2014年12月
第3卷 第12期
ISSN 2225-7209
本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論 月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 學歷通膨

本期評論的重點是學歷通膨，期望對日益增加的教育學歷數量現象，以及日益受到質疑的學歷價值提出觀察與評論。我國在1990 年代以前，高等教育屬於菁英教育，招收的學生人數有限，因此有所謂高中生競相擠進「大學窄門」的現象，而相對地，能順利通過窄門，取得大學學歷的人，也就成了「魚躍龍門」的寵兒，在這樣的時代與背景下，高等教育的學歷是少量的，但其價值是受到認可與肯定的。不過，這樣的典範也衍伸出不少批評.....

臺灣教育評論學會 出版
43301台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓402室

臺 灣 教 育 評 論 月 刊

第三卷 第十二期
2014 年 12 月 1 日出刊

Taiwan Educational Review Monthly

2011 年 12 月 1 日創刊

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

2014 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）
李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）
梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）
陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）
游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014 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副教授）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）
王為國（國立新竹教育大學師資培育中心副教授）
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）
田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）
江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）
成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授
吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）
林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）
張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）
陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）
陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）
許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）
陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）
許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所所長）
黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）
游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）
劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）
潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

評論文章 林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）
曾淑惠（國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授兼人文與社會科學學院院長）

專論文章 王金國 (靜宜大學教育研究所暨師資培育中心教授)

執行編輯 曾子旂（國立中正大學教育學研究所課程博士班研究生）

文字編輯 蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計 劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
43301 臺中市沙鹿區臺灣大道 7 段 200 號
第二研究大樓 415 室
電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蘇元煜
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

Since November 1, 2011

Vol. 3 No. 12, Dec. 1, 2014

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)
Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2014 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)
Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)
Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)
Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)
Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)
Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yeh, Hsing-hua (Professor, University of Taipei)
Yu,Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Review Articles: Lin,Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Tseng,Shu-hui (Professor, National Taipei University of Technology)

Essay Articles: Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)

Managing Editors

Tzu,Chi-tseng (Doctoral student Institute of Education National Chung Cheng University)

Text Editor

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review
No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City 43301 Taiwan
Tel：+886-4-26333588 FAX：04-26336101
E-mail：ateroffice@gmail.com (Su, Yuan-Yu)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

本期評論的重點是學歷通膨，期望對日益增加的教育學歷數量現象，以及日益受到質疑的學歷價值提出觀察與評論。我國在 1990 年代以前，高等教育屬於菁英教育，招收的學生人數有限，因此有所謂高中生競相擠進「大學窄門」的現象，而相對地，能順利通過窄門，取得大學學歷的人，也就成了「魚躍龍門」的寵兒，在這樣的時代與背景下，高等教育的學歷是少量的，但其價值是受到認可與肯定的。不過，這樣的典範也衍伸出不少批評，例如，教育資源僅有少數人得以利用、教育機會均等理想難以落實、升學競爭激烈導致學生承受巨大壓力、高中教育不正常…等等。有鑑於上述這些流弊，加上愈來愈高漲的教育與升學期望，1990 年代中期以後的教育改革，基本是導向一個愈來愈擴張的高等教育體系，因此，大學窄門變寬了、上大學的機會變多了、升學壓力變輕了、大學畢業的人數變多了…當然，這就衍申一個令人關心的重要議題：大學學歷還是一樣值錢嗎？大學或研究所學歷還是一樣受到社會的肯定嗎？學歷通膨的問題是高等教育擴張的結果之一，學歷通膨現象也需從整體高等教育的變革著手，這些都是本期評論的範圍與重點。

本期蒙各界專家學者賜稿共 33 篇。其中主題評論 21 篇，其中包括從從概念與趨勢探討學歷通膨的意義，包括林永豐、戰寶華、胡如萍、陳玉珍、蘇珍慧等之評論。針對高等教育之學歷通膨現象進行之評論，包括劉曉芬、林宜樺、楊正誠、黃玉幸、倪貴靜、楊俊鴻等。另有詹盛如、楊濟華探討韓國學歷通膨現象。此外，亦有許多專家學者，深入探討學歷通膨在各教育領域中的影響，如劉祖華、劉豐瑞、鍾怡慧、張仁傑討論技職教育的學歷通膨；蔡明昌討論師資培育中的學歷通膨；陳珊華討論學歷通膨中的原住民議題；施溪泉、林振雄、許誌庭、蘇珍慧討論文憑的價值；王垠、曹學仁則分析學歷通膨現象對教學的啟示等等。

主題評論之外，本期亦包括了 12 篇精闢的自由評論。主題包括學校經營、教學專業、學校組織、生命教育、師資標準本位、教師職級制度、師培法規、高中職輔助方案、教學 APP 等。

本期各文提供各類評論與建議，期望有助於對學歷通膨議題有更周全的思考，也希望引發更多的討論與對話。

林永豐
第三卷第十二期輪值主編
臺灣教育評論學會編輯委員
國立中正大學師資培育中心教授兼主任

曾淑惠
第三卷第十二期輪值主編
臺灣教育評論學會編輯委員
國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授兼人文與社會科學學院院長

本期主題：學歷通膨

臺評月刊第三卷第十二期「學歷通膨」全文下載

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

林 永 豐 有關學歷通膨概念的幾點釐清 ／ 1

胡 茹 萍 學歷之質與值 ／ 4

戰 寶 華 學歷通膨成因與因應之道 ／ 7

陳 玉 珍 學歷非通膨、文憑未貶值 ／ 14

劉 曉 芬 浪漫與現實之間-人文社會科學領域博士就業議題初探 ／16

林 宜 樺 從資源分配觀點論高等教育擴張現象對文憑價值的影響 ／ 23

楊 正 誠 台灣高等教育學歷通膨現象分析 ／ 32

黃 玉 幸 高等教育學歷的社會流動 ／ 38

倪 靜 貴 21 世紀台灣高等教育通膨之我見 ／ 42

楊 俊 鴻 新科教育博士的職涯省思 ／ 48

詹 盛 如
楊 濟 華 學歷通膨？韓國發展經驗 ／ 52

劉 祖 華 學歷通膨時代，技職教育的作為 ／ 56

劉 豐 瑞

鍾 怡 慧
張 仁 傑　臺灣科技校院通識教育面對學歷通膨趨勢之因應創新 ／ 60

蔡 明 昌　師資培育的學歷通膨現象及其因應芻議 ／ 70

陳 珊 華　當原住民的高等教育人口增加遇到了學歷通膨 ／ 75

施 溪 泉　學校教育的功能與價值 ／ 83

林 振 雄　從「學歷通膨」淺談「學力價值」 ／ 85

許 誌 庭　文憑制度-教育改革的幽靈 ／ 88

蘇 珍 慧　學歷通膨年代-離開學校後才是關鍵 ／ 92

王　　垠　學歷通膨與教學創新 ／ 100

曹 學 仁　學歷與學力之競合及省思 ／ 101

自由評論

謝 佩 蓉　誰是合格教師？美國師資標準本位評量的啟示 ／ 103

黃 鈺 婷　教師職級制度在美、日、中國大陸及澳洲實施概況與台灣發展現況之淺見 ／ 109

曾 子 旂　政策執行者的難題：試評析現階段師資培育法規之理解落差 ／ 114

陳 惠 卿　幼托整合-提升教師專業能力的之歷程與省思 ／ 119

王 瑞 壎　高中優職化輔助方案推動之個案分析 ／ 120

陳 婉 寧　「你會不會再回來？」志工旅行與服務學習的反思 ／ 127

盧 志 玲
陳 玉 真　愛與被愛是生命教育的起點 ／ 134

蔡 佳 雯　當自然遇上閱讀 ／ 138

林 耀 榮
林 國 楨　學校經營的後現代視角 ／ 141

盧 衍 宇　從組織公正理論觀點論學校行政 ／ 150

王　金　國　教學，依專業決定 ／ 154

蔡　銘　修　教學 App 了沒？推行與不行 ／ 156

專論文章

黃　政　傑　翻轉教室的理念、問題與展望 ／ 160

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 ／ 186

臺灣教育評論月刊第四卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 ／ 189

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題 ／ 190

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 ／ 191

臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 192

入會說明 ／ 193

入會申請書 ／ 194

有關學歷通膨概念的幾點釐清

林永豐
中正大學師資培育中心教授

學歷通膨受到重視的最主要原因，乃是受教機會的普及，導致取得學歷的人數增加，使得學歷的內涵受到質疑，甚至學歷的價值因而降低。我國國人向來重視教育，也對接受高等教育有很高的期待。自 1980 年初以還，高中職畢業人數的增加，直接增加了可以進入大學的人數。不過，過去只有少數人可以取得的大學或研究所學歷，現在有愈來愈多的人取得，則自然會產生質疑的聲音，要問：這樣的學歷，還有其品質與價值嗎？

在臺灣，學歷通膨的現象可以從一些明顯的趨勢看得出來（教育部，2014）：

1. 學齡人口在學率增加了：高級中等教育階段的 15-17 歲組，其粗在學率由 1980 年時的 64.4%，1990 年時增加到 91.1%，而 2013 年時已達 101.1%；大學階段的 18-21 歲組，其粗在學率則由 1980 年時的 16.2%，1990 年時增加到 29.7%，而 2013 年時已達 83.9%。

2. 就學年限延長了：15-19 歲組的勞動參與率，從 1980 年的 41.6%，降到 1990 年的 24.7%，到 2013 年僅剩 8.1%；20-24 歲組的勞動參與率，從 1980 年的 65.3%，至 1990 年時還有 65.7%，但到 2013 年，則降至 52.7%。據此推估，1980 年時，50%的年輕人大約在學至 18 歲，但到 2013 年時，則延長至 22.5 歲。

3. 大學畢業生增加了：2013 年度共有 226,799 名大學畢業生，是 1900 年時的 5.28 倍，更是 1980 年時的 7.04 倍。

4. 碩士畢業生增加了：2013 年度共有 60,218 名碩士畢業生，是 1990 年時的 10.43 倍，更是 1980 年時的 31.04 倍。

5. 博士畢業生增加了：2013 年度共有 4,241 名博士畢業生，是 1990 年時的 10.34 倍，更是 1980 年時的 66.27 倍。

不過，學歷通膨的現象雖然愈來愈明顯，但卻也容易導致一些誤解。本文即試著說明這些概念，並加以釐清。

(一) 學力通膨是全球化下許多國家高等教育擴張的現象，不光是臺灣獨有

有論者認為，學力通膨的現象是臺灣地區重「學歷」，不重「學力」的結果，是「萬般皆下品、唯有讀書高」的文化產物。此一說法，解釋了我國人民對教育的期待與投入，自然是造成後期中等教育與高等教育擴張的重要因素，1990 年初所謂「廣設高中大學」的倡議，基本上即反映了此一文化考量。不過，高等教育的擴張，卻

絕非臺灣地區特有的現象，事實上，1930 年代以後，世界各國陸續經歷了所謂「中等教育的全民化（secondary education for all）」，而愈來愈多的中等教育畢業生，自然也使更多人得以具備進入高等教育的條件。Martin Trow 於 1973 年發表的從菁英大學到普及的高等教育，即預見了此一高等教育擴張與學力膨脹的趨勢。

(二) 不是所有階段的學歷都貶值

首先，從失業率的消長情形來看，1990 年時全國的失業率僅為 1.67%，但 2009 年時達到 5.85%的高點，隨後又降至 2013 年的 3.99%。期間，具有專科或大學學歷的人口其失業率有時高於、有時則低於總失業率。但是，一般而言，僅具有高中學歷的人，其失業率往往高於具有大學學歷的人。其次，若從年齡層來看，所謂「青少年失業（youth unemployment）」的情形也很明顯。主計處的統計顯示：15-19 歲組、20-24 歲組、以及 25-29 歲組的失業率，從 1990 年以來，均高於總失業率，且年齡愈低、失業率愈高(行政院主計處，2014a)。由上可知，所謂高學歷、高失業率的說法是不成立的，至少在大學階段以前，高學歷，代表低失業率。第三，Baum(2014)的研究顯示，在美國，具大學學歷之所得，是僅具高中學歷人所得的 170%，而有碩博士學歷人之所得，則是高中學歷人所得之 225%。在臺灣，行政院主計處（2014b）的資料顯示：與據高中學歷的人相較，專科學歷人之所得為其 125%，大學學歷是 126%，碩博士學歷則更高達 189%。由上可知，學力通膨雖然是指學歷的價值降低，拿到較高的學歷，還是有較好的經濟報酬的。

(三) 不是所有機構的學歷都貶值

學歷貶值的重要因素之一，不僅因為取得學歷的人愈來愈多了，也是因為提供學歷的機構增加。例如，我國的高等教育機構，從 1990 年時，僅有 123 所大學與學院，增加到 2007 年最多曾有 164 所，乃增加了 1.3 倍。後期中等教育階段的高中職學校情形亦同，1990 年時，共有 386 所，至 2013 年則有 499 所，等於增加了 1.3 倍。然而，這些為數眾多的教育機構，是否具有相同的教育品質？是否培育出相同水準的學生？恐怕都是令人質疑的。另一方面，即使這些大學或高中職都努力辦學，但入學機會的增加，使得許多原本不具備相當學術能力基礎的學生，也得以入學，則不僅其學習更為吃力，其學習成果自然也無法與傳統菁英型教育體制下的學生相提並論。影響所及，部分機構所頒發學歷的價值，自然尚無法受到肯定。簡言之，所謂的學歷貶值是有差異的，有辦學績效的、有品質肯定的、或有傳統社會聲望的學校，其學歷往往仍有一定的價值；反之則否。

(四) 學歷貶值意指學歷的價值降低，但絕非表示學歷無用

最明顯的一個現象是，在此愈來愈全球化的時代，人才的流通日益頻繁與明顯，而專業人才身份與資格認定的重要依據，乃是其所取得的學歷

或資格。歐盟(EU)為了促進區域人才的流通，乃制訂「歐洲資歷架構」（European Qualifications Framework, EQF）；東南亞國家協會（ASEAN）也制訂「東協資歷參照架構」（ASEAN Qualifications Reference Framework），目的都是在讓各國教育制度及其所頒授證書與資格，得以相互參照，因而使得各國得以瞭解人才的教育程度，便於進行學歷認證。倘若一個人並未取得一定的學歷，不僅無助於瞭解其學力，也增加跨國人才認定上的困難。

(五) 學歷貶值不只意味學歷價值的高低消長，而是指其性質上的轉變

Martine Trow(1973)於討論高等教育擴張的趨勢時，區分三種類型的高等教育：當就讀大學的人數少於 15%時，是菁英型；若超過 15%，為大眾型；倘若超過 50%，則為普及型。Trow 進一步主張，菁英型高等教育培養的是少數菁英，強調的是統治階層與菁英心靈的陶冶；而大眾型高等教育的對象已不限於統治階級，教育重點在專業技能的學習；而在普及型高等教育中，對象更多更廣，教育目的除了上述菁英養成與專業學習之外，也包括了培養人們生活能力，為進入社會做準備。可見，高等教育的普及，也意味其教育目的或大學功能的多元化。學生既然是為了不同的目的而來念大學、或者說不同的大學機構是為了不同的目的在培養其學生，則其所取得的學歷，自然不應以同一把尺來衡量。當然，倘若學歷貶值的現象愈明顯，則不僅意味大學所培養的學生，並不受社會所肯定；而且也指大學所定位的教育目的與功能受到了質疑，那麼，大學就不只是要改善提升其「品質」，而需認真考慮是否「轉型」了！

參考文獻

■ 教育部（2014）。**教育統計**。台北：教育部。

■ 行政院主計處（2014a）。**人力資源調查統計年報**。台北：行政院主計處。

■ 行政院主計處（2014b）。**人力運用調查報告**。台北：行政院主計處。

■ Baum, Sandy (2014). *Higher Education Earnings Premium: Value, Variation and Trends.* The Urban Institute. Available at: www.urban.org/UploadedPDF/413033-Higher-Education-Earnings-Premium-Value-Variation-and-Trends.pdf. Accessed: June 6, 2014.

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

學歷之質與值

胡茹萍
國立臺灣師範大學工業教育學系副教授
臺灣教育評論學會理事

一、前言

Max Weber 在其 1968 年出版之《經濟與社會》(Economy and Society）一書中曾提及，以往所謂「出身名門之證書」業被「教育證書」所取代，大學所頒授之各領域的文憑，亦是為形成科層體制特權階層所作之服務。而「十年寒窗無人聞，一舉成名天下知」亦為科舉時代，求取功名的真實寫照。然而在二十一世紀的臺灣，獲得學士學位文憑已非難事，例如大學聯合招生（指考）錄取率自 91 學年度 80.41%提升至 102 學年度之 94.39%，多元入學方式之錄取率則自 91 學年度 65.63%增加至 102 學年度之 75.73%。至於四技二專之錄取率則自 91 學年度之 37.59%，成長至 102 學年度之 64.28%（教育部統計處，2014a，2014b）。

另外，隨著學士學位錄取率之增長，研究生占大學學生數比率亦連帶成長，例如以 93 學年度及 102 學年度言，私立普通大學分別為 8.72%、9.50%，私立技術學院及科技大學為 1.35%、2.14%；而公立普通大學為 29.82%、32.89%，公立技術學院及科技大學為 11.97%與 16.21%（教育部統計處，2014c）。基此，針對學歷取得朝大學一端快速成長之現象，本文特就「品質」及「價值」二面向，省思學歷應是能力之表徵及學歷應是就業力之保證二議題。

二、學歷應是能力之表徵

按各級教育階段，皆有其教育宗旨。例如《國民教育法》第一條明示國民教育「以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民」。《高級中等教育法》第一條揭櫫高級中等教育「以陶冶青年身心，發展學生潛能，奠定學術研究或專業技術知能之基礎，培養五育均衡發展之優質公民」。而《專科學校法》第一條則明定專科學校「以教授並提升應用科學及技術，培育就業能力，養成實用專業人才為宗旨」。至於《大學法》第一條第一項則規定「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨」；是以，大學所培育之人才，應該具有研究能力，具備文化素養及願意參與社會服務且擁有動能之人。

承上，學生須通過上開各級教育法律所規定之畢業要件，始能獲得相應之學歷。換言之，凡能取得各該教育階段畢業證書者，皆應該具有上述各級教育階段法律所明定之能力內涵，始足以當之。然而，目前之困境在於取得畢業證書者，並不能確保渠等確實達到應具備之能力內涵。也因此，學校辦學是否良善，似應以其是否真正培育各級教育階段法律所揭櫫之教育宗旨為主要衡量依據。而各該能力內涵之最低標準則應有一致性。簡言之，一致性標準乃指社會通念上

對於國民中學、高級中等學校、專科學校、大學或研究所之畢業生應具備最低之能力期待。至於各校自可建立各校特色，在上述最低標準上，架接各校認為適合各該校之更高標準。

三、學歷應是就業力之保證

社會是分工組成的。學歷既屬能力之表徵，則不同教育階段所取得之學歷證書，對於不同就業領域、不同層級所應具備之就業能力，自應有所對應；亦即取得學歷者，應具備相關就業領域之就業能力。雖然就業力之培育與是否真正就業係屬二事。然而，在現實層面中，卻常是「學」「用」分離。

次以，就業亦關乎市場容納量之問題。因之，當高學歷之取得普遍化之後，則就業領域所需人力之資格限定亦隨之提升，但薪資或酬勞則可能停滯，畢竟當供給大於需求，則價格就會下降，此為經濟學所謂之供需原理。

除上述之經濟因素外，尚應思考者乃學習個體之需求層面。個體積極進入正規教育體制學習，並獲取高學歷之目的所為何來？以 Abraham Harold Maslow 自我實現觀點言，如取得高學歷能培養自己擁有更寬廣之能力（包括就業能力），能讓自己更容易經由理性思考，適應社會變化，則高學歷之取得，自有其價值。

四、結論

以經濟觀點言，現今社會確有學歷貶值之虞。但以個體自我實現言，則難以認定學歷係屬無用。學歷之價值取決於個體之看法。至於學歷之品質，除學校、教育工作者是否善盡職責外，學習者自身亦負有義務。學習者是否曾經思考「為何而學」、「所學為何」、「自我期許為何」等問題，而非只是「人云亦云」、「重視表象」及「浮誇不實」。在充斥高學歷的社會環境下，審視自身對學歷品質與價值之理解及珍惜，應該是對自我負責最佳之表現！

參考文獻

■ 大學法（2011年1月26日修正公布）。取自 http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1

■ 高級中等教育法（2013年7月10公布）。取自 http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1

■ 國民教育法（2011年11月30日修正公布）。取自 http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E5%9C%8B%E6%B0%91%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1

■ 教育部統計處（2014a）。**大學校院新生錄取人數及錄取率**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U10.XLS

■ 教育部統計處（2014b）。**四技二專錄取率**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U11.XLS

■ 教育部統計處（2014c）。**大學校院研究生比率**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U07.XLS

■ 專科學校法（2014年6月18日修正公布）。取自 http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E5%B0%88%E7%A7%91%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1

■ Weber, M. (1968). *Economy and society*. New York: Bedminster Press.

學歷通膨成因與因應之道

戰寶華
國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

美國勞工統計局（Bureau of Labor Statistics）公布之失業資料顯示，2012 年具大學及以上程度之失業人口數，首度超過高中及以下程度者，且 10 萬名清潔工擁有大學學歷，顯示大學學歷不斷貶值。大學負擔暨生產力中心（CCAP）主任、俄亥俄州立大學經濟學家李察・維達（Richard Vedder）即指出，美國目前有超過 6,000 所大學，大學生在 2008 年創下歷史新高，達到 1,900 萬人，大學過度膨脹，造成就業市場供需失衡，社會必需重新思考高等教育之意義（賴至巧，2012.9.22）。

國內亦有學歷通膨的問題，其後遺症之一即是高學歷、高失業現象持續浮現，1990 年大學以上學歷之年平均失業率為 2.03%；2000 年提高為 2.67%；但是至 2012 年已達 5.37%，肇因於長期以來許多年輕人盲目進大學與研究所，不僅學非所用，造成教育資源浪費及勞動市場失衡，也影響國家未來競爭力（李沃牆，2013）。而大學數量暴增導致供過於求，亦使校園生態丕變，致使部分大學招生是來者不拒、照單全收、甚至毫無限制，長遠而言，違反物以稀為貴之市場法則，學歷在惡性通膨下，畢業證書恐將淪為壁紙。楊朝祥（2013）亦指出，「研究所大學化，大學高中化」是當前教育界最嚴重之危機，隨之而來的苦果即是「學歷通膨、學位貶值」，進而造成企業選才的學歷要求愈來愈高，薪資卻愈來愈低，且高階低用、學非所用之情況愈趨普遍；然而另一方面，企業實際渴求之進階專業人才卻又遍尋不著，人才培育呈現發展不均、供需失調之窘境。

爰此，綜觀國內學歷通膨之情形，發現其僅是結果與現象，而非問題本身，是以必須正本清源思考其背後原因，始能對症下藥解決問題。茲就長期以來教育體制之形態轉型、人才培育之素質轉變，所造成之政策失當與學用失衡兩大層面做剖析，進而探尋可行之因應之道。

二、成因

(一) 政策失當

1. 盲目廣設大學院所

依據教育部（2014a）教育統計資料顯示，臺灣的大學數量於 82 學年度（1993 年）僅 21 所，因 1994 年 410 教改遊行之後，行政院開始推動高等教育改革而快速增加，至 2007 年大學數量首度突破 100 所；且大專院校數量亦達歷史高峰之 164 所。截至 103 學年度（2014 年），整體大專院校數量雖減少為 159 所，但大學數量卻再創歷史，高達 124 所。

過去二十年間，臺灣的大學數量增長近六倍，而研究所數量之增加速度亦是驚人。82 學年度，研究所為 566

所：博士班學生 7,713 人、碩士班學生 28,117 人；至 102 學年度，研究所數量增加為 3,384 所：博士班學生 31,475 人、碩士班學生 177,305 人（教育部，2014b）。其中，以碩士班學生人數增加 149,188 人，達 6.3 倍，最為可觀。

教育環境質變與學校數量增加，導致質量失衡之現象更為明顯，進而出現高能低就之隱藏性失業、學能落差之結構性失業或不願屈就之自願性失業。李誠（2013）明白指出，素質差異是高學歷、高失業之主因，例如有些由專科轉為科技大學之本質太差，無論課程與師資皆未能提升到大學程度，因此畢業生根本未具大學素質，造成找不到適合大學畢業生之工作。人智學教育基金會董事長嚴長壽亦指出，國內大學有 2/3 科系不值得讀（沈如峰，2013.6.13）。爰此，教育部長吳思華表示，臺灣的大學數量應減到 100 所以下，教育部將於年底提出完整輔導、合併、轉型與退場之方案（戴雅真，2014.9.30），因而期待教育主管機關能適時協助各校建立特色、並規劃汰弱扶強機制，提升高教變革動能。

2. 放任大學自主管理

陳慧蓉與蘇錦麗（2014）指出，長久以來，大學自主與績效責任一直是各國社會所關心之重要議題，由增加大學自主性，解除對教育制度、教育資源、教育行政之管制，以幫助建立自主層級之品保機制，然而大學是公共資源，政府仍應肩負起監督大學辦學績效之重責大任，以維繫整體教育品質。但是當研究所品質發生問題或資格認證產生疑義時，教育主管機關卻常以《學位授予法》第 7-1 條「碩士、博士學位所應通過之各項考核規定由各大學訂定」為擋箭牌，致使許多公私立研究所出現：學習修業規範南轅北轍、畢業論文品質良莠不齊、博士學位授予機制鬆散等怪異現象。爰此，本欲提升教育品質之教育鬆綁（deregulation of education）政策，其良善美意卻因劣幣驅逐良幣現象而呈現出意外後果定律（law of unintended consequences），於是期待教育主管機關能實質監督各校品質管制、並擬定學位檢覈制度，促進大學正向發展。

3. 獨尊論文發表數量

黃政傑（2013）指出，大學教師由論文發表得分決定其學術階級與薪資待遇，而各大學之學術層級與經費補助又與該大學教師論文發表總得分而定，環環相扣導致大學淪為生產論文之血汗工廠。不少頂尖大學以篇數計算獎金，鼓勵教授發表論文，所以臺灣學者有人是國外學者產量十倍以上，淪為一年可以發表 20、30 篇的論文製造機（林秀姿，2014.10.3）。爰此，曾任成功大學校長之馬哲儒先生亦明確指出臺灣研究所的問題癥結，即是大學教師致力於發表論文，而疏於處理教學與檢核學生，不如國外研究生在獲得碩士與博士學位前，已通過層層之考試及檢核，有些甚至所選的每一門課都有考試，必須過關斬將，一步一步嚴格磨練而成，所以獨尊論文之做法，埋沒了臺灣學生的競爭力，也減損了經濟發展的原動力（徐武

軍，2014.10.3），所以期待教育主管機關能逐步擴大多元評鑑標準、並設計激勵獎懲誘因，強化教研深耕意願。

(二) 學用失衡

1. 產學落差日趨嚴重

超過七成企業感受到人才荒，卻找不到「對的人」可用，因為學校教的都是純理論，但在現實環境卻不能適用，例如，交大工業工程管理博士施昌甫進入大銀微系統公司時，發現自己「什麼都不會」，不僅不懂線性馬達等專業產品，就連採購、生產管理等做事方法，都和所學不同（謝明玲、林秀姿，2012）。事實上，大學努力產學合作原是正確發展方向，然而或因規劃不全、經驗不足、心態不正、便宜行事，常造成假借建教實習之名，行勞力剝削之實，許多學生並未獲得合宜之學習照顧與技術指導。而教師在產學合作績效競爭壓力下，亦常衍生假產學之現象，甚至有教師自掏腰包，當作產學合作經費（黃政傑，2013）。長期只重表象、忽略實質的惡性循環，造成產學落差日趨嚴重，誠如陳星貝（2013）所言，政府推動產學合作以提升學生及國家競爭力已多年，應是時候徹底檢視政策施行及實效。

2. 學歷能力無法匹配

詹火生（2012）指出，近十餘年來，我國具高等學歷人口數量大幅增加，尤其是文法社會科學領域之高教人力增幅最大。而過度追求數量增加卻忽略品質提升，致使部分科系忽視就業市場需求，導致這些系所畢業生面臨失業問題；同時科技大學畢業生又較以往更不願進入技術就業市場，以致勞動市場出現供需失衡現象。楊朝祥（2013）亦指出，面對知識經濟產業轉型之關鍵時刻，當高等教育僅重數量擴增，品質卻停留於高中職之實力，以致大學畢業生僅能擔任基層工作，造成人才培育不僅未能順利將人力結構由燈籠型態轉變為凹透鏡型態，反而因高學歷畢業生覓職困難，薪資偏低之嚴重問題，出現無法掌控之僵局。事實上，根據 1111 人力銀行與《遠見雜誌》「企業最愛研究所調查」結果顯示，企業對實務與專業能力愈趨重視；且在學歷偏好層面，逐漸回歸到人才本身素質，不再僅參考學校光環及排名（1111 通訊社記者，2013），顯示職場充斥太多高學歷之求職者，僅憑學歷光環即可勝出之情形已不復以往。

3. 學非所用資源錯置

教育資源有限且資源運用具排擠效應，如何妥善配置與使用資源，應是教育主管機關念茲在茲的關鍵議題。然而當出現「政大風險管理與保險研究所博士生棄學改行賣炸雞排」（蕭夙眉、朱俊彥、鄭敏玲，2013.3.10）、「臺大法律系、歷史系與竹中畢業之三兄弟一起開店賣拉麵」（楊琇惇、陳志文，2013.4.5）、「35 歲留美女博士因未能通過六年助理教授升等規範而到藥廠當試藥白老鼠」（洪凱音，2014.9.1）等報導，不由讓人產生人才閒置與資源錯置之疑慮。雖然行行出

狀元、職業無貴賤，並非博士生不能賣雞排、臺大畢業生不能開拉麵店、助理教授不能當試藥員，但術業有專攻、聞道有先後，倘若莘莘學子能先瞭解自身專長與興趣，再學習進修以截長補短，應可避免時間與成本之虛耗。例如，賴本智先生以碩士身分回家務農，但學以致用而成為知識花農先驅，運用其於中興大學植物系與研究所碩士班多年所學，讓蘭花養植技術傲視國際，更使臺灣成為全世界唯一可以將蝴蝶蘭「帶盆輸入」美國海關的國家（熊毅晰，2011），即是教育資源有效運用，對社會國家更有貢獻之實例。

三、因應之道

(一) 減少大學數量以提高學生素質

以 102 學年度為例，4,241 名博士、60,218 名碩士、226,799 名學士畢業自國內公私立大學（教育部，2014b）。在就業市場供需失衡、僧多粥少之情況下，多數大學畢業生只能放棄專長，投身非相關領域，更有碩、博士畢業生不願屈就兼職或約聘工作，而處於長期待業之空窗期，不僅形成高學歷長期失業之現象，更造成整體人才培育資源之虛耗，殊為可惜。因而草根影響力文教基金會（2013）針對大學氾濫問題進行調查發現，逾 6 成（60.44%）的受訪者認為政府應以強硬手段介入處理大學整併或退場問題；而不贊成者僅佔 16.82%。此外，超過半數受訪者認為大學退場後的校園可優先規劃作為設立社福機構（31.05%）與公園綠地（20.24%）。因此，政府應積極鼓勵大學推動產學合作與建立經營特色，並依經營績效執行大學整併或退場之相關作業，以確實扭轉供需失衡、缺乏特色之高教市場現況。

(二) 建立品保機制以嚴格把關品質

品質保證機制之目的在於確認畢業生具備應有之基礎知識能力，掌握相關領域之專業學養，以及能夠展現相應之職涯水準。特別是博士學位授予，不僅代表該校學術水平與價值標準，亦影響未來國家整體教研素質與社會觀感，深具火車頭效應，絕不可輕忽刻意縱容與漠視品質之嚴重後果。事實上，面對 105 學年度少子化之高教大限，教育領導者應體認經營管理具有骨牌效應（Domino Effect）與馬太效應（Matthew Effect），亦即具有牽一髮動全身之連鎖反應以及好壞加乘發生之倍增現象，所以必須周延規劃以築夢踏實，畢竟要怎麼收穫先那麼栽。以逢甲大學於 2013 年「企業最愛研究所調查」中脫穎而出，成為私立大學之翹楚為例，前校長張保隆（2010）即指出，落實與深化品保機制具有深耕卓越之實施效果，同時該校近年在研究所學程上強調產學聯盟、師生交流、就業追蹤與學用合一等四大特色（1111 通訊社記者，2013），即是用心建立品保機制而產生正向循環加值效果之最佳明證。

(三) 回歸高教本質以傳道授業解惑

高教本質為何？「師者，所以傳道、受業、解惑也」《師說》。然而，

蕭富元（2012）指出，現在的大學教育，不是傳道授業解惑，而是績效升等獎金，因為教授拚集點以通過升等、續聘；大學拚評鑑以獲得經費、生存，現行制度扭曲教育理想，所以有超過四成之教師於《天下》問卷調查中表示，現在的大學教育，對於提升學生素質並無幫助。而運用企業提升競爭力之 KPI 制度來考核大學與大學教師之績效，則因教學熱情不易量化與評量，常於績效考核指標中被刪除，故教師們多關注於權重較高之研究與論文發表，而忽略權重較低之教學投入。然而在價值混淆模糊之現代環境中，學生可能更需要學習經驗、思考方法、生活適應上之傳承與開導，畢竟經師易當而人師難為。爰此，績效考核之權重與項目，應考量更多元、更廣泛之分配，期能誘發出高教產業最需要之創新與熱情。

(四) 瞭解產業需求以改善供需失衡

監察院最新調查發現臺灣整體失業人數約為 46 萬餘人，然而廠商缺工人數卻超過 26 萬餘人，顯示勞動市場存在人才供給與產業需求失衡之現象（田德財，2014.8.22）。缺工產業多為基層服務與製造作業員以及中高階管理人才，其中，就作業員而言，大學畢業生較不願屈就高中職教育程度之職缺；就中高階人才而言，現行教育體系又較難培育出企業所需之專才，所以政府單位應該重視此一結構性落差之警訊。爰此，政府各部會應依其專業職掌規劃政策，並強化跨部會溝通執行，並適時公佈產業人力供需之即時資訊與未來展望，以便教育體系培育相關人才、讓學生選擇興趣相符之穩定行業、使產業能盡速調整需求以利發展，進而改善供需失衡及產學落差之現象。

(五) 提升實務經驗以強化競爭優勢

碩、博士教育多屬於研究人才層級之培育，除了須強化專業能力之外，亦須具備邏輯推理與解決問題之特質，更須培養理性思考與客觀判斷之素養，以利於專業領域發揮所長。然而學歷好不如能力好，彭明輝（2012）指出，成功方式非常多元，關鍵在於不放棄之毅力堅持，因求學不順利只失去部分成就夢想之機會；另外還有 60%至 70%需靠己身之堅持與毅力，不輕易放棄才有機會找到自我發揮的空間。另外，在學歷提升的過程中，亦需思考自己的王牌（A.C.E），落實對自我能力表現之問責（accountability）、強化競爭力（competitiveness）與專門知識（expertise），期能掌握高教現況與職場趨勢，以達到適才適能之理想情形。

(六) 增加資訊透明以落實學用合一

政府或學校宜經常宣導產業發展資訊、職涯工作內容；落實職業性向調查、創業能力評估，以及辦理求才求職謀合、就業徵才活動，協助有志攻讀更高學歷之莘莘學子，不論是計劃把握時間當全職研究生，亦或是規劃兼顧工作當在職進修生，皆可評估外顯成本與隱含成本，以確立發展目標，避免因產業變遷過於快速、專長興趣認識不清、或就業訊息傳遞延

遲，反而在提高學歷之後，無法與就業市場快速銜接。

四、結語

無論是肇因於政策失當或學用失衡，高等學歷貶值，全民一起受害，因而變革高等教育結構已是必然的趨勢，政府應該協助未達標準之大學轉型或退場，並建立品保機制以嚴格把關品質，期能有效提高學生專業素質與職場競爭力。此外，大學與教師評鑑機制亦需重新考量其合宜項目與權重，期能誘發出高教產業最需要之創新與熱情，幫助莘莘學子認清自我特色、融合理論實務、強化獨立思考能力，進而運用正確態度累積專業知識與實務經驗，以避免虛擲寶貴光陰。再者，政府與教育主管機關亦應適時公佈產業人力供需之即時資訊與未來展望，並增加工作需求資訊之透明度，促使教育體系、學生家長、產業組織皆能有效評估外顯成本與隱含成本，擬定最適抉擇，以克服資訊不對稱所可能造成之逆選擇，俾利改善供需失衡及產學落差。

參考文獻

■ 1111通訊社記者（2013）。**職場碩士滿溢，企業獵才不易**。取自http://www.1111.com.tw/news/urveyns_con.asp?ano=56486

■ 田德財（2014.8.22）。產學落差致人力供需失衡。**更生日報**。取自http://www.ksnews.com.tw/ewsdetail_ex.php?n_id=638151&id=101

■ 李沃牆（2013）。學歷通膨效應擴大影響國家競爭力。**國政評論**，財金（評）102-044號。

■ 李誠（2013）。臺灣的大學真的太多了嗎。**遠見雜誌**，**319**，28-31。

■ 沈如峰（2013.6.13）。嚴長壽：2/3科系不值得讀。**中央社**。取自http://www.cna.com.tw/Views/age/Search/hyDetailws.aspx

■ 林秀姿（2014.10.3）。論文製造機1人年產30篇。**聯合報**。取自http://mag.udn.com/mag/edu/torypage.jsp?f_ART_ID=538503

■ 段楚禎（2013.4.11）。**學歷通膨博士就業難，薪資僅比碩士高1成7**。取自 http://www.cardu.com.tw/ews/detail.php?nt_pk=28&ns_pk=19034

■ 洪凱音（2014.9.1）。35歲留美女博士到藥廠當白老鼠。**中國時報**。取自 http://www.chinatimes.om/newspapers/2014090101150-260102

■ 徐武軍（2014.10.3）。名家觀點－論文至上的苦果。**中國時報**。取自http://www.chinatimes.om/newspapers/2014100300890-260109

■ 草根影響力文教基金（2013）。**大學氾濫，民眾怎麼看?民調記者發表會新聞稿**。取自 http://www.gri.tw/site/index.php/2013-12-12-03-57-27/2013-12-12-04-01-33/68-20131108001

■ 張保隆（2010）。逢甲大學落實與深化教學品保機制之具體作法。**評鑑雙月刊**，**26**，24-26。

■ 教育部（2014a）。**重要教育統計資訊—大專校院校數統計**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2014b）。**主要統計表—大專校院概況表（80-102學年度）**。臺北市：教育部。

■ 陳星貝（2013）。學歷優勢=職場表現？臺灣產學落差仍大。**國政評論**，教文（評）102-055號。

■ 陳慧蓉、蘇錦麗（2014）。績效責任與大學自主間的平衡-我國大學自辦評鑑之比較性研究。**評鑑雙月刊**，**50**，52-55。

■ 彭明輝（2012）。學歷不如能力。**親子天下雜誌**，**33**，126-127。

■ 黃政傑（2013）。莫使血汗白流—趕緊擺脫大學污名。**臺灣教育評論月刊**，**2**（7），1-6。

■ 楊琇惇、陳志文（2013.4.5）。博士雞排翻版！臺大3兄弟拋高學歷賣拉麵。**東森新聞**。取自 http://www.ettoday.net/news/20130405/188718.htm

■ 楊朝祥（2013）。學歷通膨、學位貶值。**國政評論**，教文（評）102-035號。

■ 詹火生（2012）。高學歷高失業問題之政策分析。**國政評論**，社會（析）101-021號。

■ 熊毅晰（2011）。碩士種花，開出億元江山。**天下雜誌**，**464**，208-211。

■ 蕭夙眉、朱俊彥、鄭敏玲（2013.3.10）。棄教授夢，博士改賣雞排。**蘋果日報**。取自http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130310/34878500

■ 蕭富元（2012）。教授拚業績。**天下雜誌**，**507**，103-114。

■ 賴至巧（2012.9.22）。10萬大學畢業生當清潔工。**世界新聞網**。取自 http://sf.worldjournal.com/iew/full_sfb/20237246/article-10

■ 戴雅真（2014.9.30）。教長：大學減校目標百所以下。**中央社**。取自 http://www.cna.com.tw/ews/firstnews/201409305002-1.aspx

■ 謝明玲、林秀姿（2012）。就業力。**天下雜誌**，**511**，120-127。

學歷非通膨、文憑未貶值

陳玉珍
國立暨南國際大學師資培育中心助理教授

去年，郭台銘嚴批博士生轉賣雞排為浪費高教資源後，引發學者投書表示高學歷低就職的「學歷通膨」現象不僅在臺灣出現，中國、日本、南韓及美國等國家，都面對著同樣的現象。臺灣在廣設大學後，高教人才遽增，若從經濟學的觀點來看，不僅會有浪費高教資源之說，更可能會有「學歷通膨、文憑貶值」的看法。針對此一問題，筆者嘗想，僅用經濟學的眼光檢視，是否削減了民主社會廣設大學的意義？筆者認為「學歷非通膨、文憑未貶值」，高學歷低就職的現象，是因為近年經濟環境變差了，能與學歷對等的工作機會相對也變少了；再者，社會型態變化大，不再尊「士」為大，生涯價值觀多元化了。

一、經濟環境變差了而使與學歷對等的工作變少

無論是從媒體報導或自身所見案例，不少擁有碩士學位者選擇了學士學歷即可擔任的工作；不少大學畢業生卻在高中畢業生即可勝任的職缺中找工作。乍看之下，似乎呼應了「學歷通膨、文憑貶值」的說法。惟有一些企業表示，大學畢業生比碩士更適任於該企業的工作。此一說法，表示他們看重的是「學力」而非「學歷」。換言之，若有位大學畢業生擁有了該企業或機構所要求的能力，即便出現擁有碩士學歷卻缺乏該企業或機構所要求的能力之競爭者，企業或機構依然會捨碩士而取學士以成為其組織的成員。學歷並非通膨，只是經濟環境變差了，能與學歷對等的工作機會變少了。在僧多粥少的工作機會，學歷不再是贏得工作機會的優勢條件，適任的能力才是求職致勝的關鍵。

二、生涯價值觀多元化

當今社會型態變化的層面與速度都頗可觀，價值觀念多元化，「萬般皆下品，唯有讀書高」、「士農工商，以士為首」的觀念未若往昔。在競爭激烈的職場上，雖有不少落敗者而出現啃老、失業或暫居高學歷低就職的現象，但也不少職場勝利組，離開原有的專業職場，而作生涯轉向的決定。有關高科技人才或是高知識份子捨高薪、離城囂，轉向經營民宿或從事小農工作等真人實事報導，常見於報章雜誌。因此，博士生賣雞排、碩士當明星、政大商學院學士以舞藝投身演藝圈、臺大國貿系高材生堅持當歌手等諸多實例，反映出高學歷低就職並不全然關乎學歷與能力，而是源於個人在社會型態與觀念變化中所發展出來的生涯價值觀。

三、結語

臺灣教育發展過程中，價值標準一向較為單一或窄化。在歷經廣設大學、拓寬大學之門後，並未見高等教育目標與課程相對地拓展；換言之，高等教育課程的價值或標準未見多元化或開闊的發展。學子進入高等教育

學習的機會大增，可以選擇的科系卻依然有限。試想，臺灣現有高達 147 所大學院校數，其科系提供的人才類別，是否能符合變化甚速的業界之需求？而從另一角度思考，民主社會中廣設大學的目的，不應僅是為產業培育實用人力。在社會型態變化大、價值觀念多元化的世代中，所謂「學歷通膨、文憑貶值」的表象，除了有人才與職缺的明顯落差外，高等教育的目標與社會需求，顯然也存在相當程度的落差。

在浪漫與現實之間—人文社會領域博士就業議題初探

劉曉芬
國立臺北科技大學技術及職業教育研究所副教授

一、緣起～浪漫乎？現實乎？

遙想韋伯在《學術作為一種志業》一文中曾提到，學術工作者是精神貴族，能夠享受知性的快樂，但另一方面，學術卻是一種瘋狂的冒險，只有將學術視為個人生命志業的人才能走遠（鄭伯壎，2010）。人文社會領域的博士們或多或少都存有這類韋伯式的浪漫，視博士桂冠為取得獨立研究的入場券，期許自己成為學者集團的成員。

然而在全球化與知識經濟的脈絡下，知識內容與管理模式已逐漸改變，知識不再仰賴象牙塔中的學術共同體所完成，而更多是在應用環境中所生產，因此跨領域、跨學門成為常態，傳統博士教育過於狹窄的學科分類與職業定向也遭受挑戰。1999 年美國研究所委員會（the Council of Graduate Schools, CGS）全面性的調查全美高年級博士生的學習經驗，結果發現許多博士生反應其面臨到期望的博士訓練與職涯發展不相稱的困境（引自 Golde & Dore, 2001）。Garwood（周炳辰譯，2011）在 The Economist (經濟學人) 撰文” The disposable academic: Why doing a PhD is often a waste of time（免洗學術：為何念博士往往是浪費時間）指出博士數目大增是因為博士生是便宜、上進又可用完即丟的勞動力（cost-effective PhDs），指導教授收更多的博士生，就可以用更少的錢，做更多的研究。但很少人去反思這些學生獲得博士學位後的出路在哪裡？他引述的 OECD 報告顯示在比利時、捷克、德國和西班牙，有逾四成半的博士在獲得學位之後只能找到暫時性的約聘工作；而在斯洛伐克這個數字更超過六成。其中大多數是博士後研究者。在奧地利有三分之一的博士最終只得從事和所學毫無關聯的工作。在德國有 13%的博士作低收入的工作；在荷蘭則有 21%。在某些領域，博士甚至沒有較高的收入，例如數學、資訊、社會學和語言，擁有博士學位或碩士學位對收入沒有影響，在工程、科技、建築和教育領域，碩士比博士的收入還要高。Garwood 甚至調侃或許我們該好好運用研究能力，探討這群「可隨意處置的學術人材」。

其實類此問題非僅發生於歐美諸國，近幾年已成為全球高等教育的危機，在東亞，日本即有所謂「博士過剩」一詞，報章雜誌將“Over Doctor”稱為「博士浪人」，專指具有求職的願望，卻在未就職的狀態下繼續從事研究的博士課程出身者（李振玉，2005）。依據文部省 2012 報告，2011 年度各領域博士課程畢業生就業率的高低是「保健」81.1%、「工學」71.2%、「家政」61.2%、「農學」56.6%、「教育」55.7%、「理學」54.3%、「社會科學」48.4%、「人文科學」32.9%、「其

他」54.8%（引自楊武勳，2013）。近年來南韓已取得博士學位卻沒有工作的博士失業率已超過 50%，亦即每 2 名博士中有 1 人找不到工作，其中又以人文系為首，其次為醫學系、社會系及工學系（譚淑珍，2012）。而國內更有關於「流浪博士」和「學術長工」的諸多討論（李雪莉，2005；林倖妃，2012）。

綜觀國內研究所的成長亦極為可觀，102 學年度全國大學已設有 839 個博士班，在校博士生總數達 31,475 人(教育部，2014) 然而高學歷高失業率問題也反映在台、成、清、交等頂尖大學的博士班招生上，博士班報名人數創下屢創歷年新低，甚至有不少系所無人應考（胡清暉、林曉雲，2012）。這些博士都能順利找到教職嗎？以 2001 年到 2013 年的 13 年間臺灣高等教育機構的專任教師數從 46,042 人增到 49,692 人，成長約 1.08 倍來看，博士班在校人數則是從 18,705 人增至 31,475 人，成長約 1.68 倍，若再累加 13 年來博士畢業生「庫存」的壓力，顯見高教學術市場人力供需失衡現象相當嚴重。尤其是人文及社會領域的博士，不同於理工科技學門習得較為「實用」的技術，容易轉戰業界，前者仍以大專校院的教學與研究職務為主要求職方向，少子化及大學教師員額的凍結使得渠等面臨更為緊迫的競爭壓力，甚至產生學術階層化的新位階，亦即在大學校園裡有黃金世代的教授、職位相對安全但待遇不如前輩的副教授、「不升等就走人」的助理教授及講師，以及最底層的博士後「吉普賽人」（蔡宏政，2010）。

基於上述背景，博士失業乃是全球高等教育的普遍現象，相較於自然理工領域博士的就業機會，人文社會領域的博士顯得更加弱勢，因此國內高等教育機構如何協助這些高階人力順利覓職，在浪漫與現實間取得平衡是值得討論的課題。

二、賽伊法則的困境

「賽伊法則」（Say's Law）主張在資本主義的經濟社會不會發生任何生產過剩的危機，更不可能出現就業不足。商品的生產數量完全由商品的供給面所決定，透過物價指數高低的調整，商品的供給量最後必將等於商品的需求量，換言之，供給會創造自己的需求（Supply creates its own demand）。然而「賽伊法則」最根本的錯誤在於供需兩大法則的矛盾和漠視有效的需求（維基百科，2014）。在大學校園裡，其實並無足夠的專任教職可供博士擔任，或許對於 STEM 學門（科學、技術、工程和數學）的博士來說，尋覓一份教職以外的工作並非難事，但對人文社會的新科博士可能會是鐵板一塊。

Neumann 及 Tan(2011)研究發現澳洲的博士在 2000 到 2007 年的 8 年間投入學術工作的比例約過半數，但投入非學術性工作的比例卻日益增加。美國長期追蹤各學門博士畢業生生涯發展的系列研究發現，五成以下的博士從研究型大學畢業後便終止了學術研究生涯，且其中存有學門上的差異，約三分之一的理工畢業生和三分之二的英文、數學及政治學的畢業

生會留在原本學術研究領域工作，同時學校普遍缺乏對博士生職涯的引導與輔導作法(Nerad, 2004; Neradetal., 2007)。另根據美國研究所委員會的統計資料，現今的博士生有一半以上在攻讀博士學位時，同時也在學術單位以外的工作場合就職，而且有持續增加的趨勢，博士生的出路因有職場工作經驗的加分，已不再拘限於學術單位。

其實關於博士就業問題自 1990 年代全球高等教育擴充後即已浮現，相較於學生的自求多福，許多國家亦著手致力博士教育的改革，例如丹麥分別於 2002 及 2006 年二度評鑑其本國博士生的教育品質；英國高等教育品質評鑑局（the Quality Assurance Agency, QAA）於 2007 年針對英格蘭及北愛爾蘭等地區的研究型博士項目進行實證評估，而美國也推出了「研究生教育行動」（Graduate Education Initiative, 1991-2007）、「研究生教育與研究訓練整合計畫」（Integrated Graduate Education and Research TraineePrograms, 2000- ）、「回應性博士計畫」（the Responsive Ph.D., 2000-2006）、「重構博士生教育計畫」（Re-Envisioning the Ph.D.,2001-）以及「卡內基博士生教育創新計畫」（the Carnegie Initiative on Doctorate, 2002-2007 ）等（引自陳洪捷，2010）。這些計畫目的均是為了回應當代知識生產模式的變化所進行的調整和改革，包括增加博士學位的類型、培養模式的多樣化、實施跨學科訓練、積極與產業合作培育博士等（陳洪捷，2010）。

三、他山之石-學校如何協助人文社會博士就業

前述討論並未特別針對人文社會領域博士的就業提出處方，爰此本研究擬聚焦於大學如何協助人文社會博士就業的面向，期待他山之石能開啟更多改革的契機。

(一) 跨領域學門合作—Standford 大學的數位人文計畫

在大數據（Big data）時代，不少極具數據理解能力的新世代人文科學專家呼籲，學術界必須立刻開始深入探討科技如何改變我們對人文科學的理解，此即數位人文（Digital Humanities）的理念的崛起。2010 年的 11 月 17 日美國紐約時報刊出一篇名為〈打開人文寶藏的數位鑰匙〉（Digital Keys for Unlocking the Humanities' Riches）強調 20 世紀的人文學歷經一波波「主義」的洗禮，下一個關鍵概念（big idea）會是什麼？答案是資料（data）。在如此海量資料的時代，資訊科技提供了處理大量資料的工具，人文與資訊兩者匯合催生了「數位人文」的誕生(項潔、涂豐恩，2011)。除了數位典藏，GIS 的運用也頗受到關注，Standford 大學一群從事歷史學與資訊科技的研究人員便開發出古羅馬世界的網路模擬地理空間（ORBIS）。它是宛如古代版 Google map 的線上工具，只要輸入起點和終點，以及不同的交通方式（走路、騎驢、牛車、馬車、騎馬），系統就能幫你計算出需要幾天的時間才會到達目的地。就像 Google map 會給你不同的

路線建議一樣，這套系統細膩地採用 2000 年前的古道路紀錄，搭配歷史學的考證以及運用最新測量氣候的儀器，把古羅馬的船隻、馬車等交通工具全納入考量。因此不同月份出發，所帶來的推算結果都會不一樣。ORBIS 不僅是很好的教學工具，同時也是極佳的研究工具(Regina,未署日期)。

此外，Standford 大學在「數位時代的古典文學教學」(Teaching Classics in the Digital Age）課程中要求研究生利用廣受歡迎的歌詞註釋網站（Rap Genius）解釋荷馬（Homer）和維吉爾（Virgil）的作品。文學實驗室則有一個研究 18 世紀小說的課題，英語系所學生根據一個包含將近 2000 本早期圖書的資料庫進行研究，梳理「傳奇故事」、「傳說」及「歷史故事」首次成為長篇小說的時間，以及這些不同名詞的含義。在「關鍵文本挖掘入門」（Introduction to Critical Text Mining）課程中，英語、歷史及電腦專業的學生利用 R 軟體將文本分為不同板塊，對小說和最高法院（Supreme Court）的裁決書進行分析（黃錚、許欣，2013）。人文社會科學的未來在何方?Standford 大學的數位人文計畫，對人文社會博士生而言不僅只是就業策略，更開啟了一個嶄新的學術領域。

(二) 學術替代性職業（The Alt-Ac Track）的興起

Rogers(2013) 撰寫 ”Humanities Unbound: Careers & Scholarship Beyond the Tenure Track”，在此報告中，她建議人文學科博士可以脫離傳統束縛，尋找終身教職之外的職業生涯和學術研究，此即所謂學術替代性職業（alt-ac）觀念。Bethman 和 Longstreet（2013）也指出，alt-ac 泛指在高等教育中全時非教學非研究的職位，在大學校園裡除了永聘教職外，其實還有許多和學術活動密切相關的職務，可做為職涯的第二選擇，這些工作包括了教學中心的學術性事務、學生生涯輔導、心理諮商相關事務、研究中心的研發事務、圖書出版及資訊科技事務、公關及行政管理事務、創新育成中心衍生事務等等。這些事務大多夾雜部份教學與研究性質，需要高階人力的投入支援。Doherty(2013)認為人文博士畢業生應該多加考慮非學術職業的發展前途，並更清晰地認識到人文學科博士訓練帶給個人的優點和缺點，以強化自身的市場價值。她指出文科博士訓練有三項優勢：

1. 廣博的知識和教授知識的能力；
2. 各種體裁的寫作和分析的能力；
3. 表達和演講的能力。

諸如中學老師、博物館策展人、拍攝公共歷史紀錄片、演講稿或書籍專業寫手、管理顧問、廣告文案、非營利性部門人員等所需的能力幾乎都是文科博士的強項。不過文科博士也有兩項缺點必須克服，其一是缺乏協調配合、團隊合作的精神，喜歡自己孤軍奮鬥；其二是對市場驅動下的價值觀和產品產生疑慮甚至拒斥。

(三) 多能博士整合平台的架設

承上討論，無論是強化人文社會博士跨領域的能力或是增加職涯的選擇機會，要達到此目標皆有賴一個資訊暢通的平台來串接，許多博士反映並非不想謀職，而是不得其門而入。多能博士整合平台（Versatile Ph.D.）的構想便極具特色。它是於 1999 年由美國加州的企業組織所架設的網路平台，擁有全美最大的線上博士社群，目前成員已逾 40,000 人，其功能包括提供免費的互動平台，讓社群裡的博士們交換職涯訊息；建立媒合資料庫，使能快速辨識、搜尋各種條件的非學術性工作機會，並協助博士將他們的學術資歷轉化為個人履歷，進而向非學術類雇主推銷。全美許多知名大學如 Harvard、Yale、Duke、Pennsylvania、Michigan State、Columbia 以及加州大學系統等都與有合作關係。國內目前尚未見到專為高階學術人才媒合工作的平台，或許大學校際間可以合作發展類此職涯輔導機制，協助人文社會博士在就業路上減少跌撞與挫折。

四、博學通達，君子不器（代結語）

愛因斯坦說專家是訓練有素的狗，也有人戲稱專家就是「專門害人家」，近世博士訓練往往精而不博，實有違 Ph.D（哲學博士）的雅號。但人文社會領域博士的訓練有別於 STEM 學門，經由長期大量閱讀和審思所培養的洞見與創造力，往往會在日後的職涯中潛移默化地展現出來，他們容或在第一份工作上遭遇困難，但長遠看，雇主卻極為肯定他們獨立思考、精準詮釋及彈性應變的能力，因此選擇文科未必是一條孤獨的不歸路，端視自己心態與行動的創化，人文社會博士處在浪漫與現實的十字路口仍應保有淑世的熱望，即使踽踽獨行。

參考文獻

■ 李振玉（2005）。透視日本的博士過剩現象。**比較教育研究，182**，43-47。

■ 李雪莉（2005）。迷失臺大，高教悲歌。**天下雜誌，318**，124-150。

■ 周炳辰譯（2011）。**免洗學術:為何念博士往往是浪費時間（Jeremy Garwood 著）**。取自 http://case.ntu.edu.tw/blog/?p=7439

■ 林倖妃（2012）。**博士失業率飆「有面試要偷笑」**。取自 http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5044047

■ 胡清暉、林曉雲（2012）。**頭路難找，台成清交博士班竟缺額**。取自 http://mypaper.m.pchome.com.tw/m120119314/post/1323194657

■ 教育部統計處（2014）。**中華民國教育統計103年版**。臺北市：教育部。

■ 陳洪捷（2010）。知識生產模式的轉變與博士品質的危機。**高等教育**

研究，**31**(1)，57-63。

■ 項潔、涂豐恩（2011）。導論—什麼是數位人文，收錄於項潔編，**從保存到創造：開啟數位人文研究**(頁 9-28)。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

■ 黃錚、許欣譯（2013）。**人文學科的未來在何方？**取自 http://cn.tmagazine.com/education/20131104/t04humanities/zh-hant/

■ 楊武勳（2013）。日本博士課程畢業生就業問題。**臺灣教育評論月刊，2**(7)，70-74。

■ 蔡宏政（2010）。高教人力供需失衡及其政策意涵。**人文與社會科學簡訊，11**(3)，36-41。

■ 鄭伯壎（2010）。學術志業與學者養成。**人文與社會科學簡訊，11**(4)，4-8。

■ 譚淑珍（2012）。韓國博士沒頭路。取自 https://tw.news.yahoo.com/%E9%9F%93%E5%9C%8B%E5%8D%9A%E5%A3%AB%E6%B2%92%E9%A0%AD%E8%B7%AF-213000277.html

■ Bethman, B., & Longstreet, C.S. (2013). The alt-ac track. *Inside Higher Education*. Retrieved from https://www.insidehighered.com/advice/2013/01/14/essay-preparing-academic-or-alt-ac-careers

■ Doherty, M. (2013). The humanities Ph.D. at work. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from http://hronicle.com/article/The-Humanities-PhD-at-Work/137393/?cid=oh&utm_source=oh&ut

■ Golde, C.M., & Dore, T.M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education*. Retrieved from http://www.ssc.wisc.edu/~oliver/sociology/PhDEducationreport.pdf

■ Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy, 17*, 183–99.

■ Nerad, M., Rudd, E., Morrison, E., & Picciano, J. (2007). *Social science PhDs– Five+ years out: A national survey of PhDs in six fields (Highlights report)*. Seattle: Centre for Innovation and Research in Graduate Education. University of Washington.

■ Neumann, R., & Tan, K. K. (2011). From Ph.D to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education, 36* (5), 601–614.

■ Regina（未署日期）。**身為一個古羅馬人，沒有 Google Map 也是很正常的**。取自 http://www.biosmonthly.com/contactd.php?id=2011

■ Rogers, K. (2013). *Humanities unbound: Careers & scholarship beyond the tenure track*. Retrieved from http://katinarogers.com/wp-content/uploads/2013/08/Rogers_SCI_Survey_Report_09AUG13.pdf

■ Versatile Ph.D. Website (2014, September). A new resource on non-academic careers for graduate students in humanities and social science. Retrieved from http://versatilephd.com/

從資源分配觀點論高等教育擴張現象對文憑價值的影響

林宜樺
國立政治大學教育系博士候選人

一、前言

自二次世界大戰結束後，各國政府體認到學術發展與國家競爭力的直接相關，高等教育除能提昇國家人力素質與專業技術外，亦有助於個體開發潛能、取得職業與收入並促進社會流動（OECD, 2012；Sewell & Shah, 1967），故開始重視並擴張高等教育。OECD（2012）統計自 1995 至 2010 年間，其會員國在學術型態大學校院之入學率平均成長近 25%，並預估 62% 人口在其一生中有機會接受高等教育。經濟快速崛起的中國在相同期間，大學在學人數從約 290 萬名增加至 2,232 萬名，成長幅度近乎 8 倍，顯示產業需求對高等教育發展的影響力（中華人民共和國國家統計局，2011）。至於我國高等教育在因應產業結構轉型及勞動市場需求的趨勢，發展程度亦跟上全球腳步，甚至大幅超越許多國家。

儘管我國已擴大進入大學的窄門，然而學生畢業文憑的價值為何，實應透過探討高等教育擴張政策的利弊得失而論，以作為未來高等教育發展的基礎。文憑價值可從不同層面衡量如：個體的公民意識、專業技能、或社會穩定、國家競爭力等，本文則以勞動市場的成就表現加以界定文憑價值，並從資源分配觀點探討學校人才培育與勞動市場間之對應關係。

二、我國高等教育發展現況

(一) 規模及結構層面

我國深受傳統華人重視教育的價值觀，長期對增加接受高等教育機會的訴求不斷，自從 83 年教改團體發動四一〇教育改革行動後，我國開始大幅廣設大學校院，除新設學校外，還包括專科學校改制技術學院及技術學院改名科技大學，教育部（2014a）統計我國 80 學年度大專校院總計 123 所，其中專科學校與大學校院比例為 1.46 比 1，以專科學校居多，然至 102 學年度大學校院數量增加為 161 所，20 餘年間校數成長 31%，專科學校及大學校院比例反為 1 比 10.5，專科學校萎縮而大學校院成長，因此連帶學士以上學位授予數量大幅增加，應足以符應國人對取得大學文憑的期待。

(二) 名額及系科層面

過去經濟起飛年代，我國大學校院的人才培育政策深受結構功能論影響，社會不同部門依其特定功能進行專業化分工，透過整合以提高勞動市場生產及效率，為維持社會均衡運作及符合國家建設需求，早期我國採計畫經濟模式以規劃管控人力供需。自 20 世紀後半葉後人力資本論興起，經濟投入要素從有形實體擴展至無形的人力資本，為兼顧產業對創新能力的

需求及個人潛能適性發展，因此政府在核定大學校院系科及學生數時，遂由學校納入總量內自主調整。

然而高等教育擴張使校際競爭升溫，許多學校面臨少子女化及財務經營壓力時，往往從眾增設媒體大幅報導產業之相關系科，以吸引學生就讀並增加營收，我國 99 至 104 學年間學士班人數增量最多的前 10 名學系為觀光或餐旅相關類科，占 4 項並居前 3 名，共增加 1.9 萬名學生，其他亦不乏運動休閒等領域（教育部，2014b）。然而大學校院系科新設、改名等調整尚無明確規範，因此系科定位、師資、設備及課程是否完備則易受質疑，且恐影響學生的專業學習，此外媒體報導未必能反應實際就業情況及產業需求，故學生畢業後能否找到學用相符的工作及職業汰換率等問題，均應受到重視。

(三) 升學及在學層面

依據教育部（2014a, 2014b）統計，我國 92 至 102 學年度整體高中職應屆畢業生升學率從 69.7％提高至 86.6％，十年間成長 16.9%，其中高中應屆生部分為 95.5％，而高職更由 92 學年度 56.02％激增為 81.1%；另外整體高中職就業率自 92 至 102 學年度間則從 13.63％降至 8.29％，顯見我國高中職應屆畢業生流向以升學為主流。

由於升學氣氛盛行，我國 102 學年度高等教育淨在學率已達 70.41％（教育部，2014c），對照美國學者 Trow（1973）以淨在學率作為劃分高等教育發展的分類方式，在學率 15％以下為菁英教育（elite type），15％至 50％間為大眾教育（mass type），另 50％以上則為普及教育（universal access type），顯示當前我國高等教育已屬普及教育，不但國人有高度接受高等教育的意願，且進入大學校院就讀亦非難事。

(四) 畢業及就業層面

高等教育擴張亦引發大學畢業生數的大幅增加，我國 80 學年度學士以上畢業生約為 6.2 萬名，90 學年度成長為 17.3 萬名，至 101 學年度更增為 29.1 萬名，20 餘年間成長 369%，其中 80 學年度公立及私立分別為 3 萬名及 3.2 萬名，101 學年度則成長至 10.6 萬名及 18.4 萬名（教育部，2014a），私立學校漲幅高達 465%，遠高於公立學校的 254%，惟受到少子女化影響，自 98 學年度起私立學校畢業生人數逐漸下降，公立學校仍微幅成長，亦隱含未來私立學校的財務營收及教育資源分配應值得關注。

在校數及畢業生數增加的同時，我國學士以上畢業生失業率亦節節攀升，94 年度前學士以上失業率低於高中職及整體失業率（見圖 1），然而 94 年度後則高於整體失業率，並自 96 年度起更高於高中職失業率，自此學士以上失業率幾乎高居首位。失業率除受到整體經濟景氣波動影響外，由於在校所學各種能力與勞動市場的表現相關（Akin & Garfinkel, 1977；Card & Krueger, 1996），故學校結構及教育質量亦對失業率造成影響，當學校投入

與產出出現落差時，實應納入檢討。

三、我國大學校院資源分配及家庭經濟負擔分析

社會學家在探討分配議題時，主要是從資源的角度探討有價值的資源分布到不同層級的情況（蘇國賢，2009），假設教育資源分配不均，將影響教育機會公平性（蓋浙生，1993），教育經濟學者 Psacharopoulos 及 Woodhall（1985/1991）認為進行教育投資時應考量如：資源如何分配於不同群體、是否影響不同社經地位者的所得分配、及教育資源分配的有效程度為何等問題。相關研究（Altonji & Dunn, 1996；Baker, 2012；Card & Krueger, 1996）指出，學校品質是決定個人能力及未來所得的重點，當挹注的每生教育經費與資源越多，學生在勞動市場的薪資亦越高，反之一旦缺乏經費與資源支持，教育成效與革新則難以達成。

(一) 經費資源分配情形

受到全球普遍景氣低迷影響，各國政府均面臨財政緊縮問題，在經費有限而各項公共政策投資排擠下，高等教育經費的投入勢必受到影響（Jonstone & Marcucci, 2010）。依據教育部（2012）統計，我國 83 年度公立及私立大專校院每生單位培育成本分別為 18.6 萬元及 8.4 萬元，相差 2.21 倍，至 99 年度二者分別調整為 17.9 萬元及 10.8 萬元，但仍相差 1.7 倍；至 101 年度公立一般大學與技專校院每生經費各為私立之 1.82 倍及 1.57 倍（教育部，2014b），雖然公私立學校間經費的落差相較過去已降低，但仍未能相提並論，尤其在私立學校擴張大於公立學校的前提下，可以看出教育投資成長速度並未同步。

除公立與私立學校間的經費不平等外，私立學校間亦存在落差，分析教育部補助獎勵私立學校經費（見表 1），私立一般大學及私立技術校院的每校平均經費分別為 7.2 千萬元及 3.5 千萬元，另每生平均經費則分別為 4 千元及 3.5 千元，足以看出無論是每校平均或是每生平均經費，私立一般大學均高於私立技術校院。

再者從影響學生學習成效最鉅的師資層面進行探討，生師比除代表教師在學業上教導學生的負荷量外，亦隱含學校對教學品質及學習投資的重視程度，我國自 97 至 102 學年度間公立大學校院生師比均低於私立學校（見表 2），相對於私立大學校院，公立學校教師的教學指導負擔較小，就常理而言應有助於提供相對較佳的教學品質。

此外，學校圖書館的各項軟硬體資源設施是否充足，與營造學習環境氣氛、及擴展學生學習深度與廣度有密切關係，觀察公私立大學校院圖書館概況（見表 3），可看出無論是總圖書收藏冊數、電子書種類或是圖書閱覽座位數等資源項目，私立大學校院在平均上相對少於公立學校，二者在學生學習的可及性與便利性方面有不小的落差。

從上述教育經費及資源的相互比較中，顯示公立與私立大學校院之間的落差；儘管因應高等教育擴張，私立大學校院數量大幅成長並超越公立學校，但是在政府財政經費有限性及私立學校必須自負盈虧的情況下，多數私立學校所能提供的經費、教育資源、甚至是教育品質等，均難以跟上校數擴張的速度及公立學校，如此現象亦可能連帶影響學生的學習權益及成效。

(二) 學生家庭經費負擔情形

高等教育擴張致使學士文憑儼然成為邁入勞動市場的基本門檻，亦更加深我國原本即重視升學文憑的風氣，在以上大學為主流的社會價值觀下，即使是費用較高但教育品質未能相提並論的學校，仍不乏有學生選擇就讀，其中即包含對社會流動更寄予期望的低社經地位學生。

教育部（2014g）統計我國私立大專校院在學雜費、或是學雜費占平均每人國內生產毛額比率均為公立學校 2 倍，就讀私立學校的成本代價相對較高；然而從表 4 及表 5 卻顯示無論是一般大學或技專校院，領取「弱勢學生助學金」或「低收入戶學雜費減免」者均以私立學校學生居多（分別為 79.54%及 80.6%），而其中又以私立技專校院學生的數量為最高（分別為 71.05%及 71.76%）。

國內相關研究（彭森明，2005；張鈿富、葉連祺、張奕華，2005）亦提出佐證，家庭平均收入越高者，就讀國立大學機會較大，反之經濟弱勢者就讀私立大學之比例相對偏高，且進入國立大學比例則較低；除顯示就讀私立大學校院（尤其是技專校院）的低社經背景者比例相對較高，學生在家庭經濟負擔較重的情況下，卻必須花費較高成本才能接受高等教育，但即便如此，國人就讀高等教育的情況仍趨之若鶩。

四、結論

從上述我國高等教育的發展現況、教育資源分配及家庭經濟負擔等分析，可歸納出三點有關高等教育擴張對文憑價值可能產生的影響。

(一) 專業人才之培養良莠不齊

所謂巧婦難為無米之炊，經費挹注意味資源投入及創造教育品質的可能性，相關研究（Hoekstra, 2009；Long, 2010；Ono, 2004）進一步指出，大學品質在提升勞動市場所得及成就表現上扮演重要角色。我國教育經費資源普遍存在重公立輕私立傾向，從學習資源有助於能力培養的角度而論，擁有豐富教育資源的學校，相對有較佳條件能協助學生取得職場所需的專業能力，而私立學校因新設或升格改制急速膨脹，但是卻有不少在師資、設備、教育目標與整體學習環境等面向未能同步到位，仍不足以授予學士以上文憑；也因此在學校經費資源有差異的情況下，亦可能造成不同學校畢業生專業能力及文憑價值的落差，對於學生本身競爭力及整體勞動市場的發展均為不利。

(二) 畢業生能力鑑別不易

職業的重要性決定於其在社會運作的角色，通常越複雜且非單純技藝可達成的工作，往往需較高層次的知識心智及長期訓練方能勝任，也因此勞動市場的報酬具有程度上的差異。然而現今勞動市場充斥學士文憑，雇方相對不易鑑別應聘者的能力，在資訊不對稱的情況下，雇方則普遍以學校聲望作為判斷能力的依據，即所謂傳訊理論主張的文憑效果（sheepskin effect），高品質與聲望學校之畢業生相對工作機會較多且薪資較高，尤其在失業率居高不下的勞動市場中，具頂尖學校的文憑更可能擁有較高的競爭力，這些現象亦獲得相關研究的支持（Brand & Halaby, 2006；Clarke, 2007；Dale & Krueger, 2002）。然而，文憑效果係以學校名聲作為選才依據，專業能力卻因人而異，故以偏概全的刻板印象亦可能讓個人的實際能力被忽略。

(三) 文憑取得不等於達到社會流動

高等教育擴張對文憑價值的影響亦可能發生在不同社經地位間，許多弱勢學生就讀大學的主要目的是為改變既有的社經地位，然而多數卻進入學雜費較高而資源相對較少的學校，在教育品質影響文憑價值的前提，縱使取得學士文憑，但可能未對勞動市場的成就表現有加分效果。同時，若高社經地位者透過教育獲得高於其他階層的財務報酬，則教育更成為擴大所得不公平的中介角色（Psacharopolos & Woodhall, 1985/1991），造成貧者越貧、富者越富的結果，文憑取得過程不但可能無法促進社會流動，反而加速社經地位 M 型化問題。

綜上，高等教育擴張政策得以滿足國人接受高等教育的期待，但能否藉由文憑而達到接受高等教育的目的則非必然。現行勞動市場的文憑價值已引發社會對高等教育擴張政策的質疑，過去高等教育係採計畫經濟模式培育人才，確實使勞動市場的文憑價值明確化，但在全球產業變化快速及重視適性發展的趨勢下，教育工具化作法已不可行。未來的高等教育發展，首要應同時在校數調整及經費資源分配間尋求平衡點，從量的觀點轉換成質的角度以思考人才培育政策，如此對於個人潛能的開發、及勞動市場文憑價值的提升方能有所突破。

參考文獻

■ Psacharopolos, G. & Woodhall, M.（1985/1991）《教育投資分析》（薛伯英主譯）。台北：五南。

■ 中華人民共和國國家統計局（2011）。普通高等學校在校學生數。2014 年 10 月 7 日，取自 http://data.stats.gov.cn/workspace/index?a=q&type=global&dbcode=hgnd&m=hgnd&dimension=zb&code=A0M0404014&region=000000&time=2011,2011。

■ 行政院主計總處（2014）。教育程度別失業率。2014 年 10 月 7 日，取自 http://win.dgbas.gov.tw/dgbas04/bc4/timeser/more_f.asp。

■ 彭森明（2005）。臺灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念？**教育研究月刊，137**，5-15。

■ 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇，8**（2），1-23。

■ 教育部（2012）。大專校院經費結構及效率之研析。2014 年 10 月 7 日，取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/higher_fee.pdf。

■ 教育部（2014a）。各級學校概況簡表。2014 年 10 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■ 教育部（2014b）。**102 學年度各級教育統計概況分析**。2014 年 10 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=4220&Type=1&Index=9&wid=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■ 教育部（2014c）。**各級教育學齡人口淨在學率。2014** 年 10 月 7 日，取自 https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MgA3AA2。

■ 教育部（2014d）。102 年度獎勵私立大學校院校務發展計畫審查結果。2014 年 10 月 7 日，取自 http://dhe-fund.yuntech.edu.tw/。

■ 教育部（2014e）。**102 年度私立技專校院獎勵補助核配款**。2014 年 10 月 7 日，取自 http://tvc-fund.yuntech.edu.tw/SchoolInfo/HistoryAmount.aspx。

■ 教育部（2014f）。**大專校院圖書館統計。2014** 年 10 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=4220&Type=1&Index=9&wid=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■ 教育部（2014g）。**重要教育統計資訊。2014** 年 10 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■ Akin, J. S., & Garfinkel, I. (1977). School expenditures and the economic returns to schooling. *Journal of Human Resources*,*12*(4), 460-481.

■ Altonji, J. G., & Dunn, T. A. (1996). Using siblings to estimate the effect of school quality on wages. *The Review of Economics and Statistics*, *78*(4), 665-671.

■ Baker, B. D. (2012). *Revisiting the age-old question: Does money natter in education?*. Albert Shanker Institute.

■ Brand, J. E., & Halaby, C. N. (2006). Regression and matching estimates of the effects of elite college attendance on educational and career

achievement. *Social Science Research, 35*(3), 749-770.

■ Clarke, M. (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe, 32*(1), 59-70.

■ Card, D., & Krueger, A. B. (1996). Labor market effects of school quality: Theory and evidence (No. w5450). National Bureau of Economic Research.

■ Dale, S.B., Krueger, A.B. (2002). Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables. *Quarterly Journal of Economics 117*(4), 1491-1528.

■ Hoekstra, M. (2009). The effect of attending the flagship state university on earnings: A discontinuity-based approach. *The Review of Economics and Statistics, 91*(4), 717-724.

■ Jonstone, D. B. & Marcucci, P. N. (2010). *Financing higher education worldwide: Who pays? who should pay?* Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.

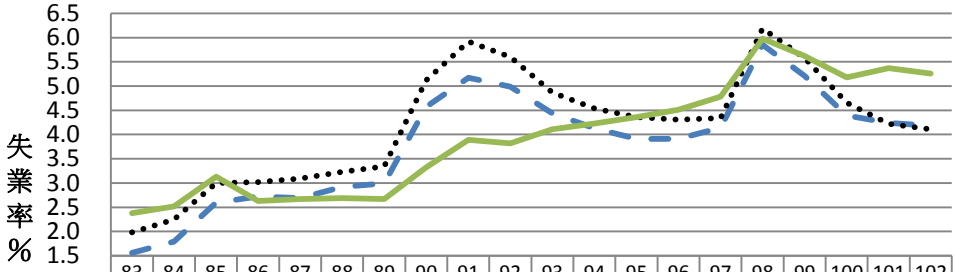
■ Long, M. C. (2010). Changes in the returns to education and college quality. *Economics of Education Review, 29*(3), 338-347.

■ OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD.

■ Ono, H. (2004). College quality and earnings in the Japanese labor market. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society, 43*(3), 595-617.

■ Sewell, W. H & Shah, V. P. (1967). Socioeconomic status, intelligence, and the attitude of higher education. *Sociology of Education. 40*(1), 1-23.

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



	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102
總計	1.56	1.79	2.60	2.72	2.69	2.92	2.99	4.57	5.17	4.99	4.44	4.13	3.91	3.91	4.14	5.85	5.21	4.39	4.24	4.18
高中（職）	1.98	2.25	3.00	3.02	3.09	3.23	3.34	5.12	5.92	5.60	4.87	4.54	4.36	4.31	4.34	6.19	5.58	4.66	4.22	4.11
大學及以上	2.38	2.52	3.13	2.63	2.67	2.69	2.67	3.32	3.89	3.82	4.11	4.23	4.36	4.51	4.78	5.98	5.62	5.18	5.37	5.26

圖 1 我國教育程度別失業率
資料來源：行政院主計總處（2014）。

表 1 我國 102 學年度私立大學校院獎補助款（單位：元）

	總計	校數	每校平均	學生數	每生平均
一般大學	2,754,863,000	38	72,496,395	677,761	4,065
技術校院	2,175,648,864	61	35,666,375	617,092	3,526

資料來源：一般大學出自教育部（2014d）、技術校院出自教育部（2014e）。本表不含專科學校，含宗教研修學院（基督教臺灣浸會神學院除外）。

表 2 我國公私立大學校院平均每位教師教導學生數（生師比）（單位：%）

學年度	97	98	99	100	101	102
公立大學校院	17.74	18.6	18.76	18.69	18.76	18.63
私立大學校院	22.62	22.84	23.12	23.65	24.21	24.4

資料來源：教育部（2014a），不含宗教研修學院。

表 3 我國 102 學年公私立大學校院圖書館概況

屬性	總圖書收藏冊數(冊)	電子書(種)	圖書閱覽座位數(個)
公立大學校院（50 校）	26,777,351	56,870,183	47,992
公立大學校院平均	535,547	1,137,403	960
私立大學校院（97 校）	30,664,504	26,461,000	82,727
私立大學校院平均	316,128	272,794	852

資料來源：教育部（2014f），不含宗教研修學院。

表 4 我國 101 學年度大專校院弱勢學生助學金核發情形（單位：人次）

	公立學校	私立學校	總計
一般大學	10,897（9.52%）	22,236（19.43%）	33,133（28.95%）
技專校院	12,515（10.94%）	68,797（60.11%）	81,312（71.05%）
總計	23,412（20.46%）	91,033（79.54%）	114,445（100%）

資料來源：教育部（2014g），含專科學校。

表 5 我國 101 學年度大專校院低收入戶學雜費減免情形（單位：人次）

	公立學校	私立學校	總計
一般大學	4,820（8.93%）	10,417（19.31%）	15,237（28.24%）
技專校院	4,566（8.46%）	34,150（63.3%）	38,716（71.76%）
總計	9,386（17.4%）	44,567（80.6%）	53,953（100%）

資料來源：教育部（2014g），含專科學校。

臺灣高等教育學歷通膨現象分析

楊正誠
國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授

一、前言與學歷通膨的概念探討

高等教育機構數量的增加，學術名詞為高等教育擴張，是教育學者觀察到近二十年的國際重要教育發展趨勢(Schofer & Meyer, 2005)。近期伴隨高等教育擴張所產生的問題也越來越受到各國教育學者和政府的重視。其所產生的相關問題有高等教育品質的降低、高教機構獲得的資源稀釋不足、以及高教畢業者難以找到理想工作或是學用不符等問題(Wang, 2003)。這些問題都是當前各國普遍需要面對的教育問題，其中高等教育失業、學用不符、以及高等教育畢業生薪資所得減少是經常受到關注的議題，這些議題牽涉到高等教育和勞動市場連結的關係轉變所影響，形成一種學用之間的動態不平衡關係。舉凡大學以上畢業生失業率的增加以及畢業後實質薪資與過去實質以及心理期望薪資的落差，都可以概括為高等教育學歷的數量太多所引發的學歷通膨的問題(Werfhorst & Andersen, 2005)。

經濟學中的通貨膨脹指的是或由於物價的上升導致貨幣可以購買的能力(價值)降低，或指貨幣的發行量增加的背景下，相同價值的貨幣可以購買的能力降低的現象。

而教育經濟學當中的學歷通膨也是類似的概念，其背景需要考量整體經濟市場消費者物價指數的上升或下降，以及整體的學歷的發放數量的增加或減少。因此，所謂的學歷通膨可以泛指接受教育後所得的學術學位的價值降低，學歷價值的降低指的是與過去相同學歷下在勞動市場所獲得的利益降低了。

換言之，學歷通膨最主要的引發因素是擁有相同學歷人數的大量增加，當學歷人數的增加可以和勞動市場取得平衡，沒有引發相同學歷的薪資的降低，那麼學歷通膨的發生會減少或是不明顯，學歷通膨主要發生的情境是相關學歷的就業人口的快速增加，導致勞動市場當中可以提供高報酬的職位無法滿足所有相同學歷人數的需求，因此將擁有相同學歷的部分求職者擠壓到稍低報酬的工作職位，因而使得整體性相同學歷所能獲得平均薪資的長期顯著減少，此一現象可稱之為學歷通膨，同樣學歷所能產生的經濟所得回報降低了。

前述所說的稍低報酬工作職位在高等教育擴張的脈絡下，因而產生較高學歷的求職者屈就於不相稱其實質能力的工作職位，此一現象在教育經濟學當中稱之為求職者的「過度教育(over-education)」的現象(Tsang & Levin, 1985)。

二、臺灣高等教育學歷通膨的現況分析

臺灣有關教育程度和所得收入的統計資料多由行政院主計總處每一年

進行的家庭收支調查中獲得。本研究收集過去十年間臺灣不同教育程度的所得收入的長期變遷去了解目前臺灣擁有大學及以上學歷者的平均收入的跨年度的趨勢分析，由表 1 臺灣家庭收支調查中不同教育程度的人數比較以及圖 2 的趨勢圖可以得知，臺灣總勞動人口當中，過去擁有大學及以上學歷者為少數，2004 年為首次大學及以上學歷者高於專科學歷者，2009 年則是大學及以上學歷者高於高職學歷者。

從表 2 以及圖 3 的趨勢分析可以得知，高中、高職、專科學歷者的平均年度總收入呈現持平的趨勢，但是大學及以上學歷者的平均年度總收入則有顯著的下降，其中 2005 年和 2009 年是兩個較為顯著下降的年度，應與前述分析學歷者人數的差異關鍵年度有相關性。

表 3 是臺灣消費者物價指數年增率，表 4 則是臺灣的大學及以上學歷者的平均每年總收入和經過消費者物價指數年增率調整後之平均每年總收入。本研究的調整方式是將每一年度的消費者物價指數年增率進行累加，如 2002 為-.020，到了 2004 的消費者物價指數相對於 2002 年的物價為增加=-.20+-.28+1.61=1.13。那麼大學及以上的學歷者於 2004 年獲得的平均每年總收入，相對於 2002 年的購買能力調整後應為 =2004 年平均總收入（923861）／（2002 年物價指數基準 1+2004 消費者物價指數年增率累加值 0.0113）＝913538。因此過去十年若不考慮物價指數的變化，大學及以上學歷者的平均年收入減少了 13%，再考慮消費者物價指數年增率的變化，則減少了 24%。

表 5 與圖 5 則是呈現 2002 到 2013 不同教育程度的失業率比較，可以得知除了 2009 年的全球性經濟風暴外，高中、高職、專科學歷者的失業率尚稱變化一致且穩定下降。2004 年為大學以上學歷者的失業率超過專科學歷者的開始。2009 年開始，大學及以上學歷者的失業率則開始都超過高中高職與專科學歷者。

三、結論與建議

透過前述的數據分析，可以得知學歷和勞動市場的關係以及不同學歷者數量的差異對於學歷通膨的影響顯著。當高等教育學歷者的人數開始超過專科時，則其平均年收入會有顯著的下降，失業率甚至會超過專科學歷者。當高等教育學歷者的數量超過高職學歷者時，則其平均年收入的下降會更明顯，也因而會有高等教育學歷者寧可選擇不就業，因而其失業率也會開始成為各學歷者之冠。若再考慮到消費者物價指數的變化，那麼高等教育學歷者的平均年收入則更低。政策規劃者在進行高等教育總體規劃時，需要思考勞動市場的結構與國內產業對於高學歷者的需求，並且將不同學歷者的人數差異納入考慮。從臺灣的經驗可以得知，當高等教育學歷者數量增加速度太快，超過其他學歷者的年度會是學歷通膨的關鍵年度，其次則是高等教育學歷者若平均收入因擴張速度太快而導致快速下降，也

會產生高等教育學歷者失業率激增的高階人力浪費問題，值得作為各國政府進行高等教育總體規劃的參考。

參考文獻

■ 中華民國統計資訊網家庭收支調查（2014）。民國 91 年到民國 102 年所得收入者平均每人所得來源：按教育程度別分。2014 年 8 月 28 日取自 http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=1667&ctNode=511&mp=4

■ 中華民國統計資訊網物價指數調查（2014）。民國 91 年到民國 102 年消費者物價指數及其年增率。2014 年 8 月 28 日取自 http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=35375&CtNode=487&mp=4

■ 中華民國統計資訊網就業失業統計（2014）。民國91年到民國102年時間數列統計表：失業率按性別與教育程度分。2014 年 8 月 28 日取自 http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=17144&ctNode=517&mp=4

■ Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review, 70*(6), 898-920.

■ Tsang, M. C., & Levin, H. M. (1985). The economics of overeducation. *Economics of Education Review, 4*(2), 93-104.

■ Wang, R. J. (2003). From elite towards mass higher education in Taiwan: The problems faced. *Higher Education, 46*, 261-287.

■ Werfhorst, H. G. & Andersen, R. (2005). Social background, credential inflation and educational strategies. *Acta Sociologica, 48*(4), 321-340.

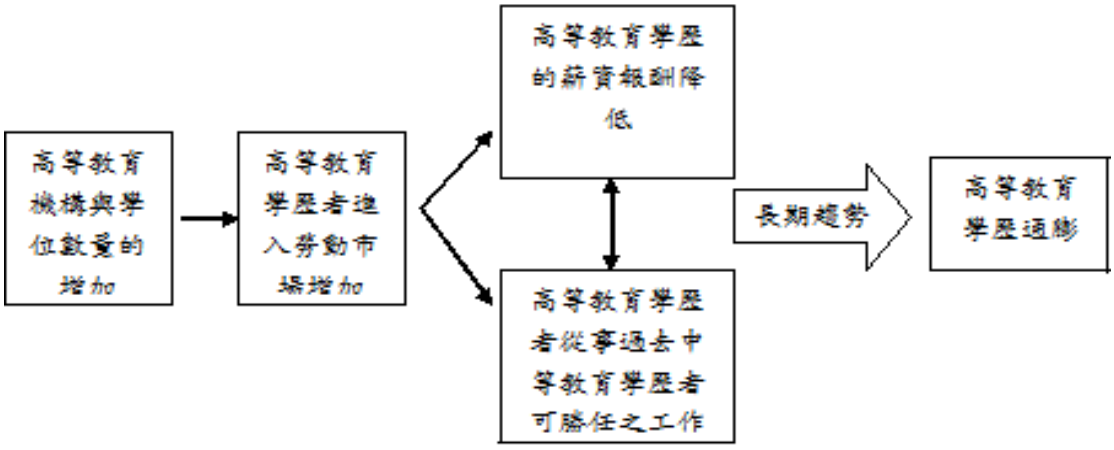


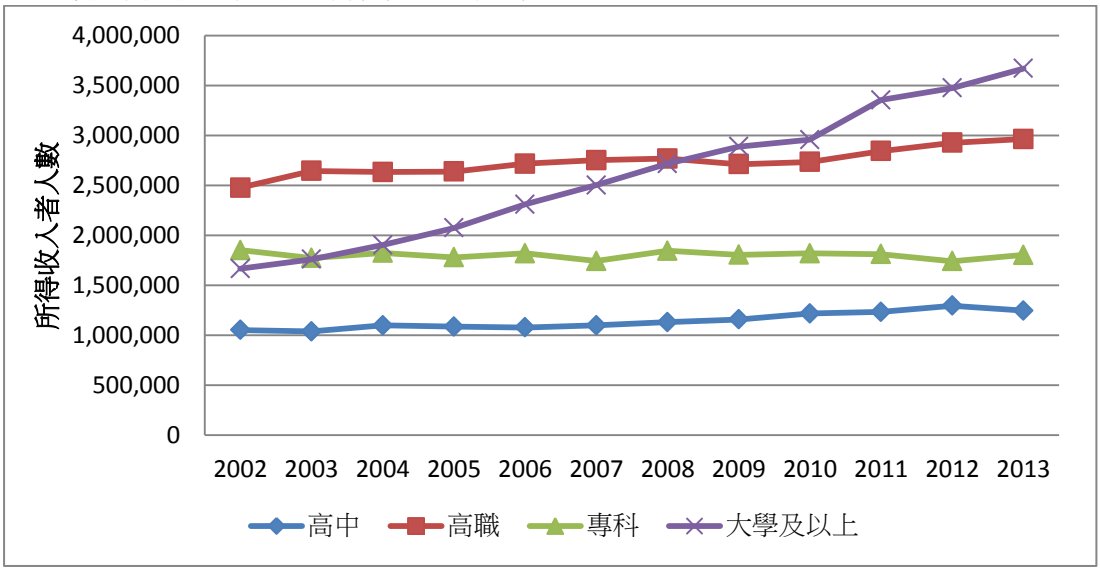
圖 1 高等教育學歷通膨形成

表 1 家庭收支調查中不同教育程度的人數比較

年度	高中	高職	專科	大學及以上
2002	1,051,106	2,474,733	1,850,726	1,663,718
2003	1,036,171	2,643,127	1,772,085	1,759,191
2004	1,097,329	2,633,100	1,822,272	1,901,857
2005	1,084,933	2,637,427	1,777,503	2,073,067
2006	1,075,645	2,716,312	1,818,085	2,308,047
2007	1,097,158	2,750,761	1,740,704	2,501,520
2008	1,129,467	2,767,356	1,843,519	2,716,323
2009	1,156,026	2,711,152	1,804,231	2,886,862
2010	1,215,428	2,733,241	1,817,585	2,955,646
2011	1,231,523	2,841,733	1,810,640	3,353,178
2012	1,293,440	2,926,285	1,740,241	3,473,672
2013	1,244,170	2,962,882	1,801,542	3,669,074

資料來源: 收集自中華民國統計資訊網家庭收支調查(2014)。

圖 2 家庭收支調查中不同教育程度的人數比較趨勢圖



資料來源: 收集自中華民國統計資訊網家庭收支調查（2014）。

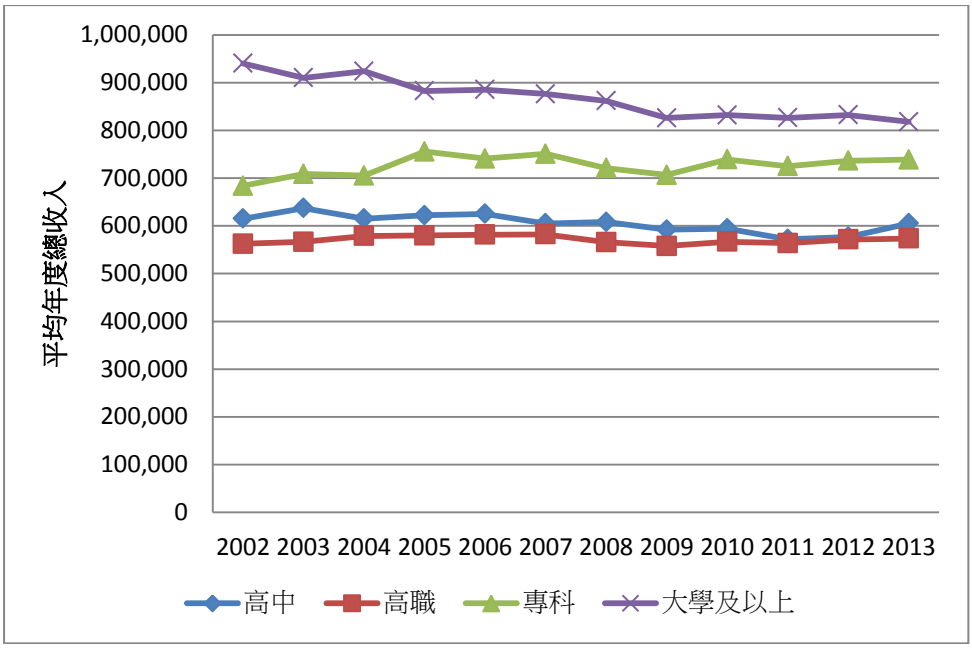
表 2 不同教育程度之平均年度總收入比較

年度	高中	高職	專科	大學及以上
2002	615,131	562,501	683,781	940,328
2003	637,141	566,499	708,610	910,082
2004	615,129	578,962	705,086	923,861
2005	622,027	579,824	755,367	882,649
2006	625,036	581,652	740,868	885,304

2007	604,871	582,158	750,830	876,160
2008	607,963	565,747	721,006	861,629
2009	591,950	557,712	706,633	825,881
2010	594,277	566,852	739,171	831,976
2011	572,144	563,795	725,085	826,189
2012	576,813	571,540	736,464	832,099
2013	604,922	573,440	738,607	817,934

資料來源: 資料收集自中華民國統計資訊網家庭收支調查(2014)。

圖 3 不同教育程度之平均年度總收入趨勢比較圖



資料來源: 資料收集自中華民國統計資訊網家庭收支調查(2014)。

表 3　臺灣消費者物價指數過去十年的變化趨勢

年度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
消費者物價指數年增率	-0.20	-0.28	1.61	2.30	0.60	1.80	3.52	-0.86	0.96	1.42	1.93	0.79

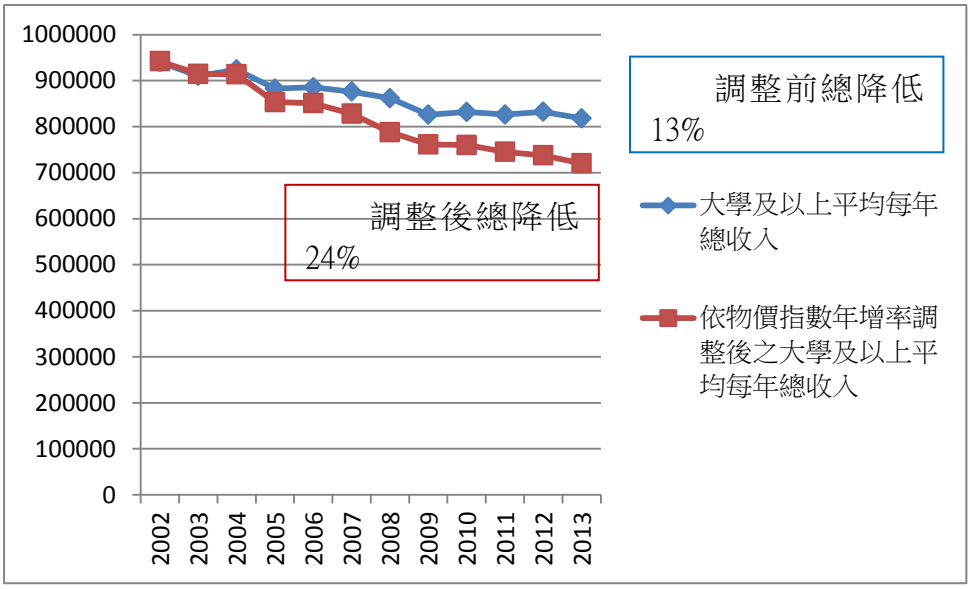
資料來源: 收集自中華民國統計資訊網物價指數調查(2014)。

表 4　根據消費者物價指數調整後之大學及以上學歷者的平均年度總收入

年度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
大學及以上平均每年總收入	940328	910082	923861	882649	885304	876160	861629	825881	831976	826189	832099	817934
依 CPI 年增率調整後大學及以上平均每年總收入	942212.4	914471.46	913538	853378	851008.4	827893.8	787955.2	761250.8	760142.5	745187.2	737676.4	720075.7

資料來源：作者根據中華民國統計資訊網資料進行計算後整理。

圖 4　大學及以上學歷者平均每年總收入與 CPI 調整後數值之比較



資料來源：作者根據中華民國統計資訊網資料進行計算後整理。

高等教育學歷的社會流動

黃玉幸
正修科技大學師資培育中心副教授

一、前言

臺灣高等教育普及，102 學年度計有 161 所大專校院、13 萬餘人就學，大專校院、碩士、博士學生人數分別為 1,035,534、177,305、31,475 人（教育部，2014）。依內政部戶政司資料全國 15 歲以上接受高等教育程度人口約占 33.81%（內政部，2014）。103 學年起正式實施 12 國民教育，延長義務教育年限後，不受性別、種族、年齡或經濟收入等限制，將有更多不同年齡的人選擇不同類型學校、不同學制、多元入學管道就讀高等教育，相對而言，社會越開放，人民受教育機會越多，越有利於促進社會流動。

美國皮尤研究機構（Pew Research Center）進行「經濟機會與不公平」之全球調查，結果顯示，要取得人生勝利組之「入場券」，六成受訪者認為接受良好教育，其次為努力工作、憑藉人脈，運氣好（劉俐珊，2014 年 10 月 19 日）。教育，能促進向上社會流動，社會高階級的人也以教育維繫既有較高之社經地位。

臺灣高等教育人口節節高升，博士、碩士及學士學歷沒有附加「高薪」保證，「博士賣雞排」、「碩士滿街招牌掉下來打得到」、「學士起薪不到 20K」等比比皆是，現況與陳奎憙（2006）引述帕森士（T.parsons）、穆爾（W.E.Moore）等人提出功能論（Functional theories）之社會由不同資格和技能的人擔任不同的社會職位，且依其努力與貢獻和職位的重要性，給予不同酬賞和權力，享有不同聲望和尊崇等論點有所迥異。為何如此？照理說，臺灣處於開放式社會，各階級之間的社會成員有相互流動的機會，憑藉個人之才智與努力，依取得高等教育學歷而獲致較高社會地位，但至今怎會有「薪資停滯」、「文憑無用」之現象？高等教育學歷與社會流動之間其原因錯綜複雜，本文不論述客觀社會大環境，而微觀描述 S 私立科技大學學生的高等教育學歷在不同社會流動類型之樣貌，詮釋高等教育學歷於個人之意義，並提出對高等教育之淺見。

二、博士學歷的水平流動

古同學就讀科技大學師資培育中心一年級，為取得在職生資格，先考取企業經營管理研究所，再成為中等教育學程師資生。他在小學任教近 20 年，除擔任教學外，兼各處主任，還指導國樂社團。他師範學院畢業後到師範大學讀了碩士學位，又至北部在職進修拿到教育學博士學位，小康雙薪家庭，有穩定的經濟收入及受到家長、學生肯定。

他受聘至一所私立中學任教且兼任教務主任，已具合格小學教師證書，又是國立大學博士怎又回流再修第二個碩士學位及教育學程？「想向董事會、校長及全校教職員說明一張

學歷只適用一個職場。」、「必須在學生面前理直氣壯地證明我具有合格中等教師證。」。

「以前的學歷與證書已過有效期限，到新單位服務，當然要再進修新的證書。」古同學正處於人生中年期，除須適應轉換職涯跑道，更須付出心力與時間「投資」第二個碩士學位及教師證書。小學教師證書的社會地位、聲望及經濟收入，在臺灣社會位於中等階級，碩士、博士學歷沒有更高的社會地位、聲望及經濟收入，還是在中等階級。如今，再進修碩士學位及教師證書，依舊在中等階級。這種在相等或類似等級的社會階層之間流動，沒有提高社會聲望，更沒有增加大額經濟收入，是為橫向水平流動。

三、碩士學歷的向下流動

蘇同學的父母親是五 0 年代聯考制度的大學上榜生，有國立大學學歷，進入知名企業工作，擔任高級主管，收入頗高，屬於社會上層階級。優渥的物質生活，她沒有如父母期望考進國立大學。大學期間，多數同學辦助學貸款，忙著打工賺生活費，課堂裡部分同學不是缺席就是睡覺。她依教授上課情形選擇幾門課認真上課，其餘大多時間與朋友逛街、上網聊天或玩社團。四年順利拿到大學畢業證書，多數同學積極找工作，賺錢還助學貸款。

父母因金融風暴先後遭公司資遣，家裡經濟不如往昔，指導專題的教授推薦她直升讀研究所。這時，家裡無法供繳學費，她辦助學貸款，也找臨時時薪工讀，半工半讀撐了 3 年，總算靠自己取得了企業管理碩士學位。

她自認有碩士學位，應徵一份 40K 工作是基本要求，那知一百多封的應徵信石沉大海，勉強有兩三個面試機會，教授的推薦函沒有加分，只有一而再、再而三降低期望，先求有份工作，有薪資就好。派遣工做了一段時間，採用基本勞工薪資的試用期也作了三個月，沒正式晉用。現在的工作 20k，扣除小雅房租金，加上用餐、交通、生活及償還助學貸款，別提存款，也沒有餘錢寄回家。

周遭的同學和同事，相近年齡的「年輕人」、「新鮮就業族」待遇處境大多相似，眼看著父母親當年學士學歷就能有份收入不錯的工作，而她有碩士學歷，也非常勤奮賣力，經常「無償」加班至深夜，以完成主管交辦任務。在臺灣找不到待遇較高的工作，有些同學到海外找較高薪資工作，有些同學家境允許或父母支持，當「全職考生」，準備考到一份不擔心裁員且穩當的政府機關工作。「妳呀！碩士領這點薪水，不如我們當年小學畢業做學徒…。」媽媽的話只讓她想著：「我們這代都要養不起自己，談何結婚生兒育女，怎能奢望下一代會比上一代好，碩士學歷真是『賤價』呀！」。

四、學士學歷的向上流動

林同學高職畢業後在封測產業工作近十年，一直是基層的操作員，工

作再怎樣賣力，績效再怎樣名列前茅，就是升不上課長職級，就是加不了薪資，眼見工廠新進沒經驗且態度散漫的大學生，薪資比他高，工作兩三年就升職級當他的主管，萬般滋味難以言喻。屏東鄉下的父母務農，只有小學學歷，租來的田地看天吃飯，他從小就會沿村莊叫賣自種的番茄青菜，寒暑假就到有田地人家打工，家中長子能讀到高職已是最高學歷，他必須盡早就業，賺錢供讀國中的弟弟學費。

他賺了近十年的錢，補貼家中經濟，買了一小塊田，不須再付田租，但蓋間房舍要錢，須再繼續工作維持家裡經濟收入。他打聽到公司和科技大學合作的產學攜手班，可以一邊工作，一邊讀大學，學費政府補助一半，等於是國立大學學費，四年畢業取得大學學歷，就有機會升職級、加薪水。

大學上課和工廠工作輪流，每周到大學上課三天，比照一般大學生要求。班上同學年紀小他十歲以上，他這名顯得突兀的兄長同學，也和其他同學拿著教科書，一起在大學校園求學。「我的年紀太大了，不像大學生那麼活潑青春。」導師告訴他：「只要心理年輕，就很快融入大學生活。」他珍惜就讀大學機會，等他畢業後在公司就有較高地位。阿爸常說：「沒想到我們這種家庭也會出你這個大學生。」他讀了大學，有機會想再讀研究所，那時就是產業碩士專班。他大學畢業後，也要教弟弟走一樣的求學之路，有更多的錢可以在鄉下蓋房子，可以到都市成家立業，他們這輩子要過著比父母有較多經濟收入、有較高社會地位的生活。

五、結語

高等教育學歷普及的社會，學歷等值薪資嗎？學歷等同聲望嗎？學歷等於地位嗎？不同的價值觀、生涯發展及家庭背景的個人，在尋找符合自己需求的高等教育機會，而大專校院也提供社會不同生理年齡、社會職位或生活處境的人有機會接受高等教育。

人類社會因不同階級而有不平等不公平的情形，開放社會需要教育促進不同類型的階級之間社會流動。大專校院各學制、各班別以多元入學管道提供不同需求的學生進入大學，獲取高等教育學歷，如：開闢高中職畢業生就業之就讀大專校院的第二、三條通道，增加回流教育管道，協助第二專長或就業需求的轉換職業生涯人士取得碩博士學位，引導因就業受挫激發再進修意願，以獲得較高心理成就或價值觀，提升生命意義。

社會常以學歷決定人的「第一印象」，教育常是決定個人社會流動的主要關鍵。因此，大學之道在於廣闢入學之路，高等教育在於永續經營，提供社會不同階級的人，有機會尋得向上流動、水平流動之個人成長力量。

參考文獻

■　內政部（2014）。**十五歲以上人口教育程度（按性別及年齡分）**。未出版

之統計數據。取自 http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=7266

■　教育部（2014）。**大專校院概況**。未出版之統計數據。取自 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecd

■　陳奎憙（2006）。**教育社會學導論**。臺北市：師大書苑。

■　劉俐珊（2014年10月19日）。全球大調查－「人生勝利組」成功關鍵逾半認為：教育、努力是入場券。**聯合報，焦點A2版**。

21 世紀臺灣高等教育通膨之我見

倪靜貴
新北市立三重高級商工職業學校校長

一、前言

臺灣高等教育不值錢？只因街頭巷尾出現一些有質感的個性咖啡店，店主是碩、博士高學歷者？捲起書生袖子，開店賣雞排，主角是一名政大博士生？臺灣一向迷信高學歷，不容易看到高成低就，一旦出現在經濟景氣低迷不振的社會，砲聲隆隆網路負面評論，更化約為高學歷者浪費社會資源。此時，高學歷人才泡沫化、學歷貶值的圖像，已經引起廣泛討論：高學歷是否等同被雇用的高技術力？依經濟供需理論來看，高學歷學用落差、學非所用所造成的貶值、通膨，有補救的策略嗎？

教育經濟學者指出，教育的利益除個人受益外，一定會外溢到家庭、社會及國家整體競爭力（吳惠林，2005）。整體國民素質提升，應是國家之福，豈料換來高學歷不值錢、菁英人才貶值的矛盾。積極面來說，國民選擇碩博士教育，已經自願承擔機會成本下的損失，若在學期間經由學校職業教育的有效輔導，應可縮小學用落差的距離。大學校院的辦學，多年來受到固定校務評鑑指標的等第評比，不論學校定位在研究型或實務型，也不論學校師資、資源的條件，大家齊一趨向學術化競爭，若增設職業探索課程，協助學生陶冶職場知能及引進業界實習資源，學習被雇用的技術力，一來，可節制社會資源的浪費；二來，可提升高學歷人才以高價值的服務，藉以提振國內經濟轉型的機會，儲存再創經濟奇蹟的實力。

二、21 世紀的臺灣經濟困境

臺灣早期出現許多殷實奮鬥的中、小企業，其領導人大多來自國內完整技職教育體系培養的人才（劉曉芬，2007）。勇於創業及積極創新研發，自民國 1945 年到 1965 年間，雖以勞力密集開拓海外出口市場，卻運用賺進的大量外匯，勇於創業及積極研發，勤於儲蓄及接受技術再精進教育，儲存豐厚的經濟實力締造臺灣經濟起飛的條件（吳惠林、彭慧明，2012）；因而在 1990 年間造就臺灣經濟居亞洲四小龍之首。

21 世紀的臺灣經濟社會，近年確實受到全球經濟景氣低迷的影響；而難以爬升出口量下降的困境，才是國內經濟轉型沈悶、平均失業率高、年輕人起薪低的關鍵原因（馬道，2014）。如何找尋出口的最佳策略，政府應輔導高學歷人才，具備高雇用技術力，創新高價值的服務輸出及專業輸出，爭取出口市場的機會，振興經濟的蓬勃發展。

高學歷人才源源不絕，已經是臺灣目前最優質的人力資源，創新技術是市場不變的需求，創新技術可以換取國民所得（GDP）的成長已是不爭的事實，也是市場不變的需求，若要爭取內需或海外訂單市場。我們可以

學習在國際間建立起消費者高度信任的德國、日本。他們相信生產高品質的產品，再貴的價格，一定有人會購買。因此，我國在專業輸出方面，應培養技術創新專業技師，實施適度的專業訓練，才能生產以價值競爭為主的中間財產品出口，進而提升出口產品的附加價值，而用於產業的升級與轉型的高學歷人力資源，則是來自大學校院的辦學特色。據此，大學校院應善盡對經濟社會的教育績效責任。

大專校院於 1996 年大量應運而生，原因來自父母與小孩「大手牽小手」上街頭爭取廣設高中、大學校院，增加孩子上大學的機會。當年專科及學院爭相改制為技專校院（劉曉芬，2007），讓孩子以齊頭式的平等，進入大學或繼續更高學歷的深造。許多大學生曾表示，對自己不瞭解，對自己的優勢能力不具自信，顯示大學校院缺乏對職場輔導的課程，學生對的職涯準備度不足、缺乏被雇用的能力，畢業後無法因應職場的需求。大學校院應審酌開設職業輔導必修課程，引進業界師資及實習資源，提供學生對職場（workplace）的理解，並轉移形塑自己的職業知識及被雇用的能力

三、大專校院特色辦學品質保證

教育部為建構完整的大學圖像，希望大學校院能依學校師資及資源等條件，在高等教育市場找到自我定位及發揮辦學特色，於 100 年度大學校務評鑑及第二週期大學系所評鑑，試辦採用「認可制」，以學習成效為評鑑重點，以確保教學品質（王保進，2011）。「認可制」運用 PDCA 架構（plan-do-check-action framework），依據「學校自我定位」、「校務治理與經營」、「教學與學習資源」、「績效與社會責任」、「持續改善與品質保證機制」等項目進行學校整體評估。就結果分析，顯示辦學量化指標並非影響認可結果的關鍵因素，僅為基本佐證資料，而以「教學與學習資源」未能通過的比例最高，其餘項目均值得予以肯定，說明大學校院應該注重重視學生學習成效（楊瑩，2010）；因此大學校院應發揮辦學特色，以成就我國高等教育的多元性，非過於在意量化指標表現（王彥方、林信輝、王保進，2013）。

過去我國技職教育在規劃及推動策略多參考德國、澳洲及日本等國家的作法，教育部在《人才培育白皮書》，強調技職校院培育學生應以就業為導向（教育部，2013）；在 21 世紀的臺灣，大學校院應強化對學生的職業教育，並效法美國的「認可制」（accreditation）及歐盟、澳洲的「品質保證」（quality assurance）精神。將校務評鑑教育品質的管控內涵，聚焦於學生的學習成效，以學生獲得足夠因應就業市場之專門及專業能力為重要的評鑑指標，善盡對社會大眾的責任與教育績效，在 21 世紀的臺灣職業教育上，注入新的思維與活力（曾淑惠，2008）。

四、大專校院建構跨學科知識

21 世紀的現代化，大學學科及課程在社會知識權力的建構下，趨向分

化的、疆界分明的「學科培訓制度」；大學課程專門化的發展，卻在全球化下，又轉向課程市場化、職業化、學術資本主義的知識趨勢（薛曉華、薛珍華，2013）。Walshok 認為知識經濟已出現「跨學科的需求」，我們對知識應具有「知識無疆界」（knowledge without boundary）新視角；意即 21 世紀整個社會產生「跨科技的知識需求」（interdisciplinary knowledge needs）新知識需求(Walshok, 1995)。教育部於 2001 年公布《大學教育政策白皮書》，指出為因應知識經濟時代，大學對人才的培育及課程規劃，必須具有大學的彈性機能（教育部，2001）。據此，2007 年以來，我國已有大批大學校院實施「大學前段不分系」及「不分系」招生制度（薛曉華，2006）。

上述說明現代社會知識轉型的功能已顯現在大學課程規劃；另於 2005 年《大學法》通過後，也賦予大學總量管制內自行調整院、系、所，結構及課程，規劃跨領域學程及彈性課程。於此之際，所有高學歷的學生，都需要職業教育課程，不論大學校院定位是研究型或實務型，都應該為學生開設職業相關課程，提供學生認識職場、學習工作地知識與經驗，協助理解、對照及連結知識，強化學生對職場具備經濟規模、職場創新技術供需的因應能力。

五、大專校院職業教育課程內涵

大專校院應該提供學生職業教育探索的必修課程，所有層級學校的學生，尤其是碩、博士學生，畢業後必須投身業界工作，有機會最好能到工作地實習，經由業師及教師的協同教學，學習者可以學習「將知識放在工作上」（put knowledge on the work）的學習模式。知識的產生過程，是在對照，連結及轉移的過程，職業教育的知識，更是朝向技術及能力的學習模式；在工作地的學習，即是一種「脈絡再造」（recontextualisation）的概念，社會認識論學者指出，在不同風格、不同結構社會支配動力的交互影響下，學習者可以對照工作地與學校差異的教學脈絡，轉移知識的基本元素，逐漸構成自己的知識系統(Bernstein, 2000)

藝術家、油畫家、詩人所產生美的、有用的作品，作品的產出過程是專業的，如同律師、醫師、軍隊一般，均屬於專業領域，為了其職業需求，在學校中必須為學生規劃預備性質的課程訓練，揭示學生成為「藝術家」能力培養的專業性。上述專業性質能力的養成，說明其他行業的職業教育，亦需在實習地建構自己的職業技能。專業能力的培養，目標在符應社會經濟的發展及個人能力需求的目的(Ainley, 1990)。

這些職業專業的目的，長久以來被認知為是發展提供貨物、服務社會需求的能力，確實能協助成為個人的職業能力(Dewey, 1996)。個人經由長期的工作生活，訓練成為具有能力及被雇用的能力，個人的職業能力養成是漫長的，需要國家、機構及學校的職業教育，運用審慎的國家政策及實習中獲得(OECD, 2006)。同時當個人的

職業能力運用在實業界的增益，將直接回饋在國家、社區、及家庭個人，因此這項職業教育的投資，是非常重要的（Bennett, 1938）。

歐洲經濟發展經驗，顯示國民擁有高技術勞動力的重要性。尤其近年歐盟國家發生的經濟蕭條大震撼，體認到要創造經濟復甦的條件，必須建構職業教育與訓練的制度；即，培養學生達到畢業時擁有就業市場相關的高水準技能；在「歐洲 2020」（Europe 2020 strategy）策略中，即宣示短期目標在培養學生維持被雇用的技能；長期目標則在推動至知識及技術密集的職業範圍，並提供高品質的教育訓練（陶允芬，2012）。

對一些國家而言，如德國，職業教育是其最具有價值的教育，其策略在藉由實施實習制度，振興並建構強有力的職業教育(Deissinger, 1994)。對瑞典來說，發現許多進行職業教育的第一線教師，缺乏職業教育的經驗與專業素養，多半以自己的職場經驗進行職業教育的教學(Billett, 2011), 顯示學生產生職場經驗與知識的困難。

職業教育支持系統根植於有感的支配系統，以「增益他人」的職業立場，協助教師教學及學生的學習，尤其在德語系的國家，職業的成就表現於參與地區性的學習，提升專業及職業準備，並確保年輕人被雇用的能力（Bourdieu, 1984；Billett, 2011），這樣的思維是值得我們加以學習參採的。

六、結語

職業教育對每一層級學校的學生，都是最重要的價值，尤在 21 世紀當代社會已出現高學歷不值錢的臺灣，大專校院的職業教育，是善盡經濟社會、辦學特色的關鍵。高學歷者需要成為實業界被雇用的人員，需要具備工作地連結的知識與能力。個人在職業場地，經由體驗、對照、連結及轉移所產生的知識，才是最有效、有價值的職場知識能力，即是一種未來就業帶得走的能力。學習者在實習地操作過程，可強化對自己的自信，並形塑個人的職業觀，自己具備高技術能力，在工作的表現及對社會高品質的貢獻，除了可以消除社會對高學歷通膨的不良觀感外，又可積極投入國家經濟建設，以高技術能力參與經濟轉型、再造臺灣經濟奇蹟。

參考文獻

■　王彥方、林信輝、王保進（2013）。100 年度大學校務評鑑結果研究：質與量的重要性分析。**教育行政與評鑑月刊，15**，31-56。

■　王保進（2010）。以整體學校評鑑為精神的大學校務評鑑。**評鑑雙月刊，23**，21-25。

■　于承平、林俞均（2013）。歐洲職業教育與訓練教育品質保證制度探討與啟示。**教育行政與評鑑學刊，16**，65-98。

■　吳惠林（2005）。**人生經濟學**。臺北市：博大。

■ 吳惠林、彭慧明（2012）。蔣碩傑傳。**奠基臺灣奇蹟的、自由經濟導師。**臺北市： 天下文化。

■ 馬道（2014）.以價值創造成為提振出口的最佳策略。**經濟前瞻。152**，20-22。

■ 曾淑惠（2008）。**教育評鑑：理論與實務的對話。**臺北市：師大書苑。

■ 陶允芳（2012）。德國產業合作，畢業即就業。**天下雜誌 2012 教育特刊，511。**臺北市：天下雜誌。

■ 教育部（2001）。**大學教育政策白皮書**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2013）。**教育部人才培育書**。臺北市：教育部。

■ 楊瑩（2010）。**97 年大學系所評鑑後設評鑑研究報告。**財團法人高等教育評鑑中心基金會。

■ 劉曉芬（2007）。**歷史、結構與教育。技職教育變革的探討**。臺北市：冠華文化。

■ 薛曉華（2006）。**現代性到後現代的知識轉型及其在大學課程上的蘊義。**國立臺灣大學教育系博士論文。

■ 薛曉華、薛珍華（2013）。大學學科制度專門化與職業化的批判分析：知識社會學與批判教育學的視角。**教育社會學研究，26**，83-129。

■ Ainley,P.（1990）. *Vocational education* and *training*. London: Casell Education.

■ Bennett,C. A.（1938）. *"The Ancestry of Education."* In E. A. Lee（ed.）, Objectives and Problems of Vocational Education,（2nd ed., pp1-19）.New York: McGraw-Hill Book.

■ Bernstein, B.（2000）. *Pedagogy, symbolic control and identity:Theory, research, critique*（2nd ed）.Lanham, MD: Rowman and Littlefieled.

■ Billett, S.（2011）. *Vocational Education*. Heidelberg: Springer.66.

■ Billett, S.（2014）. The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational & raining, Vol.66*（1）,1-21.

■ Bourdieu,P.（1984）. *Distinction: A Social critique of the judgment of Taste*. Boston, MA: Harvard University Press.

■ Dewey, J.（1996）. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

■ Deissinger, T.（1994）. " The Evolution of the modern vocational training systems in England and Germany: A comparative view. *Compare: A Journal of Comparative Education, 24*（1）, 17-36.

■ OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）.（2006）. Live longer, work longer A synthesis report. Paris: OECD.

■ Walshok, M. L.（1995）. *Knowledge without boundaries: What America's research universities can do for the economy, the workplace, and the community*. San Francisco: Josery-Bass Publis

新科教育博士的職涯省思

楊俊鴻
國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

一、前言

由於近幾年各大學院校廣設教育類所博士班，再加上因少子化所造成的中小學在學學生人數減少，因而導致中小學師資缺額的減少，原本各大學院校所設置的師資培育學程面臨了減招或者轉型的處境。很多教育類系所或師資培育中心，因招生困難，紛紛轉型、整併甚至於裁撤，使得這些取得教育學新科博士的畢業生，很難進入大學任教。政府二十年前高教鬆綁，大學院校十年激增 87 所，專任教師也從 16000 多人，暴增到 44000 多人，但之後大學擴張喊卡，加上少子化、人事緊縮，導致教授無法新陳代謝（張錦弘，2014）。新科的教育博士，有些本屬中小學或幼兒園在職的校長、教師，因此沒有求職之問題，但是相對於在職生的一般生或者是學成歸國的留洋博士，則普遍面臨大學教職不好找的處境。

二、新科教育博士的美麗與哀愁

筆著的二位朋友，一位是德國的教育博士，2008 年學成歸國後，先在國立大學擔任博士專案教師，後來因為該校無正式教師之職缺，到其他大學或研究機構應聘也不順利，所以一直找不到正式的大學教職，目前尚在各大學及高中擔任兼任教師的職務。另外一位係英國名校的教育博士，2012 年畢業回國後，先到大學擔任博士後研究員的工作，後來也在私立大學兼課，前一陣子，他向我表示要回家鄉去協助自己的家族事業了。

美國課程學者 Reynolds(2003) 曾有過這樣的描述：『課程學者的下一個世代，是那些在九十年代與新的千禧年授與博士學位的人，對於課程研究領域抱持著許許多多的希望，他們是理解「和」的世代。』這些新世代的課程學者，抱持著偉大的夢想並持續不斷地對話，進而促使課程研究領域不斷地向前拓展。他們在斷垣殘壁中的大學、在學術祭壇上有所犧牲的學術同好中，不屈不撓地進行研究。新科教育博士應該對於探求真理、學術研究滿懷夢想，希望能夠貢獻所學於教育專業領域當中，這是新科教育博士所懷有的美麗憧憬。

然而，打開筆著 5 年前從各大學院校教評會所收到的二則電子郵件，可以知道大部分的大學教職應聘者可能會收到的結果。第一則：「感謝您應徵本系新聘教師職缺，經 3 月 3 日系評會審查決議為：未獲錄取，實乃遺珠之憾，謹向未能錄取者致上誠摯歉意。耑此 敬頌 道綏。」第二則：「○○○老師惠鑒：本系新聘專任教師一案，業經本系教師評審委員會完成審查，您的學經歷及研究實績各方面均甚優秀，然因名額有限，深感遺珠之憾。本系將郵寄檢還 您個人的資料，敬請查收，期盼未來仍有合作機會。耑此敬頌 時祺。」由上可知，目前通常一位新科教育博士，投個數十封履歷還

找不到大學教職算是稀鬆平常，大部份所投的履歷應該都石沉大海而了無音訊，好一點的會請你到校面試，通常會在6-8位進入複試者中挑選1位獲得錄取，但是，有時候還會面臨從缺的情況，大家可能是白忙一場。

三、新科教育博士面臨的求職現狀

(一) 僧多粥少尋求大學教職不易

101 學年度我國教育學門博士畢業生為 328 位，若按不同的學門來進行排序，教育學門的博士畢業生總數排名為第五位，人數僅低於工程、醫藥衛生、自然科學、商業及管理等四個學門（教育部統計處，2013），然而，這當中尚未包含從外國留學歸國的博士畢業生。若就在學的博士生人數來看，從下表 1 中可得知，教育類系所博士生的在學人數，101 學年度為 880 人、102 學年度為 834 人，若以 102 學年度為基準，教育類系所博士生的數量在所有類科系所中排名為第 7 名。然而，比較 90-100 學年度臺灣博士畢業生與大專專任教師人數的成長幅度，博士畢業生成長了 156%，而教職只成長了 12%（蕭富元，2012）。僧多粥少的情況，使得這些新科博士尋求教職大不易。

表 1 博士班在學學生人數排名前十大系所

博士班		
系所名稱	學生數	
	102學年	101學年
電機(與控制)工程學系	1,367	1,451
(中)國(語)文學系	1017	1037
(動力)機械工程學系	966	954
資訊工程學系	934	1050
(微)電子(工程)學系	922	976
材料科學(與)工程)學系	853	910
教育學系	834	880
企業管理學系	804	776
臨床醫學研究所	696	671
化學系	670	731

資料來源：教育部統計處(2014a)。大學部以上學生人數排名前十大 系所【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U08.XLS

(二) 少子化風暴的來襲

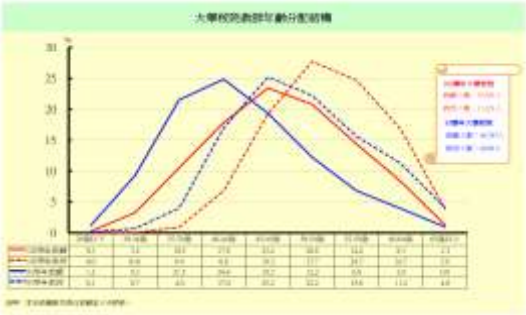
根據我國內政部戶政司的統計資料顯示，民國 86 年的嬰兒出生人數為 324980 人，87 年為 268881 人，減少了 56099 人（內政部戶政司，2014）。87 年出生的這群嬰兒，將在 18 年後進入大學就讀，就此看來，在各大學院校流傳著「105 大限」的情況確實存在。然而，這種情況並不是到了 105 年就結束，第二波、第三波的少子化風暴，也將隨之而來，民國 92 年嬰兒出生人數降至 227447 人、97 年再降至 196486 人（內政部戶政司，2014）。若未來各大學，面向海外招生的人數不盡理想時，減班、轉型或裁撤的情況勢必接踵而來。天下雜誌也報導，民國 105 年，大一新生人數，將比 101 年時驟減近 3 萬人，未來 20 年內，臺灣預估將有 64 所大學被迫關閉，1 萬多名大學教師將面臨失業（蕭富元，2012）。在這樣的前提下，不僅新科博士無法進入大學擔任教職的情況增多，連現職的專任大學教師，也面臨了生存的保衛戰。一為整體大學教職

人數的縮編，二為師培之大學教育博士需求的減少，在這樣的雙重影響之下，新科教育博士所面臨的求職情況將更為嚴峻。

(三)「雙份收入教授」的影響

教育部 2010 年統計，退休公職人員轉任教職的共有 1351 位，其中 1247 位轉任私立大學教授或副教授（蕭富元，2012）。一般將這樣的大學教授，稱做「雙薪教授」，若我們將「薪資」、「薪水」定義為「因工作所產生的報酬」，對這樣的稱呼，其實並不公允。因為其中的一份，係因依法所應獲取的「退休金」，這樣的退休金，並非是需要工作而產生的報酬。這些擔任私立大學教授的公職退休人員，其持續地在為大學做事，憑其資歷及經驗，應該對這些大學的辦學及教學有所貢獻。但是，這樣的「雙份收入教授」，除了助長了大學院校教師年齡結構的高齡化之外，也若干程度地排擠了新科博士至大學任教的機會，畢竟大學教職是一個蘿蔔一個坑。

圖 1 大學院校教師年齡分配結構



資料來源：教育部統計處(2014b)。大學院校教師年齡分配結構【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U15.XLS

四、對於新科教育博士職涯發展的建議

根據上述的分析，不管是「本土派」或「海歸派」的新科教育博士，想要擁有一份正式的大學教職，就目前臺灣各個大學的情況而言，是件相當不容易的事。對於新科教育博士的職涯發展，筆者從過來人經驗提供以下的建議：

(一) 可從各大學的兼任教師先開始做起

就筆者的經驗而言，從博士班三年級開始，就在師資培育大學擔任兼任講師的工作，雖然只是個非正式的兼職工作，但可以逐漸累積大學教職之經驗。除此之外，若在各大學累積了一定的兼職教學年資，還有機會透過兼職之大學，向教育部申請「講師證」或「助理教授證」等證件，對未來的求職之路，有一定的助益。

(二) 進一步從事專職之博士後研究員或專案教師

就筆者的經驗而言，畢業後一開始找工作也不太順利，所以先找專職的博士後研究員之機會，先後在國立大學及研究機構各擔任一年的博士後研究員工作後，才有機會取得正式的研究機構之職務。

(三) 擴展就業場所至其他華人的地區

今年 8 月我因參加東北師範大學所舉辦的研討會，有機會認識一些大

陸的新科教育博士，他們從西南大學畢業後，就在浙江師範大學、河南大學等校擔任正式教職，尋找大學教職的機會似乎比臺灣更多一些。就臺灣的博士而言，大陸、香港、澳門的大學教職是可能的選擇之一。

(四) 擴展職涯發展版圖至其他相關的領域

臺大校長楊泮池也建議，鼓勵博士朝業界發展，而產業也要多招收高階人才（張錦弘，2014）。臺灣培育出來的博士生，有 70%留在大學，而美國留在大學的博士，只有四成多（蕭富元，2012）。教育新科博士若尋求大學教職未果，投入教育行政、文教機構、教科書或教育類叢書出版社、私人人力訓練機構等行業，也是個可行的選擇。

參考文獻

■ 內政部戶政司（2014）。**人口統計資料**【原始數據】。未出版之統計數據。取自 http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346

■ 張錦弘（2014 年 10 月 10 日）。教授高齡化，10 年平均老了 5 歲。**聯合報**，A16 版。

■ 教育部統計處（2013）。**大專校院畢業生概況**【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/chart/大專校院畢業生概況.html

■ 教育部統計處（2014a）。**大學部以上學生人數排名前十大系所**【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U08.XLS

■ 教育部統計處（2014b）。**大學院校教師年齡分配結構**【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U15.XLS

■ 蕭富元（2012 年 10 月）。高教悲歌：教授拼業績。**天下雜誌，507**，103-132。

■ Reynolds,W M. (2003). *Curriculum: A River Runs Through It* . New York :Peter Lang .

學歷通膨？韓國的發展經驗

詹盛如
中正大學教育學研究所教授
楊濟華
中正大學教育學研究所碩士生

一、緒論與目的

高等教育是追求社會、經濟發展的重要憑藉與手段，亦是促進個體向上社會流動的動力。東亞社會近年來積極擴充高等教育的入學率，尤其以臺灣、日本與韓國為甚(Shin & Teichler, 2014)，三個國家淨在學率皆已超過 50%，達到 Trow(1973)所謂的「普遍化」（universal）階段。若是以擴張的速度而言，日本相對較為緩慢，時間較長，大約從 1970 年代開始迄今；而韓國與臺灣則相對快速，這兩個國家幾乎都從 1990 年代相對「菁英」（elite）的系統，在 2000 年之後都達到大眾化、普遍化的階段。若以粗在學率而言，韓國超過 100%，而臺灣也已經達到 90%以上了。

在快速擴張與在學率節節攀升的背景下，眾人關心的焦點之一在於，是否大學學歷的價值受到侵蝕。不論在臺灣或韓國輿論經常批評，現在的大學生能力不如以往，畢業生失業率逐步攀升，甚至有「學歷通膨」的現象。此概念支持者認為，大學畢業生因為高等教育的擴充，導致其在勞動力市場的價值日益下降，造成有學歷但收入降低或增加遲緩的現象，或者是出現高成低就的現象，無法完全發揮專業知能，促進勞動生產力。

討論學歷通膨有許多不同的角度，其中一項是透過「薪資水準」來界定。以靜態容量概念論之，過多的大學畢業生湧入勞動力市場，當然有可能降低受雇者的薪資水準。對個別畢業生而言，接受高等教育目標之一是提高在就業市場上的競爭力，以及較高的報酬。因此，檢視歷年來的高等教育在學率變化，以及勞動力薪資水準的波動，自然能評估學歷通膨的現象是否存在，以及兩者關係的緊密程度為何。本研究以韓國為案例，分析上述兩個變項，試圖回答亞洲國家致力於擴張高等教育時，對於高級勞動力市場的影響為何。

二、統計資料來源

本研究主要有兩個變項，分別是「平均薪資」，以及「高等教育在學率」。前者以未區分職業類別的全體受雇者為調查對象，資料來自 Korean Statistical Information Service（以下簡稱 KOSIS）[1]；而高等教育在學率則是根據世界銀行的統計資料為分析基礎。兩者的時間段落都是從 1993 年到 2012 年，這是韓國社會、經濟發展與高等教育變遷最劇烈的年代，以此當作分析的時間範疇，藉以瞭解兩變項之間的交互關係。關於平均薪資方面，首先彙整自 KOSIS 統計資料，列

[1] 請參考網頁資訊 http://kosis.kr/eng/

出 1993 年至 2012 年的大學程度與高中職程度受雇者的平均薪資，接著以 2012 年消費者物價指數為基準，扣除每年的通貨膨脹率，進行實質薪資之換算。因此本研究中所指稱的平均薪資均為實質變化，而非名目數字。

三、實質平均薪資之變化

研究者整理 1993 至 2012 年韓國大學與高中職教育程度受雇者之實質平均薪資變化，對照高等教育在學率的成長。藍色曲線代表高中職教育程度受雇者平均薪資；綠色曲線代表大學以上教育程度受雇者平均薪資；紫色曲線代表高等教育淨在學率，其畫成變化曲線如下。

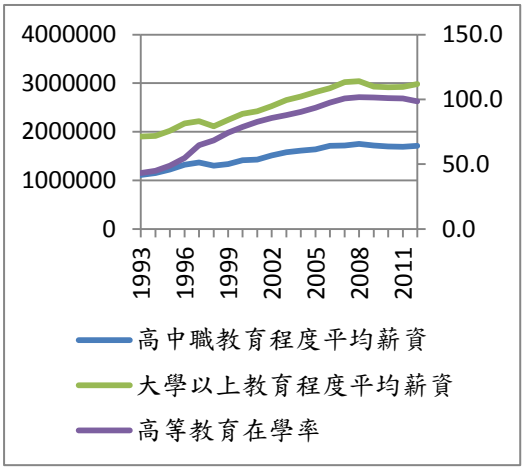


圖 1 受雇者實質平均薪資與高等教育在學率之變化趨勢圖(以韓圓計算)

圖 1 中大學以上教育程度受雇者平均薪資（綠色曲線），整體而言呈現上漲的走勢。1997 年亞洲金融風暴之前薪資水準一度從 1993 年的 1,900,627 元來到 1997 年的 2,219,732 元，而 1997 年至 1999 年金融風暴影響期間最低下跌至 2,115,407 元，退回到 1996 年的薪資水準。2000 年到 2008 年間則是另一波漲勢，從 2,366,899.7 元漲至 3,040,512.9 元。之後受全球金融海嘯影響，從 2008 年的 3,040,513 元下跌至 2011 年的 2,920,239 元，曲線顯示微幅下跌，並且維持在 2,937,162 元的水準。若將大學以上教育程度者平均薪資（綠色曲線）對照高等教育在學率（紫色曲線），發現兩條曲線於 1998 年後至 2012 年間的波動趨勢十分緊密，這顯示韓國的大學以上教育程度受雇者的平均薪資成長情形與高等教育擴張情形呈現高度正向相關。在此階段內韓國的高等教育在學率從 1998 年的 70.9%成長至 2012 的 106.3%，而平均薪資也跟隨成長，顯示高等教育擴充並沒有壓低大學學歷的價值。

相較於大學以上教育程度受雇者之平均薪資，代表高中職教育程度者（藍色曲線）的波動趨勢與綠色曲線間始終保有一段差距，且隨時間演進差距有漸漸擴大的趨勢；但整體的波動變化情形與綠色曲線相符合，表示景氣變化對於兩教育程度受雇者的平均薪資影響雷同。從實際數據觀之，1997 年亞洲金融風暴之前薪資水準一度從 1993 年的 1,111,135 元成長至 1997 年的 1,371,356 元；在金融風暴影響期間，最低曾下跌至 1998 年的 1,300,135 元，退回到 1996 年的薪資水準。2000 年之後到 2008 年間則是另一波漲勢，從 1,415,045 元漲至 1,752,561 元。2008 年全球金融海嘯影響，平均薪資從該年的 1,752,561 元下跌至 2011 年的 1,691,991 元，雖然至 2012 年止尚未回復到金融危機影響前的水準，但從曲線波動來看 2008 年至 2012 年

間僅微幅向下調整且平均維持在 1,704,303 元的水準。

四、平均薪資的成長率

在瞭解完實質薪資的曲線變化之後，本段落則以 1993 年為基準年，將各年度的平均薪資與基準年相較，轉換為薪資成長率，藉以瞭解成長方向與幅度為何，也能讓不同教育程度之間薪資成長情況有直接比較的基準點。圖中，藍色曲線代表高中職教育程度受雇者平均薪資成長率，綠色曲線代表大學以上教育程度受雇者平均薪資，紫色曲線代表高等教育淨在學率，畫成曲線變化如下。

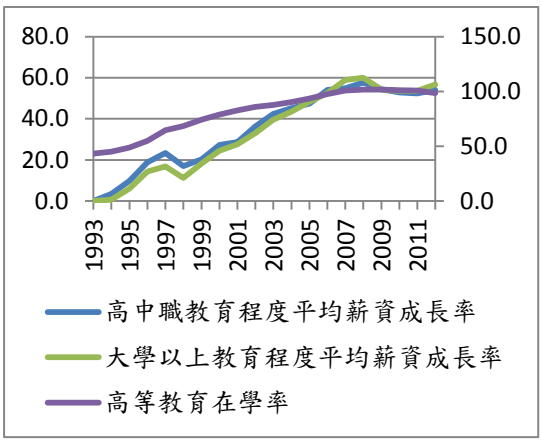


圖 2 不同教育程度受雇者平均薪資成長率與高等教育在學率之變化趨勢圖

圖 2 中代表大學以上教育程度受雇者初任薪資（綠色曲線），整體而言呈現上漲的走勢，1993 年至 1997 年間薪資成長率逐年成長最高曾達 16.8%；1998 年受亞洲金融風暴影響向下走跌至 11.3%，隔年開始復甦至 18.3%超越 1997 年的水準。2000 年至 2008 年持續呈現向上的走勢，從 24.5% 成長至 60.0%。2008 年至 2010 年受到全球金融海嘯的影響，成長率於 2010 年跌至 53.5%，退回到接近 2006 年的水平，但 2012 年已經漸漸復甦到 56.8%。對照到代表高等教育在學率的紫色曲線時發現兩條曲線皆呈現上揚的走勢，表示韓國的高等教育擴張與大學以上教育程度受雇者的平均薪資成長率有正向的相關。

相較於大學以上教育程度受雇者之平均薪資，高中職教育程度者（藍色曲線）整體而言同樣呈現上揚的走勢，但是變化幅度較綠色曲線明顯。在金融風暴影響之前，1997 年平均薪資成長率達 23.4%，高於大學以上教育程度者；隔年受到亞洲金融風暴影響下跌至 17%，退回到接近 1995 年的 15%。而 2000 年至 2006 年間從 27.4% 上揚至 54%；2008 年至 2011 年全球金融海嘯影響期間從 57.7%跌至 52.3%，成長率退回到低於 2006 年水準。隔年起開始復甦，2012 年回到 54.0%。對照代表大學以上教育程度受雇者初任薪資的綠色曲線，1999 年以前高中職教育程度者平均薪資的成長率略高於大學以上教育程度者，2000 年起兩教育程度的平均薪資成長率逐年拉近，直至 2007 年高中職教育程度的平均薪資成長率開始低於於大學以上者，該年的在學率幾乎達 100%。

五、發現與結論

在檢視完韓國近二十年資料變化之後，很明確的結論是，雖然高等教育的在學率快速擴充，但是不論大學程度或高中職程度的受雇者，其平均薪資均獲得實質且顯著的成長。自從

1993 年以來，這兩類教育程度的畢業生，在 2005 年之後皆獲得至少 50%以上的實質薪資成長，符合韓國整體經濟的表現。雖然遭逢兩次經濟危機，但是受雇者的薪資表現都能快速反彈，甚至超越之前的表現。而超過 100%的高等教育入學率，並未在「薪資指標」上造成負面效果，形成大眾認為的「學歷通膨」現象。若以壓縮效應而言，高中職教育程度者，也沒有因為更多的高等教育勞動者，而使其平均薪資下跌。因此，從總體經濟學的角度而言，過去二十年來，韓國的勞動力供給、薪資結構與產業發展/升級，獲得妥適的搭配。在追求知識經濟社會的同時，要能兼顧高階人力的供給，以及產業勞動力的需求，才得以維持較佳的薪資水準，否則有可能出現類似臺灣實質薪資倒退的現象。

參考文獻

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

■ Shin, J.C. & Teichler, U. (2014)(eds). *The future of the post-massified university at the crossroads: Restructuring systems and functions*. New York and London: Springer.

學歷通膨與學用落差，科技大學應有的作為

劉祖華
明志科技大學校長
劉豐瑞
明志科技大學副研發長

一、前言

「探尋真理、獨立思考、培養專業知能、服務社會、體會真善美」是教育的宗旨與使命，而其中「培養專業知能」具關鍵位置，是大學教育的首要任務，因為它是個人經濟獨立自主的基石：具備有用的專業知能，才得以安居樂業、才能服務社會，並進而得以獨立思考去探尋真理，最終體會這個世界的真、善、美。反之，如果花了不少的金錢與時間去攻讀大學學位，社會所能提供的職缺，卻涵納不了過多的大學學歷人才，或者在大學培養的能力不符合社會對大學學歷的期待，就形成了「學歷通膨、學用落差」的現象。

二、各國學歷通膨與學用落差的情形

鄰近的韓國，也早已進入「學歷通膨」時代。據報導（ET today 新聞，2012），韓國教育開發院在 2012 年的一項調查顯示，約九成的受訪者認為韓國已經出現了嚴重的「學歷通膨」問題，高學歷已變得「不值錢」。韓國大總統李明博坦言：「在韓國社會，對學歷的偏見仍舊根深蒂固，學歷通膨現象已經成為韓國社會負擔加重的一個嚴重問題。」

大陸的「學歷通膨」狀況也很嚴重，據報導（聯合報，2014），2014 年大陸大學畢業生達 727 萬，比去年增加廿八萬，畢業生找工作更困難。可是，一方面「大學生過剩」，一方面很多企業又找不到合適的技術人才，呈現巨大的「學用落差」。為扭轉這種學無法致用的問題，大陸將推動高等教育改革，把六百多所本科大學轉向職業教育。

美國的狀況也極為類似。據報導（聯合報，2013），2010 年職場上的學士有 4,170 萬人，但是需要大學學歷的工作卻只有 2,860 萬個。在 2010 年美國學士就業人口中，將近 48%屈就於其實並不需要大學學歷的工作，因此，美國有 25%的零售業店員、15%的計程車司機和 5%的清潔工，都擁有學士學位。未來，「學歷通膨」的情況似乎變成常態，一份研究預估 2010 到 2020 年，美國獲得學士的人口將增加近 1,900 萬人，但是需要大學學歷的工作卻只增加約 700 萬個。

臺灣是否真的進入「學歷通膨」時代? 根據 2013 年 1111 人力銀行與創新智庫暨企業大學基金會共同進行「高學歷就業現況」調查，結果顯示 42.54%高學歷的上班族，曾因擁有高學歷而造成求職困擾，包含高學歷的相關職務不多、薪資待遇不如預期等。臺大政法中心在 2014 年 5 月公布調查指出，目前大學生占同年齡人口

比例已達 70%，但適合大學畢業生從事的專業人員或助理專業人員不到 4 成（中時電子報，2014）。2014 年 8 月在 104 人力銀登記的 17 萬 5 千份職缺中，要求大學以上學歷的比例只有 19.1%。莫怪乎博士賣雞排、碩士當司機、學士擺地攤的新聞時有所聞，也不足為奇了。

三、學歷通膨與學用落差的成因

臺灣過去幾十年的經濟發展，由勞力密集的產業型態，提升至技術/資金密集的產業型態，目前正轉型為知識密集與服務密集的產業型態（楊朝祥，2013）。勞力密集的產業，呈現「金字塔」型的人力需求結構，非技術及半技術性人力需求高，形成了金字塔的底部，而中階技術人力及高級研發、管理人才需求相對就低很多，如圖 1(a)。技術密集的產業，人力需求結構為「燈籠型」，非技術及半技術性人力需求減少，中階的技術人力需求大量增加，高階人力需求也微幅增長，如圖 1(b)。知識密集與服務密集的產業型態，人力需求結構呈現「凹透鏡」型，非技術人力與服務人力及研發、創造、管理的高階人才需求遽增，中階人力的需求減少，如圖 1(c)。由技術密集轉型為知識與服務密集的階段，社會有感於中高階人力不足，要求開放大學市場，未料大學擴張的速度超過了產業轉型的速度，造成高階學歷的供給超過了產業對於高階人力的需求，這種供給與需求的失衡現象（圖 1(c)）造就了臺灣目前的「學歷通膨」現象。滿街大學生的後遺症之一，就是基層人力的缺乏，比較勞力需求的基礎性工作，即使薪資較高，「大學生」也不願意屈就（詹火生，2012）。

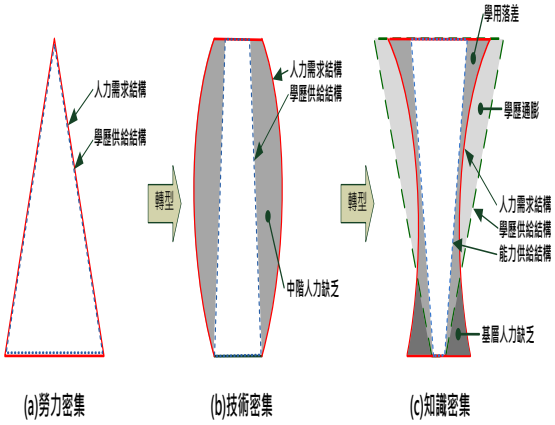


圖 1　臺灣產業轉型的人力需求與供給的落差

但是，是不是提高學歷的人力供給就滿足了產業轉型的需求？各產業（尤其高科技業）依然感嘆高階人才不足，反應了這個答案是否定的。這個現象會阻礙的經濟的發展與提升，比「學歷通膨」現象還要至關重要，稱為「學用落差」，如圖 1(c)。如同上銀科技董事長卓永財所言（中時電子報，2014），過去高職生、專科生具有紮實的實作能力，但如今大家學歷提高了，反而很多機械系碩博士生看不懂設計圖，電機系畢業生沒摸過馬達，讓很多公司這幾年很痛苦，找不到人才。造成「學歷通膨、學用落差」的原因之一是因為大學擴張太快，教育資源被嚴重稀釋，培養出來的大學生，其實只有高中職生的能力。而碩士生，只能拿來當作大學生用，造成學位貶值，薪資下降。

四、科技大學應有的作為

普通大學教育偏重於高階理論與

學術導向，而科技大學教育應兼顧基礎理論與務實致用，強調實習與實驗課程。消弭學用落差以回應中高階技術人才不足的窘境，科技大學應有以下作為：

1. 強調實務能力的教師評鑑制度。科技大學教師的評鑑應該著重在教師實務教學與研發的能力，加強引導技職師資投入務實致用的力道，並鼓勵教師以實務教學成果與技術研發報告作為升等之方向。

2. 提升教師實務經驗。現職教師透過赴公民營機構深耕服務，增進實務經驗與知能，掌握產業最新脈動，接軌產學合作。鼓勵教師於業界深耕服務後，將所學融入教學課程，並以解決業界實務問題為導向的技術報告作為升等之依據。

3. 延聘領航業師。邀請具實務經驗的業界專家與教師共同討論與實施教學活動，或於工作職場中，協助指導學生動手學習，教導職場心法與工作訣竅，讓學生得以掌握產業發展脈動，體驗職場文化與倫理。

4. 推動契合式教學。與產業建立合作夥伴關係，共同討論與實施契合式教學，包含產業學院、訂單式教育、設備更新、產學攜手專班等，讓學生瞭解業界運作狀況與發展，並持續累積實務經驗。

5. 落實校外專業實習。強化專業實習制度，結合學生能力的培育指標，深化專業實習內涵，提升學生產學接軌的競爭力。推行海外專業實習，拓展學生國際視野，培養豐富國際觀。

6. 鼓勵高值專業證照。盤點各領域所需之高職專業證照，創造產官學訓一體的學習環境，鼓勵學生取得業界需求殷切之高值證照，以提升學生就業能力。

7. 強化產學研發。鼓勵教師進行產學合作，引導師生深入業界瞭解產業需求，以增強教師實務教學能力。並進而引進產業進駐設立研究發展中心，讓科技大學成為產業創新研發與人才培育的基地。

參考文獻

■ ET today新聞（2012）。韓國進入「學歷通膨」時代，高學歷「不值錢」！。2012 年 3 月 7 日。取自 http://www.ettoday.net/news/20120307/29929.htm

■ 聯合報（2014）。陸600所大學轉型技職教育。2014年5月11日。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=513205

■ 教育部電子報（2013）。美國高學歷低就業的「學歷通膨」問題。550期，2013 年 2 月 7 日。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?wind

ows_sn=12063

■　中時電子報（2014）。臺大調查：適合大學生專業工作僅4成，學用落差大。2014 年 5 月 25 日。取自 http://www.chinatimes.com/newspapers/20140525000304-260114

■　楊朝祥（2013）。學歷通膨、學位貶值。國政評論，財團法人國政研究基金會。2013 年 3 月 27 日。取自 http://www.npf.org.tw/post/1/12097

■　詹火生（2012）。高學歷高失業（the educated unemployee）問題之政策分析。國政分析，財團法人國政研究基金會。2012 年 10 月 23 日。取自 http://www.npf.org.tw/post/3/11513

臺灣科技校院通識教育面對學歷通膨趨勢之因應創新

鍾怡慧
國立澎湖科技大學通識教育中心助理教授
張仁傑
國立澎湖科技大學行銷與物流管理系兼任講師

一、前言

隨著教育改革普設大學的政策推動，臺灣高等教育系統透過政策鼓勵學校升格轉型，2102 年大學總學校數已高達 162 校，其中普通大學體系佔 91 校，技職體系的科技校院則有 71 校（教育部統計處，2013）。雖然臺灣地區在面臨少子女化趨勢之際，大學校院數卻仍居高不下，至 2013 年大學生數已達 103.5 萬人，碩士則有 17.7 萬，博士 3.1 萬人，當大學的量已百分之百滿足就學需求時，高等教育學歷的價值就相對貶低，學校選人門檻降低，伴隨著學生對學習的輕忽，大學教育學習內容與生活脫節，大學生畢業後卻又表現出眼高手低缺乏「人之所以為人」的核心價值，隨之衍生「大學學位通貨膨脹」的怪異現象（黃仟文、王宣智、賴明豐，2014）。

行政院主計處（2014）統計 2014 年 9 月為止，臺灣 1,106 萬就業國民中，約有 525.3 萬人是大專院校以上學歷畢業，而人力銀行調查工作者態度時則發現有高達 70%的工作者認為學非所用，只有 30%自認為符合學以致用（蔡佑駿，2014）；但在另一方面臺灣許多產業卻同時發生「求才若渴」的矛盾現象，希望教育界能培養更多適合產業界需求的人才。綜觀發現，這種「人找不到工作，工作找不到人」的產學供需矛盾與弔詭，除了個人職業價值觀的問題之外，也顯示產業缺乏職前人才培訓的主動意願，更凸顯高等教育人才培育政策失焦。未能符應產業需求增調系所，課程上過度偏重專業技術而忽略對大學生全人發展有關鍵影響的通識教育，一味地受限在尊重大學自主的理念，未能同時整合培育國家產業發展需求的人力，導致放任高等教育成為職業訓練所。而培育的畢業生在進入職場後，卻又發現所學和職場所用以及自己的興趣竟有著相當的落差，受到逆來順受的傳統價值觀影響與難以立即轉換職場的現實下，也更加激化學用落差的嚴重現象，導致國家教育資源分配嚴重失衡。

受到廣設大學的影響，臺灣對高等教育的需求主要來自滿足「父母期待：取得學歷以便未來爭取工作機會」、「職涯需求：多數公職人員以學歷提升達到加薪或升等」、「學術興趣：做為攻讀國外高等教育進行學術研究的跳板」，當許多人把年輕的光陰耗費在學校，卻不知道自己所求為何，沒有一個生涯發展的主軸，也就形成目前臺灣高等教育的校園學習文化。而文化是來自約定成俗的行為，行為則來自生活中的習慣，習慣就來自一件又一件也許微不足道的小動作，鍾怡慧（2013）研究發現，科技校院大學生無論是在校園裡或是在課堂裡，「上課習慣性遲到或缺席」、「人

際溝通模式疏離、「對所處世界缺乏同理心」，以及「對在地生活冷漠無感」的現象俯拾皆是，如圖 1 所示。

少子女化社會趨勢引發的價值觀轉變，更對學歷通膨現象推波助瀾，大學生對於生活態度更散漫，學習的態度更輕忽，而學校課程卻一味地重視專業領域能力與技術的培育，輕忽了產業更重視「親切有服務熱忱、工作態度有責任感、個性主動配合度高」等職場需求人才的表現特質。美國求職網站 Inc.com 更列舉職場傑出的特質表現，包括不強調個人職務範疇、團隊表現進退得宜、不吝於公開讚美、懂得給別人留台階、會幫助弱勢族群、用能力來證實自己的驅動力、力求完美等，因此，大學因應產業對職場人才需求特質轉換之際，在專業以外，通識教育更應是培育的重點，臺灣高等教育除了專業的培育，更要透過通識教育的功能轉換學歷通膨後學生正向積極的行為與習慣，通識教育課程須融入讓學生更多的體驗互動，讓大學教育實踐「究竟生活中每一個人在哪裡？我可以是文化的一部份嗎？」的全人思維內涵，扭轉廣設大學後面臨少子女化衍生學歷通膨導致學生學習態度散漫的亂象。

二、通識教育

隨著經濟發展的需求，大學能否為產業培養有用的人才，減少學用落差已逐漸成為社會對高等教育成果的重要指標，因此，大學為回應產業與社會大眾的期待，多逐漸強化以就業導向為發展重點，導致部分學校失去大學應有的理想，而成為職業訓練的場域，學校為求生存不斷地擴大學校招生系所規模，同時極力避免生源流失，而導致部分學生躲避在校園象牙塔內，甚至失去面對社會生活的動力。為兼顧大學理想與產業發展，學者認為大學應以培育博雅的專業人才為目標，發展專門與通識並重的全人教育，引導學生重新認識自我能面對競爭的工作世界，勇敢追求自我體驗，培育能帶著走的核心能力。隨著全球化時代的來臨，世界各國普遍以培養「核心能力」或是「基本素養」做為大學教育的具體化目標以及課程設計的基本方針（吳璧純，2013），就科技校院而言，除追求科技的專業外，更應加強通識教育素養，培育學生具備接受與應用職場專業的創新能力，能融會傳統文化價值素養與現代社會觀念的新世代人才（鍾怡慧，2010）。

大學通識教育的價值在於讓學生認知做人的重要性（黃崑巖，2006），除了各專業領域之外，通識教育也主張培養學生適應未來社會的核心能力，其中最重要的就是培養學生成為負責任的公民，具備公民素養或是公民核心能力（吳璧純，2013）。江宜樺（2005）認為通識教育不應以「紓解學生課業壓力、提供課外活動娛樂」為目標，檢視大學通識教育常開授「具有實用價值的職前訓練課程」，但這些課程卻與創新突破所需要的廣博知識基礎無關，甚至對獨立自主人格及社會批判能力的培養傷害至大；另一方面通識教育也可能受到大學教育過度專業化影響，呈現學術高度分化與專

化。相對於「通識專業化」的謬誤，也常見部分大學通識課程「過度膚淺化」，推出概論型的課程，或試圖以休閒、娛樂、實惠、養生的面貌出現，誤以趣味化、生活化、實用化做為通識教育課程的目標。鍾怡慧（2007）認為對通識教育認知的謬誤在於與專業認知的差異，通識教育應以全人理想為目標，要以整全的教育模式培育出整全的個體，大學普遍遭遇學校難尋具備通識教育能力教師的窘境，已使得實踐通識教育理想成了目前大學的嚴峻挑戰。

研華科技公司總經理何春盛即認為，全球企業經營環境競爭越來越激烈，對於人才需求條件也開始轉換，從企業目前需求來看，期望人才能夠具備關鍵思維、創意及創新、協同合作、有效溝通等 4 項，並應期勉自己當「具有遠見的領導者，而不是獨裁者」（楊舒晴，2014）。中華人力資源管理學會針對 153 位企業人資主管調查發現，企業在篩選八年級世代，最擔心不適任的狀況是自視過高、群體意識不足。他們強調的工作態度，前三項分別是，主動積極、團隊合作，和責任感。Cheers 雜誌連續 17 年所做的「企業人才策略與最愛大學生調查」發現，若以能力指標來看，學習意願強、可塑性高，以及抗壓性及穩定度高，都超過專業知識與技術，而這些都超越學位和學歷限制，也決定了未來的發展性（林倖妃，2013）。而從大學課程觀點而言，在專業領域以外，就有賴於透過通識教育培育學生富創意及創新、能主動積極、學習意願強的實踐力，能有效溝通、願意團隊合作的關懷力，以及思維清晰、有責任感、可塑性高，抗壓性及穩定度佳的反思力。而影響通識教育成果最重要的關鍵就在於課程實施，科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式的發展，就是為了活化通識教育課程實施的動能，以達到培育符合社會需求的完整人才。

三、科技校院通識教育創新教育模式

面對大學校院學歷通膨日益嚴重趨勢，新一代的高等教育必須培養學生具有新的特質和能力，始能應付新世紀可能帶來的衝擊和挑戰（林世凌、張瑞芳、謝佳穎，2010）。大學生面對恆變的工作世界與競爭，專業技術能力已無法提供不同職涯階段與工作崗位之需求，大學生亟待透過通識教育彌補其未來面對產業需求之專業技術以外應有的核心能力，大學校院必須正視在學歷通膨趨勢下，學校應培養學生具備可以轉換、帶著走的核心能力，而通識教育也應有全新思考、創新教育模式以追求全人理想之永續實踐。透過課程教學培育未來社會發展之人才，引導學生重新認識自我，勇敢追求自我體驗，開發想像與創新能力，而創新人才當以創新教育為要，創新教育當以創新課程為首，課程安排設計是否恰當，能否隨著社會變遷與時代發展需要，提供學生最適切的學習內容，將關係到學生學習的結果，也影響到教育活動實施的成效。因此，鍾怡慧（2014）以國立澎湖科技大學通識教育課程為起點，奠基於「理想通識，特色科大、創意無

限，創新無價與成就自我，造就在地」之研發理念，透過「科技大學通識教育、技職體系學生特質、教育即生活之體驗學習與創新教育模式」之學理探究，運用 PDCA 管理循環方法，以澎湖在地實踐為範圍，分為研發與驗證二階段發展科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式。其中研發階段是以國立澎湖科技大學「影像美學」人文藝術領域通識教育課程為核心，歷經三年時間研發通識教育人文藝術領域創新教育模式 PDCA 內涵及相關方法技巧之概念；驗證階段則以「菊島文創 C.E.O.」課程具體實踐驗證創新教育模式之可行性與應用推廣。

(一) 研發階段：影像美學（The Esthetics of Image）

影像美學通識課程透過對澎湖科技大學校園、澎湖在地周遭生活影像本身的省思與觀看，進而探索潛藏在影像底下的內涵，以做為課程之學習基礎，影像美學課程理念是以「狂想」從生活出發、從影像探究思辨去「構思」、以在地文化體驗與創作實踐「實作」、採取自我實現檢核之「評量」、並從師生內化認同「反思」為課程的核心，同時分析周遭影像呈現之存在價值，思考另一種影像敘事的可能，藉以啟迪學生想像、體會、獨立思考、與人文關懷的能力，期使學生能將觀察、體會、想像與創意相互撞擊融合於影像美學的創作形式。

透過影像美學引導學生從貼近生活環境的學習，理解澎湖生活場域之文化與自己切身的關係，激發澎湖科技大學學生親身投入澎湖文化保存、行銷，改變澎湖科技大學學生在面對教育學習的態度更積極，在人際互動的溝通模式能友善親和，在面對周遭事件都能用同理關懷，對社區活動更能投入參與，扮演好社會公民的角色之外，更能透過課程提升學生對澎湖的人、事、物高度的關懷與文化認同感外，亦可從課程中獲得美的感受能力，提升想像力與創意表現之能力，進一步培養學生能具備未來面對產業職場需求之人力特質。

(二) 驗證階段：菊島文創 C.E.O.（C.E.O. of Cultural and Creative in Penghu）

菊島文創 C.E.O.課程冀望透過課程、活動的推動，以問題導向的課程設計省思如何建立屬於澎湖在地特有文化、創意與發展環境的機會，除為澎湖菊島文化創意環境找到發展的新契機外，更能激發培養具備美感素養與創意的學生，以提升未來工作世界應有的視野與核心能力。

課程將澎湖科技大學學生最接近卻也是最不熟悉的生活場域～澎湖菊島，及其獨特之人文活動與生活美學藉由活動之設計融入於課程中，透過行動導向的參與學習，使學生在充分瞭解澎湖傳統產業、所處環境與自己切身的關係後，實際以田野觀察與訪談方式擴大對澎湖文化創意的嘗試性參與，以提升學生的想像與創意能力。菊島文創 C.E.O.課程理念是以藝術教育、探究思辨、文創體驗、創意發想為核心，透過行動導向及問題解

決導向開展課程之教學設計，以培養學生藝術素養、具備尊重與關懷澎湖在地人文藝術文化的能力、具備對周遭生活場域美感價值的思辨能力、具備對生活世界的感受與感知能力、促進澎湖科技大學學生對澎湖在地文化創意產業的關懷與參與、提升觀察、想像與創意能力等具體目標。

四、科技校院通識教育創新教育成果及貢獻

科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式，從技職教育務實致用之目標面向，思考科技大學通識教育之定位與內涵；從專業系所與通識教育的關聯面向，發想通識課程行動實作之可能；從教育應有的結構面向，發展創新課程、有效教學與多元學習之通識教育支持系統，期能帶動科技大學通識教育新思維，發展嶄新科技大學教育特色，以培育「擁有想像力及創意能力的未來人才」為核心主軸，從生活體驗為起點，以多元智慧理念鼓勵學生發現自我特質，從實作中鼓勵學生展現創意能力。

依前述之教育理念與課程實踐，創新教育模式發展出「創新課程單元設計、組成多元師資與學生團隊、舉辦學生創作成果發表、運用新聞與網路媒體、與公部門及社區與產業合作、建構網路教學平台與社群、舉辦工作坊與研習活動」等 7 項方法技巧，引導學生對生活周遭現場的觀察，喚醒其對學習輕忽、人際疏離、對周遭冷漠，以及對社區無感的情形。本模式以融入非正式課程與潛在課程之設計與安排，藉由創新課程單元、工作坊與研習活動、創作成果發表與地方合作等方法，帶領學生走出教室步入校園，再踏入社區而逐步融合到澎湖在地文化與產業中，藉由創新課程讓學生重新探索自己，能在觀看和體驗中，捕捉屬於自己的人生風景；從工作坊與研習中，連結原來陌生的環境，關注在地元素；從創作成果發表中，肯定並看見自己無限的潛能；更冀望學生的狂想與創意能與在地產業連結，在成就自己的同時，也能造就澎湖，回應澎湖地方對澎湖科技大學與學生的期待。

(一) 創新教育成果

國立澎湖科技大學學生在參與科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式學習課程活動後，對澎湖在地生活的實踐力、關懷力與反思力的表現與反應，也獲得顯著增強提升與回饋：

1. 通識教育創新教育模式能強化生活的實踐力

「這堂課是我大學四年來最充實也最難忘的課程，…，發現美好 21 天就像是一個奇幻旅程，沒有真正堅持去實踐，永遠不知道會有什麼結果。」

「堅持，真的很難，過程中難免有迷失自己的時候，不過還是堅持走完這個計畫。」

「發現自己的可能，樂觀亦或是悲觀都可以為世界來做改變，…，讓我在

這堂課學習到這麼豐富的內容，我會努力面對挑戰跟挫折。」

「努力用心的做完一件事後，看到自己的作品，是多麼令人欣慰的事。」

「我相信所有的事都能夠這樣堅持下去的！」

「不是只有把它做完而已，更要把它做到最好、極致。...堅持做好每一件事的毅力，...。」

「自己做出的成果是美麗的回憶，希望未來會做的更好！感動，成果出現了！」

「我們不是設計相關科系的學生，但依舊竭盡所能的想將作品完美呈現，...，不只是學術上的增進，更讓我學到做一件事的態度很重要，事情不只是做完就好，而是要盡自己所能做到最好！」

2. 通識教育創新教育模式能增進生活的關懷力

「這個活動讓我們用更多角度看世界！」

「我們懂得如何觀看這個世界、懂得如何享受這些美好、也懂得珍惜身邊任何事物！」

「讓我多了對身邊事物不同的看法，美的事物其實都在我周遭！」

「對世界的變化有所感觸的，讓我發覺這世界的美。」

「看到自己的作品能有展出的一天，實在很感動。...更能對自己有自信一點，不是做不到，堅持下去就對了。」

「慢慢懂得怎麼去看待每一件人事物，即便它有多巨大或多渺小，都值得多關心一點，去發現它的與眾不同，多停留一點就多一分感動。」

「對我來說不只是修了一門課，更是在人生面上了一課。」

「人的創意有無限的可能，...把自己的巧思和澎湖當地文化融入作品中，極為有趣！」

「從來沒想過還可以這樣跟店家結合，並且做出能幫助到他們的東西，...」

「呈現我們創意的構思，希望這個創意發想能被運用上，讓我們以後再回到澎湖時，能看到自己留下的痕跡。」

3. 通識教育創新教育模式能提升生活的反思力

「讓我們體會到生活中的美好!!也重新省思生活裡的一切！細心觀察，然後更珍惜生活中的一切。」

「這個世界突然變得好有趣，每一天、每一個人、事、物，每一天的美好，帶給每個人不同的意義，也帶給了我更珍惜擁有，並追求更好的開始，更漸漸引出大家的觀察力與專注力。」

「每每遇到瓶頸時，我沒有放棄，而是更努力去學習，因為我覺得我要呈現我最好的一面給大家，那所謂的正面力量。」

「讓自己的視野與想法，有了新的元素，一個充滿創意的元素。」

「當成果的展出那一刻，而且在這麼正式的場合跟大家分享，心裡真的覺得很有成就感！」

「我們的作品也受到了店家的肯定，...這樣的一個環境挖掘出許多的創意構思，...要謝謝我自己可以跟大家做出這麼好的作品來！」

科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式並進一步對學校、學生與地方發展出圖 2 所示之 15 項具體成果。其中，對學校而言，研發科技大學通識教育人文藝術領域創新教育模式、發展影像美學課程及菊島文創 C.E.O.課程教材、籌組跨校師資與學生團隊、培訓團隊學生成為課程推動主力、邀集業界師資共同參與等。對學生而言，建立網路教學平台、辦理工作坊與研習活動、製作課程相關活動影片、學生創作成果豐碩、課程成果展出成功亮眼等。對地方而言，與澎湖縣政府合作澎湖戀愛節、協助靖海宮製作太子的願望影片、規劃虎井嶼跳港極限運動，設計虎井嶼專屬創意商品、為產業設計相關文創商品、媒體報導擴大效益等。

(二) 創新教育貢獻

科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式之研發，係建立在學生個體成長與社會互動的連結，分別對學校、學生與地方產生相當之貢獻：

1. 透過研發科技校院通識教育創新教育模式，帶動學校通識教育新思維，強化通識教育師資教學能量，將通識教育融入產官學合作之實作課程，為科技大學通識教育奠基新定位。

2. 創新通識教育多元課程活動設計，激勵學生主動學習意願，開啟學生想像創意能力，豐富學生創作成果，強化學生對生活的熱情與使命，創造人文關懷與學習成就感及自信心。

3. 開創地方產官學合作發展新契機，學習成果回饋地方，無償授權地方產業使用，帶動地方觀光發展，引發在地關懷與共鳴。

五、結語

面對社會變遷與產業需求，科技校院在學歷通膨的洪流中，如何建立人才培育的核心價值更形重要，當大學的數量增加到「人人可上」，科技校院更應在專業技術以外，極力培育學生邁向全人理想，透過通識教育發覺自己的差異性和獨特性。科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式之研發，起因於少子女化趨勢下學歷通膨現象日益嚴重，亟待改變通識教育學習方向，以實現課程創新教育模式之全人理想目標。

(一) 學歷通膨現象日益嚴重，學習效

能備受考驗

從政策開放廣設大學後，使人人都有機會念大學，能提高國民接受高等教育之普及率，然而面臨少子女化趨勢，眾多的大學校院猶恐生源流失，對學習的要求降低，大學生也不在意學校的學習內容，相對嚴重衝擊產業對大學校院畢業生就業力的信心。

(二) 通識教育改變學習方向，全人理想目標待連結

長久以來大學課程多偏重專業技術，而輕忽通識教育之培育，隨著學歷通膨現象，大學校院為符應產業需求，雖在專業以外紛紛加強通識教育課程比重，惟大學校院普遍缺乏具備全人理想的通識教育課程規劃，誤以專業內涵通識化課程，或著重休閒、常識課程作為通識教育內涵，未能規劃培育具備產業長遠需求人才之通識教育課程。

(三) 創新課程教育模式培養未來世界的人才

科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式運用管理循環概念，正向扭轉學歷通膨下學生消極學習的態度，透過引導學生對在地生活的高實踐力、主動關懷力與積極反思力，以培養能未來世界等待的人才。

參考書目

■ 江宜樺（2005）。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。**政治與社會哲學評論**，**14**，37-64。

■ 行政院主計處（2014）。**就業、失業統計**。http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=32985&CtNode=4944&mp=4

■ 吳璧純（2013）。以科學－技術－社會（STS）課程培養大學生公民核心能力－通識教育的教學實踐與反思，**通識教育學刊**，**11**，9-36。

■ 林倖妃（2013）。企業，積極打造未來人才，**天下雜誌**，**536**，252-258。

■ 林世凌、張瑞芳、謝佳穎（2010）。高應大通識教育課程革新與實踐，**通識教育學刊**，**2(1)**，93-120。

■ 教育部統計處（2013）。**大專校院概況表**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/u.xls

■ 黃仟文、王宣智、賴明豐（2014）。我國高等體系面對的挑戰。**如何透過科研補助機制導引高教體系展現(1)**。取自 http://portal.stpi.narl.org.tw/index/article/38

■ 黃崑巖（2006）。為誰而讀。**通識在線**，**3**，8。

■ 蔡佑駿（2014）。**錯誤教育給慣老闆不加薪理由：學歷通膨、產能過剩**。北美智權報，117。取自 http://www.naipo.com/Portals/1/web

_tw/Knowledge_Center/Editorial/publish-203.htm

■　楊舒晴（2014），研華總座談企業人才，須具備 4 大要素，**精實新聞**。取自 http://technews.tw/2014/04/27/advantech-leadership/

■　鍾怡慧（2007）。**我國科技大學通識教育實施架構模式之研究**。國立臺灣師範大學工業教育學系博士論文，未出版。

■　鍾怡慧（2010）。**科技與人文的基礎—談科技大學通識教育全人理想目標之內涵**。2010 第四屆海峽兩岸科技與人文教育暨產學合作研討會，臺中：國立勤益科技大學。

■　鍾怡慧（2013）。**發現美好 ING**。102 年度大專校院未來想像與創意人才培育計畫 A 類「大學小革命」，未出版。

■　鍾怡慧（2014）。**科技大學通識教育人文藝術領域創新教育模式之研發技術報告**，國立澎湖科技大學通識教育中心，未出版。

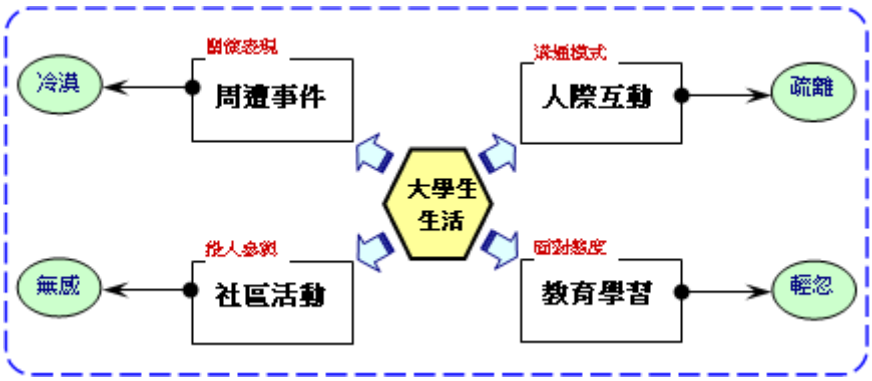


圖 1 大學生的生活現況（鍾怡慧，2013）

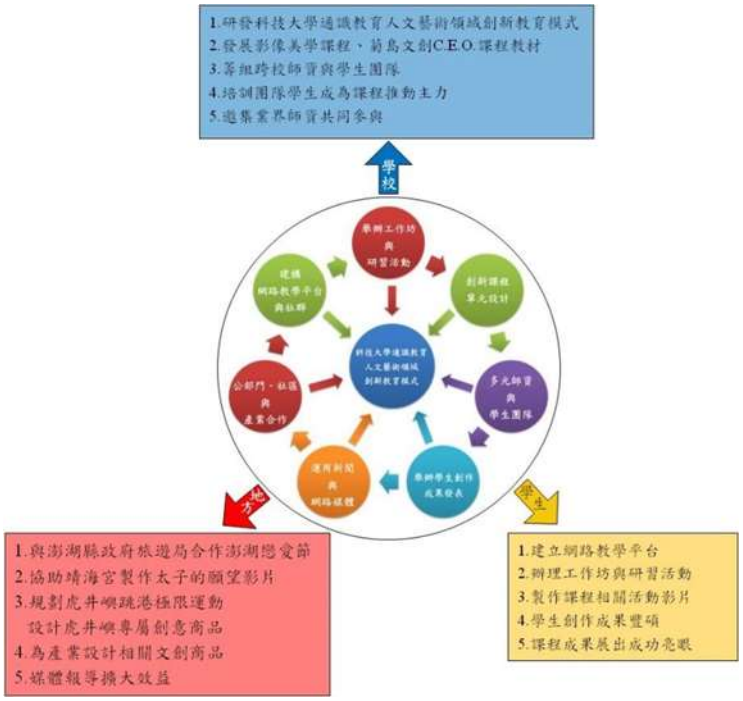


圖 2 科技校院通識教育人文藝術領域創新教育模式對學校、學生與地方之具體成果

師資培育的學歷通膨現象及其因應芻議

蔡明昌
國立嘉義大學師資培育中心副教授

一、前言

每年各級學校的教師甄試固定在暑假期間辦理，這正是具備教師資格卻仍未獲得正式教職的儲備教師們奔波征戰的時刻，為了提高上榜的機會，一個暑假下來，應考超過十次，考遍南北與花東，甚至離島也不放過的大有人在，但僧多粥少的現實情況下，能夠一圓教師夢的比例並不高，未能順利取得正式教職者遂以「流浪教師」自嘲，在少子化情況而導致各級學校招生人數降低以致班級數縮減、教師超額，因而無法增聘新任教師的各種不利因素下，「教師證書無用論」的氛圍頗有醞釀的趨勢，成為另一種類型的學歷通膨情況，此一現象迄今並未有減緩的趨勢。

自從民國八十三年《師範教育法》修正為《師資培育法》以之後，我國中小學師資由師範學院/師範大學負責培育的一元化管道，開放為設有師資培育相關學系或設有師資培育中心之大學進行培育的多元化管道，至今已歷經二十年，從封閉、計畫性到開放、市場取向的師資培育方式，姑且不論師資培育經此轉變後是否真達到了多元化的目標，但儲備師資過剩，導致多數修畢師資培育課程、完成實習及教師檢定考試、取得教師證的儲備教師，苦於未能有一展長才的舞台之情況，則是確實存在的現象。本文將就此師資培育的學歷通膨情況進行描述與評論，並進一步提出因應策略的建議。

二、現況描述

我國當前師資培育的學歷通膨現象基本上是由師資培育的供需間失衡所導致，因此，在現象描述一節中，筆者將就師資生人數、通過教師檢定人數的供應端，以及中小學各級學校的學生數、班級數、教師缺額的需求端進行描述，再進一步說明歷年教師甄選錄取情況及趨勢。

從師資培育的供應端來看，根據教育部（2012a；2012b）的統計資料，99 至 101 學年度各師資培育之大學核定師資生招生名額分別為 8,825、8,698、及 8,521 人，在數量呈現逐年減少的趨勢。而在經過師資培育的過程之後，修畢教育專業及專門學分，完成半年的新制實習之後，99 至及 101 學年度報考教師檢定的人數則分別為 11,030、9,921 及 9,439 人，通過者則分別為 6,853、5,641 及 5,608 人，通過率約為六成，估計每年約有六千名左右新取得教師證書的儲備教師投入教師甄選的活動，但每年實際參加各縣市及各級學校的教師甄選人數則遠多於此（加上歷年未能順利考取正式教職，且未放棄初衷而繼續參與者），以 99 至 101 學年度為例，投入教師甄選的人數則分別為 40,259、44,717 及 49,718 人。

從師資培育的需求端來看，歷年

（99-101 學年度）教師離退人數分別為 4,230、5,027 及 5,306 人，然而，同一時期的教師甄選錄取人數卻少於離退人數，例如 99 至 100 學年度中小學各級學校的教師甄選錄取人數分別為 2,746 及 2,793 人，而 101 學年度則因教育部修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」，101 學年度起，四年內將每班教師員額編制由 1.5 人逐年調升至 1.7 人，因此，教師甄選錄取人數增加為 4,880 人，但仍少於該年的教師離退人數，研判應受到少子化因素造成班級數減少、教師超額的情況所致。在錄取率方面，由 99 至 100 學年度的 6.82%、6.25%，提升至 101 學年度的 9.82%（教育部，2011、2012b）。

三、現象評論

一般對於當前師資培育供需失衡現象主要原因的看法，不外認為是師資培育多元化的政策以及出生人口大幅減少且逐年下降的少子化因素所致。但就事件發生的時間點來看，師資培育多元化的改革進行於民國八十三年，當時出生人口數均尚穩定於 32 萬人左右，少子化問題尚未浮現，從統計資料來看，少子化現象的浮現，大致從民國八十七年左右才開始（內政部，2014）。因此，平心而論，筆者認為民國八十三年的師資培育多元化的政策並非產生流浪教師現象的主要原因，其之所以會造成師資培育的學歷通膨，應是由於未能及時在適當時間點管控儲備教師數量以因應少子化的衝擊所致。

少子化現象的發生對各級學校學生數及班級數的衝擊約自第三至四年（就讀幼兒園）開始，而師資培育的職前養成教育過程則約需三至五年左右（師資培育學系需要至少五年，師培中心則需要至少三年），因此，如欲因應人口出生數來調整師資生人數，最適當時間點應該是在少子化現象發生後的隔年。然而，從教育部的統計資料來看（教育部，2011、2012b），少子化現象約自民國 91 年起開始發生作用，導致學校班級數縮減，以致逐漸產生超額教師的情況，每年教師離退的員額有相當比例用於消化各校的超額教師，因而壓縮到增聘出任教師的名額，但同一時期，各師資培育大學的師資生招生人數仍在不斷增加中，直至民國 94 年才開始下降。由於出生人口數下降的幅度之劇超乎預期，而師資生管控的時間點又稍嫌延遲，從統計資料來看，出生人口數自 87 年起開始逐年下降，但師資生人數卻在七年後才開始減少，造成儲備教師擔任正式教師的比率大幅降低。自民國 91 年起，每年新發證書儲備教師的任教率（不含代理代課）逐年下降，由民國 91 年的 72.92%，至民國 94 年首度低於五成（38.38%），至民國 99 年最低（17.40%），民國 100 年及 101 年雖稍有回升，也僅分別為 27.67%及 19.98%。筆者認為，如能在少子化現象發生之初，隨即反映在師資生人數的管控上，當前師資過剩的情況應不至於如此嚴重。

然而，從另一個角度來看，人口出生數的趨勢，恐怕不是一、二年之內可以看出，等到確定實為趨勢時，

再來調整核定師資生的招生人數，恐怕緩不濟急。而如果將每年師資生人數的核定反映前一年出生人口數，隨時進行調整（因為尚未確定為「趨勢」，可能隨每年的出生人口數調高或調低），在表面上看似合理，在可行性上卻有許多難處。首先，這將會造成師資培育機構運作上的極大困擾，在招生人數隨時變動的情況下，將使其在師資、開課等方面運作困難。再者，由於儲備教師的培育由師資生的甄選開始，須經歷修課、實習、教檢等層層關卡，至少約需 3-5 年的時間，其間又必須顧慮到某些師資生可能會中途放棄、延畢等問題，其所培育的儲備教師數量難以精確預估，加上每年的師資需求量除了受到出生人口數影響之外，也受到諸如每年提出離退申請的教師人數、每班教師員額編制調整等因素所影響，不易精確掌握，因此，筆者認為，從師資培育的末端（如教師檢定通過人數）來調整，應該比由前端（如師資生核定人數）來調整，對於隨時可能變化的教師需求人數，更能具有因應的時效性。

師資培育多元化政策實施之前，我國師資培育的管道僅止於師範學院/師範大學、以及少數設有教育相關系所的大學，而且大多為以公費方式培育，在計畫性培育的機制下，大部分師資生對於生涯的發展與規劃較為確定，也較有保障，但是同時也較沒有選擇性、較有限制（例如畢業後必須接受分發，如未任教至一定年數，必須賠償公費）。而師資培育多元化政策實施之後，儲備制的師資培育方式對師培中心的師資生而言，擔任教職僅是生涯的選項之一，師資生可以在擔任教職之外，選擇原來的系所專業來覓職，而近年來各師培系所也多鼓勵其師資生修習教職之外的第二專長課程（輔系或雙主修），相較於師資培育多元化政策實施之前，其生涯選擇的道路也較為寬廣。

因此，大量儲備教師無法獲得正式教職的情況，雖然或多或少導致師資培育學歷通膨的情況，但持平而論，儲備教師的生涯選擇並非僅有擔任正式教職一途，而大量的儲備師資，也讓各級學校在增聘教師時，能更有擇優而聘的空間，並非全然是一件壞事，當然，當前各縣市各級學校教師甄選的方式，是否真能擇優？尚有待商榷，而將師資的培育與甄選交由市場機制的自由競爭方式來操作，是否適切？也引發許多歧異的觀點。另外，「教師」一職在我國社會的職業聲望中屬於中上，即使教師社會地位在近年來屢遭貶低與挑戰，但仍屬於相對較為清高與穩定的工作，因此，儲備制的師資培育方式，導致許多儲備教師在師資供過於求的市場中下，並未選擇教職之外的第二專長職涯，仍鍥而不捨地爭取擔任正式教職的機會，也加重了流浪教師的現象。

綜合上述，師資培育的學歷通膨現象至今仍持續中，相當高比例經由多元師資培育管道所培育而成的儲備師資，未能如願地在各級學校中擔任教職，形成流浪教師的情況，其背後的原因雖然非常複雜，但自民國八十七年以來出生人口數逐年降低，導致學校班級數縮減，造成教師超額，使

原本離退教師所造成的教師缺額在用以消化超額教師員額之餘，所能招聘新教師的名額有限，應當是新任教師需求端的最大因素；在供應端方面，則源於師資生的招生名額未能及時地反映上述少子化因素，在民國九十四年前，仍不斷增加，造成供需間的嚴重失衡所致。其中師資生從招生到正式成為儲備教師的人數掌控不易，加上教師一職對國人而言，在現實與理想上有相當程度的吸引力，市場機制式的教師甄選方式並未讓參加甄選多年未能錄取的儲備教師轉任第二專長職涯，也是當前師資培育學歷通膨現象的影響因素。

四、因應師資培育學歷通膨現象芻議

(一) 師資培育精緻化

為因應儲備師資供過於求的情況，對師資生名額進行限縮或有其必要性，然而，由於師資培育的過程至少需要 3-5 年的時間，如果考量到師資需求的若干不確定因素，師資生名額的縮減的成效較為緩不濟急，而且較不易掌控，因此，限縮的概念不只表現師資生名額在數量上的減少，也應該表現在師資培育的精緻化上，如能藉此在師資生甄選、課程修習、實習等過程做較嚴格的要求與評選，落實師資生的基本能力之檢核機制，降低能通過教師職前教育的人數，則應能在因應儲備師資供過於求情況的同時，強化儲備師資的教學基本能力與專業態度。

(二) 由教師檢定端控制儲備師資人數

由師資生招生名額的核定之方式，對於儲備師資供過於求的情況之因應需要 3-5 年才能見效，除了較為緩不濟急之外，時常處於變動中的招生名額也會造成師資培育機構開課、教學等各方面的困擾，且對於其他不易控制因素的變化缺乏及時的因應能力。因此由距離教師甄選在時序上較近的教師檢定來控制儲備師資人數，是可以加以考慮與規劃的方向，主管機關可以在每年教師檢定前預估該年的教師需求量，再於教師檢定時在通過人數上予以控制。由於當前的教師檢定機制在性質上屬於標準參照測驗，未來可以研究改以常模參照測驗的方式來進行的可行性。

(三) 教師甄選方式著重面試及試教

如果能依上述由教師檢定端，採常模參照測驗的方式來控制儲備師資人數，則不妨可以將教師檢定考試作為教師甄選中的紙筆測驗篩選機制，各縣市政府或各級學校對於通過教師檢定的儲備師資，不必再施以教育專業科目的紙筆測驗，可以著重在面試及試教，如此一方面可以減低成本、降低考生的壓力，另一方面也有助於藉以甄選出在人格特質及實際教學能力上較適合擔任教職的教師。

(四) 增加教師員額編制、降低班級學生數

早在民國八十三年開放師資培育多元化管道之初，就提到此一教育改

革的原因之一，在於因應未來國中小小班制，師資需求量將增加的情況（行政院教育改革審議委員會，1996）。增加每班教師員額編制，並降低班級學生數雙管齊下的作法，不僅在提升教學品質上有所助益，對於當前師資供需失衡的情況，亦有因應緩解的作用。

(五) 加強教師評鑑，淘汰不適任教師

中小學師資在聘任之初雖然經過嚴格之篩選，但在實際教學場域中，不適任教師的案件仍時有所聞，對學生的學習權益產生負面的影響。雖然教師法中對於不適任教師的方式有所規範，但實際因而解聘者卻僅為少數。因此，如果能儘速修正通過「教師法」，取得教師評鑑法源依據，落實教師評鑑的機制，以淘汰不適任之教師，如此不但可以回應社會各界對實施中小學教師評鑑的期待，有助於調整社會上認為「教職即鐵飯碗」的迷思，更能增加教師缺額，增加有志於教育工作的儲備師資之任教機會。

(六) 補習班師資專業化

當前許多中小學生在課餘至各類補習班補習的情況極為普遍，然而，補習班設立的主要法源依據為「補習及進修教育法」，其中對於補習班師資，僅負面規範不得任教的條件（性侵害、性騷擾或虐待兒童、行為不檢損害兒童權益等），頗為消極。根據蘇進棻（2011）所進行的調查，有將近八成（79.6%）的民眾同意補習班教師應具備修畢大學教育學程規定的中小學教育學分，才可以在補習班任教。因此，如能修訂「補習及進修教育法」，積極規範補習班師資應當具備儲備教師資格，如此應有助於減少補習班教師師資不當教學行為事件的產生，也可以為未能進入學校任教的儲備師資，開闢另一條教育志業的管道。

上述六點係筆者的若干粗淺想法，作為因應師資培育學歷通膨現象的芻議，這些想法尚屬初步，仍有欠周延，然其目的在於拋磚引玉，冀能引發教育先進的進一步討論，規劃出更為周全的因應策略。

參考文獻

■ 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改？**。臺北市：心理。

■ 教育部（2012a）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2012b）。**中華民國師資培育統計年報**。臺北市：教育部。

■ 蘇進棻（2011）。補習班教師是否應修習教育學分？**國教教育研究院電子報，第 20 期**。

■ 行政院教育改革審議委員會（1996）。**第三期諮議報告書**。臺北市：行政院。

當原住民族的高等教育人口增加遇到了學歷膨脹

陳珊華
國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授

一、前言

高等教育是國家培育人力的重要階段，尤其當產業已經升級到知識經濟的層面，教育品質會是國家競爭力的指標。因此，世界各國推行教育政策，無不將提升高等教育的質與量，視為重要任務。就在各國強調追求卓越之時，臺灣的高等教育也在擴增之列。自 1994 年至 2013 年，近 20 年裡大學由原本的 50 所陸續增校，後續加入技職專校升格，因此大專院校的總校數在 2012 年時曾達到 164 所（教育部統計處，2014a），目前高等教育的學生數，已超過一百三十多萬人次。

臺灣的高等教育擴張之際，國內少數族群的原住民族，接受高等教育的機會變得如何？長久以來，提升原住民族的教育程度，一直是各方關注的焦點，教育部門從相關法令訂定、提高預算規模及改進升學優待辦法等方面，積極推動原住民族教育之改善措施（教育部統計處，2014b）。原住民族基本法制訂後，政府相關部門在推動原住民族教育時能於法有據，其中第 10 條，「政府應保存與維護原住民族文化，並輔導文化產業及培育專業人才。」原住民族教育法第 16 條，「高級中等以上學校，應保障原住民學生入學及就學機會，必要時，得採額外保障辦理…；公費留學並應提供名額，保障培育原住民之人才…」。可見政府在原住民族政策上，積極推動人才培育，希冀提高原住民族接受高等教育的比例，以扎根原住民族教育的基礎。

正當原住民族高等教育人口逐漸增加之時，整體社會卻也出現學士、碩士隨處可見，不少高學歷者面臨失業或低薪就業的處境。原住民族高等教育的人口，好不容易與一般學生的比例拉近，能否達成當初的規劃理想，提升人力以提振原住民族？更多原住民族提高教育程度之時，其薪資能否因學歷提升而獲得更多就業機會，因而改善原住民族經濟弱勢的處境？抑或高等教育擴張之下，原住民族的學生僅是填補後段學校入學員額不足？學歷膨脹對於原住民族產生哪些影響？

二、原住民族接受高等教育的變化

原住民族是臺灣的少數族群，2009 年約有近五十萬人，2013 年增加至五十三萬人，占總人口的比率 2.28%。受到出生率下降影響，原住民族學生占全國學生總數的比率已上升至 2.81%，並呈逐年微幅上揚趨勢（教育部統計處，2014c）。

原住民族文化復興，需仰賴原住民人才之培育。聯合國國際勞工組織於 1989 年 6 月通過《原住民族與部落民族公約》（Indigenous and Tribal Peoples Convention），其中第 27 條主張：「原住民教育方案應納入原住民的

歷史、知識與技藝、價值體系，以及社會、經濟與文化上的期望。政府應認可原住民建立自己的教育制度與設施的權利，提供適當的資源以達到此目的（轉引自教育部，2010）」。原住民族教育法於 1998 年訂定，當時就讀大專以上的原住民族學生數僅有 5,906 人，且集中在專科，而就讀碩士的原住民學生只有 18 名（教育部統計處，2014b），接受高等教育的原住民族人口實在是非常稀少。之後，原住民政策發展重點放在原住民族高等教育人才的培育，讓接受高等教育的人數逐年增加。2005 年原住民族基本法公布，表 1 呈現的是 2005 年起，原住民族在各階段接受高等教育的學生人數，可看出逐年穩定增加。

表 1　2005 年至 2012 年大專院校原住民族學生數

年	博士	碩士	大學	二專	五專	總計
2005	30	395	9,027	1,228	2,920	13,600
2006	33	461	10,604	1,392	2,839	15,329
2007	33	552	11,707	1,278	2,765	16,335
2008	38	642	13,020	1,316	2,693	17,709
2009	56	747	14,645	1,163	2,841	19,452
2010	68	909	15,950	1,399	3,025	21,351
2011	72	988	17,950	1,371	3,594	23,975
2012	79	1,115	19,448	1,442	3,935	26,019
2013	87	1,239	20,074	1,145	4,302	26,847

資料來源：教育部統計處（2014b）。大專校院原住民學生人數－按等級、族籍與性別分。

由於臺灣接受高等教育的人口均有所增長，表 2 是 1998 年與 2013 年就讀高等教育的原住民族學生人數，以及占全體學生數之比率，五年內各階段增加甚速。

表 2　1998 年與 2013 年各級原住民族學生占全體學生比率　單位：人；%

學年度	1998 年		2013 年	
各級教育	原住民學生數	占全體比率 %	原住民學生數	占全體比率 %
研究所	18	0.03	1,326	0.64
大學	1,631	0.40	20,074	1.94
專科（含補校）	4,257	0.94	54,47	5.39

資料來源：
1.教育部統計處（2014a）。各級學校概況表(80～102 學年度)
2.教育部統計處（2014b）。原住民學生概況表(87～102 學年度)。

比較 2008 年與 2013 年，原住民就讀研究所的人數，從 18 人增加至 1,326 人，大學畢業從 1,631 人增加到 20,074 人，研究所學生人數成長 73.6 倍，大學學生人數成長 12 倍，原住民族學生接受高等教育的機會大幅提高，政府推動原住民族高等教育的成果斐然。再由原住民學生讀高等教育的成長比率觀之，2013 年就讀研究所的原住民學生占全體就讀研究所學生的比率是 0.64%，雖然較之 1998 年的比率 0.03%成長 21 倍，但因為原住民的總人口數約占全體人口的百分之二，0.64%僅達全體平均人數的三分之一而已。

表 3　十五歲以上原住民教育程度比例分佈情況（單位：100%）

項目別	小學及以下	國（初）中	高中（職）	專科	大學及以上
99 年	24.31	20.27	38.29	6.41	10.53
100 年	22.81	20.05	38.37	6.53	11.96
101 年	22.89	19.77	38.03	6.59	12.73
102 年	22.07	20.00	38.34	6.26	13.22
一般民眾	15.46	13.24	31.33	12.18	27.79

資料來源：教育部統計處（2014b）。原住民學生概況表(87～102 學年度)。

內政部近年針對 15 歲以上之原住民族進行調查，顯示原住民教育程度

以高中（職）最多，有 38.34%，其次是小學或以下的 22.07%，再其次是國（初）中的 20.00%，大學及以上占 13.22%，以專科的 6.26%最少。和一般民眾比較，專科或以上學歷者，一般民眾有 39.97%，而原住民只有 19.48%（原住民委員會，2014)。高中職以下的原住民占了總人口的八成，但相較於非原住民教育程度，大學以上占 27.79%，接受高等教育的原住民族人數與一般民眾，始終存在差距（內政部統計處，2010）。

三、高等教育的學歷膨脹現象

教育擴張的事實，出現於各國社會，唯進程不一。其發展大抵肇起於第一階段（幼稚園和小學），然後進入到第二階段（國、高中及高職），之後才是第三階段（大學及技術學院）(Dronkers & Ploeg, 1997)。臺灣也不例外，高等教育學府從 1950 到 1970 年代，整體而言是緩步成長，直到 1980 年以後，私人資源可投入興學行列，助長了高等教育的發展（教育部，2001）。

在新一波的教育改革鬆綁的政策護翼之下，臺灣的高等教育正式邁向第三階段的擴展期，大專院校蓬勃發展。大學校院的數量從 1991 年有 50 所大學和 74 所專科學校，到 2013 年的 161 所大專院校，包含 14 所專科，而且大專生人數亦從 1991 年的六十多萬人，增加到 2013 年的一百三十多萬人。2013 年大專院校各教育程度的人口比率，以大學生 1,035,534 人占 76.94%為最高，碩士生 177,305 人占 13.17%，博士生也有 31,475 人，占 2.34%（教育部統計處，2014a）。由臺灣高等教育整體擴張的狀況看來，當原住民接受高等教育的人數增加時，非原住民者接受高等教育更多。原住民族高等教育人數增加，是臺灣高等教育擴張的一部份結果。

從就讀學校的公私立比較可知，原住民族就讀大專、大學者，相較全體學生，以私立學校為多。原住民族大學生就讀公、私立學校的比例約為 1：3；大專校院中因部分私校設立原住民護理專班，且提供獎助學金等就學優惠措施，致就讀私立專科之比率高於公立近 83%（教育部統計處，2014c）。由於臺灣大學的辦學排序，多數學生就讀公立學校的志願先於私立，在此可知，高等教育機會擴張下，原住民族獲得就學機會是一般學生較低意願就讀的私立學校，或是專為原住民族學生保留的護理專班。

學生延長時間就讀高等教育，用意不外乎是希望能提高學歷，提升人力以換取日後更好的工作機會，但是當大專以上的學生瞬時大量增加，大專學生失業也持續攀升。由圖 1 發現，當學生就讀高等教育的比率增高時，失業率並不因此下降，反而從 1997 年開始，大學生的失業率高過於高中、職學生，2011 年開始加入研究所畢業者的失業率，失業趨勢亦是逐年向上攀升。如此的高等教育擴張，無法說明教育可提升經濟成長的功能；培育高等教育專門人才的意圖，被學歷膨脹的效應給減弱了。

教育擴張雖讓弱勢階級取得更多的機會就讀大學，卻也出現供需失衡的問題，就業市場已經無法容納過量的大學畢業生了。接受高等教育的機會開放給更多人，卻又導致文憑證書的珍貴程度降低。教育文憑就像如 Collins (1971)所比喻的「文化貨幣」（cultural currency）般，原本能兌換想要的職業，但是當市面上有更多的貨幣流入時，文化貨幣貶值了。於是，市面上更多的學歷文憑在競爭少數工作時，越來越多的文憑無法換取工作，無法競爭到工作者會失業；或是只得以較高的學歷文憑，去換取較低薪資所得的工作。

由大學以上的失業曲線，不難發現學歷膨脹的現象，如 Collins (1971)所提，學校的擴張，已經從人口的壓力轉變到爭取地位。分權式民主與代表地位證書的市場兩者間結合時，會讓教育變成是一種商業行為，人們販賣機會以取得學歷。以往，接受教育的人僅限於上層階級，如今，競爭的市場，使整個系統成為動態的體系。當舊有的證書變得普遍時，不再能顯示菁英地位的內涵時，加上工作機會的轉移，人們需要接受更多的教育以獲得更高的學歷證書，才能得到工作(Dronkers & Ploeg, 1997: 432)。這就是高等教育擴張所產生的文憑膨脹問題。

Brown & Scase (1994)從文化及制度方面思考到教育擴張的現象，認為是地位團體競爭的結果。當高等教育擴張時，會出現文憑膨脹的問題，但不管學歷的取得過程以及文憑膨脹後的結果如何？中產階級總是能占領比較優質的工作，至目前為止，依舊呈現某些特定的身份團體控制教育，並控制了工作組織。

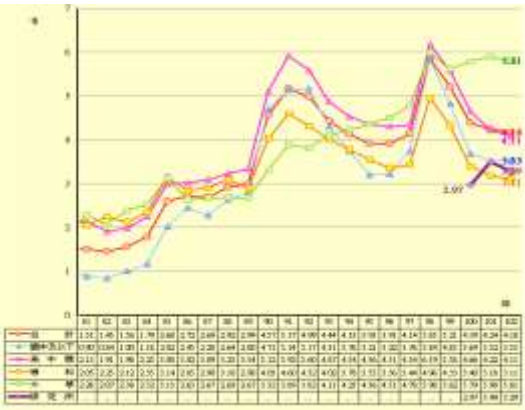


圖 1　臺灣的教育程度別失業率
資料來源：教育部統計處（2014）。臺灣地區的教育程度別失業率。

四、原住民族的學歷與失業率

Collins 觀點下，文憑社會裡不同社會地位群體為競逐權力與聲望，會採取學歷競賽的方式獲取社會地位及保障。原住民族高等教育人口在整體社會的比例原本就是少數，其學歷文憑與就業的關連，可從「族群內部」與「族群外部」兩方面探討起。

「族群內部」的工作是基於原住民族群發展之所需，因此這部分的工作理應由具原住民身分者競爭，2000 年代初期，接受高等教育的原住民族人數有限，低教育程度的原住民占大部分比例，因此大專以上的原住民可以獲得較好的工作機會、改善經濟與提升社會地位。由表 4 顯示，近年來原住民族的失業率，教育程度低者的失業率總是較高。大專以上的原住民族，歷年看來失業率最低，國中以下學歷者的失業比例占最大部分。然

而，這幾年的數據變化，亦有些警訊需留意，隨著時間，大專以上的原住民族人口失業率，已逐漸與低教育程度者拉近差距，亦即大專以上的教育學歷，已經逐漸失去族群內獲取工作的優勢，大專以上的原住民族人口，失業率持續穩速攀升，而國中以下教育程度的原住民族人口，失業率持續平穩成長。或可從歷年來原住民就業相關政策的內容看出端倪。表 5 可看到 2007 年至今，相關就業政策推動的對象，多是以部落基層有關的工作人力為主，這和前幾年出現的天災，與災後重建有關，政策推動的工作比較不受限教育程度，因此有助於低教育程度的原住民就業，但如此的就業措施，對於高教育程度的原住民族協助有限。近十年來，高教育程度的原住民族人數逐漸的增加，但是就業政策措施未能創造較多能投入部落與族群發展的就業機會，可想而知，失業率會逐年升高。

接受較高教育的原住民人才，跨到「族群外部」的工作機會依舊較低。從表 4 比較原住民與一般民眾的失業率，可發現原住民的失業率總是高於一般民眾，平均失業率大約高過 1%，但其間的差距也曾高達 2.89%，由此可知原住民在社會裡競逐工作時明顯不利。政府為促進原住民就業，保障原住民工作權及經濟生活，2001 年曾訂定公布《原住民族工作權保障法》，其中第四條規定「各級政府機關、公立學校及公營事業機構，除位於澎湖、金門、連江縣外，其僱用下列人員之總額，每滿一百人應有原住民一人。」

然而以低教育程度者進行比較，原住民族國中以下的失業情況遠遠高過於一般民眾，2009 年國中以下的原住民失業率還高達 9.83%，此時同學歷的一般民眾是 5.35%，失業率差距高達 3.48%。原住民國中以下的失業率攀高，與外勞政策引進有關，原本其主要就業的勞動工作，被外籍勞工取代工作機會，因此失業率居高不下。就業方案推動提供了就業協助，雖說成效有限，若無則差距會更大。以高教育程度者進行比較，近幾年來，高學歷的原住民族人口失業率均稍低於一般高學歷的民眾，只不過，這樣的差距也在拉近中，2013 年大專以上，原住民大專以上人口的失業率與一般民眾是相當接近，但也都超過 4%，然而，對於原住民族而言，高教育程度的人口，是原住民族人口金字塔較上端的人力，失業率卻是持續提高中。

表 4　2007 年至 2013 年不同教育程度的原住民與一般民眾之失業率比較

年失業率	2007		2009		2011		2013	
身分別	**原民**	一般	**原民**	一般	**原民**	一般	**原民**	一般
教育程度	**4.62**	3.83	**7.31**	5.74	**5.27**	4.39	**4.61**	4.18
國中含以下	**2.55**	3.32	**9.83**	5.35	**6.12**	3.69	**4.78**	3.53
高中職	**1.72**	4.02	**6.53**	6.15	**5.11**	4.66	**4.59**	4.11
大專含以上	**0.35**	3.99	**2.8**	5.62	**3.85**	4.51	**4.34**	4.5

資料來源：1.民國 96 年、98、100 年、102 年原住民就業狀況調查報告
2.一般民眾失業率之資料來源：中華民國統計資訊網(http://www.stat.gov.tw)

表 5　原住民族委員會推動原住民就業相關政策

年	政策或措施
2006	原住民取得技術士證照獎勵辦法
2008	97 年觀光人才培續計畫
	緊急促進原住民就業措施
	原住民族事務豬業人員獎懲要點
2009	原住民族基礎建設方案
	原住民族社會安全發展計畫第 1 期 四年計畫 （98-101 年）
2010	原民會辦理原住民職業訓練實施要點
2011	莫拉克災後重建「各就各位」就業專案計畫
	活力 100 好原氣－原住民族地區人力轉銜計畫
2012	原住民就業！就 YA！101 計畫
	「原 JOB-原住民人力資源網 http://iwork.apc.gov.tw」開站
2012	就業 3 多力 4fun 心
2013	原住民族社會安全發展計畫第 2 期 4 年計畫（102-105 年）

資料來源：原住民委員會（2014）。原住民族委員會推動原住民就業相關政策。2014 年 10 月 1 日，擷取自 http://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?CID=19F6DD25969C101D

承表 5 所列，原住民族近年所推動的企業政策與措施，讓原住民的就業有所提振，然而原住民的就業率表現始終在整體社會的平均值之下，尤其是低教育程度的原住民族人口，失業率始終降不下來。倒是高學歷的原住民，失業率較之一般高學歷的原住民稍低，但隨著高等教育擴張，接受完高等教育的人數增加，卻也讓高學歷原住民的失業率差距，逐漸與一般高學歷者拉近，學歷膨脹的效應也出現於原住民族。

學歷膨脹的確讓接受高等教育的人口之失業率增加，這是高等教育大眾化、普及化後的現象。原住民族過往因為教育程度較低，加上族群文化的隔閡，失業情況較為嚴重；但原住民族高等教育人口才正在初步增加中，尚未達普及，甫培育的原住民高教人口，立即就受到整體社會學歷膨脹的衝擊而貶值，這不啻對於原住民族的族群發展是股打擊。

五、結語

政府重視原住民族高等教育人才培育，原住民族的高等教育人口增加之際，適逢臺灣高等教育擴張之時，因此培育的高等教育的成果豐碩，原住民族高等教育人口的成長快速，儘管接受高等教育的原住民族人口比例仍不及平均，但是臺灣接受高等教育

人口成長更快，因而出現學歷膨脹的效應。

由於國中、小教育程度的原住民，失業情況最為嚴重，因此提高學歷、提高原住民族人口的就業能力，是政策推展的重點。只是提高原住民接受高等教育的人口，因教育提高而更充分就業的成效，逐年被學歷膨脹所減退，原住民族大學以上的失業率，逐漸與低學歷者拉近。

學歷膨脹導致整體社會的失業率提高，讓原住民族群的就業更形困難，好不容易提高的學歷，投入就業的效益減低；原住民族培育的專才、菁英人口有限，卻未能充分運用，反倒是讓高教人力失業率逐年提高。職是之故，如何針對原住民族高等教育人口人力資源的運用，使其能投入到原住民族群的發展，讓提高教育程度的人力，發揮最大的效益，這是當前原住民就業政策應慎重考量之處。

目前的就業保障辦法，規定公私立機構需對原住民族就業有所保障，但族群間之文化理解與合作仍待努力。針對族群內部的就業發展，原住民委員會的就業機會，應可朝向規劃讓日益增多的高學歷人力，整合族群文化與結合產業升級。原住民族群的人才培育，更要面對全球化的佈局考量，創造更多升級的就業機會，方能降低學歷膨脹產出的效應，讓原住民族已經提高教育的人力，對族群發展盡最大成效的發揮。

參考文獻

■ Brown, P. & Scase, R. (1994). *Higher education and corporate realities: class, culture and the decline of graduate careers.* UCL Press Limited.

■ Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: The Free Press.

■ Dronkers, J. & van der Ploeg, S. W. (1997). Educational expansion: sociological perspectives. In L. J. Saha, (Ed.)(1997). *International encyclopedia of the sociology of education. (pp. 430-437)*. Oxford: Else vier Science Ltd.

■ 原住民族委員會（2014）。**103 年第 2 次原住民族就業狀況調查**。2014 年 10 月 1 日，擷取自 http://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=19F6DD25969C101D&DID=0C3331F0EBD318C27B5F0BA76D1AE6B6

■ 教育部（2001）。**大學教育政策白皮書**。2004 年 12 月 5 日檢索自 http://www.edu.tw。

■ 教育部（2010）。**第八次全國教育會議**。2010 年 6 月 9 日，擷取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831。

■ 教育部統計處（2014a）。**各級學校概況表(80～102 學年度)**。2014 年 10 月 1 日，擷取自 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No

de=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■　教育部統計處（2014b）。**原住民學生概況表(87～102 學年度)**。2014 年 10 月 1 日，擷取自 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

■　教育部統計處（2014c）。**102 學年原住民學生概況分析**。2014 年 10 月 1 日，擷取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/102native.pdf。

學校教育的功能與價值

施溪泉
國立南投高級商業職業學校校長

隨著科技的進展與產業結構的變遷，產企業界對人才量的需求與質的要求，亦隨之更迭，甫自學校畢業的新鮮人，其量是否呼應業界的需求？其能力是否符合職場的需求？極受重視；因此，學校教育的功能受到頗多的討論，學校教育的價值也漸受質疑。1960 至 1990 年代的臺灣，學歷常是就業的保障和薪資衡量的基準，亦為升遷的重要依據，如今，臺灣正面臨高學歷畢業找不到工作，甚至淪為領 22k 的清貧族，2013 年大學畢業以上及 21 至 24 歲的青年失業率，分別高達 4.41%及 13.22%（主計總處，2013 年元月）；甚或為爭取就業機會，以低學歷參加求才競爭；根據報導，2013 年美國就學貸款總金額高達 1 兆美金，而約有一半的大學畢業生靠著微薄的薪資勉強過著簡單的生活，甚或失業，無力清償就學貸款；學校教育主要功能係在提升青年學子的競爭力，促使其生涯發展進路順暢且美好，低薪及低就業率將嚴重打擊青年人的信心及潛力的發揮，更使國家經濟發展及社會的安定受到衝擊，進而會思考學校教育的價值何在？是否還有需要付出金錢與時間去接受大學教育？或者努力去取得更高的學位？此一現象實值學校教育深思。

根據統計，臺灣地區 81 學年度大學及專科學校學生總人數為 486,538 人，至 101 學年度增至 1,035,909 人，約增加為 2.1 倍；碩士班學生人數由 24,711 人增加至 174,201 人，約增加為 7 倍；博士班學生人數亦由 6,560 人增加至 31,768 人，約增加為 4.8 倍（教育部統計處，2014）；二十年間的驟增速度令人驚訝，政府、學校及學生均付出相當大的代價，對國家、社會、產企業界及學生的發展，是否具有實質正面的效果？

斯賓塞認為，雖然文憑未必反映一個人的生產力，但因僱主很難分辨求職者的真正能力，必須藉由文憑這個「訊號」來判斷，文憑愈高，訊號就愈強，亦即文憑其實是一種訊號，然而訊號愈強，並不表示其生產力愈大，更無法保證其職場生涯的順利成功。

育才的學校教育與徵才的產企業界，由於需求不同、文化不同及目標不同等差異，兩者之間存在著若干程度的落差，此落差會因科技的進展、產業結構、社會價值觀及學校教育的理念思潮等變動，而逐漸擴大，未來：

(一) 學校教育內涵應不能侷限在教科書裡的知能，應充分了解社會及產企業的需求。

(二) 授課教師亦不宜自限在理論知識的講解，課程教學宜擴展至職場實務的操作，更應設法激發學生的創意與潛力，讓學生在學習過程中，教師如同交響樂裡的指揮，而不是樂師，更不是樂器。

(三) 青年學子亦不應只追求書本的知能，勇於負責、勤於學習、和敏於思考等良好習慣與態度的養成、正確價值觀與優質品德的培養及愛國愛鄉的情操，均為國家棟才的條件需求，人云：臺灣未來缺的不是人才，而是人品。

國民學歷的普遍提升，理應是國民素養和人力素質的優化、產企業界生產力的強化及國家經濟發展的進化，這是學校教育功能的展現與價值的認同，有賴學校與產企業界共同的努力。

參考文獻

■　行政院主計總處(2013)，統計資訊網：http://www.stat.gov.tw/mp.asp?mp=4。

■　教育部統計處(2014)。主要教育統計圖表。教育部網站：http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf。

從「學歷通膨」淺談「學力價值」

林振雄
臺北市立內湖高級工業職業學校校長

一、前言

「萬般皆下品，唯有讀書高」，可謂是國人心中根深蒂固的觀念，而在用人取才時，也往往以學歷作為主要的選擇依據；不過，正也因為如此，國人盲目追求學歷，重形式，不重實際能力培養的現象，比比皆是。結果，有些人被迫放棄了自己想要的機會，也有些人被迫去走自己不喜歡的路；影響所及，對國家及個人都是莫大的損失。而一味追求高學歷的結果，不僅造成不少高不成、低不就的就業慘劇，也帶來了「學非所用」及「學歷通膨」的怪象（楊朝祥,2013）。

「學歷通膨」的情形是目前我國與全世界許多國家共同必須面對的高等教育議題。根據我國教育部統計處資料顯示，101 學年度每年高等教育畢業生人數，約略為博士生 4,240 人、碩士生 6 萬餘人、大學 226,800 人，合計約近 30 萬人。而在 101 年底的數字顯示，臺灣地區單是具碩士以上學歷的人數便達百萬以上，從表面的數字來看，喜的是臺灣地區的人力素質很高，技術升級的能力強，相對地也同時提升了國家競爭力；惟令人擔憂的是，高學歷所帶來的學歷貶值問題，與從事不符學歷水準的職務與收入情形相當普遍。因此，有待大家認真思考的是：何謂學力？何謂學歷？

林天祐（2014）認為學力是指學生在接受某個階段的學校教育之後所學習到一切能力或成就表現。又中國教育報（2014）主張“學力”指的是學習能力和知識水平的簡稱，指一個人的知識水平以及在接受、理解和運用知識方面的能力。而“學歷”是指人們在教育機構中接受教育的學習經歷。簡言之，吾人認為學力是指個人在某個學習階段結束後所得到的能力，它是可以實際運用的，而學歷則是指完成某個學習階段的歷程，較重視的是某學習階段的過程。然而「學歷」真的可以等同「學力」嗎？學歷是找到更佳工作機會的保證嗎？那就要看學習者的態度而定了。對學習態度認真的人而論，學力是有價值的，學歷是有意義的。

二、本文

近年來，為了因應國內家長對子女升讀大學的渴望及取得大學文憑的冀求，教育部乃順應「民意」，推動廣設大學或改制升格之教改措施以為因應。根據教育部統計資料顯示，83 學年度大學校院為 61 所、專科為 72 所；在新設大學及放寬專科學校升格改制學院、學院升格改名大學政策後，至 101 學年度時，國內大學校院校數已急速擴充至 148 所、專科則僅剩 14 所（李沃牆,2013）。如今看來，廣開大學之門的做法或許一時為民眾對升讀大學機會解了套，但事實上也同時衍生出更大的就業人力問題、教育資源浪費與

學歷貶值的結果，恐怕是當初教育部始料未及的。

邇來，即使是美國或與我國鄰近的中國與韓國，也同樣面臨高學歷高失業率的困境，學歷愈高已無法成為就業機會的保證，高學歷的文憑價值也隨之貶值。高學歷為社會帶來的問題及挑戰是相當嚴峻的，包括基層工作乏人問津，業界找不到適合的人力，求職者找不到發揮的舞台，市場勞動力失衡；除此之外，僅以「學歷」且忽略「學力」來考量高等教育的價值一旦養成之後，錯誤的就業認知與職業價值，更會造成國家競爭力衰退的惡果。社會是一個需要高度分工的群體，各行各業都需要有人從事，高學歷帶來的最大負面結果，就是打亂了「各就各位」的社會分工；換言之，追求高學歷真的是每個人必要的選擇嗎？值得國人三思。

我國有句俗話說「行行出狀元」，就是告訴我們只要努力，每一個行業都能找到成功的路走。幫學生找到一條既對又能一直走下去的路，無疑是我們教育要追求的最高目標。實際上我們要有正確的觀念：學歷只是一個人就業的基本條件，真正重要的是教育要培養出一個有就業能力的人。也就是說，在取得學歷的過程中，除了獲得證書以外，培養學生自身擁有足以處理未來各式挑戰的所需能力，同樣是教育工作者的重要目標。

103 年 9 月 25 日教育部長吳思華在立法院報告時表示，面臨少子化衝擊，現行國內一百六十多所大專校院，最多必須有六十多所面臨退場或轉型壓力，第一波危機將出現在一○五學年度！故執行大學退場機制是現階段的重要目標，而對於學歷至上的觀念調整，以及重新整體思考高等教育政策走向等重要議題來說，此刻也會是一個有力的契機。

三、結論

在國內教育普及化之後，大學畢業學歷人數增加，為求更佳的工作機會或尚未就業者可能仍會繼續進修求得較高學歷，可是相對地市場對於較高學歷的職務並未提供較多機會與薪資；因此，要改善學歷通膨及貶值的現象，可以自下列幾點做起：

(一) 與其盲目追求高學歷，以求得到較高或較好的就業機會，不如做好個人生涯規劃，確立自己追求的目標，在職場多培養實務工作經驗，待確定下一步進修需求再繼續進修；如此一來，或能讓個人在生涯規劃方面得到更佳安排——因為在當今這種終身學習的社會裡，在職進修的管道是相當順暢的。

(二) 鼓勵大學以實務導向培養人才，改變學歷至上的傳統觀念，解決學用無法合一的現象；另大學設校系科必須符應產業發展趨勢及人力需求，以實事求是態度及價值觀強化就業能力，以免被企業淘汰。

(三) 政府對高等教育的資源投資要做

整體評估，以免供需失衡，進而造成學非所用及教育資源浪費的結果。

綜上所述，要避免學歷通膨及學歷貶值的現象持續擴大影響，必須同時改變國人對學歷的認知、改變政府對高教政策投資的評估及對產業人力需求的分析等，並在兼顧學歷的追求及提升學力的價值時，才能達到高等教育接受者都能適才適所、學用合一的終極目標。

參考文獻

- 楊朝祥（2013）。學歷通膨、學位貶值。2014 年 9 月 15 日取自：www.npf.org.tw/post/12097。
- 李沃牆（2013）。學歷通膨效應擴大影響國家競爭力。2014 年 9 月 15 日取自：www.npf.org.tw/post/12097。
- 中國教育報（2014）。2014 年 11 月 19 日取自：www.people.com.cn
- 林天祐（2014）103 年 11 月 18 日取自 www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch

文憑制度-教育改革的幽靈

許誌庭
國立臺南大學教育學系副教授

一、前言

十二年國教以多元入學、適性教育為宗旨，期待能透過升學制度的改變，均衡教育發展，進而減輕升學壓力。然而，升學壓力是文憑社會中諸多體系共同運作的結果，若文憑制度仍舊與社會的實用價值與規範價值相連結，那麼任何被置入學校教育運作機制的學習成份，終將失去原本被珍視的價值，而成為澆灌文憑制度的新養分。

二、就承認吧，升學壓力來自社會體系運作的結果

社會體系的運作，主要在於產生二種可欲的價值：實用性價值與規範性價值。前者用於滿足物質性需求，例如經濟體系之於物質生產、流通與消費，而後者在於建立與維持成員的共同價值觀，例如法律體系之於行為規範與懲罰等。

而現代教育體系所建構的文憑制度，可說是合二者而皆有之。一方面賦予分工體系所需的知識技能，以決定投入就業市場的層級，另方面又代表著社會所崇尚主流習性的符合程度，成為社會地位的指標之一。

也因此即使是在人人有高中、大學可讀的年代，儘管文憑的實用價值有所貶損，社會大眾對文憑的追求仍未見稍緩，原因即在於規範性的價值仍舊深深的烙印在社會體系的運作之中，差別僅在於以往是以有／無文憑做為競爭的依據，是文憑體系內／外的競爭，現今則轉為文憑體系內部的自我競爭，以文憑出處一頂尖大學／一般大學，做為競爭依據（許誌庭，2010），甚至繼續追求更高的學歷，以彌補原有文憑層級貶損的價值，以突顯出其秀異程度。

當認清了文憑制度是社會體系運作的結果後，再要單從教育體系，特別是透過改變升學制度來加以減輕、消滅升學競爭，顯然並非有效作法，也因此即使是當年教育改革提出廣設高中大學，當今已有 160 餘所高等學府，中等後期學校就學機會已供給大於需求的臺灣社會，各級教育升學過度競爭的問題亦未曾稍減，即可證明教育改革不能從單從教育場域著手，而是必須觸及與整體社會結構有關的社會報酬體系，全面性的削弱文憑制度與社會運作的連結強度，然而這顯然是一條漫長而艱辛的路途。

三、沒有立意不良善的改革，但缺乏智慧的改革終將是一場災難

蘇格拉底認為「智即德」，他指出沒有人會想要追求惡的東西，那些為惡之人，仍以求善為出發點，卻殊不知其行終為惡。因為一切心靈所企求的本身並無善惡之分，例如人人都想追求健康與財富，如果在智慧的指導

之下，按部就班、循序漸進，結果是善的，若是在愚蠢的唆使之下，急進躁動反倒傷己害人，結局就是惡的了（Plato, 2012）。

因此我們絕對相信任何改革者及改革方案的提出，總是出於良善的出發點與對美好結局的預期，但僅止於立意良善，而缺乏智慧洞見，並無法確保獲致改革的圓滿結局。

因此對於教育改革方案的擘劃，不應僅停留在美夢與願景的建構，更重要的是能否具有實踐的可能性，與誠實地面對利弊的雙面性，而非單向的鼓吹與刻意忽視，因為再完美的精神理念，再值得追求的願景未來，仍必須透過客體化與物質化的過程，才能成為真正的世界。

四、對十二年國教方案的省思

(一)「免試」與「一試定終生」的修辭效果

十二年國教以「免試」為標榜，強調多元學習能減輕升學壓力，若真能免除競爭壓力，又能滿足每個人的就學需求，那自然是再好不過。但問題是當人們對某事物有強烈的相同欲求，且資源不足以皆大歡喜時，個人必然竭盡所能的追求不歇，也因此即使是如樂透的中獎與否，只是純然的機率並非人力所能努力者，人們亦不放棄盡人事地企求借助神靈以求庇蔭，更何況做為文憑制度重要環節的入學方式，怎可能要求人們淡定放手同意「免試」，而不想方設法的鑽營以求有利於已的發展？亦正如前段落所提及，即使是在入學機會充足的情形下，人們在滿足於「有」之外，還是會繼續追求「更好的」與「最好的」，因為這是人性中自我完善的本能動力。

與「免試」擁有相反效果的則是「一試定終生」的口號，二者互為犄角共同為十二年國教發揮推／拉力的效果。

究其實，「多次」入學機會的獲得，事實上是來自將入學機會總量分包成數次考試，以創造出能避免「一試」定終生的虛假命題，但在機會總量不變的情形下，學生卻必須經歷更高的單次落榜率，最終的入學結果是否真比「一試」有更高的適性比率，其實是令人懷疑的。

再者，在現今臺灣的教育與社會情境之下，學生轉學、轉系、升研究所等，對已持有文憑或就讀系所的修正管道已十分暢通，縱然「一試」又如何能定終生。

因此「免試」、「一試定終生」這樣的改革語彙，充其量只是運用語言修辭，構築人們對教育好／惡的想像，構作出改革的論述空間，以能在改革方案提出之初獲取支持，但空泛語彙終究會在實際推行時顯露其虛假性。例如在面對十二年國教並非真「免試」的質疑，教育部大方承認指出「『真』免試執行有困難」（林秀姿，2014），這樣的回應不免令人困惑，難道十二年國教方案提出的「免試」二

字的意義不是「『真』免試」，亦即 3 難道不等於＋3（3≠＋3）？這樣的語詞意義設定與運用，顯然違反一般人的語言直覺。

(二) 學校教育有必要總攬所有的教育形式嗎？

眾所皆知，學校教育只是眾多教育形式之一，其他尚有家庭教育、社會教育，甚至自我教育等形式，即使當代學校教育欲承擔更多社會責任，而擴增其授課的涵蓋範圍，亦無需將所有可能的教育內容完全納入更高教育機會的評比中，因為承上所言，當文憑制度下的升學壓力難以去除時，所有被捲入做為升學評比的學習內容，將無可避免地失去原本被珍視的價值。以志工服務而言，其價值在於非功利地奉獻與內在心靈的回饋，但當將志工服務、擔任幹部等納入升學評比時，此些服務活動的無私與內在性將消失殆盡。

相同的情形也發生在課外學習的各種才藝競賽積分上，這些課外活動的參與，原是文憑制度下少數不受功利沾染，是基於自我價值認肯，非與他人競爭而保留給個人的學習淨土，是一種純然出自內心樂趣而從事的私有學習活動，然而超額比序的競賽加分制度，把這些原本出於樂趣的「遊戲」，變成追求績效的「工作」，如此一來，這些課外活動學習過程的私有性將蕩然無存，只剩下公開而集體的教育大亂鬥。

再者，這些在超額比序中被突顯出來的額外學習價值，是否納入為下個學習階段的課程規劃中？又是否針對因不同特質而獲入學機會者，有持續性的關注，以協助該特質的繼續開展？抑或僅是工具性將之視為一次性入學的評比項目，而棄之不顧？

(三) 志願序計分：教育也時興賭一把？

志願序計分的最大問題在於它並非是真正出於單純的意願選擇，而是揉合了工具理性的計算，甚至是無奈下的妥協策略。因為在志願的排序上，除了考量自己的意願與成績外，還必須揣測他人的選擇與自己利益間的連動性，其結果十足具有博奕理論所描述的行為特徵：雖然每個人都以獲取最大利益做出選擇，但在不願冒險的考量下，結局卻往往並非是最佳結果。甚至當有人藝高膽大的做出出乎常情的「賭一把」選擇時，卻可能獲得與其努力不相襯的報酬，例如今年（2014）二免分發時，一位在會考零分的考生，憑藉著過人的膽識閃進基北區傳統名校，即是典型具有博奕性質的案例。

雖然，不可否認，志願序計分的確有助於打散現行單一學校學生過於同質性的問題，然而這一措施的成效卻是建立在機制的不確定下達成的，而非大眾對明星學校的態度有所改變，再者亦必須思考的是，我國對後期中等教育階段的目的設定究竟為何？

依教育理論而言，課程的分化程

度應隨著教育層級逐級提高，而學生的同質性程度亦復如此，強行運用就學分發策略，弭平學校、學生之間的差異性，不僅違反教育理論，徒增爭議，亦無助於社會整體人才的分流培育，終將導致學校與社會的庸俗化。

五、結論

總結而言，當文憑具有真實的社會效果，能加薪、是高層職位競爭的入門票時，社會體系的運作力量自然會引導人們去追求更高與更具效用的文憑，此時升學競爭便難以避免，除非能徹底改變以文憑為主要依據的社會報酬體系，否則升學壓力便難以去除，但顯然地這並非易事，亦非教育場域能獨力完成者。因此，當前的教育改革目標，不必設定在去除教育競爭，而應是如何從教育的過程中，去規劃對學生、對社會有意義的競爭內容與模式，具體而言指的是對課程內容與教師教學過程投入更多的關注，讓課程內容更能適性應時，讓教師教學更具效能，否則任何對入學制度的改革倡議，充其量只是改變競爭的形式、手段與標的物，以及置換了不同群體於競爭起跑線上所處的位置，教育的競爭本質，在文憑制度的幽靈牽繞下終究難以撼動。

教育事務經緯萬端，是以人為對象的事業，亦正緣於對教育事務複雜度與重要性的體認，學院派的教育學者，對教育事務的變革通常不輕易表態或草率倡議，但如此卻反將教育改革論述權讓予街頭教育倡議家，然而這些教育改革倡議者，常以想當然耳的方式論證教育政策的可能結果，亦過度美化教改方案的成效，遠大則遠大矣，然則欠缺對教育事務與社會體系運作的通盤了解，於教育大業則未盡然有益，而此舉正所謂「子所不語者，金剛作鬧[1]」。

參考文獻

■　林秀姿（2014）。教部：「真免試」執行有困難。**聯合報**，9 月 28 日。http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=537582。

■　許誌庭（2010）。教育鬆綁論述形構的政治社會面向分析。**教育研究學報，44**（2），1-21。

■　Plato（2012）.*Meno*. Trans. by W. Cathal. Available at http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1910945.

[1] 〈金剛作鬧〉係清朝袁枚所著《子不語》（又名《新齋諧》）中的一篇，敘述世人擅作功德，妄召尊神，擾亂有司的故事。

學歷通膨年代-離開學校後才是關鍵

蘇珍慧
中正大學教育學研究所博士生

一、前言

Andreans Schleicher 在”Use data to build a better schools”演講中所說的：「驗證生命的方式不在於我們在學校學了多寡，而是我們能否因應突如其來的改變」；Jack Andraka 是 TED Talk 最年輕的演講者，演講一開始即道出：「一個想法的價值，不需要靠學歷來包裝」；然 Shai Reshef 的演講卻與我們分享一種全新的高等教育模式，期望高等教育「從少數人的特權變成一種基本人權，讓所有人都可以獲取資格」使大學教育提供一種超低成本學位之授予。學歷究竟重不重要隨著時代的脈動以及個人所處環境有所差異，然而從 Trow（1973）指出每個國家的高等教育都會經歷三個階段：菁英型（elite type）、大眾型（mass type）、普及型（universal type），可發現當今不論是歐美各國或我國都逐漸進入普及型高等教育的社會，臺灣高等教育經過十幾年來的擴張，大專院校與接受高等教育的學生成長快速，截至 103 學年度大學成長由 92 年度的 67 所成長至 122 所，儘管由專科學院轉型而成，然我們也可從學生數的成長數了解到高等教育提供的人力人數在 10 年內增加 75,779 人。

透過臺灣「高等教育擴張」的統計數據資料與背景；學校教育與產業職場之間產生的「學用落差」，討論學歷與學力之議題；以及在處於知識經濟為主要社會型態下的學生所面臨的問題，本文提出一些問題供予思考，並依序分析以提出「離開學校後才是關鍵」：

1. 探討臺灣高等教育擴張的背景，人們獲得更多接受高等教育的機會，將提供了大量的人力投入就業市場，提高了國家的經爭力與經濟效益？高學歷＝高學力？

2. 學歷通膨的年代下，大學高中化/研究所大學化，讀研究所是一種必經的歷程？研究生為什麼要讀研究所？要唸研究所還是進入社會大學？

上述兩個問題可能在不同的時空下、不一樣的人事物之間，會產生不一樣的觀點與見解，例如解析:「我們生活在一個靠讀書學習累積專業知識以換取高薪收入的社會環境中。」注意！我所說的累積專業知識是「學習」而非「學歷」。高學歷不代表具有高能力，本文的高能力是指同時具備專業知識（Knowledge）、技能（Skill）及態度（Attitude），三種要素在離開學校進入社會時同等重要。

二、臺灣高等教育的擴張

(一) 大學學院校數的擴張

根據教育部的統計資料圖一可以發現，91 年度截至今年 103 年度的大學學院校數之成長，國立大學增加了 20 所，私立大學亦增加了 32 所，並發

現大學從學院升格而來，與 85~90 年代間政府實施「促進技職教育多元化與精緻化」的政策有關，高等教育管理政策的鬆綁，新設立的大學院校雨後春筍般的成立，舊有專科學院也陸續推動改革和升級，取得學士學位或研究所以上文憑不再困難，臺灣高等教育邁向普及化的階段。

學年度	總計	大學				學院			
		計	國立	市立	私立	計	國立	市立	私立
91	154	61	27	-	34	78	21	2	55
92	158	67	30	-	37	75	19	2	54
93	159	75	34	-	41	70	15	2	53
94	162	89	40	1	48	56	9	1	46
95	163	94	40	1	53	53	10	1	42
96	164	100	41	1	58	49	9	1	39
97	162	102	41	1	60	45	7	1	37
98	164	105	41	1	63	44	8	1	35
99	163	112	44	1	67	36	5	1	30
100	163	116	45	1	70	32	4	1	27
101	162	120	46	1	73	28	3	1	24
102	161	122	46	1	75	25	3	-	22
103	159	124	47	1	76	21	1	-	20

圖一　大學院校校數統計

(二) 高等教育學生數之成長

高等教育的擴張投入更多的資源培養高學歷人才，為的是提供更多的人力供給產業及社會所需，普及化下的高等教育有別於以往菁英模式，大學院校的招生入學學生增長了七萬五千多人，博士班增加了 251 所，碩士班增加了 1,127 所，以上的數據顯示出臺灣整體人口受高等教育的比例逐年攀升，取得高等教育學歷文憑的學生數已同中學學歷一樣普遍，且碩博士在短期間內的大量增加，扭曲的高學歷就業狀況，如此學歷通膨的結果是否讓人花費了近 30 年的學校光陰，使能進入職場與社會與人競爭？

三、學歷通膨社會面臨的問題

高等教育日漸普及，就讀大學及研究所變成一種必經的過程，學歷視為虛榮或晉升加級的工具。造成學歷通膨的原因，主要是因為高學歷出現超額的供給，造成學歷價值降低，如同通貨膨脹導致貨幣購買力下降一般。但關於學歷通膨乍看之下好像有那麼一回事，但是以貨幣兌換的方式來代替學歷換取東西這個說法不太合理，因為學歷並不能像貨幣一樣可以通用或交換東西。若我們假定高學歷能有較高薪水好了，事實上一個高中畢業生比博士畢業生多工作十年，這十年來累積的專業知識與技能，甚至是態度或金錢，能以學歷帶來的經濟效益與價值估算嗎？

(一) 學歷通膨的意涵與現象

投注在高等教育學歷的成本越來越高，培養出來的學生可用價值越來越低，是近年來英美經濟學家針對就業市場與產業結構狀況提的「泛通膨」現象（Anonymous, 2012），通貨膨脹最早的定義是來自於古代國家將法定貨幣的價值降低，使貨幣的供給量增加，另一解釋是說一般物價水準在某一時期之內，連續性的以相當幅度上漲，與貨幣貶值不同，整體的通貨膨脹在某一經濟體制內貨幣的價值下降。

理解通貨膨脹後，再把「學歷」

帶入「通膨」解釋，會發現以「貨幣通膨」的定義來解釋大學學院校數或受高等教育學生數的擴張有所失當。

學歷具有兩種層面的意涵，學位是學歷的表徵，學力才是探討學歷真實的意涵，學歷通膨反映的是社會僅重視學位的表徵，如同鈔票僅有票面價值卻無實質購買力（楊朝祥，2013）。然在裡面我看到的在於討論學歷通膨時，忽略了學歷後面的學力，「學位」與「學力」都是在討論學歷通膨時需要面對的問題。

(二) 學位貶值的真相

高等教育普及化乃全球趨勢，帶來「學歷通膨，學位貶值」無可避免。除了學士學位增加，大學畢業是基本的門檻之外，學位貶值的原因之二是大學充斥著大量沒有就業價值或需要產業職場共同配合的科系，以人力銀行業者的調查與統計資料指出，不同產業或職類對於碩士畢業生的需求各不相同。第三，在面對知識經濟的時代，高等教育被期待著增加名額以培育專業人才，學位貶值在於高等教育普及化之後所提供的人力，與市場所需要的人才呈現供需失衡的狀況。不僅如此，學校教育與產業職場之間存在著嚴重的「學用落差」，即持有高學歷的學生，不一定擁有與學歷等同價值的學力，來適應和面對就業後的生活與社會。

從上面四點我們發現學位的貶值，在於學歷的價值性降低，面臨「研究所大學化/大學高中化」的危機，以及學力的表現未能與學位等同，甚至高階低用、學非所用的狀況發生。在出社會之前我們必須思考到，究竟我們在學校所學習的，是幫助我們探索，還是在浪費時間？臺灣有太多大學生畢業後從事非自己專業科系的工作，也有更多人選擇繼續攻讀研究所，但選擇的原因不是因為對學術有興趣，想要探究更深奧的知識，而是不知道大學畢業後要做些什麼？甚至是逃避工作或兵役！這樣的情況下造成學歷貶值不過是剛好而已，在批評學歷通膨造成學位的貶值時，不如問問自己有沒有決心提升專業知識與能力？願不願意在自己專業的領域之內燃燒熱情？

在臺灣不只大學畢業後只能領到22K，歐美各國亦出現許多背負沉重學貸的大學生，只能找到高中畢業後就能做的低階工作，如近年英文有句流行語「30 is the new 20」原本意思是說30歲的人也可以像20歲一般的有活力從事所做的事情，然而分析學位貶值的過程中，指出年近30歲的人還只能從事過去20歲所做的工作或只擁有短暫的就業經歷。這樣高等教育的熱潮造就的只是大學生的天真與研究所的技職化，擁有研究所學歷是進入職場的基本條件？說實在話高等教育不足以讓你持續跟上時代腳步的開銷，那些沒有念研究所的同學在社會所體驗的，可能比你在研究所混了三、四年還來的有價值，學歷的價值和和知識的價值其實是兩回事。

(三) 學用落差以及學非所用

從學位貶值的真相來看，貶值的不是學歷的價值，而是因為當你擁有高學歷相對的也被期待著有更高的能力來適應職場換面對未來的挑戰，但事實的結果可能是令人失望的。失望在於媒體老是報導「高學歷賣雞排」、「高學歷當農夫」、「高學歷失業」、「流浪教師」、「流浪律師」等聳動標題來引起大眾注意，對於從事專業性工作與學術性研究的學生和研究人員，是一種不公平的指控；失望在於學生對未來目標的渺茫懵懂，不明白就讀高等教育或是研究所，在探索更高深的知識，領導整個社會往更好的方向發展，更甚於只是為了自己的前途在讀書；失望的是在學校所學習的專業知識與技能，學生無法運用在產業職場上，因此被認為是造成教育投資與人力資源的浪費。

依據教育部資料顯示，現在每年畢業的大學生佔全國同年齡人數的近八成，但依據勞委會資料指出適合大學生的從業人口數不到四成，造成了「畢業找不到工作，企業招不到人才」的狀況，當我們培育出 50 萬的大學生、5 萬個研究生（參見圖二），這些高等教育人才都要從事研發與學術型的工作，而我們所謂的技術或資本密集的產業真的提升為知識經濟產業了嗎？社會工作講求的是「實力」與「經歷」，求職網站調查亦顯示出在廣設大學後，企業雇主最在意的不是學歷，反而是專業及能力。陳芳毓在評論厚植實力才是關鍵時指出，我們所受的教育裡面，學生習慣性的利用「搜尋引擎式」的思考方法，也就是說在學校遇到問題時，第一個步驟是思考：「這問題之前有沒有遇過」，接著拼命的找考古題，把答題技巧背得滾瓜爛熟，因為大學的考試或作業都有標準答案，而這種思考模式，並不適用於未來的工作及社會，當然就讀研究所的學生具備的是具有反思性、創意性甚至是針對零碎的知識思考的能力，那種只要把老師教的學好的態度，自然會造成學習理論與實踐運作時的落差。我們在職場上所學的，不只是書本上的知識或老師教給我們的技能，故真正該負起學用落差和學非所用的責任者，不只是政府政策、社會潮流、企業雇主，更是學生自己。

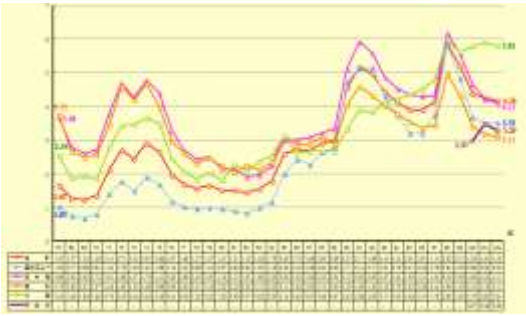
	學生數						
	102學年			92學年			10年增減（1）-（2）
	合計（1）	一般	技職	合計（2）	一般	技職	
總計	1,345,973	674,876	671,097	1,270,194	574,858	695,336	75,779
公立	435,427	302,249	133,179	356,383	244,979	111,405	79,044
博士班	31,475（639用）	28,246	3,229	21,658（500用）	20,258	1,400	9,817（250用）
公立	25,237	22,202	3,035	18,172	16,909	1,263	7,065
碩士班	277,205（3312用）	140,449	36,840	121,909（2105用）	107,182	14,727	55,296（1127用）
公立	117,327	94,993	22,334	80,228	69,859	10,369	37,099
大學生	1,035,534	505,924	529,610	937,602	447,418	490,184	97,932
公立	201,317	104,692	96,625	227,286	158,210	69,176	53,931
私立	754,217	321,232	432,985	610,216	289,208	321,008	144,001
專科生	101,659	241	101,418	289,025	-	289025	-187,366
公立	11,426	241	11,185	30,477	-	30,477	-19,051

圖二 接受高等教育學生數
（及研究所所數成長）

四、離開學校後才是關鍵

高等教育的快速擴張，要繼續攻讀研究所還是進入社會大學？想必這是每一位大學即將畢業的學生面臨的抉擇。大學畢業擺地攤、開計程車、開飲料店，研究所畢業下鄉種田、考清潔隊，這種高學歷降低就業的狀況屢見不鮮，而且不只出現在臺灣，類似學歷通膨的現象已在全球發酵，大學畢業是基本的條件、碩士是必經之路的現象不足為奇。只是高等教育的

擴張不必然為國家發展帶來正向助益，過度的擴張使畢業生進入產業職場後沒有相對應的水準，反而造成高等教育畢業生素質的下降或失業問題。根據圖三教育部統計臺灣地區教育程度的失業率來看，102 年度的大學生失業率比 92 年度的大學畢業生失業率增長了 2%，相對於只有國高中畢業的學生，失業率平均仍高於 1.5%。



圖三　臺灣地區教育程度失業率

由此可知高學歷不代表有高的就業率，即使是博士生也一樣難找工作，104 人力銀行調查顯示，六成五的企業雇主認為大學畢業生的表現不輸給碩士生，更有高達八成二的雇主認為高學歷不是求職的門檻，這項調查同時也指出，碩士畢業生求職，只比大學生快了 11 天。參與調查的遠見雜誌何文榮副總編輯，分享自己與弟弟的求職經驗，弟弟打破了傳統唸書就要念公立、按部就班念研究所，以便找工作容易，薪水也較高的學歷迷思，為了這 11 天，你花的成本值得嗎？也讓我想起我的弟弟，現在要找到只有高中學歷的人很少吧！他就是其中一位，現在還沒三十歲的他，已經是管理大型加工場的主管，每年到日本參訪相關企業相關業務，並時時參與相關食品的研習，比相同年齡的學生早起步十年，在 20 歲時就賺進人生的第一桶金，而且省下了就讀大學四年所需要的學雜費。職場所需的專業知識、技能與態度，甚至是待人處事的道理，非得要進入高等教育才能學到嗎？

(一) 思考攻讀研究所的意義

首先，在討論是否繼續深造的問題時，先問問自己為什麼要攻讀碩博士學位？尤其傳統台灣仍存在著重男輕女的觀念，常常父母被問到的就是男生只讀到高中畢業，女生讀到博士要做什麼？當然許多人回答的可能是畢業即失業，所以繼續讀書；也可能是大學是基本學歷，情勢所趨所以繼續攻讀碩士，找工作比較容易；又或者是攻讀碩士學位可以加級升薪，何樂不為？於是要考研究所問的是「哪一所比較好考？」、「哪個老師比較容易畢業？」、「哪一個學校畢業門檻低」，甚至不用寫論文也可以畢業！你要怎麼怪這個社會給我們的趨勢迫使我們必須不斷讀書，因為研究所的價值是被我們自己糟蹋掉了！

身為碩博研究生，你曾經思考研究所存在的意義嗎？假如你念到了研究所還處於探索的階段，想著只要唸好老師給你的文章和上課進度，這樣被動的心態我想攻讀研究所是在浪費時間，不如提早進入社會大學，花些時間閱讀有關職場的書來得有價值。研究所喻為火車頭，領導的整個社會往知識層面去發展，學生擁有提出問題和解決問題的能力，研究所不是只是訓練高級知識份子並授予學位的機構。我還記得第一次撰寫研究計劃時

那種迷茫，教授說我搞不清楚做研究和寫文章之間的差別，還有第一次拿研究報告和教授討論的場景，滿滿的紅字心裡卻是熱烈的感動，我們要做的是滿足別人對我們的期待？還是真正的去研究知識、反思改良所學所體驗的，進而創造並改造這個社會？

然而我也不認為做學術或做研究僅於理論層面，在工作與實踐的過程中，會使研究產生更多的靈感，目標更明確，工作對做研究來說是一種充電，也可能是獲得自信，或者是學到一些學校無法教你的技能；而研究對工作來說是一種精進，也可能是提出疑惑，或者是解決一些職場遇到的問題。不論是學界或業界不同的主張，最後我要強調的是做研究與工作等同重要，一個讓你思考，一個讓你發現；一個探索知識的奧妙，另一個學習待人處事的道理；不論是繼續攻讀或離開學校進入社會大學，某些問題都是我們要去思考的，某些特質都是我們需具備以面對學歷通膨的社會之能力與態度。

(二) 離開學校進入社會

面對學歷通膨所產生的問題時，韓國前總統李明博曾經呼籲中等教育階段畢業生提早就業，而美國也在學位貶值的狀況下，指出有將近五成學士學位的畢業生，從事不需要學士資格的工作。Bill Gates 在 TED 演講中提到，學習不是教育界的事，而是各個產業、各個國家都應該關注的事情。

隨著時代的演變，教育制度趕不上不停改變的思維，前面所提到的「30 is the new 20」我認為是「30 is not the new 20」，我們可能在 20 歲的時候還想說有很多事情與煩惱可以 30 歲再解決，例如：讀書、工作、結婚、生小孩等，但 Meg Jay 指出 20 歲到 30 歲這段期間（也就是我們就讀高等教育的期間），並非我們印象中一段用就可以丟的「免洗期」，這十年我們所經歷的，是為我們未來埋下種子的「萌芽期」，別再安慰別人或自己，說出：「你還有 10 年的時間好好決定與規劃你的人生」，你以為時間還很多，但很多決定不能拖。

我提出「30 is not the new 20」的想法在於這段期間我們面臨到前述提到「要繼續攻讀研究所或進入社會大學」的抉擇，這個想法提醒學生在 20 歲時就應當好好思考人生的目標，根據自己的個性與特質，確定自己想要走的路，學歷通膨學位貶值的趨勢下，父母的期望、考試的終點、自我的意願…在 20 歲之前不曾有過自由的學習生涯，糊里糊塗進入剛好分數可以入選的大學就讀，然後再糊里糊塗的唸完研究所，許多學生拿到了學位，卻失去了青春和社會經驗，並且沒有獲得等同學歷的學力，研究所製造了一群有高學歷文憑但在社會上卻沒有競爭力、在職場上也比不過實戰經驗豐富的老年輕人。

前面談述現在社會面臨「研究所大學化/大學高中化」的危機，造成高階低用、學非所用的狀況，臺灣有太多大學畢業生從事非自己專業科系的工作，假如你要去超商當店員、要開

服飾店或飲料店、要去牧場擠牛奶、要當人壽保險員、要賣房子賣車子、要做麵包當廚師，為何你要花費 4~10 年的時間來學習與你生活沒有相關的專業知識與技能？假如你說因為在讀大學時，你還不確定方向，還在探索找尋未來的目標，而且大學的經歷讓你更知道自己未來應該做些什麼？回想一下你在大學可能還在煩惱考試不會過學分會被當掉、煩惱和男女朋友的感情好不好、猶豫不知道參加什麼社團、思考著今天要穿什麼衣服去上課。進入社會大學在職場上所學習的經驗，肯定要比混了四年拿到的文憑來的有價值而且有幫助。

其實不是反對學生探索自己，而是不贊同無意義的探索，我們有更好的方法來找尋生活的目標，不只是透過學校教育，可能是藉由與親朋友好友的連結，或者是在職場上的工作經歷等。當你已經是大學生時，足以成熟的思考未來的任何事物，所做出的選擇都將影響你未來的人生，這是離開學校後我們遇到意想不到的且應該有的成長。

五、結語

雖然不是每一個人都能成功的詮釋低學歷也能成功的例子，像何文榮副總編輯的弟弟與我的弟弟，決定走一條有別於其他人的路時，他們已經目標明確，充分的蒐集資料，並充實自己的實力，不靠學歷做包裝，又例如：吳寶春師父未曾取得大學資格，但終究能在國際麵包的競技場上獲得成就。人對生活真理的檢驗，不在於我們能記住學校教給我們東西的多少，在於我們是否做好了隨時應變的準備，在於我們是否準備從事那些我們需要但還沒被發明的事物或技術，以解決過去社會沒預料到今天會發生的問題。對照大學學歷成本越高，價值卻越低的市場情況，我們該拋開學歷高低，正視學力、能力與經歷的問題！我認為面臨學歷通膨的問題，不只要讓學生提早進入職場的經驗，更重要的除了學生要學習在職場中培養創造的能力，擁有熱情的態度也是減少產學落差的方式。故才提出離開學校後的學習才是解決學歷貶值的關鍵，因為當你有能力時，根本不需要靠學歷來包裝！

參考文獻

■ Anonymous. (2012). The perils of panflation; The devalution of everything. The Economist, April 7, 2012, 18.

■ Schleicher,A.（2014）Use data to Build better schools. TED Talk. Retrieved from http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools

■ Andraka, J.（2014）detecting pancreatic cancer early. TED Talk. Retrieved from http://blog.ted.com/2012/07/12/detecting-pancreatic-cancer-early-qa-with-15-year-old-jack-andraka/

■ Reshef, S.（2014）An ultra-low-cost

college derree. TED Talk Retrieved from http://funidea.shu.edu.tw/media/show/id/745

■ Jay, M.（2014）Why 30 is not the new 20. TED Talk Retrieved http://www.ted.com/talks/meg_jay_why_30_is_not_the_new_20

■ Trow, M.(1973) Problem in the Transition from Elite to mass Higher Education, In Policies for higher education： A general report, paris: OECD, conference on future structures of post-secondary education, 26th-29th June, 1973, p51-101.

■ 楊朝祥（2013）。**學歷通膨、學位貶值**。國政評論。取自 http://www.npf.org.tw/post/1/12097

■ 教育部（2013）人才培育白皮書。教育部統計處（2014）取自 http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf

學歷通膨與教學創新

王垠
宜蘭高中校長

「通貨膨脹」是指當政府發行了過多貨幣時，造成貨幣貶值，物價上升。「學歷通膨」則借用這項概念，指出臺灣高等教育急遽擴充，學位貶值，形成「研究所大學化，大學高中化」的現象。以高職為例，民國 80 年時，只有 13%的學生繼續升學，100 年已達 80%，公立高職則高達 95%升上科技大學，造成基層工作找不到人，而升上大學的同學，則因學用落差找不到工作，問題十分嚴峻。

經濟學家熊彼得在二十世紀中葉，完成了資本主義與創新本質的劃時代研究。他認為創新就是將原始生產要素重新排列組合為新的生產方式，以求提高效率、降低成本的一個經濟過程。面對大學學位貶值，除了控管大學成長外，熊彼得創新理論給我們兩點啟示。一、保值：這是固本的做法，一方面要支持基礎研究，由於基礎研究會創造正向的外部效應，因此政府在這方面須扮演重要的角色；另一方面要強化基礎建設的升級，因為他也和基礎研究一樣，會帶來正面的外部效應。二、增值：這是創造附加價值得做法，有兩項教學創新值得借鏡。第一是可汗學院（Khan Acadamy）所推廣的「翻轉教室」，它讓學生先在家裡聽講，隔天回學校上課，和同學、老師一起討論，並完成指定的「家庭作業」。這項做法對於激發學生主動學習動機，以及增加課堂互動具有正面效益。第二是大型線上開放課程（MOOCs）。這方面的發展，MIT 跟哈佛成立了 edx，史丹佛推動了 coursera，吸引很多學校參與。它可以為教育帶來兩個主要經濟效益，一方面 MOOCs 能夠以低成本提供優秀的老師、教材和教學方式；另一方面 MOOCs 創造出可回饋給老師和學生的龐大資料串流，由此教育工作者將可以進行教學方法的實驗，並持續改善教學方式。面對全球資訊科技的日新月異，我們的學習方法勢必要跟著調整，如此才能與國際接軌，才有競爭力可言。

當《世界是平的》，全球競爭力更加重要。除學校端的固本與創新外，大學同學也要自我翻轉。平時除了「知識」的追求外，須從各種學習經驗，特別是國際觀的視野，拓展自己的「見識」；從社團活動的參與中，培養決斷事情的「膽識」；從慎思明辨的過程中，明悉事物表象背後本質的「洞識」。因此，我認為知識、見識、膽識、洞識，構成大學同學打造競爭力的基礎內涵。非洲有句諺語說:要走的快，就一個人走，要走得遠，就一群人走。教學創新必須師生協力共學，才能創造高附加價值，有效消弭學歷通膨的困局。

學歷與學力之競合及省思

曹學仁
國立蘭陽女中校長

教育是一段長善救失的歷程，每個人從出生到死亡，從搖籃到墳墓皆會與教育產生一定程度的聯結。尤其是近五百年，隨著文藝復興、大航海時代來臨，人類的生活空間及知識發展都有長足的進步，連帶地也讓教育的功能及價值日益受到重視，當然教育的效益更是成為人類主要追求的基本人權及生活素養。知識累積的半衰期已經逐漸縮短，個人窮其一生也無法學習完所有的知識，正就是所謂「吾生也有涯，其學也無涯」之理，也是終身學習最主要的立論。

學校教育只是生涯發展中短暫的學習歷程，充其量不過至多二十年，無論求取國民教育的學歷，或是博士學位的高深學術研究，終究必須投入職場，將所學專長應用於現實生活之中。而學歷（diploma）代表著過往的學習經歷與成就，意謂個人在學校教育過程中的投入與產出，但因學校教育的評量及選才制度有其侷限性，無法達到全面性的觀察與評估，所以學歷的價值也就值得探究。畢竟，整體社會變遷快速，產業結構及社會生活模式迥異於以往，單憑一只文憑實不足以解釋及推估個人的能力與成就。臺灣自民國 84 年四一〇教育改革運動中提倡廣設高中大學以來，後期中等教育及高等教育階段的學校數及人數不斷地攀高，復以近十年來少子化的現象日益嚴重，造成許多學校招不到學生的窘境，連帶地文憑的價值也就稀釋貶值，形成所謂學歷通膨的現象。

面對未來以變革為主體的社會發展趨勢，學校教育勢必要轉化與提升，強調以學生為主體的學習模式，從翻轉教育（flipped education）的角度出發，培養學生的多元智能（multiple intelligences）及終身永續的學習動機與意願，易言之，必須從學歷的思考轉化為學力（competences）的培養。透過關鍵能力指標（key competency index）的建構來檢視教育目標的達成，並扣合未來社會發展的脈絡，培養具有未來生活能力的現代公民。換言之，學力代表著關鍵的素養及終身學習的能力，無論從課綱的訂定及學校本位特色課程的發展都是為培養以學力為思考的主軸，也是未來應該持續落實的教育行動思維。

以十二年國民基本教育為例，經由學習年限延長，學歷的取得及意涵也有所轉變，但隨之配套的是課程變革及核心素養能力的培養，以回應未來社會的多元性。循此，學歷與學力基本上是一體兩面，學歷是學力的基礎，學力則是學歷的應用及展現，兩者相互依存、一體兩面的聯結關係。十二年國民基本教育自 103 年 8 月 1 日起已正式施行，就學校教育的教學現場觀之，要達到學歷與學力的整合發展，其可能面臨的問題及建議如下：

(一) 法制規章訂定及修改

因應十二年國民基本教育的實施，除高級中等教育法為其主要的法

理基礎以外，同時其他相關法令也有其修訂檢視的必要，以其聯貫，並進行垂直及水平的統整。

(二) 政策宣導與說明推廣

新的制度推行，雖然已經有三年多的時程進行宣導及說明，但教育事務非常浩繁，所以仍有必要進行宣導說明以及公聽等程序，以博諮眾議，察納雅言，同時也可以稍減不必要的誤解，降低推行的阻力。

(三) 課程教學彈性與多元

任何的教育政策最終的標的還是要落實到課程教學的層面上才會有其永續的價值及影響，面對學生的多元化及差異化，教師的教材編訂、教學策略及多元評量方法也應隨之調整因應，以提昇教學效能。

(四) 適性化個案輔導發展

十二年國民基本教育的主要願景之一就是「成就每一個孩子」，從個別差異的角度觀之，每個學生都有其獨特性，其性向興趣及能力也各不相同，因此學校的輔導工作也就相形重要。

(五) 學校特色發展與經營

未來校際之間的競爭勢必會隨著十二年國教的推行而日益加劇，而取決於家長及學生選擇的要素通常是學校的特色及校園文化，因此建構學校特色發展及優質校園文化即成未來學校發展的重點。

(六) 家長參與及支持校務

由於國民教育的實施，家長參與校務及助學興學的需求及期待也會隨之增加，特別是近年來學校本位管理的趨勢發展已有良好基礎，學校行政、教師、家長三方面協力辦學的均衡發展也是未來的目標。

(七) 多元進路與生涯發展

從個別學生的生涯進路輔導來看，讓每位學生都能依照自己的性向、興趣及能力來選擇自己適合的學校進路是必要的，除了要擺脫單憑智育來決定學生的生涯進路框架以外，還要舉行多元的教學活動，讓學生都能發揮潛能，也才有其亮點及被看到的機會。

(八) 教師專業成長及評鑑

國民教育強調學校本位特色課程、有效教學及差異化評量等專業能力，諸此皆是以教師專業成長及專業發展評鑑為基礎，必須及早及持續因應及落實。

誰是合格老師？美國師資生標準本位評量的啟示

謝佩蓉
國家教育研究院助理研究員

一、前言

自 1994 年 2 月 7 日《師資培育法》公布施行後，我國從一元化、計畫制、公費的師範教育，邁向多元化、儲備制、自費的師資培育政策。培育來源擴大到師範學院、教育大學、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學、學士後教育學分班。培育類科分為幼稚園、國民小學、中等學校、特殊教育學校（班）等四個師資類科。教育部訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」，先成立「教師資格檢定委員會」，並依該委員會決議事項依行政程序奉核定成立「教師資格檢定試題研究發展組」及「教師資格檢定試務行政組」，委託國家教育研究院負責試題研究發展工作。高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試自 2005 年開始辦理，近年，每年約莫有 5000 至 6000 人左右取得教師資格。然而，卻多以選擇題來篩選決定「誰可以擁有當老師的資格」。

再就師資培育學程而言，依據師資培育法（2014）第七條規定，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程、及教育實習課程。第九條規定，學生修畢規定之師資職前教育課程，成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書。

在教育專業課程方面，依據師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）規定，乃由各師資培育之大學依各類科師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表擬訂各類科師資職前教育課程之教育專業課程，可知實質學習內容由各師資培育大學設計並評量，並沒有全國統一的標準。為期半年的教育實習課程方面，依據師資培育之大學辦理教育實習作業原則（2012）規定，「實習學生教育實習成績評量，由師資培育之大學及教育實習機構共同評定之，採百分法，以六十分為及格。師資培育之大學實習指導教師評量占百分之五十，教育實習機構評量占百分之五十」，可知實質實習表現也沒有全國統一的標準。

教師資格檢定方面，依據高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法（2013）規定，符合三項規定者為及格：「應試科目總成績平均滿六十分」、「應試科目不得有二科成績均未滿五十分」、「應試科目不得有一科成績為零分」，然而，試題難度卻是波動的，使得六十分乃為波動的標準。由此可知師資生雖有全國統一的評量，但表現標準並不是固定的，而是每年變動的。

二、edTPA 教師表現評量

「edTPA 教師表現評量」是美國第一個針對師資生（preservice teachers）準備度研發的全國性的標準

本位（standards-based）表現評量，將有助於評定教師是否已達預期的教師角色之程度，確保教師儲備人員於擔任教職前能符合教師應有之能力。系統與平臺是由美國師資培育大學協會（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）、「史丹佛大學評量、學習與公平中心」（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE）以及其他合作夥伴共同開發，目前有 34 個州參與 edTPA 的評量計畫（駐美國代表處教育組，2013）。

(一) 評量架構

edTPA 教師表現評量著重系統性地蒐集能展現師資生已經準備好從事教學工作的真實教學實物和評析，其評量架構以計畫（planning）、教學（instruction）及評量（assessment）為三大任務為主軸，另外再加上教學分析（analysis of teaching）與學術語言（academic language）兩項關鍵因素進行評分。評量架構詳述如表 1（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity，2013）。

表 1 edTPA 架構

任務 task	實物來源 artifacts	評分指引 rubric
計畫	1. 課堂計畫、教學材料、學生作業、評量 2. 計畫評述	1. 對於理解學習內容的規劃 2. 支援學生的學習需求 3. 融入學生先備知識於計畫中 4. 辨識並支援語言需求 5. 規劃評量來監督學生的學習
教學	1. 教學影帶 2. 教學實錄評析	3. 經營積極參與的學習環境 4. 讓學生參與學習 5. 教學過程中深化學習 6. 學科特定的教材教法 7. 分析教學效能
評量	1. 學生作業樣本 2. 回饋 3. 學生學習評量評析的摘要 4. 評分規準 5. 學生自我反思	1. 分析學生學習 2. 引導學習時提供回饋 3. 鼓勵學生善用回饋 4. 透過言語支援學習內容的證據 5. 利用評量改善教學

(二) 標準設定

edTPA 教師表現評量以 15 項評分指引的總分作為決定師資生是否符合標準的依據，每項評分指引的權重相同都是 1 至 5 分，整體評量總分範圍為 15 至 75 分。

歷經嚴謹的標準設定程序，edTPA 教師表現評量的通過分數為 42 至 37 分之間（一個標準誤的範圍），通過率為 57.9%至 78.0%（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity，2013）。

三、PPAT 教師績效實踐考核

相較於 edTPA 於師資培育領域的率先啟動，美國教育測驗服務社（Educational Testing Service, ETS）亦將進軍教師績效測驗市場成為各州師資測驗的新選擇，稱為教師績效實踐考核（Praxis Performance Assessment

for Teachers, PPAT）。ETS 自 2014 年 1 月開始對此項新考試進行實地測試，規模包括七個州，約 250 位受測人；定於今年秋季，在密蘇里州和夏威夷州同時推出此項產品（駐波士頓辦事處教育組，2014）。

(一) 評量目的

通過 PPAT 的師資生，能夠展現他們懂得如何：

1. 衡量學生的學習需要。
2. 有效地與學生交流。
3. 以精心設計學習目標，來設計與執行課程教學。
4. 設計並使用評量以做出以數據為基礎的決策回饋教與學。

從評量的結果可協助辨識師資生的優勢領域，及其未來專業發展領域（ETS, 2014a）。

(二) 評量內容

PPAT 的受試者將在他們實習教學過程中被要求完成四項任務。第一項任務為形成性評量不計分；導師只會檢討並運用這些結果來支援這些未來教師的教學任務。隨後的三項任務的分數將加總（ETS, 2014a）。ETS 人員指出，受測人在測試後還會收到一份專業成長計劃（professional growth plan），這種設計方式將有助於將這項評估同時作為的學習工具（駐波士頓辦事處教育組，2014）。

表 2 PPAT 內涵

任務主題	任務類型	描述	計分
任務 1：學生與學習環境的知識	形成性	1. 要求師資生證明，涉及到其學生的教學任務中考慮到學生，學校和社會的知識和技能。這些因素將幫助考生了解有關教學和學生學習的影響。 2. 著重於師資生在實務上如何開始，包括識別學生個別的學習需求的能力，及學生對於差異化教學的需求。 3. 創立一個績效考核卷宗。 4. 從導師和合作教師汲取回饋。 5. 需要繳交書面和實物成果。	由當地導師評分。
任務 2：評量與資料蒐集以測量並報告學生的學習狀況	總結性	1. 師資生需展現自己對於了解、分析及應用評量與資料蒐集的能力，以測量並報告學生的學習狀況。 2. 著重在 InTASC 內容標準中對於使用資料的要求，既能用於全班的教學也能符合個別學習需求。 3. 需要繳交書面和實物成果。	集中由受過訓練的匿名教育人員評分

任務 3： 針對學生的學習設計教學活動	總結性	1. 師資生需展現自己發展教案的能力，包括使用科技來促進學生的學習，能用於全班的教學也能符合個別學習需求。 2. 著重在 InTASC 內容標準中的班級教學，包括使用科技。 3. 需要繳交書面和實物成果。	集中由受過訓練的匿名教育人員評分
任務 4： 執行並分析教學活動以促進學生的學習	總結性	1. 師資生需展現自己對於計畫並執行一堂課的能力，需完成 15 分鐘的教學實況錄影。 2. 著重於使用具備研究基礎的教學策略，應用它們於教學之中以符合個別需求。 3. 評估一系列學習標準是否達成，可能與其他任務部分重疊。 4. 反思整體的教學實務。 5. 需要繳交書面和實物成果，包括 15 分鐘的教學實況錄影。	集中由受過訓練的匿名教育人員評分

資料來源：ETS（2014b）。
註：InTASC 內容標準為美國跨州新教師評量與支持協會（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）所訂立的師資生學習內容標準。

四、結論與建議

edTPA 和 PPAT 以證據為中心的評量方式規畫評量任務，提供師資培育學程對於師資生能否成為班級合格教師完整且全面性的圖像，而非像紙筆評量只是一個單點。PPAT 的設計更和教育現場的教師有緊密的相關與合作，藉以確保師資生在取得執照之前能準備好自己。據此，本文提出相關建議如下。

(一) 建構師資生學習內容標準

edTPA 和 PPAT 所評量的範疇涵蓋美國跨州新教師評量與支持協會所訂立的師資生學習內容標準，師資生必須展現他們在這些內容標準的精熟程度方能通過測驗。目前我國對於師資生僅訂有學習科目和學分數，並未訂定明確的學習內容標準。在建立新式評量之前，須建構全國對於師資生學習內容的標準期待。

(二) 發展標準參照評量

表現標準（performance standard）對教育人員而言是一段陳述，用來說明學生於某一內容標準之精熟程度，其組成元素包括：表現水平、表現標準描述、表現範例、以及切截分數（Hansche, 1998）。發展相對應的教師資格檢定標準參照評量工具，讓試題難度聚焦在評量師資生是否達到「基礎」表現標準，藉以評判師資生是否真正達成師培所訂定的學習目標。

(三) 打造形成性評量給予回饋

接受 PPAT 評量的學生，不但能得到一個總結性的分數，在過程中也能從導師方面得到形成性的回饋，這不但能夠讓師資生修正他原有的教學，也能夠發展自己的專業成長計畫，進一步地改善自己的教學。目前教師資格檢定是為了全國受教學生把關，確認通過考試的師資生具備基本的教學知能，若能仿照 PPAT 再加入形成性評量的元素，給予師資生評量結果的回饋，能讓師資生更進一步認識自己的強項和弱點，未來任職之後更能揮灑專長、補強較為不足的部分，更精緻地教育下一代。

參考文獻

■ 師資培育之大學辦理教育實習作業原則（2012）。

■ 師資培育法（2014）。

■ 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）。

■ 高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法（2013）。

■ 駐波士頓辦事處教育組（2014）。教育測試服務中心有意進軍教師績效測驗市場。**教育部電子報**，**612**，檢索自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15150

■ 駐美國代表處教育組（2013）。美國公布第一套全國性師資培育標準本位表現評量-edTPA。**教育部電子報**，**590**，檢索自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=14045

■ ETS (2014a). *About the Praxis® Performance Assessment for Teachers (PPAT)*. Retrieved from http://www.ets.org/ppa/educator_programs/about/

■ ETS (2014b). *Overview of the PPAT tasks*. Retrieved from http://www.ets.org/ppa/educator_programs/about/tasks

■ Hansche, L. N. (1998). *Handbook for the development of performance standards: Meeting the requirements of title I*. Bethesda, MD: Frost Associates.

■ Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (2013). *2013 edTPA Field Test: Summary Report*. Stanford, CA: Author.

教師職級制度在美、日、中國大陸及澳洲實施概況與臺灣發展現況之淺見

黃鈺婷
國立臺中高級工業職業學校專任教師
白慧娟
國立中興大學教師專業發展研究所助理教授

一、前言

隨著教師評鑑入法，教師分級制度的實施似乎成為可以預見的未來，筆者十分好奇國外的教師職級制度為何，因此藉由文獻的蒐集與整理，試著將幾個國家的教師職級制度逐一列出，希望對此一議題能有更多認識。

在 2014 年的今天談教師分級制度，實在是冷飯熱炒，早在 1994 年，教育部為回應「第七次全國教育會議」，就已著手進行評估教師分級制度之可行性，當時也參考了各國的制度，並委請高雄師範大學進行「我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案」規劃，提出了「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」草案（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。「教師分級制度」，又稱為「教師職級制」或「教師進階制」，其構想源自於「教師生涯階梯」（Teacher career ladder）之理念，其目的在於規劃一系列的職務階段，使教師能發展個人潛能，並且促進教師專業成長與發展及建立中小學教師的專業形象（蔡培村，1996）。教師分級制度提出至今即將屆滿二十年，隨著時間移轉，再次探討此一議題，或許也有其時代性的意義。

二、美國、日本、中國大陸、澳洲的教師職級制

(一) 美國

表一　美國各地區教師級別與名稱表

級數	地區	名稱
三級	密蘇里州	第一級教師 第二級教師 第三級教師
	紐約州－羅徹特市	住校教師 專業教師 領導教師
四級	加州－天波市	初級教師 中級教師 高級教師 主任級教師
	德克薩斯州	第一級教師 第二級教師 第三級教師 第四級教師
	俄亥俄州－阿靈頓學區	第一級教師 第二級教師 第三級教師 第四級教師
五級	田納西州	三級教師 二級教師 一級教師 實習教師 試用教師

	俄亥俄州－託來渡學區	推薦級教師 模範級教師 第一級教師 第二級教師 第三級教師
六級	北卡羅萊納州－夏洛克/麥克蘭堡學區	三級教師 二級教師 一級教師 候選教師 提名教師 臨時教師

資料來源：研究者自行整理

由上表可知，美國各地區教師職級的分類從三級到六級均有，歧異很大，其中以四級最為常見。其中，天波市僅以專案方式試辦，缺乏長期經費支援。教師晉級的方式多是由具備相當資格教學年資或是擁有特定證書的教師，向審查組織提出申請，審查通過即可獲得晉級以及激勵加薪（蔡清華，1996）。

(二) 日本

日本現行的教師證照制度（免許狀），其範圍涵蓋高中以下各級學校、各類學校的各種教師，區分為普通免許狀、特別免許狀、臨時免許狀三種。而教師職級之種類則是以學歷和修得學分的基本資格，區分為二級免許狀、一級免許狀、專修免許狀（楊思偉，1996）。教師晉級方式為各階段教師具備基本的教學年資，並修畢各種政府指定的機關所進修的學分，辦理資格檢定後，由督道府縣教育委員會辦理複核（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。

(三) 中國大陸

中國大陸教師職務分為高級教師、一級教師、二級教師、三級教師，其中二級教師與三級教師為初級職務；一級教師為中級職務；高級教師為高級職務，各職級教師的工作職責，皆有全國統一的規定，中學教師若要晉級，則需經過省級、地級、縣級評審委員會審定，小學教師則是經地級、縣級評審委員會審定，其審定內容包含：政治思想、文化專業知識水平、教育教學能力、工作成績、履行職責的情況，另外，為提高中小學教師地位，另舉辦特級教師評選，表揚優秀的中小學高級教師（郭希得，2002；蘇進棻，2001）。

(四) 澳洲維多利亞省

澳洲維多利亞省教師職級共分三級，分為別第一級初任教師、第一級精熟教師、第二級領導教師與第三級領導教師。只要符合教育局訂定之教師資格，即可擔任第一級初任教師（湯誌龍，2001）。

第一職級教師共有十二薪級，初任教師敘薪約在第一級至第七級之間，由校長視學歷、經歷全權核定。初任教師表現優良由校長核定為第一職級精熟教師，薪級最低自第三至第六薪級開始，每年依評鑑結果合格者，可晉升一薪級。要晉升第二職級或第三職級教師，需由校長公告缺額後，有興趣之教師提出申請，經校長依規定評定後聘任之，其條件與教師評鑑標準相近，但會以各校需求略做

調整。第二職級與第三職級領導教師均有任期五年之限制，如果任期屆滿無法找到新的空缺或是達到評鑑標準，就必須回任第一職級，其薪級為第十二薪級（湯誌龍，2001）。

三、國內的規劃

教師分級制乃是以建立教師生涯發展階梯與鼓勵進修為目的，配合學術加給的支給、教學時數減授與各級教師專業任務之區分實施晉級審查。目前教師的教職生涯大約為三十年至四十年之間，因此專案規劃之初便將教師生涯分為四個階段，平均每一階段為八年（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。

各級教師定義如下：

(一) 初級教師：執行班級教學、班務經營等教學輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作，或擔任與專業能力相符之行政工作等。

(二) 中堅教師：除擔任初級教師所任工作外，應積極從事教材教法的設計與開發，並得擔任組長、主任、學科主任等校務行政工作。

(三) 專家教師：除擔任中堅教師所任工作外，應積極從事課程與教學的研究並得擔任處室主任、學科主任等校務工作。

(四) 顧問教師：除擔任專家教師所任工作外，應積極從事以教育革新相關議題的研究工作，並得擔任校長或參與學校改、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。

草案中明定教師晉級申請之條件為進修一定時數、同一級別教師年資達八年以上者，並限制依序晉級。教師晉級之審查項目，分為專業進修與專業表現二項。專業進修，所指的是由主管教育行政機關認可或由各級學校主動規劃辦理的進修活動；而專業表現，係指教師之教學成果、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等兩項均有明訂的標準（教育部，1990）。

四、國內的研究

歐用生（1996）認為教師職級制度相當值得推動實施，但也指出需要許多行政措施包含經費的配合。單小琳（1996）則語重心長提出若要實行，執行面的問題有很多，如龐大的經費、評審的公正以及進修的管道等等，在在都需要解決。張德銳（1996）更積極提出可能的解決之道，分四階段依六原則進行，並指出實施教師職級制度需要時間醞釀，才有成功的機會。

同樣都是借用國外的經驗，蔡清華（1996）指出，美國雖然是先進國家，但是地大物博，文化背景與我們相去甚遠，部分地區專案式的試辦與國內要推動的入法全面實施，也有所差距，不過都同樣指出，經費的籌措是重要的關鍵之一；楊思偉（1996）舉鄰近國家日本為例，文章中提及日本實施教師職級制度產生的負面影響，與美國相比，同位於亞洲的日本，

在文化上與我國較為接近，這部分的研究結果應當給予重視。

賴佳欣（2006）將當時國內對於教師職級制度之文獻作一論述分析探討，指出對於實施教師職級制度之研究有一面倒之情況，並無正反俱呈。郭希得（2002）與黃欣宜（2006）是臺灣不同地區教師對於實施教師職級制度的看法，均為調查研究，頗能反映第一線教師的看法，也可看出第一線教師願意專業成長，但是對於實施教師分級制度尚有許多疑慮，各項配套措施能完善，是眾所期盼。

五、結語

教師分級制度在臺灣醞釀至今將近二十年，前人的研究，雖有值得參考之處，但也已物換星移，特別是國外的研究，經過時間的推移，也應有重大的變化，從今天來看，實施至今的現況與困境，當可成為另一研究議題。教師分級制度之推動與教師專業發展評鑑、教師進修制度息息相關，教師專業發展評鑑自 2005 年推動試辦至今已有多所學校參與，教育部更在 2012 年委請國立高雄餐旅大學辦理成果訪視，並選出辦理績效良好的 3 個典範縣市、2 個特殊表現縣市及 13 所典範學校（徐詠絮，2012）。而教師進修制度之規劃，則停留在網站的整合。綜合前述，筆者認為，教師專業發展評鑑已經頗有成果，政府若能積極規劃完善進修制度，那麼教師分級制度的實施將指日可待，當然經費的支持，也是目前的時空背景所要解決的一大困境。

參考文獻

■ 徐詠絮（2012 年 10 月 19 日）。教師專業發展評鑑 13 所中小學獲典範學校。**國立教育廣播電臺**。取自 http://news.ner.gov.tw/index.php?act=culnews

■ 郭希得（2002）。**屏東縣高級中等以下學校實施教師職級制度之調查研究**（碩士論文）。取自 http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/27538560782148763195

■ 張德銳（1996）。我國實施教師職級制度所面臨的問題與因應策略。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，241-262。高雄：麗文。

■ 單小琳（1996）。從法令觀點看教師職級制度之可行性。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，227-238。高雄：麗文。

■ 黃欣宜（2006）。**台中市國民小學教師對於教師分級制度意見之調查研究**。（碩士論文）。取自

■ 湯誌龍（2001）。中小學教師評鑑制度之研究－澳洲維多利亞省的實施經驗。**比較教育**，**51**，105-127。

■ 楊思偉（1996）。日本教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，89-113。高雄：麗文。

■ 歐用生（1996）。從教師生涯研究論職級制度實施的必要性。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，139-151。高雄：麗文。

■ 蔡培村（1996）。我國實施中小學

教師職級制度的基本構想。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，27-49。高雄：麗文。

■ 蔡培村、鄭彩鳳（2003）。教師職級制度的內涵及實施取向。**教育資料集刊**，**28**，318-343。

■ 蔡清華（1996）。美國教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。載於蔡培村主編：**教師生涯與職級制度**，53-86。高雄：麗文。

■ 賴佳欣（2006）。**國內學者研究教師分級制度之論述分析**。（碩士論文）。取自 http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/80133638373645740630

■ 蘇進棻（2001）。中共中小學教師分級制度之探討。**教育研究資訊**，**9**(2)，58-79。

■ 教育部（1990）。高級中等以下學校及幼稚園教師分級及審定辦法（草案）。取自：http://teacher.taivs.tp.edu.tw/rule/doc16.doc

第一線政策執行者的難題：試評析現階段師資職前培育法規之理解落差

曾子旂
國立中正大學教育學研究所課程博士班研究生

一、前言

我國自 1994 年開始，師資培育體制因應社會需求，歷經多次變革，改為多元管道培育（黃嘉莉，2014），因此在 1995 年《大學設立師資培育中心辦法》發布施行。為因應上述的改革，教育部陸續修正公布《師資培育法》、《教師法》、《中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》、《中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》等，各相關單位也陸續發佈諸多法規，而法規未盡完善之處，又輔之以各函釋加以說明。一方面，相關法令逐漸因應不同需要進行調整，愈加符合現況實務；一方面，法令體系愈形複雜，造成理解與掌握上的難度。

Robinson(2009)提到有三個可能性會導致政策執行的失敗：首先，政策問題本身錯綜複雜(比如議題未受關注、社會結構問題等)；次之，政策設計的品質過差；最後是政策實施的品質不足。而何以政策施行會有品質不足的狀況，其實是政策目標與施行上的衝突。據此，政策與法規是否透過各級行政人員，妥為轉化與落實？就是師培政策能否落實的重要關鍵。而函釋太多，未能簡潔體現在相關法令上，就造成對法規的理解落差、導致師培行政上的混亂，顯然就是影響師培教育政策品質的重要因素之一。

本文將試圖說明現階段師資培育政策的理解落差現象。首先由法律觀點討論行政函釋的成立要件；第二，舉例說明「非師資生」概念雖有函釋，卻未解釋清楚而致使理解上的錯誤情況；最後提出相關建議，希冀降低理解落差，以提升政策施行品質。

二、函釋的法律性質與效力

函釋畢竟不是法規，也不是辦法、要點、命令等，行政函釋到底有無法律規範的效力，應先釐清。

(一) 函釋的法律性質：

實務上針對「行政函釋」的用語並未一致，有稱釋示、函釋，規則等。依《行政程序法》第 159 條規定：「I.本法所稱行政規則，係指上級機關對下級機關，或長官對屬官，依其權限或職權為規範機關內部秩序及運作，所為非直接對外發生法規範效力之一般、抽象之規定。II.行政規則包括下列各款之規定：一、關於機關內部之組織、事務之分配、業務處理方式、人事管理等一般性規定。二、為協助下級機關或屬官統一解釋法令、認定事實、及行使裁量權，而訂頒之解釋性規定及裁量基準。」（葉俊榮，2006；吳庚，2007；陳敏，2007）而第 160 條則是成立有效下達之要件：「I.行政

規則應下達下級機關或屬官。II.行政機關訂定前條第二項第二款之行政規則，應由其首長簽署，並登載於政府公報發布之。」因此，行政機關欲發布使其發生一般性效力符合上述法條行政規則解釋性規定，則稱之為「行政函釋」較為妥當（張珮綺，2005：8）。

綜上依據《行政程序法》之規定可歸納出兩個重點：其一，學界與實務界通說皆以「『行政函釋』多以《行政程序法》第 159 條內之『行政規則』視之。因此行政函釋具有上對下的指示關係。」而該函釋有效下達之要件則除首長簽署外並需登載於政府公報發布。

(二) 行政函釋之法律效力：

行政函釋對於所執行法規之解釋，基於行政機關上下所屬關係而具有服從義務。因此對於行政函釋之內部效力，自無疑義。然行政函釋的內部效力因執行關係，常常對相對應之民眾具體發生一定影響力，此部分在學理上則有不同的看法。

大法官釋字第 287 號解釋文意旨，該函釋之效力其實附屬於法規，其意義乃在澄清或闡明執行法規含意，本身並無法律效力可言，且其效力附屬於法規。故，就釋字 287 號意旨效力既附屬於法規內，倘若法規內並無該相關規則，函釋本身是否有「澄清或闡明執行法規含意」之意義，則有回歸行政法內相關原則之檢視空間。

過度濫用行政函釋之方式，並基於上下所屬關係或主管機關並為評鑑單位權力之角色，以原始法規內未有之概念或名詞，逕行將行政函釋之對內對外效力凌駕於法規之上，則顯示該政策體制下的權力霸凌關係。

另，法規函釋不明或未有法源依據之解釋，逕以函釋視之，在在顯示主管法治教育之機構法治觀念之不足。且依《行政程序法》第 160 條第二項規定：「行政機關訂定前條第二項第二款之行政規則，應由其首長簽署，並登載於政府公報發布之。」而各師培大學所收執之主管機關來函，卻未見該函發布於政府公報內，然主管機關仍「收錄」於各年度之法規與相關「函釋」彙編中。

三、師培法規疑義實例討論：非師資生之疑義

依教育部 98 年 1 月 15 日臺中(二)字第 0980002778 號函與 98 年 3 月 18 日臺中(二)字第 0980044840 號函為引用「非師資生」相關案件之基礎函釋。函內重要說明如下（使用原函釋字樣）：

表 1 非師資生相關函釋整理表

函號	函釋重點
96 年 8 月 7 日臺中（二）字第 0960121039 號函	一、依據《師資培育法》第 5 條第 2 項及第 3 項、第 9 條第 3 項規定，師資培育之大學辦理師資培育學系、教育學程及學士後教育學分班均應依規定提報本部並經師資培育審議委員會審議通過後辦理，前揭招生條件、名額

	及修習課程規準等均依特殊項目核定在案，特予敘明。 二、又依本部 91 年 7 月 9 日台（91）師（二）字第 91099623 號函略以；有關師資培育機構學生未經甄試合格不得預修教育學程學分，…未經甄試預修教育學程之學生，其學分一概不予承認。 三、是以，為落實法制，各校招生、甄選學生修習師資培育學系、教育學程及學士後教育學分班應依前揭核定在案之規準辦理；倘各校就大學法本學術自由開放修習師資培育學系（如雙主修、輔系等）、教育學程相關課程，有別於前揭規定，其學分一概不予採認教育學程（含教育專業課程及教育實習課程）。 四、又為免誤解引起爭議，前揭事宜請各校依規定辦理，並應事前對學生妥善說明與宣導。
98 年 1 月 15 日臺中（二）字第 0980002778 號	一、依本部 97 年 12 月 24 日師資培育審議委員會第 69 次會議決議辦理。 二、各校非師資生在校期間修習該校所開師資職前教育課程，各校得依學則及相關規定採計學分；前揭學生經甄試通過為師資生後，得申請學分抵免，各校納入學則與學分抵免相關規定，報本部備查。 三、前揭抵免學分數以各類師資培育學程專業科目應修學分數四分之一為上限，其教育學程修業年限自經甄試通過後起算應逾一年以上，另加半年全時之教育實習。 四、前開事項如涉及各校教育學程修習相關規定之修正，應另案報部核處。
98 年 3 月 18 日臺中(二)字第 0980044840 號	一、依本部師資培育審議委員會第 25 次及第 59 次會議決議，教育學程修業年限應至少二年，另加半年全時教育實習。 二、另依本部 97 年 12 月 24 日師資審議委員會第 69 次會議決議辦理，98 年 1 月 15 日臺中（二）字第 0980002778 號函（諒達）意旨，非師資生在校期間修習該校所開師資職前教育課程，學校得依學則及相關規定採計學分，渠等學生經甄試通過為師資生後，得申請學分抵免，抵免學分數以各類師資培育學程專業科目應修學分數之四分之一為上限，其教育學程修業年限自經甄試通過後起算應逾一年以上，另加半年全時之教育實習。 三、縱上，各校師資生如無上開學分抵免情形，其教育學程修習年限依說明一、應至少二年，另加半年全時之教育實習。 四、請各校針對修業年限、非師資生修習師資職前教育課程之規劃及其學分採認與抵免等項，就教育學程修習相關規定，進行檢視修正報部。

資料來源：教育部公文。

若依 96 年 8 月 7 日臺中（二）字第 0960121039 號函意旨，函釋所限定「師資生」生效之條件為「是否通過教育學程甄選而具有師資生身份」。反之，所謂「非師資生」則是未通過甄選之學生，該詮釋是「身份」位置的差異。但當非師資生具有師資生身份時，則可進行所修習之學分之採計/抵免作業。

然此處卻存在著許多理解上的歧異出現，會產生以下幾種不一之解釋與邏輯思維：

第一種，師資生之身份乃以通過該類科甄選後起算。也就是說，如果某生通過 103 學年度之國小教育學程甄選，在此之前皆為非師資生，而不考慮之前是否曾具有過其他類科師資生身份。

第二種，師資生之身分乃以是否通過本校學程甄選為準，若該生 102 學年度通過國小教育學程甄選，103 年旋又通過中等教育學程甄選，因師資生身份之發生為 102 學年度起，故該生師資生身份為延續狀態。

是否為「非師資生」身份，牽涉到學生所修習之教育學程學分應否納入「抵免」範圍計算。若以第一種考量，則直接適用函釋內抵免計算方式，學生僅得抵免 6 學分(26 學分之四分之一)。然以第二種理解方式適用，則學生修習之學分不生抵免之問題，而僅需就國小教育學程與中等教育學程之課程架構進行對照，即可承認相同之課程。

且「師資生」身份的起算時間也牽涉到 98 年函釋內的修業期限二年的計算。如為第一種採計方式，則考上另一類科的教程，修習年度重新起算。第二類的計算方式則以延續視之。此類問題在學校同時培育兩種階段師資生時相當容易出現，學生會依教育現場師資缺額與個人生涯規劃等原因，進行類科之轉換。

面對此類問題，各師培中心第一線的承辦人員依據主管機關所發布之函釋，對於修業年限之「起算時間」與非師資生身份判別皆未得有明確且清晰的辦理方式。甚至其解讀亦未能發現是否與主管機關有所差異。因此以本實例之討論，若教育部來函希冀各校照辦之函釋依據為「師資培育審議委員會決議」，自應公布該會議決議之記錄，若有疑義應得提入該會議議案後，決議處理。若主管機關業已認定為「行政函釋」，更應遵守《行政程序法》第 160 條之函釋生效之規定為佳。

另外，函釋是否逾越原始法規內涵，或是否有侵害師資生修習權益之空間等問題，應就權利面向與法規面討論；函釋既為法規之附屬，若法規未有明確規範，自應回歸行政法相關原則進行判讀，而不應以某一承辦人之解讀認知為遵守之原則。

四、結論

在師資教育政策發展過程中，政府由師資培育到教師資格檢定，從教師遴選至教師成績考核，從教育實習

到教師在職進修，明顯的呈現了政府介入的痕跡(孫志麟，2013：11)，因此在師資培育政策內呈現了由上而下(top-down)的現況。然而，由於函釋過多造成的法令疑慮與理解落差，明顯地影響了師培政策實施的品質。本文依據上述討論，進一步提出下列建議：

(一) 應有專責解釋法規之單位

法規的理解錯誤致使執行錯誤，嚴重影響師資培育之政策施行品質，而且對師資生而言，遵守相關師培法規成為未來是否能適法取得教師證之必備要件，故師培相關法規適用則產生外部影響力。

主管機關單以「行政函釋」之方式，會先影響師培中心內部的法律適用範圍，但仍應考量其外部之影響範圍（如師資生等），因此若能成立專責解釋法規之單位，當遇法規意涵不清或理解落差時，得施行裁量與解釋權。該單位亦因專責處理法制業務，更能將師資培育相關法規進行有效之統整與體系性之修法，有效克服我國師資培育白皮書內所言之「師資培育法規欠缺體系整合」之困境（教育部，2012）。

(二) 進行政策鬆綁避免「正當性危機」的產生

社會學家 Max Weber 認為權力體系或政策的正當性來源都依賴眾人所共同承認與遵守的規則。換句話說，是人們的信念支持這套規則，而規則又成為權力行使的正當性基礎。簡單來說，Weber 認為人們的信念才是權力正當性的基礎來源。因此當大多數人的信念都支持著這套規則時，政策的推動便會更加順暢，即便政策設計不佳、法規函釋繁多，都還是能順行這套規則，這個政策也就因此具有 Weber 說的「正當性」。反之，則會產生所謂的「正當性危機」。

綜上所述，各師培大學立場囿於師培評鑑事宜動輒得咎，因此多採明哲保身立場，造成師資培育政策中，第一線執行者的缺席。再者，政策的制訂如果是以一種有意圖、有目標的方式出發，則政策將會預期透過改變人們的行為與制度來達到想要的結果（Elmore & Sykes，1992：189）。而政策制訂者亦容易透過菁英分析或技術的模式，模糊政策執行時所有利害關係人的權利，並加強該形式上之「合法性」。若能讓政策形成一種真正的理性協議討論之結果，其實會分享出現很多解決問題的方式，同時也有助於政策執行者對政策的理解與應對。

前教育部長蔣偉寧（教育部，2012）提到師資培育之政策是很重要的教育工程，更是教育品質發展的重要核心；各國亦積極改革師資培育政策。我國現階段之師資培育政策單就法規理解即產生諸多落差，沒有第一線的熱情參與及努力，單靠政府主導領航，是否得以繼續朝向更優質的師資培育品質邁進，仍有需要持續觀察的空間。

參考文獻

■ 吳庚（2007）。**行政法之理論與實用**。臺北市：三民。

■ 孫志麟（2013）。師資教育的關鍵議題：政策觀點。**國民教育**，53（3），7-20。

■ 張珮綺（2005）。**論信賴保護原則與行政函釋的溯及適用**（未出版之碩士論文）。東吳大學法律研究所碩士論文，臺北市。

■ 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：作者。

■ 教育部（2013）。**師資培育相關法令與規章**。未出版之資料。

■ 陳敏（2007）。**行政法總論**。臺北市：新學林。

■ 陳學明（譯）（1994）。**合法性危機**（原作者： Jurgen Habermas）。臺北市：時報文化。

■ 黃嘉莉（2014）。1949年後臺灣取得教師資格制度歷史制度論的觀點。**中正教育研究**，13（1），1-43。

■ 葉俊榮（2006）。行政命令。載於翁岳生（主編），**行政法（上）**（401-402頁）。臺北市：元照。

■ Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. in Jackson, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. N. Y.: Macmillan Publishing Company. Pp.185-215.

■ Robinson, V.M.J.(2009).Why do some policies not work in schools? In Daniels, H., Lauder, H. & Porter, J.(Eds.) *Knowledge, Values and Educational Policy: a critical perspective*, Pp.237-252. London: Routledge.

幼托整合後，幼教師的專業變了嗎？

陳惠卿
臺中市協和國小附幼教師

最近幼托整合政策說法沸沸騰騰，然而不管從哪個教育者的立場來看，反對贊成無疑都是為了教育中最根本之幼兒教育。在教學現場中，雖然加入了教保員的協助，但幼教師的專業卻是不變的，每日透過精進教學之研討與實作，教師逐漸澄清了對幼兒能力建立方式的觀點。對於幼教師而言，真是一件不容易的事，在每天忙碌的工作中，有處理不完的事務，尚須做教學上的準備與自我省思，教師們展現了積極參與與正向回應，主動與坦誠的交流，建立了彼此分享、討論、解決問題、設計規劃的能力，讓我看見其實幼教師們的成長及教學上對孩子的用心，最終的成果是令人喜悅的。

一、教材的選擇

依據幼兒的年齡層，思考應提供的教材，建議可以由具體朝向半具體接著半抽象最後在進入抽象。也就是年齡越小的孩子具體體驗與操作的機會要越多。延續主題發展的經驗，將點的活動串成線，放慢腳步，善用不同提問方式，促使幼兒表達想法與思考能力，小組計畫性活動，培養幼兒事先計畫與執行能力。

二、教學情境

在教室情境的營造上，教師須創造多元學習空間以滿足不同幼兒需求，在學習環境的規劃上因應主題調整情境(圖書)、分類歸位符號須清楚、考量幼兒高度，師生物品需區隔及學習區內的教具要考量不同的年齡層，也能與幼兒一同創造學習情境。在教學紀錄上，除了教學日誌週誌等，可練習能更聚焦在主題發展中幼兒解決問題的歷程。在教學方式上，務必讓幼兒有足夠的觀察時間、接著進行比較、分類、帶入預測與推論，最後則是讓幼兒能分享所發現的內容。

三、評量學習

在學習單的設計上，教師練習設計可以讓幼兒有多元想法非僅有標準答案的學習單，應掌握開放性、多元性、意義性，未來繼續朝向由主題內容延伸出親子學習單並結合學習角活動。此外，練習在學習區活動時可以做個別幼兒的照片觀察紀錄，讓評量可以更個別化。

幼教師們對於朝向更符合幼兒適切適性的學習方式，除了不停的在教學會議中討論，更是付諸在行動中，展現了知、行、思的行動歷程；對於教育信念的深切反省與執行力，也讓我們確信課程革新需要身體力行，一步一腳印地耕耘，如此才可能進而影響幼兒及其家長。學習的路程是永無止境的，對於開放教育的精神越來越能掌握，無論政策如何改變，相信在職場上的幼教師們彼此能相互鼓勵支持，有決心改變、更上一層樓的動力，才是作為專業成長動力的來源。

高中優質化輔助方案推動之個案分析

王瑞壎
國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授兼召集人

一、前言

1983 年，美國政府發表《國家在危機中：急需從事的教育改革》一書，引起美國社會各界對教育改革的關切，1996 年美國的全國教學與美國前途委員會（Nation Commission on Teaching and America's Future）發表了美國未來前途的報告，強調推動「教師素質的概念」，認為：教師專業素質的發展是教育改革的重心，也是教育政策議題的首要重點所在（Danielson,2001）。教師是教育現場的第一線，面對實踐教育理想和提升教育品質，具有舉足輕重之地位。現今教師易受到社會大眾關注，專業倫理與教育品質往往成為不同利害關係人的論辯。

據此，因應十二年國民基本教育相關配套措施與後期中等教育實務現況，「高中優質化輔助方案」為均衡城鄉差異與確保區域性教育品質之重要政策，在此政策中重要的檢視指標之一為「教師專業發展」，而「教師專業學習社群」為其關注焦點。教師專業發展評鑑與教師學習社群皆以教師專業成長為主要立基，源自於教師專業成長的驅力。綜上所述，本篇論文以一所高中同時參與「教師專業發展評鑑」與「高中優質化輔助方案」上述兩方案之學校進行研究。透過相關文件分析，以及訪談規劃者、執行者和參與教師的敘事，了解個案學校參與高中優質化輔助方案推動的情形。

(一) 高中職優質化與高中優質化輔助方案的意涵

「十二年國民基本教育」簡稱「十二年國教」，其包含五大理念：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接。其中，「優質銜接」即是高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，提供優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習。

優質教育是一種紮根教育，其主要提供給學生適性發展、潛能發揮的機會，讓學生能依照其個人資質，盡其潛能，適性揚才，多元發展。高中優質化，則在於提高促進高中職特色發展，強化學校課程與教學提升學生學習能量，均衡各地高中教育發展，穩健推動十二年國民基本教育（蔡志明，2012）。「高中職優質化輔助方案」，其中子計畫二之一為高中優質化輔助方案，另有高職優質化輔助方案，以促發各高中職團隊持續進步，提供學生優質學習的環境，提升高中職學校之辦學品質，建立學校辦學特色，促進教育資源均衡發展，使國中畢業生就近入學優質學校，達到「校校有特色、個個有本領、人人有發展、行行出狀元」為目標。優質化強調聚焦五大面向：教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展、學習弱勢學生扶助；可以說包含了校務全面發

展，並鼓勵學校以學習作為核心價值，透過團隊精進動能，找到發展主軸（王人傑，2012；蔡志明，2012）。

由《高中優質化輔助方案》中得知，1973-1981 年為配合經建技術人力之需求，高職學生比例逐漸增加，致高中學生數呈減少趨勢；惟自 80 年代開始，高中學生又開始逐年遞增，與高職學生之比為 52 對 48。國中畢業生就讀高中職五專之總就學機會率在 97 年度雖已達 105.07%，就學率亦達 95.38%，高中職招生容量已遠超過國中畢業生數，惟對於明星高中之追求、選擇學校之好惡，導致國中生過度升學壓力仍在（教育部，2012）。

透過資源與人力的投入，可望提升各校的品質，進而達到所謂的優質化，即使不能取代傳統明星高中的社會地位，但仍具有提升整體教育品質的意義（林永豐，2012）。據此，高中職優質化輔助方案具有其政策目標、實施原則、計畫實施方式及檢核指標（教育部，2013），供學校提出計畫申請。此方案乃是支持重點學校階段性發展再逐步全面實施，依照各校不同的條件，給予相對應的計畫支持，並進行檢核，以提升各校教育品質，實現各學校特色，平衡城鄉教育資源差距，舒緩學生升學壓力，提供學生優質學習環境，促使學生有效學習，引導學生適性發展。

(二) 目前高中職優質化與高中優質化輔助方案推動情形

高中職優質化輔助方案安排有輔導教授協助輔導，學校需提出專家到校諮詢輔導需求表，透過學校召開會議共同面對與討論優質化輔助方案的運作過程。諮詢輔導委員到校後提供諮詢與輔導，包含發展課程與教學、教師專業發展（或評鑑）、學校自我進步之評估、整體資源之投入與配置。

優質學校係指能以優質教育培養人才的學校，其重點包括：優質的校長領導典型、優質的教師專業行為及優質的學生學習表現；它包括領導、行政管理、課程發展、教師教學、學生學習、專業發展、資源統整、校園營造、學校文化等九個向度（林志成、鍾宜欣，2012）。高中職優質化輔助方案自 2007 學年起實施，在「全面優質」、「區域均衡」、「多元發展」、「績效責任」等四項原則導引下，由各高中高職得依學校之主客觀條件及需求，向教育部提出競爭型計畫，爭取輔助，迄今已實施達 6 年兩個期程，第一期程為基礎發展階段，第二期程為焦點創新階段，並且於 2013 年開啟特色領航第三期程。前兩期程目標係以投入資源，促使各區域高中職均達普遍優質發展、提升辦學品質、促進特色發展；其重點發展項目則包括教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展及創新特色措施（教育部，2013；教育部，2014a）。

歷年來獲該方案輔助之校數統計如表 1（教育部，2014b），累計到 2014 年，參與過的補助學校總計有 449 校，高中 302 校，高職 147 校，其中部分學校於執行過程中因成效不佳或自願放棄中止輔助；但高中已達總校數的

87.54%，高職已達總校數的 94.84%。然而，其具體成效乃在於不僅充實學校軟硬體設施，更讓教師教學及學生學習產生了變化，進一步能與社區結合，將教育資源充份運用。

表 1　2007~2014 學年高中職優質化補助校數一覽表

學年度	高中			高職		
	公立(校)	私立(校)	年度輔助校數	公立(校)	私立(校)	年度輔助校數
2007	61	5	66	47	5	52
2008	94	13	107	66	18	84
2009	113	33	145	85	33	118
2010	123	58	181	67	30	97
2011	121	65	186	67	31	98
2012	142	104	246	81	45	126
2013	113	104	217	85	36	121
2014	131	66	197	88	31	119
累計補助校數	302			147		
佔總校數%	87.54(302/345)			94.84%(147/155)		
主要內涵	• 課程發展 • 教師教學 • 學生學習 • 教師專業發展 • 其他（行政管理、校長領導、校園經營與學校文化、家長與社區參與、社區宣導及整體資源之投入與配置等）			• 學校行政效能提升 • 學校本位課程發展 • 教師教學專業發展 • 學生多元學習表現 • 適性學習課程改進 • 技藝教育方案推動 • 產學攜手建教合作 • 推動學生就近入學 • 多元人文藝術發展		
註：部分學校於執行過程中因成效不佳或自願放棄中止輔助。						

資料來源:：
高中職優質化補助校數，檢索於 2014 年 10 月 30 日
http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=88

二、個案學校優質化輔助方案歷程分析

本研究個案學校（暱稱為力行高中)，雖逐年獲得計畫，但推動過程中仍力有未逮，藉由個案學校關鍵人物執行之心路歷程，省思方案執行時理想與實際的調整。個案學校為一所完全中學，校長對此計劃完全授權給學校秘書、教務主任、教學組長進行。因此，本研究訪談學校秘書（前任教學組長)、兩位前後任教務主任（前任教學組長已成為現在教務主任)與自然科教師共四人，並從其敘事進行分析。

(一) 優質化輔助方案學校行政推動策略

Dye（1998）認為政策執行透過所有的設計活動，以實現政策。這些設計的活動包含創造一個新的組織或單位，或在現存組織中分配新的任務。當個案學校決定開始申請高中優質化輔助方案時，乃是因應高中優質化與十二年國民基本教育之方針。茲將推動歷程闡述如下：

1. 行政團隊負責執行與工作分配

一般高中優質化輔助方案申請，理論上多半期待由學校教師主動積極爭取，而形塑優質化高中團隊圖像。但事實上，力行高中仍是由行政團隊進行支持與主導，漸進後方有教師願意加入參與。諸如：

我們學校的做法還是由上往下，當然可能不大符合高中優質化的意

義，其實做這些業務，剛碰的時候一定會很苦。因為，真的會多很多事情。但是做習慣以後，老師也習慣有這些事情存在，而想盡辦法讓學校好、讓學生好。然後，由下而上去影響行政的觀點。老師部分，因為天天接觸學生，思考比較活化，比較貼近學生需求（訪秘書)。

2. 教師構思主筆或是由行政團隊加以闡揚

教師專業發展意指提高教師專業職涯成長的活動，這些活動包括：個別發展、持續教育、在職教育、編寫課程、同儕合作等，其包含正式和非正式的學習經驗，是教師職涯進展中經驗到的（NCREL, 1995）。高中優質化輔助方案計畫寫作，基本假設透過同儕互動促進專業成長，進而產出計劃。力行高中計畫源自於教師構想寫作或是行政人員直接主筆，但最後執行仍是須由教師於正式或非正式課程中進行。諸如：

優質化計畫裡面有一些計畫是老師寫的，我將老師的計畫整合起來（訪前教務主任)。

我們自然科承擔兩個子計畫，其中一個，就是找大學時期目前就讀博士班同學好朋友，幫忙指導奈米方面的研究。優質化是我提供概念，由之前主任執筆的（訪自然科教師）。

(二) 學校條件與組織文化影響優質化輔助方案推動歷程

1. 學校組織文化保守促進活動順暢進行但也缺乏動力

Sathe（1985）的研究指出文化是經由學習而來，認為學習是文化形成中的重要因素。Schein（1992）認為在組織文化中應強調共享概念，組織為一群在認知、人格特質、需求皆不相同的組織成員組成，經由互動過程中不斷溝通、經驗累積等，磨合出共享的一種基本假設、價值與信念，其中的過程可由社會動態論來解釋。共享這個觀念包含三種主要需求：包容與認同、控制權利與影響、接受和親密。在此概念之下，力行高中組織文化乃是趨向順服型組織。諸如：

學校習慣是行政說什麼，他們就 follow；如果行政不動，他們也跟著不動。我們學校的現況是下面動的人還不夠多，主要都是由行政 push 然後他們才作，當然他們會有一些小意見，但整體上還是會跟著配合（訪秘書)。

我們學校老師對於學校文化應該就是「認命」。然而，讓大家有放鬆的機會也有交流機會也很重要，不是只是公務。我覺得經營學校團隊氣氛亦很重要（訪秘書）。

2. 利用完全中學優勢帶領高中學生學習

教務主任指出其學校的升學率還不錯，所以就是會有很多人對環境熟悉對以前的老師也熟悉，這部分算是不錯，有一半的高中部學生大多是從國中部直升之學生。另外，國中自然科老師帶高中學生去體驗優質化輔助方案的課程活動。諸如：

愛因斯坦科學這個部分就是我們高中部的學生去帶動學區國小，然後他們在帶動的時候，他們也要去了解這些科學理念知識（訪前教務主任)。

3. 優質化輔助方案凝聚行政以及教師課程教學團隊

學校的核心活動是教與學，教育品質提升的關鍵在教師，教師專業素養影響著學生學習品質。透過優質化輔助方案經營，教師成為行政或課程與教學團隊，漸漸凝聚共識。

經營了一段時間，慢慢就會形成一個 team，但看人的經營，因為若沒經營也是會散掉，這樣才不會覺得累（訪秘書)。

我覺得可以幫助我們自然科的老師凝聚向心力。老師的生態圈比較少會談到彼此的教學，除非真的是很好的朋友。我跟其他老師會討論班級經營這一塊，但是那是因為我跟他本來就是好朋友，並不是因為我們是同一科，我會跟國文老師討論班級經營，還有會其他老師討論教學的一些瓶頸，可是跟其他老師就不會。因為大家都很忙，若沒有 Push 力量在的話，大家會想要各自忙自己的事情，以高中老師生態來講的話，大部分都是這樣，大家都各自做自己的事情，然後不太討論（訪自然科教師)。

(三) 優質化輔助方案資源挹注落實公平正義理想

1. 優質化輔助方案符應課程教學與拔尖扶弱之精神

力行高中地處偏遠地區，透過高中優質化輔助方案讓學生有機會接受更好的教育資源。諸如：

若不上課後輔導，學生也很難有機會去補習，就是跟市區的小孩子比較不一樣。在培養學生的部分，希望他們學習態度正確（訪秘書) 。

優質化計畫協助學校學生英語能力提升，第一年英檢營，以社團形式運作（訪前教務主任)。

2. 優質化輔助方案引進外部專家資源輔助推動

高中優質化輔助方案提供學者專家諮詢機會，力行高中聽取學者意見，並與學者互動促進教師專業成長。另外，亦利用鄰近大學人力資源加以輔助。諸如：

這個科學社群其實是教授給予的建議，並帶領我們做，目前運作看起來造成老師的負一些負擔。但是，自然科教師教學相當受到學生的喜愛，學生喜歡上他們的課，因此也願意去做這樣子的嘗試（訪教務主任)。

這學期科學試探課程是奈米課程，那下學期是腳踏車發電機，我們有請博士生協同教學（訪教務主任)。

3. 藉由政府計畫促進課程與教學經費與創意動力的來源

優質化輔助方案補助款項，是高中學校經營重要的財源，藉此補助讓學校與教師皆能落實其理想性之教學

目的。例如：

早期是經費的挹注，那現階段是給我們一些機會，去做我們真正想做的事。優質化有很多部分是希望我們作延伸，不要跟原本的課程去脫軌（訪秘書）。

優質化計畫經費，可以把推動能源教育想法付諸實現，因為以前跟學校申請的話，學校會說沒有這麼多經費，那現在就是可以真的能有一套能源的教材，利用腳踏車真的去做發電。跟廠商接洽後，請他寄過來，然後再把它組裝，並設計結合在其他的電源的插座上（訪自然科教師）。

(四) 優質化輔助方案理想現實落差與工作壓力

1. 優質化輔助方案成效評估之挑戰

優質化輔助方案每一年須評估一次，關係著後續計畫進行與申請。對學校行政團隊而言，是一件挑戰的事。諸如：

有時候我們在執行這個的時候，方案的本意是蠻好，希望大家都可以學到東西，可是主管機關會希望你們有亮點，但是初期真的很難有顯著改變（訪秘書）。

2. 優質化輔助方案造成學校和教師壓力

Litt 與 Turk（1985）認為教師工作壓力是當教師的幸福受到威脅時，且其能力範圍無法解決，所產生不愉快情緒與困擾的經驗。優質化輔助方案推動為增添例行性事務外之其他活動，衝擊原有之學校行政與課程教學事務推動。諸如：

我們老師的員額不足。比如說自然科的老師就那幾個，在做這些事的時候，通常我們會利用課外時間去做，通常他們的壓力就會很大。學校方面，希望可以兼顧學生的程度，但老師會反映本來的課就已經上不完，或是本來的課就很多了。我們還在摸索如何去取得平衡點，如何去做比較好。目前以我們學校來說，行政去勉強，老師都會接受，可是我們也要替老師想想，老師也真的需要時間休息，但是其實還蠻難的（訪秘書）。

三、結語

社會是多元價值體系建構而成的，社會有多元之需求，人類有多元的智能，要實施社會公平正義，開展學生多元智能，舒緩學生升學考試壓力，因此台灣推動十二年國民基本教育。然而，推動先備條件即是所有後期中等教育品質必須均等。整體高中優質化目前雖有學校已邁入第三期程，但是類似力行高中這般的學校，恐有一定比例仍持續修正計畫的動向。此計畫的確為學校注入活水，卻也對學校教師造成不少壓力，考驗著學校行政與教師團隊溝通對話與合作解決問題的智慧。儘管如此，高中優質化強調聚焦五大面向：教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展、學習弱勢學生扶助，其教育目標是值得肯定的。透過校務全面性發展，鼓

勵學校以學生學習作為核心價值，激發團隊精進動能，找到學校永續發展之主軸，實踐十二年國民基本教育之理念。

參考文獻

■ 王人傑（2012）。優質高中職能跨越「明星」光環？**臺灣教育評論月刊**，**1**(10)，12-13。

■ 林永豐（2012）。優質高中高職的概念與爭議。**臺灣教育評論月刊**，**1**(10)，4-7。

■ 林志成、鍾宜欣（2012）。優質高中的挑戰與特色創新策略之研究。**學校行政**，**80**，178-198。

■ 教育部（2012）。**高中優質化輔助方案**。線上檢索於 2013 年 8 月 7 日，取自：http://www.saprogram.net/?page_id=268

■ 教育部（2013）。**十二年國民基本教育實施計畫**。線上檢索於 2013 年 8 月 7 日，取自：http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=228

■ 教育部（2014a）。**高中優質化總召學校資訊網：推動時程**。線上檢索於 2014 年 10 月 30 日，取自：http://163.23.175.15/Orign.aspx

■ 教育部（2014b）。**高中職優質化補助校數**。線上檢索於 2014 年 10 月 30 日，取自：http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=88

■ 蔡志明（2012）。**高中優質化輔助方案之政策規劃構念**。**臺灣教育評論月刊**，**1**(10)，14-21。

■ Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *The Leadership Academy Developer, 1*(3), 1-3.

■ Dye, T. R. (1998). *Understanding public policy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

■ Litt, M. D., & Turk, D. C. *(1985).* Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research, 78*, 178-185.

■ Sathe, V. *(1*985). *Culture and related corporate realities*. Homewood, IL: Irwin.

■ Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership: A dynamic view* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

■ NCREL (1995). *Professional Development for Teachers*. Illinois, North Central Regional Educational Laboratory. Retrieved August 28, 2008 from the World Wide Web: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd2prof.htm.

「你會不會再回來？」志工旅行與服務學習的反思

陳婉寧
國立臺北教育大學生命教育所研究生

一、前言

隨著教育政策的起起落落，「服務學習」的概念越來越普及，越來越多人參與以志工旅行（volunteer tourism）方式進行的服務學習，大專院校或志工團體，招募媒合志工到國內外合作的學校或機構，與當地進行服務交流。對志工而言，付出的同時也有旅遊的體驗；對當地組織或機構而言，是一個獲取外界資源的方式。而志工與各地的偏鄉學童交流互動，短暫相處建立情感後，往往必須面對離別與不捨，當孩子仰著頭掛著淚詢問志工「你會不會再回來」，只能給出沒得承諾的答案。

偏鄉學童因為本身背景條件，對於「關係」的建立與維護也特別脆弱，長期接受志工們來來去去的服務，短暫的陪伴和歡樂之後，大部分的時間他們還是回到原本生活的狀態。志工服務帶給偏鄉學童什麼樣的經驗和感受，這些接受服務的經驗又如何在其生命中持續發酵？筆者因著這些好奇，和連續服務了三年的國內偏鄉學童，及所屬單位的負責人交流了接受服務的經驗想法，訪談過程中不禁思考，服務的對象、方式、心態，應如何經過縝密思量，讓志工旅行或服務學習可更臻周詳完善，使雙方都獲得最大效益。

二、服務學習的意義

服務學習將「服務」及「學習」擺在同一個平台上，對兩者同等重視，透過計畫性的服務活動，滿足受服務者的需求，也讓志工從服務的過程中有所學習體悟，「反思」與「互惠」是服務學習的兩個中心要素。

服務學習常以方案或課程的方式呈現，因著不同的服務對象與型態，衍生出不同的目標和實施方式，可以與服務對象進行直接的接觸，這種方式通常可以獲得較多立即性的回饋，例如：偏鄉學童的課業輔導、老人院的團康互動、身障者的出遊陪伴等；也可以間接的義賣募款、活動策畫、觀念倡導、社區建設等方式來關懷不同的對象和議題。

與一般志工或課程學習不同的是，服務學習重視經驗的學習與反思，透過實際的行動，連結知識與服務過程中的經驗，在過程中不斷進行反思，轉化為新的知識、解決遇到的問題，如此反覆循環的過程中，結合理論與實務，並透過服務學習提升個人對於各項議題的意識，內化成為個人的習慣和面對生活的態度，達到對自己和社會多方受惠的理想狀態。

三、偏鄉學童服務現況

現今社會貧富差距越來越大，學童的學習和生活在 M 型化社會的發展下，呈現截然不同的樣貌。偏鄉學童大多被認為是弱勢的一群，家庭社經

背景普遍較低，不僅是經濟上的貧困，交通、醫療等生活條件的不足，使青壯年多往就業條件更佳的外地發展，留下老年人和學童，導致隔代教養家庭比例明顯偏高。大部分偏鄉學童回家並無父母陪伴成長和學習，也無經濟能力讓學童參與課後才藝班或補習班課程（兒童福利聯盟，2009）。

為均衡城鄉教育發展，教育部於1996 年開始「教育優先區」計畫；2006 年規劃「攜手計畫課後扶助政策」，針對弱勢地區學生安排學習輔導與補救教學；亦推動大學師資生「實踐史懷哲精神教育服務計畫」，進行國中小弱勢學生之課業、品德、生活及生涯規劃輔導。近幾年，教育部更積極推動「服務學習方案」，鼓勵青年學生結合學習與服務，透過服務過程中的反思與互惠，獲得學習與成長（教育部，2014）。從政府到民間，越來越多人看到偏鄉學童的需求和缺乏照顧及資源的隱憂，大專社團投入各式山地服務、返鄉服務的營隊，隨著志工服務的理念普及，加上服務學習課程的推波助瀾，也有許多志工團體以公益旅行的方式把服務帶到國內外有需要的地方。

四、偏鄉學童和成人眼中的服務

(一) 對於服務的覺知

孩子大多認為志工是「幫一些不方便的人做一些事情」「像是幫助單親家庭和一個人住的老人」；因為平時和志工哥哥姐姐的相處比較像是朋友，認為志工哥哥姐姐是「會帶我們出去玩的人。」「沒有服務，只是來辦活動。」「教我們功課、上課、做實驗的人。」「帶給我們開心的人。」顯示偏鄉學童對於志工團體的到來，以課程活動為主的互動方式，讓他們覺得很開心，不完全認同這樣的形態是一種服務，認為自己是受助者的角色較不明顯。

牧師以機構負責人的角色，對服務的理解是這樣：「其實我也是不太瞭解，到底他們來是純粹只是一個陪伴，還是希望在這個暑假當中幫助孩子什麼，或是他們自己學校的社團有一些需要進行的學習。」顯示偏鄉志工服務團體的到來往往具有多重目的，成人了解服務中也包含了志工自身學習的層面。「最主要是他們來的時候，小孩有被重視，被接納，被疼愛的感覺。」也肯定志工在服務過程中與學童所建立的情感，讓孩子感受到被愛。

(二) 服務與公益旅行

當地人眼中的志工，多少帶著觀光旅遊的成份，「他們(志工)根本就是來玩的啊，這樣的志工服務還是帶著滿多旅遊的成分，畢竟這裡的一切對他們來說都是很新鮮，是很不同的體驗。」。問孩子認為為什麼志工要到這個部落，他們童真的回答：

「因為這裡漂亮啊，他們原本根本不知道有那麼美麗的地方！」

「空氣不一樣，比較新鮮，有蝴蝶、還有石板屋。」

「因為這裡的小孩比較皮，志工來才會變乖。」

孩子的童言童語，對於志工為何到來沒有太多概念，但卻能感受到他們對於自己家鄉的喜愛和驕傲。邱韻芳(2012)認為，現今的大專山服團仍深具「異族觀光」(ethnic tourism)的性質。不只大專山地服務團，許多志工服務團體也是類似的狀況，服務地點幾乎都在風光明媚的偏遠地區，偏遠但沒有特色吸引人的地點，反而不容易招募到志工。而牧師對於志工旅遊提供了另一個層面的思考，也提醒志工們，應該抱著怎麼樣的心態來到：

「現在的孩子漸漸沒有那個部落的觀念，家鄉是自己熟悉的地方，卻不知道有哪些地方可以去。在這樣的環境裡面，要去設計了一些課程，是關於我們生活的部落。所以志工要多了解當地的狀況，也透過志工的到來刺激孩子對自己文化的了解。」

的確在活動期間，孩子成為當地的小導遊，帶著志工們爬山看日出看夕陽、認識山區的自然生態、步行幾公里到溪谷戲水。志工團體的到來，除了陪伴互動之外，似乎也刺激了當地，讓彼此都更關注原民文化、環境保育等議題。但前提是必須跨出原本的舒適圈，走進社區：「很多營隊白天活動結束後，就會回到自己的小圈圈裡頭，明明整個社區這麼大，可以走出教室走出學校，去看看這個社區的樣態，不要把自己關在鳥籠裡頭。」比旅行更好的狀態，是融入當地，惟有身在其中，才有機會更了解當地的文化、孩子的家庭背景與實際狀況，讓服務更貼近需求。

(三) 志工服務的影響

既然是服務，志工到偏鄉服務到底做了些甚麼？對他們又有什麼樣的影響？大部分的團體只要求志工參與服務的意願，也不見得有完整的行前訓練，最常見的服務形式是課業輔導或課程教學，但孩子認為「學習的部分我覺得應該應該沒有什麼影響，因為還是要看自己吧，我覺得是還好。」孩子很清楚，學習操之在己。而教會陪讀班的姊姊這麼說：

「有時候學校老師也會希望我們不要教，因為解題的方法有所不同，現在有非常多課輔的計畫，也不知道不同教學者或方式孩子會不會混淆。」

「孩子平常在學校有課輔活動，其實他們不是因為課業來教會，是因為來教會有伴，在家裡真的沒有人陪，有些家長可能比較晚回家，或是回家就喝酒打牌。」

志工最大的功能，仍然是在「陪伴」，畢竟平時沒有這樣的機會，有人陪著玩耍、寫功課、聊心事、說說笑笑，在陪伴的過程中，也會產生無形的教育，也因為信任感的建立，而有更好的情感交流。

「覺得志工很好，就都會陪著我們。有時候我們不會的東西，他們會幫助我，像是國語那些，感覺很開心。」

「平常回家只有姑姑，爸爸媽媽都不在，除非婚禮或是有人過世才會回來。」

「因為我們在講不好聽的話、比不好看的手勢，他們都會修正我們，會讓我們學習不要有這種壞習慣在身旁。」

「志工讓我學習很多啦，要往正向思考，不要一直往反面思考。」

可以感受到許多偏鄉學童平時家中是極度缺乏陪伴者角色的，所以能有機會與志工互動格外開心。因為關係的建立與信任，讓孩子願意敞開心胸，也從互動過程中，調整自身言行與想法，志工對他們而言，儼然成為另一層支持網絡。似乎也稍稍影響了他們對於未來的想法：

「就是會想要多幫助一些山上的孩子, 貧窮、貧困的孩子。」

「不想當老師，覺得小朋友很難管，太累了！」

「想當攝影師，因為拍照很好玩，有機會就會拿他們（志工）的相機到處拍。」

「等到國三畢業後，我應該就不會參加這些活動了，但我可以去當志工。」

有些影響不是立即性的，不知不覺中埋下孩子對於從事相關服務活動的種籽。尚無深入探究是由於受感動覺得有意義，所以想參與志工服務；或是由於人類社會中常見的文化規則，以各種型式表達感謝或回報，完成雙方給予與接受的互惠規範；亦或是因為受助而產生「負債」的感受。Greenberg（1980）的負債感理論認為受助者為了降低負債感，往往會採取「等值回報」或是「自我認知調整」兩種方式。無論是因為什麼原因，都可以看見，雖然只是短短幾天或幾周的服務，對當地孩子卻有長遠的影響。

(四) 服務的形式與心態

「大家會覺得是偏鄉，所以資源是缺乏的，但其實並不盡然，這邊的小朋友有什麼好擔心的？我不懂。且為什麼服務對象總是小朋友？」提到服務學習，似乎容易很直覺性的從教育下手，而教育的對象最大宗就是小孩。如 Bourdieu 所言「所有教育行動都是象徵性的暴力（symbolic violence）」，是優勢團體宰制弱勢團體行為、態度、思想、意志、價值與理想的機制（林生傳，2002）。為落實社會公平正義，故給予主流文化之外的學生積極性差別待遇，期待以實際行動幫助相對弱勢的族群，但主流之外，真的就比較差的嗎？總還是帶著一點民族文化的優越感。

「服務的形式可以轉換，可以擴及到整個社區，比如說特殊狀況家庭的居家整理，或是讓小朋友有更好學習環境的建設、環境改善等等，甚至帶著小朋友一起做這些服務都可以。」

去看見社區中的需求，孩子也可

以是參與服務、貢獻的角色，志工與孩子相互陪伴，一起完成共同的目標，地位更平等，達到真正雙贏的局面。由不同於學校老師的人帶領，讓孩子更願意參與、為自己的家鄉付出心力，志工可以發揮更大的影響力。

這也衍生出相同的服務，因為不同的身分角色、不同的心態，往往也帶來不一樣的結果：

「之前有學校有服務的課程，就帶一票學生來做居家整理，但學生給我們的感覺就是去那邊，然後發楞，真正在做事的就只是幾個。對於只為了吻合課程需求而來的學生而言，他們只要到，就有時數可以拿。」

服務學習強調結合學校課程，希望學生可以應用所學，並連結到學分或時數證明，但往往也因為這樣的設計，反而沒有辦法真的達到服務的目的，或無法讓學生的心態到位。

(五) 面對離別的悲傷與失落

偏鄉學童，每個孩子的家庭背景狀況不一，以統計數據來看，的確是有較大比例的單親、隔代教養或是家庭組成複雜的狀況，在家中無法得到足夠的情感支持，就常會冀盼能建立長期穩固的情感連結。寒暑假面對來來去去的志工，每一次建立起的情感連結，很快的又因為活動結束而中斷，孩子在言談之中不免透露淡淡的哀傷和失落。

「和志工應該算是朋友關係，但要看他們願不願意。」

「和志工像是朋友關係，也是老師和同學關係，覺得滿好的…可是他們走了會留下一些傷心，每年都這樣子。」

「有時候（志工）在忙，就是不方便跟我們聊天，沒辦法繼續保持聯繫；而且有時候不知道聊什麼，不可能說每天在幹嘛，每天問他們也會覺得很煩吧！」

「這幾次活動，最記得的就是第一次的志工，現在好像很多記不起來他們叫什麼名字，可是第一次來的我全部記得。奇怪我怎麼這麼快就忘了？」

偏鄉學童在後續與志工的關係，呈現被動而無奈的狀態，被動的接受志工們的到來，離別後也沒有辦法決定是否持續維繫這樣的關係。在服務過程中對志工產生深厚的情感與依賴，但往往隨著服務的結束這樣的關係也宣告終結，只能獨自面對離別的失落感。面對頻繁的離別場面，久而久之也感到麻痺，孩子們用自己的方式調適著面對離別的失落與悲傷，有些孩子轉移注意來避免這樣的情感波動，也有些孩子早熟的表現出對於悲傷的復原力。

「不喜歡他們只留一個禮拜，時間過太快了，很難過。」

「很傷心的時候（深吸一口氣）告訴自己冷靜、不要哭吧！」

「就去散散心，跟朋友一起去玩，不要在那邊難過了。」

「總有一天還是會分開，就是，回憶我們跟他們的相處。」

從大人的觀點，會這麼覺得「志工離開後很快就有新的東西，不會一直卡在那個點上（離別的悲傷），小朋友活動很多，很快就會忘記。」但孩子還是不自主的透露出對於再見面的期待，希望志工有機會可以再回來，甚至如數家珍的開始念起幾年前第一次接觸的志工名字，尤其是高年級到國中的學生對離別特別有感覺，可見在他們心中，每一次的交流都是深深的回憶，志工能夠再回來，或持續有良好的互動關係，是他們深切期盼的。

「覺得他們應該要待久一點—可是這樣會讓我更傷心耶…看他們寒假的會不會回來看我們啦！」

「離開後有再見過志工，但沒有很多…沒關係啦，他們也想回來吧，但是沒有時間。」

「也沒有辦法怎麼樣，希望下次他們還是會再來。」

「就看下次來會不會有人記得我們呀，可是通常志工不一定會是一樣的人，會希望是一樣的人再回來。」

「遠方的你們想起遠方的我們，希望在外面的時候可以相遇。」

五、結語

服務學習的立意本是良善，但許多細節需要縝密思量，因為「服務」，面對的往往會是相對弱勢的族群，若服務對象是人，就需要主事者更臻周詳且長遠的規畫。可以針對以下幾點做進一步的思考：

(一) 行前訓練

行前訓練的重點不單單在於課程、活動內容的設計與討論，更重要的在於服務目的的了解，以及服務的心態建立。如前面所呈現的資料顯示，許多偏鄉學童其背景經歷已滿是傷痕，但他們還是願意以開放的心擁抱各地前來的志工；身為志工，更應該事前先了解當地的狀況，包含環境、家庭、學童概況與心理等，並認知到自己開始了這個服務，就已經是一個承諾，也避免因為志工服務造成後續情感上的拉扯與傷害。

(二) 融入當地

到了服務據點之後，志工更應該走進社區，不只是走馬看花的觀光客，而是成為其中的一份子，更貼近社區，了解實際狀況與需求，才有機會提供適切地服務。

(三) 服務形式的調整

針對不同服務區域，重新考量服務對象與形式，不一定是針對學童或課業，調整為可以對當地社區、建設、環境或家庭有所貢獻，讓孩子和志工

以平等地位完成共同目標。並考慮到計畫的長期性，讓服務對當地的教育、經濟、環境發展能有長遠的幫助；志工本身也能針對不同議題有更全面且深刻的學習與思考。

(四) 長期穩定人力的投入

無論國內外志工，都應避免為了服務學習而進行一次性的服務，更好的狀態是，讓志工與當地建立緊密的連結，不只以團體為單位，而是固定的「人」持續投入服務在有需求的地方。單單是同一群志工的「再回來」，對服務對象或據點而言，就會是一穩定支持的力量。

參考文獻

■ 兒童福利聯盟文教基金會(2009)。「都會、偏鄉同不同？」臺灣兒童人權城鄉差距報告。臺北市：兒童福利聯盟文教基金會。

■ 林生傳（2002）。教育社會學。臺北市：巨流。

■ 邱韻芳（2012）。服務、學習與觀光：當人類學家遇見大專山地服務團。華人應用人類學學刊，1，89-115。

■ 教育部服務學習推動方案 （民103年1月13日）。

■ Greenberg, M. S. (1980).A theory of indebtedness. In Gergen, K. Greenberg, M. S., &Wills, R. H.(Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*.3-26. New York: Plenum Press.

愛與被愛是生命教育的起點

盧志玲
基隆市暖江國民小學教師
陳玉真
新北市桃子腳國小教師

一、前言

人的一生經歷了「出生」、「成長」、「結婚」、「成家」、「終老」五大階段。每一個階段都深具挑戰性，也有各自發展的任務，讓人在期待中又不免擔憂。為了順利度過每道人生關卡，人們發展出五花八門的生命禮俗（唐炘炘，2005）。傳統臺灣文化，因社會文化的改變，許多的生命儀式已經被簡化，但每一個新生命的到來仍是受到整個家族的深切祝福與重視。透過生命儀式融入生命教育教學課程，讓國小學童認識閩南人的「出生到成長」階段的生命之禮，瞭解儀式的背後所蘊含家人深刻的愛與祝福，進而體認到成長歷程中被愛的意義與價值，並開展對生命的珍惜與尊重。

二、生命儀式與生命教育

(一) 生命儀式的理論基礎

1. 西方 Van Gennep 的通過儀式

社會學家梵基尼（Arnold Van Gennep,1873-1957）將婚禮、葬禮、出生、成年禮儀等儀式命名為「通過禮儀」（Rite of Passage），他認為這些儀式的要素是人的地位或身份的轉變，並將之分為：一是象徵分離的禮儀（rites of separation），二是象徵過渡的禮儀（rites of transition），三是象徵結合的禮儀（rites of incorporation）（引自羅涼萍，2011）。而這些儀式使個人與家人及整個家族、社會群體共同參與、重整而進入新的生命階段（黃明秀，2012）。

2. 臺灣生命儀式的根源

每一項禮儀的行程都是經過時間的累積及智慧的沈澱而醞釀產生的，具有民族的特性與文化的意義（潘澤黃，2003）。漢人的生命儀式，最早產生於遠古時期的祭祀活動。至周代制定詳盡的禮制與禮法，使中國的禮儀文化體系化並趨成熟。《周禮》、《儀禮》、《禮記》是中國禮儀及理論集大成者，合稱為「三禮」。三禮所傳習的禮儀與民俗相結合，形成社會生活中的規範與漢人生命禮俗上的準則。臺灣各地不同族群的生命禮俗，已因時因地而制宜，主要的依據仍是三禮的家禮化，形成通俗可用的生命禮俗（羅涼萍，2011）。

(二) 生命儀式對生命教育的重要性

大陸學者張志坤（2013）認為人生通過儀式伴隨著一個人生命歷程的每一個重要階段。國內學者羅涼萍（2011）指出生命禮俗是生命歷程中各個階段的通過禮儀，在其儀式中具有對生命認知的特殊意義與價值，因此對於生命教育的推廣與落實，具有

密切的關係。

所以學生認識生命禮俗中的出生與成長相關儀式，可以瞭解生命的起源、誕生的意義、養育過程中父母的愛、擔憂與期許。融入成長生命儀式的生命教育，將使學生實際體驗生命教育的意義與內涵，學習過程含括「人與自己」、「人與他人」、「人與環境」三個與生命教育相關的向度。

(三) 臺灣的生命儀式

1. 臺灣生命儀式的相關著作

以下簡略介紹探討臺灣生命儀式常見的著作，以作為教學參考依據：

(1) 李秀娥的《臺灣的生命禮俗－漢人篇》與《臺灣傳統生命禮儀》圖文並茂，前項重點在分述河洛人、客家人的基本生命禮俗；後者更著重傳統的漢人的生育禮俗；但兩書內容多有重覆之處。

(2) 唐炘炘的《臺灣的生命禮俗》有豐富的圖畫、照片與文字。內容以「生：生之喜悅」、「養：健康成長」、「婚：喜結良緣」、「家：闔家同慶」、「終：慎終追遠」五項生命座標以思考生命的需要；並融入多元族群特色，介紹原住民的生命儀式；書中以故事引導儀式的淵源，照片及圖片演示儀式的樣貌及傳統工藝。該書並附有學習手冊，適合中小學生學習。

(3) 王灝的《臺灣人的生命之禮》共有兩冊以分述《成長的喜悅》和《婚嫁的故事》。文章詳述漢民族傳統禮儀根據，配合粗獷和樸拙的石膏版畫，真實刻畫三、四十年前臺灣生活的情懷。

(4) 林淑惠《臺灣閩南生命禮俗諺語的文化詮釋》以生命禮俗的俗諺為題材，將生命禮俗與民間文學互相呼應，呈現閩南諺語豐富的文化意涵。

2. 臺灣成長階段的生命儀式內涵

從出生到小學四年級（兩位作者目前任教年級）學童會親自經歷「出生」、「成長」兩階段生命儀式，發展教學活動設計為「誕生」、「滿月」、「命名」、「收涎」、「度晬」、「守護」、「入學」七個項目，並未包含「結婚」、「成家」、「終老」的階段。

閱讀整理上述文獻內容依照「材料」「象徵」「諺語」三個向度敘述如下：

(1) 誕生：「斷臍」的剪刀，使用後打開置於床底下，嬰兒嘴開開，愛吃東西，「好搖飼」。斷臍後將兄弟的落臍皆以紅紙包在一起，象徵「兄弟和好」。而過去醫療衛生不發達，因此要等寶寶順利度過

第三天，才算是通過生命的第一關。這一天會準備油飯、麻油雞，將寶寶抱到廳堂，稟告祖先家中增添新生命。之後會將油飯與麻油雞送到外婆家，稱為「報酒」。「洗三朝」在澡盆放入象徵吉祥的橘子葉、富貴的桂花心、子孫滿堂的龍眼葉、財運亨通的十二文銅錢，並以圓形石頭做膽，希望嬰兒膽量大不受驚嚇。「三朝之禮」因俗諺中：「腳長有吃福」，以雞腳朝外之公雞祭拜，象徵健壯的腳，嬰兒有口福。

(2) 滿月與剃頭：舊時認為胎髮沾染血污，故需剃除以去穢氣，故滿月時會先幫小寶寶剃胎髮，有些父母會做成胎毛筆及臍帶印章。之後進行「喊鴟鴞」，這個儀式現在已較少見，最後透過「請滿月酒」的儀式將寶寶介紹給親朋好友。「剃頭」時需準備雞蛋使臉蛋渾圓美麗，使身體硬朗碩大的鴨蛋，頭腦聰明的蔥，頭殼堅硬如石的小石頭，剃頭時口念俗諺：「雞卵面，鴨卵身，好親戚來相挺，毋驚風毋驚雨，毋驚大肚子來摸。」然後讓小寶寶到外頭，並喊出未來期望的「喊鴟鴞」，以竹竿敲地喊鴟鴞，俗諺為：「鴟鴞飛上山，囝仔快做官。鴟鴞飛高高，囝仔中狀元。鴟鴞飛低低，囝仔快做爸。」

(3) 命名：以前的新生兒容易夭折要等滿四個月甚至周歲之後才會命名，現在政府規定出生後兩個月內需報戶口，所以命名時間提早。根據王灝（1992）臺灣人命名有以下幾個原則：五行命名、世序命名、壓勝命名、紀念命名、期望命名。

(4) 收涎：嬰兒滿四個月時會「做四月日」，與「收涎」在同一天。收涎之禮是以包巾四個角為小嬰兒擦去口水，並準備中間有洞的酥餅掛在嬰兒脖子上，請親友取走一酥餅，在嬰兒嘴唇抹一下，把口水收走。相關俗諺為林淑惠（2007）：「收涎收離離，給你明年招小弟。收涎收乾乾，給你趕緊叫阿爸。（改良版，原先是給你老母後胎生男葩）」

(5) 度晬：「度晬」就是嬰兒滿一周歲，需準備包子與米香，以包子擦嘴後丟給狗吃，象徵乳臭味消失；再吃米香，未來「很吃香」。相關俗諺「嘴臭去，香的來。」並讓小孩腳踏紅龜粿，象徵長壽。「抓周之禮」準備的材料則更多樣化，書、算盤、印章、筆墨、雞腿、稻米田土、錢幣…各有吉祥之意。

(6) 守護：各種「小兒關煞」提醒父母生活中容易造成危害

的因素；「拜床母」以油飯、雞腿、床母衣，而祭拜儀式不可太久，以免床母太寵孩子，孩子天天賴床。腮腺炎時，找虎爺虎吃「豬頭皮」。

(7) 入學：介紹古時的開學禮並回顧幼兒園與小學的入學迎新儀式。

(四) 教學實施：

我們前七週分別進行上述七個單元，第八週以「成長的喜悅」統整，於每週兩節的彈性課程實施。

每單元教學內容，製作實地觀察紀錄表。內容為「課程指標」、「上課氣氛」、「學生參與度」三個向度。以勾選方式為主，以利課堂上立即觀察評量。

配合單元教學活動，每個單元皆附有學習單，課堂中介紹階段生命儀式的由來及蘊意，回家後請家長協助提供照片及跟孩子講述該階段孩子的成長情形與照顧的辛苦。而教師也藉由學習單瞭解學生學習成效作為課程改進的依據。

三、結語

生命教育的成效不是短時間可以看到的，實施生命儀式的生命教育對學童生命態度的影響，只是在教學時間所觀察到的現象與大家分享。

我們帶領小學四年級學生回顧自己的生命儀式，家長在協助填寫學習單回饋還有蒐集照片的過程，再一次感受孩子所帶來的生命喜悅與自己無所求愛的給予；孩子心中盛滿了愛，好驕傲的跟大家宣告自己是怎樣的被愛被呵護長大，分享成長的點點滴滴；同學們的「你好幸福喔！」「你真棒！」「哇賽！你爸媽好愛你」……身為導師的我深深感悟：「愛」與「被愛」是生命教育的起點，生命教育就是一種愛的教育。

參考文獻

■ 王灝(1992)。**臺灣人的生命之禮－成長的喜悅**。臺北市：臺原出版社。

■ 李秀娥（2003）。**臺灣傳統生命禮儀**。臺中市：晨星文化有限公司。

■ 李秀娥（2006）。**臺灣的生命禮俗－漢人篇**。臺北縣：遠足文化。

■ 林淑惠（2007）。臺灣閩南生命禮俗諺語的文化詮釋。**民間文學年刊，創刊號**，111-144。

■ 唐炘炘（2005）。**臺灣的生命禮俗**。臺北市：秋雨文化。

■ 張志坤（2013）。生命教育在教育人類學助力下的創新與豐富。**「2013第九屆生命教育研討會」發表之論文**，臺灣大學霖澤館。

■ 黃明秀（2012）。**臺灣生育禮俗與信仰之研究**。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 潘澤黃(2003)。**中國古代生命禮儀中婚禮之文化意義研究-以《儀禮・士婚禮》為探討中心**。私立南華大學，嘉義縣。

■ 羅涼萍（2011）。生命禮俗的理論與實踐－以漢人為主的研究。**全人教育學報，8**，67-92。

當自然遇上閱讀

蔡佳雯
新北市中和區光復國小輔導主任

一、向未來挑戰的大能力

我們生活在充滿各種文字意義的環境裡，藉由數位科技的支援，大量訊息可在短時間內被提取及應用，無遠弗界的網路，跨越國境，讓世界各個角落的人們進行溝通，產生關聯。誰能透過文字、圖表與照片理解真實、關注世事，掌握時機，就是新世代面對未來的競爭優勢，也充份說明為什麼學生閱讀能力在學校教育受到重視的原因。

我國於 2006 年首次參加國際閱讀素養（PIRLS），以四年級兒童的閱讀能力為評比對象，在 45 個受測國家中排第 22 名，遠落後於排名分居第 2 及第 4 的香港及新加坡，讓國內語文教育面對極大的挑戰。

PIRLS 對閱讀素養的定義為「學生能夠理解並運用書寫語言的能力，能夠從各式各樣的文章中建構出意義。他們能透過閱讀學習，參與學校及生活中閱讀社群的活動，享受閱讀並從中獲得樂趣。」測驗內容亦將閱讀歷程分為四個層次：提取特定的觀點、推論、詮釋並整合訊息和觀點、檢驗或評估文章的特性。文本形式含科普篇章、生活應用及統計報表等，可見，閱讀理解才是孩子「帶得走的能力」。

過去，精熟學習理論的閱讀方式，是採大量閱讀，但「讀得多」不代表「讀得懂」，在此思維下，教師也在轉變過程中開始學習如何利用策略指導學生進行閱讀，2011PIRL 評比成績揭曉，我國大幅躍升為第 9 名，證明指導閱讀理解策略可提升學童閱讀能力，讓社會大眾知道「閱讀」並不等於「看書」，閱讀不是語文課專屬的學習方式。

二、自然領域裡的閱讀課

臺大物理系高涌泉教授(2010)在文章中提出「沒有科學家能信步走進實驗室就開始操弄材料、工具與現象，科學家仍然必須利用閱讀與書寫來探索科學現象，因為所有的探索都奠基於先前的探索，而前人的研究與論證皆記錄在文章裡。」

可見，透過閱讀進行理解不單只有發生在語文領域的課堂中，而是教學的基本功夫，以六年級自然領域各版本皆有的主題單元「生物與環境」為例，從介紹二者間的關係開始、再探究人類活動對環境的影響，討論如何減少人類活動對環境的破壞，藉此培養學生判斷思考能力。

過去在進行此一單元教學時，學生經驗有限，對環境覺知較不足，會以人為本位的立場思考，無法跳脫人的角度，以全貌去觀看整個生態環境的永續發展。要如何打動學生的心，願意真正替其他生物著想，是教學者想要學生思考的重點，而不是只有提

出課文裡的標準答案，於是嘗試改變教學材料及方式，融入閱讀理解策略，希望達成原先設定的教學目標。

(一) 從寓言故事著手

筆者選用遠哲基金會出版的「甘寓言」系列做為閱讀的文本，以故事為切入點，較能吸引學生的注意力，寓言文字量少，閱讀速度一致，也不會造成部份學生因閱讀能力較弱，無法進行討論。文章中並未直接說明，學生必需學習從文字的提示找線索，透過動物間的對話，讓學生推論每個角色的個性，例如：貓希望象龜會游泳到別的地方找新家，但牠卻忘了自己才是外來者，佔據象龜的生存空間，顯示出貓缺乏同情心等。

(二) 使用圖象表徵呈現

指導學生找出主旨與重點部份，可利用心智圖協助學生找出關鍵再進行分析，除心智圖外，魚骨圖、流程圖、組織圖、六頂思考帽圖示，都是可運用的整理資料方式。

(三) 以新聞報導輔佐

教師亦可指導學生利用網路關鍵字，蒐集相關新聞，例如：「寂寞喬治」，認識故事中談到稀有象龜「寂寞喬治」2012 年 6 月在厄瓜多死亡後，代表又一物種從地球永遠消失，讓學生發現人們對環境的作為，往往會影響到動物們的命運。「外來物種」是因為人們隨意將外來種放生，臺北樹蛙、貢德氏赤蛙等原生種蛙類，都在牛蛙入侵下逐漸減少或消失，讓學生省思人類的行為是不是造成生態失衡的最大原因。

(四) 換個角度分組討論

進行分組討論時，教師的提問就不能只以旁觀者的立場去思考，而是要促使學生理解動物們面對所處的生存環境無奈，瞭解造成此困境的主要原因是人類活動造成對環境生態的破壞。所以，題目可以從直接提問「我們要如何保護環境生態呢？」將順序調整成「如果你是貓？你會怎麼辦？」、「如果你是寂寞喬治，你會怎麼想？」最後再請學生討論同樣的問題「要如何保護環境生態呢？」答案就會具體而多元，例如：「調查地球上即將消失的物種，想辦法保護牠們生存的棲地，找出復育的方法。」、「到校園裡觀察有哪些外來種植物，已影響到原生植物的生存，大家一起動手移除。」小組報告結束後，將所有的提案列出，討論哪些方法是自己可做到的？哪些方式是可以透過其他管道反映小組成員所發現的問題？

三、透過閱讀愛上自然

也許教師們會感到困惑，總是想著：「我是自然老師，閱讀應該是語文領域教師的工作才對。」但當我們再次檢視自然領域能力指標，重新解讀「察覺一個問題或事件，常可由不同的角度來觀察而看出不同的特徵」、「願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣」、「能依據自己所理解的知識，做最佳抉擇」，要達到這些目標，還是

要透過閱讀相關文本及自我省思才能達成，套句廣告用語「科技始終來自於人性」，關懷自然，其實才是學習自然的終極目標吧！

另一個疑問是，自然領域每週只有三節課，教學時間夠嗎？技法人人會變，巧妙各自不同，並不是每個單元需要進行一系列運用閱讀策略的教學活動，教師可視需求選擇合適的閱讀策略帶入，練習幾次後，建立師生間的課堂默契，閱讀速度加快，也越來越能掌握主旨與內容，真正享受閱讀帶來的樂趣。

當學生能從閱讀科普書籍或文章中找出規則，形成自己的資料庫，遇到問題時，依所蒐集到的資料進行判斷思考，做出抉擇後而有所行動！呼應自然領域基本理念中所提到的：「使我們獲得處理事務、解決問題的能力，也瞭解到探究過程中，細心、耐心與切實的重要性。」當自然遇上閱讀，既不相互違背，且能相輔相成。

參考文獻

■ 高涌泉（2010），科學教育必須注重閱讀與敘事能力。**科學人雜誌，100**，34。

■ 陳宏淑等譯（2011），**別丟下我一個，甘特寓言系列1**。臺北市：信誼。

學校經營的後現代視角

林耀榮
國立彰化師範大學教育研究所博士
林國楨
國立彰化師範大學教育研究所助理教授

一、前言

近年來，國內外興起學校教育改革的風潮，在學校經營層面上，過去傳統資源權力的分配將進行大幅度的解構，中央政府將權力下放至學校層級，以基層的各個學校為決策的主體，將權力與責任的委託或移交由中央政府下放至在地的學校，如經費分配或人力與硬體資源等(Caldwell, 2005; Contreras & Rice, 2009; Zajda & Gamage, 2009)。而學校內部的權力結構也同樣面臨重大變革，原先權力資源的分配管理權集中於學校的領導者校長，現今必須進行權力的下放，賦權增能於學校教師，由教師所參與的學校教育委員會、教師評議委員會、課程發展委員會來對學校內的預算、人事以及課程等層面進行討論與決定，教師們與學校校長共同肩負起學校經營的績效責任(Addi-Raccah, 2009; Dembélé & Schwille, 2006; Lucey & Hill-Clarke, 2008)。

無論是中央教育主管機關將教育決定權下放至學校，亦或是校長將權力賦予教師，邀請他們共同參與校務決策，這些皆是去中心化的概念（decentralization），打破傳統權力集中於上層的少數領導者，將權力下放至基層，調整為由下而上的權力決定模式。教育領域的去中心化可具備三個理由：政治上的合法性、專業上的知識性以及市場的效率性(Contreras &Rice, 2009; Daun, 2009; Dyer & Rose, 2005; McGinn & Welsh, 1999)。由於新經濟典範的快速興起，政治上應鼓勵教育私有化與非政府組織的成立，以因應外在環境的快速變遷；而教育政策的規劃不應只受限於高層官員或專家學者的觀點，應廣納基層教育現場教師們的專業意見，邀請一同參與決策的過程；最後，為增加市場機制的效率性與重要性，並減少中央政府僵化的制度角色，去中心化是提升反應市場需求的有效率之作為。因此，從教育重建的改革可觀察到引介與強化市場自由選擇權、教育私有化以及去中心化等正在如火如荼地形成全球化的教育現象。

學校經營中的權力下放所隱含的去中心化概念，事實上與後現代主義挑戰單一論述與鼓勵多元性價值的觀點有其關連。教育主管機關所掌握資源預算編列等做決定的權力可下放與轉移至學校單位，而學校校長也並非將學校內的預算、人事以及課程等決定權集中於個人之上，打破中央集權的型態，如此去中心化的表現，這與後現代主義的抗拒單一性論述或鼓勵多元性的觀點相近，在後現代主義的風潮下，學校經營中的去中心化現象可由後現代主義的觀點予以啟發，以致在教育人員於推行校務時，能更深入地據此反思與批判。

後現代主義是對於現代主義的批判，對於邏輯中心論、二元論、確定性、統一性的反動，後現代主義期望的是個體、多元及主觀，而且對現代社會中若干合法或合理的現象加以反省，包括反省現代的目的、希望、理性所建立的原理原則（高義展，1997）。更進一步地說，所謂的現代主義觀點指的是承襲自啟蒙時代以理性為本的世界觀，現代主義發展到後期產生了許多的危機，例如：對於理性根源的懷疑、意義和價值的失落、權力和宰制的橫行、科層體制的僵化、文化斷層的形成等，而這許多的危機顯示，依據啟蒙理性的價值觀已無法滿足新的社會需求，後現代主義所具備新的世界觀的時代儼然成形。後現代主義拒斥現代理論，激進地反對得勢（established）理論觀點的潮流，與主流的保守霸權對抗，在如此的脈絡裡，後現代主義的論述正表現出顛覆性的反抗，對於正統的拒斥以及尋求各種新的出路（周珮儀，1996）。因此，本文將試以後現代主義對於現代主義的反動脈絡中，所傳達出的三項概念，顛覆性、多元性以及批判性進行探討，並作為應用至學校經營探究的依據。

二、後現代主義的三項概念

(一) 顛覆性

後現代主義解放過去所認知的知識生產框架，強調多元論述的真實意義，重視知識與權力間的解構關係，而這些後現代認識論的內涵，事實上顛覆了人們對真理的理解，也同時開啟了知識生產新的挑戰 (Miller, 1997; Watson, 1999b)。進一步來說，後現代主義強調人類所經驗的生活世界深受語言的影響，知識為人們所建構，意義則是經詮釋而來的，並無所謂的單一理論能夠解釋我們所存在經驗的世界，後現代主義希望以更寬廣的心態來接受這個多元真實、交錯複雜且非線性的世界(Watson, 1999a)。

過去在現代主義中所謂的主流論述之所以能成為主流，是由於擁有權力與制度的支撐所致，內含規則形塑的作用，使人屈服於權力宰制之特定規則範疇，亦引導人的思想與價值觀。後現代主義者並不認同人具有先驗的認知架構以產生知識，相反的，知識是出自於權力與制度之中，誠如哲學家 Foucault 所提出：知識或真理並無超越人類權力範疇的領域，相反的，真理正是人類運用知識從事分類，施加壓力及限制的一種權力（張錦華，1993）。是故，若要由霸權宰制的權力框架中跳脫，首要顛覆權力與制度所構成的規則形塑作用，解構知識產生的過程，以得到思想上真正的自由解放。

後現代主義者顛覆知識產生背後的霸權宰制，實為挑戰思想上中心化的主體觀，呈現去中心化的構念。誠然人往往受限於制度與權力的壓破而不自知，陷入中心化集（極）權的迷思中，個人應跳脫權力與制度等意識型態的宰制，使自我成為自己真正的主人。另外，社會常採納主流論述的觀點，往往將議決之事務二分化為「正常的多數」與「異常的少數」（阮光勛，

2001），如此的二分法隱含著霸權宰制的意識型態，既得利益者，依據個人的需要而塑造社會規範，以鞏固其一己之私利。就後現代主義的觀點，如此意識型態必須被解構與顛覆，小眾的意見不應在「多數決」的表決模式下，或是在主流團體的引導下遭受壓迫，這是後現代主義者對於「他性」（otherness）的一種堅持，必須重視另類小眾的聲音，以開放的胸襟接納不同的意見

(二) 多元性

後現代主義反抗單一論述的霸權意識型態，強調多元化的論述呈現，西方哲學家 Lyotard（1984）的反對後設論述（Meta Narrative）主張即為最典型的例子。Lyotard 對現代主義的「後設敘述」（Meta-Discourse）作為知識正當性根基提出質疑，「後設敘述」使得知識與真理都植基於抽象的理論與原理之上，而非以直接、主觀的人類經驗為基礎，並且企圖將自我的觀念與原則強加於其他所有敘事之上。

Lyotard 批判如此所謂的「大敘述」，在對於「大敘述」質疑反動的同時，更嘗試以小敘述（Petit Narrative）取而代之，期待能夠對抗整體性，因而發現差異性。Lyotard 挑戰後設敘述，企圖動搖現代主義知識的合法性基礎，主張各種的論述皆能成為知識的內涵，知識並無主從、高低或重要次要之分。因此後現代主義論者所主張的知識，並非是同一性的共識，而是異質性的多元化論述。Lyotard 的後現代主義觀反對真理共識的追求，不認同以主流論述宰制邊緣論述，破除任何各類知識的優越性，進而主張以多元開放的態度來認同後現代知識觀的異質性與多元化。

由於對於知識與真理的反思與建構，後現代主義能以一種全新的觀點來理解知識與真理生產的過程，重視知識所形成的脈絡性（context）、開放性（openness）、模糊性（ambiguity）、多元性（multiplicity）、非決定性（indeterminacy）、似是而非（paradox）以及超越性（transcendence）（Miller, 1997），強調知識發展過程中跨學門領域的交流互動。由於語言能夠賦予文本意義，因此知識無法與產生該知識的文化脈絡相分離，進而重視多元文化與在地脈絡等面向。

就 Lyotard（1984）對於語言的觀點，社會是由許多場次的「語言遊戲」（language games）所建構而成，而在對話社群之間的語言遊戲則是不能夠從事比較，應當尊重各種語言論述之間的差異，根據不同的語言遊戲訂出不同的規範法則，各種語言論述是平等的，並無高下之分，或優劣之別。易言之，所有的敘事都應該位於相等的地位，沒有任何真理有權宣告優越，各種語言論述都可以平等進行，以多元式語言來建構後現代的真理與知識。

(三) 批判性

後現代主義在強調顛覆性及多元性的價值觀時，實為朝向社會狀態組合的改變與重新建構社會、文化和地

理政治學的面貌的過程(Aronowits & Giroux, 1991)。過去由於啟蒙時期知識生產的意識形態與文本權威的建立，並不能培養具批判能力的公民，也無法提供大多數人教育的機會。後現代主義期望造就具備批判能力的人，能夠對於所處的社會環境、規章制度，進行批判性的反思，揭露強加在知識背後的霸權意識型態，以去除主流論述的宰制。發展人的批判能力，就需要教育功能的發揮，以教師角色而言，教師的工作主要為轉化學生的智慧（Giroux, 1991, 1992），扮演著知識擁有者或是社會行動者的角色，幫助學生進行自我的個人歷史、種族、性別及階級的反思，以建立個人在特定社會團體中的認同與定義。

進一步地說，正由於後現代主義強調人必須具備「批判的語言」（language of critique），並發展批判意識的能力（Freire, 1972）。因此，教師必須扮演「轉化型知識份子」的角色，卸下學校宰制的外衣，與學生共同參與意義的建構，透過批判式的識字教育（critical literacy），得以認知到自身的真實處境，重拾人性的尊嚴並具備反思自省的行動能力。教師需致力建立一個免於受壓制與剝削的環境，激發學生作為民主鬥士的情操，來對抗霸權的意識，進而採取行動改變這個世界（Weiler, 1988）。

三、後現代視角的學校經營

後現代主義近來在教育領域的影響與日具增，與其相關的教育研究亦為不少（Maclure, 2006），如此的影響伴隨著教育層面的觀點，如後現代主義的內涵或其所相關的教育理論與實踐。然而，後現代主義是否能如此輕易地連結到其他哲學傳統是有相當大的討論空間，甚至有些學者採取相對的看法，認為如此的後現代主義論述是否對於教育研究是否有任何的作用，亦或是曖昧不明的（Clark, 2006）。儘管如此，理論的飄移往往總能帶給理論本身或受影響的學術領域產生轉化及改變，或多或少激盪出不同於彼此思想原貌的火花，以作另類或新觀點的啟發。因此，以下將以後現代主義的顛覆性、多元性以及批判性等意涵來探討學校經營，賦予學校經營後現代主義脈絡的論述。

(一) 去中心化的顛覆思維

後現代主義對於理性知識框架的解放，表現在「去中心化」的顛覆思維，應用於學校經營領域即為以權力下放為實踐的去中心化思維。教育上的去中心化可有兩項重要的議題，第一、基於行政、預算與課程計畫，必需去瞭解何人控制教育或何人應該控制教育，將控制權力進行重新的釐清與分配；第二、在去中心化系統究竟必須具備哪些重要的功能（Zajda & Gamage, 2009）。因此，基於這兩項重要議題，學校經營的權力下放的對象必須確定，是學校的校長、教師、學生亦或家長等，不同的控制權力對象將建構成不同的學校自主管理模式。另外，教育權力的去中心化目標雖然確立，但仍須釐清其所需具備的功能，如提升學校品質、發展學校特色或增進學校效能等，以達成權力下放

的具體實踐。

去中心化可分為三個模式：重新分配、效能與學習文化（Weiler, 1993），重新分配模式為將過去由上而下的權力分配重新進行調整為扁平式的組織或由下而上的權力模式；效能模式則聚焦於去中心化的財物資本以及成本效益，將學校資源的分配重新思考，以學校本位的角度來考量資本成本效益；而學習文化模式則是打破單一文化框架的限制，發展多元文化學習，並因應學生在地學習需求進行課程調整。因此，以學校為本位基礎的學校自主管理確實地反映了顛覆式的權力下放轉移實踐。而學校自主管理式的學校經營作為需包含責任與做決定的權力轉移，通常包含學校運作的責任，轉移給校長、教師、家長以及學校社區人士，這些作為將對於校長與教師賦權增能，強化專業動機，強化他們做為學校真正的主人。學校層級賦權自主決定，做決定的過程由學校相關人員共同參與，並擔負起績效責任（林新發，1999）。教育改革回歸學校本位，顛覆中央集權的思維，已為學校經營革新的重要潮流，期以學校能夠充分地發揮能量並發展學校自我特色。

(二) 多元對話與領導共享

後現代主義對主流論述的反動，提出多元論述的主張，強調多元的重要性。在學校經營的領域中後現代主義的多元性概念，能夠帶給傳統學校經營思維不小的衝擊，如重視對話平等、邊緣發聲以及個體差異（王耀庭，2004）等。在強調學校場域對話地位平等方面，任何學校利害關係人（school stakeholders）皆有權獲得發言的機會，並排除了宰制性權威存在的可能性。後現代主義重視邊緣論述，給予弱勢群體的發言地位，學校領導者在進行學校經營時必須重視小眾邊緣的聲音，不應以多數決的態度經營學校，使得多元化的論述能夠在學校中眾聲喧嘩。最後，個體的差異性將更加受到重視，無論注重學生個別學習的差異性，給予課業上的補救加強，或者是發掘教師的多元專長，賦予彈性自主的教學空間，以期發揮最大的教學能量。過去的學校經營理念是學校領導者校長以個人的教育理念獨自地帶領學校師生治理學校，後現代主義的多元性能發現民主開放、多元參與應是未來學校經營的趨勢。目前我國在於無論校長遴選、教師甄選、校務決策以及課程發展，皆都訂定教師、家長、社區人士與學者專家必須參與學校決策的相關規定，促進學校利害關係人多元參與的學校校務經營的過程，據此保障學生的學習權與受教權（李明堂，2002）。

前述所提學校自主管理模式，事實上亦呈現多元化的現象，依權力下放對象的不同可分為四種學校自主管理模式（Barrera-Osorio, Fasih, & Patrinos, 2009）：第一、行政控制學校本位管理：權力下放至校長，以校長為首的行政人員團隊綜理校務；第二、專業控制學校本位管理：教師掌握主要做決定的權力，以教師的專業來主導教學知識；第三、社區控制學校本位管理：學生家長積極參與學校

事務，並擁有主要做決定的權力；第四、平衡控制學校本位管理：做決定的權力由教師和家長共同分享，以親師的多重角度來權衡校務。此多元的學校自主管理模式即強調學校經營的多元化呈現，學校利害關係人的成員皆可依學校內外在情境或條件的需求，多元地選擇最適合學校發展的經營模式，以強化學生的學習成果。

因此，後現代主義脈絡的學校經營理念可因應符合個體的不同教育需求，教育主管機關應當跳脫自我本位的觀念，以賦權增能、決策共享的觀點將教育決定權回歸基層學校，並輔導協助學校進行權力分配與施行。而學校經營亦應由教師、行政、家長以及社區民眾一同參與，將領導的職責分散到學校利害關係人之中，並根據在地的特性與需求，創造富有特色的學校文化，進而提升學校經營的多元發展（張茂源、吳金香，2006）。

(三) 批判反思與知識轉化

在後現代主義的無固定、去中心、不完整之知識途徑中，經由反思才能幫助個體來認識自我的反省與批判的能力，如此的批判態度成為對於自身的永恆批判（Foucault, 1984）。在學校經營中，除了必須打破主流論述的教育霸權宰制，以及多元參與校務決定之外，學校的利害關係人還必須具備後現代主義所提及的批判反思的能力。學校教育者的態度應是學習不作任何假設，以解構方式來去除過去一切的習慣，允許自我去批判社會和文化並重新去詮釋這個世界。另外，批判科層體制中的上層霸權的力量，這股力量以強大的理性操控著組織，而學校中的個體應以批判反思的觀點來化約這樣具支配性的管理（Usher, Bryant, & Johnston, 1997）。因此，批判的能量來自於學校利害關係人的個體，需反思在學校經營中的民主多元參與，即便是校務決策共享的學校經營模式，仍應留心是誰控制主導了這樣的決策，而這樣的決定過程背後也是否隱含了哪些霸權宰制的意識型態。

進一步地說，在權力共享的多元氛圍中，仍應不斷對現有的價值論述提出異議與批判，亦需持續揭露當今制度可能帶來的壓迫宰制，以致於能顛覆此的價值論述所帶來的壓迫關係（王耀庭，2004）。是故，教師的工作不僅僅是教育學生在學業上的成長，更應是需要轉化學生的智慧，協助學生不斷地進行自我反省，使得學生瞭解各種知識背後所隱藏的意識形態與政治利益的關係，並利用如此的批判能力來解放學生（Giroux, 1991；馬信行，1996），教師不應僅為知識的掌控者，更應培養學生成為與教師相仿的轉化型知識份子。

四、結語

以後現代主義的觀點來探究學校經營，可為反對單一的價值論述，對抗理性至上的構念，進而重視多元化與開放化的意識型態（Bowers, 1993），以形塑鼓勵決策共享的學校自主管理，尊重個體的個殊性與差異性，由整體性的解構而朝向差異性的

實現（詹棟樑，2002）。如此的後現代學校經營理念可符應創新變革的教育本質，持續脫離過去所設下知識的權力框架，廣納多元論述，將原先視為他者的邊緣份子納入同情共感的範疇（洪如玉，2007），致力於營造學校為接納多元差異的適性學習情境。

參考文獻

■ 王耀庭（2004）。析論現代性與後現代性下學校文化變革之價值危機與出路學校社群理性取向之論述建構活動。**教育研究集刊， 50**(4)，147-174。

■ 李明堂（2002）。**以Kotter變革法則分析學校組織變革領導策略－以一所都會型國小為例**。論文發表於台灣博士生教育行政學術論文研討會，臺北市。

■ 阮光勛（2001）。後現代主義對學校行政革新的啟示。**學校行政，15**，77-84。

■ 周珮儀（1996）。後現代思潮衝擊下的教育研究。**研習資訊雙月刊，13**(5)，42-46。

■ 林新發（1999）。**教育與學校行政研究：原理和應用**。臺北市: 師大書苑。

■ 洪如玉（2007）。後現代教育是否可能？Rorty自由反諷教育觀研究。**師大學報，52**(1)，45-62。

■ 馬信行（1996）。後現代主義對教育的影響。**教育研究雙月刊，50**，12-23。

■ 高義展（1997）。後現代主義教育哲學對學校教育之啟示。**台南師院初等教育學報，10**，273-293。

■ 張茂源、吳金香（2006）。後現代主義與友善校園。**學校行政，46**，159-171。

■ 張錦華（1993）。從意識型態到權力/知識 - 福柯的後現代主義與傳播研究。**國立政治大學學報，66**，313-347。

■ 詹棟樑（2002）。**後現代主義教育思潮**。臺北市：渤海堂。

■ Addi-Raccah, A. (2009). Between teachers' empowerment and supervision. *Management in Education, 23*(4), 161-167.

■ Aronowits, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. MN: University of Minnesota Press.

■ Barrera-Osorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, DC: The World Bank.

■ Bowers, C. A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the*

recovery of the ecological imperative. NY: Teachers College Press.

■ Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

■ Clark, J. A. (2006). Michael Peters' Lyotardian account of postmodernism and education: Some epistemic problems and naturalistic solutions. *Educational Philosophy & Theory, 38*(3), 391-405.

■ Contreras, G., & Rice, M. J. (2009). Education reform and decentralization in Mexico and the creation of Educación Cívica in the state of Jalisco. *Social Studies, 100*(4), 177-186.

■ Daun, H. (2009). Globalized educational goverance, decentralization, and grassroots responses. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 23-51). New York: Springer.

■ Dembélé, M., & Schwille, J. (2006). Can the global trend toward accountability be reconciled with ideals of teacher empowerment?: Theory and practice in Guinea. *International Journal of Educational Research, 45*(4/5), 302-314.

■ Dyer, C., & Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 35*(2), 105-113.

■ Foucault, M. (1984). What is enlightenment? In P. Waugh (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 96-108). London: Edward Arnold.

■ Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.

■ Giroux, H. A. (1991). Series Foreword. In P. Michael (Ed.), *Education and the Postmodern Condition* (pp. 120-168). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey Press.

■ Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

■ Lucey, T. A., & Hill-Clarke, K. (2008). Considering teacher empowerment: Why it is moral. *Teacher Education & Practice, 21*(1), 47-62.

■ Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

■ Maclure, M. (2006). ‘A demented form of the familiar’: Postmodernism

and educational research. *Journal of Philosophy of Education, 40*(2), 223-239.

■ McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralisation of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.

■ Miller, S. (1997). Multiple paradigms for nursing: Postmodern feminisms. In S. E. Thorne & V. E. Hayes (Eds.), *Nursing praxis-knowledge and action* (pp. 104-156). Thousand Oaks, CA: Sage.

■ Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). Adult learning in post-modernity & reconfiguring the other: Self-experience in adult learning *Adult education and the post-modernity challenge*. London & New York: Routledge.

■ Watson, J. (1999a). Postmodernism and knowledge development in nursing. In E. C. Polifroni & M. Welch (Eds.), *Perspectives on philosophy of science in nursing : an historical and contemporary anthology* (pp. 471-477). Lippincott: Philadelphia.

■ Watson, J. (1999b). *Postmodern nursing and beyond*. Edinburgh, UK: Churchill Livingstone.

■ Weiler, H. (1993). Control versus legitimation: The politics of ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and school improvement* (pp. 55-83). San Francisco: Jossey-Bass.

■ Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. New York: Bergin & Garvey.

■ Zajda, J., & Gamage, D. T. (2009). Decentralisation and school-based management and quality. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. xv-xxv). New York: Springer.

從組織公正理論觀點論學校行政

盧衍宇
國立高雄師範大學教育學系學校行政與領導碩士班研究生

一、前言

組織公平問題一直備受人們的關注，古語有云：“不患寡而患不均”，意思是說不擔心分的少，而是擔心分配不均勻。組織或企業公正地對待員工，可增強員工的滿意感、歸屬感以及信任感。得到公正對待的員工不僅會更加努力地完成本職工作，而且還會自覺地做好其他相關工作，表現出更多的組織公民行為，為組織創造更大的經濟效益與社會效益。

二、何謂公正理論

Adams 於 1956 年所提出「組織公正」（Organizational Justice）的理論基礎，係為管理學上的公正理論。其假設之基礎為員工對於結果與投入之間關係的知覺。而所謂的組織公正理論（Organizational Justice Theories）就是員工在其工作上受到公平的對待，並可用以描述與解釋工作環境的公正。

基本上，Adams 的公正概念侷限於分配的結果，在解釋及描述組織的公正現象仍有不足。就組織公正的一般性意義而言，乃在指員工主觀地認知組織在分配資源，決定各種獎懲措施時，是否具有公正性質。

三、組織公正理論之分類

公正理論的三個構面說明如下：

(一) 分配公正（distributive justice）

或稱「結果公正」，分配公平之意涵係指員工得到產出或結果的公正性，影響的是個人對於分配結果的態度。

(二) 程序公正（procedural justice）

控制理論（control theory）是程序公正中的一個理論，它認為人們對程序的公平感和喜好決定於參與者（participants）和第三者（通常是仲裁者、決策者或權威當局）之間的控制分配，而對於此二階段之控制權力分別為：

1. 程序控制（process control）:指參與者在決策做成之前，呈現資訊、證據和提出意見等的控制行動。

2. 決策控制（decision control）:指對實際做成決定的控制權。

本概念的首要信條就是，若是能將決策控制權賦予第三者，另將控制程序賦予管理者與被管理者，產生爭議後無論是爭議者本身，甚至是冷漠的旁觀者，大家都會認為該裁定最公平，那麼組織成員的公平知覺將會被提高。

(三) 互動公正（interactional justice）

互動公正的概念，認為個人與環

境互動的感受將對公平性的認知有影響。為增進對公正的了解，必須將互動公正及程序公正兩個概念分別予以討論；同時認為酬償分配可視為一連串的事件，會由程序導致人際互動與決策制定，續而得到公平的酬償分配。

四、公正理論運用在學校行政之策略

運用公正理論可以防止組織成員滿意度降低，進一步亦能凝聚組織成員之向心力並提升組織效能，以下將公正理論實際運用在學校運作的策略將從「領導管理層面」、「組織結構層面」、「人員管理層面」三個角度談起：

(一) 領導管理

1. 強化學校成員公平知覺：

當代的激勵理論認為個人並非同質的，而是有不同的需求、不同的態度、個性和其他重要的個人特徵，因此，慎選適當的人擔任適當的工作，使投入與產出達到平衡。各處室宜建立權責分明的職責規範，避免不必要的監督和審核流程，確保教師具備工作自主性。運用會議方式，促進上下間意見交流，加強橫向連繫；也可透過個別訪問面談，瞭解教師需求。利用教師研習機會，加強溝通與協調之技術，灌輸教師新思想、新技術等方式，來強化教師公平知覺。

2. 維護團體良好互動關係：

讓學校成員有共生一體的感覺，減少對立性的比較，增進相互支援與合作的協力關係，培植學校的社會資本。同時校長與行政人員應建立公平、公開、公正及值得員工信賴的個人形象，以維護團隊成員間互信互賴的關係及營造公平公正、彼此尊重與包容的行政文化。

3. 營造標竿學習氣氛：

讓同仁著眼於向標竿挑戰，共同爭取最大利益，即把餅做大為共同目標，以減少彼此搶奪有限資源所生下公平感之衝突。

4. 公平處理決策程序：

校長的決策方向亦應力求公正與明確，減少教師對系統環境之模糊及不確定感，明白認清自身的角色與定位，以降低其所承受之工作壓力，提高學校的向心力與凝聚力。

5. 建制公平申訴管道：

建立健全的溝通網絡與申訴制度，保障教師權益，並給予適切輔導與援助，甚者可以加強教學專業發展輔導，凝聚組織和諧氣氛，防止衝突發生或擴大。

(二) 組織結構

1. 扁平化組織：

減少行政層級，可以減少因為層級過多而造成的溝通障礙與衝突，在充分授權下，讓行政人員及教師能喜愛工作，又能自我負責。營造學校團

隊的和諧氣氛，凝聚對學校的向心力。

2. 專業導向：

行政管理的任務是把合適的人放在合適的位置上「put right man on the right position」。各處室工作業務由專業人員負責，追求「人盡其用」之目標，配合教師專業成長，進一步激發學校效能。

3. 職務權責分明：

各項職務的工作與權責規範必須具體明確，使各行政處室有所遵循，避免工作權責混淆，除此之外分工設計仍應保持彈性，並考量環境因素變遷，使整個工作權責設計可以隨時靈活調整。

(三) 人力資源管理構面

學校的績效多寡，極大部份在於教師的專業程度和行政配合度，因此學校的人力資源和業務發展必須相配合，才能使人力資源在組織中獲得充分的運用，茲將其觀念與作法建議如下：

1. 運用轉型領導凝聚共識

校長應妥善運用轉型領導提升教師之動機，進而提振工作士氣、增加工作滿足感。建立讓行政人員信賴的輪調機制；使人人皆處於自由競爭、公平發展的基準線上，以扭轉組織成員的認知傾向，縮短期望落差，改變工作態度與信念。

2. 重視績效考核之發展性功能

績效評估制度在檢視目標之達成率，檢視過程以為未來修正方向，目的是希望使組織內各處室行政人員及教師能力有所發展、工作績效有所提升，進而能達成學校目標。因此，績效標準的訂定尤需全體成員共同協商，以取得共識，這種互動過程亦是落實公正理論的重要基礎。可不僅單純地站在校長或學校的立場來考核教師，同時亦可考慮教師本身發展的目的．透過由下而上的共識討論與願景塑造，落實公正、公平原則，以達到惕勵之效果。

3. 落實綜覈名實的考績制度

考績最大的目的，係為「綜覈名實、信賞必罰」，期間最主要落實的「公平原則」，除了獎優汰劣之外，能發揮當代考績功能的，應在於強化「激勵」與「生涯發展」的發展性功能，故務求考量依各機關之業務特性、實際需要，與實際勞務分配狀況覈實評比。因此考績的公平性甚為重要，相對如何運用公平理論之內涵，消弭基層人員不滿的情緒，考驗著主管人員的智慧。

4. 合理的獎懲結構

獎懲制度在人事管理上甚為重要，一所學校能否公正地辦理獎懲案件，發揮獎懲內涵機能，對於學校紀律的維持、士氣的激勵、任務的達成作用甚大。惟以校長如有不公平的獎懲態度，將導致團體產生嚴重的人際矛盾。甚或使團體形成對立的兩派，造成群體內聚力下降、排斥力上升、

組織惡質的現象，因此學校應避免賞罰不公之情事。

五、結語

環境變化快速，競爭日趨激烈、問題複雜化的今天，一個團隊的優勝劣敗，通常的關鍵在於對現況的應變與未來的預應能力。這種應變能力的強弱，往往決定於團隊中是否擁有優秀的「人才」來達成，至於如何讓分散的個體能互相合作共同提高組織效能，建立一妥善公平公正的制度以降低組織成員間之不公平感是最基本的保健因素，故追求組織公正當是學校行政運作時首要目標。

參考文獻

■ 秦夢群（2005）。教育行政—理論部分。臺北市：五南。

■ 林明地等譯（2000）。教育組織行為。臺北市：揚智文化。

■ 林明地等譯(2003)。教育行政學—理論、研究與實際。臺北市：麥格羅希爾。

■ 張俊彥(2005)。運用公正理論解決組織衝突之可行策略。**公務人員月刊，113**，21-32。

■ 張金鑑(1991)，行政學典範(第四版)。臺北市:三民書局。

教學，請依專業決定

王金國
靜宜大學師資培育中心暨教育研究所教授
臺灣教育評論學會副祕書長

有一天，我到一所國中擔任該校教師研習活動的講師，當天研習的主題是「分組合作學習的理念、設計與實務」。我在準備研習講綱時，就為該研習訂了目標：期待參與研習的老師可以對「分組合作學習」有更進一步的認識，同時，我預計在研習中介紹幾種不複雜、直接可在教室中採用的合作學習型態給與會的老師們，讓他們立即可用。由於我已不是第一次介紹這個主題，整個研習過程，我讓參與研習的老師藉由「分組合作學習」（實際操作）來學習「分組合作學習」（理念與方法），我看到很高比例的老師很積極地聆聽、摘寫筆記、與同儕分享、討論或練習。

就在研習活動進行到末段時，有一位老師舉手發言了。他說：我覺得這個（分組合作學習）理念與方法雖然不錯，不過，我覺得這個方法不太可能在教學現場中實施。他說：萬一有家長反對怎麼辦？萬一學生的成績退步怎麼辦？我現在光是講述都已經快上不完了，怎麼還有時間還讓學生討論。

在這位老師提問後，我回答：您的顧慮我可以理解，確實很多老師在調整教學方法前，會有此擔心。不過，實施分組合作學習並不代表老師不用講述，也不是從上課鐘響到下課結束全是學生合作學習。教學方法的選擇及使用須考量教學目標、教材、學生條件…等，教師可視情況使用。我以許多目前在國中推動分組合作學習且已具知名度的老師為例，我說：如果這個方法不可行，何以有那麼多老師在自己的班級中持續推動，同時，也獲得很好的評價。

我說完話後，該校另一位老師舉手發言。他以自己本學期的教學為例，呼應我的主張。他說：他本學期在自己在教學中採用分組合作學習，學生反應不錯，學生也已逐漸熟悉合作學習的模式。他補充：並沒有規定每一節都要採用，教師可以自己決定何時使用。這位老師的發言（提供實際經驗）直接支持我的觀點，同時比我有說服力，畢竟他已實際在自己的教室中實施。

從第一位教師的發言中，可以發現在教學現場中，有些教師對於分組合作學習持質疑的態度，但也有教師在實際推行分組合作學習後，覺得是可行且是有效的。我覺得對分組合作學習持質疑態度的老師，是因為他們還沒有充分認識其理念或方法，甚至將分組合作學習狹義地界定為「一種」教學方法。其實，合作學習已發展出數十種的型態。不是所有的合作學習都要讓學生回家上網找資料，或是上台報告。合作學習也有很簡單的方式，包括配對兩兩練習、配對分享經驗…等等。

另外，由於教育行政單位並沒有強迫老師必須每一節都使用分組合作學習，同時，已有相當多研究報告支持合作學習的功能，包括：有助於提高學業表現、增進學生學習動機以及拓展人際關係。因此，對於教師擔心的進度及成績退步的事，我認為只要教師實施的好，進度及成績都不是問題。

倒是在該研習結束後，那位老師提及的「萬一有家長反對怎麼辦？」這句話持續出現在腦海，忽然，我腦中閃出另一句話：「萬一有家長支持怎麼辦？」想到這句話時，我突然會心一笑，心想下回如果有老師問我：「萬一有家長反對怎麼辦？」時，我想我會回答：「萬一有家長支持怎麼辦？」、「萬一有家長主動要求老師活化教學或實施分組合作學習怎麼辦？」

我這樣回應，目的並不是要和提問者爭辯，而是要引發所有的老師去思考：當教師在做教學判斷時，究竟是要依「專業」或是依「家長意見」決定？尤其在這個多元的社會中，不同的家長有不同的意見，教師要如何依家長意見，又要依哪一位家長的意見呢？不過，這也不表示教師不需瞭解家長（或學生）的想法。只是，家長或學生的想法只能當成教師在做專業判斷時的考量因素之一，其他如：教育法令、學校政策、教師專業倫理…等，也都是教師做專業判斷是要考慮的。

針對「家長可能有（反對）意見」一事，教師除了瞭解與參考外，還可以採行其他更主動的作法來減少家長的疑問或誤解。例如：透過班親會或其他親師溝通的管道向家長介紹，以讓家長們更加認識教師的想法與作法。另外，也有老師邀請家長進到教室觀課，讓家長更加清楚地知道分組合作學習是怎麼進行的。

教學過程充滿著許許多多的決定，因教師擁有很高的專業自主權，很多時候，這些決定往往是教師一人決定、甚至是要立即決定的。在進行專業決定時，要考慮的面向很多。家長的意見固然重要，但這些意見也只是專業決定的一項考慮而已，最終，還是要依教師的「專業」（專業知識、專業倫理）決定。

教學 App 了沒? 推行與不行

蔡銘修
臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言-國內推行教學 App 之現況

隨著數位時代的來臨，智慧型手機日趨普及。因應這股行動驅勢，行動科技輔助教學儼然成為潮流，如臺北市政府教育局於 2011 年推動高、國中小學行動學習實驗計畫，16 所國中小與數位平台業者共同合作，藉由平板電腦搭配雲端服務及學習平臺，將行動學習研究成果整合為臺北市教育雲應用服務系統（臺北市政府教育局，2012），新北市政府教育局亦於 2011 年推動國民中小學未來教室計畫與教育雲端實驗學校計畫，43 所國中小與 8 所雲端實驗學校同時試辦，讓學生走進不同於傳統教室的未來教室，運用雲端教學服務打破學習空間限制，更強調學生的主動學習。此外，以 App 輔助教學也逐漸獲得重視，在搜尋引擎中輸入「教學 App」或「Educational App」等關鍵詞，可以獲得許多推薦適合應用於教育領域的 App 相關文章，國內外以 App 輔助教學的研究數量也日趨增加，而國內教育部資訊及科技教育司與各縣市政府教育局更於 2012 年建立了「全國教學 APP 市集」，聯合共同推動教學 App 計畫，截至 2014 年 10 月為止推薦的 App 數已破千。該市集針對國小、國中以及高中職，區分語文、英文、數學、社會、自然、健康、體育、資訊、藝術、其它等十類教學 App，透過全國各縣市通力合作，共同推廣 App 教學資源、發展自主學習課程設計，促使教學朝向適性化、多元化、雲端化發展。「全國教學 APP 市集」除了使現場教師能推薦各手機系統上（Android、IOS）既有且適合用於教學上的 App 外，也藉由舉辦教學 App 相關活動，讓教師得以發表 App 應用於教學後之心得與成效專文，進而鼓勵教師自行研發與教學相關之 App(全國教學 App 市集，2014)。

二、教學 App 的分類

現階段教學 App 在使用上可約略分為自學 App 與課堂 App，自學 App 是指讓學生自行於課餘時間透過教學 App 學習，使用的方式不限時間地點，如透過成語大挑戰 App 自學成語、VoiceTube 自學英文、Simply Math App 自學四則運算等；而課堂 App 是指需要有教師介入，通常由師生在教室內共同使用或者由教師單獨操作，目的在引起學生學習動機，提高學生學習注意力。課堂 App 依照用途又可約略分成四類別，（1）即時互動：提供教師於教學過程中用來了解學生即時學習情形，取代以往的昂貴地須使用遙控器的 IRS 即時反饋系統，例如 Zuvio、Socrative、PingPong 等即時互動系統；（2）畫面分享：將教師端行動載具的螢幕畫面投射至學生端，甚至能適時開放學生端劃記，如 ip 攝像頭（取代實物投影機）、PPT and Whiteboard Sharing、eClicker 等；（3）班級經營：協助教師管理學生班級行為及成績，如 ClassDojo 等；（4）筆記

共用：讓教師與學生可以共用及分享上課筆記，如 Evernote 等。上述這些 App，不只可用於中小學課堂教學，大專院校亦一律適用。

三、計畫學校雲端教室之限制

由於教師在上課使用課堂 App 時需配合適當的載具（平板電腦或智慧型手機），對一些已承接或試辦未來教室計畫與教育雲端實驗的中小學而言，校內雖有相關的平板電腦等硬體設備，但通常只設置於特定的教室，數量也只限於 1~2 班級使用，因此必須由校內各班級輪流使用，筆者與一些中小學在職教師所參與的研究指出藉由行動科技輔助教學，雖能讓學生學習態度與成效提升，亦有下列限制：（1）雲端教室離原教室過遠，換教室上課過程浪費時間；（2）因使用次數不多，對學校的平板電腦不熟悉，學生易有新奇效應 (novelty effect)，形成上課容易分心與上課秩序較差的現象；（3）並非自己的裝置，課後無法使用，複習不便（張美玲，2012；孫郁文，2012）。至於其他未參與試辦計畫的中小學或大專院校，因學校不會提供學生相關平板電腦硬體設備，要推廣行動科技輔助教學有一定之難處。

四、自攜裝置概念興起

然而根據 Google 2013 年行動網路及使用者行為調查報告指出，臺灣智慧型手機的普及率達 51%，81%的臺灣智慧型手機用戶出門必定攜帶手機；而在 App 使用方面，每支手機平均安裝 30 個應用程式，其中有 8 個是付費程式，若考量自攜裝置(BYOD，Bring Your Own Device)的概念，只要班級學生多數擁有智慧型手機，在其使用自己的行動載具下，任何學校及教師應可於教室內使用前述的課堂 App，體驗行動科技輔助教學對學生學習之影響，而且因為學生是使用自己的設備，所以（1）只要校園提供無線網路，在任何教室內均能實施，不須換至特定教室上課；（2）行動載具是自己每日使用的設備，除了較不會有新奇效應外，還能引導學生了解手中的智慧型手機如何輔助學習；（3）因為是學生自己的設備，除了課堂上課，在課後也可以使用。

五、可能遭遇之阻礙

藉由自攜裝置固然會降低在教室內使用課堂 App 的難度，但在推廣行動科技輔助教學的過程中，筆者認為可能會遭遇的阻礙與可能的解決之道如下：

(一) 校園禁用手機規定

許多教師及家長均認為學生使用手機容易分心，對上課使用手機持反對態度，加上教育部於 2011 年針對中小學所制訂的「校園攜帶行動電話使用規範原則」中也提及學生在上課（含自習課、課後輔導及外堂課等）及下課期間、定期評量、早自習、午休、集會及其他公開場合，應儘量關機。當時所規範的行動電話，目前已逐漸被智慧型手機取代，故目前許多中小學校園仍是禁止學生於上課期間使用

任何手機（包含智慧型手機），也間接使得教師無法在教室內讓學生使用課堂 App。筆者曾參與一位國中體育教師欲以一套「馬拉松世界」App 來提升學生跑步動機的研究，該體育教師提及即使已經先向學校報備能讓學生使用該 App 記錄學生的跑操場圈數與時間，但仍發生有其他教師當場責備學生於體育課使用手機的現象。筆者認為這種「使用手機上課容易分心」的觀念短時間內不易改變，目前大眾還是將智慧型手機定位成聯絡或娛樂的工具，唯有待日後大家逐漸將智慧型手機視為和電腦一樣，也是可以輔助學習的裝置，才會逐漸開放並規範其在教室內使用。此外，禁用手機的情形在大專院校會比較少，因為大專院校課堂上是否能使用手機，多是由任課教師自行決定。故若先從大專院校開始推廣行動科技輔助教學，待有一定成效後再往下推行，亦是可行的做法。

(二) 設備擁有的公平性

雖然智慧型手機在臺灣已經相當普及，但仍有部分學生因家庭經濟因素或個人使用手機習慣而不使用智慧型手機，有些教師認為這有違教學的公平性，在無法確保讓人人有設備的情況下，不適合使用課堂 App。依據筆者使用課堂 App 輔助教學的經驗，當時班上曾有一位學生沒有智慧型手機，筆者是將自身的手機安裝學生端借給該學生使用，在筆者身處都會區的臺北市都會有此現象，更遑論城鄉差距。但筆者認為這類情形可以透過選擇適合的教學 App 與改變教學策略的方式處理。首先在 App 的選擇上，盡量以能支援多平台為主，這樣一來無論學生是使用哪一款智慧型手機（Android、IOS）都能使用該 App，如果能支援 Windows 系統更佳，因為學生不一定需使用手機，也可以透過筆記型電腦操作（國內電腦多為 Windows 系統）。其次可以配合適當的教學策略，例如若學生中只有一半有裝備，可以採分組學習，再結合教學 App 的特性進行教學，當然教學活動的設計仍要由任課教師視班級情形進行調整。

六、結語

身為教師都希望學生有充分的學習動機與良好的學習成效，在以往對教學媒體的爭辯中，Kozma(1994)曾提及媒體具有特殊的屬性使其或多或少適合完成某些類型的學習任務。教學 App 亦可歸類於教學媒體的一種，正如一開始鼓勵教師於課堂中使用教學投影片（ppt）一樣，教師會由一開始地不適應逐漸轉變成習以為常。於課堂上運用適當的 App，能培養更多的教師發揮教學創意，相信亦能提升教師教學品質，活化教學內容及歷程，引起學生學習興趣和增加學習動機，並促進教育數位化的普及。

參考文獻

■ Google(2013 年 5 月)。**Our Mobile Planet：臺灣 瞭解行動上網的消費者**。取自 http://services.google.com/fh/files/misc/omp-2013-tw-local.pdf

■ Kozma, R. B. (1994), The influence of media on learning: The debate continues. *School Library Media Research, 22*（4）, 233-240.

■ 全國教學 App 市集（2014）。**2014 全國教學 APP 市集暨教學應用趣、教學微影片徵選活動實施計畫**。取自 http://appmall.edu.tw/

■ 孫郁文（2012）。**未來教室雲端教學服務系統導入國中自然領域課程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。

■ 張美玲（2012）。**電子書包實驗計畫運用於臺北市高職英文教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。

■ 臺北市政府教育局（2012）。**臺北市行動學習實驗計畫**。臺北市：臺北市政府教育局。

翻轉教室的理念、問題與展望

黃政傑
靜宜大學教育研究所講座教授暨臺灣教育評論學會理事長

摘　要

近來科技進展和教育理念變遷，促成教學改革找到新方向。2007 年柏格曼（Jonathan Bergmann）和 山姆斯（Aaron Sams）兩位高中化學老師，為缺課學生錄製教學短片掛在網路上做為補救學習之用，一般學生卻也上網觀看加強學習，而產生所謂翻轉教室這個教學模式。這一波翻轉教室的教學模式主張教師講解和學生作業兩者翻轉，學生在家看教學短片，課堂上和同學一起做作業。翻轉教室調整教師講解和學生作業的時間，教師在課堂上有時間對學生進行一對一的指導，增進學生學習的責任和彈性，讓課堂教學可以採取師生和同學之間共同學習的模式，學習高層次能力，有助於適性教學的落實，受到不少肯定。在國際翻轉教室潮流的影響下，國內教育界開始推動翻轉教室的改革。不過，翻轉教室的實施，仍有賴於調整教師中心的教學為學生中心教學，並改善教學方法。本文分析翻轉教室的意涵與發展、特色、推動理由、實施方法、可能問題，並討論教育工作者如何回應這股風潮，提出未來展望，做為改革的參考。

*關鍵字：*翻轉教室、翻轉教學、教學模式

The Flipped Classroom and Its Concepts, Problems, and Perspectives

Jenq-Jye Hwang
Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
President, Association for Taiwan Educational Review

Abstract

Recent advances in technology and in ideology have unlocked entirely new directions for education research and practice. The flipped classroom is at the center of this discussion. In 2007, two chemistry teachers of Woodland Park High School in Colorado, Jonathan Bergmann and Aaron Sams, recorded the classroom teaching, and posted the video online to reteach lessons for absent students. Meanwhile, those non absent students also used the online video to review and reinforce classroom lessons. Later, the traditional teaching Method was profoundly reflected and a new teaching model, the flipped classroom, appeared. The flipped classroom employs asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem solving activities, discussions, projects, or summary in the classroom, but the typical lecture and homework elements of a course are reversed. This article analyzes the meaning, development, methods, features, rationales, problems and perspectives of the flipped classroom. The flipped classroom allows teachers to spend more time with students one-on-one and to provide just-in-time intervention when students need it. However, the successful implementation of flipped classroom requires a transition from teacher-centered to student-centered orientation, and the employment of multiple and appropriate teaching methods.

Key Words: **flipped classroom, flipping model, teaching model**

翻轉教室（flipped classroom）的教學模式，主張教師講解和學生作業兩者翻轉，學生在家看教學短片，課堂上則和同學一起做作業，這是目前很受矚目的教學改革，既有的研究顯示其所要促成的改變有其效果。在這個教學模式下，教師看到學生能力的成長，他們學習變得更獨立、動機更強，對自己的學習更負責任，成為更主動的學習者(Brame,2013; Teach Thought Staff, 2013)。該模式上課時主動學習機會增加，可促進學生學習和成就(Chaplin, 2009)；可增進學習專注和批判思考，改進學習態度(O'Dowd & Aguilar-Roca, 2009)；課前學習有助於上課的互動和表現，可管理個人內在認知負荷，而能促進學習(Musallam, 2010; Mayer, 2009)；利用課前時間理解和記憶教學內容，上課時間同儕互動及教導增加，學習應用、分析、評鑑和創造等高層認知能力的機會增加，學生顯得較有自信(Marshall, 2013; Marshall and DeCapua，2014)；主動學習提供學生更多機會與內容互動 (University of Minnesota Center of Learning and Education, 2008)。去年以來亦有學者全面調查翻轉教室的研究結果，提出相當正向的結論（Bishop , 2013 ; Hamdan, McKnight, Arfstrom, & the FLN's Research Committee,2013; Roach, 2014）。國內教育界在實務上已經開始推動翻轉教室的改革，相關的中文文獻逐漸出現(朱偉麗，2013；單文經，2013；张金磊、王颖、张宝辉，2012；郭靜姿、何榮桂，2014；鄧鈞文、李靜儀、蕭敏學、謝佩君，2014；鮑瑤鋒，2014；羅志仲，2014)，但翻轉教室的概念仍有待深入探討。本文分析翻轉教室的意涵與發展背景、特色、推動理由、實施方法、可能問題，並討論教育工作者如何回應這股風潮，或可做為推動者的參考。

一、翻轉教室的意涵與發展

(一) 翻轉教室的意涵

翻轉教室的改革針對的是傳統教室的問題。傳統教室是一個以教師為中心的教室，每節課都是由教師主導，從教師的角度思考及設計教學活動，特別是用教學演講主宰全部教學時間，學生常常失去興趣，不能集中精神，出現教室管理問題，干擾教學進程；教師花許多時間進行教室管理，師生之間存在衝突和對立。以傳統演講教學模式上課時，由教師口頭播出教學內容給學生接收，師生互動不多，且教師沒時間了解學生的學習情形，更無時間給予學生及時指導；下課時老師指派作業給學生回家做，學生在家得到差異化的作業指導，上學時把作業交給老師批改，老師改完發還給學生，學習成果反映在作業表現及各次段考及平時考上。如此週而復始，就是一門課的教學。在這個模式下，學生是接受器，常孤立學習，自己練習精熟，缺乏學習指導，學習成效當然難以達到預期目標，時遭詬病，而成為教學改革的焦點。

翻轉教室（the flipped classroom）希望改變傳統演講教學模式，是教師教學

上的新熱門，在教育學術及實務領域頗受重視，陸續有豐富的專書出版和論文發表，也有網站可供瀏覽、聯繫（例如 flippedclassroom.org, Tech Tips newsletter）；知名媒體並予廣泛報導，影響更大，例如 The Chronicle of Higher Education (Berrett, 2012)、Education Week（Ash, 2012） 、The New York Times (Fitzpatrick, 2012)、Science (Mazur, 2009)。不過翻轉教室的用詞尚未定於一尊，有的人或稱它為是翻轉課堂（flipping class）、翻轉方法（flipped approach）、翻轉模式（flipping model）、倒轉教學（reverse instruction）、翻轉學習（flipped learning）、反轉教室（inverted classroom）、反向教學（backwards classroom），有的稱之為混合式學習模式（blended learning model），以其混合了線上教學（online instruction）和線下學習（offline learning）之謂。不論如何，中小學或大學都搶著要搭上這一改革的花車。

翻轉教室是指為了擴大學生學習和成就，而把一個科目中的傳統教學講演和課後作業兩個成分倒轉的一種教學模式；上課教學時間用在學生協同合作，以學習理解和問題解決等高層次能力，而不是用來做教師教學講演(Acedo, 2013；EDUCAUSE, 2012)。學生課前先在家中觀看教師指定的教學短片，上課時專注於練習、計畫或討論，讓家中的預先學習得到精熟或擴展。要言之，以往在家裡做的作業，現在移到上課時做；以往上課時的教師講解，現在移到家裡去觀看，課堂教學被翻轉，這也是這個教學模式用翻轉命名的理由。在這一波的改革潮流下，教學短片通常被視為翻轉教室的主要成分，或由教師預錄，置於網路上，或自線上資料庫選用合適的短片，讓學生下載學習。預錄的講演教學可以是多媒體方式製作的播客(podcast)或其它音訊型式，易於接收及聽看，這在翻轉教學時用得很普遍。但翻轉教室的價值，在於把課堂時間改變成為工作坊型式，學生於其中探究教師短片教學的內容，測試應用知識的能力，又可和同儕在動手做的活動中互動，教師成為教練或顧問，鼓勵學生個別探究或協同工作。

翻轉教室，雖然常被用來指稱任何提供預錄講演教學和實施課堂練習的教學，但它並不是一個單純的教學模式。有的翻轉模式可能要求學生預看幾個簡短的講演教學，另安排線上測驗或活動來測驗學生的學習情形，緊接著給予學生回饋，並指引其再觀看視訊教學以改正錯誤。教學者或引導學生的課堂討論，或把教室變成工作室，讓學生練習、協同和創造他們在課外所學的知能。教師做為教室現場的專家，建議學生用各種適合的方法來澄清所學內容，並追蹤學習進展狀況。教師也可以把理解上有困難的學生組成特別小組，一起解決問題。翻轉教室要求教師在教學上做大改變，但有些老師不見得能夠或願意實施整個模式，而是選擇其中的部份成分，或在一學期中的幾堂課來做。

(二) 翻轉教室的發展

翻轉教室的方法並非突然出現的。有些領域的大學教師已經翻轉幾個世代，例如人文學科的教授要求學生課前讀小說，社會學科教授常要學生課前探討觀念，法學教授要學生先閱讀司法個案；這些老師在大班教學時常用詰問法（Socratic method），除非學生先做好閱讀，否則難以應付教授的炮火。再以科技運用的翻轉來看，早在 1977 年即發現有用電子器材錄製未經排練、剪輯及成本低廉的教學演講影片，來促進學生學習(Gibbons, Kincheloe, & Down, 1977, p.195)。Walvoord ＆Anderson（1998）提出類似的教學模式，學生上課前先要準備上課要學的教材，上課時再學習分析、綜合、問題解決等過程成分。為了確保學生課前好好準備以利上課的進行，他們採取作業本位模式（assignment-based model），學生課前要有問題寫作，以便在上課時得到回饋。Lage, Platt, &Treglia(2000)提出反轉教室（inverted classroom）的方法，他們一開始是為了讓教學更適合不同學生的學習風格，指導學生經由各種工具在課外去獲取課前應學習的知識，例如教科書讀本、教學影片、有語音的 PPT 或影印的 PPT 腳本。於其中，為了要確認學生是否做了課前準備，學生必須定期完成工作單，老師定期隨機抽樣和評分。上課時間則用於學生活動上，重點在原理原則的分析和應用，包含同儕對問題的回應、小組討論。他們發現師生對這樣的教學模式都持正向態度，教師發現學生的學習動機較強。2006 年肯恩學院（Khan Academy, 2014）教學影片開始流行，提供學生免費的世界級教學，學生可隨時隨地觀看學習以滿足自己的需要，填補學習落差，發展特別興趣，不必隨著所有同學起舞，這種改變被視為教育的大未來（Robinson, 2014）。2008 年，有學者介紹網路多媒體教學方式，結合講演和視訊、音訊及文字內容進行教學，提供更多學習機會(Day,2008，p.3)。

2007 年，新一波翻轉教室教學模式的先驅柏格曼和山姆斯（Bergman＆Sams , 2012)，在其高中科學課教學中，錄下他們的 PPT 簡報教學短片，給沒上到課的學生看，受到各界重視，翻轉教室開始盛行起來。翻轉教室運用於中小學校的科學、數學和其它科目教學，變得愈來愈普遍(Knewton.com, 2011)。同時大學也推動翻轉教室的模式，例如 Penn State 的會計學課，課堂時間用於開放討論、來賓演講或動手解題等方式，並由助教協助教學者；Algonquin College 視訊製作簡短的視訊演講教學，教導學生在課外了解編輯軟體如何運用，課堂內則由學生與同學一起利用該軟體來製作創新的視訊影片；大學教師運用翻轉教室的方法，教大一資訊科技科目的 Excel 概念(EDCAUSE, 2012; Frydenberg, 2012)。

翻轉教學模式的出現受到幾個趨勢影響。一是科技革新因素。教育一直在變，尤其是在高科技時代變得更快更大。傳統教學下，教師講學生聽，勤做筆記，雖說仍然有用，但這個時代的教學更需要運用科技，激勵學生的好奇心和學習熱

誠(Leyden, 2013)。科技愈來愈發達，更容易推廣世界知名學者的演講教學，類似於肯恩學院的免費或低收費的教學影片不斷增加，例如 MITx（edX） and Udacity。學生隨時隨地可觀看，教育機會更加普及，也更加均等。網路本位的工具普及，讓擁有電腦、平板、智慧型手機及其它個人媒體做為協同合作和溝通的媒介，也是翻轉教室普及的原因(Frydenberg, 2012)。

其二是與科技革新結合的自導式學習（self-directed learning）成為學習的重心。現在的學生和以前的不同，他們生活在科技時代，遇到不會的事想學怎麼做，常要 Google 或 You Tube 一下，或者直接到網路論壇上請教懂的人，這是以自己的方式在自己需要的時候，利用可用的時間和媒體去學習，可稱為自導式學習。加上認知心理學的發展，讓教育工作者更了解學生如何學習，認知傳統上的灌輸教學必須要有所改變。這些因素促成翻轉教學模式盛行，有的人還認為這是教學典範的轉移 (Berrett, 2012)。

除此之外，教育成本的現實及教育效能和教育品質的要求，也是翻轉教室發展時很重要的影響因素。財務上的現實是大學經營成本愈來愈高，為了降低成本，課堂班級人數愈來愈多，但社會各界包含學者、決策者、壓力團體，都不斷要求提高教育品質；而如何產生小班教學的效果，既降低成本又保障品質，新科技的運用無疑是一條很好的路。在大學，演講教學模式，可用在幾十人，幾百人，甚至幾千人，只要一位教授支撐就可以，真是省錢(DesLauriers, Schelew, & Wieman, 2011)。翻轉教學，可讓大班教學演講的生產力更加提高，讓學生有更好的學習成果。中小學沒有大班教學問題，但傳統講演教學的品質和效能時遭詬病，如何改善，一直是家庭、社會及政府所關注，翻轉教學讓學生可得到教師一對一教學和同儕相互教導的機會，把學生推向自主學習、主動學習的方向，提供了改革的希望。

二、翻轉教室實施過程及特點

翻轉教室的特點，可由它的實施過程及其與傳統講演教學的差別得知。教師採用翻轉教室時，其實施過程中要做的重要決定如下（Bergmann, 2013; Edwards, 2012; Teach Thought Staff, 2013）。

1. 教師要翻轉什麼（一堂課、一個單元或章、一個科目或一個年級）

2. 確認要採用的教學媒體為何。短片是否為課堂主題的適合媒體，如果不是，可選其它合適的科技來使用。若教師不能講得很好，在電腦前錄影不自在，就找其它合適的工具。若有其他教師開發更好的短片可用，就用他的，或者找線上可用的免費短片。最重要的是短片要符合教學之需，其品質要好。

3. 誰來做短片（教師自行錄製短片時，有時可以找學生或其它老師做幫手，或者有的學校也有媒體單位可以幫忙）。

4. 若要自製短片，選用何種軟體較合適？最好由簡單的軟體開始，有必要時再用複雜的軟體。短片是為了教內容，要不是在炫耀剪接技術，最好是一次就做好所要的短片，五分鐘的短片，五分鐘的錄影時間最好，用 LED 可翻轉的相機或智慧型手機自己錄製最簡單方便。 Camtasia 可以錄製講解的聲音和電腦銀幕，是較高的科技產品。短片一開始及結束作歸納時教師才出現在畫面上，中間只要秀出 PPT 或其它教具進行講解即可。只要在 You Tube 蒐尋 flipped classroom，可找到許多實例。短片以五分鐘內為宜，最多一個晚上要看的影片在 15 分鐘內為佳。教師一般會擔心十五分鐘教不完，實際上這個短片的教學是很紮實的，沒有教室管理問題干擾而浪費時間。教師要找出時間，把翻轉教室要用的短片製作完成，跟上教學進度。短片一旦製作完成，未來還可重複使用。

5. 短片製作完成，要放在那裡讓學生看？最好是放在同一個地方，例如學習管理系統（learning management system，LMS），或者把影片放在 YouTube, SchoolTube, Screencast.com, dropbox, google drive 等位址。

6. 教師如何檢核學生看了影片沒有？線上互動、筆記重點、問題記錄等，都是可用的方法。如果學生沒看，等於未盡責任，沒學到該有的知能就來上課，課堂上的小組作業和活動是無法發揮功能的，換言之，這樣的學生就無法成為獨立自主的學習者。

7. 教師要和學生溝通有關翻轉學習的短片內容為何？

8. 教師要怎麼教導學生去觀看和理解短片內容？看教學短片與看一般影片不同，教師應該在一開始運用翻轉教室時就說明。

9. 教師要如何重組課堂教學時間？這是同等重要的問題，教師應依其教學科目、教學主題、教學年級及教學哲學去作決定，設計可以精熟學習內容及加廣加深的學習活動。

10. 如何對學生說明翻轉學習會改變他們的在校經驗？

11. 如何對家長溝通翻轉教學帶給學生的不同學習經驗為何？

進一步比較翻轉教室和傳統講演教學的差異，得以在理念上更了解翻轉教室的特點為何。一直以來老師是教學的中心和主角，採取老師在台上講解、學生在台下聽講的單向溝通方式；教學內容由教師決定，且內容驅動整個教學活動的進行，實際上內容又由教科書所主導，著眼於知識的記憶和理解等較低層次的認知能力，輕忽學生的學習動機和參與；重視教學結構和秩序，缺乏學習的彈性和自

主；老師上課幾乎用光所有教學時間在講解上，講究的是如何有效率呈現資料給學生。在傳統講演教學之下，學生的學習都是被動為主，老師教的他們才學，學得很有限，而且聽講常不專注，不見得聽懂，就算懂了也不深刻。老師常無法了解學生真實學習情形，沒辦法回應學生學習上的差異，以致教學後不懂的學生還是不懂，懂的也沒辦法延伸擴展。已經懂的學生，還是得坐在教室裡聽著教師教他們已經學會的內容，不能去學習他們可學、想學的東西。這種被動式的學習，讓學生的學習成果被教師的課堂教學所框限，難以超越。傳統講演教學缺乏師生互動和同儕互動，學生從教師和同學得到的協助是很有限的。

前述傳統講演教學的各種問題，翻轉教室通通想要全盤扭轉過來。翻轉教室從傳統講演教學的教師用光課堂時間在講解上切入，讓學生在課前先看過教師課堂講解的精要內容，上課時間就可用在進一步的作業學習上。把學生編到小組內，各小組進行分組學習，教師上課時由台上走到台下，視導小組學生及個別學生的學習情形，及時回應學生的問題，提供部份學生需要的補救教學或其它適性學習，讓師生互動和同儕互動產生正向的學習影響。這種教學模式簡單地說是「少一點老師、多一點學生」，學生則是「多些主動和參與、少些被動和疏離」。傳統講演教學和翻轉教學的比較如表 1。這個比較並非說傳統講演教學一無是處，實際上講演教學做得好的話也可以達成教學目標，有其適合的教學情境可以應用。

表 1：傳統講演教學和翻轉教學的比較

傳統講演教學	翻轉教學
以教師為焦點（我要如何呈現資訊給學生）	以學生為焦點（我如何幫助學習者獲得資訊）
重視知識的學習	重視動機、參與、專注等情意
較重視低層次認知能力的學習（如記憶和理解）	較重視高層次能力學習（如應用、分析、評鑑、創造）
內容驅動教學	活動驅動學習
重結構及秩序	重彈性和動態
教師在台上講解	教師在學生旁邊指導
講解教學用掉大部分或全部課堂時間	全部或大部分課堂時間用在非聽講式的學習
內容由教師決定	內容由師生決定
教師是呈現資料者	教師是學習促進者
單向溝通方式	多向溝通方式

教師主動，學生被動	師生雙方均主動
講求教學的效率	重視教學的效能

修訂自 Honeycutt (2012)。

拜新科技之賜，尤其是電腦網路及相關軟硬體的進步，這一波翻轉教室的教師把以往上課要講解的內容，精要易懂地錄製成教學短片，讓學生課前觀看，學生按自己的步調學習，可跳過他們學會的部分，重複觀看想要看的部分，相當有彈性。課後學生若要複習，還可重看教學短片。這一波盛行的翻轉教室，不只是新教學科技的運用，尤要者，是以學生做為教學的主體，站在學生的角度去思考教學如何設計如何進行，要重視學生學習動機、參與和專注，而不是死板的知識。就修訂的布魯姆（Benjamin Samuel Bloom）認知分類來看(Anderson & Krathwohl, 2001)，翻轉教室要把學習的重點由知識記憶和理解，拉到應用、分析、評鑑、創造等高層次的能力上面。這一波翻轉教室的重要成分，不只是教學短片講解，還要學生進一步參與課堂活動，討論、分享、設計、實作、實驗、思考、解釋、解決問題等。

由於把教室上課時間和課後作業時間翻轉過來之故，上課是用活動把學習帶動起來，大部份時間用在非聽講式學習上，學生在活動中可和老師、同學一起決定學習內容，教學變得是動態而有彈性的。教師的角色由課堂內的講授變成是課堂內的觀察者、協助者、或促進者。翻轉教學之中，學習的溝通是多向的，學生之間及師生之間，都會出現討論，這奠基於學生主動進行學習，及教師隨時注意學生學習情形，適時介入指導學生。實行翻轉教學的教師，不再擔心缺乏課堂時間把課程內容有效率地教給學生的事，而是對焦於能夠有效能地帶領學生確實學會所要學習能力的行動。

要言之，翻轉教室從理念和科技兩個方向進行教學和學習改革，把教師講演當成課後作業，把課堂上的寶貴時間用於互動、練習、測驗及指導，讓教學變得更有彈性，學生有機會學習高層次思考，挑戰更深入的討論和作業，做深度理解的學習。這種翻轉讓教師中心的教學變成學生中心的教學，教師有機會接觸每位學生，進行一對一教導，促進學生適性學習；教師的角色改變，也讓學生在學習上的角色改變，同儕之間相互溝通、教導及學習，彼此成為學習的好夥伴。翻轉教室中，學生對自己的學習負起責任，專注精熟學習，專注於高層次能力的學習，也專注於學習參與、學習成果，具有強烈的學習動機。

三、採用翻轉教室的理由

翻轉教室的文獻中充滿討論採用這個教學模式的理由，其著眼點為翻轉教室

在教學上或教學外的更大作用為何，歸納起來有如下各項（Acedo, 2013 ；Barseghian, 2011 ；Bergmann & Sams, 2012,2014；EDUCAUSE, 2012 ；Edwards,2012; Teach Thought Staff, 2013;Walsh, 2011, 2012)。

(一) 翻轉教學可幫助忙碌和奮鬥中的學生

有的學生參加課外活動，在校外打工，或請事病假而無法上課，但他們有能力自己學習所要求的學習內容，若有教學短片甚至可以事先學習。教學短片，學生不論何時何地，只要方便都可以看，在自習室、家裡、病床上或前往比賽的火車上。觀看短片時，學生可以自由起動、停止、前轉、後轉，以自己的步調吸收新內容；原來老師上課講演教學的時間則釋放出來，用在與有需要的學生互動。傳統講演教學下，學生校外時間一直在做作業，教師一直花時間改作業，師生有關作業的負擔都很重。通常翻轉教室的教學影片建議總長度不超過十五分鐘；如果翻轉教室做得好，學生會有更多自由時間用在個人興趣、交友或家庭上，也可以有更多元的學業練習。

(二) 翻轉教室讓教師教學有彈性

教師利用翻轉教室教學模式，可以視學生學習需要善用各種合適的教學方法。原來講解支配了課堂時間，現在講解內容變成教學短片，讓學生在課後彈性學習，課堂時間用來做作業。而作業的設計可以多元化，以符應個別學生和小組的需要，教師教學在全班授課之外，多了小組指導和個別指導，師生之間有個別接觸的機會，也會有個別教學的實施。教學時間大翻轉之後，教師以往沒時間做的許多教學活動，現在可有機會去做。

(三) 翻轉教室促進學生對學習的控制

學生在翻轉教室中可以控制自己的學習，教學短片的學習時間、學習過程、步調快慢都是學生可以控制的，學生有時間可做深度理解。學生看教學短片可寫下問題和心得，以便上課時討論。上課時小組學習以組內學生的問題和心得為核心，所以討論的內容較能符應學生的學習需要，他們可互補長短，也可促進概念學習的深廣度。在小組共同計畫或解決問題過程中，每位學生得以注入自己的想法，合作行動。教師和學生對個別同學的學習提供協助，而不是支配。

(四) 翻轉協助各種能力的學生邁向卓越

各種能力的學生在翻轉教學中都能得利，因他們可依自己的需求看學習內容，上課時也有機會和老師對話學習。翻轉教室鼓勵學生利用課堂時間協同合作

設計和討論，學生在教師指導下互相教導，互相學習。由於每位學生參與學習，因而能擁有真正屬於自己的知識，也會建立自信心。翻轉，容許真正的分流學習。在翻轉教室下，學生在家學習短片的時間、速度可以不同，完全依自己的需求而定，不必跟著其他人的步調。在課堂內，有困難的學生可得到教師更多的指導，教師也可以減少作業或活動，適應學生的個別需要；相對地，對於學得快的學生，可減少學習已精熟的教材，增加加深加廣的學習。

(五) 翻轉可促進師生互動並增進教師對學生的了解

翻轉最大的利益是教師可以運用教室上課時間來教導學生，一對一的互動，小團體互動，或者簡短的講解或示範。教師課堂教學不再是演講，而有更多的時間和學生互動。優良的教師必須建立良好的師生關係，這有賴於深入理解學生，花更多時間和學生互動，以個別或小組方式接觸學生，觀察學生的學習情形和表現，在翻轉教室中出現更大的可能性。 教師會知道誰學得快，誰需要幫忙，進而創造學習機會幫助每位學生。

(六) 翻轉改變教室管理

教師的傳統講演教學產生許多教室管理問題，教室翻轉後，許多教室管理問題就會消失。因為學生都在小組中忙著動手做的活動，會專注於活動中的學習，若有問題，小組同學也會相互約制或協助。有些人會質疑翻轉教室太吵。然而，上課時學生出現吵雜的聲音是否真的不宜？Berrett（ 2012）舉波多科羅拉多大學（University of Colorado at Boulder）馬丁（Andrew P. Martin）教授的回應為例，值得參考。他教八十位學生演化生物學，要求學生分組解決問題，當吵雜的聲音出現時，他知道學生們討論得很熱烈，是解題成功的前兆，反而覺得很高興。

(七) 翻轉讓教學透明化也讓學生和家長更容易接近

因教學短片一直置於線上，學生因故未能上課，仍可利用時間去學習，很快把漏掉的補回來。傳統演講教學，教師的講解只有一次，學習未注意就會漏失，不懂的也沒時間討論；翻轉教室讓學生可反覆觀看教師的教學短片，不懂的可以在家裡和別人討論，上課時還可以提出來，與同學和老師討論。學生在家看教學短片，家長也可以一起看，同時與孩子討論，家長可扮演協助的角色，更了解老師教什麼，教學品質如何，以盡家長責任。

(八) 翻轉改變與家長的對話方式

翻轉教室中教師與家長的對話方式也改變了，他和家長可做深入討論，因為

他在上課中深入觀察學生，也和每位學生互動，談起來有內容，討論更有意義，對學生的長短很理解，請家長協助的事項清楚明確，更具有說服力和生產力。

由此可見翻轉教室確實有其長處，來說服大家投入去進行教學改變，期待翻轉教室的推動，能夠確實把這些長處發揮出來。採行翻轉教室的理由很多，但不是用了翻轉教室模式一定就能真正翻轉，而要看翻轉教室的教學準備有沒有做好，也要注意翻轉教室有其限制所在，它不是萬能的，一定要有相配合的改變。

四、翻轉教室可能遭遇的問題

翻轉教室要能成功地運作，必須注意它可能遭遇的問題。這些問題包含翻轉教室的教學準備、短片教學及課外作業的屬性問題、短片製作如何切合教學主題和教師風格的問題、學生在課外事先做好上課準備的問題、趕流行及翻轉缺少支持的問題、只為教更多而做翻轉的問題、數位落差及銀幕依賴的問題、學生和家長的抱怨和不信任問題。

(一) 翻轉教室需要許多準備

翻轉教室不是教學上的萬靈丹，它如同其它教學法一樣有它的問題，一不小心就會出錯。有效的翻轉需要細心準備。翻轉教室有課內和課外兩大部分。課外的成分是教師預錄教學短片，這需要影音錄製的時間和能力。一般人常認為教學講解是教師一個人唱獨角戲之謂，就算是這樣，教學的獨角戲要怎麼唱，需要時間好好計畫，以免一直是一個人頭講著不精彩的話，這樣令人厭煩的畫面。例如教師是否要說唱俱佳、連說帶做，或以其它相關的教具配合說明要，要有妥善的安排。具體言之，這包含演講教學的模式、目標、內容、方法、時間、空間、資源等等的計畫都是。

比起傳統講演教學，預錄需要額外的許多時間，例如事先的計畫和練習、反覆重錄等，許多老師找不出時間，因而不願投入。教師要有能力將單元課程內容濃縮到十五分鐘內的 2-3 個短片講解。課內的教學活動設計必須與課外學習的錄影教學緊密連結，導出上課的學習動機和參與，才能構成一個整體統整而有效的教學。教師必須讓學生知道老師教學採取的新模式，以及學生學習方式所出現的變化，師生雙方緊密合作才能達成學習目標。教師也必須激發學生在家觀看講演教學影片的學習動機，為課堂內的上課做好準備。

(二) 短片教學及課外作業的屬性問題

翻轉教室把講解和作業的順序倒轉，教師的教學講解在家看，家庭作業在課

堂上做。簡單的教學短片就可讓學習者得到一對一的概念說明或解釋，也可藉以為補救學習之用，讓教師教學進度得以把握。不過講演教學，雖然形式改變為影片在銀幕上播放，但它還是講解，是一種直導教學(direct instruction)模式，其中學生被動學習，不見得是最好的學習方式。家庭作業若只是重複地解題或答題以求精熟，也不是最好的學習方式（Robinson，2014）。若採用具有這兩種成分的傳統教學，而把它們倒轉過來，實在不能算是革命性的教學改革；教學上更需要的是豐富多元的教學模式，才能有效滿足學生的學習需求，才能協助學生學習成功，而不是以一種教學模式做為教室教學的典範。此外，教學也要重視社會認知學習，讓學生在學習社群中與同儕互動，學習知識和能力，而不是孤單地在家裡看教學短片。

(三) 短片製作如何切合教學主題和教師風格的問題

教學錄影會不會限制教學的彈性和多元性？教學錄影不論如何準備，最終錄下來的影片是一套固定下來的教學模式。以講演教學來看，在實際教學情境中，教師的講解是有彈性的，因應教學情境中學生提問、師生互動及學生表現，預定的講解可以調整，隨時增補或減少講解的內容，或者穿插其它適合的教學方式，它是靈活的有彈性的。由於在不同班級教學，情境不同，因而會產生不同方式的講演教學，也就是多元化了。

預錄教學是否一定要採用講演式？這要看教學主題及教學風格。就教學主題而言，概念及理論的解釋，事情的前因後果，文化風俗的介紹，都適合用講演方法來教，但遇到多元價值、社會爭議、倫理矛盾、問題解決等則要討論式教學。至於要教導學生方法技術實務，則需要在說明之外，進行示範和練習。所以預錄教學不宜限於教學時的教師講演，而應視需要運用討論教學或示範教學，前者錄影時需要有來賓或學生參與討論，後者需要兼具說明、示範、提問、再示範、練習及檢討的過程。

就教學風格而言，每位教師各有其教學風格，有的擅長講演教學，有的擅長討論教學，有的很會示範，不是任何老師都可勝任教學錄影錄音。老師的特質顯示於平常教學方法上面，有的喜歡講演教學，有的喜歡討論教學。有的人可能有能力預錄教學短片，但他不喜歡教學錄影錄音。有些教學流暢的老師，一到預錄現場進行教學講演，馬上結巴，需要多次反覆重錄，才能達成使命。有的老師沒有經驗，一想到要錄影錄音，就開始緊張，一緊張，錄起來就不自然、不順暢，或者錄起來不好看等等。若連自己都不敢再看一次自己的「演出」，如何讓學生喜歡看呢？

(四) 學生在課外事先做好上課準備的問題

教師必須好好準備教學短片及安排上課時的作業活動，且要確認學習產生實效。另外值得注意的是學生的時間問題，有些學生在家必須幫忙父母賺錢，沒有額外的時間可用，或無法好好地觀看教學短片。即便是家境無憂的學生，是否一定會在家看教學短片，也令人懷疑。社經地位不同的學生在家觀看教學短片得到的學習指導不同，在教學影音中加入學習指導的成分，是值得重視的。

有些家庭沒有數位產品可以做為學習之用，即便學生都可接近數位產品，若他們拒看教學短片，也就無法翻轉，因為共同應具備的知識和能力未準備好，也就難以進入課堂上的互動學習。傳統講演教學至少做到教師把知識和能力在課堂上教給每位學生，翻轉教學把這一塊改為短片教學，若缺乏了觀看短片教學的數位產品，將變成什麼都沒有。

(五) 趕流行及翻轉缺少支持的問題

有的人看到別人都在翻轉，因而導致自己不得不翻轉，這是趕流行或是受到團體壓力而造成的翻轉。趕流行是教育上常見的事，看到其他老師在翻轉，學校行政在推動翻轉教室，未翻轉的老師一定有壓力，或者會覺得自己沒跟上潮流，這種情況下，不見得能掌握到翻轉教室的本質。翻轉教室是需要投入心力和資源的事，教師要蒐集資料、研究、計畫、評鑑及改進，一旦終止努力，學生學習的促進可能變成一場空。翻轉教室的實施，還是要審視教學的實際需求及相關配套如何來決定。錄製教學短片，最簡單的方式是由教師自己運用錄影工具來做，這是很實際且容易實行的改變，但若要做得更好，則需要相當多的支持，包含錄影腳本、人力、經費、設備、空間等。教學短片錄製需要能力、經驗、投入和時間。預錄工作不只在完成一部或幾部短的演講教學影片，而是要預錄精彩且吸引人的教學影片。

(六) 只為教更多而做翻轉的問題

有的人想利用翻轉教室的模式教給學生更多內容。許多老師都有課程內容太多而教不完的經驗，翻轉教室可讓學生看教學短片，運用這個方法就可以教學生學更多。但翻轉的目的不在於教更多，而是讓學生更理解，學習更高層次的能力，或者讓學生有更多時間練習以達精熟，合作做計畫，一起解決問題，學得更生動更有趣。想教更多給學生，反而讓學生學得更少，這是常見的事。課程內容過重的問題，要用課程減法解決，而不是靠教學方法增加課程份量。還有人要藉翻轉教室成為好老師，甚至野心勃勃要創造新世紀教室，實施最創新的教學；或許翻轉教室是好老師和創新教學的途徑，但絕對不是全部，還有更根本的改革值得注

意。

(七) 數位落差及銀幕依賴的問題

有人認為翻轉教室的採用，不論在學校、家裡或社區，都要看班上學生是否具備足夠的科技資源支持而定，例如班上學生家中是否有電腦網路或者平板、智慧型手機可用，其頻寬如何，是否能流暢下載教學短片；若沒有，要實施翻轉教室會遭遇困難。有時學生可以到同學家去看，或利用社區公用電腦網路，學校開放電腦網路給學生課後使用也是可以的，但要注意使用機會是否足夠，是否會不預期地終止。偏鄉地區或弱勢家庭可能缺乏可觀看教學短片的設備，這些學生就處於不利地位，結果等於老師都沒有教學一樣，到了學校怎能討論、練習、測驗?這是推動翻轉教室要特別留意的。

在電腦網路科技發達的今日，學生離不開電腦網路已是一個嚴重的教育和社會問題，有心的家長和教師希望學生能與人們和自然接觸，能夠在真實的環境中學習真正的生活、工作和學術能力。翻轉教室要學生在家看教學影片，即使一門課的短片不超過十五分鐘，若每個科目的老師都這麼做，一個晚上看銀幕也要相當長的時間，學習上過度依賴電腦及銀幕會是一個大問題。

(八) 學生和家長的抱怨和不信任問題

學生會抱怨失去教師面對面教學的機會，尤其是翻轉教室使用線上影片教學時更常出現這個問題，學生也會因為這個感受而不會覺得課堂活動有價值。他們會認為繳錢上學，老師沒有真正教他們，而是利用影片替代教學，或叫他們在網路上找影片看，他們的學費是白花的，上課也沒有意義。所以一遇到要翻轉學習時，他們可能會以逃課對待。

此外，翻轉教室仍然會出現教學目標和成效的爭議問題，即教學應重精熟知識技能，或者應重提升高層次能力，諸如創造力和批判思考。翻轉教室一般不強調為測驗而教學，更不是依循著改進標準化測驗成績的教學模式；因此，師生是否還需要額外花許多時間和心力去準備外部的學力考試，是一個值得注意問題。

五、如何面對翻轉教室的潮流

前述的討論顯示，翻轉教室具誘人的教學改革潛力，但其推動也可能遭遇的不少問題，教師若要實施翻轉教室的教學模式，必須深入理解這些問題，做好各項準備並解決相關的問題。

(一) 事前準備、教學講解、作業設計及積極溝通都是關鍵

本文不是要鼓勵大家盲目支持翻轉教室，或嚇阻大家採用翻轉教室，而是希望教育工作者充分理解翻轉教室的理念和方法，審慎評估後再決定是否跳進來，不必趕流行，明智的抉擇是必要的。有興趣翻轉的老師可先看看相關文獻，觀看這類教學的影片，參加工作坊，或跟著有經驗的老師學習。在翻轉之前，多審視現有教學短片資源庫，試著下載這些短片做為教學之用，或者試著拍攝教學短片，設計配合教學短片的學習活動。不要為翻轉而翻轉，不要為了做影片而做影片，先要考慮教學上有沒有需要，即使沒有教學短片是否也可以教得很好。還要注意，運用之妙存乎一心，沒有兩個翻轉教室是相同的。教師可以先翻轉幾個課堂，不必急於翻轉整個教室，把翻轉教室當成可用的一種教學模式較好。

真正要翻轉的是，教師上課這部分要做得更好，太難或太簡單的影片不能替代教師有價值的教學，影片必須力求簡短 (Pamela, 2012)。只有一個人頭講話的短片也不行，應該要結合運用多媒體才好(Houston and Lin, 2012)。由於有許多資源可用，講演講片不必真的只是演講，Firefox ,Jing or Camtasia 可錄製銀幕上的畫面，增加教學的多元性。若學生所在地區沒有網路或網路不佳，也可以燒製 DVD 或用隨身碟存放教學短片給學生。

課堂作業活動應更包容，不單是練習精熟，更要有擴展或補充。設計可以提升高層次認知能力的課堂活動很重要，若學生在課外能先獲得上課時必備的基本知識，上課時就有時間進行更具深度的學習，這有賴教師設計配合的活動來達成目標，例如小組討論、辯論、資料蒐集分析、論點歸納、問題解決、實作實驗等。要注意，不好的老師不能靠翻轉就教得好，好老師不翻轉一樣教得好；換言之教師本身就是變數，而不是翻轉(Moe, 2013)。單憑翻轉不會促進學生學習成功，教師必須抓緊機會與學生好好互動，指導學生小組學習，激發學生學習興趣，並培養其自主學習能力。由於翻轉教室的模式不只是教師需要改變，學生和家長同時都要改變，因而積極溝通學生和家長，取得信任、接納和配合，十分重要，過程中也要不斷蒐集學生和家長的意見，檢討改進。

(二) 考量任教學科或教育階段的特性

翻轉教學不見得都要採取教學短片的型態，學生在家也可以看教學短片之外的教材，事先學習相關的知識，這個思維在不同學科或教育階段實施翻轉教室時是很重要的。哲學和人文學科長期以來都是用翻轉精神的方法，學生課前先要閱讀 Kant, Socrates, Heidegger 等哲學家的著作，上課時進行討論，以澄清理論和哲學知識的落差和誤解。由於每個學科狀況不同，長期運用翻轉方法的學科，其方法不見得適合其它學科之用。每個人講解的好壞有落差，中小學或大學狀況也

不一樣。一般言之，高教領域教授精於學科弱於教法，中小學教師正好相反，翻轉教學在不同教育階段推動，遇到的困難可能不一樣，教師要注意自己的長短處有所因應。

(三) 多元思考學生課前預習的教材及誘因

提供機會給學生在上課前先接觸課程內容，包含教科書內容、期刊論文、教學影片、播客或電腦銀幕錄影。教學影片可以自製，也可在線上尋找可用者，如 YouTube, the Khan Academy, MIT's OpenCourseWare, Courseraa 等，都是很好的資源。課前的接觸不限於高科技教材，只要合適，一般教材的閱讀也都恰當。有些學生上課前不看短片，他們正是平常不做作業的人。有一位老師在翻轉教室的反省中，指出她在翻轉教室上遇到的問題。她說有些學生課外不看教學短片，問他們為什麼，回答單純是「我不喜歡看影片學東西」、「我就是不能這麼學」，或「我就是沒辦法」，他們沒有準備好基本知識，到了課堂上要進行活動，就會出現問題(Butzler,2014)。這位教師不喜歡一直要求學生做這做那，她覺得也不該這樣。經過反省後，她要求學生看教學短片時做筆記，上課時抽看，另外加強對學生看教學影片的指導，也邀請以前翻轉過的學生來班上交換心得。學生常有不做功課就來上課的，即便這樣，不表示需要全然放棄翻轉，教師還是可以利用上課的彈性指導這些學生學習。

教師應要求學生看短片後提出問題，或者要他們摘要重點來了解他們的理解程度，教師課前先整理學生交出的資料，上課簡單複習一下內容，檢查學生的理解情形，實施同儕教導，小組解決問題、補充教學的活動，應用或練習概念或方法，教師觀察學生的活動，適時矯正錯誤或做歸納，這些方法對以後的教學是有幫助的(Berrett, 2012；Houston and Lin, 2011)。可用的誘因包含線上測驗、工作單、簡短的書寫作業。教師如何知道學生看了沒？小考是一種可行方式，線上小考相當方便；聽聽學生的發言，也可以判斷。對學生的表現給予回饋也是重要誘因，學生只要完成要求的工作，就給計點加分，若有特別表現則給予特別計點加分。建立評估學生理解程度的機制也很重要，學生在前述工作的表現，不但顯示他們對上課主題的理解和困難所在，也顯示其對事情的觀點，上課的時候全班一起或分組討論，教師也可協助學生澄清所要學習的內容，熟練所學的能力。

(四) 成功翻轉需要探究學習

成功的翻轉一定要有探究學習的成分。「若只是指定視訊作業，那只是傳統教學的重組而已，不是翻轉。學生需要新資訊以繼續學習時，我才使用翻轉教學，而不是在單元教學前先灌輸資訊給學生，以免學生學習新概念時，剝奪其真正建構知識和技能的機會。」(Barseghian, 2011)。學生以自己的步調在家觀看教學影

片，可一再重複全部或一部分，到課堂上則可透過活動和實驗的互動方式學習。老師不必把大部份課堂時間花在講解上，教學容易掌握步調和進度，教師也有時間指導需要協助的學生。學生主動學習而學會，欣喜之餘產生成就感，對於學習中發現的問題可帶到課堂內討論。例如，化學課提供學生「爆炸」的短片，要學生觀看時思考何以會出現爆炸現象，課堂上可以討論，建構相關的概念。教師也可以製作概念歸納的短片或指派教科書相關內容，讓有需要的學生課後學習。短片可自各種線上資料庫取得，教師可建構班級維基網絡，把短片放在那裡或要求學生在課後利用網路觀看後彼此互動。在這個翻轉的環境中學生的學習都是主動的。

(五) 採取漸進式的做法並加以追蹤及調整

實施翻轉教學後，會產生經驗，與未做之前的看法可能不同。實施之前先要和做過的教師討論，要審視相關文獻，才能深入了解翻轉教室實施的利弊得失。有人認為製作短片及設計動手作的活動要花很多時間，這就是缺點，不如讓老師和學生都用傳統的方法來做，大家都開心一點。真要翻轉，教師沒有空做學術工作，沒時間發展新的教學模式，也沒支持的資源，這個情形要想辦法解決。翻轉教室實施之後，有的教師會堅持此一教學模式，但進行需要的調整，有的教師則選擇退出。實施翻轉教師的教師也有不同的目的，有的希望利用這個模式來釋放更多時間，以進行動手做的活動，有的採取的是漸進的模式，間歇地使用翻轉教學，隨著教學時間的進展，讓自己的教學由教師中心改變為學生中心，等到學生自己做研究找資料，互相教導，翻轉教室自然地出現轉型（Wright, 2012)。

(六) 指導學生如何學習及自主學習最為重要

在翻轉教室的教學過程中，教師變成協助者，教導學生如何運用研究工具尋找、評鑑及使用資料，提醒學生反省和學習，鼓勵同學協同合作。經過一段時間，學生可能不需要教師製作教學短片給他們當作業，學生已經學會如何學習，如何找到他們所需要的資料，這已超越翻轉教室所要達成的目標，因而翻轉教室在教師的教學中自然淡出。有的老師並非在具備高科技環境的學校任教，卻能指導學生在有限的數位條件下達成教學改變的目標。

翻轉教室有這樣的改變是很好的。講演教學短片還是講演，教育的真正力量在於教導學生主動探究學習和選擇，而不在於短片；學生自主學習同時要有能力找出所要的資源並批判地檢視。翻轉教室的核心任務在於學生中心的教學方法，由學生控制自己的學習，擁有自己的學習，如果沒做到這一點，只是把講解變成影片，讓學生在家觀看，這並未產生真正的學習改變。只是在家看影片調整步調，這種控制不是真正的控制，這種擁有不算真正地擁有。

(七) 一定要成為能翻轉自己的專業教師

翻轉教室必須建立在 F-L-I-P 的四根大柱上，才能具有成效，即彈性的環境（flexible environment）、 學習的文化（learning culture）、期許的內容（intentional content）、專業的教師（professional educator）(Pearson & The Flipped Learning Network，2013)。這個主張固然不錯，但前三根柱子實則操之於教師手裡；要成功地翻轉，教師首須翻轉自己才能達成目標。翻轉教室的專業教師，要能依單元教學特色和需求，建構彈性學習環境，指導學生運用各種學習模式，調整學習空間和時間，就連評估學生學習也有彈性的系統；他要能由教師中心導向學生中心，藉由師生互動，探討具意義、深度和創意的主題，導出學生共學、主動參與知識形成過程的學習文化；他不求多、求深，期許學生學習的內容經過審慎評估，建立在學生的既有準備度（readiness level）或近側發展區（zone of proximal development）之上，並選用適當教材和活動，讓學生感到挑戰卻不會受到挫折(Vygotsky, 1978)。一位專業教師，要能設計課前教材、鼓勵學生預習，設計和實施上課時的小組學習，善用與學生面對面的教學機會，不斷觀察及評估其學習情形，提供學習協助；他也要反省及改進自己的教學設計，在教學社群中檢討及交換經驗，虛心接納別人的建設性意見。

六、結語

本文分析了翻轉教室的意涵與發展、特點、採用理由、可能問題及因應方法，指出翻轉教室帶來的教改希望所在，最後不免要提出各界對翻轉教室的批判，期許未來實施翻轉教室時要更進一步進行深化的教學和學習改革。學界對翻轉教室的批評，雖然嚴厲，但忠言逆耳，仍值得注意。有的人指出翻轉教室最常用於高等教育，且尚未能用學生中心教學取代教師中心教學(Manjinder, 2012)。不論翻轉教室中的差異為何，教學仍以演講為中心，是一種被動式或傳遞式的教育，假定教師擁有知識，必須傳播給學生(Tucker, 2012)。有的人又指出，翻轉只是時間的變動，但卻立基於相同的教導式、演講式哲學，只是一件「壞事」的較佳版本(Ash, 2012)。再則，有人批評教學短片只是傳統閱讀作業用新科技表現出來而已，學生從閱讀改變為聽看人頭和大綱，學生都是從專家的用語中學習(Mackice, 2012； Sadaghiani, 2012)。批評者還指出作業仍然沒變，和以往的家庭作業差不多，只是完成的時間不同，未能充分協同合作和真實評估(Tucker, 2012)。只是科技進步神速且產品價格愈來愈平價，翻轉教室的教學改革對傳統教師而言很容易做，這也是為何實質效能的研究仍然有限，但翻轉教室很快流行起來的理由(Henderson, Dancy, & Niewiadomska-Bugaj, 2012; Strayer, 2012)。

翻轉教室的改革，不只是講解和作業翻轉這麼簡單，實際上還要從教學方法去追求改變(Hoffman, 2014)。與翻轉教室不同的是，許多教育研究者主張在資訊

時代，教學應該更根本地修正，從演講或灌輸的學習方式改正過來(Hoffman, 2014; Manjinder, 2012; Merrill,2013; Pink, 2006; Tucker, 2012)，建議的方法有學生中心教學、合作學習、適性教學、個案教學、同儕教練、主動學習、自我學習、建構學習、遊戲學習、學習社交網路、線上教材學習、問題本位學習、設計本位學習和真實評估等等，都是未來值得加強的教學方法改革。

翻轉教室的運用要注意教學複雜性脈絡，學生和家長的思維和環境都很多元，教師需要溝通翻轉教室的理念和方法，也要社會觀念和科技資源配合。教師的教學設計應認清學習的錯綜複雜現象，發展新的學習環境，超越以演講為中心的教學策略，兼採其它適合的教材，才可能促成真正的教學改革。翻轉教室的導入也必須考量教師的改變。教師必須養成新的教學能力，教師要扮演多元角色，講演者、促進者、協助者、鼓勵者，他要設計、挑戰、反省、改正自己的教學和學生的學習。教師為了準備翻轉教學，要學習如何做，也要協同合作。獨木難撐巨廈，學校和社會的資源一定要投入支持，教學翻轉的改變才能看到成效，諸如觀念溝通、教材充實、數位落差、數位成癮的問題，都不是教師個人能解決的事。

不論翻轉教室如何普遍，教學不能全然由翻轉教室替代，面授/翻轉（face／flip）混合的教學模式讓教師更有彈性地運用科技，也是一個改革方向（Ruffini ,2014）；還要注意到，翻轉和不翻轉之間還有許多可能。翻轉教學不用擔心教師會不會失業、學校會不會倒掉，因為教師不是內容的分配器、學校不是影片租賃公司，這是實施翻轉教室時應有的基本認識。

參考文獻

■ 朱偉麗（2013）。基於翻轉課堂的文檢課教學設計。 **圖書館雜誌, 32**(4), 87-90。

■ 單文經（2013）。為「學教翻轉、以學定教」的理念探源：杜威教材心理化主張的緣起與要義。**教育研究月刊，236**，115-130。

■ 张金磊、王颖、张宝辉（2012）。翻转课堂教学模式研究，**遠程教育**，總(211)，46-51。

■ 郭靜姿、何榮桂（2014）。翻轉吧教學！**台灣教育，686**，9-15。

■ 鄧鈞文、李靜儀、蕭敏學、謝佩君（2014）。 翻轉吧！電子學。**臺灣教育評論月刊， 3**（7）， 13-16。

■ 鮑瑤鋒(2014)。 攜手翻轉教學。**師友月刊，563**， 9-14。

■ 羅志仲(2014)。 翻轉教室翻轉學習。 **師友月刊，563**， 20-24。

■ Acedo, M. (2013). *10 Pros And Cons Of A Flipped Classroom.* Retrieved from http://www.teachthought.com/trends/10-pros-cons-flipped-classroom/

■ Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

■ Ash, K. (2012, August 29). Educators evaluate "flipped classrooms". *Education Week*, *32*, s6-8.

■ Barseghian, T. (2011). *The Flip: Why I Love It, How I Use It.* Retrieved from http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/07/the-flip-why-i-love-it-how-i-use-it/#comments

■ Bergmann, J. (2013). *Ten questions you should ask before you flip your classroom.* Retrieved from http://jonbergmann.com/new-to-the-flipped-classroom-10-things-to-consider-before-you-start/

■ Bergmann, J., & Sams, A. A.(2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. N.Y.: ISTE/ASCD, 2012.

■ Bergmann, J., & Sams, A. A.(2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement.* N.Y.: ISTE/ASCD.

■ Berrett,D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, Feb. 19, 2012. Retrieved from http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/

■ Bishop, J. L.(2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Retrieved from file:///C:/Users/pdaking/Downloads/6219%20(2).pdf

■ Brame,C. J.(2013). *Flipping 'the' Classroom.* Retrieved from http://cft.vanderbilt.edu/files/Flipping-the-classroom.pdf

■ Butzler, T. (2014). *"I don't watch the videos" in #FlipClass*. Retrieved from

http://kellybutzler.wordpress.com/

■ Chaplin S. (2009). Assessment of the impact of case studies on student learning gains in an introductory biology course. *Journal of College Science Teaching, 39*, 72–79.

■ Day, J. (2008). I*nvestigating learning with web lectures (Doctoral Dissertation, Georgia Institute of Technology)* . Retrieved from https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/22627/day_jason_a_200805_phd.pdf;jsessionid=65A00F6D64A86E0B26C669590564FD45.smart1?sequence=1

■ DesLauriers, L., Schelew, E,. & Wieman, C (2011). Improved learning in a large enrollment physics class. *Science, 332:* 862-864.

■ EDUCAUSE(2012). *7 things you should know about.* Retrieved from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf

■ Edwards, D. (2012). *Top 10 do's and don'ts when flipping your classroom #edchat.* Retrieved from http://dedwards.me/2012/09/15/top-10-dos-and-donts-when-flipping-your-classroom-edchat/

■ Fitzpatrick, M (2012). Classroom lectures go digital. *The New York Times*, June 24, 2012.

■ Frydenberg, M.(2012). *Flipping Excel. Paper presented to 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference* ISSN: 2167-1435, New Orleans, Louisiana, USA v29 n1914. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.296.9411&rep=rep1&type=pdf

■ Gibbons, J., Kincheloe, W., & Down, K. S. (1977, March 18). Tutored videotape instruction: A new use of electronics media in education. *Science, New Series , 195* (4283), pp. 1139-1146.

■ Hamdan, N., McKnight, P., Arfstrom, K. M., & the FLN's Research Committee（2013）.*The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning*. Retrieved from

http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

■ Henderson, C., Dancy, M., & Niewiadomska-Bugaj, M. (2012). Use of research-based instructional strategies in introductory physics: Where do faculty leave the innovation-decision process? *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, *8*(2), 020104. Retrieved from http://link.aps.org/doi/10.1103/PhysRevSTPER.8.020104

■ Hoffman, E. S.(2014). Beyond the flipped classroom: Redesigning a research methods course for e3 instruction. *Contemporary Issues In Education Research*, *7*(1),51-62.

■ Honeycutt, B.(2012). *The Lecture vs. The Flip*. Retrieved from http://www.flipitconsulting.com/2012/08/30/the-lecture-vs-the-flip/

■ Houston, M., & Lin, L. (2012, March). Humanizing the classroom by flipping the homework versus lecture equation. *Paper presented at Society for information technology & teacher education international conference*(site) 2012, Austin, TX.

■ Kahn Academy(2014). You only have to know one thing: you can learn anything . Retrieved from https://www.khanacademy.org/

■ Knewton.com. (2011, August 29). *The Flipped Classroom Infographic*. Retrieved June 1, 2012, from Knewton: http://www.knewton.com/flipped-classroom/

■ Lage,M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education* , *31*, 30-43.

■ Leyden, A. (2013). *6 Teaching Techniques You Should Know!* - ExamTime. Retrieved from https://www.examtime.com/blog/teaching-techniques/

■ Mackice, K. (2012). Flipping the classroom requires more than video [Web log post]. Retrieved from http://www.wired.com/geekdad/2012/04/flipping-the-classroom/

■ Manjinder. (2012). Before we flip classrooms, let's rethink what we're flipping to

[Web log post]. Retrieved from http://techedblog.tumblr.com/post/34356480070/before-we-flip-classrooms-lets-rethink-what-were

■ Marshall, H. W. (2013, March 21). *Three reasons to flip your classroom.* Retrieved from http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113

■ Marshall, H. W., & DeC apua, A. (2014). *Making the Transition: Culturally Responsive Teaching for Struggling Language Learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

■ Mayer, R. E. (2009). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.

■ Mazur, E (2009). Farewell, lecture? *Science, 323*: 50-51.

■ Merrill, M. D. (2013). *First principles of instruction: Identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction.* San Francisco, CA: Pfeiffer.

■ Moe, R. (2013). *Flipping over "Flipped Classroom" lit.* Retrieved from http://allmoocs.wordpress.com/2013/10/23/flipping-over-flipped-classroom-lit/

■ Musallam, R. (2010). The effects of screencasting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high school chemistry students (Doctoral Dissertation, University of San Francisco).

■ O'Dowd, D. K., & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *CBE Life Science Education, 8*, 118–122.

■ Pamela, K.(2012). *Understanding the flipped classroom: Part 2.* Retrieved from http://www.super-super.com/flipped/downloads/files/Flippedexample.pdf

■ Pearson & The Flipped Learning Network (2013). *Flipped learning professional development.* Retrieved from http://www.pearsonschool.com/flippedlearning

■ Pink, D. H. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the*

Future. New York, NY: Riverhead Books.

■ Roach, T.(2014).Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1477388014000280

■ Robinson, T.(2014). *Flip a lesson, but don't flip your classroom*. Retrieved from http://robinsondigital.wordpress.com/2014/01/22/flip-a-lesson-but-dont-flip-your-classroom/

■ Ruffini , M. F. (2014). *Blending face-to-face and flipping*. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Rvya3DZs9RQJ:thejournal.com/articles/2014/09/03/blending-face-to-face-and-flipping.aspx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=tw

■ Sadaghiani, H. R. (2012). Online prelectures: An alternative to textbook reading assignments. *The Physics Teacher, 50*(5), 301-303.

■ Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4

■ Teach Thought Staff(2013). *6 Steps To a flipped classroom*. Retrieved from http://www.teachthought.com/trends/flipped-classroom-trends/6-steps-to-a-flipped-classroom/

■ Tucker, C. (2012). Flipped classroom: Beyond the videos [Web log post]. Retrieved from http://catlintucker.com/2012/04/flipped-classroom-beyond-the-videos/

■ University of Minnesota Center for Teaching and Learning. (2008). *What is active learning?* Retrieved from http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/what/index.html

■ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA. : Harvard University Press.

■ Walsh, K. (2011). *7 stories from educators about teaching in the flipped classroom.* Retrieved from http://www.emergingedtech.com/2011/09/7-stories-from-educators-about-teaching-in-the-flipped-classroom/

■ Walsh, K. (2012). *8 great reasons to flip your classroom (and 4 of the wrong reasons),* from Bergmann and Sams. Retrieved from http://www.emergingedtech.com/2012/08/8-great-reasons-to-flip-your-classroom-and-4-of-the-wrong-reasons-from-bergmann-and-sams/

■ Walvoord, B. E., & Anderson,V. J. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

■ Wright, S. (2012). *The flip: End of a love affair.* Retrieved from http://plpnetwork.com/2012/10/08/flip-love-affair/

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 日 01 日訂定
2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過
2013 年 11 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 500 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：0141472-0039225
戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

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）2633-6101；（二）掃瞄或照相檔案 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、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。

三、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：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
蘇元煜 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四卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「中小學大校問題」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第二期將於 2015 年 02 月 01 日發行，截稿日為 2015 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

當大家關心「少子化」與「小班小校」現象之際，很多人可能不知道臺灣還有許多中小學是「大校」的情形。目前(103 學年度)，仍有許多國中小之全校班級數超過 60 班（或學生總人數超過 2000 人）。這樣的規模與學生數，除了可能影響學生的活動空間以外，也會在課務安排、教室、資源的使用、甚至是學校計畫的執行造成影響。是什麼原因促成了這些「大校」?「中小學大校」可能的利弊得失為何？如何解決「中小學大校」所衍生的問題？另外，怎樣的學校規模較為適切？這些問題都是本期主題所關注的重要焦點，希望投稿者可以提出您的觀點與建議。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議的功能與運作
出版日期：2014年02月01日

第三卷第三期：**APA** 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014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：
壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
參、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)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所[臺灣教育評論學會]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

<table>
<tr><td colspan="2">投稿日期</td><td colspan="3">民　國　　年　　月　　日</td></tr>
<tr><td colspan="2">投稿期數及名稱</td><td colspan="3">民　國　　年　　月　，　第　　期
該期主題名稱：</td></tr>
<tr><td colspan="2">投稿類別</td><td colspan="3">□主題評論　□自由評論　□專論文章</td></tr>
<tr><td colspan="2">字數</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">文稿名稱</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="5">作　者　資　料</td></tr>
<tr><td rowspan="5">第一作者</td><td>姓名</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>服務單位及職稱</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="4">作者簡介</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>聯絡資訊</td><td colspan="3">TEL：
FAX：
E-mail：
Address：
□□□　縣（市）　鄉（鎮市區）　村（里）　鄰
路（街）　段　巷　弄　號　樓</td></tr>
<tr><td rowspan="5">第二作者</td><td>姓名</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>服務單位及職稱</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="4">作者簡介</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>聯絡資訊</td><td colspan="3">TEL：
FAX：
E-mail：
Address：
□□□　縣（市）　鄉（鎮市區）　村（里）　鄰
路（街）　段　巷　弄　號
樓</td></tr>
</table>

【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台內社字第 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台。

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：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。

二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。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：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
2. 傳真：(04) 2633-6101
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. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐 代收 聯絡電話：0918-670669
2. 匯款：局號：0141472　　帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
3. 轉帳：中華郵政代號：700　　帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com　電話：(04) 2633-3588　傳真：(04) 2633-6101

會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	□常年會員 □永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓　　名		出生年月日	西元　　年　　月　　日
性　　別		身份證字號	
學　　歷		畢業學校系所	
現　　職			
經　　歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電　　話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	□師長推薦與介紹：推薦人 □參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) □其他：_____		

繳交金額

□常年會費：1,000 元 x　　年=　　元

□永久會費：　　元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）

（自民國　　年　　月至民國　　年　　月止，共　　年）

繳費方式

□現金付款

請繳至 靜宜大學第二研究大樓 415 室　蘇元煜先生代收　　聯絡電話：0933-178-439

□匯款

局號：0141472　　帳號：0039225　　戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑

□轉帳

中華郵政代號：700　　帳號：0141472 0039225

收　　據

收據抬頭*：　　統一編號：

(*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)

會籍登錄 （此欄由本會填寫）	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	□常年會員 □永久會員	自　　年　　月 至　　年　　月	

申請人：　　（簽章）

中華民國　　年　　月　　日

填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您!

(1) 郵寄：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】

(2) 傳真：(04) 2633-6101

(3) 電郵：ateroffice@gmail.com　(主旨請寫：「申請加入臺評學會」)

教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209

977222572000

www.ater.org.tw