

2013年3月

第2卷 第3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 研究所教育之量與質

基於社會發展及終身學習的推動，近十年來臺灣的研究所數量急速增加。然高齡少子女化的人口變遷與經濟景氣變化，致使部分研究所面臨招生不足窘境。於是各研究所之招生策略各出奇招，課程設計市場化，學生表現之要求客製化...



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

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（靜宜大學教育研究所副教授）

2013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兼人文暨社會科學院院長）

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／財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長）

林天祐（臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授）

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教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2013年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）

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副教授兼主任；教育研究所所長）

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）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

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）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

輪值主編

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

執行編輯

吳宥徵（國立臺灣師範大學社會教育系碩士班研究生）

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

盧宜芬（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

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓402室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 2 No. 3, Mar. 1, 2013

Since November 1, 2011

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, Providence University)

2013 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 / President, Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)

Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)

Lin, Tien-Yu (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2013 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)

Cheng, Chun-Hao (Ph.D. & Secretary, Huafan University)

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

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)

Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)

Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Wang, Chin-Kuo (Associate Professor, Providence University)

Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Managing Editors

Wu, Yu-Cheng (Graduate Student, National Taiwan Normal University)

Lu, Yi-Fen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Text Editor

Lu, Yi-Fen (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 (Lu, Yi-Fen)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

基於終身學習的推動，近十年來臺灣的研究所數量急速增加。然高齡少子化的人口變遷與經濟景氣之變化，使許多研究所面臨招生不足現象。於是招生策略各出奇招，課程設計市場化，學生表現之要求客製化。儘管大學評鑑在研究所部份強調學術文章發表量、研究計畫參與量、理論實務結合情形等，從成果之量上也許數字不錯，但實際品質為何，值得討論。是以，本期特別以「研究所教育之量與質」為主題，期待關心研究所教育之學者專家，自不同角度省視臺灣研究所教育之量與質，進而分析問題之所在；並提出可行策略，以利提升臺灣研究所教育之品質。

由於各學者專家的關心與用心，本期主題評論共計 18 篇文章，精闢分析且提出建設性之方針。分別從研究所教育理念與實務，探討當前研究所教育的問題，包括研究所目標定位不清、大量招生影響學生素質、課程與學生實務取向需求有落差、生師比偏高教師負擔重等。至於提升研究所教育品質之具體策略，則包括分享帶領學生閱讀與討論，提升研究風氣之策略；調整課程設計，以符應不同學習者需求取向；或者建構教師學習社群，促使教師透過反思與轉化，提升教師教學知能等。各篇論述都是相當發人深省。

此外，本期還有 14 篇自由評論，分別評論大學評鑑、十二年國教中之特殊教育、教師進修、技職教育之教學、中小學校推廣教育等問題，期待有關單位及早規畫，或調整相關措施。此外，也有分享國外幼兒教育經驗、個人教學實務經驗等，都相當具有啟發性，值得閱讀反思。

黃明月

國立臺灣師範大學社會教育學系教授
臺灣教育評論學會理事
第二卷第三期輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授
臺灣教育評論學會理事
第二卷第三期輪值主編

本期主題：研究所教育之量與質

主題評論

- 方永泉 重思研究所教育的本質 / 1
- 李大偉 研究所的質與量 / 4
- 卓紋君 我對當今研究所教育品質的隱憂與芻議 / 6
- 楊美雪 淺論研究所的目標與達成 / 9
- 楊國德 從加深加廣來提升研究所的質與量 / 10
- 翁福元 學術精品店或知識大賣場：臺灣當前研究所教育品質的觀察 / 11
- 林永豐 從量變到質變～研究所教育的普及與轉型？ / 14
- 邱瓊慧 誰該為現在的研究生現象負責？ / 18
- 黃鴻文 研究生素質真的比較差？ / 19
- 許銘津 研究所的質與量—帶領研究生的感想 / 21
- 劉明洲 研究生的學習「廣度」探討～淺談如何安排書報討論 / 23
- 郝永崐 研究生學位論文常犯錯誤之雜記 / 24
- 蕭妙香 指導教授的困惑 / 25
- 羅寶鳳 轉化省思：提升大學教師教／學品質的建設性聯盟 / 26
- 傅國恩 從產業研發資源觀點探討國內碩士以上人才培育問題 / 30
- 楊宏琪 「將才」還是「匠才」？論臺灣研究所教育的終極目標 / 33
- 林宜穎 美國研究生教育及其對臺灣研究生教育的啟示 / 35
- 巫淑華 研究生的招收：量與質的考量 / 37

自由評論

- 周燦德 以同一尺寸衣服套穿在不同身材者身上—評大學評鑑共同指標的迷思 / 40
- 張國保 中小學教師進修研究所的需求性與價值 / 44
- 徐昌慧 遴聘業界專家協同教學之現況探討 / 47
- 廖葆齡 從創新思維角度淺談技職大學英文怎麼教與如何學 / 51
- 賴光真 「空白課程」語詞與屬性爭議探析 / 56
- 李清偉 讓十二年國教邁向成功 / 60

- 張堯卿 一位高中教師對「學習共同體」的省思 / 63
- 彭逸芳 融合教育的曙光～國小普通班教師面對特殊需求學生之新思維 / 65
- 吳瑋珣 十二年國教與特殊教育 / 68
- 陳美君 從參訪日本幼兒園談幼兒的防災生活教育 / 69
- 胡淑慧 跨越教育實務第一里程之班級經營 / 71
- 梁慧雯 國小推展樂齡學習方案之難題與可行作法 / 73
- 謝宜芬 中小學教師課稅，然後呢？ / 75
- 赫博特·卡爾伯
昆特·皮爾茲 歐陸地區大學系統評介—以奧地利為例 / 77
- 周德光
戴謙

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 87
- 臺灣教育評論月刊第二卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 88
- 臺灣教育評論月刊第二卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 89
- 臺灣教育評論月刊第二卷各期主題 / 90
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 91
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 92
- 入會說明 / 93
- 入會申請書 / 94

重思研究所教育的本質

方永泉

臺灣師範大學教育學系教授

從歷史的角度來看，大學（university）最早的功用是在教育，從中世紀大學開始，教學就一直是西方大學的首要任務，而與教學有關的人才培育也成為大學對於社會的最重要貢獻之一。不過這種情形到了 19 世紀初發生了重大的轉變，德國學者洪堡德（W. von Humboldt）創辦柏林大學時，明白地將學術研究納入了大學的正規任務中，這種結合教學與研究於一身的新型大學，迅即使德國在當時西方的學術研究發展中取得領先地位。而仿效德國大學的模式，美國在 1876 年也建立了第一所以研究為重的現代化大學約翰霍布金斯大學（Johns Hopkins University），其側重學術研究，強調「創造」新文化之教育宗旨，並且完全以專精科學的研究著稱。約翰霍布金斯大學後來對於美國的高等教育產生了重大衝擊，後來也造就了美國在 20 世紀學術研究獨領風騷的局面。

因此我們或可這樣說，對於「研究」的重視，可以說是現代化大學的最重要標誌，時至今日，強調「學術研究、知識創新」仍然是各個大學競相標榜與追逐的第一目標，而所謂「研究型大學」亦成為所謂一流或頂尖大學的基本特徵。

近年來，隨著臺灣高等教育的普及化，加上為了追求所謂的「卓越」，臺灣在研究所教育的數量上也有著快速的擴充。從 10 年前政府在政策上開

始放寬、鬆綁大學系所的設立開始，臺灣的高等教育有著極為顯著的成長，尤其是研究所教育方面。而技職校院的研究所如雨後春筍般的設立，更助長了研究所教育的發展。87 年度教育部公布了《邁向終身學習社會白皮書》，致力推動高等教育的回流教育，許多研究所又紛紛增設碩士在職專班或是產學研發碩士專班，這些措施都讓臺灣的研究所教育達到空前數量，到 101 年度時，臺灣研究所的數量已發展到 3,300 多間，所培養出的碩博士更可說已達滿街跑的局面。臺灣碩博士學歷「貶值」的現象可從 102 年度公務人員初等考試報名人數 6 萬多人，其中有博士學位 35 名、碩士 5,214 名，這種「高資低考」情形嚴重的情形看出。

而除了研究所學歷「貶值」的現象外，臺灣研究所教育的品質似乎也並未隨著研究所數量的迅速增加而有著明顯的提升，特別是由於數量的擴充所衍生出的教學品質之問題，更受到了對於高等教育問題關注之人士的重視。這些問題根據筆者的觀察包括如下：

（一）研究所教育過於重視「研究」而輕忽「教學」的重要：以目前國內大學教師的評鑑及升等多半強調教師研究績效的比重來看，教師為了能在大學中「生存」，對於研究的極度重視在所難免。然而以現今臺灣大學教師所擔負的工

作來看，要作到面面俱到其實並不容易；加上大學教師的授課時數不低，要能作好充分的課前準備往往亦得花上不少時間。遂使得研究所教育中學生個別報告及分組報告占了相當高的比重，不少研究生常自嘆自己淪為「學術血汗工廠」的基層勞工，但卻在學習上常流於「放羊吃草」的自學。而此一問題隨著研究生人數的倍增（包括全職及在職生）又日益加重，某些「重量級」指導教授每年指導的研究生少則五六名，多則一二十名，以這些教授日常業務之繁忙程度，其實很難作到「充分的」指導，不少研究生的論文成品，其指導教授亦是口試當天才得窺全貌，而此種指導的教學成效究竟能有多少？實令人懷疑。

(二) 過於強調研究所教育的實用性，可能會影響到學術的嚴謹性：在目前社會發展及就業市場緊縮的情形下，研究所教育的專業性及實用性遂被突顯了出來。除了強調研究所的教育目的必須配合社會發展的需求外，對於個人來說，研究所也常常成為就業預備及相關考試的「避風港」。研究生入學的目的可能並不是出於對於學術研究的熱情（事實上真的能對學術研究有所熱愛的人並不多），而是出於未來就業的考量或是暫時尚無其他打算之故。而在社會需求的實際考量下，類似主題及極為相似之研究方法的研究論文紛紛出籠，但研究者可能從

未深思研究主題的重要性或是為何要從某些研究變項進行探討的原因，而相關文獻的探討更是頗多雷同之處，充分地「展現」了標準化學術生產線的特色。另一方面，出於個人前途的實際考慮，能否快速地從研究所「畢業」成為最高價值，近來不少學位論文頻傳抄襲之情事，甚至論文代寫公司的大行其道，除了指導教授及口試教授把關不夠嚴謹外，此種價值觀的盛行也是重要因素。

(三) 根據國內高教評鑑中心系所評鑑結果顯示，大學的學士班評鑑結果之通過率往往高於研究所階段碩博士班，究其原因主要有兩個問題，一是碩博士班核心課程未加以區分，一是獨立研究所之專任師資不足的緣故。此固然顯示了國內研究所教育的結構性問題，也就是國內高教資源有其限制，不太可能無限量的供給，另一方面似乎也顯示了在設立研究所之初，主事者為了增設碩博士班爭取相關資源，對於核心課程架構及師資員額等問題未予深思之故。而這樣的問題亦可能對於研究所學生的受教權益產生一定影響。

(四) 目前的研究所教育雖然重視學術研究，然究其實質來看，所謂的研究仍多偏於研究目的的「達成」，卻忽略了研究過程中研究精神及研究倫理的培養。如前所述，教師為了追求自己的研究績

效，可能忽略了研究所教育中的本質—教學，甚至將學生當成研究的工具及生財的利器。國內的不少大學教師目前所捲入的詐領研究費案件，固大部分涉案的學者可能是出於不諳相關規定或是意圖便宜行事而誤蹈法網之故，然而在其中也不乏有將研究費用據為己有甚至壓榨研究生者。從追求真理的角度來看，研究者之所進從事客觀真理的探究，其實並非為了謀取個人的私利，而是出於個人的社會責任、為了更廣大的社會公益之故。是以未來的研究所教育實宜加強有關專業倫理的教學，而大學教師更應以身作則，為學生作出良好的身教。

其實有關研究所教育的問題，因各研究所專業性質不一，很難有個完整的分析，筆者在此僅能提出個人的觀察所得，而上述問題的釐清也絕非易事，之前也一定有不少學者已經提出了許多高論為這些問題的解決提供了許多貢獻。筆者在最後倒是願意引用加拿大學者 Bill Readings 思索方向提供讀者參考。Readings 在其代表作《廢墟中的大學》（The University in Ruins）觀察到現今社會中的大學已偏向於科層化及資本主義的企業機構，在這種脈絡下，大學的使命必然會發

生相應的變化，它不再是原先為民族國家「陶冶人才」的教育機構，而是走向一個相對獨立的經營機構，在此同時，大學自己也面臨市場競爭機制中的各種挑戰。研究所教育作為大學教育的一環，也不能自外於這些挑戰。

而當大學面對著這些挑戰時，Readings 認為大學的教學應該作到「去中心化」，讓大學的教學能夠以其特有的「時間性」來對抗商業化的壓力。簡單地說，大學應該保持其相對的獨立性，其要能夠成為一個以「去中心」為「中心」、「去共識」為其「共識」的各執己見之學術社群。而要往這樣的方向發展，以「思想」之虛名，取代「卓越」之空泛理念，用「聆聽思想」代替目前大學一頭熱的「追求卓越」可說是一個重要的開始。Readings 相信，大學仍應該是一個有其特有責任場域的教育場所，大學教育中所講的 *accountability* 不應該是只是企業所講的「績效責任」之會計或管理的概念，而應該具有更積極的「教育責任」方面之「承擔」的意涵在內。當然，Readings 的此番諍言，在一般人士看法中或有曲高和寡之嫌，惟這種對於大學及研究所教育本質的重思，甚至其所強調之大學教育重建應該要從具體而微的教學場景開始實踐，應該也皆為所有從事大學教育工作者不能忽視之意見。



研究所的質與量

李大偉
健行科技大學校長

隨著所謂「流浪博士/流浪碩士的增多」以及「大學生畢業生的起薪為 22K 是否適當？」等現象與議題的出現，社會各界開始對大學乃至於其研究所的質與量表示關切，質疑是否量太大且質不佳，才會出現前述現象。

先談談量的問題，回顧三十年前，我國的教育基本上還是配合國家經濟的發展，屬於「計畫教育」；換句話說，就是大學的設系、設所，以及招生的人數，都是經過規劃的。透過經建會的人力規劃處（早期稱為人力規劃小組）的預測，國家未來需要哪些領域的人才？需要多少人？提供給教育部核定大學系、所及招生人數的依據。因此那個時代的學校數、系所數及學生數遠不如現在多。

之後，隨著民國八十年間的教改，開始廣設高中大學，大學的數量十多年來由三、四十所，擴增為現今之 160 多所；大學生及研究生的數量亦大幅擴增。另一方面，由於臺灣經濟的起飛，自由市場及尊重個人生涯規劃的概念興起，除博士班及少數科系之外，教育部基本上不再干預系所的設置，亦不限縮學生人數，而僅對各校採總量管制—在現有的學生規模下，各校自行調整系所及人數。

由這段我國大學生及研究生數量的改變脈絡可以看出我國在教育規劃的理念，是從「國家的需求考量」逐漸演變為從「個人生涯選擇考量」。這

個概念頗類似美國教育制度的設計，充分尊重學生的選擇，學校僅從旁予以輔導並告知就讀科系是否適合其性向以及未來的發展性，最後還是由學生自由選擇就讀科系。在這樣的過程之後，學生在大學或研究所畢業後的發展(包含是否找到工作、待遇為何)，基本上是不應怪罪於學校或政府的，因為整個過程都是學生自主的選擇。基於這樣的概念，我們的大學生或研究生的量是問題嗎？應該不是！有哪一方該被責怪嗎？應該沒有！

可是從「質」的方面來看，就值得檢視一下了。先看看研究所的教育目的為何？研究所的教育目的應該是專業領域的深化與（或）廣化，以及思辨與解決問題能力的培養；此外，就是每個階段的教育都應注意的——「良好態度的培養」。根據這樣的目的，反觀我們當前研究所培養出來的學生是否能達到這樣的要求呢？今年 1 月 24 日，群創光電董事長在與南台科大簽訂產學合作合約時說，最近臺灣一直講 22K，他非常驚訝，他呼籲年輕人與其抱怨，不如在校時用心學習。並且「只要表現好，待遇會很快提升」。顯見，研究生只要在校時把專業學好，加上具備解決問題的能力以及適當良好的態度，應該會受業界歡迎的。當然，各大學也有責任詳細檢視研究所課程，除專業課程能盡量貼近職場需求之外，更應透過研究法等課程培養學生解決問題的能力。

綜合上述，研究所的量可由市場
機制決定，應不是問題；但是研究所

品質的維持則是學校與學生的責任，
是雙方都應該重視的。



我對當今研究所教育品質的隱憂與芻議

卓紋君

高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所教授

筆者任教於大學研究所將近 15 年，對於時下研究生的教育與訓練有一些觀察與關切。適逢拜讀《評鑑雙月刊》介紹於 2010 年在澳洲布里斯班召開的第四屆「研究生教育策略領袖全球高峰年會」(4th Annual Strategic Leaders Global Summit) 的焦點報導¹。在該次會議，來自 17 個國家的高等教育領導者，一致認同應該確保及改善研究生訓練、研究生學習及專業發展的品質，因而提出一套評估原則的聲明；其用意即在解決各國共同面臨的研究生教育的問題。其中，有三個議題也是筆者關切的臺灣高等教育所面臨的隱憂。

首先，就入學標準及招收研究生的品質有日趨下降之虞而言，姑不論臺灣教育政策、經濟和社會變遷等因素背景如何地錯綜交雜，過度開放大學設校和技職學院升格，錄取率大幅躍升以及多數大學畢業生就業不易等事實，形成現今技職學校「大學化」，一般大學「高中化」，研究所學生年輕化的趨勢。而因應高等教育的評鑑指標，大學愈來愈被期待為「職訓中心」，無法順利進入社會就業的新鮮人只得設法考進研究所，再加強「就職」裝備。再者，由於大學財務日趨困難，對於招生容易的熱門系所，各校自是樂意廣開大門，因此也易形成某些領域的研究所快速增設，相互競爭，研究生素質參差不齊的現象。以筆者所在的諮商輔導領域而言，此種現象尤其明顯。心理師法於民國 90 年通過

後，報考該證照筆試須研究所畢業方具資格，有志於此專業的大學生往往在大四便忙著推甄或準備考研究所。少數研究所曾明訂大學畢業後須有工作經驗的入學標準，也由於招生競爭，紛紛撤除。該領域的入學研究生，其年齡與身心成熟度已明顯較過去十年降低許多，畢業後即使具有某種程度的諮商專業能力，然而其有限的生命經驗與社會歷練是否足以堪任廣大社會群眾的心理諮商服務，是個令人堪憂的問題。總之，為了避免研究生水準的下滑，無論那個領域，的確必須重新思考各大學研究所的入學標準、招收制度以及訓練要求。也許各專業領域的學會可以承擔此一任務，提供代表各校研議的平台，尋求彼此的共識，一起合作把關。

其二，研究所教育以專業為導向，強調學術知識和研究能力，這樣的立場看似合理，卻有窄化對研究生的輔導制度 (mentorship) 之虞。仔細推敲，此中反映高等教育的迷思之一是，錯誤地假設研究生的品格涵養、人生方向早在大學畢業前已然完成；研究所教師不必再承負引導研究生認識他們自己的生命、突破他們自己的生命、以及開創他們的生命之責。而且，各大學在聘任專、兼任教師的主要考量就是學歷 (力)、研究與教學表現，對於教師是否具備傳人生之道以及解生命之惑的涵養與修為，極少強調。如此一來，所建構的高等教育便容易落入以專業知能的發展至上，而

其他可能影響研究生未來更為深遠的生命態度，諸如：認識自己的生命方向、人際的互動和相處、同儕的合作與協調、甚至關心社會、生態環境等人生課題，則成了枝微末節。許多教授可能不覺得需要涉及這些領域，也不甚關心這些課題，而是以加強研究生在專門學科領域的專業為引導重心。又如前所述，大學辦學成效的指標之一為畢業生的就業率，這樣的期許也強化了研究所的功利與目標（instrumental）導向——一切以專業提升、找到好工作或產出好論文為目標。如此一來，師生的互動與輔導，極易忽略對研究生的品德陶冶、待人處事的薰習以及生命高度的提升；即便有所強調，恐怕多半是聚焦在「就業人」（human doing）而非「成為人」（human being）。筆者深信教授的生命眼界有多高，帶出的研究生其眼界也就多高；研究所的教授們不僅在專業上有帶領研究生的責任，如何成為研究生的心靈導師（mentor）也是不容忽視的職志。若要轉變當前這樣的困境，實有賴於各大學的領導者重新省思師生的輔導與督導機制，並且積極提倡大學教師個人生命的成長，以期提升教師個人涵養的自覺與期許。

其三，就如何保障研究生學習經驗的品質而言，此乃有賴於研究所教師的教學技能和溝通表達的素養。然而，就筆者所知，國內大學教師的教學表現僅在末端（即學生對於教師的教學評鑑）受到監督；而非早在教師受聘之前先行完成培訓。此中另一個高等教育的迷思是，錯誤地假設拿到博士學位即具備教學的能力與素養。

無論是大學部或研究所層級的教師，若不是教育相關領域畢業者，通常沒有接受過教材教法或教學設計之類的訓練。這些教授們的教學也許大多承襲自過去身為學生的受教經驗，除了制式的講授、一問一答或實驗操作之外，鮮少有機會學習到其他各種教學互動的方法與技巧。就教學互動、講述表達，甚至引導研究生思考、與之互動溝通的訓練而言，很可能是欠缺而不擅長。在此種情況下，也容易影響研究生接受研究論文指導的過程及學習品質。即使目前多數大學對於教學評鑑不佳的教師，訂有輔導教學的補救措施；但對於已是各有專精的博士級教師或教授級的同事，此舉往往「晚」不濟急，難以落實，效果也顯得有限。若要保障和改善研究生學習經驗的品質，則教育部也宜比照中小學「教師資格」的教育與檢驗制度，為即將任教於大學（包括研究所）的教師提供一套立基於其專業基礎之上的職前訓練，並且鼓勵在職者持續進修。結合上述第二點，該培訓的目標要放在協助其提升專業科目之教學與師生互動溝通的能力，並且激勵教師朝一個全人的生命眼界與高度而努力。

走筆至此，思及我的心靈導師日常老和尚的話：「教育是人類升沉的樞紐」；他還說過：「真正的教育工作是一個長程計劃……，這個長程計劃是放在我自己身上去看。……我必須要繼續地提升……」²。盼望拙文能喚起任教於研究所的同僚們對這些議題的重視；也祈願在大學研究所授課的教師們，能夠在各自的緣起點上，為臺

灣高等教育的生與升，盡一己之力。

¹ 該篇報導主題為「教育界領袖提出評量研究生教育品質的全球聲明」，載於《評鑑雙月刊》29 期，由劉克明教授主筆。

² 引自福智文教基金會出版之《教育－人類生沉的樞紐》，頁 98-99。



淺論研究所的目標與達成

楊美雪

國立臺灣師範大學圖文傳播學系教授

在景氣亮藍燈的時候，每當一有職缺就會湧入大量的應徵者。除了激增的應徵人數之外，最為媒體所注意的莫過於高學歷低就、高學歷者搶勞力工作的情況。因此「XX徵XX工博碩士也來考」的斗大標題，就顯得驚心觸目，成為茶餘飯後之話題。

根據調查，學生就讀研究所的原因主要為：可提昇就業機會、薪資與升遷。至於業界對於研究所的期待則是培養業界可用的人才。學界對於研究所的目標，可從相關研究與學者訪談大抵歸納出：研究所以培育具有專業知識、批判性思考、研究態度與能力之畢業生為主。從三者的角度而言，學生重在未來維生的實質，業界需要維持經營的人才，學界則以培育專業且具有研究能力與態度的人才為主。三者的看法雖各有所重，但事實上並不相悖，共同的目標都是能為社會所用。只是學生與業界，講究的是實用，比較重視結果，學界是培育單位，除了最後的產出，也重視基礎的奠基與培育過程。

無論重視培育的前中後哪個歷程，研究所應有明確的目標。研究所目標的設定首先必須收集多方資料，例如社會發展、業界需求、相關領域現況、校院特色、校友意見等，再經過所內教師幾番討論，取得共識後而成。

有了目標之後，研究所還應有達成目標的事與人。所謂的事是指為研究所既定目標而設計的課程、考核是否達成目標的標準、設備與資源。協助達成標準的人，除了教師之外，學校主管、職員等都是是否能達成研究所目標的關鍵。

整體而言，研究所不但要讓學生自我發展，且能與其他個體互動，有助於社會的發展。換言之，研究所目標從個體、團體到社會皆要觀照。研究所需要訂定明確的目標，有了目標之後還需要執行的措施與團隊的配合。有適當、明確的目標，且能執行、達成，研究所的品質就可由此顯示出來。



從加深加廣來提升研究所的質與量

楊國德

國立高雄師範大學成人教育研究所教授

目前國內研究所數量已發展至 3,326 所，在校生近二十萬人，每年碩士畢業有六萬人、博士畢業近四千人，累積起來具碩博士學位者已逾百萬人。這是大家共同締造的豐碩成果，但也是必須省思的重要議題。

第一個常被提到的議題是：「高學歷、高失業」的狀況，形成畢業即失業、碩博士失業率攀升。這是人力供給增加，但需求並未隨之增加。由於之前出現「學歷大洗牌」，大學錄取率浮濫，大學文憑失去「人才篩選」功能，雇主用人優先考量碩士。然而就算學歷重要，光有學歷沒有能力，也不能獲得雇主青睞。所以，問題是就業機會沒有同時增長，以及能力品質待精進，無法就業的其實沒讀研究所也要失業。

第二個議題是量太多是否要減量及進行退場。增長是因應需求而來，不管是自己圓夢或追求理想，還是社會變遷的需要。新世代所認知的研究所與學術研究的關聯性不再是等號，隱藏在背後的是職場價值。由於職場需求多樣，催化為就業門檻，加上知識專精趨勢推波助瀾，促使研究生增長迅速。因此，問題是要讓碩士生具備能力推動社會進步、滿足就業市場之所需，只求量少並不一定是滿足需求的關鍵。

第三個議題是畢業生素質下降、論文品質及誠實性的問題。87 學年教育部推動高等教育的回流教育，開設

碩士在職專班，後來配合經濟部推動設置「產學研發碩士專班」，都培育不少具備碩士學歷之人才。由於在職進修人數增加，品質受到影響、資源分配不足，加上監督不足，舞弊現象亦時有所聞。可見，不是要抑制系所的量，卻應著重在品質管理，而且能展現實力的，質比量更重要。透過全品質管理，在專業外，對修業年限、論文的要求、多元能力的訓練等，都要根據現實環境與學生未來的需求進行調整。

從上面分析可知，有必要整體規劃及加強輔導，那麼加深與加廣的方向必須重視：

其一、在加深方面，必先確立目標在深入學術研究、培育高深學術研究人才。過去讀研究所是為了走學術的路，研究所教育不如現在這般蓬勃發展。現在這批前端者仍在總數中，要確保不被其他需求者及資源不足所限，一定讓每個人從無到有，從有到更好，好到追求卓越，精益求精，以培育金字塔頂尖人才，一代勝過一代。

其二、在加廣方面，必須讓有意願入學者透過不同學程方案來發展潛能。由於社會需要不同的高深人才持續貢獻，隨著社會演進必須不斷研究與發展，要以跨領域發展學程方案，讓社會各界各取所需、各展長才。同時，就業類型與領域亦不再應侷限於過去模式，要切入各行業不同階層，讓金字塔的整體發光發熱。

學術精品店或知識大賣場： 臺灣當前研究所教育品質的觀察

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

隨著社會的發展，市場的開放，經濟建設的需要，社會大眾知識水準的提升；更由於全球化高等教育擴充的影響與國際競爭的迫切性，臺灣教育近十幾年來，呈現出「灌氣球式的擴充」。不僅大學教育呈現極速的膨脹，研究所以上的教育更是出現病態式的發展。在各種各樣因素的影響之下，臺灣研究生的人數的數量 2002 年就突破 10 萬人大關（楊朝祥，2007：3-7）。如此的結果，從積極面來看，擴充了社會各階層就讀高等教育機構的機會，朝教育機會均等的理想又往前邁進一大步；提升全民的知識水準，改善國家的勞動力素質，提升國家的競爭力。從消極面來看，首先是導致臺灣的高等教育經費高度的稀釋，使得公私立大學的經營面臨捉襟見肘的窘境；其次，造成各大學之間的非良性競爭，為了招生和提升學生的報到率，各大學無不使出渾身解數，吸引學生的報到，不再在意學生的素質；再者，造成學生與教師之間的對立衝突，甚至於教師不敢要求學生或是需要巴結學生，因為沒有學生，教師不僅薪水要打折，甚至於可能會失業；第四，造成大學生素質的「雙峰現象」，程度好的很好，程度差的很差，使得大學的學術表現也出現兩極化的現象；第五，由於大量的招收大學畢業生，造成學位貶值的問題出現，大

學畢業就是失業的開始，因此不少大學生「延畢」，在學校只修一兩門課，造成社會資源的浪費。研究所教育的情形又是如何呢？事實上，也好不到那裡去。

二、研究所的定位不明，品質搖擺不定

從傳統的角度來看，研究所應該是學術殿堂中的殿堂，研究所培養的人才是菁英中的菁英。然而隨著社會的變遷，潮流的推移，研究所的傳統角色與地位，也因之而有所動搖，似乎從「傳統學術殿堂」的角色轉向「知識精品店」，再轉向當前「知識大賣場」的角色傾斜。可是，究竟研究所應扮演什麼樣的角色，負擔什麼樣的功能，不僅社會上沒有一致的看法，政府政策也是渾沌不明；究竟在傳統角色與功能和當前社會角色與功能兩者之間如何調整與斟酌，尚是莫衷一是，未有定論。如果是前者，則政府的政策應該對研究所教育，不論是在成立、招生、學術方面有更嚴格的要求與把關；如果是後者，則政府的政策應該對研究所教育採取更開放和更具彈性的態度，給予研究所更大的自主性。事實上，目前政府對於研究所的定位是不明確的，這樣的不明確狀況，不僅導致研究所辦學沒有明確的依循指標，品質搖擺不定，甚且造成大學系所、教授和研究生之間經常產

生衝突與矛盾。

三、大量擴充研究所數量，導致整體研究生素質普遍降低

在政府寬鬆研究所成立的政策之下，各類各型的大學幾乎都大量的成立研究所，傳統大學成立研究所倒也無可厚非，連以技術養成為主的技職校院也積極的爭取成立研究所，就顯得有些令人困惑了，這絕對不是學術歧視的問題，而是大學角色與功能分工的問題。因此，近幾年來，臺灣研究所班別的數量從，1951 年的 4 所¹到 1975 年的 403 所，1980 年的 523 所，1985 年的 611 所，1990 年的 823 所，1995 年的 1,361 所，2000 年的 2,143 所，2005 年的 5,314 所，再到 2011 年的 7,830 所。研究生人數，從 1951 年的 5 位到 1975 年的 3,614 位，1980 年的 5,633 位，到 1985 年的 10,638 位，到 1990 年的 17,935 位，到 1995 年的 33,200 位，到 2000 年的 70,039 位，到 2005 年的 149,493 位，再到 2011 年的 184,113 位（中華民國教育統計，2012：17-23）。再者，為了競爭生源，絕大多數的研究所入學方式已大多採取甄試入學，縱使還是採取傳統入學考試方式者，也大多取消英文一科。因此，有相當大比例的研究生，除了基本學科素養不足之外，英文的閱讀更是有困難。此一情形導致研究生素質的普遍低落。事實上，教育部也已經警覺到此一問題的嚴重性，而於 2008 年提出「教育部針對 98 學年度起碩士班人數凍結之說明」，其中在提高大學品質的兩項措施：控管學生品質及基本素養與建立退場機制，就是最具體的證

明（教育部，2008）。

四、研究所把關不嚴，造成學生學習態度鬆散

因為現在研究所入學的便利性，以及學生來源的不足，使得有相當大比例的研究生有恃無恐，因而產生了「此處不留爺，自有留人處」的心態，學習起來顯得相當鬆散。而研究所為了怕學生流失，影響招生，大多數對於學生的學科要求，也就趨於寬鬆，甚至於在學位論文的指導方面，也就不再嚴格的要求。在「進來容易，出去也容易」的交互作用之下，學生的學習態度越來越鬆散，研究所也就越來越不能要求學生。

五、研究所成為逃避失業的避難所

最近幾年來，由於全球性的經濟不景氣，導致不少國家的經濟發展都處於長期的衰退之中，失業率節節升高，而有了大學畢業就是失業的問題，不少大學生為了逃避失業的壓力，除了想辦法在大學延畢一途之外，就是進入研究所就讀。如此，不僅可以避免失業的壓力，也可獲得「上進」的美名，或是兼兼差、做做助理，或許勉強可以維持自己的生活費用。加上不少研究所都面臨招生不足的窘境，因此，進入研究所就讀，就成了不少大學畢業生逃避失業壓力的另一個途徑。

六、研究所的桂冠成了販賣知識的招牌

由於研究所班別數和學生人數的大量擴充，導致研究所的學術地位也明顯的降低。研究所的學術桂冠已經不再有其昔日的光環，現在成了某些人進修的機構，成了某些人逃避失業的避風港，也是某些人終身學習的場所。雖然，也還是一些人追求學術桂冠的殿堂，但是，這畢竟不再是多數。大致上看來，之前，研究所學術桂冠的光環早已經褪色成為販賣知識和吸引顧客的招牌。

七、結語

提供充分的就學機會和創造充分的就業機會，都是政府責無旁貸的責任；關鍵在於如何提供高品質的就學機會？如何創造安全的就業機會？因著經濟發展的需要，社會大眾的需求，以及全球性的趨勢與潮流的衝擊，政府擴充研究所教育應該是正確的政策決定。問題在於，先前，政府似乎是毫無管控的大量擴充研究所教育；現在，卻又要凍結甚至於減少研究所的數量。錯誤的政策導致病態的研究所教育的擴充。病態的研究所教

育的擴充，不僅造成研究生素質的降低，導致社會資源的浪費，更導致國家競爭力的下降。如何解決當前臺灣研究所教育的兩大疾病：病態的擴充與素質的遽降，政府應該制定正確的政策，而不是又把問題的癥結推到大學身上或是社會大眾身上。縱使，研究所教育的桂冠不再像從前一樣光亮，也不要讓它黯淡無光。縱使，研究所教育不再是學術無上的殿堂，但也不要讓它淪為知識的大賣場，至少也要像個學術的精品店。

參考文獻

- 楊朝祥（2007）。〈研究生人數破十萬的省思〉。《國家政策論壇月刊》，2（4），頁3-7。
- 教育部（2008）。《教育部針對98學年度起碩士班人數凍結之說明》。擷取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=1780。01/12/2012。
- 教育部（2012）。《中華民國教育統計民國101年版》。臺北市：教育部。

¹ 此處的「所」是教育部中華民國教育統計的「班」。



從量變到質變～研究所教育的普及與轉型？

林永豐

國立中正大學課程研究所教授兼所長；師資培育中心主任

一、研究所教育的量變

1990 年以後，我國高等教育的擴張便是個明顯的趨勢，而學士班人數的增加，自然也使更多人有繼續攻讀碩、博士班的機會與能力。從過去 20 年的資料看來，研究所教育之碩、博士班人數正如同大學部學士班一樣，也是呈現增加的趨勢。1991 年時，碩士班學生為 21,306 人，博士班學生為 5,481 人。到了 2009 年，碩班生增加了 8.6 倍，為 183,401 人，而博班生雖未增加這麼多，但也增加了 6.2 倍，為 33,751 人（教育部，2012）。可見，整個研究所教育是明顯擴張的。

就讀碩、博士班人數的增加，包括兩個重要的現象：年輕人就讀年限的延長，以及回流教育（如碩士在職專班）的人數增加。整體而言，義務教育階段之後（即國中畢業後的高中職與大學教育）的就學參與率是持續提高的。依據 1980-2010 年之勞動參與率（行政院主計處，2010）資料，進行年齡組別的分析，可以發現：30 年來，該年齡層中勞動參與率達 50%、就學率亦達 50% 的年齡，約從 18 歲提高到 22 歲（詳如圖 1），參照我國的學制，大約相當於大學畢業之際。

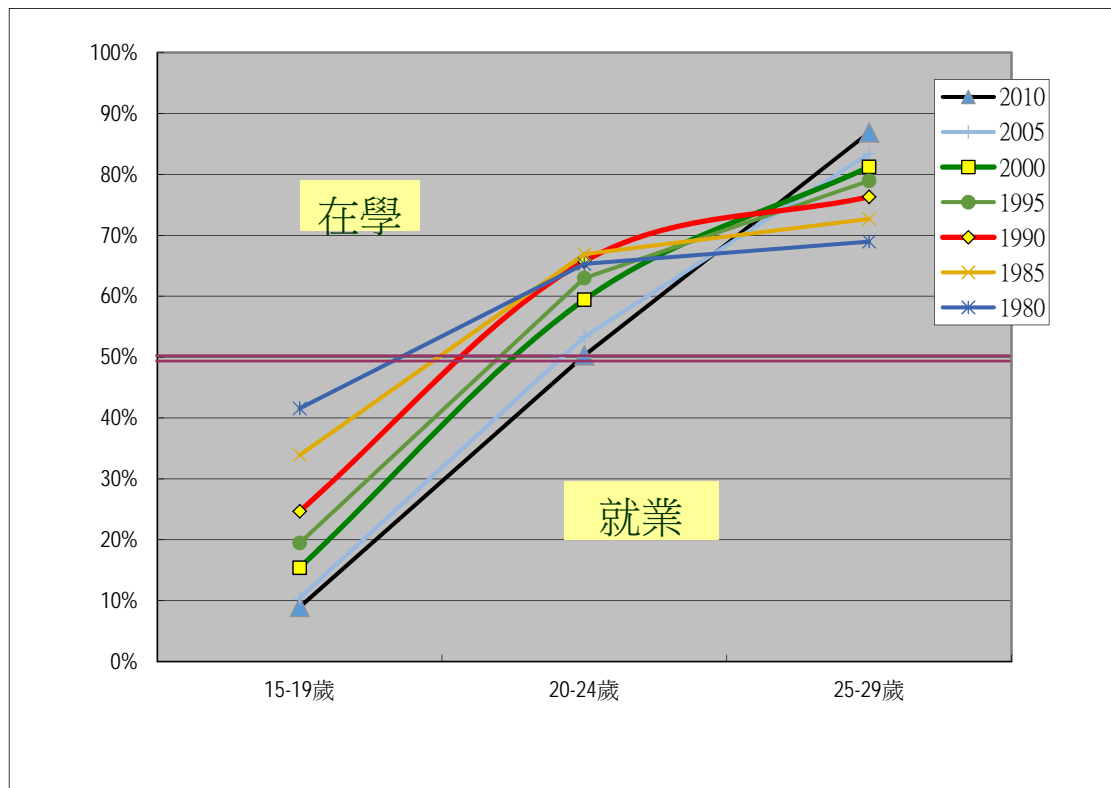


圖 1 台灣地區勞動參與率五年期變化圖（年齡別）

資料來源：行政院主計處，2010，人力資源調查統計年報

圖 1 也顯示：15-19 歲組與 20-24 歲組的勞動參與率均是下降的。參照學制，可知由於後期中等教育與高等教育階段的就學率都增加，則勞動參與率自然降低。而依照學齡推估，大學畢業約 22 歲，再加兩年為 24 歲，而 20-24 歲的勞動參與率下降，正顯示學士與碩士階段年齡的學生就學的意願與趨勢都是明顯增加的。

相對而言，25-29 歲組的勞動參與率則不降反升，增加近 20%，顯現此一年齡組的學生漸漸趨向就業而非就學。此一趨勢顯示，提高就學率的趨勢並未繼續提高，甚至降低，是否為高等教育緊縮所造成的影響？值得注意。

二、研究所教育的質變

研究所教育的擴張，乃是整體高等教育擴張的一部分，而研究所性質的變化，也與整個高等教育的轉型有關。早在 1977 年，Trow（1977）年即指出高等教育參與率的持續增加，將由量變產生質變，不僅會改變高等教育的數量、規模、學生人數、參與機會……等等，更重要的是也會改變高等教育的內涵與性質。

根據 Trow 的分析，高等教育的擴張，導致原本強調菁英教育的高等教育機構，開始出現不同性質的類型：第一類為菁英型高等教育，就讀大學人數不超過 15%，課程以菁英的培育為主，強調的是陶冶心靈與品格；第二類為大眾型高等教育，受教人數已大幅增加，受教對象也廣佈於各類專

業，教育重點在於專業技能的學習；第三類為普及型高等教育，課程重點不僅不是為培育統治階層服務、也不只是培養專業人才的專業知能。而是包含了重視培養人們的生活能力，為快速變遷的社會做好準備。

隨著高等教育型態的多元化，Trow（1977）進一步討論了各類高等教育在課程與教學上的特色。仍然依照三類型態加以討論：

（一）菁英型

由於學生都是選擇後的菁英，在學術能力與學習動機上的表現都非常優異，因此，大學自然採取較高的學術標準，崇尚卓越，重視學生功績式（meritocratic）的學術成就與表現。

（二）大眾型

隨著進入大學的人數增加，學生的學術能力與學習動機上的差異，也就愈來愈明顯。各大學由於招收的學生不同，各校或各系所各有嚴謹程度不同的要求。此外，大眾型的教育更納入各類專業人才的培育，也因此更需要多樣的學術標準，但也更重視教育機會均等

（三）普及型

普及型的教育型態中，就學參與的人數已經大幅增加，也使得學生的異質性大增，學術標準無法維持像菁英型一般，而更強調「增值」（value-added）的重要，因為倘若大多

數學生的學術表現並不突出，則大學的功能顯然更重於從其立基點開始改善。

可見，高等教育在學生人數上的擴張，也將導致教育性質與內涵上的改變，而學術標準與所招生的對象有關，更隨教育內涵的不同而有差異，因此在不同類型教育型態中的學術標準，也就需作相對應的調整了。

在整個高等教育中，研究所教育的碩博士班屬於進階教育，招生經過一定的篩選，人數也較學士班少得多，因此，性質上較偏於菁英教育。不過，隨著碩博士班人數的明顯增加，上述所謂大眾型教育的一些特色，也逐漸在碩博士班教育中顯現出來。最明顯的是學生學術能力與動機上愈來愈有多元與差異的傾向，無法像過去一樣那麼強調菁英教育的「高深」研究，各校對學術標準的要求與堅持的嚴謹程度也因而有更大的差異。

例如，研究所教育的重要目標之一，除了提供延續大學階段教育給予更精緻、深入的專業知能外，更在於奠定紮實的專業基礎，引發繼續從事學術研究的興趣與潛能，能夠邁向博士班階段的專業研究。不過，從過去 20 年的數據看來，1991 年時，博碩士生人數比約為 25.7%，大約相當每四個人便有一個人能夠、也願意繼續攻讀博士學位；時至 2009 年，此一比例已經逐年下降，達至 18.4%，大約只有 5-6 人才有一人能夠、也願意攻讀博士學位。此一現象呈現一個明顯的訊

息，即整體而言，碩士班生的學術傾向是下降的、為博士班教育培才的本質是愈趨淡化的，且碩士班教育扮演終結教育（而非過渡教育）的性質，也是愈趨明顯的。

三、因應與挑戰

傳統上的高等教育將學士班畢業視為一個重要的分水嶺，而碩、博士班教育則定位為從事高深學術研究的進路與歷程，例如常用的「大學畢業前」(under graduate)與「大學畢業後」(post-graduate)兩個概念，即代表此一區別。換句話說，碩士班乃是博士班的預備教育，是導向博士階段研究的準備。不過，上述的質量趨勢，顯示碩班與博班的連結是愈來愈鬆動了，碩士班教育愈來愈像是學士班的延伸，而非博士班的預備。影響所及，不只是碩士班研究取向的削弱，更使得碩、博士班招生時都得面對愈來愈多未必具備高深研究基礎的準新生們。

在整個學制中，研究所教育是最後的階段，無可避免地必須承擔高深、專精、學術研究等等重要的教育功能。不過，上述的趨勢顯示：研究所人數增加，導致菁英導向的、高深學術標準有所轉變，其中，又以碩士班教育更為明顯。雖仍不至於推論整個研究所教育的素質下降，但至少部分（或愈來愈多）的研究所得面臨愈來愈多研究生在研究能力、動機都不若過去菁英導向研究所教育。這就導致兩個發展上的可能，其一，部分研究所要能爭取到頂尖的學生，得以維

持其對學術標準的要求，繼續強調菁英教育；其二，研究所若未能招收頂尖學生，則在普及化的趨勢下，將得面臨更多元化、更異質化的學生，則要維持傳統的研究所教育功能，困難度也會更高了。

展望未來，少子化趨勢所導致的生源減少，對高等教育的影響愈來愈明顯，在僧少粥多的情勢下，研究所教育將進一步朝向需求面（學生），而非供應面（各校研究所）傾斜。除非，研究所的定位清楚，並能招收具學術傾向的學生，甚而跳脫既有的框架，以國際化為視野，積極爭取國際學生，尤其是新、馬、港、澳等東南亞與大陸的優秀學生，才能在學術研究上維持一定的水準；抑或是優質轉

型，朝向更精緻、更結合理論與實務的研究取向，給予研究生更多支持與協助，才能在大眾化、異質化的脈絡下，兼顧且維持研究所教育應有的水平。

參考文獻

- 行政院主計處（2010）。**人力資源調查統計年報**。台北：行政院
- 教育部（2012）。**教育統計**。台北：教育部。
- Trow, M. (1977). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education



誰該為現在的研究生現象負責？

邱瓊慧

國立臺灣師範大學資訊教育研究所教授

在網路上看到一篇貼文與討論，或者會讓許多人心有戚戚焉，貼文的大意是這樣的：一位研究所老師描述他的學生，說一個月讀兩篇論文，報告時只報告前半部，且前後不能互相呼應，他接著描述：學生是資工系畢業，但無法寫簡單程式，套裝軟體也不會用；三個月寫不出 5 頁的文獻回顧，交報告也總拖上一兩週。他問大家：「該如何是好」，這貼文引來許多回應，有人安慰說：除了「前段」大學，收到「邏輯不通、英文不好、程式不行」、「不積極主動」、「（沒）求知欲望」的學生機率很高……。

這學期，筆者有個很特別的經驗，不管是和大學、中學、小學教師交談，也不管是從什麼話題起頭，到最後都會這樣結尾：現在的學生「很不一樣」，且多是負面的評價，大家像是在「互相取暖」，或者知道現在學生「就是這樣」，會讓自己覺得好過一些。筆者帶了十幾近二十年的研究生，不覺得學生的聰明才智下降，反而口才好了，會應對進退了，似乎靈巧許多，很會說動人、好聽的話，但是，卻少了以前的誠懇、質樸、實在，現在的學生比較會問問題、反應意見，這應是多數老師樂見的，但是，有的卻又太過常問，要答案的情況多，反求諸己的太少，現在想想，或

者，以前的學生「不敢」問不是壞事，因為只好自己想辦法，反而能發展問題解決能力。此外，現在的學生讀研究所，或為滿足父母期待，或是因為「大家都這樣」，又或者僅是暫避風頭，不急著進入職場，讀研究所並不是真正的目的，因此，總不若「前人」投入，不易看到求知熱忱，也不那麼積極、主動。

有些「名人」認為，該多給現在的年輕人一些鼓勵，只是，這世代年輕人的成長經驗，實在不缺乏鼓勵、呵護，連「管教」都少了很多，那天去一個知名高中看實習生試教，教室裡有些失控，實習生的輔導老師告訴我，國小、國中都不管，高中就更不可能管了，另外，學生的成長常被規劃、安排好，有事也常有人可以護著、扛著……，或許，是現在的家庭、學校、社會，才会有現在大家傷腦筋的學生現象吧。針對第一段提到的討論貼文，有人也問：該讓學生延畢嗎？有人稱「這不是義務教育」；也有人認為「生命價更高」；還有人說：他們系上分年輕、有熱忱的一派，會「嚴守標準」；資深、老經驗的一派，會「儘早讓他畢業」、「絕不拖延」。我想，這樣的討論背後所反映的，恐怕不只是學生有問題了。

研究生素質真的比較差？

黃鴻文

臺灣師範大學教育學系教授

「研究所大學化、大學高中化」，這是目前許多人對高等教育的印象。究竟這是事實，抑或只是偏頗的刻板印象，沒有經過調查，很難獲得證實。研究生的素質真的比較差嗎？

素質好或壞，是相對比較的。在我任教的臺灣師大教育研究所，目前研究生的學習態度、課堂表現、論文撰寫，與過去的研究生相較，「似乎」比較差。就以研究生研讀英文的能力與意願，確實較過去相對降低許多。只要是文獻閱讀比較多，教師的期望與要求比較高，學生選讀該課程的人數就少很多。學校鼓勵教師以英文授課，有位教師也呼應地提供英文授課的課程，卻因為選修人數太少而停開。數年前開始，有許多老師開的課程因選修學生人數不足而停開，同事們問了個有趣的問題：「研究生都跑到哪裡去了？」研究生並不是不選課，而是去選修人數較多的課程。理由很簡單，選修人數多，每個人分擔導讀英文文獻的次數少，上課的負擔相對輕了許多。

「儘量降低課業負擔」不一定是研究生真的不認真或不想讀書，而是與他們修讀研究所的目標有關。過去研究生唸完碩士後，繼續修讀博士學位，期望能從事大學的研究與教學工作，是非常學術取向的。即使沒有修讀博士，想從事教職或公職，也相當容易。然而，在外在社會環境改變後，研究生在大學或研究機構工作的機

會，趨近於零。想擔任中小學教師，想考高考擔任公務員，都面臨競爭異常激烈。研究生將學習重心放在修讀教育學程，參加教師甄試與高考，研究所的課業重要性相對降低。顯現在行為表現上，人們會看到這些研究生，「避重就輕」的選課策略，課堂中的專注與問難，就顯得漫不經心。就讀研究所成為「暫歇」的目標，是他們「且戰且走」的「務實策略」。

從外人或研究所教師的觀點，現在的研究生或許很不認真，但是從研究生自己的觀點來說，這很可能是「務實的」、「必須的」。因此重點不在研究生素質高或低，重要的是研究所提供的「服務」能否符合研究生的需求。如果大學教師不能深思這個問題，其結果是研究生放棄考研究所，將研究所教育從他們的人生目標中「剔除」，將研究所「淘汰出局」。研究所教師抱怨研究生素質較差或學習不認真，固然有充分的證據與理由，但形勢比人強，最後被淘汰的是研究所。從各教育大學的相關系所招生人數日漸降低即可看出，學生已經逐漸在淘汰研究所了。

研究所教師若能瞭解研究生這種務實的觀點，除了能讓自己釋懷，「沒人選我的課不是自己教得不好」，更要思考如何面對當代這樣的研究生，提供他們相關的教育「服務」。研究生素質果真不好，研究所教師能將他們教好，才是真本事、真功夫。研究生不

選開授的課程，研究所就必須適度地調整課程與教學方式。凡事都從研究

所、教師的立場來看事情，忽略學生的觀點，絕對不可能辦好教育的。



研究所的質與量—帶領研究生的感想

許銘津

國立東華大學科學教育研究所教授

筆者自從民國七十九年任教花蓮師範學院後，期間多次經歷學校改名（由省立花蓮師範學院改為國立花蓮師範學院，再改為國立花蓮教育大學），及至民國九十七年與國立東華大學合併，至今我已在大學任教二十餘年。筆者原先任教於數理教育學系，八十六年八月轉任科學教育研究所，轉眼帶領研究生已經將近十五年，總計已帶領四十一位碩士班學生拿到碩士學位。

我的學校雖然偏處東部，然而仍有許多優秀的學生來就讀。部分原因可能是因為我們科教所的老師們一向非常替學生著想，為了配合學生每週只有週三可以外出修課，我們把課濃縮在週二晚上到週三晚上，讓全職生可以修四門課，而在職生也可以修三門課。老師們就比較辛苦，大家要輪流在週二或週三晚上上課；而學生也感念老師們的用心與辛苦，除了努力讀書報答師恩之外，也常介紹家人、同事、朋友來就讀本所。

早期（民國 86-90 年間）有很多一般生（或稱全職生），大多數的全職生是因為對教育有興趣，也憧憬成為小學老師，所以全職生除了修研究所的課程之外，絕大多數都兼修國小教育學程，在民國九十年前，本所畢業的全職生都考上教職。但隨著教師的缺額逐漸減少，報考的全職生數量漸減，而在職生的數量漸增，但是仍有一些喜歡教育工作的年輕人為了修習

教育學程而入學。

我們所裡的老師對於指導研究生的數量有個默契，即每一屆入學的學生數除以教師的人數就是指導該屆學生的數量上限。通常是由學生先跟自己合意的老師談是否可以請老師指導，大部分都可以媒合成功；但若是老師覺得學生的研究興趣與自己的專長不太符合，可能就會轉介給其他老師。如果指導學生的上限已滿的話，通常也會轉介給其他老師，除非有些老師在某學年因為特殊理由無法指導滿額的研究生，則私下協調其他老師幫忙，否則都是照著遊戲規則走，所以老師的指導 loading 還算平均，比較少出現集中在少數老師的狀況。由於負擔還算合理，老師們就比較有時間分配給所指導的研究生。

不過，我覺得碩士生是否能順利畢業，除了老師的認真指導之外，更重要的是學生自己想要畢業的動機有多強。通常學生是呈現〔一鼓作氣、再而衰、三而竭〕的狀態。如果是能跟同屆同學在兩三年內同期畢業的話，通常都會因為一起打拼、彼此鼓勵，而順利的克服論文寫作的種種難處而畢業。等到修完課後，不再固定來學校，遇到工作忙碌或家庭及其他方面有些壓力的話，就會拖延下來，而且時間越久，研究生完成論文的動力越小，常需要指導教授不斷的關懷與主動聯繫，或許可以鼓勵部分學生奮起再戰，否則拖延超過時限而退學

的狀況，也有可能發生。

我自己帶研究生向來尊重他／她們的研究興趣，所以論文主題大多是由學生自己決定，除非學生自己比較沒有想法時，我才會給予一些方向性的建議。我指導的研究生素質相當不錯，在論文的研究上蠻有創意，有幾個學生自學能力很強，對於論文的主題、方向、結構、格式及寫作內容上能夠自己先摸索出一些雛形，有問題時再跟老師討論。但大部分的學生還是需要老師在論文寫作過程中定期予以指點、建議及多次的修改。也有很少數的學生寫作能力較弱，這時身為指導教授的我就要花費不少精力來協助修訂論文。

除了指導論文之外，我對研究生也盡量的做到全人關懷，把學生當作自己的孩子一般的愛護，希望幫助他／她們除了學習如何做研究之外，在做人處事上也能有所成長。多年來，學生畢業後也常會 email 或電話聯

絡，偶而有機會到花蓮時也會回來看看老師。在科教所這個溫馨的大家庭服務，我感覺很愉快，師生的情誼是我所看為寶貴的。

對於研究所的質與量，我個人是覺得指導的人數如果太多的話，可能或多或少會影響到指導的品質，因為研究所的老師除了指導研究生之外，還有教學、研究、發表論文及服務的壓力。我們科教所一開始只有 10 位研究生，後面慢慢增加到 20 位，近年來可能因為國中小學進修的老師大多已經獲得碩士學位，所以入學的碩士班學生數有下降的現象，但每年仍舊有十多個，而每年又招收 4 位博士生，加上過去累積尚未畢業的學生，以本所有 5 位老師來分配的話，每個老師的負擔不輕。但是學生人數如果低於 10 人，又可能會有老師開課不足的狀況。所以我想對於教師編制為 5 人的研究所而言，招收 15-20 個研究生應該是一個合理的數目。



研究生的學習「廣度」探討～淺談如何安排書報討論

劉明洲

國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼系副主任

培養研究生具備學習上的「深度」與「廣度」，是研究所教學與論文指導的主要功能與目標。「深度」在專業課程與指導教授的要求下，殆無疑慮；「廣度」如何要求，就相對比較費心，因為有一些不同的想法存在其中。

「書報討論」是當中一個具體的課程安排，方向與內容可以有很大的彈性，例如常見的作法是安排演講活動與討論，進行知識的分享或共構。然而，愈是與廣度相關的活動安排，學生甚或老師就愈可能會有不同聲音出來，常聽見的主要理由例如「那些演講主題與我的研究沒有直接相關，我在現階段的主要任務就是趕快完成自己的論文，不想浪費其他的時間」，在如此似是而非卻可以理解學生何以如此思考的背景之下，系所的安排大致可以分成三類：（1）規定研究生必須參與，甚至透過點名來要求；（2）半強迫式的要求學生必須參與其中的幾個場次，甚至設計表格以達到數量統計的門檻；（3）自由式的讓學生自己選擇參加與否。第一款顯然號令嚴

明、最有紀律，如果師生都能有志一同，那是最好，只要費心在內容的安排能夠有益於整體師生即可。而可以想像的是第三款的自由式雖然最符合民主精神，但也擔心辦了活動卻場面冷清，缺乏聽眾，不只浪費經費也有損賓主顏面。折衷的半強迫式比較有彈性，但也不是盡善盡美，聽說有的學生也會湊場數，然後在演講者面前夢起周公來了。

哪一類最好？應該看不同系所的條件與狀況。制度化有利於管理與運作，但是在建立制度的過程中也就必然地在減低一些自由度。這也牽涉到其他可以再討論的議題，例如學生是否知道自己該學什麼？以及學生的學習活動究竟該有多高的自由度等等。然就課程設計的角度而言，「書報討論」自然有其必要性，但系所或老師在端出菜時，至少要讓學生知道這是好菜，是有益健康的，否則他們沒有了學習的動機，才是真正的在浪費時間。



研究生學位論文常犯錯誤之雜記

郝永崑

國立臺灣師範大學課程與教學研究所副教授

碩、博士班研究生通常在修課告一段落時，會開始撰寫學位論文。撰寫論文時，研究生常犯一些錯誤，其錯誤簡說如下：

一、首先，研究生在定題時，題目範圍經常過於龐大，如此讓自己在浩瀚的領域中摸索，弄得精疲力竭。有關這個問題，研究生可以藉由多閱讀期刊論文，釐清自己的疑問，以鎖定研究範圍。或是和自己的同儕、讀書小組（建議研究生自組）、老師討論，將題目窄化成形。

二、研究生探討文獻時，經常是將文獻堆積，內容狀似豐富，但缺乏文獻的分析探討。研究生除了未利用文獻探討、導出自己研究的正當性（legitimacy），其研究本身的立論（rationale），並未在文獻探討中被勾勒出來。更重要的是，文獻探討並未幫助研究生澄清自己提出的研究問題。有關這個問題，研究生可以事先詳讀一些具有品質的學位論文（建議請指導教授推薦），從別人好的作品，學習如何將不同文獻扣在一起，並學習如何將段落之間進行連結，進而導出研究問題及自己研究的正當性。

三、研究方法可說是論文的心臟，研究方法的目的，在於幫助研究者回答研究問題。有關使用研究方法常出現的錯誤，即研究生經常不能把

握質性和量化研究的精神。目前研究方法不外乎分為質性、量化、混合性研究（運用質性及量化研究方法）。質性、量化研究所強調資料的信、效度性質不同，研究生應分別檢視討論。另外，在研究方法的內文中，研究生應於論文中詳述其研究對象、研究場域、研究資料的蒐集、研究資料的分析等，幫助讀者充分了解研究過程之相關細節。

四、有關研究結果與討論的撰寫，研究生經常無法將研究結果與之前探討過的文獻進行連結，甚至無法解釋自己的研究結果。有關這個問題，研究生可以藉由對文獻的徹底了解，盡力將自己的發現與過去別人的研究做連結，並且詮釋自己的研究結果以及研究帶來的啟示。

五、最後，研究生的論文格式經常不符合 APA 格式，並且用字遣詞錯誤，有關這個問題，建議研究生在交出論文要求教授指導之前，自己應「從頭到尾」仔細閱讀論文至少一次，並且與自己的讀書小組（同儕）合作，交換閱讀論文，匡正這類的錯誤。指導教授的時間有限，研究生應善用之，別讓他把有限的時間花在糾正這種低階層次的問題上。

希望以上建議，能幫助研究生撰寫論文的過程順利。

指導教授的困惑

蕭妙香

國立臺南大學行政管理學系副教授

日前與一位剛到大學任教不久的老師閒聊，他提到大學法第 26 條及校內碩士班研究生修業規定，皆有「修讀碩士學位之修業期限為一年至四年」之規定；但他的研究生給他的訊息卻是，碩士班研究生要在兩年內畢業，所以給指導教授不小的壓力。

目前研究生的來源十分多元，不同的大學背景、論文方向、研究方法、個人的努力程度等等都不相同，而且通常研一大部分時間仍須修課，撰寫論文的時間並非充裕，一律要求兩年畢業實有困難。對研究生而言，基於現實考量，盡快完成論文，早日畢業投入職場，乃是最好的選擇；對指導教授而言，若一切條件均允許，當然也願意配合研究生的需求。但若是研究生的論文仍有許多改進空間，還未臻理想，卻也要求與他人一樣的待遇，指導教授是否該通融呢？

遇到不願意通融的指導教授，研

究生除了大呼無奈之外，還是得盡力完成論文，以免影響畢業；但如此一來，可能會影響下一年度的研究生選指導教授的意願。因此基於「互利」原則，指導教授也不得不放寬標準，給研究生方便，畢竟天下沒有十全十美的論文，只要研究過程大致沒問題，研究結果也沒有太大爭議，也沒有明顯違反學術倫理情事，修業年限之規定就形同具文了。

依本人之觀察，大部分指導教授都是治學十分嚴謹的學者專家，對於自己所指導的論文多有一定之水準與品質要求，但有時因個人工作十分忙碌，無暇與研究生充分討論論文，以至於有急就章之情事。其次，研究生因個人因素，論文寫作未臻理想，若一定要求在兩年內畢業，亦恐造成指導教授的困擾。如此看來，各系所是否應該建立論文指導的相關規範，似乎也是值得重視的課題了！



轉化省思：提升大學教師教／學品質的建設性聯盟

羅寶鳳

國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼師資培育中心主任

一、前言

要提升高等教育的品質，大學教師的教學是關鍵因素之一，如何提升大學教師的教學品質與成效，則是我們必須不斷探究的重要議題。大學專業自主性，讓大學教師受師資培育訓練的作法可能不可行，但大學教師擁有不斷累積的教學經驗，因此，如何善用其教學經驗提升教學品質，筆者認為「省思」(reflection) 為其關鍵要素。

根據過去的相關文獻與分析，可以發現「教學」與「學習」的過程與結果在高等教育中都很重要，但更重要的是，兩者應該一起來看，因為教學與學習是一體的兩面，彼此互相影響，因此，找出教與學的建設性聯盟關係，才能共同解決教與學的問題，找到 Senge (1990) 提出的系統思考中所謂的「槓桿解」，尋找最大的「綜效」(synergy)。要連結教學與學習，最好的催化劑就是「省思」，教師要省思，學生也要省思，才能較為系統或全面地解決高等教育學生的學習問題。

二、教與學的建設性聯盟關係

要尋找「教與學的建設性聯盟關係」(constructive alignment of teaching and learning) 需從「系統思考」的觀點出發，教育要成功，不能依賴單一因素，只靠「學生很努力」，或者「教師很認真」，都無法建構成功的教學與

學習成效。老師應該要與學生聯盟，從彼此的觀點來瞭解教學與學習的行為，這樣的聯盟關係將使教學的成效更好。Giddens (1991) 認為省思在個人與社會變遷之間的連結扮演了一個重要的角色。經濟合作暨發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) 的 Institutional Management in Higher Education (IMHE) 多年來致力於優質教學的研究，提供了許多的有效提升品質的創新方法，並且提倡我們應透過「省思」來提高教學的品質，進而提升畢業生的學習品質 (Hénard, 2010)。

大學教師如何在學術界對教學與研究的多重標準中找到自己的位置？筆者認為可以透過對教學、學習與環境的省思，來定義自己「何謂好的研究者？」「何謂好的大學教師？」，讓自己有更多的動力與熱忱，持續地做研究與教學。大部分的大學教師也許沒有想過這個問題，因為主流的觀點與標準，早已淹沒大學教師的生活與品質，每天讓評鑑指標與截止日期追趕，忙碌到沒有時間好好省思自己的學術工作。亞里斯多德曾說沒有經過省思的生活不值得活。那麼，「沒有經過省思的學術生活呢？」值得大家賣命地工作嗎？因此，筆者認為大學教師應該偶而停下來省思自己的教學與研究，是否能引導更多年輕學子的學習，並為國家培養未來的人才，並省思優質教學與優質學習的可能性。

要引發對教與學的省思需要時間。OECD 的研究發現，很多的高等教育機構嘗試對教師提供課程的評估與教育訓練，但對於優質的概念（*notion of quality*）仍然是模糊且未分享的（*vague and unshared*），因此，比較好的作法是先釐清畢業生應該要受什麼樣的教育，以及課程希望達到什麼樣的學習成果，要達到此目標的高等教育機構要先定義何謂優質的概念，以及教師在學習過程能夠扮演的角色。然而，這樣的省思需要時間、確定感、動機與開放的心態（*Hénard, 2010*），我們目前的高等教育環境是否提供了老師們這些要素與養分，是一個有待思考與探究的問題。

三、透過轉化省思建構自己的教學理論

明智與有效的教學絕對不是只運用教學的原理原則即可達成（*Biggs & Tang, 2007*），優質的教學應該是雙向的，有來有往的，因此，教師在教學後應該蒐集相關的資訊，包括學生的回饋與反應，來省思教學的過程與成效。*Dunkin* 和 *Precians*（1992）針對教學優良獲獎的大學教師進行研究，發現這些老師共同的特徵就是很願意蒐集學生對他們教學的回饋，以瞭解自己還有哪些可以改進的地方。

「省思」的概念很早就有學者提出。*Schön*（1983）在八〇年代就提出在行動中的反思（*How professional thinks in action*），根據 *Schön* 提出的模式，*Brockbank* 和 *McGill*（1998）進一步在高等教育中提倡教學的「省思」，

以提升學生的學習與行動學習方案。*Cowan*（1998）則區分省思的類型，討論大學教師如何使用省思，並鼓勵學生如何省思其學習。

許多大學的教師擁有多年的教學經驗，但這些教學經驗是否能夠成為學習，關鍵就在「省思」。省思不但是經驗與學習之間的連結，更是教與學之間的催化劑。教與學必須建設性結盟，而能讓兩者結盟的關鍵因素，在於「轉化省思」（*transformative reflection*），教師不僅要學習方法教得更好，更要學習省思教學。一般的省思是不夠的，要轉化省思，前者如一面鏡子，照出目前的樣子；後者如白雪公主故事中的魔鏡，告訴你可以成為如何的人（*it tells you what you might become*）（*Biggs & Tang, 2007:43*）。

理論應該要讓我們覺察到問題，並提供我們解決這個問題的方法。高等教育的教師最大的問題是，他們有專業領域的理論，卻沒有如何教導這個專業的教學理論。因此，轉化省思可以協助教師建構對自己有用的教學理論，學習如何成為更好的教師。建設性結盟並非是一個方法或模式，而是提供一個概念性架構（*conceptual framework*）來省思一些教學上重要且必須要回答的問題，包括：（*Biggs & Tang, 2007:249*）

- (一) 我希望我的學生學到什麼？（釐清學習目標與核心能力）
- (二) 在我面臨的情況下，什麼是最好的方式與資源讓我的學生學到這

些？（瞭解自己的教學風格與教學資源）

- (三) 我如何知道學生在什麼情境與方法下學習得最好？（瞭解學生的學習需求與學習取向或方法）

四、轉化省思與行動研究

Biggs 和 Tang (2007) 寫了一本書：《在大學教導優質學習》(Teaching for quality learning at university)，他們認為行動研究是最適合促進教師在教學上的省思，因為行動研究的本質就是要系統性地改變教師，行動研究的目標就是改進個別教師的教學。在行動中的學習，不只是學生的學習、教師對教學的學習，更包括了學習如何當一個教師，以及透過反思如何成為一個更好的教師。協助教師學習新的教學技術就像提供他們今天有魚可以吃，而讓老師懂得使用反思教學，則像提供他們釣竿，讓他們以後都有魚可吃 (Biggs & Tang, 2007)。

行動研究是以「反思、計畫、行動、觀察、反思……」為循環 (Kember & Kelly, 1993)，首先教師可先反思在課堂上有哪些問題、哪些作為有效、哪些無效，然後計畫新的改變，以及新的行動，接著蒐集課堂上的證據、學生的意見，作為反思的依據，然後在開始另一個循環的行動，「轉化省思」是所有行動與循環的關鍵。

其中一個重點是蒐集行動中與行動後改變的證據 (evidence)，因為要達到「以學習成果為主」的學習

(outcomes-based learning) 需要實際的證據。在學生方面的證據包括了幾個方面：(1) 改善學生對教與學狀態的認知；(2) 學生的反思；(3) 成績的分佈；(4) 學生表現的具體證據；(5) 學生學習取向 (approaches to learning) 的改變，如課程前後的學習在深度學習取向與表淺學習取向的改變。在教師方面的證據，是以教師在行動過程中的省思為主，除了教師的課程設計與資料外，就是教師的省思記錄 (或札記)，省思包含教師在課程前、後的一些反省，包括：(1) 課程執行中的困難；(2) 對教學與學習的啟發；(3) 教學過程中成功教學的證據；(4) 與之前教學的比較；(5) 對未來實施課程的想法與建議 (Biggs & Tang, 2007)。

而另一個提供教師反思的方法，是找一個「批判性同儕」(critical friend)，這個同儕扮演許多複雜的角色，包括伙伴、諮詢者等，但最重要的是像鏡子一般提供反思的機會，因為有時候教師自己的反思是不夠的，這樣的同儕最好是同一系所的同事，因為他對你的教學脈絡最為瞭解，且最方便提供建議，事實上這樣的同儕協助是教學品質提升的一個重要部分 (Biggs & Tang, 2007)。

五、結語

綜言之，「轉化省思」是促進高等教育中優質學習與優質教學的關鍵因素，也許並非唯一、但卻是一個重要的策略。唯有在教／學過程中透過不斷地反省，並與行動連結，才能思辨

教與學的過程中，什麼是對的事情（What are the right thing to do?），以及如何將事情做對（How to do the things right?）教師不僅要反思自己的教學過程，也要能夠引導學生反思其學習過程與學習策略，協助學生在學習這條路上不斷地進步，這才是一個大學教師應該擔負教育的責任。

參考文獻

■ Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

■ Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/ Open University Press.

■ Cowan, J. (1998). *On becoming an innovative teacher*. Buckingham: Open University Press.

■ Dunkin, M., & Precians, R. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*,

24, 483-502.

■ Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

■ Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Organization for Economic Co-operation and Development Publishing. 2010年9月 Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/22/32/44146968.pdf>

■ Kember, D., & Kelly, M. (1993). *Improving teaching through action research*. Green Guide No. 14. Campbelltown, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

■ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

■ Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.



從產業研發資源觀點探討國內碩士以上人才培育問題

傅國恩

台灣首府大學工業管理研究所助理教授兼所長

一、前言

當全球從「資訊社會」走向「知識經濟」，利用知識獲取經濟效益、增加企業競爭力，已成為全球產業不得不面對的課題。就國家整體競爭力而言，高等教育作為支援產業的角色，是一個議題，但是擔負提升國內研發水平的責任，應是責無旁貸。然而，國內目前碩士人才過剩，品質良莠不齊，恐已成不爭的事實，而更多衍生的問題，包括學非所用、高學歷低用、高不成低不就等職場端的問題，也一一浮現；產業無法升級、企業坐失競爭力、企業出走、勞資糾紛不斷等問題，最終斬傷國家總體競爭力。如何提出解決良方，若僅從教育著手，恐亦見樹不見林。本文將從產業觀點出發，將碩士以上人才培育視為產業研發價值鏈的一環，本文依這樣的角度的，從產業面、企業面及教育面剖析國內碩士以上人才培育的問題。

二、從研發資源觀點探討國內碩士人才質與量的問題

本文假設碩士以上人才培育的目的為扶植產業研發能量。因此，談碩士以上人才培育問題，即為討論企業研發資源發展問題。本文首先分析研發資源的特性，其次，從宏觀的角度探討國內研發資源的供需特性，最後，綜合以上分析的結果，提出個人的建議。

(一) 研發資源的特性

從 Porter (1985) 企業價值鏈的觀點，研發作為一個企業支援性作業 (support activities)，角色其實非常重要。研發資源的特性有以下幾點：

1. 必須大量資金的投入。
2. 必須有高素質的人才投入。
3. 必須有一段時間的投入，方能看到成果。
4. 研發產出有不確定性，如研發可能沒有成果，或成果未如預期，或成果已經過時，以致沒有市場價值。
5. 研發成果不像生產或銷售，直接反映企業績效或營收。
6. 研發成果難以量化，不易定義績效。
7. 研發人員自主性高，管理難度高。
8. 未來仍須不斷投入資金、人才、時間的積累以及管理。

由以上研發資源特性的分析，可知研發投入為高投入性、高風險性及長時間性，可見於產業研發部門，也見於教育部轄下的各公私立學術研究機構。

(二) 國內碩士以上人才供需特性

在以上研發資源特性的基礎上，本文再從產業面、企業面以及教育面分析國內碩士以上人才的供需特性如下：

1. 產業面：國內產業結構變遷從早期以農業為主，而製造業，而服務業，目前服務業的比重約為七成。再細看產業內的企業大小，依經濟部中小企業白皮書顯示，2011 年台灣中小企業家數，創下近年來最高紀錄，占全體企業家數 97.63%；在經營型態上，有 56.72% 的中小企業採獨資方式經營；再依行業別來看，服務業占的比例最高，占中小企業全體的 80.09%，其次是製造業，占 19.01%。因為產業結構完全是中小企業為主的特性，國內碩士以上人才的培育該當考慮如此的產業結構特性。
2. 企業面：從企業經理人的角度看研發資源的投入，若非企業有雄厚的資金或成長型市場或寡頭市場的支撐，研發資源的投入恐會望而卻步。依目前市場變動快速、國內企業又多以中小企業為主，談產業研發資源的投入恐不會樂觀。也難怪乎，國內企業經理人多不願投入研發，嗷嗷待哺國家政策的補助，遇企業瓶頸時，多以削價競爭因應，若果，企業終無法久戰。
3. 教育面：從研發資源投入的角度，公立學校的研發資源投入，其質與量、還有穩定性，一般要較私立學校的優，研究人才喜歡留在公立學校，不喜歡留在私立學校，因此，研發成果的質與量，公立學校一般要比私立學校好，此可從國外評比大學研究的排名

得到佐證。再從學生的角度看，公立學校的人學學雜費要較私立學校低廉，學生喜歡就讀公立學校，不喜歡就讀私立學校。然而，依辦學理念以及校務治理的差異，私立學校比公立學校更重視與產業研發資源的結合。

(三) 綜合分析

從以上研發資源的角度，國內產業結構以中小企業為主，不利於研發資源的投入，研究人力投入職場當然容易產生過剩的問題；就企業面的角度，研發資源投入少，恐須面臨競爭力持續減弱的風險，因此，企業主陷入一面想要研發卻又不願負擔成本與風險的猶疑心態中。從研究人力培育的觀點，公立學校掌握較佳的研發資源，但整個資源投入的管理，與國內產業的連結度不高，而私立學校因經費來源受教育部補助的較少，多希望與產業界結合，產業連結性的動機強，但研發資源投入的品質遜於公立學校，例如優秀教師以及優秀學生取得困難，研發的績效彰顯不易。

(四) 建議

從以上研發資源的角度探討研發資源特性以及國內研發人才的供需特性，本文提出若干值得省思的問題，並有以下三點建議：

1. 產業面：由政府政策工具引導鼓勵中小企業結合或結盟，使產業結構為中小企業主導的趨勢減低，利於產業研發資源的投入。
2. 企業面：由政府輔導企業突破想

要研發卻又不願負擔成本與風險的猶疑心態，並具體要求企業應確實擔負應盡的社會責任。

3. 教育面：教育政策或執行面上應對公立學校的研發資源投入如遴聘教師、課程規劃訂定與國內產業連結機制，避免研究資源投入與產業脫節。

三、結語

本文認為在國內面對產業空洞化危機的此時，為了要提升國家整體競爭力，國內碩士以上人才培育應更重視與產業的連結，切實提升產業研發

水平，提升企業的競爭力。本文將碩士以上人才培育視為產業研發資源發展的一環，從研發資源的角度探討國內研發人才培育的問題，探討的結果可以作為國家產業及教育政策決策的參考。

參考文獻

- 2012經濟部中小企業白皮書。
- Porter, Michael E. (1985). *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: Simon and Schuster.



「將才」還是「匠才」？

論臺灣研究所教育的終極目標

楊宏琪

國立臺北教育大學課程與教學所博士生

一、前言

受過研究所教育洗禮下所培育出的「人才」，一般均會被普羅大眾視為比較高階的知識份子，與一般的大學生有所不同。但臺灣目前的研究所環境，相較於十年前而言，不論在「質」與「量」上均有所不同，一方面是臺灣社會正面臨著嚴重的「少子女化」問題；另一方面，受到全球經濟不景氣的影響，就讀研究所並無法保證（提升）就業率，甚至對某些男性而言，充其量只是被拿來當作「延緩兵役」的合理藉口而已。在招生來源日漸不足及對未來就業不見得有直接相關的兩大不力因素下（蔣偉寧，2013），就讀研究所的學生心態已不同以往，大多數學生念研究所的目的不再是求學術精進，只是為了工作加薪或只是圖個文憑而已，所以公益平台文化基金會董事長嚴長壽（2012）日前才會針對當下的年輕學子一心只想考公職，發出肺腑的感嘆之言。

二、研究所的教育目標是培養「將才」還是「匠才」

既然學生就讀研究所的心態已變，研究所的教育內容與目標勢必也要有所調整與因應。針對心思不在學術研究上的「匠才」，研究所的教育目的必須要有所應變，例如在文獻閱讀的份量上，已不可能再像過去那樣要

求學生閱讀大量西文或期待他／她們能在學術上有所貢獻，因此對於這些匠才而言，研究所的教育目標應將重心置於協助他／她們儘早完成學業論文，以追尋人生的下一階段目標，不必花太多時間在研究所的學業上。此外，針對那些將來有志於學術研究的「將才」，研究所所提供的教育內容與訓練，必須與上述的學生有所不同，畢竟學術研究講求的是一種嚴謹的辯證歷程，所以在要求與訓練上，相對而言就必須更要紮實與謹慎。

怎樣的研究所教育才算具有紮實與嚴謹的訓練，本文認為一方面須兼顧學生的個殊性，另一方面要提供一些學習網絡用以協助這些學生課業精進。在個殊性需求的部份，誠如 Richard Rorty（1999）在《教育及社會化與個別化》一文中，指出高等教育的目的之一即在於協助學生創造自我的個別化意義，所以目前的研究所教育內容，可以多開放一些選修的課程或是可與其他系所簽訂契約，透過跨系所或跨校的學習方式達成學科的科技整合，以滿足這些學生的自我研究需求；至於在學習網絡的安排部分，Ivan Illich 在《非學校化社會》一書中，曾提及四種網絡用以取代學校這個科層體制，包含了：（1）教育資源的參考服務（2）技能交換（3）夥伴選配（4）面對一般教育工作者的參考服務（吳康寧譯，1994：110-111）。因為研究所的教育內容比較艱深，所以本文認為

可以參照 Illich 的模式，特別是技能交換與夥伴選配的部分，建立一個可讓不同系所的研究生能有溝通互動的平台，透過彼此的專業技能，在相互合作的前提下達成共同研究與學習的目標。

三、結語

針對研究所教育下所培育的人才，本文雖區分出「將才」與「匠才」之別，其主要目的是鑒於研究所的立意本就應該致力於學術研究，進而與一般的高等教育產生區隔。在「將才」與「匠才」的區分中，雖不意味著彼此的孰優孰劣的二元區隔，而是僅就參照的對象來引證或論述而已。不同的參照對象，「將才」與「匠才」的詞語彼此間是可以轉換的。雖是如此，但就研究所的教育性質而言，其最終目的應是在培養具有獨創性的「將才」為主。為此目的，其教育的方法，除了可加強研究所本身的基礎學科訓練外，亦可藉由前述不同的學習網絡來達成知識學習。即是透過夥伴的「學習共同體」的模式，彌補研究所教育大多是專門性的學科知識，無法兼顧廣博性的缺失。

簡言之，為培養「將才」，研究所教育的終極目標應為：（1）協助學生培養自我的專門性知識；（2）透過不

同的學習網絡與課業夥伴，協助學生作一跨學科領域的思維，一方面可克服因全球化而導致知識的快速變遷，另一方面亦可改善研究所教育太過囿於本身的系所知識，而無法顧及知識的其他面向。

參考文獻

- 李吳康寧（譯）（1994）。*非學校化社會*。Ivan Illich著。臺北市：桂冠。
- 蔣偉寧（2013，1月3日）。*讀研究所 教長：別只考量就業*。聯合新聞網。2013 年 1 月 19 日，取自 <http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?>
- 嚴長壽（2012，12月21日）。*台灣太「內化」，鼓勵年輕人走出去*。奇摩新聞。2013 年 1 月 19 日，取自 <http://tw.news.yahoo.com/%E5%9A%B4%E9%95%B7%E5%A3%BD-%E5%8F%B0%E7%81%A3%E5%A4%AA-%E5%85%A7%E5%8C%96-%E9%BC%93%E5%8B%B5%E5%B9%B4%E8%BC%95%E4%BA%BA%E8%B5%B0%E5%87%BA%E5%8E%BB-073911114.html>
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. New York: Penguin Books.



美國研究生教育及其對臺灣研究生教育的啟示

林宜穎

美國喬治亞大學雅典校區成人教育博士

美國的研究生教育在二十世紀期間，可以說是處於一世界領先的地位。究其主要原因，在於其將研究生教育體系視為國家一項非常重要的資產，就如同其他寶貴的重要資產一樣。美國提升研究生教育的基本途徑包括：在資源設備方面，延攬世界知名的教職人員、提供世界頂尖的研究設備、圖書館與實驗室，以及提供研究生經濟上的支持等；在教學研究方面，美國的研究生教育所重視的不僅是提供學生高等的知識和技能，同時更重視發展學生的批判性思維能力，以及培養創新的人才。美國研究生教育未來委員會（Commission On The Future of Graduate Education in the United States）曾於 2010 年發表「前進之路：美國研究生教育的未來」報告書（The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States），報告中指出，美國始終能保持強而有力的全球競爭力，主要與仰賴並善用強大的研究生教育體系有關，因其能提供學生高水準的知識與科技能力，更重要的是提供創新能力的培養。進一步地，報告書中也明確指出，研究生教育必須要能創造性與革新性地讓研究生將所學的知識和技能應用到實際中，如此是確保未來經濟的繁榮以及維持美國在國際間的領先地位（美國研究生教育未來委員會，2010）。由此可知，強調研究生的「創新與批判思維能力」，以及「重視與善加運用」研究生教育體系似乎是美國提升研究生教育的重要議題。

然而，美國的研究生教育在近年來也遭遇到許多的威脅與困難，包括對研究生教育的經濟支持缺乏、研究生的輟學率居高不下（家庭與經濟因素是學習中輟的首要因素）、學校與產業界的聯結不足，以及人口趨勢的變化，例如勞動力的老化等，皆為美國的研究生教育帶來許多的困境與挑戰。針對這些挑戰，報告書中也提出了幾項重要的解決途徑，包括：提高研究生的畢業率；透過大學、產業界與政府的合作，增加對研究生教育的經濟支持；加強研究生的就業諮詢與輔導；建立業界和研究生教育之間的有機聯結，尤其深入了解產業界所需的技能與創新能力以培養研究就生的技能；以及重視國際學生，因國際學生是美國研究生教育和高技術勞動力的重要組成部分，尤其是在科學、工程、數學等領域。

此外，基於當前所面臨的研究生教育的困境，美國喬治亞大學（The University of Georgia）也在其所發行的最新一期研究學院雜誌（Graduate School Magazine）中提出了幾項當前學校所致力於提升的研究生教育，包括有，重視研究生與教授間的夥伴關係；亦即將學生視為重要的資源，因為他們能帶來最新且具挑戰的視野；提升研究與社區的夥伴關係；如此能確保研究的成果在當研究者離開研究場域之時，仍能對社區與實際場域有持續且永續的影響；重視研究生的學習與家庭之聯結；透過當前的文獻以及

校方所進行的研究發現，研究生的學習與參與動機往往與上至祖父母的關係，下至與兒女的關係，都可能深深地影響著研究生的就讀與研究動機（Graduate School of University of Georgia, 2012）。因此，在學習上能聯結與重視成人學生的家庭因素，成為喬治亞大學在提升研究生教育的重要策略之一。

反觀當前臺灣的研究生教育，雖然與美國所面臨的困境與挑戰不盡相同，然而藉由美國的經驗所帶來的反思或許是：國家應該不僅僅只是「提供」研究生教育，如何加以「重視與運用」研究生教育體系似乎更是臺灣當前重要的教育議題。也就是說，我們或許應該問問自己的是：臺灣社會是否真的將研究生視為國家的重要資產而善加投資與運用？大學是否深入且真實地了解當前產業界對研究生的創新技能的需求，以及臺灣的產業界對研究生教育是否有該負起的社會企業責任？例如與學校溝通當前職場所需的創新技能，以培養未來實際有用的技能，以及對臺灣研究生教育提供資金的獎勵與支助等。再如，研究生的未來職涯是否有提供足夠的諮詢與輔導之管道？最後，是關於所進行的

研究如何能更貼近大學所位在之社區的實際問題，以及研究主題如何能更貼進師生的生命經驗的等，因為此將有助於創造具創新性且有生命力的知識，並能提升研究生的研究與學習動機。或許這些問題都是值得我們當前在欲提升臺灣的研究生教育之時所能加以思考的。最後，讓我們一同為培養一群具創新能力與反思的生力軍而努力。

參考文獻

- Commission On The Future of Graduate Education in the United States. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Retrieved from: http://www.fgereport.org/rsc/pdf/ExecSum_PathForward.pdf
- Council of Graduate School. (2012). *Best practice*. Retrieved from: <http://www.cgsnet.org/>
- Graduate School of University of Georgia. (2012). *Graduate education of UGA*. Retrieved from: <http://www.grad.uga.edu/>



研究生的招收：量與質的考量

巫淑華

中原大學應用華語文學系助理教授

一、前言

自從 1990 年代的教改至今，已有二十個年頭，國內研究所及研究生的數目急速上升，在某些領域，甚至研究生的數目與大學生的數目相當。於是，在整個國家社會造成一些現象及影響，諸如：整個國家社會的研究人力及能量大量的提升；由於研究生量的增多，造成研究生平均素質的下降（姜穎，2008）；由於國家社會高級人力的需求有限，所以導致許多研究生畢業後，找不到工作，因此，這種供過於求的現象迫使政府對研究生的量，進行控管（韓國棟、林志成，2008）。然後，整個社會對於研究生招收的量與質，有各種不同的意見，這些意見也會對未來研究生招收的政策，造成影響。在此，我針對這個議題，提出個人的淺見。

二、世界各國在研究生招收方面的作法

「他山之石，可以攻錯」，世界上已有許多國家面臨研究生招收的量與質的問題，他們的作法可以作為我們的借鏡。首先，我們觀察美國的作法，美國是一個非常重視知識及技術研究發展的國家，他們以高額的獎學金吸引世界一流的研究生，表現傑出的人才在美國大多會被重用。他們招收研究生的主要原因，是滿足他們研究需求所需的人力。他們就業資訊的透明及有效管理，以及人才招募的有效方

法，使得畢業研究生能夠在社會適當的位置，得到發展。那些找不到工作的畢業研究生大多是在學時期表現不佳、不具競爭力，所以，他們理應被淘汰，另謀出路。接下來，我們觀察日本的作法，日本也是一個非常重視知識及技術研究發展的國家，他們的團隊研究人力很多，是一種「集中人力、以多取勝」的策略，在這眾多研究人力裡，表現傑出者有管道脫穎而出，而那些表現庸碌者，在就業市場，載浮載沉，或是被淘汰。我們再看歐洲國家的作法，歐洲共同體的產生讓人才／研究生可以在歐洲自由流通，解決人力供需的問題，除此之外，他們也藉著學校的名聲，大肆招收國際學生，解決其研究人力不足的現象，國際學生所繳的高額學費也可彌補辦學經費不足的窘境，而國際生可以得到的是適當的研究指導及環境。研究生畢業後，必須自己尋覓出路，而研究生畢業出路並非是歐洲國家的重要考量因素。最後，我們觀察印度的作法，印度已成為世界的工廠，北美的軟體工業大多移往印度，所以，他們需要培育大批的人才。在許多領域裡，許多研究生在短期內即可獲得博士學位，這些學校形同學店，出產一批又一批的高級人力，但是印度的人力市場並無法消化這些大批的博士，於是，這些博士尋求海外市場，所以，印度便成為高級人力（博士）的大宗輸出國。

從以上世界各國對於研究生招收

的作法，很清楚的可以看出一致的現象：他們招收研究生主要是為了滿足他們研究所需的人力，而並不在意研究生日後的出路。在研究生的素質方面，他們有一套審查標準，研究生量的增加也未必造成質的下降。市場的人力招募合理，讓表現傑出者脫穎而出，自然而然，就會鼓勵在學的研究生成努力提升其素質，所以，研究生的量與質並非是兩個相互抵觸的因子。

三、在量與質方面，研究生招收的建議作法

(一) 在量方面，研究生招收的建議作法

教育部調控研究生招收名額不應該以該領域研究生出路為考量因素，而應該以該研究所是否可以提供研究生適當的求學研究環境為主要考量因素。畢業研究生在國內沒有出路，自然可以誘導其向國外發展，由國外用人單位根據其素質，聘用他們，而我國無須提供任何經費，因此，他們是在競爭的法則之下，取得國際觀以及國外的知識及技術，以後，他們有可能鮭魚返鄉，貢獻所學。這比國科會有計畫的培育高級人力國際觀的作法，高明許多。

研究所在能力所及的最大範圍之下，招收最大可能的研究生人數，以滿足該研究所所需的研究人力，該研究所需要做的事，是提供研究生良好的求學及研究環境，而研究生需要為自己的生涯規劃，努力求學研究，以期在未來的競爭就業市場，脫穎而出。

研究所是否能招收到最大可能的研究生人數，應該是由市場來決定，其中的重要因素包括研究所的知名度、過往的學術成就、是否提供研究生優良的求學研究環境、等等。在上述的因子方面，如果研究所不具競爭力，自然就會被環境所淘汰，在此競爭法則下所存活下來的研究所，自然就是績優的研究所。

(二) 在質方面，研究生招收的建議作法

大學生需要具備有該領域基本的素質方能進入研究所就讀，這是最基本的原則，如果這個最基本的原則沒有守住，那麼，研究所便會變成像高中或是大學的模樣，學生所得到的文憑只是用來唬弄不知情的人而已，這也失去普設研究所的美意。為了避免這種事情發生，所以，教育部正在積極推動大學系所的評鑑。如果大學生已具備有該領域基本的素質，就應該鼓勵其進入研究所就讀，至於研究生應該進入哪一個學校的研究所，完全由市場競爭法則來決定，優秀的研究生進入優秀的研究所就讀，一般的研究生進入次等的研究所就讀。等到求學研究結束後，畢業研究生的素質又再一次的重新洗牌，就業市場應該根據其重新洗牌後的素質，衡量是否給予其工作及應有的待遇。

國內就業市場的人才招募方法是有很大的問題，他們並不重視應徵者過去的各種表現，他們用來衡量應徵者的指標也是不可信的，譬如：很少的用人單位需要應徵者的介紹信，沒

有介紹信機制可能讓投機者、不務實者有運作的空間，也減少觀察應徵者的機會。這種不需介紹信的傳統讓應徵者有機會去誇大其過去的成就，而用人單位只有照單全收。這種人才招募方法如何能公正的評鑑應徵者的素質？試想求學研究不力的畢業研究生，在短時間內，習得求職的技巧，隱藏過去求學研究不力的事實，而獲得好的工作機會及高待遇，週遭的學弟妹看見這個事實之後，請問他們會努力求學研究嗎？還是會學習求職的技巧而已？如果研究生不務實地求學研究，請問他們的素質如何提升？如果我們探討研究生求學研究的動機，不可諱言的是，許多研究生都是因為想得到好工作、好待遇，而進入研究所求學研究，所以，國內就業市場人才招募方法的公正性及其對應徵者能力評鑑的可靠性，對於研究生素質的提升扮演一個關鍵性的角色。

四、結語

研究生的質與量在研究生的招收方面，並不是兩個相互抵觸的因子。只要大學生符合該領域基本素質的條件，我們社會應該依循其意願，讓其進入適當的研究所求學研究，以滿足研究人力的需求。讓大學生進入研究所容易，但是，只有符合畢業所要求的素質者，方能畢業。如果就業市場人才招募方法對應徵者能力做出可信度高的評鑑，那麼，研究生求學研究的成績就可以決定其畢業後的出路，於是，研究生願意努力求學研究，因此，一切都在競爭法則之下，進行良性的競爭，整個社會往進步、好的方向發展。

參考文獻

- 姜穎（2008）。**研究生滿街跑 10年暴增5倍**。聯合晚報，2008.2.17。
- 韓國棟、林志成（2008）。**大學延畢生 10年多一倍 研究生暴增 教部明年凍結人數**。中時電子報，2008.9.17。



以同一尺寸衣服套穿在不同身材者身上一 評大學評鑑共同指標的迷思

周燦德

正修科技大學講座教授

教育的目的性思考—代前言

人，生下來即有個別差異。每個人都是一個具有獨立尊嚴的個體，我國教育基本法亦保障每位國民接受教育的基本權益，憲法亦明定：國民接受教育的機會一律平等。而從教育的理念來說，教育機會平均的意涵，指的不是消極性的「齊頭式平等」，而是依據性向潛能，獲得適性發展的積極性「立足點平等」。因此，無論中西教育思想史，自古以來，教育的目的論思想，即存有所謂教育的本質性目的和工具性目的思考。所謂教育的本質性功能即在協助受教者能依據潛能特質，適性發展。因此教育的主體是學生，教學的規劃與設計自應以學生為中心、為目的。而教育的工具性功能，則著眼於社會客觀環境對於人力需求的質與量的培育，回溯到教育施政的作為和學校人才培育的規劃與實施上，希望每位受教育者能在社會經濟體系中獲得適性的工作機會，既求學以致用。貢獻所長，亦避免社會產生人力供需失調的問題。因此，教育的功能思考，自不能偏失於社會經建發展所需人力供需的考量。而如何在此一本質性和工具性功能線上找到一個符合當前國家社會發展環境的平衡點，乃是教育主政者、學校和學生都得面對和思考的課題；尤其是大學實施總量管制政策之後，原由教育部和經建會會同策定的「計畫性教育」政

策作法，已鬆綁下由各大學依其學校定位、重點發展特色、彈性調整其系所科之招生配額。因此，理論上來說，各大學理應自行審視社會人力需求的類型、質與量、人力特質要求，而回應以課程的規劃設計與教學實施以為因應，俾學生一方面得以獲得適性發展機會，另一方面亦能學以致用，滿足社會用人的需求，取得受教主體個人的自我實現和用人的社會客體人力供需的平衡點，避免教育性失業（學而無用）或人力供需失調的現象。

以社會人力需求類型的結構而言，大致可由上而下分為三層：最上層屬研發專業型人力，中間層約可分屬管理專業、技術專業和服務型專業，而底層則為勞動型人力。教育系統在人力培育上的規劃和實施，除了適性教育的輔導發展外，如何引導並協助學校依其自身屬性及其背景資源條件特性作適性的定位和規劃，一方面是教育當局策訂政策計畫應有的思考，另一方面也是大學肩挑人才培育該有的實踐作為。而「大學評鑑指標」之訂定，能否依其個別性「屬性性格」作「個製化、適性化」的規劃設計，以求發揮積極導向的功能，而非以同一模子，同一尺寸規格，框架在不同屬性層級和發展條件的大學身上，確實具關鍵性的影響作用，值得有關當局和同道共同反思研議和關注。而筆者有幸受聘參與百年大學綜合校務評鑑工作發現，評鑑共同指標雖多屬「方

向性」的目標導向作為要求，但對於不同發展歷史，類別屬性層級（如研究型、教學型或社區型大學）、類科特性（如工程、商管、社科、藝術、體育、師培……）、資源條件（如頂尖大學或後段大學）……之各校而言，評鑑過程中仍發現諸多源自使用同一標準化指標所衍生的問題和爭議。以下謹臚列其中較顯著之現象，俾作參考。

問題一：共同性的評鑑指標學校咸感未被適性公平的對待。

此次百年綜合校務評鑑分學校自我定位等五大層面，每一層面依內容各條例多項評鑑指標及參考要項，作為評鑑之規準。事實上，這些指標項目多屬「方向性、目標導向性」的教學引導施作方式，例如：學校有無自我定位？訂定發展目標和重點？訂定校基本能力，系所核心能力，學校 S W O T 分析……，在在希望學校要有這些基本的教學理念和作法。此一要求，應無可厚非。然而亦有某些共同性指標，落實在實際執行面和績效產出評量時，即衍生爭議。例如：學校推動國際化績效，在筆者參與的某一私立醫大的評鑑中，即有委員主張，以該校的資源條件，績效產出明顯不佳，應評為「待改進」，但另有委員則持不同看法，認為該校已較其他被評定「通過」之學校表現還好，不可以有不同標準的「差別對待」。因此，在討論時即有爭論。又如在學術發展的績效產出評量上，頂尖大學和某些社區型大學教師論文質量或國科會計畫、產學合作量……比較，明顯不公平亦不適性，而評鑑委員學術專長背

景不同，價值認知也未必一致，可見由於評鑑委員的認知差異，到底要以「受評學校的屬性和資源條件」為參照標準，衡量其績效產出並予評定，或以所有受評學校在同一項目上作比較，評比高下，實莫衷一是，全憑委員之個別認定，必然會有爭議。

問題二：評鑑指標公佈時程與評鑑期程（4 年）有落差，績效評量形同折半。

此次評鑑的期程為 4 年，但評鑑機構公佈指標時，時程幾已過半，因此，可以預知的是，前 2 年學校並無指標依循，許多評鑑要項根本沒有做，只好臨時拼命趕工，完成「紙上作業」或至少做一點。包括一些法規的研訂，組織制度的建構，設備的增購，系統的建立，人員的調配……。因此受評時，心理一方面埋怨事先不知要評這些，還被要求造假作「表面文書業績」，另一方面又覺心虛惶恐，形成受評時的壓力和不滿情緒。這種情形，在教師訪談中發現是受評學校教師的普遍感受。

問題三：評量流為文書作業比賽，徒耗大量人力、物力。

很難想像每個受評學校要耗時多久，花費多少的人力、物力去準備那滿山滿谷的書面檔案及文書資料。受評學校普遍戲稱此一年為「黑暗時期」，亦即經年得熬夜趕工，在暗夜中以血汗堆砌此一「文書城牆」。因此，每逢評鑑年，許多主管即紛紛向校長求去，以逃避身心的煎熬和壓力。而

此一大量增加額外負擔和加班情形，亦呈顯學校平時行政與文書資料管理的不夠落實，以及人事異動時，工作與資料完整交付的確實性。當然，規劃評鑑檔案文書全面 e 化作業應可促使學校回歸文書檔案系統的資料庫建置，有效整合資料並節省人力、物力之耗損。

問題四：欠缺由學校自訂之個別評鑑指標，無助學校發展特色。

有人說，從評鑑看台灣的大學，會發現受制政府太多「共同性規範」，讓各大學看起來長得都很像，因而謔稱是「教育部大學」。的確，各大學原本即有其不同的發展層次、特質和重點，評鑑實應提供其自訂個別性的發展指標，並經認可後轉化成為下一階段的績效評鑑指標，俾作為其自主發展特色之努力目標。

當前高等教育的主流為摒棄獨尊一術，尊重學術的自由多元發展。

1940 年代，受到後現代主義的影響，教育的思潮摒棄獨尊一術，權威崇拜，主張尊重個體的自主性，獨立性發展，追求自由與多元性價值。此思潮發展至今，學校教育之實施，乃以學生為主體性、目的性，而避免社會批判理論所擔憂的「社會宰制意識」和「社會階層複製」的問題。

而衡諸我國當前的高等教育政策，蓋皆符合此一潮向，惟大學評鑑機制模式之設計，卻仍有落差。尤其共同評鑑指標之規準，恐將產生不分

孔雀（頂尖研究型大學）或麻雀（社區型大學），只因都是雀（號稱大學）即不分「孔、麻」皆使用同一評鑑指標，形成奧運選手與鄉運選手同台競技之不對等現象。評鑑委員亦不知該以何種程度標準為共同一致之內在規準作評定，以致形成評鑑的「齊頭式平等」，而非尊重與接受各校原有差異性的「立足性平等」。因此，依筆者淺見，配合教育部已公佈之大學自我評鑑法制精神，未來大學評鑑指標之訂定，似可採行以下方式作規劃和設計。

採部訂「規範性共同指標」和校訂「發展性特色指標」合併制。

為滿足大學教學自主發展之需求，同時顧及政府監督學校教學品質之職責，兩者能兼籌並顧，不致偏頗。未來大學評鑑之規劃與設計，教育部仍宜訂定一定比例（如約 40%）之「辦學共同規範」指標，例如生師比門檻、教師素質水準、校地規模與樓地板面積、教學基本設施和條件、教師評鑑機制、學生輔導……共同性要求。作為部訂「共同性規範指標」，昭示凡大學辦學，皆應先滿足這些共同基本門檻之標準。然後再另由學校依其自身屬性，具有的資源條件，希發展的重點和特色等，自行研訂其個別性之「發展性特色指標」（約 60%），兩者合而成為其自評或外評之評鑑指標。在程序上，經送由教育部委託之評鑑認可機構依其個別學校之特性和條件審定核可後，即可據以作為該校下一階段（實施 5 年）評鑑之指標。如此，既可引導各校經由自行建構「發展性特色指標」的過程中，達到學校發展方

向、重點和特色之共識建立，並進一步成為全校同仁共同的努力目標，發揮評鑑的「目標導向」功能，也可促使各校著力發展特色，使大學教育更趨自由、多元發展。

態度影響高度，思維決定作為一代結語

最後，筆者以為，屆此大學評鑑制度亟思變革與調整之際，個人不揣淺漏，僅就教育目的、功能的理念，當前高等教育的思潮和發展，以及實際參與百年大學綜合校務評鑑的所見、所聞與所思，撰述成文，倘有不當或未周處，尚請指正。



中小學教師進修研究所的需求性與價值

張國保

銘傳大學師資培育中心暨教育研究所副教授兼所長

依據教育部（2013a）統計資料顯示，民國 90 學年度高級職業學校（簡稱高職）教師具研究所學歷約 13.9%、高級中學（簡稱高中）教師約 21.8%，100 學年度高中職均成長到 46.5%，其中公立高職 53.2%、公立高中 52.7%，兩者都首度突破一半以上。90 學年度國中教師具研究所學歷約 8.9%、國小約 5.5%，100 學年度國中成長到 33.4%、國小約 35.0%。以區域性來看，高級中等教育教師具研究所學歷最低者為嘉義縣 21.8%及金門縣 36.9%；國中以桃園縣 29.0%及南投縣 29.6%較低；國小以新竹縣 26.4%、新竹市 27.6%、新北市 28.8%及桃園縣 29.1%低於 30%以下（教育部，2013b）。但整體而言，近 10 年來我國中小學教師具研究所學歷大幅成長，教師素質的提升，值得肯定。

當民間喊出「碩士滿街走、博士多如狗、老闆在遛狗」的順口溜時，批評研究所的量已浮濫，甚有產業界人士提出「讓爛博士去開計程車」的論調（劉東皋，2012）。整體研究所的量或質容或有檢討空間，但對於身負教育工作傳道、授業、解惑的中小學教師而言，目前總平均約 37%教師具研究所學歷（教育部，2013a），需否踩煞車？抑或尚有省思轉圜之處？際此十二年國民基本教育實施前夕，又逢少子女化的壓力與環境，中小學教師進修研究所的需求性與價值，頗值探討。本文僅就法制與政策層面及實務面說明如下：

一、教師進修研究所的需求性與價值之法制面

《教育基本法》第 8 條明定「教師之專業自主應予尊重。」同法第 15 條「教師專業自主權……遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」換言之，《教育基本法》保障教師專業自主權，也明定政府對教師應有的專業自主權予以公平救濟之管道。而教師專業自主的表現，應落實在教師不斷的進修研究，是以《教師法》第 16 條第 1 項第 3 款「教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有參加在職進修、研究及學術交流活動的權利。」第 17 條第 1 項第 5 款「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有從事與教學有關之研究、進修之義務。」因此，教師有進修的權利和義務，提供教師多元的進修機會，尤其是在職進修研究所的機會，也是政府的責無旁貸的重要職責。

二、教師進修研究所的需求性與價值之政策面

教育部組織再造已自 102 年 1 月 1 日正式實施，依據《教育部組織法》第 2 條第 1 項第 4 款「教育部掌理師資培育政策、師資職前教育課程、師資培育大學之獎補助與評鑑、教師專業證照與實習、教師在職進修、教師專業組織輔導、教師專業發展與教師

評鑑之規劃、輔導及行政監督。」是以，教育部設「師資培育及藝術教育司」負責教師在職進修、教師專業發展與教師評鑑之規劃、輔導及行政監督事宜。自此更明確專責的主管單位，有利政策的規劃、執行推展與監督。因應國家教育政策「十二年國民基本教育」之啟動與推廣，教育部（無日期）協助國立臺灣師範大學、國立彰化師範大學及國立高雄師範大學等 3 校設立「進修學院」，服務中等學校教師在職進修，提升教師素質、培養教師專業知能並建立教學標竿楷模。師資培育及藝術教育司（2013）發布「師資培育白皮書-發揚師道、百年樹人」培育新時代良師以發展高品質教育，其發展策略五「建構系統化教師在職進修體系方案」，旨在規劃並推動各項符應教師專業發展所需的在職進修方案。又，教育部（2011）在《中華民國教育報告書中》明示「配合在職教師專業發展需求，設置專業進修學院，推動教學專業及教育行政專業之碩士專班。」可見政府對提升教師教學及教育行政專業人員進修研究所，以碩士專班協助獲取碩士學位之政策方向，對教師與教育行政人員堪為一項福音。

三、教師進修研究所的需求性與價值之實務面

教師是第一線負責教學及輔導學生的關鍵人物，教師進修研究所，從實務面觀之，約有五點價值：

第一，提升教師的專業素養：因應知識不斷的推陳出新，教師進修研

究所，可以獲得新知，回饋實務教學與輔導實務。

第二，提高教師的學歷達研究所以上程度：知識經濟時代，各國政府對於教師具有研究所以上學歷已列為重要指標，如芬蘭教師已全面具有碩士學歷，法國自 2010 年起要求新進教師需具有研究所以上學歷，我國目前約 37% 中小學教師具研究所以上，尚有成長空間。

第三，強化教師具備行動研究的能力：教育是百年樹人的大業，教育的進步發展端賴持續的研究，俾能發現問題，提出有效的解決策略與方案，教師進修研究所之後，習得教育研究方法，自能掌握教學現場的情境，有利行動研究的執行。

第四，增進教師的服務熱忱：教師進修研究所之後，正式獲得碩士以上學位，不但提高薪資晉級，改善教師福利，在教師全面納稅之後，對教師的付出與報酬間具有正向誘因。

第五，作為學生向上學習的典範：教師經過師資培育的流程取得合格任教資格後，在不影響學校及課務教學下，又知所進修研究所，對其教導受教的學生而言，可以學習教師把握學習機會，不斷汲取新知的楷模，奠定教育持續扎根發展的傳承。

綜上言之，教師的進修方式有多種，但提供在職進修研究所具有最大誘因。我國高等教育的擴充已達飽和階段，研究所的人才結構與需求，或

因不同職業類別存在些許需求落差，不能以高等教育的飽和帶來碩士滿街走的抨擊，等同看待中小學教師的進修需求。若以中小學教師的學歷結構觀之，無論從法制面、政策面及實務面言，我國當前中小學教師進修研究所的需求性與價值，均仍相當迫切。惟教師進修的內涵、目標以及提升教師專業教學、輔導與研究的能力若何？有待主管教育行政機關持續擘劃推動，使教師進修研究所的質與量均能兼顧得宜。

參考文獻

- 師資培育及藝術教育司（2013）。發布「師資培育白皮書－發揚師道、百年樹人」培育新時代良師以發展高品質教育。2013.01.25 取自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=17647&wid=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893&Index=1>
- 教育部（無日期）。中華民國教育現況簡介：師資培育與教師進修。2013年1月25日取自 <http://www.moe.gov.tw/pages/list1.aspx?Node=3818&Type=1&Index=2&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人。2012年12月31日取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7db04060c043a0aa.pdf>
- 教育部（2013a）。重要教育統計資訊。2013年1月25日取自 <http://www.moe.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=3378&Page=14083&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdff>
- 教育部（2013b）。縣市統計指標。2013年1月25日取自 <http://www.moe.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=3773&Page=16220&Index=14&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdff>
- 劉東皋（2012）。嚴長壽演講：讓爛博士去開計程車。臺灣時報，2012年11月11日。2013年1月25日取自 <https://mail.google.com/mail/u/0/?shva=1#inbox/13c6f4e9c4a4c089>



遴聘業界專家協同教學之現況探討

徐昌慧

國立高雄餐旅大學師資培育中心助理教授

一、前言

技職教育近年來常被質疑學用落差、畢業生就業力弱，反推到教學層面，最值得關注的就是教師的實務能力，2008 年技專校院具實務經驗教師占專任教師數 33%，此係因師資進用條件多以學歷為前提，有些教師具有博士學位，卻缺乏實務能力；有些教師即便曾具備實務能力但卻未能持續更新，與業界現況逐漸脫節。有鑑於此，教育部（2009）提出「技職教育再造方案」來加強師生實務能力的提升，深化技職教育之實務教學，並藉此加強技職教育與產業接軌，縮短學校教育與業界人才需求之距離，培育具有實作力及就業力之專才。該方案共有十項策略，其中「引進產業資源協同教學」即為遴聘業界專家（以下簡稱業師）共同規劃課程及協同授課，全面推動技職校院之課程與產業接軌。期能以業師協同教學來提升師生之實務能力，彰顯技職教育之特色，並進一步促進產學交流與合作，共創雙贏互利之成果。

二、業師協同教學之意涵

業界專家（Industry Expert）又稱業師，專家（Expert）是指融合專業知識和技能、具備成熟的認知與豐富的經歷；在執行專業時能將人、技、器合一。專家的專業能力是在長久的練習和經驗中淬煉而成，且能在其特定領域中持續地表現卓越的績效，不斷

證明自己的能力與貢獻（簡建忠，2009）。Tan（1997）認為一特殊領域的專家至少須具備七種內涵，包括 1. 廣泛且深入的專業知識、2. 有效率的知識存取體系、3. 敏銳的感知能力、4. 辨識、確認與解決問題的能力、5. 自然內化的專業行為、6. 精準的長短期記憶、7. 自我反省與改善。

業界專家在學校進行協同教學時，同時也扮演著師父（mentor）的角色，將本身擁有之專業知識與千錘百鍊的技術傳授給學生。在學校教育出現之前，傳統的師徒制是最普遍的學習方式。其學習環境即為工作的環境，且師傅所教導的知識與技巧即為其工作上所需實際應用的知識。透過師傅的訓練與教導，學徒逐漸成為師傅（吳武雄、蔡哲銘、邱美虹、常月如、葉昭松，2008）。

三、協同教學之意涵與功能

協同教學通常由兩個或兩個以上的教師共同組成一個教學群，結合了個人的專長及潛能，共同計劃、共同做決定及共同行動（Oja & Smulyan, 1989）。Cook 和 Friend（1995）則以四個要素來界定協同教學，包括兩個教學者、針對不同的學生群體、共同分配教學工作、和傳授學生有意義的知識與技能。黃光雄（2004）認為協同教學法不是一般傳統的班級教學，而是由二位或二位以上之教師和若干助理人員，共同組成一個教學

團，發揮個人的才能共同計畫，在一個或數個學科中，應用各種教學媒體進行合作教學，並經由各種不同的方式去指導學生學習，再對學生的學習效果及教師的協同情形進行評鑑，其教學過程包含計畫、教學及評鑑等（黃政傑，2002）。教學型態則可分為單科協同、科際協同、多科協同、跨校協同、循環式協同、主題式協同等（張清濱，1999）。

透過協同教學，可達到充分運用教師專長分工合作、創新教學組織改進教學型態、充分利用教學設備善用教學資源、發揮團隊精神突破傳統班級、學生獲得較多指導、變化學習方式提高學習興趣、適應學生的個別差異、兼顧個性與群性等功能（張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生，2006）。

業界專家協同教學模式係由業師與授課教師組成教學團隊，以原授課教師為主，業師為輔，共同規劃課程及編撰教材、計畫與執行教學活動，並搭配學校教學資源與設備，使學生透過分組學習獲得更多的實務指導，且大部分係以單科協同教學為主。業師和專任教師搭配，理論和實務相輔相成，教學效果相得益彰。

四、技職院校業師協同教學之現況

（一）業師協同教學計畫之規範

教育部針對遴聘業師協同教學訂

有相關補助計畫，分別從學歷、工作年資、特殊資歷等三方面界定業師，凡大專以上畢業、有專職五年或兼職十年以上相關年資、具國家級以上專業競賽選手、教練或裁判等特殊資歷，或由學校自行認定足堪勝任者，均可延攬為業師，以凸顯專業實務導向之重要（教育部，2009）。

（二）業師協同教學之執行狀況

業師協同教學計畫主要以實作課為主，重視學生個別差異的適性教育，視課程所需指導學生實務專題、校外競賽、證照考試及展演等。高中職補助類別為產業特殊需求類科與實用技能學程，2010 年高中職產業特殊需求類科申請學校共有 6 所；實用技能學程為 23 所。2011 年增加為 57 所高中職提出申請，通過補助之科目達 132 門。技專院校方面，2010 年共有 88 校通過申請，補助業界專家具備 2 種以上的專長，故專長領域統計共計為 6,279 人次，總補助經費達 8,083 萬元。業界專家各專長領域人次統計如表 1 所示，其中工程類的業界專家最多，計有 1,521 人次，其次是管理類 1,389 人次，醫農生技類 707 人次（教育部，2010）。教育部並蒐集各業界人才資料，建置完成「技專校院遴聘業界專家協同教學專家人才資料庫檢索系統」，供各校未來遴聘業界專家之參考。

表 1 2010 年技專校院業界專家各專長領域人次統計

專長領域	工程	管理	財務金融	人文社會	醫農生技	文化創意	觀光餐飲	其他	總計
人次	1,521	1,389	620	462	707	583	433	564	6,279

資料來源：教育部（2010）

五、技職校院業師協同教學之建議

業師協同教學的主要效益包括增進教師實務教學能力、增進學生瞭解產業界實務及增進學校與企業之產學合作關係（范育成，2012），普獲師生高度支持。以下僅針對執行問題提出建議，期能落實此計畫之精神並彰顯成效：

（一）業師人才庫之充實與推廣

聘請業師協同教學最困難的部分應是前置規劃與聯繫工作，尤其是如何覓得妥適人選，有些老師與業界的交流不深，無從找起；有些老師雖有交流，但交流的單位與人選恐亦受限於（建教）合作廠家。教育部產學合作資訊網「專家人才資料庫暨檢索系統」雖已建置相關資料，惟此一系統仍有待充實與推廣，以利各校擴大延攬妥適業師，引進各專業領域不同廣度與深度之業師，使學生的學習效果最大化。

（二）協同教學精神之彰顯

業師協同教學本意為借助業師引進業界實務知識及技能，發展各校專業及實習課程與教材，並落實「技藝教育」改革方案，培養學生具備基本

行業之能及就業能力，惟目前大部分課程係以業師為主、原授課教師為輔，缺乏協同教學之精神；課程部分仍以原授課教師學期初擬訂之學期教學進度表為主，未見共同規劃課程之實，有待進一步的提升與改進。

（三）雙師制度之深化與優化

按照計畫的初衷，業界專家的工作內容係以協同實務課程教學為主，包括共同規劃課程及編撰個案式教材、指導學生實務專題、校外競賽、證照考試及展演等。但對照各校實際執行狀況卻有討論空間，尤其是高職遴請業師大多旨在協助學生通過證照考試，演變為以證照引導教學，恐已有違此制度之精神。展望未來，主管教育行政機關宜設定具體檢核指標，引導各校深化與優化此一制度之實施，以落實政策精神。

參考文獻

■ 吳武雄、蔡哲銘、邱美虹、常月如、葉昭松（2008）。以建模與認知師徒制開發新興科技融入高中課程之教學研究。中華民國第二十四屆科學教育學術研討會論文集，4。

■ 范育成（2012）。遴聘業界專家協同教學之現況與展望。技術與職業教

育季刊，2，6-8。

■ 黃光雄（2004）。**教學原理**。臺北市：師大書苑。

■ 黃政傑（2002）。**教學原理**。臺北市：師大書苑。

■ 張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生（2006）。**協同教學—理論與實務**。臺北市：五南。

■ 張清濱（1999）。怎樣實施協同教學。**師友**，387，44-47。

■ 教育部（2009）。**技職教育再造方案**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2009）。**教育部補助高級中等學校遴聘業界專家協同教學實施要點**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2010）。**教育部補助技專校院遴聘業界專家協同教學實施要點-執行成果**。臺北市：教育部。

■ 簡建忠（2009）。**人力資源發展從粉筆到數位滑鼠**。臺北市：前程。

■ Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.

■ Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: Falmer.

■ Tan, B. K. S. (1997). The elements of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(2), 30-33.



從創新思維角度淺談技職大學英文怎麼教與如何學

廖葆齡

國立高雄海洋科技大學外語教育講師

一、前言

「教育不應是倒滿一壺水，而是點燃一把生命的火焰。」摘自愛爾蘭詩人葉慈。原文“Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.”—by William Butler Yeats

當歐美先進國家的多樣化英文教學法已創新擴散數十年，例如溝通式教學，任務型教學法，電腦媒介教學，及最新的行動媒介教育等。反觀國內技職大學中，不少教師仍然以傳統教學法主導課堂例如文法翻譯教學法。這種教學法雖然有其重要性，尤其實施在大班教學上對教師而言是比較容易的教學方式，但對學生而言它的弱點是脫離真實情境及忽略了聽力與口語的溝通訓練。

從教學成效角度看，國內技職大學生在 2011 年多益（TOEIC）的平均分數為 417 分。相較於一般大學的 578 分遠低了 61 分，甚至低於高職的 472 分。由此得知教師本身應該評量自己的教學並檢討改進教學的方式。從學生學習的角度看，從小學到大學常用的文法翻譯教學法是被動式的學習方式，並不符合近年哈佛大學主張的參與式學習（Active Learning）。同時學生多年長期沈浸在同一種或類似的教學法，可能對英文學習會出現疲憊現象。另外根據 2008 年 ETS TOEIC 的報告顯示，臺灣技職大學生 TOEIC 成績在國際上遠落後日本二年短期大學

生及韓國的技職生。因此無論從教學法、教師發展（Teacher Development）、學生發展（Student Development），及提昇國際競爭力來看，如何改進教學品質及提昇學生能力對技職大學是刻不容緩的議題。其中創新的教學要如何融入舊的方式或修正或取代原有方式，值得探討。

本文即從教師應思考如何打破常規，不必自我設限教學方式，在改進原有的教學狀況基礎下，提出創新觀點切入檢視國內技職大學英文怎麼教及如何學。

二、英語教學現況

近年來臺灣教育界鼓勵技職體系的大學生取得多種證照。以英文教學為例，許多所技職院校已紛紛將通過全民英檢（GEPT）或多益（TOEIC）等考試列為畢業門檻。為了因應學生英文程度的全面提昇和促進學生早日取得英文證照，國內一些技職大學紛紛訂立了校內英文教育的規定。這些內規可以約略被歸納成二大類：第一類是考試導向型，定期實施期中考、期末考及會考。再加上教師不定期小考以及學生在畢業前必需參加至少二次的英文證照考試。第二類是強迫自學導向型，每學期規定學生到校內語言中心自我學習要達到一定時數。這些時數被量化成分數，佔英文學期總成績的部分比例，例如 20%—30%，因各校而異。所謂會考是學生參加校內

的模擬全民英檢或多益或教師自己出題統一的考試。而自學是根據在大一新生入學時所實施的英文能力測驗（English Proficiency Test）結果，採取分級教學，程度從高到低，分成 A、B、C 三級。再依這三級程度，指定每學期各級學生不同的自學時數。

三、創新的重要性

創新（Innovation）一詞，是由美籍奧地利經濟學家 Schumpeter 在二十世紀初所提出，他定義創新就是「把原來的生產要素重新組合，改變其產業功能，以滿足市場需求，從而創造利潤。」即使是在原有基礎上提出獨特的、新穎的、打破常規、能夠帶來改進卻富於成效的見解或思維也是創新。同時他提出了「創新破壞理論」。即是有創新就有破壞，新的取代舊的，結果會更美好，才是創新。創新思維在各個領域逐漸受到不同關注，其中以美國全球知名傳播學大師 Rogers 自 1962 年來四十年來所提出並不斷修正的創新擴散理論（Diffusion of Innovations）被視為典範之一。它主要強調的是一個產品能否成功？在於市場是否相容，產品能否試用及對使用者的價值等。創新擴散理論多年來已廣泛應用在不同領域。Rogers 建議創新研究者不必要做太多自我的限制及對研究法過度的標準化，否則會限制創新的發展。

創新是當代全世界最關注的議題之一，而產業界及學術界的觀點分述如下：

（一）產業界的觀點

根據 2012 年國科會科技發展諮議會議討論「如何面對臺灣的科技人才危機」台積電董事長張忠謀指出，臺灣不缺臺清交成的碩博士生，也不缺基層人才，但缺乏「有創意、會創新」的中階人才。前亞都麗緻大飯店總裁嚴長壽先生（2011：125）提出只有創意和實力才能面對高學歷通膨時代。他更引用愛因斯坦說過的「許多重要的東西是不能被量化的」，並提出考試是假性平等的重要觀點。蘋果電腦創始人賈伯斯，在史丹佛大學的公開演講中說「不要被教條所束縛，因那些是別人思考的結果。」另外也提出了「領袖和跟風者的區別就在於創新。」賈伯斯本人就是創新的典範，他的獨特設計與個人風格對全世界有深遠的影響。

（二）學術界的觀點

天下雜誌（2008）報導指出究竟二十一世紀的教育要帶給學生什麼？哈佛大學的博雅教育有五個目標，其中第五點和上述這些產業界人士所提出的重要論點相同即是「培養創造力，用嶄新方式看問題」。而這種創意的觀點與 1923 年諾貝爾文學獎得主，愛爾蘭詩人葉慈名言「教育不應是倒滿一壺水，而是點燃一把生命的火焰。」不謀而合。另外英文教學之父 Ellis（2003）指出任務性教學法可以被視為一種創新。用影響一般創新成功的要素去檢視這教學法，已證明它可以用來創新教學的潛力。他提出在教學法上幾乎沒有絕對嶄新的概念，只

有在感受的觀點(perceived sense)下，才存在完全的創新。而現代管理學之父 Drucker 教授曾說「創新是創業家所擁有最明顯的工具。創新的行為，用新的辦法，以新的能力來創造財富。」總而言之產業界對創新人才的渴求與學術界對創新理論的重視，可知創新是當前社會一大課題。

四、創新思維角度檢視英語怎麼教與如何學

本文採取創新思維的角度分別檢視大學二大類的英文規定，即第一類考試導向型下，老師如何教學和第二類強迫自學導向型下，學生如何自學。從創意角度看教師的教學法，可約略分為三種，藝術型教學法、說故事型教學法、及教書匠型教學法。另外以學習者與自學中心互動的創意關係角度，可將學生自學型態分為，合作型動態創意關係及應付型靜態創意關係二種。

(一) 第一類考試導向下的教學方式：
教學型態可約略分為三種：

1. 藝術型教學法：如同藝術家般即擁有豐富內涵但未必善於表達，較隱性存在，不易被察覺。這種類型潛藏深度創新潛力，完全發揮時，會有創新教學無限可能。但弱點是非學生馬上可以感受到的，需要耐心體會與挖掘。缺乏探索精神的學生，會有入寶山卻空手而回的遺憾。
2. 說故事型教學法：即是唱作俱佳，有明顯創意教學的企圖心，傾向用多元方式，和學生有較多

互動，有引發學生學習趣味的潛力。這種教法的強點擁有明顯創意，比較接近哈佛大學博雅教育五大目標，就是重點不在於學生學到什麼，而是學習的過程，「學生如何學」及「教師怎麼教」。而弱點是說唱俱佳，學生傾向轉移學習語言的焦點到欣賞老師教學表演方式上，有失焦的疑慮。說故事型教學法的教師，常被迫遊走在學校考試導向規定邊緣，甚至違背政策不以考試評量學生。在考試思維的框架及同儕與職場的壓力下，要發展這類型教學方式有必然的限制。另外有教師上課方式頗符合這類型但仍然配合考試導向，等於上課內容和考試內容沒有直接關聯。

3. 教書匠型教學法：傾向照本宣科守住成規將英文的字彙、文法句型、翻譯等一字一句耐心教給學生，這類教學方式下的考試題型多在應付考試。例如採取傳統的文意字彙填空、翻譯整個句字、克漏字填空、簡短問答。也有教師以一本全民英檢模擬試題或多益試題為上課教材，以幫助學生通過證照考試。這種教學的強點是用學生習慣的傳統方式教學，對通過英文證照有直接部分的幫助。但弱點是少了些創意有填鴨式疑慮，對英文課，學生易有疲憊及缺乏內在動機學習。也對學生賦予權能(Student Empowerment)的學習方式有所限制。

從這些初步的分析，可以大概架構出考試導向下，教師怎麼教是受到某些制約。在學校內規偏重考試導向的氛圍下，教書匠型教學法最保守也是最安全，所以容易出現，而說故事

型教學法必然遊走在政策邊緣。甚或為配合考試，創新的上課內容和評量學生的考試內容沒有直接關聯。從創新思維角度來檢視，考試導向的氛圍較易制約創新教學的發展。也較不符合哈佛大學主張的「在學習這條路上，角色必須調整，我們不再是單向傳遞知識的聖人（Sage），而是與學生一同探索學習的伙伴（Collaborator）」（天下雜誌，2008）。

此外根據 2009 年 ETC TOEIC 臺灣報告顯示，依動機來區分 TOEIC 成績，「英文畢業門檻」動機的大學生考 TOEIC 最低，只有 493 分，而「求職」動機是最高分，平均是 594 分。可見考試導向的畢業門檻無法有效促進學生的學習。因此在既有的規定及傳統的教學法下注入一個創新教學的種子或許是面對問題不錯的開始。

（二）第二類為強迫自學導向下學習的方式：

本文從創新角度探討學生在自學中心自學的形式可分成下述二類：

1. 學生與自學中心合作型動態創新關係：部分學生不排斥學校，規定式的自學，以正面的態度閱讀自學中心裏面的書籍雜誌，探索中心個人電腦裏面的資源例如，練習多益考題、聽空中英語教室、看帶有英文字幕的電影等。以創意角度看，學生與自學中心的學習資源展開了較有活力的**對話**，學生主動探索自學中心的學習資源，再被資源激發學習熱情，會更正面積極再去探索自學中心多樣化的資源，如此多次反

覆與自學中心展開不同動態的**內在對話**再激發不同嶄新的熱忱。這種嶄新的學習熱忱本文稱其為「學生與自學中心合作型動態創新關係。」此點符合哈佛大學主張的參與式學習（Active Learning）的效果勝於被動聽課。從這個角度看，與學生一同探索學習的伙伴（Collaborator）不再只是教師也包含其他各種的可能，以本文研究的學生而言，學習伙伴是英文自學中心。

2. 學生與自學中心應付型靜態創新關係：學生認為自學中心有限資源點燃不了自己的興趣，抱著應付心態，出現了身在曹營心在漢，所以有偷玩遊戲，手機或偷看其他非英文的書籍。甚至找人代為自學等現象。學生與自學中心的學習資源有很低的甚至沒有任何**內在對話**，也就不可能激發不同嶄新的熱忱更遑論點燃心中的一把火焰。這種靜態的低度對話在本文被歸類為「學生與自學中心型應付型靜態創新關係。」哈佛大學伯克教學中心主任威京森提出「正向情緒也在學習過程扮演重要角色。情緒與大腦記憶相輔相成，學習內容若沒有情緒的連結，新學習的知識將無法有效加入腦中。若能有效利用，情緒甚至可能與理性和學習相輔相成。」再從英文教學理論中學習者自主（Learner Autonomy）的概念，它強調的是學習者主動專一的方法、對探索的領域有著熱情及享受、而且可以主動管理自己的學習過程等等。而屬於應付型靜態創新關係的學生是和學習者自主概念及正向情緒有所矛盾的，所以這種規定式強迫自學型決策至少針對屬於應付型靜態創新關係的學生族群有值得再評估

與修正之處。

五、從哲學觀檢視本文

本文作者用批評真實主義（Critical Realism）自我檢視本文，這個由英國牛津大學 Bhaskar（1986）所提出的哲學觀，包含三個因果層次由第一層次「經驗領域」（Domain of Empirical）看到的是技職大學英文的教學與學習現況。這是表面的現象，研究者可實際觀察的到的。接下去的是第二層次「真實領域」（Domain of Actual）看到的是為何如此教學及為何如此學習，本文以創新思維的角度做了基本粗淺的分析。然而真正的真相卻藏在第三階段就是「底層機制」（Underlying Mechanism），要在師生中找到這種真相在並不容易，或許可以從多方角度、思維與觀察去探討。例如以反向思考，從挑戰創新，批判創新的角度去檢視怎麼教和如何學，不同的真相會浮現。

六、結語

部份技職大學的英文教育，內部規定很相似，是否會影響學校特色和創新發展的無限可能，同時也制約了

學生正向情緒及學習者自主，更和哈佛大學提出的教育的焦點已從「學什麼」轉移到「怎麼教」及「如何學」有許多矛盾之處。複製別校的教育策略是促進教師及學生的發展（Promote Teacher and Student Development），還是影響創新教育的發展與品質？於此以去年媒體刊載前中研究院長李遠哲頗富哲理的話做為結語，供諸位賢達一笑「培育人才最好的方式就是早點下課，讓學生追求自己的興趣，最糟的方式就是把學生的時間都占滿，讓學生做一些無聊的事。」

參考文獻

- 李雪莉、彭昱融（2008年11月）。「怎麼教」比「教什麼」更重要。天下雜誌，410。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5043421>
- 唐錦超（譯）（1996）。創新的擴散（原作者：E. M. Rogers）。臺北市：遠流。（原著出版年：2003）
- 嚴長壽（2011）。教育應該不一樣。臺北市：天下遠見出版公司。



「空白課程」語詞與屬性爭議探析

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

一、前言

「空白課程」(vacant curriculum)一詞雖普遍常見，但也常被誤解。有誤為「空無課程」(null curriculum)者，亦有誤為「空堂」或「自習課」者。除了語詞誤解外，空白課程也在國內教育實務界引發討論爭議。由此顯示，此一語詞及其內涵概念，有值得再探究之處。

二、課程規劃者取向用詞

空白課程乃是課程規劃者有意的設計，規劃者刻意保留部分課程內涵（可能包含目標、計畫、學科或材料、學習經驗、學習機會、學習時間等），讓學校或教師依其專業，配合實際需要，自行規劃設計能符合學生需要的活動內容。由此觀之，空白課程應是課程規劃者取向的用詞。

雖然九年一貫課程綱要並無空白課程之用詞，教育部（2012）也不認為其中有空白課程之設計與規範，但依據課程總綱之敘述，學習總節數中的「彈性學習節數」，係「由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動」（國民中小學九年一貫課程綱要，2012），概念上即接近空白課程，只是改採「時間」取向用詞。因此，從課程規劃者取向觀之，空白課程亦

可用「空白時間」或「彈性時間」稱呼或理解，意味課程規劃者刻意保留部分的時間供學校或教師利用，自主規劃設計符合學生需要的課程。

不過，比較空白時間與彈性時間二詞，所謂的「彈性」意指「事情無固定標準，而可隨機調整」（國語推行委員會，2012），但課程規劃者保留的時間，其比例往往是固定的，如何隨機調整，以應用這些時間，或者規劃設計及執行內容，乃是學校或教師應考慮的事項。因此在課程規劃者層面，使用彈性時間一詞不如空白時間妥當。

三、課程執行者取向用詞

學校或教師雖亦有規劃課程的權責，但主要還是課程的執行者。面對課程規劃者刻意保留的空白課程或空白時間，必須積極進行規劃設計以填滿此空白。因此，對課程執行者而言，空白課程不會真的空白，空白時間不會毫無作為。也因此，空白課程或空白時間等語詞並不適用於學校或教師。

學校或教師面對空白課程、空白時間，必須依其專業，配合實際需要，自行規劃設計能符合學生需要的課程，分析其中的核心概念乃是「自行規劃設計」，相應的用詞當為「自主」（autonomous or self-determined）。基於此，對應課程規劃者層面的空白課

程或空白時間，學校或教師層面的最佳用詞應為「自主課程」或「自主時間」。

至於「彈性課程」或「彈性時間」等詞或許亦可考慮適用，但學校或教師對此部分的時間或課程內涵，可能也會有固定的規劃設計，未必是隨機調整的，因此使用「彈性課程」或「彈性時間」，並不會比自主課程或自主時間理想。

四、自主課程的屬性

學校或教師運用自主時間，自行規劃設計的自主課程，其屬性究竟是「正式課程」抑或「非正式課程」，也曾被提出討論。

桃園縣教師會（2008）函請縣府針對「各國民中學所安排『彈性學習節數』即『空白課程』之落實及該時段責任歸屬之相關疑義」釋疑。桃園縣政府（2008）函覆指「『空白課程』即為一般所稱之『彈性教學節數』，係包含於學習總節數內，屬於正式課程，定當安排教師授課」。

檢視函覆文字，其將空白課程解釋為彈性教學節數（應做彈性「學習」節數），雖不為教育部正式承認與使用，但概念認知當為妥適。不過，函覆文字提及「屬於正式課程」及「定當安排教師授課」，則未必完全正確。

無論依據空白課程的本質，或九年一貫課程總綱對彈性學習節數的敘述，學校或教師利用自主時間規劃設

計與實施的自主課程，型態可以多元多樣。如果用以進行某些正式課程，例如國語文、數學、藝術與人文等，則該自主課程時間便是實施正式課程；如果用以進行非學科性質的教學活動，例如特色課程、校外參訪、校慶啦啦隊排練等，則是實施非正式課程。此外，由於亦可進行學生自我學習活動，故若學校認為自主時間規劃提供給學生進行自習，比安排其他課程更為妥適，也應容許學校安排自習。若安排自習，則應進一步評估是否安排教育人員照顧督導。

綜合以上見解，自主時間或自主課程可以實施正式課程、非正式課程或者自習，可以安排教師授課或照顧督導，亦可酌情免於安排，端視學校或教師如何評估決定。前述函覆文字所稱的正式課程，可能是泛指納入學習總節數計算的範圍，並非課程研究領域中相對於非正式課程、暗示課程或潛在課程等之專門術語。然而，籠統性的稱之為正式課程，並認為必當安排教師授課，其實有待商榷之處。

自主課程之屬性所延伸的另一個討論議題是授課時數計算問題。然而如果能採納前述見解，問題將變得單純且易判斷。若安排為正式、非正式課程，或安排有教育人員照顧督導的自習，即應計給授課時數；若安排為沒有教育人員照顧督導的自習，那麼自然就沒有計給時數的問題。

五、學習總節數之外的爭議

另一項空白課程相關的爭議，源

自課程綱要規範的學習總節數，與學校實際作息節數出現落差。

國中各年級長年慣例安排每週上課 35 節，然而課程綱要卻訂定七、八年級學習總節數 32—34 節，九年級領域 33—35 節，造成七八年級以及部分學校的九年級會出現學生實際在校節數，多出於課綱所定學習總節數的問題。理論上，該時段並非課綱規定之學習時數，學校即可或即應放學；但是在實務上，各校基於慣例，幾乎都留置學生在校。

對於多出的部分，各校常以空白課程稱之。少數學校安排授課，並計算授課時數，但多數學校視為自習課，未安排教師照護，或要求導師義務到班，但未計入其授課時數（陳佳汝，2011；臺灣立報，2008）。

此部分多出的節數，並非課程規劃者刻意保留供學校或教師自主規劃的部分，難以稱為空白課程，各校以空白課程稱之，顯非妥當。教育部（2012）對此則僅函示建議導師到班，以及由縣市政府與教師代表溝通討論後回歸法制面妥處，並未有其他積極處理。

針對此一問題，解決之道有二。其一，教育部應要求學校在非學習總節數之時段，即應按時放學，惟此種作法造成學生放學時間不一，容易衍生學校或家長之困擾。其二，修訂課程綱要，考慮國中每週在校節數 35 節之慣例，上調彈性學習節數，使領域學習節數及彈性學習節數合計之學習

總時數，固定排滿 35 節，一方面增加學校或教師自主運用的時間，另一方面也減少不必要的爭議。

六、結語

本文針對空白課程此一語詞及其內涵概念進行探究。作者建議，對空白課程相關語詞，可更精緻的做用詞區隔。在課程規劃者層面宜稱為空白課程或空白時間，在課程執行者層面，則宜稱為自主課程或自主時間。兩造間的關係，即課程規劃者刻意保留部分空白課程或空白時間，提供給學校或教師自行規劃；學校或教師則利用自主時間，規劃設計能符合學生需要的自主課程。

學校或教師利用自主時間規劃設計與實施自主課程，可以形成正式課程、非正式課程或自習。若安排為正式、非正式課程，或安排有教育人員照顧督導的自習，則應計給授課時數。

至於因課程綱要規範的學習總節數，與國中學生實際在校節數出現落差的部分，不宜視為空白課程。教育部除可要求學校按時放學外，最好能修訂課程綱要，將國中學習總時數排滿 35 節，以期解決此一爭議。

參考文獻

- 桃園縣政府（2008）。中華民國97年2月27日府教數字第0970046618號函。
- 桃園縣教師會（2008）。中華民國

97年2月12日縣教師字第010號函。 函。

■ 國民中小學九年一貫課程綱要（2012）。中華民國101年5月15日臺國（二）字第1010074428C號令修正發布。

■ 國語推行委員會（2012）。重編國語辭典修訂本。2012年12月20日，取自<http://dict.revised.moe.edu.tw>

■ 教育部（2012）。中華民國101年4月30日臺國（二）字第1010070768號

■ 陳佳汝（2011）。九年一貫課程中空白課程實施現況之研究—以臺中市北新國中與東山高中國中部為例。彰化師範大學公共事務與公民教育學系碩士論文。

■ 臺灣立報（2008）。取消七八年級空白課程。2012年12月20日，取自<http://blog.udn.com/loteshui/2076927#ixzz2BG11Coas>



讓十二年國教邁向成功

李清偉

屏東縣玉光國小教師

一、前言

民國 103 年即將實施十二年國教，隨著十二年國教方案的公布，包括免試升學、特色招生及超額比序等議題，引起社會大眾一連串的爭議。大家似乎只關注高中入學「怎麼擠進去？」國民教育被化約只剩下「考試」和「入學」。然而，回歸教育的核心價值，十二年國教比入學方式更重要、更關鍵的工程，應該為何？以下探討十二年國教的核心價值，並針對學校在實施十二年國教所遭遇的困境提出改善之道，以期國民教育邁向成功之路。

二、十二年國教的核心價值

十二年國教究竟想教出什麼樣的孩子？十二年國教的核心並非只是將國民教育從九年延長為十二年，也不應該是消極的「減輕升學壓力」；而是積極的「成就更多孩子」。十二年國教的最終目標是要把「有目的的教育」變成「有意義的教育」，讓孩子們明瞭學習的價值與知識的意義不是為了考試，而是對自己人生的改變與對社會發展的貢獻。教育的內容在協助他們找到興趣、發展潛能，使他們在對的位置上持續、快樂、自信地成長學習。因此，讓每個受完十二年國教的孩子，成為一個好公民，有適應社會的基礎能力與實現自我的機會，這就是十二年國教的核心價值。

三、實施十二年國教之困境

以往被「升學考試」主導與箝制的國中教育，突然拿掉了最重要的「存在目標」，未來的三至五年間，將是震盪期。筆者認為要能成功推動此項政策，仍有以下問題亟需解決：

（一）學生學習問題

1. 學習動機低落：拿掉基測與考試後，如何有效喚起學生的學習熱情？
2. 學習方式被動：如何打破填鴨式學習，培養學生主動探索知識能力？
3. 學習內容僵化：如何擺脫教科書依賴，提供多元學習內容、促進適性發展？

（二）教師教學問題

1. 教師專業面臨轉型：面對新世代學生，教師必須跳脫基測制約，讓自己轉型、升級。
2. 缺乏有效支援系統：如何跳脫單打獨鬥文化，使教師願意打開教室，相互支援合作？

（三）家長觀念問題

1. 傳統升學主義迷失：傳統升學觀念無法破除，孩子無法真正快樂學習。

2. 家長正向參與不足：家長和教師間的不信任，是現今學校改革最大困難之一。

案成果分享等多元評量，提供多元學習機會。

四、實施十二年國教之困境改善

(一) 學生學習問題

1. 借鏡日本，啟動學習的革命

佐藤學教授提出「學習共同體」的教育改革，透過引導式的教育，讓孩子體會學習的快樂。「他山之石，可以攻錯」，日本教育成功的案例，不就是值得我們學習的借鏡！

2. 多聽多等待，引導學生主動學習

佐藤教授指出，教師在學習共同體中應透過「聽」的方式，瞭解孩子的意見與想法、給予適當協助並建立歸屬感。把學習的主導權還給學生，讓學生從課堂中的配角變成主角，讓學生願意主動探索、快樂學習新知。

3. 多元化知識來源，促進學生適性發展

- (1) 申請補救教學資源，提供客製化學習，彌平教育落差。

- (2) 引導學生活用網路、圖書館、博物館、甚至電玩遊戲等學習資源。

- (3) 創造團隊合作學習機會，引導團隊成員發現問題、訂定策略、分配任務、完成使命。

- (4) 運用小組合作、專題報告、專

(二) 教師教學問題

1. 落實教師專業發展評鑑，協助教師專業成長

2. 建構教師專業學習社群，有效提供即時支援

(三) 家長觀念問題

1. 多管齊下，破除升學舊觀念

- (1) 推動高中職社區化，提供誘因，鼓勵學生在地升學。

- (2) 鼓勵企業用人實施證照制度，消弭文憑至上的迷失。

- (3) 學校發展特色，鼓勵多元學習，建立多元的價值觀。

2. 親師合作，建構學習共同體

- (1) 發展成功的教學，提供優質教育，贏得家長的肯定。

- (2) 透過家訪、電訪、親師聯絡簿、網頁等多元管道，張貼訊息，建立良性互動。

- (3) 辦理親職增能聯誼活動，組織家長團隊，並協助其運作及成長。

- (4) 透過參與家長人際關係，引進其他家長參與。

- (5) 打開教室的門，讓家長參與教學、協助教學，創造雙贏局

面。

五、結語

「教育應該是去適應孩子的天性，而不是把孩子拿來適應教育的制

度」。推動十二年國教不但是為每個孩子適性發展著想，更是臺灣教育的重要一步。讓親師生一起努力，啟動十二年國教成功的動力引擎，邁向「提升國民素質、增進國家競爭力」的終極目標。



一位高中教師對「學習共同體」的省思

張堯卿

臺北市麗山高中教師

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士班

從 1998 年佐藤學教授依其教育理念，在日本建立第一所學校起，「學習共同體」已在日本中小學掀起了一波「寧靜革命」。而這股浪潮在十二年國教的啟動下，已吹向了臺灣。為了使中小學教師能面對十二年國教的衝擊，更有教育主管機關派員前往日本學習觀摩，旋即於 2012 年已有學校開始公開觀課示範教學。

佐藤學教授認為，學習共同體的基本哲學有三個：一、公共性哲學：學校是一個公共空間，教室是為任何人敞開的，教師要選擇品質最好的一堂課公開觀課，來提升教學品質。二、民主主義的哲學：學校的任何成員(含家長)都是學校的主人，每個人都有參與權和發言權，大家都平等的。三、追求卓越的哲學：永遠提供孩子最好的教育資源與內容，設定最高的教學目標，努力追求並接受挑戰。在整個學習共同體的理念基礎上，學習是最被強調的，包括學生如何產生學習，教師如何成為學習專家等(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)。

筆者就目前在各中等學校或小學辦理之公開觀課中發現，目前各校「課後研議會」的操作方式均遵循學習共同體的精神，只針對學生學習情形做觀察與討論，研議會也觀察到環境的改變確實會帶動學生學習的改變，因此，多數參與者會後表示被學習共同體成效感動，並且躍躍欲試。筆者實

際觀課後，對於學習共同體之實施卻有疑惑，比如：如何將傳統教學之教材教法，改成學習共同體的教案與教學方式，示範者在教學情境的操作上卻顯得生疏；而學生對於學習方式的改變是否也已經做好準備？在學習共同體中，學生需要不斷與同儕進行討論，然而沒有小組引導者的「生硬式」討論，學生在討論情境中之學習，容易產生失焦與茫然；值得商議的是，學習共同體教學方式是否適用於所有的課程？抑或比較適合哪些科目或學習主題？值得加以深入探討。

就前述三點疑惑，筆者認為在推動學習共同體前必須先加以釐清，以免教師在教學現場操作時產生困惑，而導致良好的教育創新成為曇花一現。首先，提問一有關「教師是否準備好了」？在學習共同體所強調的是「學生學習」，教師教學並不是重點，這個說法容易引起教師的誤會，以為教學就不重要了。故筆者認為教師要如何成為學習專家，就必須先成為教學專家，畢竟教師必須知道如何教學才能轉化如何引導學習，因此，學習共同體中的「學習專家」應該是一個很會教學的學習引導者，而教案的準備，可以透過共同備課或教師專業發展團隊來達成。提問二有關「學生準備好了嗎」？在傳統的教育體制中，升學導向的學習目標，使學生到高中階段失去對於學習的好奇與探究的慾望，更遑論學生「主動學習」。以筆者

所任教學校為例，在學校校本課程「研究方法」教學中，都必須重新教授學生「如何學習」，並引發學習動機，才能讓「學習是學生必須主動」這件事情漸漸烙印在學生心中，因此，學生如果沒有養成主動學習、討論與思考的習慣，則如何在學習共同體中獲得學習的成效？抑或學習成效將不若預期。提問三有關「節節都共同體嗎」？多數教師認為，既然學習是由學生為主體，那每個教師、每堂課都要做學習共同體的教學，然而對學生而言，每節課都是討論、互動，最後就會流於形式而失去意義。筆者認為，應該視教學目標與教學內容來規劃，才能進行有效的教學，不一定要節節都用共同體模式操作。

以學習理論來說，筆者認為學習共同體是建立在杜威的「民主主義」與維高斯基的「溝通學習」的哲學基礎上，加入當時日本的學習環境所建構出來的一種學習方式。所以當我們引進這種創新教學模式時，必須思考其理論根源基礎與現實的教育環境，來調整成適合臺灣的教學模式，不能

只有模仿而已，尤其國情的不同是很大的影響因素。過往的建構式教學，所引起的批判與責難，相信大家還記憶猶新，姑且不論建構式教學是否合適，最應該檢討的是教學立論的基礎為何？以及在教學環境的適合度、教師對教學方法的認知、學生學習的理解度？

我們的教育改革，從芬蘭的經驗到日本的學習共同體，無疑都是為了減輕學生的學習壓力，但是最根本的問題若未加以考量，十二年國教表面上似乎部分解決國中升學的問題，但是也造成高中端教學問題的產生。如果學習是為了讓學生學會如何學習，就必須將什麼是有效的教學與如何提升學生學習能力做多元考量，才能讓學習共同體中的「學習」更有意義。

參考文獻

- 黃郁倫、鐘啟泉(譯)(2012)。佐藤學(著)。**學習的革命—從教室出發的改革**。台北：天下。



融合教育的曙光～ 國小普通班教師面對特殊需求學生之新思維

彭逸芳

新北市正義國小教師

案例分享：

(一) 小蔡是輕微身障生，在與她對談中，是不容易感覺到她與一般孩子不同的地方，也因此安安老師在第一次與校方安排的外聘職能師晤談時，完全不知該如何諮詢提供小蔡在普通班適應的協助，直到上體育課時，她才發現小蔡有許多動作無法和同學一樣流暢，因此同學們都不願和她同組活動（受到排擠）……此時安安老師被要求寫 IEP，……「IEP 是什麼？該如何寫？」一連串的疑問因此產生。

(二) 小哲是自閉症的孩子，剛入小學時就送鑑定安置，在特教相關單位的評估後，將小哲安排於普通班，並配置教學支援人員協助導師與小哲之間的互動。直到升三年級都未再送鑑定安置，而當安安老師接到剛升三年的新班與小哲時，在和小哲建立關係與面對普通生的班級經營上，讓安安老師倍感吃力。此時，小哲與科任老師關係的建立，也必須透過安安老師與教學支援人員協助，這讓安安老師隨時處於緊繃狀態。再則，安安老師對小哲自閉症的症狀程度完全陌生，且完全無法提供小哲任何教學活動，這讓她感到十分沮喪……而小哲在適應

新班級得過程中，常有失序的表現(上課延遲進教室、動作大揮到其他班學生、丟眼鏡等)，因此剛開始師生關係緊張，並且小哲在接受規範訓練後，回家時常哭泣……這讓安安老師常常思考：小哲要放到啟智班？或留在普通班？

任教國小的安安老師，在特教生回歸主流與融合教育的趨勢推動下，經歷過幾次特教生安置於普通班教學的經驗，而其中這些教學經驗分享，是值得讓大家再思考～融合教育的目的為何？如何落實在教育現場？

一、教育新趨勢-融合教育

從 1970 年代推行回歸主流 (mainstreaming) 的教育方式 (特殊班學生在非學科時間進入普通班上課，但課程並未為其調整，特殊學生只是跟著普通學生的進度上課)，一直到美國大力推行的融合教育，都可以看出將特殊教育及普通教育合併為一個系統的教育發展方向，這也說明融合教育是世界先進國家的特殊教育發展新趨勢。

而融合教育 (inclusion) 指的是讓特殊學生進入普通班級，成為普通班一份子的教育方式。其目的是讓身心障礙學童能在主流環境下與正常兒

童一同學習與互動，提早適應社會生活，並拉近與正常人的差距。

二、普通班老師的困境

相信大多數國小普通班教師對融合教育的理念與目的持肯定的態度，但同時也像安安老師一樣焦慮地感受到缺乏面對特殊生的特教知能，以及處理班級內特殊生的學習與行為問題的教學技巧。而在校園內也很容易發現其他班級的普通生對特殊生嘲笑的事件，此時該如何處理，對普通班教師而言又是一件難題。

除此之外，有些特教老師則會擔心特教班的學生人數不足，進而影響師資人力安排或憂心其專業被忽視等問題，然而這些問題所產生的壓力有時卻會無意之間轉移到普通班教師身上，使其陷入兩難的困境中。

三、普通班老師的因應方法與其相關支持系統的建立

（一）充實普通班教師特教知能

普通班教師是否具有足夠的能力來教導這些特殊生？答案是值得再討論的。特殊生的類型是多樣態的，且症狀程度都不盡相同，有的甚至是多重症狀的集合，而普通教師的師資培育過程中，並未將特教學分納入必修課程，所以這些老師只能透過短短幾小時的研習方式來增能，也因此具有足夠的相關特教知能來教導特殊生的普通班老師，可謂屈指可數。所以融合教育的作法如果只是停留在把學生

安排進入普通班，而沒有進一步的相關教學支援，那對於普通生和特殊生來說都是一種不理想的教學狀態。

故筆者認為針對已任教於國小的教師所需之協助為：(1)提供特殊教育知能研習，讓普通教師更瞭解特殊學生的特質，並給予適合的教導；(2)建立特教教師與普通班教師合作的平台，提供普通班老師診斷、評量、修正教學等的建議或示範；(3)定期督導制度的建立，適時提供普通班教師教學資源進而解決相關問題，而透過督導諮詢服務亦可定期給於普通教師特教相關資訊，使其能兼顧特殊生與普通生的學習與教導。而針對仍在求學階段準老師而言，期望師資培訓單位能將特教相關學分納入必修課程，普遍提升未來任教國小教師的特教知能。

（二）增加普通生對特殊教育的認識

目前的特教體制認為將特殊生放入普通班，就能回歸融合，但在相關措施上，因為忽略對普通生的認知教育，所以造成特殊生常常淪為其他學生歧視與欺負的對象。故將特殊教育納入普通學生課程中，一方面能讓學生對身心障礙有基本的認識；另一方面，更能積極建立其對特殊生的接納態度。在課程規劃方面，可先讓學生對各種身心障礙的成因與特徵有基本認識，接著教導學生如何協助他們，並培養其接納與尊重的態度，如此才能落實融合教育的理念，並使每一個孩子都能穩定地學習、成長，達到個人潛能發揮的目標。

（三）學校行政體制支持系統的建立

學校是社會的縮影，當學童對於特殊生的情形更瞭解時，整個社會對於特殊障礙者的歧視和冷漠才能消失。其實不只班級內的輔導有其必要性，全校性團體與個別輔導也是重點之一，因為有些議題是全校共通的，如前面案例中的小哲，就是一個值得全校一起討論的議題（如何與小哲相處？以及如何協助小哲？……）。因此學校可利用特教宣導週，設計與本校特殊生相關的特教體驗課程，使普通生了解如何與特殊生相處，以達到融合教育的目的。

除此之外，行政人員對於融合教育政策的瞭解與否，攸關教育空間安排、支援設備建置、以及適時提供支援的良莠。故當此觀念稍微偏差時，其所實施的成效不僅大打折扣，甚而可能影響到學生、教師或家長的互動關係。故行政人員除了必須時時檢視觀念的正確與否外，更應遵循特殊教育法第十五條規範，參與特殊教育培訓及在職進修，充實自己的專業知能，如此才能正確執行政策。

而依據特殊教育法提及各主管機關應每年重新評估前項安置之適當性，故行政單位要定期追蹤參與融合教育個案的適應狀態，並延請特教相關人員與班導師、家長共同評估處理，以及規劃擬訂或修正個別化適性

教學的方案，使該生能及時獲得適當的協助。

（四）教育相關單位的合作系統建制

地方教育行政機關應落實減少融合教育班級人數政策，並且提高教學人員編制，以及依現況適時調整支援教師的服務時數。更重要的是，定期督導學校在特殊教育的推動情形，讓評鑑的字眼成為真正的巡迴輔導，以提供特殊教育相關支援與諮詢服務。再者，建立普通教育與特殊教育機關的合作平台，由上而下的整合，相信必能兼顧普通生與特殊生的學習權利，落實融合教育的理念，達到「發展適性適才：帶好每一位學生」的教育總目標。

四、結論

教師在融合教育中扮演重要的角色，其知識、能力、準備度，以及持續地支援是影響融合教育成敗的關鍵。融合教育需要普通班教師的了解與支持，而當教師們對融合教育的專業認知度足夠時，方能減少在摸索期的挫折感；而當校內全體同仁達成共識之時，透過與特教老師合作的平台，以及定期的督導諮詢，就能增加普通教師的持續力；最後當地方教育機關能整合相關資源，落實巡迴輔導與提供適時協助之時，融合教育政策才能順利推展與落實。

十二年國教與特殊教育

吳瑋珣

國立桃園高級農工職業學校教師

十二年國教正如火如荼的逐步進行中，依照教育部《十二年國民基本教育實施計畫》至 103 年 7 月前，需完成就學率達 99% 以上、免試入學率達 75% 以上、就近入學率達 80% 以上、全國優質高中職比率達 80% 以上、落實國中適性輔導及學習成就評量機制、普及宣導建立共識等六大目標（教育部，2011）。在這樣的趨勢之下，各界對十二年國教的討論聲浪也水漲船高，今年 9 月開始，身心障礙學生也要開始使用十二年國教的升學管道，但特教界卻尚未對十二年國教提出具體的因應措施。

筆者日前參與心評人員培訓時，就有老師提出疑慮，擔心身心障礙學生因為十二年國教的措施，例如：免試升學。若學生不選擇特殊教育開放的十二年安置就學管道，會讓原本在國中階段就接受鑑定、確認身分並接受特殊教育服務的身心障礙學生，在高中升學階段不需使用身心障礙身分

增加入學管道的選擇，因而延遲鑑定的時間直到高二、三準備升大學時才接受鑑定，這樣也可能會影響這類身心障礙學生對自己身分、障礙的認同度，也會影響這些學生接受特殊教育的權利及發展，這樣的狀況可能以能力處於臨界的身心障礙學生最為顯著。

目前也已經有許多身心障礙學生透過現有的免試升學管道進入高中職就讀，讓各校資源班老師的負擔超過原本開放的身心障礙人數，也出現許多安置不當的個案，更影響校內身心障礙學生接受特教服務的權益。

未來，國、高中職端的特殊教育老師，需要有更強的轉銜機制、加強國中端的安置宣導，落實身心障礙學生的鑑定，期能讓每位有特殊教育需求的學生都可更確實的接受鑑定、特教服務及合適的安置。



從參訪日本幼兒園談幼兒的防災生活教育

陳美君

臺北市立信義幼兒園園長

很高興有機會跟隨臺北市政府教育局國際交流參訪團到日本參訪，見識到一個有競爭力和潛力國家的進步與發展，每一個參訪學校、機構都在團員心中留下感動與震撼。緊湊的參訪行程，收穫滿滿！

個人謹將實地觀摩體驗日本幼兒園落實防災教育的啟示與省思記錄分享。

日本民眾在面對 311 巨大天災的態度和想走出困境的意志力，可供我們借鏡；日本國民在災後的守法自制，排隊購物或領取食物、飲用水，不爭先恐後，車輛有序地行駛，不急躁、不亂鳴按喇叭，就連缺糧的災區，照舊排隊行進，被全世界公認為「世界的模範生」，值得我們省思，要歸功於從小到大培養防震抗災的憂患意識，紮實的防災訓練。日本面對天災的態度與準備，防災觀念向下紮根在幼教時期，幼兒園幾乎每個月都有避難訓練，教導幼兒「不語、不跑、不推」避難原則，愛惜生命、體貼關心別人。連卡通《櫻桃小丸子》、《多啦 A 夢》，都有置入性的《地震避難演習》，引導小朋友結合學校防震演習的經驗，認識正確的地震防護概念。

臨危不慌的觀念也深植各日本家庭，入學前家長會協助準備防災帽，家家戶戶的玄關都置放救命逃生包；此次參訪機構中的東京都杉並區桃井原防災公園和市街一體化，公園平時

作為地方居民的休憩場所，災害發生時作為與周邊消防署、警察局、醫院等單位攜手合作的避難據點，防災公園最大特色是擁有空曠綠地，無任何遊樂設施，防災設施有倉庫、防火樹林帶、緊急用廁所、耐震 100 噸地下貯水槽、直昇機緊急起降場、各入口有太陽能照明燈、爐電長椅、爐電用具等，十分完備，能在避難時發揮最大的效果。日本護幼運動從學校、家庭、社區乃至全國，共同努力，由點至線到全面落實重視防災教育、安全教育的實踐哲學，讓孩子受益終生，憑藉平日訓練有素、準備周全與天災共處。

防災教育是學前教保服務人員針對幼兒生活可能產生的災害，提供幼兒有關災害認識、預防、因應等結合教學、增強危機應變能力為主要目的之教育。臺北市各幼兒園均會將防災教育列入學年間教育計畫，內容包括地震、火災、颱風、水災、腸病毒、交通安全、暴力、跌撞傷、燒燙傷等突發性、不確定性、急迫性的災害，培養防災能力，針對幼兒的防震（災）演練、幼童乘車安全及被困車內自救方法宣導、校外教學暨幼童專用車安全演練、安全教育宣導、複合式性災害防救逃生演練，指導認識整理避難包，進行避難的充分準備等；定期的校園公共安全場所消防安全檢視、教職員工 CPR 訓練、學期委外及每日晨、午間及幼兒放學後消毒清潔幼兒園環境、遊戲器材安檢、自主健康管

理以及針對家長舉辦幼兒急救法專題講座等，都希望在平時建立緊急應變能力，落實校園防災，重視師生防救及自我保護的演練，重視生命的安全，讓師生體認防災的重要擴及到家庭、伴隨幼兒的成人及社區，未雨綢繆，居安思危。

臺灣已實施幼托整合，應以日本為鑑，積極提升幼托環境與品質，整合運用國家資源，健全學前幼兒教保機構，創造友善育兒教保環境，符應

現代社會與家庭之教保需求。防災教育需從小紮根，應從幼兒園開始落實，幼兒園小朋友願意聽從指示，是灌輸正確防災概念的良機。我們要吸取日本經驗，深耕臺灣的防災教育，規劃幼兒防災教育的內容，編制符合各幼兒園年齡層特點的防災教育課程，避免過於難懂艱澀，以生動活潑的方式，深化學前防災素養，讓幼兒學習遠離危險與從事安全行為的概念，建構安全、快樂、健康的幼兒園環境，奠基永續安全校園。



跨越教育實務第一里程之班級經營

胡淑慧

臺北城市科技大學軍訓室護理教師

班級是教學的基本單位，是教師生涯中需要投注時間和精力的項目之一，更是教師生命中最值得懷念與回味的經歷與成就。而班級經營不是只有理論應用在實務而已，實務中也可以印證理論，因此豐富了我班級經營的實務智慧。

一、從經驗中學習、反思、修正與調整

回想近兩年前，初任導師時內心十分惶恐，一路走來雖已盡力，但也經歷跌跌撞撞、困厄沮喪與無助絕望，常有不知為誰而戰？隨著自己與同學的成長，師生互動也漸入佳境，一直期許自己帶班不只帶到學生的形，更要帶學生的心。

我的學生和我剛開始有一點「溝通不良」，原因之一是他們的語言，比方說言辭激烈叫「勁爆」、爾然大笑是「悶騷」、囉哩囉唆是「好扯」、看不順眼叫「機車」、他們的言辭是如此的「霹靂」，以致於展現在服裝上，就出現了「很酷」的髮式，「超炫」的髮色，「頂辣」的彩妝。曾為了服儀的問題，我和學生有一場口水大戰，幸好我有最後的一道防線—校規，於是慎重的告訴他們就是不得違反「公序良俗」，在服儀和行為上有一些學生一直在嚐試變法維新，也想要探究老師和校規的底線。感謝我的學生總在狀況前或狀況後給我腦力激盪的空間，而在談判的過程中，有時我處於優勢，偶爾

他們會居於上風，但最後我們總會理出一條「一個模式，各自表述的康莊大道，學生們喜歡表達意見也希望和師長們溝通，經常和學生溝通可使我們掌握狀況、處理危機，由於學生不斷給我磨練，我也嘗試要成為一個務實的班級掌舵者並營造出和諧互助的班級氣氛，幫助學生們在情緒與人生方向上都能摸索到正向的態度。

雖然經營過程艱難，但用心付出必有收獲。當我看到一路相伴的孩子們用明亮的雙眼望向我時，我確實感受到那份不需言語的情感交流，其實真的很感謝每位學生的參與，才能建立如今的互信、互重的關係。班級經營有如放風箏，但收放之間確實要拿捏，當風箏的張力過緊宜適當放鬆；反之，當線失去張力可適當收線，收放時機雖不同，但目的都是準備使風箏能飛的更高、更遠、更穩、更好，每個風箏未必會照地面上的人所期待的高度與方向飛去，風箏終究要飛，耐心的等待風起，用心的陪他們一段。

二、運用相關理論及團體領導動力融入班級經營

以正向常規的理論觀點來經營班級：這是（尼爾森、羅特、葛林）三位學者所提出的理論觀點，我非常認同學校中應著重合作而非競爭，學校中人際之間的互相尊重，並能在安全的環境中學習，教師應強調互相關懷、尊重與鼓勵。另外教師也需傳達

給學生自我增能的意識如讓學生覺知自己所擁有的能力及給予學生貢獻班級的機會，並讓學生相信自己有能力影響班級的環境。

三、善用多元智能因材施教以因應個別差異

學生在發展與能力上確實存著許多差異，以多元智能觀點融入班級經營與教學，如學校的班際活動或校際活動，可鼓勵學生參加，如此可使學生有機會展現其強勢智能，也可多方發掘學生的潛力與特殊才能。因多元智能之智力，是透過班級小社會來增進解決實際問題的能力也只有在真實的學習環境下才可能產生真實的學習。

四、班級經營是全方位整體的經營要用關懷體諒的心

將自己的所學及生命的體驗進行傳道、授業與解惑、也學習運用多元觀和深入的了解，讓我清楚知道班級經營的目的可以讓學生有更多的學習時間和機會，以及更佳的學習效果；班級事務能夠井然有序、運作順暢；班級成員互動良好、感情融洽並促使學生學習到自制、自律表現出合宜的行為。班級經營是需要時間與經驗的累積，且需不斷的充實精進及學習反

思，且要秉持著當教師的【三不二要一沒有】不說教、不小氣、不生氣、要幽默、要創新、沒有私心、平等地關心所有同學，利用機會，傾聽學生心聲，從和學生的互動中找到成就感，找到為人師的意義。

班級經營是需要時間與經驗的累積，因此要藉由自我反省是不是終身職志？自己如何看待教師這份工作？堅持的理念如何？多向有經驗的老師請教，不斷充實自己，進修吸收新知、對自己有信心、還要有雅量來包容不同的聲音。因為人與人接觸磨擦是避免不了的，可將困難與問題當作必經之路，有此心理建設就不會有太大的沮喪。若學生都是完美的，教師就沒有存在的必要，所以良性的刺激也能使自己得以增長智慧。

當然發揮教育愛，採取接納、尊重、關懷、和期許的態度尊重每位學生是獨立的個體，以鼓勵發展正向的自我概念：鼓勵著重的是學習過程，可使學生覺得有價值並能正向接納自己，引發其學習的內在動機，強調優點，以邏輯後果代替懲罰並能學會依內在的規律控制自己的行動，以行動尊重、欣賞、肯定學生的多元特性，當學生有了成功經驗，才能在學習活動中發展自我價值感和成就感。



國小推展樂齡學習方案之難題與可行作法

梁慧雯

經國管理暨健康學院老人服務事業管理系助理教授

教育部於 2006 年出版《老人教育白皮書》，針對臺灣高齡教育多元發展與整合的趨勢，提出四項遠景：終身學習、健康快樂、自主與尊嚴及社會參與（黃富順、黃明月，2006）。並且於各縣市政府設置樂齡學習中心，鼓勵各級學校與民間團體辦理樂齡學習方案，期間為了能讓各級教育行政單位及方案計畫者了解高齡學習課程與教學策略，進行多場樂齡學習相關培訓、觀摩及評鑑工作。樂齡學習方案開辦之初，即以小學為規劃辦理社區高齡學習之重要據點，其意在於國小係依學區人口發展情形而設置，是社區中推展高齡教育最佳據點，且在少子女化趨勢下，國小首先面臨生源不足壓力及教室空間閒置之問題，因此，國小創新管理與教育內涵豐富化的聲浪，讓高齡者進入國小學習的理念馬上獲得國小校長的支持，然而，樂齡學習方案儘管已在臺灣各地「遍地開花」，各地區國小辦理樂齡學習方案推陳出新，仍免不了有其發展之難題，臚列如下：

- (一) 國小樂齡課程與其他社會教育機構辦理課程雷同，有資源重疊與浪費之嫌。
- (二) 樂齡學習課程不似國小課程有其系統性規劃，缺乏辦理主軸與方針，致部分學校無法長期辦理。
- (三) 國小內部教職同仁對於兼辦樂齡學習工作之認同度，影響樂齡學

習方案延續與發展。

- (四) 教育部對於國小辦理樂齡學習方案未有強制規範，並且僅補助部分經費，導致部分學校雖有意推行，仍難免因經費與資源不足而放棄。
- (五) 對於高齡者教育需求及教學策略等專業知能不足，課程安排難吸引經過生命歷練之高齡者。

事實上國小辦理樂齡學習方案有其教室空間與軟體資源之優勢，若能將空間加以規劃，最適合推行以「代間學習」為主軸之方案課程，高齡化社會中為了消除對於高齡者之負面歧視，各國均積極推動「世代共融」的代間教育方案，因此，高齡者之學習安排若能跳脫「課程」之概念，改以「代間教育」為核心、以「任務方案」為策略，讓高齡者與兒童互為學習與教育者，高齡者在方案中為了「任務」而進行之學習，將能立即回應於任務之完成，如此，最後將可讓高齡者參與學習主題之規劃，進而培養高齡者自主學習能力。尤其高齡者參與代間方案可帶來諸多正向效益，如自我價值、正向情意、代間關係的提升，並且在團體中獲得社會關係的支持，將更有助於高齡者以正向的態度面對晚年的生活。

教育部新訂之《教育部補助辦理樂齡教育活動實施要點》，明定各樂齡

教育中心課程宜以「目標導向」為實施原則，配合各地方之特色，安排符合高齡者學習需求之課程，其中課程類別分為政策宣導、基礎生活、興趣休閒、貢獻服務等主題，以培養高齡學習團體自主學習能力為目標。在實際教學現場中，高齡學習與兒童學習有其相似與互補之處，除了要注意高齡者身體體能、勝任力與確保活動環境安全，必要時可安排兒童或是同儕擔任陪同學習者，協助高齡者學習活動之進行，以下原則提供國小進行高齡學習方案之參考：

- (一) 學習活動激發高齡者思考、回憶、想像力，促使高齡者運用思考連結。
- (二) 以鼓勵發言、參與及應用取代記憶式背誦。
- (三) 鼓勵高齡者與兒童創意發揮、實做與分享。
- (四) 給予高齡者練習時間，避免要求速度。
- (五) 運用小組典型範例示範，提供高齡者學習仿效對象。
- (六) 適當的挑戰（難度）可以激發學習動機。
- (七) 每一學習小段只學習一技能（巧），尤其針對身體部分功能障礙者應給予適度的協助與鼓勵。
- (八) 給予團體成員試誤機會，鼓勵團體互助學習，讓高齡者在團體中經驗到對他人之貢獻。

國小課程學習亦可嚐試讓高齡者參與部分教學活動，如：新泰國小玩具工坊讓高齡者教導小學生製作迴力標，解說生活中的伯努力定理；國小課程中的新知，也可讓高齡者與小學生共同學習，惟必須讓新知與高齡者生活經驗產生連結，以利高齡者理解，因此，課程設計需妥善安排敘述性知識及程序性知識比重與過程之分配，敘述性知識是指針對某一具體事件、事實、經驗性的概括原理，如：地球以自轉方式圍繞太陽公轉；程序性知識是指知道如何完成事情的知識，如：如何上網搜尋。高齡學習設計若只有程序性知識，則學習者較難以習得的知識延伸到其他專題領域；如學習內涵只有敘述性知識，恐落入呆板無趣之學習歷程，因此高齡學習設計如能將敘述性知識及程序性知識教學活動穿插設計，有助於高齡者吸收新知時「知其然亦知其所以然」，甚至是「舉一反三」。



中小學教師課稅，然後呢？

謝宜芬
宜蘭縣大隱國小教師

憲法規定國民應盡納稅義務，中小學教師課稅在紛紛擾擾多年後，終於定案為降低教師授課時數，讓教師有更多的時間來發展課程，精緻教學，目的是為了提升中小學教育品質，然而，研擬多時的配套措施到實際面，卻充滿奇形怪狀。

每個老師都減課的狀況下，釋放出來的時數則需要大量的教師來消化，大多縣市的是以代課老師來填之，然而，代課老師從那兒來？卻是個未知數。從媒體報導知道臺灣有七萬多名流浪教師，剛好能解決此問題，但是大家所不知曉的是代課老師是以領鐘點費，頂多一週廿堂，一個月領下來不過是二萬初，沒上課就沒有錢，忍受寒暑假沒有工作的空窗期，下學年度是否會有缺額亦是個問號，試問有多少人願意去爭取這份工作？

目前各學校實際因應的方式約略有以下兩種：

第一種是像臺北市、新北市或是中大型小學，需要的代課教師太多了，為了讓學校正常運作，穩定教學師資，就由原授課老師繼續任教，再補其鐘點費，但這個做法不過是讓大眾認為中小學教師有課稅，卻符應了之前媒體「繳多少補多少」的笑談。

第二種則是確實執行政策，一開始學校內部就要開課務會議，決定釋

出得學習領域與節數，教評會不斷開會，公告無數回的代課教師甄選，考試的人數寥寥無幾，學校常常要不斷拜託人來考試，尤其在偏選地區學校更是明顯，甚至開學後仍在招考，常有所聞，最後找不到人也只能請校內教師幫忙消化節數。然而，這一批代課老師進入學校後，不一定是此政策的結束，卻可能是學校的劫數。

為何會這麼說呢？經過一學期，學校教師對這一批新生代的代課老師的想法，正反皆有，有生力軍加入，讓學生接觸多元刺激，讓教師有時間去省思自己的教學；相反的對有些教師所抱持的教學態度不能認同，如同媒體披露缺乏責任心、遲到早退、沒備課，或利用電子書展現一指神功的教學能力，師生對談有時會夾雜不適當的用詞，狀況一籬筐。本以為上述的情形是偶發，沒想到在不同縣市不同學校皆有相同狀況出現，這就值得關注了。

對於代課教師剛到新環境，均願意給予成長的空間與適應的時間，然與其溝通後，效果常是令人失望，屢次出現不當的情形時，經過學生回家分享後，家長就會到學校批評指教，第一個受害者就是導師，需要不斷地為其行為做解釋澄清，有些導師為避免麻煩就會幫忙班級經營，但代課老師則覺得壓力太大，反而造成彼此的關係惡化，而當初實施此政策的初衷亦難以達成。

經濟學人雜誌說：「提升教育品質有二要素：培養好老師與維持好老師的熱忱。」筆者非常贊同此說法，其中維持好老師的熱忱除了靠教師個人外，學校、家長和社會亦需營造友善

的氛圍並給予支持。若上述實施的方式在教育現況已出現齟齬，當務之急應研擬更完善的配套措施，讓教師納稅後要達成目標落實，而非淪為口號。



歐陸地區大學系統評介－以奧地利為例

赫博特·卡爾伯 (Herbert Kalb)¹

奧地利約翰克普勒大學學術副校長

昆特·皮爾茲 (Guenter Pilz)²

奧地利約翰克普勒大學數學教授、前研究副校長

周德光³

南臺科技大學商管學院副院長

戴謙⁴

南臺科技大學校長

一、前言

臺灣的大學系統較接近於英美體系，一般臺灣民眾想像中的、或所認知的大學系統亦是英美體系為主，對於歐陸地區的大學系統則較為陌生。因此，若能將歐陸地區的大學系統做一引介，對臺灣的大學教職員與學生而言，應具有一定的參考價值。本文所稱歐陸地區，主要包括德國、奧地利、瑞士、法國、西班牙、葡萄牙、義大利、捷克等國家。這地區擁有自中世紀即已開辦的古老大學，例如義大利的波隆納大學 (University of Bologna)⁵ 為世界現存最古老的大學，創建於西元十一世紀，已有將近千年的歷史！奧地利位處歐陸中心位置，相當程度承襲了歐陸大學系統之傳統。其歷史最久的維也納大學 (University of Vienna) 創建於西元 1365 年，至今依然弦歌不輟。可以說，奧地利的大學系統幾為歐陸大學的縮影。因此本文乃試圖透過對奧地利大學系統的介紹，期能增進臺灣學界對歐陸大學系統的瞭解。

二、教育哲學

歐洲大學的教育哲學，特別是有關教學的部分，頗不同於英美體系的

大學。歐洲大學的教師們認為大學生是成年人，應有能力與責任為自己的行為負責。因此在各種制度上，也多傾向賦予學生高度自由並尊重其選擇。

上述教育哲學相當具體的反映在修業年限與考試等規範上。直到 1960 年代末期，奧地利的大學並沒有所謂學士學位 (bachelor degrees)。學生進入大學研修相關課程也沒有一定的修業年限，而是按照個人意願自由安排研修進度，直到畢業並取得所欲修讀的學位 (大致為碩士或博士) 為止。一般而言，學校並不管理學生是否出席上課，只要學生能通過考試即可，授課教師也不會有意見。不但如此，在學期間的考試也不多。直到畢業前夕的最後大考前，在學期間通常只有幾次考試。

時至 1970 年代，上述高度自由的大學體制開始有所改變。越來越多大學體認到，「大學生是有紀律的成年人」是一太過理想化的假設。事實上，許多學生進入大學後，面對高度自由的大學生活卻無法做到適當的自我管理。其結果是，許多學生終日玩樂而無心課業，家長的財務支持形同浪費，而大學則是普遍呈現超高的退學

率。

於是，學士學位（以若干不同的名稱呈現）開始被引進。其目的是讓學生得以較短時間（一般為三年）先完成某個專業領域的基本訓練。時至 1990 年代末期，已經有越來越多的大學提供學士學位。在 1999 年，前文提到的波隆那再度領先寫下歷史：在波隆那宣言（Bologna Declaration）中，具體提出於 2010 年建立整合的「歐洲高等教育區」（European Higher Education Area, EHEA）的目標。根據波隆那宣言，各歐盟國家應建立易於相互對照與理解的學位制度，相互承認彼此之學位與學分，以增加學生的國際流動性與就業能力⁶。此一所謂「波隆那過程」（Bologna Process）推動相當順利，在某些地甚至已經完成。而此項發展的重要影響之一，便是學士學位的逐漸普遍引進各大學。

儘管如此，與臺灣的大學生相較，歐陸大學的學生還是享有較高的自由度，並被鼓勵建立獨立的思辨能力。例如：上課的出席率仍然鮮少被納入管控；許多考試採用開放參閱（open-book）的方式（有時後，此種考試形式的考題其實相當困難）；但求背誦不求理解的讀書方式不能獲致好評。僅有相對少數的必修課程，而且這些必修課程通常也沒有一定的修課順序。學生只要符合某些限制條件，通常可以在幾個不同領域中同時選修有興趣的課程，而且對於各該課程的考試時間也可以有所選擇。事實上，所謂「考試週」制度在歐洲大學相當少見，歐陸大學對考試的概念較偏向

於一個持續進行的過程，而非一個特定的事件。

同樣基於認定學生為理性成年人的理念，歐陸大學亦高度尊重學生對於學校事務之意見。大學中的各個委員會幾乎都有學生代表參與，而且這些學生代表通常亦擁有完整的表決權。整體而言，歐陸大學這樣高度自由的體制能讓學生得到更適性的發展，但對於欠缺自律能力的學生與學習動機較低的學生而言，則可能有過度放任的危險。⁷

三、大學之組織與運作

（一）組織結構

傳統上，在奧地利的大學裡，教授就像國王一般擁有極高的裁量權。由於崇尚大學自主與學術自由，大學事務受到的外在約制非常有限。但 2002 年新通過的組織法（Organization Law, 2003 年 10 月 1 日正式實施）為奧地利的大學體制帶來根本性的改變。根據新法，奧地利的大學系統將逐步改為類似現代企業的獨立法人運作模式。大學將享有更多的自主權，教育部的角色則相對大幅縮限。「大學委員會」（University Council）為大學的最高決策單位，由 5 至 9 位校外委員所組成，部分委員是由政府任命。原先大學的領導人—校長（rector，相當於英美體系的 president）與副校長仍然存在，校內亦另設有「評議會」（senate），但相對較無實權。

在此新體制下，校長統領校內行

政體系推動校務，並與「大學委員會」保持密切的連繫。「大學委員會」的功能則在於監督與控制，而非涉入大學內部的日常運作。這一新體制實際上是民主與獨裁的混合體，新法實施後，許多人都為其間可能發生的衝突感到憂心。然而，至少至目前為止，此項新體制運作相當良好。在若干實例中可以看到，「大學委員會」的委員們熱心運用其個人在大學校園外的廣泛經驗、甚至挹注財務資源，來協助大學的運作與發展。

由這些經驗顯示，「大學委員會」能否成功運作，相當程度取決於委員會的成員以及委員會與大學的互動關係。如果運作良好，「大學委員會」將是一個明智體制設計。當然，究竟此一新體制的整體成效如何，或許得要經過更長時間的實際驗證才会有較明確的答案。

(二) 大學之類型

奧地利的高等教育機構包括有公立大學 (federal universities) 21 所、私立大學 (private universities) 13 所、應用科學大學 (universities of applied science) 20 所、繼續教育大學 (university for continuing education) 1 所。另又，奧地利科學技術研究院 (Institute of Science and Technology Austria) 雖然不是大學，但亦提供博士學位課程。上述大學中，某些是全面於各領域發展的所謂「全科大學」 (full Universities)，例如維也納 (Vienna)、格拉茲 (Graz)、茵斯布魯克 (Innsbruck) 等大學；某些則是專

業於某特定學術領域，例如科技大學 (Universities of Technology)、醫學大學 (Universities for Medicine)、藝術大學 (Universities for Arts)，以及一所礦業大學 (Mining University)；另有一些大學是介於兩極之間，涉略多元領域，但又不若「全科大學」那般全面，例如林茲 (Linz)、薩爾斯堡 (Salzburg) 等大學。

除了學門領域不同，各大學的組織規模與學生人數亦差異頗大。其中，維也納大學 (University of Vienna) 創建於西元 1365 年，目前擁有超過 90,000 名學生，是奧地利規模最大且歷史最久的大學。另又，奧地利的私立大學由於收費較高，學生人數通常較少。

(三) 學術水準

截至目前為止，奧地利的大學尚未有任何正式的國內排名。然而，確有某些類似大學排名的機制正在發展當中。許多支持排名系統的人士皆認為，由於各個大學有各自不同的發展目標與不同的學門領域組成，因此以大學整體進行排名可能不是很有意義。相對之下，學院之間的排名，或是個別學系之間的排名，則可能有意義得多。至於國際間行之有年的世界大學排名，根據最新的英國泰晤士報調查結果 (Times Higher Education's 2012-2013 World University Rankings)⁸，維也納那大學為 162 名，是奧地利排名最高的大學。排名在前 400 名內的奧地利大學還包括：茵斯布魯克大學 (University of Innsbruck) 位居

201-225 名；維也納那科技大學（Vienna University of Technology）位居 250-275 名；格拉茲大學（University of Graz）、約翰凱普勒大學（Johannes Kepler University Linz）、與維也納那醫學大學（Medical University of Vienna）位居 301-350 名。在同一排名系統中，臺灣以臺灣大學的 134 名居首位；其他包括清華大學（226-250 名）、交通大學（251-275 名）、成功大學及中山大學（301-350 名）、中央大學及臺灣科技大學（351-400 名）。

四、學制與學習活動

（一）學制

所有奧地利的大學皆採取學期制。一學年包括二個學期：第一學期為秋季班（Fall Semester），由 10 月 1 日至次年 1 月 31 日；第二學期為春季班（Spring Semester），由 3 月 1 日至 5 月 31 日。目前為止，尚未有學校開辦「暑期班」（Summer Classes）。

學程（programs）是由各系（departments）規劃提出，並經過校內「評議會」審查通過。每五年，學程的研修規劃必須重新修訂。由於學程是各校自訂，因此即使是名稱相同的學程，各校之間可能各有不同的研修規劃。而各大學也透過不同的學程規劃與組成，展現出不同的特色與發展重點。

大部分的學程至少皆有提供學士學位課程。一般而言，其修業期間為：學士學位 3 年、碩士學位 2 年、博士

學位 2 至 4 年。各層級的研修皆要求畢業論文，但對完成論文撰寫則無一定時間的限制。

（二）重視就業的學習活動

奧地利大學十分重視與產業界的合作關係，目的在使學校的研修內容能符合社會需求。其實施方式有二：第一種是由大學邀請任職於企業或其他機構的「業界專家」來校授課；第二種則是由企業或科學基金會等機構贊助研究計畫，研究人員在執行計畫的過程中同時亦傳授有關知識給參與計畫的學生。

有些學生選擇跨領域的學程，例如修課內容涵蓋化學與經濟學領域。此種跨領域研修計畫之成功與否、以及是否能讓畢業生後獲得更好的工作，實取決於跨領域學程的教育品質。事實上，大學畢業生的就業機會主要與其研修領域有關。以目前情況而言，某些領域（例如心理學）畢業生的失業率高達 10% 以上，而某些領域（例如電機工程）畢業生的失業率則低到零、甚至呈現負值的情況—因為這些領域的學生，許多都在畢業前就已找到工作並與企業簽約。

另又，有意於畢業後擔任中學教師的學生，必須於在學期間選擇二項未來可任教的課程（例如物理與數學），並在所選擇的領域有相當優異的成績以取得各該領域的專業資格（specialists）。此外，他們還要接受教學法的有關訓練（相當於臺灣的教育學分），並進行在職訓練，以確保畢業

後能成為稱職的教師。

五、課程

（一）課程取向與內涵

在奧地利的一般大學裡，課程基本上是研究取向的；這與在「應用科學大學」裡強調畢業即就業的教育內涵，恰成鮮明的對照。每個大學都應該審慎的在基礎研究與應用研究之間，尋求適當的平衡點。而這個平衡點的選擇，當然又須體現在其課程規畫中。由校外敦聘業界專家提供實務性課程，不失為一可增益大學課程應用性的做法。另又，因應地球村時代的來臨，延聘國際學者擔任訪問教授以及與國外大學建立夥伴關係等，皆有助於促進校園國際化與引進新觀點，是奧地利大學普遍採行的做法。

學生於入學時依其志趣選擇修讀的學程，但選擇修讀某個學程並不代表已決定了在學期間的所有的課程。即使在該學程專業領域裡，學生仍有一定的選課空間。一般而言，年級越高，選修的自由度也愈高。以化學學程為例，在高年級階段，學生可以選擇朝向有機化學方面選課，或是選修較多的生物化學課程。

（二）課程之進行方式

在奧地利的大學裡，班級規模的變化幅度頗大。採小班教學的課程，學生人數可以低至個位數；但在大班教學的課程，學生人數可以多達數百位。然而，即使在大班教學的情況下，

有意願的教師仍可透過課間或課後的討論，而與學生維持良好的個人關係。學生可以自由的發送 e-mail 給老師，老師通常在一天內即會給予學生回應。

大多數課程是以德文進行，但某些研究所層級的課程是以英文講授，某些學程則是採取全英語教學。通常每節課進行 45 分鐘，這比臺灣的每節課少 5 分鐘。為使學生在選課方面有更大的彈性，每門課至少有三個考試時段供學生選擇，而且考試時間可以是自課程結束起一年之內的任何時間。在奧地利的大學裡，考試時間之所以如此具有彈性，則與教師被賦予較大的裁量權有關。教師可以自行決定考試的方式，例如可以是口試或筆試，也可以是開放參閱式（open-book）或非開放參閱式（close-book）。成績的評定採 5 級分制，其中 1 級分為最佳成績，5 級分則為不及格。與臺灣的評分方式相對照，奧地利的 4 級分相當於臺灣的 60 分上下，屬剛好及格的程度；臺灣的 80 分以上，相當於奧地利的 1 級分。

至目前為止，奧地利的大學尚未建立有關監督學生研修過程的機制，但已有愈來愈多學校正朝此方向發展。另又，一項涵蓋全奧地利大學的學習評估系統已在建置中。

（三）課程與教學評量

對於所修讀的各項課程與授課教師，學生也有機會表達意見與進行評價。在許多奧地利的大學裡，此類修

課意見調查都是透過電腦網路系統來進行的。學生修課意見的調查結果，將做為教師升等或延長聘約時的參考資料。當然，教師的績效並非全然來自學生修課意見調查結果，其他的評量指標也會納入一併考量。

(四) 教師授課負擔

在教師授課負擔方面，奧地利的大學為使年輕教師有更多時間做研究以開展其學術生涯，通常助理教授每週僅授課 4 小時，教授平均則為每週授課 8 至 10 小時。這與臺灣高階教師授課時數較少的規定恰好相反。另又，通常大學教師同時負有教學與研究的責任。但在少數例外情況下，大學教師有可能只專注在其中一項工作。

(五) 遠距教學

在奧地利，遠距教學是一項備受矚目的議題，其他運用資訊電子科技的學習機制也同樣受到關切。事實上，這些新型態課程的規畫與執行，複雜性可能遠超過一般人的想像。許多電子化教學的特有的優點、技術、乃至可能的缺失，都尚待更多的實驗與更深入的探索。此外，許多奧地利的大學已完成「無線網路校園」的建置。在這些學校的校園環境中，學生可以在任何角落透過無線上網來取得各種資訊。

(六) 配合社會人力資源需求

目前在奧地利的就業市場裡，特

別是在某些技術性領域，都需要更多女性投入。對此社會需求，奧地利的大學已設法開設許多密集授課的學程以為因應，但成效距目標仍有相當大的差距。

奧地利也亟需要更多的國際學生，尤其是優秀的博士生。有些大學積極招收國際學生，並且安排這些國際學生與奧地利的企業接觸，其目的在擴大奧地利與東亞地區的經濟聯結。目前的情況，奧地利招收國際學生的入學許可標準還是相當高，但學生在本國已完成的學位通常都可獲承認。

另又，奧地利社會亦需要更多具海外求學經驗的學生。雖然目前學生可獲得的經濟資源遠較以往更為豐沛，但許多學生仍然過度依賴父母親對生活細節的照顧，以致對出國研修的計畫多所遲疑。目前許多奧地利的大學皆已與國際夥伴學校簽署雙學位、雙聯學位等各種合作方案，其目的亦在增加奧地利學生出國研修的誘因，並且提高出國研修的便利性。

六、入學制度與學生生活

(一) 入學制度

奧地利目前共有約 21 萬名大學生。其入學方式，除了少數申請人數眾多的科系（如醫學系）必須參加入學考試以取得入學資格外，原則上，學生入學不必經過入學考試，而是依其個人意願選擇至任何大學的任何科系就讀！對學生而言，這當然是高度

尊重個人就學意願的制度；但對學校而言，卻也無可避免的產生許多實際運作上的困擾。若將大學視為一個投入產出系統，奧地利的大學入學制度使得大學無法控制其招收的學生人數與品質（無法控制投入），但卻得管控畢業生的品質（必須控制產出）。以系統理論來看，這基本上根本是不可能達到的結果。

上述高度尊重學生就學選擇的大學入學制度，所造成的重大影響之一便是大學退學率偏高的問題。尤其是一年級新生，退學率超過 50% 的情況並非罕見。這主要是由於沒有入學考試做為篩選機制，且學生可自由選擇所欲就讀學校與科系（原則上學校不得拒絕），於是造成許多學生入學後才發現自己程度或志趣不合。一方面，這顯示有必要在學生選擇校系的過程中提供更充分的資訊；另一方面，偏高的退學率實際上也可視為是學生們的自我篩選過程（以取代入學考試的篩選）。此外，有部分學生是因為在完成學業前即已找到感到興趣的工作，於是選擇提前離校。

（二）求學費用

至目前為止，奧地利學生就讀公立大學仍是完全免費。但為減輕政府財政負擔並充裕學校經費來源，每學期收取約新臺幣 15,000 元學費的方案已在討論中。至於外國學生，各大學訂有不同的收費政策。對外國學生收費的學校，目前每學期收費標準大致是新臺幣 15,000 元左右。

在生活費用（包括住宿在內）方面，平均水準大約是每月新臺幣 25,000 元左右。當然，這數字將因學校所在地不同而有所差異，例如在維也納與薩爾斯堡的生活費用就會比較高。學生公寓的數量同樣因地而異，在有些城市（例如林茲）學生公寓相當充裕，但在有些城市則嫌不足。一般而言，奧地利的學生公寓堪稱設施良好且價格合理。

（三）財務支援

奧地利中央政府、地方政府、乃至許多機構組織，都設有各種金額不等的獎學金，而這些獎學金的申請條件與評選標準也各不相同。來自低收入家庭的奧地利學生，可申請獎學金資助其求學需求。國際學生於論文撰寫期間亦可能獲得每月定額獎學金的資助，其中又以自然科學或技術領域的學生機會較多。

除了獎學金外，兼職工作（打工）亦是學生籌措經費的重要管道。在多數情況下，學生利用課餘時間從事兼職工作是被允許的。成績優秀的高年級學生，還可申擔任教學助理的工作。透過此項安排，學生可以獲得經濟收入，同時又可增加與系的接觸機會以及獲取教學經驗。

為爭取優秀學生前來就讀，奧地利各大學之間也存在著競爭關係。不幸的是，奧地利學生通常較傾向留在環境熟悉的居住地求學，或是選擇有好友就讀的學校。再其次，他們才會考慮各校所提供的教育品質。

(四) 校園生活

校園生活方面，奧地利的大學並不樂見學生將所有時間投注於課業，而是鼓勵學生們能有活躍的社交活動，或是從事運動及其他休閒娛樂。其教育理念認為，透過合理安排的社交生活，學生有機會廣泛接觸來自各地各階層的人群，習得新的觀點，並增進對社會的理解。

奧地利各個大學都由衷歡迎國際學生，尤其是優秀的國際學生，以提昇其校園的國際化程度。學校期待國際學生能盡速融入校園生活，在學生聯盟（Student's Union）亦有專門服務國際學生的單位，提供包括組織參訪活動、協助尋找兼職等服務。

七、研究

(一) 學術活動與研究績效之統計

如何提高研究績效是奧地利各大學共同關切的重要議題。當然，對於藝術大學而言，所謂「研究」必須有不同的定義。為能確實掌握教師的學術活動以及研究績效，目前所有奧地利大學都已建置了電子化的學術活動與研究成果登錄系統。每位教師的著作、研究計畫、演講、乃至教師的各種學術社群服務，例如主辦學術研討會、擔任期刊審查人等資訊，都匯集在此系統中。

(二) 產學合作案

在奧地利的大學裡，許多研究活

動是與產業界有關的（臺灣稱之為產學合作案）。其進行方式，通常是由企業提供經費資助，或是提供經費之外的其他必要協助。透過這些產學合作案的進行，大學的研究成果得以移轉至廠商、參與的學生得到經濟收入以及與廠商的實際接觸（這未來可能成為工作機會），對大學而言，這更是一項重要的經費來源。然而，產學合作案亦衍生出若干新的課題。例如：廠商通常不樂見研究成果公開發表，而教師以及大學卻得透過公開發表來建立學術成就與地位，這便產生產學合作案的智慧財產權歸屬與分配問題。又例如大學為爭取更多的產學合作案，必須與廠商有更多的接觸與更密切的互動，而這些互動過程中的分際拿捏，無可避免的潛藏著學術倫理問題。此外，也有些教師可能投入太多時間與精神在產學合作案，結果反而忽略了身為大學教師的其它責任。

整體而言，產學合作案仍是大學必須重視的研究活動。一方面，大學是社會公器，受到政府經費的資助，有責任發揮研發能量增進企業的競爭力。另一方面，產學合作案不但可充裕大學的財務收入，同時也可進一步擴充大學的研發能量。對奧地利的大學而言，透過產學合作案獲得的收入及由產學合作案增聘研究人員的人事費用，合計可達大學整體（或該學院）總預算的 40% 左右。

八、結論與建議

大學是培育社會高級人力資源的場所，也是社會從事研發活動與拓展

知識疆界的重要機構。在此高度國際化的時代裡，大學當然不能閉關自守，而應以積極的態度迎向國際社會。臺灣的大學校園中，具有國外求學經驗的教職員為數不少，而其中又以在美國求學者占多數，以致國際化工作之推動亦不免有所偏頗。因此建議未來能加強招收歐陸地區之學生、招聘具歐陸經驗之教師、以及選送學生至歐陸地區研修，以增進校園的多元文化與引入多元觀點。

大學之組織與運作方式，是攸關學校行政效率與長遠發展的體制基石。臺灣的大學組織自從推動校園民

主化後，體制環境確實愈趨開放，但隨之而來的人事紛擾與行政效率降低亦頗令識者感到憂心。奧地利現行體制中，透過「大學委員會」引入社會賢達發揮監督力量並借重其社會經驗與影響力協助學校發展，不失為一強化臺灣大學組織效能的改善方向。⁹

本文引介之奧地利大學系統，是相當典型的歐陸系統。臺、奧兩國雖然國情不同，但在全球化浪潮衝擊下也有許多共同的議題，其制度設計與因應措施，或有可以參考借鏡之處。本文只是作為一個開端，以下網路連結可供有興趣的讀者再更深入瞭解。¹⁰

-
- ¹ 特·卡爾伯（Herbert Kalb），現任奧地利約翰克普勒大學（Johannes Kepler University Linz）教學副校長。E-mail: Herbert.Kalb@jku.at。
 - ² 昆特·皮爾茲（Guenter Pilz），現任奧地利約翰克普勒大學數學教授，曾任該校研究副校長。E-mail: Guenter.Pilz@jku.at。E-mail: dkchou@mail.stust.edu.tw。
 - ³ 現任南台科技大學商管學院副院長。E-mail: dkchou@mail.stust.edu.tw。
 - ⁴ 現任南台科技大學校長，曾任國科會副主委、台南科學園區管理局局長、國立成功大學生物科技研究所所長。E-mail: sec@mail.stust.edu.tw。
 - ⁵ 波隆納大學（University of Bologna）位於義大利的波隆納，創建於西元 1088 年，最初為一法學院，1158 年神聖羅馬帝國皇帝腓特烈一世授與其獨立研究不受任何權力影響之地位，其大學身份由此確定。根據 2012 年 QS 世界大學排名，波隆納大學為全球第 194 名，居義大利大學之首。
 - ⁶ 學位與學分之相互承認，當然涉及教育品質保證的議題。有興趣讀者可參見楊瑩（2007），「歐洲高等教育品質保證機制九大進展--波隆那歷程執行成效高峰會最新成果報告」，評鑑雙月刊，第 8 期。
 - ⁷ 參見許任（1999），「歐洲大學之教育理念」，台北：南華管理出版。Hastings Rashdall（2011），The Universities of Europ in the Middle Ages: Salerno, Bologna, Paris. New York: Cambridge University Press.
 - ⁸ 參見 <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>。

- ⁹ 有關歐洲大學之組織運作，可參見馬懷德（2011），「歐洲大學校長選拔制度與制理結構」，教育研究，2011 年 02 期。
- ¹⁰ 有意瞭解更多有關奧地利就學資訊者，可參考以下連結：<http://www.oead.ac.at>。有關奧地利獎學金資訊，可參考以下連結：http://www.oead.ac.at_english/Austria/grants/index.html。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2012 年 12 月 05 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「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」三部分。

貳、刊物投稿說明

各期評論主題由本刊訂定公告，投稿分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」。「主題評論」由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；「自由評論」不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式；「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。

同一期刊物中同一作者投稿文章數量至多以兩篇為限。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到三千字內之間，也歡迎較長篇的評論性文章，長文請力求在六千字之內。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、審查及文責

本刊發表的評論均安排雙向匿名學術審查，評論文稿隨到隨審，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。

伍、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 台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】盧宜芬助理收

陸、投稿及其它連絡

執行編輯 盧宜芬小姐 電子信箱(e-mail): ateroffice@gmail.com
電話(phone): 0928-917122

臺灣教育評論月刊第二卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「班級排名」

二、截稿及發行日期

本刊第二卷第四期將於 2013 年 04 月 01 日發行，截稿日為 2013 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

學校針對班級間的學習表現進行排名，或教師針對單一班級的學生學習表現進行排名，都是時有所聞的現象。「排名」雖可清楚地知道個別班級在全校的排序，或個人在全班的位置，不過，針對「排名」一事，也有許多反對的聲音與副作用。晚近，班級排名甚或年級排名還被用到升學制度中，做為選才之用。究竟「排名」是對的措施嗎？它對任課教師、學生或家長有何影響？選才非要班級排名不可嗎？未來還要繼續排下去嗎？其中有何問題，又應如何改進，這些都是本期探討的重點。來稿者，可就「班級間的排名」或「班級內學生的排名」之利弊得失進行探討與評論。

臺灣教育評論月刊第二卷各期主題

第二卷第一期：陸生與國際生
出版日期：2013年01月01日

第二卷第二期：生活教育與服務學習
出版日期：2013年02月01日

第二卷第三期：研究所教育之量與質
出版日期：2013年03月01日

第二卷第四期：班級排名
出版日期：2013年04月01日

第二卷第五期：學術研究公開
出版日期：2013年05月01日

第二卷第六期：校級教師會功能
出版日期：2013年06月01日

第二卷第七期：血汗大學
出版日期：2013年07月01日

第二卷第八期：宗教在學校
出版日期：2013年08月01日

第二卷第九期：同儕審查
出版日期：2013年09月01日

第二卷第十期：血汗中小學
出版日期：2013年10月01日

第二卷第十一期：TSSCI 問題檢討
出版日期：2013年11月01日

第二卷第十二期：不適任教師處理
出版日期：2013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

投稿日期	民 國 年 月 日			
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 第 期 該期主題名稱：			
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論			
字數				
文稿名稱				
作 者 資 料				
第 一 作 者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里) 鄰
		路(街)	段 巷 弄 號	樓
第 二 作 者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里) 鄰
		路(街)	段 巷 弄 號	樓

【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 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】
 2. 傳真：(04)2633-6101
 3. 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐(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 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122
 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)26333588
會址：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】**
傳真：(04)2633-6101

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 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		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
通訊地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 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			
<input type="checkbox"/> 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122 <input type="checkbox"/> 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 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
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 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 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】 (2) 傳真：(04)2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐 (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。			
表格修訂 2011/12/22			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw