

2015年11月

第4卷 第11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 技職學術化

各國後期中等教育與高等教育的制度不一，但整體而言均可分為普通或技職兩大進路。「技職學術化」一詞，泛指技職進路消減，而普通進路增長的一個現象。從學制的分化而言，各國的學制往往在義務教育之後，便在機構或課程上有所區分，以便將不同興趣、性向、能力的學生導向不同的進路，顯現在學制的類型上，則可分為分軌型、連結型和統整型。而「技職學術化」或「技職普通化」在分軌型或連結型學制中，呈現了普通進路漸成主流的趨勢，……。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2015年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
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）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2015年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方金雅（國立高雄師範大學師資培育中心副教授兼主任）	孫麗卿（國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
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）	陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
李崗（國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）	楊國揚（國家教育研究院助理研究員兼代中心主任）
林亞娟（大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授）

輪值主編

評論 林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）
文章 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

專論 王金國（靜宜大學師資培育中心教授）
文章 曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

當期執編 曾子旂（國立中正大學教育研究所課程博士班研究生）
文字編輯 林意珊、莊雅惠、方信翰（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
10610 臺北市大安區和平東路一段162號
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠、方信翰
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 4 No. 11, November. 1, 2015

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2015 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
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)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & president, Central Taiwan University of Science and Technology)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

2015 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affairs, Huafan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chin-Ya (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Kang (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Lin, Ya-Chuan (Associate Professor, Dayeh University)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Sun, Li-Ching (Assistant Professor, National Chiayi University)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chin-Kuo (Professor, National Taiwan Ocean University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Guo-Yang (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Review Articles: Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Essay Articles: Tseng, Jung-Hua (Professor, Providence University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, National Taichung University of Education)

Managing Editor

Kuo, Ting-Yu (Graduate Student, National Chung Cheng University)

Text Editors

Lin, Yi-Shan ; Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han (Assistants, 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 (ATER)
No.162, Sec. 1, Hoping East Road, Daan Dist, Taipei City 10610 Taiwan
Tel : 04-22391647 轉 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

本期評論的重點是技職學術化，各國後期中等教育與高等教育的制度不一，但整體而言均可分為普通或技職兩大進路。而技職學術化一詞，用以泛指技職進路消減，而普通進路增長的一個現象。從學制的分化而言，各國的學制往往在義務教育之後，便在機構或課程上有所區分，以便將不同興趣、性向、能力的學生導向不同的進路，顯現在學制的類型上，則可分為分軌型、連結型、統整型。而「技職學術化」或「技職普通化」在分軌型或連結型學制中，呈現了普通進路漸成主流的趨勢，即使在統整型學制中，技職課程變得較少、修課人數也漸為減少。具體而言，往往包括下列幾個趨勢：技職課程中的一般科目增加、高職畢業生轉換至普通進路、技職進路畢業生的升學比率增加、技職高教的形成，形成高教的二元化。而這些趨勢又引發許多影響與問題，例如：職業課程中的一般科目增加，使得不同職科的差異降低，則以職科為主的課程是否仍屬必要？而普通科目增加，學術性提高，操作性降低，普通與技職進路的差異究係為何？對一般科目教師的需求增加，相對地，對職科教師的需求降低，則未來師資的需求為何？而技職既然學術化，則分流的意義何在？倘若不強調分流，則入學是不是也毋須區分兩個進路？上述這些問題均有待進一步釐清，也將是本期評論的重點。

本期蒙各界專家學者賜稿共 37 篇。其中主題評論 17 篇，其中包括從議題概念與本質釐清技職學術化議題者，包括黃政傑、劉曉芬、林永豐等文章；從政策層面分析技職學術化的問題與對策，包括張仁家、徐玉芳、王聖元、胡茹萍、翁福元、廖昌珺、林宜玄、何敘瑜、陳易芬、翁福元、廖昌珺等評論文章。特別從技職高等教育來論述學術化影響的，則包括黃玉幸、江淑真、徐昊昶、林逸棟等文，而討論高職教育階段的學術化問題，包括閻自安、許全守、陳清煌、游玉英、李怡穎、陳中慧等文章。此外，亦有謝宗順、黃兆璽的論述，從國際的觀點，討論德國、美國、新加坡等國技職教育的特色，阮氏蓄則分析越南的技職教育招生問題。

主題評論之外，本期包括了 20 篇精闢的自由評論，關懷層面頗廣。評論的議題包括通識教育、幼兒教育、多元文化與國際教育、教師專業發展、生態教育、生命教育、特殊教育、後期中等教育學制、體育等等。此外，本期亦納入篇幅較長、論述較為深入的兩篇專論文章：分別是「國民小學校長創新領導與組織氣氛關係之研究—以桃園市為例」以及「少子化現象對學校的影響-從教師兼任行政人員視角出發」。

本期各文提供各類評論與建議，期望有助於對技職學術化以及其他教育議題有更周全的思考，也希望引發更多教育學術與實務的討論與對話。

林永豐
第四卷第十一期輪值主編
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

李懿芳
第四卷第十一期輪值主編
臺灣教育評論學會秘書長
國立台灣師範大學工業教育學系教授

第四卷 第十一期

本期主題：技職學術化

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

- 黃政傑 技職教育學術化的問題與對策 / 1
- 劉曉芬 技職學術化的歧義與破譯 / 7
- 林永豐 技職學術化的經濟本質與啟示 / 12
- 張仁家 技職教育學術化的省思 / 18
- 徐玉芳
- 王聖元 技職教育不應受趨勢所「驅」 / 22
- 胡茹萍 自技職學術化成因省思技職教育教師之培訓 / 24
- 翁福元 臺灣技職教育學術與實務平衡觀點建立 / 27
- 廖昌珺
- 林宜玄 技職教育學術化的隱憂－弱化學生的就業力 / 33
- 何敘瑜
- 陳易芬
- 翁福元 技職學術化：當前臺灣技職教育改革政策的反省 / 42
- 廖昌珺
- 黃玉幸 科技大學教師以教學實務升等之困境與因應 / 47

- 江 淑 真 高等技職教育學術化的隱憂：高職與技專校院間可能存在的「學學落差」／ 52
- 徐 昊 杲
林 逸 棟 破除高等技職教育普通化、學術化之迷思／ 53
- 閻 自 安 高中職均優質化方案之課程發展功能的整合：區域課程發展中心的應用／ 57
- 許 全 守
- 陳 清 煌 論技術型高中學術化對學習力之意義／ 64
- 游 玉 英
- 李 怡 穎
陳 中 慧 強化實習實作扭轉趨向學術化之高職學校教學／ 71
- 謝 宗 順
黃 兆 璽 臺灣技職教育學術化發展省思—從德國、美國、新加坡經驗分析／ 75
- 阮 氏 蕾 越南技職教育招生的探討／ 81

自由評論

- 陳 泳 安 一位老師對教育工作回顧與自省---檢視校園中對原住民的刻板印象及偏見／ 88
- 黃 雅 玲
杜 春 元 淺談如何與兒童談自殺預防／ 96
- 杜 春 元
黃 雅 玲 生命教育推行現況研究--以臺北市一所私立小學為例／ 100
- 陳 清 梅 國際文化交流活動對我國文化教育的反思／ 106
- 蘇 揚 期 申請學貸也是一種人生歷練／ 111
- 蔡 桂 芳 以屏東縣區分性教學實施觀點探討資優生的融合教育環境／ 117
- 陳 怡 如 我國零體罰政策的影響／ 124

- 曾 加 縉 從生命教育新視野談「靈性教育」／ 128
- 李 瑞 珠
- 蕭 瓊 華 一起來瑜伽！瑜伽對 ADHD 學生的影響／ 132
- 潘 兆 民 東海大學的通識與博雅教育／ 136
- 趙 美 珠 臺灣教師專業發展評鑑趨勢探討／ 141
- 阮 氏 蕾
- 廖 瑗 玲 從國際化人才觀點看科技大學大一英語課程／ 146
- 王 如 哲
- 林 淑 琴 十二年國民基本教育入學制度探討／ 152
- 王 金 國 「好老師記一輩子」與「記一輩子的好老師」／ 158
- 蕭 湘 玉 多元文化社會－教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視／ 160
- 曾 子 旂 我國後期中等教育階段轉學（科/組）制度評析／ 166
- 謝 宛 君 體育教學新思維／ 170
- 黃 月 美 營造友善的教保環境以提升幼兒教保品質評論／ 175
- 張 天 泰 重新重視生態教育學(Eco-pedagogy)的教育思考—從羅馬天主教教宗方濟各（Pope Francis）至美國會演說談起／ 183
- 許 宗 仁 通識教育評鑑結果析論大學專責單位可行之策略／ 188

專論文章

- 林 和 春 國民小學校長創新領導與組織氣氛關係之研究——以桃園市為例／
康 惠 雅 194
- 吳 珮 瑜 少子化現象對學校的影響-從教師兼任行政人員視角出發／ 221
- 施 登 堯

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 238

臺灣教育評論月刊第四卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 241

臺灣教育評論月刊第五卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 242

臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題 / 243

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 244

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 245

入會說明 / 246

入會申請書 / 248

封底

技職教育學術化的問題與對策

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

臺灣教育評論學會常務理事

一、前言

國內技職教育的大改變，源於民間團體廣設大學的訴求及三條教育國道的建制。1990 年代，為開拓高中高職學生的升學進修管道，在傳統普通大學的學術教育國道外，提供技職教育國道，另由這兩個國道強化成人終身學習的國道。主要策略為新設國立大學和私立大學，另由專科學校升格為學院，或由學院升格為大學，從此開啟大學擴增的時代，其中以專科學院改制技術學院及再改名科技大學為最大宗。在社會變遷及產業需求壓力下，大學競爭激烈，為了招收學生，出現普通大學技職化及技職校院學術化的現象，後者引發社會憂慮和批判，甚至招致監察院糾正。本文先分析監察院對技職教育學術化的糾正重點，再探討技職教育學術化的現實和影響，提出改進建議。

二、監察院糾正文的重點

監察院糾正文開宗明義列出其糾正行政院的主旨所在，指出我國推動教改後，技職教育日趨學術化，對技職校院教學和特色發展及技術人才培育與產業發展造成嚴重影響，又未能積極落實證照法制化以促進證照制度及技職教育健全發展，行政院經建會、經濟部、勞委會及教育部都有缺失，乃提案糾正（監察院，2012.7.12）。檢視該糾正文，發現監察院對技職教

育學術化的糾正重點有五。一為技職校院大量升格改制，導致升學主義導向；二為教師實務經驗不足，重研究輕實務，課程內容未能落實實務教學，技職教育定位模糊；三為技職教育評鑑制度未符合技職教育特色；四為技職畢業生能力不符產業需要；五為技職教育與一般高教應該是兩條不同的教育國道，目前培養的目標與人才卻相近。

糾正文分析技職教育升格的管道包含：技術學院改名科技大學、專科學校改制技術學院附設專科部、大學附設二年制技術系、護理類高職改制專科學校。技職校院升格造成技職體系追求高等技職教育的升學主義，也造成技職高教和普通高教趨於合流，界限愈來愈模糊，學制和生源重疊，科技校院招收高中畢業生，普通大學招收高職畢業生，學生的學習心態及就業認知都有改變，這些狀況影響技職教學、特色發展及技術人才培育與產業發展。糾正文質問高教政策到底要如何，技職、高教是否要合流，並歸結技職教育日趨學術化是不當政策所導致，例如大量技職校院升格改制、升學主義導向、教師升等或校務評鑑強調 SCI 或 SSCI 等量化指標。後果是培育的人才競爭力不足、產學脫節、國際化程度有限、國際視野欠缺、人才流失。

技職教育學術化的問題，早為社會所憂慮，監察院的糾正只是社會憂慮的反映，有助於敦促教育部積極改革。回應監察院的糾正，行政院指出國內政經社會環境劇變，產業結構快速轉型，勞力密集產業外移，服務業產值與從業人力比重超越製造業，整體產業發展已經邁向高科技化、資訊化及自動化，就業市場的內涵與走向受到嚴重衝擊，有必要再造技職教育回應這些變遷（行政院 e 點通，2013.9.17）。早於監察院的糾正，教育部就已發現技職教育學術化的嚴重問題，自 2008 年起著手進行技職教育再造工程。第一期計畫（2010-2012 年）定位為強化務實致用特色發展及落實培育技術人力角色，並強化教師實務教學能力、引進業界師資、落實學生校外實習課程等策略（李建興，2009.6.1；教育部，2010；教育部產學合作資訊網，2015）；其後廣續推動第二期技職教育再造計畫（2013-2017 年），以技職教育創新及產官學各界資源整合為主要發展方向（教育部，2013）。教育部試圖透過技職再造與深化策略，培育技術人才，使其具備全球化及知識經濟時代的專業知識與創新能力，並與時俱進。

三、討論

國內大學擴增固然具有回應社會和產業發展需要的理由，只是 1990 年代的社會運動要求廣設高中大學，仍是深具影響力的因素。由於整體高教資源有限，全然用新設國立和私立大學的方式絕不可能充分回應社會需求，且緩不濟急，以辦學績優專科學

校升格改制乃不得不然，而最終卻導致技職學術化的嚴重後果，乃是政策推動始料未及之事。

實際上，早在公私立技術學院初設不久，社會上就已經在討論到底技術學院應如何辦學，其方向是要向普通大學看齊，還是要辦出合乎校名的特色。舉例而言，常問的問題是技術學院的工科系所，和大學工學院的系所有何不同？技術學院的商管系所，和普通大學的商管學院系所有何差異？答案若是「無」，那為何要成立技術學院，直接擴充普通大學的相關系所和招生名額就好；答案若是「有」，接著就要問，差別在那裡，現在有沒有辦出特色，未來該怎麼辦？很遺憾地是，早期這類討論固然存在，但並未確實找出答案並落實改革，以致這類問題一直存在，大家或視而不見，或刻意隱藏，似乎只要眼不見為淨。

以技職高教的推動而言，先要確定的是學術教育辦到大學，技職教育為何不可；實施學術教育的大學是大學教育的主流，為何不能讓技職教育的大學迎頭趕上，齊頭並進。這個前提確認後，接著就是要思考如何發展技職高教。專科學校及技術學院升格政策開始推動之後，教育界並未有充分可資參考的技術學院和科技大學典範，只好向普通大學取經，借用學術教育的經驗做為升格的重要參考，思考科技大學和技術學院的辦學，要和普通大學相同、以普通大學為典範到何程度，訂出設立標準及評鑑標準。

把技職教育的學制提升到大學確定後，接著要考量到校數，這方面並無明確的目標。若基於三條教育國道的觀念，技職和高教在數量上是否要相同，甚至於更多，便值得討論。科技校院的發展都是先把學士班建立起來，先把專科學校比較強的科改為學系，逐漸地把所有的科都改為學系，學系之上再搭碩士班。再考慮設研究所，但由於研究所的設立標準較高，尤其是博士班，因而除了少數科技校院外，都只以成立碩士班為目標，但慢慢起步，一開始沒有，後來先在全校設一個，再進到各學院設一個。轉型比較快的方式是新設系所，不在老系所打轉，新設系所當然要參考普通大學；改名科大後學院成立，和普通大學愈來愈像，現在科大連人文社會學院都成立了。課程方面，辦科技校院也是把普通大學各系的課程拿來參考，再考量技職所要發展的特色來調整。課程上出現的問題，最嚴重的是實習和技術實務課，這些在普通大學較不受重視。學校升格科技校院後規模變大，辦起來費力費錢，加上人才培養未對應市場需求，能支持實習和實務教學的產業不足，只好把實習和實務課犧牲掉。

接著是師資問題。專科學校一向不重視助理教授或副教授以上師資，但升格大學要提升高職級師資的比例，也重視博士學位的師資，其中科技大學的師資標準比技術學院的標準來得高。擬升格的學校其因應方式是鼓勵校內教師到普通大學修讀博士學位，取得學位後便以副教授或助理教授起聘，或鼓勵現職教師提出升等著

作送審，通過後可以升等。更常採用的是進用在國內外大學取得博士學位的師資，速度最快，不過這類師資大多數是普通大學培養出來的，不見得符合科技校院的需要，反而讓科技校院定位出問題。較有抱負的升格學校對於校長及重要行政和學術主管的遴用，常想辦法從普通大學借調或聘請過來，以其學術表現和聲望來帶動校內的學術研究和行政改革。既然科技校院的系所設置、課程教學及師資和校長主管都參考普通大學了，那麼校地校舍、圖儀設備標準也要達到普通大學要求條件，自不待言。

不過，專科學校升格的政策，還是得考量技職教育的特色。科技校院既然是大學，都要具備大學的共同基準，在基準之上再去發展技職特色。科技校院要受到大學法和技術及職業教育法的雙重規範，在專科學校升格發展的過程中，顯然大學法的規範遠大於技術及職業教育法。科技校院的設立和發展，不時要問這樣的學校像個大學嗎？合乎大學水準嗎？然後才問這樣的大學像是技職校院嗎？可確定的是專科學校和技術學院升格後，因已成為大學法規範的大學，是大學的一種類型，當然要辦得像個大學，只是它們又都是技職學校，因而必須依循技術及職業教育法的規範，把學校辦成優良的技職學府。科技校院把學術教育當成理想圖像，忘了技職教育的定位和目標，確實需要好好檢討改進。

為解決技職教育學術化的問題，教育部繼第一期技職再造方案，推動第二期技職教育再造計畫，包括制度調整、課程活化和就業促進三大面向，以及政策統整、系科調整、實務選才、課程彈性、設備更新、實務增能、就業接軌、創新創業及證能合一等九項策略，要達成高職、專科或技術校院畢業生具有立即就業的能力（旺 e 報，2012.7.18；教育部，2013）。制度調整重在系科調整，銜接產業需求，優先補助重點產業及基層技術人力缺乏領域；課程活化重在延攬業界專家進入技職體系授課或擔任顧問，共同規劃課程，形成「雙導師」制，並擴大推動學生校外實習，建立學生正確工作態度及團隊合作精神，強化受雇能力。促進就業重在加強產學合作，共同規劃學程，企業提供 3 至 6 個月實習時間，提供學生實習，並將落實「證能合一」，技職學校每一科系有對應的專業證照。

技職再造方向尚稱允當，但策略及推動項目有待更加深化和整體化，且要做到全體卓越，而不是僅照顧少數菁英學生，更要徹底改造技職學術化的辦學思維。要把技職高教辦成功，絕非一蹴可幾，必須有決心和毅力，長期努力。重要的是方向要正確，且策略和推動項目要密切配合。基於這個認知，科技校院必須審視社會變遷、產業及學生需求，檢核技職教育再造計畫成效，並注意下列改革要項，以有效解決目前技職學術化的問題：

（一） 定位科技校院的教育目標，銜接於職業學校和專科學校，以學生在國內外就業為導向，培育就業需要的技術、實務、知識和情意等能力。教育目標尚須包含學生作為大學生應備的生活和公民素養。

（二） 重新評估學系設置，以產業所需人力對應設系，並就校系聲望、學生素質和產業類型定位人才培育位階。對科技校院獨有的學系，宜檢視其是否具備明確的就業進路，是否能培育對應產業的人才，並檢核本校獨有的特色為何，是否具有競爭力和吸引力。對於科技校院與普通大學名稱相同的學系，宜檢討其是否具備科技校院特色，其定位和普通大學有何差異，又與其他科技校院有何差別，若不能發揮科技校院的特色，宜檢討其存在的價值，儘速進行變革。

（三） 科技校院辦理研究所招生愈來愈困難，辦學品質有低落的現象，宜全面檢視其定位、招生、課程、教學、師資、設備及研究生學習成效的品質，對於不符研究所品質標準者，要儘速改善或退場。

（四） 配合就業能力要求（職能基準）、校系定位、人才培育目標、地區特色等因素規劃課程，以技術實務本位設計專業課程和實習課程，學生畢業應符合校系所訂的最低標準，並以重大社會議題、校內外服務學習和國際志工貫穿共同課程和專業課程的學習。

（五）科技校院的教學方法，宜配合課程的技術實務特色，在基本必要的講解外，採取體驗、練習、實作、設計、製作、創作、展演等方式，發揮學生為學習主體的精神，貫徹翻轉學習成效。

（六）配合科技校院課程教學和學習的技術實務本位，學習評量和教學評鑑均宜調整，在紙本測驗外，更重視技術實務表現的學習評量，並重人際互動、領導、合作、問題解決及創新思考能力。由於情意能力也很重要，對於情緒控管、工作習慣、工作安全、專注負責、團隊精神等業界用人條件，宜視為教學、學習和評量的重點。

（七）師資條件宜重新訂定，不要求老師都具備博士學位。實際上並不是每個學術或專業領域都培養博士人力，有的最高只到只到碩士或學士，甚致只有副學士或職校學歷，重要的是師資應具備堅實的技術實務能力，包含其工作經驗和表現、職業技術證照取得、創作展演水準、國內外競賽得名等。科技校院專業課程師資宜以技術實務本位予以重建，建立新的技職師資學術標準，用技術實務能力區分任用職級及升等，不宜和普通大學相同。科技校院師資條件和來源擺脫傳統大學的學位約束，才能進用合適的技職師資，教導學生更高層級的技術實務能力。

（八）產學合作教育為科技校院培養人才的重要媒介，由產業界人才加入科技校院的教育，合作教授專業課程和實習課程，實習宜包含參觀、見

習、單項工作實習、完整工作實習，在科技校院可用的圖儀設備和場地外，也運用業界資源和情境。此外，職訓機構的配合也很重要，科技校院亦可建立學、訓或產、學、訓合作的教育模式。

（九）科技校院人才培育需要昂貴的資源配合，辦學宜縮小規模，勿以大取勝，而應求精求實，招生以學校有能力教導及學生畢業找得到工作的數量為準。選才方法應有別於目前的考試方式，選才標準以技術實務能力為本位，務必招收適合就讀的適量學生入學，把他們栽培成業界歡迎的人才，適才適所。這樣的科技校院，才能確實引導高職及專科學校以技術實務教學為重心，而非限於培養學生紙筆測驗的應試能力。

四、結語

監察院的糾正文公布迄今約有三年，技職教育學術化的弊病仍看不出有多大改善，主要問題出在改革只重點狀或片面，忽略整體性及根本性。再者技職再造只在技職教育領域思考改革，未完全回應技職教育學術化的問題，包含技職校院的定位，技職和高教合流或分流，科技校院招收高中畢業生及普通大學招收高職畢業生，其課程教學如何因應學生的學習需求調整，技職教育評鑑如何扭轉技職教育學術化問題，技職師資進用及評鑑如何導正等。技職和高教到底要合流分流或折衷，必須好好研究，建立共識，展開計畫和實踐，不論如何，切不可脫離高教多元培育優質人才的目的。

標。各級技職教育人才培育的定位及職能標準，需要教育部內跨單位及跨部會協商規劃。技職校院要求學生考職業證照，有賴行政院勞動部等權責機關，建立並實施完整的職業證照分類分級和法制，以利技職學生在學取得證照，畢業後把證照和就業連結起來。

技職教育學術化造成技職國道的文憑主義及升學主義，高職及綜合高中學生大多以升學為目標，若不趕緊改善此一教育取向，優質的技職教育將成為空談，人才培育成為神話（中央通訊社，2013.2.12）。在現制下，宜全面促成科技校院招生選才以專業技術能力做為標準，不適合科技校院設立的學系研究所早日退場，改辦適合科技校院辦理的學系，科技校院的課程教學和師資安排，要能教導學生更高階的技術實務能力。技職體系學生採取區間車方式升學進修的生涯發展新方向，值得推動。學生在高職或專科學校好好學技術實務，畢業後到業界工作，精熟及創新所學能力，賺錢生活，為社會服務；若要繼續深造，再透過終身學習管道進入適合的大學校系學習，生活和學習得以兼顧，也不用像現在這樣背著大筆學貸。

參考文獻

■ 中央通訊社(2013.2.12)。高職也拚升學 學術化缺乏特色。取自 <http://www.cna.com.tw/topic/newstopic/411-6/201302120005-1.aspx>

■ 行政院e點通(2013.9.17)。再造技職教育的春天。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content16.aspx?n=E9B83B707737B701&s=F930A731BD79B638

■ 李建興(2009.6.1)。技職教育再造方案評。取自 <http://www.npf.org.tw/3/5944>

■ 旺e報(2012.7.18)。避免技職學術化教育部推配套。取自 <http://want-daily.com/portal.php?mod=view&aid=33708>

■ 教育部(2010)。技職教育方案。取自 <chrome-extension://gbkeegbaiigmenfmjfcldgdpimamgkj/views/app.html>

■ 教育部(2013)。第二期技職教育再造計畫（行政院 102 年 8 月 30 日院臺教字第 1020052561 號函核定）。臺北市：教育部。

■ 教育部產學合作資訊網(2015)。關於計畫。取自 <https://www.iaci.nkfust.edu.tw/Industry/CP.aspx?s=11&n=26>

■ 監察院(2012.7.12)。糾正案文。取自 <http://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdurl=./CyBsBox/CyBsR2.asp&ctNode=911>

技職學術化的歧義與破譯

劉曉芬

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所副教授兼所長

一、前言

2012 年監察院教育文化委員會在調查臺灣推動教改對技職教育走向的影響後，對行政院提出了糾正案，監委認為高等技職教育體系的學術化現象包括行政院經濟建設委員會、經濟部、行政院勞工委員會及教育部等權責機關都有怠失，因為政府一方面縮減高職，一方面鼓勵技術學院升格改制為科技大學，導致 70 所專科學校大幅減少到僅存 15 所，而教師的實務經驗不足，重研究輕實務，課程內容未落實實務教學，亦使得技職教育定位日益模糊。技職校院發展與一般高教大學校院日趨相近，對技職體系教學與特色，以及技術人才培育與產業發展已造成嚴重不利的影響（監察院，2012）。

迄今技職學術化的議題仍持續延燒著，且普遍認為技職學術化是一個負向概念，必須積極被改造，但鮮少有針對此論點進行反思或批判者，究竟什麼是技職學術化？技職和學術是對立的嗎？導向學術必然會扼殺技職教育？技職可以學術化嗎？研究者希望藉由對上述問題的追問，提出對技職學術化的另類觀點，並期盼開啟更多的學術對話。

二、技職與學術之多重意涵

在語言學上所謂的「歧義」通常是指語句有兩歧或多歧意義，可同時

形成兩種或多種可能解釋的一種語言現象，在此借用廣義的語言學概念來探討技職學術化這個名詞的歧義性，並試著從技職教育的定義、本質、技職與學術的關係等進行梳理。

首先什麼是技職？什麼又是學術呢？通常我們會將之視為二元對立的概念，技職教育源於實用主義（Pragmatism），以實作為導向，驗證真理的標準在於其效用；學術則屬博雅教育（Liberal Arts），強調大學的基礎在於智性學科（intellectual disciplines），著重啟發學生的智性與理性（簡成熙，1998）。或許我們也可化約地說，技職教育較偏向實務教學的，而傳統的學術教育偏向理論傳授。

依據 McKeon 分析，理論與實務存有四種不同的關係：1.邏輯的關係—理論與實務是不同的領域，實務是理論的應用；2.運作的關係—理論工作者透過實務的檢驗而形成理論；3.問題解決的關係—透過實際問題的界定與解決，由實務中產生知識或理論。而理論則旨在解決實際問題；4.辨證的關係—理論與實務不二分，而是在彼此中看到自身的問題。實務即是行動中的理論；理論隨著實務情境的移轉而調整（引自周淑卿，2002）。由是觀之，理論與實務二者之間不會只有唯一的對立關係。同理，技職與學術的關係，或許除了技職「vs.」學術，還有技職「and」學術、技職「for」學術、學術「for」技職、技職「of」學術、學術

「of」技職、技職「after」學術、學術「after」技職等諸多可能。換言之，技職與學術也不只有對立關係，還有互為從屬關係或辯證關係。因此當我們審視技職學術化現象時，要先釐清二者的關係，技職教育和傳統學術教育既非涇渭分明，亦非傳統學術教育的附庸。我們雖能同意學術著重知識的探究、理念的建構、知識內在價值的體認，而技職著重技術的養成、技能的精進、能為社會所用的具體成果，二者差異不須特別掩飾，但並非不能互通，或可據以論定高下（簡成熙，1998）。據此，將技職與學術對立起來或許只是一種偏見，而視技職學術化是負面的發展也可能過於武斷。研究者認為，如果我們可以重新定義技職學術化，即可在此基礎上進一步去解釋如何使技職學術化成為可能。

三、技職學術化之破譯

技職教育可以學術化嗎？技職教育如何學術化？又怎樣的學術化能健全技職教育的發展呢？上開問題皆涉及到我們對於技職學術化的理解，以下茲從技學、教學學術、當代學術意涵的轉向等三個面向來破譯技職學術化的可能性。

（一）技學觀點

Technology 這個詞最常被翻成「科技」，但「科技」不能精確地反映這個字的本義，反讓人誤解技術乃是科學（Science）的附庸。最能彰顯 Technology 意涵的翻譯是「技學」，而科學則應該被翻成「理學」（許牧彥，

2003），因為如此，技學與科學（理學）才是對等的，蓋科學係指人們所獲取的關於自然、社會和思維的知識體系；技學是指人們為能更有效地實現其目的而採取的方法和程序。從西方技術演化的歷史來看，技學有別於科學，自成脈絡。技術與科學的結合是 19 世紀中葉以後的事，科學與技術本無高下，而是當技術被手段化了以後，才喪失了固有的脈絡性，如果單以科學或科技的觀點來論技術，將使得技術受到貶抑甚至扭曲，惟技學一詞較能充分凸顯 Technology 的本質。

王應文、李隆盛及石延平（1995）歸納技學的相關文獻指出技學又可稱「技術科學」，是人類知識範疇的一個領域，其性質有別於科學、文學和哲學，為一具實務性質的知識領域（knowledge of man's practices）。而技學整體結構包含有技學系統、歷史、哲學、社會文化及應用科學等五個層面。

1. 技學系統層面-代表技學學科體系的各項中心主題，也是技學體系最根本的論點。
2. 技學歷史層面-以歷史演進的角度切入技學主題，探討技學系統演進的歷程及對人類社會、思想的影響。
3. 技學哲學層面-經由綜合和辯證的探究過程來進行對技學實體性質的認知、嘗試了解技學的本質。
4. 社會文化層面-透過社會文化觀點研究技學的思想體系、結構與發展。

5. 應用科學層面-應用科學和基礎科學在研究方法上差不多，但動機不同。基礎科學係根據已知的知識、理論應用在具體問題的探討，作有目的的研究。而技學(應用科學)不單只是基礎知識原理的運用，而是在具體應用和應用規模上做更進一步的發展。

綜上可知，技學自有其獨特知識脈絡結構與發展，並非科學或傳統學術的附庸，探究技學不僅有助於釐清技職教育本質，更強化了技職學術化的理論基礎。

(二) 教學學術觀點

1990 年美國卡內基促進教學基金會 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) 主席，也是美國高等教育界的重要領袖 Ernest Boyer 主張重新定義學術工作 (scholarship) 的意涵，他認為學術工作的定義與範圍不應局限於狹隘的學科領域探究，而應是為一種多面向的工作。Boyer 將學術分成四類 (引自陳洪捷，2010)：

1. 探究的學術

指創造或發現新知識的學術。要求學者具有創造性和批判性思維，以及專業的研究技能，並透過期刊、著作或學術報告發表研究成果。探究的學術乃是學術生命的心臟，大學應當繼續透過探究來發現新知識，拓展人類的知識領域。

2. 應用的學術

指運用學科專業知識解決重要的個體、組織和社會問題的學術。從事這種類型學術工作的學者，除了要具備解決現實問題的能力之外，還應該具備將科學語言轉換成平民語言的能力。透過應用的學術可以把研究的理論與生活的現實聯繫起來，避免理論和實踐的脫節，成為反思的實踐者。

3. 整合的學術

即促成學科內和學科間建立新的聯繫的學術。這種整合在人文學科領域尤其普遍，它也要求通過這種整合解決一些複雜緊迫的科學和社會問題。整合的學術要求我們把科學發現置於一個更大的背景、促進更多的跨學科交流和對話、發揮幾個不同的相鄰學科的綜合優勢，以獲得全面的知識觀。

4. 教學的學術

即傳播知識和改進教學實踐的學術。其不同於有效的教學和研究性教學。有效的教學發生於課堂中師生的良性互動；研究性教學即教師通過教學評估改進自己的教學實踐；而教學的學術則要求教師透過出版、報告等形式將他們的教學公開。以便同行回饋和批評。當然，學者們還要與教室裡的未來學者進行交流，以確保學術之火不熄。

Boyer 的學術觀肯定了不同類型大學的生存價值，基於 Boyer 對學術的看法，大學學術工作包括探究、應用、整合和教學四個基本領域，科技

大學容或不以探究或整合學術為主軸，也應回應學術典範的新取向，著重應用或教學學術。換言之，即便是技職亦可學術化，只是學術化的重點不必是探究或整合學術。

（三）當代學術意涵的轉向

按 Etzkowitz（1994）的觀點，自中世紀創立大學以來，西方經歷了兩次學術革命，先後將「研究」和「創業」作為新的學術任務引入，相應地也孕育了兩種全新的大學理念和模式，分別是研究型大學（research university）和企業型大學（entrepreneurial university）。後者是研究型大學的進一步發展和深化，並以其創業活動和實質性貢獻引導大學朝向新的方向發展。Etzkowitz 及 Leydesdorff（1997）提出了「產官學三螺旋創新模式」（The Triple Helix），強調知識的創造與應用必須鑲嵌在社會制度之環境中，知識創造不再完全由大學主導，而是靠產官學三方面共同努力，透過組織性的結構性安排及制度性設計，來強化資源整合與知識分享，改善提高社會整體效能。因此大學不但是人力培育及知識生產的主要場所，更轉變成為刺激商業生產活動、促進區域群聚發展、甚至帶動企業間合作及資源共享的機構。

另大英國協聯合大學秘書長 M. Gibbons 等人提出的「模式二」（Mode 2）觀點，相較於傳統「模式一」（Mode 1）主張知識是建立在專業學科的架構下，研究問題與研究成果皆由專業社群來界定和評量，著重學科基礎研究

的突破，而非滿足外部效益等等，「模式二」是跨學科（trans-disciplinary）、應用導向的、甚至是商業經濟脈絡下的學術生產，它縮短了知識「生產」到「應用」的距離（雷祥麟，2002）。在「模式二」的知識生產中，其知識生產具有四大特性（張元杰，2004）：1.跨領域的知識生產方式；2.知識生產的過程強調其運用的環境（context of application）；3.透明化（transparency）與社會績效（social accountability）的要求；4.能力的異質性與組織型態的多元性。

由此觀之，當代學術意涵已轉向為知識經濟的學術觀，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，傳統高等教育過於狹窄的學科分類與職業定向倍受挑戰，如果我們還局於現有「技職 vs. 學術」的論述框架，將無法掌握高教的現實，也難以提升高等教育的全球競爭力。

四、代結語

Mill 認為論述具有爭議本質（confliction nature），因為論述通常不會單獨存在，而是為奮戰另一個對立的群體目標而存在，透過對立論述的分析，可以幫助我們找到潛藏的問題（引自邱玉蟾，2012）。經由前面的討論可知，技職學術化這個名詞是具有相當歧義性與爭議性的，技職與學術二者存有多重意涵和關係，倘若我們將其化約為一種單一或對立的觀點來

進行論述，恐將陷入經驗性推論的窠臼，非僅無法突破現有技職教育學術化的困境，更加窄化技職教育發展的無限可能。因此本文從技學、教學學術、以及當代學術意涵的轉向等面向對技職學術化意涵進行爬梳，提出另類觀點，希望能跳脫現有思維的框架，為技職學術化開啟更多元的想像空間，並期能發展出以技職教育為主體的教育哲學。

參考文獻

- 王應文、李隆盛及石延平（1995）。技學分類相關研究之探討。《中學工藝教育》，28（8），8-16。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？-課程改革中的理論與實務問題。《國立臺北師範學院學報》，15，1-15。
- 邱玉蟾（2012）。全球化時代國際教育中的意識型態。《課程研究》，7（2），1-30。
- 張元杰（2004）。後工業化時代的科技創新政策：技術-服務融合典範轉移。《科技發展政策報導》，SR9302，103-115。
- 許牧彥（2003）。從知識的經濟本質談知識產權的原理。《科技發展政策報導》，SR9206，442-455。
- 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。
- 雷祥麟（2002）。劇變中的科技、民主與社會：STS 科技與社會研究的挑戰。《臺灣社會研究季刊》，45，123-171。
- 監察院（2012）。技職教育日趨學術化，不利產業發展。監察院糾正行政院。取自 http://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=../di/Message/message_1.asp&ctNode=903&msg_id=3999
- 簡成熙（1998）。技職教育與通識教育二元對立的消解-從技職教育的專業性來審視。《通識教育》，5（2），37-50。
- Etzkowitz, H. (1994). Academic-industry relations: A sociological paradigm for economic development". in Leydesdorff, L. & Van den Besselaar, P. (Eds.) *Evolutionary economics and chaos theory: New directions in technology studies*. London : Pinter Publishers.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (Eds.) (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple-helix of university- industry-government relations*. London and Washington: Pinter.

技職學術化的經濟本質與啟示

林永豐

國立中正大學師資培育中心教授兼中心主任

一、技職學術化的趨勢

技職學術化一詞，用以泛指技職進路消減，而普通進路增長的一個現象。自 1990 年初，普通課程轉趨主流的趨勢在歐洲地區就很明顯（林永豐，2002）。2000 年以後，從 OECE（2000，2014）的資料來看，技職學術化在不少國家當中都呈現相當明顯的趨勢。從 2000 到 2014 年，普通進路學生佔後期中等教育學生的比例，瑞典從 58.7 增加到 77%、韓國從 60% 增加到 71%、法國從 57% 略減至 53%。所有 OECD 國家的平均，則普通進路學生與技職進路學生的比例，大約是 6:4。

即使在職業課程有悠久歷史的國家，像是德國，普通課程轉趨主流的趨勢也很明顯。比如說，中學畢業生得到大學入學文憑（Abitur）的人數，從 1980 年代的 22% 左右，增加到 1994 年的 37%。儘管職業課程的「雙軌制（dual system）」仍享有很高聲望，但選擇進入文法中學（Gymnasium）的人數已經在 1994 年第一次超過選擇職業進路的學生。就整個德國而言，自 2000 年到 2014 年，普通進路的學生從 35.4% 繼續增加到 49%（OECD, 2000，2014）。

普通課程之所以逐漸轉趨主流與各國的背景有關。例如，許多國家強調高就學率，或是政策性地強調大多數的學生都應該在義務教育之後繼續

就學，這類的國家往往把普通/學術性的課程當作學校教育的主要內容。於是，當整體的就學率增加時，普通課程往往就成為優先的選擇（Young, 1998:143）。但除此之外，普通課程轉趨主流仍有許多共通性的因素。首先、普通課程在大多數的國家長久以來就有比較高的聲望。第二、普通課程往往是通往高等教育的主要管道（Green, Wolf & Leney, 1999:164）。第三、一般性的能力，如閱讀與數學等，對未來的就業愈來愈重要，而這些能力乃是傳統普通課程的主要範圍。因此，不僅普通課程變得熱門，職業課程中普通性與學術性學科也愈來愈受重視（Lasonen & Young, 1998; Young, 1999）。

除了上述教育性的因素之外，技職教育也深受工作職場中職業轉型的影響，亦即技職學術化乃有其經濟面的背景。下文中簡述這個背景，並略述對技職學術化的影響。

二、從科學管理主義到後福特主義

自 18 世紀的工業革命以來，亞當斯密於其名著國富論中所提倡的分工，便成為工業化生產最根本的基礎，但此一分工法則，在後工業化時代卻逐漸轉型趨向另一種樣貌。

泰勒（Frederick Winslow Taylor, 1856-1915）於 1911 年所提出的科學管

理的原則，被廣泛地運用在強調大量生產的工業化時代，其中，管理是基於科學分析而擬定的，而工人的工作便乃是執行這個計畫好了的任務。Taylor 主張，生產線上的工人根本不需要動大腦，只要遵照工作手冊按部就班執行就可以。所有決策與規劃的工作應該留給上層的經理人員或工程師。這樣的工作組織是由上而下、階層分明的金字塔。而由於泰勒原則所代表的大量生產模式，被福特汽車公司所徹底運用，因此又被稱為福特主義（Fordism）。

不過，傳統的生產方式自後工業化時代以來便遭受愈來愈多的批評（Harvey, 1989），因而有新分工模式的倡議。其中，最廣為討論的是新福特主義（neo-Fordism）與後福特主義（post-Fordism）。新福特主義強調專門化的少量生產，因此採用新科技來增加自動化，以取代低階勞工並增加生產彈性。但同時，新福特主義仍主張分工應該嚴明、勞心與勞力的工作應該加以區分。相對之下，後福特主義雖然也重視新科技，但更強調員工的多元能力，並能在階層架構較為扁平的組織中互相合作（Mathews, 1989:31-33）。

「彈性分工」（flexible specialisation）是後福特主義中最重要的概念之一。Piore & Sabel 認為，彈性分工有兩個主要原則：第一、分工並發展專長仍是主要的概念。不同的人應該負責不同的工作，因此，專長的發展不至於漫無目標。例如：IBM/電腦、Sony/消費性電子、Boeing/飛機製

造等等。第二、分工之後必須具有彈性。各個不同部門雖然因分工之需而區分，但隨時保有重新組合架構、調整工作流程的機動性（Piore & Sabel, 1984:268-9）。

三、職業轉型與工業 4.0

直至近來，科技的進步又對生產與工作型態有了根本性的變革，並導致職業類型正在明顯地改變。根據 OECD《全球職能概覽》（OECD Skill Outlooks, OECD, 2013）的長期觀察，1980 年至 2007 年，服務業增加 21%，相對地，製造業則減少 31%。儘管如此，製造業中，高科技製造業的就業機會仍在增加，其他類型製造業則驟減的情形更為明顯。

OECD（2013）進一步將工作依照是否是重複性的、是否是手動勞力的、是否是人際互動的...等因素，可區分為下列幾類。

- (一) 非重複性的人際互動工作（Non-routine interpersonal）；
- (二) 非重複性的分析工作（Non-routine analytic）；
- (三) 重複性的操作性工作（Routine manual）；
- (四) 非重複性的操作性工作（Non-routine manual）；
- (五) 重複性的認知性工作（Routine cognitive）

上述五類工作類型，在過去五十年來（1960-2009）的消長變化是非常明顯地。其中，就業機會增加的就是前兩類，即非「重複性的人際互動工作」與「非重複性的分析工作」約增加 15%；相對地，其他三類均是減少的，包括「重複性的操作性工作」、「非重複性的操作性工作」、「重複性的認知性工作」，大約減少 5-10%。

以我國來說，根據主計處的統計資料（2015），過去三十年來，三級產業的從業人口比例，有極為顯著的消長變化。從 1993 年至 2014 年，第一級（農林漁牧）的從業人數比例，從 11.49% 降至 4.95%；第二級（工業）比例也從 39.08% 微幅降至 36.14%，但唯獨第三級產業（服務業）的比例，從 49.43% 升至 58.91%。

可見，不僅是工業製造的模式在轉型，而且就業的職業類型也有顯著的不同。我國服務業從業人員不斷增加，而服務業的重要特徵之一，乃是與原料的開採（一級產業）與加工（二級產業）無關，而泛指一切提供服務與專業的行業。這樣的行業需要更多的知能、具有更多知識經濟的內涵，也就與強調操作的、勞力的傳統行業有很大的不同。

以德國 2006 年以來倡議的「工業 4.0」為例，乃被期許為第四次的工業革命。回顧歷史的進程，第一次工業革命乃是水力與蒸汽動力的利用所驅動；第二次是電力的使用；第三次是資訊科技與自動化；第四次，則是進一步推昇自動化的層次與速度，尤以

智慧整合與物聯網的普及為特色。

曾參與工業 4.0 標準制定的德國西門子工業解決方案集團高級技術與標準部門副總裁 Dieter Wegener 則曾說：「工業 4.0 展示了未來製造業技術的基礎。產品開發、生產、服務的現場要通過軟體和網路進行交流。到那時，生產流程的計畫將不再是提前幾個月或者幾年制定，而是按照最新的情況靈活調整。資訊和指示將在產品與生產設備之間即時互通，實現生產流程的優化。從而製造出面面俱到的產品。」（高野敦，2014）。可見，勞心與勞力的區分即使在工業製造也愈來愈不適用，知識經濟的特色，已經愈來愈彰顯，所謂的技職教育所需的知識含量愈來愈高。

四、技職教育的衝擊與改變

Michael Young（1998）認為：所提的普通與技職教育的二分，其實源自於傳統的二元論，亦即將理論與實務二分、白領與藍領二分、勞心與勞力二分等。而他認為，在後工業化的時代中，普通與技職分立的教育型態，已經無法因應新的工業型態與要求。

若從技職教育本身來看，技職教育課程的基本內涵，乃是為了學生就業做好準備。因此，工作職場上的工作或職業型態，自然影響到職業教育的類型與內涵。而由於前述所論工業化的本質已有根本上的變化，而職業類型又有明顯地轉型，影響所及，使得職業教育也愈來愈重視普通教育的

內涵，或普通進路與技職進路的差異性降低，共同的基礎增加。

以澳洲的芬尼報告書（Finn Report）與梅耶報告書（Mayer Report）為例，芬尼報告書於 1991 年即指出：工作職場（workplaces）已經愈來愈不是特定的工作或強調分殊性的功能，而是需要更統整性的工作角色或組織結構，以及多工、彈性、具適應力的勞動力。這些勞動力的養成，顯然不是傳統所強調的、技能本位的熟練，而需要透過普通教育來墊基一個更為厚實的知能基礎。因此，為了適切地準備就業，有些重要的事情，是不管其教育進路為何的所有年輕人，都應該要學習的，即所謂的與就業相關的關鍵能力（employment-related key competencies）。隔年，梅耶報告書出爐，延續了前述觀點，且更進一步地指出七項重要的能力（Mayer, 1992）：即

- (一) 收集、分析與組織資訊 (collecting, analyzing and organizing information)
- (二) 溝通觀念與資訊 (communicating ideas and information)
- (三) 規劃並組織活動 (planning and organizing activities)
- (四) 與他人或團隊合作 (Working with others and in teams)
- (五) 利用數學概念與技術 (Using mathematical ideas and techniques)

(六) 解決問題 (solving problems)

(七) 使用科技 (using technology)

在梅耶報告書中明確提到：所謂關鍵能力，即是將普通教育融入到技職教育當中，做為第三個重要的元素，以培養年輕人將普通教育的知能，能和某一類特定工作所需的職業能力結合起來（Mayer, 1991: 47）。而這些關鍵能力最重要的特徵，便是其通用性（generic），亦即，不是僅能應用在某個領域，也不是只能透過某個領域才能培養（Mayer, 1991: 43）。

可見，上述澳洲芬尼報告書與梅耶報告書所講的「就業相關的關鍵能力」，指的就是「普通教育（general education）」，而不是傳統技職教育所強調的操作性的、只限於某一特定行業的「技能」。

事實上，傳統區分「經理型（managers）」與「操作型（operative）」的職業分類，愈來愈顯得不足，原因是介於這兩者之間的工作類型愈來愈多。例如，物理治療師與護士所需要的專業背景可能非常類似，而工程師與高級技工的區別，也愈來愈模糊。影響所及，這類職業能力的養成，既非傳統職業教育所強調的所謂「實作」，也非僅是傳統以學術養成為主的經理人才培訓（OECE, 1998:10）。經濟的全球化帶來各國更明顯地競爭關係，當代各國的經濟成長，愈來愈需要倚賴創新與國際競爭力，也因此，各國、各企業都需要一個更有適應力（adaptability）、彈性（flexibility）與

滲透性（permeability）的勞動人力素質（OECE, 2009:119）。而這樣的職業教育，都比過去更需要創新的教學方式與內涵，也絕非只是傳統技職教育所強調的操作性能力的習得。

就業市場上的工作性質持續改變，最明顯的乃是：服務業的增加，而服務業對於普通教育的需求較高，而非、或不只是操作性的能力。前述 OECD 全球職能概覽中，也提到，在過去十年間（1998-2009）需要高階教育程度人力的工作機會，增加了約 19%，而僅需要中階或低階教育程度人力的工作機會，則減少了約 8% 與 13%（OECD, 2013: 49）。可見，各類職場上對職業教育的期待也愈來愈高，所謂的職業教育，將不只是初級的能力習得，而是更高階的、更創新的教育歷程與內涵（OECD, 2009）。

五、技職學術化的啟示或影響

根據上述的分析，工作職場上的職業轉型顯然乃是促使技職教育學術化的一個根本趨勢。此一趨勢愈明顯，技職教育，尤其是傳統技職教育，便更需有所調整以茲因應。茲提出以下三點

第一、技職教育雖然仍強調做中學的實務脈絡與能力養成，但技職教育的課程內涵將有更多的一般能力或通用能力（generic competences）。

第二、傳統學制中的普通與技職分流的設計將受到衝擊，尤其過早的分流將導致技職教育的內涵缺乏普通

教育課程，也就欠缺了通用能力的基礎。

第三、強化了共同核心課程在後期中等教育的功能，因此，課程中更應強化共同能力之養成。以充實青年人的基本能力。

參考文獻

■ 行政院主計處（2015）。臺灣地區歷年就業者之行業。2015.08.30 下載於 <http://win.dgbas.gov.tw/dgbas04/bc4/manpower/year/t13.htm>

■ 高野敦（2014）。猜一猜，什麼是「工業4.0」。載於2014.2.27商業週刊，2015.08.30 下載於 <http://www.businessweekly.com.tw/KBlogArticle.aspx?ID=6328&pnumber=2>

■ 林永豐（2002）。後期中等教育課程的改革趨勢 - 一個泛歐洲的觀點，*教育研究集刊*，48(1)，35-63

■ 教育部（2014）。*教育統計*。台北：教育部。

■ UNESCO（1997）。*The International Standard Classification of Education: ISCED-97*, UNESCO, Montreal: UNESCO: Institute of Statistics

■ UNESCO（2011）。*The International Standard Classification of Education: ISCED-2011*. Montreal: UNESCO: Institute of Statistics

- OECD (1998). *Pathways and participation in vocational and technical education and training*. OECD: publishing
- OECD (2000). *Education at a Glance: OECD indicators on education and skills*. Paris: OECD
- OECD (2014). *Education at a Glance: OECD indicators on education and skills*. Paris: OECD
- OECD (2009). *Working out Change: systemic innovation in vocational education and training*. Paris: OECE
- OECD (2013). *Skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills*. Paris: OECD
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London: Institute of Education, University of London
- Mayer, E. (1992). Key Competencies: Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministry of Vocational Education, Employment and Training on Employment-related Key competencies for post-compulsory education and training.
- Young, M. (1998) *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*, London: Falmer.
- Young, M. (1999) *Improving vocational education: Trans-European comparisons of developments in the late 1990s*. Paper presented to SPESNET workshop in the University of Flensburg, Germany, 1999
- Lasonen, J. & Young, M. (eds.)(1998). *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*, Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Post-modernity: an enquiry into the origins of cultural change*. London: Blackwell

技職教育學術化的省思

張仁家

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

徐玉芳

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

臺灣經濟發展曾被譽為奇蹟，而技職教育配合各階段經濟發展，培育眾多優秀的技術人才，其具有明確的就業導向及重視實務教學的教育，才是締造經濟奇蹟的幕後英雄。但歷經 20 年來一連串的教育改革，技職教育逐漸流失原有的特色與優勢，有日愈學術化趨勢，也讓許多產業面臨前所未有的人才荒，引發社會關注。

監察院於 2012 年曾對行政院提出糾正案，該糾正案內容明確指出，我國技職教育日趨學術化，是因推動教改以來不當政策所導致，包括：一、大量技專校院升格改制，導致升學主義導向，無法培養業界所需實務人才；二、過度強調以 SCI 或 SSCI 等學術期刊，作為教師升等或校務評鑑之量化指標。以致技職教育定位模糊，對技職教育與特色發展，以及技術人才培育與產業發展造成嚴重不利影響，教育主管機關顯有疏失（監察院，2012）。

所幸，教育部經監察院糾正後，積極檢討目前技職教育政策實施情況，自 2013 年起推動第 2 期技職再造計畫，並於 2015 年 1 月，訂定技職教育專法—「技術及職業教育法」，該法明訂未來技職校院專業或技術科目教師均需具備 1 年以上的實務經驗、業

師可協同教學、專業科目教師每任教滿六年應至產業進行至少半年以上之研習或研究等，再再均強化技職校院教師的教學能更具實務。基於上述，本文從當前技職教育所面臨的困境加以剖析，提出若干可重新思考的面向與做法，希冀能破除技職教育學術化，重拾技職教育的英雄本色。

二、技職教育過於學術化的困境分析

（一）為升格與改制，重高階師資忽略實務經驗

各專技學校為早日升格與改制，須具備一定比率之專任助理教授以上高階師資，才能符合升格或改制的條件之一，為此，各校均以進用博士或助理教授為先，忽略了實務技術師資的比例。

表 1
近 10 年技專校院校數

學年度	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103
科技大學	29	32	37	38	41	46	51	53	55	57
技術學院	46	5	41	40	37	31	26	24	22	17
專科學校	17	16	15	15	15	15	14	14	14	14
總計	92	93	93	93	93	92	91	91	91	88

資料來源：整理自教育部統計處（2015a）。主要教育統計圖表。取自

<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4078&Page=20837&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

（二）教師重研究而輕實務

技專校院教育師資晉用、敘薪、升等、獎勵等機制與普通大學並無明顯區分，仍以教師的學歷等級為主，多數技專校院老師畢業於一般以學術論文為導向的研究型大學，具博士學歷之教師比例雖增加，但具實務經驗的教師比例未隨同增加，以致教師重學術研究而輕實務，課程內容未能落實實務教學，導致技職教育定位模糊。

（三）評鑑制度未符合技職教育特色

技專校院主要是培養技術人才，與一般大學教育目的不同，但卻用同一套評鑑制度，如高階師資比例、國科會研究計畫、國際學術期刊之發表等，均以學術發展為導向，背離技職學校應以產業為主的發展方向。而產業界認為技職校院學生學用落差的原因多為：技專校院與產業界互動不足、教師缺少實務工作經驗、課程設計業界人士參與少、教學內容缺少實務、教師升等過於學術化等，以致無法培養學以致用的人才，上述項目，均與技職校院評鑑制度相關（行政院，2012）。

（四）重升學輕就業

根據教育部統計處（2015b）資料顯示，我國大專（含）以上在學人數高達 1,376,000 人，接受高等教育的比率偏高。我國高中職職業科學生，96 學年度就業率 14.7%；升學率高達 76.5%，至 101 學年度就業率已降至 12.5%，升學率更高達 81.8%（教育部

統計處，2015c）。究其原因，係因我國技職教育漸朝向升學導向，多數高級職業學校學生，畢業後未馬上就業，而選擇繼續就讀技術學院、科技大學或研究所。以荷蘭為例，荷蘭的人口約臺灣一半，僅有 14 所綜合大學，其中有 4 所名列世界前 100 大，有 80% 以上的人口為專科或高中職畢業，不到 10% 的人口大學（含）以上畢業。原因無他，荷蘭將教育資源有效培育國家菁英，也兼重中基層技術人力的培養，讓該國具有宏觀的經濟穩定性、基礎建設、教育品質、創新及創業精神，因此，成為歐盟最具競爭力的國家（張仁家，2014）。

表 2
高中職職業科學生畢業生升學就業概況

學年度	96	97	98	99	100	101
就業率	14.7%	14.3%	13.2%	12.2%	11%	12.5%
升學率	76.5%	76.9%	79.6%	81.9%	83.5%	81.1%
未升學未就業	7.7%	7.7%	6.4%	5.2%	4.9%	5.7%
其他	1.1%	1.1%	0.8%	0.8%	0.6%	0.7%

資料來源：整理自教育部統計處（2015c）。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4078&Page=20837&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

三、技職教育避免學術化的策略

（一）落實技術及職業教育法，進用具 有實務經驗之師資

查技術及職業教育法第 25 條規定，2015 年後新進之技職校院專業科目或技術科目之教師，應具備 1 年以上與任教領域相關之業界工作經驗；同法第 26 條規定，技職校院現職之專業科目或技術科目教師、專業及技術人員或專業及技術教師任教滿 6 年，應至與技職校院合作機構或與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究。除此

之外，同法第 14 條亦規定，學校得遴聘業界專家，協同教學（教育部，2015）。

上述規定，均為強化技職校院專業科目或技術科目師資，而教育部亦刻正規畫相關配套措施，如：「專科以上學校業界專家協同教學實施辦法（草案）」、「技專校院專業科目或技術科目教師業界實務工作經驗認定標準（草案）」、「技專校院教師進行產業研習或研究實施辦法（草案）」，教育部如能落實監督管理，則各技職校院教師均能具備實務經驗，於任教後亦有機會接近產業，瞭解業界技術發展的情況，避免與產業脫節，有效的縮短學用落差現象，將可提升教師之實務教學能力。

（二）建立符合技職教育特色之評鑑機制

評鑑制度應以「學生學習成效」為主軸，以學生就業是否學以致用的比例為重，甚或是畢業生的就業薪資所得總額平均進行評比，讓系所的培育重點聚焦於人才的應用能力。另外，應同時注重教師之實務教學及產學合作成果，研究成績則以技術報告為主，一般學術性之研究著作為輔，以導正技職校院教師重研究而輕實務之弊。教育部為鼓勵學校追求自我定位，從評等制改為認可制，業於 2013 年 1 月增訂大學評鑑辦法第 5 條規定，鼓勵大學建立完善自我評鑑制度，如經教育部認定通過之評鑑制度，得向教育部申請免接受官方辦理的定期大學評鑑（教育部，2013a）。

基此，教育部另配合訂定「教育部試辦認定科技校院自我評鑑機制及結果審查作業原則」，其中亦規定院、系、所及學位學程自我評鑑之評鑑項目，包括課程、師資、學習成效及畢業生生涯追蹤機制等，並得自訂學校特色項目（教育部，2013b），希冀各校能建立符合技職特色的評鑑制度，避免淪於學術研究，以維護技職教育的本質。

（三）推動教師多元升等制度

現行大專校院不分技職校院或一般大學均依大學法或專科學校法辦理教師升等，導致升等制度過於偏重學術價值，且未結合學校特色。再者，世界各主要國家，其大學教師聘任及升等資格審查概由各大學自行負責，我國的教師升等制度也應回歸大學自主權責，讓各校可依辦學特色及發展需要建立符合其需求之教師升等審查制度。

爰此，教育部於 2013 年起開始推動多元升等試辦方案（教育部，2013c），並授權各校自審，鼓勵各校依據教師專長及學校特色，推動「學校研究教師」、「技術應用研究教師」及「教學研究型教師」等 3 種途徑的教師升等制度，惟據 102 學年度大專校院授權自審學校教師送審情形，其中文憑送審和專門著作比率共占 97.7%，可見教育部雖有良善的制度，但推動上仍需努力，應提供各校自審升等制度專業人才庫、建立多元升等審查辦法範本、協助實務經驗教師技術報告送審範本等，落實多元教師升

等制度，以利各校留住專業師資人才。

表 3

102 學年度大專校院授權自審學校教師送審類別情形

送審類別	教授	副教授	助理教授	講師	總計	比率
文憑送審	-	19	945	421	1,385	39.9%
專門著作	681	973	220	131	2,005	57.8%
藝術作品	8	25	15	-	48	1.4%
技術報告	7	20	4	-	31	0.85%
體育成就	1	1	-	-	2	0.05%

資料來源：教育部（2015 年 5 月）。取自教育部大專教師多元升等制度實務。馬偕醫學院教師多元升等制度跨校交流研習會。

四、結語

技職教育學術化現象，是教改結果及社會與家長過度重視追求文憑的觀念所致，也是長久累積而成，雖然監察院及教育部均認知並著手改善此一現象，惟根深柢固的價值觀與態度非一時半刻能改革見效，除由技職校院師資方面著手，暢通學校教師與產業界互通管道，更應向學校及社會大眾宣導建立技職教育價值信念，才能助益技職教育健全發展。技術及職業教育法的頒行，即是希望透過立法的方式，扭轉技職過於學術化的第一步，我們企盼此法在施行多年之後，技職教育能再度重拾「技術本位、務實致用」的新風貌。

參考文獻

- 行政院（2012）。**101 教正 0012 監察院糾正案結案報告**。
- 張仁家（2014）。開展技職教育的天空-析論當前高職教育應走的方向。**中等教育季刊**，65（2），21-31。
- 教育部（2013a）。**大學評鑑辦法**。
- 教育部（2013b）。教育部試辦認定科技校院自我評鑑機制及結果審查作業原則。
- 教育部（2013c）。**人才培育白皮書**。臺北：教育部。
- 教育部（2015）。**技術及職業教育法**。
- 教育部（2015年5月）。大專教師多元升等制度實務。**馬偕醫學院教師多元升等制度跨校交流研習會**，馬偕醫學院。
- 教育部統計處（2015a）。**大專校院校數及規模概況**。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4078&Page=20837&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeed f>
- 教育部統計處（2015b）。**大專校院學校數及學生數**。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4078&Page=20837&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeed f>
- 教育部統計處（2015c）。**高中職畢業生升學就業概況**。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4078&Page=20837&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeed f>
- 監察院（2012）。**101 教正 0012 監察院糾正文**。

技職教育不應受趨勢所「驅」

王聖元

國立東華大學教育碩士

一、前言：趨勢的真義

談「趨勢」之前，應要認清什麼是社會所需。如果趨勢只是盲目的趨炎附勢，阻滯國家發展，那這樣的趨勢還要我們去追隨、尋求嗎？「技職學術化」沒有資格綁住技職教育的健康發展，甚至技職教育本來就不用被「技職學術化」所導。如果這真的是利大於弊，怎麼又有衍生許多問題呢？對此，筆者以簡短的本文，嘗試勾勒技職教育的重要，不能忘卻其根本，希望能帶來省思便足矣。

二、高教現況：重學術輕專業、重研究輕教學

當今高等教育有一個眾所皆知的隱憂，便是「重學術輕專業、重研究輕教學」。普通大學林立，功能重疊性高；而技職學校爭相升格為科技大學，欲往研究之路靠攏，卻流失本來的優勢：一技之長。到最後，不論是普通大學或是技職學校，差異性和功能性都越來越相仿，這樣的教育系統，如何能培育多元多樣的人才，以期促進社會發展？

三、技職的趨向

身為技職教育工作者與政策的規劃者，都必須了解當今的「趨勢」並不是真的我們要的趨勢，技職教育就是技職教育，不能隨意靠向所謂的「趨勢」，即使要轉型，也必須固守優良的

特色，否則最後成為四不像，學生徬徨，社會更浪費了寶貴的教育資源。以下簡要以學生、教師與職場角度，來說明技職的趨向並不是盲目走向研究路線，更多是技能精進的訓練，在有技能的情況下，才可以擴及學術研究，否則是紙上談兵，一個不能實際動手修理機械的人，怎又能做好真正有品質的相關研究？

（一）學生角度

當今教育主張找尋天賦、適才適所，而多元智慧更是證明學生的多元潛能，故並非只是會讀書就是好人才。在這樣的前提之下，有一群學生對讀書並非有很高的熱忱，或是對實作有興趣，甚至就是想學一技之長，讓自己更能在社會立足等等，這些都是對的，而這群學生就是我們技職學校的學生，但「技職學術化」給這群學生什麼？更多的普通課程、更少的技術課程？最後畢業，學術力和技術力都無法兼顧，學生們不是要技術嗎？怎麼最後只有一紙畢業證書？能力、實作技術呢？

（二）教師角度

技術很奧妙，它和一個人的學歷或是發表幾篇期刊無關。技術的傳承是人類的美學，師徒制也是優良的傳統。技職教育的教師不一定要什麼特別經歷，但會有技術能力，因而孕育未來優秀的技術人才。然而，在「技

職學術化」下，彷彿沒學歷就不能進入學校教學，這樣真的對嗎？技職學校把具有優異技術的老師擋在門外，這不是很弔詭嗎？結果，要學習技術反而不是在技職學校，這不就是天大的笑話嗎？很多人乃至學者高談「升學主義不好、背離教育本質」，然而上述的現象不也是升學主義、學歷主義的一環嗎？那麼，其實我們還是深陷在其中無法自拔，如同閉上眼睛卻說「我看到了」一樣荒誕呀！

（三）職場角度——以某國營事業為例

技職教育的目的之一就是為國家培育技術人才，增進國家生產力。但當今的國營事業體系中，卻暗藏著技術人才培養的問題。基本上公職與國營事業，仍是以筆試招考為主流，但呼應前文，「會考試等於有技術」嗎？其實不然。以筆者訪談某國營事業屆退技術人員，發現許多考進來的新人，技術能力不足，多得重新學習，但卻更常以此工作為跳板，意即可能學成之後，也同時是考取其他公職的時候。簡言之，只是在讀書，無心精研技術。老師傅也不諱言，再這樣下去，某些技術部門可能淪於外包的命運，或是人少事多而品質堪憂。

（四）技職的「新路」

上述學生以及就業的情況有方法改善嗎？當然有其方法！與其說是「新路」，不如說是扶歪導正的「本分」。筆者認為，技職教育就是要重技術層面的操作，面臨當今技術類國營事業的堪憂，可以讓學校與事業進行建教合作。例如，學生在學校固然有練習技術知能，但卻又能親臨相關廠房來見習，甚至操作。雖然未來要進入國營事業仍要筆試，不過筆者認為，亦可先以約聘僱的方式招攬應屆畢業的技職學生，以充實技術人力也解決失、待業問題，表現佳可長期聘僱，而學生也可邊就職繼續精進、學習技術，也邊準備考試，把握機會成為正式員工。

四、結語

士農工商行行出狀元，社會的分工也因此顯得多元而完整。如果一味追求學術、研究，而使技職教育變形，這不會是國家的福氣。技職教育的目的就是技術人才的養成，這並不是說「技職學術」不重要，而是說我們不能忘記技職教育的根本。雖然當今技職教育面臨許多挑戰，但並非無法改善。我們還來得及，畢竟辦法是人想出來的，只要我們好好釐清技職教育的本質為何、技職學生的真實需求為何、如何與就業市場與國營事業人才需求結合等等，方能找回技職教育的家、落實真正人才的分流養成，找回健全發展的道路。

自技職學術化成因省思技職教育教師之培訓

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

2012年6月監察委員葛永光、陳永祥、尹祚芊提出〈邇來「技職教育學術化」問題頗受社會關注，主管機關對此現象有何因應措施？教育部對技職體系之評鑑標準為何？實有深入瞭解之必要乙案〉調查報告，該報告共計臚列十一大項調查意見，對於造成技職教育學術化之各項成因多所闡述，其中「教師實務經驗不足，重研究而輕實務」、「過度強調以SCI或SSCI等量化指標，作為技職教師升等或校務評鑑之依據，以致技職教育定位模糊」、「技職畢業學生能力不符產業用人需要」、「大學教師前往產業任職及產業人士至大學任教的風氣及比率均不高」等，皆涉及技職教育師資之培訓問題，爰有進一步思考現行技職教育教師培訓制度之必要。

二、技職教育師資之培訓

就技職教育師資培訓之範圍，本文認為應包括「師資職前教育」及「教師在職訓練」二層面，初擬問題如下：

（一）師資職前教育課程之專門課程能否培養教師專門職業及實務能力？

根據《師資培育法》第7條第2項及同法施行細則第3條第1項第2款規定，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；其中專門課程是培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程，而其實施，則是由師培大學各系所協助授課，然而各系所原本即有其課程規劃，實務運作上，尚難看到系所針對學生一般就業或擔任教職，再進行差異之課程設計。

次以，目前技術型高級中等學校分15專業群，91科別，在教學現場上，教師原應就專業群之核心能力及科之核心能力有所熟知，始能將其具現化於教學實務過程中。然而，在師資培育之階段，專門課程既係由師培大學各系所進行授課，則對於中等技職教育各專業群所對應之行業及職業能力需求之培養，恐力有未逮。

（二）中等技職教育教師資格檢定能否篩選適合任教中等技職教育教師之能力？

依《高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法》第5條規定，檢定類科中，中等學校就一類，並未區分是否為普通教育或技職教育之師資；而應試科目，則為「國語文能力測驗」、「教育原理與制度」、「青少年發展與輔導」及「中等學校課程與教學」，且考試題型，除國語文能力測驗為選擇題及作文外，其餘應試科目均為選擇題及非選擇題。綜觀其應試科目之內涵，應該可以說是對於上述師

資職前教育課程中之「教育專業課程」，再進行一次檢定，亦即各師培大學對於完成師資職前教育課程者，發給修畢師資職前教育證明書後，再由國家針對其中之「教育專業課程修習成果」，進行檢定；換言之，國家所舉行之教師資格檢定，僅著重於「共通性之教育專業知能」，至於中等技職教育教師應具備何種能力，始足擔任？自現有制度運作觀之，似仍待釐清。

（三）技職教育教師在職訓練之規劃及執行問題

本(2015)年1月14日公布之《技術及職業教育法》第26條第1項及第4項規定，技職校院專業科目或技術科目教師、專業及技術人員或專業及技術教師，每任教滿6年應至與技職校院合作機構或與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究，而產業研習或研究，則由技職校院邀請合作機構或相關職業團體、產業共同規劃辦理。

因法有明文，故技職校院、相關教師負有義務，必須進行在職專業成長訓練，此規範能否強化技職教育教師產學連結及實務操作能力，尚待持續觀察；然而，在實務運作面中，技職校院能否落實與合作機構或相關職業團體、產業共同規劃辦理上開研習或研究，則為上開規定能否達成立法目的之重要關鍵，而其實踐尚有待技職校院能否自律及企業能否善盡社會責任。

三、結論

有鑒於技職教育教師係技職教育施行過程中之重要推手，故技職教育師資之培育及訓練是否能落實與產業之連結及需求，關乎技職教育課程之規劃設計及學生能力之培育等重要課題，因此有必要進行系統性之研究及提出改善良方。本文初步提出之省思，僅是制度問題之一隅，後續尚待各界努力及進行實證研究，以利制定更佳良善及前瞻之技職教育師資培訓制度。

參考文獻

- 法務部(2011)。**師資培育法施行細則【全國法規資料庫】**(2011年1月4日)。2015年9月24日引自<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E6%B3%95%E6%96%BD%E8%A1%8C%E7%B4%B0%E5%89%87&t=E1F1A1&TPage=1>
- 法務部(2014a)。**師資培育法【全國法規資料庫】**(2014年6月4日)。2015年9月24日引自<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 法務部（2014b）。高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法【全國法規資料庫】（2014年8月29日）。2015年9月24日引自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%8F%8A%E5%B9%BC%E5%85%92%E5%9C%92%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%B3%87%E6%A0%BC%E6%AA%A2%E5%AE%9A%E8%BE%A6%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 法務部（2015）。技術及職業教育法【全國法規資料庫】（2015年1月14日）。2015年9月24日引自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E6%8A%80%E8%A1%93%E5%8F%8A%E8%81%B7%E6%A5%AD%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 葛永光、陳永祥、尹祚芊（2012）。邇來「技職教育學術化」問題頗受社會關注，主管機關對此現象有何因應措施？教育部對技職體系之評鑑標準為何？實有深入瞭解之必要乙案之報告。2013年4月22日，引自：http://www.cy.gov.tw/AP_HOME/Op_Upload/eDoc/%E8%AA%BF%E6%9F%A5%E5%A0%B1%E5%91%8A/101/1010002781010831828%E5%85%AC%E5%B8%83%E7%89%88.pdf

臺灣技職教育學術與實務平衡觀點建立

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

廖昌珺

臺中市東勢區東勢國民小學教師

國立彰化師範大學教育研究所博士候選人

一、前言

臺灣技職教育在中等教育部分發展較為長久，且明顯從其科別便知未來職業與技能學習取向。早期也主要的區分為工業與商業職業教育學校，到了五專學校設立，亦是如此分類。由於法令鬆綁，廣設大學，五專學校紛紛轉型為科技學院到科技大學，臺灣技職教育的學術化趨於明顯。

技職教育從其名稱即知為技術與職業教育。技職教育學校和一般高中與大學課程的最大不同是前者在於技職教育和產業界有緊密的聯繫，大部分課程著重於實務性，後者著重學術性。但技職教育學校課程與教學，中等教育階段又比高等教育的實務性高，進入產業界成為基礎工作人員的技術學習。畢竟高等教育仍以教學、研究與社會服務為三大範疇，實務性的技能學習似乎是不足，且對產業界的不同層次的技術需求與人力分配是個考驗。

近年臺灣人口分佈少子化與學校數量多，產生目前中等教育與高等教育的人學率高的現象。造成過去由中等教育進入職場，到現在是由高等教育進入職場現象。這對於職業與技能學習是否提昇，特別是產業界的發展是否帶來助益，還是只停留高職畢業生的技術能力階段，甚至因錄取一般

高中畢業生，科技大學院校是否能夠提昇技職教育的水準，或只是加重學術性而忽略實務性。

因此，本文將從目前技職教育發展與結構、趨勢及省思，探討臺灣技職教育學術性與實務性的平衡觀點。

二、臺灣當前技職教育學術與實務分析

在 104 學年度科技校院綜合評鑑資料中，分為目標、特色與學程發展；課程規劃、師資結構與教師教學；教學品保與學生輔導；學程專業發展與產學合作；學生成就與職涯發展等五大項目。其中學校與教師的學術部分包含學術活動參與、期刊論文、研討會與專書著作，實務部分包括專業活動參與、業界實務經驗與協同教學、技術、專利與新品種及教師校外專業服務；學生部分則含技術證照、參賽與畢業出路。由此看，學術與實務部分似乎並無不妥，一方面符合高等教育的學術研究取向，另一方面強調專業性與技術的學習的實務取向。

職業教育的轉換是確保技能與學術落實的方案進行，透過專業發展經驗，符合時代脈動（Brown, 2002）。若從普遍性、結構性與發展性來看，學術與實務應更進一步的區分，甚至比例分配上應著重職業技術能力真正的需求與分配。

（一）技職教育的學術研究與實務學習經驗的普遍性

技術教育的學術的價值性，不能因技職教育是技術能力導向而誤導學術研究是不需要的。以產學合作為例，產學合作學習是實務經驗的重要獲取來源，但產學合作的廠商素質與選擇、學生技能學習過程與評鑑及未來就業銜接程度，確有賴學術研究的進行，方知調整與改善之探討，以求得技職教育的學術研究與實務學習經驗是各技職教育學校發展普遍性原則。

（二）技職教育在各教育階段的學術與實務比例的結構性

技職教育自國民教育階段除了認識與尊重職業，及技藝班課程、家政、工藝或職業基礎技能課程外，幾乎是學術課程。中等教育階段，職業學校的專門（就業實務）課程與普通高中的學術（升學）課程區隔。高等教育將課程分流為學術型與實務型；前者較明顯偏向研究或理論的教學，後者則是就業能力的教學，提供實習與產學合作。因此，技職教育在各教育階段的學術與實務比例結構，應有多元彈性原則，並應重視臺灣國家產業發展目標與產業市場的需求與轉變，及社會期待、氛圍、技職教育文化背景與傳遞的因素。

（三）技職教育在就業與產業及市場應具有傳承與創新的發展性

過去職業概分為士農工商，面對現在技職教育的終端為就業，從市場競爭到知識經濟時代，但不代表基本的行業與技能就會被汰舊換新。如過去望天吃飯，時令節氣配合的農業，無法取代的是農作物生產需求，而改變的是農作物的產量、品質與行銷，利潤提昇。如此除了就業技能外，學術研究似乎扮演重要的角色，種植好的農作物，也要研發品質佳的品種，減低自然因素影響。

三、臺灣當前技職教育趨勢

由於臺灣技職教育受到高職與五專的轉型為科技大學校院，增聘許多具有普通教育體系的博士學位教師，缺乏業界實務經驗，以教師本身專才領域為主的課程，及研究與論文升等，技職教育易偏向學術取向。為調整改善此現象，重視提早就職能力的培養，課程與就職能力，及應用的技能加強，傑出業者的加入教學活動，有了業師出現。技職教育的學術與實務獲取某種程度平衡，減低技職高等教育技術能力不足的問題。

教育部人力白皮書對於技職教育發展取向，目標為彰顯務實致用特色，活化技職教育課程，提升技職教育品質，充裕技職教育資源；實施方案為建立產官學研合作機制及平臺；完備技職教育相關法規；調整系科對應產業需求；提升教師實務經驗與教學能力；強化實作能力及就業接軌；落實證能合一；促進職涯發展；調整產業實務導向及數位學習課程；培養具人文與永續環境素養實務人才；提

升教育品質及國際化發展；強化教育資源配置；合理調整學校招生規模並輔導私立大專校院改善及停辦。2013年行政院核定「第二期技職教育再造計畫」，自102至106年實施，計3個面向9個策略，包括：制度調整（政策統整、系科調整、實務選才）；課程活化（課程彈性、設備更新、實務增能）；就業促進（就業接軌、創新創業、證能合一），以落實技職教育政策一體化，提升技職教育整體競爭力（教育部，2015）。

教育部鼓勵學校與產企業界產學合作機制之推廣，協助產企業轉型發展，並進一步解決產企業面臨之問題，落實務實致用之特色以及填補學校培育人才與產企業人才需求之落差（技術及職業教育司，2013）。入學方式與資格調整，進行推薦甄選；招收特殊優良技能學生入學；開辦產業二技學士專班，提供企業亟需人才。以入學大學同等學力認定標準，開放技能檢定職類以乙級為最高級別者入學碩士班、專業技術人員、專業教師及就專業領域具卓越成就表現者，入學學士班、二年制學士班或碩士班一年級新生入學考試（教育部，2015）。

因此，由於臺灣當前技職教育主要在中等教育與高等教育階段進行，其中主要議題不外乎是入學校院與科系所的選擇、課程與教學、師資結構、產學合作，進而業界師資的教學、學校特色與典範、國際化、以技能檢定替代同等學力、區域或異地或企業聯盟、整併與轉型、教學品保、評鑑與資源投入等議題。這些許多政策思

考，明顯減低學術性的改善，進一步強調技職教育的技能發展。簡言之，臺灣目前技職教育趨勢如下：

- (一) 調整入學選擇方式，鼓勵優秀人才並重視技能證照取得。
- (二) 進行校際與產學聯盟，包含不同教育階段、區域性、企業
- (三) 提升技職教育品質，建立特色與典範，加強評鑑，進行校院整併與轉型。
- (四) 國際人才延攬鬆綁，國內業師選聘彈性，建立多元典範。
- (五) 投入技職教育資源，重視課程與教學品質保證。
- (六) 強化產學合作，縮短高等教育與產業之落差，重視基礎工業人力之培育。

四、對於臺灣技職教育學術與實務平衡發展的省思

技職教育的技能發展系統，包括技能培訓課程教材的創新與研發、培訓者的教育與訓練及評鑑與監督系統，彼此之間相互影響，無法單一形成技能發展系統。因此，技能發展系統之間的互補行動是必須的，正如低關聯、品質與入學的原因非單一，也沒有單一的解決方法，即沒有單一種的干預便能符合所有的需求，改善的方法需要互補，評估關聯性。因此，須注意相關性與品質，公平與入學，

管理與經營，內在效能與基金的關聯性（Asian Development Bank, 2014）。Weingarten（2015）認為技職教育在高等教育階段，培養出能觀察出在專業發展上具有外在機會的優勢；特別是工作場域，以價值性的洞察力，發現在學術、技術與人際關係技巧的需求；因此，重視的是生涯與技術的教育，非職業教育。Hoachlander（1999）提出學術與技職課程需統整，並須依核心目標引導下進行統整，增加學生成就感；統整教學具有好的構想與有效傳遞，有利於學生。

目前臺灣技職教育學術與實務平衡發展問題，著重於高等教育階段，忽略一般傳統高等教育學生畢業後，在職教育觀點。技職教育的學術性應來自實務經驗觀點的累積觀察與研究，目的提昇實務所需的能力、發展與創新。因此，臺灣技職教育的學術與實務平衡發展，在於彼此之間的連結程度。技職教育是否藉由高等教育將中等教育的延伸，獲得學術性的研究與創新發展，轉移實務的技術能力提昇，促使產業界的產品品質提昇與競爭力；再由實務性的技術轉移後證明，學術性的研究、課程及教學與開發創新，是否契合技職教育學術發展方向是否偏離。因此，為促進臺灣技職教育學術與實務平衡發展，提供以下思考取向：

(一) 產業不同層次的技術學習與人力分配問題

技職教育畢業的學生，是否能具有產業直接所需人力與技術，還是得

經長期的訓練與試用觀察期的技術能力學習，或者不敷產業界所需人力分配。

(二) 學校與產業的雙向發展，應符合技職教育目的

技職教育學校與產業界的關係應密切，亦即學校與產業界的合作更需頻繁，提昇實務性經驗的學習豐富。而學校對於產業技術能力的教授，遠不如在產業界實地經歷的那麼實務。

(三) 為形塑學習型社會，重視在職教育

英國三明治課程，一方面重視學校教育，另一方面在學校教育未完成之前，便有實務經驗，再進入學校教育時，便能實務與學術平衡發展；另英國更鼓勵成人在職期間或停職再進入學校進修，除提昇技術能力，也藉由學分或學位獲取有更高的報酬。

(四) 重視國家長期經濟目標與經濟結構，兼顧市場需求

政府對於目前的技職教育院校經費補助，維持著學校發展。但因市場所需，技職教育開設的課程、學分與科系所，形成冷門與熱門之分，容易影響國家長期經濟發展目標與經濟結構。因此對於產學合作業者、學習者與學校的需給予不同補助。

(五) 統整職業的選擇改變與轉型問題，提供相關課程與教學

目前臺灣技職教育已注意到第二專長培養，但有關技職教育選擇可能受到入學前的興趣、入學管道及其他因素影響；直到畢業後，職業選擇可能有學非所長的問題。因此，技職教育課程的分化與再選擇性，除了技能學習外，應建立職業選擇課程與教學，提供不僅符合技職教育學生多方選擇性。

五、結論

技職教育是技術與職業教育，而教育是不能失去學術研究。由於技職教育的變革，無非是提昇技職教育的品質；但如失去其本質，便須加以改善與調適，以因應學生未來就業能力與目前產業所需。因此，臺灣技職教育的學術與實務的平衡觀點並非單一二分或多與少的問題，而是在於技職教育本質即為就業前的準備，提昇國家產業與市場競爭力。於是技職教育如明顯偏於學術化，自然產生對於技職教育本質有所疑慮。以下提出一些看法，試圖平衡臺灣技職教育的學術與實務的思考。

(一) 獎助產學合作多元連結鍊，減少產業不同層次的技術學習與人力分配問題

透過法令的鬆綁，建立產學合作多元連結鍊，進行不同層次技術能力的基本學習與研發能力。政府亦能透過獎勵方式，鼓勵技職學校平均分佈不同職業類別與技術的學習課程，避免過於傾向服務業人力過多情形。

(二) 建立學校即產業與產業即學校的雙向發展，契合技職教育目的

技職教育目的即以技術及職業學習為導向，讓學生做好進入職場的準備。學校直接進駐產業界，進行實務課程與教學，學術性研究；而產業界能依所需在學校開設所需人力課程與教學，形成學校與產業之間的契合度。

(三) 符合學習型社會，強化在職對象的技職教育內容

終身學習的概念，技職不僅需證照證明技術能力，更需長遠的在職教育學習，擴充技職教育的課程與教學。藉由在職生的技術能力與學校相關能力學術研究擴展，提供在職生的技術能力的研發永續精神，交互提昇職業技術能力。

(四) 建立技職教育學校自有品牌，進入實務就業市場學習

完整的市場訓練，實務技能提昇，提供學生在學就業機會以獲得學費的自給自足，並促進學術與技能共同提昇。也增加學校基金收入，減少政府資助與學生學費支出。研發技術以合理比例釋放與企業合作。

(五) 調整技職教育學校教學、研究與社會服務比例

學校、科系所的定位釐清，是否與技職教育應有的就業技能學習過於疏離。加強社會服務，師生投入企業，增進學生自我就職能力、態度與定向

瞭解。技術與人才輸出，學校提供企業人才，聘期設限，鼓勵投入企業生產，資金投入。

參考文獻

■ 教育部（2015）。近代中外歷史與教育大事對照。2015年7月13日擷取自 <http://history.moe.gov.tw/worldhistory.asp>

■ 技術及職業教育司（2013）。重要政策--教育部推動技專校院與產業園區產學合作計畫。2015年7月13日擷取自 <http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=2161&Type=1&Index=3&wid=560d2ade-378e-4cb6-8cb4-c2ce2b227759>

■ Asian Development Bank, ADB.(2014). *Innovative strategies in technical and vocational education and training for accelerated human resource development in South Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.

■ Weingarten, R. (2015). Vocational education is out; career and technical education is in. June 15 2015 retrieved from

<https://www.edsurge.com/news/2015-02-16-vocational-education-is-out-career-and-technical-education-is-in>

■ Hoachlander, G. (1999) Integrating academic and vocational curriculum--Why is theory so hard to practice? *National Center for Research in Vocational Education*, 7, Berkeley: University of California. June 15 2015 retrieved from <http://ncrve.berkeley.edu/CenterPoint/CP7/CP7.html>

■ Brown, B. L.(2002). New wine in new bottles: Transforming vocational education into career and technical education. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, No. 21. June 15 2015 retrieved from <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00030.pdf>

技職教育學術化的隱憂－弱化學生的就業力

林宜玄

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

何敘瑜

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

近年來，青年失業現況日漸嚴重，根據行政院主計處（2015）公布的人力資源調查報告顯示，8 月份的 20 至 24 歲青年失業率仍高達 13.64 %。雖然政府已積極投入大量人力與資源協助拓展青年就業管道，但效果始終有限；究其原因發現，求職青年的技能與職缺所需不符，或是學校所教與職場實際需要有所落差。事實上，監察院（2010）的專案調查研究報告即指出，由於產業界參與技職教育不足，導致學生就業能力與產業期望有所落差。加以當前技職教育逐漸傾向學術化，技專校院教師缺乏實務經驗，更造成產學落差以致影響學生就業力的養成（教育部，2013）。

近年政府為縮短產業需求與技專校院學生就業能力的落差，與增加教師實務經驗，已加強推動各項產學合作相關計畫案，致力於提昇技專校院學生的專業就業力。然而，實施成效卻仍有限，業者依舊高喊學用有落差，技專校院畢業生失業率的改善幅度仍不彰。因此，探討技職教育學術化現象及其對技專校院學生就業力的影響，未來如何提升技專校院學生的就業力，使其能更貼近業界所需要的能力，發揮技職教育培育專業能力的特質與價值，實在值得關注。

二、技職教育學術化之成因

政府為增加技職體系學生之升學管道，自 86 學年度起，教育部開始輔導績優專科學校改制為技術學院並附設專科部，以及技術學院改名科技大學，高等技術校院的學校數量乃快速成長（監察院，2010）。然而，專任助理教授以上師資須達一定比例為專科學校升格條件之一，各校因此增聘許多具有博士學位之教師；但因絕大多數的教師畢業於學術導向的普通大學教育體系，當其獲聘任教於技術學院或科技大學後，多以自身的學習經驗教導技職體系學生，因此教學內容容易偏向學術取向。此外，技專校院教師的升等相關規定，也多以學術論文為主要採計指標，在師資學歷不斷提升的趨勢下，使得技專校院學術化的傾向益為明顯，更嚴重影響學生的技術實務學習（教育部，2013）。

面對少子化世代的學生人數大幅減少，大學招生已日漸困難，因此國內大學校院已逐漸將世界的大學排名做為招生宣導利器，利用大學排名突顯學校的學術聲望，藉此提高招生率。根據英國高等教育機構 QS 大學排名網站（QS University Rankings）資料顯示，世界大學排行係以四個領域及六項指標為排名依據，六項指標中與學術研究有關的學術聲望與教師文獻索引的比重合計達 60%，詳如圖 1 所

示。另外，泰晤士高等教育（Times Higher Education）針對亞洲大學排名評比時，所採用的排名依據則分為五個領域及十三個指標，十三個指標中與學術研究有關的研究收入、年度研究經費、研究的國際學界聲望、年度研究收入、學術論文發表（數量）、公共研究收入與總研究收入比、論文引用率（影響力）的比重合計更高達約 70%，詳如圖 2 所示。綜觀評比指標配分內容可發現，國外對於大學的排行評比確實較著重學校的學術研究成果，也可能會影響有意在大學排行評比中獲得較佳名次的學校，多以大學排行評比指標作為教師評鑑的重要參據，大學排行評比之指標，詳如表一所示。

換言之，我國的技專校院為能在 QS University Rankings 與 Times Higher Education 等大學排行評比中獲得較佳名次，學校多以大學排行評比指標為治校之圭臬；要求教師除了日常教學工作外，更需在 SCI、SSCI 的研究型期刊發表論文，或申請科技部專案研究計畫、產學合作案...等。如此不但可能壓縮教師實務教學的時間與影響學生的實務學習成效，同時更使得技職教育學術化現象日漸加劇。

顯然，專科學校必須有一定比例之專任助理教授以上師資才能早日升格；多數技專校院教師由普通教育體系取得博士學位；技專校院校務評鑑指標及私校獎補助規定的影響；教師升等規定，國科會計畫審查多以學術論文為主要採計指標；技專校院追求國際化指標（SCI, SSCI, EI, A & HCI）

等均是導致技職教育學術化的主要原因（饒邦安，2015）。

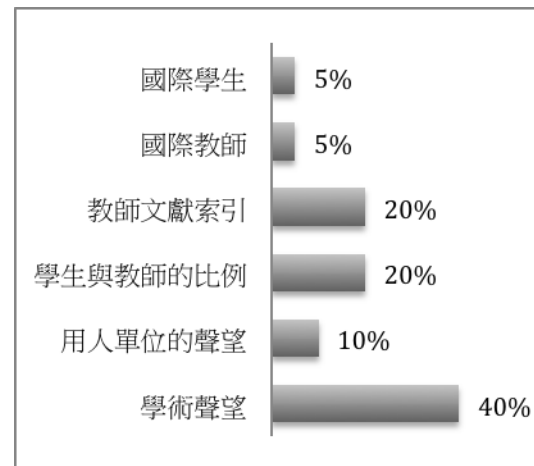


圖 1 QS University Rankings 六項指標與配分比例

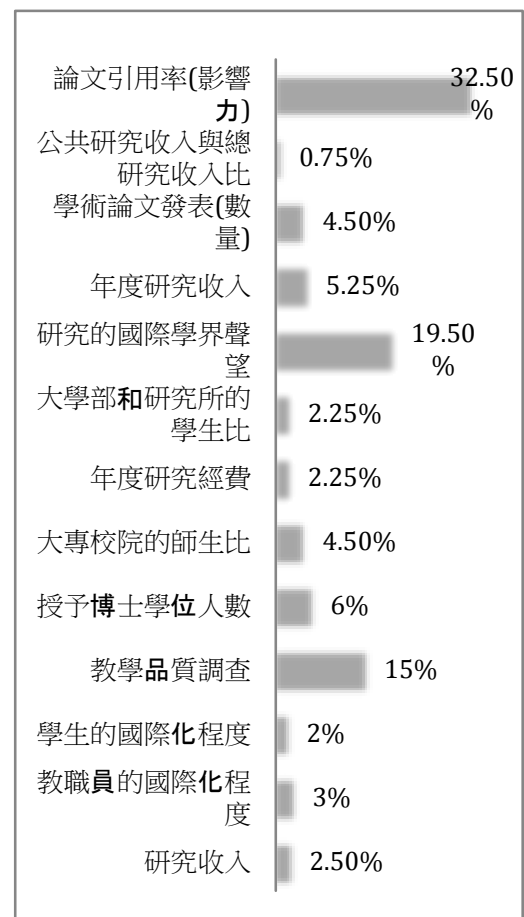


圖 2 Times Higher Education 十三項指標與配分比例

表 1

大學排行評比之指標彙整表

排行機構	英國高等教育機構 QS University Rankings
排行名稱	QS 世界大學排名
四個領域	科學研究、教學、就業能力和國際視野
六項指標	學術聲望、用人單位的聲望、學生與教師的比例、教師文獻索引、國際教師、國際學生
排行機構	泰晤士高等教育 Times Higher Education
排行名稱	亞洲大學排名
五個領域	經濟活動與創新、國際化程度、教學與學生、研究指標、學術論文影響
十三項指標	研究收入、教職員的國際化程度、學生的國際化程度、教學品質調查、授予博士學位人數、大專校院的師生比、年度研究經費、大學部和研究所的學生比、研究的國際學界聲望、年度研究收入、學術論文發表(數量)、公共研究收入與總研究收入比、論文引用率(影響力)

整理自：QS University Rankings、Thomson Reuters 官方網站（2015）。

三、技職教育學術化對學生就業力之影響

技專校院學生在學期間最重要的任務實為專業技術能力的養成，然而在技專校院畢業學分逐年減少，又未

規定最低實作學分的情況下，實習課程相對受到擠壓，導致學生動手實際操作的機會越來越少（張瓊方，2003）。黃冠博（2014）的研究結果即指出，臺灣過去因為專科改制，使技職教育偏向學術化，在教學上比較忽略對學生就業力的培養，也導致產生學用落差。另外，目前國內學生受教育程度增加，但就業力卻未能隨之提升，導致失業率居高不下；究其原因發現，近年來我國因大幅度調整教育政策，造成技職學校急於轉型，愈來愈偏離技職軌道，間接影響學生所學之專業課程內涵與業界需求無法契合實為主因之一（辛炳隆，2011）。

立法院議案文書（2015）亦強調，大專校院的課程與業界實務脫節，主要與教師缺乏實務經驗有關；由於大專校院大量聘用助理教授以上師資，教師的學術專長會影響授課方向與內容，致使技職實務課程逐漸減少。加以教師缺乏實務工作經驗，課程設計少有業界參與，教學內容與業界實務脫節，產業界因而反映畢業學生的就業力未能符合產業用人所需。

此外，在大學評鑑制度中，教育部或科技部對大學的獎補助、大學對老師的考評、大學能不能進入國際大學前五百大排名，看的大都是 SCI（科學引文索引）和 SSCI（社會科學引文索引）。同時，技專校院教師面臨個人職級升遷的規定，要配合校務發展的需求，則必需鑽研於學術研究上，以提升學校的學術聲望以及在世界/亞洲大學的排行。加以技專校院師資多數來自普通教育體系，缺乏實務技術經

驗與實務教學能力，上述現象均會影響教師技術實務教學能力的增進，甚或影響學生就業力的養成。

長期關注全球青年失業情形的萬寶華人力資源機構（Manpower Group），分析臺灣地區青年 2015 年的就業情況，臺灣雇主表示人才短缺的主因為缺乏合適人選或無應徵者佔 45%，較去年上升 14%；其次為求職者缺乏技術能力（硬技能）佔 27%，求職者缺乏職場技能（軟技能）則佔 26%（Manpower Group，2015）。此外，根據行政院主計總處（2015）的調查結果顯示，近十年大專及以上者的失業率，由 2004 年的 4.06% 增為 2009 年的 5.57%，再逐年降為 2014 年的 4.35%，在在顯示這幾年大專校院畢業生的就業率並無明顯改善，如圖 3 所示。

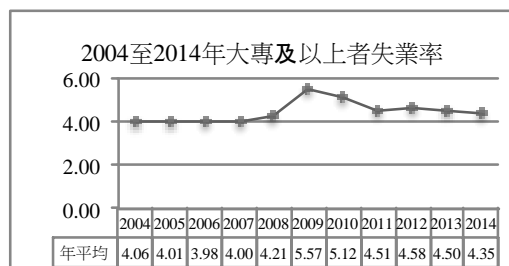


圖 3 近十年我國大專及以上者失業率
資料來源：整理自行政院主計總處(2015)。

事實上，技專校院大量升格科技大學後，由於具博士學位教師的技術實務經驗不足，教師升等規定又必須發表 SCI 或 SSCI 論文，因而無法增進實務經驗與能力，導致師資的實務能力與企業需求逐漸脫節。同時，科技大學的師資多畢業於普通大學體系，理論授課的比例提高，以致實務技術課程比例降低，學生實作機會不足；

導致畢業生的就業力不足或與企業需求不符，因而影響畢業生的就業率。技職教育學術化的成因及其對學生就業力之影響歷程，詳如圖 4 所示。

楊朝祥（2002）即指出，年輕人的失業大多屬結構性的失業，亦就是學校所學不符就業市場所需，而職場所需的人才卻又大量的不足。同時，楊國德（2012）與李叔霖（2014）皆指出，畢業生的專業就業力與產業界需求有落差，是導致技專校院畢業生失業的關鍵因素。因此，技職教育學術化的影響，最顯而易見的莫過於技專校院畢業生在求職的過程中才發現，自身所學與業界所需的專業技術能力有落差，亦即畢業生的就業能力不足導致求職不易的後果。

四、冰島、瑞士及挪威提升學生就業力之策略

Manpower Group（2015）調查全球徵才困難的前五大原因發現，缺乏技術職能（硬技能）、求職者經驗不足、缺乏職場職能（軟技能）儼然已成為全球性徵才的問題。冰島、瑞士及挪威為全球青年就業率最佳排名前三名的國家，三國對於提升學生就業力之策略，皆以提升技術職能、累積實作經驗與培養職場職能為主（OECD，2014）。

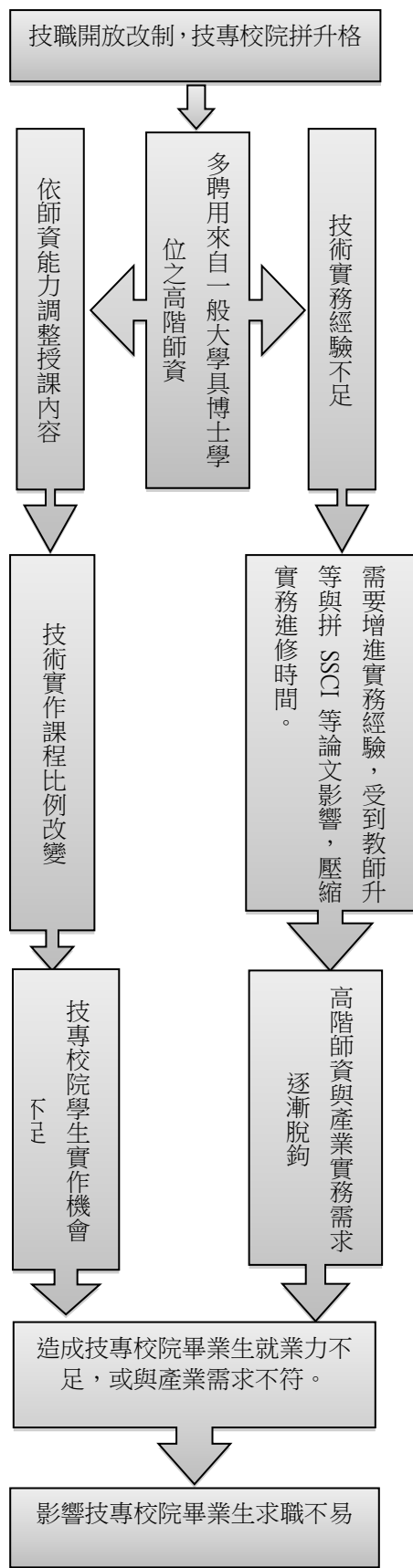


圖 4 技職教育學術化之成因及其對學生就業力之影響歷程

(一) 冰島 (Iceland)

冰島政府重視技職教育的發展，透過法律保障職業教育，注重技專教育師資的培養，強調社會企業的參與，並與行業需求緊密結合。Prime (2012) 的報告指出，冰島技職教育的重要改革項目包括：開發新的職業培訓課程、深入分析未來需要的職業人才和教育、加強教育和業界間的合作，訂定職業教育的發展方向、提高工作場所的培訓學習，並加強與業界的聯繫。

冰島的技職教育分為初階職業教育與培訓、學徒制、繼續職業教育與培訓，以及高等職業教育。其中學徒制為最普遍的形式，學制為期四年，冰島的學徒制具有學徒定期在工作場所內及以外的地方輪調訓練，職場培訓時程由業界專家與學校協議訂定的特色 (OECD, 2013)。

冰島的技職教育和普通教育分流並不明顯，技職教育是在國內七所大學開設，對技職教師資格的要求嚴格，技職教師必須先備至少 2 年以上的實務經驗，及受過一年的師資培訓課程；同時教師個人需要不定時到相關產業進修，接受機構的培訓，以利提升專業技能 (柯政彥, 2012)。

(二) 瑞士 (Switzerland)

瑞士的技職教育採取雙軌制和學徒培訓計畫，目前已建置完成 230 種職業專門課程與訓練計畫；學徒由產業培訓，每週一至兩天到學校上理論

課程，實作課程主要由產業教導，是一種學校僅教導理論課程，產業負責實務訓練的合作模式。亦是保證技職教育和培訓同時運作的雙系統，以技能與勞動力市場為導向，有效提高職業實用技能，使技職學生都能獲得扎實的就業力，在學期間學習產業最新並符合業者所需的技術，同時累積職場經驗及職能養成（Swiss.edu, 2015; SBFI, 2015）。

此外值得注意的是，由於技職學生長時間在產業接受職能實作教育，因此規定各產業的專業技術教師均需接受正規教學方法的培訓，並且能熟練教導該技術的基本技能（VPETA, 2002）。由此可知，瑞士直接將學生交由產業界教導實務技術，不僅能有效的讓學生學習最新技能，更達到技術與實務無縫接軌。

（三）挪威（Norway）

挪威的技職教育是由政府教育部門、社會合作夥伴及教育機構共同組成，政府教育部門分別為教育部與教育培訓部，主要負責課程及考試大綱，規劃職業培訓架構。社會合作夥伴是源自教育法規定，須包括國家及地區層級，因此由國民會議、業者及工會組成，國民會議在各職業教育和培訓計畫中負責提供意見，而業者及工會則負責學徒的職業訓練。教育機構是由政府核准之企業培訓單位，經核准後才能收學徒教導實作技能、提供職場工作，因此企業帶動學校合作。挪威將大學四年劃分為 2+2 學制，前兩年在校學習理論基礎，後兩年由

企業培訓專業技能，其體制具有可調整的彈性（NDET, 2014）。

挪威的就學青年有超過 60% 選擇技職教育，但多以四年制為主，也因而導致企業界擔心市場上會缺乏具研發能力的高等教育人才。因此政府為改善並降低企業的憂慮，在 2013 年提出「增進技職教育吸引力策略」，內容包括：決定對提供學徒培訓的企業增加補助款，以提高培訓學徒的企業家數。允許企業自行規劃以企業需求為主的學徒培訓計畫，企業能與學校課程結合，共同制定新興職業的培訓內容，又稱為 TAF（tekniske allmennfag）；結訓的學生能獲得該行業的證書或證照，並能直接進入高等教育機構就學。擴大辦理實習讓學生由學徒做起，一週僅一天到校學習理論；初階訓練期限為兩年，後兩年則在企業完成實作課程。上項策略目的包括（Refer Net Norway, 2014）：鼓勵將共同核心課程融入職業教育與培訓階段，增進技職教育學生在學校本位學習與企業學徒培訓之間輪調的可能性，據以提升技職教育培訓學生接受高等教育的可能性。

挪威十分重視技職學生的專業技能養成，也強調學生必須學習專業領域的基礎理論；並由合格的培訓企業教導學生企業所需的技能，使學生在學期間即能培養堅強的就業力，同時也能累積職場的實務經驗。值得注意的是，正在實施的 TAF 計畫是由學校與負責培訓的企業相結合，提供學生習得專業技術基礎能力，加上以學術為輔的課程，協助技職學生在接受高

等教育的同時，也能習得專業的一技之長。

五、結論與建議

事實上，我國政府面對技職教育逐漸學術化的現象，為能提升技專校院畢業生的就業力，自 2010 年起已實施諸多策略。其中為增進技專校院教師的實務經驗與能力，推動補助技專校院遴聘業界專家協同教學，及教師赴公民營機構研習服務；並積極鼓勵各校增聘專業科目教師，及鼓勵採用技術報告送審升等措施，以提升教師的實務教學能力。此外亦加強辦理學生校外實習、增加實務課程，並結合產業界共同開設辦理以技術實務學習與就業為導向的專班，積極提升技專校院學生的就業力。

不過，提升技專校院學生就業力之首要關鍵，必須先了解產企業真正需要的專業技能，強調社會參與及與行業需求緊密結合，以及分析未來的新興產業與市場需求。由學校與產企業共同開發新的職業培訓課程，加強教育與產企業間的聯繫，提高學生在職場的培訓學習，並要求技職教師除應具備實務經驗外，亦須接受師資培訓課程。此外，亦可實施雙軌制和學徒培訓計畫，實作課程由產業於職場教導學生實際操作，以提升學生的專業就業力，培育具專業知識及符合業界需求的人才，達到學用接軌零落差的目標。同時可激勵產企業收學徒的意願，由政府出資補助產企業教導學徒，有效提升培訓學徒的產企業家數。

參考文獻

- 臺灣雙軌訓練網（2015）。
<http://www.dual.nat.gov.tw/toAction.do>
- 立法院議案關係文書【院總第887號】，立法院第8屆第7會期第14次會議（2015年5月27日）。
- 全國技專校院校務基本資料庫（2015）。
http://www.tvedb.yuntech.edu.tw/tvedb/index/social/report/StatisticsQueryDataFrame.asp?table_name=report4
- 行政院(2014年11月25日)。大手攜小手，上工即上手【時政講義】。取自
http://www.ey.gov.tw/News_Content16.aspx?n=E9B83B707737B701&s=DF82736C27956B52
- 行政院主計總處（2015）。人力資源調查報告。取自
http://win.dgbas.gov.tw/dgbas04/bc4/timeser/more_a_2.asp
- 行政院主計總處（2015）。臺灣地區大專及以上者失業率。取自
<http://www.stat.gov.tw/point.asp?index=3>
- 吳淑媛（2015）。業界實習有效提升學生就業能力。評鑑雙月刊，53，55-57。

- 李叔霖（2014年2月25日）。學用落差造就青年高失業率。臺灣新生報，取自<https://tw.news.yahoo.com/學用落差造就青年高失業率-160000146.html>
- 辛炳隆（2011）。強化人力資本提升青年就業力。就業安全，10（1），10-14。
- 柯政彥（2012）。冰島職業教育的辦學特色及啟示。教育與職業，2012（23），19-21。
- 柯政彥、熊鵬飛（2012）。冰島職業教育面面觀。江蘇教育（職業教育版），2012（1），57-59。
- 徐仁全（2015年4月）。技職教育翻轉大未來。30雜誌，技職專刊。取自http://www.30.com.tw/article_content_28657.html
- 張瓊方（2003）。人才雙國道—轉型中的高等技職教育。臺灣光華雜誌，28（7），6-17。
- 教育部產學合作資訊網（2015）。<https://www.iaci.nkfust.edu.tw/Industry/index.aspx>
- 教育部補助及推動產學攜手合作實施計畫要點（民國103年9月29日修正）。
- 產學攜手合作計畫資訊網（2015）。<http://etest.nkuht.edu.tw/iacp/resources.html>
- 勞動部（2015年5月12日）。「產學訓合作訓練」擴大辦理理論與實務兼具學位、技能、證照、就業一次到手！取自<https://www.wda.gov.tw/MobileCh/home.jsp?pageno=201506190002&acttype=view&dataserno=201505120004>
- 程晏鈴（2014年12月）。青年失業潮何時退？天下雜誌，562期。取自<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5062929>
- 黃冠博（2014）。以臺灣連鎖服務業觀點探討技職院校人才培育學用落差問題（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學機電整合研究所，臺北市。
- 楊國德（2012）。臺灣青年職業繼續教育的策略與趨勢。成人及終身教，42，2-9。
- 楊朝祥（2002）。〈學校要為青年結構性失業負責〉，中央日報，8月29日。
- 監察院（2010）提升技職教育水準增強就業能力專案調查研究報告。臺北：監察院。

- 蕭白雪、曾學仁（2013年9月10日）。技職教育擦亮瑞士精品招牌。聯合新聞網，取自 <http://vision.udn.com/vision/story/7657/736871>
- 蕭富元（2012年10月）。教授拼業績，天下雜誌，507期。取自 <http://new.cwk.com.tw/cgi-bin2/Libo.cgi?>
- 饒邦安（2015）。技術及職業教育法公布實施後技職校院之因應。取自 regist.cyut.edu.tw/Personnel/GActApp/Download/3
- Manpower Group(2015)。2015 Manpower Group Talent Shortage Survey。取自 https://www.manpower.com.tw/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=899&lang=zh
- NDET（2014）。Vocational Education and Training in Norway. Retrieved Sept 11,2015 from http://www.udir.no/globalassets/upload/fagopplaring/4/vocational_education_and_training_in_norway.pdf
- OECD (2013). OECD Reviews of Vocational Education and Training, A Skills Beyond School Commentary On Iceland. Retrieved Sept 12,2015 from <http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/OECD-Commentary---Icelandic-Translation.pdf>
- OECD (2014), Employment rate (indicator). doi: 10.1787/1de68a9b-en (Accessed on 10 September 2015)
- Prime (2012), "Every study and work to their liking - Proposals for integration"。 <http://www.forsaetisraduneyti.is/media/Skvrslur/Menntahopur-tilloquskial-121112.pdf>
- ReferNet Norway (2014,October 29). Norway - new government prioritises vocational education and training. National news on VET. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/norway-new-government-prioritises-vocational-education-and-training>
- SBFI (2015).Die höhere Berufsbildung (The higher vocational education). Retrieved Sept 11,2015 from <http://www.sbf.admin.ch/hbb/index.html?lang=en>
- Swiss education system (2015). Vocational education and training. Retrieved Sept 11,2015 from <https://swisseducation.educa.ch/en/vocational-education-and-training-0>
- Vocational and Professional Education and Training Act, 412.10§(2002).

技職學術化：當前臺灣技職教育改革政策的反省

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授兼諮商中心主任

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

廖昌瑤

國立彰化師範大學教育研究所博士候選人

臺中市東勢區東勢國小總務主任

一、前言

技職教育究應如何定位？長久以來一直未有明確的定論。技職教育究應何去何從？從來就是政府、學者、企業界、與一般社會大眾關心的教育議題之一，也是歷來教育改革的重要項目之一。

觀察這十年來，臺灣政府在技職教育政策的制定與改革的方向，明顯的有將技職教育朝向學術化發展的方向與企圖。教育部（2013）在《高教技職簡訊》的「編者的話」〈技職教育及時雨〉就提到：「近十年來，技職教育為配合政府提昇國家競爭力，許多職校升格改制為科技大學、技術學院，造就了技職校院的蓬勃發展……然而，此舉並無明顯提昇產業所需人才的技能及品質，加上因學校普設，技職校院師資大多來自一般大學，未具業界實務經驗…課程重理論、產學連結不夠深化、高職學生以升學為導向，技職教育學術化，加上對技職體系投資不足，使得以實作為主的技職教育的學生實作能力衰退、導致技職教育務實致用的精神逐漸流失，連帶使得學用落差越來越大…」。這裡指出了「技職學術化」的肇因與導致的問題，臺灣政府教育部因此於 2013 年推出「第二期技職教育再造計畫」，希望

能讓技職校院的「學校在師資、課程、人才培育等方面，回歸務實致用。」（編者的話，2013）。

然而，同時也有國家，像中國，就調整一般大學的性質或是減少一般大學的數量，前者主要在於把傳統重理論課程的高等校院調整為強調技術技能課程高等校院；後者則將一般大學轉型為實用型高等學校，亦即將一般大學轉型為技職校院或實用型高校（高職教育信息，2014）。在高等教育改革方面，不約而同推出了兩個方向相反的改革方案。這不能不說是一個有趣且值得關注的現象，也是一個值得深入探究與了解的議題。本文主要在於以討論「技職學術化」可能導致的利弊得失為重點，討論當前台灣技職教育改革政策何去何從問題。

二、技職學術化政策的反省

長久以來，技職教育在一般社會大眾心目中就被定位為「次等的教育」或「次要的選擇」，不像傳統大學那般吸引一般社會大眾的眼光（鍾志平，2015；Department for Education, 2011；OECD, 2012）。換言之，技職教育不論是在學術地位或是社會地位都比一般普通教育為低。因此，像香港、英國、中國、荷蘭等國家政府，以及 OECD

等國際組織，對於如何提升技職教育的社會地位，都相當關注。如果只是提升其社會地位或許可以說是理所當然的，如果是提升其學術地位，則有待進一步思考。而中國政府為了解決一般高等教育面臨的問題和發展的瓶頸進行「學術技職化」，強調傳統大學應加強科學技術等應用學科，同樣也有其爭議之處。

究竟，「技職學術化」有沒有優點？或許是有的！例如：提升技職教育的社會地位、提升技職教育的學術水準、網羅更多學術人才、招收更多優秀的學生、培養更多的學術人才、提升國家競爭力、齊一技職教育和普通教育的素質。這些優點短時間或許是有的，可是久了之後，可能變成國家教育發展的夢魘、教育政策要處理的棘手的問題、導致技職教育的衰褪與消亡，甚至於變成社會大眾的泡沫與幻影、負擔與芒刺。那麼，「技職學術化」到底有甚麼問題呢？在監察院（2012,2）的調查報告就指出：「我國推動教改之後，技職教育日趨學術化，對技職校院教學與特色發展，及技術人才培育與產業發展造成嚴重不利影響...」這些不利影響包括（監察院，2012，2）：(1)技職校院大量升格改制，導致升學主義導向；(2)教師實務經驗不足，重研究而輕實務，又課程內容未能落實實務教學，導致技職教育定位模糊；(3)技職教育評鑑制度未符合技職教育特色；(4)技職畢業學生能力不符產業用人需求；(5)學生來源重疊，學制互相混淆糾結，不僅造成實務界的困擾，對技職教學與特色發展，及技術人才培育與產業發展造

成影響；及(6)技職教育定位模糊。根據整理相關的文獻（林文山等，2013；徐明珠，2003；監察院，2012）發現，「技職學術化」政策可能導致的問題大致如下：

(一) 在學制系統將產生分工紊亂失焦 功能消弱離散現象

各級學制系統有其特定之功能與職責，亦有其存在之特殊意義與功能，更有其發展之社會背景與價值。技職教育原本就與社會發展人民生計關係較為密切，與學術研究發展較不密切。如果，硬要將技職教育朝向學術教育發展，則不僅失去技職教育的功能與任務，更導致學術教育或普通教育原先角色功能的弱化。更嚴重者，將導致學制系統與功能的混亂和失焦。其結果將是得不償失。

(二) 在人力資源培養將與社會脫軌與 企業悖離

技職教育當以實務見長，以培養專業技術人才為主，對市場的走向與反應極為敏感銳利；簡言之，技職教育培育的人才與社會建設和產業發展息息相關，而且要不需再花時間培訓就立即能派上現場的。如果技職教育培養出來的學生無法立即派上用場、缺乏實作經驗、無社會與企業所需之專業技術能力，則技職校院製造出再多的碩士、博士，也只是創造更高的失業率和浪費更多的社會資源，甚至於消耗更多的國力。也就是說，技職校院培育出來的人才不應與社會脫軌，以及悖離企業。

(三) 在教育資源上不足和失衡的現象將更加嚴重

和一般傳統高等校院比較，技職教育資源一向是不足的。「技職學術化」不僅將使得國家教育經費的使用效益，令人存疑；恐怕也更將使得原來技職校院和普通大學校院資源失衡；技職教育經費不足的現象恐怕也將更加明顯和嚴重。再者，傳統高等校院的經費和資源恐怕也將受到稀釋。如此一來，對於國家整體高等教育的發展都是不利的。

此外，招生制度學生來源，課程架構和師資結構的調整，設備與校產的轉型，學校架構與產業界的關係，學生畢業出路與學校和市場結構的關係，也都是「技職學術化」需要面對的問題。

三、對技職教育改革政策的思考與前進方向／結語

傳統上將技職教育視為「次等的教育」、「次要的選擇」，不是臺灣特有的現象和問題，在其他國家也有此一現象和問題。關鍵在於，以技術與就業為主的技職教育和國計民生，以及國家的經濟發展是息息相關的。因此，對於技職教育的定位和發展，政府和社會大眾都要重新思考和探索。首先，除了肯定技職教育的重要性和對國計民生之所需與國家經濟發展之提升的貢獻之外，也要重視技職教育在教育體制與社會之地位與形象的提升。不僅社會大眾不要再以「次等的教育」和「次要的選擇」來看待技職

教育，政府也要調整看待技職教育的視野和心態，除了要排除傳統對技職教育的定位之外，更不要相信只要將技職教育學術化，亦即把技職教育調整和一般學術教育等同，就可以提升技職教育的地位和解決技職教育在招生和發展等方面的問題。技職教育的問題不是一朝一夕形成的，當然，其問題的解決，體質的改善、素質的提升，也非短時間內可以達成的。我們在從事技職教育改革時，應該可以從以下的方向認真思考和嚴肅看待。

(一) 釐清技職教育概念

所謂「工欲善其事，必先利其器」，同樣的，要做好教職教育改革或是發展良好的技職教育品質，首先需要釐清技職教育的概念。或許，一般社會大眾對於「技職教育」這四個字或是這個詞是耳熟能詳的；但是，要說出甚麼是「技職教育」，恐怕就不是那麼容易了。根據 OECD（2012）從應用的角度對「技職教育」所下的定義是「中學以後之教育機構所提供的不超過學士學位或是相當資格之以學生能直接進入特定專業勞動市場的四年課程方案，提供此一中學後的技職教育或訓練方案的，可以是各類型的教育機構」。這裡有幾個重點值得注意：(1)不超過學士學位或是其相當資格的課程方案；(2)以能立即或是直接進入特定專業勞動市場的四年課程方案；及(3)可以是中等教育以後之各類型教育機構。這是我們在討論技職教育改革或是論述技職教育政策時要先掌握的，否則恐怕會掉入「園柄方柄」的窘境。City & Guides Centre for Skills

Development（2011）在對 England, South Africa 和 the Netherlands 等三個國家的年輕人對於技職教育看法的調查報告，也強調釐清及提供年輕人能理解和接受的技職教育的概念和用詞是很重要的，讓他們了解技職教育的意義、和個人性向與生涯發展的關係。

（二）制定適切與具體可行的技職教育改革政策

近幾年來，政府特別偏好競爭型計畫，定了不少的名目和方案計畫給各級學校提計畫申請；同時，緊縮各級學校的經費補助。導致的結果是各級學校的相關教職人員忙得像陀螺，在很快的時間提出計畫，又在很快的時間完成計畫。結果看起來好像成效很好，事實上，只是製造一些好看的數據，將學術建築在沙灘上；製造一些學術霸主或是山頭；現在或許好看，但是扎不扎實則有待檢證和考驗。對於技職教育問題解決或是未來發展政策的制訂，政府應該有更長遠的視野，不要再出現類似技職校院轉型為一般大學校院的主張或政策。技職教育就是技職教育，學術教育就是學術教育。如果技職教育可以學術化，那何需一般學術教育？如果技職教育不能好好實踐自己的角色與功能、職責與任務，那又何需技職教育？政府制定技職教育政策時，也要有清楚的認知和長遠的視野，認認真真的為技職教育量身打造真正有助於技職教育發展的政策。

（三）嚴格要求與強化技職教育知基本學科能力／改變技職教育是次等教育的刻板印象。

技職教育和國計民生與社會建設發展實有密切的關係，因此，技職教育的畢業生在基礎能力方面上，應該要更加扎實與嚴謹，不該像現在，不僅不加以嚴格要求，素質低落，甚至於放水蒙混了事，這不僅對學生將來的發展相當不利，對於技職教育的發展也相當不妥，對於國計民生和企業產業的發展更是傷害。因此，對於技職校院的學生之國、英、數、理化等相關基礎能力與基本學科能力的養成與要求要更加嚴謹；進一步，改變社會大眾之技職教育是次等教育的刻板印象。

（四）完備非學位之證照取向的專業技術與專業知識進修管道

政府可以仿效建教合作方式或產學合作方式或是教師進修方式，完備非學位之證照取向的專業技術與專業知識進修管道，使技職教育的畢業生可以隨時隨地就進進修，以獲得最新的技術與知識，同時掌握市場的趨勢、企業的走向，以及社會的脈動。此外，實施以金字塔型國家級「文憑」與「證照」之雙證制度為主的技職教育，建立多元彈性與企業合體/密切合作的技職教育制度，以及建立與提升技職教育的專業社會地位與待遇的相關配套措施都是可以思考的技職教育改革政策方向。

參考文獻

- 中國石油大學（北京）高教研究所編（2014）。教育部：“211”“985”名校也可能轉為職教。國內外高等教育動態，2014年第6期（總第27期），1。
- 林文山等（2013）。政府處理「少子女化」問題應有之策略與做法—以技職教育政策為例。T&D飛訊，180，1-28。
- 徐明珠（2003）。普技分軌或合流取決於市場化。國家政策論壇季刊，春季號（2003.01），1-4。
- 編者的話（2013）。技職教育及時雨。高教技職簡訊，078，1。
- 監察院（2012）。調查報告（101教調34），字號1000800186。臺北：監察院。
- 鍾志平（2015）。推廣職業教育專責小組報告。香港：教育局。
- 蘇州市職業大學圖書館（2014）。教育部：“211”“985”名校也可能轉為職教。高職教育信息，2014年第6期（總第40期），3。
- City & Guides Centre for Skills Development (2011). *Practical Matters: What young people think about vocational education in England, South Africa and the Netherlands*, Summary Report, London: City & Guides Centre for Skills Development.
- Department for Education (2011). *Wolf Review of Vocational Education: Government Response*. London: DfE.
- OECD(2012). The cinderella of tertiary education: Postsecondary vocational education and training. *IMHE INFO*, May 2012.

科技大學教師以教學實務升等之困境與因應

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心副教授

一、前言

教育部自 102 至 105 學年度以政策引導、鼓勵及協助大專校院自主管理與特色發展，推動「教師多元升等制度試辦學校計畫」，教師可以研究、教學與技術三條途徑升等，以改善目前教師資格審查制度過於偏重學術論文的現象（教育部，2013）。科技大學 102 學年度通過試辦學校計 10 校，103 學年度通過試辦學校計 22 校。

科技大學強調務實致用之教育方針，不同專業領域教師在不同類型之科技大學教學，其專業如何在教學設計與實施過程，藉由教學實務培育多元人才，以展現學生學習成效，而學生學習成效又如何落實縮短學用落差，將是擬以教學實務升等之教師須面對之嚴肅課題。

大學教師之教學實務研究報告，為公開發表之代表著作，其學術價值雖有別於專門著作之學術研究，卻又不能缺少貫穿實務課程學理之教學成果研究，再則教學實務升等途徑，其資格、審查項目和程序、審查學者人才庫等均須由各校形成共識、訂定章則，形成符合科技大學培育實務人才之要旨。

本文以科技大學獲教育部教師多元升等制度試辦學校為例，說明教學實務升等之現況、困境與建議，作為各大專校院推動教師多元升等制度或教師擬以教學實務升等之參考。

二、實施現況

（一）策劃及執行單位

各科技大學現行教師聘任及升等章則，大抵依「大學法」、「教師法第 9 條」、「教育人員任用條例第 14 條」等規定辦理，非自審、部分授權自審或自審各職級教師資格學校之教師升等業務，均由人事單位承辦，沿襲相關人事法令，熟悉專門著作、技術報告、作品及成就證明等途徑升等之作業流程。

科技大學申請教育部教師多元升等制度試辦學校，因新增「教學實務研究報告」，計畫執行團隊，或由人事或由教務單位籌畫辦理，而教師教學資源中心或教學發展中心加入執行單位。每學期各學科之教學，節奏般進行著，當教師選擇以教學實務升等途徑，如何協助教師完成一篇具學術價值之教學實務研究報告，是計畫推動團隊首先面臨之課題。

科技大學執行教育部教師多元升等制度試辦學校，推動策略不外辦理公聽會及說明會，形成校內共識。新（修）訂相關行政章則，如教學績優教師遴選辦法、教師教學實務升等辦法、教師教學服務成績考核辦法、教師評鑑辦法、教師聘任及升等辦法等作為推動執行之依據。

（二）基本門檻

教學績效繫乎學生學習成效，學生學習成效關乎教學品質或學校辦學績效，哪些教師較適合選擇教學實務升等途徑，各校設定基本門檻大多以曾獲得教學績優教師、指導學生國內外競賽獲獎積點、曾獲教育部各類教學計畫主持人或教學評量結果優於大多數教師等，教學實務升等途徑非次等之專門著作或技術報告，其基本門檻首重肯定教學卓著績效之教師。

（三）審查項目

教師擬以教學實務途徑升等，其提出升等當學期所授科目教學現場之教學演示或教學影音紀錄檔，作為第一、二級審查教學實務報告之參考資料，此觀察現場教學或教學檔案之初審項目或審查方式，各校作法雖不一，但有別於其他升等途徑之用意，卻殊途同歸。

教學實務研究成果或稱教學實務成果技術報告之審查項目，包含教學研發理念與所依據之基本學理、教材內容與方法及成果貢獻，除創新及可行性外，強調教學實務應用及對提升學習成效之具體貢獻。各職級教師審查項目比例不同，職級越高越強調創新且持續之教學成果影響力。

教學實務研究報告彙整近兩三年來所授科目之教學成果，它不是教科書，也不是流水帳式教學記錄，著重符合教學場域、有助學生學習成效、有特色之課程設計或創新教學策略、

採多元方式評量學生學習成效等，有學生學習過程回饋、教師教學歷程之省思與持續改進等之代表著作。

三、實施困境

（一）推動團隊整合困難

多數學校由人事單位策畫教師多元升等制度，偏重修訂人事法規和建制校外專家學者人才庫，執行推動策略須藉由教務或研發單位，辦理活動、輔導或協助教師選擇較適途徑升等，如教師社群或教學工作坊，鼓勵教師參加校外相關研討會。然各處室已有執行重點項目，再加入教師多元升等制度相關活動，難免陷入業務本位思維。

試辦教師多元升等制度學校，私立科技大學須獲學校董事會支持，建立全校教師共識，改變過往以國際學術期刊發表論文為主之慣性或氛圍。試辦學校之計畫目標能扣緊學校經營定位與學校發展特色，教師職涯發展須結合學校特色與培育人才，其中之「衝撞」、「鬆綁」，可謂學校之挑戰與機會。

各專業系所教師專業自主、各單位既有業務繁重，難免各行其是，整合推動團隊，是否能分工又合作，能否依計畫進度適時調整策略，乃為關鍵因素。

（二）教學實務報告缺乏學術嚴謹

科技大學試辦教師多元升等制度，除肯定教學績優表現教師外，當務之急在於建立教學實務升等教師之公信力，如教師因專門著作審查未過，退而求其次選擇教學實務升等，或堆砌多年來之教材或學生作品，缺乏系統整理撰寫具有學理基礎之教學實務報告，難免淪於浮濫。

大學教師之學術素養，首重學術倫理，一篇嚴謹有價值之教學實務研究報告，禁得起公開檢驗，其教學目標結合技職學生核心職能；其教學內容契合企業職場需求；其教學方法有助解決職場問題；其學習評量激勵學生學習動機等，而學生學習成效除客觀量化學習表現外，佐以質性教學省思，持續改進教學。

公開發表之教學實務研究報告，教師應避免陷入個人的自我感覺或過於偏狹之專精技術。具機械專業的教師如何教會學生操作技能；具觀光專業教師如何引導學生獲取證照及企劃導覽解說；具餐飲專業教師如何指導學生獲得餐飲核心職能，除各專業領域之學理外，研究可推廣專業科目教學或可應用的教學模式，聚焦可評估之學生學習成效，為嚴謹學術價值不可或缺之要件。

（三）審查委員之教學專業過與不及

科技大學試辦教師多元升等制度，當教師擬以教學實務研究報告升等，如校外審查委員多以專門著作或

技術報告升等者，難免以既定標準審查較不熟悉之教學實務研究報告。

各試辦學校期盼建立全國教學實務升等專家學者人才庫，而教育部有意聘請教育專門領域之專家學者為審查委員。然而，教育專門領域之學者是否又落入教育專門著作之審查標準思維，或齊一教學專業審查項目或標準，忽略科技大學教師教學特質或學校特色發展，此過於強調教學專業之情形，不得不深思之。

各科技大學專業領域專家學者審查所屬領域之教學實務研究報告，其在專業領域長期貢獻且獲學術界肯定，然教學授課時數較少，難以理解不同學生學習背景或教師教學表現，或未曾獲得教學績優肯定或未曾參與教育部相關教學計畫主持人，教學投入偏重指導少數研究生研發、競賽成果，可能較不熟稔科技大學教學實務研究報告之特質，此教學專業不及的情形，亦須考量。

四、建議

（一）組織有效能的推動團隊

科技大學申請、執行試辦教師多元升等制度，由下而上多管道蒐集教師意見，喚起教師參與意願；由校外而校內多方徵詢各界各校專家學者意見，開拓溝通管道，持續修訂相關行政章則。

學校教學品質與教師多元升等制度息息相關，校務經營績效與教師職

涯發展相輔相成。教師教學實務為教師多元升等制度之一，各校依學校定位規劃不同教師升等途徑或類型，此非單一或一年期之計畫，且非個別單位完成之計畫。以學校整發展看教師多元升等制度試辦計畫，才是永續經營之策略。

組織有效能之推動團隊，整合各單位業務，結合校務發展計畫或申請競爭型大計畫，扁平化組織持續溝通協調，方能小處見大，彰顯學校經營團隊效能。

（二）協助教師適性職涯發展

多年來，科技大學教師聘任與升等規定，須取得國內外碩博士學位，方有機會聘任；須汲汲營營國際期刊之論文篇數才有機會升等。對於專業技術廣為業界肯定，曾指導學生參加國際技能大賽獲獎或取得高階證照，或認真媒合產業或增進學生就業等教師，較無機會以多元專長升等。

試辦多元升等科技大學引導教師教學契合學校教育目標，成為有效能的教師，同時也達成教師個人貢獻所學，傳道、授業與解惑，傳承作育人才之理想。規劃或執行教師多元升等制度，除教師自發性組成社群外，成立輔導小組或諮詢小組，協助教師了解學校定位及辦學特色，且能選擇最適教師職涯發展途徑，循序漸進，肯定教師表現，培育多元國家經濟建設人才。

（三）逐年充實校外審查委員人才庫

自 102 學年度試辦教師多元升等制度至今，僅少數以教學實務途徑升等之教師，期盼更多學校參與試辦且鼓勵教師以教學實務升等，才有更多教師成為專家學者人才庫之審查委員。

各科技大學試辦學校組成策略聯盟，共同建置教學實務升等審查人才庫，不偏教育專門領域學者或各專業領域專家，逐漸發展適合科技大學教師以教學實務升等之審查委員人才庫。

教育部規畫在 105 學年度授權各校自審各職級教師升等審查，或採用代審方式審查非自審學校之教師升等，提供各科技大學檢視現有教師聘任及升等制度機會。這兩三年，正是準備關鍵期，逐年充實校外審查委員人才庫，持續修正教師聘任及升等辦法，完備相關行政程序及內容，以掌握學校重點特色之發展契機。

五、結語

科技大學培育畢業即能為企業所用之技術人才，教學著重實作、實習或演練，然教師升等途徑仍以專門著作升等較多，以技術報告升等較少，因此，常為社會或企業詬病「技職學術化」。

各科技大學試辦教師多元升等制度，鼓勵教師選擇最適職涯發展途徑升等。教師以教學實務升等為新增途

徑，有其困境及因應之道，然藉由試辦教師升等制度促進教師專業發展，提高教師教學品質及學生學習成效。專業科目或專門技術之「教學」成為受肯定之教師專業發展，是學生之福，也是社會之福。

科技大學教師多元升等制度之教學實務升等途徑，有助於教師發揮專業或技技術指導學生，有利於培育畢業即就業之人才，更能提升高等技職教育之教學品質，確保培育技職人才之辦學績效。

參考文獻

- 教育部（2013）。教育部推動教師多元升等制度。教育部電子報。民國102年10月25日。取自1025<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=21546&wid=c0746986-1231-4472-abce-5c5396450ba9>

高等技職教育學術化的隱憂： 高職與技專校院間可能存在的「學學落差」

江淑真

東海大學師資培育中心暨教育所助理教授

相對於一般高等教育以發展國際一流大學及頂尖研究中心為目標，教育部於技職相關政策則有所謂的技職再造方案。除了自民國 99 年 1 月 1 日起開始實施為期三年的「技職再造」方案，其後民國 102 至 106 年則為第二期技職再造方案的計畫期間。細究第一、二期的差異，最大的部分乃來自於政府部門經費的投入—不同於第一期最後僅由教育部挪出 3 億作為經費來源，第二期由行政院明文以「經濟動能推升方案」之人才培育面向為重要策略，其規劃之總經費多達 202 億左右，希望透過參考德國、澳洲與日本等國家在技職教育上的相關做法以期達成各階段的技職畢業生都可立即就業的能力、充分提供產業發展所需的優質技術人員以及改變社會一般大眾對於技職教育的觀點。

事實上，根據 103 學年度的統計資料，目前技職校院總計有 74 所，其數量與公私立大學校院的 71 所約略相當。但進一步比照教育部於 2011 年啟動的五年五百億計畫（頂尖大學計畫），其中雖對技職體系的大專院校設有「發展典範科技大學計畫」，但比重上還是可見其懸殊之處。因此由本次政府部會對於第二期技職再造方案的經費投入可知，技職教育的相關議題乃得到了更進一步受到重視的契機。

至於如何達到技職再造的可能？有鑑於超過八成的高職生選擇進入技職校院或一般大學就讀，筆者乃認為技職學術化的隱憂絕大部分乃來自技專校院在課程設計乃至於招生方面無法完善地對應到中等技職學校的需求。根據筆者所熟識的高職教師反映（該師教授生物產業機電科），他指出：長久以來在其專業領域訓練有素的高職畢業生進入大學後往往成為該技術科目的熱門小老師，其缺失不但是高職學生們錯失在專業領域上繼續扎根的機會，這種現象的產生更顯示了現今多數技專校院的教師們在專業領域上實做經驗的缺乏，因而在面對排山倒海而來的評鑑要求時，乃更加需要高職畢業生們在實作的協助。

面對此一存在於中等與高等技職校院間「學學落差」的問題，我們希冀能由目前日益導正技專校院在發展自我學校特色中得到緩解-此項正是技職再造所強調「與業者訂立聯盟策略並共構產業導向的特色課程」。所謂危機正是轉機，當下各大學校院正面臨少子化風潮所帶來的招生員額銳減的同時，屬於技職體系的學校更應藉此將所培養出的人才與普通大學區隔開來，進一步落實技職學生在學有專精之餘恢復自我的信心，因而政府大刀闊斧地從事技職再造的願景才有實現的一天。

破除高等技職教育普通化、學術化之迷思

徐昊杲

龍華科技大學特聘教授

林逸棟

國立臺北科技大學技職所博士生

一、前言

技職教育與經濟建設及產業發展關係密切，為配合臺灣的再次經濟發展與產業升級，所需提供大量優質人力，技專校院紛紛改制升格，引發外界對技職教育發展若干的誤解，例如：傾向普通化與學術化、教師業界實務經驗不足、畢業生不符產業用人所需等批評聲浪。但近年來技專校院師生配合教育部推動相關政策，朝向務實致用特色發展，落實培育技術人力角色，已逐漸樹立技職教育應有之特色。

教育部自 99 年至 101 年提出第 1 期技職教育再造方案，以「改善師生教學環境、強化產學實務連結、培育優質專業人士」為目標，從「制度」、「師資」、「課程與教學」、「資源」、「品管」等 5 個面向訂定 10 個策略，以提升技專校院師生的實務能力，藉此促使技專校院培育之人才均具備優質之專業能力與競爭力。

102 年至 106 年教育部持續編列新臺幣 200 餘億元，擴大辦理第 2 期技職教育再造計畫，以「務實創新、推升技職競爭力」之理念，從「制度調整」、「課程活化」及「就業促進」三大面向，透過「政策統整」、「系科調整」、「實務選才」、「課程彈性」、「設備更新」、「實務增能」、「就業接軌」、

「創新創業」及「證能合一」等九項策略之全面推動，全國技專校院在政策與經費支持下，均能培育具備「就業力、創新力、全球移動力」的技職畢業生，充分提供產業發展所需優質技術人力，已有其重要的成果呈現。

本文擬就技職教育再造計畫中的成果及其重要內容，分為技術及職業教育法落實學校與產業聯結、實務課程發展及師生實務增能、鼓勵教師以技術報告升等、擴大推動區域產學合作中心整合功能及推動產業學院等五項說明其重要意義與影響。

二、技術及職業教育法落實學校與產業聯結

教育部於 104 年 1 月 14 日公布施行「技術及職業教育法」，從法制面對技職學校師資、課程與產業聯結，所做重要規範如下：

- (一) 明定由行政院邀集相關部會制定技職教育政策綱領，並每 2 年公告 1 次，以符合國家經濟及產業發展需求。
- (二) 確立技職教育之定位，規範各級學校實施技職教育相關事項，並鼓勵技專校院以產學緊密結合方式培育國家各級技術人才，補足人才缺口，提升國家競爭力。

- (三) 強化技職教育務實致用之教與學配套措施，鼓勵學校參採各中央目的事業主管機關所定職能基準進行課程設計、取得與所學及就業相關之證照以縮短學用落差。
- (四) 要求技職校院專業科目或技術科目教師、專業及技術人員或專業及技術教師，每任教滿 6 年應至與技職校院合作機構或與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究，以提升其教學實務經驗。
- (三) 由學校各系科遴聘業界專家與專任教師進行雙師協同教學。
- (四) 由各校自主薦送教師赴公民營機構與業界進行深度研習或深耕服務，使教師貼近產業，提升實務教學及研發品質。
- (五) 鼓勵各系科開設校外實習課程，使學生體驗職場與實務學習，建立正確工作態度，減少企業職前訓練成本。

從提高法律位階的規範，技職學校的教師與課程，與產業聯結更加明確，配合提供產業發展所需，定能達成培育優質技術人力的目標。

三、實務課程發展及師生實務增能

教育部於 103 年起，補助技專校院辦理實務課程發展及師生實務增能計畫，每年每一所技專校院的 1/3 系科與企（產）業界聯結，形成系科與企（產）業結合模式，以互蒙其利。3 年內將完成全國技專校院所有專業系（科）與業界的全面聯結。該計畫重要內涵包括：

- (一) 學校系科自我定位，以配合國家發展需求，結合地區產業特色，提供產業所需人才。
- (二) 與產業夥伴策略聯盟共構學生專業核心能力，調整課程內容對應產業職能。

技專校院辦理實務課程發展及師生實務增能計畫的推動，各系科與企（產）業合作同時，其系科與企（產）業合作難易，將形成系科定位與人才培育目標的修訂，或者造成就業困難系科的退場，藉以全面落實技專校院畢業生立即就業力的提昇。

四、鼓勵教師以技術報告升等

為鼓勵實務研究，並促進產學合作，教育部近年鼓勵技專校院教師以技術或實務研發成果送審升等，藉以達到以下功能：

- (一) 技職體系教師就其專業背景及教學需求多以技術或實務為重；以技術或實務研發成果送審升等，將促進其專業與教學研究相結合。
- (二) 教師從事技術性應用研究，進而以技術或實務成果送審升等，學校研發能量就此制度性地導入實務應用。

(三) 產業界與學校合作研發之考量，多在於成果之市場應用性，教師從事技術性應用研究將提高產學合作研發之可能性。

(四) 技職體系教師在升等送審體制之引導下致力於技術性應用研究，體現教育務實致用之特色。

技專校院的教師大量研究時間、精力與經費，投注在企（產）業所需實務導向問題的解決，所產生的技術報告有其重要貢獻。導入升等制度的誘因，教育部產學合作資訊網（2015）從 97 學年度以來，教師透過技術告升等申請件數，維持穩定的成長外，其所升等的通過率，亦從 6 成逐漸成長至 7 成，吸引更多的教師投入實務研究的工作，亦為我國的企（產）業投入更多的研發成果。

五、擴大推動區域產學合作中心整合功能

為加速技專校院研發成果產業化，及藉由產學合作成果反饋教學，以發揮技專校院務實致用特色，教育部透過區域產學合作中心結合夥伴學校共同建置產學合作平臺，引導師生擴散研發成果及服務能量，提供企業研發創新、經營管理、人才培育、智慧財產管理與產品推廣等輔導及服務，近五年區域產學合作中心辦理產學合作金額、專利獲得、技術移轉，都有顯著的提升，執行成果如下表。

表 1
近五年教育部區域產學合作中心績效一覽表

年度	產學合作金額(百萬元)	專利獲得	技術移轉	技轉金額(十萬元)
99	5,233	1,280 件	420 件	1,239
100	5,338	1,665 件	528 件	1,341
101	5,983	1,844 件	490 件	1,431
102	6,358	2,344 件	632 件	1,679
103	6,451	3,046 件	728 件	2,007

資料來源：教育部產學合作資訊網（2015）歷年產學合作績效統計，取自：
<http://www.iaci.nkfust.edu.tw/module/About/LiacStatistic/historyperformance.aspx?n=19>

六、推動產業學院

現行技專校院已有各類產學合作培育專班、計畫等管道，並具初步成效，但教育部仍期望藉由推動產業學院，加以強化學校與業界之交流機制，使合作機構能充分參與學生甄選及課程設計，以提升學生基礎技能訓練，達到畢業及就業的目標。

藉由「產業學院」開設之契合式人才培育專班，無論學分學程或是學位學程，皆是以合作企業具體的技術人力需求為起點，由企業與學校共同來規劃實作課程及現場實務實習，以學程的方式幫助學生完成就業實務訓練，使其結業後能為合作企業所用。教育部區域產學合作中心-雲林科技大學（2015）公告之 103 年教育部「產業學院」計畫審議通過名單中顯示，在 103 學年度「產業學院」計畫，補助 6 大類，其中精密機械與光機電類 59 校次、電力電子及資通訊類 43 校次、環境工程及化工材料類 20 校次、生技、醫護及農業類 67 校次、商管文創及設計類 138 校次及餐旅及觀光休閒類 73 校次，所參與學校數幾乎以達全面推動。整體而言，教育部推動「產業學院」計畫並非鼓勵學校建置一個

實體組織，而是在引導學校建立與產業共同培育人才之機制。

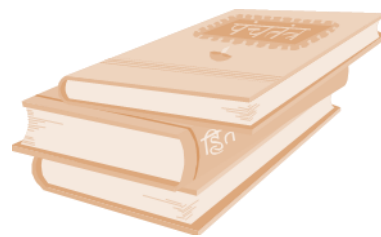
七、結語

技職教育對於國家經濟及產業發展之影響至深且鉅，各界對於技職教育學生以升學導向、基礎技術人力短缺以及教師及學生實務能力不足，導致學用落差問題，有諸多關注及建言，充分顯現社會對技職教育發展充滿高度期待。而教育部自民國 97 年起，即著手進行技職教育再造工程，呼應產業界學用落差心聲，推動教師赴公民營研習、業師協同教學及學生實習等實務增能作法；辦理技專產業學院計畫，讓學校與企業共同培育優秀技術人才，提高企業留用率，營造親產學之技職教育環境，迄今已有初步成果；建議未來可適度鬆綁法規，

促進技專校院推動校內研發成果衍生新創事業、放寬教師企業兼職，並持續朝緊密鏈結產業需求方向發展，技專校院畢業生都具有立即就業的能力，打造實用技職人力，達成人才培育、技術開發與經濟發展之效益，再展技職榮景。

參考文獻

- 教育部產學合作資訊網（2015）。**教師技術升等統計**，取自：<https://www.iaci.nkfust.edu.tw/module/About/TechUpgradeStatistic/apply.aspx?n=83ance.aspx?n=19>
- 教育部區域產學合作中心-雲林科技大學（2015）。**103年教育部「產業學院」計畫審議通過名單**，取自：<http://ciac.yuntech.edu.tw/~ciac//modules/news/article.php?storyid=211>



高中職均優質化方案之課程發展功能的整合： 區域課程發展中心的應用

閻自安

國立臺北藝術大學師資培育中心副教授兼任主任

一、前言

基於「有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路以及優質銜接」等理念，教育部自 2014 年 8 月啟動十二年國民基本教育實施計畫，期待高級中等教育除了與國中銜接，落實教學正常與五育均衡外，還藉由高中職的均優質化方案，均衡城鄉資源，健全適性環境，提升國民知能，培養公民素養（教育部，2015a）。

為落實十二年國教，教育部自 2001 年推動高中職社區化政策，2007 年推動「高中職優質化輔助方案」，2009 年推出「高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案」，2012 年試辦「大學校院協助高中高職優質精進計畫」，2014 年納入高中，將計畫名稱調整為「高級中等學校精進優質計畫」（私立中華科技大學，2015；教育部，2015b，2015c；教育部國教署，2015a，2015b）；新北市與臺北市也自 2012 年分別提出「高中高職旗艦計畫」與「高中職課程與教學領先計畫」（林騰蛟、陳玉芬，2012；新北市政府教育局，2015；臺北市政府教育局，2015）。上述計畫乃期望透過自主申請的競爭型方案，協助高中職學校發展特色，加強社區學校的資源整合，借重大學校院與高中職的策略聯盟機制，提供質優量足的高中職供國中生適性就近選讀。

Lee（1995）曾言：學校再造的潮流中，變革應該來自基層，教師、校長、家長、職員、社區或企業應共同合作，使學校的改革能符合在地的需求。因此，各種均優質化、精進、旗艦與領先計畫僅是一種策略性輔助，最終目的還是需要教師社群基於專業知能，發揮課程與教學的功能，提升學生的學習成效；而教育主管機關則應該發揮區域整合與協調的功能，讓各地區的高中職學校能相互交流與彼此合作，產生區域課程與教學發展的綜效。本文乃基於課程發展的機制，先探討高中職均優質化方案的課程發展措施，再試圖建構區域課程發展中心的輔助藍圖，提出建議供教育主管機關推動高中職均優質課程與教學革新時參考。

二、高中職均優質化方案的課程發展

教育部近年推動的高中職優質化與均質化方案、以及雙北市推動的旗艦與領先計畫等，可說是當前高中職邁向均優質化的重要改革措施，其措施是否發揮課程發展的功能？茲將相關計畫的課程措施與成效省思說明如下：

（一）均優質化方案的課程措施

就當前的計畫而言，主要目的在於協助高中職優質、均衡與特色發

展，結合大學與產業資源，提升教師專業知能，獎勵課程與教學研發，增進學生學習成效，打造適性學習環境，引導學生就近入學，紓緩越區升學壓力，穩健推動十二年國教。茲將相關課程發展措施歸納如下（教育部，2015c；教育部國教署，2015a；教育部國教署，2015b；新北市政府教育局，2015；臺北市政府教育局，2015）：

1. 發展策略聯盟與特色課程：鼓勵學校推展策略聯盟，與大學或產業簽訂策略合作，進行課程設計、專題研究與協同教學，研發校本課程、教材教法與學習評量，發展特色社團與活動，強化學校特色課程的規劃機制。
2. 鼓勵多元選修與職涯試探：增加選修課程，廣開第二外語、跨班選修的課程，鼓勵教師自編教材與大綱，讓學生皆有適性課表；高職結合國中技藝教育，開設國中技藝社團、產學合作課程與職業試探營。
3. 重視多元能力與服務學習：鼓勵學校開辦社團與服務學習課，開設專題研究與製作課程，培養創新研發能力；實施企業見習，辦理國際交流，鼓勵學生參與各項檢定與競賽活動，提升學生的學習品質。
4. 發展教師專業與跨校交流：鼓勵教師組織專業學習社群，參與行動研究、公開觀課與教學演示，推動差異化教學、學習共同體、業師協同教學與多元評量，建立跨科、跨域、跨校或跨國際的異業結盟、交

流與觀摩。

5. 導入專家諮詢與群科診斷：聘請學者專家到校諮詢輔導，藉由諮詢輔導功能，聽取外界意見，建立或調整辦學觀念；也可以邀請諮詢委員進行學校群科、領域學門的中長期發展診斷，找到永續發展的契機與方向。

（二）均優質化方案的成效省思

高中職均優質化方案產生哪些效益？吳錦惠（2014）經由實證訪談得知：學校推動此政策後，學校的課程觀念隨之轉變，更加重視教師的社群合作與創新課程發展，學校活動轉變為課程模組，課程革新邁向精緻化，雖無法短期內立即見效，但在學校的辛勤耕耘下，學校的經營會更具效能。

有哪些值得省思的地方？為提升均優質化方案的成效，張輝政（2009）認為校長的態度是推動計畫的成功關鍵，校長對學校的未來發展願景與目標應有明確方向，積極參加校際交流與分享活動，強化自我管理與追蹤的機制。茲將此方案的相關改善建議歸納如下（吳俊憲，2012；林志成、鍾宜欣，2012；張輝政，2009）：

1. 啟動由下而上機制：計畫運作多由行政單位負責規畫與執行，相關領域的教師參與不多；建議學校應凝聚團隊的發展願景與共識，增加由下而上的運作機制、以及團隊合作的模式，讓全員參與多過單打獨鬥。

2. 強化教師專業社群：各校教師專業學習社群的發展缺少有效引導，多數聚焦個人興趣而非學生的學習；建議學校應引導社群發展，讓教師摒除成見與減少防衛，主動和外部社群互動，突破自我的侷限。
3. 專注於課程與教學：計畫內容過於偏重硬體設備、入學獎助學金、以及舉辦活動；建議學校應深耕於課程與教學，發展多元的自由選修課程，加強行動研究與專題製作，創新校本課程，拓展學生學習視野。
4. 提供多元展能機會：為協助學生找到適性的生涯發展方向，建議學校應健全社團發展與落實服務學習，提供學生多元的體驗與表現機會，鼓勵自我探索與研究創新，強化成就感與自信心，培育五育均衡學生。
5. 善用諮詢輔導機會：各校的諮詢輔導多僅為乙次，其餘的時間未能善用諮詢輔導的機會，尋求專家的協助；建議學校應善用平時的機會，邀請各領域召集人與教師參與諮詢會議，促進校際間的合作與交流。

三、區域課程發展中心的建置與未來展望

在國外，美國奧克拉荷馬州 Tulsa 技術中心的課程部門為改善學區公私立學校的教學，特研發一套能力本位的課程發展系統(引自 Bloom, 1992)；澳洲教育部為辦理科學教育相關活動，於 1973 年成立課程發展中心(引自 Curriculum Development Centre, 1975)；此外，英國教育研究基金會、荷蘭國立課程發展署、日本國立教育

研究院、韓國教育開發院、新加坡課程發展署、香港課程發展署等機構也都有課程發展的研究單位，扮演蒐集、研究、開發、實驗、評鑑、諮詢與服務、訓練與推廣、國際交流等功能(引自黃炳煌、羅文基、徐超聖，1999)。

在我國，除國家教育研究院於 2007 年成立的課程及教學研究中心(國家教育研究院，2015)外，高中設有 24 個學科中心(宜蘭高中，2015)，高職則設有 14 個群科中心學校(教育部國教署，2015c)，兩者致力推高中高職的新課程，落實課程綱要的配套措施，蒐集課程綱要的實施問題，推動教師的專業成長方案。

近年高中職均質化方案的實施，特別強調適性學習社區裡學校之間的策略合作與區域整合。因此，除了以學科/群科中心為本位的中央層級角色功能外，高中職均優質化的成效如欲深耕於課程與教學的革新，適性學習社區裡仍需建置一套區域的整合系統——區域課程發展中心，讓學校與教師在此中心的協助下，能順利推動各項課程與教學的革新方案。

筆者參酌黃炳煌等人(1999)的研究，試圖以校本特色課程為目標，勾勒出兼顧「核心」與「週邊」取向的「區域課程發展整合系統」(參見圖 1)，期待在此系統的運作機制下，教師能有效參與課程決策與運作，營造一個支持課程發展的環境。茲將此系統的運作機制說明如下：

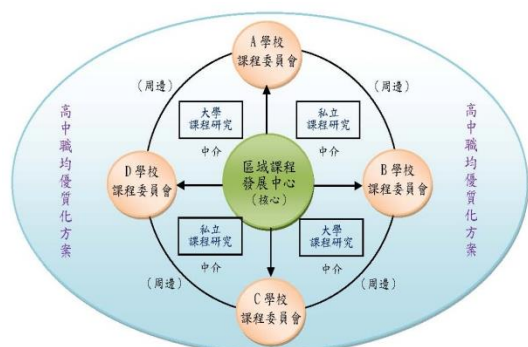


圖 1 高中職均優質化方案的課程發展整合系統

(一) 課程中心的角色與功能

為協助高中職發展特色課程，區域課程發展中心應集合課程與學科專家的智慧，讓學校優先建立課程發展模式，提供專業諮詢與協助。其任務包括：1.蒐集高中職課程資料，建置典藏與分享平臺，辦理分享與展示活動；2.進行方案的課程研究；3.協助開發新課程、媒體與教材；4.輔導高中職進行校本課程實驗；5.協助高中職辦理課程自我評鑑；6.建立區域高中職聯繫管道、提供諮詢服務；7.培訓種子教師與辦理在職進修；8.媒合高中職進行跨校課程合作與交流。

(二) 學校與教師的主動參與

高中職在區域課程發展中心的輔助下，藉由均優質化方案的補助，激勵教師社群共同規劃課程藍圖，進行課程與教學革新。預計達成的目標包括：1.蒐集區域課程中心資料，上傳至課程中心，參與區域學校的課程展示活動；2.進行校本課程行動研究；3.開發校本課程、媒體教具、教材與評量；4.進行校本課程實驗；5.辦理自我評鑑與教科書用後評估；6.尋求課程中心問

題諮詢與輔導；7.報名課程中心的在職進修；8.參與課程中心媒合的跨校合作與交流。

(三) 大學或私立機構的輔助

高中職除了尋求區域課程中心的協助外，也能善用社區內外資源—大學或私立課程研究單位，以補充區域課程發展中心與學校課程委員會的不足。其功能包括：1.基於學術研究，蒐集各界的課程資料，建置典藏、分享與展示的平臺；2.進行課程理論與實務研究、市場區求評估；3.進行特定主題的課程與教材開發；4.進行小規模的課程與教材實驗；5.評估課程實驗方案的成效；6.提供消費者諮詢與客製化服務；7.舉辦新教材的說明會或促銷活動；8.代辦課程與教學的學術交流活動。

四、結論與建議

為有效推動十二年國教，高中職均優質化方案已是關鍵的政策方案，推動至今雖訂有完整的策略、且對教師社群產生觀念上的改變，但成功的關鍵仍在於教師社群的參與，若未能專注於課程與教學、啟動由下而上機制、善用諮詢輔導機會則方案的成效將事倍功半。

此外，為避免學校獨自承擔課程發展責任而無專業支援，特引入區域課程發展中心的整合機制，期待學校執行高中職均優質化方案時，能在區域課程發展中心的協助下，結合大學或私立課研機構的資源，研發校本特

色課程，活絡教學與學習品質。茲提出相關建議如下：

(一) 啟動由下而上的領域社群提案制度

均優質化方案的各項子計畫仍以行政統籌居多，較少領域社群由下而上提出的課程計畫。因此，建議學校可以鼓勵教師社群，基於領域學門的發展願景，提出深化領域教學特色的子計畫。

(二) 劃定區域課程發展中心學校的任務

均優質化方案常以學校為執行單位，較少區域的課程協助機制。因此，建議教育主管機關可統籌現有機制（研習中心或教學輔導團），轉型為課程與教學的發展中心，協助各校發展特色課程，發揮區域內課程整合的綜效。

(三) 強化跨校領域課程發展的經驗交流

均優質化方案雖鼓勵各校參與跨校分享，但各領域教師社群較少參與。因此，建議教育主管機關可在課程中心的整合機制下，媒合區域內各社群的橫向（高中職之間）與垂直（高中職與大學院校、國中）交流，訂出明確的階梯式課程地圖。

(四) 導入大學課程研究機構的專業輔助

均優質化方案除建置區域內課程整合機制外，區域內如遇到瓶頸，仍須仰賴大學院校或專業機構的協助，以便帶領區域課程中心與學校突破困境。因此，建議區域課程中心帶領學校建置中長程的人才庫，以便針對不同問題尋求諮詢、診斷與輔助。

參考文獻

■ 吳俊憲（2012）。推動高中職學校優質化：「學習領導」之觀點分析。**臺灣教育評論月刊**，1（10），39-42。

■ 吳錦惠（2014）。學校推動高中職優質化政策下的課程概念轉變。**臺灣教育評論月刊**，3（9），55-59。

■ 私立中華科技大學（2015）。關於計畫：概述。2015年3月30日，取自高級中等學校精進優質計畫網站：http://www.cust.edu.tw/alliance/web/a02_1_103.html

■ 宜蘭高中（2015）。普通高級中學課程課務發展工作圈及學科中心104年度工作計畫。2015年5月3日，取自高級中學課務發展工作圈網站：<http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course/>

■ 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。

■ 林騰蛟、陳玉芬（2012）。新北市高中高職旗艦計畫啟航。**中等教育**，63（4），155-160。

- 國家教育研究院（2015）。課程及教學中心單位介紹及服務項目。2015年5月2日，取自國家教育研究院網站：<http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-435-1.php?Lang=zh-tw>
- 張輝政（2009）。推動高中優質化的省思。師友月刊，503，43-46。
- 教育部（2015a）。十二年國民基本教育實施計畫：理念與目標。2015年3月25日，取自教育部十二年國民基本教育網站：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>
- 教育部（2015b）。高中職優質化均質化。2015年3月26日，取自教育部十二年國民基本教育網站：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=2>
- 教育部（2015c）。高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案。2015年3月28日，取自教育部十二年國民基本教育網站：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=102>
- 教育部國教署（2015a）。高中優質化輔助方案。2015年3月20日，取自教育部國教署高中優質化輔助方案網站：http://www.saprogram.net/?page_id=471
- 教育部國教署（2015b）。高職優質化輔助方案。2015年3月25日，取自教育部國教署高職優質化資訊網站：<http://203.71.198.10/index2.php?page=7>
- 教育部國教署（2015c）。職業學校群科課程推動工作圈。2015年5月4日，取自群科課程資訊網站：http://tpde.tchcvs.tc.edu.tw/course/page_08_2.asp
- 黃炳煌、羅文基、徐超聖（1999）。各類技職課程發展中心功能之檢討與改進。教育部委託研究案（未出版）。
- 新北市政府教育局（2015）。新北市高中高職旗艦計畫暨104學年度實施計畫。2015年4月3日，取自新北市中等教育資源網站：<http://se.ntpc.edu.tw/content/share/download.aspx?Type=2>
- 臺北市政府教育局（2015）。臺北市公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫。2015年4月5日，取自臺北市十二年國民基本教育資訊網站：<http://12basic.tp.edu.tw/3-2.asp>
- Bloom, N. (1992). *Curriculum development and instructional planning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354321).
- Curriculum Development Centre, W. (Australia). (1975). *Functions and mode of operation of the curriculum development centre*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 113307).

- Lee, R. S. (1995). *Principals' perceptions of the success of school-based decision making within a legislated and nonlegislated structure: Kentucky and Georgia*. Ann Arbor, MI: University Microfilms International Dissertation Services, A Bell & Howell Co.

論技術型高中學術化對學習力之意義

許全守

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

陳清煌

臺北市私立東方工商校長

國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

游玉英

新北市立忠孝國中校長

國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

壹、前言

厚實以人為本的終身學習能力是我國實施 12 年國民教育的重點，重視自主行動、溝通互動和社會參與之展現與發展（教育部，2014）。鑒於我國《高級中等教育法》，明訂：「中等教育繼國民教育後分有普通高中、綜合高中和技術型高中」（教育部，2013）；技術型高中由職業學校更名，延續其教育宗旨與功能。基此，技術型高中強調職場入門工作技能與職涯學習基礎能力，奠定潛能之適性發展基礎，有別於普通高中教育以奠定學術潛能為重心，強調知能與理論之學習。

經濟暨合作發展組織（2014）（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）檢視各會員國的職業教育與訓練，提出《超越學校技能綜合報告》（Skills Beyond School Synthesis Report），探討進入技術人力培育機構的便捷性與機制，提出各國之優勢與建議，揭示中等教育後的短期高等教育是先進會員國培育優質技術人力的主力，如美、英、德、瑞、亞洲的日本、韓國和大洋洲的澳洲。以美國社區學院建構的繼續學習體系為例，其發展取向多元，以符應各個族群不同的需求，

提升勞力品質、厚植社會文化資產，帶動階級向上提升之效益（許全守，2015）。美國將社區學院做為學術準備的轉銜教育，以及社區產業需求技能的培訓中心，更是豐富化民眾基本能力、素養與生活、職場人員繼續進修的充電站。

處於知識經濟時代，創造、創新及內化轉移應用之軟實力，已成為未來產業成長和結構優化升級的關鍵，成為各國提升人民能力品質的優先工程，多元人才開發為先進國家共同的取向。值此，國內高等教育體系完備，設校數多且育才的容量充裕，若能掌握符應國人期望獲有高學歷之殷切需求，落實多元、適性展能可說是形塑學校辦學特色的時機。技術型高中學術化具有異曲同工之處，若未能藉由學術化奠定優質、多元、適性高端人才培育之基礎，或藉由職場導向落實務實致用教學，奠定具學習力之入門就業能力之辦學特色，擴展技術型高中之時代使命。爰此，技術型高中學術化是一理想與願景，仰賴實務技能為學習平台，學術化邁向高端技術人力發展。

基於學生、家長與產業對尋求高層次技術人力之取向，以及國家產業取向先進高端科技之經濟發展，技術型高中成為升讀技專校院的跳板，學術化已是必然之選項，以奠定高端、多元與適性之優質人才之基礎，為本文探討學術化之重點。

貳、成功職涯有賴學習力之提升

本文所謂「學習力」，是藉由技術型高中提供學生繼續學習之能力，聚焦於順利進入技專校院接軌之學習，以及進入職場、獲得工作及接軌職場繼續學習的能力。職涯發展是每個人生命歷程中重要的議題，自個體步入職場獲得支薪工作以維持生計的開始，涉及工作抉擇、擁有、學習、更換和晉升等活動歷程（Harvey, Locke, & Morey, 2002），其核心是工作能力，通稱就業力，這一就業力具有可攜帶、可轉化、可應用於不同領域或工作（ACTE, 2010; Harvey et al., 2002）。基此，核心就業力（core employability）是職涯成功發展的關鍵，賴以因應產業或工作的質變。個人必須透過工作上之歷練內化和持續學習，形塑就業力以因應工作隨時代的變革而質變，調適個人符應工作，延續職涯之順利進展。故，成功職涯需以仰賴學習力。建構健全便捷的終身學習體系，成為當前先進國家培育優質勞動力的重點，諸如 OECD 自 1973 年倡議《終身學習》（lifelong learning）以來，陸續關注這一議題的進展，諸如《為工作而學》（learning for jobs）和《超越學校技能》（skills beyond school）等倡議，其真諦不外是厚實優質國民職場

之能力（OECD, 2014）。爰此，技術型高中理應有別於普通高中，扮演厚植學生「職涯發展」的續航力與學習力，幫助學生作好準備邁向開展成功職涯的基礎。時值國內、外取向高科技先進產業發展，學術化課程已成為技術型高中辦學的另一重要工程，以幫助個人有志實現完成高等教育外，也符應國家產業發展需求高端人才之理想與願景，進而培養因應時代巨輪調變與繼續學習之能力。

參、後期中等教育學術化之教育作為

人類文明正處於科技資訊化之蓬勃發展、有效應用之紀元，被譽為自機械化的第一次工業革命、自動化的第二次、第三次科技資訊化，甚至第四次的智慧製造--德國倡議的工業 4.0（賀桂芬、黃亦筠，2015），促使整個人力資源的舞台產生巨大的質變，將人力素質成為國際競爭的標竿指標。德國豪邁的企圖，維繫於擁有優質的技術人力和穩定的產業基礎與文化，凸顯其高端先進產業之獨領風騷外，也嶄露以優質技術人力當後盾的續航力，由此可知，學習力是國家勞動力優化的基礎，也是個人成功於職場開展成功職涯的首鑰，也是技術型高中建構就業取向投入職場必須擁有的學習力。

誠如美國職涯與技術教育協會（2010）（Association for Career and Technical Education, ACTE），針對美國《21 世紀技能方面在職涯技術教育聯盟和夥伴關係》一文中指出，在國家

發展全球經濟活動中，後期中等教育階段之學生，為因應時代需求，需致力於準備國民職涯教育和公民參與而努力，對國民的未來就業和履行公民責任亦有取向更高的期望。諸如，在後期中等教育階段，重視其學術智能、技術知識、技能和就業能力等三方面之培育。在高等教育階段，關注公民之職涯和生活的終身學習，擁有便捷實惠的社區學院，提供多元、彈性的終身學習、回流教育和豐富化國民生活的學習機會與場所。倡議 21 世紀的職涯技術教育（Career Technical Education, CTE）需落實學生的職涯準備教育，改變教育行動綱領，以加惠更多的學生，其策略如下：

1. 須以學生的學習為優先，滿足不同學習風格的需求。
2. 須引導學生獲有相關產業所需要的 STEM（科學、技術、工程和數學）能力，滿足高成長、高工資等高端產業之需求。
3. 後期中等教育階段需提供學生學習職涯技術教育，職群所需的工作技能與預修高等教育學科的機會。
4. 須促進學生和老師、雇主和高等教育機構之間的夥伴關係。
5. 高等教育階段（社區學院）需為職涯技術提供最適切的準備，落實銜接軌後期中等教育之需求。

綜上可知，美國為厚植國家產業人力，已開始關注如何使中等教育後期學制能順利銜接高等教育；對職場提供職涯試探學習機會與建置銜接體

系，以符應國家的教育體系或機制，將培育國家勞動力的重心放在高等教育（含社區學院與短期大學）階段，並強調以學生的學習力為教育目標。「他山之石可攻錯」，時值我國推動 12 年國教之際，技術型高中學術化之課程與學習正可協助學生做好成功職涯之準備，支持學生厚實繼續學習力，藉實務體驗學術之知能學習，建構厚實、穩健的基礎，以奠定邁向成功的職涯發展。

肆、我國技術型高中學術化之需求與現象

所謂技術型高中學術化是以厚實繼續學習、生涯發展、職階晉升之能力為使命。目前我國技術型高中在學生升學及產業發展需求等層面上，已呈現出學術化之傾向，分述如下：

（一）技術型高中生升學需求取向

我國自 1996 年陸續將技專校院升格為科技大學、技術學院，從技術學院 10 校所增加到 2014 的 74 校（含技術大學）。依教育部統計處（2015a）資料顯示，目前大專校院共計 159 校，一般大學 71 校（佔 44.7%）、技專校院 88 校（55.3%，不含軍警），技專校院中公立學校 17 校。大專校院學生數從 24.5 萬人增加到 124.5 萬人，即增加了 4 倍。另依教育部統計處（2015b）資料顯示，我國高等教育 103 學年大專校院核定招生名額，包含日間及進修學制在內共計 40.3 萬人，新生實際註冊人數 33.2 萬人，整體平均註冊率為 82.7%（一般大學 88.9%，技專校院

77.1%) 招生尚缺額 6.9 萬人，不含研究所之招生缺額為 5.5 萬人，學士班（含四技）之註冊率 84.2%。可見，年容納人數高出畢業人數，顯示完成中等教育的畢業學生選擇入學的成功率 and 需求升學的比例大於畢業生人數與比例，只要有意願繼續升學的高中生，皆有機會進入大學就讀。以 101 學年度，技術型高中生的整體的升學率高達 81.1%，就業及重考人數的比率卻不到兩成（教育部統計處，2014a）。大專校院的普設、高等教育的大眾化與普及化，在升學機會高容納、高升學意願下，技術型高中之學術化是必然的取向，相對地，優質高端人力的產出將面臨嚴峻的挑戰。

依教育部統計處（2015a）公布之《102 學年技術型高中畢業生升學概況》統計，升讀大專校院的學生中，升讀私立大學占 75.06%、公立大學占 21.86%、二專占 1.69%、其他占 1.29%。依縣市地區別的升學率最高達 92.73%、最低亦有 56.06%，相差高達 36.71%。按群別分析升學率，以外語群最高達 95.55%，化工群 94.99%，土木與建築群 90.61% 次之；而升學率最低者為海事群 63.01%，其次為餐旅群 69.81%、家政群 71.54% 與水產群 75.41%，各群科間的升學率雖然有所差異，但均以升學為主要取向。

考量國人對升學之殷切期望，技術型高中學術化是必然之選項，然仍有部分學生需要就業，部分產業也急需基層實務技術人力的投入，此為技術型高中有別於普通高中的教育使命、目標和功能，也是技高課程和教

學的獨特價值。並避免發生如同美國綜合高中被質疑「被遺棄的一半」（William T. Grant Foundation, 1988）之現象。誠如，行政院主計總處（2012）統計資料顯示，101 年 8 月底美髮、美容及造型設計有關工作人員短缺 2,451 人，其中 26.1% 需具高中學歷，教育程度不拘占 73.9%，最低工作經驗不拘占 97.7%，以美容相關產業需求來看，學歷並非是重要條件。

（二）產業人力需求之推估

依國家發展委員會（2015a）提出的《104-106 年重點產業人才供需調查及推估彙整報告》，揭示我國 28 項重點產業所需之專業人才中，需求最多的是專業人員占 65%，其次是技術員及助理專業人員占 14%，兩者加總高達八成。若以教育程度之需求分析，大專學歷占 81%，其中碩士以上學歷占 12%，相對地，高中以下只占 3%，有 4% 表示無特別限制。此數據凸顯出國內重點產業之用人，以高端人力為主流，其教育程度要求以大專為主，高達近七成（69%），可見重點產業人才需求面以大專畢業學歷為主。

透過產業趨勢對人才影響分析，學歷是其關鍵要素。根據國家發展委員會（2015b）2014-2016 年重點產業專業人才需求，在 11 項重點產業 67 關鍵職缺中，有 54 項職缺需具高等教育學歷（占 80.1%），顯然以目前技術型高中學歷，在重點產業中恐較難獲得適當之職缺。可見產業對人力需求的趨勢，讓技術高中不得不配合轉型與重新定位，提供較寬廣的升學進修

管道，尋求技術的精進與旁通，或再深入技術背後的理論。在各產業需求技術內涵中，朝向具有發展性的技術，作為後期中等教育階段技職業教育的重點項目，亦為另一個值得努力的方向。

（三）產業朝高值化發展需高端人力投入

產業結構優化與升級，以及高端人力之培養是經濟發展戰略重點，行政院（2012）推動我國產業結構優化計畫，提出臺灣應朝「製造業服務化、服務業科技化與國際化、傳統產業特色化」的「三業四化」發展，作為產業結構優化推動主軸。根據工業技術研究院（2012）提出我國產業結構優化方向，以研發人才之培育為主要任務。在國際產業發展環境大趨勢中，以國際化、科技化及優質化為利基，提出產業六大趨勢與人才培育方向，分述如下：

1. 研發創新的國際化，因各國人才流動國際化，需培育具競爭創新、軟體與服務加值之人才。
2. 生活型態之多元智慧，生活科技及智慧化，應培養國家軟實力之人力。
3. 科技環保之匯流整合，綠色環保科技，結合數位科技，再革新與整合，應培養以數位科技與整合能力之人才。
4. 銀色商機之轉型，人口結構變化，從健康長壽、年齡延長，以爭取銀色商機。

5. 爭取綠色商機：氣候變遷資源欠缺，處理能源危機。

6. 國家勢力與經濟勢力之重新洗牌，需培養具有國際語文溝通能力與數位科技應用之世界公民。

以上為臺灣產業發展趨勢，透過知識創新，多元智慧、新產品的開發、營運模式的改善及品牌特色的建立，協助其在質與量的全面升級。除確保產業人力供給無虞，更培育高端升級、多元創新之人才，以引導產業朝高值化發展。

（四）產業不斷質變終身學習是必然選向

德國提出「工業 4.0（Industry 4.0）」、美國倡導「AMP（Advanced Manufacturing Partnership，先進製造業夥伴關係）」，這些概念激發風起雲湧的第四次工業革命（工業技術研究院，2015）。在產業產生質變的過程，國家教育政策需依經濟的發展方向做調整與對應，高等教育為高端人才提供重要平台，需要不斷充實、更新知識。此時期對公共教育經費的需求最為迫切，教育政策決策者重視基礎教育、高等教育的同時，需建構終身教育體系與回流教育，以延續與充實、轉換與進階職涯的知識與能力，並與產業需求接軌，奠定成功職涯的就業力，運用終身學習是必然趨勢。

伍、結論與建議

（一）結論

技術型高中學術化取向，不僅是先進國家普遍價值，更是符應國內學生、家長、社會和產業的需求，為國家產業發展的建立基礎。藉自中等教育後期雙軌教育體系之優勢，以務實致用之理念提供學生由體驗內化知識，轉化理論為學習力，建構厚實穩健之職涯就業力，導引邁向成功職涯發展，培育優質高端的勞動力。故，技術型高中學術化能符應世界潮流及國內需求，實有其必要性與重要意義。

（二）建議

1. 務實致用依然是學術化成功與否的前提

務實致用是技術型高中有別於普通高中的辦學價值。技術高中學術化課程必須植基於務實致用的教學，以符應各校、各科、各地區縣市學生的特質和需求，在校本課程和教材上有所殊異，考量對應的升學進路，而非一致的課程和內容，並配合適性輔導做適切教學。基於學術化之理想與願景，以實務技術厚實學理之學習力，奠定堅實的學術基礎。

2. 符合學生本質的校本課程是實現學生需求的優先工程

技術型高中學術化必須植基於學生特有的本質，各校學生有其升學的對準校院系科，亦有就業對準的職場，其入門技能和繼續學習基礎有賴

技高的課程來培育。爰此，符應學生需求的教育本質，在課程規劃、校本課程與教學方式落實適性教育，實為技高致力達成的目標。

參考文獻

■ 工業技術研究院（2012）。**我國產業人才需求及因應對策**。
http://twbusiness.nat.gov.tw/files/201210/2012seminar_ppt01.pdf

■ 工業技術研究院（2015）。下一波工業革命，工業4.0顛覆科技想像。**工業技術與資訊月刊**，（286），2015年08月 號。
<https://www.itri.org.tw/chi/Content/publications/contents.aspx?&SiteID=1&MmmID=2000&MSid=654707361717145122>

■ 行政院（2012）。**產業結構優化計畫**。行政院101年10月2日院臺經字第1010056284號函。

■ 行政院主計總處（2012）。**事業人力僱用狀況調查報告**。101年8月。
<http://www.dgbas.gov.tw> > 政府統計 > 主計總處統計專區 > 其他專案調查 > 事業人力僱用狀況調查。

■ 教育部（2013）。**高級中等教育法**。臺北：教育部。

■ 教育部（2014）。**12國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。

■ 教育部統計處（2014）。**101學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查報告**。
https://stats.moe.gov.tw/files/investigate/high_graduate/101/101_graduate.pdf

- 教育部統計處（2015a）。102學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查報告。
https://stats.moe.gov.tw/bookcase/High_Graduate/102/index.html#p=1
- 教育部統計處（2015b）。103學年大專校院新生註冊率概況。教育統計簡訊。第21號。
<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/103學年大專校院新生註冊率概況.pdf>
- 許全守（2015）。美國社區學院職涯技術機械製造科技課程設計取向。臺北：全華圖書股份有限公司。
- 賀桂芬·黃亦筠（2015）。德國的章魚戰略：工業4.0。天下雜誌，564期，2015年1月6日。
- 國家發展委員會（2015a）。104-106年重點產業人才供需調查及推估彙整報告。
<http://theme.ndc.gov.tw/manpower/cp.aspx?n=8BF01D774A1BA42D>
- 國家發展委員會（2015b）。2014-2016年重點產業專業人才需求調查。
<http://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/18/ckfile/9cbcf435-77ac-4396-8cbf-d260bd83ca91.pdf>
- *Role of Career and Technical Education and 21st Century Skills in College and Career Readiness*. 2010 Association for Career and Technical Education, National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium and Partnership for 21st Century Skills
http://www.p21.org/storage/documents/CTE_Oct2010.pdf
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity (Executive Summary) Universities UK*.
- OECD (2014). *Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- Super, D. E. (1984). *Career and life development*. ID. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds). Career choice and development. San Francisco : Jossey—Bass.
- William T. Grant Foundation (1988). *The forgotten half: Pathways to success for America's youth and young families*. Washington, D.C. .

強化實習實作扭轉趨向學術化之高職學校教學

李怡穎

財團法人技專校院入學測驗中心基金會助理研究員

陳中慧

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

自 2005 年高職學校課程架構公告採群科課程綱要以來，究竟要以「群」或維持「科」為主體來運作，始終存在著不同見解。高職各科有其專業特色，但科歸屬群是課程綱要的規範，兩者之間牽涉到了聘任的師資專長、部定及校訂課程安排、實習設備購置等諸多需求的考量，稍有落差則影響學生三年的課程學習。學校本位特色的發展影響課程安排，從學校總體課程計畫可以檢視科組課程規劃朝向專業實務或是學術理論，當專業實務也淪為課堂講述或複習升學試題，高職學校群科默默的導向學術化教學，對於職業學校以教導專業知能、涵養職業道德、培育實用技術人才，並奠定其生涯發展基礎之教育目標將更為遙遠。技職教育強調務實致用，課程綱要規範的是共同基礎科目，學生參與實務活動也可整合所學，彌補連結課堂學習與業界實際運用之差異。本文將探討競賽、檢定與證照等實習實作等活動，以期引導高職群科強化專業教學，扭轉高職學校教學趨向學術化。

二、競賽與檢定強化實習實作

依照高級中等教育法第 5 條規定：高級中等學校分為普通型、技術型、綜合型及單科型計四種高級中等學校；其中技術型高級中等學校為提

供專業及實習學科為主課程，包括實用技能及建教合作，強化學生專門技術及職業能力之學校；也就是國人熟知的高職。高職分為工業類、商業類、農業類、家事類、海事水產類及藝術類共 6 類；再細分為機械群、動力機械群、電機與電子群、化工群、土木與建築群、商業與管理群、外語群、設計群、農業群、食品群、家政群、餐旅群、水產群、海事群及藝術群共 15 群；各群涵蓋之科別總數為 91 科（技術型高級中等學校群科課程推動工作圈，2014）。高職依循群科課程綱要的規範，除了共同科目的國文、英文及數學外，尚有專業及實習科目，以致於各群科之課程安排相較於普通型高級中等學校提供基本學科為主課程，強化學校通識能力而言，顯得複雜且專精。面對少子化的來臨，尤以高職學校需投入資金採購機具設備以符合教學所需，若未能塑造本身辦學特色，並多加投資於專業及實習師資培訓、課程安排、設備汰換等，將可能導致高職學校普通化，逐漸傾向普通型高級中學的辦學方式，長遠影響技術人才培育，亦不利於產業人力需求與技術提昇。

高職教育不同於高中教育之處，在於遵循群科規劃而有特定領域之專業及實習科目，雖然群科課程綱要規範了部定層級的科目，但因應學校發展特色所需，亦提供了相當大比例的

校訂必修或選修科目。然而群科課程調整已近 10 年，令人訝異的在於課程規劃的理想並未付諸實現於學校的排課，探索其緣由，仍囿於師資及設備的因素，但對於莘莘學子而言，則是課程綱要所預期學生須學習的內容有所落差。

舉例來說：高職機械群課程綱要修訂工作曾列舉新課程之部定專業及實習科目如機械實習訂為 3 學分（國立臺灣科大工業類課程發展中心，2004），而歸併在機械群之各科，當時該課程學分數分別為機械科 24 學分、板金科 0 學分、鑄造科 0 學分、製圖科 0 學分、模具科 16 學分、機械木模科 0 學分、配管科 0 學分及機電科 6 學分。雖然推動課程綱要同時也研擬諸多配套，比如將專業及實習科目由 56 學分調降為 28 學分；校訂科目由 34 學分提高至 56 學分，顯然給予學校極多的本位課程發展空間。但經歷 2005 年公告之群科暫行課程綱要及 2008 年公告之群科課程綱要，以機械群部定科目之機械基礎實習為例，仍維持當時規劃的 3 學分，但實際授課時數與內容卻難以跟 1998 年推動之課程標準相比，而原本期望藉由群科課程綱要所授予學校本位課程來開設選修課程，以提升具特色之實習實作能力的科目時數亦不復見。探其原因，仍繫於既有師資專長及授課時數與機具設備的操作與數量；校內有相關科組者，專業教師彼此支援的心態不同，同樣時數與同樣教材，考量學生科別背景與專長要求，則有不同的教學要求，校內若無相關科組者，專業教師的聘用與設備妥善率亦是一大挑

戰。諸如此類，在 15 群科亦有類似科目，對於學生的受教權益實有影響。

俗語說：「師父領進門、修行在個人」。依據課程綱要編撰之教科書，能提供的是群科部定科目的基礎教學內容，包含了理論與專題製作等實務課程，有助於協助學生瞭解本身群科的知識與技能。近年來，教育主管部門鼓勵辦理工商業類科等技藝競賽、推動在校生技術士專案檢定與勞動部建置職能基準及技能職類認證等措施，以貼近業界實務的作法，也在銜接高職升學的技專校院推動最後一哩就業學程、產業園區產學合作計畫、成立區域產學合作中心及設置技術研發中等等，以引導課程規劃及輔助學生運用課堂所學，進而蒐集資料、互助合作、創新發展等，並融會貫通，以展現應用與分析等較高層次的認知領域學習成果。這有助於彌補高職生嘗試整合專業及實習課程之所學，亦訓練其解決問題的能力；因為學生對於參加競賽、檢定或取得證照有興趣，引起學習動機，進而主動學習、發現問題及加強練習。對於學校教師而言，若能善用學生參與競賽與檢定的練習過程，進而轉化為教案，運用在相關實習實驗課程的教導，將有助於全體學生接收業界實務作業的訊息，翻轉課堂的學術講課，促使教師除講授教科書的內容，也加強補充實務內涵。

不可否認的，有些實務操作技巧無法用投影片講述或單純的言語形容，非得本身有所經歷方能知其箇中奧妙。例如：中國大陸自 2010 年加入世界技能競賽組織，到本（2015）年

第三次參加國際技能競賽，從最初參賽的零金牌，本年派出 32 位選手參加 29 項比賽，獲得 5 面金牌、6 面銀牌、3 面銅牌、12 個優勝獎；其關鍵則在於頓悟做得多與做得快，並非就能獲得勝利，而是需要理解競賽流程、遵循規範及要求，因為外界的肯定才是真實的認同，所以參加國際技能競賽已影響其選手培訓，中國大陸的技工學校、技師學院的養成教育也隨之漸漸改變。而我國自 1970 年參加國際技能競賽，本年選派 41 位選手參加 39 職類競賽，共獲得 5 金 7 銀 5 銅 19 優勝之佳績，團體成績排名世界第 3 名（勞動部勞動力發展署技能檢定中心，2015）。藉由參與競賽、檢定與證照，學習其規則與內涵，透過教師將其融入到高職專業及實習科目之中，讓多數學生也能體會競賽、檢定與證照的要求與規範。從基礎做起，引發學生實際動手做的興趣，也促使教師能運用技職教育再造方案所補助購置的機器設備，讓每個人都有機會參與競賽、每個人都有機會成為選手。當學生在動手做的同時，或許就頓悟專業實習課程須具備專業理論知識，專業理論課程須透過實習操作來驗證，兩者缺一不可。更督促高職學校及教師重視技職教育強調務實致用的可貴。

要避免高職學校群科教學趨向學術化，主要的關鍵則在學校與教師的態度，但學校與教師因為承受家長、學生與校友等壓力，只有遷就升學而彈性課程安排與專注專業內容複習與講解。高職學生升學與高中學生不同的在於普通型高級中學課程安排都是

國文、英文、數學等基礎學科，雖亦有物理、化學等實驗課，但與技術型高級中學講求的是專業及實習科目等應用學科的教學方向明顯不同。然而，這也許是因為升學考試未能辦理大規模的實作評量，而導致未在預期內的考試領導教學，學生仰賴參考書習題進行紙筆練習，而忽略了實習實作的經驗累積。

高職階段若未能重視實習實作，偏重學術化的結果，屢屢被提及電機電子群的學生擔心被電而不敢換燈泡、機械群的學生不熟識圖與車床的操作等等各群類專業及實習科目陸續浮現的隱憂，高職階段未照表操課演練實習，當熟悉紙筆測驗之學生順利升學、順利修習教育學程後順利擔任教職，反而成為災難的開始，因為教導學生儀器操作流程時，若該注意而未注意、該教而未教、該養成的習慣卻未養成，容易造成工安事件，其所教導之學生後來無論升學或就業，都免不了被系所教授或公司老闆一番苛責，徒抹殺學生的自信心。此情況在日積月累多年後，對於國家整體技職教育將是莫大的隱憂！

三、建議

技職教育著重務實致用，高職教育的學習歷程對於進入技職教育體系的學生而言，實習實作的課程學習是相當重要的階段。經由政府機關的積極宣導與經費支持，愈來愈多的技專校院與高職學校攜手合作，並與業界產學合作，就讀高職學校的學生，可以經由在學期間到業界的實習，獲得

新進的技術，而回到學校上課時，也可思考實務與理論的異同點。但業界的規模大小不一，能夠容納的學生人數不盡相同，一味的寄望業界提撥實習名額，仍會有所落差。高職學校的實習實作課程是讓學生動手做的基石，基礎打好，往後的生涯發展更能得心應手。建議高職學校實習課程的教學安排，能有新穎的規劃。優先檢視與課程類似之技藝或技能競賽，導入其規格要求、製作方式及評選標準等要求。讓學生在實習實作課也能營造參與競賽的氣氛與態度，提醒學生要戰戰兢兢的紮實學習。或是模擬與課程相似之技能檢定術科應檢參考資料，參考其作業配當表，讓學生於實習實驗課程演練其流程步驟，亦可由同儕依據評分表互評，以強化學生對於課程的學習興趣。

高職學校群科的專業及實習課程對於學生而言，是奠定良好專業基礎的時機，實作不同於學術課程，需要多加練習來熟悉與應用。期盼高職學校在推動業界實習時，也能翻轉課程綱要既定的實習實作課程，在課程綱要的包容下，結合外部的競賽或檢

定，讓學生在實習實作課程添增更多興趣與自信，邁向成功的未來！

參考文獻

■ 技術型高級中等學校群科課程推動工作圈（2014）。**職業學校群科歸屬表**。取自 <http://vtedu.mt.ntnu.edu.tw/vtedu/node/247>。

■ 國立臺灣科大工業類課程發展中心（2004）。高級職業學校機械群課程綱要修訂工作。載於臺北市立松山高級商業家事職業學校（主編），**臺北市九十三年度技職體系高職課程綱要學校本位課程領導與發展研習（三）資料**（頁 30-52）。臺北市：臺北市立松山高級商業家事職業學校。

■ 勞動部勞動力發展署技能檢定中心（2015）。**第43屆國際技能競賽英雄榜一團體成績世界第3名**。取自 <http://www.labor.gov.tw/home.jsp?pageno=201202050001&acttype=view&dataserno=201508250001>。

臺灣技職教育學術化發展省思 —從德國、美國、新加坡經驗分析

謝宗順

北京大學社會學博士

黃兆璽

北京大學新聞與傳播學院博士候選人

一、前言

臺灣於 1990 年代開始的一連串教育改革運動，對於後來教育發展的走向產生相當大的影響。1994 年「410 教改聯盟」提出四大教育訴求，其中「廣設高中大學」的主張，使得後續臺灣中、高等教育體系發展及學生流向有極大的變化。90 年代教育改革之前，高中與高職學生人數比約為 3:7；教改之後在政策方向及相關措施的影響下，許多高職逐漸轉型為綜合高中，整體選擇就讀高中的學生人數不斷上升，比例也逐漸成為現今的 6:4 至 5:5 之間（高中/高職）（教育部，2015）。另一方面，為了暢通技職教育體系升學管道，教育部也於 85 學年度起實施第二教育國道政策，建立「高職學校-專科學校-技術學院-科技大學」的一貫化技職教育體系。許多專科學校改制、升格為技術學院或科技大學，以滿足技職學生升學進修的需求（黃政傑，1999）。然而，在進入 2000 年之後，技職教育政策改革的結果逐漸浮現，引發了社會各界的高度關注與討論。

從 1995 年到 2005 年，大學與技職校院的總人數增加了近 3 倍之多，其中普通大學院校部分學生人數在十年內增加了約 20 多萬人；而在技職校院方面，學生總人數更是從 1995 年的

16,324 人，增加到 2005 年的 436,739 人，成長近 27 倍（周祝瑛，2008）。監察院針對我國技職教育發展，曾分別於 91 年、93 年及 98 年進行「科技大學及技術學院定位發展之探討」、「提昇技職教育與追求高等教育卓越發展之成效與檢討」及「提升技職教育水準增強就業能力」等專案調查研究，並於報告中提出技職教育發展在法制及體制、學生升學就業、教師聘任升等、課程與教學、職業證照與產學合作等亟需改善解決的問題。而在「提升技職教育水準增強就業能力」報告中也明確指出：“...技職校院課程設計與產業發展契合度不夠，實驗、實習時數太低，以致畢業生無法符合業界需求；技職教師升等仍以 SCI 論文送審為主，導致教師重研究輕實務經驗，實務能力有待提昇...”、“唯因高等技職校院過度開放，且發展目標與普通大學亦越趨相近，在缺乏發展特色之下，高職教育轉為升學取向，導致技職學生實作能力不足，技職教育水準因而有降低傾向”（監察院，2010：I-II）。

回顧技職教育近二十年的發展，在制度、師資、升學、就業等各個層面都出現許多值得探究的問題。然而上述監察院所指出的「技職教育學術化」的現象，或許是一個分析技職教育發展的切入面，有助於進一步思考

臺灣技職教育發展的盲點。因此本文從技職教育學術化的角度省思臺灣技職教育發展，並以德國、美國、新加坡的發展經驗與臺灣進行比較，探討技職教育的定位、教育體系中的分流與整合、技職教育與學術教育的關係等問題，釐清臺灣技職教育走向學術化發展的原因。

二、德國、美國與新加坡的技職教育發展

（一）德國技職教育發展的定位與特點

德國技職教育體系享譽全球，其模式常成為各國技職教育發展的重要參考。

德國技職教育的定位相當明確，主要目標就是發展實用技術，培訓學生實務操作能力，以「工作教育」的理念為核心來展開各級教育。德國技職教育模式著名的「學徒制」、「二元制」，強調企業與學校的教育整合，讓學生約 2/3 的時間在企業學習實務技術與知識，約 1/3 時間在職業學校學習普通及通識課程。學生在進入二元制體系之前，並非接受普通學術教育，而是在小學升上中學時即分流進入實科中學或主幹學校，主要學習側重工作教育的相關課程，為未來接受技職教育預作準備。德國教育體系在小學階段後期（約第五年）即開始進入定向階段及準備後續的分流，學生可依據自身學術能力的表現，評估適合進入的中學類別（主要有實科中學、主幹學校及文科中學或綜合中學三大類）（江文鉅，2006）。德國（早）分

流制度雖然一直存在一些批評的聲音，但依然成為整個德國教育體系發展的重要基石。德國無論是發展技職教育或學術教育，或是在兩種教育中採用一些整合的課程，都始終堅持（早）分流制度，讓技職教育與學術教育各自發展，以不同的標準、方式追求各自體系的提升與卓越。德國教育體系的特點可說是“分中有合”，即以分流制為基礎，讓技職教育加強通識課程，讓學術教育兼採實習訓練；另一方面就是技職教育的發展必須有企業的加入，而企業與學校的良好整合協作，是二元制成功的關鍵，也是德國技職教育領先全球的秘訣。

（二）美國技職教育發展的定位與特點

美國在頒布史密斯休斯法案之後，綜合中學就逐漸成為美國中等教育的主要形式；而根據美國教育家科南特的建議，綜合中學有三項重要的教育職能：針對全體學生實行普通教育、針對準備升入高等學校的學生實行升學教育以及對其他學生實行技職教育，綜合中學並據此分為普通科、學術科及職業科。到目前，美國在中學階段主要是透過綜合中學職業科來實行技職教育，很少單獨設立職業技術學校（翟海魂，2008）。另外在高等技職教育方面，為了滿足當時退伍軍人從業及適齡人口入學高峰的需求，1960 年代美國高等教育朝向大眾化發展，技術學院及社區學院也因而大量興起；然而在實際上，人們更願意進普通大學接受學術性的教育，高等技職教育常被視為找尋工作的工具而已，而高等技職教育的質量也受到質

疑，與其說是“高等技職教育”，不如說是“高中後技職教育”（匡瑛，2006）。1980年代美國為應對社會經濟的變化而開始一連串教育改革措施，而其中 Ray Marshall 博士在其《教育與國家財富：思考生存》一書中針對這些措施指出，美國應該學習德國與日本的人力資源開發政策，將經濟發展與教育政策進行良好的結合，參考德國從學校走向工作的培訓模式，以培養出高績效與高技能的工作組織與勞動力（馬歇爾、塔克，2003）。1994年5月，柯林頓總統簽署了《1994年從學校走向工作機會法案》（School-to-Work Opportunities Act of 1994），該法案提出從高中二年級開始實行為期三年的學校職業技術教育及企業培訓，通過者可獲得高中文憑及產業界認可的職業證書，希望透過此一計畫加強美國高中生的職前就業教育。此外，包含1998年通過、為加強生涯與技術教育的《帕金斯第三法案》，都是1990年代開始美國展開的一連串技職教育改革措施，其目標就在於將教育界與產業界對於加強技職教育的共識付諸實行，而這也是對美國綜合中學體系下技職教育相對不足的一種補充（翟海魂，2008）。美國的教育體系以“合中略分、普通教育為主流、技職教育為補充”為其特點。基於美國重視“教育平等”的教育理念，中學階段普遍以綜合中學的形式來進行中學教育，學生主要仍以上大學為其目標，技術學院及社區學院則扮演一種“轉換”（轉學至大學）的冷卻（cool-down）功能及“技職培訓”的補充功能。

（三）新加坡技職教育發展的定位與特點

新加坡於1965年獨立建國，至今不過五十年，但其政府的高度效能及高國民所得等優異表現，讓這個國土面積僅約七百餘平方公里的國家，成為全球具高度影響力的國家之一。新加坡的成功，與其國家菁英在獨立初期對自己國家的精準定位有很大的關係。他們認為，新加坡是個小國，資源相當缺乏，獨立初期又面對馬來西亞、印尼等國家的經濟競爭，讓新加坡政府充滿危機感，所以一切施政的核心理念就是確保新加坡的生存、安全與發展，其中尤以經濟發展為首要目標。在此背景下，新加坡的教育體系，雖然歷經數次重大改革，但始終與經濟發展保持高度的整合關係，成為新加坡優秀人力資源的重要培育管道。

在追求國家整體競爭力的戰略架構下，新加坡教育體系實行雙軌分流制，在中學階段開始，學生依照小學離校測驗（PSLE）的成績分別進入以實行技職教育為主的普通工藝班（Normal Technical，簡稱NT），或以學術教育為主的快捷（Express）班，或是介於中間的普通學術（Normal Academic，簡稱NA）班，以不同課程分別進行培育。在中學後，NT及NA班學生參加N Level考試進入各類工業、教育學院接受技職教育，或加學一年後（NA班）與Express班學生一起參加難度較高的O Level考試，依照成績進入初級學院（準備進入大學的學術教育準備學校），或各類工業、教

育學校（技職體系學校）（馬早明，1998）。新加坡的分流制度將技職教育與學術教育進行區隔，只有少部分的學術菁英能夠以優異成績進入新加坡國立大學、南洋理工學院等新加坡少數的幾所大學，然而大部分學生也能透過與企業高度整合的技職教育培養技職能力，因此不論是學術人才或技職人才，都成為新加坡常保國家競爭力優勢的重要資產之一。由此可知，新加坡教育體系的特點是由於新加坡充分體認到自己的小國地位及資源貧乏弱勢，因此以務實為原則，讓教育體系高度配合國家經濟發展，以分流制培育作為經濟主幹的技職人才，以及作為領導者的學術菁英人才，讓兩類人才共同為新加坡的發展貢獻其所能。

三、臺灣技職教育學術化發展現象的思考

如前所述，臺灣自 1990 年代開始的教育改革措施，讓中等教育階段學生人數由高職朝向高中傾斜，讓原先技職教育與學術教育分流的制度開始匯流，在此技職教育學術化的發展傾向就開始越來越明顯。如監察院報告所言：

“在暢通技職體系升學管道後，目前職業學校畢業生選擇升學達 73%，升學機會接近 100%；當大多數職校學生選擇升學作為畢業進路，而非選擇就業，將使得技職教育與一般教育之區隔逐漸模糊，若再開放高中畢業生報考技職校院，除會影響高職畢業生之權益，將使兩條國道尚未分

流，便已開始合流，豈不抵觸‘第二條教育國道’政策。…按技職教育如果不能有明確的定位，恐與一般教育相互混合的效應將逐漸發酵，進而影響技職教育健全的發展”（監察院，2010：107-108）。

“第二條教育國道”政策的用意是打通技職體系的升學管道，讓原來在職業學校或專科學校終結的技職教育，延伸到大學層級的技術學院與科技大學；由於新設學校成本過高，因此具體政策措施是將績優專科改制技術學院、技術學院升格科技大學（黃政傑，1999）。從 85 學年度到 98 學年度，技職校院總數只從 80 所微幅成長至 93 所，但專科學校從 70 所減少至 15 所，技術學院從 10 所成長至 37 所，科技大學更是從 0 所增加到 41 所（監察院，2010）。技術學院或科技大學在技職體系中應是從事較為理論研究的工作，即學術化發展的角色。85 學年度專科學校與技術學院比例為 70：10，屬於金字塔型；但到了 98 學年度，專科學校與技術學院/科技大學比例卻成為了 15：78，變成倒金字塔型。這樣的比例在一定程度上說明了當前技職教育學術化的問題。如果技職體系絕大部分的學校以理論性學術研究為主要發展項目，只有相當少部分學校從事實務性培訓學生技職能力的工作，這樣此一技職體系的發展定位就非專為就業導向，即培育學生技職能力以順利進入職場，而是如同大學學術體系一般，還要以追求學術發展為其重點目標之一。如此一來，臺灣技職教育發展定位究竟是以就業為導向，還是以學術為導向，就進入混淆

不明的惡性循環之中。要發展學術，論資源、學生、師資等條件，技職體系很難與一般大學競爭，讓技職學校在教育體系中的地位更顯得附屬，而失去原本培訓技職能力的優點與特色，也讓技職學生在就業市場中更顯為弱勢。臺灣技職教育應該要回歸如德國二元制“產學合辦”教育的模式，而不是在學術化之後的再來追求“產學合作”，如此本末倒置的方式，讓臺灣技職教育與產業發展兩者漸行漸遠，“技職”一名也日漸空洞化。

由以上討論可知，當初技職教育改革以滿足大部分技職學生的升學需求為目標，即是錯誤的方向。表面上來看技職學生升學的管道更為暢通，機會更為增加，但實際上卻是使得大多數技職學生必須投入學歷競賽的行列之中，讓原本可以及早分流，分別培養技職人才與學術人才的兩條教育主幹道，成為以學術發展為主流的單向體系。臺灣技職教育與學術教育發展的定位不明，分流與合流的關係不清，造成了技職教育學術化的發展現象，也衍生出制度、師資、升學、就業、證照、課程、產學關係等問題，使得技職教育不能有效發揮培育技職能力、促進就業與經濟發展的功能，成了既不學術也不技職、既不能追求理論研究也不能培育就業的“四不像”。

四、結語

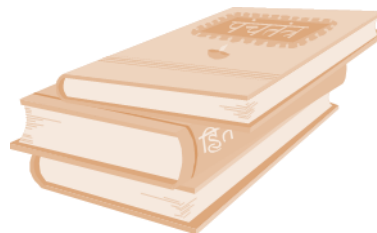
臺灣技職教育朝向學術化的發展，乃源於錯誤的政策方向。1990年代中期開始的教育改革，讓原本在中

學階段進行分流的教育體系延後分流，並透過廣設高中大學，其中也包含廣設綜合高中與專科改制技術學院、技術學院升格科技大學等措施，使得原先專科畢業即可就業的學生必須繼續投入升學，讓整個教育體系的走向更朝向學術化發展，造成學術教育更成為主流、技職教育更成為邊緣的地位。

本文參考德國、新加坡的發展經驗，發現如要成功辦好技職教育，首先必須明確其發展之定位。技職教育體系必須以務實的原則，著重培育學生就業實務的應用能力，促進產業與學校的良好合作，建立完善的職業證照制度等，如此才能發揮其培育技職能力的功能。臺灣過去曾實行類似德國與新加坡的分流制度，在中學階段進行技職教育與學術教育的分流，然而在教改後為了滿足升學需求，卻改為類似美國綜合高中的合流制度，這其中自然有受到美國教育注重“教育平等”理念的影響，因而廣設高中大學，讓人人都有上大學的機會。然而教改至今二十年，在當前幾乎人人都可以上大學的時代，難道不論所接受教育的內涵與品質，只論拿到的學歷與文憑，就真達到“教育平等”了嗎？美國自身在1970年代出現了許多反省過度追求大學學歷及文憑主義的思考，並提出許多增進技職教育的建議與措施，臺灣卻在1990年代中期採用相當“重學術文憑主義、輕技職實用能力”的美國模式，而非學習類似德國或新加坡的務實分流、產學合辦技職教育的制度，實在令人費解，而這或許也是值得後續探討的問題。

參考文獻

- 教育部（2015）。**教育部統計處教育統計查詢網**。檢索日期：2015年9月17日，網址：<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQAxADQA0>
- 黃政傑（1999）。**前瞻技職教育體制改革**。輯於教育部技術及職業教育司主編「技職教育的回顧與前瞻」頁43-48。臺北市：教育部技職司。
- 周祝瑛（2008）。**臺灣教育怎麼辦**。臺北市：心理出版社。
- 監察院（2010）。**提升技職教育水準增強就業能力專案調查研究報告**。臺北市：監察院。
- 江文鉅（2006）。**德國技職教育的變革與發展：新世紀臺灣技職教育展望**。高雄市：高雄復文。
- 翟海魂（2008）。**發達國家職業技術教育歷史演進**。上海：上海教育出版社。
- 匡瑛（2006）。**比較高等職業教育：發展與變革**。上海：上海教育出版社。
- 馬歇爾、塔克（2003）。**教育與國家財富：思考生存**。北京：教育科學出版社。
- 馬早明（1998）。**亞洲“四小龍”職業技術教育研究**。福州：福建教育出版社。



越南技職教育招生的探討

阮氏蕾

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

技職教育包含技術教育與職業教育。就技術教育而言，Robert（1971）認為「技術教育是培養個人從事或在職業工作中升級的一種教育，而這種職業不需由大學程度者來從事。職業教育是一種終結教育而不是大學的預備教育。它是針對工業、商業、農業、家政及其他職業的需要。技職教育的課程可以是幾週的單元課程，也可以是需要幾年的整合課程」（引自江文雄，2015）。而 Verma（1990）認為「技術教育通常是指中等教育以上、大學教育以下，針對廣泛的職類，指導個人藉由對技術資訊和對自然科學與工業技術法則的了解，而成功的應用現代設計、分配和服務的一種教育」（引自江文雄，2015）。

就職業教育而言，楊朝祥（1984）認為「職業教育為教育之一部門，以教育為目的。教育內容注重培養及傳授從事某種職業所需的技能、知識、工作習慣以及工作態度等。這種教育通常不包括從事需要大學或更高學歷的職業的準備。職業教育主要目的在使學生將來成為半技術工人（semiskilled workers）、技術員（technicians）及半專業工人（paraprofessionals）」（引自江文雄，2015）。

技職教育被視為推動國家經濟社會發展的重要途徑。對屬於發展中國家的越南而言，各生產、加工與服務行業需要大量受過實際職業訓練的勞動力。所以，技職教育的發展具有迫切性。不過，因越南傳統對科舉的崇拜以及越南技職教育內在的問題，導致技職教育對社會、家長與學生而言缺乏吸引力，技職學校招生不足。如何解決技職學校招生困難並發展技職教育是越南目前非常關注的議題，解套方法需要從政策面、輔導面同步進行。本文針對越南技職教育發展的狀況、招生情形、招生的瓶頸、招生的展望以及政府與相關單位促進技職教育發展的措施等內容進行探討，對越南技職教育未來方向提出啟發，同時指出世界各國像臺灣、德國的培訓經驗值得越南借鏡。

二、技職教育發展的狀況

根據 1998 年越南教育法，技職教育含短期職業培訓（一年以下）以及長期的職業培訓（1 至 3 年）兩類。以上兩種類型在職業培訓學校，具有職業培訓功能的中學或專科學校等執行。另外，短期職業培訓還可在職業培訓中心展開。

於 2007 年 7 月 31 日職業培訓法生效起，鼓勵學生就讀職校的政策系統逐漸發展，原本的短期與長期職業培訓兩種類型轉化成三個程度：職業專科、職業中級、職業初級與非正規

職業培訓(Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015)。

從此，技職教育單位在全國得到擴展。職業培訓單位數量包含私立單位快速增加。2013 年，全國有 1339 職業培訓單位，其中有職業專科學校 162 所（佔 12.1%），職業中級學校 302（22.6%）以及職業培訓中心 875 個（65.4%）。從整體來看，每一省至少有一所職業培訓學校，一些市縣已有職業中級學校。2013 年全國具有職業培訓功能的單位（含大學、專科、職業高級學校、職業中級學校與職業培訓中心等）總共將近 2040 單位，其中公立單位佔 60%（Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

表 1
2006-2013 階段職業培訓單位數量統計

職業培訓單位	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
職業專科學校	-	62	92	107	123	136	155	162
職業中級學校	-	180	214	280	300	308	305	302
職業初級學校	262	52	27	15	10	-	-	-
職業培訓中心	599	656	684	777	810	849	867	875
合計	861	950	1,017	1,179	1,243	1,293	1,327	1,339

資料來源： Bộ Lao động Thương binh và Xã hội（2015）

職業培訓單位多但分配上存在問題。職業培訓學校或中心主要集中在都市、工業區或重點經濟區，而在農村地區，職業培訓學校或中心很缺乏。至今，150 縣未有縣級公立職業培訓中心，導致生活在以上 150 縣的人民未能享受職業培訓的便利條件，終身學習主張也因此難以展開（Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

至 2014 年 12 月 10 日，全國有 1,463 職業培訓單位，包括職業專科學

校 171 所（其中公立體系外 44 所以及由國外投資成立的一所）；職業中級學校 301 所（其中公立體系外 106 所）；職業培訓單位（職業初級學校與職業培訓中心）991 個（其中公立體系外 349 個）（Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

三、技職教育招生情形

技職教育體系的發展使具有職業培訓需求者逐漸可接受適當的職業培訓。2007-2013 階段，職業學生總數為 1120 萬，其中職業專科程度學生總數為 50 萬 5864 人（佔 4.52%），職業中級 110 萬 8564 人（9.9%），職業初級 614 萬 9000 人（54.89%）以及培訓時間為三個月以下的職業學生為 343 萬 8000 人（30.69%）。平均每年，技職教育體系新招大約 160 萬學生，相當於 1978-2006 階段平均每年的 2.4 倍（Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

技職教育已經注重招收勞動市場中優先性對象以及弱勢對象。2009-2013 階段，按照「至 2020 年農村勞動者職業培訓」計劃，被協助接受職業教育的農村勞動者數量為 161.9 萬人，其中 3.52 萬人享有對革命參戰者的相關優待政策，33.02 萬人為少數民族人，17.81 萬人為清寒家庭者，3.64 萬人屬於土地徵收家庭者，9500 人為殘疾人，7.85 萬人為家境接近貧困標準者以及 94.35 萬人屬於其他農村勞動對象（Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

職業教育的優先對象主要針對農村、偏遠地區或清寒家庭等。可是，因家境問題，其學生對象就讀職業教育的條件仍不佳。特別是對少數民族人而言，目前現行的寄宿職業教育政策只適用於少數民族人的國中畢業生或寄宿少數民族高中畢業生，且須由省議會保送。因以上規定原因，目前只有少許幾省能執行寄宿職業教育政策。而具有職業受訓意願的清寒家庭少數民族國高中生或殘疾人卻不能就讀。因此，需要為以上清寒家庭少數民族國高中生或殘疾人放寬享有寄宿職業教育的條件（BỘ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

職業培訓結構規模逐漸根據企業的實際需求得到擴展，其中專科程度的培訓專業將近 400 項，中級程度的培訓專業將近 470 項。職業培訓單位已新成立了勞動市場具有需求的培訓專業。在培訓工業區、加工區需要的專業之外，各職業培訓單位已增加培訓農業、農村經濟轉移過程所需的專業並為勞動者創造工作機會。

雖然如此，目前多數職業培訓單位仍在集中招生培訓短期性或培訓經費低的專業，像會計、財政、駕駛等，從根據職業培訓單位現有能進行培訓轉至滿足社會與勞動市場需求的培訓需要加速。尤其是，企業參與職業培訓過程仍有限。另外，很多科技學校難以招生勞動市場具有需求但工作具有粗燥性或高危險性如車床或採礦等。若社會與培訓單位沒有適當調整，職業培訓畢業生結構將嚴重失調，一些專業需面臨「僧多粥少」而

另外一些專業卻為「僧少粥多」的就業狀況（BỘ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

職業教育的另外一個問題是學生的程度有限。最多學生集中在職業初級與培訓時間為 3 個月以下的程度，而職業專科或職業中級程度的學生比例卻很低。主要因為學生不想就讀職業學校，高中畢業生大多數嚮往就讀專業專科或大學。因此，職業學校難以招收職業專科或職業中級等程度的學生。

表 2
2007-2013 階段不同培訓程度學生數與比率

學年	學生總數	結構 (%)			
		職業專科	職業中級	職業初級	三個月以下
2007	1,311,500	2.25	11.51	66.31	19.93
2010	1,745,527	5.53	10.34	41.68	42.45
2012	1,492,579	5.64	8.66	61.22	24.49
2013	1,744,723	3.83	6.28	50.25	39.63
2007-2013 加總與平均	11,201,295	4.52	9.90	54.89	30.69

資料來源：（BỘ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）

過去，國高中畢業生就讀職業學校數量仍有限。據統計，2012 年，國中畢業生就讀職業中級學校為 9.8 萬人，只佔國中畢業生總數的 8.3%。這會影響到 2020 年有至少 30% 國中畢業生就讀職業學校的分流政策，導致職業培訓人力結構失調（BỘ Lao động Thương binh và Xã hội, 2015）。

四、技職教育招生的瓶頸

技職教育難以招生的主要原因在於大部分國高中畢業生不想就讀職校。另外，大學招生名額越來越多，大學單位培訓所需的經費低於職業培訓，學生就讀大學的機會越多，使職校越變「冷門」。

就讀職校「不光彩」是越南社會普遍的心態。不少學生與家長認為就讀職校是考不上大學後「萬不得已」的選擇。目前大多數越南年輕人選擇就讀大學作為邁向未來的途徑。職校生畢業後的就業比例高達 80%，證明社會對受過培訓勞動力的需求很大。不過，每年職校仍需面臨難以招生滿額的困境。根據教育與培訓部計劃暨財經司統計，大多數國中畢業生選擇繼續就讀高中。實際上因家境或學習能力原因，不少學生在尚未完成高中課程選擇退學。據 2011-2012 學年的統計，國中畢業後只有 1.9% 學生選讀專業中級，4% 修讀相關職業，並有 14% 學生在尚未接受職業培訓前投入勞動市場（CPV, 2015）。

高中畢業生在畢業後通常選擇報考大專院校而不會選讀職業學校或專業中級學校。根據 2011 年越南教育科學院對高中後學生分流研究的結果，對代表北、中、南十個省市的高中生之調查顯示，97.7% 學生有志願報考大學。雖然政治部 10-CT/TW 指導文件提出至 2020 年有至少 30% 國中畢業生就讀職校，可是，各地方執行的狀況不佳。目前只有 5-7% 國中畢業生就讀職校，跟目標具有很遠的距離。新開的大專院校越來越多，招生名額擴大且錄取分數低，導致學生不顧畢業後的出路直接選讀大專院校（CPV, 2015）。

越南大學裡偏向學術、理論導向，導致大學畢業生缺乏所需的實際職業技能，多數大學生畢業後無法馬上工作而需重新受訓大約六個月至一

年才可融入實際的工作環境。這事實使招聘者需要考量，因為他們需花功夫、時間與經費再度培訓。

五、技職教育招生的展望

「考上大學才是學生個人及家庭的榮耀」，這個觀念扭曲了社會、家庭與學生本身對就讀、就業、成長之間關聯性的認知，導致職校不好招生。不過，目前越南職校招生逐漸好轉。主要因為職校生的工作機會相當高。2015 年 1 月 14 日職業培訓總局公佈的資料顯示，2014 年職業畢業學生就業比率平均為 78% 以上。職業技能佳，能夠快速滿足應聘者的要求等優點使職校生受到企業的歡迎。在全球經濟不景氣的今天，工作機會逐漸成為學生選讀學校最大的考量。

今年越南高等院校招生過程出現「逆流」現象。部分成績滿足大專院校錄取條件的學生放棄入學權報名選讀技職學校。學生的理由為就讀技職學校學費低，就讀時間比大學短，可減輕家庭的負擔，而畢業後工作機會甚至比大學畢生多。此「逆流」現象意味著高中畢業生在面對未來觀念上的改變，並值得支持。不過，鼓勵學生選讀技職學校更需要從政策面且廣泛地推動，同時應以吸引國中畢業生就讀技職學校作為重點（Bộ Quốc phòng – Trường Cao đẳng nghề số 7, 2015）。

六、政府與相關單位促進技職教育發展的措施

為了吸引越來越多國高中畢業生就讀技職學校，越南政府以及教育體系各級已努力執行有關技職學校學生未來進修、學費以及職業輔導等政策。

(一) 提升國中畢業後就讀職業中級學校的優勢

國中畢業生若尚未滿足就讀高中的條件，可選讀職業中級學校。就讀職業中級學校，若有未來報考大學的志願，學生可選修職業中級學校裡面的高中課程。2015 年教育與培訓部的新規定允許職業中級學校生在畢業當年可報考大學。可見職業中級學校的出路較多元，可選擇就業或繼續往上進修（Bộ Quốc phòng – Trường Cao đẳng nghề số 7, 2015）。

除此之外，職業中級畢業生有機會考進職業進修型的專科或大學程度。職業輔導專家認為若學生在獲得輔導後希望自己同時具備知識與職業技能，就目前而言，在國中畢業後立即選讀職業中級學校顯得有多種優勢（Trường Trung cấp nghề Việt Giao, 2015）。

(二) 學費與就讀時間規定

根據教育與培訓部、財政部以及勞動- 榮軍- 社會部三部 2014 年 5 月 30 日的聯合公告，從 2015 年 7 月 15 日起，屬於享有社會政策優先且高中畢業後選讀職業中級程度者，或選讀

培訓專業難以招生但社會有需求的特殊專業者，則適用學費全免政策。同時自 9 月 1 日：國中畢業生若有意願就讀職業中級或專業中級程度，則可減免 50% 學費（Mục tím Online, 2015）。

除此之外，職業教育法新規定：對於高中畢業生若選讀職業中級程度，培訓時間只需一至兩年，且若學生沒有繼續進修就讀專科，大學程度則不需選修高中課程的文化科目。此規定可縮短學生就讀職業中級程度的時間，使學生能夠快速進入專業課程，並能快速參加勞動市場。對於家境貧困學生而言，是他們以及家庭脫困的一條好路徑（Mục tím Online, 2015）。

(三) 對家長與學生的輔導

對家長與學生的輔導無疑是吸引國高中畢業生選讀技職學校的重要措施之一。胡志明市部分郡縣已成立學生分流指導組，被分配負責每一社區的幹部將到國中四年級（越南的九年國教為 5-4 學制）學生家庭進行有關不同教育模式的輔導。在高中錄取結果公佈後，社區幹部再次到不被錄取學生的家庭，輔導他們選讀符合自己經濟與學歷條件的教育模式。郡縣級甚至為國中家長代表舉辦研討活動，且在市級教育廳公佈招生計劃後，學校在招集全家家長進行有關他們子女職業的輔導（Bích Thanh, Minh Luân, 2015）。

(四) 加強學生分流活動

職業訓練科學研究院院長認為，目前教育領域學生分流不妥當，導致越南經濟體系中人力結構明顯不合理。其不合理狀況從大學-中級職業-科技工人培訓之間的分流可看到。於 1979 年，越南大學-中級職業-科技工人各培訓程度的學生數量比例分別為 1:2.25:7.1；2006 年其比例是 1:1.17:0.91；2012 年為 1:0.43:0.56。而在工業國家，其比例為 1:4:10，甚至在機械化工業階段，其比例為 1:4:60，可見越南技職教育需要長足的努力（Bích Thanh, Minh Luân, 2015）。

至 2020 年人力資源發展策略的目標為 70% - 80% 勞動者經過培訓而不只單是讀完大學。因此，要勞動結構變得合理需要鼓勵人民就讀職業專業。為了解決職校招生困境，管理者強調重要措施為重視且改革職業輔導工作以及國高中畢業生分流。這是迫切任務，以滿足國家與各地方未來發展對人力資源的需求。

政府已分配教育與培訓部以及勞動-榮軍-社會部研究提出學生分流執行的政策。目前，兩部已互相討論並向政府提出建議前舉辦研討活動以徵求各專家、中央與地方管理單位的意見。職業培訓總局也預計與勞動-榮軍-社會部的就業局、各省的勞動-榮軍-社會廳舉辦職業輔導展覽會，以有效地向學生宣傳有關職業培訓相關內容。而越南 2014 年主辦東協職業才藝競賽被視為向學生宣傳有關職業發展未來的重要活動（CPV, 2015）。

七、結語

對處於發展中階段的越南而言，技職教育需要特別重視。設想，技職教育在需滿足社會、企業目前對勞動力的需求以及學習者的就業機會的同時，更需要政府長期的規劃，找出符合越南經濟特徵的培訓模式，讓越南未來可脫離過度依賴幫國外代工的狀況，使國內經濟更有「自力更生」的能力。越南技職教育的發展需要整個社會各部門、各界的配合。政府需研究提出適當的經濟、社會及人力發展略策，對參與技職教育活動的單位、個人提出有關投資的土地、場地或稅收等優待條件，同時指導行政單位互相配合執行。

具體而言，教育與培訓部需主導執行國高中畢業生的分流、課程的規劃、學生未來進修的機會以及對家長、學生職業輔導等；勞動-榮軍-社會部需配合教育與培訓部吸引投資者及企業投資技職，將技職教育與社會生產做密切的結合，為技職生提供更多、更好的發揮空間。而財政部需配合執行技職教育學費減免與貸款問提等。

為了推動技職教育的成長，越南可向世界各國借鑒。既然代工是越南經濟目前重要的活動，以解決人民就業問題並創造社會資本，過去經濟以代工做踏板的臺灣經驗的確可供越南參考。另外，在強調學生分流以及產學合作執行過程中，德國的經驗也是越南值得學習的。

當然，每個國家的發展背景具有不同之處，加上時代的改變，所以越南不能全盤套用國外以往的經驗，否則難免永遠處在落後的情形。越南有自己的優勢，就是農業的發展機會，如何實現農業「工業化」是越南需要考量的，而技職教育也需配合執行這個目標。另外，在培訓學生專業能力的同時，培養學生工作態度與職業道德也是培訓單位需要重視的一面。

參考文獻

- 江文雄（2015）。技術及職業教育的意義與目標 – P2。上網時間2015年9月25日，取自網址 http://www.gate.ntut.edu.tw/ezfiles/145/1145/img/1901/03_02_01_01.pdf。
- Bộ Lao động Thương binh và Xã hội（2015）。**Hệ thống dạy nghề ở Việt Nam và phát triển nghề nghiệp cho người lao động**（越南技職教育體系及為勞動者職業的發展）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://ilssa.org.vn/2015/06/30/he-thong-day-nghe-o-viet-nam-va-phat-trien-nghe-nghiep-cho-nguoi-lao-dong/>
- Bộ Quốc phòng – Trường Cao đẳng nghề số 7（2015）。**Học nghề, hướng đi mới cho tương lai**（就讀技職學校，未來的新出路）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://caodang7.edu.vn/hoc-nghe-huong-di-moi-cho-tuong-lai.html>
- Mục tím Online（2015）。**Tuyển sinh trung cấp nghề cho học sinh tốt nghiệp THCS**（對國中畢業生職業中級培訓程度的招生）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://www.muctim.com.vn/content/-/view/Huong-nghiep/Hoc-sinh-TN-THCS-di-hoc-nghe-duoc-mien-100-hoc-phi;jsessionid=ED67DE388F638343DC22B89B9CDC3790.as3?article=573409>
- Bích Thanh, Minh Luân（2015）。**Rớt đại học nhưng không vào trường nghề**（學生考不上大學也不要就讀職校）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://www.tienphong.vn/giao-duc/rot-dai-hoc-nhung-khong-vao-truong-nghe-680026.tpo>
- CPV（2015）。**Phân luồng học sinh - điểm gỡ cho tuyển sinh nghề**（學生分流 – 為職業招生解困的措施）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://nguoi.coong.gov.vn/tintuc/chitiet/n/tabid/101/itemid/3674/phan-luong-hoc-sinh--diem-go-cho-tuyen-sinh-nghe.aspx#sthash.MCmDC5IJ.HKjqIaqv.dpbs>
- Trường Trung cấp nghề Việt Giao（2015）。**Tuyển sinh trung cấp nghề cho học sinh tốt nghiệp THCS**（針對國中畢業生的職業中級程度招生）。上網時間2015年9月25日，取自網址 <http://www.vietgiao.edu.vn/news/tin-tuc-su-kien/147-tuyen-sinh-trung-cap-nghe-cho-hoc-sinh-tot-nghiep-thcs>

一位老師對教育工作回顧與自省----檢視校園中對原住民的刻板印象及偏見

陳泳安

東海大學教育研究所研究生
新竹縣橫山國中教師

一、前言

學校背負著教育孩子品行及智能的責任，理論上它應該是被建構成執行公平正義的處所，也是教導孩子公平正義的地方。在教學現場放慢腳步回顧時，不免發現從師生、師師互動，甚至在課程中都涵蓋著主流文化對異文化的刻板印象，最終孩子學到的可能是帶著走的偏見或歧視。本文焦點放在校園中對原住民的刻板印象、原住民孩子及家長的自我覺察，將提出相關理論及校園實例，最後做出建議的改變方法。

二、刻板印象、種族偏見與種族主義

刻板印象源於對他人了解不足而出現一體概括的偏見。Allport (1954) 定義種族偏見為：「基於一種錯誤和呆板過度概括的反感。針對一個整體或屬於該團體中的個人負面的感覺或表達」。若是種族偏見一旦深植人心並不斷發酵便會成為偏頗的種族主義，而且如 Bennett 所認為它可以或明或暗，存在於個人、機構和文化中 (Bennett, 1995)。

Pang (2001) 歸納出三種種族主義：一、個人種族主義 (Personal racism)：相信一個人的種族優於另一個。二、Nieto 提到的文化素質種族主

義 (Cultural racism)：相信一個群體的文化劣勢，或是他們沒有文化。三、McIntosh 定義的體制上種族主義 (institutional racism)：是一種讓優勢團體擁有權力的合法實踐設計系統。

在國中社會課本中的臺灣史部分，提到鄭氏治臺時「漢人文化移入臺灣、漢人的典章制度也在此時正式移植臺灣」。清領時期「為避免漢人與原住民發生衝突，實施畫界封山政策導致原住民生存空間日漸縮小」、「沈葆楨修築通往後山的道路，以加強對原住民管理」。劉銘傳「對原住民採征討與安撫並行的策略，一方面征討反抗的原住民，另一方面對歸順的原住民，教導他們生產技術與漢語教育」。課本中雖無貶低原住民的用語，但無形間讓漢族抬高了自我身價，相形之下，原住民似乎文化程度低、難以管理。可是文中忽略了漢人入侵原住民的土地所造成的紛爭、原漢融合過程中所遭遇的衝突及挫折、原住民被迫遷徙時生存空間與資源的減縮，對於原住民而言，「延平郡王」鄭成功並不是偉人啊！課本內容出現了消失不見 (invisibility)、過濾和不平衡 (selective & imbalance) 的偏見形式 (Gollnick & Chinn, 1994)。我們的課本已暗示了體制上的種族主義，嚴格說來，學生學到了漢文化凌駕於原住民文化之上並能長存，就已被帶入了個人種族主義甚至是文化素質種族主義。如果學生

抗拒被學習環境同化、拒絕成為宰制文化的角色時，便會出現脫離學習的情形。學生拒絕學習時，許多老師會認為他們無法教育是因為沒有良善的物質環境或家庭資源，而這種態度更加深了孩子相信自己的無能是種族天生的缺陷造成，無力轉圜，於是他們可能不幸地淪為次等學生（Hernstein & Murray, 1994）。教、學、自我概念本應是相輔相成，但是卻不幸淪為了惡性循環。

老師往往期待所有小孩擁有相同的學習模式、語言風格，行為方式和世界觀。所以在私下聊天時也不免有近似偏見的刻板印象影響其他同事，當同事們未積極地為孩子們發聲，就是被動接受歧視。而這種未自覺的偏頗言詞，即使沒有明說，但在互動中會教給孩子（Pang, 2001）。

記得我初到○○國中時，學務主任語重心長的告誡我們新進教師：「本校的孩子有抽菸、喝酒、嚼檳榔的惡習，尤其是一到冬天，原住民學生喝酒、嚼檳榔更是嚴重，請新老師們特別留意」。在老師們為弱勢孩子填寫獎助金時，偶會聽到老師討論班上弱勢的孩子狀況，其中不乏提及原住民家庭多方申請獎助金，但是買昂貴的衣服球鞋、文具用品：「錢不這樣花的！他們真的有需要補助嗎？都沒用在刀口上」。對於成績低落的原住民孩子，老師似乎見慣不怪，但是有原住民孩子成績較傑出便會在教師群的對話中被特別提及和讚許。不得不承認，老師也有隱藏的偏見，但恐怖的是老師們並不自知，且讓其成為一種潛在課程。

三、原住民孩子及家長的覺知

曾經在上歷史課時，一位原住民學生說：「我媽媽說我們原住民以前在山上有許多土地，但是有很多被來臺灣的人騙走或被政府收走。」在作文中這麼寫：「到了國中發現好多人不喜歡原住民，都說原住民很髒、很黑等等的，可是那是部分的原住民，又不是全部的原住民都像你們說的那樣。原住民擁有多特質，會唱歌、會跳舞、織布、射魚，但為什麼那些批評的人都把我們往壞處想呢？」曾和這位母親詢問過孩子為何不就近讀某國中而要大費周章下山來唸我們學校？母親回答：「讓她早點接觸平地生活和社會」。

弱勢的孩子從環境和成人及其他孩子互動的經驗中接觸到積極或否定的價值觀，就此定義出自己是誰（Pang, 2001）。這個原住民孩子在主流文化及自己的文化中掙扎著，他質疑宰制的權力，但又不得不服從；他認同自己的文化及身分，但是發現多數人對此有偏見，甚至領原住民補助及享受考試加分時也有種愧疚感。心疼著孩子年紀輕輕已承受了價值被撕裂的同時，其母親的回答亦令我百感交集：原住民最終必須走入主流文化的社會裡，除非有強大的理念支持並時時得到聲援，不然容易為了生存而隱藏自己身分或是辛苦的適應，對文化反應的結果不論是 Darder（1991）說的疏離（Cultural Alienation）、二元論（Cultural Dualism）、分離主義（Cultural Separatism）或折衷（Cultural Negotiation）中的哪一種，都是倍加的艱辛。

為了傳承原住民文化、保留母語及對孩子未來升學的助益，○○國中在社團時間開設原住民族語課，同學可自行選擇參加與否，但原住民孩子在必備名單之列。一位原住民家長曾經寫信給我，內容提及對族語認證加分的質疑：

「我想請教：閩南（福佬）及客家 HAKKA 的小孩，有沒有族語認證？取得認證之後，是否有加分？原住民的小孩，是不是天生就是白癡？為什麼一定要加分？（這是汗巖或是恥辱）當然，因為原住民居住偏遠，沒有什麼人敢在人數少的地方開設補習班給小朋友進修的機會，所以，後天性的資源讓這些資質優異的小朋友欠缺了學習的機會。

文化-需要傳承、需要脈動，文化-需要薪傳、需要發揚；文化-是靠人為。但是您瞧瞧，平埔族的文化，語言失去近半世紀，甚至滅絕！可是，傳承依舊在禮尚仍存，噶瑪蘭族是一例，成為臺灣第十一族，文化的精深一定在語言嗎？

我認為-學族語，應該是家庭問題。在家學即可，或者長大（學業完成後）再去精研，如果在學校還要小朋友去學族語，不如多花這些時間學英、日語，去提升他們的世界觀；多去練一些數學方程式，以提升他們的思維邏輯，增加他們在同學間的競爭力，不要花時間去學這些族語－（在社會無效益、在理論無實際、在交談無廣泛、在國際無用武之地）－您以為呢？」

Banks（1988）認為民族認同未必一定要實踐其文化的某種特質，而是民族在社會中的經濟與政治評價。這位父親已意識到教育補償計畫含有主流文化宰制的操作，如此似乎宣告了所有人：原住民不論天生或後天都是落人一截的。從父親信中的口吻，我感覺他對原住民文化是自豪的，但在認同的同時，也顯示了他對身為原住民及原住民家長的無奈，一種自己需要或培養孩子永遠迎上社會主流、國際主流才能擁有競爭力生存的無奈。

四、期待的改變

「成也蕭何，敗也蕭何」學校可貴之處在於教育學子，可怕之處也在於將刻板印象及偏見複製給下一代。Allport（1954）提出五種偏見層級：仇恨言論（anti-locution）、迴避（avoidance）、看不起（discrimination）、人身攻擊（physical attack）、滅絕（genocide）。教師若無自覺、自省，將成為新刻板印象的傳播者。雖然老師不會企圖去實際滅絕小孩，但如果我們不質疑學校不均等或含偏見的教育做法，我們就在學生心中種下了一顆滅絕的種子。我們可以從態度、課程、校園的檢視及改革中做起。

（一）改變態度

1. 對習以為常的事重新思考

還記得前面提到學務主任的提點嗎？：「尤其是一到冬天，原住民學生喝酒、嚼檳榔更是嚴重」在來○○中

前我完全沒有接觸過原住民，對他們的習性亦不清楚。但是在○中多年的經驗發現，每屆我班上的原住民家長喝酒頻率真的很高，幾乎每天都要喝酒，既使白天電話聯繫或約定下班家訪也常常是醉醺醺的；告知孩子在校喝酒被學校懲處，家長覺得老師大驚小怪，家長甚至自己喝酒時也會問小孩要不要喝。曾經，我徘徊在主任的話究竟是標籤化的刻板印象，抑或是長期經驗累積而成的真實認知？現在我懂了，「在你的心裡為別人留一個空間」(Ramsey, 2004)，即使是「長期的經驗累積」，當我們沉浸其中許久，忘了回到關懷、自省的起點，便會被自以為是的專家態度充斥，不自覺，成為了成見。這些成見會對資訊過濾，只選擇自己想要的部分，或做出錯誤的詮釋。於是我們有了偏見，並以經驗累積來包裝變成事實，做出不公平的決定，忽視了學生的心聲：「那是部分的原住民，又不是全部的原住民都像你們說的那樣。」我們都該對習以為常的事重新思考，隨時清理如雜草蔓延的偏見。

2. 關懷與對話

關心是在真實的政治和法律改革背後強而有力的力量。倫理關懷是我們對學生的承諾，也是一切公平、正義及擺脫偏見的根本 (Pang, 2001)。Delpit (1995) 認為人是理性的、是自己生活的專家，事出必有因；「因此，我們或許不懂他們的道理，但是不應該排斥他們理由的存在，或是因此減低理解他們的責任。」強調欲了解對方的「有效」對話應是放下自己的權

力地位、並顛覆自己的信念，察覺、關注並回應他人的需要。

教師可透過書寫、對話、閱讀、校外教學、照片、書籍、電視等管道多方檢視自己及了解他人 (Ramsey, 2004)。從關心學生的家庭、社區、興趣、才華、潛能、到傾聽學生與之生活經驗互動，包括文化背景、語言需求、經濟困難和社區問題，在教學中便能減少偏見的傷害更進一步接近公平正義。

(二) 課程多元化

讓學生明瞭權力的規則並教導他們，讓他們達到門檻，進入權力核心。如此，學生的多元化才有被尊重、鼓勵實施的機會。所以教師應了解文化符碼 (cultural code) 並教導學生，使之能參與社會活動甚至改變社 (Delpit, 1995)。不可否認，臺灣的教學生態依舊是升學領導教學，第一線教師的我們或許很難改變社會權力及教育運作，那麼就要讓弱勢的孩子了解文化符碼，以他們的方式讓他們了解升學課程。所以 Banks 提出的四種教學法值得參考。

1. 貢獻取向 (the contribution approach)

在原有課程中納入其他族群的英雄（雌）或假日節慶。如介紹日治時期的臺灣，會提到賽德克族為了對抗壓迫、維護族群的信仰、文化，由莫那魯道帶領抗日的霧社事件。教導傳統節慶時，解說原住民的歲時祭儀，

如：賽夏族的矮靈祭、阿美族的豐年祭、達悟族的飛魚季等等。

2. 附加取向 (the additive approach)

增加少數民族的文化內容、概念、主題於課程中，可能是增加一本書、一個單元、一個授課時數來達成。例如：教導史前時期的臺灣原住民，除了老師的解說、圖片的示意外，也能讓原住民孩子在課堂上教授自己的文化，如：族群的傳說、信仰、習俗、母語、食物等，讓他們做文化的老師。

3. 轉化取向 (the transformation approach)

改變課程的基本假定，使學生能從多種民族的觀點來看概念、議題、主題與問題，主流中心的觀點僅是其中的一個。例如：臺灣在清領時期的畫界封山政策，讓學生思索、討論當漢人移入臺灣時，對地理、人文環境的影響，為何福建來的移民住海邊、平原，經濟環境優渥？為何廣東移民（客家人）普遍居住在山區靠水之處「逢山必有客，無客不住山」，生性較勤儉？原住民受到何種衝擊？他們做出的回應是？當時政府處理方式是否適當？若是發生在現今，能用什麼方法使新移民擁有合理的生存空間並與原住民、先住民保持友善關係。

4. 社會行動取向 (the social action approach)

學生對於學習單元中少數民族文化有關的概念、議題與問題進行批判，做出決定，採取行動。歌手張惠

妹，以另外一個身分「阿密特」出專輯有何意義？當我們被迫放棄自己的姓名時，感覺如何？為何會有這樣的政策？1995年已通過《姓名條例修正案》，應該要如火如荼的原住民「正名運動」又為什麼成效不彰？我們能如何提供意見並協助解決？高山族原住民有十六族，除了了解他們的特別之處，他們如何向政府提出申請？需要透過哪些管道和程序？原住民有哪些相關的機構與扶助組織？可以延伸討論政府對原住民的補助是否恰當，當原住民傳統文化及現代意識衝突時（例如狩獵與環保、生態與開發）如何取捨？我們能透過哪些方法陳情以保存原住民特有的內涵？

貢獻取向、附加取向在既有的主流課程及觀點來看待少數民族的文化，教師容易操作，但學生對少數民族的了解僅是片段、膚淺的。轉化取向讓學生能以較中立的觀點來看待各族群的文化，有助於增進弱勢族群之權益。社會行動取向是轉化取向的延伸，教導學生批判、思考之外，更要採取行動解決問題。轉化取向與社會行動取向較能落實多元文化教育的理想，但在課程設計與教材編寫上對於教師實具挑戰性。我們應可思考將四種取向混合使用增加課程的深廣與可行性。

(三) 校園環境改革

Nieto 提出五種在經濟以及資源分配上的學校改革，可令學生有更好的學習機會。

1. 學校改革應該反種族主義和反偏見

這是多元文化最核心的改變。學校需仔細檢視並重新建構學校政策（如：學校目標、測驗計畫、編班工作等）、課程設計（正式、潛在、空白課程與課外活動）、教職員態度與行為（如歸因與價值說、與學生及家長的互動），讓不同文化特質的學生在學校中擁有較好的學習機會，締造均等教育機會的校園。

2. 學校改革應反映出對所有學生的認識與接受

幼兒時期極具依賴性及可塑性，及時教導是家庭教育重要的價值所在；然而也容易成為學校教師對學生學習失敗的歸因，出現「責怪犧牲者」（Ryan, 1972）的現象。所以學校要轉化氛圍：不是將家庭視為有缺失需要修正的，而是將其劣勢轉為優勢運用家庭的經驗與技能鼓勵學生，相信這些學生擁有提高他們教育成就之才能與優勢：原住民孩子具有適應及接觸多種文化的機會、人為資源雖少，但與自然為鄰使他們的個性樂天，他們可以是這些「優勢」的導路人。

〈KANO〉是以日治時期嘉義農工棒球隊真人真事改編而成的電影。講述由異文化學生組成、自信低落不被外界看好的球隊，在近藤兵太郎擔任教練後，歷經艱苦卓絕的訓練帶領他們挺進日本甲子園的故事。短時間內訓練出實力堅強的隊伍，最主要的原因是近藤教練看到並信仰著他們異質成員的優勢：「蕃人跑得快，漢人打

擊強，日本人擅長防守，這樣的組合是求都求不來的。只要再多加磨練，絕對會成為最強的一隊，絕對會進甲子園的！」難怪能讓日本作家菊池寬在觀看過嘉農的比賽之後說「我現在已經完全是嘉農的袒護者了，日本人、漢人、原住民雖不同人種，但是為了同一個目標而努力的樣貌令我動容。」

3. 學校改革須基於對學習者的高期待與嚴格標準

根據嘉農球員的記憶，近藤教練讓嘉農球員口呼：「甲子園」，在訓練營的牆壁上貼寫標語，訓勉大家。以斯巴達方式培訓球員：要求球員在校中的學習、實習和其他一般生無異。課餘時間才練球，週六下午和週日也沒有休息，即使下午有比賽，早上還是得練球。練球到傍晚，天黑視線不佳時，仍要求球員將球抹上石灰繼續練習。近藤即使瘧疾發作也讓人抬著擔架到球場督促。嚴格的教練下也不忘關心孩子的營養，親自與食物配給機關交涉解決。

善用「比馬龍效應」，自我應驗預言可以是一件好事。老師相信孩子有能力給予高標準佐以嚴謹的教導，讓孩子對自己有期待進而努力應驗。

4. 與教學學習最相關的人物（教師、家庭和學生）須積極參與學校改革

Ramsey 建議學校在親師溝通、親師座談會、班級會議、校外教學的情境中多做意識的設計。讓家庭參與課程發展可以豐富課程，肯定家長所提

供的內容也能協助其克服來自文化弱勢的羞辱，也讓弱勢者能成為自己文化的老師。在〈側寫一位教師與異文化的相遇〉中應應老師讓班上原住民孩子成為教授其文化的老師，不但增加了孩子的自信，也解決了老師課堂的困擾。

5. 學校改革應考慮批判教育學

批判教育學是鼓勵學生和老師從批判的觀點來看待他們學習的事物。教師可以讓學生成為自己社區的研究者，運用社會行動取向的課程去研究技能改善他們的環境達到增能賦權的效果。老師是改革的代理人，學校也應當思索如何教育學子培養批判思考力和跨出社會正義行動的第一步。

五、結論

Banks 認為多元文化的教學目標是對他人文化的教學沒有刻板印象或解釋錯誤、對自己文化的教學沒有不公平地呈現他人文化特徵。多元文化教育是：概念、改革、歷程。讓不同文化的孩子擁有均等教育機會的理念。透過文化學習，讓身處相同或不相同文化背景的个人珍惜彼此的鄉土文化資源，並且學到如何處理及面對文化差異的問題，培養出文化學習力、尊重他人以達和諧共存的過程。最後，我們期待讓文化差異成為一種客觀存在的邊界 (boundary) 而不是權力建構的界線 (border)。對待異文化的態度應是構成我們社會的圓滿而非摘除一顆可有可無的瘤。讓斬除偏見成為呼吸般自然持續的歷程，看不見但永遠存在。

參考文獻

- 朱瑛、蔡其綦（譯）（2004）。**多元世界的教與學：兒童的多元文化教育**（原作者：Ramsey.P.G）。臺北：心理出版社。
- 吳俊憲、吳錦惠（2013）。**新移民子女課程與教學**。臺北：五南。
- 徐銀磯（2004年11月24日）。**吳鳳、鄭成功都不是偉人！「原住民歷史事件研討會」重新詮釋還「原」漢人史觀**。【新聞群組】。取自 http://www.education.ntu.edu.tw/school/history/News/2004/news20041202_3.htm
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。**多元文化教育：議題與觀點**。（原編者：Banks, J. A. & McGee Banks, C.A.）。臺北：心理出版社。
- 陳美如（2004）。側寫一為教師與異文化的相遇：從理解、行動到發現。**教育研究月刊**，117，22-33。
- 劉美慧（2009）。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧（主編），**多元文化教育名著導讀**（51-73頁）。臺北：學富文化。
- 謝仕淵（2012）。**日治時期臺灣棒球口述訪談**。國立臺灣歷史博物館出版。

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, C. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Mass: Allyn& Bacon.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. New York, NY: Bergin& Garvey.
- Delpit, L. (1995). The Silenced Dialogue : Power and Pedagogy in Education Other People's Children, *Other people's children cultural conflict in the classroom* (PP.21~47). New York, NY: The New Press.
- Gollnick, D. M.,Chinn, P. C. (1994). *Multicultural education in a pluralistic society* (4th ed.). New York, NY: Merrill
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.

淺談如何與兒童談自殺預防

黃雅玲

國立臺北教育大學生命教育教學碩士班研究生

杜春元

國立臺北教育大學生命教育教學碩士班研究生

一、前言

當我從自殺預防教育中了解影響自殺的因素後，即嘗試著用簡單易懂的語言向一年級學生解釋新聞中的自殺事件，並教導他們察覺身邊的危險因子，以保護自己的生命權。以下是我如何與兒童談自殺預防教育的初步嘗試。

二、談生命的主權在誰手裡

「小美人魚」是耳熟能詳的童話故事，在偶然的機會中，我發現能以此故事為媒材，做為進行自殺預防教學的橋樑，因此在觀賞完影片後，我向學生提問。

師：巫婆說，小美人魚變成人類後，一旦王子不愛她了，她就會變成海中的泡泡。如果有人不愛你，你的生命就會結束。那麼是把自己的生命交在誰的手裡？

生：在別人的手裡。

師：如果有人不愛你，你就結束自己的生命，請問是誰決定你的生命呢？

生：是別人啊。

師：把自己的生命交給別人決定是對的事嗎？

生：不對吧。

師：如果你愛的人不再愛你了，你很痛苦，要怎麼辦呢？

生：……

師：因為這個世界還有很多好人，是我還不認識的，一定還有更適合我的人……

師：小美人魚的姐姐們換來一把短刀，只將小刀刺入王子心臟，小美人魚就能重新變回人魚，重回海洋。所以，只要對自己有好處，應該就可以殺人吧？

生：不可以這樣做。

師：為什麼不可以殺人？

生：因為別人的爸媽會很傷心。因為生命很珍貴。

師：小美人魚最後選擇變成海洋的泡泡，請問，最傷心的人是誰？

生：她的爸爸、媽媽和姐姐們。

（節錄自國小一年級師生對話內容）

這是在課堂中與一年級孩子對話，雖輕薄短小，但目的是想透過較不血腥的媒材，引導他們思考自殺、殺人及自殺後果。小一學生反應熱烈，對於小美人魚該如何做決定有不同的意見，教師透過引導、問題聚焦、腦力激盪方式，讓「小美人魚」故事成為可繼續深入討論的「自殺?情殺?」案件。

三、談格鬥電玩對腦的影響

北投割喉案、鄭捷殺人案，兇手都表示自己想自殺，但不敢自殺，所以隨機殺人，為求被判死。此兩人皆沉迷格鬥電玩，缺乏人際互動，對人疏離、缺乏同理心，甚至殺人後，仍毫無悔意，引起輿論強烈的抨擊與檢討。

榮總周元華醫師研究發現（引自施正屏，2015），打電玩 30 分鐘，會使主管思考的大腦前額葉及管情緒的前扣帶迴血流量大幅變少，暴力電玩血流量變少的幅度更大，長期下來會影響學習及情緒管理。而青少年在家打電玩常以小時計，推測前額葉、前

扣帶迴的血流量變少的情形會更嚴重。

國內外相關精神醫學研究也顯示，長時間沉溺電玩遊戲中，容易造成疏離、沒有同情心，也可能導致衝動自傷、傷人的舉動。《浮萍男孩》一書中也曾指出電玩中常有以對抗警察、軍隊及社會公權力為遊戲模式，而此類電玩愛好者在街上看見警車時，會有衝動想用炸彈炸翻警車、射殺警察。

教師可用新聞事件舉例或闡明研究新知，讓學生了解長期使用格鬥電玩必然會對殺戮麻木，而重度使用者會變得冷漠、輕忽生命。使學生藉著了解大腦改變的機制，在思考判斷後，能從小懂得自主保護大腦，遠離暴力電玩，不讓自己的大腦受到荼毒。

四、談各宗教對靈魂的看法

因為受自由主義的影響，學校單位嚴禁宗教進入校園，但教師仍應秉持教育中立的立場，將各宗教對靈魂的看法，視為文化的一部分，客觀介紹給學生知道，簡言之，各宗教幾乎都相信死亡只是靈魂的轉運站，而非生命的終點站，且各正信宗教普遍認為人生前的所作所為，在死者轉往下一階段的旅程時，會有關鍵影響力。

在 1901 年，MacDougall 醫生，想要測量靈魂有重，實測到有效樣本數三個，瀕死者在死亡的瞬間都被測到減少 10~20 克的重量，此論文則在 1907

六、認識健康生活方式的重要

年發表。

是否相信上述研究結果，仍需檢驗其實驗設計、樣本數是否足夠。但比起毫不思考就一味忽視靈魂的存在，而導致現代人輕忽生命，以自殺作為解決困難的手段，不如試著以各宗教普遍認為靈魂不滅的觀點，來引導學生看待生命及所生命遭逢的困頓。

當孩子心靈貧乏時，會以為生命只存在物質範圍，也無法賦與苦難更超越的意義，很容易就認為死亡能結束一切。但唯有信仰能滿足人靈性的需求，應鼓勵學生思考信仰帶給人的力量為何？並讓學生在開放的氣氛中，從「如果靈魂不滅」的角度，討論「我應該如何過這一生？」以幫助學生用更慎重的態度面對「我是否要自殺」這問題。

五、從小認識憂鬱症的症狀

世界衛生組織（WHO）曾宣布未來威脅人類健康的三大疾病中，憂鬱症高居第二位，統計資料顯示，自殺身亡者 70% 患有憂鬱症。當憂鬱症已是自殺的主因時，認識憂鬱症已是自我保護基本功。

需要使兒童對其初期症狀、治療方式有初步認識，因為從兒童到老人都有可能罹患憂鬱症，故需從孩子教起，讓學童有察覺、自我照顧的能力，必要時能及早尋求協助、治療。因此認識、察覺、和了解治療憂鬱症，也是自殺預防教育不可缺的一部分。

健康的生活方式對影響身、心、

靈，如：運動使大腦分泌腦內啡、抒解壓力，睡眠充足能抗憂鬱、早睡早起對內分泌的機轉，懂得拒絕藥物濫用的技巧，平時建立互助的人際網絡，將親友視為無形的資產，能彼此傾吐生活中的壓力、不愉快，定期參加成長課程，皆能為未來的人生預備保護因子，當遭逢困頓時，便有諸多資源能伴自己度過低潮，不致孤立無援，走上絕路。

所以，教師應多以創意鼓勵孩子有建康的生活，如早睡早起、晨跑運動、主動關懷同學、家人等，也應使班級有溫馨氣氛，奠定良好人際互動基礎；並善用機會進行正向的情緒教育，以體驗、反思的活動，擴大學生的同理心，能懂得照顧自己，也會善待別人，同儕間彼此互相扶持。

七、藉參訪及體驗活動的啟發

筆者曾隨社團參觀創世基金會的「植物人照顧病房」，短短行程感受深刻、衝擊甚大，對自己能擁有健康的生命有莫大感恩，如今想起，仍記憶猶新、感觸澎湃。此次經驗促使我帶六年級學生參訪創世基金會病房，期待透過親身體驗，將生命脆弱易逝的印象銘刻在孩子的腦海裡，使他們能體悟、珍惜生命的可貴。

也可以透過影片、參訪安寧病房、兒童癌症病房、身障者療養院、喜憨兒庇護工場等活動，讓學生有體驗、反思、對話、建構新想法的機會，親臨以上場所不僅能讓我們看見罹病的人奮力求生的光芒，也會改變參訪

者看待己身生命中不幸事件的眼光，由此達到自殺預防教育的目標：珍惜生命。

八、宣導自殺預防諮商資源

意義治療法創始者，維克多·法蘭可曾提到，1929年，他在維也納等六個城市，成立「青少年諮商中心」，獲得心理學家、精神分析學家協助擔任義工諮商員，提供青少年諮商協助，且在學校發成績單時，亦策畫特別活動幫助學生，結果，對照過去資料，該年度首次整年沒有中小學生自殺事件（引自鄭納無，2002）。

由此可知，提供符合需求的諮商資源，可協助有自殺意念、企圖的人解決問題，有效減少自殺行動。現代社會更複雜，不論學生、職場人士，各年齡層的身心壓力皆有增無減，然而，仍可依此模式，採大數據的資料分析，分別提供心理諮商資源給不同對象，如：青少年諮商專線、兒童求助專線。諮商輔導在關鍵時刻將能成為解開自殺者難題的一線希望。

目前國內的「天使專線」0800-555-911，是特別為兒童及青少年成立的自殺防治專線，提供匿名求助的模式，除自殺防治外，它也協助學童身心成長、家庭、學校生活調適、及心理創傷危機輔導，值得大力推廣給學生知道，讓他們懂得多方尋求社會資源來化解成長危機。

九、融入意義治療法

維克多·法蘭可自己的親身經歷失去父母、妻子、兄嫂等親友，當時同事、朋友都擔心他會自殺。法蘭可告訴老朋友保羅說：「說真的，如果一個人一下子遭遇這麼多，受了那麼多的考驗，那一定有其意義。我覺得我只能這麼說，似乎有什麼在等著我，期待我去做，我是為某事而存在的」（引自鄭納無，2002）。

法蘭可在書中也舉例許多讀者將「意義治療法」應用在自身的遭遇，如：被誣告為殺人犯的工程師身陷牢獄、因戰爭截肢而企圖自殺的青年、被獨裁者關進監獄而灰心絕望的政治犯，都因讀了「意義的追尋」一書，改以不同的心態來面對苦難，這些人物僅僅藉閱讀此書就為一己遭遇尋找出意義來，尋得的意義也就成為鼓舞、支持他們面對苦難的力量。

人的一生，不可測的因素太多，若能將尋找意義的概念教導學生，使之內化為能力，不啻是為未來人生各種風險事件，注射一支免疫預防針，也是極佳的自我保護因子。因此，教師可以從名人傳記、身障人士、或激勵人心的新聞中，讓學生討論主角經歷的苦難為什麼不是阻礙？猜測主角是如何看待這些挫折、失落，鼓勵學生以多元的角度解釋不幸的事件，為生命困頓的時刻找出路，藉創意討

論、腦力激盪，讓學生練習為苦難尋找出正面的意義，及支持當事人的力量。

十、結語

要在國小學童身上實施自殺預防教育，需仰賴教師敏於利用機會教育，澄清大眾對自殺的美化及想像，亦需依兒童發展階段給予深淺不同的解釋，兒童是易受傷害族群，常成為大人自殺的陪葬品，故與兒童討論自殺預防教育也是增進其自我保護的能力，已是國小教育不能忽視的議題。

參考文獻

- 施正屏（104年6月5日）。別吵廢死 管管格鬥電玩。中國時報，A14版。
- 洪蘭（譯）（2008）。浮萍男孩（原作者：Leonard Sax）。臺北市：遠流（原著出版年：2007）。
- 測量靈魂的重量（上網日期2015年6月18日）。取自[http://en.wikipedia.org/wiki/Duncan_MacDougall_\(doctor\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Duncan_MacDougall_(doctor))
- 鄭納無（譯）（2002）。意義的呼喚（原作者：Viktor Frankl）。臺北市：心靈工坊。

生命教育推行現況研究-以臺北市一所私立小學為例

杜春元

臺北市私立華興小學教師

黃雅玲

新北市新莊區裕民國小教師

一、前言

在這個資訊爆炸的時代，瞬息萬變。社會的進步與繁榮，為人們帶來了許多便利與充裕的物質生活。在這樣的世代中，卻充斥著許多社會問題。例如：層出不窮的食安風暴、節節攀升的自殺率、青少年逞兇鬥狠、買賣毒品越來越氾濫…等，這些行為，不但傷害別人，也同樣傷害自己。

過去，我們的教育方式偏於功利取向。因此，人們漸漸的著重於思考如何讓生活更便利、更舒適？什麼樣的方式可以賺到更多的錢，讓自己可以擁有更好的物質生活？於是，我們忙著追求最新的科技產品、最高檔的名牌商品、最時尚的流行資訊，用這些外在的物質來證明自我的價值。但是，我們卻忽略了對於生命的關懷與尊重。不僅僅是社會的價值觀如此，也同樣反映在我們的教育價值觀上。

有鑑於此，「生命教育」近年來逐漸受到教育界的重視，教育部將 2001 年訂定為各級學校的「生命教育年」。以培養學生尊重生命及珍惜生命的態度（教育部資訊網，2001）。國民教育九年一貫新課程的綜合活動學習領域，也將「生命教育活動」納入指定內涵，明定學校必須進行相關課程的規劃與教學，教學時數不得少於綜合活動學習領域總時數的 10%（教育部，2003）。

前省政府教育廳於八十六年底開始全面推動中等學校生命教育計劃，到八十九年二月教育部宣佈設立「學校生命教育專案小組」才將生命教育的理念納入國小至大學的學校教育體系中（孫效智，2000）。自 90 學年度開始實施的九年一貫課程，將過去分科課程統整為七大學習領域，希望藉由學習領域的「課程統整」，使學童的學習達到全人統整的目標。在七個學習領域中，與生命教育有關的為綜合活動學習領域。該領域將生命教育納入指定內涵，明定學校必須進行相關課程的規劃與教學，不能省略、刻意淡化或稀釋。而且指定內涵所佔之時間不應少於綜合活動領域總節數的 10%（教育部，2003）。有鑒於推動與落實生命教育的必要性，教學者用統整課程的方式進行研究，以主題統整方式設計課程，用跨學科（interdisciplinary）統整方式進行教學，期望學童能將學習意義化、內化、類化及簡化（黃炳煌，1999）。

然而，教育部雖然推動生命教育多年，卻無法像其他課程一樣規劃出一套有系統的教學目標與課程內容，提供各校參考使用。生命教育的課程，各校進行方式不一。大多數都是利用教師晨會時間，請志工媽媽或校外團體來進行活動，使用的時間零散，課程內容不完整、一般教師配合度不一。相對的，臺北市的某所私立

小學，不同於其他學校，多年前便將生命教育納入正式的課程，從小學二年級開始，每星期每班都有一堂生命教育的課程。授課教師也會針對一個學期的課程進行有系統的規劃與設計，使用的時間完整，一般教師配合度高，相較之下，較為符合教育部推行計劃的立意。

本文章旨在淺談該校的生命教育課程推行現況，提供日後深入研究之依據。同時，也可提供他校推行生命教育的參考方向。

二、文獻探討

(一) 生命教育緣起與發展

國外大部分由社會相關組織或團體推動生命教育，且成立大多數以「遏止毒品、菸酒、愛滋病、暴力，增進健康」為宗旨（張淑美，2006）。國內最初發展則是由前臺灣省政府教育廳開始推動，主要希望協助輔導學生「認識生命意義、認識自我並且能夠珍惜生命價值、增進人際關係技巧、擁有正確的人生觀，進而建立共融存在之關係」。

2001 年教育部推動生命教育中程計劃（九十至九十三年度）公佈，更顯示了教育部推動生命教育之決心。

(二) 九年一貫的生命教育

綜合活動學習領域在 92 年課綱中有「生命教育活動」；97 課綱中有「尊重生命」。

「生命教育活動」：從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。

「尊重生命」：從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。

學習內容：以生、老、病、死作為對象。

教學方法：觀察，分享（感受）。深廣觀察（1）人生三要素：身、心、環境；及其彼此的互動。（2）身有生、老、病、死。（3）心有生、住、異、滅。（4）環境有成、住、壞、空。

認識生死現象皆無常，體悟生死本體恆不動。現象緣起不執著，本體性空法界現。

初步目標：培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。遠程目標：體會生命的意義及存在的價值（陳錫琪，2013）。

(三) 生命教育的內涵

生命教育的內涵依上述之目標及理念可歸納為下列四大領域：

1. 深化人生觀

深化人生觀包含探索與認識生命

的意義、生命的智慧及生命的願景。對生命意義的探索讓人不但俱備活下去的能力，更能培養為什麼活著的意義。對生命智慧的領悟讓人在生死兩岸間開悟發現「愛是中間的橋樑，愛是唯一的生機，愛是唯一的意義」。對生命願景的規劃不只是對未來工作或職業的追尋，更著重追尋人生理想的願力。

2. 內化價值觀

內化價值觀著重於倫理教育，其目標在於培養學生尊重並珍惜生命的價值，並使價值內化為人抉擇的依據。此領域包含自律取代他律、培養成熟的倫理思考與判斷及多元價值觀的培養。特別在這個多元文化及科技創新的時代中，常因相對主義及物化論而喪失了倫理的肯定及思考。然而，傳播媒體強力放送著「只要我喜歡有什麼不可以」等論調；狗仔文化盛行，比起尊重，大眾似乎對探究他人隱私和八卦更有興趣；話題和言詞是否辛辣，似乎和收視率或銷售量成正比。這些現象，在在提醒我們，倫理教育的強化實刻不容緩。

3. 整合知情意行

整合知情意行即發展真實而平衡的人格及習慣。知行不一及感情與意志的衝突使人常陷於恐懼與憤怒的泥濘中，並顯現各種矛盾的行為。因此在這個領域中需著重人格整合及情緒智商的培養，培養的方法為生活的覺察、同理心訓練及意志力的磨練。生活的覺察幫助人培養更敏銳的自覺能

力，使種種不整合的意識及行為能由自覺而逐漸脫離矛盾的掌握，進而達到隨心所欲而不踰矩的整合境界。

4. 發展多元智慧與潛能

多元智慧論是由美國霍華德·嘉納（Howard Gardner）提出，他提出至少有七項基本智慧的存在，分別為語言智慧（linguistic intelligence）、邏輯—數學智慧（logical—mathematical intelligence）、空間智慧（spatial intelligence）、肢體動覺智慧（bodily—kinesthetic intelligence）、音樂智慧（musical intelligence）、人際智慧（interpersonal intelligence）及內省智慧（intrapersonal intelligence）。此理論不但說明人的多元智慧潛能，也強調人的多元認知方式。前者印證欣賞生命與珍惜生命的理念即個體的整體性與獨特性，後者指出教學方式的多元性，亦即配合學生多元的認知方式來教學，也就是因材施教。因此由多元智慧論可協助學生熱愛並發展每一個人獨特的生命潛能，也能幫助老師開創多元適性的教學方式（陳立言，2001）。

(四) 臺灣生命教育推行相關研究

1. 十二年國教的生命教育

前臺灣省教育廳從 1997 年底開始推動生命教育；接著教育部宣布 2001 年為「生命教育年」，積極規劃推動各級學校的生命教育，使得國內的生命教育進入全面性的發展；生命教育的出現比「死亡教育」、「生死教育」或

「生死學」稍晚，但近年來其發展比死亡教育或生死學更受重視，已成為學校教育的重要課程之一。教育部（2010）提出『生命教育中程計畫（九十九至一〇二年度）』的教育目標，期望整合生命教育相關成果與研究，聯結家庭、學校及社會對於生命教育的共識與實踐，延續生命教育推動經驗，並作系統性的規劃與深度耕耘，以強化全人發展及全人關懷的生命教育。

迄今，生命教育已推動十餘年，在各教育階段持續進行中，累積豐碩的成果。對於課程的規劃亦逐漸具體，就十二年國民基本教育之生命教育而言，國民中小學九年一貫課程中將生命教育定位於綜合活動學習領域；高中階段則於 2010 年開始將「生命教育」納入必選一學分；高級職業學校在課程設計的實施通則內，建議各科目之教學活動應融入生命教育議題（陳錫琦，2013）。

2. 臺灣生命教育推行現況

2001 年被定為“生命教育年”後，臺灣各類教育機構全面推行生命教育。目前在幼兒教育領域，許多一線幼兒園教師投身於生命教育實踐，主要採用主題教學的形式，以自己任教的班級幼兒為研究對象，開展生命教育。幼兒園教師的研究主題以人與自己、人與他人、人與環境、人與自然的關係為主，研究方法也日益多元化。雖然幼兒園現有的生命教育活動缺乏整體的主題設計，但其教育價值與意義仍值得肯定。

臺灣民間也有許多以推行生命教育為主要宗旨的團體。這些團體舉辦了各種生命教育研討活動，以教師生命教育研討為主，以學生夏令營及家長研討為輔。民間團體的推動雖然對生命教育理念的推廣很有幫助，但是在應對生命教育面臨的主要挑戰（如社會支持度低、師資培育的挑戰及教材編寫與製作的挑戰等）方面，似乎貢獻不大（劉乃華，2007）。

3. 各級學校生命教育的推動

生命教育推動十年，高中已有生命教育選修課程。為落實高中生命教育，各師資培育大學持續研發、規劃與執行高中生命教育之師資培育課程，並積極擴充高中生命教育之教學資源，實為最重要之配套措施。

以此為基礎，目前尚無生命教育課程之高職、國中與國小亦亟待生命教育之規劃與實行。高職之學生年齡層與高中生相仿，在考慮職業學校之特性後，應可將高中生命教育推動之經驗與制度轉移至高職。從某種角度講，技職院校可能更迫切需要生命教育。

「技術及職業校院法」草案第一條：「技術及職業校院以研究應用科學，發展實用技術，培育各級專門人才，服務社會，促進國家發展為宗旨。」因此，我們更需要將生命教育的精神貫徹到技職院校的教育體系之中。

國中小九年一貫之課程綱要目前也沒有完整之生命教育規劃，應透過

專家團隊研發適齡適性之國中小生命教育課程綱要，並參考高中職生命教育師資培育模式，進行國中小生命教育師資的養成，同時也進行教材與教案之設計，以累積生命教育的教學資源。此外，各種短期在職研習課程的提供也是必要的，以充實各級學校授課教師的專業職能。中小學生命教育志工訓練也是值得思考的一個面向，以提升各中小學生命教育輔助性之人力資源（孫效智，2009）。

三、某私小生命教育推動現況

（一）獨立科目

在此私立小學，「生命教育」是一門獨立的科目，從二年級開始，每班每週便有一節「生命教育」課。一開始設立這門課，課程大多與信仰內容有關。經過時代變遷，課程內容也逐漸改變。不只是宗教教育，生死教育、兩性教育、特殊教育、品格教育等議題，甚至是這幾年廣為人知的情緒智商（EQ）教育，「生命教育」課程皆涵括在其中。多元的課程內容，符合「生命教育深化人生觀」、「內化價值觀」、「整合知情意行」、「發展多元智慧與潛能」等四大內涵。

（二）專任教師

生命教育課程，由「生命教育教師」授課。生命教育教師多數為外聘教師，另加上一位學校專任輔導教師。相較於校內其他老師，「生命教育教師」所要負責的科目較為單純，能夠專注準備課程。同時，學校行政系

統的支持和教師們的尊重，使得生命教育教師可以安心的進行課程，不會受到干擾。

（三）教學課程與資源的整合

雖然教學不會受到干擾，卻也不是放任教師無章法的隨意教學。生命教育教師每學期期初需要擬定課程計畫，交由學校負責老師審定，並且開會討論協調。學校設有生命教育教師召集人，負責購買與管理相關教學資源；同時也是推行各項生命教育工作的窗口。這樣的設置，使得生命教育課程的推行與管理，較其他學校有系統。

（四）推行成果及展望

該校生命教育深根多年，多數學生喜愛生命教育的課程，原因是課程內容多元，教師上課生動。家長們也認為孩子經過學習後，懂得尊重他人、關懷他人、並樂於幫助他人。更重要的是，孩子們藉由典範人物的故事，可以培養正向積極的人生態度。因此，生命教育推行至今，深獲家長與學生的好評和肯定。

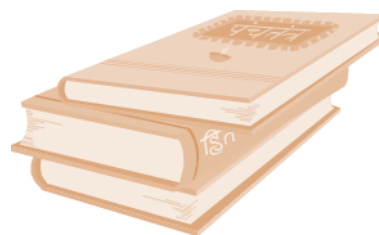
四、結語

生命教育的推行雖進行多年，卻缺乏統整和規劃，大多由教師和民間團體自行規劃與實施，目前只有高中將生命教育設立為獨立的科目。然而，教育需要從小扎根，尤其關乎尊重生命和關懷生命等道德論理議題，更是要孩童開始教育及培養。如果生

命教育不僅僅是門潛在課程，而是一門正式課程；且依據孩童的發展設計教學活動，幫助學生探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展個人獨特的生命、實踐並活出天地人我共融共在的和諧關係。是否更能夠達到推行生命教育的目標？本研究將針對一所將生命教育設立為正式課程的學校做深入的探討研究。

參考文獻

- 臺灣省政府教育廳（1998）。**生命教育實施計畫**。
- 吳蔗深（2008）。**心靈教育：生命教育的核心概念**。香港：香港教育學院宗教教育與心靈教育中心，6-7。
- 林尚韻（2012）。**生命教育課程對國中身心障礙資源班學生自我概念介入成效之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士論文。未出版。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶（主編）：**生命教育的理論與實務**，1-22。臺北：寰宇。
- 孫效智（2007）臺灣生命教育的挑戰與願景。**課程與教學季刊**，12（3），1-26。
- 教育部（2001）**教育部推動生命教育中程計劃**。臺北：教育部。
- 許瑛珺、洪榮昭（2013）皮亞傑認知發展階段的新詮釋。**科學教育月刊**，260，2-9。
- 陳立言（2001）**生命教育的理念與內涵**。
- 陳錫琦（2013）十二年國教生命教育課程概觀與反思。
- 陳錫琦（2013）**生命教育---核心概念與教學融入**。
- 劉乃華（2007）臺灣生命教育的現狀與發展。**幼兒教育（教育科學）**，388，47-48。浙江。



國際文化交流活動對我國文化教育的反思

陳清梅

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士班研究生

一、前言

為推動國際文化交流，培養學生國際觀與國際視野，各學校及民間團體經常辦理各種不同型態的文化交流活動，提供年輕學子與國際接軌的窗口，如國外語言營隊、異國姊妹校文化交流、遊學、NGO 志工活動等，其中異國姊妹校文化交流活動，即是最常見的方式之一。藉由學校互訪、寄宿家庭的生活體驗，讓學生直接感受不同文化及生活方式的衝擊，除了開展視野，增加生命的寬度，更了解國際競爭力的重要。筆者近期參與某高中日本沖繩宮古高校姊妹校文化交流與寄宿家庭接待活動，另協助舞蹈教室學員參加 2015 世界青少年舞蹈營（daCi）等活動。參與過程中，對於東西方不同教育方式青少年的文化素養表現，有著深切的感觸。本文除作經驗分享，更試從我國推行十二年國教方向切入，期能提供教育界教學參考。

二、異國文化的體現

（一）特色文化活動的意涵

文化交流活動主要意涵為了解與認同本國具代表性的文化活動，進而尊重不同文化的特色。因此參與者如何從自我認知中選擇具代表本國或地方性的活動，考驗參與者對歷史文化的認同度。

此次與宮古姊妹校文化交流中，有兩點感想分享：

1. 特色課程的選擇

學校在文化交流課程安排上，日方大多以茶道、民俗舞蹈、陶藝為基礎；臺灣接待學校則以臺灣小吃、製作小物及陶藝等為主。今年在同學與老師的溝通與爭取下，增加了傳統戲曲課程，意外獲得日方同學的驚喜與回響。

2. 才藝表演的呈現

臺方同學選擇中、西、韓合併的創作歌曲及流行舞蹈表演，而日方同學則表演代表日本沖繩的音樂文化—三線及擊鼓演出。創意、創新一直是臺灣軟實力中最被肯定的特點，也是年輕人擅長者，但在這次文化交流表演中，似乎少了對自己文化的肯定與傳遞。反觀日方雖是表演傳統樂曲且動作生疏，但與會者都能肯定其文化特質。此行的日方高中生私下也聽各國流行樂、著迷 3C 產品，但對於呈現具代表性的文化交流活動時，卻能明確找到國內及國際共同意象的代表性聯想。活動交流後，不得不讓我們好奇同樣年齡的孩子，歷史文化對他們的意義、影響為何？

（二）多元文化的尊重與包容

國際舞蹈與兒童聯盟（Dance and the Child International，簡稱 daCi）創立於 1978 年，為非營利的國際組織，隸屬於聯合國教育科學文化

（UNESCO）組織下的國際舞蹈會議（CID-International Dance Council），此組織最關心的議題是 0-18 歲兒童暨青少年的舞蹈學習及教育環境，希望每位兒童及青少年在舞蹈的成長與發展，均能與世界接軌。daCi 每 3 年舉辦 1 次年會活動並擇定由一個會員國主辦，今年（2015）則在丹麥舉行。

臺灣方面共有臺南應用科技大學舞蹈系及雲門舞蹈教室參加，來自世界 22 國，34 個青少年團體，7 百多人參與。一週的研習課程中，學員需要和來自不同國家的老師與青少年互動，每個人都有機會與不同國際、種族的學員及老師，一起學習、體驗流行舞蹈（如嘻哈 hip hop）、正規舞蹈（如芭蕾舞、瑜珈）及各地傳統民俗舞蹈（如非洲舞、丹麥民俗舞蹈）等，同時亦有學術性研討會討論有關青少年舞蹈學習的相關議題。學員們須能表達自己，學習尊重文化差異，也要學習和不同語言的朋友打交道。

返臺後學員經驗分享，特別提到（一）教師授課態度：西方教育尊重學生的學習，即使學生做的不好、不對，教師都會以正向的方式，給予最大的鼓勵，激勵同學再試一下；（二）種族問題：在種族優越情感下，對於不同膚色的種族歧視仍舊存在，但在共同相處後，這種傲慢的錯覺慢慢殆盡，各種族都有其優點，只要你願意放開心胸體會與接受。（三）慢調的學習：行程中，學員參加了丹麥國家歷史博物館、設計博物館、古堡等藝術賞析活動，其中導遊以丹麥高中生校外教學方式進行國家歷史博物館導覽

—由同學就館內有興趣的區域主題先行分組各自參觀，於一定時間後集合，再由各組分享參觀心得，採自主學習而非一味解說全館的歷史與收藏，尊重慢學與引導教學；同時館內以時間序與橫貫方式將中外歷史、收藏一併展示，有助橫向了解全世界同時期的變化。

三、臺灣文化教育的反思

（一）文化代表性的迷惘

我們的歷史文化源自五千年來的中華文化，無論在生活、語言、思想，都有著深刻、不可切割的影響。歷史能讓我們知道時代的變革，探究過去到現在情境遺存的產物，以及對未來的渴望。臺灣的課程受到過度政治的干預，從早期威權時代受限於黨國精神，到了多元民主時代，又因政黨開放造成對峙，課程淪為政客的選舉工具。新課程標榜鬆綁，學校教育從以往對單一集權政體的順服，轉而必須面對一群爭取社會認同的立法團體。課程知識的假設，不僅反映了被賦予的「事實」，而且選擇性地提供一些爭取而來的「代表性」。過多的意識型態爭議，常被以兩極化的觀點處理，其中以國家認同最為嚴重。在歷次的課程修訂中，呈現出中國意識與臺灣意識的鐘擺現象（白亦方、劉修豪、黃炳煌，2011）。

歷次的課程標準未能明確告知隱含在背後的知識價值內涵為何？義務教育下，學生被動接受各種課程標準，也避開了嚴肅的知識價值問題。

臺灣的課程始終傾向新的課程概念或知識，忽略這些當下的主流價值曾是傳統的代表。

完美的課程應該教育國民了解每一文化背景下的社會規範，體認前人無私奮鬥下所保存的智慧產物，進而調整對主流文化價值的偏見。缺乏歷史文化的核心價值與實務措施，造就臺灣的教育現況。新生代找不到自己的歷史定位與文化，更發掘不了文化代表性的活動與意義，這是我們共同的責任。

（二）多元文化課程的驗證

近幾年，受多元文化教育影響，教科書已納入不同的文化樣貌，如原住民豐年祭、澳洲毛利人民俗文化介紹等不同族群的文化，讓學生體會中西多元文化之美。但附加取向的課程發展模式，只是片段式的將多元文化放入現有課程中，整體的主流課程架構並未改變。學生看不到自己的文化學習以及整體課程學習的關係，各族群敘述性的歷史和文化，只能提供學生表淺的知識理解，欠缺提供學生深入探究文化脈絡的機會。

大部分學校對於多元文化教育仍以靜態的教學為主，難以展現文化的深度和意涵。這樣的教育方式僅使文化連結成為一種想像式的課程而非體驗式的連結（劉美慧，2011）。多元文化教育應讓學生理解多元文化知識的深層意義，包含弱勢族群、偏見、歧視、種族中心主義、認同等觀念；設計活動時，能延伸活動背後所要傳遞

的多元文化概念；對於事件分析，應強調過去、現在及未來的關係，並以開放性議題為主，透過討論培養學生解決問題的能力。

學生藉由分析個人生命的處境，針對社會不公平現象發展出實踐的意識，學習各種族的平等與正義，才是多元文化課程的本意。

（三）評量與實踐的距離功利主義下，傳統學校教育重視「知識」的重要性，考試領導教學成為現今中學教育主流意識。學生日夜趕課，為求紙筆測驗的高分落點；標準答案、統一做法、不容許錯誤發生的評量模式，已深入在我們的教育中。

學習的本意應是教育的本質，即杜威「教育即成長」（Education is growth）的進步主義論。當我們背會了許多填鴨式的知識，卻表現出知行不合一的言論與舉止，這樣的差距，究竟是誰的問題？

紙筆測驗是最快速檢驗學習成果的評鑑方式，但它卻不等同課程內化、反思與實踐力的相對提升。發展學生擁有彈性、問題解決、創造力、創意、及終身學習的能力，才能終身受用。

四、對十二年國教文化教育的期許

文化教育的教學成效並非來自量化的筆試成績，也不在於舉辦文化交

流活動場次的多寡。而是發自內化於個體對國家民族及文化的認同感與行動實踐。2014 年正式上路的十二年國民基本教育提出了一個新的學習關鍵——「核心素養」的培養，希望透過核心素養發展個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。融合認知、技能和情意，經內化後的綜合表現，能幫助學生積極回應個人的及社會的生活需求，同時迎接現在與未來的挑戰（國家教育研究院，2014）。

文化教育的深耕與養成便是建立在「核心素養」的觀念中，孩子的主體生成是一種建構的歷程，歷史及多元文化的體認與實踐，需要落實在現實情境及人我的互動發展。身為教師者應調整偏重學科知識的教學型態，多以欣賞、展演、操作、情境體驗方式，引導學生認識我國的文化脈絡，進而產生與文化密切的連結度，同時設計文化創新與省思等的教學活動，提供學生更多參與互動及課後實踐的機會，以強化學生在文化教育核心素養的能力。

《十二年國民基本教育課程總綱》納入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等 19 項議題，並將議題採融入式課程設計與實施。課程發展之「融入」，意指「將材料整合放入」，以產生「統整」（integrate）效果。議題多具有跨學門性質，融入多領域/科目/學習活動，更能透徹理解、妥善因應（張芬芬、張

嘉育，2015）。

文化教育的積極延伸即是關心家庭、學校、社會生活議題，並能由周遭人、事、物及環境互動中觀察現象，尋求關係，解決問題。「議題融入課程」規劃，正符合培養學生對周遭環境保持好奇心，依個人生活背景與日常經驗或問題，運用在地資源，發展真實有效的學習（蔡清田，2014）。

五、結語

國際文化交流提供年輕人廣泛接觸文化的機會，也因這樣機會突顯了各國不同教育下，新一代的思維。文化交流活動的影響是多面向的，範圍小至流行術語，大至社會體制，都可帶給我們不同的文化刺激和反省；文化不分優劣，應互相欣賞，秉持開放包容，才能接納多元文化共存的態度。

美國芝加哥大學前校長赫欽斯（R. M. Hutchins）曾說「教育不是為了訓練專業，而是為了培養公民。」在全球化的國際競爭下，培養多元適性，實踐五育均衡發展，進而學以致用，成為獨立思考、健康生活、社會關懷與國際視野的現代國民，才能因應未來的社會需求及變化急遽的時代（國家教育研究院，2014）。

期許十二年國民基本教育能落實推動，培養社會公民對文化多樣性的尊敬與欣賞的態度，以提升個人內在人文素養和價值，成為具有在地文化特質的國際公民。

參考文獻

- 白亦方、劉修豪、黃炳煌（2011）。形塑完美的國民：課程史觀點。**我國百年教育回顧與展望**（頁253~277）。臺北市：國家教育研究院。
- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。**臺灣教育評論月刊**，4（3），26~33。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）說明手冊。臺北市：作者。
- 劉美慧（2011）。我國多元文化教育之發展與困境。**我國百年教育回顧與展望**（頁221~235）。臺北市：國家教育研究院。
- 蔡清田（2014）。十二年國民基本教育核心素養與評鑑。**教育人力與專業發展**，31（6），21~33。

申請學貸也是一種人生歷練

蘇揚期
彰化縣馬興國小教師

一、前言

人，生而不平等，所以需要透過法律來保障「人，生而平等」。不可諱言，從古至今無論生活在何種社會制度下，人類都無可迴避社會階級不同、貧富差距存在、社會機會不均等之結構性或非結構性社會因素等影響。因此，才有今日透過國家力量來縮短上列社會不平等現象，以謀求整體社會和諧發展、減少階級對立與衝突、促進人類提升自我與達成自我實踐的理想。而法律規範所高懸的「平等」實則有賴教育的過程，促進普遍且整體提升國人的知識水準、民主法治認識、優良公民素養與正向的個人心理及社會風氣，也才能在國人心態上建立「平等」的同理心，以達「人同此心、心同此理」的平等真義。並以此為基礎與國際社會接軌，協助國人順利銜接全球化的挑戰。

有以上的認知，做為談論臺灣高中職以上學生就學貸款的現況與困境，才能在社會現實面上提供積極務實的見解，為需透過就學貸款方能達成自我實踐目的的學子們，繼續在人生道路上，做出正確的選擇。

二、同學：請以正向心理面對您的家庭現況

對多數的學生而言，就學讀書接受教育是一種權力也是國家應提供的義務。尤其就讀國民中小學階段的學

生，較無須煩憂就學這件事對家庭在例行金錢支出所產生的壓力。然而，當小孩邁入高中職以上的學習生涯，家庭針對子弟就學所要支出金額便大幅的增加。尤其對弱勢家庭、家中有2個以上子女就學及突遭變故之家庭，每到註冊時期對父母或監護人而言，的確是相當為難與煎熬。

對於上列情況，如何針對有學貸需求之目標學生建立積極正向的人生觀、務實的生涯規劃、彈性的就學策略與挫折復原力，教育行政當局實應在國中小學教育階段建立相關機制，協助目標學生及其家庭具備以正向心理面對家庭現況，並提供及教育他們尋求相關社會資源為學生自我人生或家長對自己的子女未來負起責任，以期他們善用「就學貸款」及其他社會福利資源，而非依賴這些社會資源。

(一) 積極正向的人生觀

學校教育最高的核心價值之一，便是陶冶優質的現代公民，而優質現代公民素養有民主法治觀念、良好的人格與品行、守法守紀的精神及同理心。上列教育目標可以用「積極正向的人生觀」來貫穿其實踐。對各教育階段的學生而言，透過學校課程、多元活動及發揮友善校園精神，建立積極、正向、樂觀與具危機意識的人生價值，都是學生一輩子受用的能力，其教育價值勝於一切專業技能。

無論是出身弱勢家庭的學生對自我家世的正面態度、突遭家庭變故學生對生命困境的欣然面對、突發重大疾病對學生生涯的挑戰及人生眾多無可理解的苦難等，基層教育階段的國民中小學都應該善用學生與學校因地緣關係的優勢，結合地區社會資源，為所有學生自小建立起積極正向的人生觀。並為學生搭建合理尋求社會資源協助的認知與能力，強化學生自小建立起勇於接受家庭的不同弱勢情境，欣然接受社會資源協助的胸襟，並鼓勵轉化社會大愛為努力的動力，激發學生提升人生更高的期望與願景。

(二) 務實的生涯規劃

對於弱勢家庭學生而言，追求人生自我實現的路徑必然是辛苦而充滿挑戰，其實對出身小康家庭學生而言，也是如此。因此，學生怨天尤人的情緒反應如何引導向追求自我實踐的動力，需要學校教育與家庭力量的合作，為學生建立務實的生涯規劃。

所謂務實的生涯規劃是指評估家庭經濟能量、可用社會資源多寡與學生自我性向，協助學生訂定自我未來方向並建立為自我生命選擇負起一切責任的態度。當然，這過程需要學校教育系統性引導與親職教育的辦理，共同為學生在中小學階段學習過程中逐漸發現自我生命的亮點與了解必要時要有犧牲「願望」並退而求其次的心理準備。

(三) 彈性的就學策略

對許多學生而言，從幼稚園一路

就學到大專院校甚至研究所，是再稀鬆不過的成長歷程。不過，對許多有學貸需求的學生而言，因為缺乏家庭經濟力量的奧援，使這些學生自幼起大多數落入經濟不利、文化不利與社會不利的惡性循環，他們企望一路順利完成各教育階段學業，有時真是一種苛求。所以，採行彈性的就學策略也是一種積極的選擇，而且彈性的就學策略並不影響一個人的一生成就。在我們的生活經驗中，遇到許多學生生涯一路跌跌撞撞的好友，他們從職校、服役、上日班就讀夜二專、插大到研究所，因為他們秉持為自己未來負責的態度與堅持，一樣成就專業素養，在人生舞臺上佔有一席之地。

(四) 強化學生挫折復原力

成長需要學習，而過程充滿挫折。學生生涯有如成人世界，經常要面對許多不同的考驗與挫折。因此，學校教育應該在學生學習過程中，規劃「強化學生挫折復原力」的措施，讓學生在失敗中成長，甚至製造學生的失敗與挫折，再協助他們站起來接受挑戰。最好的方法之一就是培養學生團隊合作的精神，有同儕的陪伴與奮鬥，讓成功與失敗都有可以檢討與分享的夥伴。例如學生組隊參加科學展覽、各種團隊球類競賽、課堂的分組學習、探索與報告分享等，透過這些團隊性的學習以培養學生主動學習、與他人合作、分享表達等能力，在有形與無形中都有助於學生強化挫折復原力，而挫折復原力就是一輩子帶著走的能力。

三、申請學貸是為自己學習負責、投資自己的表現與勇氣

陳方隅（2011）提到：「...透過學貸讓人人有大學念的公平表象背後，弱勢家庭子女無力由家庭資助進入大學就讀的問題並沒有徹底解決，事實上學費的沉重負擔只是透過學貸稍稍往後拖延，而落到了出身弱勢家庭的畢業生身上。」的確，上列文章一針見血的直指弱勢家庭子女在目前競爭環境中所面臨的結構性困境，而且這種現象在國際社會中也大同小異。

然而，就現階段弱勢家庭子女就學經費短缺的問題而言，「就學貸款」似乎仍是協助經費短缺的家庭較可行的方法之一。因為就學貸款是針對需求學生的需要，由政府結合金融行庫以穩定提供給所有適用對象的學費低利借貸方案。無論就學貸款服務對象人數、借款期限、資金規模、還款彈性而言，都是協助弱勢家庭子女得以完成學業的有效依靠。否則，現有的社會資源，也難以尋得可以提供人數眾多、經費規模龐大且借款者還款能力不確定因素尚大下，願意持續提供學生學費來源的慈善團體或贊助單位。

臺灣是自由開放、尊重個別差異且意見多元的活力社會，尤其是民國 80 年代以來的本土化運動下造成民智日開，加上社會運動蓬勃發展、行動通訊裝置快速融入生活場域、國民勇於表達個人意見於日常生活等現象，又適逢臺灣快速融入全球化浪潮，整個國際環境被知識經濟與創新思維所

主導。可說一個知識價值被新起的知識價值所取代的速度正以瞬息巨變的態勢襲來，儼然就像電影「功夫」中的如來神掌般全面壟罩我們。面對全球化時代的考驗，青年學子們該在意的不是我背負了「幾十萬」的就學貸款，而是幾十萬的就學貸款成就我「一個圓夢的機會」，哪怕那機會是充滿競爭、挫折與無情。回想民國 40 至 70 年代出生接受聯考考驗的青年學生，不要說「就學貸款」，那世代有 50~60% 的學生，連就讀大學的機會都早在國中階段被能力分班制度給注定了。因此，我們要鼓勵當下的青年學生，請善用「就學貸款」來強化自己的專業能力、敬學精神與感恩的心。畢竟，就學貸款所提供的低利方案，是集合全國納稅人的力量，來協助學貸目標學生以避免青年學生因為經濟能力而無法進入大學就讀，避免剝奪窮人受高等教育權利的不公不義。

四、就學貸款是救急不是救濟

依據教育部統計，近年私立大專院校學生每年申請就學貸款均超過 25 萬人，是公立大專院校的 4 倍。學者研究也顯示，家戶年所得 120 萬至 499 萬元家庭的小孩進入一般公立大學比例，是 50 萬元以下家庭的 2 倍，也比 50 萬至 119 萬元家庭多出 8%（引自 2015 年 3 月 21 日中時電子報）。的確，如本文一開頭所強調的「人，生而不平等」，然本文無意爭論「人，究竟是否平不平等」之議題，因為當政策或制度現況無法改變的當下，建議適用就學貸款目標學生應該以務實的態度來面對社會現實對你們的考驗，並轉

化一種「正面、積極、樂觀」的心態，來解套家庭所面臨的經濟困境。

因此，就學貸款是為避免青年學生因為經濟能力而無法進入大學就讀，避免剝奪窮人受高等教育權利的不公不義，由政府結合金融行庫以低利貸款方案，提供有需求學生申請。而其低利方案是集合納稅人的心血，共同為青年學生圓夢所制定並長期提供的學費貸款服務。是一種基於「積極性差別待遇」並針對就學貸款目標學生所提供的經費挹注方案。此政策是政府美意也是責任，而金融行庫放款行為是「救急」，不是「救濟」。本文認為，即便政府有責任提供符合公平正義的教育政策，也不代表身為百姓的我們就應當「理所當然」的享受包含教育服務在內的社會福利協助，而且對於弱勢家庭子女除了就學貸款外，臺灣社會無論公私立機關團體都集合眾人的力量，提供不同程度人力、物力、財力、心理關懷或義務服務等社會資源。對此，需要強調的是，施與受之間並無理所當然的責任與義務，它是社會真情的展現，並企望將一份「人間自有真情在」的理念透過實際的協助，為社會各角落暫時居於弱勢的人們申請援手，並期望接受協助的對象能活出並開創自我尊嚴的人生，且當有能力時願意加入提供「人間自有真情在」社會回饋機制的一員。

五、結語

(一) 對政府的建議

1. 提供更優惠的學貸利率

103 學年度臺銀指出，由於基準利率未調，因此，仍將比照去年提出 1.6986% 的超低學貸利率。看似頗低的學貸利率，卻有將近 1500 億學貸金額需求規模。就「就學貸款」的屬性而言，政府應該要求金融機構比照財團借款般，提供更低的學貸利率，以彰顯企業社會責任與落實社會公平與正義。

2. 提供寒暑期短期打工的機會

大專院校學生的寒暑假比其他教育階段學生的假期時間更長，政府可以發揮產學合作模式，為申請就學貸款青年學生提供短期打工媒介平臺，協助青年學生發揮所學同時增加收入，以降低「就學貸款」需求金額。

3. 放寬申請條件限制

符合就學貸款申請資格學生，就是因為家庭弱勢的原因所以有申請需求，不該因為家長或監護人的信用瑕疵或非學生本人因素而影響申請結果。畢竟，還款的責任應該由借款人於日後負責，切勿因為非學生本人因素，影響其就學權益。

(二) 對學校的建議

1. 協助學生釐清「就學貸款」本意

「有借有還」仍是社會運作的法則，學校可以透過課程融入的方式，將就學貸款牽涉到的相關法律意涵、社會各種借貸行為的私權關係、可能引發的權利糾紛、投資理財的正

確觀念與投資自我的積極意義，讓所有學生清楚「天下沒有白吃的午餐」。

2. 規劃參訪在地慈善單位，體驗取之於社會、用之於社會的情操

因為「人間自有真情在」，所以許多社會人士願意慷慨解囊，為社會盡一份心力。經由透過參訪各種慈善單位或團體的機會，讓學生理解慈善成員投入助人行列的心路歷程，協助學生了解施與受之間蘊含著情感交流與社會大愛的意義。

3. 營造「正向的學校風氣」

無論規劃多少教育措施與政策，缺少「尊嚴的對待」，學生感受到的就只是一種「學校的行政作為而已」。因此，針對提供學生就學貸款申請服務或其他社會資源的引入，學校教育人員應該有更細膩的思維，為心智尚在成長、人格正在養成過程的學生，留著一份尊嚴的對待。

4. 以平常心積極關懷目標學生

當學校教師對弱勢家庭學生以平常心進行積極的協助，讓一切都顯的很自然、很關懷下自然沒有標籤的問題。不過，這情境要先建立在對「所有學生一視同仁」下為前提，當學校教師對待學生都有同樣自然的關懷與協助，那「對學生自然的關懷與協助」是一種學校文化與氣氛時，即便對待某位同學有較多的關懷與協助，也是學校正常作為的一種模式，不會在學生間產生極大落差去感受，而這就是學校實踐正義論的精神與作為。

(三) 對家庭的建議

1. 協助家庭觀念的導正

弱勢家庭學生中有很高比例，其家庭結構本身就是一個社會議題，因此對弱勢家庭中子女而言，以世俗的標準來衡量的話，落入惡性循環也是意料中的事。所以，即便對弱勢家庭子女的父母或監護人進行親職教育、家庭訪視或其他一切積極的關懷與協助，也很難在短時間內改變其家庭現況或觀念。不過，學校教育的價值在於永不放棄，就算改變不了學生原生家庭困境，但是學校的努力也在點點滴滴中轉化學生本人的觀念。或許這改變的種苗，已經構築出弱勢家庭惡性循環的防火牆。

2. 協助家庭善用就學貸款

就學貸款的申請方案，對弱勢家庭家長或高中階段學生而言，可能並不十分了解，所以學校盡可能提供清楚的申請說明，讓家長與學生在衡量家庭經濟能力下，減少不必要申請的項目，否則依照常人行為的慣性，當學生升學就讀大學時，也必然依照過去學貸申請模式，而徒增不必要的經費申請，既增加學生日後償還貸款時本金與利息的壓力又提高全民納稅人對就學貸款需補貼金融機構利率差額。

(四) 對學生的建議

1. 路是無限的寬廣

松下電器創辦人松下幸之助在自

傳「路是無限的寬廣」一書中提到：「順境時出力一百是容易的，逆境裡一百的力量就會減為七十，六十，能夠在逆境下出力一百二十、一百五十，便是毅力。」學生們，因為青春無敵，所以路是無限的寬廣，你有責任為自己的選擇承擔所有責任。

2. 消費在滿足需要而非虛榮

現階段的你已經申請就學貸款，因此養成務實的生活態度、量力的社交行為、以滿足生活必要為限的消費方式，都無損你的身份與尊嚴，那只是人生的過程。

3. 披荊斬棘的劍，一直握在你的手裡，只是尚未開鋒

申請就學貸款只是提早接受社會的試煉，身為大學生的你們應該專心學業、參與社團、關心社會脈動與國際情勢變遷，為將來磨一劍，開創無限寬廣的路與心境，期待您能發揮「就學貸款政策美意」，激發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任，並回饋社會持續延續「人間自有真情在」溫馨社會。

以屏東縣區分性教學實施觀點探討資優生的融合教育環境

蔡桂芳

國立屏東大學特殊教育學系助理教授

一、前言

融合觀點在臺灣的教育環境中占有重要地位，不管身為第一線尖兵的普通班教師，還是擔任特教班級教學的特教班教師，甚至是捍衛受教權的家長團體，都一致認為身心障礙學生應該在被充分考量身心需求之後，由教師、專業團隊與家長，在「最少限制環境」的最高指導原則下，共同為他們設計完善的個別化教育服務。美國教育改革及融合中心（National Center on Education Restructuring and Inclusion）將融合教育定義為：對所有學生，包括障礙程度嚴重者，給予公平接納和有效教育的機會，使其能安置在住家附近的學校並與生理年齡相近的班級同儕一起，接受合乎需求的相關服務，裨益學生日後能成為充分參與社會，成為社會有用的一份子（引自吳武典，2004）。

特殊教育服務的最高原則，是讓身心障礙者融入正常社會，羅清水、林坤燦（2006）也提出融合教育的理念是一種「關懷、接納、付諸行動」的教育實踐，強調社會多元化價值，最終目標是建立一個教育普及於所有學生的融合社會。

這些呼籲讓教育工作者對身心障礙學生參與的普世價值，產生積極正向的態度，普通學生與身心障礙學生攜手參與各項活動，在臺灣校園裡百

花齊放形象鮮明，各級學校也在校務行事中自然嵌入了「特教周」、「愛心小天使」、「身心障礙學生才藝表演」等活動，身心障礙學生融合在普通教育環境的必要性已被廣泛支持與接受。

我國特殊教育為人稱頌的積極作為乃是兼顧常態分配兩端的學習者，將服務的對象涵括負兩個標準差的智能障礙學生與正兩個標準差的資優學生，這具體的做法從特殊教育法第三條先介紹身心障礙 13 種類別的學生，隨即於第四條介紹資賦優異 6 類學生可見端倪。法規的周延與先進固然可喜，但從多元教育、權益均等的觀點，應協助檢視資賦優異學生在學校裡是否也能享有友善接納的教育環境？身心障礙學生因為顯性的弱勢條件，較容易接受到合理的融合服務，但常被視為「天之驕子」、「社會瑰寶」的他們，在接受資優方案服務之餘，其實多半時間是在普通班裡與其他同儕一起學習，在這個優先滿足多數中段同學學習訴求的課堂裡，獨特的學習樣態與超前的基本條件是否也可以同樣得到尊重與滿足？教育工作者常擔心學習落後的學生會因教師無法兼顧其獨特需求而淪為教室中的「客人」，但卻常忽略能力超前的學生也會因為教材過於簡單，而成為教室中的另類「客人」（郭靜姿，2013）！

二、資優學生也是融合教育的一員

從特殊教育通報網最新資料得知，身心障礙類特殊學生從學前到高中職階段的總人數是 103,019 人，佔高中職以下學生總數的 3.1%，這 10 萬多名學生中，真正在隔離式特殊教育學校學習的人數僅有 6,746 人，上面的數據足以了解融合教育推行已非空談，循具體制度步步體現。再從資優生這部分來看，目前法定資優生有 25,746 人，由於我國資優教育政策主張充實與加速制並行，因此並無完全隔離的資優生服務方式，加速跳級或縮短修業年限的資優學生均會在普通班就讀，接受充實制的資優生在國中小階段，則會被安排在分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案中（郭靜姿，2011）。從上述現象看來，資優生接受融合教育應無庸置疑。然而，資賦優異學生具有異於一般學生的特性，例如記憶力強、理解力高、反應迅速、且善於分析、推理理解與思考、學習速度快、吸收能力強、少數資優生的思考方式與行為更超乎一般學生，這些特性使他們在普通教育之下，無法獲得滿足（林幸台，1997；教育部，2008；陳長益，2011）。由此融合教育在資賦優異兒童身上要發揮成效，資優生在班級裡能否受益的關鍵，就是普通班教師的區分性教學素養，和對資優生的尊重與認識。

再從特殊教育法來看，身心障礙學生依第 28 條規定均需為其訂量身提供的「個別化教育計畫」（教育部，2014），細緻的強調每位身心障礙學生

應享有適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之服務。每位特教老師在為學生設計課程時，都需在個別化教育計畫中敘明能參與普通班活動的時間與項目（林坤燦，2006），既使中重度的身心障礙學生，安置在普通學校的自足式特殊班裡，也會因其條件設計許多多元化的融合策略，例如：參與普通班融合式小團體音樂活動（吳芊霽，2010）、以桌上遊戲課程來促進同儕融合（陳逸之，2014）、以融合式適應體育教學幫助腦性麻痺兒童（王惟俊，2006）、繪本故事活動課程（夏紫涵，2008），這些具體策略都讓不同障礙類別的特殊需求學生與普通教育的距離更形接近，之間的藩籬也逐漸褪除。

而資優生是如何接受特殊教育服務呢？我國特殊教育法的內涵是指向「高級中等以下各教育階段學校應以協同教學方式，考量資賦優異學生性向、優勢能力、學習特質及特殊教育需求，訂定資賦優異學生個別輔導計畫，必要時得邀請資賦優異學生家長參與」來陳述，也就是相對於身心障礙學生的「個別化教育計畫」（英文簡稱 IEP），每個資賦優異學生也有屬於他的「個別輔導計畫」（英文簡稱則為 IGP）。資優生個別化輔導計畫的內容涵括了不同形式的想法，廣義可以包括評估其優勢能力、濃縮及簡化正規課程，以及發展個別或小組研究的管理計畫。在評估優勢能力方面，包含能力分析、興趣評估及學習風格評估；在濃縮及簡化正規課程上，則考量需濃縮的課程領域、濃縮基本教材的程序，以及設計多元化的加速和充

實活動；在發展個別或小組研究管理計畫中，包含研究領域、目標、預定要欣賞或接受成果展示的觀眾與聽眾、將產出的成果作品等。也可以狹義的從國內學者所倡議的基本格式如學生基本資料、能力特質分析、學業成就表現、興趣特質、學習特質、認知風格、綜合評析、教育安置、教學目標、主題教學活動內容計畫、獨立研究教學活動內容計畫、獨立研究契約、輔導紀錄表、學習活動觀察紀錄及評量表、獨立研究評量表、個別化教育計畫委員綜合評量等（郭靜姿、劉貞宜，2001；蔡明富，2015）。

從上述資優生的個別化輔導計畫要項中可以看出，對資賦優異學生的受教權是一樣重視的，只是在普通班老師的舊經驗中，既使修習過特殊教育導論三學分，或曾參加身心障礙類特殊學生的期初或期末個別化教育計畫（IEP）會議，大概也很難立即了解資賦優異學生究竟在普通班的環境裡，需要給予那些協助？普通班老師心中有著障礙類孩子的形貌，但面對資優生在普通班上課時究竟應該給予那些幫助？怎樣的課程才能啟發資優生獨特的心靈？如何彈性調整才算是適性？卻是回顧師資培育的舊經驗裡極度匱乏的。

三、在普通班級裡為資優生提供區分性教學遭遇的問題

郭靜姿（2013）曾指出，在常態編班及融合教育的安置型態下，教師普遍面臨班級中學生能力殊異，教學無法兼顧不同學生需求的困境。然而

當政府大力倡導融合教育之際，學校未能做好區分性教學，融合教育就會淪為空談。

Diane（2002）指出在多樣化的班級中，區分性教學（Differentiated Instruction）與傳統教學像是一條線的兩端，當學生異質性大時，教師便必須捨棄傳統教學，趨向區分性教學，以符合學生需求（引自柯俊吉，2008）。Tomlinson（1995, 1999, 2001）認為區分性係指對課程及教學進行必要的調整，以利支持不同學習者的需求，包括運用多元的教學方法、調整內容、過程、成果及環境，並考量學生學習興趣、準備度、學業成就的差異，來確認教室內所有程度的學生都能得到適當的挑戰及支持。要進行區分性教學時，教師先回應學生在學習上的需求，分配合適課業、彈性分組以及持續的評量與調整，接著配合學生的準備狀態、學習興趣與學習狀況，從一般的教學原則導向區分性，包括課程內容、學習歷程及學習成果的調整，最後搭配不同的教學材料與教學策略、多樣化的作業與評量等，藉此確認班級成員都能達到最佳化的學習。

現今為一個多元社會，班級中可能同時有資優生、一般生、低社經地位的學生、文化弱勢的學生、身心障礙學生等，區分性教學不但可以讓具資優特質的學生在原班課程中獲得學習上的滿足，也能在課程中設計基礎的內容，讓能力較弱學生也能一同享受學習的快樂！

作者近期進行一份針對屏東縣普通班 238 位導師區分性教學態度的調查，發現一些值得分享的現象，可以略窺資優生在普通班級中，要得到適性且具融合意義的區分性教學，遭遇到那些問題。茲簡要敘述如下：

(一) 普通班教師對資賦優異學生的瞭解程度並不充分

作者將資賦優異學生的特質分成認知與情意兩個向度，詢問普通班老師對資優生接觸的經驗與了解程度。發現普通班老師認為自己對資優生最不了解的認知特質分別是課程之外的學習經驗、思考能力和創造能力。最不瞭解的前三項情意特質則依序是追求目標的持續程度、對完成工作的自信程度與接受新挑戰的意願程度。換句話說，在普通班的學習環境裡，導師們並不容易去考量資優生還有哪些額外的學習經驗（如是否是圍棋小高手？在外語的涉獵程度？假日怎樣安排學習活動、平日是否蒐集第二次世界大戰的飛機模型、有沒有擔任社區生態小志工等），當然也就很難在課堂中拋出符應資優生層次的認知問題；又如果導師要對全班花較多時間來解釋一些低認知性的程序性知識，對資優生也就難以誘導他們進行抽象性或複雜程度較高的思考活動，資優生的創造力和高層次思考能力也就沒辦法被導師提升了。

(二) 普通班教師對資賦優異學生跨出區分性的教學並不容易

調查中普通班老師對區分性教學

認同度最低的前三項行為依序是將同學間相互評量學習的成果適度納入學習成績、設計課程時考慮每位學生的學習風格學習需求、適時邀請社區的專業人士來提供相關資源。從上述可得知普通班老師還是習於從「公平一致」的傳統角度來看評量，較難同意採納同儕學習評量，也或許認為國小階段學生還小，不習慣將學習評量的責任交付在學生手中。至於班級裡若有資優生，導師也可能因為過去的師資培育舊經驗較欠缺學習風格或多元智能評量的認識，在班級進行學習評量活動（尤其是總結性評量）時，難以說服自己及學生同意「讓資優生將所學知識用一齣自己拍攝的微電影來呈現」，並給予公平的評量分數。

(三) 普通班教師對資優生特質越瞭解，對區分性教學的態度越積極

調查中顯示普通班教師對資優生的特質和他們對區分性教學的態度之間呈現正相關，也就是當普通班導師對資優生的特質具備越多知識，會更支持在班級裡提供符應資優生需求的區分性教學。

(四) 普通班教師對目前推行的資優服務方案瞭解十分匱乏

資優白皮書頒布後，資優生的安置除資優班、資優資源班外，各縣市已逐步提供彈性、多樣化的教育方式，如：校本資優方案、區域方案、假日研習、冬夏令營、競賽、良師典範、獨立研究等，以充實資優學生學習機會（教育部，2008），但這些多元

的方案在屏東縣的能見度並不高，因此研究中發現許多普通班教師在資優生指導經驗、推薦資優生參與校本資優方案與參與區域資優方案的經驗都顯得匱乏，有些老師甚至完全沒有聽聞屏東縣有辦理相關的資優教育方案，更遑論自己參與或辦理資優生的服務活動。這結果讓我們不禁深思，普通班教師要在班級裡更了解資優生的學習渴望，提供適性化的學習，應該還有很長一段路要走。

四、為資優學生提供優質區分性教學環境的建議

綜合上述，從學理與實務面的評析提出以下具體建議：

(一) 對普通班教師的建議

1. 創新及活化教學內容，以符合學生學習特質與需求

普通班教師雖對學生的學習特質有一定程度的瞭解，但在課程調整的接受度上卻顯得較低。資優生在普通班中就讀時，教師應更全面地瞭解學生在學習上的需求及可能潛藏的問題，並試圖調整原本的上課模式、評量方式等，加入更多高層次思考的內容與多元的評量方式，以符合學生的特質，避免發生具學習潛能的學生對課程內容不感興趣或老師誤解學生過度激動特質的情形。

2. 積極參與資優專業知能研習，提升教學專業能力

從教師的背景統計發現，目前屏

東縣國小普通班教師曾參與資優知能研習者為數不多，一方面是由於師資培育的過程中，並未充分提供資優教育相關課程；另一方面是由於教育處所舉辦之資優教育研習過少，使教師對資優教育相關知能顯得不足。由於屏東縣目前僅在屏北一所學校設立資優資源班，因此資優生或具學習潛能的學生大部分仍在普通班就讀，並未能普遍接受資優教育服務。大團體教學中，能力較好的學生需要較富挑戰性的課程需求容易被忽略，因此建議普通班教師積極參與資優相關知能研習，瞭解多層次教學方式的呈現，提升教學專業能力，讓更多學生受益。

(二) 對行政機關的建議

1. 廣續推廣各類資優方案，開拓學生學習經驗

普通班導師若有各類資優教育方案的參與經驗，在區分性教學的態度上會有較高的得分，因此可推斷教師對資優教育方案的瞭解，有助於提升教師對區分性教學的態度。目前屏東縣國小的各類方案已經進行數年，但申請學校都略顯集中，有許多具備海洋與原住民特色地區之學校，值得推展區域性資優方案，但這些學校推行資優方案的動機並不強，可能使當地的資優生沒有機會被發現潛能，若能全力宣導多元智能觀念，讓教師們充分認識六大類型資優生，進而產生熱情，主動推薦適合的學生參與，或因時因地制宜辦理各項資優充實活動，應該能豐富不同文化、不同社經地位族群資優學生的學習機會與經驗。

2. 提升教師對資優概念的認識，以利資優方案的推行

隨著縣內資優資源班設立，資優教育愈來愈受到重視。理論上每位普通班教師皆有接觸到潛在資優生的機會，因此建議學校端可以多辦理資優教育相關研習，從學校面積極推展教師的資優概念、對資優學生的基本認識，避免忽略具有潛能的學生，提高教師參與資優教育的機會。

(三) 對教育主管機關的建議

1. 推廣南區資優教育方案，提升資優教育的發展

屏東縣於 101 學年度開辦第一所資優資源班，除服務校內學生外，並以巡迴輔導方式服務鄰近學校的資優生，然而屏東縣的資優教育環境仍在萌芽階段，尚未普遍推展到全縣。因此除了關切資優資源班的辦理成效，仍須關注其他地區資優生的發掘，尤其屏東縣不但有山地原住民鄉鎮，更有具備海洋教育特色的學校，這些多元文化孕育下的資賦優異學生，應該讓他們有接受適性服務的機會。

2. 辦理資優相關知能研習，協助教師增長資優生區分性教學知識

在調查中屏東縣的第一線教師具有資優教師資格、曾修習資優三學分或研習達 54 小時以上的教師僅佔 7.3%，再者，屏東縣在九十五學年度至一百學年度所辦理的資優相關研習僅有六場，顯示教師對資優教育的認知略顯不足。教育主管機關可善用此

訊息開設研習，不預設參與資格，鼓勵普通班教師參與，增加對資優教育的瞭解、資優學生的學習特質與需求，以及普通班課程的調整方式，讓普通班中的資優生或尚未被發掘的資優生都能有更好的區分性學習環境，以達成適性揚才，優質卓越的教育目標！

參考文獻

■ 王惟俊（2006）。融合式適應體育教學對國小腦性麻痺兒童動作能力暨同儕互動之成效研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學：臺北市。

■ 林幸台（1997）。資優學生需要特殊教育服務。載於中華民國特殊教育學會主編：資優教育的革新與展望-開發潛能培育人才(65-72)。臺北市：心理。

■ 吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。

■ 吳芊霈（2010）。融合式小團體音樂活動對學前智能障礙兒童社會行為效果之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。

■ 柯俊吉（2008）。臺北縣國校教師區分性教學實施現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

- 夏紫涵（2008）。透過「繪本故事活動」課程增進學前融合班幼兒互動之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 教育部（2014）。**特殊教育法施行細則**。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。臺北市：教育部。
- 陳長益（2011）。潛能開發-談資優生適異性教學。**教師天地**，171，21-26。
- 陳逸之（2014）。以桌上遊戲課程促進國小智能障礙學生與普通班同儕融合之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭靜姿、劉貞宜（2001）。資優生個別化教育設計。**資優教育季刊**，81，18-27。
- 郭靜姿（2011）。資優教育的充實方案的實施。載於郭靜姿、王曼娜主編，**資優教育充實方案：理論與案例分享**（3-40）。臺北市：教育部。
- 郭靜姿（2013）。如何實施資優學生的區分性教學？**資優教育季刊**，127，1-11。
- 蔡明富（2015）。資優學生的個別輔導計畫設計與實例。載於郭靜姿主編：**資優教育課程設計與教學模式應用**（8-1~8-44頁）。臺北：華騰。
- 羅清水、林坤燦（2006）。融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究。**東臺灣特殊教育學報**，8，1-19。
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom* (2nd). Alexandria, VA: ASCD.

我國零體罰政策的影響

陳怡如

國立嘉義大學教育學系暨研究所研究生

一、前言

臺灣的教育文化當中，習慣將體罰應用在教育現場，這限定了老師與學生間的距離，以致教育方式被窄化後，似乎沒了其他教育方法。讓輔導與管教只能透過體罰，造成校園當中時有所聞的體罰事件。現今，立法院為保障學生的受教權、學習權、身體自主權、人格發展權，已經立法通過禁止體罰。立法後的教育現場對於輔導與管教的方式有了不同的模式與影響。

二、本文

在華人文化中有句耳熟能詳的俗語：「不打不成器」，這句話讓許多人在打罵教育的方式下成長。這些孩子長大後成為教師、家長，重複的複製以前的成長方式，一味的使用打罵教育，希望讓學童可以更加的成長、進步。在這不斷複製的成長經驗及不斷蔓延的教育期望高牆下，許多教師將體罰制度使用的淋漓盡致，造成過度的管教事件頻傳。

學校的過度體罰事件在社會新聞上不斷報導，在人本主義團體極力的推動下，民國九十五年底立法院通過了教育基本法修正案：第八條及第十五條，條文中納入「並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」等文字。這使傳統的教育觀念有了重大的變革，也使臺灣進身為全世界第一〇九個立法施行零體罰政策的國家。

林天佑、吳清山（2005）將零體罰（Zero Corporal Punishment）定義為：指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨的、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長。」因應零體罰政策的通過，我國教育場所輔導與管教的方式有了新的改變。不論是否對學生造成身心上的侵害，教師都不能夠以任何方式體罰學生。教育部更將「體罰」納入教師成績考核當中，民國九十五年修正了「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第六條明定教師不得體罰學生，「教師若輔導管教不當，致造成學生身心傷害記過」。此外，在教師法第十四條第一項第八款所稱「教學不力或不能勝任工作」的認定參考基準也包括了「體罰學生，有具體事實者」；教師法第十七條教師應履行以下義務：積極維護學生受教之權益、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。

零體罰政策的立法展現了對於學生人權的重視，建立友善的學習環境，去除學生對肉體和精神懲罰的恐懼，除了以學生立場來看此政策外，也須從教師的角度來討論。根據李秀娟研究(2006)，在臺北市國小將近六成五的現任教師不認同零體罰教育政策；近七成的教師認為零體罰教育政策增加了班級經營的困難度(引自陳慧琳 2009)。吳嘉中(2010)研究指出嘉義縣國小教師對零體罰之認同度是略微偏向認同；認知是介於中等與中上之

間。在零體罰入法後之教學態度略微偏向積極。教育部對於遏止不當體罰事件做出了許多配套措施，但在教育現場對於教師之教學並無幫助，反造成許多新的狀況需處理，也間接地使教師在教學時的心理壓力增加。

依據陳慧琳(2009)、卓佳靜(2014)、黃亭毓(2015)研究當中發現：

(一) 當國小教師對體罰與零體罰的看法、定義不一樣時，也會影響到教師在面對零體罰的態度以及作法上的差異。贊成運用體罰作為管教方式的教師認為應使用適度、合理的體罰來管教學生，認為零體罰政策實施後使教師較無權威，管教上變得耗時且班級經營面臨困境，教師也產生自我保護的心態；反對體罰的教師則認為管教學生時，應運用教師本身的教育專業而非體罰，在零體罰政策實施後對於管教方面較無受到衝擊。

(二) 雖然教師使用體罰與管教學生的目的，都是為了要制止與導正學生的偏差行為，但在法律的觀點、學生行為面向以及教師心態上仍然有不同的地方。零體罰政策的立法對教師造成管教上的壓力。受訪的教師表示在零體罰政策立法後，管教學生前會以教師的自我保護為優先考量，當管教行為可能觸犯法律的時候，會選擇其他的管教方式甚至退讓，不再堅持原則，降低對學生的要求。

(三) 零體罰立法會促使家庭功能的需要、增強。因零體罰政策可能使得原本關心學生的教師產生得過且過的心態，但需要特別關心之學生，有的因其家庭功能不健全無法落實管教功能，而在學校教師又因怕觸犯法律造成無法更加確實的管教孩子，因此零體罰的成效有待商榷。

(四) 零體罰政策應有多些彈性和配套措施。零體罰的初衷有著正面意義，可以使教師思索於打罵以外的管教方式，然而教育的根本為家庭的影響，學生行為塑造的力量大多來自家庭中的教導，如今當教師面對大多有著家庭功能失衡、學習低成就的學生，當行為表現的管教責任都移轉至學校教育上時，若教師也因著零體罰政策而放棄積極地導正學生偏差行為，這絕非樂意看到的現象。

(五) 教師面對零體罰政策的立法，於管教上需要調整，可以因應的措施包含參加正向管教與輔導之研習與進修，或是透過撰寫教學日誌來規劃、實行並評估有效的教學方式；與家長互動方面，可事先與家長溝通出雙方都可接受的管教方式，對學生一致的教育態度及要求；亦可尋求其他同事協助，共同因應並創造與維持支持性與安全的教學環境。

(六) 在教育現場的教師，對於面臨困難有著相當程度上的認知，並能夠採取合宜的因應策略，改善教

學成效，當零體罰政策運用在國小班級經營的常規管理策略時，在針對教學實務的影響上能有效的改進，是具體可行的。教師會依據學生偏差行為的性質，採取不同的因應措施，做為解決問題的策略。

三、結語

對於學生的管教輔導方式，每位教師與家長都有自己的一套理念與模式，對於學生的共同的期待大多是希望「學生能夠在秩序、禮貌、品行上成長」。望子成龍、望女成鳳，沒有家長期待孩子學壞、品行不佳。然而即使有共同的期待，不同的教育方式還是常造成學生家長與教師之間的摩擦。

教育部向來禁止教師以任何言語、肢體的傷害以達到管教學生目的的作為，提倡教師應尊重學生基本人權為輔導管教之核心。在零體罰政策的立法之後，由於社會大眾及家長的倡導，強化了學生對於自身權益的重視，卻也帶來了教師與學生間的衝突不斷。當社會大眾在得知校園管教事件時，先注意到的大多是學生是否受到了不當的管教方式、教師是否違反了零體罰政策，對於學生在校的態度及行為卻沒有太多人關切。

還記得在十五年前國小的教育現場，學生做錯事情是由家長帶著學生到學校向教師道歉，而不是由家長向學生道歉。反觀現今教師常需要擔心學生回家是否會向家長說些什麼、家

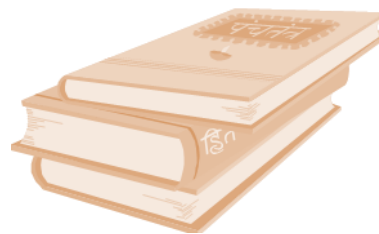
長是否會怪罪教師，這些擔憂反映著教師在臺灣社會上越來越不被尊重，尊師重道的精神在臺灣社會是否會漸漸地消失，令人擔憂。

臺灣社會逐漸注重學生的權益是值得肯定的現象，但也需考量教師立場，並非所有事件的發生都是教師管教不當。也應當注意學生是否知法玩法，造成教師教學時的不便，可從實例中更深探討此問題。

參考文獻

- 李秀娟（2006）。**臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究**（未出版之研究論文）。國立臺北教育大學社會科教育學系碩士班，臺北。
- 陳慧琳（2009）。**零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究**（未出版之研究論文）。國立臺東大學課程與教學研究所，臺東。
- 吳嘉中（2010）。**嘉義縣國小教師對零體罰之認同度、認知與在零體罰入法後之教學態度之研究**（未出版之研究論文）。國立嘉義大學教育研究所，嘉義。
- 卓佳靜（2014）。**零體罰運用在國小班級常規管理策略之行動研究**未出版之研究論文。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所，臺南。
- 黃亭毓（2015）。**校園零體罰政策對國小教師專業權威之衝擊**（未出版之研究論文）。國立中正大學教育學研究所，嘉義。

- 吳清山、林天佑（2005）。零體罰。教育資料與研究，62，178。
- 教育部（2007）。法規內容：學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。取自：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000944&KeyWordHL=&StyleType=2>
- 教育部（2007）。學校實施教師輔導與管教學生辦法須知。臺北：教育部。取自：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000945&KeyWordHL=&StyleType=2>
- 趙念魯（2007年12月7日）。零體罰在校園的落實。全國教師在職進修網電子報。取自：<http://www1.inservice.edu.tw/EPaper/ep/indexView.aspx?EID=53>



從生命教育新視野談「靈性教育」

曾加綸

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生

李瑞珠

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生

一、前言

針對現今科技愈來愈發達反映在智慧型手機，當每個人都「一機在手，彷彿整個世界就在你手」這種便利的駕馭感，看似一種文明的大突破，而要令人深思的是：文明的大突破所帶來無窮的欲望，是我們目前面臨一個很大的問題。依賴科技之下的結果是幸，還是不幸？滑手機的背後隱藏的是怎麼樣的危機？譬如可以不顧睡眠，不顧上課，不顧人際禮儀.....等現象。人們是否已經覺察到一個訊息：當我們享受著科技帶來便利的同時，無形中已被科技的欲望所綁縛了（引自鄭志明）。

從古至今，人類順應宇宙生命的自然倫理，就會得到良善的環境和回應，相反的，人類如果違背生命自然倫理法則，讓欲望無所節制時，則要承擔許多危機和災難。從生命教育的角度看，當我們依賴科技所帶來的速度與便利，卻發現它並沒有教我們怎麼去克服欲望。科技帶給人類無窮的欲望，卻沒有告訴我們如何確立人生命的尊嚴。這場文明的大突破將帶來新的存在危機和生命衝擊，而又該如何喚醒人與生俱有的智慧？

本文針對上述問題，試著從「整合取向的生命教育」及「靈性教育」提出人在面對新科技來臨後，應該如何進行「生命管理」以確立生命尊嚴及喚醒生命智慧。

二、整合取向的生命教育

生命教育目標為何？依生命的內涵，生命教育的核心內容，可概分為生命智慧、生命關懷及生命實踐三項。若從學校教育而言，旨在培育學子在人生歷程中，能在各階段的脈絡中，不斷的淬煉生命智慧，發起生命關懷，精進生命實踐，活出各階段的意義來（陳錫琦，2013）。

對於許多推動生命教育工作者而言，之所以要深入生命教育的核心內涵去探究，最主要的原因是人們的生命中喪失了靈魂，生活中失去了靈性覺察，所以必須要從教育中找回靈性，喚醒人性的本質，這是人類與生俱有的智慧。著名的全人教育學者 R. Miller 認為在現代世界觀主導下的學校教育，在當今後現代文化中會產生扞格不入的情形，當今的教育應該更走向整全性的（holistic）世界觀，這種世界觀即包括了人本的（humanistic）、生態的（ecological）及靈性的（spiritual）在內（Miller, 1999: 75）（方永泉，2013）。

「整合取向的生命教育」是具有全方位向度的生命教育，並非知識範疇的思辨為限度，在相當程度上，是以跳脫物欲和感官知覺的界限，向精神領域探索生命內在的訊息，以哲學家思辯的思維、宗教家的信仰實踐、

教育家的靈性啟發，躬親實踐。具體而言，是統整生命之「知」與靈性的「覺」，所統合活化的生命教育全象（劉易齋，2015）。陳錫琦（2013）認為若從生命教育首重實踐來說，當以生命實踐，心的覺醒與實踐，為核心中的核心。也就是人格統整與靈性發展，而以靈性教育開啟靈性之鑰。

三、靈性教育

靈性屬科技、資訊發展與思維下的一股清流，看重的不再是理性分析或成本效益之考量，而是更高層次的價值（Duffy, 2006）。Assagioli（1991）也指出：靈性層次的表現和制約反應一樣地真實重要，靈性的精神力不是病態所扭曲的現象，因此也應受到科學的研究處理。過去傳統心理學者大致都認為人性的內涵不外是生理層面（Bio）、心理層面（Psycho）和社會層面（Social），直到超個人心理學興起，才開始注意到人性深層意義的靈性層面（Spiritual），即人的靈性超越性的肯定，使其修正原來不足的人性內涵，進而肯定靈性層面是人類重要的層面之一，目前已受到科學和醫學的研究證實，靈性與健康的關係相當密切。

柏拉圖認為哲學的終極目的在追求真與善的生活為依歸，可分為感官世界與理性世界，感官世界（idea）是理性世界（idos）的摹本（copies），理性的世界非人們感官所能認知，只有心靈的眼睛才看得見，因此要努力覺察喚醒失去記憶的心靈，才能認識真實的世界。柏拉圖在「費德拉斯」篇

中以馬車比喻人的身體（靈性），馬車伏代表人類理性，以此比喻理性與靈性的關係，道出了兩者之間的重要性。

有關靈性教育（Spiritual education），J. P. Miller，在其《生命教育—推動學校的靈性課程》（Education and the soul: Toward a spiritual curriculum）一書中提及：「我們的生活步伐本身已經喪失了靈魂，我們似乎都匆促地擷取與消費，卻花極少的時間在單純的樂趣上……教育已變成這種戲碼的一部份，我們不斷地被提示受教育的目的是準備學童能在全球經濟中競爭，卻鮮少提到更寬廣的教育願景，包括對全人（the whole person）教育的關注。」（張淑美主譯，2007：4-5）。書中說明了靈性是維持生命所必須的重要力量，靈性為我們的生命帶來意義與方向的一種深刻與活力的能量，而藉由在生活中喚起它能賦予我們生命的目的與意義，為我們的精神與外在生活帶來平衡。

因此，靈性層面並不侷限於宗教團體，而是有關於我們所感覺到與一些廣大無垠、不可見、神秘和奇妙的事務的一種聯繫感。此外，J. P. Miller，在 Education and the soul: Toward a spiritual curriculum 一書也提出了培養靈性的技術包括：（一）引發內在生命的技術，如冥思（meditation）、意象化/圖像引導（visualization）、夢的運作（dream-work）、自傳（autobiography）/日誌寫作等方法；（二）藝術教育；（三）地球教育。這些技術讓學校在推動靈性培養方面有具體的做法（引自徐超聖，2013）。

四、生命管理觀

廣義的「生命管理觀」即是人生透過綿密、合理的教育過程，呈現出生活的意義與人生的價值，藉由哲學性的思辨和科學化的實踐檢驗，完成生命教育的終極目標（劉易齋 2015）。一般而言，人活著本身就是生命教育的內涵意義，可在學校推動加強。生命管理的實踐，透過哲學性思辨、倫理規範、人文薰陶、科學實踐，在日常生活中覺察體驗，從每一天生活開始，例如我們可以觀察水的訊息、光的訊息和我們心的訊息，是怎麼息息相關的。

人的生命來自天地宇宙共存的能量，透過「靈性教育」的啟發，才能返璞歸真，找回人性真、善、美、聖的核心價值，達到身、心、智、靈整合的一種平衡狀態，保有人存在的價值與人性尊嚴。

五、結語

二十一世紀高科技產物已主宰著「人對物的依賴」，人們的物質欲望被引發出來，而導致價值觀偏頗，最後生命將失去意義。除此之外，人類在面對生活中許多早已存在卻被我們忽略的重大問題，例如感情危機、經濟危機、安全危機、生態危機等生命危機的訊息時，唯有從生命管理觀檢視人們風險管理的危機意識，以「靈性教育」啟動內在自我覺察力，才能避免人類所面臨的重大問題。

根據研究者近期就讀研究所教授的上課內容，以及二十多年的實際教學經驗，整理出二十一世紀教育工作者應引導學子啟動靈性教育內涵如下：

- (一) 生活力：培養正向能量的生活力，喜歡閱讀、熱愛生命，面對困境時正向思考、價值思辨並積極解決問題的一種生活習慣。
- (二) 專注力：培養平靜、專注的探究創造力，擁有熱情與自信。
- (三) 反思力：學會自我覺察與省思，勇於挑戰自我、為自己負責、找到自我存在的價值。
- (四) 謙和力：學會謙虛和尊重，了解「人外有人，天外有天」。
- (五) 靈動力：愛的靈動力，學會感恩、隨喜，感同身受、替人著想、關懷助人。

最後，每個人都應把這種靈性能量的種子開發出來。老師可以提醒孩子們，從每天早上的第一杯水開始，傳達你感謝的想法，並用自己美好的語言或意念告訴祂：「祢是如此清淨自在，感謝祢滋潤我！讓我今天無限的美好！」用意念訊息滋養靈性，突顯生命的靈動，實踐真、善、美、聖之核心價值。用「生命管理觀」及「整合取向」的生命教育來達到身、心、智、靈整合，以確立生命尊嚴及喚醒生命智慧。

參考文獻

- 方永泉（2013）。靈性可教嗎？—生命教育中的靈性教學問題。第九屆生命教育學術研討會手冊，65-72。
- 徐超聖（2013）。十二年國民基本教育小學階段生命教育內涵研究。第九屆生命教育學術研討會手冊，141-172。
- 陳錫琦（2009）。生命與健康之融匯—靈性教育。國民教育，50（2），7-13。
- 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育，53（3），1-6。
- 張淑美（2007）。生命教育—推動學校的靈性課程。臺北市：學富文化。
- 劉易齋（2015）。通識教育意涵的「生命管理」觀—開啟生命教育通識教育意涵的新視野。第十一屆「生死學與生命教育」學術研討會手冊，1-22。
- 楊定一（2012）。真原醫。天下雜誌出版，290-303。
- 楊定一、楊元寧（2014）。靜坐的科學、醫學與心靈之旅。天下雜誌出版。
- J. Miller。Education and the Soul—Toward a Spiritual Curriculum。



一起來瑜伽！瑜伽對 ADHD 學生的影響

蕭瓊華

臺北市立士林高商特殊教育教師
國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班碩士生

一、前言

現今社會發展快速，科技日新月異，現代人幾乎已離不開 3C 產品，身心不斷地接收大量的資訊而顯得緊張、疲憊。而瑜伽（Yoga）運動因具有結構性、規律性及便利性，透過瑜伽體位法的練習，並配合呼吸調息，不但能減緩壓力、消除緊張和穩定自律神經，進而更可達到安定心靈、情緒增進的效果（劉美珠，1990）。

ADHD 學生因為神經傳導物質的缺乏，具有過動、衝動，或注意力不集中、專注力渙散，情緒及動作控制力較差等特質，導致專注力及活動表現上較一般學生有顯著困難（董媛卿、鄭信雄，1992），或是因個性衝動、情緒及動作控制力較差容易影響到旁人，長期下來，導致 ADHD 學生在學習表現、日常活動及人際關係上的失衡，讓他們在面對學校教育與人際互動時更顯焦慮、緊張。

由於瑜伽效益並非僅止於生理層次，也被證實可解除身心壓力，維護及促進身體的健康。西方醫學亦將瑜伽當作是一種輔助替代療法，並持續推廣運用於醫療臨床及護理中（黃復蓉、鍾聿琳，2013）。或許藉由瑜伽活動，也能協助 ADHD 學生可以較為放鬆、舒壓，提昇專注力，改善 ADHD 學生在校園的學習能力與人際關係的壓力。

二、瑜伽運動的基本背景與功能

瑜伽（Yoga）來自於梵文「Yug」，源於五、六千年前的古印度，劉美珠（1990）指出瑜伽被認為是結合哲學、科學和自我開展並促進健康的實用方法。其原始目的是了加深自我覺醒，透過身、心、靈的結合，配合呼吸調節及肢體伸展及冥想，有助於促進生理、心理、社會和靈性安適（well-being）之效果，讓人的身心靈保持在一個健康、穩定的狀態下，故被認定為是身心合一的訓練。

市面上流行的瑜伽有多種派別，如：哈達瑜伽、紓緩瑜伽、皮拉提斯瑜伽等，但最主要仍以呼吸調息、瑜伽體位法、靜坐冥想等三部分為主要的重點。以下就以此三大重點逐一說明：

（一）呼吸調息

瑜伽的基本呼吸法主要有胸式、腹式與完全呼吸等三種，強調以鼻子緩慢的吸氣、延長吐氣，平和緩慢地深呼吸以鬆弛緊張的身心（洪睿聲、陳坤檸，2003）。藉由呼吸控制提供身體足夠的氧氣，降低交感神經活性和化學反射敏感度；對於情緒復原、精神壓力耐受度（mental stress tolerance）、注意力集中及睡眠也有效益，尤其是長期每天練習 30 分鐘，能把心理功效最大化（林容萱、林晉利，2008）。

（二）體位法（asana）

體位法的梵文為 *Asana*，為古代瑜伽修行者為了保持健康並在惡劣環境中存活、強身，以模仿大自然的型態（例如山、樹式等）或動物的動作或姿勢（例如貓、蛇、鱷魚式等），因此瑜珈中許多姿勢均以動物名稱來命名，這些獨特姿勢及修正姿勢稱之為瑜珈體位法（嚴莞華，2001）。

透過規律地練習體位法可增進體適能、改善血壓，並產生放鬆的感覺、集中意識，提升正向情緒，促進壓力的釋放的立即性作用，而精神性疾病患者約在 12 週的練習後，能有顯著且穩定的成效（林容萱、林晉利，2008）。

（三）靜坐冥想

冥想(*dhyana*)是讓身體和大腦安靜下來，使心靈完全脫離現實與物質的心理活動，集中能量在潛意識心靈中，使心智完全專注和寧靜，呈現神智清醒的超然狀態（*supernormal state*），使不安的內心與情緒歸於平靜與滿足，變得更加自覺與自制（黃復蓉、鍾聿琳，2013）。

冥想從生理上引起深層放鬆和節約能量消耗的效果，在心理上增強人對心智的控制和靜化能力，更對於心理或精神相關疾病的症狀發揮正面效用，並且有助於入睡和提升睡眠品質（林容萱、林晉利，2008）。

綜上所述，瑜伽是一門注重身心合一，透過呼吸法、體位法及意識冥

想等方法，來改善身體的健康、調整體適能，且可舒緩壓力，強化注意力和個人自覺，有助於提升心智與靈性的科學（劉美珠，1990）。因為瑜珈運動沒有年齡、時間、空間的限制；可以個別或團體進行，並可依個人需求自我調整，可見瑜珈運動符合現代人追求健康的需求，值得重視與推廣。

三、國內針對瑜珈對於 ADHD 學生影響之實徵研究

專注力是學習歷程上重要的一環，許多學習不利的學生都是因為注意力缺陷而造成學習上的困難。ADHD 學生因為生理或神經心理的損傷，導致在注意力方面有缺陷（*Barkley, 1990*）。在臺灣，ADHD 的人數也逐漸攀升中，聯合報於 2007 年之報導中指出：「臺大精神部主治醫師高淑芬調查發現，國中小學生約有 7% 至 8% 患有 ADHD，若以 5% 盛行率計算，保守估計應有 13 萬 7000 人。」（引自王昱勻，2013）。

瑜珈曾被應用在一些特殊學生的教學上，例如自閉症、唐氏症、腦性麻痺、學習發展障礙、ADHD 的教學設計。

在國內，針對瑜珈對於 ADHD 學生影響之實徵研究目前有，林湘琪（2009）針對一名學前大班的 ADHD 幼童以小團體方式進行十二週，一週一次，每次五十分鐘的瑜珈課程。研究結果發現 ADHD 幼童在瑜珈課的分心狀況減少，而且情緒更加穩定。

張齡方（2011）利用晨間瑜珈活動對兩名分別就讀一年級與二年級 ADHD 學生以一週二次，每次四十分鐘，共進行十二週的瑜珈課程介入，進行觀察其上課專注力的表現情形。研究結果發現晨間瑜珈活動有助於 ADHD 學生的上課專注力表現，且情緒表現較為穩定。

陳秋萍（2012）則是採用個案研究的方法以十週，每週 5 次，每次 30 分鐘的兒童瑜珈課程，探討兒童瑜珈課程介入四年級 ADHD 學童改善注意力，其研究結論是兒童瑜珈課程適合注意力缺陷過動症學童，改善其注意力不集中之行為。

王昱勻（2013）針對 13 名國小三年級～五年級 ADHD 兒童進行每周兩次，每次 90 分鐘，共計十堂課的兒童瑜珈情緒效能治療團體。研究結果發現，ADHD 兒童在分心、干擾、抗拒、過動與衝動行為的頻率降低、強度減弱；在人際關係、情緒穩定與調整策略、專注力皆有提升。

林子鈺（2013）以平均年齡 9.42 歲的 ADHD 兒童，分別為實驗組 9 名、控制組 8 名，共 17 名學生，進行每週二次、每次 40 分鐘，共 8 週的瑜珈活動。研究結果發現瑜珈活動有助提升 ADHD 兒童的多重選擇反應的能力及快速改變刺激的判斷力的發展。

綜上所述，目前國內直接以瑜珈做為介入 ADHD 學生的研究並不多，但仍可以發現：1.瑜珈可改善或降低 ADHD 學生負面情緒的反應，如：

生氣、挫折反應、衝動、抗拒、憤怒、焦慮、憂鬱等情緒困擾。2.可提升 ADHD 學生對情緒控制、注意力的能力表現。3.可改善 ADHD 學生人際關係與親子關係。

四、結語

瑜珈之所以風行全球，除了許多報章媒體、名人明星的推薦，不少應用瑜珈的實證性研究，也證實瑜珈其影響效益能夠放鬆心情、舒壓、促進身體的健康，尤其以瑜珈活動對 ADHD 學生進行介入，其研究結果多是能提升其專注力、穩定與控制情緒，改善人際與親子關係。因此建議政府、教育單位可考慮將瑜珈納入基礎教育課程，以每週 1~2 次的瑜珈活動，透由呼吸、體位法、冥想等方法，提升學童專注力、穩定情緒、改善衝動等行為。

另外，在進行瑜珈活動設計時，需考量個別差異，在瑜珈動作上進行不同的安排（張齡方，2011），且活動設計需不斷調整、變化，才能吸引 ADHD 學生的投入，而且親子間若能一起找出一個固定的時段進行瑜珈活動，也可有助於增加 ADHD 學生的情緒穩定性（王昱勻，2013）。

目前臺灣在瑜珈對 ADHD 學生的相關研究中多以國小階段及學前幼兒做為研究對象，尚缺乏國高中階段 ADHD 青少年進行研究，期待未來有更多國內瑜珈針對 ADHD 學生的實證研究，可做為教育單位、醫療人員及家長們參考，發展出更適合 ADHD 學

生的輔助性課程活動，協助他們可以更平穩地學習、成長並順利的融入社會。

參考文獻

- 王昱勻（2013）。兒童瑜伽情緒效能團體對有情緒困擾的注意力缺陷過動症兒童之成效研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。
- 林湘琪（2009）。瑜伽對於注意力缺陷過動症幼兒分心行為之影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北市。
- 林容萱、林晉利（2008）。瑜伽呼吸法、體位法及冥想法之生心理效益探討。大專體育，97，154-161。
- 林子鈺（2013）。應用瑜伽活動探究 ADHD 兒童的判斷力與視覺反應之影響（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學運動教育研究所，臺北市。
- 洪睿聲、陳坤檸（2003）。瑜伽之生理心理功能。大專體育，69，147-154。
- 陳秋萍（2012）。兒童瑜伽課程介入注意力缺陷過動症學童—改善注意力之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學身心整合與運動休閒產業學系，臺東縣。
- 張齡方（2011）。晨間瑜伽活動對注意力缺陷過動症學生上課專注力表現之影響研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輕度障礙教育研究所，彰化市。
- 黃復蓉、鍾聿琳（2013）。瑜伽對健康的助益。馬偕護理雜誌，7（1），14-19。
- 董媛卿、鄭信雄（1992）。過動行為之教育與輔導。載於董媛卿、盧素芬主編「過動行為初核表」之編製及行為改變技術之應用示範（28-65 頁）。國立臺灣師範大學特殊教育中心。
- 劉美珠（1990）。瑜伽——身心合一的科學。中華體育，13，45-50。
- 嚴莞華（2001）。圖解瑜伽自然健康法。臺北市：遠流。
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.

東海大學的通識與博雅教育

潘兆民

東海大學政治學系暨通識教育中心合聘副教授

貫精羸與內外 東西此相逢
勞心更勞力 專業復宏通

一、前言

“Pioneering will be our watchword.”「開創將會是東海大學的左右銘」，這句話是 1955 年東海大學第一任創校校長曾約農先生，為創建一所不一樣的大學所提出的設校願景。當年 4 月 5 日，本校第四次校務會議，曾約農校長即宣佈：「本校教育目標...其基本政策為通才教育，深願諸同仁能予以研究與支持。」本校第六次校務會議（1957 年 1 月 11），確立通識教育之理念，即「通才教育則以使學生對自然界、社會，以及人生，能作綜合性的了解，以促成其對整個文化的基本認識，和其全般人格的發展...專門與通才，互相補益。」隨即具文呈請教育部核准試行宏通教育（General Education）（教育部建議改稱通才教育），獲准自四十五學年度開始實施。

此外，原為燕京大學教授、之後與牟宗三教授來臺於東海大學創立新儒學研究重鎮的徐復觀教授，在填寫東海校歌中更明白宣示「貫精羸與內外，東西此相逢，勞心與勞力，專業復宏通」的大學教育理念。職是之故，通識與博雅教育遂成為東海大學創校初期之重要教育特色。據此，東海大學也因此開創了臺灣高等教育以通識與博雅教育做為教育理念的先河。通

識教育或指通才教育（General Education）或稱博雅教育（Liberal Education），在現今臺灣各大學院校中，備受重視；在美、日的主流大學中，則早已具有相當的份量。

另一項開創正是東海大學的「勞作教育」，在當時的高等教育中，以「勞作教育」做為博雅教育之一環者，亦僅有東海大學。這是仿效美國 Berea College，包括社區實踐的一種學習模式，讓各系的學生學習關懷所處的生活環境。而此項特色正好與當前教育界積極推廣的服務學習理念相仿。

1952 年 2 月，美國紐約中國基督教大學聯合董事會秘書長芳衛廉（Dr. William P. Fenn）博士來臺與臺灣教育及宗教領袖討論設校條件，芳衛廉博士向聯合董事會提出「我所欲見設於臺灣之基督教大學的形態備忘錄」，建議聯合董事會對於在臺灣設立基督教大學的構想予以支持。芳衛廉博士主張，該大學不應是中國大陸任何一所教會大學之翻版。他說：「這是一個開始，我們有機會去創立一個不同型態的大學。」所謂不同的形態，包括：這所大學應造就具有獨特眼光並能投入生活的人。他不是製造白領階級的大學；學生對其生活環境應有不斷的自覺，以避免陷入象牙塔，流為士大夫；不論男女同學都要訓練勞

動的習慣，有朝一日，他們出社會才不會怕髒物沾身。

1953年11月10日，東海大學董事會宣示「私立東海大學設置的目的和方針」，內容包括：創造一個能自由尋求真理的學術園地；秉持有教無類之教育原則，以重質不重量與集體生活為辦學方針；課程教育之外，推行勞作教育以建立「完人」的教育訓練；在信仰上自由發展，以培養民主與自由的精神；尊重中國歷史文化傳統，並擔負溝通中西文化的任務；更重要的是，這一切的教育理想必須能體現落實到臺灣社會上，訓練青年為時代而服務，從臺灣發軔，直至世界每一角落。

曾約農校長更直言，「勞作教育」能提供青年學子勇於負責的素質及爭取主動的態度，不僅僅可使一般青年養成刻苦的精神，從勞動中去體認人生的真諦。同時，曾校長更是身體力行，為使當初的東海學子深切體認勞作教育的意涵與精神，每每以校長之尊親自示範灑掃校園與清理校舍的工作，使學子能從觀看與學習的過程中，近距離感受服務與知識的關連性。

勞作教育之所以為東海大學通識教育方式之一，其主要目的在使學生於正課外，尚能獲得有關勞作的教育價值。正如德育雖然是四育之首，卻往往被人所忽略，亦是所有知識份子與青年學生所最欠缺者，然而，從日常的勞動中正好能培養並獲得，因此勞作教育也是最容易累積生活知識與人格能量的方式。況且藉由日常勞

動，更能使其知識運用較為踏實，並能以團隊運作的方式，凝聚出更具潛能的知識力，間接促進完成群育的養成。因為，在勞作過程中，不僅能使學生了解勞作尊嚴與稼穡維艱之真意，體驗手腦並重與人格平等之真諦，且可養成負責守時、勤勞合作、誠實服務諸美德，甚至畢業後，即能運用此種美德於實際生活上，進而教導他人，影響社會。事實上，許許多多東海畢業的校友們，他們最難以忘懷的，正是大學時期的勞作教育活動，令他們回憶無窮。

二、通識與博雅教育的內涵與精神

金耀基先生針對「通識教育」(General Education)與「博雅教育」(Liberal Arts Education)之不同，有一段非常清楚的說明：

「兩者在目的上是不同的。博雅教育是相對於職業或實用教育而言，其目的在培育『統一的人格』(unified personality)；而通識教育是相對於專業教育而言，其目的在達到『統一的知識』(unified body of knowledge)。」

因此博雅教育強調的不只是通識的知識，而更進一步地強化在生活上的實踐。為了徹底執行博雅教育，必須兼顧專業及生活教育。東海大學自創校以來即由系所提供專業教育，行之多年成效良好。但考量大學教育的不斷擴張，教育必須不停改善精進，有關通識教育與生活教育部分，遂成立「博雅書院」進行小班的推動，冀

望能歸納出博雅教育廣泛實施的機制與制度。簡言之，所謂「博雅教育」，就是兼顧專業教育、通識教育與生活教育的全方位教育。而若要追溯東海大學「博雅書院」的成立原因，便不能不從東海大學早年創校時，芳衛廉博士的主張：

「大學應落實民主觀念，學生需具備生活思想；課程不須以技術性導向，而應著眼於寬闊格局；避免嚴格的分科，搭配純樸而不矯飾的校舍；以小規模大學型態，學生人數約五百至六百人。師生全體住校，教職員必須全職，並提供最佳生活條件。」

根據芳博士著眼於寬闊格局，避免嚴格分科的主張，東海大學在教育中，逐漸形構「博雅教育」的四個理念是：

1. 「博雅教育」是培育學生在知識上成為一個「自由人」。在歐洲中古世紀的「博雅教育」範疇就包含了：文法、修辭、邏輯、幾何、代數、音樂、天文等科目。亦即是跨人文與科技的全人教育。
2. 「博雅教育」的精髓不是機械式地教導某些課程而已，乃是涵蓋一群向度、價值觀、信念，和不可或缺的「人的因素」，那就是師生間和同學間的密切接觸。
3. 「博雅教育」是培育「通才」，它代表著一個「完全的教育」模式，藉由個體化的教導、住宿學習、熟絡親近、小班教學（通常全校低於 2000 學生）等方式建置一個特殊的學習環境（課內加上課外）的全方位學習。
4. 「博雅教育」是相對於職業或實用教育，其目的在「人格導向的〈安身立命〉與〈修身養性〉之學」。它不只是通識教育的知識，而且更進一步的強化通才教育在生活上的實踐。

正因為在這樣的小班與全師生全住校的情況下，東海大學推動了博雅學習型的通識教育。

誠如美國哈佛大學在 1945 年探討辦學理念時，所撰寫的《自由社會中的公眾教育》（General Education in Free Society）一書，皆主張應該培養該校學生與博雅教育精神相同的能力，而這也大大彰顯了博雅教育的重要。這些能力包含：

1. 邏輯思考：由小知大，格物致知，由事件看出通則的能力；由大歸小，心即理，由通則推論事例的能力以及分析、組合乃至於結合創新的能力。
2. 與人溝通：聽說讀寫的基本能力配合正直的品格以及對社會的理解，與應對進退的方法，始能讓人妥善溝通，而溝通正是學習最好的方式之一。
3. 整合執行：結合理論與實務，觀察與假設乃至於做出有效決策與行動，發展思想與看法的具體化方法與能力。
4. 價值判斷：了解價值的差異與分別，了解自己的選擇與意義，了解選擇的方法，其後方能勇敢而真實的選擇，也因此讓生命得以因真實的選擇而真正具有價值。

現代的博雅教育因為學科的專業發展也有所變動，但精神則是完全相同的，「讓人得以身為人」，也就是作為一個人、一位公民應該具有的態度、價值以及人格。誠如羅素所言：「科學能處理手段，卻不能處理目的，目的必須依賴感受。」而通識與博雅教育正是在培育學習者，宏觀的感受能力，透過跨領域的通識與博雅課程的洗禮，學習者方能培育出統整的視野、社會的關懷與責任感。

必須承認的是隨著時代演進，高等教育體制要回歸到東海早年的「小班精緻教育」已不大可能，因此，專業教育基本上還是屬於各系所負責的範圍，而博雅教育正好提供學生補足生活學習、服務學習部分。目前臺灣成立博雅書院的大學，其性質、運作方式都不同，東海大學的博雅書院採用「漏斗型」教育模式：大一、大二主要按照書院排定的課程和演講上課；到了大三、大四便要求學生自主分組規劃、提案並呈交老師審核，強調主動學習，培養學生的熱忱和積極度。除了基本學科知識，博雅書院的教育精神還注重「倫理」、「美學」、「時間」、「金錢管理」及學生的「自我醒覺」，讓書院學生能夠培養藝術涵養、責任感及價值觀，建立健全的自我價值體系。

三、通識與博雅教育的特點

跨領域的學習：「博」就是要培養每一個人有廣博的知識，廣泛的興趣和寬廣的視野；「知識是張網，網越大，連結越快。」這些觀念，不僅包含個人在專業領域與跨領域的能力，

同時還有與人團隊合作，以確立自己與他人有良好關係。也就是要有足夠的知識去明辨是非，能以精準的邏輯來推理，並具備基本搜索的技術。

「雅」就是要培養每一個人有優雅的品味，雍容的氣度，和高尚的情操；正如東海大學的勞作教育這是非常重要的「課堂外學習」，所要培養的團隊合作精神，這即是瞭解捨與得的重要性，並且學習讓彼此的共同願景能被看見。唯有互相妥協，才能有好的合作。一位好的領導者，是讓他人能看到共同目標，這需要智慧，更需要耐心，同時亦需要足夠的勇氣，用理性去克服一切困難，實現理念。臺灣無一大學有這樣的勞作精神，甚至國外大學（如澳門大學）也都爭相學習。遊客眾多的東海校園，還能保有乾淨整潔，是因為有一群共助勞作隊的幫忙。到社會上，能把環境整理好，勢必受到歡迎。

生活解決取向的博雅課程，則主張：所有的課程，應該是幫助知識學習者，除了對於知識的敏感度以外，也能夠過著正常健康人的生活，人並不是一個科學怪獸，更不是不問世事的生活在抽象的科學知識當中，人應該回歸到人的本質，除了作為一個生物性的人之外，也同時要作一個社會人，政治人，經濟人等，因此，他的生活是多面向的，解決生活上的難題，才是通識教育的貢獻。能夠同時把這些問題都處理的恰如其分，才是現實社會中的良好公民，而東海大學通識教育的功能，正是要培育恰如其分的良好公民。

使他們具備解決生活上問題的能力，一方面要依賴舊有的知識同時也要能夠預判未來。因此，所謂「意義」的內涵，生活的意義，生命的意義等才是知識討論的重點，否則人與牛馬有何不同？是故，人之為人就在於生活的意義，知識本身是為了解決人在生活上面臨的問題，包括了：人、生命、生活，探討所謂的主體與客體性。

前東海大學書院長王偉華教授曾提出一個有趣且簡單的計算來說明：假設一般年輕人 24 歲進入職場，到 65 歲退休，最後活到 80 歲。以一個禮拜上班五天、一天上班十小時、睡覺八小時來算，人的一生睡眠時間大致占了 33.3%、工作時間則是 14.7%，最後居然還有大約 53% 是屬於自己的生活時間。因此，回歸「生活即是教育」的校園氛圍，期許學生成為「知識自由人」，正是博雅教育的核心價值。

四、結論

因此博雅教育強調的不只是通識的知識，而更進一步地強化在生活上的實踐。為了徹底執行博雅教育，必須兼顧專業及生活教育。期望透過共同生活裡，學習體能鍛練、勞作服務和社會關懷等等方式，培養每一個東海人成為一個又博、又雅的讀書人。當今高等教育過於專業，缺乏生活面與品格的啟發。現代的年輕人，普遍在點上生活，缺乏歷史的回顧，少了未來的企圖。

職是之故，筆者認為高等教育，不只是專業養成所。不能只關注學問

與技術而少了對人與品格的培養。而全人教育正是東海自創校以來的理念與使命，東海大學有教育人才的理想、環境和經驗，應該擔負這個使命。在大學時給學生開一扇窗，讓他將來有能力去開另一扇門。理想的大學教育應該使學生能學會專業之外，還要學會生活，學會專業能有收入，學會生活能有快樂，有了合理的收入和快樂的生活，你的生命就多采多姿了！

參考文獻

- 金耀基（2003）。**大學之理念**。臺北：時報文化出版社。
- 洪銘水（1995）。**東海風：東海大學的歷史**。臺中：東海大學出版社。
- 東海大學勞作教育處編（2005）。**東海大學勞作風格**。臺中：東海大學出版。
- **勞作教育歷史沿革**。取自東海大學網，
http://www.thu.edu.tw/1_chinese/1_about/3_characteristic/3_labor/1_history.html。
- 程海東。博雅教育～培育21世紀人才一大學的責任（東海大學校長程海東博士受邀到中國醫藥大學演講）。取自中央通訊社網，
<http://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/86207.aspx#.VX4vqE2Jhfw>。
- James Bryant Conant (2011). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Publisher: Nabu Press.

臺灣教師專業發展評鑑趨勢探討

趙美珠

國立臺中教育大學教育學系博士生

阮氏蕾

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

自從教師法公布之後保障了教師的權利義務，中小學教師已是屬於比較穩定的工作行業，加上教師升遷管道有限，使得部分老師在缺乏督促與激勵的動力下，不知不覺停滯不前，只要符合「公立學校教職員成績考核辦法」之規定，便能「年年考績是甲等，一年隨之晉一級」（顏國樑，2003）。如此的考績制度，與獎優汰劣之目的相違背，且對於無法達到要求之教師也無法有任何的處置。如此情形之下，許多教師勢必缺乏專業發展的動力，也相對的阻礙自我要求專業素質的提昇，如此「教師」實在是無法稱之為擁有專業地位與專業自主之職。

教師是一門專業的工作，要如何以「專業」自居，來獲得家長的認同與肯定，是每一位教師必需要深切體察與自我期許的課題，教師素質的良隅與學校教育品質有很大的關聯性，因此為了提升教師教育的品質，許多國家都已開始重視教師分級制度的實施，藉以提昇教師們在教學上的績效和教師專業的成長。教師既是從事一項專業的工作，則理應接受合理的評鑑制度，教師評鑑是鼓舞教師並激發教師潛能的途徑，它具有建設性、前瞻性、是以教師專業評鑑對教師而言，扮演著極為重要角色（羅清水，1998）。

二、教師的「專業」認知

Corwin（1970）、Hoy 和 Miskel（1982）認為，所謂的「專業」，是具有系統的學理基礎、具有高度的知識權威、必須經由長期的訓練培養、擁有一套教師在職進修與教師專業發展服務與客觀公正無私的行事規範、有同事取向的（colleague-oriented）的參照團體、忠實於所屬的專業組織和服務對象、擁有高度的專業自治、依據專業知識和標準而訂立的行為規準。

教師專業化在本質上強調的是成長和發展的歷程，包括三個緊密聯系，與相互促進與共同發展的層次（Corwin, 1970; Hoy & Miskel, 1982）：

- （一）教師個體的專業水平提高的過程
- （二）教師群體的專業水平提高的過程
- （三）教師職業的專業地位的確立和提升的過程

至於教師專業發展的重要性，主要是立基於在教育改革的行動中，因學校是「現場」，教師是「關鍵」，故唯有學校教師具備足夠的專業能力與熱忱，才能有效執行並創新教育改革措施；而且我們應該讓專業成為教育改革的推動力。

在一個專業成長的過程中，以往對於專業成長的認知，僅認為教師參加很多的研習，即能發展其專業，實則不然，專業成長並不是單一的學習事件，而是一個長期且具有持續性的學習成長歷程，能從其中對於成長之優劣得失進行瞭解、探究以從中檢視自己專業能力的動態過程。

三、教師專業發展評鑑與教師專業成長的關係

張德銳（2004，2006）提出「專業發展導向教師評鑑」，認為教師專業發展評鑑是一種形成性的教師評鑑，根據教師表現的標準，透過多元的方式蒐集、分析資訊，以瞭解其表現的優劣得失及原因，再經由專業對話、教學省思，進而改進教學與促進教師的專業發展。吳俊憲（2010）認為教師專業發展評鑑乃重視教師專業導向的形成性評鑑，是一種教師賦權增能（teacher empowerment）的學習和成長歷程。在運作上符合學校本位發展的精神，評鑑實施有認定公平、公正的規準，評鑑過程運用多元的方法來蒐集和分析教師表現，評鑑目的在於協助教師瞭解教學品質及優缺點，進而提升教學效能、增進學生學習成果。孫志麟（2004）認為教師專業發展評鑑是以學校為中心、以教師為主體的評鑑機制。這是一種學校本位的教師評鑑，經由專業支持與學習，透過參與、溝通、對話及協商，結合內部與外部評鑑方式，在真實情境中蒐集有關教師表現的資料，進而描述、價值判斷及做決定，達成教學改進和教學績效之目的。

「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」二者係相輔相成（如圖 1 所示）。實施「教師專業發展評鑑」，根據自評或同儕評鑑的結果，可協助教師確認優先需要成長的內容，並進行教師專業成長計畫。然而，教師專業成長計畫是否執行完成，除需要檢核外，另需要搜集和分析相關的證據與資料，包括：觀察教學表現、評量教學檔案，以及檢視學生作品、學習表現等方式，來客觀評估教師專業成長的成效。

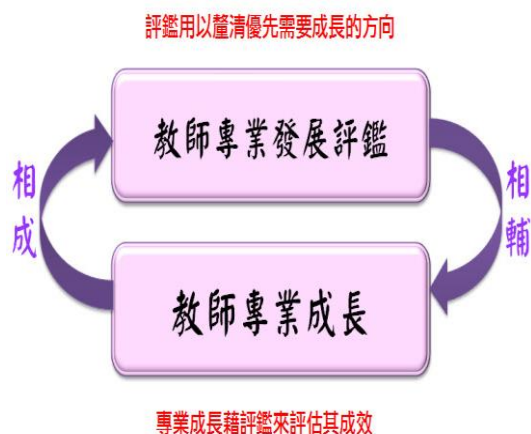


圖 1 教師專業發展的循環關係

綜上所述，「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」兩者乃如影隨形，關係密切，缺一不可。教師專業發展評鑑是以「形成性教師評鑑」為原則，和教師的績效考核、或是不適任教師的處理及與教師分級制度是不相同且是分離脫勾的；主要的目的就是在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。

根據教育部「教師專業發展評鑑網」（2015）提供的資料顯示（如表 1）：

表 1
95-103 學年學校類別參與學校數一覽表

學年	國小	國中	高中職	總計
103	1,117	399	477	1,993
102	828	314	429	1,571
101	633	212	378	1,223
100	568	167	293	1,028
99	455	129	206	790
98	354	116	144	614
97	174	67	54	295

自 95 學年教師專業發展評鑑開始試辦後，從第一年參與評鑑的學校 173 所，到了 103 學年已有 1,993 所學校參與，由該表統計資料顯示：教師專業發展計畫，在全國高中以下學校參與數均有向上攀升的趨勢，足見教師專業發展評鑑在臺灣已經是建立了一股新興風潮。

四、教師專業發展未來趨勢

(一) 法治化的訂定使教師專業發展評鑑有所依循

因臺灣實施中小學教師評鑑迄今仍無法源依據，因此教育部要推動中小學教師評鑑首要之務，即為草擬教師評鑑入法條文（草案），賦予教師評鑑法源基礎。尤其，因現有的教師成績考核是不作為《教師法》第十四條第一項第八款（教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大）之參考，教育部初期計畫以教師成績考核與績效評鑑結合以穩健推動，擬從條文中以伏筆方式呈現以使未來教師評鑑發展能更有延伸性。透過診斷輔導，提供自我成長機會唐代

有句名言：「以銅為鑑，可正衣冠；以古為鑑，可知興替；以人為鑑，可明得失」。

(二) 持續的政策宣導化解疑慮

教育部於 95 年開始辦理試辦教師專業發展評鑑，並自 98 年刪除「試辦」二字後，仍持續辦理教師專業發展評鑑迄今，雖有成效，然尚有部分教師對於政策或是評鑑內涵存有疑慮及信任感不足，亦或對未來之教師法修訂條文會影響教師未來權益，因此對於「評鑑」仍存心生抗拒之勢。

在教室課堂中，授課教師可以自由發揮教師本身之專業教學，主導整個課程的進行，但對於「評鑑」一詞，仍存有莫大壓力，因為「評鑑」即意味著「監控」，教師們害怕會影響考績，因此無法受到教師一致的認同，而產生抗拒心態。

任何一項新的政策在推動之初，或因宣導不足、配套不夠、內涵不清楚等等因素，造成反對聲浪或強大的抗拒，推動教師專業發展亦如是，因此對於教師所存在之疑慮：如績效，是採形成性評鑑，不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據，或是評鑑方式、如何的評鑑實施、對教師專業成長有何協助等等，都應持續辦理宣導，以爭取獲致教師認同。

(三) 教師主動參與及長期的自我成長

我們把教師視為專業人才，並非

表示目前的教師已具有專業水準與專業地位，而是表示教師應朝向專業的教育家來努力。如果教師能以專業來定位，才能充分激發出教師的潛能，也才是真正尊重、看重教師的教育功能。教師如果想要提高自己的專業地位，亦必須自我期許，以專業人員自居，並朝此目標努力。專業教師不但需要漫長的養成教育，也必須在其教師生涯持續專業發展。專業教師以專業發展來自我肯定，然後從社會大眾肯定教師，這樣教師專業化乃成為可能（顏國樑，2003）。

在中小學教師專業發展整合體系網站及相關連結網站中，均有提供研了許多教師專業成長的相關資訊如下：

1. 研習進修：以實體課程、線上課程為主。
2. 數位學習資源：書籍文章網站、教學影帶網站、網路演講廳網站、相關網站連結。
3. 標竿典範學習：個人典範、團隊典範、學校典範。
4. 教學實踐與研究：教學觀察與回饋、教學檔案建置與評量、進行自主研究。
5. 專業學習社群：意義與特性、價值與功能、組織與運作、社群發展與成效評估、成功經驗分享、社群成果報告（建置中）、社群召集人培訓、社群家族。
6. 專業支持體系：地區教師專業發展中心(建置中)、群科中心、學科中心、教學諮詢。
7. 教師專業成長客製化系統：根據教師線上填寫之自評或他評結果，規劃個人處方性的教師成長方案。

(四) 適切的評鑑工具不流於形式

由於各校歷史發展、地理環境、學校規模…等辦學條件不盡相同，此外，教師成員的結構、學生和家長社經背景也會有相當大的差異，即使位於同縣市，也會因為很多的地域、人文風情因素會有所差別，因此適切的評鑑工具不是全國共同遵循的一套規定而已，應是由各校討論出實際的教學例子或可供評鑑觀察指標或檢核重點的意義，覆依據「教育部高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準中以強調教師的「教」以學生的「學」為思考起點，以課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度等四個層面上，透過評鑑規準解讀，透視教師的教學，聚焦於學生的學習態度、投入參與、人際互動以及學習成效等四個重點，進行專業反思，期以建立出特色指標，量身訂做，促成教師的專業發展，保障學生的學習品質。

五、結語

(一) 教師專業發展評鑑已是必然之趨勢，臺灣中小學教師專業發展評鑑雖已試辦多年，但因對教師評鑑結果是否應與教師考績掛勾，家長和教師團體及校長之間迄今

仍有極大的爭議，故在立法之前，教育部應與教師會、家長會等團體溝通，瞭解其看法並解除其疑慮，以便早日將教師評鑑入法。

(二) 評鑑的目的是在於「瞭解」與「改進」，因此，教師評鑑可視為教師增權賦能的學習歷程，其目的在於提升和改善教師教學能力，並促進專業發展。不應聚焦在教師自身的成長，應該是以促進學生學習成效為主。

(三) 持續的政策宣導化解教師心中疑慮至為重要，讓參與教師能以教師專業發展為目的，省思自己的教學、積極主動的參與教師專業成長活動，增進專業知能、強化專業態度如此才能提升教學效能和擴大學生學習效果。

(四) 教師的教學表現是否能達到學生的學習的目的，必須從學生的學習效能來得知教師教學的成果，而教師的教學檢視則有賴於評鑑的實施，因此，建立教師專業發展評鑑制度是提升教師專業發展的重要基礎。

參考文獻

■ 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北市：五南。

■ 曾美蕙（2000）。**教師專業發展評鑑的趨勢探討**。取自 <http://web.fg.tp.edu.tw/~tisper/blog/epaper/02/word/d1-3-2.pdf>

■ 教育部（2009）。**中小學教師專業發展評鑑介紹**。教育研究委員會網站 <http://140.111.34.34/main/common/index.php?z=451&id=771>

■ 教育部教師專業發展評鑑網（2015）。**辦理現況統計圖**。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/>。

■ 張德銳（2004）。**專業發展導向教師專業評鑑的規劃與推動策略**。「教育評鑑回顧與展望學術研討會」發表論文，臺灣師範大學。

■ 羅清水（1998）。終生教育在國小教師專業發展的意義。**研習資訊**，15（4），頁11-14。

■ 孫志麟（2004）。**教育政策與評鑑研究：追求卓越**。臺北：學富文化事業有限公司。

■ 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28。

■ Corwin, Ronald G.(1970). *Militant Professionalism*. New York, Meredith Corporation.

■ Hoy & Miskel.(1982).*Educational administration:Theory,research,and practice(2nded)*.N.Y:Random House.

從國際化人才觀點看科技大學大一英語課程

廖瑗玲

國立臺中教育大學教育學系博士候選人

王如哲

國立臺中教育大學校長

一、前言

2012 年由牛津經濟研究院（Oxford Economics）所調查的全球人才 2021 報告摘要中指出：趨勢顯示臺灣即將面臨人才荒，主要是由於產業結構上的更替正重塑全球各地的人才供需，為因應多變的商業環境，雇主需要員工具備新的技能，卻經常發現人才供不應求，筆者認為這是我們教育人員應該注意且值得各產、官、學領域人員深思的。

技專在課程上長期注重理論，泛學術化的過程導致產、官、學之間的連結不夠深化、技專定位不明、和學用落差的結果（張國保、李寶琳，2013），在產業界面臨國際化競爭與挑戰之下，技專的學生在就業後，也備受產業界批評：學校培育不出產業所要的人才。另一方面，國內相關的研究顯示在國際化人才中最缺乏的是外語能力（王健全、林嘉慧，2008；莊小玲、汪正青、和郭碧照，2011；張國保、袁宇熙、林清南、和李寶琳，2013）。英語是目前國際上普遍應用的語言，令人擔憂的是：應當與產業接軌的技職體系學生，其英語能力成就低落（張武昌，2007；劉東遠，2008），對即將進入職場的他們，是否能接受國際化產業中新經濟環境的挑戰，是教育工作者應該關注的議題。

二、語言在國際化人才以及人力資本理論的概念下所扮演的角色

所謂國際人才是指人員能因不同地方的文化及語言，迅速地適應且進行積極的互動（Knight, 2004）。以 Knight 的定義而言，互動的根本就在於語言能力。亦即，以國際化人才應具備的語言能力來看，英語能力的培養，應著重在溝通的部分，而不只是語言知識。英語能力的培養可視為一種教育投資，教育投資是指人們透過學習，以增加人力資本存量，提升個人的智識及生產力，教育主要是透過學校教育進行的，亦即：教育投資是增進人力資本的方法，而增進人力資本是教育投資的目的（劉姿君，1993）。在變動的國際化新經濟環境中，Becker 和 Gerhart（1996）認為，只有那些有效利用人力資本的國家和地區，才能持續增長。意即，國際化人才是國家的人力資本，英語能力則是國際化人才的必要條件。對於人力資本的投資，科技大學身為技職教育的最高教學機構，培養國際化人才責無旁貸。

人力資本的概念來自於經濟學基礎，經濟學者們對於教育與經濟的關聯問題，所提出的主要理論有三種（簡明忠，2005），茲分述如下：

（一）傳統的人力資本論

在經濟思想上，傳統的生產因素包括勞力、土地、資本及管理，主張教育可以提升人的生產力，將人視為資本，著名的經濟學家亞當斯密即是如此主張。傳統的人力資本論對於教育訓練與經濟成長、所得的關係上，認為技術進步以及有資格的人數是其影響因素。

（二）新人力資本論（即新內部成長理論）

新人力資本論對於教育訓練與經濟成長、所得的關係上，特別強調技術進步以及技術進步所扮演的功能，如研究、發展、創新、勞動力所接受的教育與訓練等等，都屬於人力資源素質的課題。新人力資本論者認為人的技能與經濟成長有密切關係，能力已經取代傳統上認為的有資格人數，亦即，能力素質高者才能勝任市場上的人力需求。

（三）篩選理論

人力資本論主張教育可以提高人的生產力，篩選理論者則反對這種論調，他們認為教育的過程不是提高人的效率，只不過是一種篩選的工具，他向雇主揭示已包含於未來雇員的生產性特徵。篩選理論者認為社會上成千上萬的技術員按能力分類是一項巨大的工程，雇主須要借助可靠方法選擇雇員，教育是實施這種分類的有效工具，這是教育的經濟效益。

基於以上所述，就定義上來看，各學者皆持不同看法，但都未能將語言能力考慮在內。臺灣的實證研究中，亦鮮少將語言列入為人力資本的變項之一。本文以 Patrick Henry Smith 和 Luz A. Murillo b（2012）人力資本理論中對語言的詮釋，重新定義科技大學大一英文在國際化人才觀點下的課程觀。

Patrick Henry Smith 和 Luz A. Murillo b（2012）將語言列為人力資本的中介變項，以英語、西班牙語兩種語言，運用當地觀點詮釋語言在人力資本中的角色，他們將人力資本分為：跨文化資本、情感資本、認知資本、學術資本、經濟資本、以及社會資本，如圖 1，雙語素養（Biliteracy）為各項資本的重要媒介，但本研究不討論人力資本的各類型，相反的，將聚焦於語言在人力資本中的角色和功能性，進而釐清科技大學大一英文課程在國際化人才觀點下的定位。



圖 1 語言作為人力資本的中介

As cited in Smith.P.H., & Murillo.L.A. (2012) :
 Repositioning biliteracy as capital for learning:
 lessons from teacher preparation at the
 US-Mexico border. *International Journal of
 Qualitative Studies in Education*.301-323.

Smith 與 Murillo 認為無論是哪一種人力資本，語言都是一項重要的變項，重視的是溝通，兩人之間相互的語言溝通須要依賴雙方共同語言知識，Chomsky 用 *linguistic competence* 來指涉語言知識，所謂語言知識包括：語音知識、語法知識、語意知識、以及語彙知識。Dell Hymes 則認為，在一個言語溝通事件中，單靠語言知識是不夠的，還要加上一些與社會有關的知識，例如文化知識（引述自余光雄，2009，p.61）。有別於 Chomsky，Dell Hymes 提出溝通知能（*communicative competence*）的概念，不僅含語法知識，更包括與語言有關的文化知識，以及在社交場合應有的社交知識。溝通知能強調一個人具有了解及製造在某一場合裡恰當的語言表現能力及知識。換言之，一個人須要知道在何種社交活動中（*social interactional setting*）如何說出恰當的話。這樣的溝通知能在職場裡更是如此，比如說：在一工作場域，你必須以英文向客戶說明機器的操作或相關技巧，那麼除了一般性的禮貌性寒暄與閒聊之外，你還必須懂機器相關的語彙，若你無法用專業領域的產業語彙表達，這樣的溝通在職場上是無法達到有效溝通的目的的。Smith 與 Murillo 在人力資本論中對於語言的看法恰好與 Dell Hymes 的溝通知能看法不謀而合。

三、科技大學大一英文實施情形

為了梳理科技大學大一英文的定位，首先必須先了解目前科技大學大一英文的實施情形。

（一）政策方面

教育部 2005 年「教學卓越計畫」、2006 年「頂尖大學計畫」、以及 2009 年「技職教育證照化改革方案」，在學校配合政策下，很多科技大學大多是以提升「學生競爭力」或促進「國際化」為主要論述，因此推動證照考試以及英檢考試，至此訂定英語畢業門檻幾乎成為既定的政策。有些科技大學為了鼓勵學生考取英語證照，學生除了可以增加學習護照點數外，證照成績亦會影響下學期期末考的部份成績。因此，有些學生於大一時就先考照，等於提前同學通過英語畢業門檻，對於未達標準之同學，大二起還有其他補救措施，此一系列的規劃目的在讓同學於四年內順利通過門檻。基於以上所述，在政策性的引導之下，科技大學大一英文課程，始終繞著證照或是英檢考試的內容為主。

（二）英語師資方面

「大一英文」課程通常架構在通識教育編制下，並且要服務校內各種科系的課程需求，相關師資大多以中籍教師為主。因此，各科系之間的通識外語教師，其本有的文學、語言學甚或是英語教學的專業素養往往被忽略。甚至在某些領域的專業教師眼中，「大一英文」的教師並不需要專業知識，只要英文好即可。

（三）課程規劃方面

由於「大一英文」課程通常歸屬通識教育，所以課程規劃與設計大多

利用通識共同上課時間，安排一至三學期的英語課程。有些學校還會透過語言中心規劃執行相關課程安排。課程規劃基本上都脫離不了聽、說、讀、寫四大類語言能力的訓練。學生在上課之前會先進行分級測驗，分級的級數不一，但大部分以三級為主。分級的主要目的在於減少學生程度差異所造成的問題，讓同質性高的學生採特定的教材及評量方式，以達到因材施教的理想。另外，還有各種配套措施，例如：能力編班、語文視聽中心或自學中心的使用等。然而，這樣的分級教學卻也難免有以下問題，例如：教材不適用於某級數、難以精準分級、以及每位老師之教學內容及進度不同等等。

(四) 教材和教法方面

教材的選擇因應課程大綱與教學目標，教法的運用則關係到教材轉化的程度。「大一英文」課程的教材選取，不論是統一教材或是教師自編自選，一般都脫離不了聽、說、讀、寫的範疇，教師視分級測驗的結果選取檢定考書籍或原文書籍。至於教學法方面，除了盛行於 70、80 年代左右的溝通式教學法外，近年來教學網站、網路資訊搜尋等等的教學科技也應用在教學上。

(五) 學生學習方面

「大一英文」課程是必修課程，學生雖然理解英語學習的重要性，然而對於部分學生而言，修這門課比較像拿到畢業的修課通行證。實際上課

程內容若只是安排學生考證照，對許多大一學生而言，「大一英文」課程所傳授的不是專業知識，充其量只是語言技巧而已。

綜合上述對於科技大學大一英文實施的概述可知，科技大學「大一英文」課程在整體技專教育中有其特殊性，在專業導向的分科分系課程結構上，其展現的知識內涵與意義時常被矮化為傳遞非專業知識的語言訓練課程。

四、結論

科技大學和一般大學課程最大的不同是技職教育和產業界有緊密的聯繫，因此大部分課程著重於實用性，不同於一般的大學課程著重理論性。因此，以英文課程來看，科技大學課程應著重於就業導向的課程。然而，以目前科技大學大一英文的實施情況來看，大一英文課程內容多半為主題式的內容，例如：家庭、娛樂、天氣... 等等；也有部分直接以英檢為主，意即：科技大學大一英文以生活英語為主，目的是幫助學生達到畢業門檻，並且藉由證照提高率幫助學校辦學績效。然而，張國保等人的研究(2013)卻發現學生畢業進入職場後，在英文的語用部分是有落差的，亦即，生活英語在國際化產業中的應用上顯然是不足的。

臺灣的學生自小學起開始接觸英文，經歷國小、國中、高中、一直到大學，接觸的始終是生活英語，對科技大學的學生來說，即將進入職場的

他們，大一英文很顯然是必須為職業做準備，有別於一般大學，科技大學的課程觀在於社會適應觀，如何在競爭的就業市場與國際化氛圍的產業具備應有的語言能力，是教育工作者應該關注的。因此，筆者認為科技大學大一英文的規劃，甚至是一般大學，都不應仍著重在語言正確性或是基礎能力的再加強，而應該強化語言使用的必要性與實用性。例如：語言能力除了日常生活用語之外（如：招呼語、閒談），當工作上需要領域知識時，若不能以領域的專業用語適當的表達（如：介紹公司產品在此領域中的優勢或是關於機器的功能與原理），將不能發揮在專業領域的知識移轉或溝通，此外，在表達的過程中若無法有文化理解的跨文化能力，那麼文化衝擊就在所難免了（如：工作型態的不同所產生的認知差異），這也是 Patrick Henry Smith 和 Luz A. Murillo b（2012）所謂雙語素養（Biliteracy）的角度來看語言在人力資本概念的意涵。

筆者認為：在知識經濟時代裡，「人才就是資產」，國際化人才的求才若渴，少了語言這個隱性因素，國家競爭力是無法有效提升的。此外，從教育內涵來看，技職教育乃是為了讓學生得以順利進入勞動市場，所以提供的是實用性課程內容，以促其獲得從事特定職業的準備，也就是讓學生「獲得工作表現上的知識、技術和能力」（Moran & Rumble, 2004, p. 205）。亦即，技職體系的英文課程應提供從事特定職業的就業準備。因此立基於「語言作為人力資本的中介」之課程

觀，因應培養國際化人才的科技大學大一英文課程，將不再只是強調操練語言的課程，而應強調溝通知能，在產業中能應用的語言與知識，亦即產業英語課程。

此外，筆者也建議技專院校的教師，應建立一套在各領域產業中的英文產業知識，藉由實務性的課程，帶出語言在領域知識的應用、文化與專業，讓各產業人才才能藉由語言這個中介變項真正培育出國際化人才，培養學生全球化的競爭能力，厚植國家的人力資本。

參考文獻

- 王健全、林嘉慧（2008）。金融風暴對臺灣經濟及產業的衝擊與因應。 *經濟前瞻*，121，47-51。
- 余光雄（2009）。 *英語語言學概論*。臺北市：書林。
- 莊小玲、汪正青、郭碧照（2011）。臺灣護理專業之國際化。 *護理雜誌*，58，99-104。
- 簡明忠（2005）。 *技職教育學*。臺北市：師大書苑。
- 張武昌（2007）。提升臺灣大學生英語文能力的政策與策略， *教育資料與研究*，79，157-174。
- 張國保、李寶琳（2013）。我國技職人才培育的問題與前瞻， *教育資料與研究*，112，53-76。

- 張國保、袁宇熙、林清南、李寶琳（2013）。縮短學用落差-技專學生專業英語文能力之建立，*臺灣教育評論月刊*，12，137-143。
- 劉東遠（2008）。技職院校學生的英文能力探究與省思。*臺東大學人文學報*，1（2），223-252。
- 劉姿君（1993）。教育投資與薪資報酬-人力資本理論之應用（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- Becker, B. & Gerhart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *The Academy of Management Journal*, 39 (4), 779-801.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.
- Moran, L., & Rumble, G. (2004). Vocational education and training. In Moran, L., & Rumble, G. (Eds.), *Vocational education and training through open and distance learning* (pp. 1-14). New York: RoutledgeFalmer.
- Oxford Economics. (2012). *Global Talent 2021: How the new geography of talent will transform human resource strategies*. Retrieved June 23, 2015, from http://ceo.usc.edu/news/global_talent_2021_1.html
- Smith, P. H., & Murillo, L. A. (2012). Repositioning biliteracy as capital for learning: lessons from teacher preparation at the US– Mexico border. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 301-323.

十二年國民基本教育入學制度探討

林淑琴

國立臺中教育大學教育系博士班研究生

一、前言

103 學年度，我國推行十二年國民基本教育提升教育品質、成就每一個孩子、厚植國家競爭力，以實現有教無類與因材施教的學校辦學目標，期望達到落實中學生性向探索與生涯輔導，引導其多元適性升學或就業，並且有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展，強化國中學生學習成就評量機制，以確保國中學生基本素質為總體目標。首度舉辦國中教育會考，隨後進行免試入學和特色招生考試，本文探討十二年國民基本教育實施規劃和入學制度，並提出十二年國民基本教育問題評析與建議，提供相關教育行政相關單位之參考。

二、十二年國民基本教育入學制度實施的規劃理念

臺灣自民國 72 年起推動延長國民教育過程，政策內涵雖有調整，但其政策目的均在於減輕學生升學壓力，著重適性入學，引導國中教學正常化，讓後期中等教育朝向學術與職業特色發展、適性揚才，成就每個孩子的未來，並永續國家競爭力。十二年國民基本教育的實施，其整體投資方向著重在後期中等教育階段的投資，將臺灣實施已久的九年義務教育，向上延伸至十二年基本教育。透過教育年限的延長，涵蓋高中、高職及五專前三年的後期中等教育階段，追求教

育品質的提高，教育公平的實踐，發展學生潛能，作為提升人民素質與經濟實力的基礎（楊思偉，2006）。

十二年國民基本教育系統架構自民國 103 年 8 月起，十二年國民基本教育分兩階段，前九年為國民教育，依「國民教育法」及「強迫入學條例」規定辦理，對象為 6 至 15 歲學齡之國民，主要內涵為：普及、義務、強迫入學、免學費、以政府辦理為原則、劃分就學區免試入學、單一類型學校及施以普通教育。後三年為高級中等教育，將推動制定「高級中等教育法」，對象為 15 歲以上之國民，主要內涵為：普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧（教育部，2015a）。

十二年國民基本教育以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接的五大理念，設定六大目標分別為培養現代公民素養、引導多元發展、確保學生學歷品質、舒緩過度升學壓力、並均衡城鄉教育發展以追求社會公平正義，希望能達到成就每一個孩子、提升中小學教育品質、厚植國家競爭力的三大願景（教育部，2015b）。

三、十二年國民基本教育入學制度分析

十二年國民基本教育，高中職的

入學制度有重大的變革。103 學年度起，依適性入學之理念辦理十二年國民基本教育，國中階段的著重學生的適性輔導，協助學生升學規劃，並於畢業後採多元進路進入以高中、高職及五專就讀。入學方式主要根據就學區劃分採「免試入學」與「特色招生」方式入學。分別為「免試就學區規劃」，「免試入學制度」和「特色招生制度」說明如下：

（一）免試就學區規劃

教育部以直轄市及縣（市）行政區兼採現行登記分發區為基礎，考量高中及高職類型多元、分布狀況不一、社區生活圈、學生通學距離適合度等因素，103 學年度全國劃分十五個高中高職免試就學區，各就學區提供 75% 以上免試入學名額。五專免試和特招採北中南聯合辦理，國中畢業生可選填北中南區學校，但只能選擇一所報到就讀（教育部，2015c）。

（二）免試入學制度規畫

十二年國民基本教育「免試入學」入學制度中，103 年度國中畢業生免考學科或術科入學測驗，可依其性向、興趣、能力、志願、特殊才能或競賽成績優異等，申請所屬就學區內所有適合的高級中等學校就讀。若該校報名人數未超過核定的招生名額時，全額錄取報名學生；若報名人數超額，則進行超額比序。超額比序需又以國中教育會考和志願序影響較大。以下就「超額比序」、「國中教育會考」和「志願序」說明如下：

1. 超額比序

教育部明定九項超額比序項目原則如下：學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢（結）業資格、均衡學習、適性輔導、多元學習表現、技藝優良、國中教育會考表現。基於符合公平及可操作的規範以及兼顧地區差異的考量，全國 15 個就學區可依各縣市情況自訂超額比序項目，由教育部核定後實施（教育部，2015d）。

2. 「國中教育會考」考試學科和成績計算

為維持國中畢業生的基本素質，超額比序項目總分相同時，各區都採用會考成績作為重要的依據，但是參採比重不得超過 1/3，若採加權計分，亦不得超過總積分的 1/3。會考之考科包含國文、英語、數學、社會及自然評及寫作測驗，英語科加考聽力。命題內容依據九年一貫課程綱要國中階段能力指標，各科不跨學習領域命題（國中教育會考網站，2015b）。

3. 「志願序」與「志願數」的選填

「學生志願序」的設計要達成的教育適性發展並重視學生的個別差異，讓學生評估自己性向所趨、興趣所在、能力所及、就近考量後選擇最適合就讀的學校選填志願。學生選填志願學校時如果依傳統學校排名順序選填學校志願，可能會造成高分落榜、高分低就的情形，或無法如願在就學區就讀的情況。因此，要考量和評估自己的性向發展來填選志願序。

（三）特色招生制度規畫

十二年國民基本教育規劃特色招生，各招生區依其地域需求，採因地因校制宜，發展重點課程，各區採聯合方式命題。特色招生名額不超過該區總核定招生名額的 25%，各校名額由各區決定。特色招生分為兩部分，一種是考試分發入學，採取學科測驗。如：數理特色班、科學特色班、自然科學實驗班，和科學應用班，均強調學生數理能力特色；雙語班、外語特色班，和語文特色班，則強調學生語文能力特色。另一種是甄選入學，這是針對音樂、美術、體育、技能等類，採取術科考試（教育部，2015e）。

十二年國民基本教育其入學方式改革，不論是免試入學、特色招生，都強調注重學生的興趣、性向、能力的不同的著重適性入學。

四、實施十二年國教入學制度之問題評析

（一）就學區劃分的問題

十二年國民基本教育政策將高中高職劃分了十五個招生區。規劃免試就學區時，雖然考量了區內各校近三年內新生入學來源、區域共同生活圈、交通便利性、普通及職業教育課程完整性與學校分布情形等因素，但就學區內職業類科學校分配不均，就學區的劃分會造成就學區內學生只能受限於就學區內學校開設的職業類科去做選擇，影響了學生的教育選擇

權。另外就學區內「高中職傳統排名」難以破除，國中畢業生和家長斤斤計較超額比序的分數及規則，希望能進入明星高中或公立高中而獲得較好的教育資源，也藉此保有菁英教育的優勢。這也代表目前高中職「優質化」和「均質化」的成效無法取得家長信任，目前「高中職傳統排名」難以破除。

（二）免試入學制度的問題

免試入學制度中，會考制度使免試入學備受爭議。民國 103 年十二年國民基本教育實施後國中生以免試進入高中高職及五專的人學皆須參加會考，國中教育會考在十二年國民基本教育的改革過程中，扮演「降低壓力以活化學習」和「確保品質以維持競爭力」的角色，並藉由標準參照的作法達到學力監控與提供具體學力訊息的目標。但目前入學制度設計將「國中教育會考」的成績結果列入是入學超額比序積分中計算。因此，會考的定位自然成為「入學考試」，降低壓力活化學習有其限制。再者，目前國中教育會考辦理之後對於如何讓學生瞭解自我的學習情形，檢驗教師教學與學校的辦學成效及維持臺灣的學生學力水準，並無配套措施，於是會考制度又變成人學選材的工具。學生競逐高分，會考成為免試入學制度中「超額比序」的計分項目，無法紓解過度的升學壓力更是難以符合「多元智能」發展精神。

（三）特色招生的爭議

「特色招生」最重要的核心價值是建構各種不同智能發展需求的學習環境。因此，十二年國民基本教育各校特招的辨理應符合「發展學校特色與人才培育，符應國際中等教育之趨勢」、「校校皆應發展特色，但非校校均要特色招生」。但是，但許多學校招生加權科目名實不符，各校特色辦學只是想招收主科成績較好的學生，特色招生只是再一次經過考試篩選入學學生，其發展特色的目標最後只強調升學率，特色招生成為明星高中的選才工具，也悖離了十二年國教的適性入學的精神。

五、十二年國民基本教育入學制度未來改進之方向與建議

（一）完善十二年國民基本教育入學制度

1. 符合高中「就近入學」，職業類科「適性分流」的學區畫分

高中職分流後，高中和職業學校發展方向並不同，高職和五專屬於職業類科發展，高中則屬於學術發展先備學校。高中和高職就學區劃分不應一致，高職宜和五專納入大就學區以供學生多元的選擇以達適性分流。高中課程為國中課程的延續，各校的課程標準大致依照相同課綱進行，課程內容差異並不大。就學區內高中真正落實「優質化」和「均質化」，摒除明星高中的迷思，以社區高中型態劃分，讓就學區內皆有優質高中，每個

就學區的學生也能就近進入辦學優良的學校就讀。另外，對就學區內高中較少因應方式，可以將就學區內國中改制為六年一貫的完全中學。例如：英國大多採國中和高中一貫制的綜合高中制度，不需經過考試（王如哲，2009），亦能夠滿足就學區內選擇普通高中就讀的畢業生。

2. 有教無類的免試入學

會考不應當作入學篩選的工具，會考目的希望掌握學生的學習品質，而不是把學生依照成績結果進行比序。教育會考的辦理的目的有下列四項：降低考試壓力，活化學生學習；檢視學生學力，確保學習品質；回饋學習成果，強化適性輔導及提供學力資訊，俾利因材施教（國中教育會考網站，2014b）。國中教育會考應回歸「評量」的目的。評量的主要目的，在於分析教學得失及診斷學習困難，作為實施補救教學和個別輔導的依據，若無法充分了解評量分數的意義及其所隱藏的訊息，評量的診斷功能無法發揮。十二年國民基本教育後，教育品質的管制應在「國中畢業考」，而非在「高中職入學考」。國中教育會考若以畢業考的方式施行，並藉由標準參照的作法自然達到學力監控與提供具體學力訊息的理想，也符合十二年國民基本教育「確保品質以維持競爭力」的目標。

3. 適性入學的特色招生

十二年國民基本教育之重要精神適性揚才，透過「適性輔導」引導學生瞭解自我的性向與興趣，協助學生

進行生涯的覺察與試探，使學生真正能夠為自己的未來職涯做出適合自己的選擇。因此，十二年國民基本教育各校特色招生的辨理應符合「發展學校特色與人才培育，符應國際中等教育之趨勢」、「校校皆應發展特色，但非校校均需特色招生」、「選擇特色招生或免試入學，只是方式不同，沒有價值高低」及「親師生及教育單位應以學生為主體，協力落實適性揚才之理念」之實施理念，建構各種不同智能發展需求的學習環境。以落實校校優質、區域均質的理念，改變以往眾星拱月「校本群聚菁英」的明星高中思維，邁向群星爭輝「多元群聚菁英」，以校校是明星學校為目標，讓大部分學生都能進入優質學校就讀（國教署，2015）。

（二）均衡教育機會，展現教育的公平正義

1. 教育資源分配均勻，縮短城鄉差距

都會地區能憑藉優勢的資源吸引優秀學生前往就讀，造成城鄉教育資源落差問題。十二年國民基本教育方案的推動，終極目標在於讓教育資源分配均勻，縮小城鄉差距，讓經濟弱勢者得到公平對待，進一步全面提昇國家人民素質，深化國家競爭力。在經過高中職優質化及更多學生就近入學後，每所高中職都將有菁英的學生。十二年國民基本教育推動高中優質化是以提供學生優質學習環境，促使學生有效學習、發展茁壯、達到全人教育目標為主，而高職的優質化是為提昇辦學品質，輔導學生適性學

習，達到『校校有特色；個個有本領；人人有發展；行行出狀元』之目標。

2. 落實適性入學，成就每一個孩子

十二年國民基本教育之重要精神適性揚才，應重視以學生中心的教學，高級中等教育階段將提供國中畢業生依其性向、能力和興趣，升入普通高中、職業學校或五專之分流選擇，並分別施予適性的課程和教學，以使每個學生潛能都能獲得開展。免試入學的超額比序制度應公平正義，在入學機會平等的情況下，免試入學超額比序項目、比重，積分應該盡量全國一致性。比序項目應符合適性揚才，要能引導學生多元適性發展，適性揚才以成就每一個孩子為目標。如「興趣測驗」、「性向測驗」、「學科能力」和「適性輔導建議」的來做分流選擇才能真正做到成就每一個孩子。

十二年國民基本教育的適性輔導若能朝精緻化發展，落實國中學習階段「適性輔導」規劃，重視個別需求的輔導，透過「適性輔導」引導學生瞭解自我的性向與興趣，可提供學生及家長更深入的了解學生特質、能力與未來進路的關係，協助學生及家長做出最適合的選擇，實現落實適性入學，成就每一個孩子的理想目標。

六、結論

高中職的普及化，十二年國民基本教育不但是量的增加（延長國民教育），且因應少子化的來臨，更是質的提升。十二年國民基本教育帶來新的

入學制度改革，雖面臨過渡性的問題，如何堅持十二年國民基本教育的理念和精神，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，使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習，改變只重視分數篩選的分流教育，成為以正義平等為基礎的適性入學制度。十二年國民基本教育的實施不是採取齊頭式的平等，而是在追求教育公平與正義的過程中，多元發展、適性揚才，以真正落實十二國教的核心價值—適性發展與適性揚才，邁向優質和卓越，以實現教育機會均等之理想。

參考文獻

- 王如哲（2009）。比較教育。臺北市：五南。
- 教育部（2015a）。十二年國民基本教育實施計畫理念與目標。2015年4月30日取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=44>
- 教育部（2015b）。十二年國民基本教育的五大理念。2015年4月30日取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>
- 教育部（2015c）。入就學區規劃方式。2015年4月30日取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=34>
- 教育部（2015d）。十二年國民基本教育免試入學超額比序「多元學習表現」採計原則。2014年10月30日取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=701>
- 教育部（2015e）。十二年國民基本教育特色招生。2015年4月11日取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=898>
- 國中教育會考網站（2015a）。會考各科等級描述。2015年3月30日取自：http://cap.ntnu.edu.tw/score_1.html
- 國中教育會考網站（2015b）。會考成立背景。2015年3月30日取自：<http://cap.ntnu.edu.tw/background.html>
- 國教署（2015）。教育部透過高中職優質化、均質化等政策，希望達到校校是明星學校之目標。2015年4月30日取自：<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=25620&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>
- 楊思偉（2006）。推動十二年國民教育政策之研究。教育研究集刊，52（2），1-31。

「好老師記一輩子」與「記一輩子的好老師」

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

今（民國 104）年九月，教育部辦理了一項敬師活動～好老師記一輩子，期望藉由此活動，讓學生能向他／她想感謝的老師，說出感謝的話語。筆者認為此活動除了鼓勵學生去表達對老師的感謝外，活動還隱含另一項涵義，期許老師們都可以成為令學生記住一輩子的好老師（或恩師）。身為一位老師，如果能成為讓學生「記一輩子的好老師（或恩師）」，相信更能感受到身為教師的價值。

每年 928 教師節前夕，許多老師會收到來自學生寄來的卡片或禮物。其中，若收到的是畢業多年學生寄回來的卡片或禮物，相信特別會讓身為教師的人感到高興。然而，究竟是什麼原因，會讓這些已畢業的學生在畢業多年後，又寄卡片或禮物回來呢？是因為這位老師有無比的教學熱情、豐富的學科知識、優異的教學技巧嗎？什麼原因會讓一位老師成為學生心中那位「記一輩子的好老師」，甚至成為其「記一輩子的恩師」呢？

二、正向與負向經驗都能讓學生記住一輩子的

筆者任教於師資培育中心，從事師資培育的工作，曾在自己任教的「教

育人員專業倫理¹」課程中，讓學生回想並分享自己在求學歷程中「難忘的老師」。

從師資生的分享中，可將「難忘的老師」分為兩類：一類是帶給自己正向經驗的老師；一類使自己留下負向經驗的老師。難忘的正向經驗，常是學生感謝或感恩的緣由。難忘的負向經驗，會讓分享的學生對那位老師或是老師的作為很不以為然，甚至是很厭惡。

曾經有學生在分享中提及自己在國中（或高中）階段的求學期間，功課不好、對未來感到迷惘…，要不是遇到我國中（或高中）的○○老師，我今天也不能坐在這裡，這是一個「記一輩子」正面案例。另外，也有學生分享了自己在求學期間的不愉快經驗。例如：不被老師尊重或信任，這是一個「記一輩子」的負面案例。

三、「記一輩子的好老師」會給予學生「尊重、關心、信任、支持與鼓勵」

筆者自己在求學過程中，也曾遇到影響自己一輩子的好老師（恩師），如果沒有遇到這位恩師，我的人生應該會與今天很不一樣。

¹ 因課程修調，本課程自 103 起停開。教師專業倫理併入「教師專業發展」課程中。

如果從前述師資生分享的經驗，以及筆者個人經驗去探究，會發現成為學生「記一輩子的好老師（或恩師）」之原因往往不是老師淵博的專業知識或精湛的教學技巧，而是來自於老師對學生的「尊重、關心、信任、支持與鼓勵」。這是一位老師之所以能成為學生「記一輩子的好老師（或恩師）」之關鍵所在。

台灣多數老師都很認真於教學、投入於工作。不過，當筆者請師資生回想「影響自己的好老師」時，卻有很多學生想不到。筆者認為，倘若教師在工作中，只進行知識層面的傳授，未能與學生建立良好的關係，忽略情意層面，沒有給學生「尊重、關心、信任、支持與鼓勵」的經驗。學生離開校園後，應不會特別懷念或感謝這位老師。

四、「想成為一位怎樣的老師」 是教師的價值選擇

每一位教師都擁教師信念（teacher beliefs），它是教師在成長與學習歷程中逐漸發展與形塑而來的。教師信念的面向很廣，包括：對教師角色與任務的看法、對學生的期許、對有效教學的主張…等等。教師信念會影響教師的決定與行動，其重要性不言而喻。

「要成為一位怎樣的老師」是教師個人價值的選擇，其中，成為「學生記一輩子的好老師（或恩師）」應是教師可努力的目標或方向。我們常說：教育是影響人的工作。如果能成為「學生記一輩子的好老師（或恩

師）」，應該代表著這位教師對此學生有一定程度的正面影響，所以，他會記住一輩子。這應該會是很多教師投入教職的初衷：用生命影響生命、成為學生生命中的貴人。

五、結語

教師節是孔子誕辰紀念日，在敬師與謝師的季節裡，身為教師的自己不管有沒有收到來自學生的卡片或禮物，均可利用「教師節」（或敬師月）之相關活動重新檢視自己身為教師的初衷。

一般來說，當學生能感受到教師對他／她的「尊重、關心、信任、支持與鼓勵」時，這位教師就可能成為「學生記一輩子的好老師」，也可能會是學生在「好老師記一輩子」活動中致謝的對象。

多元文化社會－教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視

蕭湘玉

臺中市大雅區大雅國中教師

一、前言

隨著科技發展、時代進步，國與國之間的距離縮短，使得多元文化的議題（諸如種族的問題、女性意識抬頭、人權的議題...等等）備受大家重視，如何將多元文化能落實於教育中，也已是當前教育的重要課題。臺灣的教育體制在多元文化議題上，不管是種族、階級或性別，都是以同一標準來看待，因此多元文化教育仍有許多需要研究及改進之處。

臺灣在推廣多元文化教育時，並沒有遭遇過太多的質疑、或是反對，所以常造成在教育政策上，多以自己的理念及思考模式來推行多元文化教育。但在一個多元組成的社會中，多元文化教育不能用各自表述的方式來實施，必須將其落實於學校教育的課程、教學與班級經營才能達到多元文化教育的目標。在落實到學校的班級經營活動時，多元文化教育中扮演十分重要的角色，若無適當且正確的多元教育觀念，很可能就無法達成原先理想的族群融合願景，也就難以實施真正的多元文化教育。

班級中因組成份子不同，容易造成文化認同上的衝突，為了改善此現象，正須要我們由日常教育活動中著手，促進師生都能多多了解多元文化的內涵，建立班上學生有正確的觀念，並藉由良好的班級經營，營造出和諧的氣氛。

二、多元文化教育的目標

Banks（2008）的多元文化教育目標：

1. 多元文化教育在改變學校結構與教學，使來自不同文化背景的學生有均等的學習機會，以提升所有學生的學業成就。
2. 多元文化教育應幫助所有學生對不同文化團體發展出正向且積極的態度，使學生能在課程中除了瞭解自身文化之外，也能認同並欣賞其他不同於自身之文化。
3. 多元文化教育應協助弱勢團體學生建立自信，使所有族群的學生皆獲得平等的教育機會，因此學校中的課程、教學與評量等都應有所改變。
4. 多元文化教育應協助學生發展角色取替的能力，並能考慮不同族群的觀點。學校必須持續不斷地進行改革，讓學生瞭解不同族群的差異，進而能尊重差異、以達成社會和諧。

針對 Banks 所述，多元文化教育的主要目標，在提供均等的教育機會及一個適合所有學生需要的課程，以提高各族群的學業成就；另一方面則讓學生和教師在教室中呈現、討論彼此的經驗及差異性，進而消除偏見與歧視，促進學生對

不同族群文化和觀點的瞭解，肯定文化多元性的價值，體會並欣賞社會的「多元」和「差異」之美，提高反省自身文化的能力，並培養學生日後在多元文化社會生存的能力(王玉崙,2003;張家蓉,2000)。

三、教室環境中的多元文化現象

目前因國際化社會、與世界地球村的現象，臺灣人與外籍人士通婚呈現普及化，不同國籍的新住民人口數已急速上升，在校園中的各個班級中或多或少都會分佈一些新移民子女，所以在班級中就會產生一些多元文化現象，Banks（2008）書中提到這些現象包括種族、語言、社經地位、性別與特殊學生等。

1. 種族：早期臺灣只有原住民、閩南人、客家人及外省人，而大部分以閩南人居多，客家人、原住民及外省籍人士占少數，現今又加入了新移民子女。但在授課的內容上，仍以多數族群的課程為主。
2. 語言：因為早期政策問題，政府一直以推行「標準國語」為主，現今雖提倡母語文化，但仍僅限於閩南語為大宗。再加上有些新住民家庭禁止外籍配偶使用自己的母語，相對抑制了其他種族的母語。所以在教室中，老師應該給予空間，讓不同族群學生能使用自己的母語，彼此討論並分享，而不是加以壓制。
3. 社經地位：在現今社會中，幾乎都會以收入、教育、職業、生活方式與價值觀等項目，來決定社會階級的高低。所以當不同階層的學生以不同的行為方式表現時，教師對學

生也就會有不同的期望，師生互動及學生的學業成績也會不同。

4. 性別與特殊學生：在學校的班級中，最常見的性別偏見、或刻板印象，常常反映在男女生的行為及個性上。傳統的舊思維都是強調男女不同的特質，依據其不同的特質，所被期望扮演的角色及被期望發展的職業也會有所不同。尤其在弱勢族群中，因對主流文化的不熟悉或不適應，容易產生學習低落，也容易被誤解、而歸類為學習障礙。

四、教室裡的偏見及歧視

教室中所產生的偏見或歧視多以性別歧視及種族歧視為主，男女之間的不平等，在歷史記載中多有著墨，「男尊女卑」之刻板印象造就女性多少辛酸血淚，延至現代，仍然存在。種族之間的仇恨，白人與黑人、漢人與原住民、...等等，這種種紛爭也造成族群階級之不同。

Pang（2001）曾描述 Krystal Rodriguez,Latian 的四年級老師是如何的嚴重傷害他：

「四年級我的老師是 Mrs.McGeorge，我從來沒有忘記她的名字。第一天我注意到一些我沒有在其他老師身上注意到的事。我開始注意到他對白人學生講話是用溫柔的語調而且充滿熱情。她和我們其他人說話是用較嚴厲的語氣。

第一天她也將我們分成幾個閱讀群，有三個閱讀群：知更鳥，藍堅鳥，和黑鳥。每個人都想去知更鳥群，因

為我們都知道他們是讀的最好的一群，而黑鳥是最愚笨的一群，當 Mrs. McGeorge 分配我們進入個群時，我想到我三年級的老師說我讀得比其他三年級的人好，所以我認為最少會進入藍堅鳥群。但是我錯了，我被分配到黑鳥群。隔天閱讀時間班上同學就必須分散到各組去，當我到了我的閱讀群我記得我看到了三個閱讀群，同時我也注意到了一些事情，知更鳥群都是白人，藍堅鳥只有兩個少數民族其餘的都是白人。而黑鳥群全都是少數民族學生。」

這個故事令我覺得身為一個教師，他所表現出來的行為舉止都是需要審慎思考並以不傷害學生為原則，故事中的主角因為老師對不同種族的歧視或偏見，帶給他一生無法抹滅的傷痛，相對地，老師也可說是傷害製造者，他把不平等帶入了校園，帶入了教室，只是他自己沒有察覺。當一個人被不公平的對待，我們也都被這種行為所傷害—因為這種排擠他人的行為，對於我們所建立同情、尊重、平等的社會是一種傷害。

Pang（2001）提到老師不能用概括的方式去看待學生或將學生分類，因為這樣不僅看不到學生真正的自己，也因為對學生的刻板印象，而限制了學生的發展。他也認為我們在和其他人交往時，信念可能變成障礙，我們的偏見會阻礙我們去關懷別人。故事中的主角，程度明明不錯，卻因為老師的種族歧視及偏見而無法編入白人的組群裡，因此使之在學習上受到了影響。在學習上採用合作學習的

方式能讓學生學習到更多知識，但應是採取高成就的學生帶領一些低成就的學生，藉由他們的學習經驗去引導學習較弱的學生，以使學生的學習能朝向穩定發展。

偏見和歧視通常是齊頭並進。我們對有關其他團體的想法，可能導致我們排除或對待其他人不公平的態度。我相信如果教師了解這些事情的種類正在發生，他們可以採取積極步驟去檢視他們自己的行為和學校結構為了摒棄（擺脫）偏見危險方式。偏見可以簡單地蔓延回你的花園像草。偏見可以是讓我們成為最棒的教師的障礙。這些在我們心理的障礙可以被刪除，但它需要努力和勇氣（Pang，2001）。

所以身為教師的我們更應消除心中的這些偏見與歧視，因為這些偏見與歧視無形中對學生是一種傷害，只會讓他們對自我觀感產生了負面想法，降低了自己的自信心。

臺灣現在正邁入多元文化社會，大家都需要學習接納並尊重不同文化，學校內的環境也是如此，由不同族群、性別、宗教...等因素組成，所以我們更該彼此尊重及包容。現在校園中，各班學生的組成多有不同：包含閩南人、客家人、原住民及外配所生子女（越南、柬埔寨、大陸、印尼），雖彼此相處融洽，但在日常生活中，仍有少數帶著歧視味道的言語出現，例如：「阿六仔」（閩南語：大陸人）、或是：「越南妹」等等多有歧視含意的稱呼；在輿論的影響下，我們的社會

有太多這樣的刻板印象散佈在周遭。所以，我們要培養學生接納多元文化的態度，懂得尊重別人、尊重不同的文化，設法消除不平等，以誠懇的態度去面對，並進而產生互信互愛。多元文化教育就是要建立一個關懷的社會。

除了族群問題之外，教室中還存在著性別上的差異性。男女有別，以兩性的生理結構來看，確實是有極大的差異，從外形上來看，男性比女性強壯有力，也因此造就了過去臺灣社會中重男輕女的觀念，男女之間的不平等也因此而產生。在家中男性就是威嚴的象徵，女性就是一個柔性的代表；在職業選擇方面，男性就適合權威性的工作，女性就被認為適合當一個照顧者，做好相夫教子的工作即可，這就是典型男尊女卑的迷失！

對於兩性之間的氛圍，在教室裡，我也常會有些許的迷失，認為搬重物、跑腿的工作就該找男生，因為他們有力氣也比較勇敢；女生比較細心，比較會照顧人、有愛心，所以較細膩的工作我會交代女生去完成。在運動方面，男生也比較排斥女生，總認為女生運動不夠強，贏就是男生厲害，輸就是女生太弱，所以學生之間也易產生性別歧視而不平等對待。所以，Pang（2001）認為一個有偏見的人，都會使用選擇性記憶在她/他的判斷，並繼續以過度概化在有關團體成員。

現今的社會是個多元文化的社會，隨著時代的演進，傳統的性別角

色觀念已經不合時宜，男性和女性的特質也越來越多元化，女性可以從事男性的工作，甚至可以當一個領導者，男性也可當個照顧者，從事家中事務，兩性之間的角色已經逐漸朝向平等且多元發展。

五、教師應扮演適當角色減少教室中的偏見與歧視

Pang（2001）提到，許多偏見都是我們不經意帶入教室中傳達給學生的，當我們要學習多元文化時，也要先除去我們的偏見，要用不同的想法及看法來了解其他事務，才能除去所謂的偏見。當我們要學生不可以歧視同學時，我們也要先檢視自己是否沒有偏見的對待每一位學生？尤其對於教室情境中差異性的文化會導致學生對其他族群的偏見，我們是否能加以避免？

舉一個偏見的例子，我們是否曾經在班上針對學生所犯的錯誤，大肆責罵？眼神是否常不經意地盯著某一位班上平常表現不佳的學生看？若有，是否此位學生會有類似：「又我了，每件事都是我的錯！」的反應？當下我們是否能很快地在心中省思，原來平常我已對他貼了標籤、有了“歧視”，一發生事情只要跟他有關，就直接認定是他先惹起的？上述此種情形，常會把對於學生的成見及態度，深植在他心中。其實這樣的孩子在學校表現不佳一定是有原因的，絕大部分跟家庭生長環境與父母的教養態度有著很大的關係；又或者是這些學生來自於弱勢家庭。他們一開始就處在

不公平的狀態下，在學校，他們除了受教育外，更需要師長及同儕們的關愛與協助，所以老師對於弱勢的孩子除了要給予更多的關懷之外，還要教導班上學生去關心、照顧需要協助的同學。我們身為教師，需運用各種教學法，以促進不同文化、性別與社會財經地位的學生的學習。使所有學生能透過合作學習的方式，提供學生更多的成功機會；在平等、無歧視、無偏見的教學中，教師必須確保學生在各種教學活動中，每個學生的地位都是平等的，並在教學活動中幫助所有的學生發展出更正面的多元文化態度。

孩子必須在安全並彼此尊重的環境之下學習接受彼此，提供新的互動的方式，只是把孩子放在一起並不代表建立了溝通的橋梁。而是必須建立一個公平、公正且具有文化多元性的教室（Pang，2001）。所以教師可以協助學生學習並尊重彼此的文化差異，適時調整對學生的期望，設法滿足學生多樣化的需求，以提供一個公平學習的環境。就如同 Pang 所提到：我們可以幫助孩子學習尊重彼此的文化方式，也去瞭解在社會上對於文化的差異性所不斷釋放出來的有影響力的訊息。

如何幫助學生意識到種族、性別、階級歧視？當他們的行為有拒絕他人的表現時，就是一種歧視，學生會不經意或刻意的去威脅到其他的人，當下老師就要馬上告訴學生這種行為的不妥。對一個人的中傷，傷害的不僅是一個人，而是對整體公平正

義的傷害。要消除偏見及歧視，我們要先培養學生的自信、使之認同、並尊重自己的文化，同時教導學生去了解多樣化的社會，知道不同族群會有不同的文化，並進而學習並尊重彼此的不同。

Delpit（1995）提到老師不是教室裡唯一的專家，這句話我很認同，但老師並不是神，也會發生失誤，所以我們不能堅持自己說的都是正確的，我們不能用自己的觀點來決定學生的一切，也不能強迫學生都要聽我們的，我們要去除此偏見，才不會引發與學生、家長間的衝突，所以老師和學生都可以是專家。

教育者應該要打開自己的心胸，讓自己可以接受不同的聲音。因此，對所有的人而言，傾聽是最重要的！尤其是要將自己的心敞開，要將心打開或拋棄自我意識雖不容易，但要彼此誠懇對話，學著去了解對方，那將是唯一的方法。不要輕易否定別人的生活方式，也不要認為別人的觀念都是錯的，因為每一個人都是自己的生活專家 Delpit（1995）。

教師應拋開對學生的偏見，以學生的學習與發展為中心，從學生的角度，來看待學生的學習環境、學習經驗，在教導的過程中同時也要注意學生所學習的結果，知識不是老師說了就能了解的，還要學生自己能想清楚。老師要養成「傾聽」學生的習慣，使教學能有所互動，以同理心，來感受同學的心情，要能了解每個學生的想法及未來規劃，適時加以引導及支

持。另外，老師也要尊重學生及家長的意見，要用心傾聽學生及家長的需要，因此當老師們在學校教室裡思考著如何教導學生時，也應該要先考慮到學生的族群、文化及生長環境，所以教師要打開心胸，讓自己可以接受不同的聲音，用公正、公平的心對待每一位學生，營造一個良好的學習環境，讓學生在教室都能學得開心、學得自在。

六、結論

放眼各大校園裡，到處充滿來自各種文化的學生，包含了許多不同的族群、性別、宗教信仰與社會階級等因素所產生的多元文化議題。人容易受外表或刻板印象而產生以偏概全的思考模式，所以老師須敞開心胸認識、了解每一位學生，並放下心中的偏見或刻板印象，用心地去欣賞每一位學生的獨特之處，相信會有許多意想不到的發現和收穫。我們要懂得尊重別人、尊重不同的文化，設法消除不平等的對待，以客觀的態度去面對，並進而互信互愛。

其次，教師應努力建立一個和諧溫馨的學習環境，使不同種族、語言、性別、社會階級的學生獲得公正、公平的學習機會，讓每一位學生能在公平的教育環境中學習，以增進師生間的互動及學生之間的人際關係，促使學生能尊重、欣賞及包容多元文化的社會。

最後，教師要公平地照顧到每一位學生，以公平的態度對待教室內的

多樣族群，建立一個教育均等的教室及互相關懷和信任的班級氣氛，採取合作學習的方式，使每一位學生都能獲得良善的知識。讓學生知道他們是學習的中心，是受到重視、受到關懷的，因而能夠彼此尊重，彼此信賴。

參考文獻

- 王玉崙（2003）。*美國多元文化教育—理論與實際*。私立淡江大學美國研究所碩士論文。
- 張家蓉（2000）。*原住民地區國中教師對多元文化教育之態度——從族群面向研究*。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。*多元文化教育：議題與觀點*。（原編者：Banks, J. A. & McGee Banks, C.A.）。臺北：心理出版社。
- Delpit, L. (1995). *The Silenced Dialogue : Power and Pedagogy in Education Other People's Children, Other people's children cultural conflict in the classroom* (PP.21~47). New York, NY: The New Press.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.

我國後期中等教育階段轉學（科/組）制度評析

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

依 101 學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查顯示，由於知識經濟及全球化時代的來臨，職業科畢業生的出路不再侷限於以就業為目標，整體上近年選擇升學比例逐年提高，由 92 學年度的 62.72% 至 100 學年達 83.51% 高峰呈現逐年上升的趨勢，顯見後期中等教育階段已經成為銜接高等教育之學習階段，而非學習階段之終點。高中職階段之課程成為銜接義務教育與高等教育之間的橋樑。

惟自 97 學年度以來，每年仍有超過 1 萬人次的學生辦理休學，倘若加上退學人數再行計算，則每年有接近 2 萬人以各種不同理由，離開原來就讀的學校。我國 101 學年度高中職休學原因，因為「志趣不合」原因而辦理休學之高中學生佔 33.2%，高職學生則佔 57.0%，顯見志趣不合成為休學最主要之因素（教育部，2014）。

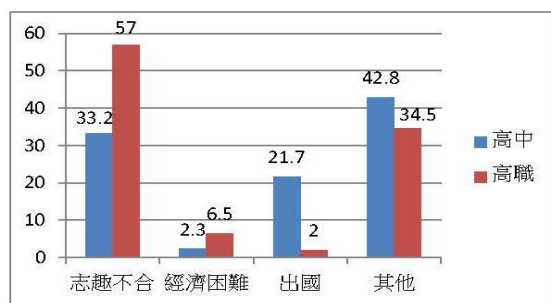


圖 1 我國 101 學年度高中職休學原因分析

資料來源：教育部（2014）。101 學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查。

在此我們可思考幾個問題，因為志趣不合而辦理休學，背後代表的意義是：現階段課程不符合個人的志趣或學習期待。而這樣的想法會有幾種方式處置個人對進路的選擇：（一）直接透過休學方式，改變進路。（二）在同一學習階段中，透過轉學（科）的轉銜制度，遂行進路轉換。（三）在轉換學習階段時才進行轉科（組/領域）。

本文主要討論普通高中與高職進路之間的轉換，關心後期中等教育階段，我國目前轉科（組）或轉學之法規有無提供學生在機構分流的現況下，達到適性發展的協助？進而檢討，是否能由課程的規劃上提供協助學生轉銜時的共同基礎，以及前後之課程銜接狀況，以利學生進行進路轉銜之機制？

二、政策層面的影響

（一）適性發展的轉銜機制

十二年國教內國中端的適性輔導、職業試探很重要，但倘若學生對自己進路選擇的目標尚不清晰者，轉科轉學則成為轉換進路的機制之一。但是這裡會有兩件需要檢視與解決的問題：其一，是否提供足夠的進路轉換機制與機會？其二，倘若提供了機制與機會，那是否有供轉換進路的共同基礎—意指，若普通高中與技術型高中的課程教學內容沒有地方是共同且核心的應學習課程，那基礎不同之上，是無法順行轉銜機制的。換句話說，94 年起公告的「後中共同核心課程」是否有在轉

銜機制上，提供了重大且必要的協助呢？

（二）進路轉換的機制

依據 103 年 3 月 14 日公布之「高級中等學校及五年制專科學校一年級學生申請適性轉科(組)及適性轉學實施要點」內，可總和幾點重點：

1. 該適性轉科（組）或適性轉學之適用身份乃高中階段之一年級學生，若為適性轉科（校內轉科）則應於一年級第一學期結束前提出申請。若申請適性轉學（轉校不轉科與轉校轉科）者則應於一年級第二學期初提出申請。
2. 轉校機制則須各校有缺額釋出，始有申請之可能。
3. 校內應成立「校內學生適性轉科（組）及校際學生適性轉學工作小組」，並各校訂定學生轉科（組）要點。且就學區之學校及各該主管機關應組成各就學區學生適性轉學委員會。

以上法規其立意良善，然回歸其實踐層面看，仍顯難以達成立意之「適性」，原因為以下幾點：

若為同校轉科，申請時間為一年級第一學期結束前，對於學生而言，其實僅上不到一學期的課程，就必須認定現在所選擇之進路是否適性。若以 98 課綱普通高中課綱來看，每週必選修學分數總計 35 節數，除必修課程 31 節外，所剩選修課 2-4 節則有規劃探索性課程的可能。以一學期 18 週來規劃，則發現倘若有想要轉學轉科的可能，該學生則需在 36-72 小時內，決定自己目前所選擇之進路，是否志願不符，並且進一步提出申請。

倘若以 12 年國教總綱的課程規劃來看，以每週節數 30 來計算，普通高中一年級的學生在部定必修(一般科目)中僅修習約 20 學分、團體活動節數約 2 學分、彈性學習時間 2 學分、選修學分數高一應開設各類選修課程合計 2-10 學分，僅剩下 4 學分的校訂必修課程。在總綱中，針對「校訂必修課程」的釋義為係延伸各領域/科目之學習，以一般科目的統整性、專題探究或跨領域/科目專題、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主。倘若該校在本校訂課程當中所設計為一般科目的加強，那對試探並無發生實際之功能。則本轉科轉學要點，僅為無法落實其適性發展目標之條目。

另，「校內轉科」，就技術型高中而言，仍保持完整的機構分流狀態，僅是不一樣的職業學程，進行學程間的轉換。就目前的高工、高職與農業學校等類型的學校來說，仍秉持各校既有的分科課程架構，只是由 A 科轉入 B 科。或是普通高中內自然組與社會組之間的換組呈現。所影響的僅是未來面對學門所屬的相對應科系選擇上有所差異，然普通與職業進路的差異，並未在這類情況中發生。

在此尤其是技術型高中的部分，由於課程規劃有「類」--「群」--「科」的概念，更為複雜。也就是說，技術型高中的課程將分科的專門科目聚合為「群」核心課程，再將之聚合為更大的「類」。因此目前在 99 課綱內分 9 類 15 群，在 12 年國教中分了 6 類 15 群。也就是說在每群當中的科，彼此之間是有重要且必修的課程存在的，而每一類內的群，則在理論上

有共同且必要的課程需要進行。而反觀普高進路與技職進路卻沒有這樣的共同課程可供轉銜使用。

三、找到轉銜的共同基礎-後中共同核心課程

94 年起，為強化國高中的課程銜接，後中課程針對九年一貫的課程架構進行調整，也訂定了「後中共同核心科目」，採用領域概念，進行分科的課程統整規劃。計有 7 大領域—語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育，總計必修學分數 48 學分。

後期中等教育共同核心課程的設計乃使得不同進路之間共享相同的基礎架構，這對高一學生在不同進路上仍保有學習共同基礎課程的狀況，除了消弭進路不同所造成的過多差異，也實際讓學生在共同核心課程上，能夠保有轉銜不同進路時的共同可參考標準。換句話說，學生在不同進路內，除了學習後中共同核心課程之外，其餘時間則依據不同進路，適度培養其分科專業課程，也能夠適性自己的進路是否適性與合宜。而非分化後，即進入專業分科的課程，使得學生未有足夠時間試探自己興趣的時間與空間。

12 年國教總綱公布後，後中共同核心課程學分由 48 學分降為 32 學分，分為 8 大領域，涵蓋 22 科。表格整理如下：

表 1
94 共同核心課程與 12 年國教總綱的比較

94年		十二年國教	
語文領域	16	語文領域	8
數學領域	8	數學領域	4
社會領域	6	社會領域	4
自然領域	6	自然領域	4
藝術領域	4	藝術領域	4
生活領域	4	綜合活動/科技領域	4
體育領域	4	健康與體育	4
總計	48	總計	32

就整個後期中等教育課程而言，基礎共同的課程愈多，分殊專業的課程就愈少。可見，後中共同核心的總學分降地、科目數增加，無異是提高不同進路的分殊程度，其背後的立論基礎，乃是反對延後分流。況且，在十二年國教的課程總綱當中，後中共同核心課程被擺置在附錄之內，而正文的整體政策與課程規劃中，卻並未著墨，可見新課綱中較為突顯不同進路的分殊性，具有強調較早分流的分立型學制的特徵。

四、結論

目前我國仍在後期中等教育階段進行機構分流，但是國內之相關統計資料仍顯示我國在後中與高等教育階段，休學原因是志趣不符者之比率顯著。也就是說，我國在進入分流的制度中，仍有需要再進步與努力的空間。

綜觀目前的轉學機制，仍未能提供學生轉銜的足夠輔助，無論是試探性課程的部分，亦或是轉銜時間的訂定，皆限制了學生在有足夠試探的機會後才進行進路選擇的機會。

如果我們不強調學生有學習共同課程的必要，那設置轉銜機制，則無從有共

同的評判標準，也難以協助學生進行轉銜的動作。後中共同核心課程強在落實共同且必要的核心課程，也是提供學生有共同可檢核的基礎，實不宜降低與忽視。尤其目前學生對於各科領域的認知尚不足的情況下，縱以分科知識學習為主，也是如同小人開大車般的危險，而因為其轉銜之不易，使得學生在教育階段轉換時，才有所謂的轉銜機會。惟試想其教育階段轉換時，其實仍是測驗前一階段的知識與能力，這樣還是造成轉科/組的難度增加。

參考文獻

- 教育部（2014）。**103年教育統計**。臺北：教育部。
- 教育部（2015）。**103學年度大專校院概況統計**。臺北：教育部。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自：<https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.naer.edu.tw%2Ffiles%2F15-1000-7944%2Cc639-1.php%3FLang%3Dzh-tw&ei=doiMVfHHGoOO8QXVspGgAw&usg=AFQjCNExiqanSIS8Jed4-reYQihQzZej6A&sig2=JvLZ3spBbbc2Ppyg9ygd7w>

體育教學新思維

謝宛君

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

臺北市大安區銘傳國小教師

一、教師面臨的挑戰與衝擊

激變世代，世界潮流浩浩蕩蕩，隨著知識技術的突飛猛進、資訊的廣泛傳流、生產力俱增，再加上全球化、市場競爭的推波助瀾、社會發展的熱切追求，這些變化對於教育產生強烈衝擊，不論是在理念上、營運上及實踐上，都起了根本變化，因此，教育轉變是必然。處於知識經濟時代，為提高競爭力、取得優勢地位，追求創新已成為致勝關鍵，而「不創新，就滅亡」(innovate or die) 已非危言聳聽（吳清山，2004）。

過去二十年，全球局勢產生急遽變化，自由開放、公開透明、變遷迅速及價值複雜多元等特質之新競爭時代儼然成形，此發展趨勢嚴正衝擊我國教育改革方向，其中，學校本位與教師專業自主之鬆綁原則，乃為教育政策調整學校運作模式之最大變革。再則，隨著社會環境急遽變遷，學校面對外在環境挑戰、社會大眾對學校提供優質和卓越教育的要求與日俱增，而帶給學校壓力及挑戰相形艱困。

實際上，學校教育目的不僅在於協助學生能獲取學業成就，更要幫助學生做好過充實生活而準備。是以，今日之學校體育教學應具有讓學生增加附加價值的學習，藉著提升學生思考能力、知識、技能及社會化的運動教育過程，增進學生的潛能。

所以，學校體育創新教學不僅是理念的倡導，更是行動的實踐，須透過正確理念引導，落實在學校體育實際環境中，讓學校體育教學更具績效與特色。因此需發展出具高品質的學校體育教育課程，塑造積極正面的體育教學環境、鼓舞獎勵體育教師卓越表現、應用評鑑的方法與過程、分析與解釋教學和學習結果、達到合乎績效之成果。所以，如何在急遽社會變遷的現象中，進行學校體育的變革與發展，就成為相當重要課題。

二、提升體育課學習興趣

體育教學的目的是讓每一個孩子都能成功，而不是培養一位菁英者。然而，現今體育教學大多是以教師為中心的「傳統式教學方式」，主張以運動技能為主軸，偏重在鍛鍊學生體魄，卻忽視學生的情意體驗、獨立思考和解決問題能力之重要性。體育教師透過分解動作技能的教學，經由練習及拼湊幾個分解動作而完成單項運動的學習，進而瞭解整個項目的概觀，等待技能熟練後再安排比賽對抗及規則戰術講解。體育課若只是著重在體能、重複練習技能的學習歷程，學生是不會感興趣的，因為那只會製造「痛苦」的經驗，是體育老師「規定」的，要「考」、要「練」的內容，如此根本無法達到實現自我的目標。體育教學應保有技能層面的學習，但是也需要營造其它學習面向之目標。

畢竟，當學生無法獲得成就感時，只會不斷抹滅對學習運動的意願，學習動機逐漸薄弱，對體育課的期待和熱情也一併失去興趣，最終體育課淪為少數人的表演舞台。這當然也不符合九年一貫以學生為中心的基本理念，更別說養成終身運動的習慣。因此，體育課程的設計與實施，應有適當的轉向與思維，方能讓學生愛上體育，愛上運動。

體育課程內容應與學生實際生活的需要相結合，這也是大家對體育課程內容求精求新所樂意見到的發展，這個觀念非常重要；也是未來的趨勢。對於體育課程的強調，其目標應注重在學生對本身生活環境的適應能力予以加強，以利邇後學生能夠盡快去適應不同環境的能力。體育課程的編排應加強在與生活相連結之基礎上，學習內容更要強調具備培養學生日常生活的各項基本能力、技能和生活態度的學習。此為體育課程走入生活化的要素，如此必能達到終身愛好體育運動的理想目標。

體育課程的發展雖然需要強調生活化的實用觀念，不過要如何追求呈現適當的方法，使能引起學生的學習意願和動機，進而達到學習成效的目的，是現今體育課程發展所必要的條件和觀念。體育課程內容及教材若能呈現出活潑生動有趣的上課情境，將更有助學生學習的進行。儘管各類體育課程的編排都有其實用性，不過技術難度過高，不容易學習的運動技能是絕對不會引起學生學習的動機。所以體育課程的編排應朝易學、易懂、

好上手且多點樂趣的方向加以努力。

三、體育教學的創新與精緻

為培養未來孩童立足世界的競爭能力，亟需精緻的教學品質來運作，而精緻的教學內涵卻是源自於無窮的創意。為求活化創意的展現，需以精緻的教育內涵為設計藍圖，輔以「卓越」、「績效」、「科技」、「創新」為指標，形成橫向與縱向之發展及延伸，以鷹架式的理念，建構出卓越精緻的教學內涵。

創意不假於它處，唯在身旁處處可見，就從己身開始，稍稍觀察及思考，便可掇拾創意的想像。茲將創意體育的精緻指標略述於後：1.體育的卓越化：強調「追求卓越、提升品質」，教育目標以「有教無類」為宗旨，採「因材施教」的策略，使所有的學生都能獲得最大機會的自我實現。其次，精緻教育的卓越性是「質量並重」的原則，一方面強調提供更多的教育機會；另一方面則重視課程內涵的適切性、教師士氣的提振，以及學生素質的全面提昇。2.體育的績效化：強調高品質的教育產出，重視教育內容的附加價值，以及教學活動的過程績效。而過程績效則是強調教育工作者在推動教育活動時，要能講求過程、方法或教學技巧，並能感動對方進而獲得較好的教學效果。3.體育的科技化：為達到提昇高品質的教育產出，必須結合尖端科技，善用資訊融入教學及運用視聽媒體等，已然成為卓越教學不可或缺的利器。4.體育的創新化：知識與資訊是創意的工具與素

材，而創新則是創意的靈魂。創新也是一種組織化、系統化和理想化的變革，必須靠嚴謹的分析與持續不斷的鑽研與改善，才能使教育內涵及方式推陳出新、突破現狀，提高學生的學習興趣與效果。

體育教學如果要培養學生具創造力，首先必須改變教師權威式的教學，逐漸下放自主空間，讓學生逐漸學習自我決定。從命令式的老師決定教材、教學、評量、指導學生學習，到自教式的學生自我學習。正是所謂的先打下良好基礎後，才逐步放手讓學生自己練習、判斷、決定，進而創造、設計、自我學習（張春秀，2005）。老師可以鼓勵學童將傳統式的想法加以改變，讓學童構思出創新或意想不到的想法，以求在慣性中求突破，讓學童可以運用發散性的思維，從多方面、多角度去聯想，然後產生出有意義的創造性學習與表現。在學校課程裡，教學要創新具有創意或樂趣，先決條件是老師必須要有創意思考的能力，假若教師本身缺乏創造思考的能力，要想激發學生創造思考，一切只是空談。教育部於 90 年提出「九年一貫、教學創新」，主要是說明教師要突破傳統的教學方式，嘗試其他新的教學方法，以提升教學品質，達成有效的教學，也就是說教師要有創新教學的能力（李麗香，2004）。學生有了創新動機和想法，如果沒有適當的機會表現出來，一切也會等於零。而創新總是和自主學習結合在一起的。在課堂教學中，教師要學會敢於放手，給學生適度的「自主權」和「自由度」，讓學生在課堂的舞臺上扮演主角，在

“放”中提高自我鍛鍊和創新能力。因此，在教學過程中，充分發揮學生的主體作用，讓學生自主支配學習的時間和空間，使學生有自主選擇的餘地，充分展現自己的空間，進而培養學生的獨立性和創新精神。如：在遊戲教學中，教師可以分給每一小組一個小膠球，定出一定的活動範圍，要求每組的學生以小膠球為中心，創編出大家喜歡的、具有新意的、有利於鍛鍊身體的體育遊戲。經過一段時間的討論、交流和選擇，同學們創編了「投球得分」、「雙腿夾球比快跑」、「叫號接球」、「打活動目標」、「接球擊人」等多種遊戲方法。在整個活動中，學生的主體作用得到了充分的發揮，有效地發揮了學生自主練習的積極性。進而培養了學生的創造性思維能力，同時提高了學生實踐水準和經驗。

體育課的優劣有賴於體育教師本身對上課的熱忱和態度是否重視。一位認真負責的體育教師應顧慮到所上的課程是否能達到預期的效果，及學生能否從上課中獲得知識和身體活動所得到的滿足感，這是體育教師對體育課所應負的基本責任與認知，其教學方法並包括樂趣化、彈性化與休閒化等不同內容目標。無論上課內容如何，教學需依據教學目標來執行。不過教學目標只是一個指引方向的主體，在這個大目標中還有包含許多小的目標。運動活動應當是一件快樂而健康的事，不過在學校校園內不難發現體育老師在操場上聲嘶力竭的喊著口令，總有同學意興闌珊對體育課提不起一點興趣。如果又是遇到不愛運動的女同學那就更糟了，體育課就可

能成為不愛運動同學的聊天課呢！不過這也不能完全怪同學們，畢竟枯燥乏味與生動有趣的體育課還是很有差別的。因此有系統的編排具生動有趣的教材，使體育教學內容更活潑，教學方法更具創新，並鼓勵教學研究，提升教學品質等具體作法，才能真正達成體育教學創新化與精緻化。

體育課如何謹慎評估編排出最適合學習的課程內容，以達體育課所希望達到之效果。首先應從各教材著手加以修正，排除制式化生澀的內容，改以生動有趣的遊戲編排模式來創造學生想要感受學習的動機，並能從動機中更持久的專注力，使學習情緒能不斷的延續，這些課程編撰必須邀集各方體育人士來共同探討、研擬，並與教學者共同執行與落實才能達其目標。體育課的理想不能只是單純的身體活動而已，更要灌輸學生更多的運用知識，提升本身能在活動、觀賞、帶動等方面的能力，逐步增加，進而達到人人愛運動、人人懂運動、人人願推廣的境界。去實現這樣的情境是我們體育工作者應負起的使命。處處能運動、處處在運動大家都愛運動這樣社會氣氛既健康又有朝氣，是我們樂意努力所願意看到的。運動風氣的推廣有賴於學校教育的落實，給予學生更多的知識與提高學生的參與動機，這些都是未來大眾是否愛好運動形成風氣的基礎，也是最重要的起點。這些課題是非常重要的，更是我們教育單位必須深思研擬的。基礎做的好穩固又可靠，教育工作者大家一起來共同努力吧？

四、結語

過去體育教學缺少應用思考的訓練，只偏重於教師示範、學生模仿的練習方式，這樣的教學方式不但阻礙了學生思考及創新的能力，也讓學生對體育課興趣缺缺。體育教學應該在開放的情境中，賦予更多的想像與思考的空間，使學生能自主的學習，享受運動樂趣，只有如此，體育才能與生活相結合，進而為人人所喜愛。

體育教學的內涵是什麼？體育教學的本質何在？體育教師的角色扮演決定了教學的內涵與教學的本質。而教師是教學的主力但須勇於求變；學生是教學的主體必須變中求同；品質是尊嚴的起點更須穩住不變，這是體育教學的最高指導原則。在活動中輔以老師的創新設計，啟發了孩子的學習興趣與動機，對體育課程產生了高度的認同感，不僅達到了情意教學的目標，相信深深的影響了孩子心理的、身體的、社會的與智育的正向發展。

創造思考教學注重和日常生活經驗相結合，容易激發學生的學習動機、興趣，以師生問答互動的方式來啟發學生的創造力，並鼓勵從錯誤中學習，人人都有機會當主角，教師接納學生無拘無束的發表，不但適時予以思路引導，並適當將教材加深、加廣，最終有效達成教學目標。體育教學內容主要是教導學生從事身體的運動，教師如能透過創造思考教學讓學生都能主動參與身體活動、樂於運動，減輕學生對體育課的恐懼感，而

激發學生樂於繼續學習的興趣，進而培養規律的運動習慣與態度，如此不但推展全民運動可以直接向下紮根，而且有利擺脫坐式生活所帶來的文明病，間接大幅降低社會醫療成本。九年一貫教育政策是國家未來無限發展的轉機，當此之時，創造思考教學實為一值得推廣的教學法，此一教學模式，可以說是為教育界指引一盞明燈，並為教育現場注入一股活水！在體育教學中更要加強學生創新能力的培養，要不斷的總結經驗，大膽嘗試，積極探索和創新，努力培養學生創新能力。讓學生接受各種教育教學，從而養成良好的體育創新意識，促進學生身心的全面發展，從而適應現代體育教學的需要。

參考文獻

- 李麗香（2004）。國小教師創意教學與學生自我概念、學習動機、學習策略及學習成效之相關研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。臺灣教育，614，2-8。
- 張春秀（2005）。從創意體育教學到創造思考教學。學校體育，15（86），14-19。
- 許義雄（1977）。體育學原理。臺北：臺灣師大體育學會。
- 李景崇（1992）。體育課程標準修訂的概念分析。國民體育季刊，21（3），58-63。
- 葉憲清（1994）。體育教學的目標與內容。國民體育季刊，23（4），63-70。
- 黃月嬋（2002）。運動教育學的教學理論。臺北：師大書苑。

營造友善的教保環境以提升幼兒教保品質評論

黃月美

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

隨著〈幼兒教育及照顧法〉的實施，臺灣正式邁入幼托整合的新紀元，不僅規範了幼兒教保服務人員的資格，也整合幼兒「教育」及「照顧」層面，並給予法律的定位和保障。從幼兒主體的觀點而言，整合教、保層面不僅符合幼兒發展的需求，制度上的整合也有助於幼兒教保品質的提升。此外，為配合落實該法，中央政府陸續制定相關子法，明訂教保服務人員的培育課程、公布《幼兒園教保活動課程暫行大綱》、制定〈幼兒園評鑑辦法〉，看來似乎自幼兒教育的定位、教保服務人員之培育端到教保服務的內涵以及幼教的品質之實務端，皆從法律層面進行規範和監控。然而，幼托整合之後並非「從此過著幸福快樂的生活」（張翠娥，2012），而是在法律和制度的「整合」過程，浮現出臺灣長期以來教、保分立、公私立園所資源差異以及幼教市場化論述的矛盾和衝突（邱嘉玲、魏美惠，2014；段慧瑩、馬祖琳，2013；段慧瑩、王立杰、田育芬，2012；張子嫻、曹純瓊，2012；簡宏江，2011）。

我們可能都會同意，要提升幼兒教保服務品質，主要的關鍵是教保服務人員，因此不少研究皆針對教保服務人員的培育、定位及專業性進行研究與討論。但長期以來，教保工作條件的議題，除了一直被詬病的低薪資高工時之外，較少被系統化的論述與

討論。在教保實務現場，教保人員的生活世界是整體社會生態系統下的文化建構，教保服務人員不僅付出專業能力，還須負擔情緒勞務（張盈堃，2013）；再者因為社會變遷，家長對幼兒教育有不同的期待（盧美貴、黃月美，2012），在幼教市場化的環境下，這些期待常讓教保人員對教保專業的理論感到「雖心嚮往之」但在實務上卻「力有未逮」，與其質問教保人員為何不能與時俱進、進行專業成長與改變，更需要省思是何種論述形構了教師的主體性和能動力（黃月美，2007）。因為幼兒教保品質除了專業的職前教育和持續不斷的專業發展或在職訓練之外，還需建構友善的工作環境以提升整體教保工作的品質。在教育品質受到全世界肯定的芬蘭，甚至選擇了提升教師專業資格、培訓和工作條件（working condition）作為目前政策的重點（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012: 3）¹。

因此，本文擬從對幼教品質與專業的再思、改善整體工作條件為焦點，思考從結構面提升教保人員的社會地位和專業認同，討論從營造友善的教保環境以提升幼兒教保品質。

二、從文化層面深度理解庶民對幼兒教保的期待，再思學術語言的轉化與實踐

在臺灣，幼兒教育雖然尚未全面納入國民義務教育的學校體系，但是

幼兒教育的普及以及法律的規範，一方面讓幼兒的教養逐漸脫離「家庭」的私領域，進入了公共的論述，一方面卻又延續著家庭教養的私領域，承擔文化對下一代的教養方式和期待。因此，幼兒教育現場的各種實踐方式，除了幼教的學術論述之外，還有來自普羅大眾庶民教育學（folk pedagogy）的影響力（黃月美，2007），在官方課程文本夾雜普羅大眾對幼兒教育的期待，藉著市場化的論述優勢成為臺灣幼教現場特殊的課程實踐。

如同 OECD（2005）所指出的，教育系統需要投資在精緻化的師資培育，高品質的幼兒教保服務指標之一是實務工作者能具備專業化的知識、技能和素養。研究者一般認為，接受完備的專業教育和訓練的實務工作者是提供高品質幼兒教保的關鍵因素，才能引發幼兒在認知和社會方面的學習結果，因此教保人員的專業資格、教育和訓練，一直都是重要的政策議題（OECD, 2006）。

以幼教的專業論述而言，高品質的師資指的是教保人員能夠樂於參與幼兒活動並引發幼兒之間的互動，在幼兒的學習過程運用不同的鷹架策略（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012: 25）。然而社會變遷對傳統的童年觀和教養方式帶來挑戰，包含因為女性社會經濟角色的改變，專業的幼教情境取代了家庭式的教養；種族多樣性引發「傳承母文化」或是「儘快學習主流文化」的爭辯，以及對幼教觀點和幼兒教育目的的改變。尤其後兩者是改變社會對幼兒教保人員的期待，

在幼兒教保職場常造成教保人員理想和現實間的拉鋸，在專業工作的負荷之外，也負擔著龐大的情緒勞務（黃月美，2015）。

為了瞭解普羅大眾的童年圖像，盧美貴、黃月美（2012）訪談了十位 40 歲至 70 歲的各行各業代表，受訪者期待幼兒具有之能力包含：使用外語（英語）的能力；能安排休閒生活（玩）的能力；運用資訊的能力；閱讀能力；關懷環境的能力；自我表達能力；創新的能力；應變力；判斷是非的能力；敏覺週遭環境變化的能力；自理能力；照顧他人的能力；創新的能力；美感能力；道德能力；欣賞力；調節情緒的能力；適應社會的能力；溝通表達能力；忍受挫折的能力；承受壓力的能力；基本的生活知能（聽說讀寫）與應用（盧美貴、黃月美，2012）。如何在「正常化教學」的評鑑基礎上，從文化層面深度理解庶民對幼兒教保的期待，在課程與教學實踐過程加以轉化，引導幼兒在生活中展現各項能力，也是幼兒教保研究、職前培育以及在職訓練和專業發展的重點。拉近理想課程和幼兒經驗課程之間的差距，讓幼兒教保實務工作者能獲得支持並積極運用他們所學到的專業。

家庭始終是孩子學習經驗的發源地，社區是提供幼兒文化能力的資源場域，當家庭教養與替代式教養（教保服務）之間的差距越來越大，或者父母對子女的權力越來越小時，我們更需要進一步建構教保機構和家庭中父母「親職」的合作關係（盧美貴、黃月美，2013），因為幼兒園的課程與教學

所提供的學習經驗不僅是知能或素養，更是一種文化和生活的價值。這些來自於庶民的幼兒教育觀，出自臺灣的教育文化環境，是最真實的教育現象，實應納入幼兒教育內涵的思辯過程。訂定幼兒核心素養內容，除了必須符合社會與時代的脈動，讓幼兒具有面對日新月異的資訊社會、與異質團體互動頻繁的群體生活，以及面對地球生態環境急遽變化所應具備的態度和能力之外，更需在文化中傳承合教育性的美德，例如勤奮、喜歡勞動、珍惜與感恩（盧美貴、黃月美，2012）。

吸引人才、投入訓練以及適性留用專業的教保人員，對教保制度是一大挑戰，好的工作條件是發展教保專業的重要投資，雖然評鑑的結構指標是國家層級的規範，能夠引發重視，也是透過制度進行「規訓」的主要手段，但是對於教保品質而言，關鍵是實務工作者能否獲得支持並積極運用他們所學到的專業（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012），讓幼兒教保工作者擁有專業的能力感並能勇於實踐與改變。

三、從法律規範與實務層面系統化地改善幼兒園的工作條件

研究顯示工作條件能夠提升幼兒教育服務的品質：好的工作條件將提升工作滿意度與留職率，並且影響教保人員的行為，提供更穩定的以及更敏覺和活潑的師生互動，有助於幼兒的學習和發展，研究也顯示出幾個影

響幼兒教保品質的重要條件：1. 高師生比與低班級（團體）人數；2. 相對應的薪資報酬與其他福利；3. 合理的工作量；4. 低流動率；5. 好的工作環境；6. 適當且能提供支持的管理方式（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012: 25）。針對這幾個面向，在臺灣的脈絡中可以歸納為以下三點建議：

（一）拉近公私立幼兒園的待遇與福利，落實師生比與團體人數

研究結果指出，除了進行人員的教育和訓練之外，工作條件是教保人員提供幼兒安全、健康以及良好學習環境的重要因素（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012）。

專業的教保人員不僅可以營造較高品質的教學環境，進而引導幼兒有更好的學習結果（Litjens & Taguma, 2010），而且高品質的教保人員可以更多的參與幼兒、引發幼兒之間的互動並善用各種鷹架策略，例如引導、示範和提問等。專業化的教保人員培育和訓練，能提供教保人員更穩定且更具敏覺性地引發幼兒互動的能力，其他的有關高品質教保服務的能力還包括內容（課程）知識以及能營造出不同能力領域的學習環境（Sander & Howes, 2013）。但是，研究也指出影響教保人員是否能注意到幼兒的需求，原因不只是教保人員所受的教育和訓練水平，還有其他外在因素影響，例如工作環境、薪資待遇和福利。因此，工作條件會影響教保人員的工作滿意度以及執行教保工作的能力，包括積極地與幼兒互動、給予足夠的關注並

引發幼兒的發展（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012）。一般而言，壓力大的人員表現欠佳，許多研究也發現工作負荷ⁱⁱ對教保品質造成負面的影響，指出處在高度壓力的教保人員相較於較輕壓力的教保人員，其表現較為不佳，較佳的待遇和工作條件提升人們的工作滿意度、工作動機，而且直接影響到教學、照顧以及與幼兒的互動品質（Huntsman, 2008）。

儘管在國內外都有研究提出幼兒教保職場的工作條件關係著教保品質，但在幼兒教保領域通常還是令人聯想到相對貧乏的工作條件以及薪資待遇，導致高流動率。幼教機構的高流動率現象並不利於教保品質，甚至有跨國的研究報告指出，在幼兒保育工作領域，每年的人員流動率約佔30%~50%（Huntsman, 2008）。在臺灣也有研究者針對大臺北地區幼稚園教師流動率進行調查研究，發現接受調查的樣本中，高達八成教師曾有離職的經驗（彭志琦，2005）。

人員的穩定對幼兒的學習結果有重要且相當正面的關係，高流動率意味著低薪並且與幼兒的低學習結果有關，低流動率的教保機構服務人員較能積極投入，並且展現出適當的關注幼兒，並幼兒有良好且積極的互動；高流動率則不利幼兒照顧的延續性，甚至有研究指出，當教保人員流動率高的時候，會減少幼兒投入有意義活動的時間。弔詭的是，儘管各界對教保人員的專業資格相當在意，但另一方卻又擔心教保人員提升專業資格的結果是薪資待遇更好，也相對導致教育成本的增加（OECD, 2006）。

對專業待遇的壓抑嚴重影響到幼兒教保品質以及有利幼兒發展的教保環境，因此，從制度面拉近公私立幼兒園教保服務人員的薪資待遇與福利，落實師生比與團體（班級）人數的規範，合理化工時與工作負荷量，提升公私立教保職場的設備品質，是營造友善教保環境以提升教保服務品質最重要的一環。

（二）提升管理者（園長與負責人）的專業敏覺度和領導力，營造友善的工作環境

在幼兒教保職場，管理者（園長或負責人）是提供有利的工作條件以及支持專業發展的重要角色。雖然工作條件有些來自政府的規範，但部分則是各機構特定的方式。若幼兒教保機構能提供較好的工作條件，那麼也就能夠提供較佳的保育和教育品質（Litjens & Taguma, 2010; Diamond & Powell, 2011）。幼兒教保機構管理者是提供教保人員較佳工作條件的關鍵因素，也會影響教保人員的留職率（陳怡靖，2006）。

研究顯示幼兒教保人員若較少感受到來自教保機構管理者的專業支持，則他們的工作滿意度和專業表現低於感受到專業支持者（Ackerman, 2006）。專業的支持通常是指機構支持、促進以及贊助專業發展，定期的全園教職員會議，以及同僚之間的鼓勵和諮詢（例如教學研討會）（Ackerman, 2006），而持續的專業發展也是確保教保人員能夠與時俱進，擁有行之有據的教保實務能力（例如

教保人員會議、研討會與工作坊、以及實務督導等）（Litjens & Taguma, 2010）。園長（負責人）能否提供公平的工作環境，將教師的工作分配、資源分配、績效考核、獎懲與福利待遇等都做好詳細的規範，將會影響教保人員的離職異動（陳怡靖，2009）。因此，管理者（園長與負責人）需要具備專業敏覺度和領導力，能夠覺察教保人員的心理需求以及專業成長的需求、對工作條件環境的感受，進而營造友善的工作氛圍和物理環境，以提升教保服務品質。

（三）評估教保人員在職進修和專業發展的需求，提供專業成長與職涯發展的機會

臺灣的私立幼兒園教保服務人員薪資水準較低是普遍的事實，而且在職涯過程中調薪和升遷的變動並不大。雖然在多數 OECD 的國家，教保相關工作的薪資並非很高（OECD, 2006），但也有一些區別。例如，在北歐國家，要具備大學學歷才能成為幼教師，薪資待遇較好，而他們的社會地位也比其他低薪資的國家來得高。在幼托分屬不同系統的國家中，通常從事 0-3 或 4 歲幼兒保育工作者的教育要求較低，薪資待遇較差，而對從事 4 歲至學齡兒童的幼教工作者的教育要求較高，薪資較高（而且有較好的社會地位）。

幼托整合之後，幼教師、教保員的薪資待遇是否應同工同酬的議題，一直不斷地被提出討論或變成爭取平等待遇的訴求。任何一個專業，都需

要有專業發展的職涯階梯，活絡持續專業成長的需求，提供升遷與專業成長的機會，需要從制度面整體設計專業成長的路徑，並提供足夠的機會。因此，落實專業發展的工作要求，強調教保人員和園長的專業成長，依據專業發展情形給予差別式的待遇和福利，是另一個建構友善環境以提升教保品質的方式。

四、從法律規範與社會論述提升教保人員的社會地位和專業認同

對幼兒發展和過程品質而言，低薪資導致低品質。許多研究指出在教保人員薪資較低的地方，「對教保品質最大的衝擊是讓那些具有資格且對幼教有熱忱的人卻步，讓他們不想考慮投身在幼兒教育和保育的工作環境」（Manlove & Guzell, 1997）。低薪資通常造成高流動率，此現象並不利於幼兒語言和社會情緒的發展，以及他們和教保人員所建立的信任關係；低薪資也讓教保工作被視為非高地位的專業。即便是學前教育的老師經驗到在這個領域有較高的社會地位，但不代表在外在社會也是有同樣的看法，在丹麥和瑞士即是如此（Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012）。

幼兒教保服務工作，一直以來難以擺脫「女性專屬」的性別角色刻板印象，也被背負著「教保職業女性化」的宿命（胡美智，2011；張菁芳，2014），為了提升這個專業的貢獻和價值，並且對抗性別刻板印象，必須改變幼兒教保勞動力的「專業認同」（Taguma,

Litjens & Makowiecki, 2012)。要提升幼兒教導工作的社會地位和品質，政府可以考慮介入平等的工作條件（薪資、福利與專業發展機會）等等以平衡幼兒教育和國小教育的專業資格要求之間的差距、規劃在職訓練以提升專業能力並且規劃進階的資格要求（OECD, 2006）。如前文所屬依據專業成長給予不同的津貼鼓勵，肯定幼兒教保專業並建構教保人員和家長的夥伴關係，提升教保人員的專業形象。

五、結論

幼兒教育是教育的起點，關係著日後學習的成效和生活適應，因此世界各國莫不投入幼教的規劃以提升教育品質。〈幼兒教育及照顧法〉規範了臺灣幼兒教保職場的定位和品質，專責的職前培育讓幼兒教保服務人員具備專業地位，但是，從培育端如何吸引人才、投入訓練，到實務界如何提供友善的職場，適性留用專業的教保人員，對幼兒教保制度而言，始終是一大挑戰。好的工作條件是發展教保專業的重要投資，人員的培訓和專業資格的要求，以及職場最低的硬體設備水準、人員比例、最低薪資等結構指標通常是國家層級的規範，當然能夠引發重視，但是謹守「最低」的待遇水準無法留住人才，理論和實務落差的職場氛圍，也讓教保人員在工作負荷量之餘承擔著大量的情緒勞務，以致無法保障專業品質。若能透過教保制度的社會論述，引發各界對幼兒教保目的與價值的共識，以改善整體工作條件為焦點，進一步討論幼教品質與專業的定位、從結構面提升教保

人員的社會地位和專業認同，營造友善的教保環境，讓教保人員能獲得支持並積極發揮他們所學到的專業素養，方能提升幼兒教保品質，讓教保工作成為有願景的希望工程，是值得一生投入的專業。

參考文獻

- 邱嘉玲、魏美惠（2014）。幼托整合對公私立幼兒園影響之初探。*幼兒教育年刊*，**25**，163-183。
- 胡美智（2011）。從女性主義觀點探究幼教工作者之生命經驗。*慈濟大學教育研究學刊*，**7**，287-316。
- 段慧瑩、馬祖琳（2013）。社會變遷中私立幼兒園未來發展議題與策略研究。*幼兒教保研究期刊*，**10**，1-17。
- 段慧瑩、王立杰、田育芬（2012）。*教保機構經營管理與實務*（第二版）。臺北：永大。
- 陳怡靖（2006）。探究幼教師離職異動因素的新取向：實務工作者的訪談分析。*華醫社會人文學報*，**14**，23-39。
- 陳怡靖（2009）。臺灣地區公私立幼稚園與托兒所教師離職異動之研究：相關變項與理論之驗證。*國民教育研究學報*，**22**，53-77。
- 黃月美（2007）。臺灣幼教課程史之研究。國科會專題研究結案報告。（計畫編號：NSC95-2413-H-041-001）。

- 黃月美（2015）。教保人員情緒管理與人際溝通。在於曾火城主編，**教保專業倫理**（二版）。臺中：華格那。
- 張盈堃（2013）。幼教工作者生活世界的探究--朝向文化研究取向的可能性。**教育資料與研究**，**111**，29-53。
- 張子嫻、曹純瓊（2012）。從得國及日本的幼托現況與師資培育看我國幼托整合。**幼兒教育年刊**，**23**，113-131。
- 張菁芳（2014）。臺灣〈幼兒教育及照顧法〉對幼教師資培育影響：從女性主義觀點分析。**中華行政學報**，**14**，187-199。
- 張翠娥（2012）。王子與公主結婚後，從此就過著幸福快樂的日子？！--幼托整合後的問題遇見與解決策略省思。**臺灣教育評論月刊**，**1**（3），40-44。
- 彭志琦（2005）。教師專業承諾、工作滿足、組織承諾對生涯選擇影響之研究--以大臺北地區幼稚園為例。臺北市：國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文。
- 盧美貴、黃月美（2012）。以民間童年意象為架構之幼兒核心素養研究。**幼兒教保研究期刊**，**8**，1-22。
- 盧美貴、黃月美（2013）。家庭型態變遷趨勢對幼兒園教育之影響--子計畫四--家庭型態變遷趨勢對幼兒園課程與教學之影響期末報告。國家教育研究院委託研究案，總計畫主持人陳伯璋講座教授。
- 簡宏江（2011）。幼托整合政策衝突之研究。**育達科大學報**，**26**，127-154。
- Ackerman, D. (2006). The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages. *Education Policy*, 20(1), 85-112.
- Diamond, K. E. & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Star teachers. *Journal of early intervention*, 33(1), 75-93.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care. OECD, Paris.
- Manlove, E. E., & Guzella, J. R. (1997). Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12 Month turnover of child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), pp.145-167.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, development and retaining effective teachers*. OECD, Paris.

- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD, Paris.
- Sander, K., & Howes, C. (2013). Child care for young children. In O. N. Saracho & B. Spodek(Eds.). *Handbook of research on the education of young children*, pp.355-368. New York, NY: Routledge.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matter in early childhood education and care: Finland 2012*. OECD 2012.

¹在有力的起點(三)：幼兒教保品質工具箱(*Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*) 界定了五項政策手段促進幼教品質以提升幼兒發展與學習。一、設定高品質的目標和規範；二、設計並執行課程與標準；三、改善教師資格、培訓和工作的條件；四、進行幼教、家庭和社區的連結；五、推動資料蒐集、研究和監督。OECD(2012).

ii沉重的工作負荷意味著飽受壓力的人員，工作負荷量指的是工作的時數，或者是人員在工作行程之外能與家庭共處的時間，以及工作與造成的身體危害。較多的團體(班級)人數以及低師生比和沉重的工作負荷都是幼兒教保人員的壓力源。

重新重視生態教育學(Eco-pedagogy)的教育思考 —從羅馬天主教教宗方濟各（Pope Francis） 至美國會演說談起

張天泰

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

全球 12 億天主教徒最高精神領袖——羅馬天主教教宗方濟各（Pope Francis）於 2015 年 9 月 24 日站上美國國會的演說臺，對美國參眾兩院聯席會議發表一場歷史性的演講（Pope Francis' Historic Speech to the U.S. Congress），這場演說也引起全世界熱烈反響，而教宗方濟各的演講眼界遠大，有大思想家（Big Thinker）的思考格局，在演講中嘗試要解決全球性的大問題，阻止資本主義思考下的種種亂象，目標是治癒人類地球家園被國族仇恨、人性貪婪、世代貧窮與環境污染撕裂的深層傷口，教宗方濟各也一再提及：「當世界這麼多的人似乎迷失人生方向和找不到人生的目標，深陷於結構性壓迫所帶來的暴力，不平等虐待、絕望與無望的迷宮。我們必須這樣看待這些，他們的問題是我們的問題。我們需要和他們站在一起，談論這些問題，承認人與人間的關係，拒絕相互間的敵意，共同尋求有效的解決方案。」（Pope Francis, 2015），教宗方濟各最後提示了人類必須共同前進，成為一體，保持友愛和團結的新精神，合作無私地為「人類的共善」（common good）盡一份心力。

而在這場演講中最引起筆者關注的是教宗方濟各在演講中不斷重複的

兩個概念，「尊重人類保護共同生存的環境」、「避免人為造成的環境惡化的最嚴重的影響」（to avert the most serious effects of the environmental deterioration caused by human activity），因為人類本是地球環境的一部分，任何損害地球環境的行為，都是損害人類自己，因此人類不應該摧毀地球資源、汙染生活環境，也同時要人類正視全球暖化（Global Warming）會造成自取滅亡的危險困境，人類必須有所行動，不能把這樣的環境問題留給下一代子孫。

承上，筆者認為教育哲學所要問的問題之一為「全人類迫切面對的共同未解決的問題」，在這樣提問的過程中，必須先思考如果我們人類原先都在問同樣的問題，這過程中問題變化來自於何處？它有沒有問題解決的原則？如果有問題的解決原則，那麼要怎麼發現與使用它來解決問題？而是教宗方濟各所提到的全球環境保育問題，其實就是全人類迫切面對的共同未解的問題，但這樣的環境保育問題很早就被人類發現，但為何無法根本解決，其中導致問題的原因很多，其中可能有人性本質、社會制度、思想傳統等，但其中最重要的原因，筆者認為是生態教育學(Eco-pedagogy)的教育思考未被人類真正正視與使用的原因，故本文也將簡介生態教育學，

希冀藉由本文讓人們重新重視生態教育學的思考，保護地球環境，保護自己，也同時為子孫後代留下一個可健康成長的生活環境。

二、生態教育學與環境教育

美國學者 David W. Orr (1992) 曾主張：「一切教育，都是環境教育」(All education is environmental education)，這句話已強烈地提醒人們應該反省「人類教育」的本質，並進一步思考「環境教育」與「生態教育」關連性與重要性；生態教育哲學家 C. A. Bowers 認為生態文化為教育的理想，從文化生態的、有良心的保守主義出發，尊重傳統智慧、維持低度環境破壞的生活型態（郭實渝，2006），將教育的目的設定為建立一個文化與自然環境和睦相處的社會。C. A. Bowers 也認為當前人類高度資本化的生存樣態並非不可逆轉，能在既有的工業文明與消費文化之外，重新讓學校教育擔負起轉化文化與語言隱喻的任務，一旦我們能夠重新恢復每一個社群所具有地方性共有文化（the local cultural commons），那麼我們的生態危機也才有根本解決的可能（Bowers, 2006, 2008）。

我國學者楊深坑及洪如玉（2004）曾論述「生態中心論」（ecocentrism）的意義，並分析其對建構「生態教育學」理論架構之啟示，主張教育學的研究與發展應配合時代脈動，對全球生態危機有所回應，從而促使教育學典範進行生態轉向，亦即轉向「生態教育學」，而洪如玉（2010）從生態現

象學出發，分別從理性與生態智慧、界域與知識、存有與主體等三大方向，整全論述「生態教育學」的哲學理論之基礎。

生態教育學的主要目標為培養「生態人」，亦即具有「生態素養」、「生態意識」－生態理性，生態倫理，生態審美與生態愛－的主體，Thomas Berry 曾經指出人類中心思維轉向生態中心思維是一種思想「典範」的轉移，主張教育學的研究與發展應配合時代脈動，對全球生態危機有所回應，從而促使教育學典範進行生態轉向，亦即轉向「生態教育學」，從此角度觀看生態教育學與傳統教育學，或者我們可以說：生態教育學就是一種現代教育學的新典範。但在此不是意謂著生態教育學的教學內容，教學方法，教材編制，課程等等相關內容，必須完全揚棄過去既有的教育內容，陷入二元對立的困局，因既有的教育內容與教學方式仍然具有原本價值，只是缺少全球生態關懷，生態觀照與生態視野，故生態教育學正是現今全球國際迫切需要的教育學科（洪如玉，2010）。綜上論之，生態教育學正為 21 世紀的人們提供迫切需要的教育思考，也為環境教育提供了新的視野與方向。

三、生態教育學在東西思想界同受關注

人類在思考本質是相通的，可能是身處的時空環境等不同因素影響下，導致呈現的思想形式不同，而生態教育學理論在東西思想界都獲得重

要的關注、討論與探究，這樣的理論系譜是可以直接連結到傳統東方哲學思考與當代西方生態思潮：

傳統東方哲學思考與當代西方生態思潮的共同關注

就東方儒家而言，「仁民愛物」、「民胞物與」的理想已屹立二千五百年，「生生不已的創生之德」、「利用厚生」的觀念，都是人類在追求「天人合一」之境界與天地萬物和諧共存，並同時尋求「參贊天地之化育」之道。

儒家思想與東方的宗教思想體系，更具有與天地萬物為一體的意念。從佛學中「無緣大慈，同體大悲」的主張（陳義孝，2011），再從後來佛教中國化的歷史脈絡，普遍提倡環保素食的飲食文化習慣後，長久以來被「人類中心主義」（anthrocentrism）意識形態宰制的全球各國，開始找到看待萬事萬物的新視野－「眾生平等」（All creatures are equal.），如此向內探求的反求諸己式

思考開始被重視，而西方著名的美國詩人、也是加利福尼亞大學大衛斯分校名譽教授，曾奪下普立茲詩歌獎（Pulitzer Prize for Poetry）的 Gary Snyder，甚至將佛教的核心教義與西方「深層生態學」（Deep Ecology）思想融合，發展出另一種兼具東西方思想的生態哲學。

承上論之，這樣的新思考挑戰了以往人類以往偏愛「人定勝天」式征服自然，環境侵略之行動，獨鍾於向

外追求之思考模式與生活方式，同時為當代「生態中心主義」（ecocentrism）提供紮實豐富的哲學基礎（釋昭慧，1999；2004）。而在東方的中國，其道家哲學根本旨趣就在於自然中心主義，而道家「天地與我並生，萬物與我為一」的論述也為生態教育學提出足夠且有力的理論支持。

中西同源，返無歸一，西方環境主義、生態主義在實質上即如同「姍姍來遲的道家」（謝陽舉，2007），也恰正如美國學者 Peter Marshall 所提示的：「人類生態思維首次清晰的表達，出現於西元前六世紀的古中國」，生態教育學理論同受到東西思想家的重視，二者關係密切，輔車相依，而生態教育學這名詞是由西方思想家所提出，James Lovelock（2000）在《<< Gaia: A New Look at Life on Earth >>》一書，以西方研究者的視角提出「東方道家提供最深奧的、雄辯的、空前詳盡的自然哲學和生態感知的第一靈感」。總而言之，生態教育學東西思想界同受關注，也同時吸收了東西思想家的哲學養分。

四、生態教育學的思考典範與創新

生態教育學非常重視如何面對自我與世界、主體與客體、教師與學生、人文世界與自然世界等生活世界之各種向度的關聯性思考，思考過後也懂得以行動擔負起人類對於地球環境保育責任與基本義務。

在教育典範中，生態教育學不同於傳統教育典範之處，在於生態教育學從生態思維出發，思考、規劃、實踐課程與學習之各面向，培養具有生態關懷，生態素養之下一代。生態學家 Jardine, D.W. 曾在 2000 年所出版的 <<Under the Tough Old Stars: Ecopedagogical Essays>> 一書寫道「生態教育學」有兩點反思：(1) 使人全心關注環境，世界、自然之所有脈動；(2) 也使人對自己參與環境所引發的每種介入行動小心翼翼，進而解讀人類進入自然的行動背後的政治、經濟、文化、社會、語言與哲學因素。(Jardine, 2000)

生態教育學理論本身就是環境保育理論創新的綜合展現，將生態教育學理論可提升學生對於環境保育的基礎認識，必然可提高學生對於生態保護與環境保育等議題的學習興趣，激發其無限發想，希冀生態教育學在全球的提倡，能明白揭櫫「培育具生態教養的地球子民」(eco-educated earth member) 的教育目標，最後透過讓學校孩子對「生態倫理」與「生態正義」的關心，適切融入真實的生活環境，同時藉由現代教育學的生態轉向，轉圜拓展出生態教育學之建構空間，透過生態教育學在教育場域中教與學的應用，讓學校師生在生態教育學課程與教學中，彼此能夠互動成長，並獲得強調全面整體、多元文化及語言理解，及學習到如何推動地球生態保護、永續發展的公民行動等相關參與能力與學習經驗。

五、結語

目前為世界強權領導人的美國總統 Barack Hussein Obama 也認同教宗方濟各演講的論點—「我們有神聖的義務保護我們的地球。」，Obama 之前在針對氣候變化 (Climate Change) 的全球環境保育議題，更說得明白「我們只有一個地球，沒有 B 計劃」(We Only Get One Planet There's No Plan B)，我們必須學習怎樣，懂得學習去保護我們的唯一的地球，地球是目前人類所知在宇宙中唯一最適合生存的環境，也是萬物倚賴的母親，然而，自然資源十分有限的地球因為人類的破壞與傷害，早已發出嚴重警訊，諸如全球暖化、氣候變遷、物種多樣性的消失等面對全球生態近百年來急遽的惡化，「生態教育學」的意義在於使人類與大自然之關係擺脫對立衝突，促使天人關係邁向和諧共存，使用這樣的教育思考，救地球，救自己，救別人，也能保存一個永續生存的環境給往後的子子孫孫，給在母親大地上共同生活的天地萬物，回頭反省人類被工業開發迷惑所造成的短視近利，打開眼睛，人類資本主義制度下的金錢是無法換回健康的地球環境，而近日的羅馬天主教教宗方濟各至美國會演說，也是重新重視生態智慧教育學的教育思考的新契機。

參考文獻

- 洪如玉 (2010)。邁向生態智慧的教育哲思：從人類非中心論思考自然與人的關係與教育。臺北市：國立編譯館。

- 陳義孝編（2011）。**佛學常見詞彙**。臺中：光明慈悲喜捨救濟會。
- 郭實渝（2006）。環境教育的教學理論：從多元文化教育到生態正義教育。**環境教育研究**，3（2），頁 1-25。
- 郭實渝（2006）。二十一世紀教育哲學導向—環境教育思考的基礎。**新竹師院學報**，22，頁 57-75。
- 郭實渝（2006）。以「永續」為教育終極目標的探討。發表於第七屆當代教育哲學學術研討會。臺北市：中央研究院歐美研究所。2006年10月20日。
- 郭實渝（2006）。非民主的教育述評。林逢祺、洪仁進主編，**民主社會中的教育正義：教育哲學述評（三）**（頁 23-38）。臺北：師大書苑。
- 楊深坑、洪如玉（2004）。生態中心論的哲學解析及其在生態教育學建構上的蘊義。**師大學報（教育類）**，49（2），1-18頁。
- 謝陽舉（2007）。〈道家視域與當代環境哲學視域的融合——20世紀西方對道家哲學特質的新認識〉。取自論文天下論文網。<http://www.confucius2000.com/taoist/djshyyyjshy.htm>
- 釋昭慧（1999）〈佛法與生態哲學〉。載於《**哲學雜誌**》，30，46-63。
- 釋昭慧（2004）。《**佛教倫理學**》。臺北市：法界出版社。3版3刷（2001初版）。
- Bowers, C. A. (2006). *Transforming environmental education: Making the cultural and environmental commons the focus of educational reform (revised edition)*. Retrieved September 30, 2008, from <http://www.cabowers.net/pdf/TransformingEE.pdf>
- Bowers, C. A. (2008). *Rethinking social justice issues within an eco-justice/ moral framework*. Retrieved September 30, 2008, from <http://www.cabowers.net/pdf/Social%20&%20Ecojustice.pdf>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy*. New York: State University of New York Press.
- Lovelock, James (2000) [1979]. *Gaia: A New Look at Life on Earth (3rd ed.)*. Oxford University Press. ISBN 0-19-286218-9.
- Jardine, D.W. (2000). *"Under the tough old stars": Ecopedagogical essays*. A Solomon Press Book.
- Pope Francis. (2015). *Read the Pope's Speech to Congress*. <http://www.motherjones.com/mojo/2015/09/read-popes-speech-congress>

從通識教育評鑑結果析論大學專責單位可行之策略

許宗仁

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

先進國家在國際化、市場化、知識經濟及績效責任等觀念的推波助瀾下，越來越重視教育品質相關議題，加上各國高等教育的性質逐漸由 Martin Trow (1973) 所稱之「菁英型 (elite)」走向「普及型 (universal)」，因此無不希望透過高等教育品質的提升，以及追求大學的創新與卓越，來增進整體素質與國家競爭力，我國亦不例外。依據教育部 (2015) 之統計資料，我國 103 學年度大專校院校數已高達 159 所，學生人數更來到 1,339,849 人，均有大幅提升之事實。在此情況下，政府投注於高等教育的資源與經費勢必造成機構間之高度競爭，且學生人數的增加能否維持或提升素質，一直以來都是社會大眾所關注之焦點，遂逐漸發展出用以檢視辦學品質的各類評鑑機制。

此外，我國高等教育受到社會變遷與實用主義的影響，越來越偏重於專業人才培育，忽略全人教育的實踐，致使所培育人才雖具有專業能力，但卻欠缺宏觀視野和人文關懷 (吳清山，2007)。放眼國際，歐美先進國家亦是如此，如美國哈佛大學於 2007 年通過通識教育課程的改革 (The Task Force on General Education, 2007) 即是一例。由此觀之，高等教育除教導學生具備專門化知識外，通識教育亦在其中扮演極重要的角色，且需透過各類通識教育課程的實踐來傳遞其精

神，以及培養學生擁有獨立思考、正確判斷及社會關懷等能力，進而發揮大學所欲達成之功能。

綜上所述，我國高等教育在面臨世界發展趨勢、績效責任觀念衝擊及教育資源稀釋等因素影響下，遂積極透過各類評鑑來確保高等教育之品質，以達到國際應有之水準。其中由於各大學係依據各自的歷史傳統、文化氛圍、機構使命、組織結構、教師特徵及學生特點等發展出不同的通識課程 (徐慧璇，2011)，顯示各校的通識教育課程規劃皆有所差異，教育部遂藉由大學校院通識教育評鑑機制來瞭解各校通識教育之推動情形與學生學習成效。爰此，本文首先扼要說明我國通識教育評鑑機制之發展沿革，其次針對一般大學校院通識教育評鑑機制之制度規劃進行探究，以及評鑑結果加以分析，最後嘗試提出學校通識教育專責單位未來可行之策略，希冀對我國通識教育評鑑機制有一較完整之瞭解，並期做為未來教育當局擬定相關政策之參考。

二、通識教育評鑑發展沿革

我國高等教育評鑑之實施，始於教育部 64 年所推動之大學評鑑，當時係為瞭解各專業系所之教育品質與遭遇之問題，通識教育則因當時課程尚在發展中，故未進行專門的評鑑。83 年公布修訂《大學法》與訂定《大學法施行細則》後，84 年起各校紛紛各

自規劃與實施通識課程，所呈現的課程面貌與實施方式相當多元，惟實際成效如何則難以斷定（吳清山，2007），教育部遂開始重視通識教育的評鑑機制。

首先，教育部分別於 87 年與 90 年委託專業學會辦理「八十七學年度大學校院通識教育訪評評鑑」與「九十年年度技職校院通識教育訪視計畫」，顯示其欲全面瞭解全國大學校院通識教育推動情形的企圖心。其次，為進一步檢視各大學校院辦理通識教育之成效，教育部「通識教育委員會」先針對各類型學校之特色擬定不同評鑑辦法，並逐步於 93 年、94 年及 96 年實施「大學通識教育評鑑先導計畫」之第一期、第二期及第三期。此外，教育部於 93 年與 100 年所辦理之大學校務評鑑，以及於 94 年起辦理之科技大學評鑑中，均融入通識教育相關指標，惟所占比例甚小，較無法明確看出通識教育執行成效。

至於刻正進行之一般大學校院通識教育評鑑，係「財團法人高等教育評鑑中心基金會」（以下簡稱高教評鑑中心）接受教育部之委託，於 101 年起所辦理之「大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑」，並預計於 105 年完成。此次評鑑雖結合系所評鑑共同辦理，惟已將通識教育視為一個學門的概念獨立進行評鑑，為其設計一套評鑑項目，且給予一個單獨之評鑑結果，此一轉變將更能有效評估各大學校院通識教育之設計規劃與推動實質成效，亦使通識教育評鑑邁向一個新的里程碑。

三、制度規劃與評鑑結果分析

101 年正式啟動之大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑，預計完成所有 70 所一般大學校院、9 所軍警校院、2 所空中大學及 2 所宗教研修學院之評鑑作業。後因結合教育部試辦認定大學校院自我評鑑機制，目前已有 34 所一般大學校院因符合資格而免接受高教評鑑中心之評鑑，其餘學校之通識教育與專業系所仍應依表訂時程接受評鑑。以下針對大學校院通識教育評鑑之「評鑑制度規劃」與「評鑑結果分析」兩大面向分別說明，以對目前執行之評鑑機制有一整體性之瞭解。

（一）評鑑制度規劃

評鑑制度規劃方面，依 105 年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2015a）所載，大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑係採行認可制，以建立與落實學生學習成效評估機制為其評鑑理念，評鑑項目的設計「強調過程面與產出面」及「偏向學生本位績效責任」，評鑑結果的評定則分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」三種。其中通識教育評鑑之評鑑項目計有「理念、目標與特色」、「課程規劃與設計」、「教師素質與教學品質」、「學習資源與環境」及「組織、行政運作與自我改善機制」等五大項。

此外，本文將分析重點聚焦於「課程規劃與設計」層面，其參考效標計有 6 個，並規劃有 2 個認可要素，分別為 1.「學校能依據通識教育之理念與內涵、校級基本素養，進行課程規劃與設計，且建立課程地圖」以及 2.「學校設有通識課程規劃組織與開課審查之專責機制，並建立完整之相關會議紀錄」(財團法人高等教育評鑑中心基金會，2015a)，主要用以凝聚相關互動關係人對評鑑項目內涵與評鑑結果判定之共識，並使其有所依循。

(二) 評鑑結果分析

評鑑結果方面，高教評鑑中心目前僅公布至 103 年度下半年受評單位之評鑑結果，各年度通識教育評鑑結果(不含追蹤評鑑與再評鑑)詳如表 1 所示。整體而言，已公布評鑑結果的 32 所學校中，獲得「通過」之校數計 11 個，占 34.4%；評為「有條件通過」之校數為 17 個，比率为 53.1%；另有 4 所學校「未通過」，占 12.5%。由此觀之，超過 6 成 5 的學校未獲得「通過」，且有超過 1 成的學校被評為「未通過」，相較於其他類型的評鑑而言，通識教育評鑑的通過比例實屬偏低，顯示我國的通識教育仍有諸多待改善之處。

表 1
大專校院通識教育評鑑之評鑑結果

受評年度	受評校數	通過	有條件通過	未通過
101 上	9	3 (33%)	5 (56%)	1 (11%)
101 下	6	3 (50%)	2 (33.3%)	1 (16.7%)
102 上	9	3 (33.3%)	5 (55.6%)	1 (11.1%)
102 下	3	0 (0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)
103 上	4	2 (50%)	2 (50%)	0 (0%)
103 下	1	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)
總計	32	11 (34.4%)	17 (53.1%)	4 (12.5%)

資料來源：整理自財團法人高等教育評鑑中心基金會

若由評鑑報告觀之，經彙整 32 所學校於評鑑項目「課程規劃與設計」之「待改善事項」部分，可被歸納為認可要素一有待改善之原因有 5 點，分別為 1.未能依據通識教育之理念與內涵，進行課程規劃與設計；2.未能依據校級基本素養，進行課程規劃與設計；3.所建立之課程地圖無法與通識教育之理念與內涵或校級基本素養有所聯結；4.未設有通識課程規劃與設計機制；以及 5.未能依據通識教育之理念與內涵，建立明確之通識科目架構表等。至於可被分類為認可要素二有待改善之原因則有 4 點，分別為 1.未能建立通識課程開課審查之專責機制；2.尚未落實授課教師之開課審查相關機制；3.未針對通識課程規劃與設計組織建立完整之相關會議紀錄；以及 4.針對開課審查之專責機制，仍未建立及保存完善會議紀錄等。

四、學校通識教育專責單位未來可行策略

經由上述之探討與分析，可知 101 年度上半年至 103 年度下半年接受通識教育評鑑的 32 所一般大學校院中，評鑑結果為「通過」之受評單位數僅約 3 成 5，顯示一般大學校院之通識教育品質尚有努力之空間。若進一步分析各受評單位之評鑑報告，可發現未達到部分較關鍵性因素之要求時，其評鑑結果可能為「有條件通過」，甚至「未通過」，值得各校深入思考與避免。以下綜合各受評單位之待改善事項，略舉若干未來可行之策略，茲分述如下。

(一) 建構與通識教育理念及內涵一致之課程

通識教育之理念與內涵，為其核心價值，故專責單位宜先凝聚對教育理念之共識後，再依其內涵進行課程之規劃與設計，同時考量師資結構與教師個人專長，最後則透過多元評量方式檢視學生學習成果，以確保學生均能具備所欲培養之能力。基此，各校所擬定之通識教育課程，除與通識教育理念與內涵一致外，亦宜與師資專長有適當之連結，以及能夠檢視學生學習成效，並進行持續之滾動式修正。

(二) 設計融入校級基本素養之課程

校級的基本素養，係各大學校院依其發展願景與辦學特色，自行訂定認為學生應用專業知識所應具備之一

般能力與態度，因此當通識教育課程與校級基本素養能夠融合，則更容易使學生具備所欲培養之能力與態度。爰此，各校於擬定通識教育課程時，宜與校級基本素養進行適當結合，並將其融入課程設計中，以拉近學生與所欲達成目標之距離。

(三) 製作符合需求且簡單易懂之課程地圖

課程地圖之建置，係希冀能協助學生瞭解通識教育課程與校級基本素養及核心能力間之對應關係，並成為指導學生依自身所欲養成之基本素養與核心能力來選課。基此，各校經通盤考量後，宜製作與通識教育理念、內涵及校級基本素養具強度連結之課程地圖，且為便於學生使用，儘量以簡單易懂並符合需求為主。

(四) 建立完善課程審核機制並確保落實

通識教育課程之完整性，除專責單位之規劃與授課教師之設計外，尚需透過第三方的審核機制，以確保課程符合通識精神與理念，以及滿足學生學習之需求。爰此，各校宜積極規劃與建立完善之課程審核機制，且可考量於課程委員會議中安排產業界及校友代表，廣納各方意見。同時，宜徹底落實審核機制，避免課程內容空洞或不完整，以建構具周延性之通識教育課程。

（五）詳實製作與留存相關會議紀錄

會議紀錄的製作能避免會議之決議流於空談，亦能使後續執行者有所依據，當然更利於後人查閱，因此詳實製作會議紀錄有其必要性，尤其涉及通識課程規劃與設計及課程審核機制時，更顯其重要性。基此，各校宜針對每次會議製作會議紀錄，並負起保管之責，俾利後續查閱通識課程規劃與設計或課程審核情形時，有所依據。

五、結語

為確保大學校院通識教育之推動能達成其目標，建構更符合教育現場需求之通識教育品質保證機制實為刻不容緩之事。本文嘗試以大學校院通識教育評鑑機制為主軸，經由分析評鑑結果與評鑑報告，試圖勾勒出通識教育之品質保證機制及其成效，結果顯示部分學校能維持一定水平，惟大部分學校仍有亟需改進之處，值得所有相關機構或人員引以為鏡。

而大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑執行至今已接近尾聲，多數學校經過評鑑的洗禮，已積極改善其課程規劃與教學現況，顯示評鑑機制對於提升通識教育執行成效已發揮部分效果，且對學生學習亦具有一定的實質意義，值得肯定。此外，亦可發現各校除檢視學校本身通識教育相關單位之品質與問題外，亦透過持續自我改進，逐漸建立優勢發展特色，進而提升各校之教育品質與學生之競爭力。

未來規劃下一週期之大學校院通識教育評鑑時，宜審慎思考與大學校院系所評鑑共同執行之必要性，或可考量納人大專校院統合視導併同辦理，甚或比照大學校院師資培育評鑑以專案模式執行。惟應注意的是，不應為了評鑑而評鑑，畢竟評鑑的目的在於改善，而非用來證明。期許未來能夠建構出一套更可確保通識教育品質之保證機制，且能符合教育現場的實際需求，並進一步與國際接軌，實為教育當局與評鑑執行機構應審慎思考及可以努力之議題。

參考文獻

- 吳清山（2007）。我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策與展望。載於輔仁大學主辦之「第一屆全國通識教育發展會議」大會手冊（pp. 35-51），臺北縣。
- 徐慧璇（2011）。大學教師的通識教育課程取向：以一所綜合研究型大學的三位教師為個案。《課程研究》，6（1），81-112。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2015a）。105年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫。取自 <http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=15802&CtNode=1966&mp=2>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2015b）。評鑑結果公布網站。取自 <http://er.heeact.edu.tw/>

■ 教育部（2015）。103學年度大專校院概況統計。臺北市：作者。

■ The Task Force on General Education (2007). *Report of the Task Force on General Education*. Boston: Harvard University, Faculty of Arts and Sciences.

■ Trow, Martin (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Retrieved from ERIC database. (ED091983)

國民小學校長創新領導與組織氣氛關係之研究 ——以桃園市為例

林和春

銘傳大學師資培育中心暨教育研究所助理教授

康惠雅

桃園市大有國小學務主任

中文摘要

本研究以桃園市做為實徵研究範疇，探討和評析國民小學校長創新領導與學校組織氣氛的關係，研究方法採問卷調查法，以「桃園市國民小學校長創新領導與組織氣氛關係調查問卷」為施測工具。研究結論和建議歸納如下：一、當前國民小學校長創新領導表現達中上程度，以「學生展能創新」層面較佳，而在「資源運用創新」方面表現相對較低；二、國民小學校長創新領導與學校組織氣氛呈正相關，組織氣氛以「開放型」最佳；三、國民小學教師常會因「現任職務」及「學校規模」的不同，對於自己學校校長創新領導的知覺有所差異。四、國民小學教師常會因「性別」、「年齡」、「服務年資」、「現任職務」及「學校規模」的不同，對於自己學校組織氣氛知覺上有所差異。五、國民小學校長創新領導能有效預測學校組織氣氛。

關鍵詞：國民小學、校長創新領導、學校組織氣氛

The Research of the Relationship Between principals' innovative leadership and Organizational Climate of Elementary School Teachers in Taoyuan City

Lin, Ho-Chun

MCU Graduate School of Education and Teacher Education Center Assistant Professor

Kang, Hui-Ya

Taoyuan City Da-You Elementary School Director of Student Affairs

Abstract

This research study aimed to detect the correlation between principal's innovative leadership and organizational climate of elementary school teachers in Taoyuan City. A questionnaire, termed "the relationship between principal's innovative leadership and organizational climate of elementary school teachers", was adopted to collect empirical data for further statistical analysis. Results and implications of the study were summarized below: (1) Middle to higher levels of innovative leadership were significantly correlated with students' creativity, whereas non-significantly correlated with the dimension of "utilization of resources for creativity". (2) Positive correlations were found between principal's innovative leadership and organizational climate; significant correlation was detected between principal's innovative leadership and the "openness" dimension under the organizational climate construct. (3) Teachers' perceptions towards principal's innovative leadership differed significantly as a function of their position titles and school sizes. (4) Teachers' perceptions towards school climate differed as a function of their gender, age, years of service, position titles and school sizes. (5) Principal's innovative leadership was found to be a predictor of school climate.

Keywords: elementary school, principal's innovative leadership, school organizational climate

壹、緒論

學校是國家培育人才的主要場所，因此，如何做好學校的校務經營，以提升學校效能，已成為教育先進國家推動學校革新的重要訴求。雖然有效的校務經營內容千頭萬緒；惟就方法或策略來論，應是維繫在學校的校長能否做創新領導。尤其是處在人口結構嚴重趨向少子化及教育資源愈來愈有限的今天，學校的領導與管理更被要求要創新，絕對不能再抱持「以不變應萬變」的心態來經營學校，否則將會被時代的巨輪所淘汰（吳清山、賴協志，2006：61）。

校長的領導需要創新，以便為學校組織注入一股活力，更何況，校長的創新領導將因對教師產生影響，進而改變學生的學習成果，同時，也會讓學校教師有較高的工作滿意度與合作意願（Orphanos & Orr, 2014）。惟所謂：「帶人要帶心」，同樣的，校長的領導作為，也要獲得學校成員的信服，如此，領導有成效，全體成員自然有向心力，能團結一心共為達成學校的願景目標大步邁進，由是，學校的和諧氣氛與團體的凝聚力也就顯得格外重要。而學校是一種正式組織，每個成員都是獨立的個體，各有自己的主張與思考模式，且其行為往往受個人所持有的態度與信念所影響，只是這些態度與信念又常受其所屬團體的影響。Silver（1983）就認為每一所學校有其不同的獨特風格，這種獨特的風格就是該組織的氣氛。換言之，學校組織氣氛是學校成員互動之結果，良好氣氛有助於人際關係與組織運作，能夠凝聚成員的向心力和增進榮譽感；當成員能夠認同組織的價值時，便會肯定組織所做的努力方向是有意義的，進而能共同為學校發展目標而努力。

學校組織氣氛不僅會影響學校同仁，也會影響到學生和家長，因為他們很容易就會在有意或無意間察覺到與學校成員相同的感受，進而影響到對學校印象的好壞，所以，學校組織氣氛的良窳，可謂時時關係著學校效能的卓越與否。此外，組織氣氛也會激發或阻礙學校內部成員的創意思考和行為表現（蕭佳純，2011）。就整體而言，良好的學校組織氣氛，將有助於學校願景目標之順利達成；相反的，不良的組織氣氛將會妨礙學校的正常運作，甚至造成人力資源的浪費。

有關校長的創新領導與學校良好組織氣氛的營造，都是學校經營者所必須重視的課題，國內在這兩方面的研究，茲從臺灣博碩士論文知識加值系統，以「校長創新領導」做關鍵詞進行蒐尋，結果近 5 年僅有 7 篇，再觀看其研究主題，大部分皆在探討校長創新領導與學校效能（李俊瑋，2012；謝月香，2012；戴菊鄉，2013）、學校競爭優勢（張慧玲，2012；劉薰淪，2014）等之相關研究為主，顯然此議題之被研究尚在起步階段，因大部分研究者都偏重在「學校創新經營」，其實，兩者雖有雷同，但亦有其區別，創新領導應是較偏重於領導觀念與策略之

探討，其乃強調領導者應以知識管理為基礎，結合人力物力資源，並善用資訊科技，去構想經營學校的創新領導策略；至於學校創新經營，則比較重視學校創新經營過程之實踐作為與績效展現。同樣的，以「學校組織氣氛」做關鍵詞進行蒐尋，結果近 5 年就高達 59 篇，顯然此議題普受研究者青睞，只是同時探究校長創新領導與學校組織氣氛的研究，則僅有盧文玲（2008）探討「國民小學組織氣氛與創新經營關係之研究」1 篇主題較相近而已，故本議題有待進一步去加強探究。

總之，學校是個有機體，也是作育英才的重要場域，校長是學校的關鍵人物，其領導作為在學校各方面皆有很大的影響，而學校組織氣氛的良窳，更影響師生的心理健康與學校效能至深且鉅，也因此，有關校長的創新領導與學校組織氣氛的現況與關係，也就頗值得去深入瞭解與探究。爰此本研究目的為：（一）瞭解桃園市國民小學校長創新領導與學校組織氣氛之現況；（二）分析不同背景變項之桃園市國民小學教師知覺校長創新領導和學校組織氣氛之差異情形；（三）探究桃園市國民小學教師知覺校長創新領導和學校組織氣氛之相關情形；（四）探討桃園市國民小學教師知覺校長創新領導和學校組織氣氛的預測力。

貳、文獻探討

一、校長創新領導的意涵

論校長的創新領導，應知其乃「創新」與「領導」兩者的結合體，其目的是在引領學校並促進教育功能的有效發揮。茲將其意涵分述如下：

（一）校長創新領導的意義

秦夢群（1999）提到：在學校中，校長需主導重大決策，其對於教育成敗，扮演關鍵角色；校長校務經營，不能在強調創新領導的時代中缺席，故要時時保持創新精進，以提升學校競爭優勢，更是校長領導應著重的焦點。黃宗顯、鄭明宗（2008：114）說明校長的創新領導，係指校長領導一所學校時，能具有創業精神的特質、重視創新環境的營造、創新思考的啟發、創新契機的掌握、創新作為的調整，以便創造出有別於學校自己以往或他校已有的各種新作為（或措施），藉以促進學校辦學品質的改進與提升。至於謝月香（2012：23）則說明校長創新領導係指：為滿足學校內部成員需求與外部人士期望，發揮其影響力，以教師知識管理為基礎，結合人力物力，利用資訊科技、觀念、做法加以改變、創新，構想學校經營的領導策略，整合學校系統，建立團隊精神，激發成員創意，以滿足團體與個人的需求，系統化地發展學校特色，並追求組織永續經營，以達成學校

教育目標。而在國外，Adair（2007）提到創新能力是知識經濟時代社會發展的重要指標，創新則是再將此新的事物、辦法或方案轉化為社會應用，藉此產生影響力和獲利，以學校創新領導而言，如何轉化其動能，提升其成效，就是必須思考的重點。Godin（2008）則認為創意會產生新想法，而創新是在落實新想法，它要創造新產品、新服務或是新流程，且所謂成功的創新，即是要有效進行產品和流程的改變，或是運用創造力將現有的技術、理念和願景相結合，由是一個領導者在創新之過程中，急需突破舊思維，並展現新契機的能力。

茲綜合歸納國內外研究者對校長創新領導意義的概念，本研究乃將校長創新領導定義為：在學校的環境場域中，校長能以身作則去引導相關成員運用創意新奇的點子，將其合理的、有效的轉化到學校的各種服務、工作方法或產品之過程，以發展學校特色，提昇學校效能，進而順利達成教育目標。

（二）校長創新領導的內涵

有關校長創新領導的研究，雖有逐年增加的趨勢，惟其相關文獻並不多，且各學者專家的論點不一，主要是因為從不同的角度切入，便會有不同重視面向，如黃宗顯和鄭明宗（2008：116）建構「校長創新性領導作為內涵架構」，乃包括四大層次及十大內涵，分別是：1.技術與業務層次（三項內涵）：課程技術創新、教學技術創新、活動規畫創新；2.管理實務層次（三項內涵）：組織架構創新、服務創新、激勵措施創新；3.策略思考層次（二項內涵）：學校特色創新、社會資源運用創新；4.哲學思考層次（二項內涵）：願景創新、價值創新。至於謝月香（2012：44）則將校長創新領導之層面，歸納為行政管理創新、課程教學創新、學生活動創新、公共關係創新等四個層面。此外，黃建翔、吳清山（2012：8）則擴大對臺灣近十年學校創新經營研究之資料進行分析，歸納出校長帶領學校創新經營的內涵，主要分成行政管理創新、課程教學創新、資源應用創新、學生活動創新、校園營造創新及組織氣氛創新等六部分。由此可見，校長創新領導的內涵，實不離學校行政領導與管理的綱目中，其乃皆涵蓋在理念、行政、課程、教學、環境與績效的範疇。由是，本研究便綜合歸納與統計各研究者的分類，而把校長創新領導的內涵，比照定位在「行政管理創新」、「課程教學創新」、「資源運用創新」、「學生展能創新」及「校園環境創新」這五個層面，以作為探究校長創新領導之依據。

二、學校組織氣氛之意涵與類型

學校組織氣氛一詞，首見於美國芝加哥大學 Halpin 與 Croft 在 1962 年所著之學校組織氣氛(The Organization Climate of Schools)專書中（引自李安明，1994），該書闡述其意旨，係經由校長行為和教師行為交互影響所產生，會對組織成員產生深遠的影響。茲將其意義與內涵分述如下：

（一）學校組織氣氛的意義

Owens（1970）認為學校組織氣氛是每一個學校所具有的獨特風格，使其有別於其他學校，就像是每一個人所具有的獨特人格一般。而吳清山、林天祐（2005）就認為：學校氣氛是指學校教職員對於學校整體情境的感覺，這種感覺是經過一段時間之後的感受，而不是第一印象。此種感覺不僅會影響教職員生的工作與學習士氣，也會影響對其學校的滿意度。至於蔡進雄（2000）則特別強調它是可體驗的抽象概念，是學校領導者、成員與環境，彼此交互作用所形成的一種有別於其他組織的獨特風格。再看國外學者之論點，Hoy 與 Clover（1986）乃認為學校組織氣氛是學校環境中相當持久的特性，它是由校長行為和教師行為交互影響所產生，它能影響成員的行為，並可由整體教師的知覺加以描述。而 Sergiovanni 和 Starratt（1983）是強調學校組織氣氛係描述一個學校的持久性特徵，它會影響學生的行為，並能與其他學校區別，同時也是教師與學生對學校的一種感受。今綜合以上國內外學者專家之論點，本研究便將「學校組織氣氛」定義為：其乃是學校成員彼此交互作用，所形成的一種持久、穩定且獨特的性質，此特質能為學校成員所知覺、感受，並且可以加以描述與測量的。

（二）學校組織氣氛的層面與類型

目前用來分析學校組織氣氛的層面甚多，不同研究者根據其研究需求及概念所界定出的層面亦不同，茲分述如下：

1. Halpin 與 Croft 的學校組織氣氛層面與類型（OCDQ）

Halpin 與 Croft 於 1962 年發展出「組織氣氛描述問卷」（Organizational Climate Description Questionnaire，簡稱 OCDQ），以美國中、小學教師為研究對象，歸納出學校組織氣氛的八個層面：含校長的行為 1.疏遠 2.重視成果 3.以身作則 4.關懷；教師的行為：1.疏離 2.阻礙 3.親密感 4.工作士氣。同時，還根據這八大層面，歸納出六種學校組織氣氛類型，即從開放、自主、控制、親密、管教到封閉乃構成一連續體。

2. Hoy 及 Clover 的學校組織氣氛層面與類型（OCDQ-RE）

Hoy 與 Clover（1986）是就 Halpin 與 Croft 的組織氣氛描述問卷缺失及不合時宜部分加以修訂，並發展出「修訂小學組織氣氛描述問卷」（The Revised Organizational Climate Description Questionnaire for elementary），簡稱 OCDQ-RE。本問卷有兩個因素：一為測量教師與校長關係的開放程度；二為教師彼此間的交互作用的開放性。兩個因素分屬不同層面。因此在理論上，可能出現四種不同的學校組織氣氛的類型如圖 1 所示：

		校長行為	
		開放	封閉
教師 行為	開放	開放型氣氛	投入型氣氛
	封閉	疏離型氣氛	封閉型氣氛

圖 1 Hoy 與 Clover 的學校組織氣氛類型

資料來源：”Elementary School Climate: A revision of the OCDQ”, by Hoy& S
I.R.Clover,1986.Educational dministration Quarterly,22,p.108.

3. Stern 和 Steinhoff 的學校組織氣氛層面與類型

Stern 和 Steinhoff 在 1965 年，以 Lewin 及 Murray 「需求－壓力」概念為理論基礎，強調組織行為係個人需要與環境壓力交互作用所產生結果，便發展出「組織氣氛索引」問卷(Organizational Climate Index，簡稱 OCI)。

根據 Stern 和 Steinhoff 所提出之理論，構成組織氣氛的兩個主要層面，發展壓力與控制壓力。以這兩種壓力為縱軸，可以交織成四種組織氣氛，分為高發展低控制、高發展高控制、低發展高控制以及低發展低控制。高發展低控制屬於開放型氣氛，高發展高控制屬於詭異型氣氛，低發展高控制屬於封閉型氣氛，而低發展低控制則屬於消極型氣氛，通常學校組織氣氛往往是落在高發展低控制與低發展高控制中。

4. 其他國內學者之研究面向

自 1962 年 Halpin 和 Croft 開始進行學校組織氣氛之研究起，國外學者紛紛以 OCDQ 為研究基礎，發展出適合不同階段學校的各種學校組織氣氛測量問卷，而國內亦有許多學者開始鑽研有關學校組織氣氛之問卷，如游進年（1990）就以 OCDQ-RS 測量問卷為研究基礎，將學校組織氣氛層面修正為「支持」、「指示」、「投入」、「挫折」以及「親密」共五個面向。而李冠儀（1999）及張毓芳（2002）兩位研究者，則均以 OCDQ-RE 測量問卷為基本架構，故其層面亦分為校長行為及教師行為兩個面向，且各有三個向度，可統整歸納為：校長的支持行為、監督行為、阻礙行為以及教師的專業行為、親和行為、疏離行為。至於許顏輝（2004）

是以 OCDQ-RM 測量問卷為研究基礎，針對國中學校組織氣氛進行測量，將組成面向分為六大部分：支持行為、指示行為、阻礙行為、專業行為、承諾行為以及疏離行為。

茲綜觀以上國內外研究者對於學校組織氣氛組成面向的歸納與分類，加上研究者過去在學校職場的實際體認，乃認為欲測量學校組織氣氛，應先從校長行為及教師行為著手研究，故本研究便將學校組織氣氛層面歸納為：校長支持行為、校長指示行為、校長干擾行為、教師專業行為、教師親和行為及教師疏離行為等六項，以做為探究學校組織氣氛之基礎。

三、校長創新領導與學校組織氣氛之相關研究

就校長創新領導之研究而論，因尚在起步階段，故參考文獻並不多，且其研究主題不外是校長創新領導與學校效能（李俊瑋，2012；謝月香，2012；戴菊鄉，2013）、學校競爭優勢（張慧玲，2012；劉薰渝，2014）、組織承諾之關係，或在校務經營的運用等；而在研究方法方面，都以問卷調查法為主，少數輔以個別訪談，或進行個案研究。至於「學校組織氣氛」之相關研究卻極為眾多，惟探究其研究主題，則不外是探究學校組織氣氛與教師工作投入、學校組織氣氛與幸福感關係、組織氣氛與學校效能、學校組織氣氛與校師公民行為以及校長轉型領導與學校組織氣氛等，其研究方法方面，也都以問卷調查法為主，且其研究結果，對於國民小學的組織氣氛都屬於開放與中上程度，以上這些研究內容，皆可供本研究參考。只是從臺灣博碩士論文知識加值系統中，利用「校長創新領導」、「學校組織氣氛」這兩個關鍵詞去做進階搜尋，卻無法找到兩者相關之研究，而只有盧文玲（2008）「國民小學組織氣氛與創新經營關係之研究」1 篇性質較為接近，其部分研究結果可供本研究做比對與討論。

參、研究設計與實施

一、研究架構

依據上述研究動機與目的，並綜合文獻探討與分析，特擬定本研究之架構，如圖 2 所示：

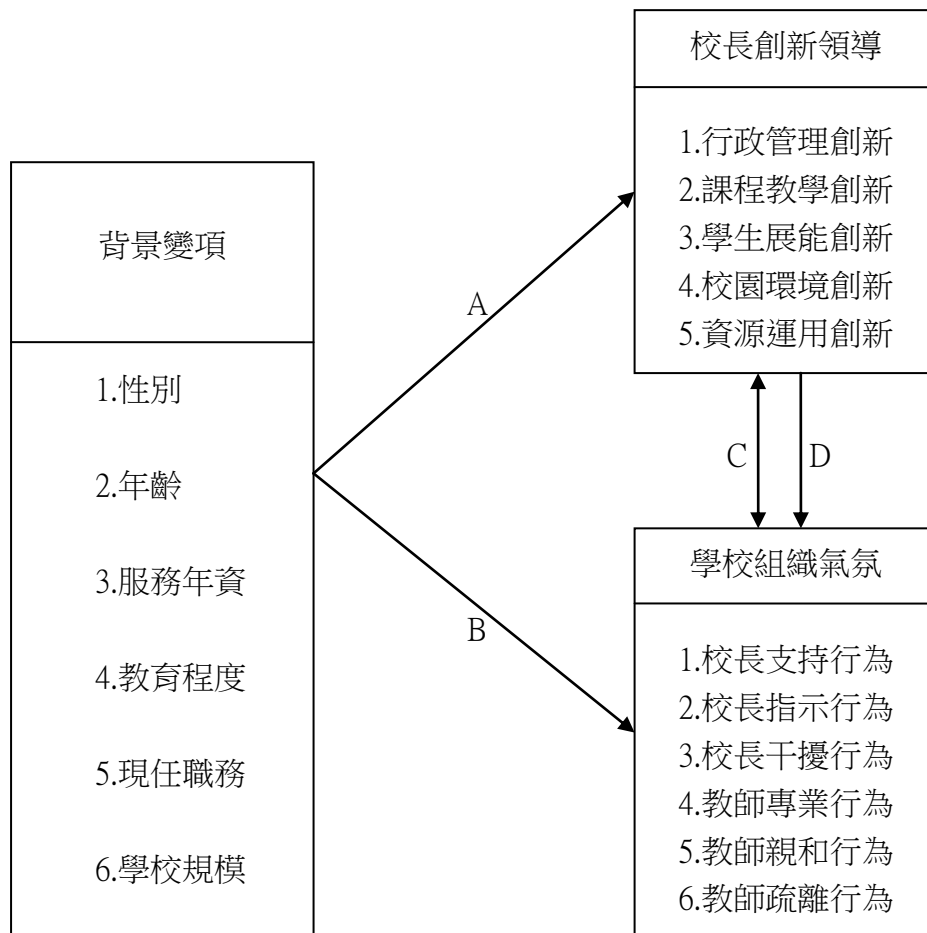


圖 2 研究架構圖

二、研究對象

本研究旨在探討桃園市國民小學校長創新領導與學校組織氣氛關係之研究。研究母群體為桃園市 103 學年度公立國民小學正式編制之教師。為使抽取樣本具代表性，正試問卷係採兩階段分層比例隨機抽樣方法，首先依照不同規模學校之數量抽出六分之一的學校數，以作為本研究之學校樣本。即於「12 班以下」之學校中隨機抽選 11 所學校、「13~24 班」之學校中隨機抽選 5 所學校、「25~48 班」之學校中隨機抽選 10 所學校、「49 班以上」之學校中隨機抽選 6 所學校，合計抽選 32 所學校作為正式問卷之施測學校。接著，再依學校規模大小之不同，分別依序各抽取 6、14、27、43 位教師，共取得 653 位樣本進行發放問卷，回收 645 份，回收率 98.7%，有效份數 623 份，有效率 96.5%。

三、研究工具與信效度分析

本研究以量化研究為主，該調查問卷係以文獻探討為基礎發展出問卷初稿，

接著委請 7 位學者專家進行專家內容效度。之後抽取桃園市 8 所不同規模地區之公立國民小學教師 134 人進行預試，回收問卷數 132 份，回收率 98.5%，有效問卷 130 份，有效率為 98.4%。預試問卷回收後經由項目分析、因素分析與信度分析，形成最後正式問卷。在量表的效度考驗部分，經因素分析結果顯示，校長創新領導問卷共可抽出符合理論架構的五個因素，而五個因素的解釋變異量分別介於 72.766% 至 89.183% 之間；另學校組織氣氛問卷的效度考驗部分，經因素分析計可抽出六個符合理論構念的因素，其解釋變異量分別介於 66.002% 至 73.733% 之間，以上兩者皆高於 60%，顯示本研究的兩個研究工具皆具有良好的效度。至於在信度分析部分，本研究乃採用 Cronbach's α 係數考驗，在學校創新經營預試問卷總量表之係數值為 .957；另在學校組織氣氛預試問卷總量表之係數值為 .956，兩者皆高於 .7，就是在各分層面之係數值，亦分別在 .823~.957 之間，都高於 .7，故皆屬高信度係數。此外，有關問卷內容則涵蓋：第一部分為個人基本資料；第二部分為校長創新領導問卷，總計 23 題；第三部分為國民小學學校組織氣氛問卷，總計 27 題。

四、資料處理與統計方法

本研究問卷經收回後刪除無效樣本，將有效問卷資料整理編碼、輸入電腦與儲存建檔，並採用 SPSS 20.0 版電腦設計套裝軟體，進行各項資料統計。統計方法包括：描述性統計、t 考驗及單因子變異數分析、皮爾森積差相關及多元迴歸分析等。

肆、研究結果與討論

一、桃園市國民小學教師知覺校長創新領導與學校組織氣氛之現況

本研究問卷採用 Likert 五點量表之計分方式，3 分為中間值，各層面及量表總分的得分愈高者，表示在校長創新領導、學校組織氣氛具有高度的認知，反之則認知程度愈低。同時，將得分情形分為高、中上、中、中下和低五種程度；意即得分如果是 3 分，代表國民小學校長創新領導與組織氣氛為屬中等程度；4 分以上屬高程度；3 分以上，未滿 4 分，屬中上程度；2 分以上，未滿 3 分，屬中下程度；未滿 2 分則屬低程度。

（一）國民小學教師知覺校長創新領導之現況

由下表 1 可知：整體校長創新領導的平均分數為 3.91，得分屬於中上程度，顯示桃園市國民小學教師知覺校長創新領導現況屬於正向的肯定程度。其中以

「學生展能創新」($M=4.02$)層面的得分最高，「資源運用創新」($M=3.85$)的層面得分最低，此結果與鄭欽淵(2013)等之研究結果相同或相近，且此五個面向的分數都接近 4，表示國民小學教師知覺目前學校校長創新領導表現屬中上程度。今探究其原因，可能緣於近年來，因社會形態急遽轉變，加上少子化的衝擊與家長教育選擇權的興起，學校為了招收學生，不得不要發展學校特色來吸引學子與家長，而校長是學校的掌舵者，其有效的創新領導，便是建立學校特色的基本關鍵，也因此，各校校長都能積極推動創新領導，並策辦各類創新活動以嘉惠莘莘學子，如此，久而久之，教師自然會知覺校長有創新領導的作為，同時，也對學生展能創新最有感覺。

表 1

校長創新領導問卷得分一覽表 ($N=623$)

層面	題數	人數	標準差	平均數	排序
學生展能創新	4	623	0.61	4.02	1
課程教學創新	5	623	0.67	3.92	2
校園環境創新	5	623	0.61	3.91	3
行政管理創新	5	623	0.66	3.86	4
資源運用創新	4	623	0.66	3.85	5
整體			0.53	3.91	

(二) 國民小學教師知覺學校組織氣氛現況

由下表 2 可知：各層面得分最高的是「教師親和行為」($M=4.07$)，最低的是「教師疏離行為」($M=2.04$)。在「教師親和行為」、「教師專業行為」($M=4.01$)、這兩層面，屬於高程度；在「校長支持行為」($M=3.88$)屬於中上程度；而「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」三層面，皆屬於中下程度，顯示桃園市國民小學學校組織氣氛傾向中等開放氣氛。

表 2

學校組織氣氛各層面分析摘要表 ($N=623$)

層面	題數	人數	標準差	平均數	排序
教師親和行為	3	623	0.67	4.07	1
教師專業行為	4	623	0.62	4.01	2
校長支持行為	6	623	0.84	3.88	3
校長指示行為	5	623	0.82	2.43	4
校長干擾行為	4	623	0.86	2.15	5
教師疏離行為	5	623	0.62	2.04	6

另根據文獻探討，本研究對於校長與教師行為開放指數的計算方式如下：

【校長行為開放指數】＝校長支持行為－校長指示行為－校長干擾行為

【教師行為開放指數】＝教師專業行為＋教師親和行為－教師疏離行為

【學校組織氣氛開放指數】＝校長行為開放指數＋教師行為開放指數

本研究採絕對式的分數為截斷分數，即分別算出校長與教師行為開放指數之最高及最低分，並取其中數為截斷分數，區分出高低開放程度。整體而言，由於校長行為題數共 15 題，校長行為開放指數最低分到最高分的區間範圍為-39~21 分。其中得分若為-39~-8.99 分為低度開放，得分若為-9~21 分為高度開放，本研究由表 3 可知，校長行為開放指數為 2.34 分，屬於「高度開放的校長行為」。其次，教師行為題數共 12 題，教師行為開放度最低分到最高分的區間範圍為-6~30 分，其中得分若為-6~11.99 分為低度開放，得分若為 12~30 分為高度開放，由表 3 亦可知，教師行為開放指數為 18.05 分，屬於「高度開放的教師行為」。

表 3

桃園市國民小學學校組織氣氛行為開放指數現況摘要表 (N=623)

指數	平均數	標準差
校長行為開放指數	2.34	11.34
教師行為開放指數	18.05	6.39
學校組織氣氛開放指數	20.60	15.46

此外，對學校組織氣氛類型而言，依據校長與教師行為開放指數的高低程度，可分別共同構成學校組織氣氛的四個類型：「開放型氣氛」、「投入型氣氛」、「疏離型氣氛」、「封閉型氣氛」。其中由研究資料顯示：開放型就占樣本教師數的 75.1%，形成四分之三強的多數結果，因此，本研究得知桃園市國民小學教師知覺學校組織氣氛偏向開放型氣氛。

綜觀以上之統計資料，可知在六個層面的認知中，以學校組織氣氛中的三個正向層面：「校長支持行為」(M=3.88)、「教師專業行為」(M=4.02) 以及「教師親和行為」(M=4.07) 平均得分最高，屬中上及高程度。三個負向層面：「校長指示行為」(M=2.43)、「校長干擾行為」(M=2.15) 以及「教師疏離行為」(M=2.04) 均屬低等程度。平均得分最低者為「教師疏離行為」。此結果與洪文順 (2013) 之研究結果相符。顯示學校組織氣氛開放程度屬中上。今探究其原因，可能是因經過多年的教育改革後，學校環境與校園生態文化均走向開放、專業，尤其是在

校長重視創新領導的作為下，各校紛紛強調教師專業學習社群的推動與教師專業發展評鑑的參與，因此，教師普遍認同校長支持與教師專業的表現，相對來說，反向之「教師疏離行為」與「校長干擾行為」得分偏低，亦可證明此觀點。

二、不同背景變項之桃園市國民小學教師知覺校長創新領導與學校組織氣氛之差異情形

（一）不同背景變項之教師知覺校長創新領導情形

綜合下表 4，可發現國民小學教師的「性別」、「年齡」、「教學年資」和「教育程度」變項知覺校長創新領導並無顯著差異；只有在「現任職務」變項部分達顯著水準；「學校規模」變項則是完全達到顯著水準。茲分述如下：

1. 在「性別」、「年齡」、「教學年資」和「教育程度」變項無顯著差異，此研究結果與藍逸展(2013)等多位研究者之研究相同。今推測其原因，可能是近年來，社會環境與校園生態的不變，學校校長與教師皆深知「創新」是時代的趨勢，即不創新就落伍，甚至會被時代的巨輪所吞噬，因此，校長必須不斷的宣導創新理念與加強自我實踐，而教師平日在耳濡目染下，也就不論性別、年齡、年資與教育程度，皆能深切體悟校長創新領導的重要。
2. 在「現任職務」變項之差異部分，「行政管理創新」、「校園環境創新」層面上達顯著差異，其結果是「教師兼任主任」高於「級任教師」。探討其原因，教師兼主任本身因為兼職的關係，擁有豐富行政經驗，對於行政相關層面的反應因而高於一般未兼任行政職務的級任教師。而在「學生展能創新」層面，科任教師的知覺比級任教師高，推測其原因，可能是科任教師通常任教許多不同的班級，比較有機會看到學生在各方面的表現，對學生的表現較能給予肯定。此研究結果與鄭欽淵（2013）等的研究結論相似。
3. 在「學校規模」變項之差異各層面均達顯著水準

本研究結果顯示：「學校規模」變項在各層面均達顯著差異，學校規模 49 班以上大型學校及 24~48 班中型學校教師之知覺，在「行政管理創新」、「課程教學創新」、「學生展能創新」、「校園環境創新」、「資源運用創新」等五個分層面與整體層面上的知覺程度，顯著高於 13~24 班及 12 班（含）以下小型學校。針對此研究結果，推測其原因，可能是近年來少子化造成小型學校生存不易，必須創新營造特色。如此一來，學校規模在 12 班以下的小型學校，因為教師人數不多，每位教

師擔負較多行政工作，若有意見不合或爭執，其問題將大於大型及中型學校；中大型學校管理制度健全，凡事依法行政，在職務輪派或其他政策上，較小型學校更有制度，以致在成效與滿意度上較易獲得學校教師的認同。因此，大型及中型學校之教師在校長領導創新之知覺上高於小型學校教師。

表 4
不同背景變項之教師知覺校長創新領導之差異摘要表（ $N=623$ ）

背景變項	組別	校長創新領導					
		行政管 理創新	課程教 學創新	學生展 能創新	校園環 境創新	資源運 用創新	整體創新 經營
性別	男(A)						
	女(B)					n.s.	
年齡	30(含)以下(A)						
	31~40 歲(B)						
	41~50 歲(C)					n.s.	
	51 歲(含)以上(D)						
教學 年資	5 年(含)以下(A)						
	6~10 年(B)						
	11~15 年(C)					n.s.	
	16~20 年(D)						
	21 年(含)以上(E)						
教育 程度	一般大學(A)						
	師範院校(B)					n.s.	
	研究所以上(C)						
現任 職務	教師兼任主任(A)						
	教師兼任組長(B)						
	級任教師(C)	A>C	n.s.	D>C	A>C	n.s.	n.s.
	科任教師(D)						
學校 規模	12 班(含)以下(A)	C>A	C>B	C>A	C>B	A>B	C>B
	13-24 班(B)	C>B	D>B	C>B	D>B	C>B	D>B
	25-48 班(C)	D>A		D>A		D>B	
	49 班(含)以上(D)	D>B		D>B			

註：n.s.表示未達顯著水準

(二) 不同背景變項之教師知覺學校組織氣氛情形

綜合下表 5，可發現國民小學教師除「教育程度」變項知覺學校組織氣氛並無顯著差異；「學校規模」變項則是完全達到顯著水準外，其餘各變項是部分達顯著水準。茲分述如下：

表 5

不同背景變項之教師在知覺學校組織氣氛之差異摘要表（ $N=623$ ）

背景變項	組別	學校組織氣氛						
		校長支持行為	校長指示行為	校長干擾行為	教師專業行為	教師親和行為	教師疏離行為	整體組織氣氛
性別	男(A)							
	女(B)	n.s.	A>B	A>B	A>B	n.s.	A>B	A>B
年齡	30 歲(含)以(A)							
	31~40 歲(B)	D>B	B>D	B>D	n.s.	n.s.	n.s.	B<D
	41~50 歲(C)							
	51 歲(含)以上(D)							
服務年資	5 年(含)以下(A)	E>B	C>E	C>E	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	6~10 年(B)	E>C						
	11~15 年(C)							
	16~20 年(D)							
	21 年(含)以上(E)							
教育程度	一般大學(A)				n.s.			
	師範院校(B)							
	研究所以上(C)							
現任職務	教師兼任主任(A)							
	教師兼任組長(B)	A>C	A<C	n.s.	n.s.	B<C	n.s.	A>C
	級任教師(C)							
	科任教師(D)							
學校規模		A>B	A>C	A>C	C>B	C>B	A>C	
		D>B	B>C	B>C	D>B	D>B	B>C	C>A
	12 班(含)以下(A)	C>A	D>C	D>C			B>D	
	13~24 班(B)	C>B						C>B
	25~48 班(C)	C>D						
49 班(含)以上(D)							C>D	
								D>B

註：n.s.表示未達顯著水準

1. 在性別上

教師性別的不同，在教師整體組織氣氛及「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師專業行為」、「教師疏離行為」四個層面上達顯著差異。表示男性教師感受到「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師專業行為」、「教師疏離行為」的程度較女性為高。此結果與洪文順（2013）等之研究結果相符。

2. 在年齡上

教師年齡的不同，在教師整體組織氣氛及其三個層面上達顯著差異。研究結果顯示「51 歲（含）以上」的教師在「校長行為開放指數」、「學校組織氣氛開放指數」層面上顯著高於 31~40 歲的教師。此結果與吳秀珍（2011）等之研究結果相符。但不同於蕭至亨（2012）研究顯示 30 歲以下之教師所知覺的學校組織氣氛較為開放，及洪文順（2013）研究顯示 21-30 歲教師對學校組織氣氛知覺較佳。

3. 在服務年資上

教師服務年資的不同，在學校整體組織氣氛、「校長支持行為」、「校長干擾行為」、「校長開放行為指數」均達顯著性差異。大體上，年資深之教師顯著高於年資淺之教師。此研究結果與洪文順（2013）大致相同，但與蕭至亨（2012）並不相同。

4. 在教育程度上

教師教育程度的不同，在學校組織氣氛整體及各層面未達顯著差異，顯示不同教育程度教師在各分層面及整體層面的覺知上並無不同。此與吳秀珍（2011）等之研究結果相似。

5. 在現任職務上

教師現任職務的不同，在整體組織氣氛及其「校長支持行為」、「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」層面等四個層面上達顯著差異。大體而言，主任、組長等兼任行政職務之教師感受到「校長支持行為」的程度較未兼行政職務的導師與專任教師為高。另外在「教師疏離行為」層面中，兼任主任職之教師之知覺高於導師，可能是因為兼任行政職之教師平日忙於自身業務，工作屬性與專任教師及導師不同，故較少與之接觸，此結果與洪文順（2013）等的研究結果相似。

6. 在學校規模上

學校規模的不同，在學校整體組織氣氛及其六個層面上均達顯著差異。大致的結果是學校規模 25~48 班的中型學校及 49 以上大型學校教師高於 13~24 班以下小型學校教師。此研究結果與吳秀珍（2011）等之研究結果相似。推測其原因，可能是學校人員較多的中大型學校關係不若小型學校緊密，校長必須勤於表示對於同仁的關心支持。而規模在 12 班以下的小型學校，因為教師人數不多，彼此接觸以及工作交集更甚中大型學校，若有意見不合或爭執，對於教師間疏離行為影響甚鉅。因此在這六個面向上，中大型學校教師認同度高於小型學校。

三、桃園市國民小學教師知覺校長創新領導與學校組織氣氛之相關情形

由下表 6 得知：整體校長創領導與整體組織氣氛之關係數 $r = .659$ ， $p < .001$ ，達顯著水準，且呈現顯著正相關，即教師知覺校長創新領導整體程度越高，其知覺組織氣氛的情形亦高，且兩者之間屬於中度相關。至於分層面彼此相關之概況分述如下：

表 6

國民小學教師知覺校長創新領導與組織氣氛之相關係數表（ $N=623$ ）

層面	行政管理	課程教學	學生展能	校園環境	資源運用	創新領導 整體
校長支持行為	.665***	.464***	.504***	.590***	.578***	.672***
校長指示行為	-.424***	-.274***	-.261***	-.343***	-.332***	-.395***
校長干擾行為	-.466***	-.288***	-.289***	-.346***	-.326***	-.416***
教師專業行為	.424***	.491***	.501***	.439***	.450***	.550***
教師親和行為	.410***	.419***	.451***	.472***	.419***	.519***
教師疏離行為	-.350***	-.312***	-.367***	-.338***	-.320***	-.405***
校長行為開放	.596***	.397***	.410***	.496***	.481***	.573***
教師行為開放	.466***	.477***	.517***	.485***	.464***	.576***
組織氣氛整體	.630***	.488***	.515***	.565***	.544***	.659***

*** $p < .001$

（一）國民小學校長創新領導之「行政管理創新」層面與學校組織氣氛各層面的相關情形由統計資料顯示：行政管理創新與組織氣氛各層面在「校長支持行為」與「教師專業行為」、「教師親和行為」、「校長行為開放指數」、「教師行為開放指數」、「組織氣氛整體」有中度正相關，在「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」有中度負相關，亦表示行政管理創新對組織氣氛各層面及整體具有中度影響力。

- (二) 國民小學校長創新領導之「課程教學創新」層面與學校組織氣氛各層面的相關情形由統計資料顯示：課程教學創新與組織氣氛各層面在「校長支持行為」與「教師專業行為」、「教師親和行為」、「教師行為開放指數」、「組織氣氛整體」有中度正相關，在「校長行為開放指數」有低度正相關，在「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」有中度負相關，亦表示課程教學創新對組織氣氛各層面及整體具有低、中度影響力。
- (三) 國民小學校長創新領導之「學生展能創新」層面與學校組織氣氛各層面的相關情形由統計資料顯示：學生展能創新與組織氣氛各層面在「校長支持行為」、「教師專業行為」、「教師親和行為」、「校長行為開放指數」、「教師行為開放指數」與「組織氣氛整體」有中度正相關，在「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」有低度負相關，亦表示學生展能創新對組織氣氛各層面及整體具有低、中度影響力。
- (四) 國民小學校長創新領導之「校園環境創新」層面與學校組織氣氛各層面的相關情形由統計資料顯示：校園環境創新與組織氣氛各層面在「校長支持行為」、「教師專業行為」、「教師親和行為」、「校長行為開放指數」、「教師行為開放指數」與「組織氣氛整體」有中度正相關，在「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」有低度負相關，亦表示校園環境創新對組織氣氛各層面及整體具有低、中度影響力。
- (五) 國民小學校長創新領導之「資源運用創新」層面與學校組織氣氛各層面的相關情形由統計資料顯示：資源運用創新與組織氣氛各層面在「校長支持行為」、「教師專業行為」、「教師親和行為」、「校長行為開放指數」、「教師行為開放指數」與「組織氣氛整體」有中度正相關，在「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」有低度負相關，亦表示資源運用創新對組織氣氛各層面及整體具有低、中度影響力。

總之，就整體來說，校長創新領導與學校組織氣氛各層面與整體間都有相關存在，且是正相關，表示校長創新領導越佳的學校，組織氣氛也會越好。

四、桃園市國民小學校長創新領導對學校組織氣氛之預測分析

(一) 教師知覺校長創新領導對學校組織氣氛整體預測分析

由下表 7 得知：教師知覺校長創新領導各變項對整體學校組織氣氛具有預測力的層面有四個，依序是「行政管理創新」、「校園環境創新」、「資源運用創新」與「課程教學創新」。而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為正數，

表示校長創新領導這四個變項對組織氣氛的影響為正向，亦即「行政管理創新」、「校園環境創新」、「資源運用創新」與「課程教學創新」愈佳，「組織氣氛整體」的情形也會愈佳。

表 7

校長創新領導對學校組織氣氛整體逐步多元迴歸分析摘要表（ $N=623$ ）

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R^2 累積解釋量	決定係數 R^2 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
行政管理創新	.630	.397	.397	.371	407.449***
校園環境創新	.660	.436	.040	.163	239.362***
資源運用創新	.670	.449	.013	.155	167.711***
課程教學創新	.673	.453	.005	.089	127.905***

*** $p < .001$

（二）教師知覺校長創新領導對校長支持行為預測分析

由下表 8 得知：教師知覺校長創新領導各變項對校長支持行為預測力的層面有三個，依序是「行政管理創新」、「校園環境創新」與「資源運用創新」。而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為正數，表示校長創新領導這三個變項對組織氣氛的影響為正向，亦即「行政管理創新」、「校園環境創新」與「資源運用創新」愈佳，「校長支持行為」的情形也會愈佳。

表 8

校長創新領導對校長支持行為之逐步多元迴歸分析摘要表（ $N=623$ ）

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R^2 累積解釋量	決定係數 R^2 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
行政管理創新	.665	.442	.442	.434	491.771***
資源運用創新	.697	.486	.043	.186	292.408***
校園環境創新	.707	.499	.013	.175	205.349***

*** $p < .001$

（三）教師知覺校長創新領導對校長指示行為預測分析

由下表 9 得知：教師知覺校長創新領導各變項對校長指示行為預測力的層面有兩個，依序是「行政管理創新」與「資源運用創新」。而從標準化迴歸係數來看，變項的 β 係數均為負數，表示學校創新經營這兩個變項對「校長指示行為」具有負向預測效果，亦即教師對「行政管理創新」與「資源運用創新」的知覺愈高，則教師知覺「校長指示行為」的程度會愈低。

表 9

校長創新領導對校長指示行為之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=623)

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R ² 累積解釋量	決定係數 R ² 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
行政管理創新	.424	.180	.180	-.355	135.672***
資源運用創新	.432	.187	.007	-.110	71.162***

*** $p < .001$

(四) 教師知覺校長創新領導對校長干擾行為預測分析

由下表 10 得知：教師知覺校長創新領導各變項對校長干擾行為預測力的層面有一個「行政管理創新」，而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為負數，表示「行政管理創新」對校長干擾行為具有負向預測效果，亦即教師對「行政管理創新」的知覺愈高，則教師知覺「校長干擾行為」的程度會愈低。

表 10

校長創新領導對校長干擾行為之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=623)

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R ² 累積解釋量	決定係數 R ² 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
行政管理創新	.466	.217	.217	-.466	172.323***

*** $p < .001$

(五) 教師知覺校長創新領導對教師專業行為預測分析

由下表 11 得知：教師知覺校長創新領導各變項對教師專業行為預測力的層面有三個，依序是「學生展能創新」、「課程教學創新」與「資源運用創新」。而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為正數，表示校長創新領導這三個層面對教師專業行為的影響為正向，亦即「學生展能創新」、「課程教學創新」與「資源運用創新」愈佳，則「教師專業行為」的情形會愈佳。

表 11

校長創新領導對教師專業行為之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=623)

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R ² 累積解釋量	決定係數 R ² 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
學生展能創新	.500	.250	.250	.246	206.835***
課程教學創新	.558	.312	.062	.275	140.206***
資源運用創新	.568	.323	.011	.145	98.282***

*** $p < .001$

（六）教師知覺校長創新領導對教師親和行為預測分析

由下表 12 得知：教師知覺校長創新領導各變項對教師親和行為預測力的層面有三個，依序是「校園環境創新」、「學生展能創新」與「課程教學創新」。而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為正數，表示校長創新領導這三個層面對教師專業行為的影響為正向，亦即「校園環境創新」、「學生展能創新」與「課程教學創新」愈佳，則「教師親和行為」的情形會愈佳。

表 12

校長創新領導對教師親和行為之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=623)

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R^2 累積解釋量	決定係數 R^2 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
校園環境創新	.471	.222	.222	.249	176.499***
學生展能創新	.507	.257	.035	.183	106.944***
課程教學創新	.519	.270	.013	.170	76.134***

*** $p < .001$

（七）教師知覺校長創新領導對教師疏離行為預測分析

由下表 13 得知：教師知覺校長創新領導各變項對教師疏離行為預測力的層面有兩個，分別是「學生展能創新」與「行政管理創新」。而從標準化的迴歸係數來看，變項的 β 係數均為負數，表示校長創新領導這兩個層面對教師疏離行為的影響為負向，亦即教師對「學生展能創新」與「行政管理創新」知覺愈高，則「教師疏離行為」的程度會愈低。

表 13

校長創新領導對教師疏離行為之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=623)

選入的相關 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R^2 累積解釋量	決定係數 R^2 增加解釋量	標準化迴歸 係數 β	F 值
學生展能創新	.368	.136	.136	-.246	97.285***
行政管理創新	.400	.160	.024	-.198	58.990***

*** $p < .001$

綜合以上研究結果顯示，桃園市國民小學校長創新領導對學校組織氣氛有顯著的預測性，其中以「行政管理創新」最具預測性，此結果與盧文玲（2008）所得之研究結果相近；同時，本研究之結果亦可得知：桃園市國民小學校長若有高度的創新領導，相對的，必能帶動學校良好組織氣氛的提升。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 桃園市國民小學校長創新領導現況達中上程度，尤以「學生展能創新」層面較佳；而在「資源運用創新」方面表現相對較低。
- (二) 桃園市國民小學學校組織氣氛屬中等開放程度，組織氣氛類型以「開放型」居多。
- (三) 桃園市國民小學教師常會因「職務」及「學校規模」的不同，對校長創新領導知覺上有所差異。
 1. 教師兼主任在「行政管理創新」、「校園環境創新」兩個層面感受高於級任教師，在「學生展能創新層面」科任教師感受高於級任教師。
 2. 學校規模 49 班以上大型學校及 24~48 班中型學校教師之知覺，在校長創新領導等五個分層面與整體層面上的知覺程度，顯著高於 13~24 班及 12 班（含）以下小型學校。
- (四) 桃園市國民小學教師常會因「性別」、「年齡」、「服務年資」、「現任職務」及「學校規模」的不同，在學校組織氣氛知覺上有所差異。
 1. 男性教師感受到「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師專業行為」、「教師疏離行為」的程度較女性為高。
 2. 年齡「51 歲（含）以上」的教師在「校長行為開放指數」、「學校組織氣氛開放指數」層面上顯著高於 31~40 歲的教師。
 3. 服務年資 21 年(含)以上之資深教師在「校長支持行為」層面顯著高於 6~10 年及 11~15 年之教師。
 4. 教師兼主任在「行政管理創新」、「校園環境創新」兩個層面感受高於級任教師，在「學生展能創新」層面，科任教師感受高於級任教師。
 5. 學校規模 25~48 班的中型學校及 49 班以上大型學校教師高於 13~24 班以下小型學校教師。

（五）桃園市國民小學校長創新領導與學校組織氣氛，具有顯著相關性

1. 校長創新領導整體與各層面在「校長支持行為」、「教師專業行為」、「教師親和行為」等三個層面皆呈現正相關。
2. 校長創新領導與「校長指示行為」、「校長干擾行為」、「教師疏離行為」等三個層面皆呈現負相關。
3. 校長創新領導整體與各層面與「校長行為開放指數」及「教師行為開放指數」均呈現正相關。

（六）桃園市國民小學校長創新領導，能有效預測學校組織氣氛

校長創新領導對組織氣氛有預測效果，而其中「行政管理創新」可解釋之總變異量達 39.7%，表示「行政管理創新」對組織氣氛最具有預測力。再加上「校園環境創新」，兩者之預測力達 43.7%，故足以用來解釋及預測組織氣氛。

二、建議

（一）主管教育行政機關方面

1. 建立教師職務輪調制，提升校長創新領導效能

從不同背景的差異研究發現：兼任行政職務的教師對校長創新領導及學校組織氣氛的現況知覺均高於未兼行政的教師。可見，兼任行政工作的教師，對校務的規劃、執行知覺較高，因此，主管教育行政機構若能建立職務的輪調機制，透過職務輪調可以促使教師能體驗不同職務工作內容及觀點，將有助於及組織氣氛的提升。

2. 提供校長多元進修機會，以增進創新領導知能

本研究發現，「校長支持行為」對學校「整體組織氣氛」、「學校創新經營」各層面及整體皆呈現正相關；因此主管教育行政機關未來應加強提供校長多元的進修活動，精進校長課程與教學領導能力，以及與老師間的互動技巧，以增進校長創新領導知能及營造開放的組織氣氛。

（二）學校方面

1. 加強形塑學校開放組織氣氛，引導教師持續推動創新教學

本研究結果顯示，國民小學校長創新領導與學校組織氣氛整體開放情形呈中度正相關，其中「教師專業行為」、「教師親和行為」為「正相關」，「教師疏離行為」為「負相關」；因此，研究者認為身為校長應重視教師間專業互動及情感交流，以化解教師之疏離感。

2. 積極引進學校外部資源，建立學校與社區夥伴關係

本研究發現，國民小學教師在知覺校長創新領導現況，以「資源運用創新」層面平均得分最低。因此，研究者認為校長應積極推動學校公共關係，引進家長、社區教學相關資源，鼓勵家長社區人士有效參與校務，與學校建立良好之夥伴關係，提升辦學品質。

（三）國民小學教師方面

1. 教師應積極參與進修，營造終身學習風氣

本研究結果顯示，「教師專業行為」、「教師親和行為」以及「教師行為開放指數」與學校「整體組織氣氛」皆呈現中度正相關；由此可知，教師與學校為生命共同體，教師的教學專業及對學生的付出，與學校良好組織氣氛的建立及校長創新領導的關係密切。因此，研究者認為教師未來應更加積極參與各項專業研習以成長自己。

2. 教師應踴躍參與學校活動，培養正向親密同儕情誼

本研究結果顯示「教師疏離行為」與校長創新領導呈現負相關，因此，研究者認為學校教師未來應積極參加教師間成長性社團或聯誼聚會等，彼此營造關懷的和諧氣氛，並藉此降低教師疏離行為，以創造更為開放的學校組織氣氛，進而提升校長創新領導效能。

參考文獻

- 吳秀珍（2011）。國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 吳清山、林天祐（2005）。**教育新辭書**。臺北市：高等教育文化。
- 吳清山、賴學志（2006）。國民中小學學校創新經營成效、阻力與因應途徑之研究。**教育研究月刊**，**141**，58-74。
- 李安明（1994）。組織氣氛理論與評鑑。**社教雙月刊**，**59**，16-17。
- 李俊緯（2012）。新北市國民中學校長創新領導行為、教師工作壓力適應與學校創新經營效能關聯之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 李冠儀（1999）。國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關性研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 洪文順（2013）。高雄市國小校長服務領導、學校組織氣氛與教師工作投入關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 許顏輝（2004）。國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能關係之研究—以中部地區為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 秦夢群（1999）。校長職前教育之分析與探討。**教育資料與研究**，**29**，11-16。
- 張毓芳（2002）。臺北縣市國民小學校長轉型領導與學校組織氣候關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 張慧玲（2012）。桃竹苗四縣市國民中學校長創新領導與學校競爭優勢關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 游進年（1990）。國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。臺北市
- 黃宗顯、鄭明宗（2008）。「教育部校長領導卓越獎」中小學得獎校長之創新性領導作為及其啟示。**當代教育研究**，**16**（4），109-153。
- 黃建翔、吳清山（2012）。臺灣近十年學校創新經營研究之分析與展望：以期刊與學位論文為主。**教育研究與發展期刊**，**8**（3），1-30。

- 蔡進雄（2000）。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鄭欽淵（2013）。臺中市國民小學學校創新經營之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 劉薰渝（2014）。桃竹苗四縣市國民小學校長創新領導與學校競爭優勢關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 盧文玲（2009）。國民小學組織氣氛與創新經營關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 謝月香（2012）。國民小學校長創新領導、教師知識管理與學校組織績效關係之研究（未出版之博士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 戴菊鄉（2013）。國民中學校長創新領導、教師工作壓力適應與學校效能關係之研究—以桃園縣為例（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 藍逸展（2013）。新北市國民小學校長玩興特質與學校創新經營關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蕭至亨（2012）。嘉義市國民小學教師知覺學校組織氣氛與終身學習態度之關係（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 蕭佳純（2011）。國民小學教師組織公民行為與學校創新經營關係之研究—以學習型學校為調節變項。嘉大教育研究學刊，27，81-112。
- Adair, J. E. (2007). *Leadership for innovation : How to organise team creativity and harvest ideas*. London : Philadelphia: Kogan Page. Retrieved from : November 10, 2008, from MyiLibrary on-line database.
- Godin, B. (2008). In the shadow of schumpeter: W. Rupert Maclaurin and the study of technological innovation. *Minerva*, 46(3), 343-360.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). The organizational climate of schools. In A. W. Halpin (Ed.). *Theory and research in administration* (pp. 131-249). New York, NY: Macmillan.

- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Orphanos, S. & Orr, M. T. (2014). Learning Leadership Matters: The Influence of Innovative School Leadership Preparation on Teachers' Experiences and Outcomes, *Educational Management Administration & Relationship*, 42(5), 680-700.
- Owens, R. G. (1970). *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. L., & Starratt, R. J.(1983). *Supervision human perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Stern. G. G., & Steinhoff. C. R. (1965). *Characteristics of intellectual climate in college environments*. *Harvard Education Review*, 31, Winter, 5-41. *Studies*, 4 , 1-6.

少子化現象對學校的影響-從教師兼任行政人員視角出發

吳珮瑜

國立臺灣師範大學體育學系碩士研究生

施登堯

國立臺灣師範大學體育學系副教授

中文摘要

少子化現象儼然已成為世界的共同趨勢，而臺灣所面臨的少子化情況更為明顯，甚至高過世界先進國家。人口結構的改變間接衝擊到整個社會、經濟、家庭、文化，甚至直接反映在教育體系上。在這樣的人口結構現象之下，導致在教育面貌產生了一些不同以往的樣態。少子化現象對學校有著必定的影響，這些影響也正浮現在身處脈絡的「教師」實際所面臨的現場-教師兼任行政人員，本文內容將以一位教師兼任行政人員的視角出發，從少子化的現況、成因與影響現況，轉向教師兼任行政人員任職處境的說明以及如何透過教師兼任行政人員教育工作者本身的自我調適，一同來思考學校教育除了在結構上著力之外，也應將教師本質納入考慮，最後期望透過此脈絡的闡釋，提供政府機關、地方政府在制定教育政策參考依據並且為默默在臺灣的教育工作者們發聲。

關鍵字:少子化、教師兼任行政人員

How declining birthrate impact the school education setting: Under the administrator teacher's viewpoint

Wu, Pei-Yu

Director of Student Affairs, Kaohsiung Municipal tian liao junior high school
Graduate student, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University
Shy, Deng-Yau
Associate Professor, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Declining birthrate phenomenon seems to have become a common trend of the world, while Taiwan's declining birthrate situation faced more obvious, even higher than the world's advanced countries. Alter the demographic structure of the indirect impact to the whole social, economic, family, cultural, and even directly reflected in the education system. Under such a demographic phenomenon, resulting in education face the past produced some different kind of state. Declining birthrate phenomenon has a certain influence on the school, these effects are also emerging in the context of Language "teachers" are facing actual scene - administrator teacher, this article will serve as a teacher in the viewpoint of administrator, and from the low birthrate of the current situation, the causes and impact of the current situation, turning teachers is also an executive officer has explained the situation and how administrator teacher through teacher educators themselves self-adjustment, together to think about school education in addition to focus on the structure, teachers should also be nature into account, and finally hoped that through the interpretation of this context, providing government agencies, local governments in the formulation of education policy reference and as quietly educators in Taiwan sound.

Keywords: low birth rate, administrator teacher

壹、前言

少子化現象儼然已成為世界的共同趨勢，而臺灣所面臨的少子化情況更為明顯，甚至高過世界先進國家。人口結構的改變間接衝擊到整個社會、經濟、家庭、文化，甚至直接反映在教育體系上。在這樣的人口結構現象之下，導致在教育面貌產生了一些不同以往的樣態。近年來，少子化的議題不斷在臺灣各大媒體版面、雜誌論壇當中出現，顯現出當局對少子化議題的正視。事實上，在生育率不斷下降的情形下，臺灣整體社會、經濟、家庭、文化以及教育層面等均是產生重大影響的。

國內許多學者針對少子化現象對臺灣教育的影響均歸納出幾項問題：鍾俊文在 2004 年指出臺灣生育率下降，人口結構出現少子化型態，儼然是目前不可忽視的社會現象，對整個社會、經濟、家庭、文化將產生深遠影響，也將影響未來學校經營的走向。而臺灣在少子化的影響下人口結構失衡，學齡兒童急遽減少，對偏遠地區小型學校的衝擊更如雪上加霜，甚至面臨裁併危機；在張憲庭 2005 年針對少子化對學校教育發展衝擊歸納為幾點，分別是學生及班級人數減少，學校面臨裁併或併校、教師供需嚴重失調，超額問題揮之不去、教育資源隨之縮減，學校形成艱困產業、學生缺乏人際互動，人格發展產生偏頗等的層面；而在蕭佳純等人於 2009 年亦指出人口的出生率直接影響入學學生數，對學校班級學生數、學生與教師比率、教師員額、學生人格發展等亦將產生結構性的衝擊；根據行政院主計總處人口結構靜態調查數據顯示國內近年來人口生育率急遽下降，人口結構呈現少子化的型態，對整個教育體系的影響層面十分廣大，在學校體系中，將會面臨「招生不足」、「減班超額」等問題。

臺灣教育界正面臨前所未有的衝擊，少子化和高齡化的問題長期以來一直是社會關注的。但，大眾多聚焦在「如何改善學校面臨減班併校危機」、「教師培育面臨危機」和「教師工作機會減少」、「學齡人口出現異質化狀況」等結果論的問題上，少子化現象對學校有著必定的影響與衝擊，對於這些影響與衝擊，臺灣教育也正為此不斷努力。但，對於身處脈絡的「教師」卻鮮少著墨。近期在媒體與報章雜誌上，教師兼任行政人員這項議題也逐漸隨著少子化現象浮上檯面。有許多人為此做出回應，在一篇 2015 年 8 月《天下雜誌》讀者劉育杰投書內容是這樣說的：學校行政兼任「教師」，原本的身份與專長其實就是教學。兼任行政工作後，常會有本末倒置的無力感，覺得自己與教學脫鉤。一方面沒有備課的時間，另一方面常會因繁瑣的作業，而影響到正常的教學。像是生教組跟家長溝通到一半，鐘響了，只能硬著頭皮把事情處理完畢再上課；教學組，老師臨時請假也得先排完代課再到教室，更別說各處室主任那大大小小的會，沒開完也只能撐著開完之後，才能開始上課。另外，行政職務最讓人難過的還有做了一堆看似有用其實無效的業務。另，賴岳聰在 2015 年亦提及：學校行政人員是校內外業務

之交流窗口，在公立學校之行政工作，部份由公務人員擔任，其餘由教師兼任。唯公務人員皆曾受訓相關課程，而教師兼任行政人員卻往往僅有短暫之研習及簡單的業務交接，便立即上線工作。教師兼任之行政工作為推動教育政策及承辦各項業務，但其也常身兼教學工作，在學校和家庭中兩難。

在學校教育當中，除了將焦點關注在上級主管機關和地方政府機關等對相關教育政策、法條等的制定與修訂外，筆者更試圖從自己本身的經驗進一步思考教師在學校當中扮演的角色為何。因此，本文內容將以一位教師兼任行政人員的視角出發，從少子化的現況、成因與影響現況，轉向教師兼任行政人員任職處境的說明以及如何透過教師兼任行政人員教育工作者本身的自我調適，一同來思考學校教育除了在結構上著力之外，也應將教師本質納入考慮，最後期望透過此脈絡的闡釋，提供政府機關、地方政府在制定教育政策參考依據並且為默默在臺灣的教育工作者們發聲。

貳、臺灣少子化現象的現況、成因與影響

教育的主體是人，而人口品質的指標之一乃為教育；因此，一個國家的發展攸關人口與教育的適切配合。茲就其成因、現況與影響，分別敘述如下：

一、臺灣地區少子化的現況

目前截至 2014 年底臺灣婦女生育率降低為全世界倒數第一總生育率為 1.1%，2013 年育齡婦女總生育率為 1.06%，較 2012 年 1.27 減少 0.21%。根據國家發展委員會於 103 年 8 月所出版的中華民國人口推計(103 年至 150 年)一書當中指出，我國目前截至 103 年為止，總人口約介於 2,341.5 萬人至 2,342.3 萬人之間，至 150 年高、中、低推計之總人口將分別降為 1,927.4 萬人、1,795.2 萬人及 1,662.8 萬人；根據內政部人口統計推估，學齡人口以 103 年 6 至 21 歲學齡人口 424.0 萬人，截至 104 年止，較去年 6 至 21 歲學齡人口大幅降低為 89.7 萬人；20 年後，將再減少 32.7 萬人或 10.2%，其中以 6 至 11 歲國小學齡人口及 12 至 17 歲國/高中學齡人口減少 10.3% 最多。因此臺灣社會正面臨「少子化」和「高齡化」的兩大嚴峻的挑戰；其中又以「少子化」現象為其根本原因，衝擊著國內的教育。

二、臺灣少子化現象的成因

國內的人口出生率急速下降，新生嬰兒數大幅減少，導致少子化的現象產生。要探究少子化問題之前必須先瞭解少子化的原因為何，如此才能徹底知悉少

子化所帶來的問題。有鑑於此，將追溯臺灣少子化產生的初始背景並將現代社會現況反應少子化現象之原因做說明：

（一）造成臺灣少子化的初始背景

臺灣地區由日據時代至今，出生率與死亡率經歷了人口轉型的劇烈變化。一般而言，歐美國家完成人口轉型需費時約 200 年，而臺灣的發展則不到 70 年的光景便完成(薛承泰，2004)。1949 年政府播遷來臺，移入大量人口及戰後嬰兒潮，到了 1958 年底我國人口總計 1 千萬人，加上醫藥衛生進步及國民營養改善降低死亡率，造成我國人口快速成長，使政府於 1964 年起推行家庭計畫及調控人口政策，為期人口數量之合理成長、人口素質提升，人口均衡分布以及因應人口增加過於快速、降低生活品質等虞慮，1964-1969 年臺灣開始第一期家庭計畫，並於 1968 年頒布「臺灣省家庭計畫實施辦法」做為推動法源，隔年通過「中華民國人口政策綱領」。雖然，我國曾在 1989 年倍增至 2 千萬人，但 1999 年後人口漸增日漸趨緩歷時僅增 1 百萬人，與 1970 年代前期每增百萬人僅需 3 年相比較，期間明顯延長。

（二）臺灣人口結構的轉變

從「量」的觀點來看，很明顯的可以看出臺灣地區的人口成長率已逐年遞減，這也顯現出另一種淺藏的危機，亦即從臺灣地區人口結構趨勢的「質」面來探討，我國亦正面臨人口結構的異質化趨勢。據內政部統計處 2014 年結婚登記概況中外聯姻歷年統計觀察中指出：92 年達 31.86% 為最高峰，即平均每 3 對結婚有 1 對為中外聯姻，而至今截至 104 年 1-6 月份結婚登記共為 12.58%，較去年同期增加 0.31 個百分點，其中又以大陸配偶占 6 成以上居多。其中又以外籍女性配偶激增最為外界關注，無論是基於填補國內照顧體系不足，或滿足國民婚配的需求，外籍配偶已成為國人生活中的一部份，跨國婚姻的比率，近年來也都維持在 11% 以上，可見我國在婚配情形已產生質變。其次，人口結構改變的各項數據其中「生母國籍別探討婚生子女之情形」也成為近年臺灣教育當局著眼之處。依教育部 103 學年度「新移民子女就讀國中小人數分布概況統計」資料則指出，103 學年度新移民子女就讀國中、小學生數達 21 萬 1 千人高點，較 102 學年僅成長 0.55%。如與 93 學年比較，10 年來國中、小學生數自 284 萬人降為 205 萬 6 千人，新移民子女學生數卻由 4 萬 6 千人成長至 21 萬餘人，遽增 16 萬 5 千人，占國中小學生數之比率亦由 1.6% 快速增加至 10.3%；其中國小一年級新生數 1 萬 7 千人，平均約每 11 位國小新生即有 1 人為新移民子女。

三、少子化現象對教育體系的影響

少子化首先衝擊到就是教育層面，因為生育率下降致使子女數減少，而導致各教育階段新生入學人數減少。新生入學人數減少，許多學校面臨減班的危機。對於人口變遷和學校體系影響層面也是現今國民中學面臨問題：

(一)學生及班級數減少，學校面臨裁併或廢校

1990 年代中期，教育改革的主要訴求之一即為「小班小校」，學生數的減少，表面上有助於教改「小班小校」方針的推動，但事實上，每班若未達規定人數標準，「小班」就會變成「減班」，連帶導致教師超額。以高雄縣為例，98 學年度高雄縣 153 所小學中有 62 所學校減班，總共減少 74 班(高雄縣政府教育處，2009)，產生許多超額教師。此外，隨著學生及班級數減少，學校規模日益縮小，依據教育部在 2008 年的統計指出，全國共有 166 所國小全校學生數少於 50 人，占國小校數的 6% 以上；若以全校班級數僅六班，也就是一個年級只有一班為「小校」的定義，全國更有三分之一的小學都是「小校」。因應經濟效益考量，這些「小校」有被裁併危機，據統計，90 至 96 學年度全國整併的小型學校計有 97 校，這些學校也可能因招生不足，面臨關閉的命運，小班小校制度面臨考驗。

(二)現任教師擔心超額調校而人心惶惶

少子化是不可避免的趨勢，就學人數逐年遞減，學校面臨減班或併校都造成超額教師，大多數學校採用「後進先出」的超額制度，新進教師往往成了最先被超額的一員，因而被迫換校。現職教師面臨超額問題時，不免造成心情不安，憂心自己被列入超額名單，因而影響其教學情緒，有時也會影響與同事之間的情誼。目前各縣市教育局呼籲各校考量未來學生數的增減，以有缺暫不補滿的方式，因應未來減班的超額教師問題，但因減班速度快，老師退休潮又減緩，問題仍難解決。

(三)教師供需失調，師資培育機構發展困難，流浪教師問題日益嚴重

師資培育法從 83 年 2 月 7 日公佈施行後，師資培育政策由一元轉為多元，教育部從 84 年度核設教育學程，包括原有的師資班與學士後教育學分班，核定招生數逐年增加，並且從 86 學年度開始依新制核發教師證書，師資培育大量擴張，很多人因此取得教師資格。然而，師資培育多元化政策沒有考量到「少子化」趨勢的影響，師資培育機構過度膨脹的結果，再加上少子化教師超額的縮減，「流浪教師」的問題值得關注。

在學校不斷減班下，教師供需嚴重失調，據估計，教師需求逐漸減少，至民國 105 年，國小教師編制將減三分之一、減少 33,579 人，不少教師將面臨超額問題，準教師求職無門的情況將更為惡化。自 86 年迄今，流浪教師累計高達 5 萬 758 人，且問題日益嚴重。若師資培育政策不能順應調整，將造成師資培育資源的浪費，使得師資培育機構的經營與發展，將更為艱困。

(四)師資缺額改聘兼任，造成學生適應問題

為有效因應減班超額問題，各縣市均擬定辦法來控制教師員額。以高雄縣為例，高雄縣教育處建議各校召開教師評審委員會，研商將教師員額控管在 5% 範圍內，不得自行辦理正式教師甄選或特教教師和幼稚園教師轉任事宜。如教評會研議結果不予控管而自行辦理正式教師甄選或同意教師轉任，需檢附教評會會議紀錄並敘明理由備查；倘若日後因此產生教師超額問題，並發生超額介聘或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者各校便需自行負責(高雄縣政府教育處，2008)。此種方式雖然可以有效減少教師超額問題，但是長遠看來可能影響教學品質，畢竟代課教師非長期聘任制，流動率高，學生需時常適應不同的教師，可能影響學生學習的連貫性與學習品質。

(五)教育資源隨之縮減，教室閒置形成浪費

各地人口變化的情況不同，有些地方學童減少過多時，先前所投入的經費、軟硬體設施等資源，廢併校後教室閒置的問題浮現。面對少子化的來臨，隨之而來的便是減班，近年中央補助地方降低班級學生人數計畫、興建教室，未來將造成學校校舍空間閒置。而各級學校招生班級數減少，造成學校空間設備閒置，多出一堆教室；偏遠地區有一些已荒廢的校園，棄置於鄉野間，空間閒置十分可惜。

(六)學校師資新陳代謝遲緩、停頓

為因應少子化，各縣市以停辦教師甄試來因應減班趨勢，不過，若沒有長期規劃，可能造成擁有教師證的年輕教師根本沒有機會進入職場一展長才，學校也無法甄選優秀的新進教師。在一般企業組織，往往一段時間就會招募新血，來增加組織內的競爭與活力，才不會讓組織快速老化。而學校減班超額問題，使得現職老師不敢調動，深怕調至他校就成了校內最「新進資淺」的老師，日後極有可能被超額。如此一來，學校間教師不敢調動，而且也沒有新的人進來，沒有新的觀念、新的刺激進到學校，影響教師流動和新陳代謝，不利組織創新。此外，每年退休的老師人數有限，有些縣市的退休教師缺額給超額教師來補仍不足，也無法開出正式缺額增聘教師。

學生是學校教育的主體，少子化直接衝擊的便是教育體系。而教育的「重要性」就在於，教育是人類基於特有的稟賦和理想，本著文化傳承和世代綿延的精神，希望精益求精，而發生的上一代為實現其責任感，教導下一代學習必需的知識、技能，並陶冶品格，而與下一代從事的交互活動。經過這類活動後，下一代可以青出於藍而勝於藍，使人類在世代綿延中，日趨進步，指向至善的境界(國家教育研究院，教育大辭書)。但，在實際的學校教育現場中有許多學校教育所需面臨的困境正漸進的在發生進展著，而這些困境連帶引起的影響將值得我們進一步深入探討。

參、教師兼任行政人員-以教師兼任行政人員視角出發

學校是由學生、教職員工和家長三大面向所相互牽動的組織關係，而其中學校的教育以學生作為主體，和企業相比較，學校是比較穩定的組織，但是隨著經建人力需求的變化、科技的快速發展、社會文化的變遷以及全球化的衝擊，學校如果不能及時因應，將無法有效發揮應有的功能（吳清山，2005）。學校教育處在二十世紀之際加上面臨少子化趨勢下，其效能社會脈絡變遷顯得更加重要，而學校行政在此便不得不扮演重要的角色，因為學校行政是對學校的人、事、物與財做有系統的管理以達成學校教育目標最佳推手。然而，在過去學校行政系統是遵循科層體制的組織運作方式並以專業知識為基礎的精密分工，目標在追求學校行政效率及效能(任晟蓀，2012)。但，在現代教育改革浪潮的衝擊下，複雜的學校行政環境，已非過去的管理模式或行政理念足以掌握的。教師在複雜環境的脈絡之下，便成為學校組織當中不得不成為十八般武藝精通的兼任行政人員。

目前國內對教師兼任行政人員多將焦點著重在工作滿意度、工作壓力、角色壓力、組織溝通等，鮮少對少子化現象影響學校教師兼任行政人員任職生態改變的相關文獻，而現今教育現場受到少子化現象影響所面臨的困境緊密關聯，文章接續轉向教師兼任行政人員任職處境的說明。首先，以我國教師兼任行政人員源起脈絡做描述，其次，闡述在少子化時代下教師兼任行政人員的環境現況。

(一)教師兼任行政人員源起

臺灣省政府教育廳於民國 75 年所編「臺灣教育發展史料彙編之教育行政篇（上）」指出，「中等學校教務、訓導主任，掌理全校教務及訓導事宜，職責繁重，必須瞭解青年身心發展及教務、訓導之理論與業務，始能協助校長，領導教師改進校務。」其實施的主要原因在於教師具有專業知能且對學校教學業務、訓導及各項行政事務熟悉。而且學校的特殊體制與所負的教育目標與一般行政機關不同，是培養學生成為「健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養，尊重人權，具有國家意識與國際視野」之現代化國民。因此，學校之部分行政職務，乃由具有教育專業之教師兼任。

自從教師法於民國八十四年八月七日總統公布後，已有公教分途制度的精神。依據司法院大法官會議三〇八號解釋：「公立學校聘任教師非公務員服務法上之公務員，但教師兼任行政職務者，其職務上行為則有該法之適用。」（范熾文，2002）。而教師兼任學校行政職務，係為我國教育制度中的一種體制。我國教師兼任行政人員法條源由以下述幾條為主：

1.《國民教育法》第 11 條：國民小學及國民中學教師應為專任。但必要時，得依法聘請兼任教師，或聘請具有特定科目、領域專長人員，以部分時間擔任教學支援工作。

2.《教師法》第四章權力與義務第 17 條第七點：依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。

一般而言，行政工作量多且繁瑣，許多需專業知能的行政工作，但是行政工作並非教師專業，其兼任是否對其專業教學造成影響？學校教育長期在政府投資不足的情況下，教育環境總是遲遲無法改善。而在早期，教師在學校兼辦行政工作由學校主管指定與命令，教師只有唯命是從，少有異議（蘇奕娟，2005）。在鍾靜等人於 1999 年接受教育部委託的「國民中小學教職員基本編制及專兼任行政之研究」中指出，「行政事務及額外活動太多」是首要原因。國民小學行政中事務性的工作應由職員擔任，減少教師兼任組長人數，增加專任職員人數，落實「教學專業、行政專任」，以增加行政工作效益。然而在實際面，教師仍得兼任非教學性行政工作。也因為如此，擔任行政工作的教師同時須要扮演兩種角色，一是教師，一為行政人員。若無適當管道紓解的話，會造成身心方面不協調等。

(二) 少子化時代教師兼任行政人員的環境現況

教師在面對如此複雜的學校環境，同時須要扮演兩種角色，惡性循環之下，學校教師在面臨兼任行政人員一職常常令人怯步。筆者目前服務於高雄市田寮區田寮國民中學，是一所僅剩 70 位學生，每個年級一班的迷你小校。而個人在工作場域上感受到學校教師配額因受限於學生人口少，正式教師總共 8 位（保留 1 位是代理缺額），每位教師幾乎一兼二職甚至三職以上，教師兼任行政已成為小學校的常態，然而在這樣的狀況下，筆者仍常常感受到行政與教學兩者之間是無法兼顧的。就似在前言所提及劉育杰投書的內容：學校行政兼任「教師」，原本的身份與專長其實就是教學。兼任行政工作後，常會有本末倒置的無力感，覺得自己與教學脫鉤。一方面沒有備課的時間，另一方面常會因繁瑣的作業，而影響到正常的教學。……另外，行政職務最讓人難過的還有做了一堆看似有用其實無效的業務；讀者賴岳聰亦提及：……教師兼任之行政工作為推動教育政策及承辦各項業務，但其也常身兼教學工作，在學校和家庭中兩難。綜上述，筆者大致以

《臺灣教育評論月刊》第三卷第四期【學校行政人員培養與流動】歸納影響教師兼任行政人員之因素（陳振益、蔡仁政、翁福元，2014）：

1.結構因素：

(1)同工不同酬：

依據《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第 4 條有關國民中學教職員員額編制指出：學校行政人員除校長、人事及主計人員外，另有文書、出納及事務組長等得由職員擔任，餘各處室主任與組長皆由教師兼任；其中，輔導主任得由教師專任（教育部，2012a）。因此，學校裡必須兼任行政工作的專任教師多達 14 位（4 位主任、10 位組長），若再加上特教組長則為 15 位。儘管基本授課時數略有減少，但如何兼顧教學品質以及行政效能，始終困擾著兼任行政工作之教師。

(2)教師人力配置以及運用的情形：

依據《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第 4 條國民中學教職員員額編制並以臺中市國民中學為例進一步分析，以 35 班(含)以下之學校，教師員額暨人力運用評估分析，說明如下：

a.總班級數達 18 班(含)以上者，扣除主任、組長以及導師後，尚餘 6 位編制內依法支給之專任教師；隨著班級數愈多，剩餘教師人力愈充裕，有關行政人員的遴聘變得更有彈性，每位教師的平均工作負荷也能適度減輕。

b.總班級數為 13 班者，編制內依法支給之專任教師為 27 位，均須擔任主任、組長或導師，無剩餘人力。兼任行政人員者除了自己原本的業務外，增加的工作常常造成兼辦者身心的沈重負擔。

c.總班級數為 12 班(含)以下者，顯然已無足夠之專任教師可供人力調配，隨著班級數愈少，問題愈嚴重。各組業務必須裁撤整併，行政人員的除原有的行政工作負擔外，同時也會因為負責業務的範圍擴大，影響到相關工作內容的嫻熟度。而學校人員安排通常只能在有限的人力中做排列組合，儘管面對的學生數較少，每位老師的平均工作負擔，卻常常隨著繁雜的工作內容而增加。

(3)行政工作分配不清且不均：

在同一個處室中，有能力、有意願的行政教師常常被指定工作繁重的行政職，必須負擔較多的事務，導致無人肯擔任行政職。

(4)行政環境複雜，難以適應：

由於社會迅速變遷，學校的行政環境變的複雜煩瑣，面對如此複雜煩瑣的行政事務，傳統的行政系將面臨到許多新的挑戰與行政事務。

2.實務因素：

(1)教學與行政對立：

學校行政工作以支援教師教學為主，行政人員自當致力於提升服務品質，以增進行政效能，學校教師就校務推動缺失提出檢討改進建議，亦屬常態；然受媒體渲染所致，學校教師有時會以「質詢」方式，針對議題提出針貶，往往造成兼任行政教師的心理負擔，影響其繼續擔任行政工作的意願。

(2)勞務不均，輪動不易：

教師兼行政工作包含教務、學務、總務以及輔導等不同屬性的內容，不論主任或組長，各有所掌、各有所長，實際運作上容易出現部分職務較輕鬆，部分職務則較累。通常教務組長、生教組長也是異動最為頻繁者，這種吃力不討好的工作，往往淪為新進人員的「新職」。

(3)因學校規模大小不同，除教師外其他協助行政工作之職員配置問題：

依據《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第 4 條第六點就其他協助行政工作之職員，各縣市政府教育主管機關均視學校規模設置人數不一之幹事，班級總數愈多之學校，編制內的幹事愈多名。如果從一般事務工作的負荷量來看，因應學生人數增加，提高幹事、工友與技工的配置應是合理的；相較於規模較小，班級數較少之學校的行政人員，在沒有其他職工幫忙下，每每須靠自己推動相關業務，且其基本應授課節數又比規模較大之學校的行政人員來的多。

近期，教師兼任行政工作之議題也有諸多討論。像是賴岳聰在 2015 年高級中等以下學校教師兼任行政工作之初探一文中提到教師兼任之行政工作兩難之處：推行各項專案下並無新增學校人員編制、教師兼任行政一職之初並無接受太正規之教育訓練、教師在接受師資培育大多不曾修習有關學校行政之課程；陳啟榮於 2014 年臺灣中小學教師兼任行政工作議題之探析一文中提及關於教師兼任行政工作一職面臨之困境：課稅政策的實施、行政工作的壓力、校長領導、行政專業與家庭生活等。

另外，亦有研究指出教師不願選擇兼任行政人員一職的因素牽涉到許多層面。趙士瑩在 2012 年提到國民中學兼任行政教師除須擔任教學工作外，尚須處理學校行政業務，工作相當繁重，背負著沈重的行政壓力，有時身陷校園行政或親師的衝突中；李新鄉、楊成業在 2009 年的研究顯示，教師在與學校教育工作情境的互動中，因知覺到工作情境內外因素的影響，在教學、行政、學生、家長及同事關係等方面，所產生個人無法適應而表現出身心失衡的狀態或不舒服的負向情感的現象；林淑雯亦在 2009 年提到其認為教師的工作是相當具有社會性的，面臨的工作壓力並非單一來源，而是錯綜複雜、多面性的，且彼此相互影響。教師兼任行政人員在面臨種種內、外因素影響，身心俱疲。

經由上述綜整相關少子化現象造成學校教育影響的討論，對於教師兼任行政人員一職的印象大多會聚焦在於教育人員的政策制定和學校編制規準之外在因素，但事實並非如此。回到前述的討論當中，其實可以發現現今對於「教師兼任行政人員」問題的研究與討論是鮮少針對「教師本身」所存在的內在因素，我們並非是歸納一套標準來說明現今教師兼任行政人員問題的教育現場，而僅是因為這問題的提出實在是太重要了，也因此本文目的在於提供一個從基層學校教師的視角觀點綜整出發，更希望引起大眾對於教師面臨行政人員一職的問題。

肆、面對於回應

教育，是提供個人對社會、文化參與及經濟生活之潛在能力，單就個體而言，受教育與否、教育內容及教育程度會直接影響其未來就業與生活品質。教育是學校的基礎，在學校當中更是一種傳道、授業、解惑也的手段，但也因為教育的活動牽涉多樣的目的、內容與方法，使得我們不容易找到完全掌握其面貌的定義。站在教育立場而言，教育是一種有利的投資，教育應該不分學校規模大小、距離遠近，每一個孩子都很重要。學校教育當中，教師是相當重要的核心人物。美國教育素質檢討委員會（National Commission on Excellence in Education）在 1983 年所提出的教育改革報告書中指出，想要提昇學生學習成就的主要關鍵，即在於要有能提供給學生能力的卓越老師。

身處在教學第一現場的教育工作者們，我們雖然身處在不確定的教育改革洪流中，但我們的角色是教師，就更需要採用積極的思維向前邁進。身為教育工作者的你、我是不是能用大破大立的思維，透過自我調適參與討論，一同來思考學校教育除了在結構上著力，還要考慮到一位教師要成為卓越教師，除了將自己的專業發揮到最大，更應該有足夠的時間發揮在學生身上，而這是教育工作者們期望盼見的未來，我們都希望讓臺灣的學校教育變得更加美好。最後，筆者提供三大面向的粗淺的建議，希冀提供政府機關、學校機關和教育工作者們作為參考。

一、主管機關：

（一）公平正義：

政府是分配教育資源的制定者，也是主導者。分配資源的在位者往往是決定各級縣市地方教育機關的經費分配者，因此分配資源的在位者必定要著眼於公平正義，進而分配正義。羅爾斯(Joho Rawls)提出了正義原則的內容和他們的發明，同時主張正義及公平，其正義論中的正義原則為：最大平等自由原則、機會均等原則、差異原則。其正義論亦明確主張不能允許為了大多數人的利益而犧牲少數人，在一個正義的社會中，公民之平等的自由權力是不容置疑的。臺灣是民主自由的社會，臺灣教育環境也是該如此，主管機關在制定相關教育政策或修訂關於教育人員之法條，應以公平正義之原則還原教師在學校教育的本質。

（二）多元文化：

在進入多元文化社會之際，我們不該只停留在表層對於多元文化的認知上，更應該達到「知行合一、身體力行」的實踐。而多元文化的概念已逐漸被社會所重視，其基本立場是從社群或文化族群間的差異為出發，而非從個人的差異性出發，強調對主流文化宰制的質疑，對於文化差異的尊重、相互承認彼此的文化認同，對特定族群的文化肯認（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。隨著二十世紀社會快速發展之下，我們皆可以感受的到臺灣已邁入多元文化的社會，教師兼任行政人員就是學校內的教師社群，主管機關更應以多元文化主義視角出發，關注其差異性而並非以宰制的態度成為宰制者。

二、學校機關

（一）職務輪替：

教師兼任學校行政職務，為我國教育制度中的一種體制。民國 84 年教師法修訂後，教師兼任行政人員相關法條均納入各校教師的聘約當中，且現今政府機關於教育投注經費有限的狀況之下，教師仍是需擔任行政人員一職，維持學校組織的穩定性。在 2014 年臺灣教育評論月刊中，蔡仁政校長、翁福原教授對「教師兼任行政人員」提出的因應策略中指出學校機關可以透過會議凝聚共識，讓主任與組長的職務定期輪動，維持教師兼任行政工作的動機及意願，增進對彼此所轄業務的認識，以減少本位主義，並促進勞務均等。筆者認為此因應策略是不錯的建議，學校機關能納入考慮並進而實踐。

（二）初任教師之薪傳教師制度：

教育部近年針對學校初任教師規劃一系列初任教師導入研習課程，除了積極落實國家教育政策、法令及教師專業發展等內涵，更希望藉由系列課程的規劃強化初任教師基本知能，協助初任教師盡快適應教師生活。而在學校部分，中央主管機關亦要求為了協助初任教師適應學校生活，學校應建立具支持性的教學環境，並就每一位初任教師皆安排一位薪傳教師予以輔導與協助。筆者認為此薪傳教師制度亦可運用在初任教師兼任行政人員，如此一來中央主管機關亦可針對學校各處室職務內容做系列規畫課程安排，地方主關機關更從監督者的角色轉變為輔導角色，協助學校機關強化初任教師兼任行政人員職責，亦可減少校內初接任行政人員教師之壓力，以及使校內資深兼任行政之教師傳承經驗，使得學校組織趨向穩定並發展其教育核心價值。

三、教育工作者：

（一）教師職涯發展與規劃：

職涯發展意指職業生涯發展，從自我探索出發、瞭解自己、瞭解職業生態，並因此在生涯規劃或發展的過程中做適合自己的選擇。隨著社會進步、學術發展與知識爆增的趨勢，終生教育（lifelong education）或終生學習（lifelong learning）的理念日趨普遍，「生涯學習體系」的建立將成為廿一世紀教育體制的特色（高強華，1988）。據此，肩負傳道、授業、解惑重責大任的教育專業人員，需要積極主動地掌握時代發展的脈波，瞭解和探索，才能成為廿一世紀新世代的教師。

（二）自我調適：

筆者身為教師兼任行政人員的身分，感受到目前社會上對於教師兼任行政人員仍有許多不同的聲浪與爭論，但身為處在教育現場第一線的教師應該以大破大立的思維繼續往前邁進。隨著二十一世紀的到來教師教育信念也會有所改變，教育的樣態的轉變亦深深的產生變化，但身為教育工作者我們都該清楚意識到，教師並非是職業而是志業，侯文詠在《我的天才夢》一書當中曾經這樣寫道：每個生命都會給自己找出路。如今再次拾起此書回顧，這句話讀起來更是津津有味。

伍、結語

今年是臺灣教育的關鍵年，為使國民教育延後分流政策能落實，勢必會有許多改革的相關配套措施，而隨著社會脈絡的變遷，物化的價值觀已深植人心，我們會關注在「投資多少」就要「回報多少」的量化眼光看待事情，但，教育並非可用量化的觀點來作討論的。臺灣教育的工作者們皆期望能為臺灣的教育盡點心力，相信政府機關亦是。

參考文獻

- 內政部（2014）。**103年第50週內政統計通報（103年1-11月嬰兒出生狀況統計）**。臺北市：作者。
- 內政部（2015）。**104年第30週內政統計通報（104年1-6月結婚登記概）**。臺北市：作者。
- 內政部（2015）。**104年第33週內政統計通報（104年1-7月嬰兒出生狀況統計）**。臺北市：作者。
- 行政院經濟建設委員會（2013）。**中華民國臺灣地區民國90年至150年人口推計資料**。臺北市：作者。
- 吳清山（2005）。**學校行政研究**。臺北市：高等教育。
- 李新鄉、楊成業（2009）。金門地區國中小教師工作壓力與組織承諾之研究。**教育行政論壇**，1（2），1-23。
- 沈珊珊（2007）。人口結構變遷趨勢與因應—國際觀點。**教育資料與研究**，74，167-181。
- 林天佑（2009）。學校特色發展的概念與理論。**教師天地**，158，4-13。
- 林火旺（1988）。**羅爾斯正義論**。臺北：臺灣書店。
- 林淑雯（2009）。桃園縣教師工作壓力與社會支持之相關研究。**網路社會學通訊**，80。取自網址<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/80/80-15.htm>
- 柯佳伶、李杏津、陳永男（2009）。異化意涵之探究【電子版】。**南華大學社會學研究所《網路社會學通訊期刊》**，82，11。取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/82/82-11.htm>
- 洪文政（2005）。**學校行銷策略運用於偏遠地區國民中學招生之探討**（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育研究所，花蓮縣。

- 徐明珠（2006）。少子化時代教育應有的對策與行動。財團法人國家政策研究基金會，取自網址 <http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/095/EC-R-095-003.htm>
- 高強華（1988）。教師生涯發展及其影響因素之研究。教育研究期刊，30，113-133。
- 張宗憲（2005）。「少子化」對學校經營之影響與因應策略。國教新知，52（3），50-55。
- 張明正、李美慧（2001）。臺灣地區人口轉型後之生育趨勢與展望。人口學刊，23，93-112。
- 張馨方（2009）。少子化趨勢對國民小學的衝擊與因應策略—以一所國小為例。臺灣期刊，63，49-66。
- 教育部（2015）。國民中小學校概況統計（103學年度）。臺北市：作者。
- 莫藜藜、賴珮玲（2004）。臺灣社會「少子化」與外籍配偶子女的問題初探。社區發展季刊，105，55-65。
- 郭添財（2005）。人口遞減對當前教育之影響與未來教育之發展。臺灣教育，623，34-35。
- 陳怡婷（2005）。人口少子化對國民小學教育發展影響之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳啟榮（2014）。臺灣中小學教師兼任行政工作議題之探析。臺灣教育，686，44-48。
- 陳寬政、王德睦、陳文玲（1986）。臺灣地區人口變遷的原因與結果。人口學刊，9，1-23。
- 程運、賈馥茗、楊深坑（2000）。教育名詞釋義。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網，取自網址 <http://terms.naer.edu.tw/detail/476728/>

- 葉正（2009）。**社會學詞彙**。臺灣：風雲論壇。
- 趙士瑩（2012）。國民中學兼任行政教師行政專業成長之探討。**學校行政雙月刊**，**545**，66-67。DOI：10.3966/160683002014070092003。
- 劉育杰（2015）。**獨立評論@天下雜誌稿約**。取自天下雜誌，獨立評論讀者投書網址<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3213?ext=rel>
- 潘道仁（2004）。少子化時代學校經營之探討。**師友期刊**，**449**，40-42。
- 蔡宏進、廖正宏合著（1987）。**人口學**。臺北：巨流圖書公司。
- 鄭毓霖（2004）。少子化現象在教育上的因應之道--「日本經驗」。**臺灣教育**，**630**，14-20。
- 蕭佳純、董旭英、黃宗顯（2009）。少子化現象對國小教育發展之影響及其因應對策。**臺中教育大學學報**，**23**（1），25-47。
- 薛承泰（2004）。**臺灣近五十年的人口變遷與教育發展—兼論教改的方向**。臺北市：國家教育研究院。
- 薛承泰（2009）。臺灣地區人口特質與趨勢：對社會福利政策的幾個啟示。**國家政策季刊**，**2**（4），1-22。
- 鍾俊文（2004）。少子化、人口老化及人口減少的成因、衝擊與對策。**臺灣經濟論衡**，**2**（6），11-46。
- 羅德水（2015）。**獨立評論@天下雜誌稿約**。取自天下雜誌，獨立評論讀者投書網址<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/3030>
- 譚光鼎、劉美惠、游美惠（2008）。**多元文化教育**。臺北市：高等教育。
- 蘇奕娟（2005）。**臺北市國民小學教師兼任行政工作意願及其影響因素之研究**。國立臺灣師範大學，臺北市。

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 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：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

(一) 傳真：(04) 2239-5751

(二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、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：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。

備註：臺灣教育評論月刊稿約內容將自 2016 年 1 月 1 日起更動，

詳見如附網址 <http://www.ater.org.tw/sheetdownload.html>

（09.臺灣教育評論月刊_稿約說明）

臺灣教育評論月刊第四卷第十二 期評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「親職教育問題」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第十二期將於 2015 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

父母親為個體成長過程中的關鍵人物，其影響力已為大眾所週知與認同。然而，成為「生親父母」為生物上的事件，但盡責於親職的能力，卻需要不斷的學習。多年來，親職教育雖已為學校與社會教育所重視的項目，各式的親職教育課程、推廣活動、體驗營隊與出版品等，已成為官方與民間機構投入資源之所在。然而，在大力推廣親職教育之際，其辦理成效與引發的問題，卻同時也為成為大眾所關注的議題。本期之評論主題以「親職教育問題」為議題，邀請關注議題之專業人士與社會大眾，針對此議題提出評論與建議。

第四卷第十二期 輪值主編

鄭青青

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

孫麗卿

國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第五卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「私校董事會與校務行政」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第一期將於 2016 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

私立學校是由學校法人向主管機關申請設置，其目的在私人興學，並增加國民就學及公平選擇之機會。《私校法》第 29 條規定：董事會、董事長、董事及監察人應依本法及捐助章程之規定行使職權，並應尊重校長依本法、其他相關法令及契約賦予之職權。但實際上校長由董事會遴聘，校務主管由校長遴聘，董事會的位階高於校務層級，常介入指揮校務運作，使得校長、主管及教師不能以其專業進行校務發展，尤其是個別董事介入校務時，更給校長及主管無所適從，帶來辦學的極大困擾。本期主題探討私校董事會與校務行政的關係，探討的範圍可包含各級各類私校，分析董事會和校務行政的定位、功能和運作，檢討其中的問題，提出改進方向，也可以提出值得參考的案例，做為私校辦學的正向引導。

第五卷第一期輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

成群豪

華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

第四卷第一期：大學生的社會參與

出版日期：2015 年 01 月 01 日

第四卷第二期：中小學大校問題

出版日期：2015 年 02 月 01 日

第四卷第三期：大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第四期：關鍵五堂課

出版日期：2015 年 04 月 01 日

第四卷第五期：誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 月 01 日

第四卷第六期：中小學合格教師與代

課教師問題

出版日期：2015 年 06 月 01 日

第四卷第七期：學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 月 01 日

第四卷第八期：教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

第四卷第九期：高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第十期：大學規模與品質

出版日期：2015 年 10 月 01 日

第四卷第十一期：技職學術化

出版日期：2015 年 11 月 01 日

第四卷第十二期：親職教育問題

出版日期：2015 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw