

技職教育課綱變革中的共同科目教師

蔣力陶

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所碩士生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所助理教授

一、前言

以前的老師，板書振振，課室主體，看似教師本人，學生反倒是配角了，現在，數位媒材的發達，資訊流通的快速，學生不再把教師當作學習的唯一對象，因此教學方法也產生的新的激盪，師生關係也有了主客易位的開始，時代在變遷，教育在改革，課綱精神也在調整。

「做中學，學中做」是臺灣技職教育的精神，幫助臺灣創造了許多經濟奇蹟，因為當時的臺灣有許多中小企業的老闆，出自於技職體系。當年強調的務實致用，卻因為科舉精神的延續，升學主義的掛帥，技職教育也開始慢慢學術化，不再強調學以致用，反而一直強化升學，筆者在私立技術型高中擔任英文教師已經十餘年，經歷技職教育學術化的過程，現在即將迎接 108 課綱對於技職教育課程的重新調整，這也讓筆者反思技職教育學術化的必要性，以及改革當中會面對的調整性。

因此，本文將對臺灣技職教育的演變、課綱變革的美意，以及共同科目教師的定位，提出淺見及論述。

二、臺灣技職教育的演變

臺灣的職業教育與經濟發展是息息相關的，早期在勞力密集產業時期，因為需要的技術人力不多，職校畢業生並未對臺灣的經濟發展有明顯之助益。但隨著臺灣產業進入以技術密集產業的出口擴張時代，職校培育的低薪大量技術人力，充分發揮了促進臺灣產業升級、出口擴張的功能。然而，現在已經進入高科技產業出口擴張時期，職業學校現已改名為技術型高中，其所培育的人力已無法符合高科技產業需求，畢業生出現供過於求的現象，轉型之路勢在必行。

楊朝祥（2007）在國家政策研究-臺灣技職教育變革與經濟發展報告當中提出：「1955 年，高職實施單位行業課程，以實務為導向，內容對準業界之需求；1986 年為了因應社會的發展，1986 年實施群集課程，先廣泛而後專精，符合基礎、專業且實用的需求。為了促使高職課程日新又新，1980 年代初期，同時針對高職課程進行改革，『能力本位教學』也是影響高職教學的另一個重要的政策，此項政策最初由臺灣省教育廳提出，後來逐漸蔓延，1998 年配合修訂新課程，乃在臺灣地區全面開展。」

從楊朝祥（2007）的報告中可以看到技職教育的變革雖然與時俱進，但是仍強調職業教育的主要目標：「培育經濟發展、產業進步的實用人才」。如果職業學校畢業生的技能項目、內涵、水準不能符合企業界的需求與水準，不僅企業求才不易，職校畢業生就業也困難，終致經濟發展受挫，職業教育的成效亦無法達成。因此，在課程制定前，透過市場調查，了解產業界人才需求的類別，之後，再藉由「能力分析」的過程，瞭解各類人才所需具備的技能項目與內涵，並且訂定其所需達成的技能水準，以「能力本位」教學。

在職業學校各科的課程制定中，將各類人才所需具備的技能項目、內涵與技能水準，編寫成「行為目標」，不僅作為教學的依據，並且當做學生學習成果評量的標準。由於「能力本位教學」教學目標明確，學生技能水準亦得以管制，不僅有利於雇主聘用真正具備所需技能的技術人才，亦有助於學生的學習與謀職，因此曾經風靡一時。但因「能力分析」、「行為目標」進行、敘寫不易，部分教師對此項改革並不支持，且有人以為「能力本位教學」強調行為的變化，雖有助於技能 (Psychomotor Domain) 的訓練，但卻常忽視了學生知識 (Cognitive Domain) 與情意 (Affective Domain) 的學習，因而窄化了技職教育學習的內涵，雖一時之間滿足雇主技能的需求，長遠的卻減弱了學生生涯發展 (Career Development) 的潛力。最後，「能力本位教學」在倡導的行政首長卸職後，也逐漸沒落，終為社會所淡忘（楊朝祥，2007）。

蕭今、黎萬紅（2000）在〈職業教育：爭議的關注點和發展趨勢〉中提出大環境對技職教育與高等教育的看法，技職教育體制內的教師與高等教育體制內的教師也有著比較與層級上的自卑，因此造成投入性的差別。現階段 108 課綱的出現，在總修習學分數限制的課程規劃之下，科群課程融入的調整，變相限縮了共同科目的課程安排，導致現行教育改革的美意與實際教育現場的教師心態有所落差，似乎也呼應了蕭今、黎萬紅（2000）的看法。只是，每個政策改革的當下，多多少少都會犧牲部分人的利益，但，課綱調整的願景是否值得這份犧牲呢？就需要了解其初衷與美意。

三、課綱變革的美意

世界變動太快，教育體系卻改變緩慢，先進國家其實都非常焦急，教育改革的腳步也愈邁愈大。《未來 Family》除了實地到教改領頭羊國度芬蘭採訪，也比較了經濟合作及發展組織 (OECD)、法國、紐西蘭等多個教育改革的最新藍圖，發覺臺灣推動 12 年國教及新課綱的藍圖，其實可說是與世界同步，都強調素養導向的課程，不僅要讓孩子學到知識，更要具備良好的態度及能力，成為終身學習者（彭漣漪、羅梅英、黃啟菱、王惠英和朱立群，2017）。長遠來看，臺灣要跟上世界的腳步，教育的改革是勢在必行的。

臺灣師範大學教育學系副教授陳佩英（彭漣漪等人，2017）指出素養導向的課程是世界教育潮流所趨，素養的內涵包含態度（Attitude）、技能（Skill）與知識（Knowledge），稱之為愛思客（ASK）。三者看起來是分立的，但在課程設計及學習過程中，卻像麻花般是互相交織的。新課綱提出「素養」的概念，並非推翻與否定九年一貫強調的「能力」，而是豐富並落實「能力」的內涵，透過課程教學設計，促成自發、互動、共好的學習，培養以人為本的「終身學習者」。

立意良善的教育政策，還需教師的實踐與力行，落實課綱，老師需化被動為主動。臺灣師範大學教育學系副教授陳佩英（教育部電子報，2017）指出 107 課綱的成功要件有 3 個因素。首先是校長或行政領導，要懂得做課程領導與教學領導，懂得透過何種方式帶動老師，一起參與課程發展。其次是學校的組織動能要活絡，老師要發自內心認同新課綱所揭櫫的價值、認同學校的願景目標，一改過去各自為政的方式，有動能、有意願去組成教師社群，一同共備課程，跟同事發展跨領域課程。最後，就是老師願意自己不斷增能學習，過去以知識為中心，靠著教師手冊就能上課，現在不只要以學生為中心、發展學校校本特色，還要發展跨領域課程，老師們必須自我要求，求新求變。

四、共同科目教師的定位

筆者以現職私立技術型高中英文教師面對 108 課綱課程調整時期的角度來看，面對 108 課綱精神，課程設計將以專業科目的課程融入設計為主，校定英文科目學分數必須調整，原因在於技術型高中的共同科目學分數若太多，難以專學專用，增強素養，致使技術型高中的共同科目老師是被變相要求要降低時數，這些過程，雖然與專學專用精神相符，但，對於前線教育工作者的挫敗感，其實是需要調適的。踏入教職時，聲聲吶喊的誓言：「教育是一生的志業，而非只是職業。」是筆者猶言在耳的誓詞，但也不可否認人性與課綱角力拉扯的真實存在。

余秋雨（1995）在《山居筆記》中的「千年庭院」與余英時（2007）的「知識人與中國文化的價值」著作當中可觀見人性的貪婪與無知，無知在因果輪迴中的不斷重演而不自知，貪婪在明知極樂極苦一體兩面，仍執迷不悟。余秋雨（1995）在《山居筆記》中的「十萬進士」裡提到「廢除科舉」四字，更是直接勾起了筆者對於廢除聯考的直接聯想，感嘆這生命的不斷重演，像是在看蝴蝶演化的過程，從孕育到醞釀到禁錮到解放到凋零，任何一個政策、時代、抱負、改革亦復如是。

余秋雨（1995）說道：「教學，是人類的精神和生命在一種文明層面上的代代遞交（余秋雨，1995）。」作者道出了岳麓書院主持者們對教學堅持的深刻描述，也著實憾動了筆者的教學價值觀，筆者反思之餘，對於文明二字，更是有感

自己與時俱進的使命，這是無關自己對於任何政策的看法，而是正視改變的必然是文明的轉輪。只是，至於是否又是一門輪迴的終始，筆者認為改革的腳步是不會停歇的，就如同時代的巨輪不斷滾動著，不管是科舉制度的演變，或是技術與科學在技職教育中的比重，教師在整個環境當中，都扮演著左右政策落實的角色，也都左右著臺灣莘莘學子的未來，因此，教育工作者的奉獻精神，其實是被期待的。

除了上述教師內在教育理念的正視外，外在鞏固需要調適心態的動力也很重要，以下筆者將從前述讓課綱成功的三個因素來切入：

(一) 校長或行政領導，要懂得做課程領導與教學領導。

目前在技術型高中的課程規劃，多半由校內的各職業類科主任主導，雖然在課綱精神的前提下，課程規劃已經朝向跨職業科群去做整合，但仍未能將共同科目的融入列入考量，可能是課程學分的侷限，也可能是對於共同科目能帶給職業科群的效能，缺乏橫向的溝通與認識，這是難以單單靠著各職業類科主任就可以引導，因此，一個學校的校長或行政領導的角色介入就格外重要，若能以素養導向為前提來考量的情況下，規劃共同科目跨科群的選修課程，讓職業類科與共同科目的橫向連結更強化，相信共同科目教師在技術型高中課綱變革下的定位能夠更確實。

(二) 學校的組織動能要活絡。

技術型高中職業科群的課程獨立，各科特色不一，長久以來，專業教師鮮少合作，唯有共同科目老師位以導師身分在各科輪調，因應即將到來的跨科群課程，其實共同科目教師若是能定位為科群間磨合與溝通的角色，相信對於課綱的推動格外有益，因此，建議共同科目老師兼任專業科目導師時，應該多學習專業課程知識，未來除了能夠協同教外，也能因為跨科擔任導師的經驗，成為跨科群合作的橋梁。

(三) 老師願意自己不斷增能學習。

教師研習一直從未停止，只是多半單科進修，鮮少跨科別研習，即便有，以往因為教學上的非急迫性，也鮮少教師參加，若上述兩點建議能夠落實，共同科目老師在技術型高中課綱變革下的角色定位明確，相信老師們會更願意增能學習，相對的，在定位與心態的調整下，因為能力的提升，也會較為踏實。

五、結語

沒有人能夠保證所有的教師都是已經達到無我境界，面對學生的多元挑戰、課程調整後所牽涉的薪資問題，還要自編教材、共同備課等工作壓力，未來面對跨科群排課下的調課問題也是一種考驗，在研習增能與調課困難的拉扯下，為了研習要自己花錢找代課的人性考驗，除了教師心態調整外，研習時間安排至寒暑假，也未嘗不是一種調整。

現今的技職教育，期待著改革理念下的時間與人力安排，教師們的自我期許與妥善的考核制度，相信不會再有被教育遺忘的學生與沒有鬥志的教師，筆者期待在這些變革中，依然保持初衷，繼續前行。

參考文獻

- 方俊育（2000）。解構臺灣戰後工業復興史：兼論技術的實踐意涵。臺灣歷史學會通訊，10，43-52。
- 李永熾（1993）。世紀末的思想與社會。臺北：萬象圖書出版社。
- 余秋雨（1995）。山居筆記。臺北：爾雅出版社。
- 余英時（2007）。知識人與中國文化的價值。臺北：時報文化。
- 教育部電子報小組（2017，2月16日）。前導學校就位 新課綱蓄勢待發。取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=755&topical_sn=966&page=1
- 彭漣漪、羅梅英、黃啟菱、王惠英、朱立群（2017，4月1日）。全臺家長非懂不可 108 課綱影響多大？取自 <https://gfamily.cwgv.com.tw/content/index/7195>
- 楊朝祥（2007，3月29日）。臺灣技職教育變革與經濟發展。取自 <https://www.npf.org.tw/2/1733>
- 劉曉芬（2007）。歷史、結構與教育：技職教育變革的探討。新北：冠學出版社。
- 蕭今、黎萬紅（2000）。職業教育：爭議的關注點和發展趨勢。教育學報，28（2），117-136。