

教育研究

主題論文：十二年國教實施與策進

The Planning and Implementation of 12-year Basic Education

- 十二年國民基本教育：政策爭議與對策 / 楊朝祥
National Twelve-year Basic Education: Policy Dispute and Corresponding Strategies / *Chaur-Shin Yung*
- 十二年國民基本教育：追求「公平」或「卓越」之評析 / 詹盛如
The Twelve-year Basic Education: Equality vs. Excellence / *Sheng-Ju Chan*
- 十二年國教海洋能源模組化特色課程研發之啓示 / 吳靖國、許育彰、張正杰
A Revelation from Developing and Designing the Modular Featured Curriculum of Ocean Energy for Twelve-Year National Education / *Chin-Kuo Wu, Yu-Chang Hsu, Cheng-Chieh Chang*
- 就近入學與學習經濟視域融合之研究 / 何宗懿
The Fusion of Two Horizons (Schooling in Neighborhood and Learning Economy): Suggesting the Possible New Vision of the National Twelve-year Basic Education System / *Tsung-I Ho*

一般論文

- 環境教育術語資料庫之建置 / 彭致翎、陳建民
Construction and Development of an Environmental Education Terminology Database / *Chih-Ling Peng, Jian-Min Chen*
- 德國高等教育國際化框架之分析 / 張源泉、余啓名
An Analysis of the International Framework of Higher Education in Germany / *Yuan-Chuan Chang, Chi-Ming Yu*
- 美國特許學校經營與成效之研究 / 秦夢群
A Study on the Outcomes of Charter Schools in the United States / *Joseph Meng-Chun Chin*
- 日本高等教育國際化與國際化人才培育——秋田國際教養大學之個案研究 / 譚君怡、周祝瑛
Internationalization of Higher Education and Global Human Resources Development in Japan—A Case Study of Akita International University (AIU) / *Chun-Yi Tan, Chuing Chou*
- 從社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑之因素 / 莊雪華、黃繼仁、江佳勳
Understanding Factors Regarding Elementary School Teachers' Professional Development: A Social Cognition Perspective / *Hsueh-Hua Chuang, Chi-Jen Huang, Chia-Hsun Chiang*
- 品格長處與德行在促成個體幸福 / 快樂中的角色：評介M. E. P. Seligman著《Authentic Happiness》 / 陳伊琳
The Role which Character Strengths and Virtues Play in Promoting an Individual's Happiness: Book review of M. E. P. Seligman's Authentic Happiness / *Yi-Lin Chen*

教育資料

- 教育名詞：大數據 / 吳清山
Big Data / *Ching Shan Wu*
- 教育哲語：傑佛遜的智慧 / 溫明麗
The Wisdom of T. Jefferson / *Sophia Ming Lee Wen*
- 書評：《歷史記憶與國家認同：各國歷史教育》 / 溫明麗
Book Review / *Sophia Ming Lee Wen*
- 教育法令 / 王清標
Laws and Regulations / *Ching Piao Wang*
- 國內教育輿情 / 張雅淨等
Domestic Events / *Ya Ching Chang, etc.*
- 國際教育訊息 / 洪意雯
International Events / *Yi Wen Hung*
- 書類及非書類館藏 / 傅雅蘭、周素暉
Educational Materials / *Ya Lan Fu & Sue Nien Chou*



ISSN 1024-3058



GPN:2008300178

定價：新臺幣120元

2014
November

教育資料與研究

第
115
期

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

第115期

2014年11月出版/季刊

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國家教育研究院
National Academy for Educational Research

目次

編輯弁言／王如哲

教育研究

主題論文：十二年國教實施與策進

- 十二年國民基本教育：政策爭議與對策
／楊朝祥 1
- 十二年國民基本教育：追求「公平」或「卓越」之評析
／詹盛如 27
- 十二年國教海洋能源模組化特色課程研發之啟示
／吳靖國、許育彰、張正杰 47
- 就近入學與學習經濟視域融合之研究／何宗懿 77

一般論文

- 環境教育術語資料庫之建置／彭致翎、陳建民 111
- 德國高等教育國際化框架之分析／張源泉、余啟名 131
- 美國特許學校經營與成效之研究／秦夢群 169
- 日本高等教育國際化與國際化人才培育——秋田國際教養
大學之個案研究／譚君怡、周祝瑛 193
- 從社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑之
因素／莊雪華、黃繼仁、江佳勳 223
- 品格長處與德行在促成個體幸福／快樂中的角色：評介 M.
E. P. Seligman 著《Authentic Happiness》／陳伊琳 253

教育資料

- 教育名詞：大數據／吳清山 279
- 教育哲語：傑佛遜的智慧／溫明麗 281
- 書評：《歷史記憶與國家認同：各國歷史教育》／溫明麗 287
- 教育法令／王清標 291
- 國內教育輿情／張雅淨、伍鴻麟、李詠絮、吳錦昌、周仲賢 294
- 國際教育訊息／洪意雯 303
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素吟 313
- 轉型啟事

Contents

Educational Research

Thematic Articles: The Planning and Implementation of 12-year Basic Education

- National Twelve-year Basic Education : Policy Dispute and Corresponding Strategies / *Chaur-Shin Yung* 1
- The Twelve-year Basic Education: Equality vs. Excellence / *Sheng-Ju Chan* 27
- A Revelation from Developing and Designing the Modular Featured Curriculum of Ocean Energy for Twelve-Year National Education / *Chin-Kuo Wu, Yu-Chang Hsu, Cheng-Chieh Chang*..... 47
- The Fusion of Two Horizons (Schooling in Neighborhood and Learning Economy): Suggesting the Possible New Vision of the National Twelve-year Basic Education System / *Tsung-I Ho* 77

General Articles

- Construction and Development of an Environmental Education Terminology Database / *Chih-Ling Peng, Jian-Min Chen*.....111
- An Analysis of the International Framework of Higher Education in Germany / *Yuan-Chuan Chang, Chi-Ming Yu*..131
- A Study on the Outcomes of Charter Schools in the United States / *Joseph Meng-Chun Chin*.....169
- Internationalization of Higher Education and Global Human Resources Development in Japan—A Case Study of Akita International University (AIU) / *Chun-Yi Tan, Chuing Chou*.....193
- Understanding Factors Regarding Elementary School Teachers' Professional Development: A Social Cognition Perspective / *Hsueh-Hua Chuang, Chi-Jen Huang, Chia-Hsun Chiang*.....223
- The Role which Character Strengths and Virtues Play in Promoting an Individual's Happiness: Book review of M. E. P. Seligman's *Authentic Happiness* / *Yi-Lin Chen*253

Educational Materials

- Big Data/ *Ching Shan Wu* 279
- The Wisdom of T. Jefferson / *Sophia Ming Lee Wen*..... 281
- Book Review / *Sophia Ming Lee Wen* 287
- Laws and Regulations / *Ching Piao Wang*..... 291
- Domestic Events / *Ya Ching Chang, Hung Lin Wu, Yung Hsu Lee, Ching Chang Wu, Chung Hsien Chou* 294
- International Events / *Yi Wen Hung* 303
- Educational Materials / *Ya Lan Fu, Sue Nien Chou*..... 313

編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」統整分析、「教育研究」成果發表，以及「教育訊息」傳播等多元任務，宗旨在於加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、以及教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐品質。本刊各期內容均已上載於本院教育資源及出版中心出版品網站，歡迎讀者上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.naer.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

各界關注的十二年國教於 103 年如期上路，在民主多元的社會裡，任何公共政策都應該接受檢驗與評論，方能有所精進。有鑑於此，本期以「十二年國教實施與策進」為題，廣為徵稿，期能為十二年國教的議題提供經驗分享的交流平臺。

經嚴謹匿名審查結果，共刊載四篇主題專文。首篇由佛光大學楊朝祥校長為文之「十二年國民基本教育：政策爭議與對策」，文中針對十二年國民基本教育的爭議探討改進策略，以期能達到十二年國教的目標。接著，由中正大學教育學研究所詹盛如教授撰文之「十二年國民基本教育：追求「公平」或「卓越」之評析」，內文旨在分析政策文本，發現十二年國教在我國中等教育後期因追求公平與優質 / 卓越的理念有結構趨同的發展，值得省思。

第三篇由國立臺灣海洋大學教育研究所吳靖國所長、許育彰助理教授、張正杰助理教授為文之「十二年國教海洋能源模組化特色課程研發之啟示」，文中提到應用研發海洋能源教學模組之經驗，針對如何發展高中海洋教育特色課程進行初步構想，進而提出四個發展重點，與十二年國教特色課程相呼應。第四篇為臺中教育大學教師教育研究中心何宗懿博士後研究員為文之「就近入學與學習經濟視域融合之研究」，旨在探究以高達美哲學詮釋學的視域融合為方法論，詮釋學循環為方法，將上述兩者企圖經過詮釋學循環歷程的問與答的辯證對話，提出培養學生的「人才願景」為具互動學習能力的合作人才，作為十二年國教之新國教觀。

除上述主題論文外，一般論文部分第一篇由國家教育研究院彭致翎助理研究員及陳建民研究助理為文之「環境教育術語資料庫之建置」，主要目的從知識建立之基礎——術語出發，論述術語在環境

教育內涵之重要性。第二篇為國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系張源泉教授及空中大學講師臺中指導中心 / 通識教育中心余啟名兼任講師所撰之「德國高等教育國際化框架之分析」，本文透過文件分析法，先探究高等教育國際化之動因，其次再從國際層面、國家層面與大學層面，闡述德國高等教育之國際化框架。第三篇則由國立政治大學教育學院秦夢群特聘教授所撰之「美國特許學校經營與成效之研究」，試從歷年國內外相關研究，檢視分析美國特許學校之經營成效與相關爭議。研究發現特許學校之出現，確實對於傳統公立學校產生衝擊。第四篇是由東京大學教育學系譚君怡博士候選人及國立政治大學教育系周祝瑛教授為文之「日本高等教育國際化與國際化人才培育——秋田國際教養大學之個案研究」，以「秋田國際教養大學（AIU）」為研究個案，探討此高教國際化改革趨勢。

第五篇則由國立中山大學教育研究所莊雪華副教授、嘉義大學師資培育中心黃繼仁副教授以及國立中山大學教育研究所江佳勳博士生撰文之「從社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑之因素」，透過社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑之過程，其影響專業成長的關鍵因素及彼此的交互關係。第六篇由國立臺灣大學師資培育中心陳伊琳助理教授所撰之「品格長處與德行在促成個體幸福 / 快樂中的角色：評介 M. E. P. Seligman 著《Authentic Happiness》」發現 Seligman 的幸福 / 快樂概念包含三個層次 / 層面，而他所提出的核心論點更能詳實闡明「教育幸福」的概念，並與十二年國教「適性揚才」的教育理念若合符節。

教育部國民及學前教育署吳清山署長特別為文撰述教育名詞——「大數據」，溫明麗教授則呼應教育名詞，特別以「傑佛遜的智慧」為題撰文。同時，本期分別由王清標先生提供讀者近期更新的教育法令；洪意雯小姐彙整國際教育訊息；並由張雅淨、伍鴻麟、李詠絮、吳錦昌、周仲賢等人彙整分析國內重要教育輿情；傅雅蘭、周素咩小姐則細心介紹書類與非書類館藏，以供讀者及時豐富的教育資訊服務。

本期的出刊，需感謝撰稿者、審稿者、編輯委員及編輯團隊們的同心協助，祈請各界踴躍賜稿，讓本刊能提供讀者更寬廣的教育視野。

《教育資料與研究》季刊總編輯 王如哲 謹誌

2014 年 11 月

十二年國民基本教育： 政策爭議與對策

楊朝祥 *

摘 要

十二年國民基本教育的推動是本世紀最大的教育改革工程，不僅事關未來年輕世代的發展，更是國家競爭力是否能夠繼續提升的重要關鍵。然因國中教育受到升學壓力扭曲的現象，以及社會人才供需的失調，十二年國教實施應聚焦於紓解國中學生升學壓力，導引教學正常化，學生身心健全發展，提高國民素質，以及創建多元發展模式。備受爭議的像是升學壓力加劇、課綱不符實際需要、學校缺乏特色、無法兼顧異質性等，本文並提出幾項改進策略：加強配套達成「紓解升學壓力」目標，合理規劃課綱，達成培育多元人才目標，高中職全面優質化、特色化，達成就近入學目標，特殊需求學校、學生配套措施，因材施教，以期達成十二年國民基本教育的目標。

關鍵詞：十二年國教、政策、多元智慧

* 楊朝祥，佛光大學校長

電子信箱：president@mail.fgu.edu.tw

來稿日期：2014年5月31日；修訂日期：2014年7月1日；採用日期：
2014年10月2日

National Twelve-year Basic Education: Policy Dispute and Corresponding Strategies

Chaur-Shin Yung*

Abstract

The twelve-year basic education system is an extremely important project of educational reform. It not only concerns the development of the younger generations, but also largely determines the trend of future national competitiveness. Considering the distortion of junior high school education by the severe competition for senior high school admission, and the imbalanced supply and demand of manpower, the twelve-year basic education system is expected to alleviate the excessive academic pressure on junior high school students, to lead to normal teaching activities, to promote students' integrated development physically and mentally, to raise the overall quality of the citizens, and to develop diverse modes of development. This article suggests that MOE should take effective measures to alleviate the pressure of school admission, to develop solid curriculum guidelines to cultivate diverse talents, to improve the quality of senior high and vocational schools in general, to realize schooling in the neighborhood; to develop schools for special students, so as to develop students' multiple intelligence and achieve the goals set forth in the Twelve-year Basic Education system.

Keywords: Twelve-year Basic Education, Policy, Multiple Intelligence

* Chaur-Shin Yung, President, Fo Guang University

E-mail : president@mail.fgu.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2014; Modified: July 1, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

隨著台灣社會的繁榮進步，民眾對延長國民教育的期盼也日漸殷切。民國72年，教育部提出「延長以職業教育為主的國民教育計畫」，歷經30年、12任部長，卻因所提方向各異，政策未能一貫，再加上社會各界對執行內容、方式意見紛歧，以致難以落實推動。第八次全國教育會議後，社會對國民教育延長共識逐漸形成後，馬英九總統於民國100年元旦正式宣布，十二年國民基本教育自103學年起實施，而立法院也三讀通過十二年國教法源的「高級中等教育法」（教育部國教署，2013），許多爭議多時的議題也都具體入法。一個歷經長期研議、討論的教育改革方案，終於由「坐而談」而進入「起而行」的階段。

雖然國教延長政策大體底定，且將於103年開始實施，但外界的疑慮並未因此而全然消除。102年底，全國教師工會評選十大教育新聞，「12年國教爭議」被評選為第一名，認為十二年國教不但免學費政策跳票，制度變得更為複雜，被教師團體質疑讓學生壓力不減反增。學者吳明清（2009）也指出，教育部規劃十二年國民基本教育時有圖像不明、共識難成，眼高手低、問題難解，牽連複雜、前景難卜，首長更迭、期程難定等困境，因此建議要擱置爭議、建立共識，揚棄虛名、務實精進，化整為零、分進合擊，尋求策略、解決問題，系統規劃、目標管理。楊朝祥在「釐清十二年國教政策爭議」一文中也指出，十二年國教有升學壓力未能紓解、適性揚才及就近入學目標無法達成、高中職特色流失、比序入學破壞體制、教師教學困難、優質化未竟全功、私校定位未明、經費不足等十七項爭議亟待解決（楊朝祥，2013）。在在顯示十二年國教雖確定要開始推動，但若要落實實施，在執行上仍有許多策略需有進一步的探討與規劃。

貳、理念與目標的再檢討與重新聚焦

綜觀十二年國教的規劃，主要是立基於九年國民教育的根基，並

以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接等五大理念據以推動（教育部，2013）。然而，詳細分析這五大理念，多屬教育改革與發展的一般性思維與原則，無法彰顯十二年國民基本教育與其他教育改革的分野，更無法凸顯十二年國教的特殊價值及實施的必要性，而若從總體目標切入，教育部揭示十二年國民基本教育的總體目標（教育部，2013）為：一、提升國民基本知能，培養現代公民素養。二、強化國民基本能力，以厚植國家經濟競爭力。三、促進教育機會均等，以實現社會公平與正義。四、充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展。五、落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業。六、有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展。七、強化國中學生學習成就評量機制，以確保國中學生基本素質。

但綜觀這七項總體目標，除第六項「有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展」為社會、家長關心者外，其餘的政策目標都太過籠統或原本就需努力的政策方向，並非實施十二年國教的特定目標，無法有效說服社會十二年國教實施的必要性，更無從凝聚社會共識，激發支持的力量。

公共政策的推動，有其社會環境條件，也有民眾的需求，要解決當前的問題，更要讓國家競爭力往上提升（教育部，2013）。國內自 80 年代推動教育改革以來，雖然已有部分的成效，但升學壓力沉重，正常教學受到嚴重扭曲，政府雖研擬各種對策、方案，卻一直無法收到立竿見影的效果。而台灣在產業升級、經濟快速發展的歷程中，人才不足已成為近年來的最嚴重的話題，總統甚至於將其提升為「國安問題」。因此，十二年國教的實施，目標絕不能籠統的呈現，應明確聚焦，著眼於當前社會最關心的議題：升學壓力的紓解與社會所需人才的培育。

根據天下雜誌，「12 年國教國中現場大調查」，針對全國各縣市 3 千多名國中生做問卷調查，綜合各項數據發現，有 4 成學生自認，每天承受「高度」壓力，最大比例來自考試，占了 40.2%，第二大壓力來源是父母給的，占了 26.9%，自我要求占 17.5%，同學競爭老師要求占 15.4%，聽不完的講座、補不完的習，讓他們不開心（天下雜

誌，2013）。

升學壓力主要來自社會的價值觀、學校的要求、家長的期許以及學生的自我激勵，雖然台灣早已脫離「科學的世代」，士大夫的觀念也逐漸式微，但社會卻仍到處充斥著以學歷取才、以學位為榮耀的現象，「升學主義」不僅仍然盛行，甚至於有越演越烈的跡象；學校將升學當作主要的辦學績效，老師也將升學當作教學的主要目標；另外，望子成龍，望女成鳳的家長更是最主要的壓力來源；而為了不讓父母失望，自我要求高，更添增學生的壓力。在一切都是為了升學的氛圍中，學校中考試不斷，參考書、測驗卷到處充斥，補習變成中小學學生每日不可或缺的活動（楊朝祥，2001）也因為升學的競爭，與升學考試有關的科目受到過度的重視，與升學無關的科目，不是草率應付了事，就是被借課或改為自修，完全破壞學校德智體群美五育並重的課程架構，更有甚者，升學壓力讓教育完全悖離了教育的本質——全人培育，許多學業成績不佳的學生被放棄、被犧牲，變成了社會的邊緣人。目前社會道德敗壞、倫理淪喪、青少年犯罪率提昇，在在與升學壓力脫離不了關係（楊朝祥，2013），因此，將紓解升學壓力列為十二年國教實施的第一要務確有其必要性與急迫性，升學壓力獲得紓解，因材施教、有教無類、適性揚才、多元發展方才有達成的可能性。

近年來，台灣人才荒嚴重，國家缺乏現代化人才，美國人力資源公司萬寶華，針對企業徵才困難度進行調查，目前亞洲地區台灣企業徵才困難度僅次於日本。但未來幾年，台灣的情況還會不斷惡化；預估十年後，台灣人才斷層將是全球最嚴重的國家。沒有人才，企業無法提升競爭力，更無力吸引人才，形成惡性循環。而台灣是倚恃人才創造經濟奇蹟，一旦喪失人才，台灣也將難以翻身（方德霖，2012）。

台灣教育發達，各級學校林立，101學年度，產出的專科生1萬8千，大學生22.6萬，碩士生60,218名，博士4,241名（教育部，2012a）。但雖然培育出這麼多學士、碩士、博士，產業尚且還有人才荒，大嘆人才不足，顯然的，我國人才培育出了嚴重的問題。

過去，台灣是以代工製造業作為經濟發展的主力，因此，以填鴨式的教學方式培育出的學生尚能符合企業界的需求，但當高科技、知

識產業、服務業成為策略產業，產業的需求已轉向具有創新、創意、獨立思考的管理、研發、品牌經營人才（教育部，2012b），人才的培育方式若不能配合修正，台灣的競爭力堪虞。人才培育是教育工作的核心，教育首在培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄、獨立思考及創造能力。其次，養成人民生活所需技能、就業所需專業知能，以促進社會與經濟發展。因此，教育的核心任務，就是要培養有德有能、己立立人的現代國民，不僅具有足夠的專業知識與技術，更要具有良好溝通與合作能力，以及基本的國民素養和宏觀的國際視野（教育部，2012c）。而十二年國教的實施，正是為人才的培育開創新的培育模式，也奠定最堅實的基礎。

教育部在人才培育白皮書中也強調：「十二年國教政策須簡單、明確，讓民眾一目了然」，太過繁瑣的目標不僅無助於十二年國教的推動，反使目標失焦，民眾無以適從。基於國中教育受到升學壓力扭曲的現象，以及社會人才供需的失調，十二年國教實施應聚焦於紓解國中學生升學壓力，導引教學正常化，學生身心健全發展，提高國民素質，以及創建多元發展模式，培育社會發展人才，提升國家競爭力為目標，以期能紓解、解決當前教育與社會的重要問題。

參、加強配套達成「紓解升學壓力」目標

就當前台灣教育的形勢而言，最嚴重的問題莫過於升學的壓力，而此問題積弊已久，政府、社會各界想盡各種辦法，研擬各種策略，企圖加以解決，例如自願就學方案、廣設高中大學、多元入學方案，但至今仍沒有較為具體的績效。聯考已經廢除，各級學校入學機會已超過入學的學生數，多元入學方案也開始實施，但升學壓力不減反增，顯然的要紓解升學壓力，如不改弦易張，另謀途徑，將有如緣木求魚而不可得。九年國民義務教育的推動，雖紓解了國小學生升學的桎梏，但僅將升學壓力延緩至國中而已，也是造成現今國中升學壓力的主因。是以，當前十二年國教實施，當以減輕國中學生的升學壓力為主要的目標，其做法可依以下幾項進行：

一、縮小高中職就學區，達成「就近入學」目標

十二年國教的眾多目標中，「就近入學」是一個最急切想要達成的目標，希望學生能在規劃的就學區內在地就學，避免跨區走讀，不僅可免去舟車勞頓之苦，而更重要的，社區高中職優質化，學生就近入學，不再擠傳統明星學校的窄門，升學壓力自然可以獲得紓解。

目前教育部規劃大體以「就學區規劃」、「教育均質化」、「大學入學繁星方案」來達成「就近入學」的目標，整體而言，方向是正確的，但策略尚須再局部的調整。首先就學區的劃分而言，現在學區的規劃，是以直轄市、縣市行政區，兼採現行登記分發區，劃分為 15 個免試或特色就學區，如果舊的登記分發區不足以達到就近入學的目標，新的規劃又如何能達成？就學區確有再進一步調整的必要性。

根據「高級中學法」第三十九條之規定：「直轄市、縣（市）主管機關應自行或會同其他主管機關考量行政區內或跨行政區各校新生入學來源、區域共同生活圈、交通便利性、學校類型及分布等情形，規劃高級中等學校就學區，報中央主管機關核定後公告之。」重新劃定就學區已有完善的法源依據。教育部自 98 年四月即公布「高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案」（教育部，2009a），其目的就是希望能在規劃的 45 個適性學習社區能挹注更多的資源，達到各社區間資源均質，社區內各學校優質，每個社區都能滿足學生學習的需求。是以，未來應隨著學校優質化與社區均質化的推動，應逐步以 45 個適性學習社區取代 15 個免試或特色就學區，藉由就學區的縮小，達成就「近」入學的目標。

二、重新設計高中職免試入學制度，紓解國中升學壓力

根據實施十二年國教的規劃，現行多元入學方式整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，「免試入學」以舒緩升學壓力，促使教學正常化為目標；「特色招生」則以達到「適性揚才」為目標。

特色招生並不是明星學校的專利，但因特色招生中，傳統的明星學校占大宗，因此，外界還是認為特色招生就等於明星學校招生，再加上免試入學在前，特色招生在後，許多學生為了擠明星高中，雖參

加免試入學，最後還是參加明星高中的特色競逐，國中升學壓力仍然極為沉重。

明星高中釋出更多的名額參加免試入學，才是吸引更多學生願意參加免試入學的重要誘因。早期許多卓越的國立大學堅持高比例的學生採指考方式入學，但種種跡象顯示甄選入學可以招收更多適合各科系就讀的學生，因此在觀念上已有相當大的轉變，如清華大學的申請入學名額已高達八成，最近連台大、成大等名校都紛紛降低指考名額，這種經驗應可做為明星高中的借鏡，更快速、更高比例的釋出名額加入免試入學的行列。

至於免試入學，希望以會考取代基測，以減輕升學壓力，但會考在各地方政府紛紛要求公布更細部的數據之後，會考已有漸漸成為基測「翻版」的趨勢，學生家長也開始紛紛計較。至於各縣市目前所採取的比序項目，不僅制度複雜，家長、學生一頭霧水，未有真正遴選的功能，尚且破壞當初各項體制設計的原意，例如學生的操行考評制度、志工服務等，都添增學生投機取巧的機會。

早期社會不熟悉大學甄選入學制度，對學校的信任度也不高，因此甄選入學的比例遠較當初設計為低。經過多年的運作，雖然偶爾尚有零星的爭議，但整體而言，社會對甄選入學的制度接受度逐漸提高。大學的入學制度與十二年國教都是以促進學生多元發展，達成適性揚才為目標。免試入學與大學的申請入學極為相似，十二年國教應有可以學習、借鏡之處頗多，免試入學可以逐漸採納大學甄選入學的精神與做法，由學生申請、學校審核，如此，學校可以選才、學生可以選校，十二年國教的「適性揚才」及「紓解升學壓力」目標方可真正落實。

三、大學入學方式配合規劃，吸引學生就讀社區高中職

家長雖然在意十二年國教的入學方式，事實上，家長真正在意的是高中職畢業後是否有機會可以進入優良的大學就讀，是以，如果大學的入學制度能配合規劃，讓所有高級中等學校的學生，只要在校成績優良或有特殊的專長，就有機會進入理想大學就讀，家長就會讓自己的子女就近入學，十二年國教也才能順利上路。

當前的大學入學，主要的是以學測為基礎的甄選入學以及指定考科考試入學，甄選入學第一階段篩選，若學測總級分未達標準，連面試的機會都沒有；而指考更是以考科成績為標準，未達標準根本就不能入學。至於技職校院，與普通大學的差異性不大，主要的入學管道有甄選入學及登記分發兩種，其依據還是以統測成績為主。以這樣的方式取才，依據的還是學科的成績，學生為了升學，只願意選修與學測、統測、指考有關的課程，依興趣、能力選修課程都僅是理想而已。

無論學測或統測，都應當作高中職畢業之後是否達成十二年國教所規劃的國民素質的程度以及是否具備就讀大學的基礎能力，只要達到要求標準，均有機會可以前往大學就讀，而進入大學各科系所憑藉的應是學生的興趣與特殊專長與能力，透過高中職階段的學習表現、備審資料、學習成果或成品，作為大學取材的依據。大學的入學跳脫現行以學科取才的方式，許多的明星高中如果除了學科的特色之外別無其他特色，學生進入大學就讀的機會將大幅限縮，相對的社區高中職學生將得到更多的青睞，家長將自自然然的由明星高中轉向社區高中，升學的壓力相對也可以得到紓解。

教育部從九十六學年度推動大學繁星與科技校院繁星計畫，參與的學校與招生名額逐年增加，在校校等值的原則下，成功地讓很多偏鄉高中職學生，有機會進入國立大學就讀，有效平衡城鄉差距，也鼓勵學生就近入學。是以，繁星計畫是十二年國教的基礎建設，擴大辦理，且讓社區、偏鄉高中職的學生有更多的機會，必有助於十二年國教之順利進行。此外，現行的繁星仍然是以學科的學習表現當作入學的主要依據，如果將興趣、專長、能力作為入學的依據，考慮辦理「特色繁星」，讓具有專長智慧的學生也有「特殊」的管道入學，將更有助於多元掄才、多元發展的目標。

四、續辦完全中學，激化高中職社區化

完全中學的設置已有相當時日，民國 83 年第七次全國教育會議召開，在高中教育方面有規劃設置完全中學，試辦直升制度，減輕升學壓力，促進各地區教育均衡發展之結論。之後，「高級中學法」配合修正，規定：「為發展社區型中學，各級政府或私人得設立完全中

學，提供學生統整學習」，完全中學取得法源的依據。

目前全台有公私立完全中學一百八十餘所，對教育的社區化發展有相當程度的幫助。照理，十二年國教鼓勵學生就近入學社區高中職，完全中學更能符合實際需求，但為了擴充免試比例，部分地方政府要求逐漸降低直升比例，甚至規劃轉型為獨立高中，造成社區民眾、教師的反彈，也與高中職社區化、就近入學的理念背道而馳。

完全中學的直升制度，有減輕升學壓力，促進各地區教育均衡發展的功效。因此，「高級中等學校法」第七條規定，「高級中等學校經各該主管機關核定，得於同一直轄市、縣（市）設國民中學部。」在十二年國教實施後，完全中學仍有法源的依據。不要僅為了要減低完全中學直升比例，就將完全中學轉型為獨立高中，相反的，如果能擴大完全中學的辦理，讓國中畢業生大多能升入完全中學就讀，在現行國中有學區制的規範下，小區域的就近入學將能更徹底的達成。

五、建立家長多元智慧價值觀，促進學生多元成就

「萬般皆下品、唯有讀書高」的時代已成過去，讓孩子能適性發展應是十二年國教顛撲不破的原則與目標，因此，在課程的設計上，不能再固守以學科學習為核心的傳統成規，應為不同智慧的學生設計不同的課程，讓學生可以選修自己最喜歡的課程，在課堂中尋求自己的興趣，追求自己專長智慧的成長。

在台灣社會中，有許多沒有經過正規教育管道或高等教育而卻能在各行各業有崇高成就的個人，但在整個社會的氛圍中卻仍然瀰漫著「士大夫觀念」與「升學主義」思想，家長對子女的最大期盼仍然是繼續升學、就讀明星高中、明星大學，也給子女添增了無限的升學壓力。是以升學壓力的紓解，固然有許多的配套措施必須施行，但若家長未能建立多元智慧、多元成就之價值觀，所有的作為都是枉然。

觀念的建立固然要從宣傳、教育著手，但若由制度切入，再加上政府的倡導，久之必成社會的價值觀，也能更改家長根深柢固的觀念與看法。政府與企業用人必須跳脫以「學歷」為規準的做法，政府不要再炫耀內閣閣員中有多少博士學位，公務人員考試學歷限制應逐漸放寬，而在薪資制度上更應以「學力」為基準，有多少的能力就給

予多少的薪資。當社會的價值觀逐漸趨向多元，家長不再強逼孩子升學，不再單獨迷戀所謂的明星高中，每個孩子能依自己的興趣、性向、能力選擇學校、科系，多元發展的觀念可以落實，升學的壓力也才有獲得紓解的一天。

肆、合理規劃課綱，達成培育多元人才目標

課程是達成教育目標的最重要媒介，因此，教育制度的改變以及教育改革的推動，課程絕對是重要的成敗關鍵。十二年國教的實施，理應在規劃階段即要完成課綱的修訂，尤其是高級中等教育的功能由分流教育轉向國民基本教育，因為教育性質與目標的轉變，課程的規劃就要重起爐灶，嶄新規劃。但可議的是，高中職課綱的修訂卻遲遲未能起步，直到十二年國教即將於本年（103年）九月開始啟動，課綱的總綱草案方才於今年二月初次公布，而自新課綱總綱草案上網公布以來，有關課綱的批評與修訂意見就紛紛出籠，如何精準的掌握十二年國教的精神，發展最適切的課程綱要，將是對政府的最大考驗。

一、以國民基礎教育精神，規劃共同科目課綱

根據公布的十二年國教課程綱要總綱草案，未來國中小課程總時數不變，但學習領域將由目前七領域調整為九大領域；高中畢業所需學分將酌予減少，由現行一百六十減為一百五十學分，必修課程學分也將大幅降低（國家教育研究院，2014）。由於國中小學習領域的增加以及高中畢業學分數的降低，勢必影響現有教師的教學時數，再加上許多的學者專家關心與批評，一場課綱修訂的論戰，業已爆發。

每次課程的修訂都面臨減低學生學習負擔及增加教學科目與時數的角力，歐美及日本的中小學生每周上課時數約為 20 到 25 節，台灣卻高達 30 節，壓力本就較歐美學生為重，如今又增加學習領域，如果各科教學時數不能合理安排，可以預見的，十二年國教減輕學生學習負擔，適性揚才的目標又將付之流水。

課綱中教學時數的訂定，應有縝密的調查以及科學的研究為基礎，且必須先確定學習內容，再決定教學時數。教師、學者、專家都應跳脫主觀的「本位主義」，每個科目都重要，但因要減輕學生的負擔，要達成十二年國教的目標，取捨在所難免，不要只因教學科目、時數稍有更改，或由必修改為選修，就認為是對本科目不重視或別有所圖。

十二年國教課綱的修訂，除國中小外，也將高中職包含其中，但此次的修訂，在理念上應有極大的改變。過去高中職是屬於分流教育的開端，但現在卻是國民基本教育的一環，提升國民素質應成為重點，因此，在科目的訂定上應定調於國民素質的培養，教學時數的確定，也以達成國民素養的程度為目標。至於教學時數的訂定，則應確定教學內容之後，再以達成教學內容以及預計程度所需的時間做為訂定的依據。實施十二年國教的本意在促進學生的適性發展、提升國民的素養、以及培養國家、社會所需的人才，課程的規劃，皆應以此為圭臬。

二、課綱足夠彈性，配套措施周全，達成適性學習目標

依據台灣大學公共政策與法律研究中心針對國內 198 所公立高中校長發放問卷，總計回收 153 份。調查顯示，77% 校長贊成實施「學科能力分組教學」，78% 贊成依智力、學術性向或學科興趣「適性分班」，選修課程更是有高達 96% 的支持度（林秀姿，2014）。

學界提出「適性分流」，根據學生的能力、興趣，採分組、分班的方式上課，並配合選修課、學科能力分組等，達到因材施教、適性揚才的理想，與十二年國教課綱的規劃理念是一致的。根據國家教育研究院公布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱草案」（國家教育研究院，2014），高級中等教育課程降低必修學分，增加選修學分比例，必修課程可由學校自主規劃實施年級，選修課程的實施項目 / 科目皆為校訂，由學校課程發展委員會衡量師資、學生需求、相關資源等進行規劃。選修課程安排並可兼顧通識教育及多元進路，並與大學合作，規劃大學先修課程，抑或是技術型高中與技專院校的課程聯貫，規劃不可謂不周全，但仍需適切的配套措施，「適性分流」的理

想才有可能落實。

首先，必須配合修正的是大學的入學制度。當前的大學入學，無論學測、統測、指考，主要的還是以學科成績入學方式，學生為了升學，只願意選修與入學考試有關的課程，依興趣、能力選修課程都是理想而已，是以大學的選才制度必須配合修正，真正的多元入學方案方才能讓「適性分流」的課程落實實施。

此外，選修、分組課程，在在都需要更多的場地、設備、師資、經費，但目前的規劃與準備，似乎都未能有完美的配套，結果雖有為適性揚才設計的課程，卻因沒有實施的環境、資源而使理想落空。教育行政機關應深切了解課程落實施的必要性，透過「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」兩方案的實施，提供適切的經費、資源，建置所需的場地、設備、師資，讓「適性分流」的課程落實實施。

伍、高中職全面優質化、特色化，達成就近入學目標

十二年國教的實施，期盼的是大多數的學生都能在住家附近選擇適當的高中職就讀，透過「分眾」的方式，達成紓解升學壓力的目標，但要達成此項目標，最主要的條件就是各就學區之間的差異性縮小，且各就學區之內都有足夠的優質高中職，可以吸引就學區內的學生就讀。教育部早在 96 學年度起開始推動「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」，建立機制、投入資源，期望能創造更多優質學校，使所有具備潛力之學生皆能欣然就近入學，有效紓緩升學壓力，以穩健推動十二年國民基本教育（高中優質化方案總召學校資訊網，2014a, 2014b）。然而，相關的計畫雖早在 96 學年度起即開始推動，但其中仍有不少項目需要改進。

一、高中職全面優質化，吸引學生就近入學

我國教育發達，目前高中職、五專的入學機會已超出每年國中畢業的學生數，但是在升學競爭的壓力下，家長對升學率偏高的高中職

特別偏愛，對於少數的明星高中職追求依然熱切，若能依學生住所就近創造優質學習環境，創建且增加社會大眾信賴之高中職數量，不僅使學生能有較好的學習環境、提高學習品質，也能使學生願意就進入學，進而紓解升學壓力；基於這樣的理念，「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」於 96 學年度起即開始推動，建立機制、投入資源，期望能創造更多優質學校，使所有具備潛力之學生皆能欣然就近入學，有效紓緩升學壓力，穩健推動十二年國民基本教育（高中優質化方案總召學校資訊網，2014a，2014b）。

但在推動高中職優質化的過程中，卻摒除部分學校，且申辦資格未能區隔的困擾。全國高中職近 500 校，至今已逾 8 成、超過 400 校獲優質化補助，高職更超過 9 成。然而，儘管教育部一再強調，12 年國教「扶弱、普及、菁英」並重，不會消滅明星高中，但本來就被認定為「優質」的明星高中，從計畫推動以來，即被排除優質化申請資格，此種「明星高中不優質」的政策，引來極多的批評。為了讓高中職能全面優質化，「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」兩方案的實施，應將過去未能申請之明星高中亦包含在內，讓高中職能達到「全面」優質的目標。

另外，高中職優質化方案推動過程中，並未對學校目前辦學狀態作為申請資格的區隔，以致仍需繼續改進的學校須與辦學績優的學校共同競爭，爭取經費補助，使部分尚未優質認證或評鑑未通過的高中職，處於相對不利的位置。因此，申請高中職優質輔助方案經費之補助，應分別編列預算，個別規劃方案，且對申請資格加以區隔。已經優質認證或評鑑通過的高中職可申請「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」兩方案的補助，以持續推動優質化計畫中更高層次項目的優質。至於未優質認證或評鑑未通過的高中職，則可申請「高中職優質精進輔助方案」，以通過優質認證或通過評鑑為目標，期使所有的高中職均能依學校校務發展的階段，持續提出適合自己學校發展的優質計畫，達到全面優質的目標。

二、優質化高中職開始推動學校特質化，促進學生適性發展

根據「多元智慧理論」，個人的智慧是多元的，每個人因先天的

資質或後天的培養，都可具備多元的智慧，也可以有多元的成就。但在我國的教育體制中，因受升學主義的影響，老師、家長、學生重視的僅是升學所需的學科能力，至於其他的專長智慧，經常被忽略且未能有效的開發。

適性發展應是十二年國教最高的原則與目標，因此，在課程的設計上，不能再固守以學科學習為核心的傳統成規，應為不同智慧的學生設計不同的課程，讓學生追求多元的成就，只要能提供學生的專長智慧有良好的學習環境，且能更進一層發展的學校就是優質學校、特色學校。是以，學校校務的發展，當達到優質化之目標之後，接下來的就是要建立學校的特色，促進學生的多元發展。

教育均質化本就是個空泛的理想，想要達成並非容易。公私立學校因設立主體不同，資源相差懸殊，如何均質？高中、職目標各異、類科有別，如何均質？至於城鄉差距，教育優先區計畫實施多年，城鄉差距依然存在，要達到均質目標，更不是一蹴可幾，特色化才是最務實的做法。學校建立特色，以特色吸引興趣、能力各異的學生就讀，協助學生專長智慧的成長，以達「適性揚才」目標；以符合多元智慧的「分眾」的方式達成吸引不同特質學生就讀，紓解升學壓力的理想方能實現。

三、縮小學區、串連大學，促進就學區均質化

教育部自民國 90 年即開始推動高中職社區化政策（教育部，2014），藉由高級中等學校間的教學合作及資源共享，提供社區內高級中等學校學生適性學習的機會，以滿足當地學生的教育需求，進而提升社區內國中畢業生之就近入學比率。之後，為了十二年國教的實施，教育部又啟動「高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案」（教育部，2009b），本方案除延續高中職社區化之成果外，並加強高級中等學校的垂直合作工作，讓社區內的高級中等學校持續既有橫向整合，延伸至縱向的連結，落實高級中等學校與國中的合作關係，達成師資、課程、設備等教育資源的共享，進而提升各社區之高級中等學校教育競爭力。

目前十二年國教就學區的劃分仍沿襲過去的高中職聯招區，過去

聯招區的劃分無以達成就近入學的目標，僅是名稱的改變當然也無以達成就近入學的目標，是以，在規劃高中質的資源均質化之時，初步遷就現實，以現行的 15 個就學區推動，當均質化的目標初步達成之後，各就學區之間、城鄉之間獲致相當的均質後，就應將就學區縮小至 45 個適性學習區，以真正達成就「近」入學的目標。

另外，台灣的高等教育極為發達，幾乎各地都有大專院校的設置，而大專院校也因生源的關係，願意與社區內的高中職做更密切之聯繫與合作，而國中是高中職的學生主要來源，如何讓國中生了解社區高中職的真貌，以做為未來升學的參考，更是高中職的職責。是以，均質化的計畫未來應以每個適性學習區作為規劃的範圍，除了高中職各校間的水平聯繫之外，也應建立垂直銜接的夥伴關係，與當地的國中及大學串成一個生命共同體，群策群力，共同發展，達成資源分享、夥伴優質的關係。

四、齊備招生不足之高中職轉型與退場機制

臺灣地區近 10 年來，人口結構呈現少子女化趨勢，部分學校招生困難，學生來源驟減，造成學校經營上的困難。根據資料顯示，我國在 96 年底的出生人口數僅有 20 萬 6,531 人，與 96 學年度入學中等學校一年級新生數約 31 萬 7,885 人比較，減少 10 萬有餘，且出生人口曲線仍呈現下降趨勢，就學生源人數銳減，預估在 102 學年度時將產生較為明顯的衝擊，學校之經營將更為艱難（教育部，2008）。尤其是家長和學生「先公立、後私立」的選校思維，私校及後段班的公立學校，生源將嚴重不足，學校必將面對能否存續的問題。

學校不能存續經營，只有轉型與退場的選擇，教育部「高中職發展轉型及退場輔導方案」，依照學生人數的多寡，將需要輔導的學校區分為發展輔導、轉型輔導、退場輔導等三類。

對於發展輔導型及轉型輔導類型的學校，教育行政機關不應僅是給予輔導而已，應針對各校之特殊狀況成立校常設性的輔導小組，依據學校的特殊狀況，研擬改善計畫，並給予部分資源的挹注，協助其發展與轉型。至於需要退場的學校，也應建立完善的退場機制，更積極的輔導學校退場，以免更多的學生受苦、受害。此外，諸如教職員

工的安置、學生的轉學、校產的處理、資料的儲存，都應有詳細的規劃，以利學校順利退場且不致造成社會的紛擾。

陸、學生異質性加大，教師教學需重新調適

所謂「事在人為」，教育政策的推動固然課程最重要，但課程的執行、教學的推動，仍然需要依賴優良的教師。面對新的政策、新的教育現場，老師是否準備好了絕對是十二年國教是否能成功的關鍵。早期「建構數學」的推動，由於教師未能了解「建構理念」的真諦，不僅使新的數學課程改革失敗，連帶的也大幅降低學生的數學能力；但教育部並未記取教訓，「九年一貫的國中小一貫課程」也因未能有萬全的師資培訓，以致使成效大打折扣。此次，十二年國教的推動，一定要記取過去慘痛的經驗，更新教師的教育理念、提升教學的能力，全面培訓教師，讓十二年國教的政策能落實推動。

一、推動新制師資培育制度，全面提升中小學教師水準

民國 83 年「師範教育法」送至立法院修正，不僅內容有重大的變革，連法案名稱都改為「師資培育法」。此次修法最主要有以下幾項重大變革：師資培育由一元化變為多元化、師資培育由公費培育修正為自費為主公費為輔、畢業分發改為自行甄選、增加初檢複檢的程序、由計畫性培育變更為儲才式培育。然而，自上次的重大修正到現在已經事隔 20 年，這 20 年間，不僅社會的局勢有相當大的改變，教育的生態也有急遽的變化，尤其是這 20 年間高等教育的急速擴充，國人的教育程度也快速提升，過去以大學四年再加上教育學程的培育方式已無法符合教育現場的需求，尤其是高中職教師中具有碩士及博士學位者逐漸增加，將高中職教師提升至碩士階段應是可以努力的方向。

教師與教學有關的能力科分為教育專業（Pedagogy）與學科（Teaching Subject）教學能力兩種，過去的師範教育時代，過分重視專業能力的培養，常使教師的學科能力不足；新制的師資培育，學

科能力由大學四年培育，專業能力由教育學分培養，又常使專業能力不足。是以在未來可以規劃 4+2 或五年一貫的師資課程，4+2 是大學四年加研究所兩年的師資培育方式，大學部加強學科能力，研究所強調專業能的學習；在兼設有學科能力相關學系及教育相關研究所的學校，學生可以採 4 年大學 1 年研究所的五年一貫課程培育，以全面提升教師的水準，唯有師資水準的提升，方才能保證教育改革的成功。

二、全面推動教師在職培訓，促進教育專業成長

國中屬國民教育階段的學習，因此，學生僅以學區的方式規範，學生不經任何的篩選即進入國中就讀，再加上過去國中課程的設計，都失之過多、太難，與生活脫節，以致有「80% 的學生陪 20% 的學生讀書」之譏，但九年國民教育自 57 年開始實施至今已有 45 年之歷史，國中教師大多已適應異質性高的班級教學，而高中職教師則不然。

免試入學的設計，以舒緩升學壓力，促使教學正常化為目標，因此，在入學上，不僅不採計國中在校成績，若申請人數少於入學名額，則可全數入學，否則以比序的方式篩選，此種方式的入學，將使高中職階段學生之異質性加大，對學生的學習與教師之教學都會造成相當大的影響，尤其是過去已習慣於教導經篩選、同質性較高學生的高中職教師，在教學、輔導態度、方法上若不配合調整、研習，不僅老師難以適應，學生學習也有困難，當前國中所產生的教學問題，將逐漸在高中職層次顯現，高中職的教學品質堪虞。

此外，配合教育理念的更新與課綱的重新設計，教師也要有嶄新的教學方法。過去教學太過於強調教師的「教」，因此，師都非常執著於「教學時數」的多寡，認為足夠的教學時數才是學生程度的保證。但現代教學科技精進，網路資訊發達，尤其是最近翻轉教育的理念極為盛行，教師應將教學的重心由教師的「教」轉向學生的「學」，學習應由學生自行負責，課前預習、網路搜尋資料、課堂中討論、分享學習經驗、自主思考、自我學習，老師僅是站在輔導、協助、諮詢的地位，而這嶄新的觀念，都必須要有賴教師培訓工作的進行。因此，全面推動教師在職培訓，促進教育專業成長，將是實施十二年國教是

否能成功的重要關鍵。

三、依學生特質彈性選課，促進多元智慧發展

根據教育部實施十二年國教的規劃，現行多元入學方式將整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，「免試入學」以舒緩升學壓力，促使教學正常化為目標，其名額占該免試就學區招生名額的七成五以上；「特色招生」則以達到「適性揚才」為目標，自然科學、語文、社會學科、藝術、音樂、體育、商業、工程及餐飲等，均可辦理特色招生，以「班級」為單位申請，只要符合規定，提出申請即可以辦理（教育部，2013）。教育部雖對外聲明，特色招生並不同明星學校，但外界對於兩種不同管道的學生進入相同學校之後，到底如何分班？到底如何選課？總是充滿了疑慮。

事實上，這是一個兩難的問題，如果特招生、免試生分開上課，不僅將造成「一校兩制」，同時也讓免試生和特招生有階級之分、可能不為家長、社會所接受。但如果免試生和特招生都可選相同的課程，混班上課，那為何招生卻要分兩種不同的管道，不是多此一舉嗎？

當前高中職課綱的規劃是以提升國民素質為重要目標，因此，應以課程選修的方式達成「適性揚才」為目標。在核心課程的部分，每個學生修習的內容大體相同，至於為適應學生的個別性向、興趣與能力，可以校訂選修課程的開設以為因應。當初所以設計「特色招生」以「班級」為單位申辦，主要的就是配合將來入學之後不需再分班，提供特色課程的選修，以達「適性揚才」的目標，「特色課程」本來就以具備特色才能的學生就讀最為恰當。學校重視學生的多元發展，就應以核心課程為基礎，而特色課程列為選修課，所有學生都能按意願與志趣選修特色課程，如果一味的僅想到學生上課權利的平等，而將不同特質不同的免試生和特招生混班上課，這將使適性發展的目標流為空談。

柒、特殊需求學校、學生配套措施，因材施教

一、私校明確定位，促進私校發展

我國的私立學校是屬於社會公益的財團法人，私人捐資興辦學校，資產捐出之後，就不能再有「私有」的主張，無論設校條件、課程、教材、教師資格、招生，都是「公私一致」，「私立學校」頂多是所民間投資的公立學校而已。

過去，公立學校挾著低廉學費的優勢以及優渥教師待遇的條件，吸引了大量優秀的教師教學及學生就讀，致使私立中小學的經營陷入苦境，除少數學費昂貴的貴族學校外，私校大多為學生就讀意願不高、招生困難的弱勢學校。然而，隨著十二年國教的推動，公私立高中職的學費先行齊一，之後高職免費入學，高中除排富外也可免費入學，也創建了公、私立高中職公平競爭的機會。

菁英私校與明星公立高中的競賽，過去早已存在，隨著十二年國教即將實施，競爭將更白熱化。許多家長對十二年國教的人學方式產生疑慮，不願意孩子成為白老鼠，也不願意孩子承受國中升高中之苦，再加上擔心免試入學後，公立高中職學生素質變差、教學品質低落，升學率也下降，是以，已有越來越多的家長將子女擠往私校國中部卡位，不僅可直升高中，也可追求較好的學習品質。

學校有公私之分，學生無公私之別，私校是教育體制的重要一環，十二年國教促使公私校有公平競爭的機會，政府應給予私校明確的定位及適切的協助與輔導；同時在失去便宜學費的優勢後，促使公立高中職提升教學品質、加強學生輔導、建立特色，吸引學生就讀。讓公私立學校良性、公平競爭，都能貢獻教育、為社會培育有用人才，「公私立一樣好」，相信這也是十二年國教能否順利實施的重要關鍵。

二、設計特殊才能學生升學管道，促進個人發展

根據「高級中等學校法」第四十五條的規定：「高級中等學校應

就學生能力、性向及興趣，輔導其適性發展，並得採取專案編班方式提供體育、音樂、美術、舞蹈、戲劇等技藝課程，以銜接國民中學之技藝教育。」顯然的，在十二年國教實施之後，為了學生的適性發展，可以以專班的方式，提供學生學習特殊技藝、才藝的機會。

現今十二年國教的規劃，雖然有特色招生，但重點都放在明星高中的學科特色或職校的類科特色，至於音樂、美術等藝術類科，並未受到應有的重視。而先免試後特色的人學制度設計，讓許多具有非學科專長智慧的學生，為了先求有入學機會的保障，只得參加免試入學的評比，而必須犧牲專長特色的學習，將時間及精力花費在自己沒有興趣或非專長的學科學習與課程活動之上；之後若再參加特色招生，又得再重起爐灶另為準備，讓學習才藝的路更波折、艱辛。

才藝班未能普遍設置是另一個困擾的問題，無論音樂班、美術班，在國中階段已非普遍，而且大多設置於都會區，高中階段更是如此。才藝的學習有其聯貫性，國中才藝班的學生，若在高中階段未能銜接，過去的學習即將中斷，也白費功夫。縱然有幸考上，非都會區的學生卻必須遠離住家，到都會區就學，讓「就近入學」成為空談。

「適性揚才」是十二年國教最重要的目標，「高級中等學校法」既然有「應就學生能力、性向及興趣，輔導其適性發展，並得採取專案編班方式提供體育、音樂、美術、舞蹈、戲劇等技藝課程，以銜接國民中學之技藝教育」之規定，為了讓不同才能的孩子有不同的進路，對才藝教育的規劃，無論是區位的分布、班級的設置、學習的環境、課程的設計、經費的籌措，在在都需更用心、更完備，讓這些學藝術、才藝的孩子能追求自己的興趣，也能有良好的學習機會。

三、體制外學校永續發展，促進教育體系活化

教育改革為台灣的教育體制帶來了衝擊，帶來了生機，也催生了許多體制外的學校，如森林小學、華德福學校，體制外的學校雖仍在萌芽階段，但發展方向卻越來越清晰、學校數目也逐漸增多。許多家長，有鑑於教育理念以及子女的適性發展，為孩子選擇了體制外的學校，體制外國小畢業後可繼續就讀體制外的國中，而國中畢業之後呢？

首先要思考的是，十二年國教實施之後，是否可讓體制外的學校延伸至高中以上，讓國中小階段的學生得以銜接？「高級中等學校法」第十三條規定：「為保障學生學習權及家長教育選擇權，高級中等教育階段得以個人、團體及機構方式辦理非學校型態之實驗教育；其申請條件、程序、學生受教資格、課程、學籍管理、學習評量、畢業條件、訪視輔導、收費、政府補助及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」從法理上而言，既然國中小階段可以有自由度較高的體制外學校，高中職階段又有何不可？如今「高級中等學校法」已有高中職階段設置非學校型態實驗教育的法源，其設置辦法、管理規定、課程規範都必須要儘速訂定，而未雨綢繆的，將來如何升學大學，亦須及早規劃。

倘若體制外的高中職未能立即設立，十二年國教實施之後，體制外的國中生要如何回歸體制內的高級中等學校，可能須勞動教育行政機關給予更多的關心與用心，為體制外教育的學校與學生規劃出一條活路，讓這些學校與學生也有繼續發展、學習的機會，諸如就學區如何劃分、如何入學、課程如何銜接、生活如何適應？凡此總總，都需詳細規劃。讓體制外的學校繼續存在，讓體制外學校學生可以轉銜至體制內的學校，這未嘗不是為教育的發展保留更多的刺激與生機的契機。

四、規劃自學生升學管道，保障自學生權益

「孩子一個都不能少」、「將每個孩子帶上來」都是教育的至高無上的理念，但是每個孩子都是獨一無二的，並不是學校的教學內容、方式都適合每個學生，因此，如何對特殊需求的學生予以特殊的教學方式與內容，就成為「生產線式」的公共教育外，必須思考的問題。

根據「教育基本法」第八條之規定，「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容。」是以，家長可在「為其子女之最佳福祉」的前提下，為其孩子選擇公辦學校、私立學校或體制外的學校，甚至於可以精心規劃，在正規教育體制外，個別或少眾地在家自我學習。

「在家自學」政府有極嚴格的規範，每個申請「在家自學」的學生，都必須研擬實驗教育計畫，其中包含學習領域、課程、教材、教法，學習評量等內容，向教育行政機關申請，經層層審查之後方能實施。雖然過程困難重重，但為了孩子的特殊需要以及適性發展的機會，家長仍努力以赴，在家自學的學生，已有逐年增加的趨勢。

在家自學學生所遭遇的困難莫過於升學，「高級中等學校法」第三十四條規定：「國民中學畢業生或具同等學力者，具有高級中等學校入學資格；同等學力之認定標準，由中央主管機關定之。」在家自學的學生具備高級中等學校入學資格殆無疑義，但如何入學，可能才是問題之根本所在。

在家自學學生的學習領域、課程、教材、教法，學習評量等內容，均與一般正規教育不同，若參加會考，因課程內容與學校不同，對在家學習的學生極為不利，而各就學區所公布的超額比序項目，如獎懲紀錄、體適能成績、擔任幹部加分等，對渠等也不適用。家長為其子女的「最佳福祉」選擇了在家自學的教育方式，雖然人數不多，但「孩子一個都不能少」，政府在規劃國教新制度之時，一定要為這群自學學生另謀管道，絕不能因為學生僅是少數，就犧牲了他們的教育權益。

捌、結語

十二年國民基本教育的推動是本世紀最大的教育改革工程，不僅事關未來年輕世代的發展，更是國家競爭力是否能夠繼續提升的重要關鍵。雖然在事先已經歷經長時間的規劃，但由於各界對本項政策的殷切期盼以及想一舉去除教育的陳疴，以致各方意見分歧，共識難以凝聚。面對各方的批評與建議，教育行政機關應以更開放的態度與雅量，接受各方的意見，當說明者應講清楚、說明白，當變更者則應有面對與改革的勇氣。唯有如此，此重大的教育改革工程才能順利推動，這也才是全民之福、國家之福。

參考文獻

- 天下雜誌 (2013)。「12年國教國中現場大調查」, 11。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5054089> [CommonWealth Magazine (2013). *The Investigation of Implementing National Twelve-year Basic Education for Junior High School*. Retrieved from <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5054089>]
- 方德霖 (2012)。亞洲人才競賽 台灣已經墊底。今周刊, 831。[Fang, D.L. (2012). Taiwan ranked last in Asian talent contest. *Business Today*, 831.]
- 吳明清 (2009)。免費乎? 免試乎? 十二年國教的政策困境與出路, 教育行政論壇, 1 (2), 49-59。[Wu, M. C. (2009). Problems and solutions of the policy of Twelve-year public education. *Forum of Educational Administration*, 1 (2), 49-59.]
- 林秀姿 (2014年4月20日)。12年國教適性分班, 7成高中校長贊成。聯合報。取自 <http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/discuz/forum.php?mod=viewthread&tid=1672> [Lin, H. T. (April 20, 2014). 70% of high school principals in favor of adaptive placement for National Twelve-year Basic Education. *United Daily News*. Retrieved from <http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/discuz/forum.php?mod=viewthread&tid=1672>]
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱草案。[National Academy for Educational Research (2014). *The Syllabus Draft of Integrated Plan for National Twelve-year Basic Education*]
- 高中優質化方案總召學校資訊網 (2014a)。高職優質化輔助方案。取自 <http://203.71.198.10/index2.php?inpage=1> [SAPROGRAM (2014a). *School Actualization Programs for Vocational High School*. Retrieved from <http://203.71.198.10/index2.php?inpage=1>]
- 高中優質化方案總召學校資訊網 (2014b)。高中優質化輔助方案。民國96年5月2日台中字第0960065564號函訂定。取自 <http://>

- www.saprogram.net/?page_id=35. [Saprogram (2014b). *School Actualization Programs for Senior High School*. Retrieved from http://www.saprogram.net/?page_id=35]
- 教育部 (2008) 。十二年國民基本教育先導計畫－高中職發展轉型及退場輔導方案。2014.05.30 取自 <http://12basic.tchcvs.tc.edu.tw/tmepdata/12basic/uizkf.doc> [Ministry of Education (2008). *National Twelve-year Basic Education pilot project - Development transformation and exit counseling of senior high and vocational school program*. Retrieved from <http://12basic.tchcvs.tc.edu.tw/tmepdata/12basic/uizkf.doc>]
- 教育部 (2009a) 。高中優質化輔助方案。[Ministry of Education (2009a). *School Actualization Programs for General and Vocational High School*.]
- 教育部 (2009b) 。高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案。[Ministry of Education (2009). *The implement program on homogenized education resources of adaptive learning community for Senior High and Vocational School*.]
- 教育部 (2012a) 。教育統計(101年版)。[Ministry of Education (2012a). *Education Statistics, 2012*.]
- 教育部 (2012b) 。政策與大學治理雙管齊下一高階人才培育的問題與對策。電子報，2012，65。取自 http://www.news.high.edu.tw/pages_d.php?fn=forum &id=75 2012.05.14 發佈。[Ministry of Education (2012b). *The Issues and Corresponding Strategy on High Level Talented Personal Cultivating - A Two-pronged Approach: Policy and University Governance*. *E-Newsletter, 2012, 65*. Retrieved from http://www.news.high.edu.tw/pages_d.php?fn=forum &id=75]
- 教育部 (2012c) 培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會－教育人才培育白皮書，2012.12。[Ministry of Education (2012c) *Cultivate the talents of diverse quality to create a happy and prosperous society - The white paper of cultivating education talents*.]
- 教育部 (2013) 。十二年國教實施計畫。102年3月1日奉行政院核

定修正版本。〔Ministry of Education (2013). *National Twelve-year Basic Education Implementation Plan*. The amended version was approved by the Executive Yuan in March 1, 2013.〕

教育部（2014）。高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案（修正草案）。〔Ministry of Education (2014). *The Implement Program on Homogenized Education Resources of Adaptive Learning Community for Senior High School*.〕

教育部國教署（2013）立法院三讀通過「高級中等教育法」及「專科學校法」部分條文修正案 確立十二年國民基本教育實施法源。〔*The amendment of certain provisions of “Senior Secondary Education Act” and “Junior College Act” were approved by the Legislative Yuan as sources of law in implementing National Twelve-year Basic Education*. k-12 Education Administration, Ministry of Education.〕

楊朝祥（2001）。紓解升學壓力，消除教育禍源。國政專論。取自 <http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/090/EC-P-090-013.htm> 〔Yung, C. S. (2001). Relieve academic pressure and eliminate disaster sources of the education. *NPF Working Paper*, National Policy Foundation. Retrieved from <http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/090/EC-P-090-013.htm>〕

楊朝祥（2013）釐清十二年國教政策爭議，*教育資料與研究*，109，1-24。〔Yung, C. S. (2013). A clarification of the policy dispute on the National Twelve-year Basic Education System. *Journal of Educational Resources and Research*, 109, 1-24.〕

十二年國民基本教育： 追求「公平」或「卓越」之評析

詹盛如*

摘 要

過去二十幾年來，臺灣不斷探討與研議延長國民教育的可能性。自從 2006 年以來，政府開始正式推動十二年國民基本教育，引進免試入學，推動高中職社區化與優質化方案，實施國中教育會考，甚至倡議免學費政策。但是在這些大規模的改革策略中，到底決策者希望十二年國民基本教育能達成哪些願景與理念，主要方案設計與規劃又蘊含哪些主要價值取向。本研究分析政策文本，發現十二年國民基本教育非常強調「公平／均質」的概念，雖然「優質／卓越」的理念也不斷出現，但因為全面追求公平的緣故，我國後期中等教育有結構趨同（structural convergence）的發展，不利於個體的適性發展與多元選擇。也因為對公平價值的重視，甚至窄化或取代了對優質／卓越理念的追求，這是往後政策規劃必須深思之處。

關鍵詞：十二年國民教育、公平、均質、卓越、優質、政策分析

* 詹盛如，中正大學教育學研究所教授

電子郵件：ju1207@ccu.edu.tw

來稿日期：2013 年 3 月 5 日；修訂日期：2013 年 5 月 10 日；採用日期：
2014 年 10 月 2 日

The Twelve-year Basic Education: Equality vs. Excellence

Sheng-Ju Chan*

Abstract

For over two decades, Taiwan has explored and revisited the issue of the feasibility of extending compulsory education. Since 2006, the government officially started the policy to launch the twelve-year basic education program, attempting measures such as test-free school admission, schooling in neighborhood, quality enhancement for senior high schools in general, implementation of the comprehensive assessment program for junior high school graduates, and last but not least, tuition free education. What are the visions and ideals of the policy-makers with these large-scale reform strategies? What are the fundamental values underpinning these policies? This study, through comprehensive text analysis of policy documents, finds that the notion of equality/equity is heavily emphasized in the campaign for the twelve-year basic education system despite the occasional mentioning of the notion of quality/excellence. With the extreme focus on equality, upper-secondary education sees a trend toward structural convergence, which is not beneficial to individualized development and multiple choice. This also hinders the pursuit of the value of quality/excellence, which deserves our serious concern.

Keywords: The Twelve-year Basic Education, equality, equity, quality, excellence, policy analysis

* Sheng-Ju Chan, Professor, Graduate Institute Of Education, National Chung Cheng University

E-mail: ju1207@ccu.edu.tw

Manuscript received: March 5, 2013; Modified: May 10, 2013; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

十二年國民基本教育是我國廣受討論的政策議題之一，因為他牽涉的面向非常廣泛且複雜，各方人士都有不同思考、解讀與期待，加上幾乎每個人都曾經歷後期中等教育，因此論辯起來就格外的激烈與充滿對立。例如：有家長主張每個孩子應該要有同樣的機會就讀好學校；但是另一方面，擁護明星高中或傳統名校亦大有人在，兩造觀點僵持不下。但是不可否認的是，逐步延長國民教育似乎是許多民主國家的發展方向，主因在於當社會發展到一定程度，高科技產業發達，服務業興起，配合知識經濟理念的盛行，延長國民教育似乎成為政治正確，無庸置疑的選擇。事實上，觀諸其他國家的發展，逐步延長義務教育似乎是一項趨勢，例如：英國首相 Gordon Brown 在 2007 年就宣布，在 2013 年要將義務教育延長到 17 歲，在 2015 年則延至 18 歲（吳榕峯，2012）。若將焦點轉到其他西方國家，可以發現義務教育長達 10 年以上者比比皆是，包括比利時（6-18, 12 年）、加拿大（6-16, 10 年）、（6-18, 12 年）、義大利（6-18, 12 年）、荷蘭（5-17, 12 年）、法國（6-16, 10 年）、冰島（6-16, 10 年）、挪威（6-16, 10 年）、西班牙（6-16, 10 年）與紐西蘭（5-16, 11 年）（UNESCO, 2011）。

只是，用何種形式或結構延長國民教育各國皆有不同，有些國家強調分化的（differentiated）後期中等教育，而有些國家則傾向統整式（integrated）的架構，各有歷史沿革與社會情境條件的考量，難以一概論之。我國也在歷經 20 幾年的規劃與討論，終於自 2006 年開始實質推動延長國民教育。目前雖然各界對於十二年國民基本教育有相當多的討論與分析，包括蘇永明與方永泉（2007）的專輯，但是目前少有著作從政策方案內蘊的價值取向，進行整體分析並探索其啟示。本文立基於此，將深入探討十二年國民基本教育政策設計與規劃的「主要價值理念」，批判的分析「公平」所扮演的角色，及其對後期中等教育的意涵，焦點也關注公平與卓越的兩組對立的價值彼此取代的關係。論文結構分為六個段落，首先是對十二年國民教育追求的簡要歷史回顧，其次，從公共政策的角度分析公平與卓越兩組價值的本

質與動態關係，第三則審視當前十二年國民基本教育政策的內涵。接著，作者從「公平」與「卓越」的角度，詳細檢視主要方案內涵所隱含的價值取向與意義，最後發現政策所認定的優質／卓越，是建立在公平／均質的價值之上，決策者以公平的理念等同了優質、卓越，甚至競爭力。

貳、十二年國民教育：一個簡要的歷史回顧

臺灣對於十二年國民教育的追求其實起源相當早，1968年開始九年義務教育推動之後，旋即開始有所討論。但是開始有具體政策方案則始自1983年朱匯森部長任內，當時主要形式大都以職業與技術教育的延長為主軸，這樣的思考一直持續到1990年代末期才因為社會經濟的發展，高科技與服務業的擴張才轉變為全面（普通高中＋職業高中）延長國民教育。從歷史發展的角度而言，有兩個時期可以明確區隔開來，亦即1980年代至1990年代中期，以及1990年中期迄今。這兩階段各有不同社經背景與國家發展需求，因此在延長國民教育時，也呈現不同特性與內涵，以下分別予以分析。

一、透過職業教育延長國民教育：1983至1990年代中期

最早提出延長國民教育的方案始於1983年的「延長以職業教育為主的國民教育計畫」，當時為配合我國經濟發展之人力需求，全面提升國民知識及技能水準（鄭崇趁，2001），主張對國中畢業後就業而未滿十八歲者，施以部分時間之職業進修補習，教育部並於1985年開始辦理「延長國民教育班」。當時主要政策對象並非在學學生，而是國中畢業生且已經就業之青年人，希望透過「進修補習」之形式，提升其教育素養與知識技能。這個方案是在現有學制結構之外，附加「國民教育班」，因此並非正式學校系統的一部分，反而更類似現在所謂的「回流教育」或「終身教育」。但由於當時缺乏經費，並配合中級技術勞力之需求，高職程度的技能成為國民教育延伸之核心。

但隨著高中升學考試日益競爭，為減緩國中生的升學壓力，避免

一次定終身的人學機制，並且為十二年國民教育預作準備，自 1990 年毛高文部長開始推動「延長國民教育初期計畫——國民中學畢業生自願就學高級中等學校方案」，試辦三年。這個方案具有三大政策原則，分別為「自願入學、免納學費、免試入學」，實際的特點則是（一）以國中在校三年成績替代聯考，由學生志願選校。（二）將延長國民教育年限規劃為三階段：免試→免費→義務。（三）試辦階段鼓勵學生（家長認定）自願參加為原則。這個方案雖然焦點在於「升學機制」的調整，但是主要用意是希望藉由採納在校成績，以及免繳學費的誘因來逐步完成義務教育延伸之目的。其所涵蓋的範圍牽涉所有高中、高職與五專學制，而且是在正式學制當中進行變革，希望同時完成免試、免費與強迫入學之目標。但是這樣的設計卻在各方對於在校分數計算、參與學生學習意願低落、學生長期處於學習壓力，以及人情關說與介入之下，遲遲無法大幅推動，最終在 1999 年劃下句點（周祝瑛，2003）。

但是就在自願就學方案遭遇阻力時，郭為藩部長上任後試圖轉變國民教育延長的的方向與作法，自 1993 年執行「發展與改進國中技藝教育方案——邁向十年國教目標」，希望能逐漸地取代「自願就學輔導方案」，以漸進方式改革既有國中體制，鼓勵接受技藝教育學生繼續升學，逐次達到全面免費的第十年國民教育。這個方案的內容其實回應了 1983 年的精神，以技術職業教育為導向的國民教育延伸，但是政策對象是那些原本無意升學的國中生，藉由規劃國二學生修讀職業陶冶課程，提供適合技藝教育學生於國三時學習技藝教育課程，並繼續就讀技職學校相銜接課程至少一年以上。因此，學生是在國中端就地「延長」一年的學習，而非在高級中學或五專就學，所以也沒有升學機制的問題。

整體而言，1990 年代中期之前所提出的延長國民教育的方案當中，除了自願就學方案之外，幾乎都是以「技職教育」來延伸國民教育，採取「附加」（add-ons）課程形式，並沒有進行實質學校體制與結構改革，且焦點對象都是以沒有升學意願或是就業導向的學生為主，並未考慮普通高中的學生。唯一涉及「升學機制」調整的自學方案，則因為爭議過大，各方缺乏共識，迅速淹沒在政策洪流中，難以

延續下去。

二、全面延長十二年國民教育：1990 中期迄今

從 1990 年代中期開始，雖然政府仍考慮以技藝教育為延長國民教育之準備，但是隨著國內經濟起飛，產業發展，高科技與服務業盛行，人民開始拒絕終結式的高職教育，希望能有更多的升學機會，配合社會結構轉型之需求，各方也對於高中與高職比重也有調整之意。傳統上，1980 年代高中與高職學生之比例大約是 3：7，政策上於是漸進調整為 5：5（楊朝祥，2010）。此外，自從 1994 年開始，為因應性向與興趣發展較為遲緩的學生，提供更多元的升學管道，以達到延緩分化、適性發展的教育目標，開始導入「綜合高中試辦方案」，希望學生能夠在一所學校中有同時選擇學術與職業課程的機會，藉以進行性向試探（周祝瑛，2003）。不過，實務上綜合高中大多成為學生接受普通高中教育的管道，反而無法達成試探的用意。

另外，為降低升學壓力，避免單一智育成績掛帥所衍生之弊病，從 1998 年開始吳京與林清江兩位部長開始規劃與推動「高職免試多元入學方案」與「高級中學多元入學方案」，建立起延長國民教育的雛形，並於 2001 年以國中基本學力測驗成績替代聯考。這個制度的設計與規劃，希冀透過多元的入學管道設計，逐步延長國民教育，最終以免試的方式進入高中階段就讀。除了入學方案的重大變革之外，其他幾項與延長十二年國民教育相關的方案也出現雛形，包括高中職社區化（2001 年開始）、高中職優質化（2006 年開始）、國中與高中職學生生涯輔導實施方案（2008 年開始）等。這些方案使後期中等教育具備就近、均質、適性且彈性的特質，以符合學生發展之需要。同時，自從 2000 年開始之後，各界呼籲延長國民教育的聲浪日益升高，教育部也於 2003 年 9 月主辦全國教育發展會議，會後獲得之結論與建議為：

審慎規劃十二年國教，優先全面提升後期中等教育各類學校教育水準，促進高中職教育均質化及優質化，並進行高中職核心課程、學區劃分及入學方式之研議，準備充足並廣徵民意獲得

支持後採階段性之試辦、檢討及推廣，以實現後期中等教育免試、免費、非強迫之政策理想」（陳清溪，2007：86）。

因此，政府自 2003-2005 年間委託 11 項十二年國民基本教育專案研究，並且從 2006 年起正式成立推動工作小組及專案辦公室，負責相關工作之進行（吳財福，n. d.）。所以，從 1990 年代中期以來的延長國民教育論述與政策設計，有別於之前以職業教育、外加式的局部調整，這次是全面性的改變入學型態、課程結構設計、學區劃分，以及高中職的教育品質等，充分展現不一樣的格局與眼光。

從公平的角度而言，1990 年代中期之前所規劃的延長國民教育，幾乎都著重在受教機會的「增加」，或鼓勵不願意升學者接受更多教育，焦點不在於全面性的改變後期中等教育階段的結構與設計，用意是在增加受教時間的增加。即至第二階段的規劃（1990 年代中期之後），則完全跳脫到另一層次上，講求在已有的受教機會上，強調入學方式的公平、學校之間的均質化，或者個體能在生涯歷程中獲取更佳的发展機會等。

參、公共政策的分析角度：公平與卓越

所有公共政策都是理念的實踐，也是價值的展現。著名的政治學家 Easton（1953）曾為文表示政策是一種「價值的權威性分配」（authoritarian allocation of values）。他認為所有的政策都代表特定價值的追求，特別是官方的價值（official values），正因為政策具有國家法定的效力，更能彰顯其價值的特性。既然，公正政策是特定價值的體現，那麼有哪些重要的價值類型呢？Stone（2001）認為在所有的自由民主社會中，公共政策主要追求五項關鍵價值，分別為「公平」、「效率」、「安全」、「自由」與「社群」（community）；而 Labaree（2003）則認為教育政策經常圍繞在三項獨特但又相互競爭的價值，亦即「民主平等」（democratic equality）、「社會流動」與「社會效率」等。兩位作者不約而同指出相似且重要的價值，包括

公平／平等，以及效率；其他則包括自由、流動等重視彈性、多元與差異的概念。事實上，當代教育政策另一項重要的價值訴求是「優質教育」（quality education）或「卓越」（excellence）。例如：當前十二年國民基本教育亟欲打造「優質高中職」，許多教育部的獎項與競賽都以卓越為稱號，包括「教學卓越獎」、「校長領導卓越獎」與「大學教學卓越計畫」等，皆是顯著的例證。

不過，公共政策中重要的價值並非都是單一且獨立的，同一個政策經常會有多重／多元價值含涉其中（例如：既強調公平也強調效率），難以清楚的區隔劃分。若是巨型政策（mega policy），加上不同利害關係人的涉入，對立衝突的價值競爭經常出現。例如：過去十數年來臺灣針對是否興建核四廠，即有兩大類的價值對壘：亦即經濟發展與環保安全，兩方各有堅持與訴求，難分難解。教育政策更是如此，建構式數學（強調理解與意義建構）嘗試對傳統背誦與記憶式教學進行革新，最後卻功敗垂成。相同的，十二年國民基本教育中有兩組相對的價值命題蘊含其中，也就是公平與優質。本研究在後續段落將深入探索政策所隱含的價值取向。在此，先行介紹與分析這兩項重要價值的意涵與類型。

首先是所謂的「公平」（equality），根據字面意義為「能夠平均且公正的對待所有事務」。實際上「公平」有兩類不同的形式，第一種是每個人均獲致相同的最終結果，指的是「結果的公平」（equality of outcome），強調最終結果的一致性與同等性，例如財富、學業成就等（Phillips, 2004）；第二種則重視「機會的公平」（equality of opportunity），特指在規則範圍內同等對待的程序價值，例如：就學機會均等。這兩類的公平雖然不見得完全對立，但是過度偏向一方，就有可能造成排擠或犧牲對方，影響另一方的達成。事實上，我國學術界也針對「公平概念」有系統性的探索，分別針對高等教育、弱勢教育、技職教育、後期中等教育與國民小學建立公平指標，藉以實務運作之參考（請參考教育政策論壇，2011，14卷4期）。至於「卓越」（excellence），根據牛津進階讀者字典（Oxford Advanced Learner's Dictionary）的界定，是指一種天賦或是超乎尋常的品質，所以經常被當成表現的標準（a standard of performance）。因此，所謂的卓越必

須立基在超常的品質之上，相對於基準有優異的表現。所以，卓越的教育（不論是前述的教學、領導或研究等）必然以優質的教育（quality education）為根基，因此「優質」與「卓越」指的是同一件事，只是程度有所差異罷了。更值得注意的是，不論優質或卓越都沒有清楚的本質對象，必須仰賴參照的指標或標竿（benchmarking），才得以界定何種狀況屬於卓越或優質。例如：升學率甚佳（智育）是卓越學校的指標之一，但是道德品行（德育）優良也可以是另一個項目的卓越，端視判斷時根據的主要價值為何。

肆、十二年國民基本教育主要願景、理念與目標

目前所推動的十二年國民基本教育圍繞在三大願景上，分別是提升中小學教育品質、成就每一個孩子，以及厚植國家競爭力。這些抽象價值象徵當前政府最企盼能夠達成的遠景，具體而言包括「增進國家競爭力，促進教育機會均等，引導學生適性發展及促進國中教育品質提升」（教育部，2012）。誠如曹學仁（2012）所言，十二年國民基本教育最核心的哲學思維是「就學機會的均等」，也就是均等（equity）、公平及社會公義（social justice）等理念，在成就每個孩子的基礎，促進適應發展，最後達成社會集體競爭力的提升。也因為如此，政策方案所宣揚的五大理念主要集中在「有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路與優質銜接」，藉以達成具體六大目標（請參見圖一）：

- 提升國民基本知能，培養現代公民素養。
- 促進教育機會均等，追求社會公平正義。
- 充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展。
- 落實學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業。
- 有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展。
- 建立學力檢測機制，確保學生學力品質。

在政府描繪的願景、理念與目標當中，可以清楚知覺到教育品質的提升、教育機會均等的促進、多元適性，促成均衡發展是核心的內

涵與焦點。在這些思維背後，政府認定後期中等教育的問題在於「教育資源平均分配」、「舒緩升學壓力」與「確保教育品質」三大面向上，而最終目標是「提升學生品質」與「公民素養與國家競爭力」。在此等論述當中，公平、均等與社會正義等價值是重要訴求，而品質的提升，卓越的表現與國家競爭力則隨之油然而生，顯見這兩組不同的價值命題在政策當中被巧妙的連結起來，形成「公平／均等／社會正義」能夠促進或提升「品質／卓越／競爭力」。以下我們實際分析 29 個改革方案所蘊含的關鍵精神，藉以說明在實務運作層次，當前十二年國民基本教育如何落實公平與卓越的價值。

圖 1 十二年國民基本教育架構圖



資料來源：教育部（2012）。十二年國民基本教育：理念、願景、基本內涵。取自 <http://12basic.edu.tw/>

伍、主要政策內涵

十二年國民基本教育有 29 個方案，涉及的範疇相當龐雜，有財務、免試入學機制、教師專業能力發展、課程與教學革新、學生生涯輔導，以及法制宣導等。為求深入了解政策走向，洞察當前社會對十二年國民基本教育之爭論，以下分析對象主要集中在爭論較多，且對後期中等教育產生根本變革的制度規劃上，藉以了解「公平」與「卓越」兩組價值所彰顯的意義。

首先，十二年國民基本教育最引人注目且最有爭議的變革莫過於「免試入學」，相關的配套設計與措施尚包括入學管道設計、就近入學（學區劃分）、教育會考與超額比序等。從整體的改革觀之，免試入學具有明顯追求「公平」或甚至是「結果公平」的色彩（見本文第三節相關概念探討）。光從「免試入學」四字的表面字義即可理解，不論學生成績、族群或地理位置，都有相等的機會進入「任何」學校，藉以避免因學業成績進入不同學校之弊病。因此，所有學校被要求開放免試名額，希望在 103 學年度至少達到 75% 以上的標準，但正因如此，許多傳統知名高中紛紛反彈，希望能保有更多「篩選學生」（特色招生）的權力（中央社，2013）。從學業成績的角度思考，在這裡看到了「結果公平」與「卓越」可能的矛盾衝突，讓學生有均等的機會念到「好學校」是很好的理想，但是知名高中卻因其卓越地位受到威脅，感到憂心忡忡。

事實上，伴隨「免試入學」政策而來的原則尚有「多元適性、因地制宜、就近入學、機會均等」等。在實際方案方面，源於 2001 年的高中職社區化在此符應了就近入學的原則。政府把全國劃分成 15 個就學區，純然以戶籍為入學考量，不准越區就學（除少數共同學區之外），其主要目標在達成「區域內的均質化」發展，防止學生在「學區間」流動，間接促進城鄉均衡發展。而在入學管道設計方面，雖然 75% 的大宗學生將透過「免試」進入後期中等教育，但為保留「特色學校」（包括藝術才能班、體育班、科學班等）的發展機會，25% 學生將歷經單獨的「學科測驗」，可是時程規劃卻是免試入學分發（6

月)在先,特色考試分發(7月)在後。這樣制度設計用意在降低對傳統明星高中的競爭,「減少」個人選擇學校之機會差異,藉以舒緩升學競爭之壓力。畢竟,若大部分學生在「免試」時確定就讀學校了,那麼要去競爭 25% 的人就大幅減少了。

另外,為了讓增進實質求學機會的均等,政府也從 2006 年以來致力於高中職優質化的工作,希望讓學校之間更趨向均質,削弱傳統知名高中職的光環。根據教育部(2011)的規劃,優質高中職比率將於啟動階段(100年8月至103年7月)達到 80%,而進一步於全面實施階段(103年8月至109年7月)達到 95%,從而落實所謂「校校皆優質,公私立皆好」的願景。自從該方案實施以來,獲得補助之學校少有傳統名校,用意在促進區域內的均質發展,平衡學校之間的差異,達成學校類型間的公平發展。若以學生的求學實質公平而言,這樣的政策規劃似乎也頗具說服力,希望每位學生在歷程中都能被公平對待。為了降低眾人對於明星高中的追求,舒緩升學壓力,配合免試入學之理念,以往「國民中學學生基本學力測驗」也將被「國中教育會考」所取代,傳統以 PR 等級的評分基準,也改以「精熟」、「基礎」與「待加強」3 級為評量結果。這樣的轉變當然會有模糊個體彼此差異,降低競爭壓力,甚至促進測驗成績「結果的公平」的效果。雖然各界原則上支持免試入學理念,接受教育會考成績的作法,但是仍有一個實務問題必定會發生的是,當某間學校爭取免試名額人數過多時(很可能出現在明星學校),如何決定哪位學生得以入學?為此出現所謂「超額比序」的問題,政府因此頒布相關參考原則以為因應。其中最重要的標準強調「五育均衡發展」外,更要符合「公平性、教育性及可操作性」原則。具體的評分指標分為 8 類,包括學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢/結業資格、均衡學習、適性輔導、國中教育會考、以及多元學習表現。這些指標顯示政府用心於均衡發展,與追求公平之努力。但是若以單一學生而言,想在所有指標都能獲取高分似乎更加困難,所以才會有民間團體憂心「超額比序不利弱勢拉大城鄉差距」(中國時報,2013)。

在十二年國民基本教育當中尚有一項引發廣泛關注與討論的方案,那就是「免學費政策」。該政策將於 2014 年 8 月開始正式實施,

且沒有「排富條款」，學生不論就讀於公私立學校，所有費用都由政府全額負擔，一舉將公私立學校之間的學費差異泯除，帶來齊頭式的公平。但是也因數額過於龐大，國民及學前教育署吳清山署長即曾為文表示：「粗估實施十二年國民基本教育所需經費，每年至少兩百億以上，倘若從教育部現有經費勻支，勢必產生經費排擠效應，屆時其他各級各類教育發展都會受到影響」（吳清山，2011）。正因為政府負擔更多私立學校營運成本，也開始讓政府開始意識到「私立學校公共化」的問題。強調私立學校應該負起公共責任，「學生受教權益的保障與照顧，無公私立之分別」，甚至研議私立學校要有三席的「公益董事」，並且管制國中部學生直升高中部的比重（聯合報，2012）。凡此種種皆顯示，免學費政策誘發私校性質改變，與公立學校界線模糊，甚至趨同發展的現象。

整體而言，十二年國民基本教育除了上述強調公平與均等的政策內涵之外，尚有一類集中在品質提升概念的方案，除了上述的高中職優質化方案，比較重要的有適性輔導，以及提升學習品質兩大部分。在適性輔導方面總計有 6 項方案（包括：落實國中與高中職學生生涯輔導實施方案、國中教學正常化、適性輔導及品質提升方案、國中小學生輟學預防與復學輔導實施方案、國中畢業未升學未就業青少年職能培訓輔導方案、技職教育宣導方案與教育部推動產學攜手合作實施方案），但是除了生涯輔導與青少年職能培訓與落實十二年國民基本教育較為相關之外，其餘皆是舊計畫，實質創新內容較為缺乏。至於在各直轄市及縣市學生成立輔導諮商中心，訂定適性輔導工作計畫，規劃輔導工作運作模式等，如何能有效協助學生規劃、安排與選擇升學機會與發展，則有待觀察。

在提升學習品質的部分，主要政策內涵集中在國中小學生學習品質、高中職教育品質，以及課程與教學的改革。但如同適性輔導一般，有些計畫都屬新瓶裝舊酒，並非針對十二年國民教育設計（例如：整合補救教學政策即是），比較新的方案規劃包括「建置十二年一貫課程體系方案」，落實推動「中小學教師素質提升方案」，以提升高中職教師專業知能及教學品質。這些方案雖然意在品質提升，但缺乏對於整體學生能力或願景的討論與塑造，反而更在意課程體系的聯貫，

技術目標的達成，未明確指出十二年國民基本教育實施之後，對學生有哪些長期的助益。綜合上述主要方案發現，此次的教育改革相當重視「體制結構的改變」，但較少關注學習或教學的創新與提升，主要著墨的議題（或社會大眾在意的問題）大都是如何免試（包括免試比例）、升學機制如何設計、免學費、超額比序等技術問題，較缺乏對軟性教育品質與教學素材的投入、深化與轉化。

陸、政策價值分析：立基在公平之上的優質／卓越？

所有的公共政策都承載價值，教育政策更是如此，當前十二年國民基本教育的重要內涵其實環繞著諸多的公平／均等的理念，以及些許卓越／優質的概念。若前一節分析大致能夠被接受的話，那麼我們可以大膽的推論，「全面公平化」是當前的主要價值。政府正在全力追求後期中等教育的「公平化」發展，試圖消弭各式差異，包括公私立學校、社經階級、受學機會、城鄉差距¹、學習評量標準、學生個體特質，以致於高等教育入學機會。如前所示，免學費政策除了彰顯個體受教沒有社經階級的差異之外，更意外的迫使私立學校開始扮演公共責任的角色，模糊公私立學校特性的差異，甚至讓政府也得以介入私立高中職的運作（公益董事）。而免試入學則一舉打破以「學業成就」為升學思考的傳統，改以「地理區位」與「適性發展」為標準，希望每位學生都能進入「優質的學校」。也因為如此，全面性優質化政策成為十二年國民基本教育的關鍵基石，藉以說服家長與學生就近入學。但是這樣做的代價卻是，目前較為分歧且多元的後期中等教育結構受到嚴重挑戰，彼此日益趨同。加上為了維持所有學生就學機會相同的信念，特色招生的時程故意往後延遲，希望大多數學生在 75%

¹ 事實上，我國長久以來即存在著顯著的學生學業成就城鄉差距問題，但此波的教育改革訴求是均質化，希望 15 個「招生區內」能夠呈現均質的狀態，而且積極防止「跨區」就讀，體現「就近入學」的精神。但是這樣的政策設計估計仍無法改善「區域之間」的城鄉差距問題，且還有可能引發「均貧」的疑慮，值得持續觀察與檢視。

名額當中去選擇學校，降低學生個體之差異。在根除升學壓力的要求之下，除了摒除以「智育」為主的評量標準之外（包括免試入學），新式的國中教育會考甚至大幅簡化級別，剩下三個等級，讓學生彼此差異更加模糊化。就算是最後必須透過「超額比序」來決定入學順序，也是以「五育均衡」為指標，形塑出個體（國中生）均衡發展的意象。所以，全面性的公平更謂是本次變革的主流價值與精神，目標是在成就均衡發展的社會正義。

回到原本政策所擬訂的願景、理念與目標，我們依稀記得這個政策當中亦包含的「競爭力、優質與適性發展」的元素。但上述的分析提醒我們，「全面化的公平」，甚至強調結果的公平才是此次改革的主要方案內涵，那麼「超常的品質」，「相對於基準的優異表現」或是「卓越」要從何而來呢？在價值取向分析中，我們知道「公平／均等／社會正義」與「品質／卓越／競爭力」基本上是兩組不同的概念，甚至在公共政策當中，兩者也時有衝突對立的狀態，例如：為了追求世界級大學（卓越），經常引來經費分配不公平（不均等）的抗議。但是我們也知道，品質／卓越／競爭力是缺乏精準指涉的名詞，他們需要明確的指標或標竿做為基準，才能得知當前的表現水準。但是，追求公平／均等／社會正義會等同於品質、卓越或甚至國家競爭力嗎？這樣的推論不無疑問，光從當前知名高中抵制擴大免試名額，私立學校希望擴大直升比例，就可以知道公平對優質／卓越的追求是有所疑慮的。

更深刻的思考是，當前的「免試入學」、「免學費」、「高中職優質化」能夠自動轉化成「卓越」或「競爭力」嗎？或者說「全面均質化」的後期中等教育就更能實踐社會公平正義嗎？這些都是我們需要進一步釐清的。但可以想見的是，若把優質／卓越／競爭力界定在「全面均質化」，那麼兩者邏輯就能夠一致，沒有矛盾。亦即，實踐全面均質的後期中等教育結構，等同於優質與卓越的表現，那麼兩者即可相互融合，不會相互排斥。甚至可以說，目前十二年國民基本教育所實踐的優質與卓越就是立基在公平／均質的理念之上，這兩者緊密連結，優質／卓越以是否更公平／均等為評判標準。

只是這樣的觀點是來自於整體政策的觀察與評論，但是若把

焦點轉向「個體的適性發展」時，此次改革則會面對其他挑戰。因為，十二年國民基本教育在政策「結構」上非常強調均質與齊頭式的公平，導致整個後期中等教育都有「結構趨同」（structural convergence）的壓力，但是政策卻希望「個體」能追求適性與多元。所以令人擔憂的是，日漸分殊的個體如何能在雷同的結構中找到最佳選擇與受教機會呢？這兩者的假定似乎是不對稱的。誠如林永豐（2012）的觀察：

我國後期中等教育發展的重要趨勢之一，是愈來愈明顯的學生異質性，這樣的異質性具體顯現在學生不同的興趣、性向與能力，也顯現在學生將需要不同的生涯試探與進路準備。根據因材施教的理念，學生的差異愈大，就愈需要不同的教育引導。（林永豐，2012：6）

上述的觀察若屬實，那麼全面均質化的後期中等教育如何有效的回應日益分殊化的個體興趣與能力，非常值得關注。所幸，教育部已經為了提升教師「差異化教學知能」，因應學生的多樣學習需求，開始委託進行「十二年國民基本教育學習支援系統建置與教師教學增能方案實施計畫」。只是除了在教師專業素養的增能之外，課程安排、教學設施、學習環境與生涯進路也能有同樣的差異化支持，才是個體適性發展成敗的最終關鍵。往後十二年國民基本教育若要能提供「個人化」（personalized）協助，相關措施與規劃都需要再進一步思考與補充。

柒、結論

我國追求十二年國民基本教育的歷程為時已久，從 1983 年算起已有超過 30 年的歷史，但是在 1990 年代中期之前是以技術職業教育為核心，而且經常是外加的模式，對象以打算就業的學生，所以通常也不涉及升學機制的議題，自然與目前積極追求公平或受教機會均

等的價值有所差異。當時的十二年國教更在乎的是學生職業能力的強化，以及延長在學期間。但隨著時間的遷移，臺灣社會發展與產業結構的調整，後期中等教育已經非常普及，每位國中畢業生都有繼續就讀後期中等教育的機會，所不同者就學管道、就讀怎樣的學校、接受何種品質的教育，以及過程中承受多少升學壓力。1990年代中期以來所追求的十二年國民教育，主要追求社會正義，落實公平理念，並企圖降低升學壓力與競爭。在背負這些價值想法時，當前29個方案所支撐的願景、理念與目標，同時柔雜了「公平」與「優質」的兩大價值取向，並主張學生的適性發展與多元機會，只是上述的分析顯示政策把主要的心思都放在「公平／均質」的追求，甚至是「結果的公平」。這樣發展的結果，也讓「優質／卓越／競爭力」的訴求遭到窄化，甚至直接被「公平／均質」滲透、取代了。

在所有公共政策中經常背負多樣性的價值理念，但十二年國民基本教育試圖以「公平」為改革基調，已經讓其他的價值受到擠壓，特別是後期中等教育結構經此變革有大幅邁向「趨同」的現象，學校之間受到免試入學與免學費政策的引導，彼此差異急遽縮小，產生同質化（homogenization）的發展。但是，在這麼均質化的體制當中，如何符應個體的適性發展與多元選擇，卻是一大挑戰。同時，藉由均質化的發展，能否達成原先政策目標企盼的優質、卓越，甚至競爭力也值得深思，畢竟當前世界各國後期中等教育都有日益分殊化的現象（如：英國有專門中學，韓國有科學高中），我們刻意強調均質公平的理念，似乎大相逕庭。而且，公平與卓越並非必然互相排斥，芬蘭即是良好的典範，該國一方面有均質的教育系統，另一方面在國際評比也有出色的表現，顯見這兩組價值仍有同時達成的可能。此外，後期中等教育銜接的是高等教育，而「卓越」與「競爭力」是我國高等教育的主流論述，後期中等教育的公平與均質如何銜接或搭配大學，不無疑問，畢竟這兩個階段的教育理念顯然呈現完全相反的邏輯思考。

參考文獻

- 中央社 (2013)。政策不明朗 高中不願拉高免試。取自 <http://www.cna.com.tw/News/aEDU/201302060433-1.aspx> [Zhong Yang She. (2013). *Zhengce bu minglang gaozhong buyuan lagao mianshi*. Retrieved from <http://www.cna.com.tw/News/aEDU/201302060433-1.aspx>]
- 中國時報 (2013)。超額比序不利弱勢 拉大城鄉差距。取自 <http://news.chinatimes.com/focus/501012570/112013010100357.html> [China Times. (2013). *Chaoe bixu buli ruoshi lada chengxiang chaju*. Retrieved from <http://news.chinatimes.com/focus/501012570/112013010100357.html>]
- 吳財福 (n. d.)。十二年國民基本教育。取自 dhcp.tcgs.tc.edu.tw/asp/principal/data/1-01.ppt [Wu, C. F. (n. d.). *The National Twelve-year Basic Education*. Retrieved from <http://dhcp.tcgs.tc.edu.tw/asp/principal/data/1-01.ppt>]
- 吳清山 (2011)。十二年國民基本教育的重要課題。研習資訊，28 (1)，1-4。 [Wu, C. S. (2011). The important issues of the National Twelve-year Basic Education. *Inservice Education Bulletin*, 28(1), 1-4.]
- 吳榕峯 (2012)。英國職業教育與職業訓練的發展現況。教育資料集刊，55，103-128。 [Wu, R. F. (2012). The development of vocational and training system in the UK. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 55, 103-128.]
- 周祝瑛 (2003)。誰捉弄了臺灣教改 (1987—2003)？臺北市：心理。 [Jhou, J. Y. (2003). *The Great Experiment of Taiwanese Education (1987~2003)*. Taipei: Psychological Publishing.]
- 林永豐 (2012)。優質高中高職的概念與爭議。臺灣教育評論月刊，1 (10)，4-7。 [Lin, Y. F. (2012). Youzhi gaozhong gaozhi de gainian yu zhengzhi. *Taiwan Education Review Monthly*, 1(10), 4-7.]

- 教育政策論壇（2011）。**教育公平指標特刊**，14（4）。〔Educational Policy Forum. (2011). *Indicators of Educational Equity, 14(4)*.〕
- 教育部（2011）。**十二年國民基本教育實施計畫**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2011). *The Plan of the National Twelve-Year Basic Education*. Taipei: Author.〕
- 教育部（2012）。**十二年國民基本教育：理念、願景、基本內涵**。取自 <http://12basic.edu.tw/>〔Ministry of Education. (2012). *The National Twelve-year Basic Education: Ideas, Visions, and Basic Connotations*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/>〕
- 教育部（n. d.）。**十二年國民基本教育**。取自 <http://12basic.edu.tw/>〔Ministry of Education. (n. d.). *The National Twelve-year Basic Education*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/>〕
- 曹學仁（2012）。高中職學校在 12 年國民基本教育架構下的價值思維。**臺灣教育評論月刊**，1（10），10-11。〔Tsao, H. J. (2012). The value orientation of senior high school under the National Twelve-year Basic Education Framework. *Taiwan Education Review Monthly, 1(10)*, 10-11.〕
- 陳清溪（2007）。十二年國民基本教育相關研究文獻集萃。**研習資訊**，24（2），85-94。〔Chen, C. H. (2007). The literature compilation of studies in National Twelve-year Basic Education Framework. *Inservice Education Bulletin, 24(2)*, 85-94.〕
- 楊朝祥（2010）。預應十二年國教，後期中等教育何去何從。**教育資料集刊**，46，1-26。〔Yung, C. S. (2010). The aftermath of 12-year compulsory education: Secondary education at the crossroad. *Bulletin of Educational Resources and Research, 46*, 1-26.〕
- 鄭崇趁（2001）。實施十二年國民基本教育策略分析。**國立臺北師範學院學報**，14，261-286。〔Cheng, C. C. (2001). A strategy analysis: The implementation of K-12 national education. *Journal of National Taipei Teachers College, 14*, 261-286.〕
- 聯合報（2012）。**私立高中禁留全部名額給直升**。取自 http://mag.udn.com/mag/compus/storypage.jsp?f_ART_ID=432290〔United

Daily News. (2012). *Not Allow Straightforward Admission for Private Senior High School*. Retrieved from http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=432290]

蘇永明、方永泉（2007）（主編）。**尋找國民教育的新方向：十二年國民基本教育研究**。臺北市：學富。〔Su, Y. M., & Fang, Y. C. (Eds.) (2007). *Looking for the New Direction for National Education: Studies in the National Twelve-year Basic Education*. Taipei: Pro-Ed.〕

Easton, D. (1953). *The Political System*. New York: Knopf.

Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.

Phillips, A. (2004). Defending equality of outcome. *Journal of Political Philosophy*, 12(1), 1-19.

Stone, D. (2001). *Policy Paradox: The Art of Political Decision-Making*. New York: Norton.

UNESCO (2011). *Global Education Digest 2011: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

十二年國教海洋能源模組化 特色課程研發之啟示

吳靖國* 許育彰** 張正杰***

摘要

發展特色課程乃是十二年國教中的核心方向，本文經由研發海洋能源教學模組所得之心得和啟示，進一步覺察教學模組所具有的自由、彈性、系統和目標明確等特質，與十二年國教特色課程所需要尋找一種便利、彈性、自主與有效的實施途徑，兩者不謀而合。據此，乃應用研發海洋能源教學模組之經驗，針對如何發展高中海洋教育特色課程進行初步構想，進而提出四個發展重點：掌握海洋內涵的基本架構、建立海洋教育的學習指標、研發海洋教育教學模組、編寫海洋特色課程手冊。

關鍵詞：十二年國教、特色課程、海洋教育、教學模組、海洋能源

* 吳靖國，國立臺灣海洋大學教育研究所教授兼所長
** 許育彰，國立臺灣海洋大學教育研究所助理教授
*** 張正杰，國立臺灣海洋大學教育研究所助理教授
電子信箱：wuckuo@ntou.edu.tw；yuchang@ntou.edu.tw；changjack@mail2000.com.tw
來稿日期：2014年6月6日；修訂日期：2014年6月23日；採用日期：2014年10月2日

A Revelation from Developing and Designing the Modular Featured Curriculum of Ocean Energy for Twelve-Year Basic Education

Chin-Kuo Wu* Yu-Chang Hsu**
Cheng-Chieh Chang***

Abstract

One core spirit of the twelve-year basic education is to develop featured curricula. Through the inspiration received from the experience of designing the ocean energy modules, certain features such as liberal, flexible, systematic, and targeted teaching are found to coincide with the quest for convenient, flexible, independent, and effective measures that is needed in the implementation of the twelve-year basic education. Based on the experience of designing the ocean energy modules, some preliminary ideas are developed, and there are four development priorities suggested: to grasp the basic significance of marine studies, to establish the learning objectives of marine education, to develop the teaching modules of marine education, and to compile the manuals of featured marine curriculum.

Keywords: twelve-year basic education, featured curriculum, marine education, teaching module, ocean energy

* Chin-Kuo Wu, Professor and Director, Institute of Education National Taiwan Ocean University

** Yu-Chang Hsu, Assistant Professor, Institute of Education National Taiwan Ocean University

***Cheng-Chieh Chang, Assistant Professor, Institute of Education National Taiwan Ocean University

E-mail: wuckuo@ntou.edu.tw; yuchang@ntou.edu.tw; changjack@mail2000.com.tw

Manuscript received: June 6, 2014; Modified: June 23, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

教育部從 96 年起辦理「推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校實施計畫」，其主要是為了活化校園空間，結合在地自然資源與人文環境，依據各校特殊條件，規劃出系列性的本位課程活動，以延展學校的教育功能，尋找偏遠學校的存在價值與新生命力（教育部電子報，2011），推展的重點包括：1. 校園空間、社區資源設施之應用；2. 能珍視環境資源與異業結盟運用；3. 系統性特色課程或其它教育活動；4. 教師人力運作與社區結合關係；5. 建構分享服務和持續行銷之策略等（教育部國民中小學特色學校資訊網，2009）。由此可以看出，在發展特色學校的過程中，由校本課程進一步建立的系統性特色課程乃是其中一個關鍵性要點。

教育部自 96 學年度起辦理「高中優質化輔導方案」，其主要目的在促發高中學校團隊精進能量，協助各高中優質化及特色發展，使所有具備潛力之學生皆能欣然就近入學，有效舒緩升學壓力，以穩健推動十二年國教。該方案中教育部訂定的發展重點包括教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展及其他項目（含行政管理、校長領導、校園經營、學校文化、家長與社區參與、社區宣導，可依據校本特色發展需求擇項納入）（教育部高中優質化輔助方案，2012）。據此可以看出，高中優質化方案也是在激發校內精進能量，強化學校的特色發展，以提升高中教育品質。

新北市政府教育局為因應十二年國教的到來，乃自 101 學年度開始推動四年期程的「高中高職旗艦計畫」，以實踐新北市學子在地就學的希望。其有兩個主要方案：其一，「發展高中卓越方案」的重點包括：1. 發展特色課程及建立指標性高中；2. 規劃外語人才培育及國際交流活動；3. 推動教師精進教學及發展多元評量。其二，「發展精緻技職教育方案」則包括：1. 設置特色群科及建立指標性高職；2. 培育產業所需人力及落實產學訓三合一機制；3. 深耕國中技藝教育實施計畫。

由上述可以進一步看出，國內過去使用「特色學校」一詞較為普

遍，而「特色課程」只是闡述特色學校時的部分內涵，而到近年來才比較普遍使用「特色課程」一詞，並幾乎與十二年國教相互連結，尤其是在高中教育階段。但就學術上而言，卻較少針對「特色課程」進行清晰的定義及探究，而政策上有關高中特色課程的出現都只散見在不同的計畫或方案中，並且與十二年國教政策的推展有密切相關，尤其是在特色招生與特色課程之間的關係（王如哲、洪詠善，2012）。

教育部預定於 2014 年提出十二年國教課程總綱，並預定於 2016 年開始發布十二年國教各領域／學科／群科課程綱要。依據國家教育研究院於 2014 年 5 月公告之「十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）」，將課程類型分為「部定課程」與「校訂課程」兩類，後者係「由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展」（國家教育研究院，2014b：7），也正是讓學校發展其特色的部分。

根據課綱總綱草案，「課程發展要能因應不同教育階段之教育目標與學生身心發展之特色，提供彈性多元的學習課程，以促成學生適性發展，並支持教師課程研發與創新」（國家教育研究院，2014b：28），也就是說，學校的課程發展將愈趨於彈性與多元，並讓教師參與課程的研發與創新。而由於筆者在帶領一群中小學教師進行研發海洋能源教學模組（Teaching Modules of Ocean Energy）之後，有鑒於教學模組在應用上顯現的彈性與多元，符應於課綱總綱草案強調的課程發展內涵，故進一步藉此闡釋和提出將教學模組應用於發展十二年國教特色課程之可能性，並根據總綱草案提及「課程設計應依法適切融入性別平等教育、環境教育、家庭教育、原住民族教育等，以及重大或新興議題」（國家教育研究院，2014b：28），故嘗試以「海洋教育」議題為案例，進一步針對高中教育階段提出發展「海洋教育教學模組」之初步構想。

根據上述，本文首先說明海洋教育對臺灣的影響及臺灣實施海洋教育的概況，進而闡釋國內有必要加強海洋教育的推動，再者說明海洋能源教學模組的研發情形，並進一步將研發的應用情形及教學模組的特性用以發展十二年國教特色課程，最後提出發展高中海洋教育教學模組的重點。

貳、海洋教育議題尚待強化

一、海洋教育的重要性

以下從海洋對國家建設與社會發展所帶來的影響、從臺灣需要海洋教育的理由、以及從海洋教育帶給學習者的成長等三方面來說明海洋教育的重要性。

（一）海洋為國家與社會帶來什麼影響？

海洋帶給人類的發展和福祉不僅是物質、空間、權力層面上的（行政院研考會，2006；邱文彥，2000），也是文化與心靈層面的（吳靖國，2011；Carson, 1998; Kellert, 1996），尤其更涉及了永續生存的層面（吳靖國，2011；邱文彥，2000；邵廣昭、楊瑞森等，1998；蔡錦玲，2009）。從《海洋白皮書》（行政院研考會，2001）、《海洋政策白皮書》（行政院研考會，2006）及《海洋教育政策白皮書》（教育部，2007）中可以進一步掌握出「海洋」對社會及國家所帶來的影響：

1. 海權—海洋是國家領土的一部分，是國家行使權力的範圍，所以「聯合國海洋公約」將海洋區域劃分為內水、領海、鄰接區、專屬經濟海域、大陸礁層及公海等。

2. 國防—控制了海洋即可加大安全縱深，遏止來自海洋的威脅，故海洋與國家安全有密不可分的關係。

3. 物資—全球約有一半以上人口聚居於海岸地區，80%的生物資源生活在海中，每年可提供 1 億多噸的水產品，養活 63 億的人口。

4. 能源—海中除了石油，還蘊藏著風力、潮汐、溫差、海藻、甲烷水合物等新興能源。

5. 經濟—海洋產業對國家經濟發展扮演著十分重要的角色，以夏威夷州為例，1992 年間為該州帶來 29 億美元的收益，創造 18,000 人的就業機會。

6. 休閒—海上觀光遊憩產業，包括生態觀光、賞鯨、海釣、潛水等，更是當前十分熱門的休閒活動。

7. 氣候—海洋環境是一個循環的動態系統，藉著風浪流，維繫環境生態的交互作用，穩定全球氣候變遷。

（二）為何要實施海洋教育？

上述七項指出「海洋」的重要性，而如何透過教育歷程讓國人了解這些重要性，以及進一步建立人們與海洋的適切互動，據以便顯現出「海洋教育」的重要性，也就是說，海洋是臺灣生存的命脈，政府與民眾都必須正視海洋教育的重要性與必要性（張子超，1998）。整理和歸納實施海洋教育的理由，可以從下列五個層面來進行說明：

1. 個體生活之需要

從個體在生活中的需求來看，透過海洋教育可以讓人獲得三項基本生活知能：(1) 保護自身安全：因為臺灣四面環海，學生卻不會游泳，對水感到畏懼；(2) 擴展生活範圍：因為「國家領土已不再停留在陸地的邊緣，而是要擴充到包括外圍的經濟海域」（吳京，2005：13）；(3) 涵養海洋氣質：包括培養冒險患難、開疆拓土、包容博大、善養萬物、創新求變等海洋性格（方力行，2000）。

2. 物質資源之需要

人口成長造成未來食物來源擴增及每人可利用土地逐漸減少，海洋便以食物供給者的角色而逐漸被開發（Anonymous, 1974）。也就是說，由於陸地物質資源的匱乏，進而關注於轉向開發海上資源，所以海洋教育的主要焦點則被放在對海洋資源的開發和利用。

3. 環境保育之需要

海洋不但蘊含著生物循環系統的食物鏈問題，同時也是一個氣流循環系統的生存氣候問題。然而，有感於人類對於自然環境的破壞，不但造成生物系統的失衡，影響了地球生物的生存，同時影響人類自身的生存，所以從海洋保育的角度提出海洋教育，並透過保育教育、環境教育、環境體驗（陳光雄，2005）等策略來推動。

4. 國家發展之需要

臺灣早期對海洋教育的重視，主要見解在於國家發展之需要，故提出「…在今日歷史性轉移海島之後…。由認識自身所處現實海洋環境起，進而開發環境、利用環境、拓展環境，方可躋於總體海權國家之林」（光復大陸月刊社，1977：37）。這是從國家發展需求的

角度來強調海洋教育，這種以「海洋立國」的海洋教育主張也顯現在2008年教育部頒布的中小學海洋教育能力指標的規劃上（教育部，2008），也顯現在學者對海洋教育的基本論述中（李坤崇，2007；蔡錦玲，2006）。

5. 發展專業之需要

另一個思考中小學實施海洋教育的理由乃從培育海洋科技專業人才來著眼，故將海洋科技人才培育過程分為基礎教育及專業教育兩階段，認為「基礎教育階段屬內化海洋之全民教育的一環，也是專業人才培育的根本」，所以在基礎教育階段「應重視海洋相關之啟發性課程，引導學生對海洋相關專業產生興趣，並建立海洋科學、海洋生物科學的基本知識」（蔡錦玲，2007：122）。

（三）海洋教育能為學生帶來什麼成長？

「海洋教育」屬於「教育」範疇，應該回歸教育本質來思考（吳靖國，2009），也就是應該回歸於學習主體，找出海洋教育可以為「學習者」帶來什麼成長（吳靖國，2010）。在教育部頒布的中小學海洋教育課綱中，將「臺灣以海洋立國」做為海洋教育目的，缺乏從「學習主體」出發來進行相關論述：

由於政權輪替的時代背景，啟動海洋教育本來就充滿著政治味兒，「臺灣以海洋立國」明顯反映在中小學海洋教育課綱中，加上當時教育領域的學者幾乎對海洋專業領域是陌生的，所以建構課綱的思維偏向於國家立場與海洋專業立場，缺乏教師立場以及對「學習主體」的關懷。（吳靖國，2012：68）

也就是說，如果海洋教育只從社會國家的角度，或偏向於政治性的論述，對於中小學教師而言，將無法真正感受到海洋教育可以帶給學生的成長和幫助，因而無力將海洋教育落實在課室裡的師生互動中。真正回歸於學習者的成長來思考海洋教育，才能夠讓海洋教育落實在課室間的師生互動中，而回歸於「教育專業」的範疇。

上述實施海洋教育的五個層面的理由，個體生活之需要、物質資源之需要、環境保育之需要、國家發展之需要、發展專業之需要等都

是重要的，都可能發生在課室之中，但卻不可能一次提供給學生，而且這些層面促使學生獲得成長的屬性也不相同，可大致分為「直接影響」與「間接影響」，前者指能直接聯繫於學習者的知情意，並結合與反應於現實生活之中，包括個體生活之需要與物質資源之需要；後者則必須進一步透過教育來導引才能讓學習者領略及接受，包括環境保育之需要、國家發展之需要、專業發展之需要等。從「直接影響」的面向來看，透過海洋教育可以擴展學生的視域，並具體反映在下列三方面的成長：

1. 透過海洋教育，擴展學生的思維空間

在小學教科書中找不到有關於海權的概念，也缺少海洋與國際化之間的關聯（吳靖國，2009），也就是說，國人一直都是陸地的思維（教育部，2007），國土意識沒有延伸到海洋，海洋成為陸地的終點，而不是陸地與陸地、國家與國家之間的連結，生活空間與思維空間都是狹隘的。透過海洋教育，重點在於讓海洋成為學生思維與生活的一部分，而海洋不再是行動的盡頭，卻是人們邁向世界的起點（吳靖國，2012），當海洋成為我的生活與思維空間，則每個人的生涯發展就不會被局限在陸地，而可以開展更寬廣的未來。

2. 透過海洋教育，變化學生的思維方式

在中小學海洋教育課綱中特別強調「體驗教學」（教育部，2008），而體驗的發生來自於經歷的事件能觸動個體，而讓個體覺察與體悟自身內在思維與意義的改變（吳靖國，2009），對於體驗者而言，陸地與海洋的差異在於其「立足點」的特質，陸地是穩定的，長期以來人們習以為常地將自己的思維與行動建基於此，已經形成一種「習性」（*habitus*）；然而，海洋是流動的、變化的、不確定的，進入海洋，我們無法找到穩定的立足點，而必須讓自己隨時因應變化與流動來持續調整自己。透過海洋教育的體驗活動，可以讓學生突破陸地思維，重新思考和領會自身與大自然之間的不同互動方式。

3. 透過海洋教育，豐富學生的思維內容

教育的內容應該包含陸、海、空不同的範疇（蔡錦玲，2007），然而，國內長期以來缺乏海洋內容，「教育政策以陸權思維看待海洋，學校教育以很少教材份量來介紹，進而造成國人對海洋的認知不足，

且對海洋缺乏認同和保護的意識」（教育部，2007：17），因此，透過海洋教育提供不同於陸地的學習內容，如海洋生物、海洋生態、海洋開發、海洋科技、海洋歷史、海洋文藝...等，不但豐富學生的思維內容，也促使海陸視野的交融，以培養學生更具統合與創新的眼界。

二、海洋教育仍是多數學校的空無課程（Null Curriculum）

（一）十二年國教總綱草案中的海洋教育

國家教育研究院 2014 年二月提出的「十二年國民基本教育課程綱要總綱草案」版本，除了技術型高中的海事水產類之外，其他內容並沒有出現任何「海洋」相關字詞（國家教育研究院，2014a），也找不到有蘊含海洋意涵之處，也就是說，二月份版本的十二年國教課程總綱草案已經將九年一貫課程總綱中的「海洋教育」議題刪除了。而經歷三個月之後，「海洋」字詞終於在五月份的版本中出現（國家教育研究院，2014b），但全文中總共只出現兩次（第 10 頁及第 15 頁），係對重大教育議題的列舉，其他內容仍然找不到海洋意涵的蘊含。

「海洋教育」在 100 學年度正式成為九年一貫課程的第七重大議題，這是在課綱中「從無到有」的變化。但值得關注的是，「海洋教育」議題的出現並不是專家學者的大聲疾呼，也不是社會問題的反應，而在如此欠缺成為一個重大教育議題的條件下，卻能夠引發教育部投入心力進行主導，其中的重大方案包括推動海洋教育先導型計畫、頒布《海洋教育政策白皮書》、實施兩期的「海洋教育執行計畫」、公布「中小學海洋教育課程綱要」、輔導各縣市成立海洋教育資源中心等，尤其在 96-100 年間積極推展，投入了相當大的經費和人力資源，事實上「政治」因素的影響是不容小覷的。

不可否認地，2004 年海洋教育開始納入中小學教育範疇及 2007 年頒布《海洋教育政策白皮書》都與當時的執政黨有密切關聯（吳靖國，2012）。儘管如此，十二年國教總綱草案一開始沒有納入海洋教育，並不能直接歸因於執政政黨的更換，如果去除政治因素，則可能有兩個主要原因：其一，研擬小組認為可以將「海洋教育」併入「環境教育」，所以刪除了海洋教育；其二，沒有海洋教育背景的人員加

入課綱總綱草案研擬小組，所以忽略了海洋教育存在的必要性。

不管如何，「海洋教育」在目前仍然是一個十分弱勢的議題，一方面是因為它尚未出現在決策參與者的意識中或者在決策參與者的意識中並未產生影響力，另一方面是整體社會氛圍與條件並沒有真正與海洋產生鍊結，也就是說，海洋還不是國人生活中的一部分。

（二）國人仍然缺乏海洋意識

在《海洋教育政策白皮書》中對國內以往海洋教育的發展情形，提出了三個面向的檢討（教育部，2007：15-20）：

第一、在「海洋素養問題」方面，包括：傳承陸地思維文化的影響、長期施政以陸看海及嚴格管制海域活動、國人未積極參與海洋社會。

第二、在「教育政策問題」方面，包括：教育政策偏重由陸看海、國民海洋素養課程偏低、海洋體驗場所及活動不足、海洋職業生涯試探教育未落實。

第三、在「人才與產業落差問題」方面，包括：人才培育類別與產業供需在量的落差、人才培育與產業供需在質的落差、學校研發能量未能落實於產業界、海事學校面臨發展困境。

教育部從 2004 年提出《教育部 2005-2008 教育施政主軸》的〈確立海洋臺灣的推動體系〉行動方案、2007 年頒布《海洋教育政策白皮書》、2008 年頒布中小學海洋教育課程綱要，以及從 2007 年開始推動兩個四年期的「海洋教育執行計畫」，經過將近十年之後，白皮書中進行的三項檢討「海洋素養問題」、「教育政策問題」、「人才與產業落差問題」都解決了嗎？甚至初期擬訂的十二年國教總綱草案中沒有出現任何「海洋」字詞，更直接反映出「教育政策問題」的嚴重性。

「懼海」是臺灣民眾生活與文化中形成的一種集體潛意識，推動海洋教育面臨的真正問題是傳統文化與價值上的包袱，它影響著主政者的思維慣性，以及影響國人的生活眼界，進而影響了學生在生涯發展上的開展面向，想要轉化這種價值思維並不容易，因為它涉及了必須對國家體質進行徹底地檢視，從（1）臺灣在海洋上的政治地位；

（2）國際產業結構與臺灣產業結構的關聯；（3）對臺灣生存條件的

認識；（4）對整體教育投資的檢討…等，一直到（5）促進全民認識海洋價值的途徑等（吳靖國，2012）。

《海洋教育政策白皮書》中對於推動海洋教育的理想是期望「塑造具海洋風味的精緻文化，發展海洋思維的全民教育，讓臺灣成為擁有文化美感與文明質感的現代海洋國家」（教育部，2007：4），然而，在面對臺灣傳統文化與價值上的這種集體潛意識，絕不是透過這些年來辦理一些活動就可以達成的，尤其民眾對海洋意識的覺察與海洋價值的轉變，至少需要有三個世代的教育歷程（吳靖國，2012），所以需要進行一系列的研究、建置、推動與發展，尤其應該建立永續的機制來持續進行反省、改善與深化。

海洋教育的推動，一開始是從鄉土教育來進行轉型，也就是說，幾乎都是以臨海學校做為推動的主軸，所以各縣市海洋教育資源中心幾乎也都設在臨海學校，但由於學校條件與特質的差異，臨海學校發展出來的推動模式無法被應用於非臨海學校（不是以漁村為社區的學校），再加上國中與高中課程結構上的限制，讓這些年來海洋教育的推動大都集中在臨海的小學中，絕大部分非臨海學校的校本課程中仍鮮少出現海洋教育，教師對海洋的覺察與感受仍然十分薄弱，也就是說，海洋教育對於非臨海學校而言仍然是一種空無課程，而非臨海學校所占的比率卻遠大於臨海學校。

參、海洋能源教學模組的研發與啟示

一、教學模組的研發

（一）海洋能源教學模組的研發歷程

為了促進海洋專業知識的科普化，希望讓海洋能源議題可以進入中小學，乃著手研發海洋能源教學模組，自2011年10月至2013年9月歷經約兩年，其過程先從海洋科普教材之蒐集和整理，再經教學模組之設計與實驗，以下乃將研發歷程主要階段進一步說明：

1. 組成研發團隊

由大學教師與中小學教師共同建立海洋能源科普轉化平臺，並成立「海洋能源科普教學工作坊」，定期每月召開會議，其中大學教師包括海洋能源專業背景教師及教育專業背景教師，而由大學教師提供海洋能源專業知識及教材教案編寫方法，並由中小學教師根據教育現場的實際需求，組成國小低年級、國小中年級、高年級與國中等四組，分階段進行教材與教案的編寫、試教與修正，以實際切合中小學教學現場的需要。而由於海洋能源議題並非中小學教師之專業，故必須透過工作坊進行教師增能，並且在研發過程中透過大學海洋能源專業背景之教師，對其編纂內容之正確性給予指導。

2. 蒐集海洋能源教學素材

四組分別依學生身心發展之階段性特質，編纂適合學生閱讀之海洋能源素材，並經過研發團隊中大學教師的審閱和修正，各階段素材內容大綱如下：

(1) 國小低年級：「何謂能源及能源的種類」、「能源與人類的關係」、「潛力無窮的海洋」、「能源智慧王」。

(2) 國小中年級：「能源知多少」、「認識海洋能源」、「臺灣的海洋能源」、「節能減碳一起來」。

(3) 國小高年級：「臺灣的海洋能源」、「海洋能源的開發」、「海洋能源的開發對環境的影響」、「海洋環境的保育與行動」。

(4) 國中：「能源的種類與應用」、「海洋能源技術面面觀」、「海洋能源的開發與應用」、「能源應用與環境生態」。

在編輯完成海洋能源素材初稿之後，各組嘗試在自己班級設計與實施教材內容，並進行修正與調整，又於 2012 年 12 月召開心得發表研討，邀請中小學校長、主任及教師參加，進行實務上的討論。

3. 建構海洋能源學習指標

為了讓各組研發教學模組時能夠依循螺旋式的教學設計，乃透過文獻整理及研發團隊討論後，建構出「中小學海洋能源學習指標」，其內容項目包括「知識與技術」、「價值與影響」、「保育與省思」等三類共 11 項，如下：

(1) 知識與技術：

(1)-1 能認識不同類型的能源（包含海洋能源）。

- (1)-2 能了解海洋能源與臺灣的關係。
- (1)-3 能認識海洋能源的開發條件與技術。
- (1)-4 能認識開發海洋能源面臨的問題。
- (1)-5 能理解開發海洋能源運用的原理。
- (2) 價值與影響：
 - (2)-1 能了解節約能源的重要性。
 - (2)-2 能了解海洋能源對人類生活的影響，如低污染、生活空間、視覺影響... 等。
 - (2)-3 能了解海洋能源開發與利用情形。
 - (2)-4 能了解開發海洋能源對環境生態的影響。
- (3) 保育與省思：
 - (3)-1 能省察自身進行節約能源的具體做法。
 - (3)-2 能了解開發海洋能源時應該進行的保育做法。

4. 教學模組之研發、試教與修正

各階段之教學模組初步設計完成之後，乃邀請海洋能源專業背景之審查者及具中小學教案設計專長之審查者分別提供審查意見，讓教案設計者進一步思考與修正教案內容，據以再進入教學場域進行試教，並在試教之後透過工作坊會議進行檢討與修正。

(二) 海洋能源教學模組的內容 - 以國中為例

在科普素材整理之後所召開的心得發表研討中，與會人員指出海洋能源在國小低年級與中年級教材中極少出現，沒有必要再分為兩個階段進行研發，因此在教學模組的研發上遂整併為一組。

國小低中年級組（1-4 年級）融入的海洋能源學習指標包括 (1)-1、(1)-2、(1)-3、(2)-1、(2)-2、(3)-1 共 6 項，研發的教學模組有「能源與生活」、「再生能源」、「海洋能源」、「小小發明家」等四個單元；國小高年級組（5-6 年級）融入的海洋能源學習指標包括 (1)-1、(1)-2、(1)-3、(1)-4、(2)-1、(2)-2、(2)-3、(2)-4、(3)-1、(3)-2 共 6 項，研發的教學模組有「臺灣能源知多少」、「海洋能源的開發」、「海洋能源開發對環境的影響」、「海洋能源投保了沒」等四個單元；國中組（7-9 年級）將上述 11 項海洋能源學習指標都融入，研發的教學模組共六個單元，期內容簡要介紹如下：

1. 海洋生質能：透過影片的引導認識生質能，並藉此讓學生探索海洋生質能，讓學生了解海洋生質能之定義、認識臺灣海藻生質能源的研究與推廣、認識海洋生質能產業科技，延伸其對解決能源短缺的重要性，並進而認知海洋生質能開發情形及對環境可能之影響。

2. 海洋溫差發電：先透過影片認識海洋溫差發電，了解其發電原理，引導學生探討何種物質的物理性質適合選擇做為「工作流體」將溫差能轉化為動能進而發電，了解各國海洋溫差能的研究與推廣現況，認識臺灣開發海洋溫差能源的可能性與開發海洋溫差能對環境生態的影響。

3. 波浪發電（海蛇）：結合八年級「聲音與波動」章節，其教材內容以水波作為範例，為使學生能與日常生活經驗做連結，而由於新的科技—海蛇（Pelamis）即是利用波動的原理，與發電機聯結而產生電能，也讓學生認識科學家如何利用巧思而善用海洋資源。

4. 潮汐發電與潮流發電：所有再生能源中，以陸上水庫的水力發電開發最早也最成熟，而海洋能源中同樣也是以利用水位差發電的潮汐發電最為成熟。但是潮汐並不是只有造成水位的高低變化，也有因漲退潮造成靠近陸地及遠離陸地的潮流能源。希望可以引導學生認識及了解海洋潮汐能及潮流能，並介紹海洋能源的比賽。

5. 海流與海流發電：從漂流木受到洋流的影響，介紹洋流的力量與成因，並透過洋流的能量來了解世界各國對於洋流的應用，進而讓學生了解臺灣擁有世界上第二大的洋流系統—黑潮。如能好好的規劃與善用，黑潮可以為臺灣帶來可觀的能量來源，並解決現有的能源問題。

6. 鹽差能：讓學生了解臺灣四面環海，蘊藏著潛力無窮的海洋能源，其中全省淡水河川和海水間鹽度差正是鹽差能的來源，藉此了解海洋能源在生活用電上的重要性。鹽差能利用簡單的化學原理，將化學能轉換成電能，這正是科學家亟欲尋求的簡易替代能源。

二、研發教學模組後的啟示

（一）教學模組的特性與應用

「教學模組」是以某一主題貫串於教與學活動的組合，其中每一

個教學活動都與主題相關但又獨立存在（許育彰、方琮民，2011），教學模組的設計者根據主題相關概念之知識架構，參酌相關的教學理論或模式，設計出多元化的教與學活動（賴慶三、楊繼正，2001），而教學使用者，可因應教學對象、教學目標、教學時數、教學資源等實際教學需要，依自己專業判斷來進行選擇、組織合適的教學單元與活動，以促進最好之學習成效（林生傳，1988；賴慶三、楊繼正，2001），由此可以看出教學模組的彈性。

再者，教學模組具有明確性，不但是一個單一主題的教學計畫（Russell, 1974），而且用以協助學生完成某種明確的目標（Goldschmid & Goldschmid, 1972），教師可以進一步根據許多目標明確的單元來自行組合教學模組，以達成更大的任務與目標（Warwick, 1987）；另外，教學模組還具有一種目的導向性，它是「探討及解決議題」所組成的教學活動，在探究的過程中，師生可以視實際的需求自由選擇與運用，最後的目的是使學生能夠對「議題」有更切實的認識，或獲得更精湛的技能（陳文典，2001）。

據此可以進一步了解到，同一個教學模組中可能會有幾個教學單元設計，教師可以從中選取其中一個或多個單元，任意組合實施的順序（Russell & Lube, 1974），並進行適度調整，以有效實施於自己的教學中；教師也可能為了協助學生釐清一個新議題，而從不同的教學模組中分別挑選出幾個教學單元，重新調整、修改及組成另一個適合於釐清這個新議題的教學模組。

另外從教學方式來看，教學模組的教學沒有固定的形式，可以實驗活動、參觀活動、主題調查報告、分組討論或舉辦展覽、比賽... 等的方式來進行教學，也就是依照所選取模組之特性，靈活運用各種教學方式，它採用更多元、更豐富的教學活動，來提供學生行動學習，如動手作、寫報告、參與科展、戶外教學、個別研究、獨立學習等，可以設計於大團體或小團體（洪文東，2006；陳文典，2001）。事實上，教學模組具有取代教科書中比較僵化的內容與形式之功能，在活動內容或進行方式上都比教科書的設計來得活潑與有趣，而比較能夠引起學生的學習動機。

進一步歸納，「教學模組」主要是用來釐清某一個主題或議題，

所以在材料上的選擇上應該以釐清此主題或議題的需要為考量，它可以被重新組裝，具有可增刪、可修改的彈性，以便教學者可以裁剪、增刪、修改，使其成為適合自己教學的「教學模組」（陳文典，2001；鄭嘉裕，2005；劉祥通，2002；Warwick, 1987），具有自由化、彈性化、系統化和目標明確的優點，不但可以給教學者自由、彈性的教學空間，也可以提供學習者豐富、多元、變化的學習內容和活動。

由於教學模組具有上述特質，可以多元地應用在實務中，以前面所研發的國中組海洋能源教學模組為例，可以有幾種不同的應用：

1. 融入教科書的教學內容：在教科書中既有的能源議題相關教材內容中，融入海洋能源相關概念，讓學生獲得較完整的能源概念。例如南一版自然與生活科技領域第一冊「7-5 科技的發展趨勢」中「活動 7-5 拯救地球」的問題與討論—「請以新材料、新技術、新能源、新思維為出發點，蒐集資料，並發揮想像力，說明未來科技的發展趨勢」，便可將再生能源、生質能源、海洋能源等融入其中，此方式不必用額外的節數來進行海洋能源教學。

2. 配合教科書進行延伸教學：在教科書中出現與海洋能源具有相同原理之處，可進一步運用模組中的相關單元來進行該原理延伸應用於海洋能源。例如國中南一、康軒與翰林三家版本的自然與生活科技領域中皆於八年級上學期談到相關波動的介紹，藉此可以增加一節課來進行波浪發電教學。

3. 進行海洋能源系列教學：依「海洋生質能」、「海洋溫差發電」、「波浪發電（海蛇）」、「潮汐發電與潮流發電」、「海流與海流發電」、「鹽差能」等六個單元分別各教授一節課，或每一個單元再擴充為二至三節課，成為「海洋能源」系列課程或一學期之課程。

4. 整合成為「海洋能源」一節課：從「海洋生質能」、「海洋溫差發電」、「波浪發電（海蛇）」、「潮汐發電與潮流發電」、「海流與海流發電」、「鹽差能」等六個單元或其中幾個單元，各抽取其簡要內容組合成為一節課，做為對「海洋能源」的簡介。

（二）十二年國教中的特色課程

依據教育部於 2014 年五月公告之「十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）」（國家教育研究院，2014b），將課程類型分為「部

定課程」與「校訂課程」兩類，後者係由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展，也正是讓學校發展其特色的部分。以下分中小學及高中兩方面進行說明：

1. 一至九年級的校訂課程

在國民小學及國民中學稱為「彈性學習課程」，包含跨領域統整性主題／專題／議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求學生課程，以及服務學習、戶外教育、自治活動、班級輔導、學生自主學習等其他類課程，每週上課節數國小低年級 2-4 節、中年級 3-6 節、高年級 4-7 節、國中 3-6（或 2-5）節。在總綱草案中進一步指出（國家教育研究院，2014b：9-10）：

（1）彈性學習課程由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程。依照學校及各學習階段的學生特性，可選擇統整性主題／專題／議題探究、社團活動與技藝課程、特殊需求課程或是其他類課程進行規劃，經課程發展委員會審議後實施。

（2）彈性學習課程可以跨領域發展「統整性主題／專題／議題探究課程」，強化知能整合與生活運用能力。亦可結合性別平等、環境、海洋、科技、品德、生命、人權、法治、安全、防災、多元文化、閱讀素養等重大教育課題或各類社會新興議題，發展統整性主題／專題／議題探究課程。

2. 十至十二年級的校訂課程

在高級中等學校則包括「校訂必修課程」、「選修課程」、「團體活動時間」（包含班級活動、週會、社團活動、專題演講等）及「彈性學習時間」（包含學生自主學習、選手培訓、充實／補強性課程、全校性／全年級／班群團體活動及重補修課程等）。因不同類型之高中而規定學分數不相同，以普通高中為例，每週「校訂必修課程」約有 1-2 學分、「選修課程」約有 9-10 學分、「團體活動時間」2 節及「彈性學習時間」3 節。其中「校訂必修課程」及「選修課程」可以彰顯學校的特色，進一步說明如下（國家教育研究院，2014b：14-15）：

（1）校訂必修課程係提供學校發展校本特色課程，由學校課程發展委員會依據學校願景與特色自主規劃開設。其應以跨領域、

統整性、專題探究、實作（實驗）、探索體驗及特殊需求等類型之課程為主，以強化學生知能整合與生活運用能力。例如：社區服務、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探究（性別平等、環境、資訊、品德、海洋、生命、人權法治、安全、防災、多元文化、戶外教育、國際教育等）、跨領域／科目專題、實作（實驗）、探索及體驗、特殊需求等。

（2）選修課程之課程綱要由教育部訂定或指定教育專業團體（大學、學術團體、普通高中學科中心等）發展或由學校自行發展，經各級主管機關或學校課程發展委員會審查通過後，由學校選用。課程包括加深加廣、補強性及多元選修課程，由學生自主選修。

綜合上述，課綱總綱草案中的「校訂課程」乃是讓學校得以發展特色課程的地方，也正是學校所發展和實施的「校本課程」（school-based curriculum）。也就是說，特色課程具有校本課程精神，學校透過校本課程來發展其特色，而讓學校得以展現特色的則是特色課程。從校際之間來看，之所以被稱為特色課程，其必然是不同於一般學校的課程，或被提及而讓人想到屬於某個學校特色的課程（鄭淵全，2003），故能展現出該校的獨特性，而這種獨特性蘊含著課程內涵中具有優質化與區隔性。

（三）運用教學模組來發展特色課程

從課綱總綱草案中對高中「選修課程」的說明來看，乃是一種以學科領域為前提的選修，是對學科領域的加深加廣，以「滿足銜接不同進路大學院校教育之預備」（國家教育研究，2014b：15），所以學校可以凸顯某一學科領域的學習範圍或對應於大學條件而開設不同學科領域的特色課程，也可以是數理、語文、科學、藝術等資優班或特色班，但其課綱由教育部訂定或指定教育專業團體發展或由學校自行發展（可能因為是草案，尚未確定其訂定之層級）。相對之下，「校訂必修課程」則具有更大的彈性與自主性，其更能呈現校本課程之特色；而「十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）Q & A」對於重大新興議題提出的說明「學校可在國中小彈性學習課程與高中校訂課程中，規劃與新興議題有關的統整性課程，並將課程實施成果，作為學校課程與教育評鑑的重要檢核項目」（國家教育研究，2014c：3）。

如果選修課程的課綱訂定層級回歸到學校，對於學校特色課程的發展將會更具自主性。

進一步分析高中階段的校訂必修課程，其係由學校「自主規劃開設」，但在規劃與實施之際將面臨幾個難題：第一、每週只有 1-2 學分；第二、新興議題眾多；第三、應以跨領域、統整性、專題探究、實作、探索體驗及特殊需求等類型之課程為主。也就是說，在每週 1-2 學分中要跨領域整合不同的教育議題和學習內容，並融入各種教學設計與學習方法，故必須由學校來進行整體思考和規劃，否則交由單一教師或某個領域教師來規劃和實踐，恐怕難以真正能夠顯現特色，尤其更無力於進行課程創新，而落入領域內容的補救教學，更何況必須因應社會變遷、學校發展、學生特質等不斷進行調整，所以必須建立起特色課程的運作機制，尋找一種便利、彈性、自主與有效的實施途徑。而這樣的需求，恰恰好反映於上述「教學模組」呈現的特性：具有自由化、彈性化、系統化和目標明確的優點，不但可以給教學者自由、彈性的教學空間，也可以提供學習者豐富、多元、變化的學習內容和活動。

在課綱總綱草案 Q & A 中亦提及「政府與民間單位，可以開發重大新興議題的參考課程指標與選用教材，以供學校規劃與實施相關課程」（國家教育研究，2014c：3），也就是說，透過研發各個重大議題的教學模組，可以累積成為各校發展特色課程的基礎，各校只要因應自身的條件與需求，從這些已經研發出來的各議題教學模組中進行挑選、重組、調整與建構出合適於自己的教學模組，用以發展自己的學校特色，則教學模組的自由、彈性、多元、便利與有效的功能都能發揮其中。

上述海洋能源教學模組的研發，相當符合於課綱總綱的構想，不過這只是一個小案例，它提供學校以「海洋能源教育」為特色課程，或者以「能源教育」為特色課程時其中的部分內容，或者以「海洋教育」為特色課程時其中的部分內容，或者以「物理應用」、「科技發展」、「臺灣未來」、「新興產業」…等為特色課程時其中的部分內容。

（三）建構高中海洋教育特色課程的初步構想

針對高中特色課程，在「特色招生之特色課程模式」（王如哲、

洪詠善，2012）中提出了「兩種特色課程之課程取向」（學術／知識中心取向、社會／實用中心取向）、「四種特色課程之課程設計原則」（跨學科／領域課程統整模式、單一學科／領域深化模式、教學活化取向模式、學習者／歷程中心取向）、「三種特色課程之課程協作模式」（大學合作模式、產學合作模式、高中職校際聯盟模式）。如果對應於上述總綱草案提及的校訂課程，其所提出的分析和建議已經涵蓋「校訂必修課程」與「選修課程」的範圍。

基於上述海洋教育的重要與欠缺，將這些特色課程模式的分析與建議用於發展高中的「海洋教育」，則進一步提出建構海洋教育教學模組的初步構想，期發展重點主要有下列四項：

1. 掌握海洋內涵的基本架構

在海洋教育教學模組的建構上，乃是提供教師因應自身需求而進行重組與調整的基礎內容，故應該從「學術／知識中心取向」著手，也就是說，教師將這些基礎性的教學模組進一步應用時，可以進一步增減其知識內容，或者將之轉化以「社會／實用中心取向」來重構屬於自己的教學模組。

據此，應該要先掌握出海洋內涵的範圍，包括自然海洋、社會海洋、人文海洋三個面向，據此來呈現課程知識的基本架構，及針對各個面向進一步劃分出知識內涵（如表 1 所示），並據以規劃教學模組。

表 1

海洋內涵架構

海洋面向	知識內涵
自然海洋	海洋資源（生物資源、非生物資源）
	海洋生態（內部生態、沿岸生態、海洋氣候）
社會海洋	海洋法政（海洋政令、海權與海防）
	海洋保育（生物多樣、永續發展）
	海洋開發（能源利用、漁業利用、航運利用、休閒利用）
人文海洋	海洋文藝（海洋文學、海洋藝術）
	海洋歷史（開發歷史、古蹟古物）
	民間信仰（宗教祭拜、節慶習俗）

資料來源：修改自吳靖國（2008）。海洋通識課程之內涵：知識取向的探討。通識教育學刊，1（2），74。

2. 建立海洋教育的學習指標

為了在研發不同單元教學模組之時可以真正達成海洋教育之目的，乃依不同海洋面向之性質，將其內涵導向於可以讓學習者獲得成長的學科目標，並融入知海、愛海、親海三個學習內涵，進一步研擬出海洋教育學習指標（如表 2 所示），以做為教學規劃與實踐之依據。

表 2

海洋教育的學習指標

學科目標	海洋面向	學習層面	學習指標	
1. 認識與省思海洋	自然海洋	知海	1-1-1 能認識不同地區的海洋資源，省思海洋資源面臨的問題。 1-1-2 能認識不同型態的海洋生態，省思海洋生態面臨的問題。	
		愛海	1-2-1 能表達海洋資源與生態遭受破壞的內心感受。 1-2-2 能欣賞和表達海洋之美。	
		親海	1-3-1 能探究海洋科學相關議題，培養邏輯思維能力。 1-3-2 能參與及省思保護海洋資源與生態的相關活動。	
	2. 開發與保護海洋	社會海洋	知海	2-1-1 能了解海洋法政相關內涵及臺灣面臨的相關問題。 2-1-2 能認識海洋開發相關情形，了解開發與保育的關係。
			愛海	2-2-1 能省察自己的海洋倫理觀，讓自己更符合時代潮流。 2-2-2 能關懷海洋，並樂於接觸海洋保育相關訊息與活動。
			親海	2-3-1 能參與海洋相關活動，從中建立與海洋適切互動的行為。 2-3-2 能向他人提供海洋相關訊息，表達自己的海洋價值觀。
3. 理解與欣賞海洋	人文海洋	知海	3-1-1 能理解不同海洋文化的形成及其意義。 3-1-2 能認識中西海洋文藝創作及其蘊含的價值。	
		愛海	3-2-1 能透過海洋精神來啟發生活、豐富生命意義。 3-2-2 能透過海洋文化及文藝來啟發對海洋的想像與表達。	
		親海	3-3-1 能參與海洋文化活動，反省海洋文化與保育的相關問題。 3-3-2 能欣賞或創作海洋文藝作品，用以提升生活品質。	

資料來源：修改自吳靖國（2014）。海洋教育體系建制—國民教育與社會教育的面向。載於邱文彥、黃向文（主編），**科研教育與海洋文化**（頁 158）。基隆市：國立臺灣海洋大學；新北市：臺灣研究基金會。

3. 研發海洋教育教學模組

進行不同海洋知識內涵之教學模組的研發時，可以參考上述海洋

能源教學模組的研發歷程和模式，並且可以考慮採以較細部的知識內涵（如表1）做為教學模組之單元，包括：海洋資源中「生物資源」、「非生物資源」二單元，海洋生態中「內部生態」、「沿岸生態」、「海洋氣候」三單元，海洋法政中「海洋政令」、「海權與海防」二單元，海洋保育中「生物多樣」、「永續發展」二單元，海洋開發中「能源利用」、「漁業利用」、「航運利用」、「休閒利用」四單元，海洋文藝中「海洋文學」、「海洋藝術」二單元，海洋歷史中「開發歷史」、「古蹟古物」二單元，民間信仰中「宗教祭拜」、「節慶習俗」二單元，共研發十九個單元。

4. 編寫海洋特色課程手冊

編寫特色課程手冊是為了讓教師能夠清楚如何應用研發出來的教學模組，其中應包括如何重組自己所需的模組、如何進行設計、如何進行教學協助等：

（1）重組教學模組：以既有的十九個單元模組為基礎，每位教師可以依實際可用的時間及學生的程度來對這些模組進行組合和重製，例如可以將「自然海洋」面向的內容統整成為一個單元（自然海洋）或兩單元（海洋資源、海洋生態）或五個單元（海洋生物資源、海洋非生物資源、海洋內部生態、海洋沿岸生態、海洋氣候）來進行教學，其他海洋面向也都可以相同如此進行調整與重製。

（2）教學設計：可以將「海洋教育」設為單一深化的特色課程，也可以結合不同新興議題開設「教育議題」特色課程而讓海洋教育成為課程統整中的一部分，或者活化教學設計而採用專題研究、方案學習、未來教室、實境模擬等方式將海洋教育融入其中。

（3）教學協作：可以與大學海洋相關系所建立合作模式，或者可以引入海洋產業界相關資源，也可以在師資、課程、資源上進行校際之間的合作。

肆、結語

學校發展自己的特色課程乃是十二年國教課綱總綱中強調的核心

方向，而且很明顯地是一種從「學習主體」出發的思維，並希望透過學校經營特色課程而能讓學生得以自主選擇自己未來的發展，所以不能只從學校經營與招生來思考學校特色：

特色課程固然有其學校經營與行銷的意義與價值；但是，更重要的是學生如何在特色課程中習得有別於傳統被動聽講模式的學習經驗，朝向多元感官認知、探索體驗、發現與解決問題等更高層次與深度的學習。（洪詠善，2013：3）

本文掌握「學習主體」的理念重新思考海洋教育的意義，從直接影響學生成長（個體生活之需要與物質資源之需要）與間接影響學生成長（環境保育之需要、國家發展之需要、專業發展之需要）兩層面來說明海洋教育的重要性，而在海洋教育的師生互動中能夠擴展學生的思維空間、變化學生的思維方式、豐富學生的思維內容，但這十年來的推動只是起步，國人仍普遍缺乏正向的海洋意識，遠遠不及《海洋教育政策白皮書》揭示的理想，故在未來十二年國教中，海洋教育是不可欠缺的重要議題。

由研發海洋能源教學模組所獲得的心得和啟示，覺察教學模組所具有的自由、彈性、系統和目標明確等特質，與十二年國教特色課程所需要尋找的一種便利、彈性、自主與有效的實施途徑，兩者不謀而合。據此，乃應用研發海洋能源教學模組之經驗，針對發展高中海洋教育特色課程進行初步構想，並提出四個主要發展重點：掌握海洋內涵的基本架構、建立海洋教育的學習指標、研發海洋教育教學模組、編寫海洋特色課程手冊。

事實上發展十二年國教特色課程的方式是多元的，應用教學模組只是其中一種，尤其特色課程內涵融入體驗教學，進而隨著年級逐步加深加廣，而得以真正統合上述跨領域、教學活化與學習者中心的課程設計，故期待有更多的研發方式加入特色課程的研究與發展，尤其針對海洋教育議題如何融入十二年國教來進行更多元的探究。但不管如何，我們希望十二年國教特色課程經由海洋教育教學模組的實施，而得以讓學生逐漸了解自己與海洋的生存關係、生活關係、生計關

係、生命關係，而進一步獲得自身與海洋的「適切互動」與「和諧發展」。

參考文獻

- 方力行（2000）。海洋性格的文化，海洋內涵的教育。研考雙月刊，**24**（6），37-39。〔Fang, L. H. (2000). Marine character in culture, marine content in education. *Research, Development and Evaluation Bimonthly*, 24(6), 37-39.〕
- 王如哲、洪詠善（2012）。本院完成十二年國民基本教育特色招生特色課程規劃，提供學校參考。國家教育研究院電子報第52期。取自：<http://epaper.naer.edu.tw/data/52/3-1pdf.pdf>〔Wang, R. J., & Hung, Y. S. (2012). Completed to plan the feature curriculum and enrollment for twelve-year national education to provide to schools. National Academy for Education Research e-Newsletter, 52. Retrieved from <http://epaper.naer.edu.tw/data/52/3-1pdf.pdf>〕
- 光復大陸月刊社（1977）。發展海洋教育之研究案。光復大陸月刊，**128**，37-44。〔Restore Mainland China Monthly Publication (1977). A case study of developing marine education. *Restore Mainland China Monthly Publication*, 128, 37-44.〕
- 行政院研考會（編印）（2001）。海洋白皮書。臺北市：行政院研考會。〔Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan. (2001). *Ocean White Paper*. Taipei: Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan.〕
- 行政院研考會（編印）（2006）。海洋政策白皮書。臺北市：行政院海推會。〔Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan. (2006). *Ocean Policy White Paper*. Taipei: Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan.〕
- 吳京（2005，1月14日）。認清自己，迎向海洋。國語日報，13版。〔Wu, J. (2005). Recognize ourselves for looking the ocean.

Mandarin Daily News, Edition 13.]

吳靖國 (2008)。海洋通識課程之內涵：知識取向的探討。**通識教育學刊**，1 (2)，63-80。 [Wu, C. K. (2008). An epistemological approach on the connotation of marine general curriculum. *Taiwan Journal of General Education*, 1(2), 63-80.]

吳靖國 (2009)。海洋教育：教科書、教師與教學。臺北市：五南。 [Wu, C. K. (2009). *Marine Education: Textbook, Teacher and Teaching*. Taipei: Wu Nan.]

吳靖國 (2010)。中小學海洋教育課程綱要的檢討與重構。**教育資料與研究雙月刊**，92，91-114。 [Wu, C. K. (2010). Reviewing and restructuring the curriculum guideline of school marine education. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 92, 91-114.]

吳靖國 (2011)。海洋故事、詩性智慧與詩化。載於吳靖國 (主編)，**海洋教育：海洋故事教學** (頁 16-33)。高雄：麗文。 [Wu, C. K. (2011). Marine stories, poetic wisdom and poeticized. In Wu, C. K. (Ed.), *Marine Education: Teaching Marine Story* (pp.16-33). Kaohsiung: Li Wen.]

吳靖國 (2012)。當前臺灣海洋教育的關鍵問題。**臺灣教育評論月刊**，1 (12)，68-69。 [Wu, C. K. (2012). The current critical issue on Taiwan's marine education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(12), 68-69.]

吳靖國 (2014)。海洋教育體系建制—國民教育與社會教育的面向。載於邱文彥、黃向文 (主編)，**科研教育與海洋文化** (頁 145-166)。基隆市：國立臺灣海洋大學；新北市：臺灣研究基金會。 [Wu, C. K. (2014). Establishment of marine education system in Taiwan: An approach for national education and social education. In Chiau, W. Y., & Huang, C.W. (Eds.), *Scientific Research Education and Marine Culture* (pp.145-166). Keelung: National Taiwan Ocean University & New Taipei: Taiwan Research Foundation.]

李坤崇 (2007)。中小學海洋教育能力指標之建置。**教育研究月刊**，

- 162, 97-113。〔Li, K. C. (2007). Establishing of the competence indicators of marine education at elementary and middle schools. *Journal of Education Research*, 162, 97-113.〕
- 林生傳(1988)。新教學理論與策略。臺北市：五南。〔Lin, S. C. (1988). *New teaching theories and strategies*. Taipei: Wu Nan.〕
- 邱文彥(2000)。永續臺灣、海洋國家—開創二十一世紀海洋管理的新紀元。研考雙月刊, 6, 29-36。〔Chiau, W. Y. (2000). Sustainable Taiwan and ocean country: Creating the new era of ocean management in 21 century. *Research Development and Evaluation Bimonthly*, 6, 29-36.〕
- 邵廣昭、楊瑞森等(編著)(1998)。海洋生物漫談。臺北市：臺灣書店。〔Shao, K.T., Yang, R.S., et al (Eds.). *Talking About Marine Organisms*. Taipei: Taiwan Bookstore.〕
- 洪文東(2006)。國小創造性問題解決教學模組設計：以「土地」主題為例。屏東教育大學學報, 24, 471-494。〔Hung, W. T. (2006). The design of creative problem solving module: An example using the topic of soil. *Journal of National Pingtung University of Education*, 24, 471-494.〕
- 洪詠善(2013)。校特色課程發展的美學向度。教育人力與專業發展, 30(6), 1-4。〔Hung, Y. S. (2013). An aesthetic dimension for school development on featured curriculum. *Educators and Professional Development*, 30(6), 1-4.〕
- 國家教育研究(2014a)。十二年國民基本教育課程綱要總綱(草案, 一〇三年二月)。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/14-1000-4671,r13-1.php>〔National Academy for Education Research (2014a). *General curriculum outline of twelve-year national education (draft, February, 2014)*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/14-1000-4671,r13-1.php>〕
- 國家教育研究(2014b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱(草案, 一〇三年五月)。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-6033,c639-1.php?Lang=zh-tw>〔National Academy for Education

- Research (2014b). *General curriculum outline of twelve-year national education (draft, May, 2014)*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-6033,c639-1.php?Lang=zh-tw>]
- 國家教育研究 (2014c)。十二年國民基本教育課程綱要總綱 (草案) Q & A。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/14-1000-6033,r13-1.php?Lang=zh-tw> [National Academy for Education Research (2014c). *General curriculum outline of twelve-year national education (draft) Q&A*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/14-1000-6033,r13-1.php?Lang=zh-tw>]
- 張子超 (1998)。從環境教育觀點談中小學海洋教育之目標與推行。載於國立臺灣海洋大學 (主編)，「1998 國際海洋年海洋之心」研討會論文集 (頁 62-70)。基隆市：國立臺灣海洋大學。 [Cheung, Z.C. (1998). In National Taiwan Ocean University(Ed.), *Symposium Proceedings of 1998 International Ocean Year at Love Ocean*. Keelung: National Taiwan Ocean University.]
- 教育部 (2007)。海洋教育政策白皮書。臺北市：教育部。 [Ministry of Education (2007). *Marine Education Policy White Paper*. Taipei: Ministry of Education.]
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題 (海洋教育)。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326 [Ministry of Education. (2008). *Integration-issues (marine education) of the 1st-9th-grades Curriculum at elementary and middle schools*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326]
- 教育部高中優質化輔助方案 (2012)。102 年高中優質化輔助方案內容。取自：http://www.saprogram.net/?page_id=351 [A program To make quality for high schools of Ministry of Education (2012). *102-year program To make quality for high schools*. Retrieved from http://www.saprogram.net/?page_id=351]
- 教育部國民中小學特色學校資訊網 (2009)。教育部 98 年度推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校實施計畫。取自：

- <http://163.20.45.202/plan2.php/> [Featured school web for primary and secondary schools of Ministry of Education (2009). *A 98-year plan of Ministry of Education activates school campus and develops featured school in primary and secondary schools*. Retrieved from <http://163.20.45.202/plan2.php/>]
- 教育部電子報 (2011)。**打造特色，學校展風華**。取自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=630 [Ministry of Education e-Newsletter (2011). *Building school feature to show its elegance*. Retrieved from http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=630]
- 許育彰、方琮民 (2011)。「鹽自海洋」教學模組及其實施成效之研究。國立臺灣海洋大學 (主編)，**「海洋與環境的永續發展」教育學術研討會論文集** (頁 79-99)。基隆市：國立臺灣海洋大學。 [Hsu, Y. C., & Fang, T. M. (2011). A research on the teaching module development of “Salt from the Sea” with its implementation. In National Taiwan Ocean University (Ed.), *Proceedings of Conference on Sustainable Development of the Ocean and the Environment* (pp.79-99). Keelung: National Taiwan Ocean University.]
- 陳文典 (2001)。課程變革對教學及學習模式的衝擊及其可能的回應。**科學教育月刊**，**244**，48-51。 [Chen, W. D. (2001). The impact of teaching and learning mode on curriculum reform. *Science Education Monthly*, 244, 48-51.]
- 陳光雄 (2005)。民眾參與海洋資源保育行動之策略。**研考雙月刊**，**29** (4)，43-55。 [Chen, K. S. (2005). Strategy of the public participation in conserving marine resources. *Research Development and Evaluation Bimonthly*, 29(4), 43-55.]
- 劉祥通 (2002)。**九年一貫數學教學模組的開發與實踐**。國科會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC-91-2521-S-415-002)，未出版。 [Liu, S. T. (2002). *The Developing and Practicing Instructional Module of Integrated Curriculum on Math Area*. Unpublished report funded by the National Science Council. (NSC-91-2521-S-415-002).]

- 蔡錦玲 (2006)。台灣海洋教育藍圖。教育資料與研究雙月刊，**70**，1-10。〔Tsai, C. L. (2006). A blueprint for marine education in Taiwan. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 70, 1-10.〕
- 蔡錦玲 (2007年10月)。台灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。載於教育部 (主編)，**海洋教育國際研討會論文集** (頁120-133)。高雄市：國立科學工藝博物館。〔Tsai, C. L. (2007). Taiwan's marine education: To promote marine science and technology education links with industry. In Ministry of Education(Ed.), *Proceedings of International Symposium on Promotion of Marine Education* (pp.120-133). Kaohsiung: National Science and Technology Museum.〕
- 蔡錦玲 (2009)。與海洋共生 - 海洋教育是人類必經之路。**屏縣教育**，**38**，26-29。〔Tsai, C. L. (2009). Co-existence with the ocean: Marine education is the way for human beings. *Pingxian Jiaoyu*, 38, 26-29.〕
- 鄭淵全 (2003)。課程發展與教學創新。臺北市：五南。〔Zheng, Y. C.(2003). *Curriculum Development and Teaching Innovation*. Taipei: Wu Nan.〕
- 鄭嘉裕 (2005)。科學探究教學模組設計、教學與精緻化之行動研究——以國小中年級「植物的認識與種植」為例 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院數理教育研究所，屏東市。〔Chen, C. Y. (2005). *Action research on the design, teaching and elaboration of the scientific inquiry module: An example using the topic of "Cognition and Growth of Plants"*. (Unpublished master's thesis), National Ping-Tung Teachers College, Ping-Tung.〕
- 賴慶三、楊繼正 (2001)。國小自然資源教學模組的發展研究。**國立台北師範學院學報**，**14**，673-704。〔Lai, C. S., & Yang, J. J. (2001). A study of a teaching module of natural resources for the elementary school science curriculum. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 673-704.〕

- Anonymous (1974). *The Ocean: Source of Nutrition for the Future. A Learning Experience for Coastal and Oceanic Awareness Studies, No.305.* (ERIC No. ED141159)
- Carson, R. (1998). *The Edge of the Sea.* Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L.(1972). *Modular Instruction in Higher Education: A Review.* (ERIC Document Reproductions Service No. ED061 158)
- Kellert, S. R. (1996). *The Value of Life: Biological Diversity and Human Society.* Washington: Island Press.
- Russell, J. D. (1974). *Modular Instruction: A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials.* (ERIC Document Reproductions Service No. ED 089 343).
- Russell, J. D., & Lube, B. (1974). *A Modular Approach for Developing Competencies Instructional Technology.* (ERIC No. 095832)
- Warwick, D. (1987). *The Modular Curriculum.* Oxford: Basil Blackwell.

【本文受國科會補助專案計畫編號 NSC 100-3113-S-019-004- 及 NSC 101-3113-S-019 -001- 之部分成果，特予致謝。】

就近入學與學習經濟視域融合之研究

何宗懿*

摘要

十二年國教中的就近入學教育理念與丹麥 Aalborg 大學 IKE (Information, Knowledge, Economy) 中心依據丹麥經濟型態研究發展的學習經濟理論，在地理鄰近性的本質上有共通性。本研究以高達美哲學詮釋學的視域融合為方法論，詮釋學循環為方法，將上述兩者（就近入學教育理念與學習經濟理論）視為問題視域與回答視域，企圖經過詮釋學循環歷程的問與答的辯證對話，提出視域融合後的新視域，以學習經濟理論主張的核心論點—「創新是一個互動學習的過程」，作為豐富就近入學教育理念的新義。最後，筆者依據新視域的內涵，以第一屆十二年國教學生家長身分，提出培養學生的「人才願景」為具互動學習能力的合作人才，作為十二年國教之新國教觀。

關鍵詞：十二年國民基本教育、就近入學、學習經濟、地理鄰近性、視域融合

* 何宗懿，臺中教育大學教師教育研究中心博士後研究員

電子信箱：tsungi.ho@gmail.com

來稿日期：2014 年 2 月 25 日；修訂日期：2014 年 4 月 28 日；採用日期：
2014 年 10 月 2 日

The Fusion of Two Horizons (Schooling in Neighborhood and Learning Economy): Suggesting the Possible New Vision of the National Twelve-year Basic Education System

Tsung-I Ho*

Abstract

There is a common ground, i.e. the essence of geographical proximity, between the policy of school in neighborhood in the twelve-year basic education system in Taiwan and the learning economy developed by IKE (Information, Knowledge, Economy) Center in Aalborg University, Denmark. The two above notions are seen as two horizons—the former as the question horizon and the latter as the answer horizon—conducting a process of mutual dialogue. Therefore, this study is based on the methodology of the fusion of horizons, established by Georg-Hans Gadamer’s philosophical hermeneutics, and adopts the hermeneutical circle as the practical method. Since the learning economy is focused on the notion that “Innovation is an interactive learning process,” it may shed light on the idea of schooling in neighborhood. As a result, in the fused new horizon, this article concludes that the shared new vision of the quality of the students in the twelve-year basic education system could be “cooperation by the competent through interactive learning”.

Keywords: The Twelve-year Basic Education System, nearby school enrollment, learning economy, geographical proximity, the fusion of horizons

* Tsung-I Ho, Postdoctoral Fellow, Center for Teacher Education Studies, National Taichung University of Education

E-mail: tsungi.ho@gmail.com

Manuscript received: February 25, 2014; Modified: April 28, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

十二年國民基本教育（以下稱十二年國教）是國家「劃世代」的重大教育政策，其重要性遠甚於立基於九年義務教育之上的教育改革政策，除了年限加長帶來教育體系結構性的變革之外，主要原因在於，當代臺灣社會面對極嚴重的人口結構問題，臺灣的人口出生率是全球倒數第二（Population Reference Bureau, 2013: 2），形成少子化的趨勢。因此，教育體系實際上是在此「先天不足」的人口基礎上進行人才培育。尤有甚者，當前的時代特質也對教育體系形成極大的挑戰，例如，全球化、知識為本經濟、資通科技躍進帶來的第三次產業革命、民主政治品質待提升等等因素，也都是在 1969 年（民國 58 年）實施九年義務教育時，並未明顯發生的議題。因此，十二年國教不能只以教育改革為任，更應要以教育創新為責。易言之，十二年國教肩負開創國家人才培育新局的重責大任。

若論開創人才培育新局，就應有新的國教觀作為校準（align）的價值取向，本文企圖以十二年國教實施計畫核定本（以下稱實施計畫）中，全面實施階段的三項具體目標（教育部，2013：6）—免試入學率、就近入學率與全國優質高中率—中的就近入學教育理念為基礎，作為論述新國教觀的基礎。

本文論述的概念架構（conceptual framework）為，就近入學教育理念具有地理鄰近性（geographical proximity）的本質；而丹麥 Aalborg 大學的 IKE（Information, Knowledge, Economy）中心瑞典裔的學者 Bengt-Åke Lundvall，被譽為 1990 年代以來創新學（innovation studies）的代表人物（Fagerberg & Verspagen, 2009: 221-222）；他依據丹麥經濟發展¹的特質，主導研究發展出的學習經濟（learning economy）理論，亦是以區域之地理鄰近性的性質，建構學習區域

¹ 維基百科（Wikipedia, 2012）中，介紹丹麥經濟的單元，開宗明義就表示，「擁有極少的天然資源，丹麥的經濟幾乎完全仰賴人力資源。」（With very few natural resources, the economy of Denmark relies almost entirely on human resources.）臺灣與丹麥發展經濟的條件相似，因此，丹麥經濟發展的策略和經驗值得參考與效法。

(learning region) 為落實學習經濟的場域。因此，兩者（就近入學教育理念與學習經濟理論）在地理鄰近性的介面上，產生了意涵交流的意義與價值，值得深入探究，並據此建構十二年國教的新國教觀。

在此先簡述學習經濟的理論架構（theoretical framework），其主要的主張為，「創新是一個互動學習（interactive learning）的過程。」互動學習依賴人際間的信任（trust）關係，信任來自豐富的社會資本（social capital），而適當的地理範圍（地理鄰近性）才有利於社會資本的累積；因此，此理論是以建構學習區域（learning region）為實踐學習經濟之創新目的的場域；換言之，創新活動的效能是有地理範圍考量的。不過，如果要使學習區域內的互動學習具有向創新校準的效率，必須要被系統性地整合；亦即，政府須以政策運作區域創新系統（Regional Innovation System），促進區域內各領域成員間創意組合多樣性互動學習的量與質（Lundvall, 1998: 409; Lam & Lundvall, 2007: 110）。所以，從學習經濟理論的視角切入，具地理鄰近性本質的就近入學教育理念的意義與價值，就不只是學生節省通勤時間而已，還能夠具有培養學生創新能力的延展性。

不過，如何如上述，使就近入學教育理念結合學習經濟理論在地理鄰近性的介面上，產生新義？本文採用高達美（Hans-Georg Gadamer; 1900-2002）哲學詮釋學（philosophical hermeneutics）的視域融合（the fusion of horizons）為方法論，將兩者（就近入學教育理念與學習經濟理論）視為兩個視域（horizons），以詮釋學循環（hermeneutic circle）為方法融合兩個視域，產生新的視域，達成以學習經濟理論豐富就近入學教育理念意涵的目的。因此，本研究的研究問題為，「在就近入學教育理念中，地理鄰近性的意義與價值為何？」

以下本文將分四個單元論述，其中方法論、學習經濟理論以及以學習經濟理論豐富就近入學教育理念等三個單元，是本文論述十二年國教之新國教觀的理論基礎；最後，以培養具互動學習能力的合作人才的「人才願景」為結論。

貳、方法論

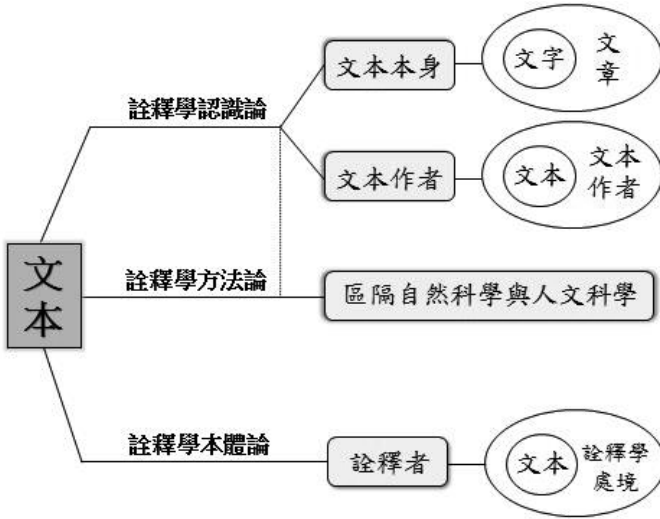
學習經濟理論是立基於經濟學領域的論述，並非教育學領域的學說。在臺灣，學習經濟理論的研究相當冷門。為避免翻譯造成的誤差，若以學習經濟的英文 *learning economy* 為關鍵字，到臺灣碩博士論文加值系統中查詢，至 2014 年 2 月，得到的結果只有兩筆，分別是 1999 年東海大學社會學系博士生高士欽的論文「生產網絡與學習型區——臺中工具機產業轉型分析」以及 2008 年朝陽科技大學建築及都市設計研究所碩士生楊琇清的「產業文化資產學習網絡評估之研究」。除此之外，到臺灣期刊論文索引系統查詢，得到的結果只有一筆，是 2003 年研考雙月刊第 27 期，作者徐進鈺的「邁向學習性經濟中的創意型城市——兼論臺北的機會與限制」。皆非就教育相關議題做論述。

因此，將就近入學教育理念與學習經濟理論結合，是筆者研究學習經濟理論時，受到其理論邏輯的吸引，認為在地理鄰近性的介面上，應可豐富十二年國教中，亦具地理鄰近性本質的就近入學教育理念，進而以就近入學教育理念為培育學生創新能力的核心價值，作為十二年國教的新國教觀。由於就近入學教育理念與學習經濟理論原本分屬不同學術領域，可以視為處於兩個不同的視域，但是，兩者皆具有地理鄰近性的本質，形成視域融合的可能性與價值。因此，適合以高達美哲學詮釋學的視域融合作為本研究的方法論。以下將就本研究以高達美哲學詮釋學視域融合的理論架構為方法論，作出說明，目的在呈現筆者建構十二年國教之新國教觀的思維路徑。

詮釋學是一門古老的學問，初始發生在詮釋聖經的文本。西方神學家理解聖經的方式是在組成聖經語詞、段落、章節的「部分」，以及聖經「整體」對個別部分的指導之間，不斷地循環理解與詮釋，形成詮釋學循環，是為詮釋學理論中最核心的過程或方法（何衛平，2002: 107）。不過，詮釋學歷經從認識論、方法論到本體論的發展，高達美哲學詮釋學的貢獻是在本體論；而近代完成詮釋學在認識論上的理論架構是德國詮釋學大師施萊爾馬赫（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834）；至於建構詮釋學方法論有效性的是狄爾

泰（Wilhelm Dilthey, 1833-1911），其貢獻為區別自然科學與人文科學研究的不同，而詮釋學為人文科學研究的方法論。

圖 1 詮釋學認識論、方法論與本體論的內涵簡明區隔圖



資料來源：研究者繪製

詮釋學在認識論、方法論和本體論上的演變，主要是在詮釋學循環的過程中，部分與整體定位上的不同。若以文本為不變項，認識論和方法論探討的是文本與文本本身，或者與文本作者之間的詮釋學循環。在文本與文本本身之間，是以較小單位的文字為部分，文章為整體；在文本與文本作者之間，是以文本為部分，文本作者為整體。因此，在詮釋學的認識論和方法論中，並不認為詮釋者的見解應參與詮釋學循環。到了詮釋學本體論，高達美定位詮釋者的詮釋學處境（hermeneutical situation）是詮釋學循環的出發點，才使得詮釋者的見解被帶入了詮釋學循環裡。換言之，本體論的詮釋學循環是詮釋者在其詮釋學處境中，與文本之間進行詮釋學循環的過程；而文本為部分，詮釋者所在的詮釋學處境為整體。此段的概念整理為圖 1。

因此，高達美在詮釋學本體論上最主要的貢獻就是，讓詮釋者的觀點出現在詮釋活動中，並且將此一詮釋學的創新論述，命名為哲學詮釋學。他攤出的是，在傳統詮釋學中隱而不談的詮釋者的動機（或

者意識、立場、觀點），其實在我們的言談中具有支配的地位。高達美對此的論述是：

每一個陳述都受動機支配，這就是說，我們可以對所說的每一句話有意發問為什麼你說這些？只有在所說出的話中同時也理解到未說出的話，這陳述才被理解。我們尤其在提問中認識到這個情況。對於不理解其動機的問題，我們就不可能找到答案。因為只有問題的動機史才敞開了可以從中提出或給出答案的領域（洪漢鼎譯，1993 / 1995：170）。

依據以上高達美對動機的定位，在此，需要揭露的是本研究的動機。筆者是十二年國教第一屆的學生家長，對此重大教育政策有著切身的期許。當代臺灣，少子化產生的人口結構問題，使得主要依賴人力資源為競爭力的臺灣，面對嚴峻的挑戰。在此現實條件下，筆者以家長的立場認為，少子化世代需要具備團隊合作的意識，更甚於強調自我中心的適性學習。因為，當代家長最大的恐懼應該是獨生子女會有人際關係障礙，成為宅族或尼特族；萬一有一天，孩子以適性作為自己人際障礙的藉口，更是不敢想像的惡夢。而學習經濟理論主張，「創新是一個互動學習的過程」，亦是需要以團隊合作的意識才能產生創新的效能。所以，採用學習經濟理論作為少子化世代教育政策的核心精神，就值得重視與深究了。

基本上，所謂少子化，就表示大多數的孩子是獨生子女，甚至親族間少有堂、表兄弟姊妹。對少子化世代來說，家庭較能在孩子身上投資較多的教育資源，提供多元的學習機會（例如旅遊、才藝等等），因此，學校教育最珍貴的並非是適性學習，而是同儕間互動學習的機會，培養團隊合作意識。因此，如何將強調「創新是一個互動學習的過程」的學習經濟理論，融合入為年輕世代建立基本價值觀與技能的十二年國教中，是為本研究的動機。

不過，從筆者居於十二年國教就近入學教育理念的詮釋學處境，到底該如何與學習經濟理論的視域融合呢？就視域而言，高達美提出人是具有歷史效果意識（the consciousness of the history of effect）的

主體，這就是詮釋者的詮釋學處境，高達美又用視域的概念來說明詮釋學處境的作用。高達美表示：

我們可以這樣來規定處境的概念，即它表現了一種限制視覺可能性的立足點。因此，視域（horizon）概念本質上就屬於處境的概念。視域就看視的區域，這個區域囊括和包容了從某個立足點出發所能看到的一切。把這運用於思維者的意識，我們可以講到視域的狹窄、視域的可能擴展以及新視域的開闢等等。……因此，詮釋學處境的作用就意味著對那些我們面對流傳物而向自己提出問題，贏得一種正確的問題視域。（黑體字為研究者標記）（洪漢鼎譯，1990 / 1993：395-396）

高達美在以上論述中指出的是，受到歷史效果影響的詮釋學處境，是有高度局限性的。如果沒有人對此一視域提出問題，它就只會停留在既有的視域中；不過，由於高達美將視域寄生在思維者的意識，所以，其並非是靜態或停滯的。易言之，視域的局限性是可以被突破的，它會隨著人的思維活動而變化；而且，不只當下的視域是動態的，自古以來的所有視域也都是動態的。高達美對於視域的動態性做了清楚的描述：

人類此在的歷史運動在於：它不具有任何絕對的立足點的限制，因而它也從不會具有一種真正封閉的視域。視域其實就是我們活動於其中並且與我們一起活動的東西。視域對於活動的人來說總是變化的。所以，一切人類生命由之生存的以及傳統形式而存在於那裡的過去視域，總是已經處於運動之中。（洪漢鼎譯，1990 / 1993：398）

這裡所謂的運動就是理解和詮釋，理解和詮釋讓我們能夠在不同的視域中自由地穿梭，擴展自身的視域，形成活潑的視域融合（洪漢鼎譯，1990 / 1993：400）。高達美指出，在長遠的歷史中，人們就是在視域融合中擴大視野，並且傳承知識、傳統和歷史，由於舊的

視域和新的視域不斷地結合，而展現了人類活動生生不息的內涵。因此，高達美對於視域融合賦予高度理想性的期許，他表示，

我們為了能把自身置入一種處境裡，我們總是必須已經具有一種視域。……這樣一種自身置入，既不是一個個性的移入另一個個性中，也不是使另一個人受制於我們自己的標準，而總是意味著向一個更高的普遍性的提升，這種普遍性不僅克服了我們自己的個別性，而且克服了那個他人的個別性。（黑體字為研究者標記）（洪漢鼎譯，1990 / 1993：400）

綜合而言，本論文是以高達美哲學詮釋學的視域融合為方法論，詮釋學循環為方法；企圖在地理鄰近性的共通性上融合兩個視域（就近入學教育理念以及學習經濟理論），開創一個新的視域，擴大與豐富就近入學教育理念在培養學生創新能力上的意義與價值，讓我們能夠將此一教育重大政策創新地「向一個更高的普遍性提升」。

參、學習經濟理論

限於本文的篇幅，不能詳盡地介紹學習經濟理論，尤其是學習經濟理論與較為一般人所認識知識為本經濟（Knowledge-Based Economy）之間的差別，² 只能選擇與就近入學教育理念視域融合目的相關的內容說明。此單元將分四部分論述，分別為，學習經濟理論的重要性、知識經濟價值的權重、學習經濟理論要素以及結語：創新的地域性意涵。

² 1996年OECD出版的Knowledge-Based Economy報告書，Lundvall即與Dominique Foray為兩位共同作者（Foray & Lundvall, 1996），所以，Lundvall亦是知識為本經濟的主要推手之一。不過，其後他就捨知識為本經濟之研究，致力於學習經濟之研究，並做出相當的學術貢獻。2011年，Science and Public Policy期刊曾出版祝賀Lundvall七十歲的特刊（Borrás, Fagerberg & Edquist, 2011），以彰顯其在學習經濟理論與國家創新系統論述上的貢獻。

一、學習經濟理論的重要性

學習經濟理論自 1980 年代起，Lundvall 建構國家創新系統理論即開始發展，核心信念為「創新是一個互動學習的過程」（Lundvall, 1988, 1992; Johnson, 2011; Borrás, Fagerberg & Edquist, 2011）。近年來，由於其挑戰將創新活動局限於高科技領域的論述，並且以丹麥成功的經濟發展為研究對象，主張中小企業、中低科技或傳統產業³的創新亦能帶動經濟的長足成長，進而主張社會創新（social innovation）比科技創新（technical innovation）更有利於創新活動的進行等論述，逐漸在歐美受到廣泛的重視。在此，各舉美國與歐洲一例，顯示此一趨勢。

2012 年 10 月，在美國擁有 1,200 位大學和學院校長會員，代表高達 600 萬學生，頗具影響力的美國高等教育聯盟組織——校園聯盟（Campus Compact）發表了一篇宣言，標題為「參與的學習經濟：在社區與校園的夥伴關係中校準公民參與和經濟發展」（Engaged Learning Economy: Aligning Civic Engagement and Economic Development in Community-Campus Partnerships）。從標題就很清楚地看到，此一宣言的基本概念架構就是，公民參與（civic engagement）和經濟發展（economic development）之間具有建設性的關係，而此一建設性的關係被稱為參與的學習經濟（engaged learning economy）。

此一宣言所論的參與的學習經濟，不是指單向的參與，也較傳統產學合作所觀照的範疇為廣，是社區與校園彼此全面參與互動學習的意思，擴大了美國過去偏重以高科技領域的創新為經濟發展的主導力量，重新訴求在低科技和非經濟（亦即公益或非營利）領域中的向創新校準的互動學習，對經濟發展的重要性。尤其，校園聯盟是美國推動服務學習（service-learning）的主要組織之一，他們認為，在經

³ 英國知名的經濟刊物經濟學人 (The Economist, 2014) 在 2014 年開年的第一期刊物中，有一篇報導丹麥肉類食品是全球超級強權的文章，其標題為「帶培根回家：極小的丹麥是農業的超級強權」，文章中指出，即使在勞力成本極高的情況下，丹麥的肉品產業仍然創下驚人的產值，打破傳統產業產值與勞力成本成反比的刻板印象。

濟與公民社會都面臨衰退的時代背景中，參與的學習經濟的重要性在於：

參與的學習經濟有能力促進正向的公民與經濟的改變，而其基本前提為，公民參與是連結經濟延伸性與民主教育的機制。
(Wittman & Crews, 2012: 2)

另外，在歐洲，近年來，學術界興起創新學 (innovation studies) 的研究。2013 年出版的《創新學：演進與未來挑戰》(Innovation Studies: Evolution and Future Challenges) 一書中，編者指出，「創新越來越被視為是極重要的社會與經濟現象，值得嚴肅地研究。」(Fagerberg, Martin, & Andersen, 2013: 1)。在此一新興的研究領域中，Lundvall 以 1992 年出版的《國家創新系統：趨向一個創新與互動學習的理論》(National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning) 一書，被推崇為自 1990 年代以來，創新學的重要代表人物之一。Fagerberg 和 Verspagen (2009: 221-222) 說明 Lundvall 論述的特色為，

在 1990 年代期間，一個使用國家創新系統的新概念浮現。有別於聚焦於不同孤立面向的創新，這個論述偏重一個更全觀的視角 (a more holistic perspective)，強調不同主體間互動的角色 (the role of interaction)，以及這樣的互動如何受到社會、制度和政治因素的影響。

雖然，在臺灣學習經濟相關的研究相當冷門，將學習經濟與教育連結的研究更是付諸闕如，但是，筆者認為，從以上美國和歐洲認同學習經濟理論的核心內涵的趨勢，足以顯示學習經濟的重要性，以及本研究的價值。

二、知識經濟價值的權重

Johnson (2011: 3) 指出學習經濟的概念是一個啟發性的工具 (a

heuristic device），將現代經濟的特徵聚焦在學習和知識所扮演的角色上。尤其是一個社會如何權重（weight）不同種類知識的經濟價值，將影響教育體系的設計，進而影響到在學習經濟時代的競爭力。因此，本單元將說明學習經濟理論賦予什麼樣的知識較高的經濟價值。

自 1996 年 OECD 發表知識為本經濟報告書之後，在一般的認知中，知識是當代最有經濟價值的資源。不過，我們先來想像，學校直覺上給人的印象是知識非常飽和的地方，有領域涵蓋極廣的各種學科知識在校園中川流不息，那麼，學校應該是在知識經濟時代中經濟價值最高的單位嗎？實則不然，除了少數具有研發能力的大學能夠創新知識，產生經濟價值，大多數的學校都還是需要靠政府的補助或募款來經營。這表示，並非所有的知識都是有經濟價值的，那麼，到底什麼樣的知識才是具有經濟價值的呢？

為了要分析知識在經濟中的角色為何，Lundvall & Johnson（1994）提出要區分不同種類經濟知識的建議，以作為經濟領域分析知識如何交易的工具；另一方面，也可作為建構學習經濟制度的基本元素（Lam, 2000）。Lundvall 和 Johnson（1994）分析經濟相關的知識得到四個廣義的分類，分別是知其何（know-what）、知其因（know-why）、知其然（know-how）、知其誰（know-who）。這四個分類的經濟知識，透過 1996 年的知識為本經濟報告書的傳播，⁴許多人都已經非常耳熟能詳了。不過，鮮少是從學習經濟的理論架構下去探討其經濟價值的權重（weight）。Lundvall & Johnson（1994: 27-30）花了很長的篇幅解釋，雖然這四個分類的經濟相關的知識在學習和創新的過程中，都很重要，而且是彼此相關、相輔相成、動態組合的，但在經濟價值上，他們卻有不同的特性與權重。

四種知識內涵主要的分野在於編碼（codified）知識與內隱（tacit）知識的不同，前者包括 know-what 和 know-why；後者為 Know-how 和 know-who。雖然，編碼知識與內隱知識很難有絕對的區隔，並且在不同的載體（個人、組織或區域）中是流動的，但是，重點是，在

⁴ 在此報告書中，是以原文照抄的方式引用 Lundvall & Johnson 在 1994 年以學習經濟為題發表的期刊論文中，所做的經濟知識分類的論述（OECD, 1996: 6）。

經濟學家的眼中他們承載不同的經濟價值。回到本單元一開始的思論，在一般學校中，知識雖然很飽和，卻並不是社會中最富有的機構，我們應該可以推論，在一般學校中流動的知識，是比較沒有經濟價值的知識。不過，到底是編碼知識或者內隱知識比較沒有經濟價值呢？

許多經濟學家（Cowan, David, & Foray, 2000; Johnson, Lorenz, & Lundvall, 2002; Lundvall & Johnson, 1994）探討編碼知識和內隱知識角色不同的問題，他們對這個問題的興趣來自知識的公共性質與遷移性。基本上，編碼知識是潛在著被分享的可能性的，非編碼（內隱）知識卻仍保留在個人、組織或區域的使用和掌控中，除非是與擁有內隱知識的個人、組織或區域互動學習，才會被分享。在經濟知識的四大分類中，know-what 和 know-why 比較容易被編碼，成為編碼知識後，以資訊的形式傳遞。另外，還有些編碼知識可以做成商品在市場上銷售，例如會計或財務軟體等。這也是為什麼主流的經濟分析比較關注 know-what 和 know-why 知識的學習過程，而較忽視 know-how 和 know-who。

不過，如果所有的知識都可被編碼，並透過編碼知識的學習而精熟某些能力，勞力市場上就不會有太大的薪資級距了。事實並非如此，在資訊科技（編碼知識）應用越廣泛的同時，勞力市場上反而出現一個矛盾現象，那就是內隱知識的經濟價值被權重得更高了。許多具有洞察能力或者能夠處理複雜事務的人，被給予非常高的報酬，因為他們獨特的內隱知識，讓他們的工作很難被複製或取代。這也是為什麼那些在管理、財務、科學領域傑出的專家薪資較高，如果他們的技術可以輕易地以編碼知識的形式，移轉到專家系統軟體，我們將會見證非常不同的收入分配情形。反之，許多人只能從事簡單操作的工作，只要少量的編碼程序知識就可以執行，其可複製性與可替代性都極高，在勞力市場上就不會有太高的經濟價值了（Lundvall & Nielsen, 2007: 212 & 219）。

這也回答了，為什麼在一般的學校中，雖然知識很飽和，卻不是知識經濟時代最富有的機構，主要原因是，教師傳遞的知識大多是複製性與可替代性都很高的編碼知識，經濟價值不高。再舉一個實例來說明編碼知識與內隱知識的經濟價值權重。郭台銘和李安雖然沒有在

編碼知識（聯考制度的選擇題）上取得顯赫的學歷，他們卻比許多高學歷者更有內隱知識的能力運作編碼知識；易言之，郭台銘或李安的卓越成就，是因為他們作為興業家（*entrepreneur*）或者創作者的內隱知識程度，是遠高於大多數的高學歷者，這也形成他們高度的經濟價值，並且非常難被複製或取代。他們的例子除了顯示內隱知識的經濟價值較高之外，更可以引申的是，所謂人力資源的經濟價值，不論對個人、組織或者國家來說，都是要深耕人才能夠具備較具競爭障礙的內隱知識。

不過，Lundvall（1996: 9）也提醒，一如經濟活動中需要四大類的經濟知識的交錯運用，內隱知識和編碼知識也不是涇渭分明的兩個知識陣營，他們之間的關係是以很複雜的共生（*symbiotic*）型態流動進行的。筆者提出一個類比，編碼知識可以視為要被轉化的材料（*material*），而內隱知識是處理這個材料的工具。當材料變得更複雜，改變更快速，量的成長更大時，更多不同處理材料的工具也會增加，是正相關的關係。不過，就知識而言，材料和工具是相通的。Lundvall（1996: 10）還建議另外一種觀點理解編碼知識和內隱知識的關係，他們之間形成的是一種螺旋狀的動態關係（*the spiral movement*），當第一個內隱知識成為編碼知識後，這個螺旋就轉回練習新的編碼知識，然後，新種類的內隱知識就會被發展出來。依據 Nonaka 和 Takeuchi（1995）的研究，這樣的螺旋運動，是個人和組織學習的最核心概念。

綜合而言，內隱知識的經濟價值是比較高的，因為，編碼知識要透過內隱知識的有效運作，才會產生知識創新的經濟價值。由於內隱知識很難與擁有者（個人、組織或區域）切割，如果要學習內隱知識，最有效的方式為人際間面對面的互動學習，這也是學習經濟理論主張「創新是一個互動學習的過程」的立論基礎，亦即，將內隱知識透過互動學習的交流才是創新的關鍵，所以，創新活動需要將地理鄰近性納入考量。因此，學習經濟理論亦可視為是一個建構有利於互動學習條件與環境的理論，此一部份的內容將在下一單元中詳細說明。

三、學習經濟理論要素

學習經濟理論為創新學拓展的新疆域就是，中低科技產業與非經濟（例如公益或非營利）領域的創新，對國家整體經濟發展非常重要。因此，「學習經濟的發展包含複雜的經濟和社會的過程」（OECD, 2001b: 7）。在此將介紹六個學習經濟理論的要素，分別是創新不是線性的發展、互動學習、信任、社會資本、國家創新系統和學習區域。很明顯，這六個理論要素都不是傳統的經濟因素，例如資金、勞力、土地或工廠等。這是因為，當知識創新（the innovation of knowledge）在當代具有最高經濟價值時，人的頭腦是唯一能生產知識的「工廠」，其動能為學習。簡言之，這些社會因素（social factors）才是讓學習—尤其是團隊合作的互動學習—能夠充分有效進行的因素。

（一）創新不是線性的發展

在一般的認知中，所謂創新是指在高科技領域研發出的新產品或者新產程。Lundvall（2000: 9）批判，此一狹隘的觀點造成創新是一個線性（linear）發展的偏見。從線性觀點解析創新過程時，會假設創新是按部就班發生的；第一步要有新的科學結果（new scientific results），第二步是技術的發明（technical invention），第三步是產品或產程的創新。事實上，只有很少數的科學發明可以立即轉型成為創新；反之亦然，只有少數的創新可以立即促進科學的進步。

線性觀點的創新已經被許多實證和歷史的研究挑戰（Rothwell, 1977; Von Hippel, 1988 ; Lundvall, 1988），這些學者並不支持從新的科學發明結果到產品或產程的創新的線性模式，是必然的規則，通常，只是一種理想的期待。反而，回饋圈（feedback loops）模式才是創新的基本模式（Lundvall & Nielsen, 2007: 214）。這表示，創新是來自不同的知識來源，包括新的製造能力，或者認知到市場新的需求等等，不一定是從科學發明開始的。同時，創新也會以多種不同的形式呈現，例如，逐漸改善既有的產品，應用科技到新的市場或產業，或者使用新科技服務一個既有的市場等等。而這些過程都不必然是線性的，反而是技術與科學在創新過程中複雜的互動（Klein

& Rosenberg, 1986；引自 OECD, 1996: 14)。晚近，在學習經濟理論的實證研究分析指出，企業很少獨自創新，並強調知識生產和創新的模式是互動的過程（interactive process），尤其是企業與客戶、供應商和知識機構的互動（Christensen & Lundvall, 2004; Lund Vinding, 2006）。

由於創新是一個需要長時間醞釀的過程，對創新過程的認知將影響到對創新活動的定位和規劃。如果政策制定者認同學習經濟理論主張的「創新是一個互動學習的過程」，尤其是內隱知識的互動學習；並且將偏重高科技產業創新的狹隘觀點，擴大到經濟與社會的各個層面與領域，將會對政策的方向和內涵產生很大的影響；尤其是將促進社會互動學習質與量的政策置於優先位置施行。

（二）互動學習

李遠哲：現在很多研究是幾十個單位、幾百個研究人員共同發表文章，更廣泛的研究解決更複雜的問題。（中廣新聞網，2013）

互動學習（interactive learning, learning by interacting）是學習經濟理論中最重要，也是最核心的理念。主要原因是，學習經濟學者主張，本文一再重複陳述的論點——「創新是一個互動學習的過程」（Johnson, 2011; Lam & Lundvall, 2007; Lundvall, 2005, 2009, 2010; Lundvall & Johnson, 1994; OECD, 1996）。事實上，Lundvall & Johnson（1994: 31）在發展學習經濟理論之初就主張，「幾乎所有的學習都是互動的。」（Almost all learning is interactive.）

從實務上理解前述的引言中，臺灣唯一的諾貝爾獎得主李遠哲所描述的當前的研究形式，有幾個理路值得分析。首先，幾十個單位、幾百個研究人員參與的研究，理論上不會是屬於同樣知識領域，擁有同樣技能的研究人員的組合，而是不同知識領域和技能的創新組合（innovative combinations）；那麼，就需要透過彼此間的互動學習來整合；其次，當能夠解決更大、更廣、更複雜的問題時，就會更成功、更創新；不過，要能夠解決這樣層次和範圍的問題，通常不會是簡單

的答案，需要整合多元的知識領域和技能；對參與這類型研究的成員來說，創新勢必就會是一個互動學習的過程。

同理，在臺灣經常被用來鼓勵年輕學子的成功典範，例如王永慶、張忠謀、郭台銘、李安等人，同理可推，他們的成功也都是來自於能夠廣泛地與來自不同知識領域的龐大知識團隊合作、互動學習與整合，才創造出他們個別獨特的成就。放眼國際，引領全球創新的比爾蓋茲、賈伯斯或祖克柏也是類似的模式；不只要在科技技術上領先，更在市場行銷、企業管理或形象塑造等不同的知識面向上都很成功。這些成功的範例，在在顯示，在團隊中合作互動學習的能力是當代主要的競爭力之所在。

「創新是一個互動學習的過程」，理念上並不難理解。問題在於，這樣的理念並未在臺灣的教育政策中居於主流的地位。十二年國教作為教育創新政策，值得以此理念作為核心精神。尤其因為，互動學習是學習與累積經濟價值較高的內隱知識的主要途徑。

（三）信任

如果我們同意，「創新是一個互動學習的過程」；就不難理解為什麼人際之間的信任是學習經濟理論的要素之一了。

Lundvall (2009: 28) 主張信任是學習經濟發展的關鍵因素的證據，是來自北歐國家的經濟發展形態。⁵ 北歐國家都是規模很小的經濟，理論上，在知識為本經濟的競爭中，是相當不利的，因為，高

⁵ Lundvall 這裡的論點值得整體臺灣社會反思的是，他從來沒有用「經濟奇蹟」來形容丹麥經濟的成功，反而是分析建構出屬於丹麥經濟發展特色的理論—學習經濟，來理解丹麥經濟成功的原因，並且與國際社會分享，尤其是不可能在高科技產業競爭的落後南方國家。因為，臺灣與丹麥相同，都缺乏有價值天然資源，經濟發展只能依賴人力資源，實質上就是依賴人力資源的互動學習能力，才能促進經濟和社會的發展。所以，實質上臺灣的經濟發展型態也是學習經濟。筆者認為，沒有任何經濟發展會是奇蹟，尤其臺灣在曾經的經濟成就背後，是沉重的環保代價，更不應該被視為是奇蹟。因此，重點是，到底我們是不是能夠建構出屬於臺灣經濟發展特色的典範出來？正值本文寫作同時，2014年2月20日，自由時報和聯合報頭版頭條刊出國發會主委管中閔道出了一個殘酷的事實，早就沒有亞洲四小龍了。新加坡、香港、韓國的平均國民所得早已遠遠超越臺灣。對此新聞，聯合報的標題為，「管中閔：臺灣要看見自己困境」；自由時報的標題為，「管中閔：亞洲四小龍，早就沒了」（蘋果日報，2014）臺灣社會應該要嚴肅地面對此一事實，尤其是肩負為國家培育人才重責大任的教育界。

科技領域的發展需要以規模經濟的形態，較有利於生產創新知識。不過，Lundvall (2008: 3) 解釋，雖然北歐國家沒有在世界上推出激進的創新產品，他們卻擁有卓越的調整、執行和使用其他國家發展的科技的能力。因為，最有趣的學習形式應該是在人們互動中發生的，例如，商業組織中專家們的互動學習，或者不同部門之間的互動學習，都有利於創新；當新知識成功融入時，勞工和經理之間的密切互動是非常關鍵的因素；而企業與客戶、供應商和知識機構的互動，比孤立更有助於創新。對北歐國家來說，信任和社會資本才是經濟發展最根本的資源，使這些國家的經濟體在漸增的創新 (incremental innovation)、吸收他地生產的知識 (absorption of knowledge produced elsewhere) 與快速調整 (rapid adaption) 方面，都很強健。

在學習經濟理論中，信任並沒有特殊的定義。Lundvall (2009: 16) 引用歐洲十四國信任度評比，佐證信任是丹麥學習經濟發展成功的主因之一；丹麥在這份評比中，自 2002-2006 連續六年獨占鰲頭，如表 1 所示。這份調查中的信任指標為主觀指標，受訪者只會被問到兩個問題：「1. 你信任大多數的人嗎？2. 你認為大多數的人如果有機會，會占你的便宜嗎？以 1-10 評分。」從這兩個主觀、簡單的問題，解析在創新活動中的互動學習，顯示丹麥是一個信任程度高的國家，公民會比較願意與人分享知識，形成丹麥經濟發展的競爭優勢 (Maskell, Eskeliene, Hannibalsson, Malmberg & Vatne, 1998; 引自 Lam & Lundvall, 2007: 129)。

丹麥在信任上的優勢，持續在國際評比上受到肯定。2012 年 4 月 2 日聯合國公布了第一份世界幸福報告 (World Happiness Report)，丹麥就是位居世界第一 (The United Nation, 2012)。在這份報告中，社會資本中的信任就是主要評比的項目之一。世界幸福報告 (The United Nation, 2012: 69) 以反向論述指出信任之於幸福的作用為：

信任的降低會影響人際關係的品質，展現在益發的孤立、溝通的困難、恐懼、不信任、家庭的背信與減少社會參與等，都是引發不幸福的原因。(The United Nation, 2012: 69)

簡言之，上述這些人際之間不信任的現象，將無助於互動學習。

不意外地，Lundvall（2000: 15）非常重視信任在學習經濟中的角色，甚至宣稱，

學習經濟需要許多的信任才能成功……如果一個社會中只有很少的信任，學習會變少，資訊也不會被有效使用。（Lundvall，2000: 15）

表 1

歐洲十四國信任指標（歐洲社會調查）

國家	2002	2004	2006
丹麥	7.2	7.0	7.2
芬蘭	6.7	6.7	6.7
挪威	6.8	6.8	6.9
瑞典	6.4	6.3	6.5
法國	5.0	5.1	5.1
英國	5.3	5.3	5.6
德國	5.2	5.2	5.2
荷蘭	5.9	6.0	6.0
比利時	5.2	5.2	5.4
愛爾蘭	5.7	6.0	5.6
奧地利	5.3	5.5	5.4
西班牙	5.0	5.0	5.3
匈牙利	4.5	4.3	4.5
瑞士	5.9	6.1	6.1

資料來源：Lundvall, B-Å. (2009). *The Danish Model and the Globalizing Learning Economy: Lessons for Developing Countries*, UNU-WIDER Research *UNU-WIDER Research Paper* (No. 2009/18), p.16.

雖然，在學習經濟理論中，信任只是簡單地指人際間彼此相信的障礙很低，但是，對團隊中的互動學習卻非常重要。為了說明信任對經濟發展的重要性，以及其作為經濟發展的資源具有的特殊性質，Lundvall 經常引用諾貝爾經濟獎得主 Kenneth Arrow（1971）的名言：

「信任不能夠被購買，如果信任能夠被買得到，它無論如何就沒有任何價值了。」因此，這也是為什麼學習經濟會以社會凝聚力（social cohesion）和良好的公民素養為經濟發展的動能，而貪婪（greed）是不足以使學習經濟運作的（Lundvall, 2006: Lundvall & Nielsen, 2007: 212）

（四）社會資本

學習是建基在信任與社會資本上的一個社會過程 Johnson & Lundvall（2000: 15）。近年來，國際社會越來越重視社會資本對於經濟發展的影響。但是，什麼是社會資本？亦可以從聯合國的世界幸福報告中一探究竟。

聯合國做世界幸福調查的主要目的是企圖將經濟發展的焦點，從商業活動的獲利動機，移轉到社會中合作、信任和社群的精神上。報告書中以芬蘭教育系統為例，分析指出，芬蘭的學生在國際評比中幾近頂端的卓越表現，是因為培養在學校中的社群和平等的精神所致（The United Nation, 2012: 70）。Lundvall（2006: 72）也對於社會資本在互動學習的效能上，有類似的論點，他指出，「社會資本是在資訊交換與互動學習的過程中，公民彼此承諾、合作和信任的意願和能力。」

因此，Lundvall（2002: 9）提醒，學習與創新都是一個互動的過程，需要依靠信任和其他社會凝聚力的元素才能有效進行。但是，快速變遷的社會環境，給予傳統社會關係很大的壓力，弱化了傳統的家庭關係、地方社群和穩定的職場生態。也因此，重建被全球化過程傷害的社會資本，對每個國家來說，都是一個重要的挑戰。OECD（2001a: 40）則強調，信任對於累積社會資本的重要性，認為信任不但是社會資本的來源和結果，更是社會合作中的規範、理解和價值的基礎。因此，互動學習、信任和社會資本間對於學習與創新有著相輔相成、彼此支援的關係；總之，社會資本提供了人際間相互信任的環境，讓個人和組織之間的互動和知識交換更為容易（OECD, 2001b: 23）。

（五）國家創新系統

國家創新系統（National Innovation System）的理論是 Lundvall

先行於學習經濟理論的重要學術貢獻（OECD, 1997: 10；Godin, 2006: 18；Borrás, Fagerberg & Edquist, 2011: 666）。Lundvall（2007a: 3）強調，「如果不以廣義的國家創新系統包含個人、組織和跨組織的學習，無法從創新連結到經濟成長。」因此，建構國家創新系統的目的在以系統性的架構，了解和運作創新過程中經濟與非經濟因素複雜的互動學習過程。

不過，在此應該要說明的是，在學習經濟的理論框架下，什麼是創新呢？Lundvall（2007a: 101）在定義創新時，採用的是奧地利知名經濟學家熊彼得（Joseph Schumpeter, 1883-1950）的論點，熊彼得提出的創新形式是「新的組合」（new combinations）。這個定義的創新與發明（invention）不同，創新是要透過企業家的運作團隊合作、互動學習的策略，成功地讓市場接受「新的組合」，才算達成；後者，可以只是個人的興趣，並且停留在實驗室裡。

由於在創新的過程中，所有的發展都不可能預先得知，或者完全掌握，這也在創新的核心分析中，注入了基本的不確定性（fundamental uncertainty）。易言之，創新系統（systems of innovation）的基本概念是就將創新非線性（non-linear）的不確定特性，以及來自社會中各個領域的多元的經濟與非經濟的元素，用系統的形式結構起來，目的是為了檢視動態的創新過程中，這些多樣性（diverse）元素之間彼此互補或衝突的情況，從而提出適當的調整方案，也就是一個系統性回饋機制（systematic feedback mechanism）的概念。

而 OECD（1997: 7）對國家創新系統的詮釋，強調的是，科技與資訊在民眾、企業和機構之間流動，是創新過程的關鍵。所以，創新與科技的發展是組合企業、大學和政府等主體（actors），系統性地將複雜的互動關係整合的結果。對於政策制定者來說，了解國家創新系統有助於確認促進創新表現和整體能力的槓桿支點（leverage points）。國家創新系統還可以協助明察機構間或者與政府政策間不協調（mismatch）的情況，排除阻礙科技發展和創新的障礙。在這樣的系統中，政府政策扮演重要的角色，一方面可以尋求主體與制度之間的改善之道；另一方面，促進企業創新能力與確認其吸收科技知識能力。同理，教育政策在國家創新系統中的功能亦然。

綜合而言，國家創新系統不但可以用來整合向創新校準的互動學習，同時也是調節各類創新組合效能的一個系統性回饋機制。在國家的層次，這個系統性回饋機制的概念也可以應用到平衡城鄉的差距。因為，近年來，Lundvall 在學習經濟理論較為成熟後，積極主動地將其介紹到南國（the South）。Lundvall（2007b: 113）主張北國和南國之間的差別不是技術落差（technical divide），而是學習落差（learning divide）。因此，Lundvall（2007a: 95）認為，國家創新系統對開發中國家來說，可以作為了解學習落差的分析概念（analytical concept）和經濟發展工具（economic development tool）。

不過，Johnson, Edquist & Lundvall（2003: 14-15）也坦承，將國家創新系統的概念應用到南國，在某些個案中也會引發不滿。有些國家的人民遭受到像不安全、貧窮和疾病等基本生存問題的苦難，在這樣的狀況中，能力建構（competence building）或創新像是一些不切實際的幻想，與人民的實際需求並不相干。然而，長期來說，經濟發展還是需要能力的建構與創新。因此，學習和創新不能被視為是奢侈的事（a luxury），反而是基本必須的過程，一定要與降低貧窮的努力平行，並且持續互動地進行。

同理，一個國家勢必會存在城鄉差距的問題，一如世界上會有窮國與富國之別，但是，到底是要將處理城鄉之間的技術落差或者學習落差置於優先位置，就會影響到政策制定的內涵，尤其是在教育政策上。顯然，如果國家創新系統要有效運作，教育政策是其重要的支柱。從這個角度，十二年國教在培育國家創新人才上，值得將各個領域中各種形式互動學習，在國家創新系統中與教育政策作連結和整合。

（六）學習區域

前面五個學習經濟的理論要素偏重理論層面的論述，這個部分將探討實務上最適合學習經濟理論落實的場域為何？

在學習經濟的典範中，創新的本質是互動的，而非線性的；因此，學習也是團隊互動的，而非指傳統聚焦與個人的正式學習（traditional individual-focused formal leaning）（Gustavsen, Nyhan, & Ennals, 2007: 253）。而與互動學習連動的學習經濟的理論要素中，具有資源性質的內隱知識、信任和社會資本，都必須在適當的地理範圍內運作，才

會發揮較大的效益。如果地理範圍太大，除了要操作這些重要的社會（非經濟）因素的成本會提高，更會使得互動學習的頻率和結構變得鬆散，或者人際關係容易淡化，較難促進互動學習的效能。因此，學習經濟在實務上，主張建構學習區域，並且在此基礎上建構區域創新系統，作為國家創新系統的次系統。

為什麼區域的面向（regional dimension）對創新網絡（innovation networks）很重要呢？許多學者都對此提出了論點。早期提出學習區域理論經典論述「趨向於學習區域」（Towards the Learning Region）的Florida（1995）就認為，學習區域的功能是作為知識或概念的蒐集者（collectors）或者倉庫（repositories），它提供一個促進知識、概念和學習流動的重要環境或者基礎建設。所以，Florida（1995: 528）提出，「學習區域是提供創新與經濟成長的重要來源。」

Piazza（2010: 406）從區域不同特質的角度引用Lazonick（1993）的論點指出，創新是被連結到在一個固定的文化和制度的背景下，不同類型的主體間的合作。而學習的過程是上述連結的結果，同時也是整個區域知識與基礎建設的基本部分。Cappellin（2007: 907）提出類似的論點，他認為，定義一個區域為學習區域，就意味著創新系統中的主體們（actors）承諾一個互動學習的過程，而互動學習的過程是為了創造創新所需的知識發展、知其然（know-how）和其他相關的能力，以保持區域的競爭力。因此，學習區域的任務就是融合具有地方背景的、內隱的傳統知識和從世界各地取得編碼知識，以刺激區域內生的潛能。這裡，Cappellin（2007: 907）強調，網絡（networks）可以被視為是被區域中不同民眾分享的公共財或者是社會資本。

不過，學習經濟理論並未具體討論學習區域應如何劃分，在其理論中可以得到的暗示是，學習經濟學者主張政府應制定政策促進學習區域內互動學習的質與量。可以推論，學習區域主要是環繞著政府的權責運作的。

三、結語：創新的地域性意涵

當代經濟發展的最高指標就是創新，學習經濟理論亦是以建構創新理論為依歸。本單元論述了以學習區域為基礎整合學習經濟理論要

素—內隱知識、互動學習、信任、社會資本、建構區域創新系統等，這表示創新具有對適當地理範圍的學習區域地域性的依賴。

「創新具有對適當地理範圍的學習區域地域性的依賴」是本單元對學習經濟理論和實務的結語。此一結語就是學習經濟理論與就近入學教育理念進行視域融合的理解中介。尤其是在十二年國教實施計畫中，以地方政府權責為主要原則規劃的十五個免試就學區，為就近入學的定義；這十五個免試就學區具備學習經濟理論的基本框架，值得以學習經濟理論豐富其核心精神。這一部分的内容，將在下一單元中詳細說明。

肆、以學習經濟理論豐富就近入學教育理念

本單元將分兩部分論述，第一是說明在十二年國教中如何定義就近入學；第二即是本單元的標題，以學習經濟理論豐富就近入學教育理念，是為視域融合後的新視域。

一、就近入學在十二年國教中的定義：免試就學區

十二年國民基本教育的入學理念是有做地理範圍思考的，基本上，是以學區為單位，但是，為了區隔九年國民教育所稱之學區，另以「免試就學區」（教育部，2013：41）為名，只要學生是在其戶籍所在地的「免試就學區」內就學，即符合十二年國教政策中的就近入學的理念，定義上非常簡單。

不過，學區如何劃分的問題就有比較多實務上複雜的問題要解決，因此，有三種類型的學區規劃，分別為免試就學區、共同就學區以及五專免試就學區；前二者是考量地理因素，後者是考量學制因素；本文僅就免試就學區做說明。實施計畫（教育部，2013：11）說明免試就學區劃分的原則為，「免試就學區係以直轄市、縣（市）行政區為規劃基礎」。而關於就近入學的價值，只簡單表示為，「區域共同生活圈、交通便利性」。

因此，免試就學區的劃分是以地方政府權責為主，符合學習經濟理論的訴求；共分成十五個免試就學區，分別為：基北區（基隆市、臺北市、新北市）、桃園區（桃園縣、連江縣）、竹苗區（新竹縣、新竹市、苗栗縣）、中投區（臺中市、南投縣）、彰化縣、雲林縣、嘉義區（嘉義縣、嘉義市）、臺南市、高雄市、屏東縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣。

二、以學習經濟理論豐富就近入學教育理念

在第參單元中，所有論及的學習經濟理論要素，以筆者作為詮釋者的理解和詮釋，彼此之間有高度的邏輯性，可以整合成一個系統性的回饋機制，並且可以在學習區域（地理鄰近性）和創新系統的介面上，將十二年國教和就近入學教育理念整合進這個系統性的回饋機制中；如圖 2 所示。

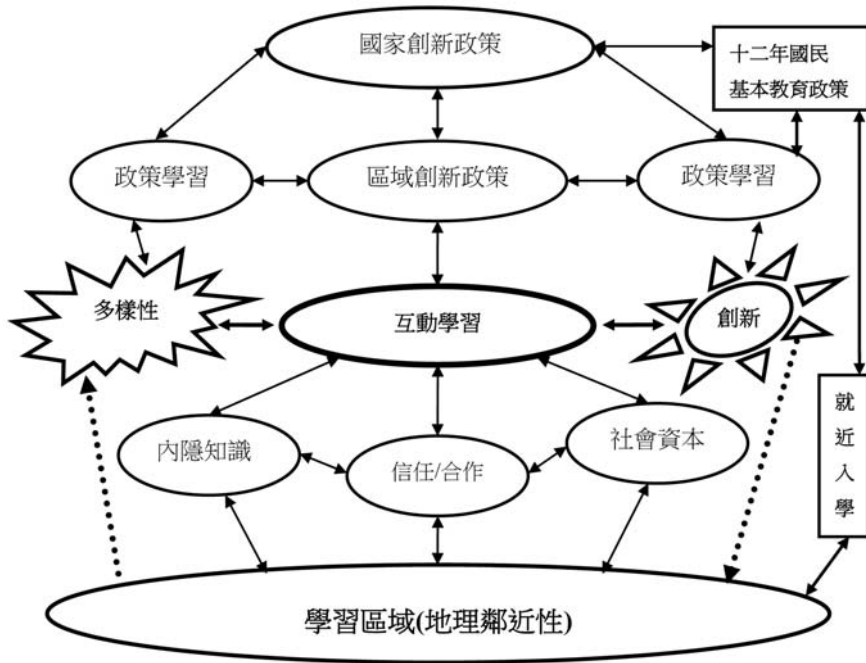
在圖 2 中，有三個概念—多樣性（diversity）、政策學習（policy learning）和合作（cooperation），在前一單元中沒有說明，在此先做簡單的說明。雖然這三個概念在學習經濟理論中，也有其重要性，但是，基本上是可以從其字面上了解其內涵與作用。首先，對於互動學習來說，多樣性的知識或人才才有互動學習的意義，也才能形成各式各樣的創新組合。Lundvall & Borrás（1997: 61）引用 Jan Fagerberg 的論點說明多樣性的意義為，「多樣性孕育創新」（Diversity breeds innovation.）。在此，就近入學教育理念隱含將多樣性的人才保留在學習區域內。⁶ 例如，苗栗或彰化的優秀智育或實作人才不要在國民教育階段流到臺北或臺中。而政策學習雖然是學習經濟理論積極推動的論述，但也大致可從其字面上了解，由於創新的過程具有高度的不確定性，政策制定者本身也需要在政策推動的過程中隨著政策因為創新而產生的不可預期的變化，動態地做政策學習。至於合作，是信任最大的價值，也是互動學習的本質。

說明了上述三個概念後，在圖 2 最值得一提的是，創新在整個區

⁶ 就近入學與免試入學相輔相成，將更有利於將多樣性人才保留在學習區域內，筆者將另外為文申論此一論點。

域創新系統的概念架構中，只是很小的一部分，這表示，創新是需要整體社會共同努力才能達成的一點成果，所以，更需要透過系統性的回饋機制來整合社會中創意組合與團隊合作的互動學習。除此之外，學習區域是創新活動有效進行的母體，不只是多樣性、內隱知識、信任/合作、社會資本和就近入學在地理鄰近性的介面上都與其有密切的關係，創新的成果也要落實或應用到學習區域中才能展現其意義與價值。除此之外，在圖 2 中，十二年國教與國家創新政策連結，表示其為國家創新政策的一部分。

圖 2 就近入學與學習區域創新系統性回饋運作機制連結



資料來源：研究者繪製

圖 2 的系統性架構圖也回答了本研究的研究問題，「在就近入學教育理念中，地理鄰近性的意義與價值為何？」就近入學教育理念立基於學習經濟理論內涵的學習區域，與學習區域內的成員組合各式各樣創意的向創新校準的互動學習，是本研究提出的就近入學教育理念

的新義，亦為地理鄰近性在就近入學教育理念中的意義與價值。

伍、結論：以「培養具互動學習能力的合作人才」為新國教觀

在本文前言開場第一段中，指出當前教育界培育人才面對的現實因素有，少子化、全球化、知識為本經濟、資通科技躍進帶來的第三次產業革命、民主政治品質待提升等等。當代的人才，不論是想要接軌這些潮流，或者是企圖超越這些現實，學習經濟理論強調的核心理念—「創新是一個互動學習的過程」，都有助於面對這些現實因素的挑戰。

不過，要讓整體社會，特別是政策利害關係人產生共同努力的方向和力量，需要有一個共同的願景來校準，才會產生綜效（synergy）。十二年國教實施計畫中提出三大願景—「提升中小學教育品質、成就每一個孩子、厚植國家競爭力」，對筆者身為第一屆十二年國教的學生家長來說，沒有「感動」，亦即無法激發筆者身為學生家長支持十二年國教的熱情。主要原因是，這三大願景並沒有可以讓學生或家長直接著力之處，只能間接地期待教育行政人員能夠做好他們的工作，才能達成這三大願景。所以，這三大願景只能視為是「行政願景」，易言之，是行政人員（或者政策制定者）自我期許的願景。

本文依據學習經濟理論主張的「創新是一個互動學習的過程」，清楚認識到未來世代在職場上，與人互動學習的質與量都是他們發展自我和追求成就的關鍵因素。尤其是建立人際間信任／合作的關係，更是重要，亦是在全球化的時代，國家與國際夥伴互動學習的競爭力之所在。除此之外，這對於臺灣少子化的人口結構危機來說，同樣具有啟發性。因為，所謂少子化，就是更少的年輕世代人口要肩負更多的社會責任，特別是對高齡化人口的奉養責任。實際上，這樣的責任即使他們團結合作都可能很艱鉅了，何況萬一有人際關係障礙的問題。因此，在國民教育階段，扎實地培養他們信任／合作的價值觀和信念，就更顯重要了。

因此，有別於十二年國教實施計畫中的「行政願景」，本文結論要以學生家長身分提出「人才願景」—具互動學習能力的合作人才。⁷這是本研究提出的就近入學教育理念的新視域，即是就近入學教育理念的新義。本文建議，主管免試就學區的地方政府，應該要以具創意的政策建構區域創新系統，積極經營其權責內的免試就學區為學習區域，促進區域內各領域或各層次的成員互動學習的質與量，使區域內維持創新的活力。而這樣的創新活力與具互動學習能力的合作人才之間，必須要是相輔相成、良性循環的關係。易言之，沒有互動學習的活力無法培育具互動學習能力的合作人才；反之，沒有具互動學習能力的合作人才，也難有互動學習的活力。

提出「人才願景」才能提供給家庭、學校和社會培育年輕世代的較具體方向和作為，有利於作為親子、親師和師生之間互動的準則。目前國內教學上的許多新嘗試，例如合作學習、學習共同體、翻轉教室等，本質上也都是朝生生合作互動學習的趨勢作變革，可視為推動互動學習的具體作法。

事實上，少子化世代，即使不依據學習經濟理論主張—「創新是一個互動學習的過程」，對於臺灣社會「先天不足」的人口結構來說，教導和鼓勵年輕世代積極與人互動學習、團隊合作亦是重要的；尤其是當代年輕人有人際關係障礙的現象，例如宅族或尼特族的問題，也需要人際互動的能力來解決。因此，本文提出十二年國教的「人才願景」—具互動學習能力的合作人才為結論，建基於就近入學教育理念的地理鄰近性的本質上，運作學習經濟的學習區域及區域創新系統理論，作為十二年國教的新國教觀。

⁷ 依據此一人才願景，筆者還設計了「最佳互動學習區」的概念架構，賦予免試就學區內涵。限於本文篇幅，無法詳細說明，未來將再為文申論。在此僅簡單說明，「最佳互動學習區」值得一提的是其英文文案的設計—Optimal Interactive Learning Region，可以簡稱為OIL-Region。人力資源對臺灣來說就像石油一樣，需要開採和精鍊，國家創新系統中的教育政策就像是開採和精鍊人力資源的設施。Optimal的意思就是在有限的資源下極大化互動學習，亦即，政府要以政策促進學習區域內互動學習的質與量。這個概念也可以應用到其他的組織上，例如最佳互動學習公司就是OIL-company，最佳互動學習大學就是OIL-university，最佳互動學習家庭就是OIL-family等等。

參考文獻

- 中廣新聞網 (2013)。諾貝爾大師：上網玩遊戲浪費時間。取自 <http://www.bcc.com.tw/news/newsprint.asp?cde=1770090> [BCC News Web (2013). *Nobel Prize winner: Play games on web Waste time*. Retrieved from <http://www.bcc.com.tw/news/newsprint.asp?cde=1770090>]
- 何衛平 (2002)。高達瑪。臺北市：生智。[He, W. P. (2002). *Gadamer*. Taipei: Sheng-Chi.]
- 教育部 (2013)。十二年國民基本教育實施計畫 (核定本)。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8> [Ministry of Education. (2013). *The implementation plan of the 12-year Basic Education System*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8>]
- 蘋果日報 (2014)。2014年2月20日各報頭條新聞。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/politics/20140220/347680> [Apple daily (2014). *2014-Feb-20th headlines of main newspapers*. Retrieved from <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/politics/20140220/347680>]
- 洪漢鼎 (譯) (1993)。真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵 (原作者：G.-H. Gadamer)。臺北市：時報文化。[Gadamer, G. H. (1990). *Bd. 1 Hermeneutik: Wahrheit und methode*. (H. D. Huang, Trans.). Taipei: Readingtimes.]
- 洪漢鼎 (譯) (1995)。真理與方法：補充和索引 (原作者：G.-H. Gadamer)。臺北市：時報文化。[Gadamer, G. H. (1993). *Bd. 2 Hermeneutik: Wahrheit und methode*. (H. D. Huang, Trans.). Taipei: Readingtimes.]
- Arrow, K. J. (1971). Political and economic evaluation of social effects and externalities. In Intrilligator, M. (Ed.), *Frontiers of quantitative economics*. Amsterdam: North Holland.
- Borrás, S., Fagerberg, J., & Edquist, C. (2011). Introduction to special

- issue on learning, innovation systems and policy in honour of Bengt-Åke Lundvall. *Science and Public Policy*, 38(9), 666-668.
- Cappellin, R. (2007). The territorial dimension of the knowledge economy: Collective learning, spatial changes, and regional and urban policies. *The American Behavioral Scientist*, 50(7), 891-921.
- Chirstensen, J., & Lundvall, B-Å. (Eds.). (2004). *Product Innovation, Interactive Learning, and Economic Performance*. Amsterdam: Elsevier.
- Cowan, R., David, P. A., & Foray, D. (2000). The explicit economics of knowledge codification and tacitness. *Industrial and Corporate Change*, 9(2), 211-253.
- Fagerberg, J., Martin, B., & Andersen, E. (2013). *The Innovation Studies: Evolution and Future Challenges*. Oxford: Oxford.
- Fagerberg, J., & Verspagen, B. (2009). Innovation studies: The emerging structure of a new scientific field. *Research Policy*, 38, 218-233. Retrieved from <http://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%201/Fagerberg.pdf>
- Foray, D., & Lundvall, B-Å. (1996). The knowledge-based economy: From the economics of knowledge to the learning economy. In Foray, D. & B-Å. Lundvall (Eds.), *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, OECD Documents, Paris.
- Florida, R. (1995). Toward the learning region. *Futures*, 27, 527-536.
- Godin, B. (2006). The knowledge-based economy: Conceptual framework or buzzword? *The Journal of Technology Transfer*, 31(1), 17-30.
- Gustavsen, B., Nyhan, B., & Ennals, R. (2007). *Learning Together for Local Innovation: Promoting Learning Region*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Johnson, B. (2011). From user-producer relations to the learning economy. *Science and Public Policy*, 38(9), 703-711.
- Johnson, B., Edquist, C., & Lundvall, B-Å. (2003). Economic development and national system of innovation approach. Paper presented at

- the *First Globelics Conference*, Rio de Janeiro. Retrieved from http://smartech.gatech.edu/xmlui/bitstream/handle/1853/43154/BengtAkeLundvall_2.pdf?sequence=1
- Johnson, B., Lorenz, E., & Lundvall, B-Å. (2002). Why all this about codified and tacit knowledge? *Industrial and Corporate Change*, 11(2), 245-262.
- Johnson, B., & Lundvall, B-Å. (2000). *Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalizing Learning Economy*. Retrieved from http://www.druid.dk/uploads/tx_picturedb/ds2000-106.pdf
- Klein, S. J., & Rosenberg, N. (1986). An overview of innovation. In Landau, R. and Rosenberg, N. (Eds.), *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*. Washington DC: National Academy.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organisation Studies*, 21(3), 487-513.
- Lam, A., & Lundvall, B-Å. (2007). The learning organization and national systems of competence building and innovation. In Lorenz, N., and Lundvall, B-Å. (Eds.), *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models* (pp. 110-139). Oxford: Oxford University.
- Lazonick, W. (1993). Learning and the dynamics of international competitive advantage. In Thomson, R. (Ed.), *Learning and Technological Change* (pp. 172-197). New York: Macmillan.
- Lundvall, B-Å. (1988). Innovation as an interactive process: From user-producer interaction to the national system of innovation. In G. Dosi, et al. (Eds.), *Technical Change and Economic Theory*. London: Pinter.
- Lundvall, B-Å. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Printer.
- Lundvall, B-Å. (1996). The social dimension of the learning economy. *DRUID Working Paper* (No. 96-1). Retrieved from <http://www3.druid.dk/wp/19960001.pdf>

- Lundvall, B-Å. (1998). Why study national systems and national styles of innovation? In *Technology Analysis & Strategic Management*, 10(4), 407-421.
- Lundvall, B-Å. (2000). *From the Economics of Knowledge to the Learning Economy*. Retrieved from <http://www.globelicsacademy.net/2007/papers/From%20the%20Economics%20of%20Knowledge%20to%20the%20Learning%20Economy.pdf>
- Lundvall, B-Å. (2002). *Innovation, Growth and Social Cohesion: The Danish model*. Cheltenham: Elgar.
- Lundvall, B-Å. (2005, January). Interactive learning, social capital and economic performance. Paper presented at the *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy Washington*. Retrieved from <http://advancingknowledge.com/drafts/Lundvall-Washington%20paper.doc>
- Lundvall, B-Å. (2006). Interactive learning, social capital and economic performance. In Kahin, B., & Foray, D. (Eds.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy* (pp. 63-74). USA: MIT.
- Lundvall, B-Å. (2007a). Innovation system research and policy: Where it came from and where it might go. Paper presented at the *CAS Workshop on Innovation in Firms*, Oslo, Norway. Retrieved from http://www.cas.uio.no/research/0708_innovation/Lundvall_041207.pdf
- Lundvall, B-Å. (2007b). National innovation systems: Analytical concept and development tool. *Industry and Innovation*, 14(1), 95-119.
- Lundvall B-Å. (2008). *Innovation and Creativity: The Crisis as Opportunity for Change*. Retrieved from http://create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Ambassadors/Lundvall_myopinion.pdf
- Lundvall, B-Å. (2009). The Danish model and the globalizing learning economy: Lessons for developing countries. *UNU-WIDER Research Paper* (No. 2009/18). Retrieved from http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/research_papers/2009/en_GB/rp2009-

- 18/_files/81160277016772813/default/RP2009-18.pdf
- Lundvall, B.-Å. (2010). Scope, style and theme of research on knowledge and learning societies, *Journal of the Knowledge Economy*, 1(1), 18-23. Retrieved from <http://www.bi.no/pages/121927/Bal%20in%20Journal%20of%20the%20Knowledge%20Economy.pdf>
- Lundvall, B.-Å., & Borrás, S. (1997). *The Globalizing Learning Economy: Implications for Innovation Policy*. Brussels: DG XII.
- Lundvall, B.-Å., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23-42.
- Lundvall, B.-Å., & Nielsen, P. (2007). Knowledge management and innovation performance. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 207-223.
- Lund Vinding, A. (2006). Absorptive capacity and innovative performance: A human capital approach. *Economics of Innovation and New Technology*, 15(4-5), 507-517. Retrieved from <http://www.mendeley.com/research/absorptive-capacity -and-innovative-performance-a-human-capital-approach/>
- Maskell, P., Eskeliene, H., Hannibalsson, I., Malmberg, A., & Vatne, E. (1998). *Competitiveness Localized Learning and Regional Development: Specialization and Prosperity in Small Open Economies*. London: Routledge.
- Nonaka, K., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
- OECD (1997). *The National Innovation System*. Paris: OECD Publication. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/35/56/2101733.pdf>
- OECD (2001a). *The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2001b). *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris: OECD Publication.

- Piazza, R. (2010). The learning region between pedagogy and economy. *European Journal of Education*, 45(3), 402-418.
- Population Reference Bureau (2013). *2013 World Population Data Sheet*. Retrieved from http://www.prb.org/pdf13/2013-population-data-sheet_eng.pdf
- Rothwell, R. (1977). The characteristics of successful innovators and technically progressive firms. *R&D Management*, 7, 191-206.
- The Economist (2014) *Bring Home the Bacon: Tiny Denmark is an Agricultural Superpower*. Retrieved from <http://www.economist.com/news/business/21592605-tiny-denmark-agricultural-superpower-bringing-home-bacon>
- The United Nation (2012). *World Happiness Report*. Retrieved from <http://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf>
- Von Hippel, E. (1988). *The Sources of Innovation*. Oxford: Oxford University.
- Wikipedia (2012). *The Economy of Denmark*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Denmark
- Wittman, A., & Crews, T. (2012). *Engaged Learning Economies: Aligning Civic Engagement and Economic Development in Community-Campus Partnerships*. Boston: Campus Compact. Retrieved from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2012/10/Engaged-Learning-Economies-White-Paper-20121.pdf>

環境教育術語資料庫之建置

彭致翎* 陳建民**

摘要

環境保護攸關地球永續發展，是 21 世紀全球共同努力的重大目標。為培養具環境意識與素養的公民，我國將環境教育列為中小學課程重大議題之一，期透過教育促使國民瞭解個人及社會與環境相互依存之關係，進而採取行動以達永續發展。學習包含認知、情意與技能，對於環境知識建立正確的認知，當為學習首要任務。術語（terminology）或學術名詞指在特定學科領域用來表示概念稱謂之集合，是知識體系中的基本要素，也是培養學科核心能力的關鍵語彙。本文從知識建立之基礎——術語出發，論述術語在環境教育內涵之重要性，分析目前臺灣術語詞彙審譯概況，並提出未來發展策略建議，包括建構環境教育所需之核心概念與關鍵詞彙、建置主題概念模式之環境術語詞彙資料庫等，以作為環境教育術語審譯、課程規劃、教科書編輯審查及教師教學之參考。

關鍵詞：環境教育、術語、學術名詞

* 彭致翎，國家教育研究院助理研究員

** 陳建民，國家教育研究院研究助理

電子信箱：chiling@mail.naer.edu.tw；jmchen@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2014 年 2 月 20 日；修訂日期：2014 年 4 月 10 日；採用日期：
2014 年 10 月 2 日

Construction and Development of an Environmental Education Terminology Database

Chih-Ling Peng* Jian-Min Chen**

Abstract

Environmental protection concerns the sustained development of the earth and has emerged as a global issue in the 21st century. The solvation of environmental problems depends on environmental education, which involves domains of knowledge, affection, and psychomotor skills. The primary task is to develop an adequate base of environmental knowledge. Terminology is a basic component in the system of knowledge, which is used to represent the concept of the title of collection in specific subject areas. Moreover, environmental education is interdisciplinary, covering a diverse array of the subject areas across disciplinary boundaries. To achieve better results of the learning, we need to first establish a comprehensive base of terminology appropriate for the students. This article discusses the importance of terminology for environmental education. Some strategic recommendations are made, including developing the required core concepts and key terms of environmental education and building terminology database with the theme mode for uses in terminology references, curriculum planning, textbook editing, and teaching parameters.

Keywords: environmental education, terminology, terms

* Chih-Ling Peng, Assistant Research Fellow, National Academy for Educational Research

** Jian-Min Chen, Research Assistant, National Academy for Educational Research
E-mail: chiling@mail.naer.edu.tw ; jmchen@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: February 20, 2014; Modified: April 10, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

人類依存於環境中生長，然隨著經濟、科技與社會快速變遷發展，資源過度耗用及世界人口不斷攀升，使得地球環境惡化每況愈下。近年來全球氣候變遷已是我們面對永續發展的挑戰，在日趨嚴重的地球暖化現象，以及能源危機等問題逐漸浮現後，環境保護已成為所有地球村公民必須共同努力的重大目標與責任。

面對嚴峻環境考驗，教育須透過正確價值觀，深切認知概念，以及啟動有效節能環保行動，以發揮關鍵引導力量，培養永續價值的世界公民。環境教育主要為培養國民對城鄉間有關經濟、社會、政治與生態相互關係之意識與關切，提供每個人保護改進環境所需的知識、價值觀、態度、承諾和技能，並進而付諸行動。其目標包括：（1）覺知（awareness）：敏於察覺環境及相關問題；（2）知識（knowledge）：對環境及相關問題的認知理解；（3）態度（attitude）：涵養對環境保護改進的價值觀與承諾；（4）技能（skills）：培養辨認和解決環境問題的技能；（5）參與（participation）：主動參與改進與解決環境問題的行動（UNESCO, 1977；引自楊冠政, 1997）。為培養具環境意識與素養的公民，我國將環境教育列為中小學課程重大議題之一，融入不同學習領域內涵，以適切傳達各領域環境教育的目標；《環境教育法》亦於 2011 年 6 月 5 日施行，揭示政府推動環境教育的貫徹落實，期透過教育的方式促使國民瞭解個人及社會與環境相互依存之關係，增進國民保護環境之知識、技能、態度及價值觀，強化環境倫理與責任，進而採取行動以達永續發展的目標。

對環境相關領域概念知識建立正確的認知，當為學習首要任務。術語（terminology）或稱學術名詞，係指在特定學科領域用來表示概念稱謂命名（designation）之集合（莊素琴, 2007），隨著社會迅速發展，新概念大量湧現，須用科學方法定義及指稱概念，以吸收新知。術語是知識的核心，「沒有術語，就沒有知識」（There is no knowledge without terminology）（Sauberer, 2011），點出其重要性。依據研究指出，中小學生對教科書學術名詞學習深受先前已學會語詞

概念的影響，不同的詞彙通常意調不同的內容，故詞彙使用的不同，或定義不明確，極可能會造成學習的困擾（林慶隆，2007），對學習造成負面的影響。國內針對環境教育課程相關研究，大多以環境教育課程綱要中的「能力指標」為分析類目、課程綱要中的「學習內容」為分類架構，對照特定科目教科書內容進行分析；或針對單一概念，如綠色消費、環境價值等主題，進行概念分析探討（辛懷梓，2011；簡子雅，2011）。至於術語詞彙在環境教育的意義與重要性為何？其運用與發展性等問題相關研究尚付之闕如。環境教育係跨領域，知識涵蓋層面多元廣泛，對環境的認識應跨越學科界限，以綜整知識概念之建立，其術語詞彙的適切與否和學生學習息息相關，值得投入更多的關注。

本文擬從認知取向，知識建立之基礎——術語出發，論述術語在環境教育內涵之重要性，及其應用與未來發展；在中小學課程學習領域中，自然學科教學目標內容和環境教育課程共通性極高，對環境素養學習有舉足輕重的影響，故本文以自然學科領域為例，分析目前臺灣術語審譯概況，並提出策略建議，作為術語審譯、課程規劃、教科書編輯審查及教師教學等之參考。

貳、認知學習是導引環境教育的扎根基礎

根據我國《環境基本法》之界定，「環境」係指影響人類生存與發展之各種天然資源及經過人為影響之自然因素總稱，包括陽光、空氣、水、土壤、陸地、礦產、森林、野生生物、景觀及遊憩、社會經濟、文化、人文史蹟、自然遺跡及自然生態系統等。而環境教育依據《環境教育法》之定義為，運用教育方法，培育國民瞭解與環境之倫理關係，增進國民保護環境之知識、技能、態度及價值觀，促進國民重視環境，採取行動，以達永續發展之公民教育過程。

為培養具環境意識與素養的公民，教育部將環境教育列為國民中小學九年一貫課程重大議題之一，以「環境覺知與敏感度」、「環境概念知識」、「環境價值觀與態度」、「環境行動技能」及「環境行

動經驗」作為課程設計發展的脈絡依據與規劃方針，並融入各學習領域內涵（教育部，2008，2012）。蓋環境教育之目標，希望教師透過各種教學活動培養學生對環境破壞污染的覺知，充實學生有關永續環境的知識以及環境美的欣賞與敏感性，讓學生對人與環境之互動有正面積極的態度與價值觀，面對區域或全球性環境議題時，能具備改善或解決環境問題的認知、技能與行動力。

Bloom、Engelhart、Furst、Hill 和 Krathwohl（1956）將人類知識與能力分為認知、情意和技能領域，教育內容中的知識智能屬於認知領域；情緒、興趣、信仰、態度和價值觀等屬於情意領域，而操作技術、技藝等屬於技能領域。以此觀點來看，國民中小學九年一貫課程綱要環境教育有關環境概念知識屬於認知領域，環境覺知與敏感度、環境價值觀與態度屬於情意領域，而環境行動技能與環境行動經驗屬於技能領域；環境教育的課程目標含括人類的知識與能力。

認知是學習的基礎，對於環境相關概念建立正確的知識理解為首要關鍵。Arcury（1990）認為深化關於環境方面的知識，才會對環境有更明確的態度與行為；Stapp 和 Polunin（1991）主張若民眾具備環境知識，則能透過態度及行為意圖的改變，並進而影響其負責任的環境行為。Marcinkowski（1988）提出主要的環境認知面向包含三類：

- （1）自然環境的知識：包含生物和生態學方面的議題；
- （2）環境問題的知識：包含自然環境的資源及資源過度使用產生的環境問題；
- （3）環境行動策略的知識與技能：適切行動以解決問題的技能。

張子超（2005）認為環境科學與生態學的理論是環境教育基本認知內涵，環境概念知識強調生活周遭自然環境與生態的相關知識，兼顧理論與實際之結合，環境覺知與敏感度有利於學生建構更高的知識，而從 Chi、Feltovich 和 Glaser（1981）的研究指出，僅有情意的覺知並無法針對環境問題擬定完善具體計畫，或做出明智決定，解決問題能力的培養必須立基於相關學科知識的支持。

個人對環境事物的理解與認識，有助於推動環境教育。有關環境概念的認知理解，諸如瞭解環境與生態學基本概念、環境問題（學校、社區、國內、全球性）及其對人類社會文化的影響；瞭解日常生活中的環保行動（如：能源節約、資源保育、簡樸生活、綠色消費、

廢棄物減量、核污染等)；瞭解環境正義與世代公平永續發展；認識環境與經濟關係、環境法規與政策、國際環境公約及環保組織。以九年一貫課程自然與生活科技學習領域而言，該領域的能力指標，包括科學與技術認知(科學概念技術的培養與訓練)、過程技能(科學探究過程之心智運作能力)、科學與技術本質(科學可驗證、技術可操作)、科技的發展(瞭解科學發現與技術發展的過程)、科學態度(求真求實、喜愛探究之科學精神態度、感受科學之美與影響力)、思考智能(推論批判、解決問題、資訊統整之思維能力)、科學應用(應用科學知識與探究方法處理問題)及設計製作(運用個人與團體合作創意製作科技產品)等(教育部，2008，2012)。環境教育融入該學習領域，以七年級為例，其以生物為主軸，包含生態學的相關知識，以及人類與環境的相關內容，如以「環境汙染」單元作為融入課程主題教學，介紹環境汙染的成因同時，可提示學生不同生物物種、不同地區國家在資源利用、廢棄物內容上的差異性，並呈現全球性的環境問題對落後國家的衝擊，促進學生反思環境正義與責任問題(教育部，2012)。又相關概念諸如「溫室效應」，其是科學術語，亦為科學研究題材，在環境教育的環境科學部分，應用此科學術語與知識，讓學生理解溫室效應如果不保持一種平衡狀態(人類亂排放溫室效應氣體，導致失衡)，會讓地球持續升溫，導致氣候變遷或全球暖化。

由於環境教育係以科學內容為基礎，基礎知識跨越自然與社會人文領域，倘無輔以適當的策略推展，教育效果將大為降低。因此環境教育內容之設計，應以學習者為主體，將相關知識內容萃取、解釋、分析、重組、轉化，以有效符應學習需求。葉欣誠(2012)引用公式傳達前述概念如下：

$$(KEECS+KCEIA) \times AS = EEoO$$

其中 KEECS 為：knowledge of environment, ecology, culture, and sustainability (環境、生態、文化及永續相關知識)；KCEIA 為：knowledge of communication, education, interpretation, and audience (溝通、教育、解釋及宣傳相關知識)；AS 為：appropriate strategies (適當的策略)；EEoO 為：environmental education opportunities (環境教育機會)。

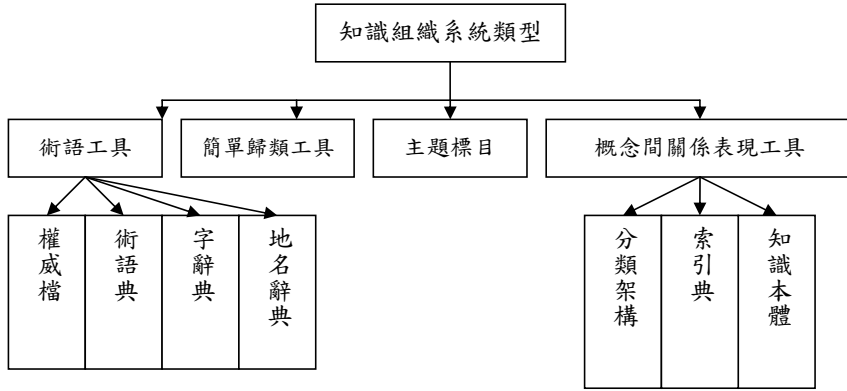
綜上可知環境知識與生活環境息息相關，建立對環境正確的認知，可促進思考解決環境問題，甚至影響其負責任的態度或使行為發生改變，而環境教育的知識內涵跨越各學門領域，環境教育的推動須以學習者為主體設計相關知識與內容，並提供工具資源，以有效達成目標。

參、建置環境術語詞彙庫深化認知學習基礎

對於環境教育建立正確的認知，當為學習首要任務，而術語可說是知識建立之起點。術語或稱學術名詞，乃指透過約定性語言文字符號，與其所代表的意義之間，做一個正確的連結。George Orwell 指稱「誰掌握詞彙就掌握知識」(Who controls the vocabulary controls the knowledge)，術語是科學發展交流的載體，亦是人類進步歷程中知識語言的結晶，沒有術語就沒有知識傳播與學術交流，也就沒有教學研究、科技發展及人類文明長足的進步(梁愛林，2009)。

就知識組織系統之分類，Hodge (2000) 將其分為「術語工具」、「分類與歸類工具」、「概念間關係表現工具」三類型，Tudhope、Koch 和 Heery (2006) 則以 Hodge 的分類方式為基礎，進一步將知識組織系統分為「術語工具」、「簡單歸類工具」、「主題標目」、「概念間關係表現工具」四大類型(引自陳雪華，2010)，如圖 1 所示。

圖 1 知識組織系統之分類



資料來源：陳雪華（2010）。臺灣原住民族知識組織架構建構方法之探討。《教育資料與圖書館學》，48（1），61-86。

其中「術語工具」是知識組織系統中最基層的類型，主要在強調術語及其定義，是領域知識重要概念的集合，其展現方式一般皆以條列式字母順序排列為主（陳雪華，2010）。Bloom 認知領域教育目標修訂版本，將目標分為「知識向度」（knowledge dimension）和「認知歷程向度」（cognitive process dimension）兩大類別。知識向度是將知識進行分類，協助教師能夠掌握「教什麼」（what to teach）；認知歷程向度則在引導學生保留（retention）和轉移（transfer）所習得之知識。就知識向度而言，認知目標將學生學習的知識分為事實、概念、程序和後設認知等類別如表 1，各類知識之間具有內在的關聯性和層次性。其中事實知識（factual knowledge）是指學生在單元學習之後，或在需要解釋問題時，能夠知道特定知識的基本要素，分為：（1）術語或學術名詞知識：學科領域中已有適當定義、界說的特定知識。學生建構、推論、分析、解釋學科中複雜或抽象的知識體系時，其前提是必須具備這些術語學術名詞的知識，並理解其特定意涵。術語是學科知識體系中的基本要素，也是培養學科核心能力的關鍵語彙，學生在學習過程中必須充分理解這些關鍵詞彙，才能有效表達觀念、溝通意見或討論問題；（2）特定細節和要素知識：指具體、個別的資訊，例如人、事、時、地、物等。瞭解其意義，有助於學生

形成、解釋、分析或發展學科知識體系。換言之，特定的知識要素和細節，是建構較複雜、較抽象知識概念的基礎。概念知識（conceptual knowledge）涵蓋事實知識，包含：（1）分類和類別知識：對不同事物區分類別、等級與排列的知識；（2）原理和通則知識：透過觀察進行重點摘要，建立可用於描述、預測、解釋或決定的規範；（3）理論、模式和結構的知識：針對複雜的現象問題提出詮釋，以理論和模式呈現，用來描述、理解、解釋和預測問題（葉連祺、林淑萍，2003；Anderson & Krathwohl, 2001）。如能將事實知識的術語、特定細節要素的知識予以概念化，有助於釐清學習理解基本要素之間的結構連動關係。而概念知識中的核心概念，包含重要概念、原理、理論等基本理解和解釋（張穎之、劉恩山，2010），透過深入理解掌握術語詞彙知識的意涵，貫通構連相關的概念，能超越單純記憶背誦孤立的事實與概念，並能夠組織運用理解核心概念至關重要的事實知識，以達真正深層理解學習。

表 1

Bloom 認知目標的知識向度結構

主題別	次類別
A. 事實知識 (factual knowledge)	A1. 術語或學術名詞知識 (knowledge of terminology)
	A2. 特定細節和要素知識 (knowledge of specific details and elements)
B. 概念知識 (conceptual knowledge)	B1. 分類和類別知識 (knowledge of classifications and categories)
	B2. 原則和通則知識 (knowledge of principles and generalizations)
	B3. 理論、模式和結構知識 (knowledge of theories, models, and structures)
C. 程序知識 (procedural knowledge)	C1. 特定學科技能及演算知識 (knowledge of subject-specific skills and algorithms)
	C2. 特定學科技術和方法知識 (knowledge of subject-specific techniques and methods)
	C3. 決定何時使用適當程序規準的知識 (knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures)

(續下頁)

主題別	次類別
D. 後設認知知識 (meta-cognitive knowledge)	D1. 策略知識 (strategic knowledge)
	D2. 認知任務知識, 含脈絡情境知識 (knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge)
	D3. 自我知識 (self-knowledge)

資料來源：葉連祺、林淑萍（2003）。布魯姆認知領域教育目標分類修訂版之探討。
教育研究月刊，**105**，94-106。Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (Eds.).
 (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Blooms' educational objectives*. NY: Longman.

理解詞彙意涵是學習與進入該領域的重要基礎，就認知的應用分析、綜合評鑑、甚至是創作等高層次學習，諸如進行寫作或表達論述均須具備豐富的語彙知識。即以科學術語言之，其對於教學相當重要，甚會影響學生學習科學和使用科學語言的表現，此外，科學語彙與日常生活用語顯有差異，容易造成語言隔閡，以致阻礙學生學習（Silisko & Dykstra, 1997），Henderson 和 Wellington（1998）亦認為科學術語顯著影響中小學科學閱讀與學習成果，讓學生適切使用科學語彙描述解釋日常生活事物、概念和程序歷程，將有利於提升學習效果。

教師教學與教科書均為學生獲得環境科學知能、態度的重要途徑。Barrass（1979, 1984）建議課程教學首應先行釐清重要，且必要學習的術語，刪除非必要、無法定義或初學者無法理解的術語，以減少學生學習的負擔與障礙。無論是教師教學或教科書編排設計，盡可能將術語予以精簡定義，亦需釐清日常生活使用的詞彙在科學中有其獨特的意義，並透過文字或圖片說明清楚詞彙的意涵，教學評量應著重於提供學生展現理解詞彙的課題任務，而非單調的文字死記背誦，以增進術語在認知學習上有意義的連結與運用。

黃台珠（2011）曾針對臺灣二千多名民眾科技素養進行調查研究，其中對科學瞭解的素養包括具備基本科學知識的詞彙能力，及對科學探究過程及本質的瞭解。該研究發現國民對於一般常見於報章雜誌中的基本科學名詞和概念，瞭解程度普遍偏低，建議應積極重視術語學習，建立系統的學習資源，並透過轉化傳播，將科學知識轉化成

為社會能理解討論的素材，以促進國民科技素養。

綜上言之，術語在知識的傳播上具有舉足輕重的角色功能，教師在教學過程中，如能將教學知識範疇所涉及之相關術語詞彙，清楚傳達其意涵，使學生完全理解其特定的意義並能適切運用，對學生的學習成效有莫大的助益。

肆、環境術語規範影響學生有效學習

術語背後有思想，統一術語的含義和名稱，實際上也就是規範地表達術語背後的思想（吳玉章，2003）。科技日新月異促使知識文化交流更為頻繁，如何跨越語言文化的障礙，術語統一及翻譯品質實居關鍵因素，其譯名的決定包括正確、自然、可理解、精簡等原則。國內使用外來譯名時，常發現有用詞不一致，不同領域用詞迥異，或是英文字詞相同，但中文譯名相異，或是一詞多重解釋、不同脈絡下解釋有所差異的情形，甚至產生誤解、誤用的窘境，這些問題都可能增加學生學習的負載與阻力。為解決類此問題，術語規範及譯名的一致性至為重要，以促進有效的學習理解與溝通交流。

就國內中小學課程與教科書而言，舉依《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》規定，使用之人名、地名、學術名詞、專有名詞等翻譯名詞，如經教育部、改制前國立編譯館或國家教育研究院公告者，以公告內容為準。國家教育研究院（原國立編譯館）負責學術名詞釐訂與譯名統一，進行名詞校閱、增修或釋義，審譯範圍涵蓋 70 多種專業領域，並持續進行學術領域分類及名詞收納審譯。

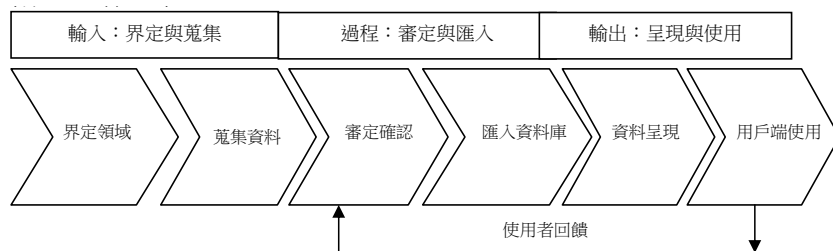
環境術語詞彙資料庫之建置有助於環境教育教學與學習，紙本參考工具書改版更新速度不及於數位科技日新月異，工欲善其事，必先利其器，網路版工具書較能即時更新。就實務層面而言，從兩方面觀之，其一，九年一貫課程綱要對環境教育之基本理念、課程目標、分段能力指標、學習內容與融入各學習領域建議等多有論述著墨，惟未將中小學階段環境教育重要必須學習的知識詞彙，完整收錄編輯；其二，國內網路資源針對環境教育主題所建置的網站眾多，內容亦豐富

多元，惟針對術語詞彙的網站，較具專業規模者，屬行政院環境保護署建置「環境教育中英辭彙對照表」，以及國家教育研究「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」提供相關資料檢索查詢，然上述網站就環境教育術語詞彙而言，尚未稱齊全完備，由此，環境教育術語資料庫建置確有改善的空間。

茲以「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」為例，其網站為國家教育研究院編譯發展中心所建置，歷年來陸續將編訂完成之學術名詞（術語）譯名及釋義，分別建置於「學術名詞資訊網」及「辭書資訊網」中，2013 年加入「雙語詞彙資料庫」整合後，網站更名為「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」（<http://terms.naer.edu.tw/>），提供各界查詢使用。目前資訊網詞庫與環境教育相關之領域，包括「生態學名詞」、「生命科學名詞」、「地球科學名詞」、「氣象學名詞」、「海洋科學名詞」、「地理學名詞」，「環境科學大辭典」、「教育學名詞」、「科學教育學名詞」等 10 餘類，而「生態學名詞」近年亦陸續加入名詞釋義資料。

名詞審譯會委員為該學科領域學者專家所組成，因此術語審譯具有較高的可信度與專業度。目前術語詞彙的收納、審核、修訂之工作流程大致分為三階段：（一）輸入：包括界定領域、蒐集資料。確立術語選擇標準、釐清術語概念種類，針對規範性（prescriptive）術語及描述性（descriptive）術語分別蒐集選錄，以維持概念體系完整性，並利於後續系統化術語資料建立；（二）過程：包括審定確認、匯入資料庫。審核確認資料之正確、一致、有效性，就跨領域的術語加註解釋義，以利識別；（三）輸出：包括資料呈現、用戶端使用。提供正確完善資訊、符合使用者需求，及使用者回饋機制。術語工作各階段環環相扣，以維持其資料庫的品質效益（彭致翎、陳建民、彭佳宜，2013），茲將術語工作流程以圖 2 示之。

圖 2 術語工作流程



資料來源：修改自彭致翎、陳建民、彭佳宣（2013）。術語資料庫品質管理與發展機制之探析。「2013 臺灣翻譯研討會—科技與翻譯發展」發表之論文，國家教育研究院。

經分析比對國家教育研究院「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」詞彙，與聯合國教科文組織（UNESCO）和聯合國環境計畫署（United Nations Environment Programme，簡稱 UNEP）所編環境教育術語詞彙《Glossary of environmental education terms》之 317 條核心詞彙釋義內容結果（UNESCO, 1983），國家教育研究院資訊網詞彙中含有譯名的詞彙有 252 條，占 79.50%；含有完整之譯名及釋義的詞彙有 135 條，占 41.64%。若依該網站資料呈現的形式與術語知識產出歷程觀之，係採「知識概念」按照「學科領域」進行分類編訂，編審模式及程序，透過各學科領域的名詞審譯會，先進行術語之譯名，完成後再進行術語詞彙的釋義。

伍、提升環境術語運用發展之途徑

環境教育的知識範疇，為一跨學科領域的知識概念，涵蓋面多元廣泛，以傳統學科領域編訂術語與辭書的方式，較無法直接提供完整的概念全貌。針對環境教育議題，如何建置完整的環境教育術語資料庫，以有效運用於教學並提供學習者使用？環境教育推展有賴適切的策略，本文提出具體策略如下：

一、建構中小學環境教育所需之核心概念與關鍵詞彙

(一) 就課程規劃而言，九年一貫課程綱要未將國民中小學階段環境教育所需知識詞彙予以蒐集編錄；而十二年國民基本教育自 103 學年度起實施，目前高中階段自然領域課程設計係依教育部 2008 年公布之課程綱要，然基本上大致延續九五暫綱的架構，調整幅度甚微，且彼時並非為十二年國民基本教育所設計。現行課綱高中的物理、化學、生物、地球科學，雖於 2013 年啟動進行跨學科統整的課綱微調，惟內容和國中階段仍有些重複，應妥善規劃適切的課程綱要以為因應，並建構環境教育課程所需之核心概念與關鍵詞彙。

1. 建立核心術語詞彙：初步階段可以先行蒐集環境教育相關核心術語詞彙，由於大多新的術語都來自國外，又以英美語系名詞為主，故蒐集範圍可包含 UNESCO、先進國家或國際組織推動環境教育資料、國內外相關教科用書、學術期刊論文、重要環境教育相關法規等，將術語詞彙蒐集完整後，透過專家諮詢，確認環境教育的核心術語詞彙。

2. 進行術語釋義：專業術語透過適切的譯名（譯成中文）及完整詳盡的解釋，可有效幫助學習者建構正確的知識概念，促進學習的理解，並作為教師教學參考資料，提升課程教學品質。

(二) 就教科書編輯而言，由於教科書係依課程綱要編寫設計，為培養中小學生優質的環境知能素養，教科書編者需將環境教育概念融入教材內容之中。目前教科書均為審定本，學生有可能在不同學習領域，甚或在相同領域的不同學習階段使用到不同版本的教科書，為減低內容銜接問題所帶來的負面影響，各版本教科書編輯應須涵蓋完整的環境教育概念，在每一學習階段融入充分環教概念知識之外，亦應顧及概念學習的延續性與擴展性；此外，術語使用的不同或定義不明確可能會產生學習的障礙，尤其術語用法的不一致將造成理解溝通的困擾。因此，教科書編寫須查閱引用原始出處的資料，避免錯誤引用的情形。

(三) 就教學活動而言，教師設計環境教育教學時，能落實以素養能力指標為核心，運用時機、情境與資源，以合適的主題式單元課

程設計，加強各學習領域間之統整，創造符合素養能力指標之教學。環境教育術語是知識理解、延展之基礎，並非作為死記背誦的工具，教學評量亦然，應重視瞭解學生是否真正習得知識之理解力與應用力，而非僅是記憶力。

二、建置以主題概念模式之環境術語資料庫

環境教育跨多學科領域，因此編訂術語的模式，未來應突破並超越傳統架構之學科領域模式，採以知識主題方式進行，建立跨領域的術語詞庫，亦即先確認其主題核心知識概念的內涵，再加以蒐集完整的核心知識詞彙後，透過專業學者審譯模式，將術語詞彙準確而適切譯名及釋義，並增加有助於學習理解相關圖說、影像及影音資料，以建構一個具系統性、網絡連結的環境教育術語詞彙資料庫。未來亦可透過資訊科技數位化術語庫，整合及利用國內外資源，提供完善的編撰審譯系統及更便捷檢索途徑，並與國際接軌，加強兩岸三地術語交流與協調，完備環境術語資訊分享與討論平臺，提供教學研究參採運用。

陸、結語

環境保護攸關地球永續發展，已是 21 世紀全球必須面臨因應的重大議題，然由於大多數人缺乏對環境的基本認知，甚或有環境問題與己無關之迷思，造成人與環境之間諸多的疏離與衝突。人與環境實密不可分，透過環境教育以提升國民的環境知能與素養，進而解決或減輕環境問題與生態危機乃治本之道。我國將環境教育列為中小學課程重大議題，環境教育課程之目標，希望培養學生對環境破壞污染的覺知，充實學生有關永續環境的知識，以及對環境的欣賞與敏感性，讓學生對人與環境之互動有正面積極的態度與價值觀，有具備改善或解決環境問題的認知、技能與行動力。對於環境知識建立正確的認知，方能理解環境問題及其知識結構與關鍵內涵，為學習首要之任務，而術語是學科知識體系中的基本要素，也是培養學科核心能力的

關鍵詞彙，術語詞彙定義的理解、釐清，及正確運用，對於各種知識概念尚待充實的中小學生更形重要。如何具體落實建置完善之術語資料庫，殊值後續投入更多的關注與探究。

參考文獻

- 辛懷梓（2011）。發展國民中小學環境教育概念暨分析國民小學教科書內容涵蓋環境教育概念之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學科學教育研究所，彰化市。〔Hsin, H. T. (2010). *Development of environmental education concepts suitable for elementary and junior high school curriculum and analysis of the coverage of these concepts in elementary textbooks* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Science Education, National Changhua University of Education, Changhua.〕
- 林慶隆（2007）。教科書學術名詞使用的探討——「解離」與「游離」。國立編譯館館刊，35（3），17-22。〔Lin, C. L. (2007). The use of academic terms in textbooks. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 35(3), 17-22.〕
- 吳玉章（2003）。規範學術術語的必要性、原則和方法。社會科學管理與評論，2，41-42。〔Wu, Y. Z. (2003). The necessity of the norms of academic terminology, principles and methods. *Management and Review of Social Sciences*, 2, 41-42.〕
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss3.php>〔Ministry of Education. (2008). *Grade 1-9 Curriculum Guidelines*. Retrieved from <http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss3.php>〕
- 教育部（2012）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題修訂（環境教育）。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php〔Ministry of Education. (2012). *Grade 1-9 Curriculum Guidelines: Environmental Education*. Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.〕

php]

陳雪華 (2010)。臺灣原住民族知識組織架構建構方法之探討。**教育資料與圖書館學**，**48** (1)，61-86。 [Chen, H. H. (2010). A study on the method of constructing Taiwan aboriginal knowledge organization structure. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 48(1), 61-86.]

梁愛林 (2009)。從術語的價值看術語工作。**中國科技術語**，**11** (2)，11-15。 [Liang, A. L. (2009). Terminology work in the view of the value of terms. *China Terminology*, 11(2), 11-15.]

莊素琴 (2007)。淺論術語標準化的運作及發展。**國立編譯館館刊**，**35** (3)，33-40。 [Chung, S. C. (2007). Discussion of the operation and development of terminoogy standardization. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 35 (3), 33-40.]

張子超 (2005)。九年一貫課程環境教育能力指標的涵義與架構。**教育研究月刊**，**139**，5-15。 [Chang, T. C. (2005). The meaning and framework of nine-year integrated curriculum of environmental education capacity indicators. *Journal of Education Research*, 139, 5-15.]

張穎之、劉恩山 (2010)。核心概念在理科教學中的地位 and 作用——從記憶事實向理解概念的轉變。**教育學報**，**6** (1)，57-61。 [Zhang, Y. Z., & Liu, E. S. (2010). The significant role of key concepts in science teaching: The transforming from memorizing facts to understanding concepts. *Journal of Educational Studies*, 6(1), 57-61.]

黃台珠 (2011)。國民對科學與技術的瞭解、興趣與關切度調查計畫執行報告。高雄市：國立中山大學公民素養推動研究中心。 [Huang, T. Z. (2011). *Survey of public attitudes and understanding of science and technology*. The Research Center for Promoting Civic Literacy, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung.]

彭致翎、陳建民、彭佳宣 (2013)。術語資料庫品質管理與發展機

- 制之探析。「2013 臺灣翻譯研討會——科技與翻譯發展」發表之論文，國家教育研究院。〔Peng, C. L., Chen, J. M., & Peng, C. H. (2013). Analysis of quality management and development mechanism of terminology database. Paper presented at the 2013 Taiwan International Conference on Translation & Interpretation: Technology and T&I Development. Symposium conducted at National Academy for Educational Research, Taipei〕
- 楊冠政 (1997)。環境教育。臺北市：明文。〔Yang, G. C. (1997). *Environmental education*. Taipei: Mingwen.〕
- 葉欣誠 (2012)。我國環境教育推動現況與未來展望。低碳座談，國立臺北大學自然資源與環境管理研究所。〔Yeh, S. C. (2012, April). Promotion of environmental education: Current status and future prospects. Presented at *Low Carbon Living*. Seminar conducted at Graduate Institute of Natural Resource Management, National Taipei University, Taipei.〕
- 葉連祺、林淑萍 (2003)。布魯姆認知領域教育目標分類修訂版之探討。教育研究月刊，105，94-106。〔Yeh, L. C., & Lin, S. P. (2003). The study on the revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Journal of Education Research*, 105, 94-106.〕
- 簡子雅 (2011)。臺灣國民小學教科書環境教育教材內容分析 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學環境教育研究所，高雄市。〔Chien, Z. Y. (2011). *Content analysis of the environmental education curriculum* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Environmental Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of blooms' educational objectives*. NY: Longman.
- Arcury, T. A. (1990). Environmental attitude and environmental knowledge. *Human Organization*, 49(4), 300-304.
- Barrass, R. (1979). Vocabulary for introductory courses in biology:

- Necessary, unnecessary and misleading terms. *Journal of Biological Education*, 13(3), 179-191.
- Barrass, R. (1984). Some misconceptions and misunderstandings perpetuated by teachers and textbooks of biology. *Journal of Biological Education*, 18(3), 201-206.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121-152.
- Henderson, J., & Wellington, J. (1998). Lowering the language barrier in learning and teaching science. *School Science Review*, 79(288), 35-46.
- Hodge, G. (2000). *Systems of knowledge organization for digital libraries: Beyond traditional authority files*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440657.pdf>
- Marcinkowski, T. J. (1988). *An analysis of correlates and predictor of responsible environmental behavior* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University at Carbondale, Illinois.
- Sauberer, G. (2011). There is no knowledge without terminology. How terminological methods and tools can help to manage monolingual and multilingual knowledge and communication. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 56-60.
- Silisko, J., & Dykstra, D. I. (1997). The role of scientific terminology in research and teaching: Is something important missing? *Journal of Research in Science Teaching*, 34(6), 655-660.
- Stapp, W. B., & Polunin, N. (1991). Global environmental education: Towards a way of thinking and acting. *Environmental Conservation*, 18(1), 13-18.
- Tudhope, D., Koch, T., & Heery, R. (2006). *Terminology services and*

technology JISC state of the art review. Retrieved from <http://www.ukoln.ac.uk/terminology/JISC-review2006.html>

UNESCO (1977). *Trends in environmental education*. Paris: Author.

UNESCO (1983). *Glossary of environmental education terms*. Paris: Author.

德國高等教育國際化框架之分析

張源泉 * 余啟名 **

摘 要

近年來德國高等教育作了大幅度的改革，其中國際化就是一個重要的趨勢。為明瞭此改革政策，本文透過文件分析法，先探究高等教育國際化之動因，其次再從國際層面、國家層面與大學層面，闡述德國高等教育之國際化框架。在國際層面上，經濟合作與發展組織、聯合國教科文組織與歐洲聯盟，是德國高等教育國際化的重要參考指標，尤其是跨境高等教育品質之指導方針與「歐洲高等教育區」之目標。在國家層面上，最直接相關的部門為聯邦教育與研究部、外交部，其國際化政策著重於使德國成為世界的菁英中心，且為了與國際化進程接軌，德國進行學士/碩士分級制改革，並透過中介機構，如歌德學院等，發揮其文化影響力。在大學層面上，透過「高等教育英語化」以及高等教育之進出口加以推動；但外國教育機構對於德國的進口，僅扮演著微不足道的角色，而且在出口、授予海外學位方面，德國的表現稱不上積極。最後以洪堡大學為例，其為了促進大學的國際化，從學習場所國際化、學生來源國際化、教學方式國際化、研究合作國際化等方面來推動。

關鍵詞：德國教育、高等教育、國際化

* 張源泉，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系教授

** 余啟名，國立空中大學講師台中指導中心/通識教育中心兼任講師

電子信箱：yuanchuanchang@ncnu.edu.tw；cpafor2008@yahoo.com.tw

來稿日期：2014年3月11日；修訂日期：2014年4月13日；採用日期：

2014年10月2日

An Analysis of the International Framework of Higher Education in Germany

Yuan-Chuan Chang* Chi-Ming Yu**

Abstract

An important aspect of higher education reform in Germany in recent years has been the promotion of internationalization. This paper, through document analysis, attempts to examine the causes of this trend and describe the movement on the international, national, and university levels. On the international level, the principles laid out by international organizations are important indicators of internationalization such as those by OECD, UNESCO, and EU, and particularly those cross-territorial guidelines such as the European Higher Education Area. On the national level, the two government departments most directly involved with internationalization are the Federal Ministry of Education and Research and the Foreign Office, both of which have adopted internationalization policies intending to make Germany one of the leading destinations for international students. Current plans include adopting the widely used system of separate degrees at the bachelor's and master's levels, as well as promoting German culture through intermediary organizations such as the Goethe Institute. On the university level, universities are promoting increased usage of the English language in teaching and research as well as more international exchange programs. The Humboldt University of Berlin is cited as an example for its effort on internationalization, including encouraging foreign student enrollment, promoting internationalized

teaching methodologies, and engaging in international research projects.

Keywords: German education, higher education, internationalization

* Yuan-Chuan Chang, Professor, Department of International and comparative Education, National Chi Nan University

** Chi-Ming Yu, Adjunct Lecturer, Center for General Education, Taichung Center of National Open University

E-mail: yuanchuanchang@ncnu.edu.tw ; cpafor2008@yahoo.com.tw

Manuscript received: March 11, 2014; Modified: April 13, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

由於一日千里的科技發展，世界成為地球村，全球化的趨勢成為銳不可擋的潮流，使得世界各國的相互合作與競爭與日俱增。在競爭與合作並存的複雜關係中，「國際化」已成為各國高等教育發展的契機與挑戰，它不僅攸關其能否與世界接軌，且決定是否具有競爭優勢。伴隨著國際化潮流而來的知識經濟時代，則促使高等教育的國際化更形迫切。一方面，高等教育必須藉由國際化來拓展其視野，以追求卓越；另一方面，高等教育本身亦成為全球經濟競爭的場域（Robertson, 2003）。

對於高等教育國際化的研究，除了探究本國之相關問題及其發展外，藉由他國經驗的研究，亦能作為參照並能截長補短。近年來德國高等教育作了大幅度的改革，其中國際化就是一個重要的趨勢。由於我國對於德國高等教育國際化相關議題已有一些研究成果（梁福鎮，2007；余曉雯，2008）；因此本研究之主旨不在於從高等教育內部本身探究其國際化政策，而是從一個較大的框架切入。再者，德國為聯邦共和國，由 16 個邦所組成，其文教事宜概屬各邦之管轄權限，各邦之相關規定與舉措未盡一致，由於本文聚焦於較大的框架，因此僅探究聯邦層級之高等教育國際化框架，並以洪堡大學為實例做說明，而未針對各邦層級之文教事宜進行探究。

德國高等教育之國際化，有其特定的發展緣由；本文透過文件分析法，首先探究其發展動因，而後再從不同組織層級的向度－國際層面、國家層面與大學層面，分別說明德國高等教育之國際化框架。

貳、德國高等教育國際化之動因

自 90 年代以來，Aigner、Nelson 和 Stimpfl（1992）等人認為，促動高等教育國際化主要有三個動因：關注國際安全、保持與提高經濟競爭力，以及增進國際理解。Scott（1992）則認為教育國際化的產

生有 7 個原因：經濟競爭的需要、自然環境之相互依賴、生活周遭裡多元種族與宗教的增加、任職於外國公司的人數增多、國際貿易對小企業的影響日殷、不同種族和民族的共事趨勢、國家安全和國家間和平共處之需求。

Knicht 和 Wit (1995: 9) 則進一步提出，高等教育國際化的動因在很大程度上，受到不同利益相關者的影響，此相關者包括國際、國家和地方政府、私營機構、院校、教職員與學生，並將高等教育國際化的動因簡要地劃分為經濟與政治、文化與教育因素兩大類。在後來的研究中，Knicht (1997: 6-17) 又將前述分類細分為政治動因、經濟動因、社會文化動因與學術動因等四類。Knicht 的分類方式簡明扼要，且又涵蓋範圍寬廣，相當具有代表性，以下即從這幾個層面加以論述。

一、政治因素

20 世紀 80 年代末 90 年代初，隨著蘇聯解體和東歐之鉅變，世界兩極格局終結，而朝向多極化發展，形成了 Keohane 和 Nye (1977) 所稱的「複合相互依存」(komplexe Interdependenz) 之世界政治結構 (Keohane & Nye, 1977)。在相互依存的世界體系中，和平與發展成為人類共同的願望，而教育則是促進世界各國人民之間的溝通交流，增進彼此了解的主要途徑之一，因此在政治層面上，高等教育國際化的發展，在很大程度上可以歸結為各國普遍追求和平相處的結果。

除了追求和平外，高等教育常被視為「對未來政治和經濟關係的一種外交投資形式」(Knicht, 1997: 9)；例如提供獎學金給外國優秀學生，不僅可以使其加深對獎學金提供國的了解，未來還可能促使提供國在外交和商業關係中獲益。對此，德國「聯邦經濟合作部」(Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, 2011) 即曾坦言，在國際援助上，德國為其夥伴國的發展所投入的每 1 歐元，都使得德國在出口上獲益 1.8 歐元之回饋。因此從政治觀點視之，教育可視為外交政策的延伸，它不僅能提升一個國家的國際形象，而且對於國家間的安全與和平有很大的貢獻 (Wit, 2002)。

以德國亞力山大·洪堡基金會（Alexander von Humboldt-Stiftung, 2009）為例；依據該基金會的章程，其設立的目的是在於為優秀的外國學者，不分性別、種族、宗教信仰或世界觀，提供研究獎學金，使其能在德國從事學術研究、建立學術交流。此外，該基金會還提供聯邦總理獎學金（Bundeskanzler-Stipendium），提供給未來有可能成為領導者的人才（Alexander von Humboldt-Stiftung, 2010）。透過這種方式，使獲獎者熟悉德國社會，並為往後的合作關係先行鋪路，使德國能在外交和商業關係中獲益。

二、經濟因素

在經濟因素上，可從不同層面加以闡述。在國家與區域層面上，經濟全球化的發展，使得各國都強調經濟競爭力，而提高競爭力最有效的方法之一，就是培育高技能的勞動力，以及投資應用性研究，而此兩種策略都離不開高等教育。Knight（1997: 9）即認為：「在國家和區域層面，高等教育國際化與國家經濟、技術發展間的關係越來越緊密。」而且德國的經濟市場高度依賴出口，在 20 世紀末若按人均出口的產值計算，德國為 6,500 美元，是美國（1,500 美元）的 4 倍和日本（2,500 美元）的 2.5 倍多（Isehinger & Adam, 1995）；因此，在德國勞動市場的各個行業都需要具有國際意識，以及精通國際事務、具備跨文化交流能力的國際性人才，因而促使高等教育須培養國際性人才，使之滿足勞動市場的需求。

高等教育國際化不僅能為國家社會帶來直接和長遠的經濟利益，而且對於高等教育經費亦有很大的助益。如在澳洲，高等教育是其重要財政收益之一，在 2000 年國際學生的學費即為澳洲的大學帶來 7 億 7 千萬澳幣的收入，且其生活花費亦高達 7 億 8 千 6 百萬澳幣，而成為僅次於羊毛的重要出口產業（Poole, 2001）。過去德國多將教育國際化的拓展，視為語言文化的推廣，但漸漸地也將其視為獲取利潤的途徑（Adam, 2003: 4）。更何況，德國的經濟市場高度依賴出口，且其奠基於國際之互動與交往，而大學在國際交往中起著非常重要的作用，因此為增益其經濟出口市場、搶占國際市場，大學國際化已成為德國政府的重要舉措。

三、社會文化因素

在世界已成為地球村的現代社會，國家間的相互理解日益重要，而教育與文化的交流正是其重要基礎。高等教育機構必須藉由教育活動，使其學生具備充分的知識與技能，以促進其對不同文化間的理解與溝通（Knight, 1997: 11）。質言之，高等教育國際化不僅可培養個體尊重文化的多樣性，且是增進跨文化理解與溝通之重要途徑。

德國從教育、科技、文化與藝術等多方面加強對外文化關係與文化合作，促進對話與交流，推動世界不同文明間的相互理解和尊重，此正如 Ebert（2003）指出，對話的作用可以發現其他文明和文化更多的內涵，可以更清楚地認識個體的觀念形成與其所處的文化背景緊密相連，並進而更加理解彼此歧異的價值觀。

再以德國的「伊拉斯莫促進方案」（ERASMUS-Förderprogramm）為例；它被稱為史上大學合作和學生交流最成功的方案，儘管其宏大目標 -- 將 10% 的歐洲學生送到其他歐盟成員國學習 -- 並未獲得成功，但沒有人會懷疑此項目的成就（Kehm, 2004: 16）。對於德國學生來說，在海外學習一段時間已成為家常便飯，即使那些尚無緣赴海外的學生來說，學校裏有來自不同國家之師生，也為其提供了接觸陌生文化、全新教學風格的機會，在無形中能促進其多元文化的涵養。

四、學術發展因素

Knight（1999）強調，知識本身已超越了國界，為了解其他國家已發展的知識，必須參與國際交流與合作，以掌握最新的學術發展動向，不斷地更新知識體系；而且大學要提高其辦學水準和聲譽，也需要不斷地借鑑他國經驗，這些因素促使高等教育必須朝向國際化發展。

學術發展因素對於大學本身而言，應該是其國際化的最大動因之一，尤其對於德國公立大學。這是因為私立大學可以明目張膽地追逐利潤，而專門高等學校（Fachhochschule）則因其實用性發展方向，較容易使社會大眾認同其存在價值；相較於其他類型的高等學校，公立大學一方面須旗幟鮮明地在國家教育框架下發展其特色，

另一方面尚需證明其對國家整體利益之貢獻，這遠非易事。這就是 Nietiedt (1996) 所論及的德國大學之生存壓力：大學對德國人民而言，是德國在國際競爭中立於不敗之先決條件，這種認知大大提高了社會、政治和經濟層面對於大學辦學成效的期待。如此一來，德國大學為了自我證立其存在價值，國際化幾乎就成為其不可迴避的選項，尤其為了提升德國高等教育的國際競爭力，建設世界一流大學，其基本途徑就是邁向國際化的發展道路，此亦可由德國「卓越計畫」(Exzellenzinitiative) 的提倡獲得例證。

綜言之，高等教育國際化之動因，由 Knight 之分類方式包含政治、經濟、社會文化與學術發展等因素。從政治因素觀之，高等教育國際化被視為一種外交投資形式，它能提升一個國家的國際形象，且對於國家間的安全與和平有很大的貢獻。在經濟因素上，高等教育國際化有助於國家整體與高等學校之經濟收益，而且能提升個體在勞動市場的競爭力。在社會文化因素上，高等教育國際化可培養個體尊重文化的多樣性，且增進跨文化的理解與溝通。在學術發展因素上，大學為掌握國際的學術發展動向，以及提高其辦學水準，需要借鑑他國經驗，朝向國際化發展。

參、國際層面

在國際層面上，經濟合作與發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD; 簡稱經合組織) 與聯合國教育、科學及文化組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO; 簡稱聯合國教科文組織) 是德國高等教育政策所參照的最重要國際風向標。另外，德國必須與其他歐洲聯盟 (European Union, EU; 簡稱歐盟) 國家，在高等教育政策層面上合作，以共同建立歐洲的廣闊高等教育空間；以下即從這三個不同的向度加以闡釋。

一、經合組織與聯合國教科文組織

經合組織的主要職能是對全球普遍關注的經濟、能源、貿易、金融、財政、稅收、教育、就業與科技等領域進行調查研究，並從國際對比觀點分析和預測世界發展趨勢，為各國政府提出政策性建議。在教育指標方面，其研究主要由其下設的「教育研究與革新中心」（The Centre for Educational Research and Innovation, CERI）負責，每年推出一輯《教育概覽》（Education at a Glance），為成員國提供具有國際對比性的教育指標體系（OECD, 2013）。

而聯合國教科文組織主要在於通過教育、科學與文化來促進各國間之合作，對和平與安全作出貢獻，其下設之「國際教育局」（International Bureau of Education, IBE）經常性地舉辦國際教育會議，以提供各國進行對話的論壇（International Bureau of Education, 2012）。

兩個國際性組織的高等教育政策繁多，難以析縷，但其對德國高等教育發展有較大影響者，是有關品質保障的相關政策。聯合國教科文組織對於跨國教育的質量保障和資格認可的闡釋，載之於「國際品質保障、認證和資格認可之全球論壇」（The Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualification），這是該組織針對高等教育全球化而發起的重要動議，其目標欲將品質保障、認證和資格認可等方面問題，提供對話平臺，以制定國際政策框架（UNESCO, 2013）。

2002年舉行第一屆全球論壇並提出了行動計畫，主要內容包含：更新高等教育資格互認區域協定，以更好地回應高等教育環境變化帶來的挑戰；加強國家和區域層面品質保障能力之建設，保證高等教育系統的可持續發展；此外，行動計畫還提議制定相關的國際指導方針和實施準則，為國家政策的制定提供國際框架（UNESCO, 2002）。2004年舉行第二屆全球論壇，旨在建構各國高等教育的合作基礎，並檢視了各個地區互認協定之修訂，和跨境高等教育品質問題之指導方針的進展（UNESCO, 2005）。

聯合國教科文組織不僅提出許多品質保障的相關文件，還與經合

組織共同舉辦論壇。2004 年 10 月 11 日至 12 日二者在澳大利亞召開「OECD / UNESCO 澳大利亞教育服務貿易論壇 III」（UNESCO / OECD 3rd forum on trade in educational services），此論壇對跨國教育的提供和實施作深入探討，其內容涉及跨國教育概念的進一步確立、增進對 GATS 和貿易談判進程的共識、建構跨境高等教育品質保障和認證體系（UNESCO/OECD, 2014）。

在此背景下，聯合國教科文組織與經合組織共同制定了「保障跨境高等教育品質的指導方針」（Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education）；且由於每個國家高等教育政策的權限劃分不同，該指導方針還針對不同類別對象提供建議：政府、高等教育機構、學生組織、品質保障和認證機構與學術互認機構等（UNESCO/OECD, 2005）。這些指導方針雖非強制性規定，但經合組織期望各成員國以適當的方式在本國實施，而且還派遣專家在世界各地蒐集資訊，以完成相關的分析和研究，從而建立起一個更加廣泛的資訊網絡。

其實早在 1994 年德國即成立了「北德大學聯盟」（Verbund Norddeutscher Universitäten），由布萊梅（Bremen）、格來福斯瓦德（Greifswald）、漢堡（Hamburg）、基爾（Kiel）、奧登堡（Oldenburg）與羅斯多克（Rostock）等大學聯合，對其辦學進行評鑑。而後，在 1995 及 1996 年時，分別由「高等學校校長會議」（Hochschulrektorenkonferenz, HRK）及「學術審議會」（Wissenschaftsrat, WR）提出對高等教育評鑑的決議，希冀能強化高等教育的辦學績效以及提升其競爭力（KMK, 2000）。在 1997 年時，聯邦政府委託高等學校校長會議執行「品質保障計畫」（Projekt Qualitätssicherung），並從 1998 年起，這個計畫具體分成不同階段加以執行（HRK, 2006）。

當然，基於德國一向對於經合組織與聯合國教科文組織的重視，其品質保障的基準自然會亦步亦趨地跟隨於其後，更何況透過歐盟，前述國際組織設立的框架與方針亦會在歐盟國家具體加以落實，尤其德國早在 1998 年修訂《高等學校基準法》（Hochschulrahmengesetz）第 19 條時，建立了學士 / 碩士分級學位體制（Bundestag, 1998: 7）；

為保證新設學士和碩士學位的品質，德國專門設立了一個認證委員會（Akkreditierungsrat），2005年更名為德國大學課程認證基金會（Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland），它屬於歐洲高等教育認證聯盟（European Consortium for Accreditation in Higher Education, ECA）和歐洲高等教育品質保障網（European Network for Quality Assurance, ENQA）的成員。該機構並不直接對高等學校的課程進行認證，而是制定認證標準和批准各認證機構，以作為宏觀性的調控（Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, 2005）。

綜言之，經合組織與聯合國教科文組織是德國高等教育政策國際化所參照的主要風向標；這些國際組織對於高等教育國際化最大的影響之一，來自其所制定的跨境高等教育品質之指導方針；此方針還針對不同對象提供建議，作為各國制定相關政策的參考框架；如此一來，不僅能建立一個品質保障的國際性合作組織，而且在各國進行國際合作時，亦能為其交流與合作提供更便利的框架。

二、歐盟

20世紀以降，英國與美國等英語系國家是高等教育國際化發展的典範，尤其對於跨國教育的建立；這些跨國教育的新形式，對歐陸傳統的教育信念產生很大的衝擊，它使得人們重新思考教育應該由誰來提供、應該怎麼提供等問題，尤其還對國家在教育事業應扮演的角色提出疑問，甚至提出學生可被視為顧客、教育被視為商品的爭議性觀念（Rooijen, Jones & Adam, 2003: 43）。面對這些挑戰，歐洲國家開始加強協調和擴大合作，以使其高等教育更具競爭力。

歐洲為了面對這些新挑戰，因而提出「波隆納宣言」（Bologna Declaration），此宣言的內容可以概括如下（Bolognaprozess, 1999）：（一）採用一種容易識別和比較的學位系統；（二）採用大學/碩士分級學制；（三）建立歐洲學分轉換系統（European Credit Transfer System, ECTS），以促進學生的流動；（四）消除障礙以促進大學生、教師、研究人員和其他人員的交流；（五）在品質保障方面加強歐洲國家的合作；（六）在課程開發、校際合作與交流規劃等

方面，強化歐洲各國之高等教育領域的聯繫；並寄望於 2010 年建立「歐洲高等教育區」（European Higher Education Area），藉此增強各國共同利益間的互動，以獲得歐洲高等教育整體的最大效益。

顯而易見的是，參與波隆納進程的 47 個成員國已經超越了歐盟的地理界線（BMBF, 2014）；波隆納宣言的提出，使得歐洲高等教育漸趨一體化，有利於歐洲國家間，以及歐洲與其他非歐洲國家的交流與合作，藉此增加國際競爭力。此宣言除了能促進歐洲高等教育的整合外，亦透過易讀性、可比性、相容性與透明性以順應國際高等教育的發展趨勢（Angelis & Grollio, 2003: 85）。易讀性是指教育文件具有共同的參照框架，而易於理解；可比性是指具有一致的衡量準則，如 ECTS 制度，就是以統一的學分系統來計算學生學習的成果；相容性是指系統或制度的相容，如採用大學 / 碩士兩階段學位制度，並對其品質進行評鑑，以奠立相容性基礎；透明性是指開放各國的高等教育，彼此的資訊能公開，最後完成高等教育區的建構。

從歐盟高等教育的發展趨勢來看，其欲藉由一系列的教育整合計畫，以增加其競爭力；為提升競爭力，品質保障機制扮演著關鍵性角色。基於此，歐盟在 2000 年設置了「歐洲高等教育品質保障網」，負責歐洲高等教育機構品質保障之相關資訊提供，以及建立歐洲品質保障架構（ENQA, 2000）。

在歐洲高等教育品質保障網的跨國評估方案中，欲建立一種適用於整個歐洲高等教育層面的品質保障機制，採用共同的品質標準，推行於歐洲跨國品質保障上；但由於各國在政治與社會文化有相當大的差異，且各個高等教育機構之品質保障處於不同的發展階段等問題，使得跨國評估方案在實施過程遭遇許多問題（ENQA, 2000）。未來應該進一步尋求評估準則在國際、國家與地區間的相容性，使標準能得到更廣泛的共識。

作為全球化的結果，同時也作為對全球化的回應，波隆納進程與高等教育國際化形成了互相促進的關係。一方面，教育國際化促進了波隆納進程的發展，藉由「歐洲高等教育區」的建立，以回應高等教育國際化的挑戰；另一方面，波隆納進程又為教育國際化開闢了道路，透過大學 / 碩士兩階段學位制、歐洲學分轉換系統 ECTS 等方式

與國際接軌，尤其尋求跨國的品質保障準則，使其高等教育更具競爭力。

當然，德國高等教育本身具有悠久的傳統，要推動前述的重大變革顯非易事。Zehnpfennig (2010: 122) 即曾對品質保障提出尖銳的批評，他認為品質保障準則透過認證機構進行評鑑，此意味著大學間的多元性將被抹平，因為評鑑奠基於相同的準繩，而成為共同的規範。德國在推動高等教育國際化的歷程，雖有許多批評聲浪，但該發展歷程仍方興未艾。

肆、國家層面

在國家層面方面，教育與學術研究之國際化政策為聯邦教育與研究部 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) 的管轄權限 (BMBF, 2014)；而文教之國際化政策則為外交部 (Auswärtiges Amt) 之權責 (Auswärtiges Amt, 2014)。以下即從這兩個面向說明國家層次之國際化政策。

一、學術研究之國際化政策

聯邦教育與研究部針對學術研究之國際化政策曾提出許多文件，以下僅探究與高等教育國際化較直接相關之文件；另外，為了落實波隆納宣言所推動的相關措施，除了前述「歐盟」小節已論述外，以下再進一步做補充。

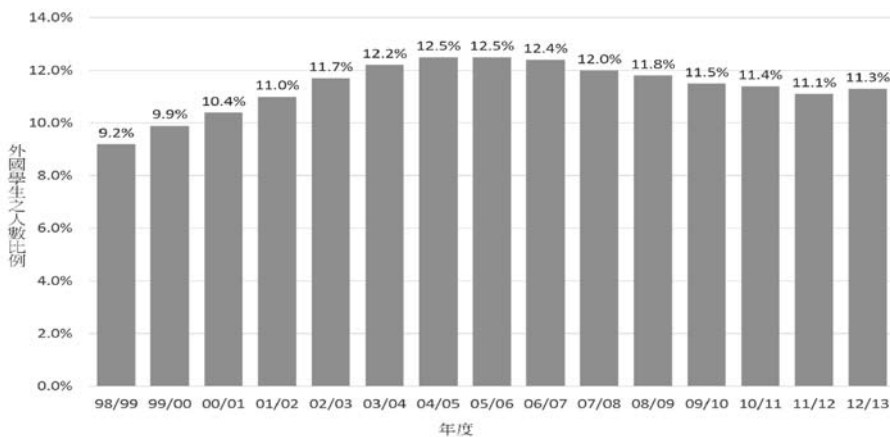
(一) 學術與研究之國際化策略

2007 年聯邦教育與研究部擬定了「促進教育實證研究之框架計畫」(Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung)；此框架計畫首先明確地指出，德國教育不僅應「向國際化靠近」，而且必須建立在實證分析之基礎上；質言之，教育研究應當為改革進程中的教育部門，提供實證性、可信賴的訊息，擬定這個框架計畫就是為了促進教育之實證研究 (BMBF, 2007: 2)。尤其應該改善教育體制之產出導向調控 (outputorientierte Steuerung)，其具體

措施包括：（1）保障和發展由聯邦教育與研究部資助之教育研究品質；（2）獎助學術後進；（3）推動國際交流；（4）改善學術研究國際化之基礎設施；（5）蒐集與公布教育研究成果之相關資訊（BMBF, 2007: 4-5）。

2008 年，聯邦教育與研究部制定了《聯邦政府之學術與研究國際化策略》（Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung）；該文件明確地指出，中國、印度和韓國等國家大幅挹注研究與發展的經費，已經成為美國與日本之外，德國最重要的合作夥伴和競爭對手，未來德國除了與美日合作外，亦應與這些亞洲國家建立合作關係（BMBF, 2008: 10-11）。或許是德國高等教育之國際化策略卓有成效，而使其外國學生占其整體高等學校學生的比例一直保持穩定，如圖 1 所示。

圖 1 1998 至 2013 年外國學生占德國高等學校學生之比例



資料來源：Statistik-Portal (2014). Anteil ausländischer studierender an deutschen hochschulen vom wintersemester 1998/99 bis 2012/13. Retrieved from <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/>

據推估，至 2025 年，至德國的國際學生累計人次將從 2000 年的 180 萬增加為 720 萬；大幅增加的國際學生，將使得德國在國際教育

領域名列前茅，而僅次於美國和英國（BMBF, 2008: 10-11）。國際學生的增加除了能加速德國高等教育的國際化進程外，亦對於德國大學的聲望有所提升。

在吸引外國學者部分，聯邦教育與研究部提出，為了提高其在德國學術研究機構之比例，應當推動具有國際競爭力的職位聘任制度，也就是其聘任方式與待遇能與先進國家看齊。依據德國外交部（Auswärtiges Amt, 2014）截至 2011 年 9 月的統計，德國高等學校已與 140 個國家近 4,000 所高等學校建立了 2 萬餘個不同類型的夥伴合作關係，有近 5 千名德國學者在國外大學任教和從事研究工作、有 2.6 萬名國外學者在德國高等學校參與教學與研究，另外有 2.62 萬人參與德國校外研究機構的研究工作。

甚至為了能聘請國際級學者至德國大學任教，德國在進入 21 世紀伊始即啟動了教授薪資制度改革，鬆綁過去齊頭式的薪資基準，而邁向自由化，此正如聯邦教育與研究部所提出的報告書所言：

新式薪資制度不設置教授薪資上限，此一改革突破了以往的薪資上限，而為高等學校重要的教學與研究領域，從國外或經濟界引進傑出專家鋪平了道路（BMBF, 2002: 4）。

而且為了幫助外國學者與學生能儘快融入德國環境，還制定了一個「國家級融入計畫」（Nationaler Integrationsplan, NIP）（Bundesregierung, 2007）。這些規劃都是為了能使客居德國的專家與學生能在德國安居樂業，在學術研究上做出更好的貢獻。

為了增益德國作為世界研究中心的條件，此策略提出，應建設好國際一流的研究基礎設施，與歐洲和全球層面的先進水平看齊；另外，為贏得更多的國外合作夥伴，就必須敦促德國大學在國外建立一些學術研究的分支機構，或與國外的合作夥伴建立合作機構（如合資經營）（BMBF, 2008: 20）。

此外，準確分析學術研究之國際趨勢，是德國能夠制定成功策略的前提條件，因此應建立國際監測機制（internationales Monitoring），才能及早獲知並評估國際學術活動的重要資訊，為德

國學術研究系統確立一個國際化的基準（BMBF, 2008: 26-27）。

綜合來看，德國學術研究之國際化政策，著重於使德國成為世界的菁英中心；其具體措施包含改善學術研究基礎設施的建設、大量引進外國優秀人才，並與國外組織建立順暢的聯繫網路和合作夥伴關係。

（二）邁向歐洲標準

依前述，1999年波隆納進程的主要目標為：至2010年，打造一個統一的歐洲高等教育區，為落實此理想，參與國家與組織間必須有一個共同的規範，作為交流和磋商的準則（HRK, 2004）。據此，聯邦教育與研究部提案，並於2008年正式廢除《高等學校基準法》（BMBF, 2006）；通過廢除此法，藉此表明德國高等教育體系向歐洲標準靠近的決心，當時的教育與研究部部長 A. Schavan 對此表示：

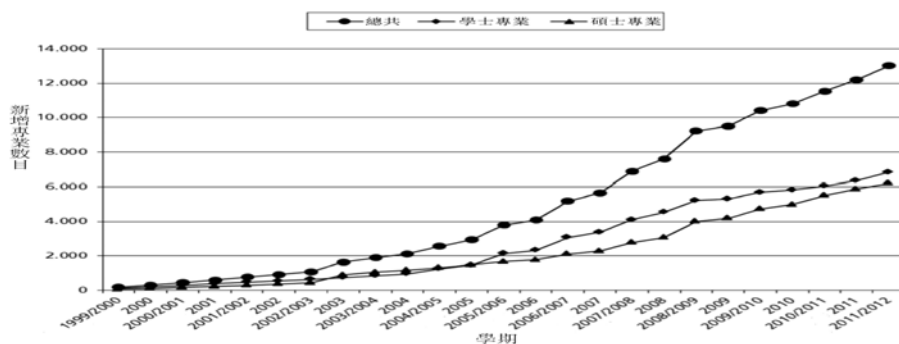
隨著波隆納進程的發展，歐洲高等教育體系的共同性逐漸形成與發展，德國高等教育的情況也發生了改變。由於向歐盟統一標準趨近越來越明顯，高等學校所渴望的靈活性也越來越強，這使得聯邦的框架體制已經失其意義…因此必須廢止《高等學校基準法》。（BMBF, 2010）。

另外，波隆納進程也擬定了在2010年前全面實行學士／碩士分級學位制。如前述，德國早在1998年修訂《高等學校基準法》時，就已確立了兩階段學位體制的建立，開始引進國際通用的學士和碩士課程，使能與國際接軌。

這是因為過去德國大學的學制與眾不同，學生經過4至6年的學習後，獲得的第一級學位便是碩士（Diplom 或 Magister）；在綜合型大學（Universität）中，語言、文化、法律、社會等人文學科的學歷文憑是 Magister / Magister Artium (M. A.) 碩士，理工科等專業的學歷文憑為 Diplom 碩士；另外，通過國家考試而獲得教師、律師、醫生和藥劑師等資格者則授予「國家考試」（Staatsexam）證書；藝術和音樂院校的學歷文憑為 Magister 或 Meister（大師）證書。針對舊制度的改革，「高等學校校長會議」於1999年做出學士／碩士兩

階段學制之決議（KMK, 2010）；之後，德國大學兩階段學位的專業課程數目快速增長，其發展趨勢可以從圖 2 看出。

圖 2 德國學士與碩士專業之新增數目



資料來源：HRK (2011). *Statistische daten zu bachelor-und masterstudiengängen*. Retrieved from www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_03.pdf

從統計數據顯示，在 1999 / 2000 年新設之學士與碩士專業總數僅有 183 個，2004 / 2005 年有 2,561 個，至 2011 / 2012 年已增加至 13,033 個，短短幾年內學士與碩士專業之新增數目大幅攀升；由這個趨勢看來，旨在推動高等教育改革的波隆納進程，對於歐洲高等教育一體化的促進，不論就深度或廣度皆有非常積極性的作用。

這種學制的改革是為了貫徹「知識無國界」的理想，與當今高等教育國際化進程接軌；因為兩階段的學位制將有利於擴大德國與其他國家交流，方便德國學生出國進修，或外國學生至德國求學，以此將德國高等教育的大門向全世界開放。但從反面觀點來看，前述之分級學制，使得修業年限急遽縮減，意味著傳統意義上的學習歷程，被窄化為「純粹學習」（bloßes Lernen）；而日益盛行的實用傾向，意味著以「訓練」（Ausbildung）取代「陶冶」（Bildung）（Zehnpfennig, 2010: 122）。前述的批評不無道理，但任一改革都不可能百利而無一害，因此分級學制的改革不斷地往前推進，再走回頭路的可能性微乎其微。

二、文教之國際化政策

德國對外的文教政策屬於外交部文化與交流司（Abteilung für Kultur und Kommunikation）的權限，管轄德國與外國間之文教交流工作之規劃，而具體的執行機構，則多為各種非官方的「中介機構」（Mittlerorganisation），如歌德學院（Goethe-Institut）、德國學術交流中心（Deutscher Akademischer Austausch Dienst, DAAD）與洪堡基金會等。以下先說明外交部甫推出的對外之文教政策，而後再介紹外交部的中介機構。

（一）對外之文教政策

德國的外交政策概分為三個面向：對外政治政策、對外經貿政策、對外交文政策。外交領域雖可劃分為三個面向，但它們都不是孤立地運作，而是彼此緊密聯繫；正如同對外之文教政策除了為實現與其他國家之文教交流外，它亦能促進政治與經濟的利益。

外交部在2009年推動「積極的學術外交政策」（Die Initiative Außenwissenschaftspolitik），以強化德國與外國之學術交流活動。此政策有助於實現前述的「聯邦政府之學術與研究國際化策略」之目標（Auswärtiges Amt, 2009b）。為了改善德國與外國的文教交流，在此文件中提出的舉措如下（Auswärtiges Amt, 2009a）：

1. 將德國駐外國機構的活動集中在「德意志學術與創新之家」（Deutsche Wissenschafts- und Innovationshäuser）舉辦；
2. 設立研究與教學卓越中心（Exzellenzzentren der Forschung und Lehre）；
3. 與衝突地區（Konfliktregion）和轉型國家的學者和高等院校進行合作；並在全世界推廣德語的學習。

前述對外之文教政策不僅鼓勵學術交流活動，且主動積極地尋覓學術交流的可能性，從而促進高等教育之國際化進程。

（二）中介機構

在對外的文教政策上，外交部將相關事權劃分為決策與執行。決策者為外交部本身，其任務在於政策之擬定，以及監督政策之執行；執行機構則為各種基金會與協會等非官方機構，這些機構除了能執行外交部的政策外，同時又可以避免因官方身分所帶來的不便，而且因

其主要資金均來自外交部——如外交部在 2008 年提撥給歌德學院 2 億 1 千 1 百萬歐元（Auswärtiges Amt, 2009b: 64）——外交部可以透過財政預算對其進行監督，因此這些中介機構的法律地位雖不從屬於國家機構，但其工作主要來自政府的委託，是德國對外文教政策的重要推手。

外交部有許多的中介機構，難以一一析縷，本小節僅以歌德學院為範例做說明，其主要原因在於歌德學院為德國外交部最重要的中介機構之一，且其分支機構遍布於全世界 93 個國家、設有 5,800 所分支機構（Goethe-Institut, 2013: 105, 51）；其不僅開設德語課程，且舉辦大量文化活動，較為一般人所熟知。歌德學院的前身為德國學院（Deutsche Akademie），該學院於 1925 年在慕尼黑（München）大學成立，其任務為改善德國之國際形象，並使其國民獲得統整性文化認同，而後才在 50 年代改制為歌德學院，總部仍設在慕尼黑（Michels, 2005: 1）。

歌德學院雖非完全致力於高等教育國際化之相關事宜，但其所發揮的作用不容小覷；因為外國學生至德國留學都必須具有德語水平的證明（參與國際學程者除外），而歌德學院是教授德語最權威、分布最廣的機構，如在 2013 年的統計顯示，曾在歌德學院學習德文者已累計 24 萬 6 千 6 百人（Goethe-Institut, 2013: 31）。

2004 年外交部與歌德學院重新簽署了合作的框架協定（Rahmenvertrag），重申了外交部委託給歌德學院的三大任務：推廣德語教學；促進國際文化合作；對外國介紹德國文化、社會以及政治生活，以展現一個豐富多采的德國形象（Auswärtiges Amt, 2004: 14-23）。透過語言學習以及文化介紹等軟性活動，無形中將能提升德國的國際形象，並吸引外國優秀人才至德國，長期而言是一種外交政策的投資形式。

除了對外的文教活動，歌德學院亦在德國境內推動相關活動，使其成為德國人了解世界文化的窗口，並在歐盟一體化的進程中，強調該學院也是歐洲的文化學院（Goethe-Institut, 2005: 4-9）。

綜言之，德國外交部將對外的文教國際化政策劃分為政策擬定與執行，前者為外交部文化與交流司之權責，後者則由外交部的中介機

構具體執行。為強化德國與外國的交流活動，外交部制定「積極的學術外交政策」，以強化德國與外國之學術交流活動。在中介機構方面，如歌德學院，則透過軟性活動的文化力量，發揮非強制力所能產生的影響力。正如二次戰後第一位德國總統霍意斯（T. Heuss）所言：「政治無法造就文化，而文化或可成就政治。」（Politik kann nie Kultur,占 Kultur wohl aber Politik bestimmen）（Heuss, 2010）；歌德學院正是一個很好範例。

伍、大學層面

在大學層面方面，先探究其國際化策略，如高等教育英語化（Englishization）、高等教育的進出口，最後再以洪堡大學（Humboldt Universität）做為大學國際化之實例。

一、高等教育英語化

為了吸引外國優秀人才至德國，德國政府努力使高等教育邁向國際化，對此 Erling 和 Hilgendorf（2006）稱之為「高等教育英語化」；以方便德國高等教育與世界的交流，這主要體現在以下幾個方面：

首先，開設「國際導向」課程、增加英語之使用；該類課程設立的目標為招收 50% 外籍學生，50% 本國學生，其目的一方面在於吸引外國學生，另一方面有助於開闊德國學生的國際視野，以利於國際性人才的培養（Hilgendorf, 2005）。德國重要的對外學術交流機構「德國學術交流中心」也一再強調英語在高等教育國際化過程之重要角色，其提出「大學課程應該通過英語課程的提供促進國際化。」（Jansen, 2002: 5）；並且要求獲得「德國學術交流中心資助的部分課程應以英語授課，以便使外國學生能迅速地適應專業學習。」（Jansen, 2002: 12）。

其次，提升國際學生和學者的國際交流，也大大地增加了英語在德國高等教育中的使用。根據 2011/2012 的統計，德國是伊拉斯莫計畫學生中最受歡迎的第四大目的國，僅次於西班牙、法國與英

國 (European Commission, 2013)；在教師流動方面，依 2009/2010 的統計，德國是最受歡迎的東道國 (Education and Culture DG, 2011: 97)。該計畫促使大量的歐洲學生與教師到德國高等學校，即使他們待在德國的時間不長，但對於德國高等教育國際化亦具有促進作用。

高等教育英語化的成效，可由高等學校校長會議 (HRK, 2014: 1) 的統計加以顯示；2013 年德國大學在校生總計約為 250 萬人，其中德國出國留學生和外來留學生分別為 125,211 人與 192,853 人，前者的比例為 5.1%，其中前三名國家為奧地利 (27,350 人)、荷蘭 (23,831 人) 與英國 (14,950 人)；後者的比例為 7.7%，其中前三名國家為中國大陸 (23,883 人)、俄國 (10,401 人) 與奧地利 (7,887 人)。由前述之相關資料顯示，德國大學的國際化趨勢已漸擺脫了邊緣性角色，而朝向核心地位邁進，而且不僅有大量的學生來自各國，且德國學生亦絡繹不絕地至外國學習一段時間。

二、高等教育進出口

在世界貿易組織 (World Trade Organization, 簡寫為 WTO) 的架構下，依據「服務貿易總協定」(General Agreement on Trade in Services, 以下簡稱為 GATS) 第 1 條第 2 項的規定，教育服務貿易的提供方式主要有 4 種模式：跨境交付 (Cross Border Supply)、境外消費 (Consumption Abroad)、設置商業據點 (Commercial Presence) 與自然人流動 (Presence of Natural Persons) (World Trade Organization, 1998)。

GATS 所揭櫫的教育服務貿易，其目的是為促進教育資源流通的自由化，因此教育體系須對所有會員國開放教育市場，必須面對國際自由貿易市場的挑戰，也就是教育的進出口。以下進一步分析德國之高等教育進出口的情況。

(一) 高等教育進口

在高等教育進口方面，德國的低學費或免學費政策，常令外國的教育機構卻步。德國的學費政策因各邦而異，目前在 16 個邦當中，僅有 4 個邦收取學費：漢堡市每學期 375 歐元、巴登·符騰堡邦 (Baden-Württemberg) 500 歐元、巴伐利亞邦 (Bayern) 500 歐元、

北萊因·西發里亞邦 (Nordrhein-Westfalen) 500 歐元 (Deutsches Studentenwerk, 2011)。這種不收學費或低學費政策，常使得國外教育提供者缺乏意願進口教育，因為其能賺取的利潤甚微。目前，在德國境內由外國所提供的教育機構，大多與職業緊密聯繫的 MBA 專案領域 (Bereich von MBA-Programmen) (Lanzendorf & Teichler, 2003: 228)。

從 2013 年的統計觀之，目前德國共有 239 所高等教育機構，其中 153 所為私立 (含 40 所教會所屬之高等學校) (HRK, 2014: 1)；由於後者多以合資方式營運，所以不易再加以區分哪些學校的財務來自獨立外資；再者，若僅從數字來看，私立高等學校高達 64%，但究其實，其規模甚小，難以與公立高等學校等量齊觀，此從表 1 的教育支出即可清楚地看出。

表 1

2010 年公私立高等學校之教育支出

	公立高等學校	私立高等學校	教會所屬高等學校
教育支出 /1000 歐 元為單位	40626027	1423543	181716
比例	96.2%	3.4%	0.43%

資料來源：Statistisches Bundesamt (2012). *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden, DE: Statistisches Bundesamt.

由表 1 得知，私立學校的教育支出所占比例尚不及 4%，此大概亦可推估其所占的學生人數。由阿波羅集團 (Apollo Group) 的例子，或許較能理解外國教育機構進口德國高等教育市場的困境。由阿波羅集團設立的美國費尼克斯大學 (University of Phoenix) 於 1976 年成立，現為美國規模最大的私立大學 (University of Phoenix, 2010)。其管理模式非常的特殊，即使在美國本土亦屬特例，因為其採用完全商業化方式運作，在每一所分校中，相關的教學材料、講授內容乃至家庭作業等都雷同，對此 Spiewak (2001: 29) 稱之為「學術頭銜之流水線作業」(Handelskette für akademische Titel)。這種經營與運作模式堪稱為麥當勞化 (McDonaldization)，即透過標準化和均一化服

務，冀能產生最佳的營運效率。

根據 Lanzendorf 和 Teichler (2003: 229) 的研究，2001 年阿波羅集團原本在德國的科隆 (Kön) 和杜塞爾多夫 (Düsseldorf) 籌畫設立該分校，且擬借鑒費尼克斯大學的模式進行營運與管理；然而此計畫很快即宣告流產，對此阿波羅集團宣稱，在與巴西、中國和印度教育市場中同時進行的規劃相較，在德國推行此種教育模式的成功前景黯淡，且其經濟利潤不佳，因此才決定從德國高等教育市場退出。

現存德國境內的小型私立專門高等學校，其設立者主要來自英國與荷蘭，學生最後可獲頒各該國家的學位，而且根據證書等價規定 (Äquivalenzregelung)，這些證書亦被德國所承認；這樣的進修機會主要集中在企業管理或者保健領域 (gesundheitsbezogene Berufsfelder)，前者尤其有較大的市場，因為其課程往往具有國際導向，對於未來的職業生涯有實質性助益 (Schreiterer & Witte, 2001: 24)。

另外，較著名者為 1999 年在漢諾威 (Hannover) 成立了德國國際行政管理研究所 (German International Graduate School for Management and Administration，簡稱 GISMA)，其設立目的是為了引入美國的 MBA 學位；GISMA 是由眾多著名的德國與美國公司共同倡議成立的，這些公司還簽署了多年協議，將其員工派往 GISMA 進修；在 GISMA 中，學生還可以參加美國普渡大學 (Purdue University) 克拉納特管理研究所 (Krannert Graduate School of Management) 全日制或者部分的課程，而且為了滿足企業的需求，還特別為企業領導階層規劃某些特別的培訓計畫 (GISMA, 2010)。

GISMA 為下薩克森邦一個私立的、公益性質的基金會 (die einer privaten, gemeinnützigen Stiftung des Landes Niedersachsen) 所設立，其講師來自克拉納特管理研究所；且至 2001 年，GISMA 是德國唯一一家在高等學校中，由外國人設立且能頒發海外學位的教育機構 (Schreiterer & Witte, 2001)。

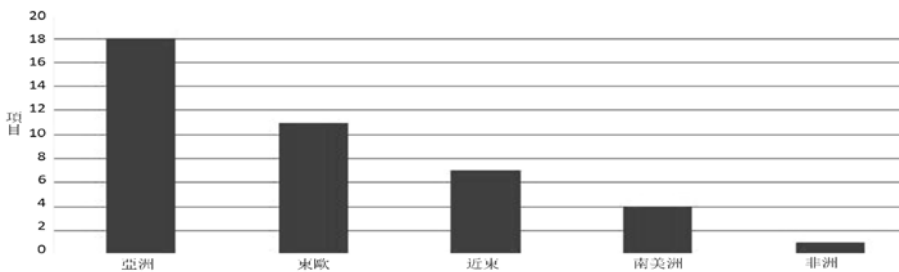
綜言之，對於德國的高等教育而言，外國教育機構對於德國的進口，僅扮演著微不足道的角色，因為其需求主要是通過公共機構來滿足，而且德國不收學費或低學費政策，常令國外教育提供者卻步。目

前由外國所提供的教育機構，大多與 MBA 領域相關。

(二) 高等教育出口

2001 年初，聯邦教育與研究部在「全方位遠距聯絡網」(Universal Telecommunications System, UMTS) 特別預算下開始推動「高等學校未來倡議」(Zukunftsinitiative Hochschule)，其中有 1 千萬歐元用於推動名為「輸出德國高等教育」(Export deutscher Studienangebote) 的項目，專案的教育輸出對象主要是非歐盟國家，以便保證德國在「全球性優秀人才之競爭」(weltweit Wettbewerb um die besten Köpfe) 立於領先位置 (Schreiterer & Witte, 2001: 1)。截至 2010 年的統計，聯邦教育與研究部透過德國學術交流中心共在 23 個國家以及 5 個夥伴地區 (Partnerregionen)，啟動了 41 個「輸出德國高等教育」之資助計畫，其分布如圖 3 所示。

圖 3 「德國聯邦教育與研究部」輸出德國高等教育之項目統計



資料來源：DAAD (2014). *Deutsche Studienangebote im Ausland: Talentakquise oder teurerer nachhilfeunterricht für deutsche hochschulen?* Retrieved from <http://www.bildungsrepublik.de/2011/05/deutsche-studienangebote-im-ausland.html>

根據 Lanzendorf 和 Teichler (2003: 231) 的研究，受到資助的大部分海外教育項目都在合作框架下進行，其學術活動在一所或者多所德國與海外高等學校中進行；一般來說，參與學生將在德國高等學校與其海外夥伴學校合作的框架下完成學業，即部分課程在德國母校完成、部分在海外完成；有趣的是，德國海外教育的輸出由於接受了公共資金的資助，而較少體現出「全球教育市場」(globaler Bildungsmarkt) 之企業活動特徵，因為其在選擇合作的國家與機構

時，德國高等學校很少考量當地潛在生源的教育需求，反倒是多以當地的德國企業或者跨國企業對專業人才的需求為出發點。

迄今為止，成立於 1974 年的哈根遠程大學（Fernuniversität Hagen），是德國在海外提供教育的主要機構，其在奧地利、瑞士、立陶宛、匈牙利和俄羅斯等國家都設有分支機構（Fernuniversität Hagen, 2014）。

另外，斯圖加特大學（Stuttgart Universität）與烏爾姆大學（Ulm Universität）共同攜手，於 2003 年 10 月 3 日在埃及開羅共同創立了第一所德國之境外大學「開羅德國大學」（German University in Cairo）；此大學之設立受到雙方政府的高度重視，在開幕式當天，當時的埃及總統穆巴克（H. Mubarak）以及德國總理施若德（G. Schröder）均出席開幕典禮（Universität Stuttgart, 2003）。依該大學的相關規定，欲就讀該大學的學生，必須先通過入學考試以及英語測驗（Universität Stuttgart, 2003）。上課時，以英文與德文授課，並按照德國大學的標準與內容進行課程規劃，畢業於該校的證書在德國和埃及兩國均被採認，不僅在兩國都有就業機會，還可以憑此畢業證書，在兩國的任何一所大學繼續攻讀碩士與博士學位；至 2008 年 11 月該校共有 6,500 學生，並已有 790 位大學畢業生（Universität Stuttgart, 2008）。依德國外交部（Auswärtiges Amt, 2014）的統計，截至 2013 年已有 9,500 名學生在該校註冊，且自 2013 年 1 月在柏林開設其第一個德國校園，以便未來每年能送 1 千名學生至德國學習 1 學期的機會。

德國高等教育的出口，迄今為止其在授予海外學位方面，表現得不是很活躍。對於德國大學而言，高等教育出口始終不是它們的核心業務，而且在這一方面也沒有太大的行動壓力，目前德國聯邦政府對於這方面政策也僅能透過獎勵方式。

三、洪堡大學之實例

在大學方面，為了更具體了解個別大學的國際化政策，以下以洪堡大學為例。本小節以洪堡大學為例，主要著眼於該大學為德國近現代大學之發展典範，尤其洪堡強調大學是「帶有研究性質的高等

學術機構，是學術機構的頂端」，而且須將學術研究與人才培育密切聯繫在一起，使學術研究成為為培育完人的重要手段（Humboldt, 1956: 82-84）；此理念幾乎成為現代德國與全世界大學發展的理想。以下再依洪堡大學所公布的文件「洪堡大學之國際化策略」（Internationalisierungsstrategie der Humboldt-Universität），探究其國際化策略（Humboldt-Universität, 2014a）。

（一）學習場所國際化

洪堡大學為了促進學生赴國外學習，建構嶄新的模組化學習課程（modularisierte Studiengänge），使其能與外國進行國際性對比，進而促進學術交流之深度和廣度。此外，大學規劃將每位學生送至海外大學學習1學期或1年，以便在異國文化碰撞中，培養其多元文化的素養，以及能從不同角度解決問題的能力。目前，洪堡大學每學期送出約850名學生，大約有15%在校生曾在海外學習，其中的女學生比例高達59%。

（二）學生來源國際化

洪堡大學的國際學生包含短期交換生與留學生。後者根據其來源可區分為：在德國高中畢業、來自歐盟國家與非歐盟國家。不同的學生類型往往有不同的學習需求和學習條件。根據交流方案的互惠原則，外國學生的到訪，意味著洪堡大學學生亦有赴海外深造的機會，目前洪堡大學的學生交換之夥伴學校遍及歐洲、北美洲、南美洲、亞洲，以臺灣為例，其夥伴學校為臺灣大學與清華大學（Humboldt-Universität, 2014b）。為了因應逐漸增多的國際學生，洪堡大學推出以下的措施。

1. 學習與生活輔導：在各系所設立了協助留學生之相應機構或機制，如設立國際學生之輔導員（Vertrauensdozent），以使這些學生能儘快融入德國生活，並達成相關之學習目標。此外，還設有國際學生俱樂部（Orbis Humboldtianus），舉辦許多國際性活動，使德國學生和外國學生能歡聚一堂。這個俱樂部還有簽證服務（Visaservice），幫助國際學生申請簽證、延長簽證等；另外，還有生涯中心（Career Center）為國際學生媒合實習和工作機會。

2. 校友會：為了強化校友間之聯繫，尤其是國際學生的聯繫，

洪堡大學建立了校友網絡中心（Alumni-Netzwerk），冀能使 20% 以上的國際畢業生彼此間建立關係。為了獲致此目標，校友網絡中心推出了許多促進措施，如提供再教育項目（暑假的短期項目）、邀請畢業生返校參加會議或活動等。

3. 德語學習：由語言中心（Sprachenzentrum）提供各種程度的語言課程，幫助國際學生克服語言障礙。語言中心服務的對象包含專案交流學生、全學制或短期學習的國際學生、參加暑期培訓班或特別活動的國際學生。

（三）教學方式國際化

1. 增加國際課程：除了選送學生赴海外學習外，洪堡大學本身也推出許多國際課程，例如提供更多的英語講授之課程、設立雙聯學位課程（Doppeldiplomstudiengänge）、推行國際碩士學位（internationale Masterprogramme）、提供給擬赴國外交流的學生英語課程、開辦暑期課程（Summer School）、邀請國際學者授課等。尤其為了因應日益增多的國際學者，還設立了「教師交流中心」（Teaching Staff Mobility）。

2. 學分承認：為使交流項目融入洪堡大學的課程規劃，必須承認學生在海外交流所獲得的學分。原則上學生在夥伴學校所取得的學分，可以轉換為其在洪堡大學的學分；在實務上，大學往往會先與學生簽署一份學習合約（Learning Agreement）。

（四）研究合作國際化

通過國際性的研究合作，洪堡大學日益提升其學術研究成果，並已在德國範圍內占有一席之地；因此，洪堡大學在第二輪卓越計畫（Exzellenzinitiative）獲得「菁英大學」的桂冠（Kneipp, 2012）。國際性的研究合作不僅能提升研究成果，而且提升學術研究聲譽後，也能吸引更多學生至洪堡大學深造。目前，洪堡大學與國外大學的簽署超過 120 個協議（Abkommen），以此來組織和規範相關的交流專案。

依前述，在高等教育國際化的脈絡下，洪堡大學與國外教育機構建立了廣泛的合作關係，使得學生與教師在國際間的流動，有了相當大的發展；而且，國際化的進程也帶來教學和學習的內容與方式之變革。但從其統計數據來看，其主要的交流對象仍多屬歐洲範圍，其在

與亞洲國家的互動就顯得遜色很多（Humboldt-Universität, 2014b）。以臺灣為例，其臺灣的夥伴學校僅為臺灣大學與清華大學，而使得其交流廣度顯然不足。

陸、結論

20 世紀 90 年代後，「國際化」幾乎是德國，也是全世界先進國家高等教育發展之核心議題。為釐清德國高等教育之國際化框架，本文先探究高等教育國際化之動因，而後再分別從國際、國家以及大學層面，說明其不同層級的國際化框架。在國際層面上，經合組織與聯合國教科文組織是德國所參照的主要風向標，其對高等教育國際化最大的影響之一，來自其所制定的跨境高等教育品質之指導方針。另外，波隆那宣言後，德國透過歐洲學分轉換系統 ECTS 等方式與歐盟國家接軌，並尋求跨國的品質保障準則，使其高等教育更具競爭力。在國家層面上，德國學術研究之國際化政策，著重於使德國成為世界的菁英中心；在大學層次上，則透過「高等教育英語化」以增進德國高等教育與世界的交流，而德國高等教育的進出口尚稱不上積極活躍，尤其是外國教育機構對於德國的進口，僅扮演著微不足道的角色，因為德國公立高等學校不收學費或低學費政策，常令國外教育提供者卻步。

德國聯邦政府對於高等教育國際化的推動，自上世紀末即著力甚深，不斷地從教育與文化政策等軟實力推陳出新，尤其是透過中介組織（例如歌德學院），大力推動其高等教育之國際化。或許其推動的基本思維可以從德國學者 U. Beck 的主張尋繹出軌跡；Beck（1997: 184）提出「跨國國家」（Transnationalstaaten）概念，一方面肯定全球化之不可逆轉，且此全球化浪潮使跨國行動者（跨國企業集團、跨國非政府組織）的影響力不斷地增強，相對地傳統的民族國家功能則式微了。在國家功能式微的全球化時代，個別國家各自所採行的策略難以竟其功，而必須透過跨國合作才能卓有成效（Beck, 1997: 18）；在此脈絡下，他以「跨國內政」（transnationale Innenpolitik）

的概念取代國際關係的概念（Beck, 1997: 184-185）。前述德國的高等教育國際化框架與貝克的理念相互呼應，尤其是其對外政治政策、對外經貿政策與對外交文政策彼此緊密聯繫，而使其對外之文教政策除了能實現與其他國家之交流外，亦能促進其政治與經濟的利益。

相較於前述德國對於高等教育國際化的投入，反觀臺灣在國際化的推動上，卻常僅以全英文授課的課程、英文專業學程或英語授課專班等數字，做為評鑑大學國際化程度的指標，而忽略了國際化所包含的多元向度，而且語言僅是踏入國際化的工具，但非國際化的全部；更何況，臺灣經濟亦如德國一樣高度仰賴出口，臺灣企業要國際化，就需要擁有經營國際企業能力的員工，協助開疆闢土，而大學就應該為企業培養有國際視野與胸襟之人才。再者，由德國的國際化發展，亦可清晰地看出，其不同政府部門間，大學與政府部門間，以及與國際組織間建立起綿密與廣泛的網絡，而使得國際合作研究能持續性強化，這亦值得做為臺灣發展國際化之借鏡。

綜言之，國際化是對德國高等教育的一種挑戰，也是一種契機，此對臺灣更是如此；這種國際化的趨勢，不僅使跨國界的活動不斷增加、日趨多樣化，且發生了實質性變化，如教學與學習方式產生變革，而高等教育市場的國際間合作和競爭意識也不斷地增強。

參考文獻

- 余曉雯（2008）。德國招收外國學生策略之研究。**比較教育**，**65**，63-107。〔Yu, H. W. (2008). Study on the policy of the foreign students in Germany. *Journal of Comparative Education*, 65, 63-107.〕
- 梁福鎮（2007）。德國高等教育人才培育國際化的措施。**比較教育**，**62**，107-138。〔Liang, F. (2007). The internationalized measures about talents cultivation of German higher education. *Journal of Comparative Education*, 62, 107-138.〕
- Adam, S. (2003). *The Recognition, Treatment, Experience and Implications of Transnational Education in Central and Eastern*

- Europe 2002-2003*. Retrieved from www.hsv.se/download/18.352a7be912949b4658a8000713/TheRecognitionTreatmentExperienceImplicationsOfTransnationalEducationInCentralandEasternEurope2002-2003.pdf
- Aigner, J. S., Nelson, P., & Stimpfl, J. R. (1992). *Internationalizing the university: Making it work*. Springfield, DE: CBIS Federal.
- Alexander von Humboldt-Stiftung (2009). *Stiftungssatzung der alexander von humboldt-stiftung*. Retrieved from www.humboldt-foundation.de/web/docs/F21852/satzung.pdf
- Alexander von Humboldt-Stiftung (2010). *Bundeskanzler-stipendien für künftige fuhrungskrafte*. Retrieved from www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F14944/programminformation.pdf
- Angelis, L., & Grollio, G. (2003). From the white paper to the concrete future objectives of education and training systems in Europe. *European Education*, 35(2), 55-67.
- Auswärtiges Amt (2004). *Rahmenvertrag*. Retrieved from www.goethe.de/mmo/priv/1527476-STANDARD.pdf
- Auswärtiges Amt (2009a). *Die initiative ausenwissenschaftspolitik*. Retrieved from www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/Aussenwissenschaftsinitiative2009/flyer.pdf
- Auswärtiges Amt (2009b). *Bericht der bundesregierung zur auswärtigen kulturpolitik 2008/2009*. Retrieved from www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/Aktuell-RegionaleKulturVeranstaltungen/100303-AKBP20082009.pdf
- Auswärtiges Amt (2014). *Ägypten: Deutsche universität kairo/ German University Cairo (GUC)*. Retrieved from http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/Wissenschaft/DeutscheHochschulenAusland_node.html#doc364256bodyText1
- Auswärtiges Amt (2014). *Daten, zahlen, partner*. Retrieved from http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/Initiativen/Aussenwissenschaftsinitiative2009/DatenFakten_node

html

- Auswärtiges Amt (2014). *Globalisierung gestalten- partnerschaften ausbauen- verantwortung teilen*. Retrieved from <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/608384/publicationFile/169951/Gestaltungsmaechtekonzept.pdf>
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?: Irrtümer des Globalismus- Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BMBF (2002). *Hochschuldienstrechtsreform: Antworten auf häufig gestellte fragen*. Retrieved from <http://www.forschung.uni-oldenburg.de/download/Fragen.pdf>
- BMBF (2006). *Vorblatt: Entwurf eines gesetzes zur änderung arbeitsrechtlicher vorschriften in der wissenschaft*. Retrieved from www.bmbf.de/pub/WissZeitVG.pdf
- BMBF (2007). *Rahmenprogramm zur förderung der empirischen bildungsforschung*. Retrieved from www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf
- BMBF (2008). *Strategie der bundesregierung zur internationalisierung von wissenschaft und forschung*. Retrieved from www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf
- BMBF (2010). *Aufhebung des hochschulrahmengesetzes*. Retrieved from www.bmbf.de/de/8680.php
- BMBF (2014). *Bildungs- und forschungspolitik in der 17. legislaturperiode*. Retrieved from http://www.bmbf.de/pubRD/26102011_Faktenblatt.pdf
- BMBF (2014). *Der Bologna-Prozess: eine europäische erfolgsgeschichte*. Retrieved from <http://www.bmbf.de/de/3336.php>
- Bolognaprozess (1999). *Der europäische hochschulraum*. Retrieved from www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (2011). *Deutsche entwicklungspolitik auf einen blick*. Bonn, DE: BMZ.
- Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan: Neue wege-neue*

- chancen*. Retrieved from <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2007-10-18-nationaler-integrationsplan.pdf>
- Bundestag (1998). *Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998*. Retrieved from www.wissenschaft.gew.de/Binaries/Binary10902/4_HRG-Novelle.pdf
- DAAD (2014). *Deutsche Studienangebote im Ausland: Talentakquise oder teurer nachhilfeunterricht für deutsche hochschulen?* Retrieved from <http://www.bildungsrepublik.de/2011/05/deutsche-studienangebote-im-ausland.html>
- Deutsches Studentenwerk (2011). *Informationen zu allgemeinen studiengebühren/ studienbeiträgen*. Retrieved from http://www.studentenwerke.de/pdf/Erhebung_allgemeine_Studiengebuehren_2011.pdf
- Ebert, J. (2003). *Preventing Conflict Through Cultural and Educational Exchange*. Retrieved from <http://en.qantara.de/content/preventing-conflict-through-cultural-and-educational-exchange>
- Education and Culture DG (2011). *Lifelong Learning Program: The Erasmus Program 2009/2010*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/0910/report.pdf>
- ENQA (2000). *Transnational European Evaluation Project I*. Retrieved from www.enqa.eu/projectitem.lasso?id=34835&cont=pastprojDetail
- Erling, E. J., & Hilgendorf, S. K. (2006). Language policies in the context of German higher education. *Language Policy*, 5(3), 267-292.
- European Commission (2013). *Number of Erasmus Students Tops 3 million*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-657_en.htm
- Fernuniversität Hagen (2014). *Homepage*. Retrieved from www.fernuni-hagen.de/
- GISMA (2010). *About Us*. Retrieved from www.gisma.com/339.html?&L=1

- Goethe-Institut (2005). *Jahrbuch 2004/2005*. Retrieved from www.goethe.de/mmo/priv/878887-STANDARD.pdf
- Goethe-Institut (2013). *Jahrbuch 2012/2013*. Retrieved from http://www.goethe.de/uun/pro/jb13/Jahrbuch_2012_13.pdf
- Heuss, T. (2010). *Gesammelte zitate*. Retrieved from www.riegl.de/zitate.htm
- Hilgendorf, S. K. (2005). "Brain Gain statt [instead of] *Brain Drain*": the role of English in German education. *World Englishes*, 24 (1), 53-67.
- HRK (2004). *Bologna-Reader: Texte und hilfstellungen zur umsetzung der ziele des Bologna-prozesses an deutschen hochschulen*. Bonn, DE: HRK.
- HRK (2006). *Projekt qualitätssicherung*. Retrieved from http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121.php
- HRK (2011). *Statistische daten zu bachelor-und masterstudiengängen*. Retrieved from www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_03.pdf
- HRK (2014). *Hochschulen in Zahlen 2013*. Retrieved from http://www.hrk.de/uploads/media/2013-04-30_Faltblatt-final_2013_fuer_Internet.pdf
- Humboldt, W. v. (1956). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur anthropologie und bildungslehre* (pp.82-90). Frankfurt/a. M., DE: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Humboldt-Universität (2014a). *Internationalisierungsstrategie der Humboldt-universität*. Retrieved from www.hu-berlin.de/ueberblick/leitung/dok/internationalisierung/standardseite/?set_language=de
- Humboldt-Universität (2014b). *Studium im ausland*. Retrieved from http://www.international.hu-berlin.de/ins_ausland/studierende/studium
- International Bureau of Education (2012). *The International Academy of education*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_23.pdf

- Isehinger, W., & Adam, R. (1995, March 17). Die deutschen interessen nach der wiedervereinigung und ihre au ß enpolitische verwirklichung in europa und der welt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, p.5.
- Jansen, A. K. (2002). *Internationale studiengaenge (master-plus und auslandsorientierte studiengaenge): Zahlen und fakten*. Bonn, DE: Deutsche Akademischer Austauschdienst.
- Kehm, B. M. (2004). Hochschulen in Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.), *Aus politik und zeitgeschichte* (pp.6-17). Berlin, DE: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1977). *Power and Interdependence*. Boston, US: Pearson.
- KMK (2000). *Qualitätssicherung/ Evaluation der lehre: Die deutsche position im europäischen kontext*. Retrieved from www.kmk.org/doc/beschl/qualitaet.pdf
- KMK (2010). *Strukturvorgaben für die einföhrung von bachelor-/bakkalaureusund master-/magisterstudiengängen*. Retrieved from www.hrk.de/de/download/dateien/strukvor.pdf
- Kneipp, J. (2012). *Elitestatus für humboldt-universität*. Retrieved from <http://www.adlershof.de/news/elitestatus-fuer-humboldt-universitaet/>
- Knight, J., & Wit, H. d. (1995). Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. d. Wit (Ed.), *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp.5-32). Amsterdam, NL: EAIE.
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. D. Wit, (Eds.), *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries* (pp.5-19). Amsterdam, NL: EAIE.
- Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. In OECD (Ed.), *Quality and Internationalization in Higher Education* (pp.13-29). Paris, FR: OECD.

- Lanzendorf, U., & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen- ein abschied von etablierten werten der internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 219-238.
- Michels, E.(2005). *Von der deutschen akademie zum goethe-institut: Sprach-und auswartige kulturpolitik 1923-1960*. Retrieved from <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2006-2-102.pdf>
- Nietiedt, T. (1996). *Kommunikationspolitik für hochschulen. analyse und instrumentarium*. Frankfurt am Main, DE: Peter Lang Publishing.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Poole, D. (2001). Moving toward professionalism: The strategic management of international education activities at Australian university and their faculties of business. *Higher Education*, 42, 395-435.
- Robertson, S. L. (2003). WTO/GATS and the global education services industry. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 259-266.
- Rooijen, M. V., Jones, D. R., & Adam, S. (2003). *The Multinational University*. Amsterdam, NL: EAIE.
- Schreiterer, U., & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie im Auftrag des DAAD*. Gütersloh, DE: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Scott, R. A. (1992). *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: The Case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield, DE: CBIS federal.
- Spiewak, M. (2001). *Next exit phoenix-bildung als produkt: die größte private universität der USA lehrt traditionelle hochschulen das fürchten*. Retrieved from http://www.zeit.de/2001/04/200104_online-uni.xml
- Statistik-Portal (2014). *Anteil ausländischer studierender an deutschen*

- hochschulen vom wintersemester 1998/99 bis 2012/13*. Retrieved from <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/>
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden, DE: Statistisches Bundesamt.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2005). *Stiftung zur akkreditierung von studiengängen in Deutschland*. Retrieved from www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/b_ZEvA-Bewertungsbericht.pdf
- UNESCO (2002). *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131402e.pdf>
- UNESCO (2005). *Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141768e.pdf>
- UNESCO (2013). *Education Sector Technical Notes Quality Assurance in Higher Education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002221/222126e.pdf>
- UNESCO/OECD (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education, Proposed Dissemination and implementation process*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf>
- UNESCO/OECD (2014). *UNESCO/OECD 3rd Forum on Trade in Educational Services*. Retrieved from www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263238_32230710_1_1_1_1,00.html
- Universität-Stuttgart (2003). *Universität stuttgart ist patenuniversität: Eröffnung der German University in Cairo (GUC)*. Retrieved from www.uni-stuttgart.de/aktuelles/presse/2003/74.html

- Universität-Stuttgart (2008). *Gelungenes modell des bildungsexports: Fünf jahre German University in Cairo*. Retrieved from www.uni-stuttgart.de/aktuelles/presse/2008/118.html
- University of Phoenix (2010). *Homepage*. Retrieved from www.university-of-phoenix.org/start.htm?cmv=true&visitor=r6ttQ2waEf%2BY4OsoE4pEew%3D%3D
- Wit, H. d. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. London, UK: Greenwood Press.
- World Trade Organization (1998). *Education Services (S/C/W/49, 23 December 1998): Background Note by the Secretariat*. Retrieved from http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.wto.org%2Fenglish%2Ftratop_e%2Fserv_e%2Fw49.doc&ei=OftPUtC0OIbxkAWA2oCwAg&usg=AFQjCNGbpBn6cdrWx4dqHQ60vTC-yWIyKA&bvm=bv.53537100,d.dGI
- Zehnpfennig, B. (2010). Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess. *Synthesis Philosophica*, 49, 121-130.

謝誌

本文為行政院科技部補助專題研究計畫（計畫編號：NSC 102-2410-H-260 -028 -）之研究成果之一，謹此致謝。

美國特許學校經營與成效之研究

秦夢群 *

摘 要

特許學校之設立目標，乃在試圖鬆綁僵化的教育體制，以營造具有競爭力之組織。本文試從歷年國內外相關研究，檢視分析美國特許學校之經營成效與相關爭議。研究發現特許學校之出現，確實對於傳統公立學校產生衝擊，特許學校在學生學術成就表現上，也大多較傳統公立學校為佳。整體而言，針對特許學校學生學習成就之分析，多數研究結果顯示雖然大部分特許學校經費較為不足，卻仍可創建較高的學生學業成就。此外，部分結果則發現在較低之年級，特許學校學生表現會產生更為顯著之進步。在未來研究中，研究方法與設計的改進乃是當務之急，以能系統性了解特許學校在教育運作中之影響。

關鍵詞：特許學校、教育選擇權

* 秦夢群，國立政治大學教育學院特聘教授

電子信箱：mcchin@nccu.edu.tw

來稿日期：2014年7月1日；修訂日期：2014年7月17日；採用日期：
2014年10月2日

A Study on the Outcomes of Charter Schools in the United States

Joseph Meng-Chun Chin*

Abstract

The introduction of charter schools into the education system was mainly for improving school outcomes through deregulation with more flexibility and competition. This study presents the empirical evidence of the performances of charter schools on student and school outcomes in the United States by examining a broad array of literature and researches. It is found that the emergence of charter schools has brought about noticeable impact on traditional public schools, although not consistently. Research findings on charter schools and their impact on student achievement are mixed while several studies provide some evidences that charter schools improve student achievement in the early grades. Improvement on methodology is needed to examine the charter school impacts in future studies.

Keywords: charter school, school choice

* Joseph Meng-Chun Chin, Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: mcchin@nccu.edu.tw

Manuscript received: July 1, 2014; Modified: July 17, 2014; Accepted: October 2, 2014

特許學校一詞乃是英文 charter school 之翻譯。顧名思義，其成立與經營必須經過法律授權之「特別准許」程序。在美國，特許之機關為各州政府，其他國家則往往是主管教育行政機關。經由立法通過，經由審核之私人與團體（如家長、教育專業團體、非營利機構）可以興辦學校，並由政府負擔教育經費。此種公辦民營的學校，可不受一般教育行政法規的限制。因此，其可以依照學生之需求制定不同課程與經營模式。其中如授課時數、課程設計、教師工作、與薪資規定等，與一般傳統學區中小學在制度上有相當程度的差別。

以學校制度的觀點而言，特許學校之興起乃是一大創舉。其在公辦民營的理念下，試圖在既有傳統框架中，鬆綁僵化的教育體制，以創建多元的學習組織。然而，也由於制度彈性之追求，特許學校之運作與經營成效，往往成為正反雙方的爭議焦點。以下即以設立特許學校最為普遍之美國為例，分就主要之經營與成效議題加以分析敘述。

壹、特許學校之設立

特許學校興起之主因乃在美國公立中小學品質之良莠不齊。時間上，特許學校大興於 1990 年代之美國。1991 年，明尼蘇達州於 1991 年率先通過特許學校法，加州於 1992 年跟進。第一所特許學校 St. Paul City Academy 設於 1992 年。至 2012 年，美國中小學學生人數為 49,484,181 人，特許學校之學生為 1,941,831 人，約為全國學生人數之 3.924%，全國特許學校共 5,714 所，總共有 42 州通過特許學校法（Center for Education Reform, 2012）。然而，部分州如緬因州（Maine）、密西西比州（Mississippi）等雖已通過特許學校法，州內卻無特許學校之設立，相關配套措施也未確實制定，特許學校之發展仍有相當之發展空間。

基本上，特許學校乃是公辦民營教育的主要類型之一。政府基於家長的特定需求經由立法程序，給予相關人士或團體獨立辦學之特別授權（Vanourek, 2005）。因此，按照相關法令，特許學校之設立有其一定之法律程序。申請人擬具相關建校經營理念，向所屬州之

授證機構 (chartering authorities) 申請。此類機構依各州規定不同而可能是地方學區 (local school district)、州教育委員會 (state board of education)、或是獨立授證機構 (independent charter-authorizing bodies)。申請者必須組成學校管理委員會獨立經營學校，但卻必須接受規定之經營成效評鑑。基本上，特許學校與政府簽訂契約（多半為 3 至 5 年），以規定雙方認可之教育經營目標。契約結束之前必須進行評鑑，以確保學校設立目標是否已經達成。由於特許學校多為改革現狀之實驗學校，其是否有所作為，自然受到社會之極大關注。受限於種種原因，近年特許學校因評鑑結果不佳而停止興辦者，也有一定之數量。

由於採取公辦民營之形式，特許學校之申請者身分極為多元。其中包括教師、家長、教育利益團體、非營利組織、大學、甚或在某些地方學區，可以允許營利之商業公司興辦學校。其相關規定依據各地需求而有所差異，也使得特許學校之興辦如百花齊放而種類繁多。Stoddard 和 Corcoran (2006) 發現具有以下特性之地區家長，較傾向於支持特許學校：(1) 黑人人口聚集之區、(2) 家庭收入較低之區、(3) 輟學率高與學生成就低落之區。換言之，當家長認為當地傳統學校未能提供適當教育品質，且又無力將子女送入私立學校時，往往希望學區中設有特許學校。

由於各州情況互異，其對特許學校之立法與管制密度各有不同。相關指標如准予設校之數目、申請設校程序、辦學主體、解除管制幅度、特許期間長短等，約可分為低度管制、中度管制、與嚴格管制三種不同類型。低度管制之州如 Arizona 州。其於 1994 年通過寬鬆之特許學校法，規定特許學校雖仍保留為公辦學校之一環，但可大部分脫離傳統教育相關規定之拘束。此外，政府機構、私人（如家長）、私人機構（如商業營利團體）均可擬定計畫加以申請設立。申請設立者可為公立學校改制、私立學校轉型、或新設特許學校。整體而言，規定相當寬鬆，特許學校本身享有極大之自主性。

與之相較，採取嚴格管制之州如密西西比州，其雖於 1997 年通過立法，卻因地方學區之抵制，對於特許學校之興建多所限制。例如不容許民間或私人團體介入，僅容許公立學校改制為特許學校。其申

請過程也是多所管制，必須先取得過半學校教職員與家長之同意，方能向地方學區教育委員會提出申請。核准成立之特許學校不再另設管理組織，而由原本學校行政團隊管理，並接受地方學區教育委員會之監督。教師部分包括延聘資格、權利義務、待遇福利皆與一般公立學校相同。加上學校經費來源及運用也與一般公學無異，實在難以顯現特許學校之獨特性。

在所簽訂之契約中，除明訂學校預定達成之具體成果外，也基於教育實驗性質，准許特許學校免除一定程度之行政法規管制。其中如授課時數、教學進度、教師延聘、工作內容、薪資待遇等，以避免一般公立學校所受到之科層管制。依據簽約之內容，特許學校可以發展學校本位之教學理念，並擺脫外界利益團體（如教師工會）之掣肘。此外，在某些州，學校經費由州政府直接撥款而不再牽制，可使校長擁有較大之人事權與經費權。在此情況下，學校甚而可以按照教師之表現決定其薪資高低，並聘請具有特殊表現但不具教師資格者加入學校。

值得注意的是，為了確保受教機會平等之理念，幾乎各州政府皆規定特許學校之招生必須接受所有學生，不得有任何限制。此舉乃在保障學生不因其特殊背景（如種族、性別、社經地位）而受到不公平之待遇。傳統公辦中小學之績效令各界質疑，其支持者則多以公辦學校不能選擇學生而加以辯護。特許學校之經費既然來自政府之教育經費，自然不能藉篩選學生之手段提升辦學表現，此為各州政府制定相關規定時所設定之底線。

貳、特許學校之種類

綜合相關文獻（Green & Mead, 2003；National Center for Education Statistics, 2012；Prisser, 2011；Weil, 2002；Wells, Lopez, Scott, & Holme, 1999）之分類，特許學校之種類相當繁多。特許學校法之辦學精神乃在鼓勵教師、家長、社區成員、企業界人士等參與教育改革，以提高教育品質。因此，除了宗教團體依照美國聯邦憲法規定不得申

請具有宗教活動或課程的特許學校外，社會各界人士均可依其教育理念提出計畫。影響所及，美國各地出現形式各異特許學校。如依負責人之不同，可分為以下類型之特許學校：

- 一、企業人士主導之學校：由特定之企業人士為回饋社會，進而興辦之特許學校。學校種類包括為社經地位較低之學生設計適合其就學之課程與學校，或是追求卓越成就（如科學）之特色學校。此類學校特別強調績效之評核，即使位於貧民區，仍對學生之出勤與表現嚴格要求，以希望其能養成一定技能。甚而採取現代科技與網絡進行遠距離教學，成立「網路特許學校」（cyber charter school），以便增加學生學習機會。
- 二、特殊教育理念者主導之學校：基於教育理念之不同，具有特殊教育理念與訴求人士，可以申請以特許學校形式興辦各種另類學校。其目的在擺脫國家教育體制的束縛，希望在行政、課程、教學、財政等方面享有一定之獨立性。另類學校以往多為私人興辦，利用特許學校之管道，也可享有政府經費之挹注。
- 三、教師主導之學校：由特殊教師進行學校之籌組與運作。其堅持不同的課程與教法，以滿足不同學生之需求。教學形式極為多元，包括分組教學、開放式課堂、大學先修課程等。基本上，在學生學習與素材之選擇上，教師享有很大的自主權。
- 四、家長主導之學校：多由不滿傳統公辦學校之社區家長擔綱，特別是在社經地位較高之地區。此類家長積極參與學校之運作與管理，並投入私人資源如經費、服務、設備等。此外，此類學校也包括部分之在家教育的實施。以興辦特許學校之名義，解決因宗教與教育理念不同，或身心需求較需在家自行教育的家庭。
- 五、特許學校經營組織主導之學校：其中包括非營利特許學校經營組織（charter management organization, CMO）與營利教育經營組織（education management organizations, EMO）。各州依其法令規定，准許特定組成之特許學校經營組織進行規劃。此類組織多由私人或企業組成，有其一定之辦學理念，其中著名的如「愛迪生學校」（Edison Schools, 1997, 2003, 2006）機構在各州興辦特許學校。

成立數十年之後，特許學校在美國相當受到家長歡迎，此從等待入學特許學校的學生數量可見端倪。家長對特許學校的需求量極高，卻往往不得其門而入，原因主要在許多州刻意立法限制特許學校的入學人數。茲舉數例加以說明。在麻州，等待進入特許學校之學生數已超過全州學校總容量之 55%，康乃迪克州則超過 50% (Petrilli, 2005)。芝加哥地區則更為明顯，特許學校報名人數皆遠超過其容量。全市 28 所特許學校中，有 9 所學校學生報名人數超過容量 3 倍，1 所學校甚至達 10 倍。整體而言，僅有約 3.6% 的學齡學生能夠進入特許學校，比例相當低 (Lake & Rainey, 2005)。至於伊利諾州，根據 Illinois Facilities Fund 的統計，全州僅有 16% 的中學生與不到 50% 的小學生能夠進入績效優良之公立學校，無異更助長家長對於特許學校渴慕與需求 (Kneebone, Logue, Cahn, & McDunnah, 2004)。

參、特許學校之經營問題

特許學校之出現，無意為低迷之美國教育注入活水。然而，改革之路多半艱險重重。特許學校之興辦自然有其阻力。具體言之，大致可分為特定利益團體之抵制與財政不足兩大方面。就前者而言，教師工會、地方學區成員多半反對特許學校之興辦 (Hassel, 1999)。其主因乃在特許學校之自主性 (如對特定法規之豁免)，往往影響利益團體之影響力。基於教育改革思潮與政治氣氛，其不得不妥協；然而卻藉著立法之程序，設下重重關口以逼使特許學校就範 (Wong & Shen, 2002)。其中如對設校數目之限制，或是在設立條文中包括對教師終身職 (tenure) 之保障，以限縮特許學校的用人自由度 (不能因教師表現較差而逕行加以不續聘)。影響所及，特許學校被綁手綁腳，與傳統學校之間並無明顯差異。

在財政不足部分，基於政治之角力，特許學校所得到經費之資助往往較同學區傳統公立學校為低 (Osberg, 2006)。根據 Thomas B. Fordham Foundation (2005) 的調查，16 個主要州的特許學校 (約占全國之 84%) 所獲得之經費數額較同學區傳統公立學校平均要低

21.7%。其中從新墨西哥州 (New Mexico) 之 4.8% 至南卡羅萊納州 (South Carolina) 之 39.5%，皆使特許學校之運作出現困難。研究也顯示與一般公立學校相較，雖然特許學校之低社經學生比例較多，其得到的經費卻相對較少。一般傳統公立學校每生可得到美金 8,528 元的補助，而特許學校卻只有 5,688 元 (Walberg, 2006a)。在另一個研究，Finn、Hassel 和 Speakman (2005) 也發現各州政府對特許學校的補助較一般學校約少 21.7%。

為何會造成如此補助之不公平現象？主要原因乃在部分州立法者受到特定利益團體之壓力，進而要求特許學校成立後，其經費來源與數量必須與地方學區當局磋商。後者為達到控制特許學校之目的，往往在財政獨立上大作手腳。此外，與傳統學校不同，特許學校多半乃是新設學校，開辦成本所費不貲。基於種種之理由拖延與經費之未能到位，進而造成特許學校先天不足，而面臨寅吃卯糧的困境 (Koppich, 1997)。

從教育行政的觀點分析，特許學校乃是美國教育選擇權之重要實驗計畫。其希望保持一般公立學校公平與低學費的優點，也試圖透過豁免繁瑣行政法規的限制，達成私立學校重視經營績效的目標 (黃德祥、林重岑，2007；賴志峰，2007)。特許學校強調創新與具有特色之學校經營，相信透過競爭壓力，可以刺激傳統公立學校之教學品質。與教育券之主張相較，特許學校之設立影響層面較小，又多採取公辦民營的形式，因此較為社會大眾所接受。

特許學校之興辦，給予具有特殊教育需求之家長 (尤其是社經地位較低者) 很大幫助。傳統之公辦學校暴力事件頻傳，學生被放棄後吸毒輟學比例遽增。這些位於大都市之學區，學生背景多來自單親，家庭功能往往失調。諸般不利因素使得教師在教學上動輒得咎，使得學生表現每況愈下。特許學校由於享有一定之自主性，其規模較小可進行小班教學。加上對學生行為規範嚴格，自然較受家長青睞。

然而，Sizer (2005) 之研究顯示，在 2003 年仍有 68% 的州對於特許學校的數量有所限制。55% 的特許學校受到必須與學區教師工會進行「集體協商」 (collective bargaining) 的限制，而 85% 受到特許學校教師招募的額外限制。凡此種種皆牴觸最初成立特許學校之鬆綁

目的。

此外，興辦特許學校也絕非易事，根據教育改革中心之統計，自1992年到2011年，曾有約6,700所特許學校營運，然而有1,036所特許學校已經關閉，比例約為15%。根據National Center for Education Statistics（2012）所顯示之資料，關閉原因林林總總，歸納之後可分為以下數類：

1. 學生表現不如預期：興辦特許學校之初，即需與授證機構簽訂合約，保證學生之學習成就有所精進。學生成就多半會以標準化測驗加以檢測，未如預期者，則可能選擇不再繼續。實務上，家長並不會以學生標準測驗成績為評斷辦學成敗之唯一依據，但若學校毫無進步，則很難再次獲得授證機構的認同。例如根據簽訂之合約，佛羅里達州即規定如果學生學業成績持續被評為F等級兩年，學校即有被勒令關閉之可能。
2. 學校財務問題：較之一般公立學校，特許學校由於必須推出創新之制度與課程，自然花費較大。其財政雖名義上由公家支付，但部分州由於政治因素（如教師工會之抵制），撥給特許學校經費之比例往往較低。加上少數特許學校管理不善，整體財政入不敷出而必須停辦。所謂「金錢不是萬能，沒錢萬萬不能」，興辦特許學校自也不能倖免。此類學校多半學生入學人數不足、缺乏足夠資金、成本過高，以致造成財務之不健全，而無法繼續維持下去。此外，當初設立乃基於獲得特殊經費之支援（如聯邦政府之特殊補助），一旦補助結束，所設立之特許學校即會因財務考量而結束營運。
3. 人事與師資不穩定：特許學校之興辦原因之一，即在打破教師工會之箝制，依據教師表現以決定聘任與否。此舉雖可淘汰不適任者，但也因工作較缺乏「保障」與相關福利之喪失（如必須配合延長上課時間），造成教職員流動率偏高。種種限制使得合格有證照之老師卻步，學校只得退而求其次僱用無照且無經驗之老師，教學品質深受質疑。
4. 設施不足：由於缺乏適度經費支援與學區之抵制，部分特許學校必須借用老舊之教堂或私人房舍進行辦學。其支持者多半有崇高之理念，無奈卻不敵「巧婦難為無米之炊」的困窘。除了教學設備不足

與缺乏活動空間，建築物本身之修繕花費也使學校之財政陷入困境。此外，部分特許學校會面臨擁有設施之機構不願續約之問題。進而促使其不得不關閉。

5. 經營不善：少數特許學校之經營者未能依照學校制定之章程辦學，或是缺少績效考核制度，甚而有挪用公款之欺詐行為，因而被勒令關閉。此種情況雖然數量極少，但對特許學校之聲譽確有極大殺傷力。Karanhya (2013) 曾以一所位於佛羅里達的特許學校 (Voyager Charter School) 為例，研究其開始至結束的原因。結果發現特許學校董事會的管理品質至關重要。由於其未能即時阻止校長任用具有犯罪前科的財務主管，致使學校財務陷入危機，最後導致關閉的結果。如此問題在傳統公立學校之嚴格審計制度下極少出現，但特許學校所強調的彈性，竟為人為不減提供了機會。

肆、特許學校之成效

即使在設立初期，特許學校就遭受各方質疑。在法案審查過程中，即出現許多反對意見，綜合起來可包括下列幾點 (Buckley & Schneider, 2009; Bulkley & Fisler, 2003; Ravitch, 2011)：

1. 特許學校過度重視以各種標準測驗分數所呈現之學生學習成果。導致分數主義掛帥與影響教師教學之多元創新性。
2. 特許學校不受部分法規之限制而享有一定自主。其可以選擇特定學生與採用自創之課程教學，如此即可能會對教育平等造成傷害，進而形成學生種族、社經地位、政治主張之對立。
3. 特許學校之財政經費多半來自州政府之補助，因此造成排擠現象，對於傳統一般公立學校辦學有負面影響。
4. 特許學校之經營者缺乏專業，造成辦學初期弊病叢生，甚而面臨關閉之危機。如此使得學生學習深受影響，白白斷送大好青春。
5. 特許學校可直接由營利團體經營，或深受特定利益團體之影響，教育理念脫離正軌，並可能造成教育之嚴重商品化。

即使有以上之質疑，特許學校之出現，仍帶給許多家長希望。從

歷史的觀點而言，美國公辦中小學校辦學品質低下，特許學校之出現無異令人耳目一新，而造成家長（尤其是社經地位較低之貧民區）趨之若鶩。在特定區域如黑人群集之華盛頓特區，大批學生排隊等待入學。由於僧多粥少，往往必須經由電腦抽籤以決定入學名單。

然而，特許學校雖已有數十年歷史，但其是否為拯救美國教育之特效藥，相關研究雖已盈箱滿篋，但至今仍未有所定論。為了解特許學校的功能成效，學者專家從各層面進行研究，發現與結論卻莫衷一是，往往基於地域或學校之不同而有所差異（Merseeth, Cooper, Roberts, Tieken, Valant, & Wynne, 2009；Prisser, 2011）。贊成者認為特許學校之出現，至少為無助之家長提供另一選擇；反對者則指控特許學校在瓜分傳統公辦學校資源之餘，卻未能提升學生學習成就，根本是事倍功半多此一舉。此外，由於特許學校之少數民族學生（如黑人）比例偏高，其也被人指責為是助長種族隔離。特許學校成立之初衷乃在鬆綁傳統體制、幫助學生尋求最適學校、與提升學習成效。成立至今，贊成與反對者仍舊僵持不下，因此必須進一步以嚴謹的研究入手，探討辦學成效與是否達成既定目標。

以下即分別從三個指標來探討特許學校的經營成效，其中包括(1)特許學校學生學術成就表現。(2)成立特許學校對於公立學校經營之影響。(3)社會對特許學校的了解與肯定程度。茲分述如下：

一、學生學術成就表現

如上所述，特許學校之興起，與傳統公立學校之經營成效不彰具有密切關係。既然希望另起爐灶，社會對於特許學校之表現自然寄以厚望。此外，在簽訂合約時，特許學校之辦學者必須接受定期評鑑之要求。實務上，學生之學術成就表現（academic achievement）往往成為評鑑的焦點。

自2000年之後，相關研究數量漸增，大致可分為單一時間點研究（one-time study）與多個時間點研究（over-time study）兩大類。一般而言，前者多在特定時間點進行橫斷面之研究；後者則利用多個時間點進行深入追蹤與比較研究。至今單一時間點最全面之研究，係屬哈佛大學經濟學家 Caroline Hoxby 所進行之分析。Hoxby（2004）

傾全力蒐集全美 99% 的特許學校資料並加以深入分析，主要研究發現包括：（1）與一般公立學校相比，特許學校學生在閱讀能力平均高出 5.2%，數學能力則高出 3.2%。（2）特許學校經營時間越長，學生學術成就的提升比率就越顯著。例如經營 1-4 年的特許學校，在閱讀方面高出一般公立學校 2.5%，經營 5-8 年的學校高出 5.2%、經營 9-11 年的學校則高出 10.1%。（3）特許學校設立越普遍的州，不同學校學生學術成就差異就會越顯著。例如普設特許學校之阿拉斯加州在閱讀與數學上皆高出 20%，亞歷桑那州高出 10%，加州則在閱讀與數學上分別高出 9% 與 5%。

此外，根據 Hoxby（2004）之研究，貧窮與西班牙裔學生在特許學校裡會有更顯著的進步表現。相較於一般公立學校，此兩類學生在特許學校所占比例較高，其表現較佳之事實，可以因此肯定特許學校幫助弱勢學生之設立初衷。在另一方面，Hoxby 也發現如果州所制定的相關特許學校法令較早（平均年度為 1996 年）、配套政策較為完善、與補助特許學校更為確實，則境內特許學校學生會有更佳之表現機率。此因即使美國各州如今皆已制定特許學校相關法律，但在執行上卻有所差異。惟有州政府能確實依法支持特許學校，使其能夠獲得充足辦學經費與課程教學之自主，學生成就才有機會有所增進

在較早之研究中，Hoxby（2001）即發現在大型都會之學區中，如果能夠確實執行教育選擇權，則境內因政策所設立之特許學校會有其一定優勢。例如在核心課程如英文、數學、科學等學科之學業要求，會高於一般公立學校約 35%。Walberg（2006b）也發現此類特許學校具備擁有較佳設備、使用標準測驗、與更注重學生學業等特質。影響所及，學生之學業成就與一般公立學校相比，即有顯著之提升。

此外，Greene、Forster 和 Winters（2003）也在 11 個州進行長達一年的研究。其發現特許學校學生在數學與閱讀測驗方面，比公立學校學生分別高出 3% 與 2%。此種情況在高中階段更為明顯。

與 Hoxby 的研究方法有所不同，Miron 和 Nelson（2004）採取統合分析（meta-analysis）的方式進行分析。其蒐集 18 個相關特許學校與傳統公立學校之研究，希望了解特許學校之成效。結果發現，若從表面之原始分數進行檢視，特許學校學生確實在成就分數上顯示微弱

的全面提升。然而，在去除研究方法較不完備（如缺乏比較組，缺乏公立學校之資料）之研究後，整體成長分數即趨向於零。在數量部分，具有比較組之研究，6個具有正面效應，5個具有負面效應，整體呈現毫無趨勢之現象。

之後，Hassel 和 Terrell（2006）也針對數十個相同題材之研究進行分析。其篩選之方式較為特別，僅蒐集 18 個採用縱斷研究法（longitudinal）之研究，如此即可得到學生數年來之進步分數。在與同區傳統公立學校比較後，發現 16 個研究顯示特許學校學生有正向之進步。

相較於 Hoxby 的研究結果，向來反對設立特許學校的 American Federation of Teachers（2003）（即美國教師聯盟，為全國第二大的教師工會），即以「全國教育成長測量中心」（National Assessment of Educational Progress，簡稱 NAEP）所提供之數據進行研究。NAEP 的負責單位雖為隸屬美國教育部之教育統計中心（National Center for Education Statistics, Department of Education），但實際政策決定則由超黨派之「國家評量管理委員會」（National Assessment Governing Board）加以主導。NAEP 依法定期針對不同階段學生之閱讀、數學、科學等項目進行評量。在此之後，National Center for Education Statistics 也利用 NAEP 的調查數據以對照美國教師聯盟之相關研究結果（兩者詳見 Nelson, Rosenberg, & Van Meter, 2005）。與 Hoxby 的研究結果相牴觸，兩個研究皆顯示特許學校黑人與西班牙裔學生，與公立學校學生比較並無顯著差異。除了其可在特許學校獲得免費午餐之優惠外，在都會地區之特許學校學生甚而較學區公立學校學生表現更差。

然而，以上兩個研究被批評為可信度較低，主因乃在其所使用之樣本數太小。NAEP 所蒐集之樣本僅限所有學校的 3%，而其中特許學校之所占比例更小。如此在配對比較特許學校與公立學校時即容易產生統計誤差，形成效度不足之疑義。

由於單一時間點研究有失之片段的問題，因此部分學者採取多個時間點研究的方式，試圖探討特許學校學生的學業成就表現。Hassel（2005）即採取長期追蹤學生表現的方法，整理 26 項多個時間點研

究。由於學生表現會受到學生背景與非學校因素之影響，因此分析多個研究，可以較為沖淡干擾因素之影響。Hassel 之研究發現：（1）計有 12 項研究顯示特許學校在整體表現較一般公立學校為高。（2）計有 4 項研究顯示特定種類的特許學校表現會較一般公立學校更佳，其中如小學、高中、或為弱勢學生特設之學校。（3）計有 6 項研究表示特許與一般公立學校之間在表現上無顯著差異。（4）計有 4 項研究顯示特許學校的整體成果乃是落後而不如預期的。

學者 Hoxby 和 Rockoff（2005）的研究則試圖比較特許學校與一般公立學校學生之學業成就。其以當時全國最大之特許學校「芝加哥國際特許學校」（Chicago International Charter School）為樣本進行研究。該校當時雖設有九個校區，但因報名學生眾多，而必須採用「樂透系統」（lottery system）進行抽籤以決定錄取名單。由於報名參與抽籤的學生在背景（尤其是內在學習動機）部分極為相似，唯一之差異在於日後是否能夠進入特許學校。基於此，Hoxby 和 Rockoff 以「抽中進入特許學校」（lotteried in）與「未抽中進入特許學校」（lotteried out）兩類學生進行追蹤比較。主要研究發現包括：（1）五年級以前進入特許學校的學生在閱讀上會提升 6 個百分點，數學則提升 5-6 個百分點。（2）如果學生每年持續保持如此進步幅度，則五年內進入與未進入特許學校的兩類學生之間的差距將會拉的更大。此種趨勢將導致一般公立學校存在與辦學之危機。

在其他相關研究部分，Solmon 和 Goldschmidt（2004）在 Arizona 州進行研究，以測試特許學校因為吸引好學生所以績效良好之論述。兩人分析 873 所學校之 62,207 位學生 157,671 項測驗成績，研究結果發現：（1）整體而言，相較於公立學校的同儕，特許學校招收之學生原本較為低成就。其原因包括轉學、社經地位較低、與不會說英語等。（2）儘管有上述之不利因素，學生進入特許學校後，相較於公立學校同屆學生，每年卻有三個百分點的學業成績提升。（3）特許學校學生在 12 年級時之 SAT 成績，已超過公立學校之同儕。長期而言，學生在八年級轉學時造成的短期不適，並無改變其在特許學校長期學習成長之結果。

此外，Booker、Gilpatric、Gronberg 與 Jansen（2004）則以德州

的特許學校學生作為研究對象。其追蹤五組四年級學生數年，結果發現整體而言，學生轉至特許學校就讀，第一年往往出現閱讀與數學成績退步之現象。然而，如果繼續留在特許學校，則其成績會呈現逐年進步之態勢。即使如此，學生進步之幅度，仍無法填補第一年入學之退步差距。

學者 Loveless、Kelly 和 Henriques (2005) 則比較加州 49 所於 2001-2004 年轉型成特許學校，與其在 1986-1989 年為公立學校時的學生學業成績。其發現學校在學生特質、教師待遇等方面並無顯著改變，但以特許學校方式經營後，學生學業成績卻有顯著改變。此項研究對於將績效不彰的公立學校轉變為特許學校的主張，提供強而有力的證明。

之後，Sass (2006) 則以 1999-2003 三個學年中，佛羅里達州學生在「佛羅里達學科成就測驗」(Florida Comprehensive Achievement Test) 之分數進行分析。學生年級從三年級至十年級，計有一百萬人。其中轉學至特許學校者則有 25,000 人。結果發現無論在數學或閱讀分數上，特許學校均呈現負面成效，尤其是在每年的進步平均分數部分。

在 Sass 的研究中，也對不同特質之特許學校進行比較。其中如 (1) 學生來源：分為有特定來源（如低收入學生、特教學生）、與無限制來源兩種。(2) 經營團隊：係屬非營利組織 (non-profit management company)、與營利組織 (profit management company) 兩種。結果發現有特定來源之特許學校在數學成績上顯著較差，閱讀部分則無差異。至於兩種營利組織彼此之間在學生分數上，則無顯著之差異。

綜合上述研究，可以看出多數研究結果顯示，特許學校在學生學術成就表現上，整體而言大多較傳統公立學校為佳。此種現象在大部分特許學校成立年限較低、經費較為不足（與傳統公立學校相比）的情況下，可以說是難能可貴。在另一方面，運用較少經費卻可創建較高的學生學業成就，是否意味將特許學校完全鬆綁可以獲得更高成果？值得未來進一步加以探討。

二、成立特許學校對於公立學校經營之影響

特許學校的設立初衷，乃解決傳統公立學校績效不彰之弊病，並提供家長更大的教育選擇權。其出現不啻在教育市場投下石塊，其所能引起之波動，即成為教育學者關心之課題。無可避免的，傳統公立學校由於出現新的競爭者，必定受到一定程度的影響。為了爭取家長之青睞，公立學校往往必須改變經營方式，或是研發新的教育課程與教法。在 Vanourek (2005) 所發表之報告中，發現當時雖然特許學校的學生僅占全體學生之 2%，但其市場影響卻不可小覷。其對公立學校之影響則從微小至巨大而有所不等，端看當地特許學校的背景與得到的資源而定。

公立學校之擔心並非無的放矢，根據 Clowes (2004) 的調查，竟有高達 89% 的非洲裔家長表示只要經濟能力許可，希望將孩子送到收費更高的私立學校。就此而言，採取公辦民營模式的特許學校同樣對其有一定之吸引力。究其原因，乃在家長極為重視經營成效的保證。Hoxby (2004) 也發現特許學校所以吸引家長之主因之一，即在如果經營成效未符期待，就會被強制改進甚或停辦，而此在公立學校則不會發生。

數位學者則在個別州進行調查研究。例如 Hoxby (2002) 針對密西根與亞利桑納州的公立學校，分析特許學校對其的影響。其發現特許學校雖然會使公立學校流失 6% 的學生，但兩州的公立學校並無進行顯著的教育改革。然而在另一方面，密西根州公立學校由於面對特許學校的競爭，其在 1992-1993、1999-2000 年間，四年級學生在閱讀與數學成績進步 1.21% 及 1.11%。七年級生則進步 1.37% 及 0.96%。亞歷桑那州則具有較完備的特許學校相關法規，特許學校入學率也是美國最高的特點。其公立學校四年級學生閱讀與數學則進步 2.31% 與 2.68%；七年級學生的數學則進步 1.59%。以上兩州之情況，皆顯示特許學校的出現與競爭，基本上會帶動傳統公立學校的進步。

此外，Booker、Gilpatric、Gronberg 與 Jansen (2008) 利用八年之資料進行德州的研究。其顯示 1996-97 年度全州有 2,412 名學生就讀於 16 所特許學校，至 2001-2002 年度增加為 47,000 名就讀於 179

間特許學校。其發現特許學校之競爭，有助於提升公立學校學生的學業表現（尤其是在 1995-96 年度表現低於平均數之學生）。此種現象，其將之稱為「特許滲透」（Charter penetration）。Holmes、Desimone 和 Rupp（2003）則在北卡羅萊納州進行研究，發現雖然全州只有 1% 的學生進入特許學校，卻對傳統公立學校卻有顯著影響。研究顯示雖然選擇特許學校的學生學業成就多半會高於平均數，但就讀於公立學校學生也有進步，其在測驗分數之進步幅度上，較 1999-2000 年度之 1.7% 多了 0.5% 以上。

以上之研究多半顯示特許學校對於傳統公立學校具有正面之激勵效果。然而，Teske、Schneider、Buckley 及 Clark（2001）之研究卻提出反證。其調查當時在麻州、紐澤西州、及華盛頓特區，雖然學生有轉入特許學校的趨勢，但並未對傳統公立學校產生顯著之刺激效果。研究者認為主因乃在當時基於利益團體之堅持，州法律保障普通公立學校不會因為失去學生，而降低原有預算之金額。有恃無恐之下，特許學校之出現，自然難以激起公立學校之改革決心。

三、社會對特許學校的了解與肯定程度

在教育體制中，特許學校屬於新興的教育學校型態，因此社會與家長對其之評價，對於經營之成敗具有極大影響力。在社會大眾的看法部分，Vanourek（2005）之調查顯示即使在 2005 年，仍有約 66% 之民眾對於特許學校的了解為「非常有限」（very little）或是「完全不了解」（nothing at all）。此比例雖高，但較之 1999 年之數據，已經降低了 16%。

然而，如果進一步對調查樣本進行解說，讓其了解特許學校的特質與模式後，情況卻有所改變。民眾贊成特許學校者之比例由 37% 增加至 60%，反對者由 17% 增加至 30%，不能決定者則由 46% 減少至 10%。此外，樣本中具有家長身分者，有半數願意將子女送入特許學校就讀。

以上調查研究顯示，美國社會大眾對於特許學校抱持正面看法之比例持續成長，但卻是在其具有一定了解程度之前提下。身為新興的學校型態，特許學校必須憑藉各種管道宣導其理念，方能獲得多數社

會民眾之肯定。

在相關家長的看法研究部分，Solmon、Paark 和 Garcia（2001）調查亞利桑納州 239 所特許學校，並由家長與教育專家予以評價。其結果發現家長與教育專家工作者對於特許學校的評價相當接近。此外，家長選擇特許學校最主要的原因，分別為特許學校具有較佳的師資（44.8%）、不滿先前學校的課程與教法（40%）、與他人告知特許學校表現較優（34.6%）等。此顯示家長選擇特許學校之主要考量為學業因素，而非其他非學術因素（如就近入學、學校體育表現等）。

學者 McCully 和 Malin（2003）則針對紐約市 300 位家長進行調查。發現其對特許學校之各個評鑑項目，均傾向「極度滿意」（extremely satisfied）。在各項目之滿意度部分，分別包括校園安全（90%）、家長與教師關係（87%）、課業數量（86%）、班級人數（85%）、學術品質（84%）、與教職員專業度（81%），皆高於 80% 以上。整體而論，相較於上一個就讀學校，42% 之家長給予目前之特許學校 A 之評價，而 21% 家長則認為上個學校為 A。在教學品質上，51% 家長給特許學校 A 之評價，28% 則給予 B 之評價。此外，本研究也將「繼續就讀」（reenrollment）之比率，視為評斷特許學校優劣之重要指標。結果發現紐約市選擇特許學校之家長，有 79% 會讓子女繼續留在同一所特許學校就讀。

伍、結語

綜合以上相關研究，可以了解美國特許學校之經營與辦學成效。其結論可歸結如下：

- 一、從 1992 年之最初設立，特許學校在數量上已有一定程度之增加。雖然基於種種因素，仍有部分人士質疑特許學校成立之價值，但依據各項調查，特許學校仍大致受到社會民眾與家長的持續支持。
- 二、與傳統公立學校相較，特許學校基於經費與法規之限制，有其一定之辦學困難度。研究指出即使州之特許學校占有所有學校之比例

仍低，但卻能藉由競爭之態勢，對周遭之傳統公立學校形成正面影響。然而，相較於傳統學校，特許學校的數量目前仍低，且多半受制於法令之限制，因此較無法判定其是否能帶入商業市場機制，以促進學校之間的進步。即使如此，目前研究仍顯示特許學校產生之競爭機制，即使規模較小，但仍對學生學習成就具有正面之影響

- 三、在特許學校學生學業表現進步程度是否勝過公立學校學生之議題上，各項研究結果呈現歧異之態勢。從目前所得知之發現中，顯示小學階段之特許學校學生表現傾向優於公立學校學生。必較之下，中學階段則並無一致之趨勢。此外，相關研究顯示建立歷史較長之特許學校學生表現較佳。至於在測試學生成就之兩大領域（閱讀與數學）部分，研究之結果也是相當歧異。難以確立特許學校之經營，在閱讀與數學成就上之進步或落後程度。
- 四、目前研究特許學校經營與辦學成效的最大困難，乃在研究方法上之限制。雖然學者利用各種模式如後設分析（meta-analysis）、隨機分派模式（random assignment model）、固定效果模式（fixed effects model）進行分析，但囿於各種限制，其所得之結果在研究方法上難以周延。其中如特許學校之異質性（heterogeneity）即常被忽略。相關變項如學生社經地位、學習能力等關乎學生學習成就甚深。未來在執行相關研究時必須儘量將其納入分析，如此方能一窺特許學校之實際經營成效

參考文獻

- 黃德祥、林重岑（2007）。美國網路特許學校的發展與爭議，**教育研究月刊**，**154**，159-171。〔Huang, D. X., & Lin, C. C. (2007). The development and dispute of the cyber charter school in U.S. *Journal of Education Research*, *154*, 159-171.〕
- 賴志峰（2007）。學校領導的影響因素、實踐與效果：以一所特許學校的經驗為例，**當代教育研究**，**15**（4），93-128。〔Lai, C. F.

- (2007). The influences, practices, and effects of school leadership: A case study of a charter school in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(4), 93-128.]
- American Federation of Teachers (2003). *Update on Student Achievement for Edison Schools Inc.: The Emerging Track Record*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.
- Booker, K., Gilpatric, S., Gronberg, T., & Jansen, D. (2004). *Charter School Performance in Texas*. Unpublished manuscript. Texas A&M University and University of Tennessee at Knoxville.
- Booker, K., Gilpatric, S., Gronberg, T., & Jansen, D. (2008). The effect of charter schools on traditional public school students in Texas: Are children who stay behind left behind? *Journal of Urban Economics*, 64, 123-145.
- Buckley, J., & Schneider, M. (2009). *Charter schools: Hope or hype?* Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Bulkley, K., & Fislser, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. *Educational Policy*, 17(3), 217-243.
- Center for Education Reform (2012). *Charter School Laws Across the States: Ranking and Scorecard (13th ed.)*. Retrieved from http://www.edreform.com/wp-content/uploads/2012/04/CER_2012_Charter_Laws.pdf
- Clowes, G. (2004). *Polls Show Vouchers are Popular and Would be Widely Used*. Retrieved from <http://news.heartland.org/newspaper-article/2004/10/01/>
- Edison Schools (1997). *Annual Report on School Performance*. New York: Edison Schools, Inc.
- Edison Schools (2003). *Fifth Annual Report on School Performance, 2001-2002*. New York: Edison Schools, Inc.
- Edison Schools (2006). *Eighth Annual Report on School Performance, 2002-2003*. New York: Edison Schools, Inc.
- Finn, C. E., Hassel, B. C., Speakman, S. (2005). *Charter School Funding:*

- Inequity's Next Frontier*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Green, P. C., III, Mead, J. F. (2003). *Charter schools and the law: Establishing new legal relationships*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Greene, J.P., Forster, G., & Winters, M. A. (2003). *Apples to apples: An evaluation of charter schools serving general student populations* (Education Working Paper 1). Retrieved from http://www.ait.org.tw/infousa/enus/education/overview/docs/ewp_01.pdf
- Hassel, B. C. (1999). *The charter school challenge: Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hassel, B. C. (2005). *Charter school achievement: What we know*. Chapel Hill, NC: Public Impact.
- Hassel, B. C., & Terrell, M. G. (2006). *Charter school achievement: What we know* (3rd ed.). Washington DC: National Alliance for Public Charter Schools.
- Holmes, G. M., Desimone, J., & Rupp, N. G. (2003). *Does school choice increase school quality*. Unpublished manuscript. Harvard University and the National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C. M. (2001). If families matter most, where do schools come in? In T. M. Moe (Ed.), *A Primer on America's Schools* (pp. 89-125). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hoxby, C. M. (2002). How school choice affects the achievement of public school students. In P. T. Hill (Ed.), *Choice with Equity* (pp. 158-162). Stanford, CA: Hoover Institute Press.
- Hoxby, C. M. (2004). *Achievement in charter schools and regular public schools in the United States: Understanding the differences*. Unpublished manuscript. Harvard University and the National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C. M., & Rockoff, J. E. (2005). *The impact of charter schools on student achievement: A study of students who attend schools*

- chartered by the Chicago Charter School Foundation*. Unpublished manuscript. Harvard University and the National Bureau of Economic Research.
- Karaxha, Z. (2013). When the “dream” turns into a nightmare: Life and death of Voyager Charter School. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 576-609.
- Kneebone, E., Logue, T., Cahn, S., & McDunnah, M. (2004). *Here and now: The need for performing schools in Chicago’s neighborhoods*. Chicago: Illinois Facilities Fund.
- Koppich, J. E. (1997). Considering nontraditional alternatives: Charters, private contracts and vouchers. *The Future of Children*, 7(3), 96-111.
- Lake, R., & Rainey, L. (2005). *Chasing the blues away: Charter schools scale up in Chicago*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Loveless, T., Kelly, A., & Henriques, A. (2005, June). What happens when regular public schools convert to charter schools? *Entrepreneurship in Education Conference*. Los Angeles: University of California.
- McCully, D., & Malin, P. J. (2003). *What parents think of New York’s charter schools*. (Civic Report 37). Retrieved from http://www.manhattan-institute.org/html/cr_37.htm
- Merseth, K. K., Cooper, K., Roberts, J., Tieken, M. C., Valant, J., & Wynne, C. (2009). *Inside urban charter schools: Promising practices and strategies in five high-performing schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Miron, G., & Nelson, C. (2004). Student academic achievement in charter schools: What we know and why we know so little. In K. E. Bulkey & P. Wohlstetter (Eds.), *Taking account of charter schools: What’s happened and what’s next?* (pp. 161-175). New York: Teacher College Press.
- National Center for Education Statistics (2012). *2011-12 national charter school & enrollment statistics*. Retrieved from <http://www.edreform.com/wp-content/uploads/2012/03/National-Charter-School->

- Enrollment-Statistics-2011-12.pdf
- National Center for Education Statistics (2012). Retrieved from <http://nces.ed.gov/programs/stateprofiles/>
- Nelson, F. H., Rosenberg, B., & Van Meter, N. (2005). *Charter school achievement on the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Osberg, E. (2006). Charter school funding. In P. T. Hill (Ed.), *An assessment by the Hoover Institution's Koret task force on K-12 education: Charter schools against the odds* (pp. 45-70). Stanford, CA: Education Nest Books.
- Petrilli, M. (2005). Identity crisis: Can charter schools survive accountability. *Education Next*, 5(3), 56-58.
- Prisser, O. M. (2011). *Charter schools: Impact and grant challenges*. NY: Nova Science Pub. Inc.
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. NY: Basic Books.
- Sass, T. R. (2006). Charter school and student achievement in Florida. *Education Finance and Policy*, 1(1), 91-122.
- Sizer, T. R. (2005). Don't tie us down. *Education Next*, 5(3), 59-61.
- Solmon, L., Paark, K., & Garcia, D. (2001). *Does charter school attendance improve test scores? The Arizona results*. Phoenix, AZ: Goldwater Institute. Retrieved from <http://www.goldwaterinstitute.org/article/967>
- Solmon, L.C., & Goldschmidt, P. (2004). *Comparison of traditional public schools and charter schools on retention, school switching, and achievement growth*. (Policy Report No. 192). Retrieved from Goldwater Institute <http://www.goldwaterinstitute.org/article/1250>
- Stoddard, C., & Corcoran, S. P. (2006). The political economy of school choice: Support for charter schools across states and school districts. *Journal of Urban Economics*, 6, 27-54.

- Teske, P., Schneider, M., Buckley, J., & Clark, S. (2001). *Does charter school competition improve traditional public schools?* (Civic Report 10). Retrieved from http://www.manhattan-institute.org/html/cr_10.htm
- Thomas B. Fordham Foundation. (2005, August). *Charter school funding: Inequity's next frontier*. Washington, DC. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WMG-4M6RYSG-1/2/e54bc3a48c60eea5e1907e575378e0a1>
- Vanourek, G. (2005). *State of the charter school movement 2005: Trends, issues, and indicators*. Washington, DC: Charter School Leadership Council.
- Walberg, H. J. (2006a). High-poverty, high-performance schools, districts, and states. In E. A. Hanushek (Ed.), *Courting failure: How school finance lawsuits exploit judges' good intentions and harm our children* (pp. 79-103). Stanford, CA: Education Next Books.
- Walberg, H. J. (2006b). Improving educational productivity: An assessment of extant research. In R. F. Subotnik and H. J. Walberg (Eds.), *The scientific basis of educational productivity* (pp. 103-160). Greenwich, CT: Information Age.
- Weil, D. K. (2002). *Charter schools: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABCCLIO.
- Wells, A. S., Lopez, A., Scott, J., & Holme, J. J. (1999). Charter schools as postmodern paradox: Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69(2), 172-204.
- Wong, K. K., & Shen, F. X. (2002). Politics of state-led reform in education: Market competition and electoral dynamics. *Educational Policy*, 16(1), 161-192.

日本高等教育國際化與國際化人才培育——秋田國際教養大學之個案研究

譚君怡 * 周祝瑛 **

摘要

在全球化人才需求日增的趨勢下，日本的高等教育國際化政策愈來愈強調培育學生的國際化素養，因此一些長期推動國際化教育的教學型大學逐漸受到矚目。本文以其中近年備受各界肯定的「秋田國際教養大學（AIU）」為研究個案，探討此高教國際化改革趨勢。本文首先回顧日本高教國際化的發展脈絡以及所面臨的困境，而後介紹 AIU 推動大學國際化的具體教育實踐：包括如何推動全英語校園、國際化博雅教育、交換留學必修制度、多元入學管道、以及相關配套措施。此外，為理解在 AIU 之教育設計下學習者當事者的教育經驗，本研究對 17 名在校學生與國際學生實施訪談。從日本大學國際化政策，以及 AIU 培養國際人才的理念與實務經驗，發現該校在各種條件不如其他老牌國立大學的情況下，能夠在短短十年間，以教學國際化為主、學生強制性出國交換為輔、透過全校性博雅教育課程、以及建構多元文化的校園氣氛，為日本開創了大學國際化與畢業生深受雇主歡迎的知名案例。台灣與日本皆屬於非英語系國家，日本在推動高教國際化政策時，其實所面臨的困難與阻礙，並不亞於台灣。而台灣當前高教國際化政策問題，如：追求大學國際排名、國際論文發表數與影響力、國際學生招收數量、大學英語授課比例等之外，是否應該重新予以檢視與自我定位。他山之石可以攻錯，如何檢討當前我國高教國際化政策，鬆綁高教體制、尊重各校發展國際化之特色與條件，回歸教學品質與校園文化，應該是 AIU 案例提供台灣最大之啟示。

關鍵詞：高等教育國際化；日本高等教育；秋田國際教養大學；全球化關鍵能力；國際博雅教育

* 譚君怡，東京大學教育學系博士候選人

** 周祝瑛，國立政治大學教育學系教授

電子信箱：tanch@umich.edu；iaezpc@nccu.edu.tw

來稿日期：2014 年 8 月 5 日；修訂日期：2014 年 9 月 1 日；採用日期：2014 年 10 月 2 日

Internationalization of Higher Education and Global Human Resources Development in Japan--- A Case Study of Akita International University (AIU)

Chun-Yi Tan* Chuing Chou**

Abstract

As a result of the increasing demand for manpower with global perspectives and competence, Japan has started to implement a series of policies to develop students' global competence, particularly at the higher education level. In this context, some teaching-oriented universities, those which have practiced internationalized education for years, are drawing greater attention. This study, conducted at Akita International University (AIU), aims to further understand this trend in Japanese higher education. The article first reviews the policy context of the internationalization of higher education in Japan and then introduces the specific measures taken by AIU, including the English-mediated campus, international liberal arts curriculum, mandatory study abroad program, flexible admissions system, and the related support systems. There were 17 students interviewed to assess these programs. The results indicated a successful case of a less renowned higher education institution transformed into one with an international reputation and high employer satisfaction with its graduates. The process of transformation confronted many challenges, but its eventual success was admirable. The article concludes with suggestions for Taiwan's higher education institutions on their efforts to internationalize

the curriculum and develop a competent and globally conscious labor force.

Keywords: Internationalization of higher education; Japanese higher education; Akita International University (AIU); Global competence; International Liberal Arts

* Chun-Yi Tan, Doctoral Candidate, Graduate School of Education, the University of Tokyo

** Chuing Chou, Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: tanch@umich.edu ; iaezcpc@nccu.edu.tw

Manuscript received: August 5, 2014; Modified: September 1, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

隨著全球化、知識經濟的快速進展，各國間的人才競爭日益激烈，確保人才成為維持國際競爭優勢的關鍵要素。日本面對這樣的外部環境，加上國內少子高齡化導致人口減少，是否能維持高度人才的穩定供給成為政府與產業界擔憂的課題。此外，日本在經濟成長趨緩、國內市場有限的情形下，必須積極走向全球市場，此時則更需要可以帶領日本走向全球的國際化人才（グローバル人材育成推進会議，2012）。因此，近年高等教育國際化的重要性已不僅僅是教育議題，更被視為攸關日本維持國際競爭力的重要策略。這樣的轉變明顯展現在近年高等教育國際化政策當中。例如將留學生招收政策從原來的「國際貢獻」轉向「國家戰略」層次，積極網羅優秀留學生，並促進留學生畢業後留在日本就業，活用這些在日本接受高等教育、理解日本的外國人才。

除了留學生招收政策改革，日本高等教育國際化的焦點亦關注如何將日本學生培養成具有國際競爭力的人才。近年日本學生出國取得學位人數大幅減少，企業的年輕職員也對駐外的意願降低，政府與產業界憂心青年缺乏走向國際的雄心，故開始積極要求大學加強本國學生國際化能力的培養，推動所謂「全球人才」的培育（德永、初井，2011）。「全球人才」的概念，逐漸為各大學的國際化目標所強調。文部科學省 2012 年的「全球人才育成推動計畫」，即為了達到此目標的方案，選出培育國際化能力具有特色的大學或系所為示範校系，期待其成功模式可提供其他大學參考（MEXT, 2012）。

以往日本高教國際化政策中設定的重點大學多是大規模研究型大學，如：東京大學、京都大學、大阪大學、名古屋大學、東北大學等傳統知名學府。然而在國際化教育方面，許多私立大學基於市場需求或是基督教大學系統的國際化傳統，往往表現比傳統國立大學更出色（Tsuneyoshi, 2005）。近年的國際化人才培育計畫，讓許多以國際化為特色的教學型大學受到注目，逐漸成為其他大學學習的對象。其中聲望較高的 5 所國際化大學：秋田國際教養大學、國際基督教大學、上智大學、立命館亞洲太平洋大學與早稻田大學，更締結「Global 5

(G5) 大學協定」。透過策略聯盟的方式，進行教育人員訓練、課程、學生支援等方面的交流與資源共用，以提升彼此的國際化教育水準。G5 大學幾乎都是創校當初就以國際化為主要特色的知名大學，也多為前述的「全球人才育成推動計畫」入選的示範校系。

本研究的個案「秋田國際教養大學 (Akita International University, 以下簡稱 AIU)」，是 G5 大學中唯一的公立大學，能在私立大學為主的國際化教育領域中異軍突起，開啟了公立大學推動國際化教育的可能性。本文以下首先回顧日本高教國際化的發展脈絡，再以 AIU 為個案，探討其如何透過創新的國際化教育理念與課程設計，回應日本國際化改革面臨的課題與困境，培養學生的國際化素養與能力。除了制度設計的探討之外，本研究亦透過對 AIU 學生（包括日本學生與國際學生）的訪談，從學習者當事者觀點，考察其國際化教育的效果與限制。

培養國際化人才也是台灣近年高教國際化的重要目標之一。台灣與日本亦有許多脈絡相似之處，例如：英語非國內日常使用之語言；高教國際化策略較偏重研究的國際化而非教學國際化等。因此 AIU 的國際化經驗，應可作為台灣思考高等教育在推動教學國際化、培育學生國際化素養時的參考。

貳、日本的高等教育國際化

一、日本高等教育國際化之政策脈絡

1980 年代以來，隨著全球化的發展與加速，國際化逐漸成為日本高等教育改革的重點之一。1983 年日本政府推出著名的「留學生 10 萬人計畫」，提出具體留學生招收的人數目標以及配套的大學國際化架構。該政策的背景處於日本經濟蓬勃發展、貿易出超的 80 年代。在與他國貿易逆差的緊張關係中，留學生政策多強調促進與各國間的相互理解、協助開發中國家培育人才。同時也期待透過接收留學生，刺激日本大學的教育、研究水準提昇。2003 年達成 10 萬人留學生的

目標，然而由於留學生人數的快速擴張，數字目標雖已達成，卻面臨留學生的求學目的與素質參差不齊、留學生過度集中於亞洲國家等問題。故此後政策課題開始致力於提升留學生素質、平衡留學生來源地區等（中央教育審議會，2003）。

爾後隨著全球化的加速進展，國際經濟競爭、人才競爭日益劇烈，加以國內少子高齡化的困境，2007年安倍首相的「亞洲通道構想」，將留學生政策的定位由原來的「國際貢獻」轉向「國家戰略」。留學生接收的目的從以往的國際交流、相互理解，轉向更強調高級人力的獲得、強化國際競爭力等關乎國家利益的全球化策略。2008年福田首相提出「留學生30萬人計畫」，除了具體人數目標外，也明示從留學前到留學後的一系列政策方針，包括海外宣傳、入學制度的改善、大學的國際化、宿舍等生活環境的提昇等的策略。同時開始積極改善留學生畢業後在日本就業的制度，期待透過吸收海外高級人力提升日本競爭力、刺激日本社會的國際化。

日本的留學生政策一直與高等教育國際化有著密切的關係。在前述留學生政策的架構下，高等教育進行了一系列的國際化改革，期待提昇日本大學的國際體質、國際競爭力，以吸引更多留學生。例如2009年開始的「國際化據點整備事業」（通稱「Global 30」），即為「留學生30萬人計畫」的一個重要實踐。「Global 30」選出13所大學進行國際化重點補助，作為接收留學生的重點大學。重點大學推出各具特色的國際化措施，包括開設英語學程、充實各種留學生接收制度、擴大與海外大學的合作計畫等。除了提昇其教育的國際通用性之外，更具體推出一系列的措施以促進學生的國際流動。在增加與特定區域的實質合作關係方面，2011年開始的「大學的世界展開力強化事業」積極推動與特定地區或國家的高等教育合作框架，加強教育交流網路的通道。例如在「Campus Asia」框架下，與中國、韓國及東南亞國家在學分承認、成績管理、學位認定、學生交流上推動具體的合作關係與制度（文部科學省，2011）。

近年日本出現一波新的國際化改革動向——培育「全球人才」。為了回應社會對高等教育畢業生的人才需求，政府、產業界、學界積極討論全球人才的定義與所應具備的特質。2011年起由政府主導，產

業界領袖與大學校長組成「產學協力人才育成圓桌會議」，經過多次的討論後提出「行動計畫：為了日本的復興、復活」報告書（產学協働人財育成円卓会議，2012），其中指出「全球人才」為國家發展所急需之人才，並整理了其必要的素養與特質：（1）能以全世界為舞臺而努力的韌性；（2）對於多樣的種族、宗教、價值觀、文化的理解與適應力；（3）以日本人的認同為基礎的全球意識和觀點；（4）在來自多元背景的成員所組成的團體中，能適切地主張自己的想法、與他人合作以及發揮實力；（5）自主的思考力、行動力、領導力；（6）高度的語言能力、溝通能力。由此可以看出「全球人才」的培育目標，不僅是增加學生的語言能力或國際觀而已，更囊括 21 世紀全球化知識經濟環境下的必備素養，包括行動力、適應力、團隊合作、挑戰精神等。此後文部科學省具體推出「全球人才育成推動計畫」，選出推動全球人才具有特色的大學或系所進行重點補助。該計畫分為「全校推動型」與「特色型」兩種，前者以大學為單位，後者以系所或學程為單位，2012 年度選出了「全校推動型」11 校以及「特色型」31 件（MEXT, 2012）。本研究的個案 AIU，為通過「全校推動型」補助的重點校之一。

從前述趨勢可見，日本的高等教育國際化政策脈絡，從留學生招收、大學內部結構的國際化、研究的國際化、區域教育合作架構、到國際化人才培育，都十分反映國內外環境的需求，積極尋求與維持日本在全球化環境下的相對角色與定位。

二、日本高等教育國際化之困境

隨著大量的留學生接收以及各項的國際化改革，推動時的困境也逐漸浮現。以下整理成四點分述。

（一）國際化課程常以附加形式存在，未能落實於全校課程

太田（2013）指出，相較於美國大學國際化重視教育、學習面的國際化，日本的國際化則多處理留學生的招收課題。課程、教育內容本身的國際化尚未能有效全面的施行。例如「Global 30」計畫的重點之一的英語學程，往往是一種附加形式的存在，而非將國際化教育融入全面性的課程改革。加上英語學程往往過於依賴補助金，一旦沒有

資金便難以繼續運行。此外，喜多村（1989）指出日本大學的課程往往按照開課教師的研究專長編成，課程大綱的設定教師亦有很高的自主性，這樣的習慣導致缺乏有系統且結構化的課程設計，使得課程的國際通用性降低。太田（2013）認為這種「屬人主義」的課程設計方式也阻礙了系統性國際化課程的導入。

（二）推動全英語授課的相關配套與支援不足

恒吉、近藤、丸山（2008）研究東京大學的短期英語授課學程發現許多教學現場的問題。例如，英語為母語的學生反應課堂上的討論互動不夠熱烈、課程結構不紮實，而日本學生或非英語為母語的亞洲學生則反應跟不上英語授課。此外，相較於日語授課的課程，英語學程往往修課負擔吃重，成績評定也較嚴格。導致日本學生迴避選修英語學程，結果英語學程變成僅剩下留學生的教室，阻礙了留學生與本國學生交流的機會。對於教師而言，英語授課給老師帶來過重的負擔且無法充分發揮其學識，特別是沒有歐美留學經驗的人文社會科學老師，同時必須面對語言困難及迎合歐美授課風格的壓力。恒吉、近藤、丸山（2008）指出這樣的現象不僅僅只是語言的問題，而是反映出大學的相關配套措施的不足，例如：缺乏語言學習系統支援學生接軌英語化課程、缺乏國際化專業人員對學生的輔導等。

（三）日本式雇用習慣影響學習風氣，導致教育內容相對鬆散

高等教育的在社會中的定位本身也存在著結構性的困境。日本的大學教育夾在激烈的大學入學考試與日本式雇用習慣之間。入學考試讓學生對學習感到疲乏，往往將大學視為人生休息的階段。另一方面，日本企業各有其扎實的在職訓練，學生在大學獲得的專業知識並不被重視，反而更重視學生在大學時代陶冶出的人格特質，像是彈性、耐力、挑戰精神、團隊合作等。這樣的企業選才習慣導致學生在大學階段，相較於專業知識，更重視透過社團、打工等課外活動對人格特質、工作態度的養成。此外，日本企業多在學生大三時開始進行持續將近一年所謂「新卒採用」的新進員工選考，使原本應該是學習菁華期的大三大四生，不得不將重心放在求職活動上。是故，長期以來專業知識被輕視的結果，導致日本大學部教育相對鬆散，而產生國際通用性較低的問題（本田，2010；馬越，1991；喜多村，1989）。

再者，由於「新卒採用」的存在，如果選擇出國交換留學便會錯過求職的黃金期間，導致學生對出國留學興趣缺缺（グローバル人材育成推進会議，2012）。

（四）與主要留學國相異的學期制度，不利於學生國際流動

學期制度上，相對於主要留學國家多採用九月入學的學期制度，日本的學年從四月開始，採四月入學制度。這樣的學期差距，也容易阻礙學生國際流動，不利交換學生時的課程銜接。因此東京大學在2012年發表未來將增加九月入學的管道讓入學時間更彈性（東大、秋入学に全面移行 懇談会が早期実現提言，2012年1月18日）。由於東京大學被視為指標性的大學，這意味著日本高等教育面對全球化衝擊不得不調整的趨勢，因此在日本引發熱烈討論。然而後來宣布暫緩施行，畢竟日本從小學到大學都採取四月入學制，大部分的企業也採取新進人員四月進入公司的制度，因此若採取四月、九月並存的學期制度，可能會招致包括入學考試、國家考試與企業招考制度的混亂（野原，2012）。可見學期制度也是日本推行高等教育國際化時的一大挑戰。

日本的大學國際化從改善留學生接收環境，逐漸朝著教學、課程內容的國際化改革而努力。然而，在英語並非日常通用語言的現實情況下，加上多年來已發展出獨特的高等教育系統，引起國際化改革時的許多衝擊與挑戰。在這樣的背景之下，日本的高等教育如何突破既存的困境而回應近年對國際化人才教育的需求？AIU在克服前述國際化困境的努力十分具有先進性，是探討日本大學國際化改革，特別是「全球人才」培育上有意義的個案。

參、秋田國際教養大學 (AIU) 之國際化理念與策略

一、AIU 概況

AIU 為 2004 於年秋田縣創校的公立大學法人。2012 年度在籍學生 834 名，專任教師 53 名（其中 28 名為外籍教師），是一所在人數

上相對小規模的大學。為落實國際化博雅教育的理念，AIU 的大學部教育僅設單一科系 - 「國際教養學部 (Faculty of International Liberal Arts)」。所有課程皆以英語授課，設定英語為校園的公用語言。多元的學生組成是 AIU 的另一個重要特色，2012 年 4 月 AIU 與 38 國的 130 所姊妹校有簽訂合作關係。在籍學生 834 名中擁有外國籍的學生 36 名，同時有來自 19 國的 114 名交換留學生 (國際教養大學，2012)。粗估校園中每五名學生中就有一名是外籍學生。而且許多即使是日本籍的學生也有著多文化背景，像是歸國日僑子女、父母一方為外籍人士或是移民子女等。這些學生多為嚮往 AIU 多元自由的學習環境而來。

AIU 雖然創校僅十年，卻已成為國內知名度與評價極高的大學。在朝日新聞的大學排名調查當中，依據大學校長對各大學相互評價的結果以「教育領域」、「研究領域」以及「綜合領域」分別排名。AIU 在日本 761 所大學中在「教育領域」排名全國第一，「綜合領域」排名全國第四 (朝日新聞出版，2014)。在畢業生的評價方面，除了有接近 100% 的就職率之外 (中嶋，2012)，在「大學通信」公司的「找大學 navi」網站依據畢業生在日本最著名 400 間企業就職的比例進行全國排名，2013 年 AIU 全國排名第三，僅次於一橋大學與東京工業大學兩所傳統名校 (大學探しナビ，2014)。入學難度亦逐年上升，以報考人數與錄取率算出的入學難度排行當中，AIU 的國際教養學部在「外語、國際類學系」中排名全國第一，超越東京外國語大學、早稻田大學等該領域的傳統名校 (週刊東洋經濟編集部，2014)。從以上外部評價結果可見 AIU 的教育理念與實踐深受社會各界的高度肯定。

二、「國際教養教育」之理念

日文「教養教育」即博雅教育 (Liberal Arts) 之義。AIU 在其治校理念中指出：「在各項交流快速的全球化時代當中，能認同多樣價值觀、共同解決問題、進而創造未來的能力是當今所必須，因此 AIU 提倡“國際教養 (International Liberal Arts)”這一個新的教學理念，以培育具備以英語等外語為基礎所發展的卓越溝通能力、擁有豐富的

素養、全球視野的專業知識並能有效執行的人才為使命，以貢獻國際社會與地區社會。」（國際教養大學，2012）。

「國際教養教育」即指為了達到培育前述國際化人才之目標，以博雅教育為基礎，融入全球思維的教育計畫與課程設計。不同於傳統大學以特定學門為主的分系方式，AIU 採取博雅教育精神，廣泛融合各項專門領域，強調培育學生知識的廣度、問題解決、創造思考的能力、全球化所需的外語能力以及跨文化溝通理解能力。AIU 認為單一領域的知識恐無法對應目前瞬息萬變的社會情勢，因此更重視培養宏觀的視野，面對不同的情況能做出適當的判斷與回應能力（中嶋，2012）。

前校長中嶋嶺雄（2012）指出 AIU 的創校教育理念與實踐依據以下教育目標與方法。五項教育目標：（1）外語溝通能力的精熟；（2）橫跨多領域的廣泛基礎知識；（3）知識運用的主動性及獨立判斷能力；（4）對自我文化認同的認識及對不同文化的理解；（5）對全球化的理解。五項教育方法：（1）人文科學的、藝術的視角；（2）社會科學的視角；（3）經驗的方法；（4）量化論證；（5）批判性思考。以重視廣度的博雅教育為基礎，透過前述目標與方法落實其教育理念。此外，AIU 更強調其全英語授課課程並非讓學生「學英語」，而是培養學生全面性「用英語學習」的能力，以及將英語作為溝通工具的跨文化溝通能力。

三、AIU 的課程設計

AIU 從入學到畢業的課程設計，主要可以分為四部分，分述如下（國際教養大學，2012）。

（一）學術英語預備課程

為了使學生能有足夠的英語能力能適應往後的全英語授課，AIU 設計出系統性的密集學術英語課程：EAP（English for Academic Purposes）課程。新生入學後，依據學生托福測驗（TOEFL）成績，編入三階段 EAP 班級：EAP1（～托福 459 分）、EAP2（托福 460～479 分）、EAP3（托福 480 分～）。通過前一階段要求之托福成績後始可進級。EAP 課程不僅僅是語言課程，更強調讓學生適應全英語、

對話討論式的大學授課方式，因此要求所有學生無論英語程度都必須通過 EAP3 課程。EAP 課程除了強調英語的聽說讀寫之外，還導入美國大學教育中以討論、口頭發表等對話互動的上課方式，加上以全球時事議題為主題，目的在幫助學生順利銜接往後的教育課程（中嶋 2012）。

（二）基礎博雅教育

當學生進入 EAP2、EAP3 時便可開始選修下一階段的「基礎博雅教育」課程。透過實際上課，逐漸過渡至使用英語學習大學教育內容的階段。「基礎博雅教育」提供包括社會科學、藝術人文科學、數學自然科學、跨領域研究、日本研究等領域的各種科目讓學生選修，具體像是社會學、政治學、環境科學、美術史、物理學入門、氣候變遷論、日本文學等。除了傳統的學門，AIU 開設像是探討少子高齡化問題的「人口學」、全球環境問題的「環境學」等回應當代重要社會議題的學際領域科目。「基礎博雅教育」的目的是透過廣泛接觸各領域知識，開啟學生的學習興趣，並鼓勵尋找特定興趣領域，銜接後期的專門博雅教育階段。在此階段，AIU 也強調「三語言主義」，積極鼓勵學生學習第二外語。

（三）一年期的交換留學必修制度

在進入「專門博雅教育」之前，所有學生必須前往海外姊妹校進行為期一年的交換留學。達到 AIU 設定的在校成績與托福成績標準後，留學開始時期可以自己決定。每位學生會被指派一位 AIU 的教師為「學術導師（Academic adviser）」，在留學期間給學生修課建議及學習狀況的輔導，讓學生在留學期間達到最有效果、有明確目的意識的學習。經過學術導師的認可後，在姊妹校的修課可抵為 AIU 的畢業學分。由於出國前已經習慣於學術英語課程，所以學生往往能順利銜接姊妹校的課程。因此學生多會利用在姊妹校留學期間，選修 AIU 博雅教育課程中沒有開設的特定興趣領域的進階課程。

（四）專門博雅教育

經過一年的留學後，回國進入「專門博雅教育」階段。學生依興趣選擇「Global Business 課程」或「Global Study 課程」作為專攻，前者為國際經濟領域的課程，後者為區域研究領域課程，是學際整合

的課程設計。「Global Business 課程」包括經濟、金融、管理、會計、行銷等領域。透過對商業、經濟活動相關知識的廣泛且深入的理解，進而培養分析、批判思考、判斷、構想的能力。「Global Study 課程」則包括區域政治、社會、國際關係、資訊傳播、區域研究等領域的整合。強調以「全球—在地」的視角去理解世界的各種議題。並細分為三個區域研究的科目群：北美、東亞以及跨國領域，提供對特定區域深入學習的機會。雖然學生需要選擇一個課程作為專攻，AIU 也鼓勵學生跨課程修課，加強學習內容的廣度。在這個階段，學生也會逐漸發展畢業論文主題，在教授的指導下進行專題研究與論文的撰寫。

四、推動國際化課程的相關配套措施

為了落實前述課程設計並達到全面性地營造國際化教育環境，AIU 設計或採用了許多配套措施，其中較具有特色的措施例舉如下（國際教養大學，2012）：

（一）課程及成績評定的國際標準化

AIU 的交換留學必修制度，加上每年接收許多來自姊妹校的交換學生，必須要有制度化的交換學生系統，以確保學生頻繁流動下的學習品質。主要有下列三項國際標準化措施。第一，GPA 成績評量的標準化。相對於大部分日本大學採用的優（A）良（B）可（C）不可（D）的成績評定方式，AIU 則採取歐美常用的 A~F 的 12 等級（包括 A+,A,A-,B+...等 12 等級）評分方式。如此學生便可以知道自已的成績表現在國際上的相對水準，在海外修課的成績也可直接計算。第二，採用與姊妹校的學分互換系統。使用「亞太大學交流會（University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP）」的學分轉換系統 UCTS（UMAP Credit Transfer Scheme）來計算在姊妹校所修的學分。第三，實施課程大綱的國際編碼。即將課程依據內容賦予一組號碼，例如 100 是入門課程、200 是基礎課程、300 是進階課程、400 是應用課程。透過國際通用的編號，使學生在本校或交換校都可依需求選課，同時也可避免科目名稱與實質內容不一致的問題。

（二）彈性的學期制度與多元的入學管道

相對於日本大部分的大學的四月入學制，AIU 為增加學期的彈

性而採用四月、九月兩次入學的兩學期制，且每學期課程各自完整獨立。有利於學生流動時課程的接軌，不因雙方學期的差距而影響學生的學習。再者，為了廣納多樣人才，AIU設計出16種入學考試的方法，以避免錯過因國際移動而無法透過一般入學管道入學的優秀學生。四月入學的考試分為採用全國高中畢業能力會考成績的管道與不採用會考成績的特殊徵選兩大類。而九月入學則皆為特殊徵選。特殊徵選入學管道包括：「歸國日僑子女入學考」、「外國學生入學考」、「社會人士入學考」、「高中校長推薦入學考」、「轉學考」、「空檔年（Gap year）入學制」以及專為秋田縣高中生設計的「全球講座（Global seminar）入學考」（即以參加過AIU舉辦之國際化講座課程為要件の入學考）等。其中具有特色的像是「空檔年入學制」。參加此入學考合格的學生，可以利用三月底從高中畢業後到九月入學之前的五個月間，執行自己規劃的「空檔年」活動。諸如志工活動、企業實習、社團活動等不論在海外或國內皆可。目的在於透過這些自主性的社會參與，釐清自己為何要念大學的目的意識，提高入學後的學習動機。入學後繳交活動報告，經過核准後可以計算至畢業學分。

（三）多文化組成與英語做為公用語言的校園

校園本身即為多文化交流空間是AIU的一大特色。除了高比例的國際學生之外，新生的第一年一律住校，且安排日本學生與國際學生同住。創造機會讓不同文化的學生互相學習、彼此溝通協調，培養跨文化溝通的能力。此外，英語是AIU校園的公用語言，除了全英語授課之外，行政處室也都是英日雙語對應。各種學務手續不分國籍辦理，國際學生在校園中幾乎沒有行政手續上的障礙。這樣的設計，讓留學生在校園中與日本人幾乎無異，更易於對等的文化交流與相互尊重。

（四）語言學習中心與圖書館

除了課堂學習，24小時開放的圖書館與圖書館內的「多文化語言中心（Language Development and Intercultural Studies Center）」設有充實的語言學習軟硬體，方便學生隨時自主學習。該中心附設多語言助教（tutor）制度，學生只要預約，隨時可以與各種語言的值班助教練習外語或修改文章。

（五）學術導師制度

有鑑於博雅教育的課程領域廣泛，計畫性地選修課程十分重要，AIU 的「學術導師（Academic adviser）」制度便在此扮演重要角色。每位學生分配一位學術導師，提供從學習問題意識的釐清、修課建議、留學時的學業適應、到未來職涯規劃等的輔導。使學生的學習能保有聯貫性，同時對畢業後規劃提早做準備。

由前述 AIU 的各種制度可見，推動國際化教育不僅止於課程的「英語化」，課程內容的國際化而已。相關配套措施的配合而形成的一個整體性國際化教育系統，才是真正有效推行的關鍵。這樣的教育系統，啟示了亞洲大學教育培育國際化人才的可能性。以回應前述的日本高教國際化困境而言，第一，AIU 的全校性國際化課程，修正了在傳統大學中國際化課程往往是附加的、依賴補助金的存在。第二，AIU 的學術英語預備課程與相關支援，讓學生逐漸適應全英語與討論式的授課方式，使原本英語程度不足的學生也能獲得學術英語能力，充分參與課堂學習與討論。第三，AIU 紮實且反應社會需求的人才教育，使畢業生深受企業歡迎。以教育成果翻轉了以往學生配合企業選才標準而輕視大學教育內容的問題。第四，AIU 彈性的人學制度與學期制度，讓學生國際流動時的銜接更順暢，降低了因學期制度差異而導致學生交換時的限制。此外，AIU 的課程設計強調全球觀點、學際整合、議題導向、問題解決，加上重視互動討論、報告、溝通的教學方法，十分能回應 AIU 設定的國際化人才目標與社會期待的國際化人才像。是故 AIU 的教育理念與方法，在大學培育國際人才時具有實踐上的意義與啟示。

肆、從學生觀點檢視 AIU 之國際化教育

本文的前半段介紹了 AIU 的課程與配套措施設計，然而對學生而言，在這樣的學習環境下，是否確實獲得所謂國際化人才的素養呢？若有，又是如何獲得的呢？以下嘗試透過接近學生觀點，理解在這樣的國際化課程架構下，學生如何審視自己的學習經驗與學習效果。

一、學生訪談

本研究於 2012 年 7 月前往 AIU 進行為期一週的田野調查。包括拜會校長、國際中心、事務局、職涯開發中心等單位進行資訊蒐集與各項教育制度的確認，並訪談國際化政策主管 1 名與教師 2 名，了解教育實踐的經驗與過程做為背景資訊。本文此部分研究問題著重於釐清學習者、當事者對學習成效的理解，因此主要的分析資料為學生的訪談。一共有 17 名學生接受訪談，其中包括正規生與國際交換生。訪談對象的抽樣是透過滾雪球方式，首先於 AIU 學生食堂隨機尋問一名台灣籍學生取得同意後開始，再請受訪對象介紹其友人的方式，共取得 17 名願意受訪的學生樣本。

受訪對象包括正規生 6 名（日本學生 4 名、中國學生 1 名、台灣研究生 1 名）、交換留學生 11 名（台灣學生 5 名、泰國學生 2 名、美國、澳洲、紐西蘭、新加坡籍學生各 1 名）。訪談分析時，將受訪對象編以代號，6 名正規生以 R1 ~ R6 表示，11 名國際交換學生以 E1 ~ E11 表示，以下訪談內容之引用即以此代號標示。

訪談以個別訪談的方式進行，平均訪談時間一名約 40~50 分鐘，經過受訪對象同意後全程錄音。本研究採用「半結構式訪談（Semi-structured interview）」方法，擬定下列 6 項問題主軸提問：（1）選擇 AIU 就讀的理由；（2）在 AIU 的學習歷程、意見；（3）在 AIU 校園生活的經驗、意見；（4）對 AIU 國際化環境的看法；（5）畢業後的規劃；（6）AIU 經驗帶來的成長、內在改變。提問後請受訪者自由發表意見，並依據回答內容進行追加詢問，深化訪談內容。為了接近當事者觀點，訪談以開放式問題為主，試圖理解什麼樣的經驗對受訪者而言是重要的，又這些經驗代表著什麼樣的意義。資料蒐集後將訪談錄音轉為文字稿進行分析。另由於訪談時使用之語言，根據受訪者的意願以英語、日語或中文進行，以下引用處非中文部分為作者之翻譯。

二、訪談分析與討論

透過訪談內容分析，從受訪學生的敘事（narrative）中發現了許

多浮現出的議題（theme）。本文依據兩個基準：（1）頻繁出現在不同受訪對象的敘事中，（2）該經驗與詮釋回應了部分 AIU 的教育設計；從這些議題（theme）中挑選出下列四項較能回應研究問題的議題進行詳細探討。分別為「跨文化溝通能力的養成」、「全球視野的學習意識與學習動機」、「全球化與在地化的連結」以及「英語化課程的兩難處境」。為了保持敘事的完整性加上考量篇幅的限制，訪談引用部分僅選取其中較典型且具代表性的敘事做為例舉。

（一）跨文化溝通能力的養成

最為頻繁被受訪者提到的內在改變，出自於與不同國家的學生相處的經驗當中。不論是國際學生或日本學生，皆表示透過文化價值觀碰撞經驗的累積，讓他們自然而然懂得如何相對地看待不同的文化，以更開放的觀點去理解各種文化。

「我發現在日本其他的地方，極少有像這裡一樣能跟這麼多文化背景不同的人生活在一起，甚至連擦身而過的機會都沒有。因此在這樣的環境之中，能習慣於這樣的生活方式本身就讓我覺得自己變得更開闊、思考也更有深度了。」（R1，日本，女性，大五，原訪談內容為日語）

這些經驗出現在受訪對象的校園生活、課堂活動當中。例如這位台灣同學提及的課堂情境，反映出 AIU 特色的互動式小班教學，加上教師意識性的將不同國籍學生混合分組，讓學生在課堂中能接觸到不同文化的觀點。

「在這邊都比較小班制，這邊的老師都比較鼓勵發言討論。可能以前在台灣老師會問說有沒有問題，但是通常都不會有人舉手，但是在那課堂上老師會把每個國家的人打散，每個小組裡面都會有不同國家的人，你必須輪流發言……你會發現，喔！原來法國人是這麼想，原來挪威人是這麼想，發現大家的想法有很大的差異」（E5，台灣，女性，交換學生）

在這樣多文化融合的課堂中，她也發展出以自己的文化為基礎，積極向不同文化人士表達想法的態度跟信心。

「覺得自己必須要很有自信吧！必須要勇敢發言，如果你不發言的話就沒人懂你，而且我代表台灣，他們可能回覺得：喔！台灣人都是這樣。」（E5，台灣，女性，交換學生）

在學會理解不同文化、如何向不同文化背景的人表達自我之外，更透過小組報告，學習到如何在多元文化團體中相互配合，合作完成任務。

「跟不同國家的人一起合作，我覺得比較大的影響應該是你怎麼去配合不同國家的人的做事風格。比起知識，我覺得怎麼去跟不同國家的人相處對我來說比較強烈，畢竟每個國家的大學生他們在自己國家的大學的習慣、他們做事的風格都不太一樣，要怎麼樣去理解然後怎麼樣去配合」。（E11，新加坡，男性，交換學生）

「透過小組討論，口頭報告，我認識一些來自不同國家的人，有亞洲學生、有日本學生，我覺得這讓我們的團體報告更好，因為這樣我們接觸到更多、了解到更多的，像是日本人、其他國家的人（的想法）」（E6，泰國，男性，交換學生，原訪談內容為英語）

AIU 高比例的國際學生加上由於全部課程皆以英語授課，國際交換生可以自由參與任何正規課程，因此許多課程是國際學生與本國學生融合的教室。加上大一新生必須與國際學生同住宿舍一年，這使得日本學生與國際學生有著長時間相處的機會。因此學生們也必須面對並處理生活、課業上的各種價值觀、思考習慣的碰撞，而培養出跨文化包容的態度。江淵（1997）以「融合主義（integrationism）」與「分離主義（separatism）」概念分析大學如何處理留學生與本國學生的

融合議題。前者強調平等，將留學生與本地學生同一視之，不採取特殊待遇或照顧措施。然而，留學生必然存在語言文化上得適應問題或住宿等的困難性，也需要留意這些留學生的特殊需求。另一方面，過度的照顧，可能剝奪本國學生的權益，也會導致留學生宿舍成為一個隔離區，反而不利於跨文化的交流。是故照顧留學生的同時也應留意是否陷入「分離主義」的盲點。而AIU在「融合主義」與「分離主義」間取得了一個很好的平衡，又透過宿舍、教室、食堂空間將本國學生與留學生的互動機會制度化的做法，成功地促進了學生的實質交流與互動。這樣的學生融合，似乎突破了先行研究所指出國際學生與日本學生甚少實質交流的困境（栖原，1996）。此外，留學生背景組成多樣化，形成一種實質意義的多文化校園，這些都促使跨文化包容力與跨文化溝通能力得以養成。

（二）全球視野的學習意識與學習動機

從有些受訪者的描述可以發現，他們開始以全球格局來思考問題。除了原本就具有全球性的議題外，即使國內議題，也可以放在全球的框架下思考。例如以下這位日本學生的經驗。她是以「空檔年入學制度」入學的學生，空檔年活動是去印度的孤兒院與幼稚園當志工。原本只是單純對小孩有興趣的她，透過這樣的經驗，啟發了她對教育問題的思考與學習動機，開啟了對兒童教育機會平等的問題意識。

「雖然住在同一個地球上，竟然有如此不同的童年經驗。所以我想是不是有什麼方法能讓所有的小孩都可以幸福的成長？有沒有方法讓這些小孩不會被拋棄、讓他們也能讀書、開心的遊玩、看到多彩的世界。這樣的話他們的命運會不會有所改變？我體會到兒童問題確實是一個十分重要的問題。所以我想知道更多這方面的東西，進到大學後，想學習更多相關知識。」（R2，日本，女性，大二，原訪談內容為日語）

入學後，儘管沒有與印度教育直接相關的課程，她在日本的移民子女教育問題的課程中找到了關聯性，確立了接下來想要探討的課

題。加上透過學術導師的輔導，讓她將問題意識與學習經驗有意義的連結。在必修的交換留學期間，她選擇美國新墨西哥州的姊妹校，因為那裡有很多墨西哥裔的移民，是探索這個課題絕佳的地點。

「在日本，有很多移民的小孩無法適應日本的小學，小學階段就輟學了。小學就輟學所以也不能工作。他們的父母很多是日裔巴西人。所以我現在在思考，如何能讓這些移民的小孩在移居國能有更好的適應、更好的發展。我選擇新墨西哥州留學也是這個原因，那裡有很多墨西哥裔移民。所以我很感謝這位老師，讓我能把這些連結起來。」（R2，日本，女性，大二，原訪談內容為日語）

這樣的經驗，也正是因為 AIU 的課程與制度設計使之為可能。入學前的空檔年活動讓學生找到在大學學習的動機、問題意識。入學後的學術導師適時給予引導與修課建議，讓學習更有內容、更有系統性。並將這些問題意識放在全球的框架下彼此連結。不只有空檔年，其他的受訪者也提到交換留學的學習與經驗，讓他們更釐清興趣、發現自己的不足之處，加強了回國後專題研究的動機與方向性。如此海外經驗的刺激加上教師適時的輔導，學生可以保持極高的學習動機與目的意識，學習內容也更有一貫性。讓全球視野、國際素養的培育融入在大學的學習歷程當中，而非片斷的或一次性的體驗學習。這樣的機制似乎有效修正了文獻指出的國際化課程與全校課程缺乏整合的問題（太田，2013）。

再者，這樣的全球視野，也連結到對未來的就業意識。例如以下這位同學描述了期待能活用自己的國際經驗、知識、跨文化溝通能力的就業展望。

「因為我（在大學裡）主要學習了中國以及其周邊區域的知識，所以我在找工作的時候也盡量找相關的機會。……總體來說，未來的工作我想要活用甚至更精進我在這裡（AIU）所磨練出來的，在多元文化當中可以生存下來的能力。」（R3，日本，女性，

大六，原訪談內容為日語)

很特別的是，上述這位同學，原本對外國並不抱有太大興趣。入學前她本來覺得自己不可能在日本以外的國家生活，而 AIU 的教育經驗讓她逐漸改變想法：「我現在反而無法想像自己到死都只在日本生活，就是有時候在日本，有時候也許在海外生活。」(R3，日本，女性，大六，原訪談內容為日語)

(三) 全球化與在地化的聯結

另一個頻繁出現在學生敘事上的議題，反映在 AIU 聯結全球與在地的特色上。AIU 雖然是一所國際化的大學，但並沒有因此隔絕於日本社會之外，而盡力與秋田縣內各地區進行交流。這也是秋田縣設立 AIU 的主要目標之一：透過國際化來活化秋田縣的發展。除了舉辦各種國際學生與當地區民的交流活動外，還有定期舉辦國際交流相關講座活動，將國際化帶入社區當中。本研究從訪談當中發現，這樣的連結，讓學生對於「全球」與「在地」有了新的詮釋與體會。

「我很驚訝鄉村竟然也有這麼有活力的地方(指 AIU)，它透過與全球的聯繫，為鄉村注入活力、活化鄉村。這種價值觀的轉變，在我的人生當中有非常大的意義，所以我很感謝這所大學讓我注意到這點。雖然很多人想透過在這裡唸書的經驗，接著進入一流企業從事很國際化的工作。但我覺得不一定要這樣，我也能體會到國際化的意義。反而，例如我在這邊常常用英語幫助有困難的外國人之類的，可以做的事情非常多。」(R4，日本，男性，大四，原訪談內容為日語)

這位同學表示從小在都市成長的他，原本不喜歡鄉村，然而在 AIU 學習的經驗，除了讓他重新認識鄉村的優點，也對「國際化」有了新的體會。國際化的體現不限於必須出國或在國際企業工作才可以達成，而是在自己的國家，甚至不用在國際都會區就可以實踐的。再者，正因為 AIU 位於鄉村的地理位置，使得人與人之間有著更多的溝通與關懷，學生跟學生、學生跟老師、學生跟當地居民的互動中，

使得學生們有著極高對學校以及對地區的認同。從學生的訪談當中，可以發現 AIU 實踐著以人為中心的教育國際化。

不僅是日本學生，受訪的國際學生也頻繁地提及與當地居民交流對他們的留學經驗有重要意義。特別是透過 AIU 的「社區聯繫與服務（Community Outreach and Services, 校園內通稱 COS）」辦公室，提供各式各樣與當地交流的活動機會。國際學生只要去 COS 辦公室登記即可參加。除了傳統文化體驗活動像是歌舞伎觀賞、酒廠參觀等，COS 也安排國際學生去當地小學教英文或介紹本國文化、參加地區運動會等融入社區的活動。受訪學生表示這些活動的經驗讓他們在語言與文化上得到了深刻的體驗學習。

「可以深入去你平常不可能去的地方。我們上次去一個鎮還是一個村子的運動會，有不同的里，他們把我們打散到不同的里裡面去。跟爺爺奶奶一起參加運動會，就真的是運動會喔，還有拔河啊接力。後來中午的時候，不同的里就在地上鋪墊子野餐，那時候就跟他們聊天，可能你日文沒有那麼有辦法，可是你大概知道他在講什麼，逼自己要講出來或儘量說，是一個很好的體驗」（E4，台灣，女性，交換學生）

AIU 透過建立「社區聯繫與服務」辦公室，將留學生與秋田居民的互動機會制度化。提供國際學生日本文化體驗與交流的同時，也將國際化帶入社區，促進地區的國際化。這樣交流機會的制度化對短期交換學生特別重要，因為在留學期間與日語能力的限制下，往往不容易經驗日本社會的深度體驗。從以上例子可以發現，AIU 結合全球化與在地化的努力所形成的校園氛圍，潛移默化地影響學生對「全球在地化」的體會。

（四）英語化課程的兩難處境

AIU 的全英語化課程，使得日語尚未精熟的留學生也有機會在任一個課堂中學習。給留學生除了日語語言課之外的多樣修課選擇。儘管對英語母語者的受訪者而言有時課程的進行速度較慢，但他們表示能學習到日本脈絡的專業知識是很有意義的收穫。

「內容對我來說也許比較容易，因為我是英語母語者，我能很快的抓到重點，尤其我已經學過經濟學。不過日本的經濟非常不同於其他的經濟體，特別是和紐西蘭非常不一樣。我們在課堂中常常以日本為例子，因為很不一樣所以我有時候也不太懂，但我覺得非常好，因為紐西蘭是一個很小的國家，即使我已經學過紐西蘭的經濟，我覺得能學到不同國家的經濟真的很好。」

(E10, 紐西蘭, 男性, 交換學生, 原訪談內容為英語)

此外，如前段落學生敘事指出在課堂中團體報告的經驗，可見讓國際學生參與全校課程，實現了學生的跨文化實質交流與相互學習機會。這樣的融合修正了前述先行研究指出的日本高教國際化的困境，例如：在日本學生未習慣於英語授課的情況下，附加式的英語化課程流於全留學生的教室，未能達到促進留學生與日本學生交流的初衷等。

然而另一方面，國際學生訪談中也浮現了個一體兩面的兩難處境。即對於期待體驗更多日本社會文化的國際學生而言，全英語環境卻是一種美中不足。例如以下這位美國學生，他表示非常喜歡 AIU 這個學校，讓他結識很多不同背景的朋友，視野得到很大的開闊。然而另一方面，對日本社會的體驗與挑戰則與預期有些落差。

「外國人在這裡真的很輕鬆，很安全。但另一方面這也是有點可惜的地方。因為我們不用去外面接觸真實的日本。我們在這裡被保護得很好。這裡有點獨立於真實的日本。我有點想看看更多真實的日本。」(E8, 美國, 男性, 交換學生, 原訪談內容為英語)

國際學生的訪談中，精進日語、親身體驗日本社會文化是最常被提及的為何選擇日本留學的理由。他們多是主修日語、日本研究或對日本文化有興趣的學生。因此留學期間的語言、社會、文化體驗，可說是重要的留學目標之一。此外，特別是對以英語為母語的學生而言，英語化校園反而無法滿足他們挑戰離開舒適圈的期待。能夠以當

地的語言，融入當地課程，觀察該國原來的教室文化、校園文化等本身就是留學的成就感來源。因此儘管受訪的國際學生們高度肯定 COS 提供的社區交流活動，讓他們深入體驗日本社會，仍然期待有機會體驗所謂「一般的」日本校園。

「比較難將自己放在一個說日語的環境裡，不像一般的日本的大學你只能用日語，因為你必須說日語你才能生存，這樣把頭腦換成日語模式可以讓我的日語進步更多更快。在這裡我必須自己找機會說日語而不是被「強迫」說日語，我說的「強迫」不是不好的意思，我只是覺得如果能被「強迫」說日語，我的日語可能會進步的更快。」（E8，美國，男性，交換學生，原訪談內容為英語）

這樣的現象反映出非英語國家在實施英語化課程的兩難。英語化往往被視為亞洲國家推動大學國際化的重要策略。然而對於日語程度較高或對當地文化有高度興趣的學生可能存在著另一個面向的學習需求，包括對當地校園文化體驗，或如受訪學生說的「強迫」說當地語言的環境。因此，推動校園英語化的同時如何保有在地文化特色是下一步應該思考的重要課題。尤其英語化課程不僅僅是授課語言的轉換而已，往往伴隨著授課方式及評量方式的西方化。如何選擇最適當的教學風格，也是課程英語化同時要面臨的挑戰。

伍、結論與建議

在全球化與知識經濟時代中，具有全球視野、能因應資訊的瞬息萬變、具跨文化敏感度且善於溝通的「國際人才」，是各國高等教育所追求的人才培育重點。回顧日本近期大學國際化脈絡，1983 年的「留學生 10 萬人計畫」、2008 年「留學生 30 萬人計畫」，到近年的「Global 30 計畫」（以及其後 2014 年 10 月選出 37 所國際化重點大學的「Top Global University Project」）。一系列的改革都期待建立

更國際化的高等教育環境以培育不分國籍具有全球競爭力的國際化人才。2012年的「全球人才育成推動計畫」更直接指出培育學生國際化能力、素養之迫切性，強調教學、教育內容的國際化。

秋田國際教養大學（AIU）在此需求下成為日本培養國際人才的先鋒。雖然全校規模尚小，但培育國際人才的理念濃縮於各種制度中，其教育強調知識的廣度、問題解決、創造思考的能力，以及對應全球化所需的外語能力、跨文化溝通理解能力。透過一年期的交換留學必修制度、國際博雅教育、全校課程皆以英語授課等許多創新的制度設計來具體化其教育理念。AIU的課程設計與一連串的配套措施，全面提升學生的國際溝通能力與全球視野，也讓該校畢業生深受亟欲拓展國際市場日本雇主的青睞。

本文首先探討了日本大學國際化與國際化人才培育上的脈絡，釐清改革現況與困境，接者透過AIU的個案研究檢視其作為回應的策略與實踐。而後經由學生深入訪談，從學習者、當事者觀點出發，分析該校在國際化的教育成果與限制，歸納出以下結論與建議：

第一，教學國際化的重要性。AIU是一所「教學型」導向大學，即使世界大學排名與該校無關，然而在國際化人才需求的趨勢之下，該校在日本國內愈來愈受到重視，成為其他大學國際人才教育學習的對象。換言之，大學國際化的內涵並非只有研究與國際期刊論文發表等指標，教學國際化對於國際化人才之培養，更具關鍵性重要地位。

第二，全面性實施國際化須妥善提供配套措施。在AIU的案例中，有效果的教學國際化，不僅止於以英語代替本國教學語言而已。課程內容與教學方法的國際化、教師對學生的適當輔導、本國課程與交換留學課程相互配合、促進校園內本國籍學生與國際學生的實質交流與互動、制度性地提升學生學術英語程度等，都是大學國際化不可或缺的配套措施，更是全面有效落實教育國際化的關鍵。

第三、制度化學生接軌國際的機會與營造校園國際化氛圍。AIU的「交換留學必修制度」、「空檔年入學制度」、以及安排新生與國際學生同寢室一年等做法，制度化了出學生「必須」與國際接軌、拓展視野的機會。如此養成學生勇於接受各種國際化挑戰的態度。同時，高比例的國際學生數加上包容開放的校園氛圍的營造，這種以

「人」為中心的多文化交流空間，讓學生自然習慣於不同文化間的互動與溝通。與人的實際接觸也開啟了學生對多樣的社會文化產生想要進一步學習的興趣與動力。

第四，活用博雅教育精神培育國際化人才素養的可能性。為了適應 21 世紀人才的需求，改變以往以被動吸收知識為主的學習方式，轉而加強「主動尋求並分析知識」、「設定問題」、「解決問題」等能力的培養越來越重要。因此，博雅教育中所強調的廣泛涉獵、知識整合、素養習得等的教育方法十分契合國際化人才培育理想。而 AIU 多年來的實踐經驗，正啟示了日本大學在培養國際化素養時採納博雅教育的可能性。

第五，透過「小班教學」提升跨文化溝通能力。AIU 的小班制設計，讓不同文化背景的學生有充分互動、合作學習的機會。教師在教學中，透過不同國籍學生的混合分組安排、鼓勵學生發言，活用多樣的教學方法，有助於提升學生在異質組成的文化團體中表達自我的能力。

第六，須思考國際化與在地特色的平衡。雖然英語化在亞洲國家往往被視為重要的國際化策略，然而本研究也發現全英語教學的兩難處境。課程英語化也是台灣正在積極推動的方向。面對英語化伴隨而來的教學風格與教育方法的西化，如何找出在地高等教育的特色、軟實力並加以保留或發展是下一步必須思考的課題。

從以上日本大學國際化政策，以及 AIU 培養國際人才的理念與實務經驗，來反思當前台灣高教國際化政策問題。例如：追求大學國際排名、國際論文發表數與影響力、國際學生招收數量、大學英語授課比例等之外，是否應該重新檢視台灣高教在追求國際化中，如何從全球脈絡與資源分布等考慮下，重新定位本身的利基與限制？台灣與日本皆屬於非英語系國家，日本在推動高教國際化政策時，其實所面臨的困難與阻礙，並不亞於台灣，但 AIU 這所位處鄉村、屬於縣立的地方公立大學，在各種條件不如其他老牌國立大學的情況下，能夠在短短十年間，以教學做為所有國際化趨勢的基礎，成為日本全國知名的國際型學府，在國際上建立獨特日本品牌：以教學國際化為主、學生出國交換義務化為輔、透過全校性博雅教育課程、以及建構多元

文化的校園氣氛，為日本開創了大學國際化與畢業生深受雇主歡迎的知名案例。他山之石可以攻錯，如何檢討當前我國高教國際化政策，鬆綁高教體制、尊重各校發展國際化之特色與條件，回歸教學品質與校園文化，應該是 AIU 案例提供台灣最大之啟示。

參考文獻

- グローバル人材育成推進会議（2012）*グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）*。2014年7月19日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> [Meeting for Promoting to Development of Global Human Resources by the Industry-university Collaboration (2012). *Strategy for Developing Global Human Resources by Industry-university-government Collaboration (Report of the meeting)* Retrieved July 19, 2014, from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>]
- 大学探しナビ（2014）。2013年大学卒業後の進路就職率ランキング全国編。2014年9月3日，取自：http://www.univpress.co.jp/university/ranking2014_shushokuritsu/#b-6 [Navigation of finding universities (2014). *The Ranking of the Rate of Employment after the Graduation 2013: Nationwide*, Retrieved September 3, 2014, from http://www.univpress.co.jp/university/ranking2014_shushokuritsu/#b-6]
- 中央教育審議会（2003）。*新たな留学生政策の展開について*。2014年7月19日，取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/04010802/001/009.pdf [Central Council for Education (2003), *About the Development of New International Student Policy*, Retrieved July 19, 2014, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/04010802/001/009.pdf]
- 中嶋嶺雄（2012）。*学歴革命—秋田発：国際教養大学の挑戦*。東

京：KKベストセラーズ。〔Nakashima, M (2012). *Educational Background Revolution: Akita International University's Challenge*. Tokyo: KK-Bestsellers.〕

太田浩（2013）。東アジアにおける高等教育国際化の比較と連携—日本の国際化の現状・課題・展望を踏まえて—。載於黒田一雄（主編），*アジアの高等教育ガバナンス*（275-300頁）。東京：勁草書房。〔Ota, H. (2013). A Comparison and cooperation of internationalization of higher education in the East Asia: Base on the current situation, problems and prospect of internationalization in Japan. In K. Kazuo (Ed), *Asian Regional Governance of Higher Education* (pp.275-300). Tokyo: Keiso Shobo.〕

文部科学省（2011）。*大学の世界展開力強化事業*，2014年7月19日，取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/〔MEXT (2011). *Re-Inventing Japan Project*. Retrieved July 19, 2014, from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/〕

本田由紀（2010）。日本の大卒就職の特殊性を問い直す。載於荻谷剛彦、本田由紀（主編），*大卒就職の社会学—データからみる変化*（27-59頁）。東京：東京大学出版会。〔Honda, Y. (2010). Rethinking the uniqueness of the university-to-work transition in Japan. In T. Kariya & Y. Honda (Eds), *Sociology of University-to-work Transition: Understanding the Change from Data* (pp.27-59). Tokyo: University of Tokyo Press.〕

江淵一公（1997）。*大学国際化の研究*。東京：玉川大学出版部。〔Ebuchi, K. (1997). *Research in Internationalization of Higher Education*. Tokyo: Tamagawa University Press.〕

国際教養大学（2012）。*国際教養大学—グローバル化への挑戦*。秋田：作者。〔Akita International University (2012). *Akita International University: Challenge for Globalization*. Akita: Author.〕

東大、秋入学に全面移行 懇談会が早期実現提言（2012年1月18

日)。日本經濟新聞，電子版。2014年11月5日，取自 http://www.nikkei.com/article/DGXNASDG1702R_X10C12A1MM8000/ [*The University of Tokyo Considers Shifting to the Fall University Admission. The Roundtable Meeting Suggests Early Realization.* (2012, January 18) The Nikkei. Retrieved November 5, 2014, from http://www.nikkei.com/article/DGXNASDG1702R_X10C12A1MM8000/]

恒吉僚子、近藤安月子、丸山千歌（2008）。國際化戰略としての英語：東京大学短期交換留学プログラムの事例。東京大学大学院教育学研究科紀要，47，87-100。[Tsuneyoshi, R., Kondoh, A., & Maruyama, C. (2008). English as an internationalization strategy: The case of the University of Tokyo short-term exchange program. *Bulletin of the Graduate School of Education, the University of Tokyo*, 47, 87-100.]

栖原暁（1996）。アジア人留学生の壁。東京：日本放送出版協会。[Sahara, S. (1996). *The Difficulty of Asian Student in Japan*. Tokyo: NHK publications]

馬越徹（1991）。異文化接触と留学生教育。異文化間教育，5，21-34。[Umakoshi, T. (1991). Cross-cultural interaction and international student education. *Intercultural Education*, 5, 21-34.]

産学協働人財育成円卓会議（2012）。アクションプラン～日本復興・復活のために～。2014年7月23日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1320909_2.pdf [*The Roundtable for Human Resource Development through Industry-University Collaboration (2012), Action Plan: for Japan's Rehabilitation and Restoration.*, Retrieved July 23, 2014, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1320909_2.pdf]

野原明（2012）。秋入学は國際化の決め手になるか。NHK解説委員室解説アーカイブス。2014年7月19日，取自：<http://www.nhk>.

- or.jp/kaisetsu-blog/400/114358.html [Nobara, A. (2012). Can the September entrance become the decisive factor of the globalization? *NHK News Commentators Bureau Commentary Archives*. Retrieved July 19, 2014, from <http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/400/114358.html>]
- 喜多村和之(1989)。大学教育の国際化：外から見た日本の大学。東京：玉川大学出版部。[Kitamura, K. (1989). *Internationalization of University Education: Seeing the Japanese Universities from Outside*. Tokyo: Tamagawa University Press.]
- 朝日新聞出版(2014)。大学ランキング2015。東京：作者。[Asahi Shimbun Publications (2014), *University Ranking 2015*. Tokyo: Author.]
- 週刊東洋経済編集部(2014)。大学・学部別「難易度ランキング」トップ30。2014年9月3日，取自：<http://toyokeizai.net/articles/-/26876?page=4> [Weekly Toyokeizai Editorial Department (2014), The Ranking of Entrance Difficulty by College/Department: Top 30, Retrieved September 3, 2014, from <http://toyokeizai.net/articles/-/26876?page=4>]
- 徳永保、初井圭子(2011)。グローバル人材育成のための大学評価指標—大学はグローバル展開企業の要請に応えられるか。東京：協同出版。[Tokunaga, T., & Momii, K. (2011). *The University Evaluation Index for Developing Global Human Resources: Can a University Respond to the Request of the Global Business Companies?* Tokyo: Kyodo Shuppan.]
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan (MEXT) (2012), Project for Promotion of Global Human Resource Development, Retrieved July 19, 2014, from <http://www.mext.go.jp/english/highered/1326713.htm>.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4(1), 65-86.

從社會認知理論的觀點探討教師參與 教師專業發展評鑑之因素

莊雪華 * 黃繼仁 ** 江佳勳 ***

摘 要

本研究係從社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑的過程中，影響其專業成長的關鍵因素及彼此的交互關係。為達成研究目的，本研究採用質性研究的方法，以曾參與過教師專業發展評鑑的九位國小教師為研究對象，實施深度訪談的方式，並使用不斷分析比較法進行資料的分析。本研究發現，在社會期待、學校內部的壓力、評鑑計畫，以及成長需求與預知評鑑走向等交互作用下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為；此外，受訪教師透過觀察學習而訂定的評鑑計畫與被評鑑的壓力，不僅促使受訪教師出現參與評鑑之行為，亦須展現成長動機、觀察學習和轉化外在經驗以驅使、維持其行為，從中獲得同儕激勵，激發更深層的教學調整與自省能力，以利進行後續的專業成長作為，故在個人、環境與行為三因素的交互作用下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。最後，本研究也針對教師專業發展評鑑的實施提出相關的建議。

關鍵詞：社會認知理論、教師專業發展評鑑、專業成長

* 莊雪華，國立中山大學教育研究所副教授

** 黃繼仁，國立嘉義大學師資培育中心副教授

*** 江佳勳，國立中山大學教育研究所博士生

電子信箱：hsuehhu@gmail.com；hchiren@mail.ncyu.edu.tw；d996050002@student.nsysu.edu.tw

來稿日期：2014年8月8日；修訂日期：2014年9月4日；採用日期：2014年10月2日

Understanding Factors Regarding Elementary School Teachers' Professional Development: A Social Cognition Perspective

Hsueh-Hua Chuang* Chi-Jen Huang**
Chia-Hsun Chiang***

Abstract

Based on the social cognitive theory, this study explored the interaction of environment, person, and behavior factors to understand what could affect elementary school teachers' professional growth through teacher evaluation for professional development. The qualitative method design was used. The individuals participated in this study were nine elementary school teachers. Data were mainly collected from semi-structured interviews. The constant comparative method was used to analyze the data. Our findings revealed that it was through the interaction between societal expectations, stress from the school, evaluation requirements, and anticipated professional growth that these teachers decided to participate in teacher evaluation for professional development. Besides, the stress of evaluation and the constructive evaluation guidelines also stimulated their motivation to seek professional growth, to learn from observations, and to transform their external experiences into consistent behaviors. These behaviors in turn provided peer motivation for them and aroused their deep self-reflective capability. Thus, teachers' professional growth was affected not by the behavior factor alone but rather the interactions among environment, person, and behavior factors. Discussion and suggestions

for teachers and policy makers on teacher evaluation programs were also provided.

Keywords: social cognitive theory, teacher evaluation for professional development, professional growth

* Hsueh-Hua Chuang, Associate professor, Institute of Education, National Sun Yat-sen University

** Chi-Jen Huang, Associate professor, Teacher Education Center, National Chiayi University

*** Chia-Hsun Chiang, Doctoral student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University

E-mail: hsuehhua@gmail.com ; hchiren@mail.ncyu.edu.tw ; d996050002@student.nsysu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2014; Modified: September 4, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

目前國內中小學校所實施的教師專業發展評鑑，目的在於增進教師的專業發展與素養，進而提升教師的教學品質與學生的學習成效（鄭淑惠，2011）。沈靜濤（2009）指出，在教師專業發展評鑑的歷程中，教師兼具「行動者」與「學習者」之角色，藉由不斷的專業學習與成長，以促進教師專業知能的發展。因此，學習是教師專業發展評鑑的一個重要面向；相關研究也指出，教師專業發展評鑑可引發個人、團隊與組織等多層次的學習（潘慧玲，2002；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）。由此可知，在教師專業評鑑的過程中，學習是相當重要的議題。

目前相關研究大多關注教師的「被評鑑者」角色，如以問卷調查法，調查教師對評鑑的態度或看法（吳金香、陳世穎，2008；鄭進丁，2007；顏國樑、洪劭品，2007）等，或探討學校辦理教師評鑑之情形、實施歷程、成效與困難（孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳、周麗華、李俊達，2010；Craig, 2010；Green, 2001）。雖有部分研究探討組織的學習或專業學習社群（潘慧玲、陳文彥，2010；賴慧真，2008；鄭淑惠，2011；沈靜濤，2009），但以學習議題為主要的研究仍然較為缺乏。因此，無法廣泛且深入了解評鑑歷程中教師如何學習以致專業成長，也難以有系統地解釋教師學習專業成長的過程與相關因素。

而且，相關研究多將專業成長歸因於參與評鑑知能培訓、建置教學檔案、教師間의分享討論與實施教學觀察等行為（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011；Green, 2001），容易使人產生「透過參與評鑑之行為即可獲得專業成長」傾向，窄化了教師專業成長的因素，也未深入探討個人因素、環境因素與行為間的互動關係。從 Bandura（1986）的社會認知理論（social cognitive theory）來看，學習行為應該是和個人、環境交互作用而產生；換言之，個人、環境、行為三者其實是彼此交互作用來決定個人行為，學習行為不應只是單一因素而

已。因此，在參與專業成長評鑑的過程中，教師是如何藉由個人、環境因素及其行為的交互作用下而獲得專業成長呢？值得深入探討。

有鑑於此，本研究旨在以社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑的過程中，影響其專業成長的關鍵因素及彼此的交互關係，亦即本研究以社會認知理論的重要概念包括個人、環境和行為，作為分析的基礎，結合相關研究的結果，進行深入的探討，探究影響教師專業成長的關鍵因素及彼此間的互動關係，藉以對教師專業成長獲得廣泛的了解。

貳、文獻探討

首先，從教師專業發展評鑑與學習的關係談起，其次，探討社會認知理論的概念與相關研究，最後，再以社會認知理論的觀點探討教師專業成長因素。

一、學習是教師專業發展評鑑的重要面向

目前國內教師專業發展評鑑係為一種強調教師專業成長的形成性評鑑，係為了讓教師了解自己教學之優缺點及原因，並從不斷的自我了解與省視中，獲得專業成長及提升教學品質（教育部，2009）。由此可知，在教師專業發展評鑑的歷程中，教師不僅是「受評者」，而是「研究者」、「行動者」與「學習者」之角色，藉由不斷的專業學習與成長，以促進教師專業知能的發展（沈靜濤，2009）。

Sawa（1995）認為學習是教師評鑑的重要面向；沈靜濤（2009）也指出，教師專業發展評鑑之重點在於營造專業學習的環境，換言之，評鑑的過程即是學習的過程，評鑑不僅可以用來評估績效，也可以用來培育參與者的能力（江惠真，2009）。因此，教師專業發展評鑑能讓教師有持續成長的動力，進而邁向終身學習（呂永財，2004）。此外，從組織學習的觀點來看，教師專業發展評鑑不僅可以引發個人層次的學習，亦可引發教師專業社群的學習，進而提升為學校的組織學習（潘慧玲，2002；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，

2011)。

目前國內有關教師專業發展評鑑與學習的研究，僅有幾篇且多以組織學習的角度進行探討，較缺乏以個人學習的觀點進行分析。賴慧真(2008)採取分層比例抽樣的方式，以臺北市597位公立國中教師為研究對象之調查研究，研究結果指出組織學習與教師評鑑接受度間具有顯著正相關，但這項研究並未探討組織學習的歷程及其與教師專業發展評鑑之關係；潘慧玲和陳文彥(2010)、以及鄭淑惠(2011)的研究，探究教師專業發展評鑑對組織學習之影響，兩項研究的結果均指出，個案學校所實施的教師專業發展評鑑能帶動個人、團隊與組織層級的組織學習。上述兩項研究中，個人層級的學習僅為研究的一部分，無法廣泛且深入了解教師的學習和成長是受到哪些因素的影響，而這些因素之間的關係又是如何？這些議題都是亟待了解與探討之焦點。

二、社會認知理論的概念與相關研究

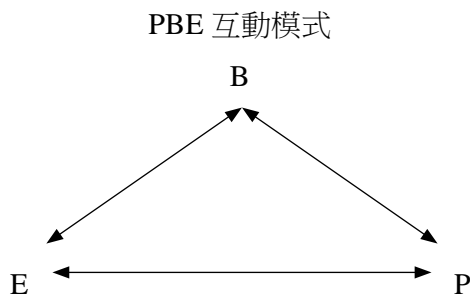
在探討個人學習行為的研究中，社會認知理論(Bandura, 1986)已被廣泛運用於專業知識分享(郭峰淵、曾繁絹、劉家儀, 2006)、學習歷程(毛國楠、程炳林, 1993)、學習成效(朱彩馨、彭虹綾, 2009; 余泰魁, 2007; Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes, & Bethel, 2009; Chen, 2004; Lee, Wong, & Fung, 2010; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003; Wang & Lin, 2007; Wu & Gao, 2011)等方面的議題。因此，社會認知理論可作為探討學習行為的重要理論基礎。

Bandura(1978, 1986)認為，影響個人行為(Behavior, B)的焦點在於個人因素(Person, P)與環境因素(Environment, E)。環境因素是個人之外所有能夠影響個人行為的客觀因素，如社會規範、社會壓力、同儕激勵等；而個人因素則包含了個人的特質、動機、意識判斷以及有意圖的行動等，個人主要係透過符號能力(symbolizing capability)、預知能力(forethought capability)、替代能力(vicarious capability)、自我調節能力(self-regulatory capability)與自省能力(self-reflective capability)等五種基本能力的運作，來驅使、調節與

維持其行為。

Bandura (1978) 認為，無論單向論或部分雙向論，都將個人內在認知與外在環境的影響視為獨立變項，而行為是依變項，其實是忽略了個人內在認知與外在行為會彼此影響，亦忽略了行為產生後的經驗又會轉而影響個人的認知、想法與期望。因此，Bandura 將個人 (P)、環境 (E) 及其行為 (B) 三因素間 (PBE 互動模式) 的互動關係予以串連，彼此成為相互關連的決定因素 (見圖 1)。

圖 1 PBE 互動模式



資料來源：Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 345.

在 PBE 互動模式中，個人的行為、認知等因素，與環境因素之間構成動態的交互決定關係 (Bandura, 1986)。換言之，個人的行動不僅受到行為後果及環境因素的控制，也受到個人認知歷程的影響，個人有一部分為環境的產物，但因個人能夠選擇、創造與改變環境，所以也是環境的製造者。因此，個人是根據其意圖而產生一連串的行動，即為人類動因 (human agency)，此動因說明了個人對自己行為有某種程度的控制 (Bandura, 1989)，個人、環境、行為三者其實是交互作用來決定個人行為。例如，陳教師嘗試教導學生分數概念的策略都失敗了，這個失敗的經驗會導致其自信心的降低，然而，若當周遭環境有其他教師可以提供行為的典範，陳教師從中觀察其成功的經驗時，將有助於提升其自信心與學習新的教學策略與經驗。

相關研究指出，學習者會受到同儕、教導者等社會影響因子的互

動，而牽動個人學習動機（毛國楠、程炳林，1993；Chen, 2004；Lee et al., 2010；Venkatesh et al., 2003；Wu & Gao, 2011），而學習者的個人認知因素與動機則會影響其學習成效（朱彩馨、彭虹綾，2009；Benbunan-Fich & Hiltz, 2003；Lim & Kim, 2003；Lee et al., 2010）；再者，組織氣氛、學習中介系統等環境因素亦能影響學習者的學習成效（陳嵩、蔡青曄、陳光偉，2011；Bernard et al., 2009；Vaughan, 2002）；余泰魁（2007）以社會認知理論為基礎，建構「科技媒介學習環境之學習成效」的因徑模式，研究結果發現學習者會受到同儕、教導者等社會影響因子的互動，而牽動個人學習動機；學習者的個人認知因素與動機則會影響其學習成效；而系統功能、社會影響等環境因素則能正向影響學習者的學習成效。上述相關研究，係以社會認知理論為基礎的量化研究，數量頗為豐富；然而，量化研究卻無法清楚描述三因素間的雙向互動關係，因其係將某一因素視為自變項，而另一項因素則視為依變項，係屬於單向模式（如 $E \rightarrow P$ ）。

雖然社會認知理論的相關研究較少採取質性取向，但是，這種類型的研究反而能更清楚且完整地描述三項因素之間的互動關係。例如，郭峰淵等人（2006）以社會認知理論的觀點探討醫師專業知識分享之研究，其研究結果指出，醫師對於醫療專業知識的繼續學習與分享互動，是在複雜的社會制度結構與醫療風險的不確定性等情境因素影響下，必須培養與運用各種適當能力所產生的醫療知識活動；Wood 和 Bandura（1989）的研究也指出，學習者會受到教學系統（環境因素）影響個人的內在認知，接著反饋至個人所處的教學系統；當個人知覺到教學系統改變時，亦會反饋到個人行為表現；而行為表現受到個人內在認知的影響時，行為表現的改變也會反饋到內在認知，三要素間彼此是呈現一個相依的動態關係。

綜上所述，個人因應各種的狀況、任務而採取行動時，與其所處之環境及個人因素密切相關且彼此呈現相依關係。所以，本研究係採用質性研究的方法，藉由社會認知理論的觀點，以建構與詮釋的觀點出發，探討影響教師專業成長的關鍵因素，進而分析因素之間的交互作用。

三、教師專業成長的相關因素及其互動關係探究

相關研究在探討教師專業成長之因素時，對於行為因素的論述相當完整且豐富，例如評鑑計畫的研擬與討論、教學檔案之建置、實施教學觀察，以及參與相關研習活動等（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011；Green, 2001）。

其次，環境因素方面，則包括家長與學生的評鑑壓力（Green, 2001）與時間壓力等（孫志麟，2008；顏國樑、洪劭品，2007），此外，校長與主任之領導，以及評鑑的推動方式與策略等可說是推動評鑑的關鍵要素（周麗華，2010；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011；鄭進丁，2007；Craig, 2010）。

而在個人方面，評鑑提供教師進行教學省思、激發自我超越的動力等（周麗華，2010；孫志麟，2008；張德銳等人，2010；鄭淑惠，2011）。然而，相關研究較少談及教師之參與動機，由於學習是教師專業發展評鑑的重要面向，而動機是學習行為的基礎，在學習歷程上，動機會受個人認知及動機信念的影響，進而影響自我能力與學習行為的表現（Goudas, Biddle, & Underwood, 1995），因此，教師之參與動機對其學習行為有何影響？有待進一步探討。

如上所述，相關研究大多關注於行為因素的探討，卻未進一步探討行為、個人與環境三因素之間的互動關係，因而無法深入了解教師是如何透過個人因素、環境因素與行為間的交互關係而獲得專業成長；而且，究竟教師是如何透過基本能力的運作，來驅使、調節與維持其資料的建置、實施教學觀察等行為？環境因素又是如何影響教師之行為？而行為產生後的經驗又如何轉而影響個人與環境因素？皆有待進一步探究。

從社會認知理論的觀點來看，行為因素、環境因素與個人因素並非獨立存在，而是相互關聯的。因此，若能透過社會認知理論的觀點，進一步分析與探究行為、環境與個人等三因素間的交互作用，方能清楚呈現教師專業成長之原因與過程。

所以，本研究欲藉由社會認知理論的觀點，採用質性研究的方

法，聚焦於探討教師獲得專業成長之因素及其間的交互作用，期能完整呈現與解釋教師專業成長的過程、關鍵因素及彼此之間的交互作用。

參、研究設計

本研究採用質性研究的方法，透過訪談的方式可進一步了解參與者的知覺和經驗，獲得更豐富的資料，藉以完整地捕捉教師參與教師評鑑專業成長之因素及其間的互動關係。

一、研究對象

由於個人因素與環境因素是社會認知理論的重要概念，因此，本研究將學校規模、職務、任教年資及參與評鑑年資列為選取受訪者的標準之一，同時考量受訪者之意願，故每種類別至少有 1 位。

本研究所取樣的研究對象為 9 位國小教師，任教於中部地區，男性教師有 1 位，女性教師則有 8 位，受訪對象之基本資料如表 1 所示。

表 1
受訪者之基本資料

代號	性別	學校規模	職務	任教年資	參與評鑑年資
A	女	6 班	教師兼組長	7 年	2 年
B	女	24 班	教師兼組長	17 年	1 年
C	女	36 班	主任	20 年	1 年
D	女	6 班	教師	2 年	1 年
E	女	6 班	教師	21 年	1 年
F	女	24 班	教師	4 年	2 年
G	女	24 班	教師	18 年	2 年
H	男	12 班	教師兼組長	18 年	1 年
I	女	12 班	主任	17 年	1 年

值得注意的是，受訪的個案傾向集中於認真完成準備評鑑工作的

教師，對於自己在評鑑工作的努力與付出具相當程度的自信；而在徵詢的過程中也發現，過謙、被迫或自認交差了事的教師則容易被排除在樣本之外。

二、研究方法

（一）研究者的角色

本研究之研究目的不在於評鑑教師的專業成長績效，而是在於「了解」教師專業成長的過程與相關因素，因此，研究者決定採取「學習者」角色。

然而，研究者的身分與「學習者」角色有些衝突，可能使受訪者產生防衛心態或有所保留，為了避免這些負面影響，因此，研究者以自身的人際網絡為起點，尋找符合本研究目的且能提供豐富訊息的受訪者。

（二）訪談

本研究擬定半結構性的訪談大綱，採取以開放且互為主體的尊重態度，蒐集受訪者的經驗與感受。訪談大綱主要可分為兩大部分，第一部分請受訪者描述參與教師專業發展評鑑的動機、原因；第二部分則是請受訪者談談自己的參與經驗，例如：評鑑方式與標準是如何制定？請說明自身的教學觀察過程，如何準備？結果為何？以及如何擔任教學觀察者？請說明自身如何準備教學檔案？評鑑歷程中曾遭遇哪些問題，如何調節與修正？以及請受訪者談談自己在評鑑歷程中獲得哪些收穫與專業成長等。

經受訪者同意後，先將訪談大綱寄給受訪者，讓受訪者可以了解受訪內容並預做心理準備。訪談進行前，研究者會先跟受訪者閒話家常，一來與受訪者建立互動關係，二來告知受訪者本研究目的，並請受訪者簽署訪談同意書與告知相關研究倫理，包含錄音資料的整理、隱私權的保護，以及初稿的審核等。每位受訪者的訪談時間約為一小時，研究者並於逐字稿謄寫完畢後，透過 e-mail 請受訪者補充與確認，研究者並持續追蹤信件回覆情形，直到資料飽和與確認受訪者無其他補充意見為止。

三、資料分析

本研究以不斷分析比較法 (constant comparative method) 作為資料分析的策略 (林本炫, 2006; 徐宗國譯, 1997)。首先必須將訪談逐字稿逐字閱讀, 逐行、逐句或段落分解, 並加以概念化 (conceptualizing)。本研究的編碼歷程首先將受訪者編號, 再依逐字稿中與本研究主題有關的重要片段進行編碼, 例如 A-06-09911, 第一欄英文字 A 表示第 1 位受訪者, 第二欄的數字 06 則表示受訪者的學校規模為 6 班, 第三欄的數字 09911 則是指訪談年月。研究者與共同研究者將訪談逐字稿中, 認為是與本研究主題有關的重要片段以螢光筆畫記標示。所謂與研究主題有關的重要片段是指教師在教師專業發展評鑑的個人、環境與行為因素等相關面向。

其次, 將性質與內容相近的概念, 聚攏成一類的過程, 稱為「範疇化」(categorizing), 由此萃取出的層次較高的概念, 就稱為「範疇」, 而概念的命名, 本研究皆多是以社會認知理論的概念來命名 (見表 2)。接下來進行主軸編碼, 依據社會認知理論的觀點, 個人因應各種的情況、任務而採取行動時, 與其所處的環境及個人因素密切相關, 而行為產生後, 一來會轉而創造出不同的環境條件, 二來也會轉而影響個人的認知、想法與期望 (Bandura, 1978, 1986), 故本研究首先分別探討環境與行為因素的交互關係, 個人與行為因素間的交互關係, 以及環境與個人因素間的交互關係, 其次, 分析與歸納三因素間的交互作用, 最後, 進一步將研究結果與相關延伸的理論進行驗證。

表 2

本研究次範疇之整理

次範疇	相關面向	編碼
環境因素	評鑑計畫與實施	評鑑目的、評鑑規準、評鑑程序、評鑑規定
	同儕激勵	同儕回饋與鼓勵

(續下頁)

次範疇	相關面向	編碼
	評鑑壓力	社會期待、學校內部、被評鑑的壓力、被觀察的壓力
行為因素	參與評鑑之行為	決定參與評鑑、整理教學檔案、實施教學觀察、評鑑計畫的會議討論、自評、晤談
個人因素	轉化外在經驗（符號能力） 教學調整能力	以符號、語言轉化外在經驗 因應評鑑計畫所做的教學調整
	觀察學習（替代能力）	參考範例制定評鑑計畫、會議時的觀察學習、教學觀察時的觀察學習
	預期成長與評鑑走向 （預知能力）	評鑑走向、預期成長
	教學自省能力	整理教學檔案過程中的反省、自評時的反省、準備教案時的反省、教學觀察後的自省
	專業成長	成長動機、自我成長、同儕教師之回饋

四、研究品質

為求研究正確性及可信賴度（trustworthiness），以 Lincoln 和 Guba（1985）所提的三項準則來確保研究品質。（一）真實性（credibility）：研究者以錄音筆來蒐集受訪之資料；（二）可靠性（dependability）：研究者直接引用訪談逐字稿，避免研究者主觀推論。此外，藉由文獻資料的檢視與驗證，以檢驗本研究的可靠性；（三）驗證性（confirmability）：研究者保持中立的態度，避免情感涉入或過度推論。此外，研究者初步進行資料分析後，再與共同研究者針對分析結果進行討論與檢驗，以檢視分類架構是否適切、研究結果是否言之有理，以確保研究結果的可驗證性。

肆、研究發現

本研究獲得的結果，首先，論述環境與行為因素的互動關係，其

次，依序論述個人與行為因素、環境與個人因素之互動關係。

一、專業成長之環境與行為因素之互動關係

這項發現在於呈現與解釋環境與行為因素間的交互作用，首先探討環境因素對教師參與評鑑行為的影響，再解釋與探討教師參與行為轉而創造的環境條件。

(一) 評鑑壓力、評鑑計畫與實施之環境因素影響參與評鑑之行為

多數受訪教師表示，有感於教師評鑑是一個未來的趨勢，且校長與學校無形中也會給予一些壓力，因而決定參與教師評鑑（B-24-09911；C-36-09911；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），誠如 H 老師和 G 老師所言：

我有參加教專的研習，那時候我就知道這是一個未來的趨勢，而且去年可能教育處那邊有給校長一些壓力，那校長回來，他的意思就是明示暗示，最好參加啦！這樣他比較好做人！

【H-12-10007】

因為是新進教師，剛到的時候就是學校已經決定要全校都要參加教師專業發展評鑑，說強迫是太嚴重了，因為就已經是學校既定的規劃，那我們就是入境隨俗嘛！【G-24-10007】

參與本研究的 9 位受訪教師，採用的評鑑計畫上則略有差異。就評鑑內容而言，其中 5 位受訪教師以「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」層面為主（A-06-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），而其他 4 位教師僅進行「課程設計與教學」（B-24-09911；C-36-09911；H-12-10007；I-12-10007）。而評鑑方式方面，其中 6 位教師同時實施教學觀察與進行教學檔案之整理（A-06-09911；B-24-09911；D-6-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），而其他 3 位教師（C-36-09911；H-12-10007；I-12-10007）則是僅實施教學觀察。由此可見，受訪受訪必須依據各校所制定的評

鑑計畫而進行教學觀察或整理教學檔案之資料等行為，正如同 E 老師所言：「因為你要去整理資料，對不對？你等於會去強迫自己整理資料！」。

光開會討論這個就是討論很久，……因為我們是第一年，就是以一個層面為主，大家討論的結果，認為課程與教學應是基礎與最重要的。除了教學觀察外，……每個人都會一本教學檔案。

【B-24-09911】

學校花了很時間在討論，……我們第一年是課程設計與教學和班級經營與輔導，第二年就是四個層面都有了，那第一年是採課室觀察，第二年就是加入檔案評量。【H-12-10007】

此外，教學觀察所帶來的壓力，讓受訪教師在教學觀察的準備上不敢馬虎大意。誠如 C 老師所言：「你要做教學觀察啊！人家要來！你不能亂做啊！我們的教學就是那一整套啊！」

由此可見，社會期待與學校內部的壓力是受訪教師決定參與評鑑的重要原因，而當受訪教師依據評鑑計畫進行評鑑行為時，亦會感受到被他人評鑑的壓力，因而促使其更積極去整理教學檔案與實施教學觀察。

（二）參與評鑑之行為轉而營造同儕激勵之氛圍

決定參與評鑑之行為，無形中帶給受訪教師不少的壓力（B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），I 老師的一席話清楚表達受訪教師感受到的沈重壓力：

喚醒了當初當老師的那種戒慎恐懼，有生以來第一次上課，那種怕教不好啊！用心在準備那種感覺！其實是怕評鑑的結果會不理想，會丟臉！所以在開始做教師評鑑的時後，就非常認真！

【I-12-10007】

這種壓力令人感到沈重，在於喚醒受訪教師初為人師時的恐懼；

然而，透過會議討論與教學觀察的進行，受訪教師得以走出教室，接納他人走進教室，跳脫以往較偏向單打獨鬥的教學模式，從同儕教師的建議與回饋中，得知自己的優點與不足之處（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。

因此，參與教師專業評鑑工作反而能夠獲得意想不到的收穫，一來有助於減少自己教學上的錯誤，二來彼此互相分享以激盪出不同的火花，如同I老師所言：「我們在教或者寫教案，也沒有人會跟我們說哪裡可以加強，甚至自己的專長是什麼，自己可能也不知道！所以透過夥伴，我可以減少一些教學上的錯誤。」此外，透過同儕教師的鼓勵，亦能激勵自己更為進步且持續努力，當中D老師所感受到的激勵更是最為深刻。

他們幫我觀察以後，給我的評價很好，然後我們校長還把我的教案拿去，看可不可以參加比賽，……自己就會覺得這對我來說是一個很大的鼓勵，……然後自己也會覺得我以後還想更去做這個努力。【D-06-09912】

所以，從原來不得不參與的環境壓力，在獲得教學的成長和成效的肯定之後，轉而形成同儕彼此激勵的氛圍。

整體來看，在社會期待與學校內部的壓力下，受訪教師因而參與教師專業發展評鑑。爾後，受訪教師必須根據評鑑計畫且在評鑑壓力下進行教學觀察或整理教學檔案之行為（E→B），而此行為一來帶給受訪教師被評鑑與被觀察的評鑑壓力，二來亦營造出同儕互相激勵的氛圍（B→E）。由此可知，環境與行為因素間是呈現一個動態的交互關係（E↔B）。

二、專業成長之個人與行為因素之互動關係

有關個人與行為因素間的互動關係，可分為兩大面向：（一）個人因素對教師參與評鑑之行為的影響，（二）教師參與評鑑之行為產生後又促進教師個人的專業成長。

（一）受訪教師個人因素影響參與評鑑之行為

雖然並非全然了解教師專業發展評鑑的具體內容，但由於「專業發展」四字，不僅滿足了受訪教師的成長動機（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），正如同 A 老師和 D 老師所說：「因為它的名字是很吸引人的，就是專業發展，……想說做了以後是不是真的會對自己有所成長！」、「我覺得我這方面是需要多加強的，所以這樣才能在教學上面有一點幫助這樣！」再加上，若衡量到未來可能會全面實施教師專業發展評鑑，提早參加可有所因應（B-24-09911；F-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），誠如 I 老師和 B 老師所言：「覺得以後教師專業發展會全面實施，所以現在先了解，不會有損失啊！」、「聽說未來好像每個人都要參加，與其那麼慢參加，倒不如早一點參加！」因而決定參加教師專業發展評鑑。

由於教學省思、教學觀察紀錄、教學成果等是教學檔案內的評鑑項目之一，故受訪教師必須將自身的教學狀況、優缺點等外在經驗，轉化為內在模式，並將思考內容付諸文字，完成省思日誌、教案設計與建置教學檔案（A-06-09911；B-24-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007）。以 B 老師所言為例：

就是自我省思，自我省思就是自己做的嘛，就是每一次上課，不只有教學觀察那一節，我有什麼要改進的或注意的，我自己會寫日誌。【B-24-09911】

再者，在成長動機的驅使下，受訪教師不僅希望透過其他教師的觀察而得知自己的教學盲點，甚至希望觀察教師務必指出自己的教學缺點，誠如 F 老師所言「不大會介意他講我什麼缺點！因為我們就是希望他看到這個！」此外，受訪教師亦會盡所能的記錄其他教師的教學情況，勾選需要改進與注意的地方，以及提供教學建議（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），正如同 D 老師所說：「因為我們本身做這件事就是為了讓大家有所增進嘛！那就你在做那個勾

選評分的時候，就是選擇你覺得你需要改進或給意見給他。」

最後，受訪教師亦會從相關的會議討論中，透過觀察學習之能力，學習用不同的角度去思考，以及學習其他教師的優點，並進而開闊自己的視野（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），如同F老師和B老師所描述：

每一個人的教學目標和重點是不一樣的，那看法不一樣的時候，那我們就可以互相討論，學習用不同的角度去思考！【F-24-10007】

透過每一次的開會討論，聽到別人一些不同的聲音，也還不錯，因為自己從來沒有那樣想過。……討論這個觀察表，我就覺得就照它原本的範本嘛，可是有的老師就會有不同的意見，他一提出來，我就覺得真的不錯！【B-24-09911】

本研究之受訪教師在預期成長與評鑑走向下，因而決定參與教師專業發展評鑑。因此，受訪教師必須試著轉化外在經驗與展現自省能力以建置教學檔案，且在成長動機的驅使下，開始學習與同儕教師進行互動與分享，以及透過自身的觀察學習能力來開闊自己的視野。據此，預知能力、轉化外在經驗、成長動機、觀察學習與教學自省能力等個人因素皆會影響受訪教師參與評鑑之行為。

（二）參與評鑑之行為轉而促進教師之專業成長

在初步進行教學檔案與準備教學觀察之前，教師已經進行初步的教學自省，然而透過整理教學檔案的過程中與實施教學觀察後，受訪教師會進行更深層的反思，反省自己有哪些需要再加強與精進的部分，並透過同儕教師的回饋而得知自己的優點與缺點，因而提升與精進受訪教師的教學能力（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。由此可見，參與評鑑之行為能有助於受訪教師之專業成長。

這些東西我留著以後，變成事後或明年教其他小朋友的時候都可以用得到，……在準備跟整理的當中，你也会有很多心得跟想法出來，就變成在對我的教學上面也會有所幫助。【D-6-09912】

因為時間上沒辦法，所以只好退而求其次。也會感覺到自己真的還要再加強，就是覺得自己的能力還可以再提升，……譬如說我教寫作嘛，那我就覺得教寫作的背景知識很重要，我還可以再多精進，教學內容可以更充實。【E-6-09912】

從夥伴那邊可以得到一些建議，這個建議通常都是我們不知道的，就是我們在教或者寫教案，也沒有人會跟我們說哪裡可以加強，甚至自己的專長是什麼，自己可能也不知道！所以透過夥伴，我可以減少一些教學上的錯誤。【G-24-10007】

受訪教師透過預知能力、轉化外在經驗、成長動機、觀察學習與教學自省能力等，來驅使、調節與維持進行會議討論、實施教學觀察與整理教學檔案等行為（P→B），而此行為亦轉而引發受訪教師進行更深層的教學自省與更清楚了解自身教學的優缺點，因而促進受訪教師之專業成長（B→P）。故個人因素與行為間是構成一個交互關係（P↔B）。

三、專業成長之環境與個人因素之互動關係

本範疇在於了解與分析環境與個人因素間的交互作用，首先，探討個人對環境因素的影響，其次，探討環境因素轉而對個人的影響。

（一）教師觀察學習之能力影響評鑑實施內容的選擇

由於教師專業發展評鑑係採取學校本位管理（教育部，2009），在評鑑層面與評鑑方式的選擇上，給予學校相當大的彈性，各個學校皆會參考範例且依據學校特色而予以刪減其中的審核項目。可見，受訪教師會藉由觀察範例之替代能力來選擇與制定評鑑層面與評鑑方式（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；

F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。

我們討論之後就是決定以教學檔案和教學觀察去作呈現，層面的話就是班級經營和課程與教學，……基本上就是參考兩三校所討論出來的東西後再依據我們實際的狀況去做刪減。【A-06-09911】

現在看到的這個已經是修改過刪減過的，他原本提供給我們的範本還更多，那針對我們學校的一些情況，還有經過我們討論過的，有一些比較不妥的就刪掉。【B-24-09911】

評鑑層面與評鑑方式等環境因素皆是由受訪教師所選擇與制定，可見，受訪教師並非單方面受到環境因素的影響，其本身亦有能力選擇與創造環境因素。

（二）評鑑推動、評鑑壓力轉而引發教學調整能力

誠如受訪教師所表示評鑑本身就是一個壓力，也因此教師必須因應評鑑計畫與評鑑壓力，運用自我調節能力以對後續的教學採取進一步的教學調整，以便能符合評鑑指標的規定（B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；G-24-10007；I-12-10007），如同D老師所說：

如果我現有的資料，我會去做整理嘛，那如果針對這個指標，我本身是沒有的資料，那我就會在我平常的上課中，想辦法多做一些記錄下來，讓我自己可以在這個指標上面，可以有所呈現。【D-06-09912】

因此，評鑑計畫與評鑑壓力等環境因素會影響教師必須運用個人能力以調整後續的教學內容與活動，以符合評鑑規定。

受訪教師透過觀察學習之能力，參考教育部所提供的範例且依據學校特色，來制定評鑑層面與評鑑方式（P→E），反之，受訪教師為了因應評鑑計畫與評鑑壓力，必須展現自身的教學調整能力，調整後

續的教學活動以符合評鑑指標的規定（ $E \rightarrow P$ ），可見，個人因素與環境因素之間是一個動態交互作用（ $P \leftrightarrow E$ ）。

伍、討論

在教師參與專業發展評鑑的過程中，就單一因素而言，行為因素是指參與評鑑之行為，包括決定參與評鑑之行為、評鑑計畫的會議討論、整理教學檔案之行為、實施教學觀察之行為、自評以及晤談等，而環境因素則包括評鑑計畫與實施、同儕激勵與評鑑壓力，皆與前述相關文獻之研究結果相似（周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011）。值得注意的是，個人因素方面除了相關研究所提及的教學省思、激發自我超越的動力與專業成長外（孫志麟，2008；張德銳等人，2010；鄭淑惠，2011），本研究發現，尚有預期成長與評鑑走向等預知能力、觀察學習之能力與教學調整能力。

特別說明的是，受訪教師對外在環境之解讀及其參與動機，或許是教師專業成長的關鍵所在。本研究發現適當的壓力確實可能影響受訪教師的參與行為，特別是在受訪教師將評鑑壓力視為一種動力，促使自己更為兢兢業業時，評鑑即可有助於教師之專業成長。然而，對其他婉拒受訪之教師而言，評鑑所帶來的壓力可能已超過其所能負荷的程度，反而成了有害的壓力，反而讓其有不舒服、被迫接受的感覺，因而可能導致交差了事。

此外，本研究發現評鑑壓力、評鑑計畫、同儕激勵皆是屬於受訪教師參與評鑑的外在動機，而專業成長動機、評鑑過程中的自我挑戰、透過教學觀察之實施所得的成就感等則是屬於內在動機。進一步探討和比較接受訪談和婉拒訪談之教師參與評鑑之動機，可知兩者間主要的差異可能在於教師個人的內在動機，接受訪談之教師在參與前皆已具有自我成長的內在動機，且願意接受評鑑過程中的挑戰。據此，教師對評鑑壓力的解讀與自身的內在動機可能是促使教師專業成長的關鍵因素，一旦欠缺此兩項要件，即可能變成「被逼迫參與評

鑑」，導致「為評鑑而評鑑」。

整體而言，本研究發現受訪教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的原因，並非是行為因素所能解釋，其背後尚牽涉環境因素與個人因素的影響，而相關研究卻忽略了三種因素間的交互作用（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010）。換言之，在社會期待與學校內部的壓力、以及成長動機與預期評鑑走向下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為（ $E \rightarrow B$ 、 $P \rightarrow B$ ）。在評鑑計畫與評鑑壓力下，受訪教師必須進行整理教學檔案與實施教學觀察之行為（ $E \rightarrow B$ ），而實施教學觀察之行為亦讓受訪教師得到同儕教師的回饋與鼓勵（ $B \rightarrow E$ ）；此外，受訪教師轉化外在經驗的能力得以讓其進行教案設計與建置教學檔案，並從各種的會議討論中，觀察學習到其他教師的優點（ $P \rightarrow B$ ）；最後，透過參與評鑑之行為與評鑑計畫、評鑑壓力等環境因素的影響，不僅引發受訪教師之教學調整能力，更進而促進受訪教師之專業成長（ $E \rightarrow P$ ）。

所以，本研究發現的結果，正如同社會認知理論的主張一樣（Bandura, 1986），在教師參與教師專業發展評鑑的過程中，行為、個人與環境三因素之間構成動態的交互決定關係。教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的原因，並非是決定參與評鑑之行為、整理教學檔案、進行教學觀察、參與會議討論等行為所能解釋，其背後牽涉到環境與個人因素的影響。而本研究除了完整呈現與釐清教師專業成長之個人、環境與行為等因素外，亦進一步深入探討三因素間的交互動態發展，以增進對教師專業發展評鑑與教師學習此議題的理解。

陸、結論與建議

一、結論

受訪教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的因素可分為行為、個人與環境等三因素，其中，行為因素是指參與評鑑之行為，包括決定參與評鑑之行為、整理教學檔案、進行教學觀察、參與評鑑計

畫之會議討論、自評以及晤談等；個人因素包括轉化外在能力、觀察學習能力、預知能力、教學調整能力與自省能力等；環境因素則包括評鑑計畫與實施、同儕激勵與評鑑壓力等。

本研究也發現在社會期待、學校內部的壓力、評鑑計畫，以及成長需求與預知評鑑走向等交互作用下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為。而受訪教師透過觀察學習所制定的評鑑計畫與隨之而來的評鑑壓力，一方面規定受訪教師必須參與評鑑計劃的會議討論、整理教學檔案與實施教學觀察等行為，另一方面亦促使其必須展現轉化外在經驗、觀察學習、教學調整能力與教學自省能力等能力以利參與評鑑之行為與因應評鑑內容及壓力。此外，參與評鑑之行為不僅轉而引發同儕激勵的氛圍，更有助於受訪教師獲得專業成長。據此，在個人、環境與行為三因素的動態交互發展下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。

二、建議

(一) 激發三因素間的交互作用，以彰顯教師專業發展評鑑之實質功能

本研究發現透過個人、環境與行為三因素的動態交互發展下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。因此，建議政府部分宜朝激發三因素間的方式而制定相關評鑑計畫，例如：規定學校必須將相關評鑑資料公告於網站上，一來提高教師參與評鑑之環境壓力，二來亦可激發教師個人的榮譽心與成就感。如此方能有助於教師之專業成長，以彰顯教師專業發展評鑑之實質功能。

(二) 持續探究評鑑與學習的關係，以彰顯此議題的價值

本研究旨在探討教師透過教師專業發展評鑑而獲致專業成長之因素及其間的互動關係，然而 9 位受訪教師來自不同的學校，所處的情境與學校文化等可能有所不同，故建議後續研究將情境脈絡與學校文化列為環境因素之一，並以一所學校為研究場域進行研究，以獲取更深入的資料。此外，有關學習行為的理論甚多，本研究僅以社會認知理論進行探討，故建議後續研究可針對不同的學習理論進行研究，以彰顯評鑑與學習間的關係。

參考文獻

- 毛國楠、程炳林（1993）。目標層次與目標導向對大學生自我調整學習歷程之影響。**教育心理學報**，**26**，85-106。〔Mao, K. N., & Cherng, B. L. (1993). The effects of goal orientation and goal specificity on college students' self-regulated learning. *Bulletin Educational Psychology*, *26*, 85-106.〕
- 朱彩馨、彭虹綾（2009）。提昇科技中介學習成效—從個人內在認知因素探討合作學習的學習成效。**資訊管理學報**，**16**（1），135-162。〔Chu, T. H., & Peng, H. L. (2009). Improving technology-mediated learning effectiveness: An investigation of psychological learning process and collaborative learning performance. *Journal of Information Management*, *16*(1), 135-162.〕
- 呂永財（2004）。「國民中小學教師教學專業能力指標」應用於專業發展導向教師評鑑之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Lui, Y. T. (2004). *A case study of "professional teaching indicators of elementary and junior high schools" applied to professional developmental oriented teacher evaluation* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究—以臺中縣市為例。**學校行政**，**53**，211-253。〔Wu, J. S., & Chen, S. Y. (2008). A study of the opinions of elementary school teachers on teacher's professional development evaluation: Take Taichung City and Taichung County as example. *School Administration Research Association*, *53*, 211-253.〕
- 余泰魁（2007）。科技媒介學習環境之學習成效比較研究。**教育心理學報**，**39**（1），69-90。〔Yu, T. K. (2007). Technology-mediated learning performance: A comparison of technological and vocational education and private enterprise. *Bulletin Educational Psychology*, *39*(1), 69-90.〕

- 江惠真（2009）。**教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Chiang, C. H. (2009). *A case study of school improvement propelled by teacher evaluation for professional development* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 沈靜濤（2009）。**教師專業發展評鑑與專業學習社群之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Shen, C. T. (2009). *A case study of teacher evaluation for professional development and professional learning communities* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 林本炫（2006）。紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫（主編），**質性研究方法與資料分析**（第二版）（頁189-218）。嘉義縣：南華大學教社。〔Lin, P. H. (2006). Grounded theory method review. In L. Chi & P. H. Lin (Eds.), *Qualitative research methods and data analysis* (2th ed.) (pp. 189-218). Chiayi County, Taiwan: Graduate institute of sociology education of Nanhua University.〕
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**北市教育學刊**，37，103-125。〔Cho, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。**教育實踐與研究**，21（2），63-94。〔Sun, C. L. (2008). The practice and reflection of school-based teacher evaluation. *Journal of Educational Practice and Research*, 21(2), 63-94.〕
- 徐宗國（譯）（1997）。**質性研究概論**（原作者：A. Strauss & J. Corbin）。臺北：巨流。〔Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (T. K. Hsu, Trans.). Taipei: Liwen Publishing.〕

- 教育部 (2009)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da0a07101604054.pdf> [Ministry of Education. (2009). *The Essential of Ministry of Education Grants for Teacher Evaluation for Professional Development*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da0a07101604054.pdf>]
- 張素貞、吳俊憲 (2011)。教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究。教育行政與評鑑學刊，11，89-112。 [Chang, S. J., & Wu. C. H. (2011). A case study on teacher professional development evaluation and teaching empowerment. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 11, 89-112.]
- 郭峰淵、曾繁絹、劉家儀 (2006)。從社會認知觀點探討醫師專業知識分享。圖書資訊學刊，4 (1&2)，97-114。 [Kuo, F. Y., Tseng, F. C., & Liu, C. Y. (2006). Understanding medical physicians' knowledge sharing: The social cognition perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 4(1&2), 97-114.]
- 陳嵩、蔡青曄、陳光偉 (2011)。組織環境對員工目標取向及數位學習成效之影響。Electronic Commerce Studies，9 (2)，199-221。 [Chen, S., Tsai, C. H., & Chen, K. W. (2011). The influence of intra-organizational environment on employees' goal orientations and e-learning achievement. *Electronic Commerce Studies*, 9(2), 199-221.]
- 張德銳、周麗華、李俊達 (2010)。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究，23 (2)，65-94。 [Chang, D. R., Cho, L. H., & Lee, C. D. (2010). A case study on formative teacher evaluation process and its impacts and influencing factors in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(2), 65-94.]
- 馮莉雅 (2010)。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。教育研究學報，44 (2)，85-109。 [Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development:

Kaohsiung City primary schools cases. *Journal of Education Studies*, 44(2), 85-109.]

鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究－以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。 **國民教育研究學報**，19，29-58。 [Cheng, C. T. (2007). Applying program theory in evaluation: Teachers' professional development in Kaohsiung City. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 19, 29-58.]

鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。 **教育研究與發展期刊**，7（3），37-68。 [Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7(3). 37-68.]

潘慧玲（2002）。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁443-473）。臺北：學富。 [Pan, H. L. (2002). Reflection and prospect: What do we learn from school reform and innovation. In H. L. Pan (Ed.), *School reform and innovation: Idea and practice* (pp. 443-473). Taipei: Pro-ed Publishing.]

潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。 **教育研究集刊**，56（3），29-65。 [Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, 56(3). 29-65.]

賴慧真（2008）。**臺北市國民中學組織學習與教師評鑑接受度關係之研究**（未出版之碩士論文）。輔仁大學教育領導與發展研究，新北市。 [Lai, H. C. (2008). *A study of the relationship between organizational learning and receptivity of teacher evaluation in the public junior high schools of Taipei City* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Leadership Development, Fu Jen Catholic University, New Taipei City.]

顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對“教育部試辦教師專業

- 發展評鑑”意見之研究—以臺北縣為例。《學校行政》，50，1-26。
〔Yen, K. L., & Hung. S. P. (2007). A study of the opinions of elementary school teachers on the ministry of education trial on “teacher professional development evaluation”: An example of Taipei County. *School Administration Research Association*, 50, 1-26.〕
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Benbunan-Fich, R., & Hiltz, S. R. (2003). Mediators of the effectiveness of online courses. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46 (4), 298-312.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M.A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1243-1289.
- Chen, L. K. (2004). *Experiences of students participating in a computer-assisted language learning environment: An example of Chinese language learning* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Craig, C. J. (2010). “Evaluation gone away” : The teacher experience of the summative evaluation of a school reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1290-1299.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationship between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15 (1), 89-96.
- Green, J. R. (2001). *The development of a meaningful teacher evaluation process in a catholic elementary school* (Unpublished doctoral

- dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Lee, E. A-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers and Education*, 55 (4), 1424-1442.
- Lim, D. H., & Kim, H. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems*, 31 (4), 423-439.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Sawa, R. (1995). *Teacher Evaluation Policies and Practices*. Retrieved from <http://www.saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm>
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*, 95 (6), 359-345.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward an unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Wang, S. L., & Lin, S. S. J. (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38 (4), 600-612.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Wu, X., & Gao, Y. (2011). Applying the extended technology acceptance model to the use of clickers in student learning: Some evidence from macroeconomics classes. *American Journal of Business Education*, 4 (7), 43-50.

品格長處與德行在促成個體幸福 / 快樂中的角色：評介 M. E. P. Seligman 著《Authentic Happiness》

陳伊琳 *

摘 要

正向心理學試圖扭轉傳統心理學的疾病模式，協助人追求幸福 / 快樂與美好生活。這不僅與當代品格教育的哲學奠基者——Aristotle 關心的主題——幸福相同，Seligman 甚至有意為備受爭議的「德福一體說」背書。本文旨在探討根據 Seligman 的幸福 / 快樂理論，品格長處與德行在促成個體幸福 / 快樂中扮演的角色。研究發現，Seligman 的幸福 / 快樂概念包含三個層次 / 層面，亦即愉悅的、美好的、有意義的生活，而真實的快樂位於後兩者；完整意義的幸福 / 快樂則應兼容三者。Seligman 提出的核心論點——真實的快樂有賴施展個人長處與德行，依此德行與幸福 / 快樂是一體、密不可分的。這對教育的啟示是，要想使學生獲得真實的快樂，過美好與有意義的生活，則有賴慧眼辨識並積極培養學生長處與德行，使之投身正向活動。此論點有助於更詳實闡明「教育幸福」的概念，並與十二年國教「適性揚才」的教育理念若合符節。

關鍵詞：正向心理學、品格長處¹、德行、幸福 / 快樂、品格教育

* 陳伊琳，國立臺灣大學師資培育中心助理教授

電子郵件：chenyilin@ntu.edu.tw

來稿日期：2014 年 2 月 18 日；修訂日期：2014 年 3 月 12 日；採用日期：2014 年 10 月 2 日

¹ 品格長處原文使用 strength of character 或 character strength，在 Seligman 等正向心理學家的用法中，品格長處特別指稱的是展現抽象德行的具體途徑或方法。根據他們團隊的跨文化研究，歸納出 6 類德行，當中內含 24 項品格長處。茲舉「智慧與知識」這類德行為例，它包含 5 個品格長處——分別是創造力、好奇心、心胸開闊、好學習，以及洞察力（詳見後文「貳—四」內文，以及註腳 18 的說明）。

The Role which Character Strengths and Virtues Play in Promoting an Individual's Happiness: Book review of M. E. P. Seligman's Authentic Happiness

Yi-Lin Chen*

Abstract

Positive psychology attempts to reverse the disease model upon which psychology had traditionally advanced, and to help the general people live a happy life. This very concern of interest is shared with the main philosophical founder of contemporary character education, i.e. Aristotle, whose primary concern is eudaimonia/ happiness. Seligman aims to endorse the age-old controversial doctrine of the unity of virtue and happiness. This paper aims to elucidate the role which character strengths and virtues play in promoting an individual's happiness in the light of Seligman's theory of happiness. It is found that Seligman's concept of happiness is comprised of the pleasant life, the good life, and the meaningful life, and happiness in the full sense is composed of the aforementioned three kinds of life. Among them, authentic happiness is derived from the latter two kinds of life. Seligman puts forth a central thesis to the effect that authentic happiness comes from exercising one's signature strengths and virtues, and it is in this sense that virtue and happiness are said to be unified. An important educational implication is that in order to help the student to obtain authentic happiness and lead a good and meaningful life, an educator has to identify and nurture

each student's signature strengths with insight, and to engage him/her in positive activities with strengths and virtues. This thesis helps to illustrate the concept of "education well-being" and it is also allied with the ideal of "adaptive education" in the twelve-year basic education programme.

Keywords: positive psychology, character strength, virtue, happiness, character education

* Yi-Lin Chen, Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Taiwan University
E-mail: chenylin@ntu.edu.tw
Manuscript received: February 18, 2014; Modified: March 12, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

Martin Seligman 被公認為當代正向心理學 (positive psychology) 的創始人，他的熱門暢銷書《真實的快樂》(Authentic happiness) 出版至今已有十餘年光景，此時才撰寫評述似乎顯得過時，但實則不然。因為本書關注的議題—美好生活與幸福/快樂² (happiness) 的價值至今仍舊歷久不衰，甚至有備受關切的趨勢。例如，當今許多國家的政治領導人，提議在國民生產毛額 (Gross National Product, 簡稱 GNP) 與國內生產毛額 (Gross Domestic Product, 簡稱 GDP) 之外，另以提升「國家幸福力」/「國民幸福指數」(Gross National Happiness, 簡稱 GNH) 為施政方針。馬總統也在 2012 年 1 月 6 日總統政見發表會上提出類似說法。³

需要說明的是，不同於專業心理學家，筆者對正向心理學的興趣，源自於原先對「品格教育」(character education) 的關懷。從先前的研究經驗中，筆者深感當代品格教育的論述中，有關道德德行 (moral virtue) 對於個體發展之意義與重要性，缺乏周詳的闡述，導致無法解答「我為什麼應該要有德？」(why virtuous?) 的提問。儘管當代品格教育的主要哲學根基—Aristotle 德行倫理學 (virtue ethics) 對此論題已提供重要的思考線索，但卻未受重視。依 Aristotle 幸福論 (eudaimonism) 的論證，德行是幸福 (eudaimonia/happiness) 的必要元素，個體要想過美好生活，涵養及實踐德行是不可或缺的。對於 Aristotle 的這個重要論點，學界一般稱為「德福一體說」(the doctrine of the unity of virtue and happiness)。此學說不僅

² 洪蘭教授將 Seligman 使用的 happiness 一詞翻譯為「快樂」，筆者擔心此譯法有將 happiness 的內涵窄化為純粹主觀的快感、愉悅感或心理狀態之嫌 (想像當被問及「你快樂嗎？」，快樂與否的意涵)。實則，《真實的快樂》的旨趣正是要透過揭櫫 happiness 的不同層面具有的豐富內涵，形構 Seligman 的幸福/快樂理論。此外，筆者選擇「幸福/快樂」譯法的主要理由是，Seligman 明確表示他所要追求的是 Aristotle 所謂的「美好生活」，即 Aristotle 所謂的 eudaimonia，這一般譯為「幸福」。

³ 馬總統表示預計 2013 年 8 月份公布國際指標的統計結果，加上在地指標之後，變成臺灣國民幸福指數的統計依據 (陳佳雯, 2013)。

在哲學界歷來備受爭議，而且尤其似乎與人們的日常經驗與道德直覺相違背，其不受當代品格教育學者所重視自然是可以預期的。

但令筆者感到振奮的是，被英國著名經濟學家 Richard Layard 爵士⁴稱作「新的幸福科學」（a new ‘science of happiness’）的正向心理學，除了宣稱旨在協助人們過「幸福生活」之外，其主要倡導人更有意在科學心理學的實證研究基礎之上，來為「德福一體說」背書⁵。例如，Janathan Haidt 試圖為他所謂的「德行假說」（the virtue hypothesis）辯護，他宣稱「培養德行將會使你幸福 / 快樂（Cultivating virtue will make you happy.）」（Haidt, 2006: 158）。Seligman 則指出「真正的幸福 / 快樂（authentic happiness）來自於辨識及培養你最根本的長處（strength）〔筆者註：指品格長處，Seligman 視之為展現德行的具體途徑〕，每天在工作、愛、遊戲與養育孩子之中使用它們」（Seligman, 2002: xiii）。綜言之，古老的「德福一體說」，似乎在當代正向心理學運動中看見復甦的曙光。筆者便是在想要探究「德行在促成幸福 / 快樂中的角色」這個問題意識的引導下，嘗試梳理正向心理學對此議題的論述，而該書便順理成章地成為開端。以上說明盼能使讀者預先掌握後續評論的關注焦點。

貳、全書要旨與各章要點

一、正向心理學以「幸福 / 快樂」為首要關懷

何以 Seligman 會大張旗鼓地開創出「正向心理學」這個研究領域？有必要從其學術發展軌跡說起。Seligman 最為人熟知的學術成就當屬「習得無助感」（learned helplessness），這是有關憂鬱

⁴ Layard 擔任英國倫敦經濟學院（the London School of Economics，簡稱 LSE）教授，他最著名的研究為快樂經濟學，著有《快樂經濟學》（Happiness: Lessons from a new science）。

⁵ Seligman 與其他正向心理學家都強調德行在幸福 / 快樂具有舉足輕重的角色，但是，正向心理學的「德福一體說」與 Aristotle「德福一體說」的比較則是另一個值得探究的議題，本文無法處理。

(depression) 的行為病理學研究。Seligman 自述他學術生涯的前 35 年，主要是以臨床心理學家與心理治療師的角色，從事科學心理學的研究工作，而這與第二次世界大戰後美國心理學的發展趨勢有關。在此以兩個事例做說明。首先，為了協助處理退役軍人的心理與精神疾病，美國國會於 1946 年通過「退伍軍人法案」，特別編列經費培訓一批心理學家接受學士後的訓練課程，使之加入精神科醫生的行列，進行心理與精神疾病的治療。接著隔年，美國國會成立「國家心理衛生研究院」(National Institute of Mental Health)，在精神科醫生主導下，研究經費的補助方向遂逐漸形成以心理疾病的認識與治療為主 (Seligman, 2002: 19)。這兩件歷史事件使心理學變成一門與「治療」(healing) 有關的專業，心理學家便在這種「疾病模式」下展開研究與實務工作。

直到 1998 年，Seligman 當選美國心理學會 (American Psychological Association, 簡稱 APA) 主席，在就職演說 (Seligman, 1999) 中，他首度正式提出「正向心理學」。他表示，正向心理學是一門重新定向的科學，目的在矯正心理學過去偏重在治療心理疾病的失衡發展，企圖建立均衡的心理學。Seligman 尤其冀望正向心理學能夠重拾心理學的原初旨趣——幫助一般人（而非只有病人）活得更好，「為發現 Aristotle 所謂的『美好生活』(the 'good life') 提供指引」(Seligman, 2002: preface)。於是，「美好生活」、「幸福/快樂」便成為正向心理學的核心主題。

Seligman 明白，長久以來，哲學家對於「什麼是幸福/快樂」始終爭論不休。為了避免捲入這場混戰，他首先表示將交替使用「幸福/快樂」與「美滿人生」(well-being) 來描述正向心理學所追求的目標。而他所謂的「幸福/快樂」，包含正向感受，以及絲毫不具有感覺成分在內的正向活動 (Seligman, 2002: 261)。由此定義，便衍生出他的主要任務——測量幸福/快樂的成分——亦即「正向情緒」(positive emotion) 與「品格長處」，並且說明如何增進二者 (Seligman, 2002: 16)。由此簡要說明可知，Seligman 認為品格長處在正向活動中占有重要的一席之地。至此，Seligman 已明白揭示貫穿全書的兩個核心概念——正向情緒與品格長處。後續討論便聚焦在說明兩者的關係，以及

它們分別如何促成幸福 / 快樂。

首先，先扼要說明《Authentic Happiness》全書的章節架構如下，以全觀掌握 Seligman 的思維發展路線，同時便於有興趣的讀者可直接閱讀相關章節。

在簡述正向心理學興起的背景（第二章），並指明以幸福 / 快樂為主要的研究旨趣後（第一章），Seligman 提出心理學界「幸福研究」的學者廣為熟知的幸福 / 快樂公式（happiness formula）： $H=S+C+V$ （第四章）。據此，個人持久的幸福 / 快樂程度（H，your enduring level of happiness）取決於三個因素：首先是個人天生固定的快樂範圍廣度（S，your set range for happiness），它設定每個人可能達到的快樂的高、低值，接著依序為個人的生活環境與條件（C，the circumstances of your life），以及個人可以自主控制的因素（V，the factors under your voluntary control）。依此，幸福 / 快樂公式認為，幸福 / 快樂在某種程度上是天生的，被一個（因人而異）固定的快樂範圍所限定，個體對它是無能為力的。因此，個體若想追求幸福 / 快樂，就只能透過改善生活環境變項（C），以及善用個人可自主控制的因素（V），設法將個人提升到快樂範圍的最高點（live in the uppermost of your range）。

在第四章剩餘的篇幅中，Seligman 逐一檢視一般人深信足以影響幸福 / 快樂的外在生活環境（external life circumstances），諸如金錢、婚姻、社交生活、負向情緒、年齡、健康、教育、氣候、種族與性別、宗教等，結果發現當中大多數變項對於提升幸福 / 快樂，特別是個人的生活滿意度並無任何效力。針對這項發現，Seligman 做出兩點說明。首先，上述的外在環境變項，從「不可能改變」到「不方便改變」所在都有，這顯示個人對環境的控制力量實在是非常有限。其次，相關研究顯示，所有的情境變項加總起來頂多只能夠解釋 8-15% 的幸福 / 快樂變異而已，換言之，個體之間幸福 / 快樂的變異情形，亟待其他變項做出更有力的解釋。至此，Seligman 似乎已經宣告，想要訴諸情境變項來提升個體至個人幸福 / 快樂範圍的最高點的想法是不太可行的。他緊接著表示，幸好個體對於其內在環境（internal circumstances）享有較高的主控權，在此，他指的是各種正向情緒。

綜合這兩點事實，Seligman 的主張是，個體可以藉由產生更多正向情緒的方式，來提升個人的幸福 / 快樂程度。

總結 Seligman 的推理如下：既然正向心理學的旨趣是要協助個體追求幸福 / 快樂，而個體改善外在環境的力量十分有限，但卻能夠透過增進正向情緒的方式來提升個體幸福 / 快樂，因此，正向心理學面臨的具體課題便是：「如何有效建立正向情緒」，這就成為貫穿本書第五、六、七章的主要論題。

二、正向情緒的價值與增進之道

在第三章「幹嘛要快樂？」（Why bother to be happy?）中，Seligman 提出兩個問題：「人類為何會有正向情緒」、「為什麼人們『應該』積極營造正向情緒」？前者屬於發生學的問題（實然問題），後者則是有關價值的應然問題。但他並未直接解答這兩個問題，反而先從「負向情緒」（negative emotion）著手。他指出，學界對於負向情緒對於人類生存的意義與重要性已有普遍共識。從演化的觀點而論，恐懼、悲傷、憤怒等負向情緒是協助我們面對外界威脅的第一道防禦工事。當我們感受到負向情緒時，這似乎是在暗示我們正處於一個與輸贏有關的局面，需要我們小心謹慎地應對，否則可能會對生命造成嚴重威脅。但相形之下，學界對於正向情緒的演化意義，以及它對於人類生存是否有必要，卻未有定論。Seligman 也嘗試從演化的觀點來解釋這種舉棋不定（ambivalence）的現象：他推測，（正向）情感豐富以及（正向）情緒生活比較單調的人，之所以同時被天擇保留下來，這是因為這兩類人分別在不同情境下佔據有利位置。具有豐富（正向）情緒的人並不占有絕對優勢。舉例而言，情緒生活比較單調的人在情緒上少有波動、不動聲色、不外露，因此在貿易談判、開董事會、打橋牌時反而占有優勢。基於這樣理由，Seligman 承認他過去一向認為生活中沒有什麼值得感到快樂的地方，他本身很少有正向情緒，但他安慰自己感覺怎樣並不重要，只要他能成功地與外界互動就好。換言之，他似乎不認為正向情緒具有絕對的價值。

但是，Seligman 的這個想法卻在 2000 年 Barbara Fredrickson 發表「正向情緒之功能」⁶ 的研究後有所改變。Fredrickson 解答了

Seligman 前述兩個問題，進而改變 Seligman 原先對於正向情緒的評價。Fredrickson 指出，正向情緒有演化上的目的，當威脅或機會來臨時，正向情緒可以「擴展」我們的智性、身體與社會三方面的資源，增加我們可動用的儲備資源，詳述如下。首先，研究顯示當人們心情好、快樂時，比較能夠接受新的想法與經驗，發揮創造力與想像力。正向情緒有助於開展心智視野，使人從完全不同的角度思考事情，跳脫負向情緒主導下的思維方式。⁷其次，證據顯示正向情緒與健康、長壽有正相關，有助於建立身體資源。再次，就社會資源而言，感受到正向情緒並加以適當表達，會引發別人也以相同的正向情緒回饋（可想像嬰兒與母親之間的互動情形），進而強化人際之間愛與友誼的關係。⁸總而言之，「正向感覺將使你在社交上、智識的吸收上和身體的健康上更成功，得到更多的利益。」（洪蘭譯，2003：86）Seligman 認為 Fredrickson 的「擴展建構理論」回答了「為何正向情緒感覺良好」（Why do positive emotions feel good?）這個問題（Seligman, 2002: 43）。基於正向情緒具有的價值，Seligman 於是認為人們「應該」盡量把正向情緒加入生活之中，這不僅因為它本身令人感到快樂（pleasant），而且因為它促使人們與世界有更佳的互動，在友誼、愛情、身體健康、工作表現上皆有所裨益。最後，針對兩類情緒的演化意義，Seligman 以對比的方式總結如下：負向情緒提供我們一個知覺系統，警告我們正處於一個「非輸即贏」的情況；正向情緒的感受成分也是知覺性的，它告訴我們正處於一個「雙贏情況」

6 可參閱 B. L. Fredrickson (2001). "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions" 一文，刊載於 *American Psychologist*, 56(3), 218-226。Fredrickson 有關正向情緒之價值的的研究，被稱為「擴展建構理論」。

7 負向情緒激發一種戰鬥性的思考方式，讓人集中注意力去挑毛病，這種思維方式適用於批判性思考的情境（如面試人員時），有助於增進決策的敏銳度（洪蘭譯，2003：80）。

8 Seligman 與 Ed Diener 關於「快樂的人的生活型態與人格特質（lifestyles and personalities）」的研究顯示，最快樂的人社交生活相當豐富、獨處時間最短、花最多時間在交際上，並且有較多利他行為的表現，這是因為快樂的人較少將注意力放在自己身上，而比較喜歡、而且願意與別人分享好運（洪蘭譯，2003：84）。可參閱 Ed Diener, & M. E. P. Seligman (2002). "Research report: Very happy people" 一文，刊載於 *Psychological Science*, 13(1), 81-84。

(Seligman, 2002: 44)。

基於正向情緒的價值，Seligman 主張我們應該致力於增進正向情緒，作為提升個體持久性的幸福 / 快樂的途徑，協助個體處於個人固定的快樂範圍的上層。這成為本書第一篇（第五、六、七章）的主題所在—討論暫時性的正向情緒，以及增進的方法。詳細而論，從時間序列的觀點而言，正向情緒可以是對於過去、現在或未來的感受。Seligman 表示，人們可以藉由改變對過去的看法、對未來的希望，以及經驗當下的方式，學習將自身的情緒導向正面，刻意營造、產生正向情緒。鑑於正向情緒的豐富內涵，⁹ 他分別根據時間向度，選擇性地討論幾種正向情緒促進幸福 / 快樂的方式。舉例而言，「感激」(gratitude) 可以放大過去好的記憶，對過去發生的好事心存感激可增加生活滿意度；「寬恕」(forgiveness) 可在不改變記憶的情況下，轉換甚至去除傷痛與仇恨，鬆解壞事件的力量；對未來感到「樂觀」與心存「希望」則影響對事件的解釋型態 (explanatory styles)，若想培養樂觀¹⁰ 與希望，則需要學習樂觀的解釋型態—將好事情歸因於永久的、普遍性的原因，對於不幸則採取暫時性、特定性的解釋¹¹。研究發現，樂觀與心存希望的人可從失敗與困境之中迅速地反彈回來 (bounce back)，而且一旦成功就會獲勝連連；相反的，悲觀與絕望的人面對壓力時容易被擊潰，更遑論會有接連獲勝的可能。

⁹ Seligman 表示，正向情緒可以是關於過去、現在或未來的，關於未來的正向情緒包括樂觀 (optimism)、希望 (hope)、信仰 (faith) 與信任 (trust)，對於現在的正向情緒有歡樂 (joy)、狂喜 (ecstasy)、平靜 (calm)、熱情 (zest)、興高采烈 (ebullience)、愉悅 (pleasure)，以及最重要的「福樂」(flow)，對於過去的正向情緒則包含滿意 (satisfaction)、滿足 (contentment)、充實 (fulfillment)、驕傲 (pride) 與寧靜 (serenity) (洪蘭譯，2003: 109; Seligman, 2002: 62)。這三類正向情緒的探討分別成為第五章「對過去滿意」(satisfaction about the past)、第六章「對未來的樂觀」(optimism about the future)，與第七章「眼前的快樂」(happiness in the present) 的內容。

¹⁰ 此即 Seligman 著名的「習得的樂觀」(learned optimism)，可參閱 Seligman (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life* 一書，另有洪蘭教授的中譯本《學習樂觀·樂觀學習：提昇 EQ 的 ABCED 法則》。

¹¹ 具體的策略為「學習與自己論辯」(learn to argue with yourself)，藉由反駁悲觀的想法，以證據作為基礎，客觀地驗證自己悲觀的念頭是否為真，並且仔細評估負面念頭所可能引發的後果，思考改變的可能性與方法。

至於當下的快樂，則包括兩種截然不同的正向情緒，即「愉悅」與「滿足感」（*gratification*）。愉悅內含清楚的知覺及強烈的情緒成分，即哲學家所謂的「原始的感受」（*raw feels*），可進一步區分為「身體的愉悅」（*bodily pleasure*）（如按摩、熱水浴、香味、美食、高潮等）及「高層次的愉悅」（*higher pleasure*）兩類，前者是透過感官所獲得的直接、暫時性的愉悅感受，一旦外在刺激消失便會迅速褪去，而且容易受制於「習慣化」（*habituation*）/「適應」（*adaptation*）效應；¹² 高層次的愉悅比較是認知層次的，而且有較多變化。Seligman 提出有效增進愉悅的方法，分別是找出愉悅產生習慣化的時間間隔，試著將愉悅平均分布在生活中，以克服習慣化、適應的效應；其次是鑑賞（*savoring*）的策略，將注意力集中在細細品嚐當下愉悅的經驗；最後是淨心（*mindfulness*）的策略，例如可透過禪坐的方式，讓心靈放慢下來，有助於心無罣礙、心無雜念地用心觀察當下發生的事情。

13

Seligman 所謂的「滿足感」與愉悅不同，它類似於 Mike Csikszentmihalyi 提出的「福樂」（另有學者譯為「心流」）概念，或「享受」（*enjoyment*）的境界，¹⁴ 它源自於個體全心全意地投入「活動」當中，譬如為遊民倒一杯咖啡、讀一本小說、打橋牌、攀岩。事實上，浸淫其中的當下是沒有任何情緒感受或意識的，但在活動過後所產生的滿足感卻令人感到十分快樂，這種快樂不同於純然的感官愉悅。根據 Csikszentmihalyi 訪談數千名來自世界各地各年齡層的受訪者分享其最大的滿足感經驗，發現活動過程不見得是愉悅的，甚至經常是相當費神、具有挑戰性的，但在活動結束後，他們會說這很有趣，而且希望有機會再繼續從事這類活動。歸納來看，產生滿足感的心理條件包括下列數點：1. 做的事情需要技術，具有挑戰性；2. 做時需要專心；3. 有明顯目標；4. 有立即回饋；5. 深深投入作業中；6. 自我對

¹² 這兩種效應與神經作用有關，指的是我們天生會對新奇的事物敏感，做出反應，但是，一旦事件不再提供新的訊息，神經便不再作用（洪蘭譯，2003：165）。

¹³ 這些有效提升對當下的愉悅的感覺策略，已被許多學者發展成各式的正向情緒課程（羅婉娥、古明峰、曾文志，2013：611-612）。

¹⁴ Seligman 避開使用「享受」一詞，擔心它有過度強調滿足感的感覺成分之嫌。

一切有控制感；7. 感到自我消失；8. 時間停止（洪蘭譯，2003：178-179）。這些心理條件並不包含正向情緒，因為在行為當下並沒有感覺到正向情緒，而是在事後回憶時才會出現。Seligman 強調，福樂與滿足感的最大特點就是（行為當下）沒有情緒、沒有任何的意識。

至此，Seligman 已針對過去、現在與未來的正向情緒提出增進策略。其中，滿足感的獲致來源顯然與 Seligman 先前所謂的從事「正向活動」有關，接下來應該探究的是品格長處與德行在正向活動中所扮演的角色究竟為何。

三、追求幸福 / 快樂的途徑——「愉悅的生活」與「美好的生活」之區分

我們可歸納一下 Seligman 發展至此的論證。正向心理學的目標既然是追求幸福 / 快樂與美滿人生，而幸福 / 快樂的公式指出，積極增進正向情緒是提升個體幸福 / 快樂的最佳途徑，正向情緒的討論理所當然地占據正向心理學的核心位置。Seligman 接著從時序的觀點，將正向情緒分成三類，分別提出增進之道。值得注意的是，在論及現在的正向情緒時，Seligman 指出，必須慎重釐清愉悅與滿足感的重要差異。不同於其他的正向情緒，滿足感必定來自於個體投身於「正向活動」，它無法仰賴「快樂的捷徑」而生——看電視、血拼、吸毒、沒有感情的性交、吃巧克力棒等，這些是經由感官的滿足而產生的暫時性的快樂，一旦刺激消失，正向感受便會迅速消退。相反的，為了獲得滿足感，個體需要全心全意投入於正向活動，而這往往需要他付出相當大的努力，運用個人的能力、技巧，施展個體的天賦（talent）與長處、德行來面對挑戰，以及可能帶來的挫敗感。因此，他們時常是精疲力竭的，但卻甘之如飴、樂在其中，因為從中獲得的滿足感是愉悅所無法比擬的。Seligman 借用資本的概念，說明滿足感、福樂的獲得就像在累積一種「心理資本」，而這正是滿足感與愉悅之間的一項根本差異：為了獲得愉悅的感覺，個體通常需要透過「消費」的方式來達成，譬如聞香水的味道、品嚐蘋果的香甜滋味、感受頭皮按摩的舒適；相反的，當個體沉溺於滿足感、福樂時，反而是在「累積」心理資本、「儲備」未來的資源。因此 Seligman 說「愉悅是生理上的

飽和，而滿足則是心理上的成長」（洪蘭譯，2003：179）。¹⁵ 由上述可知，滿足感這項正向情緒與品格長處與德行密切相關。

Seligman 認為愉悅與滿足感的對比，適足以說明憂鬱症的現象。憂鬱症的一項顯著徵候是自我浸淫，每天最關心的就是自我的感覺，只想著自己的感覺，拼命地想、反覆咀嚼情緒，完全不理會其他的人和事。滿足感則正好跟「接觸自己的感覺」相反，它強調全心全意地投入活動，排除沈溺在自我感覺之中的可能性，因此，個體愈是滿足，所產生的福樂愈多，就愈不會感到沮喪、憂鬱。基於此，Seligman 提議「滿足感是青少年憂鬱症的一個強有力的解藥：想辦法增加他們的滿足，同時減少他們對愉悅的追求」、「愉悅很容易就能得到，而滿足需要動用到個人的長處，是得來不易的，所以找出每個人的長處並發展它，成為對抗憂鬱症的一個有效方法。」（洪蘭譯，2003：182）假如個體只關心「我怎樣才可以快樂」，而汲汲營營訴諸「快樂的捷徑」，當整個人生都被這種容易獲致的感官愉悅所充斥時，個體將永遠不曉得自己的長處、潛能所在，也永遠不知道該如何去面對挑戰，那麼，這種生活注定要是沮喪、憂鬱的。「在一切都是捷徑的生活裡，長處和美德會枯萎，因為沒有機會去追求滿足。」（洪蘭譯，2003：182）

致力於追求愉悅與滿足感的生活，正好代表兩種幸福 / 快樂的類型。前一類的正向情緒有強烈的知覺性的正向感受，而後者則有賴投身於正向活動，而且須在活動之中施展個人的品格長處與德行，始能經驗得到，而且這種正向情緒是在活動過後才知覺到的。Seligman 指出，相較於追求愉悅、暫時性的快樂所過的「愉悅的生活」（the pleasant life），「真實的快樂」來自於過「美好的生活」（the good life），其關鍵在於找出個人的品格長處，並投身在正向活動中發揮品格長處，從而獲得滿足感。誠如 Seligman 與 Christopher Peterson 所言，「我們相信品格長處是人類處境的岩床（bedrock），

¹⁵ Seligman 此舉是受到 Csikszentmihalyi 所提出的「福樂是建構未來心理資本的狀態」這項理論（洪蘭譯，2003：180）的啟發。Csikszentmihalyi 將福樂視為心理能力（mental energy）的來源，因為福樂具有激勵人的行動的力量（Csikszentmihalyi, 1997: 50）。

與長處相符的活動（strength-congruent activity）代表的是過心理上美好生活（psychological good life）的一個重要的途徑。」（Peterson & Seligman, 2003: 5）。至此，應可明白 Seligman 將書命名為《真實的快樂》，意在凸顯經由追求愉悅與滿足感（與福樂）而過的幸福 / 快樂生活，在性質上是迥異的。

由於正向情緒的內涵繁雜，而且具有高度異質性，因此就其與幸福 / 快樂的關係這個問題而言，實在不宜一概而論。為說明這一點，Seligman 以自身課堂的修課學生做實驗，學生表示「找樂子」（譬如，吃巧克力、找朋友哈啦、看電影、血拼等獲致幸福 / 快樂的捷徑）與「做好事」（例如，協助姪子完成數學作業）這兩種途徑所獲得的正向情緒，在性質上不能等同視之，前者產生的正向情緒短暫易逝，甚至會讓人感到空虛，但是，後者所產生的正向情緒卻是餘韻猶存，讓人回味無窮，甚至有促使人們繼續追求這類正向感受的驅動力。Seligman 表示，這是因為正向情緒可依照其「成因」來做分類，其中一類是他所偏好、倡議的「真實的快樂」，這種獨特的正向情緒才是達至「美好的生活」的關鍵所在。為闡明此要旨，Seligman 以「經驗機器」¹⁶（experience machine）的思想實驗（thought experiment）做說明。這種機器固然可讓人產生源源不絕的正向感受，但是絕大多數人卻寧可不要這種機器，何以如此？因為人們想要的的不單純只是正向感受而已，更重要的是，這個感覺必須是經由個人自身的努力賺來的才會香甜可口。所謂的「個人自身的努力」指的正是運用個人的品格長處投身於活動之中，並且解決所面臨的難題與挑戰。質言之，發揮個人的品格長處與德行是促成「真實的快樂」的關鍵所在。至此，Seligman 已將正向情緒與「正向品格」聯繫起來，並表示「沒有意義

¹⁶ 美國哈佛大學哲學教授 Robert Nozick（1936-2000）在 1974 年的名著《無政府、國家與烏托邦》（Anarchy, state, and utopia）一書中提出著名的「經驗機器」思想實驗，大要如下（Nozick, 2012: 644）：

假設有一台經驗機器可以給你任何你欲求的經驗。極出色的神經心理學家可以刺激你的大腦，好讓你認為並且感覺到你在寫一部偉大的小說、交朋友，或閱讀一本有趣的書。但你一直都是漂浮在一座水池內，有電極黏貼在你的大腦上。你是否應該終生都插入這座機器，事先預定你的生命經驗呢？……你會插進嗎？

的尋歡只會帶來更大的空虛」、「正向的感覺是來自長處與美德，自己賺來的才是真正值得的快樂感覺。」（洪蘭譯，2003：39）

由於個人的品格長處與德行在 Seligman 的幸福 / 快樂觀中占有核心位置，可見其幸福 / 快樂理論絕對不能與「快樂學」（happiology）或「享樂主義」（hedonics）劃上等號。這同時也解答了 Seligman 在書中的自我提問——「長處和美德怎麼溜了進來？為什麼一本有關正向心理學的書，談別的內容比談『快樂學』（happiology or hedonics）更多？」（洪蘭譯，2003：37-38）

四、德行與品格長處是美好生活的必要元素

由於「真實的快樂」源自於施展個人品格長處於正向活動中，因此，Seligman 與 Peterson 便帶領一批正向心理學研究團隊，致力於「人類長處」（human strengths）的研究，¹⁷ 這成為本書第二篇（第八、九章）的主題。研究結果顯示，世界上幾個主要的宗教、哲學與文化傳統普遍重視的德行共計有 6 大類，它們各自又包含數項品格長處（總計有 24 項長處）¹⁸。簡單的說，德行是比較抽象的概念，其內涵有賴較具體的品格長處予以說明，所謂的品格長處就是實踐德行的具體方法，也是心理學家測量的對象。

¹⁷ 研究成果先於 2003 年以〈「行動中的價值」長處分類〉（The Values in Action (VIA) Classification of Strengths）為名發表，再於 2004 年出版《品格長處與德行：手冊與分類》（Character strengths and virtues: A handbook and classification）一書。

¹⁸ 這 6 大類德行分別為：智慧與知識（wisdom and knowledge）、勇氣（courage）、人道（humanity）、正義（justice）、節制（temperance）、靈性與超越（spirituality and transcendence）。「智慧與知識」包含 5 種品格長處，依序為創造力（creativity）、好奇心（curiosity）、心胸開闊（open-mindedness）、好學習（love of learning）、洞察力（perspective）。「勇氣」包含勇敢（bravery）、毅力（persistence）、正直（integrity）、活力（vitality）4 項品格長處。「人道」包含 3 種品格長處：愛（love）、仁慈（kindness）、社會智商（social intelligence）。「正義」包括公民資質（citizenship）、公平（fairness）與領導力（leadership）3 種品格長處。「節制」包含 4 項品格長處：原諒與寬容（forgiveness and mercy）、謙卑與謙遜（humility and modesty）、慎思熟慮（prudence）與自我控制（self-regulation）。最後，「靈性與超越」包含 5 項品格長處：對美與卓越的鑑賞力（appreciation of beauty and excellence）、感激（gratitude）、希望（hope）、幽默（humor）與靈性（spirituality）（Peterson & Seligman, 2004）。

承上，發揮個人品格長處迎接挑戰，從而獲得滿足感是達至「真實的快樂」，以及經營「美好生活」的不二法門。因此，首要任務便是找出每個人的「個人長處」(signature strength)，¹⁹ 並且盡量在日常生活中運用它們。為此，Seligman 在第三篇的三個章節（第十、十一、十二章）中，具體討論如何在生活三大領域（工作、愛人與被愛的婚姻與親密關係、教養孩子）中，充分展現並強化個人長處。²⁰ 首先，在工作中，若能更常發揮個人長處，非但能使個人對工作感覺更滿意，視工作為體驗滿足感、福樂、真實的快樂的重要來源，並且，對於企業而言，發掘員工的個人長處，並提供機會發揮，也是提升工作生產力的有效方式。就此而言，在工作領域中發揮個人長處，對於雇主與員工兩造而言，實在是雙贏的策略。其次，就婚姻與親密關係而言，Seligman 建議在婚姻關係中，塑造出一個理想的自我（代表的是當個人長處充分發揮時所呈現出來的自我形象），並且致力於縮短現實的我與理想的我之間的差距，當我們感覺到自己今天的表現與理想的自我很接近時，便會感到滿足。最後，在教養孩子方面，基於正向情緒在演化上的重要性與價值，應當鼓勵孩子多感受、培養正向情緒，激發他們探索世界的歷程，並引導他們認識自己的個人長處與弱點 (weakness)。為了培養孩子的正向情緒、建構其正向特質與長處，Seligman 建議家長，當孩子展現長處時，應當明確指出，並給予鼓勵、稱讚，逐漸地，孩子會刻意去多做一些與個人長處相符的事情，久而

¹⁹ 本書第九章提供「長處調查」(VIA Strengths Survey)，在此測驗中得分最高的前5項便是「個人長處」，它們是最貼近真實自我的特質，相較於其他長處，個人長處屬於動態特質，因為它們在個體生活中被發揮的頻率最高。

²⁰ Seligman 承認每個人所認定的生活中的重要領域並不完全相同，因此，這邊列舉的生活三大領域並無法適當反映所有人的看法。但筆者認為，這三大生活領域也非完全地「任意」(arbitrary) 挑選的，在某種程度上，它們確實足以代表大多數人的生活範疇。因為類似的分類也出現在 Csikszentmihalyi (1997) 有關「福樂哪裡尋」(where to find flow) 的討論中。他的回應是：工作中的福樂 (flow at work)、遊樂中的福樂 (flow at play) (探討休閒活動中的福樂經驗)，以及社會性福樂 (social flow)。兩人的差別在於，Seligman 特別將「教養孩子」提出來討論，這是有關如何辨認並培養孩子的個人長處的一個教育問題，而 Csikszentmihalyi 則特別凸顯休閒活動也可能成為福樂經驗的來源。

久之，個人的品格長處就受到進一步地塑造。

五、完滿的生活包含三種意義的幸福 / 快樂

第十三章總結前述各章重點：本書第一篇談論（短暫的）正向情緒，以及提升正向情緒的方法。關於過去、現在與未來的正向情緒可分別以不同方式耕耘，進而追求（主要是）「愉悅的生活」。其中，相較於愉悅，滿足感是比較持久的正向情緒，其特性是專注、投入與福樂，而且主體在行為當下其實並沒有感受到任何的正向情緒或自我意識，而是在行為過後反省時才有所謂的滿足感。不同於愉悅，滿足感來自於發揮個人的長處與德行。第二篇的論點是，為了增加滿足感並獲得真實的快樂，必須了解每個人的長處與德行，這就牽涉辨識個人長處的方法。因此，本書第二篇談論的主題是 24 種品格長處及其檢測方法。這於是帶出第三篇的論題：「美好生活」有賴在生活的重要領域中，儘可能地使用個人品格長處，以獲得真實的快樂與大量的滿足感。

本書最後一章（第十四章）談論的主題是如何找到生活的意義與目標，進而過「有意義的生活」（the meaningful life）。若說「愉悅的生活」在於成功追求大量的正向感受，這仰賴放大正向情緒的技術；「美好的生活」在於運用個人品格長處於生活的主要領域之中，以獲得真實的快樂、滿足感與福樂。那麼，Seligman 認為，「有意義的生活」比起「美好的生活」多了一項成分——必須將個人長處應用到為比主體本身更大的目標服務才行（in the service of something much larger than you are），譬如用以提升知識、力量或善（knowledge, power or goodness）。換言之，「有意義的生活」關注的不僅是個體的滿足而已，而是更大的目標，它可以是具體的社群，或是抽象的理念世界，如善、知識體，甚至是超越界（神）。

最後，Seligman 表示，活出這三種生活才算是過了一個完滿的生命（To live all three lives is to lead a full life）（Seligman, 2002: 249）。Seligman 所提出的幸福 / 快樂理論，談論的是完滿的生活（a full life），它是由這三種幸福 / 快樂一同組成的，缺一不可。在此可解答本文在註腳 2 當中的提問，究竟將 Seligman 的 happiness 直接譯

成「快樂」是否妥當？筆者認為，有鑑於他的幸福/快樂理論實際上包含這三種層次/層面的幸福/快樂的意涵，若能以幸福/快樂譯之較為完整、適當。

參、評述

一、未竟的事業——有待進一步發展的幸福/快樂理論

為了彌補心理學過去側重在治療心理疾病的偏廢發展，正向心理學的宗旨是幫助一般人追求幸福/快樂的生活，**Seligman** 於是開展出他的幸福/快樂理論。**Seligman** 表示，主體所感受到的正向情緒是幸福/快樂的一項明顯標誌。正向情緒除了使人自我感覺良好（feel good）外，**Fredrickson** 已經證實它在演化上的效益，因此 **Seligman** 得出如下具有規約性（prescriptive）意涵的結論：我們「應該」積極促進正向情緒。換句話說，**Seligman** 不再認為一個人是否選擇去營造與經驗許多的正向情緒是單純的個人價值取捨，沒有對錯、好壞之分。因為，就演化觀點而言，既然正向情緒有助於人類個體的生存，那麼，身為人，我就「應該」儘量體驗更多的正向情緒。²¹

Seligman 創造「真實的快樂」這個詞彙是為了對比經由「快樂的捷徑」所獲得的短暫的、稍縱即逝的不真實的快樂（inauthentic happiness），後者可能造成心靈的空虛、憂鬱與沮喪。根據 **Seligman** 的說明，全心全意追求這種短暫的快樂所構築而成的是「愉悅的生活」；追求真實的快樂所過的則是「美好的生活」；而當美好生活不只是為了滿足行為主體個人的正向感受（滿足感），而是為了更大的目標而服務時，將提升至更高層次的「有意義的生活」。綜言之，**Seligman** 將正向心理學所追求的幸福/快樂分為三個層次，它們

²¹ 這裡的問題是，此處的「應該」表示的是一種「目的—手段」的關聯性，亦即，「如果」我想要獲得正向情緒可為我在生理健康、社會關係，以及智識上帶來的益處，那麼，我就「應該」努力製造更多的正向情緒。正向情緒之於人的價值，在於其有助於個體以及人類物種的發展與存續。

各自對應的正向情緒存在著性質上的差異，只有後兩種生活才是由 Seligman 所珍視的「真實的快樂」所組成，這類正向情緒根源自個人品格長處與德行的發揮，以正向品格為根基。這一點正可回應筆者在前言提及的，驅動筆者撰寫本書評的問題意識——「德行對於幸福 / 快樂的重要性」。對於正向心理學而言，為了獲致真實的快樂，品格長處與德行的發揮是必要的。這個論點看來確實與古希臘「德福一體說」若合符節（至於詳細的比較則有待另文探討）。雖然 Seligman 一再強調，他身為心理學家，關心的是心理學上的科學發現告訴我們有關幸福 / 快樂的事實（fact）為何，而非規範（prescribe）我們「應該」怎樣過生活，但他最終的結論——「活出這三種生活才算是過了一個完滿的生命」似乎又無可避免地具有規範性的色彩。他如何自圓其說？至少在本書他並未多做說明。另外，他對於「有意義的生活」的敘述相當簡略，甚至可說是不清楚的，這似乎成為他幸福 / 快樂理論中的缺漏。就三種幸福 / 快樂的生活而言，可以明顯發現 Seligman 對於「有意義的生活」的論述篇幅遠遠不及前兩者。Seligman 對此也坦承不諱，他表示「所以除了幸福 / 快樂之外，本書有意成為有意義的生活的序言」（So beyond happiness, this book is meant as a preface to the meaningful life.）。筆者推測，這或許是因為他關於此論題的想法未臻成熟，誠如他坦承的「本書有意成為有意義的生活的『序言』」（雙括號為筆者所加）。此外，他也表示，正向心理學有關正向情緒、正向特質、正向機構的想法，需要有更深的前提作為支持，而這需要向下在正向生物學中找到依附點，向上在哲學，甚至神學中找到理論根據（洪蘭譯，2003：336）。這顯示本書所揭示的幸福 / 快樂觀只是初步研究成果，尚待進一步發展與充實。²²

二、幸福 / 快樂方程式的適當性——哪種意義的幸福 / 快樂

在掌握 Seligman 的幸福 / 快樂理論時，必須留意的是，他是以幸福 / 快樂方程式作為出發點，意即，他並未質疑、挑戰該理論的適當

²² 就此而言，下一個值得嘗試的作法便是將 Seligman 在本書提出的幸福 / 快樂觀，與其新近的理论做比較，以示其思想演變的情形。

性。幸福/快樂公式表示： (H) 個人一般的幸福/快樂程度 = (S) 個人天生的幸福/快樂的廣度範圍 + (C) 外在的生活環境 + (V) 可自主控制的變項。筆者對於該理論有幾點意見。首先，「加號」的意義不夠明確，造成此方程式的表述不夠清楚。Barbara Ehrenreich 在《失控的正向思考》也有類似的批評（高紫文譯，2012：199-200）。筆者認為，心理學家的本意並不在表示個人的幸福/快樂是這三個因素「累加」（數學意義上）而成的結果（總和），而只是想要以簡化的公式來凸顯影響個體幸福/快樂的變項有這三者。但是，筆者的疑慮是，當 Seligman 沿用此方程式時，它並無法精確反映他所欲建立的論點——在促成個體的幸福/快樂上，這三個變項各自的意義與占據的比重是不同的。對 Seligman 而言， C 與 V 兩個變項的操弄，終究只能在 S 所劃定的快樂的範圍廣度內，拉升或拉低個體的幸福/快樂程度而已。換言之，若 Seligman 接受此方程式作為其幸福/快樂理論的前提，那麼他著實有必要凸顯它所蘊含的意義——個體「頂多」只能在 S 所設定的快樂的範圍廣度內，透過控制 C 與 V 變項，盡量將個體的幸福/快樂提升至此範圍內的最高點而已。就此而言，即使是透過發揮個人品格長處與德行所獲得的「真實的快樂」，以及隨之相生的「美好的生活」跟「有意義的生活」，仍然必須受制於個人與生俱來的固定的幸福/快樂的範圍廣度。但筆者懷疑，這真的是 Seligman 的幸福/快樂理論的旨意嗎？

按照此方程式的原意，個體的幸福/快樂只是 S 、 C 、 V 以某種方式（但絕非「加號」所能表述）連結而生的函數。其中 C 與 V 的操弄只能在 S 設定的範圍內變化，但 S 是由遺傳基因所決定的個人天生的快樂廣度範圍。若細究 Seligman 的描述，發現他是以身體的「主觀苦樂感覺」的程度來定義 S ，譬如，他說道：「我們每人都有個人固定的正向（與負向）情緒的程度範圍，此範圍可能代表整體快樂的遺傳層面」（Seligman, 2002：48）既然 C 、 V 皆為 S 所限， H 主要是由 S 所界定的。這產生的問題至少有二：第一，對 Seligman 而言，透過施展個人的品格長處與德行（即 V 變項的操弄）而產生的「滿足感」、「福樂」、「真實的快樂」，以及由之而生的「美好的生活」與「有意義的生活」，這些內涵是否能為 S 的正、負向情緒程

度所包括？（答案似乎是否定的，因為「運用個人長處與德行」而生的滿足感與福樂，如何可以說是被遺傳基因所決定的呢？就此而言，Seligman 探求的究竟是具有深層涵義的幸福，抑或只是個體主觀的快樂感受？又或者是兩者兼而有之？他並未詳明）第二點，同理，個人的幸福 / 快樂程度（H）若全然以 S 的正、負向情緒所界定，那麼就與 Seligman 的幸福 / 快樂理論所指涉的三種幸福 / 快樂生活不符，因為真實的快樂、有意義的生活，似乎都無法僅用個體主觀感受到的正向情緒來窮盡說明其內涵。

綜言之，筆者懷疑 Seligman 發展的「真實的快樂」學說，以及相應的「美好的生活」與「有意義的生活」這兩種層次的幸福 / 快樂生活，真的是心理學界原先的「幸福 / 快樂公式」所能涵蓋的嗎？倘若 Seligman 有意以其理論作為對傳統「幸福 / 快樂公式」的一種突破，那麼他還需要更詳實、明確地說明兩者的差異所在，當然他也就不應該再繼續執著於幸福 / 快樂方程式。

三、正向心理學的旨趣切合教育意涵

就教育觀點而論，正向心理學的人性論（承認人類處境的黑暗面外，也關心明亮面）與研究旨趣顯然比較切合教育固有的積極求善（betterment）的本意。誠如 Seligman 所言，正向心理學是一門關於「正向情緒、正向品格與正向組織的科學」，在奠定有關正向情緒、人類德行與長處的知識基礎之後，緊接而來的任務便是要設想如何進行「正向的介入」（positive interventions），積極協助個體建立「個人長處」以追求美好生活，而這有賴教育途徑為之。在筆者看來，本書提出一個深具教育價值的論點是：發現並培養個人品格長處以實現個人潛能，並經營美好生活，不僅可以（消極地）預防年輕人陷入憂鬱症，並且有助於（積極地）以正向態度面對生活，尋求生活的意義與目的。此論點在 Seligman 與女兒的互動經驗中獲得印證。他表示，教養孩子的任務遠遠超過修正其缺失，更重要的是發掘並放大他的德行與長處，協助他們在生活中找到可以安身立命之所在，使其得以將正向特質發揮地淋漓盡致（Seligman, 2002: 28）。一旦長處與德行完整地開展，便足以作為對抗其弱點與生活風暴的緩衝器（buffer）。

此論點也與 Seligman 擔任心理治療師時的臨床經驗若合符節。他發現有些個案不適合以「疾病模式」（譬如仰賴心理治療或服用藥物）解釋，他們反而是在認識自身長處後，便自動成長與轉變。正是這項經驗促使 Seligman 將研究焦點移轉到「人類各式各樣的長處」，他指出「我看到各式各樣的人類長處，並在治療中將它找出來貼上標籤，放大後變成日後面對各種打擊的緩衝器。」（洪蘭譯，2003：58-59）正向心理學對於個人長處的強調，或可對當前十二年國教中「適性揚才」教育理念提供思考的著力點。

臺灣近來有教育學者提出「教育幸福」（education well-being）或「教育幸福感」（吳清山，2012；黃德祥、邱紹一，2012）之說，惟其論述是從鉅觀層面，將教育幸福定義為「個體在接受教育過程中、或接受完整教育階段後，所感受到滿意或愉悅的心理狀態」（吳清山，2012：6），接著探討家庭功能、社會支持、同儕互動與學校條件，彼此配合共同促成教育幸福，然後再衍釋從教師專業發展的角度而言，如何增進教育幸福。筆者認為，Seligman 的前述論點正好可以彌補現有論述之不足，從（受教者）幸福/快樂之源頭的分析著手，為教育實務工作者指出一條明路，從微觀層面，具體說明為了增進學生的（真實的）幸福/快樂，必須辨認出每個孩子的個人長處與德行，並引導他們尋找適當的途徑與活動，投身其中，善加施用其長處，繼而從中獲得滿足感與生活的意義。

四、針對中譯本的一些想法

洪蘭教授的中譯本在每章開頭都加上重點摘述，應有助於讀者快速掌握各章要義。另外，中文書名的副標題「運用正向心理學在生活中實現個人長處達到生命最大的成功與情緒最深的滿足」為洪教授所加，擷取自原來英文版第 13 頁的語句。筆者認為，這句短語確實能將 Seligman 強調正向心理學關注的是正向情緒、正向品格與美好生活三者的緊密關係，做出精簡扼要的註解，發揮畫龍點睛的效果。

筆者在此謹列出中譯本可再斟酌之處。首先，Peterson 與 Seligman 表示，品格長處的分類計畫目的是要重拾「品格」（character）作為心理學的合法研究主題（Peterson & Seligman, 2004:

3)。因此，character 的中文譯法必須謹慎為之，尤其需要留心將它與另一個重要的心理學概念 personality 做區隔。但筆者發現，中譯本對 character 的譯法出現前後不一的情形，例如第 190 頁譯為人格、好的人格（good character）、第 192 頁譯為個性、第 193 頁同時採用性格、個性的翻譯。由於心理學界至少自 Gordon Allport 以來便刻意區分兩個概念，為了建立心理學的科學地位，Allport 呼籲放棄使用具有規範性、道德意涵的 character，而改採用 personality 這個道德中性的概念（Cawley, Martin, & Johnson, 2000: 998 [u3]），因此似有必要在翻譯時謹守一致性的原則，嚴格區分兩者。再者，由於目前臺灣推動中的品德/品格教育，便是以 character education 譯之，因此或許可以考慮將 character 譯為「品格」。其他，另如第 199 頁將 temperance 譯為「修養」（若視為一項德行，學界一般多譯為「節制」）、將 spirituality and transcendence 譯為「心靈的超越」（或可考慮按照字面譯為「靈性與超越」），似乎都有重新斟酌的必要。

其次，第 195 頁有關「阿奎納斯、孔子、釋迦摩尼佛及亞里斯多德可以說都沒有上述的人格特質，而且很可能反被打入地獄」一段的翻譯似乎有誤，若參照原文第 130 頁，筆者認為比較適當的翻譯應該是「阿奎納斯、孔子、釋迦摩尼佛及亞里斯多德將會認為這些特質中無一是有德的（virtuous），事實上，他們反而會宣稱其中幾項是惡德（vice）。」第 195 頁「我對出錢支持那些學術界的研究，做完了以後就束諸高閣、收集灰塵，覺得很自在（原文用 'weary of'）」似乎有誤，原意應該是「我對出錢支持……覺得厭煩。」第 203 頁「然而意志力以及個人的責任卻是正向心理學的核心，因為它們都是良好的品德觀念。」參照原文第 135 頁，或可譯為「然而意志力與個人責任就正如同良好品格一樣，都是正向心理學的關鍵概念。」

肆、結語

Seligman 曾表示，正向心理學的三大支柱為正向情緒、正向特質與正向機構，最後一項發揮重要的教育功能，因為它的功能之一便

是透過培養、發揮個人的長處與德行，進而追求美好、有意義的生活。若以這項目的來看，很顯然的，《Authentic Happiness》只能算是完成階段性的任務而已，因為它尚未系統性地處理「如何涵養長處與德行」這項教育議題。Seligman 很清楚這一點，畢竟對他來說，《Authentic Happiness》不過是他整體計畫中的第一步而已，他先將整個規劃藍圖在本書中做了呈現，而後續工程都將依此架構陸續推展進行。他表示，為了改善年輕人的品格，必須先從學理上認識什麼是「品格」、「好的品格」，因此他先邀請 Peterson 帶領研究團隊進行「人類長處與德行分類」的研究。唯有以這一系列的研究做基礎，才能提出有效的「正向介入」——致力於培養、辨識、強化運用個人的長處與德行，培養出良好的品格。而對於教育工作者來說，這恐怕是我們最感興趣的部分，我們也冀望正向心理學在這項議題上的研究，能對當前推展中的品格教育提供新的思考養分。

參考文獻

- 吳清山（2012）。教育幸福的理念與實踐策略。教育研究月刊，220，4-15。〔Wu, C. S. (2012). The ideal of education well-being and its practical strategies. *Journal of Education Research*, 220, 4-15.〕
- 洪蘭（譯）（2003）。真實的快樂：運用正向心理學在生活中實現個人長處達到生命最大的成功與情緒最深的滿足（原作者：M. E. P. Seligman）。臺北市：遠流。〔Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment* (L. Hung, Trans.). Taipei City: Yuan-Liou Publishing.〕
- 高紫文（譯）（2012）。失控的正向思考（原作者：B. Ehrenreich）。新北市：左岸文化。〔Ehrenreich, B. (2012). *Bright-sided: How positive thinking is undermining America* (T.-W. Kao, Trans.). New Taipei City: Rive Gauche Publishing.〕

- 陳佳雯 (2013)。幸福嗎？馬英九：用 OECD 標準，八月公布國民幸福指數。取自 <http://www.ettoday.net/news/20130313/174713.htm> [Chen, C.W. (2013). *Are you happy? Ma, Y. C. says: Gross National Happiness will be announced in August in the light of the standard of OECD*. Retrieved from <http://www.ettoday.net/news/20130313/174713.htm>]
- 黃德祥、邱紹一 (2012)。教育幸福感的要素與發展。《教育研究月刊》，220，44-54。 [Huang, T. H., & Chiu, S.Y. (2012). The elements of education well-being and its development. *Journal of Education Research*, 220, 44-54.]
- 羅婉娥、古明峰、曾文志 (2013)。正向情緒課程對國中生生活適應及情感狀態效果之研究。《教育心理學報》，44 (3)，609-628。 [Lo, W. E., Guu, M. F., & Tseng, W. C. (2013). Examining an experimental emotional training course for junior high school students. *Bulletin of Educational Psychology*, 44(3), 609-628.]
- Cawley, M. J., Martin, J. E., & Johnson, J. A. (2000). A virtue approach to personality. *Personality and Individual Differences*, 28, 997-1013.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow. *Psychology Today*, 30(4), 46-50.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books: New York.
- Nozick, R. (2012). The experience machine. In R. Shafer-Landau, (Ed.), *Ethical theory: An anthology* (2 nd.) (pp. 644-646). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). *Values in action (VIA) classification of strengths*. Retrieved from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/viamanualintro.pdf>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American*

Psychologist, 54(8), 559-562.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.

說明

本文為國科會專題研究計畫「我為什麼應該要有德？正向心理學與亞里斯多德幸福論對於「德行與幸福」兩者關係之說明的比較及其對教育的啟示」（102-2410-H-002 -001 -）之部分成果。

教育名詞

大數據

吳清山*

大數據 (big data)，又稱巨量資料，係指透過新型的資訊科技方法快速擷取、處理和分析大量資料，成為可解讀有用的資訊，以供理解現象、預測趨勢和決策之參考。

處在資訊科技、通訊科技和網路科技的時代，大量資料排山倒海而來，各行各業面對如此浩瀚龐雜的資料，如何快速取得有用的訊息，幫助組織更具有效率與效能，以提升組織競爭力，對組織發展的確是相當大挑戰。因此，必須思考新的方法，將眾多的資料轉化為有價值的訊息，大數據提供一個很好的方向和做法。

英國牛津大學 (Oxford University) 教授 Viktor Mayer-Schönberger 和「經濟學人」(The Economist) 的資料編輯者 Kenneth Cukier 於 2013 年合著《大數據》(Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think) 一書，獲得社會各界的重視，這兩位傑出巨量資料專家的專書，不僅掌握到巨量資料的門道，而且也幫助大家理解大數據的精髓及其應用價值。

大數據，顧名思義，它必須是屬於大量的資料，而且是很複雜的，須在最短時間處理。簡而言之，它具有大量、複雜和快速的特徵。

大數據係利用資料探勘 (data mining) 方法，解析相關資料，隨著資訊科技的高度發達，大數據統計、比對、分析更為快速和精確，它也提升了對資訊管理專家的需求，具有其經濟效益。目前大數據的應用相當廣泛，舉凡天文學、大氣學、醫療、基因組學、生物學、軍事、無線射頻辨識 (Radio Frequency Identification, RFID)、網際網

*吳清山，教育部國民及學前教育署署長、臺北市立大學教授

路檔案處理、社群網路、醫療紀錄、警政治安、交通路況、電子商務等，都藉助於大數據分析，提高作業效能或開發商機。

政府機關為了解媒體或輿論對政策的看法，就可以透過大數據的方法，收集網路資料進行文字的語意分析或數據的量化分析，立即可了解輿論的正向或負向意見，有效掌握民意動向，對於政策決定或調整具有其參考價值；此外，亦可透過大數據的運用，建立跨部門的整合平臺，提供民眾更好的服務。因此，政府有效運用大數據，有助於讓政府施政更為透明、更有效率。當然，大數據的運用，對於個人資料的保密、安全和資料使用的倫理，仍是最重要的考量。

由於大數據是相當新的觀念，教育界人士所知相當有限，尚未引起教育界重視，未來透過資訊科技傳播大數據觀念和做法，深信不久的將來，將會有更多的學者投入於大數據研究和開發，它有助於提供教育發展或教育政策決定更有用的訊息，值得加以密切注意。

教育哲語

傑佛遜的智慧

The Wisdom of T. Jefferson

溫明麗 *

什麼都不讀的人，比只看報紙的人更有教養。

~ 傑佛遜，1984。

*The man who reads nothing at all is better educated than
the man who reads nothing but newspapers.*

~ Thomas Jefferson, 1984.

美國第三任總統傑佛森（Thomas Jefferson, 1743-1826）曾說：什麼都不讀的人，比只看報紙的人更有教養（The man who reads nothing at all is better educated than the man who reads nothing but newspapers.）。這是句相當諷刺的話，猶如我們常說的：盡信書，不如無書。若此話為真，則哪些人該反省呢？

隨著資訊科技的急速發達，知識爆炸的問題，已經在 20 世紀初就受到人類的關注，1982 年 J. Naisbitt（1929-）以《大趨勢：改變我們生活的十大新方向》（Megatrends：Ten new directions transforming our lives）一書，奠定其未來學的地位，後來陸續於 1990 年，1996 年及 2010 年出版《2000 年大趨勢：1990 年代的十大新方向》（Megatrends 2000: Ten new directions for 1990s）、《亞洲大趨勢：重塑我們生活的亞洲八大趨勢》（Megatrends Asia: Eight Asian megatrends that are

* 溫明麗，台灣首府大學教育研究所講座教授

reshaping our lives) 及《中國大趨勢：新社會的八大主軸》(China's megatrends: The 8 pillars of a new society) 等書，均明確的提出其對未來世界發展主軸和脈絡的想法與警訊。他一方面呼籲(Naisbitt, 1990)，要重新檢討美國社會對科技創新的迷思，尤其在發展科技之際，卻忽略了文化對未來發展的關鍵意義，此對美國社會未來的發展影響甚鉅，因為當美國科技無所不在時，人民生活的方便性在短期內促進了很多，但是，重科技而輕文化的思維，勢必對文化造成負面的影響。另一方面，他(Naisbitt, 1996; 2010)也斷言，亞洲的崛起是發展的必然，中國亦將成為未來的新世界。總之，Naisbitt 看到中國領導人對創新的重視，對發展地方特色的用心，尤其提高全民受教育程度，並強調培育創新人才，遂歌頌亞洲及中國的未來，期能激起美國社會反思長期以來對科技的過度倚賴，以及相對的，對人文的漠視。

美國西北大學 Kellogg School of Management 的資深研究員，也是 1990 年創辦未來研究院 (Institute for global future) 智庫的 James Canton (1951-)，在其《超限未來：未來 5-20 年的前十大趨勢》(The extreme the future: The top trends that will reshape the world for the next 5,10, and 20 years) 一書中提及，無論從個體、自然、人力資源、創新經濟，或全球化和國際關係等，未來都會產生巨大變化，此變化可能是危機，也可能是轉機 (Canton, 2007)。危機或轉機端視我們所意識到的未來而定，因為我們的意識將牽引我們準備的力道和方向。舉例言之，人類是否意識到，未來的事件都會如蝴蝶效應般的發生連鎖反應？全球化趨勢下的未來，能否只有自利，卻不利他？自由與保守能否持續堅守各自的陣營，而絲毫不妥協？繁榮型的社會是否應該幫助掙扎型的社會，並因此承擔較重的責任？這些問題不再只是科技的問題，更是人文層面的議題，更需要從人文的觀點去思考，並提出解決策略。

誠如 30 年前美國總統傑佛遜之言，當處在知識與資訊爆炸的科技顛峰時期，若不能相信大眾傳播，那麼，我們又該以何種態度，面對透過資訊科技傳遞的訊息？一旦媒體不被悅聽者信賴、社會的誠信又不足，則民眾對於資訊、資料與知識的處理，又該抱持何種價值

觀？上述議題均和每個人的生活息息相關，但是我們對此等議題的解決方案是否皆已胸有成竹？抑或仍是茫茫然而不知所措？

傑佛遜生於富足之家，世居維吉尼亞州（Virginia），從小即接觸古典哲學思想¹，並學習歷史與自然，堪稱飽學之士（Wikipedia, 2014a）。1774-1800年可以說是傑佛遜一生的政治期（Wikipedia, 2014a）：他於1776年，獲選為維吉尼亞議會代表，致力於讓維吉尼亞州成為民主的一州，並促使美國司法體系邁向現代化；1779-1781年，任維吉尼亞州州長，首創威廉與瑪麗學院（The College of William and Mary）²學生自治的榮譽法則；1785-1789年，任駐法大使；1789-1793年，任華盛頓總統主政時期的國務卿。雖然於1796年參選總統失利，但1800年參選總統，於1801年2月17日宣布獲勝；1804年獲選連任（前後於1801-1809年間擔任美國總統）（Wikipedia, 2014a）。姑且不論後人對其評價為何，其是美國《獨立宣言》（The declaration of Independence）的重要起草人，且對促進美國的獨立自主與民主發展具有一定程度的貢獻（The Characters of Freedom (nd.)；Wikipedia, 2014a）。

淡出政治生涯後，傑佛遜仍熱中公共事務，此或許與其求學的經歷有關：他16歲進入威廉與瑪麗學院哲學系，並研究形上學、數學與哲學；據聞，傑佛遜每日閱讀15小時，精熟培根（F. Bacon, 1561-1626）、洛克（J. Locke, 1632-1704）、牛頓（Sir I. Newton, 1643-1727）和荷馬的著作；後來又勤學法律，並考上律師執照，取得律師資格（Wikipedia, 2014a）。1819年，傑佛遜終於創立籌備已久的維吉尼亞大學（University of Virginia）（University of Virginia, 2014）。他（1984）說：我希望權力和智慧能同時增長，並能教我們懂得，權力用得愈少，愈彰顯其偉大的道理（I hope our wisdom will grow with our power, and teach us, that the less we use our power, the greater it will

1 9歲即開始學習拉丁文、希臘文和法文。

2 由於當時維吉尼亞州仍為英國殖民地，故學院的設立需依據英國皇家親自簽署的皇家憲章（Royal charter）之規定，即3個學院才能成為高等學府，當時威廉與瑪麗學院遂設置語法、神學與哲學三個學院。以前台灣設立大學的基本條件之一也是，至少必須設置有3個學院方能申請為大學，該規定或許也是依循維吉尼亞大學創校時美國對高等教育學府設置的規定。

be.)。這是他對美國政府和自我的期許，該理念也顯現於維吉尼亞大學的學風和辦學理念。該校是美國第一所獨立於教會，不讓宗教學說介入學術的研究型高等學府，也是全美第一所沒有必修，只有選修的大學 (Wikipedia, 2014a)。傑佛遜對個人自由的重視程度可見一斑。自由是確保個人言論和思想自由的先決條件，而要能意識到此先決條件，受教育是重要關鍵；受教育也是提高民智最直接的方法。

傑佛遜 (Jefferson, quoted from Goodreads, 2014) 說過：一個文明國家若要自由，卻又停留於無知，則這個希望不論過去、現在或未來都不可能實現 (If a nation expects to be ignorant and free, in a state of civilization, it expects what never was and never will be.)。析言之，無知是自由的最大敵人，因此，教育最基本的功能，應該從量和質兩方面，降低或減少民眾的無知。幫助人瞭解到自己的無知，乃西方從古希臘蘇格拉底以降，就相當重視的教育目的。然而數千年來，這個目的是否已經達成？台灣延長義務教育有其不可抹滅的意義與價值，但是，義務教育的不斷延長，是否已經達成減少民眾無知的目標³？頗耐人尋味。

人是個有趣又懶惰的動物。不少人寧可相信報章雜誌或傳播媒體的報導，乃至於街坊巷裡的道聽塗說，卻未曾想過要嚴肅的、認真的去面對事實或探尋真知，導致在資訊充斥，而資料庫和資料的建立又存在實際需求的年代，民眾無力區分資訊、資料、與知識間的差別，並且更依賴科技的便捷性，因而也更容易喪失對資料或資訊的批判力，甚至淪為其奴隸。

目前全球各式各樣的資料庫林立，從國家到地方，從企業到學校，甚至個人的資料庫都相當龐雜而多元，無論採用巨量、海量或大資料、大數據 (big data) 中的哪個名詞，都泛指資料的氾濫已經到人工無法處理的地步。Wikipedia (2014b) 引述 Hilbert & López (2011) 的說法指出，現代科技自 1980 年以降，可儲存的資料容量，每 40 個月就會增加 1 倍。Wikipedia (2014b) 也整理出大數據的「量」

³ 民眾是否已經意識到自己的無知，並非以學歷即可判定，而在於其是否能自主思考，進而自我生活得更好，並成為改造社會的轉化型知識份子。

(volume)、「多樣」(variety)、「速度」(velocity)、「多變性/不一致性」(variability)及「複雜性」(complexity)，合稱「4VIC」之特色，並藉此說明大數據的功能與潛藏的危機。質言之，建立大數據有其實用性和實質功能，然而，若大數據欠缺真實性(verity)，則資料的存在及其快速成長，反將造成負面效應，使得迅速成長的資料，因為是錯誤的，而完全喪失資料蒐集的意義(A significant result being actually false grows fast.)。簡言之，資料雖龐雜，但信不信的自由，則操之在每個人手上——人人具有自主決定權，應該成為資訊的主人，不應淪為其奴隸。

真確地說，資料是死的，資訊是變動不居的，甚至知識都可能是錯的或不完整的，因此，面對此資訊爆炸、資料庫林立的年代，必須發揮批判性思考之功，仔細分辨資料的真偽，謹慎決定資料的價值，並善用資料，以免成為資料的奴隸；但人類也不能因噎廢食，更不能天真的以為，只要充耳不聞或視而不見，就能免受資訊氾濫之害。人類至少應該意識到，處於大數據時代，個人的隱私並未受到適切保護。此幾乎完全透明的個人隱私，如何杜絕其被濫用和誤用，乃大數據時代應該深思的議題。總之，資訊的量與真實性的關係不能成為負相關，故任何資料均需要經過審慎評估與嚴格檢視，方能判定其精確性與可信度。而對資訊的慎思明辨與科學檢證，乃獨立自主的受教育者應有的素養。此與「傑佛遜式民主」(Jeffersonian democracy)⁴ (Peterson, nd.) 的理念相通。一言以蔽之，面對今日大數據時代的多元、多變與繁雜的資訊，若要成為大資料或大數據的主人，則獨立自主的理性思考和判斷力實不可或缺。更重要的，只有經過理性處理的大數據，可以減少大數據隱含的缺失，反而能更積極的展現大數據之多元、多樣與快速變化性所帶來的創新性、分享性和即時性的資訊利基。

⁴ 此所稱之「傑佛遜民主」指透過教育、投票、新聞輿論的自由，及減少政府的干預等所達到的民主。此名詞乃因為美國傑佛遜總統的政治理念而命名。

參考書目

- Canton, J. (2007). *The extreme future: The top trends that will reshape the world for the Next 5, 10, and 20 Years*.
- Goodreads (2014). *Thomas Jefferson*. Retrieved from <http://www.goodreads.com/quotes/11289-if-a-nation-expects-to-be-ignorant-and-free-in>
- Hilbert, M., & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332 (6025), 60–65. doi:10.1126/science.
- Jefferson, T. (1984). *Writings: Autobiography/Notes on the State of Virginia*. M. D. Peterson (Ed.) New York, NY: The Library of America.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. Girard, OH: Warner.
- Naisbitt, J. (1990). *Megatrends 2000: Ten new directions for 1990s*. New York, NY: William Morrow & Company.
- Naisbitt, J. (1996). *Megatrends Asia: Eight Asian megatrends that are reshaping our lives*. New York, NY: Simon & schuster.
- Naisbitt, J. (2010). *China's megatrends: The 8 pillars of a new society*. New York, NY: Harper Collins.
- Peterson, J. (nd.), *Summary of the ideas and values of Jeffersonian democracy*. Retrieved from <http://classroom.synonym.com/summary-ideas-values-jeffersonian-democracy-14320.html>
- University of Virginia (2014). *Short history of University of Virginia*. Retrieved from <http://www.virginia.edu/uvatours/shorhistory/>
- Wikipedia, the free encyclopedia (2014a). *Thomas Jefferson*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Jefferson
- Wikipedia, the free encyclopedia (2014b). *Big data*. http://en.wikipedia.org/wiki/Big_data

書評

《歷史記憶與國家認同：各國歷史教育》

溫明麗 *

一、緣起～有機知識分子對專業、社會與國家認同的使命感

人可以拋棄所有，就是無法拋掉歷史。台灣教育界較少對歷史教育進行深入的考掘；對不同國家的歷史教育議題進行探討者亦不多見，本書在此方面可謂創舉。要整合學者分別研析不同國家的歷史，已經相當不容易了，更何況還要從歷史記憶和國家認同的維度，對該國的歷史教育發展史，進行深層的詮釋與批判，此需要不斷的討論，直到對歷史的定義、國家認同等達成某種程度的視野融合方可能，其難度不言可喻。然而《歷史記憶與國家認同：各國歷史教育》一書做到了，可作為今後此方面研究的典範。

二、內容簡介

東華大學民族發展暨社會工作學系教授施正鋒，秉持其一向對學術研究的嚴謹態度，以及關切臺灣歷史與未來發展之殷切，於2014年4月26日，辦理「歷史記憶與國家認同——各國歷史教育」學術

*溫明麗，台灣首府大學教育研究所講座教授

1 1993年又分離為捷克、斯洛伐克兩個國家。

研討會，會中發表的論文，經過討論後不斷修改，最後集結成《歷史記憶與國家認同：各國歷史教育》一書。

書中共探討包括臺灣、美國、澳洲、紐西蘭、日本、中國大陸、西班牙、捷克、斯洛伐克¹、奧地利、英國與俄羅斯等國之與歷史教育相關的議題，如歷史教育與轉型正義、國家建構與國家認同、歷史教育的建構、歷史教科書及教科書中爭議的問題等。

第一章施正鋒教授立於教育乃社會控制的機制，及教科書乃國家社會化官方知識之工具的前提下，闡述教育與知識控制的關係，尤其是課程中的意識形態，並呼籲：我們應可掙脫意識形態的複製，至少可以抵制或抗拒之。然而，個人的抵制能否擺脫國家的控制？此涉及教育工作者的素質與價值觀。若教育工作者誓言成為社會改造的有機知識分子，透過集體行動，解放權威就有可能。依據此論述，作者採用後殖民、後現代或批判理論學者，如 Michael Apple、Pierre Bourdieu、Elizabeth Cole、Henry Giroux、Antonio Gramsci、Louis Althusser、William Pinar 等人的觀點，提出若欲塑造人民的認同，則必須先進行歷史教育改革的論述；歷史教育的目的之一在於彰顯轉型正義，而轉型正義的根本在於面對真相，此涉及歷史教學方式的改弦更張（p.20），即歷史知識不是一種傳承，而是一種建構。如作者所言，「為了回應（臺灣）當前的需求，要不斷地去『重新建構』過去。」（p.35）

第二、三、六、七、八、九章分別就臺灣、美國、日本、中國、西班牙、及捷克斯洛伐克之歷史教科書內容、制定、爭議點、對民族或國家的認同、對歷史事件的詮釋進行分析，畢竟「歷史教科書是國家思想教育的一環」（p.85），而且，

教科書是每個國家最重要的出版品中的一種，關係著學生的知識、心性、品德、與公民意識的養成，是每個人社會化歷程中的主要來源之一。（p. 71）

因此，歷史教材和教學必須培養學生歷史思考與歷史了解的綜合能力，通過歷史的學習，應該讓學師生有能力評價證據、解釋歷史紀

錄，並發展其比較與分析能力，以建構合理的歷史性論述。(p.74)

再者，歷史的爭議幾乎是每個國家皆有的問題。舉例言之，臺灣的 228 事件、美國的黑奴與奴隸制度、日本靖國神社與領土爭議、中國的祖國論述、西班牙內戰的詮釋、捷克、斯洛伐克分裂過程的正負面作用等，其中多少與教科書、教育與考試之國家政治權力的操控息息相關。無論哪個國家的歷史教育，都是「以培養健全國民為宗旨」(p.143)，故歷史教育亦應以了解本國歷史為出發點，讓每個國民能為明日的國家建設做出規劃和努力。

澳洲雖是一個以白人為主的國家，但多元文化隨著白澳政策的廢除，反成為其立國基礎，此後，多元文化和多元歷史遂成為該國教育的核心內涵，而此多元文化的核心就是「令所有人都對澳洲有歸屬感」(p.93)。此外，更需要讓學生了解，「歷史並不是記載在文字上的歷史，也同時存在周遭的生活空間中」(p.98)，故「歷史課程的另一個精神是引導與培養學生批判力與創意思考力」(p.107)。此即生活即歷史的概念，更是史事意義的不斷建構。頗值得臺灣歷史教育學習。

另一個歷史教育的問題是：歷史教育該如何重新對待歷史敘事？如前所述，主導敘事者「提供學生一個大的架構，學生們可能再將之映射在個別的特別經驗中」(p.131)，那麼以理想公民、民主和政治社群的概念來脈絡化歷史，是否可以建立客觀歷史？此議題仍有待進一步論述。

教科書是師生學習和傳遞資訊最迅速的媒介，且教科書的內容常被學生視為「真理」，歷史教科書更是連結過去的關鍵管道，歷史記憶即透過傳承、學習及想像而形成，只是歷史不但是高度創作性和政治性的產物，而且總是由贏家書寫，故歷史教學若能強化與學生生活世界的高度相關，一方面培養學生理解歷史的探究方法，另一方面，強化學生自行建構史觀的能力。這樣歷史教學將不僅僅是知識的蒐集，更是理性的作用。簡言之，歷史教學必須引導學生如何去思考、回應、批判和表達自己的想法。真確言之，歷史教育不緊要讓學生們知曉史事，更要培養學生歷史思考方法及批判因果關係，如此將有助於解放歷史教科書中的「權威」，亦可擺脫灌輸式的歷史教學局限。

三、啟發～歷史是文本和話語的再現，真相的追尋需要更多論述

歷史的記憶要形成對國家的認同，非一蹴可成，而是透過活動和語文，逐漸形成文化後，方有以致之。Michel Foucault (1926-1984) 從系譜學方法，分析「性」所代表的不是生理的欲求，而是一種身分的表徵，此身分的表徵隱含了權力，而此權力乃是由一系列人所創造出來的語言所形構，性即是這樣被各種有權力的人所創造出來者 (Foucault, 1978)。同理，「歷史記憶」乃透過傳承、學習及想像，對過去事件的意義，進行了解與詮釋。在此過程中，有多少個價值觀，就有多少個意識形態，也就有多少個爭議。就此言之，歷史學門的教學不能如民主政治般以「投票」來決定，而需要挖掘真相、面對真相，並培養共同認同，改造心靈。總之，歷史是一種解釋，一種判斷，是思想、話語和活動彙集的整體，可見是個錯綜複雜的集合體，因此，其真相、其存在、其主張均需要經過不斷的論述，共同的討論 (Culler, 1997)，尤其針對那些重大的辯題，更要摒除痛恨、畏懼等情緒或意識形態，理性地對待，客觀的分析，以及視域融合的理解。

參考文獻

- Culler, Jonathan (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1979). *The history of sexuality Volume 1: An Introduction*. Robert Hurley (Trans.) London: Allen Lane. (Original work published 1978)
- 施正鋒 (2014)。歷史記憶與國家認同：各國歷史教育。臺北市：翰蘆圖書。 [Shih, C. F. (2014). *Historical memory and national identity: History education in various countries*. Taipei: Han Lu.]

教育法令

王清標 *

法規及政令	資料來源	日期
1. 修正「大專校院講師以上教師採計曾任國內外私人機構年資提敘薪級原則」第二點，並自即日生效。	第 020 卷第 203 期	2014-10-27
2. 訂定「國立高級中等學校組織規程準則」。	第 020 卷第 197 期	2014-10-17
3. 預告修正「公立學校退休教職員一次退休金及養老給付優惠存款辦法」第八條、第十四條修正草案。	第 020 卷第 197 期	2014-10-17
4. 預告修正「國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」第五條、第十二條、第十四條草案。	第 020 卷第 196 期	2014-10-16
5. 修正「高級中等以下學校及幼兒園教師證明書申請補發作業要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 194 期	2014-10-14
6. 預告修正「自學進修學力鑑定考試辦法」部分條文草案。7. 修正「國立高級中等學校教師申請介聘作業要點」第二點之一，並自即日生效。	第 020 卷第 193 期	2014-10-13
7. 預告修正「專科以上學校學雜費收取辦法」部分條文及第六條附表草案。	第 020 卷第 189 期	2014-10-06
8. 預告修正「參加國際數理學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生升學優待辦法」第一條、第七條草案。9. 預告修正「國民小學及國民中學學生成績評量準則」第八條、第八條之一草案。	第 020 卷第 186 期	2014-10-01
9. 預告修正「家庭教育法施行細則」第二條、第七條草案。10. 訂定「教育部促進學校財團法人辦理不動產活化實施原則」，並自即日生效。	第 020 卷第 185 期	2014-09-30
10. 預告修正「非正規教育學習成就認證辦法」第一條草案。11. 修正「國立大學校務基金進用教學人員研究人員及工作人員實施原則」第三點之一、第四點，並自即日生效。	第 020 卷第 184 期	2014-09-29

(續下頁)

11. 預告訂定「空中大學及其系所附設專科部設立變更停辦法」草案。	第 020 卷第 183 期	2014-09-26
12. 預告修正「媒體製作刊播終身學習節目或內容補助獎勵辦法」部分條文草案。13. 修正「教育部國民及學前教育署編制表」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 020 卷第 178 期	2014-09-19
13. 預告修正「教師法施行細則」第二十六條、第二十九條草案。	第 020 卷第 178 期	2014-09-19
14. 預告廢止「完全中學設立辦法」。15. 修正「國際體育交流活動推動辦法」，名稱並修正「國際體育交流活動推動及補助辦法」。	第 020 卷第 176 期	2014-09-17
15. 修正「國民教育法施行細則」第七條。	第 020 卷第 173 期	2014-09-12
16. 訂定「高級中等學校免試入學作業要點訂定應遵行事項」，並自即日生效。	第 020 卷第 173 期	2014-09-12
17. 修正「高級中等學校多元入學招生辦法」部分條文。18. 訂定「國立高級中等學校命名原則」，並自中華民國一百零三年八月一日生效。	第 020 卷第 173 期	2014-09-12
18. 預告修正「教育業務志願服務獎勵辦法」。	第 020 卷第 172 期	2014-09-11
19. 附修正「原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法」		
20. 訂定「幼兒園教保專業知能研習實施辦法」。		
19. 修正「不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法」部分條文。20. 廢止「終身學習法施行細則」。21. 修正「高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試命題作業要點」第三點、第四點、第七點，並自即日生效。	第 020 卷第 171 期	2014-09-10
20. 修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條。	第 020 卷第 171 期	2014-09-10
21. 修正「總統教育獎遴選要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 167 期	2014-09-03
22. 修正「高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法」第五條附表。	第 020 卷第 164 期	2014-08-29
23. 訂定「全國高級中等學校學生技藝競賽實施要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 162 期	2014-08-27

(續下頁)

24. 預告廢止「高級中學學生家長會設置辦法」。	第 020 卷第 161 期	2014-08-26
25. 訂定「教育部補助辦理卓越師資培育獎學金計畫作業要點」，並自即日生效。		
25. 預告修正「各級學校學生學年學期假期辦法」第三條草案。	第 020 卷第 156 期	2014-08-19
26. 訂定「國中教育會考收費標準」。		
26. 訂定「青年活動中心住宿設施管理及安全維護辦法」。	第 020 卷第 155 期	2014-08-18
27. 修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」。	第 020 卷第 155 期	2014-08-18
28. 修正「技專校院提升師資素質實施要點」第五點，並自即日生效。		
28. 預告修正「大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法」草案。	第 020 卷第 154 期	2014-08-15
29. 訂定「教育部協助大學校院產學合作培育研發菁英計畫補助作業要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 153 期	2014-08-14
30. 訂定「高級中等學校辦理免試續招審查原則」，並自即日生效。	第 020 卷第 150 期	2014-08-11
31. 訂定「教育部促進華語文教育產業發展補助要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 146 期	2014-08-05
32. 修正「大學辦理國外學歷採認辦法」。	第 020 卷第 146 期	2014-08-05

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

國內教育輿情

張雅淨 * 伍鴻麟 **

李詠絮 *** 吳錦昌 **** 周仲賢 *****

境外學生來臺就學人數創歷史新高

張雅淨

教育部為促進臺灣教育國際化，打造臺灣成為東亞高等教育重鎮，推動擴大招收境外學生行動計畫。依教育部今（2014）年八月公布的資料顯示，102 學年度大專院校在學境外學生高達 7 萬 8,261 人，較 101 學年度 6 萬 6,026 人成長 18.53%，且逐年增加¹。

今年八月，由教育部補助成立的高等教育國際合作基金會，公布「2014 年留學臺灣——我的選擇」線上問卷調查結果²，吸引國際學生來臺求學的因素主要是臺灣學術與華語學習環境優良、學費合理、提供多種獎學金以及地理位置便利等，高達 90.26% 外籍生推薦其他外籍生來臺學華語，僅 5.88% 推薦中國大陸，且多數外籍生亦推崇臺灣華語的正體字教學；92.96% 學生認為留學臺灣對個人未來生涯有所助益；86.65% 的學生表示，如果有不錯的工作或實習機會，他們會願意留在臺灣貢獻所學。

依教育部統計資料顯示³，由於僑生回就學法規鬆綁，僑生人數

* 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士

** 伍鴻麟，國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

*** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士

**** 吳錦昌，國立臺灣師範大學教育學系博士生

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系博士生

1 2014 年 8 月 17 日教育部新聞稿。

2 2014 年 8 月 18 日聯合報 AA4 版馮靖惠報導、大紀元時報 A7 版戴德蔓報導。

3 2014 年 7 月 7 日台灣醒報 A2-1 版范捷茵報導。

逐年穩定增加。尤其香港 2009 年修改學制，從「三二二二」（3 年初中、2 年高中、2 年預科、3 年大學）改為「三三四」學制（3 年初中、3 年、高中 4 年大學），且香港本地大學少，香港高中生來臺就讀大學的人數大幅增加，103 學年度高達 3,092 人（不含就讀僑大先修班的 1,848 人），相較 102 學年度 1,446 人，人數暴增 1 倍，創下歷年新高紀錄⁴。

此外，短期研修及來臺就讀學位的陸生人數也急劇增加。今年七月，103 學年度陸生來臺就讀學士班放榜⁵，教育部核定之 133 校的 1,988 位名額，計有 119 校之 1,804 名陸生錄取，招生達成率高達 90.7%，過去 3 年招生達成率最高僅為 71%，今年達成率創下歷史新高。⁶再者，今年首度開放國立大學招收學士班陸生，核定 240 個名額，約占全部名額的 12%。相較於去（2013）年，招生校數及人數均有成長，報名人數也大幅成長 66%。

馬來西亞外籍生的就學人數突破萬人，亦創下歷史新高，馬來西亞學生學習認真，去年獲教育部優秀僑生獎學金的 68 名學生中有 30 位來自馬來西亞⁷。今（2014）年七月，教育部政務次長黃碧端率 100 所大學校院 300 餘人⁸參與馬來西亞「2014 臺灣高等教育展」，聲勢浩大。同時，教育部為鼓勵海外優秀人才留在臺灣，遂放寬大學校院僑生、外籍生畢業後留臺實習條件，計有 57 人申請獲准，最長可留臺 1 年；勞動部亦鬆綁大學校院畢業僑外生留臺工作聘僱標準相關規定，以吸引更多僑外生來臺就學⁹。

104 學年度十二年國教高中職入學拍板定案

伍鴻麟

4 2014 年 9 月 7 日聯合報 AA3 版沈育如報導。

5 2014 年 7 月 8 日聯合報 AA4 版馮靖惠報導。

6 2014 年 7 月 8 日中國時報林志成報導。

7 2014 年 7 月 9 日人間福報第 6 版羅智華報導。

8 2014 年 7 月 17 日教育部電子報 623 期。

9 2014 年 7 月 24 日聯合報 AA4 版馮靖惠報導。

教育部於今（2014）年 8 月 30 日召開「2015 學年度高級中等學校適性入學制度記者會」，部長吳思華¹⁰揭曉明（2015）年高中職入學方案，將採「先免後特」、「特招各區自辦」、「一次分發到位」為原則，並否決臺北市教育局「一試二用」的建議。新入學修正項目包括提高免試入學比例、會考成績增設 10 級量尺分數、志願序改以群組計分、調整作文比序、一次分發二階段放榜以及特色招生各區自行命題等¹¹。

針對教育部公告¹²的《2015 年十二年國教入學制度改革方案》，部長吳思華指出，「方案的改革須維持十二年國教的基本精神，且要在現有法律的架構下調整。」因此，以「免試為主、特招為輔」是不變的方向，入學方式定調為「先免後特」，是堅守《高級中等教育法》第 38 條之規定。至於特招考試，則回歸各區自辦，由各校依照校本特色課程辦理招生，且會考成績只能視為門檻，需加考 1 至 3 科，不可如臺北市教育局建議之「一試二用」作法，即將會考成績直接加權或轉換成績，不再加考任何科目¹³。

吳思華強調，¹⁴「一次分發到位」是明年最大的改變，指考生可在志願卡選填只參加免試或同時參加免試及特招，電腦系統將以「先免後特」的比序進行統一分發，最後依考生志願錄取一所最優結果的學校。為縮短入學期程，教育部規劃兩階段的放榜時間，完全免試的第一階段學區將於 6 月 22 日放榜；第二階段是辦理特招的學區，7 月 10 日放榜。教育部次長林淑真表示，此做法符合大多數學生的權益，可讓學生提前規劃下一階段的學習¹⁵。目前 15 個就學區中，仍堅持辦理特招的學區僅剩臺南區，至於臺北市與臺中市皆已宣布停辦¹⁶。

另外，今年備受批評的志願及作文比序問題，教育部也做了重大轉變，將志願比序改為「群組計分」，以數個學校為同一群組計分，

¹⁰ 2014 年 8 月 29 日自由時報第 A19 版林曉雲、洪定宏、8 月 31 日青年日報第 1 版黃進福報導。

¹¹ 2014 年 8 月 31 日中國時報第 A1 版胡清暉、陳芃、張潼、郭逸報導。

¹² 2014 年 9 月 1 日大紀元時報第 A2 版江禹嬋報導。

¹³ 2014 年 8 月 31 日人間福報第 A2-1 版台北訊。

¹⁴ 2014 年 8 月 22 日自由時報第 A9 版林曉雲、吳柏軒報導。

¹⁵ 2014 年 8 月 31 日自由時報第 A1 版林曉雲、青年日報第 1 版黃進福報導。

¹⁶ 2014 年 9 月 5 日聯合報第 A6 版喻文玟、吳思萍、鄭惠仁報導。

並將作文比序往後，以減少對考生的衝擊，避免「高分低就」的問題¹⁷。由於明（2015）年國中會考成績仍維持「3等第4標示」的方式，但在群組計分之後可能出現大量同分，教育部擬增設「10級量尺分數」，以化解同分超額抽籤入學的窘境。吳思華表示，「10級量尺分數」不會顯示在成績單上，只有在免試入學「比無可比、用無可用」的情況下才會使用，並強調不能做為特色招生成績之用¹⁸。

大學供過於求 教長盼5年內大學減至100所

李詠絮

教育部長吳思華於今（2014）年9月24日在立法院教育及文化委員會回應立委們¹⁹質詢，少子女化恐影響國家經濟發展，教育部是否已做好大學退場機制時表示，105學年度大學新生人數將減少3萬人，2023年將少7萬人，勢必對大學造成很大衝擊，大學退場機制是現階段高等教育的重要目標²⁰。吳思華部長²¹指出，以全球人力結構來看，平均只有6成的中學生適合唸大學，依此推估全臺大學數量，則大學校數應減30%至40%，合理的大學數目應在100所左右，希望能在5年內達成退場整併目標，²²但教育改革的手段不能太激烈，第一要優先照顧學生的學習權益，第二要妥善安置教師，第三則需合理處理私校土地。²³吳部長亦表示，大學退場方案將會以「輔導轉型」為主，例如把大學改為終身教育場所，讓民眾在事業有成後，可以有再返回大學進修的機會，因此，未來可以鼓勵國民終身學習，把大學

¹⁷ 2014年8月31日蘋果日報第A2版蔡永彬、許敏溶、國語日報第1版楊惠芳報導。

¹⁸ 2014年8月31日蘋果日報第A2版蔡永彬、許敏溶、國語日報第1版楊惠芳報導。

¹⁹ 2014年9月25日聯合報A6版胡宥心、鄭語謙報導；2014年9月25日自由時報A13版吳柏軒報導；2014年9月25日人間福報第6版羅智華報導。

²⁰ 2014年9月25日自由時報A13版吳柏軒報導。

²¹ 2014年9月24日聯合晚報第A9版王彩鸞報導。

²² 2014年9月25日聯合報A6版胡宥心、鄭語謙報導。

²³ 2014年9月25日國語日報第15版楊惠芳報導。

教育的年齡層拉高至 5、60 歲²⁴。

高教司長黃雯玲²⁵表示，過去大學退場都是撐到最後一刻才停辦，影響教師的工作權和學生的受教權，現在教育部積極輔導大學在仍可正常經營時就思考轉型，鼓勵大學結合本身既有的特殊科系，開辦附設機構，例如把師資轉移至附設醫院、餐廳、實習旅館、農場、養護或長期照顧機構。根據《教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則》，學校若有違反教育法規、積欠薪資累計達 3 個月或未經協議任意減薪、近 1 年校務評鑑或 2/3 以上系所評鑑不通過、以及全校學生數未達 3,000 人，且最近 2 年新生註冊率未達 60% 以上者²⁶，將列入退場轉型輔導名單，目前已有高鳳數位內容學院及永達技術學院宣布退場²⁷，還有 10 所大學在列管名單中，教育部將優先輔導退場，並鼓勵學校把多出來的校地妥善運用，增加學校資金；²⁸ 教育部也將鬆綁校地規範，降低校地限制，達到「小而美」的教育機構。²⁹

曾經擔任立委的高雄高苑科大校長曾燦燈³⁰表示，部長真有勇氣，並對吳部長要在 5 年內減少 62 所大學的想法表達極高肯定。但他也指出，大學退場機制尚未完成立法，除非 2 年內通過立法，否則 5 年內要減少 60 至 62 所大學，有實務上的困難；大葉大學校長武東星表示³¹，教育部應強硬介入大學退場，利用教學評鑑或財務檢查，一旦發現學校投入辦學成本太低，就做減招或停招的處置，但最重要的還是師生的安置。高等教育工會秘書長陳政亮表示，教育部吳思華部長減校至 100 所的想法太過天真，並認為，教育部對於教師安置及處理欠薪問題都太過鬆散，若貿然加速大學退場，只會造成更多博士失業，產生更多教育問題。他進一步表示，高教工會不反對大學退場，但教育部對校產及教師處置一定要有配套措施，否則退場只是空話

²⁴ 2014 年 9 月 25 日聯合報第 A8 版林秀姿報導。

²⁵ 2014 年 9 月 25 日聯合報第 A8 版林秀姿報導。

²⁶ 2014 年 8 月 8 日臺灣時報第 17 版綜合報導。

²⁷ 2014 年 8 月 8 日聯合報第 A9 版林秀姿、沈育如報導。

²⁸ 2014 年 9 月 25 日自由時報第 A13 版吳柏軒報導。

²⁹ 2014 年 9 月 25 日聯合報第 A8 版林秀姿報導、2014 年 9 月 25 日自由時報第 A13 版吳柏軒報導。

³⁰ 2014 年 9 月 30 日聯合報第 A6 版報導。

³¹ 2014 年 9 月 30 日聯合報第 A6 版報導。

³²。全國家長聯盟副理事長謝國清³³則對吳思華部長的說法表示贊同，他表示大學辦不好，該退就要退，但教育部應規劃完善機制，以免學校措手不及，產生更多社會問題。

十二年國教高中職補救教學

吳錦昌

為因應首屆十二年國教高中職新生入學程度參差不齊而做學科補救，教育部今（2014）年已編列一年新臺幣 8 千 2 百萬元經費，對今年會考成績「待加強」的 4 萬 8 千多名高一新生，辦理免費補救教學。³⁴臺北市和平、中正、華江等高中表示，本屆新生入學程度兩極化，開學 1 週內會進行國中學習內容的全面普測，且在十月份針對會考成績 C 與普測成績低落的學生，進行英、數兩科之補救教學³⁵。

教育部國民及學前教育署署長吳清山表示³⁶，國中生雖是常態性編班，但差異也很大，高中職教師不能因為學生程度不佳就放棄，若發現學生程度跟不上，可利用放學後第八節或週六半天，進行補救教學，教師鐘點費由教育部補助，補救教學進行一定時間後再評量，若仍未進步，則需再進行補救。

據教育部指出³⁷，102 學年度已投入資源，讓 11 萬名高中職學生接受補救教學，學生進步比率為 67%，但整體及格率只有 53%，其中，有 1 萬 2,215 人透過「學生學習扶助方案」受惠，輔導後進步率達 69%。經由「高中職優質化輔助方案」進行「補救教學」的學生有 10 萬 884 人次，輔導後計 6 萬 7248 人次成績進步，進步率達 67%。對此，國教署科長李菁菁分析³⁸，學生經過補救教學後仍不及格的因

³² 2014 年 9 月 30 日聯合報第 A6 版鄭語謙、馮靖惠報導。

³³ 2014 年 9 月 30 日聯合報第 A6 版鄭語謙、馮靖惠報導。

³⁴ 2014 年 9 月 2 日聯合報 AA4 版鄭語謙報導。

³⁵ 2014 年 9 月 2 日聯合報 AA4 版鄭語謙報導。

³⁶ 2014 年 9 月 3 日眾聲日報 9-1 版報導。

³⁷ 2014 年 8 月 10 日中國時報 A6 版胡清暉報導。

³⁸ 2014 年 9 月 10 日國語日報 1 版楊惠芳報導。

素很多，包括無法適應高中職課程、缺乏學習動力、跟不上教學進度及對於所就讀的群科「不適性」等因素，目前已要求自國中端開始加強適性揚才的輔導，以改善這類狀況。

國立臺灣師範大學特殊教育學系名譽教授吳武典指出³⁹，今年第一屆十二年國教學生進入高中職後，學生能力差異性大，常態分班和混才施教的方式已不符合學習需求，可採取分組、選修併進的方式教學。臺北市中山女高教師段心儀建議，高中必修課可採「學科分組教學」，針對差異大的數學、英文、自然三科，開設不同難度的學習小組，每組採用不同教材，讓學生依照自己的程度選組，不適合者可以彈性換組。⁴⁰對此，國教署高中職組組長李秀鳳表示⁴¹，按照現行高中課綱，英文、數學、物理三科依難易度設有A、B版，各高中已可依照學生程度，讓學生分版本、跑班上課，以減少學習落差。

幼教師、教保員，孰專業？ 幼兒教育及照顧法修正草案引爭議

周仲賢

立法院第8屆第5會期提出《幼兒教育及照顧法》（簡稱幼教法）修正草案，擬刪除有關幼兒園五歲至入國小前幼兒之班級，每班應有1名以上合格教師之規定，並開放未具教保服務人員資格者得進入幼兒園協同教學，引發教保員與幼教師之爭議。⁴² 幼教團體認為，此舉侵害師資證照制度且戕害幼兒受教權益，乃於今（2014）年9月21日走上凱達格蘭大道抗議。⁴³

全國教師工會總聯合會表示⁴⁴，五歲以上每班1名合格幼教師已

³⁹ 2014年7月17日新生報第2版報導。

⁴⁰ 2014年7月17日聯合報A6版沈育如報導。

⁴¹ 2014年7月17日聯合報A6版沈育如報導。

⁴² 2014年9月21日教育部新聞稿、9月22日眾聲日報第9版臺北訊、9月29日聯合報第AA4版馮靖惠報導。

⁴³ 2014年9月22日自由時報第A11版吳柏軒報導。

⁴⁴ 2014年9月27日國語日報第1版楊惠芳報導。

是對幼兒受教品質的最低保障；桃園縣私立諾瓦小學暨幼兒園董事長蘇偉馨擔心，教保員雖有幼兒照顧經驗，但缺乏課程設計等專業能力，開放不具資格的才藝教師從事教學，業者不需提供全職薪水，節省成本卻犧牲專業。⁴⁵

國立臺中教育大學幼兒教育系主任邱淑惠指出⁴⁶，教保員依規定修畢教育學分並通過檢定就能取得證照，是重要品質控管機制，教師資格檢定應試科目平均滿 60 分、未有 2 科未滿 50 分且未有任 1 科 0 分就及格，是最低要求；⁴⁷ 臺北市立大學幼兒教育系主任林佩蓉表示⁴⁸，幼教不僅訓練照顧孩童，許多先進國家更重視學前階段大腦開發的專業教育課程，但修法之後，讓只修極少學分或未經專業培育者得以任教，放寬聘任條件將使幼教長期低薪情況更加嚴峻。

另一方面，教保團體於 9 月 28 日聚集立法院前濟南路上，主張教保員受幼保專業教育並具實務經驗，應獨立教大班，⁴⁹ 且教師資格門檻過高，損害教保員原有執教權利。⁵⁰ 保進文教機構董事長江宗穎表示⁵¹，幼兒教育是要孩子健康快樂，會讀書考試者不見得會帶孩子；中華民國幼教聯合總會總會長陳靜儀強調⁵²，教保員專業與熱忱兼具，政府應保障工作並維護尊嚴。

全國教保員自救會聲明⁵³，現職教保員能力不輸幼教師也願意修學分補資格，希望多開在職專班；該會召集人、教保員陳思庭表示，幼托整合前教保員可教 2 至 6 歲幼兒，整合後卻不能獨立帶班，⁵⁴ 許多教保員是高職幼保科及大學幼保系畢業，加上多年經驗與每年研

⁴⁵ 2014 年 9 月 22 日聯合報第 A1 版鄭語謙報導。

⁴⁶ 2014 年 9 月 22 日自由時報第 A11 版吳柏軒報導。

⁴⁷ 2014 年 9 月 29 日自由時報第 A8 版吳柏軒報導。

⁴⁸ 2014 年 8 月 11 日聯合報第 AA 版鄭語謙報導、9 月 29 日聯合報第 AA4 版馮靖惠報導、自由時報第 A8 版吳柏軒報導。

⁴⁹ 2014 年 9 月 29 日中國時報第 A6 版林志成報導、自由時報第 A8 版吳柏軒報導、大紀元時報第 A7 版江禹嬋報導、蘋果日報第 A13 版陳威廷報導。

⁵⁰ 2014 年 9 月 29 日青年日報第 11 版黃朝琴報導、大紀元時報第 A7 版江禹嬋報導。

⁵¹ 2014 年 9 月 29 日聯合報第 AA4 版馮靖惠報導。

⁵² 2014 年 9 月 29 日大紀元時報第 A7 版江禹嬋報導。

⁵³ 2014 年 9 月 22 日自由時報第 A11 版吳柏軒報導。

⁵⁴ 2014 年 9 月 29 日中國時報第 A6 版林志成報導、聯合報第 AA4 版馮靖惠報導、自由時報第 A8 版吳柏軒報導。

習，專業不容質疑，執教權應予保障；⁵⁵ 幼教聯總副總會長謝京含指出⁵⁶，教育部應落實立法院教育及文化委員會 5 月 29 日所做大學幼教系或幼保系畢業教保員只要有 3 年工作經驗就可獨立帶大班之決議。

教育部國民及學前教育署強調，幼教法規定未具資格者不得從事教保服務，乃應由專業人員引導幼兒生活教育及奠定全人發展基礎，且幼兒園大班每班應有 1 名合格教師是縮小幼稚園及托兒所差異的折衷作法，並顧及幼兒園及國小教育的銜接。⁵⁷ 國教署指出，今年修正公布並自明（2015）年施行之《師資培育法》第 24 條已規定，該法修正施行前已於立案幼兒園實際從事教學及保育工作且繼續任職者，6 年內由教育部協調師資培育大學專案提供進修機會，其大學畢業且最近 7 年內於幼托園所實際從事教學累計滿 3 年以上表現優良並經教學演示及格者，得免教育實習，⁵⁸ 另規劃修正幼教法，將符合人力配置的緩衝期延長為 8 年，⁵⁹ 並將補助未具資格者部分教育學分修習費用。⁶⁰

立委何欣純表示，該案已完成一讀，將進行朝野協商，⁶¹ 她認為不讓教保員帶大班會使許多偏鄉幼兒園沒有教師，但仍應尊重幼教專業，故各界仍有爭議尚待慎重討論。⁶²

⁵⁵ 2014 年 9 月 29 日聯合報第 AA4 版馮靖惠報導、蘋果日報第 A13 版陳威廷報導、大紀元時報第 A7 版江禹嬋報導、自由時報第 A8 版吳柏軒報導。

⁵⁶ 2014 年 9 月 29 日中國時報第 A6 版林志成報導。

⁵⁷ 2014 年 9 月 21 日教育部新聞稿、9 月 22 日自由時報第 A11 版吳柏軒報導、眾聲日報第 9 版臺北訊、9 月 27 日國語日報第 1 版楊惠芳報導。

⁵⁸ 2014 年 9 月 21 日教育部新聞稿、9 月 22 日眾聲日報第 9 版臺北訊、青年日報第 11 版黃進福報導、聯合報第 A2 版鄭語謙、馮靖惠報導。

⁵⁹ 2014 年 9 月 22 日聯合報第 A2 版鄭語謙、馮靖惠報導、9 月 29 日青年日報第 11 版黃朝琴報導、大紀元時報第 A7 版江禹嬋報導。

⁶⁰ 2014 年 9 月 29 日蘋果日報第 A13 版陳威廷報導、自由時報第 A8 版吳柏軒報導。

⁶¹ 2014 年 9 月 22 日聯合報第 A1 版鄭語謙報導、9 月 29 日聯合報第 AA4 版馮靖惠報導。

⁶² 2014 年 9 月 29 日聯合報第 AA4 版馮靖惠報導。

國際教育訊息

洪意雯*

本期國際教育訊息承「駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員」、「駐澳大利亞代表處教育組」、「駐美國代表處教育組」、「駐洛杉磯辦事處教育組」、「駐英國代表處教育組」、「駐奧地利代表處教育組」等境外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國際教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://data.naer.edu.tw/mp4.html>。

泰國教育部提出泰國人民 12 項核心價值¹

駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員

泰國教育部非正式教育署（The Office of Non-formal and Informal Education, 簡稱 ONIE）提出了一項新計畫來提倡泰國人民應重視的 12 項核心價值如下：

1. 支持泰國的三根支柱：國家、宗教及王室（Upholding the three main pillars: the Nation, the Religion, and the Monarchy）；
2. 誠實、犧牲、耐心及對公共事務持正面態度；
3. 對父母、監護人及教師保持感謝的態度；
4. 從直接或間接管道尋求教育及知識；
5. 保存泰國文化及傳統；
6. 具有道德、正直、為他人設想、慷慨及分享的品德；
7. 對泰皇為國家領袖的民主政治觀念具備良好的理解；
8. 遵守及尊敬法律及年長者；

*洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

¹ 本文出自 2014 年 8 月 26 日泰國教育部英文網頁 <http://www.en.moe.go.th>，中文摘譯由駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

9. 依據泰國皇家政權的體制來思考及決定作為（Being conscious and mindful of action in line with His Majesty's the King's royal statements）；

10. 響應泰皇提出的足夠經濟（Applying His Majesty the King's Sufficiency Economy）；

11. 依據宗教原則維持身體及心理健康，去除欲望的不良影響，並對原罪及犯罪產生羞恥心；

12. 將國家及公眾的利益置於個人利益之上。

ONIE 將為所有的政府官員準備執行上述核心價值的手冊，並會辦理各種活動來增加公眾的了解，ONIE 也會因此修改公民歷史等相關課程內容，另外童子軍及紅十字青年等活動內容也會跟著修正。ONIE 會與地方村落社區委員會共同合作選出具備這 12 項核心價值的社區領袖並頒發榮譽獎狀，全泰固有 928 個村莊，每一個村莊都將選出一個社區領袖，這個計畫將在本年 10 月即開始推動。

澳洲教育轉型力推公立學校自治化²

駐澳大利亞代表處教育組

根據本（2014）年 9 月 15 日澳洲教育部長派恩（Christopher Pyne）與昆士蘭州「教育、訓練及就業部」部長朗布魯克（John-Paul Langbroek）聯合記者會新聞稿指出，昆士蘭州與聯邦教育部簽署協議將在未來 3 年內持續挹注 1 千 2 百 88 萬澳元³（折合新臺幣約 3 億 4,711 萬元）的經費，支持 130 所昆州公立學校轉型為「獨立」公立學校（Independent public schools）。

2014 年澳洲聯邦政府編列 7 千萬澳元（折合新臺幣約 18 億 8,650 萬元）預算力推各州協議公立學校轉型為「獨立」公立學校政策，

² 本文出自 2014 年 9 月 14 日 *The Age* <http://www.smh.com.au/national/education/federal-push-to-make-victorian-schools-independent-labelled-privatisation-20140913-10gj7j.html#ixzz3ECrIldmx>，中文摘譯由駐澳大利亞代表處教育組供稿。

³ 2014 年 10 月 20 日匯率 1 : 26.95

以實踐公立學校「自治化」的目標。目前在昆士蘭州約有 1,200 所公立學校，「獨立」公立學校施行現況，2013 年 26 所加入試點計畫，2014 年 54 所加入，預計 2014 年至 2017 年間將有 130 所學校加入「獨立」公立學校的體系，每 5 所公立學校有 1 所為獨立公立學校。

朗布魯克部長樂觀表示，昆州政府重視學生成就與表現，支持教師專業發展並強化學校自治能力的發展，與聯邦教育部持續合作此項教育轉型計畫，代表昆州的學生及家長未來有更多樣的教育選擇。

澳洲政府稱「獨立」公立學校體系將減少政府官僚政策色彩（bureaucratic decisions），讓教師和家長在學校的運作參與提高，成為獨立學校的公立學校在一定領域擁有專長，如音樂、語言和體育等，以學生為主體設計的課程允許學生個別適性發展，擁有更多的自主權與發言權。

在澳洲「獨立」公立學校體制始於西澳，在維多利亞州、新南威爾斯州、及昆士蘭州有較多的公立學校參與採行。其理念源自美國的特許學校（charter schools），是自 1990 年以來在美國興起的眾多公辦民營學校之中的一種學校類型，一方面具備公立學校公平入學、學費低的優點，另一方面又有私立學校重視經營績效的優點，可激發各式創新的教育實驗，因此，已成為美國新世紀學校的典範。

儘管聯邦教育部與州政府均稱有自治能力的學校可造福家長的選擇，以及加強學生的適性發展，然而亦有學校團體持負面的看法。根據《墨爾本時代報》引述維州 Berwick Lodge 小學校長亨利（Henry Grossek）的意見「澳洲學校在已開發國家中已擁有很高的自主性，但在 OECD 公布的學生學習評比依舊落後，在某種程度上是不是我們的政策應該要朝反向操作呢？」

澳洲聯邦政府與各州政府協議設立獨立公立學校，預算內容可運用的方向有：

1. 加強訓練學校領導人管理自治學校的專業能力。
2. 授權學校自治管理委員會參與遴選校長決策、購置校產及投資。
3. 擴張各校自治能力，擁有行政事務委外辦理的決策力。

STEM 教育為重要基礎和創新依據⁴

駐美國代表處教育組

美國教育委員會 (Education Commission of the States) 於本年 (2014) 9 月 5 日報導「政策支持推動 STEM 教育」(Policymakers stand behind STEM push)，雖然最近研究指出，75% 擁有 STEM (科學、科技、工程、數學) 的學士學位的人從事其他領域工作，政策者仍持續提倡和推動 STEM 教育，以此為美國縮短成就差距和提升創新能力。

美國白宮科學及科技政策局資深官員表示，STEM 教育是為因應全球成就趨勢，致力於發展學生潛能而不只是特定的職業。專家學者們亦認為 STEM 教育能為全美學生培養未來在各行各業的基礎能力。現任歐巴馬政府更訂下目標在 2022 年以前，全美將會增加一百萬名畢業於 STEM 領域的大學生，加強教育學生探索科學方法以及提升批判性思維。

美國總統教育政策副助理羅伯托·羅德里格斯 (Roberto Rodriguez) 提到「為了在創新經濟上取得成功和競爭力，我們必須在 STEM 學習領域上做得更好，以求發展良好的技能。」「學校裡的教學要給學生的不僅是要有科學的學習，更能支持實務知識和經驗。」

但一些經濟學者和勞工分析專家從不同角度指出，羅格斯大學 (Rutgers University) 規劃和公共政策學院教授哈爾 (Hal Salzma) 表示「目前並沒有 STEM 人才的短缺，科技公司宣稱 STEM 人才招募需求是為了能擁有廉價勞工以及透過重組教育政策來達到他們的企業目標。」Salzman 教授亦說「薪水從 1990 年代以來，當柯林頓 (Bill Clinton) 還是總統的時候至今仍是停滯不前。」他也提到目前尚未有說服力的證據指出勞工短缺，以大學學生畢業後從事相同領域比例最高的工程科系為例，依舊有 50% 的學生畢業後從事其他非相關工作。」

⁴ 本文出自 2014 年 9 月 1 日 *Washington Post Education*，中文摘譯由駐美國代表處教育組供稿。

華盛頓 D.C.-STEM 教育聯盟 (STEM Education Coalition) 執行長詹姆斯·布朗 (James Brown) 指出「即使景氣不好，當其他領域大幅減薪的時候，STEM 領域的薪資普遍來說仍能保持穩定。」Treehouse 線上互動性教育平臺公司創辦人兼執行長卡森 (Carson) 表示「目前在就業市場上，對電腦程式設計人才有大量的需求，然而在大多學校尚未有更多此方面的學習資源。為了使 STEM 學生能有現代化科技教育的學習，此平臺主要提供人們以低學費在特定技能上如網站設計，手機程式和企業發展的技能訓練，將會幫助少數族裔以及低收入學生多元 STEM 教育的機會。」

漢威聯合 (Honeywell) 執行長大衛·科特 (David Cote) 指出「目前教育辯論的觀點是如何能更在 STEM 教學上更有效益，STEM 教育能促進就業市場以及創新能力，能為人們解決問題和開發新的方法。」好的政策是能促使更多人思考如何讓事情變得更好。

全美州長聯盟撥款加強中小學教育與高等教育同一陣線以振興經濟為目標⁵

駐洛杉磯辦事處教育組

全美州長聯盟 (National Governors Association, NGA) 宣布將加強整合中小學教育、高等教育及職業訓練系統合而為一，以配合各州未來的經濟發展。被列選為受支助的州有科羅拉州、依利諾州、印第安那州、愛俄華州、肯達基州、路易士安那州、明尼蘇達州、蒙大那州、紐澤西州、北卡羅林那州、奧克拉荷馬州、維吉尼亞州、華盛頓州及西維吉尼亞州等共 14 個州。

這項援助主要的用意是讓更多的人有機會受高等教育或相關的工作訓練，增加各州中產階層或更高收入層級的人口數量。廠商有素質更佳的人力資源來發展企業，各州也會因經濟振興而成為當然的受益者。

⁵ 本文出自 2014 年 8 月 29 日 *eCampus News*，中文摘譯由駐洛杉磯辦事處教育組供稿。

NGA 最近公布的聯合聲明中指出，高等教育文憑或相關的職業證照是未來中產階層就業市場最基本的要求。相較於 50 年以前，市面上 80% 的工作只需要高中以上的文憑，就可以獲得相當不錯的待遇，而現在僅剩 35% 的工作是給高中畢業或肄業者，而且這其中三分之二的工作待遇年薪低到 25,000 美元以下，不足以養家活口，具高中文憑還能獲得高薪工作的只有一些極少數例外者。

北卡羅林那州州長帕特·麥克羅伊（Pat McCrory）表示，職業技能訓練和公立中小學、社區學院、大學，還有州政府的商務部，這五者都是扮演缺一不可的重要角色，必須共同合作，同心協力為全州的生產廠商和公司行號提供高素質的人力資源，不只振興本州的經濟，放眼望去，在世界經濟的國際競爭中也能占一席之地，人力資源的培育發展可說是所有州長最重要的職責之一。

被選到的州除了獲得金援外，還有來自 NGA 最佳實踐中心（Center for Best Practices）及外界專家的技術支援，並可以與他州相互學習。被選到的州未來是否有機會成長，必須基於以下幾個特點：

1. 教育與職業訓練系統密切符合州的經濟發展所需。
2. 善用教育和職場蒐集的相關資訊，使州的政策走向與之一致，並持續追蹤實踐的成效及評量成果。
3. 建立良好的工商業界與教育界之間的夥伴關係。
4. 調整資源的使用，使之發揮最大功能。增加激勵性質的獎助，以達到整體目標。

英格蘭教育標準局（Ofsted）發布將對學校進行無預告視察⁶

駐英國代表處教育組

英格蘭教育標準、兒童服務與技能局（The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – Ofsted，以下簡稱教育標準局）於今（2014）年 9 月中旬發布消息指出，即將於 9 月於英格蘭抽

⁶ 本文出自 2014 年 9 月 15 日 Ofsted，中文摘譯由駐英國代表處教育組供稿。

查 40 所中小學學校進行為期兩天的無預告視察（評鑑），而且範圍涵蓋整個英格蘭，且無特定限縮在哪一個區域。視察報告也將全文公布於網站上。教育標準局並表示，此波無預告視察將作為未來全面推動無預告視察模式的評估試驗。

英格蘭教育標準局發現，一直以來的預告視察作法會讓學校在視察人員抵達學校之前，有時間掩蓋部分不良的行為或事例。這可能造成教育標準局的視察結果有誤判之可能性。先前發生於伯明罕學校的例子，即是某一學校發生相當嚴重的學校經營與課程問題，可是教育標準局視察時，並未發現任何問題，而將其評定為第一等級的卓越學校，因此事後造成很嚴重的視察誤判。

英格蘭教育標準局視察長邁克爾（Michael Wilshaw）爵士表示，現在的家長們相當期待教育標準局能深入發現存在於學校的問題。因此，他也要求教育標準局的地區執行長（Ofsted's Regional Directors），一旦有發現學校教育表現突然下降，或是有學校安全、學校管理與領導，以及課程實施上的疑慮時，就要立刻對學校進行無預告視察。同時，在目前的架構中，地區的視察人員對於地區的教育情形相當了解，也善用他們與學校的聯繫關係，可以及早發現可能存在的問題，因此，我們能夠迅速地發現問題，進行處理，同時公布所發現問題和處理情形。

教育標準局也表示，將在這新的學年持續進行無預告視察。同時，教育標準局正在考慮是否將無預警的視察納入教育標準局的教育視察革新項目之一。藉由此波第一波為期兩個星期的無預告視察，英格蘭教育標準局將進行結果評估，以作為未來全面轉型為無預告視察的可行性依據。目前的做法是，教育標準局會在實際視察的前半天通知學校，隔天進行視察。

早於今（2014）年 7 月 1 日學期甫結束之時，教育標準局邁克爾（Michael Wilshaw）視察長就曾致信每一所學校的校長，信中已提及教育部長相當關切未來是否可能進行無預告視察的可能性⁷。該信已

⁷ Michael Wilshaw 視察長曾致函學校信件，可逕連結教育標準局網站查閱：<http://www.ofsted.gov.uk/resources/note-for-inspectors-use-of-assessment-information-during-inspections-201415>。

經預示了無預告視察的可能性，並且增列可能為無預告視察的 5 項項目，這些項目包括：學校教育表現突然下降，來自家長或職員的嚴重陳情或抱怨、或是有學校安全、學校管理與領導，以及課程實施上的疑慮時，就要立刻進行無預警的視察。

然而學校校長們認為無預告的視察可能是不必要的。英國中學學校與學校領導人協會（The Association of School and College Leaders, ASCL）秘書長布萊恩·萊特曼（Brian Lightman）校長表示，這種無預告的視察將是無實效的，而且扼殺學校創意，也將學校專業的教師當做是「調皮的小孩」，需要隨時管教。布萊恩·萊特曼（Brian Lightman）秘書長贊同如果有緊急的危機，那麼無預告的視察當然是必要的，但是他反對將無預告視察納為常規的標準作業。教師方面，全國教師工會的理事長 Christine Blower 表示，教師工會反對將無預告視察納為固定作業項目。Christine 理事長表示，一個有意義的績效責任，需要適當的專業的和尊重的對話。讓學校老師的專業得以發揮，為學生提供最好的學校教育。

歐洲的青年失業人口拯救政策⁸

駐德國代表處教育組

歐洲一共大約有 750 萬的青年人口既無工作，又沒學歷，這個人數幾乎相當於全瑞士的人口總和。青年失業的現象在南歐各國尤其嚴重，歐盟為此也投入大量的經費進行拯救，可是到目前為止，這些昂貴的拯救方案似乎無法發揮有效的作用。也因為情況危急，所以 Robert-Bosch 基金會委託歐洲經濟研究中心（ZEW）進行了一項名為「歐洲失業青年」的研究，希望能夠藉此提供更有效的方針。

Robert-Bosch 基金會會長表示，750 萬的青年失業人口是一個警報，它代表了一個失落的年代，而且它所產生的負面效應將會持續很

⁸ 本文出自 2014 年 8 月 26 日 *Deutsche Welle*，中文摘譯由駐德國代表處教育組供稿。

久。許多長期失業的年輕人，到後來依然無法擺脫這種困境，這種現象將在社會上逐漸形成了一個危險地帶，一旦陷入其內，便很有可能從此被這股洪流淹沒。ZEW 的就業市場專家霍爾格·博寧（Holger Bonin）表示，青年失業不單是近年經濟危機所造成的結果，這是一個存在已久的現象，也是一個結構上的問題。在西班牙，每兩個青年就有一個失學或失業；而希臘也面臨這種狀況，其餘的南歐國家如義大利和葡萄牙都是青年失業人口非常高的國家。專家認為，南歐各國職訓不符合就業市場的需求、雇主與工會之間的對立、青少年的高輟學率、教育系統的問題都是青年失業率居高不下的主要原因！以西班牙為例，每五個中學生裡，就有一個中途輟學。除此之外，這些國家還面臨了另一個問題，那就是高等教育和就業市場的需求差異過大，也就是說，他們所培育出來的大學生並不符合企業界的需求。所以不少大學生畢業之後從事待遇較低的工作，或是以開計程車為業。

學者專家對於南歐就業市場的法規也有所批評，這些法規讓這些國家的就業市場形成一種分裂狀態。南歐對受僱人員的過度保護讓雇主不敢輕易提供長期的工作合約，若是在經濟較為動盪的時期，這種現象會更明顯。2012 年時，大約有一半的 25 歲以下年輕人都是臨時聘僱人員；而金融危機之前進入職場的 40 歲以上的人口，只有五分之一屬於臨時聘約。

目前各界都期盼德國成功的雙軌職業訓練能為過高的青年失業率帶來一絲希望。德國聯邦經濟部國家秘書表示，當鄰國進行就業市場改革之時，德國有義務提供必要的諮詢。但是他也提出警告，就業市場的改革不可過度依賴政治力量，因為這是屬於社會經濟的一部分。既然是社會經濟，就應該由政府、企業界和社會群體共同面對問題。德國企業應該協助南歐各國培訓更優秀的人才，以德國 Bosch 集團為例，他們額外提供了 100 個職訓名額給南歐國家，其中的 50 個名額給了西班牙。

經濟學者也呼籲南歐各國的職業工會，希望他們能夠協助推動職訓。職訓是需要經費的，在德國，這些花費部分由受訓的年輕人分攤，分攤的方式就是在受訓期間領取較低的工資（但是還是足夠付房租和各項生活費），這一點是南歐國家所不能接受的。

歐盟打算投入 210 億歐元⁹（折合新臺幣約 8227 億 8,000 萬元）成立一個「青年就業保證專案」，確保那些尋找工作、職訓機會或實習崗位已超過四個月，但仍一無所獲的年輕人，能夠經由他們的協助達成目標。Bonin 表示，這個專案是對「目標的確立」要求很高的一種政策，他們必須確認每一個個體（失業年輕人）的目標，唯有如此才能達到效果。所以專案的管理結構必須滿足這種需求，具備校準及確認目標的功能。ZEW 主席表示，增加工作和職訓機會並非是最有效的做法，各國應該將注意力放在沒有完成學業的年輕人身上，協助他們習得一技之長，且須加強就業媒合及諮詢，這才是根本之道。

短期之內歐盟希望藉由跨國就業來降低青年失業率，也就是鼓勵青年到其他的歐盟國家就業或實習。可是這種做法面臨了兩大難題，那就是國與國之間的移民規定和當事人語言能力不足。霍爾格·博寧（Holger Bonin）還提到，歐盟就業市場不夠透明化、缺少職業介紹機制，都是歐盟需要改進的地方。

⁹ 2014 年 10 月 20 日匯率 1 : 39.18

書類資料

傅雅蘭*

本期介紹《102 校務經營個案研究實務研討會成果集》與《生活課程有效教學與多元評量之再思與探究教學實踐方案》。前書內容著重教育理論與學校實務面結合，由校務經營實務的角度出發，探討各校及師生間的實際案例與解決策略。後者則為教育部生活課程輔導群為探求有效且多元的教學策略與評量方式，以具體促進兒童生活能力發展，所舉辦的教學方案成果發表研討會，藉以相互交流，增進教師教學效能。

茲簡述內容如下，提供學術研究及各界參考。

書名：	102 校務經營個案研究實務研討會成果集
發行人：	柯華葳
總編輯：	潘文忠
執行編輯：	洪啟昌、張瑜芬
出版者：	國家教育研究院
出版年月：	2013 年 12 月

內容摘要：

本院定位為研究機構，除了從事各類長期性、整體性、系統性、政策性的教育研究，亦負有研習任務，致力辦理國民中小學校長及主任儲訓，培育專業優質的教育領導人才。為增加學校領導者、教師與學術研究者交流機會，本院特別籌辦「校務經營個案研究實務研討會」，透過研討會中多元對話的模式，進行議題評析、經驗分享，以期得以窺見臺灣地區國民中小學教育行政領域之真實面貌，並交流激盪出不同火花。

*傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

本書將本次研討會論文集結成冊，共分為「國民中學」及「國民小學」兩大範疇，「校園事件」、「經營策略」與「輔導教學」三大主題，內容著重教育理論與學校實務面結合，如解決親師衝突策略、校園意外事件危機管理、偏差行為學生輔導管理及學校校務運作對班級經營之影響與因應策略等 17 篇論。透過本書，期望能將教育現場的問題及現況真實呈現，並作為未來教育研究及校務決策之參考與建議。

書名：生活課程有效教學與多元評量之再思與探究教學實踐方案

主編：教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群

出版者：國家教育研究院

出版年月：2014 年 7 月

G P N：1010301236

I S B N：978-986-04-1716-6

內容摘要：

教育部自 100 學年度實施的生活課程便以 97 課程綱要的理論為基礎，著重兒童的學習為主體、運用在地化素材，在兒童真實的情境脈絡中進行教學，以看見兒童的生活能力與兒童生活能力的發展。延續過去幾年發展的重點，102 學年度生活課程輔導群推動的主軸為「促進有效教學與多元評量之教學實踐」，進一步將教學設計的重點推展到「有效教學與多元評量的再思與探究」，探求明智且有效的教學策略與評量方式，具體促進學生生活能力發展。

本次研討會專輯以有效教學與多元評量之再思與探究教學實踐方案為重點，輔導群委員和 21 個縣市生活課程輔導團共同發表了 21 篇教學案例，每篇教學案例除了單元主題、基本理念、單元架構、能力指標和教學目標外，在形成性評量部分，請教學者以文字進行兒童表現的質性描述，以呈現兒童的能力，在總結性評量部分，則需呈現評量基準和規準，以及評分情況，期能透過形成性和總結性評量，深入了解兒童學習的情況，一方面展現豐碩的學習成果，另一方面也可以

掌握兒童需要繼續努力的地方，提供有效的協助。

同時，為了讓閱讀者更深入瞭解生活課程的精神以及教學案例的特色，每一個案例後面都有附上輔導群委員執筆的「整體評述」，精闢分析了教學案例的特色及其所彰顯的生活課程精神，使每個案例的應用上有延伸發展的空間。

非書資料

周素哖*

本院影音資料典藏為全國之最，為數位媒體資源最豐富之寶庫。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多元運用媒體資源，本院所研發之各大領域系列影片於近期陸續完成製作；並配發學校以利運用，同時掛載於本院網站，歡迎讀者上網隨時點播與下載。（網址：<http://www.naer.edu.tw/education/t-laguage-1.jsp>）。服務電話（02）3322-5558 轉分機 228，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw。

此外，本院另提供教學多媒體隨選視訊（MOD）系統；並上載歷年「本院自製媒體、與全國中小學教師自製教學媒體競賽」之作品，及不定期薦購國、內外之優質教學影片，供讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡。為有利教師運用與有效推廣，教育資源服務及出版中心積極執行「外縣市」教學媒體「免費遞送」到校借閱服務，相關豐富之館藏內容，讀者皆可從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

近期本院完成新購置優良媒體推薦影片，以媒體影片『新上架』為介紹！特列舉其中單元為本報導內容；內容有「音樂與大腦」、「古典音樂的美感特徵 12 講」、「教你如何欣賞韋瓦第的四季協奏曲」、「教育權威 肯羅賓森：找到你的天賦」、學習成長之綜合輔導系列「1. 危險的決定：三思而後行 2. 年輕人常見的心理失調症 3. 誰需要治療？心理上的問題…」、「認識依附與攻擊的心理學 - 關鍵報告；1. 認識人類的 - 依附行為、2. 認識人類的 - 侵略行為」、……等單元。茲大意介紹如后，以饗讀者：

*周素哖整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

『新上架』媒體影片摘要介紹：

壹、音樂與大腦

本影片為外購單元，由宇勗公司發行，內容大意：音樂是現代人生活不可或缺的元素，人類到底如何感受音樂？在人類發展出語言能力之前，就能夠發出類似音樂的聲音。音樂似乎是與生俱來的能力，但後天的文化環境和學習，也影響一個人的音樂能力。由於音樂的聆聽與欣賞牽涉到極複雜的過程，包括記憶、學習及情緒，腦的許多部份可能都參與音樂訊息的處理，音樂對人類各方面影響的大好機會。音樂不只是一種娛樂，是一種藝術治療或情緒的陶冶，更是聯繫社會、增進人際的方式。音樂觸動的不只是你的情緒，更運用在老年醫學；在情緒、心理、認知、記憶以及社交方面，音樂還啟動大腦額葉、枕葉、頂葉等各個區塊。若不幸因病喪失說話能力，歌唱等形式的音樂療法，也許是你重拾對話能力的契機，更是我們瞭解人腦奧秘的一個絕佳切入點。音樂，是人類之所以為人的美妙力量！透過本片的觀賞，帶領我們了解到探索音樂與記憶。

貳、古典音樂的美感特徵 12 講

本影音資料為新外購單元，由樂賞音樂教育基金會發行，內容大意：「古典音樂的美感特徵」是依循舊保有對知性的探討在輕鬆的氛圍中學習，不同於一般過度嚴肅的理論探討，做個真正懂音樂的人！十二個講題內容包含兩大層面：第一大部分闡述音樂的基本要素，藉由經典曲目的欣賞，輕鬆學習旋律、和聲、節奏、音階、調性、速度與力度等音樂構成元素。第二大部分進入音樂欣賞的美學，從上述基礎概念延伸，體驗聲音藝術的情緒、色調、語態、織度、對比和風格等。醉飲古典的醇酒，聆賞幽雅的樂聲；傾聽細膩的音符，是愛樂人

聆聽生動有趣的課程。能跳脫時間的束縛，讓音樂帶著我們時間旅行，聽見生命的絢爛與希望、悸動與喜悅！萌想像帶著我們看世界。

參、教你如何欣賞韋瓦第的四季協奏曲

本影片為外購單元，由美國公共電視製作，百禾文化發行，內容大意；自從 1723 年韋瓦第的四季協奏曲譜成以來，它就極受歡迎，是大眾耳熟能詳的古典音樂大師之作。但即使人們熱愛它的旋律，卻很少有人知道這些旋律其實是經過韋瓦第的刻意設計、將音樂的主題加以組合，藉此精確表達與季節相關的畫面、意象與意涵。只有大師才能以音樂作為書寫的鵝毛筆，用音符描繪大自然的觸覺、視覺、嗅覺與聽覺的劇碼。

本片的主持人指揮家馬里納，將一邊演奏曲目一邊與現場聽眾問答互動，美國絃樂四重奏的成員與獨奏家維若哥拉德，則會以科學分析、專業演奏與深度賞析的角度替大家帶來最有知識性的韋瓦第解密之旅。

肆、教育權威 肯羅賓森：找到你的天賦

本影片為外購單元，由荷蘭公共電視製作發行，內容大意；該節目教大家何謂「天賦」？了解「天賦」又是什麼？天賦不是指班上功課最好的人，也不見得只是你剛好會做的事情，必須破除迷思，明白每個人的「天賦」是人生滿足感的來源。您可以利用博士所提供的實用技巧，重新認識「創意」與「創新」的意義，轉換想法，察覺身邊的資源。使您即使已經進入職場，也能彌補這些學校本來應該教，但是卻沒有成功教的事情。透過本片的觀賞，讓我們了解到，天賦只是讓你在多數人中擁有少數人才擁有的天賦，而需更加強的重點，反而在於創造力與自我成長力的提升，所以，找到天賦，還要懂得持之以恆，讓自己的天賦，變為專業，與專長，讓它變成「與別人不一樣的

才能，只有你可以做的更傑出」。請觀賞本影片精彩的詮釋。

伍、學習成長—1. 危險的決定：三思而後行

本影片為外購單元，為學習成長（綜合輔導）系列最佳影片，由百禾文化發行，內容單元有「1. 危險的決定：三思而後行 2. 年輕人常見的心理失調症 3. 誰需要治療？心理上的問題…」等。列舉單元介紹；危險的決定—三思而後行：大意，今天的青少年會遭遇許多前所未有的風險，無論是毒品、香菸、還是酒類，都比從前容易取得；社會風氣使青少年輕率的嚐試性行為、網路上暗藏許多危機、酒駕、缺乏經驗的駕駛與疲勞駕車、過度的減肥，還有更多錯誤決定造成的危機，青少年是人類喜歡追求冒險的時期，如果學生缺乏理解與衡量潛在問題的能力，它們可能會毀壞人的一生。本節目將會一步一步的帶領學生學習做出合理、正確決定的過程，包括風險評估，在日常生活的所有層面中，從學校環境到交友與打工的場合，學會降低風險，避免意外發生。節目中請到幾位青少年，現在他們很後悔自己從前的行為；如果他們多考慮一些事情，就可以避免壞結果。

陸、學習成長—2. 年輕人常見的心理失調症

本片將進入幾個真實青少年的心理世界，他們正在努力克服現代青少年最常見的幾種心理失調問題：焦慮症、憂鬱症、飲食失常、注意力缺陷過動症與藥物濫用。本片將會回答以下問題以及更多議題：這些心理失調問題與遺傳有關嗎？它們為何會發生？在青少年之間發生率有多高？青少年能做些什麼克服它們？本片的重點是，除了使自己擁有更具建設性的人生之外，在專業醫療人員的指引下，只要有耐性，無論是誰都可以克服心理失調問題。

柒、學習成長—3. 誰需要治療？心理上的問題

影片中的年輕主持人們，將會替青少年回答常見的問題：什麼是精神科的「治療」？現代醫學可以提供哪些治療方式呢？人們在什麼情況之下需要治療？受到以下問題困擾的青少年，將會對觀眾們提出他們接受治療的經驗：憂鬱症、焦慮症、飲食失常、藥物濫用與校園霸凌，並且對觀眾提出應該接受治療的指標與建議，例如揮之不去的負面感受、感到生活脫離常軌、無法從例如親人死亡的創傷經驗中復原。影片提供指南，告訴大家治療師的類型，如何尋找適合自己的治療師。本片清楚傳達一個觀念：尋求治療並不是脆弱的表現，而是正面挑戰問題的態度，不需要引以為恥。

捌、學習成長—4. 停止痛苦：防止青少年自殘

近年來有自殘行為的青少年人數呈等比級數成長。青少年自殘的形式與嚴重的程度因人而異，最常見的是刀割、火燒與碰撞。在這些行為是極度需要釋放緊張與壓力，或者亟需轉移強烈內心痛苦的方式。本節目中，幾位青少年向大家描述是什麼促使他們自殘，他們如何尋求幫助，並找到比較健康的解決方法；介紹年輕人常見的自殘理由：嫌自己不夠完美的懲罰手段、紓解情緒壓力、使自己不那麼麻木不仁、生活失控的時候使自己感到擁有一點控制權。影片強調青少年一定能用健康的方法面對問題，以及同儕之間有人自殘時應該如何幫助對方。

玖、學習成長—5. 學習如何說「不」並堅持原則

適時說「不」並堅持立場，是青少年在面對環境誘惑與壓力時非常困難的議題。本節目演出一個高中生派對的情境劇，玩樂的派對是同儕壓力最激烈的時候，許多學生在這樣的壓力下無法堅持正確的

原則。五個青少年就在這樣的派對上面對必須要說「不」的困境。湯姆的朋友邀請他一起來喝酒。克麗絲汀的男朋友趁機強迫她從事性行為。安卓亞最好的朋友要求他協助期末考作弊。一群女孩約好要在派對上陷害另一個女孩，讓她出糗。凱爾喝醉了，卻想要開車把別人載回家。節目提供學生們五種技巧，讓大家能夠成功地說「不」：1. 理性的分析情況。2. 思考行為。

拾、認識依附與攻擊的心理學—關鍵報告

本節目由英國國家（BBC）製作發行，內容大意；這是「行為心理學」關鍵報告系列，探討「依附」與「侵略」人類行為之描述，與社會心理發展的最關鍵概念，看心理學家如何長期追蹤襁褓中孩童與母親之間的「依附」演變，並論斷這種關係的許多模式，可能可以預測孩子一輩子的心理發展。受到兩位十歲孩童犯下重大刑案所啟發，心理學家在實驗室控制的環境中重現「侵略」，並且觀察參與兒童的行為，試圖找出「侵略」的奧秘。本系列介紹近代最知名的心理學家與重要理論，並且探討這些理論對後世的影響與留下的爭議。請觀賞本影片「依附」與「侵略」行為內容分析與精彩分享：

一、認識人類的「依附行為」Attachment 是什麼決定了親子之間的關係？為何「依附」對人的一生很重要？在包爾比提出革命性的「依附理論」之前，學界普遍認為兒童依附母親，純粹是因為生理需求而習得的「行為」，但是羅倫斯藉由灰鵝實驗發現的「銘印現象」，發現依附比大家想的還有更深的奧秘。兒童依附的四種指標，可以靠「陌生情境」實驗找出來，但年輕人到成人的依附要如何測量，至今仍是個很大的問題。

二、認識人類的「侵略行為」Aggression 孩子也會展現不可思議的侵略性，被十歲男童刑案所震驚的社會大眾，希望相信這只是個案…不是嗎？看心理學家調查這些孩子的家庭背景，以及心理學家班杜拉如何用「波波玩偶實驗」，驗證這些有暴力傾向的家庭環境真的會造成後果。現代心理學家延伸了玩偶實驗的結論，探討越來越被暴

力充斥的媒體是否有類似的後果，這促使我們反省知名學者漢娜鄂蘭的「邪惡的平庸性」結論：是不是在受到控制的環境下，任何普通的人都會充滿可怕的侵略性？

拾壹、中國失落的一代：從卡地亞到孔夫子

本節目為荷蘭公共電視製作發行，由百禾文化，內容大意：中國的經濟與政治力量崛起對世界局勢有重大的影響，但是中國年輕人卻普遍覺得自己的人生不快樂與沒有方向。在知名學府上海復旦大學，學習中國古典哲學與文學的學子面對中國富有之後的「精神空虛」與「認同危機」，決定重新審視孔子思想的意義。

從孔子到蘇格拉底，面臨新經濟，新社會價值觀的全世界年輕人必須向過去取經。受現代化衝擊尤其嚴重的中國大陸年輕人，對過去發生的事與未來感到徬徨；他們難以理解為何文化大革命會發生，為何共產主義的國家最後仍然向資本主義靠攏。唯有深厚的人文素質，才能解讀自己的文化背景，找到自己的定位。他們的經驗，值得所有受全球化影響的國家學習。

《教育資料與研究》轉型啟事

為因應數位化時代的來臨，迎合網路閱讀時代的潮流，並將節能減碳的理念落實於生活之中，《教育資料與研究》季刊將於明（104）年度轉型為電子期刊，並不提供紙本刊物。

感謝各界長久以來對本刊的支持與愛護，惟每一份刊物的轉型，都是一個新的成長與階段，未來仍將秉持一貫的編輯原則，繼續為大家服務，提供最新的教育訊息及資訊，並以更完整的嶄新內容呈現給各位。

期盼舊雨新知，於轉型後仍踴躍來稿，繼續給予肯定、關注與支持，共同豐富本教育資訊交流平台，嗣後如有任何建議，仍請不吝指教，來電或寫信告知，讓轉型後的刊物能夠為大家提供更好的服務。

順頌 時祺

《教育資料與研究》編輯部敬上

教育資料與研究

教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：柯華葳

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

2014 年 11 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://newpubs.naer.edu.tw>）

編輯會

召集人：柯華葳

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ Geoff Whitty（英國）/ Susan Linda Greener（英國）
William Sweet（加拿大）

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/曾世杰
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（依姓氏筆劃順序）

編輯小組：張雲龍（召集人）/黃以喬/王清標/周素珥/洪意雯/楊永慈/傅雅蘭/侯縉玟

執行編輯：侯縉玟

助理編輯：王書敏

稿件傳送：<http://bimonth.naer.edu.tw>

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：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區中興路一段 288 號

電話：04-2495-3126

定價：每期新臺幣一二〇元（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>

國家教育研究院（總院區）

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111-1239

國家教育研究院（臺北院區）

地址：10644 臺北市大安區和平東路一段 179 號

電話：02-3322-5558-173

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◎

Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Hwa-Wei Ko

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia 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

Director: Hwa-Wei Ko

Chief Editor: Ru-Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / Geoff Whitty (U.K.)

Susan Linda Greener (U.K.) / William Sweet (Canada)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Chen-Feng Shih / Chun-Rong Liu / Ge-Yuan Peng

Hui-Ying Duan / Kung-Pin Kuo / Lih-Jiuan Fann / Lwun-Syin Lwo

Mei-Hui Liu / Mei-Hung Chiu / Ming-Ching Wu / Neng-Tang Huang

Ping-Huang Huang / Shih-Jay Tzeng / Sophia Ming-Lee Wen

Van-Doan Tran / Wen-Chung Pan / Yung-Sheng Ou (in alphabetic order)

Staff Editors: Yun-Lung Chang / Yi-Chiao Huang / Ching-Piao Wang / Sue-Nien Chou

Yi-Wen Hung / Yong-Cih Yang / Ya-Lan Fu / Hsuan-Yun Hou

Executive Editor: Hsuan-Yun Hou

Assistant Editor: Shu-Min Wang

Submitting: Website: <http://bimonth.naer.edu.tw>

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

National Academy for Educational Research (Headquarter Campus)

Address: No. 2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-86711111-1239

National Academy for Educational Research (Teipei Branch)

Address: No. 179, Sec. 1, Heping. E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-33225558-173

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: November 28, 2014

《教育資料與研究》編輯會

Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- **召集人**：柯華威，國家教育研究院院長
Chair of the Board: Hwa-Wei Ko (President, National Academy for Educational Research)
- **總編輯**：王如哲，國立臺中教育大學校長
Chief Editor: Ru-Jer Wang (President, National Taichung University of Education)
- **副總編輯**：吳政達，國立政治大學教育學系主任
Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu (Chair, Department of Education, National Chengchi University)
- 編輯委員 Editorial Board**：
 - 江愛華，臺北基督書院教務長
Ai-Hua Chiang (Dean, Academic Affairs, Christ's College)
 - 吳明清，輔仁大學教育領導與發展研究所兼任教授
Ming-Ching Wu (Part Time Professor, The Graduate School of Educational Leadership and Development, Fu Jen Catholic 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-Jiuan 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)
 - 曾世杰，國家教育研究院副院長
Shih-Jay Tzeng (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 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
Kung-Pin Kuo (Chief Secretary, National Academy for Educational Research)
 - 溫明麗，台灣首府大學講座教授
Sophia Ming-Lee Wen (Chair Professor, Taiwan Shoufu University)
 - 彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長
Ge-Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, National Taiwan University)
 - 劉春榮，臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授
Chun-Rong Liu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei)
 - 劉美慧，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長
Mei-Hui Liu (Dean, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，台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，國立臺灣海洋大學教育研究所教授
Lwun-Syin Lwo (Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)