

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

## 主題：教育政策、研究與發展

- ▶ 教育改革實踐倫理與教育政策領導
- ▶ 評鑑制度對臺灣高等教育的影響
- ▶ NVivo 9.1 是質性研究的萬靈丹或科學怪物？
- ▶ 教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義
- ▶ 花蓮縣國民教育的藍海策略
- ▶ 追求大學卓越發展之策略——以西班牙「國際卓越校園計畫」為例
- ▶ 一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析
- ▶ 教育名詞：馬太效應
- ▶ 教育哲語：蕭伯納的智慧
- ▶ 教育法令
- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 書類及非書類館藏

黃乃熒  
湯堯  
劉世閔  
陳仲翰  
許添明、邱元亨  
莊小萍  
陳幸仁、余佳儒  
吳清山、林天祐  
溫明麗  
王清標  
蔡聖賢等  
洪意雯  
傅雅蘭、周素暉

# 目次

## 主題：教育政策、研究與發展

編輯弁言／王如哲

- 教育改革實踐倫理與教育政策領導／黃乃熒…………… 1
- 評鑑制度對臺灣高等教育的影響／湯堯…………… 27
- NVivo 9.1 是質性研究的萬靈丹或科學怪物？／劉世閔…………… 41
- 教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義／陳仲翰…………… 69
- 花蓮縣國民教育的藍海策略／許添明、邱元亨…………… 91
- 追求大學卓越發展之策略——以西班牙「國際卓越校園計畫」為例  
／莊小萍…………… 115
- 一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析／陳幸仁、余佳儒…………… 143
- 教育名詞：馬太效應／吳清山、林天祐…………… 173
- 教育哲語：蕭伯納的智慧／溫明麗…………… 175
- 教育法令／王清標…………… 178
- 國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪  
李詠絮、周仲賢…………… 179
- 國外教育訊息／洪意雯…………… 193
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素吟…………… 203

# Contents

---

## *Educational Policy, Research and Development*

|   |     |
|---|-----|
| The Ethics of Praxis of Educational Reforms and Policy<br>Leadership in Education / <i>Nai Ying Whang</i> .....                                       | 1   |
| The Impact on the Evaluation System to the Taiwan Higher<br>Education / <i>Yao Tang</i> .....   | 27  |
| Is NVivo 9.1 a Panacea or Frankenstein for Qualitative<br>Research? / <i>Shih Min Liu</i> .....   | 41  |
| The Development of Teacher's Professional Ethics and Its<br>Implications for the Process of Teacher Education /<br><i>Chung Han Chen</i> .....        | 69  |
| A “Blue Ocean Strategy” for the Development of Compulsory<br>Education in Hualien County /<br><i>Tian Ming Sheu, Yuan Heng Chiou</i> .....            | 91  |
| The Strategy for Excellence in Higher Education: Campus of<br>International Excellence Programme in Spain /<br><i>Hsiao Ping Chuang</i> .....         | 115 |
| An Analysis of the Micropolitics in the Curriculum Development<br>of School Features in an Elementary School /<br><i>Hsin Jen Chen, Chia Ju</i> ..... | 143 |
| Matthew Effect / <i>Ching Shan Wu &amp; Tien Yu Lin</i> .....   | 173 |
| G. B. Shaw's Wisdom / <i>Sophia Ming Lee Wen</i> .....  | 175 |
| Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i> .....   | 178 |
| Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu, Ching Ming Wu,<br/>Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee,<br/>Chung Hsien Chou</i> .....     | 179 |
| International Events / <i>Yi Wen Hung</i> .....   | 193 |
| Educational Materials / <i>Ya Lan Fu &amp; Sue Nien Chou</i> .....  | 203 |

## 編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析和「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念交流、教育政策宣導、教育經驗傳承與教育成果的分享，俾增進教育人員專業知能，進而提升教育理論建構與實踐之品質。本刊各期內容均已上載，歡迎上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

本期主題為「教育政策、研究與發展」，經嚴謹的匿名審查結果，共刊載七篇專文。首篇是由臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所黃乃榮教授為文之「教育改革實踐倫理與教育政策領導」，文中指出教育改革實踐倫理強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，必須透過有效的教育政策領導途徑，方能確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的品質。其次，國立成功大學教育研究所湯堯教授為文之「評鑑制度對臺灣高等教育的影響」，係以教育的評鑑背景脈絡做討論依據，審視評鑑制度與概念，並反思高等教育機構面臨此盛況當下所應有的策略與態度。第三篇是國立高雄師範大學教育學系劉世閔副教授之「NVivo 9.1 是質性研究的萬靈丹或科學怪物？」一文，旨在探討質性研究者所設計的套裝軟體 NVivo 9.1，雖此軟體可讓龐雜資料轉為歸納統整之資訊，可簡化研究流程，但文中指出畢竟只是輔助工具，是否能代表研究者本身的反省思考及質性研究的特質，值得省思。

接續由國立中正大學教育學研究所博士候選人陳仲翰先生為文之「教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義」，旨在強調培養專業教師的過程不應僅是培養技藝性的能力，而更應強調教學與教育專業的基礎在於其道德性質與倫理知識。還有國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所許添明教授及國立東華大學國民教育研究所碩士生邱元亨先生共同撰寫之「花蓮縣國民教育的藍海策略」，係透過焦點團體訪談方式，運用藍海策略之超越競爭與價值創新的精神，輔以花蓮縣發展趨勢和未來人才觀點，指出花蓮教育應力求改變之理由及未來發展之路，值得參考。

在全球化、國際化與知識經濟社會的影響下，也興起強化高等教育發展與國家競爭力連結的趨勢。國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系莊小萍副教授便以此為主軸，撰寫「追求大學卓越發展之策略——以西班牙『國際卓越校園計畫』為例」一文，以文件分析法針對西班牙追求大學卓越之政策與策

略方案，及其對高教發展之衝擊與影響進行研究，內容豐富，亦提供我國未來修訂相關政策不同的視野。最後，由國立中正大學課程研究所陳幸仁副教授及臺北市清江國小幹事余佳儒小姐為文之「一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析」，是從微觀政治的觀點，探討一所國小的「足球運動」學校特色課程中，校長、教師和家長三方利害關係人對於此項課程之權力運作型態。

此外，吳清山院長與林天祐校長為文介紹「馬太效應」之內容，甚為精闢；溫明麗教授則以「蕭伯納的智慧」為題，與之呼應。同時，為提供讀者國內外教育與學術研究之即時訊息，王清標先生細心地彙整教育法令；傅雅蘭、周素咩分別介紹書類與非書類館藏；洪意雯小姐彙整教育訊息，蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等人分析並撰述國內教育輿情，均提供讀者更優質且即時的教育資訊。特別要感謝本刊編輯委員的把關與建言，相當有助於期刊品質的提升；另期盼讀者踴躍投稿，也歡迎各界惠予指正。

《教育資料與研究》雙月刊總編輯 **王如哲** 謹誌

2011年12月

# 教育改革實踐倫理與教育政策領導

黃乃熒\*

## 摘要

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於挑戰文化的霸權，來重建社會關係，進而驅使他們展現彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，以喚遊戲理性的互動，可以產生正面的效應，但是，礙於人類自我追求自我利益的貪念，容易出現忽略利他舉動的情形，卻有產生負面效應之虞，必須透過有效的教育政策領導途徑，方能確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的品質。根據文獻的討論，本文提出三點結論，包括教育改革實踐倫理（1）必須透過進步的目的來確保遊戲理性的積極效應；（2）宜強化利益成長的巨觀政策領導；（3）宜強化人文昇華的微觀政策領導。隨後，本文提出建議，以增生本文的應用性，包括（1）政府領導人應擴大利害關係人的參與機會、凝聚利害關係人的共同意志及強化利害關係人的獲益貢獻；（2）學校領導人應判讀務實導向的執行範圍、建置成就導向的學習社群。

**關鍵詞：**教育改革、實踐倫理、遊戲理性、教育政策領導

---

\* 黃乃熒，臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所教授

電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 9 月 5 日；修訂日期：2011 年 10 月 26 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# The Ethics of Praxis of Educational Reforms and Policy Leadership in Education

Nai Ying Whang\*

## Abstract

Practical ethics of education reform demand so that stakeholders have to challenge cultural hegemony. Such ethics help to reconstruct social relationship facilitating stakeholders' demand for autonomy empowerment, community caring, and evolutionary self-control which, in their turn, would encourage the interaction of rational games in confrontation and competition. Of course, educational reforms would bring out positive and negative effects. To deal with, leadership policy has to ensure more positive effects of the rational games' rationality. Our review points out that practical ethics of educational reforms is needed to facilitate (1) the interaction of rational games through progressive purpose; (2) the interest growth by macro-policy leadership; and (3) the humanized cultivation by micro-policy leadership. It also suggests that: (1) leaders ought to extend more opportunities of participation, to cohere consensus, and to facilitate acquisition and contribution for stakeholders; (2) school leaders ought to be more pragmatical in setting orientation and in building the success of learning community. Only so they would be able to implement education reform effectively.

**Keywords:** educational reforms, ethics of praxis, games' rationality, policy leadership in education

---

\* Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & the Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: September 5, 2011; Modified: October 26, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、緒論

教育改革是文化改變的工程 (Fullan, 2001)，而且教育改革理念常由政府召集相關專家規劃出來，乃為了因應社會、經濟、政治、科技的變遷而倡導，必會受意識型態影響 (鄭燕祥, 2006)。而教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰 (Freire, 1994)，隨之，藉由社會關係的重建，來強化社會分配的公平性，以此進行道德義務的研究，會喚起遊戲理性互動的積極效應，能提升教育改革的品質 (Guskey, 1986)，但是，此理性互動卻蘊涵著非理性的破壞力，無形之中，將有戕害教育改革品質之虞。據此，探究教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的現象，以提出確保教育改革品質的機制，益形重要 (Trilokekar, 2010)。

事實上，政府委託專家所規劃出來改革方案，常充斥理論的影子，有信守理論而忽略實際面向的暗影，如此一來，有時候比政策溝通失敗還糟糕，乃因為它容易衍生諸多複雜的問題，使得教育改革事倍功半，爰此，教育改革實踐倫理，強調理念落實於實務行動之中 (Hodkinson, 1991)，能強化教育改革的務實性 (Jeffries, 2000)，以促進教育改革的效益 (Brady, 1985)。

進一步來看，教育改革實踐倫理，是重建社會關係的行動方式，以期強化公平的資源分配 (McMorland & Piggot-Irvine, 2000)。然而，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會喚起利益攻防的遊戲理性互動，但是此理性卻蘊涵著非理性的觸媒，容易衍生負面的效應，當出現習焉不察時，更會滋生進取萎縮的行為，來壓制教育改革的動能 (Breuing, 2005)。

爰此，教育改革實踐倫理，能確保利害關係人遊戲理性互動的積極效應，必須強化有效的教育政策領導，包括巨觀領導 (Erikson, Mackuen, & Stimson, 2002) 與微觀領導 (Coburn, 2006) 兩面向，方能促進教育改革的品質，為另一討論的重點。

本文運用文獻的討論，並透過歸納教育改革實踐倫理的意義及特質，然後藉由論述並輔以文獻，探索遊戲理性互動的現象，並推論出確保遊戲理性積極效應的教育政策領導途徑。最後經由研究各項結果的綜合歸納，提出引領性的結論，並導引可茲應用的建議，以利相關人士參酌。

## 貳、教育改革實踐理倫的意義及其特質

本文首先對教育改革倫理的意義及其特質，加以剖析，以期能作為理解其遊戲理性互動現象的基礎。以下茲就其詳細意涵，分述如下：

### 一、教育改革實踐倫理的意義

教育改革被定義為教育系統採取新的理念 (Daft, 1989)，此新理念的落實，端視個體回應權力系統衍生價值觀而定 (McLaren, Martin, Farahmandpur, & Jaramillo, 2004)，且此價值觀會呈現於個體的認知，即所謂教育改革意識型態，呈現於個體的正面與負面認知 (黃乃熒, 2005)，會決定理念採用的實際狀態，進而影響教育改革的實務 (Apple, 1979)。

談論教育改革的思維之後，宜對於實踐倫理意義進行討論，以利了解教育改革實踐倫理的全貌。通常，實踐倫理，係強調對於意識型態所蘊藏權力關係，進行道德義務的研究，旨在強化利益分配合理性的探索，臻使建立更健康的社會關係 (Cornwall & Molyneux, 2006)。據此，它強調階級間權力關係偏見的批判 (Miller, 2005)，驅動社會關係重建的反省歷程 (Nielsen, 1990)，以期達到公平的分配結果 (Evers & Lakomski, 2000)，進而促進社會正義的實踐 (Renner & Brown, 2006)，故其會衍生既得利益者被要求重分配的矛盾現象 (Seo & Creed, 2002)，必須透過辯證的歷程，來界定道德義務履行的範圍 (Jenlink, 2004)。據此，實踐倫理，強調對於意識型態偽裝性的挑戰 (Miller, 2005)，進而喚起矛盾立場者能進行持續的溝通 (Churchman, 1982)，來強化教育改革的詩性智慧 (Witt, 2006)，即否定原有社會關係的不合理，包容異質的立場，以創造關懷合鳴的協調機制 (黃乃熒, 1999)，敦促社會創制形態的變革驅力 (Dorward, Kydd, Morrison, & Poulton, 2005)，既能激勵建設行為之動機，更能提升合理目的之引領 (Bawden & Packham, 1998)，將有助於建立優質的工作系統 (Jenlink, 2004)，促進倫理制度化的行為，以強化教育改革的續航力。

綜觀之，教育改革實踐倫理，強調政府或者管理者規劃的方案，蘊涵不合理的權力關係 (Totikidis & Prilleltensky, 2006)，必須透過霸權挑戰的歷程，來進行道德義務的研究。一般而言，政策管理者規劃出來的教育改革理念，具有解決教育問題的企圖 (Fowler, 2000)，但是，利害關係人在採取新理念時，政策管理者規劃的專業理念，不見得能獲得利害關係人的認同，包括家長、教

師、教改團體等等，以致教育改革理念受到抗拒。特別，教師在採取新理念的過程中，必會要求教師脫離舊有文化生活經驗，只是，教師必會累積守舊的文化記憶，教育改革的矛盾於焉產生（Giroux, 1981; Giroux, 1995），將會成為棘手的問題。不過，從另外一個角度來看，矛盾的探索更是判斷教育改革的智慧，將有助於教育改革的穩健推動。有鑑於此，教育改革實踐倫理有一體兩面的效益。

事實上，教育改革實踐倫理是一種行動的方式（Nielsen, 1990），強調利害關係人對於文化霸權的挑戰（Giroux, 1981），以強化解放利益壟斷的行動（Grundy, 1987），實會誘發權力階級的矛盾，卻是喚起追求合理社會關係的動力，以顯揚與維護人性的需求（Freire, 1994），進而引領真理的追求（McLaren et al., 2004），來提升教育改革的務實性（Hodkingson, 1996；Thomas & Schubert, 1997），藉以形塑道德動機，並履行道德義務。

綜合上述的討論，教育改革實踐倫理的意義，係指在教育改革的歷程中，為避免意識型態的偏見，領導人會激勵利害關係人的批判行動，藉以重建社會的關係，反省虛妄的意識型態，來提升人們的生活條件，促進教育改革的務實性，進而界定道德的義務，來形塑倫理信念，並促進道德責任的履行。

## 二、教育改革實踐倫理的特質

教育改革實踐倫理的意義，強調社會關係的重建，審視文化霸權的偏見，且必須本於利害關係人的觀點（Ford, 2005），強化權力控制的解放、社會正義的實踐、文化迷思的啟蒙，且其特質可以經由行動方式加以討論（Nielsen, 1990），包括彰權益能（Renner & Brown, 2006）、社群關懷（Freire, 1985）及自我控制（Hodkingson, 1996）等行動。以下茲就其詳細意涵，分述如下：

### （一）彰權益能的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化的重建歷程，來強化社會資本的重新分配。然而，政府專業的方案規劃及教師的執行，容易出現文化霸權的效應，加上教育改革必須跳脫教育專業與文化經驗的束縛，進而衍生利害關係人的矛盾，激勵重建社會關係的呼聲，強化權力枷鎖的解放，以促進社會正義的實踐，藉以重新定位教育改革的方向，並強化策略運用的務實性，隨之，探索執行文化經驗的陳腐，或避免理想化的倡議，來架構人們的社會意識，以揭露不對稱的利益關係，將會喚起彰權益能的行動（Renner & Brown, 2006），以解放權力的壓抑，並喚起利害關係人改變的意識。例如，政府召集

教育專家，進行十二年國民教育的規劃，其中方向之一，是特色學校的規劃，並設定一定的招生比率，若能夠實踐倫理的話，則會解放既存文化經驗的禁錮，來破除傳統明星高中的教育迷思，並避免一般社區高中的自我設限，會驅使利害關係人的彰權益能行動，提升權力分配的合理性，期能促進教育改革的品質。

### （二）社群關懷的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化壓抑的解放，因為文化蘊涵者權力不對稱性的迷思，以致他們會受制於現存文化的規範，故解放文化意識型態的枷鎖，能促進社會正義的實踐，有助於察覺教師脫離舊有文化經驗的無助，來避免其產生過大的焦慮感（McKenzie & Scheurich, 2004）。據此，教育改革實踐倫理，會透過不合理社會關係的重建，強化社群網絡的建立，關懷教師執行的無助感，深化教師情感世界的理解，為改革推動者與執行者之間搭起緊密聯結的關係（Freire, 1985），以增進教師的幸福感，喚起他們變革執行的意志（Totikidis & Prilleltensky, 2006）。例如，高中課程改革時，增加「公民與社會」這一個科目，若強調實踐倫理的話，則會強化社群關懷的行動，能建立合理取得教師證的策略，以增進政策管理者與教師的互信基礎，將有助於提升教師的變革執行動機。

### （三）自我控制的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會衍生政策推動者與執行者、或執行者新生活要求與舊經驗維護矛盾管理的需求，隨之，會激勵變革推動者與執行者的自我控制行動，來增進文化霸權（含政府規劃方向及已存文化經驗）的審視，強化矛盾的圓融探索（Freire, 1994）及開放的社會互動（Renner & Brown, 2006），據以促進矛盾的管理，以喚起自我控制的行動（Lather, 1998），以促進演化的變革歷程，來催化學校制度性的創新，來敦促教育改革理念的落實（Seo & Creed, 2002）。因此，教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人互惠關係的探索，以強化衝突的妥協以及社會關係的發展，催化他們的自我控制行動（Hodkinson, 1996），來審視教育改革問題的合理診斷。例如，高職課程改革時，學科召集人曾與教師會產生歧見及矛盾，但是經由持續的溝通，終究能夠尋找出互相可接受的方案，會呈現自我控制的行動，以促進社會關係的發展，對於教育改革是有所助益。

綜合言之，教育改革實踐倫理的特質，強調彰權益能、社群關懷與自我控制的行動，據以進行道德義務的研究。

## 參、教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的積極效應

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，隨之，因挑戰的歷程，會喚起遊戲的互動（Solomon, 1999），加上遊戲具再創新的交流特質（Swedberg, 2001），實與教育改革息息相關（Herbig, 1991），特別，遊戲理性具備有智慧判斷的作用，具有確保教育改革效益的作用（Solomon, 1999）。爰此，探索教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的現象，益形重要。

然而，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會喚起遊戲理性的互動，惟此理性，強調個體利益有最大化的追求（Sell, Chen, & Johansson, 2002），來維護受剝奪的聲音，以強化社會的公平性，只是，應運而生的殘酷競爭關係，容易淪為鬥爭的內耗（Thomas & Schubert, 1997）、或產生悲愴的情緒（黃乃熒，2005），據以作為社會關係改變的途徑（McLaren et al., 2004），因此，在遊戲理性中蘊藏非理性的破壞力（Abel & Sementelli, 2005），將有戕害教育改革品質之虞（Solomon, 1999）。據此，教育改革實踐倫理喚起遊戲理性的互動，必須強化矛盾的管理，並驅使利害關係人能為其負起責任（Herbig, 1991）。申言之，理性意指正確的事物，著重利害關係人目的的建設性（Solomon, 1999），反之，它不著重策略的運用，以避免謀略的爾虞我詐舉動，方能深化人們的建設性關係，來促進教育改革的品質（Hodgson, 2011）。據此，教育改革實踐倫理遊戲理性互動的積極效應，包括超越的意志（Boyce, 1995）、整合的意圖（Burstein, 2006）及雋永的展望（Freire, 1994）。以下茲就其詳細的意涵，分述如下：

### （一）超越的意志

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的彰權益能行動，若強化超越的意志，會提升自我意識（Renner & Brown, 2006），催化相互質詢的交流（Tischio, 2003），隨之，遊戲理性能調合自我利益與公共利益的實踐，既有唾棄陳腐文化的規範，也能反省既存文化的規範（Boyce, 1995），以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，高職課程改革強調實踐倫理，在目的上能驅使教師強化自我察覺力，以催化超越現狀的行為格局，則能提升教師參與教育改革的意願。

此外，教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的社群關懷行動，若能強化超越的意志，會促進社會正義的實踐，會化解弱勢者的受壓迫情結，驅使

其進行批判時，不致充斥醜化情緒的墨守成規舉動 (Vizzard, 1995)，將有助於他們在追求利益時，能夠調節自我予取予求的態度 (McLaren & Jaramillo, 2002)，以利有效化解利益分配的爭議 (Breuing, 2005)，更不致出現他人調適傷害的瑕疵 (Seo & Creed, 2002)，以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，教育改革的過程中，政府能展現超越理想面的意志，則考慮教師因教育改革帶來的額外沉重負擔 (Fullan, 2001)，將有助於滋生遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會強化利害關係人的自我控制行動，若能強化超越的意志，會催化互相質詢的歷程 (Foucault, 2000)，喚起教育改革的驅力，但是，由於政策管理階層的權威需求感較高 (Blanke, 1993)，當其面對質疑的時候、甚至出現刺耳的聲音，能放下尊嚴的受損，不致引發政策管理者打壓的舉動，以維護弱勢者的權力感 (Foucault, 2000)，或政策管理者也不致誇大效果，來疏導反彈的聲浪 (Fullan, 2001)，扎根彼此的互信基礎，進而喚起人們願意為公共利益讓利的情況 (May, 1994)，以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理，若利害關係人具有超越的意志，會強化陳腐文化的探索、健康調節利益的心境、放下刺耳質疑的聲浪，以此來進行道德義務的研究，則其能成為戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

## (二) 整合的意圖

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的彰權益能行動，能激勵改革推動者及執行者的潛能 (Prasad & Caproni, 1997)，若能提升整合的意圖，強化教育改革問題的診斷力，將有助於喚起異質立場的凝聚效力 (Lather, 1998)，以利創造集體的機會，作為保障個人利益的機制 (Boyce, 1995)，但是，如此賦權的歷程，卻會驅使他們關注於所失去的利益，而疏忽了可能獲益的評估 (Abel & Sementelli, 2005)，隨之，衍生彼此傷害的舉動 (Boyce, 1995)。爰此，利害關係人能強化整合的意圖，來促進協調的效力，能催化願意再一次分配的動機 (Seo & Creed, 2002)，以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性的積極效應。例如，高職課程改革實踐倫理，強調教師的自主，會建立回饋系統，以增進協調整合的目的，將有助於政策管理者與執行者鴻溝的化解 (Adorno, 1991)。

此外，教育改革實踐倫理，會促進利害關係人的社群關懷行動，若能強化整合的意圖，會催化他人利益保障的思維，以利進行問題的診斷 (Erkson,

et al., 2002), 並能促進矛盾的解決 (Lindblom, 1990), 進而提升他們的凝聚力 (Ferrell & Krugmann, 1978), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如, 教育改革實踐倫理, 能透過公聽會來建立支持性的社群, 將有助於達成整合的目的, 俾利教育改革的進行。

最後, 教育改革實踐倫理, 強調利害關係人的自我控制行動, 若強化整合的意圖, 會戮力於共同意義的探索, 促進務實性的問題診斷 (Lindblom & Cohen, 1979), 以催化相互調適的漸進歷程 (Lindblom, 1959), 來規範自我利益的無限擴張, 據以避免價值選擇的偏態 (Ricouer, 1986), 進而創造建設性的溝通張力 (Fernandez & Rainey, 2006), 來強化教育發展的責任承擔意願 (Grundy, 1987), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如, 教育改革實踐倫理, 強調教師的專業共聚效應, 有保障教師工作利益的作用, 但是, 如此一來, 將會以此強加很多工作負擔, 因而, 常會有教師出現維護權利、忽略義務的呼聲, 若有整合的意圖, 則會避免政策管理者與教師的疏離關係, 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之, 教育改革實踐倫理落實的過程中, 利害關係人能夠強化整合的意圖, 會聚焦於問題的診斷、再分配的探索、凝聚力的喚起、責任承擔的昇華, 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應, 來促進教育改革的品質。

### (三) 雋永的展望

教育改革實踐倫理, 會促進利害關係人的彰權益能行動, 強調自主的發聲, 會強化角色的轉變 (Rodriguez, Zozakiewicz, & Yerrick, 2005), 若能喚起雋永的展望, 會促進自律導引的利益合理察覺歷程, 將有助於未來導向的溝通交流, 驅使政策管理者與執行者的心態更為前瞻性, 隨之, 藉由個人利益保障與慈善志業履行的融合, 能強化他們致力於長遠性的發展 (Fullan, 2001), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

此外, 教育改革實踐倫理, 會激勵利害關係人的社群關懷行動, 來促進弱勢者生活條件的改善, 若能喚起雋永的展望, 以扎根人性化的文化創新 (Cameron, Walsh, Stavenhagen-Helgren, & Korbitz, 2002), 既能驅使個人利益的維護, 也能保障弱勢者的權益, 來催化多元豐富的變革布局 (Prasad & Caproni, 1997), 以激發健康的教育文化轉化歷程 (Giroux, 1999; Sarason, 1991), 以此來進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

例如，高中課程改革實踐倫理，能激勵社群關懷的行動，進而建置了學科中心，來協助教師專業的成長，據以提供情感的支持，進而降低教師的焦慮感，且增進其課程發展的動力，會喚起教師的雋永展望，以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會催化利害關係人的自我控制行動，強化矛盾的辯證歷程，重視溝通的持續進行（Morcol, 2005），若能喚起雋永的展望，意味無止境質疑的舉動，會脫離極力捍衛自我立場的僵化，以避免公共意見的壟斷（Burstein, 2006），進而戮力於公平正義的實踐布局（Ventriss, 2004; Ventriss, 2005），藉以催化利害關係人共同意志的探究，以此來進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，教育改革實踐倫理，會回應利害關係人的大聲呼籲，若能喚起雋永的展望，則會避免會吵的人有糖吃的現象，降低公共意見有受某些團體壟斷的機會（Nielsen, 2000），進而增進有所為的變革動機（Boyce, 1995），以此進行道德義務的研究，會促進教育改革進行。

綜合言之，教育改革實踐倫理，若能喚起利害關係人的雋永展望，則能著力長遠性的發展、扎根人文導向的創新、布局公平正義的實踐，以此來進行道德義務的研究，則其可成為遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

## 肆、教育改革實踐倫理確保遊戲理性積極效應的政策領導途徑

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人對於文化霸權的挑戰，並透過彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，以重建不合理的文化關係，來喚起遊戲的互動，但是，理性中因為自我利益再分配的要求，蘊藏著非理性的酵素，有必要加以關注。而教育政策領導，係指領導者能引領利害關係人朝向教育發展的動機，來強化團體動力（James, 2004），能確保遊戲理性互動的積極效應，以提升教育改革的品質。據此，教育改革實踐倫理中，有效教育政策領導的討論，益形重要，而且可以從推動的巨觀面向及執行的微觀面向，加以探索。茲分別就其詳細意涵分述如下：

### 一、教育改革實踐倫理確保遊戲理性互動積極效應的巨觀政策領導途徑

教育改革實踐倫理的落實過程中，為了催化遊戲理性互動積極效應，必

須強化有效的巨觀教育政策領導途徑，可包括希望的傳述（Freire, 1994）、機靈的決策（Freire, 1985）及對話的交流（Freire, 1994）。茲就其詳細意涵分述如下：

#### （一）希望的傳述

教育改革實踐倫理，會強化社會關係的重建，但是在此同時，弱勢者，特別是執行者（或教師），每發出一次聲音，容易再一次受到醜化，進而出現持續受懲罰的認知（Foucault, 2000），隨之，他們戮力於文化霸權挑戰的時候，容易產生相對地剝奪感，進而衍生悲愴抗議的情緒。據此，教育政策領導者應傳述希望的價值，以勾勒美麗的梦想，並驅使希望喚起人們的整合意圖，強化他們彼此支持的動力，以利對未來抱持積極的期望，並引領執行者找到尊嚴的定位（Freire, 1994），喚起他們為公共利益奉獻的心態，來緩和悲愴性的挑戰，並顧及政策管理階級的處境，以利化解階級的矛盾，藉由凝聚的效力（Williams, 1988），喚起整合的意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，政府提出十二年國民教育政策，應強化教育資源重分配的策略建置，進而勾勒希望的未來，強化利害關係人的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，會強化對於弱勢者支持的力量，但是卻容易驅動追求更多利益的貪念，或充斥選擇性的認知，會極力集結特定人士，以壟斷公共意見，進而戕害教育改革的效益。據此，教育政策領導者應傳述希望的價值，致使弱勢者不會過於焦慮（Ferrell & Krugmann, 1978），而產生不信任政策管理者的狀況，容易喚起利害關係人的整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會營造自我演化的系統，但卻會衍生不確定性的實體，常須透過科學的權威，來建立內部的申訴仲裁系統，益形重要（Nielsen, 2000）。但是，研究程序不容易完備，以致資訊難以獲得人們的重視（Long, 1996），或者證據無法提供服務人們的保證（Belfield & Levin, 2005）。據此，教育政策領導能傳述希望的價值，可當作科學證據的輔助作用，臻使科學證據更具說服力，以強化利害關係人的超越意志、整合的意圖與雋永的展望，能確保遊戲理性的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，教育政策領導能傳述希望的價值，會壓縮相對剝奪感、抑制掠奪貪念、緩和證據公信危機，以強化利害關係人超越的意志、整合的意圖、雋永的展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

## （二）機靈的決策

教育改革實踐倫理，會激勵發出刺耳的聲音，卻有擴大管理者與執行者疏離關係之虞，甚至出現選擇性認知的決策行為，臻使尊嚴相互貶抑的狀況。據此，教育政策領導能深化機靈的決策（Freire, 1985），極力維護他人的尊嚴（McLaren & Jaramillo, 2002）與利益（Trilokekar, 2010），會喚起自我察覺的熱忱（Mills, 1997），將有助於提升社會關係的承諾，來化解認知的歧見（Bailey, Matejka, & Steiner 1978），提升整合的意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應，以提升教育改革的品質。茲就其詳細原因分述如下：

首先，教育政策領導能強化機靈的決策，會透過語言邏輯的創新，來探索可管理歧見的意義（Mills, 1997），以利喚起利害關係人協商的意願（Stovall, 2004），並激勵相互調適的歷程，提升共同意志的探索（Lindblom & Cohen, 1959），可促進利害關係人的協商機制，會喚起整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。例如，在高職課程改革中，出現一般科目及專業科目的價值矛盾，會衍生兩類利害關係群體的彼此不信任，若教育政策領導能強化機靈的決策，則可以用一般科目之輔助專門科目學習的意義，會促進利害關係人對於課程發展的協調意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應。

其次，教育政策領導能強化機靈的決策，會著重詮釋性的互動（Bertens, 1995），將有助於正確審視弱勢者的處境，當喚起宰制的批判時，也能同時為該批判進行解構，強化道德性的自我批判（Pangle, 1992），以增進質問的合理性，激發共同意志的創制，以啟迪前瞻的視野（Lather, 1998），確立教育發展方向的正確性（Normore, 2004），能喚起利害關係人的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育政策領導能強化機靈的決策，會激勵發聲的意願（Breuing, 2005），以揭露不公平的分配，並關注此聲音背後動機的不純正，能透明引領他們重視教育的發展，能喚起利害關係人的雋永展望，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，在課程改革過程中，教科書一綱多本或一綱一本的爭議，若能廣泛瞭解家長的意見，並能提出提升學生問題解決能力的政策說明，且澄清技術層面能為政策帶來的穩定性，不致讓人陷入極大的焦慮感，可以喚起利害關係人的雋永展望，以利確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，教育政策領導能激化機靈的決策，增強協商的作用、激勵道德性的自我批判、引領教育發展的關注，能強化利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，可以確保遊戲理性互動的

積極效應，以促進教育改革的品質。

### （三）對話的交流

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，就政策管理者所規劃出來的理念而言，它會提示某種文化價值；就教師身為執行者而言，它會濡化某種文化經驗。據此，教育政策領導能喚起對話的交流（Freire, 1994），進而增強矛盾的管理（Tischio, 2003），將能喚起利害關係人的超越熱忱、整合效力、前瞻洞察，以確保遊戲理性互動的積極效應。茲就其詳細原因分述如下：

教育政策領導能喚起對話的交流，會著重歷史條件的評估，並強化受壓迫者對於實體認知層次的理解（Freire, 1994），藉以專注於特別文化脈絡的回應（McKenzie & Scheurich, 2004），重視不同價值實用性與否的判讀（Nielsen, 1990），以界定領導的責任，將有助於提升服務學生的真誠性（Jenlink, 2004），藉以增強利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，教育政策領導能喚起對話的交流，會敏銳地回應考試領導教學的改革脈絡，俾利理解家長對於選修科目的負面認知，將有助於增進多元選修條件之配套措施的評估與規劃，敦促家長觀念的改變，驅使家長在維護自我利益的同時，發出更多理性的聲音，間接推升教師的認同，以喚起他們整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育政策領導能喚起對話的交流，容易激勵集體改變的歷程（Freire, 1994），其所帶來的效益至少有三：1. 集體的改變建立在所有利害關係人皆有改變的可能性，藉由相互成長的發展驅力（Bateson, 1997），透過異質的辯證，開拓前瞻的視野，喚起雋永的展望；2. 集體的改變意味不會有任何利害關係人絕對鞏固自我立場，故容易透過他人立場啟示迷思，藉以察覺自私的行為，進而提點自我利益追求時，也能有所節制（黃乃熒，2001），來促進整合的效力；3. 集體的改變會激勵意見的持續回饋，進而催化美感昇華的互動（Jenlink, 2004），藉以提升教師執行改革的意願（Normore, 2004）與承諾（Warren, 2004），激勵超越的意志。故教育領導喚起對話的交流，會激化集體改變的行動，能開拓利害關係人的前瞻視野、整合效力、超越動力，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理的落實過程中，教育政策領導能喚起對話的交流，會激勵集體改變的歷程，以提升服務學生的真誠性，會強化利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促

進教育改革的品質。

## 二、教育改革實踐倫理確保遊戲理性積極效應的微觀政策領導途徑

教育改革實踐倫理落實的過程中，為了催化遊戲理性互動積極效應，必須強化有效的微觀教育政策領導途徑，可包括成就的傳述（Staratt, 1991）、權變的決策（Kruse, 2001）及學習的交流（Coburn, 2006）。茲就其詳細意涵分述如下：

### （一）成就的傳述

教育改革實踐倫理，強調學校文化現實的探索，來重建不合理的關係，以期落實教育改革的執行（Freire, 1985），據此，教育政策領導必須能傳述成就的價值，以提升學校成員的成就感，促進其超越自我的意志、強化團隊整合的意圖，促進教師投入教育改革的意願（Furney, Hasazi, Clark / Keefe, & Hartnett, 2003），以喚起學校成員的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，強調重建的進步企圖，惟教育政策領導階層與執行階層，對於進步有不同的詮釋，導致協調整合的困難，也會增升教師焦慮感（Lithwood & Louis, 1998），無形之中，會出現阻礙進步的力量（Coburn, 2006）。據此，教育政策領導能夠傳述成就的價值，會提出效益的證據，以提升教師執行改革的信心（Sobeck, 2003），不致在疑慮之中，出現不知所措的壓力，會喚起學校成員的整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導能傳述成就的價值，會催化學校成員投入改革的熱情，並提出能成就效益的證據，會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的執行力。

### （二）權變的決策

教育改革實踐倫理，會賦予學校層級更大的責任（Riddell, 1998），進而強化學校情境評估的敏銳判斷力（Kruse, 2001），藉以提升教師的適應力（Hackmann & Oldman, 1980），並深化彈性的面向經營（Furney et al., 2003）。據此，教育政策領導能強化權變的決策，能顧及學校成員執行的現實，容易喚起學校成員的意義行動，並不會出現受壓抑的剝奪感（Hargreaves, 2003），將有助於促進他們的服務動力，並避免冷漠疏離的關係，同時學校成員能獲的更多行政與社區的支持，以確保學校成員執行改革的士氣，並昇華不畏險阻的勇氣，會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，而且學校校長，既是挑戰者，也是被挑戰者，故其容易為自己尋找有利的藉口，使得校長與教師互信基礎因而薄弱，並為滿足政府政策管理者的主張，剝奪教師的立場，或另一種狀況，亦即會在家長壓力之下，校長會對於政策管理者陽奉陰違的舉動，致使校長與教師雙雙尊嚴皆受損的狀況下，政策執行內容變質（Ostlund, 1978）。據此，教育政策領導能強化權變的決策，會努力回應學校成員執行的困難，也會極力避免他們的自我設限，會促進校長與學校成員整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導能強化權變的決策，容易推升校長與學校成員彼此的信任感，增進他們的整合意圖，來確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的執行力。

### （三）學習的交流

教育改革實踐倫理，會強化學校成員的成長動能，以提升問題解決的能力，擴大他們的雋永展望。據此，教育政策領導能強化學習的交流，會深化團隊的經營，促進前瞻的策略規劃，以催化學校成員合作的氛圍，來激勵文化的創新（Honig, 1998），會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，會強化辯證的歷程，來促進學校成員的專業合作，以期他們能獲得充分的支援（Kruse, 2001），提升教育改革的動機，促進教育改革的執行力。據此，教育政策領導強化學習的交流，會提升學校成員群策群力的士氣（Bellah, Madsen, Sullivan, Swidle, & Tipton, 1985），以利確立他們的專業地位，並在其專業高標的自我期許之下，會喚起超越困境的意志，隨之，學校成員的專業意見受到尊重，進而提升整合的效力。爰此，教育政策領導能強化學習的交流，可促進學校成員的超越意志、整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導強化學習的交流，會提升學校成員群策群力的氛圍，並建立政策的支持網絡，促使他們能獲得充分的支援，以提升其執行的適應力與凝聚力，並喚起教育發展的使命感，以啟迪雋永的展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的執行力。

## 伍、結論與建議

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於政府方案規劃或學校文化霸權的挑戰，會衍生彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，據以進行道德義務的研究，會喚起遊戲理性的互動，然而，此理性會激勵自我利益追求的行為，有忽略利他導向的實踐之虞，容易衍生非理性利益攻防的舉動，進而產生負面的效應。爰此，在教育改革實踐倫理落實的過程中，必須透過有效的教育政策領導途徑，包括巨觀與微觀兩面向，來確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的品質。

### 一、結論

本文經由文獻的討論，提出下列幾點結論，以供相關人士參考。以下分別茲就本文結論，分述如下：

#### （一）教育改革實踐倫理必須強化進步的目的，來確保遊戲理性互動的積極效應

教育改革實踐倫理，能喚起利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，隨之，超越能催生創新、整合能催生動能、雋永能催生發展，都蘊涵著進步的目的，以此來進行道德義務的研究，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的動力。故教育改革實踐倫理必須強化進步的目的，確保遊戲理性互動的積極效應。

#### （二）教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化利益成長的巨觀政策領導

教育改革實踐倫理落實的過程中，巨觀的教育政策領導（特別指政府推動層次），能強化希望的傳述、機靈的決策及對話的交流，會喚起利害關係人的超越熱忱、協調整合、前瞻見識，能強化個體利益的成長，並促進組織利益的成長，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的品質。故教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化個體利益成長與組織利益成長的巨觀政策領導。

#### （三）教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化人文昇華的微觀政策領導

教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀的教育政策領導（特別指學校執行層次），能強化成就的傳述、權變的決策、學習的交流，會喚起學校成員的

超越意志，以審視文化經驗中權力的偏見；整合意圖，以強化異質立場尊重的凝聚力；雋永展望，以擴大教育服務的願景力，能維護人性的尊嚴，顯揚人性的光輝，扎根人性的貢獻，以促進人文昇華的文化建設，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的執行力。故教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化人文昇華的微觀政策領導。

## 二、建議

本文根據研究結論，分別對於政府、學校領導人提出建議，以強化本文的應用性。茲分別建議如下：

### （一）對於政府領導人的建議

教育改革會由政府結合專家加以推動，故實踐倫理的作用必須率先由政府領導人扮演正確的角色，可以包括中央政府、地方政府或政策推動專業代理者等等，加以落實。以下分別對於政府領導人的建議，分述如下：

#### 1. 應擴大利害關係人的參與機會

政府推動教育改革，必須喚起利害關係人的進步意圖，強化他們追求教育發展的動機。據此，政府領導人必須擴大利害關係人參與決策的機會，舉凡專業規劃、決策過程、公聽會等等，都應廣納各類利害關係人的參與決策機會，不厭其煩地一次又一次的邀約各類人士參與，並正視他們的聲音，隨之，透過論述以啟蒙利害關係的思維慣性，並冷靜聆聽利害關係人的焦慮情緒，以促進教育決策的機靈性，重新審視教育改革方向與內容的合宜性，提升利害關係人變革的意願，強化人們追求進步的意圖，增升遊戲理性的創新契機，催化教育改革實踐倫理的正面效應。

#### 2. 應凝聚利害關係人的共同意志

政府推動教育改革，必須面對利害關係人的挑戰，並接受各式各樣聲音的批判，此時，政府領導人應極力避免任何強勢的作為，或者提出似是而非的說帖，徒增利害關係人的忿怒與無奈，致使他們做出極端對抗的舉動。因此，政府領導人，應強化漸進的決策歷程，凝聚利害關係人的共同意志，並激勵人們增加妥協意願的協商歷程，以及進行個體成長與組織發展的評估，進而務實地布局改革的策略，敦促利害關係人能抱持希望的動機，確立其交流對話的熱情，驅使遊戲理性能喚起人們在利益攻防中，不致放棄進步的追求，以催化教育改革實踐倫理的正面效應，提升教育改革的品質維護。

#### 3. 應強化利害關係人的獲益貢獻

政府推動教育改革，必須強化利益成長的教育政策領導。據此，政府領導人必須滿足利害關係人的訴求，隨之，創造足以滿足他們的政策制定歷程，並將其當作重要的領導知識，進而將此知識融入政策的內容，同時，領導人對於執行體系，也必須挹注充裕的資源，並提供執行者吸取知識的管道，以及深化他們的培訓，以利執行者能享受知識成長帶來的喜悅，來保障他們的生活品質，並確立他們的信心，隨之，提出改革足以促進教育發展的證據，以取得利害關係人的信任，推升他們參與教育改革的意義感，驅使遊戲理性能喚起擴大貢獻動能的行動，以催化實踐倫理的正面效應，促進教育改革成功的機會。

## （二）對學校領導人的建議

教育改革會由學校成員，特別教師，扮演執行的角色，故其實踐倫理的落實，必須仰賴學校領導人的有效作為，可以包括校長、行政人員或教師等等，方能確保教育改革的成效。以下分別對於學校領導人的建議，分述如下：

### 1. 應判讀務實導向的執行範圍

教育改革的落實，必須仰賴學校層級的執行，故學校領導人必須扮演有效引領教師的角色。據此，學校領導人必須激勵學校成員的學習判讀，務實選擇有利於學校組織發展的教育改革範圍，並關注學校成員的工作負荷與分配，營造教育改革的人文氛圍，隨之進行周詳的準備，並先行執行之，然後逐步擴充到學校各個面向的經營，進而累積與擴大教育改革執行的動力，驅使遊戲理性能朝向進步演進，以推升教育發展的續航力，催化實踐倫理的正面效應，增進教育改革落實的機會。

### 2. 應建置成就導向的學習社群

教育改革的落實，必須維護學校成員的利益，並驅使他們對於學校組織產生具體的貢獻力。據此，學校領導人必須建立專業學習社群，包括學科跨領域的合作、學科內的合作、行政與教師的合作等學習歷程，以強化決策的機靈性，促進教育改革理念的回應，隨之評估學校各面向革新的機會，據以建置符合學校各種情境需求的多樣策略，並預判可以呈現的具體成果，引領確保個體與組織獲益的信心，進而累積學校成員的成就感，增生遊戲理性能融合個人利益與組織進步，催化個人自我實現的服務力，擴大他們對於學校發展的貢獻，並評估個體利益維護與貢獻對於教育改革的助益，進而蒐集學校組織進步的證據，能累積個體的成就感，將有助於驅動遊戲理性能深化公共利益追求的調節歷程，可以催化實踐倫理的正面效應，推升教育改革的成功。

## 參考文獻

- 黃乃熒 (1999)。後現代教育行政哲學。臺北市：師大書苑。〔 Whang, N. Y. (2001). *Postmodern philosophy in educational administration*. Taipei: Shita. 〕
- 黃乃熒 (2001)。學校行政瘋狂行為之研究——以一所國民中學為例。教育研究集刊，47，215-252。〔 Whang, N. Y. (2001). The study of the behavior of madness in school administration-An example of a Junior High School. *The Bulletin of Educational Research*, 47, 215-252. 〕
- 黃乃熒 (2005)。學校組織變革之意識型態研究——以一所國民中學為例。師大學報 (教育類)，50 (1)，101-121。〔 Whang, N. Y. (2005). The Study of ideology of school change-An example of a junior high school. *Journal of research in Education Science* 50(1), 101-121. 〕
- 鄭燕祥 (2006)。國際教師培訓改革：趨勢與模式轉變。首屆中國教師培訓論壇演講稿。北京：北京師範大學。〔 Jheng, Y. S. (2006). *Reform of International Teacher Education: Change of trend and model*. Paper presented from the first symposium on teacher education in China. Beijing: Beijing Normal University. 〕
- Abel, C. F., & Sementelli, A. J. (2005). Evolutionary critical theory, metaphor, and organizational change. *The Journal of Management Development*, 24(5), 443-458.
- Amatea, E. S., Behar-Horenstein, L. S., & Sherrard, P. A. D. (1996). Creating school change: Discovering a choice of lenses for the school administrator. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 49-64.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Adorno, T. W. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. New York, NY: Routledge.
- Bailey, R. W., Matejka, L., & Steiner, P. (1978). *The sign: Semiotics around the world*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Bateson, G. (1997). *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Ballantine.
- Bawden, R. J., & Packham, R. G. (1998). Systemic praxis in the education of the agricultural systems practitioner. *Systems Research and Behavior Science*, 15, 403-412.
- Belfield, C., & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology

- Trumps evidence. *American Journal of Education*, 111(4), 548-567.
- Bellah, R. M., Madsen, R., Sullivan, W. M, Swidle, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American Life*. New York, NY: Perennial Library.
- Bertens, H. (1995). *The idea of postmodern: A history*. New York, NY: Routledge.
- Blanke, V. (1993). *Power. Unpublished Manuscript*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Boyce, M. E. (1995). Solidarity and praxis: Being a change agent in a university setting. *Journal of Organizational Change Management*, 8(6), 58-67.
- Brady, F. N. (1985). A defense of utilitarian policy processes in corporate and public management. *Journal of Business Ethics*, 4(1), 23-30.
- Breuing, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *The Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-121.
- Burstein, P. (2006). Why estimate of the impact of public opinion on public Policy are too high: Empirical and theoretical implications. *Social Forces*, 84(4), 273-289.
- Cameron, J., Walsh, P., Stavenhagen-Helgren, T., & Korbitz, B.(2002). Assessment as critical praxis: A community college experience. *Teaching Sociology*, 30(4), 414-429.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover micro-processes of policy implementation. *American Research Journal*, 43(3), 343-379.
- Churchman,W. C. (1982). *Thought and wisdom*. Salinas, CA: Intersystems.
- Cornwall, A., & Molyneux, M. (2006). The politics of right-dilemmas for feminist praxis: An introduction. *Third World Quarterly*, 27(7), 1175-1191.
- Daft, R. L. (1989). *Organization theory and design* (3rd). New York, NY: West Publishing Company.
- Dorward, A., Kydd, J., Morrison, J., & Poulton, C. (2005). Institution, Markets and economic coordination: Linking development policy to theory and praxis. *Development and Change*, 36(1), 1-25.
- Erikson, R. S., Mackuen, M. B., & Stimson, J. A. (2002). *The macro polity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Evers, C., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration: A theory of*

- administrative practice*. New York, NY: Pergamon.
- Fernandez, S., & Rainey, H. G. (2006). Managing successful organizational change in public sector. *Public Administration Review*, 66(2), 168-176.
- Ferrell, O. C., & Krugmann, D. M. (1978). The role of consumers in the public policy process. *Academy of Marketing science*, 6(3), 167-175.
- Ford, R. (2005). Stakeholder leadership: Organizational change and power. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(7), 616-637.
- Foucault, M. (2000). *Power*. New York, NY: The New Press.
- Fowler, F. C. (2000). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Columbus, OH: Merrill.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd). New York, NY: Cassell.
- Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K., & Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Educational Children*, 70(1), 81-94.
- Ginige, I. L. (2002). Education research for policy and practice: Secondary education reforms in Sri Lanka. *Educational Research for Policy and Practice*, 1, 65-77.
- Giroux, H. A. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & Instruction* (pp. 400-430). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education/pedagogy Cultural Studies*, 17(2), 127-142.
- Giroux, H. A. (1999) Teacher, public life, and curriculum reform. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein(Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (2nd) (pp.36-44.) MA: Allyn & Bacon.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. New York, NY: The Falmer Press.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hackman, J., & Oldman, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in knowledge society*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Herbig, P. A. (1991). Game theory in marketing: Applications, uses, and limits. *Journal of Marketing Management*, 7, 285-298.
- Hodkingson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. New York, NY: State University of New York Press.
- Hodkingson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life*. New York, NY: Pergamon.
- Hodgson, D. (2011). Policy rationalities and policy technologies: Programme for analysing the raised school-leaving age in West Australia. *Journal of Education Policy*, 26(1), 115-130.
- Honig, B. (1998). The key to reform: Sustaining and expanding upon initial success. *Educational Administration Quarterly*, 24(3), 257-271.
- James, C. (2004). The work of educational leaders in building creative and passionate schools and colleagues. In H. Tomlinson (Ed.), *Educational Management: Volume I* (pp. 263-276). New York, NY: Routledge Falmer.
- Jeffries, R. B. (2000). Examining barriers to effective peace educational reform. *Contemporary Education*, 71(4), 19-22.
- Jenlink, P. M. (2004). Discourse ethics in the design of educational system: Considerations for design praxis. *Systems Research and Behavioral Science*, 21, 237-249.
- Kruse, S. D. (2001). Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 359-383.
- Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational Theory*, 48(4), 487-497.
- Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(1), 79-99.
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. E. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem-solving*. New York, NY: Yale University Press.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. New York, NY: Yale University Press.
- Long, N. E. (1996). Public policy and administration: The goals of rationality and Responsibility. *Public Administration Review*, 56(2), 149-152.

- Lithwood, K., & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. New York, NY: Lissie.
- Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(1), 79-99.
- May, T. (1994). Difference and unity in Gilles Deleuze. In C. V. Boundas & D. Olkowski (Eds.), *Gilles Deleuze and the theater of philosophy* (pp. 33-50). New York, NY: Longman.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). The corporatizing and privatizing of schooling: A call for grounded critical praxis. *Educational Theory*, 54(4), 431-443.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2002). Critical pedagogy as organizational praxis: Challenging the demise of civil society in a time of permanent war. *Educational Foundations*, 16(4), 5-31.
- McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., & Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against the empire: Critical pedagogy as revolutionary praxis. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 131-153.
- McMorland, J., & Piggot-Irvine, E. (2000). Facilitation as midwifery: Facilitation and praxis in group learning. *Systemic Practice and Action Research*, 13(2), 121-138.
- Miller, B. (2005). Praxis and postmodernism: Nine theses on history. *Nature, Society and Thought*, 18(2), 219-232.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. New York, NY: Routledge.
- Morcol, G. (2005). A new system thinking: Implications of the sciences of complexity for public policy and administration. *Public Administration Quarterly*, 29(3), 297-320.
- Nielsen, R. P. (1990). Dialogic leadership as ethics action (praxis). *Journal of Business Ethics*, 9, 765-783.
- Nielsen, R. P. (2000). Do internal due process system permit adequate political and moral space for ethics voice, praxis, and community? *Journal of Business Ethics*, 24, 1-27.
- Normore, A. H. (2004). The edge of chaos: School administrators and accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 55-77.
- Ostlund, L. E. (1978). Are middle managers an obstacle to corporate social policy

- implementation? *Business*, 18(2), 5-20.
- Pangle, T. L. (1992). *The ennobling of democracy*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Prasad, P., & Caproni, P. J. (1997). Critical theory in the management classroom: Engaging power, ideology, and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3), 284-291.
- Renner, A., & Brown, M. (2006). A hopeful curriculum: community, praxis, and courage. *Journal of Communication Technology*, 22(2), 101-122.
- Ricouer, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York, NY: Columbia University Press.
- Riddell, A. R. (1998). Reforms of educational efficiency and quality in developing Countries: An overview. *Compare*, 28(3), 277-291.
- Rodriguez, A. J., Zozakiewicz, C., & Yerrick, R. (2005). Using prompted praxis to improve teacher professional development in culturally diverse schools. *School Science and Mathematics*, 105(7), 352-362.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sell, J., Chen, Z-Y., & Johansson, A. C. (2002). A cross-cultural comparison of public good and resource good settings. *Social Psychology Quarterly*, 65(3), 285-297.
- Seo, M. G., & Creed, W. E. D. (2002). Institutional contradictions, praxis, and institutional change: A dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse context. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Sobeck, J. (2003). Comparing policy process frameworks: What do they tell us about group membership and participation for policy improvement? *Administration and Society*, 35(3), 350-374.
- Solomon, R. C. (1999). Game theory as a model for business and business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 9(1), 11-29.
- Staratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27, 185-202.
- Stovall, D. (2004). School leader as negotiator: Critical race theory, praxis, and the

- creation of productive space. *Multicultural Education*, 12(2), 8-12.
- Swedberg, R. (2001). Sociology and game theory: Contemporary and historical perspectives. *Theory and Society*, 30, 301-335.
- Thomas, T. P., & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversion. *Educational Theory*, 47(2), 261-285.
- Tischio, V. M. (2003). Speaking the fool's rhetoric: A woman's critical praxis for power-sharing in a gendered writing classroom. *Composition Studies*, 31(2), 27-45.
- Totikidis, V., & Prilleltensky, I. (2006). Engaging community in an cycle of praxis: Multicultural perspectives on personal, relational and collective wellness. *Community, Work and Family*. 9(1), 47-67.
- Trilokekar, R. D. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. *Higher Education*, 59,131-147.
- Ventriss, C. (2004). Swimming against the tide. *Administrative Theory and Praxis*, 20(1), 91-101.
- Ventriss, C. (2005). The postmodern condition and the challenge of rethinking the foundations of public policy and administration: A critical inquiry. *Administrative Theory & Praxis*, 27(3), 552-560.
- Vizzard, W. J. (1995). The impact of agenda conflict on policy formulation and implementation: The case of gun control. *Public Administration Review*, 55(4), 341-347.
- Warren, K. (2004). Why has feedback systems thinking struggled to influence strategy and policy formulation? Suggestive evidence, explanations and solutions. *System Research and Behavioral Science*, 21(4), 331-347.
- Welsh, P. J., & Frost, D. (2000). Understanding the reorganization of secondary schooling: A political games approach. *Journal of Educational Policy*, 15, 217-235.
- West, A., & Currie, P. (2008). School diversity and social justice: Policy and politics. *Educational Studies*, 34(3), 241-250.
- Williams, H. (1988). *Concepts of ideology*. New York, NY: ST. Martin's Press.

Witt, M. T. (2006). Toward a praxis less traditional: Never a straight line.  
*Administrative Theory & Praxis*, 28(2), 225-244.

# 評鑑制度對臺灣高等教育的影響

湯堯\*

## 摘要

在教育評鑑已成為高等教育顯學的當下，我們看到它帶來組織機構正向的自我檢視機制。然而，也在實施多年後的此刻，我們實在有其必要用多樣的角度來審視評鑑制度與概念，與其所帶來高等教育的實務影響與反省思考，希冀透過反思的歷程產生更正向的評鑑態度與因應策略。本文首先以臺灣高等教育的評鑑背景脈絡與發展做討論依據，從真實現況來揭櫫評鑑角色的認可制與其所產生的政府與社會效應為起始，進而討論大學在評鑑框架下面臨的大學自主與績效責任的主體性挑戰，同時檢視一下我們想面面俱到的評鑑目標與世界趨勢的離合現況。本文結論部份則主要以自我促進、自主發展與回饋反思的架構做本文的綜合論述，企圖說明在現今我國高等教育評鑑機制運行中，學校機構在顧及教育當局的管制，在爭取評鑑結果的資源，與在積極回應評鑑執行者訪視委員的意見與要求的同時，學校如何落實其主體性的重要，換言之，在兼顧評鑑核心價值理念與實務推動的前提下，學校機構自我特色發展可能更為重要。

**關鍵詞：**評鑑制度、認可制、臺灣高等教育

---

\* 湯堯，國立成功大學教育研究所教授  
電子郵件：alex tang@mail.ncku.edu.tw

來稿日期：2011 年 7 月 14 日；修訂日期：2011 年 8 月 19 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# The Impact on the Evaluation System to the Taiwan Higher Education

Yao Tang\*

## Abstract

As evaluation has become the norm in Higher Education in Taiwan, we have witnessed how the evaluation has brought the positive self-perspective on organizations. After years of its implementations, however, there is the need to look back into the evaluation system, its concept and impacts it has brought to higher education from different angles of perspective, reflecting on the evaluation behaviors in the hope to emerge with better coping strategies. This article begins with a discussion on the background context and development of the evaluation system on higher education in Taiwan. It discusses the actual evaluation accreditation system and its impacts on government and society. It further questions the problems of university autonomy and accountability under this framework of evaluation. At the same time, it examines the relationship between the goals of evaluation and the world trend. The conclusion mainly uses initiative motivation, autonomous development and reflective feedback as the main structure of the discussions; and explains the mechanism in the operation and mechanism of higher education evaluation. When institutions take into account the regulations from education authorities, competition for resources and responses toward evaluation officer's feedback and demand, the fulfillment of the main character of the institution is the major concern. In other words, taking into account the core values of evaluation and giving impetus to practices, the construction of the self-characteristics of the institution maybe more important.

**Keywords:** evaluation system, accreditation, Taiwan higher education

---

\* Yao Tang, Professor, Institute of Education, National Cheng Kung University

E-mail: alextang@mail.ncku.edu.tw

Manuscript received: July 14, 2011; Modified: August 19, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、臺灣高等教育的評鑑背景與脈絡

最近各大學校長寒暄時常聽到的一句話是「你抽籤了沒？」。原來是 100 年度上半年大學校院校務評鑑正在舉行，共計有 39 所大學校院受評，其中包括 7 所獲得「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」補助的大學。校長們對即將來到的校務評鑑關切之情，溢於言表，而自從有關高等教育績效的各種評鑑（evaluation with the institute's accountability）次第展開以來，我們看到它在增進臺灣高等教育組織機構的自我定位與再次確認機構本身的教育目標上有其積極貢獻。同時在促進組織正向的自我檢視與落實不斷自我改善的功能上，其機制的形成與成效的落實，實吾等教育工作者所樂於見到。然在實施教育評鑑多年後的當下，且不論是否以高等教育的績效成效（Rezende, 2010; Berggren, 2010）作為評鑑之關鍵指標；然其評鑑本身及其方式，均在在都成為大學校院辦學最關切的議題。

回憶這過往十多年來，教育改革政策如火如荼地推動，評鑑總是伴隨而至。1996 年「教育改革總諮議報告書」提出強化教育評鑑的建議，認為評鑑是提升教育品質的策略之一。2005 年底完成修正的大學法也規定大學應對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑，教育部應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑並公告結果，作為「政府教育經費補助」及「學校調整發展規模」之參考。2007 年公布的大學評鑑辦法，明訂教育部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎助、補助之參據，以上法理上確立了教育部對大學評鑑有推動督導且掌握學校補助經費和招生規模之權力。

在政府推動和社會聲浪對高等教育的績效要求下，高等教育各類型的評鑑紛紛登場，評鑑結果成為衡量績效表現與品質保證之代名詞，辦理評鑑工作的學者多認為通過評鑑——包括學校內部自我評鑑（形成性評鑑）和外部專家同儕評鑑（總結性評鑑），是提升教育品質最有效和最直接的方法，甚或提出評鑑目的即是改善（improve it）而非證明（prove it）的隱喻；但也有更多學者和社會關心此事的人士認為，高等教育的各種類型評鑑係融合了政治目標、績效責任、及專業成長的考量所形成的混合方法（mixed approach），正因如此，可能什麼都想達成但最終什麼也沒達標。

事實上，自 2005 年，由教育部和各大學校院共同捐資設立高等教育評鑑中心作為實施各類評鑑的專業機構，接受教育部的「委託」，辦理各項高等教

育評鑑事項；其中和各大學校院關係最密切、影響最深遠的就是系所評鑑五年計畫和第二波大學校務評鑑，前者自 2006 年啟動正準備落幕，後者於 2004 年由臺灣評鑑協會辦理首次大學校務評鑑，由高教評鑑中心接辦即將來到的第二波，值此，校務評鑑和系所評鑑今後將每 4 年至 7 年定期辦理，基本上呈現系所評鑑結束，校務評鑑登場的態勢。

承上，近 10 年來各大學校院接受過第一波校務評鑑和系所評鑑的洗禮，加上期間的各專業、各類型的學門評鑑，如醫學院評鑑、護理科系評鑑、師資培育中心評鑑、臺灣文史語言系所評鑑，再加上技職體系的科技大學評鑑、技術學院評鑑、追蹤評鑑，還有許多以訪視評鑑型態出現的專項專案績效評鑑，如發展國際一流大學（五年五百億）執行績效訪視、教學卓越計畫訪視、整體獎補助績效評量、產學合作績效評量、國防教育（軍訓）評鑑等等（為了簡化評鑑種類，100 年起的校務評鑑融合了「大專校院推動性別平等教育訪視」、「大專校院校園環境管理現況調查與績效評鑑」、「國立大專院校校務基金訪評」、「交通安全教育訪視或評鑑」、「大專校院數位學習訪視與認證服務」、甚至於將「大專院校體育專案評鑑」融入於校務評鑑之中）。如此所形成連綿不斷的評鑑帶，許多大學可說是身經百戰，煉鐵成鋼，接受和準備教育評鑑成為大專校院的重點校務活動，大學各種校務發展幾乎離不開評鑑的影響，撰寫評鑑報告以及和評鑑配套的各種報告成了學校研發單位的絕活。至於學校內部自我評鑑，基本上每一項外部評鑑前，大學都會準備至少一次的自我評鑑，尤有甚者，再進行一至二次的自我評鑑後的成果考核評鑑，以利於證明「認真且積極地」看待自我評鑑的落實。

然而，其中各校對自我評鑑的核心價值與認知不同而也會有差異，有的學校認為自我評鑑是外部評鑑機制的必要條件或規定，所以惟有積極因應與認真面對才是不二法門；也有學校則認為是大學本身力求準備充分、主動自評，以便爭取高分通過；當然更多的自我評鑑多少是夾雜著一點人脈動員與操兵，受評學校期望藉著自評聘請外部委員以便在真正評鑑前發揮探路的功效，或有尋求「同業公會」的道義協助之消極意義。當然，隨近年來各項評鑑工作的進行與發展，後來相關評鑑法規規範了迴避條款，參與自評的委員不得擔任同校的外部評鑑委員，有些學校就反向操作，將最不希望來評的學者專家先邀來自評，來個免疫大作戰，由此，也可看出部份學校機構面對自我評鑑與外部評鑑的取巧心態。總之，評鑑連綿無絕期，上有政策下有對策。

## 貳、評鑑實務現況分析與探究

### 一、認可制度脈絡中的主動性

高等教育評鑑中心認為其所採取的評鑑模式是接近英國、美國、澳洲和歐盟等國家地區，為維持各高等教育機構的辦學品質，達到品質保證與控制功能所實施的認可制（*accreditation*），是一項由高等教育機構或學程自願接受外部認可機構品質檢核，在品質符合或超越認可標準時，以獲得認可地位的過程，鼓勵機構朝最大教育效能努力。認可對象是以大學校院整體為主，也可以專業之學術學門（程）為對象；認可方法包括機構自我評鑑與專業同儕訪視，認可對於教育機構表現與誠信的確保過程，其目的在強化並維持高等教育品質，贏得大眾信心，社會根據認可結果發揮市場機能從事學校選擇，這樣可以減少來自學校外部的控制，對大學自主有正面意義。是以從學理和理念上，大學應「自願」接受評鑑以決定是否被認可，高等教育評鑑中心也是如此宣示。

但事實是我們的評鑑沒聽說過哪一所大學不參加，大家都是自願參加。學校除非是不想爭取發展規模，不想接受教育部的經費獎補助，否則大概沒有自願選擇的空間。大學評鑑辦法明訂各大學「應」接受教育部或該部委託之學術團體或專業評鑑機構定期辦理之大學評鑑，但大學校院已建立完善自我評鑑制度，其自我評鑑結果經教育部認定通過者以及經教育部認可之其他國內外專業評鑑機構評鑑通過者得申請免接受評鑑，惟目前大學接受其他被認可的評鑑機構的認可而不參加高等教育評鑑中心的評鑑者幾稀？自願的前提是學校可以獨立於外部控制之外，既然政府教育經費補助和學校招生員額都可以由政府視評鑑結果來控制，當然會削弱組織機構自我檢核的主動性（*initiation*）了。

其實以評鑑作為政府經費補助多寡的控制手段頗為常見，如英國 RAE（*Research Assessment Exercise*）於 1986 年的第一次評估時並未與研究經費分配連結，爾後採漸進方式逐步將評鑑結果與撥款連結，學術研究品質評比造成有些大學獲得大筆研究經費，有些大學則很少；美國聯邦政府對大學的相關經費補助的基本條件就是申請機構必須獲得認可資格，因此大學取得認可地位，就意味著取得聯邦政府經費補助基本資格。人家有的我們也有，但藉著評鑑結果影響大學招生名額的這種外部控制方式，在世界各國頗為少見。評鑑被當成政府管制大學的另一個手段，而社會卻渾然不覺，甚至迎合政府管制將評鑑當作是對大學優劣水準的辨別標準，別人不用的我們正在用，用「行政指導」方式達到教育部控制大學規模的目的。

## 二、認可制度結果的引導性

在系所評鑑方面，認可的結果以「通過」、「待觀察」與「未通過」三種等級公布，教育部隨即規定評鑑獲得通過的系所，應根據認可結果報告書建議，提出自我改善計畫與執行成果，可5年不必再接受評鑑；待觀察的系所，由評鑑中心針對缺失進行追蹤評鑑，並不得擴增招生名額；未通過者，由評鑑中心實施全部項目再評鑑，並由教育部核減招生名額，若評鑑仍未通過，則予以停招停辦。在校務評鑑方面，評鑑認可的結果分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」三種，通過者提出自我改善計畫與執行成果，有條件通過者提出自我改善計畫與執行成果接受追蹤評鑑，未通過者提出自我改善計畫與執行成果，重新進行評鑑，同時認可程度經通過後，評鑑中心將提報教育部做為擬定相關政策之參據。以上在在顯示我們的透過專業單位評鑑和政府對大學校院獎懲之間的密切關係。

我國的高等教育評鑑依法有據，評鑑也成為大學辦學過程與發展中的必然歷程和常態工作，政府對大學辦學績效的考查也就自然地從評鑑結果來推導，根據法律制訂法規，將評鑑結果作為進行對大學的員額管制的依據。教育部根據大學法第5條訂定「大學評鑑辦法」，辦法中明訂「接受評鑑大學對評鑑結果所列缺失事項，應依規定期限積極改進，並納入校務規劃，改進結果列為下次評鑑之項目」，同時明訂教育部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據，且明言所稱調整大學發展規模，包括增設及調整院、系、所、學位學程、組、班，調整招生名額、入學方式及名額分配等事項。又依大學法第12條規定大學之學生人數規模應與大學資源條件相符，其標準由教育部定之；並得作為各大學規劃增設及調整院、系、所、學程與招生名額之審酌依據；所以教育部制訂了「大學學生人數總量發展之資源條件規模標準」，將大學的學生總量發展規模、資源條件、招生名額及學制班別等一網打盡。

根據上述兩種法規，前者教育部對系所評鑑的結果未通過的大學系所可施以減招處分，並要求未見改善成效者退場，後者明確規定院、系、所及學位學程評鑑未通過者，依情節輕重調整其招生名額為前一學年度招生名額之50%至70%，並給予一定時間之改善期程，調整系所師資課程及教學品質，經再評鑑仍未通過者，則為維持高等教育品質，應適予調減系所招生名額。由此觀之，在教育界常講的「考試領導教學」之外，又多出了一種「評鑑領導辦學」的高等教育現象，而且是變成有其學理依據的依法從事。

## 參、評鑑問題因應與現象探討

### 一、認可與否的差異性

在社會對評鑑結果的反應方面，高等教育評鑑中心承認社會大眾對認可制的評鑑認識不足，習慣以過去績效導向的評鑑結果評價大學；媒體也鼓吹評鑑等於排名，甚至許多大學為了招生也會將通過認可扭曲成排名，沒有通過認可的學校或系所則抨擊評鑑不公、委員不夠專業等問題，學校在評鑑結果公布後所產生的市場效應，即反應在招生上產生的變化迄今亦無人研究，從社會大眾對「大學聲望」的刻板印象上來觀察，似乎系所評鑑和校務評鑑的認可結果和大學招生並無明顯關連性，換言之，大學招生人數受到影響仍來自於政府管制，因素之一是評鑑結果，其他還有最近連續三個學年度全校新生註冊率均未達 70% 者，全校生師比值未達標準者，師資結構未達標準者及學生擁有的空間未達標準者等因素，大學招生植基於在社會市場上的聲望，聲望與傳統幾乎恆久不變，特別是大學入學分數的排序，仍然是傳統的以既有印象為主，先國立再私立，先北部再南部，先老字號大學，再新近設立大學，大學聲望仍然是高者恆高，低者恆低，招生排序仍是前者恆前，後者恆後。

評鑑旨在協助學校自我定位，發現優劣勢並強化發展特色，對各大學之品質與績效進行確認，並促其落實校務發展計畫，達到自我改善的境界。但以校務評鑑來說，所有大學均被規範在同一套評鑑規準之內，評鑑中心自稱「校務評鑑之實施方式以公平、公正、積極為前提，各校同等對待，不因受評學校之規模或形象而有個別差異」，此項規範固然是表示執行評鑑時對委員的態度公平要求，但同時出現的結果是評鑑時評鑑委員往往不考慮受評學校的特色定位、發展歷史、規模能量等因素，這些因素導致各學校有其差異性，卻在評鑑執行時很難將各校差異的情形列入考慮。

### 二、評鑑產生的同質性

另以系所評鑑為例，主辦者聲稱並未訂定通過與否的「統一」標準，而是根據系所自訂的目標，分別就各評鑑項目進行同儕評鑑，透過「做什麼」、「如何做」、「結果如何」及「如何改善」四個步驟，檢視系所是否投入適切的資源，在課程、師資、教學等方面（Thornton, 2010; Williams, 2010）符合並達成自訂的預期目標，也就是自己與自己比，並非進行校際、系所間的相互比較；其評鑑內涵固在於強調系所有無整套達成自我設定目標的適切辦學方

式、過程與制度，由評鑑委員根據個別系所之自訂目標及辦學理念來評鑑，問題在於評鑑委員的組成，多由研究型大學的學者組成，運用研究型大學的校務條件、辦學資源、社會優勢和植基於菁英型高等教育脈絡的辦學品質解釋權，來看待受評學校，無形中將所有學校導入接受相同的同質化檢驗標準，何況，還有評鑑委員的評鑑標準和心證問題，儘管主辦單位聲稱設有評鑑委員遴聘、輪替機制，還會實施行前講習以及建置各專業領域的評鑑人才資料庫，但以2006年大學校院評鑑為例，動用了757位評鑑委員，儘管有以上機制和召開行前會議溝通觀念，仍很難讓為數龐大的委員對實地評鑑學校時建立共同的評鑑準則，產生一致的心證，委員執行評鑑前簡短的幾小時行前說明會不可能達到校正心態，統一標準的功能，評鑑時各用差異化的標準與心證，卻以委員高度同質化的「先驗背景」去評鑑定位特色各有差異的學校，評鑑委員的習以為常，卻造成學校有苦難言，從高教評鑑中心對外表示的「未來本會亦會考量學校屬性、定位與規模等條件，進行評鑑委員之聘任，俾使評鑑工作之執行得日臻完善」來看，其實也就承認了這一點。難怪有學校在系所評鑑後將此種現象轉化為質疑委員的專業能力，產生對評鑑公信力之質疑，甚至有的學校採取訴願等法律手段要爭個公道；而評鑑結果又導入教育部的控制的機制，政府透過對大學校院的資源與規模的收放，在同質化的指標和規準下，符合同質化框架程度愈高的學校如聲望良好、歷史悠久的研究型大學就會得到恆久豐沛的經費資源，聲望不足或特色不夠的新近設立大學則很難得到較多特別補助，造成大學資源貧者恆貧，富者恆富，學校聲望強者恆強，弱者恆弱。

### 三、大學自主的真相與表象

至此看來，評鑑不僅領導辦學，還影響著大學的人流、金流與前景。教育部曾在《我國高等教育發展規劃研究專案報告》（2003）中呼籲要將大學當作是事業體來經營，事業體的命脈就是人流與金流，大學的學生員額、學雜費收入和經費補助都在評鑑結果的框架下，要如何以事業體的精神來經營？儘管新近修訂大學評鑑辦法，對於「評鑑績優大學」的學雜費收費及其辦理增設系所班、招生人數、入學方式及其名額之分配等均放寬規定，但同時卻更嚴格定義了評鑑績優大學為一般大學校院最近一次大學校務評鑑通過，且最近一次接受大學系所評鑑，其受評系、所、學位學程均為通過，技職校院最近一次技專校院綜合評鑑行政類日夜間部評鑑成績均達一等或通過，且專業類評鑑之受評系、所、學位學程最近一次評鑑成績均達一等或通過者，換言之是校務評鑑和

系所評鑑雙雙全數通過者才可以獲得績優稱號，然後再陳報教育部獲得核准後才可取得規模與經費的較高度自主權，大學自主的門檻更高了。高等教育在今天已不再只是菁英教育，而是一種全民提升文化教育素養的一種大眾教育場域，當然要適應大眾需求，如除學術專業之外，還要顧及大眾對技能學習的需求，除對國民施以謀生教育外還要培養國民美學教育，所以大學校院特色與定位理應是五花八門，學生甚至可以三教九流，現在被評鑑框架這麼一箍，大家全套進相同的運作模式，各種類型或是說想朝著各種特色形式發展的學校都必須削足適履地適應框架。一如教育部的「大學總量發展規模與資源條件標準」控管措施卻要套上「落實大學自主理念、促進大學未來發展整體規劃」的帽子，這種事實與修辭（*reality & rhetoric*）的背離感，許多大學恐怕是寒天飲冰雪，滴點在心頭。

## 肆、從事評鑑工作者的反思與論辯

高教評鑑中心是由教育部出資 1500 萬元、再由 153 所大學各出資 10 萬元共同成立的財團法人機構，官股雖然不到一半，但教育部仍是大股東，各出資大學除非聯合起來推派理事代表成為多數席次，才能產生與教育部共商大計的效果，否則當然是由教育部主導。在大學自主的前提下，教育部尚不敢乾綱獨斷，故爾自我規範其辦理大學評鑑，得委託學術團體或專業評鑑機構為之，至於其與高等教育評鑑中心共同規劃大學評鑑事務，從評鑑政策的規劃到評鑑事務的辦理，教育部和高教評鑑中心鮮少找同為股東之一的大學校院商量，最多只是說明評鑑辦理方式與辦理評鑑結果的回饋，高教評鑑中心這個中介機構（*buffer institute*），明顯地是朝著教育部傾斜的，理想上的「一臂之隔」（*arm length*），其意義愈發模糊。

高教評鑑中心認為，「評鑑」本身不是目的，它是一種工具和手段，透過專業服務以協助受評機構持續改進與發展為其終極目標，雖然評鑑係以協助大學發展為其目標，但真正會改善或提升大學教育品質的是評鑑之後續的改進行動，以及評鑑帶給學校的附加價值—學校發展契機。透過評鑑之準備過程，可以凝聚學校教職員生之共識合作，使學校成員更認識學校本身的定位與願景、優勢與劣勢、問題與困難所在，亦可帶給學校成員合作協調、共同行動的機會，所以評鑑可藉此凝聚學校成員之共識，激發每一位成員之反思與行動力，

最後形成自我持續改進之校園組織文化。

事實果真如此？評鑑目的在於激發受評者拿出改善行動，朝向自我設定的目標前進。但現行評鑑制度卻可說是「取得認可，取得資源」的分界線，所以儘管強調認可的精神，然連結到評鑑之後的處理措施，實質上是另一種以狹隘的評鑑本位主義的績效導向評量。對學校如此，對系所及專門領域的相關教學甚至行政單位亦復如此。教育部近年來為了提昇高等教育品質，透過許多競爭性經費機制引導大學加強教學功能，追求研究卓越，無論公私立大學校院都透過各種競爭性專案的評比與申請，接受了不同程度和不同形式的政府財政獎補助，學校在經費上對政府的依賴甚深，對於會影響經費補助程度的各類型評鑑—包括各專項、專案執行的績效評鑑，都深刻地影響著大學校務運作。簡言之，對許多學校來講，沒有評鑑，沒有資源，沒有資源，沒有行動，學校資源的配置幾乎是為了應付評鑑所需，學校辦學所需資源也從評鑑後得到的獎補助經費而來，評鑑以及評鑑結果變成一種外加（added on）的辦學附設機制，沒有真正內化進入辦學的各項工作系統。

再者，由於各種評鑑週而復始，接踵而來，學校的正常預算支用系統大概都被評鑑期程所主導，逐漸形成以評鑑為導向的預算執行和工作計畫體系，學校所謂的績效成為能夠展示在評鑑系統中的成果，以滿足政府各項控管和激勵措施，爭取到更多辦學條件，至於社會需要什麼？大學如何滿足社會對大學績效責任的期待，則不再是學校關心的議題。而學術自由也好，大學自主也好，其精神都在於高等教育工作者對社會責任的認知與實踐，如不同性質特色的大學有不同面向的社會責任，不同專業領域與專業功能的教師有不同的社會責任，但是現在的評鑑系統，讓學術研究者不再關切改善社會生活與國民生計，學術研究不再是改善社會的平台，成為一個為研究而研究，追求評鑑框架中狹隘的績效成果的傾斜面（Rezende, 2010）；教學工作不再是為人師者對真知灼見的啟迪，或為培養學生全方位能力做出貢獻，反而成為一種追求評鑑框架下狹隘的量化績效成果的工具（Thornton, 2010）；服務者本是學人以專業學識貢獻於社會的情操展現，現在變成以量計分的統計數字或變項，不再依據服務者的自由意志或信念信仰。

高等教育市場化本來指的是回應市場需求，引領社會進步，經過現行評鑑連結上後續的管制系統，大學成為為爭取辦學條件而獵取資源的市場產物，現行評鑑連結上後續的管制系統可說是一個人為造成的競技場，學校不分強弱，都要投入場裡廝殺，老師等利害關係人要不就是搖旗吶喊，要不就

是進場助陣，成為許多人口中常說的「共犯結構」，久之產生斯德哥爾摩效應<sup>1</sup>（Stockholm syndrome），即指出學校裡所有校務之規準皆以評鑑的規準和需求為馬首是瞻；致使忽略了評鑑背後精神與正向意義。如同有學校在系所評鑑時因為評委對同一門課程意見兩極，順了姑意逆了嫂意，產生父子騎驢的窘境，乾脆將課程拆開，以「全方位」之美名納含兩位委員意見，俾使誰也不得罪，我們常在各種評鑑場合當最後綜合座談時，受評學校校長經常以這樣語句「對各位委員的意見和指正，本校萬分感謝，一定照單全收，立即改善」來總結，這固然有客套話成分，但也相當程度反映了學校不敢得罪委員的無奈。

## 伍、綜合評論（代結論）

根據 Kells 與 Nilsson（1995）研究發現，長久以來世界主要國家高等教育評鑑機制發展趨勢有以下三點：（一）自我促進（initiative motivation）：即強化大學自我評鑑及自我管制的內部促動之動機，並納入學校基本運作結構中。（二）自主發展（autonomous development）減少來自政府的影響或政府干預逐漸淡化。（三）回饋反思（reflective feedback）重視顧客對評鑑的回饋意見，強調評鑑重點在於教學、學習、服務及管理等方面之改善。

從以上三點結論檢視我國現行大學評鑑機制，發現我們的確和這三點有落差。我國在政策和實施評鑑的機構都強調大學要先實施自我評鑑，將各項評鑑指標在自己學校先走一遍，同時建立教職員生的共識，從下而上將評鑑融入高等教育生活，也就是建立自我管制的大學。但當前事實是許多大學仍因迫於外部評鑑前必需完成內部自評，才辦理自我評鑑，由於係針對外部評鑑的自我評鑑，所以這種自評是模擬情境式的，是沙盤推演式的，是考前猜題（委員名單）式的。其次，有關減少來自於政府的干預控管，Kells 與 Nilsson（1995）也進一步指出：評鑑結果若直接影響政府經費補助的話，那麼評鑑機制會更具效用和績效，但他進一步研究發現，美國聯邦經費補助與評鑑認可相結合的結果，是造成社會將此評鑑機制視為具有「準政府機制」的性質，從而失去了認

<sup>1</sup> 斯德哥爾摩效應或者稱為人質情結或人質綜合症，是指犯罪的受害者對於犯罪者產生情感，甚至反過來幫助犯罪者的一種情結。這個情感造成被害人對加害人產生好感、依賴心、甚至協助加害人。資料來源：<http://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E6%96%AF%E5%BE%B7%E5%93%A5%E5%B0%94%E6%91%A9%E7%BB%BC%E5%90%88%E7%97%87>

可制中所強調重要的「自願」原則，故美國高等教育機構時時對中央集權抱持恐懼態度，又擔心不進行評鑑就可能喪失政府經費補助，在這種「恐懼的總和」下，大學會審慎地實施自我管制，把握自願參加的原則，以實施自我評鑑為基礎，經過評鑑機制的認可後政府事後核發補助經費。而我們的大學各種評鑑強調學習美國的認可制，但鮮少有學校是出於自願參加，也沒有檢討過政府以控制學校規模發展和經費補助為手段，對所有大學校院產生的影響，如統一的、由上而下的大規模評鑑，和從學校由下而上的自願申請式的評鑑二者就大異其趣，更別說是不符合大學自主的精神了。

至於第三點重視顧客對評鑑的回饋意見，更是我們評鑑機制上的缺失；本文之前也曾指出社會對評鑑結果之疏離，學生市場對學校選擇權行使中學校法人及其學校之可接近性（accessibility）、可接受性（acceptability）和可負擔性（affordability）的所謂高教機會選擇權之反應，和評鑑結果產生何種連結？至少到現在為止都還不確定。

綜觀前述，在當今我國各種高等教育評鑑機制運行中，大學要顧及教育當局的管制，要爭取評鑑結果的資源，要接受評鑑體制的規範，又要回應評鑑執行者訪視委員的意見與要求；大學自主的理想、大學以自我管制為基礎期能發揮高等教育創業精神，其實可能都會很難實現的，尤其在面臨國際高等教育市場上的人力培育競爭加劇的情況下，其競合的程度可能更加艱困，也難怪各大學校長對於即將來到的大學校務評鑑「悲欣交集」，悲涼的就是本文所描述的情景，又得在校務評鑑時一一面對，從校長到教職員甚至學生，都要配合演出；欣喜的則大概還是一些競爭力的恆強恆富和聲望度恆前恆高的四恆大學吧！然而在這場大學自主與高教評鑑的競逐的遊戲中，誰與爭鋒尚未有定論，吾人謹盼聖經新約中的馬太效應（Matthew Effect）<sup>2</sup>切莫出現在臺灣高等教育機構中。

<sup>2</sup> 馬太效應（Matthew Effect），是指好的愈好，壞的愈壞，多的愈多，少的愈少的一種現象。名字來自於《聖經·馬太福音》中的一則寓言。資料來源：<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%A9%AC%E5%A4%AA%E6%95%88%E5%BA%94>

## 參考文獻

- 教育部 (1996)。 **教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。  
〔 Ministry of Education (1996). *The consultants' concluding report on education reform*. Taipei: The Education Reform Committee, The Executive Yuan. 〕
- 教育部 (2003)。 **我國高等教育發展規劃研究專案報告**。取自 [http://www.edu.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=1346](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1346) 〔 Ministry of Education (2003). *Report of case study on national higher education development*. Retrieved from [http://www.edu.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=1346](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1346) 〕
- Berggren, C. (2010). The influence of higher education institutions on labor market outcomes. *European Education*, 4(1), 61-75.
- Kells, H. R., & Nilsson, K. A. (1995). *Evaluation for quality assurance and improvement*. Stockholm, SE: Kanslersämbetet.
- Rezende, M. (2010). The effects of accountability on higher education. *Economics of Education Review*, 29(5), 842-856.
- Thornton, M. (2010). Review of analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 359-365.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching & Teacher Education*, 26(3), 639-647.



# NVivo 9.1 是質性研究的萬靈丹或科學怪物？

劉世閔\*

## 摘要

本文簡介紮根理論與電腦輔助質性資料分析軟體（Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software, CAQDAS）的關係，提及 NVivo 9.1 的歷史與功能，這是一套為質性研究者所設計的套裝軟體，也是 NVivo 最新的版本，由 Tom 和 Lyn Richards 首創。NVivo 9.1 可協助研究者處理無結構資料例如文件、調查、聲音、影像和照片等資訊。同時輸入多元文件是可能的，研究者也可一次輸入它們，NVivo 9.1 在 2011 年六月發行，在 CAQDAS 中開創豐富文本，隨心所欲地編輯與編碼，且可用質性連結、塑形、過濾、精煉、搜尋和模組。它具備許多工具來探索節點間關係，也提供一些工具從觀察、訪談、文件分析與文獻探討來處理資料、想法、資訊與理論建立。總之，NVivo 的最新版本是一套適當的工具，提供許多功能與布林邏輯促進質性分析，有人視之為萬靈丹，然而，過度倚賴或誤用 CAQDAS 分析的成果而缺乏研究者自身的反省，容易簡化實際現場的複雜現象，因此有人視其為科學怪物。當然，這些研究軟體無法取代質性研究者本身，他們只是讓研究繁複的工作更有效率，重點是研究者如何慎選順手的工具。

**關鍵詞：**紮根理論、電腦輔助質性資料分析軟體、NVivo 9.1

---

\* 劉世閔，國立高雄師範大學教育學系副教授

電子郵件：sml206@nknucc.nknu.edu.tw

來稿日期：2011 年 8 月 8 日；修訂日期：2011 年 9 月 2 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# Is NVivo 9.1 a Panacea or Frankenstein for Qualitative Research?

Shih Min Liu\*

## Abstract

This article briefly presents the relationship of grounded theory and CAQDAS. The history and functions of NVivo, a software package for qualitative researchers originally created in 1991 by Tom and Lyn Richards and its latest version, NVivo 9.1 will be discussed. NVivo 9.1 assists researchers to qualitatively analyze unstructured information, such as document, survey, audio, video and picture files, and enables simultaneous multiple documents import. NVivo 9.1 was released in June 2011. It pioneered rich text in CAQDAS, which is freely edited and coded, and the integration of coding with many methods of qualitative linking, shaping, filtering, refining, searching and modeling. It is equipped with many tools for examining the relations of nodes and provides various tools to process operating data, ideas, information and theories based on interviews, observations, document analysis, and literature reviews. NVivo is an appropriate tool, which provides many new functions and Boolean logics in its latest version, to improve qualitative analysis. It is therefore that some view it as a panacea. However, if one is excessively dependent upon the outcomes of CAQDAS but who lacks of reflections, it will overly simplify the complicated phenomena of the practical fields. It is the reason that others deem it as a Frankenstein. These packages, of course, won't study for a qualitative researcher. But they just might make his/her hard work more efficient. It is momentous to confirm that CAQDAS fits appropriately with the data a researcher produces.

**Keywords:** grounded theory, CAQDAS, NVivo 9.1

---

\* Shih Min Liu, Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University.  
E-mail: sml206@nknucc.nknu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2011; Modified: September 2, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、緒論

### 一、從紮根理論到電腦輔助質性資料分析軟體

1967年當 Barney Glaser 與 Anselm Strauss 提出一書《The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research》當中提到紮根理論（Grounded theory）的概念（Glaser & Strauss, 1967），宣稱可透過系統性的資料譯碼過程來蒐集與分析資料，使理論逐漸由資料中形塑出來（賽明成、陳建維，2010）。這種理論習慣於經由系統且同時蒐集與分析資料產生理論議題，目前已廣泛地運用在社會科學中。

Glaser 與 Strauss 所提的紮根理論，透過系統性的分析原則，針對資料分析的譯碼、概念形成及文獻的使用等提出了不同的看法，他們認為第一階段的分析是概念的辨識與發展或開放編碼（Webb, 1999）。因此，紮根理論比較有步驟，它提供質性研究 know how 的技術，這種理論的分析資料技術結合理論取樣，先前的描述，加上編碼資料的程序，目的在清晰地建立或以歸納資料的方式來詮釋理論（Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002）。

其次，紮根理論強調歸納方法，它是一種質性研究方法，依賴從資料中產生的內省，不像傳統的研究緣起自邏輯演繹假設的先驗結構，紮根理論則從蒐集資料且置假設於分析中的歸納方式開始，因此能在隨後資料蒐集間被確定或不確定（Milliken, 2010）。它是一種紮根於資料的理論，歸納重於演繹的手法，歸納法是自然探究的本質且是紮根理論資料分析方法的基礎，概念是紮根理論研究旨趣的終極單位（Morison & Moir, 1998）。

這樣的理論衝突論戰源自於彼此間關於何謂「社會真實」的議題有著立場鮮明的歧異。這種理論也導致其他學者對他們批評，認為紮根理論過度簡化了事件的複雜過程，使得研究流於現象的描述，或因預設之分析架構宰制資料，導致資料無法呈現所謂的社會真實（賽明成、陳建維，2010）。

質性研究的資料分析是件費力費時的工作，在 1980 年代初期，少數的質性研究者發現可以用電腦的文書處理軟體，來進行資料的搜尋與與文件的管理等工作。數位具電腦專業知識的質性研究者，開始研發可以協助質性研究資料分析的軟體，但是並不普遍（劉世閔、王為國，2007；Kelle, 1995）。

包含質性資料管理軟體等系統是用以發展來組織資料且能夠進行比較用已確定達成研究目的，質性資料經常被詮釋地分析，但可以被分配數值與進行量化地分析，電腦軟體無法且不能替研究人員分析質性資料。在選擇電腦方法

處理質性資料分析時，他們會影響研究歷程與結果的輸出需要仔細地權衡清楚（Fossey, et al., 2002）。

在電腦發明以前，質性研究者通常使用手工分析；近幾年來，即使有許多電腦軟體之出現，但有些研究者仍使用人工分析，其理由可能是：（一）習慣於直接和資料做真實的接觸；（二）未取得電腦軟體；（三）沒有時間學習軟體之操作（劉世閔、王為國，2007），上述理由使 CAQDAS 之發展也因而受限。

電腦輔助質性資料分析軟體（Computer-Assisted Qualitative Data Analysis software, CAQDAS）一詞由 Fielding 與 Lee 在 1998 年所引介，係指廣泛有效地支援多樣的質性研究分析形式的軟體，這樣的軟體並沒有「做」分析，它僅是「輔助」（Gibbs, 2003）。CAQDAS 套裝軟體被發展來處理無結構的質性資料且具有特殊能力來分析文本的資料：包含文本儲存、提取、字的搜尋、編碼、備忘錄、生動的繪圖、階層的樹狀結構、概念圖與反思報告書寫（Ryan & Bernard, 2000）。

近年來電腦數位科技的興起，詳細的筆記、錄影及錄音便成為人類學研究的重要方式。目前許多生技、醫學及人類學等相關學科研究人員也逐漸運用此種方式分析其所蒐集的資料，而影音分析涉及研究者觀望與凝聽的角度與心態，這些是有文化脈絡差異的，故宜掌握到社會論述構成原則以理解人們如何觀看的偏好（劉世閔，2005）。

Becker（1993）曾對此提出批判，他認為電腦運用在紮根理論的資料分析會導致走味且過度簡化描述結果。根據 Basit（2003）的說法，電腦及分析軟體無法為研究者進行分析，使用者仍必須創造範疇，進行分割、編碼，並決定哪些該擷取與整理。當然，這些軟體無法替代研究者來進行研究，但可以讓繁重的分析工作更有效率。重要的是，研究者必須確認 CAQDAS 適用其所產生的資料。

## 二、從 CAQDAS 談 NVivo 9.1

然而，電腦輔助質性資料分析軟體的使用仍有爭辯，早期的使用者感覺他們接近他們受訪者所說的話或當他們使用書面分析較優於電腦分析的田野札記，就好比因為使用者熟悉傳統的方式但對電腦卻感覺新穎，現在，大多數軟體已經有好的配備來再脈絡化，且有微乎其微的理由對使用 CAQDAS 者感覺遠離資料，其他的批評者建議 CAQDAS 加強某些偏誤例如紮根理論的優勢和編碼提取的主導。雖然這是真的大多的軟體被紮根理論所引導，且其他方法皆

首重編碼文本，這些程式現在已經越來越精巧、彈性且致力於任何一種分析的方法，儘管如此，證據顯示最大部分出版的研究描述 CAQDAS 的使用維持一種非常簡單層次的派典分析且顯示些微信效度的證據，當研究者變得越來越有經驗且更多研究者使用軟體，此時有可能轉變，且軟體的創新運用會增加。

CAQDAS 一詞係指廣泛支援在質性研究中不同類型文章的軟體，軟體並沒有「做」研究，它僅僅輔助，它需要人們去讀、理解與詮釋資料。大多數的軟體支援文本編碼，且能在分析歷程中階層地編排，修正與再編排，某些軟體（例如 MaxQDA、Qualrus、Atlas.ti 和 NVivo）能處理大量文本的不同字體、形式與顏色，有些可以對數位化的聲音、圖片與影像支援分析，當中有些允許數位資料直接編碼（例如 HyperRESEARCH、Atlas.ti、CI-SAID；AnnoTape 和 the Qualitative Media Analyser）（Gibbs, 2003）。當然 Gibbs 的分析距離現在已經現在已過了八年了，目前多數的電腦輔助質性分析軟體幾乎都具備有上述的功能。

CAQDAS 軟體在設備和操作方面雖然不同，那種軟體較為合適要視實際所遇到的問題而定，但是需要與要分析的類型有關。有些學者認為 CAQDAS 不過是幫助研究者儲存、搜尋與擷取的工具，並非「工具」本身，它是一項輔具，無法替代理智的分析，也無法替代其他研究者能使用諸如手工的剪貼、閱讀與在閱讀文本、字的處理程式與資料庫的技術（e.g. O'Reilly, 2005）。

大多數軟體允許紀錄備忘錄，編碼定義，田野札記和其他分析的文本作為分析的過程的部分，以及有些（例如，NVivo、NUD \* IST/N 6、Atlas.ti 和 Qualrus）允許這份文本連結專案資料庫的數據和編碼（Gibbs, 2003）。無形中提供質性研究者 know-how 的步驟。NVivo 9 提供一套明確有系統的策略，藉此幫助研究者思考分析，也可以開啟 Maxqda 與 Atlas.ti 的資料，NVivo 讓研究者迅速組織並且分類資料。換言之，CAQDAS 間已經逐漸可以互容，允許不同電腦輔助軟體之間的轉換與讀取，研究者也不必擔心資料間因轉換而造成資料流失。

做過質性研究的人，大體上都有一種感受，就是處理大量文字資料時，深覺繁雜與無奈，避免以手工或以文書編輯軟體剪輯時可能造成的遺漏問題，NVivo 是一種用以管理與分析質性資料的軟體程式，目前已有許多軟體程式（參閱 <http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/>），而 NVivo 淵源流長，從 QSR 的 NUD\*IST 所衍生，以金錢與資源的實質投資觀點而言是最新代表作（Lakeman, 2008）。NVivo 9.1 是一套以「譯碼」（code-based）方式為基礎協

助研究者處理非結構式資訊，如文件、調查、聲音、影像的軟體，因此，研究者可以做終極較佳決定。

研發 NVivo 與 NUD\*IST 的 Richards 及 Richards (1994) 提到質性研究分析軟體的功能可分為五種：(一) 編碼和搜尋軟體 (code-and-retrieve software)；(二) 以規則為本位的理論建立系統 (rule-based theory building systems)；(三) 以邏輯為本位系統 (logic-based systems)；(四) 以索引為本位取向 (an index-based approach)；以及 (五) 概念網絡系統 (conceptual network systems)。不同的軟體在這些項目上的著重點不大相同，研究者須要依研究的需要來作決定。

### 三、NVivo 的歷史與臺灣之推廣現況

NVivo 的前身是 NUD\*IST，這是一套相當有名的質性研究資料分析軟體 (如表 1)，它的全名是 Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing，中文的意思是「非數量化之無結構資料的索引、搜尋、與理論化」。NUD\*IST 第一版是由 Richards 及 Richards 在 1981 年所研發，在 1994 年他們成立 QSR 公司 (Qualitative Solutions and Research Pty Ltd)，進行軟體的開發工作。1999 年，該公司為了質性研究的特殊需求，另行開發了 NVivo1，在國內一直到 2000 年，才開始有部份學者介紹這類軟體，2002 年，第六版出現，稱為 N6 (劉世閔、王為國，2007)。同時，NVivo 升級為第二版。2006 年，QSR 公司結合 NUD\*IST 和 NVivo 成為全新的資料庫，又加上其他新的功能，發展成 NVivo7，在 2006 年 3 月上市。

在國內，由劉世閔的研究團隊所著的《質性研究 e 點通》一書，即介紹 NVivo7 的基本功能和應用 (劉世閔編，2007a)。2008 年三月問世的 NVivo 8 (簡稱 N8) 軟體，更多了影音檔的編碼與處理的功能，更在繪圖上多了 3D 立體條狀圖的選項。也可以同時處理文字檔、影音檔、圖像檔和影像檔的編碼和分析。強大的資料整理與連結技術，使資料分析工作更系統化，世閔的團隊再次出版《質性研究資料分析：NVivo 8 活用寶典》(郭玉霞、洪梓榆，2009)。

2010 年 10 月 21 日，NVivo 9 出現，這是繼 NVivo 8 之後，QSR 公司所推出目前國際上最新的質性分析軟體。2011 年 6 月 10 日更更新為 NVivo 9.1，此軟體已超過 400,000 個用戶，橫跨 150 個國家 (如表 1)。

表 1

NVivo 的進化史一覽表

| 西元年月日            | NVivo 9 的演進史     | 備 註  |
|------------------|------------------|--|
| 1981 年 12 月 10 日 | NUD*IST 1 誕生     | Tom Richards 與 Lyn Richards 共創   |
| 1987 年           | Nud*ist 2 誕生     |  |
| 1989 年           | Atlas 誕生         |  |
| 1993 年           | Nud*ist (Mac) 誕生 |  |
| 1994 年           | QSR 公司成立         |  |
| 1997 年           | NUD*IST 4.0 誕生   |  |
| 2000 年           | NUD*IST 5.0 誕生   | NVivo 2 同年誕生   |
| 2001 年           |                  | 劉世閔、吳璟 (2001)。NVivo：新世紀的質性研究電腦輔助軟體。為國內第一篇介紹質性研究軟體的文章。                          |
| 2002 年           | NUD*IST 6 誕生     |  |
| 2006 年           |                  | 劉世閔編 (2006a) 出版《質性研究資料分析與文獻格式之運用：以 QSR N6 與 End Note 8 為例》一書。為國內介紹 CAQDAS 的專著。 |
| 2006 年           | NVivo 7 誕生       | 結合 QSR N6 與 NVivo2 的產物   |
| 2007 年           |                  | 劉世閔編 (2007a) 出版《質性研究 e 點通》介紹 NVivo 7   |
| 2008 年 3 月       | NVivo 8 誕生       | 比 NVivo 7 多具影、音分析的功能   |
| 2009 年           |                  | 郭玉霞、洪梓榆 (2009) 出版《質性研究資料分析：NVivo 8 活用寶典》一書                                     |
| 2010 年 10 月 21 日 | NVivo 9 誕生       |  |
| 2011 年 6 月 10 日  | NVivo 9.1 誕生     |  |

## 貳、Nvivo9的內涵與功能

### 一、開啟與專案

#### (一) 開啟

點選桌面的 QSR NVivo 9 或從開始→程式集→QSR→NVivo9→NVivo9 來開啟程式，開啟之後會進入 NVivo 9 的視窗畫面（如圖 1）。

圖 1 開啟 NVivo 9.1



#### (二) 新增 / 開啟專案

第一次使用只要輸入 user name 與 initial 就可以進入，當新增專案只要在左下角點選 New Project 即可，若要開啟舊檔，則選取 Open Project。

### 二、NVivo 9.1 的主要內涵與功能

#### (一) NVivo 9.1 主要的功能表列

完整正式功能表列由左至右為檔案 (file)、基本 (home)、建立 (create)、外部資料 (external data)、分析 (analyze)、探索 (explore)、版面編排 (layout)、瀏覽 (view) 等八項 (如圖 2)。

##### 1. 檔案

檔案提供專案管理、偏好設定，項目與清單匯出和列印等。

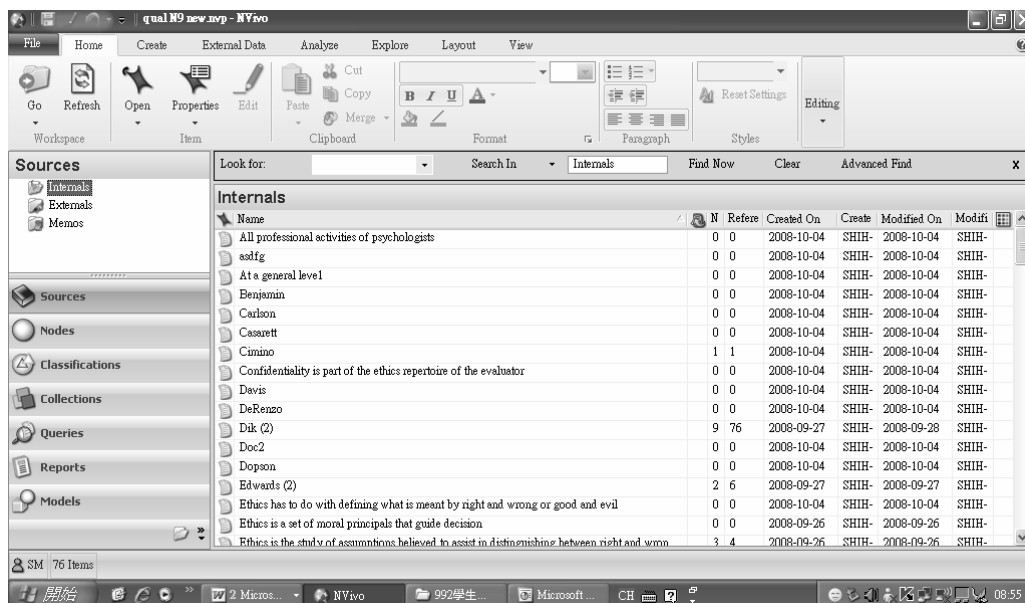
##### 2. 基本

基本包含提供復原、剪下、複製、貼上、選取與取代等常見編輯指令，及段落編寫格式等。

##### 3. 建立

建立提供文字、聲音、影像建立及連結外部相關檔案或備忘錄，可建立節點和建立新資料夾或已存集合，建立屬性及關係型態。

圖2 NVivo 9 功能表列的畫面



#### 4. 分析

分析提供原始逐字稿和軟體自動功能，加以扣合一起，與原始資源可作備忘錄加以提醒並可超連結，作註解了解資料訊息，及字的頻率搜尋。

#### 5. 探索

探索提供視覺化圖表及集群樹狀分析圖，集合數個專案，依據條件要項建立相關模型，並可尋找出結果建立報告，與節點或資料可建立分類及種類。

#### 6. 版面編排

版面編排提供結果關係繪製圖相關工具，整理分類圖表編排，行與欄位及邊緣圖表大小。

#### 7. 瀏覽

瀏覽提供功能圖示隱藏或列於範本視窗中，可調整所編輯的資料，能被PDF及文字檔中所讀，矩陣圖型與節點和分類屬性皆可相通，並可互相了解資料共通性。

##### (二) N9 的工具列

N9 的工具列包含：基本工具列 (main toolbar)、編輯工具列 (editor toolbar)、編碼工具列 (editor toolbar)、連結工具列 (links toolbar)、矩陣

工具列 (matrix toolbar)、檢視工具列 (view toolbar) 和媒體工具列 (media toolbar)。

#### 1. 基本工具列

提供新增項目、儲存專案、剪下、複製和復原功能。

#### 2. 編碼工具列

提供各種編碼方式，以利使用者將資料進行不同屬性之編碼。

#### 3. 連結工具列

提供新增或刪除項目的參照、註解與備忘錄。

#### 4. 矩陣工具列

提供設定矩陣節點的檢視狀態，如：行列互換、儲存格色塊、調整行列位置等。

#### 5. 媒體工具列

提供控制影音檔包括播放、停止、前進、後退、音量、格放重覆、轉速控制及區間設定等功能。

### (三) 導覽視窗

導覽視窗 (navigation view) 大致可區分為七大類：原始資料 (sources)、節點 (nodes)、分類 (classifications)、集合 (collections)、質詢 (queries)、報導 (reports) 和模組 (models) 等。在這七大類底下又各自區分出一個或多個不等的項目，每一個項目類別都有其專屬的資料夾，並以不同的圖示加以區分。

#### 1. 原始資料

原始資料是尚未進行質性分析前的資料，而這些資料可能是訪談紀錄、文獻。研究者札記或現場錄音影像等，故從 N9 的導覽視窗中可知道，原始項目資料包含三個部分：內存檔 (internals)、外聯檔 (externals) 和備忘錄 (memos) 等。

##### (1) 內存檔

NVivo 9 可以透過新增與匯入的方式來建立內存檔，輕鬆幫研究者組織和分析文件、圖片、調查、聲音與影像的資料，茲整理五種類型的資料 (如表 2)：

研究者可以利用 create 直接產生文件 (如圖 3)，文件也可以匯入或產生在 NVivo 中，以文本為本的基本原始資料，這些資料包括訪談、現場札記、討論的文件或與你的計畫相關文件。也可利用 external data 輸入既存的聲音、圖片與錄影等媒介內容資料，NVivo 9.1 可以輔助研究者處理影、音之類的資料。

表 2

NVivo 9.1 可支援匯入之檔案






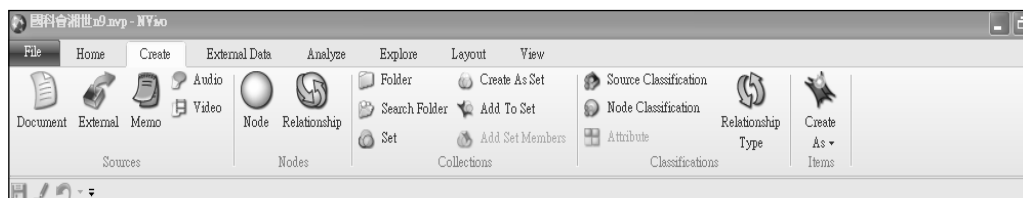
| 圖像   | 原始資料<br>的檔案類型 | 檔案類型說明  |
|--|---------------|---|
|   | 文件檔           | 包含 Microsoft Word (.docx, .doc)、Adobe PDF (.pdf)、Rich text (.rtf) 及 Plain text (.txt) 等格式的文件。   |
|   | 圖片檔           | 圖片檔含 Windows bitmap (.bmp)、Graphic Interchange Format (.gif)、Joint Photographics Expert Group (jpg, jpeg)、Tagged Image File Format (tif, tiff) 等圖片。 |
|   | 資料組           | 微軟 Excel 活頁簿 (.xlsx, .xls)<br>文字檔 (Tab-delimited text, .txt)<br>網頁 (.htm, .html)  |
|   | 聲音            | 聲音檔含 .mp3、.wma 與 .wav 等格式   |
|  | 影像檔           | 影像檔含 (.mpg, .mpeg, .mpe, .mp4, .av, .wmv, .mov, or .qt)   |

圖 3 利用 Create 產生文件



## (2) 外聯檔

透過連結的方式所建立的外聯檔，NVivo 9.1 能透過連結外部檔案的方式來處理其他數位資料，尤其是程式本身不支援的檔案類型，例如：網頁、簡報檔及未涵括在內的聲音或影像檔……等。NVivo 9.1 可以用來處理文字資料以外的數位資料，外聯檔是你無法輸入 NVivo 9.1 諸如書、報紙文章或 ppt 等材料的代理物，如果外聯檔是網頁或檔案，研究者即可連結透過連結網頁或檔案且可輕易打開，外部檔案的方式來處理任何型態的數位資料，舉凡圖片、聲

音、影像、簡報、網頁，建立好的外聯檔，可以透過外部程式來開啟連結的檔案進行分析。

### (3) 備忘錄

根據 Gibbs (2007) 的說法，備忘錄 (memos) 是指使用分析的文件包含研究者對專案中基本資料與節點的評論。備忘錄可能是個別連結到特別資料的文件 (特別是指 CAQDAS 軟體) 或收錄研究日記的型式。

研究者可能會針對主題、資料收集、資料內容或分析過程心有所感，此時可藉由備忘錄的方式將其紀錄下來，利用新增、匯入或連結的方式來產生一份備忘錄，備忘錄可能就是研究者連結到一個特別計畫項目的完整計畫 (劉世閔, 2006b)。

研究者在蒐集或分析資料的過程中若心有所感，或者針對資料、理論或方法寫下反省性的評論以作為深度分析，此時可藉由備忘錄的方式將其紀錄下來，也可以利用此種資料提醒備忘，且不會破壞原始資料的完整性，卻可以用備忘錄連結 (linked memos) 與之連結。Strauss 及 Corbin (1998) 認為有三種備忘錄：編碼註記、理論註記及操作註記。根據 Ryan 及 Bernard (2000) 的解釋，編碼註記是描述已被發現紮根理論的概念，理論註記是研究者嘗試綜合其對文本是怎樣的想，操作註記則是關於實際事務的紀錄。

## 2. 節點

節點 (nodes) 類似質性研究中所指的範疇或類目 (categories)，是一種藉由區分資料，形成初步資料類別的概念 (黃世奇、劉世閔, 2007)。NVivo 9.1 的節點有三種類型，分為節點 (nodes)、關係 (relationships) 和矩陣 (matrices) 等三類項目。

### (1) 節點

節點是有關研究者有興趣的特定主題、地點、人物、或其他參照資料的集合，研究者從訪談、焦點團體、文章、或調查結果中收集到這些參照的資料，然後建立節點。研究者初步萃取出具概念的文件都是一個節點，可以放置於自由節點 (free node) 中，供日後進一步地組成範疇。隨著研究者不斷地對資料熟悉，主題的浮現，每個主題之下的章節及例子可以加以譯碼或解碼 (uncoding)，當更有組織及更高層級的主題出現，便可以開始將屬於相同概念的文件資料 (document) 歸類叢集起來，形成一類屬加以命名，對具有同概念的類屬賦予更抽象的名稱，經由親子節點關係重複進行，編整成結構性的樹狀式節點 (tree node)。當此一類屬命名後，即可依其屬性及面向來加以發展

該類屬，使該類屬所涵蓋的特徵或歸因更加豐富（劉世閔，2003）。

節點將原始的資料加以分解、比較及鑑別，運用概念化與範疇化來處理類似與異同的主題和事件的步驟。它是一種在計畫中所欲呈現研究者希望指稱的所欲指稱的研究對象，概念、地點、心理狀態或特性的物件（劉世閔，2007b）。

換言之，節點並不是真正的資料，而是把代碼和在文件中的被編碼的位置做連結。透過這種方式，很容易找到被編碼的段落。而這些段落並沒有真正被複製、剪下、再貼到節點中，原始資料沒有移動。

節點可以分為處理未具有階層的自由節點與具有階層結構的樹狀節點，樹狀節點用以表現質性研究概念間的主從（親子）或相互（兄弟/姐妹）等上下或平行層次關係（劉世閔，2007b）。研究者可將自己喜好或不知如何歸類的段落或文章放在自由節點，這是與其他節點並無清楚邏輯結合的獨立節點。而樹狀節點是能被分類且具有樹狀結構的節點，亦即節點之間存在有主從關係。在質性資料的瀏覽與分析過程中，當使用者逐漸掌握質性研究的架構時，可以藉由新增、刪除、搬移、複製這些節點，以表現質性研究概念間的相互關係（黃世奇、劉世閔，2007）。NVivo 9.1也增加聚集節點（*aggregate nodes*），可以將所有子節點內容聚集在親節點中。

## （2）關係

關係是一種很特別的節點，它是用來表示兩項目之間的關聯性。例如，研究者可以建立一個關係節點，來記錄同一專案中兩個不同個案的關係（例如兩個人物互相的婚姻關係）。由於研究概念之間不見得都只是上下層的階層關係，因此僅只有樹狀節點很難完整描述研究概念間的關係。然而透過關係這項節點，使用者可以藉由線條符號的使用及關係型態的命名來說明兩項目之間的關聯性（黃世奇、劉世閔，2007）。要處理好關係，要先界定好關係型態（*relationship types*），關係型態在 *new relationship* 中，分別選擇 *from* 和 *to* 兩個相互關聯的節點，以及兩個節點之間的關係箭頭，它是在建立項目之間的關係前，必須先界定其關係符號的界定及搜尋的條件。例如，包含、敵對、結婚、同居等概念；另外，關係型態可以加上線條符號來展現兩項目間的關連性。NVivo 9.1 的設計裡，要建立關係節點有兩個步驟：

- a. 決定要處理的是哪一種關係，還有方向。
- b. 要把這種關係應用在哪些項目之間（郭玉霞、洪梓榆，2009）。

關聯性可以是單向的，也可以是雙向的，因此它包含聯結（*associative* 無

方向性的連接線)，單向（one way 是單向箭頭）及對稱（Symmetrical 是雙向箭頭）三種設計，例如智商→學業成績表現，其中「→」則可以表示為「影響」。

關係節點就是第二層次的編碼，要建立模組前，要確認概念間的連結（linkages）或關係。關係節點記錄的是在兩個項目間，一種特定形式的關連（connection），這些項目可以是個案、概念（在節點中）、文件、備忘錄、或組合。這種關係可以用單向、或雙向的箭頭來表示，而所稱的「關係」可以是影響、指導、溝通、共事的關係等等（郭玉霞、洪梓榆，2009）。在設定好關係型態之後，即可開始設定所需要的關係節點，nodes 導覽視窗中點選 Relationships 資料夾，然後在右側的項目列表視窗中按滑鼠右鍵，執行快顯功能表中的 new relationship，且在出現 new relationship 視窗後，先在 from 的欄位中執行 select 選擇來源節點，在 to 的欄位中執行 select 選擇目標節點。

### （3）矩陣

Glaser 與 Strauss（1967）出版了紮根理論之發現《The Discovery of Grounded Theory》一書，他們所提的結果矩陣是較為靜態的。矩陣是透過質詢（queries）所產生的節點，這是一種節點的表格，用來顯示不同節點內容間彼此的關聯。所謂矩陣編碼即是研究者可以用矩陣編碼查詢（matrix coding queries）來建立矩陣，將行和列的項目兩兩之間進行邏輯比較（如圖 4），並從選擇的項目中，搜尋出同時符合兩項目間搜尋條件的編碼內容，其中行和列均包含一個以上的項目群，但在矩陣中無法編碼。

以臺灣統編版教科書為例，我曾以課為單位，將欄設定為政治人物（如歷代君王、鄭成功、蔣中正與國父），列設為各年度課程標準（包含 1952, 1962, 1968, 1975-1, 1975-2, 1975-3 與 1993 年），經矩陣處理得到表格為各課單元數，例如 1952 年課程標準提到鄭成功為 1 課（如圖 5）。

### 4. 類屬

NVivo 9 的類屬（Classifications）（如圖 6），可分為原始資料分類（source classifications），節點資料分類（node classifications）和關係型態。

#### （1）原始資料分類

原始資料分類多用於參考文獻的相關資訊，可匯入 endNote, zotero 或 refworks 等文獻管理工具蒐集來的資料。

#### （2）節點資料分類

節點資料分類則較常使用於人、地、案例等資料，可透過此功能設定其屬性，以便後續分析時作為分類的依據。

圖 4 矩陣各部分功能說明圖

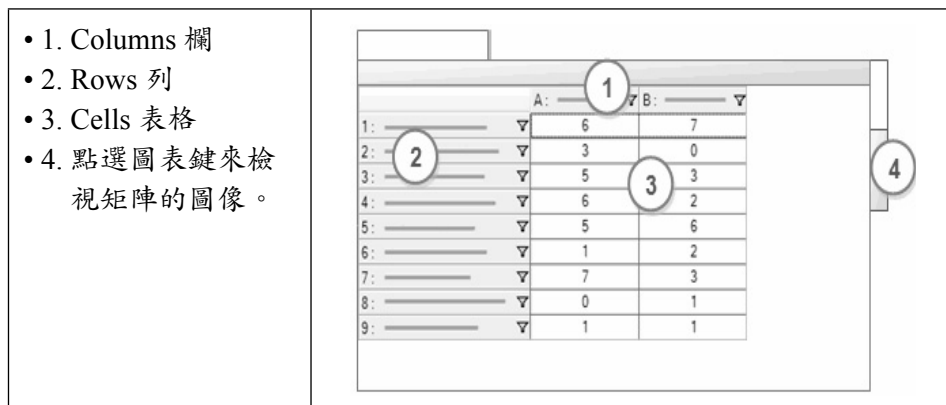
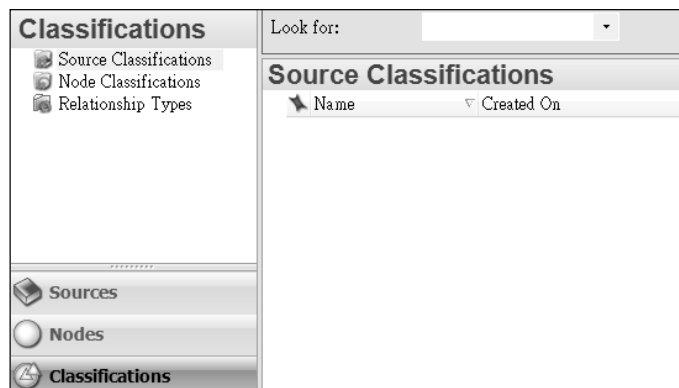


圖 5 NVivo 9.1 矩陣圖

|           | A: 歷代君王 | B: 鄭成功 | C: 蔣中正 | D: 國父 |
|-----------|---------|--------|--------|-------|
| 1: 1952   | 1       | 1      | 9      | 9     |
| 2: 1962   | 3       | 3      | 5      | 10    |
| 3: 1968   | 7       | 2      | 6      | 6     |
| 4: 1975-1 | 4       | 1      | 4      | 3     |
| 5: 1975-2 | 4       | 1      | 4      | 3     |
| 6: 1975-3 | 5       | 1      | 3      | 1     |
| 7: 1993   | 1       | 0      | 0      | 0     |

圖 6 類屬功能項目



### (3) 關係型態

關係型態是在建立項目之間的關係，必須先界定其關係符號的界定及搜尋的條件。在 *new relationship* 中，分別選擇 *from* 和 *to* 兩個相互關聯的節點，以及兩個節點之間的關係箭頭，關係建立後，可運用於後續模組 (*model*) 的建立。

## 5. 集合

集合 (*Collections*) 融入原本的組合與連結，包含組合 (*sets*)，搜尋資料夾 (*search folders*)，備忘錄連結 (*memo links*)，參照連結 (“*see also*” *links*) 和註解 (*annotations*)。

### (1) 組合

為了將整合資料分析結果，組合 (*set*) 是一種可以跨項目類型的集合，使用者在質性分析的過程中，可以將同類或相互關聯的各類項目，集合在同一組合中 (黃世奇、劉世閔，2007)，將結果形成新的組合或加入到已經建立的組合。

### (2) 搜尋資料夾

可以於此找到所有節點 (*all nodes*)，所有資料來源 (*all sources*) 與未置入的所有資料來源 (*all sources not embedded*)。

### (3) 備忘錄連結

組合的連結分為備忘錄連結 (*memo links*)、參照連結 (*see also links*) 和註解 (*annotations*) 三類項目。備忘錄連結可以將備忘錄存放於此，可以打開連結的檔案，也可連結的備忘錄，備忘錄是編碼與完成分析初稿的中介步驟，可說是資料來源的形式，研究者可以將這種資料成為文件及外聯檔，也可針對資料、概念與研究程序等寫出自己的想法。它提供一種儲存及有效擷取想法、洞見、詮釋、成長的理解或矛盾的認知備忘錄順著記錄的想法、問題、訪談間的關係。

### (4) 參照連結

參照連結 (*see also links*) 是專案項目間的連結，也可以連結一個完整的項目或項目內容的選取部份。所謂的參照 (*see also*) 是指在瀏覽項目時，項目內容中的關鍵字詞或部分段落內容與其他項目或其部分內容有所關聯或能相互對照，此時就可以透過參照連結的方式來建立這種關聯。由此可知，參照連結是項目內容與其他項目或其內容之間的一種連結 (黃世奇、劉世閔，2007)。


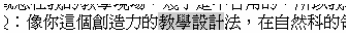
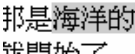

建立好連結後，被選取連結的部分會呈現粉紅色區塊，從此處就可以看到連結的雙方項目，當點選此位置，按滑鼠右鍵，就可以使用發端項目（open from item），或者達端項目（open to item）來開啟連結的發端與達端。參照連結是項目內容與其他項目或其內容之間的一種連結（黃世奇、劉世閔，2007）。例如假設內文提到青蛙，青蛙就可以利用參照連結到蛙類或者兩棲類。

### （5）註解

註解又評論原始資料或節點的選定內容，為了評論整篇文件或擷取顯露主題，被註解的文本段落將呈現藍色反白（如表 3）。這種欲將概念說清楚、講明白的方式，即可利用註解加以處理。

表 3

**NVivo 9.1 提供四種不同連結方式與特徵**

| 連結名稱  | NVivo 9.1 指令步驟  | 特徵  |
|-------|---|---|
| 備忘錄連結 | Sources → Internals 裡的檔案<br>→ Memo Link → Link to New Memo                | <br>綠底黃箭頭  |
| 參照連結  | Sources → 開啟 Internals 裡的檔案<br>→ Link → See Also Link → New See Also Link | <br>粉紅色反白 |
| 註解    | Sources → 開啟 Internals 裡的檔案<br>→ Annotation → New Annotation              | <br>藍底反白  |
| 超連結   | Sources → 開啟 Internals 裡的檔案<br>→ Hyperlink → New Hyperlink                | <br>藍色底線  |

## 6. 質詢

NVivo 9.1的質詢（queries）包含質詢和結果（results）。queries在explore的下拉選單中有個new queries，或者可點選queries，在項目瀏覽空白處點選右鍵，即可顯現。NVivo 9.1中的queries提供了關鍵字搜尋（text search）、字詞頻率（word frequency）、條件編碼（coding）、矩陣編碼（matrix coding）、複合編碼（compound）、編碼對照（coding comparison）與群組（group）等質詢方式。

### (1) 關鍵字搜尋

所謂關鍵字搜尋即是以關鍵字為搜尋依據，從選擇的項目中搜尋出關鍵字所在的項目，並從該項目中找出關鍵字所在的範圍（黃世奇、劉世閔，2007）。關鍵字搜尋是利用 Text Search Criteria 選擇特定關鍵字，輸入後的關鍵字可利用布林邏輯（wildcard, and, or, not, required, prohibit, fuzzy, near 和 relevance）處理，query options 的擴散（spreading）以了解上下文脈絡，包括不展開、展開關鍵字所在的已編碼參考來源、展開小範圍脈絡的內文資料、展開大範圍脈絡的內文資料、展開自訂脈絡範圍的內文資料、展開關鍵字所在的完整資料。易言之，研究者只要輸入想搜尋的關鍵字，即可利用自訂方式，找出所有資料來源關鍵字所在的段落。

### (2) 字詞頻率

藉由字詞頻率（word frequency）功能，能幫助搜尋出一份文件中多次出現的字詞，頻繁出現的字詞可作為提取概念之參考。NVivo 9.1 還提供可設定搜尋之字詞的精確度，通常可以找一篇或數篇文章，研究者可以自訂這些文章最常出現的前幾名的字詞頻率。

### (3) 條件編碼

條件編碼（coding query）是以各類節點或個案等已編碼的資料屬性作為搜尋條件，並從選擇的項目中，搜尋出符合條件的節點或個案編碼內容。屬性建立完成之後，接著可以利用質詢中的條件編碼（coding）來進行編碼。屬性是為某實體（某人或某事）所具有的價值（values）、元素（factors）、特性或抽象概念。當 B 有一種 Y，B 就具有 Y 的屬性。例如：凡蘋果（B）為具有水果屬性（Y）者，那麼，B 就具有 Y 的屬性。若鳳梨（A）、西瓜（C）、與芭樂（D）也具有 Y 屬性，那麼 A、C 與 D 也可稱為水果。條件編碼裡的搜尋條件，尋找原始資料中是否有相關屬性的編碼內容。

### (4) 矩陣編碼

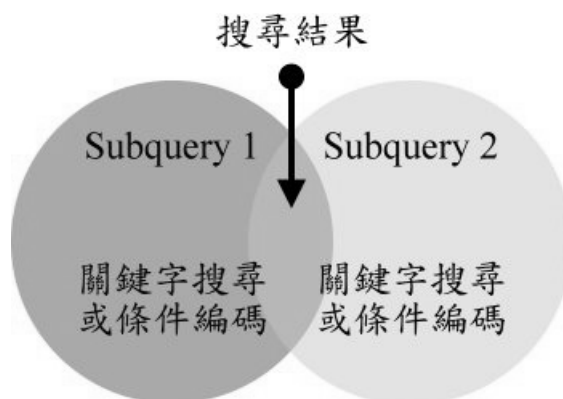
矩陣編碼必須透過質詢（queries）來產生，矩陣可以來進行兩概念間的質性分析。矩陣編碼則可以說是廣域的條件編碼，或視為條件編碼的批次處理，因為每一個儲存格都是兩項目間交互作用的結果，差別在於它是透過行列設定，一次處理一批項目（劉世閔，2007c）。研究者可運用矩陣將基本資料為本的編碼樹狀節點當橫軸 / 縱軸，內容資料庫的樹狀節點當縱軸 / 橫軸，其中矩陣可利用上述交集、聯集、差集、唯一與重疊等布林邏輯方式，整齊地排成若干行、列的矩形陣列，以表格結構呈現編碼數目，並可從這些數目檢視編碼

的文字內容。

#### (5) 複合編碼

進行複合編碼時，同樣先點選導覽視窗中 queries 的 queries 資料夾，然後在右側的項目列表視窗中按滑鼠右鍵，從快顯功能表中點選 new query，並點選 compound 來新增一個複合編碼的質詢。複合編碼是將關鍵字搜尋或條件編碼兩種質詢結果再進行兩兩各自邏輯比較，進而產生更深入的質詢結果（如圖 7）。

圖 7 複合編碼的概念圖



**資料來源：**黃世奇、何明軒（2009）。NVivo 8 軟體基本功能介紹（二）。載於郭玉霞（編），*質性研究資料分析：Nvivo 8 活用寶典*（頁 146）。高雄市：麗文。

#### (6) 編碼對照 (coding comparison)

編碼比較是比較不同使用者之間編碼的異同情形，其一致性可作為評分表信度之參考，不一致性可進一步探討分析的差異。

#### (7) 群組

使用群組質詢以發現在專案中的項目以特殊方式與其他項目連結一起，例如，你可能有預感訪談 A 且訪談 B 隱藏著不同議題，也因此有不同地編碼。你能用群組質詢來探索那個預感。當你執行質詢，結果的詳細細節編碼被同體呈現在訪談 A 與訪談 B。群組搜尋功能是尋找項目與項目之間已建立的某種關聯性，如編碼 (coding)、屬性值 (attribute value)、關係 (relationships)、參照連結 (see also links) 與模式 (models) 等等。

### 7. 模組

模組功能可以協助研究者做資料的展示或畫概念圖，模組可用來呈現、探索和描述一份專案中的資料，利用不同圖形（shapes）和連接線來繪製關係概念圖，用以表達專案中資料彼此間的關係，也可以繪製整理好的樹狀節點成為樹狀圖，研究者可以將概念予以視覺化，以協助研究者進行後設分析。

### 8. 圖表

NVivo 9.1 提供了十種圖表（charts）類型（如表 4）：其中包含 4 種 column 圖，4 種 bar 圖及 2 種其它圖。4 種 column 圖包含 3D 柱狀圖（3-D column chart）（如圖 8）、堆疊柱狀圖（stacked column chart）3D 堆疊柱狀圖（3-D Stacked column）和分組柱狀圖（grouped column chart）。4 種 Bar 圖包含 3D 長條圖（3-D bar chart）、堆疊長條圖（stacked bar chart）、3D 堆疊長條圖（3-D Stacked bar）與分組條形圖（grouped bar）。2 種其它圖包含棋盤圖（heat maps）與雷達圖（radar charts）（如圖 9）。

### 9. NVivo 9.1 伺服器

什麼是 NVivo 9.1 伺服器？它是一種將研究者所組織的東西輸入伺服器的分離應用，當研究者存放 NVivo 9.1 專案在伺服器時，多位使用者就能同步使用它。類似雲端技術，NVivo 9.1 伺服器更有利於團隊合作（如圖 10）。你的網路管理者會告訴你如何將你的組織通過 NVivo 9.1 伺服器，此伺服器管理者（為藍色）能在伺服器設定你的使用者訊息讓你產生及連結伺服器專案。

## 參、結語與省思

無論怎樣的質性研究材料，不管你的質性研究領域或方法是什麼，CAQDAS 提供工作方式幫助研究者在其每一階段的專案，這些強而有力的軟體也讓質性研究學者輕鬆掌握聲音、影像與圖片的剪輯，同時讓質性資料分析工作更有效率。

但，也由於 CAQDAS 可以提供更精密的技術，這些影音分析的技術越來越發達，研究對象身分也越容易被暴露。例如劉世閔、王為國（2007）對 CAQDAS 提出質疑，包括：將質性分析方法變成一元化、研究對象身份易遭暴露、支配研究方法、忽略深度的分析、學習電腦軟體的時間與成本、電腦邏輯與現場現象對真的解釋等。當然，CAQDAS 在質性研究中所扮演的角色，

表 4

NVivo 9.1 圖表說明

| 圖表類型     | 圖表範例  | 圖表資料的使用時間                    |
|----------|---|------------------------------|
| 3D 柱狀圖   |    | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 堆疊柱狀圖    |    | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 3D 堆疊柱狀圖 |    | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 分組柱狀圖    |    | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 3D 長條圖   |   | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 堆疊長條圖    |  | 可比較數量上的不同，可看出其增加或是減少的趨勢。     |
| 3D 堆疊長條圖 |  | 可比較數量上的不同，以及看出其趨勢是增加或是減少     |
| 分組條形圖    |  | 可比較數量上的不同，以及看出其趨勢是增加或是減少。    |
| 棋盤圖      |  | 當比較變數的組合或矩陣時，透過棋盤圖顯示資料的不同密度。 |
| 雷達圖      |  | 當比較數種變數時，雷達圖有效地顯示方向及趨勢。      |

圖 8 NVivo 9.1 的 3D 柱狀圖

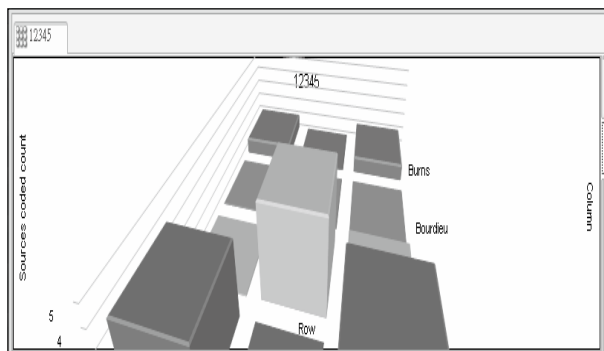


圖 9 NVivo 9.1 的雷達圖

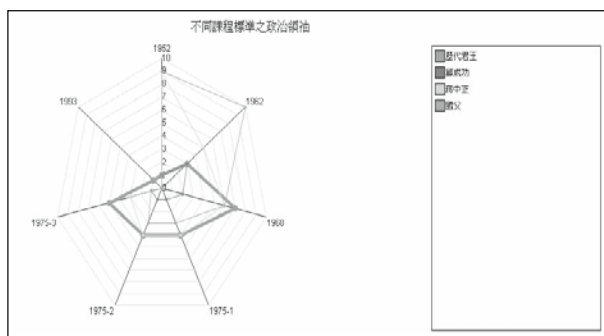
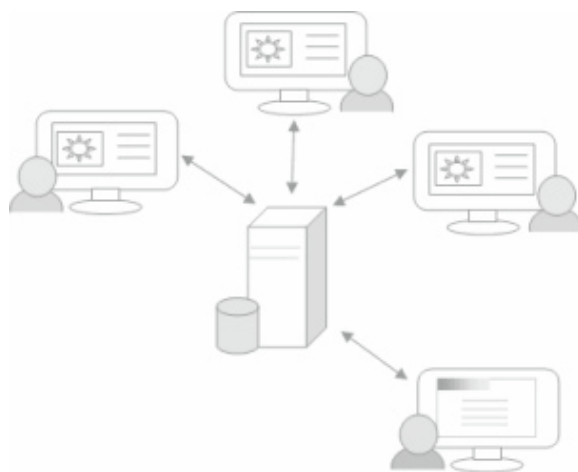


圖 10 NVivo 伺服器



資料來源：What is NVivo Server? (n.d.) Retrieved from [http://help-nv9-en.qsrinternational.com/nv9\\_help.htm](http://help-nv9-en.qsrinternational.com/nv9_help.htm)

難免落入工具與輔具的模糊，因此，某些批評家指出這些歷程如同紮根理論的技術慢慢被理解，但這樣的技術會不會變成搖尾乞憐的狗或是成為科學怪人（Kelle, 1997）？

迄今，沒有能從聲音錄音檔自動謄寫的軟體。即使最好的語音辨識軟體仍然得倚賴優質的錄音和熟悉一位發音者且無法應付多位回答者的聲音（Gibbs, 2003）。根據 Gibbs 的說法，聲音的辨識謄寫軟體可以將聲音處理成文字，例如國際知名的 IBM 公司曾出版 *via voice*，儘管其中文介面「快樂頌」這類型的語音辨識軟體，可以將聲音辨識成為文字，但仍要同一位發音者不斷地練習將聲音輸入，練習到讓電腦足以辨識為止。因此，未來的 CAQDAS 宜加強聲音影像的文字辨識系統。

同時，NVivo 9.1 所提供的是英文版與中文簡體版的介面，對於有意學習質性研究者而言，並非很友善，未來希望在繁體中文化方面，希望能看到該公司具體成果；目前 NVivo 9.1 已增加伺服器等雲端技術，逐漸克服未來遠端且整合計畫的研究需要，有利於跨國與團隊的合作。

另外，學習 NVivo 9.1 的時間與成本是否值得？目前多數的 CAQDAS 價位仍偏高，NVivo 9.1 完整版就高達 650 元美金（如附錄），由於價格不斐，這項軟體的推廣與運用就受到相當限制，未來希望這項利器能更普及，同時也能更加便宜與便利。雖然學習此項工具的時間不需太長（基本上三到七天），但仍須先有質性研究的概念，方有助於學習。

所以，它究竟是萬靈丹還是科學怪物？還端視研究者如何處理，整個歷程是否嚴謹，當然這些軟體無法替代研究者，但他們可以讓繁雜的分析工作更有效率，重要的是要慎選 CAQDAS 對研究是否「順手」。

這些年，國內外對教育研究也逐漸從巨觀轉向微觀，NVivo 9.1 之出現，對於質性研究者而言，無異是項喜訊，它讓龐雜的資料轉而成為歸納統整之資訊，更有利於研究之進行。但它畢竟是項輔具，非研究目的本身，若過份依賴電腦分析所呈現的結果，太計較工具功能之形式，就易落入工具理性之窠臼。而質性研究具有眾聲喧嘩的本質，為弱勢者發聲的企圖與多元研究方法論的探究等特質，若過度依賴此單一技術，缺乏研究者本身的反省思考，會讓質性研究陷入資訊科技工具化的泥淖而無法自拔。

## 參考文獻

- 郭玉霞、洪梓榆 (2009)。NVivo8 在個案研究上的應用 (二)。載於郭玉霞 (編), **質性研究資料分析：Nvivo 8 活用寶典** (頁 5-26)。臺北市：高等教育。〔Kuo, Y. H., & Hung, D. (2009). NVivo 8 in the application of case study. In Y. H. Kuo (Ed.), *Qualitative data analysis: Nvivo 8 guidebook* (pp. 5-26). Taipei: Higher Education.〕
- 黃世奇、何明軒 (2009)。NVivo 8 軟體基本功能介紹 (二)。載於郭玉霞 (編), **質性研究資料分析：Nvivo 8 活用寶典** (頁 83-152)。臺北市：高等教育。〔Huang, S. C., & Ho, M. (2009). The basic functions of NVivo 8 (2) . In Y. H. Kuo (Ed.), *Qualitative data analysis: Nvivo 8 guidebook* (pp. 83-152). Taipei: Higher Education.〕
- 黃世奇、劉世閔 (2007)。NVivo 7 的基本功能簡介與應用。載於劉世閔 (編), **質性研究 e 點通** (頁 25-172)。高雄市：麗文。〔Huang, S. C., & Liu, S. M. (2007). The basic functions and applications of NVivo 7. In S. M. Liu (Ed.), *E-learning at Qualitative Research* (pp. 25-172). Kaohsiung: Liwen.〕
- 劉世閔 (2003)。裸體者 QSR N6 (NUD\*IST)。教育研究月刊, **115**, 140-143。〔Liu, S. M. (2003). QSR N6 (NUD\*IST). *Journal of Educational Research*, *115*, 140-143.〕
- 劉世閔 (2005)。教育研究法：影音資料分析。教育研究月刊, **135**, 134-135。〔Liu, S. M. (2005). Educational research: Video and audio analysis. *Journal of Educational Research*, *135*, 134-135.〕
- 劉世閔編 (2006a)。質性研究資料分析與文獻格式之運用：以 QSR N6 與 End Note 8 為例。臺北市：心理。〔Liu, S. M. (Ed.). (2006a). *The applications of qualitative data analysis and citations: Taking QSR N6 & Endnote 8 as an example*. Taipei: Psychological.〕
- 劉世閔 (2006b 年 12 月)。用裸體者燉鍋質性研究的菜：以臺灣中學自然科學相關領域教科書 ELSI 議題之分析為例。發表於臺北市立教育大學 (編), **臺北市立教育大學 2006 年音樂教育與質性研究的邂逅：質性資料分析的理念與實作國際學術研討會論文集** (頁 38-57), 臺北市立教育大學, 臺北市。〔Liu, S. M. (2006, December). Stew a qualitative research meal with QSR N6 : Taking ELSI issues in nature-science-related textbooks in high schools in Taiwan

- as an example . Paper presented at Taipei municipal university of education (Ed.), *the International Conference on An encounter of music education and qualitative research: the ideas and practices of qualitative research* (pp. 38-57), Taipei Municipal University of Education, Taipei. ]
- 劉世閔編 (2007a)。質性研究 e 點通。高雄市：麗文。〔 Liu, S. M (Ed.). (2007a). *E-learning at qualitative research*. Kaohsiung: Liwen. ]
- 劉世閔 (2007b)。質性研究電腦輔助軟體常見詞彙 (二)：節點 (nodes)。教育研究月刊，155，142-148。〔 Liu, S. M. (2007b). The common words of CAQDAS (2): Nodes. *Journal of Educational Research*, 155, 142-148. ]
- 劉世閔 (2007c)。質性研究電腦輔助軟體常見詞彙 (四)：矩陣。教育研究月刊，163，131-136。〔 Liu, S. M. (2007c). The common words of CAQDAS(4): Matrices. *Journal of Educational Research*, 163, 131-136. ]
- 劉世閔、王為國 (2007)。質性研究電腦輔助分析軟體之發展趨勢與爭議。載於劉世閔 (編)，質性研究 e 點通 (頁 1-24)。高雄市：麗文。〔 Liu, S. M., & Wang, W. K. (2007). The developmental trends and debates of Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software(CAQDAS). In S. M. Liu (Ed.), *E-learning at Qualitative Research* (pp. 1-24). Kaohsiung: Liwen. ]
- 劉世閔、吳璟 (2001)。NVivo：新世紀的質性研究電腦輔助軟體。慈濟大學人文社會科學學刊，1，135-152。〔 Liu, S. M., & Wu, G. (2001). NVivo: The new generation of qualitative research. *Tzu-Chi University Journal of the Humanities and Social Science*, 1, 135-152. ]
- 賽明成、陳建維 (2010)。紮根理論與質性研究：調和觀點。問題與研究，49 (1)，1-28。〔 Shai, M. C., & Chen C. W. (2010). Grounded theory and qualitative research: a mixed perspective. *Issues & Studies*, 49 (1), 1-28. ]
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143-154. Retrieved from Academic Search Elite database.
- Becker, P. H. (1993). Common pitfalls in published grounded theory research. *Qualitative Health Research*, 3(2), 254-260.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717-732.

- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Los Angeles: SAGE.
- Gibbs, G. R. (2003). *CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software)*. Encyclopedia of social science research methods. Retrieved from [http://sage-ereference.com/socialscience/Article\\_n86.html](http://sage-ereference.com/socialscience/Article_n86.html)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Kelle U. (1997). Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data. *Sociological Research Online*, 2(2), 1-18.
- Kelle, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London, UK: Sage.
- Lakeman, R. (2008). Qualitative data analysis with NVivo. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 15(10), 868-868. doi: 10.1111/j.1365-2850.2008.01257.x
- Milliken, P. J. (2010). *Grounded theory*. Encyclopedia of research design. Retrieved from [http://www.sage-ereference.com/researchdesign/Article\\_n169.html](http://www.sage-ereference.com/researchdesign/Article_n169.html)
- Morison, M., & Moir, J. (1998). The role of computer software in the analysis of qualitative data: efficient clerk, research assistant or Trojan horse? *Journal of Advanced Nursing*, 28(1), 106-116. doi: 10.1046/j.1365-2648.1998.00768.x
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic Methods*. New York, NY: Taylor & Francis Routledge.
- Richards, T. J., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). California: Sage.
- Ryan, G. W., & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 769-802). London, UK: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webb, C. (1999). Analysing qualitative data: computerized and other approaches. *Journal of Advanced Nursing*, 29(2), 323-330. doi: 10.1046/j.1365-2648.1999.00892.x
- What is NVivo Server?* (n.d.) Retrieved from [http://help-nv9-en.qsrinternational.com/nv9\\_help.htm](http://help-nv9-en.qsrinternational.com/nv9_help.htm)

## 附錄一

### NVivo 9 的價位表

| 描述                     | 價位       | 備註  |
|------------------------|----------|---|
| 個人單機完整版                | \$650.00 | 3-4 人版權折扣 10%<br>5-14 人版權折扣 20%<br>15 人版權折扣 25% |
| NVivo 9 學生版            | \$199.00 | 單機 12 個月  |
| NVivo 9 學期版            | \$135.00 | 單機六個月   |
| NVivo 8 升級到 NVivo 9    | \$260.00 |   |
| NVivo 8 學生版升級到 NVivo 9 | \$585.00 |   |
| NVivo 7 升級到 NVivo 9    | \$325.00 |   |
| NVivo 7 學生版到 NVivo 9   | \$480.00 |   |



# 教師專業倫理發展在師資培育過程上 之意義

陳仲翰\*

## 摘要

近年臺灣教育改革中一直呈現對教師專業能力的要求。當教育的過程為自然人成為社會人的過程時，師資培育的過程就必須面對教師個人的情感、慾望，以及教師所應該具有的專業知識與能力。但培養專業教師的過程不應僅是培養技藝性的能力，而更應強調教學與教育專業的基礎在於其道德性質與倫理知識。基於教師的道德敏感度，藉由說明、傾聽與回饋的過程，強化教學作為道德行動的過程與教師發展適當的德行社群的可能。為進一步說明前述之具倫理知識之教師專業倫理之可能，本文藉由強調教學本身即為道德事業的角度切入，並對專業、專業倫理的概念進行探討，指出新專業主義之重要性，並回顧當前臺灣師資培育過程設計中之問題後，進而指出教師專業倫理之發展在師資培育過程中的啟示上包含以下四項：師資培育者應培養師資生的個人信念，因為教師信念影響了他們在教育中所做的深思熟慮判斷；相關課程要確保足夠且真實的實地經驗，因為實地經驗有助於他們體認到理論、實務、自身與教師角色之間的關係；納入道德教育與倫理學的相關課程以供師資生作為反省與檢視自身的資源；培育師資生具有合作的精神與能力，以滿足與增進親、師、生之間的福祉。

**關鍵詞：**教師專業倫理、專業能力、師資培育

---

\* 陳仲翰，國立中正大學教育學研究所博士候選人

電子郵件：fireashta@gmail.com

來稿日期：2011 年 3 月 7 日；修訂日期：2011 年 6 月 28 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# The Development of Teacher's Professional Ethics and Its Implications for the Process of Teacher Education

Chung Han Chen<sup>\*</sup>

## Abstract

In the recent years, the demand for teacher's professional ability becomes a part of Taiwan educational reform. Teacher education needs to deal with teacher's personal emotion, desire and professional knowledge and ability. The point, not only crafts training but emphasis on educational profession is of ethical nature and ethical knowledge. Based on moral sentiments, and processes of explanations, listens and feedbacks, they underline instruction as moral actions and the possibilities of virtue communities. This paper attempts to defend the possibility of such professional ethics, by arguing: (1) teaching itself as a moral undertaking, (2) the importance of professional ethics, and (3) reviewing the problems of Taiwan teacher education design. Finally, some implications of teacher professional ethics for teacher education are suggested. It includes: (1) the educators should unfold the individual spirits in teacher education students, because spirits influences their deliberate judgments in education processes, (2) it should guarantees enough and true experiences in the courses, because the experiences help them dealing the relationships among theories, practices, selves and teacher roles, (3) it should contain the courses about moral education and ethics, they will be the important resources in reflecting personal experiences in the classrooms and schools, and (4) by cultivating the spirits and abilities of cooperation, the education students could satisfy and foster the well-being of parents, teachers and students.

**Keywords:** professional ethics of teacher, professional competence, teacher education

---

<sup>\*</sup> Chung Han Chen, Doctoral Candidate, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: fireashta@gmail.com

Manuscript received: March 7, 2011; Modified: June 28, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、前言

近年臺灣一連串教育改革中師資培育一直為重要的議題。不論是制度上的培育管道、培育內容與資格獲取、乃至於成為正式教師後的進修與教師專業評鑑等等，這些都呈現了對教師專業能力的期許與要求。故專業師資的養成過程不僅是在接受師資培育課程的過程中，也包含了進入實地教學過程，乃至於進入職場後的進修發展。而進入職場後的進修，更多是對自身專業能力發展的追求過程。特別教育這種目的為「使人成為人」的過程，不僅是受教對象（學生），也包含教師自身與教學環境，亦即面對自我、他人與社會的過程。但一般而言，師資培育過程中的主流仍然是教導技術能力與技巧，而忽視教學中的倫理議題，也使得這些倫理議題無法與課程、教學、評量與班級經營等等連結起來（Campbell, 2003）。由於教師與學生的成長緊密相扣，若教師對待教育的態度是心中無他者的話，其表現就會缺乏專業倫理與專業態度，同時缺乏互為主體的同理心，就更難培育自身與學生的社群情懷與社會責任（溫明麗，2010）。

教師與很多職業不同之處，其一在於其為長時段與全面性的過程，如果教育是讓人成為人的事業的話，很難在短期內看到成果。但這一連串的教育改革多數都是在倉促之下施行的，如翁福元（1996）指出，臺灣的教育改革沒有與社會結構有良好的對話，政策的制訂依然流於「頭痛醫頭、腳痛醫腳」的狀況。此情形也同樣出現在現在教育部對師資培育單位的評鑑與轉型之大方向在於希望讓培育的師資數量減少，以解決「流浪教師」的問題，但卻沒有解決這幾年師資市場面臨少子化的影響下，師資需求緊縮所造成的師範院校學生素質降低的問題。對此吳武典（2005）認為必須建立整體性的師資培育和教師專業之間一體性的機制，這就需要設立教師專業標準與教師認證的專責機構。由此可知這使師資培育過程成了「要求」教師要專業的外在要求，而不是讓教師「覺得」自己是專業的內在呈現。「專業教師」的角色（role）就往往掩蓋了人的自我，因為得要求他將自己塑造成既定的角色。而這種角色又往往限定在特定的知識之上。當教師追尋自我的時候，也就是教師學習成為一個人時，這使得教師不僅是「經師」的角色，而更是在社群與社會之中所生活的人，教師必須面對自己的私性與社會的公性，而成為具有社群德行的「道德人」。這樣的過程使教師能夠更為了解如何讓學生成為一個人，而不是稱作「學生」的角色。教師與先前電腦輔助教學（Computer Assisted Instruction, CAI）的不同

即在於教學現場中有血有肉的互動，懂得關注學生的實際狀況給予他覺得最適當的處置，這不僅是在知能方面，而更是一種人性的行動——即道德行動。教師專業實踐之研究必須

將教師定位成「普通人」，再加強教師對專業道德性的反省意識與能力，培養教師高度的理性，以導引其專業責任認同感，作為專業實踐行動之動力活源。（陳美玉，1996：113）

教師另一個與其他職業不同的地方在於面對的是活生生的人，人本身都有不同的期望、背景與生活，這麼多不同的人在一起的時候，不確定性十分的高，也就是要用同一種方式經營出一個好的教室氛圍是相當困難的。實際上，學生往往會記得的教師不是將書教好的教師，而往往是讓他們感受到幸福、人格感召的教師。亦即讓他們覺得被當成一個人看待的教師。基於上述，教師的專業可以看成是讓人成為人，以及將人作為人看待的過程。而人成為人的過程不是只有知識的傳授，而更重要的是讓人有能力去選擇他所喜好的生活，而將人作為人看待更重視彼此的情感、德行培養與建立關係。故培育教師專業倫理十分重要，因為具有教師專業倫理的教師會將培育道德人當成教師專業精神的基礎，當其與專業能力一詞結合時，其就成了教師的「倫理知識」（ethical knowledge）（Campbell, 2003）。詹棟樑（2005）指出，需要將專業精神視為基本道德，這樣才能讓教師將自身的專業能力（包含知識與技能）完全呈現出來。因為具有道德觀念的教師就會尊重他們的專業工作，同時也會尊重他們專業工作中的特殊義務：將學生培養成一個人格完整的個體。

為進一步探討前述之具倫理知識之教師專業倫理，本文藉由強調教學本身即為道德事業的角度切入，並對專業、專業倫理的概念進行探討，指出新專業主義之重要性，並回顧當前臺灣師資培育過程設計中之問題，進而指出教師專業倫理之發展在師資培育過程之中的幾項啟示做結。

## 貳、教學作為一門道德的事業

專業能力的展現來自於對其處理與相處的對象的各種狀況進行適當的處理。教育專業不應僅具技術性，也更應當是對話與發展共同生活的過程。而這

亦為道德生活艱困的原因。為了發展共同的道德生活，生活在一起的群體均需要敏感度、經驗與良好的判斷力。故本部分探討教學專業與道德之間的關連，以說明教育本身的特質在於專業（人員）的道德事業的意義上。

## 一、教學與道德之間的關連

Carr (2000) 認為教育並非僅是理論事業，而更應是實踐事業。因為學生是容易受傷害的，加上學校教育本身具有的強迫性質，更呈顯了教育的重要特性 (Campbell, 2003, p. 104)。Carr 認為需要用道德的觀點來看待專業知識與理解時就不會落入理論與實踐的二分法中，即我們必須對人類生活及人類交往之間的形式進行嚴肅的反思，其為一種「關切至善的追求之實踐理據形式」(Carr, 2000, p. 92)。他也強調：

任何將自己視為具有教導兒童的責任的人，都不能在邏輯上將他自己與道德教育的實踐上分離開來。(Carr, 1991, p. 256)

教學作為道德的事業的核心在於「洞察或辨識與人類處境相關之問題與難題」(Carr, 2000, p. 91)。實際上，教學就是人與人之間的關係，教師所關注的、所困惑的也都是圍繞在學生之上 (Schwarz, 2001)。教師的生命與情感本身也都體現在教學過程之中；同時，教師也不可能完全脫離社會對他的期待。教師必須同時面對自身的多重身份，並將其調合成特定的生活模式：亦即教師特定的德行的養成。

當教師了解「做為教師的我」以及「作為一個人的我」後能夠讓學生的生命更為完滿。因此，教師是否具有專業倫理絕非僅是遵循特定的「教師專業守則」即可，而更重要的是教師作為一個人所體現出來的道德規範與道德價值的榜樣功能，以及讓學生也能夠知道這些道德規範與道德價值的合理之處，並鼓勵學生能夠身體力行。「學為教師」並非僅有專業知識即可，進行教學本身即為實踐，而這與社會文化環境脫離不了關係。一方面是，教師所傳遞的知識是累積下來的文化，教師的教學過程即重建了此文化；另一方面是，從德行倫理學的角度來說，根本不存在任何先在並獨立於諸意圖、信念和背景而被確認的「行為」。要讓德行得以實現，這些德行

不僅能維繫實踐，使我們能夠獲得實踐的內在利益，而且還會通過使我

們能夠克服我們所遭遇的那些傷害、危險、誘惑和迷亂而支持我們對善作某種相關的探詢，並且為我們提供越來越多的自我認識和越來越多的善的知識。(MacIntyre, 2007, p. 219)

## 二、道德與教師專業發展

Buzzelli 與 Johnston (2002) 指出，教師的專業發展必須思考「我如何改善我的實務？」與「我如何增進學生的學習？」這兩個問題。進一步來說，如果道德本身是讓人類能夠更幸福的方法的話，教師如何讓學生學會道德就是一個很重要的工作。也就是教師的專業發展重心必然在於如何使學生成為更好的個體，簡單來說，這個過程本身就是一種道德行動。教師最主要的工作在於教學，教師的專業發展不能與教學脫離關係，也正是教學的實踐提供了發展德行的關鍵。因為教學本身並非是個人的行動，為建立社會對於教師的信任，教師已不能如以往以「專業自主」之名拒絕與他人對話，而更重要的是發展對話、反省與合作的能力。新專業主義 (new professionalism) 認為教師專業已經轉向合作式的專業。因教學是在公共領域之中進行的，時時受到同事、行政人員、家長與學生所共同經營出來。這使教學必然為一種有規範限制的社會行動，並讓教師專業發展具有與學生建立信賴關係的個人的面向和由與他人的互動中得到社會的發展兩個面向。此互動過程中更應當是對特定的態度與傾向，像是誠實、健全、自制與忍耐等的促進 (Carr, 1991, p. 263)。此過程本身就是一種道德行動。規範與評價的過程中必然存在相應的道德或倫理。教師與學生的互動要如何進行？要如何讓讓可能參與教學過程的伙伴們（其他教師、行政人員、家長與學生）信任你？這樣的問題就是道德接觸的問題，即真誠面對彼此的問題。

為了在教學中真誠的面對彼此，教學過程中必須讓每個學生接觸到希望、夢想等個人的價值觀與信念。換言之，為讓學生與其他人共同分享這個教室，發現每個人所做出的選擇都會影響到所有在這裡的人。故必須與他人溝通並注意到他人的狀況，經由這樣的互動，教學本身就不可能是單向的，而是多向同時進行的。而注意到他人的狀況，就是對環境有所知覺，對環境的知覺有助於發現在教學之中道德判斷的理由、並集中於個體的行為、活動與脈絡等。這使得教師必須具有道德敏感度。具體而言，培養道德敏感度包含了：

(一) 道德感知：道德感知能夠調和教師對學生的特殊需要與每個學生關懷的敏感；(二) 道德想像力：需要與過去傳統的連結、以及目前我們認知到的現代環境，因此能夠對傳統進行批判，而這樣的批判引導了產生未來展望的可能；(三) 道德反思：在教學中反思的運用成為引導與促進實踐的理解方法，其能夠結合個人實務的知識；(四) 道德勇氣：道德勇氣可以看做是在逆境中藉由個人的熱情所驅使而行動。而這種行動克服了道德的複雜性與不確定性 (Buzzelli & Johnston, 2002, p. 121-129)。

此外，教師必須讓學生從學習中感受到自己是重要的，在學習過程中，學生既是自由的、也是受約束的。

而真實的教育就像對話一樣，事先是不應該設定結果的。它應該允許一種可能性，允許人們自己探所示和他們的方向，並且論證自己選擇的理由。(Noddings, 2005, p. 33)

實際上，道德的重心之一是培養理性的證立能力。教師不可能道德中立，而是必須教導他認為對與錯的問題，並進一步說明自己的理由，並以此讓兒童了解如何證立；此外，也需要讓兒童對此觀點進行自己的評價與質疑。重點在於讓學生體會到所有的道德結論均是暫時的，且開放給他人批評的 (李奉儒譯, 1994)。在此過程中可以幫助自身與學生能夠有更多的角度來看待彼此，並避免教師因為一時情緒、匆忙等造成不必要的傷害。道德能動性，是一種雙重的，但相互關連的承諾：教師同時是道德人與道德教學者。藉由將兩者的結合，教師成了必然的模範與具德行的作為與態度的典型 (Campbell, 2003, p. 138)。

最後，道德的另一項重心是要具有關懷的能力。從關懷倫理學的觀點來看，關懷本身就是一種社會實踐 (Tronto, 1993)。教育的本質是道德取向的活動，而實際進行教學活動的教師所傳達的大多是道德關聯的語言，以及關懷學生的意向表現 (Elbaz, 1992)。關懷倫理的基本思想在於「對每一個個體的需要予以恰當的反應，目的是建立並且維護關心關係」(Noddings, 2005, p. xviii)；同時，「關懷別人實際上是關懷自我的繼續」(Noddings, 2005, p. 90)，也就是說，一個人要能夠關懷他人之前，必先得能夠關懷自己。即須能夠從平日中培養自身能夠開放與接納的深度，同時在關懷關係的實踐中感受到情感的交流與回饋。關懷並不是無窮止盡的，我們不可能、也不應該完全付

出、甚至犧牲自己，我們必須先聽到自己的聲音，感受自己的情緒。當我們從特定對象出發希望分享他（她）的生活的時候，關懷者與受關懷者雙方應該都感受到這種「需要與被需要」的感受，「關懷」本身所關心的是主體發聲的權利，但同時也是為自己的行為能夠負責與自主的反身性思考的過程。

## 參、專業、專業倫理與教師專業倫理發展

臺灣的教師專業與一般認為需要具有特定的專業知識、專業技能等面向均有關係，但其更偏向於一種技藝（craft）式的專業，其不專注於持有絕對的知識體系，而更是一種綜合性的專業（張鈿富，1992）。但將教師專業視為技藝式的專業使教師成為「受雇」的工匠，而非具反省能力與良善德行的道德工作者。為進一步說明此觀點，本部分先探討專業倫理的基本性質，再進一步指出教師專業發展逐漸邁向所謂的「新專業主義」，並討論僅關注於教師的角色特性無法完全處理教師專業問題。

### 一、專業與專業倫理的性質

Sockett（1990）認為討論專業有兩個中心的議題：一個是職業地位，另一個是其實務的品質。前者為專業化（professionalization），焦點在於職業如何成為專業，以及在這過程中地位的轉變來取得專業；後者為專業主義（professionalism），是描繪在職業中的行為。而一般認為的「專業」較傾向於前述的專業化，強調如何成為專業的條件，並強調專業本身需滿足的條件，也強調區分專業跟技藝的差異。但張鈿富（1992）指出，臺灣希望教師具有的能力並非培養如前述的獨立自主的專業工作者，而是培養一個受雇的教育人員。受雇的教育人員並不需要表現特定的德行，而僅需要特定的技藝能力即可，若從教學本身作為道德行動的角度來看，如 Carr（1991, p258）強調教育者要處理的是從心靈中對惡德的排除與忽視。就教師專業倫理而言，僅強調具有特定規範性的行為守則根本不夠，在理想上，需經由持續關注培育倫理知識而建立倫理行為與解決困境。倫理知識並不能在信條中適當的呈現，因倫理知識需建立於當他們運用到實務上的細微差別，以及有自覺地呈現與理解的原則上（Campbell, 2003, p111）。由此觀之，倫理知識作為知識與實踐連結的重要理解方式與人性化過程，對培養教師具有特定的德行或是傾向對於教學或教育

專業來說，似乎是更重要的。

## 二、教師專業倫理概念之變遷過程

80年代前的教師專業是將教師當成是特定的「角色」，專業就是符合某個特定的標準，因此「做為教師」就是成為特定的樣子、具有特定的能力；到80年代後的教師專業不再將教師視為不帶情感的專業知能的擁有者，更重視教師作為一個人的情感、自我認同、教學理念等等。80年代之前的教師被剝奪了成為「教師」這個角色之外的可能性（周淑卿，2003）。以往專業主義強調能力為本的培育導向，其忽視了教師作為人師的人格陶冶與社會關懷的面向（楊深坑，2002）。教師專業走向保守之因，起於專業教育與實際情景中不鼓勵教師間彼此觀摩與分享專業知識，而無法產生專業社群之意識，也因此，常以「專業自主」之名拒絕與同事與家長與社會對話（陳美玉，1996：73）。

楊深坑、黃嘉麗、黃淑玲與楊洲松（2005）藉由教師專業理念發展之回顧後指出，雖然在管理主義與市場化的衝擊下，教師必須具有專業的管理知能，但新的教師專業仍必須回歸到專業倫理部分的探討，這也促使了新專業主義的發展。新專業主義是之理念在於教師不僅是在教室內具有專業發展，而更希望和教室中與教室外的成員能夠藉由協商而發展出更為緊密的關係。這種關係更需要教師能夠不斷的學習，並具有自我探究的精神（楊深坑，2000）。由此觀之，新專業主義下的教師自主性變成合作式的專業。

以往專業主義強調專業權威與專業自主。就算是目前我們認為教師專業的基礎在於「教師自主」，如同先前教育改革中的讓教師「增權賦能」（empowerment）的口號，也是政府賦予教師的責任而非權力、是外來的，而非內發的（周淑卿，2004）。真正的專業發展是來自於自發性的自我要求，也就是重視受教對象的福祉發展，也與相關的社會背景有關，因為：

在許多方面，專業主義的本質是由倫理學原則所決定的。而其影響的不僅是在我們期待專家表現的作為上，而也在於這些專家同時體現為個別的實踐者與集體的同事的承諾與責任的精神上。（Campbell, 2003. p. 103）

為使大眾承認教師的教學是具有專業能力的，教師專業主義必須考慮到專業績效責任的表現。此種專業績效責任就是建立教育者、受教者與相關人士之信任感的建立。而發展專業績效責任的工作是雙重的：如何在專業之中建立

信任，以及如何說服懷疑的大眾教師是能夠信任的（Sockett, 1990）。

### 三、專業承諾如何作為教師專業倫理發展之動力

專業通常就帶有該職業所特定的倫理意涵。這種倫理意涵即在於彼此之間的信賴關係（黃藹，2004）。而要建立這樣的信賴關係，純粹的專業本身具有（一）特定功能的性質；（二）因為具有其特定功能，所以誰是委託者並不重要；（三）專業擁有其自主性，並不特定依附於特定組織（林建福，2005）。實際上，這種純粹的專業也不可能實現。因為這三項是集中於專業本身的特定性來說，而不考慮進行專業活動的個體本身的情緒與人格。亦即上述的專業集中於「角色」（role），而非「人」（person）本身。此角色可以看成是某個職業的理想型（ideal type），也就是說這種設想是一種絕對完美的狀態。當我們過於以角色的角度看待教師時，我們就會偏向於由外在的標準來界定專業，如但昭偉（2005）認為，若我們給教師過多與過高的期待，反而會落到動輒得咎的困境之中，因此教師需要走向權利——義務化的情況，也就是明訂教師的工作內容、時間、績效等項目，甚至建立標準作業程序以確保成效。但純粹的專業「角色」無法解決人性的問題，這使得專業角色與人的調和就成為了產生專業承諾（professional commitment）的重點。而專業承諾就是從業人員基於認同於行業的專業性與規範，而投入的行動。

真正的專業必須考慮到角色與個體間的調和，個體若對一門職業沒有滿足感的時候，要求他將這個工作做好是很困難的。反之，若個體具有滿足感的時候，自然容易產生專業承諾。因為在作為一個具有專業能力的角色之前，個體均是一個活生生的人，故需藉「心靈覺醒」才能夠避免前述問題，而此也是專業倫理與道德教育的共同核心（黃俊傑，1999）。實際上，不管是政策走向或學者呼籲都僅是輔助的地位罷了，必須要從教師自我的角度出發才能夠看到教師生命的可能，而非僅僅受到外在限制（黃騰，2005）。讓教師專業倫理持續發展最終仍須回歸教師自身的自發投入，並在教學現場持續考慮自身、受教者與社會共同之福祉，並藉由對話、反省與實踐不斷成長。

回到教師專業來說，教師專業之基礎在於教師與學生之間的信賴關係，這種信賴關係不僅指向教師本身的專業知識與技能、也指向教師與學生之間互動時所產生的信賴。前者當然可以用學歷、經驗、證照等來證明。但是人格並沒有一個客觀且絕對的標準，我們說一個教師是好教師，這裡的判斷可能涉及很多，可能是我們講的專業知識與技能，也可能是常說的「經師」與「人師」

間的區分。但當教師本身樂在教學的時候，自然投入度就不同於「被迫」進行教學的教師。有效的專業教育家，不是一個說一堆讓學生或家長都聽不懂的教學與學習語言的人，而是對教育的各種概念與目的、特定教學與學習問題的廣泛實務經驗能進行專業上深度反省的人（Carr, 2000）。此種專業素質包括專業知識、專業技能、專業精神與後設省思能力。就前三者來說，專業精神奠立了工作態度與職業倫理，其為獲取專業知識的動力，而具有專業知識又為專業技能奠定了基礎（范亞梵，1995：50-51）。當此種關係建立時，就結合了經師與人師兩者而成為良師的基礎。

## 肆、教師專業倫理發展在臺灣師資培育過程之問題與反省

教師專業發展歷程是教師教學生涯中持續與時具進以善盡教師職責的過程，其目的在於增進教師的知識、情意與技能方面，以提升教學成效與促進學生學習（張德銳、簡賢昌、丁一顧，2006）。並基於上述探究，可知教師發展過程中專業倫理與專業承諾的重要性，而此專業承諾的發展能否在師資培育過程中發揮重要效用，此需要進一步檢視在臺灣在地的狀況加以思考，如楊深坑（2002）認為，師資培育制度上具有幾項問題：一、師資培育未能確立專業理想；二、教育學程中心地位不清，教育學程規劃失之僵化；三、教育實習有名無實；四、教師資格檢定失之寬鬆；五、教師在職進修流於形式。故以下就此部分提出幾項思考，並討論師資養成過程中專業倫理的幾項意義。

### 一、臺灣師資培育中教師專業的幾項問題

#### （一）師資培育教師的資質問題

當前臺灣的師資培育強調「專門技術」與「專門知識」的培養，而對於讓這些知識與技術轉化與實踐方面所提供的範例與環境卻太少。起初，教育學程設置並未規範需具有相關系所，此使培育出來的師資的專業性令人質疑（郭淑芳，2011）。特別在臺灣，師資培育機構亦受限於原有之教師專長，或是由於學校學術要求，強調學科專長，而非對教材教法專長之教師，使得教材教法專長的教師流失或不受重視，導致對師資生實習或是實習教師在學校的輔導上產生銜接的問題；而在《師資培育法》剛修改時，由於大量師資培育單位設立，導致師資培育單位新進教師又未必具有現場經驗，或新進教師曾經當過中小學

教師，但已經離開該場所已久，對於教育現場的熟悉度與實習教師所可能面對的問題並不了解，難以提供及時的協助與輔導。師資培育機構內的教師亦需要反省自己自身（溫明麗，2010）。

師資培育者必須讓師資生了解到他們將來對兒童所產生的道德影響力。在教學實習中並不只是關心課程規劃與課程實施，這必須在教育現場中藉由實際與學生的互動才能培養出來。許多人會強調「教學是一門藝術」，這話聽起來不假，但是若教學真的是一門藝術，其就與教學者本身的本質有所關聯。如關懷倫理學希望教師先自我要求成為一位有關懷能力的人師，而後才成為一位經師（方志華，2002）。不可能進行固定的培育過程，就一定能夠培養出具知情意的「教育家」，僅是具有技術的「教書匠」而已，而能成為「教育家」的過程，必然與個人的感受力與觀察力有極大的關聯。這需要長時間的在實務環境中培養而成的。

## （二）師資培育課程與師資檢定中的侷限

師資培育課程作為學為教師的基礎，其立意在於為初任教師的必備條件，其需要培養教師具有教育一般知能、教育專業知能以及教師專業態度，但在取得教師資格的學分數有限下（小學為 40，中學為 26），又加上未來的檢定學科考試的部分。其使師資職前培育在市場化、學分化、理論化、速成化與邊緣化的現象之下失去了培育志業感與倫理感的培養（郭淑芳，2011）。

首先從修習完師資培育課程後的檢定學科來看，通過該考試的比例又因教育部所強調的評鑑事項加以把關，在《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》中規定檢定類科分成國語文能力測驗、教育原理與制度、發展與輔導以及課程與教學四科。前兩項是共通的，後兩項是根據該階段或特殊學生需要而名稱略有不同。簡單來說，這樣的檢定仍是集中於專業知識，也就是說，只要具有專業知識的人就能夠通過檢定，如果從吳清山（2006）的觀點，師資培育的理念在於培養出具有優良素質的教師，而這種優良素質的教師必須具備良好的知識、能力與道德這三項。

若從前述的道德敏感度的培養來看，此種設置受限於考科的影響，對於檢定教師是否具有專業倫理上並無太大作用。2002 年修改《師資培育法》與制定《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》後，將教師檢定改為修完相關課程後，參加半年教育實習及格後取得證明再參與教師檢定考試取得合格教師資格。但此種考試方式無法檢測受試者的專業能力與素養，亦無法確認教學品質（黃嘉莉，2011）。由此，教師專業道德與倫理之考核機制應著重於在

職前培育與實習過程中，由實習指導教師以形成性、事件性的方式加以考核，其也同時要求實習輔導教授、實習輔導教師、實習學校等多方面的緊密配合，而非以標準化測驗得以評量。

### （三）實習時間長度的爭論與正當性

楊洲松（2003）指出《師資培育法》的修正中有市場化邏輯的改革思考與反專業主義的傾向。前者回應了我們看到的師資培育機構的評鑑與緊縮的問題，後者則是由於在前者市場思維下，不論是在師資培育課程上用1年來修完所有所需的學分，之後再輔以半年的實習，或許是為了減輕國家經濟負擔，還是為了滿足《師資培育法》中第一條的「充裕教師來源」？吳武典（2006）進一步指出，這種實習方式是教育中的「殘」，因為不給學生面對整個年度教師所需面對的完整性。而「缺」則是在於先實習再檢定考試，而先實習再檢定的方式讓師資生造成許多不必要的挫折。因此，師資培育不應該減為半年，這使得實習教師在現場之中的經驗減少，讓理論與實務的結合時間變少，甚至部分學校會為了讓學生專心準備檢定，讓他們去唸書，教學機會減少，讓這些實習教師未來若成為正式教師之後才真正接觸到學生，而慌了手腳。實際上，實習過程必須設計為加以克服文化震撼的過程，而其效果要看實習指導教授、實習教師以及實習輔導教師與實習學校之間的配合才能產生良好的效果，而這需要逐漸改變才能夠呈現出來，急就章的方式反而容易讓實習教師產生負面的影響（吳麗君，2003）。

## 二、對師資培育過程中如何強化教師專業倫理之具體建議

### （一）師資培育者在師資養成過程中應培養師資生的個人信念

倫理的教師每天都在實務中做出決定，不論是在與學生的課程與教學中或是學校的人際關係的錯綜複雜的情況中，謹慎地增進與強化核心的倫理原則（Campbell, 2003, p. 142）。師資培育者必須藉由實地的觀察、討論與質疑的教學方式來引導師資生反思他們未來在學校中或班級中的道德面向、以及在實務中的道德層面所可能面臨的情境。這能讓師資生有心理準備、並激起他們的道德勇氣來對抗他們認為學校中不道德的部分。在這過程中，師資生會面臨到「我要如何在實務中使我的價值更完全呈現？」的這個問題，當師資生能夠這樣做的時候，也奠定了他們將來在進入教學脈絡的時候能夠具有探索現象的能力，並時時反思自身教學的能力，並同時考慮受教者的福祉。

師資養成過程即教學的社會化過程，師資生有機會將其信念轉化成實

際教學行動，他們進入教學的社會化通常是自我的社會化：個人的前傾向（predisposition）實際上就是變成教師這件事的核心。教師信念的發展與個人成為專家這件事的選擇，實際上就是符合工作的要求與個人性情、人格與能力之間的部分。亦即個人所要的、他們所能夠做的與什麼是值得做的之間的深思熟慮判斷。沒有倫理理解的架構，就很難看到選擇與決定是如何能夠一致地做出來（Sockett, 1990）。倫理的教師的焦點在於大多數教師所存在的善良意志與意向，很多教師並沒有完全地領會到在他們工作之中細微地方的倫理天性。將這些細微差異與實體放在以原則為基礎的架構中，師資培育者能夠引導職前教師與現職教師具有倫理知識，而提升他們領會到他們的實務實質上既建立也強化的知識基礎本身（Campbell, 2003）。

#### （二）師資培育過程需要確保足夠且真實的實地經驗

在前述的基礎上可發現實地經驗是其中的關鍵。實際上：

一個給定的德行如何精確地在一系列特定的情境中來表達是一件為了某種生活的經驗與慎思的事務，且實際的反思有時也許導引我們改變我們的心靈。（Carr, 1991, p. 268）

教學方法課中通常會有實地參訪或試教的設計，由於師資生仍不能獨當一面，仍需要有指導教師在旁協助，但這些均算是一部份真實的實地經驗，這時候師資生與學生間的互動與了解並不深，對於如何實際與學生共同建立道德接觸上仍有困難，但也仍為一個反思的機會；而教學實習則有較長時間在教學情境中，對學生的了解更為加深，且實際接觸家長、行政人員等等，但這過程仍需要有一位指導教師提出相關的問題，讓他們能夠更好的來思考如何改進，因為實地經驗有助於體認到理論與實務的結合的可能性，也能夠藉由互動之過程來進一步思考「如何結合自身與教師角色」的問題。在這過程中無法明確地應用到「實際生活」的實踐的抽象概念討論是容易流於無助與無效的。類似地，不將一個人的意見放在學識的超然的基礎上來思索實際的情境，這會導致懷舊傾向且說教式的潛在武斷意見，而不是專業的師資培育教室（Campbell, 2003, p. 135）。易言之，實地經驗提供了理論與實際進行互動的空間，也深化了個人與社會之間價值的接觸，亦說明了教學實際上是公共性的倫理行動。

（三）師資培育過程需要將道德教育與倫理學的相關課程納入其中教育本身的特質在於專業（人員）的道德事業的意義上（Carr, 2000）。倫

理前提應當可以增強對績效責任的掛念（concerns about accountability）與專業主義的堅持（assertion of professionalism）的基礎（Campbell, 2003, p. 107）。師資培育之改革更依賴對師資教育者所設立的態度與實例，而不是所教的內容（Sockett, 1990）。但是，教師的專業績效不能跳脫道德的範疇（溫明麗，2010）。同時，教師專業倫理是漸進養成的過程，真正道德的養成需要不斷的實踐才能產生。這種讓教師產生專業倫理的教育過程，本身就是道德教育的過程（黃藿，2004）。由此來看，道德教育與專業倫理本身互為前提的。且理論性知識是用來讓教師在教育現場中長期實踐中進行反省與省思的。同時，專業素養的提昇也會影響到教學素質的提升，當一位教師將教學當成他的志業的時候，自然不需要外在規範「強迫」他成為專業工作者，而是他「自然而然」就成為專業工作者。為了培養師資生這種高尚情操，師資培育課程中必須要提供相關的與倫理、道德或人格教育課程（吳清山，2006；梁福鎮，2004）。

實際上，在新專業主義下的專業倫理十分重視人與角色的結合。其同時能夠將專業的標準與個人的理想與價值整合在一起。特別是教師進行教學這個道德行動時，教師更應該在專業培養的過程之中將倫理學的部分放在其中，這需要與哲學界的倫理學者與教育界其他學者合作。倫理學者能夠提供理論式的分析工具，教育學者能夠提供實際的衝突情境，能夠使教師能夠更好的審視自身既有的價值，也面對自身原本的需求。簡單來說：首先，這能夠培養個人道德價值，避免產生「好專業人卻是壞人」的狀況；其次，能夠使作為道德行動的教學與教師本身與學生生命結合在一起，同時協助他人成長並自我實現；最後，倫理學本身就是最與人實際生活相關的思維方式。了解倫理學不僅能夠使教師早日思索自身的價值，建立自己的教學觀，並同時檢視課程與教學中所存在的道德情境。以順利發展適當的教師倫理知識。

#### （四）師資培育過程需要培育合作的精神與能力

作為倫理的教師，不論是責任或是專業實踐上都應當建立倫理的知識。此知識應當引導那些每天進行道德選擇的教師的決定，而專業的團體更應當要在其作為個別實踐者與集體專業上增進此部分（Campbell, 2003, p. 106）。此外，教師與家長間的對話必須在關懷倫理的架構下進行，藉由邀請家長共同參與、思索與建立合作關係，以滿足與增進親、師、生之間的福祉。而職前教育幾乎不教這些商議的技巧。但實際上，這對教師的績效責任來說這是最重要的能力（Sockett, 1990）。而且，若我們將師資培育過程當成是培養特定的傾向與能力的時候，這就是一種德行的教育：

諸德行的教育教導我的是，我作為一個人的善（利益）（goods）與那些在人類共同體中和我密切相關的他人的善（利益）是同一的。

（MacIntyre, 2007, p. 229）

在新專業主義的合作式專業思維影響下，師資課程設計與試教上應以分組之方式，以小組為單位進行組內檢討、組間合作之方式培育對話的能力，並為未來參與及發展教師專業社群做準備。

總結來說，當師資培育課程培育出具有道德敏感度的準教師後，這些準教師當成為教師時能夠更熱愛身為教師的事實，並且自動自發的培育相關的能力，以使自己的教學更為完善。而道德敏感度必須在師資培育的實地經驗中就給予其思考的機會，以免到了現場後才發現理想與現實的落差，而對教育失去熱情。

## 伍、結語

教育的過程就是使自然人成為社會人的過程。而師資培育的過程就是讓人成為教師的過程。其中必須面對教師個人的情感、慾望，且同時了解教師這個角色所應該具有的專業知識與能力。教學過程提供了人與人之間直接面對的道德接觸機會，讓教師面對自身也是易受傷害的人的事實，也更能面對自身與社會之間的要求。培養專業教師的過程不應僅是培養技藝性的能力，而更應強調教學與教育專業的基礎在於其道德性質。教學專業的發展得以取得教師、學生、家長乃至於社會的信任，以及教學過程本身，教師與學生的互動中師生必須信賴，而此關鍵就是教師與學生都真誠的面對彼此，且重視彼此的需求。因此教師必須具有道德敏感度，且對所有參與者說明、傾聽，彼此共同提升道德敏感度。為培育良師需在教師生涯中持續發展，其需藉由反省，對話與團隊合作之方式培養，而其亦為發展道德敏感度之核心，因此教學本身就是道德行動。此道德行動進一步又強化了教師發展適當的德行社群的可能。

另一方面，專業倫理與道德教育彼此是相輔相成的。具有道德觀念的教師會尊重他的專業工作，而這種尊重就產生了專業承諾。而這種承諾需要在教學現場的投入，並了解到教師對學生道德感建立的重要性。而這需要師資培育課程之中提供給師資生機會進入現場去培養道德敏感性。而道德敏感性構成了教

師自我追尋的基礎，進而形成教師專業成長與發展的原動力，進而完成角色與人結合的道德承諾發展。教師專業倫理的實踐必須基於教師投入的專業動機，同時，師生關係亦應建立在信任感與共同成長的想法之上，而非單方面的付出與接受關係。而這亦說明教師需要具有理論性知識，能夠為公眾服務以及具備專業倫理才得以稱為專業人士之因。

## 參考文獻

- 方志華（2002）。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。**教育研究資訊**，**10**（2），1-20。〔Fang, C. H. (2002). The teacher profession from the viewpoint of ethics of care. *Educational Research & Information*, 10(2), 1-20.〕
- 但昭偉（2005）。知止而後有定：論教師的新定位暨專業倫理的建構。**教育研究月刊**，**132**，20-29。〔Dan, J. W. (2005). Zhizhierhoyuoding: lun jiaoshi de xindingwei ji zhuanlunli de jiangou. *Journal of Education*, 132, 20-29.〕
- 吳武典（2005）。專業標準本位的師資培育制度之建構。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師的專業信念與專業標準**（頁 231-248）。臺北市：心理。〔Wu, W. T. (2005). Zhuanye biaoqun benwei de shizipeiyuzhidu zhi jiangou. In Normal Education Society R.O.C. (Ed.), *Jiaoshi de zhuanlun xian yu zhuanlun biaoqun* (pp. 231-248). Taipei: Psychological.〕
- 吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。**臺灣教育**，**638**，2-6。〔Wu, W. T. (2006). Shizipeiyu de zhengsi yu misi. *Taiwan Education*, 638, 2-6.〕
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，**2**（1），1-31。〔Wu, C. S. (2006). The ideas and practice of teacher education. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 1-31.〕
- 吳麗君（2003）。實習教師的專業發展——文化的觀點。**教育資料集刊**，**28**，109-128。〔Wu, L. J. (2003). The professional development of student teachers—the perspective of culture. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 109-128.〕
- 李奉儒（譯）（1994）。**兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？**（原作者：R. Straughan）臺北市：揚智。〔Straughan, R. (1988). Can we teach children to be good? *Basic issues in moral, personal, and social education*. (F. J. Lee,

- Trans.). Taipei: Yang-Chih. ]
- 范亞梵 (1995)。師資培育多元化與教師品管之研究。臺北市：師大書苑。[ Fan, Y. F. (1995). *Shizipeiyu duoyuanhua yu jiaoshipinguan zuyanjiu*. Taipei: Shtabook. ]
- 周淑卿 (2003)。教師敘事與當代教師專業的開展。教育資料集刊, 28, 407-420。[ Chou, S. C. (2003). Teacher narrative and the unfolding of contemporary teacher education. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 407-420. ]
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。[ Chou, S. C. (2004). *Curriculum development and profession of teachers*. Taipei: Higher Education. ]
- 林建福 (2005)。教師專業倫理的哲學省思：專業、角色、人。教育研究月刊, 132, 30-43。[ Lin, J. F. (2005). The philosophical thinking of the ethics of teacher: The profession, role, person. *Journal of Education*, 132, 30-43. ]
- 翁福元 (1996)。九〇年代初期臺灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會與中華民國師範教育學會 (主編)。師資培育制度的新課題 (頁 1-24)。臺北市：師大書苑。[ Weng, F. Y. (1996). Jiuliniandaichuqi taiwan shizipeiyu chidu gaige de fansheng: jiegou yu zhengce de duihua. In China Education Society, Chinese Comparative Education Society-Taipei & Normal Education Society R.O.C. (Eds.), *Shizipeiyuzhiduo de xinketi* (pp. 1-24). Taipei: Shtabook. ]
- 張鈿富 (1992)。教育專業問題與展望。載於中華民國師範教育學會 (主編)。教育專業 (頁 349-365)。臺北市：師大書苑。[ Chang, D. F. (1992). Jiaoyu zhuanke wenti yu zhanwang. In Normal Education Society R.O.C. (Ed.), *The profession of education* (pp. 349-365). Taipei: Shtabook. ]
- 張德銳、簡賢昌、丁一顧 (2006)。中小學優良教師專業發展歷程之研究。教育資料與研究雙月刊, 68, 23-42。[ Chang, D. R., Chien, H. C., & Ting, Y. K. (2006). The study of professional development process of excellent teachers in primary and secondary schools. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 68, 23-42. ]
- 梁福鎮 (2004)。人格教育與教育專業發展。教育科學期刊, 4(2), 1-39。[ Liang, F. C. (2004). Education of person and teacher professional development. *Journal of Educational Science*, 4(2), 1-39. ]

- 郭淑芳 (2011 年 3 月)。我國師資培育制度回顧與展望。范熾文 (主持), **建國百年師資培育之回顧與前瞻 (一)**。銘傳大學 2011 年國際教育學術研討會——建國百年教育學術研討會：教育政策的回顧與前瞻，銘傳大學，桃園縣。〔Kuo, S. F. (2011, March). Retrospect and prospect of teacher education institution in Taiwan. In Fun, C. W. (Chair), *Retrospect and prospect of centennial teacher education*. Ming Chuan University 2011 International Education Symposium: Centennial Symposium on the Nation's Education: Retrospect and Prospect of Educational Policy, Ming Chuan University, Taoyuan County.〕
- 黃俊傑 (1999)。專業倫理與道德教育的共同基礎：心靈的覺醒。**通識教育季刊**, 6 (3), 1-10。〔Huang, C. J. (1999). On the common ground of professional ethics and moral education. *Journal of General Education*, 6(3), 1-10.〕
- 黃嘉莉 (2011 年 3 月)。1949 年後臺灣取得合格教師資格制度之研究：歷史制度論的分析。林曜聖 (主持), **建國百年師資培育之回顧與前瞻 (二)**。銘傳大學 2011 年國際教育學術研討會——建國百年教育學術研討會：教育政策的回顧與前瞻，銘傳大學，桃園縣。〔Huang, J. L. (2011, March). The institution of obtaining teacher qualification since 1949 in Taiwan: Historical institutionalism's Analysis. In Lin, Y. S. (Chair), *Retrospect and prospect of centennial teacher education*. Ming Chuan University 2011 International Education Symposium: Centennial Symposium on the Nation's Education: Retrospect and Prospect of Educational Policy, Ming Chuan University, Taoyuan County.〕
- 黃騰 (2005)。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。**教育研究集刊**, 51 (4), 89-116。〔Huang, T. (2005). From “role” to “self”: An investigation of the problems and possibilities of teacher change. *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 89-116.〕
- 黃藿 (2004)。教育專業倫理與道德教育。載於黃藿 (主編), **教育專業倫理 (1)** (頁 1-44)。臺北市：五南。〔Huang, H. (2004). Educational professional ethics and moral education. In H. Huang (Ed.), *Educational professional ethics (1)* (pp. 1-44). Taipei: Wunan.〕
- 陳美玉 (1996)。教師專業實踐理論與應用。臺北市：師大書苑。〔Chen, M. Y. (1996). *The professional practical theory of teacher and its application*. Taipei: Shtabook.〕

- 楊洲松 (2003)。修正「師資培育法」的檢視。中央大學社會文化學報，16，23-41。〔Yang, C. S. (2003). The analysis of the “Teachers Education Law” in Taiwan. *Journal of Culture and Society*, 16, 23-41.〕
- 楊深坑 (2000)。迎向二十一世紀新專業主義之建構。載於中華民國教育學會 (主編)，**新世紀的教育願景** (頁 41-56)。臺北市：臺灣書店。〔Yang, S. K. (2000). The construction of new professionalism in 21st century. In China Education Society (Ed.), *Xinshiji de jiaoyu yuanjing* (pp. 41-56). Taipei: Taiwanbooks.〕
- 楊深坑 (2002)。從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂。**教育研究月刊**，98，79-90。〔Yang, S. K. (2000). From the new development of professional idea to discuss of “Teachers Education Law” in Taiwan. *Journal of Education*, 98, 79-90.〕
- 楊深坑、黃嘉麗、黃淑玲、楊洲松 (2005) 從教師專業理論論各國教師專業管理機制。載於中華民國師範教育學會 (主編)。**教師的專業信念與專業標準** (頁 55-87)。臺北市：心理。〔Yang, S. K., Huang, C. L., Huang, S. L. & Yang, C. S. (2005). From the professional theory of teacher to discuss the professional control mechanism of teacher. In Normal Education Society R. O. C. (Ed.), *Jiaoshi de zhuan ye xian yu zhuan ye biao hun* (pp. 55-87). Taipei: Psychological.〕
- 溫明麗 (2010)。臺灣教育道德主體性的重建——我們可以創造未來。**教育資料與研究雙月刊**，96，1-26。〔Wen, M. L. (2010). A reconstruction of educational subjectivity in Taiwan based on ethical perspective: We can change the future. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 96, 1-26.〕
- 詹棟樑 (2005)。教師的專業倫理與專業精神。**教育研究月刊**，132，11-17。〔Zhan, D. L. (2005). Jiaoshi de zhuan yelunli yu zhuan yejing. *Journal of Education*, 132, 11-17.〕
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London, UK: Routledge.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London, UK: Routledge.

- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6), 421-432.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Schwarz, G. (2001). Using the teacher narrative research in teacher development. *The teacher Educator*, 37(1), 37-48.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnick (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 224-250). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York & London: Routledge.



# 花蓮縣國民教育的藍海策略

許添明\* 邱元亨\*\*

## 摘要

臺灣教育長期深陷升學主義的泥沼之中，造成社會偏狹失衡的人才觀點。而花蓮國民教育在學子能力培養上，更是將大部資源投注於學科紅海上之競爭，但卻未曾展現明顯提昇之成效。本文透過焦點團體訪談方式，運用藍海策略之超越競爭與價值創新的精神，輔以花蓮縣發展趨勢和未來人才觀點，指出花蓮教育應力求改變之四項理由，分別為花蓮學子學科競爭力不足、境內天然、人文資源存在優勢、家長具有樂天知命性格和能力階段發展可解決迫切問題等；並建議花蓮教育應追尋之藍海方向：培養學生具備點理性與感性能力，理性能力應包含基礎學科與自主學習能力，感性能力則包括尊重、意義、故事、創意與整合的能力，以助於學生未來發展之出路。

**關鍵詞：**藍海策略、價值創新、理性能力、感性能力

---

\* 許添明，國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所教授兼主任

\*\* 邱元亨，國立東華大學國民教育研究所碩士

電子郵件：behappy@ntnu.edu.tw；ggman92@yahoo.com.tw

來稿日期：2011 年 8 月 17 日；修訂日期：2011 年 10 月 14 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# A “Blue Ocean Strategy” for the Development of Compulsory Education in Hualien County

Tian Ming Sheu\* Yuan Heng Chiou\*\*

## Abstract

Due to credentialism, Hualien has invested most resource in the fierce “red ocean” of academic subjects to improve students’ achievement. The result seems to be questionable. This paper is offering a new approach, described in the book of Blue Ocean Strategy, to overcome competition and to value innovation and auxiliary to develop future talents in Hualien. It takes focus group interview to construct a “blue ocean strategy” for Hualien’s compulsory education. The reasons of such approach is as follows: (1) Hualien students have less interest in academic subjects; (2) Hualien’s advantage of nature and human resource; (3) optimistic nature of Hualien’s people, and their capability to develop and to resolve urgent problems. A “blue ocean strategy” for Hualien’s compulsory education requires that talents cultivation must be based on both rational and emotional sense. This paper then recommends that rational sense should include ability in basic subjects and self-learning and emotional sense should include ability in respect, meaning, story-telling, creativity and integration.

**Keywords:** blue ocean strategy, value innovation, rational sense, emotional sense

---

\* Tian Ming Sheu, Professor & Chair, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University.

\*\* Yuan Heng Chiou, Master Student, Graduate Institute of Compulsory Education, National Dong Hwa University

E-mail: behappy@ntnu.edu.tw; ggman92@yahoo.com.tw

Manuscript received: August 17, 2011; Modified: October 14, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、前言

近年來，研究者開始質疑現行教育將資源集中於提升學生基本學力與提高學測通過率，而不論及其他能力存在之作法。長久以降，臺灣教育因受社會傳統文化、升學主義及文憑主義之影響，使學校、家庭、教師及學生幾乎將全部資源導向考試，形成一種考試競爭的奇特學校文化，忽略正常的教育目標與理想（教育改革審議委員會，1996）。即使至今，此類情況亦無明顯改善，根據人本教育文教基金會（2008）針對全國 229 所國中 1433 名學生實施之「國中教學正常化」問卷調查結果顯示，全國有 49.78% 之國中安排考科（國、英、數等科目）教師教授非其專業之藝能科目，此等情況極可能為「配課」一亦即將藝術與體育等課程時間，讓渡於學科科目；亦有 60.36% 的學生表示，其藝能課程曾遭學科課程挪用，若以學校為單位計算，高達 76.42% 之學校曾有類似情形，且遭挪用之時間，常被用作國、英、數等三科目授課與考試等用途。

此等傾力於特定學科訓練之作法，究竟有無成效？以教育優先區為例，許添明（2005）發現，該計畫實施十餘年，總補助金額高達百億元，除學校宿舍、設備器材等硬體數量增加外，至今仍無具體證據顯示該計畫對於弱勢學生之學習成效有顯著提升。這並非闡述弱勢學子補助經費之多餘，而是思考我們是否該用更多經費提升弱勢學生的基本學力？或是檢討提升競爭力是否僅有促使學生通過基本學力測驗一途，還是存有其他作法？

研究者絕非反對基本學科之訓練，因基本學科可謂學習之基礎，亦是學習的工具，甚至是理性思維、邏輯的養成方式；若無基本學科，學生難以支配、運用語言、無從知曉數量概念，更遑論更高深學問的習得。研究者所質疑的是當前教育現象的失衡，過度強調基本學科能力，忽視其他能力的存在與重要性，亦忽略未來世界與學生學習之需求，尤其就花蓮縣地區而言，政府為因應花蓮種種弱勢因素，長期提供補助與支援，用意皆在提昇花蓮地區學生之課業表現，進而增進其競爭優勢；但十餘年下來，卻未能有效改善花蓮學子在基本學科之表現，亦連帶將其欲提昇花蓮學生競爭力之目標與成效大打折扣。Callejo Perez（2005）認為人才是教育事業的基本要件。因此，如同企業始終渴求利益一般，教育應有所追尋的即是人才、能力的培育。古有周公吐哺，以顯求才若渴；今之人才更是國家與企業的「唯一永續優勢」（楊振富、潘勳譯，2007）。據此，我們能否有不同傳統的作法與思維？花蓮教育應不能單純著重於學科能力上的競爭，而需跳脫傳統競爭之框架，透過新興之理念與角

度，針對花蓮教育進行改革；或者如《藍海策略》一書所云「超越競爭」之觀念（黃秀媛譯，2005），將基本學科維持於一定程度的前提，調整部份資源投注於培育學子不同能力之層面上，使其能超越學科競爭之紅海，而獲取能立足於市場之藍海技能。本文目的即嘗試透過藍海策略的架構，為花蓮教育找尋出路。

## 貳、文獻探討

### 一、藍海策略之精神

《藍海策略》（Blue Ocean Strategy）一書的發行，提供了嶄新的企業經營視野，該書是由金偉燦（W. Chan Kim）與莫伯尼（Renee Mauborgne）兩位學者，透過對兩百年來各國共 30 餘種企業所採行的 150 餘種策略進行分析歸納後，所發展出之管理理論。他們認為過去企業多把「商場視為戰場」，在有限領地（市場），進行爭奪、殺戮，無所不用其極的降低成本，進而減低售價，以取得市場上的競爭優勢；但惡性循環結果，常導致企業無利可圖；現今企業應跳脫「市場競爭」模式，找尋尚無人涉足之「藍海市場」，進而擺脫對手糾纏，將「競爭」拋諸腦後，於市場上佔有一席之地。換言之，藍海策略的精神在於價值創新（value innovation）。價值創新，是種致力為顧客和公司創造價值躍進，進而開啟無人競爭的市場空間的策略。其擺脫價值／成本抵換（the value-cost trade-off）的傳統思維模式，不必由傳統「用高成本創造顧客更大價值」或「用低成本創造合理價值」的模式中擇一使用，而是能同時追求差異化和低成本的經營模式（黃秀媛譯，2005）。

然而，企業要能行價值創新，就必須受到四項行動架構的檢驗與挑戰，方足以有效引發創新價值。四項行動架構如下：

- （一）產業內習以為常的因素，有哪些應予「消除」（eliminate）？
- （二）哪些因素應「降低」（reduce）到遠低於產業標準？
- （三）哪些因素應「提升」（raise）到遠超過產業標準？
- （四）哪些未提供的因素，應該被「創造」（create）出來？

以國內壹咖啡為例，江逸之（2006）認為壹咖啡「消除」咖啡業者花費最大的場地店面費用，當所有咖啡同業之營業場地平均皆在四、五十坪，壹咖啡卻大幅削減場地店面的費用支出。其次，壹咖啡製作成標準作業程序，「降低」人員於咖啡製作上的失誤率。第三，咖啡業界向來以熱咖啡為主，對於冰

咖啡之原料鮮少注意。因此，壹咖啡尋求適合冰咖啡之原料，努力「提升」咖啡豆的品質與冰咖啡的口感。最後，壹咖啡「創造」出三十秒製作冰咖啡之流程，使冰咖啡產品擁有美味、廉價和迅速等優勢，因而促使壹咖啡進入了無人競爭的藍海市場。

在價值創新及四項行動架構分析出之改革方向後，接著就是構思具體策略，亦即企業應消除、降低、提升與創造之內容而何。該書提出四大原則，分別為重建市場邊界、聚焦願景，數字擺一邊、超越現有需求和策略次序要正確等四項。首先，「重建市場邊界」主要在減少企業對藍海領域「搜尋風險」，是指企業能夠重新設定產業界線，發掘能夠為顧客服務的新業務，提供甚至連顧客本身皆未曾思索之嶄新服務項目，進而開啟企業的藍海市場（黃秀媛譯，2005）。換言之，重建市場邊界本質上就是一種價值創新行為，其新增之服務品質直接反應於價值創新的成效之上（李華傑、程凱，2011）。而六大途徑架構（six paths framework）則可具體幫助企業重建其市場邊界；跨足另類產業、探討策略群組、破解顧客鏈、互補產品與服務、區別訴求和預見未來趨勢等。

第二，取得企業之藍海方向後，下一步即是進行計畫、規劃的階段。「聚焦願景，數字擺一邊」原則，在降低企業的「計畫風險」；策略草圖之應用，視覺化企劃書之內容，則在明確標示出影響本身產業現行與未來可能之競爭因素，顯示產業自我策略組合，及描繪出檯面現存或潛在競爭企業之策略組合。最後，策略草圖所呈現之價值曲線，則能傳達產業對於競爭因素所投入之程度，而根據策略草圖建立公司之策略計畫程序，也能促使公司與經理人專注於願景，免於受限於數字和術語（黃秀媛譯，2005）。

第三，Wyner（1996）曾指出，企業 80% 的銷售利潤來自於 20% 的顧客，而其餘 20% 的銷售利潤，卻花了公司 80% 的行銷費用，反映出顧客對於企業獲利之重要性。而「超越現有需求」原則，主在突破企業因產品區隔化後，造成市場規模的損失（黃秀媛譯，2005）。換言之，企業不能僅顧及現有顧客，而需以長遠眼光探索「非顧客群」之需求；不能僅專注既有顧客需求差異性，而要思考非顧客群的強大共同性（commonality），開發出前所未有之廣大客群，著眼於非顧客群何以對企業產品或服務不青睞之主因，進行改善，藉此將顧客群擴大，拉攏非顧客成為顧客。

第四，「策略次序要正確」原則，主要在降低企業之經營模式風險，企業之藍海構想須通過此原則之檢測，以確定構想於執行上是否具有效率（黃秀媛譯，2005）。系統性地由「買方效益」進行思考，審視產品對於買方之必要

性；其次，思考「售價」是否能為大部分顧客負擔；再者，要求企業先行探討售價，其目的在於企業應先行訂出策略定價，然後於其中扣除預期之利潤後，以算出目標「成本」，如此方能達成既能獲利，且使跟進對手難以並駕齊驅之成本結構；最後，探討「推行」時可能之阻力，如不稀罕效應（bohica Effect）等。張寶誠（2010）認為策略規劃正是不斷建構的過程，應隨著時空、環境改變而修正，隨時掌握變化及營運狀態，適時調校策略、檢討指標，才能達到最佳執行力。

## 二、花蓮縣教育之困境

花蓮縣政府認為花蓮教育應朝「思考之啟發」、「多樣性選擇」以及「合發展需求」三途徑發展，以建構永續的教育發展環境。而花蓮教育亦有五項問題亟待克服（花蓮縣政府，2004）：

### （一）縣幅遼闊資源難有效分配

由於花蓮縣幅員廣闊且人口密度低，造成境內存有不少之小型學校與閒置學校，皆促使整體單位成本沈重及社會資源浪費；而高中職以上學校分佈不均，多集中於花蓮市、吉安和光復鄉等地區，亦促使其他地區學子就學成本提高。此外，花蓮境內族群多元，教師常面臨文化與語言隔閡問題，加上地處資源相對缺乏之地區，促使教師流動性高，皆不利教育品質與成效。

### （二）經濟與家庭問題嚴重

由於花蓮縣缺乏高價值之核心產業，造成居民普遍收入有限；對弱勢家庭而言，家用經費更顯捉襟見肘，為顧及生活基本所需，勢必無法投注額外資源於教育層面之上，促使其子女難以藉由教育改變社會階層。而經濟弱勢與人口外流，連帶造成境內家庭問題（如單親、隔代教養家庭）嚴重，皆難以提供學子良好之教育環境，造成學子基本學習能力與學習意願低落。

### （三）多元文化逐漸消逝

花蓮縣擁有客家、閩南、外省、阿美族、泰雅族、布農族和噶瑪蘭族等族群，各族群在語言、文化等層面皆有所不同；然而過去統一化的教育方式，逐漸替代原本文化風貌，消滅文化的多元特性。此外，近年族群間之對立與相處問題雖然有所改善，但在缺乏深入的了解與互動下，仍存有偏見。

### （四）教育政策與產業發展互動不足

花蓮縣就業人口以服務業為大宗，但縣內卻缺乏相關教育訓練與職訓方案，不論居民或高中職畢業學生，所受教育無法有效配合且不合宜花蓮未來發

展，如農業、觀光、溫泉等旅遊人才不足等，皆無法促使在地居民成為產業尖兵，整體就業率亦難以提昇。

#### (五) E 化程度不足

經濟之弱勢，促使弱勢家庭無法享用網際網路與資訊科技之便捷，而狹長與崎嶇之地形地勢，亦影響硬體設備之架設；誠如前述，花蓮縣不論在電腦擁有率和連網率皆遠不如西部城市，遂造成數位落差與資訊流通不足的現況。

## 參、研究方法

本文選擇使用焦點團體訪談作為研究方法，原因在於焦點團體適用於新方案實施前之探索性 (exploratory) 研究，藉以了解意見代表之興趣與知覺 (胡幼慧，2008；魏惠娟，2004)，而本文目的正嘗試透過藍海策略與相關文獻，並配合花蓮縣發展情境，研擬適合花蓮教育發展之藍海策略，透過訪談參與者運用相關知識與原則，並配合其對花蓮在地情況之熟悉，利用此多元豐富觀點、資料和經驗，一同進行對話與討論，為選擇焦點團體訪談之理由。

本文共進行四次焦點團體訪談，約兩星期進行一次訪談，間隔時間用意在於給予成員思考當期討論結果與下期會議之訪談問題。而每次會議進行時間約兩小時。在焦點團體訪談進行之前，將對本研究最具參考價值之《藍海策略》與《未來在等待的人才》兩書目，交由全體成員先行閱讀，以作為討論之基礎。

在焦點團體成員之選擇，由於本文旨在探求適合花蓮教育發展之藍海策略，故必須由現行教育體系角度出發，最能直接探知今日教育之良窳與展望，而來自於產業系統之實務需求觀點，亦能有助於建構修正本文之主題與內容。故研究者將焦點團體成員來源鎖定於「教育界」與「產業界」兩大區塊，期許多元之成員立場與觀點，可提供本研究多元而豐富之資料與建議，據此，參與訪談之成員共計八位，包括兩位偏遠地區國小校長 (EP01：原住民、EP02)、一名偏遠地區國小教務主任 (ED01)、市區國中校長 (JP01)、主任 (JD01) 各一名和市區高職教師 (VT01) 一名，最後是大學教授 (UPR01) 與業界代表 (BM01) 各一位。選擇國小至高中職相關成員之理由，基於藉由不同階段之教育觀點，給予本文更全面之教育角度的觀點與建議；選擇金融業者為業界代表，則是欲借重其與他行產業互動之經驗，洞視整體社會環境之需求與走向；大學教授的選擇理由，除期許教授能夠整合教育與產業兩面向之意見，並

發揮其思考未來需求之特點。

## 肆、結果討論

透過文獻與焦點團體訪談之整理與分析，獲得兩項重要結果並分述如下：

### 一、花蓮縣需要改變傳統教育思維

隨著時代的變遷，傳統教育的育才思維當然需要受到檢驗，對於弱勢的花蓮地區而言，更有其不得不改變之四項理由：

#### （一）花蓮學子學科競爭力不足

在討論中，成員透過藍海策略觀點思考，一致以為面對學童學科能力不如其他縣市之花蓮縣而言，若一味於學科紅海上競爭，似乎難有成就，若能轉注於其他特定藍海領域發展，體現超越競爭的藍海觀點，絕對有助於花蓮學子競爭能力之增強，原住民國小校長表示：

前一陣子，我們學校也對隔代教養的兒童做了一些研究，我們發現以隔代教養孩子的環境，要去跟都市的小孩比成績，根本是望塵莫及、不去去想，所以我覺得藍海策略是蠻需要的（EP01）。

高職老師亦表達類似說法：

很多國中技藝班的學生來我們學校讀，可能以前的學習經驗都不太好，可能都是那些學測 100 分以下的學生……我想如果說花蓮學測真的這麼糟，培養不同的能力是可行的（VT01）。

以藍海策略精神而言，藍海策略是一種超越競爭，創造無人競爭之市場的經營方式（黃秀媛譯，2005）。學科能力長期為花蓮學生之痛處，在政府、社會苦心經營下，亦無理想結果。因此，實有必要提出新興教育之發展目標促使社會重視其他能力之存在，此舉非因學科能力難以提昇而採取「逃避取向」，而是開啟另一生存思維，在維持一定學科水平後，開始關注學生其他優勢，進而發展培育，勿使其持續掙扎於紅海之「未來取向」方式。誠如偏遠地區國小

主任所說：

我們可以從很多原住民的小孩身上，看到他的獨特性，像在體育、舞蹈、歌唱，都可能是未來人才重要的一環；但我們卻一直要求他們要有好的國、英、數成績，你絕對可以看到他們在跳舞時展現出自信，但你看他拎著國語、數學時就不一樣……（ED01）。

在此思維下，我們方能協助學生獲取與眾不同之藍海技能，使其成為市場上無法輕易取代之個體。

### （二）天然、人文資源存在優勢

花蓮與生俱來的自然景觀和多元豐富的人文環境，都是花蓮縣優於其他縣市的地方，存而不用，無疑是捨本逐末。從自我優勢出發，絕對是最為合理、可靠之利基點。成員中的教授以為：

人家來花蓮的目的是什麼，人家是來享受這種不受都市干擾的寧靜，或著是森林浴、好山好水的東西，不是要來這邊逛花蓮的百貨公司……花蓮能不能走藍海策略呢？我覺得非走不可，否則我們沒有出路了（UPR01）。

偏遠地區國小主任亦表達花蓮擁有許多可供開發之人才資源：

我也思考過花蓮的未來，我覺得會是一個人才的花蓮、國際的花蓮、文化的花蓮；就像人才的部份，可以發展觀光的人才、體育的人才，甚至是我們靠海，也可以有海洋的人才……（ED01）。

Buckingham 和 Clifton 曾言：「人生真正的悲哀不在於缺乏足夠的能力，而在於未能利用與生俱來的天賦（引自蔡文英譯，2003：16）。」豐富且多元的天然與人文資源，絕對是花蓮縣應憑藉之基礎。事實亦證明，花蓮縣政府（2004）近年積極推行之洄瀾五大願景，已逐漸顯露明朗成績，值得教育領域借鏡。

### （三）家長具有樂天知命的性格

成員以為花蓮縣的特定家長（花蓮南區、原住民家長），常有樂天知命、

不強人所難的性格，能自我體認孩子的天賦與極限，不強求、執著於孩子的基本學科。此等性格較能了解孩子的極限與需求，有利於智育以外能力之推行，正如兩位國小校長之觀察：

我就發現家長有這樣的想法，尤其是年紀越大的，他越有這樣的想法。在過去來說，布農族的文化裡，你好就會被看成不是說你多努力，而是上天本來就給你這樣的能力（EP01）。

有一些家長，因為自己以前求學的過程很辛苦，他知道自己不是讀書的料，他也知道自己的孩子不是讀書的料，他會說：「老師，你不要對我的孩子那麼嚴格，反正我這個孩子以後跟我一樣也沒什麼不好。」我覺得家長能這樣想也很好，他有看到孩子的質，而不是一窩蜂的跟隨人家，去追求分數（EP02）。

研究者以為花蓮縣特定家長的樂天知命不等同自我矮化，能夠真實體認孩子的限制與需求，選擇真正有助於其發展之教育方式，絕對與強求學科分數與智育之表現，截然不同；如同一場盛大、熱鬧的晚會，總有於表演臺上載歌載舞的明星，卻也不可缺少臺下撕聲吶喊的觀眾，西方古諺有云：「當英雄路過的時候，總要有人坐在路邊鼓掌（引自劉繼榮，2009：18）。」我們不妨將擁有優秀成績、處處散發過人智慧與吸引眾人注目的理性人才，視為英雄；相反地，給予英雄掌聲、喝采，樂於分享英雄喜悅之人，即屬於感性人才。成為英雄與否，有其條件與要求，但如果健康、快樂，不違背自我心意，讓孩子成為一個營造氣氛、給予掌聲的鼓掌部隊，又有何妨。

#### （四）能力階段發展可解決迫切問題

教育為百年大計，對於人才及能力的養成，更是無法立竿見影，若欲促使學生能快速獲取新興能力，儘早適應未來世界，實屬不易。因此，成員間也討論到花蓮未來人才之「中繼能力」的問題。中繼能力是指過渡到終極能力的階段所需要的能力，其層級不若終極能力，但執行較為容易；同時，又能解決學生當前之問題（如經濟、就業等問題）。業界代表即表示：

就像我說過的無毒農業和有機農業，兩個差在哪裡呢？其實真正最上層的是有機農業，有機農業是從頭到尾都不使用農藥、化肥，都用嚴格的

標準在做的；而我們現在做的是無毒，因為有機太高層了，所以我們就順一層下來做無毒（BM01）。

以此觀察未來培育人才策略，亦可有階段或過渡性之能力養成，使培育難度降低，值得作為日後策略發展之參考，高職教師依其實際經驗即表示：

我們學校現在也有創新策略，就是怎樣把我們這些科目做的與實務、業界更結合，那這些國中的孩子能提早認識這些科系的特質與未來……我們就想說美容該怎麼與觀光、飲食業結合，讓學生畢業就能就業，找到他們未來的方向（VT01）。

綜上所述，花蓮縣確實應有改變傳統教育思維之理由，促使花蓮教育跳脫基本學科競爭之紅海市場，不再僅專注於基本學科之上，而是將部份視野置於尋求未來相關能力之培養，著眼於未來取向的一種教育目的和模式。

## 二、花蓮縣教育的藍海方向

在相關未來能力之文獻中，我們可以發現傳統聽說讀寫之基本能力，已不足以應付未來世界的變遷，許多過去社會不加重視之能力，皆因時代的轉變而逐漸嶄露頭角（查傑修譯，2007；陳正芬譯，2007；滕梅芳、盛群力譯，2007；許芳菊，2007；教育部，2006）。其中，Pink 將人才分為理性人才和感性人才兩種。其以為未來世代將是懂得運用感性能力之人才，方得以發光發熱；但於未來世界，若僅憑藉單一能力項目，勢必無法全然立足於世，故應重視全腦思維，均衡發展左、右腦，兼重理性與感性能力（查傑修譯，2007）。審視花蓮在地優勢、困境與需求等因素，研究者根據文獻提出花蓮縣教育未來應重視之藍海領域，包括理性能力與感性能力，並經成員修正與確認，分述如下：

### （一）傳統領域—理性能力的擴展

理性能力之設定在於基礎學科、問題解決和運用資訊、科技能力，三者皆重視邏輯思維之運作，強調理解與應用，故將三者列入理性能力。而基礎學科之提出，反應現階段以基礎學科為主之教育現實；問題解決和運用資訊、科技能力，在未來人才歸納上，更是未來相當重視且極需具備之能力（滕梅芳等譯，2007；許芳菊，2007；教育部，2006），如同教改總諮議報告書以為未來社會與國家的活力，將建立在民眾的行動能力與解決問題的能力上，而教育過

程更應重視科技的運用及培養使用科技知識的能力，惟有科技融合人文思維，才能帶領人類走向更寬廣的未來（教育改革審議委員會，1996）。據此，成員能認同基本學力、問題解決能力和運用資訊與科技等能力之重要；但有成員以為應加入自主學習之元素，促使孩子能夠主動地學習新興事物，亦唯有其自動自發的嘗試，學習方能具有意義與效果，國小主任說：

在理性的能力中，不單純只是基本學力、問題解決、運用科技，我的分類還包含了自主學習的能力……（ED01）。

而國中主任亦贊成此項元素之加入：

孩子學習要有效，其實都是從主動開始……知識的來源是靠主動建構而來。然而，主動建構的前提是什麼？其實就是「發現」，所以小孩子要學習，就要讓他主動去發現（JD01）。

此即是發現學習理論的基本精神，Bruner 所提之發現學習理論，特別強調學生的主動探索，亦唯有學生的主動求知，才能使其明白事理變化中之原理原則，此亦是構成學習之主要條件（引自張春興，1996）。

不僅如此，另一位國小校長亦表達自主學習之重要，且認為傳統教育甚少於此著墨，導致學生無從發揮所學：

在任何教育上，都要讓學生可以接受、願意接受，然後主動學、很有方向感。我覺得說我們過去著重學科的學習，讓很多孩子沒有方向感，因為他不知道（學習知識）要幹麼，他們很少有機會去運用（所學知識）（EP02）。

就人本主義心理學而言，其更是認同自主學習之重要。Rogers 以為逼迫式之教學模式，無法促使學生知覺其所學有何意義；僅有自動自發的學習活動，方能啟發學生心智與提升其求知能力（引自張春興，1996）。根據《親子天下》雜誌之「玩出大能力」調查發現，有高達 78.2% 之教師認為學生學習動機不太強烈，而認為學生學習動機強烈與非常強烈之比例，僅分別為 7% 和 0.1%，顯示出現代學生學習動機之低落（許芳菊，2008），亦反證現今校園對

於自主學習能力之迫切需求。

綜上所述，在傳統的理性能力部份，花蓮教育應在基本學力外，將「自主學習」能力應列入理性能力之範疇，自主學習需學習者主動發現、解決問題，而運用資訊和科技的能力更是 21 世紀中提升處事效率的最佳利器。

## （二）另類領域—感性能力的加入

另類領域的加入，促使企業重整市場邊界，進而跨足藍海；同樣地，花蓮教育欲擺脫紅海競爭，則必須加入感性能力元素，以擴大教育邊界，增加學子競爭能力。感性能力包含故事、創新、整合、尊重和意義等五項能力（查傑修譯，2007；邱元亨，2009）：

### 1. 故事能力

故事能力包含語言、溝通和感性說服等元素。研究者提出其為花蓮縣未來所需能力之理由，在於花蓮縣無法有效結合花蓮天然意象而進行整體行銷。根據嚴長壽（2008）之說法，故事行銷確實有利農村文化之推廣，而且故事能力不僅能有效應用於花蓮產業之上，更可有效推廣花蓮自然、人文之風情。對此，成員多表認同且亦提出相關事證，如大學教授表示其運用故事敘事之方式進行招生，效果的確與講述介紹之方式有明顯不同：

十一月份我參與一個實驗計畫，我就去看他們怎麼招生……有一些老師就去招生，說（報名）資格什麼的，大家都愛聽不聽。我就想到故事的能力，我就講了用我的經驗編出來的故事，他們都聽的很高興，聽完之後還問東問西的，效果的確會不同（UPR01）。

而國中校長亦提及其友人經營民宿業之例，在市場一片蕭條之情況下，卻能因感性行銷之應用，有效突破困境：

在花蓮民宿業一片蕭條下，我同事的民宿卻仍保有不錯的業績，客源不斷……他說他會多花一倍的錢，來雇請解說人員，但他要求一定要說到讓人心動，心動以後才會感動，他一定要把太魯閣族的文化、故事傳出去（JP01）。

正如嚴長壽（2008）認為臺灣中部山區應藉由「說故事」之方式，呈現其擁有之優勢與主題，以發展文化特色，例如鹿谷茶應能仿效歐洲酒莊，帶領

遊客漫步茶園、細細品茗，一窺臺灣茶村文化與發展，絕對與單純販售茶葉境界不同；其亦以為單憑在地農民無法為之，需引進專業人員進駐方能所成。因此，花蓮應能有所借鏡，有機產業之生產需藉由農民之手，但其行銷工作則需倚靠專業人才，特別是能結合花蓮意境與文化的感性行銷人才。是故花蓮教育有必要趁早培育學生具有說故事的能力。

## 2. 創新能力

吳靜吉（2004）以為在 21 世紀的轉軸上，創造力是開啟未來的鑰匙，全世界不約而同地強調與重視創造力的發展，希望能掌握這把鑰匙，開啟通向未來的大門，而創新能力內涵包括創造與設計等元素。對於創新能力，國小主任重申了教育之創新應與教育目標有所配合之觀點：

我覺得除了創新之外，價值也很重要，所以我們會去思考怎麼超越競爭，開拓新市場。我想現在很多新策略，都想著眼於這個地方，但是都不是很有系統，就好像現在的創造力教育中心，也是在創新，但是否與教育目標有所關聯，都是值得商榷的（ED01）。

如藍海策略所示，價值創新致力於為顧客和公司創造價值躍進（黃秀媛譯，2005），創新需有其價值與意義，商場上之創新需顧及顧客和企業的獲利；而教育的創新則應以學生學習為基礎，即便是教導創新能力，亦需有其意義與目的性，而非純粹為創新而創新。就花蓮在地需求而言，觀光產業是花蓮未來主要發展方向，當今「建物即藝術」的觀點，早已為人所接受，Naisbitt 更以為在講求視覺效果的今日，「設計」所引發的刺激可作為地區或產品的獨特賣點（潘東傑譯，2006）。特別在於觀光產業上有其價值，優良設計能烘托在地意象，亦能提供完善服務。因此，花蓮未來在發展永續觀光產業上，不論在城市建物或旅遊行程等方面，絕對需要擁有創新能力之人才。

## 3. 整合能力

整合能力被 Pink 與 Gardner 喻為新世代最炙熱的能力，隨著資訊與知識量之暴增，其關鍵性亦日益提昇（查傑修譯，2007；陳正芬譯，2007）。Pink 強調整合之精神在於能將看似無關之事物加以組合，進而形成一整體事物（查傑修譯，2007）。大學教授從其閱讀經驗中，舉出一適切範例，充分說明 Pink 之觀點，且反應花蓮在地之不足：

大陸為了要將普洱茶銷售至各地，先在西雙版納成立研究中心，再進一步變成學校；培養出來的學生，就能夠把這些茶的文化，傳到全國各地去；我們舞鶴，茶葉這麼有名，就沒看到什麼研究中心，更不要說有什麼教育的功能（UPR01）。

花蓮舞鶴山區亦盛產佳茗，卻無從有效發展。且就花蓮發展觀光之定位與策略上而論，主要集中於觀光、文化、地區特色、地方產業與相關服務業之結合；結合之工作主要在於辨識各元素間之關係，亦即能將花蓮縣觀光與服務產業做出整合，形成觀光整體系統，進而發揮更強大之效能，亦在在突顯花蓮未來對於整合能力之需求。而國小校長則從教育現場出發，她發現學子在面對單一概念問題時，可從容應對，但當概念轉由複雜情境鋪陳時，學童顯得難以進行脈絡理解，校長以為此與整合能力不足有所相關：

小朋友在我們單考他一個概念時，他都會，但在一個複雜的情境中，他們脈絡的理解卻很缺乏，邏輯因果幾乎是沒有。也許是因為學校重視精熟，反而忽略了脈絡的理解，我覺得這些都跟整合能力有關（EP02）。

Pink 指出藉由腦部掃描的科學實證發現—左腦解析細節、右腦凝聚要旨，左腦專注單一解答，右腦則關照整體型態（查傑修譯，2007）。傳統之填鴨式教育，充其量僅是將知識植入左腦之中，卻未能使其產生任何關聯；在忽視感性（右腦）能力知情況下，學童自難將知識靈活運用於複雜情境之中，而綜觀全局之整合能力根本無從顯現，連帶影響解決問題之能力。人之成功在於左腦提供知識材料，右腦將其整合發揮，是以環環相扣、缺一不可，花蓮未來要發展觀光與服務產業，學生整合能力的培養宜趁早。

#### 4. 尊重能力

尊重能力包含關懷、同理心與人際互動等相關元素。針對此項能力，國中校長從學校實際情況出發，點出現行國民中學之校園倫理、尊重缺乏：

教育部一直要我們創造出一個友善、尊重的校園，其實現在是學生不友善，像現在電視上，常有跟總統嗆聲，學生們都會模仿，故意跟老師、主任嗆聲……（JP01）。

教育部（2005）之「友善校園總體營造計畫」認為，友善校園強調學校教師及學生在進行教與學的歷程上，必須「如師如友，止於至善」，任何教育活動以及輔導管教措施均可建立在「友善校園」上發展。友善校園不盡然等同因互相尊重而可得之友善態度或行為，但影響友善校園發展的首要因素，正是校園倫理的喪失（陳江松，2007）。

此外，根據《親子天下》雜誌調查發現，有高達 62.5% 之教師認為現在學生有嚴重的人際關係問題；在學生調查部份發現，交友問題愈嚴重之學生，愈排斥到校上課（許芳菊，2008）。國小校長亦認同此類能力之重要，其強調在未來世代中，僅依靠個人之單打獨鬥不再足夠，而需懂得團隊合作的精神與意義：

21 世紀我們都強調團隊互助，個人已經不再是有力的，一定要透過團隊合作，才可以有比較好的發展。團隊合作，你就要能去欣賞別人、尊重別人，這樣合作的機制，我覺得還是需要去找到一個方法（EP02）。

而花蓮縣不僅需思考青年學子之教育課題，更面臨了境內老年人口生活之問題。根據康健雜誌調查，花蓮縣因自然環境之優勢成為全臺民眾退休後養老的第一城市選擇，但隨受訪者年紀增加，花蓮縣為人青睞程度卻成反比下降，其原因在於對待老年人整體友善環境不佳（林慧淳，2007）。因此，除推行物質層面之優質居住產業外，擁有尊重、關懷能力之人才，應是花蓮縣未來人力所需培育之重點，原因不僅是中老年人口對生命意義探索或生命關懷之需求，更在型塑尊重人性之健康城市意象。

### 5. 意義能力

意義能力包含欣賞、文化表達與探求事物本質等元素。針對此能力，國小校長從學校教學實際情況切入，剖析學校現場空有豐富活動，但卻忽略活動應給予學生何種的意義與價值：

其實在中小學來說，並不缺乏活動，但我想我們缺少的是，活動中的意義建構。學校在辦活動的時候，通常都是比較教師本位的出發點。因為我們要辦什麼，而忽略了活動對孩子的意義是什麼（EP02）？

若依 Ausubel 的意義學習論而言，唯有配合學生能力與經驗的教學，學生

方能產生有意義的學習（引自張春興，1996）。學校活動的舉行常忽視了孩子的需求與經驗，教師更可能忘卻其自身扮演之引導者角色，學生自然無法獲得有意義的學習成果，更嚴重的是學生將習以為常地僅注重學習或活動之表面成效，喪失探索其深層意義的驅力與能力。

偏遠地區國小主任亦認為今日學校對於舉辦活動的便宜行事，使得學校喪失傳承文化的功能，尤以今日多數文化部族的傳承功能已逐漸式微，更將促使許多弱勢文化消失加劇：

那些比賽就是這個月要比才來做，做完就沒有了！像跳舞跳完後，你還會跟文化有關嗎……學校要變成文化橋樑，老一輩的文化經驗，才能傳給孩子們；不然的話，只能透過一些豐年祭，但是現在的豐年祭，都變成吃吃喝喝，（文化）傳承的意義都已經不見了（ED01）！

對多數偏遠社區而言，在地學校常被視作文化精神堡壘，鞏固文化的延續（林孟儀、林妙玲，2006），因此，學校常肩負傳承文化之功能，但傳承非僅是活動的呈現，更重要的是活動之起源，甚至是對於部族意義與價值的探求，正如原住民校長的補充，學生能真正了解部落儀式、活動的深層意義後，方有真心喜愛部族文化的可能：

我們有一個活動是殺豬，有請長老來解釋儀式的過程和意義。後來我問學生，他們說：「旁邊都市國小的孩子，都說很噁心，肉不敢吃。」那我問他們自己覺得呢？他們說：「我覺得很好啊！這就是我們布農族的傳統和生活儀式，他如果知道了，就不會覺得很噁心（EP01）。」

可以預見意義能力的發揮，不僅有利個人性靈的成長，更關係到文化永續地傳遞；特別對於擁有多元文化的花蓮縣而言，當中不乏弱勢族群與文化，皆需透過意義能力的追尋，方有助於部族文化、精神的永續存在。

就花蓮在地發展而言，心靈成長產業頗為重要，內含瑜伽、太極、靈修等內容。但心靈之成長不可能僅依外在活動促成，更重要的在於自我意義之追尋與思考。因此，在逐漸重視生命意義之世代中，善於追尋自我意義，甚至帶領他人追求內心意義之人，極可能獲得發展；如同 Seligman 所言：「真實的快樂，是人類自然對追尋意義的渴求（引自洪蘭譯，2003：48）。」其終將成為

我們生活之重心。透過文化欣賞、表達的能力，賦予遊客豐富之美感經驗與帶領觀光客感受農家生活所隱含之真義，進而觀想、昇華自我生命意義，正是體現意義能力之最佳詮釋。

最後，國小校長以為人之對己、對人之態度，絕對影響對事物之處理方式，故可將尊重、意義列為第一等級，而整合、創意、故事次之。

我覺得尊重、意義要放在第一層，為什麼呢？在於說人一定要先跟自我產生連結，尊重也要從尊重自己開始，他學的知識更要跟自己的經驗有關（EP02）。

審視 Gardner 所分五種能力，其認為若以發展順序而言，應以尊重能力為先，若無先行營造尊重他人之能力，在禮儀缺乏之情況下，其他教育目的便更加難以達成（陳正芬譯，2007）。是以，成員皆認同花蓮縣教育應重視之藍海領域，可分為理性能力包含基礎學科、自主學習能力（包含問題解決能力、運用資訊與科技能力）和感性能力包括尊重能力、意義能力、故事能力、創新能力、整合能力。

綜上所述，未來花蓮在培育人才上，宜採融合方式全面發展理性與感性能力；而感性能力又以「尊重、意義」為優先，理性與感性能力相輔相成、互相增進，且追求全面的教育目標，方是花蓮學子擺脫困境，決勝未來之方式。

## 伍、結論

本節彙整焦點團體成員對於花蓮縣教育所需藍海策略之相關觀點，歸納以下兩項結論：

### 一、花蓮縣教育應跳脫學科競爭之窠臼

臺灣社會的人才概念，長期受到升學主義的影響，形成「讀書至上」的偏狹觀點，早應受到挑戰；就花蓮而言，訪談者更以為花蓮存在四項需跳脫傳統學科競爭紅海之理由：首先，花蓮學子學科競爭力長期不佳，且在各方挹注下仍無明顯提昇，更應跳脫過度強調基本學科之窠臼，著眼培育新世代之人才與能力，促使花蓮學子不受限於學科紅海，而是能立足於未來市場之中。其次，

花蓮擁有的優越環境條件與人文資源，是花蓮在未來發展能夠且必須憑藉之基礎，唯有如此，花蓮方能走出適合且獨特之道路，以提昇後山學子之競爭優勢。第三，花蓮縣家長具備樂天知命性格，能了解學子先天限制與真實需求，選擇適合的教育方式，並能尊重其自我意志，鼓勵其快樂、自在地發展，有利花蓮教育之改革。第四，透過階段能力的發展，能適時解決花蓮學子當前就業或經濟等問題，並可降低花蓮教育藍海策略的執行難度，提昇花蓮追求新興教育目標之可行性。

## 二、花蓮縣教育應涉足理性與感性兩大能力領域

在考量花蓮縣本身優勢與劣勢條件，訪談者認為花蓮教育應朝向理性與感性能力兼顧之新興教育目標邁進，尋求理性與感性能力的完滿。換言之，花蓮縣教育應在維持基本學力一定程度之前提下，著手培育屬於花蓮優勢與未來需求之理性與感性能力之人才：

（一）理性能力——基礎學科、自主學習能力（包含問題解決、運用資訊與科技能力）。

（二）感性能力——尊重能力、意義能力、故事能力、創意能力與整合能力。

首先，基礎學科之訓練不應執著在分數成績之上，需有其確切培育目標，藉以養成真實能力，因此，在理性能力培育上，應再加入自主學習能力。自主學習促使學子主動解決問題，靈活應用所學知識，處理生活上所遇之各種問題，以打破單純追求分數卻淪為「死讀書」之弊病；自發性學習更能促使學生樂於求知，不僅對基本學科能力有所助益，對於感性能力之習得，更是重要。

再者，宜將部份教育資源投入於感性能力之培育，促使學生獲取未來世界所需之能力。尊重能力是需優先培育之能力，因其為維繫人與人、事、物和諧存在之關鍵，亦唯有營造和諧關係，方有人、事、物互動之可能。以今日校園現況而論，人與人互相關懷、體諒之尊重態度缺乏，正是校園倫理淪喪之主因，進而致使學校氣氛緊張、師生對立等情況，教師教學、學生學習自然無法擁有良善之效率，由此可知尊重能力之重要。意義能力則是一種探求本質的能力，學生在學習知識或探索文化時，皆應運用意義能力，以習得知識與文化真實之意義與價值，而非流於表象事物的記憶，方有利學習成效與化傳承。故事能力，可視作一種應用感情、情境式的感性說服能力，透過情節、氛圍之營造，將所欲傳達之事物意義或內容，植入人心之中。而今日之世代，人需擁有

創新能力已是真理王道，但創新能力能否具有價值，在於其是否擁有正當之目的，不符教育意義或不被學生接受之新興教育方式，皆不可視作創新之教育。最後，整合能力則被喻為新世代最炙熱的能力，昔日教育過度重視記憶，而忽略整合能力之培養，以至於學生無法於脈絡中進行思考，造成知識之破碎與片段。

最後，在考量 Pink 提倡全腦思維與現行花蓮縣過度專注基本學科之因素下，花蓮縣應妥善利用相關優勢，著手培育發展所需之理性與感性能力，而非持續促使學子於不擅之學科紅海領域中掙扎，透過花蓮教育的藍海策略，賦予學子全面之優勢競爭能力。

## 參考文獻

- 人本教育文教基金會（2008）。**為學生爭取三八制——2008 年校園教學正常化問卷結果分析**。臺北市：作者。〔Humanistic Education Foundation (2008). *Strive for three-eights system for students-the analysis of the result of the questionnaire "2008 Normalizing instruction in Campus"*. Taipei: Author.〕
- 江逸之（2006）。**壹咖啡——顛覆開創外帶冰咖啡市場**。收錄於朱博湧主編（2006）。**藍海策略臺灣版：15 個開創新市場的成功故事**（頁 91-100）。臺北市：天下文化。〔Jiang, Y. C. (2006). Ecoffee—subvert the market of ice coffee taking away. In B. Y. Ju (Ed.), *Blue ocean strategy in Taiwan* (pp. 91-100). Taipei: Commomwealth.〕
- 吳靜吉（2004）。**創意氛圍與創造力培育**。論文發表於東北大學舉辦之「2004 瀋陽創造教育國際學術研討會」。中國瀋陽。〔Wu, C. C. (2004). *Creative climate and creativity cultivation*. Paper presented at the international forum on creativity education in 2004. Shenyang, China.〕
- 李華傑、程凱（2011）。**藍海戰略的 IUCP 評價體系**。取自：<http://bschool.hexun.com.tw/2011-06-24/130864660.html>〔Li, H. C., & Chu, K. (2011). *The IUCP of Blue Ocean Strategy*. Retrieved from <http://bschool.hexun.com.tw/2011-06-24/130864660.html>〕
- 林孟儀、林妙玲（2006）。**我的學校不見了——上學好難**。**遠見雜誌**，243，150-160。〔Lin, M. Y., & Lin, M. L. (2006). My school has gone-hard to go to school.〕

- Company Overview*, 243, 150-160. ]
- 林慧淳 (2007)。退休城市大調查——臺灣人最想在哪退休度晚年。取自：<http://www.commonhealth.com.tw/article/index.jsp?id=3990> [ Lin, H. C. (2007). *The survey of cities people retire to-where do people in Taiwan want to spend the old ages most?* Retrieved from <http://www.commonhealth.com.tw/article/index.jsp?id=3990> ]
- 花蓮縣政府 (2004)。洄瀾 2010——創造花蓮永續發展願景。花蓮縣：作者。 [ Hualien County Government (2004). *Hualien 2010: Create a vision for sustainable development in Hualien*. Hualien county: Author. ]
- 邱元亨 (2009)。花蓮縣未來人才素養之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學國民教育研究所，花蓮縣。 [ Chiou, Y. H. (2009). *A study on the future talent competence of Hualien county* (Unpublished master's dissertation). Graduate Institute of Compulsory Education, National Dong Hwa University Hualien, Hualien. ]
- 查修傑 (譯) (2007)。未來在等待的人才 (Daniel H. Pink 著)。臺北市：大塊文化。 [ Pink, D. H. (2007). *A whole new mind*. (Sh. Ji. Cha, Trans.). Taipei: Locus. (Original work published 2006). ]
- 洪蘭 (譯) (2003)。真實的快樂 (M. E. P. Seligman 著)。臺北市：遠流。 [ Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic Happiness*. (L. Hung, Trans.). Taipei: Yuan-Liou. ]
- 胡幼慧 (2008)。焦點團體法。收錄於胡幼慧主編，質性研究：理論、方法及本土女性研究實例 (頁 185-196)。臺北市：巨流。 [ Hu, Y. H. (2008). Focus group. In Y. H. Hu (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and instances of local feminine research* (pp. 185-196). Taipei: Chuliu. ]
- 張春興 (1996)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。 [ Jang, C. S. (1996). *Educational psychology: Theory and practice of three orientations*. Taipei: Dong Hwa. ]
- 張寶誠 (2010)。落實策略執行力。能力雜誌，648，10-11。 [ Jang, B. C. (2010). The execution of strategy implementation. *CPC Magazine*, 648, 10-11. ]
- 教育改革審議委員會 (1996)。總諮議報告書。臺北市：作者。 [ Education Reform Committee (1996). *General Consultation Report*. Taipei: Author. ]
- 教育部 (2005)。友善校園總體營造計畫。臺北市：作者。 [ Ministry of Education

- (2005). *The plan of build a friendly campus*. Taipei: Author. ]
- 教育部 (2006)。國教專業社群網——基本能力。取自：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_basic.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_basic.php) [ Ministry of Education (2006). *Taiwan elementary and secondary educator community: Basic capabilities*. Retrieved from [http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_basic.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_basic.php) ]
- 許芳菊 (2007)。你的孩子該學什麼？全球化下的關鍵能力。收錄於許芳菊主編 (2007)。**關鍵能力——你的孩子到底該學什麼** (頁 12-19)，臺北市：天下文化。[ Hsu, F. J. (2007). What your children must learn? key competences under the globalization. In F. J. Hsu (Ed.), *Key competences-What your children must learn?* (pp. 12-19). Taipei: Commonwealth. ]
- 許芳菊 (2008)。臺灣學童玩樂狀況大調查——宅小孩世代來臨。**親子天下，創刊號**，128-132。[ Hsu, F. J. (2008). The survey of children's recreation in Taiwan-the nerd generation is coming. *Education Parenting Family Lifestyle, 1*, 128-132. ]
- 許添明 (2005, 10 月)。教育優先區計畫對提升弱勢族群教育的實際成效批判，載於嘉義大學舉辦之「**教育優先區計畫與弱勢族群教育成效國際學術論壇**」會議手冊 (頁 79-88)，嘉義市。[ Sheu, T. M. (2005, October). *A critical analysis of the Education Priority Area Project impact on disadvantaged students' education effectiveness*. Paper presented at the International Forum on Education Priority Area Project and educational effectiveness of disadvantaged group (pp. 79-88), Chiayi. ]
- 陳正芬 (譯) (2007)。**決勝未來的五種能力** (Howard Gardner 著)。臺北市：聯經。[ Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. (J. F. Chen, Trans.). Taipei: Linking. ]
- 陳江松 (2007)。追求夢境理想成真——談友善校園的實踐。**北縣教育**，61，45-48。[ Chen, J. S. (2007). Pursue dreams, dreams come true-talking about the praxis of friendly campus. *Taipei County Education, 61*, 45-48. ]
- 黃秀媛 (譯) (2005)。**藍海策略：開創無人競爭的全新市場** (W. Chan Kim & Renee Mauborgne 著)。臺北市：天下文化。[ Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2005). *Blue Ocean Strategy: how to create uncontested market space and make the competition irrelevant*. (S. Y. Huang, Trans.). Taipei: Commonwealth. ]
- 楊振富、潘勛 (譯) (2007)。**世界是平的** (Thomas Friedman 著)。臺北市：雅

- 言文化。〔Friedman, T. (2007). *The world is flat*. (J. F. Yang & S. Pan, Trans.). Taipei: Ya-Yan. 〕
- 劉玉玲 (編著) (2005)。課程發展與設計。臺北市：新文京開發。〔Liou, Y. L. (Ed). (2005). *Curriculum develop and design*. Taipei: Wun-Ching. 〕
- 劉繼榮 (2009)。家有中等生。臺北市：世茂。〔Liou, J. R. (2009). *Average students at home*. Taipei: Shy Mau. 〕
- 滕梅芳、盛群力 (譯) (2007)。勾勒關鍵能力，打造優質生活—OECD 關鍵能力框架概述 (Dominique Simone Rychen、Laura Hersh Salganik 著)。遠程教育雜誌，5，24-32。〔Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2007). Sketch key competences, create excellent life-Introduction to the OECD framework for key competences. (M. F. Teng & C. L. Sheng, Trans.). *Distance Education Journal*, 2007(5), 24-32. 〕
- 潘東傑 (譯) (2006)。Mind Set 奈斯比 11 個未來定見 (John Naisbitt 著)。臺北市：天下遠見。〔Naisbitt, J. (2006). *MIND SET! Reset your thinking and see the future*. (D. J. Pan, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth. 〕
- 蔡文英 (譯) (2003)。發現我的天才——打開 34 個天賦的禮物 (Marcus Buckingham、Donald O. Clifton 著)。臺北市：商智文化。〔Buckingham, M. & Clifton, D. O. (2003). *Now-discover your strengths*. (W. Y. Tsai, Trans.). Taipei: Sunbright. 〕
- 魏惠娟 (2004)。焦點團體。載於謝臥龍 (主編)，質性研究 (頁 273-315)。臺北市：心理。〔Wei, H. C. (2004). Focus group. In W. L. Shie (Eds.), *Qualitative research* (pp. 273-315). Taipei: Psychological. 〕
- 嚴長壽 (2008)。我所看見的未來。臺北市：天下遠見。〔Yan, C. S. (2008). *The future I see*. Taipei: Commonwealth. 〕
- Callejo Perez, D. M. (2005). Curriculum reform and teacher education: The loss of innocence. *Taboo*, 9(1), 73-80.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Wyner, G. A. (1996). Customer profitability: Link behavior to economics. *Marketing Research*, 8(2), 36-38.



# 追求大學卓越發展之策略—— 以西班牙「國際卓越校園計畫」為例

莊小萍\*

## 摘要

全球化、國際化與知識經濟社會興起強化高等教育發展與國家競爭力的連結。西班牙為提高國際競爭力致力推動其高教的創新與卓越發展，以在 2015 年達成高教現代化之目標，使西班牙立足於高教、科技及創新領域最先進國家之林。為此，規劃「2015 大學策略」卓越政策白皮書，作為其高教改革發展的方向及願景。其中，「國際卓越校園計畫」為最關鍵之行動方案，其目標為促進大學現代化及增加其在國際上的能見度與吸引力。本文以文件分析法針對西班牙追求大學卓越之政策與策略方案，及其對高教發展之衝擊與影響進行研究。首先，論述西班牙追求大學創新與卓越政策相關議題，繼而解析「國際卓越校園計畫」的內涵、現況、挑戰與因應策略，及相關議題的反思。研究發現西班牙大學卓越計畫目標多元，然實際成效尚待檢驗；強調跨校際合作計畫及策略聯盟，但如何整合資源實為關鍵；關注區域均衡面向，唯經費分配額度偏低，宜再挹注資源。

**關鍵詞：**高等教育、卓越、國際卓越校園計畫、西班牙

---

\* 莊小萍，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：hpchuang@nccu.edu.tw

來稿日期：2011 年 9 月 26 日；修訂日期：2011 年 10 月 31 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# The Strategy for Excellence in Higher Education: Campus of International Excellence Programme in Spain

Hsiao Ping Chuang<sup>\*</sup>

## Abstract

Globalization, internationalization and knowledge-based economy demand that national competitiveness cannot be separated from higher education development. Consequently, the pursuit of academic excellence is an important national goal. Spain government, for example, has adjusted its policy of higher education to improve its competitiveness and its ranking in the world. Recently, the Ministry of Science and Innovation is redeveloping the idea of university campus as a means of modernizing the Spanish university system and improving its international visibility, with a project called “Estrategia Universidad 2015”, and the selection of outstanding international campus. This study analyses the impact and problems of this project of higher education development. Our methods include literature review and document analysis. Our examination of related bibliographies and empirical study, the planning and application of the above-mentioned topics, its strategies and its impact show that the excellence program of Spanish university has achieved multiple targets, such as inter-institutions cooperation and strategic alliances, and regional balance.

**Keywords:** higher education, excellence, campus of international excellence programme, Spain

---

<sup>\*</sup> Hsiao Ping Chuang, associate professor, department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: hpchuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: September 26, 2011; Modified: October 31, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、緒論

全球化歷程引發市場規則運作之重要變革。為此，眾多國家之高等教育機構的經營模式已朝向整體知識經濟市場的方向演進，亦即，競爭壓力已經不單是來自鄰近的國家或區域，而是以全球移動之姿，在那些將供給品質、機構國際化、教育產品卓越視為根本要素的場域流傳蔓延。基於上述，高等教育機構，尤其是大學，遂開啟研究、探析何謂品質與卓越的過程，藉以測定其在國際上的競爭地位及其課程在全球市場之吸引力。故，各類大學排名的研究方法與結果因應而生，在進入二十一世紀之後，高等教育機構的排名更進入全球競爭規模（Usher & Savino, 2006）。例如，2003年，中國上海交通大學率先進行相關研究，並公布「世界大學學術排名」（Academic Ranking of World Universities, ARWU）（Docampo, 2008, p. 153）；2004年，英國《泰晤士報高等教育增刊》（The Times Higher Education Supplement, THES）公布全球前200名世界大學排名。

另一方面，經濟全球化趨力亦強化高等教育發展與國家競爭力的連結。承如上述，知識經濟與人才資金之全球化劇烈改變國際競爭之方式，而高等教育因擔負國家人才培育與研究發展之重責大任，遂被視為驅動國家經濟發展及提升國家競爭力之關鍵引擎。簡言之，高等教育之發展係國家未來競爭力之根源，國際間知識經濟的競爭高度仰賴大學教育，因此，追求高等教育的卓越化，已為世界先進國家高教的發展主流，莫不戮力追求高教之發展與精進，以提升國家競爭力。根據國內學者戴曉霞（2006：193-195），各國競相追求學術卓越之理由主要為在知識經濟與全球化競爭型態下大學角色的強化、在高教發展多樣化下提升研究型大學之學術卓越程度甚為重要、公共高教經費有限僅能將研發資源挹注於有學術卓越表現潛力之大學，以及學術卓越被視為國際高教市場競爭之關鍵策略。

是以，在上述氛圍下，亞洲地區，如國內之「學術卓越」、「教學卓越」、「國際一流大學與頂尖研究中心」（又名「五年五百億邁向頂尖大學計畫」，2011年第二期計畫正式更名為「邁向頂尖大學計畫」）、中國大陸「211工程」與「985之世界一流大學計畫」、日本「二十一世紀卓越中心計畫」（Center of Excellence, COE）、韓國之「韓國腦力二一工程」（Brain Korea 21, BK21）等，以及歐洲地區，如德國「聯邦與邦促進德國高等學校學術與研究之卓越計畫」（Initiative for Excellence）、法國「校園行動計畫」（Operation Campus）

及 2011 年「卓越校院計畫」(Initiatives d'excellence, IdEX)、英國「大學挑戰計畫」(University Challenge) 等，這些國家先後提出追求大學卓越之策略方案，冀能提升大學教學與研究品質，並提高國際能見度與競爭力。為追隨這股國際潮流，西班牙亦提出頂尖大學卓越策略，驅使大學紛紛投入相關的競爭行列，高教掀起一波追求卓越的風潮。

然而，卓越大學應具備哪些要件呢？依據 Altbach (2004) 的看法，世界頂尖大學的具體需備要素似未有放諸四海皆準之定論。Salmi (2009, p. 15-31) 則在一份為世界銀行 (World Bank) 所做之報告中提出發展卓越大學的條件有下列幾項：含括教師及學生之頂尖人才的高度集中、足以保障適切教學環境及先進研究之豐沛資源，以及具有策略之有利領導，導入創新及彈性做法，以利機構擺脫官僚體系之僵化管理經營方式。其中「教學品質」並未被特別彰顯，而在目前各類的國際大學排名中教學品質亦未被內納入評比項目中 (Altbach, 2010; Levin, Jeong, & Ou, 2006)。

回顧西班牙高等教育 (大學教育系統為核心) 之演進歷程與傳統，其大學間基本上秉持均衡發展的原則，且在國際能見度上向來不夠顯著，然而當前面臨知識經濟全球化帶來之高等教育的國際化競爭，相關當局亟思應變之道；而另一個驅使西班牙進行大學革新的關鍵動力，乃是其為符應「歐洲高等教育區」(European Higher Education Area, EHEA) 之建構所進行的改革，此波變革被視為回應目前社會及經濟問題的絕佳契機。西班牙除了自二十一世紀伊始，即啟動高教改革列車、積極運用評鑑制度控管高等教育品質外，更於 2008 年提出高等教育政策發展之核心目標，即在 2015 年達成西班牙高等教育現代化之目標，在政策上鼓勵高等教育機構朝向研究與教學卓越發展，希冀西班牙立足於歐洲高等教育、科技及創新領域最先進的十個國家中。為此，中央之教育、社會政策暨體育部 (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, MEPSYD) 主導規劃並推動名為「2015 大學策略」(Estrategia Universidad 2015, EU2015) (以下行文簡稱 EU2015) 的大學卓越政策白皮書，作為西班牙大學教育未來發展的方向及願景，以促進高等教育卓越、競爭力及國際化的國家發展策略。其中最重要的策略方案即為「國際卓越校園計畫」(Programa Campus de Excelencia Internacional, CEI) (以下行文簡稱 CEI)。藉由 CEI 之推動，西班牙期望改變以往大學齊頭式平等、較無差異性與特色的發展模式，繼而轉向透過大學校院間之競爭，打造在國際學術上的頂尖地位 (Aunión & Álvarez, 2009)。本文因此聚焦於此主題，因這是近年來西

班牙中央及各地方行政區——自治區（Comunidades Autónomas，CCAA）協力合作推動規模最大、投資金額最鉅、也引起西班牙國內高度矚目與討論的重大大學政策計畫。

無論對於國際或是臺灣，追求大學卓越發展政策對大學經營衝擊的課題，皆相當引人關注。當前國內高等教育改革重要的目標亦是致力提升大學水準、追求卓越發展，教育部企圖以競爭性經費的分配，刺激高等教育的發展（國立臺灣大學研究發展處，2008：12），雖因國情及制度的差異性，在追求大學卓越過程中，不同的國家各有不同的策略，不宜全盤移植。然若能對西班牙追求大學卓越之策略模式、內涵與執行層面上之經驗加以研究，並從中提出值得思考之議題與作法，應能提供我國未來在修訂調整相關政策及實務應用上之參考，或開啟另一個思考面向。故本文旨在對西班牙大學追求卓越策略相關議題的基本內涵、實際作為、成效及挑戰進行檢視，探究以國家為思考基礎之大學卓越發展政策，如何因應知識經濟時代，能更有效率地整合研發資源，創造出更多的新知識，以維持知識的永續發展。本研究之主要目的有二，一為探討西班牙大學國際卓越校園計畫發展的整體脈絡、相關法令與內涵規劃面向為何？二為釐清西班牙大學國際卓越校園計畫遴選過程之實際運作程序、相關組織架構與執行結果為何？

## 貳、西班牙追求大學創新與卓越政策之相關背景脈絡

各國追求大學卓越有其內外部因素，除上述已討論之外部原因外，西班牙追求大學創新與卓越政策亦可推及其國內之相關背景脈絡，如西班牙高等教育政策之發展與挑戰，以及國家創新系統與西班牙大學卓越發展之連結。以下進行相關說明與探討。

### 一、西班牙高等教育政策之發展與挑戰

西班牙自 1975 年佛朗哥獨裁政權垮台後至今，高等教育在結構上歷經兩次大規模的變革。一是 1970 年代後半葉，君主立憲之民主議會政體成立所引發的一系列政治與社會層面相關改革，以及高等教育大眾化的發展，使得西班牙的高等教育無論在設置、經費、行政、教學、學生的學習與就業上，皆面臨極大的挑戰。二是 1990 年代末期以後，歐洲聯盟（European Union）統合運

動發展下之西班牙高等教育改革 (Ortega, 2002)。

1970 年之前，西班牙大學管理是遵循法國「拿破崙模式」(Napoleonic System) 的政府中央集權管理方式。直至 1978 年頒訂《西班牙憲法》，揭示大學自治及學術自由的原則後，大學內部經營管理之自治權能及私人興學的權利才受到保障。於 1983 年頒訂《大學改革法》(Ley Orgánica de Reforma Universitaria, LRU)，西班牙正式開啟其近代大學教育改革的列車，高等教育的主管機關進行一連串的調整與改變。大學教育由原本中央統一集權控管的機制，轉變為分屬 17 個自治區政府 (CCAA) 自行管理區內所屬之大學事務，及各大學自治的模式 (Mora, 2006, p. 994)。此外，近幾十年來，由於人口成長及後期中學畢業生比例的提升，西班牙大學教育歷經史上最快速的發展過程，由傳統的「精英式教育」演變為「大眾化教育」，回應了對教育機會均等的訴求。另一方面，西班牙大學教育發展迄今，其制度特性於某些方面也隨著社會經濟之變遷亟待調整，例如校園之分散性及科系之同質化，現分述於下 (Rubiralta, 2010, p. 13-15)：

(一) 校園之分散性。西班牙 78 所公私立大學散佈在境內 232 個校區，要維持整個系統之運作花費甚鉅。此可歸因於其學位課程之高度重複性、教師研究者的創新發展功能之喪失，以及國際能見度與吸引力之低落。在目前的經濟狀況下，西班牙這種大學制度分散式之組織更是難以經營維持。然而，從另一個面向觀之，該組織特性對區域均衡及大學教育普及於社會各階層之貢獻卻也不容抹滅。再者，雖然研究與發展機構之分散造成集中力道之流失、最佳品質之欠缺與社會對大學認可之不足，但反觀而言，自治區層級之研究發展中心卻取得極高之國際性成就，尤其在獲致歐洲研究委員會創業獎金 (European Research Council Starting Independent Researcher Grant scheme, ERC starting grant) 部分。

(二) 科系之同質化。學位課程之一致性意味著教師及設備分散於眾多性質雷同之科系，阻礙需求端能更有選擇性，以尋覓各個科系中表現較佳之大學校院。囿此，學生之境內流動與機構選擇，並非基於辦學品質或差異性之課程。此外，此弱點也導致在全球教育市場中國際化程度偏低。另一方面，或許由於是國家層級科學發展計畫之經費鼓勵所強化，大學之科研發展亦呈一致性，造成無法適切地符應各區域產業發展之強項與需求。對發展學術優先策略之投注力亦稀少，致使對國際人才之吸引力甚小。

簡言之，上述之組織分散性與課程同質化造成相關設施或設備重複建置，

此情況易導致資源重置或浪費，一般而言無助於經濟效能之提升。尤其在公共經費日益縮減之際，如何讓有限資源獲致最高運用與效益，並且開源節流，實是西班牙大學發展之挑戰之一。

承上所述，西班牙自 1980 年代的高教改革後，其舊有的大學體制在這些年來歷經深切的變化。現今面對二十一世紀的變革與挑戰，西班牙大學卻也面臨新的改革的壓力，無論是法令或制度，諸多方面已顯不足，急待檢討、改革（莊小萍，2007：291）。尤在簽署推動「歐洲高等教育區」（EHEA）之建構後，西班牙為與歐盟的高教新策略接軌，其舊有的高教體制因而面臨多方的變革。是以，除了因應內部發展所產生的問題外，為期有效提升其大學教育品質及國際競爭力，並成功地與歐洲其他國家學程架構相容，西班牙遂藉由 2001 年《大學法》（Ley Orgánica de Universidades，LOU）、2007 年《大學法修正案》（Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades），展開另一波大學改革，使得其大學整體結構再次經歷重大變動。EHEA 旨在鼓勵各國建立一套較易理解且可茲比較的學位制度，藉以促進歐洲高等教育的和諧發展及吸引力。為符應歐洲高教區之整合，西班牙將現行高等教育體制改革為學、碩、博三級學制，並全面採行歐洲學分轉換系統（European Credit Transfer System，ECTS）。易言之，為因應外在大環境的潮流與改變，特別是歐盟教育範疇之整體規劃與政策，以及國際化競爭所帶來的壓力，近期的這波改革可謂是從根基面牽動西班牙高等教育系統的原有結構，促使西班牙大學展現一個全新樣貌。

除西班牙對發展高等教育現代化之需求外，進一步啟動其進行大學卓越具體策略之關鍵原因乃是近期的金融海嘯衝擊。此波狂潮也間接地強化西班牙最新高等教育改革之深度，其驅力主要是來自國內的經濟因素，以及國際化趨勢之外在因素的增強。為有效減緩和挽救此波經濟危機，並將之轉換為成長與蛻變的契機，西班牙於 2008 年通過實施名為「西班牙促進經濟與就業方案」（Plan Español para el Estímulo de la Economía y el Empleo，PlanE）之振興經濟的一連串政策措施。其中特別聚焦於知識經濟與國家創新的連結，提出 EU2015 之大學創新與卓越政策白皮書，藉以有系統地全面性推動高等教育追求卓越、提升競爭力及促進國際化的國家策略，以利推展高等教育投資驅動的知識經濟發展型態。

EU2015 計畫乃希冀與大學、自治區政府與社會各界合作並達成最大共識。EU2015 策略所包含的意涵有三，即大學、行政當局與社會三方共同面對

全球化挑戰之社會協定；朝向未來邁進及面對西班牙大學制度變革與現代化之有效途徑；以及大學對社會面臨之挑戰與經濟變化所做的最大承諾。簡言之，EU2015 策略將大學與社會及經濟發展建構一緊密之連結關係。而在 EU2015 大學現代化及卓越政策白皮書一系列的改革措施中，又以 CEI 為最關鍵、最引人矚目之具體行動方案。西班牙對 CEI 計畫之規劃，乃是以知識經濟的發展特色與國家創新系統（National Innovation System, NIS）的概念為核心，來建構其大學卓越發展之架構主軸，進而建立政府、大學、研究機構與產業界的合作模式來推動促進經濟發展。以下將針對此主題進行說明與討論。

## 二、國家創新系統與西班牙大學卓越發展之連結

隨著知識經濟時代的來臨，植基於科學與技術的產業創新能力已經成為協助國家強化產業領導地位，厚植總體競爭力之主要方式。而攸關國家競爭力發展的創新價值（innovalue），其實植根於一國的國家創新系統（NIS）。1980 年代國家創新系統（NIS），便是著重於公部門（政府和學研機構）與私部門（產業、企業）交流網路的連結，以達成知識的產生和擴散與技術的交流，提高知識經濟的效益，並促進新科技的發展（Freeman, 1995），亦即，政府、企業和學研機構三者之互動乃形成創新系統的要素。而由 Etzkowitz 及 Leydesdorff（2000）提出的產官學三螺旋（triple helix）模型，便著重於政府、學研機構和產業界三者之互動性的強化。其中，學研機構被視為創新產生的動力來源，其對於新知識和科技創造與擴散能力的高低，對三螺旋系統創新之能力及成效具相當大的影響力。易言之，全球化趨勢帶動以創新為主體的知識經濟發展，國家創新系統，即政府、企業、大學、研究機構等彼此交流互動，提升競爭優勢，已成為國家的重要議題。在知識經濟的時代中，藉由政府、研究機構、學術界以及產業界間之互動，將科技研發成果商業化，以提升國家競爭力，因此國家創新系統的建立越來越重要。其中，大學不僅對於技術的研發、應用、移轉有重要的地位，同時更成為學術界與產業界接軌的關鍵接合點。

當前，西班牙在面對全球化趨勢與金融海嘯情勢之下，以積極推展大學卓越與創新、科技研發活動帶動經濟發展為主要目標，而這也是現階段西班牙推動國家創新系統再造，鼓勵研發創新和產學研互動等措施，以推動西班牙朝向創新突破發展的契機。因此，在 2008 年「西班牙促進經濟與就業方案」（PlanE）國家經濟發展計畫中，最重要的策略之一就是希望建立產官學研合

作機制，藉由大學與科研機構之研發能力的提升，及其與產業界之合作來促成其產業科技的創新與發展。另一方面，有鑑於地方產業專業化模式和創新表現具有區域差異，西班牙此波推動之創新系統亦兼具區域性，關注到創新過程中地理區域的重要性，強調發展「適宜當地」的創新策略（Ministerio de Educación, Política Social y Deporte〔MEPSYD〕, 2010a）。希冀透過學研機構與區域產業的結合，提升區域內創新活動能量，帶動區域發展，終至提高國家整體經濟。

囿於上述，西班牙政府通過制定和實施科技政策、專案規劃、開發應用計畫等方式，將研究機構、大學、產業與政府主管高等教育事務及科研政策的中央教育、社會政策暨體育部（MEPSYD），以及科學暨創新部（Ministerio de Ciencia e Innovación, MICINN）等主要相關部門連繫起來，形成結構合理、系統性強的有機體系，並以區域創新系統及產官學三螺旋模型為規劃框架，積極推動追求大學卓越與創新發展之 CEI 國際卓越校園計畫。希冀透過此計畫將國家創新系統與知識經濟作一緊密之連結，產官學研共繪未來發展藍圖，以有效培育人才，形塑大學與產業國際競爭力。首先，關注大學發展的條件和效益，建立產官學研合作機制，對發展具特色及競爭力之區域產業多所助益，並建構各自治區良好之教學培育環境，提升區內大學教育文化與社會資源，以及區域經濟發展。

## 參、「國際卓越校園計畫」（CEI）之規劃內涵

「國際卓越校園計畫」（CEI）之緣起如上所述，現主要針對該計畫之定位與特徵、遴選方法與過程，以及評選標準等相關內涵進行說明。

### 一、CEI 計畫之定位與特徵

誠如上述，西班牙希冀透過 CEI 使其大學進行現代化、改善國際能見度與吸引力，同時促進西班牙經濟覆甦。然而，西班牙如何藉由此計畫之推展扭轉平庸的學術文化、又如何讓大學在未來的國際排名上更有競爭優勢？為此，CEI 卓越大學校園的發展需同時符合國家整體策略。西班牙在高等教育發展策略上，思考的是自治區間區域發展的平衡，也與西班牙目前重要政策配合，包括人才強國、振興經濟的策略，卓越頂尖大學的發展必須全觀式地符合國家整

體利益。除了均衡發展的責任，卓越大學需設定自己的長程（中程）目標，確保未來有重點領域或世界級大學的競爭力。在學術研究的項目上，亦鼓勵跨機構策略聯盟之整合型計畫，避免瑣碎的邊緣研究。

CEI 國際卓越校園計畫設定之願景是大學能顯著地提高其研究及計畫產出，同時公、私部門亦能發展創新、合作與國際化之行動方案，據以朝向改善企業發展與增加西班牙大學國際上聲望之終極目標（MICINN, 2008, p. 2）。CEI 計畫這種追求大學卓越發展模式具有能連結大學社群與社會的特性。以此方式，強化與社區協會之倡議及其他地區性之社會方案的整合。CEI 國際卓越校園計畫另一個特徵是其包含數個子計畫，為此，科學暨創新部（MICINN）與其他政府部會進行橫向聯繫合作，以及與地方或自治區相關部門配合，前者如負責研究人員之大學住宿與宿舍興建投資事宜之住宅部（Ministerio de Vivienda）；推展大學體育設施及無障礙校園相關改善方案之教育、社會政策暨體育部（MEPSYD）；掌管大學具歷史之建築物與科學遺產宣傳之改進活動的文化部（Ministerio de Cultura）；改善實驗室與研究室安全與健康條件之工作與移民部（Ministerio de Trabajo e Inmigración）；以及負責與自然環境與能源永續發展事務相關之環境、鄉村暨海洋部（Ministerio de Medio Ambiente、Medio Rural y Marino）與工業、觀光暨商業部（Ministerio de Industria, Turismo y Comercio）。

歸納上述，CEI 計畫並非單純僅涉及到與大學卓越創新發展直接相關之學術要件和效益，而是希冀透過產官學研之合作，以及政府部會間之跨部會協議與資源整合，同時進行大學現代化改革，提升其基礎設施，強化大學與社會的連繫，並促進經濟發展，進而帶動大學所在區域整體發展新契機。

## 二、CEI 計畫之目的與規劃重點

藉由 CEI 的推動，西班牙希冀達成之目的有挹注經費予具創新及競爭力之計畫，使西班牙大學立於歐洲頂尖大學之林並提升其國際聲望、吸引優秀國際學生、研究者與經理人、建立與後期中等教育及職業教育之橋樑、發展能提高國際能見度之學術、科學與創新環境，以及建設高品質之大學城、協助大學生流動所需之服務、建立大學之專業與特色、依據對實際狀況與條件之分析規劃改進計畫、透過新的共同政策補充目前自治區政府多年期投資計畫活動，以及關注環境與能源永續發展、工作安全與健康及大學社群具身心障礙之成員（MICINN, 2008）。簡言之，CEI 計畫所提出的願景呈多元面向，而非僅侷限

於追求單一之學術卓越取向與目標，例如進入世界百大。

西班牙規劃之 CEI 國際卓越校園計畫乃是透過競爭式與集中性經費，激勵各大學依據自身既有之條件與特色，集結區域內所有有利之資源與合作夥伴（如其他大學校院、公私部門、研究機構、產業界等）集思廣益，協力提出具前瞻性及發展性之卓越創新計畫，強調重點領域研究。有關 CEI 計畫之經費規劃部份，由於西班牙之大學主管機關是其所在地之自治區政府，故除部分經費由西班牙中央政府直接出資外，也透過無息借貸之方式，貸款予獲選卓越大學所在之自治區政府所需相關經費，並簽訂協議，以使獲選計畫得以順利推動，亦即，自治區政府也需投入經費，承諾共同負起發展大學卓越與創新之任務（Rull Fernández, 2004）。以 2009 年 CEI 計畫第一輪競賽為例，中央直接投入之補助金額為五千三百萬歐元，其餘一億五千萬歐元為借貸給自治區政府的配合經費款項（MEPSYD, 2009a）。

CEI 計畫之補助經費主要透過不同之子計畫與初複、選二階段發放。2009 年分為兩子計畫，一為國際卓越校園可行性策略計畫之發展與凝聚（Desarrollo y Concreción de un Plan Estratégico de Viabilidad y de Conversión a Campus de Excelencia Internacional）；二為研究、發展、創新與轉移（I+D+i y Transferencia）子計畫。而 2010 年及 2011 年 CEI 計畫之子計畫更多樣化，計有卓越（excelencia）、增強措施（fortalecimiento）、跨部會之現代化（Interministerial de Modernización），以及第二階段評選籌備經費等四個子計畫。上述所及之兩個年度子計畫內容詳見後文說明。

### 三、CEI 計畫之遴選程序

CEI 計畫開放給西班牙所有大學申請，在前二輪之競賽中僅公立大學能獲得實質經費補助，私立大學至多僅能獲致卓越獎章肯定，但在第三輪的規劃中已將私大納入經費補助名單。首先，欲參與甄選之大學需呈交其校園卓越蛻變轉換計畫書予中央之國際卓越校園計畫執行處，確實指出其現況與既有條件之起始點及欲達成之目標，並詳細說明其計畫執行之多年期行動計畫。西班牙將 CEI 計畫之遴選程序規劃為二個階段，例如以 2009 年 CEI 計畫為例，其研究、發展、創新與轉移子計畫在第一階段即甄選結束，確定結果。至於在第一階段獲選國際卓越校園可行性策略計畫之發展與凝聚子計畫之學校可獲得一筆獎勵經費，以使其能根據所獲得的評審建議，進一步將先前所提的卓越計畫規劃得更詳細與完善，成為指導計畫（plan director）；接著，這些獲得初選的計

畫於第二階段須就其補充及修改後之計畫書進行公開答辯，進入最終決選，最後勝出的卓越大學將獲得能將其計畫完整付諸實行的經費補助（由各自之自治區政府出資）。

上述第一階段進行評選之跨部門評鑑委員會是由相關政府部會代表所組成；而第二階段之評選作業乃委任一個由在各界享有聲望之專家所組成的國際委員會（Comisión Internacional）負責。為使審議結果可受社會公評，計畫採合議制，由學界與業界菁英共同討論。該委員會原則上由九位委員組成，須經大學政策會議（Conferencia General de Política Universitaria）同意，每年更換三分之一的委員。原則上，這九位委員之背景分別為受國際推崇之西班牙研究學者、享譽國際之校園規劃建築或工程專家、社會代表、產業界代表、法國大學卓越計畫評鑑成員、德國大學卓越計畫評鑑成員、某一歐洲學生會成員代表、某一歐洲大學研究協會成員，以及歐洲科技學院或歐洲大學聯盟成員（MEPSYD, 2009b）。此外，可視需要增加評鑑特定面向之專家。若由其評選委員會之組成委員性質觀察之，一方面呈現西班牙 CEI 計畫所欲涵蓋的面向之廣度，另一方面可推論出其欲獲致國際認可之企圖心。

#### 四、CEI 計畫之評鑑標準與指標

在整體評選的優先標準方面，獲選 CEI 計畫之評比標準主要側重在四大核心準則（MICINN, 2008）：（一）符應校園國際化與品質之目標、且具壯志的教學與科研計畫；（二）校園改善及現況之急迫性；（三）有大學社群參與的校園生活與教學改進之發展；（四）地區社團成員等對計畫之架構、附加及創新特性是否予以支持。上述之評鑑指標意涵顯示出 CEI 計畫的主軸是循著教學與研究之學術面向、校園現代化改革、大學城之建構及與地區之連結等面向來發展。

在針對 CEI 計畫相關施行細則的法令中，詳細列出個別子計畫之各別評鑑指標主、次項目與比重（Boletín Oficial de Estado [BOE], 2009, p. 63107-63108），例如以 2009 年校園卓越策略計畫之發展與凝聚子計畫為例，其指標項目有教學改進、科研改進、發展完整社會模型之校園變革、符應及執行歐洲高教區之改善計畫、學術研究產出向產業界之知識與技術轉移、校園與其週遭地區的互動、經費預算計畫（以上項目各佔 10 分），以及涵蓋如何達成一系列 CEI 計畫既定目的之指標項目（佔 40 分）。

再以 2010 年及 2011 年之卓越子計畫評選指標為例，主要項目有改進教

學及符應歐洲高等教育區；改善科研及知識移轉；改變校園以符應完整社會模型之發展及與地區環境之互動（以上項目各佔 20 分）；界定奠基於自身強項、且足以達到歐洲及國際領導先鋒之專門特色領域；說明計畫之聯盟整合參與機構、合作方式、涉入程度、互補策略，以及欲獲致之世界排名（以上項目各佔 11 分）；校園國際化之政策及具體行動方案，尤其是吸引與留住人才之相關政策；大學校園對永續經濟之新經濟模式的參與度，亦即其社會責任之實踐與策略；建立國家及國際層級之知識和創新聯盟與網絡設置共同或雙聯學位，並創設跨校聯合博士及學士後課程與共同研究計畫（以上項目各佔 6 分）（MEPSYD, 2010a, p. 9-10）。

整體而言，這三輪之卓越計畫評選指標大致之項目類似，唯評分比重有所改變，其中後兩輪之規劃是完全相同。此外，值得注意的是從 2010 年特別強調博士課程之設置，據此可看出西班牙開始重視培育研究人才之工作，這攸關知識經濟發展之重要元素多年來並未獲得應有的關注。歸結上述，評選指標資訊讓參與之學校能明確地據以進行其相關計畫之規劃及撰寫，並增加評選過程之透明性，以及甄選結果之公信力，有助降低外界可能因資訊不透明而產生的疑慮。

## 五、CEI 計畫之規劃特色探析

西班牙推動之大學卓越 CEI 計畫係主張現代化校園應包含專門特色化領域、發展行動策略方針及聯盟要素，以吸引國際優質學生與研究人員，並且將學術科學相關設備與設施安置在校園環境中。西班牙將校園、聯盟、特色、地區結合、卓越指標與國際參照等概念視為建構 CEI 計畫之基柱，現分述於下（Rubiralta, 2010, p. 16-21）：

（一）校園——除大學行使其教學、研究與創新功能之區域外，亦廣泛涵蓋具共同目標之策略聯盟相關機構；

（二）卓越——不單是指學術上之卓越，而是透過聯盟途徑擴展至整個知識生態系統的卓越。亦即，從現有之品質基點出發，追求教學、研究、創新及環境之卓越，後者指的是都市計畫、永續、近變性、融合、服務及生活品質上卓越之健康校園；

（三）國際——致力大學教學、研究及創新功能之國際化，並尋求卓越校園在國際上之能見度與肯定。除增加外國學生與教師外，亦積極推動國際博士課程與吸引研究人才之相關措施，更鼓勵設立用外語授課之學程。2010

年第二輪 CEI 計畫新增跨國界校園（Campus transfronterizos）及國際橋樑（Puentes internacionales）二個計畫。前者源自於透過鄰近國家及大學之倡議，建立歐洲知識區之需求，如與法國、葡萄牙、非洲國家、拉丁美洲國家與地中海週邊國家之跨國合作；後者意指兩個空間地域相隔遙遠、但具共同利益之校園間，能建立策略性關係，將與西班牙大學之穩定交流視為深耕歐洲的機會，藉此促進交換生之雙向交流、活化兩地之經濟、提供雙倍課程選擇、支援教師與研究人才之流動，以及交換在知識轉移領域之經驗。

（四）特色——透過參與 CEI 計畫聯盟之大學或機構的自我分析檢視，找出教學、研究及地區產業之強項與需求，這個促使大學之所以卓越之專門特色化界定過程乃是西班牙大學邁向現代化及國際化之巨大助力；

（五）地區結合——指支援大學所在地區之永續經濟模式。大學倡議與區域永續社經發展間之聯盟對受經濟危機重創的地區尤其重要，可將之視為社會尋求大學協助與合作之體現；

（六）聯盟——策略聯盟將不同機構或公私立利害關係人之目標進行整合趨同，由一所大學負責協調聯盟夥伴之合作相關事宜，在考量大學現有學術地位下，促進校園現代化，並提升具特色之最佳品質。簡言之，聯盟政策應具漸進性及開放性，並足以回應社會對參與、合作及產官學間協商的要求。在 CEI 計畫中，聯盟策略被視為是卓越加速器，在尋求互補之同時也找出計畫潛在之強處。

簡言之，大學知識三角（教學、研究與創新）所有利害關係人的整合聯盟被視為是支撐西班牙大學卓越計畫之基石，旨在獲致知識掌控策略之最佳品質，以追求特定地域之社會經濟發展的卓越與傑出，而非僅是關注大學自身學術卓越。

## 肆、「國際卓越校園計畫」（CEI）推動現況探析

目前西班牙之 CEI 大學卓越大學計畫已舉辦兩輪之評選，以下將探討二輪 CEI 計畫之執行重要內涵與甄選結果。

### 一、第一輪 CEI 計畫執行重要內涵

（一）CEI 計畫各項子計畫第一階段遴選結果

西班牙於 2009 年 7 月公告徵求首輪「國際卓越校園計畫」(CEI)，17 個自治區中僅 1 個未參與，全國 77 所大學 (50 所公立、27 所私立) 中，計有 42 所公立大學及 8 所私立大學參加，總計有 43 個計畫提出。其中公立大學參與的比例高達 84%，由此可反應出西班牙大學社群對政府推動 CEI 計畫，以進行大學現代化與優先執行的接受度及肯定；此外，亦引起國際組織如經濟合作開發組織 (The Organization For Economic Cooperation and Development, OECD) 及美國、加拿大與澳洲等國大學之興趣 (Escolar, 2009)。

首輪第一階段之各項子計畫結果可區分為國際卓越校園可行性策略計畫之發展與凝聚；研究、發展、創新與轉移；品質表彰 (Mención de Calidad)；以及私立大學品質表彰幾類，現分述如下 (MEPSYD, 2009c, 2009d)：

1. 國際卓越校園可行性策略計畫之發展與凝聚——選出 15 個由 17 所公立大學提出的計畫，並給予經費準備第二階段之評選。獲選進入準決賽之計畫高度集中在少數幾個領域，例如生物健康科技、新式媒體傳播科技、能源及氣候變遷領域等。有 7 個自治區之大學獲選，然勝出之計畫絕大部分集中在安達魯西亞 (Andalucia) (3 個)、加泰隆尼亞 (Catalunya) (4 個) 及馬德里 (Madrid) (4 個) 三個自治區。

2. 研究、發展、創新與轉移——這個子計畫之參與計有由 45 所大學提出的 44 個計畫，最後共有 22 個計畫獲頒「研究及轉移之卓越校園」(Campus Excelencia en Investigación y Transferencia) 榮譽稱號與補助經費，亦即，有 60% 左右的大學能享有此子計畫之經費，以改進提升其科研及技術轉移之能力。這些累積之實力可視為是發展國際卓越校園的中程策略。該子計畫試圖凝結大學本身、企業、研究組織、醫療機構、科技中心等機構的策略聯盟，這其中亦包含很多西班牙重要企業。

3. 品質表彰——為肯定未獲選之大學繼續朝卓越發展努力，評選委員會決議另外選出 13 個具潛力之計畫，頒與「品質表彰」及五萬歐元，以獎勵其計畫之策略性或創新性，鼓勵這些學校改進其計畫，並參與 2010 第二輪之 CEI 計畫。然此獎項之頒發被某些輿論譏為「安慰獎」，其實質作用備受質疑 (Ibercampus, 2009)。

4. 私立大學品質表彰——雖私立大學未能從 CEI 計畫獲取任何經費，但有 30% 的學校仍熱烈參與。在 8 所參與的私校中有 3 所通過第一階段的評選，並獲頒「品質表彰」肯定。此外，亦能參與第二階段的國際評鑑，雖終無經費補助，但能加入其他公立大學的計畫，或者有可能獲得國際評鑑委員會之

品質肯定，授予「國際卓越校園」的殊榮。據此，足以說明二點，一為實質經費補助並非是西班牙大學全國總動員、投入卓越發展的唯一誘因，獲得國內，甚或國外之辦學卓越聲望亦是重要的驅力；二為有些私立大學之辦學與研究水準，及發展潛能是不容小覷，尤其對大學卓越與創新發展之追求充滿動力，有時更勝過公立大學的改革步調。

### （二）CEI 計畫各項子計畫第二階段遴選結果

在第二階段的決選部分，共計有 18 個計畫（含三所私立大學）在國際評鑑委員前進行計畫說明與公開答辯，現場並開放列席聆聽。最後計有「2009 國際級卓越校園」（CEI 2009）、「2009 區域級國際卓越校園」（CEI 2009 de ámbito regional）及「具前景之國際卓越校園計畫」（Proyecto Prometedor CEI）三大類（MEPSYD, 2009e）：

1. 2009 國際級卓越校園——有 5 個計畫獲得主要 CEI 2009 之榮耀與經費補助（請見表 1），總經費補助為七千三百萬歐元，此金額為執行整個計畫之總經費若有不足之處，可於下年度申請追加。

表 1

2009 年度 CEI 國際卓越校園獲選計畫與經費表

單位：百萬歐元

| 計畫名稱  | 主要參與學校或機構  | 獲得經費 |
|---|--|------|
| 巴塞隆納知識校園<br>(Barcelona Knowledge Campus)                              | 巴塞隆納大學 (U. de Barcelona)<br>加泰隆尼亞科技大學<br>(U. Politècnica de Barcelona)           | 21   |
| Moncloa 校園—差異化之能量<br>(Campus de Moncloa: La Energia de la Diversidad) | 馬德里康普登斯大學<br>(U. Complutense de Madrid)<br>馬德里科技大學<br>(U. Politècnica de Madrid) | 21   |
| 卡洛斯三世校園—開創知識<br>(Campus CARLOS III: Creando Conocimiento)             | 馬德里卡洛斯三世大學<br>(U. Carlos III de Madrid)  | 10   |
| CEI—押注知識與創新<br>(UAB CEI, Apuesta por el Conocimiento y la Innovación) | 巴塞隆納自治大學<br>(U. Autónoma de Barcelona)   | 10   |

(續下頁)

| 計畫名稱   | 主要參與學校或機構                          | 獲得經費 |
|--|------------------------------------|------|
| UAM+CSIC 國際卓越的校園<br>(Campus de Excelencia<br>Internacional UAM+CSIC) | 馬德里自治大學<br>(U. Autónoma de Madrid) | 11   |

2. 2009 區域級國際卓越校園——意指具備獲致歐洲區域卓越水準之高度潛力，共有 4 個分屬不同自治區大學之計畫獲選（請見表 2），總補助金額為三千零一十萬歐元。

表 2

2009 年度 CEI 區域級國際卓越校園獲選計畫與經費表 單位：百萬歐元

| 計畫名稱   | 主要參與學校或機構                                     | 獲得經費 |
|--|---|------|
| 農產食品卓越校園 (Campus de<br>Excelencia Agroalimentario) | 哥多巴大學 (U. de Córdoba)                         | 7.5  |
| 坎大布利亞卓越校園 (Cantabria<br>Campus Internacional)      | 坎大布利亞大學 (U. de Cantabria)                     | 7.6  |
| 未來 (AD Futurum)                                    | 歐比也多大學 (U. de Oviedo)                         | 7.5  |
| 校園生活 (Campus Vida)                                 | 康伯斯特拉聖地牙哥大學 (U. de<br>Santiago de Compostela) | 7.5  |

3. 具前景之國際卓越校園計畫——藉此鼓勵其餘 9 個未獲上述兩項經費補助計畫之參與大學能繼續投入額外的努力，以獲得達到國際卓越水準所具備之必要實力與潛能，總補助金額為三千五百萬歐元。此外，為強化繼續提升之動力，這些計畫直接取得進入 2010 年第二輪 CEI 計畫之最終決選資格。

## 二、第二輪 CEI 計畫重要內涵

### (一) 2010 年 CEI 計畫規劃變革

2010 年 CEI 計畫第一輪競賽項目主要有卓越 (Excelencia)、增強措施

(Fortalecimiento) 及跨部會之現代化 (interministerial de modernización) 等子計畫，現簡述如下 (MEPSYD, 2010b, pp. 6-9, 2010c)：

1. 卓越——提供經費給進入第二階段決選之計畫，協助其將計畫發展得更完善，共有 13 個計畫獲得總計二百萬歐元之經費。

2. 增強措施——針對計畫中特別突出之某一部份給予經費，發展重點計畫，例如延攬優秀人才政策與方案、興建及整建大學宿舍、跨國校園之籌備方案、符應歐洲高等教育區計畫等，申請資格為 2009 及 2010 年獲得進入第二階段決選之計畫，計有 26 個計畫提出申請，12 個計畫獲得共計一千三百五十萬歐元之經費補助。

3. 跨部會之現代化——由其他中央政府部會所倡議並提供經費來源，旨在發展那些卓越校園與不同部會功能協調之面向，如住宅部、文化部、高級體育審議委員會、平等部、科學暨創新部等。

#### (二) 2010 年 CEI 計畫遴選結果

2010 年第二輪 CEI 計畫共計有由 64 所大學提出之 49 件整合型聯盟計畫。其中有 32 件為首次參與之新計畫，另 19 件計畫是去年已提出，但此次申請新的等第評選或追加經費。參加第二輪 CEI 評選之大學有顯著增加，包括全數 50 所公立大學，以及半數之私立大學。

第二輪 CEI 計畫聚焦在夥伴聯盟與專門特色上，涵括之領域呈高度差異化，例如能源、環境、觀光、永續發展、健康醫療、生活品質、身心障礙、農產品、海洋科技、傳播科技及文化遺產等議題。此外，亦有跨國計畫，提出連結西北非沿海、葡萄牙、地中海沿岸及伊比利美洲（涵蓋拉丁美洲地區國家、西班牙及葡萄牙）的校園規劃。第一階段遴選乃由 21 位專家學者組成之技術委員會負責，最後共有 22 個計畫進入第二階段最終評選。這些獲選計畫之專門特色雖呈多樣化，但以生物健康科技、資訊科技及永續能源領域為主。第二輪投入之總經費為九千零五十萬歐元。

第二階段之遴選結果僅分為國際級卓越校園及歐洲區域級國際卓越校園兩類，分列如下 (MEPSYD, 2010d)：

1. 2010 國際級卓越校園——有 8 個計畫獲得 CEI 2010 之殊榮與經費補助（請見表 3），獲得之總經費補助為三千一百九十萬歐元。

2. 2010 歐洲區域級國際卓越校園——共有 6 個計畫獲選（請見表 4），總補助金額為二千四百九十萬歐元。

表 3

2010 年度 CEI 國際卓越校園獲選計畫與經費表

單位：百萬歐元

| 計畫名稱  | 主要參與學校或機構  | 獲得經費 |
|---|--|------|
| 科技安達魯西亞<br>(Andalucía Tech)   | 塞維亞大學 (U. de Sevilla)<br>馬拉加大學 (U. Málaga)   | 5.3  |
| UPC 能源校園：追求<br>卓越之能源 (Campus<br>Energía UPC: Energía<br>para la Excelencia)               | 加泰隆尼亞科技大學 (U. Politècnica de<br>Barcelona)<br>能源、環境暨科技研究中心 (Centro<br>de Investigaciones Energéticas,<br>Medioambientales y Tecnológicas, CIEMAT)<br>加泰隆尼亞能源研究局 (Institut de Recerca<br>en Energia de Catalunya, IREC) | 3    |
| Iberus 校園 (Campus<br>Iberus: Campus de<br>Excelencia Internacional<br>del Valle del Ebro) | 薩拉哥撒大學 (U. de Zaragoza)<br>拿瓦拉公立大學 (U. Pública de Navarra)<br>里歐哈大學 (U. de La Rioja)<br>葉以達大學 (U. de Lleida)   | 5.3  |
| UPF 校園 (Campus<br>UPF-Icària Internacional)   | 龐貝法柏拉大學 (U. Pompeu Fabra)<br>加泰隆尼亞開放大學 (U. Oberta de<br>Catalunya)   | 4    |
| Montegancedo 科技 CEI<br>(CEI Montegancedo 12<br>Tech)                                      | 馬德里科技大學 (U. Politècnica de Madrid)   | 2    |
| 巴斯克校園：大學、國<br>家與校園 (Euskampus:<br>Una Universidad, un País,<br>un Campus)                 | 巴斯克大學 (U. del País Vasco)<br>巴斯克科技業者協會 (Tecnalia)<br>多諾斯提亞國際物理中心基金會 (Fundación<br>Donostia International Physics Center)   | 4    |
| 巴塞隆納校園健康大<br>學 (Health Universitat<br>de Barcelona Campus,<br>HUBc)                       | 巴塞隆納大學 (U. de Barcelona)<br>國家科學研究高級委員會 (Agencia<br>Estatel Consejo Superior de Investigaciones<br>Científicas, CSIC)<br>巴塞隆納大學實習醫院 (Hospital Clínic)<br>貝碧巨醫院 (Hospital de Bellvitge)                                 | 3    |
| 瓦倫西亞校園 (VLC/<br>Campus-Valencia,<br>Campus de Excelencia<br>Internacional)                | 瓦倫西亞大學 (U. de Valencia)<br>瓦倫西亞科技大學 (U. Politècnica de<br>Valencia)<br>國家科學研究高級委員會 (CSIC)  | 5.3  |

表 4

2010 年度 CEI 區域級國際卓越校園獲選計畫與經費表

單位：百萬歐元

| 計畫名稱   | 主要參與學校或機構  | 獲得經費 |
|--|--|------|
| 格拉納達生物科技校園 (Campus BioTic Granada)                                 | 格拉納達大學 (U. de Granada)<br>國家科學研究高級委員會 (CSIC)<br>健康科技園區 (Parque Tecnológico de Ciencias de la Salud)  | 3    |
| 加泰隆尼亞南區國際卓越校園 (Campus de Excelencia Internacional Catalunya Sud)   | 羅璧拉暨碧西里大學 (U. Rovira i Virgili de Tarragona)   | 3    |
| 海洋深處知識校園 (Campus do Mar Knowledge in depth)                        | 碧戈大學 (U. de Vigo)<br>聖地牙哥大學 (U. de Santiago)<br>哥路那大學 (U. de A Coruña)<br>西班牙海洋學學院 (Instituto Español de Oceanografía)<br>國家科學研究高級委員會 (CSIC) | 5.3  |
| 咱們的海洋校園 (Campus Mare Nostrum 37/38)                                | 姆西亞大學 (U. de Murcia)<br>卡爾達黑那科技大學 (U. Politécnica de Cartagena)  | 5.3  |
| 加納利國際卓越校園：大西洋金三角校園 (CEI Canarias: Campus Atlántico Tricontinental) | 大加納利帕馬大學 (U. de las Palmas de Gran Canaria)<br>拉古那大學 (U. de la Laguna)   | 5.3  |
| 莎拉曼卡學子 (Studii Salamantini)  | 莎拉曼卡大學 (U. de Salamanca)   | 3    |

### 三、CEI 計畫執行面之特性及分析

歸結上述有關西班牙目前已推動之二輪 CEI 計畫，可從二方面進行討論，一為 CEI 計畫競選過程與結果之特性，二為獲獎助計畫之分析。

#### (一) 競選過程與結果之特性與挑戰

二輪 CEI 計畫競選過程與結果展現出不同之特性。首先，根據對 2009 年參與競賽之計畫分析，可歸納出下列幾個特性與挑戰：

1. 應該提高地區與自治區相關當局在聯盟政策的涉入程度，尤其需強調這些知識生態系統對地區之社會經濟衝擊與貢獻；

2. 參與競賽之計畫有高度集中於同一科學領域或產業環境之情形。大學將優先關注之焦點投注在與生物科技相關之領域上；

3. 參與徵選之計畫其整合聯盟之程度若非不存在，即是發展不夠深入，特別是位於同一地區之大學間的聯盟比預期的少很多；

4. 儘管產業界對知識及科技之創新與轉移被視為是重要的，但相關產業界之結盟或參與程度甚低；

5. 在國際化優先主軸向度中，對改善大學教師國際化程度部分投射之關注力明顯不足，吸引優秀人才之方式也急需補強；

6. 大學城與相關建築物之規劃尚嫌不夠週延，並未將知識、交通、服務、教育、產業及文化區域等面向通盤地整合於計畫中。建議自治區政府之大學多年期投資計畫應符應國際卓越校園計畫之目標；

7. 雖對於大學及研究學者宿舍之相關議題有微幅地觸及到，然這部分尚待計畫性地導入提高國際化的目標。

2010年參與之計畫品質呈大幅的提升，其中最關鍵之觸點乃是策略聯盟部分。首先，聯盟之方式更多樣化，包含兩所位於同一或不同自治區大學、兩所以上之大學、大學與公立研究機構，以及公私立部門間之合作等；其次，參與聯盟之機構種類亦呈多元化，除了提出計畫申請之大學外，眾多之地方及自治區行政單位也參與協助，同時更獲得一些重要之公私立機構與企業界的支持。故有些計畫雖在第一輪未獲得 CEI 獎助，但經加強改進在大學與研究及產業部門之聯盟面向後，最終也獲選成為國際卓越校園，如 UPF 校園、Montgancedo 科技 CEI，以及瓦倫西亞國際卓越校園等。

另一方面，2009年獲選為 CEI 國際級與區域級校園計畫的 9 所大學為了確實執行計畫書，並與教育、社會政策暨體育部 (MEPSYD) 建立緊密之合作，於 2010 年 7 月共同成立國際卓越校園國家網絡 (La Red Nacional de Campus de Excelencia Internacional, REDCEI)。這個網絡成立之目的對內旨在獲得彼此間及與相關自治區行政部門之合作協同、分享最佳實務經驗、對大學及研究發展政策發揮影響力；對外期望與其他國家之卓越校園建立合作或協定、促進歐洲國際卓越校園網絡之創設，以及推動新型態之卓越知識區能被納進下一波歐盟研究發展架構計畫中 (MEPSYD, 2010e)。這個網絡係由 MEPSYD 所倡議，提供所有在三輪 CEI 計畫中獲得獎勵之大學一個經驗交流

平台與合作機會，屬自願參與性質。

## （二）CEI 獲獎計畫之分析與討論

欲探究二輪 CEI 獲獎計畫之特性，可由獲獎助大學所在區域位置、經費、特色領域及聯盟性質種類四部分進行討論：

1. 區域位置面向。在第一輪有集中於特定少數幾個自治區之情形，招致不公之譏，例如在複審階段落選之瓦倫西亞大學校長即猛烈抨擊中央政府無視學術要件、僅獨厚馬德里與巴塞隆納自治區的不公平作為（Diariocrítico de la Comunidad Valenciana, 2009）。這現象在第二輪有明顯之轉變，獲獎計畫數較多、所屬區域亦呈較分散，但此舉也被批評為政治性考量大於學術因素（Burgos, 2010）。因此，在決選計畫幾乎統統有獎之情況下，所謂的卓越殊榮感較不易突顯，且在經費有限、分散之限制下，最終成效之獲致備受質疑。

2. 經費面向。經費採取「統塊式核給」（block-funding），各校可以在重點發展領域外更為彈性、妥善的運用相關經費，以提升其基礎設施、教學卓越、重點領域等整體制度運作。然而，此乃中央撥借給自治區政府之貸款，尚需歸還；更招致非議的是所有自治區政府皆又以有息或無息借貸的方式補助獲選學校，讓人有「我請客你出錢」的感覺，不免造成對政府力推卓越大學決心之質疑（El, 2010; Mérida Arjona, 2011）。其次，與鄰近幾個國家的類似卓越計畫相較之下，西班牙投入之經費較少；此外，第二輪獲選計畫數量增加，但總經費並未隨之增長，故每個計畫平均獲得之經費明顯較第一輪計畫少；另，在第二輪之計畫中獲得國際級或區域級卓越計畫之經費無明顯之區隔，甚至出現後者經費多於前者之情形，間接造成對這二個獎章性質與價值之疑義。

3. 重點特色領域面向。為結合區域特色與發展，參與競選之計畫涵括領域甚廣，然最終獲獎助之計畫（尤指國際級），不出生物醫療科技、資訊科技及永續能源等範疇。然而，通過之計畫領域呈多樣化，不僅限於理工科技類，也有諸如文化遺產、觀光、西班牙文產業、環境品質與自然資源等非一般公認高效益之領域，故由此可推論出，具特色與發展潛能之領域皆有可能勝出。

4. 聯盟性質分類面向。13 個獲國際級獎助之計畫中，僅 4 個由單一大學主導，其餘皆由同一自治區或跨區之校際聯盟合作提出。此結果可反映出西班牙當局欲推動聯盟策略的規劃，例如 2009 年初審之評選委員會即建議其中二個大學之計畫分別與其他未獲選之二所大學所提的計劃合併統整，因委員

會評估這種策略聯盟能增強 CEI 計畫的價值與國際競爭力。如巴塞隆納大學即被建議與加泰隆尼亞科技大學之計畫進行整合重組，最後獲選；而瓦倫西亞大學之落選即被環宜是因拒絕與另一所大學聯盟（Ibercampus, 2009）。此外，聯盟策略之推展也獲致配合之協力機構種類與數目眾多，涵蓋產、官、研界。

## 伍、結語

本文以西班牙大學卓越計畫對象，在面對國際化、全球化的衝擊下，知識經濟已成為各國經濟發展的主流。在此經濟型態下，技術與創新成為影響一國經濟發展的關鍵生產要素，大學所扮演之角色益發重要，更攸關知識經濟的國際競爭。因此，很多國家已積極投入高等教育卓越化之鑄造工程，致力推動高等教育之發展與精進，藉以提升國家整體競爭力。

西班牙一方面為回應上述國家發展需求，一方面欲促進大學現代化，將其大學教育政策之修正藍圖定調在發展一個具學術性、科學性、開拓性及創新性的教學與學術環境，以促進共享同一校園之結盟機構能擁有高的國際能見度，並且將大學生活真正融入當地城市或地區；同時，建構一個具備高品質條件及提供服務的校園，且兼顧能源及環境的改善。因而，在此追求的理想校園應為永續的、健康的、可近性的、融合的，亦即，對身心障礙者友善之校園。為讓上述之願景能實現，西班牙遂推動 CEI 國際卓越校園計畫。其主要目標為透過促進最佳品質與國際卓越之策略聯盟，改善西班牙優質大學校園之國際能見度；提倡具差異化與特色化之大學卓越；從植基於知識之生產系統出發，推動區域性創新發展。簡言之 CEI 大學卓越計畫希冀激勵大學協助促進永續知識新經濟模式之發展。為此，強化重點特色、國際化、策略聯盟、最佳品質之創造，以及產學合作。

正值國內目前也正在努力發展國際一流大學及頂尖研究中心，積極爭取登上世界級學術殿堂，不惜挹注大筆經費與透過政策方向引領提升重點大學的競爭力。自 2005 年開始執行之「五年五百億邁向頂尖大學計畫」現剛邁入第二期，當初第一期頂尖大學計畫將追求「世界百大」列為核心目標，然而一旦進入名單後，在百大內的名次能維持多久？除了追求世界頂尖排名之外，教育當局是否應長遠規劃整體大學教育品質與辦學績效的全面提升呢？

雖然囿於國情與制度之差異性，不宜全盤移植，然而若能對西班牙大學

卓越計畫之策略模式、建構過程與發展經驗加以研究，應能提供我國未來修訂相關政策之參考或不同之視野。以下茲就本研究獲致的結論進行說明：

### 一、大學卓越計畫設定之目標多元，然實際成效尚待檢驗

西班牙之大學卓越計畫以區域創新系統及產官學三螺旋模型為發展架構，要求大學嘗試與相關產業形成群聚效應，帶動全方位發展，參與計畫之成員包含企業、研究或知識技術開發機構、高等教育部門、地方政府機構等，計畫之創新活動除影響利害關係人外，亦可能對當地經濟社會結構產生影響，同時也會引發區域內持續創新的活動。易言之，西班牙大學卓越之目標非僅側重學術領域之表現，亦追求大學整體品質之提升與經濟之發展，強調研究教學、校園國際化、產學合作，然在經費有限的情況下，考驗西班牙大學的能耐，最終成效尚待評估。

### 二、鼓勵跨校際合作計畫及策略聯盟，如何整合資源實為關鍵

CEI 卓越計畫無申請門檻限制，各公立大學皆可提出具體方案申請補助，以發展各個學校卓越領域，且不限一個計畫，可同時提出數個計畫或與不同大學（國內外）及公私部門機構結盟。亦即，將策略聯盟合作與夥伴關係視為是降低成本、提高競爭力的最佳途徑。故為創造雙贏效應，鼓勵跨校性合作計畫及夥伴聯盟，致參與計畫之公私部門協力機構眾多。然而，如何善用策略聯盟、整合優質大學資源，以及建立相互合作與分享的平台乃是重要課題，後續發展值得觀察。

### 三、關注區域均衡面向，但經費分配額度偏低，恐無法發揮效果

第一輪 CEI 大學卓越計畫評選結果招致偏重特定區域之批評，故在第二輪計畫遴選過程中重視區域均衡發展面向，並有拉近分配差距的願景，以利區域重點學校發展。但是在挹注經費有限、計畫數眾多的情況下，造成經費分散、各計畫分配額度偏低，恐難發揮效果、個個卓越。雖然經費與成效並非呈絕對之正相關，經費多寡並非是獲得卓越之唯一要素，但卻被視為是關鍵觸媒，故西班牙大學欲達到卓越之目標實需再挹注更多經費並儘可能提升經費使用效益。

## 參考文獻

- 國立臺灣大學研究發展處（編）（2008）。**任務與願景：我國高等教育論壇**。臺北市：國立臺灣大學出版中心。〔National Taiwan University, Office of research and development (Ed.). (2008). *Mission and vision: National forum on higher education*. Taipei: National Taiwan University Press.〕
- 莊小萍（2007）。西班牙大學評鑑制度之研究。**教育資料集刊**，35，289-307。〔Zhuang, X. P. (2007). A study of the evaluation system of Spanish universities. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 35, 289-307.〕
- 戴曉霞（2006）。學術卓越的追求與世界一流大學之特質。載於戴曉霞（2006），**世界一流大學之卓越與創新**（頁191-250）。臺北市：高等教育。〔Dai, X. X. (2006). The Pursuit of Academic Excellence and the features of world-class universities. In X. X. Dai (Ed.), *World class universities: Excellence and innovations* (pp. 191-250). Taipei: Higher Education.〕
- Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, 90(1), 20-23. Retrieved from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3860/is\\_200401/ai\\_n9365859/pg\\_3/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3860/is_200401/ai_n9365859/pg_3/?tag=content;coll)
- Altbach, P. G. (2010, November 11). The state of rankings, *Inside Higher ED*. Retrieved from <http://www.insidehighered.com/views/2010/11/11/altbach>
- Aunión, J. A., & Álvarez, P. (2009, November 30). *Y la universidad española compitió, El País*. Retrieved from [http://www.elpais.com/articulo/educacion/Universidad/espanola/compitio/elpepusocedu/20091130elpepedu\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/Universidad/espanola/compitio/elpepusocedu/20091130elpepedu_1/Tes)
- Boletín Oficial de Estado. (2009). III. *Otras disposiciones.*, 177, 63101-63126.
- Burgos, R. (2010, July 14). *La UA y la UMH recurrirán su exclusión de los campus de excelencia, El Mundo*. Retrieved from <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/14/alicante/1279107625.html>
- Comunidad Escolar. (2009, December 17). Informe sobre el programa Campus de Excelencia Internacional, *Comunidad Escolar*, 864. Retrieved from <http://comunidadescolar.educacion.es/864/univer1.html>
- Diariocrítico de la Comunidad Valenciana. (2009, October 7). Tomás comparte con Juliá las críticas por la falta de Campus de Excelencia, *Diariocrítico de la*

- Comunidad Valenciana*. Retrieved from <http://www.panorama-actual.es/noticias/upv/uv/campus-de-excelencia/not309273.html>
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 149-176.
- El País (2010, October). Seis comunidades se unen a Madrid y Cataluña en los Campus de Excelencia Internacional, *El País*. Retrieved from [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/comunidades/unen/Madrid/Cataluna/Campus/Excelencia/Internacional/elpepusoc/20101021elpepusoc\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/comunidades/unen/Madrid/Cataluna/Campus/Excelencia/Internacional/elpepusoc/20101021elpepusoc_3/Tes)
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (Eds.). (2002). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations (science, technology and international political economy)*. London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Freeman, C. (1995). The “National System of Innovation” in historical perspective, *Cambridge Journal of Economics*, 19, 5-24.
- Ibercampus. (2009, November 30). La cara b del campus de excelencia, *Ibercampus*. Retrieved from <http://www.ibercampus.es/articulos.asp?idarticulo=11550>
- Mérida Arjona, J. (2011). *Invito yo pero pagas tú, Qué es un Campus de Excelencia Internacional?* Retrieved from <http://javiermerida.blogspot.com/2011/07/invito-yo-pero-pagas-tu-que-es-un.html>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2008). *Informe sobre la Estrategia Universidad 2015 y el Campus de Excelencia Internacional*. Retrieved from [http://web.micinn.es/01\\_Portada/01-Ministerio/031Prensa/00@Prensa/CONS\\_MINISTROS\\_INFORMES.pdf](http://web.micinn.es/01_Portada/01-Ministerio/031Prensa/00@Prensa/CONS_MINISTROS_INFORMES.pdf)
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009a). *Campus de Excelencia. Información general*. Retrieved from <http://www.educacion.es/campus-excelencia/participacion-universidades.html>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009b). *Orden del Ministro de Educación por la que se nombra a los miembros de la Comisión Internacional del Programa Campus de Excelencia Internacional de la convocatoria de 2009*. Retrieved from <http://www.educacion.es/dctm/campus-excelencia/orden-comision-evaluacion-proyectos.pdf?documentId=0901e72b8008f61a>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009c). *Resolución del*

- Subprograma para el Desarrollo y Concreción de un Plan. Estratégico de Viabilidad y Conversión a Campus de Excelencia Internacional, convocatoria de 2009.* Retrieved from <http://www.educacion.es/dctm/campus-excelencia/2009-resolucion-final-subprograma-a.pdf?documentId=0901e72b8008b949>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009d). *Resolución de la convocatoria correspondiente al año 2009, regulada en la Orden EDU/3318/2009, de 9 de diciembre, para la concesión de subvenciones públicas a los proyectos que hayan obtenido una Mención de Calidad en el Programa Campus de Excelencia Internacional.* Retrieved from <http://www.educacion.es/dctm/campus-excelencia/2009-resolucion-convocatoria-mencion-de-calidad.pdf?documentId=0901e72b8009fe4d>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009e). *Resolución referente a la calificación de “ Campus de Excelencia Internacional ” a los proyectos de agregación presentados en 2009 ante la Comisión Internacional, mediante el procedimiento regulado en el Capítulo IV de la Orden PRE/1996/2009, de 20 de julio.* Retrieved from <http://www.educacion.es/dctm/campus-excelencia/2009-resolucion-2-fase.pdf?documentId=0901e72b80095da9>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010a). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al proceso socioeconómico español*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010b). *Guía de Usuario para la presentación de los proyectos de Campus de Excelencia Internacional. Convocatoria 2010.* Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/dctm/campus-excelencia/2010-convocatoria/guia-del-usuario-cei-2010.pdf?documentId=0901e72b800d80c3>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010c). *Orden por la que se resuelve la convocatoria correspondiente al año 2010 del Programa Campus de Excelencia Internacional.* Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes/campus-excedencia-internacional/2010-resolucion-primera-fase-cei.pdf?documentId=0901e72b802a7d70>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010d). *Resolución referente*

- a la concesión de la calificación de “ Campus de Excelencia Internacional ” a los proyectos de agregación presentados en 2010 ante la Comisión Internacional, mediante el procedimiento regulado en el Capítulo 111 de la ORDEN EDU/903/2010, de 8 de abril.* Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes/campus-excedencia-internacional/2010-resolucion-segunda-fase-cei.pdf?documentId=0901e72b8053c61b>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010e). Nace la Red Nacional de Campus de Excelencia Internacional, *Nota de Prensa, 14 de julio de 2010*, Retrieved from <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2010/07/rencei.html>
- Mora, J. G. (2006). Spain. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of higher education* (pp. 993-1001). The Netherlands: Springer.
- Ortega, V. (2002). El nuevo Espacio Europeo en Educación Superior. In Sáenz de Miera, A. (Ed.), *La Universidad en la nueva economía* (pp. 133-138). Madrid, ESP: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rubiralta, M. (2010). *El programa español de Campus de Excelencia Internacional*. Madrid, ESP: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Rull Fernández, L. (2004). *La excelencia en la universidad y las asimetrías en España*. Retrieved from <http://luisrull.es/2004/11/la-excelencia-en-la-universidad-y-las.html>
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington, DC: World Bank.
- Usher, A., & Savino, M. (2006). *A world of difference: A global survey of university league tables*. Retrieved from <http://www.educationalpolicy.org/pdf/World-of-Difference-200602162.pdf>

**致謝**

感謝國科會專題研究計畫補助（計畫編號：NSC 99-2410-H-260-008）。

# 一所國小學校特色課程發展 之微觀政治分析

陳幸仁\* 余佳儒\*\*

## 摘要

本研究主要目的是從微觀政治的觀點，以一所國小之足球運動作為學校特色課程發展為焦點，探討國小校長、教師和家長三方利害關係人對於此項學校特色課程發展方面，進行三方權力運作型態和策略探討。為了深入探究個案學校推動特色課程發展之微觀政治現象，本研究係採取質性研究法，藉由訪談和觀察的資料蒐集方式，經由對資料的分析與討論、探索反省與啟示。研究發現顯示：個案學校校長強勢主導發展以足球為特色課程，雖然成立足球體育班且獲得部分教師和家長的支持，但也受到教師會幹部和部分家長的質疑。最後，本研究建議學校應本於本位課程為基礎、透過行銷策略、及持續內部溝通以建立特色課程認同感；建議校長應顧及教師利益和專業需求下、漸進改革推動、並鼓勵教師積極參與特色課程發展；建議教師多參與行政決策、減少不當政治行為、並強化教師會功能；建議學校與家長互動應擴大家長參與範圍、運回家長力量來鼓勵家長參與、及建立多元溝通管道。

**關鍵詞：**學校特色課程、課程發展、微觀政治學、學校行銷

---

\* 陳幸仁，國立中正大學課程研究所副教授

\*\* 余佳儒，臺北市清江國小幹事

電子郵件：hjchen@ccu.edu.tw；yusarah@tp.edu.tw

來稿日期：2011 年 5 月 10 日；修訂日期：2011 年 10 月 4 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

# An Analysis of the Micropolitics in the Curriculum Development of School Features in an Elementary School

Hsin Jen Chen\* Chia Ju\*\*

## Abstract

The purpose of this research is to analyze, from the micro-political perspective, the exercise of power and tactics conducted by the principal (including administrators), teachers, and parents in an elementary school in terms of developing school features related to curriculum development focusing on soccer. The study adopts the case-study approach through interviews and participant observation as data collection methods. The research findings illustrate that the principal at the research site strongly dominates the introduction of curriculum development with school features, selecting soccer as the curriculum development of school features. In spite of some teachers and parents supporting the establishment of “soccer class”, most core members of school-based teacher association and many parents criticize such institution of “soccer class”. This research suggests the school should develop school features based on school-based curriculum planning, though marketing strategies, and continually internal communication. Additionally, this research suggests the principal encourage teachers to actively participate in featured curriculum development planning in terms of concerning teachers’ interests and evolutionary change. Furthermore, this research suggests the teachers participate in decision-making, alter inappropriate political behavior and strengthen the function of school-based teachers’ association. Finally, this research suggests the school enlarge the spheres of parent participation, employ parents to encourage other parents involved in participation, and build up multiple communication channels between the school and parents.

**Keywords:** school features curriculum, curriculum development, micropolitics, school

\* Hsin Jen Chen, Associate Professor, Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

\*\* Chia Ju, Administrative Officer, Taipei Municipal Qingjiang Elementary School  
E-mail: hjchen@ccu.edu.tw; yusarah@tp.edu.tw

Manuscript received: May 10, 2011; Modified: October 4, 2011; Accepted: November 28, 2011

## 壹、研究動機

在中央權力下放學校自主管理後，校長領導權、教師專業自主權及家長參與教育權等三種不同權力之競衡關係愈益明顯，學校是充滿衝突的鬥爭競技場，學校的利益團體因利益衝突產生意識型態的歧異，致使學校很少是協調一致的（陳幸仁，2007；Ball, 1987）。過去有關學校權力關係之研究，大多僅著墨於校長與教師、教師與家長雙方之間的權力互動，很少探討校長、教師及家長三方之權力互動關係。為深入探究學校上述三方利害關係人之權力互動現象，故本研究試圖以微觀政治之觀點進行研究，探究組織當前環境之個體和團體為提高、保護自己的利益，擁有和運用權力之顯著和隱晦過程（胡石明，2004；Malen, 1995）。

此外，發展學校特色<sup>1</sup>對於當前教育環境與校務經營是非常重要的，主要原因是受到少子化之衝擊、家長參與教育之法制化，以及學校創新經營之轉變。尤其是在教育市場化的教改氛圍下，各個學校為了凸顯學校經營的獨特性，因而在發展特色課程方面，便要展現與眾不同的辦學策略，並作為招生的努力方向，這種強調本身與其他學校的差異性，才能讓學生與社會大眾對學校產生獨特的信念，進而達成整體形象的提昇（林天祐，2009；許舒翔、周春美、沈健華，2002），有效將學校行銷給學校相關人士或社會大眾，讓大家清楚了解學校的運作及目標，藉此提升學校教育的品質。然而，學校組織在發展特色課程的過程中，利害關係人之間是否皆能有一致的看法及目標？如果彼此之間立場是歧異的，又如何看待和運用策略？

綜上所述，研究學校生活的微觀政治可以讓我們對組織動態產生新理解。本文相當同意 Mawhinney（1999）的看法，她認為從分歧的組織理論或廣泛的組織範圍來研究學校的微觀政治問題是不夠的，若能從單一的微觀政治個案分析並深入探究，確能發現以往學校組織生活較不為人知的一面。是故，本文將以一所國小之利害關係人做為研究對象，透過個案研究法探究學校特色課程發展之微觀政治分析，期能發掘校長、教師和家長三方利害關係人之間的權力互動關係，並於文末提出研究建議，以作為其他學校發展特色課程之參考。根

<sup>1</sup> 本文中將「學校特色」與「學校特色課程發展」交互混合使用。本研究中個案學校乃欲推動具有獨特性的特色課程發展，以建立所謂學校特色。因此，在本研究中學校特色與學校特色課程發展的意涵是相通的。因而在文獻探討一節中，探討有關學校特色方面，便是以特色課程之發展作為學校特色發展的主要依據。

據以上的目的，本研究以一所小學為個案，探討的研究目的如下：(1) 探討校長、教師與家長對學校特色課程發展之看法為何；(2) 探究校長、教師與家長在學校特色發展課程發展上運用的微觀政治行為；(3) 最後於文末，提出對校長、教師和家長的建議。

## 貳、文獻探討

文獻探討除了將針對學校的微觀政治、學校特色課程發展作一探究外，因為學校特色課程發展與組織變革有關聯，因而組織變革亦加以探討。

### 一、學校微觀政治之意義及策略

#### (一) 學校微觀政治之意義

Lindle (1999) 將學校中的政治運作分為「P」(Big P) 政治與「p」(little p) 政治，後者「p」(little p) 即微觀政治 (micropolitics)。微觀政治相對於鉅觀政治，強調個別組織脈絡特性與成員互動的過程，探討核心不脫政治學中的要素：權力、利益、衝突、意識型態等現象 (簡賢昌，2004)。學校微觀政治可被定義為發生在學校內和學校外的政治，由持續出現的組織衝突及政治的特色，所凸顯的教師、校長、家長及學生間的相互依賴。因此，我們可將學校視為一個政治體，學校不同職位 (如級任教師與科任教師、教師與行政人員間等) 而形成次級利益團體，他們的互動就是微觀政治 (Iannaccone, 1991)。換言之，研究微觀政治可以協助我們更加了解學校發生什麼事？為什麼及如何發生 (West, 1999)？

#### (二) 學校微觀政治行為

學校微觀政治行為是學校組織中個人或團體為達成其目的，以權力或影響力為基礎，所選擇運用的政治策略或模式 (胡石明，2004)。學校組織成員來自於不同的生長背景，對於教育事務有著不同的價值判斷、信念和意識型態，亦根據組織內資源和權力的分配考量其利益與需求。通常成員透過協商、談判、聯盟、集體對話等權力運用策略，以獲得權力的維繫和保障自身的利益需求 (陳幸仁，2007，2008a)。學校成員運用微觀政治行為，其達到目的略分為二：其一是透過政治行為以影響他人，並改變他人的認知與行為；其二在於保護自身利益或目的免於受到傷害 (Blase, 1989)。陳幸仁 (2008b) 曾分析

學校組織相關利害關係人之間的微觀政治行為，區分為三種面向：利益相互競逐、意識型態存在歧異、以及運用各種政治策略。<sup>2</sup> 微觀政治行為雖然強調衝突行為，但衝突——合作原本就是一體兩面，衝突乃朝向合作，而合作過程中必然會顯現衝突行為。

### （三）學校文化——政治觀點

Wallace（1999）認為，學校組織運作不僅含有微觀政治面向，也包含了文化面向，此種學校文化——政治觀點，一方面呈現教師合作探究的集體信念，所顯現的教師合作文化乃包含了信任、支持、分享和集體自主權（孫敏芝，2009）；另一方面，學校文化——政治觀點也論及當教師合作文化缺乏信任基礎時，彼此容易心存芥蒂、相互疏離，形成所謂割據文化（balkanized culture）（Hargreaves, 1994）。尤其是，當教育改革要求學校教師能學習集體合作，Hargreaves（1991）即批評這種教師合作乃是一種「被綁」（contrived）的同僚合作文化。

## 二、學校特色課程發展之重要性、實施途徑及成員角色定位

特色可解釋為事物所表現的獨特的色彩、風格（詹棟樑，2002）。而學校特色是指學校在辦學過程中所表現出三個主要訴求：（1）與眾不同；（2）比別人強；（3）具有別人所無者，是與他者區隔的規準（吳明清，1997）。本文中所指學校特色課程發展，意謂以發展特色課程，以作為學校特色發展的主要依據。茲將學校特色課程發展對學校之重要性、實施途徑和學校成員於學校特色發展之角色定位分析如下：

### （一）學校特色課程發展之重要性

在教育改革聲浪中，發展學校特色已漸成為各界認同的策略，教育行政部門鼓勵學校發展特色，學生家長期盼學校發展特色（吳炳銅，2003），而特色課程之發展便是一個重要作法。每個學校為了凸顯自己的獨特性，必須在各個層面上表現與眾不同的特質。採取市場區隔與形象定位策略掌握辦學特色，強調本身與其他學校的差異性，並作為招生的努力方向，才能讓學生與社會大眾對學校產生獨特的信念，進而達成整體形象的提昇（許舒翔、周春美、沈健華，2002），有效將學校行銷給學校相關人士或社會大眾，讓大家清楚了解學校的運作及目標，藉此提升學校教育的品質。基於此，各校發展特色課程，

<sup>2</sup> 有關學校組織相關利害關係人之間的微觀政治行為，區分為三種面向：利益相互競逐、意識型態存在歧異、以及運用各種政治策略，請詳見陳幸仁（2008b）有更深入的探討。

以強調學校本身辦學的獨特性與區隔性，以增加社會大眾對學校的辨識度。同時，學校特色之發展也具有增進學校效能的工具性作用，即避免資源的浪費、有助於學生學習成就水準的提高，進而促進教育目標的實現（詹棟樑，2002）。學校特色亦可透過學校行政創新及學校教學創新之手段，提升學校競爭力，亦即在產品、過程及服務等方面，力求突破、改變現狀及發展特色，提升組織績效的特有創新策略（吳清山、林天祐，2003）。

### （二）學校特色課程發展之實施途徑

學校中任何人、事、物亦可以表現出特色，舉凡校園景觀、建築設施、師生關係、師資素質、組織結構、領導方式、學校文化、家長參與等，都是發展學校特色課程的素材（吳明清，1997）。基於此，課程發展的定義不再僅是侷限於教科書或正式課程範圍，它可以是動態的，它可是靜態的，舉凡學校中人、事、物的運用，皆可以是特色課程發展的素材。學校可先從分析學校環境，包括：硬體設施、軟體設備、人員規劃、學校文化、社區資源等，再進行整體發展計畫的不斷規劃與修正，如：SWOT分析法（葉連祺，2005）；其次尋求可能的資源，包括上級主管的支持、法制來源、人力的配合、經費及軟硬體等；最後將學校特色落實於學校之中，形成分析、規劃、行動、檢討、再分析等循環程序。本研究中個案學校便將特色課程發展聚焦於足球運動課程，以作為該校發展學校特色的主要依據。

### （三）學校成員於學校特色課程發展之角色

學校特色課程發展最重要的因素是學校成員對學校特色的向心力與認同感，因此學校成員，包括：校長、教職員和家長皆各有其角色定位。首先，校長在學校特色課程發展上主要是理念願景的推動、溝通與協調、示範和增強、尋求社區支援，以及檢討與改進（游輝演，2005）；同時校長也須具備行銷的理念，將經營理念需要透過內部行銷方式，讓全體教職員工建立與學校共榮共存的共識，讓學校特色發展順利（江語珊，2005）。不過，有研究指出，校長往往視正式會議為其影響領域（*sphere of influence*）（Hanson, 1991），認為那些在會議上提出反對意見者，乃是與自己理念不同，並將其視為異議分子，甚至視為破壞組織變革或組織文化的搗蛋者，並企圖影響其他成員來孤立此等異議分子（Anderson, 1991; Ball, 1987）。因此，校長若要推動變革時，經常將異議分子予以汙名化（*stigmatization*），試圖傳達組織變革必須依照校長意志來推展，因而變革過程中相當反映出校長意志的強度（Ball, 1987）。

其次，蔡進雄（2005）認為教師應做好被領導之道，從以模範部屬為自

許，善用理性說服影響領導者，並且兼顧組織承諾與專業承諾，及了解領導者的社交或領導風格做起。換言之，學校教職員應以主動積極態度從事教學或行政工作，培養理性說服的能力，與領導者就事論事溝通，不宜有不正當或不合法的政治行為，同時對教學及教育專業也應積極投入及付出。然而，相關研究指出，校長在正式場合中（如會議），因為參與討論過程花費精力與時間成本，往往控制討論議程或限制討論時間，使得教師經常懷疑參與的意義（Malen, 1995），或校長偏愛某些教師或行政人員，並將他們納入重要委員會的委員，使得參與決策能順利地為校長主導的方案進行背書（Blase, 1988; Weiss, 1993）。

最後，家長對於學校特色課程發展的支持及了解程度，也是決定學校特色課程發展是否成功的因素。雖然相關文獻並沒有指出家長參與課程發展的角色為何，但相關文獻也顯示家長參與子女的學校教育或參與校務，可能影響家—校關係。例如，Eastman（1988）指出，當學校有主動積極的家長團體，以及父母花較多時間參與子女學校的各項活動者，其子女亦有較高的學習成就表現。然而亦有文獻顯示，家長會因教育理念而與教師發生衝突（羅永治，2006）。但如果家長過度干預校務行政或教學，或者因為對學校行政或教學情形的不了解，對學校有諸多批評，會使得學校和教師受到不良的影響，造成校長與教師工作士氣低落（楊振昇，2005）。然而也有部分文獻（Achinstein, 2002; Malen, 1995）指出，家長在參與學校教育事務時，教育從業人員疑慮家長權力介入後，擔心家長權力高張而失去教育決策的主導權，使得家長在參與歷程中往往成為沉默的參與者。

### 三、組織變革之微觀政治分析

如果一個學校組織或領導人推動革新課程方案，是以往較少實施或被忽略的，並為了因應教育改革理念而推動革新方案，這便是一種組織變革（楊振昇，2005）。在本研究中個案學校校長強力推動足球運動，以作為特色課程，便是一種組織變革。推動學校組織變革是組織面對環境的變動，採用新的思維或行為模式來改進現存的處境，提昇績效維持組織成長。組織進行變革勢必調整或增加新的業務，打破現狀改變原有工作的內容與習慣，影響組織成員既有的權力與利益，連帶引發對變革的抗拒（吳英明、張其祿，2006）。如同學校領導者在推動學校革新時，不免會遭受到舊有存在勢力或派系的反對，抗拒改變現況產生的額外負擔（Ball, 1987）。是故可從組織變革的發展過程，以分析

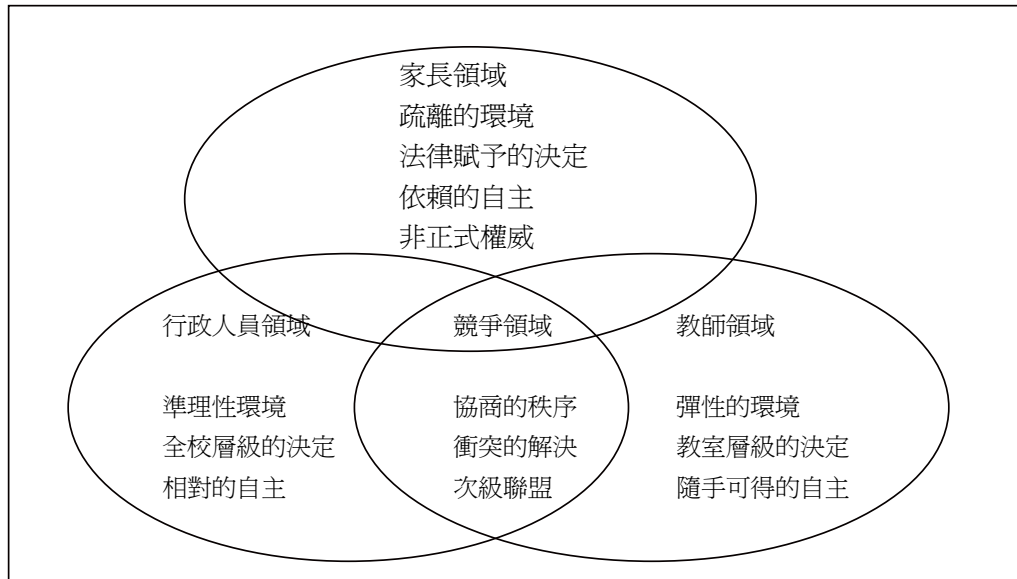
學校利害關係人間的微觀政治。Hanson (1991) 提供了一個相當有見解的看法，他原先提出在學校行政人員與教師團體之間形成了一種「互動領域模式」(interactive spheres model)，本文加以修改並加入家長領域這一環，以分析三方利害關係人之間權力互動關係，如圖 1 所示。

在圖 1 中所顯示的權力競爭，意指行政人員（含校長）、教師和家長間互動在於特定場域（如：學校或教室場域），以及特定事項的支配（如：預算、人事、課程和教學），聚焦於誰擁有合法決定的權力。以校長為首的行政部門在某部分擁有領導者的特權，老師則傾向從其他場域中取得支配和保護自己權力的影響力，而學校教職員與家長可視為專家——顧客的互動關係 (Malen, 1995)。

進一步而言，圖 1「互動區域模式」顯示，就環境而言，行政人員所處的是科層理性環境，教師團體則是專業的彈性環境，而家長因為較少與教職員接觸，傾向處於疏離的環境。以決定的範圍而言，行政人員常以學校全體為考量對象；教師以教室內的決定為限；而近來法令抬高家長教育權，因而可界定在法律賦予的決定。以自主性來說，行政人員依照法令規章來決定相關事務；教師卻擁有隨手可得的教學自主權；而家長目前則仍缺乏自主權，受到學校系統的支配和限制，須依賴學校系統，形成一種依賴的自主。就權威和權力來區分，行政人員因為較受限於法令規章，所彰顯的是權威色彩；教師則因教學自主性大，在教學的權力或影響力則相對明顯；同時家長合法控制的來源是來自於個人的行為與個體的態度，端賴於家長對於學校的忠誠度，因此權力來源屬於非正式權威。就次級聯盟來講，三方陣營各因利益或需求考量來結盟成正式或非正式利益團體。就競爭領域而言，三方陣營所競爭的地帶，通常透過協商、衝突解決和形成混合的次級聯盟來獲取雙方陣營皆可同意的目標 (張志明, 1999)。

倘若學校領導階層欲推動學校特色之課程發展，是以往學校組織未曾實施或較少被關注的，對組織各利害關係人而言，就是一種組織變革 (楊振昇, 2005)。上述以校長為首的行政人員、教師和家長此三方利害關係人，在推動組織變革過程中，行政人員和教師即會面對原有工作條件的調整，進而影響既有的權力關係與利益。相對地就家長而言，他們所期待的或面臨的，甚至他們所關切的，便是孩子的教育權益是否有所促進或提升。對於學校特色課程發展此一組織變革議題，三方利害關係人所關切的面向，包含了工作條件、教育效益、甚至個人之間的權力與利益，就會形成微觀政治的拉扯。

圖 1 互動領域模式



資料來源：修改自 Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior* (3rd ed.) (pp. 95). Nedham Heights, MA: Allyn & Bacon。

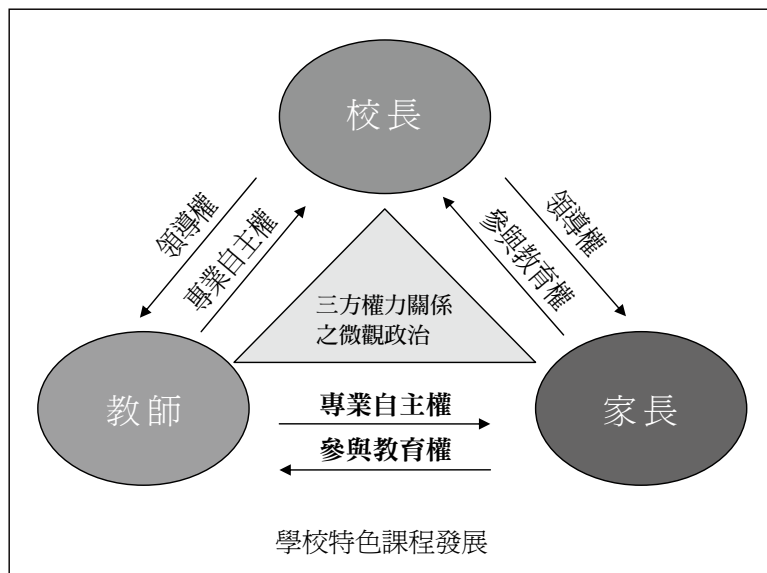
## 參、研究設計與實施

本研究是採用個案研究，選擇單一個案——樂樂國小（化名）推動之學校特色課程發展，以作為學校微觀政治之研究。到目前為止，學校微觀政治的相關研究，有的將焦點放在探討校長與教師之間（林君齡，2001；林逸青，2003；胡石明，2004；胡士琳，2003；黃毅叡，2007）或教師與家長之間（陳文彥，2002），尚未出現研究校長、教師與家長三方之權力互動關係。因而本研究便將針對此三方利害關係人，就學校特色課程發展此一學校變革方案上，進行微觀政治運作的個案研究，期能提供組織政治運作之全貌圖像。下列就本研究之研究架構、研究程序、研究對象與資料處理說明。

### 一、研究架構

從圖 2 中可清楚看出以校長為首之行政系統與教師和家長之間的微觀政治關係。校長須就學校重要政策、發展目標與願景、人事安排與配置等事務對教師和家長實施領導權；而教師就本身擁有的專業知能與專業自主向校長及家

圖 2 研究架構圖



長要求尊重其專業能力，給予合理參與學校決策之發聲權；家長對學校校長與教師，雖然沒有上對下的權力支配關係，但基於權力共享，家長有權以學生最大利益為前提，對學校要求參與教育事務。透過學校特色課程發展的關鍵事件來分析，可以得知校長行政體系、教師與家長三方權力關係之微觀政治，呈現三角緊密依存之互動關係。

## 二、研究對象和場域

本研究對象包括：校長、行政人員、教師和家長。樂樂國小規模為中型學校，在同學區內同時有三所學校，其中一所為大型小學，相較之下，大型學校的資源較為豐富且學生招生較無困難，在先天存在學區環境不利因素及少子化趨勢下，樂樂國小面臨到減班與轉型的壓力。因此，現任校長轉任到此學校後，亟欲著手學校特色課程發展以提昇學校的能見度。

## 三、研究程序

本研究可分成兩個階段。第一階段為個案建立學校特色課程發展之初期，為 95 年 5 月，此階段除了進行初步的場域了解外，期間也進行了二次以上的參與觀察，進行參與觀察的場域，包括了家長日座談會、校務會議、行政人員

會報、家長會會議等，以建立初步的研究架構與研究問題。第二階段為個案學校足球體育班成立後一年，再次進入研究場域，並進一步訪談校長、行政人員、教師及家長，於 96 年七月結束研究工作，前後個案觀察與訪談之時程約計二年左右。接續進行資料分析，並將先前相關文獻作為研究發現之討論依據，最後歸納結論和提出建議。

#### 四、資料處理與分析

本研究採實地觀察、深入訪談和文件分析蒐集資料。研究者首先進入個案學校進行現場觀察，再運用訪談進一步了解其構想，輔以錄音機、記事本記錄（訪談大綱，請參見附件一）。另外對於個案校長的行政札記、家長說明會、校務會議、行政會議等各種會議紀錄，均視為一般文件資料加以蒐集。觀察和訪談資料在轉譯成逐字稿後，並加以編碼，以利資料分析。其次，以個別受訪者作個案內分析（Miles & Huberman, 1994），以不同受訪者為分析單位，然後再從中分析重要概念，如學習、領導、合作等有關組織文化之行為。最後，進行跨個案間分析，透過「持續前後比較分析」（Glaser & Strauss, 1967）來找出受訪者間共同及不同的組織行為。

#### 五、研究倫理

本研究在處理研究倫理上，有三個主要方向：第一，本研究所蒐集的觀察與訪談資料，事先皆會徵求研究參與者之同意，並保證只用於學術研究用途；第二，研究中出現的校名、人名皆以化名或匿名方式處理，以保護資訊提供者，避免私人資料被讀者或社會大眾認出；第三，研究者儘可能採取非參與觀察，亦即不加入觀察的活動，也不會在觀察場域中加入研究者的發言，以避免干擾或影響教學或行政運作的行為。

#### 肆、研究結果與討論

本研究結果共分為四個部分，首先針對學校成員對於學校特色課程發展建立的必要性予以探究；其次是聚焦在校長著手學校特色課程發展的微觀政治分析，第三是探討教師對於學校特色課程發展之微觀政治分析，最後則探討家長對於學校特色課程發展的微觀政治分析。試圖從學校三方利害關係人對於學

校特色課程發展之微觀政治分析，探究三方利害關係人之間權力互動的情形。

## 一、教育大環境促使學校特色課程發展的必要性

目前學校無論從國民小學到大學院校皆強調自身的學校特色，其目的大多為提升辦學績效、爭取組織成員的認同、建立優質的學校品牌來行銷社會大眾，以提昇學校競爭力（吳淑芬，2006），而建立學校特色課程發展便是一個重要的經營策略。茲就建立學校特色課程發展的必要性，分述如下：

### （一）學校特色課程發展之建立有助提昇學校競爭力

公立學校因採取學區分配制，常遭受到效能不彰、學生學習成效低落等批評，受到家長教育選擇權的影響，愈來愈多家長選擇跨區將子女送至他們心中認為優秀的學校就讀，加上少子化衝擊，造成公立學校面臨減班的壓力。建立學校特色課程發展可使學校不論在課程、教學、行政或硬體環境上具區隔性，同時兼顧學校社區化的目標，學校結合地方資源以形成一夥伴關係（游輝演，2005），有效留住外流的人口甚至吸引外校就讀。校長認為建立學校特色是每個學校都應思考的課題：

「當那些越區不是你學區內的人，基本上這些越區的人是很危險的，因為它隨時可能會撤退……當哪一天你（學校）的優勢不存在時，這些越區人不來了，而轉學到鄰近的他校，這很嚴重哦！……這就是學校為何要建立特色課程發展」（校長訪 940530）。

### （二）學校特色課程發展可建立學校品牌和形象

學校品牌化已經成為學校經營的目標之一，家長和學生是扮演顧客和消費者的角色，學校成員（指校長和教職員）則相對扮演生產者或供應商的角色，就讀學校如同購物般，也要挑三揀四，撿個名牌學校和明星教師（葉連祺，2006）。誠如個案家長 E，決定是否讓自己小孩進入足球體育班最擔心不外乎孩子的課業和選老師等問題。

「我剛才一直強調為什麼老師很重要，功課很重要，因為如果今天打出來的品牌能夠吸引人的話，當然我就會讓小孩進入足球體育班，那如果品牌不好的話，就不會吸引人」（家 E 觀校務會議 940620）。

但品牌是需要時間長久經營，也需要能見度的提昇建立品牌，在品牌初建立時期難免會受到質疑。家長 F 站在學校立場認為：

「學校想要做出一個象徵性學校的招牌，那一個招牌就像是你做生意一樣，剛開始沒有那些客源時怎麼辦，一定要挨家挨戶會很辛苦，我希望我們樂樂國小的家長給學校一些支持」（家 F 觀校務會議 940620）。

因此，家長對學校特色課程發展支持與否的態度，對學校特色的發展是十分重要的。

（三）學校特色課程發展可促進有效能的學校文化

校長認為

「樂樂國小是一個有危機的學校，因為長久以來學校處於封閉的環境，老師不想去外面接觸，也沒有去看看外面的世界改變了多少……當哪一天你（學校）的優勢不存在時，這些越區人不來了，而轉學到鄰近的他校，這很嚴重哦！……這就是學校為何要建立特色課程發展」（校長訪 940530）。

當學校成員展現出來的文化是屬於保守、封閉或散漫時，會相對地影響學校效能（Smith & Piele, 1996）。建立學校特色課程發展的目的正是為提供組織成員有共同的信念與符號或儀式，凝聚成員的共識，進一步促成有效能的文化。

## 二、校長強勢推動學校特色課程發展之微觀政治

強勢的學校文化可提供內在凝聚力，使教師教學、學生學習更容易（Deal & Kennedy, 1983）。如同校長提到：

「為什麼我會選擇強制型，依我這二年對學校的了解，再回溯前二年學校長久以來形成的校園文化對照，……我認為對學校的人來講鼓勵是沒有用的，是緩不濟急啦！」（校長訪 940425）。

但一旦當學校組織歷經長時間塑造成強勢且一致性較強的文化時，常會

形成校長的包袱，形成校長的阻力。張慶勳（2006）認為，在組織變革的初期校長採行「倡導」的領導形式是恰當的，可使組織目標明確化，並使組織獲得口碑與信譽，到了擴展期後，也須兼採「關懷」的領導，提昇組織成員的組織承諾。有鑑於此，校長一方面運用強制型微觀政治策略消除不利組織革新的因素，包括：理性邏輯策略以塑造學校特色願景；分化、權力施壓策略排除異議分子，進而建立支持性的行政系統，改善過去不良的學校文化。另一方面為重建家長對於足球特色課程的信心，扭轉外界過去不利學校的刻板印象，爭取外界資源的挹注，校長採取懷柔型策略，包括：迎合攏絡策略以滿足家長需求、爭取認同；結盟遊說策略向上尋求支持和資源，將學校特色行銷予外部人員。

### 三、教師因立場不同而形成次級利益團體

過去大部分的教師在學校事務中僅限於教學工作，但隨著社會環境的改變、教育權力的開放、家長對學校事務的涉入和外界對教師的要求，使教師面對愈來愈多的壓力及期望，為了應付外在的壓力及保障自身的利益，教師開始利用結盟、妥協、交涉、討價還價與磋商等手段爭取工作權益的保障和教學自主權。

教師們對於校長推動以足球為學校特色課程發展，抱持互有褒貶的態度，然而該校教師會與多數老師認為校長強勢作風，招致多數教師抵抗態度。例如 A 老師認為：

「我覺得校長勇於嘗試發展足球特色課程，其實這樣有好有壞。優點是要求老師，老師就會要求學生，學生就會去做；缺點就是大家都有壓力，校長想要做也想要有成績，這樣會讓老師有壓力，甚至會聯合其他老師一起抗拒校長的作為。學校教師會也會替老師發聲，站在老師這邊」（師 A 訪 951021）。

雖然他肯定校長建立學校特色課程發展的想法，但他也承認校長強勢的作風，也會帶給教師抗拒態度，教師大部分也僅是配合學校做訊息傳達和政策宣導的工作，誠如柯永席（2005）的研究顯示：國小教師對行政參與和決策性事務的參與程度是相當低的。雖然有文獻指出，教師的參與程度和態度對於學校政策的推動具有非常重大的影響，教師不能僅關注於自身的教學事務，更應多了解學校行政事項，因為行政部門與教師團體在某種程度上是相互依存的

(陳幸仁, 2007)。然而, 相當多的情形, 卻使得教師成為象徵性的參與或根本沒有參與學校重大決策, 上述個案校長, 強勢推動以足球作為學校特色課程發展, 可能就因校長本身意志堅定, 反而較忽略教師參與的程度。

另一方面, 教師之間可能因職位、課務安排而產生衝突, 這與 Iannaccone (1991) 分析校內組織易因職位不同而形成次級利益團體, 他們之間的互動便是微觀政治最佳的觀察處。以個案學校而言, 體育班與普通班的教師於班級分配時就因職位分配發生分歧, 部分教師對於擔任體育班的導師也會有排斥心態, 大多採取迴避或推諉的微觀策略。此外, 級任教師與行政人員也曾因課務問題各持己見, 例如教務主任談到:

有些老師因為特色課程發展小組可以減課的事而有所不滿, 可是推動特色課程發展是從無到有, 也只減了一、二堂課, 他們還要到處去蒐集資料, 再不斷的實施、反省和改進, 是很辛苦的, 大家應該用理性來看待事情 (教務訪 951003)。

#### 四、家長看待學校特色課程發展之微觀政治

在推動成立足球班的初期, 大多數家長不是抱持觀望, 不然就是不希望讓子女就讀。校長在成立之初, 也是有評估那些學生較有踢足球的潛力, 希望那些學生的家長能允許孩子來就讀。然而, 家長在過去參與教育事務的態度和行為傾向消極、被動, 他們通常會以尊重教師專業和學校決策為理由, 採不干涉的微觀政治行為 (Malen, 1995)。家長 B 說:

「我是尊重老師的教法, 我不大會去干涉老師, 因為老師有他自己的一套, 假如老師的情緒不是太偏激的話, 我會叫小孩子去適應老師」(家 B 訪 951105)。

也有家長也會以時間太忙、沒有多餘精力、或參與管理的能力有限為理由, 不參與學校特色課程發展。例如家長 C 提出他的觀察:

大部分家長參與的很少, 因為家長大部分都不會主動參與……家長可能是沒有很關心孩子, 或者他就是忙外面的工作, 有的則說他沒有能力來

參與，那你要孩子多好真的是很難講（家 C 訪 951121）。

但隨著家長參與教育的意識抬頭和法制化以後，學校面對家長參與教育權的需求，也應建立一完善的溝通機制，向家長行銷學校特色，尋求家長的認肯（江語珊，2005）。然而這部分，有家長提出抱怨：

學校在這方面（如行銷）仍是十分缺乏的，如體育班的暑訓活動，學校一開始就知道了，但卻沒有提前通知家長知道，導致有些家長早就安排好學生的暑期活動，無法參加暑訓，或者因為重複繳費產生不滿（家 D 訪 940728）。

教師與家長間也會常因親師溝通不良、親師責任爭議、彼此理念認知不同、家長要求不合理、親師彼此不尊重以及教師行為不當等發生衝突（羅永治，2006）。如體育班 A 老師談到他帶體育班的第一次月考，孩子的成績考得不是很好，家長就以退出球隊做為威脅，經過他苦口婆心跟家長溝通，希望父母尊重孩子的意願，也用另一角度向家長分析，認為功課退步也可能是孩子剛升上高年級，家長才願意繼續參加。從中可看出，教師對家長若能充分運用親師溝通，可用以消弭家長對教師和學校之不信任。

研究亦發現，家長間建立相互聯繫的機制對學校事務的發展十分重要，由家長本身擔任與其他家長居中協調的角色，不僅可以協助學校推廣學校特色，亦可挹注學校人力與資源上之不足。如同家長 A 提到：

站在家長的地位來跟家長溝通，家長就比較能接受……家長不認同、不支持的也有，也有的是在意孩子的功課。像我先生就盡量跟他們說明，有的家長會說：我本來要把孩子轉到普通班，聽你這樣子講也蠻有道理的。可見，有時候是不了解，當你了解後就會知道（家 A 訪 951021）。

學校運用家長資源，讓選讀足球班的家長去跟其他家長勸說，也得一些家長認同，允許其子女就讀足球班。學校運用拉攏策略，運用已參與足球班的家長，來遊說其他家長也能使子女來就讀。其中一位足球班子女的家長 D 便提及：

校長就打電話給我，希望透過我是家長會的常委，能勸說一些家長看看，希望足球班能順利成立……。我覺得校長很有心，他一直拜託我，我也就試試看……。結果足球班就有幾位家長被我說服了……（家D訪940728）。

然而，建立以足球班為特色課程，並非能獲得大多數家長的支持。然而，校長認為，樂樂國小曾培養相當多的足球國手，希望成立足球班，不僅達到昔日風華再現，也期望培育的足球班學生，能為校爭光，並以此來拉攏家長與學生，期盼足球成為樂樂國小的代名詞，以樹立學校品牌。

## 伍、研究結論與建議

### 一、研究結論

#### （一）學校特色課程發展之必要性方面

##### 1. 學校特色課程發展之選擇取決於校長的決策為主

研究發現，個案學校從特色課程制定、特色課程小組的成立和學校足球體育班的招生過程，校長的影響最為重要；此外，也可以從教師和家長的訪談當中，看出校長對學校特色的主導亦屬於強勢地位。當校長決定以足球為學校特色課程發展時，教師和家長認為此決策的過程他們非但無法參與，事後也無法改變決策結果，造成校園因不同聲音和政治操作的出現無法平靜。

##### 2. 家長對有關學生未來生涯規劃之學校特色課程發展反應較激烈

研究發現，家長對於足球列為學校特色課程大都表示贊成，理由是可以促進學生多元智慧發展，也可以增加學生對足球運動的認識。但被徵選為足球體育班的學生家長，在家長說明會和訪談當中卻表達強烈的反對聲音，推究其原因，是因為當足球牽涉到學生未來的生涯規劃時，家長會以學生未來升學為優先考量。

##### 3. 學校特色課程發展是受到利益牽涉程度之影響

研究發現雖大部分學校成員基於學生多元智能的發展大多贊同特色課程，然體育班的招生卻屢次受到阻礙，其原因來自教師對校長領導作為之不滿、家長對學校缺乏信任，以及學校行政人員與教師工作分配等，彰顯學校特色課程發展會隨著利益關係的影響程度而增其複雜度。

## （二）校長發展學校特色之微觀政治

校長在發展學校特色課程發展之變革過程中，會遭遇到較多來自學校內部和外部的阻礙，而校長在面對弱勢的學校文化時，也會傾向展現強制性領導風格。研究亦發現，當校長領導表現愈強勢，反而會導致成員私下的抗拒行為愈加激烈，這些現象正好說明校長於發展學校特色上之微觀政治，試分析如下：

### 1. 校長實施變革領導會影響變革成果

研究發現學校於學校特色變革初期，因學校成員早已適應過去的學校生活方式，變革造成人員心理與生理上的額外負擔，校長沒有考慮到人員的心理與生理因素，於變革的氣氛尚未成熟和未完全獲得學校成員的認同之前，就急於推動特色課程發展，必定會遭受到來自組織內部和外部的阻礙，使得變革的行動成效打折扣。

### 2. 弱勢學校文化不必然採取強制領導

個案校長認為以往校園表面上雖呈現一片和氣合作的學校氣氛，但實際上卻是消極、無作為的學校文化，因此他以為，應採取強權式的領導作為來提高學校效能和競爭力。但私下舊有反變革勢力卻抗拒校長決策，被校長視為是舊有消極、無為的學校勢力抗拒分子，教師則認為校長不尊重教師的專業自主權。另一方面，部分家長也認為校長展現是強人政治，在安全等配套措施未臻完善之前，不宜成立足球體育班。有鑑於此，校長的強制領導風格不見得完全適用於弱勢的學校文化。

## （三）教師對於學校特色課程發展之微觀政治

### 1. 教師政治參與型態傾向呈現兩極化

研究發現一個組織當中難免會存在立場不同的小團體，當教師對校長領導不認同時，有些表現強勢的教師會選擇私下組成小團體，散播流言或不利校長的政權操弄，有些教師則選擇保持沉默接受，因而在樂樂國小教師團體中形成二種政治參與行為：冷淡的中規中矩型或關注的行動者。尤其是教師會的部分幹部較屬於激進的行動者，而沒有參與教師會的教師反而表現冷淡的中規中矩型。

### 2. 教師間因職務差異容易形成次級利益團體而產生衝突

在個案學校推動特色課程發展後，教師間因為職務不同而有所衝突。有些教師對於在執行課程發展小組教師可以減授教學時數而心生不滿，這種因為職務不同對於擁有資源的競爭（此例乃教學時數）情形，不管在體育班或普通班，或者在教師與擔任課程發展小組教師間的競爭關係，隱約透露出些許衝突

關係。

#### (四) 家長發展學校特色之微觀政治

##### 1. 學校缺乏定期與家長聯繫之機制易造成家長的誤解

家長反應他們對學校事務缺乏參與的權限，也沒有管道可以得知學校重大措施政策，歸究其原因是因為學校雖然有電子報或刊物發行，但沒有定期更新或缺少專人管理。其次，家長缺乏接收電子報的管道或資訊技能，有鑑於此，多數家長對學校特色仍存有刻板印象或誤解，導致多數家長反彈，認為學校不尊重家長的參與權。

##### 2. 家長對學校事務參與仍傾向被動消極

雖然現在愈來愈多家長會積極主動關心學校事務，但個案學校大多數家長參與學校事務的意願不高，他們持有的原因可能對學校事務認知不深而不想發言，或尊重學校專業而不願參與學校事務，或其他理由，例如工作忙碌而表現冷淡。家長若不主動參與學校事務，易造成學校與家長認知上的隔閡或甚至有對抗行為產生，影響家校間的合作關係。

## 二、研究建議

### (一) 對學校特色的建議

#### 1. 學校特色課程發展的選擇須經過溝通協商程序，取得共識

研究發現校長在變革過程若無考量成員的心理反應、缺少與教師和家長共同協商的程序等，都是導致成員抗拒變革的原因。因此，領導者在學校特色課程發展建立初期須扮演願景引導者和決策制定者；在建構學校特色課程發展之過程中，領導者應考量利害關係者的利益需求，扮演溝通協調者。取得成員的共識後，領導者的角色應逐步淡化，交由行政部門、教師團體或家長團體領導執行，激發利害關係團體對學校特色課程發展的支持。

#### 2. 提昇學校特色能見度以行銷學校

研究發現，學校特色之所以無法有效行銷予內部人員（即教師）和外部人員（即家長），是因為成員對學校特色尚未建立認同感，以及成員會以自身最大權益為考量，發生暗中角力等衝突。是故，學校特色若能利用參與競賽獲取榮譽，以及善用活動、媒體來宣傳學校特色，經由對外能見度的提昇加強成員對學校特色之認同感，不僅可達成外部行銷，更可有效達到內部行銷和互動行銷之目的。

#### 3. 特色課程需源自校本課程

研究發現，特色課程為學校本位課程之一環，學校若未對特色課程規劃一整體課程規劃，會陷入模糊地帶而引發衝突。職是之故，特色課程應以學校的教育理念及學生的需求為核心，配合學校擁有的條件進一步規劃、設計、實施和評鑑特色課程。尤其教師身為教學的第一線，更應全面參與學校特色課程的規劃、設計、實施和評鑑，提昇教師對課程的參與和滿足感，促進教師對課程改革的動力。

## （二）對校長的建議

### 1. 校長變革領導應兼顧教師的利益與教學專業

研究發現，校長欲發展特色課程卻將未考量教師意見乃缺乏全面性考量。教師是教學的第一線人員，校長領導應納入學校全體成員的利益，促使成員提供更多的改革理想，而非要求或指示成員照本宣科的操作；在於給予成員積極面對更深層次的變革思想、價值及觀念，而非給予過多的指責和批評；在於促發成員多提出富有挑戰性的問題，而非要求成員有一明確的答案。是故，校長在改革的過程，應考量教師關注的利益與教學專業，尊重教師的專業自主，加強教師的專業成長和課程領導知能。

### 2. 校長民主領導風格可提高成員參與

研究發現，當校長領導愈傾向強制手段時，成員的反彈愈激烈。校長應透過民主的機制，事先徵詢與協商成員的意見，可減少不必要的衝突與抗爭。在變革的過程中，遇到抗拒組織變革的反對者時，校長可掌握資源的分配，對於反對者的要求在不影響改革方向的情形下答應其要求，甚至提供部分資源給予反對者，轉移其目標，以民主式領導方式可有利改革的實施。

### 3. 校長變革領導應採循序漸近以取代激進跳躍模式

研究顯示變革並非一蹴可及，改革手段也不能躁進且過於激烈，尤其新任校長剛到學校之際，應深入了解學校文化、教師和家長的期待，以漸進方式塑造改革的氣氛，使成員了解校長對學校未來改革的方向與作為，促使成員融入變革的行動當中。校長也可以鼓勵學校各利益團體成立改革小組，運用系統思考發展學校願景，找出學校特色並規劃學校本位課程，藉此培養彼此之間的工作默契與價值，重塑優質校園文化。

## （三）對教師的建議

### 1. 減少不當的政治行為，維持民主的學校氣氛

研究發現大部分教師對成立足球體育班持反對立場或冷眼視之，教師藉由結盟向上級爭取利益，甚或出現有損組織合作關係的不當政治行為。為了維持

學校民主和諧的氣氛，教師應避免利用不當的政治操弄，用理性的態度面對，多採取正面的民主行為，例如理性對話，並需考量專業形象，方能創造優質的學校文化。

### 2. 多參與學校行政決策，透過正式管道表達意見

教師不能僅侷限於教室內的教學事務，在民主社會中，教師也有表達自我心聲的權利及參與學校行政事務的責任。教師擴大參與學校決策，能降低教師的非正式的抗拒行為，應須透過正式管道，例如公開集會場合（例如教師朝會）來表達意見，否則非正式抗拒行為不僅影響學校政策的推動，也會造成領導者與成員間的不信任感。

### 3. 強化教師會功能使其權責相符

教師會擁有群體的力量，應積極號召教師關心教育問題，共同加入教育改革行列，因為任何教育改革，必須有教師參與，才能落實和發揮功能。個案學校教師會與校長、行政人員之間常出現互動不良的問題，教師會雖站在教師的觀點為教師爭取權益，但也應考量校長與行政人員的立場，而非僅顧及教師利益卻可能損及組織利益。易言之，教師會應扮演教師和行政人員的溝通平台，建立雙方良好的互動關係。

## （四）學校在與家長互動的建議

### 1. 學校應有效運用家長力量推動家長相關事務

學校在與家長溝通或宣導政策的過程中，容易以上對下的模式要求家長配合學校，此種模式不僅會引起家長對學校的反彈，產生溝通上的誤解，也可能會造成學校推展活動的困難。基於此，如果學校能運用家長的力量代替學校向家長說明，學校以協助的立場改變上對下的模式，不僅可以讓家長用同理心來看待學校推動特色課程，也可以促使家長自發性參與學校事務。

### 2. 學校應開闢多元溝通管道以促進家長參與的動機

學校平時除了利用聯絡簿或電話訪問與家長聯繫外，應把握日常接觸機會面對面方式親自與家長溝通；亦可舉辦各種家長成長活動，聘請專家教導家長教育子女的技巧或知識。學校也可以邀請家長參與班級家長會或出席公開活動，例如：運動會，適時向家長展現學校特色的成果與努力，藉此增進彼此了解，開闢多元溝通管道，營造學校與家長之良好互動氣氛。

### 3. 強化並擴大家長參與校務的範圍

現今雖立法明定家長有參與校務決策的權利，例如：教育審議委員會、校務會議、校長遴選委員會等，但參與決策的僅有少數家長，因此為擴大家長

參與校務，家長會可規劃不同性質的委員小組，負責不同種類的校務，以強化家長會參與校務決策的功能。

## 參考文獻

- 江語珊（2005）。**公私立小學行銷策略之研究——以臺北市四所學校為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院教育政策與管理所，臺北市。〔Chiang, Y. S. (2005). *Marketing strategies in public and private elementary schools: Examples of four schools* (Unpublished master dissertation). National Taipei Teachers College, Taipei.〕
- 吳明清（1997）。發展學校特色理念與做法。**北縣教育**，**18**，21-26。〔Wu, M. T. (1997). The development of schools with features: Its ideas and applications. *Education in Taipei County, 18*, 21-26.〕
- 吳英明、張其祿（2006）。**組織變革論述與實踐**。臺北市：商鼎文化。〔Wu, Y. M., & Chang, C. L. (2006). *Organizational change: Discourses and practices*. Taipei: Shian-Chou.〕
- 吳炳銅（2003）。**學校本位特色課程發展實務**。臺北市：自強國民小學。〔Wu, B. T. (2003). *School-based curriculum development for practices with features*. Taipei: Chi-Chiang Elementary School.〕
- 吳清山、林天祐（2003）。精緻教育。載於臺北市教師研習中心舉辦之「**臺北市學校行政人員專業發展——精緻學校經營**」研習論文集，臺北市。〔Wu, T. S., & Lin, T. Y. (2003). Fine education. In Taipei City Teacher Training Center (Ed.), *School administrators' professional development: Fine school management*. Taipei: Taipei City Teacher Training Center.〕
- 吳淑芬（2006）。**國民小學經營學校特色之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育經營與管理所。臺南市。〔Wu, S. F. (2006). *Managing Schools with features in elementary schools* (Unpublished master dissertation). Graduate Institute of Educational Management and Administration, National Tainan University, Tainan.〕
- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。吳清山等編，**臺北教育 111 學校經營手冊**（頁 18-27）。臺北市：臺北市教師研習中心。〔Lin, T. Y. (2009).

- School development with features: Concepts and theories. In Wu, T. S. (Ed.), *Handbook of school management in Taipei*. Taipei: Taipei City Teacher Training Center. ]
- 林君齡 (2001)。國民中學學校教師會運作之微觀政治個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所。臺北市。[ Lin, G. L. (2001). *Micropolitics of school-based teachers' association in junior high schools: A case study* (Unpublished master dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei. ]
- 林逸青 (2003)。國中校長權力運作策略、衝突管理策略與學校效能之關係：微觀政治分析 (未出版之博士論文)。國立臺北師範學院國民教育研究所。臺北市。[ Lin, Y. T. (2003). *Relations between principals' power strategies, principals' conflict management strategies and school effectiveness: A micropolitical analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Elementary Education, National Taipei Teachers' College, Taipei. ]
- 柯永席 (2005)。臺北市國民小學教師參與行政決定與組織承諾之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院國民教育所，臺北市。[ Ke, Y. S. (2005). *Relations between participative decision-making in administration and organizational commitment for teachers of elementary schools in Taipei City* (Unpublished master dissertation). Department of Elementary Education, Taipei Metropolitan Teachers' College. Taipei. ]
- 胡士琳 (2003)。學校行政體系之微觀政治現象研究——以一所國民中學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[ Hu, S. L. (2003). *Micropolitical phenomena of school administration systems: A case study of a junior high school* (Unpublished master dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University. Taipei. ]
- 胡石明 (2004)。國民中學教職員運用微觀政治策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[ Hu, S. M. (2004). *A study of junior high school administrators using micropolitical strategies* (Unpublished master dissertation), Department of Education, National Taiwan Normal University. ]
- 張志明 (1999)。教育行政組織。載於王如哲、林明地、張志明、黃乃燐、楊振昇 (著)，*教育行政* (頁 27-58)。高雄市：麗文。[ Chang, J. M. (1999).

- Organizations in educational administration. In J. J. Wang, M. D. Lin, J. M. Chang, N. Y. Whang, & J. S. Yang (Eds.), *Educational administration* (pp. 27-58). Kaohsiung: Li Wen. ]
- 張慶勳 (2006)。學校組織文化與領導。臺北市：五南。[ Chang, S. S. (2006). *Organizational culture and leadership in schools*. Taipei: Wu Nan. ]
- 黃毅叡 (2007)。國民中小學學校權力運作、衝突管理與組織氣氛之關係研究：從微觀政治分析 (未出版之碩士論文)。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。[ Huang, Y. R. (2007). *Relations between power exercise, conflict management and organizational climates: A micropolitical analysis* (Unpublished master dissertation). Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University, Chiayi County. ]
- 陳文彥 (2002)。教師與家長之微觀政治學分析。教育研究資訊，10 (2)，183-198。[ Chen, W. Y. (2002). Micropolitical analysis of teacher-parent relations. *Educational Research Information*, 10(2), 183-198. ]
- 陳幸仁 (2007)。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。教育行政與評鑑學刊，3，67-86。[ Chen, H. J. (2007). Micropolitics: A new research field of school administration. *Educational Administration and Evaluation Review*, 3, 67-86. ]
- 陳幸仁 (2008a)。學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究。屏東教育大學學報—教育類，30，23-56。[ Chen, H. J. (2008a). Micropolitical analysis of the school-based teachers' association: A case study of an elementary school. *Ping Tung University of Education Review*, 30, 23-56. ]
- 陳幸仁 (2008b)。學校組織行為之微觀政治探究。教育理論與實踐學刊，17，1-25。[ Chen, H. J. (2008). Micropolitical inquiry of organizational behavior in schools. *Review in Educational Theory and Practice*, 17, 1-25. ]
- 許舒翹、周春美、沈健華 (2002)。技職院校教育行銷策略之探討。技術及職業教育，69，9-13。[ Hsu, S. H., Chou, T. M., & Shen, G. H. (2002). Marketing strategies for vocational colleges and universities. *Technical and Vocational Education*, 69, 9-13. ]
- 葉連祺 (2005)。國民中小學應用 SWOT 分析實務之革新。國立編譯館館刊，33 (1)，46-58。[ Ye, L. C. (2005). Micropolitics: A new research field of school administration. *Educational Administration and Evaluation Review*, 3, 67-86. ]

- 葉連祺 (2006)。品牌管理。 *教育研究月刊*, 148, 107-109。 [Ye, L. C. (2006). Brand management. *Educational Research Monthly*, 148, 107-109.]
- 游輝演 (2005)。國民小學校長領導學校發展學校特色之行動研究：以彰化縣王功國小國術彈腿為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學教育學所，嘉義市。 [Yiu, Y. H. (2005). *A action research on developing school with features for an elementary school principal: Example of Wng Gun Elemetary School in Chang Hua County* (Unpublished master dissertation). Graduate Institue of Education, National Chung Cheng University, Chiayi County.]
- 楊振昇 (2005)。教育組織變革與學校發展研究。臺北市：五南。 [Yang, J. S. (2005). *Organizational change and school development*. Taipei: Wu Nan.]
- 詹棟樑 (2002)。學校教育革新。臺北市：師大書苑。 [Chan, D. L. (2002). *Innovation for schooling*. Taipei: Shi Ta Books.]
- 蔡進雄 (2005)。學校領導理論研究。臺北市：師大書苑。 [Trai, J. H. (2005). *School Leadership Theory*. Taipei: Shi Ta Books.]
- 簡賢昌 (2004)。微觀政治與教育。載於林天祐 (主編)，*教育政治學* (頁 255-297)。臺北市：五南。 [Chien, T. C. (2004). Micropolitics and education. In T. Y. Lin (Ed.), *Politics of education* (pp. 255-297). Taipei: Wu Nan.]
- 羅永治 (2006)。臺北市國民小學教師對親師衝突原因知覺及其因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學教育行政與評鑑所，臺北市。 [Luo, Y. C. (2006). *Relations between teachers' perceptions of conflict sources and their coping strategies in Taiepi City* (Unpublished master dissertation), Graduate Institue of Educational Administration and Evaluation, Taipei Metropolitan University of Education, Taipei.]
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Anderson, G. L. (1991). Cognitive politics of principals and teachers: Ideological control in an elementary school. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 129-138) Newbury Park, CA: Sage.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London, UK: Methuen.
- Blase, J. (1988). The politics of favoritism: A qualitative analysis of the teachers' perspective. *Educational Administrative Quarterly*, 24(2), 152-177.

- Blase, J. (1989). The micropolitics of the school: The everyday political perspective of teachers toward open school principals. *Educational Administrative Quarterly*, 25(4), 377-407.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19 (4), 497-507.
- Eastman, L. E. (1988). *Family feuds and ancestors: Constancy and change in China's social and economic history, 1550-1949*. New York, NY: Oxford University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York, NY: Aldine.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blasé (Ed.), *The politics of life in Schools* (pp. 46-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of education: What and why. *Education and Urban Society*, 23(4), 465-471.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming school? *School Leadership and Management*, 19(2), 171-178.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). Bristol, PA: Falmer Press.
- Mawhinney, H. B. (1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 159-170.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, S. C., & Piele, P. K. (1996). *School leadership: Handbook for excellence*. Eugene, OR: ERIC.

- Wallace, M. (1999). Combining cultural and political perspectives: The best of both conceptual worlds. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management redefining theory, policy, and practice* (pp. 129-141). London, UK: Paul Chapman.
- Weiss, C. H. (1993). Shared decisionmaking about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95(1), 68-92.
- West, M. (1999). Micropolitics, leadership and all that: The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, 19(2), 189-195.

## 附件一

### 訪談大綱

#### 一、校長

##### (一) 理念形成

1. 為什麼您會選擇足球運動為發展學校特色的項目？
2. 學校有哪些條件有利於或不利於足球活動作為學校特色的發展？

您事先有沒有做過相關分析或運用何種分析策略？

##### (二) 推動過程

1. 推動此運動之初，有遇到何種困難？例如：內部資源（人力、設備、共識等）、外部資源（社區、行政機關、財源等）及人員（教師、家長、行政人員與學生）的意見、法規制度。

2. 推動至今，與您之前預期有什麼地方不同或相同？若不同其落差您覺得是什麼原因造成？

##### (三) 推動後

1. 您預期接下來推動此項活動還有什麼地方需要修正或改善？如何達到您理想中的學校特色？

#### 二、行政人員

1. 請問您認為足球運動做為貴校的學校特色適合嗎？對於學校有哪些助益？

2. 貴校發展足球此一特色有何優勢、劣勢、機會和困難？

3. 貴校對於推廣學校特色是否有擬定策略？所採取的策略有哪些？

4. 您認為在發展學校特色中校長角色為何？教師角色為何？行政人員的角色為何？家長的角色為何？學校這項政策您認為有哪些方面或哪些職位的人員可能須再加強協助？

5. 請問您擔任訓導主任期間對於發展學校特色遇到哪些困難？後來，您轉任教務主任後又遇到何種困難？您如何解決這些困難？採取何種行動？成效如何？

6. 未來您認為在發展學校特色方面還須加強哪方面？有何具體計畫？

#### 三、教師

1. 您認為足球運動足以代表我們學校特色嗎？為什麼？

2. 您所認知的校長領導風格是屬於何種（如：強制型、民主型、放任型）？
3. 學校需要您配合的事項對您來說有沒有哪方面的困難？您認為該如何改善？
4. 您覺得學校推動足球運動對您哪方面會造成影響？您曾經做過何種方式來解決？
5. 學校推動足球運動後，您在與家長接觸過程中是否產生差異？有無遇到困難？家長對學校、教師本身及學生方面所表達的意見及期望為何？

#### 四、家長

##### （一）家長

1. 請問這所小學給您的第一個印象為何？您為何會選擇讓您的子女到此學校就讀？
2. 您認為這所小學有何特色？如果有，您是從何管道知道此一特色？
3. 您常參與學校事務嗎？大都是哪類型的工作？
4. 您認為家長與學校人員溝通狀況如何？學校是否常諮詢家長的意見？
5. 到目前為止，您對於學校的學生表現、師資、課程、行政、校長辦學績效等方面滿意嗎？有哪些方面您認為需再改進？如何改進？

##### （二）參加「家長說明會」的家長

1. 您覺得學校舉辦家長說明會對您原先的看法有無影響？您贊成這一種溝通方式嗎？還是您認為有什麼較好的溝通型式？
2. 您反對或贊成您的孩子參加學校的足球運動嗎？為什麼？如果贊成您對他未來的期望為何？
3. 您的小孩參加足球運動後有哪方面影響（例如：行為、課業）？您如何看待這些改變？
4. 對於學校推動這個運動，並希望成為學校特色您有何看法？您認為學校哪方面做法讓您感到滿意或不滿？為什麼？理由為何。
5. 您對校長本身有何看法？校長這項決定您的想法如何？
6. 老師有沒有針對這方面與您有過類似的溝通協調？您對老師的處理方式有何意見？
7. 未來您對學校有何期望？對孩子發展此運動才能有何期待或規劃？



## 教育名詞

### 馬太效應

吳清山\* 林天祐\*\*

馬太效應 (Matthew Effect)，係指社會中出現一種強者愈強、弱者愈弱或者富者愈富、窮者愈窮的現象。

馬太效應一詞最早是由社會學家莫頓 (Robert K. Merton, 1910-2003) 於 1968 年在《科學》(Science) 期刊發表《科學的馬太效應》(The Matthew Effect in Science) 提出，該文所提到考量科學的獎勵和溝通系統 (The reward and communication systems of science considered) 中，即使研究成果類似，不知名的研究者與聲名顯赫的科學家相較下，後者通常得到更多的聲望，因而有聲望的科學家得到獎項越來越多，形成一種累積優勢的現象。莫頓這種論點，的確有幾分道理，科學資源就容易過度集中在少數人身上，造成資源分配不公平的現象。

「馬太效應」一詞中的「馬太」(Matthew) 係人名，源於基督教聖經中的馬太福音，其意涵與《聖經·馬太福音》(biblical Gospel of Matthew)：「凡有的，還要加給他，叫他有餘；凡沒有的，連他所有的也要奪去。」(For to all those who have, more will be given, and they will have an abundance; but from those who have nothing, even what they have will be taken away.) 概念相當接近。

從社會現象觀之，一個具有社會光環的名人或有成就的人，未來可能會得到更多的社會光環，無論在科學界、企業界、醫學界、科技界、工程界、學界，甚至娛樂界，都有類似的現象。

莫頓的馬太效應論證，對於均等和正義的概念具有重要的啟示作用，政府各種學術研究獎勵措施應該慎防馬太效應，避免學術資源為少數學校或少數

---

\* 吳清山，國家教育研究院院長

\*\* 林天祐，臺北市立教育大學校長

人所獨享或獨占。當前行政院國家科學委員會的傑出研究獎、教育部國家講座和學術著作獎都集中於一般所謂的頂尖大學教授，多少也受到一些批評，認為具有馬太效應現象，甚至「五年五百億元邁向頂尖大學計畫」實施結果，亦有馬太效應現象。

無論是學術獎勵或教育政策，都應避免馬太效應現象。政府將於 103 學年度實施十二年國民基本教育，部份民眾擔心會造成馬太效應，亦即學生強者愈強、弱者愈弱，導致弱勢學生被放棄了。基本上，十二年國民基本教育屬於全民教育，也是一種教育的正義，「不放棄任何一位孩子」和「帶好每一位孩子」應是十二年國民基本教育的最高指導原則，倘若教育行政機關、學校和教師能夠有效落實此一最高指導原則，相信不至於發生家長所擔心的「馬太效應」教育現象。

## 教育哲語

### 蕭伯納的智慧

#### G. B. Shaw's Wisdom

溫明麗\*

行動是通往知識唯一的道路。

~ 蕭伯納

*Action is the only road to knowledge.*

~ G. B. Shaw

蕭伯納（George Bernard Shaw，1856-1950）是愛爾蘭的劇作家，1856 年出生於愛爾蘭的都柏林，1950 年逝世於英格蘭東部的哈特福郡（Hertfordshire），曾於 1925 年因為其作品具有理想主義和人文主義色彩，獲頒諾貝爾文學獎的殊榮。其文學的風格可能受馬克斯思想的影響以黑色諷刺為特色，其作品中一本舞台劇《賣花女》（Pygmalion），於 1964 年由好萊塢改編為電影的《窈窕淑女》（My fair lady），可謂家戶喻曉的影片；此外，蕭伯納的劇作也獲得奧斯卡獎項，但他拒絕領取該獎項，該獎金約七千英鎊（折合新臺幣約 330,000 元）最後用來作為將英文文學翻譯成瑞典文所需之文學基金經費（Wikipedia, Free Encyclopedia, 2011）。

到底是什麼因素決定一個人的一生？若就蕭伯納言之，女性的確扮演了關鍵的角色，但更重要的是個人的毅力和對環境的感受力。蕭伯納幼年父親原為官吏，後來去職從商，不幸經商失敗，從此開始酗酒，母親只好帶著蕭伯納離家出走倫敦，開展他刻苦自學的日子（Wikipedia, Free Encyclopedia, 2011）。

---

\* 溫明麗，華梵大學副校長暨國家教育研究院教育資料集刊總編輯

然而當蕭伯納有機會參觀倫敦的美術館、國家畫廊之後，他開始從接觸到自我發現對藝術的喜好，並在大英博物館自學，尤其閱讀《資本論》一書，故其思想與文學的諷刺風格和內涵也難免沾染馬克斯社會改革思想的色彩，故其亦被歸為黑色幽默（black comedy）作家。蕭伯納由於其家庭之故，未能接受正式學校教育，他也一本其社會改革的觀點，對當時學校如牢籠的現象有所批判（Wikipedia, Free Encyclopedia, 2011）；同理，蕭伯納也認為藝術不應該只為藝術服務，應該有改造社會的功能（維基百科，2011a）。凡此在在皆反映出其受馬克斯思想之影響。此亦是他何以特別強調：行動才是通往知識唯一的道路（智慧語錄，2011）。任何事情不是一枝筆就能解決，而是需要實際採取行動才可能。

黑色幽默源自 1920 年代，發展於 1960 年代，繁榮於 1970 年代，主要的精神是對社會道德腐敗情況的針砭，但卻採用一種幽默的表達方式呈現（維基百科，2011b）。蕭伯納獲得奧斯卡最佳劇本獎和改編獎時說：頒給我這個獎其實是對我知名度的污辱，因為好像以前沒有人認識我一般（維基百科，2011a）。又舉例言之，蘇格拉底啟蒙雅典城邦青年的行為卻被視為是腐化青年的心靈，故被判飲毒鳩而死。若在服毒之際，有人說：「早死早投胎」或「無須毒藥，我心早已被毒死」云云，都可視為是對現實社會的一種諷刺和另類的抨擊，故可被視為黑色幽默。此等文學對於社會正義的呼喚具有相當的意義。

一個有智慧的人無須「苦口婆心」或千言萬語，即可達到振聾啟聵的實用性功能或教化目標，甚至指引和改變一個人的一生。本文蕭伯納的「行動是通往知識唯一的道路」亦以簡短的智慧小語「隱約點」指出，人若欲獲得知識，除了必須腳踏實地有所行動外，在採取行動之前也必須慎思，尤其與社會正義和攸關民生利益之決策，更不能因為意識型態或少數人利益為之；相對的，也不應該只是「錦上添花」，而忽略雪中送炭。任何政策的制訂亦然，至少應當兼顧多數人的利益，而不能因為任何原因而將資源或利益被少數人所壟斷，造成社會不公不義的現象，甚至傷害社會正義。

## 參考文獻

- 智慧語錄 (2011)。 [http://allinonesentence.blogspot.com/2010/04/blog-post\\_2441.html](http://allinonesentence.blogspot.com/2010/04/blog-post_2441.html)  
〔*Words of Wisdom* (2011). <http://allinonesentence.blogspot.com/2010/04/blog->

post\_2441.html ]

維基百科 (2011a)。蕭伯納。取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%90%A7%E4%BC%AF%E7%BA%B3> [ Wikipedia, Free Encyclopedia (2011a). *George Bernard Shaw*. Retrieved from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%90%A7%E4%BC%AF%E7%BA%B3> ]

維基百科 (2011b)。黑色幽默。取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%BB%91%E8%89%B2%E5%B9%BD%E9%BB%98> [ Wikipedia, Free Encyclopedia (2011b). *Black comedy*. Retrieved from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%BB%91%E8%89%B2%E5%B9%BD%E9%BB%98> ]

Wikipedia, Free Encyclopedia (2011). *George Bernard Shaw*. Retrieved from [http://http://en.wikipedia.org/wiki/George\\_Bernard\\_Shaw](http://http://en.wikipedia.org/wiki/George_Bernard_Shaw)

# 教育法令

王清標\*

| 法規及政令   | 資料來源                      |
|---|---------------------------|
| 1. 修正「教育部補助區域產學合作中心作業要點」，並自即日生效。                            | 第 017 卷第 205 期 2011-10-28 |
| 2. 修正「教育部補助高級中等以上學校校園能資源管理及環境安全衛生計畫作業要點」第四點、第五點、第六點，並自即日生效。 | 第 017 卷第 204 期 2011-10-27 |
| 3. 修正「自學進修學力鑑定考試辦法」第五條。                                     | 第 017 卷第 203 期 2011-10-26 |
| 4. 訂定「國家教育研究院獎勵教科書專題研究計畫作業要點」。                              | 第 017 卷第 200 期 2011-10-21 |
| 5. 訂定「國家教育研究院獎勵教科書研究博碩士論文作業要點」。                             | 第 017 卷第 200 期 2011-10-21 |
| 6. 訂定「教育部補助大學校院精進全英語學位學制班別計畫要點」，並自即日生效。                     | 第 017 卷第 200 期 2011-10-21 |
| 7. 修正「教育部補助推動產學攜手合作實施計畫要點」，並自即日生效。                          | 第 017 卷第 197 期 2011-10-18 |
| 8. 預告修正「高級中學教科用書審定辦法」。                                      | 第 017 卷第 192 期 2011-10-17 |
| 9. 訂定「國家圖書館數位出版品送存要點」，並自即日生效。                               | 第 017 卷第 195 期 2011-10-14 |
| 10. 修正「學校財團法人董事長董事監察人支領報酬及費用標準」第二條。                         | 第 017 卷第 194 期 2011-10-13 |
| 11. 預告修正「校園性侵害或性騷擾防治準則」。                                    | 第 017 卷第 191 期 2011-10-7  |
| 12. 修正「高級中等以上學校學生就學貸款辦法」。                                   | 第 017 卷第 185 期 2011-9-29  |
| 13. 修正「教師申訴評議委員會組織及評議準則」第十六條。                               | 第 017 卷第 184 期 2011-9-28  |
| 14. 預告訂定「中央對地方政府特殊教育評鑑辦法」。                                  | 第 017 卷第 184 期 2011-9-28  |
| 15. 訂定「教育部補助國民小學充實行政人力實施要點」，並自即日生效。                         | 第 017 卷第 182 期 2011-9-26  |
| 16. 訂定「國立高級中等學校校務基金績效評鑑辦法」。                                 | 第 017 卷第 178 期 2011-9-20  |
| 17. 訂定「教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點」，並自即日生效。                  | 第 017 卷第 178 期 2011-9-20  |
| 18. 修正「學位授予法施行細則」第五條、第五條之一。                                 | 第 017 卷第 177 期 2011-9-19  |
| 19. 修正「高級中等學校向學生收取費用辦法」第四條之一。                               | 第 017 卷第 176 期 2011-9-16  |
| 20. 預告修正「中途學校教育實施辦法」部分條文。                                   | 第 017 卷第 175 期 2011-9-15  |
| 21. 預告修正「師資培育公費助學金及分發服務辦法」第十五條、第十九條草案。                      | 第 017 卷第 171 期 2011-9-08  |
| 22. 預告修正「國民小學及國民中學教科圖書審定辦法」。                                | 第 017 卷第 170 期 2011-9-07  |
| 23. 預告修正「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」部分條文。                           | 第 017 卷第 169 期 2011-9-06  |
| 24. 修正「國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法」第二條。                              | 第 017 卷第 166 期 2011-9-01  |

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>)

\* 王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

## 國內教育輿情

蔡聖賢\* 吳雪綺\*\* 吳清明\*\*\* 張雅淨\*\*\*\*

羅天豪\*\*\*\*\* 李詠絮\*\*\*\*\* 周仲賢\*\*\*\*\*

### 繁星新亮點——102 年起各大學醫學系 加入「繁星推薦」

蔡聖賢

教育部近日公布 101 年「擴大大學甄選入學比率」審查結果，計有 18 所大學擴增甄選名額，將上限提高到 50% 以上，其中清華大學、交通大學、中國醫藥大學、臺北醫學大學等 4 所大學更大幅擴增至 70%。教育部高教司科長朱俊彰表示，為配合推動 12 年國民基本教育，教育部自 100 學年度起，要求國立大學至少要提供 10% 的招生人數作為繁星名額，私立大學則以 5% 為原則。因此，100 學年度計有 72 所國私立大學所提供之繁星名額已增加至 7,649 人。隨著繁星名額將再提升，教育部決定擴大甄選入學比例，希望藉此達成以「一試為原則、多元招生」的目標。

朱科長同時表示，「甄選入學」包括繁星推薦與個人申請兩個管道，現行規定甄選比率上限為 40%，逾此上限者須提出申請。惟讓偏鄉或弱勢學生有更多機會進入優質大學，以平衡城鄉的差距，教育部規定各大學如要擴增甄選比率，則須提撥一半增額比例給繁星推薦名額。教育部也預估明（2012）年起，各大學提供繁星推薦名額可望增加至 8,500 人。清華大學教務處招生組王盛麒表示，近

---

\* 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

\*\* 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

\*\*\* 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

\*\*\*\* 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

十年甄選入學者比指考分發者優秀，因此學校願意提高甄選比率。臺北市華江高中校長陳今珍校長說，擴大甄選讓社區高中學生有更多機會進入優質大學；新北市聖心女中高三學生邱馨儀也認為，此方案對社區高中學生確有利多。

另外，明（2012）年起，包括臺灣大學、成功大學和輔仁大學等校之醫學系都可望參加繁星推薦。臺灣大學註冊組主任洪泰雄表示，101 學年度臺灣大學醫學系將提供 2 名繁星推薦名額，篩選門檻包含全校排名、學測總成績、在校成績生物、化學、英文、物理和數學 7 道關卡；中國醫藥大學醫學系則於 100 學年就加入繁星推薦，而自 101 學年開始，更將名額由 6 名擴增為 13 名，成長率高達 1 倍以上。中國醫藥大學教務長鍾景光也表示，醫學系主動表達增加繁星名額的意願，一方面承擔社會責任，另一方面也希望拉近城鄉差距。教育部認為，甄選入學較符合適性選才的理念，且較能甄選學習表現與活動參與更熱烈、更穩定的學生，因此，希望藉由逐步擴大甄選入學的比率，讓多數學生能直接以學測成績進入理想大學校系，除可免除考生需要參與兩次考試之壓力外，並可提供大學更彈性的選才方式。但外界普遍認為甄選入學報名費太高，教育部已要求學校配套調降個人申請報名費，現行已有多校提出報名費調降或提供弱勢學生補助等各項優惠措施，如中國醫藥大學由新臺幣 1,400 元調降至新臺幣 1,200 元；臺北醫學大學由新臺幣 1,200—1,500 元調降至新臺幣 1,000—1,300 元；開南大學從新臺幣 1,500 元降至新臺幣 1,000 元；交通大學部分學系則補助低收入學生及弱勢家庭考生交通及住宿費。

101 學年度總計 72 所大學辦理「甄選入學」，其中 32 所仍維持招生名額的 40%，其中 40 所比率皆超過 40%，分別從 45% 至 70% 不等。清華大學校長陳力俊表示，國外大學招生多用申請，不需要考試，拉高甄選申請比率，將有助於破除「考試最公平」的迷思。臺北醫藥大學教務長黃士懿也表示，甄選入學學生表現優秀、採用甄選方式也較能看出考生對科系的熱愛程度與性向，希望招生能更多元化，因此該校決定由 50% 增為 70%。此顯見各大學已逐漸採取甄選方式選才，也可實現大學多元入學之目標。

## 通過建教合作法確保建教生權益

吳雪綺

教育部為更具體保障建教生權益，提出《高級中等學校建教合作實施及

建教生權益保障法》草案，明定建教生、學校、及建教合作機構三方當事人權利義務關係，後經行政院政務委員曾志朗以及內政部等相關機關會同審查後，將名稱修正為《高級中等學校建教合作法》。此乃因 1969 年開辦的《高級職業學校建教合作實施辦法》之法律位階太低，故教育部提出專法——《高級中等學校建教合作法案》，希望能藉由提高法律位階，確保建教生權益，以達到建教合作目的。

草案中明定建教合作類型、參與建教合作機構的條件、鼓勵建教合作的內容、建教合作審議小組的組成及任務等，其具體內容包括：建教生每天訓練時間不得超過 8 小時，每 2 週受訓總時數不得超過 84 小時，且不得於午後 8 時到隔天凌晨 6 時接受訓練。建教生每受訓 4 小時，至少應有 30 分鐘休息，受訓時間每 7 天至少應有 1 天休息；女性建教生因生理日致受訓有困難者，每月得申請生理假 1 天。此外，建教合作機構應依訓練契約，給付建教生生活津貼，並提供生活津貼明細表。

根據建教生促進權益聯盟調查，建教生總數從 1997 年的 16,000 多人增加到 2008 年的 35,000 多人，合作廠商也從 685 家增加到近 2,000 家，但建教生供餐吃不飽、工作休息時間太短，或遭廠商剝削扣工資等事件頻傳。長久以來，建教生的權益常被忽視，根據教育部統計，有 67% 的建教生家境清寒，但這些學生卻很容易被企業利用、變相超時工作，淪為企業的廉價工讀生。去（2010）年十二月勞委會對建教生專案勞動檢查，抽檢 51 家廠商中高達 38 家不合格；今（2011）年再度抽查 50 家，還有 30 家不合格，其中以超時工作最嚴重。國民黨立法院黨團書記長趙麗雲提到，工廠與公司應有社會責任，提供給建教學生專業又合法的訓練。

教育部次長林聰明表示，政府從 1969 年開始推動「建教合作」制度，今（2011）年共有 50 所學校 32,500 名學生和 1,000 多家廠商參與建教合作，42 年來建教生相關規定法源依據位階太低，以致有 67% 家境清寒建教生的權益受到影響。因此，建教生必須定位更清楚，如果是實習，領取生活津貼是合理的，但很多建教生都是假實習真勞動，其待遇應該比照勞工基本工資。全國產業總工會祕書長謝創智表示，建教合作機構能盡責提供訓練、操作指導，學校的審查制度也要落實，當建教實習學生與廠商發生糾紛時，不該由校方私下與廠商處理，應由政府或社福組織擔任監督處理機構，讓學校不需畏懼廠商壓力。

目前《高級中等學校建教合作法》草案已完成一讀，行政院勞工委員會

勞動條件處處長陳慧玲表示，專法通過前，建教生仍適用《勞動基準法》，勞委會每年將對廠商進行1次專案檢查，並將審查結果通函各縣市政府，積極督責各地方建教合作事業單位。自今（2011）年七月起，提升勞動基準法相關罰則，將原本違反工作時間可處罰新臺幣6,000元至60,000元的罰鍰，提升到新臺幣20,000元至300,000元，籲事業單位守法，確保建教生權益。

## 推展弱勢教育彰顯社會正義

吳清明

多元文化教育著重不同族群的特殊教育需要，將學生的文化差異視為一種資產。教育政策試圖發展更多綜合性的課程，以彌補文化背景不同所造成的學習障礙或學習成就差距。教育部長吳清基提到，教育乃國家大業，拉起每一位在弱勢環境中學習的孩子是當務之急，樹立全國推展弱勢教育績優學校楷模，可喚起更多教育工作者在教育現場的新思維，讓學習弱勢的學童能透過補救教學，發現學習樂趣，建立一個自信自在的人生。

教育部「攜手計畫 課後扶助方案」自2006年度辦理以來，除增加教學、行政等配套措施及資源外，更遴選績優楷模，以激發各直轄市、縣（市）政府及公立國民中小學參與本方案；同時透過績優案例之表揚，發掘更多為弱勢學生奉獻的優秀教育團隊，期藉由典範經驗的交流和傳承，讓孩子的未來不是夢。教育部長吳清基除頒予優秀團隊獎座與獎牌外，每校亦頒發新臺幣50,000元獎金，以資鼓勵。苗栗縣華興國小校長謝發樟表示，很多學習落後的學生由於缺乏自信，膽怯又內向，不敢說自己不會，教師為了趕教學進度，往往把這類學生當作「隱性人」，但是因為有攜手計畫，才能為學生進行補救教學；臺南市文元國小校長黃振恭指出，攜手計畫確實能幫助弱勢學生找回學習自信，很多原本學業成績不佳的學生，因為發現生命中有值得投入的事情，而改變其對生命和學習的態度；基隆市暖暖國小教師劉怡君表示，參加攜手計畫的學生大多來自弱勢家庭，每位學生的學習困難都不同，教師須精確掌握每個人的困難，注意所有學習細節，才能減少學生面臨學習的苦澀，並發揮自己的特質。擔任家庭輔導員的實習教師丁乃微，參加「幸福宅急便」計畫，透過共讀和陪伴的過程，提升學童的自信心和閱讀能力。

教育部社教司長柯正峯表示，月光天使經費來自教育部及民間捐款，教

育部每年編列新臺幣 1.2 億元經費，但民間捐款大幅縮水，2011 年的捐款從新臺幣 6,000 萬元縮減剩到新臺幣 10 萬元以下；本學期更將刪除材料費，課輔時數並從每週 10 小時縮為 6 小時，每週仍維持 3 天上課，時間從晚上 6 點半到 9 點半縮短到 8 點半，並嚴格把關參與計畫的審核條件。五常國小校長翁世盟提出，有位學生來自隔代教養家庭，其祖母每天打零工，無暇照顧孫子，若學校不提供課後照護，弱勢生晚餐根本沒著落。臺灣人口結構進入多元化，世界經濟動盪也衝擊教育，但孩子的教育不能等，弱勢教育更應優先考量，以彰顯社會正義，因此教育部推展「攜手計劃・課後扶助方案」，期能提升弱勢孩童的自信心及競爭力。

## 教育部研議修正高中多元入學招生方式以提高免試入學率

張雅淨

教育部於今（2011）年九月預告修正「高中多元入學招生辦法」，明定 101 至 103 學年度，各免試就學區免試入學名額占核定總招生名額之比率分別為 55%、65% 及 75%，並規劃自 103 學年度開始，高中職招生管道分為免試入學及特色招生兩種；在辦理時間順序上，先辦免試入學，再辦特色招生。而有關免試入學之必要條件，刪除「採計在校學習表現」之規定，103 學年度起，高中職辦理免試入學，不得採計國中在校成績，也不得訂定登記條件。至於特色招生，則可依主管教育行政機關擬定之招生區，採單獨或聯合招生，並以入學測驗成績及學生志願作為考試分發入學之依據。

依照教育部之規劃，免試入學招生是學生於就讀或畢業之國中學籍所在地免試就學區登記，進入高中職就學，如果報名人數未超過招生名額時，則全額錄取；若報名人數超過招生名額時，則由各直轄市、縣（市）政府依其適性輔導免試入學作業要點，自訂比序方式決定。特色招生係指經認證為優質之公私立高中職，為提供學術、職業或藝能性向專長之學生適性學習環境，根據學校條件及社會需求等因素，發展學科或群科之特色課程，以吸引學生以學科考試分發或術科測驗甄選入學就讀。參加特色招生之學生應擇一區報考，但不限於就讀或畢業之國中學籍所在地免試招生區，惟僅能參加該報考區之分發入學。103 學年度高中職升學模式草案詳如表 1。

表 1

103 學年度高中職升學模式草案一覽表

| 招生管道 | 比率  | 方法 | 就讀範圍                               | 條件  |
|------|-----|----|------------------------------------|---|
| 免試入學 | 75% | 登記 | 就讀或畢業之<br>國中學籍所在<br>地免試就區之<br>高中職。 | 1. 不得採計國中在校成績。<br>2. 不得訂定登記條件。<br>3. 未超額的話，須全額錄取；<br>超額的話，由各地方政府自<br>訂比序條件。 |
| 特色招生 | 25% | 考試 | 擇一區報考，<br>可越區報考。                   | 1. 音樂班、美術班、舞蹈班、<br>體育班等班別可考術科。<br>2. 特色學校可考學科。                              |

上述高中職招生入學管道、方法、條件等升學模式之變革，預定於 103 學年度實施，但 101、102 學年度高中職升學模式大多與現制相同，仍有免試入學、申請入學、甄選入學及登記分發入學等四種途徑，學生申請人數超過招生名額時，各國民中學亦得採計在校學習表現或辦理抽籤等方式決定薦送人選。但為了能夠在 103 學年度全面實施不採計國中在校成績，如果招生人數多於報名人數，教育部將鼓勵各校不採計在校成績，讓申請學生可以順利入學。此外，為賦予附設國中部之高中學校辦理直升入學之彈性方式，明定直升入學得免試入學或申請入學，並刪除「直升入學者應參採在校學科成績」之規定。

教育部明定 101 年免試入學比率整體將提高至 55%，其中公立高中需達 40% 以上、公立高職達 60% 以上、私立高中職達 70% 以上。為達此目標，教育部表示，將要求各高中職都要提供備取名額，放榜時，除公布正取生名單，也要公布備取生順位，以增加申請免試入學之國中生之錄取機會，並達成足額錄取目標。教育部中部辦公室副主任許志銘指出，去年已開始要求各高中職落實備取制度，但 100 學年度仍有部分學校未招滿，大多是私校和偏遠高中，今年會加強宣導齊一學費政策，公私立高中學費只相差新臺幣 2,800 元，應可鼓勵更多學生就近就讀私校，大幅減少私校免試缺額。

教育部強調，這項辦法修正草案尚在規劃階段，仍歡迎各界提出修正意見。國立臺灣師範大學附屬高中教務主任吳水利認為，免試入學不能採計國中在校成績，學校很難評選人才，他建議教育部應訂定一套讓高中可以依循的標準。而教育部進一步指出，比序方式將因地制宜，但會組成專案小組，提出多種比序方式，提供各地方政府參考。

對於教育部規劃 103 學年度即將實施之特色招生方式，全家盟理事長謝國清表示，特色招生是在保障明星高中，也把學生分等級，如果無法完全免試，特色招生之比例也要降到最低。部分國、高中校長表示，特色招生可採聯合招生，形同聯考復辟，且特色高中考試方式不明，可能引起家長與學生恐慌，建議可一併鬆綁高中課綱，才能有效減輕學生壓力，達到實施十二年國教之目的。然亦有部分高中校長以為這樣才能篩選出學生的程度，但要求研議命題公平性及成本等事項。

綜上所述，教育部規劃調整之高中多元入學招生方式，仍須針對免試登記入學可能衍生之超額問題，規劃相關配套措施，並依據特色招生之推動目的，妥善研議特色招生之比率及其後續招生方式、命題等配套措施，以解除外界疑慮。

## 行政院核定通過「十二年國教」政策

羅天豪

2010 年第 8 次全國教育會議決議推動十二年國教，馬英九總統亦在中華民國建國百年元旦祝詞中揭示「百年樹人、百年生機、百年公義、百年和平」等四大方向，並宣布 2014 年高中職學生全面免學費、大部分免試入學，正式宣告推動十二年國教。因此，行政院於今（2011）年九月正式核定通過「十二年國民基本教育實施計畫」後，教育部便展開各項宣導和政策說明會，並成立「十二年國民基本教育中央宣導團」，編印各項文宣品，向各界說明十二年國教普及、自願非強迫、免學費、免試等主要內涵。該計畫總共包含 7 大工作要項與 10 項方案（如表 1）及 11 項配套措施與 19 個方案（如表 2）。除了行政院確定通過十二年國教，馬總統再於今（2011）年 9 月 29 日公布「黃金十年，國家願景」<sup>1</sup>中的「優質文教」願景，揭示文化創意與教育革新兩大施政主軸，乃以全面落實十二年國教作為主要目標。

<sup>1</sup> 馬英九總統提出「四個確保」與以「活力經濟」為首的八項國家願景，所謂「四個確保」指確保中華民國主權的獨立與完整；確保台灣的安全與繁榮；確保族群和諧與兩岸和平；確保永續環境與公義社會。另外國家願景分別為活力經濟、公義社會、廉能政府、優質文教、永續環境、全面建設、和平兩岸、友善國際等八項（引自王宗銘，2011）。

表 1

十二年國民基本教育實施計畫工作要項及方案一覽表

| 工作要項                   | 方案  |
|------------------------|---|
| 1. 規劃入學方式              | 1-1 高中高職及五專免試入學實施方案。<br>1-2 高中高職及五專特色招生實施方案。                  |
| 2. 劃分免試就學區             | 2-1 高中高職免試就學區規劃實施方案。  |
| 3. 實施高中職免學費            | 3-1 高中職免學費方案。   |
| 4. 推動高中職優質化及均質化        | 4-1 高中優質化輔助方案。<br>4-2 高職優質化輔助方案。<br>4-3 高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案。 |
| 5. 落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升 | 5-1 落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升方案。                                    |
| 6. 財務規劃                | 6-1 十二年國民基本教育財務規劃方案。  |
| 7. 法制作業                | 7-1 十二年國民基本教育法制作業方案。  |

資料來源：教育部十二年國民基本教育專案辦公室（2011）。教育部十二年國民基本教育實施計畫。取自 <http://140.111.34.179/draft/index.html>

表 2

十二年國民基本教育實施計畫配套措施與方案一覽表

| 配套措施             | 方案   |
|------------------|--|
| 1. 學前教育免學費       | 1-1 5 歲幼兒免學費教育計畫。  |
| 2. 中小學課程連貫與統整    | 2-1 建置十二年一貫課程體系方案。<br>3-1 國中與高中職學生生涯輔導實施方案。<br>3-2 國民小學及國民中學補救教學實施方案。                      |
| 3. 學生生涯規劃與國民素養提升 | 3-3 高中職學生學習扶助方案。<br>3-4 國中小學生輟學預防與復學輔導方案。<br>3-5 國中畢業未升學未就業青少年職能培訓輔導方案。<br>3-6 提升國民素養實施方案。 |
| 4. 學校資源分布調整      | 4-1 高中高職學校資源分布調整實施方案。  |
| 5. 精進高中職師資人力發展   | 5-1 提升高中職教師教學品質實施方案。   |

（續下頁）

| 配套措施                  | 方案  |
|-----------------------|---|
| 6. 高中職評鑑與輔導           | 6-1 高級中學學校評鑑實施方案。<br>6-2 高職學校評鑑實施方案。<br>6-3 高中職發展轉型及退場輔導方案。 |
| 7. 技職教育與產業發展          | 7-1 教育部推動產學攜手合作實施方案。<br>7-2 技職教育宣導方案。                       |
| 8. 推動大學支持高中職社區化       | 8-1 擴大辦理「大學繁星推薦、技職繁星」——引導就近入學高中職。                           |
| 9. 高中職身心障礙學生就學輔導      | 9-1 高中職身心障礙學生就學輔導發展方案。                                      |
| 10. 促進家長參與推動十二年國民基本教育 | 10-1 促進家長參與推動十二年國民基本教育實施方案。                                 |
| 11. 政策宣導              | 11-1 十二年國民基本教育宣導方案。   |

**資料來源：**教育部十二年國民基本教育專案辦公室（2011）。**教育部十二年國民基本教育實施計畫**。取自 <http://140.111.34.179/draft/index.html>

對於 2014 年即將正式實施之十二年國教的原則為普及、自願非強迫、免學費、免試為主、公私立並行、學校類型多元、普通與職業教育兼顧等。依教育部之規劃內容，十二年國教分為兩階段：前九年為義務、強迫、免試及免費的國民義務教育，後三年則為非強迫、非義務、大部分免試的國民基本教育。易言之，將 3 年的後期中等教育銜接在九年國教之後。

教育部長吳清基表示，「國民基本教育」是學生的權利而非義務，因此採「自願入學」，而非「強迫入學」。此外，行政院院會更於今（2011）年通過《高級中等教育法》草案與《專科學校法》第 25 條、第 35 條與第 40 條等修正草案，若立法院通過，將成為我國實施十二年國教的法源依據，且未來十二年國教的高級中等教育將以「免試」為主，在免學費政策前提下，依學生的性向與興趣自願入學。

質言之，十二年國教不僅是我國教育制度的一項重大變革，更轉變教育現場人員及社會大眾對「教育本質」的認知，例如，教師都需調整教學方法和教材，具體落實「適性教育」、「因材施教」的教育理念。政策猶如雙刃劍，若十二年國教忘卻「使人成為人」的教育目的，復以教育相關單位未詳加考量政策可能帶來的負面效應與衝擊，相關配套措施亦未周全，如此，此項政策只會讓教師、家長與學生及社會大眾對於未來的教育制度充斥更多的不安與疑惑。

## 參考文獻

- 王宗銘（2011年9月29日）。「黃金十年、國家願景」馬英九、吳敦義提四確保八願景。取自 <http://www.nownews.com/2011/09/29/301-2745692.htm>
- 教育部十二年國民基本教育專案辦公室（2011）。教育部十二年國民基本教育實施計畫。取自 <http://140.111.34.179/draft/index.html>

## 英國兩大世界大學排行榜公布，臺大排名一升一降

李詠絮

英國高等教育調查機構 QS 公司於 2011 年 9 月 4 日公布 2011 世界大學排行榜，英國劍橋大學蟬聯世界最佳大學，美國哈佛大學居次。今（2011）年，前 500 名大學中臺灣共有 10 所大學上榜，創歷年最多。其中，臺灣大學表現最佳，不僅是唯一躋身全球百大之列，還比去年進步 7 名，從第 94 名躍升至 87 名，代表我國高等教育往前跨進很重要的一步。

該調查顯示，全球前 20 名大學仍集中在歐美，除前述第 1、2 名外，第 3 名到第 5 名依序為麻省理工學院、耶魯大學和英國牛津大學。亞洲排名最佳的是香港大學，排名 22 名；其次是東京大學，排名第 25 名，較去年下跌 1 名，國立新加坡大學排名第 28 名，較 2010 年上升 3 名；中國大陸有 3 所大學進入前 100 名，分別為北京大學第 46 名，清華大學第 47 名，復旦大學第 91 名（2010 年為第 103 名）。臺灣上榜的大學除了臺大外，清華大學排名第 213 名（2010 年為第 196 名），成功大學排名第 285 名（2010 年為第 283 名），陽明大學排名第 302 名（2010 年為第 290 名），交通大學排名第 306 名（2010 年為第 327 名），臺北醫學大學排名第 373 名。另因 QS 公司對第 400 到 500 名的大學不做個別排名，去年排名第 370 名的臺灣科技大學及去年第 398 名的中央大學都跌出 400 名榜外，渠等與中山大學的排名都在 401 到 450 名之間，2010 年第 1 次進榜的臺灣師範大學，今（2011）年排名在 451 到 450 名之間，沒有變動。

QS 公司自 2004 年開始進行「世界大學排行榜」調查，使用的 6 項評比指標包括：學術界人士評比（今（2011）年有超過 32,000 人參加）、雇主評比（今（2011）年有 16,000 名雇主參與）、教師與學生比例、教師研究報告

被引用次數、外籍教師人數及外籍學生人數。QS 公司研究部主任梭特（Ben Sowter）表示，全球有 20,000 所大學，臺灣 10 所大學進入前 500 大。臺大排名大幅提升的主因是國際聲譽良好，在學術界人士評比項目排名第 38，雇主評比也排名前 100，顯示雇主對臺大培育的高技術人才感到滿意，加上臺大的學術論文被廣為引述採用，此等都是推升臺大排名之因。此外，今年其他排名下跌的大學多因學術與雇主評比兩項指標分數下跌，臺大在學生與教職員比例評分分數偏低，顯示臺大有加強投資教學的必要。他也特別指出，中國一流大學有很強的國際聲譽，北大在學術人士評比中排名第 18 名，但學術論文引用量上，只有 1 所大學進入前 200 名，顯示跟其他國際性大學比較，中國大學的學術論文並未帶給全球學術界重要影響。當全球大學都在努力維持原排名或提高排名之際，臺灣各大學仍須做更多努力。

2011 年 10 月 6 日英國《泰晤士報高等教育特刊》（Times Higher Education, THE）公布全球 400 大大學排行榜，連續 8 年蟬聯第 1 的哈佛大學，首次被加州理工學院擊敗，退居第 2 名。今（2011）年全球前 10 名大學幾乎被美國和英國包辦，亞洲排名最佳的是東京大學，排名第 30 名，較 2010 年下跌 4 名。香港大學排名第 34 名，新加坡國立大學排名第 40 名，中國北京大學排名第 49 名，成績都比 2010 年下滑。

臺灣今（2011）年有 8 所大學進榜，以臺灣大學的第 154 名為最高，雖維持在前 200 大，但比 2010 年退步 39 名，其他依序為清華大學（第 201 至 225 名區間）、交通大學（第 226 名至 250 名區間）、中山大學（第 251 至 275 名區間）、臺灣科技大學（第 301 至 350 名區間）、中央大學（第 351 至 400 名區間）、元智大學（第 351 至 400 名區間）、海洋大學（第 351 至 400 名區間），其中，清華、交通及中山等 3 所大學去年進入前 200 名，今（2011）年表現都較失色，2010 年進到 260 到 400 名內的成功大學、中興大學及中正大學今年都跌出 400 名之外，元智大學和海洋大學則是首次擠進前 400 名，8 所學校中只有元智大學是私立學校，其餘均是國立大學。

《泰晤士報高等教育特刊》是 8 年（2003 年）前開始進行世界大學排行榜調查，2010 年起負責調查的 TSL 公司與國際大型資料庫公司——湯森路透（Thomson Reuters）合作，使用教學與學習環境（占 30%）、學術影響力，含論文報告被引用情況（占 30%）、研究報告發表數量、引用情況及聲譽（占 30%）、國際師生人數、發表的論文數量、研究資金與產業創新等 13 個指標進分析，約有 17,500 名學術聲望頗高的專家在今年春天受邀參加。負責此項調

查的編輯巴提（Phil Baty）表示，中國的大學如果要提高排名，必須提供更多的學術自由和更好的教學，但從長期來看，中國政府提供大量資金給前 9 所頂尖大學，預估未來這 9 所大學將會對美國與英國長期獨霸的情況構成挑戰。而香港政府大量投資高等教育，延攬外國優秀學者，加上長期與西方接軌，社會開放，學術自由，又位處東西文化交融要地，都有助於香港孕育出傑出的大學教育。

教育部次長林聰明針對此次大學排名結果提出說明並指出，今（2011）年排名計分方式與參數改變，我國各大學排名下滑，主要因為論文被引用數的權重比例由 2010 年的第 3 名提升至第 1 名，計算方式也與去年不同，對非英語系國家加入的「區域校正參數」大幅下降，以致我國大學排名在第一項分數偏低。另在國際學術聲望評比項目中，新增「與國際學者共同發表論文」一項，我國學術界多偏向單打獨鬥，這項計分並未對國內大學的研究排名有利。

長期關注世界大學排名變化的臺灣大學圖書資訊系教授黃慕萱表示，每種排名指標與意義都不同，可供國內大學參考，但不應過度在意排行變化，例如，英國席孟茲公司（Quacquarelli Symonds, QS）評分太重視印象分數的「同儕審查」與「企業審查」等聲望調查，部分排名也有違一般認知，哈佛在多項排名是全球第一，此項卻輸給劍橋大學；東京大學學界多認為是亞洲之冠，QS 評比卻輸給香港大學；而《泰晤士報高等教育專刊》的評分主要項目包括聲望調查、學校自填項目和客觀數據，自填部分是學校自己填寫，客觀數據也不易得知其正確性，今（2011）年的調查中，臺灣、大陸、香港和新加坡大學排名幾乎全數退步，令人費解，因此，若排名和一般認知有很大落差，學校不用太在意，當作參考就好。但從世界大學排行來看，五年五百億的大學有多所都已進入世界前 400 或 500 大範圍內，顯示我國高等教育投資有其成效，但在延攬國際學者及論文質量提升上仍須再加強。

## 從教育部師資培育統計年報數字分析國民教育發展 品質管控

周仲賢

為準確掌握師資培育現況，以因應社會變遷與人口趨勢，教育部廣續發行《中華民國師資培育統計年報》。99 年版年報顯示之四大重要趨勢及數據如下：

第一，教師學歷呈現提升趨勢：2010年在職教師具學士學位（含副學士學位）者占全國在職教師人數之61.6%、具碩士學位者占37.5%、具博士學位者占0.9%，其中具碩士學位教師占全國在職教師比率較98年度（34.2%）提高近3.3%。

第二，師資人員就業比例增加：至2010年，依《師資培育法》培育且核發證書之師資人員職業現況如下：

（一）師資人員共計163,409人，其中正式編制專任教師計86,804人，代理代課教師計15,977人，儲備師資計60,628人，含代理代課之任教率為62.90%，較2009年之任教率（62.57%）增加0.33%。

（二）儲備師資為公務機關正式編制人員計3,745人，就任公務機關非正式編制職缺及其他行業者共計37,774人，其中以教育服務業15,243人最多、製造業4,963人次之。已任教、任職師資人員（計144,300人）占全體師資人員比例達88.31%，較至2009年之就業率（85.7%）成長2.61%。

第三，教師具備多元文化教學能力：為符應多元文化與國際教育趨勢且了解在職教師增進多元語言文化教學專業狀況，2010年在職教師通過語言檢定現況統計數據如下：

（一）通過行政院客家委員會客語能力認證在職教師共計738人，以四縣腔語系通過人數最多；自2005年累計至2010年，在職教師通過客語能力檢定（含各級別）者共計3,669人。

（二）通過行政院原住民族委員會原住民族語言能力認證在職教師共計19人，以排灣族語通過人數最多。自2007年累計至2010年，在職教師通過原住民族語言能力檢定（含各族語）者共計150人。

（三）通過教育部國語推行委員會閩南語能力認證在職教師共計1,208人，其中獲中高級認證為344人、獲高級認證為316人、獲專業級認證為61人。

（四）在職教師參加全民英語能力分級檢定測驗（General English Proficiency Test, GEPT），通過初試（聽力與閱讀能力測驗）人數計575人，通過複試（口說與寫作能力測驗）人數計248人。

第四，增列原住民族籍教師基本現況，掌握原住民族籍教師人力分布：為傳承及推廣原住民族文化，並了解原住民族籍教師任職於原住民族重點學校情形，首度納入原住民族籍教師基本現況資料。原住民族籍教師共計2,192人，其中以泰雅族546人最多，占全體原住民族籍在職教師人數之24.9%；任職原住民族重點學校之原住民族籍教師，以臺東縣學校在職教師298人最多，占全體任職於原住民族重點學校之原住

民籍在職教師人數之 22.3%。

國立高雄師範大學教育系教授魏慧美認為，2010 年師資人員任教率提升和在職教師離、退職人數增加有關。2009 年計有 3,767 名在職教師離職或退休，而 2010 年則增加到 4,230 名，各校釋出教師缺額增多，任教率即隨之提高。此外，在職教師學歷所以提升係因近年教育部持續鼓勵教師在職進修，許多大學校院開設教學相關碩士班提供進修機會，致使在職教師取得碩士學位比率增加；其中，高中職教師甄選競爭激烈，筆試困難程度也高，為求脫穎而出，師資人員多以碩士學位作為甄選之優勢條件。

另一方面，許多縣市及學校因擔心少子女化人口趨勢導致教師人數超額，乃遇缺不補，只進用代理代課教師。年報顯示，公立高級中等以下學校與幼稚園代理代課教師人數有增加情況，2010 年共計 21,505 人，較 2009 年的 17,107 人增加 4,000 多人，其中以國小與國中增加最多；尤有進者，99 年未取得教師證書而擔任代理代課教師之人數為 5,290 人，較 2009 年的 2,905 人增加近 1 倍，其中以新北市、臺北市及高雄市地區最多。新北市教育局長林騰蛟強調，新北市未取得教師證書之代理代課教師人數多，主要因為開辦國小英語活化課程。由於國小英語合格教師不足，新北市為英語活化課程增聘 1,600 位國小英語教師，其中約有 4、500 位不具合格教師資格。受少子女化人口衝擊，新北市每年國中小須減 100 至 200 班，要避免教師超額又要控制代理代課教師比率，然新北市去年正式教師員額遇缺不補的比率已降到 10% 至 15%。

教育部表示，目前已進行師資培育數量控管策略，包括停辦學士後教育學分班、辦理大學校院師資培育評鑑，建立品質保證與退場機制，並根據各師資培育之大學辦學成效且兼顧各類別領域師資需求，核減師資培育數量等；另執行「國民小學班級學生人數調降方案」與「精緻國教發展方案——國民中學階段」，藉由減少班級人數與增置相關專長教師，提升學生學習品質，且提供教師缺額，並推動夜光天使點燈專案計畫及攜手計畫等策略，提供儲備教師更多就業機會。然而，教育部應健全全國中小學教師員額系統，落實督導各地方教育行政主管機關依規定適當調整國民中小學教師員額比例，同時完備師資質量控管機制，優質適量培育師資，以積極增進國民教育品質，保障學生權益。

## 國外教育訊息

洪意雯\*

本期國外教育訊息承「駐美國臺北經濟文化代表處文化組」、「駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐法國臺北代表處文化組」、「駐瑞典臺北代表團文化組」、「駐歐盟兼駐比利時代表處文化組」、「駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：[http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu\\_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg](http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg)。

### 延長學習時數模式試行，提出八項有效教學措施<sup>1</sup>

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

時間與學習國家中心（National Center on Time and Learning）近日分析了美十一州，共三十所公立學校在實行延長學習時數（Expanded Learning Time Schools）上的教學特色，因為這些學校在延長學生在校時數後，成效斐然。研究結果共歸納出八項有效教學措施：

一、擬訂計畫來有效利用學生在校學習的每一分鐘（making every minute count）：延長學習時數並不只是增加學生在校時間，而是校長、老師與行政人員要預先共同擬定完善的計畫，使學生在校的時間都專注在學習，不浪費時間在與學習無關的事務，例如上下課轉換教室，點名或處理班務等等。

二、目標導向的學習（focus learning time）：雖然學習時數的增加使學校有更多機會實施新的活動或課程，但研究發現，這些學校並不增加大型的活動，而是訂立許多簡短但具體的學習目標，老師的教學設計也以這些目標為主，使學生的學習具有明確的目標，循序漸進。

---

\* 洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

<sup>1</sup> 本文出自 2011 年 10 月 08 日 The website of Education Week 及 National Center on Time and Learning，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

三、個人化教學 (individualized instruction)：學校不統一施行一致的教學活動，而是先根據學生的評量成績等資料分析其學習需求，根據每個學生的能力和目標訂立教學方式，在延長的學習時間內加強其所不能。

四、增加學生的學習參與 (deepen student engagement)：英文與數學等科目為大型國家測驗的重點科目，所以為了讓學生準備這些測驗，學校一般會縮短其它不在測驗項目的科目的教學時間，如科學，社會和藝術等。但是，在實施延長學習時數後，這些學校反而利用多餘的學習時間提供多樣化的學習活動，例如外語、科學實驗、商業管理等等，藉此提高學生的學習興趣，提升學習參與程度。

五、加強教師教學能力 (strengthen instruction)：因為延長學習時數，這些學校的老師也有更多時間準備教學內容，或與其他老師合作共同備課，學校也為老師舉辦教師成長專業研習活動，強化老師的教學技巧。

六、善用學生資料 (analyze and respond to data)：使用學生資料庫來改善教學將日益普遍，但老師需要時間整理與分析這些資料。因為延長在校時間，這些學校的老師得以在正常教學時間外還可分析學生的教育資料，依此為學生擬定合適的教學計畫。

七、升學就業準備課程 (prepare for college and career)：為提升高中生申請大學的升學率，學校也利用多出的時間為學生開設升學就業準備課程，輔導學生申請學校或做適當的生涯規劃。

八、營造高自我期許的學校氣氛 (create a culture of high expectations)：除了重視教學和老師專業技能的培養外，這些學校也重視學生對學習有積極而正面的態度，因為學習時間增長，學校可為學生開設輔導課程，傳遞正面的價值觀，教導學生正確的課室行為和學習態度，使學生感知學校的要求與學習的重要。

美國教育部部長唐肯 (Arne Duncan) 在 10 月 6 日舉辦的美國進步發展研討會 (Center for American Progress Events) 提出這項報告，和與會人士討論延長學習時數政策是否能成為增進學生成就，縮短低收入家庭學生學習落差的教育良方。

## 美國教學科技政策的新轉變<sup>2</sup>

駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組

美國教育部以及美國聯邦通信委員會（Federal Communications Commission）近日不約而同地改變教學科技的政策方向，都從原先強調的經費獎助轉向教學科技的推動，意即兩個聯邦部會不再扮演主要資助者的角色，而只是協調與促成者。

美國聯邦通信委員會主席吉秋瓦斯基（Julius Genachowski）上週參加了一項由科技廠商康卡斯特（Comcast）公司主辦的儀式，該公司響應通信委員會希望網路公司對弱勢家庭提供網路服務的呼籲，在未接受政府補助或稅率優惠等獎勵下，正式宣布 Internet Essential 計畫，將對合格的低收入接受免費學校營養午餐家庭的學生，提供稅前每月美金 9.95 元<sup>3</sup>（折合新臺幣約 300 元）的寬頻上網服務及一部平價電腦。

美國教育部長鄧肯（Arne Duncan）上週在白宮簡報會上正式推出了「數位希望中心」（Digital Promise Center），這是由國會授權的訊息交流中心，專精於指認（identify）、支援和宣傳新近最有效的教學科技。教育部將提供該中心 50 萬美金（折合新臺幣約 1,510 萬 7,000 元）的創始基金，預期將有更多資金從紐約卡內基公司（Carnegie Corporation）以及惠普公司的惠利基金會（William and Flora Hewlett Foundation）贊助這個計畫。

教育部的策略，是以合縱連橫的方式找到足以幫助整個計畫擴大規模的夥伴，比如說國家科學基金會（National Science Foundation），這個獨立的聯邦機構願意挹注 1500 萬美元（折合新臺幣約 4 億 5,333 萬元）的捐款以資助數位希望中心，並支持該中心研究如何建造最佳的數位學習環境。

與此同時，美國總統歐巴馬政府也提出了 9 千萬美元（折合新臺幣約 27 億 1,880 萬元）的研究計畫，這稱 ARPA-ED 的計畫也包括了教學科技，將是教育部 2012 會計年度預算計畫的一部分，但這個計畫前景未卜，在計畫定案前，經由慈善機構及科技公司如康卡斯特（Comcast）等的協助及參與，便是聯邦主政機構的主要策略。

不過也有人質疑這些計畫都是倚靠私人機構的支持，聯邦政府並未大力

<sup>2</sup> 本文出自 2011 年 9 月 28 日 **教育週刊**，中文摘譯由駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

<sup>3</sup> 2011 年 11 月 3 日匯率 1：30.209。

參與，是否可在未來幾年繼續運作，以達到當初所規劃的美好成果？

## 加拿大教育須有中央統一政策通盤規劃<sup>4</sup>

駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組

加拿大學習協會（Canadian Council on Learning）在 10 月 11 日發布的一份報告指出，加拿大的各省教育廳未能以其他國家的教育為借鏡，缺乏全國統一的教育方針，使加國教育陷入困境。該會執行長卡彭（Paul Cappon）說，加拿大是唯一的一個已開發國家中卻沒有設立中央教育部的國家。這跟其他教育發達的國家，例如中國，南韓和臺灣比較，顯示加拿大教育癥結在於欠缺全國性，中央統一的教育目標及管理。

加拿大學習協會是於 2004 年由自由黨投注 5 年 8 千 5 百萬加幣<sup>5</sup>（折合新臺幣約 25 億 1,650 萬元）所建立的一個非營利機構，在監督聯邦政府教育政策。加拿大共有 10 個省份及 3 個地方，每一省制訂各省單行的教育制度及規章；中央政府的參與很有限的，使得省政府和聯邦政府的教育理念及配合度有落差。因此降低加拿大的教育品質，從幼稚園到高中，原住民及成人學習都受到影響。不只如此，目前加拿大並沒有一套可靠的系統可用來正確評估各個城市國、高中的教育水準，至 42% 的成年人的教育程度無法符合國際教育標準，而預估往後 20 年情形將更形惡化，會有大約 3 百萬人低於標準。

過去的幾十年裡，加拿大在 OECD（Organization for Economic Co-operation and Development）的閱讀，數學和自然的測驗成績都在國際評比前 10 名內，而近 10 年則出現了些微下滑，但問題是南韓及新加坡等國都已超過加拿大的表現，這些微下滑的結果就不能等閒視之，表示加拿大國際競爭力下滑。

報告關注教師的素質，指出教師素質的良莠是影響學習效果的最大變數，所以應藉實習訓練，資格檢定考試及以績效決定薪資等措施，最後報告建議，增加學生職場實習機會，在中歐部分國家很有一些實習機會，而加拿大學生卻很難找到與學習相關的實習場域。另也建議設立國立法語教師培育學院，以提升雙語教育的優勢，並解決法語教師短缺問題。

<sup>4</sup> 本文出自 2011 年 10 月 11 日 The Globe and Mail，中文摘譯由駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

<sup>5</sup> 2011 年 11 月 3 日匯率 1 : 29.609。

## 英國教育監理機構指出部分大學院校未保障弱勢學生平等入學<sup>6</sup>

駐英國臺北代表處文化組

2011年9月份一項由英國高等教育監理機構公平入學機會辦公室（Office for Fair Access, OFFA）與英格蘭高等教育基金部門（Higher Education Funding Council for England, HEFCE）共同進行的監督報告公佈指出：回顧英國國內受政府高等教育基金補助的高等教育機構，於2009/2010年學年間，仍有23所（將近四分之一比例）機構無法達成其事前所設定擴大弱勢族群入學、保障社經地位弱勢學生平等就學的協議目標。該23所機構中，劍橋（Cambridge）、布里斯托（Bristol）、艾賽斯特（Exeter）、德倫（Durham）、倫敦大學大學學院（University College London）等知名學府亦名列其中。以劍橋大學為例，該學年間只有12.6%的學生來自於年收入低於25,000英鎊<sup>7</sup>（折合新臺幣約120萬元）的家庭。此一結果引發社會對於這些知名學府逐漸走向特權化，排擠社經地位弱勢學生入學，阻礙教育改善社會階級流動的隱憂。

英國公平入學機會辦公室係英國政府自2006/2007學年起針對高等教育首次引進0至3000英鎊（折合新臺幣約14萬4千元）不等的變動高學費政策，為保障低收入或其他弱勢學生入學機會而設立的獨立監理機構。所有有意調漲學費超過基本水準1200英鎊（折合新臺幣約5萬7千元）的公立大學，均須簽定一項保障公平入學機會的協議，協議內容主要包括其設定的學費上限、保障平等入學的方法，例如：獎學金、各項財務補助針對的族群及申請標準、擴大針對特定弱勢族群對外招生活動（outreach work），而公平入學機會辦公室負責逐年核准該協議並監督其執行落實成效。該協議主要是針對英國大學部課程，並不包括學士後課程，亦不適用於英國、歐盟以外的外國學生。

該報告亦指出：在2009/2010年學年間，高等教育機構投入其學費收入的25.1%（約3億9千4百萬英鎊（折合新臺幣約189億1,900萬元））於擴大公平入學機會的措施（相較於前一年投入比率為25.8%，約3億4千4百萬英鎊（折合新臺幣約189億1,900萬元））。至於投入在擴大針對特定弱勢族群招生的活動（例如至中學宣傳）的費用，約佔2.4%，是過去四年來投入比率最

<sup>6</sup> 本文出自2011年9月29日The Guardian，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

<sup>7</sup> 2011年11月3日匯率1:47.994。

低的一年。而平均補助予每位低收入戶學生的獎助學金為 935 英鎊（折合新臺幣約 4 萬 4 千元），相較於前一年 942 英鎊（折合新臺幣約 4 萬 5 千元）亦減少。同時，該報告顯示各校間的差異頗大。例如：各大學投入其學費收入於上述各項擴大公平入學機會措施的比率，有高達 42.9%，亦有只有 9% 者；而學生來自年收入低於 25,000 英鎊（折合新臺幣約 120 萬元）家庭的比率，有高達 50.1% 的學校，亦有低如 10.1% 者，在知名學府牛津大學這項比率亦僅有 14.4%。

有鑒於自 2012 年秋季起英國高等教育學費將調漲三倍，未來低收入戶及社會弱勢家庭學生進入高等教育機構求學將更形困難，公平入學機會辦公室已經要求這些計畫調漲學費至 6,000 至 9,000 英鎊（折合新臺幣約 28 萬 8 千元至 43 萬 2 千元）的學校重新設定擴大學生背景族群、保障平等入學的目標。而政府目前亦計畫立法授權公平入學機會辦公室將來得以針對未達協議設定目標的學校，科以罰金處罰，而在違反情況重大的案例，甚至可以要求降低學費。究竟英國學費調漲政策施行後，其低收入戶及社會弱勢學生入學機會是否受到嚴重影響，政府保障公平入學的機制是否落實，值得後續觀察。

## 法國高教部長籲放寬外生就業限制<sup>8</sup>

駐法國臺北代表處文化組

法國內政部與勞工部於今（2011）年五月底發佈一道行政命令，對外籍留學生畢業後，轉為工作身份居留進行限制。此命令導致眾多留學生無法留在法國工作，其中更不乏條件極高的優秀人才。此作法引起高等院校人士不滿。對此，高等教育暨研究部長瓦奎茲（Laurent Wauquiez）日前接受世界報專訪時表示，高教部將與內政部及勞工部協商，籲請各地警察局放寬執行方式。

瓦奎茲（Laurent Wauquiez）表示，此命令只是重申法國政府一貫的移民政策原則與法規，本身並無問題；須改變的是過於嚴格的執行方式。高教部、內政部及勞工部將於近日共同接見高等學院及大學方面代表，聽取校方意見，並將儘速通知各地警局，無論學生國籍、學歷或行業為何，都不應全面「嚴厲否決」留學生提出之工作居留申請。高教部並將盡力確保不再出現「過度執法」的情形。

<sup>8</sup> 本文出自 2011 年 10 月 7 日世界報，中文摘譯由駐法國臺北代表處文化組供稿。

瓦奎茲 (Laurent Wauquiez) 認為，吸引優秀人才已成為目前全球競爭的關鍵，且外籍留法學生是法國最佳外交大使，可在世界各地傳遞法國精神，維護法國利益，增加法國國際競爭力。此外，高教院校培育的外籍學生亦彌補了法國國內某些領域人才不足的情形。因此，法國應持續吸引外國優秀學生。

最後，瓦奎茲 (Laurent Wauquiez) 指出，由於法國失業率長期以來居高不下，合法移民最後淪為失業者的情形非政府所樂見。他認為「流動性移民」是較理想的做法，也就是由法國接待並培育外國人才，協助其建立長遠計畫，然後返國為母國服務。在學生方面，加強與外國學校的合作將能促進「流動性移民」。這種合作亦能鼓勵更多法國學生出國留學，並擴張法國學生留學版圖，不再只以歐洲為主。

## 瑞典性教育融入各科教學<sup>9</sup>

駐瑞典臺北代表團文化組

宗教課談論性？或數學課談論 LGBT<sup>10</sup> 瑞典秋季開始適用新學校法，其中對教師最大的挑戰就是將性教育納入各學科，讓中小學學生從各層面了解性別關係等。

教育部的這項舉措，不僅讓「瑞典性教育協會」(Swedish Association for Sexuality Education, 簡稱 RFSU) 鼓掌稱讚，多數學生更是對此持正面態度。面對要開始施教的教師群而言，不僅需要克服內心障礙鼓起勇氣將性教育納入正軌教育教導學生外，還更需要學校對教師性教學的進修支持。

為能讓教師有參考依據，教育署依中小學各科目研議性別及關係等教學內容建議供教師做參考。其中參與該項計畫的高中教師湯米·艾利克森 (Tommy Eriksson) 提到，許多人對性教育有錯誤認知，認為性別教育及關係教育僅止於對「性」的認知教育。現在若能將該項教育融入各學科，則能讓學生能更全面了解性別教育，讓學生將該教育當成和其他各學科一樣重要的學科。

RFSU 專業人員漢斯奧森 (Hans Olsson) 也贊同教育部將性別教育實際

<sup>9</sup> 本文出自 2011 年 10 月 3 日瑞典日報及教育署新聞稿，中文摘譯由駐瑞典臺北代表團文化組供稿。

<sup>10</sup> LGBT (或 GLBT) 是女同性戀者 (Lesbians)、男同性戀者 (Gays)、雙性戀者 (Bisexuals) 與跨性別者 (Transgender) 的英文縮寫。

落實在中小學教育的各項學科裡，除將教育品質提升外，並實際納入教學大綱內容裡的措施。尤其是針對年輕人對性的迷失，對最基本的性別關係似懂非懂，及對避孕措施的不在乎而衍生出的性病或不預期懷孕等等問題，有必要在學校教育裡加強該項教育內容。另外，對 LGBT 的認知及各性別的尊重、態度及價值觀等等，都是應納入性別教育內容裡加強學生對這些觀念的認識。

依教育署製作的各科目「性別及關係教學內容」建議範例如下：

瑞典語：利用有提到性別關係的文學書籍來討論各年代對婚姻關係及同居關係等不同觀點。

運動課：運動項目是否和性別有關？例如舞蹈課是否是性別中立的運動？藉由運動課程了解及討論性別及體力是否有直接關係。

數學課：將數學生活化。利用數學計算「同性戀家庭」的房屋貸款金額運用、性病的各式數據比對、父母育嬰假兩性休假天數及全家總收入的性別差異等等。

宗教課：討論不同宗教中對性的描述及看法等倫理問題，及各國對墮胎法規等討論。

社會學 / 歷史課：討論 LGBT 的在各國歷史中的生活型態及權利問題等、女性對爭取各項社會權利的歷史成因及過程、歷史中對性生活態度的轉變等。

自然 / 生物科學：保險套的藝術一如，利用石膏像來化解對保險套神秘色彩的印象，及討論化學反應等等，及從性的各個層面來討論生物的可變性等。

## 歐盟高教改革策略重點：促進現代化及提升就業力<sup>11</sup>

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組

有鑑於歐盟追求整體發展策略之一，在於提高就業率和經濟成長，歐盟執行委員會近日即提出促進高等教育改革策略目標，包括增進畢業率、提升教學品質，以及在目前歐洲經濟危機中，擴大歐盟國家高等教育所能提供協助的效用。此改革策略也釐訂工作重點優先序列，並重申歐盟所能提供的支持作法，

<sup>11</sup> 本文出自 2011 年 10 月 14 日歐盟文教總署 10 月份第 9 期通訊，中文摘譯由駐歐盟兼駐比利時代表處文化組供稿。

像是擴大「伊拉斯謨斯世界碩士課程」獎學金計畫等等。

歐盟執委會文教暨多語主義執行委員安卓拉（Androulla Vassiliou）女士在宣布此項改革策略時，特別指出「高等教育是經濟成長的驅動力，也是我們追求機會和更好生活品質的最佳途徑，更者，它也是對抗失業的不二法門。我們必須改進高等教育和技職教育，讓我們的年輕人發揮潛在的就業力和才能」。

歐盟高教改革策略中優先工作重點如下：

1. 增進畢業率、引導社會多方資源投入高教事業、減少輟學率。
2. 提升高等教育品質，包括開設符合個人發展、就業市場和未來趨勢發展的課程；同時實施追求高等研究和教學的獎勵措施。
3. 透過跨國教學合作及提供海外研習機會，增加學生專業知識和技能。
4. 為未來工業奠立良好基礎，增加訓練培育高科技人才。
5. 加強教學、研究和產業間的合作關係，以達追求卓越和創新的目標。
6. 確保經費資源充足，適度鬆綁高教機構行政裁量權和投資高教法規，以因應就業市場需求。

## 奧地利大學學費政策改革辯論<sup>12</sup>

駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組

許多人都曾聽過，在社會主義思想濃厚的歐洲求學多半是不需要學費的，在奧地利亦是如此。然而，免學費政策造成奧地利教育預算長期以來的沉重負擔，尤其與鄰近國家相較，奧地利提供的高等教育質精價廉，已成為歐洲地區學生留學的主要選擇，吸引眾多學生赴奧留學，特別是德國學生，使原本不足的教育經費更形短絀。因而近日奧地利大學學費政策轉變動態成為奧地利境內民眾關切的主題，也是當前國內教育政策的辯論主題。

專家指出，奧地利在很多研究領域上都具有極大的優勢與優良傳統，但是奧地利大學政策迫使學校招收過多的學生，大量的學校資源因而被迫投入到教學面向，導致可用在研究方面的資源所剩無幾，校內亦無足夠的基礎設施可供使用。而這對奧地利大學師生都不是一個良性發展。

2011年四月新就任的奧地利聯邦科技部部長托赫特（Dr. Karlheinz Töchterle）認為近日通過讓大學收費模式新增「動態要素」（dynamischen

<sup>12</sup> 本文出自 2011 年 8 月 24 日標準報，中文摘譯由駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

Elementen) 的政策，就是要在憲法保障權利的要求下，提供一個更具運作空間的規則，讓大學能夠解決當前困境。雖然目前政府尚未透露更多與此政策相關的細節，但可以預測未來奧地利大學將會朝著更獨立自主的方向前進，其學費政策更是如此。

現任邦長會議主席，薩爾斯堡邦邦長柏格斯塔樂 (Mag. Gabi Burgstaller) 期許大眾能夠嚴肅、認真地面對這個問題，呼籲大眾如果只是反射性地對大學增收學費政策說「不」，只會讓奧地利停滯不前，她同時建議在討論大學收費政策時，也應留心制定公正的獎學金體系，以保障學生學習條件。

## 書類資料

傅雅蘭\*

本期介紹本院《大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響（第二期）：高中學生升學輔導需求與實施現況之調查》與《中華民國九十九年八月第八次全國教育會議實錄》二書。前書主要目的乃探討大學多元入學方案後，高中學生的升學輔導需求與輔導策略實施現況。後者則是教育部為研討當前重大教育議題、凝聚社會對教育發展的共識以及因應國際教育發展趨勢，於去（99）年八月舉行第八次全國教育會議，本書除彙編、論述十大中心議題內容，並實錄教育部吳部長的教育施政理念與政策簡報及郭前部長為藩依現階段教育改革課題之專題演講。茲簡述內容如下，以饗讀者。

|        |   |
|--------|---|
| 書名：    | 大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響（第二期）：高中學生升學輔導需求與實施現況之調查                                    |
| 發行人：   | 王世英   |
| 研究主持人： | 韓楷檉   |
| 協同主持人： | 楊銀興、陳啟東   |
| 出版年月：  | 2011 年二月  |
| 全文網址：  | 本書同時登載於國家教育研究院網站<br><a href="http://www.naer.edu.tw">http://www.naer.edu.tw</a> |

### 內容摘要：

本研究旨在探討實施大學多元方案後，大學入學一年兩試對高中升學輔導策略的影響。本研究第一期（第一年）為探討、分析高中學生在一年兩試的成績差異情形與對大學多元入學方案的意見，本期（第二年）研究則進一步探究因應大學一年兩試高中學生的升學輔導需求，調查各校實施之升學輔導策略現況及成效。

\* 傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

研究者首先透過文獻探討界定升學輔導意涵，統整分析高中升學輔導需求影響因素、高中升學輔導滿意度，進而確立高中之升學與輔導策略，作為本研究發展研究工具之理論基礎；另採用問卷調查法，透過分層隨機抽樣共取得臺灣地區高級中等學校教師 133 人與高三應屆畢業學生 1,650 人等有效樣本。問卷調查所得資料經描述性統計、單因子變異數分析（ANOVA）、單因子多變量變異數分析（MANOVA）等統計分析方法考驗研究假設。

研究結論發現，高中教師知覺學校在升學輔導工作實踐程度良好，高中學生對於學校升學輔導工作的滿意度達到中度滿意，兩者看法雖一致但有些許落差。另外，高中教師知覺學生對於升學輔導工作需求殷切，高中學生對於學校升學輔導工作的需求甚高，兩者看法頗為一致。最後，依據研究結論提出建議供高級中等學校、教育行政主管機關及後續研究者參考，期能真正落實大學入學考試「促進高中教學正常化」、「適才適所」與「社會正義」的理念，使學生適性發展與學習。

書名：中華民國九十九年八月第八次全國教育會議實錄

發行人：吳清基

策劃者：林聰明、吳財順、陳益興

出版者：教育部

出版年月：2011 年四月

全文網址：本書同時登載於國家教育研究院網站

[http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu\\_paper/m\\_toc](http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_paper/m_toc)

### 內容摘要：

教育的發展必須因應社會變遷之需要，人民的期待也必然帶動教育不斷追求進步。衡諸第七次全國教育會議之召開，距今已有 16 年之久，且這十幾年來國內外情勢發展已有諸多改變，因應社會對教育改革之殷切期望與落實政府對教育政策的銳意革新，教育部自前（98）年底即開始籌備第八次全國教育會議，並規劃辦理一系列宣導與前置活動。

本次全國教育會議已於去（99）年 8 月 28、29 日圓滿落幕，本會議以「新世紀、新教育、新承諾」為願景目標，並以追求教育之精緻、創新、公

義及永續發展為主軸，共有 10 個中心議題及 53 個子議題，10 個中心議題分別為：(1) 現代公民素養培育；(2) 教育體制與教育資源；(3) 全民運動與健康促進；(4) 升學制度與 12 年國民基本教育；(5) 高等教育類型、功能與發展；(6) 多元文化、弱勢關懷與特殊教育；(7) 師資培育與專業發展；(8) 知識經濟人才培育與教育產業；(9) 兩岸與國際教育；(10) 終身學習與學習社會。

為廣泛蒐集各界對議題的意見與建議，每項議題於去(99)年四月、五月左右時候分別於北、中、南、東區舉辦座談會，邀請專家學者、各級學校教師、行政人員、學生及家長參與，並於教育部網站「第八次全國教育會議」專區設置「網路論壇」單元，之後教育部依據各研析小組彙整、整理每項議題與相關問題之結論與建議，轉化成為具體可行的推動策略，以及撰擬教育白皮書的重要參據，期使每一項建議之落實皆能達成預見之效果。礙於篇幅有限，關於各中心議題結論暨建議事項內容，歡迎民眾上本院教育資源及出版中心「教育論文全文索引資料庫」網站查詢使用。

## 非書類資料

周素咩\*

本院為全國典藏影音媒體資源最豐富之寶庫，教學數位影片內容最多最豐富之先驅。媒體資源近 32,100 筆，此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者善加利用，可於線上登入本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

為有效推廣及鼓勵全國教師運用教學媒體資源，本院教育資源服務及出版中心積極執行「外縣市教學媒體『宅急便』免費遞送到校借閱服務」即為有效之推廣；另提供教學多媒體隨選視訊（MOD）系統；讓讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡。本中心除自行研發製作之各系列媒體光碟，並上載歷年「全國中小學教師自製教學媒體競賽」、「全國優良教育影片徵集」之作品，及不定期薦購國、內外之優質教學影片，豐富館藏內容，讀者亦可從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

此外，本院近期編製完成師資培育領域：國內版「另一雙善意的眼睛系列——教學輔導人員專業培訓輔助教材：教學觀察技術——教學帶」之影片。此系列除配發學校運用外並掛載於本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw/education/t-language-1.jsp>），歡迎讀者登入本院網站多加運用。各系列單元已完成編目建檔作業並適時上架流通，提供教師借閱服務，影片同時掛載於本院網站「MOD 線上點播區」，供大眾上網隨時點播與下載。歡迎讀者善加利用，服務電話（02）3322-5558 轉分機 117，或 E-mail：[sue326@mail.naer.edu.tw](mailto:sue326@mail.naer.edu.tw)。

本期報導主題為近期完成之新自製媒體影片「教學輔導人員專業培訓輔助教材——另一雙善意的眼睛」系列，此內容為「師資培育」教學領域；單元有「教學觀察技巧與會談歷程、認知教練會談技巧、教學觀察與會談實例、教學觀察與會談技巧的練習等議題」。另列舉師資培育影片熱門流通借閱推薦介紹，內容共計 25 單元，茲摘要如下，以饗讀者：

### 一、新自製媒體影片

本系列為近期編製完成師資培育領域，相關教學觀察、會談、認知教練、

---

\* 周素咩，國家教育研究院教育資源及出版中心

教學省思、教學輔導之「另一雙善意的眼睛——教學觀察與會談手冊」，內容包括教學觀察技巧與會談歷程、認知教練會談技巧、教學觀察與會談實例、教學觀察與會談技巧的練習等議題。內容介紹如后：

#### （一）教學觀察技巧與會談歷程——教學帶

本單元包括四種「量化」觀察技術，有語言流動、在工作中、教師移動和佛蘭德互動分析；以及軼事紀錄、錄影和省思札記三種質性觀察技術，每一種技術都會先有一段教學實錄，接著便是技術解講，然後實際練習，最後則是心得或評論。教學帶觀賞完畢之後，可以繼續使用練習帶做練習。

#### （二）教學觀察與會談實例——練習帶

本單元將帶觀眾練習五個實例，先讓大家觀看一段影片之後，影片會停格說明本教學片斷所適合練習的教學觀察技術，包括教師移動、在工作中、語言流動、以及佛蘭德互動分析和軼事之紀錄，並介紹可運用做為觀察記錄的工具。

#### （三）認知教練與會談技巧

該單元說明認知教練技巧的七個實施實例，示範信任技巧，其主要介紹認知教練的實施歷程，及融洽技巧中之姿態、手勢、措辭、還有聲調和呼吸等示範，以不做價值判斷、運用引導式提問、提供資料與資源，幫助觀眾了解，及教師教學省思與專業對話上的價值性、認知教練在教師專業發展的重要性。

#### （四）教學觀察與會談實務——中學篇

本單元紀錄了成淵高中國中部的歷史課教學實況，內容包括如何問問題，例如計畫會談：可不可以請您說一說，這堂課的教學目標有哪些？並示範兩位夥伴老師從計畫會談到教學觀察，最後省思會談的過程。內容情境並會帶著您窺視，將蒐集哪些證據資料來證明您教學是否有成效？想一想，當您上這一堂課時，會採取哪些具體的教學活動來確保您教學的成效？等實務的課堂問題。

## 二、師資培育熱門影片流通借閱推薦

#### （一）教師專業發展評鑑教學影片——評鑑指標與檢核重點篇

本單元教學檔案系列特別針對教學檔，及檔案的規準——評鑑指標與檢核重點，評鑑與各項指標與檢核項目逐一作重點解說，尤其針對各項指標可準備的文件及註解，都有清楚深入的解說，提供教師製作教學檔案的具體方向，也促使教學檔案的製作內涵上更加詳實、周延與豐富度。

#### （二）教師專業發展評鑑教學影片——教學檔案的評鑑——檔案評鑑人員

### 訓練篇

本單元影片由多組教師演示如何進行教學檔案之評鑑，包含分組、進行評鑑、評鑑結果的溝通等步驟。對於檔案評鑑的一致性係數如何計算，以及評鑑結果無法達到理想的一致性時應如何進行釐清討論，以達到教學檔案評鑑的客觀性。

#### （三）教師專業發展評鑑教學影片——教學觀察與回饋系列「國中實務篇」

本單元針對七年級語文領域「絕句選——楓橋夜泊」，內湖國中佳穎老師邀請同校范老師協助進行教觀察，以情境描繪楓橋附近的景色和愁寂的心情，並記敘影片夜泊楓橋有詩的意境和感受，佳穎老師藉著課程設計，希望能夠檢視自己的課程設計與彰顯自己的教學的表現狀況。

#### （四）教師專業發展評鑑教學影片——教學檔案系列——學校支持系統實務篇

本單元影片介紹高雄市立大義國中教學團隊及新進教師欣怡的真實互動案例，說明只要透過學校同儕間觀摩與學習，及校內行政支持體系的協助，教師必可滿懷信心地開始製作與管理屬於自己的教學檔案，並能不斷省思。

#### （五）中小學辦理教師專業發展評鑑參考流程與實例

為使學校行政人員及教師能了解本計畫，影片內容剪輯為 50 分鐘完整版，規劃 4 大主題的參考流程與範例——「宣導溝通與成立評鑑推動小組」、「研訂校評鑑標準」、「實施教師專業發展評鑑」與「擬訂與執行專業成長計畫」。另有 10 分鐘的精簡版，學校行政人員及教師可依實施要點及本身狀況參酌修正後辦理。

#### （六）多元智慧國中篇——明天還要來教書

多元智慧是教育從傳統到九年一貫教育進程中，一個關鍵性的核心觀念轉變，了解多元智慧的理論與實務，您就更能清楚掌握九年一貫課程的教學。幾年下來，推動多元智慧的國中，在教學方面都產生了明顯的改變：老師們突破教學瓶頸，開創教育的新視野；學校的校務績效提昇了；學習弱勢的孩子，潛能被激發；中輟生大幅減少，他們在教改中開創出新的契機。本片即以大臺北地區木柵、丹鳳、興福與中正等四所國中推動多元智慧的情形為例，闡述多元智慧的理念、推動方式以及多元智慧的教學、評量與班級經營等，內容精采豐富，值得參考。

#### （七）多元智慧國中篇——明天還要來上學

多元智慧的推動，幾年來已幫助無數的學生，激發他們的學習潛能、也讓他們重拾信心，更讓成績優秀的學生更加卓越。本片以我國四個國中學生的真實故事，看多元智慧如何讓黃信發從教室邊緣人變成科展的常勝軍，讓梁世懷找到對舞蹈的熱誠，舞動出他的美麗人生；讓鄭朝日保有開朗的迷人特質，並揮灑出璀璨的陽光歲月；也讓成績優秀的周興達更加卓越與內斂。從這些學生身上，我們發現到豐富多樣的智慧潛能，而每一種潛能的開發，也都展現出令人期待及無限可能的新生力量。

#### （八）別輕易說他笨——探索子女的多元智慧

別以考試成績決定孩子的聰明與否。天生我才必有用，多元智慧的觀念使得人生更為寬廣。語言、數學、空間、動覺、音樂、人際與內在等七種多元智慧使父母能更完整的探索子女潛力。秦教授提供各項指標，讓您更能了解子女，並引導其開創更美好的人生。

#### （九）雙贏的溝通與領導——談領導與被領導之藝術

所謂「水能載舟、亦能覆舟」，「坐轎總需要抬轎的人」。工作上除了就事論事以外，仍需關注於職場人際關係的維護與經營，決策者的方向往往要以人際關係為主而作考量。在能力範圍內，別輕忽主動的幫助同事，更別忘了挺身相助！這是累積人際資產的雙贏方法。領導者如何將領導藝術化？如何扮演好自己的色？建立領導者與被領導者間的和諧關係，使職場處洋溢著溫馨與朝氣，進而提升組織之競爭力。本影片內容豐富歡迎借閱利用。

#### （十）左右逢「圓」——輕輕鬆鬆成為受歡迎的人

現今社會「人際關係」已經成為人人必備的能力。俗話說，有關係一切好辦，沒關係一切照辦！在職場上，只要是對的事情，就去作吧，小心表達自己，是積極維護人際關係初步，發揮心靈深處藏匿已久的潛能，讓自己找回能力，即為在生活中成功。如何做好心靈革新，調適自己的心境，成為人人喜歡的伙伴，享受愉快的友誼，使生活充滿歡樂、美滿，讓你更成功、更快樂、更自由。

#### （十一）紐西蘭尋羊記

本片是首部深入國外校園的教育紀錄片實況紀錄紐蘭與臺灣教改成果異同之處，本單元紀錄 2 位臺灣實習老師和紐西蘭新鮮教師 Phil 的雙邊交流，透過相互造訪對方國家的校園和課堂，體驗截然不同的校園文化、師生關係，影片主角的個人觀察也引發一連串的對話和省思；「為什麼當老師？」、「怎樣才算好老師？」、「學校為什麼存在？」觀賞本影片，可以窺探出臺灣與紐西蘭

教育的差異。例如：在課堂教學上，紐西蘭的教學容許並鼓勵學生在課堂熱烈的討論，即便是很吵，教師也都能夠忍受，教師喜歡上課的時候學生有活力、樂於分享、和樂融融，且教室中沒有任何威嚇氣氛。而紐西蘭的學生同樣也喜歡在教室中充斥著吵鬧的氣氛，不喜歡乖乖坐著。片中有一段非常令人發人省思的話：「教師如果沒有辦法和學生互動，再聰明都沒有用。」這是他們上課的特色。

紐西蘭在教師訓練上，教師有著自由的教學模式，他們被鼓勵用創意進行教學，即便每位老師的教學方法不一，但教學目的一致。他們會相互討論教學方法，討論如何察覺班上學生的差異性，每位老師都有 homework，彼此都要在教學上互相切磋，把學校視為一個整體。Phil 認為教師要教的是「技巧」不是知識，要對學生未來有所幫助，這樣的觀點可能是和臺灣教師教學生態有些許的差異。這點是我們值得參考的地方。而正在學校實習的臺灣實習老師也好奇紐西蘭中學的老師有沒有統一教材？會不會體罰學生？學校又如何協助新鮮教師教學？朝會時，全校學生需不需要接受精神訓話？學生曠課又怎麼辦？影片真實紀錄了這趟紐西蘭之行，臺灣實習老師所面臨的價值震撼、情緒起伏、和返回臺灣校園後的心情轉折。

#### （十二）老師上課了

這是一套顛覆傳統填鴨式教育的戲劇節目，全系列計有 9 單元，影片內容具有啟發學生思維、開拓學生視野的正面意義。每集節目中學生所面臨的挫折就成為該集討論的主題，諸如種族偏見、受刑人之子、兒童性侵害、單親家庭、親子疏離等教育的探討，發人深省之內涵，以深入淺出討論過程，使在校老師對青少年的想法多了新的體會。

#### （十三）放牛班的春天

「放牛班的春天」描寫一位懷才不遇的音樂老師——馬修（Matthew）來到輔育院，面對一群因為父母死於戰亂或無暇照顧他們的學生的點點滴滴。那年夏天，馬修踏進鳥不生蛋的輔育院，輔導一群無可救藥的孩子。古靈精怪的院童看到頭上無毛的他，花招百出地修理他，情緒上，馬修不是聖人，面對孩子的頑劣，也經常暴跳如雷。然而在偶然的機會裡，馬修發現這群院童有著音樂細胞及歌唱潛能，便突發奇想，組織合唱團，完成一個不可能的任務，經由嚴冬到盛夏的音樂改造工程，他改變了孩子和自己的命運。但是受到擁護「鐵的紀律」的院長，及踐行鐵血管理理念的校長之百般阻撓，馬修能否成功的落實？請觀賞本片精彩感人的情節。

#### （十四）童話劇場（教改單元）

這是一部教改紀錄片，摘要內容敘述：在「全民英語」的口號下，英文已成為全民運動，但幼兒需要全面的英文環境嗎？處於這樣的環境下，英文程度真的比較好嗎？英文程度好的小孩，在未來社會較有競爭力嗎？本片以虛實交錯的手法，將紀錄影片和寓言童話交織，深入探討現今的兒童美語教育環境，以身在其中的學者、教師、業者、家長、小孩等，為紀錄訪談對象，並實際設計課程，分析教學成效。父母、未來有可能成為父母、教育工作者都應該看這部紀錄片，彷彿一記當頭棒喝。

#### （十五）提著腦袋上學去（教改單元）

關於教育改革的現況與未來，眾說紛云。在種種主張、學說、政策、方向所構築的叢林中，我們想要回到最初、最根本的問題意識，那就是深植人心的威權心態。用滿腔的熱情給予學生應得的學習環境，也讓我們分享了一位老師突破教育現場中現實困境的驚人生命力。本片是以髮禁為主題，解除髮禁、揚棄體罰雖不足以解決臺灣目前的教育問題，但這將是一個美麗的起點……。

#### （十六）夏夏的聯絡簿（教改單元）

夏夏剛從學校畢業，來到臺北近郊一所小學實習。在學生眼中她是老師，在老師眼中她是學生，在行政體系眼中，實習老師則是辦活動不可或缺的幫手。從一個旁觀者的角度，以長達半個學年的校園觀察與紀錄，探討老師的教育理念與教學專業，以及在面對校園文化與價值所作的判斷與選擇。其中涵蓋了校園主流價值、教師專業自主、導師班級經營等議題。她帶著我們重新經歷了一次小學生活。

#### （十七）視覺思維創意教學設計

以拍攝典範教師之教學實境，包括「數學建模、物理 5e 探究、科學本質、實習老師與輔導老師之合作和商科心智構圖」，透過師資培育課程培育，將視覺思維策略撰寫成腳本，安排中小學教學現場及演員、大學教學現場及演員，進行拍攝，將教學知識影像化，做為師培生上課教材。培養師培生呈現教學內容、教案轉化與視覺傳達的能力。



# 教育資料與研究 (雙月刊)

## 教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：吳清山

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2011 年 12 月 28 日出刊 (本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：吳清山

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges (英國) / William Sweet (加拿大) / Geoff Whitty (英國)

編輯委員：江愛華 / 吳明清 / 邱美虹 / 施正鋒 / 段慧瑩 / 范麗娟 / 陳文團 / 黃炳煌  
黃能堂 / 郭工賓 / 溫明麗 / 彭基原 / 劉春榮 / 劉美慧 / 歐用生 / 潘文忠  
羅綸新 (依姓氏順序)

編輯小組：謝雅惠 (召集人) / 陳賢舜 / 王清標 / 周素旻 / 洪意雯 / 楊永慈 / 傅雅蘭 / 郭英慈

執行編輯：郭英慈

助理編輯：黃淑娟

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：臺北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓 (臺北院區)

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：冠順數位有限公司

地址：臺北市中正區 (100) 羅斯福路二段 140 號 2 樓之 5

電話：02-2365-2563

定價 每期新台幣一二〇元 (不含郵資)

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞臺誌字第一一四二二號

中華郵政臺北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本院同意或書面授權◎

第

103

期

# Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ching Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: [bimonthly@mail.naer.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.naer.edu.tw)

Director: Ching Shan Wu

Chief Editor: Ru Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Ming Ching Wu / Mei Hung Chiu / Cheng Feng Shih

Hui Ying Duan / Lih Jiuan Fann / Van Doan Tran / Ping Huang Huang

Neng Tang Huang / Gung Bin Kau / Sophia Ming Lee Wen

Ge Yuan Peng / Chun Rong Liu / Mei Hui Liu / Yung Sheng Ou

Wen Chung Pan / Lwun Syin Lwo

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang / Sue Nien Chou

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo

Executive Editor: Ying Tzu Kuo

Assistant Editor: Shu Juan Huang

Submitting: Website: <http://bimonthly.naer.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

## Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: December 28, 2011

Bimonthly Journal of Educational Resources  
and Research Volume 103

# 《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

## Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 召集人：吳清山，國家教育研究院院長  
Chair of the Board: Chin Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)
- 總編輯：王如哲，國家教育研究院副院長  
Chief Editor: Ru Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)
- 副總編輯：吳政達，國立政治大學教育行政與政策研究所教授  
Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University)
- 編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
  - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長  
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
  - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授  
Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
  - 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授  
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
  - 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授  
Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
  - 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授  
Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
  - 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授  
Lih Juan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
  - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授  
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
  - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授  
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
  - 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授  
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
  - 郭工賓，國家教育研究院主任秘書  
Gung Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)
  - 溫明麗，華梵大學副校長  
Sophia Ming Lee Wen (Vice-President, Huafan University)
  - 彭基原，新新聞週刊主編  
Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)
  - 劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授  
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
  - 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授  
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
  - 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授  
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)
  - 潘文忠，國家教育研究院副院長  
Wen Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
  - 羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學學院院長  
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)



國家教育研究院 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300178  
定價：新台幣120元

ducational Resources and Research