

2017年4月

第6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



Taiwan Educational Review

Monthly

本期主題 高教資源分配獎優或扶弱

高等教育的水準高低與素質良窳，經常被用做國力強弱、社會興衰、與人力素質的指標；這也就是國家政府願意投注許多的資源在高等教育的主要原因。.....但由於1990年代開始的全球性經濟不景氣的影響，政府不再挹注大筆的資源，轉而以競爭性經費做為對高等教育機構的補助，社會的贊助也大量減縮；先進發達地區的少子化現象，使得高等教育機構在面臨資源競爭的壓力下，更是雪上加霜。高等教育資源的分配是一個相當複雜的問題：是教育問題，也是經濟問題；是政治問題，更是立場問題。.....



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2017 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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）	葉興華（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）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

2017 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）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）	張民杰（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育中心教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

輪值主編

評論 文章

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
鍾明倫（英國雪菲爾大學社會系博士候選人）

專論 文章

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
黃進和（臺灣科技大學師資培育中心兼任助理教授）

當期執編

廖昌珺（國立彰化師範大學教育研究所博士）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

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

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 6 No. 4 April 1, 2017

Since November 1, 2011

Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Executive Editor

Pan, Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
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 (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Retired professor , Tam Kang University)

2017 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Tu, Jin-Tang(Professor, National Kaohsiung Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Wei- Kuo (Associate Professor, National Tsing Hua University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

	Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Review Articles	Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education) Chung, Ming-Lun(Doctoral Candidate, University of Sheffield, UK)
Essay Articles	Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University) Huang,Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Liao, Chang -Chun (Doctor, National Changhua University)

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistants, 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.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

高等教育的發展不僅標誌著一個國家國力之強弱，也代表著一個社會的文明程度，以及人民的素質水準。高等教育的辦理不僅是國家社會之所關注，同時也占用了國家社會很多的資源。這也就是為什麼高等教育的水準高低與素質良窳，經常被用做國力強弱、社會興衰、與人力素質的指標；這也就是國家政府願意投注許多的資源在高等教育的主要原因。長久以來，高等教育的發展，居於國家教育政策之頂端，擁有國家教育投資甚大比例。然而，由於新思潮的挑戰、全球化潮流的衝擊，除了改變傳統政府與高等教育機構的關係，不少國家政府更把市場競爭的意識型態，導進高等教育政策的制定；把自由競爭的機制應用於高等教育的資源分配。

但由於 1990 年代開始的全球性經濟不景氣的影響，政府不再挹注大筆的資源，轉而以競爭性經費做為對高等教育機構的補助，社會的贊助也大量減縮；先進發達地區的少子化現象，使得高等教育機構在面臨資源競爭的壓力下，更是雪上加霜。高等教育資源的分配是一個相當複雜的問題：是教育問題，也是經濟問題；是政治問題，更是立場問題。就顯著的方面來看，它影響著高等教育量的擴充與質的提升，社會流動與階級僵固，以及教學的品質與學生的素質；就隱含的方面來看，它涉及到機會均等、社會正義、生涯期待等問題。職是之故，如何使高等教育資源的分配符合社會大眾的期待與更加的透明化？助益於高等教育品質的提升與影響力的擴大？具體實踐教育機會均等與社會公平正義？都是值得關注與進一步論述的議題。因此，高等教育資源分配究竟是獎優呢？扶弱呢？或是獎優兼扶弱呢？抑或是兩者皆無呢？這是值得關注的議題，也是本期主題評論的重點。

翁福元

第 6 卷第 4 期輪值主編
臺灣教育評論學會常務理事
暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

第 6 卷第 4 期輪值主編
台中教育大學諮商與應用心理學系副教授

鍾明倫

第 6 卷第 4 期輪值主編
英國雪菲爾大學社會系博士候選人

第六卷 第四期

本期主題：高教資源分配獎優或扶弱

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

戰 寶 華 從比較利益與競爭優勢觀點探討高教資源分配之策略規劃方向／ 1

何 智 勇 由國內大專校院整併現象看高教資源分配的困境／ 9

陳 玉 娟 美國高等教育經費補助方式及其對臺灣高教資源分配之啟示／ 15

李 家 宗 澳洲高等教育經費分配比例與影響之分析／ 19

周 威 同 大學做為一種國家機器：高教功能轉折與資源分配／ 25

楊 怡 姿 從學用落差現象談高等教育的價值與未來／ 32

趙 致 洋 The marketisation of higher education in Hong Kong since 2000／35

何 光 明 原住民升學優惠政策與高等教育現況評析／ 49

施 穎 彬 高教傳統音樂教育裡學院制與師徒制的衝突與磨合／ 57

洪 晟 惠 大學生也可以在大學教課？！—美國柏克萊大學 DeCal 課程與自由言論運動／ 61

自由評論

蕭 國 倉
陳 易 芬 十二年國民基本教育的挑戰與省思／ 69

江 文 龍	淺析臺灣大學生就業能力—以臺灣就業網調查 2015 年企業最愛新鮮人為例／ 91
關 綺 雲	大學課外活動經歷的意義：大一生師生互動的現象學研究／ 95
李 孟 珍	淺談高等教育之我見—以臺灣高教轉型策略為例／ 112
何 智 勇	情意教學融入大學通識教育藝術領域美學課程之應用／ 118
劉 述 懿	師培實習制度三角習題解決方法之探究／ 124
鍾 志 宏	
黃 貴 連	初任校長學校領導之結與解—以某某國中為例／ 131
孔 繁 禹	私立高中職教師參與研習活動對教師成長之探究／ 138
蔡 銘 修	
蔡 芳 卉	分組合作學習在美感教育課程上之應用／ 143
施 亞 辰	問題解決教學策略—國語文延伸寫作之教學應用分享／ 148
王 曉 玲	國小推動書法教育問題淺析／ 153
張 維 修	特殊需求學生家長權力行使現象之探討／ 158
蕭 美 雯	落實學生核心素養之校本評鑑機制初探／ 164
張 金 田	淺談我國中小學「課程統整」現況與未來展望／ 171
陳 俊 仁	從科學充實課程談國中自然科學社團之助益／ 175
蔡 銘 修	
江 雅 菁	淺談活在當下、幫助減壓的兒童正念減壓教育課程／ 181
張 白 蓉	
羅 興 發	學習共同體中「協同學習」之理論與教學探討—以國小三年級音樂科教學為例／ 187
林 家 米	桌遊融入語詞學習之應用研究分析／ 196
隋 翠 華	
張 舒 雯	以職能評估的角度規劃高職特教班深耕學習服務／ 203

林 佩 蓉	電話專線自殺防治策略之評析／ 210
許 凱 欣	
黃 庭 玫	讓您的孩子贏在起跑點：幼兒園這樣挑就對了！／ 216
鄭 雅 婷	
陳 素 連	談談 I 世代／ 224

專論文章

周 宛 青	高等教育國際化下台灣本籍生整體學習經驗質性研究／ 228
-------	------------------------------

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 255
臺灣教育評論月刊第六卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 258
臺灣教育評論月刊第六卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 260
臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題	／ 262
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 263
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 264
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式	／ 265
入會說明	／ 269
入會申請書	／ 271
封底	

從比較利益與競爭優勢觀點探討高教資源分配之策略規劃方向

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

七〇年代初期，馬丁·特羅（Martin Trow）即指出，工業化已開發國家之高教體系將逐漸由精英（elite）走向大眾（mass）、再變成普及（universal）教育之發展型態（Trow, 1973），而精英教育型態是指適齡學生之中，不到 15% 能接受高等教育，而當超過 30-50% 的適齡學生都能接受高等教育之時，則可定義為普及教育型態（Altbach, 1999；Trow, 2007）。然而臺灣於 1994 年 4 月民間發起四一〇教改大遊行，提出的四大訴求之一即是廣設高中大學（吳武典，2004），致使高教體系自此開始急遽蓬勃發展迄今，早已超越普及教育型態之合理水準。依據教育部統計處（2016a；2016b）資料顯示，103 學年度（2014-2015 年）之高級中等學校畢業生數（含普通科、職業科、綜合高中、實用技能學程及進修部等學程）計有 272,563 人；而 104 學年度（2015-2016 年）之大學一年級在學學生數（含大學四年制、大學二年制及學士後第二專長學士學位等學程）則有 248,676 人，意謂超過九成之高中畢業生能夠有機會成為大一新鮮人，但亮眼數據背後卻隱藏層層危機，亦即大學過度擴張之後，人人皆是大學生之普及化後果、供給遠大於需求之市場化結果、有限經費被稀釋之空洞化惡果，不僅影響教育品質，更傷及文憑價值。

此外，臺灣之高教資源或教育消費支出並未隨大學數量擴充而同步增加，依據教育部統計處（2016c）資料顯示，大學及學院年度經費支出由 101 學年度（2012-2013 年）之 2,416 億元降為 102 學年度（2013-2014 年）之 2,366 億元，致使平均每生分攤經費亦由 185,097 元降為 182,901 元。同時，近年政府與民間教育消費支出占 GDP 之比率亦同步下滑，由 100 年之 5.59% 降為 102 年之 5.36%（教育部統計處，2017a），且亦低於其他國家高等教育經費占 GDP 之比率，例如於 2011 年，臺灣公部門負擔高教經費占 GDP 比率為 0.7%，即低於法國（1.3%）、德國（1.1%）與美國（0.9%）；而私部門占比為 0.9%，亦低於美國（1.8%）與南韓（2.1%）（教育部統計處，2016d）。爰此，於推動十年兩梯次之「五年五百億邁向頂尖大學計畫」確定走入歷史（林曉雲，2016.11.07）之際，主管機關亟應思考如何藉由合理資源分配以宏觀調控高教發展趨勢，實屬刻不容緩的當務之急。

二、文獻分析

（一）比較利益觀點

比較利益（comparative advantage）即是相對優勢之意涵，乃古典學派經濟學家大衛·李嘉圖（David Ricardo）提出以修正亞當·史密斯（Adam Smith）

絕對利益之觀點，並將市場導向作為比較利益之潛在資源與競爭基礎，因為絕對利益源自於生產能力或資源多寡差異，而比較利益則產生於機會成本或相對效率差異（O'Sullivan & Sheffrin, 2005）。爰此，從比較利益觀點而言，每所大學皆宜計算執行各項補助計畫之機會成本，亦即計算內部執行不同計畫之相對效率，而非僅比較資源之投入量，並與其他執行同樣計畫之大學做比較，以辨識是否具備執行該計畫之比較利益。易言之，當一所大學執行計畫所付出之機會成本較低，即代表此一大學擁有執行此項計畫之比較利益。

（二）競爭優勢觀點

競爭優勢（competitive advantage）即是關鍵性成功因素之意涵，因為優勢源自於價值創造活動，而競爭優勢不僅可檢視內外活動連結之價值，亦可解構各類成本於組織之相對影響，提供策略性活動評估與邏輯思考之基礎，以避免誤認優勢或未能專注於實質利基，期能持續創造價值以延展永續性成長契機（Porter, 1998; Zenger, 2016）。爰此，從競爭優勢觀點而言，每所大學都可以透過執行補助計畫所衍生之價值創造活動，以評估自身競爭定位，亦即藉由成本領導、差異化或焦點化來評估競爭態勢所創造之市場價值，並與其他執行同樣計畫之大學做比較，以辨識是否具備執行該計畫之競爭優勢。易言之，當一所大學執行計畫所創造之價值活動較多，即代表此一大學擁有執行此項計畫之競爭優勢。

（三）資源分配模式

根據教育部統計處（2017b）之各級學校資料顯示，公私立大學（不含專科與獨立學院）數量由 82 學年度（1993-1994 年）之 21 所，爆炸性增加至 105 學年度（2016-2017 年）之 126 所，一方面代表大學教育之普及性已大幅提昇，另一方面卻彰顯資源分配之衝突性已迫在眉睫。不僅於個人層面，有限教育資源已被稀釋而使每生平均可用資源相對降低，同時在整體層面，政府受到經濟發展與財政緊縮影響，又面臨公共政策資源排擠效應，勢必直接衝擊高教經費之投入規劃（Jonstone & Marcucci, 2010; Trow, 2000）。此外，傳統預算編列多以用途類別作為預算科目，並未考慮各項目之功能良窳，且偏重齊頭式平等之公共支出模式，較無預算執行效能檢核之觀念，亦導致高教資源分配常採用延續既有規模編列之方法，而可能影響教育實質公平性與未來發展性（蓋浙生、鈕方頤，2011；Barr & McClellan, 2011）。然而，自 1998 年開始，教育部運用各種經費誘因引導大學建立特色，而逐漸有競爭性經費編列之趨勢，期能強化大學教研基礎並提昇競爭力（陳慶鏗，2002）。爰此，茲簡述競爭型補助、齊頭式補助兩種資源分配模式之影響如下：

1. 競爭型補助

競爭型補助即是運用客觀量化標準以擇優進行差別性補助，其資源分配是以創造良性競爭環境為基礎來鼓勵與激發創意，並經過公開徵求與專

業評選之過程，由獲得補助之高教組織來執行計畫。易言之，競爭型補助可彰顯組織優勢與利基項目，進而引導有限資源投注於最具價值之層面，促使資源發揮最大效益與獲致更佳教研績效，同時亦能透過優劣競逐與良窳篩選之過程，落實績效不彰學校之退場機制（陳慶鏗，2002；劉阿榮，2009；Payne, 2003）。然而，競爭型補助計畫常會誘發不當之人為操弄，亦即高教組織利用許多不實資料以求呈現達標之表象，反而常為人所詬病（電子報小組，2014.11.27）。同時，競爭型補助屬非經常性經費，不僅財政來源之永續性不足、計畫執行之時間性短暫，且常發生為達到預定執行率而消化預算之情形，亦間接導致專兼任人員過度進用之明顯人力浪費、軟硬體設備過度購置之另類資源虛擲。教育部即曾因五年五百億元計畫遭監察院提案糾正，因為調查發現臺大等校於三年半內，光是採購碳粉墨水匣即花費一億一千餘萬元（曾韋禎、林曉雲，2010.04.16），同時因經費補助之邊際效益快速遞減而使各頂大之世界排名持續下滑。

2. 齊頭式補助

齊頭式補助模式即是按學生人數或加權學生數進行年度經費補助，其資源分配是以維持營運為出發點，並依據相同規則進行經費補助，而非導入鼓勵創新誘因之補助模式，所以看似符合公平原則，但卻可能限縮高教發展視野，以及減損大學未來發展之格局與競爭能力（Bjorklund, Edin, Fredriksson, & Krueger, 2004; Roemer,

1998）。易言之，齊頭式補助多為被動因應而非積極參與，致使面對環境變遷之變革驅動力不足，同時因參與者背景與基礎之不同，齊頭式補助反而造成表象之假平等、而非實質之真公平（章友馨，2008），且各校若面臨經費限縮與資源稀釋，不僅將直接影響教師教研工作之執行成效、學生學習歷程之品質確保、人員行政業務之推動效率，亦無法吸引尖端優秀人才蒞校講學（劉秀曦，2002），進而將衍生經營負擔更加沉重之惡性循環。

三、策略規劃之方向與做法

我國教育經費向來以國家稅收為來源、統籌統支為方式，因此各項公共政策支出必然產生排擠效應，而傳統齊頭式補助之預算編列方式或新近競爭型補助之計畫申請模式，雖皆有其時空背景與推動目標，但於公平正義及成本效益之的基本原則下，資源分配規劃應結合效能（effectiveness）、效率（efficiency）、經濟（economy）之 3E 角度思考配置模式（Reider, 2001），並充分運用系統性評量：執行計畫之機會成本高低、活動規劃之價值創造多寡等兩項關鍵要素，期能產生最大經濟與社會效益。茲以內外動靜四大層面，進一步解析策略規劃之方向與做法。

（一）內部層面--著重提升組織動能水準

高教資源分配策略宜運用機會成本與價值創造之視角，建構合適指標以檢核執行績效，期使組織能瞭解自我定位與使命、動機與誘因、優勢與利基，而非為爭取額外經費而不斷申

請計畫，造成人力物力無法聚焦之無形成本累積，以及僅關注短期效益而忽視長期規劃之發展動能耗損，實應兼容並蓄目標與效益以提升組織動能水準，並清楚勾勒未來發展藍圖(Doshi & McGregor, 2015)。雖然齊頭式補助具有平衡成長觀點之屬性，且具備長期可預測性，亦可依慣例兼顧既定層面之持續發展，但易造成依賴補助而創新停滯之負面效果。相對而言，競爭型補助模式改變以往齊頭均衡發展型態，強化良性競爭誘因，但易形成馬太效應(Matthew effect)，亦即優者愈優、劣者愈劣；大者越大、小者越小之不可逆轉的汰除現象(劉阿榮，2009)，亦是不可不慎。爰此，以內部層面而言，資源分配模式宜引導大學檢視行動潛藏動機、重新定義服務流程、延展既有優勢利基、降低重覆行動成本以提升組織動能，並確保高教組織能夠跳脫既有之本位思考慣性，將經營主體聚焦於顧客所需，以創造未來發展之優異績效。

(二) 外部層面--偏重克服環境制約狀況

高教資源分配策略宜透視現實始能克服制約，因為在開放系統中，組織必須充滿熱情地依據環境變遷而適應改變及革新，以持續追求價值與保持創新，始能面對環境制約而遊刃有餘、接受挑戰且獲致成功(Hamel, 2012)。此外，高教資源分配宜有明確專業諮詢與績效評鑑機制，以增加整體外部效益水準，然而因修法曠日廢時，致使部分不合時宜之法令限制依然存在。Altbach、Berdahl 與 Gumport (2011) 即指出，現今高等教育面臨

具有多米諾效應(domino effect)之社會、政治和經濟的挑戰，亦即在二十一世紀資訊高度連結之系統中，一個很小的初始衝擊將可能產生一連串之龐大連鎖反應，因此資源分配不僅須克服環境制約，亦須能夠驅動發展與強化承諾。爰此，以外部層面而言，資源分配模式宜引導大學建構敏銳調整模式、整合組織多元需求、促進市場淘汰機制、鬆綁法規限制束縛以克服環境制約，並確保高教組織能夠改變因循苟且之循例辦理思維，落實問責制度與績效評量，以排除未來發展之無形障礙。

(三) 動態層面--注重持續優勢利基程度

高教資源分配策略宜聚焦核心能力與優勢策略，並認清知行分歧之可能情境，始能有效持續組織競爭優勢，因為競爭型補助多屬非經常性經費且執行時程較短，是以常發生資源虛擲浪費或消化預算情形(劉阿榮，2009)，不僅容易失焦，亦可能失序。Leinwand 與 Mainardi (2011) 即指出堅持核心能力並秉持長期願景，應是面對當今環境劇烈變遷之不二法門。McGrath (2013) 則指出，善用短期優勢以便創造長期競爭力，是於動態多變環境中勝出之基本關鍵能力，亦是捍衛永續競爭優勢之必要做法。爰此，以動態層面而言，資源分配模式宜引導大學透視脈動掌握趨勢、強化競爭存續之道、持續展現創新優勢、形塑與時俱進策略以形成優勢組合，並確保高教組織能夠掌握穩定利基與動態趨向，並將組織再造與資源配置緊密結合，以因應未來發展之變異挑戰。

（四）靜態層面--側重彰顯目標價值情形

高教資源分配策略宜強化目標設定與附加價值之檢核，因為呈現具體意向之目標不僅能夠強化需求急迫感與達成必要性，亦能提升組織成員之長期進步動能與意願強度（Bible & Bivins, 2011），然而目前經費補助之計畫目標多與現實脫節且常流於形式，不利於教育長期發展，所以促使目標成為指引大學發展與資源分配之具體標竿，應是正本清源之道。陳慶鏗（2002）即指出，提出明確目標不僅能提高學術性之相互支援與技術性確實整合，進而互補長短以發展新創合作契機，同時亦能針對目標擬定可行策略與明定評量依據，以有效提高落實預期成果之機會。爰此，以靜態層面而言，資源分配模式宜引導大學檢視目標功能設定、擴大實質附加價值、連結激勵強化動機、延展支配行動範疇以提高成功機率，並確保高教組織願意持續努力投注心力，並將目標與實際現況緊密相連，以達成未來發展之預期目標。

四、結語

高等教育在國家發展過程中扮演培育尖端人才之重要角色，而高教資源分配攸關大學永續經營與發展，是以妥適資源配置是政府不容卸責之關鍵要務。然而臺灣的大學數量急速擴充使得高教資源明顯稀釋，倘若又未能合理分配有限教育資源、減少不當投資浪費，不僅無法確保多元專業學習之品質，亦無法達成高教卓越發展之目標。一般而言，無論偏重平衡成

長概念之齊頭式補助、或注重優勢評比觀點之競爭型補助，皆有其優劣與限制，誠如「兩刃相割，利鈍乃知；二論相定，是非乃見」《論衡》之意，可植基於核心思維以互補強弱與兼容並蓄，促使高教資源分配能兼顧公平正義與效率競能。因此本文提出內外動靜四大層面之策略規劃方向，如圖 1 所示，期使藉由比較利益與競爭優勢觀點以落實機會成本與價值創造之績效檢核及評量，進而協助大學及其主管機關，瞭解成本效益與價值定位之取向，以建立合理分配模式。

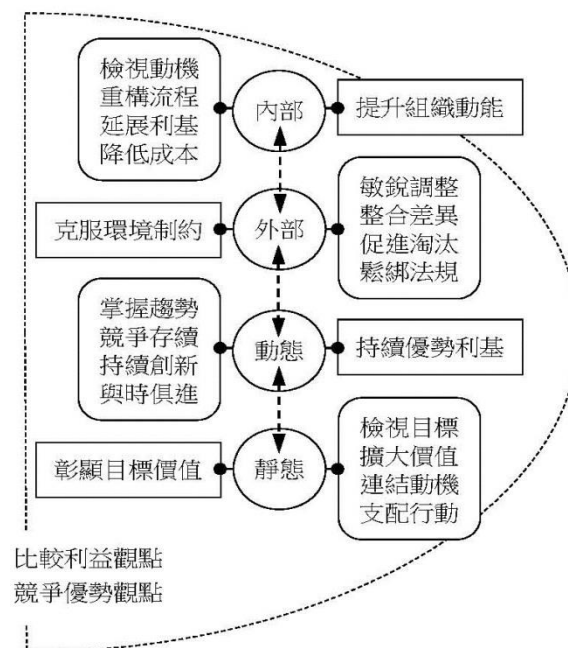


圖 1 高教資源分配之策略規劃方向圖
資料來源：研究者繪製。

參考文獻

- 吳武典（2004）。臺灣教育改革的經驗與分析。論文發表於香港教育學院主辦之第一屆香港校長研討會，香港。
- 林曉雲（2016.11.07）。頂大10年補助喊停，高教新計畫未明。自由電子報，取自<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1049490>
- 教育部統計處（2016a）。高級中等學校畢業生數。取自<https://stats.moe.gov.tw/>
- 教育部統計處（2016b）。大學一年級在學學生數。取自<https://stats.moe.gov.tw/>
- 教育部統計處（2016c）。近年教育經費及平均每生分攤經費概況。教育統計簡訊，36，取自<https://stats.moe.gov.tw/files/brief/近年教育經費及平均每生分攤經費概況.pdf>
- 教育部統計處（2016d）。高教經費占GDP比率。取自http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_N02.pdf
- 教育部統計處（2017a）。我國教育消費支出概況。教育統計簡訊，62，取自<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/我國教育消費支出概況.pdf>
- 教育部統計處（2017b）。各級學校校數（57-105學年度）。取自http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/seriesdata.xls
- 章友馨（2008）。齊頭式公平是真公平嗎？從凱雷收購東森媒體案論股份收買請求權公平價格之裁定。月旦財經法雜誌，13，135-169。
- 陳慶鏗（2002）。大學如何爭取研究經費籌措與分配-以南臺灣神經科學卓越研究中心為例。通識教育季刊，9（1），121-129。
- 曾韋禎、林曉雲（2010.04.16）。五年五百億，教部亂花被糾正。自由時報，取自<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/388240>
- 電子報小組（2014.11.27）。吳思華部長提5期許，追求創新多元、打造更多唯一。教育部電子報，取自http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=642&page=1
- 蓋浙生、鈕方頤（2011）。高等教育經濟學。臺北市：高等教育。
- 劉秀曦（2002）。我國高等教育財政改革之探討。教育資料與研究，48，78-84。
- 劉阿榮（2009）。競爭型經費對高等教育發展的影響。論文發表於元智大學主辦之第五屆兩岸高等教育論壇人文、管理與高等教育學術研討會，桃園市。

- Altbach, P. G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education and Management*, 5(2), 107-124.
- Altbach, P. G., Gumport, P. J., & Berdahl, R. O. (Eds.). (2011). *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (3rd. ed.). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Barr, M. J., & McClellan, G. S. (2011). *Budgets and financial management in higher education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bible, M. J., & Bivins, S. S. (2011). *Mastering project portfolio management: A systems approach to achieving strategic objectives*. Lauderdale, FL: J. Ross Publishing.
- Bjorklund, A., Edin, P. A., Fredriksson, P., & Krueger, A. (2004). *Education, equality, and efficiency: An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. Uppsala, Sweden: IFAU - The Institute for Evaluation of Labor Market and Education Policy.
- Doshi, N., & McGregor, L. (2015). *Primed to Perform: How to Build the Highest Performing Cultures Through the Science of Total Motivation*. New York: HarperCollins.
- Hamel, G. (2012). *What matters now: How to win in a world of relentless change, ferocious competition, and unstoppable innovation*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jonstone, D. B. & Marcucci, P. N. (2010). *Financing higher education worldwide: Who pays? who should pay?* Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.
- Leinwand, P., & Mainardi, C. (2011). *The essential advantage: How to win with a capabilities-driven strategy*. Brighton, MA: Harvard Business Press.
- McGrath, R. G. (2013). *The end of competitive advantage: How to keep your strategy moving as fast as your business*. Brighton, MA: Harvard Business Review Press.
- O'Sullivan, A., & Sheffrin, S. M. (2005). *Economics: Principles in action* (California ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Payne, A. A. (2003). The role of politically motivated subsidies on university research activities. *Educational Policy*, 17(1), 12-37.
- Porter, M. E. (1998). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance: with a new introduction*. New York: Free Press.

- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37(4), 303-328.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. Forest & P. Altbach, Philip G. (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280), Volume 18 of the series Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.
- Zenger, T. (2016). *Beyond competitive advantage: How to solve the puzzle of sustaining growth while creating value*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.



由國內大專校院整併現象看高教資源分配的困境

何智勇

國立臺中教育大學教育學系博士生

國立聯合大學通識教育中心講師

臺灣教育評論學會會員

一、前言

隨著我國高等教育的普及，國內高等教育生態亦產生急劇變化，就教育部統計處統計國內大專校院數量已自 84 學年度的 60 所，增加至 104 學年度的 158 所(按教育部統計處 104 年統計)。然而學校數量的增加，卻因多年以來少子女化現象導致學生人數漸減、學生來源嚴重不足的問題，此現象對大學招生已經造成嚴重的衝擊致國內高等教育供需失衡，所以未來部份大學校院的退場及整併已是不可避免的趨勢，同時亦影響高教資源分配的困難度。

在面對高等教育大學數量逐年增加，出生人口逐年下降、經費預算緊縮、教育資源分配不足等問題，高等教育面臨諸多挑戰，為持續提升學校競爭力，使學校得以永續經營，或思考與他校合併並適時調整經營策略，已成為各大學校院目前重要的校務發展策略之一。在此狀況下，高等教育恐將面臨資源分配之爭、大學功能與性質的改變、教學品質低落、相關經費擠壓、各大學貧富差距加大及社會公平正義的質疑等危機。本文藉由國內目前大專校院因整併現象，所提出之相關文獻進行討論，並針對高等教育資源分配的困境歸納其原因。

二、高等教育的意涵、現狀與整併

以經濟立場出發的人力資本理論，強調教育對於社會及個人的利益，在民權思想興盛，經濟前景看好而國家又致力國防科技競賽的年代，相當具有說服力。於是國家投入大筆經費，擴展教育結構(張建成，2006)。尤其在高等教育的發展代表者一個國家國力之強弱下，世界各國在高等教育經費上的投資愈大，也代表整個社會人才培育與開發的能量愈大，國家的競爭力亦愈高。

美國學者 Trow(1973)指出高等教育的發展可分為三個類型，分別是菁英型(elite)、大眾型(mass)與普及型(universal)，菁英型指後中等教育階段的在學占同年齡層的 15%以內，而大眾型則介於 15%至 50%之間，超過 50%則屬於普及型。20 世紀以來世界各國高等教育發展似依循且印證 Trow 模式之擴張現象，在教育資源相對緊縮的情況下，高等教育面臨了前所未有的嚴厲挑戰(湯志民，2003)。然而，對於國內高等教育擴張與整併過程，對應於過去屬於菁英教育的大學教育，因只有少部分人得以入學就讀，產生強烈的對比。但是隨著臺灣社會快速變遷，教育部已明確宣告高等教育已成為大眾教育，也改變了大學教育的性質，大學必須同時兼具教學、研究及服務之多元功能(引自林適湖，2011)。此一現狀在面臨高等教育變化與改革之際，則又起了新的變化與發展。

對於高校的變化與發展問題，即探討國內的高等教育改革時，林凱衡(2014)則認為在一般輿論中，而其說法且普遍存在於某些特定的前段公立大學，這種說法認為：「臺灣的高等教育資源匱乏，最主要的原因是因為大學擴充太快太多，因而稀釋政府提供的高等教育資源。」而同時，這個說法又會引伸出這個意思：「臺灣有太多劣質的私立大學浪費政府資源，應該盡快將之通通關閉。」(林凱衡，2014)。如此，就私立大學而言，經常被提到的說法是引入市場機制即提倡市場競爭，這類市場競爭論述的背後，則來世於經濟學的觀念，把教育當成像一般商品一樣，認為可以透過市場競爭，讓教育商品的「提供者」提高產品品質、提升經營效率(林本炫，2006)。再者為公立大學「整併」問題，翟本瑞、薛淑美認為「整併」即同區域規模小或性質單一之公立大學院校，以提升經濟效率及國際競爭力為追求卓越為目標，按教育部在「公立大學整併現況的檢討與未來展望專案報告」中提到其策略是：主動參與，並以預算誘因鼓勵大學整併(翟本瑞、薛淑美，2006)。

就高等教育整併議題亦引發各校原屬或整併後之性質或屬性之改變，教育部在2016年2月23日於高等教育公告創新轉型方案與內容說明整理如下：

受到少子女化趨勢影響，為確保高等教育品質的維持，具體協助各大專校院發展轉型，教育部於104年3月27日發布「高等教育創新轉型方案」，強調高等教育資源重新整合規劃，發展大專校院多元發展的經營型態。其方案內

容包含「高階人才躍升」、「退場學校輔導」、「學校典範重塑」及「大學合作與合併」等四大執行策略。而其中對於「大學合作與合併」其說明：可透過策略聯盟、大手牽小手，大專校院合併等方式，提供資源較缺乏學校輔導及支援，進一步合理調整高等教育規模及區域發展特色。就「大學合併」則強調：(一) 公公併：為調控高等教育規模，依「國立大學合併推動辦法」規定，就全國50所大專校院(不含空大、軍警校院)重新進行盤點，篩選具有資源及學術互補、可透過資源整合之方式提升其競爭力之學校，並評估以扣減基本需求補助等方式，積極促成合併之可行性，以加速高教規模之調整。(二) 私私併：103年11月3日發布「大專校院合併處理原則」，針對大專校院合併提出教育資源調整與獎勵機制，包括招生名額及經費補助事項。上述乃教育部針對大學整併之轉型方案之說明，是否為準則有待日後實例之發聲或演變進行討論。

張國寶(2017)則針對大學整併後的調適因應提出：大學整併能否成功及永續發展，除了初始階段的高度共識，更需整併之後，凝聚眾人之志與心力，始能達成整併的目標，因此持續的磨合與調適，更是不可少的歷程。強調校園文化的營造、人員的適應與配合、經費資源實質到位及學生學習的交流與拓展等重要性。特別強調經費資源實質到位與否問題而指出，無論是公立或私立，政府提供整併經費資源的實質到位，將會影響到其他觀望學校的實際行動(張國保，2017)。

最後，就大學整併議題的觀點，按劉曉芬等人探究之問題及建議整理如下：

（一）實際執行大專校院整併、轉型與退場的困境，在於法律規範不足或不明確。（二）建議訂定《少子女化教育因應發展條例》，針對資產處置、高等學術人力運用、稅賦優惠、學校法人賸餘財產歸屬、申請及核准程序簡化等事項，予以特別規範。（三）在一定期限內，以優厚條件提供有意願之學校進行整併、轉型與退場。

2016 年後，少子女化的學齡人口不足現象將逐年惡化，政府及各大專校院均應適時了解學校經營管理與生存之條件，若無法持續維持生存發展之大專校院，政府除應依前開特別條例積極貫徹執行整併、轉型與退場之公權力外，行政院因應少子女化跨部會專案小組亦應發揮追蹤管考機制，以利督導大專校院進行整併、轉型與退場事宜，俾使學生受教權益獲得保障，而高等學術人力資源及學校資產亦能充分運用與活化(劉曉芬等，2012)。

綜合所述，高等教育改革，近則牽動當前國家財政與資源分配，遠則涉及國家未來對於專業人才養成的藍圖；是臺灣知識菁英面臨的集體勞動危機，涉及國家知識人才的職涯斷裂，也牽動每位學生的學習路徑，影響到個人家庭的階級流動(戴伯芬，2016)。

三、資源分配的困境

（一）大學型態與特色區別的困境

國內大專校院高達 158 所，劉欣宜(2005)認為以教育經濟學的觀點來看，實在無法達到有效的經濟規模，每所學校都喊窮，而資源分配問題也進入討論。為了獲得政府的補助經費，許多大學紛紛合縱連橫，開始搶錢行動；而政府在分配經費與進行獎補助時，卻常獨厚某些公立的研究型大學，無疑地使其他學校的發展受到限制，使得各大學，都以「研究型」大學自居，排斥所謂「教學型大學」或「社區型大學」等的定位，以求獲得教育部或國科會的青睞。

（二）公私立大學間教育資源差距的困境

為縮短公私立大學間教育資源的差距，政府對於私立大學的補助經費亦大幅增加教育部對私立學校之獎補助，乃根據「私立學校法」及「私立學校獎助辦法」實施，使得私立大學在師資、儀器設備、校地面積、教學研究、推廣服務及學生受教權益等方面，皆有顯著的進步與發展，但相對地也影響到公立大學經費的分配，如在硬體建設與設備方面受到排擠(劉欣宜，2005a)。

（三）高等教育資源稀釋後產生之困境

針對高等教育資源稀釋後產生之危機，可能產生的危機。劉欣宜認為，因全球化脈絡下，大學擴充對高等教育資源分配所產生的影響，導致近年

來高等教育機構大量膨脹，被瓜分的經費大餅卻愈來愈小，在有限的教育市場中，各公私立高等教育機構將共同面臨「戰國時期」與競爭、淘汰及財政衰弱的困境。政府、教育部及各大學如不加以重視，並力求突破、改善，則臺灣的高等教育將會進入黑暗期，面臨品質惡化的危機(劉欣宜，2005b)。

(四) 大學經營成本提高的困境

戴伯芬(2013)則強調，大學經營成本的提高，不應該轉嫁到臺灣貧窮家戶，這些有心上進的小孩好不容易考取國立大學，卻必須支付高漲學費。真正改善高等教育反重分配現象的具體作法，是先刪除不該浪費的教育資源，讓教育經費回歸教育經費使用。在這個什麼都漲的年代，為了弱勢家庭著想，或許可以反向思考私立大學的學費是否應該調降，透過市場機制讓一些無法經營的私校早日退場，才能真正落實高教正義(戴伯芬，2013)。

依上述的討論不難發現，為什麼教學、研究資源較豐富的國立學校有明確的政策力促合併，對某些辦學不力的私立學校卻反而無可奈何？是否會導致高教資源因併校而減少，以及劣幣逐良幣的問題？

對於改善教育資源分配困境問題，曾慧青(2016)則以歐洲、美國及紐西蘭為例，以高等教育公共化觀點，鼓勵企業投資高等教育以改善高教資源問題，相關內容歸納如下：

1. 歐美許多國家高等教育公共化的比例都高於台灣，美國約七成，紐西蘭約九成，歐洲則近百分之百，台灣高等教育公共化比例僅約三成。
2. 公立大學長期擁有國家提供的教育與研究資源，不僅使得學生和家長為爭讀資源較優但名額有限的公立學校，讓考試競爭依舊存在且更形激烈，更造成弱勢家庭學生因缺少競爭條件，只能就讀學費較高，品質較為參差的私立大學。
3. 政府可由推動高等教育轉型、合併的契機，推動「公私併」，朝向高教公共化，增加私校的國家經費補助、擴大公立院校比例，充分提供大部分受雇者納稅人子女優質價廉的高等教育資源。

對於高教資源的分配問題陳曼玲(2016)轉述楊朝祥的看法整理如下：

1. 高教市場少子女化的問題不在學生數目，而在資源是否充足。由於絕大多數的私立大學都以學雜費作為學校運作的基礎，一旦學生人數減少、經費短絀，學校就無法運作，除非董事會願意額外出資。
2. 少子女化表面上是學生人數的問題，實質上則是資源的問題，若學生人數減少，資源仍一樣充沛，沒有跟著衰減，反而是辦理優質教育的最好時機；但事實則是人少了、錢也跟著變少，以致學校不能運作。所以根本問題不在少子女化，而在資源分配的方式。
3. 政府對於公立大學的經費補助，不見得要以學生人數當作補助標準，則即使學生人數減少，也可以辦得很精緻。

4. 積極開源，政府應對大學鬆綁，讓大學的運作更有彈性，開放大學辦理衍生企業或大陸所稱的「校辦企業」，讓學校多角化經營，用各種不同的資源收入彌補短收的學雜費，支撐學校運作。

四、結語

國內大專校院整併現象，直接衝擊高等教育資源分配的難度亦暴露其所處之困境，為理解與解決此難題，除了聽見學者們不同的批判聲音與因應方案的精闢論述。個人認為整併雖然是處理高等教育資源分配手段的方式之一亦屬節流一事，但最重要的是如何利用既有資源且強調開源。開源包含制度的調整與學校更多元化經營，公立大學可參考優質私立大學的管理與經營模式；相關部門更應增加對辦學績優的私立大學予更多的資源，並推動「公私併」，朝向高等教育公共化邁進，祈能跳脫高教資源分配的困境。

參考文獻

- 林本炫(2006)。我國私立大學的設立、經營和合併問題。**臺灣教育問題的批判與反省**。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所出版。
- 林適湖(2011)。臺灣高等教育之發展與省思。**教育資料集刊**。52。1-22。
- 林凱衡(2014)。高等教育資源稀釋，誰之過？。取自 <https://sm1215blog.wordpress.com/2014/09/10/%E6%9E%97%E5%87%B1%E8%A1%A1/>
- 陳曼玲(2016)。楊朝祥：改變資源分配方式救大學。**評鑑雙月刊**。60。1-3。
- 翟本瑞、薛淑美(2006)。教育部推動國內大學整併之政策評估以嘉義大學為例。**臺灣教育問題的批判與反省**。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所出版。
- 張建成(2006)。教育政策。**現代教育社會學**。臺北市：師大書苑出版。
- 張國保(2017)。大學整併的調適。**臺灣教育評論月刊**。6(1)。58-63。
- 湯志民(2003)。**臺灣高等教育擴張與整併之探析**。臺北市：「卓越與效能--21世紀兩岸高等教育發展前景」學術研討會論文集。
- 劉欣宜(2005)。全球化脈絡下大學擴充對高等教育資源分配之影響。**課程研究**。1(1)。85-101。臺北市：高等教育出版。
- 戴伯芬(2013)。**高教資源重分配 避實擊虛**。中國時報。取自 <http://www.theunion.org.tw/review/174>
- 戴伯芬(2016)。市場化或公共化？高等教育轉型的第三條路。**巷子口社會學**。取自 https://twstreetcorner.org/2016/07/12/tai_po-fen/

■ 曾慧青(2016)。**改善教育資源分配問題 讓弱勢生翻轉人生**。財團法人國家政策研究基金會。取自
<http://www.npf.org.tw/printfriendly/15884>

■ 104年度高等教育研討會及論壇
取自<http://seminar.sec.nkfust.edu.tw/>

■ 高教轉型後的大學合併潮(教育窗) 取自
<http://www.eduwindow.tw/article03.htm>
1

■ 劉曉芬 等(2012)。**因應少子女化我國大專校院整併、轉型與退場機制之研究**。臺北市：行政院研究發展考核委員會出版。

■ Trow, M. (1973) *Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.



美國高等教育經費補助方式及其對臺灣高教資源分配之啟示

陳玉娟

國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所副教授

一、前言

教育資源有限，如何分配才能達到最大的教育效益，一直倍受爭議。雖然教育部統計處(2017)「教育經費占國民所得(國內生產)毛額比率」的數據顯示：教育經費支出呈現增加態勢，但佔國內生產毛額比率(%)與國民所得毛額比例(%)，卻是呈現明顯下降趨勢；103 會計年度，佔國內生產毛額比率(%)與國民所得毛額比例(%)分別來到 5.04 與 5.21，是近二十年來最低的一年。在教育資源有限的教育現實下，政府所能給予的補助無法有效提升，而高等教育學費調漲亦是不易，對於國內高等教育發展的確產生不小衝擊。

高等教育資源有限，如何進行有效的分配爭論不休，其中對於高等教育資源應是「獎優」抑或「扶弱」，亦未能達成共識。雖然，美國與台灣的國情不同，而高等教育發展歷史亦有所歧異，然不可否認的是：我國的高等教育體制仿效美國之運作模式處甚多，美國的教育改革與運作方式，亦常是我國在進行相關方案推動與改革時的參考。美國目前所推動的「高等教育績效本位型經費補助」(performance-based funding for higher education)跳脫舊有以開學時學生入學人數作為經費補助計算基準的「入學本位經費補助模式」(enrollment-based

funding model)，重視學生在學學習情況與畢業狀況，並能顧及州的經濟發展考量下，改以「以州目標與優先項目為主的經費補助模式」(aligning funding models with state goals and priorities)作為高等教育經費補助的方式 (National Conference of State Legislatures，簡稱 NCSL, 2015)；此一資源分配方式的改變，引導美國高等教育的發展方向，其背後的思維與推動方式值得深究；對於台灣高等教育資源分配而言，雖因國情不同，難以全面性移植，但仍可從中獲得參考建議。因此，本研究將先介紹美國高等教育經費補助方式，進而從中獲取對臺灣高等教育經費補助分配的啟示。

二、美國高等教育經費補助方式

長久以來，美國高等教育機構接受政府經費補助的基準，多是以開學初，全時學生註冊人數進行計算 (NCSL, 2015)。這樣的補助模式，讓高等教育機構積極進行招生活動，以維持學生註冊人數比例，但是卻無法保證這些學生未來的學習狀況，與是否能夠順利畢業的期待。因此，許多州開始思考原有的高等教育經費補助方式合宜性，是否有助於學生的學習，還是流於數字量化的補助模式。目前，已有三分之二的州，如：Arizona、Arkansas、Colorado、Florida、Illinois 等，開始推動新的經費補助方

案(funding formula)，使用績效指標(performance indicators)作為補助計算的標準，如：課程修習完成率、獲得學位的時間、轉學比率、低收入與弱勢學生畢業率等(NCSL, 2015)。美國高等教育發展各州特色不一，但對於競爭型經費的補助精神卻是一致，想要利用高等教育經費補助方式，落實政策的期待亦是相同；故本文礙於篇幅所限，無法針對各州狀況皆一一陳述，在此僅以幾個州作為例子進行說明。

以 Nevada 州為例，不管是二年制或是四年制高等教育機構，績效型經費補助總額以每年 5% 的比例增加，直到 2018 會計年度達到 20% 為止。經費補助指標包括(NCSL, 2015)：

1. 結業證書、副學士學位(associate's degrees)、學士學位、碩士學位和博士學位的人數
2. 擁有副學士學位之學生，轉往四年制機構的人數
3. 至少修滿 24 學分數之學生，轉往四年制機構的人數
4. 每 100 位全日制學生中獲得學位或結業證書的人數
5. 會計年度中使用在研究和其它學術活動之贊助計劃/項目的總金額
6. 順利完成大學程度之英語或數學課程的學生人數
7. 經濟發展：STEM(指科學/science、技術/technology、工程/engineering

與數學/mathematic，簡稱 STEM)和專職醫療之學位和結業證書的數量

8. 經濟發展：學校授予特定學科之結業證書和學位的總數與州政府的經濟發展計劃方向一致

另外，如：Pennsylvania 州則是針對四年制高等教育機構，提出補助指標。在所有指標中，包括五項強制性指標，換言之，學校在這些指標面向上，皆需要接受審核，如：是否縮小學生之間的差距、學生成就、私人贊助金額比率等；另外，設有各校自由選擇的指標，學校可以自選 3-5 項指標，如：學生學習結果、學生續讀狀況、獲得 STEM 學位、就業多樣性、學生學習經驗的多樣性、設備投資、教育性行政支出、教職員工產能…等指標，學校亦可以依其特色，自行新設不超過 2 項的新指標；此一經費補助方式，既規範了學校經營管理的重點方向，同時也給予學校特色發展的機會(NCSL, 2015)。而 Georgia 州則規定：從 2016 年起，所有經費補助立基於機構績效(institutional performance)，目前補助方式仍在發展中，其中有一些指標已被認同採用：學生持續就讀率、授予學位數、低收入和成年學生學習成功比例、依不同任務和策略所定之機構特定量測指標(NCSL, 2015)。

此次高等教育經費補助模式的改變，聚焦於學生學習成效議題，非沿襲傳統以學生註冊率為主的模式。如：Texas 州針對二年制高等教育機構經費補助方式提出：10% 的補助財源是

依據三年來學校完成下列指標的平均值進行分配：1.順利完成在數學、閱讀和寫作等類別之發展教育(developmental education)的學生數、2.完成大學程度的初級數學、密集閱讀和寫作加強課程的學生數、3.順利完成 15 個學分數的學生數、4.順利完成 30 個學分數的學生數、5.順利完成至少 15 學分數後，轉往一般學術機構(General Academic Institution)的學生數、6.學位和結業證書的授予數，另外在 STEM 或專職醫療領域的學位可獲得額外的加分(NCSL, 2015)。

三、對臺灣高等教育經費補助的啟示

反觀臺灣高等教育經費補助方式，由於資源有限，因此「高教資源分配獎優或扶弱」的爭論，至今未歇。到底是要普發方式，人人有獎、校校有錢？還是採集中方式，擇優補助，以擠進世界百大名校之列？若將錢集中砸在少數名校，對於無緣進入這些名校的學生而言，對於有納稅的家長而言，這樣的公平對他而言亦是一種不正義；但是若將有限的資源廣發，人人有獎的模式，要讓臺灣的大學世界揚名確有其難度。

美國近年來高等教育經費補助方式的改革，與臺灣目前高等教育發展方向類似，例如對於學生學習成效的重視、利用經費補助引導教育的發展。整體而言，美國高等教育經費補助係以績效表現為基礎，主要的精神是希望提高學生在學的成功率，而非只是註冊人數的統計，造成開學時學

生註冊人數雖然龐大，但能順利畢業學生人數寥寥無幾的窘境。因此，許多州將學生續讀率與學分完成數視為加分指標，如：North Dakota 州針對二年制與四年制的高等教育機構經費補助方式，基礎性經費(base funding)的計算標準是立基於學生完成學分數比例，因此學生是否能夠符合學校規劃修完學分數的人數比例即是重點(NCSL, 2015)。從 North Dakota 州的補助方式，可以看出對學生學習成效的重視。對於臺灣高等教育經費的補助方式而言，以學生註冊人數為基本補助指標外，可以加入更多學生學習成效的補助指標，讓學校能夠兼顧學生就學人數與學習成效。

在基礎性經費補助外，為了引導高等教育發展方向，美國政府亦利用訂定特定補助指標方式，導引高等教育發展方向，以滿足各州經濟發展需求；如前述 Nevada 州在經費補助指標中，將「經濟發展」視為重要補助指標，若機構授予特定學科之結業證書和學位的總數與州政府的經濟發展計劃方向一致，則有加分獎勵；Kansas 州亦將是否能符應州的經濟需求列為指標，包括：學生畢業後的出路、學生工作薪資、技術證照等(NCSL, 2015)。此一藉由補助經費引導高教發展方向的策略，亦是目前臺灣教育當局最常使用的方式之一。藉由經費補助引導高等教育發展走向的過程中，政府決策變得更具有影響性，這也讓我們需以更高的標準來看待政府決策的過程與正確性，以降低導引方向錯誤的可能性。

最後，在「高教資源分配獎優或扶弱」的爭議上，實在難有定論。偏左或偏右的模式，皆無法解決臺灣高等教育發展的難題，與滿足社會大眾對教育的期待。美國在這次的改革過程中，其經費補助額度的變化，多是採漸進模式，有些州別並設有上限天花板的存在，如 Maine 州政府主張：2014 年起，從基礎性經費的 5% 開始，逐年以 5% 模式增加，直到績效表現補助佔基礎性經費補助的 30% 為止 (NCSL, 2015)。對於臺灣高等教育經費補助方式而言，應符合學校基本經費需求後，再輔以競爭型計畫補助模式，發展學校特色。然而，為了避免過多人為介入後，造成經費補助更大的不公平，如 Maine 州的補助方式，設立有限度的競爭型經費補助額度，滿足一般高等教育機構營運需求的同時，也讓一些想要發展特色的學校，有爭取競爭型經費補助的空間。藉由兼顧學校發展需要的基本經費補助，輔以發展特色所需的競爭型經費撥注，或許是較能兩全其美的經費補助方式。

參考文獻

■ 教育部統計處(2017)。**教育經費占國民所得(國內生產)毛額比率**。臺北市：教育部。

■ NCSL(2015). *Performance-Based Funding for Higher Education*. Retrieved from <http://www.ncsl.org/research/education/performance-funding.aspx>



澳洲高等教育經費分配比例與影響之分析

李家宗

臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

一、前言

為因應時代變遷所帶來的挑戰，我國高等教育財政政策歷經多次改革，包括實施公立大學校務基金制度，並多次修正私校獎補助計畫要點以及學生貸款方案。此外，政府也改變過去以學生數為主要計算基準之作法，開始透過競爭性經費編列，引導大學校院整合資源、增加產出與建立特色，以提升大學競爭力。但是經費來源的比例變動以及對於學生獎優或扶弱之分配機制，一直是高教財政研究的主要議題與核心。

為了達到高等教育經費的開源節流，澳洲政府在近十年間相當重視科系的補助分配方式與學費政策的調整彈性。同時為了兼顧弱勢學生的受教權益與公平，澳洲政府也提出諸多新的獎助學金、貸款、減免等助學方案(李家宗，2013)。因此，本研究以澳洲高等教育為例，探究其經費分配之比例變動以及相關獎優扶弱措施之影響與趨勢。茲分析如下：

二、澳洲高等教育經費分配之比例

2014 年 5 月 13 日澳洲聯邦政府公布 2014-15 年度政府總預算，在教育總預算方面共提列 381.07 億澳元，包含教育部在內共六個教育相關部門之預算，較 2013-14 年度預算 234.7 億澳元大幅增加 62% (DoE,

2014)。其中教育部(DoE)編列 380.65 億澳元為主要預算主體，其他部門比例皆不高。2015-16 年度教育總預算提昇至 421.44 億澳元，2016-17 年度教育總預算則再提昇至 470.39 億澳元(DoE, 2017a)，也看出近幾年澳洲教育總預算逐年增加的趨勢。

不過，澳洲高等教育經費來源主要可分為四大類：(一)聯邦政府補助；(二)各類學生的學費收入—包括本國學生與海外學生；(三)州與地方政府補助及企業契約收入；(四)其他收入—包括投資收入、捐贈與其他等。本研究依此四種分類，輔以澳洲政府歷年統計資料以及當時澳洲教育部(DoE)公布的 2013 年「高等教育經費補助報告」進行了 1998-2012 年經費來源比例比較，發現在這 14 年間聯邦政府經費補助比例從 68% 降至 58.2%，學費收入則從 16% 增至 24.5%，這也代表非政府補助經費比例的增加，特別是 2005 年起實施的學費彈性新制之後(DoE, 2014)。

在各級教育經費分配部份：幼兒教育相關項目編列 70.79 億澳元，較 2013-14 年度實際經費 52.04 億澳元大幅增加 36%；中小學教育相關項目編列 147.99 億澳元，較 2013-14 年度實際經費 96.18 億澳元大幅增加 53%；高等、研究與國際教育相關項目則編列 109.02 億澳元，較 2013-14 年度實際經費 87.04 億澳元增加 25% (DoE, 2014)。從上述數據可發現

2014-15 年度各級教育經費預算皆有大幅成長，其中在中小學教育相關項目編列預算最高，其次為高等、研究與國際教育相關項目，再其次為幼兒教育相關項目，其餘則為特別預算金額也最低。

依據 2014-15 年度教育部總預算報告顯示，在第三項高等、研究與國際教育相關項目編列 109.02 億澳元，較 2013-14 年度實際經費 87.04 億澳元增加 25%。此項目共包含 7 個子方案，希望藉由方案預算達到促進經濟生產力與社會福利之目標 (DoE, 2014)。2016-17 年度教育部總預算則是新增了第二項高等教育改革諮詢費用，預計投入 0.28 億澳元，並且逐年投入預算在五年後達到總計 0.86 億澳元 (DET, 2017a)。2013-15 年度預算分配之計畫內容與金額比較如下表 1：

表 1 2013-15 年度高等、研究與國際教育相關項目預算經費比較(億澳元)

	2013-14 年度實 際經費	2014-15 年度預 算經費
3-1 聯邦補助方案 (Commonwealth Grants Scheme, CGS)	48.79	64.78
3-2 高等教育基金方案(Higher Education Superannuation Programme; HESP)	3.38	3.75
3-3 高等教育支助(Higher Education Support)	4.85	5.71

	2013-14 年度實 際經費	2014-15 年度預 算經費
3-4 高等教育貸款方案(Higher Education Loan Programme)	14.74	13.81
3-5 高等教育研究投資 (Investment in Higher Education Research)	12.91	17.56
3-6 研究能力 (Research Capacity)	1.53	1.96
3-7 國際教育支助(International Education Support)	0.38	0.72
合計	87.04	109.02

資料來源：DoE, 2014

三、澳洲高等教育經費分配之影響

本研究認為經費分配項目內容與比例變動對於澳洲高等教育影響層面主要可歸納為下列幾大部分：

(一) 生師比部份

依據 2014 年 3 月公布的「澳洲學校」(Schools, Australia)報告書，由於 2008 年起教師員額成長，使得 2013 年澳洲初等與中等教育平均生師比維持穩定的 13.9 (ABS, 2014)。在高等教育部份，由於政府對大學的直接補助被縮減了。而大學的回應之道則是縮減教職員編制或是多招收其他學生，不過如此一來就使得生師比急速上升，從 1970 年代的 1:12，

1989 年的 1：14，1995 年的 1：15，到 2000 年時大幅縮減經費補助，更造成生師比急速上升至 1：18.7，而這也代表著大學面臨提升經費使用效率以及採用視訊科技教學的壓力，以及諸多受教品質低落的問題 (Karmel,2001)。

根據當時教育部 (DEST) 的資料，澳洲高等教育階段的生師比 (student-teacher ratio) 從 1990 年的 13-14，至 2005 年時已超過 20，主要是由於此時期教師人數成長淨額趨緩而學生數成長快速，而根據美國加州大學的國際比較資料顯示同期各國生師比平均為 17-18。以 2008 年南昆士蘭大學 (University of Southern Queensland, USQ) 數學系為例，其生師比甚至高達 28 (Tao, 2008)。由此也可看出經費補助分配額度對於高等教育生師比的影響，以及學生受教品質的問題。

(二) 科系補助額度部分

澳洲政府為了協調大學在教學與學習經費方面能朝著績效表現補助 (performance funding) 目標努力，針對績效表現補助指標與架構組成專家小組，並於 2009 年 12 月公布諮詢報告 (DEEWR, 2009)。報告主要指出透過 2009 年度的預算，澳洲政府希望高等教育機構能在績效表現補助指標基礎上分配預算，並重視教學、學習與學生表現，以期在 2020 年時增加 20% 弱勢家庭的高等教育入學率，以及在 2025 年 25 至 34 歲青年 40% 取得大學學士以上學位。

之後，聯邦政府依據每年等同全時制學生名額所產生的教學成本，提供各科系的教學經費分攤補助額度 (Contribution)，2005 年-2014 年補助額度比較如下表 2。

表 2 澳洲高等教育機構科系每生教學經費補助額度(澳元)

類別	科系	2005 年	2011 年	2012 年	2013 年	2014 年
1	法律(2011 年起 1.2 類合併)	1,509	1,793	1,861	1,933	1,951
2	會計、管理、經濟、商業	2,481	1,793	1,861	1,933	1,951
3	人類學	4,180	4,979	5,168	5,369	5,419
4	數學、統計(2009-2012 年為國家重點發展)(2011 年起 4.5.6 類合併)	4,937	8,808	9,142	9,498	9,587
5	行為科學、社會學	6,636	8,808	9,142	9,498	9,587
6	資訊、環境科學、其他保健	7,392	8,808	9,142	9,498	9,587
7	臨床諮商、外文、多媒體藝術	9,091	10,832	11,243	11,681	11,790
8	工程、科學(2009-2012 年為國家重點發展)、測量	12,303	15,398	15,983	16,606	16,762
9	牙醫、醫科、獸醫科學(2011 年起 9.10 類合併)	15,422	19,542	20,284	21,075	21,273
10	農業	16,394	19,542	20,284	21,075	21,273

類別	科系	2005 年	2011 年	2012 年	2013 年	2014 年
國家 重點 發展	教育 (2005-2008 年為國家 重點發展)	7,278	9,164	9,512	9,882	9,974
國家 重點 發展	護理 (2005-2008 年為國家 重點發展)	9,733	12,093	12,552	13,041	13,163

資料來源：整理自李家宗，2013；DoI, 2014

從表二中可發現：除了會計、管理、經濟、商業科系外，聯邦政府對高等教育各科系每生單位補助額度都呈現逐年提昇，2011-2014 年間的數據也顯示補助額度每年以 3.8% 幅度成長。

2017 年時，補助科系類別重整為八大類，多數人文科系統整為第二類人文類科。取消國家重點補助科系後，教育也回到第四類，補助額度為 10,695。整體補助額度也持續提昇，如法律系仍歸類在第一類，補助額度則是增至 2,089，牙醫則是從第九類改為第八類，補助額度略增為 22,809(DET, 2017b)。

(三) 競爭型補助經費部分

Gill Wyness 和 Murphy(2014)文章指出英國高等教育政策研究機構 (Higher Education Policy Institute; HEPI) 報告建議英國應參考澳洲大學經費補助模式，一方面基於澳洲學

費與貸款費用都較為低廉，另外則是澳洲根據科系分類，減少了資源會計與預算費用(resource accounting and budgeting; RAB)，並降低貸款違約償還的可能性。

以昆士蘭(UQ)大學為例，校內研究經費分配標準主要是依據績效表現(performance base)，學院研究補助分配公式可區分為四項：(一)30% 學生數；(二)15% 學生獎助學金，其中博士生與碩士生金額比例為 2:1；(三)45% 研究收入；(四)10% 研究發表成果(UQ, 2014)。從補助公式設計可以讓校內教師瞭解經費分配方式與指標，並致力於學生入學率與維持率提昇、提供足夠的獎助學金、提高研究收入以及增加研究發表成果方向努力，達到績效表現為主的競爭型經費補助目標。

(四) 學生中心的補助趨勢部分

澳洲 2012 年起開始進入新的「學生中心補助制度」(New student centred funding system)，新的補助制度將增加教學、學習與研究補助以及 2.5% 的績效表現補助，也將低社經背景學生補助比例從 2010 年的 2% 逐年提高至 2012 年的 4%。

從 2012 年起，澳洲所有的公立大學與原住民學校都會依據本國大學生需求獲得補助，聯邦政府從 2009 年度至 2012 年度額外投入預算共 4.9 億，使高等機構更能彈性回應學生需求，減少入學的繁瑣手續與政府的干預並鼓勵機構提高吸引學生

的競爭力。聯邦政府也會透過「澳洲技術委員會」(Skills Australia)的諮詢，在職場所需技能與學生需求間取得平衡。新制度在 2013 年可創造 5 萬個額外的入學名額以及 2025 年時將增加 21.7 萬名畢業生(李家宗, 2013)。

四、結語

根據上述研究分析所得結果，本研究進一步歸納出幾點澳洲高等教育經費分配之趨勢：

(一) 生師比易受經費補助分配額度影響

澳洲政府對大學的經費補助縮減，造成大學縮減教職員編制或是多招收其他學生，也使得師生比急速上升。因此，經費補助分配額度對於高等教育生師比有所影響，進一步也引發學生受教品質的問題。

(二) 獎優部分－高等教育競爭型經費比例提高

澳洲政府為了協調大學在教學與學習經費方面能朝著績效表現補助目標努力，針對績效表現補助指標與架構組成專家小組，並於 2009 年 12 月公布諮詢報告。報告主要指出透過 2009 年度的預算，澳洲政府希望高等教育機構能在績效表現補助指標基礎上分配預算，並重視教學、學習與學生表現。2009-2012 年度預算中也可看出競爭型經費方面以研究與創新經費為主，並呈現逐年增加之趨勢。

(三) 扶弱部分－高等教育補助分配改採學生中心制

澳洲不同時期的經費分配模式所著重的功能也有所不同，自 2012 年起實施新的「學生中心補助制度」，結合職場技能需求與學生需要，增加入學名額補助與簡化入學手續，同時提高低社經背景學生補助比例。

參考文獻

■ 李家宗(2013)。澳洲近十年高等教育學費及助學政策改革趨勢之研究。*比較教育*，74，69-90。

■ ABS(2014). *STUDENT (FTE) TO TEACHING STAFF (FTE) RATIO*. Retrieved from <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4221.0main+features100052013>

■ DEEWR(2009). *An Indicator Framework for Higher Education Performance Funding*. Retrieved June 24, 2016, from <http://www.industry.gov.au/highereducation/Documents/HIEDPerformanceFunding.pdf>

■ DOE(2014). *Department of Education Budget Statements*. Retrieved May 15, 2016, from <http://education.gov.au/portfolio-budget-statements-2014-15>

- DET(2017a). *Department of Education Budget Statements*. Retrieved from https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/education_and_training_portfolio_budget_statements_2016-17_full.pdf

- DET(2017b). *AMOUNTS FOR 2017 Total resourcing for a Commonwealth supported place by discipline 2017*. Retrieved from https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/2017_indexed_rates.pdf

- DOE(2014). *Finance 2012 - Financial Reports of Higher Education Providers*. Retrieved from <http://docs.education.gov.au/documents/2012-financial-reports-higher-education-providers>

- DOI(2014). *Total resourcing for a Commonwealth supported place by discipline – 2014*. Retrieved from <http://www.industry.gov.au/highereducation/ResourcesAndPublications/Resources/Documents/Rates2014.pdf>

- Gill Wyness, G. & Murphy, R.(2014). *Funding UK higher education: why we shouldn't copy Australia*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/apr/28/uk-tuition-fees-dont-follow-australia-model>

- Karmel, P. (2001). Public Policy and Higher Education. *Australian Journal of Management* 26 ,123-144.

- Tao, T.(2008). *Student-teacher ratio*. Retrieved from <http://austmaths.wordpress.com/2008/05/23/student-teacher-ratios/>

- UQ(2014). *Performance based research funding*. Retrieved from <http://www.uq.edu.au/research/research-at-uq/performance-based-research-funding>



大學做為一種國家機器：高教功能轉折與資源分配

周威同

國立台東女中公民與社會科教師

一、前言

不同的歷史進程，具有主導地位的生產要素也不同。農業時代必須掌握土地和自然資源，工業時代勢必要控制機器設備和技術，全球化時代則是由知識、科技與跨國資本引領風騷。培根嘗謂：「知識就是力量。」如今，知識的威力更是隨著科技而呈現幾何級數的成長；而大學就是將理論知識具體化為技術創新的基地，其重要性更是不可同日而語。舒爾茨（Theodore W. Schultz）提出完整的「人力資本」（human capital）理論，有兩個重大的研究發現，其一，要維持經濟成長，人力資本的關鍵作用遠超過物質資本；其二，人力資本的終極目標是提高國民整體人口素質，而教育資源的挹注是人力投資的主要項目。舒爾茨得到 1979 年諾貝爾經濟學獎後，從此各國更加重視高等教育的投資。

人才，是國家發展的根本、是社會經濟的命脈。在全球化高度競爭的脈絡下，各國無不絞盡腦汁投入教育改革，為的是提升人力素質。從日本的佐藤學提出「學習共同體」、芬蘭傾其全國之力推動課程改革、以至美國、臺灣近年來由基層教師所掀起的「翻轉教室」、「教師共備課程」風潮。其目的原本良善，教師透過重新釐清教學目標、精進教學技巧，並誘發學生的學習動機、以達成有效教學；而有效教學如何能夠得知？當然從學生的評量成績得到顯著提升、或者考上所謂「理想」的學校。然而，考上理

想的學校、謀求安穩的工作，就是我們受教育的目的嗎？我們能成為自己？還是被工作所奴役？

臺灣深受儒家「萬般皆下品、唯有讀書高」文化制約與科舉遺毒，1994 年啟動第一波教改訴求「廣設高中、開放大學窄門」，促使大學由菁英教育轉型普及化。然而，此舉只是滿足臺灣人的虛榮與功利主義心態，我們接受大學教育的目的，到底是什麼？如果沒有釐清這一點，再多的教育改革都是枝微末節。大學制度與其社會功能，在人類文明史上有重要的貢獻；檢視歷史，我們可以發現大學的發展與資本主義、工業革命的息息相關。本文試圖釐清：大學如何從原先作為追求純粹知識的場所，演變成社會培育人才的搖籃，尤其民族國家在歷史登場之後，大學更成為官僚與科技菁英的俱樂部。未來，大學又會呈現出何種風貌呢？

二、大學角色的轉折與知識的產業化歷程

（一）大學的功能與角色初探

現代大學的雛型為歐洲中世紀的學術性基爾特（guild）¹，這是一種由師生共組的自治組織，其成立必須獲得教會的特許狀，目的在傳遞知識以及學術研究。由教會提供經濟奧援，使學者們能夠專心致志學術，然而教會很少干預大學的自主運作。大學雖

設有文學、法學、神學、醫學四科，但主要講授神學以培養神職人員，學生畢業後則是進入教會或從事社會服務。文藝復興運動之後，人文與自然哲學知識開始在大學課程中傳授，這是大學學術社群展現自主性而回應時代的變遷。

哈伯瑪斯（Jürgen Habermas, 1987）認為，在前工業社會時期，專業性實踐的形式不受理論的指導。社會勞動的技術能力是依據師徒制模式傳承，理論知識與技術之間甚少關連，在 19 世紀時期之前的大學教育內容與生產技術無關。隨著民族國家對於大學的影響力與日俱增，大學的目標才轉為培養未來社會的統治菁英，歐洲各國雖然對於境內所轄大學進行改造，並且調整大學所授與的學科和課程結構，但仍以博雅教育（liberal arts）為主。紐曼（John Henry Newman, 1996）透過闡述博雅教育來描繪其理想的教育圖像。他認為大學是由來自各地的教授和學生而組成，藉由共同生活與思想上的交流，成就並砥礪彼此的心靈；大學，是教授普世知識（universal knowledge）之場所，博雅教育不是培養技藝或謀生技能，而是追求智性的提升，我們才能成為思想的自由人。

（二）民族國家介入與知識產業化

在工業革命之前，大學的課程結構發展仍有其自主性。嗣後，民族國家的經濟競爭加劇，大學成為科學學術研究的重鎮，此外，大學的規模擴大，其運作以及投入科學研究的經費漸漸由國家預算來負擔，才使得大學的角色發生根本性的轉變。（張應強，2002）英國

政府通過皇家委員會一系列的調查報告來推動牛津、劍橋的課程改革、要求增設實用性的科學課程；美國聯邦政府也是通過國會立法，要求各州捐出土地以開辦大學，發展工業、農業教育以推動工業化；德國改革柏林大學的過程也是政府主導，其大學教授皆由政府任命、屬於官吏²。換言之，他們首先必須效忠國家，以國家利益至上，因此大學的教學和研究就必須為國家服務。

當代高等教育產業化的趨勢已經勢不可擋。世界銀行（World Bank, 2000）提出，為因應「知識經濟」的發展，政府部門應積極進行各項知識基礎建設，包括培育高素質的人力、促進知識機構（企業、學校、研究機構）的互動與聯繫、提高知識網絡的交流。因此，早期以「產官學」的合作模式，現在大學等研究機構則是紛紛成立「創新育成中心」，將科學研究成果直接技術移轉給產業界。然而，大學作為社會公器，自有其社會責任，尤其技術移轉涉及專利權，例如生物科技或製藥產業往往有龐大的商業利益，在資訊不公開與欠缺監督的情況下，特別容易產生弊端。普蘭查斯（Nicos Poulantzas）認為：「正是這種科學家－國家、國家機構及其代理人對知識的永久壟斷，決定國家的組織機能和方向。」（Martin Carnoy, 1995：137）換言之，知識與權力的關係不僅是意識形態的合法化，國家把科學納入權力機制，訓練一批擁有科學知識的專家作為諮詢，以經費補助或契約的方式要求這些專家們開發新的技術。國家不但藉由經費控制專家、也界定他們的專業知識，然後運用其專業知識來排斥民眾參與決策，同時合法化國家作為權力和決策的核心，顯然這是違反民主精神的。

而新自由主義大旗下的自由貿易、知識經濟等華麗名詞，透過「經濟合作暨發展組織」(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2000)等國家強力向全世界放送，無異是葛蘭西(Antonio Gramsci)的霸權理論(hegemony theory)的再現。統治階級(國家)的價值觀具有一種道德、文化和知識上的主導性，從屬階級(普羅大眾)有如被催眠般地接受這種世界觀，因而斷喪反省和批判能力。

(三) 大學自主性淪喪與知識異化

當代資本主義已經進化成「國家壟斷資本主義」(State monopoly capitalism)，其基本特徵為國家日益干預經濟領域，以及科學技術成為增進生產力的首要因素，「科學」擴大了「科技」的內涵，成為資本主義發展源源不斷的動力。單純的技術進步能夠增加的生產力有限，以科學知識為基礎的技術應用在生產面所取得的成就更為驚人。而生產關係在國家壟斷資本主義時期最顯著的特徵，就是科學技術對於社會結構發展和變遷所帶來的影響，特別是針對文化和意識型態的層面。馬爾庫塞(Herbert Marcuse, 2002)認為：個人變成一個缺乏個性和創造力的單面向的人(one-dimensional man)，單面向的人沒有批判精神，只是一味地肯定和滿足於目前的物質生活。工業化及高度的技術發展並沒有解放人類，反而阻擋社會變革的可能性，整個社會生活單面化，成為一種新型態的極權社會。

當代社會力量(智力和物質的)之不可度量超越以往，此意味著社會對個人宰制範圍之巨大亦無法度量，我們這個社會的特色是，在強調效率和提昇生活水準的雙重基礎上，運用「技術」(Technology)而非「恐怖」(Terror)統治的手法來壓迫離心的社會力量(Herbert Marcuse, 2002: xlii)。

馬爾庫塞接著指出：啟蒙由原先具有批判意義的理性變成是一種工具理性，這完全是科學技術發展的結果，而在政治、經濟以及文化三個層面主宰人的意識形態和行動。首先，科學技術的發展帶來空前的物質文明享受，早期資本主義發展所造成勞動條件低劣的原因逐漸消失，因為福利國家的興起消融了勞資衝突與階級鬥爭。當社會大眾普遍享受到一種舒適的生活環境，階級意識就慢慢淡化了，勞工和老闆享受著相同條件的物質文明，整個社會已經一體化了。易言之，科學技術間接讓人失去對社會的反抗意識和理性思考的力量。

其次，科學技術也造成意識型態的異化，在資訊氾濫的現代社會中，人無法運用理性來認識自己的真正需要，只能盲目地消費更多的商品來獲取安全感和消弭不確定感。消費社會透過廣告和行銷的手法創造更多消費需求，其目的在於消耗經由科學技術發展出來的大量商品。為了因應不斷推陳出新的產品，產品的生命週期變得越來越短。因此，馬爾庫塞(1982: 82)對於發達資本主義進步的法則有

一個著名的公式：「技術進步 $\leq$ 社會財富的增長（社會生產總值的增長） $\leq$ 奴役的加強」為單面向的社會和個人下了一個意味深遠的註腳。

此外，貝爾（Daniel Bell, 1973）也指出：後工業社會的經濟結構將出現重大轉型，服務業將取代製造業而成為主要的經濟活動。理論性知識的具體化將成為技術創新的基礎，而從事理論研究的科學家將取代工業家而成為具有影響力的新興社會集團；包括大學、研究所和科學實驗室將是後工業社會的主軸結構。他比對歷年大學入學率的差異、職業類別與專業人士學歷，以及政府資助大學研究經費後發現：大多數從事基礎研究的科學家都在大學裏，政府和公共組織所需要的專門人才也來自大學，大學已經成為統治集團的文化中心。未來的國家競爭力完全取決高等教育，特別是科學研發與創新能力，研究發展將成為國家活動的重心。

至於國家如何運用教育和訓練的機制來進行生產條件複製的功能，奧菲（Claus Offe, 1981）認為：

國家設置教育和訓練的目的，為的是特定工業所需人力，這種觀點顯然是錯誤的。因為沒有一個國家官僚的組織有足夠的資訊來掌握何時需要哪些工業、哪些技能、或者多少人力？像這類的政策必須提供最大的交換機會（maximum of exchange opportunities），同時滿足勞工和資本家的需求。

易言之，資本主義國家的教育政策並不會為了圖利特定資本家和產業而為其量身訂製相應的人力，教育政策應該讓兩個階級的社會成員都有機會躋身資本主義的生產關係網絡，如此國家才能避免社會衝突的擴大。

三、結語

全球化的時代，除了擁有廉價的原料、便宜的勞力和資本之外，更重要的是掌握一群具有專業技術的科學家、工程師才是致勝的關鍵。國家為了在激烈的國際環境求生存必須以政治力來控制教育政策。以臺灣而言，作為一個後進工業國家，勢必要以策略性工業與科技政策為基調，行政院國家科學委員會主導整個大學的發展方向，主要是透過經費的補助來左右研究領域的方向。所謂機器，指的是沒有思想、缺乏自主性，完全受到人的控制藉以遂行某種生產目的的工具。大學作為一種國家機器，是為了達成國家經濟計畫的目標，這意味著大學完全喪失其學術自主和教學發展的能力；不管是考試制度、招生方式、學術發展在在受到國家意志的滲透。尤其在「知識經濟」思維下，大學向產業傾斜也不足為奇，推動翻轉教室不遺餘力的葉丙成（2017）指出：「在討論高等教育與產業需求的鴻溝時，我們要先搞清楚，臺灣的企業在未來無法避免的產業轉型過程中，到底需要什麼樣的人才？哪些才應該是臺灣高等教育未來要積極培養的人才。」所以，大學配合產業需求，國家甚至要透過補助研究經費來扶植當前或未來都具有競爭優勢、市場價值的科系，這是國家理性的表現，也是不容質疑的價值？

大學漸漸遠離象牙塔，不再是純粹思辨，特別是科技知識全然變為生產要素的一部份。這種只關注發展能夠符合市場需求與創造產值的知識，可能產生幾項弊端：

（一）忽略高科技可能導致的高風險

科學精神的用意原是探索新知，藉由技術來實現經濟發展和社會進步，但如果相信科技能解決所有問題而忽視其後遺症，便是一種科學樂觀主義心態。歐登（Thomas Oden）比喻這是現代化的妖魅，以「科技的彌賽亞主義、啟蒙時代的理想主義、數量化的經驗主義、以及進步史觀所帶來妄想」為其主要的特徵（周學信，2017）。社會將愈來愈依賴科技，而科技所帶來的風險也在我們的意料之外。貝克（Ulrich Beck, 1992）也直陳：現代科學技術的進步是為了補救、延緩或彌補其造成的危機。但未來會面臨哪些問題？科學家也提不出一個確切的答案。此外，如何處理風險更涉及專業知識，綜觀政府所提出的科技政策，往往由專家主導、缺乏民主審議機制，顯然背離民主政治的多數決原理。以核能政策而言，完全是一種單向的說服過程；然而人民有權利知道科技將會帶來何種風險，即便最後不得不採用這些設備，未來發生意外時我們如何避開危險或將傷害降到最低程度。

（二）急功近利的價值觀與人文素養低落

在科學理性的教條下，科技的實用性使人們充滿自信、展現出一種知識的傲慢，科技儼然成為一種霸權。國家以發展經濟為優先的思考模式，

大學成為整個政治與經濟體制的附庸（賀德芬，1998）。每年大學熱門科系排行清一色以實用性較高的科系為主，文法商組以法律、財經、管理類科為優先，工程類科則是資訊、電子、電機蟬聯，理學院與文學院的排名則望其項背，顯然這是功利主義心態作祟。前中研院院長吳大猷先生曾痛批臺灣只重實用科學、忽視理論科學；只重技術，沒有原創力。

忽視人文的後遺症，就是當前社會價值的重利輕義，連藝術、愛情等皆被商品化，完全被收編於文化工業體系。大學也難逃其宰制，原本來大學有追求真理、創造知識，以培養全人教育的至高理想（博雅教育），也有服務社會，培育職業人才作用（專業教育）。無奈大學的發展直接與經濟掛勾，大學的理想性下降、功利性提高，即使後來為提升人文素養的「通識教育」亦淪為營養學分。

（三）強化「萬般皆下品、唯有讀書高」的迷思

社會發展的趨勢將會重視知識份子，白領階級的地位高於藍領階級，如此一來，「職業無貴賤」成為笑柄，「適性揚才與多元發展」的教育理念也淪為口號，「萬般皆下品、唯有讀書高」將變成是一種新的意識型態，只會讓大學生追求知識的動機更加庸俗化與工具化。前臺灣大學校長傅斯年（2003）在戰後復校的校慶演講開宗明義指出大學的意義：

如果問辦大學是為什麼？我要說：辦大學為的是學術，為的是青年，……，這中間不包括工具主義，所以大學才有他的自尊性。這中間是專求真理，不包括利用大學做為人擠人的工具。

如何不讓大學淪為人擠人的工具？首在彰顯人性尊嚴，這正是人文主義的重要內涵。教育的理想在於提高人的品質，不斷地追求自我的超越，並且成為宇宙中有意義的一份子，符應「貢獻這所大學于宇宙的精神」。所謂真正的知識份子，不就是應該秉持其理性和良知，勇於對現實不合理的現象提出批判嗎？馬克思主義一脈相承的傳統就具有這種特質，人類批判和抗爭的目的，就是追求自由、擺脫結構和制度不合理的束縛，為的正是展現人類的主體性。人，只有在啟蒙之後，才有可能成為一個獨立思考的個體；大學做為一種國家機器，是一種沈痛的現實，大學已經深深地鑲嵌在社會經濟結構裡。本文並不否認教育具有經濟功能、教育需要為了未來職業而做準備；如果只為經濟目的，那麼人接受教育之後並非獲致自我實現，而是徹徹底底地被異化。

臺灣近年來成立許多獨立書店，除了結合讀書會、藝文座談會、親子閱讀等活動與課程，並從事社區改造、文化保存等在地深耕運動。這些獨立書店高舉「用書店進行一場文化革命」不就是「意識型態陣地戰」的創意展現嗎？唯有藉由閱讀的心智活動、關注社會議題、進行思想自我啟

蒙，我們才能夠漸漸擺脫「文化霸權」的宰制，這種種有策略的反抗，才能成就「人的條件」，找回人的主體性，重新連結人與社會、人與自然的關係。

參考文獻

■ 卡諾伊（Martin Carnoy）（1995）。杜麗燕、李少軍譯。**國家與政治理論**。臺北：桂冠圖書公司。

■ 立緒文化編選（2003）。傅斯年，貢獻大學于宇宙的精神。百年大學演講精華。

■ 周學信。**後現代主義與臺灣社會**，取自
<http://www.hkshp.org/newsgroup/postmodern.htm>。

■ 金耀基（2000）。**大學之理念**。香港：牛津出版社，

■ 馬爾庫塞等著（1982）。**工業社會和新左派**。台北：商務印書館。

■ 張應強（2000）。**高等教育現代化的反思與建構**。哈爾濱：黑龍江教育出版社。

■ 賀德芬（1998）。學術自由與學術倫理間的疏離和依附。**大學法研討會論文集**。臺北：東吳大學法學院。

■ 葉丙成。**全球競育人才，臺灣準備好了嗎？**取自
<https://www.bnext.com.tw/article/38370/bn-2015-12-31-132923-178>。

- Bell Daniel (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Beck Ulrich (1992). *Risk society: towards a new modernity*, London: Sage Publications.
- Habermas Jürgen (1987). *Toward a rational society*. Cambridge: Polity Press.
- Marcuse Herbert (2002). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. New York: Routledge.
- Newman John Henry, In Turner Frank M.(ed) (1996). *The idea of a university*. New Haven: Yale University Press.
- Offe Claus & Volker Rouge (1981). In Roger Dale(ed.), *Theses on the Theory of the state, Education and the state*, Sussex: Falmer Press.
- Word Bank (2000). *World development report 1999/2000*, UK: Oxford University Press.

附註

1. University 原本與 community、college 二字通用，後來才變成基爾特的稱謂。與英文 University 最近的中古稱謂是 studium generale，他指的是「一個接納來自世界各地的學生之處」，都非之「一個教授課程之處」。而中古所謂的 Universitas 指的是一群教師(masters)或一起學生所組成的學術性基爾特而言。到十五世紀，studium generale 才與 Universitas 變成同義字，於是演變為英文 University 的前身。以上轉引自金耀基(2000)，大學之理念，香港：牛津出版社，頁 1-2。
2. 面對科學的衝擊，一直堅守著古典人文教育理念的牛津和劍橋大學，也不得不將科學課程引入大學之中。英國國會以《1854 年牛津大學法案》和《1856 年劍橋大學法案》開啟由國家透過法律來主導大學的改革。轉引自，張應強，2000，高等教育現代化的反思與建構，哈爾濱：黑龍江教育出版社，頁 95-96。



從學用落差現象談高等教育的價值與未來

楊怡姿

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

透過社會流動，向上發展，進而改變個人及家庭的社經地位，一直是中下階層努力的方向，且傳統觀念認為「萬般皆下品，唯有讀書高」，讀書成為向上流動較佳的途徑之一，上大學儼然成為一種風潮。

我國自 1990 年代中期以後，隨著高等教育擴充政策的推展，大學校院數量方面，從 1991 學年度到 2016 學年度，我國公私立大專校院由 123 所迅速增為 158 所，成長率約 1.28 倍；大專校院學生人數由 612,376 人增加為 1,309,441 人，擴充約 2.13 倍（教育部統計處，2017）。大學窄門早已不復見，卻也因此產生供過於求，低分進大學的窘境。高等教育急速擴充的結果，將我國高等教育自過往的菁英教育轉為大眾化教育，人人都可進大學的效應，反而造成許多反效果，甚至出現大學高中化的特殊現象。此種情況下，高等教育恐將面臨辦學品質低落、大學性質丕變、經費排擠效應、資源爭奪風暴、學校貧富不均及社會正義枉顧等危機（劉欣宜，2005）。

面對上述的危機，高等教育所培育出學生的素質的確令人堪憂，接受高等教育其用意多是希望在專業知識與技能雙重提升下，畢業即就業，順利與職場無縫接軌，如今卻是，畢業即失業的現象日益嚴重，如何降低「學用落差」，提高高等教育的價值，成為重要關鍵議題及未來努力方向。

二、學用落差帶來的衝擊

進入 21 世紀知識經濟時代後，高等教育被普遍視為是個人與國家的重要投資，高等教育機構成為國家培育高級人才的主要場所，故高等教育發展與國家競爭力息息相關（劉秀曦、黃家凱，2011），此外，Mincer（1974）也主張教育投資可以提高勞動生產力，增加個人薪資所得。換言之，大學文憑已成為個體能力的一種表現指標，可協助雇主篩選符合資格的應徵者，因此為了獲取更有利的憑證，個體自然會對教育作更多的投資，藉此獲得更多的工作機會（劉秀曦、黃家凱，2011），這是學以致用最佳的體現，但以目前高教畢業生的就業情況看來，與此理想差距甚遠，因而出現學用落差的現象。

根據勞動部 2014 年 10 月的統計報告（如表 1）指出，僅有約 19.0%（程度為高以上）的青年勞工認為學校所學與目前工作學以致用，約半數人認為符合程度普通，約 31.0% 的青年勞工則認為學以致用程度低（含以下）；若單就高等教育階段論之，約 25.82%（程度為高以上）的青年勞工認為學校所學與目前工作學以致用，約 49.96% 人認為符合程度普通，約 24.16% 的青年勞工則認為學以致用程度低（含以下），顯示教育程度愈高，感到學以致用程度相對較高，但整體學以致用情況仍偏低。

表1 青年勞工覺得學校所學與目前工作學以致用的程度

單位：%

項目別	很高	高	普通	低	很低
教育程度					
國中及以下	3.8	6.0	54.2	11.0	25.0
高中（職）	2.8	7.6	49.6	15.9	24.1
專科	3.0	11.4	55.0	16.5	14.0
大學	4.5	16.8	50.1	15.4	13.2
碩士及以上	8.3	33.5	44.8	7.7	5.7
合計	4.2	14.8	50.0	14.8	16.2

資料來源：修正自勞動部，2014。取自
<http://statdb.mol.gov.tw/html/svy03/0311analyze.pdf>

博士生賣雞排、碩士生考清潔隊、大學生當司機，雖說可能是個案，但卻也屢見不鮮，這種高教低就、學歷貶值及學用落差的情況，讓人不禁想問，高等教育究竟出了什麼問題，甚至還出現讀書無用說的論調。教育乃是國家的百年大計，學生在付出了時間、金錢後，卻難以學以致用，除了本身在學期間沒有努力學習外，追本溯源，可知我國高等教育在理論的教學與職場實務上產生矛盾，脫離市場需求的軌道，造成部分職業失了供需平衡，近幾年，餐旅群擴張快速，將大宗人力投入單一產業，當然學用落差的情況難以改善，有愈演愈烈趨勢。

三、學以致用創造高教價值

「學以致用」是教育的終極目的，經由「學」的過程轉到「用」的層次，讓學用能夠相符，高教畢業生

學以致用，都能在畢業後順利找到合適的工作，有以下幾點可參酌：

(一) 各校定位明確

各校院的定位必須明確，欲培養哪種類型的學生，職業傾向或學術傾向都應有所區別，因此，各校院在專業設置、系所理念，需充分考慮社會需求和發展前景，避免盲目設置專業和招生。

(二) 強化學生綜合素質的培養

創新思維、帶得走的能力，一直是常聽聞的口號，培養學生在日益變遷、變化快速的社會中，能夠求新求變，獨立思考與運作，對解決工作中遇到的難題和實現個人職場的提升有很大幫助，是以，求學階段廣泛綜合素質的培養顯得重要。

(三) 協助與職場接軌

不論是否往更高深的學位邁進，最終仍是得出社會，面臨找工作的難題，若能在校學習的過程中，提早熟悉職場的文化、規範、工作內容及所需的技能，相信能降低社會新鮮人的緊張與不安情緒，以穩扎穩打的方式融入工作。

(四) 就業心態的準備

除了基本技能與所需的專業外，心態的轉變也須及早做足準備，「學生」與「員工」是大相逕庭的，學生在學的過程，其評量的結果是以「成

績」為基準、員工在職場的表現，則是以「業績」為主；兩者間雖都是一種評量的機制，但是「成績」不及格可以重修，「業績」不佳卻會面臨更嚴酷的挑戰，多數的學生剛入職場之際，還是以學生的身分從事專業工程；也無怪乎所遇到的挫折會有感受上的差異（徐錦興，2009）。因此，適度的心態調整、角色轉換，可以幫助自己在職場上更能得心應手、游刃有餘。

四、高等教育的未來與發展

全球化、少子化的衝擊已確實席捲而來，是不可逆的事實，高教機構不能再坐以待斃，反而應該在危機中尋找新的契機。我國不論家長或學生對於上大學的接受度高，這是我國的優勢，高等教育機構應該基此充分發展屬於自己的特色，並積極提高教學、課程、研究等相關品質，讓每個學生能適才適所，找到自己適合努力、學習的方向，位置擺對了，成功機率便會增加，也可藉此降低大家一窩蜂的選擇好像未來會很有發展的科系，破除此一偏頗的觀念。

面對現今人人都可能進大學就讀的現況，理應對未來的就業職場利多於弊，經過大學四年的薰陶，不論在心智、專業知能都應較以往提升，若能朝向此目標發展，高等教育美好的未來肯定不是夢。

參考文獻

- 徐錦興（2009）。談學以致用轉換歷程。《臺灣勞工季刊》，18，72-79。
- 勞動部（2014）。15-29 歲青年勞工就業狀況調查。取自 <http://statdb.mol.gov.tw/html/svy03/0311analyze.pdf>
- 教育部統計處（2017）。大專校院概況表。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>
- 劉欣宜（2005）。全球化脈絡下大學擴充對高等教育資源分配之影響。《課程研究》，1（1），85-101。
- 劉秀曦、黃家凱（2011）。高等教育擴張後我國大學畢業生人力運用之研究。《教育研究與發展期刊》，7（3），153-180。
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: Columbia University Press.

The marketisation of higher education in Hong Kong since 2000

趙致洋

倫敦大學亞非學院碩士

Master's graduate at the School of Oriental and African Studies, University of London

Introduction

Globalisation has been an overwhelming process in recent decades. It is, arguably, a process (or set of processes) which embodies a transformation in the spatial organization of social relations and transactions – assessed in terms of their extensity, intensity, velocity and impact – generating transcontinental or interregional flows and networks of activity, interaction, and the exercise of power (Held, McGrew, Goldblatt and Perraton, 2003, p.68). As Giddens (2002) once suggests, we are now living in “runaway world” that is beyond the control of individual nation-states. As one country “liberalizes” their economy, others have to deregulate the business sector so as to increase competitiveness to conform to the “race to the bottom” agenda in neo-liberal globalization. It encourages the withdrawal of the government in social policy and the participation of the private sector, which is supposed, albeit arguable, to allocate and employ resources more efficiently. Hence, marketisation and privatisation, which will be explored in more detail later on, has transformed different aspects of the public sector. The state is restructured as a result of the sweeping

effect of globalization (Ferlie, Ashburner, Fitzgerald and Pettigrew, 1996, Flynn, 2007, Osbourne and Gaebler, 1993).

Higher education system is thus inevitably influenced by the wave of marketisation and privatization all across the world. In this essay, transformation of the higher education system by marketisation in Hong Kong will be studied. The year 2000 is considered as the turning point because the Chief Executive Tung Chee-Hwa (2000) encouraged the set-up of tertiary institutions by the private sector in his fourth policy address. This paper will argue that higher education in Hong Kong has been largely, if not wholly, marketised since 2000. I will first discuss the idea of traditional higher education and the definition of marketisation and privatization in social policy and higher education. Then, the features and impact of adopting neo-liberal measures in higher education will be critically discussed. By illustrating the case of Hong Kong, the paper attempts to show that marketisation is situated in the wider global context with similar characteristics.

The aims and objectives of higher education

Higher education in general refers to the education that is given after the secondary education, whereas universities are the main provider. The original word of “Universitas” in Latin means the “whole, total, universe, world”. Universities were established in the middle ages that taught universal knowledge. Developed in the 12th and 13th century where the state and the church were the most powerful institutions, university was also a place for further training on profession like law, theology and medicine. In other words, it was a place for providing the apparatus necessary for “the pursuit of learning” (Oakeshott, 2004). Thus, as a relatively autonomous sector, universities are always supposed to devote to free speech, critical thinking and the search for new knowledge. Academics including students could express their minds and ideas without constraint from the state, and thus provide alternative views to the one of the authorities.

However, as Scott argued (1995), mass higher education systems developed since the 1990 has become more heterogeneous in sociological terms and heterodox in intellectual sense due to divergent culture and social diversity in a post-industrial world. Even so, the education ideal of the university which emphasizes moral integration and intellectual synthesis has not been easily abandoned (Scott, 1995).

In short, as argued by Barnett (1990), in spite of its plurality, higher education continues to play a distinctive role in the society, with a dual aim to emancipate its students through a process of critical reflection and advancing knowledge. The institutionalization of these values, according to Barnett (1990), has made the university as a key instrument in maintaining an open society.

What is marketisation and privatization?

Marketisation and privatization could be regarded as an important process under the neo-liberal agenda of globalization. Although the two concepts are conceptually different, in practice, they often go in the same direction. A market could be referred as “a system of social coordination whereby the supply and demand for goods or services is balanced through the price mechanism” (Brown, 2009, p.1). Marketisation upholds the neo-liberal ideology that the market is the most efficient and effective mechanism in allocating resources through fair competition. The market could also provide more choices for consumers, more flexibility to respond to needs and, most of all, better quality of services through open flow of information, effective use of resources and keener competition (Djelic, 2006; Peters, 2002). In terms of the role of the state, marketisation encourages the

restructuring and retreat of the state in the provision of public goods and invites private enterprises to manage the non-market institutions such as education and social services (Dale, 1997; Offe, 1990). In other words, the government should deregulate and privatise the public sector as much as possible so that the market could maximize its effects. Thus, marketisation and privatization often go hand in hand in social policy (Chitty, 1997; Ramanadham, 1988). Thus, it could also be regarded as the “mcdonaldization” of society that emphasizes efficiency, quantification and calculability (Mok, 1999; Ritzer, 2008). Nevertheless, in the contemporary neo-liberal globalization, the perfectly free market does not really exist in the realm of social policy because the state is still playing a regulatory role in operation. Thus, what is actually operating nowadays could be called a quasi-market.

Marketisation and Privatisation in Higher education

Discussing marketisation and privatization particularly in the realm of education, Brown (2011) suggests that there are four main indicators to recognize marketisation in higher education. They are, namely, institutional autonomy, institutional competition, price and information. Institutional autonomy refers to the

freedom of higher education institutions to determine their own mission, programmes, fees, admissions, awards, and to a considerable extent, student and staff numbers. Brown (2011) contends that this is the freedom to specify the educational product and the process. By institutional competition, it refers to the amount of competition between institutions for students, income as well as institutional status, and these three elements are interrelated. Competition can be promoted between public institutions as well as between public and private institutions. Price is also an important indicator of marketisation in higher education. According to Brown (2011), it refers to freedom to decide on fees and the degree to which fees are controlled or regulated. As far as information is concerned, the issue is whether students have access to information that assists them in making their choice of programmes and institutions. The underlying assumption is that quality of goods is automatically protected as consumers make use of the available information to select the product that is most suitable for them. For example, institutions are compared by a set of quantified indicators and being ranked by regular ‘league tables’. While this information is freely available to students, they will automatically make appropriate choices to protect their own interests.

Judged by the four indicators suggested by Brown (2011), marketisation and privatization in higher education could be manifested in two interrelated dimensions. Firstly, in terms of education policy, it introduces measures that encourage competition, introduces management skills employed in the business sector and changes financing mode from government funding to self-financing (Furedi, 2011). Secondly, in terms education objectives, it represents a retreat from the traditional values of what it means to be education. Hence, it signifies a process of turning students from being learners to consumers of “having” a degree, and higher education institutions from being ones which aim at transforming persons to confirming career opportunities and generating future income. In this process, universities increasingly emphasize the participation of businesses in funding and facilities. Hence marketisation fundamentally changes the core value of higher education as well as the mission of higher educational institutions (Molesworth, Nixon and Scullion, 2009). In short, as Slaughter and Leslie (1997) suggest, universities are eventually turned into corporations where their structure and functions are becoming more alike and provide education that served the economic purposes.

Marketisation and privatization of higher education: The Case of Hong Kong

The current education system in Hong Kong

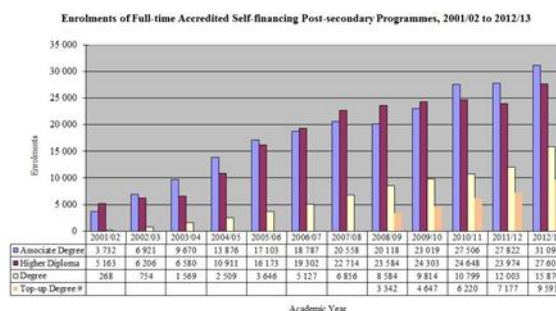
The education system in Hong Kong consists of three major tiers, namely kindergarten, primary and secondary education, and post-secondary education.

Kindergarten is the first tier in the education system of Hong Kong, which is provided for children from 3 to 6 years old. Currently, all kindergartens are privately run.

The second tier of the Hong Kong education system is the primary and secondary education. Currently the Hong Kong government offers 12 years free and universal education for children and young people in Hong Kong, in which 6 years are for primary education and another 6 years are for secondary education. Before the end of Secondary six, students have to sit for the Diploma of Secondary Education Examination (DSE) in order to obtain eligibility for university entrance, or entrance to other private higher education institutes.

The third tier of the education system in Hong Kong is post-secondary education. At present, there are eight government funded degree awarding universities or higher education institute in Hong Kong¹, which together offer a total of 15,000 first-year first degree places for secondary school leavers each year. Apart from government funded higher education institutions, there are at present 25 higher education institutes offering self-financed degree, top-up degree as well as sub-degree places for eligible students. The private sector of post-secondary education has witnessed a great expansion in the last decade. In 2001, only 268 school leavers enrolled in self-financed undergraduate degree programmes, but the number has increased to 25,463 in 2012 (including 9,593 top-up degree places), representing an increase of 94 times over 12 years (See table 1). In addition to the great expansion of self-financed undergraduate degree places, there is also a remarkable expansion in the self-financed sub-degree sector. In 2001, only 8,895 students enrolled in full-time self-financed sub-degree programmes, but this has increased to 58,694, representing an increased on 5.6 times (See table 1). Details of massive expansion and marketisation will be critically discussed in the following sections.

Table 1 : Enrolments of Full-time Accredited Self-financing Post-secondary programmes, 2001/02 to 2012-13



Note:
* Figures of Top-up Degree also include enrolments of degree programmes with senior year entries. Figures are available since 2008/09 academic year.

Source: Information Portal for Accredited Post-secondary Programmes, Hong Kong SAR Government, http://www.ipass.gov.hk/edb/index.php/en/home/statheader/stat/stat_el_index

Prelude to the significant marketisation in 2000: massification from late 1980s to mid-1990s

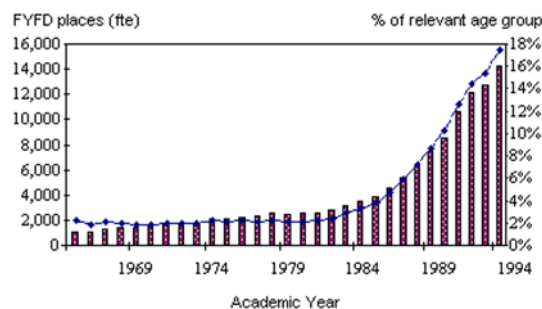
Although the year of 2000 could be considered as the turning point in the development of higher education in Hong Kong, it was not the starting point of marketisation. Market measures were introduced to higher education institutions since the massification from late 1980s to mid-1990s. Before the 1970s, there were only two universities in Hong Kong, namely The University of Hong Kong and The Chinese University of Hong Kong that provided higher education. The admission rate of students among the age-appropriate group was only 2% and thus higher education was virtually elitist in nature (Wan, 2011). Although there were other private postsecondary education institutions, the two universities were the only government-funded and degree-granting institutions in Hong Kong. On the other hand, higher

education was also considered as highly instrumental and functional to provide human resources that were required by the bureaucracy and the economic development. Thus, though higher education was predominantly elitist, the value and objective was by no means similar to those in the ideal of higher education. It serves the economic demand of the development of Hong Kong.

In the late 1980s, the government decided to increase the number of students entering higher education drastically (Education Commission, 1988). By that time, the participation rate of age-appropriate group had already rose from 2% in the 1970s to 8% in late 1980s (University and Polytechnic Grant Committee, 1993; University Grant Committee, 1996), yet the government proposed that the rate should rise to not less than 18% by the year of 1994-95 (Policy Address, 1989) (See Table 2). This goal of expansion in higher education is met by upgrading four local colleges and polytechnics to offer degree programmes (Education Commission, 1992). Thus, higher education in Hong Kong has turned away from elitism and experienced its first massification, where the supply of undergraduate places was doubled in six-year time (Cheng, 1996; Mok, 2001). Nevertheless, the main motivation for the government to change its education policy was still

economically-driven. As the economy of Hong Kong was transformed from labour-intensive to service and knowledge economy in late 1980s, there was higher demand for labour with higher education in both the public and private sector. Students in higher education were necessary to support the sustainable development of the Hong Kong economy (Education Commission, 1990). Hence, the existence of higher education in Hong Kong is not for educating and learning itself, but for producing human resources that are required by labour market demands.

Table 2: Undergraduate participation rate in Hong Kong, 1964-1994



Source: University and Polytechnic Grant Commission Committee Interim Report (1993)

As a result of mass higher education, there were comments concerning the decline of quality of higher education and the loss of competitiveness of the students compared to other places in Asia (Mok, 2001). In response to these concerns, the University Grant Committee (UGC) required the universities to enhance global competition for the first time in the interim report in 1993 (Chan, 2011). More importantly in the light of

marketisation, quality assurance reviews and assessment exercises such as Research Assessment Exercise (RAE), Teaching and Learning Quality Process Review (TLQPR) and Management Review (MR) were introduced. These measures thus started to transform the higher education sector towards the market direction. RAE forced the academics to fulfil the requirements for funding through the quantity of articles that are published in internationally peer-reviewed journals. The contributions and performance of academics are thus judged by the quantified indicators rather than the quality of research. TLQPR emphasizes the aspect of teaching and learning processes, placing the obligation and accountability for assuring and enhancing quality of teaching and learning as the highest agenda. Nonetheless, it shifts the education process to external scrutiny which is not based on educational values and objectives but market values. MR also introduces the management styles of the business sector and emphasizes ‘value-for-money’. It gives the UGC the authority to intervene in the formerly internal affairs of the managerial systems of the individual higher education institutions to ensure their efficient and effective use of resources. In short, these quality assurance measures have started off the marketisation process of higher education by quantifying the

performance of higher education institutions and academics that could be measured by indicators.

Substantial marketisation since 2000

As mentioned above, the year of 2000 could be considered as the turning point of the development of higher education in Hong Kong, as it experienced another even more drastic expansion in the participation of students to postsecondary institutions. Since the handover of the sovereignty from Britain to China in 1997, the SAR government of Hong Kong has put its policy emphasis on education. In particular, the Chief Executive announced and promised in the Policy Address of 2000 that 60% of age-appropriate youth would receive postsecondary education by the end of that decade to meet the needs of a knowledge-based economy (Tung, 2000). Again, it could be seen that higher education is serving the demands of the economic development and upgrading the students to face the global competition as a result of globalization (Education Commission, 2000; Mok, 2001). It was once commented as a “big leap forward” as the participation rate in higher education was only 18% by the end of the 1990s. Yet, unlike the massification in the late 1980s and early 1990s, the government did not participate more in the provision and funding of higher

education, but to achieve the goals through privatization and marketisation measures.

1. Privatisation of higher education

As Tung made it explicit in his Policy Address (2000), the government “will facilitate tertiary institutions, private enterprises and other organisations to provide options other than the traditional sixth form education, such as professional diploma courses and sub-degree courses” (Paragraph 67). To meet the massive expansion of the participation rate of higher education, the government introduced the Associate Degree (AD) programme focusing on transmitting general knowledge to students, which resembles the community college in USA (Chan, 2011; Wan, 2011). This kind of degree is inferior to the bachelor degree but shorter and cheaper. Yet, the government did not fund them but encouraged the existing UGC-funded universities to offer self-financed AD courses. On the other hand, the government also invited the involvement of private institutions in providing more courses for students. Thus, it started the process of privatization of higher education, and the role of the government is transformed from the sole funder to a regulator (Mok, 2001). The government aimed at creating the competition for students between the self-financed courses provided by the UGC-funded

universities and those by private institutions. It intended to allow the market mechanism to decide the numbers of student admitted and the level of tuition fee of each institution. Nonetheless, this has not resulted as perfect as the government intended. The university affiliated institutions were in a much more advantageous and competitive position in attracting students than the private institutions in terms of prestige, reputation and resources. As a result, in the name of fair competition, the government urged the total separation between the self-financed programmes and their affiliated universities and banned cross-subsidy between them (UGC, 2002). Yet, in spite of being financially independent, university-affiliated self-financed sectors could still enjoy better prestige and reputation to attract more students. In short, the massification of higher education since 2000 represented the beginning of privatization by inviting private organizations to provide postsecondary education. In the private market, students are nothing more than customers who pay the tuition fees for a qualification. Private institutions are also competing for students like in any other markets competing for customers. Both the price (tuition fees) and the quantity (numbers of students) are decided by the demand and supply in the market. To satisfy the demands of the customers, academics are pressurized to suit their

taste and sacrifice education needs. Thus in this angle, higher education of the private institutions is highly marketised.

2. Deepening marketisation in the publicly-funded higher education

Apart from the privatization of higher education since 2000, the government-funded higher education has also experienced the deepening of marketisation, which had started in the 1990s through adopting the quantified indicators of the market.

Firstly, role differentiation between the eight UGC-funded universities was introduced (UGC, 2004). The universities were requested to develop excellence in their unique role based on its strengths. Admittedly, role differentiation and developing quality education is not necessarily a measure of marketisation. However, the role-related performance accounts for about 10% of the funding of UGC to universities (UGC, 2005). It is said that it is used to “provide an assurance that the institutions are following their chosen roles and that they perform well in those roles” (UGC, 2005, Paragraph 15). Yet, it in fact introduces competition between institutions for the funding and sanctioned them when they are not up to “standard”.

Besides, the UGC also marketised the funding system which allows competitive bidding. Constituting 22%

of the university subsidy by the government, research grants are marketised when the UGC introduced the strategy of top-slicing by designating a certain percentage to be re-allocated by market competition (UGC, 2010). Moreover, similar measures were proposed by the UGC in terms of student quota to increase the incentive for competition. Traditionally, student quota of the universities was set by the UGC according to their different roles, and the number of students of each university account for 66% of the funding from UGC each year. The strategy of top-slicing was again used in 2010 to “liberalize” the student quota, in which 5% of the first-year-first-degree intakes by a particular UGC-funded university are re-allocated by competition (UGC, 2010). In the same report, the UGC (2010) also promised that competition will increasingly become the major mode of funding. By creating an internal market within the higher education sector that allows competition for funding and number of students, it is believed that public accountability, efficiency and effectiveness of the use of resources are achieved in the governance of universities under the ethos of neoliberalism and public sector management (Chan, 2007; Chan, 2011; Chan and Lo, 2007; Hood, 1995; Mok, 1999, 2001), where quality of teaching and research is believed to be achieved through competition of limited resources

(UGC, 2010). However, this process creates and perpetuates internal inequality of resources between institutions, where the ‘haves’ tend to gain more, and the ‘have-nots’ further suffer from inferiority in terms of prestige and resources.

In addition, marketisation has also created inequality between academics within and between universities. This is attributed to the delinking of staff salary packages between the UGC-funded higher education institutions and those in the civil service. As a result, the wage rates and benefit package of academics are determined according to the market based on quantifiable demand and supply, and academics have to demonstrate their ‘value-for-money’ by means of quantified outputs. This change is supported by the rationale that it gives more freedom and flexibility to the management of higher education institutions. Nevertheless, at the same time, universities have to depend on the support of private sector funding to sustain their growth and to perform their assigned role in Hong Kong so as to receive the funding of the government. As a result, they have to accommodate the interests of the businesses so as to attract their funds. It further added pressure to the higher education institutes to reform themselves in neo-liberal terms.

Conclusion

In conclusion, this essay has critically evaluated the extent of marketisation of higher education in the case of Hong Kong, in particular after the year of 2000. It is argued that higher education is marketised to a very large extent. Not only are involvement of privatized institutions introduced, education nowadays emphasizes quality and excellence in terms of measurable indicators, accountability to external scrutiny and efficient and effective use of resources through market competition. Higher education in Hong Kong has departed from the traditional aims and objectives of higher education. Although participation in higher education is widened, the relationship between students and academics is transformed to service provider and customer (Furedi, 2011).

In the future, it could be foreseen that the higher education would march towards the direction of more competition to maximize the economic efficiency. It effectively differentiates those students who are able and willing to pay higher tuition fees from others. However, it should be noted that Hong Kong is not the only experience that higher education is marketised and the problem is situated in the wider context globally. Under the influence of neo-liberal globalization, the pressure of marketisation in higher education is across other parts of Asia and the world (Chan and Mok, 2001; Lynch, 2006; Mok, 2003; 2007; Mok and Lo, 2002; Tan, 1998).

Bibliography

- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brown, R. (2009). The role of the market in higher education, *Higher Education Policy Institute*, Available from: <http://www.hepi.ac.uk/2009/03/18/the-role-of-the-market-in-higher-education/> (accessed on 26/5/2014).
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and student as consumer* (pp. 11-24). Oxon: Routledge.
- Chan, D. K. K. (2007). Global agenda, local responses: changing education governance in Hong Kong's higher education. *Globalization, Societies and Education*, 5 (1), 109-124.
- Chan, D. K. K. & Lo, W. (2007). Running universities as enterprises: university governance changes in Hong Kong. *Asian Pacific Journal of Education*, 27 (3), 305-322.
- Chan, D. & Mok, K. (2001). Educational reforms and coping strategies under the tidal wave of marketisation: a comparative study of Hong Kong and the Mainland. *Comparative Education*, 37 (1), 21-41.
- Chan, Y. M. (2011). Higher education policy in the midst of change: role transformation of the government in Hong Kong. Bristol: University of Bristol.
- Cheng, K. (1996). Markets in a socialist system: reform of higher education. In K. Watson, S. Modgil, & C. Modgil (Eds.), *Educational dilemmas: debate and diversity*, vol. 2: *reforms in higher education* (pp. 238-249). London: Cassell.
- Chitty, C. (1997). Privatization and marketization. *Oxford Review of Education*, 23 (1), 45-62.
- Dale, R. (1997). The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy and Society* (pp. 273-282). Oxford: Oxford University Press.
- Djelic, M. (2006). Marketisation: from intellectual agenda to global policy-making. *Transnational governance, Institutional dynamics of regulation*, 53-73.
- Education Commission (1988). *Education Commission Report*, No.3. Hong Kong: Education commission.

- Education Commission (1990). *Education Commission Report*, No.4. Hong Kong: Education commission.
- Education Commission (1992). *Education Commission Report*, No.5. Hong Kong: Education commission.
- Education Commission (2000). *Learning for life; learning through life: reforms proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong SAR: Education Commission.
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. & Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Flynn, N. (2007). *Public sector management*. London: SAGE Publications.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and student as consumer* (pp. 1-8). Oxon: Routledge.
- Giddens, A. (2002). *Runaway world: how globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2003). Rethinking Globalization. In D. Held & A. McGrew (Eds.), *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate* (pp. 67-74). Cambridge: Polity Press.
- Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: variation on a theme. *Accounting, Organization and Society*, 20 (2/3), 99-109.
- Information Portal for Accredited Post-Secondary Programmes (2013). *Enrolments of full-time accredited self-financing post-secondary programmes*. Hong Kong: Hong Kong Government Printers. Available from: http://www.ipass.gov.hk/edb/index.php/en/home/statheader/stat/stat_el_index (accessed on 19/5/2014).
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5 (1), 1-17.
- Mok, K. H. (1999). The cost of managerialism: the implications for the ‘McDonaldisation’ of higher education in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21 (1), 117-127.
- Mok, K. (2001). Academic capitalization in the new millennium: the marketisation and corporatization of higher education in Hong Kong. *Policy and Politics*, 29 (3), 299-315.

- Mok, K. (2003). Globalisation and higher education restructuring in Hong Kong, Taiwan and Mainland China. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 117-129.
- Mok, K. H. (2007). The search for new governance: corporatisation and privatisation for public universities in Malaysia and Thailand. *Asia Pacific Journal of Education*, 27 (3), 271-290.
- Mok, J. K. H. & Lo, E. H. C. (2002). Marketisation and the changing governance in higher education: a comparative study. *Higher Education and Management and Policy*, 14 (1), 51-82.
- Molesworth, M., Nixon, E. & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14 (3), 277-287.
- Oakeshott, M. (2004). The idea of a university. *Academic Questions*, 17 (1), 23-30.
- Offe, C. (1990). Reflection on the institutional self-transformation of movement politics: a tentative stage model. In R. J. Dalton & M. Koehler (Eds.), *Challenging the political order: new social and political movements in western democracies* (pp. 232-250). New York: Oxford University Press.
- Osbourne, D. & Gaebler, T. (1993). *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Penguin.
- Peters, B. G. (2002). The changing nature of public administration: from easy answers to hard questions. *Asian Journal of Public Administration*, 24 (2), 153-183.
- Ramanadham, V. V. (1988). The concept and rationale of privatization, In V. V. Ramanadham (Ed.), *Privatisation in the UK* (pp. 3-25). London: Routledge.
- Ritzer, G. (2008). *The McDonaldization of society* 5. London: Pine Forge Press.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Slaughter, A. & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Tan, J. (1998). The marketisation of education in Singapore: policies and implications. *International Review of Education*, 44 (1), 47-63.

- Tung, C. W. (2000). *The 2000 Policy Address: serving the community; sharing common goals*. Hong Kong: Hong Kong Government Printer.
- University and Polytechnic Grants Committee (1993). *Higher education 1991-2001 - an interim report*. Hong Kong: University and Polytechnic Grants Committee.
- University Grants Committee (1996). *Higher education in Hong Kong: report of the University Grants Committee*. Hong Kong: University Grants Committee.
- University Grants Committee (2002). *Higher education in Hong Kong: report of the University Grants Committee*. Hong Kong: University Grants Committee.
- University Grants Committee (2004). *Hong Kong higher education: to make a difference, to move with the times*. Hong Kong: University Grants Committee.
- University Grants Committee (2005). *A note on the funding mechanism of UGC: formula, criteria and principles for allocating funds within UGC-funded institutions*. Hong Kong: University Grants Committee.
- University Grants Committee (2010). *Aspirations for the Higher Education System in Hong Kong: Report of the University Grants Committee*. Hong Kong: University Grants Committee.
- Wan, C. (2011). Reforming higher education in Hong Kong towards post-massification: the first decade and challenges ahead. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33 (2), 115-129.
- Wilson, D. (1989). *1989-90 Policy Address*. Hong Kong: Hong Kong Government Printer.

附註

1. Government funded universities include: City University of Hong Kong, Hong Kong Baptist University, Chinese University of Hong Kong, Lingnan University, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong University of Science of Technology, and the University of Hong Kong.

原住民升學優惠政策與高等教育現況評析

何光明

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

南投縣立南崗國民中學校長

一、前言

原住民學生升學路上遇到很多困境，政府以教育機會均等的概念與理想，升學優惠政策直接影響原住民升學機會與成效。我國高等教育的發展，從過去菁英教育今幾乎已達全民教育（universal access）的境界，2008 年大學指錄取率已高達 97.1%，2009 年達 97.14%，臺灣已成為世界大學數量密度最高的地區（楊朝祥，2009）。依據教育部統計處統籌資料顯示，我國高等教育粗在學率 104 學年度非原住民一般學生（以下簡稱一般生）達 84.8%，但原住民學生則僅達 51.6%，亦即原住民大半的青年提早進入就業市場，在無高學歷與專業技術的條件下，影響競爭力。原住民高等教育的發展升學優惠制度扮演重要關鍵。

筆者目前服務於一所國中，擔任校長職務，屬於原住民布農族群，從部落小學一路升學至大學，政府優惠政策的扶持提攜感受尤深，原住民目前在高等教育呈現弱勢？筆者很想探討原住民高等教育議題，這也是寫這主題的動機。

本研究採用文件分析法，透過政府教育的統計資料、白皮書、相關之論文、期刊、網路資訊等等，希望透過所收集的文獻來了解（一）原住民優惠政策為何？（二）現行優惠政策「族語認證加總限額制」內容與分析

（三）原住民高等教育之現況？（四）對原住民高等教育與升學優惠政策之建議。此為本研究之目的。

二、原住民升學優惠政策

我國憲法增修條文第十條「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化，國家並應依民族意願，對原住民族教育文化……予以保障扶助並使其發展」。強調以國家之力扶助原住民族，保障其向上流動之機會，定訂相關升學方案，使教育機會均等，以彌補不足。

周惠民（2008）將原住民升學優待政策的發展脈絡分為三個時期，第一為民國 76 年解嚴以前：以落實教育機會均等為目標。第二為民國 76 年至民國 90 年：尊重原住民族主體文化。的三為民國 90 年迄今：實施多元入學方案時期。每一個時期政府優惠政策皆有其目標，優惠方式也有改變。

研究者整理我國對原住民升學優惠制度大致上可分成以下類型：

（一）選優保送制度

例如政府自民國 57 年實施九年國民義務教育，為培育原住民教育人員，國中生可保送師專，高中畢業生可透過甄試保送師範大學、師範學院制度，保障名額。

（二）總分加分制度

主要以國中學生升學至高中職校為主。如民國 53 至 75 年參加高中職校入學考試，原住民學生總分加 20 分優惠、民國 76 年至 95 年參加高中職校入學考試總分加 35 分優惠(陳誼成，2005)。

（三）降低錄取標準制度

如民國 76 年「臺灣地區山地族籍學生升學優待辦法」原住民學生參加專科以上學校入學考試，依一般錄取標準降低 25% 錄取。民國 90 年「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」。原住民學生登記（考試）分發入學者，依各校錄取標準降低 25%。

（四）族語認證加總限額制

民國 95 年「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」國中升學至高中職校、五專及高中職校升學至大專院校，為振興族語取得合格證明者，加總分 35% 計算，並且以外加 2% 名額方式入學。自 99 學年度各項招生考試起，其加分比率逐年遞減 5%，並減至 10% 為止。

政府訂定優惠政策，隨著社會的變遷而改變，如 95 年「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」加分限額制度，乃是因為當年原住民學生透過優惠擠掉一般生名額，社會形成輿論與壓力所致(韓國棟，2006)，另依據原住民總人口比率約 2% 所核定外加名額。

三、現行優惠政策「族語認證加總限額制」分析

「96 學年度原住民學生升學取得文化及語言能力證明要點」，用升學功利之箭來促發對原住民語言的學習熱潮，加考族語認證。此升學制度實施至今產生許多矛盾：

（一）加分與限額的矛盾，加分變成負擔

依據大學考試入學分發招生規定，96 學年之前原住民考生升學優惠皆以 25% 降低錄取標準來算，沒有限額。只要達到該校系所最低錄取表準，就可錄取。例如最低錄取分數 400 分的大學科系原住民學生只要考 300 分就達到錄取標準(原始分數除於 3+原始分數 $300/3+300=400$)；96 學年之後只要通過族語認證就可以加總分 35% 計算，原住民學生只要考 300 分就達到錄取標準(原始分數乘於 35%+原始分數 $300 \times 35\%+300=405$)，一樣可以錄取。

降低錄取標準 25% 與加總分 35% 加分比較，一般不知情民眾或家長都以為 35% 加分變多了，加上媒體喜歡炒熱原住民學生加總後榜首事例。一般民眾很容易受媒體誤導，原住民家長也以為對學生更加優惠，實則不然。96 學年之前原住民考生升學優惠皆以 25% 降低錄取標準的方式沒有限制名額 2%，原住民學生更有機會選讀更好的科系。但改成「族語認證加總限額制」造成許多問題。陳如薰(2010)研究認為升學優惠讓原住民學生有負面印記，造成了心理傷害。除了加深社會的誤解認為不公義帶給原住民學生很大的壓力，限額 2% 錄取名額，加分再多也沒意義。

(二) 鑑別度問題，重族語輕學科。

舉例來論，二位原住民學生大學指考同時考 300 分，族語考試合格(族語考試成績 60 分)加總後得到 405 分；另一生因，族語考試不合格(族語考試成績 59 分)因此只能加總 10%，加總後得到 330 分。族語考試 1 分之差卻有天壤之別。此二生成績差距有 75 分，選擇大學的機會差距非常大，因此族語加分鑑別度似有問題值得商榷。李淑儀(2003)訪談研究時當因為加分制度原住民學生的總成績名列前茅，原住民學生寧願沒有這優惠措施

避免承擔壓力。加更多的分數只會形成誤解。易導致原住民學生之壓力與自卑，重族語輕學科也會影響原住民學生學習過程的能力，因受到挫折休學或輟學。(表 1)

現行制度族語有無認證通過是升學的關鍵，及格與不及格加總有 20% 之差距。學科能力好但族語認證不及格未必能夠考上理想學校。從表 1 看出學科成績原始分數不是決定原住民學生錄取的重要因素。現行「族語認證加總限額制」更不利於原住民升學。

表 1 原住民學生升學優待加分比率差異表

學年度	加分方式	學生指考原始成績	400	375	350	325	300	275	250	225	200
96 學年後	通過族語認證加總 35%	通過族語認證加總 35%	540	506.25	472.5	438.75	405	371.25	337.5	303.75	270
	沒通過族語認證加總 10%	沒通過族語認證加總 10%	440	412.5	385	357.5	330	302.5	275	247.5	220
	有無通過族語認證加總差距 20%	有無通過族語認證加總差距 20%	100	93.75	87.5	81.25	75	68.75	62.5	56.25	50
96 學年前	降低 25%	降低 25%	533.33	500	466.66	433.33	400	366.66	333.33	300	266.66

(三) 近五年來族語認證通過率七成，三成學生在高等教育路上增加困難。

原住民學生必須通過族語認證考試才可以加總 35% 否則只能加總 10%，依據行政院原住民事務委員會(以下簡稱原民會)統計資料顯示 98 年度原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試到考人數有 10,451

人，及格人數計 7,542 人，通過率達 72.2%。99 年度到考人數 11,209 人及格人數計 7,937 人，通過率達 70.8%。100 年年度到考人數 11,479 人及格人數計 8,005 人，通過率達 69.7%、101 年度到考人數 11,185 人及格人數計 8,374 人，通過率達 74.9%、102 年度到考人數 10,152 人及格人數計 5,708 人，通過率達 56.2%。(圖 1)

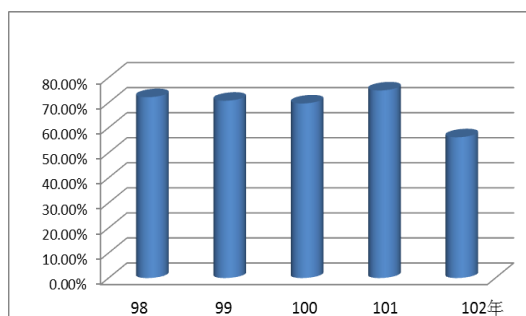


圖 1 升學優待取得文化及語言能力證明考試通過率

資料來源：原民會

從以上資料可知族語考試通過率每年均不到七成以上，大約有三成左

右學生沒有過族語認證，升學路上增加困難與壓力。

四、原住民高等教育現況與挑戰

(一) 原住民大專院校在校生人數比率偏低

「高等教育粗在學率」是指大專（不含研究所及大專進修學校及五專前 3 年）學生人數/18 至 21 歲人口數×

100%，是該學年就讀大專院校之在學學生。依據教育部統計處統計資料大專學生粗在學率 100~104 學年度一般學生分別為 84.47%、85.54%、84.96%、84.9%、84.8%；原住民學生則為 48.05%、50.2%、50.96%、50.53%、51.6%，顯低於一般生相差逾約 30 個百分點以上，比率懸殊。（圖 2）

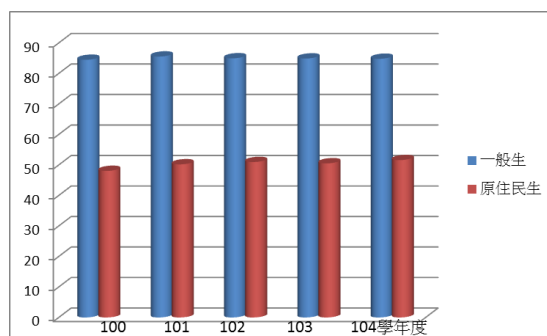


圖 2、100~104 學年度原住民大專生粗在學率(18-21 歲)與一般生粗在學率比較圖

單位：人

資料來源：教育部統計處

原住民學生在學率越是往高一層教育比率越低，以 103 學年度為例，各級教育階段原住民學生粗在學率分別為國小 100.07%、國中 98.13%、高級中等教育 95.81%、高等教育 50.53%。

(二) 原住民學生退學率比一般生多

參閱每年教育部之教育統計資料發現，原住民大專學生之休學與退學率都一般學生多，值得探究。以 102 學年為例，102 學年度教育部統計原住民族大專校院學生人數共 24,000

人，退學人數 1,113 退學率為 4.64%；全體學生人數 1,137,19 退學人數 28,279 人，退學率為 2.49%，原住民族學生退學率高於全體學生 2.15 個百分點(圖 3)。原住民學生退學原因前三名皆是逾期未註冊 54%、學業成績 20.13%、以及志趣不合 13.84%。該學

年度原住民碩士生退學率為 4.77%全體學生為 2.76%，高平均值 2.01%，一倍之多。博士生退學率為 2.30%全體學生為 3.18%，低於平均值 0.88%，可以解釋為原住民升讀博士其本身條件如經濟、學術成就、家人支持、個人信念已與一般生沒有大差異。

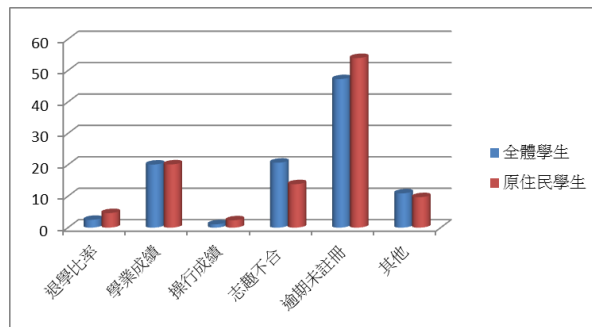


圖 3 102 學年度退學與退學原因之比率

資料來源：教育部統計處

103 學年原住民大專學生退學率為 10.3%，退學原因則以「逾期未註冊、休學逾期未復學」占 57%最多，從原住民大專學生的休退學率來看，顯現原住民學生在求學路上遇到了許多困境。

(三) 原住民大專生就讀科系的局限

根據教育部近五年來 100~104 年統計，全體大專學生中就讀比例最多工程學門及商業及管理學門(各約占 20%)，其次約 10%就讀民生學門、醫學衛生學門及人文學門；原住民族大專學生約 20%選讀民生學門及醫藥衛生學門，其次約 15%就讀商業及管理學門以及工程學門。原住民族大專學生選讀工程及商業管理學門的比率比一般生還低，就讀醫藥衛生學門、民生學門、社會服務學門、教育學門的比例則比一般生為高。從這個現象看出，原住民學生生涯發展，受其國中、高中職校時期的學科能力影響，大部分原住民學生在校成績數理科比較弱，語文社會

科較好，因此原住民學生升學大多朝向文科與社會人文系所發展，未來生涯發展大多以軍公教生活穩定為主，工商金融、經營管理及科技等專業技術人才較少，在法律、財經會計、公共行政、部落發展與語言文化的人才，更顯得不足。

五、結論與建議

(一) 檢討修訂原住民族學生升學保障辦法

1. 原住民入學方式之檢討：原住民高等教育的入學方式目前仍採族語認證加分制度，並以外加 2%方式入學。在我國高等教育擴展走向平民化教育之刻，近五十年來入學率至多僅五成而一般生則八成以上，差距甚大，若對此議題沒有認真探究，原住民高等教育的落差不可能拉近的機會，我國政府非常重視原住民高等教育機會均等問題，但進步跡象不甚明顯，是值得探討的議題。

2. 族語優惠政策重新評估檢討：族語認證制度的推動對原住民族語復振非常有成效，但以此制度結合升學優惠，會不會造成原住民學生另一種負擔，此外族語認證考試推動至今仍無分級認證，筆者認為族語認證制度該是更加嚴謹的時刻了。族語政策以推動六年，原住民委員會族語復振六年計畫（97~102年）亦告一個階段，正是檢討修訂的時刻。另加分的模式，認證合格則外加分數 35% 不合格則外加分數 10%，差距甚大缺乏鑑別度，更應加以修訂，才不會讓原住民學生失去選讀理想科系的機會。

(二) 增加入學管道，提供原住民學生選擇機會

從 102 年開設原住民專班的統計表來看，104 年開設原住民專班的學校共有 21 校，僅四所為國立大學，其餘則是私立大學，且選讀的科系亦有限制。若基於培育原住民人才，增加教育機會，更須要提供更多的班級與科系，實際調查原住民族人才之需求，提供更多的名額，開設專班協助培育原住民族學生，是更好的一項措施。

(三) 建立原住民族學生之升學與輔導專責機構

原住民學生休學或退學原因主要有個人因素(興趣、能力、自信)、家庭因素(父母支持度、家庭經濟)、社會因素(同儕、部落風氣)等等，因此政府應提供支援，輔導原住民學生完成學業，除了減免學費、提供獎學金或工讀機會、設置輔導中心外，最好的設立專責機構或單位，協助原住民學生克服各種困境完

成學業。從原住民教育統計資料來看，原住民受高等教育學生總比率約五成，休學率與退學率卻比一般生多兩個百分點以上，表示「教育機會均等」是有很大的問題。

(四) 整合各項資源，建立原住民教育主體系統

原住民的教育問題，其背後關涉到文化、經濟、社會、政治等等因素，許多學者以及教育專業人士都想盡辦法，希望原住民的教育更加進步與發展。隨著近十年的教育改革原住民入學上的改變，96 年的族語加分政策到現今政府推動的十二年國教等，都影響著原住民學生，特別是攸關升學機會的相關措施，都引起原住民社會的關注。政府應就原住民教育體制或系統做一通盤討論與設計，整合各項資源並建立原住民教育體制，從幼教到高等教育做有系統的規劃，原住民教育機會均等才有可能實踐，成為國際美談。

參考文獻

- 93學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2005。
- 94學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2006。
- 95學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2007。
- 96學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2008。

- 97學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2009。
- 98學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2010。
- 99學年度原住民族教育調查統計報告。原住民族委員會，臺北，2011。
- 100學年度原住民族教育調查統計。原住民族委員會，臺北，2013。
- 101學年度原住民族教育調查統計。原住民族委員會，臺北，2014。
- 102學年度原住民族教育調查統計。原住民族委員會，臺北，2014。
- 103學年度原住民族教育調查統計。原住民族委員會，臺北，2015。
- 李淑儀(2003)。**原夢·圓夢-原住民研究生自我實現歷程之探討**。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文。
- 阿浪·滿拉旺、楊錦浪（2010）。原住民族教育的省思與展望：87-95 學年度《原住民族教育調查統計報告》解析。取自
<http://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=DC739DB337374216&>
- 周惠民（2008）。我國原住民學生升學優待政策的發展與現況。全國原住民族研究論文集，1-8-1~15。台北：行政院原住民族委員會。
- 林天佑、吳青山(2003)。**教育小辭書**。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 洪泉湖（1999）。臺灣原住民教育中的師資問題。**臺灣原住民教育**，53-70。台北：師大。
- 陳誼誠(2005)，原住民學生的升學與優待。原教界，5期。
- 教育部(2012)。十二年國民基本教育實施計畫。取自
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8>
- 教育部統計處（2014a）。大專校院概況表（80~102 學年度）。取自
https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/u.xls
- 教育部統計處（2014b）。原住民學生概況表（87~102 學年度）。取自
https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/ob1.xls
- 教育部原住民族及少數族群教育資訊網 原住民族教育政策白皮書(102年修正版本) 取自
<http://cpd.moe.gov.tw/indigenous/content.php?cid=356&catalogid=2&subcatalogid=2&page=1>
- 教育部全球資訊網 教育部統計處 取自
<https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/native/102/102native.htm>

- 陳如薰(2010)。臺灣原住民之大學入學加分措施與憲法平等原則之研究-聽西方政治理論及美國憲法案例出發 P220
- 許雅玲（2014）。102 學年原住民學生概況分析。取自
<https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/102native.pdf>
- 許雅玲(2016)。104 學年原住民教育概況。原住民族教育調查統計報告統計簡訊《第54 號》，台北:行政院原住民族委員會。
- 楊朝祥（2009）。臺灣高等教育的挑戰、超越與卓越 教育資料集刊第四十四輯—2009 各國高等教育
- 韓國棟(2006)。原民生加分變嚴家長抗議。中國時報，第 C4 版。
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103-120.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 1-22.



高教傳統音樂教育裡學院制與師徒制的衝突與磨合

施穎彬

英國雪菲爾大學音樂系哲學博士

一、前言

臺灣的現代音樂教育，始自二十世紀初「學堂樂歌」、日治時期總督府首任學務部長伊澤修二引入的「西洋唱歌教育」（徐麗紗，2011：20），以及國民政府時期西化政策，在音樂教材與教育制度方面亦仿效西法，為臺灣的音樂教育披上一層濃厚西洋古典音樂菁英主義¹的色彩。1957 年國立藝專成立國樂組（於 1971 年獨立為國樂科）²，雖為民族音樂，本意卻是基於「復興中華文化」的國家政策，扶植三種具有代表性的「民族藝術」體現（國畫、國樂、國劇），與文革時期的中國做區隔，以展現中華文化傳統維護者的國際形象。³

70 年代末期，對現代化的標準性、普同化進行一連串反思的後現代主義思潮吹向臺灣，海歸學者史惟亮、許常惠發起民歌採集運動、邱坤良帶文大學生到台北靈安社學習北管子弟戲，為尊重差異、多樣性的本土化意識開啟了關於傳統音樂的研究。許常惠將臺灣音樂分為三類，除了上述的西式音樂，另有原住民音樂與漢族音樂（呂鍾寬，2009：31）。漢族音樂中被納入高教系統則為 90 年代，臺灣正式走向本土化運動以後，有福佬音樂體系的南北管音樂（台北藝術大學 1993 年成立傳統藝術研究所傳統音樂戲曲組，1995 年傳統音樂學系，2007 年成立碩士班）、歌仔戲（國立臺灣戲曲學院，1994 年）與客語體系的客家音樂與戲曲

（客家戲，國立臺灣戲曲學院 2001 年）等系所，研究與展演已經在臺灣深根且本土化的傳統戲曲與音樂。

本文探討的對象為此類漢族傳統音樂，在高等教育的教學系統下，學生一方面接受西化的音樂體制與教學法，另一方面則與外聘的民間藝師傳承，在學習其間所產生的衝突與磨合。

二、衝突：傳習上的教學

從師徒制到以工業革命精神為象徵的學院式教育，高等教育講求透過理論與技巧性的學習，以西洋音樂為主的視唱、聽寫、音樂學、音樂史等必修科目，再納入傳統音樂概論、中國音樂史、戲劇史等傳統音樂範疇的學門，架構學習的理論基礎與應用的工具。另外，系統化地將基本樂曲、戲劇套數、音樂結構與型制，輔以西洋分析音樂與宮調律呂的文學基礎⁴予以解構成通用易懂的音樂語言，來幫助學生們的學習、推廣與傳習。這套教學模式看似完善，在實際操作上，卻隱藏著許多的衝突與歧見。衝突的來源，常來自於教學體系與美學觀的差異。

基於中國美學的傳統音樂為口頭性、集體性、變異性與傳承性的綜合體，以往是由師徒制的口傳心授，有「三年小成，九年大成」的俗諺。三年教的是技法，九年則教心法，教的是一種原則、規矩、法門。這原則包

羅萬象，有如「人法道、道法天、天法自然」的倫常（施穎彬，2008：90）。口傳心授講究的是長期在音樂中的浸淫，合奏的諧和感，互補的音樂織度，與獨奏重視技巧性的訓練有著些許差異。在師承方面，教學方法與音樂性有著地域性的區別。又者，職業班與子弟團之間，演出的藝術面與側重點，皆有所異；同一套戲曲，北部與中南部的加花、行腔方式也有著不同的表現手法。

再者，在音樂詮釋方面，學院派的學習方式以獨奏曲上的技巧性突破為主，老師以固定寫好的樂譜教習指法、音階¹。從初階到高階曲目，有系統性的一路由簡到繁發展上去。而民間則以曲子、戲齣的傳習為主，藝師以句子為單位，一句句教如何牽韻²、如何安插鼓介³到加花的活奏。

剛開始的入門，在學院派的學習模式，不論資質的好壞，可藉由勤能補拙的練習，一步步琢磨基本功，再來講求藝術面的旋律線條。而師徒制則較像適者生存的自然淘汰原則，能耐得住師父的磨，透過不斷地模仿與重複跟著合奏走，從一開始的下手（鑼、鈔），到後來的動傢俬（樂器），默默跟著師兄弟練習，才能學到師父即興的活奏功夫。而口傳心授不是經由「譜」的傳授，以前子弟識字率普遍不高，開始從跟隨師父「念嘴」，一字一句的唱誦直到熟背才會進行新的曲調。以北管為例，先學下手鑼鈔類等打擊樂器的節奏型，通常只打在「板」上（正拍）的位置，為入門的訓練，跟著樂隊唸著「鼓介」學到「飽

耳」¹，師父才會准許動樂器，開始學習音階、技法等。

在學院中講求效率的訓練，傳統的活奏（即興）學習法並不適合學校進度與課程的安排。一學期中要將兩三套戲齣的唱念作打學起來，又傳藝的老藝師年紀過大，因此背負著與時間賽跑的傳習壓力。用西洋的採譜學習方式，一齣戲把旋律、戲文、咬字、鑼鼓位置等標明照著背誦，容易陷入如同《顧誤錄》中所描述的弊病：「按譜自讀為穎悟者之病。略解工尺之高下，即謂無須口授，自己持曲按讀，於細膩小腔，纖巧唱頭，不知理會，縱能合拍，不過背誦而已。甚至有左腔別字，缺工少尺之處，罔不自覺。而於曲情字眼，節奏口氣，全然未講，不知有何意味？」（王德暉、徐沅澂合著，1851：62）雖然學習的很快，卻也很容易就輕忽了活戲中韻的精隨，雖然是 1851 年的學曲之病，卻充分傳達了中國音樂的學習精神與美學觀。

三、磨合：學院制的必要性

在傳統音樂進入高教系統前，只能靠民間力量與宗教支持維繫。曾歷經皇民化時期（禁鼓樂）與國民黨時期（統一祭典）兩次的禁止或限制，在學者們展開的田野調查下揭示了此傳統音樂的式微，產生的原因有如：都市化造成廟會活動的減少，演出與練習場域的擠壓，美國好萊塢式娛樂工業分散年輕人閒暇時間，西洋菁英文化位居主流等等。

當南北管音樂進入高教體系，期初的任務便是透過政府與高教資源的獎優政

策對傳統音樂進行保存與傳習，例如：與地方縣市、傳藝中心的合作計畫；蒐集民間抄本、透過錄音、錄影將民間藝師的傳統技藝保存起來；讓學生到幾位年屆 90 藝師家裡上課等傳藝計畫；藉著對外的展演，將傳統音樂推廣到社群中。發展至 2005 年配合教育部卓越計畫¹，將典藏品數位化，以整合藝術領域的系統。

因此學院制以一種資源整合之姿，將民間的傳統保存，避免因為老藝人的凋零而出現藝術斷層。是故，對於藝師資格的認證制度，以及學院學習系統的完整性極其重要。對待藝師不能只要求藝師不藏私的傳道，卻不給足相應的配套措施、尊重與禮遇。猶如邱婷所言：「國立台北藝術大學要頒授名譽博士給邱火榮老師……以家人身分，隨喜。以宏觀臺灣戲曲發展的觀察者言，無從歡喜！」²言詞上似乎對臺灣在國寶級藝師的照顧上有些許無奈。

而學院制不僅是教導技藝類的器樂，更是在訓練一批專業的傳習者，能用邏輯性的辨思、田野調查法及配合理論的探討，以清晰的脈絡來教導不曾學過傳統音樂的學生。且不斷改進教學手法與模式，以創新的思維將傳統音樂與現代性做一個有效的連結，達到傳承與推廣的目的。雖然傳統沒有看著工尺的視譜習慣，但因記譜法可以幫助人們對於旋律走向更加明確，現代人又沒有這麼多的時間，以口傳心授法來學習傳統音樂，因此將口傳的技法在譜本上註記清楚，以譜本進行教學也不失為一種以現代方法論與傳統的結合。唯要注意，除視譜外，唱念更是學習傳統「心法」中不可忽視的要件，不能僅視不唱。

四、結語

在英國的音樂高教也有類似將民間音樂視為好學、簡單的狀況。英國的政府不似臺灣需以本土化意識形態來提升國民對國家的認同感，政府對英國傳統民歌也沒有如同臺灣般的扶植與補助等大型保存計畫，多數由民間自發團體所組織與活動。在筆者就學期間，由指導教授引介，常常拿著二胡代替小提琴跟著不同的民歌團體，在各酒吧與藝術節慶合奏著愛爾蘭、英國等傳統民歌，一邊做田野採集與調查的訪問。

該經驗就像學習我們傳統音樂一般，跟著旋律走向做出合奏、加入和聲並不難。但若因此小看傳統音樂，覺得旋律線條不複雜，樂段重複性高，便容易把自己侷限於拉一百次都一樣的工人層面，而忽視了這是一種具有藝術性與其背後一套美學在支撐著該文化而有的即興音樂。

參考文獻

- 中國戲曲研究院編 1982年 王德暉、徐沅澂同著〈顧誤錄〉，**中國古典戲劇論著集成**。北京：中國戲劇出版社。
- 呂鍾寬 2009 **臺灣傳統音樂現況與發展**。宜蘭：臺灣傳統藝術總處籌備處。
- 施穎彬 2008 **殼子絃在臺灣北管戲曲音樂之運用及其演奏呈現**。台北藝術大學傳統藝術研究所碩士論文，台北。

■ 徐麗紗 2011 西化、本土與全球性－臺灣音樂教育百年，**美育**，180，16-27。

■ 中國文化大學中國音樂學系。2017/02/26，取自<http://ChineseMusic.pccu.edu.tw/files/11-1155-8516.php?Lang=zh-tw>

■ 邱婷戲話：2017/02/27，取自https://www.facebook.com/pg/taiwan.chiuting/posts/?ref=page_internal

附註

1. 有別於草根性的民間音樂（包含傳統音樂）被歸類到大眾文化，非主流音樂文化可以在音樂廳演奏者，如南、北管音樂、流行音樂。
2. 高教代表性國樂系為中國文化學院音樂舞蹈專修科，成立於1969年（1975年改制中國文化大學，設國樂組於音樂學系中，1996年國樂組獨立為中國音樂學系）。資料來源：中國文化大學中國音樂學系<http://chinesemusic.pccu.edu.tw/files/11-1155-8516.php?Lang=zh-tw>，2017/02/26。
3. 當時的國樂亦演奏如江南絲竹類的明清小曲，而新型態的合奏形式，則以漢族器樂採西洋的古典樂隊編制與作曲、和聲、對位等技法，用改良式中國器樂的演出型態（如：調整為十二平均律樂器、將原本中國器樂中缺乏的低音區用大提琴、革胡來填滿），相較於南北管音樂，為新式民族音樂的呈現。
4. 由於中國音樂語言與音樂不可分的特性，中國音樂常再加上語言學、格律、曲牌、板腔等方式解析傳統音樂。
5. 古典鋼琴曲目，雖也有版本上的不同，但基本上會有指法與演奏詮釋的說明。此外，專業版本則不會標注，目的是讓表演者能有自己對音樂性的充分詮釋。
6. 牽韻：傳統音樂重在韻的行腔方式，指旋律的走向與型態。
7. 插「鼓介」為戲曲中鑼鼓點安插的位置與其節奏形式。
8. 熟悉音樂曲目、旋律、鑼鼓與器樂等。
9. 國立台北藝術大學自2005連續十年獲得教育部評定為教學卓越計畫之藝術類學校。2013-2014年第三期教學卓越計畫以「新世紀藝術领航計畫－ARTS（Arts Resources & Teaching Society）藝術資源與教學社群」
10. 邱婷戲話：https://www.facebook.com/pg/taiwan.chiuting/posts/?ref=page_internal，2017/02/27。

大學生也可以在大學教課？！—美國柏克萊大學 DeCal 課程與自由言論運動

洪晟惠

國立臺灣師範大學博士候選人

美國柏克萊加州大學訪問學生研究員

一、前言

在柏克萊聽聞一種正式可以獲得學分的課程，叫做 DeCal 的課程（其全名是 Democratic Education program at Cal，Cal 是 California 的簡稱，因為柏克萊屬於加州大學系統，而且是創始校，所以常僅以 Cal 稱之），是由大學生自己當授課老師，我不禁好奇，這種自己的課程自己教，究竟是一個什麼的概念！？

二、柏克萊大學 DeCal 課程

（一）什麼是 DeCal？

DeCal 課程非專屬於某一個科系所開設，該課程的教學老師就是大學生自己，由大學生自己教大學生，提供傳統課程較少觸及到的多元主題，可以藉此發展不同興趣，也能藉由小團體課程增加與同儕互動的機會（Democratic Education at Cal, 2010a）。

（二）DeCal 的內容有什麼？

DeCal 的課程約有 150 各類主題（Democratic Education at Cal, 2010a），以 2017 年春季學期為例，有 212 門審核通過的 DeCal 課程，有丹麥人的快樂秘訣，也有醫學院考試如何準備、聯合國與全球議題探討，另外還有性愛 101 以及寶可夢教室（詳細課程可見附件一），DeCal 內容五花八門，光看課程名稱就

讓人覺得有趣（Democratic Education at Cal, 2016）。

（三）DeCal 也能算學分

選修這些有趣的 DeCal 的課程，也能和一般大學課程一樣獲得學分，學分介於 0.5 學分到 2 之間，學生很被鼓勵去選修 DeCal，DeCal 的課程也時常滿額，至於額滿之後能否旁聽，就要去向負責教授該門 DeCal 的大學生討論（Democratic Education at Cal, 2010a）。

（四）授課大學生與輔導教授共同負責的 DeCal

負責教學 DeCal 的大學生的背後，其實有教授輔導著，系主任、教授與大學生共同負責該門課程，這位負責教學的大學生，可以視為被授權的教師，但是位輔導員（facilitator），而不是一般概念的講師（lecturer and instructor），當然也不會是同學的朋友。

這位授課教師的大學生，雖然身為同儕，但會負責課堂的教學，也負責課程的分數評鑑，該位負責教學的大學生會提供輔導教授有關修課學生的建議成績，之後再由教授輸入成績，成績只會有通過或不通過兩種，而沒有數字分級（Democratic Education at Cal, 2010a, 2010c）。

三、DeCal 與自由言論運動

DeCal 是一種學生教學的概念，但其概念是植基於自由言論運動（Free Speech Movement），自由言論運動是在 1964-1965 年由柏克萊學生發起（Democratic Education at Cal, 2010b），1960 年代是美國快速變革的時代，各種社會運動興起：黑人民權運動、學生運動、反文化運動及反越戰運動，其中的學生運動又以柏克萊大學的言論自由運動最具代表性（蔡米虹，2008）。

（一）柏克萊大學的自由言論運動（Free Speech Movement）

柏克萊的自由言論運動，起因於 1964 年秋天，柏克萊校方發佈通知，嚴格限制學生組織不得在校園大門內，從事具有政治主張的活動，此舉引發學生激烈反彈，學生於是組織群聚於柏克萊校園班克羅夫特街（Bancroft Avenue）和電報大道（Telegraph Avenue）的入口處，原先是反抗校方不當管理學生活動，而後逐漸形成具體的行動訴求：言論自由（蔡米虹，2008）。

（二）柏克萊大學的自由言論咖啡館（Free Speech Moment Cafe）

柏克萊成為自由言論運動的發源地，帶動起該時期全美的學生運動，至今校園內，還設有「自由言論咖啡館」（圖 1 與圖 2）。



圖 1 自由言論咖啡館立牌



圖 2 自由言論咖啡館全景

「自由言論咖啡館」除了紀念自由言論運動，也紀念該運動中的關鍵人物：Mario Savio（圖 3），其紀念說明中引用了他著名言說中的一句話：Just below the angels，其全文是：

On Free Speech:

To me, freedom of speech is something that represents the very dignity of what a human being is. That's what marks us off from the stones and the stars. You can speak freely. It is really the thing that marks us as just below the angels.

(Mario Savio Memorial Lecture, n.d.).



圖 3 自由言論咖啡館中 Mario Savio 的紀念說明

（三）自由言論運動帶起的教育體制批判

Edward P. Morgan 在其 1991 年出版的書籍（The 60s Experience: Hard Lessons about Modern America）中提到，柏克萊的自由言論運動後來成為學生反抗的典範，激發了美國各校園內的學生行動主義者，不只爭取言論自由，也對教育體制批判，學生開始挑戰潛在課程（hidden curriculum）、反對激勵成績的花招（gamesmanship），也反對知識的一致性與順從式的教育等，Robert A. Goldberg 也在其 1991 年出版的書籍《Grassroots Resistance》中表示，對於 1960 年代的美國學生來說，大學不該只是為了因應新社會、經濟的需要，而設立的「多元化大學」教育機構（引自蔡米虹，2008）。

（四）因著自由言論運動發展而來的 DeCal

從言論自由的爭取到教育體制的批判，DeCal 課程也逐漸開始形成，首先是在 1965 年由哲學系教授 Joseph Tussman 設立了實驗課程（experimental program），該課程是讓大學生跟教授在沒有分級環境中，一起讀文本和討論，到了 1968 年開始第一個由學生發起的課程：社會分析（Social Analysis 139X），探討美國社會秩序等議題，由 Eldridge Cleaver 擔任客座教授，1980 年時，教育學教授 John Hurst 和一群學生一起開始了課程 Conservation and Resource Studies course 以及 Education for Democratic Action，而後於 1985 年開始使用 Democratic Education at Cal 稱呼之（簡

稱為 DeCal），主要提供學生發起的課程（Democratic Education at Cal, 2010b）。

DeCal 課程發展蓬勃，從 1985 年十幾門發展到 1997 年五十幾門再到 2002 年的上百門，到了 2004 年已經有 120 幾門課程、250 幾個負責教學的大學生老師以及 4000 多名選修 DeCal 的學生，到了 2005 年，DeCal 課程開始推展到其他加州大學系統的校區，也在史丹佛大學、賓州大學與歐柏林學院開始施行，而這年也剛好正是 DeCal 的 25 週年（Democratic Education at Cal, 2010b）。

四、結語

DeCal 是讓大學生自己教自己的一種教育課程模式，內容五花八門，能發展多元興趣，還能獲得學分，因為其品質仍有教授輔導把關，如此師生合作的新教學模式，在自由言論運動發源地柏克萊的脈絡環境之下因運而生，該運動的影響從言論自由的促進到教育體制的批判，讓教育可以不只是因應社會與經濟的機構，更可以是自主追尋知識的殿堂，進而更體現教育的真諦。

參考文獻

■ 蔡米虹（2008）。從1964年柏克萊言論自由運動論美國大學生的理想教育—兼論戰後美國高教危機。《興大歷史學報》，20，189-224。

■ Mario Savio Memorial Lecture (n.d.). *Who was Mario? Mario Savio Memorial Lecture Fund*. 2017/2/25, retrieved from http://www.savio.org/who_was_mario.html

■ Democratic Education at Cal (2010a). *About*. DeCal. 2017/2/25, retrieved from <http://www.decal.org/about/>

■ Democratic Education at Cal (2010b). *History*. DeCal. 2017/2/25, retrieved from <http://www.decal.org/about/history/>

■ Democratic Education at Cal (2010c). *How to facilitate*. DeCal. 2017/2/25, retrieved from <http://www.decal.org/start-a-course/how-to-facilitate/>

■ Democratic Education at Cal (2016). *Courses*. DeCal. 2017/2/25, retrieved from <http://decal.berkeley.edu/courses>

附件一 DeCal 課程列表 2017 年春季學期

Course Title	Category
DeCal Board Internship	Publication
Web Design Decal	Publication
Introduction to Photoshop and Illustrator	Other
Get Over It! An Introduction to Parkour	Publication
The Happiness Advantage	Other
Graphic Design Principles	Other
Communicating with Confidence and Charisma	Professional/Business
Aliens!	Publication
Criminal Psychology	Other
Free Ventures	Publication
Cal Pokémon Academy	Media
Modern Square Dance	Performance
PreMed 101	Publication
Cancer 101	Health
Intro to Surgery	Health
Art Anatomy	Publication
Introduction to the Entertainment Business	Publication
UCBUGG: 3D Modeling and Animation	Media
People's Test Preparation Services (PTPS)	Other
Introduction to Fundamental Investing	Professional/Business
Life Skills: Intro to Baking	Food
Video Games and You: The Player's Perspective	Media
Knitting 101	Other
Bollywood 101: Bringing Bollywood to Berkeley	Publication
FemSex	Other
GamesCrafters	Publication
Tamarkoz: Sufi Meditation	Health
Understanding Healthcare	Health

Course Title	Category	Course Title	Category
UCBUGG: Artistic Development For Animation (ADFA)	Media	Sexuality in Video Games	
Sex 101: Topics in Sexual Health	Health	The Power of Networking	Professional/Business
Archery Decal	Health	Explorations in Bioprinting	Other
The Berkeley Fiction Review: Small Press Publishing	Publication	Introduction To Experience and Immersive Design	Publication
Ecopoetry: Poetry and the Environment	Environment	Drought: The Law, Science, and Reformation of Water Policy in California	Environment
Triple E Decal: Expressive Exercises in Empathy	Other	Hardware Makers	Other
Science in Oakland Elementary Schools (SOES)	Publication	Urban Agriculture and Food Justice at the UC Gill Tract Community Farm (UCGTCTF)	Environment
Tajwīd: Phonetics of Koranic Arabic	Other	Neurozoology: Animal Brains and the Environment	Other
Human Genetic Disorders	Health	Off-Script Sociology: Outsiders Within the Syllabus	Political/Social
Hands-On Practical Electronics (HOPE)	Other	SwingCal: Learn How to Swing Dance!	Cultural
Leadership and Justice: The Knowledge for Human Rights!	Publication	Literary Hedonism and the Affective Turn	Cultural
Introduction to Astrobiology	Publication	Ethics and Sustainability in Engineering	Publication
Medical Spanish	Health	One Health for Action	Environment
Traditional Chinese Medicine 101: Know More about Your Body and Yourself	Publication	Food For Thought	Food
Integrative Medicine	Publication	Sustain U: Green Up Your Life	Environment
Rethinking the Drug War: Historical Context, Framing, and Education	Political/Social	Learn to Play the Sather Tower Bells - A Carillon Study	Publication
Copwatch: Community Based Police Accountability	Political/Social	An Introduction to Jazz	Publication
Concrete Canoe	Other	“Journey to China:” Exploration behind Icons	Political/Social
ConLang DeCal	Publication	Taiwanese Language	Cultural
Data Science for Kaggle	Professional/Business	Issues in Affordable Housing	Publication
UC Hogwarts: The Wizarding World of Harry Potter	Publication	Quantum Consciousness	Publication
Gender, Race, and	Cultural	Palestine: A Settler Colonial Analysis	Political/Social
		Ellen Degeneres	Publication
		Faith & Reasons	Political/Social

Course Title	Category	Course Title	Category
	ial	Hands-on Ham Radio	Publication
Digital Tools for Architects	Other	All You Need is Love: the Politics, Psychology, and Philosophy behind the Beatles	Cultural
Learn to Solve the Rubik's Cube/Speedcubing DeCal	Other	Going Down the EECS Stack	Publication
The A-Z's About Catching Your Z's	Health	Ambience: An Introduction to Lightshow Gloving	Publication
Cooperatives: Alternative Business Models for a Resilient Economy	Other	High School: Breaking Ceilings	Other
Jesus, Muhammad, and the Modern State	Publication	Egyptian Hieroglyphs	Other
PiE Robotics Competition DeCal	Other	Magic: The Art and Theory of Deception	Performance
Entrepreneurship Speaker Series	Professional/Business	Peace Corps DeCal	Other
BEAM (Berkeley Engineers and Mentors)	Publication	The Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley	Publication
Impact Investments & Social Enterprises	Professional/Business	Know Your Beans: The History Politics and Culture of Coffee	Political/Social
Photography Principles	Media	Game Design and Development	Other
Underwood 2016: The House of Cards DeCal	Political/Social	Intro to Counseling	Health
100 Strong: Female Leadership and Mentorship Development	Political/Social	Diamond's Anatomy Enrichment Program	Health
Smash Bros: The Anatomy of a Video Game Success	Publication	The Art of Taiko Drumming	Publication
"Aloha Aina": Intro to Polynesian Dance in the Context of Environmental Awareness	Publication	Water Activism and Water as a Human Right	Environment
PolitiCal: Golden State Politics Made Easy	Publication	Berkeley Review of Cognitive Science Articles (BROCA)	Publication
IEEE Micromouse Generation Citizen	Other	A Primer on Molecular Biology	Publication
	Political/Social	Digital Marketing Today	Publication
Healthcare in 2025	Publication	Cal History, Spirit, and Traditions	Publication
Analytical Thinking in League of Legends	Other	The Politics of Oscar Wilde	Political/Social
OK Google...	Publication	Development Theory and Praxis in Haiti	Publication
iOS DeCal	Other	Cryptocurrency Decal	Other
		Calstar Yoga	Political/Social
		Comics Studio Decal	Publication

Course Title	Category
Learn to Fly: Private Pilot Ground School	Other
Introduction to Chess	Publication
Issues: Berkeley Medical Journal	Publication
Meditation and Materialism	Publication
3D Printing and Design	Publication
Sather Health: Issues in Student Health	Publication
Human Health and the Environment: Consequences of Mismanagement	Publication
Health Advocacy DeCal	Publication
Salsa Dance: History, Culture, and Practice	Cultural
Actuarial Exam 1/P Preparatory Course	Professional/Business
Modern Family	Political/Social
Images of India: A Critical Exploration of the World's Largest Democracy	Political/Social
Intro to Brain-Computer Interfaces	Other
Cal Fencing	Publication
The Music, Lyrics and Art of Radiohead	Cultural
Filmmaking For Activists	Publication
Massage Therapy 101	Health
Engineering for Social Impact	Publication
The West Wing: Power and Principle in the American Political System	Political/Social
Learning LabVIEW	Other
Cal Miyazaki Decal	Cultural
Intro to Organic Gardening & Food Justice	Publication
Health Coaching Decal	Publication
Ableton 101	Media
Film: A Look Into Israeli Minorities	Publication

Course Title	Category
Teach in Prison	Other
Cal Environmental Team	Environment
Henna Art: Application and Cultural Perspectives	Cultural
Chamber Music for Fun	Publication
Drug Addiction: A Bio-Psycho-Social Approach	Publication
Music and Politics: The Melody of Social Movements and Resistance	Political/Social
Social Identities Intergroup Dialogue - Gender & Sexuality	Political/Social
The UN: International Governance and Global Issues	Political/Social
ChiLD: Children's Literature DeCal	Publication
Berkeley Scientific Journal	Publication
Introduction to Korean Drumming: P'ungmul II	Performance
Indian Polity and Public Policy	Political/Social
PIH Engage: A Critical Understanding of Public Health	Health
Pre-Health Decal	Publication
Visual Narratives and Storytelling	Media
Will Machine Learning Make Us More Human?	Media
Decolonizing Bodies in Public Health	Publication
Can't Tell Me Nothing: The Development of Kanye West's Artistry	Other
Introduction to Investment Banking	Publication
Genocide	Political/Social
Stem Cells: Science and Society	Health
Cantonese DeCal	Cultural
Human-Centered	Other

Course Title	Category	Course Title	Category
{Design.} DeCal		101 ;)	
She Won't Be Silenced: Great Women in Historical and Contemporary Politics	Publication	The Workshop: Interview Prep and Job Success	Publication
The Cult Film DeCal: Enough Said	Media	Actuarial Exam 2/FM Decal	Publication
Health, Disease, and Advocacy in Slums	Publication	Introduction to Leveraged Buyouts	Professional/Business
The Fundamentals of News Reporting	Media	Masculinities: From Manhood to Selfhood	Political/Social
Greek Folk Dance Decal	Publication	Breaking the Digital Age Barrier	Professional/Business
Video Game Music: Structure and Analysis	Media	UGBA 98/198 An Introduction to Leadership and Culture	Professional/Business
Sustainable Energy for a Greener Tomorrow	Environment	Craft of Facilitating Oral and Dental Health	Other Health
West Coast Swing: History and Practice	Performance	CalTV: UC Berkeley's Online TV Station!!!	Media
A Danish Guide to Happiness	Cultural	Building Solidarity through Restorative Justice	Publication
MEDLIFE	Health	How To Build The Future	Publication
The Pursuit of Happiness: A Psychosocial and Spiritual Exploration	Health	Sex 101	Health
Musical History of the Wind Band	Media	Europe 101	Publication
Scrabble: Strategy, Knowledge, and Fun	Other	The Sage Mentorship Project	Political/Social
The Biology of Social Issues	Health	Break the Silence: Contemporary Issues in AAPI Community Health	Health
Comparative Literature Undergraduate Journal	Publication	Learn to Play Bridge!	Other
The Political Thought of Oscar Wilde	Political/Social	The Beauty of Math	Other
Concrete Canoe	Other	Israeli Folk Dance	Publication
The First Year Experience at Cal	Other	The North Korea Decal	Political/Social
Strawberry Creek Restoration	Environment	Transportation Team	Publication
HIKE: Health Information for Kids' Education	Health	Jewish Identity in 21st Century Theater	Publication
Intro To Guitar	Performance	Addressing Inequality through Urban Debate	Political/Social
Argentine Tango Decal	Publication	History Unrated: How to Build an Empire	Political/Social
Drugs and Alcohol	Health		

十二年國民基本教育的挑戰與省思

蕭國倉

臺中市立太平國民中學校長

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

十二年國民基本教育的實施是國家教育政策重大改變的轉捩點，也是提昇國民教育水平，培養國家潜力的重要契機；教育主管機關期盼透過十二年國民基本教育的實施，讓學生減緩升學壓力又兼顧學習品質，讓學生能展現其潛能以達適性發展為目標。

一、研究動機與目的

教育具有開發個人潛能、培育優秀人才的功能，優質的教育可以提升國民素質、增進社會福祉、帶動國家發展，欲提昇國家的競爭力，促進社會階層的流動，藉由教育的力量是最直接且有效的方式；因此，如何培育每一位孩子在求學的過程中充分發展潛能，且能依據自己的專長、興趣展現其才華，使其在未來的生命旅程中能發光發亮，是國家、教育主管機關、學校應有的責任。

（一）研究動機

十二年國民基本教育自 103 年開始實施，在升學機制上有重大的變革，對於國中教育現場產生質與量的變化。取消「國中基測」並改以「教育會考」為學生基本學力把關，設置「免試入學超額比序項目積分表」作為國中學生升入高中職的重要依據，規畫的用意是要紓緩升學壓力並確保學生平均素質，其立意良善，然是否達預期效益則有待評估。

十二年國教實施後的學校任務以適性揚才、適性輔導為首要目標，學校及教師可透過多元入學及生涯發展進路宣導，協助學生進行自我覺察與探索，以適性抉擇其合適的進路。然而在升學主義掛帥的當前社會洪流中，學校能否在「適性揚才、適性輔導」之原則下永續經營？這是學校面臨的挑戰。

「活化教學，活力多元」是十二年國教期望的目標，在教育現場的教師們，長期面對「考試領導教學」的壓力，對於教學工作形成了「教完教科書」的進度就是完成應負的責任，對於原來教育專業知能與提升學生學習成效的思維已被拋諸腦後，此等的教育現況正逐漸的蔓延中。面對家長的升學要求，學校應深切的省思該如何使教學能更活化與多元？

十二年國教的實施是要讓學生減緩升學壓力又兼顧學習品質，讓學生能展現其潛能以達適性發展為目標。然而理想與現實總是有一段距離，本研究以學校實施十二年國教之現況與政策做一實徵性的探討，期盼從中尋找出落差的原因，提供教育決策單位參酌。

（二）研究目的

本研究主要目的在於：

1. 瞭解國中教育會考免試入學超額比序項目積分之問題。
2. 瞭解學校推動適性揚才、適性輔導之現況。
3. 瞭解學校如何在推動活化教學、活力多元與考試領導教學之間取得平衡點。
4. 瞭解對於十二年國民基本教育之實施是否達成預期效果及其建議。

二、研究動機與目的

本節首先探討十二年國民基本教育政策方案，其次說明免試入學超額比序的內涵（中投區），最後探討十二年國民基本教育之實施，在期望目標與現況的相關問題。

（一）十二年國民基本教育政策方案

聯合國教科文組織於 2000 年【達喀爾行動綱領】（The Dakar Framework for Action）揭櫫：「教育是一項基本人權，也是參與 21 世紀迅速全球化的社會與經濟必不可少的手段。」過去卓越的菁英教育觀已向平等的全民教育觀讓位；而教育發展軌跡也由「基礎教育全民化」轉為「中等教育全民化」走向（陳益興，2012）。因此，推動中等教育全民化、延長中等教育年限，已成為世界各國提升國民教育素質，改變國家體質的重要機制。

十二年國民基本教育所秉持的五大理念：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接（教育部，2016）；我國政府在面對國人的期待與符應世界教育潮流的衝擊下，積極的規劃與推動十二年國民基本教育，期盼能達到中等教育全民化的目標。因為，人才是國家競爭力的指標，要擁有世界一流的競爭力，就必須擁有世界一流的人才；國家人才的培育並非一蹴可成，需要從基礎扎根，有計畫性且長期的依據國家發展目標來實施人才的培育，方能獲得國家所需要的人才；許多非先進國家已注意到國民基本教育與國家競爭力有相當大的關聯，所以積極的推動延長國民教育的年限。

政策目標的制定應符合公平、效率、安全及自由的規準（Stone, 2002）；十二年國民基本教育之規劃與推動的過程面臨社會大眾許多的質疑，如：李家同教授提出對十二年國民基本教育的 16 點看法與 7 項疑慮（李家同，2012）、天下雜誌、家長聯盟、國高中職校長、教師工會、基層的家長們，基於不同的立場對十二年國民基本教育各有不同的認知（楊振昇、洪幼齡、蔡仁政，2014），然而在教育主管機關勇於面對問題與挑戰的堅持下，國中教育會考已實施三年，其疑慮是人言言殊，不過我們已跨出這一步，其成效優劣則有待評估。

回顧我國推動 9 年國民義務教育迄今已有 48 年之歷史，當年全世界施行義務教育超過 9 年者不到 10 個國家；從 1968 年我國推動國民義務教育

迄今，在各方面展現的成果是值得肯定，它提升了整體國民教育的水平，厚植國家的經濟、建設與競爭力，社會各界期盼政府能繼續維持培育優秀人才的政策，因而對延長國民基本教育有高度之共識與期待，期盼藉由十二年國民基本教育的實施，能全面培植優秀國民，解決當前教育衍生的一些問題（陳盛賢，2008）。

我國推動延長國民教育的措施可追溯至 1983 年辦理「延教班」並規劃實施「延長以職業教育為主的國民教育」計畫，1989 年積極研議延長國民教育為十二年之可行性，朝著（一）自願入學（二）有選擇性（三）免學費等原則規劃；1997 年擴大推動第十年技藝教育，規劃高職免試多元入學方案、高級中學多元入學方案；高中、五專、高職自 90 學年起採多元入學方式；2003 年教育部在全國教育發展會議中將規劃十二年國民教育列為討論議題，並達成「階段性推動十二年國民基本教育」之結論與共識，2004 年籌組「推動十二年國民教育工作圈」，積極進行推動十二年國民教育規劃工作，2005 年籌組十二年國民基本教育專案小組研擬十二年國教前置配套措施事項、規劃決策機制、研擬實施方案、徵詢家長團體及教師團體之意見，形成共識，俾階段性推動；2006 年完成十二年國民基本教育規劃方案，開始正式啟動十二年國民基本教育；2007 年 2 月 27 日行政院宣布 2007 年開始推動十二年國民基本教育，2009 年全面實施十二年國民基本教育；2010 年 9 月，教育部召開第八次全國教育會議，延長國教年限為該會

議的重要討論項目之一，閉幕式時行政院長吳敦義裁示：「十二年國教坐而言的時代結束，要進入起而行階段。」2011 年 1 月，建國百年，當時總統馬英九於元旦文告中提出，將開始啟動 12 年國教，並分階段實施，預計在 2014 年高中職學生達全面免學費、大部分免試入學；2011 年 4 月，教育部在中正紀念堂舉辦十二年國教說明記者會，提出「免試全國十五學區超額比序」以及「29 條配套方案」等政策關鍵部分；2011 年 9 月 20 日行政院核定十二年國民基本教育實施計畫，十二年國民基本教育的相關規定陸續出爐，各縣市政府也開始配合政策的推動，著手規畫十二年國民基本教育的相關配套措施。

（二）免試入學超額比序的內涵--以中投區為例

十二年國民基本教育於 103 年正式全面實施，臺中市政府教育局配合教育部政策組成「十二年國民基本教育規劃推動小組」，依核定實施計畫之內涵，規劃落實策略，協調溝通轄區內之學校做好宣導工作，讓學校教師、行政人員及家長了解十二年國民基本教育理念、工作要項及配套措施，以凝聚共識。並就免試入學方案積極研議、評估各項實施細節，期望在最周延的規劃下，提出適切的方案，兼顧多數學生的需求，穩健推動十二年國民基本教育，以成就每一個學生的發展。

臺中市與南投縣成立「中投區高中高職入學推動工作小組」，召開會議討論免試就學區及共同就學區事宜，規劃免試入學內容，以達成各學年度目標值，並協助「高中高職免試入學委員會」辦理免試入學相關作業。中投區超額比序項目為：志願序、就近入學、扶助弱勢、多元學習表現(均衡學習、德行表現、無記過紀錄、獎勵紀錄)與國中教育會考，其中教育會考表現積分不得超過總積分之三分之一(含加權後)（臺中市政府教育局，2016）。

依據教育部各免試就學區超額比序項目之規定，中投區比序項目以五大項（八小項）-志願、就近入學、扶助弱勢（偏遠、中低及低收）、均衡學習、獎懲、校內服務學習、校內社團及會考表現等進行採計，在此原則下訂定「中投區免試入學超額比序項目積分對照表」（如附件一），其內涵概要說明如下：

1. 志願序：總分 30 分，第 1 至 10 個志願序 30 分，第 11 至 20 個志願序 29 分，第 21 個志願序以後均為 28 分；以群組方式計分，10 個志願序為一群組單位，同一群組內之志願序皆為同一積分，連續選填同校不同類科者皆為同一志願序級分。
2. 就近入學：總分 10 分，符合中投區免試就學區、中投區共同就學區者得 10 分。
3. 扶助弱勢：總分 3 分，符合偏遠地區者 1 分；符合中低收入戶者 1 分；符合低收入戶者 2 分。
4. 多元學習表現：總分 27 分，分為四小項
 - (1) 論均衡學習：總分 12 分，任一領域符合者 4 分，三領域皆符合者 12 分。「健體、藝文、綜合三領域五學期平均成績達 60 分(含)以上者；102 學年度(含)以後入學新生，採計國中前五個學期。」
 - (2) 德行表現：總分 5 分--社團(2 分)、服務學習(3 分)。「社團及服務學習由國中認證。任一學期參加一項校內社團者給 1 分，任一學期累積務滿 6 小時者給 1 分。」
 - (3) 無記過紀錄：總分 6 分--依銷過後計算，無處分紀錄及銷過後無懲處紀錄者 6 分；銷過後無小過(含)以上紀錄者 3 分。「依銷過後計算，102 學年度(含)以後入學新生，採計國中前五個學期。」
 - (4) 獎勵紀錄：總分 4 分--大功每支 3 分；小功每支 1 分；嘉獎每支 0.5 分。「採計國中前五個學期」文題目：18 號粗體字。
5. 教育會考表現：總分 30 分，「精熟」者每科得 6 分；「基礎」者每科得 4 分；「待加強」者每科得 2 分。（會考總積分相同時，在「教育會考表現積分」之後，為「會考成績總點數」比序項目；「會考成績總點數」項目後，依序進行「會考成績等級標示+號總累積」、「各科國中會考積分」項目、「各科國中會考成績標示」比序(A++>A+>A>B++>B+>B>C)；若仍有同分超額現象，最後就「志願序之校序順次」、「志願序之順次」依序進行比序。）

備註：

- (1) 中投區進行國中教育會考各科成績之等級標示的加總比序，依次按 A 等級標示+號多寡、B 等級標示+號多寡擇優錄取。

- (2) 案例一：

甲：國數英社自為 A+、A+、A+、B+、B+、作文 5 級分（會考總積分 26 分、總積分點 77 點）

乙：國數英社自為 A+、A+、A、B++、B+、作文 5 級分（會考總積分 26 分、總積分點 77 點）

先比 A 的+號，甲會考等級標示加總=3 個 A 的+號，乙會考等級標示加總=2 個 A 的+號，因此甲先錄取！

案例二：

甲：國數英社自為 A++、A、B++、B+、B、作文 3 級分（會考總積分 24 分、總積分點 66 點）

乙：國數英社自為 A+、A+、B+、B+、B、作文 6 級分（會考總積分 24 分、總積分點 66 點）

先比 A 的+號，再比 B 的+號，甲會考等級標示加總=2 個 A 的+號、3 個 B 的+號，乙會考等級標示加總=2 個 A 的+號、2 個 B 的+號，因此甲先錄取！

基於教育部規定十二年國民基本教育將以免試入學為主，不採計國中在校成績，各校也不得訂定入學登記門檻或條件，如登記學生數超過招生名額，學校可用超額比序方式篩選，比序可用教育會考或多元學習表現，必要時也可採

抽籤方式；因此中投區免試入學超額比序項目經過多次會商結果如上所述。

- (三) 十二年國民基本教育的相關問題
免試入學超額比序的內涵--以中投區為例

政策目標的制定應符合公平、效率、安全及自由的規準（Stone, 2002）。十二年國民基本教育的推動，秉持此原則規畫與執行，擬逐步的降低社會大眾的疑慮。

十二年國民基本教育的實施，學校在第一線面對家長與學生的相關問題需要給予合理的解答，依據教育主管機關制定的政策，學校該承擔的任務--「適性揚才，適性輔導」、「活化教學，活力多元」。十二年國民基本教育升學機制大多數採取「免試入學」，為使所有學生都能夠生涯發展，國中階段最重要的關鍵，便是從學生入學之初即啟動的「適性輔導」機制。

每位學生有其天賦的資質與潛能，如何讓學生展現其才華？適性輔導是可行的途徑之一，所謂適性輔導，係指透過適當有效的輔導措施，讓學生能夠瞭解自身的能力、性向、興趣等特性，及瞭解外在職業世界，以依此進行適性的升學與就業之進路選擇。為了讓國中學生能夠適性發展，教育部積極推動國中生生涯發展教育及技藝教育，期望協助學生瞭解自身的特性(如性向、興趣、價值觀念等)及外在世界(如職業內涵或升學進路等)，並透過適當的媒合機制與相關制度的建立，讓學生能適性選擇。

此機制，除了延續過去生涯發展教育與生涯輔導的精神與作法之外，在實務工作方面，學校及教師可透過多元入學及生涯發展進路宣導、各種領域學習課程、生涯試探活動、社團活動、職業參訪活動、家庭活動、心理測驗、輔導諮商、生涯檔案、生涯輔導紀錄手冊以及最重要的親師生共同合作，以協助學生進行自我覺察與探索、生涯探索與規劃，增進其生涯抉擇能力，以適性抉擇其合適的進路。依據教育部在十二年國民基本教育的生涯輔導規範中，主要目的在於：

1. 學生在學時引導學生了解自己的興趣、性向及能力。
2. 學生升學時提供進路選擇的建議。
3. 學生升學後在高中職的學習能適性發展。（教育部，2016）

而學校及教師勢必要定位好對不同學生的態度，並且善用工具資源做適性輔導，以及親師生的共同合作，協助學生探索其生涯最佳進路，依其個殊性給予最適的輔導，讓學生有機會練習做選擇，使其發揮潛能，進而達成自我之實現。

教學是學校的首要工作，在教學的現場，身為教育工作者應瞭解，「怎麼教」比「教什麼」重要！「活化教學，活力多元」是我們期望的教學模式，活化教學係指能提升教師教學專業能力與增進學生學習成效的教學策略，包括具有實證研究依據的有效教學策略、班級經營策略（教室管理）、學習策略，適用於不同教材性質與學

科特性的教材教法，以及以學習者為中心，能符合差異性需求的教學策略。然而常常事與願違，教師們長期深陷在「考試領導教學」的桎梏中，在統一進度與評量的時間壓迫下，造成教師只是教完教科書教學進度的「消極態度」，至於應該發揮教育專業、致力讓學生學會的「積極態度」卻在趕進度的壓力下逐漸消失中，這是我們教育工作者需要反思之處；期盼在未來的學校教學，能夠聚焦在「教師專業」與「學生學習」上，以達「活化教學，活力多元」的目標。

三、研究設計與實施

本研究的目的是探討十二年國民基本教育在國中教育會考免試入學超額比序項目積分與適性輔導、活化教學等相關問題，本研究採取質性研究之個案研究法，依據文獻分析，編製「十二年國民基本教育學校面臨的相關問題訪談大綱」，瞭解十二年國民基本教育學校面臨的相關問題，期盼獲得實務現場之意見，做為教育主管機關與學校之參考。

（一）研究對象

以國中之校長、主任、教師、家長等共 12 人為個別訪談對象，訪談對象之相關資料說明如表 3-1：

表 3-1 訪談對象資料

代號	職務	性別
01	國中校長	男
02	國中校長	女
03	國中校長	男
04	國中主任	男
05	國中主任	女
06	國中主任	男
07	國中教師	女
08	國中教師	男
09	國中教師	女
10	國中家長	男
11	國中家長	女
12	國中家長	女

(二) 資料蒐集方法

本研究之資料蒐集方式包括訪談及文件資料蒐集。

1. 個別訪談

本研究事先依據研究目的擬定訪談大綱，包含：中投區免試入學超額比序項目、學校適性輔導與活化教學等相關問題。訪談前先徵詢受訪談者之意願，經受訪者同意後約定時間，每位訪談時間大約 1 小時。

2. 文件蒐集

研究者依據教育部十二年國民基本教育全球資訊網所提供之資料，並彙整與十二年國民基本教育相關之報導、文章，做為文件分析之依據。

(三) 訪談資料整理與分析

本研究依據「實施十二年國民基本教育的衝擊與省思」訪談大綱，以半結構方式進行訪談，將訪談過程錄音，然後轉換成逐字稿，將彙整之資料依類別加以記載再逐項分析。訪談資料整理方式，以敘述性描述為主，在文中將引用訪談之內容，註明出處，如（訪 010306）表示引自訪談國中校長 1，訪談逐字稿的第三頁第六行。

四、研究結果與討論

彙整訪談結果，依據研究目的分四面向：1.中投區免試入學超額比序各項目積分（5 大項 8 小項）之探討；2.學校推動適性揚才、適性輔導之狀況；3.學校在活化教學、活力多元與考試領導教學間的問題；4.對於十二年國民基本教育實施之見解及建議。

(一) 中投區免試入學超額比序各項目積分之探討

中投區免試入學超額比序項目計採 5 大項 8 小項，分別為：志願序、就近入學、扶助弱勢、多元學習表現（均衡學習、德行表現、無記過紀錄、獎勵紀錄）、教育會考表現，各項目之計分有相關之規定與給分標準；此積分表在 3 年實施的過程中持續的修正，期盼此積分表能達到「對每一位學生都是公平」的目標；然而仍有些地方受到質疑，以下分別就積分表 5 大項依訪談結果加以說明。

1. 志願序

規畫志願序之理念是配合區內高中高職學校數量，規劃合宜之志願數，尊重學生意願，符合本階段適性輔導及適性選擇精神。在訪談的過程中，受訪者均表示，目前之級距給分標準大部分均認為合理，尚不需要調整。

「……目前志願序之級距給分標準尚屬合理，無需再調整……」（訪 050102）

「……志願序之給分標準還可以，不必再調整……」（訪 110103）

「……志願序有考慮同一學校不同科屬於同一序位，增加學生選填學校之機會，給分合理……」（訪 080103）

2. 就近入學

規畫就近入學之理念是鼓勵學生在免試就學區內在地就學，以避免舟車勞頓跨區走讀；考量不同學習區給予不同的分數，是落實社區化及消弭明星學校的必要作法。在訪談的過程中，受訪者表示，就近入學的範圍太大，中投區、共同區分數均給 10 分，比重過重，雖具有鼓勵學生就近入學之概念，但是意義不高，且缺乏相對概念（其他共同區是否亦給中投區跨區考生相同之分數）。

「……就近入學的範圍太大，中投區、共同區分數均給 10 分，比重過重……」（訪 020105）

「……中投區、共同區分數均給 10

分，雖具有鼓勵學生就近入學之概念，但是意義不高，因為中投區、共同區每個人的分數均相同，缺乏差異性比較之意義……」（訪 040106）
「……其他共同區是否給中投區跨區考生相同之分數？如果沒有，那我們中投區的學生就會吃虧……」（訪 100107）

3. 扶助弱勢

規畫扶助弱勢之理念是照顧學區內區域或經濟弱勢家庭子弟就學，以促進教育機會均等，並兼顧社會正義，讓弱勢學生有競爭力，不同身份而有不同待遇，此為正義之概念，並非公平性之問題。在訪談的過程中，受訪者表示，偏遠之定義係以報准主管機關核備有案之偏遠學校，然而，何者真正屬偏遠？有位處高速公路交流道邊之學校亦屬偏遠學校，很難令人心服。

「……偏遠之定義不夠明確，有待更明確化……」（訪 030108）

「……偏遠之定義係以報准主管機關核備有案之偏遠學校，其定義有爭議性……」（訪 060109）

「……有位處高速公路交流道邊之學校亦屬偏遠學校，很難令人心服……」（訪 120107）

「……偏遠之定義不夠明確，兩校相距不遠，甲校屬偏遠地區，乙校屬一般地區，對於相鄰的學校學生顯有不公平之對待，況且這一分是無法從別處獲得……」（訪 010106）

4. 多元學習表現

規畫多元學習表現之理念是促使學校及學生重視品德教育，以利五育均衡發展。在訪談的過程中，受訪者認為多元學習表現項目繁多，徒增不同的學習壓力，擔心較多人為因素的介入——欠客觀，如：民意代表、家長、教師不當的干預，且各校獎懲規準不一，容易造假。

「……多元學習表現項目繁多，學生需要花時間去思考該如何拿分數，徒增困擾……」（訪 120108）

「……記功嘉獎之記分，有些學生未注意自己的紀錄，導致到九年級才急著功過相抵，時間上有些來不及，為了積分才消過，失去原本改過消過之意義……」（訪 090109）

「……有些學生為了服務學習時數之積分才加入服務的工作，服務的初衷已偏失……」（訪 050109）

「……部分家長為了學生之嘉獎找民意代表關說，造成學校的困擾……」（訪 040108）

「……有些家長認為教師處理學生事件不公平，甚至對其孩子有不公平之對待，不該記警告卻記警告，學生心裡忿忿不平……」（訪 010109）

5. 教育會考表現

規畫教育會考表現之理念是兼顧維持國中畢業生的學習品質及引導國中教學正常化。在訪談的過程中，受訪者表示，教育部規畫十二年國民基本教育的方案教育會考成績僅是參考，目前教育會考成績卻是比序的關

鍵，因此，影響了學校的教學模式；也有部分受訪者表示支持教育會考，其理由是學生在學三年所學，透過教育會考方式進行評量，較能區分並顯示學生的學習程度，較少受外在因素之影響，畢竟考試比較能得到家長的信任，有鑑別度且較為公平。

「……教育會考成績是升學比序的關鍵，與過去聯考有何差異？……」（訪 070109）

「……由於教育會考成績是學生選填志願的重要依據，教師在上課的過程仍偏重於主科之教學與紙筆測驗，仍有考試領導教學的氛圍存在……」（訪 020110）

「……為了教育會考的成績，老師的教學方法不易改變……」（訪 050109）

「……比序的積分表唯有會考成績是學生三年學習程度的展現，比較客觀，也比較有鑑別度……」（訪 110112）

「……教育會考是較少受外在因素之影響，畢竟考試比較能得到家長的信任，有鑑別度且較為公平……」（訪 070110）

小結

中投區依據教育部擬定的「十二年國民教育『多元學習表現』採計原則」，制定本區之多元學習表現的一致性規範，本規範並能符合教育部要求之六大原則，包括：定義明確、採計明確、標準一致、流程簡化、程序完備及落實宣導。然而，國中教育會考已實施 3 年，仍有一些疑慮有待釐清。

就學校層面在多元學習表現的四個項目中，志願服務易流於形式化、記功嘉獎標準不一或浮濫、教師們對於銷過的態度不一致導致淪為個人做法；就學生層面，私校特色招生及獨立招生手段，造成學生不在乎超額比序，中低收入等弱勢證明，有時扮演錄取與否的關鍵角色；就家長層面，家長態度積極與否關係學生對於超額比序重視程度及資訊接受應用度；就教師的觀點，會考成績（111）決定排序，是升學志願序的重要關鍵，導致教師仍然受困於「考試領導教學」的桎梏中。

（二）學校推動適性揚才、適性輔導之狀況

十二年國民基本教育之實施，有教無類、因材施教為其基本之原則，開發個人潛能、協助個人追求自我實現為其理想，而因應學生需求，提供適性輔導，達成個體自我實現為其目標。國民中學在適性輔導方面，應協助學生探索其生涯最佳進路，依其個別性給予最適的輔導，使其發揮潛能，進而達成自我之實現。

學校推動適性揚才、適性輔導、生涯發展教育的過程，有其正面的價值與意義，亦有負面的評價，以下依訪談結果加以說明。

1. 生涯輔導

落實生涯輔導，協助學生瞭解生涯發展的意義，能夠幫助學生自我認識、自我探索、自我瞭解和自我接納，進而達到自我成長。

在訪談的過程中，受訪者表示，目前學校在七年級（國一）每週有一節彈性課程「生涯發展」，輔導課配合部版－「生涯輔導紀錄手冊」，校版－「學生生涯檔案」，建置生涯檔案，藉由自我覺察與探索：生涯性向測驗、生涯認知課程、生涯檔案建置，及性向測驗、智力測驗等多元活動，並配合鄰近大學之技職宣導，使學生對於生涯發展能有一完整的概念。

國中階段的孩子在心智上似懂非懂，資訊來源不明確，對於未來的生涯發展欠缺周詳的資料可供參考，學校在此時提供明確的資訊，對於學生的生涯發展有很大的助益。此項措施在實施的過程，獲得學校的教師們相當支持，益獲得家長的肯定。

「……學校為了提供學生有關生涯發展的相關資訊，配合教育部生涯輔導紀錄手冊與校內學生生涯檔案輔導課程，建置生涯檔案，使學生對於生涯發展能有一完整的概念……」（訪 040111）

「……謝謝學校提供生涯發展的相關資訊，讓孩子瞭解未來的生涯發展方向……」（訪 120206）

「……我很樂意與學生討論未來生涯發展的方向，我認為學業成績不能代表一切，選擇對的方向對學生是很重要的……」（訪 080205）

2. 適性輔導

適性輔導的主要目的，在於根據學生不同需求，提供學生需要的資訊，教師給予積極性的引導和協助，

使其在學習過程中，遭遇到一些問題或困難時，能得到師長們的協助，適時有效的解決其難題，並培養其生活和社會適應能力，使學生更能適應現在與未來環境。

在訪談的過程中，受訪者表示，目前學校在八年級（國二）實施生涯覺察與試探：初步生涯試探課程、生涯檔案建置，配合各項活動，如：適性化職涯性向測驗、情境式職涯興趣測驗、社區高中職專業職群參訪、社區高中均質化活動參與、輔導課程提供升學及未來進路職業選擇指引，期望在此階段能夠提供學生更多的資訊，以做為生涯選擇的參考；在實施的過程，部分的教師在輔導的知能與專業上仍略顯不足，需要再給予加強，以提升輔導學生的能力。

「……適性輔導係根據學生不同需求，提供學生相關的資訊，學校在八年級（國二）實施生涯覺察與試探：初步生涯試探課程、生涯檔案建置，期望在此階段能夠提供學生更多的資訊，以做為生涯選擇的參考……」（訪 060206）

「……學校會規劃相關活動，如：適性化職涯性向測驗、情境式職涯興趣測驗、社區高中職專業職群參訪、社區高中均質化活動參與、輔導課程提供升學及未來進路職業選擇指引，作為孩子生涯選擇的參考……」（訪 120209）

「……在輔導學生的過程，我覺得在輔導的知能與專業上仍略顯不足，有機會的話需要再加強，以提升輔導學生的能力……」（訪 090207）

3. 有效學習

適性輔導可以協助學生有效學習。在學習的過程，學生都會遇到一些盲點，此時就需要教師給予教導或引導，並採取有效的學習方式；學生透過教師的適性輔導，可以瞭解到自己學習的優點或盲點，充分發揮學習優勢，克服學習盲點，就可展現學習成就。

在訪談的過程中，受訪者表示，大部分的教師在輔導學生有效學習的領域非常的用心，值得嘉許，但是，也發覺有部分的教師，缺乏教育熱忱，為進度而教學的教學方式需要再調整其心態。

「……學校的同仁，對於學習落後的學生都會給予個別的關心與輔導，我個人對老師們的付出很肯定……」（訪 010207）

「……學校教師在課後會留下學生在教室義務個別指導，提供學生再次學習的機會……」（訪 050206）

「……學校向教育局申請補救教學經費，請老師在課後實施補救教學，此項措施對學生的學習很有幫助……」（訪 080207）

「……我曾遇過我孩子某一科的老師，教學不認真，隨便講一講，不管學生懂不懂，下課就離開教室，學生有問題時也找不到老師可以問，我很納悶為何有這樣的老師？不過，這只是少數教師，大部分的教師還是很認真……」（訪 110209）

「……部分教師仍存有為進度而教學的教學方式，需要再調整其心態……」（訪 030208）

4. 生涯選擇

落實適性輔導可以協助學生生涯選擇，學生有其不同的特質，在學習過程中，不管是升學或就業或生涯規劃，都會面臨到各種抉擇，當他們對未來的選擇在猶豫時，就需要師長們提供相關資訊供學生參考並給予適時的指引，學生們依據師長提供的資料加上對自己的瞭解，才能做出正確地判斷，所以，學校能夠落實適性輔導，就可幫助學生對自己的生涯進行有效地選擇和決定，對未來發展是有其價值。

在訪談的過程中，受訪者表示，九年級（國三）是面臨志願選填抉擇的關鍵點，學校在學生生涯規劃的內涵上著重於加深生涯試探、技藝教育學程、生涯檔案建置等，尤其是在輔導課程中提供升學相關資訊、志願選填、多因素性向測驗、參與高中職宣導與參訪、技藝課程，透過我喜歡做的事測驗更進一步瞭解自己的興趣與性向。這些相關活動與資訊大部分的教師均願意透過不同的方式提供相關資訊協助學生，唯教師的資訊來源有限，需要學校行政單位提供更多的資訊供教師參考，以利教師協助學生。

「……在學生面臨志願選填時都會產生不知所措的情形，學校在學生生涯規劃的內涵上著重於加深生涯試探、技藝教育學程、生涯檔案建置等，提供資訊供學生參考……」（訪 030303）

「……學校在在輔導課程中提供升學相關資訊、志願選填、多因素

性向測驗、參與高中職宣導與參訪、技藝課程，透過我喜歡做的事測驗更進一步瞭解自己的興趣與性向……」（訪 060306）

「……有關落實適性輔導協助學生生涯選擇的知能，教師的資訊來源有限，需要學校行政單位提供更多的資訊供教師參考，以利教師協助學生……」（訪 070310）

「……身為家長對於孩子未來生涯發展也是無所適從，因為現在的資訊多元，我也不知道可以提供孩子甚麼樣的協助，謝謝學校老師的協助，讓孩子有較具體的目標可以遵循……」（訪 100311）

5. 適性教育

學校在實施學生生涯規劃首重適性教育輔導，讓每個學生都能進入「自己心中的第一志願」是學校的目標，學校的輔導室相當的用心規畫學生的生涯教育、性向輔導、探索教育、職業試探、技藝教育等課程，期盼透過製發學生手冊或學習檔案手冊能達成學生自主學習與管理、家長隨時瞭解與支持、教師適性教育與輔導的理想目標。

在訪談的過程中，受訪者表示，相關的教材能提供學生探索自我內省的機會，透過生涯發展教育活動，有系統的引導學生對於未來有所思考及發展個人長才，對於部份背景特殊的學生而言，生涯發展教育能夠補足家庭失能，無人正向引導的缺憾，協助學生拋除負向包袱，創建自我正向的未來；然而，有部分的學生與家長認為念書才是王道，生涯發展教育活動

會排擠到正課活動，生涯發展不能保證以後的升學，教師對於相關參訪活動的配合，覺得增加工作量，且沒有立即的成效，部分教師採消極配合。

「……以學校的立場，希望每個學生都能進入自己心中的第一志願，學校的輔導室用心規畫學生的生涯教育、性向輔導、探索教育、職業試探、技藝教育等課程，期望能讓學生更瞭解自我……」（訪 020310）

「……對於部份背景特殊的學生而言，生涯發展教育能夠補足家庭失能、無人正向引導的缺憾，協助學生拋除負向包袱，創建自我正向的未來……」（訪 070406）

「……透過生涯發展教育活動，有系統的引導學生對於未來有所思考及發展個人長才，對學生的未來有很大的幫助……」（訪 060312）

「……有部分的學生與家長認為念書才是王道，生涯發展教育活動會排擠到正課活動，生涯發展不能保證以後的升學，所以有排斥的現象……」（訪 040403）

「……教師對於相關參訪活動的配合，覺得增加工作量，且沒有立即的成效，部分教師採消極配合……」（訪 010407）

小結

學校推動適性揚才、適性輔導，透過生涯教育、性向輔導、探索教育、職業試探、技藝教育等課程，期盼對於學生的生涯發展與輔導有所助益，然而，經過學校輔導室與教師們的努力，對於推動適性揚才、適性輔導的結果有不同的評價。

從正面評價的觀點，透過試探的過程，修復學生在基本學科學習的挫折感，能夠建立自信心；透過多項測驗及專業解讀，讓學生有機會更瞭解自我；技藝課程提供學生試探自我對於職群的興趣，開啟對於職群的認知，並提供日後選讀高職科系的參考；透過技藝課程，培養相關業界基礎人才；相關的教材能提供學生多次機會探索自我內省的機會；活動的辦理能夠補足一般教師在生涯教學方面的盲點，並同時提供師生及時的新資訊，師生共同成長。

從負面評價的觀點，有部分教師認為生涯輔導紀錄手冊只是增加師生家長負擔，對升學無益；生涯發展教育活動是為配合訪視及申請經費，流於形式化、行政化；輔導課成為配課湊教學時數的替代品；專業師資不足，用過去傳統觀念、制式使用教材，如何引導學生面對未來變動的社會；家長觀念無法與時俱進，對於配合活動簽名，給予學生建議等活動，採敷衍的態度；教育部每年規定必辦的技職宣導，內容及宣導方式，枯燥無聊，淪為只為辦理而辦理的活動。

（三）學校推動活化教學、活力多元與考試領導教學之相關問題

提升國民基本知能，培養現代公民素養，強化國民基本能力，厚植國家經濟競爭力，促進教育機會均等，實現社會公平與正義，有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展，強化國中學生學習成就評量機制，以確保國中學生基本素質是推動十二年國民基本教育之目標。

學校配合教育政策，實施活化教學、活力多元之正常化教學，以消彌考試領導教學之迷失，然而，在教育現場--「理想與現實」總是有一段差距，以下依訪談結果加以說明。

1. 落實國中教學正常化

教學正常化的目標是我們所期待的理想境界，在教育現場我們可以發現這個目標似乎不易達成；在訪談的過程中，受訪者表示，師資結構、配課（提高教師專業授課比率及專業水準）、依課表上課、編班正常化、超時上課與假日留校等都是現存的問題，教育主管機關難道不瞭解潛藏的問題？要克服這些問題，受訪者建議可以從落實國民中小學教學正常化實施要點、規劃建置全國中小學教師員額系統、提升教師專長授課比率、提供教師第二專長進修機會辦理教師專長加科登記、辦理偏遠國中增置專長教師方案改善各學習領域(學科)師資著手，以改善目前之現況。

「.....各校師資結構無法符合課程需求，配課形成了各校普遍存在的問題，導致專業授課比率及專業水準不足，對於教學品質的提升是有難度.....」（訪 030410）

「.....教育會考成績是學生選填志願的重要依據，為提升學生學業成績，有部分教師會借課，導致無法完全依照課表上課.....」（訪 050412）

「.....為提升學生課業的成績，超時上課與假日留校等都是現存的問題，如何解決此難題，教育主管機

關需要正視此現象的存在，不可以有鴛鴦的心態.....」（訪 090411）

「.....要解決國中教學正常化的問題，可以從落實國民中小學教學正常化實施要點、規劃建置全國中小學教師員額系統、提升教師專長授課比率、提供教師第二專長進修機會辦理教師專長加科登記、辦理偏遠國中增置專長教師方案改善各學習領域(學科)師資著手，以改善目前之現況.....」（訪 020410）

2. 提升國中教育品質

多元發展學生能力、有教無類因材施教、愛心助人關懷弱勢學生、活潑教學多元評量是提升國中教育品質的良好策略，在教育現場我們可以發現這個目標在教師們的努力下會越來越接近，但是，也有教師們抱持保留的態度；在訪談的過程中，受訪者表示，欲提升國中教育品質是需要多面向的配套措施，首先需要調整國中教育會考成績做為升高中職的重要鑑別因素，方式改變後，整體教學模式就會改變；其次，研發國中學生學習成就評量標準與實作程序、修訂國民中小學學生成績評量準則、推動教師專業成長、辦理國中生補救教學，這些相關配套措施能夠做得好，方能達成此目標。

「.....欲提升國中教育品質，個人覺得需要調整國中教育會考成績做為升高中職的重要依據，當主要決定方式改變後，整體教學模式就會改變.....」（訪 070505）

「.....欲提升國中教育品質，可以從研發國中學生學習成就評量標準

與實作程序、修訂國民中小學學生成績評量準則著手，當辦法改變之後，教師的評量方式也會改變，相對的教學方式也會有所調整……」（訪 030507）

「……各校普遍存在配課的問題，推動教師專業成長就成為重要的課題，宜透過教師專長進修與研習，增進教師專業知能，以提升教學品質……」（訪 020512）

「……辦理補救教學，可以協助學業落後的學生，讓他們在學習的過程中降低挫折感……」（訪 080509）

3. 家長與教師認為教育會考是升學考之觀念

教育主管機關規畫教育會考的初衷僅是將國中教育會考當作是「檢測國中三年學習成果」的參考指標，然而，在教育的現場，將十二年國教與超額比序畫上等號，對超額比序項目字字斟酌、分分計較，忽視相關政策的主張，形成了教育會考成績是升學的關鍵因素。在訪談的過程中，受訪者表示，在超額比序的項目中（中投區），除了教育會考的項目外，其餘項目要得滿分並不難，最後決定升高中職的關鍵就落在教育會考的成績，而教育會考的科目、考試方式與過去尚未實施十二年國民基本教育前的基本學力測驗差異性何在？學生為了能進入家長與教師心目中的第一志願，教育會考成績就是關鍵因素，導致家長與教師對於教育會考的原有的期待有極大的落差，要改變這樣的觀念，只能期盼教育主管機關有新的作為，否則在換湯不換藥的升學制度中是不易改變家長與教師的觀念。

「……教育會考成績原來之規畫僅是檢測國中三年學習成果的參考指標，然而現在卻是將十二年國教與超額比序畫上等號，學校與家長就不得不重視教育會考的成績……」（訪 040510）

「……在超額比序的項目中（中投區），除了教育會考的項目外，其餘項目要得滿分並不難，最後決定升高中職的關鍵就落在教育會考的成績，在家長期待的壓力下，教師的教學方式就受到考試的影響，……」（訪 070511）

「……我希望我的孩子能進入第一志願，所以教育會考的成績是我最重視的……」（訪 100512）

「……我不瞭解教育會考的科目、考試方式與過去尚未實施十二年國民基本教育前的基本學力測驗差異性何在？如果沒有甚麼差異性，那就恢復聯考制度就好了……」（訪 120604）

4. 學校課程與教學

十二年國民基本教育的實施是希望能落實正常化教學，減緩學生升學的壓力，在學校課程與教學的安排上，學校行政單位盡其所能的依據教育主管機關相關規定來處理，然而在教育的現場仍然會遇到一些不易克服的問題。在訪談的過程中，受訪者表示，學校因應減班而控管教師員額，在師資結構不健全情形下如何兼顧「教師專業」與「學生學習」，配課似乎是學校目前不易解決的問題；教師需要加修第二專長並取得該科任教證書，教師的專業水平是否因為取得第

二專長而提升？這是有待持續追蹤與研究；國中實施補救教學其目的在於提升學生知能、增進學習水平，然而，經學力檢測而需要補救教學的國中生，有些學生的程度僅停留在小學 3-4 年級的階段，在國中實施補救教學的成效個別差異很大，資源班課程的規劃可以稍微彌補這方面的差距。

「.....因為師資結構的問題，配課似乎是各學校目前普遍存在的問題.....」(訪 090606)

「.....學校因應減班而控管教師員額，在師資結構不健全情形下，要兼顧「教師專業」與「學生學習」是有難度.....」(訪 010605)

「.....鼓勵教師加修第二專長並取得該科任教證書，教師的專業水平是否因為取得第二專長而提升？.....」(訪 060512)

「.....經學力檢測而需要補救教學的國中生，有些學生的程度僅停留在小學 3-4 年級的階段，補救教學的成效能達到什麼目標很難確認.....」(訪 070605)

「.....在國中資源班課程的規劃，可以稍微彌補學習落後學生學業成績的差距.....」(訪 080607)

5. 教師專業發展與家長觀念建立

提升學生學習成效，增進學生學習效果是教師與家長的期望，而推動教師專業發展是有助於教學品質的提升，在訪談的過程中，受訪者表示，在學校推動教師專業發展的過程，由於時間與意願的問題，有部分教師找尋許多的理由不願意參與教師專業發展的活動，普遍

的以趕教學進度、批閱考卷、個別輔導學生、時間不足...等因素而不參加教師專業發展，導致提升教師知能之疑慮一直被部分的家長提出來討論；在國小階段，家長不想多花腦筋選擇多元發展的公立國中學習歷程，迷失於私校的競爭口號，進入私校可以進入--智優班、直升高中、外語班、國外留學班、讀國中送高中...等，這些私校可做的措施在公立學校一律被限制與禁止，家長們也瞭解政府對公立學校的種種限制，導致家長們寧願花數倍的錢也在所不惜的欲將孩子送入私中，在家長強烈意願的主導下，使得部分的優質學生流入私校，公立國中老師的士氣也稍稍受到影響。

「.....在學校推動教師專業發展的過程，有部分教師找尋許多的理由不願意參與教師專業發展的活動，導致教師專業知能之提升遭受質疑.....」(訪 030611)

「.....當學校辦理教師專業發展的研習，部分教師以趕教學進度、批閱考卷、個別輔導學生、時間不足等因素而不願意參加.....」(訪 040610)

「.....有部分的家長不想多花腦筋選擇多元發展的公立國中學習歷程，迷失於私校的競爭口號，如：進入私校可以進入--智優班、直升高中、外語班、國外留學班、讀國中送高中等.....」(訪 090612)

「.....在私校可做的措施在公立學校一律被限制與禁止，導致家長們寧願花數倍的錢將孩子送入私中，在家長強烈意願的主導下，使得部分的優質學生流入私校，公立國中老師的士氣也稍稍受到影響.....」(訪 050703)

小結

十二年國民基本教育的精神所列出的理念、目標、面向、方案，從客觀的角度而言是值得肯定的，教育主管機關也全心全力的要達成十二年國民基本教育的目標，其用心良苦的精神與態度值得嘉許與肯定。然而，在教育的現場，在現有教育體制與制度規範中仍有許多窒礙難行之處，如：

「教育會考是升學考，尚未能改變為檢測國中三年學習成果的思考模式」、「將十二年國教與超額比序劃上等號」、「學校因應減班而控管教師員額，在師資結構不健全的現況中，師資結構與配課問題無法獲得根本的解決」、「教育主管機關對私校的各項措施無法規範，家長在"比較"的心理下，優質學生流向私校」、「公立學校不可公布學生個人在班級與學校排名，在缺乏競爭力的前提中不易激發學生潛能」、「教師專業發展不易推動，教師專業知能不易提升」...等，以上所列舉的問題亟需教育主管機關一一克服，以期能達成十二年國民基本教育的目標。

五、結語

本研究旨在探討十二年國民基本教育相關問題，首先針對研究所提之問題進行文獻探討作為本研究主題的理論基礎，依據研究發現，並歸納出結論，最後提出建議供教育行政機關、學校及家長作為參考。

(一) 結論

根據研究動機、研究目的分析研究結果，歸納出本研究之主要發現與結論如下：

1. 中投區免試入學超額比序各項目積分之探討

中投區免試入學超額比序項目計採 5 大項 8 小項，以志願序而言，目前之級距給分標準大部分均認為合理，尚不需要調整；第二項就近入學的範圍太大，中投區、共同區分數均給 10 分，比重過重，且缺乏相對概念，即其他共同區是否亦給中投區跨區考生相同之分數；第三項扶助弱勢之偏遠學校之定義遭受質疑，需要再更明確化；第四項多元學習表現項目繁多，會增加不同的學習壓力，且易人為因素介入，各校獎懲規準不一，容易造假---欠客觀；第五項教育會考表現，支持與反對的論調均有，不過這一項是較少受外在因素之影響，有鑑別度且較為公平，比較能得到家長的信任。

2. 學校推動適性揚才、適性輔導之狀況

落實生涯輔導，協助學生瞭解生涯發展的意義，學校在此時提供明確的資訊，對於學生的生涯發展有很大的助益，此項措施在實施的過程，獲得學校的教師們相當支持，亦獲得家長的肯定；目前學校在實施生涯覺察與試探，部分的教師在輔導的知能與專業上仍略顯不足，需要再給予加強，以提升輔導學生的能力；在適性

輔導的過程，學生會遇到一些盲點，此時就需要教師給予教導或引導，並採取有效的學習方式，有部分的教師，缺乏教育熱忱，為進度而教學的教學方式需要再調整其心態；適性輔導可以協助學生生涯選擇，九年級（國三）是面臨志願選填抉擇的關鍵點，學校在學生生涯規劃的內涵上著重於加深生涯試探、技藝教育學程、生涯檔案建置，唯教師的資訊來源有限，需要學校行政單位提供更多的資訊供教師參考，以利教師協助學生；實施學生生涯規劃首重適性教育輔導，讓每個學生都能進入「自己心中的第一志願」，然而，有部分的學生與家長認為念書才是王道，生涯發展教育活動會排擠到正課活動，生涯發展不能保證以後的升學，教師對於相關參訪活動的配合，覺得增加工作量，且沒有立即的成效，部分教師採消極配合。

3. 學校推動活化教學、活力多元與考試領導教學之相關問題

落實教學正常化是我們所期待的理想與目標，在教育的現場存在著師資結構、配課（提高教師專業授課比率及專業水準）、依課表上課、編班正常化、超時上課與假日留校等相關問題；在提升國中教育品質的面向，需要調整國中教育會考成績做為升高中職的重要鑑別因素，方式改變後，整體教學模式就會改變，家長、教師將教育會考與升學考劃上等號，導致考試領導教學的思維一直存在於課室中，在換湯不換藥的升學制度中要求改變教學模式是有困難的；在學校課程與教學方面，學校因應減班而控管

教師員額，在師資結構不健全情形下如何兼顧「教師專業」與「學生學習」，配課似乎是學校目前不易解決的問題；在教師專業發展面向上，在學校推動教師專業發展的過程，由於時間與意願的問題，有部分教師找尋許多的理由不願意參與教師專業發展的活動；而私中對家長提出的誘因令家長不易拒絕，導致部分的優質學生流入私校，公立國中的經營受到影響。

（二）建議

根據研究目的、文獻分析結果與結論，本研究提出以下建議，俾供教育行政機關、學校、家長之參考。

1. 對於教育行政機關之建議

（1）中投區免試入學超額比序項目宜再審慎規劃

中投區免試入學超額比序項目規劃之原則為「精質比序，兼顧教育正義--比序項目盡量減少」，在此原則下，比序項目訂為五大項（八小項），這些項目比序結果，能否呈現有效的鑑別度，是否可以考慮調整比序內容與項目，使整體之比序項目更周延、更有鑑別度。

（2）更嚴謹的規範就近入學之給分標準

就近入學的範圍太大，比重似乎過重，缺乏比序之實質意義與相對概念（其他共同區是否亦給中投區跨區考生相同之分數），宜建立全國性的準則，以避免爭議。

(3) 扶助弱勢給分酌予增加

基於正義原則，對於區域性或經濟弱勢家庭子弟給予加分是合理，但是給分似乎可以再研議增加並檢討學校是否確實偏遠的可行性與審視，以更能照顧弱勢族群。

(4) 再細分教育會考的級距

規畫教育會考表現之理念是兼顧維持國中畢業生的學習品質及引導國中教學正常化。目前教育會考成績是較少受外在因素影響之項目，然而卻是比序的關鍵，如果再細分更多級距，在會考總積分相同時，比序依各高中職端各校發展重點為考量，不統一規定比序順序。

(5) 調整國中教育會考成績做為升高中職的重要鑑別因素

考試領導教學一直是目前國中校園潛藏的問題，依據超額比序積分表所列的項目中，唯一具有公信力、比較不受家長質疑公平性的就是教育會考的項目，然而在此模式的導引下，教育會考成績是升高中職的重要鑑別因素，教師們在學校、家長的期待中希望有更多學生進入明星學校，形成了考試領導教學的教學方式，背離了十二年國民基本教育的精神。

(6) 落實國中教學正常化

落實國民中小學教學正常化實施要點之相關規定，規劃建置全國中小學教師員額系統，提升教師專長授課比率，提供教師第二專長進修機會辦

理教師專長加科登記，辦理偏遠國中增置專長教師方案改善各學習領域(學科)師資著手，以改善目前之現況。

2. 對於學校之建議

(1) 學校在多元學習表現應審慎，儘量避免人為因素而影響客觀性

中投區免試入學超額比序項目多元學習表現是促使學校及學生重視品德教育，以利五育均衡發展。針對此項目教育主管機關應訂定明確的規範供學校遵循，以避免人為因素而影響客觀性，造成學生在比序上的不公平；讓此制度回歸到「主科解放，回歸教育主體意識，多元有趣」的原則。

(2) 落實生涯輔導工作

協助學生瞭解生涯發展的意義，能夠幫助學生自我認識、自我探索、自我瞭解和自我接納，進而達到自我成長。

(3) 提升教師生涯輔導專業知能

學校宜透過多元方式，辦理教師生涯輔導工作坊、研習，或是提供更多相關資訊供教師參閱，以提升教師生涯輔導的專業知能，增進輔導學生的能力。

(4) 激發教師輔導學生的熱忱

激發教師輔導學生有效學習的熱忱，有部分教師仍沉浸於考試領導教學、為教學進度而教學的迷失中，此思維有待學校予以適時、適度的修正，方能有助於學生之學習與志願之選填。

(5) 建立教師正確的觀念

有部分的教師認為升學才是唯一的路，有部分的導師不准班級學生參加技藝課程，甚至認為不會念書不守規矩的才去技藝課程，生涯發展教育活動會排擠到正課活動，生涯發展不能保證以後的升學，以致教師對於相關參訪活動的配合，覺得增加工作量，且沒有立即的成效，故部分教師採消極配合，此類教師學校宜適時、適度的給予輔導。

(6) 辦理教師、家長、學生之說明會

十二年國民基本教育之相關規定要讓教師、家長、學生充份的瞭解，以避免不必要的質疑，對於十二年國民基本教育之相關問題，需要立即有效的解除其疑慮，以減少推動的阻力。

(7) 校長以身作則，負起推動的責任

校長是學校的領導者，對於十二年國民基本教育之相關措施必須充分的瞭解，由校長帶領學校行政人員、教師，站在學生的立場，共同規劃與執行對學生最有利的措施。

(8) 妥善規劃校內各項配套措施

十二年國民基本教育是國家重要之政策，學校應積極主動配合政策擬定學校推動方案，讓此政策之推行能落實，並協助解決教師、家長、學生之疑慮。

(9) 提升學校教育品質，建立家長對學校的信任感

教學品質的提升是家長的期盼，學校可從研發國中學生學習成就評量標準與實作程序、彈性實施國民中小學學生成績評量準則、推動教師專業成長、辦理國中生補救教學等相關配套措施，相關配套能夠做得好，方能達成此目標。

(10) 落實教師專業發展，提升教師教學品質

推動教師專業發展有助於教學品質的提升，在學校推動教師專業發展的過程，由於時間與意願的問題，有部分教師找尋許多的理由不願意參與教師專業發展的活動，導致教師專業發展之推動流於形式化，學校宜有相關配套措施，鼓勵並要求教師參與教師專業發展；可結合校內外資源，提供增能進修管道並鼓勵未具專長專任教師進修或合理的配課。

(11) 學校圖書室成立生涯發展專區：

建議學校圖書室成立生涯發展專區，存放相關書籍供教師與學生參閱，由圖書室負責相關教材、書籍及媒體保存及管理，亦可各班發送資料箱供放置相關手冊。

3. 對於家長之建議

(1) 激發孩子的潛能，父母是支持與協助的角色

孩子的天賦需要父母與師長的協助才能充份的發揮，求學僅是一個過程，現在的學業成績與就讀的學校並不能代表他未來的成就，家長的觀念要有所調整，導引孩子發揮其潛能是最重要的。

(2) 改變觀念，勿陷入就讀私校的迷失中

部分的家長對於公立學校的種種教育措施與限制產生質疑，導致寧願花數倍的錢就讀私校。其實，孩子的成長與學習是多元的，建議家長勿再執迷於明星私立學校的迷失中。

(3) 瞭解孩子個性，協助孩子多元發展

孩子在成長的過程，父母扮演的角色是導引與協助，孩子有其天性，父母不應強制孩子依父母的理想與規劃前進，身為父母應該瞭解孩子個性，協助孩子多元發展，讓孩子充分展現其才華，多元適性的發展。

參考文獻

- 李家同（2012）。我對12年國教的16點看法與7疑慮。取自 <http://www.ettoday.net/news/20120516/46686.htm>
- 陳盛賢（2008）。十二年國民教育之政策論述（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 陳益興（2012）。十二年國民基本教育政策規劃歷程研析。教育部。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育實施計畫，十二年國民基本教育資訊網。取自 <http://12basic.edu.tw/>
- 楊振昇、洪幼齡、蔡仁政（2014）。十二年國教實施後的反思。發表於臺中市教育文教基金會、中臺科技大學文教事業經營研究所、臺灣教育政策與評鑑學會等主辦之「2014教育發展」回顧與前瞻學術研討會，2014,10,18，臺中。
- 臺中市政府教育局（2016）。臺中市十二年國民基本教育資訊網。取自 <http://sites.tc.edu.tw/tc12explain/>
- Stone, D. A.（2002）。Policy paradox-The art of political decision marking(Revised Ed.). New York, NY: Norton & Company.

附件一 105 學年度中投區高級中等學校免試入學超額比序項目積分補充說明
對照表 105 年 2 月修正

項目配分	項 目	積 分 計 算 方 式 計算標準	算 方 式 上 限	備 註
志願序積分 (30 分)	第1至10個志願序30分 第11至20個志願序29分 第21個志願序以後均為28分		30分	1.以群組方式計分，10 個志願序為一群組單位，同一群組內之志願序皆為同一積分 2.連續選填同一校不同類科者皆為同一志願序級分
就近入學積分 (10 分)	符合中投區免試就學區者10分 符合中投區共同就學區者10分。		10分	
扶助弱勢積分 (3 分)	符合偏遠地區者1分； 符合中低收入戶者1分； 符合低收入戶者2分。		3分	1.偏遠地區學校係報准主管機關核備有案之偏遠學校，且國中三年就讀偏遠學校者。 2.經濟弱勢(中低、低收入戶)係領有鄉、鎮、市、區公所證明文件者。
多元學習表現 積分 (27 分)	均衡學習 任一領域符合者4分； 三領域皆符合者12分。		12分	1.健體、藝文、綜合三領域五學期平均成績達60分(含)以上者。 2.102學年度(含)以後入學新生，採計國中前五個學期。
	德行表現 社團(2分)、服務學習(3分)。		5分	1.社團及服務學習由國中認證。 2.任一學期參加一項校內社團者給1分。 3.任一學期累積服務滿6小時者給1分。
	無記過紀錄 無處分紀錄者及銷過後無懲處紀錄者6分；銷過後無小過(含)以上紀錄者3分。		6分	1.依銷過後計算。 2.102學年度(含)以後入學新生，採計國中前五個學期。
	獎勵紀錄 大功每支3分；小功每支1分；嘉獎每支0.5分。		4分	採計國中前五個學期。
教育會考表現積分 (30 分)	「精熟」者每科得6分； 「基礎」者每科得4分； 「待加強」者每科得2分。		30分	1. 會考總積分相同時，在「教育會考表現積分」之後，為「會考成績總點數」比序項目。 2. 「會考成績總點數」項目後，依序進行「會考成績等級標示+號總累積」、「各科國中會考積分」項目、「各科國中會考成績標示」比序(A++>A+>A>B++>B+>B>C)。 3. 若仍有同分超額現象，最後就「志願序之校序順次」、「志願序之順次」依序進行比序。

淺析臺灣大學生就業能力—以臺灣就業網調查 2015 年企業最愛新鮮人為例

江文龍

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

臺灣高等教育在全球化的影響下，逐漸從菁英教育邁向大眾化與普及化教育，在市場化的引導下廣設大學，導致學生畢業後至就業市場，是否產生所學無法契合企業所需要的能力，導致「學用落差」的情況發生，探究其原因可以歸納出，企業與大學畢業的新鮮人兩者間對於就業能力(employability)認知落差。「就業能力」這概念可以溯源到 20 世紀初，50 年代發表了首篇研究報告，進入 90 年代後開始有更多的實證研究對其進行專門探討(謝義忠、陳靜、朱林，2013)。根據《維基百科全書》(Wikipedia)的定義就業力(employability)為能獲得初次就業、保持就業、以及在必要時獲得新就業的能力(行政院青年輔導委員會，2006)。學者 Hillage and Pollard (1998)將就業能力定義為最初就業機會獲得，維持所需的能力；學者 Sanders & Grip (2004)，定義就業能力為，願意在勞動力市場上保持和吸引力，以積極的方式面對這些職場變化做出反應能力；學者喬志宏等 (2011)的研究，就業能力由適應性，職業認同，人力資本和社會就業能力對就業結果存在積極的影響。根據中國學者李軍凱 (2013)的研究，大學生就業能力結構模型包含五個因素，分別是專業能力，人際影響，分析思考，職業認同和個性品德；學者 Harvey(2001)

的研究，具備就業能力的畢業生應具備能力與特質應包含有，專業知識的技能、學習的意願、溝通能力、自我管理能力、團隊工作和人際關係能力等；中國學者郭志文等(2007)的研究，從高等教育的角度講，就業能力是指學生在畢業時對具有獲得工作職位的能力，擁有就業能力才能使畢業生獲得持久性地就業和職業生涯的保障。綜合上述學者們對於就業能力的定義，囿於研究的範圍與角度不同，就業能力解釋與研究框架互有差異，本文探討的就業能力定義採學生在畢業時，初次獲得工作職位的能力。本文援引勞動部勞動發展署問卷統計資料，進行探討與研究，以「大學生就業能力」採甫自大學畢業生(新鮮人)的角度所需的謀職能力，與「企業最愛的新鮮人」用企業的視角應具備何種特質與能力的新鮮人是企業所喜愛，提供新鮮人未來的求職參考。

二、2015 年企業招募新鮮人主要考量因素

為了解企業徵才標準，中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心依勞動部動力發展署提供之研究報告書(勞動部，2016)。本文略以評論相關數據資料摘報如次：

「台灣就業通」2015 企業最愛新鮮人大調查問卷，區分基本資料 4 項，問卷題目 15 題，本文擷取第 4、5、9、12、13 等問卷題目為統計資料，其擷取問卷問題依序為，公司篩選新鮮人何種特質或能力是重要的考量？(可複選)：詳如圖 1；公司在徵才時，除了基本的面試問答外，還會採用那些評估方式？(可複選)詳如圖 2；公司在招募時，最喜歡聘用有哪種經歷的新鮮人？(可複選)詳如圖 3；公司在新人試用期間，會以哪些工作表現來評估是否續用？(可複選)詳如圖 4；企業心目中最佳員工應該具備哪些能力？(可複選)詳如圖 5。

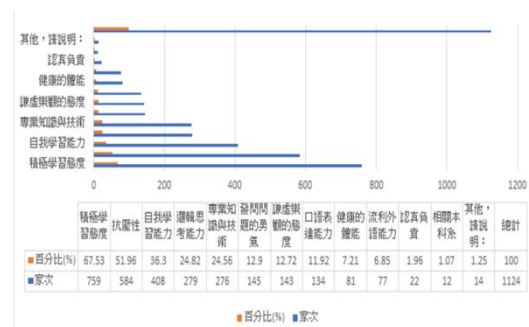


圖 1 公司求才篩選新鮮人考量分析圖

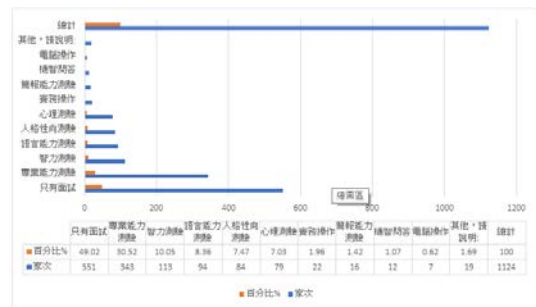


圖 2 企業徵才評估方式分析圖
說明：本問項為複選題各細項合計超過總計

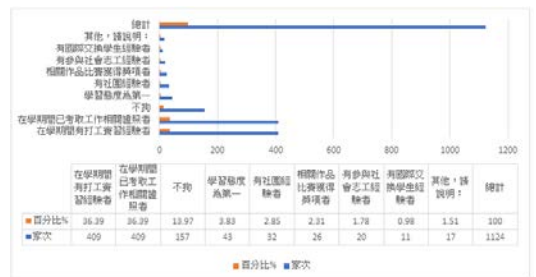


圖 3 受訪企業愛用新鮮人分析圖

說明：本問項為複選題各細項合計超過總計



圖 4 試用期間評估續用標準分析圖

說明：本問項為複選題各細項合計超過總計



圖 5 企業心目中最佳員工分析圖

說明：本問項為複選題各細項合計超過總計

三、資料調查結果與分析

(一) 公司篩選新鮮人何種特質或能力是重要的考量？(可複選)

調查結果顯示，「積極學習態度」的比率高達 67.53%、「抗壓性」的比率

有 51.96%；「自我學習能力」、「邏輯思考能力」及「專業知識與技術」也分別高達 36.30%、24.82%及 24.56%。顯示學校在校期間應著重培養學生，「積極學習態度、抗壓性、自我學習能力、邏輯思考能力及專業知識與技術」等能力，其中「積極的學習態度」與「抗壓性」的所占比率為高。

(二) 公司在徵才時，除了基本的面試問答外，還會採用那些評估方式？(可複選)

調查結果顯示，只有面試的企業佔 49.02%，採用「專業能力測驗」的比率為 30.52%、「智力測驗」的比率為 10.05%、「語言能力測驗」的比率為 8.36%、「人格性向測驗」比率為 7.47%，其中「只有面試」及「專業能力測驗」的比率為高。

(三) 公司在招募時，最喜歡聘用有哪種經歷的新鮮人？(可複選)

調查結果顯示，受訪企業最愛用「在學期間有打工實習經驗者」佔 36.39%、「在學期間已考取工作相關證照者」的比率佔 36.39%、回答「不拘」者佔 13.97%，顯示「在學期間有打工實習經驗者」及「在學期間已考取工作相關證照者」比例為高；其中值得關注的是，公司不拘經驗者亦佔比 13.97%。

(四) 公司在新人試用期間，會以哪些工作表現來評估是否續用？(可複選)

調查結果顯示，「學習態度積極主動」佔 61.48%、「能夠獨立作業，完成指派工作」的比率為 60.50%、「有抗壓、耐挫的能力」佔 56.23%、「遵守公司相關紀律」佔 45.64%及「願意與人合作」的比率為 35.23%。其中以「學習態度積極主動」及「能夠獨立作業，完成指派工作」的比率為高。

(五) 企業心目中最佳員工應該具備哪些能力？(可複選)

調查結果顯示，「自我管理能力」的比率佔 54.89%、「溝通協調能力」的比率佔 52.85%、「專業技術能力」佔 48.93%及「問題解決能力」的比率佔 47.86%，均為企業心目中最佳員工的能力期待。

四、結論與建議

本文擷取的問卷問題在各行業別的面向或區域間，或存有變項疏漏不足之處，但是不影響分析企業喜愛的新鮮人就業能力問項統計。首先企業著重於積極「學習態度」與「抗壓性」等人格特質；企業心目中最佳員工的「自我管理能力」、「溝通協調能力」，均屬於非專業性知識技能，顯示目前大學教育之中，不必然全面窄化為職業教育。此外，在大學教育中顯示應著重培養學生面對問題具備處置能力及方法。英國學者 Pool 和 Sewell（2007）認為就業能力的基礎為五個

構面所組成分別為，學位學科知識的理解與技能、一般技能，情緒智商，工作與生活的經驗，生涯發展的學習，回顧本文文獻探討與企業喜愛的大學生就業能力調查發現，就業能力是綜合性的能力，非局限於專業性。但在本文調查顯示仍有企業存有相當的比例，在面試時會以「專業性測驗」，為徵才的選項，顯示不同行業別中，專業性技能的比例仍不容忽視，建議在大學教育中對專業性技能學科，應培育國家專業證照的考取與職場的實習，均有助於提升大學生的就業能力。

參考文獻

- 行政院青年輔導委員會（2006）。95年度青少年政策白皮書。臺北市：行政院青年輔導委員。
- 李軍凱（2013）。大學生就業能力結構模型研究。《教育學術月刊》，2，65-83。
- 郭志文 宋俊虹（2007）。就業能力研究：回顧與展望。《湖北大學學報（哲學社會科學版）》，（34）6，86-91。
- 喬志宏 王 爽 謝冰清 王 禎（2011）。大學生就業能力的結構及其對就業結果的影響。《心理發展與教育》，3，274-281。
- 勞動部勞動力發展署(2016)。2015年企業最愛新鮮人大調查(AH130005)【原始數據】。取自中央研究院調查研究專題中心學術調查研究資料庫 <http://srda.sinica.edu.tw>
- 謝義忠 陳靜 朱林（2013）。就業能力的概念、結構和實證研究成果。《心理科學進展》，21(3)，517-529。
- Hillage，J，& Pollard，E（1998）*Employability: developing a framework for policy analysis* · Department for Education and Employment · London ·
- Harvey，Lee(2001) Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education* 7(2)，97-109.
- Pool，L · D ·，& Sewell，P ·（2007）· The key to employability: developing a practical model of graduate employability · *Education and Training*，49(4)，277 — 289 ·
- Sanders，J ·，& Grip，A · D ·（2004）· Training，task flexibility and the employability of low-skilled workers · *International Journal of Manpower*，25(1)，73-89 ·



大學課外活動經歷的意義：大一生師生互動的現象學研究

關綺雲

香港浸會大學社會工作系研究員

一、研究背景

大學階段之中，百分之八十的調查學生認為對他們影響深遠的事件均發生在課堂之外（Light, 2001）。一個大學生所學到的東西估計有百分之七十來自大學課外活動經歷（Wilson, 1966）。很多研究也認同了「大學課外活動」的益處（Astin, 1999b；Kim & Lundberg, 2016; Kuh, 1993, 1995），例如大學影響的研究系列，它支持課外活動對學生發展的重要（Astin, 1993；Pascarella & Terenzini, 2005）。而 Kuh Douglas, Lund, 及 Ramin-Gyurnek (1994) 和 Komarraju, Musulkin 及 Bhattacharya (2010) 總結課外活動的影響包括了認知、技巧和社化能力的方面。此外，課外活動提供了課堂不能提供的重要技能學習機會，同時增進校方所重視的團隊精神（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990; Hoffman, 2014）。

研究大學課外活動，特別是了解學生對課外活動的看法和經歷，對學校和學生都有重要的意義。可以說，了解學生課外活動經驗，是校方策劃長遠發展和學生成長的基礎。建構主義學習理論（constructionism）認為，知識是靠學習者本身去建構的（Gredler, 2009），學習者/經驗者看待事情的方式和角度影響著他們的收獲。故此了解學生對課外活動的觀感，方便校方可以作相應的政策配合，使課外活動可在學生身上發揮最

大的作用。另一方面，學生本身也可以趁機反思自己的經驗，明白課外活動對自己的意義，認識到自己對自身發展可以負的責任；學生和校方也可以藉著這些反思整理出一系列值得薪火相傳的經驗，成為校園文化的一部分。

由中學到大學一年班的過渡時期，可能會出現文化衝擊的情況（cultural shock）（Pascarella & Terenzini, 2005），這涉及棄舊（中學生活）立新（大學生活）的適應問題（Feldman & Newcomb, 1994）。可以說，若認清學生起步的情況，便有助學生日後成功（Westfall, 1999），所以大一的過渡階段是一個值得注意的時期。現時「學習經驗」和「學生發展」的研究大部分都使用量表來量度結果，但這是有不足之處的。大學經驗量表當中，其實假設了學生參加活動越多，對他的影響越大。針對此假設，不但 Astin（1999a）提出參加課外活動次數與學生發展之間關係的疑問。而美國更有研究顯示，用質化的研究方法得出的結果，可能挑戰到一直以來由量化研究方法得出的有關大一經驗的結論（Kalsbeek, 1989）。

而採用質性研究方法可以做到了解學生在某活動內的具體經驗，從受訪者的個人經驗角度去看自己的學習經歷。香港一直甚少此類型的研究（黃毅英、林智中，1997；黃顯華，1994），本研究可以補充這方面文獻的不足。

本文屬於一個有關大學生課外活動經歷研究的其中一部分，採用現象學研究角度、個別面談的方式，去深入探討不同課外活動經歷對學生成長的影響和意義。受篇幅所限，本文將只會匯報課外活動經歷其中一項：師生互動的研究結果。再者，本研究會集中於大學一年級的課外活動經驗，香港甚少此類研究，本文希望可以填補這方面的空白。

二、研究目的

本文目的在於探討大學學生課外師生互動的經歷，這些經歷對他們的意義和他們如何建構自己的此類課外活動經歷的意義。本研究會以質性「現象學」研究角度、個別面談的方式進行，而根據上述研究目的衍生出以下的研究問題。面談活動也主要圍繞它們進行：

- (一) 受訪者對自己的課外師生互動經歷有甚麼感受？
- (二) 受訪者的課外師生互動經歷賦予受訪者甚麼意義？
- (三) 這些課外師生互動經歷對受訪者成長或發展有甚麼啟示？

三、文獻探討

本研究中的大學課外活動 (out-of-class experiences)，是指在大學本科生階段和具教育性的課外活動 (Kuh et al., 1994; Terenzini, Pascarella, & Blimling, 1999)，沒有場地、對象、性質

的限制。由於香港的大學課外活動仍未有公認的具體分類架構，為了更容易理解它的內容，本研究參考和修訂自 Terenzini 等 (1999) 對課外活動的分類，將大學具教育性質的課外活動大致分作：舍堂生活、學會「上莊」、體育代表隊、兼職工作、一般課外活動、師生關係和朋輩關係的類別。本文將只集中師生互動的研究。本文的師生互動指大學校內課堂之外的師生接觸，例如師友聚會、活動或談天等活動。

大學課外活動經歷仍沒有專門的研究理論。國際上，美國文獻通常會將它撥入學生個人發展和投入理論的脈絡下討論。而學生個人發展的討論範疇主要又分作兩個派別，一是學生發展，二是大學影響。另一方面，有學者 (Astin, 1999a) 相信學生的發展和成長其實在於學生的投入程度。本文主要從投入理論去理解課外活動對學生可有甚麼影響及如何產生影響。

(一) 投入理論

Astin 的投入理論 (involvement theory) 強調行為機制 (behavioural mechanisms) 或行為過程所引發的學習，以及學生對自己學習成果的貢獻 (Armour, Cheng, & Taplin, 1999)，並非指學生的感受或想法 (Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998)。其理論的優點，除了簡單外，亦幾乎也可以解釋所有環境因素影響學生發展的情況 (Astin, 1999a)。他相信學習的出現是因為學生投入學校生活，也算是「花於工作的時間 time-on-task」觀念的一種變體 (Astin, 1999a)。

Astin (1985, 1999a) 的投入理論有五個特徵，包括：第一，投入是指花在任何事物上的時間和精神。該事物可以是廣義（例如學生課外活動的經驗）或具體（例如準備足球比賽）均可；第二，投入是有連續性的：不同學生對同一事物會有不同的投入程度，同一學生對不同事物在不同時間也可有不同程度的投入；第三，投入有質和量之分。例如學生準備足球比賽，若以量化角度去看，重點會落在花多少小時在練習上面；若以質化角度去看，焦點會在分辨練習期間，他在認真思考應戰策略及磨練腳法，或是在發白日夢？第四，學生學到多少和個人發展都與學生質化和量化的投入直接拉上關係，就像中國人「多勞多得」的觀念；第五，任何教育政策或措施的成效都與它們可否直接增加學生的投入度有關；換言之，無論多有意義的活動，沒有參加者也就無法傳遞任何訊息。

在數百個研究大學本科生的文獻中也清楚顯示，學生投入的程度越大，當中的學習和個人發展也越大 (Astin, 1999b)。Astin (1991) 從幾個抽樣追蹤調查，共超過 200,000 學生的研究中總結出主要的學生投入形式有舍堂、名譽學位計劃(honors programs)、參與研究計劃、兄弟會和女學生聯誼會、學術投入、師生互動(student-faculty interaction)、體育運動的投入和學生組織的投入。可見大部分都算是課堂外的活動。研究的總體結果顯示上大學，一般可以增加學生競爭力、自尊、美學興趣、自由主義開明(liberalism)、快樂主義(hedonism)、脫離宗教(religious apostasy)和減弱從商的興

趣。這是改變了大一生入學初時的特徵，而差不多所有投入的形式都會有此種影響，可見投入的影響力，而當中不少投入的形式也與課外活動直接有關。其中師生投入(involvement with faculty)是主要的類別之一(Astin, 1999b)。

總的來說，投入理論給予了一個研究課外活動經歷影響的基礎，藉著當中的原則，梳理課外活動經歷可能對學生產生的影響及意義。

(二) 大學師生互動對大一生的影響和研究

課外活動經歷的研究結果大都肯定了課外活動經歷對學生非學術方面的影響 (Cox & Orehovec, 2007; Hoffman, 2014; Kim & Lundberg, 2016; Pascarella & Terenzini, 2005; Terenzini et al., 1999)。當中，師生互動的好處很多，可以說對校方、老師和學生三方面均有利，校方可以增加學校的留校率(retention) (Jaasma & Koper, 1999; Hoffman, 2014)，老師有更高的教學評估結果(Lamport, 1993 引用於 Jaasma, & Koper, 1999)，學生可以改善大學經驗 -- 提昇學術和認知發展程度 (Komarraju et al., 2010; Terenzini et al., 1999)、更高的學習期望(Pascarella & Terenzini, 2005)、更融入大學學術生活 (Milem & Berger, 1997 引用於 Jaasma, & Koper, 1999)，以及增加自我肯定、自信和自我價值的感覺(Kuh, 1995; Komarraju et al., 2010)。師生互動亦可以改變工作價值觀 (Pascarella & Terenzini, 2005)、重視博雅教育 (Theophilides, Terenzini, & Lorang,

1984)，對白人女性的博愛主義價值觀和公民態度亦有重要和正面的影響（Pascarella, Ethington, & Smart, 1988）。有關師生互動方面，師友聚（mentoring）系列的研究可以提供進一步豐富的參考資料（Fuentes, Ruiz Alvarado, Berdan, & DeAngelo, 2014; Pascarella & Terenzini, 1977; Zachary, 2012）。

儘管師生互動的好處很多，但研究發現大部分的師生互動質素都很差，基礎亦很脆弱。並非所有老師和學生都重視課外的接觸（Apel, 1999），Fusani（1994，引用於 Jaasma, & Koper, 1999）和 Jaasma 及 Koper 指出只有少數學生與老師有緊密的互動，調查中，有兩成多學生表示從未拜訪或非正規地與導師傾談，一半則從未拜訪導師辦公室。Fusani 的研究中，有一半學生表示師生之間的接觸次數只有兩次或以下，Jaasma 及 Koper 的研究中，則有七成的學生與導師在校內曾有課外的非正規接觸；而接觸的時間方面，拜訪辦公室多數人花 6-10 分鐘；非正規校園接觸方面，最多人的接觸時間是 1-5 分鐘。學生形容上述的課外師生溝通關係為「有點滿意」。為了進一步認識學生對師生互動的看法，Anaya 及 Cole（2001）調查了拉丁美洲裔的學生，發現雖然他們傾向支持師生互動觀念，但實際互動的次數卻很少。他們會據老師課堂上的行為決定會否找老師作課後商討（Wilson, Woods, & Gaff, 1974 引用於 Jaasma, & Koper, 1999）。就師生互動的動機而言，Martin、Myers 及 Hottet（1999）研究 302 名大學生的結果與 Fusani（1994 引用於 Jaasma, & Koper, 1999）的結果吻合，當中大部分互

動原因與學科有關，例如，解釋遲交功課或挑戰評分標準、在老師面前表現自己對學科的興趣和認識，甚至奉承老師找好處，只有一項原因是「想與老師發展個人關係」。學生亦甚少談及私人問題，「談及私人問題」更與對老師信任程度出現負面相關的情況，Jaasma 及 Koper（1999）嘗試解釋他們的研究結果，認為學生不願意與老師商談私人問題，可能是害怕導師將問題連繫到他們的表現，又或是學生自己感到該問題與他們的學業表現有關。教育人士希望藉師生互動，可以幫助學生在智能或社化方面的發展，但事實上很少學生有這個想法。

就上述課外活動經歷的結果，肯定了師生互動課外活動的重要性和它們會帶來的影響。但是從一些研究當中，例如 Cotten 及 Wilson（2006），Luzzo 及 McDonald（1996）和 Martin 等（1999）分別研究學生進行師生互動的原因，發現學生的想法與其他調查結果有很大的差距，學生考慮的因素並不以幫助自己成長為目標，而只是貪求方便和即時的好處。這種結果上的差別，也鼓勵學者將課外活動研究的焦點放回學生身上，從學生的角度去了解他們的想法，畢竟他們才是親身經歷者，無論局外人如何鼓勵，最終也還是學生本身決定是否投入及作何種程度與方式的投入。其中部分學者也明白到學生本身觀感的重要性，於是建議用其他研究方法，例如質性方法去進行這方面的研究，發掘某些活動對學生的意義。而 Jaasma 及 Koper（1999）提議使用質性方法了解師生互動對不同學生的意義，譬如成績優良而從不與老師進行互動的學生等。

現時國際學界對大一經驗的研究越來越關注，專題著作、研討會和期刊先後相應出現（e.g., Barefoot, 1990；Fidler, 1992；Koch, 2001；Oldham, 1990；Padgett, Johnson, & Pascarella, 2012）。大一經驗備受重視，相信可能與教育政制和近年大一生特徵的改變有關。第一，大一生是一個過渡時期，學生要棄舊立新適應新環境；第二，大一生的水平普遍下降，院校要多花心思應付；第三，由於美國院校運作開始自負營虧，於是如何吸引新生選擇入學就成為校方的焦點，但這並不非本文的研究重點。

另一方面，大學生對大學出現負面看法。Leamnson (1999) 指出大學生對大學的誤解，其實都可以總括為「學生看不出上大學的意義何在」。他認為藉著鼓勵他們參加課外活動，投入校園生活，可能有助他們成長和了解大學教育的意義，擺脫大學所學不實用的想法。

現時大學生的課外活動經歷的研究對象大都是美國文化中的大學生，很少針對華人文化的研究（Whyte, 1976；鄭維健，2000）。故藉本研究希望能為大學生和華人社區下的課外活動經歷課題，提供有系統和初探式的研究資料。

四、研究方法

本研究集中在探討香港一所中小型大學學生的校園課外活動經歷。學生成長或發展是一個複雜的過程，涉及的因素也很多。質性研究的優點就

是可以全面地將複雜的情況顯露出來，真實地反映人的生活經驗，以及注意到生活中的事情對他們的意義（Miles, Huberman, & Saldana, 2014；Patton, 2015）。本文採用質性研究中現象學研究方式，目的就是找出現象（課外活動經歷）對一些經驗者（大學生）的意義（Creswell & Poth, 2017）。現象學方法的研究是一種發掘經驗的方式（Vagle, 2014），重點在重新檢定人類經驗的本質和意義。經驗或經歷可以是情緒、人際關係、一個活動或一種文化等（Patton, 2015），它們可以是個人或同一處境中一群人的共同經驗（Vagle, 2014）。大學課外活動本身沒有場地、對象、性質的限制，難以明確指出對學生的教育作用。透過現象學研究方法就可以明白學生的課外活動經驗，以及它們對學生所產生的意義和教育價值。

（一）研究對象

本研究使用現象學的方式研究，選取大學生為研究對象，深入了解大學課外活動經歷對他們的意義。本研究樣本來自香港一所政府資助的大學，數目共廿六名，他們包括十四女，十二男；其中八名來自商學院、五名來自文學院、十名來自社會科學院、兩位來自理學院、一位來自傳理學院。受訪時期，他們正就讀大二，回顧他們大一時的課外活動經歷。

研究員透過邀請信邀請大二的同學自由參與。研究對象報名時，會選擇三個可以接受面談的時間，研究員會以電郵回覆，確定與他們面談的時

間、地點，亦再次重述是次面談的目的。面談前一天，亦致電提醒受訪者的面談時間和地點。面談當日，研究員再解釋是次面談目的，及讓受訪者簽署同意書(informed consent)，及說明他們的權益，例如可隨時退出研究、可索取研究結果摘要等等。

（二）數據收集與資料分析

本研究在進行正式面談先有預試（pilot interview）。正式訪談期間，研究員攜同經修訂後之訪問稿，與每位受訪者進行一個半至兩小時的深入面談。每次面談均會進行錄音，再製成錄音稿件，作資料分析的根據。研究者將面談錄音製成面談筆錄，筆錄面談的標準是盡量保留對話的原貌，提供完整及詳細的面談過程資料，除了將對話完整筆錄外，連情緒反應也會註明，確保整個面談運作的豐富資料（rich data）沒有遺漏（Maxwell, 1998; Vagle, 2014），不會妨礙日後分析或掌握原意。所有面談筆錄(transcript)均交回受訪者審核（validation），以確保內容無誤。

現象學的資料分析主要有三個步驟：切割資料成單元、轉化成心理學或現象學的概念、再整理成所描述經驗的結果（Polkinghorne, 1989）。研究員編碼時，時常保持「還可作其他編碼的可能性」的想法，其他可能的分類、主題、解釋也會被測試是否合適（Patton, 2015）。資料分析後所出現的編碼表或主題，會與現時的文獻作比較（Hycner, 2007），作為三角驗證的方法之一，確保編碼有合理的基礎。採用

分析軟件 Altas.ti 去協助管理整個資料分析過程。軟件 Altas-ti 除了有一般編碼提取（code & retrieve）的功能外，專長以圖像方式表達各個概念的情況（Frieese, 2014）。

五、研究結果

原本面談對話內容夾雜粵音俗字及英語字辭，雖然亦是一種學生次文化的反映，但為了方便閱讀和明白，所有對話引錄會根據文法稍為修改。由於本研究中性別因素並非重點，所有受訪者均以「他」稱呼。

分析結果會以「個人期望及動機」、「互動原因」、「互動狀況」和「影響」組織起來。「個人期望及動機」是指受訪者進行師生互動的原因、目的和期望等；「互動原因」分有「人際的網絡」和「校園因素的支援」，是指外界因素對受訪者參進行師生互動和投入程度的原因；「互動狀況」是指受訪者進行師生互動時的概況及或遭遇的問題、轉機和解決問題的方法；最後「影響」是指受訪者認為師生互動經歷帶來的收獲、代價及意義。

大部分的受訪者相信師生之間是有段距離，儘管他們認為老師並不會拒絕與他們的互動，但與大學老師的關係頗為疏離。要突破這種疏離的狀態，他們都認為老師主動接觸學生是很重要的，而藉著師生互相接觸的機會可以改變受訪者對老師遙遠的印象，開始師生的互動。

（一）個人期望和動機

在入大學前，不少受訪者不但覺得大學老師跟他們距離很「遙遠和懸殊」，也覺得他們之間沒有足夠的互動動機。

受訪者覺得師生之間有段距離和清楚的界限，他們用「很遠」、「高人一等」、「難以接近」、「你是老師我是學生」、「各自離開」、「貴人事忙」和「不想跟學生熟絡」形容對老師的看法。在入學初期，S18 覺得：

「……辦公室是十分莊嚴的地方。學生不能隨便敲門，老師好像正研究一些很高深的事物。例如可能正研究原子的運作，你敲門問老師『老師這條數怎樣計算？』好像不是太好。但是現在不同了，我有膽量問老師問題，遇到什麼問題都會直接留訊息、電郵給他。」
(18.1078:1085)

受訪者覺得大學老師跟中學老師的角色不同，前者只專注知識的灌輸，後者兼顧知識和品德。另外，他們覺得自己不好意思因為一些小事情隨便打擾老師，亦認為身為大學生有問題應先嘗試自行解決；就算有問題亦會先找導修老師，最後才找講師。S11 明白老師不會拒絕，還會歡迎自己跟他做朋友，但他覺得：

「因為都沒有時間接觸，我也不會主動找老師談天。你想找他們傾談，無緣無故找老師談天的話，很奇怪的。莫非我跟他說『我想跟你

談天、做朋友？』。他們不會拒絕你，他們可能會歡迎我。我覺得社會學系那些老師都很歡迎你，但我覺得老師會認為我是因為有問題所以找他。如果我想跟他們做朋友，好像很奇怪，有點別扭。」(11.778:785)

總而言之，S11 覺得沒有需要有進一步的師生關係，他覺得自己都頗忙碌，如果有多餘的時間，他會分配在別處，不認為進行師生互動是件必要的事。

（二）互動原因

1. 人際的網絡

在師生互動之中，很多時是個別學生與個別老師之間的事，但也有受訪者表示因為自己同學跟某位老師相熟，自己也跟該老師一併熟絡起來。

2. 校園因素的支援

在大學生活裏面，當中要求大一新生活約見他的指定友師，叫做「師友敘」，這可以說是校方製造的師生互動機會。當中的互動情況可以反映受訪者對師生互動的看法。一半受訪者對「師友敘」的成效抱有負面或懷疑的態度，他們只知大家坐下來吃頓飯而已，當中的真正意義也不太明白。S22 和他的同學視之為公費午餐：

「我自己的學系設有「師友計劃」，配對了一位教授給我們幾位同學做友師。但是在大學一年班第一個學期跟他吃完一餐飯之後，我們就音

訊全無了。因為大家好像視為例行公事。有同學說『你的學費已經包了那飯餐錢，你要吃的』。……自從吃過一餐飯之後就已經沒有下文了。你不會去找他，因為你覺得沒有這個需要。最好大家也不要見面了，見面一定是出問題了，一定是成績不理想或甚麼，他要責備你和麻煩他簽名確認，所以大家都覺得這類接觸，可免則免。」
(22.1017:1027)

他們也認為友師本身也視之為「例行公事」，甚至在他們面前批評此計劃無意義和浪費時間，最後雙方往往敷衍了事。

在餘下的一半受訪者中也不是強烈的支持是次計劃，雖然當中對自己也帶來好處。較好的師友關係，有以下特點：友師主動聯絡，表現得願意溝通、有誠意和關心學生；會面時間並非只有一、兩次；會面過程有交流和共同話題；會面的形式不定。

師友敘成功例子 S20，他以「好朋友」形容雙方關係，友師對他處事態度產生影響。「我們的友師很開朗，令到我們整天都很高興」。S20 的友師沒有教他任何科目，見面都是課外的，

「我們見面的次數相對很多，談話的內容都是圍繞學校，我可以知道多些學校的情況。例如有一次舉行春節晚宴，他也教我邀請信應該是怎樣寫的。我在這個方面學到很多東西。同時他也很清楚學校的情況。他絕對幫助了我適應學校的生

活。有時候我想是因為我遇到了一個很好的友師。(20.815:903)」

師友敘的成敗決定於友師的態度，也決定了受訪者的投入程度。他們互動的方式除了小組吃飯、傾談外，受訪者也很高興友師在一些小事情上表示對自己的關注，例如記得自己名字、夾附自己需要但沒要求的參考資料。師友的關係中，會面的數目很重要，最好是超出指定的數目，談話的內容大多關於學業和學校事務，例如學科的要求，或有關受訪者莊務的事情。

(三) 互動狀況

1. 互動情況

一般來說，受訪者與老師的互動並不熱烈，部分受訪者表示課堂外自己與老師之間並沒有什麼接觸；在受訪者心目中，師生互不討厭對方、可以閒聊三兩句時，關係已算不錯。S25 認為老師很忙碌，也不知道可以跟他們談些甚麼。

另一方面，受訪者很欣賞老師的主動接觸，而這些接觸往往改變對老師原有的看法，令到受訪者願意主動跟老師接觸，S8 形容亦師亦友的互動情況：

「……他會跟你打招呼、叫你的名字。不會當你是學生，而是把你當成一個朋友，拍膊頭、談談天：『你近來怎樣呀？上課辛苦嗎？忙嗎？』他會問你生活上面的東西，

而不是學術上面。傾談日常生活的事物，大家會覺得有緊密的感覺，沒有隔膜，不像是師生關係，而是朋友。」(8.912:941)

S20 表示發現老師課內和課外原來不同：

「…他在上課時十分嚴肅。講得通俗些，他在堂上批評人的時候，都頗尖酸。我們有時都很害怕他。……但後來我們在課外跟他談天之後，發現他在堂上的表現只是想指出我們思考時，應該要有全面的角度。他在課外跟我們其他人沒有兩樣，都是一個很願意表達自己的人。」(20.908:917)

課外的接觸機會和合作機會可以讓師生有機會互相認識，而老師的教學態度也令受訪者變得主動。S18 跟兩個老師的關係就是因此建立起來的：第一位老師年紀較年青，第二位老師較年長，他原先都覺得這兩位老師很嚴肅，甚至在課堂上覺得他們針對自己。在一次系內實地考察的三天相處，他有機會與適逢是小組領隊老師的那位老師溝通，並向他說出自己的難處，結果大家開始談天說地起來。

第二位是普通話科老師，他最深刻是有一次，

「我在他辦公室進行口試測驗，需時大約半小時。口試由六點到六點半完成，之後他覺得我的普通話有很多問題，於是他留下跟我練習到九點，花了兩個半小時。我離開的

時候十分感動，真的想流下淚來。他在課後願意花時間幫助你。他自己也有家庭、生活，也有自己的工作呀!? 那時他的同事給他一些蛋糕當作晚飯，他沒有吃，只是飲了一些東西。我由那時開始完全改觀，之後見到他都會主動跟他說自己學習上遇到什麼問題，或者主動跟他約時間，讓他指正一下。他都會立即答應。」(18.1025:1076)

藉一些事件，使 S18 了解到以上的兩位老師的友善，使他對師生關係的觀感改變和對自己的學習也積極起來。

(四) 互動條件

受訪者覺得老師主動的接觸很重要，他們對老師的要求，大多都是與態度有關，包括：有耐心、和藹、有善、熱情、沒有擺架子、舒服、親切、風趣、盡責、勤力、主動關心、尊重學生的意見、想跟學生做朋友、上課時笑容滿面和記得學生的名字，而其中亦有受訪者要求是年青老師，但其實當中也是因為年紀相若，可有共同話題和容易溝通。

1. 互動方式

一般典型的師生互動狀況，通常如 S14 形容說：「跟老師都沒有特別熟絡」。另一方面，部分受訪者與老師的互動除了在辦公室的會面外，也在校園內相遇、午飯時碰見、又或藉課外活動、電郵通訊、打球、甚至新年拜年等非正式場合有接觸。此外，師生

的合作機會也可使互相熟絡。S2 認為有位老師對自己影響很深。除了在詩會聚會，也跟他還有其他合作的機會，例如幫助老師翻譯詩集，及在暑假時做學生助理，打理一些雜務等。期間，

「……以前在中學及小學的時候，都從來沒有曾經跟一位老師有這麼緊密的關係。他就好像是我第二位媽媽一樣，他很關心學生，不只在學習上面，他也懂得怎樣鼓勵學生。他會跟我分享他的信仰，例如可以怎樣多關心其他人和學校等。他也會分享他以前的大學生活，一個大學生的生活可以是怎樣的。……他是我一個很好的學習榜樣。」
(2.830:878)

2. 互動內容

受訪者與老師談話的內容大多圍繞學業與學校的事情，例如選科、莊務的需要、以及對其他老師的看法等，很少談及一些私人的問題。原因除了受訪者覺得「很奇怪」外，也認為大學老師只會專注教授學科知識。S5 表示跟大學老師的關係主要是課堂上，下課也只會問學科相關事情。

(五) 影響

師生互動對受訪者主要有兩方面的影響：一是「學業方面的認識和態度」，二是「學習榜樣」。

學業方面的認識和態度 老師的主動接觸改變學生認為師生關係遙遠

的感覺，在他們的互動當中，受訪者覺得老師在學業上面對自己的影響最大。受訪者對學科、學系和學校多了認識外，也令他們對自己學科的學習態度變得積極、主動和負責任。S19 笑言：

「如果我覺得該位老師教得好，我也會努力讀書。如果我自己喜歡那位老師，我會希望跟他交代學業的狀況，但是如果那些老師我不喜歡的話，我覺得沒有需要向他對我的學業負責任，於是讀書會馬虎些。」
(19.1324:1329)

學習榜樣 通過師生的接觸互動，部分受訪者感到老師的思想方式、人生態度、學習態度也值得自己去學習，而他們甚至稱呼老師為「第二位媽媽」和「父親」。S18 表示與老師親密的關係，亦令他將來想做大學老師，

「我覺得在大學不應只有學生之間的關係，師生之間的關係也不用遙不可及的。他們的處事方式、人生態度，都是十分值得我去學習的。我有曾經想過，如果有機會，成績也不錯的話，做教授也是不錯的選擇。我從前沒有這個想法，但是現在是我其中的一個目標。」
(18.1095:1104)

六、討論和建議

大學師生互動的經歷中，受訪者認為與老師的關係頗疏離。他們認為老師主動接觸學生是很重要的，覺得老師與自己的距離很遙遠，因為大家之間的身分差異懸殊，本身亦沒有與老師互動的動機。他們會為老師對自己的關心開心不已，進而改變師生關係的觀感，也對自己的學習變得積極和主動。師生互動的形式很多，包括「師友敘」及路上打招呼閒聊。他們的談話內容主要圍繞校內和學業的事情，很少提到私人事情。有固定師生互動的受訪者認為透過老師可以多認識學校事情，老師的思想方式、他們的人生和學習態度成為自己的學習榜樣。

是次研究提供了香港的大學師生互動的初步研究結果。從上述的研究結果可以反映出受訪者跟大學的關係定位：從「參觀者」到「參與者」的發展過程。大一生從熟悉的中學過渡至陌生的大學環境，師生互動在這個過渡的階段是重要橋樑。受訪者認同師生互動獲益良多，這跟國外的研究結果吻合（例如 Hoffman, 2014; Kim & Lundberg, 2016; Pascarella & Terenzini, 2005）。但如何令受訪者獲得這些好處呢？關鍵點在於他們能否將自己從入學時的參觀者過渡至參與者的角色。很多大學生對大學生活的失望，可能因為他們仍處於參觀者的階段。

由中學過渡至大學涉及很多的適應，例如人際關係、學業要求、校園環境、上課方式，以及跟學校關係等

等。不少受訪者對大學老師有距離感，認為他們對學生的功用只限於提供學科知識和解決功課的疑難，看不到相互互動的價值，於是他們選擇扮演一個被動的角色。但是師生互動恰好就是這個過渡階段的樞紐，提供受訪者一個社交的場合、一個榜樣，讓他從一個被動的參觀者變成一個主動的參與者，繼而進一步思考自己將來的身份，準備進入人生的下一個階段。

師生互動對受訪者的即時意義是社交場所。進入廿一世紀，已經是一個科技為主的社會。社會上的很多個範疇已經變得電子化，教育範疇也不能避免。不少人也在討論以遙距網上的教學模式代替回學校上課的問題。師生互動等的課外活動經歷可以說是學校生活的副產品或共生產品，它們的意義也可間接回應學校生活的存在意義。對於受訪者來說，師生互動可以即時為他們提供了一個社交的場所、媒介或是機會。老師們是過來人、也最熟悉大學的運作，可以幫助受訪者認識新環境與獲得各式各樣的資源和情感支援。師生互動對受訪者的成長很重要，老師是他們的學習榜樣（learning model），對受訪者有教導和指引的功能，有一種「見賢思齊」的作用，他們本身成功的地方可以是受訪者模仿的對象，以及思考自己將來的角色。相信這些是師生互動可以給予的意義：一個社交的場所和支援，以及學習榜樣，這是電腦化個人學習所不能兼顧的。

本研究的貢獻可從學術和實踐兩方面理解。學術方面的貢獻，可從研究方法、課題和結果方面去說明。研究方法方面，現時文獻對課外師生互動研究的方式主要是使用量表，本研究採用質性現象學、個人面談研究方法，從受訪者親身經歷的角度去探討，可以說填補了這方面研究的不足。另外，研究課題上面，現時香港的大學課外師生互動經歷研究不足，本研究可以作為同類研究的初探，對這方面的文獻作出貢獻。

實踐方面的貢獻，是次的研究結果可以幫助大學師生互動的重新定位，它們不再只限於功課輔導的作用，還可以有提供社交機會和探索個人身分等方面的角色。可是大學師生互動的價值常被忽略 (Cox & Orehovec, 2007)。Kuh 等 (1991) 也有相同的看法，認為大學師生互動等的課外活動其實可以配合校旨，協助學生的學習和個人發展，他們於是向 14 間鼓勵課外活動的美國大專院校進行實地考察，收集文件和進行面談活動，探討這些大專院校的特徵。結果發現，這些大專院校能成功，主要是校旨清楚表明重視學生的投入，不但尊重這些投入，還提供設施和獎勵教員幫助學生投入校園生活，更強調此乃該校的獨特校園文化。

校內的學生事務處亦應多抽時間與學生接觸，明白他們的期望、想法和需要，去設計活動配合。其實，大學可藉著政策去營造校園文化和氣氛，去鼓勵學生投入課外活動，也可以推動老師在這方面扮演積極的角色。一般來說，大學教職員對師生互動不太熱心的原因包括，欠缺時間、校方獎勵不足、重

研輕教的價值觀，以及不善於跟學生建立關係 (Einarson & Clarkberg, 2004)。所以獎勵大學老師跟學生互動，以及協助大學教職員進行師生互動是重要的實踐措施 (Hoffman, 2014)。目標是建立一個多元智能學習社區，發揮和發展學生各方面的才能。

七、研究限制和將來研究建議

質性研究方式需要花人力物力和時間支援的研究方式，這是將來的研究考慮使用這種研究方式要注意的。而它其中吸引之處，就是可能有意想不到的收獲。

本研究也有一些未能顧及的限制。在研究結果當中，友師計劃的經驗可以說主導了受訪者師生互動的經歷，其他師生互動經歷的陳述相應很少，但這也可能反映了現實狀況。

本研究對大學課外師生互動經歷只是一個初探，日後有關方面的研究可以伸延至其他類型的學生，例如不同年級的學生，他們的師生互動模式會否與是次的受訪者相同呢？這樣可以探討課外師生互動經歷對其他不同學生的重要性。另外，亦可就課外師生互動的意義為深入探討的主題，例如社化氣氛、建立個人身分等，可以了解大學生過渡階段整個心路歷程的轉變。此外，亦可以進行跨院校的研究，在不同類型的專上學院進行相關經歷的研究，因為校園的環境和文化影響信念，也繼而影響該校學生對課外師生互動的觀感，最後產生不同影響與賦予不同的意義。

參考文獻

- 黃毅英，林智中。(1997)。家長及學生投入課外活動的因素。《教育研究學報》，12(1)，123-131。
- 黃顯華。(1994)。課外活動：定義、研究與展望。載於陳德恆（編），課外活動：香港課外活動主任協會十週年紀念文集（頁1-7）。香港：廣角鏡出版社。
- 鄭維健。(2000)。二十一世紀的領袖人才：年輕人如何培養自己在新世紀的領袖潛質。《青年研究學報》，3(2)，3-6。
- Anaya, G., & Cole, D.G. (2001). Latina/o student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14.
- Apel, S.B. (1999). Principe 1: Good practice encourages student-faculty contact. *Journal of Legal Education*, 49(3), 371-385.
- Armour, R. T., Cheng, W. N., & Taplin, M. (1999). *Understanding the student experience in Hong Kong Part 1: The adaptation and administration of a questionnaire*. Hong Kong: Evaluation of the Student Experience Project.
- Astin, A. W. (1991). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1985). Involvement: The cornerstone of excellence. *Change*, 17(4), 35-39.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1999a). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A.W. (1999b). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587-598.
- Barefoot, B. (1990). Toward developing a national research agenda for the freshman year experience. *The Freshman Year Experience Newsletter*, 3(4), 9.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1990). *Campus life: In search of community*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487-519.

- Cox, B. E., & Orehovec, E. (2007). Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *The Review of Higher Education*, 30(4), 343–362.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Einarson, M. K. & Clarkberg, M. E. (2004). *Understanding faculty out-of-class interaction with undergraduate students at a research university* (CHERI Working Paper #57). Retrieved from Cornell University, ILR School site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cheri/20/>
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, K. A. & Newcomb, T. M. (1994). *The impact of college on students*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Fidler, D. S. (1992). *The Freshman year experience: Primer for research on the freshman year experience*. Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience, University of South Carolina.
- Fuentes, M. V., Ruiz Alvarado, A., Berdan, J., & DeAngelo, L. (2014). Mentorship matters: Does early faculty contact lead to quality faculty interaction? *Research in Higher Education*, 55(3), 288–307.
- Gredler, M.E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Upper River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, 62(1), 13–19.
- Hycner, R.H. (2007). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In A. Bryman (Ed.), *Qualitative Research* (Vol. III, pp.143-164). London: Sage.
- Jaasma, M.A., & Koper, R.J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*, 48, 41-47.
- Kalsbeek, D.H. (1989). Qualitative research challenges common assumptions about the freshman year. *The Freshman Year Experience Newsletter*, 2(3), 2.

- Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A structural model of the relationship between student-faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education*, 57(3), 288–309.
- Koch, A. K. (2001). *The freshman year experience in American higher education: An annotated bibliography* (3rd ed.). Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332–342.
- Kuh, G.D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 227-304.
- Kuh, G.D. (1995). The other curriculum: Out of class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Kuh, G.D., Schuh, J.H., Whitt, E.J. & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G.D., Douglas, K.B., Lund, J.P., & Ramin-Gurnek, J. (1994). *Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Leamson R. (1999). *Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university student*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Light, R. J. (2001). *Making the most of college: Students speak their minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luzzo, D.A., & McDonald, A. (1996). Exploring students' reasons for living on campus. *Journal of College Student Development*, 37(4), 389-395.
- Martin, M.M., Myers, S.A., & Hottet, T.P. (1999). Students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 48, 155-164.

- Maxwell, J.A. (1998). Designing a qualitative study. In H. Bickman, & D.J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frieze, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Oldham, B. E. (1990). First-year students in higher education in Great Britain. *The Freshman Year Experience Newsletter*, 3(3), 10.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-generation undergraduate students and the impacts of the first year of college: Additional evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243–266.
- Pascarella, E., Ethington, C., & Smart, J. (1988). The influence of college on humanitarian civic involvement values. *Journal of Higher Education*, 59, 412-437.
- Pascarella, E., & Terenzini, P.T. (1977). Patterns of student-faculty information interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48, 540-552.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological research methods. In R.S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). New York: Plenum.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E. & Blimling, G.S. (1999). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 40(5), 610-623.
- Theophilides, C., Terenzini, P.T., & Lorang, W. (1984). The relation between freshman experience and perceived importance of four major educational goals. *Research in Higher Education*, 20, 235-252.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, CA: Left Coast.

- Westfall, S.B. (1999). Partnerships to connect in-and out-of-class experiences. In J.H. Schuh & E.J. Whitt (Eds.), *Creating successful partnerships between academic & student affairs* (No.87, pp. 51-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Whyte, P.M. (1976). The extracurricular activities of students at Hong Kong University, Chinese University of Hong Kong and the Baptist College. In Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning (Ed.), *Extra-curricular programmes in university: Proceedings of the seminar on extra-curricular programmes in universities* (pp.99-104). Kuala Lumpur: Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning.
- Wilson, E.K. (1966). The entering student: Attributes and agents of change. In T. Newcomb & E. Wilson (Eds.), *College peer groups* (pp. 71-106). Chicago: Aldine.
- Zachary, L.J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.



淺談高等教育之我見—以臺灣高教轉型策略為例

李孟珍

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

高等教育（以下簡稱高教）的全球化及國際化是世界先進國家教育發展的重要指標（Jacky, 2016）。而高等教育品質的優劣及素質的高低，亦是衡量國家競爭力及國勢強弱的重要指標。為因應臺灣經濟起飛，人才需求恐急，教育部於 1994 年進行修訂《大學法》，對大學發展的管制逐步鬆綁（朱麗文，2015）。同年，民間亦發起 410 教育改造運動，提出四大訴求，其中之一即廣設高中大學。行政院為回應教育改革訴求，亦於該（1994）年成立教育改革審議委員會，並於 1996 年 12 月完成《教育改革總諮議報告書》，提出五大教育改革方向，其中，在「高等教育的鬆綁」及「民間興學與辦學的鬆綁」部分，即指出「從社會整體及個人的需要觀察，我國的高等教育都應繼續擴充」及「在維護學生學習權及教師專業自主權之原則下，儘量給予私人興學與私校教學的自主空間，加速臺灣高等教育人數和校數無計畫性之擴展。

然臺灣政府無通盤考量人口結構問題而快速擴充大學，導致臺灣小小地方，擁有世界密度最高的高教機構，因低生育率導致少子化，讓高等教育公私立大學，馬上面臨挑戰的命運。少子化及人口老化已是現在進行式，將影響臺灣高等教育之學校未來經營的走向。

二、臺灣高教現況

林適湖（2011）指出臺灣高教近年來快速擴展大學數量，稀釋了有限的經費，也造成部分學位膨脹、招生困難、學生素質下降等問題。正值全球化激烈競爭環境下，臺灣內有少子化衝擊之困境，外有世界各國歷史悠久優異大學評比之壓力，確實比其他國家高等教育更難經營。林懿君(2012)亦指出臺灣高教整併問題在政策方面有法制授權不足、政策規劃內容整體配套不足及輔導機制不足等。有關臺灣高教目前面臨情況，整理說明如下：

（一）少子化註冊率低，學校招生不足現危機

以 2016 年為例，教育部統計資料顯示由去年的 27.3 萬人驟減至 25.2 萬人，共計減少 2.1 萬人。此一趨勢導致部分學校嚴重面臨招生不足之危機，也影響高教資源運用之效益，其中以私校高教最為嚴重，因此，少子化是目前影響高教註冊率低的重要關鍵因素之一。陳德華（2011）研究指出少子化帶來學生人數逐年減少，造成高教市場日益縮小，有些學校恐將面臨招不到學生的困境以及經營不善的危機，尤其是偏遠地區及私立學校最為嚴重，此現象延燒的方向有從東部而南部，繼而再中部而北部的趨勢。

（二）高教入學門檻限制低，學生篩選品質低落

臺灣高教系統在過去 30 年高速擴張下，粗入學率（Gross Entrance Rate, GER）在 2012 年達到了 84.43%，顯示普及高教體系形成（Chang, Nyau, and Chang, 2014）。高教入學管道在這麼高的錄取率下，幾乎人人皆可讀高教。教育部（2013）「私立大專校院輔導轉型與退場機制」報告中，直接指出高教品質危機，源自少子化衝擊造成入學人數減少，造成無篩選機制，學生學力素質低落所面臨的最大挑戰。

（三）經費有限資源稀釋，經營難上難

2015 年 12 月出刊的「今周刊」（990 期）報導臺灣高教普及率，高居全球之冠。根據教育部 2012 年統計，臺灣二十歲人口的高等教育淨在學率（實際在學人口除以該年齡總人口）為 73%；美國約 52%、英國約 39%、OECD（經濟合作與發展組織）會員國平均 38%。然以 2014 年為例，臺灣每位受高教學生平均分配到的教育經費僅 6,300 美元，遠低於 OECD 會員國 2012 年平均的 15,028 美元。

高教在臺灣政府 5 年 500 億分配經費，各高教機構在僧多粥少的情況下，直接衝擊到高教的經營管理。對學校經營而言，為了因應此一變局，就必須調整人、事、物的管理，尤其是因學生來源短缺而導致財源收入的減少，勢必對招生不足的系科產生轉型、整併或退場的問題，接下來便是人力資源的重新調

整、資產的轉移或合宜安排，同時學校須進行通盤執行開源節流等相關措施，這無異是形成對學校經營管理的挑戰與危機，勢必也將影響學生及教師的權益。

（四）優秀師資出走，人才出走流失

根據教育部統計處在 2015 年 3 月 5 日公布「大專校院專任教師年齡結構變化分析」，大學院校教師已有超過 1/4 的年齡高於 55 歲，未來 10 年，有 1/4 的教師，將陸續退休。師資結構老化的解方，即大力吸引國外優秀學術人才來臺任教，並保留優秀教師；然臺灣教師敘薪制度缺乏彈性，評鑑升等程序繁瑣複雜，不僅無法吸引國外優秀學術人才，也讓臺灣人才被香港、新加坡、澳門等知名大學，以數倍高薪挖角。在學校經營費用考量下，人力流失對高等教育的衝擊，既是教師人力問題，也是教師教學品質問題，影響學生就學權益深遠。

（五）產學嚴重脫節，畢業即失業

在這過去 20 年間，臺灣高教學生人數成長快速，但所學常常與就業市場脫節很大。2015 年 7 月 23 日全國工業總會公布「2015 年工業總會白皮書」，工總秘書長蔡練生說，臺灣即將面對一個缺水、缺電、缺工、缺地、缺人才的五缺環境。臺灣多數擁有大學學歷的年輕人，不願屈就工廠的環境，以致缺工情形日益嚴重。

鈕方頤（2014）研究曾指出臺灣在高教培育的人才無法符合產業、社會與國家發展所需，產學嚴重脫節與人力供

需失衡的嚴重問題，並非短期內造成，但其嚴重性隨著臺灣經濟面臨技術性人才缺工嚴重，日益凸顯。教育部針對此一問題積極謀求改革，有必要了解相關的人才培育實務，以利後續針對學產合作問題謀求解決之道。

綜合上述，面對臺灣高教的種種挑戰：高等教育淪為商品，學生成為消費者的模式，如何維持高教的長期穩定發展，是變動無法完全預測的；臨近國家重菁英高等教育，政府投注大量經費支持，相較臺灣政府少少的經費，難與相互競爭；從吳清基主編（2014）指出拓展宏觀視野國際化及全球化的高等教育是必要的。政策重大眾分配，不易吸引國際優秀學生就讀；各校間自己意識強，缺乏最佳客觀考量；教育政策常隨政黨淪替更改，影響甚鉅。

三、臺灣高教轉型策略

依據立法院（2015）第 8 屆第 7 會期教育及文化委員會第 5 次全體委員會議紀錄，前教育部長吳思華指出，根據國外經驗，只有約 6 成高中生適合念大學，臺灣的合理大學數量大約在 100 所左右，爰於 2015 年 3 月發布「高等教育創新轉型方案」，目前已先列管 10 所學校，並設立「高教創新轉型」專案辦公室，執行大學退場及轉型政策。高教過度擴充，導致大量高教轉型迫在眉睫，如何因應策略，以減緩對學校的衝擊，茲將彙整相關文獻（例如：薛承泰，2015；陳德華，2011；張國保，2008；教育部，2014；今周刊，2015）列舉下列策略，說明如下：

（一）管制招生名額，充分利用人才

臺灣高教機構供過於求，從 2013 年開始教育部於頒布「輔導私立大專院校改善及停辦實施原則」，開始對註冊率偏低、學生人數較少等甚或退場的高教機構進行相關輔導及轉型方向。薛承泰（2015）指出 1994 年教改運動空前盛大而且成功，原因是喊出口號正好喚醒了戰後嬰兒潮當年升學時的經驗。高教在當年不該擴張，而是需因應人口趨勢來規畫。

林思慧、余祥、邱琮皓（2016）報導教育部說明有 1/4 大學生畢業後發現所學與自己興趣不合，或是與未來就業有落差。而教育部與勞動部共同規劃「青年教育與就業儲蓄帳戶方案」在 2017 年 2 月計畫公告，主推落實「高級中等以下學校生涯輔導計畫」，強化職涯探索，向下扎根，藉由勞動部「青年就業領航計畫」搭配教育部「青年儲蓄帳戶」，提供職場體驗機會，並設立青年儲蓄帳戶；另外，藉由教育部青年署「青年體驗學習計畫」，鼓勵青年學子先出社會生活及國際體驗學習機會再上大學。

臺灣低生育率及老年人口增加，可以思考因應策略，例如：推動樂齡大學及祖孫共學等等不同思考模式，善用閒置空間或另類老人照護等相關學科的設立。老齡化及少子化變得重要是充分利用所有可用的人才。高教的入學年齡限制宜更為彈性，倡導活到老，學到老的政策。

（二）建立產學合作強化教育品質

吳清基主編（2014）說明檢視臺灣近年來高等教育的發展狀況，教育部自2008年就已正式指出：「學生所學與業界之契合程度不足」是當今三大問題之一。高等教育應開始注重學生的就業面需求，加強產學合作、提早實習，避免與產業脫節的嚴重性。而國外學者Garrison 和 Akyol（2009）及所述透過線上維持服務或改革高等教育的教學和學習模式是可行方式一。

雙元制度在德國一直保有甚高的評價，尤其在企業方面，更是視為無法取代的一種職業教育訓練制度（吳思達，2000）。可以思考結合德國雙元制教育優點，將高教人才轉化，成為產學合作經營伙伴關係。陳曼玲（2015）文中提到國立大學校院協會理事長、國立中山大學校長楊弘敦認為少子化衝擊與政府相關政策的推動，將使未來高等教育板塊重新洗牌，更加凸顯專業化與特色化大學。

（三）發展國際化教育，擴展境外生源

Jacky（2016）曾指出全球化及國際化是高等教育重要指標，也是人力資源流通文化的方式之一。林易瑩（2016）研究指出各校亦可在國際化招生、進行多角化經營，開拓校內各個項目經費財源。境外學生的增加反映臺灣高教市場生源不足，行政院2016年9月5日正式提出「新南向政策推動計畫」，在經貿合作內需市場連結中推動高教輸出、補助大專校院赴海外宣傳等政策、另闢生源以達新的供需平衡。

（四）參考外國經驗，規劃長期轉型配套機制

日本同屬亞洲國家，高教型態也走向普及化，目前已面臨少子化及老人化社會的挑戰，在其高教轉型經驗：對內成立專責單位，並以跨部會方式研議政策方針；對外強化國際學生招募，提出留學生招生計畫；學校資訊公開，供社會外界參考；建立預警機制度，劃分學校財務狀況以確認重整再生的可能性；學生權益保障至畢業為止；協助破產學校教職員安置處理；學校資產再生重整後繼續辦學或經由文部科學省同意之捐贈行為或捐贈國庫等等措施。韓國在提升品質策：推動國立大學合併、淘汰不佳私校、推動補助計畫及強化產學合作機制等（教育部，2015）。以上亞洲二間國家做法或許可以提供臺灣現在進行式之參考。另透過舉辦研討會將高教機構集合，學習及觀摩校間成功經驗。

（五）落實人才躍升方案，確實執行產學創新合作

教育部（2015）隨著內外部環境的快速變遷，近年來高等教育面臨少子女化的衝擊、學用落差及人才供需失衡的各項挑戰與困境，因應新興產業發展、專業分工加深及人口社會結構變化，致使高等教育人才培育端相對受到影響。

吳清基主編（2014）一書中黃美賢學者曾指出大學經營文化創意產業園區關鍵成功的因素有政府支持、環境設施、學校投入、產業聚落及管理

行銷五大構面。例如以國立臺灣藝術大學創意文化產業園區為例，能力資源比資產資源因素重要，型塑人才為先的理念，落實提升管理行銷效能，增加進駐產業的優惠誘因，主動拓展與產業、官方及其他學校的策略聯盟，進而擴展到國際層面（黃美賢，2014）。透過多元化經營及創新發展，才為創造更多大學本身的價值，更能突顯高教市場中的重要性及獨特性。

四、結語

高教本質為提高知識生產力以及促進社會階級流動，而市場化運作本質為公平、效率、品質和提升競爭力。臺灣高教因政府政策失準導致擴張過度到面臨轉型。目前臺灣高教增加的科系多以觀光和餐飲為主，主要是呼應產業結構的變化，亦即從市場面的需求調整學術界的供給。即使學校能夠依據市場需求而新設系所，但畢業生失業問題仍持續惡化，顯見高教產學落差問題依舊存在。

政府在教育政策缺乏長遠規劃，常常短線操作，教育是百年樹人，怎能像腳痛醫腳，頭痛醫頭，希望政策是一帖改善高教的特效藥。臺灣的教育政策朝夕令改，越改越複雜，都失去的教育本來意義與目的。全民也要摒除文憑文化及萬般皆下品，唯有讀書高的心態。希望政府制定政策時，宜更多元、更多層面的思考，才有可能讓臺灣的高教轉型發展更正常，最終達到所期望的目的。

參考文獻

- 大學法（2015）。2015年12月30日總統華總一義字第10400153631號令 修正公布。
- 今周刊（2015年12月10日）。搶救大學崩壞。取自
<http://www.business today.com.tw/article-content-80409-133830>
- 朱麗文（2015）。從國家、學術專業與市場互動模式探討我國高等教育現況。**臺灣教育評論月刊**，2015，4（8），72-77。
- 吳清基主編（2014）。**教育政策創新與行政發展**。臺北市：五南。
- 吳思達（2000）。教育大辭書。取自
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1301540/>
- 林思慧、余祥、邱琮皓（2016年10月14日）。鼓勵青年先工作再升學 高中職畢業先就業月補助1萬。中時電子報。取自
<https://tw.news.yahoo.com/215007520.html>
- 林適湖（2011）。**臺灣高等教育之發展與省思**。教育資料集刊第五十二輯—2011 各國高等教育。
- 林易瑩（2016）。**台灣高等教育產業整併研析**。國立台灣大學經濟學研究所碩士論文，未出版，臺北。

- 林懿君（2012）。臺灣高等教育產業整併之研析。國立臺灣大學經濟學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 教育部（2015）。教育部發布「高等教育創新轉型方案」。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=26825
- 教育部（2014）。高等教育輸出-區域策略規劃關鍵問題與因應策略建議表。臺北市：教育部。
- 鈕方頤（2014）。高等教育學用合一人才培育模式之國際經驗與啟示。教育研究月刊，248，42-57。
- 張國保（2008）。大學產學合作結合人才培育的作法。高教技職簡訊，23，2013 年11 月20 日。取自：<http://120.96.85.10/news023/2008110603.asp?c=0600>
- 陳德華（2011）。論大學退場機制。高教技職簡訊，53，2013 年11 月20 日。取自：<http://www.news.high.edu.tw/news053/2011050903.asp?c=0200>
- 陳曼玲（2015）。重構高等教育版圖 楊弘敦提醒大學朝專業化轉型。評鑑雙月刊，54，2015 年3 月。取自：<http://www.nsysu.edu.tw/files/14-1000-112070,r2431-1.php?Lang=zh>
- 黃增榮（2015）。面對少子化下高等教育退場機制之探討，教育趨勢導報，51，13-22。
- 黃美賢（2014）。大學經營創意園區之研究。載於吳清基主編，教育政策創新與行政發展。（頁69-114）。臺北市：五南。
- 鄭榮郎（2016年10月23日）。大學退場難擋老師當轉型。聯合報評論。取自 <http://udn.com/news/story/7339/2041602>
- 薛承泰（2015年12月11日）。時空錯置的高教發展。聯合報民意論壇。取自 <http://udn.com/news/story/7340/1370474>
- Chang, D., F., Nyeu, F. Y., & Chang, H. C. (2014). *Balancing quality and quantity to build research universities in Taiwan. High Edu*, Online.DOI 10.1007/s10734-014-9841-y
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2009). *Role of instructional technology in the transformation of higher education. High Edu*, Online. DOI 10.1007/s12528-009-9014-7
- Jacky, L. (2016). *Internationalization and culture in higher education. Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 95-111. DOI: 10.1177/1741143214549978

情意教學融入大學通識教育藝術領域美學課程之應用

何智勇

國立臺中教育大學教育學系博士生

國立聯合大學通識教育中心講師

臺灣教育評論學會會員

一、前言

情意教學是以情感、情緒與幸福觀為基礎，樂在工作的「心流」(mental flow)取向概念，涵蓋高尚情操和品格培養等精神層面的人格教育，恰好可以應用在通識教育藝術領域美學課程，使教師在教學的過程中，必須積極建構一個互信、安全與關心的課堂學習環境，讓學生在輕鬆與愉快的氛圍，成為主動參與的學習者。學者單文經更認為每位教師皆應以教育家為理想，而非以教書匠為己足(單文經，2014)，所以教師有義務營造良好的學習條件予學習者。

因此，若藉由情意教學(attractive teaching)建構與規範，即對教師本身的自我理解及對學生的和諧相處的教學過程，並融入與增進藝術領域課程之學習歷程而產生幸福的感覺。黃俊傑(2015)則根據中華民國通識教育學會 1999 年 10 月在對「大學通識教育評鑑」後，針對各校提出重要建議中，亦認為必須更精確的認清通識課程教目標指出：「在通識科目的三大教學目標中，應以情意的目標為首要，其次為認知的目標，再次為技能目標。」本文藉由對情義教學意涵的探討與理解，企圖應用在大學通識教育藝術領域課程，透過課程，強調培養學生廣博智慧，開啟學生自由心靈，讓他們學習獨立思考批判、覺察省思，乃至於陶冶出真誠良好的品德情操(張啟超，2011a)。

二、情意教學的意涵

美國教育學者布魯姆(Benjamin Bloom)把學校教育目標分成三大類，即認知領域(cognitive domain)、技能活動領域(psychomotor domain)和情意領域(affective domain)(國教院大辭書)。按唐淑華引 Glasser(1990)所著 The Quality School 一書說明：世界上的工作大抵可以分為兩類即處理事情的工作(manage things)與處理人的工作(manage people)，而老師這種工作就是一種典型處理「人」的工作；而目前大部份老師似乎仍然未體認到自己是從事「處理人」的工作，以至於常誤以為認知教學就是所有的教學內容，而情意教育則視為一種可有可無的工作(唐淑華，2004a)。

就「情意」的解釋鍾聖校則認為情意是一高度複合的概念，透過感情(feelings)、態度(attitude)、品味(taste)、偏好(preference)、性格(character)、價值觀、抗逆力、信念或信仰，表現於外；即「情意教育」乃情感意志教育的簡稱(鍾聖校，2012a)；情意教學也是透過教學的活動來發展學生的自我概念、人際關係，使學生對自己、他人、學校、甚至這個社會都有正向的態度。透過情意教學的過程中培養四個基本情意態度：欣賞、寬容、關懷、尊重，追求個人的真、善、美和符合團體社會倫理道德的需要(鍾聖校，2000)。而就情意

教育所涵蓋的面相而言，唐淑華強調，它不僅可以涉及與學業有關的議題，也可以涵蓋其他生活面向的議題。由於「情意」、「情意教育」等詞涵蓋的範圍多元，其研究與推廣均有一定的困難度(唐淑華，2004b)。依黃月霞對「情意教育」(affective education)的解釋則認為狹義而言乃是指情緒即感覺教育為主；但就廣義來說，情意教育包括的範圍很廣，如：人際溝通技巧、價值澄清、情緒教育、職業教育等能直接間接提升學生情緒成長的要素，促進學生發展對自己、他人、學校正向的態度、信念與價值，藉著這些情感的力量幫助學生導向豐富、有效率的生活(黃月霞，1989)。

Noddings 強調關懷倫理學家與品格教育家都贊成若要使世界更美好，所要依賴的不是更好的原則或規範，而是更好的人(Noddings，2002)。學者盧秀琴、林百泓(2003)認為情意教學的成功在於教師本身是否具有情意素養，情意素養的提升，可以藉由閱讀與討論相關書籍，感性體驗作者的人生經歷。另外，教師也可以配合時事的談論並經由團體的討論，分享不同的情感體驗，藉此來提升教師的情意素養，將情意教育真正的落實於教育中。

三、通識教育藝術領域美學課程與情意教學的關係

就通識課程藝術領域課程的內容，一般均聚焦於美學概念的建立與其衍生之賞析介紹，進而強調人文的素養亦是美育的實踐，然而美育的意義卻不易界定，分析起來有兩個原因最為關鍵，即美學是美育的理論基礎，其次是美育的目標是品味

(崔光宙，2009)。其次，美學泛指一種生活態度與具有豐富內涵與意境的生活，企圖涵蓋知性的、視覺得、感性的、休閒的生活體驗，了解如何欣賞與觀察美的事物，達到心靈的美感滿足與和諧；美學的理論領域密切關聯於想像和創造，因此傾向於高度個人化和主觀化(簡成熙 譯，2011)。

而在美學教育活動的深層意涵，已是「未來社會的一門顯學，提昇人類生活的一把鑰匙，造福世界公民的一組密碼」(廖金春，2010)。如此，教師如何藉由美感的開啟在傳遞知識的過程中，讓學生「覺得」具體、清晰、有機、簡潔、流暢、生動、炫麗、新奇、合比例、富韻律等等知的感知樂趣，則越有能力協助學生達成深刻理解 (林逢祺，2015)。即知識的學習過程可透過情意教學的引導，由感知的體悟增進學習的理解且強化美育發展。

所以，對於人文藝術課程教學的準備，首要之務必須考量來自各科、系程度不一的廣大學生群，必須慎選深淺適中且能被多數學生接受的教材。尤其以藝術美學類課程乃透過課程，強調培養學生廣博智慧，開啟學生自由心靈，讓他們學習獨立思考批判、覺察省思，乃至於陶冶出真誠良好的品德情操(張啟超，2011b)。在於課程設計的過程，亦可將強調情意教學適當融入美學於教學單元、安排在真實或情意的知覺，讓學習者在情意感動與審美經驗歷程的轉化(transformation)達到美感經驗的學習互融之效益。(如圖 1)

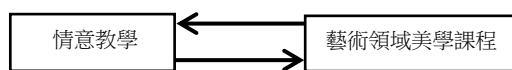


圖 1：情意教學與藝術領域美學課程的互融

再者，審美能力與美感經驗的形成可以透過情意教學的思維與概念，對藝術品所呈現的質感、隱喻與藝術家創作的內涵，進行多面向的理解，同時因為藝術家詮釋與思考的方式，以及不同藝術形式在文化中的表現；內容包含如：人生觀、信念、愛護自然生態、尊重生命、寬容、親切、感恩、禮儀、自主、自律、反省、國際瞭解等。透過「人文關懷的主題」，從意義、內容、理念、意向、感覺、感情、想像、思想(郭榮瑞，2002)。

然而，就情意學習的過程因涉及人格、品格、美感態度，相對於認知學習似乎難以做針對性的教導，甚至被稱為輔學習或附學習。而對於「融入」一詞，必須思考其融入之學科，且融入多少(鍾聖校，2012b)。所以對於情意教學素養，教師應營造有意義的學習情境，經轉化概念引發學習動機，且鼓勵學生對審美的經驗主動學習，並導引學生探究、發覺、理解及討論，才能按融入之情境進行學習互融狀態。以下就融入通識教育藝術類課程之討論。如美術館或相關藝文學習活動之安排讓學生參訪並完成課程設定的目標；其學習目標亦如國民教育社群網對藝術與人文的課程目標：

(一) 探索與表現

使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。

(二) 審美與理解

使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。

(三) 實踐與應用

使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。

四、教學策略與課程設計

(一) 教學策略

教學策略(instructional strategy)的定義為巨觀策略，其包含的部分因素有：組織教學內容群集、安排教學內容的順序、以及安排學習要素等(任慶儀，2013；Dick, Carey, 2009,p.166)。下列敘述則依情意教學經驗融入藝術領域之教學策略分別予以說明：

1. 先備知識引導與調查：由於授課的對象是大學部不分系科的選修學生，在開課前可以針對待選課的學生進書面或型說明會，讓欲選修藝術相關課程的學生，進行課前的先備知識引導以及調查及了解學生的參與意願。
2. 善用情意教學方法：教師的整體教學態度、授課規範與學習環境的營造，可運用學習環境如課堂藝術與美學的教學內容，連結其他專業科目議題的相關探討，使生活美學教

育融入兩者有關的地方進行討論，以增加學習的樂趣且得到經驗累積。

3. 適時加入即時議題進行討論：留意藝術與美學相關活動內容，適時建構一套與課程活動的互動式情意教學教材，融合教學設計，學生運用進行教學活動與學習，啟發學生的好奇心，使學習過程變得更加積極地參與，而在學習中也能獲得更多的學習經驗和顯現之效能。

（二）課程設計

按鍾聖校(2012)對情意教學課程設計的概念，強調其結構必須具備五大項目，即理念(社會觀、心理學觀及哲學觀)；目標(政策之建立)；內容(教科書教學指引之編製、教材綱要)；方法(教學技術之發展、教學時間之分配)；評量。以下就個人就情意教學經驗融入藝術領域之課程設計概念如下說明：

1. 學習目標之擬定：藝術領域美學課程長期規畫，係以通識修習生為主體並，配合人文藝術類之學習規劃；短期規劃則依全體修習生對情意教學現況與需求而訂定課程目標及能力指標。
2. 學習內容：強調情義統整與全人發展概念，由認識修習生的特質依各科系的屬性與特色，安排不同的活動如美術館參訪或相關藝文動態的認識著手，協助學生覺察其學習特質，進而分析、比較與選擇適當的題材，讓學生能逐漸經由認識藝術領域範疇、認識學習過程、認識學習宗旨，進而調整學生自己的學習認知與學習特質，降低無謂的資料搜尋或選擇而悠於且融入於學習環境。

3. 學習歷程：在教學的過程中，透過每個人或各小組與團體的活動交替方式，讓學生充分參與課程與討論，協助其坦然面對自在藝術領域類學習中自我的優勢與缺失，並能提出解決問題的策略，同時提供實踐的情境與活動，讓所建立的價值觀與體驗之情意過程與學習技巧，能與實際科系專業科目戶容且應用於生活與學習。

4. 學習環境：由於是通識類學習課程時，應配合科系經營的理念，營造包容、和諧、分享、互助的學習情境，讓學生之間能夠經由團隊合作與分享，使學生獲得正向積極的態度與價值。若學生需要更深入的掛領域學習，亦可將學習環境延伸至專業活動或學術寫作，進行融合教育。

5. 學習評量：在評量方面則著重學習過程整體的互動、形成過程(思考過程)與連結性評量，亦採以個人或團體動態觀察、課堂發表討論、專業論述報告等多元方式，評估學習課程的表現與發展情形。教師則可透過情意教學的實踐、經驗分享及學習成果分享，鼓勵學生在日常生活中主動嘗試藝術領域之相關活動或議題之討論或批判。

五、結語

綜合上述不難發現，情意教學融入大學通識教育藝術領域美學課程所遭遇到的限制，因情意教學是一種理解情緒面與心靈面的教育方法與應用概念，當討論藝術或美學議題而連結宗教或靈性之比喻或引用，必須斟酌所敘述之故事內容。其次，教師們除了專注於認知與技能活動領域的教學外，更應關注情意領域，因為我們均從事「處理人」的工作，必須隨時善

用情意比喻融入課程。因此必須格外留意教導者與學習者互動之間，其情緒管理與創造的微妙關係。教師在教學之時所具備與的情意理念及感動的過程，也就是學生同理的回應。

情意教學理念對藝術領域美學課程的應用亦是一種挑戰，課程設計除了聯繫與創造出師生的微妙關係，更應將情意的教學目標，融入經由設計後的一個教學策略過程，最終亦希望能藉此來引發學生，產生一些學習與生活上的感動與美感經驗。此外，教師本身是否具有情意的素養亦是關鍵；若能分享不同的情感體驗，而藉此來提升與回饋教師的情意素養，將有助於情意教育充分的落實與體現於教育當中。

參考文獻

- 任慶儀(2013)。教學設計理論與實務。臺北市：五南圖書出版。
- 林逢祺(2010)。教育規準論。臺北市：五南圖書出版。
- 郭瑞榮(2002)。談藝術與人文課程統整。臺北市立師範學院實習輔導處國教育刊社。2(49)。
- 張啟超(2011)。從文學課程之傳承與回饋看博雅教育理念之實踐與成效—通識教育教學發展學術研討會論文。新竹市：玄奘大學。15。
- 唐淑華(2004)。情意教學：故事討論取向。臺北市：心理出版。
- 單文經(2014)。歷史教師應具備的教學專業素養。教育研究月刊。243，104-118。
- 崔光宙(2009)。美育的精義—研習資訊。26(4)。
- 黃俊傑(2015)。大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- 黃月霞(1989)。情感教育與發展性輔導—對兒童「態度」與「學業成績」的影響。臺北市：五南圖書出版。
- 廖金春(2010)。教育美學—教育因設計而美好。臺北市：泰電電業公司出版。
- 盧秀琴、林百泓(2003)。自然科教師情意教學之個案研究。國立臺北師範學院學報。16(1)，105-126。
- 鍾聖校(2000)。情意課程溝通教學理論—從建構到實踐。臺北市：五南圖書出版。
- 鍾聖校(2012)。正向心理情意：教與學。臺北市：五南圖書出版。
- 簡成熙譯(2011)。教育哲學導論(George R. Knight原著，2010年出版)。臺北市：五南圖書出版。36-38。
- 國立編譯館譯(2008)。教育道德人：品格教育的道德取向(Nel Noddings原著，2002年出版)。臺北市：巨流圖書出版。

■ Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2009). *The systematic design of instruction*(7th ed.). London, Pearson.

■ Glasser, W.(1990). *The Quality School*. New York: Harper Perennial.

■ 課程目標(無日期)。國民教育。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/artHuman-source.php>



師培實習制度三角習題解決方法之探究

劉述懿

臺北市立大學運動健康科學系兼師資培育及職涯發展中心副教授

鍾志宏

南瀛科學教育館展示推廣組組長

一、前言

近期教師檢定與實習制度被討論得沸沸揚揚，教育部部務會報已通過《師資培育法》修正草案，調整教師資格檢定考與教育實習的順序，從目前的「先實習、後檢定」改為「先檢定、後實習」。調整目的大致可分為四點，首先是讓通過教檢的師資生能專心學習，實習時可心無旁騖地投入教學；其次是若以 6 成之教檢通過率計算，則實習人數將可自每年 8000 人降為 5000 人左右，能有效減輕中小學等教學機構在教育實習輔導上的負擔；其三是讓通過教檢的實習生，到偏遠地區或海外學校擔任代理教師服務 2 年，可領代理老師薪水，並折抵半年教育實習；其四為減輕實習生的經濟負擔，將放寬讓實習生在 6 個月實習期間的第 3 個月起，可擔任代課或補救教學並支領鐘點費用，預計最快 107 年施行（國立教育廣播電台，2016 年 11 月 9 日）。

2017 年 1 月 12 日行政院會通過教育部擬具的「師資培育法」修正草案，將送請立法院審議。行政院長林全請教育部積極與立法院朝野各黨團溝通協調，早日完成修法程序。教育部表示：為符合時代潮流，提升師資培育品質，並配合「師資培育白皮書」的師資培育發展藍圖內容，包括職前培育、實習檢定與證照及在職進修等，因此擬具師資培育法修正草案（臺灣新生報，2017）。

師培實習與教師檢定之順序調整，茲事體大，教育當局重視多元化培育師資之問題，思考改善方式，值得肯定。然調整後對師培大學影響甚鉅，例如教檢通過才能實習，若師資生在畢業多年後才通過教檢，或通過教檢數年後才申請實習，此時選聘之實習指導教授與實習生彼此的熟悉度與默契不足恐將普遍存在。師資生在修畢教育學分之際，可收到師培大學頒予之學分證明書，在完成實習後方能取得修畢教師師資職前教育證明書，然而教檢未通過亦即代表不具前往實習之資格，是否也意味著失去修畢理論課程前往學校實習的實務經驗結合的黃金時期，種種情況勢必隨此調整而逐一浮現。本文將從現下實習制度探討師培大學、實習學校以及實習生的關係，釐出其中問題並提供建議。

二、三方所面臨的現況

在現行師培實習制度中，實習生、師培大學及實習學校三方有各自所需面對的狀況，其成因彼此交錯也相互影響，恰如一團纏繞三者錯綜複雜的毛線，而這三角習題在新制教育實習施行至今仍懸而未解（劉述懿，鍾志宏，2016）。學者陳玉娟（2016）指出目前師資培育學系的運作，面臨學術研究與實務服務間的拉扯；不同於其他學系的運作，師資培育學系承載著促進教育實務工作發展的責任。在學術研究競爭要

求下，如何在實務服務端也能擔負起培育師資生之重大使命。以往公費培育中小學師資制度中，除了完整的課程設計外，還全面重視學生的課外活動與生活教育（潛在課程），無形中薰陶出具有教育專業熱誠與態度的老師。現在改採儲備制自費方式培育中小學師資，每年培育出大量合格卻無法就業的流浪教師，導致師資生想要成為老師的意願也顯著降低，而忙著修習第二專長，以利改行就業，師資生分散在各系各班，甚至被邊緣化，整個校園文化不利於培育師資生對教育投入的熱誠態度（陳啟明，2012）。而在修業結束前往實習學校時，又面臨到實習輔導品質的問題，諸如實習學校的制度、輔導教師的專業知能以及實習指導教授的投入等問題。綜整三方所面臨之問題與現況如下：

（一）實習學生端

1. 知識與實習現場的落差：由於師資培育多元化，修畢 40 學分即可完成教育學程，師資生於師資職前課程教育與訓練不足，在面臨教育實習時所處之教學實場，部分情況存有落差，而導致難以學用合一。
2. 不符預期之實習內容：對於實習學校之教育實習內容的安排與目標設定，實習生僅能被動接受，欠缺明訂之標準，而導致實習生與實習學校認知不同而偶有摩擦或衝突。
3. 與輔導教師的磨合：多數實習生在正式進行教育實習時，方開始與實習輔導教師接觸與認識，所需經歷之磨合期因雙方因素，更占用半年教育實習長短不一的時間。

4. 時間分配與掌控：依現行之教育實習制度，實習期間實習生除了須努力於各項事務之實習或學習，亦須面對經濟壓力，以及接踵而來的教師檢定考試與教師甄試，造成實習生如何妥善分配與運用時間之困擾。

（二）實習學校端

1. 實習生之能力差異：師資培育管道多元化後，各師培大學培育師資生有其規劃與考量，修習課程與培育過程不同，導致實習學校需要面對來自不同學校及學系、能力不盡相同之實習生。
2. 實習生學習態度：對於教師這份職業，每位實習生各有其不同見解與認定，並反映於進行教育實習時之態度上，而實習學校則須直接面對不同態度之實習生。
3. 輔導教師的安排：現行校內教師除須專心於教學，更肩負許多不同壓力，故對於擔任實習輔導教師易因誘因不足，而導致實習學校對於安排實習輔導教師之困擾。

（三）師培大學端

1. 如何安排實習生的實習學校：對於應採取尊重實習生意願由其選擇實習學校，或者由師培大學逕行指定其未來教育實習學校之方式，師培大學難以顧全其間利弊得失。
2. 實習指導教授安排不易：受制於校內專任教授之授課時數上限，以及擔任實習指導教授誘因不足，師培大學亦難以安排實習指導教授，而實習生的人數與幅員分散更是加重每位實習指導教授之負擔。

3. 實習生指導與掌握的困難：對於實習生的熟悉度，因實習生來自不同學系且分散全臺各地，實習指導教授除需四處奔波，對於指導實習生及掌握其實習狀況更顯不易。

三、角度與思維的轉換

師培實習制度，其主要的目的是要讓師資生在師培大學完成師資職前教育課程修習後，進入教學實場，藉由實習學校的輔導教師帶領下將原本所學實際運用，並進行評核其是否具備成為教師之能力。如將師資培育歷程進行前後期的劃分，前期的修習師資職前教育課程階段，負責培育師資生的主要單位是師培大學，而實習學校則為輔助單位；在後期的教育實習階段，負責輔導實習生的主要單位是實習學校，而此時師培大學則擔任協助指導的輔助單位。由此來看，師培大學端與實習學校端之間的關係，應該是前後期相輔相成之協力單位。

但師培大學與實習學校並無直接之隸屬關係，雖然彼此簽訂教育實習合作契約書，兩者之間若無存在實質合作的關係，將會是師培大學透過實習生及實習指導教授查核實習學校所安排之教育實習內容及實習輔導教師是否恰當；而實習學校透過實習生及實習輔導教師檢視師培大學對於師資生的能力養成及課程安排是否足夠。於是若合作基礎不夠穩固，雙方的意見無法暢達，彼此的想法無法進行一致性的規劃，極易導致於制度面需要合作，但是執行面的配合卻困難重重，進而產生彼此檢核對方的矛盾情況，令處在師培大學與實習學校之間的實習生，其角色更是左右為難。

若僅就實習生、師培大學及實習學校其自身角度思考教育實習歷程時，許多的問題伴隨著矛盾更顯得糾纏不清。因此需跳脫原本既有之思考模式，思維角度應進行轉換，並回歸於師資培育之本質，培育具有擔任教師意願之實習生，協助並確保其未來具備擔任教師之能力。

是故師資生在修習師資職前教育課程時，應由師培大學協助及引導其時時檢視確認自身是否具有擔任教師之意願，並規劃培育其具備擔任教師能力之課程。在進入實習階段後，實習生則應以未來成為教師為目標，由實習學校協助安排優秀之輔導教師及規劃完備之實習歷程。周永珍（2012年）針對教師實習輔導的困境提出下列建議：落實優質實習學校認證，提供實習的場域；大學師培中心應提供實習學校完整且具體的實施計畫或相關的資料；加強實習輔導制度的宣導及提升輔導教師輔導知能；建立實習輔導團隊提高教育品質；獎勵優質實習學校與輔導教師。

師資培育發展歷程中，讓以培育師資的相關學系遭受到極大衝擊與挑戰，師培大學也需具備危機意識，破除本位主義並轉換改變思維角度。例如在實習指導部分可進行師培大學合作聯盟。由於目前師培大學對於實習生實習學校之安排，採取之方式為實習生自行選擇或師培大學逕行安排兩種方式之一，普遍採取的做法多半是由實習生選擇實習學校之方式，如此容易導致於實習學校分散且遍佈全臺，師培大學與實習學校的聯繫與交

流受限於時空間而顯得難以暢達，而師培大學單憑校內之實習指導教授一學期數次到實習學校訪視實習生，難以給予實習生全面性協助與指導。在多數師培大學目前均面臨實習生分散於全臺各實習學校進行教育實習之情況，建議不同區域之師培大學可以進行兩校(或者多校)之合作聯盟，在訂定雙方合作事項下，針對於兩校（或多校）於區域內之實習生，由協議負責該區域之師培大學提供相關協助與資源，加上原屬之師培大學共同合作指導及輔導實習生，如此可確保實習生在教育實習階段可獲得更完善之教育實習，同時在此合作模式下，可促進不同師培大學之實習生相互交流學習，亦能解決因距離原師培大學較遠之實習學校難以與師培大學聯繫，或於輔導實習生欠缺協助所產生之困擾。

四、結論與建議

在培育師資的最後一哩路，就是進入教育實習的實務學習與成長，實習生、師培大學及實習學校各自承受許多壓力也面臨不同的問題，實習生面臨生涯的轉折點；實習學校協助師資培育的現場學習機會；師資培育大學將學生送到現場進行實務與理論的學習，並多元觀察與評量師資生。似乎彼此分立，實為息息相關且密不可分，要想解決目前這錯綜複雜的情況，則需三者共同面對與解決。

近年來教育現場隨社會之演進已產生巨大之變化，師培大學對於培育師資生之師資培育職前課程，例如將

實施之先教檢再實習，也勢必改變師培大學之操作模式。而為了減少並縮短實習生與實習輔導教師之適應期，師傅導師制度亦為可研究實施的方式之一，師培大學可與實習學校相互合作成為夥伴學校，協助師資生在一開始修習師資培育職前課程時配對「師傅導師」，以強化師資生在修習之初了解自己性向與熱忱。

針對本研究主題，筆者謹提出以下建議供參考與討論：

(一) 師傅導師制的建立

師資生在修習師資培育職前課程時，除了本身就讀系所會安排導師或指導教授外，現行師培大學均會另外安排師培導師，除提供師資生相關師資培育的資訊，針對其所遇到的問題給予協助及處理，以輔導師資生能順利完成師培課程之修習。然而進入教育實習階段時，除少部分學生能在實習前與實習輔導教師認識並熟悉，多數的師資生則於實習學校申請並取得同意後，經實習學校安排才開始與實習輔導教師進行接觸，在教育實習的半年期間，每一位實習生與實習輔導教師均需花費長短不一的時間進行磨合。

為了減少並縮短實習生與實習輔導教師之適應期，師培大學可與實習學校相互合作成為夥伴學校，協助師資生在修習師資培育職前課程時另外找尋「師傅導師」，亦即師資生修習課程時，除了校內原先所安排之導師外，先行尋找實習學校端之教師擔任

其師傅導師。師資生可藉由師傅導師的引導，提前見習教學現場及身為教師所應擔負之教育工作，確認其自身從事教職的意向，而擔任師傅導師之教師亦可提前與師資生建立默契，彼此熟悉，並將教學經驗有效傳承給未來新進之生力軍。在未來申請進行教育實習時，則由師傅導師繼續擔任其實習輔導教師，如此一來將可大大減少實習生與實習輔導教師之磨合期，並大幅降低雙方可能發生不合拍之機率，從而提升實習生在教育實習階段之實習品質。

同時藉由師傅導師制度的建立，亦可加強師培大學與實習學校聯繫之緊密度，透過師傅導師的觀察可以將師資生其擅長或需補強之能力，利用校際會議或是其他溝通管道反饋給師資生及師培大學，以使師培大學在師資生修習師資培育職前課程時給予能力之補強，調整校內授課內容，令其具備各項應備能力後進入教育實習階段，能有更佳之表現。

（二）實習輔導教師的培訓與檢核

實習學校常發生實習輔導教師安排不易之情況，然而實習輔導教師對於實習生其重要性不言可喻，因此首先應提升實習學校教師擔任實習輔導教師之意願，可藉由減授課或是薪資加給等方式，讓校內教師具有共同為國家培育未來教師之意願。

對於願意擔任實習輔導教師之人員，其資格除依現有法令規定，應建立一套完整培訓實習輔導教師課程及

認證標準，學者黃嘉莉、魏秀珍（2016）指出實習輔導教師可從「實習輔導教師本身能力」（包含實習輔導教師基本特質、教學表現、班級經營、專業發展等向度）與「與實習學生互動的能力」（包含指導學生教學、輔導實習學生、人際關係與溝通等向度）兩個層面之能力加以認證。因此，藉由增加誘因並鼓勵有意願且符合資格之人員參加培訓，經認證後成為正式實習輔導教師，以使其輔導實習生教育實習有所依循，並能針對最後實習生完成教育實習時之評分，具有較一致之評分基準及確實評核實習生教育實習表現。同時在實習輔導教師執行教育實習輔導工作時，亦應建置相關檢核機制，以確保實習輔導教師輔導實習生之品質，提升整體教育實習效能。

（三）臨床教學的推廣施行

臨床教學（Clinical Teaching），源自於醫學界之教學方式，其主旨為提供學習者機會，使其應用專業知識於實務上，在這種教學過程中，透過觀察和參與臨床活動而獲得學習，師資培育學者將教學比喻為猶如醫師一般的專業，進而衍生設計此一教學形式（簡紅珠，2000）。醫學的進步日新月異，時至今日醫學界仍持續進行臨床教學，醫學界之授課教授或醫師藉由參與臨床教學，不斷學習及更新醫學新知與教學技巧，以符應其醫學知識的推展。

為了推動臨床教學，國內許多師培大學在數年前紛紛訂定「臨床教學實施要點」，並由校內遴選各系所推薦

參與臨床教學之專任教師，提供其於中小學或幼稚園等各級學校實際教學經驗，同時鼓勵進行相關教學研究與實驗，藉以提升教學品質。

近年來教育現場隨社會之演進已產生巨大之變化，師培大學對於培育師資生之師資培育職前課程，亦需隨教學現場之改變而時時更新，針對授予課程之大學專任教師，藉由參與臨床教學活動，得以和師資培育之教學現場進行聯結，彼此交流資訊，並更新校內授課內容與講授方式，在多數師培大學已制訂實施要點之情況下，現今更有將其推廣施行之必要，以使師資生於校內修習師資培育職前課程後，未來教育實習階段在教學現場之運用所學知識，減少其間之落差，更貼近教學現場之所需。

(四) 偏鄉學校教育實習生的保障

目前臺灣受少子化影響，為避免正式教師因超額減班而遭解聘，是故各縣市政府教育局莫不控管教師員額，將教師缺額轉而以一年一聘之長期代理教師方式進行聘任，導致偏鄉或偏遠學校師資常態性出現高度的流動及缺乏之情況。在教育實習部分，多數實習生考量經濟、資訊及距離等因素，多半選擇離學校或是家庭較近之實習學校，真正進入偏鄉或偏遠學校進行教育實習之實習生所占比例相較下顯得少數，對於偏鄉學校教學人力之欠缺無異是雪上加霜，相形之下更顯困窘。

偏鄉學校之教師資源的困乏，其解決尚待教育當局考量多元機會及在地深耕方式提出更多解決方案，筆者建議可從進行教育實習之實習生開始給予相對之保障，提供實習生交通及住宿補助鼓勵其前往偏鄉學校進行教育實習，並在實習通過經校方審查同意後，保障其於原教育實習之偏鄉學校擔任代理/代課教師資格。在偏鄉學校擔任代理/代課教師於連續服務達到一定年資後，給予在正式偏遠教師甄選時相當程度之加分，並在其成為正式偏遠教師後依循現有規定需於偏遠學校服務達到一定年限，如此可確保偏鄉學校能具有較穩定之師資來源，提供更多年輕教師或師資生願意到偏鄉學校服務之誘因及機會（劉述懿、李延昌，2016）。

(五) 實習生教育實習支薪與實習內容的明定

教育實習制度由原本支薪實習一年轉而為付費進行半年教育實習，而教育部師藝司已研擬修正師資培育法，未來師資生需先通過教師檢定考試後再進行半年教育實習，其立意為避免現行師資生在通過半年教育時習階段後，卻因教師檢定未能通過無法取得教師證而浪費其半年時間，亦同時緩解實習生在教育實習期間另需擔憂教師檢定考試之壓力。

然而實習生在進行半年教育實習所需面對之經濟與未來教師甄試壓力仍然存在，尤其如若師資培育法修法通過正式施行，未來師資生在通過教師檢定考試後，代表其本身所具備之教師專

業知識已經檢核認證，在進入教育實習階段則其身分應正式被認定為「實習教師」，與現行實習階段身分究竟屬於實習生或實習教師劃分不清之情況已然不同。如對比醫學院學生在醫院實習擔任實習醫生階段（R1、R2）則應給予相對應之支薪，以減輕其實習階段所需面對之經濟壓力。

針對教育實習階段所應實習之項目與標準，例如課務實習、行政實習、班級經營及研習等實習時數、實習內容與應達成之基準亦應明訂規範，以使實習教師能有所依循，並於教育實習完成後由實習學校依其實習表現核實評分，以降低目前部分師資生擔憂未來淪為無限之教育實習迴圈，而可能被實習學校當成另類廉價勞工之憂慮。

參考文獻

- 周永珍（2012）。教育實習輔導的困境與建議。**臺灣教育評論月刊**，2012年1月1日，頁32-33。
- 陳玉娟（2016）。師資培育學系品牌形象再定位策略。**臺灣教育評論月刊**，2016年6月2日，頁9-12。
- 陳啟明（2012）。小學師資培育的危機。**臺灣教育評論月刊**，2012年1月1日，頁11。
- 國立教育廣播電台（2016年11月18日）。「師資培育修法 先檢定考後實習」[新聞稿]。臺北市：國立教育廣播電台。2016年11月18日，取自<https://tw.news.yahoo.com/師資培育修法-先檢定考後實習-072700593.html>
- 黃嘉莉，魏秀珍（2016）。建構實習輔導教師認證制度之實踐研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，2016年，9卷2期，頁27-57。
- 臺灣新生報（2017年1月13日）。「**行政院通過師資培育法修正草案**」[新聞稿]。臺北市：臺灣新生報。2017年1月13日，取自<https://tw.news.yahoo.com/行政院通過師資培育法修正草案-160000917.html>
- 劉述懿，李延昌（2016）。給偏鄉孩子穩定優質師資。**臺灣教育評論月刊**，2016年，5卷9期，頁126-130。
- 劉述懿，鍾志宏（2016）。現行師培實習制度中的三角習題。**國教新知**，第63卷第3期，頁92-97。
- 簡紅珠（2000）。臨床教學。載於劉真(主編)，**教育大辭書**（頁）。文景出版社。檢索日期2016年11月12日，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1314972/?index=39>



初任校長學校領導之結與解－以某某國中為例

黃貴連

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士研究生

臺中市立北新國民中學候用校長

一、前言

面對現今教育現況的複雜，隨著環境與時間的不同，在領導行政作為上也須要調整，事情因果非單一面向，這樣細節性複雜的動態決策處理過程對校長而言是一大課題，而初任校長能否在受過八週校長儲訓課程後，就學理運用於實務，就過去行政經驗轉化為領導作為，對初任校長更是一大挑戰。

而日前幾件新聞媒體事件，爆發初任校長自承經驗不足，領導出現問題，將願意勇於面對，以最大誠意改進，然過程中早已讓學校及自己受傷，這些事件著實令人惋惜。研究者目前為候用校長，對初任校長學校領導之議題備感興趣，期望能藉由採半結構式訪談研究方式對大大國中初任校長學校領導進行個案研究，並透過冰山模式分析來探討問題之所在，對初任校長提出具體的建議。

二、冰山模式的內涵

漢諾瓦保險公司總裁歐白恩曾說：「人們在未受外力控制的情況下，常以為自己的思考是自由的，但事實上卻被一種更深藏不漏的束縛所囚錮，那就是人們只以一種方式看世界」（引自 Senge, 郭進隆譯，1994），我們的思考常深受限於自己的知識、瞭解及看法而不自知。若我們對同一件事情有不同

解讀，所採取的態度與行為就有所不同，也就是說，人類並非根據真正事實產生反應，而是根據他們內在所架構對事實所描繪的景象，而「內在架構」就是 Peter Senge 於《第五項修練》所提的心智模式，心智模式影響了我們的認知，進而改變了我們的行動。

我們一般人的思考常局限於事件層次，在彼此互動過程中也常被事件層次所左右，本研究藉由冰山模式（Iceberg Model）如圖 1，來分析事件層次下的複雜情況是多重層次的。假若以「事件」的表象層次來詮釋發生的事情，就容易採反應式的回應方法處理，事情仍會不斷地重複發生，未能解決。若我們根據「行為的模式」第二層次提出看法，就可以察覺到較長期的趨勢。而在冰山的第三層為「系統結構」，是最強而有力而具創造性的（Senge, 1990），在這一層次我們可以分析我們的行動如何與他人或這世界互動，而系統結構的形成乃是建築在我們所形成的心智模式上。一旦我們看待外在的想法不同，我們的結構改變了，結構影響行為，我們的行為也就不同了，行為不同所產生的事件結果就不同。

研究者就冰山模式的層次，藉由訪談事件相關人，從訪談資料去歸納分析事件表象下的行為模式、系統結構、心智模式，讓整件事的「結」能獲得真正的「解」。

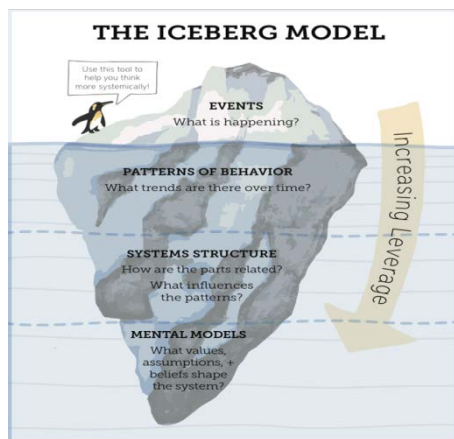


圖 1 冰山模式

三、案例與研究問題

(一) 案例

臺中市大大國中傳出校長和老師們鬧不和，總務、教務、學務總辭的窘境，眼看剩下兩週就要開學，課程、導師安排卻都還沒有著落，市府教育局到學校召開校務會議，希望協助解決問題，會中原本希望直接抽籤決定行政職務，卻有老師當場要求換掉不適任的校長，最後雙方未達共識散會。

大大國中傳出校長行事風格有爭議，有老師指出，校長不但擅自決定學校英文名稱、用代課老師擔任組長，還曾情緒化飆罵下屬等情形，去年教務、學務行政總辭，只好用抽籤決定行政職，過了一年狀況沒有改變，雖開學在即，卻仍有教務、學務、總務主任等九個懸缺未補，教育局多次派員協商也未果。

市府教育局長官、市議員、大大國中家長會長及家長會成員等人，與校長、老師進行校務會議；會中有多名老師直言，老師不願接行政職，不是因為業務繁瑣，而是無法與校長共事，很多老師從行政職

下來，心裡都有創傷，用抽籤方式不但無法保證抽到適當人選，更等於確認敵對關係。

校長會調走，他們在地的老師還要努力一、二十年，根本問題沒解決。教育局長官表示，學生和校務推動最重要，著重在政策面的推動，會要求校長多溝通。林校長原本打算直接抽籤決定人選，後來也讓步用推舉，最後更聲淚俱下，表示自己為初任校長，行政經驗不足，個人去留交由局裡決定，她知道老師們願意提出問題，就是希望她更好，深深一鞠躬向大家道歉。最後雙方仍在沒有共識的情況下散會。

(二) 研究問題

1. 探究大大國中新聞案件其問題出在哪裡？
2. 探究林校長任滿一年即發生行政團隊總辭，問題出在哪裡？
3. 探討林校長領導風格與人格特質與此事件有無相關聯？
4. 探究初任校長在校內組織氣氛之經營與尋求學校能見度之間，如何內外兼顧？或內外處理有其階段的先後性？

四、訪談結果與討論

(一) 訪談結果

本研究訪談主要以半結構式的訪談方式進行。研究訪談對象為大大國中林校長周邊相關人員，包括學校同仁、行政團隊成員、教育局曾共事長

官，並訪談過去其擔任主任時的組長、校長儲訓班同學的現任校長，以及曾到校輔導林校長校務經營的退休校長等 6 位，透過現任學校同仁、過去行政夥伴、教育界的同學校長，以及教育局長官和退休的輔導校長等各種不同層面訪談蒐集資料。訪談的目的為了解校長的校務經營、與行政團隊夥伴相處以及與人相處互動情形，以便整理其中關鍵之因素。訪談內容著重受訪者對大大國中新聞案件的看法、林校長的領導風格與人格特質。訪談的方式則以親自拜會受訪者或以電話進行深度訪談，進行時間每次以半小時至兩小時不等。有關受訪者相關資料如表 1。

表 1 受訪者基本資料

受訪者	性別	身分
01	女	大大國中專任教師
02	女	大大國中教師兼主任
03	女	教育局長官
04	女	組長
05	男	現任校長
06	男	退休校長

1. 校長的校務經營

「注意表面小細節，卻在大事不做決策(主管會報或導師會報所提議之事，常懸而未決)」(01)。「常外出行蹤不明，未做校務明確的指示，常外出卻未告知職務代理人，連重要的場合(如畢業典禮預演)也未交代」(02)。「做事沒重點，卻又固執行事」(01)。「擔任輔導主任時，感受到其固執的性格，對組長的意見不採納，堅持她要做的事」(04)。「感覺校長都在忙校外公關，在學校很少看到校長，更別說與老師互動了」(01)。「一位臨時受託兼任總務主任

的教師，得不到校長的協助與支持，只感覺校長會規避責任，工程協調會也不出席」(02)。「曾共事過，她會犯些小錯，至於大錯倒不至於，要能多溝通，改變領導風格及決斷力，就能避免造成今天的局面」(03)。「上級的公文下達一定要求下屬行政老師執行，認為他是依法行政，徹底執行上級的命令，沒有商量餘地」(06)。「不信任學校主任組長，校務沒有分層負責，事必躬親管得太多」(06)。

2. 與行政團隊夥伴相處

「未感受其真心對待與信任」(02)。「有辱罵兼職行政教師之事，還有卸職的組長因壓力過大出現免疫系統的疾病，也有導師也曾被不留情面的指責」(01)。「其擔任主任時，讓處室同仁感覺並非夥伴關係，而是上、下關係，仍會請處室組長吃飯，但未曾有辱罵處室同仁情事發生。」(04)。「隨然循規蹈矩，但是人際關係溝通協調不良」(06)。「對於校務要求太嚴格，造成行政人員及教師反彈」(06)。

3. 與人相處互動情形

「林校長在我們學校擔任組長時與人互動少，擔任主任時與其他處室主任相處平淡，感覺普通，對人平淡、非熱情型的人物」(04)。「與人的互動性不夠、擔當也不足，有獨善其身的特質」(05)。「在局裡服務與人互動不多，多是默默自己做自己份內工作，碰到工作的困難點並不會主動積極求助，可能她覺得會顯現能力不足吧!」(03)。「校長比較固執，不懂得變通」(06)。

(二) 冰山模式分析

以下就從冰山模式的「事件」、「行為模式」、「系統結構」、「心智模式」四個層面來分析本個案事件層次下的複雜情況。

表 2 冰山模式分析表

層面	問題		備註
事件	發生甚麼事	1.學校行政總辭，無人願與校長共事。 2.由教育局、民代、家長會長收拾局面。教育局協助協調行政團隊，並派督學不定期到校督導，行政人員如有不滿之處可透過督學跟校長溝通。	媒體上所報導的事件面
行為模式	甚麼事正在發生？	關係疏離：一般教師未感受到校長治校的用心，覺得她常不在學校，彼此間沒有太多的互動交流；行政團隊也未感受到校長真心對待及信任，有時遭受辱罵，心靈受創，而逐漸不願與其共事。	訪談該校專任教師與兼職行政人員所得的資訊
	趨勢是甚麼？	校長是過客：現今校長任期最多8年，已沒有所謂萬年校長，教師認為校長是過客，再加上教師自主權的提高(教師會的成立)，學校同仁不認同校長的領導時，覺得學校需換校長是想當然爾之事。	
	甚麼改變已經發生？	1.行政團隊瓦解：校長到校服務滿第一年，教務處、學務處即總辭，導致學校兼職行政職須以抽籤方式處理。 2.學校同仁對校長不認同：就算校長	

層面	問題		備註
		忙於校外公關，但同仁並未因其努力而肯定與認同她；彼此關係的疏離，再加上情緒未能掌控好，出現辱罵同仁的情形，更撕裂彼此的關係。	
系統結構	甚麼影響這個模式(例如：政策、法律、物理結構)	1.忙於公關外務，疏於與學校同仁建立起夥伴關係，陷自己於內部的孤立無援。 2.人格特質：雖循規蹈矩，但是人際關係溝通協調不良，比較固執不懂得變通。 3.校務領導：不信任學校主任、組長，校務沒有分層負責，事必躬親管得太多，對校務要求太嚴格造成行政人員及教師反彈。 4.第二年採行政抽籤讓行政效率更低落。	訪談退休校長、同儲訓班校長
	這些部份的相關聯性是甚麼？	1.教師：內部組織(物理結構)是期待由下而上，先穩定內部基本再發展向上的外部公關的改制目標(政策)。 2.校長：著眼發展外部公關(政策)，輕忽內部組織的基本，最後用抽籤方式(法律)解決內部組織問題，只有瓦解之途。	
心智模式	人們對這系統所秉持的假設、信念及價值是甚麼？	1.校長的心智模式： (1)凡事依法行政，徹底執行上級的命令。 (2)長官的思維模式：與行政團隊非夥伴關係，是上對下的感覺，對教師同仁的心智模	訪談其擔任主任時的組長、退休校長

層面	問題	備註
	式也是上對下。 2. 教師同仁的心智模式：內部組織所真正需要的是領導者的真誠對待與信賴，非只是著重學校對外的公共關係。	

(三) 討論

1. 大大國中新聞案件問題之所在

面臨多變詭譎的教育環境，已非能用身為主任時期的思維及心態處理校務。林校長初任至大大國中忙於外務而無多花費心思經營組織團隊氣氛，與學校同仁互動甚少，又對行政夥伴無信心授權，凡事依法行政不知變通，造成與行政團隊關係緊繃，在無法有效溝通及溝通不良之下，林校長情緒屢屢爆走傷害同仁，雖其在擔任主任時未曾有此情事，然一旦身為學校領導者，在校務的壓力及校長權力的促發下，林校長的心智模式—「長官思維」模式暴露無遺。

由於情緒爆走而造成行政團隊士氣低落，在林校長任期第二年則出現兼職行政同仁紛紛求去，甚至總辭，面臨此問題，林校長只看到表面事件情形，未能深入全面深入思考事件下的行為模式，更甚學校系統結構是否出現問題，而校長與同仁之間的思考模式是否落差太大等深層、多層面的思考分析，卻只一味以抽籤方式解決兼職行政人員辭職，人力不足的問題。

「為政之道無他，耐煩二字而已」，是清末名臣曾國藩家訓中特別提到耐煩，不能為官自傲，也是曾國藩的從政之道。運用在行政領導上也十分適用，「領導之道無他，耐煩二字而已」，然光憑修身養性、有耐心是不足的，往往在領導者所見、所思維與被領導者所見、所思考常差之遠矣，也就是心智模式早已不同，自然在意見相左時，領導者如不能意識到彼此心智模式之不同，情急就易情緒出軌、口出不當之言，而落人口實，後悔莫及，需花很多時間彌補，有時更甚難有轉圜餘地。

2. 行政團隊總辭問題之所在

林校長在處理校務時注意表面小細節，卻在大事不做決策擔當，做事未能掌握住重點，對行政團隊的意見多不採納，常固執行事；其對任何業務抱持須依法行政的執著信念，上級的公文下達一定要求下屬行政老師執行，不管學校行政老師的任何意見，一律要求按規定去做不得拒絕，沒有商量餘地，造成校長與行政老師之間的衝突。另外，又不信任學校主任、組長，校務沒有確實分層負責，事必躬親管得太多，對於校務要求太嚴格而造成行政人員及教師反彈。

學校第一年行政總辭，已出現校長領導行政團隊的風格需檢討之警訊，林校長未去探究根本原因，尋求「根本解」解決之方法，而採兼行政職以抽籤方式處理的「症狀解」，看似短暫解決問題，卻是製造更敵對的關係。行政職採抽籤方式的對策在短時

間看似能解決問題，但行政抽籤讓行政效率更低落，而校長又未能協助與支持臨危受命的兼職行政同仁，使得問題更加惡化，終致不可收拾，無力回天。

3. 林校長領導風格與人格特質與此事件之關聯性

林校長在擔任組長時與人互動少，擔任主任時與其他處室主任也相處平淡，與人的互動性不夠，擔當性也不足，

顯現出獨善其身的特質；而以候用校長身分在局裡服務時與人互動不多，多是默默自己做自己份內工作，碰到工作的困難點並不會主動積極求助。這樣的人格特質讓其在身為學校領導者的角色時，未能與行政團隊形成密切的夥伴關係來推動校務，也未能與學校同仁產生良好的互動，校長是學校「過客」的心態及形象，阻礙於林校長與學校成員之間，讓學校同仁感受不到校長的用心，行政夥伴感受不到領導者的真心，所以在此事件爆發開來時，學校要求的是換掉校長。

由於林校長沒有主動運用資源或尋求支援的人格特質，身為初任校長面對校務尚處於摸索階段，未能常請益有經驗的前輩或與同儕校長互相切磋，自然面對校務問題的處理就易故步自封，比較固執不懂得變通。教育局覺得學校經營與學校組織氣氛不佳已到不得不出手協助的地步，於是在其任期第二年指派退休校長進校協助輔導，然就算輔導校長看到缺失提出建言，但仍未見其改善，最後終究鬧上新聞媒體，造成難以收拾的局面。

4. 初任校長在校內組織氣氛之經營與尋求學校能見度之外務兩者之間，內外兼顧及階段性處理之作為

林校長給學校同仁的印象就是校長常不在學校，其忙於外務，外出卻常行蹤不明，未告知職務代理人，也未做校務明確的指示，使得行政團隊未能與校長充分合作，更遑論花時間與心思於經營校內組織氣氛了。當忙於外務包攬承辦活動，而學校同仁未能支持配合，如何能將活動辦好，只有徒增學校人員之不滿。

初任校長多想尋求政績表現為其未來鋪路，然就初任到新學校在校務繁忙、外務不得不接的情形之下，如何達成平衡或有何階段性的作為？研究者藉由本次半結構訪談中設計本題項，藉由訪談治校優良的初任校長及經驗豐富的退休校長，提供初任校長具體可行之建議。

五、建議

依據上述討論，對初任校長提出具體建議如下：

（一）提升「系統思考」的敏感度

領導者看待事件問題不能光看事件表面，要提升對事情全面「系統思考」的敏感度，可採冰山模式分析，整體看系統運作的真實情況與變數間相互的關係，深思在事件底下的行為模式，並分析隱藏在行為模式下的思考模式。當對心智模式之不同有所體悟時，自然容易同理他人，衝突就不易發生，如能進一步改變人或我的心智模式，事件的問題即能真正解決。

(二) 經營「難得難忘」的情緣

切莫抱著校長是「過客」的心態，要真誠、用心地對待教師同仁，與有緣的夥伴們共同努力圓孩子的夢、圓同仁的情、圓學校的願景，共織一段難忘的情緣。

(三) 練就「謀定後動」的功夫

校長所說的一句話，聽在主管耳裡則成為一件事，傳到組長或老師的耳裡則成為要做的工作，所以校長需練就「謀定後動」的功夫，需十分謹言慎行，在公開場合對行政團隊的要求要合理，秉持揚善於公堂，規過於私室的原則，私下對同仁規過讓其改善，才能與行政團隊建立起良善的夥伴合作關係。

(四) 請益「師傅校長」的意見

學校實務狀況百出，非理論專書可應付，應有能隨時請益的「師傅校長」，主動尋求經驗的傳承與實務的交流。

(五) 利用「取精用弘」的道理

外務多寡常非校長所能決定，在外務繁多時，仍要抽出時間回學校注意校務，爭取與同仁相處時間少卻有質的品質；而外務量少時，則尋求走動式關懷的噓寒問暖，與同仁建立良好的情誼。

(六) 建議初任校長校務經營的階段性作為

1. 學校環境、外在觀感的改變：短期可先從校舍環境規劃、設備添置、綠美化環境、學務工作學生生活管理等先著手，讓社區民眾、家長與師長看出學校的改變。
2. 形塑學校優良傳統：短、中期則找出學校傳統的精華，尋找未來想推動的構思。
3. 建立學校文化特色：中、長期以現在的特色結合永續經營的理念，發展學校的特色課程與精進教學，讓同仁所長皆能發揮，學校呈現百鳥爭鳴、百花齊放的氛圍，落實帶好每一個孩子的理想。

參考文獻

■ 郭進隆（譯）（1994）。第五項修練：學習型組織的藝術與實務（Senge, The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, 1990）。臺北：天下文化。

■ Senge, Peter M.(1990) .*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.



私立高中職教師參與研習活動對教師成長之探究

孔繁禹

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

臺灣中小學教育政策與課程綱要的發展，在政策方面，由 1968 年開始實施九年義務教育，至 2014 年教育部公佈實施十二年國民基本教育政策。課程綱要的部份由早期的課程標準延伸至九年一貫課程綱要，現調整為十二年國民基本教育課程綱要。隨著這些政策與課綱的變動，擔任實際教學者與教改執行者的基層教師，為使學生能更快適應多元的教學環境，並激發學生潛能，提昇學生學習動機，具備各學習領域的素養，教師也需要透過進修、研習等活動，提昇相關的專業能力，進而促進教師專業成長，始能真正落實教育政策及改革的目標（張育甄，2004）。

胡夢鯨（1998）也提到，在新的終身教育理念下，學校教師的角色應該轉化為更重要且多元的角色。教師不僅須具有終身學習理念，幫助學生終身學習，本身也應不斷進修，力行實踐終身學習活動。所以，教育改革的成功與失敗，最核心的關鍵在於基層教師，培養具有終身學習素養的教師，將是能否建立學習社會的重要關鍵。

教育部（2004）在立法院院會中提到，高中職校應建構多元適性的教育環境，以期開發各類創意課程。為能達到前述目標，鼓勵教師應透過各種在職進修研習，以提升教學品質及激發學生潛能、創新知識，符應國家未來社會及經濟發展的需求。面對教育環境變遷與教育改革風潮，各界人士關注與重視教師成長的面向，教師的職前訓練已不足以滿足教育所需，相對教師進入職場後的在職進修成為教育品質提升的一大關鍵；另外，教師法第十六條與十七條中闡述，教師進修是教師之權利也是義務（曾麗娟、賴珮甄、劉立威，2012）。

私立學校教師在待遇上多無法比照公立學校教師。雖然教師待遇條例已公告施行，但條文內也僅說明私立學校教師的加給及獎金「準用」公立學校教師待遇，各私立學校仍可訂定相關規則，調降教師的學術研究費及獎金。私立高中職教師從事教育工作，其功能多重，除與一般公立學校教師同樣進行教學、學生輔導、參與行政推動外，多數還需負責學生管理與家長溝通，並擔負招生工作，在時間上較無法參與相關進修，僅能在有限時間內藉由各種相關的研習活動，提昇教師知能。私立高中職教師的待遇皆比公立學校教師低，但所承受的工作與壓力大都比公立學校教師重。

二、教師研習與教師成長的定義

（一）教師研習

為因應政策與課程的調整，教師亦須提升其專業素養與教學品質，途徑主要以在職進修與參加相關研習活動。依《教師法》第二十二條規定「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能」（教育部，1995），但教師在選擇在職進修研習活動時，會因考量服務學校相關規定、進修時間、家庭、交通及費用等外界因素，而影響其意願。

（二）教師成長

陳錦瑤（2001）提出教師專業能力泛指教師能充分發揮其角色功能所需具備的能力。包括：「基本專業素養」，「專業知能」，「教學知能」，「通用知能」，「教室管理」，「輔導學生課業和生活行為」，與「辦理與教學相關之行政業務」等七項。

陳嚴坤等人（2007）提出教師成長是指教師個人持續性地參與各種形式的進修、研習相關活動，增進自己教學專業或專門知識、技巧及能力，促進教師個人成長及組織整體發展的正向成長，以達成教育專業為目的。

綜上所述，我們可以了解教師參與研習活動除了是使命與責任外，在教師法中也有相關規定，其主要目的是希望，現職教師透過各種研習活動後，增進自己相關的教學知識與技能，促進教師持續成長。

三、私立高中職教師參與研習所遭遇的問題

（一）參與研習的時間受限

在私立高中職任職的教師，大都受限於學校工作時間與相關規範。以擔任導師為例，需在早自習前到校督導學生自習，中午督導學生用餐及午休，空堂時間需準備任教課程內容及編寫補充教材、編製隨堂測驗及其他考試試卷，下課時間批改學生作業或聯絡簿、考卷及學生生活與學習輔導，不定期參與校內外相關會議等，有時亦配合學校參與招生工作。另外，學校放學後，老師也常需與家長聯絡，商討學生在校生活與學習情形。在任課的安排部份，教務單位為考量公平性，所以教師授課時間較為零散，這些都是教師在參與研習前所需考量的因素。兼任行政工作的教師，需配合學校各項活動及編訂、執行各項經費、公文及相關計畫等業務，在時間方面大都無法配合研習活動時間。

（二）無法以公假參與且課務需自理

私立高中職任職的教師，若想自行參加有助於教師成長的研習課程，但非學校指派參加或無相關研習公文時，需自行協調其他教師調課，恰遇無法與其他教師調課，還需商請其他教師代課，而前提是教務單位不會有拒絕的意見。反觀，學校所指派給予公假的研習，大都是上級或相關單位因應各項教育政策所舉辦的宣導內容，非關教師成長，除與主辦單位原意不符外，並影響研習成效。

（三）新課綱課程需求

為因應十二年國教，課綱也隨之調整，高中職教師除需修正教學內容外，創新教學方法示範為其最主要的需求。在其他研習課程需求部份，可能因為任教年資的不同而有所變化，資深教師在研習課程內容較偏向於媒體製作技術與應用，其他教師則是偏向專業科目教材內容分析及解說或是較新的科技或技術的應用。

四、參與研習遭遇問題的因應方式

（一）行政單位妥善規劃教師課務

各行政單位可橫向聯繫商討各領域或群科教師有共同不排課時間，建立班級職務代理制度，讓教師能不受排課及班級事務影響，充份調配與利用其時間參與各項研習活動。

（二）學校重視並鼓勵教師參與研習

為能鼓勵教師參與研習活動，學校及教務單位方面可透過各縣市研習中心、學科或群科中心研習等相關研習網站查詢，視教師的專門或專業需求報名參與相關課程，同意給與公假參加，並主動調整配課或調代課，將有助於提昇教師參與研習意願。

（三）學校提供多元研習活動資訊

除了各縣市研習中心、學科或群科中心，另外在民間大型產業或是各領域頂尖設計或研究單位，都有相關

專門知能課程，提供民間與學術單位教師於相關網站報名參加，有利於教師與產業技術或工程人員交流，或教師與研究單位人員對相關議題進行討論，真正提昇教師成長，藉此也能使學生吸取更多嶄新的經驗與知識。

五、結語

由於高中領域與高職群科的分類較多，教師所需具備的專業能力各有不同，可說是相當多元而複雜，尚包括學生輔導、班級經營、學校行政、教育新知等各種層面的研習需求，透過校外多樣化及多元的研習活動與校內專業社群、教學研究會、讀書會、或教學觀摩等，因應所需的專業知能進行研習，教師能獲得更多的反思方式與機會、有助於提昇教學活動的創新。

私立高中職教師從事教育工作，其功能多重，除了與一般公立學校教師同樣進行教學、學生輔導、參與行政推動，主要在學生管理與家長溝通，並擔負招生工作，在時間上較無法參與進修，僅能在有限時間內參與各種研習，吸取多元知識與技能，促進教師成長及提升職場效能；另外，部份私立高中職學校對於學生輔導需求大於教學，這也表示了私校教師在學校面對輔導工作有較大的壓力，這些在教學現場遭遇的問題也可透過相關的研習課程獲得助益。

參考文獻

- 吳玲梅（2003）。高中職教師專業成長現況與需求之研究—以國立羅東高級商業職業學校為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮市。
- 吳清基（1990）。教師與進修。臺北：師大書苑。
- 吳曉菁（2003）。高雄市國民小學社會學習領域教師研習活動之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李玉鳳（2014）。教師知能研習與私校教師工作效能之研究（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 林敬祥（2010）。教師參與進修動機與學習成效之關係研究—以臺北市教師研習中心為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 胡夢鯨（1998）。成人教育學理論與模型。臺北：師大書苑。
- 張育甄（2004）。花蓮縣國民中小學教師在職進修方式及其專業成長之研究（未出版之碩士論文）。慈濟大學，花蓮市。
- 教育部（1995）。教師法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447>
- 教育部（2004）。立法院第五屆第五會期教育及文化委員會第四次會議。取自 <http://npl.ly.gov.tw/npl/report/930226/15.pdf>
- 連文乾（2008）。高中職尖端科技種子教師研習課程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳金山（1997）。從終生教育的理念談教師進修的專業成長與發展。台灣教育，553，53-58。
- 陳金木、王素芸、楊念湘（2011）。我國高級中等以下學校暨幼稚園教師在職進修研習課程規劃之研究。載於國立臺中教育大學舉辦之「2011 年師資培育的黃金十年」國際學術研討會論文集。臺中市：國立臺中教育大學。
- 陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究。學校行政（66），頁 188-207。
- 陳錦瑤（2001）。兒童英語教師專業能力與專業訓練之研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 陳顏坤、黃振崇、陳志光、蔡志榮、闕裕清、黃聰哲、王文志（2007）。國民中小學教師專業成長重要性與必需性、內涵、推展作法及困境等相關問題之研究。國立教育研究院籌備處第106期國小校長儲訓班專題研究彙編。

■ 曾麗娟、賴珮甄、劉立威（2012）。教師在職進修阻礙各成分量表之設計與建立。稻江學報，5（2），120。

■ 黃淑玲（2014）。高雄市國小教師參與教師研習行為意向之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 蔡安繕（2014）。國家教育研究院104校務經營個案研究實務研討會成果集。取自

http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attachment/57/pta_10392_930573_14666.pdf



分組合作學習在美感教育課程上之應用

蔡芳卉

臺中市四箴國中美術教師

東海大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

在過去以學科為本位的教育環境中，因美術課程不屬於升學考試的一環，所以常被定位為較不重要的科目，甚至淪為借課考試或是做為堂數不足老師的配課科目。近年來，受到許多專家學者及美術教育工作者的努力推廣下，提升國民美術學習對於知能素養的重要性，讓美術科目於學校漸能紮根落實。

在傳統美術教學中，絕大多數是以老師講述課程，或是讓學生進行作品繪製等單向方式呈現。有時老師拋出問題，學生總是靜默回應，任由老師唱獨角戲，雖能理解這是學生怕回答錯誤或是因害羞尷尬的現象，但課程少了師生互動的趣味性，難免讓老師有力不從心的窘況，並對於美育課程的推廣也多了些阻礙。因此，如何能讓學生在課堂中，從被動聽講轉為主動參與，一直是老師們思考的問題。近年來「合作學習」(cooperative learning)被各科課程廣為運用，在課堂教學中將學習者歸為主體，於課堂環境中，藉由學習者的主動參與、體驗，進而獲取知識。分組合作學習的教學模式，將多位不同程度的學生予以異質分組，讓他們主動思考、討論、分享，彼此互助合作，完成共同的學習任務。Johnson & Johnson (1994) 指出「合作學習」的教學方式，會讓小組因為有相同的目標取向，互賴互助

進而促進學習發展。陳麗珠 (2014) 認為，合作學習因使用異質分組的方式，不同程度及能力的學生互相指導，彼此截長補短，讓同儕間可從中學習溝通、合作解決問題。因此，若是美術課程中能夠實施「合作學習」的教學模式，當學生嚐到因自己的貢獻而得到的甜美果實，就會在課程中獲得成就感，進而激發學習動機和增強學習效能。

二、分組合作學習與美感教育之相關研究

許多學者以合作學習的相關理論為基礎，發展出多種小組學習策略，在國外不下八十種 (周立勳，1994)。Johnson 兄弟曾針對合作學習提出，他們至今仍很難完整及明確的將合作學習定義出來 (王岱伊，2001)。由以上可知，合作學習應用層面的多元性與複雜度，但仍可將合作學習概略解釋為一種採用異質性分組的教學策略，教師需先規劃主題及設計活動，讓小組成員互助合作、討論、思考、探究、溝通進而解決問題，達成共同目標，爭取團隊榮譽，由於合作學習常採分組方式進行，所以也被稱為「分組合作學習法」。

教育部於 102 年 8 月 27 日函頒「美感教育中長程計畫—第一期五年計畫 (103 年—107 年)」，於工作項目中提出「美力國民」、「美化家園」、「美善

社會」的願景，並於民國 103 年訂為「美感教育年」，委託國立臺灣師範大學辦理實驗計畫。筆者為第二、三期參與者，實施對象為本校普通班八、九年級學生，實施時間為每週「視覺藝術」一節課，期間領域授課教師必須經過多次共學備課、研習發表及分享，方能更瞭解實施意義與完善推動方式。

以分組合作學習策略應用於藝術類科的相關研究中，多數為探討學生的學習動機、成效和班級氣氛。林意梅（2001）以國小六年級學生為對象，運用合作學習方式於藝術與人文課程中，實驗研究發現，實行合作學習的班級，其學習動機、成就及班級氣氛明顯高於實行講述教學的班級。陳純瑩（2015）運用分組合作學習於美感教育課程上，研究發現有 90%的國中七、八年級學生持相當正面的評價，除了同儕間更團結之外，也提高了他們對生活週遭有關美的感知能力。合作學習的策略有許多學習方法，筆者所任職的學校在經過教師群不斷討論後，認為合作學習中的共同學習法（Learning Together，簡稱 L.T.）是較容易達成教學成效的方式。L.T.由強森兄弟（D. W. Johnson & R. T. Johnson）於 1984 年所發展，應用上相當普遍且較易推行，又將其稱為學習圈（Circle of Learning），倡導建立二至六人的異質小組，小組成員彼此互助合作和資源共享，當小組整體表現或是成員個別表現達到預設標準，即可獲得獎勵（黃政傑、林佩璇，1996）。實施過程可概分為四大階段，分別為一、教學前的決定；二、合作學習前的說明；

三、學生進行合作學習課程，教師監控與適時介入；四、合作學習後的評量與反省（王金國，2003；Johnson & Johnson, 1999）。

確立教學步驟後，對於美感教育的實施方式便有了明確的方向和目標，除了打破了以往較枯燥乏味的授課模式，教師亦能近距離針對任何困難給予指導協助，同儕之間也更能增進互賴感。

三、實施分組合作學習之美感教育教學過程

經過一連串的美感教育相關研習及共同備課後，決定了以「分組合作學習」中的共同學習法來進行教學，以同學的表達能力、美術成績及男女性別為考量，將全班同學以異質分組方式平均分散，分為五至六人不等的小組，並事先告知各小組採競賽方式進行活動。例如當老師提問時，搶先回答正確的小組，或是率先完成學習任務的小組，將會採積分制為個人及小組加分。而老師在進行美感教育課程時，也會以小組成員討論熱烈度、共同完成學習目標的程度，以及小組各成員分派工作蒐集資料等學習過程，來檢視分組合作學習的教學策略，對於美感教育的推行是否有助於提升同學主動認知的能力和參與度。

美感教育的實施主軸，以比例、色彩、質感、構成、結構、構造等六項基礎為核心，在講解課程時會藉由圖例與周遭環境結合，連結同學生活中的相關經驗，引導他們理解、體會及鑑賞美

感。例如在「色彩」這個單元，首先會介紹色彩三原色（紅、黃、藍），以及色彩三要素（色相、明度、彩度），讓同學有基本的認知，接著播放生活中各種色彩的物體（各色食物包裝、各色的衣服搭配等），讓色彩連結他們心理的感覺，慢慢建立對色彩的敏感度。各單元也會加入相關概念，例如色彩的秩序性、漸層性、韻律性等，偶爾穿插國中生熟識的偶像圖片，像是韓國團體「少女時代」的團服顏色，除了增進他們對顏色的認知，也能夠增加課程的趣味性。以上分別由老師講述、提問以及小組討論發表的方式進行，當同學建立關於色彩的先備知識後，就開始進入分組合作學習任務，小組分工將學習單中圖片裡的色彩找出來，並且在色票中尋找顏色並剪下，按照色相、明度、彩度排列順序並貼上；另一個學習任務是整組同學把自己的文具全部放置於桌上，老師會隨機抽取題目，例如：色彩+漸層性、色彩+秩序性等，同學們分工將文具分類，依照色彩概念完成學習任務。最後，各組呈現完整成果，並且分享自己的學習歷程，而老師則在過程中隨時協助引導觀念，也為完成任務的組別，依先後次序進行加分。

在以分組合作學習策略進行「色彩」單元的過程中，可以發現各組同學都能彼此合作，專心檢視及提醒錯誤，態度明顯轉為積極，老師可以不必一再提醒學生認真學習。學生們從分組合作學習中，除了建立系統性的觀念外，以往較被動害羞的學生也會願意盡一己之力，用心投入於團體討論當中，對於同儕間的人際相處亦是一大進步。



圖 1 將全班同學以異質分組方式平均分散，分為五至六人不等的小組，實施分組合作學習。
資料來源：四箴國中



圖 2 小組分工將學習單中圖片裡的色彩找出來，並且在色票中尋找顏色並剪下，按照色相、明度、彩度排列順序並貼上。
資料來源：四箴國中



圖 3 老師隨機抽取題目，同學們分工將文具分類，依照色彩概念完成學習任務。
資料來源：四箴國中



圖 4 學習任務以競賽方式進行，老師在過程中隨時協助引導觀念，首先完成組別同學舉手告知，老師依先後次序進行加分。

資料來源：四箴國中

四、結語

美國著名的政治家、科學家富蘭克林（Benjamin Franklin）曾說：「告訴我，我會忘記；給我看，我或許記得；讓我參與，我會了解。」這句話相當符合分組合作學習的精神。過去以傳統講述或示範教學來進行的美術課程中，總會有少部分學生分神，或是無法引發興趣而不肯花心思投入，但實施分組合作學習的教學後，同學們在學習過程中都能主動參與，相當認真地討論問題，並且互相補充自己所看見的重點，沒有人怠惰閒聊，為了爭取團體榮譽而不敢鬆懈，整個教室營造出積極且正向的學習氛圍。老師們也能夠隨時檢視學生狀況，針對學習困難處進行指導及修正錯誤的觀念，當同學們因為獲得回饋而刺激了學習動機，更能提高他們的主動性和專注力。在後續所進行的美感教育相關單元，除了明顯可以看見學生們的進步成長之外，也讓老師們在教學上更增加了信心和成就感，從這些現象再再證明分組合作學習的策略是成功的。

參考文獻

- 王岱伊（2001）。小組合作學習策略之研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學。臺北市。
- 王金國（2003）。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學。高雄市。
- 周立勳（1994）。國小班級分組合作學習之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學。臺北市。
- 林佩璇、黃政傑（1996）。合作學習。臺北：五南。
- 林意梅（2001）。國小六年級藝術與人文學習領域合作學習教學法之實驗研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。臺北市。
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫。臺北：教育部。線上檢索日期：2017年2月8日。網址：
http://www.arte.gov.tw/abo_news.asp?KeyID=318
- 陳純瑩（2015）。運用分組合作學習於美感教育課程之行動研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學。高雄市。
- 陳麗珠（2014）。分組合作學習對學習成效之探討-以一元一次方程式為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學。臺南市。

■ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

■ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.



問題解決教學策略—國語文延伸寫作之教學應用分享

施亞辰

高雄師範大學工業科技教育研究所碩士班研究生

新北市雙溪區牡丹國小教師

一、前言

閱讀不僅是知識，更是力量。閱讀能吸取知識與經驗，並提升問題解決的能力（洪蘭、曾志朗，2001）。而偏鄉學校常面臨孩子文化刺激不足與資源匱乏的困境，因此，推廣閱讀便成為教師義不容辭的責任。

我國十二年國教改革，課綱核心素養之一是「系統思考與解決問題」（教育部，2014），而在語文領域—國語文課綱的基本理念，其中包含了問題解決能力，其學習表現在閱讀項目中，同樣強調策略與方法的應用，重視學生如何學，以及培養自主學習與解決問題之能力（國家教育研究院，2016），皆一再顯示問題解決能力的重要性。

近年來，國語文教學強調閱讀與寫作合而為一，想起初任教職，教導寫作的部分常是抽離課文來進行教學，學生不僅對題目無感，更無法與課文作連結。閱讀是寫作的肥料，寫作是活用知識而來，以書面文字傳達思想情感，而問題解決策略即是以學生為中心的教學策略，藉由整合文本、閱讀與寫作，引導學生認識文章架構、句型與修辭等，並從文本延伸寫作題目，使學生有能力運用所學過的知識與寫作技巧，主動將其作為延伸寫作的素材並完成文章創作。

因應十二年國教，以問題解決教學策略應用於國語文教學，讓學生透過閱讀與寫作練習，實際整合運用所學過的閱讀策略及寫作技巧。故以問題解決教學策略來進行「我的單車日記」等文題的課程延伸活動，並期以透過閱讀、寫作與行動載具的協助，培養孩子問題解決的能力，進而縮短城鄉間的知識落差。

二、動機與目的

新北市牡丹國小今年全校共 29 位學生，是所偏遠又迷你的學校。記得初來任教時，班上有 6 位孩子，多達 4 位是新住民，其他不乏為隔代教養、單親等家庭經濟弱勢的孩子，明顯感受到其文化刺激較少，語文程度相對低落，因此設計相關的閱讀寫作教學方案改善此問題。

洪蘭（2009）曾指出「只要能閱讀和寫作，窮鄉僻壤的孩子就會有希望，而老師就是希望的播種者。」，開啟了我在班上推動閱讀的第一步。溫美玉老師認為「閱讀寫作不必另闢戰場；寫作是平衡天平兩端的孩子，是最初也是最後的評量。」，只要搭配課外讀物，從課文延伸寫作，就能有效推動閱讀。因此，我想跟隨前輩的腳步，延續此風景，讓牡丹的孩子從閱讀進而從寫作中找到自己。加上十二年國教國語文課綱強調問題解決的能力，因此，我希望帶領孩子「快樂閱讀、創意寫作」，將閱讀、寫作融入生活，輔以問題解決教學策略，培養孩子閱讀寫作與問題解決之能力。

三、問題解決教學策略之探討

（一）問題解決

「問題解決」是目的導向的歷程，指將目前和理想狀態間的距離消除，以適當方法跨越落差，藉以達到所想要的目標（鄭昭明，1993；鄭麗玉，1993；Hayes, 1989；Mayer, 1992）；即當個體遇到問題時，運用學過的知識與技能，主動、有規劃地依循步驟並有效解決問題的過程（張春興，1997；黃茂在、陳文典，2004；蘇秀玲、謝秀月，2006）。

簡言之，「問題解決」是一心理活動的歷程，個體運用曾學過的知能，自主性的思考解決途徑並有效解決問題。

（二）問題解決教學策略

問題解決教學策略是指個體運用學過的知能，去滿足新情境的需要，以獲致解決的過程（陳繁興，2004）。在教學活動中，教師利用有效的教學方式，達到教學目標，而過程中運用的教學方法則組成教學策略（王景祥，2000）。

Johnson 歸納問題解決教學策略則有：規劃不熟悉但能力範圍內的活動、提供各類型問題及解決策略、鼓勵創新並著重高層次思考等（引自簡志雄，2001）。Mckeachie（2006）也提出引起動機、提供問題解決的知識和理論、給予練習機會並回饋、討論解題策略等五個問題解決教學的參考方向。

綜上所述，本教學活動設計將先規劃孩子不熟悉但能力範圍內的活動，緊接著引起動機、提供問題解決的知識和理論，最後給予練習機會與回饋。

四、問題解決教學策略之應用

（一）活動名稱：延伸寫作—我的單車日記

（二）教學對象與節數：六年級（6 節）

（三）教學目標

1. 專心聆聽單車旅遊的見聞。
2. 學習旅遊日記的寫作方法。
3. 撰寫騎單車的經驗與體驗其樂趣。

（四）教學流程

1. 教學活動思考：本課為應用文，內容以記敘手法描述騎單車旅遊的見聞和感想。孩子僅透過文章所描述的沿途風光，難以感同身受！倒不如著手記錄「我的單車日記」，到戶外實際騎乘單車，且學校附近有舊草嶺隧道，沿途風光可不輸課文裡所描述的呢！
2. 課前預習
 - （1）每日預習課文日記一篇，於「我的單車日記」紀錄與畫下所描述的沿途風光，讓孩子了解內容，也檢視課前預習是否確實完成。

- (2) 課堂中由教師提問及複習；完成預習後，請孩子上台分享所畫的沿途風光。
3. 引起動機：分享溫師在國外騎單車的照片與趣事，並請孩子規劃「班級校外教學—福隆草嶺隧道單車行」。
4. 提供問題解決的知識和理論

(1) 自己的校外教學，自己規劃：校外教學的行程與細節皆由學校與老師規畫，孩子對於經費來源不了解，也不懂得珍惜，更不知事前的準備有多繁瑣。因此讓孩子規劃校外教學，才知其中辛苦，進而珍惜。

(2) 「我的單車日記」預習單：藉由預習單，輔以杜威所提出的瞭解問題、確定問題、提出解決方案、選擇方案及驗證結果並成立結論等五個問題解決的步驟，引導孩子規劃校外教學。

5. 提供練習機會並給予回饋

(1) 師生協同學習：由各組討論騎乘單車的地點、搭乘交通工具、租單車費用概算等，教師從旁協助，再請各組上台報告，最後師生共同討論與修改，將行程記錄於「我的單車日記」。

(2) 延伸寫作—第四篇「我的單車日記」：校外教學後，引導孩子觀察預習單裡的三篇日記有何共通點，如時間、沿途風光與感受等，並完成延伸寫作。

(3) 完成「我的單車日記」：設計封面、封底與插圖。

(4) 「我的單車日記」短片：結合資訊課，使用「Slidestory」app 製作短片並分享。

(5) 提供多元評量：提供互評表，師生欣賞作品並給予回饋。

五、教學省思

(一) 鼓勵發言與創作

使用預習單讓國語程度較差且少發言的同學，能事先掌握問題並做準備，且可觀察到其舉手發言的次數明顯變多；而孩子在延伸寫作中，常有令人驚豔的作品，這些都是平常生字甲、乙本和習作無法看出的創意。

(二) 培養問題解決能力

教師使用「我的單車日記」預習單說明校外教學規劃的注意事項，引導孩子發現行程安排、費用掌控與火車轉運搭乘等問題，各組透過網路查詢、致電商家與分享出遊經驗等方法提出行程草案，最後，師生共同討論並選擇最佳的校外教學行程。

(三) 資訊融入教學

將「我的單車日記」紙本小書轉化為數位短片，對師生來說皆是第一次嘗試，也是相當有趣的經驗。

(四) 提供鷹架再撤離

教師給予鷹架，以「我的單車日記」和騎單車體驗，提供延伸寫作架構與內容，再仿課文寫作手法，練習描述騎單車的景色與感受，並在教師適時的引導之下，孩子的作品才能言之有物。

（五）用文字記錄回憶

這次的班級校外教學由孩子自行規劃而成，在看到豐碩的果實後，那種感動是課本所無法賦予的，也為班級留下畢業前的美好回憶。

六、結語

透過規劃班級校外教學的活動，孩子不再被動接受安排好的行程，而是自主地透過討論、查詢資料、活用舊經驗等策略，並在教師的協助與引導下訂定最佳行程。在其思考與解決問題的歷程中，激發孩子的學習動機，培養問題解決及與人合作溝通之能力。最後，結合文本進行延伸寫作，完成「我的單車日記」小書與短片。

在「我的單車日記」課程延伸活動，如何設定一個難易適中且生活化的問題情境，還能激發孩子的學習動機並不容易，而每位孩子的學習能力、文化背景以及生活經驗皆不同，孩子時常傾向使用以往成功的經驗來解決問題，因此，教師適時地引導與提供問題解決的策略，便顯得格外重要。而透過小組討論與上台報告，同儕間互相合作找尋問題解決的最佳途徑，也是學習解決問題不可或缺的一環。

我，喜歡看著孩子恣意在紙上寫作，天馬行空的創意透過文字與我分享，也喜歡看著孩子揮灑畫筆畫出內心世界，更喜歡看著孩子「i（愛）」用Pad隨時記錄自己的作品，將靜態文字轉換成動態影片。

閱讀不僅能打開偏遠地區孩子的一扇門，寫作也為孩子開闢一條大道，iPad等行動載具更帶領孩子數位學習；教師用閱讀寫作經營師生關係，孩子「悅讀」進而創意「寫作」，並提升問題解決與閱讀理解的能力；願我能成為孩子的燈塔，指引正確的方向。

七、參考文獻

- 王景祥（2000）。國中生活科技課程問題解決教學策略之實驗研究－以製造科技課程為例（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士論文）。取自
<http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%2288NTNU0036022%22.&searchmode=basic>
- 洪蘭、曾志朗（2001）。兒童閱讀的理念－認知神經心理學的觀點。教育資料與研究，38，1-14。
- 洪蘭（2009）。讓孩子的大腦動起來。台北：信誼基金出版社。
- 張春興（1997）。現代心理學。台北：東華書局。
- 陳繁興（2004）。問題解決策略在教學上的應用。取自
<http://www.hcjh.tn.edu.tw/newsch/dlfile/temp/%B0%DD%C3D%B8%D1%A8M%B5%A6%B2%A4.ppt>

- 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/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育語文領域-國語文課綱草案（含國民中小學暨普通型高級中等學校）。取自
http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/36/pta_10140_5747840_02639.pdf
- 黃茂在、陳文典（2004）。「問題解決」的能力－科學素養的內涵與解析。《科學教育月刊》，273，21-41。
- 鄭昭明（1993）。《認知心理學：理論與實踐》。台北：桂冠圖書公司。
- 鄭麗玉（1993）。《認知心理學－理論與應用》。台北：五南圖書公司。
- 簡志雄（2001）。《國中生在生活科技科教學活動中問題解決歷程之研究（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士論文）》。取自
<http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/gs32/gweb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%2289NTNU0036003%22.&searchmode=basic>
- 蘇秀玲、謝秀月（2006）。科學遊戲融入國小自然科學童的問題解決能力之研究。《理工研究學報》，40（1），47-68。
- Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver* (2nd Ed.). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2Ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (Eds.) (2006). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.



國小推動書法教育問題淺析

王曉玲

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

書法是一種表現漢字形體、方塊文字書寫美的獨特藝術表現，也是中華文化獨有的特色。透過修習書法的過程中，能有品德的修養，就如蘇哲賢（2015）的研究指出，書法教育具有藝術教育之內涵，除了能夠發揮美感教育之功能，更能成就德育之素養。不僅如此，還能陶冶性情、提昇專注力、訓練耐性及觀察力，同時也是提高審美過程中主體的能動性，進而達到探索和審美能力高低的重要表現。隨著全球化、資訊化時代的迅速發展，在小學書法基礎教育因實用功能減弱，面臨到前所未有的發展困境。雖然書法藝術的社會性功能弱化，但其意象、墨趣，以及線條的律動旋律，極具民族特色的藝術表現形式，仍符合現代社會審美需求，書法藝術教育於文化傳承上仍具重要意義，值得給予關注（李秀華、楊勢年，2008）。

簡言之，寫字的教學，是讓兒童練習用毛筆寫端正的字，求筆畫、筆順、字體、字形的正確，而且寫得純熟，是以基礎學習的溝通與應用為目的；書法教學則是訓練兒童欣賞書法家寫字的功力、法則，以及臨摹仿寫各家的字帖，以進階提升的陶冶與涵泳為目的（顏進雄，2002）。其實，寫書法能培養堅持的態度和做事認真、仔細的良好習慣。想要寫出一手好字，就要留意文字要有線條變化與結

構對比的理解，更需要全神貫注，認真仔細觀察結構，準確地控制運筆的輕重緩急。而且學生一旦養成良好的學習態度，對其他課程的學習與發展都有極大的幫助。因此，欲於國小階段落實書法教育，須於師培教育機構著手，將書法教育課程列入課程中。劉瑩（2015）認為，近年來，師資培育機構將寫字列為選修，使得更多老師缺乏教授寫字與書法的素養，而小學方面，又因課程增加而縮減了國語科的教學時數，更讓兒童的書寫能力極為低落，致使書寫教育變成不受重視的一環。

因此，本文從書法教育的重要性著手，淺談國小推動書法教育的問題分析，以及書法教育與師資培育關係做一概略初探，藉以強調國小書法教學於師資培育課程的重要性。

二、淺談國小推動書法教育問題分析

隨著學校教育方向隨之改變，加上電腦普及與功能廣泛，使得現今的學生整日都使用電腦、手機等 3C 產品，導致書寫能力下降，對生字的認識少、造成錯別字、筆順及字型更是錯誤百出，語文能力也隨之下降；再加上語文領域所包含的範圍過廣，總節數被瓜分，更使得書法教學的推動有其困難度。更有不少研究指出，如李秀華（2003）認為，隨著時代潮流遞，書法的實用性，漸次為電腦科技

所取代，一般小學教師，若本身未能接受良好的書法訓練，在現有國小資訊教育與外國語文的強勢推波助瀾下，寫字課多被忽略，或彈性帶過，書法課程的實質意義將受到莫大的衝擊。吳玉華（1999）研究指出，當前國小書法教育成效不彰的原因在於國小書法教師欠缺書法知能與教學技巧，對書法教學抱持著放任的心態，這些問題一日不思解決，國小書法教育就難以有所起色！

彭安麗、陳采勤（2014）研究指出，為改進書法教學現況、保存傳統書法文化，短期方案中，教育部推出「書法教學改進方案」，將要求縣市及學校將書法教學培訓課程列為年度研習重點，從 2010 年起 3 年完成全國國中小國語文教師的書法增能培訓事宜。長期方案為研議將書法列入師資職前培育課程，要求師資培育機構將書法教學納入國語文教師職前培育課程，並委託國家教育研究院籌備處，研議書法在中小學課程架構中列為正式課程，並占有固定學習節數的可能性，做為課程規劃參考。儘管如此，在教學層面方面，黃馨儀（2010）的調查研究顯示，國小教師對書法教學的看法，多持正面積極態度，唯在執行層面，多數老師與學校持保守態度。劉瑩（2015）研究提出，關於寫字與書法教學方面的研究，早在民國 80 年即有研究指出：有 37.63% 的國小教師自覺欠缺寫字教學之智能，而無法解說字形之構造原理的佔 59.2%、為學生示範書寫書法有困難者佔 54.4%、不知如何指導學生認識各類書體者佔 47.7%、不知如何指導學生寫字

之佈局結構者佔 27.9%、不知如何指導學生運筆者佔 20.4%（王天福、林君鴻，1991）。由上述可知，在實際的教學現場，不難發現學校推動書法教育之際，大多會面臨師資專業素養不足的問題。

吳玉華（1999）更是提出，我國國民小學教師在書法教學上遇到的困難，幾乎遍及各層面，在書法專業知識上，教師對寫字教學中的硬筆、運筆、筆畫正確、格式與行款、結構、偏旁匹配、硬筆教學等教學用語，均不甚了解是何意義；在書法美學、書寫技巧、碑帖欣賞上感到困難，在書法教學技能方面，則是對學生示範書法及指導學生生字的佈局結構和運筆方法，均有相當難度。顯示出臺灣當前國小書法教育成效不彰的根源，端在於國小教師本身欠缺書法教學的專業知能，尤其是教師在觀念上的偏差。黃馨儀（2010）在相關文獻亦提及，大多數已實施書法教學的學校中，以級任導師兼書法教師超過半數，在九年一貫語文領域課程實施後，因語文領域的授課時數不足，書法教學更容易被忽略，若能順利推動書法教師科任制，對於教學品質上的穩定是大有助益。

現就筆者任教學校為例，學校因編制員額問題的因素，要實施教師科任制，實在有其困難度，因此，除無法落實書法教育外，更別說要實施書法教學科任制了。因此，認為須從提升一般教師的書法專業知能做起，重視教師書法知能及師資的培育，改善其書法人力資源在質或量的方面。

三、國小書法教學與師資培育關係

（一）師資培育推動書法教育現況分析

彭安麗、陳采勤（2014）指出，教育部希望能從「師資培育」、「政策宣導」、「引進資源」等面向著手提升書法教育。在這教改的大工程裡，除了面對第一線的中小學教師外，師資培育機構的課程規劃，也必須是同步發展的。李秀華（2003）認為，然在師資培育機構多元化後，寫字課的定位受到挑戰。除語教系外，寫字課雖為國小教師重要基本能力，卻遭到嚴重的擠壓。學生若在師資培育機構中未能普遍修習寫字課，將來又如何能在書法教育最重要的養成階段一小學中傳承下去！於此更遑論現已形同虛設的國中、高中書法教育了。劉瑩（2015）於《大學師資生寫字與書法課程設計與教學成效探究》中指出，以往師資培育機構尚負責完全培養師資生的年代，學生從大一開始修習教育學程，寫字課即是其中一門課。自從師資培育的工作開放給各大學，全國凡是設置師培中心的大學，各科系的大學生只要有意願修習教育學程，通過篩選，即可於大二開始修習 40 個教育學分，其中即一門寫字課。

黃馨儀（2010）的調查研究也指出，在師資培育機構所開設的書法課程中，「書法理論」的相關課程較為不足，只有臺南大學、嘉義大學、新竹教育大學的藝術與設計學系才有開設課程；但在「書法技巧與創作」與「書法教學」兩大部份，則是以相當多元

的方向呈現，尤其是各體書法的辨析及臨寫技巧，占有書法課程的絕大多數。再者，蘇哲賢（2015）在談德育為本的國小書法藝術教育時，認為為師者應有正確之思維，宜先建立不變的核心價值，思維化繁為簡之問題解決策略，並以變異的多元化措施解決問題，舉凡翻轉教室、學習共同體、合作學習等理念均值得為師者去思維。因此，為了不使我國的重要傳統文化藝術精粹—書法，於國際人文藝術生態中逐漸消逝；師資培育機構，語文及藝術教師於書法欣賞課程中的統整規劃，以人文素養為核心內涵的書法藝術學習，將是此次教改中，除識字與寫字的教學外，對於非語文系學生，拓展書法藝術的人文素養，以及對本土藝術的審美關懷，為書法藝術教育重新定位的一個重要契機（李秀華，2003）

（二）師資培育與書法教學課程

就師資培育方面，師院書法教育必須從課程規劃上著手，為求所有師院生均具備基本能力，不分科系均應有一門必修書法課，而語教系若將書法視為其專門科目之一，就必須開設書法進階課程，給予學生繼續進修書法知能的機會（吳玉華，1999）。此外，有些研究也從書法欣賞的課程設計著手，如同李秀華（2003）認為師資培育機構如何開發多元的審美欣賞課程，把握多元文化藝術的未來動向，以及重視本國文化藝術的傳承，來增強學生對審美的關懷和自省的能力，黃馨儀（2010）的研究則對師資培育建議增設「鑑賞性」課程與「教學性」

課程，應該由美學的欣賞角度融入教學，老師須具備新穎的教學規劃及設計教材之能力。吳玉華（1999）根據訪談內容顯示，師院書法教師的教學理念可以分成「知而後行教育觀」，強調將認知和情意教學目標置於技能目標之上，以概念來領導技法的學習；「書法學科教育觀」則是主張將書法視為一門學科，書法是有思辯性的文化產物，故不應自我設限，定位於技法的訓練而已。

就書法教學課程方面，王忠忱（2015）在《書法教育專業學生職業能力訓練體系探究》的發表中建議，書法教育專業學生的書法職業能力培養由書法專業課程承擔，構建全方位、多層次及開放式教學模式，並通過具體訓練，讓學生訓練到位，才能真正達到預期的教學與訓練目標，使書法教育專業培養的人才，更加適應社會發展。李秀華、楊勢年（2008）指出書法教學可運用以系統化教學設計，發展教學網路教材，或進行同步教學，建立電腦討論區等，藉由電子化學習來輔助教師教學。又如劉瑩（2015）研究指出，學校設有 E 化教學系統，可以讓學生便利地上傳課外作業、教師線上批閱閱作業，而同學彼此之間，也可以在線上互相觀摩。這種線上的學習與回饋系統，實可以使學生的學習事半功倍，教師管理作業也甚便利，此可應用於師資培育的課程設計。

現今國小書法教學課程多以技巧訓練為主；但經由上述研究發現，師資培育與書法教學均能運用科技網路

實施美學欣賞課程，也如李秀華，楊勢年（2008）的研究指出書法教育對學生的最大功能，多數教師認為是「美感的陶冶」。所以，建議師資培育機構在未來設置課程時，應以欣賞類及教學類兩大學科領域，列為教學的重點科目，前者如書法美學，後者以書法教材教法為主。同時，筆者認為可邀請書法專家或在職書法教學教師進行學術交流，實施書法理論及教學經驗分享，藉以提昇未來師資的專業知能與素養。

目前臺灣書法教育的困境，在書法教學方面，不少研究指出為相關領域授課總時數不足、欠缺書法教學知能及缺乏書法教學師資（王天福、林君鴻，1991；李秀華、楊勢年，2008；李秀華，2003；黃馨儀，2010；顏進雄，2002）。師資培育方面，為師院書法課程所安排的時數不敷需求及師資培訓不易（吳玉華，1999；劉瑩，2015；李秀華，2003）等因素，因此如何解決推動書法教育的困境，實為值得深入探討的議題。

四、結語

面對二十一世紀新世代，多元異國文化及科技資訊的衝擊，也將提供我們面對書法藝術內涵的另向思考。師資培育機構的教師研究與教學內涵的開發，宜將書法由傳統藝術導入現代視覺藝術領域。藝術教師如何將書法的形式與內涵，和現代藝術、後現代藝術做一個相關性的思考與聯結，將是未來書法走出時代新路的重要方向之一（李秀華，2003）。在師資培育

機構的養成教育下，老師們皆應有基本的審美及鑑賞基礎外，若能根據大學時期所開設的課程內容，我們的確可以嘗試將傳統的「練習教學法」作一彈性的調整，以深入淺出的方式引導學童學習書法，相信能夠為國小學生帶來不同的感受，並拓展欣賞眼界（黃馨儀，2010）。

總而言之，在日新月異、科技蓬勃的時代中，如何從師資培育大學的書法課程規劃，增強未來書法師資的專業知能，同時增加在職教師的進修機會，並能將所學應用於國小書法教育，進而達到如何保存書法藝術特色，並使其得以與時俱進，持續向全世界展現出我們特有的民族文化生命力，是書法教育未來的發展趨勢。

參考文獻

- 王忠忱（2015）。書法教育專業學生職業能力訓練體系探究。**遼寧師專學報**，3，76-77。
- 王天福、林君鴻（1991）。國小語文教師應具備的語文知識及教學能力。**國教月刊**，37（7），48-51。
- 李秀華（2003）。九年一貫課程中書法欣賞教學在師資培育課程的反思。**花蓮師院學報**，16，195-211。
- 李秀華、楊勢年（2008）。臺灣書法基礎教育現況之調查研究，**高雄師大學報**，25，1-24。
- 吳玉華（1999）。師院書法養成教育之研究。花蓮師院國民教育研究所碩士論文。未出版，花蓮市。
- 黃馨儀（2010）。國小書法專長教師養成歷程之調查研究—以臺中市為例。**國立臺南大學「人文與社會研究學報」**，44（2），1-32。
- 彭安麗、陳采勤（2014）。當前兩岸國小書法教育政策執行之比較分析。**政策研究學報**，74-99。
- 顏進雄（2002）。九年一貫語文領域「寫字教學」之因應與前瞻。**花蓮師院學報**，14，163-185。
- 蘇哲賢（2015）。談德育為本的藝術教育—以國小書法為例。**臺灣教育評論月刊**，5（11），131-136。
- 劉瑩（2015）。大學師資生寫字與書法課程設計與教學成效探究。**103學年度書法教材教法研討會**，1-12。



特殊需求學生家長權力行使現象之探討

張維修

臺中市立龍津國中教師

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

99 學年度身心障礙學生十二年就學安置首次增列「腦性麻痺組」，取得腦麻學生在高中職的人學優勢，不再與肢體障礙學生共享員額。據中華民國腦性麻痺學會（2016）宣稱：「98 年 10 月開始針對臺灣省身心障礙學生升高中職 12 年鑑定安置增加腦性麻痺組一事連署，過程曲折離奇，但最後終於是水到渠成。」上述內容並未清楚交代該協會透過協商機制獲致有利成果，但可以理解的是，協會為達訴求採取可行手段，促使官方採行立法或行政措施。發展至今，特殊教育法所定義之身心障礙學生，皆可依其障礙特質放入現行身心障礙學生適性輔導安置的所有組別（教育部主管法規查詢系統，2014；教育部特殊教育通報網，2016），可說是用「標籤」做升學管道分流的依據，但學習上仍以「融合」為主流。

本文中的特殊需求學生專指身心障礙學生而言。目前國民教育階段身心障礙學生的安置方式主要為接受融合教育服務，在最少限制的環境下與普通班同儕一起學習及生活。雖然融合教育為目前主流型態，但現實上這些特殊需求學生在學習上相對弱勢，在校內屬於「主流的邊緣人」（羅丰苓，2009）。特殊需求學生家長在普通學生家長中佔相對少數，為保障其參與校務的權益，在《特殊教育法》第

45 條及第 46 條，皆有明文規範校內組織如家長會或特教推行委員會中的保障名額。但相對地，特殊需求學生的障礙特質往往被視為是一種「失能」的表現，而成為被歧視並遭忽視的一群。因此，身心障礙學生不論在外顯或內隱的徵象，帶來的是更為突出的吸引，或是相對弱勢的貶抑，在其家長權力的行使上，可能是尖銳的彰顯，也可能是鈍化的呈現。

二、權力行使之樣貌

（一）權力的定義

權力是使別人接受控制或影響的力量，不管接受者是否願意，只要接受了控制或影響，施為者就擁有權力（謝文全，2016）。故當受權力影響者願意聽從權力施用者的指示行事，此時權力施用者才會對這些人的行為發生效用，產生實質影響力。權力開展是多向的，交織成為具體影響網絡；行使權力的大小是相對而言，發揮的力量亦依情境而定。

由於本文的情境是設定在學校場域裡，故將權力的意義界定為：「家長個人或團體與學校其他組織成員彼此間，以擁有影響力的主體，透過各種管道與策略的運用，以導引客體服從其意志或命令的行為，以達成特定的目標。」

（二）權力運用的策略

特殊需求學生家長在校內因屬小眾，故在權力的運用上需有策略性的轉化以求放大效果。策略性的權力運用係指因應情境的差異，將各種權力來源或基礎加以揉合轉化，以發揮影響力的行動方式，並使其效能最大化。因此，如何在既定的權力架構下糾合現有的權力類屬，是發揮影響力的重要關鍵。

Robbins（1993）指出七種不同的權力運用策略，筆者詮釋如下：權力的運作就手段而言，可採理性訴求，用友善的態度與之溝通，並結盟戰友，爭取談判的籌碼，以堅定的態度面對質疑，或藉由高權威人士的力量壓制對方，或用核可的方式掌握分配資源。

就歷程來看，李玉惠（2000）認為，可透過參與式的權力運作，以廣納雅言；也可透過滲透式的權力運作，以爭取認同，還可透過創造式的權力運作，以增權賦能；亦可透過專制式的權力運作，以脅迫服從；另可透過對抗式的權力運作，以串連勢力。

（三）弱勢者的權力分配

當強權者對弱勢者提出無禮要求時，弱勢者大多沒有可以與之抗衡的武器。此外，由於權力分配不均，弱勢者無法對自利的強權者做出有效的制裁，使得弱勢者無法壓制強權者的自私行為。一個人握有的權力越大，對他人造成的威脅也越大，所以個人

所握有的權力大小與其自私程度高低有明顯關聯，而握有的權力大小則與該人在社會互動中的地位有關。

弱勢者尚未擁有與強權者抗衡的權力時，無法對強權者進行有威脅性的懲罰以抑制其自私行為，通常只能藉由輿論或抗議的方式表達自身的訴求。Andreoni 與 Rao（2011）的研究發現，除了實際藉由損利益損失的經濟懲罰之外，即使只透過訊息的傳遞也能影響分配者的自私程度。

如前所述，特殊需求學生家長因人數較少，無法藉由群力發聲而受到重視。處於與普通學生家長權力不對稱的關係下，會尋求其他途徑來保障自己的權益。如同 Foucault（1980）所言，當我們在面對權力不對稱而試圖翻轉這種不對稱，將會揭露機構支配的頑強性格。這也是說，雖特殊需求學生家長即便有維護自身權力的措舉，但有可能遭其他家長的頑強抗拒，而顯得徒勞無功，所以除了策略性的權力運用外，如何透過額外保障來爭取應有的權益，以找出有效的著力點，便顯得相當重要。

三、特殊需求學生家長參與學校活動之現況

（一）社經背景較佳之家長，較願意參與學校活動

由於特殊需求學生家長有一席的家長委員保障名額，且因非自願擔任，不受認捐制度之規範。因家長委員需在上班時間出席校內相關會議，

許多家長因忙於工作故婉拒。於是擔任特殊需求學生家長委員的人選，多是一方不需工作的家長，因其配偶的收入便足以養家。

部分家長於上班時間到校會因假會遭扣薪，所以無法來校；而上班時間較有彈性的家長，若能事前約定，多可安排時間參與學校會議。徐泰毓（2004）及張茂源（2005）的研究更進一步指出，低社經地位的家長較少參與子女的學校教育，可能原因在於家長有感於本身教育程度較低，或不瞭解學校教育事務，而缺乏參與學校教育的自信心。

（二）高社經地位之家長較易與校方建立良好溝通渠道

通常社經地位較佳的家長，較有機會配合學校活動出席，與老師有較多面對面溝通的機會。吳心茹（2007）的研究指出，高社經地位的家長會較容易和教師建立親密網路。這也意味著，與老師人際鏈結較佳之家長，通常是社經地位較高者，有更多機會獲取額外的資源。

此外家長對學校運作狀況的了解與否，及面對重要決策時是否能表達個人意見，甚至對於會議流程的熟悉程度等因素，都將影響家長在正式會議的出席情形及參與成效（Flanagan, 2001）。因此，教導家長如何參與學校事務是相當重要的，唯有先「增能」才可「賦權」，讓他們有足夠的能力承擔該肩負的義務與責任。

四、特殊需求學生家長權力行使之表徵

（一）意見表達的強度決定教師看待問題的態度

特殊需求學生在校屬於少數，學校在制定規範時或是導師在班級經營上仍是以普通學生的利益為優先。當普通學生與特殊需求學生在利益上有扞格之處，多會以不損及普通學生權益為前提進行修正。不過 Stainback、Stainback 與 East（1994）強調，特殊需求學生有權利過正常化的生活，主張基於社會公平正義，所有特殊需求學生與一般學童共同分享普通教育的豐富資源與高品質教育的權利和機會。因此，當為顧及普通學生而犧牲特殊需求學生利益時，有些特殊需求學生家長會明確主張自己的權力範圍，迫使教師改變現況。

（二）高社經背景家長的弱勢特質能擴增強勢態度的力道

朱敬先（1997）指出，社經地位產生的教育影響性要大於性別或族群等因素，是故比起身心障礙特質所帶來的標記作用，家長的社經背景越高，其對教育的主張越有力道。在此前提下，倘若特殊需求學生家長本身還具備高社經背景的條件，其強烈對比的特質會額外受到凸顯，又因為對於自己的權利義務十分熟悉，在衝撞現有體制的過程中不會受到太多責難，形成一種被過度保護的現象，突破原有權力範圍的底線。

（三）高社經之特殊需求學生家長與高社經之普通家長有合流傾向

特殊需求學生家長受保障參與校內特定組織或委員會的「特權」，其依據之典章制度仍是來自「主流」的法定權力。當他憑藉的是多數普通學生家長所賦予的權力時，想法上難免受到箝制，因而動見觀瞻，深怕若不附和主流決策會被剝奪既有的權力，導致在某些議題上會顯得相當搖擺，一方面要不牴觸普通學生家長的意志，一方面要去爭取同是特殊需求學生家長的認同。然而人在獲得相當的權力後，其自私程度會隨之提升（Sivanathan, Pillutla, & Murnighan, 2008），所以這些代表出席的特殊需求學生家長，會拉攏普通學生家長來鞏固本身亟欲維護的個人權益。

Lewis 與 Hakagawa（1995）指出，家長參與呈現社會階層化的嫌疑，出席決策的家長代表大多為中產階級人士，正與學校專業人員的社會地位約略同處相當階層，因而彼此在意識型態和利益關係上，皆有共同的目標和想法，使得家長難以撼動甚至挑戰原先決策機制。同樣的現象也出現在特殊需求學生家長上，一些社會背景較高者，會刻意切割同是特殊需求學生家長但社經地位較低者，反而有意接近高社經的普通學生家長從中牟利。

五、結語

教育資源有限，因利害關係人皆欲取得最大資源的配置，所以會在常態性保留的部份以外，爭奪更多有利的分

配，此為人性為己之必然現象。但是，過度主張自己的權力，會侵蝕他人的基本保障，形成不公義的扭曲型態。相反地，弱勢者如果無法進行合理的主張，其資源最後都被強勢者掠奪。

權力可藉由策略性的操作提升其強度，但因特殊需求學生家長處於弱勢地位，實際狀況中能發揮功用之策略著實有限，必須配合體制內賦予之「特權」，方能發揮實質影響力。教育現場裡特殊需求學生家長在其權力行使現象上有兩大趨勢，一是較高社經地位的家長會藉由障礙特質轉化自己的劣勢形成權力展現上的得利，其優勢地位可能勝於同是高社經背景的普通學生家長；二是較低社經地位的家長會因障礙標籤加深自己的劣勢形成權力展現上的不利，其劣勢地位可能劣於同是低社經背景的普通學生家長。其關鍵在於前者熟悉體制內的運作規則，能用有利的手段獲取更多的利益，後者則缺乏足夠的能力進行表述或是採取實際行動，以致於該有的基本權益也受到減損。

有鑑於此，學校除了教育學生外，更肩負起教育家長的責任，必須從不同的倫理分析層面進行反思，讓弱勢的特殊需求學生家長意識到自己的主張是受到限制的，必須透過合法的伸張管道取得為自己發聲的機會，讓當權者感受到合理的迫切性需求，進而做出公平的分配，而不獨厚一方。

教師與特殊需求學生家長互動時，要留意不能讓積極性的差別待遇過度擴張，導致滿足特殊需求的美意淪為家長啃食他人權益的場域。此外對於低

社經背景的特殊需求學生家長必須主動提供協助，用以啟蒙他們對於自身權益維護的動念，進而萌發爭取法定權力的意識，以確保每位來自不同社經背景的特殊需求學生，皆受到社會公義的保障。

參考文獻

- 中華民國腦性麻痺協會（2016）。**教育近年歷程**。取自<http://www.cplink.org.tw/service.php?cid=2>
- 朱敬先（1997）。**教育心理學—教學取向**。臺北市：五南。
- 李玉惠（2000）。**重塑新的校園權力運作結構**。**台灣教育**，594，12-23。
- 吳心茹（2007）。**桃園縣國民小學低年級學生家長參與學校教育之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 徐泰毓（2004）。**影響國小志工家長參與行為與社會資本因素之研究—以新竹市為例**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張茂源（2005）。評析教育基本法有關家長教育選擇權之理論與實務。**研習資訊**，22（2），82-88。
- 教育部主管法規查詢系統（2014）。**特殊教育法**。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009136&KeyWordHL=>
- 教育部特殊教育通報網（2016）。**106學年度身心障礙學生適性輔導安置**。取自<http://adapt.set.edu.tw/>
- 謝文全（2016）。**教育行政學**。（第五版）。臺北市：高等教育。
- 羅丰苓（2009）。從融合逆走向隔離——一位視覺障礙學生的學校生活經驗。**特殊教育研究學刊**，34（1），23-46。
- Andreoni, J., & Rao, J. M. (2011). The power of asking: How communication affects selfishness, empathy, and altruism. *Journal of Public Economics*, 95(7), 513-520.
- Flanagan, B. G. (2001). *Parents' view of and participation in the special education process* (Unpublished doctoral dissertation). State University of Virginia, Blacksburg, Virginia.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality*. New York: Vintage Books.
- Lewis, D. A., & Hakagawa, K. (1995). *Race and educational reform in the American metropolis: A study of school decentralization*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Robbins, S P. (1993). *Organizational behavior: Concepts, controversies and applications* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

■ Sivanathan, N., Pillutla, M. M., & Murnighan, J. K. (2008). Power gained, power lost. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(2), 135-146.

■ Stainback, S., Stainback, W., & East, K (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identify by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.



落實學生核心素養之校本評鑑機制初探

蕭美雯

彰化縣立萬興國民中學總務主任
暨南國際大學教育學院教育政策與行政學系博士生

一、前言

評鑑的目的在於改進教育品質也在追求教育績效的確保，十二年國民教育倡導適性揚才、培養學生能夠應用於生活中的核心素養，郭昭佑（2005）提到如何建立以校為本的評鑑機制以確保教育品質，是教育現場眾多教育工作者所關心的議題。本文擬透過文獻的探討來分析、研究促進落實學生核心素養之校本評鑑機制的面向、原則與影響，期望能夠提供在教育現場的工作者思考的方向與參考。

二、本文

（一）落實學生核心素養之校本評鑑機制的面向

在十二年國民教育課程總綱實施要點提到：基於十二年國民基本教育課程之自發、互動與共好理念，對於教師、學校、政府、家長、民間組織等教育夥伴，提出課程綱要實施必要之規範與鼓勵創新活力之建議；其目的係為促成學校教育的公共對話、提供學校課程設計與發展彈性、支持教師教學與學生學習、整合多元教學資源、評估課程實施成果，以保障學生的學習權，並強化教師的專業責任。

其中分別提到需要努力的面向，包括課程發展、教學實施、學習評量與應用、教學資源、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與等七個項目。分別描述與說明如下：

1. 課程發展

課程發展要能因應不同教育階段之教育目標與學生身心發展之特色，建議檢核的項目可以包括以下四個部份：

- （1）學校課程發展委員會組織與運作：透過學校課程發展委員會的組織與運作，持續精進國民教育及學校本位課程發展。
- （2）課程設計與發展：課程發展要能因應不同教育階段之教育目標與學生身心發展之特色，提供彈性多元的學習課程，以促成學生適性發展。
- （3）課程評鑑：學校課程計畫是學生學習的藍圖、課程公共對話與溝通的重要文件需要持續精進學校本位課程發展。
- （4）課程實驗與創新：課程發展要能因應不同教育階段之教育目標與學生身心發展之特色，提供彈性多元的學習課程，以促成學生適性發展，並支持教師課程研發與創新。

2. 教學實施

為實踐自發、互動和共好的理念，教學實施建議檢核的項目可以包括以下兩個部份：

- （1）教學準備與支援：為實踐自發、互動和共好的理念，教學實施要能激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者。

- (2) 教學模式與策略：要轉變傳統偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式，轉而根據核心素養、多元且適合的教學模式與策略。

3. 學習評量與應用

學生是學習的主體，教師的教學應關注學生的學習成效，建議檢核的項目可以包括以下兩個部份：

- (1) 學習評量實施：為了解學生的學習過程與成效，應使用多元的學習評量方式，並依據學習評量的結果，提供不同需求的學習輔導。
- (2) 評量結果應用：學生是學習的主體，教師的教學應關注學生的學習成效，重視學生是否學會，而非僅以完成進度為目標。

4. 教學資源

教學資源包括各種形式的教材與圖儀設備，建議檢核的項目可以包括以下兩個部份：

- (1) 教科用書選用：包括各種形式的教材與圖儀設備，研究機構、社區、產業、民間組織所研發的資源，以及各界人力資源。
- (2) 教材研發：各該政府應編列經費，鼓勵教師研發多元與適切的教學資源。

5. 教師專業發展

教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習。建議檢核的項目可以包括以下兩個部份：

- (1) 教師專業發展實施內涵：教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習。教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。

- (2) 教師專業發展支持系統：教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進。

6. 行政支持

各該主管機關與學校之行政支持是為了協助學校課程與教學的實施，並支持教師教學與學生學習，建議檢核的項目可以包括以下兩個部份：

- (1) 經費與專業支持：各該主管機關與學校之行政支持是為了協助學校課程與教學的實施，並支持教師教學與學生學習，以實現課程綱要的理念與目標。
- (2) 相關配套修訂：各該政府應編列經費，鼓勵教師研發多元與適切的教學資源。實施學校課程計畫所需的教學資源，相關教育經費，中央與地方應予支持。

7. 家長與民間參與

課程實施需要爭取家長支持及參與，建議檢核的項目可以包括以下四個部份：

- (1) 課程實施需要爭取家長支持及參與：課程實施需要爭取家長支持及參與，學校應鼓勵家長會成立家長學習社群或親師共學社群，增進親職教養知能，強化親師之間的協同合作，支持學生有效學習與適性發展。

(2) 學校應定期邀請家長參與教師公開授課：學校應定期邀請家長參與教師公開授課或其他課程與教學相關活動，引導家長關心班級及學校課程與教學之實踐，並能主動與家長正向的溝通互動，建立親師生共學的學校文化。

社會資源：學校可結合民間組織與產業界的社會資源，並建立夥伴關係，以充實教學活動；技術型高級中學、綜合型高級中學與建教合作班得與業界合辦學徒制，提升務實致用的學習成效。

(3) 身心障礙學生的個別化教育計畫需有學生家長參與訂定

(二) 落實學生核心素養之校本評鑑機制的原則

(4) 學校可結合民間組織與產業界的

1. 扣緊學生核心素養的內涵

表 1 國民中學階段學生核心素養檢核表

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	項目說明	核心素養內涵	備註
終身學習者	自主行動	身心素質與自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜人性觀與自我觀，同時透過擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命義，並不斷自我精進，追求至善。	☐ 具備良好的身心發展知能與態度 ☐ 展現自我潛能 ☐ 探索人性、自我價值與生命意義 ☐ 積極實踐	
		系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	☐ 具備理解情境全貌 ☐ 做獨立思考與分析的知能 ☐ 運用適當的策略處理解決生活及生命議題	
		規畫執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	☐ 具備善用資源以擬定計畫，有效執行 ☐ 發揮主動學習與創新求變的素養	
		溝通互動	具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行	☐ 具備運用各類符號表情達意的素養	

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	項目說明	核心素養內涵	備註
			表達、溝通及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。	☐ 能以同理心與人溝通互動 ☐ 理解數理、美學等基本概念 ☐ 應用於日常生活中	
		科技資訊與媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。	☐ 具備善用科技、資訊與媒體以增進學習的素養 ☐ 察覺、思辨人與科技、資訊、媒體的互動關係	
		藝術涵養與美感素養	具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。	☐ 具備藝術展演的一般知能及表現能力 ☐ 欣賞各種藝術的風格和價值 ☐ 了解美感的特質、認知與表現方式 ☐ 增進生活的豐富性與美感體驗	
	社會參與	道德實踐與公民意識	具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。	☐ 培養道德思辨與實踐能力 ☐ 具備民主素養、法治觀念與環境意識 ☐ 並主動參與公益團體活動 ☐ 關懷生命倫理議題與生態環境	
		人際關係與團隊合作	具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社	☐ 具備利他與合群的知能與態度 ☐ 培育相互合作及與人和諧互動的	

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	項目說明	核心素養內涵	備註
			會參與及服務等團隊合作的素養。	素養	
	多元文化與國際理解	具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	☐ 具備敏察和接納多元文化的涵養 ☐ 關心本土與國際事務 ☐ 尊重與欣賞差異		

資料來源：筆者整理自十二年國民教育各教育階段核心素養內涵之國中階段

2. 促進內部與外部評鑑對話

黃嘉雄（2006）提到在過去數十年來，標準本位或預定式評鑑取向支配了臺灣教育評鑑界。然而，另一方面，自 1980 年代以來，一些學者則強烈主張所謂回應式或顧客中心的評鑑取向。郭昭佑（2005）指出受到後現代思潮的影響，在歐美等重要國家，學校自我評鑑（school self-evaluation）已然成為學校評鑑的核心，由校內教育成員自我診斷學校問題與缺失，並據以研訂改進學校發展方案。另外，游家政（1994）提到外部評鑑適合站在指導的立場，協助學校進行自我改進；而教育行政機關則需要根據自我評鑑的結果，提供必要的資源與引導，鼓勵學校發覺問題並解決問題。

這呼應了 Stake（2000）認為用預定的評鑑架構和價值判斷規準，以所謂的客觀測量方法來評估事先決定的方案目標是否達成，或用以決定方案之品質，將鮮能真正滿足情境中現場人員的資訊需求而服務於其革新決定

的觀點，提醒我們研究者需要留意其倡導回應式評鑑取向，希望評鑑更能回應評鑑委託者、閱聽者和利害關係人之相關理解需求，以能真正發揮評鑑之服務功能和效用性。

3. 兼顧促進改進與績效確保

Cheng 認為對學校品質的監控，如能同時確保學校的整體發展與績效責任當然是最好，但是要同時極大化這兩種功能並不容易，因為強調績效責任的結果往往會促發學校的自我防禦機制，這將妨礙學校的自我學習與持續不斷地改進（Cheng，1997），而自我防禦更可能使內部成員面臨誠實品格問題的考驗，吳怡靜（2003）在論企業倫理這種核心能力時，就談到企業在追求績效時可能面臨的品格衝擊：「中間幹部在落實的時候，會面臨績效與品格並不是馬上能夠取得平衡的處境」。

但是 Nevo（1995）在以色列的教育系統中努力協助學校自主評鑑機制的建立，並尋求與外部評鑑的溝通途徑以突破這個限制。這個校本評鑑的方案經驗或許能夠成為我們研究者參考的經驗。

（三）落實學生核心素養之校本評鑑機制的影響

1. 彰權益能

潘慧玲(2006)指出本持著彰權益能的評鑑能讓教育界第一線工作者，以學校為基地，自發性、自主性地進行評鑑，讓參與者透過評鑑，提升權能感，成為得以掌控自我的生命主體。

2. 特色發展

學校發展自己的特色課程乃是十二年國教課綱總綱中強調的核心方向，而且很明顯地是一種從「學習主體」出發的思維，並希望透過學校經營特色課程而能讓學生得以自主選擇自己未來的發展(吳靖國、許育彰、張正杰，2014)。

3. 全人發展

引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。

三、結語

以校為本的評鑑機制也許是落實學生核心素養發展的契機與轉捩點，冀望透過評鑑觀念的轉移、發展、深化與內化，能在量變後產生精緻且落實的質變效果，使得校本評鑑真正有益教師專業成長、學校改進發展與整體教育品質的提升，並能提供作為未來評鑑思維發展的重要導引。

參考文獻

- 吳怡靜（2003）。企業倫理成為核心能力。天下，**海闊天空**，7，248-254。
- 吳靖國、許育彰、張正杰(2014)。十二年國教海洋能源模組化特色課程研發之啟示。**教育資料與研究**，115，47-76。
- 黃嘉雄（2006）。析論Stake之回應式教育方案評鑑取向。**國立教育臺北大學學報**，19(2)，1-26。
- 游家政（1994）。國民小學後設評鑑標準之研究。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北。
- 郭昭佑（2005）。學校自我評鑑可行性探究。**教育政策論壇**，8(1)，159-184。
- 潘慧玲(2006)。彰權益能評鑑之探析。**當代教育研究季刊**，14(1)，1-24。

■ Cheng, Y. C. (1997). *Monitoring school effectiveness: Conceptual and practical possibilities and dilemmas in developing a framework*. Paper Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation(APEC) Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407730).

■ Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.

■ Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D.L.Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp.343-362). Boston: Kluwer Academic Publishers.



淺談我國中小學「課程統整」現況與未來展望

張金田

國立台北教育大學教育經營與管理學系博士班學生

桃園市八德區八德國民小學教師兼總務主任

一、前言

教育培養社會所需的人才，課程則提供了完善的學習素材，面對日新月異的「全球化」現象，在課程發展與設計，應參考社會脈絡、科目本身與學生特質，不斷的動態更新。

「因陋守舊」常影響學生的學習效果，故推動「課程變革」是歷次教育改革的核心重點，回顧臺灣近年課程發展，從 50 年代起是「實證主義典範」，隨著政治解嚴與社會開放，課程逐漸趨向「概念重構主義」路線，九年一貫改革延續開放氛圍，以「跨越疆界」的方式省思課程概念，以期培養具備統整能力的健全國民，並將「課程統整」列為當時與未來課程改革重點，而十二年國教更以「核心素養」作為課程發展的主軸，注重領域橫向統整，使學生能獲得完整的學習經驗。

時下正值我國從九年一貫轉型為十二年國教的重大教育變革，我們實有必要從各種角度重新反思課程統整的現況與侷限，以及如何在多元價值的激盪下，能走出自己的道路。

二、課程統整的意義

從「基本能力」到「核心素養」，當前教育強調活用知識要比記憶來得重要，而許多學習理論也指出（黃永和，1999）：經過統整全面性的知識，

愈能留在記憶當中。教材應當和生活相結合，教育也不該隔離於社會（歐用生、黃騰，2007），故課程統整成為歷次教育改革的主要議題。

所謂「統整」係指將兩種或兩種以上看似不同卻有關連的概念、現象、意涵等結合成為有意義整體（蔡清田，2016）。在教育現場「統整」的概念廣泛見於各項實務規劃，如：「教訓輔三合一」、「協同教學」等，而所謂「課程統整」係指一種課程設計的型態，這種型態是將相關的知識、經驗組織在一起，使它們緊密連結，具體的輸出成果為「統整課程」。學生可透過「統整課程」學到各種的知識、經驗，達到更佳的學習效果，也更容易將所學應用於日常生活中。

三、課程統整實施現況分析

我國規劃九年一貫改革之際，以「領域」的觀點，取代「學科式」的課程，除七大學習領域外，另以重大議題的方式融入各領域教學當中，除了調和科目間的競逐外，更具有跨領域統整的精神。從西元 2001 年試行以來，迄今已 15 年餘，而列為變革重點的課程統整，歸結具體之成效在於：

（一）課程統整利於學習與時俱進

九年一貫課程的重大變革，在於以「能力本位」取代「學科知識本位」，將小學原本十一科、國中二十一科的分科學習改成七大學習領域（教育部，2006），並陸續規劃了七大議題融入學習領域當中，讓學習教材可以配合當代社會脈絡與變遷，促使知識和學習者結合，在校內的學習經驗和校外結合，孩子所學的統整知識，不僅有助於理解應用，更可激發學習者的動機，養成真正「帶得走的能力」。

（二）課程統整塑造「學校本位課程」的基礎

無論採用「單一學科」或「超學科主題式」的課程統整模式，均有助於發展「學校本位課程」，觀察近年來各校發展之本位課程，即涵蓋了領域知識、學生、教師、社區等各層面的學習要素，奠定了學校本位課程的根基，彰顯後現代多元風貌的課程解構與再建構，讓單一的學習知識轉化成多元核心能力，符應新世代的需求。

（三）課程統整營造「協同教學」的有利環境

「科目本位」的學習情境，教室成為教師的獨立王國，學科間分際明顯，教師鮮少協同的專業成長，透過領域學習群的帶動，倡導教師互動專業成長，從學校的組織學習到班級的學習共同體，透過「統整」與「共享」提升教與學的效能。

（四）課程統整提升教師「專業自主權」與「創造力」

學習領域打破科目林立的狀態，課程統整進一步促成領域間的結合，讓學習知識得到橫向與縱向的連貫（甄曉蘭，2004），呼應「基本能力」的訴求，教師可打破領域間的限制，分析出領域間的課程要素，設計主題式的統整課程，彰顯教師在「學科知識」與「教學技術」上的專業能力。

（五）課程統整強化學生參與和師生互動

課程統整的核心價值在於整合「學科知識」、「學習者經驗」與「社會價值觀」，提供一個整體的環境給學習者機會，持續的參與、組織並且連結自我統合的經驗，學習者從被動的接受轉化成主動的探索，透過動態的課程統整歷程，師生投注於學習情境，互相提攜共同成長（甄曉蘭，2003）。

當九年一貫從「解凍」趨於「復凍」狀態，雖已獲致不少教育成果，卻也發現了侷限之處，以課程統整為例，茲將所觀察之點臚列如下：

（六）課程統整仍受限於教科書編撰形式

九年一貫的重大變革在於以領域取代分科，然而現行師資培育機構仍以分科教育為主，第一線的教師缺少合科的統整知識，僅能仰賴教科書進行授課，於是統整僅止於表象的運作，並未深入學習知識的核心要素，而檢視現今的國中小教科書編撰，多

半仍以分科的形式呈現，教師囿於自身的專業侷限，讓知識的傳遞受限於教科書，仍有待改善（陳伯璋，1995）。

（七）自編教材缺乏，未發展顯著審核機制

後現代社會學科知識從一元解構為多元呈現，自編教材為各校呈現特色的具體成果，然而我國肇因於早期的政治體制，教師長久來已被編譯館、書商所馴化，多數喪失了自編教材的動機（周祝瑛，2003），縱有少部分的自編教材，也缺少謹慎的審核機制，無法鼓勵教師投入此項工作，統整課程受限於分科式的教科書，無法展現其核心價值。

（八）知識要素不明確，造成學習淺化危機

目前中小學許多的統整課程以「活動課程」的方式呈現，以活動課程原初的規劃理念，認為學習應當與學習者的經驗結合，通過遊戲、表演和實驗等來獲得學習經驗，然而多數教師無法擷取學習知識的基本要素，僅以活動來呈現統整的成果，於是孩子從幼稚園搓湯圓到六年級，統整活動缺少了相對應的課程目標，不僅造成了學習的「淺碟化」，亦無益於基本能力的習得。

（九）多元評量未落實，無法呈現課程統整成效

課程從發展、設計、實施到評鑑乃一連串動態循環的歷程，透過評鑑得以檢視課程落實的程度，然而教學現場囿於教師專業、家長期盼等因

素，多半仍以分科紙筆評量為主要檢核工具，統整課程缺少檢核的機制，亦無法呈現出具體的教學成效。

四、結語

為貫徹以孩子為學習主體，落實課程連貫與統整，政府大力推動十二年國民基本教育，明訂：「跨領域統整課程最多佔領域學習課程總節數五分之一」（洪詠善，2016）。本文認為這是一個新的契機，以下就課程統整之各層面提出建議，以臻完善並觀後效：

（一）教育行政機關

十二年國教的跨領域統整，主要推力仍來自行政當局，因此規劃相關行政措施，對於未來課程統整將有極大的助益，本文認為應朝向：「放寬法令限制，賦予學校行政自主權」、「研議師資培育制度，變革養成教育」、「推動學習社區，提升教師專業自主」、「培育種子教師，實施分段垂降模式」等四項建議，以期帶動政策實施效能。

（二）在學校行政體系

行政是教學的後盾，領導者如校長，更應落實課程統整，為營造學校友善的統整氛圍，建議可著力於：「鼓勵共同備課，提取課程要素」、「倡導學習共同體，協作取代單獨成長」、「發展學校本位課程，以主題學習形成典範」三點，以期轉化教師氛圍，帶動課程統整落實。

（三）在班級教師領域

為了讓教師可真正實踐課程統整的價值，應當鼓勵施教者落實下列幾點：「鼓勵教學行動研究，掌握課程統整假設」、「參與專業成長進修，支撐統整核心價值」、「組織學習共同體，增加知識管理成效」、「掌握多元評量模式，檢核統整課程實施成效」等四點。

（四）在家長社區團體

「主題學習」是未來課程統整的趨勢（吳怡靜，2016），說服家長信任教師課程統整的專業知能，是未來推動課程統整的要務，以下提出：「利用班親會或課發會，闡述跨領域統整理念」、「開放教室授課觀摩，提供家長瞭解實施成效」、「辦理親職知能講座，提昇家長參與意願」等建議，供未來推動跨領域統整之參考。

當行政機關與學校提供跨領域課程統整之「藍圖」與「規範」，更重要的是在教學現場的教師能貫徹「統整」的真正意涵，此即涉及課程實施當中「相互調適」的雙向改變歷程，從「理想」層次轉化到「運作」層面的「統整課程」，仍有賴基層教師付出心力，讓孩子從「學習經驗」中建構有意義的個人知識，與生活互動、連結。

參考文獻

■ 洪詠善（2016年04月15日）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報。取自 <http://epaper.naer.edu.tw/>。

■ 周祝瑛(2003)。誰抓弄了臺灣教改。台北：心理。

■ 吳怡靜(2016)。教育強國_芬蘭啟動新教改。天下雜誌，598。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5076498>。

■ 黃永和(1999)。課程統整的理論與方向之探討。新竹師院學報，12，231-260。

■ 歐用生、黃騰(2007)。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。課程研究，3卷1期，86-96。

■ 陳伯璋（1995）。我國中小學課程統整與連貫問題之檢視。臺灣教育，540，11-15。

■ 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。取自 <http://teach.eje.edu.tw/index.php>

■ 蔡清田(2016)。50則非知不可的課程學概念。台北：五南圖書。

■ 甄曉蘭(2003)。統整課程的設計與教學。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭(合著)，新教學實習手冊(295~318)。台北：心理。

■ 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務_解構與重建。台北：高等教育。

從科學充實課程談國中自然科學社團之助益

陳俊仁

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士在職專班研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

教育成就評鑑國際協會(IEA)自1995年開始辦理TIMSS計畫，每隔4年針對各國4年級及8年級學生抽樣，進行數學與科學的教育成就調查。2015為我國第5次參與，有效樣本為4年學生4291位、8年級學生5711位，在2015年5月至6月間受測。在2016年11月26日由教育部和科技部與國際同步，共同宣布調查結果。調查結果顯示，臺灣和新加坡、香港、韓國、日本等國的成績都在前段班，「表現非常傑出」，與4年前相比，也相當持平，保持一定的水準。不過值得注意的是，當學生被問到對這兩科的學習興趣與自信時，普遍都顯得相當低落，高成就卻低興趣，是數理科學學習上的一大隱憂（王韻齡，2016）。學者張俊彥提出，臺灣學生的學習興趣與自信心在跨國排行上，都是倒數二至六名，我們中小學生在國際評比上展現的好成績，可能是透過不斷的練習得來。

學生對於科學課程缺乏學習興趣與自信心的情形也與研究者在國中自然科學社團擔任指導老師所發現的問題有關，故本文將討論充實課程是否合於自然科學社團學生之發展並能建構基本科學素養。

二、自然科學社團教學現況分析

研究者在自然科學社團的教學現場常有以下問題產生：

（一）好奇心低落、只求標準答案

參加自然科學社的社員理應對於科學內容感興趣而學習動機強烈，但無論研究者授課或外聘師資的專題演講，學生的回應都零零散散，且集中少數幾位，絕大部分學生都不開口；採用問答方式授課，多數孩子都以簡答一句話結束，更甚者會直接說「老師你直接告訴我答案不就好了！」，對於科學議題的討論、探究能力低弱，最後僅能老師傳授科學知能，與科學教育的宗旨背道而馳。課後訪談學生發現，多數孩子從國小至今居然週一到週五下課後都在補習班，全科式補習，早已習慣知識內容由老師整理，學生照單全收。

表1 臺灣歷年在TIMSS科學排名成績

年分 年級	1999	2003	2007	2011	2015
4年級	無	2	2	6	6
8年級	1	2	2	2	3

資料來源：研究者整理

（二）趕時間，缺乏嘗試錯誤的機會

科學課程教學受限教學進度緊迫常僅使用教材書面內容實施食譜式的教學，故實驗課時將實驗器材、藥品配置準備俱全，學生進入實驗室後只要按照教師講解或標準的實驗步驟按部就班操作，驗證實驗結果是否如課本所述。這樣的課程實施，缺乏讓自行學生運用「提出假設」、「調控變因」、「設計實驗」等過程技能解決問題的機會，也會讓越來越多的孩子喪失對科學的興趣（林品瑜，2014）。

（三）個別差異，未能滿足學生本位

研究者在國中自然科學社團的教學經驗中亦發現，學生們在科學學習方面有著不同的特性，學生們在問題解決能力也存在有很大的個別差異，部分學生需要個別額外指導才會有所反應，有些人只要給足夠提示就能夠有不少的聯想及創意，但也有極少數的學生不需協助就可以獨立解決較為複雜的科學問題。

綜上所述，研究者對於社團應兼具彈性以解決困境，因此課程的設計期許能配合不同學習經驗的學生，給予不同類型的課程活動。

三、科學充實課程的內涵與分析

（一）充實課程意義與目的

充實課程是協助學生更加自覺於一般課程外的學習活動，建立以學生本位內容的學習概念，提供機會讓學

生決定學習內容，有些學生清楚他們想追求的內容，有些學生需要引導，它是描述學生特質、需求即可能教育的方案。內容包括（Betts, 1985）：探究、調查、文化活動、社會服務與責任、旅遊探險以及評鑑。

課程目的必須同時反映大體的教育目標與對學生所預期的不同課程目的（Maker, 1986）：所呈現的內容，必須關乎各學科間的議題、題材或問題；發展批判及相關高層思考；發展新的想法或新的產品的產出；鼓勵發展情意課程，例如人際關係、挫折容忍力。

（二）充實課程所需要的元素

任何要為學生設計課程者，無可避免的兩個現實問題（Renzulli, 1988）：第一，發展不同的課程教材，是困難與吃力的。第二，為了不同課程發展，當被提出時，必須要有合理的原理。所有原理必須都要陳述，指出課程經驗及焦點放在思考技能、抽象概念、進階課程內容、學門間的研討、以及調整內容、歷程與結果。

（三）科學充實課程重要性

科學是有系統、組織方法的，又可以驗證的一門學問，科學領域不僅重要而且可以培養學生的科學批判思考能力、創造思考能力及問題解決能力等高層思考（李德高，1996）。美國國家科學教育標準（National Science Education Standards）指出：生活在充滿科學探究產出的世界裡，科學素養

對每個國民而言是必備條件；科學探究是科學學習的核心，學生藉由科學知識、推理與思考能力的結合，可以積極主動發展對科學的興趣與探究（National Research Council, 1999）。

四、科學充實課程設計

研究者欲改善並增進教學技巧，故經文獻探討後，做初步科學充實課程設計，並將在完善後執行於教學現場。相關文獻請參閱表 2。

表 2 充實課程的原則摘要表

學者	充實課程原則
Maker 和 Nielson(1995)教與學模式	內容與成果策略 (1) 教導學生使用特殊方法或架構，去因應不同情勢，進而有新的發現 (2) 學習許多專業研究技能方法，並且能夠運用 (3) 研讀具創意人的特質及創意的歷程 教學環境的調整 (1) 了解多數學生喜歡的教學環境 (2) 進行課程內容、歷程及結果，所需配合的調整 (3) 適合學生的特質 (4) 嘗試去了解學生的想法 (5) 注意價值判斷的時機 (6) 評量勝於批判
Bruner(1960、1985)基本學習架構	(1) 高層次研究 選擇並組織資料為要提升學生一些基本概念的探究；藉由問題與活動，來引導學生進行探究歷程；教學方法能夠發展孩子的探究態度與興致 (2) 開放性
Parnes(1967)創造性問題解決	內容調整 CPS 的方法是被用來標明及解決個人、社會及校園的多重問題。
Sharan(1990)小組探究模式	歷程調整： (1) 重視高層思考 (2) 具開放性 (3) 自由選擇 (4) 多樣性 結果調整：提供給學生的問題，必須是真實與有趣的 環境調整：學習者為中心、獨立性、開放性及可被接受性 內容調整：強調複雜、多面向及抽象內容 歷程調整：高層思考及開放性問題 結果調整：成果的分享與學習的整合 環境調整：讓學生更多自主權、機動性、小組溝通及多樣性學習活動
Taba(1962、1964)教學策略模式	歷程調整： (1) 對問題情境做選擇或預測 (2) 選擇矛盾的情景 (3) 討論 (4) 解釋與呈現 成果調整 (1) 列出所有重要信息 (2) 組織相同信息 (3) 發展主題 (4) 細部項目討論 (5) 檢視 (6) 重測 學習環境的調整 (1) 學生為中心 (2) 開放性
Treffinger(1975)自我導向學習	內容調整 (1) 呈現學習可研讀及選擇的抽象想法 (2) 教師雖提供一些通則及概念，能允許學生可選擇特殊資料或領域研讀

資料來源：整理自 Maker, & Nielson, (1995)；Bruner (1960、1985)；Parnes (1967)；Sharan (1990)；Taba (1962、1964)；Treffinger (1975)

另外充實課程為了與普通課程聯結，研究者運用了平行課程的精神，平行課程模式提出了一套四個互相關聯的課程設計，這些設計可以單獨的運用或互相結合，以創造或調整現有的課程，以下就課程設計內涵說明。

（一）核心課程

基礎課程，提供核心知識的學習機會，強調各領域中主要事實、概念、原理與技能的學習。與九年一貫課綱標準相同，以八年級上學期單元-冷暖天地為例：

1. 知道溫度與熱量的關係。
2. 了解溫度計的製作方法與原理。
3. 明白物質比熱的意義。
4. 探討熱的三種傳播方式－傳導、對流、輻射。
5. 熱對物質變化的影響。

（二）連結知識

核心課程的擴展。了解知識間的關聯，跨越主題、學科、事件、時間和文化學習，讓學生能夠思考如何應用概念、原則、技巧於各領域的學習。以八年級上學期單元-冷暖天地為例：

1. 討論熱的傳播方向為什麼一定由高溫到低溫。
2. 討論以能量的觀點，反應是高能量趨近低能量的，為何還有吸熱反應？
3. 討論傳導、對流、輻射三種不同熱傳播方式的異同點。
4. 討論水對氣候的影響，為何溫室氣體不管制水蒸氣？

（三）生活實務操作

核心課程的擴展。提供學生各種科學操作課程，強化專精領域的技能及自信，透過實務訓練，培養學生具有專家的能力。研究者設計理念是將科學觀念，與我們平常日常生活事件做結合。以八年級上學期單元-冷暖天地為例：

1. 改良紙杯並煮出一杯玉米濃湯。
2. 利用蛋白打泡包覆冰淇淋，使冰淇淋在烤箱不溶化。
3. 徒手點酒精燈。

（四）自我認同成長

提供學生自我了解的機會，透過實務經驗，聯結自己的現況與未來發展。透過生活與經驗，讓學生覺知自己的偏好、優弱點，及需要提昇的能力，並進而能相信學習中的種種培訓經驗是成長必經之路，有助於自我發展與自我實現。以八年級上學期單元-冷暖天地為例：

1. 進行獨立研究，配合能力、學習風格與需求。
2. 成為領域的學者或專家。Ex 寫科普文章投稿、從事科展製作...等。

根據以上課程設計原則研究者科學充實課程設計(國中八年級上下學期)，核心課程採錄(教育部，2012)國民中小學九年一貫課程綱要，另自行開發設計連結知識、生活實務操作、自我認同成長，統合為科學充實課程。

單元名稱	課程型態	內容
實驗的基本操作與測量	核心課程	認識器材、會測量物體長度、體積、質量並做正確之記錄。
	遠端知識	討論馬路上地面的測量點、三角測量法與GPS定位系統。
	生活實務操作	測量學校操場升旗旗桿高度。
認識物質的世界	自我認同成長	進行獨立研究，配合能力、學習風格與需求，成為領域的學者或專家。
	核心課程	1. 知道物質意義、物理變化與化學變化。 2. 了解密度是純物質的性質之一。 3. 明白水溶液的濃度與飽和不能和的關係。 4. 認識空氣與檢驗氧氣、二氧化碳的方法。
	遠端知識	1. 討論飽和與水溶解蔗糖的情形。 2. 討論二氧化碳(氯化氫)是否參與反應，要如何驗證。 3. 討論混合物的沸點為何不固定。
流動與聲音的世界	生活實務操作	1. 設計測量酒精的密度與濃度關係之實驗，利用 excel 軟體繪圖關係圖。 2. 利用關係圖找出料理米酒的密度，實際驗證是否吻合。
	自我認同成長	進行獨立研究，配合能力、學習風格與需求，成為領域的學者或專家。
	核心課程	1. 知道流動的種類、介質與專有名詞。 2. 了解聲音是振波，須靠介質傳遞，介質不只空氣。 3. 知道聲音的組成三要素。 4. 了解回聲成因與性質。
流動與聲音的世界	遠端知識	1. 討論流動與振動的不同。 2. 討論喇叭動效應在生活中可見的現象與天文學應用。 3. 討論干涉現象。 4. 討論干涉、反射、繞射的不同點。
	生活實務操作	設計跳繩、彈簧與吹泡泡實驗來實際看見干涉現象與其在日常生活裡的現象。
	自我認同成長	進行獨立研究，配合能力、學習風格與需求，成為領域的學者或專家。

圖 1：科學充實課程部分內容

在自然與科學社團課程裡，研究者希望孩子能保有快樂學習的方式，故充實課程內容，學生對於單元採用選修方式，可以選用自己喜歡的主題，進行課程參與作業書寫，社團規範如下：

(一) 連結課程(自選，單週繳交)、新聞中的科學(自選、隔週繳交)新聞中的科學所有檔案
<http://ppt.cc/DOTZ9>

(二) 實務課程(上課實作，自選 1 主題，兩週 4 堂操作完成再換另一主題)

(三) 計點方式

1. 連結課程每個小問題解答、報告 2 點
2. 新聞中的科學每篇寫摘要 2 點、畫心智圖 3 點

3. 實作課程每個主題 10 點

(四) 每次上課除藥品實驗準備室提供外，因每人或每組操作內容不一定相同，故材料請自行準備。

(五) 期末未累積滿 60 點，退出社團

五、結語

本研究現正執行中，因為充實課程為開放性，且各組實驗不一定相同，有討論，別組也會想看其他組，實驗時教室較為吵雜，尚可接受範圍。如有開玩笑才會立即制止。

科學充實課程回歸到學生主體後，目前明顯可以感受到學生參與度提升與學習動機增加，而研究者與學生討論的過程中若能引導學生預測實驗結果，有助於其更有效率完成自行設計的實驗。

以培養解決問題能力部分，研究者想藉由每次上課準備材料的進行，讓這群孩子將實驗準備室中，有些部分未被歸類的器材、藥品協助標籤化與歸類，藉以修正某些學生光是備材就花了將近 20 多分鐘的窘境。

以色列 20 年內誕生了 10 位諾貝爾獎得主，教育重點是培養動手做的孩子，即知即行，比只說不做更重要。希伯來文中，學習 (Learn) 和教導 (Teach) 是同一個字，引申的含義是，得到知識後，要分享出去，或是有了點子，就要做出來。

研究者也希望能透過執行科學充實課程結束後能夠給予自己滿滿的回饋及反思，在往後的教學生涯中能持續不斷精進，給予學生適切的教導。

參考文獻

- 王韻齡（2016）。TIMSS國際評比台灣學生數學、科學成績佳，熱情自信敬陪末座。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/information-detail?id=3465>。
- 李德高（1996）。資優課程設計。台北：五南圖書出版公司。
- 林品瑜（2014）。促使學生善用科學過程技能於問題解決之行動研究——以科學玩具設計與製作教學為例。國立臺中教育大學科學教育與應用學系科學教育研究所，未出版，台中市。
- 教育部（2012）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- Betts, G. T. (1985). *The autonomous learner model: For the gifted and talent*. Greeley, CO: ALPS Publishing.
- Bruners, J. S. (1960). *The procrss of educational*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruners, J. S. (1985). Model of learner. *Educational Researcher*, 5-9.
- Maker, C. J. (1986). Developing scope and sequence in curriculum. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 151-158.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy.
- Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talent. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298-309.
- Sharan S. (1990). *Cooperative learning: Theory and Research*. NY: Praeger.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. New York: Harcourt.
- Taba, H. (1964). *Thinking in elementary school chlidren*. San Francisco: San Francisco State College.
- Treffinger, D.J. (1975). Teaching for self-directed learning: A priority for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 19 (1), 46-59.



淺談活在當下、幫助減壓的兒童正念減壓教育課程

江雅菁

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班研究生

張白蓉

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班研究生

一、前言

一月初在電視新聞看到「安倍、蓋茲都愛，全球流行『正念減壓法』」的報導，報導中點出：壓力驟增的現代人，專注力卻逐漸下降，排山倒海的壓力引發憂鬱症，身體健康也出現異狀，透過「正念減壓」課程，讓注意力集中在當下的情境，藉此取得心靈上的和諧與平靜，不但提昇專注力、讀書工作的效率，也可以有效改善身心的問題。

於是，從日本首相安倍晉三到可能接班的石破茂，日本政壇風行「正念減壓法」，許多大企業，如：日本化妝品龍頭資生堂，現在也請來講師，在公司內推動「正念減壓」講座。「正念減壓」儼然成為全民運動，從實體書局到網路書店，正念減壓法成了熱門關鍵字。現在就連不動產業者要推銷大樓，都能用正念減壓當噱頭，有正念減壓冥想室的新建案引起了廣大的迴響。「正念減壓」不只風靡日本，造成轟動，事實上，連谷歌、英特爾、福特汽車都在企業內部，也推行正念減壓，日本主播堀尾正明說：「就連全球一流企業領袖賈伯斯、比爾蓋茲等等，也在實踐的最新壓力消除法。」

本篇文章從探討何謂正念、臺灣的正念教育推廣現況、兒童正念的學習效益等方向論述，最後再討論兒童正念教育面臨到的師資不足以致無法全面推廣的困難。

二、臺灣正念減壓課程的教育和推廣現況

其實，正念減壓課程引進臺灣已經好幾年，坊間有許多推廣正念減壓的發展協會，如：台灣正念發展協會、正念禪修學會、慶安正念推廣中心、南華正念中心、台灣正念工坊、台灣正念學學會……等等，兒童正念教育推廣機構有：華人正念減壓中心、慶安正念推廣中心、阿瑪社福基金會、MBSC 國姓禪修中心、台灣德噶禪修協會等，它們提供正念的課程，推廣正念教育，幫助許多人如何減壓、活在當下、達到身心靈安適平衡的境界。

此外，也有專門針對學生師資培育的課程和機構，如：國立臺北教育大學師資培育中心、臺灣正念教育與研究協會……等。透過正念課程的學習和實際操作練習且不斷精進，這些老師們再實施到幼稚園、國小、國中、高中教室，讓更多學生學習這套減壓課程並且受惠其中。

事實上，正念課程並不是只有減去壓力一項好處而已，它還能幫助學生自我覺察與覺知、提昇專注力（注意力）、改善情緒行為問題、增加自信心……等，優點好處不勝枚舉，難怪全球和日本蔚為時尚潮流，引發學習熱潮。

三、何謂「正念」？

正念介入法是結合東西方文化的身心療癒方法，它的臨床效應及眾多的心智腦科學研究發現，是當今醫療與身心靈療癒一個重要的方法之一。

正念 (mindfulness) 創始人 Jon Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 2003) 博士提到正念減壓療法根源是從佛教經典的修行方法，它是以四念處（身念處、受念處、心念處、法念處）為主的修習方法。四念處，指的是將心中的念頭與注意力引導到身、受、心、法四個方向，經過四念處的禪修精神，可以掌握觀察身心的實觀方法，可幫助我們安頓身心、減輕煩憂。

在系統化、去宗教化之後，1979 年 Jon Kabat-Zinn 博士建構正念減壓療法 (Mindfulness-Based Stress Reduction, 簡稱 MBSR) 並應用於美國麻省大學附設醫院減壓門診，以正念減壓法為癌症、高血壓、糖尿病、慢性疼痛等病人之壓力、焦慮、與疼痛等問題協同治療。結合西方醫學、心理學與東方禪修，三十多年來已發表數以千計的論文，證實為一套有效的團體訓練課程。

喬·卡巴金博士 (Jon Kabat-Zinn, Ph.D) (1990) 認為：「正念意指以特殊方法專注，自覺、好奇、開放、善意、不評判、欣賞當下，對當下培養一種親密感」，「正念」是一種讓我們學習深層的、直接穿透，且不經由概念看到心智與事物本質的能力。

Kabat-Zinn (1990/2005a) 整理出七個正念練習的基本態度，且認為這七個基本態度，是正念要達到效益所必須具備的，這七個基本態度分別是：不評價、耐心、初心、信任、不強求、接納和放下。正念的精神是：接受每個到來的時刻，無論是愉悅、不愉悅、好的、壞的、美的、醜的，並加以觀照，因為這是當下的模樣。

Kabat-Zinn (1990) 曾表示：「正念是一種覺察力的訓練模式；持續把注意力聚焦當下，且不具任何價值批判如實觀察。」也就是說，正念含有專注覺察、不介入的超然觀察、完全的接納等意涵，就是如實對「當下的覺知」且不對該身心現象做干預行為。

四、正念練習心智的運作模式

黃鳳英 (2016) 曾說，每個人都有兩種心智運作模式：行動模式 (亦稱自動導航模式) 和同在模式。行動模式 (Doing Mode) 是反射性、分析與批判性以及逃避或壓抑性反應，它是保護自己避免生命遭受威脅、災難時的處理方式；同在模式 (Being Mode) 則是當我們面對各種情緒、壓力、想法或身體反應時，運用覺察，保持高度專注和觀察，且以不帶評價、接受開放的態度，直接觀察各種當下的經驗。

想法與情緒感受常在不自覺的情況下作用，如果我們對想法和情緒的升起，可以保持正念的觀察，便能夠避免對思想、情緒刺激採取反射性反應，這樣就可以讓負責情緒功能的杏仁核與大腦負責理性功能的前額葉區域之間取得協調與平衡 (李淑珺譯，2011)。

正念練習心智的運作模式即是關掉行動模式(Doing Mode)，因為面對事件的發生產生壓力時，我們天生具備了身心平衡能力與負荷力，然而這些能力若被過度使用便會陷入情緒失調和行為失序的狀態，開啟同在模式(Being Mode)，透過覺察力而不是分析、批判思考來解決問題，拋開導航系統，以正念的回應方式去面對生活。

五、兒童正念的效益

過去對於正念介入法的研究顯示：正念有助於自我調控能力提升與降低負向情緒如焦慮、憂鬱(Geschwind, Peeters, Drukker, van Os, & Wichers, 2011)、增加認知功能與自我覺察力(Davis & Hayes, 2011)、強化專注能力(Moore & Malinowski, 2009)以及提升人際關係(Bruce, Manber, Shapiro, & Constantino, 2010)等，在強化大腦相關連結網絡之研究中，證實正念介入法有利記憶力與大腦的執行功能(Kirk, Gu, Harvey, Fonagy, & Montague, 2014)。

黃鳳英(2015)指出根據國外的相關研究顯示，兒童正念教育已被學校及教師高度認可，也獲得兒童高度的參與並受到父母親的認同且認為正念教育可以增進親子互動品質與親子關係。近十年來，以正念介入法為基礎架構所發展的「兒童正念教育」被廣泛地運用在學齡及特殊兒童身上，做為提升專注力、促進人際溝通與和諧、增進情緒調適、矯治過動缺失等自我調控能力提升的方法，甚至做為創傷復原的治療方案。

國內兒童正念教育課程相關研究數量有逐年增加之趨勢，研究成效斐然。臺灣目前已發表之兒童正念教育相關研究數量雖屈指可數，但是研究結果已顯示正念教育對於兒童情緒調適、人際能力、心理健康、及學業成績有所助益(謝宜華，2016)。

朱素珠(2014)，針對幼稚園中大班學童設計為期 8 週，每週 5 天的正念主題式融入教學後發現：透過正念課程兒童的情緒察覺、辨識、表達、理解，以及情緒整體能力表現有明顯進步。

鄧瑞瑋(2014)在兒童正念教育課程之成效研究：以臺北市某國小中年級學童為例的研究，是以國小三年級學童為研究對象，研究結果指出，兒童正念教育課程對注意力提升、憂鬱症降低、人際關係改善都有正相關。

蔡麗芬(2013)則以為期 8 週，每週 1 節 MBST「正念療育學基礎課程」(MBST, Mindfulness based Suffering Therapy)，2 節融入音樂教學，研究結果為：正念課程可以改善學生表演吹奏的自信心並且提升學習上自我注意力。

方臆涵(2015)運用準實驗設計，對國小高年級學童施以總共 6 週，每週 2 次正念團體方案，透過給予正念相關資料的方式可以有效控制衝動行為與安定自身情緒。

從以上研究顯示，以正念介入法為基礎架構所發展的「兒童正念教育」，適合各個年齡層的訓練和學習，若能融入各個領域學科的學習，對學生自我提升的幫助，如：專注力的提升、情緒覺察表現力、人際關係、溝通表達、甚至問題偏差行為……都能更全面而深廣。

可惜的是：以「兒童正念教育」課程研究數量和國外相較還是太少，時數也大多不超過 10 週，無法得知，兒童正念教育上課時數與成效之間的關係；也應該再繼續追蹤，上過正念兒童教育課程且持續練習的學生，未來在情緒、專注力和學習各方面是否都能保持一定的正相關；最後，期待看到更多的師資投入兒童正念教育的研究成果，讓兒童正念教育幫助更多老師與學生，拋開壓力、專注當下。

六、結語

從以上的文獻整理中，可以明瞭正念減壓課程是一項有效降低壓力、解決情緒問題、提升專注力、改善人際關係的教育課程。黃鳳英（2015）曾說：二十一世紀全球化與資訊化的發展，不僅造成文化、政治與經濟的巨變，更衝擊兒童及青少年的學習與社會適應問題。應該及早實施兒童正念教育，以幫助兒童在面對生命衝擊時與多變環境時調適自我身心。

研究者曾經上過「正念減壓實務與討論」課程，正念讓我真真切切感受「活在當下」與體驗正念帶給自己平靜、專注、熱誠、好奇以及不評斷之

後，用同在模式覺察生活上種種的美好。正如黃鳳英（2016）曾說：假如我們有勇氣且認真的培養正念的覺察力，它會讓我們看見、珍惜並享受活在每一個此時此刻的深沉寧靜。

研究者認為，若能將正念課程全面在校園推廣，便能讓更多的幼兒及學生受益，而且是一輩子受用無窮的，因為透過正念可以帶領我們去體驗全然地活著——活在每一個此時此刻，享受生命的美好！

然而，要全面推廣，師資的培育非常重要，師資應該受過正規的正念團體足夠的訓練及對正念深入的練習，才能正確掌握正念的精隨與內涵，雖然成人的正念團體大都以 8 周的時間長度為原則，兒童正念教育的時間應該越長越好，目前所發表在國際期刊的兒童正念教育方案，平均施行長度約為 12 週至 24 週。

此外，正念師資課程目前是老師自己花費至少數萬以上的學費自我進修學習，要學習許多相關的兒童正念課程，才能得到師資培育證書，這些學費和進修的時間也是影響老師們是否加入正念師資培育重要的考量依據，若能以公費的進修方式，老師們才會更有意願加入兒童正念培育的行列。

再者，應該教育相關單位和民間團體應該研發符合各階段學生身心發展的教材，從幼稚園、國小、國中到高中，都能有引起學生動機、連貫性的教材，讓明確的正念教學結構，達到兒童正念教育的內涵。

最後，所有的學習都必須從親、師、生三管齊下，俾能獲得最大效益。兒童受到家庭、父母、教師等重要他人的影響，父母、教師、及其他相關行政人員若學習正念，能用適當的方式與兒童互動，更能幫助兒童在日常生活中正念練習的維持。

參考文獻

- 方臆涵 (2015)。以正念為基礎之認知團體對國小高年級學童外向性行為問題之影響效果研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 朱素珠 (2014)。正念取向幼兒情緒教育課程發展及其對幼兒情緒能力影響之行動研究 -- 以新竹縣某幼兒園為例（未出版碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 李淑珺（譯）(2011)。喜悅的腦：大腦神經學與冥想的整合運用。臺北：心靈工坊。
- 黃鳳英（2015）。兒童正念教育。國民教育，55(1)，32-42。
- 黃鳳英（2016）。正念減壓實務與討論上課資料。
- 蔡麗芬 (2013)。正念學應用對國小高年級兒童學習口風琴樂器之影響（未出版碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 鄧瑞璋 (2014)。兒童正念教育課程之成效研究-以臺北市某國小中年級學童為例（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 謝宜華（2016）。臺灣兒童正念教育課程研究現況。臺灣教育評論月刊，5（9），165-169。
- TVBS新聞綜合報導（民國106年1月30日）。安倍、蓋茲都愛，全球流行『正念減壓法』。取自 <http://news.tvbs.com.tw/world/703837>
- Bruce, N. G., Manber, R., Shapiro, S. L., & Constantino, M. J. (2010). Psychotherapist mindfulness and the psychotherapy process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 83-97. doi: 10.1037/a0018842
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. doi: 10.1037/a0022062
- Geschwind, N., Peeters, F., Drukker, M., van Os, J., & Wichers, M. (2011). Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(5), 618-628. doi:10.1037/a0024595

- Kabat-Zinn. J. (1990). *Full catastrophe living*. New York: Dell.
- Kabat-Zinn. J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-56.
- Kabat-Zinn. J. (2005a). *Dying before you die. In Coming to our senses*. New York: Hyperion.
- Kirk, U., Gu, X., Harvey, A. H., Fonagy, P., & Montague, P. R. (2014). Mindfulness training modulates value signals in ventromedial prefrontal cortex through input from insular cortex. *NeuroImage*, 100(0), 254- 262. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.06.035>
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>



學習共同體中「協同學習」之理論與教學探討－以國小三年級音樂科教學為例

羅興發

國立台中教育大學博士生

一、前言

「學習共同體」的意涵

在臺灣長期受考試領導教學的制約，相當大比例的教師習於灌輸，考試、記憶和背誦，教師是學習的主控者、講臺上的獨裁者，填鴨般的教學，造成學生學習動機低落，1/4 聽不懂教師上課內容，上課時從「學習中逃走」，形成「無動力世代」。(親子天下，35 期) 這緣自教師缺乏哲學的思維。

「學習共同體」是一種教育理念。在主打「學習共同體」理念的學校裡，學校不僅是一個提供學生相互學習的地方，同時也是教師彼此交流、成長的場所。家長和社區居民則透過參與孩子的學習成為「學習共同體」中不可或缺的一份子。(余肇傑，2014)

二十一世紀是個知識爆炸的世代，隨著網際網路的發達，學校教科書的觀念與知識在網路上只是冰山一角，加上近年磨課師計畫的積極推廣（MOOCs，Massive Open Online Courses），使得教師的教學與教材內容的呈現，大部分可以透過 facebook、twitter、youtube 等多媒體或雲端課程取得。這不禁讓我思考一個問題：「既然學校老師教導的知識，學生可以輕易地透過高科技取得，甚至在家自學，那麼二十一世紀的教師所扮演的角色究竟為何呢？」。似乎傳統講述式、灌輸式、填鴨式的教學，早已不符合學生需求。教育不應是知識的囤積，如何培養學生帶得走的能力，才是教育工作者應該思考的問題。

東京大學佐藤學教授提出「學習共同體」(Learning Community) 的理念，把學習權還給學生，在同儕互學中，教師為學生搭起能力建構的橋梁。

「學習共同體」的願景是實現每個學生的學習權利，保障高品質的學習。其原理是「實踐對話式溝通，相互聆聽關係，學習與世界、他人和自己對話」。要言之，是讓學生成為學習的主人，相信學生只要給他機會，他就能學習，相信孩子有無限潛能。

二、「學習共同體」的理論基礎

(一) 哲學基礎

1. 公共性哲學

佐藤學教授認為學校是一個公共空間，教室不只是孩子學習的地方，更是教師追求教學卓越的場合，因此，每位教師至少一年一次開放自己的教室，提供其他教師、家長、校外人士來參觀。(余肇傑，2014)

2. 民主主義的哲學

在民主的社會裡，每個人都有發言的權利。而校長、老師、學生、家長都是學校的主人，多多透過發言參與學習或學校事務。這個觀點與杜威認為民主可以讓成員用平等地位交流，有不謀而合之處。依此觀點，教師的確有將「學習的主導權」還給學生之必要，教師除了透過講述法外，應多提供學生討論、發表的機會。（余肇傑，2014）

3. 追求卓越的哲學

佐藤學教授認為即使學校整體成績不好，在學區內學力排行很低，但永遠設定最高的教育目標，選擇最好的教科書和教材，從那裡開始挑戰（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）。這觀點很明顯地挑戰了昔日教育心理學所揭示的理念—「教材應該選取難易度適中，以提高學生成就感。」不過，佐藤學教授「追求卓越」的觀點，與學校教師施予學生正向、積極的期待以現心理學上所謂「畢馬龍效應」（Pygmalion Effect）的理念有雷同之處。（余肇傑，2014）

（二）教育學基礎

1. 進端發展區」（zone of proximal development, ZPD）

根據 Vygotsky(1978)在教學上的研究顯示，提出反應教學和個體發展間聯繫關係的重要概念「可能發展區」（zone of proximal development，簡稱 ZPD）。學者認為發展可以分成兩個層次：一是實際的發展層次(real level of

development)，是兒童能獨力解決問題的層次；另一個是在潛在的發展層次(Potential level of development)，是兒童在成人的協助之下或能力較佳之同儕合作才能解決的問題層次，兩個層次之間的差距就是「可能發展區」。（郭俊廷，2000）

2. 鷹架理論（Scaffolding）

描述教師在協助學習者解決超越其個人能力的問題時所扮演的角色。鷹架是由教師或（另一學生）提供的各種形式的支持，來協助學生從目前的能力進展到預期的目標。（郭俊廷，2000）

3. 建構主義（Constructivism）

（1）傳統建構主義（Traditional constructivism）：知識是認知個體主動的建構，不是被動的接受或吸收。（陳芸慧，2006）

（2）社會建構主義（social constructivism）：「知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構」。該原理主要在強調個人建構知識是在社會文化的環境之下建構的，因此所建構之知識與社會文化脫不了關係。（陳芸慧，2009）

（3）依多元智慧論，每位學生皆具藝文學習知能，透過教師指導，個體自我建構相關認知與技能，獨力完成學習。達成進端發展區」（zone of proximal development, ZPD）之實際的發展層次學習。再透過教師與同儕之鷹架支持，透過社會建構理論，開展其另一潛在的發展層次學習，進而完成學習共同體之 jump 學習。

三、「協同學習」的內涵

所謂的「協同學習」是在□字形座位安排下，教師先對全班授課，到 4 人一組（男女各半）的分組討論，最後全班分享反思的教學。

協同學習重視同儕之間平等的關係，由不會的同學主動開口問會的同學，而合作學習是會的同學的指導不會的同學，有權力對價關係，會的同學好像高出一等。協同學習重視個人學習，透過彼此的對話讓思考更深化，發表個人想法；而合作學習重視分工，討論共識後發表全組的決議。「協同學習」重視個人的學習，透過彼此的聆聽與對話，深化思考產生有意義的學習。協同學習和合作學習各有其不同的教學效果，筆者認為可以因不同學科需求或不同的教學設計靈活運用之。

四、如何在學習共同體中善用協同學習

協同學習、學習共同體，伸展、跳躍，需要多元的素材與教學活動才有更多機會進行。講授式，對於認知與技能概念的解釋是必要的，講授，對於活動的引導，任務指派與說明，統整、回歸與概念澄清也有必要，但除了講授以外，其他的教學活動如果沒有，那音樂教育必然是艱深難懂的學科。

不是為了分組而排排坐，只有分組沒有合作，教室雖然排成□字型，但是學生沒有協同學習，只有任務，沒有引導，沒有協助學生統整、澄清，

只有大字報的分享，而沒有組內夥伴的共同協作，也沒有辦法達到對所有學生的有效學習，基本上只是熱鬧一番而已。

實施過程中，引導不足，導致學生任務失敗率很高，不要放棄，持續改善，就會看到成果，剛開始的分組，不管是合作模式、協同模式，組內互動是社會互動的一部分，需要老師協助，包含議題與任務的分割與分工，讓所有學生都有機會參與，老師的角色就是在掌握與協助各小組工作的順利進行，這一部分需要時間累積，不同時間的分享如何適時分配給不同程度的學生，跳躍伸展的問題如何設定與進行研討、分享，需要社群的夥伴的支持，讓師生、生生、師師一起共學，落實學習共同體精神。

五、「學習共同體」的教學實踐

（一）教學步驟

「學習共同體」中，教師的教學步驟依序為 hop—step—jump：（1）hop 階段旨在喚起學生學習動機與複習舊經驗；（2）step 則呈現課本教材並進行協同學習，類似臺灣課堂上的發展和綜合活動；（3）jump 階段，教師應該安排比教科書更難一點的內容，使所有孩子在課程中透過「協同學習」，得以有「伸展跳躍」與追求卓越的機會。

傳統座位安排，教師高高在上，手持教科書，或口述或板書講解，以教師為中心，配合考試進度加強指筆測驗，無師生互動，更無同儕對話（圖 1）。

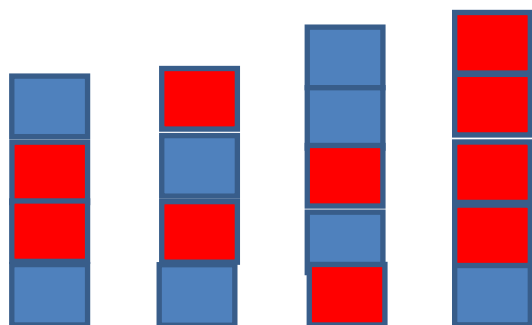


圖 1 傳統教室座位安排

若改以 4-6 人的合作學習，則操作難度較高，容易形成教室吵雜。也容易形成一人獨秀(大樹和小草的關係)。(圖 2)。

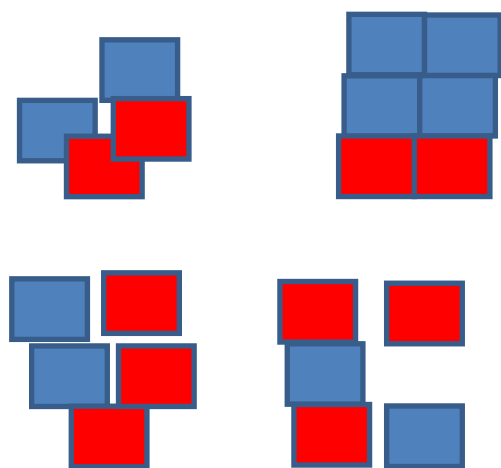


圖 2 4-6 人的合作學習調整

(二) 改變合作模式

協同學習的核心技術為，師生、生生對話，兩個人是深度對話的基本

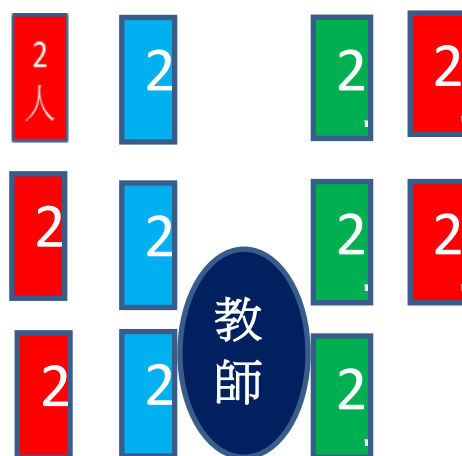


圖 3 學習共同體協同學習

單位(圖 3)。實驗發現 3 人一組，2 人對話一個旁聽。4 人一組，兩兩對話。

ㄇ字型教室的功能：

1. 讓學生有機會看到學生(學生最想看到的是同學而不是老師)。方便教師傾聽
2. 可以降低小組討論的音量
3. 深度的對話需要一個寧靜的空間
4. 方便老師環視全班

六、「協同學習」和「伸展跳躍學習」-教師應具備之能力

- (一) 熟讀課程綱要，了解學科本質，將課程目標轉化為教學理念。
- (二) 具備豐富而專業的學科知能，有助於 jump 學習的設計。

(三) 要有教材組織的能力

教師能以教科書為素材，旁徵博引，以學生的先備知識為起點，重新編輯教材教學，不過度倚賴教科書，能適度編輯補充教材。補充教材難度要較高具挑戰性。

(四) 要有教學設計的能力

「學習共同體」強調教學設計而非教學計畫，教學設計是教師要隨著學生學習表現做不同的彈性應變。

內容包含教材分析、學生先備知識、指導計畫（本單元每節課的教學重點）、本堂課的教學目標、本堂課教學過程。

(五) 要具備聆聽、串聯、提問和引導討論的能力。

臺灣學生一向不習慣思考，不習慣討論，如何引導討論，佐藤學教授有以下建議：1.教師要學習等待，不急著指導。2.逐步增加討論時間，如先三分鐘再五分鐘慢慢增長討論時間，自然會形成課堂上的討論文化。3.鼓勵學生自己向同學和老師發問。4.相信學生，學生學習速度快，教師也會隨之成長。至於教師提問技巧則要透過研習，相互學習觀摩而提升。

七、「協同學習」教學實施—以三年級音樂科教學為例

1993 年公佈的國民小學音樂科課程標準中年級目標有「培養兒童演奏節奏

樂器的技能，並學習簡易曲調樂器。」一項，所謂曲調樂器在教材綱要中明白列出「習奏曲調樂器直笛」（教育部，1993）。然而，課程標準並沒有對直笛學習的內涵做更深入的說明，反而留給了在教學現場第一線的基層教師更多揮灑的空間。

相較於受天賦影響極深的歌唱項目，直笛的學習似乎簡單許多，既受天賦影響較小、又可以快速入門吹奏簡單動聽的曲調，再加上攜帶便利與價格便宜的特色，以直笛作為音樂課時的學生共同的曲調樂器，是落實教育部政策「一生一樂器」最佳的選擇。

筆者以「學習共同體」之教學步驟為核心，設計三年級音樂科直笛教學。

筆者的教學流程如下：

流程	瞭解學生起點行為	備註
教學前 (hop)	設立教學目標	
	分析並選擇教材	
教學中 (step)	教導直笛小老師	
	全班授課	
	建模	
	提供鷹架並逐步撤除	
教學後 (jump)	小老師帶領分組練習	
	分組呈現	
	反省思考 探究	

(一) 教學前

1. 瞭解學生起點行為—確認學生目前已經熟悉的音域。(譜 1)
2. 教師配合琴聲以固定唱名引導學童模唱，並輔以肢體伸展動作，體感樂聲與律動。
3. 設立教學目標—確認此課程新教學的音域。
4. 分析並選擇教材—新教學之樂曲需建構在舊與新的音域中並排除其他不在教學範圍中的音，以避免過多的新素材造成學生的學習負荷。(譜 2)
5. 以 C 大調一個八度內音階為基礎，配以節奏練習，認識四分音符及二分音符之長度，並以固定唱名練習，建構直笛吹奏基礎。

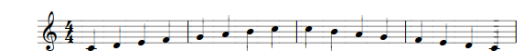
(譜 1) C 大調一個八度內音階

基本音符節奏類型

人聲唱 羅興發採譜

(譜 2) 新教學之樂曲

C大調音階



(二) 教學中

1. 教導直笛小老師—教師會在上課前一週先將下節課的進度樂曲先行發給各位直笛小老師，而直笛小老師需在音樂課上課前將此曲練熟並向教師進行檢核的動作，若有困難老師將特別指導，教師亦會提醒同學易犯錯的地方和學習上的盲點提醒直笛小老師注意，在之後的分組練習時需要特別注意其他組員這些地方。
2. 全班授課—教師帶領全班一起進行暖笛練習，例如：音階、聽音辨曲、節奏練習……等，藉由暖笛活動達成複習舊指法和喚起舊經驗的效果。(譜 2)
3. 建模—教師逐步示範說明新指法的運指與運氣該如何吹奏，並指名直笛小

老師做示範，建立良好楷模以利其他同學學習。

4. 提供鷹架並逐步撤除—教學完新觀念後，全班自我練習三分鐘，此時教師應如同教練一般的觀察學生的練習狀況，並適時提供鷹架、給予幫助，讓學生能夠順利的完成學習活動。(譜3)
5. 小老師帶領分組練習—全班依照組別由直笛小老師帶領分組練習，教師繼續巡視各組練習狀況，協助跟不上的同學融入練習，此時教師需提醒直笛小老師謹記課前提示過的易錯段落和易犯錯誤，針對此部分特別練習。



譜 3

(三) 教學後

1. 分組呈現—依照組別分別上臺表演所學成果，請學生互講優點再由教師一一講評，教師的評語對學生尤為重要，需專注於學生們進步了多少，應優點多於需改進處。(譜3)

2. 反省思考—學習共同體主張學習活動應讓學生有機會將個人的思惟表現與學科專家或同儕作比較，自比較的結果中瞭解個人思惟上的缺陷，才能適時做補救，因此分組呈現完，再給全班兩分鐘時間。
3. 探究—在進行課程的尾聲，教師會帶著學生回想此次學習剛開始遭遇到的困難，請大家將心得與體悟寫在音樂簿中並互相分享，在學習共同體中，學習活動的設計應容許學習者對所學習的知識進行操弄和探索，並建構個人對知識的理解。

八、結語

教育不應是「灌輸」與「囤積」，而是不斷地「對話」與「啟發」，學習也不是零碎知識的記憶，追求考高分的目標，而是獲得帶得走的能力。而真正的學習更是個人與世界、他人及自己相遇對話所建構的意義。傳統以師為尊，單一輸入的教學，是無法培育現代學生去適應未來生活。

Carl Orff 認為音樂教育的目的不在培養孩子成為音樂家，而在培養一個健全的「人」；音樂教育不是菁英教育，而是人人都可以接受，都應該接受的全民教育（劉禾寰，2009）。而其音樂教育之理想亦以自然、潛移默化為原則，引導兒童從日常生活中的語言、歌唱、律動、舞蹈、歌唱以及遊戲等經驗，啟發並且創造屬於兒童自己的音樂經驗。

現今許多科目接有線上互動學習資源可供親師生合作學習，音樂較少有此方面教材，且音樂教育更須藉由教師的認知、技能的引導，融入同儕合奏的美感體驗教育。然目前國小階段音樂只剩一節課，又非主科，音樂課之班級常規管理常占去不少時間。教師一方面要顧班級秩序，另一方面又需於有限的課堂時間中和學生互動，所以只能用齊頭式教學法，無足夠時間做鷹架學習。學音樂在國外是很平民化融入於生活，在台灣卻成為優勢家庭多元學習選項，弱勢家庭的奢侈品。善用學生的可能發展區，適時提供鷹架，讓音樂教育不再貴族化是有必要的。

許多學習低成就的學生在其他領域無法得到良好的學習回饋，進而慢慢地對學習產生習得無助感，自我價值感逐漸低落。筆者認為音樂教育的目的在使兒童從小開始的教育中，潛移默化的接受關於音樂的薰陶，若音樂課還是以傳統教學與評量方式，學生更將從學習中逃走。

筆者以國小三年級初具直笛演奏能力學生為對象，以「學習共同體」中協同學習模式為基礎，輔以ㄇ字型座位安排，透過同儕「協同學習」方式，在文化互動情境中，建構學習軌跡。

更以「瑪莉小羊」這首直笛入門曲，以「學習共同體」中課堂教學三步驟來設計適性課程，並應用「鷹架理論」原理，發展學生的「伸展跳躍學習」。

教師的教學專業是在成長中獲得蛻變，「學習共同體」是值得學習的教學革新典範，應用「學習共同體」的理論，善用其核心精神，巧用於音樂科教學，終將帶來藝文學習的春天。

參考文獻

- 谷瑞勉譯（民90）。**教室中的維高斯基——仲介的讀寫教學與評量**。台北市：心理出版社。
- 佐藤學(2013a)。學習共同體—構想與實踐（黃郁倫譯）。台北：天下雜誌。
- 佐藤學(2012)。學習的革命—從教室出發的改革(黃郁倫、鍾啟泉譯)。台北：親子天下。
- 沈育如、薛荷玉（2012年8月17日）。學習共同體/ㄇ字形座位 老師家長觀念要變。聯合新聞網。取自http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=407546
- 余肇傑（2014）。淺談佐藤學學習共同體。**臺灣教育評論月刊**，2014，3（5），頁 122-125。
- 柳雅梅（2006）（譯）。學校是專業的學習社群：專業發展的合作活動與策略。（原作者：Robert, S. M., & Pruitt, E.Z.）。臺北市：心理。（原著出版年：2003）。

- 張靜文（2012年9月）。老師改變，該激勵還是評鑑？親子天下。取自 [http :
//www.parenting.com.tw/article/article.a
ction ? id=5043738](http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043738)
- 陳芸慧（2006）。建構主義理論之探討。網路社會學通訊期刊，第53期。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。臺北市：五南。
- 鄭方靖（1997）。樂教新盼文集。復文圖書出版社。
- Brown, J. S., Collins,A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the cultureof learning. Educational Researcher*,18(1), 32-42.
- Bliss, J., & Askew, M. (1996). *Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. OxfordReview of Education*, 22(1), 37-61.
- Bodrova, E. & Leong, D. J.(1996).*Tools of mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Ohio:Merrill.
- DeVries, R. (2000). *Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. New Ideas in Psychology*, 18, 187-213.
- Moll, L.C. (1990). Introduction. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.1-27). Cambridge: Cambridge University Press.



桌遊融入語詞學習之應用研究分析

林家米

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

隋翠華

國立臺北教育大學生命教育研究所研究生

一、前言

遊戲對孩童的發展是很重要的，孩童在遊戲中，會覺得安全，並能逐步學習與練習新的技巧。藉著遊戲，孩童有機會去發展動作、認知、語言及社交技巧，處理和反應環境訊息，進而獲得成就感。遊戲可滿足孩童內在情感表達的需要及控制環境的成就感。

關於「遊戲」的定義，綜合各學者（Piaget, 1962；Rieber, 1996，引自楊東震、吳政仲，2003；Quinn, 2000）的觀點，歸納如下：（一）遊戲是一種自發的活動，能引人主動積極參與。（二）遊戲具有目標與規則。（三）遊戲具有某種程度的競爭與衝突。（四）遊戲出自於內在動機。而遊戲之所以受歡迎，是因為它對我們是有益的，讓參與者感興趣，能創造正面積極的學習經驗，且讓人延續學習效果。

在教材中融入遊戲因子，可以讓學習者在過程中學到知識，也能提高學習者的興趣與注意力（楊斐羽、梁朝雲，2004）。

有鑑於大部份的學習活動，學生多是坐在教室裡，甚或安靜被動的聽教師講課，甚或偶而舉手回答問題，甚或小組討論，由於個別的學習能力有所差異，相對導致在課堂上容易產生參與度的高低落差，如果可以在應

用各種教學法的同時，透過遊戲的互動來活絡課堂學習的氣氛和節奏，讓學習變得像遊戲一樣，是否更能提高學生的學習興趣，促成全面性的參與度，是研究者欲深入探討的。

本研究中，研究者參考市面的桌遊「哆寶」的遊戲模式，融合所授課的康軒版二年級下學期國語教科書，進行語詞教學，期望藉由在遊戲中學習（Game-based Learning），強化學習者主動參與的意願，同時提升學習較落後者的學習興趣。

二、關於「桌遊」

（一）桌遊的定義

近幾年來，桌上遊戲逐漸於休閒活動中嶄露頭角，漸漸引起大眾的注意。所謂「桌上遊戲」（Board game、Tabletop game 與 Table game），簡稱為「桌遊」，泛指不需要插電，只要是任何在平面上進行的遊戲都算桌遊，因此也被稱為「不插電遊戲」，包含了卡片遊戲（又包含集換式卡片遊戲）、圖板遊戲（Board Game）、骰牌遊戲（Tile-based games）等，以及其他在桌子或任何多人面對面平面上玩的遊戲的泛稱。廣義來說，象棋、撲克、麻將等亦是桌上遊戲。桌遊亦泛指不依賴電子設備和電子產品的、通常不需要大幅度動作的遊戲（維基百科，2015）。

(二) 桌遊之於學習

眾多遊戲中所需時間相較之下較少的「桌上遊戲」便成為共同聚會時的活動選擇，而桌上遊戲與其他種類的遊戲（如：電子遊戲、團康遊戲）相比，具有低門檻、便利性高及團體概念等特點，因此適合藉此做為人際互動之媒(吳承翰，2011)。

泰絲緹·米斯卓遊戲出版社(Tasty Minstrel Games)的創始人麥可·邁迪斯(Michael Mindes)提到桌上遊戲可以提供學習的新想法、人際互動以及生活連結，當孩子在桌上遊戲中想贏得遊戲，並擁有熱忱與學習動機時，將會獲得最大的樂趣(引自王志中、蘇毓珊，2014)。

在進行桌遊時，參與者需要彼此互動、且需要是一種多元能力，如：專注力、表達力、反應力、判斷力、記憶力、同理心、邏輯及推理能力的體驗活動，讓遊戲者透過活動感受與體驗不同狀況的互動與感受。

在 遊 戲 中 學 習 (Game-based Learning)可能包括使用專為學習目的而設計的遊戲，以及原來並非為教育市場建立的遊戲，許多研究者皆有發現其學習價值。學習性遊戲可以提供以下機會(James Paul Gee，2007)：

1. 讓學習者自行探索、進而發現規律，而非教師直接告知公式
2. 遊戲者不是被動地接收資訊，需要投入與互動，吸引人的遊戲可大幅提升學生在教室外自主學習的時間與深度。

3. 遊戲是目標導向的活動，學習者可依照自己的步調嘗試以求晉級。
4. 將反覆練習或記憶知識的活動與生動有趣的遊戲結合，提高學習的興趣。
5. 遊戲提供學習過程中不斷且即時的反饋，每個學習過程中的小成就都可自動帶來鼓勵與加強，令個別化的學習機會在執行上不落痕跡。
6. 學習者與同儕團隊合作解決問題的溝通能力。
7. 模擬遊戲或角色扮演遊戲提供「浸入式(immersion)」的學習環境，有助於濃縮原本非常耗時的學習活動與情境。

桌遊融入教學的相關例子不斷的出現，為了提升學生的學習興趣與成效，教師必須因應時代的變化，體認學習的多元，不斷地培養、琢磨自己的教學設計能力(曾明德，2012)。利用桌遊融入課程可培養學生批判性思考、團隊合作與社交、閱讀理解及激發創意等能力。

研究者在多年的教學歷程中，致力於將各種遊戲與學習結合，長期的觀察中，發現無論是何種年齡層的學習者，對於遊戲式的互動方式，多能投以較高的專注力及興趣，主因在於，所有個體在遊戲的過程當中，可以自身的適應力來調整學習節奏，且因遊戲多有循環進行的特性，可讓所有的個體收反覆印證之效，卻不落於枯燥。學習者可依自身的能力設定目標，例如：學習反應較快速者，在達

成較高的正確答題率之後，可進一步挑戰答題速度；反之，學習反應需要較多時間者，也可按部就班的逐步提升累積正確答題數，即便學習者在學習能力上有所差異，卻能合作相容，彼此共進，有所競爭，也有所互助，更進一步搭配縝密的規則設計，讓學習者之間形成共榮共存的關係，發揮同儕互幫互學的力量，提升學習優越者助人所得的榮譽感，強化學習落後者的再學意願，效果確實甚於單一的講授教學模式。

三、「桌遊」融入語詞教學探究

（一）設計理念緣起

研究者以本身所任教班級之 23 名學生為對象，分析其對於被採用於設計遊戲卡的國字及語詞，有一定之熟悉程度，並具備以下之能力：1.慣於隨機分組。2.樂於同儕互學。3.熟於實際操作。4.安於規則約束。5.敢於接受挑戰。6.勇於淡定成敗。

有鑑於學生具備前述之能力，加以研究者發現市售桌遊「哆寶」（Dobble，其遊戲中包含 55 張遊戲卡牌，含有 50 種以上圖樣，每張卡牌上有 8 種符號。玩家要做的就是用最快的速度找出兩張卡牌中相同的符號，第一位找到相同符號的玩家要大聲喊出結果。）的版面設計與操作模式，相當適合用在低年級語詞識字的教學上，可進行於課前預習，也可用於課後復習，以增進學習者對於語詞的熟悉度。

研究者依據康軒版二年級下學期國語教科書中的三個範圍：1.第三單元：八～統整活動三。2.第四單元：十二～統整活動四。3.全冊四字語詞。來設計出語詞遊戲卡組，命名為「語詞疊疊爆」。

期望透過遊戲，達到以下的教學目標：1.提供學生多元的學習方式。2.提升學生主動學習的意願。3.強化學生的專注力。4.促進學生的反應力。5.增加學生相互合作的意願。6.培養學生合適表達的態度。7.建立遵守規則的態度。8.提高學生接受挑戰的精神。9.穩固學生記憶語詞的能力。

（二）設計原則說明

研究者考量大多數的學生在日常生活中有接觸撲克牌卡的經驗，熟悉度最高，故將遊戲卡張數設為五十三張，在設計的過程中，發現若以單課為標的，語詞的數量太少，重覆出現頻率太高，以致於遊戲過於簡易，沒有挑戰性，反而降低學生的參與興趣及搜尋能力之建立。若以全冊為標的，語詞量又顯得太多，設計難度高，不易控制語詞重覆出現的比例，以致遊戲難以進行，決定以「單元」為最佳規劃範圍，找出了三個範圍的語詞量分別為：1.八～統整活動三：四十八個。2.十二～統整活動四：四十個。3.全冊四字語詞：二十五個。確定了語詞的部份，在設計的過程中，把握每個語詞出現次數需平均的原則，來編排卡牌上的語詞。

(三) 遊戲規則說明

1. 個人賽

以四人為一組做參考分組，每人分得十三張牌，分完牌最後一張為底牌，於成員位置中心處做蓋牌動作。每一回合計時兩分鐘，待指令開始，由其中一人翻牌。

成員各自搜尋自己手中之語詞與底牌堆中有重覆之語詞，押牌的同時，必需清楚唸出該語詞，若有不清楚或錯誤者，組員可要求其退牌，若遇一牌兩押之情形，以先押者取得機會，相同的語詞不可連續出現，待終止搖鈴聲響起，需立刻停止，進行數牌動作，以出牌最多，即手中剩下最少牌者為優勝。結算完畢，各組優勝者登錄一次得分，其他人重新發牌，等待進行下一回合。

2. 團體賽

以四人為一組做參考分組，每人分得十三張牌，分完牌最後一張為底牌，於成員位置中心處做蓋牌動作。每一回合計時兩分鐘，待指令開始，由其中一人翻牌。

成員各自搜尋自己手中之語詞與底牌堆中有重覆之語詞，押牌的同時，必需清楚唸出該語詞，為避免有人快速清牌時，反造成停牌阻礙，故同組組員，需留意彼此牌卡中的語詞，提高所有人之出牌機率，待終止搖鈴聲響起，需立刻停止，進行數牌動作，以押牌堆中數量最多的組為優

勝，結算完畢，優勝組每人可登錄一次得分，接續再重新進行洗牌與發牌，等待進行下一回合。

初始設計原先僅有規劃個人賽的項目，然而研究者於實施過程中觀察到部份反應較快的學生，相對具有優勢，較容易清牌，加上在競賽的狀況之下，學生的情緒較容易亢奮，也容易緊張，故若只是進行個人賽，對於學習與反應力較弱者，反倒失去激勵作用，實有違於遊戲設計之宗旨～提升學生之學習興趣。研究者，隨機應變，衍生出團體賽的模式，期望讓學生真正樂在學習，也淡定成敗，更能相扶相助。

(四) 實施後成果

1. 四字語詞部份

研究者針對四字語詞的部份，隨機挑選二十五題，於遊戲前後進行語詞填空之測驗。測驗結果如以下圖表所示：

表 1 四字語詞測驗結果統計表

座號	前測分數	後測分數	比較
1	24.5	23	-1.5
2	20	24	4
3	18.5	21	2.5
4	6.5	11.5	5
5	20	22	2
6	19.5	18	-1.5
7	20	23.5	3.5
8	17.5	22.5	5
9	11	20.5	9.5
10	13	18.5	5.5

座號	前測分數	後測分數	比較
11	20	22	2
21	22	24.5	2.5
22	21.5	23	1.5
23	19	20	1
24	23.5	24.5	1
25	22	24.5	2.5
26	21	23.5	2.5
27	22.5	23.5	1
28	24	22	-2
29	14	20	6
30	22	23	1
31	20	24.5	4.5
32	11.5	13	1.5

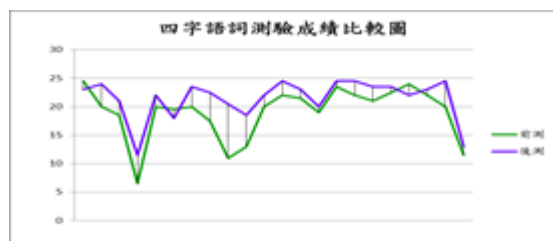


圖 1 四字語詞前後測成績比較圖

2. 八～十四課語詞測驗成績

該「桌遊」融入語詞教學之應用實施於學期之後半段，故相對測驗成果，則與實施遊戲前之期中一～七課語詞測驗平均成績做比較。相關結果如以下圖表所示：

表 2 八～十四語詞測驗結果統計表

座號	期中分數	期末分數	比較
1	100	99.86	-0.14
2	60.57	85.71	25.14
3	92.57	98	5.43
5	95.14	98.86	3.72
6	92.86	97.71	4.85

座號	期中分數	期末分數	比較
7	93.14	94.57	1.43
8	94	95.43	1.43
9	89.43	97.85	8.42
10	90.86	91.43	0.57
11	96.57	99.71	3.14
21	91.71	99.86	8.15
22	98.86	99.71	0.85
23	98.29	97.71	-0.58
24	98.86	99.43	0.57
25	98.29	99.14	0.85
26	97.43	98.43	1
27	98	99.29	1.29
28	99.14	96.86	-2.28
29	83.71	87.29	3.58
30	96.57	97.71	1.14
31	95.43	95.86	0.43
32	76.29	88	11.71

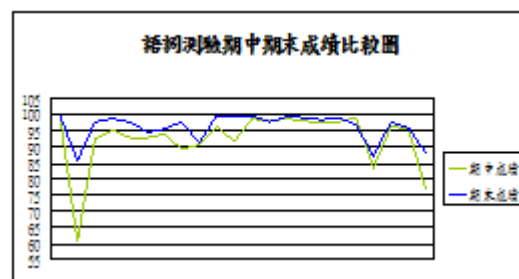


圖 2 四字語詞前後測成績比較圖

(五) 實施後學生反應調查結果

表 3 實施後學生反應調查結果統計表

編號	題目	比例
1	你喜歡老師這樣的教學方式。	(23/23)
2	你會因為要進行遊戲而主動學習。	(23/23)

此步驟可促使學生再次檢視瀏覽所有的語詞，亦可提高學生的搜索力及專注力。

2. 在這樣的教學過程中，研究者獲得相當大的啟發，雖然計多學生家中也有多樣的「桌遊」物件，但多是娛樂性使用，或僅限於家長為孩子做多元啟發之用，然而市售的桌遊價格不等，部份甚至價格不菲，不是有一定概念或是經濟條件的家庭，許多孩子很難接觸到的該類的遊戲互動。若能將遊戲融入各種課程中，透過實踐「做中學」的理論，引導學生能自我架構出各種學習概念，但總想著要更廣泛性地使用一些符合現今潮流的新元素，讓教學有另一層面的突破。

3. 從測驗的比較圖中可以明顯的看到，這樣有趣又刺激的方式，與課程教學相結合，除了能有效產生學習效果，尤其對於或因缺乏學習動力，或因學習資源少，或因家庭支持不力，導致學習能力較落後的孩子而言，是啟動其學習熱情的一大助力，實可推廣之。

- (1) 隨機平均發放數張卡牌予每位學生，令其悉數擺放於桌上。

(2) 教學者隨意拿取任兩張卡牌放置於指定處，唸出最上面與中間的語詞，如圖 3 字卡範例所示：公雞弱小，再由學生檢視桌上之卡牌，有相同者，則取出疊放於集牌處。



圖 3 字卡範例

四、結語

現今的教育力求啟發，有效的教學模式，除可寓教於樂，更能使得學習者觸類旁通，在有適當壓力與競爭力的狀況下，各自得到成就感。而遊戲之於任何的學習者而言，都有著無窮的吸引力，在遊戲中，學習者可依自己的能力，與他人不斷的做互動與修正，自然能有所收益。

研究者認為使得學生有選擇權，有做決定的機會，是訓練學生自學和

獨立思考的基本條件，期望將課程做創新規劃設計，突破學科教學的規範，利用遊戲作為教學媒介，使其在課堂教學中融入桌遊的形式，讓遊戲不只是遊戲，藉以引發更強的學習動力，激盪更多的思考能力，學生在此過程中，除了體驗趣味以外，還需要從規則中學習輪流和等待，進而增強挫折應對能力，增進同學彼此的友誼以及人際互動能力，讓每次的學習都能成為「獲得自我達成的滿足的經驗」。

參考文獻

- 王志中、蘇毓珊（2014）。桌遊在 ADHD 的運用。取自 <http://blog.xuite.net/therapydna314/twblog/244610779>
- 石裕惠（2016）**桌上遊戲融入國中英語教學對學生的學習動機與學習投入程度之影響**(未出版的碩士論文)。國立中興大學：臺中市。
- 吳幸玲（2011）。**兒童遊戲與發展**。臺北市：揚智。
- 吳政仲，楊東震（2003）**線上遊戲玩家成癮行為之研究**。臺灣電子商務與數位生活研討會論文集，1352-1353。
- 吳承翰（2011）。**桌上遊戲參與型態對人際溝通改善之研究—以台北地區桌上遊戲專賣店顧客為例**(未出版的碩士論文)。國立臺灣師範大學：台北市。
- 桌上遊戲。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%A1%8C%E4%B8%8A%E9%81%8A%E6%88%B2>
- 許芷瑋（2016）。**自製桌上遊戲教學對國小智能障礙學生功能性詞彙之學習成效**(未出版的碩士論文)。國立臺南大學：臺南市。
- 梁朝雲、楊斐羽（2004）。將傳統遊戲的玩性因素導入電子遊戲之設計—一個遊戲心理學的基礎研究。**教學科技與媒體**，69，20-38。
- 曾明德（2012）。玩遊戲學數學—質數心臟病。**教師天地**，176，74-75。
- 魏妤珊（2014）。**桌上遊戲融入國中視覺藝術課程設計之行動研究**(未出版的碩士論文)。國立臺北教育大學：臺北市。
- 蘇岱崙（2015）。動手又動腦的遊戲式學習。**親子天下**，69，136-139。
- James Paul Gee. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy.

以職能評估的角度規劃高職特教班深耕學習服務

張舒雯

新北市立三重商工特教教師

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

新北市高級中等學校集中式特教班為因應身心障礙學生生活輔導、職業能力培養及就業轉銜等需求，可利用課後時間安排職業輔導、生活與休閒及體適能之課程提供身心障礙學生深耕學習服務的機會，以激發其學習潛能，並增進其獨立生活、家庭社會和職業生活適應（新北市教育局，2015）。

筆者所任教之高職特教班於 105 年 2 月依新北市教育局來文的深耕學習服務實施計畫，開設了「職能訓練加強培養」、「特奧滾球選手培訓」及「運動有氧體能訓練」三班課後班，並由校內合格特教教師負責設計課程內容及執行教學；其中，「職能訓練加強培養班」開放校內特教班高三學生自由報名參加，由該屆高三導師進行教學，而筆者亦為教學者之一。

規劃「職能訓練加強培養班」之時，三名導師皆提到希望能夠利用額外的課後加強訓練課程，提升高三學生的就業力；於是便想到可依據身心障礙學生職業能力評估的向度來設計教學內容，為此訂出了明確的教學目標，也就此展開了一系列為符合學生就業需求而量身訂做的教學內容。

二、職能評估的意涵

Spencer 和 Spencer（1993）將職能定義為個體本身具備與工作及其擔任職務相關的基本特質，這些特質能夠用以預期個體在工作上的績效和表現；另外依其提出的冰山模型理論（如圖 1 所示），又將這些特質分成冰山上外顯可見特質及冰山下內在隱藏特質兩種，外顯特質指的是技能和知識，而內隱特質則包含動機、個人特質及自我概念，其中外顯特質經過後天的訓練後遠比內隱特質要來得容易改變或習得。簡單來說，職能就是個體為了成功執行某項工作時所應具備的能力和特質，這些特質是可以透過學習而逐步養成的，當學習者於教育階段就接受到一些相關的訓練，將有助於其建立正向的基本工作特質，進而對其職能發展有很大的幫助。

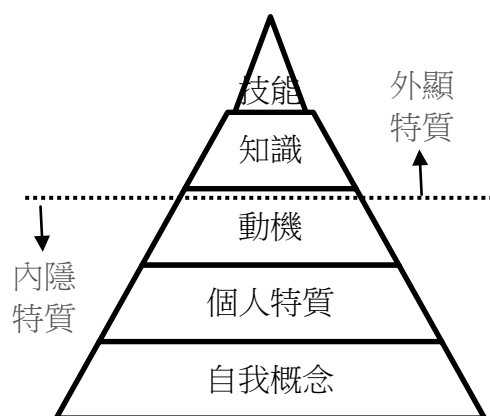


圖 1 職能的冰山模型

資料來源：Spencer & Spencer, 1993

職能評估指的是強調以就業為導向，運用多元而深入的評量方式，去試圖了解身心障礙者當下的就業特性，且評估的結果應可直接應用於就業安置及提供就業相關措施之上（王雲東，2007）。林珮如（2014）認為評量者可利用多元的評量方式進行職能評估，從評量一個人自身擁有與職業相關的潛能，來了解個案潛在的基本工作特質；而這些特質因直接與個案未來可能擔任的工作或職務具關連性，便可進一步瞭解個案在真實工作情境下運用該特質時，對其工作行為表現的實際影響或預期成效。有學者更提到在高中職階段所進行的職能評估結果，可以蒐集到與學生相關的各種資料，包括職業興趣、工作人格、性向、學習型態、生涯態度、工作行為等，而這些資料皆可提供進行學生轉銜服務之參考（引自林珮如、謝佳男、朱尹安、林幸台，2012）。

我國各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法（2010）第 10 條第一項即規定：「設有職業類科之高級中等學校及特殊教育學校高職部，應於學生就讀第一年辦理職能評估」，第三項更明確規定「第一項學生於畢業前一年仍無法依其學習紀錄、行為觀察與晤談結果，判斷其職業方向及適合之職場者，應由學校轉介至勞工主管機關辦理職業輔導評量」。林珮如（2014）表示不論是教育單位提供的「職能評估」抑或是勞政單位提供的「職業輔導評量」之最終目的皆是為了進行身心障礙學生的職業訓練及就業安置，主要用意在於藉此對學生所具備的職能有所了解，且據評量的結果來擬定個別化教育目標，更可作為課程規劃及提供轉銜服

務之依據。

而大多數身心障礙學生可能都將進入高級中等教育階段視為其接受最後一段正規學校教育。於高中職階段，學生所接受的教育會以職業訓練為主要教學重點，冀望藉此引導學生一畢業後，隨即能運用在校所學順利進入職場就業；故學校教育人員即可利用職能評估方式來了解學生的職能發展，進而培養學生未來就業之相關能力，可見在高中職階段所進行的職能評估將有助於學生未來的生涯規劃。

三、高職階段職能評估的向度

文獻結果顯示，身心障礙者進入職場後，除了會因自身能力受限而影響到工作成效之外，也會隨之產生其他方面的工作適應問題；可見職能評估不僅應評估學生現有的職業技能表現，也應將學生的工作態度、職業自我概念及人際互動情形等相關能力納入評量項目中，只有評量學生多面向的能力表現，教師才能完整地依據評量結果，有效調整課程內容及善用教學策略，進而引導學生規劃畢業後的生涯進路（林珮如等，2012）。

林珮如等（2012）又經由整理國內外與職業能力相關的文獻並結合自身從事特教工作的實務經驗，歸納出高職階段智能障礙學生職能評估應包含四大向度，分別為認知能力、生理功能、工作技能和工作態度，並針對四個向度分別對應出各自的評量項目（見表 1），以提供現職特教工作者作為進行職能評估之參考依據。

實際上真正進行職能評估時，採用的評估方式可以有很多種，除了坊間出版的現有職評工具可以直接運用之外；教學者還可以對應職能評估所要評量的項目，另外設計一些教學活動，透過觀察、學生參與、情境評量等簡易的評估方式，讓教學者即便是在沒有標準化的評量工具之下，一樣能夠在教學情境中評量出想要獲得的資訊。另外，教學者還能根據所得之評估結果，設計出相關的職業訓練課程，用以提升學生的職業潛能，使評估的結果可以充分運用在教學之上，發揮其最大之效用。

表 1 高職階段智能障礙學生職能評估向度

向度	項目
認知能力	算術能力、語文閱讀、空間概念、時間判斷、分類、記憶、專注力、聽指令、溝通能力、找問題、安排工作流程
生理功能	感官功能、身體柔軟度、身體移動能力、肢體協調、手眼協調、手部靈巧、手指靈巧、上肢穩定、抓握力、軀幹耐力、負重能力
工作技能	工作速度、注意細節、工作耐力、工作持續力、問題解決能力
工作態度	情緒穩定、工作動機、獨立自主、合作性、積極主動、服從性、承受工作壓力、工作變化的彈性、挫折容忍力、衛生習慣、遵守工作規範、工作安全警覺性

資料來源：林珮如（2014）

四、職能評估之應用

林珮如（2014）發展出十一組工作樣本來作為學校職能評估的工具，利用明確的操作性活動模擬在真實工作情境中所必須完成的工作項目，將評估、教學及智能障礙學生未來可能從事的就業職種做結合，讓學生利用一些特定的材料或工具來完成工作任務，以瞭解學生在完成各工作樣本之下，所展現出來的職業能力表現。該工作樣本的設計能提供現職特教教師在培養學生具備基本職業能力的教學設計上有個依循的方向，相當具有實用性，當中所運用到的材料均是容易取得及設計的，再加上可利用明確的指導語來進行職能評估，無形之中為特教教師帶來了許多便利，只要懂得將職能評估善加運用於教學當中，便能有效提升學生的基本職業能力。

我國雖有辦法明文規定高職特教班或特殊學校高職部應於學生入學第一年就辦理職能評估，但這對在教學現場的特教教師們仍是一項艱難的工作。主要的原因是來自於多數特教教師對於職能評估的概念仍不是很清楚，且對職評工具的操作亦不甚熟悉；再加上學校系統本身就因為標準化的職評工具價格昂貴，以致於難以添購完善，另外多數的職評工具又欠缺國內的常模，即便是使用在學生身上也將難以參照常模來解釋該評估結果（陳靜江，2002）。

而勞政單位提供職能評估的服務對象包含高三學生，此項服務措施主要目的僅是為了瞭解學生的能力以協

助其順利找到符合其職業能力的工作之用；於高三階段所進行的職能評估，往往已相當接近學生畢業離校的時間，若想要透過專業人士撰寫的職能評估報告，讓特教教師將評估結果實際運用於教學之中，就顯得時間過於倉促，也就難以讓評估結果發揮最大效用。

基於以上因素，若是想要讓職能評估於教學上發揮效用，那麼特教教師理應要對職能評估做一番深入地了解，不能一心只想著仰賴外在資源或是其他專業人士來協助其進行職能評估；學校特殊教育人員可以說是教學現場的第一線人員，平時就累積許多輔導學生的實務經驗，再加上因為與學生接觸頻繁，對學生的能力現況、學習特質及需求相當清楚，運用職能評估來了解學生能力理應是學校特殊教育人員所必須負責的工作項目之一，唯有懂得善加運用校內資源進行職能評估，才能及時讓身心障礙學生在就學期間達到合理的教學輔導與安置。

五、職能評估之實例分享

筆者在高職階段從事特殊教育工作者已邁入第九個年頭，總期望學生能在教師的教學之下，畢業後順利謀得一份有穩定薪資的工作；然而若是希望學生未來在工作上能有穩定的表現，那麼學校所能提供的多元探索教學活動就顯得相當重要了，教師必須要能夠清楚掌握職業教育的核心重點，讓學生在校期間就能習得一些與未來就業相關的技能，培養學生在成

為社會新鮮人之前，就能具備並維持就業的職能。

而為加強訓練即將畢業的高三學生，利用在校所剩不多的時間來提升就業力，在因緣際會之下，便成立了為期 14 週的「職能訓練加強培養班」，以結合職能評估的向度與評量項目，於各週安排不同的職業技能訓練主題，並搭配上一些相關的教學內容，期望學生在參與課後輔導課程的學習期間，經由教師引導，能對其在認知能力、生理功能、工作技能及工作態度四大層面的能力有所提升，進而使其畢業後更具有就業力，甚至在就業之後更可以提高生產力，讓其藉由穩定就業來肯定自我。

「職能訓練加強培養班」主要是利用週一至週三放學後的時間進行教學，每週三次，每次為 1 小時的教學時間，各週所安排的課程主題及對應的職能評估評量項目整理如表 2。

表 2 職能訓練加強培養班教學進度

週次	課程主題	職能評估主要項目
1	圖釘分類、組圖	分類 空間概念
2	圖釘分類、組圖	分類 空間概念
3	報紙找字活動	感官功能 手眼協調
4	點數物品、紙張	算術能力 手指靈巧
5	點數金錢	算術能力 手指靈巧
6	記憶大考驗	記憶 聽指令
7	挖土秤重	手部靈巧

週次	課程主題	職能評估 主要項目
		負重能力
8	綁束帶	手眼協調 手指靈巧
9	體能訓練	身體移動 肢體協調
10	圖形規劃、拔釘	安排工作 流程
11	生活物品分類	分類
12	薪資的運用	算術能力
13	如何進行轉職	挫折容忍
14	休閒生活規劃	積極主動

資料來源：筆者自行整理

「職能訓練加強培養班」經過 14 週的課程後，筆者分別就職能評估的四個向度瞭解學生之學習成效，以下茲針對各評估向度整理出教學者觀察到學生所達成的學習目標。

(一) 評估向度一：認知能力

1. 能依大小、顏色、形狀、圖案、特徵、功能進行分類。
2. 能利用不同的符號所代表的顏色來組合圖案。
3. 能進行大小不同紙張的點數。



圖 2 點數物品、紙張活動

4. 能依顧客消費結果計算正確找零之金額。
5. 能透過眼睛、耳朵記憶數字及圖案。
6. 能了解轉職之前必須考量的要點。
7. 能安排個人的休閒生活。

(二) 評估向度二：生理功能

1. 能利用視覺搜尋能力，找到所要的物件。



圖 3 報紙找字活動

2. 能利用手腕翻轉的力量從事挖土。



圖 4 挖土秤重活動

3. 能將 5 公斤重的土搬運至定點。
4. 能利用束帶進行綁袋。
5. 能利用折返跑方式移動工作位置。
6. 能以有氧登階的方式上下樓梯。

7. 能利用釘書機訂出紙張上的形狀。

8. 能利用除針器將紙上訂書針拔除。

(三) 評估向度三：工作技能

1. 能在規定時間內完成工作。

2. 能對自己的工作成果進行品檢。

3. 遇到問題時，能主動尋求他人協助。

(四) 評估向度四：工作態度

1. 能和同學分工合作完成工作項目。

2. 能自己完成工作而不依賴他人。

3. 聽到工作指令後能夠馬上工作，不拖延也不抱怨。

4. 能承受工作難度增加的壓力。

在教學現場，從參與該課程學生臉上充滿笑容的表情中，可以得知學生對「職能訓練加強培養班」的課程內容設計感到相當有興趣，在學習的過程中，除了訓練到一些基本的職業技能之外，更強調學生在從事任何一項工作都必須養成良好的工作態度，例如聽到教師所下達的指令後就要能夠馬上去工作；另外，對於在一定的時間內學生就必須完成工作項目也是教師所重視的重點之一。種種的職能訓練課程，不就是希望學生在接受訓練之下，不僅要懂得將工作做完，更要將工作做好，甚至願意學習透過一些工作技巧來提升自己的工作效率。

六、結語

長久以來，如何增進身心障礙學生的就業力一直是特殊教育工作者所重視的課題；再加上對身心障礙學生的父母來說，他們總是認為自己的孩子畢業後能否具備適應職場環境的能力，要遠比孩子在校內課業表現優劣要來得更為重要。

林淑玟（2012）提到障礙者的就業力、工作態度、工作動機以及心理調適並非短時間內就可以養成的，特殊教育工作者若是希望能以一己之力去協助障礙者有機會為自己的生涯發展做決定；除了在教學過程中要以循序漸進的方式，引導學生建立正確的工作觀念，並提供符合學生需求的教育與輔導，來強化學生職能之發展，最終才能讓學生得以順利就業。

因此，讓那群具有就業潛能的身心障礙學生在高職階段就接受到一些職業教育，以協助其順利轉銜進入工作職場或是與勞政單位做到無縫的接軌，可以說是吾人在特殊教育領域會一直努力的方向。

參考文獻

- 王雲東（2007）。從身心障礙者權益保障法談職業輔導評量之發展方向。**就業安全**，6（2），4-8。
- 各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法，教育部（2010）。

- 林珮如（2014）。基本職業能力工作樣本編製及其融入教學之行動研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 林珮如、謝佳男、朱尹安、林幸台（2012）。建構高職階段智能障礙學生職能評估內涵與運作模式初探。中華民國特殊教育學會年刊，2012，257-280。
- 林淑玟（2012）。協助身心障礙學生做好就業轉銜準備。特殊教育季刊，2012，1-8。
- 陳靜江（2012）。高職特教班智能障礙學生轉銜評量現況與問題探討。特殊教育學報，10，157-182。
- 新北市教育局（2015）。新北市104學年度第2學期高級中等學校集中式特教班身心障礙學生深耕學習服務實施計畫。取自
<http://www.lkm.ntpc.edu.tw/mediafile/1410/news/155/2015-12/2015-12-16-12-3-11-nf1.pdf>。
- Spencer, L., & Spencer, M. (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.



電話專線自殺防治策略之評析

林佩蓉

國立臺北教育大學教育系生命教育碩士班研究生

許凱欣

國立臺北教育大學教育系生命教育碩士班研究生

依據衛生福利部 104 年國人死因統計結果分析，104 年自殺（蓄意自我傷害）死亡人數為 3,675 人，較上年增加 133 人，雖非為國人十大死因，但自殺死亡為國人主要死因排序第 11 位，若單就性別而言，自殺為男性十大死因之第 10 名，女性主要死因第 12 名，男性自殺率為女性的 2 倍；就年齡而言，104 年各年齡層自殺死亡率，隨年齡增加而升高，以 65 歲以上者每十萬人口 31.2 人最高；自殺死亡率為每十萬人口 15.7 人，標準化死亡率為每十萬人口 12.1 人，較 103 年上升 2.5%（衛生福利部，2016）。

鑑於國人自殺死亡率居高不下，衛生福利部成立國家級自殺防治中心，協助各縣市推動自殺防治關懷網絡，亦有許多民間機構加入自殺防治行列，如基督教宇宙光全人關懷機構或張老師服務專線等。希望集結政府及民間機構的力量共同進行自殺防治。

一、全國自殺防治工作

行政院於 2005 年核定「全國自殺防治策略行動方案」，2005 年至 2008 年第一期計畫，委託「台灣憂鬱症防治協會成立國家級自殺防治中心」，第二期計畫期程為 2009 年至 2012 年，由「臺灣自殺防治學會」承接衛生福利部的「全國自殺防治中心計畫」，依據公共衛生三段五級架構出自殺防治

三大策略主軸，推動全國自殺防治工作。2013 年至 2016 年行政院核定「國民心理健康促進計畫」，自 2010 年起行政院設置「心理健康促進及自殺防治會報」，包含內政部、教育局、勞動部等 10 個部會委員代表，並聘請相關專家學者、民間團體代表加入，除了沿續推行自殺防治策略之外，更著重於心理健康促進相關工作。（廖士程、李明濱、龍佛衛、張家銘、吳佳儀，2015；自殺防治中心，2017a；衛生福利部，2017b）。

（一）自殺防治三項策略簡介

1. 全面性策略：全體民眾促進心理健康，監測自殺相關資訊，包含媒體互動觀察監測（網路與報紙）、減少致命性自殺工具（例如農藥巴拉刈、木炭等）的可接近性、推動精神疾病與自殺的去汙名化、辦理心理衛生教育宣傳活動、製作宣導教材並運用多元管道推廣自殺防治（如臉書粉絲團）、教唆自殺網站之監測與處置、安心專線之推廣等。
2. 選擇性策略：以高風險族群為對象，強化心理健康篩選及高風險族群的辨識，包含推動「珍愛生命守門人」教育訓練、發展志工組織發揮在地服務與關懷的精神、結合民間力量推動珍愛生命理念、推廣心情溫度計、推行憂鬱症共同照護體系、精神疾病的早期診斷有效處置等。

3. 指標性策略：以高自殺風險個人為對象，提供自殺企圖者及時的關懷與介入服務，建置自殺防治通報系統、關懷自殺者的親友、強化自殺關懷訪視人員的訓練及相關能力等（自殺防治中心，2017b）。

（二）自殺防治策略的效益與影響

自殺死亡的原因複雜，難以預測趨勢、評估成效，非單一因素可解釋自殺發生的機率，但可透過資料蒐集與分析等實證資料作為防治策略訂定之基礎，全國自殺防治中心從 95 年到 105 年，每年皆進行自殺防治相關統計分析、辦理自殺防治之實證研究、策略實施結果報告，編寫執行成果摘要，作為自殺防治策略的效益分析依據（自殺防治中心，2017b）。

透過相關衛教宣導，能讓社會大眾重視自殺防治的重要性，未評估社會大眾對自殺防治之態度與認知，全國自殺防治中心每年會針對全國 15 歲以上民眾抽樣進行「心理健康及社會防治認知與行為調查」，並將結果刊登於「自殺防治通訊」中，105 年調查結果顯示，多數民眾認為自己能協助自殺防治工作，需善用電視、網路等媒體，讓擁有正確認知的民眾成為自殺防治的第一線，提供或協助企圖自殺的親友轉介相關專業資源，降低自殺行為的發生（廖士程、李明濱、龍佛衛、張家銘、吳佳儀，2015）。

二、電話專線自殺防治策略

全國自殺防治策略的全面性策略其中一項為運用電話專線進行自殺防

治，提供具備自殺企圖者進行自殺行為前的立即協助，官方與許多民間機構有提供類似服務，是自殺防治不可或缺的一環。

（一）電話專線自殺防治之簡述

1. 自殺防治中心安心專線（0800-788-955）

衛生福利部於 1995 年 12 月開辦「全年無休的自殺防治守護者－安心專線」，提供 24 小時全年無休的電話心理諮商服務，期能即時搶救因壓力或憂鬱的自殺企圖者。安心專線於 2009 年委託生命線協會辦理，104 年服務 70,574 人次，其中有自殺意圖之來電數為 12,152 人次，透過安心專線人員進行緊急介入、搶救共 464 人次（衛生福利部，2017a）。

2. 生命線（1995）

為能讓更多需要生命線幫助的人能在第一時間獲得救助，發揮生命線最大之功能，1998 年全國生命線電話統一為「1995（要救救我）」，可由電話或手機直撥，提供 24 小時電話輔導，約有 3,000 名生命線協談志工扮演自殺防治守門人的角色，2015 年使用專線人次達 175,562 人，近五年服務總數持續上升，平均每天約有 400 多通電話（社團法人國際生命線臺灣總會，2017）。

3. 張老師服務專線（1980）

為救國團所創辦，在全國 10 個縣市設有 12 個輔導中心，服務方式分為晤談輔導與電話輔導，以面對面協談或電話協談方式，協助當事人處理情緒及各項生活適應上的困擾，提供立即性問題處遇協助，服務志工需接受約九個多月的輔導技巧、實務見習等訓練，每階段結束甄選合格才能參加下一階段訓練（張老師全球資訊網，2017）。

4. 基督教宇宙光全人關懷機構關懷熱線（2369-2696）

約 60 名志工從早上九點到晚上九點進行電話熱線服務，志工須經過約半年的培訓，包含旁聽、撥打關懷電話、實習接線與性向測驗等，2015 年服務 5,882 人次，總服務時數約 3,310 小時，對高危險群會主動關懷追蹤（宇宙光全人關懷網，2017）。

除上述機構外，另有馬偕醫院的馬偕協談中心平安線（2531-0505；2531-8595）、觀音線心理暨社會關懷協會的觀音線（2768-7733）等機構提供電話關懷服務。

（二）官方與民間機構於自殺防治策略的差異

關於自殺防治預防工作，無論政府官方或民間私人機構皆用心於此，因此目前存在不少相關的自殺防治相關單位，但由於背後支持的相關體系不同，因此在運作及防治的態度上也有著不同差異，以下將就其差異性進行分析：

1. 成立目的性

關於自殺防治相關機構，官方單位成立之目的即是為了自殺防治，但是對於民間單位而言，自殺防治只是該單位工作的其中一部分，因此，在自殺防治工作上未能如官方單位一般地完整與全面。

2. 時間性

官方單位的自殺防治專線為 24 小時，但民間機構有時間性，多為白日至晚上，半夜不開放。從最根本上的經濟狀況來探究，因為官方單位有政府提供經費，但民間私人機構多是以募款及申請補助之經費支持；另外，官方單位接線人員為防治中心內成員輪值，但民間單位是義工性質。就經費及義務性方面探究於專線時間經營上即無法達到一樣狀況。

3. 嚴重性

雖說無論與官方或民間私人的自殺防治專線聯繫，有關自殺問題皆會受到重視及得到結果，但若是屬於情節較為嚴重者，也都會被民間機構轉介至官方單位，尤其進行後續的處理及追蹤。因此民間單位多是接觸程度輕微者，策略採諮詢、安撫或轉介等措施；而官方單位則是各種自殺情節程度兼具，其中更多是程度嚴重者。

4. 接案方式

民間單位對於自殺個案的發現只有透過專線的聯繫，但官方單位除了平常的專線接線外，也會與自殺防治

的民間單位、學校、醫院及各鄉鎮里長保持聯繫，此些單位皆為中間轉介者，若有發現自殺問題者，且情節較重者，皆會轉介至官方單位進行處理。

5. 主動性

因為處理措施及嚴重性等因素影響，因此兩方在主動性上有著明顯的差異。民間單位較為被動，多是由當事人或其親友主動打專線進來，而後也多依賴當事人的後續來電；但官方單位在接案後，會先對自殺問題嚴重性進行篩選，情節較嚴重者會由該單位開會派案，並主動進行關心及後續追蹤。

(三) 電話專線自殺防治策略評析

1. 電話為工具的立即性與保密性

以電話關懷做為自殺防治策略的優點包含能立即提供服務，但目前電話關懷僅有安心專線與生命線提供 24 小時全年無休的服務；具高度匿名性，能在安全、自在環境下進行對談；電話易取得，能提供快速服務，並可廣泛應用於不同族群；相較於面談，電話關懷接觸較少，較無壓力；來電者掌握控制權，可自決定結束時間等，相較於面談諮商龐大費用，較經濟方便。但電話專線過程中，缺乏非語言訊息，難以全面性瞭解來電者的狀況，無法掌握個案訊息的真實性（周玉真，2002；王弘智，2007；南玉芬，2010）。

2. 服務志工受專業培訓，能提升防治成效

電話專線提供關懷與支持，希望能協助當事人度過生命中的關卡，關懷專線除了表達關懷與支持之外，也需要提供輔導策略，故上述機構對於招募志工進行評估與篩選，參與服務的志工都有一系列專業培訓，正式服務前需進行評估，並提供志工專業進修的規劃，加強專業督導。此外，運用半專業性質的志工提供服務，減少經濟成本（南玉芬，2010；宇宙光全人關懷網，2017）。但應特別留意危機處理性質對自殺防治專線志工產生龐大壓力，應針擔任自殺防治守門人的志工，提供期適當紓壓與放鬆的管道，例如正念減壓、園藝治療等課程。配合督導或同儕協助，降低服務志工壓力。（王弘智，2007；賴怡伶，2014）

3. 蒐集統計資料，利於研議與時俱進的防治策略

以 2015 年全國生命線服務統計分析，使用服務者以女性占多數（約 53%），年齡以 40 至 50 歲的人次最多（約 22%），上述兩項資訊與宇宙光群人關懷機構的統計資料相符；教育程度以專科或大學學歷占比例最高（約 22%），主要訴求問題以家庭與人我關係議題為最高（約 39%），精神心理議題（31%）次之（全國生命線，2017），與鄭泰安（2006）研究結果相符，臺灣自殺身亡者，約有 98% 曾罹患一種或多種精神疾患，最常見的是重度憂鬱症，嚴重的重度憂鬱症的自殺率比一般人高高出 40 倍。透過相關統計資料分析，能研議適切之自殺防治策略，針對易產生自殺意圖與自殺衝動的危險因子一一破除。

4. 需配合其他防治策略，治標更要治本

自殺防治不應單靠電話專線關懷，自殺行為者在自殺意圖浮現時若未能主動發出求救的訊息，關懷專線亦無法發揮功能。此外，若經電話專線評估為高自殺風險個案，需配合關懷訪視、醫療協助、社工等適當轉介資訊與服務功能，發揮第一線的預防功能。

5. 志工人力不足，電話滿線錯失求救黃金時段

志工服務人數與自殺高風險族群人數比率相當懸殊，後續轉介的資源數量不足，應加強建構社區的支持系統，推廣簡式健康量表（BSRS-5），又稱為心情溫度計，每個人都應瞭解自己的心情狀態，也能用來關懷周遭的人，成為自殺防治第一線守門人，及時提供關懷、陪伴與支持，降低自殺意圖，充分發揮自殺防治守門人的角色。

6. 來電者與志工的關係影響成效

張景然、王珮蘭（2007）指出來電者感受到電話諮商員的鼓勵與支持，能協助來電者達成目標。但是，王智弘（2007）也提出來電者與電話專線志工未曾謀面，容易增加了移情與反移情的可能性。因此，在協助自殺企圖者的同時，也要保護擔任自殺防治守門人的志工族群。

三、結語

安心專線等電話專線為全國自殺防治全面性策略，為第一線自殺防治策略，透過電話專線能蒐集自殺企圖者的相關資訊，作為自殺防治策略擬定的基礎，對自殺防治工作有極大的助益，雖難以立即展現其提升自殺防治的效益，但能提供具自殺企圖者一個關懷與求救的管道，因此政府與民間機構不可等閒視之。但現今電話專線管道雖多，但容易導致求救管道混亂，電話專線號碼繁雜，若能統一電話專線號碼，能提升電話專線防治之功能。此外，電話專線能幫助評估高自殺風險者，電話專線需配合其他防治策略，如提供專業醫療資訊及訪視等，進行後續的輔導與關懷，方能治標又治本。

再者，要對安心專線服務志工們致上最高敬意，他們自願參與相關輔導專業培訓，身處拯救生命的龐大壓力之下，仍願意持續對需要幫助的陌生來電者付出關懷與輔導，實屬不易。最後，自殺防治應從生活中作起，每個人都可以扮演自殺防治守門人，對身邊親友適時的關懷與陪伴，提供或協助企圖自殺的親友轉介相關專業資源，都能成為自殺行為的保護性因子之一，降低自殺行為的發生。

參考文獻

- 王智弘（2007）。電話諮商之探討。臺灣心理諮商通訊，208。
- 自殺防治中心a（2017年1月5日）。防治策略。取自 <http://tspc.tw/tspc/portal/index/index.jsp>
- 自殺防治中心b（2017年3月15日）。歷年自殺防治中心計畫成果摘要。取自 <http://tspc.tw/tspc/portal/center/index.jsp?sno=96>
- 宇宙光全人關懷網（2017年1月6日）。宇宙光關懷熱線。取自 <http://www.cosmiccare.org/spirit/Activity-9.asp>
- 社團法人國際生命線臺灣總會（2017年1月6日）。2015年全國生命線服務統計分析。取自 http://www.life1995.org.tw/upload/download/%7BC3E0FEE7-E70A-4943-BE93-2BA47A5B8D3D%7D_2015%E5%B9%B4%E5%85%A8%E5%9C%8B%E7%94%9F%E5%91%BD%E7%B7%9A%E6%B1%82%E5%8A%A9%E5%80%8B%E6%A1%88%E5%88%86%E6%9E%90.pdf
- 周玉真（2002）。電話諮商相關問題之探討。諮商與輔導，195，2-6。
- 南玉芬（2010）。電話輔導於自殺防治的成效與限制。臺灣社會工作學刊，8，157-207。
- 張老師全球資訊網（2017年1月6日）。認識張老師。取自 http://www.1980.org.tw/web3-20101110/about_us.html
- 張景然、王珮蘭（2007）。電話諮商的協助歷程：戒菸個案的觀點。輔導與諮商學報，29(1)期。47－66。
- 廖士程、李明濱、龍佛衛、張家銘、吳佳儀（2015）。台灣自殺防治十年回顧檢討與展望。臺灣公共衛生雜誌。34（3），227-239。
- 鄭泰安（2006）。鎖定設定族群和非精神科病患。張老師月刊，6，20-24。
- 賴怡伶（2014）。協助企圖自殺者後--自殺防治守門人的自我照顧。諮商與輔導。348，47－49。
- 衛生福利部（2016年12月22日）。104年國人死因統計結果。取自 <http://www.mohw.gov.tw/news/572256044>
- 衛生福利部a（2017年1月3日）。全年無休的自殺防治守護者-安心專線0800-788-995。取自 <http://www.mohw.gov.tw/news/571854439>
- 衛生福利部b（2017年3月15日）。102年至105年國民心理健康促進計畫(核定本)。取自 http://www.mohw.gov.tw/cht/DOMHAOH/DM1_P.aspx?f_list_no=179&fod_list_no=5259&doc_no=53923

讓您的孩子贏在起跑點：幼兒園這樣挑就對了！

黃庭玫

台南大學教育經營與管理研究所博士生

鄭雅婷

亞太創意技術學院兒童與家庭服務系講師

一、前言

在面臨少子化與國際化的趨勢下，家長對孩子的早期教育更為重視，然而，一味的依照家長的需求替幼兒安排豐富的幼兒園課程，是否真的能幼兒贏在起跑點呢？家長該如何就幼兒的發展與準備度以及自身的經濟能力等整體面向來挑選適合幼兒的幼兒園，實為家長的一大考驗。

二、選取幼兒園之相關研究

在幼兒園招生期間，家長最常問的應該就是「老師，你們會注音符號、會教寫字嗎？有教英文嗎？」然而，這些家長質疑的項目，皆是政府明令規定幼兒園不可以教的項目，但卻成為幼兒園之間競爭的籌碼之一。當民國100年6月立法院三讀通過「幼兒教育及照顧法」，將幼稚園或托兒所相關機構整併為「幼兒園」之後，幼兒園便成為幼兒第一個接受正式教育的地方。而在面臨少子化的趨勢下，家長對孩子的教育更為重視，因此，讓孩子贏在起跑點變成為家長選取幼兒園的重要影響因素。

不過幼兒園教師因分屬於不同的幼兒園，每間幼兒園的經營方針與策略不同，一味的依照家長需求替幼兒安排豐富的幼兒園課程，是否真的能幼兒贏在起跑點呢？研究者認為家長

應該多方面的考量在選擇適合幼兒的幼兒園才是良策。學者邱淑惠與莊世潔（2009）就認為家長選擇幼兒園時，除了重視「距離近」的考量，對於幼兒園之內部環境，包括教室寬敞、戶外空間、整體環境舒適等亦須列入重要考量的項目。再者，皮亞傑、瑞吉歐、福祿貝爾都曾指出環境教學的重要，強調幼兒園環境也是教育的一環（孫因，2006），而這也都指出學習環境對學前階段的幼兒占有重大的影響性。

其次，張琬菁（2008）指出，家長為幼兒選擇幼兒園所中，「課程因素」亦是一大考量。面臨少子化的風潮，家長在孩子身上願意投入更多金錢，且更重視孩子的教育，除課程規劃的合適性及師資的良窳外，師生比例也是影響幼兒園教學品質的因素之一。然而福祿貝爾、蒙特梭利、瑞吉歐、華德福、單元教學、傳統式教學、大單元教學、主題教學、角落開放式、甚至因應家長需求而產生的雙語幼稚園等，皆因派別不同、主張的教育理念不同，進而造成現今幼兒園林立的現象，因此，研究者認為，不論家長要為幼兒選擇哪一類型的幼兒園，應該先行了解該幼兒園的教育理念與方針，以及其教學品質並對該園所產生認同，如此才能達成家庭與園所相互合作的境界，有助於幼兒的學習。

再者，家長的每月所得亦與選擇幼兒園所之間有相關關係。例如：陳沐芳(2008)指出，經濟負擔是影響家長選擇的優先因素。然而，許多為求持續經營的幼兒園，藉著標榜外籍師資與高級設備的宣傳噱頭，以大量媒體做置入性行銷，強力的形象推銷吸引幼兒目光，使家長趨之若鶩。儘管政府釋出五歲幼兒就讀幼兒園免學費等方針，但公私立幼兒園的收費大不同，因此，研究者認為家長應由自己的經濟能力範圍內為幼兒尋找適合的幼兒園才是上策。

然而，學者（Lianos-Carbone, 2012）更建議，在幫孩子挑選幼兒園時，家長可先行問自己幾個問題，例如：孩子準備好了嗎（即指幼兒的自主與獨立性的發展）？幼兒園有符合你的家庭需求嗎（即指園所的環境、設備、課程規劃、接送問題、家長的經濟狀況等等）？幼兒是否有做好全日課程的準備？幼兒喜歡幼兒園的老師嗎？以及幼兒園是否有提供托育服務等等。

此外，研究(Yost, 2002)也表示教師是引導學生良好學習的引導者，在思維的實踐、問題決策與解決、以及基本學科能力等方面，更對學生的學習具有相當的影響力。且在現今社會結構多元的教育環境下，師生互動有助於教師的教學、學生的學習以及行為等（孫旻儀，2007；陳玉平，2005；黃鈺雯，2004），因此幼兒園的教師著實時扮演著影響幼兒重要的角色。

再者，教育部國民及學前教育署為支持家庭育兒，並讓學齡前幼兒在健康安全之環境成長，亦於民國 106 年 02 月 23 日修正教育部國民及學前教育署補助「公立幼兒園及非營利幼兒園辦理課後留園服務作業要點」，以利盡早達成擴大公立幼兒園及非營利幼兒園辦理課後留園服務之範圍，並減輕弱勢家長經濟負擔，提升弱勢幼兒入園率的兩項目標。

此外，本研究亦參酌澳洲 Victoria 州政府（2014）針對家長在挑幼兒園時提出整合性的具體建議，例如：園所的環境氣氛、園所整體的教育與活動課程規劃、收費等等。綜合上述所言進行歸納後發現，家長在為幼兒選擇幼兒園時，除了考量家庭的經濟狀況外，亦會同時考量園所的環境、課程、師資以及課後留園的服務。

三、公私立幼兒園的差異

在考量上述的整體面向後，根據臺灣目前公私立的幼兒園進行差異性比較，許玉齡（無日期）認為大致可分為下列幾項：

（一）收費

公立的收費在雖然會依縣市不同而有一些差距，但較私立幼兒園收費相對低廉，通常只有私立的三分之一到二分之一。而私立幼兒園因土地、房舍、人事等成本皆須自付，收費必然高於公立幼兒園。然而，兩者除了收費有顯著差異之外，兩者的辦學特徵亦有所不同。對家長而言，這些特徵分別有其適合的族群，可比較與選擇。

（二）招收服務及標準

公立幼兒園除了特殊幼生三歲可優先入學之外，目前只收四歲以上的幼兒。其制度與公立小學類似。但公立幼兒園的數量較少，通常需要抽籤才有機會入學。私立幼兒園招生的年齡層比較廣，對家長的服務也較為仔細，且多能安排較長的保育時間，方便上班族家長下班後才接孩子，大多數也都安排有娃娃車接送，上學的時間依校而異。但通常以企業理念經營，服務家長為首要目標，會因為設立所在的地區及創辦人的理念不同，園所之間存在極大的差異，家長必須在選擇上更為小心謹慎。

（三）硬體與軟體條件

公、私立幼兒園課程現皆依照教育部教保活動課程大綱要求，皆涵蓋身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感等六大領域。

（四）場所

公立幼兒園的場地較為寬敞，絕大多數都擁有戶外遊戲場。私立幼兒園若是在都市地區，因為土地成本較大，少有足夠的戶外場地，但在郊區設立者通常情形較好。

（五）師資課程

公立幼兒園的師資都是經過激烈競爭公開招考而來，人事穩定，鮮少流動。學歷以幼教專業為主，大專程度佔了九成以上。且因為條件要求一

致，教師的同質性較高。在課程安排方面，都是以政府頒布的幼兒園課程標準為架構進行教學。私立幼兒園的老師們多以年輕且未婚者佔大多數。因為辦園者的理念不同，教師的學歷專業與教育程度各園差異極大。再者因為教師薪資福利較公立低，除少數幼兒園之外，較難招攬具有幼教專業的高學歷教師，因此通常都會網羅兼任的才藝專長教師，以彌補不足，課程也多以各種才藝教學作為其特色。

四、選擇幼兒園的步驟

本研究參考國內外相關研究及 wikiHow (n.d) 如何選擇幼兒園所提的步驟，將挑選幼兒園的過程區分為前置作業、實際行動及做決定三階段並說明如下。此外，也整理相關研究並歸納出家長、幼兒及幼兒園三個面向的優先考量要點供家長參酌（表 1）。

（一）前置作業階段

當家長開始思索挑選幼兒園時，建議可由下列項目先行著手：

1. 先上網查詢住家附近可選擇性的幼兒園

透過幼兒園的網頁，或上有提供許多幼兒養育相關專業知識、幼兒教育法規及全臺各縣市 7000 多家幼兒園與托育機構的臺灣全國幼教資訊 <http://www.ece.moe.edu.tw/>，進行初步的篩選（陳珮雯，2009；wikiHow, n.d）。

2. 考量幼兒園的地點和住家的距離及往返時間

相關研究（陳銘達，2000；韓冰清，2010；wikiHow, n.d；Lianos-Carbone, 2012）提及幼兒園與住家距離的遠近是家長挑選幼兒園的重要考量因素之一。亦即，兩者間往返的距離會影響日後接送時間，也是家長考量親自接送或是有無交通車接送服務的因素。

3. 尋找一間能提供幼兒主動參與學習機會的幼兒園

幼兒園能否提供和激發幼兒主動學習的興趣，讓幼兒感受學習的樂趣且願意自主學習，並養成某些特有的氣息與競爭優勢是相當重要，因此多強調園所老師可提供多樣化的課程讓幼兒可以進行扮演遊戲、閱讀、繪畫等。故只要求學生長時間乖乖坐好不動的幼兒園則不建議（陳俊生，2003；wikiHow, n.d）。

4. 確認幼兒園有無提供課後輔導與才藝課程

若家長無法配合園所下課時間接送，建議可選擇有提供課後照顧或輔導的幼兒園，讓幼兒可在幼兒園等家長，同時也可以學習才藝，這對家長和幼兒是項雙贏的選擇。

5. 找一間低師生比的幼兒園

對家長而言，師生比是挑選時較容易忽略的部分，所謂的師生比就是1位老師可能需要指導8-15個幼兒(三歲

以下 1:8；三歲以上 1:15)，這意味著老師關注每位小孩時間的多寡，師生比過高，老師可能無法關注到每個幼兒的變化與需求（鄭美惠、謝美慧，2009；wikiHow, n.d）。

(二) 實際行動階段

當家長蒐集相關資訊，以及有了基本概念後，就可以開始就挑選的幼兒園名單進行現場觀察。透過以下步驟，留意與觀察其合適性（wikiHow, n.d）。

1. 請觀察幼兒園的教室牆壁

環境教育在幼兒養成過程中扮演重要的影響因素，也是幼兒園展現教育理念最直接的面向。若一進園所、教室即可看到展示的幼兒作品，即可看出該幼兒園對幼兒作品的重視，同時也是幼兒自信與榮譽的展現。反之若教室牆壁上多為制式化的設計，此或許也反映其幼兒園的教育理念可能非以幼兒為教育主體（wikiHow, n.d）。

2. 詢問老師幼兒每天學習內容以及協助幼兒學習的機制

康淑雲（2004）發現，幼兒感受、師資與課程內容是家長選擇幼兒園主要影響因素。可透過與幼兒園老師交談，了解未來孩子進到幼兒園時的作息，經由與老師的互動、提問，來觀察老師的耐心、專業性與教學理念。wikiHow（n.d）則建議若幼兒園每日課程規劃中有學數字、科學，且至少有一小時以上的戶外活動與休息時間，讓幼兒有充足的喘息的自由活動時間

更好，同時也建議家長可以了解幼兒園對幼兒的學習輔導政策為何，以確保幼兒在學習上無論是領先或是需要被幫助時都有老師可以提供適當協助。

3. 打聽幼兒園口碑

建議家長可與其孩子曾經就讀或是正在就讀的家長接觸，聽聽其對幼兒園的評語、滿意度、他們對學校最喜歡和最不喜歡以及是否有需要特別注意的地方，以便於能更深入了解該幼兒園(范雅雲，2005；wikiHow, n.d)。

(三) 做決定階段

1. 考慮幼兒未來的學習狀態

建議家長可以針對考慮中的幼兒園去詢問已就讀的幼兒在做什麼，從就讀的幼兒們身上可以看到你的小孩在幼兒園未來的發展，如果發現幼兒們在幼兒園中對學習充滿挑戰性，且課室內有愉悅學習氣氛，相信這會是一間可以優先考量的幼兒園(wikiHow, n.d)。

2. 選一間有零容忍政策的幼兒園

為防患於未然，家長應聆聽幼兒園對於霸凌或歧視等議題的看法，家長可以盡量提問或提出假設性的問題請教幼兒園會怎麼處理，以免讓自己的孩子一進幼兒園就受到傷害而影響身心健全發展(張靜文，2010；wikiHow, n.d)。

3. 費用考量

幼兒園的費用與收費的合理性是挑選幼兒園的重要考量因素(陳銘達，2000；劉育吟，2005)，這裡的費用係指學雜費、交通費及學期中相關額外的費用，由於公私立幼兒園的收費幅度頗大，建議家長可以就自己預估對幼兒園的教育預算，綜合前述考量要素，挑選一間適合自己孩子的幼兒園。

表 1 家長挑選幼兒園的優先考量要點表

考慮面向	考量要點
家長	✓ 至「臺灣全國幼教資訊」查詢挑選鄰近地區的幼兒園。 ✓ 熟悉幼兒的發展狀況。 ✓ 經濟考量。 ✓ 工作型態。 ✓ 住家與幼兒園距離遠近(若太遠有無提供接送服務)。 ✓ 抽空參觀幼兒園。
幼兒	✓ 初步的行為自理，例如去洗手間或自己穿衣服。 ✓ 能與其他幼兒相處(在無父母陪伴下)。 ✓ 幼兒對幼兒園團體生活的期待。 ✓ 幼兒對新環境的調適能力評估。
幼兒園	✓ 合法立案(營業執照)且收費合理。 ✓ 幼兒園的口碑與就讀過的幼兒園家長的評價。 ✓ 完善的課程規劃。 ✓ 師資與學習氣氛。 ✓ 幼兒園飲食品管健全。 ✓ 遊戲器材與空間設備健

考慮面向	考量要點
	全又安全。 ✓ 幼兒園的危機處理應對，萬一發生幼兒食物中毒或受傷時的處理程序為何？ ✓ 提供零容忍政策(了解幼兒園對霸凌的處理原則)。 ✓ 有無提供課後照顧服務(可按家長的工作型態與需求考量)。 ✓ 是否歡迎家長參觀幼兒園環境與教學。 ✓ 有無提供家長與幼兒園共同遵循的幼兒行為紀律政策。

資料來源：整理自張琬菁(2008)、陳珮雯(2009)、Lianos-Carbone(2012)、wikiHow(n.d.)、Victoria State Government(2014)。

五、結語

好的開始就是成功的一半，挑選幼兒園對為人父母者不只是嶄新的體驗，也是全新的挑戰，家長除了須先了解幼兒的發展狀況、準備度和經濟預算外，可以留意在挑選幼兒園時，如何選擇一間與您對孩子的教育理念相符之機構，以便於日後孩子就讀時能順利與園方溝通達成彼此的教養共識。此外，所謂讓孩子贏在起跑點，就幼兒成長階段或許可以進一步思考，若能“贏”在養成健康的體魄、健全人格的形塑、良好生活習慣的養成以及主動好奇的學習態度這四大起跑點上，等同於打造成長過程中的成功基石。因此如何挑選適合幼兒學習的幼兒園，表 1 中的考量要點提供家長能於選擇時考量到較多面向的參考依據，公立與私立幼兒園各有優劣

勢，無絕對的好壞，每位幼兒的狀況也不一樣，端取決於只要適合您與您的孩子，能使孩子樂於上學和與家人分享的便是一間好的幼兒園。

參考文獻

- 邱淑惠、莊世潔（2009）。如何兼顧教學品質與市場需求之兩難？一所私立幼托機構機構的關鍵成功因素分析。*教育研究與發展期刊*，5（1），185-214。
- 范雅雲（2005）。新竹地區幼稚園學校行銷策略認知與運作之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所，新竹。
- 孫因(2006)。從環境知覺探討大臺北地區家長選擇幼兒園之決策因素（未出版碩士論文）。東吳大學企業管理學系。臺北。
- 孫旻儀（2007）。師生互動關係量表之編製及模式之驗證研究。*教育學術彙刊*，1(2)，23-40。
- 康淑雲（2004）。臺灣地區幼兒家長行使教育選擇權的可能問題與省思。*國民教育*，44(3)，39-46。
- 張琬菁(2008)。幼托園所行銷策略與家長選校因素之探討-以彰化縣地區為例（未出版碩士論文）。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所。嘉義。

- 張靜文（2010）。校園霸凌為何蔓延？天下雜誌，10。取自
<https://www.parenting.com.tw/article/5020358-%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C%E7%82%BA%E4%BD%95%E8%94%93%E5%BB%B6%EF%BC%9F/?page=6>
- 許玉齡（無日期）。如何幫孩子選擇適當的幼兒園？取自
<http://www.benesse.com.tw/educate/essay.asp?eid=1054&xid=5&stid=60>
- 陳玉平（2005）。試論師生互動在教學活動中的作用與影響。湖北民族學院學報（哲學社會科學版），23(3)，132-134。
- 陳沐芳(2008)。幼稚園家長教育選擇之歷程研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系。臺北。
- 陳俊升（2002）。幼兒教育市場消費行為之研究－以臺中地區家長選擇幼兒教育機構的歷程為例（未出版之碩士論文）。南華大學教育社會學研究所，嘉義。
- 陳珮雯（2009）。全國幼教資訊網 七步驟慎選幼稚園。取自
<https://www.parenting.com.tw/article/5029996-%E5%85%A8%E5%9C%8B%E5%B9%BC%E6%95%99%E8%B3%87%E8%A8%8A%E7%B6%B2+%E4%B8%83%E6%AD%A5%E9%A9%9F%E6%85%8E%E9%81%B8%E5%B9%BC%E7%A8%9A%E5%9C%92/?page=1>
- 陳銘達（2000）。幼教之行銷策略－以臺北市為例（未出版之碩士論文）。國立臺北大學企業管理學研究所，臺北。
- 傅清雪（2006）。幼兒教師專業成長的理論與實務。臺北：華騰。
- 黃鈺雯（2004）。淺談班級中師生互動關係。教師之友，45(2)，51-58。
- 劉育吟（2005）。臺北市公私立幼稚園家長對教育服務品質需求與滿意度之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學兒童發展研究所幼教教學碩士班，臺北。
- 鄭美惠、謝美慧（2009）。幼兒家長選擇就讀公立幼稚園之研究。幼兒教保研究期刊，3，63-73。
- 韓冰清（2010）。基隆地區家長選擇幼稚園考慮之因素研究（未出版之碩士論文）。玄奘大學國際企業學研究所，新竹。
- Lianos-Carbone, M.(2012).5 questions parents should ask when choosing a kindergarten. Retrieved from <http://www.todaysparent.com/kids/preschool/5-questions-parents-should-ask-when-choosing-a-kindergarten/>
- Parents(2016).What Makes a Good Kindergarten? Retrieved from <http://www.scholastic.com/parents/resources/article/choosing-schools-programs/what-makes-good-kindergarten>

■ Victoria State Government(2014). *Choosing a Kindergarten*. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/childhood/parents/kindergarten/Pages/choosing.aspx>

■ wikiHow(n.d.). *How to Choose a Kindergarten*. Retrieved from <http://www.wikihow.com/Choose-a-Kindergarten>

■ Yost, R. (2002). "I Think I Can": Mentoring as a Means of Enhancing Teacher Efficacy. *Clearing House*, 75(4), 195-197.



談談 I 世代

陳素連

南臺科技大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、什麼是「I 世代」

社會學家因為時間變遷中各種因素的交互影響而將人類行為模式冠上標籤，以方便判別各種世代的差異，對教育者而言更是方便他們找出適應不同世代的教育方針與方式。生於 1995 年後或甚至於 2000 後的這個世代，因為生長過程中網路的使用與發展已經普及和蓬勃，因此有些學者稱這個世代為「I 世代」，也是如今正在中學甚至於大學中受教育的世代。英文字母「I」代表著多重含意，一來指「網路」(Internet)，但也有指「個人」(individual)的意思，當然也有跟隨潮流電腦公司「蘋果」一系列「I」開頭產品的俏皮含意(如 iPhone, iPod, iPad 等)。其實不同的學者對於生長於網路興盛的世代也有不同的定義與看法。如學者 Jane M. Healy(2000)認為的「I 世代」指的是 Information Generation，意思是被電腦科技影響的世代。而 Larry Rosen(2011)則定義「I 世代」為 Net Generation 中大概十六到十八歲的 Older Teens。而這兩位作者 William Strauss and Neil Howe 則談到在 Y 世代後，就不知如何命名下個世代 Horovitz, 2012)，因此有了一個「Z 世代」的統稱，而「I 世代」也包含其中。因此對於受到電腦技術帶動網路興起的時代裡生長的年輕人其實並未有統一的定義。本文中定義的「I 世代」，本人所引用的是以 Rosen 的看法為主，再加上 Sinek(2016)以及美國在 2013 到 2016 其間所做的一些調查綜合而成，其中的幾項特色：

- (一) 熟悉並能自在地使用科技。
- (二) 社交活動多在社群網站上，如喜歡在 Facebook、Instragram、Twitter、Skype 或者 Facetime、Line、WeChat、Whatsap 等行動平台與世界各地的朋友互動或者吸收資訊。
- (三) 由於生長期間碰到金融風暴（如美國的次貸風暴、雷曼兄弟銀行倒閉等）對生活有著不確定感。
- (四) 在美國，此一世代已經不再相信「美國夢」這回事，在亞洲卻是「中國夢」正盛行。
- (五) 科技與新知的快速傳播，使得他們喜歡獨立學習、擁有創業者精神、渴望一夕成名，與眾不同。
- (六) 根據英國 Daily Telegraph 記者 Harry Wallop(2014)的看法，這一世代並不像他們的父執輩如此執著財富與地位所代表的成功，他們更熱切於改變世界，最年輕的諾貝爾和平獎得主 Malala Yousafzaig 是他們熟知的典範。
- (七) 對學習型態而言，他們的 WWW 代表著 “Whatever, Whenever, Whereever”，而這都是網路與行動裝置所帶來的學習變遷。

(八) 在日本這一世代又稱為 digital native 或是 neo-digital 代表他們習慣以「傳訊」(text)、「語音」(voice mail)和「影片」(vedio)來互動。

二、教師所面臨的挑戰和應對

身為二次戰後嬰兒潮的後代的筆者，文科出身、學習如何在聯考考高分，對知識帶著渴望與崇拜，不太敢質疑權威，幾乎是 I 世代的對照版。身為教育者，面對這個世代幾乎是要翻轉自己本身的認知與技術（指教育技巧）。這一代年輕人因為有許多管道接收到知識加上善於利用科技，所以學習是任何時間、任何時候都在發生，而且他們可以自己“Google”到任何他們想知道的任何知識，現學現用的知識。移動裝置如手機、平板電腦比老師的講述更具魅力，因此知識對他們而言是讓他達到目的的工具而不是轉化他們對生活與生命認知的思想養分，因此他們變得沒有耐性，不懂得有些成就需要長期努力與累積，因此一旦無法馬上得到解答便會變得焦躁挫折，尤其手機上的社交媒體常常傳來新訊息打斷他們的學習過程，讓他們無法專注，一旦無法專注就更需要刺激，因此容易網路成癮，被刺激制約的心理狀態是種生活無聊的暗示，因此更加劇社群網路對他們的影響，更何況在他們使用科技產品時腦中會分泌出令人情緒興奮、愉悅的多巴胺(dopamine)，促使他們更離不開科技產品（Sinek，2016）

瞭解 I 世代的「美麗與哀愁」，與教育者與他們的差異，身為他們的教師，我們應該順勢而行，但是並不是一味地將教材和教法用科技來實行，也就是我們加入他們的行為模式，投其所好。更好的作法是，我們順勢引導他們善用科技來加強求知的動機並避免科技產品或社群媒體的過度使用所造成的弊病。例如教育者的優勢是瞭解知識，善於整合分析，心智成熟懂得引導學生化解人際關係障礙，因此在授課時要讓學生有免於無聊的時間，懂得合群、合作與協調，將知識累積轉化成生活與工作甚至於創新的能力，善於發掘個別潛力讓他們在群體中各盡所能，讓他們瞭解到能改變世界是可能的，但群策群力更有效率。也就是說教師將他們對科技的喜好與能力導引到展現創造力的方向，並協助他們完成目標。師生共同發想，一起動手，修正並引導同儕合作，排解同儕糾紛，鼓勵失敗亦是學習的收穫，因為有了失敗才有成功的喜悅。

順應網路科技與學生生活密不可分，在課程上的安排上其實從小學開始「程式設計」的概念就要引進課程中了（李茗妍，張曉勝，2016），這樣才能讓孩子的創造力從小就有實做的機會。這兩位作者都是中國大陸的小學老師，他們一致推薦 MIT 為初學者所開發的 Scratch 圖像化程式設計介面，現在連臺灣也颳起小學生學習 Scratch 的風潮¹。台大電機系教授葉丙成在親子天下雜誌(2015)的訪談²中提到他的大兒子從小學三年級就自學 Scratch，總共至做出 40 多個遊戲 app。因此在面對「I 世代」，傳統的課程安排已經吸引不了熟悉和善用網路科技的年輕人了。

以南臺科大的「未來大學」³為例，工學院的大一新生徵選出五十位來自不同科技的學生組成一班，他們有可能是機械系、電子系、電機系，也有一般的高中生，在這個班級裡以「專題」(project)為課程主體，五十位同學分組，每組有五位同學左右，每位同學各司其職，他們這次的專題內容是做出「寶可夢」遊戲中的怪獸。各組成員定期聚會討論，如果有不懂的技術則上網尋找資料或請某個專業老師開課，所有的紀錄和各組表現與各個成員的貢獻都有表格供帶班老師考核，甚至還有影片或照片，最後在期末舉行成果發表。因為有實體印表機的關係，同學們想做出的零件都可以及時獲得。當然並不是每一組都能成功地做出他們想要的成品，但是在發表時看到同學們充滿自信地談論著自己的作品和寫出的專題報告時，就能看出他們對知識與學習的熱情。

以上的實例可以看出「改變」和「合作」是每個教師面對新時代需要擁有的態度。教師不能落後於學生的腳步，不管哪個科系網路都是教師必須要熟悉的領域，而課程的安排也必須要隨時調整致能引起學生想要探索的熱情。而「合作」不僅是學生之間必須合作，教師之間也必須如此，成立社群與不同領域的教師激盪新靈感，如此一來所提供的課程才能時時「保鮮」。

三、結語

因此整個教育過程的完成是學習者、教育者和科技一起結合完成的，因此教育者的工作就如同設計師和CEO，要提出能完美結合三個主體的教學課程，知道每個學生的優勢與弱點，隨時掌握學生的學習進展，定期考核，務使成品如期呈現（半成品也無妨），當然適時的調整與完整的賞罰制度也是必要的。

身為教育者絕對不再像以前只要在象牙塔中焚膏繼晷地完善自己的學識等著學生來傳承就可以了，也不是每節使用電腦，放投影片和影片就能吸引學生的注意力，更不是搞笑自嘲（學生知道的梗比你多）就能讓他們從手機中抬頭。當然我們也可以嚴禁手機上書桌，但這只能治標無法治本。面對網絡世代，我們要教他們判斷知識真偽，如何整合不同派別學科，分析可用與過時資訊，鍛鍊他們的領導力與判斷力，更重要的是如何建立真實世界中的人際關係能力，瞭解社群媒體只是工具，不是生活必需品，強化他們的挫折耐受力。所謂知己知彼，運用在教育現場也未嘗不可。

參考文獻

■ 李茗妍，張曉勝（2016）。中小學如何著手開創創客教育。教育。取自 <http://kknews.cc/zh-tw/education/xp3598.html>

■ Horovitz, Bruce (2012, May 4). After Gen X, Millennials, what should next generation be? *USA Today*. Retrieved from <http://www.lifehealthpro.com/2012/05/04/after-gen-x-millennials-what-should-next-generation>

■ Rosen, Larry (2011) Teaching the iGeneration. *Teaching Screenagers* 68(5), 10-15.

■ Rosen, Larry (2012). *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way they Learn*. California: Blackwell Publishing Ltd.

■ Sinek, Simon (2016). *Together is Better*. New York: Portfolio Penguin.

■ Tell, Carol (2000). The I-Generation—From Toddlers to

Teenagers: A Conversation with Jane M. Healy. *Teaching Information Generation*. 58(2), 8-13

■ Wallop, Harry (2014, Jul 31). Gen Z, Gen Y, baby boomers – a guide to the generations. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/news/features/11002767/Gen-Z-Gen-Y-baby-boomers-a-guide-to-the-generations.html>.

■ Whittaker, Zack (2010). Defining the 'iGeneration': Not just a geeky bunch of kids. *ZD Net*. Retrieved from <http://www.zdnet.com/article/defining-the-i-generation-not-just-a-geeky-bunch-of-kids/>

附註

1. 在臺灣的網頁為 <https://orangeapple.co/courses/scratch-basic>
2. 這個訪談出現在該其雜誌附贈的光碟中
3. 此一資訊在 <http://59.125.238.48/stust2025/index.hph?inter=news&nmlid=2&nld=42>

高等教育國際化下台灣本籍生整體學習經驗質性研究

周宛青

銘傳大學國際學院助理教授

摘要

台灣高等教育國際化除具外交、提升高教水準、降低少子化衝擊目的，更具提升本籍生國際觀的目的。2016 年來台就學的境外生已超過 11 萬人，各大學亦積極增加全英語授課課程數。與之共同學習的本籍生不具語言優勢，更須面對文化衝擊。因文獻缺乏，本籍生的學習經驗幾乎不為所知。本研究以焦點團體訪談法，訪談銘傳大學國際學院自願參與的 50 位本籍生，探討其整體學習經驗，包含課堂學習經驗、與外籍生的互動、社會支持及自我認定的整體適應狀況與學習成果。結果顯示本籍生的整體學習經驗為正面，符合高教國際化政策預期目標，建議繼續擴大招收外籍生及增加全英語課程數。語言既是適應困難的關鍵因素，亦是進步及收穫最多的項目；課堂及社群網路是與外籍生互動較頻繁的場域；朋友是主要社會支持及學習動力來源；自認主要學習成果為跨文化溝通能力及國際觀；少數學生出現相對孤立及剝奪感。

關鍵字：教育國際化、高等教育、學習經驗、文化衝擊

Learning Experience of Taiwanese Students in the Context of Higher Education Internationalization: A Qualitative Study

Wan-ching Emily CHOW

Assistant Professor, International College, Ming Chuan University

Abstract

The internationalization of higher education (IHE) in Taiwan bears multiple goals. On top of the goals of strengthening diplomatic ties with other countries; enhancing the overall quality of higher education; offsetting the impact of declining birth rate, the policy also aims to enhance the global vision of domestic students. The number of external students in Taiwan has topped 110,182 in 2016. English taught courses have been speedily increasing. Taiwanese students in this internationalized learning environment have no language privilege and suffer from cultural shock. However, very little is known about their learning experiences due to the lack of literature. This study conducted focus group interviews with 50 volunteered domestic students in MCU International College, aiming to examine their general learning experiences, including experiences in classrooms, interaction with international students, social support and self-evaluated adaptation and learning outcomes. The results show that the overall learning experience of domestic students is positive, which matches the expectations of IHE. Hence the continuing and deepening of this policy particularly in the aspects of recruiting more international students and increasing the number of English-taught courses is suggested. Language poses as both the paramount challenge and the area students make the greatest improvement. Interaction with international students takes place mainly in the classrooms and social networks. Friends are the major source of learning motivation and social support. Self-evaluated greatest accomplishments include cross-cultural communication competence and global vision. Some samples reveal feelings of isolation and relative deprivation.

Keywords : Internationalization of Education, Higher Education, Learning Experience, Cultural Shock

一、緒論

高等教育國際化是台灣近年教育施政主軸之一，教育部於 2003 年提出「促進高等教育國際競爭力專案」，2004 年起政府開始設立「臺灣獎學金」，行政院並將「擴大招收外國學生來臺留學」列入「國家發展重點計畫」。2012 年，教育部頒布「教育部補助大專校院精進全英語學位學制班別計畫要點」，補助各校英語學位學制班。在此政策下，大學開始積極國際化、擴大招收外籍生，並增加英語授課學程數。通過各校努力，來台就讀的外籍學位生自 2004 年的 1,969 人成長至 2016 年（104 學年度）的 15,782 人，含非學位境外生已達 110,182 人（教育部國際及兩岸教育司網站，2016）。許多大學全英語授課課程數早已超過總課程數的一成，台灣聯合大學系統 104 學年度已達 16.2%（清華大學課務組網站，2016）。高教國際化在數字上有不錯的成果。然，高教國際化的目的為何？能給台灣社會帶來何種效益？

教育部於 2011 年提出的「高等教育輸出-擴大招收境外學生行動計畫」中指出：

「境外學生進入臺灣高等教育學府，對外可宣揚臺灣高等教育特色，增進他國對我國瞭解與支持，拓展對外關係建立邦誼；對內可促進大學校院國際化發展，提昇國內高等教育水準，擴大國內學生國際視野及同時解決國內部分私立大專校院招生不足之困境。（中華民國行政院網站，2016）」

提供外籍生獎學金的財團法人國際合作發展基金會亦載明：

「……藉由外籍生與本國學生共同研修，拓展我國學子國際視野，達到協助合作國家社會經濟發展及促進我國大學國際化之雙重目標。（財團法人國際合作發展基金會網站，2016）」

教育部針對高等教育國際化的八項政策中前兩項即為「加強學生跨文化經驗，提升國際視野」及「提升畢業生的英語能力，培養國際溝通與合作能力。」（引自呂木琳、徐昌慧、馮莉雅，2014，頁 40）¹ 故高教國際化除具外交、提升高教水準、降低少子化衝擊目的，更具提升本籍生國際觀的目的。2012 年《哈佛商業評論》將跨文化轉換力（Code Switching Between Cultures）列為 21 世紀經理人三種必備能力的第一名（Molinsky, Davenport, Iyer, & Davidson, 2012）。跨國合作、跨國策略聯盟已是當今經濟趨勢，高教國際化可提升本國大學畢業生的國際知能，培養具跨文化溝通經驗及國際視野的人力資本，進而提升高教總體競爭力，增加國家軟實力（蔡進雄與呂木琳，2014；Barron, 2005; Bennett, Volet & Fozdar, 2013; Jon, 2013; Lamber & Usher, 2013）。蔡進雄與呂木琳（2014）研究高教價值鏈，發現外籍生相對於本籍生具較高邊際價值與

成長率之創造效果。換言之，本籍生與外籍生互動，可增進本籍生的國際視野，並擴大產業面以外的效益。然台灣在高教國際化 10 餘年後在此方面到底有何成效？本研究以銘傳大學國際學院本籍生的學習經驗為例，探討此問題。

二、研究背景與目的

2001 年銘傳大學成立台灣第一所兼收本籍與外籍生²，以全英語授課的國際學院。2008 年起，基於其國際化的經驗與成果，受教育部委託承辦台灣教育中心，目前包括蒙古、韓國及美國三地。2010 年通過「美國中部高等教育評鑑認可委員會 (Middle States Commission on Higher Education)」認證，成為亞洲第一所美國認證大學，並於 2016 年通過再認證。2012 年設立美國分校並於次年正式招生。104 學年度，銘傳大學有來自逾 60 個國籍 802 位攻讀正式學位的外籍生³，為全國大學之冠（教育部國際及兩岸教育司網站，2016）。銘傳大學與逾 140 所國外大學簽有合作協定，互派交換生、辦理雙聯及雙學位學制。銘傳大學亦致力於校園國際化，除透過舉辦各種活動，增加外籍與本籍生互動外，學校網頁及教師、學生系統、校園標示、表格等軟硬體亦皆已雙語化。此雙語環境建置並獲行政院「建置英語生活環境」特優獎。

雖然高教國際化尚無普遍性定義（楊巧玲，2004），評鑑指標也因關注焦點不同而無定論（姜麗娟，2008；張鈺富，2011；楊武勳，2008；楊瑩，2014），但由實際成果看來，銘傳大學無論在教學、制度、服務、活動、組織等各面向的國際化皆有一定成效。因此銘傳大學國際學院的本籍生，面對的是國際化相對較高的學習與生活環境。國際學院中，外籍生佔總學生數約 60%，本籍約 40%，二者共同上課，所有課程皆為全英語授課⁴。本籍生除須面對來自不同文化背景同學的文化衝擊外，還要面對語言的挑戰（周宛青，2016；張惠婷，2012；許雅菁，2006）。

本研究針對銘傳大學 2014 至 2015 年⁵，桃園校區國際學院三學程大一至大四的 50 位本籍生作焦點團體訪談，探討本籍生的整體學習經驗，包含課堂學習經驗，與外籍生的互動，社會支持及自我認定的整體適應狀況與學習成果。透過經驗分享，檢視高教國際化對本籍生的影響，以為未來政策、教學及配套輔導措施的參考。研究目的條列如下：

- (一) 了解本籍生申請國際學院的動機。
- (二) 了解本籍生的課堂學習經驗。
- (三) 了解本籍生與外籍生課外互動情形及社會支持。
- (四) 了解本籍生自我認定的整體適應狀況及學習成果。

(五) 根據研究結果提出建議。

三、文獻探討

有關高教國際化校園學生學習經驗，國內外研究多以外籍生為主，近期方有少數關於本籍生的研究發表。台灣本籍生因以非母語學習，亦須面對課堂多元文化衝擊，有類似外籍生的經驗，故外籍生的研究亦值得參考。此先將近期與外籍生學習經驗的相關國內外文獻做一彙整，探討跨文化學習經驗中可能面對的文化衝擊，後彙整國際化校園中本籍生學習經驗相關的研究，探討國際化校園對本籍生整體學習經驗的可能影響。

(一) 外籍生學習經驗

國外對外籍生學習適應的研究，雖顯示語言能力、性別、年齡、停留時間、所屬族群、社會支持、進入大學或研究所、母國與留學國文化的差異性、學習方式、種族歧視、個人情緒等皆會導致不同留學經驗（Guan & Jones, 2012; Lee, Bei & DeVaney, 2007; Myburgh, Niehausu & Poggenpoel, 2002; Ryan & Twibell, 2000; Smith & Khawaja, 2011; Yen & Stevens, 2004），但從文獻中亦可歸納出共同面臨的挑戰。挑戰中提及最多，最具一致性的項目是語言與學習文化的衝擊⁶（Lee et al, 2007; Myburgh et al, 2002; Ryan & Twibell, 2000; Yen & Stevens, 2004）。Guan 與 Jones（2012）以 22 位初到紐西蘭的中國留學生為研究對象，發現因語言及學習方式不同，中國留學生有著推翻學習方式（unlearning）及重新學習（relearning）的辛苦歷程。

台灣的研究同樣顯示因背景不同，外籍生有不同的適應歷程與結果（黃璉華、羅漢強，1996），而語言及學習文化亦可歸納為較顯著的共同挑戰。黃璉華、羅漢強（1996）的研究歸納出外籍生主要的適應問題為課業、考試方式、表達意見（皆為學習文化）及交通工具等。馬藹萱、關秉寅（2008）的研究顯示來台後外籍生常面對「經濟問題」和「語言障礙」，學習中較困擾的則是課程安排與設計不符需求；希望有更多產學合作及實習機會；對於教師教學與學生上課的態度及行政人員的效率亦多微詞。但對於台灣的學習資源、課程多元化、設備等評價正面，尤其是人情味令外籍生印象良好。

張德勝、王采薇（2009）訪談來自印尼及馬來西亞的四位外籍生，發現語言是外籍生來台求學第一年的藩籬，老師及同學則是諮詢的好對象。周利華、林佑融（2011）探討外籍生在台灣就讀的經驗，結果顯示語言隔閡、教室文化、科學學術寫作、交友圈皆為影響外籍生在台灣就讀的重要因素。

因此，語言及學習文化幾乎是所有校園中外籍生面對最大的文化衝擊來源與挑戰。在文化衝擊下負面經驗的累積，影響的不只是學習，更是心理健康及對自我的認知，而社會支持與交友網絡是克服衝擊的重要元素（Hotta & Ting-Toomey, 2013; Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman, 2008）。Bennett、Volet 與 Fozdar（2013）對兩位跨文化交友的學生（越南留學生及美國本籍生）做深度訪談，發現雖然對外國人及不同文化的害怕及焦慮仍存在，在兩人交友經驗中，跨文化學習，以及課業、精神及行為的互相支持顯示了正向結果。特別是學生的跨文化溝通能力，包括對其他文化的尊重、開放態度及同理心已大幅增加。交友經驗促成良好的文化與情緒連結。

然多數研究顯示出與母國同儕互動及文化聯繫才是外籍生最大的社會支持（Brown, 2009; Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor & Baden, 2005; Yen & Stevens, 2004），與本籍生融合並不容易。Hotta 與 Ting-Toomey（2013）對南加州某公立大學 20 位外籍生做深度訪談，探究其適應與交友狀況。20 人的相同經驗是與本籍生較無深交，各有不同朋友圈。透過電腦與同儕及老師互動雖可降低語言或文化帶來的衝擊，但電腦取代面對面互動又可能帶來孤立感（Zhao, Kuh & Carini, 2005）。

因此，國際化校園中語言及學習文化幾乎是所有外籍生面對最大的文化衝擊來源與挑戰。而校園國際化並未促成外籍與本籍生在課堂外的融合，克服文化衝擊的社會支持最大來源依舊是母國同儕。

（二）本籍生學習經驗

本籍生在全英語學程中面對的語言、課業挑戰及交友壓力不亞於外籍生，更背負著「擴大國內學生國際視野」的政策期許。然教育國際化下，本籍生心理、情緒、文化、社會甚至認知的適應歷程卻往往被忽略（Prescott & Hellstén, 2005）。此部分文獻雖不多，國外研究已顯示出校園國際化對本籍生有兩極化影響。

Ward（2001）研究紐西蘭大學外籍生對教育、社會及文化的影響。研究並未呈現外籍生可豐富課堂互動及討論，甚或改變教師教學方向的預期結果。本籍與外籍生互動並不頻繁，本籍生主動與外籍生互動的興趣及意願亦不強。故建議制定由上而下的政策，例如由學校主動將學生配對（Buddy Systems，如銘傳大學的學伴幫社團）；規定課程融入跨文化合作項目；安排外籍與本籍生同住，以達融合目標。Jon（2013）的南韓研究結果支持此看法。南韓大學由上而下的融合政策，如舉辦跨文化校園活動，的確對本籍與外籍生交流有直接而正面的效果，更間接增強了本籍生的跨文化能力。

另一個例子是澳洲。Barron（2005）對 301 位昆士蘭大學觀光科系的本籍生做問卷，結果顯示大多數本籍生認為校園中外籍生數量是適當的⁷，且對課堂討論提供不同文化的觀點，有正面效果。但有 89 人認為外籍生人數過多，74 人認為外籍生對本籍生的學習有負面影響，甚至認為學校重視外籍生甚於本籍生，並不公平。其結果呈現兩極化看法。此外，外籍與本籍生融合的最大障礙還是語言。

加拿大也是一例。Lambert 與 Usher（2013）對 2012-13 年加國本籍生做問卷⁸，1,398 份有效問卷中，60%覺得外籍生總是自成圈圈，並未融入校園。2/3 同意外籍生使他們開始關心其他文化及國際議題，此影響是正面的。3/4 認為與外籍生上課增加了他們的文化敏感度。但有 1/3 的本籍生認為外籍生並沒有豐富他們的校園生活，甚至妨害了他們的學習。此研究也顯示出本籍生對外籍生進入校園有兩極看法與感受。

台灣高教國際化的研究目前仍以政策（吳濟華、陳錦麗，2009；馬藹萱、關秉寅，2008；黃乃熒，2010；楊巧玲，2004；蔡進雄、呂木琳，2014；戴曉霞，2007）、評鑑（姜麗娟，2008；張鈿富，2011；楊武勳，2008；楊瑩，2014）、課程（周宛青，2016；姜麗娟，2009；謝尚賢、康仕仲、李偉竹、張國儀、陳仁欽，2007；羅美蘭、鍾智林，2013）及前述外籍生學習經驗為主。少數包含本籍生的研究彙整如下。

整體適應方面，張惠婷（2012）及許雅菁（2006）以國家文化價值為理論基礎，分析教育國際化下，個人主義與集體主義國家學生的跨文化適應歷程。兩者皆提到本籍生的語言程度直接影響其適應結果。

隨著全英語教學課程數的增加，近年台灣開始重視本籍生參與全英語課程的學習動機與成效。在課堂學習方面，謝尚賢等人（2007）的研究顯示本籍生修習英語授課課程的動機多為希望同時增加語言能力，而只要教學策略運用適當，英語授課並不會犧牲專業度及學習成效。羅美蘭與鍾智林（2013）的研究亦顯示本籍生修課後，英聽與閱讀能力明顯進步。但在馬藹萱（2011）的研究中，有多位受訪師生質疑英語授課的必要性及成效。不同結果可能是因為以上研究中的本籍生，僅修習某堂英語授課之課程，並非身置全英語授課環境中，課堂中似乎也沒有或少有外籍生⁹，學習經驗較為侷限。周宛青（2016）訪談全英語學位學程的本籍與外籍生，結果顯示若採用適當的多元教學方法，不論外籍或本籍生皆能有良好學習成效，與謝尚賢等人（2007）的研究結果相符。故可歸納語言為本籍生參與英語授課課程的最大動機，而學習成效取決於教學方法。

交友與社會支持方面，施秀玲（2006）於其研究外籍生社會支持與生活適應的論文中發現，本籍生彼此間多以中文溝通並自成團體。此語言及小團體因素，

使外籍生就算遇到問題，也較少向本籍生求助，更使本籍生誤以為外籍生很獨立，不需要他們。雖然研究對象是外籍生，亦顯出了本籍與外籍生相處間的困難。馬藹萱（2011）的研究將來自四所大學的 52 位本籍生納入訪談對象，不同於與南韓的結果，此研究發現縱使在由上而下的政策下，不論同課甚至同寢室時，除與少數亞裔及僑生外，本籍與外籍生仍普遍缺乏交流互動。本籍生甚至對外籍生有課業不積極，生活習慣糟糕，愛玩愛跑夜店的刻板印象以及怕被另眼看待的互動焦慮。

故國外關於高教國際化對本籍生影響的研究呈兩極化結果，由上而下的政策可促進融合。國內的有限文獻則顯示出語言為本籍生參與英語學程的主要動機，也是影響學習經驗及與外籍生融合的關鍵因素。教學方法雖能促進學習成效，然本籍生仍因刻板印象等因素缺乏主動與外籍生交流的動機。由上而下的政策促進融合的效果仍不明確。此顯示出高教國際化政策的質性成果並不如，甚至可能遠遠落後於教育部及各校所強調的數字上的成績。

語言與學習文化是跨文化課堂學生最大的文化衝擊來源。國際化政策實行了十餘年後，面對語言挑戰及不同學習文化的本籍生在此文化衝擊下到底經歷了如何的學習經驗？更重要的是，是否如預期受惠於此政策而擴大了國際視野與增進了跨文化溝通能力？國內目前的相關研究仍然缺乏。本研究從此角度檢視台灣高教國際化的成果，歸納本籍生在教育國際化下的學習經驗，對於高教國際化對國內的影響可有初探性了解，供教育政策制定及執行者參考。

四、研究方法

本研究採焦點團體訪談，以半結構式、開放的問題，對銘傳大學桃園校區國際學院三個學位學程自願參加的 50 位本籍生進行訪談，探討本籍生申請國際學院的動機，在國際學院的課堂學習經驗，與外籍生的互動，整體適應過程等經驗。就訪談結果再歸納出一般性及特殊性經驗。

本研究採質性而非一般常用的問卷分析，是因跨文化經驗及適應歷程雖有一般性但亦有個人特殊性，特別是需要回憶及思考。此外，此議題尚未有足夠文獻累積，訪談更能歸納重點項目。問卷將使答案受限，無法呈現研究者對此議題知識或觀察範圍外的可能重要因素或現象，影響結果完整性。半結構式、開放的訪談問題給予受訪者暢所欲言的機會，透過說故事方式陳述，研究者並可觀察受訪者情緒變化，進而歸納出所述事件的重要性及受訪者的感受強度。研究者並可就回答重點追問，進一步探討現象發生原因，並發掘預期外的現象及可能歸因。

焦點團體訪談於輕鬆氣氛中進行，受訪者之間可互相交流，互相支持或討論。基於團體效應，成員互動及聆聽他人經驗能刺激受訪者，勾起回憶及對問題產生看法（Lindlof & Taylor, 2011, p. 182）。參與成員多為背景類似者，故共同經驗及看法更容易顯現，對於不同看法也能於問答與互動間呈現及得到進一步說明的機會（高博銓，2002，頁 103）。本研究採此方式有幾點原因。本籍生因傳統文化因素，對於一對一訪談較為戒慎恐懼，特別是研究者為權力較高者。焦點團體訪談中同儕一起受訪，壓力較小。此外，本研究訪談時間皆安排於課後晚餐時間進行，由研究者提供餐盒，藉此營造輕鬆氣氛，使受訪者在較放鬆的心情下暢所欲言。

所有訪談皆在知情協議（informed consent）下進行，並取得受訪者同意進行錄音及錄影。參與本研究的 50 名自願者包括大四 13 人、大三 12 人、大二 12 人、大一 13 人；觀光學程 23 人、外交學程 16 人、資訊科技應用學程 11 人；男性 12 人、女性 38 人，人數及科系分布符合桃園校區國際學院學生實際狀況¹⁰。最後成功進行了 7 次訪談，平均訪談時間為 90 分鐘。

訪談後依據影音資料整理逐字稿，由逐字稿中找出具重複性及強調性的共同概念，歸納出本籍生學習經驗之一般性結果，以及記述特殊性看法。當然，此研究方法並無法得知非自願者的學習經驗，是為研究限制。

原本擔心訪談結果可能因同儕壓力而出現從眾效應，受訪者避談個人特殊經驗及對學校或師長的負面看法，此顧慮並未發生。本籍生就問題多能獨立回答，並提出不同看法。例如被問到與外籍生交流狀況，就有多位同學陳述與其他學生不同的自身特殊經驗，並能舉實例說明。亦有學生對於某課程或教師表示不滿並提出建議，或是希望透過研究者向系上或學校建議。可能原因為此世代年輕人較勇於表現自我，此外幾乎所有受訪者皆修習過研究者的課，對研究者有一定了解及信任度¹¹，以及受訪者了解研究結果將以匿名呈現，較無顧慮。

五、研究結果

茲將本研究訪談結果依項目分述如下：

（一）報考國際學院、參與英語學程的動機

訪談結果顯示學習語言是最大的報考動機，佔 35%；其次是為了學習專業知識及被師長說服，各佔 14%。概念次數百分比彙整如下圖：

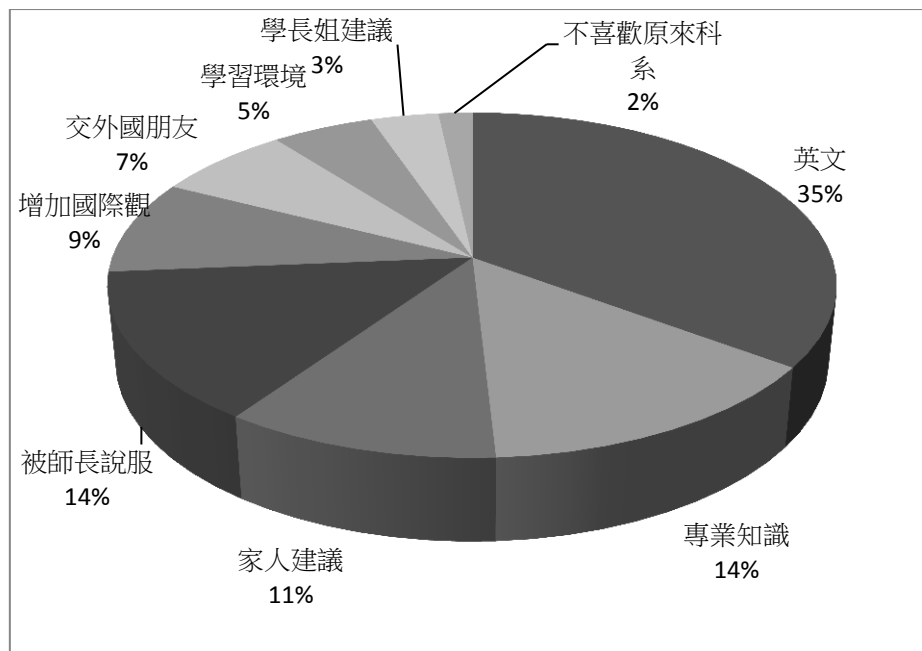


圖 1 本籍生申請國際學院動機

語言是全數受訪者立即提出的因素。然許多受訪者的動機不只一項，亦很難區隔主要或次要動機，多數包含語言及專業。例如：

「如果當時我念應英系的話，就只拘束在那方面（語文），那如果是接觸這種（專業），感覺比較廣泛。課堂也是用英文講，就一舉兩得。」（Int010）

「覺得又可以學到東西（專業）又可以練習英文就進來了。」（Int026）

「覺得來英文也不會變差又可以專攻觀光，所以才選國際學院。」（Int017）

「因為我爸媽比較注重英文能力，他就覺得這樣可以兩個結合...，所以就是自己有點興趣然後爸媽有點期望有所期待然後因為專業。」（Int047）

因此，雖然語言仍為第一考量，本籍生多仍注重語言之外的專業學習。也有一定數量的學生是因為師長推薦而決定申請的。有 15 位受訪者於訪談時皆提到是在新生訓練時被學程所發資訊及前來宣導的學程主任論點說服。故本籍生申請國際學院有多元的動機，英語學程必須平衡語言及專業的訓練才能符合本籍生的需求。

（二）課堂學習經驗

學習經驗中很重要的項目是課堂經驗，包含與同儕及教師的互動。不同文化

的學生共同上課，不但對授課教師是一大挑戰（周宛青，2016；謝尚賢等人，2007；羅美蘭、鍾智林，2013），對面對文化衝擊的學生而言，更是辛苦的歷程。訪談結果顯示本籍生對課堂經驗是肯定的，幾乎全數受訪者皆表示為正面經驗¹²。訪談中首先被提及的就是語言的挫折及之後的適應，例如：

「西方國家的學生，有少數幾個，會覺得我們講得不好或是怎麼會這樣形容，但這是剛開始會碰到的問題，現在有好一點了！」（Int017）

「全英文的上課環境很吃力，因為很多專有名詞都聽不懂... 有時有一些想法卻不知道怎麼用英文表達... 和外籍生的話... 可能一部分是語言的問題，也有可能是文化背景的關係。但其實時間長相處久了下來彼此會達到一個默契，我說不出來時他們會幫我說，會猜得到對方想表達什麼。」（Int050）

語言也造成本籍生考試及做報告時的較大壓力，但多能克服，甚至會尋求外籍生幫助。

「之前上微積分的時候全部英文上數學，我們就覺得怎麼這麼難！解題又有點看不懂。...一開始會，現在比較好。」（Int023）

「之前有很認真準備某一科，可能他們（外籍生）前三天隨便讀一下都考得比我高... 遇到數學的時候就滿開心的，所以後來就覺得還好。」（Int036）

「大一一進來說要做報告我們真的嚇瘋... 都要看稿。然後外國人每次都可以不需要看稿... 再來要看的報告文章都是英文，沒辦法完全去了解它真正的意義... 我有去問外國人，為什麼報告可以講得這麼自然，他就說去讀完它理解它，再用自己的話說出來。」（Int048）

也有 8 位受訪者提到學習文化的不同。例如：

「見識到外國人... 大方點，我們還是屬於內向的。而且他們對於他們意見很勇於發表。」（Int018）

「外籍生的自我意識比較強烈，他會覺得你就是要採用我的。」（Int008）

「就某些事情上面（外籍生）觀點可能和台灣人不一樣，可是他們有些真的是好的，只是我們沒去看到。」（Int036）

全數受訪者皆肯定課堂活動中融合本籍與外籍生的小組作業經驗。雖然過程

因語言及學習文化差異之文化衝擊而倍感挫折，但收穫很多。7 位受訪者表示英語能力較強的外籍生多會在小組作業時主動協助本籍生。被問到如何應對差異，Int008 說道，「會跟他（們）講，不過有一些人會講不聽啊...」，Int012 接著表示：「最後就一半一半，一部分用他們的，一部分用我們的。」遇到外籍生堅持己見的狀況，Int008、Int009、Int010、Int011 及 Int012 異口同聲地說：「就一直跟他們講啊！不會全聽他們的。」受訪者幾乎都會採取不斷溝通的方式試圖解決衝突，最後達到相互妥協，甚或協作的結果。與文化學者所持，亞洲人傾向採順應甚或逃避方式解決衝突之論點（Ting-Toomey, 1988, 2004）不同，顯示年輕人文化價值觀已有改變。此亦可看出本籍生在課堂上包含外籍與本籍生的合作活動中，從焦慮的升高到運用溝通達成協作，終得以克服文化衝擊進而適應新的學習模式。此對於增進本籍生的跨文化溝通能力有正面效益。

值得注意的是，有 12 位受訪者主動將衝突歸因為文化或個人差異，並未對外籍生產生負面刻板印象。換言之，受訪者於多元文化的學習環境中，已培養出文化敏感度。例如：

「我覺得其實要看（人）。因為像我們這屆歐美的學生比較少，大部分都是亞洲人，所以就比較被動... 反而台灣學生比較主動。」（Int005）

「外籍生可能做報告有點不太熟悉，四點約快六點才到。後來才知道海島型國家會這樣，後來就用多角度去觀看。」（Int049）

「之前老師的報告相處得非常不好，他們（外籍生）沒有責任感，他們仗著台灣人一定會自己做，所以有的人就會擺爛。」（Int011）「但我覺得那是那幾個的問題。」（Int008 補充說明，Int011 表同意）

遇到上課聽不懂時，11 位受訪者表示會直接問老師，且不論本籍或外籍的老師都願意解答。例如 Int020 表示：「一開始會怕（求助老師），後來都熟了，膽子就越來越大了！」與教師的互動，除個案外¹³，不論與本籍或外籍教師，一般而言是良好的。有趣的是結果中並無出現較能接受本籍或外籍教師教法的一般性結果。11 位本籍生認為，本籍教師比較照顧學生，上課規定較嚴格。也有 3 位受訪者認為某些外籍教師比較照顧學生，本籍教師教學較制式化。9 位提到外籍教師比較生動，較會帶領學生思考。受訪者一致的看法是，中、外籍教師的授課方式因人而異。不分年級與學程的受訪者幾乎都曾遇過教學成效好與差強人意的中、外籍教師。

以上結果顯示，受訪者的課堂學習經驗，包括與外籍生上課互動及合作，以及與教師（含本籍與外籍）互動的一般性經驗是正面的。雖然因語言及學習文化差異

之文化衝擊造成挫折，終究多能克服而適應新的學習模式。而衝突亦多能以協作方式解決，更增進了文化敏感度及跨文化溝通能力，歸因中亦未出現刻板印象。

（三）與外籍生課外互動及社會支持

交友網絡與社會支持是克服文化衝擊的重要項目。有 21 位受訪者認為本籍生較會主動與外籍生交朋友，但也有 5 位認為外籍生較主動。此不同感受應與班級中外籍生的個性相關。一致的答案是課外的互動多是因為課堂小組報告討論需要，因此討論機會而有進一步的聊天與彼此了解的機會。此外，在生活方面，本籍生大多會主動幫助外籍生。例如：

「他們會問我們中文。」（Int032）

「有的時候他們會拿到單子像是圖書館的書沒有還啊或是問總務處在哪裡就會帶他去。」（Int026）

「滿常（幫外籍生）的，像是上次找房子，陪他去警察局，因為他手機掉了。」（Int049）

「外籍生買東西不知道可以去哪買時，或是在外找房子與房東遇到溝通的問題也會詢問我幫忙。」（Int050）

所以在生活方面，本籍生多能藉由給予外籍生幫助而產生互動。然而，不同本籍生與外籍生的課外交友經驗亦不同。有 17 位認為外籍生很友善，相處不錯。但也有負面經驗，如：

「有的時候會想要和外國人有一些互動，但是通常和他們講講講他們就回回回然後就沒什麼話題了！就結束了！...我是很努力。因為我們班上其他同學也不太跟外國人講話，只有我們班上一個女生跟我一樣比較會找他們講話，如果不找他們講話他們也不會找我們講話。」（Int026）

「（也想和他們交流）可是交換生¹⁴就跟交換生在一起。」（Int006）

「大一時會有那種新鮮感想跟外國人互動，但久了之後還是台灣人跟台灣人。」（Int041）

「最後大都懶得找，或是找了他們也不去。」（Int036、Int039）

多數受訪者也提到融合度與外籍生本身的個性有關，並不能一概而論。一致的是，與外籍生皆有互動，但是否能深交則因人（包括本籍與外籍生的個性）而異。而未能深交的原因，受訪者多歸於語言因素，其次是話題不同。也有學生提到有些外籍生年紀較大，有些也自成小圈圈，或是個性較孤僻。例如：

「其實一開始心裡會幻想可以跟外國人當好朋友聊天，但其實就是外國人一群，台灣人一群。然後他們也沒有主動找我們聊天，我們也不會主動找他們聊天...（研究者：那為什麼不主動呢？）因為我會害怕真的沒辦法很順暢地聊天，會卡住。」（Int048）

「會聊，可是沒有聊到很深，如果從 0 到 100 分，可能只有 60、70 分，可能因為語言因素，所以彼此的話題有限。」（Int005）

「用中文講什麼都可以很流暢，用英文講就會想要怎麼講，就講不出來，乾脆就不講了！只是寒暄一下。」（Int009、Int010、Int011、Int012）

「深交沒有辦法，因為心事沒有辦法表達。...我覺得話題上面真的有差異。...因為年齡也有差距，所以他們感興趣的也不一定是我們感興趣的話題。像 X 外籍生就，我覺得他可能覺得我們是屁孩吧！因為她年紀也比較大...（也）因為外國人可能也比較想和他們外國人走在一起。」（Int008）

「X 外籍生，他話比較少，Y 外籍生就比較活潑開放...我們班還有 Z 外籍生和 W 外籍生...」（Int011）「那兩個...打電話都不接的。」（Int012 補充說明）

從訪談中可看出本籍生的歸因並未出現刻板印象，多能客觀分析。在由上而下的課外活動參與方面，本籍生普遍認為外籍生對全校性必須經常練習的活動，如合唱比賽，較無凝聚力，本籍生必須花更多心力說服外籍生參與，也因此會產生衝突。

「（合唱比賽）他們第一次來就覺得好無聊一直做重複的事情，然後就默默地都不見了！他們應該是覺得沒有興趣吧！」（Int034）

外籍生都不太參加活動，你要死求活求（Int040 插話：「或是有獎金」），他們才會來一下湊人數。」（Int039）

「學校像是啦啦舞或是合唱比賽有些外籍生會參加，彼此的感情會變更好。只是對於比賽，外籍生比較少會積極，不會投入太多時間在準備比賽上面。」（Int005）

也有正面的例子與理解的聲音。例如 Int048 就說：「今年大二的外國人比較踴躍會參與活動。」Int050 則表示：「一開始會覺得說他們好像很孤立他很不好不想要理我們。但後來才了解到在他們的文化本來平時就是以獨來獨往為主...後來慢慢地也會主動和他們攀關係，然後他們也會慢慢接納我們。」

不同於全校性活動，外籍生對於院系或班級活動，如全院畢業舞會、學程聚餐、班會慶生等參與度較高。尤其是國際學院畢業舞會，所有學生皆著小禮服等正式服裝出席，已成學院重要傳統。這些以院、系、班為單位，由上而下的活動對於本籍及外籍生的互動及融合是有幫助的。例如某學程主任定期舉辦學程聚餐活動，每個國籍的學生都必須貢獻一種代表該國的食物，本籍與外籍生皆積極參與，並且有愉快的經驗（Int020、Int024、Int025）。另一學程定期舉辦與教師吃便當活動，本籍與外籍生亦會共同報名參加（Int008、Int011、Int031、Int033）。有趣的是，不論深交與否，有 26 位受訪者提到與外籍生於網路互動頻繁，也會互相在社群網站上加油打氣，顯現出網路世代的交友特性。

與學習衝突結果類似，本籍生對於與外籍生在課外的衝突，也會採取積極溝通的方式。如 Int029 說：「就溝通吧！他們會願意跟我講，我會知道他們比較 care 的點在哪裡..... 我跟他們說有什麼事就跟我講不要擺臭臉，後來有講開。」Int016 也表示：「會直接當面和他講。因為常看他發飆所以會累積一些想法，等到有機會就會想讓他們知道我們的想法。」

訪談中出現一個特別的案例。幾位本籍生與一位外籍生共同出遊，外籍生累了便自行坐計程車回家。本籍生不見外籍生，拼命尋找，之後發覺外籍生已經回家。「那一次以後我們這群就不敢找外國人出去了！」（Int008、Int011、Int012）被問及原因時，受訪者表示：「因為他們不見是我們的責任。」（Int012、Int008，Int011 附和），顯示了本籍生交友時的主、客觀念，將外籍生（客）在台灣的行為當作自己（主）的責任而產生壓力。

社會支持方面，訪談結果顯示最大來源是同學及朋友，高達 69%，其次是家人（10%）。值得注意的是，有 19% 的本籍生選擇內在自我激勵方式，而非外求支援。內容列舉與答案百分比如下：

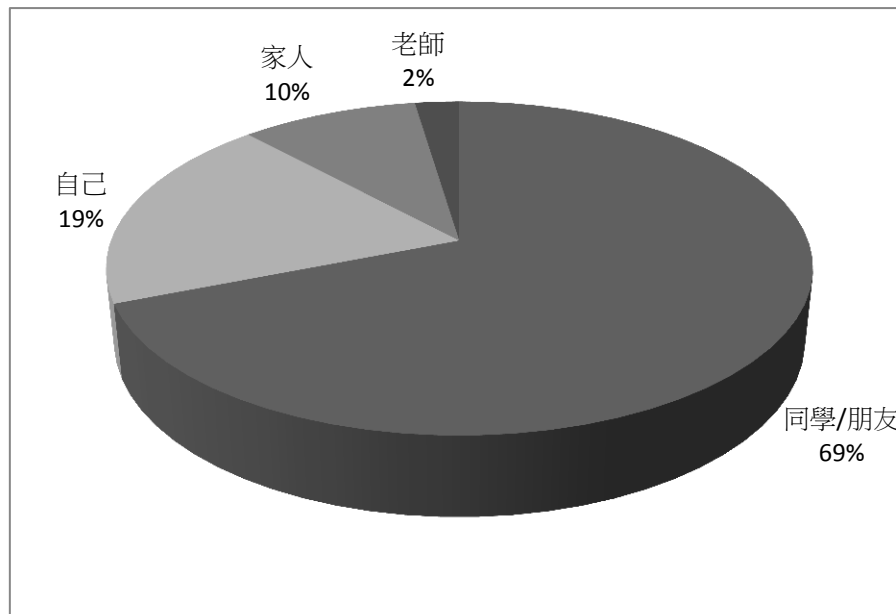


圖 2 本籍生社會支持來源

「(有壓力時)會先找比較好的朋友問看他覺得怎麼樣，也會跟家裡的人抱怨，家裡的人就只是聽，最大的支柱來源還是朋友。」(Int029)

「有一次好像期中還期末，我念會計念個半死，然後她(Int028)就在旁邊陪我。所以我最大的支柱還是朋友，會互相加油打氣，不然我都不知道要怎麼撐下去。」(Int027)

也有 8 位受訪者表示主要是靠自我激勵克服挫折與困難。雖然可解讀為學生較為獨立自主，但也代表有些學生不會主動求助，需要教師主動關懷。

總體而言，本籍與外籍生的互動於課餘時不如課堂緊密，深交現象不多。課外活動中，外籍生較少參與全校性活動，本籍與外籍生在院、學程或班級活動中有較多的互動。需要課外討論的課堂活動也促進了本籍與外籍生於不同情境的交流及溝通。與課堂經驗相同，衝突多能以協作方式解決，並增進了溝通及了解。朋友在本籍生的適應歷程中成為最大的社會支持來源，家人也是重要的精神支柱。

(四) 自我認定整體適應狀況及學習成果

50 位受訪者中有 47 位認為自己適應良好，2 位普通，僅 1 位大一生認為自己適應不良¹⁵。學習成果方面，最具一致性的答案是及跨文化溝通能力(全數)，包括對其他文化的包容、尊重以及更自信地以外語(英文¹⁶)與不同文化的人溝通，例如 Int036 及 Int039 表示「最大收穫是遇到不同文化的人，比較能夠了解外國人在想什麼。」Int014 則認為「變得比較能夠包容別的國家的文化。」

國際化的環境除了使學生英語進步外，因為接觸到不同文化背景的教師及同學，對於不同文化，學生較能以平常心看待及理解，也帶給學生溝通上的自信。此外，33 位受訪者也都提到，進入國際學院後對國際事務比較關心，自己變得較有國際觀，12 位特別強調在思考模式上的改變。舉例而言：

「像 T（外籍生）他們所羅門群島水災，就會比較去關心，但也有可能和念外交系有關係。」（Int008）

「像我們班 A 是馬薩爾群島來的，我才知道原來有這個地方。我有去 google 一下看他們的圖才知道他們是快要被淹沒的小島國家，有向澳洲還是紐西蘭求救。」（Int027）

「會變得更珍惜自己生長在台灣，很多外國人都稱讚台灣是個很棒的國家，讓我不再覺得國外的東西就一定比較好... 看國際新聞也不再只會看那些大國，也會更加關注小國的新聞。」（Int050）

「覺得台灣注重自己的事，缺乏國際觀，自我膨脹很大.....以前覺得在路上的人都是美國人，來了之後會發現不是所有的白人都美國人.....對世界了解會改變.....（有些想法）在台灣合情合理，但在國外角度不一定是這樣。我會以兩方角度來思考.....多角度去看問題，我還為了這跟我媽吵架，因為她跟很多人一樣不想聽不同的觀點。」（Int048）

從受訪者自我認定的學習成果敘述中，也的確顯示了國際學院本籍生能較有自信地與不同文化背景的人溝通，並且展現了對文化的包容性。對於負面經驗，受訪者皆會補充說明或歸因為個人因素，更顯示了受訪者已有了文化敏感度，並能對自我文化進行反思。敘述到國際觀及對國際事務的關心，受訪者多能舉出實例說明，可見受訪者在平時確會關心不同國家的事務。足見跨文化溝通力的確是重要成果。

（五）其他發現

由於焦點團體訪談的目的不只是探討已知問題，亦希望能獲得多元觀點，故除了一般性看法外，對於個別不同意見或特殊看法，亦納入研究結果，供相關政策制定及執行者參考。歸納以下兩點：

（一）相對孤立感

訪談中有 10 位受訪者提到相較於一般科系學生，國際學院學生有孤立感。

受訪者的歸因大致有三個方向：1. 語文因素；2. 課程不同及 3. 它系學生的刻板印象。Int048 提到語言因素：

「別系不跟我們合辦（活動）的原因是因為要講英文。跟我們辦（活動）要講一遍中文還要一遍英文，隊輔帶隊的人一個 IC（國際學院），一個另一個系，然後你們（大家）還要等（翻譯）。還要想外國人懂、會玩的遊戲。」

其次是課程。通識課是學生與不同科系同儕共同學習與交流的機會，一般科系的通識課程由通識中心開出，開放給全校選修。而國際學院因是全英語授課，不承認中文授課通識學分，故由學院自己開設英語授課的通識課程，供不同學程學生選修，學生因此較少有認識一般科系學生的機會（Int047）。被問及為何不參加社團，多數學生回答功課忙沒時間，也有的是因為通勤無法參加夜間社團活動，或直接認為不喜歡。不喜歡的原因有「社團中社員很多是同系同學、同系學長姊或是有在一起修通識課的同學。他們的話題很多是圍繞在那些課老師如何，或是學弟妹會請教社團學長姊推薦好的通識課程等，我們都插不上話。」（Int048），仍然與課程安排有關。

而某些一般科系的學生對國際學院的學生似有刻板印象。例如：

「有被孤立的感覺。就是聽到國際學院就會喔~~！有不同的（反應）。」（Int032）

「有點被排擠的感覺。」（Int033、Int034、Int044）

「跟外國人走在一起會被白眼。」（Int046）

「走在路上路人就會一直看...」（Int034）「就會被酸」（Int036 補充），「會說喔國際學院。」（Int037 補充）

「有些人其實對 IC 還蠻反感的...很多人喔，辦活動的時候感受非常強烈。」（Int049）「覺得我們很特立獨行，經費很多。覺得我們要（有）特權，其實根本沒有。」（Int047 補充說明）

另有 7 位受訪者雖然沒有提到孤立與排擠，但也認為國際學院被一般科系學生認為是特殊學生，間接造成了第二點的相對剝奪感。

（二）相對剝奪感

受訪者似乎也認為自己與一般生不同。例如有受訪者認為國際學院既然較特殊，就期待學校對自己有特殊待遇，結果發覺並不如預期（Int047），因「被特殊看待卻無特殊對待」而有失落感。另外，亦有受訪者提到外籍生的獎學金資源多於本籍生，而產生相對剝奪感。

「我覺得學校發給外國人的獎學金真的誇張了！我之前有看到單子就是每個外籍生都是補助補助... 享有的東西都是一樣的，可是你付的錢卻比較少。」（Int036）

這位受訪者提到的是每個月 15,000 至 30,000 元補助的台灣獎學金，經研究者解釋台灣獎學金是由政府支助，並解釋設立獎學金的目的後，學生表示稍稍釋懷。國際學院本籍生因為接觸的外籍生多，其中有不少領取台灣獎學金的學生，故更容易因比較而產生此相對剝奪感¹⁷。此觀點在馬藹萱的訪談中亦曾出現（2011，頁 39-41）。

相對孤立感及相對剝奪感雖然是在訪談中出現的特殊看法，非一般性經驗，並不構成問題。但亦值得重視，以提升多元文化校園的融合度。

總體訪談結果顯示本籍生報考國際學院、參與英語學程的最大動機為學習語言。課堂學習經驗不論與外籍生或教師皆為正面，挫折多能克服。與外籍生課外互動不如課堂緊密，但於網路社群互動積極。需要課外討論的課堂活動及院、學程、班級所辦的活動對融合有正面效益。朋友是最大社會支持。自我認定適應良好，跨文化溝通能力是最大學習成果。而課內、外衝突多能以協作方式解決，未出現刻板印象。

六、結論與建議

本研究主要結果顯示，不分性別、科系、年級的所有受訪者皆肯定於國際學院中的整體學習經驗，認為此經驗為正面。甚者，受訪者在國際化環境中，自我認定跨文化溝通能力，包括對其他文化的尊重、開放態度及同理心皆大幅增加，另也對國際事務較為關心，增長了國際觀。此與 Barron（2005）、Bennett 等人（2013）、Jon（2013）以及 Lambert 與 Usher（2013）的研究結果皆相符。

本研究結果亦顯示，受訪者在全英語授課環境中，因語言、學習文化、思考模式等差異，感受到不同程度的文化衝擊，有部分類似外籍生的適應歷程。語言溝通能力及學習不同文化既是報考動機，亦是適應過程中的最大挑戰以及收穫。此符合外籍生研究中，語言溝通能力是最大挑戰的結果（周利華、林佑融，2011；馬藹萱，2008；張德勝、王采薇，2009；Guan & Jones, 2012; Lee et al, 2007; Myburgh et al, 2002; Ryan & Twibell, 2000; Yen & Stevens, 2004）。

本研究中本籍生克服文化衝擊最大的社會支持來源是同學及朋友（69%），此與文獻中外籍生與本國同儕互動為最大社會支持的適應歷程相似（Brown, 2009; Constantine et al, 2005; Yen & Stevens, 2004）。本籍生因處於自己國家，家人亦是重要社會支持來源之一（10%）。此外，課堂及課外與外籍生的互動更使得本籍生必須面對文化差異，進而習得新的溝通與學習模式，增加文化敏感度及跨文化溝通能力。

與以往研究不同的是，本研究中多數本籍與外籍生在課業上互動頻繁，本籍生主動與外籍生互動的動機及意願很高，此與 Ward（2001）及馬藹萱（2011）的研究結果不同，主要原因可能是報考國際學院的學生原本就有較強的跨文化學習動機，惟能進一步深交者仍為少數。

在 Barron（2005）及 Lambert 與 Usher（2013）研究中出現的負面看法，如本籍生認為外籍生人數已太多，或是認為外籍生對本籍生的學習有負面影響，皆未於本研究出現。本研究受訪者與外籍生有較緊密的互動，多能以同理心與外籍生交流，因此馬藹萱（2011）研究中本籍對外籍生的負面刻板印象亦未出現，反倒出現受訪者認為一般科系學生對自己有刻板印象，但並未因此產生與外籍生的互動焦慮。

本研究亦有兩點特殊性發現。一是因授課語言與一般系所不同，國際學院學生與外系互動的機會相對較少，因此在校園中被認為是特殊的一群，使得部分本籍生產生外籍生可能面對的「相對孤立感」（Zhao et al, 2005）。二是有受訪者因政府獎學金資源不同，「被特殊看待卻無特殊對待」等因素而產生「相對剝奪感」。此雖並非一般性經驗，仍值得學校、教師及輔導人員參考。

基於研究結果，本研究有以下建議：

- （一）本研究結果顯示國際化學習環境有助於本籍生拓展文化視野、增進跨文化溝通能力及文化敏感度，此結果符合台灣高教國際化政策的目標，故建議高等教育國際化政策應繼續並深化執行。
- （二）本研究結果顯示除語言外，學習專業亦為本籍生參與英語學程之主要動機之一，故建議各校英語學程建制必須平衡語言及專業的訓練方能更符合本籍生的需求。
- （三）本研究結果顯示本籍與外籍生課堂合作經驗有助於彼此交流，增進跨文化理解並開拓本籍生視野，由文化衝擊轉為文化理解。故建議授課教師於課程中融入由本籍與外籍生共同參與之跨文化合作項目。

- (四) 本研究結果顯示由上而下的課外活動因層級而有不同融合結果，層級愈低、愈貼近學生生活的活動融合效果愈佳。故建議系所或班級多舉辦小型活動（如聚餐），促進跨文化互動及融合。
- (五) 本研究案例有兩個較大的特色。一是銘傳大學外籍生人數眾多，國際學院中外籍生比例更高於 50%，故本籍生有更多機會與外籍生互動交流。二是因外籍生人數眾多，課堂必須確實執行以英語授課，增進了本籍生以外語（英語）溝通的能力。建議 3 與 4 在外籍生人數較多的環境中亦可達到更佳成效。故建議各校繼續擴大招收外籍生以及增加全英語授課數。
- (六) 本研究結果顯示某些英語學程學生有相對孤立及剝奪感。建議學校除堅守校規，不予外籍生特殊待遇外，更需加強政策的說明，使學生了解校園國際化的效益及實施吸引外籍生來台措施（如台灣獎學金）的原因。

參考文獻

- 中華民國行政院網站。取自
http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=7084F4E88F1E9A4F&s=75D58F8EF1B493F8
- 呂木琳、徐昌慧、馮莉雅（2014）。子計畫一：我國高等教育國際化基礎條件之探究。國家教育研究院計畫（編號 NAER-102-09-C-1-13-07-1-25），未出版。取自
www.naer.edu.tw_ezfiles_0_1000_img_49_NAER-102-09-C-1-13-07-1-25
- 吳濟華、陳錦麗（2009，5）。台灣高等教育國際化策略研究。2009TASPA 台灣公共行政與公共事務系所聯合會全球化下新公共管理趨勢與挑戰-理論與實踐研討會，國立中山大學。
- 周利華、林佑融（2011）。台灣高等教育國際化之探討與改進：以國際學生就讀經驗為例。教育政策論壇，14（2），35-64。
- 周宛青（2016，5）。高教國際化下多元文化課堂教學方法質性初探-以銘傳大學國際學院課程為例。李逢堅（主持人），創新課程設計與教學方法。東吳大學 2016 年第 5 屆雙溪教育論壇全國學術研討會，東吳大學。
- 施秀玲（2006）。外國學生來臺社會支持與生活適應歷程之探究-以銘傳大學桃園校區外國學生為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，桃園市。

- 姜麗娟（2008）。在全球化時代裡高等教育課程國際化的課題探討。**研習資訊**，25（6），11-20。
- 姜麗娟（2009）。國內高等教育課程國際化現況之調查研究。**教育經營與管理研究集刊**，5，1-40。
- 高博銓（2002）。教育研究法：焦點團體研究法。**教育研究月刊**，103，101-110。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會網站。取自 <http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=15559&ctNode=2075&mp=2>
- 財團法人國際合作發展基金會網站。取自 <http://www.icdf.org.tw/ct.asp?xItem=5166&CtNode=30015&mp=1>
- 馬藹萱（2011）。全球的趨勢，在地的聲音：台灣本土學術社群對高等教育國際化的看法。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（NSC 100-2410-H-004-141-），未出版。取自 <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/52090/1/100-2410-H004-141.pdf>
- 馬藹萱、關秉寅（2008）。大專校院招收外籍生市場調查與分析研究。教育部委託研究成果報告，未出版。取自 http://www.edu.tw/userfiles/%E7%B5%90%E6%A1%88%E5%A0%B1%E5%91%8A_%E5%AE%8C%E6%95%B4%E7%89%88.pdf
- 教育部（2011）。高等教育輸出—擴大招收境外學生行動計畫。中華民國行政院網站。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=7084F4E88F1E9A4F&s=75D58F8EF1B493F8
- 教育部國際及兩岸教育司網站。取自 <https://ois.moe.gov.tw/fs/html/Statistics.html>
- 清華大學課務組網站。取自 <http://curricul.web.nthu.edu.tw/files/13-1073-10526.php>
- 張惠婷（2012）。教育國際化下本地學生跨文化適應過程研究—以銘傳大學國際學院為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，桃園市。
- 張德勝、王采薇（2009，11）。高等教育國際化：外籍大學新鮮人辛欣路歷程初探。社會變遷中的教育發展。**臺灣教育學術研討會**，國立新竹教育大學。取自 <http://nhcuer.lib.nhcue.edu.tw/bitstream/392440000Q/842/1/170.pdf>

- 許雅菁（2006）。教育國際化下個人主義國家與集體主義國家跨文化適應之研究（未出版之碩士論文）。銘傳大學，桃園市。
- 張鈺富（2011）。高等教育國際化及其成效評量指標之發展。打造國際化環境以提升高等教育品質。**100 年度提升高等教育系列研討會**，銘傳大學。
- 黃乃熒（2010）。臺灣高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導心智趨向。**教育資料與研究**，**94**，21-39。
- 黃璉華、羅漢強（1996）。外籍生適應問題及相關因素之探討。**中華公共衛生雜誌**，**15**（5），457-468。
- 楊巧玲（2004）。高等教育國際化的意義與爭議。**教育政策論壇**，**7**（1），101-110。
- 楊武勳（2008）。日本大學國際化指標建構之初探。**高教評鑑**，**1**（2），143-183。
- 楊瑩（2014）。英國大學研究評鑑的最新改革—研究卓越架構（REF）的規劃與實施。**評鑑雙月刊**，**52**，41-47。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/11/01/6253.aspx>
- 蔡進雄、呂木琳（2014）。我國高等教育產業國際化之研究。國家教育研究院計畫（編號 NAER-102-09-C-1-13-07-1-24），未出版。取自 <http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/49/NAER-102-09-C-1-13-07-1-24.pdf>
- 謝尚賢、康仕仲、李偉竹、張國儀、陳仁欽（2007）。工程學科以英語授課之教學策略及有效性研究期末報告。國立臺灣大學教學發展中心提升教學品質計畫，未出版。取自 http://ctld.ntu.edu.tw/tp/report/96_01.pdf
- 戴曉霞（2007）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。**教育研究集刊**，**50**（2），53-84。
- 羅美蘭、鍾智林（2013，12）。運輸課程採英語授課之困境與突破—以商管學生修習英語運輸工程為例。**2013 年中華民國運輸年會暨學術論文研討會**，中華民國運輸學會。取自 <http://tkuir.lib.tku.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/96153/2/%E9%81%8B%E8%B%8B%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%8E%A1%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%8E%88%E8%AA%B2%E4%B9%8B%E5%9B%B0%E5%A2%83%E8%88%87%E7%A%A%81%E7%A0%B4.pdf>

- Barron, Paul (2005). *Stormy outlook? Domestic students' impressions of international students at an Australian university*. Retrieved from https://espace.library.uq.edu.au/eserv.php?pid=UQ:8884&dsID=ISTTE_Paper_Upda.pdf
- Bennett, R. J., Volet, S. E., & Fozdar, F. (2013). I'd say it's kind of unique in a way: The development of an intercultural student relationship, *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 533-553.
- Brown, L. (2009). An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction, *International Journal of Educational Research*, 48 (3), 184-193.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11 (2), 162-175.
- Guan, X. & Jones, G. (2012). Un-learning and re-learning: The experiences of Chinese undergraduates in a first year management class in New Zealand, *Educational Research and Reviews*, 7 (12), 292-296.
- Hotta, J. & Ting-Toomey, S. (2013). Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study, *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 550-566.
- Jon, J-E. (2013). Realizing internationalization at home in Korean higher education: Promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence, *Journal of Studies in International Education*, 17, 455-470.
- Lambert, J., & Usher, A. (2013). *Internationalization and the domestic student experience*. Toronto, ON: Higher Education Strategy Associates. Retrieved from <http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2013/10/Intelligencebrief7-HESA-internationalization-FINAL-WEB.pdf>
- Lee, Y., Bei, L. T. & DeVaney, S. A. (2007). Acculturation experiences of Taiwanese students during exchanges in the United States, *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(4), 56-61.

- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Molinsky, A., Davenport, T. H., Iyer, B. & Davidson, C. N. (2012). Three skills every 21st-century manager needs, *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2012/01/three-skills-every-21st-century-manager-needs/ar/1>
- Myburgh, C. P. H., Niehaus, L., & Poggenpoel, M. (2002). International learners' experiences and coping mechanisms within a culturally diverse context, *Education*, 123 (1), 107-129.
- Prescott, A. & Hellstén, M. (2005). Hanging together even with non-native speakers: The international student transition experience. In P. Ninnes & M. Hellstén (Eds.), *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy* (pp.75-96). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Ryan, M. E., & Twibell, R. S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad, *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 409-435.
- Smith, R. & Khawaja, N. (2011). A review of the acculturation experiences of international students, *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713.
- Yen, W. J. & Stevens, P. (2004). Taiwanese students' perspectives on their educational experiences in the United States, *International Education Journal*, 5 (3), 294-307.
- Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflict styles: A face negotiation theory. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp.213-238). Newbury Park, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. In D. R. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.217-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C. (2001). *The impact of international students on domestic students and host institutions*. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/14684>

- Zhao, C. M., Kuh, G. D. & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices, *The Journal of Higher Education*, 76 (2), 209-231.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education, *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

附註

1. 其餘六項為：（三）補助大學有計畫性地擴大招收國際學生，發展國際化。（四）推動產業研發碩士外國學生專班，強化產學合作的成效。（五）開辦臺灣國際研究生學程，吸引國外優秀人才就讀。（六）補助大學以彈性且具競爭力的薪資，爭取國際頂尖人才來台灣任教或進行研究。（七）提升大學的國際能見度，積極參與各項國際評比。（八）成立高等教育國際合作基金會，積極參與國際高等教育的交流與合作。
2. 本研究所指本籍生為具中華民國國籍，依我國大學多元入學制度進入大學就讀之學生。外籍生指境外生（從境外至國內大專校院留學或研習之學生，包括學位生及非學位生。見財團法人高等教育評鑑中心基金會網站，2016）中不含僑生及陸生之學位及非學位生。
3. 該年度外籍生中亞太區域仍為多數，有 588 人，佔外籍生總人數的 73%；其次為拉美及加勒比海地區，有 113 人，佔 14%。外籍生分散各系，以國際學院最多。
4. 本研究年度銘傳大學國際學院設有國際企業與貿易、新聞與大眾傳播、旅遊與觀光、資訊科技應用及國際事務與外交五個學士學位學程（105 學年度新增時尚創意管理學士學位學程），以及國際事務碩士學位學程。共有來自 63 國 436 位外籍生，佔該院總學生數的 61.06%，國籍來源分布與全校相仿。
5. 橫跨 103 及 104 學年度。
6. 其次有經濟資源、氣候、飲食等項目。
7. 澳洲政府大量鼓勵外籍生赴澳求學，2004 年澳洲大學已有 17%的外籍生。
8. 加拿大大學於 2010 年有 12%的外籍生，數字並不斷成長中（Lambert & Usher, 2013）。
9. 謝尚賢等人（2007）及羅美蘭與鍾智林（2013）的研究皆未提及研究課程中

有外籍生，從教師亦使用中文輔佐教學推斷，兩研究的課堂中應無或僅有點中文的少數外籍生。馬藹萱（2011）的研究中有部分同學表示曾經和外籍生一起上課，但彼此幾乎沒有互動。

10. 該年度女性人數高於男性（女性 164 人，男性 74 人），各學程人數中以觀光人數最多，外交次之，資訊最少。詳細數字為：觀光共 97 人，男性 21 人、女性 76 人；外交共 85 人，男性 17 人、女性 68 人；資訊共 56 人，男性 36 人、女性 20 人。
11. 研究者開設之「國際禮儀與溝通專題」為國際學院共同選修課程，外交學程必修課程。由於為院核心課程，所有學生幾乎皆選修過此課程。研究者開設「政治學」課程亦為國際學院選修課程，103 學年度（訪談年度）為觀光學程必選課程。
12. 以「幾乎」形容，是因有些受訪者未發言，僅以表情表示贊同，但無人表達負面看法。
13. 某些受訪者敘述對某學期某堂課的某教師教學有意見，或對某學程課程安排做建議，因是個案，此不列入結果。
14. 國際學院中除正式學籍的外籍生，亦有交換生短期就讀，若來自同校，多自成團體。
15. 經追蹤，此生於大二時已適應良好，並表示大一時因每天長途通勤及語言因素壓力較大，目前皆已適應。
16. 答案中又以聽力進步最多（63%），其次是口說能力（34%）。
17. 銘傳大學中不論外籍或本籍生皆須謹守校規，對外籍生並無特殊待遇。研究者走訪其他學校，發覺一些學校對外籍生規定較為寬鬆，更易引起本籍生的相對剝奪感。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

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，相同之第一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，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 1,000 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 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、「專論文章」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，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

（一）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）。

（二）實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：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、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

（一）傳真：（04）2239-5751

（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

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：

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至`ateroffice@gmail.com`【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第六卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「借調教師之檢討」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第五期將於 2017 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2017 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教育行政主管機關因業務需要，常有需要借調大專校院或高級中等以下學校教師。為規範各級學校編制內專任教師之借調，教育部訂有「教師借調處理原則」，依此辦法第二條之說明，凡因專長、所授課程相關或因業務特殊需要，經學校同意，即得辦理借調。借調期間，以四年為限；其借調所擔任者係有任期職務，且任期超過四年者，借調期間依該職務之任期辦理。借調期滿歸建後，得再行借調。但借調期間合計不得超過八年。而在縣市政府層級部分，各教育局處亦訂有「調用所屬中小學教師服務實施要點」。以「臺中市政府教育局調用市立中小學教師服務實施要點」為例，該要點即載明：教育局調用教師，應先徵得調用教師意願及其服務學校同意。另外，教師調用期間以二學年度為限；其有延長調用期間必要者，以延長二次為限，每次延長期間最長為一年。調用教師返回學校服務後，應服務二年以上，始得再被調用。不過，也有縣市政府教育局處之「調用所屬中小學教師服務實施要點」中，並未載明調用時間之上限，以致於出現「長期借調」的情形。

就大專院校來說，常見的教師借調案例是 A 校教授借調到 B 校擔任校長、院長或特定職務，另外，借調至政府機關擔任政務官的情形也很常見。在高中以下學校，常見的案例是教育部或教育局處借調現職教師至教育行政單位協助辦理行政事務，其所遺職缺由所屬學校另聘代理代課教師擔任。

教師借調，雖有助於人力資源之活化，但教師借調也可能對其原服務單位之人力資源運用造成影響。究竟教師借調之利弊得失為何？教師借調對其本身、其服務單位及其學生有哪些影響？教師借調有那些衍生的議題？現行教師借調相關規定是否合宜？這些均是本期主題評論的重點。

第六卷第五期輪值主編

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

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六卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學生就學的獎助與補助」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第六期將於 2017 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「公平」(equity)是在民主社會的重要價值，也是教育的重要目標。基於「人力資源」是決定國家競爭力關鍵要素的認知，各主要國家政府一方面大力發展高等教育以追求卓越，達成強化國家競爭力的目標；另一方面致力於確保不同性別、種族或社會階層之個體，都有相同接受高等教育的機會，以維護和實現社會公平正義。在教育上秉持適性揚才的原則，協助學生發展潛能，避免經濟弱勢學生因家庭經濟因素影響其追求適性發展的機會，乃是社會公平正義的重要指標。

同樣地，基於國家人才培育之需求，以及因應目前社會貧富差距擴大的隱憂，我國政府亦積極推動具體措施，以協助經濟弱勢學生順利就讀大學並完成學業，成為社會中堅。近年來，隨者社會經濟弱勢家庭之子女進入高等教育人數的增加，協助這些學生使其能不受經濟弱勢之限制，順利完成大學學業的問題更廣受討論與重視。

許多學者指出，由於高等教育環境的轉變，目前弱勢學生面臨的問題已不同於以往，政府需要擬訂新的協助做法。舉例來說，弱勢家庭學生就讀大學的人數，隨著大學增設而增加，助學資源需求大增，資源的來源與分配公

平性需要多方考量。再者，弱勢學生就讀大學的機會雖然比以前高出許多，但相較於家長社經地位高的學生，可得到的資源還是較少。弱勢學生能夠上公立大學比例較少，卻又負擔較高的私校學雜費。面對這樣的反重分配現象，如何強化落實高等教育機會公平的目標仍有待努力。

我國高等教育主要透過三大助學措施來協助弱勢學生，包括：(一) 學雜費減免：針對符合低收入戶、中低收入戶、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女等資格的學生，由政府編列預算補助全額或部分學雜費。(二) 各類獎助學金：教育部自 96 學年度施行《大專校院弱勢學生助學計畫》，將原來對私立大專校院之補助經費，改為直接補助學生學雜費。包含了助學金、生活助學金、緊急紓困助學金及住宿優惠等措施。(三)就學貸款：透過優惠低利貸款協助經濟弱勢學生順利就學。

多年來，這些措施確實協助許多弱勢學生順利完成大學學業。不過，與過去相較，弱勢助學生不再只是需要協助順利讀完大學，需要協助的面向也不只是經濟上的支持，還有許多面向需要更細膩的設計。透過積極性差別對待的做法，對弱勢學生的大學就學予以補助時，亦須避免導致福利依賴的污名指稱或其他人的反向歧視。弱勢助學問題除了政府以各項政策及相關措施加以協助之外，亦需弭平公私立大學落差，設置更多元的協助方案以拓展弱勢學生的學習資源與品質。

有鑑於此，本期月刊之專題評論乃以「大學生的就學獎助與補助」為焦點，歡迎教育界同仁針對國內大學生的就學獎助與補助相關政策、現存的問題與改進的做法、國外就學獎助的方案與做法等不同面向進行分析與評論，以作為國內大學就學獎補助方案推動或修訂之參考。另外，也歡迎教育界同仁就當前教育相關議題自行訂定題目提出自由評論。第六卷第四期輪值主編

第六卷第六期輪值主編

游自達

國立臺中教育大學教育學系副教授

林彩岫

國立臺中教育大學教育學系教授兼系主任

臺灣教育評論月刊第六卷各期主題

第六卷第一期：大學併校的成果與問題

出版日期：2017 年 01 月 01 日

第六卷第七期：師資培育標準與特色

出版日期：2017 年 07 月 01 日

第六卷第二期：高教創新轉型策略

出版日期：2017 年 02 月 01 日

第六卷第八期：產業和大學的教育分工

出版日期：2017 年 08 月 01 日

第六卷第三期：國民中小學核心素養

如何評鑑

出版日期：2017 年 03 月 01 日

第六卷第九期：偏鄉教育與師資

出版日期：2017 年 09 月 01 日

第六卷第四期：高教資源分配獎優或扶弱

出版日期：2017 年 04 月 01 日

第六卷第十期：教師專業學習社群

出版日期：2017 年 10 月 01 日

第六卷第五期：借調教師之檢討

出版日期：2017 年 05 月 01 日

第六卷第十一期：教育人員退輔制度

出版日期：2017 年 11 月 01 日

第六卷第六期：大學生就學的獎助與補助

出版日期：2017 年 06 月 01 日

第六卷第十二期：高級中等學校特色招生

出版日期：2017 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址：☐☐☐ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 , 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	☐ 主題評論 ☐ 自由評論 ☐ 專論文章				
字數					
文稿名稱					
作 者 資 料					
第 一 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			
第 二 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

壹、

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；〈〉用於篇名或論文名。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.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.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: Morbidity 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/www>

wsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751（請註明莊雅惠助理收）
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 李隆盛

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：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

[illegible]



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw