHz 稱之（教育部，2019），已完全刪除以兆赫稱 MHz 之謬用。然而，少數媒體（蘋果新聞，2017 年 12 月 19 日；日本經濟新聞中文版，2021 年 1 月 27 日），則仍採用兆赫稱 MHz，實為科學運用之謬誤。部分學位論文，如鄭翔任（2019）、蕭煒翰（2018）等將 MHz 誤植為兆赫，所幸尚能以括弧備註。

#### （四）三原色

三原色定義，本身隱藏著美術與光學之衝突，美術原料定義紅藍黃為三原色，萬物色彩盡出其中；光學自牛頓（1643 年—1727 年）以降，菱鏡分紅藍綠（Red-Green-Blue, RGB）而成自然光譜三原色（中村修二，2015）。那麼究竟是非為何？細觀之，美術調和三原色，成就深灰色，而光學調和三原色造就純白，係因光源屬性所致。野村重存（2014）認為，自發光源可透過電腦或 RGB-LED 等光源模擬成色，而反射光源之於 RGB 則形成兩兩混色之補色，如黃由紅綠合成，完全不含藍，故黃稱為藍之補色。因此，美術三原色，實應為青色（Cyan）、洋紅（Magenta）與黃色（Yellow）即 CMY。

對比新課綱，將 RGB 置於第五學習階段之科技領域（生 N-V-2）與自然領域（PKa-Va-11），結合彩虹與散射之原理，進行 STEM（科學、技術、工程與數學）運算思維之統整與應用；藝術領域的第三學習階段（視 E-III-1）、第四學習階段（視 E-IV-1）與第五學習階段（美 E-V-1）則為視覺與美學視角之 CMY 色彩構成要素理論與應用（教育部，2019）。由於缺乏跨領域的整合比較，使得科學與美學之三原色的應用面持續存在衝突。

### 三、結語與建議

據上所述可知，科學的謬用，非教育之錯，實因科普定義不明確與長年使用習慣延續所致。12 年國教強調自發、互動與共好，對於科學與生活的探索實事求是，雖然本文提及之謬用多數屬於第四、第五學習階段或需透過長時間知識積累之學習範疇，然而，12 年國教皆有明確學習目標可遵循，以培養國民之科學素養。因此，本文提出以下建議：

1. 我國以農立國，然而，新課綱教材對農曆介紹卻乏善可陳，建議教科書中提及古年份或與節氣有關之現象，宜標註農曆或對應節氣，除有助於歷史真相

呈現外，亦有利於推展學校特色、運算思維與食農教育。

2. 化學為科學，但不是偽科學。零檢出之謬誤入法，將成為正式法律用語，亦即否定了教育價值，因為化學檢驗在學理上為零，是無法被精準證實的。因此，有必要透過教科書強化學習內容，除教導求得精準數據外，也能導入誤差容許量或決斷值之批判性思考，融合科學、科技、工程、藝術與數學（STEAM）教育，對自然現象之描述數據化（information）而非數字化（data）。
3. 科學技術準確性和國際化要求日益提高，早年誤植 MHz 為兆赫，現已逐漸被正確用法 MHz 與百萬赫取代，因此，新聞、通訊、廣播業者或研究人員，應停止使用兆赫為 MHz，否則比百萬赫大百萬倍的兆赫，就被耽誤了。
4. 新課綱講求知識融會貫通，然而，對於 RGB 與 CMY 三原色論述與應用仍因領域不同而各自為政，對於跨領域知識融合，顯有不足。我國為科技強國，可將光電 RGB 原理應用與美術 CMY 之三原色進行調和與互補，我國教育將更豐富而多姿多采。

#### 參考文獻

- 中村修二（2015）。我的思考，我的光：諾貝爾獎得主中村修二創新突破的7個思考原點。時報出版。
- 日本經濟新聞中文版（2021年1月27日）。日本家用Wi-Fi通信距離將達1公里。日本經濟新聞社。取自<https://reurl.cc/WE1oee>
- 交通部郵電司（2017）。中華民國無線電頻率分配表。中華民國交通部。取自<https://reurl.cc/a59jAG>
- 百度百科（2021）。兆赫。Baidu。取自<https://reurl.cc/V3EV7n>
- 食品藥物管理署（2013）。食品藥物管理署說明「未檢出」與「零檢出」之迷思。衛生福利部。取自<https://www.mohw.gov.tw/cp-3218-22748-1.html>
- 國家教育研究院（2000）。赫Hertz, Hz。教育大辭書。取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/1313498/>
- 教育部（2019）。十二年國教課程綱要。教育部國民中小學課程與教學資源整合平臺。取自<https://reurl.cc/Kxb8dR>

- 野村重存（2014）。野村重存的三原色水彩課。人民郵電出版社。
- 經濟部標準檢驗局（2021）。認識度量衡度量衡3兄弟。經濟部標準檢驗局。取自<https://reurl.cc/ynEVL2>
- 農委會（2017）。雞蛋驗出芬普尼事件。行政院農業委員會全球資訊網。取自<https://reurl.cc/OX0Wry>
- 維基百科（2013）。農曆。維基百科，自由的百科全書。取自<https://reurl.cc/a59yRQ>
- 鄭翔任（2019）。使用複合頻率分析之印刷電路板佈局寄生參數驗證稱（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 蕭煒翰（2018）。基於徑分多工第五代行動通訊系統之研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 謝德瑾（2020年12月31日）。萊劑零檢出被駁，中市衛生局：將依食安法把關最高2億。新頭殼newtalk。取自<https://newtalk.tw/news/view/2020-12-31/516929>
- 蘋果新聞（2017年12月19日）。手機網絡再洗牌？900/180兆赫頻譜六成將公開拍賣。蘋果日報。取自<https://reurl.cc/ZQbooA>





## 社區公共議題在教師教學上的兩難

顏如圻

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士生

### 一、前言

近幾年全世界的經濟與社會環境產生劇烈變遷，社會課題的深度與廣度相較以往更加地複雜，學校教育面臨相較以往更多元的挑戰。教育部於 2014 年開始編修十二年國民基本教育之課程綱要，發展因應社會需求與時代潮流的課程，本著全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，實踐素養導向之課程與教學，期待能培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民。

國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心（以下簡稱國研院科政中心）為了能更全面地瞭解民眾關注的社會課題，於 2018 年以「我國百大社會課題」為主題，廣泛地蒐集整理民眾可能關心的社會課題，並進行內容分析，建立了涵蓋 14 大類 79 小類 334 項課題的系統化架構。此 14 大類依民眾關注程度依序為：環境、勞動權益與薪資、糧食、災害、能源、城鄉建設、社會、政治、人口、教育、資源、健康、國際政治與經濟和經濟與產業，其中涵蓋的部分課題已融入在國中小部定教材當中，如：環境大類中的「落實源頭減量及資源回收再利用等措施可以減少廢棄物的產生」課題、社會大類中的「網路媒體充斥不實訊息，急需落實內容管理與消費者保護」課題等。

Willard Waller（1967）認為地區學校的任務之一，是讓社區趕上時代，或者盡可能在廣大社會中負責示範新事物與補充資訊，綜觀以上所述，筆者認為若意欲涵育國小學生的公民素養，還是需來自生活世界的體驗與思辨，故教師是否有意願於課堂上將社區公共議題帶入相當重要。

### 二、教學現場的發現

為了培養學生民主素養，幾乎各個國小都有自治小市長選舉的活動，由五年級各班推選一位學生擔任候選人，三至六年級的學生可以投票。筆者實際觀察發現，某些學生興趣缺缺，部分學生對於要投的候選人其政見一無所知，單純地因為政見發表當下的氣氛而決定投給哪位候選人，少數學生聽從好友意見下決定。學生缺乏系統且邏輯的思考來評斷其政見的可行性，而當選舉結果出來後，一切熱度嘎然而止，學生沒有抑或不知道需要持續關心政見實施情況，才為完整參與公共事務運作。

因太陽花學運的發起，近幾年社會大眾對於政治類的公共議題關注提高，關心族群年齡層也逐漸降低。以高雄市為例，2018 年中華民國直轄市長及縣市長

選舉時，候選人韓國瑜先生以簡單明瞭的選舉口號引發了「韓流」，不只在新聞媒體及網路上創造話題度，同樣也渲染至國小學生端，每日都有學生討論相關話題。隨著隔年，韓前市長宣布參與 2020 年總統大選，以及後續高雄市市長韓國瑜罷免案成立，同時為中華民國及臺灣史上首例成案的直轄市或縣市長罷免案，政治類的公共議題熱度延伸，甚至有持續升溫的情況。

與此同時，學校教師收到來自行政端的提醒，請教師們勿在課堂上談論政治，應保持中立態度，為了避免偏頗，最好的做法便是對於任何政治類的公共議題保持緘默。

### 三、教師與社區

Willard Waller 於 1967 年《教學社會學》（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯）一書中提到，學校存在著複雜的人際關係規範、社會風氣、習慣、非理性認可，以及因此產生的一道道德禮俗。學校內最明顯的文化衝突來自於學校在文化散播過程中的特殊功能。教師代表廣大團體的文化，學生則充滿地方社區的文化，當差異涉及宗教或基本道德時，引起的爭鬥可能相當激烈，而且會嚴重影響學校與社區關係。

當新聞每逢選舉必說青年人冷感，老年人感慨年輕人對社會議題冷漠，家長卻對教師散播文化的過程敏感，為了避免政治類公共議題嚴重影響學校與社區關係，教師因而停止在學校傳授相關知識似乎是順勢而為的結果。該教卻無法教，教師於教學上呈現兩難。

### 四、自我省思

年輕人長期背負對社會不夠關懷的罵名，在求學階段，卻被灌輸只要讀書就好，其他事不要管太多的觀念，Willard Waller（1967）點出社區對於年輕人通常抱持傳統的長者態度，認為年輕人必須被保護，不應該接觸天地萬物中的不愉快與不道德，希望他們接觸世界時盡可能不會受到汙染，且最好將理想化的世界觀傳達給青少年，對年輕人隱藏一些難以教導的事實。這些做法也因此導致教師在社區中受到許多限制。

以筆者個人經驗為例，即便是如實教導健康課本上的身體發展仍會有家長因擔憂而致電教師關心，害怕該議題佔據學生整個心思導致無心讀書。同樣的情況可類推至其他更高敏感的議題，如：性別認同與人權、宗教信仰、政治……，或許因為過往的成長背景，導致家長們有不同於教師立場的擔憂，他們對某些議題難以啟齒，認為自己的孩子還小不須懂這麼多，教師的教導會在學生腦袋種下一

顆發芽的種子，致使不好的念頭滋長茁壯，若是教導學生批判思考的能力，是不是間接鼓勵學生挑戰權威，因而在黃金求學階段影響學生當下的首要目標。教師被賦予高道德的教學專業，但當與來自於社區高度的壓力相衝突時，導致許多教師擔心受傷而妥協，在課堂上愈發趨於保守。

立法院於 2020 年底三讀通過民法修正案，將民法成年年齡下修至 18 歲，意即在促進青少年儘早自主負責生活事務，十二年國民基本教育希望學生能應用並實踐所學，善盡國民責任，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。

我們知道世界正在快速轉變，同時也期待孩子能夠擁有良好的銜接和應變能力，如果教育的目的是為世界生活做準備，學校就必須提供那樣的世界，讓學生自行準備生活其中。當學校與外在世界生活的隔閡越少，提供學生的生活訓練效果越好。任何理想如果剝奪了學校複製現實的能力，就會干擾為學生進行生活預備的真實功能。也就是說，如果我們強加一個過渡理想的世界觀在學生身上，當他們接觸到毫不完美的世界時，就會比有過真實世界經驗的人更容易崩潰（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯，2018），而這樣的崩潰，是否能帶領學生們走向成熟地付出行動改變之路，抑或淪為鍵盤上的正義魔人，這是身為教師的我們所擔憂的。

### 參考文獻

- 中華民國直轄市長及縣市長選舉（2018）。維基百科。取自<https://reurl.cc/raDLOk>
- 白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯（2018）。**教學社會學**（Willard Waller原著，1967出版）。新北：聯經。
- 林曉雲（2020）。民法下修18歲成年 台少盟：下一步是18歲投票權修憲案。取自<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/3392458>
- 高雄市市長韓國瑜罷免案（2020）。維基百科。取自<https://reurl.cc/e93XYW>
- 國研院科政中心（2019）。**2018我國百大社會課題調查研究**。台北市：國研院科政中心。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要社會領域。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=6787>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要-總綱。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=283>

## 學校課程對學生學習動機之影響與因應

蔡依倩

高雄市立文山高級中學教師

國立高雄師範大學教育學系課程與教學在職專班碩士生

### 一、前言

教育部日前公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，但其中第22點寫到「除有特殊情形外，教師不得於學生下課時間實施前項之管教措施」，讓國內兩大教師組織不滿，憂心法規沒有說清楚什麼是「特殊情形」，恐使教師擔心踩紅線，下課時間完全不敢管教（吳欣紘，2020）。

在教育部限縮教師的管教權之後，是否將使得老師選擇明哲保身，免得惹禍上身？當教師不再積極管教學生，將會招致什麼樣的後果？社會大眾對於學生管教問題愈來愈為憂心，而此問題與教師之班級經營有密切的關聯，如何帶領班級、成為孩子的心靈導師，並且給予孩子溫暖、悅納的學習環境，「班級經營」是個相當重要的課題（單文經，1994）。

筆者曾經想在下課時間加強學生的課業，立刻有學生反應教育部的公告，請教師不要占用下課時間。當學生在課堂上無法完成教師所指派的作業內容，教師不得於下課時間進行指導，教師該如何是好？Willard Waller 認為師生關係是一種制度化的宰制與從屬（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯，2018），教育部限縮教師的管教權，是否會使得教師制度化的領導受到影響，進而影響教師對於學生的約束能力？教師又該如何因應？

學生無法在課堂上完成教師所指派的作業，除了利用下課時間進行指導之外，教師是否有其他辦法可以解決這個問題？林易萱、龔心怡（2017）認為教師具有良好的教學品質意指能進行有效能的教學，一個有效能的教師會不間斷地使用多種教學策略，能使學生在智能、社會、情緒等層面有所成長。也就是說，學生無法在課堂上完成作業，回家也無法完成作業，或許是教師該反省自己的教學效能，而不是一味的要求學生犧牲下課時間以加強課業。除此之外，筆者認為學生不願意花費下課時間配合教師加強課業的現象，似乎反映出學生的學習動機低落，而學習動機低落似乎不全然是因為學生懶得學習。是以筆者擬透過問卷調查以瞭解學生學習動機低落之原因，藉此調整筆者的教學策略以提升學生的學業成績。

## 二、瞭解學生學習動機低落的原因

國中九年級學生在國中時期經過較長時間的學習，對於國中課程內容有一定的熟悉度，是以筆者採用便利抽樣，以任教學校的任教班級中兩個九年級班級的學生，一個班級為 26 人，另一個班級為 27 人，共 53 名學生進行調查。

如果學生可以自行安排一週三十五節課的課程，學生的課表會呈現何種樣貌呢？學生會刪掉目前課表中的哪些課程呢？為什麼會選擇刪掉這些課程呢？學生選擇刪掉的課程，可能是學生不感興趣，或者是認為不需要存在的課程，也就是筆者所假定學生呈現學習動機低落的課程。

問卷調查內容涉及學生對學校課程與任課老師的評價，筆者承諾學生絕對不會將問卷內容洩漏給任何教師知情。

## 三、對於學生學習動機低落的發現與理解

### （一）學校課程對學生學習動機的影響

根據學生的問卷填答內容，若是不以科目作為區分，綜合歸納學生刪除某個課程的原因，可分為六大類：(1)認為該課程對於未來沒有幫助、(2)沒興趣、(3)聽不懂、(4)任課老師的態度、(5)上課方式、(6)上課內容。

透過學生的問卷填答內容可以瞭解學生的學習動機低落的原因，學生想刪掉某堂課的原因，應是他對於某堂課學習動機低落的原因。學生感受不到學習這些課程對於自己有何幫助，是以 108 課綱為何強調教學必須融入生活情境，教學必須從生活出發，才能使得學生對於知識是有所感受的。教師可與學生共同討論，並且以課程地圖的方式說明該課程對於未來的幫助，讓學生明白其重要性。或者以素養導向教學將課程融入生活之中，讓學生明顯感受到課程可以應用於生活的重要性。學生對於某課程沒有濃厚的興趣，但仍需要努力，努力是一種態度。現在沒興趣的科目，也許是將來的某種知識的基礎，人生的點點滴滴將來都會串連在一起，別為自己的人生太早下定論。

關於學生的問卷填答內容，大部分的學生是以課程內容是否對自己有助，是否有興趣，或者是課程內容是否過於困難而導致聽不懂。學生聽不懂，是因為教材內容的難度？還是教師的講解不夠清楚？這是教師必須進一步去了解和解決的問題。當學生覺得教師的上課方式很無趣，教師是否需要改變傳統的講述式教學？教師的上課內容受限於教科書而使得學生覺得無趣，教師是否能夠自編教材？課程與教學是一體兩面，教師是改善學生學習動機低落的靈魂人物，教師應

有此自覺。

## （二）教師對學生學習動機的影響

整理學生的問卷填答內容後，筆者發現學生對於某位教師的授課方式有許多意見。53 位學生中有 17 位學生想要刪掉某堂課或不喜歡上課的原因是該位教師的上課態度與教學作風。由此可知，學生的學習動機與教師的上課態度與教學作風有所關聯。教師教學態度的優劣、與師生互動是否良好，皆是影響學生學習動機的重要因素（姚季沁，2006）。按照學生的填答內容中，大部分都是以課程內容作為去留的依據，僅有該位老師的課程是學生希望可以換掉老師，甚至有學生表示國小很喜歡該科目的內容，到國中之後因為該位老師的教學態度而變得不喜歡學習該科目，可見教師的教學作風對於學生的學習有很大的影響力。

在學生的問卷填答內容中，有三位學生明確指出該位老師會帶著自己的情緒到教室，並且影響到學生的學習狀況。Willard Waller 認為師生關係是一種制度化的宰制與從屬（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯，2018），教師是宰制學生的一方，學生必須學會看教師的臉色，使得學生能夠敏銳察覺教師的情緒波動，若是教師常為了某個人或某件事罵人而破壞班級氣氛，可能會影響學生的學習動機。

## 四、 如何提升學生的學習動機

### （一）教師應有意識的省思教學策略

根據林易萱、龔心怡（2017）的研究，教師與家長是對學生最有直接影響力的兩方。學生的學習動機低落，教師責無旁貸。Paulo Freire 認為只有透過學生思考中的真實性，教師的思考才能變得真實（方永泉譯，2006）。每位教師心中所期待的班級氣氛不同，教師需配合個人的人格特質及不同的班級成員，適時調整自己的班級經營方式或風格。班級經營應該是雙向的，教師必須因應學生的特質而調整不同的領導方式，而不是強加自己慣用的方式期待學生會完全配合。

Willard Waller 認為師生關係是一種制度化的宰制與從屬（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯，2018），教師宰制學生是為了控制教室的秩序，必須管理學生的學習環境才能使得教師的教學和學生的學習得以順利進行。教師在進行班級經營時，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，維持一個有效率的學習環境，營造良好師生關係，促進教師有效教學與學生成功學習（陳木金，2006）。教師若是放任學生而使得教室的秩序混亂，將會影響大部分學生的學習狀況。然而，是否無論教師的教學效能好壞，學生對於教師就得完全尊重？就得受其宰制？Paulo Freire 認為當受壓迫者愈學習到去適應環境時，壓迫者就愈容易去宰制他

們（方永泉譯，2006）。這就是為何大部分的情況是學生必須適應各個教師不同的教學方式，而不是教師因應學生而調整自己的教學策略。因此，當教師察覺學生的學習動機低落時，應有意識的省思自己的教學策略以提升學生的學習動機。

## （二）教師應適時調整教學策略

沒有任何頭銜、學歷、職位、獎狀，可以成為一位好老師的保證書（沈雅琪，2020）。若是學生會受到老師的影響而喜歡或厭惡該學習內容，教師是否有責任或義務進行調整自己的授課方式？學生雖然心智尚未完全成熟，但是學生是教室內對於教師教學感受最為直接的人，如果說學生該為自己的學習負責，不該因為討厭教師而放棄學習，那麼教師呢？只要將知識傳遞給學生就足夠了嗎？教學效能是否只看學業成績就好？教師可以有許多理由反駁學生對自己的批評，但教師難道不需要反求諸己？學生對於教師的教學為何會厭惡？如果因為教師的教學方式而使得學生放棄學習，難道教師不需要負任何責任？

學生學習動機低落的原因很多，社會變遷之後所帶來的衝擊，教育鬆綁，學生不再像以往的唯命是從，學生出現多樣性，教師若再墨守陳規地堅持自己的同一套教學策略，不僅不合時宜，很可能會導致師生衝突。AI 時代來臨，學生對於課程內容的認識不再如以往單一，知識唾手可得也不再受限於教師的授與，教師必須與時俱進，教師的教學並非為了迎合學生的興趣，而是因應時代的快速變化而調整。為了避免教師的教學隨著任教年資增加而變得僵化，也為了避免教師受限於教科書而無法自主決定課程與教材，教師應能適時調整自己的教學與教法。

若是教師對於知識欠缺熱情，如何期待學生有求知欲？教師應以身作則，師生的互動方能構成課堂的風貌，講臺並非是教師的獨腳戲。Paulo Freire 認為在教師身上混淆了知識與人格的權威，而其所處的地位則是與學生自由相對立的（方永泉譯，2006）。教師上課時間是固定的，一個專業的教師應能在時間之內完成教學，而不是占用學生的下課時間來趕進度，因為教師的自律，就不會剝奪學生的自由。Willard Waller 強調洞察的能力，能夠化陌生為熟悉，化熟悉為新奇（白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯，2018），在釐清學生的學習動機低落的情況後，有意識的設計課程而不是照本宣科，有意識的將課程融入學生的生活。當學生的生活能夠與課程有所交集，當教師能夠營造一個溫暖的學習環境，或許就能提升學生的學習動機。

選對素材、用對方法，讓學習弱勢的國中孩子具備生活基本需求的閱讀素養，是有可能的（曾世杰，2020）。筆者在設計彈性課程的過程中，配合 108 課綱，在落實說課、觀課、議課之後，得以改變固有的教學形式與內容。筆者嘗試

讓學生進行「閱讀理解」、「合作學習」、「自主學習」等課程內容，實施成效能否提升學生的學習動機仍有待觀察，但筆者認為只要教師肯踏出改變的那一步，學生的學習動機就有可能提升。有很多東西，雖然有缺失，不好用，但我們習慣接受它、適應它，而不是改變它、改良它（郝廣才，2020），學校的課程就是如此，課程有缺失，教材不好用，教師卻因為習慣使用備課用書，而不願意改變、改良課程內容。當教育當局給予教師自編教材的機會時，教師卻有許多的不願意，因為麻煩，因為要消耗心力，因為有太多的理由和藉口，使得教師裹足不前，推諉卸責。如果是為了孩子的學習著想，如果教師自編教材能提升學生的學習動機，教師是否該勇於嘗試？隧道裡的一點點光亮，指引著方向，踽踽獨行，緩緩前進，遇見志同道合的夥伴，攜手併肩，就可以走得更遠。

### 參考文獻

- 方永泉（譯）（2006）。**受壓迫者教育學**。（原作者：Paulo Freire）。臺北市：巨流圖書。
- 白亦方、薛雅慈、陳伯璋（譯）（2018）。**教學社會學**。（原作者：Willard Waller）。新北市：聯經。
- 吳欣紘（2020）。**下課禁管教措施引爭議 民團：剝奪教師管教權**。取自 <https://reurl.cc/6yL2ad>。
- 沈雅琪（2020）。**每個孩子都是獨特的禮物**。臺北市：皇冠文化。
- 林易萱、龔心怡（2017）。教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究——以國高中新手與資深教師為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，10(2)，1-32。
- 姚季沁（2006）。**網路社會學通訊期刊**，54。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/54/54-20.htm>。
- 郝廣才（2020）。**夢想**。臺北市：格林文化。
- 教育部（2020）。**學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL00203>。
- 陳木金（2006）。班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。**教育研究與發展期刊**，2(1)。



- 單文經（1994）。**班級經營策略研究**。臺北市：師大書苑。
- 曾世杰（2020）。**有效讀寫**。臺北市：親子天下。



## 國中的那些小事—失落的一塊

朱熾如

國立臺北教育大學生命教育研究所在職專班碩士生  
臺北市立民權國民中學教師

### 一、前言

失落是生命的一部份，校園中孩子不同性格特質、成長背景與生命經驗，發展出生命的獨特性。面對生命的挫敗，有些孩子習慣忽視、忍耐，也有些孩子擅於訴說、尋求資源。青少年時期，除了身心快速地變化之外，同時也面臨更艱鉅的學習任務與挑戰，一旦忽略，在調適困難及後繼無援之下，成為一顆受傷的心，需要我們細膩的看見與理解。

### 二、失落是什麼？

#### (一) 失落之概念

過往，與學生的對話中，談及失落事件，學生多半會表達：「我覺得好難過」、「心裡空空的，好像少了些什麼，很想哭」。失落（loss）英文原意為不再擁有或少了些什麼的情況，綜合不同學者的界定，失落泛指失去原本隸屬於自己的東西，包含有形或無形的人事物，以及死亡有關的事件。

因著個體的獨特性，不同的生命經驗，面對失落表現有所不同。失落伴隨著悲傷，程度不同，誘發的身心反應也有所差異。部分孩子能在失落過程中，適應生活，反之，也有部分的孩子無法順利調適正常的悲傷，而出現延宕性悲傷、慢性化悲傷、誇大式悲傷或偽裝的悲傷，皆為複雜性悲傷（complicated grief），需要專業協助其衍生之身心狀況（Worden, 1995）。

#### (二) 影響失落之因素

個體適應失落歷程之所以獨特，是由不同因素交織而形成。何長珠（2008）研究發現生理、社會、文化、宗教信仰、個人背景、失落對象之背景、失落類型或生命階段等皆是影響因素。面對青少年失落經驗時，更需評估不同面向對哀悼歷程的影響。青少年過去的失落經驗是筆者關注的，有助於理解孩子此刻面對失落的樣貌，常見孩子忽視悲傷、避免談論，有孩子曾說：「沒什麼，不要去想就好了」，或是「大人都沒哭，我也不能哭」，細究背後之脈絡，可發現孩子深受大人面對悲傷反應的影響。當個體的悲傷無法被接住，伴隨之身心困擾，將影響其正向因應模式的發展。

### 三、國中校園中的失落

校園生活多采多姿，學生在不同型態的活動中，可以探索與嘗試，認識自我找尋亮點，逐漸發展自己的舞台，但成長過程不盡然順遂，成功背後的挫敗，值得我們看見。

#### (一) 常見的失落二三事

國內有研究將失落經驗分為三種類別：生命的失落、實質與象徵的失落、關係的失落，其中「關係」獨立列為一種失落性質（李佩怡，1996），呼應青少年此階段更重視人際關係之特性，在意人際中的疏離或分別。筆者接觸的青少年之中，失落常見於課業不如預期、家庭及同儕間關係之失落，相較於喪親經驗之失落事件，明確又具體，易受到關注，然而課業表現不佳或人際關係衍生之失落，卻易受到忽略。

十二年國教新課綱中國小為奠定學習能力之基礎，發展基本生活知能，採領域教學（教育部，2015），進入國中階段，為充實學習能力，領域教學多細分為分科學習，課業學習難度大幅提升，挑戰著孩子的適應能力。過去探討青少年失落經驗之研究中發現，課業成績不佳是國中生普遍性的失落經驗（黃如璽，2010）。筆者就過往經驗，認為課業不佳之象徵性失落，不僅發生於課業成就低落的學生身上，學理基礎不足，學習缺乏成功經驗，逐漸影響成就動機，甚至造成自我效能低落，認為自己很差勁，總是做不到，也放棄努力。另一方面卻也常見於課業表現優異的學生，國中小課業難度的差異，增加了學業挫敗的機會，調整之際，父母師長的期待與學生自我要求高，除了使壓力高漲外，更容易加重失落感受。

#### (二) 失落之下的隱憂

社會文化中仍瀰漫升學主義的氛圍，教育制度的改變，難以鬆動多數父母偏重學科表現的觀念。筆者接觸的青少年中，課業表現常影響親子關係，面對學業困難提升，父母的不理解，指責孩子不夠努力、用功，對青少年來說也是種失落，這樣的誤解與衝突，親子關係趨於緊繃，孩子可能走向自我放棄（我就爛）、拒絕對話或對抗的關係中。

相較於國小，國中班級組成異質性提高，同儕團體在此階段會面臨重組，處於情緒風暴期中的青少年，內在自我調適已是一大挑戰，同時正積極發展同儕關係，形塑自我認同。此階段任務發展不順利的學生，缺乏人際支持，無法建立人際資源，在遭遇困難感到徬徨時，將影響其身心狀態，如出現逃避退縮、拒學，

甚至自我傷害等議題。由上述可看出，青少年面臨著生命中自我價值及關係之失落，難有宣洩出口時，除外顯行為外，情緒上內隱問題更是一大隱憂，值得關切。

#### 四、建議

生命教育為 108 課綱核心素養議題之一，生命經由探索、實踐，進而追求人生之幸福，但自我傷害議題潛藏於校園中不容忽視，林青秀（2010）發現青少年的失落經驗與自我傷害具有相關性。因課業壓力衍生之自傷議題，亦受社會所關注，以下就學校教育及父母角色提出相關建議。

##### （一）學校教育

就課程規劃與活動安排方面，宜加強人際連結並著重生涯發展，瞭解自我價值，因此提出下列四點建議：

1. 辦理多元的團隊活動，促進群體關係，活動後應著重引導與團體討論，從中認識自我與他人。
2. 落實宣導，鼓勵學生善用資源（如寒暑假辦理之試探性營隊），拓展生涯發展之面向。
3. 多元試探宜增加技職參訪次數，妥善以學生意願安排，參訪活動後能在課程中進行討論與分享。
4. 適性發展，資源提供不侷限於學業，加強技藝發展，與高職端建立多元群科資源，使各類學生皆能適得其所。

就教師角色及作為，應建立師生正向關係，成為有效之人際資源，而有下列三點可供參考：

1. 教師應具初級輔導知能，保持敏感度，關注新生生活適應狀況，理解學生行為問題背後之動機，適當連結系統內資源。
2. 親師互動不侷限於問題討論，可適時將孩子正向表現給予回饋，強化親師生三方關係，建立合作基礎。
3. 班級經營中，加強同儕互動，藉由不同的團體活動可凝聚孩子對班級團體之向心力，創造學校與學生間之正向因子。

## （二）父母角色

關注孩子學習過程的努力，依孩子需求提供學習資源，避免單方面用補習填滿課後時間，培養他在生涯上做決定與負責的態度；在人際友誼中，保持開放的態度，理解行為背後意義，與之討論行為結果，但不過度干涉及評價孩子的想法，建立關係之安全感，成為支持與陪伴的對象。

## 五、結語

面對生命中挑戰，父母及教師若能適時地理解與穩定陪伴，在孩子的生命中與他同行，經驗生命的酸甜苦辣，挫敗與失落將是滋養生命的養分，更能體會其帶來的成長與意義。

## 參考文獻

- 李佩怡（1996）。台灣地區大學生失落事件、失落反應與調適行為之描述性研究－以北部四所大學為例。《中華心理衛生學刊》，9(1)，27-54。
- 何長珠（2008）。悲傷影響因素初探。《生死學研究》，7，139-192。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯編譯（2004）。《悲傷輔導與悲傷治療：心理衛生實務工作者手冊》（J. William Worden原著，1995年出版）。臺北：心理。
- 林青秀（2010）。青少年失落經驗、社會支持與自我傷害相關之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文，台北市。取自<https://hdl.handle.net/11296/n88y23>
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=286>
- 黃如璽（2010）。國中生失落經驗、悲傷反應與因應行為之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，高雄市。取自<https://hdl.handle.net/11296/ar22hs>



# 私立國民小學教育行銷策略探討

巫孟珍

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

## 一、前言與動機

在全球少子女化趨勢下，中華民國人口政策綱領中提到我國育齡婦女總生育率長期持續下降，已成為世界生育率最低國家之一，少子女化現象極為嚴峻，其推估未來 20 年，學齡人口將持續減少。而首當其衝的即是學校教育層面，黃怡雯（2006）指出少子女化的第一個衝擊是學校教育。大多數的家庭都只生養一個或兩個孩子，在望子成龍望女成鳳的期望下，家長對於孩子的教育經費的投入及教育選擇權自主性漸提升。市場化的導向迫使學校經營與行銷的步伐進入躍進的時代，學校的行銷策略的重要性日漸彰顯，陳啟榮（2012）亦提出學校需要行銷的理由至少有四點：少子女化現象發酵；教育市場化衝擊；家長積極參與學校事務，以及學校與社區成為生命共同體。由此可見，在主客觀環境的變遷之下，學校辦學不能再用高聳的圍牆與外界隔離，而是透過行銷策略求得家長及學生的認同，教育行銷策略已是學校教育及學校經營不可或缺的一環。

現階段中小學雖為義務教育學區制，學生可進入公立小學就學，按理說各學校之間有其學生來源，然而家長們多有為其子女選擇理想的學校而出現越區就讀的現象（吳清山，2000），因此私立國小的需求即應運而生，顯然與家長教育選擇權有直接密切的關聯性。而吳清山、林天祐（1997）提出教育選擇權（school choice），是一個複雜權利分配的問題，包含層面有政府、學校、教師、家長和學生的權力運作，目前所談的教育選擇權，大都以家長教育選擇權為主。在經濟條件允許之下，家長選擇能以孩子適性發展特色的學校需求逐漸得到重視，私立國小別於公立國小的學區化入學型態，沒有學區限制，相對於公立學校的體制，私立國小更注重績效責任，各校之間的招生競爭也激烈，更意識到運用教育行銷的策略來贏取學生及家長的選擇。

而在精緻教育（betterness education）的理念蘊化下，家長不只重視學校文化的運作，更重視學生學業的成就、技藝養成教育和道德情意的陶冶，重視人性化潛能更大發展（林堯文，無日期）。讓孩子更卓越的信念促使越來越多家長投入心力為了幫處於學齡教育中的孩子選擇優質化的學習環境。而學校辦學若可提供精緻的校園環境、課程與教學，開拓學生豐富的知能；規劃精緻的校園活動，盡心去構思和設計的學校教育，更能提升家長教育選擇的動機。

## 二、家長選擇私立國小的影響因素

家長選擇私立國小的動機的面向為何？王緻軒（2006）提到，私人籌辦基礎

教育，會面臨家長的教育程度越高，及在出生人口數出現少子女化後適合的學生對象將會更減少；但因私校報酬較高，家長花費的單位成本也較多，故家長就愈會「精挑細選」，校方若不能藉此提升「教學品質」及提供適當的教學成果，學校就會遭到家長的擯棄！而 Goldring 與 Phillips（2008）研究指出家長選擇學校因素依序是：學術（學校的整體評價、學生的考試分數與老師的素質）；便利（離家近、離工作地點近、學校有安親班、交通便利）；學校的特性（學校規模大小、學校與社區的關係、學校裡的族群融合）；安全（學生上下學與在校園裡的安全）。

綜合上述對於家長選擇私立國小的影響因素臚列如下：

1. 家長在經濟條件提升後增加對孩子教育參與感高，為孩子未來擘畫學習環境，只要學費負擔的起，私立國小沒有學區限制，招生彈性及讓家長選擇自主性較高。
2. 教育品牌定位清晰、學校的辦學目標明確，符合家長及學生的教育理念的需求，從實驗教育學校、特定教育理念辦學之學校，可以提供家長理念及學生適性就學的選擇。
3. 我國公布 2030 雙語國家政策的制定，為厚植國人英語力，提升國家競爭力，以雙語或相關教育理念為特色的學校，更能吸引家長的青睞。
4. 家長口碑特色，親友有就讀經驗或家長本身是校友，了解學校辦學理念及成效，經口碑行銷吸引學生就學。
5. 該校辦學特色中若有直升國、高中的升學系統或規劃，讓學生到中學階段有升學選擇，亦能吸引家長選擇的動機。
6. 國內目前小學階段的學生除步行上下學，很多仰賴家長接送或搭乘校車，因此學校的座落地點、抑或提供良好規劃的接送型態（校車、學生接送動線良好）增加家長選擇時有利因素。
7. 學校在學生課後若能提供豐富的課後社團或課業寫作指導，除能讓學生有適性展能的舞台及課後輔導機制，支持雙薪家庭的父母在課後指導及舒緩接送時間緊迫的壓力。

### 三、私立國小教育行銷策略運用

私立國小若有需良好的教育行銷讓家長在進行教育選擇時產生動機，學者Yang（2016）提到教育行銷的範圍和內容應涉及整體教育的行銷理論和方法，包括市場調查和預測、市場策略、行銷策略。再者，Kong（2011）對「教育行銷」的解釋為，教育行銷是各級教育機構提供的教育服務，他們採用創造來滿足社會和

個人需求，通過市場管理過程來實現教育目的，維護教育機構的生存和發展。而學者何福田（2005）其主張學校為達成其教育理想，並以社會的長期福祉為目標，運用型的理念與策略，將其優勢與願景，透過外部行銷、內部行銷與互動行銷，服務並滿足其特定對象之需求，提升其競爭力的社會歷程。

綜觀私立國小教育行銷策略依上述教育行銷架構，實施有利於招生策略的如下：

1. 定位明確的教育目標，創價行銷學校本位特色，雙語、品德教育都應有清楚的目標及定位，優質且先進設備並落實內部績效責任，進而引發家長及學生教育口碑的效益。
2. 友善經營家長及校友會等組織，激發對學校的認同感及向心力，提升學校整體評價，建立學校品牌忠誠度。
3. 善用科技媒體進行教育行銷，妥善運用學校官網或臉書社群媒體呈現學校特色及學生校外競賽表現。
4. 定期辦理教育理念說明會，傳達明確的招生訊息，適時帶領家長參觀校園及教學環境，提供家長參與教育活動的訊息。
5. 完善的學生升學管道的規劃、直升系統的可獲得感，提高學校教育的價值性。
6. 成立專責家長服務單位，提供家長明確且有效率的回饋或支持，提供安全的學生接送方式，親師與學校三者間能善加運用網路互動軟體、定期面談或電話聯繫。
7. 經常回饋學生教育成果，定期辦理班級親師座談或提供學生課後指導諮詢，適時呈現學生學習的歷程。

#### 四、結語

私立國小教育行銷與招生策略應用可依學校的組織文化及教育團隊的工作時序安排，並依實施歷程定期檢討並做滾動式的修正，以達教育行銷效能。而策略宜採取多元互動行銷策略，對外要善用媒體資源，建立口碑；課程呈現多樣化，鼓勵學生參與校外競賽，學生的行為表現獲得肯定即能增加教育品牌及家長口碑；落實教育理念，並實踐在教學及課程中。對於學校內部行銷必須讓教師認同學校的辦學理念；行政人員與教師之間溝通應積極而密切，對於家長及學生及班級經營要密切合作。對於互動行銷策略的作為更應主動展現辦學的初心，提供家長志工參與學校教育；善加利用多重管道或成立家長服務專責單位提供家長相關支持，保持親師及學校緊密聯繫，由此私立國小之教育行銷策略能落實且運用推



廣，提高教育行銷的成本效能及展現績效責任。

### 參考文獻

- 王緻軒（2006）。私立雙語小學之行銷策略研究-以臺中市一所私立小學為例（未出版碩士論文）。逢甲大學經營管理研究所，臺中市。
- 何福田（2005）。學校行銷的意義與重要性。研習資訊，22(1)，1-9。
- 吳清山（2000）。龐大的教育改造工程才開始：教育基本法與教育發展。教育資料與研究，32，2-18。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書。臺北市：五南。
- 林堯文（無日期）。以精緻教育為理念、型塑優質校園文化。取自[http://www.blsh.tp.edu.tw/unit/a000/www/betters\\_3.htm](http://www.blsh.tp.edu.tw/unit/a000/www/betters_3.htm)
- 國家發展委員會（2016）。中華民國人口推估（105 至 150 年）。取自[https://www.ndc.gov.tw/nc\\_27\\_26193](https://www.ndc.gov.tw/nc_27_26193)
- 陳啟榮（2012）。教育行銷在學校經營之應用。教育經營與管理研究集刊，8，59-80。
- 黃怡雯（2006）。面對少子化現象學校行銷的涵義與因應策略。學校行政雙月刊，49，272-287。
- 楊朝祥（2007）。高等教育理想價值與市場邏輯的爭議。取自 <https://www.npf.org.tw/2/1715>
- Goldring, E.B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parental preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.
- Kong, F.S (2011). A Brief Discussion on the Marketing Strategy of Higher Education. *China Science and Technology*, 17, 78.
- Yang, X.G. (2016). Education Marketing Research. *Theoretical Economics Letters*, 6, 1180-1185.

# 教出學童好食力— 國小推動食農教育之行動策略探究

賀宏偉

南投縣福龜國民小學校長/教育博士

王志軒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系/博士生

## 一、前言

「民以食為天」，飲食是人類重要的生存行為，而人類的飲食涉及農漁牧業、經濟發展、全球貿易、環境保育、及健康衛生等眾多之議題。近年來由於全球人口增加，土地利用改變，加上極端氣候導致糧食歉收，糧食能源化、全球性糧食危機、食安問題，更突顯糧食充足與安全為各國須正視的議題（謝為任、謝為英，2019）。日本於 2005 年頒布《食育基本法》，冀望透過立法重視食育與土地的連結（胡忠一，2016），美國農業部亦於 2013 年推動「Farm to school」計畫，新闢菜園於校園中（National Farm to school Network，2019）。而臺灣於 105 年起在諸多立委的積極擬具「食農教育法草案」（2017），希望推動「食農教育法」完成立法，達成「推動食農教育、強化飲食與農業連結、增進國民健康及農業永續經營」等目的。

未來我們面對的是一個知識倍速創新與無國界競爭的時代；教育已成為世界各國提昇國家競爭力的利器（賀宏偉，2015），邇來世界各國開始展開全面性的「食農教育」，加強食農教育的全面扎根，乃是希冀藉由教育的力量為國家政府在食農教育與飲食安全面向奠立重要觀念根基。而臺灣近年來在頂新劣質油品事件，黑心豬油、毒奶精等食安風暴層出不窮，顯示出大眾在食品溯源把關及健康消費的知行上素養不足，除強化檢調單位的食安執行力外，筆者認為紮根飲食教育，提升食物的選擇能力，推動食農教育是當前不容忽視的「教育軟食力」。

我國學校衛生法第十六條條文明示：「健康相關課程應包括健康飲食教育，以建立正確之飲食習慣、養成對生命及自然之尊重，並增進環境保護意識、加深對食材來源之了解、理解國家及地區之飲食文化為目的。學校應鼓勵學生參與學校餐飲準備過程」；因此學校如能結合發展食農教育，應能以教育的力量達成此目標。2019 年十二年國教甫於上路，多元的校訂課程乃是在地課程活化的指標，學校端若能整合社區特色農作及飲食文化，將可建構出具有在地特色的食農教育校訂課程，實為重要的食農教育在地紮根之道。緣此，本研究旨在探討食農教育之內涵、應用功能，分析其國小階段推動食農教育現況與挑戰；最後提出國民小學學校發展食農教育的行動策略，以供各校推行食農教育之參考。

## 二、食農教育內涵與應用功能

食農教育是透過體驗教育的方式，經驗食物自農民栽植與自然環境、飲食工作者的互動歷程，認識在地農業、飲食文化的教育（臺灣農業推廣學會，2016）。我國食農教育法草案（2017）中則將食農教育定義為：「培養國民基本農業生產、農產加工、友善環境、食物選擇、飲食調理知能及實踐、透過飲食與農業連結之各種教育活動，促使國民重視並支持國產農產品、飲食及農業文化」，在國小階段推動具體方向即「飲食」、「農業」的推廣教育（顏建賢，2018）。現今世界各國推動食農教育不遺餘力，希冀藉由教育的力量提昇國民飲食素養，各國推動食農教育方向與內涵實有其參酌之價值存在，茲將各國推動食農教育之源起與目標整理如下：

表 1 各國食農教育源起與內涵

國家	食農教育源起與推動目標
義大利 (1986)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1986 年為抗議麥當勞飲食的「速食化」、「一致化」，發起慢食運動（Slow Food）。</li> <li>2. 提倡回到餐桌享受飲食樂趣，追求食物的好（good）、乾淨（clean）及公平（fair）（島春菜津，2008）。</li> </ol>
美國 (1960)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1960 年代美國兒童飢餓與貧窮問題嚴重，國會於 1966 年通過兒童營養法，其後更針對午餐營養均衡提出改善。（駱淑真，2019）</li> <li>2. 2013 年推動「Farm to school」計畫，建置學生菜園，藉教育拉近人與食物的距離（康以琳、張瑋琦，2016）。</li> </ol>
英國 (1998)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自 1998 年開始推動「健康學校計畫」，施行每日五蔬果健康飲食生活，並推行「耕種學校」活動。</li> <li>2. 將食育列入課程綱要中，結合各領域進行教學，並排入烹飪課，小學畢業前需學會二十道料理，加強整合與生活實踐的能力（曾慶玲、李秀靜，2013）。</li> </ol>
日本 (2005)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2005 年立定《食育基本法》。</li> <li>2. 飲食就是農業的一環，推廣「地產地消、在地食材、飲食教育與校園午餐」。</li> <li>3. 飲食文化改造為目標，重農業與環境體驗學習的社會運動。</li> </ol>
臺灣	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 僅完成草案尚未正式立法，是由下而上的從學校端發展出不同操作模式（鍾怡婷，2018）。</li> <li>2. 強調體驗教育，學習耕食基本生活技能，並瞭解正確飲食方式及文化，也重視生態環境的關聯性（董時叡，2015）</li> <li>3. 食農教育內涵為營養教育與飲食文化、農事體驗與在地產業、低碳飲食與飲食倫理。（林保良，2015）</li> </ol>

資料來源：作者自行整理

由上可知，食農教育乃是指導學生「從做中學」的參與式學習歷程，且與農事環境之體驗息息相關，如師大教授林如萍（2017）將食農教育內涵分成三大面項：農業生產與環境、飲食與健康消費、飲食生活與文化。由此可知食農教育不只著重在「用餐」面向，還包含飲食知識、均衡營養、健康管理及飲食文化等瞭解，更進而要提昇學童對在地特色食材、環境生態保育的投入關懷；以探究實作進行學習，最終能達成親近土地、環境保育與永續發展之目標。

近來臺灣「食安問題」引發國人更重視飲食健康，農委會也提出食農教育法草案（2017），提倡食農的課堂活動，以面對生活中飲食的問題，顯見食農教育成為現行學校中重要的教育政策議題，實際於學校教學應用中，董時叡、蔡嫦娟（2016）於臺灣農業推廣學會出版之「當筷子遇上鋤頭：食農教育作伙來」提出，學校食校推動食農教育可透過「親、農、共、綠」等四面向進行教學運用如下：

1. 親手做：學校透過飲食烹調與農事體驗，將親手栽種收成的食材轉換成香噴噴的菜餚，於校園角落進行班級蔬菜的種植，養成料理能力與體會農人種植的辛勞。
2. 農業食物：期待學生能認識產銷履歷，多吃原產農業食物，少吃加工、工業食品，並能辨識添加物，為自我健康做把關。
3. 共耕共食：透過學生團體的活動，學習餐桌禮儀與團體規範生活。
4. 綠色產消：消費者藉由綠色消費，減緩食物里程與碳足跡的攀升，進而達到保護環境的目的。

另財團法人農村發展基金會（2018）出版《共好食代：全方位食農教育行動》一書中則提出食農教育的範疇乃為飲食知能、健康飲食、飲食文化等面向；而其推動策略則如下：

1. 友善耕種：友善生產環境、循環農業（自然資源保育、廢棄物再利用）。
2. 地產地消：農民市場（農產品直銷站）、消費態度（消費在地國產食材）。
3. 農業體驗：認識在地農產、農事活動體驗、城鄉共生交流、食材旅行。
4. 永續農業：維護農村田園景觀、傳承農村文化、活化農村（就業機會）。

食農教育推動精神在於「引起注意」、「引發興趣」（董時叡，2018）；因此學校單位於推動中應能規劃激發學童對農業、飲食生活上的關注反省與批判思考，並能對周遭生活的生態衝擊與永續發展反思實踐，引導發展適切之環境保育行動，實乃為食農教育的精神理念之所在。

### 三、國民小學推動食農教育現況與挑戰分析

臺灣對食農教育的推行仍未廣範，但有向下延申的趨勢，除在國民教育階段推動之外，札根幼兒園食農教育亦是食農發展新方取向；所謂「童蒙養正」幼童時期為發展飲食模式的奠基關鍵期，故而向下紮根的飲食教育至為重要。日本《食安基本法》第十三條提及需協助幼兒園訂定食育推行方針，以實現幼童健全飲食生活，促進其身心成長；而我們《食農教育法》草案第四條亦提出食農教育之目標在於培養國民消費觀念及飲食習慣，落實健康飲食生活，增進國民健康；因此由幼札根推動食農教育實刻不容緩。為瞭解我國對於食農教育推動之相關研究，筆者審視全國碩博士論文網 101~109 學年度，以關鍵字「食農教育」進行搜尋發現總篇數共 95 篇，以幼兒園為研究對象者 8 篇，國小者 49 篇，國中者 8 篇，高中者三篇，其餘對象為大專院校或社區推廣、教材研發等，筆者並選定四篇國幼階段推動食農教育研究分析如下：

表 2 近年食農教育研究成果

研究名稱	研究方法	課程設計	研究結果
花蓮縣光復國小野菜食農教育之行動研究 (2020)	行動研究法 (國小)	1. 食農融入綜合活動。 2. 五週十節課 3. 課程單元「植想認識你」、「市場停看聽」、「校園尋野趣」、「食摘好味道」。	1. 運用多媒體輔助教學器具來提升學習興趣，以增進對野菜的認識及辨識能力之學習。 2. 瞭解在採集野菜時須小心謹慎，茲能建立學生正確的愛惜食物的飲食態度。 3. 進行野菜辨識、採集與烹煮的體驗操作，以增加野菜學習樂趣及增強對自我能力的肯定。
食農教育教案研究-家家有盆菜在斗六幼兒園食農教育教學為例 (2018)	行動研究法 (幼兒園)	1. 食農融入綜合活動。 2. 五個月 13 個單元。 3. 設計內容包含：農作體驗、健康飲食、環境保育、生命教育四個面向。	1. 食農教師先培訓，能讓教學內容更符合食農教育的精神，設計出豐富及多樣化的相關課程。 2. 食農教育課程對幼兒飲食觀有正面影響，也能發展出同理心、感恩惜福之情。 3. 設計內容包含：農作體驗、健康飲食、環境保育、生命教育四個面向。
國民小學實施食農教育現況與困境及因應策略之個案研究 (2020)	個案研究法 (國小)	將阿美族在地食材 (麵包果)的烹飪知識融入課堂中連結阿美族文化與食農教育。	進行課程後學童對麵包樹與阿美文化之連結有差異，且在認知、情意、技能上均有良好學習成效。
食農教育向下扎根:在地化課程之行動研究-以高雄市小港國民小學附設幼兒園為例 (2020)	行動研究法 (幼兒園)	1. 課程參考幼教課綱與食農教育指標，並結合二十四節氣。 2. 環境、種植、飲食為課程三面向。	課程提供跨域問題探索機會、連結幼兒學習與在地生活經驗、提升美感素養、情緒陶冶、培養良好的親師生關係等，亦可成為幼兒園發展特色課程之方向，成為社區親子共學場域。

資料來源：作者自行整理

食農教育是強調親手做的體驗教育（董時叡、蔡嫦娟，2012），目前臺灣在食農教育研究結果上，學生皆能於課程施實後，於認知情意技能上具良好成效（駱淑真，2019），並且在同儕社會互動群性上能有所提升，改善人與人關係之人際互動能力（Laaksoharju, Kaivola, & Rappe, 2012；李念茹，2017）。

由文獻探究中可知目前學校推動食農教育，大都透過農事、烹飪體驗，認識在地農業、飲食文化及生態環境，進而建立在地化的校本特色課程，在食農課程學習中，去體悟飲食和農業與自身的切身連結性，以期建立良好健康飲食習慣，珍惜食物，並發展對土地的連結與社區認同感。而在教學現場所面臨的挑戰，多數教師對於農業專業問題不甚瞭解、農事體驗的期間過短、場地的選用不易、教師認同度的問題、活動流於形式著重於玩樂未帶入相關飲食及環境議題等等；因此有待發展出食農教育課程模組與體驗學習行動策略，筆者以突破現行小學階段食農教育現場困境，於下節提出「教出學童好食力—食農教育四葉草」行動策略建議供參。

#### 四、教出學童好食力—食農教育四葉草之行動策略探究

針對上述現況挑戰分析，作者提出一、建構學校願景、二、建立社群共備課程、三、引進青農資源、四、建立校園農點等四項策略，以解決教師認同度及活動流於形式、教師農事專業不足、學生農事體驗時間過短、場地選用不易等問題，茲敘述如下：

##### （一）建構學校願景，擘畫學生學習地圖，訂定食農校訂課程

為解決教師認同度、活動流於形式等問題，擬定學校願景，訂定系統性目標作為課程的指引是重要的，學校可依年級高低，訂定循序漸進課程目標，內容可參考臺師大林如萍教授所發展「食農教育概念架構及學習內容」，其綜合美國農業部「農業素養指標」研究及日本文部科學省「食育指導指南」，提出符合十二年國教素養導向的「食農素養」(Food and Agricultural Literacy) 做為課程設計學習地圖之用，內容包含「農業生產與環境」、「飲食健康與消費」、「飲食生活與文化」三面向，對應「農業生產與安全」、「農業與環境」、「飲食與健康」、「飲食消費與生活型態」、「飲食文化」、「飲食習慣」六主題項目及相關學習內容（簡稱三面六項），並透過烹飪課、農產課等「體驗學習」之教學策略，從食材採購開始，探索農業生產方法，進行而在飲食與健康及消費行為中進行思辨，以「實踐力行」提升學習者的學習興趣，並落實在日常飲食生活中。

## （二）建立社群共備課程，強化教師專業發展，師師皆是體驗式教學專家

教師發揮教學專業，強化農產實務知能，鏈結在地農業推廣團隊推動食農教育，於學校行事中列入週三進修與教師專業學習社群，結盟農會家政組指導米食烹飪、器材設備援助；四健會提供課程設計建議及執行；農會農事組農作技術指導、地方特色產品介紹與生態觀察等。老師在專家的協助與合作教學下，深化教學知能，解決對農業專業問題的疑惑，發揚學校教學特色，建立口碑品牌，再進一步推動食農教育推廣種子教師，永續學校課程發展。

## （三）引進青農資源，示範教學模仿開始，行政協助教學發揮事半功倍之效

家長是教育事業的合作夥伴，建構食農教育學習共同體，讓家長入校協助課程的推展，減少學校端事前的準備工作，具有順水推舟事半功倍的效果，亦可增加學生農事體驗的時間，以食農教育典範學校南投縣中原國小為例，校內有二百大青農家長，學校於開學前與家長討論推動計畫，協請家長以夥伴關係入校發揮專長，從蔬果種植觀念分享到親近土地實地耕種，以及班級盆栽的技術指導與維護，無不盡心盡力，為學校食農教育帶來豐碩的成果。另外，學校志工也是重要的人力資源，能協助學校端行政業務的推動及田事的維護，發揮  $1+1>2$  的產出，是學校推動食農重要的幫手。在臺灣食安問題曾出不窮下，藉由農友及志工的現身說法，探討農務上面臨的決擇（生產力與友善生產）與問題，比老師們課堂上的講述更具有說服性，這一策略是學校不可不重視的面向。

## （四）建立校園農田，讓農事成為日常生活事，培養自我效能類化於學習上

效法食農教育典範學校模式發展食農教育，學校可申請農糧署食米學園計畫，開發校園農事體驗教學區，帶領學生一步一腳印管理農事，從整地、積肥、播種、除蟲、收割、健康協作烹飪課程中；由從做中學，體驗中感受農忙的樂趣，動手做中瞭解友善耕作的重要性，既而建立健康飲食習慣的養成。對於鄰近社區無田地的限制，可運用校園一隅，建立班級菜圃，投票選定農作物，供班級學生多元化栽植農事體驗；課程教學上跨領域結合自然、生活及健體領域進行學習，在這過程中學會團結合作，分配任務，規律的完成每日農務，養成自主學習的能力，並建立對生命照顧的責任感、優化自我效能。



圖 1 教出學童好食力—食農教育四葉草行動策略

資料來源：作者設計

## 五、結語

在現今世界各國戮力強化全面性的「食農教育」扎根之際，臺灣教育現場的力量應為國家政府在食農教育與飲食安全面向奠立重要觀念根基，學校更應著重於以系統性之食農教育課程設計規劃，逐步培育學童食農素養與健康飲食觀念；而於校本食農課程發展過程中，有賴全體教職員齊心共力凝聚共識，激發食安認同感，拉近學生與社區土地的距離，不僅在飲食文化、農業體驗上有所收穫，更能啟發欣賞自然之美的情操，能對環境與人文表達關懷，善盡地球一份子的責任。本文以「食農教育四葉草」模式提出國小階段推動食農教育可行策略供參，期許學校端能找到協力園丁，共同墾栽開展食農教育學田，以建立學生帶得走的飲食力與健康美好人生。

## 參考文獻

- 宋玉安（2020）。食農教育向下扎根：在地化課程之行動研究-以高雄市小港國民小學附設幼兒園為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學視覺設計研究所，高雄。
- 李念茹（2017）。體驗學習對學生自我效能影響之研究-以食農教育為例（未出版之碩士論文）。國立中興大學生物產業管理研究所，臺中市。
- 林如萍（2017）。食農教育之推展策略（一）：學校教育實施之概念架構分



析（106年度國立臺灣師範大學產學合作計畫研究報告）。臺北：行政院農業委員會。

- 林保良（2015）。食育在官田國小的實踐旅程。**臺灣教育**，694，7-12。
- 林嘉柔（2020）。國民小學實施食農教育現況與困境及因應策略之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學課程與教學研究所，臺南。
- 胡忠一（2016）。日本校園的食農教育，**農業推廣文彙**，61，1-28。
- 食農教育法草案（2017）。取自 [https://fae.coa.gov.tw/theme\\_data.php?theme=kids\\_edu\\_articles&id=5](https://fae.coa.gov.tw/theme_data.php?theme=kids_edu_articles&id=5)。
- 島春菜津（2008）。**慢食在義大利**。臺北市：天下遠見出版。
- 財團法人農村發展基金會（2018）。**共好食代：全方位食農教育行動**。新北市：遠足文化。
- 康以琳、張瑋琦（2016）。人與食物的距離——鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。**教育實踐與研究**，29(1)，1-34。
- 張德權（2020）。花蓮縣光復國小野菜食農教育之行動研究（未出版之碩士論文）。環球科技大學環境資源管理研究所，雲林。
- 賀宏偉（2015）。國民中小學大校校務問題與對策之探究。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，24-30。
- 董信宏（2018）。食農教育教案研究-家家有盆菜在斗六幼兒園食農教育教學為例（未出版之碩士論文）。環球科技大學環境資源管理研究所，雲林。
- 董時叡（2015）。日本食農教育與臺灣農業推廣體制之連結。**農業推廣文彙**，60，1-6。
- 董時叡、蔡嫦娟（2012）。**行政院農業委員會 101 年度科技計畫研究報告**。臺北：行政院農業委員會。
- 董時叡、蔡嫦娟（2016）。**當筷子遇上鋤頭：食農教育作伙來**。臺中：臺灣農業推廣學會。

- 臺灣農業推廣學會（2016）。食農教育。取自 <http://www.extension.org.tw/WebMaster/?section=48>
- 駱淑真（2019）。食農教育融入學校本位課程之學習成效探究－以苗栗縣啟明國小為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學環境教育及管理研究所，臺中市。
- 謝為任、謝為英（2019）。以食農教育串起社區產業認同，**臺灣教育評論月刊**，8(1)，128-135。
- 鍾怡婷（2018）。永續轉型觀點下的食農教育：以二個學童種稻體驗活動為例。**臺灣鄉村研究**，13，35-55。
- 顏建賢（2018）。都市中的食農教育。**科學教育**，552，45-50。
- 曾慶玲、李秀靜（2013）。當家政遇上食育，**中等教育**，4，86-108。
- 董時叡（2018）。用體驗來修補斷裂。食·農：給下一代的風土備忘錄。臺北市：游擊文化。
- Laaksoharju, T., Kaivola, T. & Rappe, E. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature-child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11(2), 195-203.
- National Farm to School Network (2019). Retrieved from <http://www.farmto-school.org/>



# 教師面臨小一新生之學校適應與因應策略

林昱伶

新北市三重區重陽國民小學低年級教師  
銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

## 一、前言

小一新生最常見的就是告狀，而且告狀內容千奇百怪，例如：老師 XXX 笑我、老師 XXX 學我講話、老師 XXX 拿我的東西、老師 XXX 打我、老師 XXX 故意撞我等每一年新學期的開始，許多小一新生對於新環境的徬徨與無助，新生環境的適應都是小一新生所需要去面對的。從幼兒園的小小朋友變成小一新生的小朋友，面對不一樣的生活作息、校園空間環境、規範性訓練、課業學習方式。小一新生所面臨到狀況的時候，所使用的方式不外乎是哭鬧或是自我封閉，需要導師給予相當程度上的安撫與勸導，還有部分的新生會使用較為暴力的方式去作弄同學使其獲得自我滿足成就，這都是需要導師來輔導新生規範；現今因為家庭結構組成的關係，許多都是雙薪家庭，放學後，新生面臨安親班的課後輔導，但小一新生寧願跟隨排路隊回家，而不願到安親班去只寫作業然後發呆。教師所面臨的新生要適應環境，同儕間相處的相處模式，同時希望小一新生可以跟上學習腳步進入正式學習狀態。其次如何整合學校教育、家庭教育、社會教育等使小一新生能夠更加順利的適應學校生活。本文分析小一新生之困境，研討小一新生之適應策略，最後提出對學校、導師及家長之建議。

## 二、小一新生所面臨學校適應之困境

趙于萱（2018）指出小一新生在學校的學習適應問題，區分為：（一）自理能力與生活技能的表現；（二）課業學習；（三）人際互動等三大類，筆者以多年之經驗綜合相關研究分析如下：

### （一）自理能力與生活技能的表現

從自理能力與生活技能表現中，可以細分出許多相對應的項目：1.學習自主管理；2.作息時間調整；3.遵守上課規範；4.適應學校生活。分述如下：

#### 1. 學習自主管理

陳惠珍（2009）研究指出，「加強幼童生活自理之能力」為常規訓練延展構面的關鍵指標。對於剛脫離幼兒園生活的小一新生來說，要開始學習如何整理書包、作業、文具，許多小一新生都會將書包亂塞，抽屜凌亂不堪，不會使用置物櫃收納等，諸多自主管理需要學習。

## 2. 作息時間調整

顏君佩（2014）研究中提出輔導方面：勸導學生準時上學，學童來不及應對緊湊的午餐狀況，小一老師事先引導與指導，是孩子能否適應良好的關鍵因素。國小規定 7:20 至 7:40 為進入校園時間，國小學童大多都是住在學校附近的學童，小一新生不外乎如此，但總是有小一新生習慣幼兒園的生活作息睡到 7:00 才起床，小學生活不像是幼兒園一樣到園吃早餐，而是要在家中就將早餐食用完畢；午餐時間亦是如此，在 12:00 下課鐘聲響起，需要讓小一新生上廁所、洗手、打飯及用餐，用餐之後要收碗、抬餐桶、刷牙、整理教室等，這些活動必須在 12:40 前完成，之後準備排隊去上下午的課後班、安親班或回家。

## 3. 遵守上課規範

陳麗如（2000）指出良好的幼小轉銜經驗是重要的，合宜且確實的轉銜工作對幼兒未來入學之適應力、學習力等基本能力上的影響極大。小一新生對於上課中的規範不像是在幼兒園一樣隨時隨地暢快聊天，盡情的與同學們嬉戲、上課隨意走動、下課只顧著玩，而忘了上廁所，到了上課後才告訴老師想上廁所等狀況出現。

## 4. 適應學習環境

劉惠君、陳麗卿（2010）認為學校生活適應是當國小新生學童進入國小學校之後，對所有的學習活動與學習環境中的所有事物的調適。小一新生來到一個新的環境，從陌生到熟悉的過程中每一位小朋友都會有不一樣的狀況產生，例如：曾經就讀過該校幼兒園的小朋友適應與了解學習環境的速度，較非該校就讀幼兒園小朋友快，因此在入學時，導師給予相關程度的幫助與關懷程度會較不同新生而異。

### (二) 課業學習

小一新生在課業上經常自以為是、無法趕上教學進度、文化功能落差大及學習狀況不佳等，說明如下：

#### 1. 自以為是

小一新生自認為補習班、幼兒園或是家長曾經教過的東西認為自己都會了。趙于萱（2018）發現孩子若提早學習注音符號，的確呈現了上課不專心及缺乏學習動機，而提早執筆寫字也造成一些孩子的握筆姿勢不佳及寫字姿勢不正確等問題。

## 2. 無法趕上教學進度

在教學的過程中會訂定所謂的教學進度表，但因為所面臨的問題不同，因此教學進度往往會與學習進度不相符的現象。黃沼權（2014）調慢上課步調、延長注音符號教學週數，並輔導學習不適應的學童。導師是小一新生進入學校後的第一個領航者，導師在暑假所準備教學進度表，在開學時給小一新生學習進度同時是由導師所訂定的，因此在面臨不同狀況學習進度，導師的教學進度同時要調整。

## 3. 文化功能落差大

許多研究中顯示家庭功能不同者，在學習適應上差異情形呈正相關。徐慕蓮（1987）的研究指出，國小新生之家庭社經地位因素，對其學校生活適應之影響最為顯著，因為高社經地位的家庭中父母可提供子女較多的文化刺激。趙于萱（2018）發現文化不利，欠缺家人的協助，父母都忙於賺錢養家，有時又入不敷出，需要常常加班，導致無能為力照顧孩子，更別談能陪孩子學習、成長，所以孩子回家功課沒人指導，行為沒人可以糾正，久而久之變成弱勢學童，學習跟不上的窘境。

## 4. 學習狀況不佳

學習專注度不足，沒有學習欲望。孫扶志（2004）、郭碧娟（2012）及林秀錦（2012）研究發現小一新生學習態度與適應程度呈正相關。趙于萱（2018）小一新生的課業量比幼兒園多，學科更多元且複雜，動作慢的孩子有可能每天都在追著時間跑，功課寫到半夜都寫不完，倘若未能及早改善孩子做事散慢拖拉的習慣，則會形成功課寫不完就沒辦法早睡，沒睡飽會賴床又會影響學習的惡性循環。

### (三) 人際互動

在小一新生在人際互動經常出現不斷控訴他人行為、不良行為出現兩大問題，其分述如下：

#### 1. 不斷控訴他人行為

趙于萱（2018）指出小一新生在人際互動上，不知如何做出正確的表達，上課干擾他人上課，捉弄他人，卻感覺很好玩，在同學的互動上，不遵守遊戲規則，犯錯習慣將責任推給別人，會說謊而栽贓別人，動不動就用哭來解決事情，因而形成同儕相處間不良善的摩擦，惡性循環的告狀，會影響上課氣氛，導師也要花更多的時間來做班級經營與溝通，最後則影響教學的進度與品質。

## 2. 不良行為出現

由於國小學童不懂得所謂的言語霸凌，常常同學們一起鬭說話對某位同學，其同學在被激怒之後會對起鬭同學進行攻擊行為或是一個人獨自在旁哭泣等狀況。趙于萱（2018）指出小小的肢體衝突，學童常因控制不了而動手，老師需要常常提醒此動作不對，並告知家長尋求協助處理；孩子也會對罵造成同儕的不愉快，會欺負弱小，避免不當的告狀；這都是身為導師需要多關心輔導的項目。

綜觀上述，小一新生一切都是從零開始，導師的角色尤其重要，如何培養小一新生生活自理能力，加強對自己負責任的態度，養成良好習慣早睡早起，在與家長間交流過程中取得家長的協助，培養小一新生對導師的肯定與信賴進而提升同儕間親密關係，營造出班上良好的團結氛圍等。

## 三、教師輔導小一新生適應之策略

為了能夠使小一新生能夠更加的快速融入學校生活，除了導師手把手的教學外，在本人所服務之學校給予相當的支持，啟用校園巡禮、全校共讀、生活規範之制訂參與、大手牽小手、結合校本課程認識兩隻校犬小花與喵喵等，讓小一新生更加能夠快速融入校園生活，分述如下：

### 1. 校園巡禮

當小一新生剛入學時，由導師帶領進行校園巡禮活動，科任老師予以協助小一新生進行各科教室認識，配合教科書課程進行校園安全認知，使小一新生能夠加速適應學習環境。

### 2. 生活規範之制訂參與

在小一新生剛進入班級時，導師可以不用強制進行生活規範，與小一新生一起制訂生活規範，讓小一新生參與與了解生活規範的重要，同時建立良好及規律的生活作息。

### 3. 全校共讀時間

由教務處選定各學年年度閱讀書籍，採用巡迴模式在學年中閱讀分享，使其學童可以藉此培養出閱讀的興趣，導師藉由不同類型書冊了解學童興趣所在，改善小一新生學習態度狀況不佳問題。

### 4. 大手牽小手活動

讓高年級學生協助小一新生進行環境整理、午餐餐桶回收及資源回收物品之

清理等導師所無法各別去指導的部分，加強小一新生自主管理能力。

#### 5. 結合校本課程

認養校犬是本校對於生命教育課程的一個環節，小花與喵喵兩隻校犬不是一般從小所認養的，而是學校經由流浪之家轉介後所認養的，其中一隻校犬還是三隻腳的校犬，借由愛護動物方式給予小一新生產生相對的友愛同學的感覺，增進小一新生人際互動關係。

Yeboah(2002)指出從家庭進入幼兒園的銜接或是由幼兒園進入小學的銜接，對幼兒來說，成功的銜接經驗是非常重要的，而且會對日後學習產生長久深遠的影響，這是家長、幼兒園教師與小一教師不可輕忽的重要問題。

Lamb(2001)指出幼小銜接本是從幼兒園大班銜接至小學一年級的完整歷程，不應只著重小一生單方面的學校適應，幼兒園大班學童在學校的適應狀況也同樣值得重視。

劉瓊玟(2017)提出幼小銜接的重要性，認為辦理幼小銜接相關活動，有助於消除幼兒上小一時的不安、焦慮、心理壓力和負擔，引導其樂於接受新挑戰，順利適應學習方式與生活。

趙于萱(2018)指出幼小銜接對學童的重要性包括：有助自理能力的養成、可訓練學童學科認知學習以及輔導同儕人際互動等三項。

顏君佩(2014)指出自理能力及語言溝通表達能力是幼兒入小學必備的能力，而課業學習能力已逐漸受重視。

小一新生來自個各階層，不同的家庭環境與教育方式，對此教師的作用尤其重要，協助消除對於新環境的陌生與害怕，如何有效的提起學習動機和動力進而適應環境生活。

## 四、結語與建議

### (一) 結語

為了使小一新生能夠快速融入學校生活，導師的作用與小一新生適應呈現正相關。小一新生每年都會有，但每年所遇到的狀況皆不相同，導師適時的更新與加強自我教學能力，同樣能夠使得小一新生能夠更加快速適應學校生活；教師除了自己設計課程外，可以與學校行政處室一同合作，同時各班導師進行交流學習

互動，增進導師自我教學能力。

## (二) 建議

### 1. 對學校的建議

#### (1) 小一新生迎新會

透過學校舉辦的迎新會，經由闖關活動學習開學後的午餐、如廁及資源回收等生活常規，讓小新生提前適應小學生活，以遊戲的方式寓教於樂，快樂學習。

#### (2) 舉辦親職講座

透過學校定期舉辦講座，邀請專家學者提供家長親子溝通技巧、分享育兒方針等，幫助家長更有效的陪同小一新生順利地度過適應期。

#### (3) 安排經驗豐富的導師

有經驗的老師可以在短時間內有效掌控每一位學生，建立良善的班級經營，以利協助小一新生適應學校生活，養成正確的學習態度。

### 2. 對導師的建議

#### (1) 具備耐心、愛心、同理心

身為教師身教十分重要，要能體諒孩子用同理心和耐心傾聽孩子內在的聲音，慢慢引導他們，讓彼此都在愛中成長。不管在任何情況下，教師此三心不能捨去，缺一不可！才能讓學生快樂學習成長。

#### (2) 建立良好的班級常規

班級常規是學生在教室內日常生活的一種規律，使教室成為最適合學習的環境，規範之制訂要能恩威並軟硬兼施。從生活及活動中教導小一新生生活自理能力。

#### (3) 真誠關懷每一位學生

公平積極的對待每一個學生，不偏頗他人，瞭解各自專長、個性、興趣，遇到問題對症下藥，使學生感受到教師的關愛和鼓舞，行為適應問題自然會大幅減少。



### 3. 對家長的建議

#### (1) 建立與導師溝通管道

善用親師溝通管道，利用聯絡本、Line 群組、Messenger 群組等和班級導師作密切聯繫，了解孩子在校學習情形，親師同心，相信孩子必能點石成金。

#### (2) 培養孩子自理能力

家長應該開放手，訓練孩子自常生活自理，例如：掃地、洗抹布、擦桌椅等，從中學習做事能力，有助於快速融入適應學校生活。

#### (3) 訂定規律作息時間

訂出每晚上床時間，引導孩子思考放學後到上床睡覺前，有哪些該完成的事項，如何安排才能做最有效的運用。給予小一新生制訂生活規範，使其可以早睡早起及整理好自己的書包等，生活自力能力的提升。

### 參考文獻

- 余思靜（1999）。幼稚園大班的畢業生真的準備好上一年級了嗎？國小新生的同儕關係與學校適應。台東師院學報，10，123-154。
- 林秀錦（2012）。幼小銜接適應問題與輔導—家長、幼兒園教師與國小教師（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中市。
- 許思景（2004）。小一新生同儕關係與學校適應之因應策略。台灣教育評論月刊，4(7)，120-124。
- 孫扶志（2004）。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳麗如（2000）。幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 陳惠珍（2009 年 12 月）。國幼班幼小銜接指標建構之研究。蕭大正（主持人），2009 教育行政與管理學術研討會，國立屏東大學。
- 張玟君（2012）。幼小教師及大班家長對幼小銜接準備度之觀點與作法（未出版之碩士論文）國立屏東大學，屏東縣。

- 郭碧娟（2012）。南投縣國民小學幼小銜接適應問題相關之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 黃沼權（2014）。幼小銜接學習適應問題之研究—以南投縣幸福國小為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 趙于萱（2014）。從小一新生學習適應來探討幼小銜接之重要性（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 劉佳蕙（2009）。幼小銜接。臺中市：華格那。
- 劉惠君、陳麗卿（2010）。雲林縣國小新生學童學校生活適應之研究。《幼兒教育研究》，2，107-142。
- 劉慈惠、丁雪茵（2008）。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。《師大學報》，53(2)，131-167。
- 劉瓊玫（2017）。公立幼兒園實施幼小銜接課程之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 顏君佩（2014）。從小一新生學校適應看幼小銜接的做法（未出版之碩士論文）。中臺科技大學，臺中市。
- Lamb, W. W. H. (2001). The whole child in education. *Journal of Philosophy of Education*. 35(2), 203-217.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Journal of International Research & Development*, 22(1), 51-68.



## 幼兒園學習評量立論及其重點評析

賴麗敏

台灣首府大學幼兒教育學系助理教授

### 一、前言

十二年國民基本教育的新課綱係以核心素養為關鍵主軸，在於強調學習與生活情境的連結。這一波的變革，促使幼兒教育的課程綱要亦要隨之而改變，為以專業素養導向教學重點，以連結國民基本教育的變遷。揆之，教育部已於 106 年 8 月起實施幼兒園教保活動課程大綱，又 107 年 11 月教育部公布幼兒園師資職前教育課程基準，以及 109 年國教署訂定幼兒園教保專業素養指引及課程基準，藉以符應幼兒園師資職前教育課程基準實施，可知這在於連結教育部公布十二年國民基本教育課程綱要為重要課題。一個完整的教育流程，必須有課程、教學及評量，環環相扣，才能知悉教育成果若何，以改善教學及增長學習。回顧過去西洋有名的英國教育家 Spencer（1859）〈什麼知識最有價值？〉一文最早提及「課程」一詞，意指指引學生學習方向和進程，學生對自己學習經驗的認識。因此，課程包含教學／學習內容、教學／學習方法、教學／學習目標及教學／學習評量。可見，有教學就會有學習評量。不論幼教、小教、中教及高教，在各級學校學生的學習階段均有學習評量的存在必要性，因為它是學習表現的重要一環，缺一不可。然而，學前教育的幼兒園要評量什麼？其實，幼兒園學習評量係有其立論基礎，也有其重點，值得我們加以重視及檢視。茲就幼兒園的學習評量立論及學習評量重點二者，分述如下：

### 二、學習評量立論

「評量」(assess) 一詞其拉丁文的原意指「坐在旁邊」(to sit beside)，也就是說當成人欲了解幼兒的想法，就要以最貼近幼兒、能察覺幼兒在學習歷程的成長、進步或遇到困難的方式為之。是以，在幼兒園使用評量，其主要目的在於使得每個幼兒都能被看見，教師可以藉由評量來看到每位幼兒的發展及學習成長狀況，在日常生活中得以蒐集到幼兒的學習成果，亦可讓家長看得到日常幼兒的學習表現若何。再者，教師的教學係要有目的和意圖的，可以藉由評量來檢視進行的課程如何或者學習區的內容是否符合幼兒的能力，檢核並省思自己的教學狀況，來不斷精進教學能力。但是，學習評量的工作是有其立論基礎的，在幼兒學習評量手冊中有指出幼兒園學習評量指標的理論基礎有三：以幼兒為學習主體的評量、表現評量、課程本位評量。研究者摘述重要內容並藉以檢視目前幼兒園教師在實施學習評量時，到底會發生什麼狀況，加以評析，以為研究者為文依據。

### （一）以幼兒為學習主體的評量

學習意指個體經由練習或經驗使其行為產生較為持久性改變的歷程（張春興、林清山，1994）。可見，幼兒園學習的主體不是教師，是幼兒。教師必須時時思考教學要是以學習者為中心並將幼兒視為學習的主體來進行評量。教師對幼兒進行學習評量要有系統的收集詳細資料，據以判斷其優點或問題。因此，有評量就要一定要有資料為依據，去詳細觀察幼兒的學習。所以在收集幼兒的資料上，是評量過程的重要一環，時時檢視教學過程的點點滴滴，是否對每一位幼兒能觀察他們的學習狀況，避免因一時疏忽，而忽略了應有的反省和評量的機會。目前幼兒園課程的實施，有主題課程、及主題課程加學習區或者是單單以學習區為普遍進行的課程三者為之。教師在課程的進行中，必須時時要思考及檢視如何去收集評量資料，並得出幼兒園學習成效若何，來改善教學。

### （二）表現評量

表現評量的重點就是要找出幼兒的真實能力。何謂幼兒的真實能力？依據幼兒園教保活動課程大綱，幼兒園的課程意指幼兒在一日中的所有活動，其包括每日的日常例行性活動、課程取向活動、學習區活動以及全園性活動。可見，當幼兒入園到離園所有進行的活動，無論是教師的引導、自主產生或者與同儕互動所產生的活動，均屬於真實生活的情境和活動，是幼兒在幼兒園中不可忽略的一環。是以，表現評量又稱實作評量，即依據課程的走向，以及幼兒在課程活動中的學習任務或表現，以判斷幼兒的能力表現、學習歷程及其成果若何。如藉由觀察紀錄、學習區的觀察紀錄、幼兒畫畫、作品照片等作品、學習單、參與團討發表言論、任何活動的表現，以及家長回饋單等資料的收集均可以獲得幼兒真實表現及能力。

### （三）課程本位評量

課程本位評量在幼兒園實施方式大約有二：形成性和總結性評量（黃文三、李新民，2016）。其常見的評量方式有觀察評量、書面作品、檢核表、操作評量、口頭評量及個案紀錄等方式。在 106 年 8 月 1 日實施的《幼兒園教保活動課程大綱》中，其課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感六大領域，又在《課程大綱實施通則》第八條規定：「教保服務人員須進行教學評量，檢視自己的教學；同時也須有系統的規劃和實施幼兒學習評量」，以課程大綱六大核心素養覺知辨識、表達溝通、推理賞析、想像創造、自主管理為學習的期望目標，六大核心素養共發展出 29 條評量指標，包括覺知辨識 8 條、表達溝通 4 條、關懷合作 4 條、推理賞析 3 條、想像創造 5 條及自主管理 5 條（廖鳳瑞、張靜文，2019），摘要檢視如下：

1. 覺知辨識：能覺察自己及他人的特徵及興趣；
2. 表達溝通：能運用視覺、圖像、口語、對話，並調整自己的想法或情感；
3. 關懷合作：能理解他人、利社會的行為、對環境的關懷、理解社區與自己；
4. 推理賞析：重視特徵、特定現象、能欣賞及回應自己及他人；
5. 想像創造：透過視覺、音樂、戲劇、敘事文本來想像創作；
6. 自主管理：能調和大肌肉、肢體、小肌肉、精細動作等，以符合規範。

針對上述重點，進行評量時，依據每條評量指標的評鑑規準，以判斷幼兒學習表現等級以及等級描述進行評量（廖鳳瑞、張靜文，2019）。

### 三、學習評量的重點

#### （一）評量是用來支持學習的

依據 Glaser（1990）指出：評量是用來支持學習的，而不是用來指出幼兒現在或過去的成就而已。由於評量應該用來激勵幼兒的學習，而不是懲罰或恫嚇幼兒，尤其要欣賞幼兒的學習表現多給予讚美。是以，教師應該透過評量引導幼兒有更加的表现，鼓勵幼兒多去探索發展其潛能，以促使其具備更多發展能力的可能性。

#### （二）評量必須兼顧形成性評量及總結性評量

幼兒的學習成果不只是出現在學期末的總結性評量成果而已，而是在學習過程中就透過教師觀察記錄、檢核表勾選、評語，提醒幼兒和家長，幼兒可以努力的空間，乃至讚美幼兒的優良表現。甚至於更進一步制定評分規準時，允許幼兒參與討論，增加自信心。

##### 1. 教師對於學習評量要多管道攝取

教師可以採用的工具，包含了觀察記錄報告、學習情形檢核表、親師電話、家長通訊（newsletters）、給家長的信、聯絡簿、親師晤談、師生晤談等（Guskey & Bailey，2001）。

##### 2. 文字描述要具體及個別化

文字描述是最可能提供明確具體和最個人化的資訊，給予幼兒諸多有用的回饋訊息。

## 四、學習評量評析

研究者針對目前幼兒園學習評量所遭遇到的問題及可改善的空間，提出幾項檢視的評析如下：

### （一）教師對幼兒園教保活動課程大綱和幼兒學習評量指標的不熟悉

幼兒園教師對於幼兒園教保活動課程大綱內容的及幼兒學習評量指標不熟悉，以至於課程活動和進行評量時感到困難。因此，教師在課程活動之連續性及統整性、課程目標設定，均會影響到有否能蒐集到評量的內容。

教學上或行政事務的繁忙，在蒐集幼兒學習歷程面向及時間不足，以至於沒有充足的資料能評量幼兒。其次，文書繁複，學習評量指標是依據課程大綱的六大核心素養及其課程目標及學習指標所建構而成 29 條評量指標來進行收集及判斷幼兒的學習表現有否達到課程大綱的期望標準。可見，教師需要將課程大綱運用在每日課程進行評量，評量不是單一性評量標準，除了既定表格勾選幼兒學習表現之外，亦有文字陳述，負擔較重，無法兼顧得宜。

### （二）教師使用幼兒學習評量標準表現不一

研究者發現，目前幼兒園教學活動有多項課程目標，但是訪談職場上的教師對於課程目標與評量間卻無法對應，有下列諸項現象：

1. 職場教師對幼兒學習評量手冊內容不熟悉。
2. 每位教師在解讀幼兒評量採取的面向，互有偏頗。
3. 教師缺乏彼此增長專業發展的工作坊，及相互討論使用並參與有關評量標準的研習活動。
4. 教師較重視大型團體活動，而忽略小團體或個別幼兒學習觀察，給予適性發展的空間與機會，無法覺知每個幼兒潛能的發展。

## 五、結論及建議

### （一）結論

針對前述研究者所做的幼兒園學習評量立論及其重點，歸結出下列幾項結論：

1. 立論必須符合幼兒園學習評量的三項立論基礎，時時檢視教學。
2. 幼兒園學習評量必須兼顧形成性評量和總結性評量。
3. 兒園學習評量應該用來激勵幼兒的學習，引導幼兒有更加的表现。
4. 教師要善用各項學習評量的工具，給予幼兒更好的發展機會。
5. 幼兒園學習評量必須要有量化的描述，也要有文字的描述。

## (二) 建議

基於上述，提出以下建議：

1. 教師對於幼兒園教保活動課程大綱及幼兒學習指標及其內容需深入理解，並熟悉各指標。
2. 教師需注意到課程活動的連續性及統整性的概念，在活動進行過程較易能觀察到幼兒的學習脈絡，評量幼兒的學習表現。
3. 以幼兒園教保活動課程大綱為基礎，教師根據所訂課程目標而定，於活動歷程中收集幼兒的表現進行評量，以作為教學活動改進之依據。
4. 教師應事前規劃時間管理並善用日常在園內的觀察紀錄及覺察幼兒在日常的表現並隨時紀錄。
5. 教師同儕需要一起經過多次討論與修正，多角度了解幼兒表現，使其評量可信度提高。

## 參考文獻

- 林玉体（2015）。**西洋教育史(修正二版)**。台北市：三民。
- 張春興、林清山（1991）。**教育心理學**。台北市：東華。
- 黃文三、李新民（2016）。教室評量與標準化測驗。載於黃文三（主編），**教育心理學**（頁 15~1-15~36）。台北市：群英。
- 廖鳳瑞、張靜文（2019）。**幼兒園教保活動課程-幼兒學習評量手冊**。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- Guskey, T. R., & Bailey, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems*

*for student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14(5), 475-483





# 班上「發展遲緩幼兒」建立常規並改善同儕關係之教學策略探究

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

國立嘉義大學幼兒教育學系碩士生

臺灣教育評論學會會員

蔡育菁

嘉義家職幼兒保育科主任

國立嘉義大學幼兒教育學系碩士生

## 一、前言

曾火城（2008）認為人生在世不能無友，沒有朋友非但顯得孤獨，也會失去許多互相切磋、學習的機會，友誼可謂是個人生命中不可或缺的重要元素。對幼兒而言，朋友是共同分享遊戲樂趣的伙伴，有了同儕間的友誼，幼兒將活得更快樂，也更喜愛參與同儕活動。在幼兒園裡，總有令老師頭痛的幼兒，這些孩子或許有衝動、打人、不專注、擾亂上課……等等不受同儕喜歡的行為，若老師沒有特別對這些幼兒個別輔導，則這些孩子在這建立人格與常規的黃金時期，將會錯失良好的改善問題的機會，本研究希冀藉由介入方法，俾利建立特殊個案幼兒常規，進而改善其同儕關係。其目的有二，茲如下述：(1)建立有效常規訓練策略，以作為發展發展遲緩幼兒常規的基礎。(2)透過常規建立改善幼兒人際關係。

## 二、發展遲緩幼兒班級常規建立策略

基於上述之研究目的，本文擬從班級常規的意義與訂定原則、幼兒氣質影響幼兒常規建立與同儕關係來說明發展遲緩幼兒班級常規建立之策略，以下茲分述之。

### (一) 班級常規的意義與原則

李文正與李長燦（2005）歸納多位學者看法指出，班級常規除了是促使學生遵守秩序，維持教學環境的手段外，其實，就建立學生穩定生活模式並期望能表現在行為上和習慣上的歷程而言，班級常規本質上即具備了重要的教育意義，其主要的班級常規訂定之原則包含(1)需於開學後的第一週師生共同訂定簡明、具體、可行的班級規範的課前準備；(2)需師生以團體討論方式訂定班級常規；(3)常規內容需簡單扼要，具體可行且循序漸進；(4)常規應公佈在教室顯眼的地方且正面鼓勵；(5)常規應隨著學生個性、需求、班級表現等有改變的可能。

## （二）幼兒氣質影響幼兒常規建立與同儕關係

探討幼兒的同儕關係發展相關的因素中提及，其氣質特性可包括活動量、適應能力、對新環境或新經驗的趨近或迴避、情緒強度、注意力的分散度、以及堅持度等等內涵。幼兒若具有容易相處的氣質（如適應力強、社交型），比較容易受到同儕的歡迎；相反的，幼兒氣質是屬於較難相處型的（如注意力容易分散、好動型），同儕的接受度會比較低。就幼兒的語言溝通能力與同儕關係相關性，語言溝通能夠輔助兒童表達他們的情緒偏好，遇到不喜歡、不樂意的人事，如果能夠以語言清楚的說出時，同儕比較能夠接納（轉引自賴文鳳，2008）。

## （三）幼兒班級常規建立表現方式

陳宜君（2010）認為常規的建立有許多方式，除了親身示範、教導之外，繪本、玩偶及角色扮演都是老師常規建立的好幫手。當幼兒的理解力比較不夠時，如果只以口述的方式說明，孩子仍是一知半解，老師的引導與協助是關鍵之一。鄭雅莉（2008）則提及班級教師因應同儕互動常見的策略則為，肢體提示、動作提示、口頭提示、忽略、正向的回應或行為處理方式、重新安排發展遲緩幼兒的位置和向幼兒說明等方式。再者，賴文鳳（2008）也提出 Mahoney 和 Wheeden 研究一群中度發展障礙幼童的師生關係研究，教師給予的指令應簡潔清楚，並且包含情緒支持和適度的回饋時，幼童比較能夠自主學習、能夠和同儕一起活動而建立友誼關係。故對於遲緩幼兒而言，發展教師的支持策略的確是能夠協助幼兒建立正向的同儕友誼關係。

## 三、發展遲緩幼兒班級常規建立介入方法與個案輔導策略

本個案以某私立幼兒園，特殊個案幼兒為 5 歲大班的家漢（化名），男性，為發展遲緩幼兒，有語言能力，一般生活問答可以，雖能理解老師語意，但記憶力不佳，老師交待的事情常常轉個身就忘掉，導致常常要一再問老師他該怎麼做？也因為記不住常規，即使已升上大班，但常規仍然是空白，進到班級無法順利將水壺與書包放置定點位置。學習區時間因常會主動找老師協助其操作，無同儕互動，個別指導需求高，老師常常需要對他實施秩序控制。

本研究以遊戲介入訓練，並於積木區使用同性介入與異性介入。其個案輔導策略，主要有二：

### 1. 團體活動時的策略方法

使用小白板提示個案應注意的良好的班級常規，由老師提示積極、正面、具

體可遵行的行為規範，使學生利於學習。或者，在幼兒不良行為尚未加深前，即予提示、糾正、消弱，以進一步建立良好的行為。

## 2. 生活自理的策略方法

使用常規圖卡提示，提醒幼兒的生活自理能力，協助幼兒養成良好的行為習慣。並利用幼兒園每週 2 次的團討時段，共觀察 5 次。

## 四、發展遲緩幼兒班級常規建立輔導策略建議

### (一) 建立有效常規訓練策略，以作為發展遲緩幼兒形塑常規的基礎

#### 1. 建立教師口頭提示，協助幼兒記憶物品擺放位置

個案幼兒因為常規未建立，導致在幼兒園內不遵守教師規定，例如：「畫心情記錄時，沒有去筆盒拿筆，而從小朋友的桌上拿筆，小朋友抬頭看了一下他，繼續畫自己的心情小冊，家漢畫了個圓，塗了紅色就拿去交了（觀 20200925）。」其成為不受歡的幼兒，同儕關係發展有障礙。因個案幼兒常會忘記要做下一件事情，所以老師常需口頭提示，為協助該幼兒能夠養成習慣，遵守常規。故本研究中教師先以口頭建立提示，協助個案幼兒在進入幼兒園時能夠先做好書包擺放等生活自理與遵從教室秩序。例如：

「家漢進教室，拿著書包看著小朋友討論馬鈴薯，老師提醒要放書包才拿去放（觀 20200925）。」、「家漢進教室，精神看起來不佳，一直打哈欠，脫下書包坐在團討區中間，經老師提醒要放書包，才站起來去放書包（觀 20201015）。」

#### 2. 建立教師口語引導，協助幼兒犯錯與同儕道歉行為

個案幼兒在在碰到他人身體，常會造成他人不愉快，此時個案幼兒的行為表現通常是站在原地沒反應，所以需要老師以語言引導：「家漢你剛剛拿書碰到小君，她覺得痛，要怎麼辦？」家漢：「要跟她說對不起」。經由語言引導，個案幼兒有回饋反應，也能夠聽入教師語言，例如：

「拿書本時動作過大揮到了小女生，小女生跑去跟老師說家漢用書打她，老師介入處理，家漢就跟小女生說對不起（觀 20201015）。」

## (二) 透過常規建立改善幼兒人際關係

### 1. 與同儕遊戲時間加長

本研究藉由生活常規之建立，協助個案幼兒做出合理常規行為，讓其他幼兒同儕能夠相互遊戲，也協助個案幼兒加長自我作業時間，例如：

「戶外時間時候，家漢找小瑜玩扭扭車，兩個人一直在競速，玩了 20 分鐘（觀 20201113）。」或「團討時間：家漢可以在位置上坐得更久了，也能持續拿圖卡貼點點，給自己自信（觀 20201113）。」及「準備要要戶外大肌肉時間，家漢去放書，一個小朋友衝上來抱著他，家漢也開心的說要出去玩，小朋友動動跟他的互動增多（觀 20201113）。」

### 2. 同儕幼兒對個案包容心增加

經由本研究實施常規建立協助幼兒更具有包容心，例如：「班上的孩子有些對家漢有包容心，會主動協助家漢完成該做的事，像小瑜，如果看到家漢沒有在動，就會告訴他要做什麼。但也有一些小孩，很不喜歡家漢靠她們太近，稍碰觸到身體部位就會說家漢打她。雖然老師極力跟大家說要包容受護家漢，但部份小朋友改變效果有限（省思 20201015）。」

## (三) 使用常規卡教導社交技巧

### 1. 首應探究個案幼兒行為異常原因

個案能遵守團體規範，在課堂上演練並學習深呼吸等技巧，類推到現實情境，較能夠控制情緒，幼兒園教師也表示個案在普通班與其他同學發生衝突時幾乎不會再回罵或攻擊。再者，從教師省思札記獲知個案幼兒主要是記性不佳，而常無法遵守教師規定，例如：

「家漢觸碰他人的行為似乎並非惡意，而是跟他的記性不佳有關，因記不住事情，所以容易忘記老師跟他說不可以碰到別人這件事，但是個講得聽的小孩（省思 20201015）」

### 2. 個案肢體邀請增多，觀察能力提升

個案幼兒雖然跟同儕的互動口語使用仍少，但肢體動作的邀請增多，也較少找花花老師，可以主動到幾個接受他的小男生旁一起共同做同一件事情，在社會

互動的語言能力還需加強引導。例如：「家漢也會依說話對象的喜好而決定是否合作，若是好朋友的指令，他通常會配合照做，但若是不喜歡他的小朋友說的指令，也可以看得到他會當耳邊風，讓小女生更氣，認為他都不聽話。足見家漢已具備察言觀色的能力（省思 20201113）」。

### 3. 常規提示圖卡使用增加個案幼兒記憶、社交引導、同儕互動

常規提示圖卡可以培養幼兒的生活自理的能力。在幼兒剛開始學習時，會需要一個模仿對象，生活連續圖卡能將事件的動作分解成好幾個關鍵動作，一步一步示範，讓孩子跟著學習跟著模仿施做，其對於小肌肉的控制練習、培養生活習慣，以及建立自信心，都有正面的幫助，在本個案中則使用常規圖卡提示幫助個案幼兒可以在空白時間去回想並記憶要做的事，同時也於對數量更有概念，知道多與少，也喜歡被讚美，透過貼圖卡的方式，可以給自己增強「我有做好」的自信心。在社交方面，個案幼兒則更因有部份學生會從而在旁提醒他應注意的常規，也與同儕互動的機會增加。再者，因為貼有圖卡，也協助個案幼兒減少離開座位的時間。例如：

「為增進家漢的同儕互動與常規建立，設計圖卡，讓家漢借由圖卡提醒自己該要完成的事，並增加同儕互動的機會（觀 20201106）。」或「圖卡使用時間為團討時，讓家漢拿在手上，當他分心時，請小老師提醒家漢可以貼圖卡。如此一來也可以降低家漢在團討時間離開座位遊走的情況（觀 20201106）。」

### 4. 積木區引導從只專心看老師示範到與同儕互動

個案幼兒在圖卡引導部份，則需要一個別指導語「我們一起玩」，並將之視為遊戲進入的儀式。並從單獨遊戲，漸進為平行遊戲，最後發展到聯合遊戲階段的簡單互動遊戲。例如：

「圖卡上有「找好朋友玩」一項，因家漢不會主動跟人說要一起玩，所以先予以個別指導語：「我們一起玩」來做為一個儀式，但家漢說玩，通常還是自己玩，於是再加入引導-積木區~家漢「我做這個積木人是花花老師」。教師：「你做一個花花老師，○○小朋友他蓋了一個房子，你要不要去問他花花老師可以去住他的房子嗎？」家漢笑著沒有回答。我帶著他去找○○，教師示範說『○○你做的這間房子好漂亮，我做的是花花老師，可以住你的房子嗎？』。此次家漢雖沒有跟小朋友說話成功，但已有專心看老師的示範（觀 20201106）。」家漢拿著他的積木去給○○小朋友看，家漢轉身拿去給○○小朋友，○○說：『你又做了一個花花老師，你看我蓋這個有花園的房子，你走路小心一點，不要弄倒了』。家漢：『喔，好』。（觀 20201106）」

## 5. 個案幼兒的社會互動能力雖然進步得緩慢，但點滴在進步

對於個案幼兒的進步主要歸功於老師的正向語言引導。在建立家漢與具同理心小朋友的社交行為之後，當老師退出後，家漢也能自己發展社交方法。其建立社會互動能力行為如下：

「團討時間會分享自己的心情週記，家漢對於心情週記寫得很棒的小孩會很認真觀察，也很在意老師給每一個作業的點點數量。會說：『○○寫得很好，得到10點』（觀 20201120）。」

## 五、結語

承上述輔導策略，針對本個案結語主要有四，其闡述如下：

### （一）發展遲緩幼兒改善同儕關係應先重視班級常規建立

班級常規的建立，是班級經營的初步。尤其是在幼兒園教育階段，幼兒常規建立更是教保服務人員在幼童一日作習中甚為重要的發展課題。當教室中有發展遲緩幼兒，如果未能遵守班級常規，不僅會影響到教師專心教學，同時也會影響到學生無法安心的學習，甚至可能會影響班級同儕情緒，進而降低教學效率。故發展遲緩幼兒欲改善同儕關係應先重視班級常規建立，常規建立妥善，教保服務人員就不需隨時督促幼兒，當常規成為一種習慣，當習慣養成後就形塑紀律。所以發展遲緩幼兒教室要有紀律，應先協助幼兒做好教室常規，建立班級常規，協助發展遲緩幼兒自我控制，與同儕良好互動與溝通。

### （二）發展遲緩幼兒班級常規建立時，教師應先洞察幼兒行為異常原因

發展遲緩幼兒無法適時或正確表達真實需求，遇到挫折與不如意的時候，因為其思想與容忍度尚未成熟，對於引發情緒事情發生時，最常將其情緒做直接表達，例如哭泣、大叫、手足舞蹈等，故教師在輔導發展遲緩幼兒發脾氣行為時，需教導幼兒尊重他人的權利和感受，培養發展遲緩幼兒的挫折容忍度，尤其是協助其發展自我控制的能力與轉移注意力等。

教師應具有高度的敏感性，當孩童在生活作息或行為表現等方面產生異樣時，教師應能夠觀察了解個案身邊是否發生重大事件，或是心理困擾，主動表示關心，才能正確輔導發展遲緩幼兒發脾氣的行為。

### (三) 對於發展遲緩幼兒教師應正向傾聽並培養具同理心及提供安全正向環境

發展遲緩幼兒常會因不當思考，而造成情緒壓抑、自我迷失及同儕之間人際關係疏離等。故而教師應正向傾聽，幫助孩子在充滿愛和鼓勵的環境下成長。

教師對於發展遲緩幼兒首先應確認幼兒問題產生的原因，並能接納、傾聽並同理幼兒的想法及真實感受。另外，亦應適時提供正向情緒支持的穩定學習環境，免除幼兒不適當的壓力。當發展遲緩幼兒有正向學習環境與安全感，始能信任教師及同儕們，並在愉悅的學習氣氛下生長。

### (四) 教導發展遲緩幼兒社交技巧、情緒管理能力並養成良好習慣

社交技巧也需要學習，發展遲緩幼兒應練習與人相處、分享、合作、輪候、競爭及解決問題等社交技巧，並在日常生活中實踐。發展遲緩幼兒的社交技巧，必須經過不斷重複練習及實踐後，才能慢慢地變得純熟，透過不斷地練習，習慣形成後就會變成生活中的一部份，與同儕幼兒間合作與分享。

由個案可知應增進幼兒的正向常規建立、正向提示行為及正向思考能力。因此幼兒對自己、對他人等才能有更多的互動與認識，亦能逐漸擴大生活圈，並進而改善同儕關係。

### 參考文獻

- 李文正、李長燦（2005）。幼兒園教師實施班級常規之個案研究—以一位大班教師為例。《幼兒保育學刊》，3，105-130。
- 陳宜君（2010）。我長大了—談幼兒的常規引導與能力培養。《四季兒童教育專刊》，33，48-58。
- 曾火城（2008）。幼兒同儕文化的分享現象分析。《幼教研究彙刊》，2(1)，107-121。
- 鄭雅莉（2008）。發展遲緩幼兒在融合環境的同儕互動與教師介入策略：個案研究。《中華民國特殊教育學會年刊》，97年度，109-124。
- 賴文鳳（2008）。班級經營與幼兒同儕關係發展：新移民女性的雙胞胎子女個案研究。《幼兒教育》，291，37-54。

## 身心障礙兒童睡眠品質常見之問題與改善

李嘉翔

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

桃園市立南崁國民小學教師

黃凱賓

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

新北市立林口國民小學教師

### 一、前言

隨著時代的進步，現代人越來越注重養生，其中，「睡不睡得好」更是受到眾人的關注。近年來，兒童的睡眠問題日益受到重視，每天忙學校課業、才藝課程、補習、安親班等，造成許多學童常熬夜寫作業，在智慧型手機普及的同時，孩童對於手機產生強烈且持續的依賴感，進而產生智慧型手機分離、焦慮、睡不著等症狀影響睡眠品質（吳元暉，2016）。在教學現場中，教師常看見學生到校時睡眼惺忪、哈欠連連，對課堂活動的參與度不高，甚至因為想睡覺而大發脾氣，讓老師們常需要花費相當多的時間及體力處理學生的情緒行為。諸如此類的情況在連假、寒暑假過後更為嚴重，由此可見學生在家中不正常的作息干擾其睡眠品質，已嚴重影響其在校的表現。

當學校的孩童都因為睡眠問題影響學習表現之際，學校中更有一群特別的學生—身心障礙學生，由於其生理與心理上的障礙，導致他們在睡眠時間無法順利進入睡眠狀態，大大影響日常生活作息，以及在課堂上因睡眠不足等因素產生憤怒、哭泣等問題行為，因此正常作息與充足睡眠對於身心障礙學生更為重要。經調查發現，家長們雖知道睡眠不足會對小孩造成影響，如情緒不佳、注意不集中等問題，卻不知道如何提升兒童睡眠時間，故所有受訪者都表示願意參加提升睡眠健康教育計畫，卻擔心其實踐的可行性（江珮珊、胡笑霞等，2015），因此希望藉本文提供介入計畫與其策略，給平日與身心障礙學生相處的家長、教師，以改善其睡眠問題，並提升其睡眠品質。

### 二、兒童常見的睡眠問題

生理時鐘的改變不能期望一朝一夕完成，需要家長與孩童一起面對，必要時邀請學校老師進行有計畫性的處置，然而大部分常見的兒童睡眠問題多出在家長對兒童睡眠的不解，產生錯誤的期望或反映，使情況更加難以改善（邱南昌，1991），以下列出常見的兒童睡眠問題（張明裕，2017）：

#### （一）睡眠相位延遲症候群

是一種慢性睡眠紊亂，常晚睡晚起，導致兒童早上起床上學困難，生活節奏



受影響，若能給予其完整睡眠周期，則睡眠品質大多正常。

## (二) 睡眠呼吸中止症

睡眠中因不能呼吸而導致睡眠呼吸中止，常會導致驚醒，醒後會回復正常呼吸。因此睡眠常受到中斷，造成白天精神狀態不佳，且伴隨頭痛與記憶力衰退，不但影響兒童人際關係，亦嚴重侵害其身體健康與學習。

## (三) 夜驚

一般在入睡後一至兩小時發生，主要現象為尖叫但本身沒有意識，醒來後也不記得，持續時間大約數分鐘，現象即自行消失，也可能伴隨呼吸急促、心跳加速、盜汗等症狀。

## (四) 惡夢

兒童醒後多半能記得夢中情境，此現象與情緒壓力有關，若壓力無法排除，則會使其心理產生焦慮與恐懼。

## (五) 夜間遺尿

又稱為尿床，有別於尿失禁，遺尿在排尿過程或排尿後並未有任何意識與感覺，此現象可分為原發性遺尿與次發性遺尿，前者須檢查泌尿系統是否有感染、先天異常、神經系統或內分泌系統問題，後者為曾有數月未發生此現象，又再度發生者，建議諮詢心理情緒方面的問題。

## 三、改善身心障礙兒童睡眠品質之介入計畫

本介入計畫以計畫行為理論（Theory of Planned Behavior, TPB）中的結構方程模式驗證本計畫的假設模型（Ajzen,1989）。以下針對此概念之態度、主觀規範及知覺行為控制為三大面向，詳細說明本介入計畫之架構，並以圖 1 輔助說明，如下敘述。

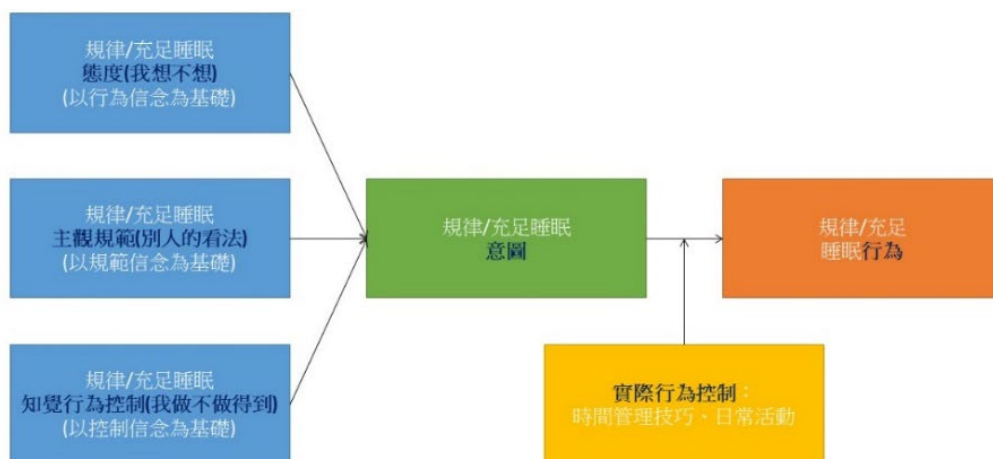


圖 1 介入計畫架構圖

### (一) 態度

倘若教師透過課程，向身心障礙兒童呼籲規律/充足睡眠的好處，促使其相信規律/充足睡眠好處，讓學生規律/充足睡眠行為呈現重視的態度。

### (二) 主觀規範

如果身心障礙兒童之家人及教師皆表示支持規律/充足睡眠的重要性，該生對於重要他人的建議亦欣然接受，並且願意服從他人的看法，其所受到規律/充足睡眠行為的認知壓力高，即為其主觀規範，便會提高該兒童規律/充足睡眠行為的想法。

### (三) 知覺行為控制

若是身心障礙兒童覺得維持規律/充足睡眠行為較為困難，可能原因為其個人本身特質（如：過動特質），與本身障礙所導致的生理因素（如：聽覺敏感），以及個案在睡眠中的癖好（如：抱著特定玩偶才能入睡），使該生無法掌握達成規律/充足睡眠，即為其知覺行為控制，由此降低維持規律/充足睡眠行為的想法。

## 四、改善身心障礙兒童睡眠品質之策略

為了監控下述策略是否能有效改善身心障礙兒童睡眠品質，故建議家長讓孩童配戴具有監控睡眠品質功能的智慧型手錶，並於手機載入該配備的 app 程式，進行連續一星期（七日）的睡眠品質檢核，作為該名兒童睡眠品質的前測。以下策略為依據上述之介入計畫，並針對如何改善身心障礙兒童睡眠品質，提出對應的三項策略，如下敘述。

### (一) 策略一：態度養成

#### 1. 觀念講述

以相關的繪本或影片向兒童進行宣導，主要內容為介紹睡眠所帶來的好處，以及睡眠不足帶來的壞處，並結合遊戲檢視兒童是否能釐清其觀念。

### (二) 策略二：規範養成

#### 1. 擬定行為契約

教師或家長與兒童共同擬定改善睡眠的行為契約，行為契約內容包括：期望與適當的行為、兒童表現適當行為的時間、對表現適當行為的獎賞、若該童未適當表現行為所採取的懲罰或改正性行為。

#### 2. 家長宣導

透過親師會談、親職講座等方式，教師向家長宣導學齡階段睡眠的重要性，並和家長晤談，協助其分析與釐清孩子失眠、睡眠不足等睡眠問題成因，且共同討論適合孩子的睡眠改善方案。

### (三) 策略三：行為控制

#### 1. 功能性動作訓練課程

身心障礙學生因受限其生理與心理發展，每日所需的活動量往往不足，導致到了睡眠時間仍精力充沛，無法順利入睡，導致入睡時間晚、起床時間早的生活作息（江惠綾等，2009），影響其隔天的上課情形，故每日安排適性的功能性動作訓練課程是相當重要的。

#### 2. 行為教導策略

以區別性增強不相容行為的方式，教導具有睡眠癖好的兒童，例如須仰賴吃手才能入睡的兒童，可將其行為替代成雙手抱著布偶，藉此降低其吃手的不適當行為，並協助兒童以環抱布偶的方式增加其安全感。

#### 3. 營造舒適的睡眠環境

(1) 寢室內空氣盡量保持暢通，減少產生異味、悶熱感，甚至降低室內氧氣濃度不足所產生的不適感。

(2) 氣溫太高容易使人身心煩躁難以入睡，或是半夜因燥熱而翻動醒來，嚴重

影響睡眠品質；氣溫太低容易使人手腳感到冰冷而不易入眠，亦可能因過冷而中斷睡眠。故根據兒童不同的睡眠需求，於睡前開冷氣或電暖器以維持適合的睡眠溫度。

#### 4. 減緩影響睡眠因子

一般而言，人在微暗的環境裡較容易入眠，所以入睡時應盡量避免不必要的光線在寢室中，為避免兒童因光線影響睡眠，故在寢室加裝窗簾遮擋光線，或戴眼罩入睡，使其在睡眠時間能夠真正感受到光線變暗，培養其在此情境下睡眠。此外，超過七十分貝的聲音就有可能影響睡眠，如要擁有良好的睡眠品質，應維持較寧靜的睡眠環境，考量自閉症兒童聽覺敏感的特質，建議在睡前協助學生戴上耳罩，以阻隔外界聲音，進而降低其被外界聲音干擾吵醒的可能性。

上述策略建議以循環方式進行，而非以階段性實施，實施時間約一個月至六個月，期間仍須依照兒童的睡眠問題及其特殊需求程度，調整適合其個體的策略，並透過配戴具有監控睡眠品質功能的智慧型手錶，於手機載入該配備的 app 程式，進行連續一星期（七日）的睡眠品質檢核，作為該名兒童睡眠品質的後測。最後依據前測與後測的數據，進行對照，檢核該身心障礙兒童的睡眠品質是否能因此介入計畫與其策略有所改善，並與教師、家長、兒童針對其所使用的策略進行檢討與修正。

## 五、結語

睡眠嚴重不足且品質不佳的結果，造成孩童在學校的課堂上昏昏欲睡，不但注意力不集中，又無法完成課堂作業，讓學習成效大打折扣，長期下來更是會影響生長發育、情緒行為，形成惡性循環，因此，身心障礙學生的睡眠問題是家長與教師需要共同重視的問題。

然而，在執行改善身心障礙學生睡眠品質的相關策略時，家長容易面臨到改變孩子原有作息時的情緒行為，此時，家長可多與教師溝通、討論，適時搭配情緒行為介入方案，讓孩子更能有效調整自己的作息；家長亦可能因個人工作繁忙等因素，無法獨自執行改善策略，故需釐清調整孩子的作息，並非是單打獨鬥的個人工作，應該是整個家庭成員，乃至於孩子日常生活中不同情境的場域中的所有人協助，如：家庭中執行的策略，在學校也應請教師以相同標準執行，如此一來，身心障礙學生的睡眠品質改善策略，才能讓其在不同情境中都能維持同樣的功效。

此外，睡眠品質的改善並非一蹴可幾，家長及教師在擬定改善策略後，必須有耐心且堅持執行，將時間軸拉長來看，可從身心障礙學生每週或每月的睡眠狀

況進行比較與策略調整，更能讓學生擁有好品質的睡眠。

透過本文所提供的介入計畫給予身心障礙學生長時間相處的家長、教師，藉由教師所提供運動相關的特殊需求課程，以及家長與教師共同對孩童執行的行為改變技術相關策略，期望特殊需求孩子能夠從中達到其身體、心理上的平衡，改善其睡眠品質，且能夠於學校中保持愉悅的心情參與課堂。

### 參考文獻

- 江珮珊、胡笑霞、陳敬英、張慧家（2015）。對澳門某國小教師及家長有關兒童睡眠相關知識和態度的調查。《澳門護理雜誌》，1，32-34。
- 江惠綾、黃玉書、高淑芬（2009）。注意力不足過動症之症狀／診斷與睡眠問題／疾患－以台灣的研究為主。《臺灣精神醫學》，2，90-103。
- 邱南昌（1991）。兒童睡眠問題。《當代醫學》，211，374-379。
- 吳元暉（2016）。螢幕時間過長，影響兒童睡眠質量。《健康世界》，475，5-6。
- 張明裕（2017）。正視兒童睡眠問題打造優質睡眠。《健康點線面》，12，10-11。
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 241-274). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.



## 大學教育對學生投身餐飲產業行為意圖之研究

謝才智

臺南應用科技大學旅館管理系助理教授

### 中文摘要

餐飲行業一向被認為是勞力密集的產業，也因此人力培養對餐飲產業來說至關重要。然而，即便在餐旅相關大學與科技學校如雨後春筍般湧出之際，產業中仍不乏人力需求的困境，因此本研究主要目的是想利用延伸版的計畫行為理論，加入情緒智力與應對機制，對大學或科技大學生未來投入餐飲產業的意圖進行分析，本研究針對一家科技大學的現在與已完成實習的學生進行調查，共計回收 302 份有效問卷，再以結構方程模型進行分析，其結果發現原始的計畫行為理論對預測行為意圖並不佳，換言之，學生是否投身餐飲產業考量的多數是情緒方面的因素。

關鍵詞：計畫行為理論、情緒智力、應對機制、餐飲產業

## **A study of college education on students' behavioral intention to engage in catering industry**

Tsai-Chih-Hsieh

Tainan University of Technology Assistant Professor Department of Hotel Management

### **Abstract**

The catering industry has always been regarded as a labor-intensive industry, so manpower cultivation is very important for the catering industry. But even as food-related universities and technical universities spring up, the industry is struggling to find workers, therefore, the main purpose of this study is to use the extended version of planned behavior theory, add emotional intelligence and coping mechanism, and analyze the intention of university or science and technology students to invest in the catering industry in the future. This research is conducted on current and completed internship students in a technological university, a total of 302 valid questionnaires, then using structural equation model analysis, the results found that the original theory of planned behavior to predict behavior intention was not good, in other words, whether students in catering industry concerns most is the emotional factor.

Keywords : theory of planned behavior; emotional intelligence; coping mechanism; catering industry

## 壹、前言

餐飲行業一向被認為是勞力密集的產業（Chang, Liu, Wang, & Yi, 2020），即便現在有電子與自動化的輔助，仍無法避免大量人力的需求（Daziano, Sarrias, & Leard, 2017），也因此人力培養對餐飲產業來說至關重要。然而，即便在餐旅相關大學與科技學校如雨後春筍般湧出之際，產業中仍不乏人力需求的困境，主要原因為即便餐飲相關科系的學生也不願意從事此產業（Walsh, Chang, & Tse, 2015），就算勉力為之，也會發現有很高的離職或流動率（Frye, Kang, Huh, & Lee, 2020; Gibbs & Slevitch, 2019），作者本人的畢業生流向調查經驗顯示，畢業後半年只有約三成左右的學生會留在相關產業，而這個數字將隨著時間一起流逝，三年後僅剩一成不到，因此即便餐飲科系與餐飲產業蓬勃發展之際，仍無法有效的解決人力捉襟見肘的窘境（Walsh et al., 2015）。

餐飲行業的特性為工時長且壓力高，這是導致離職率高或求職意願低的其中一個主因（Kim & Agrusa, 2011），當員工能夠有效的處理面對壓力的時候，其工作績效與工作滿意度就會跟著提升（Kim & Agrusa, 2011; Wen, Huang, & Hou, 2019），這也自然的提高了員工願意留在餐飲產業的意願（Walsh et al., 2015），然而，多數的研究只針對員工的應對機制與績效的因果關係，認為應對機制是個人與生俱來的特質，鮮少有研究試圖了解如何提升應對機制（Walsh et al., 2015; Wen et al., 2019），少數相關的文章已經有發現，對壓力的應對機制是可以透過訓練來提升的，特別是提升所謂「情緒智力」的部分（Mattingly & Kraiger, 2019），藉此訓練員工更有效的應對其所面臨的壓力。

本研究因此想要了解，如何透過大學或科技大學的教育，來提升學生的情緒智力以及他們對壓力的承受度，藉此希望可以加強他們願意投入餐飲產業的意願，更精確的來說，本研究準備調整計畫行為理論來進行研究，藉由此模型對行為意圖的分析能力（Goh & Lee, 2018），調查學生投入餐飲產業的行為意圖，計畫行為理論原本是由 Ajzen（1991）所提出來的一個調查行為意圖的模型，透過這個模型可以了解人的決策過程中被何種因素所影響，而這個架構也被大量的應用在其他的產業研究中，包含了觀光餐旅相關的產業（Chang, Tsai, & Yeh, 2014; Han, 2015; Han, Hsu, & Sheu, 2010），然而，因為計畫行為理論是架構在人的決策都是理性判斷的基礎上，因此計畫行為理論對於非理性行為的預測相對較弱，而且容易因為調查產業的特性有很大的差異（Han & Kim, 2010），因此本研究將加入情緒智力與應對機制，來提升計畫行為理論對非理性行為的判斷力。

總結來說，本研究主要目的是想利用延伸版的計畫行為理論，對大學或科技大學生未來投入餐飲產業的意圖進行分析，過往多數研究（Chang et al., 2020; Frye et al., 2020; Wen et al., 2019）基本上都針對情緒智力與應對機制部分進行研



究，少數針對其它變數研究的文章（Mattingly & Kraiger, 2019）只對產業界進行研究，很少針對大學教育是否能對後續投入產業有助益進行調查，因此本研究想要了解大學或科技大學的教育，是否對於學生未來就業有實質的助益，以提升學生投入餐飲產業的意願。

## 貳、文獻探討

### 一、情緒智力

情緒智力的概念最早是由 Salovey and Mayer（1990）所提出，意指人對自己情緒狀況的評量與調節能力，情緒智力原本是社交智力構面之下的一個子構面，而此構面又分為四個部分，分別為情緒認知、情緒整合、情緒理解與情緒管理（Mayer, Salovey, & Caruso, 2004）；另一方面，Goleman（1998）認為情緒智力是能力與性格的結合，也就是說情緒智力有一部分是天生賦予的人格特質，另外一部分則可以仰賴後天培養；對於情緒智力的結構雖然有很多不同的分類方式，對其定義卻頗有共識，多數學者認為情緒智力乃是一個人評量與調節自己在壓力之下情緒的能力，藉此保持在最佳效能狀態（Darvishmotevali, Altinay, & De Vita, 2018; Wen et al., 2019），如上述定義，學者認為人必須先能夠衡量與檢視自己目前的情緒狀態，才能夠有效的調節情緒，並且將情緒導引至各有正面效果與產能的工作上面。

情緒智力被認為是工作績效與職場忠誠度最有影響力的變數之一（Darvishmotevali et al., 2018），這對第一線員工來說尤為重要，畢竟第一線員工是必須現場與顧客進行長期的互動，前線員工不但要負責排解顧客的情緒，還必須同時管理好自己的情緒，尤其在工作壓力與紊亂的職場環境中，還必須對顧客笑臉迎人（Wen et al., 2019），更加不易，情緒智力能夠有效的讓員工能夠應付自己面對的工作與社交壓力，進而獲得更好的工作績效，而對本研究來說，期望能夠讓更多未來的餐旅從業員，能更有加入餐旅行業的意願。

### 二、應對機制

應對機制是指一個人應付外界負面因素的能力（Kim & Agrusa, 2011），應對機制的概念被應用在很多餐旅相關的研究上面，例如，有研究（Yeh, Aliana, & Zhang, 2012）就利用應對機制來調查主題樂園的遊客對擁擠狀況的忍耐程度，研究結果發現應對機制最終會影響其體驗，此外也發現應對機制較高的受訪者，受外界負面因素的影響程度就會降低；另外應對機制也被應用在員工面向的問題（Fang, Prayag, Ozanne, & de Vries, 2020; Kim & Agrusa, 2011），餐旅員工長期需要面對高壓力的環境（Frye et al., 2020），也就是說其應對機制的的能力非常重要，

有些研究就針對某些較為負面的應對機制，例如利用吸菸來作為應對機制（Schantz & Bruk-Lee, 2016），雖然也算是一種有效的應對方法，但卻對個人的健康與生活產生負面影響。另外，有學者認為應對機制是一種可以透過訓練與教育來培養的技巧（Khan et al., 2019）。

學者對於衡量應對機制度度的看法有些不同，有部分學者（Avcioglu, Karanci, & Soygur, 2019）認為應對機制是人與其所處環境互動後的一種關係，因此其認為面對不同環境的時候，人就會使用對應該環境的應對機制；另一方面有學者（Gysin-Maillart, Soravia, & Schwab, 2020; VanMeter, Handley, & Cicchetti, 2020）認為每個人都有自己熟悉的應對機制，因此即便面對不同環境的刺激，仍會選擇自己較熟悉的方式來面對壓力，這種說法較符合上述的人格特質說（Goleman, 1998; Prentice, Zeidan, & Wang, 2020），換言之，人格特質與應對機制的型態有很高的關聯性。不論是哪一種論述，學者（Avcioglu et al., 2019）對於應對機制的結構基本上有共識，多數認為應該將應對機制分為問題針對型和情緒針對型，問題針對型乃指應對機制主要企圖在解決產生壓力的問題，而後者則指調節自己本身所面對壓力之下的情緒（Sverdlik, Oreg, & Berson, 2020），其後還有學者提出第三種類，稱為逃避型應對機制（Liu, Jiang, & Shi, 2020），意指採用躲避高壓環境的方式來應對環境壓力，有些人會因此選擇處理自己較擅長的工作，有的則會直接逃避工作，多數學者（Goleman, 1998; Gysin-Maillart et al., 2020; Prentice et al., 2020; VanMeter et al., 2020）認為第一類型的應對機制對產生工作績效較有正向的助益。

### 三、計畫行為理論

計畫行為理論是由 Ajzen（1991）提出來的，原本乃是心理學的研究領域，但近年來被管理學界與觀光餐旅學界大量的應用，藉以了解人的決策過程與行為意圖，例如，Han and Kim（2010）就利用計畫行為理論來調查綠色旅館的旅客的居住意願。計畫行為理論是由理性行為理論（Ajzen, 1991）延伸而來，其主要的內容是假設人的決策都是透過理性的去衡量選項，最後才決定是否從事某種行為，也因此有部分學者（Han & Kim, 2010）認為理性行為理論與計畫行為理論都缺乏調查非理性行為的能力，例如被情感誘發的行為（Yeh, Ma, & Huan, 2016），或是衝動購買行為（Chung, Song, & Lee, 2017）等，也因此有很多學者（Han, 2015; Han, Meng, & Kim, 2017）在應用計畫行為理論時都會進行擴充，以補足這方面的缺陷。

計畫行為理論 Ajzen and Fishbein（1980）最終是想要調查行為意圖，並且認為行為意圖會影響真實行為，而影響到行為意圖的則有三對變數，第一對變數為行為信念與態度，行為信念乃指人對於採取某種行為後對自己好處的判斷，只要

判斷後認為從事該行為有正面的益處，其對該行為的態度就會呈現正向；第二對則為規範信念與主觀規範，也就是人認為對自己重要的人士對於自身從事某行為是否支持，只要周遭的人也支持該行為，則人就會形成主觀規範，認為從事這事情是對的，是被大家所認可的；最後是控制信念與知覺行為控制，意指人判斷從事某行為所會遇到的阻礙，而知覺行為控制則是人認為自身是否有足夠的能力與資源去消彌該阻礙，當認知的阻礙相對較低，以及性為控制能力相對較高的情況之下，從事行為的意圖就會比較高。

也因此計畫行為理論配合情緒智力與應對機制，對本研究的需求來說是最適當的選擇，首先，情緒智力與應對機制都被認為是較為情緒面的（D'Arcy & Teh, 2019）決策因素，因此正好彌補了計畫行為理論的缺點，而計畫行為理論又能夠針對工作環境中的正負面因素，進行有效的系統性分析，藉此了解人在決定是否從事餐旅相關行業時的考量關鍵點。

## 參、研究方法

### 一、研究架構與研究假設

有鑑於計畫行為理論是一個已經被驗證無數次的模型，而本研究所草擬的模型加入的話，又會添加複雜性，因此本研究主要針對第二階段的前置因子，也就是態度、主觀規範以及知覺行為控制，這三項因素本身會對行為意圖正向的影響（Bashir, Khwaja, Turi, & Toheed, 2019; Han et al., 2017; Kim, Njite, & Hancer, 2013），然而雖然原始的計畫行為理論沒有提及，但是許多學者（Chang et al., 2014; Han et al., 2010）都認為主觀規範是會影響到態度的，換言之，眾人對某事物的意見會影響個人的態度，以本研究的邏輯說明，究是若周遭的親友都認為從事餐旅事業是不錯的選擇，本人對參與的態度也會漸趨正向，以上便完成了原始計畫行為理論架構的建置，也藉此提出假設如下：

1. 假設 H1：學生對加入餐旅行業的態度正向影響其加入的行為意圖
2. 假設 H2：學生對加入餐旅行業的主觀規範正向影響其加入的行為意圖
3. 假設 H3：學生對加入餐旅行業的知覺行為控制正向影響其加入的行為意圖
4. 假設 H4：學生對加入餐旅行業的主觀規範正向影響其加入的態度

其次，本研究認為情緒智力的程度會直接影響到個人對於壓力的應對機制（Alhelalat, Habiballah, & Twaissi, 2017），具備高情緒智力的人能夠更有效的應對社交場合上的歧異，也能夠更有理智的規劃自己的行為（Goldsmith, 2010），因此在面對工作環境中的社交衝突時，能夠更好的處理高緊張狀態的情況，也能夠

將心力放在更正向的工作上 (Darvishmotevali et al., 2018; Wen et al., 2019)，進而提高工作績效，以及對職場的滿意度 (Alhelalat et al., 2017; Judge & Bono, 2001)，因此本研究提出假設：

5. 假設 H5：學生的情緒智力正向影響其應對機制

在許多的研究中發現，社交支持度對於員工來說是很重要的精神支柱，尤其是在職場環境中，若能夠獲得長官的支持，其工作意願與績效都會增高，且離職意願降低 (Gordon, Tang, Day, & Adler, 2019; Shamim, Cang, & Yu, 2017)，而有研究 (Bandiera, Atem, Ma, Businelle, & Kendzor, 2016) 也發現，親友方面的社交支持可以幫助個人抵禦壓力，甚至可以讓他們戒除使用不好的方式紓壓 (例如吸菸)，因此社交支持很明顯的對於應對機制來說是有正面的關聯性，而個人對社交意識的判讀，正好是計畫行為理論中的一環 (Ajzen, 1991)，因此本研究提出下列假設：

6. 假設 H6：學生的主觀規範正向影響其應對機制

知覺行為控制乃是個人對於自己超越困難，進而從事某活動的知覺判斷 (Chang et al., 2014; Han et al., 2010)，而這正好是應對機制能夠達到的功能 (Avcioğlu et al., 2019; Khan et al., 2019)，換言之，應對機制如果提高了，員工對於處理阻礙與問題的能力也相對應會獲得提升，因此本研究假設：

7. 假設 H7：學生的應對機制正向影響知覺行為控制

工作職場上的壓力與種種問題，都是學生不願意加入餐旅行業的主要原因 (Frye et al., 2020; Gibbs & Slevitch, 2019; Walsh et al., 2015)，若是能夠提升學生對職場上負面事情的應對能力，也能夠有效的消彌其離職意願，進而提升願意加入餐旅產業的行為意圖，因此本研究假設：

8. 假設 H8：學生對加入餐旅行業的應對機制正向影響其加入的行為意圖

本研究所提出之修改後計畫行為理論模型如圖 1 所示，包含相對應的八項假設：

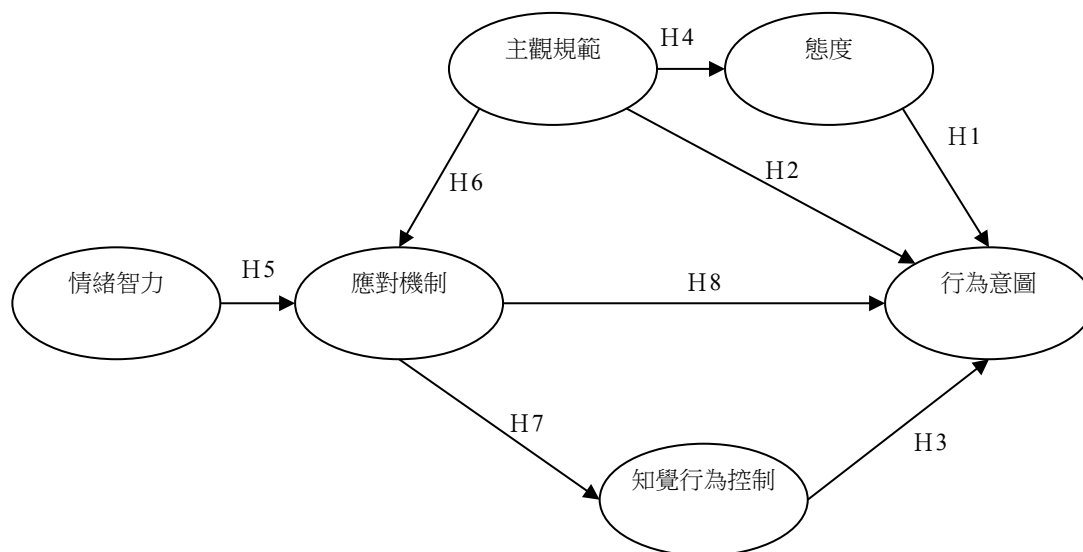


圖 1 研究架構

## 二、構面與變數

本研究主要採用李克特七等量表來進行問卷的設計，其中分為六個部分，首先參考了過往學者（Chang et al., 2014; Han, 2015; Han et al., 2010; Han et al., 2017）採用的計畫行為理論，並考量到本研究主題是針對學生，進行部分的修改之後，分別開發了態度、主觀規範、知覺行為控制與行為意圖的問項，每個部分分別有四題、五題四題與三題題項。

其次與情緒智力方面，本研究參考了學者（Darvishmotevali et al., 2018; Wen et al., 2019）所提出的次構面，認為情緒智力必須包含個人情緒評量、他人情緒評量、善用情緒、調節情緒等四個面向，再由此四方面進行本部分的問項設計，本部分情緒智力的問項共有五題。

最後有關於應對機制方面，本研究參考學者（Avcioğlu et al., 2019; Darvishmotevali et al., 2018; Khan et al., 2019; Wen et al., 2019）所提出的構面，將應對機制分為工作目標導向、情緒導向、逃避導向三種不同類型的應對機制，由此三面項延伸出本部分的問項，本部分應對機制的問項共有五題。

## 三、數據收集與抽樣

本研究針對某科技大學於 2020 年至今正在實習以及實習完畢已經畢業的學生進行調查，總共的研究母體約 700 人，為便利問卷的收集，本研究在網路上設定好問卷格式，並以社交軟體的方式聯絡學生進行填答，無法直接連絡到的學

生，也透過同屆或好友幫忙聯繫填答，共回收 302 份問卷，填答率約為 43%，約近母體一半，雖然本研究僅對一所大學的實習學生進行調查，然而其實習學生前赴不同地區各種品牌實習單位，因此所回收樣本仍具其意義。

## 肆、結果與討論

### 一、樣本特性

本研究共回收 302 份有效問卷，其中僅有 48 位男性，佔樣本 15.9%，其餘 254 位皆為女性，佔樣本 84.1%，可見餐旅相關產業目前仍是以女性從業員居多，其次年齡方面，因為都是針對剛畢業或尚在實習的學生，因此年齡都是 20 多歲，其中 20 歲的僅四位 22 歲與 23 歲的最多，兩者加起來正好過半數的樣本，另外，本研究亦調查學生入學的科系別，調查的學校因為科技大學，因此學生分別可由不同類型的高職錄取，且有部分高中生名額，因此本研究所回收問卷中包含了 116 位應英、144 位餐飲、32 位企管與 10 位高中入學學生，最後學生多數在房務部與餐飲部兩部門實習，人數分別為 98（32.5%）和 116（38.4%），較次之是前台或服務中心的學生，僅有各不到 5 位學生從事一些特別事務部門，包含調飲、健身房、茶館、酒吧等。

### 二、信度與效度分析

研究依據學者(Fornell & Larcker, 1981; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009)的建議計算並彙整出下列信效度分析結果表格，其中可以看見組成信度（CR）的部分都在 0.7 以上，代表信度是足夠的，另外 AVE 的部分除了行為意圖（BI）之外，其餘的皆在 0.5 以上，表示效度足夠，而行為意圖雖然沒有達到學者（Hair et al., 2009）建議的標準，但學者（Fornell & Larcker, 1981; Leong, Yeh, Fan, & Huan, 2020; Yeh, Fotiadis, Chiang, Ho, & Huan, 2020）卻也提出 0.36 以上就可以接受，有鑑於本研究主要模型被大量使用驗證過，而數值方面又多數可以接受，因此本研究認為模型與數據的品質足夠可以進行假設分析。

表 1 信效度分析表

	CR	AVE	MSV	MaxR (H)	AT	SN	EI	CM	PBC	BI
AT	0.842	0.578	0.599	0.880	0.760					
SN	0.797	0.544	0.442	0.813	0.552	0.667				
EI	0.892	0.624	0.599	0.893	0.774	0.639	0.790			
CM	0.844	0.521	0.646	0.851	0.620	0.623	0.565	0.722		
PBC	0.807	0.516	0.526	0.839	0.610	0.590	0.681	0.725	0.718	
BI	0.746	0.485	0.646	0.671	0.681	0.665	0.600	0.804	0.601	0.620

### 三、研究架構檢定

在假設與研究架構檢定之前，本研究先依據學者（Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Leong, Yeh, Hsiao, & Huan, 2015）的意見，對模型配適度相關指標進行檢定，其結果顯示本研究模型的  $\chi^2/df$  為 3.233，GFI（goodness-of-fit index）指標為 0.830，CFI（comparative fit index）指標為 0.859，RMSEA（root mean square error of approximation）指標為 0.80，都符合學者所提出來的最低要求，因此本研究數據與模型的契合程度頗佳，認為可以進行假設檢定。

本研究的模型與假設檢定結果顯示與圖 2 與表 2，根據分析結果顯示，八個假設中有六個有顯著，只有假設 H1 態度會影響行為意圖與 H2 主觀規範會影響行為意圖兩項沒有顯著，值得一提的是這兩項都是原始計畫行為理論的構面，另外一項知覺行為控制雖然對行為意圖有顯著影響（ $\beta=0.26^*$ ），但僅達 p 值小於 0.05 的顯著水準，比起其他路徑的顯著程度來說要低，換言之，原始計畫行為理論構面對於行為意圖的預測能力其實並沒有特別好，反而是應對機制對於行為意圖的預測能力非常高（ $\beta=0.92^{***}$ ）。

其中假設 H1 的結果不顯著，代表學生其實對加入餐飲行業的態度，對其行為意圖沒有直接影響，這點也是可以理解，畢竟多數學者提到餐飲從業員對此行業並沒有太大的向心力（Frye et al., 2020; Gibbs & Slevitch, 2019; Walsh et al., 2015），因此即便因為家人或長官支持而有正向的態度，仍很難說服學生投入餐飲行業中。

在這裡另外要說明一下本研究架構存在的中介關係，因為本研究架構相對複雜，因此構面之間難免出現中介關係，其中最明顯的就是主觀規範與行為意圖之間的關係，被態度與應對機制兩個架構中介（Hayes, Preacher, & Myers, 2011），也因此可以解釋為何 H2 不顯著，換言之，此發現與先前文獻（Bandiera et al., 2016）所發現相符，主觀規範的程度不會直接影響到行為意圖，但是主觀規範越正面，受訪者的應對機制相對就會較高，所以單位主管和親友的支持，對於一個餐飲從業員的適應能力是相當重要的。

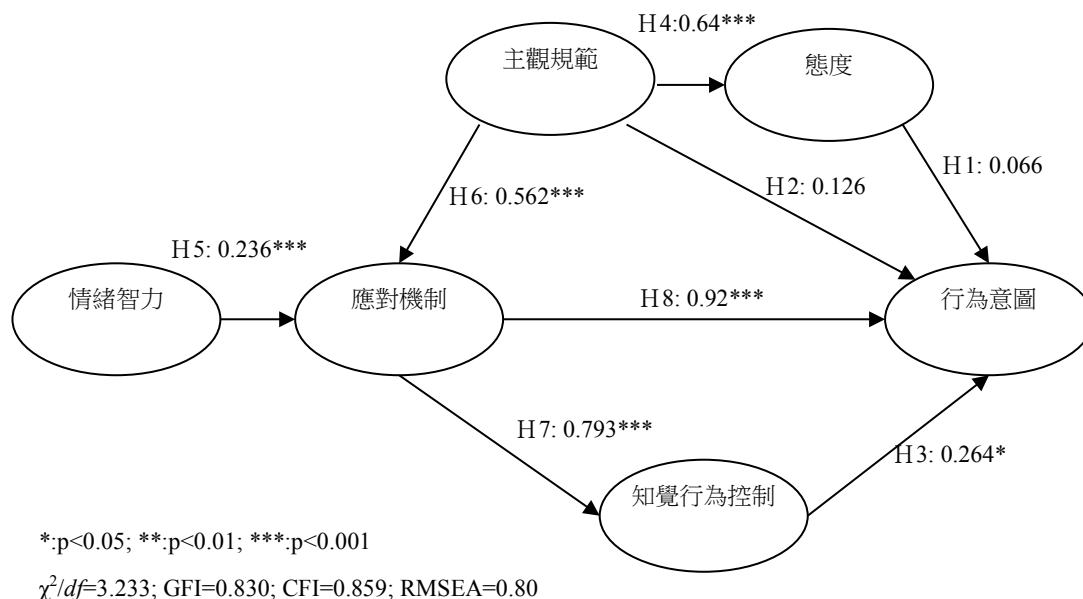


圖 2 模型與假設檢定

表 2 路徑係數

假設	路徑	標準化 $\beta$	非標準化 $\beta$	標準誤	T 值	顯著性
H1	AT → BI	0.066	0.059	0.067	0.88	0.379
H2	SN → BI	0.126	0.161	0.148	1.087	0.277
H3	PBC → BI	0.264	0.218	0.091	2.389	0.017
H4	SN → AT	0.64	0.913	0.136	6.69	***
H5	EI → CM	0.236	0.171	0.053	3.196	0.001
H6	SN → CM	0.562	0.643	0.115	5.584	***
H7	CM → PBC	0.793	1.07	0.122	8.782	***
H8	CM → BI	0.92	1.026	0.18	5.714	***

## 伍、結論與建議

### 一、研究結論摘要

由表 3 摘要的結果可以理解，學生對於投身餐飲行業的行為意圖，並非理性的決策，多數是取決於是否具備足夠的情緒智力產生優質的應對機制，而根據學者（Goleman, 1998; Khan et al., 2019）的論述，情緒智力以至於應對機制都包含天生的人格特質與後天的訓練，因此本研究對於學校給予學生情緒智力與應對機制方面的培育進行調查，發現其結果對於預測行為意圖非常有效，遠高於原始的計畫行為理論構面，也因此本研究獲得上述結論，學生是否投身餐飲行業，主要是根據情緒方面的因素決策，其次則為知覺行為控制，也就是與應對機制也有很高的關聯，其餘計畫行為理論的構面並無法對行為意圖進行有效的預測。



表 3 結果摘要

假設	路徑			標準化 $\beta$		結果
H1	AT	→	BI	0.066		否定
H2	SN	→	BI	0.126		否定
H3	PBC	→	BI	0.264	*	成立
H4	SN	→	AT	0.64	***	成立
H5	EI	→	CM	0.236	***	成立
H6	SN	→	CM	0.562	***	成立
H7	CM	→	PBC	0.793	***	成立
H8	CM	→	BI	0.92	***	成立

## 二、學術貢獻

透過本研究的結果發現，原始的計畫行為理論對於調查學生投入餐飲產業的行為意圖，並不存在有效的預測能力，之前許多將計畫行為理論應用在餐飲產業的，多數是調查顧客面的行為（Chang et al., 2014; Han et al., 2010），因此並沒有預料到在應用於員工面向的行為時並沒有十分奏效，這個發現表示計畫行為理論雖然廣泛的被使用，但是有很多情況並未必適用（Han, 2015; Han et al., 2017）。

另外，本研究也發現將情緒智力與應對機制，配合上計畫行為理論中的知覺行為控制，是一個合理並在實證上被驗證的架構，所以認為後續研究可以朝這個方向繼續進行新的模型開發，以彌補計畫行為理論在此類型研究上的侷限，因此本研究所調查的結果存在學術價值。

## 三、管理貢獻

以本研究的結果顯示，對於學生的情緒智力與應對機制的訓練，能夠讓他們對於投身餐飲產業的行為意圖有效提升，也就是說在教育餐旅相關學生的時候，除了培養技巧之外，培養其待人處事的方法也是很重要的事情，特別在餐旅產業又屬於情緒勞力的行業，更需要重視情緒智力。

另外，職場主管的支持與親友與背後的鼓勵，對於一個餐旅從業員的應對機制也能夠有效提高，換言之，主管若希望員工能夠有較好的績效與向心力，進而降低其離職與怠惰的可能，就應該對員工多加支持，雖然這些對於直接影響行為意圖並沒有助益，但可以有效的提高員工在職場的適應能力，進而提高產值與忠誠度。

#### 四、研究限制與後續研究建議

本研究主要針對餐旅相關科系的實習學生進行調查，主要是想要瞭解在學期間的教育，是否對未來與行業內的適應能力，以至於投入意願有顯著關聯性，其結果在本研究的實證中被驗證，然而本研究僅針對一家科技大學的學生進行調查，而每個大學的資源不同，師資與教育方式也有差異，是否其他大學能夠產生不同的教育成效，是本研究無法回答的問題，期後續研究可以針對不同學校的學生進行調查，以補此憾之缺。

#### 參考文獻

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Alhelalat, J. A., Habiballah, M. m. A., & Twaissi, N. M. (2017). The impact of personal and functional aspects of restaurant employee service behaviour on customer satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, 66, 46-53. doi:10.1016/j.ijhm.2017.07.001
- Avcioğlu, M. M., Karanci, A. N., & Soygur, H. (2019). What is related to the well-being of the siblings of patients with schizophrenia: An evaluation within the Lazarus and Folkman's Transactional Stress and Coping Model. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(3), 252-261.
- Bandiera, F. C., Atem, F., Ma, P., Businelle, M. S., & Kendzor, D. E. (2016). Post-quit stress mediates the relation between social support and smoking cessation among socioeconomically disadvantaged adults. *Drug and Alcohol Dependence*, 163, 71-76. doi:10.1016/j.drugalcdep.2016.03.023
- Bashir, S., Khwaja, M. G., Turi, J. A., & Toheed, H. (2019). Extension of planned behavioral theory to consumer behaviors in green hotel. *Heliyon*, 5, e02974. doi:10.1016/j.heliyon.2019.e02974
- Chang, L.-H., Tsai, C.-H., & Yeh, S.-S. (2014). Evaluation of green hotel guests' behavioral intention. In J. S. Chen (Ed.), *Advances in Hospitality and Leisure* (Vol. 10,

pp. 75-89). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Chang, W., Liu, A., Wang, X., & Yi, B. (2020). Meta-analysis of outcomes of leader–member exchange in hospitality and tourism: what does the past say about the future? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(6), 2155-2173. doi:10.1108/IJCHM-06-2019-0591
- Chung, N., Song, H. G., & Lee, H. (2017). Consumers' impulsive buying behavior of restaurant products in social commerce. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.
- D'Arcy, J., & Teh, P.-L. (2019). Predicting employee information security policy compliance on a daily basis: the interplay of security-related stress, emotions, and neutralization. *Information & Management*, 56(7), 103151.
- Darvishmotevali, M., Altinay, L., & De Vita, G. (2018). Emotional intelligence and creative performance: Looking through the lens of environmental uncertainty and cultural intelligence. *International Journal of Hospitality Management*, 73, 44-54. doi:10.1016/j.ijhm.2018.01.014
- Daziano, R. A., Sarrias, M., & Leard, B. (2017). Are consumers willing to pay to let cars drive for them? Analyzing response to autonomous vehicles. *Transportation Research Part C: Emerging Technologies*, 78, 150-164. doi:10.1016/j.trc.2017.03.003
- Fang, S., Prayag, G., Ozanne, L. K., & de Vries, H. (2020). Psychological capital, coping mechanisms and organizational resilience: Insights from the 2016 Kaikoura earthquake, New Zealand. *Tourism Management Perspectives*, 34, 100637. doi:10.1016/j.tmp.2020.100637
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388.
- Frye, W. D., Kang, S., Huh, C., & Lee, M. J. (2020). What factors influence Generation Y's employee retention in the hospitality industry?: An internal marketing approach. *International Journal of Hospitality Management*, 85, 102352. doi:10.1016/j.ijhm.2019.102352

- Gibbs, L., & Slevitch, L. (2019). Integrating Technical and Emotional Competences in Hospitality Education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 31(2), 99-110. doi:10.1080/10963758.2018.1485500
  
- Goh, E., & Lee, C. (2018). A workforce to be reckoned with: The emerging pivotal Generation Z hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 73, 20-28. doi:10.1016/j.ijhm.2018.01.016
  
- Goldsmith, M. (2010). *What got you here won't get you there: How successful people become even more successful*. New York: Profile books.
  
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London, UK: Bantam.
  
- Gordon, S., Tang, C.-H., Day, J., & Adler, H. (2019). Supervisor support and turnover in hotels: Does subjective well-being mediate the relationship? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(1), 496-512. doi:10.1108/IJCHM-10-2016-0565
  
- Gysin-Maillart, A., Soravia, L., & Schwab, S. (2020). Attempted suicide short intervention program influences coping among patients with a history of attempted suicide. *Journal of affective disorders*, 264, 393-399.
  
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7 ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
  
- Han, H. (2015). Travelers' pro-environmental behavior in a green lodging context: Converging value-belief-norm theory and the theory of planned behavior. *Tourism Management*, 47, 164-177. doi:10.1016/j.tourman.2014.09.014
  
- Han, H., Hsu, L. T., & Sheu, C. (2010). Application of the theory of planned behavior to green hotel choice: Testing the effect of environmental friendly activities. *Tourism Management*, 31(3), 325-334. doi:10.1016/j.tourman.2009.03.013
  
- Han, H., & Kim, Y. (2010). An investigation of green hotel customers' decision formation: Developing an extended model of the theory of planned behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 659-668. doi:10.1016/j.ijhm.2010.01.001

- Han, H., Meng, B., & Kim, W. (2017). Emerging bicycle tourism and the theory of planned behavior. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(2), 292-309. doi:10.1080/09669582.2016.1202955
  
- Hayes, A. F., Preacher, K. J., & Myers, T. A. (2011). Mediation and the estimation of indirect effects in political communication research. In E. P. Bucy & R. L. Holbert (Eds.), *Sourcebook for political communication research: Methods, measures, and analytical techniques* (pp. 434-465). New York: Routledge.
  
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Methods*, 6(1), 53-60.
  
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80-92.
  
- Khan, Z., Rao-Nicholson, R., Akhtar, P., Tarba, S. Y., Ahammad, M. F., & Vorley, T. (2019). The role of HR practices in developing employee resilience: a case study from the Pakistani telecommunications sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(8), 1342-1369. doi:10.1080/09585192.2017.1316759
  
- Kim, H. J., & Agrusa, J. (2011). Hospitality service employees' coping styles: The role of emotional intelligence, two basic personality traits, and socio-demographic factors. *International Journal of Hospitality Management*, 30(3), 588-598. doi:10.1016/j.ijhm.2010.11.003
  
- Kim, Y. J., Njite, D., & Hancer, M. (2013). Anticipated emotion in consumers' intentions to select eco-friendly restaurants: Augmenting the theory of planned behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 34, 255-262. doi:10.1016/j.ijhm.2013.04.004
  
- Leong, A. M. W., Yeh, S.-S., Fan, Y.-L., & Huan, T.-C. (2020). The effect of cuisine creativity on customer emotions. *International Journal of Hospitality Management*, 85, 102346. doi:10.1016/j.ijhm.2019.102346
  
- Leong, A. M. W., Yeh, S.-S., Hsiao, Y.-C., & Huan, T.-C. (2015). Nostalgia as

travel motivation and its impact on tourists' loyalty. *Journal of Business Research*, 68(1), 81-86. doi:10.1016/j.jbusres.2014.05.003

■ Liu, Y., Jiang, T.-t., & Shi, T.-y. (2020). The Relationship Among Rumination, Coping Strategies, and Subjective Well-being in Chinese Patients With Breast Cancer: A Cross-sectional study. *Asian Nursing Research*.

■ Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. doi:10.1016/j.hrmr.2018.03.002

■ Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. doi:10.1207/s15327965pli1503\_02

■ Prentice, C., Zeidan, S., & Wang, X. (2020). Personality, trait EI and coping with COVID 19 measures. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101789.

■ Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

■ Schantz, A. D., & Bruk-Lee, V. (2016). Workplace social stressors, drug-alcohol-tobacco use, and coping strategies. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 31(4), 222-241. doi:10.1080/15555240.2016.1213638

■ Shamim, S., Cang, S., & Yu, H. (2017). Supervisory orientation, employee goal orientation, and knowledge management among front line hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 62, 21-32. doi:10.1016/j.ijhm.2016.11.013

■ Sverdlik, N., Oreg, S., & Berson, Y. (2020). When Do Leaders Initiate Changes? The Roles of Coping Style and Organization Members' Stability-Emphasizing Values. *Applied Psychology*, 69(4), 1338-1360.

■ VanMeter, F., Handley, E. D., & Cicchetti, D. (2020). The role of coping strategies in the pathway between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 101, 104323.

- Walsh, K., Chang, S., & Tse, E. C.-Y. (2015). Understanding students' intentions to join the hospitality industry: The role of emotional intelligence, service orientation, and industry satisfaction. *Cornell Hospitality Quarterly*, 56(4), 369-382. doi:10.1177/1938965514552475
  
- Wen, J., Huang, S., & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 120-130. doi:10.1016/j.ijhm.2019.01.009
  
- Yeh, S.-S., Fotiadis, A. K., Chiang, T.-Y., Ho, J.-L., & Huan, T.-C. T. (2020). Exploring the value co-destruction model for on-line deviant behaviors of hotel customers. *Tourism Management Perspectives*, 33(January 2020), 100622. doi:10.1016/j.tmp.2019.100622
  
- Yeh, S.-S., Ma, T., & Huan, T.-C. (2016). Building social entrepreneurship for the hotel industry by promoting environmental education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.
  
- Yeh, S. S., Aliana, L. M. W., & Zhang, F. Y. (2012). Visitors' perception of theme park crowding and behavioral consequences. In J. S. Chen (Ed.), *Advances in Hospitality and Leisure* (Vol. 8, pp. 63-83). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.



# 臺灣私立大專校院的退場或創新轉型之困境探析— 並為東協六國此借鑑

郭儀強

淡江大學教育教育領導與科技管理博士班研究生

## 中文摘要

臺灣高等教育不斷擴張發展，造成今天供過於求。其帶來嚴峻衝擊增加了高校的財務風險、引發招生不佳和教職員失業等困境。同時，政府也提出了私立大專校院退場機制和創新轉型政策，希望能逐步建構退場和轉型的內涵與模式，面臨問題包含：轉型及退場機制、學生安置、教職員工作權益保障及校產處置，提供多元路徑和善後保障機制，期能私校平順退場等，作為本文主要探討議題。有鑑於此，本文另提出臺灣高等院校退場機制對東協六國高等教育市場發展和未來因應之道的啟示，有助於加強當地政府建立公私立大專校院的風險防範意識、制定退場和轉型的專項法規和合理安排善後工作等之參考。

關鍵詞：臺灣私立大專校院；東協六國高等教育；退場機制；創新轉型



# **The difficulty of Taiwan Private Colleges' closedown, innovation, and transformation?**

## **Sharing experience for the six ASEAN Countries**

C.P. MASON SENG

Doctoral Program of Educational Leadership and Technology Management, Tamkang University,  
Doctoral Student

### **Abstract**

In the past, Taiwan's higher education continued to expand and develop, The Government and The Ministry of Education actively carried out restructuring and upgraded many private colleges. The main core driving force of the country's modernization and cultivate specialized talents, high-level academics which caused today's oversupply. Its severe impact has increased the financial risks of colleges and universities, it also caused difficulties such as low enrollment rate and high unemployment rate. At that time, the government also proposed a policy for the closedown mechanism and innovation transformation of private colleges and universities, hoping to gradually build a warning for transformation. There are the problems faced include transformation case, closedown mechanism, student placement, staff rights protection and school property disposal. To provide a multiple paths and aftercare mechanisms for whose have been transformed to make the exit of private schools smoother, as the main topic of this article. In view of article ending, the enlightenment of the Taiwan's colleges and universities closedown mechanism to on the development way of the higher education market in the six ASEAN countries in the future is proposed, the regulations and reasonable arrangements such as aftercare mechanisms are for reference.

Keywords: Taiwan private colleges and universities; ASEAN six-country higher education; exit mechanism; innovation and transformation

## 壹、前言

由於臺灣經濟的快速增長，對人才的需求趨向多元化和高層次化，政府 1974 年起逐漸放鬆了對私立高等教育的籌設限制。由於臺灣經濟的快速增長，對人才的需求趨向多元化和高層次化，政府 1974 年起逐漸放鬆了對私立高等教育的籌設限制。高等教育白皮書（2001）指出，1971 至 1981 年間，政策上並未開放私人興辦大學，公立大學增設亦少，1981 年以後，私人資源快速投入興學行列，公立大學則為平衡城鄉差距及特殊學術領域之發展（如體育、藝術等學府）亦大量增設。另，白皮書亦指出 1974 年第一所技職體系的大學校院設立，確立了一般大學和技職教育雙軌發展的政策，以因應經濟發展和產業建設人才培育需求。為了優化國民教育的結構，教育部強調不斷地提高教育資源的利用率成爲關注，學者們將「退場」和「轉型」機制來改制，通過合併、改制、改辦、停辦和解散等方式實施，促使經營不善的教育機構，不管是公私立高等教育院校適時有序地退出市場，近年探討甚多，已成爲社會高共識議題。

1949 年中央政府遷臺之初，當時僅有 1 所大學、3 所學院，學生總數 5 千餘人。後由於鼓勵私人興學政策，以及社會經濟發展需求，公私立大專校院逐年增加，高峰時期計有 163 校（不含宗教研修學院、軍警校院及空中大學），學生總數逾 130 萬人。但依教育部統計（2019），2029 年時進入大學一年級學生人數預測將僅剩 13 萬 5 千人，較 2012 年減少了 14 萬 2 千人。全國私校工會理事長尤榮輝也（聯合報，2019）道出於 2028 年估計可能會有 60 所私校要退場，大約 1 萬 6 千名教職員將會面臨失業。基於少子女化趨勢影響和考量教育資源有效運用，政府遂主導國立大學合併，也著手規劃私立大專校院創新轉型、經營不善的教育機構停辦退場的政策機制，此項議題近年探討甚多，已成爲社會各界關注的焦點。

本文以探討現行私立大專校院轉型、退場機制及將會面臨的問題困境爲研究目的，並根據研究發現，提出對東協六國未來之私立大專校院轉型及退場方向、做法和啓示。

## 貳、臺灣高等教育領域背景現況、問題和危機

過去二、三十年以來政府持續擴大高等教育規模，歷經了「高教擴張」、「技專升格」及「一縣市一大學」等政策，日前已近入高等教育普及化階段，受到社會各界許多批評。日前臺灣私立大專校院校有 110 所，類別統計參考表 1。香港城市大學校長郭位曾表示，臺灣大學數量太多，「全臺大學國立加私立減掉一半都還是太多」；而韓國的人口是臺灣的兩倍，但韓國所有大學只有 140 幾所；澳洲人口跟臺灣差不多，只有 40 幾所大學（聯合新聞網，2018）。學者賴碧瑩（2019）

也認同表示：無怪乎臺灣大專校院經營非常地辛苦，國內也因此掀起大專校院退場機制的討論聲浪。

表 1 臺灣私立大專校院校類別統計表

國家	高等學府類別	數量	總數
臺灣私立大專校院	大學	81	110
	學院	13	
	專科	10	
	宗教研修學院	6	

資料來源：教育部統計處（2019）

注解：1. 2019 年大學校院資料不含軍事院校 6 所、警大 1 所及空大 2 所；另專科不含警專 1 所及陸軍專校 1 所。

2. 本表校數含科技大學及技術學院。

綜觀目前大專院校數量已供過於求，教育部長吳思華於2014年提出把大學減少六十所的主張，故建立完備的大專校院轉型及退場之機制已刻不容緩（黃政傑，2015）。有些人認為私立大專退場問題多與少子化導致大學招生人數降低有關，其實國內私立大專收入主要來自於學雜費收入和政府補助，生源減少直接影響學校的財務收入，學校面臨嚴峻的退場壓力更是普遍的共識，學者羅綸新（2007）和黃政傑（2015）也認為而今因少子化關係導致教育領域問題叢生，出現過量學府、生源不足和辦學品質下滑等危機，教育部有必要全盤檢討。

在此背景下，教育部建立了高等教育院校退場機制。以下無須分段，連接著繼續說明。2008年修訂《私立學校法》，增列「合併、改制、停辦、解散及清算」等法條，為私立大專校院退場機制的建立提供了法律依據。繼於2009年頒布「財團法人私立學校申請變更組織作業辦法」和「私立高級中等以上學校轉型及退場機制方案」等行政規則。2013年啟動「教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則」和「教育部許可財團法人改辦其他教育文化或社會福利事業作業原則」等文件，逐步完善了私立高等教育院校退場的配套措施。2017年擬定「私立大專校院轉型及退場條例草案」送待立法，設置「大專校院轉型及退場基金」，透過補助方式，協助學生轉學安置所需之經費，並以融資方式支應學校轉型及退場所需支出，解決學校無法立即籌措資金之困境。2020年，教育部重擬「私立高中以上學校退場條例草案」送待立法，並將大專校院轉型及退場基金改為「私立高中以上學校退場基金」，以補助和墊付方式協助私校財務困境。透過實施上述方案，合理估計校數規模調整，預計至2023年公立大學推動合併約8-12校，私立大學推動退場或創新轉型約減少20-40所學校（黃政傑，2015），當時預判有的學校很可能完全招不到或招不足學生的情況（羅綸新，2007），恐一一應驗。有鑑於此，教育部（2015）發布「高教創新轉型方案」，提出學校創新轉型、大學合作合併、退場輔導等方案，儘管此方案後來未能實行，但確立了私立學校適法性的因應方式包括退場、轉型和合併，政府則採取鼓勵學校有效利用現有資源，調整現行營運模式，發展特色辦理學校教育，另強化辦學績效不佳學校之監督機制，積極維護學生及教職員工權益，保障私立學校財產之公共性等機制；隨著這些舉措逐漸

到位，少子化造成的私校危機似乎找到解方，學者發現少子化人口結構轉變可能促使教育再生和創新的機會，進而促使高教發展達成大專創新轉型三個政策目標：再造高教未來圖像、調控招生名額和合理調整校數規模；就私校而言，透過挹注資源、調整系所、特色發展及多角經營等作為，仍有可健全發展的機會（成群豪，2017）。屆時、全臺共有40多所私立大專及高中職被列為「預警學校」，若不改善未來恐面臨退場；過去5間已停辦退場之私立大專：2014年的高鳳、永達；2018年的高美；2019年的亞太；2020年的南榮、稻江（關鍵評論，2020）。而轉型避開退場的有康寧大學、康寧醫護暨管理專科學校合併的案件（大紀元，2015）；另外兩所即談產學合作為中信金控接入主興國，改名為中信金融管理學院，轉向該集團培養儲備員工；全球汽車零件龍頭敏實集團自今年8月也已經接手大華科技大學，改名「敏實科大」，專注發展智慧車輛（聯合新聞網，2020）。最後尚有多所大學苟延殘喘，正由教育部列管，有鑑於可說大專院校退場列車已經啟動。

### 參、私立大專校院退場機制構成及創新轉型之配套措施

本文將私立大專校院退場機制構成及創新轉型之配套措施，整合為採取分成啟動機制、展開機制和善後機制三階段協助學校安全退場，主要依照目前教育部之「風險預警」、「輔導、改善、創新、轉型」和「善後保障」的標準化作業流程，說明如下：

#### 一、啟動機制：建立私立大專校院退場四項退場預警機制

私立大專校院有下列情形之一者，經教育部審核認定後，得列為預警學校（教育部，2019）：

- (一) 學校財團法人（以下簡稱學校法人）或學校財務狀況惡化；財務狀況惡化之指有下列情形之一：
1. 最近二年內學校每個月可用資金無法維持三個月經常性現金支出之月數，累計達六個月。
  2. 最近三學年度決算融資管制額為負數之次數，累計達二次。
  3. 最近三學年度決算扣減不動產支出前現金餘絀發生短絀之次數，累計達二次。
  4. 最近一學年度有依法令規定應報教育部核准而未經報准之借款，其借款總額未增加。

5. 最近一學年度為支付教職員工薪資及短期資金需求而貸款期限未超過三個。
- (二) 最近一學年度全校50%以上之院、所、系、科及學位學程，不符合專科以上學校總量發展規模與資源條件標準。
- (三) 最近一學期維護學生受教權益教學品質查核結果為持續列管或不通過。
- (四) 最近一學年度新生註冊率未達60%。

凡符合以上四種情形之一的私立大專校院，都將受到教育部的預警。教育部應以書面通知列為預警之學校，並得對其實施諮詢輔導或維護學生受教權益檢核。

## 二、展開機制：協助發展專案輔導學校和構建多元退場路徑

### (一) 專案輔導預警學校

私立大專校院有下列情形之一者，教育部得命其限期改善，並進行專案輔導（依本法第五十五條規定）：

1. 全校學生數未達三千人，且最近二年新生註冊率均未達百分之六十（但宗教研修學院、新設立未滿五年之學校，不在此限）。
2. 學校積欠教職員工薪資累計達三個月以上或未經協議任意減薪。
3. 學校最近連續二學年屬非自願資遣教師人數超過該學年專任教師總人數之百分之十；或單一學年資遣教師人數超過該學年專任教師總人數之百分之二十，且屬非自願資遣人數占總資遣人數之百分之五十以上。
4. 依財務預測二年內將發生資金缺口達財務調度困難情形。
5. 有專科以上學校維護學生受教權益應行注意事項第四點第一款或第三款，經教育部檢核未通過，或發現有危害學生受教權益且情節重大之情形。

教育部會以書面通知學校，屆時專案輔導小組主動介入協助，進駐受輔導學校對其進行實地考察輔導，並與私立大專校院校董事會、校長、行政主管、教職員工和學生代表進行座談，讓學校擺脫困境並獲得持續發展。考察結束後，發展輔導小組將根據學校的具體情況擬訂輔導建議書，就學校董事會的運作、學校特色發展策略、學生受教權益檢核、財務規劃查核等方面輔導措施，提供改善意見，並作為學校擬定改善計畫書的參考。在執行改善計畫期間，仍可請輔導小組的學

者專家持續提供諮詢服務。若經過輔導後，學校在限定時間內仍沒有得到改善，教育部將正式啟動退場機制。

## （二）構建多元退場路徑

為保證私立大專校院能夠安全有序地退出市場，教育部同時構建了多元的退出路徑，包括退場、轉型和合併，學校法人可依照自身條件自主選擇合適的退場路徑。

### 1. 合併模式

為了有效整合教育資源，教育部近年來放寬了合併限制，允許學校財團法人之間進行合併，變更為一個學校財團法人可設立數個私立學校。合併模式包含兩種形式，即：學校法人間合併和私立學校間合併。私立學校間合併系指分為存續合併和新設合併兩類，學校需根據學校整體效益尋找合適的合併對象。教育部在其中主要發揮「引導」的作用，林新發（2017）表示期望大學整併後整體實力增強、設備更充實，這樣一來學生對國際交流、產學合作等方面更有利，因此，提昇競爭力是大學整併一個最重要的理由。另外，政府也提供諸多稅收優惠，如：免繳納規費、印花稅及契稅；合併移轉的有價證券免征證券交易稅。

### 2. 轉型模式

為了實現學校資產的活化與再利用，使學校繼續發揮社會功能。教育部許可辦學不佳的私立大專校院改辦其他教育文化或社會福利事業。在轉型過程中，教育部合籌建專案輔導小組，由該小組負責對學校進行「轉型輔導」，以協助學校順利轉型。學校法人若因轉型改辦需要變更地目時，可變賣無使用必要的土地、校舍及設備，將所得收入應用於資遣、償還欠薪等師生善後工作，而剩餘土地則可用於轉型為文教和社福機構。土地變更作業可依照都市計畫法、非都市土地使用管制規則及非都市土地變更編定執行要點等相管規定辦理。

### 3. 終止模式

大專校院辦學終止模式指的是停辦和解散兩種情形，就某種原因不能繼續運營或是整頓改善後效果仍不佳，學校法人可以主動向教育主管部門提出停辦或者解散的申請，如果沒有自行提出退場方案或學校運營中存在違法違規行為，教育主管機關將依法強制學校停止辦學。經教育部核定後停辦的學校，可以使用轉型退場或退場基金中獎勵、輔助經費優先支付停辦所需費用。當局專案輔導小組將對其進行「退場輔導」，嚴格審核學校的退場計畫，保障大專校院教職員及學生的合法權益，督導學校順利完成停辦或解散的法定程序。

### 三、善後機制：建立退場善後保障機制

順利退場的善後工作是私立大專校院退場機制的重要環節，就合理處置學校的剩餘資產，妥善安置在校師，依法維護師職生員的權益和保障等。

#### （一）剩餘資產處理

設校法人為特殊性的財團法人，學校創辦資金源於私人或社會組織團體捐資所得，設戶屬於非營利性公益組織，學校財產當然屬於公共性財產，因此終止後其剩餘財產不能歸屬於自然人或者營利團體。依據現行《私立學校法》第74條規定，私立大專校院剩餘財產的歸屬依下列順序辦理：

1. 依捐助章程規定
2. 捐贈予公立學校、其他私立學校的學校法人，或辦理教育、文化、社會福利事業的財團法人
3. 歸屬於學校法人所在地的直轄市、縣市，但不動產歸屬於不動產所在地之直轄市、縣市。

胡龍朝、李銘義、邱世杰（2016）強調在退場後的校產處理更牽涉民、刑事責任等重大問題，因此任何一種退場前、後都必須依法而行，思慮周詳，程序周延，執行才沒有違誤，才不會產生誤導，引起民意之反彈。

#### （二）教職員安排

為了保障教職人員的權益，《私立學校法》第72條規定，「學校法人於解散、清算開始前，對在校教職員工聘雇契約所積欠應支付的薪資、資遣費應最優先受清償」。在輔導改善階段，學校不能隨意減免教師的工資或更改聘用合約，且教師的薪級架構及標準應參照公立同級同類學校標準。一旦大專校院停辦後，對於願意繼續任教的合格教師，教育主管機關會優先遷調或介聘至其他仍有留用名額的教學單位，或者協助輔導其轉為行政人員；對於自願退休或者符合退休條件的人員，學校可按照《教師法》等相關規定為其辦理退休手續；如果不符合退休條件並且暫時沒有其他適合工作擔任的人員，則由依《學校法人及其所屬私立學校教職員退休撫恤離職資遣條例》予以資遣。

#### （三）學生安置

有關學生安置工作，須「以尊重學生及家長的意願為優先，以教育部協助學

校轉介為輔」，落實維護在校學生受教權（教育部即時新聞，2014）。如果有學生不願就讀改制、合併後的學校，原學校可以將其轉學至他校並確保學生能順利銜接就學；對於因合併而撤銷的私立學校，其在校學生的學籍資料須交給合併後的學校妥善保存。大專校院停辦或解散時須給學生開具轉學證明並輔導轉學到分發的其他鄰近學校，確保安置後學生的課程銜接、生活照顧不受影響。在停辦整頓改善期間，大專校院必須將歷年學生的所有學籍資料交給轉學學生最多的學校法人進行承接和保存。

#### 肆、新南向主要國家之私立高校概況

近年來臺灣和東南亞國家的合作發展進程中，高等教育始終位居重要議題之一（王立天、周祝瑛，2013），王立天等人表示東協清楚了解，提高競爭力不止在於人力資源的培養，還必須創造一個以知識為本的社會。日前全球高等教育國際學生市場正快速成長中，預估 2025 年全球國際生會有 800 萬，生源來自亞洲者至少 53% 左右（OECD, 2014），其中之東協六國裡社經背景較高的家長們都會希望將孩子們送往海外留學（PREC, 2015），然而這也是卻衍生東協各國國內的學生數不如預期之其中原因，引起學校發生財務問題，導致新南向主要國家私立高校逐漸面臨倒閉潮。現將東協六國，即馬來西亞、新加坡、泰國、菲律賓、印尼和越南等新南向主要國家私立高校總數概況分析如表 2。

表 2 東協六國私立高校記錄表

國家	高等學府類別	數量	總數
馬來西亞私立高校	大學	53	492
	大專院校	27	
	學院	403	
	外國大學分校	9	
新加坡私立高校	外國大學分校	9	18
	外國大學姐妹學位合作	9	
泰國私立高校	大學	39	81
	學院	29	
	教育機構	11	
菲律賓私立高校	大學組織	2	1721
	教會校院	353	
	非教會校院	1368	
印尼私立高校	大學	500	3171
	高等文憑學校	1449	
	教育機構	79	
	理工大專院校	156	
	多元技術學院	973	
越南私立高校	社區學院	14	91
	大學	44	
	學院	37	
	外國大學分校	8	
	空中大學	2	

資料來源：東協六國的教育部統計資料，研究者自行整理



以下就前述東協六國的高校退場情形分別說明如後：

### 一、新加坡私立高校退場概況

亞洲 Tisch 藝術學院國外新加坡分校（Tisch School of the Arts Asia）因招生不如預期，在成立的五年中一直遭受財政赤字，儘管獲得了教育局約 1,700 萬美元的財政補貼和紐約大學的額外資助，最後決定終止其電影，動畫，媒體製作和戲劇寫作的碩士課程，於 2012 年在學生畢業後宣佈停辦即撤出（UWN, 2016）。澳大利亞新南威爾士大學（Australia's University of New South Wales）於 2006 年在僅僅運營一學期後便宣布將關閉其新加坡校園，因為該入學招生數令人失望（WENR, 2009）。在 2006 年 7 月新加坡之約翰·霍普金斯大學（Johns Hopkins University）的生物醫學研究機構宣布將在一年內關閉，有關政府的科學，技術和研究機構（A \* STAR）撤回資金，主要原因是研究中心未能按照原始合約上指定達到吸引研究人員，招募博士生的方式生產專利的目標。

2007 年 2 月，亞洲新南威爾士大學分校成立開放後的四個月，宣布悉尼的總校部由於學生人數不足和財務管理上的擔憂，於同年 6 月關閉（UWN, 2016）。2013 年，芝加哥大學布斯商學院（University of Chicago Booth School of Business）表示，其高層管理人員培訓計劃將從新加坡移至香港，以接近蓬勃發展的中華人民共和國經濟。同時，內華達大學（University of Nevada）分校，Las Vegas 宣布關閉其酒店管理學士學位課程，主要理由是財務上的可行性（UWN, 2016）。

### 二、馬來西亞私立高校退場概況

馬來西亞私立大學包括外國分校面臨重大金融危機和管理方面的問題需要幫助，因為學生人數、國家學生貸款計劃的最新變化，和所涉及的公共資源不足而引起，多數處於虧損狀態，稅前虧損為 53%，稅後虧損為 55%（FMT, 2018）。檳城學院（Penang Institute）研究報道指出有關安聯私立大學醫學院（Alliance University College Of Medical Sciences，簡稱 AUCMS）於 2014 年由於資金問題而被迫停止運營，屆時停業影響了 2000 名學生和 500 名教職員工（UWN, 2015）。未來會使得許多私立高校面臨退潮挑戰。檳城研究所總經理翁建明博士建議：“以專長領域合併大學機構”可以幫助他們生存（UWN, 2015）。

### 三、泰國私立高校退場概況

國家發展管理研究所（NIDA）應用統計研究院業務分析和情報計劃負責人 Armond Sakworawich 教授表示，由於泰國學生入學率下降而遇到的財務困難，大專院校不得不開始裁員（Thai Residents, 2018）。Armond Sakworawich 教授同時也

表示現在有五所私立大學正在尋求關閉的許可，預計這場危機將在未來三到五年內影響泰國國私立大學。泰國大學校長理事會主席蘇卡特維·蘇萬薩瓦(Suchatvee Suwansawat)於去年6月表示：“在過去幾年中，進入私立大學的新生人數已經下降了近50%。”預計在未來三到五年內，這一數字將再下降50%(UWN, 2018)。據泰國《曼谷郵報》報導，去年，泰國兩所私立大學，斯里索芬學院(Srisophon College)和亞洲大學(Asian University)，由於財政困難而關閉(UWN, 2018)。

#### 四、印尼私立高校退場概況

印尼的絕大多數 HEI (超過 90%) 是私有的。但是，儘管私立高校的人學人數激增，但許多私立高校是規模較小的提供者，其學生人數不超過 500 名，(WENR, 2019)。科技部兼高等教育部科學與技術部部長 Patdono Suwignjo 表示，印尼政府將吊銷約 1,000 所私立大學的許可，並逐步關閉以防止它們招收新的學生；或將給予他們與其他專業高教機構合併的選擇。因為這些學術機構通常會培養低質量的畢業生，未能達到教育部規定的學術水平 (UCANEWS, 2018)，主要常見的課程質量較差問題和管理問題包括校園較小，缺少講師和學生、行政管理結構、資金、設施和教材不足、以及研究成果不足；大學講師素質是另一個值得關注的問題，只有三分之一的印尼講師僅持有本科學歷或以下學位 (WENR, 2019)。

#### 五、越南私立高校退場概況

越南教育和培訓部長 Pham Vu Luan 在入選國民議會表示擔憂 (UWN, 2011)，在過去的二十年中，越南高等教育部門的大眾化導致了質量問題，無法“滿足社會和國家發展的需要”；現在正遭受過多的低質量和缺乏高水平私立大學的困擾，變得無法控制，目前已經對五所大學的質量進行了檢查，到今年年底還將對另外二十所院校進行檢查，日前也暫停了來自 35 個機構的 101 個研究生課程，另外兩所大學也取消了招收本科生的許可。越南政府在過去六個月中關閉和罰款了許多外國附屬私立高校機構，將 7 所大學列入黑名單，呼籲停止大學課程；繼續打擊未經授權的學術機構，大約有 900 名學生受到影響，ERC Institute Vietnam, Raffles International College 和 ILA Vietnam 處以罰款 (UWN, 2012)。工信部副總督察 Pham Ngoc Truc (UWN, 2012) 表示，該學術機構頒發的所有證書“都將被視為無效”，並對其處以 6750 萬越南盾 (3,200 美元) 的罰款，並責令該機構對學生賠償學費。

有關越南河內的開放大學正在與澳大利亞 Box Hill Institute 的聯合招募大學課程也違反了政府規定而停辦；另外新加坡信息技術和工商管理公司 Singapore Information Technology and Business Administration C 公司和越南 Melior Vietnam

公司聯辦了 Melior 商學院分校，其僅被允許提供職業課程，但卻一直在提供未經許可的非法學位課程，均被罰款 6750 萬越南盾（UWN, 2012）。

## 六、菲律賓私立高校退場概況

菲律賓的高等教育制度遵循美國模式，多是私立大專學院及以營利為導向。私立高等教育機構是宗派主義者，即由宗教團體或組織擁有並經營，或者是非宗派主義者，或者是由不隸屬於任何宗教組織的私人實體所擁有和經營。私立高等教育機構通常通過自身的資本投資，學費和其他學校費用，補助金，貸款和補貼來為其運營提供資金。菲律賓學生會聯盟（SCAP）的國家發言人 JC Tejano 也認為，辦教育的學校很少，無法確保教育質量，質量問題可能涉及失業和就業不足，簡單而言大多數的私立高等教育機構基本上是以實質為代價謀求利潤。（D+C, 2012）報道也提及有位不願透出姓名的教育學者批評其中有些人民根本不應該上學，這樣會造成大量不合格的高等教育機構「文憑工廠」，雖然有些不收取高額學費，但其教育品質卻低於標準，例如：一所高校沒有在圖書館裡藏書，所有的教育資訊需從互聯網下載；而另一所高校仍在使用 1976 年的國際研究教科書。

政府近期同時也關閉了一所馬尼拉的國際管理經濟學院（International Academy of Management and Economics），高等教育理事會（Council on Higher Education）指責其學院嚴重違反，繼續蔑視和不遵守高校現有的法律（D+C, 2012）。

從上述可見正開發中的東協六國之高等教育發展規劃上遇到的問題相似度高，如：宗教色彩較濃的學府占據不少、強調使用該國母語和英語的雙語教學政策，軟硬設備不足、規模不足的私校，教學品質參差不齊、重視較不具經濟產值的本土或傳統科系與課程，不合標準受到品質質疑的高等教育機構如大量成立高等技職教育專科學院，學貸利息過高、城鄉差距偏高導致弱勢孩子無法繼續深造或無法承擔較昂貴的學雜費等問題與困境，以及允許海外私立學府到該國成立分校等（WENR, 2014）。但東協六國和臺灣有所不同，仍受地區上政、經、文化、宗教和民族性等諸多限制，如臺灣政府兩岸政策議題（大陸開放招生管制）、政府會有少許補助私校經費、校數和類別增多，市場供過於求、技職教育體系急速萎縮，不利經濟發展、少子化的衝擊造成的招生缺口、大專宗教私校只能開放「宗教學術教育」、臺灣高等教育邁向終身學習社會、入學與申請制度多元化（推薦甄選和繁星計畫）、廣招境外生面臨，外師不足等問題。簡言之，東協六國所面臨的高等教育困境和挑戰有受政黨、種族、移民、經濟及文化歷史脈絡的因素等影響，和臺灣面臨的問題如兩岸政策議題、政府補助私校經費、高教市場供過於求、技職教育體系急速萎縮、少子化的衝擊造成招生缺口、宗教大專私校管制、高等教育邁向終身學習、入學與申請制度多元化、廣招境外生卻面臨具備全英語

授課能力之外師或本國籍師資數量不足等有所差異性(財團法人高等教育國際合作基金會，2011)，但臺灣高教退場機制仍可作為東協六國高等教育發展借鏡，也得及早予以因應，使私校退場更加平順，以免造成社會動盪。

## 伍、綜合討論

根據前述分析，以下分就高教院校創新轉型及退場機制、學生安置、教師工作權益保障及校產處置的對應相關面臨之核心問題面向值得進行探討，宜規劃未來修正建議可有下列幾個討論：

### 一、創新轉型及退場機制方面

#### (一) 重組董事會和不需改隸為公立學校

列入專輔學校後，以簡化行政程序，考慮成立轉型退場審議會。原董事會繼續辦學而言，得於停辦後進行改辦，部分立委則認為應重組董事會，惟倘重組董事會後再安排派駐公益董事之必要性就降低(立法院，2018)。至於公私校合併，如今臺灣社會面臨少子化生源減少嚴峻，應無再行改隸為公立學校之必要。

#### (二) 創新轉型或辦理發展衍生為企業

就私立學校法第71條規定：「學校法人因情事變更，致不能達到捐助章程所定目的，已依前條規定停辦所設各私立學校後，經董事會決議及法人主管機關許可，得變更其目的，改辦理其他教育、文化或社會福利事業。」翁福元與廖昌瑀(2015)研究顯示大專校院之轉型、整併可考量市場機制與企業合作，設立預警機制輔導學生入學選擇。而黃政傑(2015)曾指出即將退場的大學，其生存已有嚴重問題，故停招不停辦，進而若要依此辦理創新轉型而發展衍生為企業，究竟如何辦理應予釐清，需要考慮的問題何其多，如資金從那裡來？機構有教學、實習、實驗、推廣及研究相關的需要？主管機關憑退場改辦又如何同意？適用那法令，如何定位？

### 二、在籍學生安置方面

#### (一) 學生安置可採用多元方法

在退場之際，教育部要協調將學生轉到其它適合的大學校系就讀，或者監督退場大學把學生教到畢業，這似乎是理所當然的事，問題在能做到什麼程度？要達成學生安置的目的，可採用的方法是多樣的，必須依個案狀況而定，不是強制就讀改辦或合併後的學校，可以獲得輔導轉學到分發的其他鄰近學校。

## （二）頂大或典範計畫的大學教師來支援協助

目前教育部規劃由取得頂大或典範計畫的大學其教師前來支援，讓學生在原校就讀至到畢業。是否考慮協助和被協助的大學，其地理位置常相去甚遠？其薪資補貼和時間占據成本很高，這該由誰去補貼呢？另外多半這些教師是研究導向的，恐沒有興趣、經驗和能力去教實務導向的大學生。

## （三）逐年停招後停辦是種選項

教育部認為有關專輔學校以直接停辦為宜（陳玉君，2018），轉型及退場基金已明定可補助維護學生受教權之相關費用，逐年停招後停辦對學生受教權益並非最好選擇；因此應可視學校狀況決定。

# 三、教師工作權益的保障方面

## （一）教職員工待遇合理化

本條例已加強學校應協助教師轉職，並明定學校退場後，教職員工薪資、資遣費及超額年金，應優先於普通債權及無擔保之優先債權受清償。而退場過程中倘面臨學校不合理之對待，亦可循相關程序進行救濟。至於相關資遣費或失業給付，依現行法規已提供安置費用等相同概念給付。整體而言，教師資遣之程序及所領取之費用來看，仍應受相關法規規範，已有相當程度之保障，僅在於領取費用名稱不一，為避免誤解亦可考量明定發給資遣費之規定。

## （二）教師安置協助可因地制宜

協助教師轉職的工作應該由誰主辦？教育部？該退場學校？抑或願意協助的學校？應就地理位置、定位屬性和所設科系所等因素，因地制宜去思考。林逸茜、袁宇熙及高曼婷（2018）建議大專院校教師人力資源轉銜的因應可再細膩規劃，尤其是每個大學都有其特性，退場大學需要由誰來領導，同時安排應由退場大學師生參與規劃，且應視其系所狀況而定，是否可全系所一起搬遷。同時會尊重轉職問題仍須視其教師個人意願及職缺所屬單位之用人需求而定。

# 四、維護校產和其公共性處置方面

## （一）鬆綁私校校地校舍等校產監督和規劃

現行私校法第74條規定，學校法人解散清算後，其賸餘財產不得歸屬於自然

人或以營利為目的的團體。直轄市、縣(市)政府運用前項學校法人之贖餘財產，以辦理教育文化、社會福利事項為限，如職業訓練機構、事務基金會、社會福利機構和私立社教機構等（賴碧瑩，2019）。學校法人變更為其他公益事業財團的法人時，也可以享受稅收優惠政策：受贈土地的財團法人免繳納土地增值稅。其應追補的土地增值稅可以記存，若土地再次進行移轉時再一同繳納。而有關合併的情形，專案輔導學校應信託不動產及設校基金改辦後法人應持續，然而為維持校產公共性，立委所提專輔學校在一定期間改善無效果則直接辦理解散，應為可行方案，否則若准許私校退場後得以賣掉校產，不啻全然否定實施久遠的私校法及其公益性本質，屆時在有利可圖的預期下，進行私校買賣會越來越嚴重，可能會使得原來不可能倒閉之大學也遭遇辦倒，藉以謀求出脫校產的暴利（黃政傑，2015）。

## （二）評估私校法修訂以符應公益本質

整部私校法的核心是把私校視為公益機構的法制，凡以營利為經營手法者均屬違法，但長期以來許多私校以營利為目的是不爭的事實，其中部分私校被檢舉查辦後，改組董事會，成為名副其實的公益化私校，已有良好的辦學成績。日前教育部應結合檢調單位好好揪出謀利的私校，導正其謀利的違法作為。如此一來，政府對私校的稅收減免、公地低價租賃、私校獎補助及競爭性計畫經費補助等等，都必須評估排除營利的私校。進而，現行對私校的管制亦可大幅鬆綁，並依其營利收入量實課稅。過去私校法修訂過程中，曾考量將私校分成營利和非營利兩類，亦可重新拿出來討論。未來教育部若要改變私校「捐資興學」的核心精神變成「投資辦學」，讓私校得以營利為目的，退場時可以變賣校產，實有其必要爭取社會諒解，建立社會共識，且要趕緊修訂私校法。

## 五、要求所有大專校院確保教育品質方面

### （一）教育品質監督和協助應納入方案

目前未達退場標準的大學有兩類，其一為其招生和營運沒有困難，但該校為求更多利潤；其二為招生和營運有問題，已經無利可圖的學校，對這兩類學校未見主管機關積極地監督與協助，值得改進。在少子化的壓力下有許多大專校院都持續不斷降低辦學各項條件（例如生師比、開課及授課方式），高教品質無法維持，嚴重者更大幅下滑，未能達成人才培育的目標，造成社會及產業無可用之才。教育部宜全盤檢討，監督改進，不能假少子化之名任其墮落。學者劉世閔（2019）指出，在少子化的衝擊下，未退場的大學實際上也受到很大的影響，成為必要之舉；單就學生來看，其傳統生源及招進學生的特質都產生改變，如何去因應，必須積極探討。

## （二）不符大專校院之標準者降級改制

對於招生不足的大學和專校，協助其整併科系所，調整招生名額，凡不符大學學院設置條件者，宜降級為學院或專校，量力發展精緻的教育，以符實際。由於目前嚴重招不足學生的大學以私立為主，故而宜循現行私校法規定，參酌以往大學退場的處理經驗，訂定未來大學退場的處理方法。大學退場不是只有整個學校退場，院系所退場也是一個方向。

最後，臺灣私立大專院校退場機制可為東協六國借鏡，因為近年來東南亞國家的高校兼併、停辦和破產的事件也不斷發生，而高校退場機制的建立卻非常滯後，但各國政府仍應酌予參考，審慎實施，避免產生民族文化差異和水土不服現象。以下謹就通過臺灣私立高校退場機制的策略分析和可行性，提出建言，得以啟示如下：

### 1. 加強辦學風險防範意識

高教院校的發展面臨著來自內外環境的雙重壓力，隨著全球和國際化大專校院間學術地位和聲望之競爭的日益加劇。因此，東協六國之教育部必須控制一些投資者盲目投機的行為，通過制定風陰預警指標，及時發現學校存活危機，並迅速採取措施。

### 2. 制定退場的專項法律法規

東協六國之各教育主管部門有必要制定專項法規，詳細規定退場形式，由於過去的法制過於簡略且缺乏操作性，根本無法對私立大專校院退場提供細節性的指導，故應建立周延法制以規範私立高校的退場行為。

### 3. 合理安排退場善後工作

對於「剩餘財產歸屬」的規定模糊不清，東協六國之各政府部門應盡快明晰高校的教育產權處置方式。在臺灣《私立學校法》的退場規範中，其校地校產具有公共化性質，退場後校地校產歸地方政府所有，或可增加其可行性，轉型為其他福利機構或改辦其他慈善事業。

### 4. 設立師生權益保障基金

為了防止退場後無力償還教職員薪資、支付所欠補償金、學生當前所修科系之無妥當安置或隨便安排近距離的轉介他校等情況的出現，東協六國之教育主管部門應強制其他高校設立師生權益保障基金取得合理回報。

### 5. 指定適當代理校長

有關停辦學校仍需處理校務，東協六國之各教育主管部門得由學校法人或主管機關指定適當校長人選代理。若停辦學校因無資金可持續營運，得委託其他學校代為辦理行政事務、全面停招及停辦。

### 6. 考量與企業產學合作

其實不管是轉型與整併都受生源左右，東協六國政府可以考量市場機制，提供各專業領域的企業來認養即將轉型的大學，透過產學合作以提高辦學特色，並適度增加市場資金的挹注，減少該政府財政支出，期產學共同卓越精進和發展新途徑。

## 陸、結論

綜觀不管是臺灣或東協六國大專校院退場已是不可避免之議題，一旦花過多時間對於政府部分的課責，則耗費社會成本。各國政府對高等教育的責任，應確認大專學校數和學生數的比重，並投入足夠資源，保障高等教育的基本就學機會和教育品質。

雖目前臺灣私立大專校院轉型退場已條例草案，但除了思考各方權益外，還應如何突破現行規範，教師資遣程序得否簡化等做法，才會使得私校退場更加平順。臺灣大學退場應奠基於整體的高教宏觀規劃之上，教育部對國內大專學校數究竟多少所為宜，需要多少專科學校，公私立、科系所和地區別如何配置，宜進行總體分析和規劃，並因應各校特殊狀況保留彈性空間，爭取各校積極參與規劃發展的意願。既云高教整併，也可考量公私大學或大學與專科學校的整併。惟對於公私整併的問題，因涉及不同治理體制，宜審慎評估其可行性，並有配合的法制規範，以為遵行。

而近年來東南亞國家的高校兼併、停辦和破產的事件也不斷發生，而高校退場機制的建立卻非常滯後，希望通過臺灣私立大專院校退場機制可為東協六國借鏡，建議出有效策略分析和可行性做法之實務參考，供未來因應之道，即：加強辦學風險防範意識，避免投資者盲目成立大專校院、制定退場的專項法律，以規範合理化退場行為、合理安排退場善後工作，校地校產可歸屬地方政府所有、設立師生權益保障基金，妥當安置學生和償還教職員薪資、指定適當代理校長，協助辦理行政事務全面停招停辦、考量與企業產學合作，提高辦學特色。但各國政府仍應酌予參考，審慎實施，避免產生民族文化差異和水土不服現象等其他因素，協助轉型或順利退場。



## 參考文獻

- 大紀元（2015）。臺大學合併目前推動 3 案。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/15/1/7/n4335938.html>
- 王立天、周祝瑛（2013）。臺灣與東南亞國協高等教育之相關研究。教育資料與研究，111，221-242。
- 立法院（2018）。立法院議事及發言系統，私立大專校院轉型及退場條例立委提案。取自 <https://ftt.tw/nnyii>
- 成群豪（2017）。高等教育創新轉型方案之我見。臺灣教育評論月刊，6(1)，88-92。
- 林新發（2017）。大學院校整併的成果、問題與因應策略。臺灣教育評論月刊，6(1)，17-24。
- 林逸茜、袁宇熙、高曼婷（2018）。因應少子化高等教育人力資本之運用——退場大學教師轉銜安置機制之芻議。臺灣教育評論月刊，7(2)，132-147。
- 胡龍朝、李銘義、邱世杰（2016）。臺灣私校退場校產活化之法令評估及可行政策之研究。經營管理學刊，11，113-128。
- 財團法人高等教育國際合作基金會（2011）。外國學生學習環境訪試計畫報告。臺北市：財團法人高等教育國際合作基金會。
- 翁福元、廖昌珺（2015）。臺灣與英國高等教育改革之比較：2000~2015 年。高等教育新視野：比較與前瞻（1-38 頁）。新北市：國家教育研究院。
- 陳玉君（2018）。私立大專校院轉型和退場機制及面臨問題之分析。學校行政雙月刊，117，251-267。
- 黃政傑（2015）。大學整併政策務必對焦明確。臺灣教育評論月刊，4(3)，19-25。
- 教育部即時新聞（2014）。私立學校「輔導改善、轉型活化」機制。取自 [https://depart.moe.edu.tw/ed2300/News\\_Content.aspx?n=5D06F8190A65710E&sms=0DB78B5F69DB38E4&s=1F2861F9B4F2476F](https://depart.moe.edu.tw/ed2300/News_Content.aspx?n=5D06F8190A65710E&sms=0DB78B5F69DB38E4&s=1F2861F9B4F2476F)

- 教育部統計處（2019）。大專校院概況。取自 [https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=4396A90696381274](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=4396A90696381274)
- 教育部（2015）。高等教育創新轉型方案。取自 [https://www.edu.tw/news\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=495C1DB78B6E7C7A](https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=495C1DB78B6E7C7A)
- 教育部（2019）。教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001182>
- 教育部（2001）。高等教育白皮書。臺北：教育部
- 關鍵評論（2020）。行政院通過「私校退場條例」草案，全臺至少 30 間高中職、10 間大專被列「預警學校」。2020 年 11 月 20 日，取自 <https://www.thenewslens.com/article/143561>
- 聯合新聞網（2018）。專訪／看大學退場 郭位：為什麼要鼓勵大學這麼大？。2018 年 12 月 29 日，取自 <https://udn.com/news/story/6928/3564554>
- 聯合報（2019）。私校工會提十大高教問題 籲未來政府比照 OECD 水準改善。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4238895>
- 聯合新聞網（2020）。私校倒閉潮》少子化之外，為什麼今年年底前可能還有一波私校「趕著」倒閉？。2020 年 05 月 19 日，取自 <https://udn.com/news/story/6885/4575007>
- 賴碧瑩（2019）。大專院校退場校地再生機制之探討。臺灣教育評論月刊，8(4)，01-05。
- 劉世閔（2019）。大學退場機制—市場機制是潘朵拉盒？臺灣教育評論月刊，8(4)，27-34。
- 羅綸新（2007）。臺灣少子化現象對高等教育之衝擊與挑戰。教育資料與研究雙月刊，74，133-150。
- FMT (2018). *Private universities facing major financial crisis, need help*. Retrieved from <https://www.freemalaysiatoday.com/category/opinion/2018/12/02/private-universities-facing-major-financial-crisis-need-help/>

- OECD (2014). *Education at a Glance*
  
- PREC(2015). *77% of Parents Would Consider Study Abroad for Children, Says HSBC Report*. Retrieved from <https://www.studyinchina.com.my/web/page/77-of-parents-would-consider-study-abroad/>
  
- Thai Residents (2018). *Thai universities facing crisis, laying off staff*. Retrieved from <https://thairesidents.com/money/thai-universities-facing-crisis-laying-off-staff/>
  
- UCANEWS (2018). *Indonesian to close nearly a third of privately run colleges*. Retrieved from <https://www.ucanews.com/news/indonesian-to-close-nearly-a-third-of-privately-run-colleges/83866>
  
- University Worlds News (2011). *VIETNAM: Higher education quality poor, says minister Hiep Pham*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2011120222340338>
  
- University Worlds News (2012). *Continued crackdown on foreign-linked institutions*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20120607185911644>
  
- University Worlds News (2015). *Private universities and branch campuses 'technically insolvent'*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20150415055241381>
  
- University World News (2016). *What happened to the global schoolhouse?* Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160913131137765>
  
- University Worlds News (2018). *Declining populations point to a somber future for HE*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180406110416788>
  
- World Education News & Reviews (2009). *Education in Singapore*. Retrieved from <https://wenr.wes.org/2009/06/wenr-june-2009-feature>
  
- D+C Development and Cooperation (2012). *Top tier schools and diploma mills*. Retrieved from <https://www.dandc.eu/en/article/expensive-not-always-worth-much->

higher-education-philippines

- World Education News & Reviews (2014). *Education in Malaysia*. Retrieved from <https://wenr.wes.org/2014/12/education-in-malaysia>
- World Education News & Reviews (2019). *Education in Indonesia*. Retrieved from <https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2>



# 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](mailto:ateroffice@gmail.com) 【臺灣教育評論學會】。





# 臺灣教育評論月刊第十卷第五期 評論主題背景及撰稿重點說明

## 一、本期主題

教師專業學習社群運作與問題

## 二、截稿及發行日期

本刊第十卷第五期將於 2021 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 3 月 25 日。

## 三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，「教師專業學習社群（teacher professional learning community）」被視為是教師專業發展的一項策略與平台，教育部不只鼓勵與提供經費給高中以下的教師組織教師專業學習社群，也鼓勵大專校院教師籌組，期許教師能藉由團隊的資源與力量，促進彼此的專業發展及學生學習成效。雖然已有許多研究證實教師專業學習社群具有諸多功效，然而，針對教師專業學習社群仍存有許多值得進一步探討的事項。本期評論的主題為「教師專業學習社群運作與問題」，具體焦點包括：教師專業學習社群的意義、目的、運作（包括：政府或學校提供的資源、學校或教師個人如何籌組與推動有效能的專業學習社群、可能遭遇的問題與解決策略）與成效評估。有關「專業學習社群的運作與問題」並不限高中以下的學校，大專校院及國外經驗亦均歡迎撰稿評論。

第十卷第五期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

# 臺灣教育評論月刊第十卷第六期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

遠距教學的問題與對策

### 二、截稿及發行日期

本刊第十卷第六期將於 2021 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 4 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

聯合國教科文組織互動式監測地圖發佈的資料顯示，新冠疫情爆發一年後，全球仍有逾 8 億學生被隔離於家中，進行遠距教學。近年來，以學習者為主，藉由數位學習方式，提供隨時學習之平臺、工具，方興未艾，且因 Covid-19 之影響，更加速教學型態之創新。

教育部過去已積極推動各級學校之數位學習相關政策，包括建置中小學資訊教學環境、推動網路學習及重視數位關懷與規劃推動全方位數位學習教育等。根據教育部統計資料指出，全國超過 5 成大學開設遠距教學課程；10 校 15 班開設數位學習碩士在職專班；22 所大學及 2 所高級中等學校參與開設網路開放課程（OCW）；至 108 年全國超過 70 所大學發展大型線上磨課師（MOOCs）課程。

雖然我國遠距教學環境及經驗已逐漸成熟，然而，受到突發性疫情來襲，迫使學校、教師、學生使用更多的線上資源與遠距教學，如何展現遠距教學之優勢，減少使用上之困擾，達到好的教學品質與學習成效，並降低家長的焦慮，都是值得探討的重要課題。是以本期主題為遠距教學的問題與對策，從基礎設施、法規制定、教學品質、學習成效等面向探究問題與對策，期使遠距教學能成為更完善的教學實施方式，開拓學習新境界，敬請關心相關議題之學術研究專家及教育現場實務夥伴踴躍賜稿。

第十卷第六期 輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

施怡廷

佛光大學社會學暨社會工作學系助理教授

## 臺灣教育評論月刊第十卷各期主題

第十卷第一期：前瞻高教變革

出版日期：2021 年 01 月 01 日

第十卷第二期：國際教育推動現況與問題

出版日期：2021 年 02 月 01 日

第十卷第三期：素養評量的推動與問題

出版日期：2021 年 03 月 01 日

第十卷第四期：大學入學制度的變革

出版日期：2021 年 04 月 01 日

第十卷第五期：教師專業學習社群運作與問題

出版日期：2021 年 05 月 01 日

第十卷第六期：遠距教學的問題與對策

出版日期：2021 年 06 月 01 日

第十卷第七期：中小學師資老化問題

出版日期：2021 年 07 月 01 日

第十卷第八期：落實中小學課綱實施

出版日期：2021 年 08 月 01 日

第十卷第九期：實驗教育現況與檢討

出版日期：2021 年 09 月 01 日

第十卷第十期：師資培育實習課程

出版日期：2021 年 10 月 01 日

第十卷第十一期：國高中本土語文必修政策

出版日期：2021 年 11 月 01 日

第十卷第十二期：雙語教育政策檢討

出版日期：2021 年 12 月 01 日

# 文稿刊載非專屬<sup>1</sup>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<sup>2</sup>)

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

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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				
<b>作 者 資 料</b>				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□    縣(市)    鄉(鎮市區)    村(里)    鄰 路(街)    段    巷    弄    號    樓		
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□    縣(市)    鄉(鎮市區)    村(里)    鄰 路(街)    段    巷    弄    號    樓		

## 《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

### 壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

### 貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

### 肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

### 伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

#### 一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

- 1.根據艾偉(1995)的研究.....
- 2.根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
- 3.根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

- 1.艾偉(1995)曾指出.....
- 2.有的學者(艾偉，1995)認為.....
- 3.Watson(1925)曾指出.....
- 4.有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五)一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)……(Bowe et al., 1992)……

## 二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四)外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六)外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七)關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

#### 6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。  
臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

#### 7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。《邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究》(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morna-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

#### 8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>



Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from [http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](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](http://www.ater.org.tw)